CURITIBA – PARANÁ
2019

https://educere.pucpr.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
.....

Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR)

Anais Eletrônicos do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 16 a 19 de setembro de 2019.

XXXX p. ISSN: 2176-1396

1. Formação de professores. Educação. Ensino. Formação de Professores: diálogos.

.....

DADOS CATALOGRÁFICOS
© 2019, Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira. Evelise Maria Labatut Portilho e Alexandra Ferreira Martins Ribeiro.

2019, PUCPRess - Editora Universitária Champagnat

Os trabalhos que compõem os Anais 2019, na totalidade ou em parte, não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização expressa por escrito do Editor.

Responsabilidade dos autores em relação aos textos publicados.

.....

EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT

Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prédio da Administração – 6º andar
Câmpus Curitiba – CEP 80215-901 – Curitiba / PR
Tel. (41) 3271-1701 – 32712003
e-mail: editora.champagnat@pucpr.br – www.editorachampagnat.pucpr.br

ORGANIZAÇÃO

COMISSÃO CENTRAL	INSTITUIÇÃO
Ericson Savio Falabretti *Decano da Escola de Educação e Humanidades*	PUCPR - Brasil
Patrícia Lupion Torres *Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação*	PUCPR - Brasil
Daniela Saheb *Coordenadora do Curso Pedagogia* *Coordenação do XIV EDUCERE*	PUCPR - Brasil
Evelise Maria Labatut Portilho *Coordenação do XIV EDUCERE*	PUCPR - Brasil
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira *Coordenação do XIV EDUCERE*	PUCPR- Brasil
Adelina Novaes *Coordenação do V SIRSSE*	FCC/ UNICID -São Paulo/Brasil
Lúcia Villas Bôas *Coordenadora do VII SIPD- Cátedra UNESCO*	FCC/ UNICID -São Paulo/Brasil
Evelise Maria Labatut Portilho *Coordenadora da Comissão Científica*	PUCPR- Brasil

COMISSÃO LOCAL

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro
Evelise Maria Labatut Portilho
Luciano Cardoso
Maria Solange Krauss Simões
Solange Helena Corrêa
Tatiane Alves de Amorim

COMISSÃO DE ESTRUTURA FÍSICA E LOGÍSTICA

Coordenação: Mirian Celia Castellain Guebert
Reginaldo Rodrigues da Costa
Priscila Ximenes
Thais Pacievitch

COMISSÃO DE RECEPÇÃO

Coordenação: Fabiane Lopes de Oliveira
Ana Maria Eyng
Evelyn Orlando

Joana Paulin Romanowski
Lindomar Wessler Boneti
Maria Elisabeth Blanck Miguel
Maria Lourdes Gisi
Marilda Aparecida Behrens
Peri Mesquida
Pura Lucia Oliver Martins
Reginaldo Rodrigues da Costa
Romilda Teodora Ens
Rosa Lydia Teixeira Correa
Sirley Terezinha Filipak

COMISSÃO DE ATENDIMENTO AO PARTICIPANTE
Coordenação: Rudá Morais Gandin
Ihandara Lima

SECRETARIA GERAL
Claudete Maria Zaclikevic
Bárbara Raquel Corrêa

COMISSÃO CULTURAL
Viviane Kubo
Vivian Agnolo Madalozzo

COMISSÃO FINANCEIRA
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Daniele Saheb
Evelise Maria Labatut Portilho
Patrícia Lupion Torres

COMISSÃO CIENTÍFICA E EDITORIAL
Coordenação: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Evelise Maria Labatut Portilho

EDITORAÇÃO
Alexandra Ferreira Martins Ribeiro
Sandra Mara de Lara

EQUIPE TÉCNICA
Bruc Internet
João F. Ruvinski

CRÉDITOS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
DOM JOSÉ ANTÔNIO PERUZZO
Grão Chanceler

WALDEMIRO GREMSKI
Reitor

VIDAL MARTINS
Vice-Reitor

RENATA IANI WERNECK
Pró-Reitora de Graduação

Ir. ROGÉRIO RENATO MATEUCCI
Pró-Reitor de Missão, Identidade e Extensão

PAULA CRISTINA TREVILATTO
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

ERICSON SAVIO FALABRETTI
Decano da Escola de Educação e Humanidades

PATRÍCIA LUPION TORRES
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

DANIELE SAHEB PEDROSO
Coordenadora do curso de Pedagogia

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO
DANIELE SAHEB PEDROSO
Coordenadoras do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – PUCPR/Escola de Educação e Humanidades

LUCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS
Coordenadora do VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD-Cátedra UNESCO – CIERS-ed/FCC

CLARILZA PRADO SOUSA
Coordenadora do IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE – CIERS-ed/FCC

APOIO
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq
Reitoria da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR
Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu – PUCPR
Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC)
Cátedra UNESCO
Institut Francais Brasil
Atlas.ti

APRESENTAÇÃO

O EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais em um contexto globalizado, diversificado e de forte demanda social.

No XIV EDUCERE, ocorre mais uma vez a parceria com o V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), promovendo discussões em torno do tema "Formação de professores: diálogos".

A escolha da temática esteve relacionada ao aprofundamento do diálogo entre as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da PUCPR.

É um evento voltado à participação de professores da educação superior e da educação básica, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação nacionais e internacionais.

A 14ª edição foi realizada de 16 a 19 de setembro de 2019, na cidade de Curitiba/Paraná/ Brasil.

HITÓRICO

Em 2000, após a realização da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia na PUCPR em Curitiba/Brasil, constatou-se que a formação de professores e o trabalho docente em perspectivas políticas, históricas, teóricas e metodológicas, vinham se constituindo no eixo temático dessas semanas e despertando o interesse dos estudantes da instituição. Em 2001, um grupo de professores da pós-graduação e da graduação em Educação da PUCPR tomou a iniciativa de criar o CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), hoje em sua décima quarta edição, com o objetivo de socializar os resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos da graduação, da pós-graduação e de diferentes profissionais da área da Educação.

Historicamente, o evento tem promovido também a aproximação entre docentes e estudantes da educação superior (graduação e pós-graduação) e professores da educação básica, possibilitando um fórum permanente de discussões de modo a aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Foi com essa preocupação que o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) da Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brasil) e a PUCPR somaram esforços para realizar, em 2011, o Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) no âmbito do EDUCERE.

Reforçando essa parceria, em 2013, o XI EDUCERE recebeu também o IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) que buscou aprofundar questões relacionadas ao trabalho docente, objeto de estudo da Cátedra UNESCO sediada no CIERS-ed.

Em 2019, o evento, cuja origem se deu no curso de Pedagogia, congregou as diferentes licenciaturas da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR e o Programa de Pós-Graduação em Educação.

OBJETIVOS

· Disseminar o conhecimento resultante das pesquisas e estudos realizados nos cursos de graduação e pós-graduação em Educação;

· Promover o aprofundamento de pesquisas no âmbito da educação básica e da educação superior;
· Ampliar a integração dos diferentes cursos de pós-graduação que se ocupam da formação de profissionais da educação;
· Analisar as políticas públicas que orientam as teorias e as práticas de formação de profissionais da Educação;
Mobilizar pesquisadores, gestores públicos, educadores, pais, alunos e a sociedade em geral a envidar esforços na promoção da inclusão e justiça social e na construção de uma cultura de paz.

EIXOS TEMÁTICOS

- ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Coordenação: Thalita Folmann da Silva

Este eixo acolhe trabalhos que envolvam investigações teóricas, metodológicas e/ou práticas para ampliar as discussões relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, ao uso de gêneros textuais/discursivos para multiletramentos em língua materna, aos processos de leitura e de escrita, bem como ao trabalho com textos literários na escola, nos diferentes níveis de ensino. Objetivamos que as discussões suscitadas pelas investigações apontem caminhos possíveis para uma melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes da Educação Básica.

- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Maria Lourdes Gisi

O eixo Avaliação da Educação aceita para submissão os trabalhos resultantes de pesquisa relacionados à avaliação da aprendizagem e à avaliação institucional, com emprego de diversos instrumentos e que se destinem a produzir informações sobre determinada realidade educacional. Assim, compreende tanto pesquisas voltadas à aferição do aprendizado dos alunos quanto à qualidade de cursos e instituições. Trabalhos relacionados à avaliação em larga escala, vinculados à prática educacional, com objetivo de certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas são, igualmente, aceitos.

- CULTURA, CURRÍCULO E SABERES

Coordenação: Maria Cecília Amorim Pilla

A Escola é um espaço que possibilita e contribui para a educação das pessoas em geral, seja qual for o seu nível ou grau de instrução, seja qual for sua faixa etária. Como lugar do pensar ordenado, habitual e constante é preciso que, dentre seus mais diversos elementos pedagógicos, ofereça um currículo que materialize suas tarefas, que por consequência devem estar conectadas com a sociedade, em seu tempo e espaço. Dessa forma é que se dá a ligação entre currículo, saberes e cultura, entendida como uma via de mão dupla, em que haja uma interlocução entre os conhecimentos pré-existentes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários) e os conhecimentos adquiridos na escola. A partir dessas considerações é que esse eixo quer propiciar reflexões a partir de trabalhos que abordem os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos e, quando possível, os resultados de pesquisas a respeito de elementos da cultura e dos saberes presentes nos currículos escolares, de forma a constituir um espaço que instigue novas e velhas indagações.

- DIDÁTICA

Coordenação: Pura Lucia Oliver Martins

O eixo focaliza a Didática enquanto campo epistemológico que tem no ensino como mediação sócio-histórica, a sua especificidade. Nessa perspectiva comporão este eixo, trabalhos que expressem resultados de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento, que tenham como objeto de estudo o processo de ensino tanto nos seus aspectos gerais quanto na especificidade das diferentes áreas do conhecimento. Nas sessões de comunicação oral de trabalhos como também nas de pôsteres, os

estudos serão dispostos na programação de tal forma que mantenham a articulação entre si trazendo contribuições desde os fundamentos mais gerais do processo de ensino, chegando às práticas desenvolvidas nas escolas favorecendo o seu aprofundamento.

- EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Coordenação: Daniele Saheb Pedroso

A proposta deste eixo é o diálogo entre a Educação Ambiental e os diversos campos do saber. Acolhe resultados, parciais e finais, de pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores e educadores ambientais; fundamentos teóricos e metodológicos como aporte às práticas educativas no currículo escolar e não escolar; diálogos de saberes com comunidades urbanas e/ou tradicionais em situação de vulnerabilidade frente aos problemas ambientais e efeitos da mudança climática; práticas junto a movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil; análise e avaliação de políticas públicas e de governos direcionadas ao campo da Educação Ambiental, da sustentabilidade e responsabilidade socioambiental e da justiça social.

- EDUCAÇÃO, ARTE E MOVIMENTO

Coordenação: Fabiane Lopes Oliveira

O desafio da formação e atuação docente nas áreas relativas às ARTES se desenha de maneira contínua e dialética, envolvendo a relação entre a ação pedagógica, a criação artística bem como a produção científica. No que se refere às três dimensões envolvidas nesta seara - docência, práticas artísticas e pesquisa - é mister que sejam inseridos espaços e territórios de atuação, que busquem promover criação, invenção e inovação nas práticas educativas. Com o contexto atual das políticas educacionais, que influenciam diretamente esta área - ARTES - , com a proposta de supressão/redução da sua atuação na educação básica, se faz necessário ressaltar os aspectos relativos a esta área do conhecimento, demonstrando sua relevância e importância para o desenvolvimento humano. Deste modo, o Eixo pretende discutir e apresentar comunicações que evidenciem cruzamentos entre docência, ARTES e investigação, de modo crítico, ampliando o entendimento dos sujeitos envolvidos sobre os contextos, teorias, bem como as práticas educativas, relativas às artes plásticas e visuais, dança, música e teatro.

- EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Coordenação: Marilda Aparecida Behrens

Este eixo tem como finalidade reunir estudos que investiguem a necessidade de uma proposta de escola inovadora que possa acolher o pensamento complexo e à visão transdisciplinar como vertente epistemológica. Procura discutir propostas de ação docente a partir da visão da complexidade na qual considera-se a relação das partes com o todo e a religação de saberes.

- EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Coordenação: Bárbara Raquel do Prado Gimenez Correa

O tema Educação da Infância abrange pesquisas e experiências que tratem da relação entre a infância e a educação desde a educação infantil até o ensino fundamental, além de estudos que revelem as diferentes infâncias fora do espaço institucional, desde que contribuam com as reflexões sobre a educação da infância. Nesse sentido, o eixo contempla estudos sobre as concepções de criança, infância e sua educação, sobre a diversidade, diferenças e desigualdades, com ênfase em categorias como gênero, relações étnico-raciais, classe social, as políticas para a educação da infância, formação dos professores, avaliação, as dimensões que constituem os currículos para a educação da infância, as culturas infantis, as produções culturais para as crianças, os espaços e tempos para as infâncias.

- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROFISSIONALIZANTE

Coordenação: Sirley Terezinha Filipak

O contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. A legislação da educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos nas reformas educacionais brasileiras. A articulação da educação de jovens e adultos com a educação profissional. O acesso e permanência do trabalhador na escola. As políticas públicas de educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos no

Plano Nacional de Educação. O contexto histórico da educação profissional no Brasil. A legislação da educação profissional. A educação profissional nas reformas educacionais brasileiras. A educação profissional e o mundo do trabalho. As políticas públicas da educação profissional. A educação profissional no Plano Nacional de Educação.

- EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Coordenação: Ana Maria Eyng

O Eixo Educação e Direitos Humanos enfatiza a discussão crítica e coletiva de resultados de pesquisas que abordam as teorias, as políticas e as prática relacionadas à Educação em Direitos humanos. Os trabalhos se organizarão em torno das seguintes temáticas: Políticas e programas de Direitos Humanos. A complexidade de saberes na formulação e efetivação das políticas em direitos humanos. Os processos culturais e a concepção intercultural dos direitos humanos. Os espaços de promoção, defesa dos direitos. Garantia e violação de direitos nas escolas. As políticas nacionais e internacionais para educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos na formação de professores e no currículo da educação básica. As relações entre currículo escolar, direitos humanos e justiça social. Processos inclusivos para superação das desigualdades e exclusão.

- EDUCAÇÃO E SAÚDE

Coordenação: Reginaldo Rodrigues da Costa

Esse eixo receberá trabalhos referentes à saúde e sua manutenção e educação, seja na dimensão do educando como também do professor. Nesse sentido, acolherá pesquisas e estudos referentes ao desenvolvimento físico do sujeito e suas implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem, as práticas de atendimento ao educando com necessidades especiais ou hospitalizado. Já em relação ao professor destaca-se a importância de discutir a saúde do mesmo e sua atuação no ambiente escolar.

- EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO

Coordenação: Sérgio Luis do Nascimento

O objetivo do Eixo é discutir a educação no contexto das lutas dos povos do campo e da diversidade de sujeitos coletivos que lutam contra processos excludentes. Recebe trabalhos individuais e coletivos que resultam de investigações sobre e com os sujeitos, processos educativos, políticas e práticas pedagógicas. Valoriza as experiências e investigações com indígenas, povos tradicionais do campo, assentados, acampados, pequenos agricultores, pescadores, povos das florestas entre outros. Os trabalhos que discutem educação e movimentos sociais do campo interessam ao Eixo Temático, bem como os que discutem escola e relação com os povos originários, tradicionais, e do campo.

- EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenação: Patricia Lupion Torres

Esse eixo pretende oferecer espaços para problematizar a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender, na educação formal e não formal, em diversos níveis e contextos. Objetiva ainda discutir o surgimento de novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede. Inclui ainda os seguintes temas correlatos: Tecnologias emergentes e ambientes digitais de aprendizagem, Aprendizagem móvel, Aprendizagem ubíqua, Jogos e Gamificação na educação, o uso educacional das Redes sociais e de realidade aumentada, tecnologias assistivas, metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, literacia digital, Recursos Educacionais Digitais, Educação a distância e Educação Virtual.

- ENSINO E PRÁTICAS NAS LICENCIATURAS

Coordenação: William Franco da Silva

Em sintonia com a temática do congresso, o Eixo Ensino e Práticas nas Licenciaturas privilegia a reflexão e o diálogo sobre a formação docente nas licenciaturas do Brasil e/ou do exterior, e sobre as práticas de ensino na Educação Básica e na Educação Superior. Objetiva-se partilhar a produção do conhecimento na educação, em diferentes áreas do saber e realidades, a fim de disseminar as pesquisas e estudos realizados. Espera-se que os trabalhos apresentem uma articulação teórico-prática, a fim de inspirar a formação profissional no locus da universidade e reforçar a

indissociabilidade dos atos de ensinar e aprender, de formar e de formar-se nas práticas cotidianas em sala de aula e nos demais contextos de ensino-aprendizagem.

- FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Coordenação: Valdir Borges

Salientamos que os trabalhos de pesquisa de eixo temático de FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO estejam em consonância com a temática do referido Congresso de Educação. O pesquisador deverá articular bem a significação do processo pedagógico, destacando o engajamento e o papel social do professor como agente público de mudança. O pesquisador deverá concatenar os discursos pedagógico, ideológico e filosófico, que se imbricam mutuamente no eixo temático da Filosofia da Educação, aberta aos desafios e saberes deste novo milênio, recém-iniciado. O Pesquisador deverá apresentar o texto acadêmico de forma nítida com uma problematização bem delimitada, centrada na área de Filosofia da Educação e ambientada nas linhas de pesquisa elencadas ao tema geral do evento, de acordo com as normas vigentes expostas no edital do congresso.

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação: Joana Paulin Romanowski
Simone Cartaxo

Formação de professores tem como objeto estudos e pesquisa no campo da formação de professores quanto aos processos de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, competências e políticas para o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em todos níveis e modalidades de ensino, considerando os impactos na prática pedagógica.

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Maria Elisabeth Blanck Miguel

O Eixo História da Educação enquanto parte integrante do EDUCERE, tem como tema central "História da Educação e tempo presente". Objetiva criar um espaço de discussão para questões referentes à História da Educação brasileira e de outros países. Privilegia trabalhos que procedam de pesquisas referentes aos seguintes temas: Políticas e História da Educação; Os intelectuais e ideário pedagógico; Arquivos e patrimônios escolares; Educação e gênero na educação; Movimentos sociais e História da Educação; Impressos pedagógicos e imprensa periódica educacional; Fontes, Arquivos e patrimônios escolares; Educação e gênero na História da Educação; Relações étnico-raciais e movimentos sociais na educação; Instituições e práticas educativas.

- POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Romilda Teodora Ens

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento de âmbito nacional e internacional sobre políticas públicas em educação e gestão da educação. Influência dos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas educacionais, nas políticas docentes e no trabalho dos professores. Repercussões das políticas públicas na educação básica, na educação superior e modalidades de ensino. Viabilização do Plano Nacional de Educação no contexto atual. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação.

- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Saulo Pfeffer Geber

O eixo tem como objetivo estimular e compartilhar saberes teóricos e práticos do campo da Psicologia da Educação. Nos últimos anos, os desafios e transformações sociais tem se intensificado, exigindo posturas inovadoras e reflexões ampliadas sobre o fazer educacional. Portanto, de modo contextualizado e considerando a prática psicológica, o eixo receberá trabalhos que versam sobre os seguintes temas de interesse: história da psicologia da educação, aprendizagem, subjetividade, cognição e altas habilidades, desenvolvimento humano, relação professor x aluno, prática docente, desigualdades e diversidades no campo da educação, avaliação e intervenção psicopedagógica, orientação profissional, ações preventivas, inclusão, violências, novas tecnologias aplicadas à educação, modalidades educacionais e saúde dos sujeitos da educação.

- PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Coordenação: Evelise Maria Labatut Portilho

O eixo Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão tem o objetivo de fortalecer, divulgar e refletir o conhecimento produzido na área. Este eixo engloba pesquisas relacionadas a aprendizagem humana em diferentes âmbitos de atuação, na educação e suas diferentes formas de atendimento (regular e especial), com ênfase nos processos inclusivos.

- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Coordenação: Adelina Novaes

Romilda Teodora Ens

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento e que se fundamentem na perspectiva da teoria das representações sociais articulada à diferentes temáticas da educação.

- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Coordenação: Sandra Mattar

Serão bem-vindos para a discussão neste Eixo do EDUCERE 2019 trabalhos acadêmicos resultados de pesquisas e/ou reflexão teórica a partir do olhar sociológico sobre a questão educacional desde as questões teóricas/epistemológicas à prática da ação educativa no âmbito do social, com especial atenção à complexidade deste social, as desigualdades e singularidades, o multiculturalismo, as diferenças, as questões étnicas e políticas, etc. Também espera-se atenção ao campo clássico da sociologia da educação, o da institucionalização da educação, enfocando investigações e estudos teóricos sobre o papel do Estado, especialmente na contemporaneidade, as políticas educacionais e as suas repercussões no meio social. Bem-vinda também ao Eixo Sociologia da Educação a discussão sobre a presença no espaço escolar de conflitos originados no mundo social e as dificuldades encontradas pela escola no gerenciamento desta questão, assim como as recentes discussões políticas e sociais a respeito do Ensino Médio.
, assim como as recentes discussões políticas e sociais a respeito do Ensino Médio.

INFORMAÇÕES GERAIS

LOCAL DO EVENTO

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná está sediada na cidade Curitiba, capital do Paraná. Com quase dois milhões de habitantes, Curitiba é uma cidade dinâmica, conhecida mundialmente pela originalidade e eficiência de seu planejamento urbano e sua alta qualidade de vida. É uma cidade verde, com muitos parques e jardins, intensa vida cultural e população constituída por pessoas de todas as origens e por imigrantes de todas as partes do mundo.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – CÂMPUS CURITIBA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES – BLOCO 1 AMARELO
ENDEREÇO: RUA IMACULADA CONCEIÇÃO, 1155 – PRADO VELHO
CEP 80215-901 – CURITIBA – PARANÁ – BRASIL.
CAIXA POSTAL 16.210 – CEP 81611-970 – CURITIBA – PARANÁ – BRASIL.
TELEFONES: +55 (41) 3271-1655
E-mail: educere@pucpr.br

SUMISSÃO

Submissão de trabalhos – até 10/07/2019
Divulgação dos resultados – 15/08/2019

INFORMAÇÕES AOS AUTORES

Para conhecimento, cada pesquisador poderá enviar até **3 trabalhos individuais ou coletivos**, sob a forma de resumo expandido. Os trabalhos coletivos podem ter um autor e no máximo dois coautores. Todos os coautores que constarem no trabalho devem ter realizado o pagamento da inscrição para que a submissão seja possibilitada.

O arquivo deve ser enviado no sistema do evento, acessando a área restrita mediante login e senha informados no ato da inscrição e seguindo exatamente todas as etapas.

Não haverá, por parte da Comissão Organizadora do evento, qualquer revisão na escrita, na normalização ou na formatação do texto para a sua publicação nos anais do evento, ficando o(s) autor (es) responsável (is) pelo conteúdo e apresentação do texto.

Nesta edição do Educere não haverá apresentação de trabalhos completos.

NORMAS PARA ELABORAÇÃO DO RESUMO EXPANDIDO:

1. O título e subtítulo com fontes maiúsculas.
2. Extensão mínima e máxima: 4.000 a 10.000 caracteres com espaços, incluindo **tema, problema, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, fundamentação teórica, resultados e referências**.
3. Indicação de 3 a 5 palavras-chave separadas por (;).
4. As indicações bibliográficas, dentro do texto, devem vir no formato sobrenome do autor, data de publicação e número da página entre parênteses, como, por exemplo, (AZEVEDO, 1946, p. 11).
5. Não há como colocar tabelas e figuras na caixa de resumo.
6. As citações devem seguir os seguintes critérios: citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas da indicação bibliográfica; citações textuais com mais de três linhas devem aparecer em destaque em outro parágrafo, utilizando-se de fonte tamanho 10pt.
7. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT.

PROCESSO DE SUBMISSÃO

- Na página do evento clique em submissão de trabalhos e acesse a área pessoal do participante com seu login e senha
- Ao entrar na área do participante, vá para "meus trabalhos" e clique em adicionar trabalhos.
- Na primeira caixa **"Coautores"** o participante deverá buscar coautores (caso existam). Lembrando que os co-autores precisam estar com a inscrição feita, paga e documento validado para que seus nomes possam ser inseridos.
- Na segunda caixa **"Tipo"** o participante deverá optar por uma das modalidades de trabalho (comunicação; pôster; relato de experiência).
- Na terceira caixa **"Área"** o participante escolherá para qual eixo de trabalho seu resumo destina-se.
- Na quarta caixa **"Título"** o título e subtítulo deverão ser inseridos.
- Na quinta caixa **"Resumo"** o participante deverá inserir o resumo expandido: Extensão mínima e máxima: 4.000 a 10.000 caracteres com espaços, incluindo **tema, problema, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, fundamentação teórica, resultados e referências**. Certifique-se que o texto não apresenta **nenhuma identificação dos autores**.
- Na sexta caixa **"Palavras-chave"** o participante deverá colocar de 3 a 5 palavras-chave separadas por (;)
- **Não será necessário template**.
- A página de submissão é liberada no momento em que o participante está com sua inscrição **paga** e seu **documento de perfil validado no sistema**.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS ENVIADAS:

- Os resumos expandidos serão avaliados por professores especialistas no tema, integrantes dos diferentes eixos.
- Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões ao evento, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores durante o processo. Isto exige que os participantes tomem algumas precauções com o resumo com o intuito de não revelar a autoria do texto. Por esse motivo no momento de inserir seu texto na quinta caixa "Resumo" assegure-se de que o mesmo **não apresenta informações sobre os autores**. **A quebra de anonimato impedirá a avaliação do resumo e o levará para a reprovação**.

ÉTICA NA PESQUISA

Cada autor é responsável pelo conteúdo de seu trabalho. Observar a legislação a respeito de plágio e autoplágio. A Coordenação do XIV não se responsabiliza por eventual desobediência à ética em pesquisa. A publicação dos textos corresponde ao que foi postado pelos autores, no site do evento.

LANÇAMENTO DE LIVROS

17 DE SETEMBRO (TERÇA-FEIRA)

BEBELÔ E A FADA CHÔ. MARIDALVA DE OLIVEIRA INVERSO. ***(MESA 7)***

CURADORIA EDUCACIONAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA TRATAR (O EXCESSO DE) INFORMAÇÃO E FAKE NEWS EM SALA DE AULA. MARILENE SANTANA DOS SANTOS GARCIA E WANDERLUCY CZESZAK. SENAC SÃO PAULO. ***(MESA 8)***

MULHERES INVISÍVEIS: POR ENTRE MUROS E GRADES. IRES APARECIDA FALCADE (ORG.). IM EDITORA. ***(MESA 9)***

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. SANDRA LÚCIA FERREIRA. SENAC. ***(MESA 10)***

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DO IFSC S.I. PAULA ALVES DE AGUIAR, FRANCIELE DREWS, TALLES VIANA DEMOS, GISELIA ANTUNES PEREIRA E KAMILLE VAZ (ORGS.). PUBLICAÇÃO DO IFSC. ***(MESA 11)***

DIDÁTICA PROFISSIONAL: PRINCÍPIOS E REFERÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. CRISLAINE GRUBER, OLIVIER ALLAIN, PAULO WOLLINGER (ORGS). PUBLICAÇÃO DO IFSC. ***(MESA 12)***

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. GERSON DE SOUZA MÓL E DOUGLAS CHRISTIAN FERRARI DE MELO. BRASIL MULTICULTURAL. ***(MESA 13)***

SISTEMATIZAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES. CRV. ***(MESA 1)***

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA – VOLUME 2. ROMILDA TEODORA ENS. CRV. ***(MESA 1)***

DO DIÁLOGO ENTRE POLÍTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ÀS PRATICAS – VOLUME 3. ROMILDA TEODORA ENS. CRV. ***(MESA 1)***

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INCLUSIVA. GERSON DE SOUZA MÓL. BRASIL MULTICULTURAL. ***(MESA 2)***

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM (VOLUME 4). GIONARA TAUCHEN E ALTAIR ALBERTO FÁVERO (ORGS). CRV. ***(MESA 3)***

AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS COMPARADAS (VOLUME 3). GIONARA TAUCHEN E ALTAIR ALBERTO FÁVERO (ORGS.). CRV. ***(MESA 3)***

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS EM DIÁLOGOS: POLÍTICAS, FORMAÇÃO E PRÁTICAS. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE ET. AL. CRV. ***(MESA 4)***

OLHARES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA: PRODUÇÃO DE SABERES NO ÂMBITO DO GRUPO DE PESQUISA YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE ET. AL. CRV. ***(MESA 4)***

DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM INÍCIO DA PROFISSÃO: MOVIMENTOS E EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. VERA LÚCIA S REIS DA SILVA. CRV. ***(MESA 5)***

ABORDAGEM CTS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO: ASSERÇÃO, AÇÃO INTERDISCIPLINAR E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA. NÁIELA TAVARES UJIIE (ORG.). CRV. ***(MESA 6)***

FOFOCA. SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT. APPRIS. ***(MESA 14)***

A ARANHAZINHA FILÓ: NA PAREDE DA VOVÓ. SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT. APPRIS. ***(MESA 14)***

O NOVO LOOK DA ZEBRA. SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT. APPRIS. ***(MESA 14)***

A NECESSÁRIA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS. SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT. APPRIS. ***(MESA 14)***

POLÍTICA, ÉTICA E LIBERDADE: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA DE VÍDEOS EDUCATIVOS PARA AS CIÊNCIAS DAS AÚDE. MARCIA BASTOS DE SÁ. APPRIS. ***(MESA 15)***

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: TEMAS EMERGENTES. PRISCILA COSTA SANTOS. APPRIS. ***(MESA 16)***

KEN SARO-WIWA: UM OLHAR DO FRONTE, UMA VOZ DO FRONTE, UMA VOZ DO DELTA. CELINA OLIVEIRA BARBOSA GOMES. APPRIS. ***(MESA 17)***

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS. JOSIANI MENDES SILVA. APPRIS. ***(MESA 18)***

NOVOS DESAFIOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA. TERESINHA DE JESUS DE SOUSA COSTA. APPRIS. ***(MESA 19)***

OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001-2010 E 2014-2024) NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AVANÇOS E/OU RECUOS. TALITA ZANFERARI, MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA. MERCADO DAS LETRAS. ***(MESA 20)***

DESVENTURAS DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO PARA O CAPITAL. OLINDA EVANGELISTA, ALLAN KENJI SEKI, ARTUR GOMES DE SOUZA, MAURO TITTON E ASTRID BAECKER AVILA (ORGS.). MERCADO DAS LETRAS. ***(MESA 20)***

NRE APUCARANA: SUA HISTÓRIA SEU TRABALHO SUA GENTE. MARIA ONIDE BALLANSARDINHA (ORG.). MIDIOGRAF LONDRINA. ***(MESA 9)***

FOUCAULT & AS PRÁTICAS DE LIBERDADES I: O VIVO & OS SEUS LIMITES. CESAR CANDIOTTO, PEDRO DE SOUZA, ATÍLIO BUTTURI E SANDRA CAPONI (ORGS.). PONTES, 2019. **(MESA 9)**

FOUCAULT & AS PRÁTICAS DE LIBERDADES II: TOPOLOGIAS POLÍTICAS & HETEROTOPOLOGIA. CESAR CANDIOTTO, PEDRO DE SOUZA, ATÍLIO BUTTURI E SANDRA CAPONI (ORGS.). PONTES, 2019. **(MESA 9)**

DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: CONVERSAS DE SALA DE AULA. SERGIO VALE DA PAIXÃO. MADRE PÉROLA. ***(MESA 10)***

AULA SHOW: HUMOR, MÁGICA E COTIDIANO. ADEMIR BASSO. IMPREPEL. ***(MESA 11)***

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E CULTURA. CLAUDIA PRIORI E FABIANE FREIRE FRANÇA. PRISMAS. ***(MESA 12)***

PROFESSORES E PROFESSORAS DOENTES: DE QUEM É A CULPA? ADÃO APARECIDO XAVIER E ARACI ASINELLI-LUZ. DIALOGAR. ***(MESA 3)***

CAPITÃES DA AREIA DE ONTEM E HOJE: A LEI EM CONFLITO COM O (DES)ENVOLVIMENTO. ROSA ELENA BUENO E ARACI ASINELLI-LUZ. DIALOGAR. ***(MESA 3)***

LEITURAS SOBRE ZYGMUNT BAUMAN E A EDUCAÇÃO. ALTAIR ALBERTO FÁVERO; CARINA TONIETO; EVANDRO CONSALTÉR (ORGS.). CRV. ***(MESA 1)***

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE. ALTAIR ALBERTO FÁVERO; CARINA TONIETO; EVANDRO CONSALTÉR (ORGS.). CRV. ***(MESA 1)***

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM POLÍTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE INCERTEZAS. ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA. CRV. ***(MESA 2)***

DIÁLOGOS EM PRÁTICA DE PESQUISA: FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE. ARACI ASINELLI-LUZ, ORALDA ADUR DE SOUZA E TATIANE DE LURDES DE LIMA. CRV. ***(MESA 3)***

O PÊNDULO DE EPICURO: ENSAIO SOBRE O SUJEITO E A LÓGICA DE UMA HISTÓRIA SEM FINALIDADE – KANT, FREUD E DARWIN. FRANCISCO VERARDI BOCCA E DANIEL OMAR PEREZ. CRV. ***(MESA 4)***

A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DISSEMINANDO E COMPARTILHANDO CONHECIMENTO. KELEN DOS SANTOS JUNGES E ROSANA BEATRIZ ANSAI (ORGS.). CRV. ***(MESA 5)***

EDUCAÇÃO BÁSICA, GESTÃO ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: LEITURAS SOBRE OS DESAFIOS DO TERRITÓRIO 17. ERBIO DOS SANTOS SILVA, JOAQUIM OLIVEIRA DA SILVA E WALTER JOSÉ MARQUES MONTEIRO (ORGS). CRV. ***(MESA 6)***

BIOLOGIA DO MAR: IMPLICAÇÕES FORMATIVAS NO CONVIVER. ARACÉLI GIRARDI DA SILVA E ROQUE STRIEDER. CRV. ***(MESA 7)***

ENSINO COM PESQUISA: UM DESAFIO PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. LUÍZA BRUME JOÃO LUIZ GASPARIN. CRV. ***(MESA 8)***

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO HUMANO SIGNIFICATIVO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO – 2ª EDIÇÃO. AGUINALDO CÉSAR SURDI. APPRIS. ***(MESA 13)***

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO HOSPITALAR E ESCOLAR: CONSTRUTOS NECESSÁRIOS. MARILDA APARECIDA BEHRENS. APPRIS. ***(MESA 14)***

TEORIA DA COMPLEXIDADE: CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA COMPLEXA. RICARDO ANTUNES DE SÁ E MARILDA APARECIDA BEHRENS (ORGS.). APPRIS. ***(MESA 14)***

MISTÉRIOS DO REIKI: VIDA, PROPÓSITO E CICLOS. ANDRÉ L. TEDESCO. APPRIS. ***(MESA 15)***

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS WEB: CONTRIBUTOS DE PESQUISA LUSO-BRASILEIROS. PATRICIA LUPION TORRES. APPRIS. (MESA 16)

ENREDOS ESTÉTICOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM VYGOTSKY. SILVIA PAULO E RITA BUZZIR AUSCH. APPRIS. ***(MESA 17)***

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. DANIELA PEDERIVA PENSIN. APPRIS. ***(MESA 17)***

PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A DINÂMICA PRÁTICA POR ENTRE MUROS E GRADES. IRES APARECIDA FALCADE E ARACI ASINELLI DA LUZ (ORGS.). APPRIS. ***(MESA 18)***

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS. APPRIS. ***(MESA 19)***

PESQUISA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO. MARIA DO SOCORRO HAGE. APPRIS. ***(MESA 20)***

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL - OU O FIM DA UNIVERSIDADE COMO UNIVERSISTAS? LARA CARLETTE THIENGO. MERCADO DAS LETRAS. ***(MESA 20)***

LANÇAMENTO DE LIVROS

18 DE SETEMBRO (QUARTA-FEIRA)

EDUCAÇÃO CLANDESTINA V. 1. EDUCAÇÃO E CLANDESTINIDADE – V. 2. EDUCAÇÃO E CULTURAS POLÍTICAS. ÉDER DA SILVA SILVEIRA, CHERON ZANINI MORETTI E MARCOS VILLELA PEREIRA (ORGS.). EDIPUCRS. ***(MESA 8)***

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA: OLHARES PLURAIS. ANDRÉIA CRISTINA FREITAS BARRETO E JACIARA DE OLIVEIRA SANT'ANNA SANTOS (ORGS.). BONECKER. ***(MESA 9)***

ODEIO, LOGO, COMPARTILHO: O DISCURSO DE ÓDIO NAS REDES SOCIAIS E NA POLÍTICA. ÁDAMO ANTONIONI. VISEU. ***(MESA 10)***

EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS. ADALBERTO MOHAI SZABÓ JÚNIOR, CLAUDIO FERNANDO ANDRÉ, KETTI DE BARROS MUNARI, LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA, MARCO AURELIO BERNARDES (ORGS.). AMAZON. ***(MESA 11)***

SABERES E AFETOS DO SER PROFESSOR. EMILIA CIPRIANO. CORTEZ EDITORA. ***(MESA 12)***

(DES)NATURALIZANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR. ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO E ANDREZA KERLI CORRÊA DALGALLO. UNIPORTO. ***(MESA 13)***

COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. RONUALDO MARQUES (ORG.). D7 EDITORA. ***(MESA 14)***

SABERES COLETIVOS: ESPAÇOS DO APRENDER E DO ENSINAR. IRLANA JANE MENAS DA SILVA E MÁRCIA SCHLAPP (ORGS.). CRV. ***(MESA 1)***

PEDAGOGIA DO DIÁLOGO: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIAS. JONATAS MARCOS DA SILVA SANTOS. CRV. ***(MESA 2)***

A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS E A LUDICIDADE: ENTRE CORES, SONS E MOVIMENTOS. ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA (ORG.). CRV. ***(MESA 3)***

OFICINAS DE INTEGRAÇÃO: VIVÊNCIAS DE SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. ADRIANO LARENTES DA SILVA (ORG.). CRV. ***(MESA 4)***

DOCÊNCIA EM MOVIMENTO. FRANCISCO ARI DE ANDRADE, FLÁVIO MUNIZ CHAVES E VALDEMARIN COELHO GOMES (ORGS.). CRV. ***(MESA 5)***

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NOVOS (VELHOS) DISCIPLINAMENTOS EM CURSO. TARCÍSIO LUIZ PEREIRA - PAULO FIORAVANTE GIARETA (ORGS.). CRV. ***(MESA 6)***

EDUQUE SEU FILHO, NISSO HÁ ESPERANÇA: UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA PARA A EDUCAÇÃO DE FILHOS. CLARICE EBERT. CRV. ***(MESA 7)***

CHARBONNEAU: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO BRASIL. JEFFERSON FELLIPE JAHNKE E ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA. APPRIS. ***(MESA 16)***

KEITH SWANWICK: DA TEORIA A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. TADEU APARECIDO MALAQUIAS E ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA. APPRIS. ***(MESA 16)***

PÓRCIA: ARQUIVOS DE VIDA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO. ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO E ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA. APPRIS. ***(MESA 15)***

PÓRCIA EM: CARTAS ENVIADAS AO MEU PAI (1946-1958). ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO E ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA. APPRIS. ***(MESA 15)***

EDUCAR E CONSTRUIR – IRMÃS FRANCISCANAS DA SAGRADA FAMÍLIA DE MARIA NAS COLÔNIAS. ROSELI TERESINHA BORTOLAN GRYBOSI E ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA. APPRIS. ***(MESA 15)***

DOCÊNCIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS: DESAFIOS A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO. ROSANE ANDRADE TORQUATO. APPRIS. ***(MESA 17)***

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. DANIELA PEDERIVA PENSIN. APPRIS. ***(MESA 18)***

FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR À LUZ DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL. ELISÂNGELA GUSI E EDNA LIZ PRIGOL. APPRIS. ***(MESA 19)***

A INSTITUIÇÃO QUE APRENDE SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA. EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO, ISABEL CRISTINA H. PAROLIN, LAURA MONTE SERRAT BARBOSA E SIMONE CARLBERG. WAK EDITORA. ***(MESA 20)***

A CRIANÇA RIBEIRINHA E SUA RELAÇÃO COM A CIÊNCIA NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE PARINTINS-AM. GYANE KAROL SANTANA LEAL. GRÁFICA E EDITORA JOÃO XXIII. ***(MESA 7)***

PESQUISAS INTERDISCIPLINARES SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS CONTEXTOS SOCIOEDUCACIONAL, SAÚDE E DIREITO. FRANCLANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO, ANDRESSA GRAZIELE BRANDT, NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES E JOEL SON DE SOUSA MORAIS (ORGS.). IMPRECE. ***(MESA 8)***

BAKHTIN, WALLON E AS LINGUAGENS DOS BEBÊS. VIVIANE MARIA ALESSI E MARYNEL MA GARANHANI. UFPR. ***(MESA 9)***

CAMINHOS PARA O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO: PESQUISA, MERCADO DE TRABALHO E FUTURO PROFISSIONAL. CLEUZA CECATO. IESDE BRASIL S/A. ***(MESA 10)***

SEXUALIDADES E VIOLÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CAMPO DE SEXUALIDADE. ANA MARIA CANOSA, RONALDO ZACHARIAS E SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER. EDITORA IDEIAS E LETRAS. ***(MESA 11)***

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: REFLEXÕES PARA NOVAS AÇÕES. NELLY NARCIZO DE SOUZA. CRV. ***(MESA 1)***

DIÁLOGOS: TEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO III. MÁRCIO DE OLIVEIRA E REGINALDO PEIXOTO (ORGS.). CRV. ***(MESA 2)***

"BUSHIDO" E ARTES MARCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. SÉRGIO LUIZ CARLOS DOS SANTOS (ORGS.). CRV. ***(MESA 3)***

OS REFUGIADOS DA TERRA: UMA PROBLEMÁTICA ÉTICO-POLÍTICA INSPIRADA NAS ABORDAGENS FREIREANAS. PERI MESQUIDA, VALDIR BORGES E EVELYN DE ALMEIDA (ORGS.). CRV. ***(MESA 4)***

CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO, DAR SENTIDO AOS SABERES. EDMERSON DOS SANTOS REIS E EDILANE CARVALHO TELES (ORGS.). CRV. ***(MESA 5)***

PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA. MIKAELLE BARBOZA CARDOSO (ORG.). CRV. ***(MESA 6)***

JUVENTUDES LÍQUIDO-MODERNAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO. ANA CAROLINA SAMPAIO ZDRADEK. APPRIS. ***(MESA 12)***

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS EM COMUM. GERSON LUIZ BUCZENKO. APPRIS. ***(MESA 13)***

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE PROFESSORES E RESPONSÁVEIS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. THIAGO SARDENBERG E HELENICE MAIA. APPRIS. ***(MESA 14)***

O NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. DANILO BRISKIEVICZ E REJANE STEIDEL (ORGS.). APPRIS. ***(MESA 15)***

HUMANO MONSTRO. IVON MENDES DE BARROS. APPRIS. ***(MESA 16)***

CONHECENDO A HISTÓRIA DE CARAMBEÍ BRINCANDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. FABIANA LEIFELD. ***(MESA 17)***

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: PERCEPÇÕES DO ESTAR NA PROFISSÃO. KETTI DE BARROS MUANRI. APPRIS. ***(MESA 18)***

A INTERDIÇÃO DO FUTURO NO MUNDO EM PEDAÇOS. LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO. APPRIS. ***(MESA 18)***

A PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. ARMANDO C. AROSA. APPRIS. ***(MESA 19)***

PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE. GABRIELA EYNG POSSOLLI E MARIA ROSA MACHADO PRADO. APPRIS. ***(MESA 20)***

REUNIÃO DOS INTEGRANTES DOS GRUPOS DE PESQUISAS

17/09 - 9H ÀS 11:30 -SALA IPE 002
GRUPO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR – GIEPES
COORDENADORA: ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA
COORDENADORA ADJUNTA: MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA

17/09 - 13H30 ÀS 15H - SALA IPE 001
REDE INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISADORES EM FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – RIPEFOR
COORDENADORA:JOANA PAULIN ROMANOWSKI

17/09 - 14:30 - SALA IPE 002
POLÍTICAS, FORMAÇÃO DO PROFESSOR, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – POFORS
COORDENADORA: ROMILDA TEODORA ENS
PROFESSORES CONVIDADOS:

- JORGE M. GOROSTIAGA - UNSAM-ARGENTINA;

- JEFFERSSON MAINARDES - UEPG- BRASIL

- MARIA VERONICA LEIVA GUERRERO / PUCVS - CHILE

- PATRICIA VIERA / UDELAR-URUGUAY

- MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA / UNOESC -BRASIL

- ADOLFO IGNÁCIO CALDERON – PUC-CAMPINAS - BRASIL

- GEYSO DONGLEY GERMINARI – UNICENTRO - BRASIL

18/09 - 14:30 - SALA IPE 002
REUNIÃO TÉCNICA SIRSSE E SIPD/CÁTEDRA UNESCO

COORDENADORAS: LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC/UNICID

ADELINA NOVAES – CIERS-ED/FCC/ UNICID

PROFESSORES CONVIDADOS:

- ALFREDO GUERRERO TAPIA – UNAM (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)

- MIREYA LOZADA SANTELIS - UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (UCV)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS

EDUCERE
XIV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
16 A 19 DE SETEMBRO

Momento Cultural

Palco externo

17/09 (10:30) - *Sobre a mulher: Poesias e exposição de pinturas*

17/09 (10:45) - *Thiago Pelinski: voz e violão*

17/09 (12:15) - *Palco Livre: Venha mostrar sua arte!*

17/09 (15:50) - *Flávia Sebas e os Sebosos*

17/09 (18h) - *Lucas Meireles e quarteto*

17/09 (18:15) - *Pedro Henrique Ribeiro e Ricardo Maranhão – Time in the Blues*

***

18/09 (10:30) - *Leitura de Poesias*

18/09 (12:15) - *Palco Livre: Venha mostrar sua arte!*

18/09 (15:50) - *Grooveaux Jazz Trio*

18/09 (18h) - *Teatro Musical: O Despertar da Primavera*

***

19/09 (10:30) - *Abertura Exposição de esculturas "Mãos da Vida"*

19/09 (12:15) - *Palco Livre: Venha mostrar sua arte!*

19/09 (16:00) - *Os Cabras da PUC*

PROGRAMAÇÃO GERAL

16/09/2019	**CREDENCIAMENTO E DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL** **15:00H** SECRETARIA DO EVENTO **(PUCPR)**-1º ANDAR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES A SECRETARIA ENCERRA AS ATIVIDADES, ÀS 18H SORTEIO DE DUAS LICENÇAS DO SOFTWARE ATLAS.TI
16/09/2019	**SESSÃO DE ABERTURA** **LOCAL:** TEATRO ÓPERA DE ARAME RUA JOÃO GAVA, S/Nº-ABRANCHES **19:00H-HINO NACIONAL** **MESA DE ABERTURA** **MOMENTO CULTURAL** VOZES DE ANGOLA **20H-MOMENTO DE CONVERSA:** DANIEL BARROS (AUTOR DE "PAÍS MAL-EDUCADO") PRISCILA SOUSA (PROFESSORA ESCOLA PRIVADA) EDSON RODRIGUES PASSOS (PROFESSOR ESCOLA ESTADUAL) MEDIADORES: EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO E PERI MESQUIDA

17/09/2019 **8:30 ÀS 10:30**	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
17/09/2019 **9H ÀS 12H**	**EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NO USO DO SOFTWARE ATLAS.TI PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS** LEONARDO FERNANDES DO NASCIMENTO (PPGCS/UFBA), ALFREDO LOAIZA (ATLAS.TI), DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU (PPGE –PUCPR/ ATLAS.TI), PABLO CARPEJANI (ATLAS.TI/PUCPR) E JOÃO CUBAS (ATLAS.TI STUDENT TRAINER/PUCPR)
17/09/2019 **10H45 ÀS** **12H15**	**PALESTRA 1** ARMANDO LOZANO RODRIGUES (INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA, MÉXICO)-ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA PROFISSÃO DOCENTE MEDIADORA: EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO TRISTÃO DE ATAÍDE **PALESTRA 2** ALEXANDRA OKADA (THE OPEN UNIVERSITY - INGLATERRA) – EDUC "AÇÃO" COME PARA OS EDUCADORES ATRAVÉS DA ESCOLARIZAÇÃO ABERTA: ESTUDOS NA EUROPA E NO BRASIL MEDIADORA: PATRICIA LUPION TORRES (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO MARIA MONTESSORI **PALESTRA 3** MARIA REGINA MALUF (PUCSP) – ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO ATUAL: TENDÊNCIAS E DESAFIOS MEDIADORA: THALITA FOLMANN DA SILVA (PUCPR) AUDITÓRIO THOMAS MORUS **PALESTRA 4** CARLOS EDUARDO VIEIRA (UFPR) – PERSPECTIVAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A PRODUÇÃO VEICULADA NA REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (RBHE) 2001-2018. MEDIADORA: ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO SOBRAL PINTO **PALESTRA 5** CÂNDIDO ALBERTO GOMES (UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE)- A DIVERSIDADE SEXUAL COMO DIREITO HUMANO MEDIADORA: IANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA AUDITÓRIO JOHN HENRY NEWMANN **MESA CONVIDADA - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO** MARIA-IZABEL VOIROL-RUBIDO (UNIVERSIDADE DE GENEBRA)-"LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA EN VALAIS-SUIZA TAL COMO LA PERCIBEN LOS GRADUADOS PASADO UM AÑO DE INSERCIÓN LABORAL" KATYA APARECIDA DE CARVALHO PRUST (SEED-PR)-"SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ" MARIA AMELIA SABBAG ZAINKO (UFPR)-"A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL" MEDIADORA: MARIA LOURDES GISI (PPGE-PUCPR) SALA DE PÓS 06-BL1/2º ANDAR **RODA DE CONVERSA 1** PENA VEGA (PARIS), ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO (PORTO ALEGRE) E DANIELE SAHEB (PPGE-PUCPR) – **DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** MEDIADORA: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UFPR) SALA IPE 001
17/09/2019 **10H45 ÀS** **12H15**	**MESAS REDONDAS** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
17/09/2019 **14H – 16H**	**WORKSHOP DE ATLAS.TI INICIANTES**
17/09/2019 **14H – 17H30**	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
17/09/2019 **17H – 20H**	**AVANÇADO ATLAS.TI** DE 17/09 A 19/09-(CARGA HORÁRIA: 12 HORAS) LUIS ALFREDO LOAIZA
17/09/2019 **18H – 19H**	**LANÇAMENTO DE LIVROS**
17/09/2019 **19H ÀS 20H30**	**PALESTRA 1** JEFFERSON MAINARDES (UEPG) ÉTICA NA PESQUISA

	MEDIADORA: ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO MARIA MONTESSORI **PALESTRA 2** ISABEL CRISTINA DE MOURA CARVALHO (UNIFESP) – APRENDIZAGEM EM UM MUNDO MAIS QUE HUMANO MEDIADORA: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UFPR) AUDITÓRIO SOBRAL PINTO **PALESTRA 3** EDMÉA OLIVEIRA DOS SANTOS (UFRRJ) – *DIGITAL STORYTELLING* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOTAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA MEDIADORA: MARILDA APARECIDA BEHRENS (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO THOMAS MORUS **PALESTRA 4** SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER (UNISAL) – DIREITOS HUMANOS, SEXUALIDADES E VIOLÊNCIAS MEDIADORA: CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM (PUCPR) AUDITÓRIO JOHN HENRY NEWMANN **PALESTRA 5** ALFREDO GUERRERO TAPIA – UNAM (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO) - REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO EN LA CUARTA TRANSFORMACIÓN: PANORAMA GENERAL MEDIADORA – LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC/UNICID AUDITÓRIO TRISTÃO DE ATAÍDE **RODA DE CONVERSA 1** ROBSON ROSSETO (UNESPAR); FLAVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS (UNIFIO - OURINHOS); MARIA REGINA MALUF (PUCSP) **DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** MEDIADORA: FABIANE LOPES OLIVEIRA (PUCPR) SALA IPE 001
17/09/2019 19H ÀS 20H30	**MESAS REDONDAS** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

18/09/2019 8:30 ÀS 10:30	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
18/09/2019 9H ÀS 12H	**WORKSHOP DE ATLAS.TI INICIANTES**
18/09/2019 10H45 ÀS 12H15	**PALESTRA 1** NATÁLIA FERNANDES (UNIVERSIDADE DO MINHO) – INFÂNCIA E DIREITOS: TENSIONAMENTOS, IDENTIDADES E COTIDIANOS MEDIADORA: ANA MARIA EYNG (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO JOHN HENRY NEWMANN **PALESTRA 2** AMÁLIA COVIC (UNIFESP) EDUCAÇÃO, SAÚDE, CONTEMPORANEIDADE E O ATENDIMENTO AO EDUCANDO HOSPITALIZADO MEDIADOR: REGINALDO RODRIGUES DA COSTA (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO THOMAS MORUS **PALESTRA 3** CARLOS KATER (USP) - A MÚSICA DA GENTE: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL HOJE MEDIADORA: VIVIANE KUBO (PUCPR) AUDITÓRIO TRISTÃO DE ATAÍDE **PALESTRA 4** MIREYA LOZADA SANTELIS - UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (UCV) - REPRESENTACIONES SOCIALES Y VALORES DEMOCRÁTICOS: LA CUESTIÓN DE LO COMÚN MEDIADORA: ADELINA NOVAES – CIERS-ED/FCC/UNICID SALA DE PÓS 06 **PALESTRA 5** ANGELA SOUZA DE LIMA (SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO) – OS RETROCESSOS DA ÚLTIMA VERSÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO E PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS MEDIADORA: SANDRA MATTAR (PUCPR) SALA DE PÓS 03 **RODA DE CONVERSA 1** ÉDER DA SILVA SILVEIRA (UNISC); GEYSO DONGLEY GERMINARI (UNICENTRO); MAURICIO PINO YANKOVIC (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO) **DIÁLOGOS: POLÍTICAS, CULTURA E EDUCAÇÃO** MEDIADORA: MARIA CECÍLIA PILLA (PPGDH – PUCPR) SALA IPE 001
18/09/2019 10H45 ÀS 12H15	**MESAS REDONDAS** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
18/09/2019 14H – 17H	**OFICINA - "CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL HOJE: O EU E O OUTRO"** CARLOS KATER LOCAL: LABCOM (SALA MULTIARTES)
18/09/2019 14H – 16H	**WORKSHOP DE ATLAS.TI INICIANTES**
18/09/2019 14H – 17H30	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
18/09/2019 17H – 20H	**AVANÇADO ATLAS.TI** DE 17/09 A 19/09 - (CARGA HORÁRIA: 12 HORAS) LUIS ALFREDO LOAIZA

18/09/2019 **18H–19H**	**LANÇAMENTO DE LIVROS**
18/09/2019 **19H ÀS 20H30**	**PALESTRA 1** MAURICIO PINO YANKOVIC (CHILE)-POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN CHILE: DESAFÍOS DEL AULA AL SISTEMA ESCOLAR MEDIADORA: SIRLETTEREZINHA FILIPAK (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO THOMAS MORUS **PALESTRA 2** GEYSO DONGLEY GERMINARI (UNICENTRO)-POLÍTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ESTUDANTES BRASILEIROS MEDIADORA: ROMILDA TEODORA ENS (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO MARIA MONTESSORI **PALESTRA 3** BENOIT RAVELEAU (UNIVERSITÉ CATHOLIQUE D'ANGERS – FRANÇA)-L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FACE À LA DIGITALISATION ET LA GAMIFICATION: L'EXEMPLE FRANÇAIS DES FORMATIONS EN RESSOURCES HUMAINES MEDIADORA: MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO TRISTÃO DE ATAÍDE **PALESTRA 4** FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS (UNIFIO – GEPEC/UNICAMP) – O GRUPO GEPEC - UNICAMP E AS PIPOCAS PEDAGÓGICAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE. MEDIADOR – BÁRBARA CORRÊA AUDITÓRIO SOBRAL PINTO **RODA DE CONVERSA 1** ARMANDO LOZANO RODRIGUES (INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA, MÉXICO), ALEXANDRA OKADA (THE OPEN UNIVERSITY – INGLATERRA), EDMÉA DOS SANTOS (UFRRJ) **DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E CIBERCULTURA** MEDIADORA: PATRÍCIA LUPION TORRES (PPGE-PUCPR) SALA IPE 001
18/09/2019 **19H ÀS 20H30**	**MESAS REDONDAS** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

19/09/2019 **8:30 ÀS 10:30**	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
19/09/2019 **9H ÀS 12H**	**WORKSHOP DE ATLAS.TI INICIANTES**
19/09/2019 **10H ÀS 12H**	**RODA DE CONVERSA** CANDIDO ALBERTO GOMES, NATÁLIA FERNANDES E JOÃO CASQUEIRA CARDOSO – **DIREITOS HUMANOS SOB A PERSPECTIVA DA REGULAÇÃO: ENTRE A HOMOGENEIDADE E DIVERSIDADE** MEDIADORA: ANA MARIA EYNG (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO JOHN HENRY NEWMANN
19/09/2019 **10H45 ÀS** **12H15**	**PALESTRA 1** ALFREDO PENA-VEGA (PARIS)-ENTRE SABER E PENSAR: NO CAMINHO DA TRANSFORMAÇÃO COLETIVA MEDIADORA: EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO TRISTÃO DE ATAÍDE **PALESTRA 2** ROBERT VERHINE (CAPES)-AS MUDANÇAS QUE ESTÃO OCORRENDO NA PÓS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES MEDIADORA: PATRICIA LUPION TORRES (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO MARIA MONTESSORI **PALESTRA 3** ABDELJALIL AKKARI (UNIVERSITÉ DE GENÈVE)-PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR A PARTIR DAS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS MEDIADORES: PERI MESQUIDA (PPGE-PUCPR) E EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO (PPGE-PUCPR) AUDITÓRIO THOMAS MORUS
19/09/2019 **10H45 ÀS** **12H15**	**MESAS REDONDAS** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
19/09/2019 **14H–16H**	**WORKSHOP DE ATLAS.TI INICIANTES**
19/09/2019 **14H–17H30**	**COMUNICAÇÕES** (VER ENSALAMENTO) LOCAL: SALAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
19/09/2019 **17H–20H**	**AVANÇADO ATLAS.TI** DE 17/09 A 19/09-(CARGA HORÁRIA: 12 HORAS) LUIS ALFREDO LOAIZA
19/09/2019 **18:00H**	**ENCERRAMENTO** AUDITÓRIO THOMAS MORUS

SUMÁRIO

MESAS **234**

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA **234**

COORDENADOR(A): MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR 234
O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO IFPR **235**
MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR 235
SANDRA TEREZINHA URBANETZ - IFPR 235
A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS EX-BOLSISTAS **238**
JACIR MARIO TEDESCO FILHO - UFPR 238
A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E OS IMPACTOS NA VIDA DE EGRESSOS **241**
MATILDE DIAS MARTINS PUPO - IFPR 241

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO **244**

COORDENADOR(A): MARIA LOURDES GISI - PUCPR 244
LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA EN VALAIS-SUIZA TAL COMO LA PERCIBEN LOS GRADUADOS PASADO UN AÑO DE INSERCIÓN LABORAL **245**
MARIA-IZABEL VOIROL-RUBIDO - UNIGE 245
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ **249**
KATYA APARECIDA DE CARVALHO PRUST - SEED-PR 249
A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL **252**
MARIA AMELIA SABBAG ZAINKO - UFPR 252

EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS **255**

COORDENADOR(A): ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP 255
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PELOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO **256**
ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP 256
O CRIAR-SABER-FAZER DAS LOUCEIRAS DO MARUANUM: UMA FILOSOFIA DE VIDA TRADICIONAL **259**
CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR 259
O LUGAR DA ESPIRITUALIDADE NO CUIDADO E NO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS **262**
MARIA RITA PAULA DA SILVA - EST 262
TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA - EST 262

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: SUBJETIVIDADES E OS ESTUDOS CULTURAIS **265**

COORDENADOR(A): PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR 265
A POLÍTICA FEMINISTA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO **266**
FERNANDA AMORIM ACCORSI - UEM 266
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DE LEITURAS E OLHARES PARA A PESQUISA **269**
PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR 269

PEDAGOGIAS CULTURAIS DA SEXUALIDADE NA MÍDIA: PROBLEMATIZAÇÕES DE UMA BICHA AOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS 272
SAMILO TAKARA - UNIR 272

DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 274

COORDENADOR(A): PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR 274
A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A TÉCNICA E A CRÍTICA 275
EDILEUZA FERNANDES DA SILVA - UNB 275
DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA FORMATIVA DA DOCÊNCIA 279
ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA - UNB 279
DIDÁTICA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO UNIVERSAL, PELA MEDIAÇÃO DO PARTICULAR, AO SINGULAR 283
JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM 283

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-TRANSFORMADORA: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS 286

COORDENADOR(A): ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG 286
UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA 287
ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG 287
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS 287
EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: FUNDAMENTOS EM PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL 290
ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG 290
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS 290
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA 293
ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG 293
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS 293

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CUIDADO-DE-SI E A ABSURDIDADE EM TEMPOS SOMBRIOS 295

COORDENADOR(A): FILIPI VIEIRA AMORIM - UNIPLAC 295
O CUIDADO-DE-SI COMO UMA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 296
SIMONE GROHS FREIRE - FURG 296
PROFANAR A NATUREZA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 299
CLERISTON PETRY - UFMT 299
A ABSURDIDADE COMO FUNDAMENTO ÉTICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 302
FILIPI VIEIRA AMORIM - UNIPLAC 302

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI 305

COORDENADOR(A): JOSEANE DE FÁTIMA MACHADO DA SILVA - CMEI GIOVANNA SERENATO PANICHI 305
DESAFIOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO SÉCULO XXI 308
JOSEANE DE FÁTIMA MACHADO DA SILVA - CMEI GIOVANNA SERENATO PANICHI 308
A (IN) VISIBILIDADE DOS BEBÊS NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 311
VIVIANE MARIA ALESSI - SME 311
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS 315
ILZE MARIA COELHO MACHADO - SEED _PR 315

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: SABERES E AFETOS DO SER PROFESSOR 318

COORDENADOR(A): EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP 318
GRUPO DE PESQUISA: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA INFÂNCIA 320
EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP 320
NARRATIVA DIGITAL MULTIMODAL: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA DA INFÂNCIA 323
SANDRA CAVALETTI TOQUETÃO - PUC -SP 323
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE WALLON 326
SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO - PUC -SP 326

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BRASIL, PORTUGAL, DINAMARCA E ITÁLIA 329

COORDENADOR(A): ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO - UFPR 329
O ESPAÇO COMO ELEMENTO CENTRAL DE UMA PEDAGOGIA PARA OS PEQUENOS NAS CRECHES EM FLORENÇA – ITÁLIA 330
ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO - UFPR 330
TRAVESSIAS LUSO-BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS 333
CASSIANA MAGALHÃES - UEL 333
COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE DE UM CENTRO INFANTIL DE IDADES INTEGRADAS NA DINAMARCA 336
LENIRA HADDAD - UFAL 336

INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA BNCC A SALA DE AULA 339

COORDENADOR(A): BÁRBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA - PUCPR 339
FREINET E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS NO CAMPO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA – A NECESSIDADE DA EXPERIMENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS EM RELAÇÃO AS FUTURAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 340
FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS - UNICAMP 340
"ESQUECERAM DE NÓS"! A BNCC – EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 343
BÁRBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA - PUCPR 343
O PREDOMÍNIO DE PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR 346
EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA - FACESPI 346

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS/AS DE LIBERDADE 349

COORDENADOR(A): IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR 349
A EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS: AS RELAÇÕES ENTRE A ESTRUTURA FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS UNIDADES PENAIS DO PARANÁ 350
VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES - CEEBJA NOVA VISÃO 350
A PALAVRA DITA E OUVIDA NO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ UMA PROPOSTA VIVENCIAL NA RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCANDO APENADO 353
JANE CLEIDE ALVES HIR - SEED _PR 353
EJA PARA MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO 357
IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR 357

DIALOGANDO SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA NO IFSC: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 363

COORDENADOR(A): MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO 363

ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFSC: COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO 366
ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN - IFSC 366
NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR 366
AGIMOS SEM CONHECER? O LUGAR DA PESQUISA SOBRE A EVASÃO, NO ARRANJO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DO NUPE, DO IFSC-CAMPUS CRICIÚMA. 369
MARCOS LUIS GRAMS - IFSC 369
CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC 369
MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO 369
CURSO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS COORDENADORIAS PEDAGÓGICAS DO IFSC E SETORES AFINS 2018/2019 372
SANDRA LOPES GUIMARÃES - IFSC 372

A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA: INDICAÇÕES POLÍTICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 375

COORDENADOR(A): ANA MARIA EYNG - PUCPR 375
A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA: PERSPECTIVAS DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO 376
ANA MARIA EYNG - PUCPR 376
DA POBREZA INFANTIL AO DIREITO À PARTICIPAÇÃO PARA A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA 379
JESSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA - PUCPR 379
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL 382
JOÃO BATISTA DOS REIS - PUCPR 382

GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL 386

COORDENADOR(A): ANA MARIA EYNG - PUCPR 386
GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE POLÍTICAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS 387
JESSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA - PUCPR 387
GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS NACIONAIS 390
MARINA IGNEZ DE OLIVEIRA - ESMIR 390
GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA LOCAL 392
RICARDO LEMES DA ROSA - PUCPR 392

DIÁLOGOS EM PRÁTICA DE PESQUISA: FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE 395

COORDENADOR(A): TATIANE DELURDES DE LIMA - UFPR 395
DIÁLOGOS SOBRE ADOLESCÊNCIA: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO E ABUSO DE DROGAS 396
TATIANE DELURDES DE LIMA - UFPR 396
ALESSANDRA DE PAULA PEREIRA - UFPR 396
UM ESTUDO SOBRE O JOGO DA VIDA "FAMÍLIAS MODERNAS": REPRESENTAÇÕES DA HOMOPARENTALIDADE EM NOVOS ARRANJOS FAMILIARES. 399
EVERTON RIBEIRO - IFPR 399
ARACI ASINELLI-LUZ - UFPR 399
PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO: CONTEXTOS EDUCATIVOS ATUANDO DE FORMA COLABORATIVA 402

ORALDA ADUR DE SOUZA - UCSAL 402
ARACI ASINELLI-LUZ - UFPR 402

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE GARANTIA DE DIREITOS 405

COORDENADOR(A): AUDA APARECIDA DE RAMOS - PUC PR 405
O DESENHO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA 406
ALINE VICENTIM VILLAS BOAS - PUC PR 406
ANA MARIA EYNG - PUCPR 406
INTERFACE DA EDUCAÇÃO COM A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA 408
AUDA APARECIDA DE RAMOS - PUC PR 408
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO 411
GLAUCIO LUIZ MOTA - PUCPR 411

GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIAS: VULNERABILIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS 415

COORDENADOR(A): IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR 415
DIREITOS HUMANOS E A CONDIÇÃO FEMININA NA (RE) INSERÇÃO SOCIAL DE MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO 416
IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR 416
A PAUTA DA SEGURANÇA DE ESTUDANTES LGBT NA AGENDA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DADOS SOBRE UMA VIOLÊNCIA INVISIBILIZADA 419
EVERTON RIBEIRO - IFPR 419
A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIOEDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI 422
ALESSANDRA DE PAULA PEREIRA - UFPR 422

DIREITO À IDENTIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO E À SAÚDE 424

COORDENADOR(A): GABRIELA EYNG POSSOLLI - PUCPR 424
A IDENTIDADE COMO DIREITO GARANTIDO E COMO DIREITO VIOLADO 425
JANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA - PUCPR 425
ANA MARIA EYNG - PUCPR 425
BIOTECNOLOGIA E TRANSUMANISMO: IMPLICAÇÕES PARA A GARANTIA DE DIREITOS E A SAÚDE 428
GABRIELA EYNG POSSOLLI - PUCPR 428
O DIREITO À IDENTIDADE DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA 431
TALITA QUINSLER VELOSO - PUCPR 431

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DE DOCENTE READAPTADO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL 434

COORDENADOR(A): MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF 434
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DE DOCENTE READAPTADO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL 435
MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF 435
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENVELHECIMENTO, DA VELHICE E DO VELHO NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS, JOVENS, ADULTOS E VELHOS DO DISTRITO FEDERAL 437
MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF 437

A ESCOLARIZAÇÃO E O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO 439

COORDENADOR(A): REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR 439
PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE SAÚDE E OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS 440
ITAMARA PETERS - SEED-PR 440
SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR NO ESTADO DO PARANÁ 443
DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA - SEED 443
MARIA ODHILIE DIEDRICHS LOPES - SEED-PR 443
EDUCAÇÃO, SAÚDE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS GRAVEMENTE ENFERMAS 445
AMÁLIA NEIDE COVIC - UNIFESP 445

ARTE E VISIBILIDADES: RE(A)VENDO SILENCIAMENTOS E APAGAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 447

COORDENADOR(A): FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS - UNIVASF 447
ARTE E ARTE/EDUCAÇÃO SEQUESTRADAS? REVENDO A DECOLONIALIDADE DESDE O SEMIÁRIDO 448
FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS - UNIVASF 448
ENSINO DAS ARTES VISUAIS, PARA QUÊ? APAGAMENTOS E RESISTÊNCIA 452
SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS - UNESPAR 452
A FORMAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR 455
FABIANE LOPES OLIVEIRA - PUCPR 455

LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE EM PESQUISA 458

COORDENADOR(A): MAUREN TEUBER - UNESPAR 458
LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE EM PESQUISA 460
MAUREN TEUBER - UNESPAR 460
O LIVRO DIDÁTICO, QUATRO LINGUAGENS, UM PROFESSOR: ANTES, AGORA E DEPOIS? 464
CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SCHLICHTA - UFPR 464
PESQUISAS COM LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: DESAFIOS A ENFRENTAR 468
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI - UFPR 468

PRATICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS 471

COORDENADOR(A): MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL 471
A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS: IDEIAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA 472
ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO - UFAL 472
MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL 472
UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E UM ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASILE: ACESSIBILIDADE; PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS; EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 474
MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL 474
IDENISE NAIARA LIMA SOARES - UFAL 474
O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRAPALAVRAS- CHAVE:ACESSIBILIDADE; PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS; EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 476
MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL 476
IDENISE NAIARA LIMA SOARES - UFAL 476

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA E A POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO: PELAS ASAS DA TRANSDISCIPLINARIDADE 478

COORDENADOR(A): JOSÉLIA MARIA COSTA HERNANDEZ - AFA 478

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO FAZER DO DOCENTE DA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA 479

LEOMARCOS ALCANTARA FORMIGA - AFA 479

APRENDENDO A SER LÍDER NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA - COMO ALÇAR VOO RUMO À TRANSDISCIPLINARIDADE? 482

ELIANA PRADO CARLINO - AFA 482

DANTONIELE DAMIÃO AUGUSTO DE PAULA - AFA 482

APENAS DE PASSAGEM: COMO É POSSÍVEL A TRANSDISCIPLINARIDADE NA AFA 485

JOSÉLIA MARIA COSTA HERNANDEZ - AFA 485

A TEORIA DA COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 488

COORDENADOR(A): MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR 488

FORMAÇÃO ONLINE DOS PROFESSORES SOBRE OS SETE SABERES COMO CONSTRUTOS PARA ACOLHER NA DOCÊNCIA A MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA PARA O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE 489

MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR 489

DANIELE SAHEB - PUCPR 489

TECENDO CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA 492

RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR 492

COMPLEXIDADE, TRANSDICIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TRÍADE POSSÍVEL E NECESSÁRIA 496

ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR 496

FORMAÇÃO DE PROFESSORES Á LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE 499

COORDENADOR(A): MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR 499

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO NA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES 501

MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR 501

EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR 501

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS SOBRE OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO 504

LUCYMARA CARPIM - PUCPR 504

JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR 504

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS EM FORMAÇÃO. 507

DEISE LEANDRA FONTANA - IFPR 507

ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR 507

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS SOB OS ENFOQUES DA CULTURA DIGITAL E DA DODISCÊNCIA 510

COORDENADOR(A): EDUARDO FOFONCA - UFPR 510

CONVERGÊNCIAS ENTRE DODISCÊNCIA E CULTURA DIGITAL: POR UMA ESCOLA EXPANDIDA 517

CLAUDIA COELHO HARDAGH - UNIFESP 517

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROTAGONISTAS NA CULTURA DIGITAL 519
NURIA PONS VILARDELL CAMAS - UFPR 519
CURADORIA DE CONHECIMENTOS E DODISCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS 521
EDUARDO FOFONCA - UFPR 521

DESENVOLVIMENTO, SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA 524

COORDENADOR(A): MARISTELA ROSSATO - UNB 524
O DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO 525
MARISTELA ROSSATO - UNB 525
O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM ONLINE 528
GEANE DE JESUS SILVA - UNB 528
A DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE ENSINO HÍBRIDO 531
WILSA MARIA RAMOS - UNB 531

DIÁLOGOS ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS LINGUAGENS A PARTIR DE PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS 534

COORDENADOR(A): SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA - PUCPR 534
AS PESQUISAS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: O DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS 536
RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR 536
A COMUNICAÇÃO ENQUANTO PARADIGMA EDUCACIONAL 540
LUCIANE HILU - PUCPR 540
CULTURA EDUCOMUNICATIVA E NOVAS NARRATIVAS: A UTILIZAÇÃO DO VÍDEO E DE LINGUAGEM STORYTELLING EM CONTEXTO EDUCATIVO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 543
SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA - PUCPR 543

GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAUTADA PELA EDUCAÇÃO DISRUPTIVA 546

COORDENADOR(A): MARIA SILVIA BACILA - UTFPR 546
PROGRAMA VEREDAS FORMATIVAS E A EDUCAÇÃO DISRUPTIVA COMO DETERMINANTE PARA O MODELO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 547
MARIA SILVIA BACILA - UTFPR 547
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO: O NOVO ENFOQUE DA SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 550
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR 550
ELISANGELA IARGAS IUZVIAK MANTAGUTE - SME 550
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM PAUTA: POSSIBILIDADES INOVADORAS PARA UM NOVO OLHAR DOCENTE 553
SIMONE ZAMPIER DA SILVA - UNINTER 553

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNESPAR – CAMPUS DE CURITIBA II (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ): FUNDAMENTOS, DIÁLOGOS, PERSPECTIVAS 556

COORDENADOR(A): TIAGO MADALOZZO - UNESPAR 556

ESTÁGIO EM MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: O AMBIENTE ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE 557
EDERSON MARQUES DE GÓES - UNESPAR 557
ESTÁGIO EM MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS 560
MARISLEUSA DE SOUZA EGG - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II 560
O PROJETO DE ESTÁGIO EM MÚSICA DA UNESPAR/FAP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: DESAFIOS EM UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA 563
TIAGO MADALOZZO - UNESPAR 563

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB ANCORAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: A RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR 566

COORDENADOR(A): ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO - UFFS 566
FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PELA PRÁTICA SOCIAL COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL 567
SUZIANE DA SILVA MOSSMANN - IFSC 567
EDUCAÇÃO PARA A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE 570
ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO - UFFS 570
FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA O/DO ATO DE ESCREVER 574
KAROLINY CORREIA - IFSC 574

ARTEFATOS DIDÁTICOS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS 577

COORDENADOR(A): NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR 577
SIMULAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA 578
NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR 578
JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE QUÍMICA 581
LIANE MARIA VARGAS BARBOZA - UFPR 581
LIVRO DIDÁTICO E A DIVERSIDADE NA EJA 584
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV - UFPR 584

A EDUCAÇÃO LIBERTA E A ESCOLA APRISIONA. 587

COORDENADOR(A): GUSTAVO VILLANI SERRA - IFPR 587
EDUCAÇÃO E ANARQUIA 588
GUSTAVO VILLANI SERRA - IFPR 588
A ESCOLA, APESAR DOS ESTUDANTES 591
GABRIEL MATHIAS CARNEIRO LEÃO - IFPR 591
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A BNCC: DIÁLOGOS E PROVOCAÇÕES 594
SERGIO VALE DA PAIXÃO - IFPR 594

OS REFUGIADOS DA TERRA: UMA PROBLEMÁTICA ÉTICO-POLÍTICA INSPIRADA NAS ABORDGENS FREIREANAS 597

COORDENADOR(A): VALDIR BORGES - PUCPR 597
OS DESESPERANÇADOS DA TERRA E O INÉDITO VIÁVEL 599
JULIANO PEROZA - IFPR 599
PAULO FREIRE: ANDARILHANDO COM A UTOPIA, SUPERANDO SITUAÇÕES-LIMITES, CONSTRUINDO PONTES PELO DIÁLOGO 602
PERI MESQUIDA - PUCPR 602

REFLEXÕES SOBRE O SILÊNCIO E O RECONHECIMENTO DAS MULHERES COMO SUJEITOS HISTÓRICOS EM PAULO FREIRE 604
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR 604

OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS IES PUBLICAS DO PARANA 607

COORDENADOR(A): SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG 607
O PERFIL DO PEDAGOGO E A MATRIZ CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ 608
SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG 608
THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG 608
FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ - UENP 608
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ 612
MELISSA RODRIGUES DA SILVA - UEPG 612
FABIANA ANDRÉA BARBOSA KASTELIJNS - UEPG 612
A GESTÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO PARANA 615
PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI 615
FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO - SME PONTA GROSSA 615

AS SOMBRAS DA VIDA MODERNA E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES (AS): EM BUSCA DO OLHAR FILOSÓFICO, ESTÉTICO E PEDAGÓGICO 618

COORDENADOR(A): MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL 618
SEMIFORMAÇÃO E A CEGUEIRA DOCENTE: É POSSÍVEL ENCONTRAR A LUZ? 620
MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL 620
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: A ESTÉTICA E O CAMINHO PARA O ESCLARECIMENTO 622
CÂNDIDA ALAYDE DE CARVALHO BITTENCOURT - UEL 622
DILEMAS DO OFÍCIO DE PROFESSOR PARA A INFÂNCIA EM TEMPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS OBSCURAS: É POSSÍVEL AUTONOMIA PEDAGÓGICA? 624
ANILDE TOMBOLATO TAVARES DA SILVA - UEL 624

CONTRIBUIÇÕES DAS HABILIDADES SOCIAIS E SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 626

COORDENADOR(A): TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR 626
IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS NAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO 629
TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR 629
COMPETÊNCIAS DE PROFESSORAS NO DESEMPENHO DE EDUCAR CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATIPICO 631
CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES - UFSCAR 631
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR 631
HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURAS 634
PÂMELA BARBOSA DE MENDONÇA DONG - UFSCAR 634
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR 634

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 637

COORDENADOR(A): SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC 637

A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE 2008 A 2018 **638**
CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA ZAPELINI - UFSC 638
MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC 638
A APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA EM UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL **642**
JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI - UTFPR 642
MARIELDA FERREIRA PRYJMA - UTFPR 642
SILVANA STREMEL - UTFPR 642
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS **645**
SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC 645
OSMAR MACKEIVICZ - UEPG 645

METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSORES **648**

COORDENADOR(A): ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER 648
NARRATIVAS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO **649**
SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG 649
CAMILA MACENHAN - UEPG 649
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **652**
ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER 652
JONAS RAFAEL NIKOLAY - UNINTER 652
PESQUISA FORMA-AÇÃO: NARRATIVAS A SERVIÇO DA INVESTIGAÇÃO E DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTES **655**
CRISTHIANNY BENTO BARREIRO - IFSUL - PELOTAS 655

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E MESTRADO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS **658**

COORDENADOR(A): MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC 658
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA FACULDADE MUNICIPAL **659**
MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC 659
LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC 659
A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: MERCANTILIZAÇÃO E CERTIFICAÇÃO **662**
FERNANDO HENRIQUE PROTETTI - IFSP 662
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOVA PROPOSTA AJUSTADA EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO DESIGUAL E COMBINADA **665**
PHILIPPE DRUMOND VILAS BOAS TAVARES - DOCTUM 665
CEZAR LUIZ DE MARI - UFV 665

ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS **667**

COORDENADOR(A): PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC 667
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DE UM ESTUDO COMPARADO **668**
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC 668
MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA - UNISANTOS 668

INTERACIONISMO SIMBÓLICO: UMA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM EM ESTUDOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO 671
ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID 671
OS MÉTODOS MISTOS NA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE 674
MARLI ANDRÉ - PUC SP 674
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS - PUC-SP 674

PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS 677

COORDENADOR(A): ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ 677
ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO FAZER COTIDIANO: ESTUDO COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PÓS-FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC 678
ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG 678
A DOCÊNCIA REPRESENTADA NO CINEMA 681
AGENOR PEREIRA DA COSTA - UNIG 681
DESENHOS ANIMADOS E CIÊNCIA: O SHOW DA LUNA COMO CURRÍCULO INFORMAL 684
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ 684
ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG 684
EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG 684

POLITICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 687

COORDENADOR(A): DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP 687
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM LICENCIATURAS E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 690
DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP 690
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NAS LICENCIATURAS: RESULTADOS A PARTIR DO PIBID NA UNESPAR 693
MARCIA MARLENE STENTZLER - UNESPAR 693
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE 696
SANDRA TEREZINHA URBANETZ - IFPR 696
SIMONE URNAUER - UTFPR 696

DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO NO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES E CRIANÇAS 699

COORDENADOR(A): RITA BUZZI RAUSCH - FURB 699
FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS 700
RITA BUZZI RAUSCH - FURB 700
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC 700
DEIXAR APRENDER: DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICA DA FORMAÇÃO 702
MARTA NÖRNBERG - UFPEL 702
INFÂNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA 705
GYANE KAROL SANTANA LEAL - UFSC 705
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC 705

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA PESQUISA EM REDE 707

COORDENADOR(A): ELIANE PAGANINI DA SILVA - UNESPAR 707
PESQUISA EM REDE: DIFERENTES MIRADAS EM RELAÇÃO A PROFISSÃO DOCENTE 708
ELIANE PAGANINI DA SILVA - UNESPAR 708

FRANCIELE CLARA PELOSO - UTFPR 708
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO, AÇÃO FORMATIVA E EDUCATIVA: O ENFOQUE CTS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 711
NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR 711
LINGUAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 714
ANA MARIA QUIDOTTI - UEL 714
ANA CLÁUDIA SALADINI - UEL 714

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CENTRALIDADE DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVENDO O DIÁLOGO COM A ESCOLA. 718

COORDENADOR(A): PATRICIA MANESCHY DUARTE - IFRJ 718
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ASPECTOS POTENCIAIS PARA UM FUTURO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA 719
JOAO MARCOS OLIVEIRA MORAES - UERJ 719
SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS - UNESA 719
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 722
MAGDA CRISTINA DIAS DE LUCENA - UERJ 722
AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO - UERJ 722
O ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: QUESTÕES PARA REFLETIR 725
AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO - UERJ 725
ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA - UERJ 725

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 728

COORDENADOR(A): ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ 728
BRINQUEDOTECA EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM 729
ZULMIRA RANGEL BENFICA - UNESA 729
O BRINCAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS 732
ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG 732
AGENOR PEREIRA DA COSTA - UNIG 732
EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG 732
ESTÉTICAS DO LÚDICO, O BRINCAR COMO POIÉSIS 735
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ 735

DESAFIOS DA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA:ASPECTOS POLÍTICOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E VULNERABILIDADE SOCIAL 738

COORDENADOR(A): LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA - PUCSP 738
DESAFIOS DA ESCOLA DO SÉCULO XXI: DE QUAIS VULNERABILIDADES ESTAMOS FALANDO? 741
CAMILA OLIVIERI IGARI - PUC SP 741
PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS 741
PATRICK VIEIRA FERREIRA - PUC -SP 741
CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DA ATUALIDADE: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA 744
LUZIA ANGELINA MARINO ORSOLON - PUC -SP 744
SIMONE PANNOCCHIA TAHAN - PUC-SP 744
DESAFIOS E COMPLEXIDADES DA ESCOLA NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA 747
DILMA ANTUNES SILVA - PUCSP 747

ELVIRA MARIA GODINHO ARANHA - PUCSP 747

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS 750

COORDENADOR(A): DANIELLE GIROTTI CALLAS - PUCSP 750
A AMPLITUDE DO OLHAR PARA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS DA ATUALIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO 753
RAFAEL CONDE BARBOSA - MACKENZIE 753
ALCIELLE DOS SANTOS - PUC -SP 753
KELLY SZABO - PUC -SP 753
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA 756
SELMA OLIVEIRA ALFONSI - PUCSP 756
DOSELENE CARVALHO DE OLIVEIRA BARRETO - PUC -SP 756
SILVANA APARECIDA SANTANA TAMASSIA - PUC -SP 756
AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: O QUE PENSAM OS DIFERENTES ATORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO? 759
MARILCE IVAMA DE FREITAS - PMSP/SME 759
ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ - PUCSP 759
MARGARETE CAZZOLATO SULA - PMSA - SE 759

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARANAENSE EM TRÊS DIMENSÕES: O CONCRETO, A GEOMETRIA E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA 762

COORDENADOR(A): REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR 762
AVALIAÇÃO DA MATEMÁTICA ESCOLAR EM TEMPO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA 764
WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO - PUCPR 764
A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA E A CONCEPÇÃO DE CONCRETO: O ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS NO PARANÁ (1920-1960) 767
LIDIANE GOMES DOS SANTOS FELISBERTO - SEED-PR 767
SABERES GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARANAENSE: ELEMENTOS DAS CULTURAS ESCOLARES E DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO (1889-1946) 770
ALEXSANDRA CAMARA - MAG 770

A INTELECTUALIDADE A SERVIÇO DE UMA ORDEM: LEITURAS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE 772

COORDENADOR(A): KAREN FERNANDA DA SILVA BORTOLOTI - FARESC 772
ANÍSIO TEIXEIRA: O INTELECTUAL E O PRAGMATISMO 773
KAREN FERNANDA DA SILVA BORTOLOTI - FARESC 773
MARIA JUNQUEIRA SCHIMIDT E A INTELECTUALIDADE FEMININA NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO 776
JOANA GONDIM GARCIA SKRUSINSKI - UFPR 776
MEDIADORES CULTURAIS: PERSONAGENS EM AÇÃO NO INTERIOR DO CAMPO INTELECTUAL 779
BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR 779

ENY, PÓRCIA E OLGA: PERCURSOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ 782

COORDENADOR(A): ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR 782
PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-1962): FORMAÇÃO E ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE 783
ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR 783
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR 783

ENY CALDEIRA, ERASMO PILOTO E PÓRCIA GUIMARÃES: PROFESSORES AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ (1940-1990) 786
ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR 786
MARIA OLGA MATTAR: RAÍZES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE NO ÂMBITO DE SER MULHER 788
RITA DE CÁSSIA MATTAR - PUCPR 788
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR 788

A INTERNACIONALIZAÇÃO VISTA NA MISSÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 791

COORDENADOR(A): MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ - UFMS 791
ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1980-2018) 792
MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ - UFMS 792
POLÍTICA PÚBLICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS: ATORES E DESAFIOS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 795
ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF 795
POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA MISSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA 798
ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM 798

POLÍTICAS E ESTRUTURAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE DIREITO PRIVADO 801

COORDENADOR(A): ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF 801
A POLICEMIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DO SUL DO BRASIL 802
ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF 802
MARCIO GIUSTI TREVISOL - UNOESC 802
POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU-SC 805
MARCIA REGINA SELPA HEINZLE - FURB 805
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO SUL: INTERNACIONALIZAÇÃO EM PROCESSO NA URI 808
SILVIA REGINA CANAN - URI 808
EDITE MARIA SUDBRACK - URI 808

MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PROCESSOS DE AFILIAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DISCENTE 811

COORDENADOR(A): FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG 811
MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE AFILIAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DISCENTE 812
FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG 812
O MAL-ESTAR NA PÓS-GRADUAÇÃO. A TENSÃO ENTRE O PROTAGONISMO E A INVISIBILIDADE DOS DISCENTES 815
LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC 815
A CONDIÇÃO E AS LUTAS DOS DISCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:A PRAXIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUANDOS 818
AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ - UFSC 818

RANKINGS ACADÊMICOS E A PERSPECTIVA DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL: TENDÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS BRASILEIRAS. 822

COORDENADOR(A): ADOLFO IGNÁCIO CALDERÓN - PUC-CAMPIN 822

RANKINGS ACADÊMICOS: O DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS EM QUESTÃO 823
MARCO WANDERCIL - PUC-CAMPIN 823
ADOLFO IGNÁCIO CALDERÓN - PUC-CAMPIN 823
RANKINGS ACADÊMICOS E A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: RELAÇÕES E DESDOBRAMENTOS 826
LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC 826
DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PUCPR 829
DANIELLE DA MOTTA FERREIRA FIALHO - PUC -SP 829
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR 829

PROFESSORES DO BRASIL: NOVOS CENÁRIOS DE FORMAÇÃO 832

COORDENADOR(A): MARLI ANDRÉ - PUC SP 832
A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E QUESTÕES ATUAIS 833
BERNARDETE ANGELINA GATTI - FCC 833
EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 835
MARLI ANDRÉ - PUC SP 835
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC 835
QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DE LICENCIATURA? 838
ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO - USP 838

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL, INTERNACIONALIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO: TENDÊNCIAS QUE SE ANUNCIAM E SE MATERIALIZAM 841

COORDENADOR(A): LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC 841
GRUPOS/REDES DE PESQUISA E COLABORAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO 842
LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC 842
UNIVERSIDADE E ECONOMIA DO CONHECIMENTO: AS TENDÊNCIAS PRIVATIZANTES NOS DISCURSOS DO PARLAMENTO BRASILEIRO 845
CEZAR LUIZ DE MARI - UFV 845
O MODELO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS 848
LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC 848

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 851

COORDENADOR(A): GEYSO DONGLEY GERMINARI - UNICENTRO 851
REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.425/2017): O CAVALO DE TROIA DA EDUCAÇÃO 852
JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA - PUCPR 852
DA URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À REALIDADE ESCOLAR: O RETORNO DAS COMPETÊNCIAS DOS ANOS DE 1990 NA BNCC 854
ADILSON LUIZ TIECHER - PUCPR 854
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA DISCIPLINA DA HISTÓRIA 856
GEYSO DONGLEY GERMINARI - UNICENTRO 856

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL 858

COORDENADOR(A): JEFFERSON MAINARDES - UEPG 858
A RELEPE E A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL 860
JEFFERSON MAINARDES - UEPG 860

APUNTES SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA 863
JORGE MANUEL GOROSTIAGA - UNSAM 863
A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA OPINIÃO DE EGRESSOS (2013-2016) 865
SILVANA STREMEL - UTFPR 865

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTRUTURAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ALCANCES 868

COORDENADOR(A): MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC 868
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC - SC 869
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC 869
INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: PROCESSOS E ALCANCES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA 872
ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA - UNICAMP 872
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO 874
JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO - UNICAMP 874

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DA CONSTRUÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL, PERPASSANDO PELOS DESAFIOS DO "NOVO ENSINO MÉDIO" 877

COORDENADOR(A): CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR 877
POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A LEI, A BNCC E AS CONDIÇÕES ESCOLARES. 878
CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR 878
O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E SEU DESDOBRAMENTO NO ESTADO DO PARANÁ. 881
ANA LUCIA RODRIGUES - UNCME/PR 881
ARTICULAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS CURRICULARES EM NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL. 884
JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED 884
THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED 884
ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI - PMA 884

A CONTRIBUIÇÃO DE AGNES HELLER – ALÉM DA JUSTIÇA PARA A VIDA BOA 887

COORDENADOR(A): NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA - UTP 887
AGNES HELLER: O CONCEITO FORMAL E ÉTICO-POLÍTICO DE JUSTIÇA 888
RENATA BURGO FEDATO - UNINTER 888
ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA - UTP 888
JUSTIÇA DINÂMICA E VIDA BOA EM AGNES HELLER 891
NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA - UTP 891
ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC 891
CONCEITO SOCIOPOLÍTICO E ÉTICO INCOMPLETO DE JUSTIÇA 894
GENOVEVA RIBAS CLARO - UNINTER 894
JOÃO ROBERTO MENDES - UTP 894

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS 897

COORDENADOR(A): SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO - UFMS 897

INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO 899
MARIA VERONICA LEIVA GUERRERO - PUCVS 899
PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY) 901
PATRICIA VIERA - UDELAR 901
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A QUESTÃO DA MOBILIDADE DISCENTE NA UFMS (2013-2017) 903
SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO - UFMS 903

BULLYING E CLIMA ESCOLAR 906

COORDENADOR(A): JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR 906
BULLYING, CLIMA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS 909
JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR 909
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR 909
ROSA ELENA BUENO - UFPR 909
POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO AO BULLYING E ÀS VIOLÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR 912
ROSA ELENA BUENO - UFPR 912
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR 912
RESSIGNIFICAR O PENSAMENTO EDUCATIVO SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA. 915
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR 915
ROSA ELENA BUENO - UFPR 915

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: PESQUISAS E PROJETOS EM CURSOS DE GRADUÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPR 918

COORDENADOR(A): SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR 918
LIBRAS NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS/ UFPR 919
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR 919
BIANCA SPALER MARTINS SOUZA - UFPR 919
BRUNO DO AMARAL MONTANHA - UFPR 919
TRADUÇÃO DE TEXTO DE FILOSOFIA PARA LIBRAS: APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PELO ESTUDANTE SURDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO VISUAL 922
EDSON TEIXEIRA DE REZENDE - SEED-PR COLÉGIO ESTADUAL AMYNTAS DE BARROS. E 922
JONATAS RODRIGUES MEDEIROS - UFPR 922
GERALDO BALDUINO HORN - UFPR 922
NEGROS/AS SURDOS/AS: MAPEANDO O ACESSO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS 925
RHAUL DE LEMOS SANTOS - UFPR 925
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR 925

INCLUSÃO SOCIAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E O DIREITO 928

COORDENADOR(A): ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR 928
INCLUSÃO SOCIAL E O APRENDER ALÉM DOS MUROS ESCOLARES 929
ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR 929
ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR 929
AMANDA GIMENES DE CASTRO COUTINHO DOS SANTOS - INCLUA+ 929
INCLUSÃO SOCIAL: PARA ALÉM DA OPRESSÃO DAS ESCOLAS 932
ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR 932

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL À LUZ DO DIREITO 935
AMANDA GIMENES DE CASTRO COUTINHO DOS SANTOS - INCLUA+ 935

ENTRE AS TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS LUGARES DA SUBJETIVIDADE: POSSIBILIDADES PARA INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO 938

COORDENADOR(A): MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID 938
PESQUISA SOLIDÁRIA E COLABORATIVA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO 940
NATANAEL REIS BOMFIM - UNEB 940
WALTER VON CZÉKUS GARRIDO - UNEB 940
A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA 943
VIVIAN DA SILVA LOBATO - UFPA 943
EDUCAÇÃO ESTÉTICA E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E: AS NARRATIVAS COMO MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INVESTIGAÇÃO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS A FORMAÇÃO 946
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID 946

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTEXTOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROJETOS DE VIDA 949

COORDENADOR(A): RICARDO ALEXANDRE MARANGONI - UFPR 949
OS CADERNOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE TRABALHO, ESPAÇO URBANO E PROJETOS 950
ALESSANDRA DAVID - CUML 950
ROSILENE BATISTA DE OLIVEIRA - CUML 950
GESTÃO DEMOCRÁTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA 953
RICARDO ALEXANDRE MARANGONI - UFPR 953
ÂNGELO RICARDO DE SOUZA - UFPR 953
PROJETO DE VIDA DAS JUVENTUDES DO CAMPO 955
IVANY PINTO NASCIMENTO - UFPA 955

VALORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO – DESAFIOS PARA PESQUISA E CAMINHOS PARA PRÁTICAS 957

COORDENADOR(A): MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP 957
ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VALORES NA EDUCAÇÃO: UM CAMPO A SER MAIS EXPLORADO? 959
ANAMERICA PRADO MARCONDES - PUCSP 959
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP 959
DESAFIOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE: QUAL ESCOLA PARA O SÉCULO XXI? UMA PESQUISA COM DIVERSOS ATORES, NO ESTADO DE SÃO PAULO 962
VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO - PUCSP 962
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE O VALOR DE SOLIDARIEDADE NA ESCOLA E DESCRIÇÃO DE SUAS VIVÊNCIAS. 965
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP 965
ADRIANO MORO - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC 965
MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO - UNIFIEO 965

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO 968

COORDENADOR(A): EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA 968

DESVENDANDO SABERES DA JUVENTUDE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O FUTURO 969
ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP 969
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP 969
SIMONE DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA - PUC SP 969
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLHA PROFISSIONAL: QUALIDADES DE UM BOM TRABALHADOR 971
LEONOR M SANTANA - UNESA 971
EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA 971
ROSEMARY PRADO LOPES SILVA - UNITAU 971
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIRETORES SOBRE OS ALUNOS COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE INSERIDOS NO PROGRAMA REDES 974
SUELLEN PATARELI MIRAGAIA - UNITAU 974
EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA 974
VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA - UNITAU 974

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OS PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 976
COORDENADOR(A): SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ 976
O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 977
SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ 977
JUDITH PEREZ - SEEDUC 977
CANHOTOS NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA DIFERENÇA INVISÍVEL 980
PRISCILA LAMBACH FERREIRA DA COSTA - PUC SP 980
A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: REPRESENTAÇÕES E REFLEXÕES 983
ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA 983

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS 986
COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 986
UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA 988
THIAGO SARDENBERG - IBC 988
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 988
PROFISSIONALIDADE E PRÁTICA DOCENTE: CARACTERIZANDO SABERES 990
ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP 990
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP 990
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURA DIGITAL: ENCONTRO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 992
JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP 992

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA 994
COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 994
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO TEM SIDO A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA? 997
EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG 997
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ 997
DENILSON COSTA SOARES - UNIG 997
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA 1000
CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL - UNESA 1000

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS RESIDENTES E PRECEPTORES A RESPEITO DA PRECEPTORIA DA RESIDÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAUDE DA FAMÍLIA 1003
CRISTINA ANTUNES MOTA - UNESA 1003
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 1003

ESTUDOS SOBRE DOCÊNCIA E PRÁTICAS DOCENTES 1005

COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 1005
DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS IMPLÍCITOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 1007
CLARA CORRÊA DA COSTA - UNESA 1007
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA 1007
ESCUTA DO ALUNO SOBRE O ESTILO PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA 1010
MARIA DE LOURDES SOARES ORNELLAS - UNEB 1010
O MEU ALUNO É POBRE... AS REPRESENTAÇÕES DE POBREZA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO 1013
ARTHUR VIANNA FERREIRA - UERJ 1013

AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICOS E ORIENTAÇÕES 1015

COORDENADOR(A): SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID 1015
DECISÕES DO PROCESSO EDUCACIONAL ORIENTADAS PELA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 1017
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP 1017
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR 1017
UM DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE EXPANSÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS 1019
ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO - USP 1019
AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 1022
SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID 1022

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS NARRATIVAS AO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1025

COORDENADOR(A): ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR 1025
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (1996-2018) 1026
CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR 1026
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR 1026
UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIAS SOBRE PLANEJAMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO 1029
ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS 1029
TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: NARRATIVAS DOCENTES 1031
TELMA ROMILDA DUARTE VAZ - UFMS 1031
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP 1031

IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS: ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS EM ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1034

COORDENADOR(A): MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS 1034
REPRESENTAÇÕES DE CORPO: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS 1036
ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS 1036
CAROLINE BRUNONI - UNOESC 1036
RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS 1039
MAGALI MARIA JOHANN - UNICENTRO 1039

ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS 1039
CRISTIANE DE OLIVEIRA FIORENTINI - SED 1039
PROJEÇÕES DE FUTURO DE FORMANDOS DE CURSOS DE LICENCIATURA: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS 1041
MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS 1041
KAREN ANGELICA SEITENFUS - IFC 1041

PROFISSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERFACES À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1044

COORDENADOR(A): MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM - UFMA 1044
O ESTUDO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS 1045
GABRIELLA ALVES FERREIRA - UFMA 1045
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1048
VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA - UNIUBE 1048
PROFISSÃO DOCENTE: ELEMENTOS ANCORADOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES 1051
LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE 1051

A RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES 1054

COORDENADOR(A): JUDITH PEREZ - SEEDUC 1054
AS RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DOCENTES, PAPEL SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1056
JUDITH PEREZ - SEEDUC 1056
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR ELABORADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR 1059
BRUNO VIVIANI DOS SANTOS - UNESA 1059
JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP 1059
TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS: INCLUSÃO E PRÁTICA, ESTUDOS DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1062
VANESSA JOSÉ RIVA DO NASCIMENTO MANDRIOLA - UNESA 1062

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR 1064

COORDENADOR(A): SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ 1064
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 1065
SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ 1065
ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PARA INCLUSÃO DE PROFESSORES E ALUNOS 1068
PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA 1068
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA ATRIBUÍDAS POR ALUNOS COM TRAJETÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR. 1071
MARIANNA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UNESA 1071
TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG 1071

EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E FORMAÇÃO 1074

COORDENADOR(A): LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC 1074

EXPERIÊNCIA E CONFIANÇA: PROBLEMATIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL 1075
LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC 1075
LEITURAS SIMBÓLICAS DE NARRATIVAS EXPERIÊNCIAS 1077
ECLEIDE CUNICO FURLANETTO - UNICID 1077
"EU, NARRADOR DE MIM". O SUJEITO AUTOBIOGRÁFICO, RELIGANDO O QUE A CIÊNCIA MODERNA SEPAROU 1079
MARIA PASSEGGI - UFRN 1079
CONCEICAO LEAL DA COSTA - UEVORA 1079

SUBJETIVIDADE, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUCTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE 1082

COORDENADOR(A): ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC 1082
SUBJETIVIDADES PERIFÉRICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO 1083
ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC 1083
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 1086
EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA 1086
O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES 1089
PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA 1089

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES 1092

COORDENADOR(A): ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB 1092
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE 1093
ANA LÚCIA DE SOUSA - UFPB 1093
ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB 1093
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO 1096
LEONOR M SANTANA - UNESA 1096
DUAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS SOBRE O USO DE FILMES PARA ESTIMULAR REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL 1098
LENIRA HADDAD - UFAL 1098

PRÁCTICA DOCENTE, IDENTIDAD Y EPISTEMOLOGÍA DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (TRS) 1101

COORDENADOR(A): AGUSTIN VILLARREAL - IESYH - CONICET - UNAM 1101
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE 1102
ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP 1102
TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: ATUAÇÕES INCLUSIVAS, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, RESINIFICAÇÕES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO AGENTE EM SUA PRÁTICA PROFISSIONAL. 1104
VANESSA JOSÉ RIVA DO NASCIMENTO MANDRIOLA - UNESA 1104
UN ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO (AUH) EN EL CAMPO EDUCATIVO: RELACIONES ENTRE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE MOSCOVICI Y BOURDIEU 1108
AGUSTIN VILLARREAL - IESYH - CONICET - UNAM 1108

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FUTURO POR MEIO DO DESENHO 1111

COORDENADOR(A): JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP 1111
DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS POR MEIO DO DESENHO 1113

SUELLEN PATARELI MIRAGAIA - UNITAU 1113
VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA - UNITAU 1113
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS MIGRANTES SOBRE O FUTURO 1115
JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP 1115
SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O FUTURO DO/A ALUNO/A ANUNCIADO/A COM QUEIXA ESCOLAR: DO LADRÃO AO POLICIAL 1117
RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP 1117
MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT 1117
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT 1117

LA NOBLESSE D'ÉTAT DE PIERRE BOURDIEU 30 ANOS DEPOIS 1120

COORDENADOR(A): IONE RIBEIRO VALLE - UFSC 1120
DOMINAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: LA NOBLESSE D'ÉTAT DE PIERRE BOURDIEU 1121
IONE RIBEIRO VALLE - UFSC 1121
O CAMPO DO PODER NA OBRA "LA NOBLESSE D'ÉTAT": UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE 1123
TIAGO RIBEIRO SANTOS - FURB 1123
A OBRA "LA NOBLESSE D'ÉTAT": PROVAÇÃO ESCOLAR, CONSAGRAÇÃO SOCIAL E CELEBRAÇÃO NO TRAJETO ENTRE AS CLASSES PREPARATÓRIAS E AS GRANDES ESCOLAS FRANCESAS 1125
SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC 1125

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE 2008: BALANÇO E DESAFIOS 1128

COORDENADOR(A): ILEIZI FIORELLI SILVA - UEL 1128
A "DESNATURALIZAÇÃO" COMO OPERAÇÃO INTELECTUAL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS SEUS SENTIDOS E PRÁTICAS 1129
SIMONE MEUCCI - UFPR 1129
A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DOS ANOS 2000 1132
ILEIZI FIORELLI SILVA - UEL 1132
O SOCIÓLOGO EM SALA DE AULA: O SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA E A IMPORTÂNCIA DA LICENCIATURA 1135
TALITA RUGERI - UFPR 1135

O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REPRESENTA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA 1137

COORDENADOR(A): ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA - UEL 1137
OS RETROCESSOS TRAZIDOS À EDUCAÇÃO BÁSICA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO 1138
MONICA RIBEIRO DA SILVA - UFPR 1138
OS RETROCESSOS DA ÚLTIMA VERSÃO DA BNCC PARA O ENSINO MEDIO E PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS 1141
ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA - UEL 1141
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE 1143
REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR 1143

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS 1145

- ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA 1146

A LÍNGUA EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL 1146

EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ 1146
CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ 1146

A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC E NO DECRETO N. 9.765/2019 1148

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO - UNESP 1148
LUCIMARA DEL POZZO BASSO - UNESP 1148

A CIDADE E SUAS POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS: POLIFONIA E EMPODERAMENTO 1152

ANA LÚCIA MACHADO - PMF 1152

A DESCOBERTA DO MUNDO LETRADO: O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1155

LEILA REGINA LEIDENS ARCARI - UNIVILLE 1155
ROSANA KOERNER - UNIVILLE 1155

A EDUCAÇÃO INFORMAL: O ESPAÇO PEDAGÓGICO DOS "CÍRCULOS DE CULTURA" DE PAULO FREIRE 1158

LUCI FRARE KIRA - PUCPR 1158
JOSÉ MOREIRA DA SILVA - PUCPR 1158

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO: REALIDADES E DESAFIOS. 1162

CRISLAINE LETICIA VERETA - UNICENTRO 1162
SANDRA APARECIDA MACHADO POLON - UNICENTRO 1162

A INCLUSÃO: O APRENDIZADO DOS ALUNOS SURDOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS 1166

LIDIANE EODORIA SANTOS DE FREITAS - UFAL 1166
ANDERSON FRANCISCO VITORINO - UFAL 1166
VALDIVIA DE SOUZA DUARTE - UNINTER 1166

A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE TERCEIRO ANO 1168

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI - UFPR 1168
VIVIANE SCHUEDA STACHESKI - UNINTER 1168

A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA "O PATINHO FEIO" 1171

JHULIA APARECIDA DE MORAES CAMARGO - UNISR 1171
SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA - FACCSR 1171
DELLY DANITZA LOZANO CARVALHO - UNISR 1171

A UTILIZAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DA REDE REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL 1174

DARA CRISTINA SAMBUGARO DE CARLO - FECILCAM 1174
SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR 1174

ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 1177

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG 1177
MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR 1177

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA 1180

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO - PUC-CAMPIN 1180
MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA - PUC-CAMPIN 1180

ALFABETIZAÇÃO NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA VINTE ANOS DEPOIS 1182

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB 1182
KAREN CRISTINA COSTA TOSIN - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI 1182
CAMILA MARIANA COSCODAI - UP 1182

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE LER E ESCREVER NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1185

ALINE DOS SANTOS RIOS - UFPR 1185
LEONARDO DOMANSKI DA MOTTA - UFPR 1185

ALFABETIZAÇÃO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA 1188

GISELE CRISTIANE DA SILVA - UENP 1188
ELISANGELA MOREIRA - UENP 1188
AMANDA AIREZ DA CRUZ - UENP 1188

APRENDENDO BRINCANDO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA 1191

JENIFER PEREIRA DA SILVA ARAUJO - UEMA 1191
SARA MARIA SANTOS DE FREITAS - UEMA 1191
THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA 1191

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENO NA IDADE ESCOLAR 1194

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI - UNESPAR 1194
MYLENA MIKAELLEN BERALDO - UNESPAR 1194
LUSSUEDE LUCIANA DE SOUSA FERRO - UEM 1194

AS EXPERIÊNCIAS INFANTIS DE LEITURA E ESCRITA: OS CRITÉRIOS DE LEGIBILIDADE QUE AS CRIANÇAS ELABORAM 1198

BIANCA ZITZMANN BONADEO - UFSM 1198
LEONELA DIAS LEAL - UFSM 1198
ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK - UFSM 1198

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS SUAS RELAÇÕES COM A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA BRASILEIRA 1201

LURDETE CASTELAN NOVICKI - UFSC 1201

COLCHA DE RETALHOS" VIRTUAL: NARRATIVAS DISCENTES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NUM ESPAÇO EDUCATIVO DO TERCEIRO SETOR 1204

JOSÉ HAMILTON ALVES DE OLIVEIRA - UNICID 1204

COMPREENSÃO LEITORA: DAS PRIMEIRAS LEITURAS À APRENDIZAGEM DE HABILIDADES INFERENCIAIS 1207

MAGALY QUINTANA POUZO MINATEL - SME 1207

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) E DECORRÊNCIAS PARA ALFABETIZAÇÃO 1209

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR 1209

CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 1213

MARIA LUIZA SOBREIRA DE OLIVEIRA - FAEL 1213

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA PSICOLINGUÍSTICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E CONTROVÉRSIAS 1217

LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA - UFFS 1217
MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS 1217

DA HISTÓRIA À PRÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO 1220

TAIRINE CRISTINA GARCIA - UNIFIO 1220
ROSEMARY TRABOLD NICÁCIO - UNIFIO 1220

DESIGN DE INCLUSÃO: APROFUNDANDO IDEIAS E PRÁTICAS COM USO DE MÉTODO SPRINT 1223

MARILENE SANTANA DOS SANTOS GARCIA - UNINTER 1223
DARLAN RODRIGUES MARTINS - UNINTER 1223
HELBE HELIAMARA HERARTH - UNINTER 1223

DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: AS DIFICULDADES COM O TEXTO 1227

MARIANA MEDEIROS TRAUTWEIN - PMC 1227

EDUCAÇÃO E BULLYING: LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS. 1231

LAYANA GABRIELA SILVA PAIVA MENEGHINI - UNOESC 1231
MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC 1231

EM BUSCA DE UMA ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA À LUZ DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE: METODOLOGIAS EDUCOMUNICATIVAS E LEITURA CRÍTICA 1234

KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR 1234
JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA - PUCPR 1234

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 1237

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL 1237

EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS EM LITERATURA COMO ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA 1240

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN - UNIVILLE 1240
LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE 1240

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESPAÇO E CONSTRUÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE 1243

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS - ESMEL 1243
LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC 1243

GESTÃO DEMOCRÁTICA. EDUCAÇÃO ESPECIAL. INCLUSÃO 1247

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC 1247

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE 1251

PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR 1251

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA VIAGEM AO MUNDO DO CONHECIMENTO 1254

JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS 1254
ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS 1254
ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS 1254

LEITURAS MATEMÁTICAS: A LITERATURA INFANTIL NO MUNDO DOS NÚMEROS 1257

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA 1257
YASMIN GABRIELLE MAGALHÃES COSTA - UEMA 1257

LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES CULTURAIS AMAZONENSES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS. 1260

SASQUIA RODRIGUES VIEIRA - UFAM 1260
KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS - UFAM 1260

O DITADO DE PALAVRAS INVENTADAS COMO FONTE DE EXPLICITAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I 1263

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA - FCT- UNESP 1263
ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO - UNESP 1263

O ESTADO DA ARTE DA COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NO BRASIL 1267

MARIA INEZ PEREIRA DE ALCÂNTARA - SEDUC 1267
MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA - UFAM 1267

O LETRAMENTO PELA VIA DIRETA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO. 1270

SUELLYM FERNANDA OPOLZ - UFPR 1270

O PROCESSO DE FORMAÇAO LEITORA NO MESTRADO: ALGUMAS REFLEXÕES 1273

VERÔNICA MARIA DE ARAUJO PONTES - IFRN 1273

O QUE NARRAM OS/AS ADOLESCENTES: O POTENCIAL DA NARRATIVA ENCORAJADORA COMO UM INSTRUMENTO INTERVENTIVO EM UM CAPSI 1276

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP 1276

OS ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS DE CORDEL ADOLESCENTE, Ó XENTE! 1279

DILMA HELOISA SANTOS - UEPG 1279

PESQUISAS PUBLICADAS NA SCIELO ENTRE 2010 E 2017: REVISÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO 1282

LAYZE CRISTINNE CORDEIRO - PMPG 1282
LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG 1282

PONTOS INTERCONTEXTUAIS A PARTIR DAS DIMENSÕES TEMPO E ESPAÇO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1286

LURDETE CASTELAN NOVICKI - UFSC 1286
FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG 1286

POR UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE 1289

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO - UENP 1289
ANA PAULA SABCHUK - UEM 1289
FERNANDO SABCHUK MOREIRA - SEED-PR 1289

PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: O LEITOR EM FORMAÇÃO 1291

CAMILA GRIMES - FURB 1291
ELIS REGINA KOSLOSKI - FURB 1291
ADRIANA FISCHER - FURB 1291

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL HOSPITALAR 1294

ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS 1294
JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS 1294
ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS 1294

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DE TEXTO PARA ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1297

SIMONE APARECIDA CONERADO - UFPR 1297
MARA REGINA GREGORIO KUSMA - UFPR 1297
VERONICA BRANCO - UFPR 1297

PROBLEMATIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO: PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL 1300

NEIDE FIOR - UFPR 1300
ROSSANO SILVA - UFPR 1300

PROFISSÃO PROFESSOR: SOBRE REMODELAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 1304

DAIANA COSTA AZEVEDO - UFAC 1304
TAÍS SANTOS MARTINS - UFAC 1304

PROJETO DE INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: BUSCANDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. 1307

CAMILA GRIMES - FURB 1307
FLÁVIO BOOZ - SED/SC 1307
ROZANE FERMINO - FAEL 1307

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO À LUZ DA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO 1310

ROSELETE FAGUNDES DE AVIZ - UFSC 1310

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 1313

BEATRIS MATEJEC - UFPR 1313

RESSIGNIFICANDO O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS PALAVRAS DOS ALUNOS. 1316

PABLO CARDOSO BELARDONY - UFSM 1316

TRABALHO EDUCATIVO E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS SEMPRE ATUAIS 1318

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP 1318

TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRÔNICAS: POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO LEITORA 1321

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS - UEL 1321
MARIANA TOMAZI - UEL 1321
FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT - UEL 1321

UM NOVO OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DITA COMTEMPORÂNEA 1324

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP 1324
CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR 1324
TAMMY RIBEIRO - UTP 1324

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O MUNDO DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR 1327

REBEKA LUZ ALMEIDA SANTOS - SECAL 1327

UM PROJETO EM ANDAMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA VILHENA ALVES: UMA ATUAÇÃO DO PIBID-UEPA 1331

VITÓRIA SAMILLI ANDRADE ARAÚJO - UEPA 1331
SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA 1331
GABRIEL VINICIUS DOS SANTOS FERREIRA - UEPA 1331

“QUANDO SE TEM UMA AÇÃO QUE É COLETIVA, ELA É REFERÊNCIA PARA VOCÊ DAR CONTINUIDADE”: O CASO DA ESCOLA LAURA FABRI QUE ALCANÇOU SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO EM TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL 1334

SANDRA MARIA PERPÉTUO - UNIPAC E SMED 1334
ROSA MARIA DA EXALTAÇÃO COUTRIM - UFOP 1334

ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE: UM ESTUDO DE CASO 1337

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF 1337
JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB 1337
DIEGO SOARES SOUZA - UCB 1337

AS IMPLICAÇÕES DO JOGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO 1340

ISABELA SCHMIDT PENTEADO - UEPG 1340
JAQUELINE ANDRADE DE OLIVEIRA - UEPG 1340

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ECONÔMICA E EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL. 1343

LÚCIA LACERDA DOS ANJOS - UFMS 1343

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA 1347

JUCÉLIA DO ROCIO CHIQUIM - UNINTER 1347
SUELI PEREIRA DONATO - UNINTER 1347

HIBRIDISMO NA LITERATURA INFANTIL JUVENIL - CONTRAPONTOS CONTEMPORÂNEOS 1350

BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE 1350
ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE 1350
JENNIFER BRETZKE MEIER - UNIVILLE 1350

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 1353

LIDIA OLIVEIRA DE SOUZA BARBERO - UFPR 1353
SÉRGIO CAMARGO - UFPR 1353

O TUTOR NA EAD: COMO SE DEFINE E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA 1356

MARCOS RODRIGUES VELASQUE - UNINTER 1356
GABRIELE PILLETTI DE ANDRADE - UNINTER 1356
WAGNER MURILO MAIA SCHUCHARDT - UNINTER 1356

OFICINAS LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O BRINCAR COM INTENCIONALIDADE EDUCATIVA 1358

MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR 1358
MARINICE NATAL JUSTINO - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI 1358
ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT - UTP 1358

ÔNIBUS DE LEITURA ITINERANTE: AS PRÁTICAS LITERÁRIAS E O TRABALHO COMO ESPAÇO FORMATIVO 1361

LIZ ANGELA GONÇALVES DE ALMEIDA - SME 1361

TEM LIVRO QUE TEM HIBRIDISMO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A LITERATURA INFANTIL 1363

NICOLE DE MEDEIROS BARCELOS - UNIVILLE 1363
LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE 1363
ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE 1363

CESTA POÉTICA: ENSINANDO A LER ATRAVÉS DE QUADRINHAS 1366

GISÉLIA OLIVEIRA DE SÁ NEVES - EMEF 1366

A (IN)SATISTAFAÇÃO DE LICENCIANDOS DE FÍSICA QUANTO À ABORDAGEM DO TEMA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL 1369

TÁSSILA ZERBINI MONTEIRO PEREIRA - UFPR 1369
THAIS RAFAELA HILGER - UFPR 1369

A DIVERSIDADE CURRICULAR QUE PERMEIA ATRAVÉS DO JORNAL 1373

EXPEDITA ESTEVÃO DA SILVA - SEMEC 1373

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 1376

EDER DIEGO DE OIIVEIRA - CEMIA 1376
MARCELO BOLFE - PUC 1376
MAURICIO CAMPANO CESARIO - CEMIA 1376

A LITERATURA INFANTIL COMO PROMOTORA DOS CONHECIMENTOS PREVISTOS NA ÁREA DE CONHECIMENTOS DA LINGUAGEM (BNCC, 2017) 1379

MARIA EDUARDA GASPERI - IFES 1379
MARIANA RODRIGUES - CNEC 1379

A PARTICPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROJETO MALA DE LEITURA E LETRAMENTO “VEM QUE EU TE CONTO” 1383

GYANE KAROL SANTANA LEAL - UFSC 1383

A RELEVÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1386

JANE LIMA CAMILO DE OLIVEIRA - FASA/UNIESP 1386

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE LEITURA E PESQUISA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC 1389

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU 1389
SANDRA POTTMEIER - UFSC 1389
MELISSA PROBST - UNINTER 1389

AUTORIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRODUÇÃO DE UM INFORMATIVO NO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA 1392

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC 1392

CAIXA ENCANTADA, UM MUNDO DE POSSIBILIDADES. 1395

JOSIANE FORTUNATO - UNIVALI 1395

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA PROMOVER A COMPREENSÃO DE MUNDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1397

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR 1397

DIÁLOGO E ESCUTA ATIVA COMO POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 1399

LUCIANE TAVARES DOS SANTOS - UFF 1399

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA APRIMORAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA. 1401

ISABELA ARISSA CORDEIRO GONÇALVES - UEPA 1401

INTERCÂMBIO DE CARTAS ENTRE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1404

OLIRIA MENDES GIMENES - UFU 1404

INTERVENÇÕES EM REESCRITAS DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A CAMINHO DA PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA 1407

NÁDIA DE MORAES FELÍCIO - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 1407
TÂNIA MARANESI - PMSP/SME 1407
SIMONE MARIA METTA - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 1407

LEITURA E ESCRITA EM FOCO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO 4º CPM - MARINGÁ 1410

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI - 4º CPM 1410
KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM 1410
SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR 1410

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAS: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS IMAGÉTICAS E TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALFABETIZAÇÃO 1414

AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR 1414
DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR 1414

LEITURA E LITERATURA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES 1416

CLAUDIA KAUTZMANN - IFSC 1416
LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC 1416

METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE ANESTESIOLOGIA ODONTOLÓGICA: ESTUDO DE CASO 1419

PAULO VICTHOR BUENO COSTA - UNESP 1419
MARIANNE SPALDING - UNESP 1419
VIVIAN SILVEIRA DOS SANTOS BARDINI - UNESP 1419

O SARAU COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL 1422

JULIANA MAINARDI FERNANDES DA SILVA DE NEZ - CEMIA 1422
VANESSA FARIAS DE SOUZA - ABEC 1422

O USO DO NOME PRÓPRIO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 1425

KARIME SMAKA BARBOSA RODRIGUES - UNICURITIB 1425
KLECIA SMAKA BARBOSA FIUZA - NREMZ 1425

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA EM LICENCIATURAS – PARA ALÉM DE NIVELAMENTOS 1428

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB 1428

OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1431

CRISTINA FERREIRA ENES - UFAC 1431

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1434

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS - ESMEL 1434
LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC 1434

PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA - PRÁTICAS DE LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II 1437

CARLA GABRIELE VICCINI STARON - BAGOZZI 1437

PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DA ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO DE PROCESSOS QUÍMICOS 1441

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC 1441

PROJETO LEITURAS FLASH MOB 1444

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA - IFPR 1444
MARIA ODETE ZOCCHE GOMES - SEED 1444

SWEET HOME 3D: UMA PROPOSTA PARA ENSINAR MATEMÁTICA 1448

FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG 1448
LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG 1448
TANISE PAULA NOVELLO - FURG 1448

UMA JORNADA PELO LITERÁRIO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES 1451

ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE 1451
NICOLE DE MEDEIROS BARCELOS - UNIVILLE 1451

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS: CLUBE DE LEITURA DO IFC CAMBORIÚ 1454

GABRIELA NUNES DE DEUS OLIVEIRA - IFC 1454
DAVID ROCHA DA SILVA - IFC 1454

- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO 1458

TEMA: POSTURA DO PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA 1458

SANDRA MARA ALVES SIQUEIRA - FSB 1458

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1462

GILCÉIA LEITE DOS SANTOS FONTENELE - UNB 1462

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA REALIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS/PA: REFLEXÕES E DIRECIONAMENTOS A PARTIR DE UMA POLITIZAÇÃO DOS RESULTADOS 1465

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA 1465
LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA 1465

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MEDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1468

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO - PUCPR 1468
LUCI FRARE KIRA - PUCPR 1468

A EXPERIÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES PROUNI 1471

POLYANA RAQUEL PEDROSO - PUCPR 1471
MARIA LOURDES GISI - PUCPR 1471

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MUNDIAR: UMA POLÍTICA PÚBLICA INEFICIENTE EM BELÉM DO PARÁ. 1474

ISABELA ARISSA CORDEIRO GONÇALVES - UEPA 1474

A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1477

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF 1477

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO NAS ESCOLAS CATÓLICAS 1480

CLAUDIO OLIVEIRA GRANDINI - SEED 1480
KEOMA YOSHIO DE PAULA BORDINHÃO - PUCPR 1480

A PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO 1482

SANDRA BATISTA DA COSTA - PUCPR 1482

ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DA LAPA 1485

ALINE DA LUZ MARTINS - FAEL 1485
MIRIAN RAMOS MARQUES - FAEL 1485
EDILAINE APARECIDA DIAS DA SILVEIRA - FAEL 1485

APLICANDO O JOGO DO BINGO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO -APRENDIZAGEM NAS AULAS DE MATEMÁTICA 1489

ELIANE CARDOSO CURICO - UEA 1489

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DETERMINAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE GRANDE ESPECTRO: REFLEXÕES SOBRE O PISA 1493

EDITE MARIA SUDBRACK - URI 1493

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1495

SILMARA ROQUE - UEPG 1495
GRACIETE TOZETTO GOES - UEPG 1495

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE 1498

EVANDRO CONSALTÉR - UPF 1498
CARINA TONIETO - IFRS 1498

AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA COGNITIVA DOS CONCEITOS DE HISTOLOGIA NOS GRADUANDOS DE ODONTOLOGIA DO ICT- C.SJC/UNESP 1500

VIVIAN SILVEIRA DOS SANTOS BARDINI - UNESP 1500
MARIANNE SPALDING - UNESP 1500

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO DINÂMICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, NUMA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE. 1504

VALMIR DE JESUS PINTO - UNOESC 1504
ROSELÍ ANA FABRIN - UNOESC 1504

AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA 1507

DANIELLA DO NASCIMENTO JESUS - SA 1507
MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG 1507

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1511

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA - PMPG 1511

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS 1514

PATRÍCIA DANIELA MACIEL - IFPR 1514
ANA LUCIA BERNO BONASSINA - IFPR 1514
JAQUELINE JANKOVSKI - IFPR 1514

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE OS PARECERES 1516

VÂNIA LÚCIA PEREIRA CINTRA SANGALETTI - CMEI 1516

CERTIFICAÇÕES INTERNACIONAIS COMO CATALISADORES DE HABILIDADES NO ENSINO SUPERIOR 1518

MARIANE PIRES BATISTA - UP 1518
MARCELLO ROMANI-DIAS - UP 1518

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1521

REGILSON MACIEL BORGES - UFLA 1521

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG 1521

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 1524

CARLA SPAGNOLO - MNSR 1524
ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA - UNISINOS 1524

DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA TEMÁTICA INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NOS PERIÓDICOS DA ÁREA 1527

LUCAS THIERRY DE SOUSA CABRAL - UP 1527

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BREVES REFLEXÕES CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS 1530

VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO - UEPG 1530

DISCUTINDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR 1533

JOSÉ JAILTON DA CUNHA - SEE 1533

EAD DE QUALIDADE: UM OLHAR PARA A TUTORIA NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO 1537

WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO - PUCPR 1537

ENTRE A COMPLEXIDADE E A LINEARIDADE: DESAFIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL. 1540

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL 1540
FERNANDA MILANI - CEUCLAR 1540

ESTUDO DE DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: QUESTÕES DA FORMA 1543

AURIANE STREMEL DOS SANTOS - UNESPAR 1543
MAUREN TEUBER - UNESPAR 1543

FEEDBACK EFETIVO SOB O OLHAR DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO 1546

MARLENE HARGER ZIMMERMANN - UEPG 1546
BRUNA PEREIRA MADRUGA - UEPG 1546
CAROLINE GONÇALVES PUSTIGLIONE CAMPOS - UEPG 1546

FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR 1549

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO - FURG 1549
ELAINE CORRÊA PEREIRA - FURG 1549

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS NA PRÁTICA EDUCATIVA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 1552

DELI VIEIRA SILVEIRA - UEM 1552
JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM 1552

FUNDAMENTOS BASILARES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PAULO FREIRE 1555

LUIZ ALBERTO DE ALCANTARA - PUCPR 1555
VALDIR BORGES - PUCPR 1555
SIRLEY TEREZINHA FILIPAK - PUCPR 1555

JUVENTUDE E ACESSO AO TRABALHO 1557

POLYANA RAQUEL PEDROSO - PUCPR 1557
MARIA LOURDES GISI - PUCPR 1557

O AUXÍLIO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS PERÍODOS DE GRADUAÇÃO 1560

GEZELDA CHRISTIANE MORAES - SEED/PR 1560
VANESSA TEREZINHA ALES - UFPR 1560
MARA FRANCIELI MOTIN - PUCPR 1560

O CONCEITO DE PARADOXO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PAULO FREIRE 1563

LUIZ ALBERTO DE ALCANTARA - PUCPR 1563
KEOMA YOSHIO DE PAULA BORDINHÃO - PUCPR 1563
CLAUDIO OLIVEIRA GRANDINI - SEED 1563

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COMO IMPULSIONADOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS 1566

PEDRO PAULO BARUFFI - UNIARO 1566

O PIONEIRO PROJETO DE EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERIORIZADA DO PARANÁ: A UNIVERSIDADE DE PONTA GROSSA. 1569

EDELCIO JOSÉ STROPARO - UNICENTRO 1569

OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DA APRENDIZAGEM NO TRABALHO DO PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA 1572

DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN - PUCPR 1572
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR 1572
LEDA LAYANE PIOTO DA ROSA - PUCPR 1572

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIECONÔMICA 1574

LUCIANE LEORATTO POZOBON - UFSM 1574
ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM 1574

PROVA PARANÁ: IMPLEMENTAÇÃO DE UM MECANISMO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EXTERNA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 1576

ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA 1576

REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA NO IFPR: REDAÇÃO NOTA MIL 1579

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA - IFPR 1579

REPERCUSSÕES DE UMA CAPACITAÇÃO SOBRE A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE NA MODALIDADE EAD NA UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA CLÍNICA DE FISIOTERAPEUTAS 1582

RAFAELLA STRADIOTTO BERNARDELLI - PUCPR 1582
AURISTELA DUARTE DE LIMA MOSER - PUCPR 1582

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "BOM PROFESSOR": O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA 1585

JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG 1585
ELTON ANDERSON SANTOS DE CASTRO - UEG 1585

USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2012-2017) 1588

ADRIANE PRESANIUK MARTINS - UEPG 1588
ELISMARA ZAIAS KAILER - UEPG 1588

USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA – 2013-2018 1591

BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA - UEPG 1591
MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG 1591

WEBSAI: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA 1594

ANA CLAUDIA CARELLE - UNICID 1594
SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID 1594
SAMI EDUARDO JOSÉ SCHINASI - UNICID 1594

ANÁLISE DAS PROVAS ENADE DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: TIPOS DE QUESTÕES E REQUISITOS 1597

KENYA JENIFFER MARCON - UNITAU 1597
MARIA LETICIA JULIANO DINIZ BRITO - UNITAU 1597

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SINOP/MT ACERCA DA REALIZAÇÃO DE FEIRAS DE CIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES 1601

LALESKA CAROLINE DOS SANTOS - UFMT 1601
MAURO ANDRÉ DRESCH - UFMT 1601

META-AVALIAÇÃO POR MELHORIA DE APRENDIZAGEM 1605

IVO JOSÉ BOTH - UNINTER 1605

META-AVALIAÇÃO: PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES FRONTEIRAS SUL DA AMÉRICA LATINA 1608

CLARICE DE FÁTIMA DA SILVA - UFFS 1608

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA 1611

BEATRIZ - UP 1611

PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATUAR EM EMERGÊNCIAS PSICOLÓGICAS EM ESCOLAS ESTADUAIS 1614

SHAYANE CORREIA DE CAMARGO - UP 1614
MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP 1614

A ANÁLISE PEDAGÓGICA DO PROJETO EDUCAR PRA VALER NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 2° ANO DE ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS: O CUSTO PARA UMA APRENDIZAGEM SATISFATÓRIA 1617

MICHELE PUNTEL - UFSM 1617

ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DA DIGESTÃO 1619

GIORDAMI CARVALHO DE ALMEIDA - SEED _PR 1619
MARIANA DA ROCHA PIEMONTE - UFPR 1619

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA AMF 1623

ESTELA MARIS GIORDANI - UFSM 1623

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE – ADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: CADERNO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM LEITURA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 3º ANO FUNDAMENTAL I 1626

ELI NEUZA SOARES DA SILVA - SEMED/DAM - MANAUS 1626
ELOY DA SILVA ROCHA - SEMED/DAM 1626

AVALIAÇÃO DE SISTEMA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: QUALIFICAÇÃO DOS DADOS EM PROL DO DIREITO À APRENDIZAGEM 1630

REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC 1630
JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR 1630
ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP 1630

AVALIAÇÃO UTILIZANDO TIME-BASED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR 1633

MARIA ROSA MACHADO PRADO - FPP 1633

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL: DO DESMONTE DAS POLITICAS ÀS PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA 1635

CIRLEI GIOMBELLI - UFFS 1635

ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEÚDOS 1638

LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER 1638
ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER 1638
VANESSA PAGNONCELLI - CMC 1638

ESTÁGIO ACADÊMICO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES À PRÁXIS PEDAGÓGICA DO COTIDIANO ESCOLAR 1642

KAMILA FERNANDA ZANCO - UFFS 1642
ISABELA FERNANDA SANTIAGO DA COSTA - UFFS 1642
CLÁUDIA TEREZINHA CARASEK - UFFS 1642

MÚLTIPLAS AVALIAÇÕES EM FÍSICA 1645

ADEMIR BASSO - CEPACS E FAMA 1645

MÚLTIPLAS AVALIAÇÕES NA ESPECIALIZAÇÃO 1648

ADEMIR BASSO - CEPACS E FAMA 1648

PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO: EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO 1651

JULIANA FERNANDES JUNGES CARARO - PUCPR 1651
MARINA MARINI MARIOTTO BELOTTO - PUCPR 1651

REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR 1654

NEIDE PENA - UNIVÁS 1654
NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS 1654

- CULTURA, CURRÍCULO E SABERES 1658

A ABORDAGEM DA MATEMÁTICA NOS MATERIAIS CURRICULARES EMAI (SP) E PNAIC (BRASIL) E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS 1658

ELIANE MARIA VANI ORTEGA - FCT- UNESP 1658

A BNCC DA EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 1662

FABIANA LEIFELD - UEPG 1662

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 1666

MARCOS VINICIUS TEIXEIRA SIQUEIRA - PUCPR 1666

A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS INICIAIS 1669

HERCULES GUIMARÃES HONORATO - ESG 1669

A DIVERSIDADE CULTURAL E A RESPONSABILIDADE DOCENTE NA ÁREA DE ARTES 1673

MARGIE - MARGARIDA GANDARA RAUEN - UNICENTRO 1673

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM 1676

SILMARA DOS SANTOS DA CUNHA - UNIVILLE 1676
MARILEI SCHACKOW MORAES - UNIVILLE 1676
JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE 1676

A ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCIPAIS DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS 1680

ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO - UNESP 1680
SAMUEL HERNANDES BERNARDES - FCT- UNESP 1680
DANIELA RAMOS DA SILVA - UNESP 1680

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A INTERDISCIPLINARIDADE 1684

JINLOVA DE OLIVEIRA PANTALEÃO - PUC -SP 1684

A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA 1688

NÍVIA CELINE DA SILVA - UFPR 1688

A ICONOGRAFIA DE DEBRET E A REPRESENTAÇÃO PITORESCA DA ESCRAVIDÃO: ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA A UTILIZAÇÃO DO VIAGEM PITORESCA E HISTÓRICA AO BRASIL ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO 1691

VIVIAN MARIA KORB - PUCPR 1691

A PEDRA DO INGÁ- UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTES VISUAIS E ARQUEOLOGIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS 1694

PATRICIA SILVA DE OLIVEIRA - SEED-PR COLEGIO ESTADUAL JOÃO RICARDO BORELL 1694
ELOIZA APARECIDA SILVA AVILA DE MATOS - UTFPR 1694

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS "NÃO INDÍGENA" EM HUMAITÁ-AM 1697

EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA - UFAM 1697

A REALIZAÇÃO DE ASSEMBLEIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA 1700

ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR 1700
PATRÍCIA SANTOS BENEVENUTE - UFPR 1700
ANA BEATRIZ LEAL - UFPR 1700

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA ESCOLAR 1703

ANDERSON GOSMATTI - NG 1703

AÇÃO POLÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR 1706

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA - PUCPR 1706
KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR 1706

AFETIVIDADE, PROFESSOR ESPECIALISTA E ESCOLA PÚBLICA A ARQUITETURA DE UM PROJETO 1709

JOÃO CARLOS CASSIANO RIBEIRO - CEUCLAR 1709
MARGARETE CAZZOLATO SULA - PMSA - SE 1709
FERNANDA DE LIMA RODRIGUES - PUC SP 1709

ANÁLISE DISCURSIVA ENQUANTO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E HUMANIZADORA 1712

RENATA WALESKA DE SOUSA PIMENTA - IFSC 1712
THIAGO LIPINSKI PAES - IFSC 1712

ARTE E CULTURA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E NO TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO 1715

MONICA FANTIN - UFSC 1715
GISLENE NATERA - UFSC 1715
JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS - UFSC 1715

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (PCSC): INTERFACES E DESAFIOS 1718

CÁSSIA FERRI - FURB 1718

BASES CURRICULARES GERAIS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA. 1721

REBECA AMORIM - FURB 1721
CÁSSIA FERRI - FURB 1721

BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES DE UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR 1724

LUCIANE PAIVA ALVES DE OLIVEIRA - UFPR 1724
MARIA DO CARMO DE MOURA ILSUK - UFPR 1724
KEVIN LINO DE OLIVEIRA - UFPR 1724

CMAEE-SURDEZ E CODA'S (CHILDEN OF DEAF ADULTS): POLÍTICA E EVIDÊNCIAS CULTURAIS E INCLUSIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA 1727

SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT - PMA 1727

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS 1730

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR 1730

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POBREZA NO CURRÍCULO E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA 1734

PAULO ROBERTO BRAGA JUNIOR - UEPG 1734
TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA - UEPG 1734

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PRÁXIS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 1737

MARTA ZANETTE - UNOCHAPECÓ 1737
IVO DICKMANN - UNOCHAPECÓ 1737

CULTURA ESCOLAR NOS TERMOS DE PIERRE BOURDIEU: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESTÉTICOS 1739

ELSIO LENARDÃO - UEL 1739

CURRÍCULOS EMERGENTES: PROJETO ÂNCORA 1742

JULIANA VAZ PAIVA - UFSM 1742
LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN - UFSM 1742

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA 1745

PAULO ROBERTO CORDOVA - IFSC 1745
PATRÍCIA DE DEUS E SILVA - UNIARO 1745
LUDIMAR PEGORARO - UNIARO 1745

DESFETICHIZANDO O CURRÍCULO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA DECOLONIAL E PÓS-COLONIAL DO EDUCERE 2008-2017 1747

EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO - PUCPR 1747
FRANCINE CORDEIRO BOBATO - PUCPR 1747

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO: UM OLHAR A PARTIR DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO 1751

THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO 1751
CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO 1751
VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT 1751

DOCUMENTOS ORIENTADORES E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR: UM DESAFIO PARA O DOCENTE NO EMITI 1755

LEIRI APARECIDA RATTI - UNIVILLE 1755
JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE 1755
CARLOS HULLER - UNIVILLE 1755

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR 1759

EDCLEIDE DA SILVA PEREIRA NOVAIS - PMI 1759
ROZIANE AGUIAR DOS SANTOS - UESC 1759

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALDADE: UMA PROPOSTA PARA O ACOLHIMENTO DO GÊNERO MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA. 1763

TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE - UFFS 1763

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E INFÂNCIA: O JOGO TEATRAL COMO POSSIBILITADOR DESSA RELAÇÃO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DA CRIANÇA 1766

RAQUEL ALINE ZANINI - UFPR 1766

EDUCAÇÃO NO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS. 1770

JULIO CESAR BRAUN - UNIOESTE 1770

EDUCAR, RESPIRAR, CARTOGRAFAR. 1773

MAIARA PEREIRA BARROS - UFPR 1773
KÁTIA MARIA KASPER - UFPR 1773

EM BUSCA DE REMINISCÊNCIAS DO PASSADO, EM QUASE MEMÓRIA, QUASE ROMANCE, DE CARLOS HEITOR CONY 1776

CAMILA MARCELINA PASQUAL - FAEL 1776

ENSINO DE GEOGRAFIA: PONTOS E CONTRAPONTOS 1779

JUCILEIDE MELONIO PEREIRA SILVA - UFMA 1779
ELAINE CUNHA VIEIRA - UFMA 1779
MARCIO JOSÉ CELERI - UFMA 1779

ESPAÇOS PRATICADOS, CONSUMO E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NA DISCOGRAFIA DE TONICO E TINOCO (1940-1981) 1783

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN - PUCPR 1783

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 1786

FABIOLA BERWANGER - SME 1786
VANESSA MARFUT DE ASSIS - SME 1786

GÊNERO E RELIGIÃO: UMA TRILHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1789

DARLI DE FÁTIMA SAMPAIO - PUCPR 1789

GRÊMIO ESTUDANTIL E CAPTURAS CURRICULARES: A PRODUÇÃO DA ROSTIDADE PARTICIPATIVA 1793

AMARILDO INÁCIO DOS SANTOS - UFBA 1793
GICELE CERVI - FURB 1793

HORTA ESCOLAR: ESPAÇO INTERDISCIPLINAR EM AULAS DE CIÊNCIAS 1796

FERNANDO ANTONIO OLIVEIRA COELHO - UFMA 1796
MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA - UFPA 1796
FRANCISCO HERMES SANTOS DA SILVA - UFPA 1796

IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS E O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PARINTINS, AMAZONAS. 1799

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS - UFAM 1799
ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM 1799

INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES 1802

ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA - UFMT 1802
JULIANA MARIA PIO - UFMT 1802
FERNANDA DE MELLO CARDOSO - UFMT 1802

INFÂNCIA E CIDADE: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS 1806

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA - UEL 1806

INFÂNCIA – CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO 1809

TATIANA DA SILVA BIDINOTTO - UFPR 1809

INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTES VISUAIS E A SUPERAÇÃO DA VISÃO TRADICIONAL 1812

PERCI CRISTINA KLUG LIMA - UFPR 1812

INTERNATIONAL EDUCATION: DESAFIOS CULTURAIS E TÉCNICOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES 1815

CARLA CRISTINE BORGES DO AMARAL - UP 1815
MARCELLO ROMANI-DIAS - UP 1815
SEIMOR WALCHHUTTER - ESEG 1815

LAICIDADE E ECUMENISMO: CONCEITOS APLICADOS À HISTÓRIA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO EM CURITIBA 1819

KARIN WILLMS - UFPR 1819

LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA BILÍNGUE (LIBRAS-PORTUGUÊS): CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS 1821

ELIANA CRISTINA BÄR - IFSC 1821

MANUAL DE HISTORIA DO BRASIL: ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA E COMO ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA EM TEMPOS DE DITADURA CIVIL/MILITAR 1824

EDWARD MICKAEL KLINGBEIL - PUCPR 1824
ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA - PUCPR 1824

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: UMA ABORDAGEM ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA. 1826

JULIO CESAR BRAUN - UNIOESTE 1826

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTUDOS, PROCESSOS, FACILIDADES E DIFICULDADES 1828

CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR 1828
CARLA CRISTINA BEM - UTFPR 1828
ANA CRISTINA TRINDADE CURSINO - UTFPR 1828

METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS 1832

CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR 1832
CARLA CRISTINA BEM - UTFPR 1832
CAROLINA CASTILHO GARCIA - UTFPR 1832

MOBILE LEARNING E O INCENTIVO DA UNESCO: A EMPATIA , TICS PARA SE FORTALECER A CIDADANIA E DIVERSIDADE 1835

ODY M. CHURKIN - UNINTER 1835

NOTAS PARA PENSAR O CURRÍCULO A PARTIR DE UM REFERENCIAL DECOLONIAL 1838

MARCELLY MACHADO CRUZ - UNISC 1838
ÉDER DA SILVA SILVEIRA - UNISC 1838

O COMPONENTE CURRICULAR “CULTURA E PATRIMÔNIO” PROPOSTO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL 1841

DIOURY DE ANDRADE BUENO - SME 1841

O CURRÍCULO EM DISPUTAS NO CONTEXTO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO 1844

ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES - UFPA 1844

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURSO DE HABILITAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL GABRIEL DE LARA NA DÉCADA DE 1990 1847

MARIA ALINE RAMOS BATISTA - UNESPAR 1847
MARILIZA SIMONETE PORTELA - UNESPAR 1847

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS: UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 1850

STACY PEDRO BACH - UNIOESTE 1850
MARIANE GRANDO FERREIRA - UNIOESTE 1850
DULCE MARIA STRIEDER - UNIOESTE 1850

O ENSINO SUPERIOR MEDIADO POR METODOLOGIAS ATIVAS 1854

DALÉSIO OSTROVSKI - UTFPR 1854
CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR 1854

O PAPEL DO/DA PROFESSOR/A BRANCO/A NA LUTA ANTIRRACISTA: ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DOCENTE 1857

LARISE PICCININI - UFSC 1857
ÂNGELA DELLA FLORA - UFSC 1857

O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL 1860

JULIANA MARIA DA SILVA MINGUETTI - UNICID 1860
MARIA PASSEGGI - UFRN 1860

O QUE PODE UM CURRICULO QUE VAZA? POSSÍBILIDADES PARA A CRIAÇÃO 1863

MARCELA BAUTISTA NUÑEZ - UFSM 1863

O SABER TECNOLÓGICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E SUA IMPLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE DISCENTES 1866

BÁRBARA CIZOTTO MAGALHÃES ARMSTRONG JANINO - UP 1866
MARILETE TEREZINHA MARQUETI DE ARAUJO - SME 1866

O SAGRADO NA SALA DE AULA 1870

EDILE MARIA FRACARO RODRIGUES - PUCPR 1870

O SUCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA TEM COMO ALICERCE AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES. 1874

VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ 1874
MARCILEI DA SILVA BENDER - UNOCHAPECÓ 1874
SILVANA TERESINHA BERNIERI - UNOCHAPECÓ 1874

OS DOCENTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM 1877

SILVANA TERESINHA BERNIERI - UNOCHAPECÓ 1877
VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ 1877
MARTA ZANETTE - UNOCHAPECÓ 1877

PARA ALÉM DA CASA, DO BAIRRO E DA ESCOLA, O MUNDO: TRÂNSITOS CULTURAIS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES 1881

MARTA CAMPOS DE QUADROS - FCT- UNESP 1881

PARA QUE APRENDER CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA? UMA LEITURA DOS OBJETIVOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA 1884

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA - FURB 1884
LUCIANE SCHULZ - FURB 1884
DANIELA TOMIO - FURB 1884

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA ESPERANÇA EM E COM PAULO FREIRE 1887

DANIELA OLIVEIRA DE SÁ TOIGO - SEML 1887
SIMONE BEATRIZ LUIZ RODRIGUES - SEML 1887
LURDES CARON - UNIPLAC 1887

PODE A ESCOLA SER UM ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL? 1891

EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ 1891
CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ 1891

POLÍTICAS DO CONHECIMENTO OFICIAL NA EDUCAÇÃO DE PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS INTERNACIONAIS? 1894

ZENILDE DURLI - UFSC 1894

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE COMPETÊNCIAS – A EXPERIÊNCIA DA UTFPR 1897

NADIA SANZOVO - UTFPR 1897
NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER 1897
ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA 1897

PROJETO CONHECER LONDRINA: NARRATIVAS E SABERES PELAS RUAS DA CIDADE 1900

ELIANE APARECIDA CANDOTI - UEL 1900

PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO OESTE CATARINENSE 1903

IZOLETE DOS SANTOS RIQUETI - UFSC 1903
ZENILDE DURLI - UFSC 1903

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ESTADO DO CONHECIMENTO 1906

JULIANA VAZ PAIVA - UFSM 1906

REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO: DIVERSIDADES, CULTURAS E IDENTIDADES 1909

MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI - PUCPR 1909

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRODUÇÕES EM NÍVEL STRICTO SENSU. 1911

FRANCINE CRUZ GRISON - UFPR 1911
JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR 1911
GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO - IFPR 1911

RELIGIÃO: UMA LEITURA A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE 1914

LUCIANE HINTERHOLZ - IFC 1914
MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO - IFC 1914

SOBRE A REVISTA DO ENSINO: ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO ENSINO DE 1º GRAU (DIRETRIZES TEÓRICAS DOS CURRÍCULOS DE 5ªS E 6ªS SÉRIES) 1917

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN - PUCPR 1917

UMA CARTOGRAFIA DOS IMAGINÁRIOS DE PROGRESSO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 1919

ELIANA SANTIAGO GONÇALVES EDMUNDO - SEED _PR 1919

UMA PROPOSTA PARA O USO DE V DE VINGANÇA (1989) COMO FERRAMENTA REFLEXIVA EM SALA DE AULA 1921

THIAGO BROTTO NATÁRIO - UFPR 1921
JANIS CAROLINE BOIKO DA ROSA - UFPR 1921

USO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 1924

ANA PAULA SABCHUK - UEM 1924
JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO - UENP 1924
FERNANDO SABCHUK MOREIRA - SEED-PR 1924

A COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS. 1927

JOSÉ MARCOS LEMOS DE SOUZA - UESB 1927
DULCINÉIA DA SILVA ADORNI - UNEB 1927

AS RELAÇÕES ENTRE SABERES E CULTURA: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO DE MODA DA FURB 1930

EMANUELLA SCOZ - FURB 1930
MARCIA REGINA SELPA HEINZLE - FURB 1930

EDUCAÇÃO FÍSICA, SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DE JOGOS AFRICANOS 1933

FABIANA POMIN - IFMT 1933
LUCIMAR ROSA DIAS - UFPR 1933

FORMAR PARA TRANSFORMAR: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS 1936

MONIQUE MONTENEGRO - DOCTUM 1936
STÉFANI COFFLER VOLKARTTI - DOCTUM 1936

LANA CHRISTIE DOS SANTOS PEREIRA - DOCTUM 1936

IDENTIDADE CULTURAL: UMA POLÍTICA DE AFIRMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO 1940

ESTELIO LOPES CARDOSO - UEA 1940
CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA 1940
YTANAJE COELHO CARDOSO - SEDUC/AM 1940

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E A PROPOSTA DA BNCC: ALGUMAS REFLEXÕES. 1942

DULCINÉIA DA SILVA ADORNI - UNEB 1942
FERNANDA GISELLE MORAIS DO VALE CESTARI - CMSP 1942

OS ESTÁGIOS SUPERVIS IONADOS NO CURSO DE LICEN CIATURA EM QUÍMICA DO IFSC-SJ: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PROCESSO FORMATIVO 1945

MARIANA SCHNEIDER - IFSC 1945
DENISE GOMES DA SILVA COSTA - IFSC 1945
PAULA ALVES DE AGUIAR - IFSC 1945

OS IMPACTOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DOCTUM DE VITÓRIA 1948

MYRLA DA SILVA MOURA - DOCTUM 1948
STÉFANI COFFLER VOLKARTTI - DOCTUM 1948
LANA CHRISTIE DOS SANTOS PEREIRA - DOCTUM 1948

A ARTE NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS 1952

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA - IFAM 1952
MARCOS SERRA DE MENDONÇA - UEA 1952

A CULTURA MUSICAL INERENTE AOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FAP UNESPAR CAMPUS DE CURITIBA II, COMO INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 1955

DRAUSIO NEY PACHECO FONSECA - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II 1955

A DEMOCRACIA NA LATA: A POLÍTICA EM PAUTA NA ESCOLA 1958

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA - UFMT 1958

A FORMAÇÃO DA EQUIPE MULTIPLICADORA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003 EM PONTA GROSSA PR. 1961

LIZ ANGELA GONÇALVES DE ALMEIDA - SME 1961
DANIELE DE FÁTIMA JONKO SCHEIFFER - SME 1961

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA ANTONIO MENEGHETTI FACULDADE 1963

ESTELA MARIS GIORDANI - UFSM 1963

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA 1966

ELIAS NEVES DOS SANTOS BAPTISTA - ABEC 1966
JANE CARLA CLAUDINO - ABEC 1966
ALINE MENDES VASCO - ABEC 1966

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA CLASSE MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA 1970

PALOMA DE SOUSA FILOMENO - UEPA 1970

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE FORMAÇÃO HUMANA/ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DE UMA CULTURA DE PAZ 1973

PERLA CRISTIANE ENVIY - SME 1973
VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME 1973
NILCEA MOTTIN DE ANDRADE - SME 1973

A PERFORMANCE NA EXTENSÃO 1976

CHARLES IMMIANOVSKY - IFC 1976

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DIDÁTICOS NO PIBID 1979

ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES - UFPEL 1979
DENISE NASCIMENTO SILVEIRA - UFPEL 1979

AS REDES SOCIAIS COMO OBJETO DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1982

ROBERTA PASQUALLI - IFSC 1982
ÂNGELA SILVA - IFSC 1982
EMY FRANCIELLI LUNARDI - IFSC 1982

AUTOESTIMA E EMPODERAMENTO POR MEIO DA SUSTENTABILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA QUE ENVOLVE UNIVERSITÁRIOS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FAIXA DE 11 A 14 ANOS 1986

ANGELA NOGUEIRA FEY - NZ 1986
GILLYS VIEIRA DA SILVA - PUCPR 1986
THABATA MARIA ALVAREZ - UP 1986

CIÊNCIA PARA CRIANÇAS PEQUENAS : UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 1989

RITA DE CÁSSIA PIVA - SME 1989
CAROLINE THAUNY DE SOUZA - SME 1989
SÉRGIO HENRIQUE DE FREITAS - CEEBJA 1989

CONSTRUÇÃO LITERÁRIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DE VIVÊNCIAS DO ESCRITOR MEDIADOR E A TEMÁTICA SUICÍDIO NO ENSINO DE ARTE 1993

FRANSUÊ RIBEIRO - FURB 1993

DIÁLOGOS E CONSTRUÇÕES: ENTRELAÇAMENTO ENTRE DANÇA E FOTOGRAFIA EM ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA 1996

FRANSUÊ RIBEIRO - FURB 1996

ABNER SANLAY CYPRIANO - FURB 1996

EDUCAÇÃO COM LUDICIDADE 1999

MARCIA FERNANDES BARTHOLO - UFRJ 1999

EDUCAR PARA A INTERIORIDADE - A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PARA INTERIORIDADE DENTRO DE ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORMAL 2002

CRISTIANE DE OLIVEIRA - ESMIR 2002
MATHEUS HENRIQUE ALVES - PUCPR 2002

ENTRE ARAUCÁRIAS E PINHÕES: UMA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO INFANTIL 2005

ANA PAULA DAL SANTO - UNOCHAPECÓ 2005
MAIKE ELIZE TECHIO - UNOCHAPECÓ 2005

LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA-UFPEL: ATIVIDADES REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 2007

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA - UFPEL 2007
ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES - UFPEL 2007

O CURRÍCULO OCULTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA 2011

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR 2011

O PAPEL E AS ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR ORIENTADOR DE LABORATÓRIO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR. 2014

ERLI TEREZINHA LEMES DA SILVA - EEB 2014
FRANCIELLE CRISTINA LUIZ RAMOS - EEB 2014
ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB 2014

O PROJETO CIENTISTAS NA ESCOLA: PROMOVENDO A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2018

SANTINA CÉLIA BORDINI - SME 2018
LUCIANA ZAIDAN PEREIRA - SME 2018

O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO ESTÍMULO A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O DESPERTAR PARA A CIDADANIA 2021

JANE CARLA CLAUDINO - ABEC 2021
GILLYS VIEIRA DA SILVA - PUCPR 2021
EDEMILSON GOMES DE SOUZA - ABEC 2021

O PROJETO DE VIDA COMO EIXO TRANSVERSAL NO CURRÍCULO DA ESCOLA SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA 2025

SUZI MARY CALIXTO - PUCPR 2025
ALINE MENDES VASCO - ABEC 2025
STEFANY RAMOS - PUC PR 2025

O QUE É EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM? O CONCEITO SOBRE O OBJETO DE TRABALHO DE PROFESSORES E GESTORES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ (SC) 2028

CAROLINA MENEZES CAMINHA DE ANDRADE - UNIVALI 2028
RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI 2028

O REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA 2031

REBECA DE OLIVEIRA COSTA - UEPA 2031
JOELMA DE OLIVEIRA GOMES - UEPA 2031
LARA MARIA DA CRUZ NOGUEIRA - UEPA 2031

PROEMI: DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INOVADORA E TRANSFORMADORA. 2035

FRANCIELLE CRISTINA LUIZ RAMOS - EEB 2035
ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB 2035
MARIZETE LEMES DA SILVA MATIELLO - EEBTAN 2035

SÃO AS REGRAS DO JOGO: DISCUSSÕES SOBRE O OLHAR ETNOGRÁFICO NOS TRÂMITES INICIAIS DE PESQUISA 2038

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA - UFMT 2038

SOFT SKILLS E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE 2041

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP 2041

VIVÊNCIAS FORMATIVAS: OS PROCESSOS DE ACEITAÇÃO DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR. 2044

MONIQUE MONTENEGRO - DOCTUM 2044

“NA CASA DA MINHA VÓ”: ESTIMULANDO A ATITUDE HISTORIADORA A PARTIR DA MEMÓRIA FAMILIAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS 2047

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR 2047
CAMILA TATIANE DE SOUZA - UFPR 2047

- DIDÁTICA 2050

A DIDÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO HOSPITALAR DO IFSC CAMPUS JOINVILLE 2050

FERNANDO SOARES DA ROCHA JÚNIOR - IFSC 2050
VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC 2050
OLIVIER ALLAIN - IFSC 2050

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2053

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA - UFPI 2053

DIANE MENDES FEITOSA - SEDUC - PI 2053
MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA - UFPI 2053

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA HUMANIZADORA E AFETIVA NA VALORIZAÇÃO DO SUJEITO E SUA FORMAÇÃO 2056

AMANDA LAMAS - UEPA 2056
LUCIANA SOARES ROCHA - UEPA 2056
GUSTAVO HENRIQUE CONCEIÇÃO SOUZA - UEPA 2056

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA DE CAMPO NUMA ESCOLA RURAL EM CAMETÁ-PA. 2060

HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA 2060
ADELMO VIANA WANZELER - UFPA 2060

A MATEMÁTICA E OS JOGOS: UMA ANÁLISE 2063

SIMONE APARECIDA MARTINS - UFPR 2063
TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR 2063

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – INDICADORES DE UMA POSSÍVEL DIDÁTICA A PARTIR DA ÓTICA DOS ESTUDANTES 2066

IVANA SUSKI VICENTIN - CNSM 2066
PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR 2066

A PRÁXIS DOCENTE E O USO DA CATEGORIA CONTEÚDO E FORMA. 2070

MARIANA TOMAZI - UEL 2070
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL 2070
VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS - UEL 2070

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA FREIREANA 2074

SAMIRA KRUPEK DONAIRE - FECILCAM 2074
SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR 2074

ABORDAGENS DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR 2077

GIONARA TAUCHEN - FURG 2077
SIRLEI NADIA SCHIRMER - FURG 2077
DANIELE SIMÕES BORGES - FURG 2077

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCURANDO INDICADORES NAS FALAS DOS ALUNOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS 2081

SIMONE DE BIASI FONSECA - PMC 2081

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ELETRICIDADE POR MEIO DE UM PROCESSO INVESTIGATIVO: PROMOVENDO A ARGUMENTAÇÃO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2085

JOSIANE DE ALMEIDA TREVISANI - FCT- UNESP 2085
PAULO CÉSAR DE ALMEIDA RABONI - FCT- UNESP 2085

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: CONCEPÇÕES E HÁBITOS DE ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2088

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS 2088

ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS EM CURSOS PREPARATÓRIOS PARA ENEM E VESTIBULAR: APRENDER O CONTEÚDO OU APENAS DECORAR? 2091

GEOVANNA DARGEL LIMA - PUCPR 2091
HENRIQUE JOSE POLATO GOMES - BAGOZZI 2091

AS CONTRADIÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E A REALIDADE SOCIAL E CULTURAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DE UMA CLASSE DE ACELERAÇÃO 2094

MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR 2094

AULAS INESQUECÍVEIS: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM CRIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR 2097

NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER 2097
ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA 2097
NADIA SANZOVO - UTFPR 2097

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM FREIREANA 2101

SAMIRA KRUPEK DONAIRE - FECILCAM 2101
SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR 2101

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE QUATRO CONTEXTOS 2104

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA - FME 2104

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E A AFETIVIDADE 2107

SANDRA MARA DE LARA - PUCPR 2107
DULCINÉIA DE SOUZA - FSB 2107
GABRIELLE KREITLOW DIAS - FSB 2107

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR 2109

ANA CLAUDIA URBAN - UFPR 2109

DIDÁTICA E OFICINAS DE BONECAS NEGRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 2112

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC 2112
SANDRA REGINA PIRES - UFSC 2112

ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO RACIONAL E DE SUA REPRESENTAÇÃO A/B COM O SIGNIFICADO DE OPERADOR: UMA PERSPECTIVA PARA SEU ENSINO 2115

RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA - UNESP 2115

ELEMENTAR, MEU CARO WATSON: INVESTIGANDO O PASSADO! 2118

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR 2118
NORTON FREHSE NICOLAZZI JUNIOR - ED. POSITIVO 2118

INFLUÊNCIA DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA. 2120

ANA FLAVIA RSECICEKI - PUCPR 2120
LUANA RAFAELA AZEVEDO DE OLIVEIRA - PUCPR 2120

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES 2122

HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES - UNIARA 2122
MARIA LUCIA OLIVEIRA SUZIGAN DRAGONE - UNIARA 2122

JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, O BRINCAR PARA ENSINAR 2125

PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR 2125
SILVIO DUDA - CMP 2125
SANDRA MARA DE LARA - PUCPR 2125

LITERATURA INFANTIL, GEOMETRIA E AFETIVIDADE: UM DIÁLOGO ENTRELAÇADO PELA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO 2127

RAQUEL FENSTERSEIFER WEISSHEIMER - IFSUL - PELOTAS 2127
RAFAEL MONTOITO - IFSUL 2127

MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO 2130

LUCIANA GRANDINI CABREIRA - UEM 2130
JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM 2130

MÉTODO 300: O USO DE METODOLOGIA ATIVA NA INOVAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS TÉCNICOS-CIENTÍFICOS 2133

ÂNGELA MARIA PELIZER DE ARRUDA - PUCPR 2133

NARRATIVAS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2136

JULIANE GOMES DE SOUSA - UFT 2136

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA 2139

SIMONE SARTORI JABUR - UNESPAR 2139

O ENSINO DE PROJETO NA ARQUITETURA E URBANISMO E O DESIGN THINKING: A BUSCA DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM 2142

JULIANA FERNANDES JUNGES CARARO - PUCPR 2142
MOARA ZUCCHERELLI - PUCPR 2142

O MÉTODO MONTESSORI E A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA 2146

MARIANA MEDEIROS TRAUTWEIN - PMC 2146
THAISA RODBARD MILEO - UNINTER 2146

O PRESCRITO E O DITO NA ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO 2149

ADRIANA ALVES FAGUNDES - PUCPR 2149
ANTÔNIA BATISTA MARQUES - UERN 2149

O REDESENHO DA DISCIPLINA DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA PUC-PR 2152

WILLIAM SADE JUNIOR - PUCPR 2152

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: USO DO LEGO® EDUCATION NO ENSINO DE SOLOS 2155

MÁRCIO LUIS VIEIRA - IFRS 2155
ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS 2155
ANA SARA CASTAMAN - IFRS 2155

OS MATERIAIS DIDÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 2158

AMANDA PORFIRIO - MACKENZIE 2158
ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES - MACKENZIE 2158

INTRODUÇÃO 2158

PROBLEMA 2158

OBJETIVO GERAL 2158

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 2158

METODOLOGIA 2159

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 2159

RESULTADOS 2159

REFERÊNCIAS 2161

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR INICIANTE. 2162

JOSEMARY SCOS - UEPG 2162

PLANO DE ENSINO – SISTEMA IMUNOLÓGICO SOB METODOLOGIA ATIVA DE AULA INVERTIDA 2168

DEBORAH FRANK MOTA - UFPR 2168
CARLA WANDERER - UFPR 2168

PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADE A PARTIR DE UMA DISCIPLINA NA PÓS-GRADUAÇÃO 2172

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT - UEL 2172
NATHALIA MARTINS - UEL 2172
ADRIELLY ROCATELI - UEL 2172

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS EM LITERATURA E MÚSICA PARA TERCEIRA IDADE 2175

GIOVANA LUERSEN CHAVES - UNIFAE 2175

PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO EM FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VOLTA REDONDA 2178

MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ 2178
GIOVANA DA SILVA CARDOSO - IFRJ 2178

RELAÇÕES DE JOVENS PROFESSORES INICIANTES E SEUS ALUNOS DE GRADUAÇÃO 2182

NADIANE FELDKERCHER - UNOESC 2182

SANEAMENTO: DESAFIOS DOCENTE E DISCENTE NO PROCESSO FORMATIVO 2185

LUCIANE DUSI PEREIRA - UFSC 2185
LUDIMAR PEGORARO - UNIARO 2185

UM OLHAR PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS E OS MÉTODOS ATIVOS PROPOSTOS NO SÉCULO XX, POR PAULO FREIRE, NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 2188

SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA - UNIALFA 2188
SERGIO CARUSO - UNIALFA 2188

UMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE A PARTIR DE PERGUNTAS DOS ESTUDANTES SOBRE COMBUSTÍVEIS 2191

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS 2191
FABIANA PAULETTI - UNINTER 2191

A REPRESENTAÇÃO DA DIDÁTICA NOS TRABALHOS DA ANPED 2195

ESTELA LEMOS MOREIRA - UNESP 2195

A SIMULAÇÃO REALÍSTICA NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM 2198

CLARA REGINA REIGADA - UNIFESP 2198
MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS - UNIFESP 2198

CRIAÇÃO DE AMBIENTES FAVORÁVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA 2202

JUSSARA GOMES ARAÚJO CUNHA - SEC-BA 2202

DIDÁTICA NA ANPED: O QUE DIZEM OS RESUMOS DO GT 04? 2204

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN FRANCHI - UFSC 2204
MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC 2204

ENSINO DE FÍSICA DIVERSIFICADO NO AMBIENTE ESCOLAR (TÍTULO) / O ENSINO DE FÍSICA INCORPORADO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (SUBTÍTULO)) 2207

ALESSANDRA ANA SILVA DE ALENCAR - PUCPR 2207

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O TRABALHO COM A MATEMÁTICA 2210

LUCIANE CRISTINA JOENK HOFFMANN - UNIDAVI 2210
MIRIAM CRISTINA BLEICH MULLER - EEBRF 2210

PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO: AS PRÁTICAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM CARAMBEÍ – PR 2214

KEILA SANTOS - UEPG 2214

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A METODOLOGIA ATIVAS - UMA POSSIBILIDADE 2217

HECILDA APARECIDA CARNEIRO SANTOS - UNINTER 2217

UTILIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA ASSOCIAR A TEORIA COM A PRÁTICA 2220

LORENA MOTTIN MORAIS - PUCPR 2220
EDILAINE MARIA DA SILVA SOUZA GARCIA - PUCPR 2220
LEANDRO DE LIMA - PUCPR 2220

"DESAFIOS DO APRENDER" - UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 2223

CRISTIANE GRALAKI BLACZYK - PUCPR 2223
MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR 2223
ILZE MARIA COELHO MACHADO - SEED _PR 2223

A APLICAÇÃO DO MÉTODO 300 NAS AULAS DE "LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS" 2227

ÂNGELA MARIA PELIZER DE ARRUDA - PUCPR 2227

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA ESCUTA DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROTAGONISTAS NEGROS 2230

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN - UEPG 2230

A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADOS À EDUCAÇÃO 2233

JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI - UTFPR 2233

A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E O PROCESSO DE PROJETO: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA 2236

MOARA ZUCCHERELLI - PUCPR 2236

A PRÁTICA DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM 2239

LUANA DE LIMA COELHO DELMONDES - UNIVÁS 2239
MARCELO COSTA RIBEIRO - UNIVÁS 2239
NEIDE PENA - UNIVÁS 2239

A PRODUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR 2243

ADRIANA HEINDRICKSON CUNHA MERÉTIKA - SEED-PR 2243
ALESSANDRA MARIA DE LIMA OLIVEIRA - PUCPR 2243

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, METODOLOGIAS ATIVAS E ALUNOS DE INCLUSÃO 2246

ERIKA CORA KRUGER COLMAN - PUCPR 2246

AS HABILIDADES DA MATEMÁTICA SEGUNDO A BNCC 2249

JULIO CESAR SANTORO BARA - PUCPR 2249
ISABELLE CHRISTINE MOLETTA - UP 2249

AS LLHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE NO ENSINO DE GENÉTICA. 2253

MAÍRA ALEXANDRE PERES - UFPR 2253

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ELABORAÇÃO DE ATLAS DIGITAIS DE HISTOLOGIA POR ACADÊMICOS DE MEDICINA VETERINÁRIA 2256

CARLA WANDERER - UFPR 2256

BYOD BY ODY, REFLEXÕES NO EDUCERE 2019: METODOLOGIAS ATIVAS E UM NOVO PROTAGONISMO NO ENSINO E APRENDIZAGEM 2259

ODY M. CHURKIN - UNINTER 2259

EGG DROP – UM PROJETO DE CIÊNCIAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 2262

ADRIANA HEINDRICKSON CUNHA MERÉTIKA - SEED-PR 2262

ELABORAÇÃO DE UMA LEI: UMA EXPERIÊNCIA DIVERTIDA 2265

DEICE SILVA TEIXEIRA - IFRR 2265
NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER 2265

ENSINO DA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (DIT) ATRAVÉS DE DINÂMICA DE GRUPO 2268

MARIANE FÉLIX DA ROCHA - UNESPAR 2268

ENSINO SIMULADO E AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CLINICAS NO CURSO DE ENFERMAGEM 2272

CAROLINE GONÇALVES PUSTIGLIONE CAMPOS - UEPG 2272
MARLENE HARGER ZIMMERMANN - UEPG 2272
TAYANE DINIZ BATISTA - UEPG 2272

ESCOLA PROJETO ÂNCORA: UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA 2275

FLÁVIA CECÍLIA ZUMBINI MARCELINO CELESTINO - UNESPAR 2275
FABIULA DO ROCIO BATISTA DE MIRANDA - UNESPAR 2275
JUCELIA DE LIMA - UNESPAR 2275

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O TRABALHO DE GEOGRAFIA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL -JOGO LOCATIVO 2278

GABRIELLE FERREIRA LEMOS - UFSM 2278
FABIANA DE OLIVEIRA RIGON - UFSM 2278

FERRAMENTAS DIDÁTICAS E O ENSINO DA POLARIZAÇÃO DA LUZ 2281

MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM 2281
JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM 2281
RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM 2281

FUSOS HORÁRIOS: UM CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR DE GEOGRAFIA E MATEMÁTICA 2284

JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM 2284

RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM 2284
JULIANA ÇAR STAL - CEMSM 2284

GINCANA DE MATEMÁTICA E CÁLCULO MENTAL: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO 2287

CINTIA HARUMI SAMIZAVA - FCT- UNESP 2287
ALEX RIBEIRO BATISTA - UNESP 2287

IFENCANTO: ARTE COMO INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO 2290

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA - IFPR 2290

INTRODUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O "PROJETO GAME ON" 2293

ISADORA BURMEISTER DICKIE - UNIVILLE 2293
LUIZ PAULO DE LEMOS WIESE - UNIVILLE 2293
HARO SCHULENBURG - UNIVILLE 2293

LIVRE EXPRESSÃO EM SALA DE AULA: ELEMENTOS DE FREINET NA ESCOLA PÚBLICA 2296

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB 2296

MATEMÁTICA DOS SUPER HERÓIS – APRENDIZAGEM CRIATIVA COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2299

MARCIA COSTA GRAICHEN MURBACH - IEPPEP 2299
ELIANES TEREZINHA KLEIN - IEPPEP 2299
ROBERTO CASTRO - IEPPEP 2299

METODOLOGIAS DE ENSINO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA 2303

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO - UTFPR 2303
ROSANGELA MARIA BOENO - UTFPR 2303

O EU E O OUTRO: A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA 2305

RAQUEL ZANOTELLI RODRIGUES - CM 2305

O FUTEBOL PARA ALÉM DAS 4 LINHAS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA PESQUISA 2307

FLAVIA GONZAGA LOPES VIEIRA - SEED/PR 2307

O IMPACTO DO SUBPROJETO PEDAGOGIA/PIBID/UFSM NA FORMAÇÃO ACADÊMICA 2310

AMANDA APARECIDA DE OLIVEIRA - UFSM 2310
ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM 2310
JORDANA BORCHARDT BLASI - UFSM 2310

O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO 2313

ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM 2313
ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM 2313

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA E MÉTODO DE AVALIAÇÃO 2316

ERIKA CORA KRUGER COLMAN - PUCPR 2316

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UEA 2319

NATALIANA DE SOUZA PAIVA - UEA 2319
MONICA SILVA AIKAWA - UEA 2319

OFICINA DE MÚSICA EM ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PARANÁ 2322

REINALDO REPINASI DOS SANTOS - UNIFAMMA 2322

OS JOGOS COMO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS 2325

JORDANA BORCHARDT BLASI - UFSM 2325
ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM 2325
AMANDA APARECIDA DE OLIVEIRA - UFSM 2325

PERCEPÇÕES ACERCA DA MATEMÁTICA: CRENÇAS E MITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL 2328

CRISTIANE APARECIDA PENKAL TRIANOVSKI - PUCPR 2328

PIBID: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UMA SALA MULTISSERIADA-MULTIDISCIPLINAR 2332

CRISTINE DA SILVA VIEIRA - UFSM 2332
KETLIN LARISSA PRIEBE - UFSM 2332

PROJETO DE EXTENSÃO "SUPERAÇÃO IDEB" NO IFPR DE JACAREZINHO 2335

SERGIO VALE DA PAIXÃO - IFPR 2335

PROJETO EXPERIMENTE-SE!: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA POR MEIO DE AULAS EXPERIMENTAIS. 2338

PAULO HENRIQUE DINIZ - CEMSM 2338
DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG 2338

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR MATEMÁTICA: DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS. 2342

JUSSARA GOMES ARAÚJO CUNHA - SEC-BA 2342

RESISTÊNCIA: PERSONIFICAÇÃO DA GUERRA DO CONTESTADO 2345

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB 2345

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UMA METODOLOGIA E UM INSTRUMENTAL PARA A QUALIFICAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 2348

JULIANA ÇAR STAL - CEMSM 2348
JANAINA SILVANA SOBZINSKI MORETTI - CEMSM 2348

SABER ENSINAR REQUER SABER PLANEJAR? 2351

MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG 2351
DENISE PUGLIA ZANON - UEPG 2351
VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG 2351

SALA DE AULA ATELIÊ: ESPAÇO CRIATIVO E PEDAGÓGICO 2355

THALYANE ROBERTA FERREIRA SOGLIA - UFSM 2355

UNIDADE DE APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE VIVENCIAR A PESQUISA EM SALA DE AULA 2358

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS 2358

VIAGEM POR UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES 2362

EDNA MARIA PEREIRA GUIMARAES - UCE 2362

- EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2366

"EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA-PR: CAMINHOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE" 2366

MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO - NREBV 2366
ROSIMERI BECHER - UTFPR 2366

A CTS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ATUALIDADE 2369

LÍGIA MARCELINO KRELLING - UTFPR 2369
ROSIMERI BECHER - UTFPR 2369
MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO - NREBV 2369

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALIADA A REUTILIZAÇÃO DO EPI PARA MELHORIA DA SUSTENTABILIDADE NO SETOR AUTOMOTIVO 2372

GILMARA FAGUNDES - LACTEC 2372
ALEXANDRE RODIZIO BENTO - CEUCLAR 2372

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA 2375

CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA - PUCPR 2375

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS 2378

ISABELLA DO CARMO NOVISKI - PUC PR 2378
DANIELE SAHEB - PUCPR 2378
CLÉO MANN PEREIRA - PUCC/PR 2378

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA, NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO DO BAIRRO UMBARÁ. 2380

JHONY CESAR GREIN - EPA 2380
JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR 2380

A ESCOLA E O DESPERTAR PARA A CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL 2383

DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG 2383

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2386

DANIELA GURESKI RODRIGUES - FSB 2386
DANIELE SAHEB - PUCPR 2386

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL 2388

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA 2388

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO SUPERIOR 2391

GERSON LUIZ BUCZENKO - UNINTER 2391
CRISTIANE LEAMARI CASTRO OSTERNACK - UTP 2391

AS TRILHAS ECOLÓGICAS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O USO DAS TRILHAS NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL 2394

JOSEFA ADRIANA CAVALCANTE FERRO - EELD 2394
MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC 2394
JOANA D"ARC CAVALCANTE FERRO - CPF 2394

CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS EM BUSCA DE VALORIZAÇÃO E DIGNIDADE HUMANA 2397

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO - PML 2397

COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS E PRÁTICAS 2400

DANIELA GURESKI RODRIGUES - FSB 2400
DANIELE SAHEB - PUCPR 2400

CONVERGÊNCIA ENTRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO: UMA REVISÃO DE LITERATURA NO BANCO DA CAPES 2403

ELIAS SEBASTIÃO DE ANDRADE - UFSC 2403
EDUARDO JUAN SORIANO SIERRA - UFSC 2403

EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA APA DUNAS SÃO FRANCISCO EM CASA NOVA/BAHIA 2405

CLECIA SIMONE GONÇALVES ROSA PACHECO - IF SERTÃO-PE 2405
REINALDO PACHECO DOS SANTOS - UPE 2405

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO DE SERGIPE 2407

WAGNER DA CRUZ SILVA - UFMG 2407

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL E INFORMAL EM COMUNIDADES CARENTES 2410

JULIANA GUIMARÃES - FAMA 2410

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: ESTRATÉGIAS DE TRABALHO 2413

JULIANA GUIMARÃES - FAMA 2413

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ: UMA ANÁLISE ACERCA DAS LEGISLAÇÕES VIGENTES 2416

FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI - UEM 2416

GUARDA RESPONSÁVEL E BEM-ESTAR DE CÃES E GATOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 2419

LUCIMARA FABRICIO - UTFPR 2419

O AQUECIMENTO GLOBAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O CONHECIMENTO DOS ALUNOS A PARTIR DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO 2421

JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO - UFPR 2421
SORAYA CORREA DOMINGUES - UFPR 2421

O IMAGINÁRIO SOCIOAMBIENTAL DE MORADORES DO ENTORNO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO 2424

DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG 2424

O MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PCN E O BNCC. 2427

DUILIO QUEIROZ DE ALMEIDA - UFPR 2427
SORAYA CORREA DOMINGUES - UFPR 2427

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2431

RICARDO CASSAB - MACKENZIE 2431
FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE 2431
CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE 2431

O RACISMO POR CYBERBULLYING INVESTIGADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA PEDAGOGIA DECOLONIAL 2434

GABRIELA NUNES DE DEUS OLIVEIRA - IFC 2434
DÉBORA DE FÁTIMA EINHARDT JARA - IFC 2434
LILIAM CARINE DA SILVA LIMA - IFC 2434

O USO DE DESENHOS HISTÓRIAS INFANTIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2437

OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL 2437

OLHARES SOBRE O AMBIENTE: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS. 2440

MARCIA ANDRADE O BELLO - SEC- BA 2440

PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A HORTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2443

VANESSA LISBOA SCROCCARO - PUCPR 2443
FERNANDA DA SILVA VILIOTI - PUCPR 2443
BRUNA PEDROZO DE MORAIS - PUCPR 2443

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES AMBIENTAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ/PARANÁ 2445

VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL 2445
EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL 2445
IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL 2445

REPRESENTAÇOES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2448

FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI - UEM 2448

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA E NATUREZA EM REVISTA DA ÁREA DE ENSINO 2451

FRANCIELE MOTA DE OLIVEIRA - UFPR 2451

SENSIBILIZAÇÃO QUANTO AOS ANIMAIS SINANTRÓPICOS: UM LIVRETO EDUCATIVO 2455

SUZANE CARLA DA SILVA - CP 2455
LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR 2455

O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA COMPOSTEIRA EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE CURITIBA 2458

BIANCA POLY IGNACIO - PUCPR 2458
BRENDA GROSS DA SILVA - PUCPR 2458
GABRIELA WIATEK RIBEIRO - PUCPR 2458

A CORPORALIDADE EM RECONEXÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE CONTEMPORÂNEA NO PROESDE - FURB. 2462

LEOMAR PERUZZO - UFPR 2462
LUCIANE SCHULZ - FURB 2462

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2465

MARINA SIQUEIRA PERSEGONA SCHÜHLI - SMEE 2465

A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS MIRINS 2467

LUCIANE GODOY BONAFINI - UFPR SETOR LITORAL 2467
HELENA MIDORI KASHIWAGI - UFPR 2467

A IMPORTÂNCIA DO REUSO DA ÁGUA NA ESCOLA CONTEXTUALIZADA DO CAMPO 2470

MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC 2470
JOSEFA ADRIANA CAVALCANTE FERRO - EELD 2470
JOANA D"ARC CAVALCANTE FERRO - CPF 2470

ÁRVORE SEMÂNTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A REFLEXÃO DO MEIO AMBIENTE. 2473

ANA LUCIA BERNO BONASSINA - IFPR 2473
KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI 2473

NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI 2473

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS PARA PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL 2476

MANOELA TORMEN CRIVELETTO CANALLI PACHECO - UNINTER 2476
CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI 2476
NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI 2476

DA CIÊNCIA À ARTE: ONDA DE DESPERDÍCIO – OS PERIGOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS DO LIXO NO MAR. 2478

CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI 2478
KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI 2478
NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI 2478

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS INTERATIVAS E COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2481

CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR 2481
MARINA GONÇALVES HESKETH CARDOSO - PUCPR 2481

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA NA FACULDADE DE PINHAIS 2484

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI 2484
IONARA CAMILO DE SOUZA - FAPI 2484

ESPAÇO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE UMA HORTA ORGÂNICA: RELATO DO SEU DESENVOLVIMENTO 2487

FERNANDA COELHO FRACARO - PUCPR 2487
LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR 2487
WESLEY GOMES BOJARSKI - PUCPR 2487

EXPERIMENTANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2490

KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI 2490
CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI 2490
MANOELA TORMEN CRIVELETTO CANALLI PACHECO - UNINTER 2490

GEOCIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SANTA MÔNICA 2493

JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM 2493
RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM 2493
NAARA JULIANE MELLEM - CEMSM 2493

JOGOS EDUCATIVOS COM MATERIAL RECICLÁVEL: UMA ALTERNATIVA LÚDICA E SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2496

SOFIA LIRA CHIODI - UEL 2496
DIANA NAKAO LIMA - UEL 2496
VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL 2496

LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÍVEIS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL: OS CASOS BRASILEIRO, PARANAENSE E CAMPO-LARGUENSE 2499

GUILHERME BASSO DOS REIS - IFPR 2499

MELIPONICULTURA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 2502

NELSON DANIEL VIEIRA JUNIOR - PUCPR 2502
JENNIFER ZDEPSKI FIGUEREDO - PUCPR 2502
JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR 2502

NÃO JOGUE FORA O "LIXO" QUE PODE VIRAR JOGO 2505

LEDA MARIA ASSIS DA SILVA - UEL 2505
JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL 2505

O JOGO COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL E DO RESPEITO A SI PRÓPRIO E AO OUTRO 2508

SARA CRISTINA BRAGANÇA PEREIRA - CNEC 2508

PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 2511

TALITA GABRIELA ALDA BISCOLA - UNESPAR 2511

SENSIBILIZAR CANTANDO: A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE MÚSICAS. 2514

YASMIN LEON GOMES - UNINTER 2514

"INSETÁRIO": UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO COM ARTE E CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ/RS 2517

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA - EMEF PIONEIRA 2517
ANA REGINA DE SOUZA ABASCAL - EMEF PIONEIRA 2517

- EDUCAÇÃO, ARTE E MOVIMENTO ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

A ARTE CONSTRUINDO SABERES CRÍTICOS E REFLEXIVOS CONFORME ABORDAGEM DE ANA MAE ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

MARGARETH CARLI - FAP ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE: TECENDO REFLEXÕES INICIAS 2524

LUCIANE INÊS KOLLING - UFSM 2524
ARUNA NOAL CORREA - UFSM 2524

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2527

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR 2527
AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR 2527

ARTESANIANDO A VIDA: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA TERCEIRA IDADE 2530

RITA DE CÁSSIA FRAGA DA COSTA - UNIVILLE 2530
TAIZA M. R. MORAES - UNIVILLE 2530
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO - UNIVILLE 2530

AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A OBRA DE SALVADOR DALI: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL 2533

FABIANA STOLF - SEED- PR 2533
ADRIANA VAZ - UFPR 2533

ATIVIDADES LÚDICAS E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CMEI'S, EM TERESINA - PI: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADERIAS OU FAZ DE CONTA? 2536

JOSÉ SILVA OLIVEIRA - UESPI 2536

BRINCADEIRAS ANTIGAS COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR 2538

JULIANE FIESZT DA SILVEIRA - LAPA 2538
MIRIAN RAMOS MARQUES - FAEL 2538
VANIA HAMMERSCHMIDT - UNICENTRO 2538

CARTOGRAFIAS AFETADAS: TRAJETOS PARA UMA FORMAÇÃO TÉCNICA EM TEATRO EMANCIPADORA 2542

RAINA COSTA SANTOS - IFPR 2542
WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR 2542

CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARANÁ): QUAL A SITUAÇÃO DAS QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS? 2545

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR 2545

CORPO, PERFORMANCE E DOCÊNCIA: AS INTENSIDADES DE UM PERCURSO DE CRIAÇÃO VISUAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 2548

LEOMAR PERUZZO - UFPR 2548

CRIAÇÃO COMO PROCESSO DE-FORMATIVO 2550

THALITA ALVES SEJANES - ABEC 2550
KÁTIA MARIA KASPER - UFPR 2550

DESENHO E PINTURA: REI E RAINHA DAS TÉCNICAS DE ARTES VISUAIS OFERTADAS NA ESCOLA 2554

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR 2554

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E A DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE 2557

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR - UFPR 2557

ENCONTROS PROVOCATIVOS, ESCRITAS PROVOCATIVAS: MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO 2560

JANAINA DE SOUSA ARAGÃO - UNESP 2560
LAURA NOEMI CHALUH - UNESP 2560

ESTÁGIO SUPERVISONADO EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE (TRANS)FORMAÇÃO POR MEIO DOS PRINCÍPIOS DE MOVIMENTO DE LABAN 2563

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA - FURB 2563
ROBERTA PRADO GUIMARÃES - FURB 2563
JOSÉ WALDIR CORAL DOS SANTOS - FURB 2563

JOGANDO TEATRO GREGO: ABORDAGENS PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO SUPERIOR 2565

CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR 2565
MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI - UNICENTRO 2565

JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE NARRATIVAS DOCENTES 2568

ELIZABETH DE AGUIAR MATTIASI SANTANA - UNICID 2568
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID 2568

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ARTE. (1970 – 1990) 2571

DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO - UFPR 2571

MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU: TEMPORADAS, REVERBERAÇÕES E PROVOCAÇÕES EM PERCURSOS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA 2573

ROSANA CLARICE COELHO WENDERLICH - FURB 2573
PEDRO GOTTARDI - FURB 2573
CARLA CARVALHO - FURB 2573

NARRATIVAS ESTÉTICAS: ENTRADAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO 2576

ADRIANA VAZ - UFPR 2576

OS (DES)CAMINHOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2579

ELIETE FERNANDES MATIAS - UFPB 2579
ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB 2579

OS DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACESSAM AS QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA DISCIPLINA DE ARTE? 2583

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR 2583

PERFORMER ARTISTA E O PERFORMER ARTE EDUCADOR: A CENA E A AULA COMO PRESENÇA - EXPERIÊNCIA 2586

LEOMAR PERUZZO - UFPR 2586
CLAUDIA CUNHA - UFPR 2586

POR QUE DIÁLOGO, DIALOGISMO E DIALOGICIDADE SÃO ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS ARTE/EDUCATIVAS? 2589

LAURA SACCO DOS ANJOS TORRES - PPGE 2589

REFLEXÕES SOBRE A DANÇA POPULAR DE MATRIZ TRADICIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE BAILARINO CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO 2591

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA - FURB 2591

RISCO: ELEMENTO INTRÍNSECO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA 2593

EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS - UFPR 2593

UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO DE ARTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ 2596

KEVIN MARTINS PEZZARINI - UNIOESTE 2596
GEAN CARLOS ROYER - UNIOESTE 2596

UNSCHOOLING: CAMINHOS, MEDIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA DE UMA FAMÍLIA BLUMENAUENSE 2599

HELEN ROSE LEITE RODRIGUES DE SOUZA - FURB 2599
CARLA CARVALHO - FURB 2599

EXPRESSÃO EM MOVIMENTO: A SUBJETIVIDADE NA DOCÊNCIA EM ARTES CÊNICAS 2602

RENATA CASTANHEIRA HALADA - UNICID 2602

O (ENTRE)LUGAR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: SILÊNCIO NA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL 2605

ANTONIO MARCIO DO AMARAL - UNIVILLE 2605
RITA DE CÁSSIA FRAGA DA COSTA - UNIVILLE 2605

O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CINCO PAÍSES 2608

ROSEANE ALMEIDA DA SILVA - FACIMOD 2608
ELENITA LOURENÇO DA COSTA RAMOS MARTINS - FACIMOD 2608
ANA PAULA DE SOUZA RODRIGUES FERREIRA - FACIMOD 2608

A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO FOCO DE ESTUDO: VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO 2611

KATHIA REGINA BUBLITZ - FURB 2611
MAGALI KRAMER DOS SANTOS - FURB 2611

A COLABORAÇÃO DE PROJETOS VINCULADOS À LICENCIATURA EM MÚSICA NA FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL. 2614

HELOIZA BRANCO - UEL 2614

ARTE CIRCENSE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 2617

NILO SILVA PEREIRA NETTO - SEED 2617

ARTE EM SÉRIE A VISÃO DE ESCOLA DE UMA TURMA A PARTIR DO FILME "TEMPOS MODERNOS" DE CHARLES CHAPLIN 2620

KATHIA REGINA BUBLITZ - FURB 2620

BASQUETEBOL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 2623

ADAIR JOSÉ PEREIRA DA ROCHA - UFPR 2623
ALINE BICHELS - PMC 2623
VALDOMIRO DE OLIVEIRA - UFPR 2623

CORPOS NEGROS: UMA ARTOGRAFIA NO BALLET CLÁSSICO 2626

JESSE DA CRUZ - FURB 2626
CARLA CARVALHO - FURB 2626

CRIAÇÃO DE ROTEIROS CINEMATOGRÁFICOS: AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS INFANTIS ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO 2629

SAMARA FACCO - UFSM 2629
KAROLINE REGINA PEDROSO DA SILVA - UFSM 2629

DANÇANTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE 2632

ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC 2632
EMILLY SAMPAIO NIZARA - IFC 2632
ELIANE DUTRA DE ARMAS - IFC 2632

ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS: RELATANDO PERCEPÇÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA 2635

MARIANE GRANDO FERREIRA - UNIOESTE 2635
DULCE MARIA STRIEDER - UNIOESTE 2635

EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA EM AÇÃO: UMA OFICINA INTEGRADA COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA 2638

MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON - CBAJ 2638
KARINNA ALVES CARGNIN - IFC 2638

EXPERIMENTANDO COM ARTE: UMA PROPOSTA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2641

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA - EMEF PIONEIRA 2641

FORÇAS EM JOGO NA ESCOLHA DO REPERTÓRIO CORAL. 2644

HELOIZA BRANCO - UEL 2644

GRUPO DE ESTUDOS TEATRAIS: SOLO DE INCERTEZAS 2647

ELIANE DUTRA DE ARMAS - IFC 2647
ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC 2647
MARIA CLARA DOS SANTOS VITORINO - IFC 2647

INSIGHT: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE ARTE E MATEMÁTICA 2650

VIRGÍNIA MAGRO - CEMSM 2650
JULIANA ÇAR STAL - CEMSM 2650
DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG 2650

O MOVIMENTO CORPORAL ATRAVÉS DO PROJETO "DANÇA NA ESCOLA: ESPAÇO E VÍDEO" 2653

LARISSA D. LORENA DE OLIVEIRA - CESUMAR 2653

PARADA CULTURAL: FOMENTO A ARTE E A DIVERSIDADE 2656

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC 2656
ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC 2656
ANDRÉ OTÁVIO SAIBRA CONCEIÇÃO - IFC 2656

PRÁTICA CORAL E CAPOEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO DE CORAL NA ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA ANGOLA DOBRADA DE CURITIBA 2659

DANIEL SILVA RODRIGUES - IFPR 2659

PROJETO ALCATEIA: ABORDAGENS PARA CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NO CONTRATURNO DO ENSINO PRIVADO 2662

LARISSA D. LORENA DE OLIVEIRA - CESUMAR 2662
CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR 2662

PROJETO CURTA NO IF 2664

LÍGIA KARINA MENEGHETTI - IFMS 2664

"EU NÃO SOU VISTA": DAS PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS ÀS AÇÕES EDUCATIVAS 2667

ROSANNY M M TEIXEIRA - UDESC 2667
ANGELA MARIA DE ANDRADE PALHANO - UDESC 2667

- EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE 2671

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM BASE NO PENSAMENTO COMPLEXO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS 2671

JOSI MARIANO BORILLE - PUCPR 2671
MÔNICA APARECIDA ROODRIGUES LUPPI - PUCPR 2671
MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR 2671

COMPLEXIDADE E ATITUDE TRANSDISCIPLINAR: O TEAR DOS SABERES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2673

SUELI PERAZZOLI TRINDADE - PUCPR 2673

INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 2676

BIANCA DE CAMPOS - UFPR 2676

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUTINDO CONCEITOS 2679

DIEGO FERNANDES PINHEIRO - UFAM 2679

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO EM UMA PERSPECTIVA COMPLEXA NA CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE PROJETOS DE VIDA PELOS ESTUDANTES 2683

REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA - SEED/PR 2683

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO 2686

FLÁVIA MANUELLA DE ALMEIDA KSIASZCZYK - IFPR 2686
ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR 2686

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE 2689

TAÍS WOJCIECHOWSKI SANTOS - PMC 2689

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA MARISTA E DA TEORIA DA COMPLEXIDADE – UMA PROPOSTA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO PARTIR DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO 2692

TIAGO REUS BARBOSA FEDEL - PUCPR 2692
VANESSA APARECIDA DOS ANJOS - UNISECAL 2692

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB A PERSPECTIVA ECO-SISTÊMICA: UMA PRÁTICA CRÍTICA E REFLEXIVA. 2695

CAMILA ROCHA LOBO - UEG 2695

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO PARA AS PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL 2698

ROBERTA CAJASEIRAS DE CARVALHO - IFSC 2698

A INFLUÊNCIA DO SÓCIO-CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO EM SEU PAPEL SOCIAL 2701

ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF 2701
ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG 2701
LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG 2701

AS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS LEGITIMADORAS DO ESTUDANTE COMO SUJEITO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 2704

MARISTELA ROSSATO - UNB 2704

CENTROS DE APRENDIZAGEM: TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE 2707

KARINE FERREIRA MONTEIRO - UEPG 2707

COMO PENSAR A TRADIÇÃO FILOSÓFICA PARA DIALOGAR COM A REALIDADE? 2711

CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ 2711
EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ 2711

COMPLEXIDADE COMO CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA SUBSIDIAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS 2714

VANIZA SEZINANDO SANTANA - PUCPR 2714
TATIANA LAIZ OLIVEIRA - PUCPR 2714
MARIO JOSE KNAPIK - PUCPR 2714

COMPLEXIDADE: CONCEITO CENTRAL DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN 2717

FLAVIA DINIZ ROLDAO - UFPR 2717

RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR 2717

DESAFIOS DO "SER PROFESSOR" EM PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS 2721

JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ 2721

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL 2725

NADIANE FELDKERCHER - UNOESC 2725
DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC 2725

ESPIRITUALIDADE INFANTIL: ADAPTAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA 2728

HELENA BRANDÃO VIANA - UNASP 2728
ROBERTA RODRIGUES DE OLIVEIRA GUIMARÃES - UNASP - EC 2728

FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: O SUJEITO APRENDENTE 2731

ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO - UNOESC 2731

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE 2734

JORGE LUIZ DA CUNHA - UFSM 2734

GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ 2737

GABRIELE EWÍLIN DE OLIVEIRA RIBAS - UNIANDRADE 2737
RAMON DE OLIVEIRA BIECO BRAGA - UEPG 2737
ANA PAULA BENATO - UEPG 2737

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES 2740

FERNANDA MIDORI NISHIDA KATH - PUCPR 2740

O ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN 2743

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - UTFPR 2743
ANTONIO CARLOS FRASSON - UTFPR 2743

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA DA CIÊNCIA: UMA INTERFACE COM FÍSICA 2746

ISMAIR IGNÁCIO JUNIOR - UFPR 2746
JÚLIO CÉSAR DAVID FERREIRA - UFPR 2746

O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES. 2750

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS - PUCPR 2750

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA 2753

ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR 2753
CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR 2753

PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DOS CONSERVADORES AOS PARADIGMAS DA COMPLEXIDADE 2756

CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR 2756
ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR 2756

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DIFERENCIADAS E INOVADORAS: 2758

RENATA LIMA LUDOVICO - PUCPR 2758

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DIFERENCIADAS E INOVADORAS: 2761

RENATA LIMA LUDOVICO - PUCPR 2761

PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO 2764

FLAVIA DINIZ ROLDAO - UFPR 2764

REVISITANDO O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO ARTICULANDO AÇÕES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA 2768

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN - UFSM 2768
ANDRIELE DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM 2768

TRABALHANDO O PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EM BUSCA DE MÉTODOS E TÉCNICAS. 2771

LUIZ CARLOS AIRES DE MACEDO - UTFPR 2771
DÉBORA AMARAL TAVEIRA MELLO - UTFPR 2771
MARCOS CESAR DANHONI NEVES - UEM 2771

TRANSDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO 2774

ELIANE MARIN - UNICENTRO 2774
CLÁUDIA JONSON - PR 2774
MATILDE PODOLAK - PR 2774

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O GRITO SILENCIADO PELO DESCONHECIDO 2777

ANDERSON FRANCISCO VITORINO - UFAL 2777
MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL 2777
VALDIVIA DE SOUZA DUARTE - UNINTER 2777

O PARADIGMA TRADICIONAL E O PENSAMENTO COMPLEXO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONCEPÇÃO DOS CONCEITOS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL 2779

ANA MARIA FREITAS DIAS LIMA - UFT 2779
JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS - UFT 2779

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES 2782

JOSE MARIO MESCKE - SEML 2782
LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC 2782

TRANSDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR EDUCACIONAL QUE RELIGA OS SABERES 2785

CLAUDIA CRISTINE SOUZA APPEL GONÇALVES - SEED-PR 2785
RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR 2785

"EU, SUJEITO NO SANTA MÔNICA!": MEMÓRIAS, PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS E VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO 2789

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA - UEPG 2789
JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM 2789
NAARA JULIANE MELLEM - CEMSM 2789

A COMPREENSÃO HUMANA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL - EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO 2793

JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ - SION 2793

A INTERFACE ENTRE BIOLOGIA E LITERATURA CONSTRUÍDA ATRAVÉS DE UMA MISSÃO DE RPG DENTRO DO UNIVERSO DA CITOLOGIA 2797

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS 2797
ANNA CAROLINA LEGROSKI - CNSM 2797

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CONTRATURNO: O CASO DE UM COLÉGIO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ 2800

MÁRIO HENRIQUE ANUNCIAÇÃO LEMOS - UNINTER 2800
KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER 2800

DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL INOVADOR NA EDUCAÇÃO 2804

EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR 2804
LUCYMARA CARPIM - PUCPR 2804
KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS SANTOS - PUCPR 2804

DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES ENTRE ESTUDOS DE CASOS PARASITOLÓGICOS E NARRATIVAS DE FICÇÃO NO ENSINO MÉDIO 2807

ANNA CAROLINA LEGROSKI - CNSM 2807
NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS 2807

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA EMANCIPAÇÃO SOCIAL: SABERES E FAZERES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA. 2810

LUCIANO MENDES PEREIRA - UCE 2810

EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR 2814

ANALU STEFFEN - CPII 2814
FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII 2814

ENSINO DA GESTÃO EM SAÚDE NO CURSO DE MEDICINA: FORMANDO MÉDICOS EMPREENDEDORES 2818

CLAUDIO JOSE BELTRÃO - PUCPR 2818

FORMAÇÃO PESSOAL: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 2821

EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR 2821
ELISANGELA GONÇALVES BRANCO GUSI - SIEL 2821

RALLY DO CONHECIMENTO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM INTEGRAL POR MEIO DA PLURALIDADE METODOLÓGICA 2824

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS 2824

SE OS ALUNOS MUDARAM E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EVOLUIRAM, POR QUE A ESCOLA NÃO MUDA? RELATOS DE DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO SOB À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO 2827

CAMILA APARECIDA PRADE CONTE - CESF 2827
ELIANDRA FRANCIELLI BINI JASKIW - UFPR 2827

SONDAGENS PSICOSSOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES 2830

DAIANI SANGALETTI - UCE 2830
LILIANE PEREIRA DA SILVEIRA - UCE 2830

- EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA 2834

OS ESPAÇOS DE BRINCAR E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BRINCANTE 2834

ALINE APARECIDA DE CASTRO - UEPG 2834
DAIANA CAMARGO - UEPG 2834
NAYANE MARIA FERREIRA DE OLIVEIRA - UNICESUMAR 2834

A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR 2838

TEREZINHA DE PAULA MACHADO ESTEVES OTTONI - UEL 2838

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO INFANTIL 2841

EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP 2841

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 2844

DIEGO FERNANDES PINHEIRO - UFAM 2844

A EXPERIÊNCIA PARANAENSE EM EDUCAÇÃO HOSPITALAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS, 1988 – 2002 2847

CLAUDINÉIA MARIA VISCHI AVANZINI - FEUSP 2847

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE A PARTIR DA PRÉ-ESCOLA 2850

PERCI CRISTINA KLUG LIMA - UFPR 2850

A INDÚSTRIA E O CONSUMO: A INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DA CRIANÇA 2853

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL 2853
DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL 2853

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA CULTURA DA INFÂNCIA 2856

SANDRA CAVALETTI TOQUETÃO - PUC -SP 2856

A INTERGERACIONALIDADE E AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES: O NOVO OLHAR DA CRIANÇA SOB OS IDOSOS NOS LIVROS INFANTIS 2859

MARGARETE TREVIZANI - UNEB 2859
DANIELE SANTOS ROCHA - UNEB 2859
CAIQUE AZEVEDO SOUZA - UNEB 2859

A LUDICIDADE E O BRINCAR PARA ALÉM DA INDÚSTRIA DO CONSUMO 2863

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL 2863
THAISE PEREIRA DA SILVA - UEL 2863

A PRECARIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DA INFRAESTRUTURA DA CRECHE NO TRABALHO COM BEBÊS 2866

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO - UTP 2866

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS LEGAIS E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA 2870

ELVENICE TATIANA ZOIA - UEM 2870
HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM 2870

AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 2874

ALICE DE PAIVA MACÁRIO - UFMG 2874

AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE QUEREMOS CHEGAR? 2876

RUDÁ MORAIS GANDIN - PUCPR 2876

BIBLIOTERAPIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA 2879

ELAINE DE FARIA MICHELE SILVA - UNIARO 2879
CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ 2879

CHAPEUZINHO AMARELO: INFÂNCIA E SUAS POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO 2882

NATHALIA MARTINS - UEL 2882
ADRIELLY ROCATELI - UEL 2882
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL 2882

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORAS NO DESEMPENHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2885

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES - UFSCAR 2885

COMUNIDADES EDUCATIVAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS DA ILHA DOS VALADARES – PARANAGUÁ/PARANÁ 2888

PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL 2888
TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL 2888
TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL 2888

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CORPO EM MOVIMENTO 2892

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA - UEPG 2892

CONDICIONAMENTO IDENTITÁRIO DO MERCADO NA INFÂNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI 2896

KARINA ANDRADE - UNICENTRO 2896
JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA - UNICENTRO 2896

CONSTRUÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO: EXPRESSÃO GRÁFICA E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2900

ALINE ROBERTA WEBER MOREIRA DA SILVA - UFPR 2900
ANDERSON ROGES TEIXEIRA GÓES - UFPR 2900

CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES EXPRESSAS NO CONFRONTO DE PRÁTICAS SOCIAIS CONTRASTANTES 2904

SIMONE DE MELLO - UFFS 2904
MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS 2904

CRIANÇAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FAMÍLIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS 2907

JULIANA COSTA MULLER - FMP 2907
MONICA FANTIN - UFSC 2907

DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2910

CAMILLE ANJOS DE OLIVEIRA SANTOS - SEEDF 2910
CARLA CRISTIE DE FRANÇA SILVA - UCB 2910

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2913

CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ 2913

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROGRAMAS DE GOVERNO: APONTAMENTOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS 2916

GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM 2916

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UM OLHAR AO DIREITO A EDUCAÇÃO 2919

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO - UEL 2919
CASSIANA MAGALHÃES - UEL 2919

EDUCAÇÃO LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2922

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR 2922

EMOÇÃO E AFETIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNÇÕES ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2925

NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL 2925
MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL 2925

ESPAÇOS DE UMA SALA DE REFERÊNCIA: PERCEPÇÕES E ANSEIOS DE CRIANÇAS NA ETAPA II 2928

NATHÁLIA MOURA ALVES BENANTE - UNITOLEDO 2928
PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA - PMA 2928

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: UM ESTUDO A PARTIR DOS SUPER-HERÓIS E SUPER-HERÓINAS 2932

MILENA DE SOUZA BARBOSA - UEG 2932
SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG 2932
JADE MILENA FONSECA DE MIRANDA - UEG 2932

FORMAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR 2936

ALINE MARIA LUNARDON - UFPR 2936

FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS 2939

LUCIANE TAVARES DOS SANTOS - UFF 2939

GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PARECERES EM ANÁLISE 2942

LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO - UFPR 2942

HISTÓRIAS, PARA QUE TE QUERO? LITERATURA INFANTIL E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO 2945

ALINE VIEIRA DA CUNHA - IFSUL - PELOTAS 2945
RAFAEL MONTOITO - IFSUL 2945

IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA POSSÍVEL 2949

ADRIANE SANAE MATUO TACAHASHI - UEM 2949
HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM 2949

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FAMÍLIA - COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE MATERNA 2952

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA - UNB 2952

INDÚSTRIA DO CONSUMO E SUAS INFLUÊNCIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE: CADÊ A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? 2955

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL 2955
TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL 2955
THAISE PEREIRA DA SILVA - UEL 2955

INVENTÁRIO DAS MICROPRODUÇÕES DOS ESPAÇOS DA CIDADE: CRIANÇAS, FAMÍLIAS E CULTURA COMUM NO BAIRRO E NA CIDADE 2958

ROJANIRA ROQUE DOS SANTOS - UFPR 2958
VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA - UFPR 2958

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS? 2961

DANIELA RODRIGUES FARIA - UFSC 2961
TAÍS LOPES RAMOS - CEI ASHU 2961

LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA 2964

ADRIELLY ROCATELI - UEL 2964
NATHALIA MARTINS - UEL 2964
SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL 2964

LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PNLD 2019: NA PERSPECTIVA DE GÊNERO 2967

FRANCIELLY DE LIMA OLIVEIRA - UFFS 2967

LUGAR DE DIREITO É NA ESCOLA: GUARDA COMPARTILHADA E MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR. 2969

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL 2969
FERNANDA MILANI - CEUCLAR 2969

NARRATIVAS INFANTIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONTAÇÃO E LEITURAS DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS 2971

LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE 2971
BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE 2971
LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN - UNIVILLE 2971

O BRINCAR AO AR LIVRE: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS 2974

THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA - UFPB 2974

O BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS EM UMA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA 2977

ROSANA CORONETTI FARENZENA - EEEMPA 2977
WILLIAN ROMBALDI - UPF 2977
SABRINA TREVISAN SCHUSTER - UPF 2977

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2981

ROSIMEIRY MOSTACHIO - UTP 2981

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: CONSTATAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES 2984

ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA 2984
GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS - UFPR 2984

O CORPO EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 2987

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA - UEPG 2987
SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID - UEPG 2987

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FRENTE AS DESCOBERTAS INFANTIS SOBRE O MUNDO DA SEXUALIDADE 2990

ROMÁRIO DA ROCHA SOUSA - UFPA 2990

O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EDUCACIONAL COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS EM UMA ESCOLA DE MÚSICA 2993

TIAGO MADALOZZO - UNESPAR 2993

O LUGAR DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL 2996

MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL 2996
PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL 2996
NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL 2996

O MÉTODO MONTESSORI E A AUTONOMIA DA CRIANÇA: A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA O SÉCULO XXI 2999

EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA - UNINTER 2999

O PAPEL DO FAZ DE CONTA NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 3002

ANDERSON ANGONESE - CMSF 3002
LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS 3002
FERNANDA TEREZINHA HOFLE - UFFS 3002

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM QUESTÃO 3005

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA - UEPG 3005
LUANA APARECIDA MOREIRA - UEPG 3005

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL 3009

FLAVIA HELENA FERNANDES PEREIRA - SEML 3009

O QUE É POSSÍVEL APRENDER COM A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA A FIM DE MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS 3012

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA 3012

O QUE PUBLICA A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL 3015

ELISABETE GOMES DE MOURA - UFRJ 3015
ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ 3015

OS CONCEITOS DE "REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA" E "REELABORAÇÃO CRIATIVA" – APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 3018

DAIANE GUCZAK - FURB 3018
RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB 3018

OVIDE DECROLY E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO NA IMPRENSA BRASILEIRA 3021

LETÍCIA MARQUES BORGES VILELA DE CARVALHO - UFPR 3021

PESQUISA COM CRIANÇAS: ÉTICA, SENSIBILIDADE E VISIBILIDADE DA INFÂNCIA 3024

NILZA MARIA CABRAL FEITOSA RIBEIRO - UEPA 3024
TANIA REGINA LOBATO DOS SANTOS - UEPA 3024

REFLETINDO SOBRE O PLANEJAMENTO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3027

FERNANDA TEREZINHA HOFLE - UFFS 3027
LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS 3027
ANDERSON ANGONESE - CMSF 3027

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: COMO OBSERVÁ-LAS E OUVI-LAS? 3031

VIVIAN DELL AGNOLO BARBOSA MADALOZZO - PUCPR 3031

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3034

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO - PML 3034

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3038

PRISCILLA PAZINATTO RINALDI - PUCPR 3038

RUPTURAS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UM RECORTE ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII 3041

ISABEL NERCOLINI CERON - PPGE/UNIPLAC 3041
JAIME FARIAS DRESCH - PPGE/UNIPLAC 3041

SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SER CRIANÇA E O CONTEÚDO DO BRINCAR PROTAGONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3045

LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS 3045

UEPS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADE FORMATIVA E EDUCATIVA 3048

NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR 3048

A POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3052

ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS - PUCPR 3052
EMILY DE OLIVEIRA - PUCPR 3052
MARIANA DA ROCHA CARVALHO - PUCPR 3052

ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA 3055

ALINE DA SILVA FERREIRA ADERNE - UFAL 3055
SURAMA ANGÉLICA DA SILVA - UFAL 3055

AS POLÍTICAS E OS PROCESSOS DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (1965-2018) 3058

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU - UFFS 3058
MARINA MOREIRA - PREFEITURA 3058

MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL: UMA LEITURA SOB A ÓTICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 3061

MÔNICA MACHADO NEVES RAMOS - IFFLUMINENSE 3061
JÚLIA PEREIRA DE OLIVEIRA SILVA - IFFLUMINENSE 3061
GESSIANE DE SOUZA COSTA RODRIGUES - IFFLUMINENSE 3061

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PONTOS E CONTRAPONTOS 3065

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA - UFAL 3065
CHARLLANE SYNARA ASSIS DOS SANTOS - UFAL 3065
ALINE DA SILVA FERREIRA ADERNE - UFAL 3065

O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS 3068

DAIANE DE MELO GAVA - UNIVILLE 3068
SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO - UNIVILLE 3068
CARLA CLAUBER DA SILVA - PMJ 3068

PERÍODO AMPLIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3071

MARIANA DA ROCHA CARVALHO - PUCPR 3071
EMILY DE OLIVEIRA - PUCPR 3071
ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS - PUCPR 3071

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS E A ÉTICA DO ACOLHIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL 3075

JULIA MARIA GERHARDT DA ROCHA - UFSC 3075
BRUNA JOCHEM - UFSC 3075
ROGÉRIO MACHADO ROSA - UFSC 3075

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO E TEMPO LÚDICO-FORMATIVOS 3078

EDSON PONICK - UFPEL 3078

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3081

MARIANA CAROLINA TEIXEIRA - CNE 3081

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 04 MESES A 02 ANOS. 3084

STEPHANIE DRECHSLER MARTINI - PUCPR 3084

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE E A DIVERSIDADE SOCIAL NA CONFECÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS COM MATERIAL RECICLÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3088

THAIS RIBEIRO NOVAES - UEL 3088
RENATA VIEIRA ROLIN - UEL 3088
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL 3088

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E DA SENSIBILIDADE NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS" (BNCC, 2017) 3091

BEATRIZ GODINHO - CNEC 3091

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA ALÉM DA TEORIA 3095

KATIA LUCIANA LUZ SAMPAIO - CNSM 3095

A PRIORIZAÇÃO PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA – PARANÁ 3098

RUBIAN MARA DE PAULA - SME 3098

ARQUITETAR, CRIAR E CONSTRUIR! UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÕES PARA AS CRIANÇAS 3101

ANA CRISTINA CALDAS - PMC 3101

ARTE, TERRITÓRIO DE CRIANÇA; CIDADE, TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS 3104

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA - SEEDF 3104

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA - UM NOVO OLHAR À EDUCAÇÃO INFANTIL 3107

ROBERTA PASETTO CORDEIRO - UFSM 3107
GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM 3107

AS RUAS DA CIDADANIA E O CONTRATURNO: A DOCÊNCIA COM A COMUNIDADE. 3110

FELIPE DE SOUZA SCHELBAUER - UFPR 3110

AS VOZES DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO A PARTIR DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3114

NILZA MARIA CABRAL FEITOSA RIBEIRO - UEPA 3114
TANIA REGINA LOBATO DOS SANTOS - UEPA 3114

ENTRE EQUILIBRIOS E DESCOBERTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (SKATE) NA PEQUENA INFÂNCIA 3117

ISABELLE DOS SANTOS - PMI 3117
MARÍLIA HARBS - FURB 3117

EXPERIMENTANDO, EXPLORANDO E DESCOBRINDO: O TRABALHO COM TEXTURAS E SENSAÇÕES NA CRECHE 3120

GREICIMÁRA SAMUEL DO NASCIMENTO ZICK - CAIC 3120

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE PARA O DIÁLOGO 3124

GILVANA MENSLIN OLIVEIRA DA MAIA - PMSFS 3124

INTEGRAÇÃO ENTRE TURMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. POSSIBILIDADES NA LUDICIDADE. 3128

VERA LUCIA BANDEIRA - SME 3128
EDILENE APARECIDA FALAVINHA DE OLIVEIRA - PMC 3128

INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS DURANTE O RECREIO 3131

WALERIA LINDOSO DANTAS ASSIS - UNICSUL 3131
MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA 3131

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS 3134

NORMA MARIA DE LIMA - UFPB 3134
FERNANDA MENDES CABRAL ALBUQUERQUE COELHO - UFPB 3134

JOGOS E BRINQUEDOS CONFECCIONADOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3137

RENATA VIEIRA ROLIN - UEL 3137
PAULA SCHWENGBER WELTER - UEL 3137
VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL 3137

MEDITANDO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS E RESULTADOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA 3141

EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS - UFPR 3141
MICHAELA CAMARGO - SME 3141

O BRINCAR HEURÍSTICO 3144

CELINE OLENIK HELPA - SEMED 3144
ANDRESSA FONTES GABARDO - SEMED 3144

O CORPO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCC, 2017) 3148

HELOÍSA NUNES DOS SANTOS - CNEC 3148

O PROJETO SENTINDO A VIDA: EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PRAÇA DA CIDADE DE BLUMENAU 3152

CRISTIANE THEISS LOPES - FURB 3152
RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB 3152

O TRABALHO EM GRUPO COM CRIANÇAS PEQUENAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3155

CAMILLE CRISTINA WITSMISZYN DE SOUZA - UP 3155

OFICINAS DE BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO EM LUDICIDADE 3158

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR 3158

OS RITOS DE PASSAGEM PRESENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS 3161

SHEILA MACHADO DOS SANTO MORETTI - FURB 3161

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RE-ESCREVENDO A HISTÓRIA 3164

REBEKA DAS NEVES ANDRADE - UEL 3164
SOFIA LIRA CHIODI - UEL 3164
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL 3164

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PERFIL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA 3167

PRISCILLA PAZINATTO RINALDI - PUCPR 3167

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3170

HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES - UNIARA 3170

SER PROFESSORA DE BEBÊS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA 3173

ALINE APARECIDA DE CASTRO - UEPG 3173
DAIANA CAMARGO - UEPG 3173

SOBRE OUVIR A CRIANÇA: RELATO DE UMA PRÁTICA NA LINGUAGEM MOVIMENTO 3177

VERIDIANA DALLARMI PELLANDA - PMC 3177

UM POUQUINHO DE BRASIL, UM POUQUINHO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 3180

SILMARA CARDOSO DE LIMA SILVA - RME SP 3180
CLÁUDIA DE CARVALHO SILVA - PMSP/SME 3180

UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3183

EGLÁINE FERREIRA DA COSTA POLIQUESI - UEL 3183
REBEKA DAS NEVES ANDRADE - UEL 3183
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL 3183

"AGORA SOMOS MOCINHOS": DAS RUPTURAS À TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 3186

ANDRIELI SILVEIRA AZEREDO DA COSTA - UFSM 3186
LARA GABRIELA MATOSO - UFSM 3186

KELLY WERLE - UFSM 3186

"FAZENDO ARTE! VIVÊNCIA ESTÉTICA NÃO É SÓ COISA DE GENTE GRANDE!" 3189

SILVIA AZEVEDO - SME 3189

"VEM BRINCAR COMIGO": EXPERIÊNCIAS COM MÚSICAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 3192

MARTA GEONILDA RODRIGUES COSTA - CMEI 3192
ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA 3192

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACESSOS E ENTRAVES NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA 3196

EDIMARA ALVES FAGUNDES - SEED _PR 3196

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS : PERFIL SÓCIO-ECONÕMICO DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO TECNÓLOGO EM SECRETARIADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2018-2019). 3200

MARLENE DE OLIVEIRA - IFPR 3200
CATERINE PEREIRA MORAZ - IFPR 3200

A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO 3203

ADRIANA DE ALMEIDA - UERJ 3203
ELIANE BASTOS SALOMÃO - UERJ 3203

A VISÃO DO ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE 3206

FREDERICO EFIGENIO DE CARVALHO MORAIS - UNIVÁS 3206
NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS 3206

ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO PRODUTIVA: A QUESTÃO DO PRONATEC 3210

ERIKA FERREIRA FLORIANO - PUCPR 3210

DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES À REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA 3213

ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES - UNESP 3213
VERA TERESA VALDEMARIN - UNESP 3213

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 3217

ROSANE BORTOLINI - SEED _PR 3217
JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR 3217
DINALVA DO ROCIO GOMES - UFPR 3217

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO. 3221

THAINA TRINDADE LISBOA - UFPA 3221
YONARA DAS NEVES DA SILVA SANTOS - UFPA 3221

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE 3224

TAMIRIS POSSAMAI - IFC 3224
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA - IFC 3224

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM RELAÇÃO AO ACESSO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO FORMAL 3228

JULIANA MENDES DA SILVA SANTO - UFPR 3228
JÉSSICA DA COSTA RICORDI - UFPR 3228

EJA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO 3232

LANITA HELAINE DA S. N. SIZANOSKY - UNINTER 3232
RODRIGO OTAVIO DOS SANTOS - UNINTER 3232

ENGAJAMENTO E POTENCIAL EMPREENDEDOR EM UM GRUPO DE ESTUDANTES APROVADOS EM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA 3234

PEDRO GUILHERME BASSO MACHADO - PUCPR 3234
DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR 3234
PAULO CESAR PORTO MARTINS - PUCPR 3234

ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: UM (DES)ENCONTRO DECOLONIAL COM A LÍNGUA INGLESA 3237

DIONE UESTER COSTA SILVA - UEG 3237

ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO 3240

JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL - UFSC 3240
ZENILDE DURLI - UFSC 3240

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS DE PARANAGUÁ: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA POLÍTICA 3243

JOÃO GUILHERME DE SOUZA CORRÊA - UNESPAR 3243
SARA CRISTINA DA SILVA MELLO - UNESPAR 3243

IF PORTAS ABERTAS: UMA PORTA PARA INCLUSÃO 3246

RENATO BARBOSA SAMPAIO - IFSC 3246
MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO 3246

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE EGRESSANTES E EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFSC-CÂMPUS CRICIÚMA ACERCA DE SUAS FORMAÇÕES 3249

CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC 3249
MARCOS LUIS GRAMS - IFSC 3249
SÉRGIO SILVEIRA - IFSC 3249

MEMÓRIA, HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO E NITERÓI. 3252

ADRIANA DE ALMEIDA - UERJ 3252
LAYS DUARTE - UERJ 3252
PAULO FELIPE CONCEIÇÃO PASSOS - UERJ 3252

O NÃO-LUGAR DA EJA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA 3255

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG 3255
ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG 3255

O USO DA HISTÓRIA EM QUADRINHO NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO PARA COM O NORDESTINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. 3258

JOSÉ RICARDO GONÇALVES DA COSTA - IFSUL - CHARQUEADAS 3258
MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS 3258

OLHARES DOS JOVENS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 3261

ANA CLÁUDIA BURMESTER - IFSC 3261
ROBERTA PASQUALLI - IFSC 3261

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EXPRESSOS NAS VOZES DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 3265

WANDERLEI EVARISTO DE MATTOS - UNICID 3265
CELI ESPASANDIN LOPES - UNICID 3265

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 3268

RAFAEL ANTONIO ZANIN - IFC 3268
ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN - IFSC 3268
NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR 3268

USO DE APLICATIVOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 3271

JUCILEIDE MELONIO PEREIRA SILVA - UFMA 3271
ELAINE CUNHA VIEIRA - UFMA 3271
MARCIO JOSÉ CELERI - UFMA 3271

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SPAECE 2016, 2017 E 2018: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP'S) 3275

LEVI MENDES FRANKLIN - SEDUC 3275

AVALIANDO A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO, DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA-IFSC CÂMPUS CRICIÚMA NOS ANOS DE 2014 E 2016 3280

MARCOS LUIS GRAMS - IFSC 3280
CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC 3280

SÉRGIO SILVEIRA - IFSC 3280

CLASSES MULTISSERIADAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA BAIXADA FLUMINENSE 3283

VIVIANE COSTA DA SILVA - UERJ 3283

PERMANÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NA REDE PÚBLICA: BALANÇO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS DE 2008 A 2018 3286

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA - UFSC 3286

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES E EXPECTATIVAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS QUE ABANDONAM A ESCOLA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA 3289

CLARICE HAMMERSCHMIDT - UP 3289
CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR 3289
MARIANA CRISTINA DE SOUZA MACENA - UP 3289

A UTILIZAÇÃO DE ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 3292

KARINA GOMES RODRIGUES - UNINTER 3292
TABATA SCHUSTER DE DEUS - UNINTER 3292
GUILHERME ALVES DE LEMOS - FACEAR 3292

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 3296

DIOGO ALEXANDRE RIBEIRO SIMÕES - UNINTER 3296
KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER 3296

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NAS PENITENCIÁRIAS DE CRICIÚMA 3299

MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO 3299
ROSLENE DE ALMEIDA GARBELOTTO - IFSC 3299
DANIEL COMIN DA SILVA - IFSC 3299

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES E EXPECTATIVAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS QUE ABANDONAM A ESCOLA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA 3303

MARIANA CRISTINA DE SOUZA MACENA - UP 3303
CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR 3303

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA: EXPERIÊNCIA DO CEEBJA DE CANTAGALO/PR 3306

ROSANE BORTOLINI - SEED _PR 3306
MARIA LÚCIA MONSSÃO - SEED 3306

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA ESCOLAR: ORIENTAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COMO UMA ALTERNATIVA DE ENFRENTAMENTO 3309

NIÉLCIA DE AGUIAR HERREIRA - SEED-PR 3309
LIZIANE PINHO BERTOLLI KRIGER - UNIFAE 3309

- EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS 3312

CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS 3312

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER - CEI 3312

A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM AULAS DE ELE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 3315

HELLEN CHRISTINA GONÇALVES - UFPR 3315

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE A NOTIFICAÇÃO OBRIGATÓRIA DA REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE 3318

SUZANA ANDREIA GALEAZZI - UNINTER 3318

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 3322

THAIS SILVA TRINDADE DAS MERCÊS - UFPA 3322
SILVANE DOS PASSOS BARBOSA DOS SANTOS ARAÚJO - UFPA 3322
MICHELLE RODRIGUES GOMES - UFPA 3322

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE 3325

MARIA RITA MATTAR DIAZ - PUCPR 3325
BERENICE FISCHER CORRÊA DA SILVA LINDENBERG - PUC PR 3325

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE HOSPITALAR: AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO HOSPITAL REGIONAL DE CAMETÁ-PA 3329

ADELMO VIANA WANZELER - UFPA 3329
HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA 3329

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE JOVENS IMIGRATES NOS ÚLTIMOS 10 ANOS 3333

ANA BEATRIZ HERMINIO - UNESP 3333
JOYCE MARY ADAM - UNESP 3333

A RELAÇÃO DA HOMOFOBIA POR CYBERBULLYING E A EVASÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NARRATIVAS VIRTUAIS SOBRE A OPRESSÃO, O SILENCIAMENTO E A INVISIBILIDADE 3337

FABIO CASTANHEIRA - IFC 3337
ISISLEINE DIAS KOEHLER - IFC 3337
LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC 3337

A TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS EM ATAS DE EVENTOS DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA 3341

TIAGO HENRIQUE DA LUZ - SEED-PR 3341
ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR 3341

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SUA REPERCUSSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 3345

MARTHA REGINA BERTASSO - PUCPR 3345

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA 3349

ADRIANA FERREIRA SERAFIM DE OLIVEIRA - MACKENZIE 3349
LEILA MARIA FERREIRA SALLES - UNESP 3349

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL 3353

PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS 3353

ALIMENTAÇÃO NA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES COM A ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE 3356

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF 3356

APLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO (ODS) SUSTENTÁVEL PELAS EMPRESAS PRIVADAS 3359

GABRIEL GARMATTER FROES DA MOTTA - PUCPR 3359
MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR 3359

BIOÉTICA E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 3363

JACKSON LUCENA BARRADAS - PUCPR 3363

BULLYING ESCOLAR: UMA VIOLAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE 3367

CRISTIANE APARECIDA STOEBERL - PUCPR 3367
VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR 3367

CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DE MATERIAIS DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS EM ESCOLAS 3370

JÚLIO CÉSAR RIGONI FILHO - PUCPR 3370
MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR 3370

CRIANÇAS DESENRAIZADAS: A INSERÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA GROSSA/PR 3374

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA - UEPG 3374
NATÁLIA MENDES DOS SANTOS - UEPG 3374

DA INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS À PROMOÇÃO DO DIÁLOGO NO ESPAÇO DE ENSINO DA FILOSOFIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE ÓDIO NO BRASIL 3378

ADAMO ANTONIONI DA SILVA INSFRAN - UFMS 3378
ALEXANDRE GODOY DOTTA - UNIBRASIL 3378

DESIGN THINKING PARA EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DAS MULHERES: A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A PACIFICAÇÃO SOCIAL 3382

MARZELY GORGES FARIAS - UDESC 3382
ZELINDRO ISMAEL FARIAS - UDESC 3382
LARA CRISTINA BARBOSA DA SILVA DE ALMEIDA - UDESC 3382

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: A DIGNIDADE DA CRIANÇA TRANS. 3385

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL 3385
FERNANDA MILANI - CEUCLAR 3385

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: MULHERES EM VULNERABILIDADE SOCIAL E CHEFES DE FAMÍLIA. 3388

SANDRA MARIA MATTAR DIAZ - PUCPR 3388

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UM PANORAMA ATUAL DA SOCIEDADE INDÍGENA 3390

THIANA MARIA BECKER - UNINTER 3390
LUCIANA PONIEWAS KATERBERG - NRE 3390
GERMANO BRUNO AFONSO - UNINTER 3390

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: PROTEÇÃO DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES 3393

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC 3393
MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR 3393

EDUCAÇÃO NA CULTURA E A CULTURA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUAL É O PERFIL DAS VÍTIMAS? 3396

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS 3396

2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA 3397

EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA 3401

GISELE LAUS DA SILVA PEREIRA LIMA - USF 3401
SABRINA MOSCHINI - USF 3401

ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS IMIGRANTES HAITIANOS NO MEIO OESTE CATARINENSE: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO 3405

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC 3405

GRUPO REGIONAL DE ARTICULAÇÃO DE AÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – GRADCIA- E GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS – GEPES 3408

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC 3408
DANIELA ROSA ANTUNES - UDESC 3408
FABÍOLA SUCUPIRA FERREIRA SELL - UDESC 3408

HABILIDADES PARA A VIDA: IMBRICANDO EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA 3411

LEANDRO WENDEL MARTINS - PUCSP 3411

INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL 3414

MARIA REGINA LINS BRANDÃO VEAS - UFMG 3414
FLÁVIA CRISTINA GONÇALVES BORGES - PUCPR 3414

LGBT: ADOLESCÊNCIA E O SISTEMA EDUCACIONAL 3417

GABRIEL SANTINELLI FELIPE GODOY - UFPR 3417
ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA - UFPR 3417
POLLYANA DE BRITO - UFPR 3417

LITERATURA INFANTIL E USO DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS, COM ALUNOS DO 5º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL 3420

FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO - PMC 3420
ADRIANA VAZ - UFPR 3420

MOVIMENTO CULTURAL ARTE MANHA: LUGAR DA ARTE, CORPO E MEMÓRIA AFROINDÍGENA NA ESCOLA, CARAVELAS, BA 3424

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA - UFBA 3424

O DEBATE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 3427

LUCIANE ANDRESSA ZIMMER LINCK - IFSUL - CHARQUEADAS 3427
MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS 3427

O DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR ESTUDANTES SURDOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 3431

REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU 3431
CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP 3431
SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS - UNESA 3431

O MOVIMENTO ESCOLA (SEM?) E A EDUCAÇÃO RACISTA 3434

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC 3434
LUCIMAR ROSA DIAS - UFPR 3434

O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E A VIOLAÇÃO DA LIBERDADE DE CÁTEDRA 3438

MARIANA GARCIA TABUCHI - PUCPR 3438
IHANDARA PROENÇA LIMA - PUCPR 3438

O PROJETO CONSERVADOR NEOPENTECOSTAL EM AÇÃO: A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU-SC 3441

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB 3441

O TRÂNSITO DE ESCUTAS NA AÇÃO EDUCATIVA: PERSPECTIVAS LIBERTADORAS NO PAPEL DA DIALOGICIDADE EM RESPONDER OS PORQUÊS DE UM MENINO NEGRO E PERIFÉRICO 3445

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA 3445

O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE COMO FORMA DE INCLUSÃO ESCOLAR 3449

CILENE ANGELICA PERES - UAA 3449

OBJETIFICAÇÃO: VIOLAÇÃO DE DIREITOS DA MULHER NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO 3453

ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP 3453

OFICINAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA 3456

GUILHERME FARIA DE SIQUEIRA - UNISAL 3456
GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL 3456
SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL 3456

PACTO UNIVERSITÁRIO PELA PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE E SEUS OBJETIVOS DA CULTURA DA PAZ E DOS DIREITOS HUMANOS 3460

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC 3460
ÉVILIN KRUCZKIEWICZ - UDESC 3460
LETÍCIA HARBS DA SILVA - UDESC 3460

POLÍTICAS DE GÊNERO: O DIREITO DE PESSOAS TRANSEXUAIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR 3464

FLÁVIA REGINA GONÇALVES CORRÊA - UNIVILLE 3464
MARIALVA LINDA MOOG PINTO - UNIVILLE 3464

POLÍTICAS PÚBLICAS: PROTEÇÃO PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES 3467

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC 3467
MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR 3467

POUCA ESCOLA – MUITO TRABALHO INFANTIL: IMPACTOS DAS VIOLÊNCIAS DOMÉSTICAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO 3471

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS 3471

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 3472

PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES 3475

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG 3475
CARLA SILVIA PIMENTEL - UEPG 3475

PROJETO RONDON COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS 3478

MYRIAN LUCIA RUIZ CASTILHO - UNIMAR 3478

RELAÇÃO DE GÊNERO E AS VIOLÊNCIAS PRATICADAS NO ESPAÇO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL 3481

BRUNA DOS SANTOS DA ROSA - UTP 3481

SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O SIGILO PROFISSIONAL A PARTIR DO CAMPO ÉTICO 3485

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO - IFC 3485
VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC 3485

TOLERÂNCIA, DIREITOS HUMANOS E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO CRITÉRIO DE ANULAÇÃO DA PROVA EM CASO DE DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS 3488

ANDRE BAKKER DA SILVEIRA - UFPR 3488

VIDAS NA ENCRUZILHADA: TABU NA EDUCAÇÃO DO CORPO - SEXO VIOLADO 3492

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS 3492

2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA 3493

VIOLAÇÕES E VIOLÊNCIAS DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES NO BRASIL 3496

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC 3496
MARTHA REGINA BERTASSO - PUCPR 3496

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE ENGENHARIA: UM NOVO CAMINHO 3499

GUSTAVO PIVATTO DOS SANTOS - UNINTER 3499
MARCOS ANTONIO SILVERIO - UNINTER 3499
MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER 3499

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR - UMA ABORDAGEM 3503

MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER 3503
HECILDA APARECIDA CARNEIRO SANTOS - UNINTER 3503
MICHELLE NALEPA - UNINTER 3503

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O RETRATO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO 3507

DÉBORA CRISTINA VENERAL - UNINTER 3507
MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER 3507

ESTUDANDO POLÍTICA NA PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO DE UM CONSELHO DE REPRESENTANTE DE TURMA. 3511

NAILON FERREIRA SILVEIRA - CMSM 3511

JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL 3513

MARCELO COSTA RIBEIRO - UNIVÁS 3513
LUANA DE LIMA COELHO DELMONDES - UNIVÁS 3513
NEIDE PENA - UNIVÁS 3513

OS MÉDICOS E O CORPO: AS LEGISLAÇÕES ENVOLVENDO OS EXPERIMENTOS EM SERES HUMANOS. 3516

PAULA PURIM MANFREDINI - PUCPR 3516

PERIÓDICOS PARANAENSES E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA (1948-2012) 3519

PAULA PURIM MANFREDINI - PUCPR 3519
VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR 3519

RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS FRENTE À TEMAS CONTEMPORÂNEOS: O ESTUDANTE DE HOJE SERÁ O GESTOR DO AMANHÃ 3521

FABIANE MARIA PICHETH - UP 3521

A ESSENCIALIDADE DE POLITICAS PÚBLICAS COMO TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROCESSOS INCLUSIVOS EFETIVOS 3524

FABIULA KATIANE DA SILVA CONORATH - UNIVILLE 3524
ROBERTA CRISTINA LOPES - PMSFS 3524
TÂNIA MARIA ALVES DA SILVA - PMSFS 3524

A IMPLANTAÇÃO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PELAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS: O PROTAGONISMO EM AÇÃO 3528

BRUNA NATHALY SILVEIRA - PUCPR 3528

A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ EM UMA UNIDADE SOCIAL MARISTA: CESMAR RESTAURATIVO. 3531

BRUNA TIBOLLA - CSM 3531

CONSIDERAR A VOZ DA CRIANÇA: A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE 3535

ARIANE BERRI RIEGEL - FURB 3535
ANDREA SOARES WUO - FURB 3535
ANASTÁCIO SADZINSKI JUNIOR - FURB 3535

EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO 3537

MARINA MURPHY DINIZ - UFMA 3537

ELABORAÇÃO DE PROTOCOLOS DE ACOLHIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR 3540

MARIA ROSA MACHADO PRADO - FPP 3540
GERSON DE SOUZA MOL - UNB 3540

INSPIRA: ENCONTROS QUE INSPIRAM TRANSFORMAÇÕES 3543

GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM 3543

O DIA A DIA DOS CONFLITOS ESCOLARES 3547

NILZA ZANON DE SOUSA MACHADO - SEED _PR 3547

O PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SAUDÁVEIS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM SALA DE AULA 3550

RAIMUNDA CALDAS BARBOSA - PUCPR 3550
DIEGO OLIVEIRA DE LIMA - GM 3550

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VINCULOS EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE COM EDUCANDAS E EDUCANDOS DO CENTRO SOCIAL MARISTA - CAÇADOR 3552

ARACELY WOREL - ABEC 3552

JOÃO BATISTA SARTORI - ABEC 3552

- EDUCAÇÃO E SAÚDE 3555

A CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: MAPEAMENTO E PERCEPÇÕES 3555

JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE 3555
MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE 3555

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PEDAGOGA 3558

ELAINE CRISTINA GONÇALVES MARCON - CNEC 3558

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO NO AMBIENTE HOSPITALAR 3561

SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA 3561

A TECNOLOGIA ASSISTIVA EM CLASSES HOSPITALARES 3564

DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO - FCL- UNESP 3564

ALFABETIZAÇÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR: UMA PRÉ-ANÁLISE DE RESULTADOS DESCRITIVOS 3567

VICTOR DOS SANTOS MORAES - UNIFESP 3567
AMÁLIA NEIDE COVIC - UNIFESP 3567

ALIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 3571

QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL 3571
LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL 3571
PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL 3571

ALIMENTAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: PERFIL ALIMENTAR DOS ESTAGIÁRIOS DO IFPR – CAMPUS CURITIBA 3574

LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR 3574
SIMONE SALOMÃO JEZZINI DOS SANTOS - IFPR 3574

AS INTERFERÊNCIAS DO RUÍDO NAS ATIVIDADES DE ENSINO DO IFPR - CAMPUS CURITIBA 3577

BEATRIZ COLODEL - IFPR 3577
LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR 3577

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE INCAPACIDADE E SAÚDE: SENSIBILIZAÇÃO PARA A ABORDAGEM BIOPSICOSSOCIAL NA ASSISTÊNCIA FISIOTERAPÊUTICA 3580

KAROLEEN OSWALD SCHARAN - PUCPR 3580
AURISTELA DUARTE DE LIMA MOSER - PUCPR 3580

DO DIAGNÓSTICO AO ATENDIMENTO AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS COM TDAH 3584

ROSÂNGELA ABREU DO PRADO WOLF - FAG - PR 3584

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE NO ENSINO MÉDIO 3587

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS - UNIFESP 3587

ESTUDO DE CASO APLICADO AO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: POSSIBILIDADES DA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DO TÊNIS DE CAMPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 3590

JANICE LUBKE HEIDEMANN - IFSUL - PELOTAS 3590

INDICATIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE 3593

PATRICIA IRENE DOS SANTOS - UFPE 3593

O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 3596

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF 3596

O PROTAGONISMO DE MULHERES POR MEIO DA IDENTIDADE CULTURAL EM AMBIENTE HOSPITALAR 3599

LUCIANA CRUZ DO CARMO - UEPA 3599
SHIRLEI RODRIGUES DE OLIVEIRA - UEPA 3599

PRÁTICA DE CAIAQUE NO VALE DO SÃO FRANCISCO: LAZER, QUALIDADE DE VIDA E MEIO AMBIENTE 3602

ANTÔNIA RODRIGUES DA SILVA SANTOS - IF SERTÃO-PE 3602
CLECIA SIMONE GONÇALVES ROSA PACHECO - IF SERTÃO-PE 3602

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGO SOBRE A SAÚDE E ADOECIMENTO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE. 3604

NELCY TERESINHA LUBI FINCK - UNIFAE 3604

PROGRAMA DE ATENÇÃO À SAÚDE E AO TRABALHO DO PROFESSOR MUNICIPAL DE PARANAGUÁ 3608

IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL 3608
PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL 3608
VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL 3608

PROJETO JOGAR E APRENDER: DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA CONECTA SAÚDE SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA 3611

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO - UFPR 3611

PSICOLOGIA EM CONTEXTOS DE SAÚDE: UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL NA HOSPITALIZAÇÃO DE CRIANÇAS. 3614

MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT 3614
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT 3614

SAÚDE MENTAL DO EDUCADOR EM ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA 3617

EMILIANA APARECIDA DE SOUZA - EERP-USP 3617

TRANSTORNO DEPRESSIVO E RESIDÊNCIA MÉDICA - O EXCESSO DE ESTUDO QUE ADOECE 3620

YASMIN APARECIDA FOLHA MACHADO - PUCPR 3620

A CLASSE HOSPITALAR E A HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES 3624

ALINE ROSA ANTUNES - UFMT 3624
LUZIA CAMPOS DE ALMEIDA MOREIRA - HUJM 3624
VALÉRIA MELLI ARISI - HUJM 3624

A EDUCAÇÃO HOSPITALAR E A HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS COMO PRÁTICA DO CUIDAR E DO DEVER ÉTICO PROFISSIONAL 3626

ADRIANA DO ROCIO PISSAIA BOARÃO - HIWM 3626
GABRIELA PISSAIA BOARÃO - FEPAR 3626
LEONARDO BULOW - UP 3626

AS ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM ESTUDO DE CASO. 3629

NATALIA PRADO OLIVEIRA DE OLIVEIRA - UNICID 3629
MARIA PASSEGGI - UFRN 3629

GÊNERO TEXTUAL BIOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM ALUNOS EM AMBIENTE HOSPITALAR 3632

SILVÉRIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA - SEED _PR 3632
ELI PRESTES AGUIAR - SEED _PR 3632

MÃES ADOLESCENTES: DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DURANTE HOSPITALIZAÇÃO DO FILHO NA UTI NEONATAL 3636

REGINA MARIA FIALKOSKI BASSO - HIWM 3636
LUCIANE COSTA SIMÕES DA SILVA - HIWM 3636
DANÚBIA RAMOS DOS SANTOS MOZELÉSKI - HIWM 3636

PROFISSIONALIDADE E SAÚDE DOCENTE: O PRESENTEÍSMO E O ABSENTEÍSMO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO 3639

GRACE GOTELIP CABRAL - UFAC 3639

SOBREPESO E OBESIDADE INFANTIL: ATIVIDADES LÚDICAS COMO ASPECTO PREVENTIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA 3643

DANIELA MARTINS - UNIGUAÇU 3643
FLAVIA GONZAGA LOPES VIEIRA - SEED/PR 3643

TÉCNICA DE RESPIRAÇÃO COMO AGENTE DESESTRESSE EM AMBIENTE HOSPITALAR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA ADOLESCENTE HOSPITALIZADO. 3646

SILVÉRIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA - SEED _PR 3646
ELI PRESTES AGUIAR - SEED _PR 3646

ABORDAGEM DO TEMA SEXUALIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR. 3649

THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED 3649

GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED 3649
CLECI DA CRUZ MARTINS - SMED 3649

EDUCAÇÃO E SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DO PEDAGOGO NO HOSPITAL REGIONAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA 3653

ADELMO VIANA WANZELER - UFPA 3653
HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA 3653

EDUCAÇÃO PARA A VIDA E A MORTE: O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE UM ENFERMEIRO EDUCADOR 3657

FLORENCIO REVERENDO ANTON NETO - UNASP 3657
ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER - UNASP 3657
ELIZE KELLER FRANCO - UNASP-EC 3657

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: UMA ALTERNATIVA EM EDUCAÇÃO HOSPITALAR 3661

NIURA BICALHO BARROSO - SEED _PR 3661
SOELI CLEONICE BOROX - SEED _PR 3661
CLEIDE APARECIDA SOARES - SEED 3661

PROJETO "CUIDANDO DO EDUCADOR": UM POSSÍVEL CAMINHO DE ENFRENTAMENTO E TRANSFORMAÇÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOCENTE. 3664

SUELLEN TEREZA MATILDE DA ROSA - UNIDOMBOSCO 3664

SEXO, DROGAS E DATASHOW – A ABORDAGEM DE TEMAS POLÊMICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 3667

FERNANDA ELIZA TOSCANI BURIGO - CE 3667

SOU ADOLESCENTE, E AGORA? DISCUTINDO PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA COM ALUNOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJAÍ (SC) 3670

RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI 3670
LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI 3670

TRABALHO INTERPROFISSIONAL EDUCAÇÃO E SAÚDE. O CUIDADOR DE CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DOENÇA CRÔNICA EM UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. 3672

ELUANE MIRIAN SANTOS SANCHEZ - HPP 3672

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS ENTRE A PERSPECTIVA FREIREANA E A BNCC 3674

EDCLEIDE DA SILVA PEREIRA NOVAIS - PMI 3674
ROZIANE AGUIAR DOS SANTOS - UESC 3674

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS DO CAMPO: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS NA INTERFACE 3678

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA - UNIFAE 3678
CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS - PMC 3678

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A REFORMA AGRÁRIA 3682

SILVANA CASSIA HOELLER - PUCPR 3682
MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR 3682

A MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO SEM TERRA 3685

LUANA PIRES PINHEIRO - UNICENTRO 3685

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A JUVENTUDE RURAL: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE JOVENS NA CFR PADRE JOSINO TAVARES 3689

NATALIA ABOUD SAMPAIO - UFMA 3689

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG EM NÍVEL MÉDIO 3692

ADRIANA COLLING - IEEIAMM 3692
LISIA REGINA FERREIRA - UFFS 3692

A PEDAGOGIA DA ESCOLA ITINERANTE NA ESCOLA DO CAMPO: O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA, NO ACRE, VALE DO JURUÁ 3695

FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS - UFAC 3695
NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR 3695
MARIA DOLORES DE OLIVEIRA SOARES PINTO - UFAC 3695

ALDEIA ARAÇAÍ DEMARCADA PELO RAP GUARANI MBYA: DISCURSO, AUTORIA E PRÁXIS 3699

ERITON RICARDO SILVA TEIXEIRA - UFPR 3699
JÚLIO CÉSAR DAVID FERREIRA - UFPR 3699

AS IDENTIDADES ÉTNICAS E RACIAIS NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL 3704

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR 3704

CLASSE MULTISSERIADA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES – ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE ARACATU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 3707

JACIARA DE OLIVEIRA SANT´ANNA SANTOS - UNEB 3707
ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB 3707
MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS - UNEB 3707

CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC 3710

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR 3710
FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS - UFAC 3710

CULTURA GLOBAL E CULTURA LOCAL: NOVAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE MANAUS/AM? 3714

ARIANE SOUZA DE OLIVEIRA - UFAM 3714
FERNANDA DELFINO DA SILVA - UFAM 3714
MARIANGELA MOMO - UFAM 3714

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEXTOS EMERGENTES: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS 3718

ELKE QUILIÃO DE OLIVEIRA - UFSM 3718

EDUCAÇÃO DO CAMPO, AUTONOMIA E DIÁLOGO EM SALA DE AULA PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS. 3722

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR 3722

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO AMAPÁ: OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 3726

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP 3726
CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR 3726

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA DISTINÇÃO POR MEIO DA PRÁTICA 3729

OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL 3729

FORMAÇÃO CAÁ-IÇARA: UMA PROPOSTA PARA RESISTIR 3732

MARINA ALVES NOVAES E CRUZ - CPII - COLÉGIO PEDRO II 3732
MARIA INÊS ROCHA DE SÁ - CPII 3732
CECILIA MARIA MARAFELLI - CPII 3732

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA APOSTA PELA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SUPERIOR. 3736

LAURA MARCELA CUBIDES SANCHEZ - UFAM 3736
FABIANA SOARES FERNANDES LEAL - UFAM 3736

I SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SANTA MÔNICA: AS AFRICANIDADES EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 3739

RENAN FAGUNDES DE SOUZA - CEMSM 3739
RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM 3739
DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG 3739

IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: UM ENSAIO SOBRE COLÉGIO ESTADUAL PROF. ª ALTAHIR GONÇALVES EM ANTONINA - PR 3743

TAIARA LINA JOHN - UFPR SETOR LITORAL 3743
ANDRESSA KERECZ TAVARES - UFPR 3743

METÁFORAS DA LINGUAGEM DO POVO KAXINAWÁ PARA O DESENVOLVIMENTO CURRÍCULAR EM DEVIR 3745

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA - UFAC 3745

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA. 3748

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG 3748

O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: DA CONQUISTA A JUDICIALIZAÇÃO 3752

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO - UEA 3752

PROPOSTA DE LETRAMENTO ESTÉTICO COM OS JOVENS E OS ADULTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 3755

GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO - UFT 3755

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE 3758

MARIA LUISA DA SILVA BORNIOTTO - UEM 3758

TEMPOS E ESPAÇOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS RIBEIRINHOS NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE 3761

ELISANGELA CORREA RIOS - UFMS 3761
CELIA BEATRIZ PIATTI - UFMS 3761

A LÍNGUA INGLESA E A LÍNGUA INDÍGENA INHANGATU NA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: GLOBALIZAÇÃO E CULTURA LOCAL NA VIDA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS 3764

ARIANE SOUZA DE OLIVEIRA - UFAM 3764
MARIANGELA MOMO - UFAM 3764

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO 3768

FÁBIO DA SILVA TELES - UEA 3768
ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA 3768

CULTURAS INDÍGENAS, MÍDIA E CONSUMO PROMOVENDO MODOS DE SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA. 3771

FERNANDA DELFINO DA SILVA - UFAM 3771
MARIANGELA MOMO - UFAM 3771

IDENTIDADE DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARANÁ: UMA PERSPECTIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA 3774

INGRID ALVES RAMOS - UNINTER 3774
GREIKA FAVILE - UNINTER 3774

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA E INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 3777

JUSLEI CACIELE ALVES - UFSM 3777
ANDRIELI SILVEIRA AZEREDO DA COSTA - UFSM 3777

A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS IMPRESSÕES ACERCA DE UM RECORTE DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS 3780

LEONELA DIAS LEAL - UFSM 3780
BIANCA ZITZMANN BONADEO - UFSM 3780

A RELAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS DA ETNIA SATERE-MAWE 3784

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA - IFAM 3784
MARCOS SERRA DE MENDONÇA - UEA 3784

CIÊNCIA NA ESCOLA: NÃO BASTA APRENDER SOBRE, TEM QUE VIVENCIAR! 3788

BRUNA HELOIZA KACHAROWSKI PEREIRA - UFPR 3788
SÉRGIO CAMARGO - UFPR 3788

DE BOLSISTA À SUPERVISORA: O PIBID COMO FERRAMENTA DE FOMENTO À FORMAÇÃO E A VIDA ACADÊMICA 3791

WANESSA NOGUEIRA SILVA - UFPA 3791
MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE - UEPA 3791
JOÃO BATISTA SANTIAGO RAMOS - UFPA 3791

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL, ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E BILÍNGUE: PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E AS VIVÊNCIAS NA ALDEIA BUGIO – TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ XOKLENG 3795

JOSÉ INACIO SPERBER - FURB 3795
PEDRO GOTTARDI - FURB 3795

EDUCAÇÃO INDÍGENA E AGROECOLOGIA: CONTEXTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA TERRA INDÍGENA PINHALZINHO (PR) 3798

JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL 3798
LEDA MARIA ASSIS DA SILVA - UEL 3798

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PEDAGÓGICO E CULTURAL EMANCIPATÓRIO EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS NO CAMPO 3801

ANDRESSA KERECZ TAVARES - UFPR 3801
TAIARA LINA JOHN - UFPR SETOR LITORAL 3801

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS NO ESTADO DO PARANÁ: PROJETO CONECTADOS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS 3804

GISELE SCHNEIDER ROSA - UFPR 3804
MARCIA REGINA NOGOCHALE BONETI - UFPR 3804
GLAUCIA DA SILVA BRITO - UFPR 3804

A POESIA NO CIBERESPAÇO: NOVAS FORMAS POÉTICAS COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO 3808

LAYANE RODRIGUES DOS SANTOS - UEMA 3808

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA 3810

VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME 3810
ELIANE MARIN - UNICENTRO 3810
JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO 3810

A TERCEIRA IDADE NA EAD - APRENDIZADO E INCLUSÃO TECNOLÓGICA 3814

JANE LANZARIN - UTFPR 3814

A WEBQUEST COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE 3817

FABIANE FREIRE FRANÇA - UNESPAR 3817

ARTICULANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O QUE PENSA O COLETIVO? 3821

JULIANA LEAL SALMASIO - UFMS 3821
TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD 3821
VICTOR FERREIRA RAGONI - UFMS 3821

ARTIGOS CIENTÍFICOS EM INGLÊS NA ÁREA DE MEDICINA: MARCAS DE IDENTIDADE E DE ARGUMENTAÇÃO ESCRITA 3824

KLARA MARCONDES FERREIRA - FURB 3824
ADRIANA FISCHER - FURB 3824

AS APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO 3828

EDILAINE VAGULA - UEL 3828
JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM 3828

AS PESQUISAS SOBRE JORNAL PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 3831

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR 3831
STEPHANIE GRAEML ABDALLA - PUCPR 3831

BUSCANDO MODOS DE PENSAR SOBRE O QUE É TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: A OPINIÃO DE PROFESSORES (AS) E A BUSCA DO PARADIGMA EMERGENTE DE ENSINO 3835

FERNANDO RICARDO DOS SANTOS - UFPR 3835
DAISY ANTUNES DE SOUZA - UFPR 3835
ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR 3835

C.M.M. - CONCEPÇÃO, MATERIALIZAÇÃO E MÉTODOS: FORMANDO FORMADORES, EDUCADORES E ALUNOS COM OS CONCEITOS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DE MANEIRA INTRÍNSECA E INDISSOCIÁVEL DENTRO DE UM GRUPO DE PESQUISA ATUANTE E EM FORMAÇÃO. 3839

CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE 3839
FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE 3839
ANDRÉ MARTINS DA MATTA - UNESP 3839

CIBERIDENTIDADES E APRENDIZADO: RESSIGNIFICANDO CONTEÚDOS, ESPAÇOS E TEMPOS 3842

ELIANE MARIN - UNICENTRO 3842
JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO 3842
VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME 3842

COCRIAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ON-LINE 3845

SUZANE APOLINÁRIA DE SANTANA - PUCPR 3845
RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI - PUCPR 3845

RENATA GABRIELE GOLYNSKI ENGROFF - PUCPR 3845

CONCEITO DE TECNOLOGIAS DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: REFLEXÕES INICIAIS 3847

ALETA TEREZA DREVES - UFPR 3847
LYA JANUÁRIA VASCONCELOS BEIRUTH - UFPR 3847
GLAUCIA DA SILVA BRITO - UFPR 3847

CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA 3850

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG 3850
MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES 3850

CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO 3853

JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR 3853
NAYARA CRISTINA BAGATIN CORRÊA - PMC 3853
BRÍGIDA KARINA LIECHOCKI NOGUEIRA DA SILVA - PMC 3853

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO 3856

MARGARETE TREVIZANI - UNEB 3856
ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB 3856

DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL PARA O COMBATE AO DISCURSO DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS 3859

WALTER AUGUSTO CURVELO NETO - IFFLUMINENSE 3859

DIFERENTES ABORDAGENS DO SABER TECNOLÓGICO DE PROFESSORES 3862

MARILETE TEREZINHA MARQUETI DE ARAUJO - SME 3862

DISCUSSÕES SOBRE O APARELHO CELULAR COMO FERRAMENTA PARA INTERDISCIPLINARIDADE 3866

CAMILA TATIANE DE SOUZA - UFPR 3866
REGIANE MOREIRA DA SILVA - SEED-PR 3866

EAD E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS 3869

RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI - UNINTER 3869
MARISTELA BAGGIO PIOVEZAN - UNINTER 3869

EAD E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS 3872

EDICLÉA VEIGA - FAEL 3872
RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI - UNINTER 3872
MARISTELA BAGGIO PIOVEZAN - UNINTER 3872

EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA CULTURA INGLESA: PROBLEMATIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 3875

ISABEL MACENA PAGNONCELLI - UTFPR 3875

EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CIBERCULTURA NA FORMAÇÃO – USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS LICENCIATURAS EM LETRAS NO PARANÁ 3879

MARIA GORETI AMBONI STADTLOBER - UNIFESP 3879

EDUCAR ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA CULTURA INGLESA: PROBLEMATIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 3882

ISABEL MACENA PAGNONCELLI - UTFPR 3882

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LAS POLÍTICAS BRASILEÑAS Y ESPAÑOLAS 3884

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL 3884

ENSAIO SOBRE O COACHING EDUCACIONAL: PRIMEIROS RESULTADOS DE UM ESTUDO PRÁTICO E TEÓRICO 3887

MARIANE REGINA KRAVISKI - UNINTER 3887

ENSINAR MATEMÁTICA COM O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS DE UMA POSSIBILIDADE 3890

SILVIO LUIS AGOSTINHO DOS SANTOS - SEE 3890

ENTRE OS GAMES E A ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE UM ADOLESCENTE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS 3894

MARIANA APARECIDA VICENTINI - FURB 3894
ADRIANA FISCHER - FURB 3894

EXPERIÊNCIA: O CINEMA COMO RECURSO DE SIGNIFICÂNCIA NA PRÁTICA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL 3897

LUANA PRISCILA WUNSCH - UNINTER 3897
ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN - PMC 3897

FELIPE NETO NO YOUTUBE E SEUS DISCURSOS PARA MENINOS E MENINAS: UM ESTUDO DE CASO 3900

FABIANA SIMIGUEN BARBOZA - UNESPAR UV 3900
FABIANE FREIRE FRANÇA - UNESPAR 3900

FILOSOFIA E GAMIFICAÇÃO: INOVAÇÃO E COOPERAÇÃO EM SALA DE AULA 3904

ODY M. CHURKIN - UNINTER 3904

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS 3907

DANIELLE CRISTINE SILVA - UFLA 3907
RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA - PUCPR 3907

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FOMENTANDO A INTEGRAÇÃO DE REA NA PRÁTICA ESCOLAR 3911

MARÍNDIA MATTOS MORISSO - UFSM 3911
ROSICLEI APARECIDA CAVICHIOLI LAUERMANN - UFSM 3911
ELENA MARIA MALLMANN - UFSM 3911

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA USO DE LINGUAGEM HÍBRIDA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL 3914

FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE 3914
CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE 3914
ANDRÉ MARTINS DA MATTA - UNESP 3914

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA COM USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SÍLABE 3917

NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR 3917
LIANE MARIA VARGAS BARBOZA - UFPR 3917

GUIA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO ONLINE E MOBILE DO MOODLE DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS 3920

JÉSSICA RODRIGUES ESTEVES - IFSUL - PELOTAS 3920
LUIS OTONI MEIRELES RIBEIRO - IFSUL - PELOTAS 3920

JOGO DIGITAL PARA AUXÍLIO AO APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 3924

MURILO RODRIGUES DA ROCHA - PUCPR 3924
PERCY NOHAMA - PUCPR 3924

KAHOOT!: EMPREGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 3927

ANA SARA CASTAMAN - IFRS 3927
ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS 3927
MÁRCIO LUIS VIEIRA - IFRS 3927

LAS TECNOLOGÍAS EN LA BNCC Y LA CERTIFICACIÓN TIC 3931

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL 3931

LEARNDOWN: RECURSO EDUCACIONAL PARA AUXILIAR FAMILIARES E EDUCADORES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN 3935

SUZANE APOLINÁRIA DE SANTANA - PUCPR 3935
LUCIANE HILU - PUCPR 3935

LEITURA ON-LINE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LETRASLEITURA ON-LINE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LETRAS 3938

ALINE FERNANDA GUSE - FURB 3938
MARIANA APARECIDA VICENTINI - FURB 3938

LITERACIA DIGITAL: COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO 3942

MARIELI PAIM DE LIMA - PMV 3942

VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC 3942

METODOLOGIA ATIVA: O USO DE FERRAMENTAS ONLINE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 3946

ANDRIELI DAL PIZZOL - UNICENTRO 3946
JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO 3946

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS POR PROFESSORES-TUTORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA 3950

VANESSA ARAUJO SALES - PUCPR 3950
JANINE DONATO SPINARDI - UP 3950

NARRATIVAS DIGITAIS: ECOS NA VOZ ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEUS PROJETOS DE VIDA 3953

SANDRA POTTMEIER - UFSC 3953
CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU 3953
LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC 3953

NOVOS MODELOS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI 3956

CRISTINA DE FÁTIMA MARCON BUOGO - SEML 3956
VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC 3956
ANA PAULA WALTRICK - SEML 3956

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRE A OUSADIA E O DESAFIO 3959

CHIRLEY DOMINGUES - UNISUL 3959
WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI - UFSC 3959

O JOGO RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA 3962

DAVID REJES RANGEL - UFPR 3962
NURIA PONS VILARDELL CAMAS - UFPR 3962

O JORNAL DIGITAL NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO PROJETO LER E PENSAR 3965

ANA GABRIELA SIMOES BORGES - UFPR 3965

O KAHOOT E O ENSINO DE MATEMÁTICA 3968

LAURO IGOR METZ - FAEL 3968

O USO DO DESENHO ANIMADO CAPITÃO PLANETA PARA A ABORDAGEM DE TEMAS SOCIOCIENTÍFICOS NO ENSINO DE QUÍMICA 3971

WEVERTON SANTOS DE JESUS - IFS 3971
ELISÂNIA SANTANA DE OLIVEIRA - IFS 3971

O USO DO SIMULADOR “PHET- COLOR VISION” COMO MEDIADOR NAS AULAS DE CIÊNCIAS 3974

JONSON RODRIGUES FARIAS JUNIOR - UEM 3974
JOSE NUNES DOS SANTOS - SEED - PR 3974

O USO DO SOFTWARE SWEET HOME 3D PARA ENSINAR MATEMÁTICA 3977

FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG 3977
LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG 3977
TANISE PAULA NOVELLO - FURG 3977

O USO VÍDEOS COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL 3980

GABRIELA IANSEN CALIZÁRIO - PUCPR 3980
NEOLI LUCYSZYN SUCKOW - PUCPR 3980

OS AMBIENTES ALFABETIZADORES DA CONTEMPORANEIDADE E A APRENDIZAGEM UBÍQUA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA 3984

RAQUEL MACIEL LOPES - PMV 3984
VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC 3984

PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA POTENCIALIZADA POR APLICATIVOS 3987

KARINA ANDRADE - UNICENTRO 3987
JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA - UNICENTRO 3987

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB AÇÃO REFLEXIVA COM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 3990

FATIMA SATIN PRETTI DE OLIVEIRA - USCS 3990
IVO RIBEIRO DE SÁ - USCS 3990

RÁDIO ESCOLA JP: UM MOSAICO DE APRENDIZAGENS 3994

CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR 3994
ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP 3994
MARLENE DO SOCORRO ROSÁRIO SOUSA - EEJP 3994

REDES E ENREDAMENTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA BIOPOLÍTICA 3998

MELISSA PROBST - UNINTER 3998

RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO EDUCAÇÃO SUPERIOR 4001

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR 4001

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 4004

LEANDRO WENDEL MARTINS - PUCSP 4004

SAÚDE EM JOGO 4008

ELIANE APARECIDA DIAS LUNARDON - SEED-PR 4008

SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA MODALIDADE EAD SOB UMA NOVA PERSPECTIVA NA EJA 4011

TABATA SCHUSTER DE DEUS - UNINTER 4011
KARINA GOMES RODRIGUES - UNINTER 4011

SOCIOGRAMA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 4014

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL 4014
HELLEN CHRISTINA GONÇALVES - UFPR 4014

SUSTENTABILIDADE E A PRÁTICA DO JORNAL ELETRÔNICO ESCOLAR EXTRA, EXTRA! 4017

PATRICIA BERALDO - SME 4017

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: A SUPERFICIALIDADE E A AUSÊNCIA DA CRÍTICA 4021

LUCIANA DE LIMA DUSI CAMPOS - UNESA 4021
STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA - UNESA 4021

TEXTOS MULTIMODAIS: DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO 4025

GRAZIELE POTOSKI - UEL 4025
DIENE EIRE DE MELLO - UEL 4025
EDILÉIA FERREIRA DE ASSIS PIRES - UEL 4025

USO DO BLOG COMO FERRAMENTA DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA 4028

DANIELA RODRIGUES FARIA - UFSC 4028
TAÍS LOPES RAMOS - CEI ASHU 4028

VIVÊNCIA KAFKANIANA NA DOCÊNCIA: TÉDIO E CRIATIVIDADE NA ESCRITA EM AVALIAÇÕES FORMAIS 4031

RODRIGO FRANCISCO BARBOSA - OPET 4031

¬ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM REPENSAR SOBRE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DAS NOVAS DEMANDAS TECNOLÓGICAS E COMUNICACIONAIS 4034

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ - UEL 4034

A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO? 4037

MÁRIO EDUARDO COUTINHO DE OLIVEIRA - FO 4037

APLICAÇÃO DE MÍDIAS EDUCATIVAS EM PREVENÇÃO ÀS DROGAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES 4040

JÚLIO CÉSAR RIGONI FILHO - PUCPR 4040
MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR 4040

AS NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE O OTIMISMO, O PESSIMISMO E A CRÍTICA 4044

LUCIANA DE LIMA DUSI CAMPOS - UNESA 4044

STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA - UNESA 4044

DISCURSOS SOBRE AS TICS NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE 4047

THIAGO BERNARDO CAVASSANI - IFSP 4047

DIVERSIFICAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA 4050

JANAINA CAMPOS PERES VENDITTI - ETEC 4050

JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 4053

GABRIELE SERUR - PUCPR 4053
PERCY NOHAMA - PUCPR 4053
MAICRIS FERNANDES - PUCPR 4053

KHAN ACADEMY: CONTEXTOS DE USOS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA 4056

JULIANO CAETANO PINTO - UNICID 4056

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 4059

ELIZABETH SAMPAIO TARACIEVICZ DE CARVALHO - UNIVILLE 4059
MARLY KRÜGER DE PESCE - UNIVILLE 4059

ROBOTICA EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO 4063

GLÁUCIA CELINA TAROUCO PICCOLI - EMEF 4063

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ANALISE DE SOLUÇÕES PARA USO DA AUDIODESCRIÇÃO. 4067

FRANCE RICARDO MARQUES GONZAGA - UNIGRAN 4067

"VOCÊ JÁ FOI POESIA HOJE?": POSSIBILIDADE(S) DE USO DAS PEDAGOGIAS DE MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LITERATURA. 4070

DIONE UESTER COSTA SILVA - UEG 4070

A INCLUSÃO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ. 4074

TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL 4074
EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL 4074
TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL 4074

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA 4078

ANDREIA MORO CHIAPINOTO - UFSM 4078

A PROMOÇÃO DE OFICINAS TECNOLÓGICAS SOBRE A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE NO ÂMBITO DO PROJETO COMUNITÁRIO DA PUCPR 4081

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR 4081

ABORDAGEM DE ECOLOGIA AGRÍCOLA E GESTÃO AMBIENTAL EM METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM PARA O CURSO DE AGRONOMIA 4084

FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR 4084

ANÁLISE DE PRÁTICAS DIDÁTICAS COM E SEM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPLORANDO PORCENTAGEM MEDIANTE DADOS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL 4087

PEDRO ALEXANDRE SANTANA - PUCPR 4087
BRUNA EMANUELLE GOES - PUCPR 4087
TANIELE LOSS NESI - SME 4087

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E OS CICLOS DE CODIFICAÇÃO A PARTIR DO ATLAS.TI 4090

JUCIELE GEMIN LOEPER - SME 4090
SÉRGIO CAMARGO - UFPR 4090

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO USO DE UM AMBIENTE DE PROGRAMAÇÃO 4092

MARIA CECÍLIA FONÇATTI - FCT- UNESP 4092
LAÍZA ERLER JANEGITZ - FCT- UNESP 4092

CINEMA NA ESCOLA: MÍDIA-EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS 4095

KARINE JOULIE MARTINS - UFSC 4095
SILVIANE DE LUCA AVILA - UFSC 4095
JULIANA COSTA MULLER - FMP 4095

CINEMA NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES DE USOS DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM 4098

VANESSA MARIA RODRIGUES VIACAVA - SEED/PR 4098

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DO USO DA METODOLOGIA DAS ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA 4101

MARA FRANCIELI MOTIN - PUCPR 4101
GEZELDA CHRISTIANE MORAES - SEED/PR 4101
RODRIGO BUSATO - PUCPR 4101

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC COMO UMA PROPOSTA AVALIATIVA DOS PROJETOS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL EXTRACURRICULAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA 4103

ALINE ALVARES MACHADO - SMC 4103
MARILIA ABRAHÃO AMARAL - UTFPR 4103

ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 4106

REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA - SEED/PR 4106

ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DE PROJETOS DE PESQUISA 4109

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR 4109

INSTAGRAM COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA NO ENSINO SUPERIOR - UMA PONTE ENTRE A SALA DE AULA E A PESQUISA CIENTÍFICA 4113

MAÍRA MELLO REZENDE VALLE - UFPR 4113

INSTAGRAM E CELULAR EM SALA DE AULA: ABORDAGENS NO ENSINO DE ARTE. 4116

CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR 4116

LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 4118

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG 4118

MARATONA TECNOLÓGICA OBMEP: UMA PRÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 4121

TATIANA MACIEL CHENISZ - PUCPR 4121

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA POR MEIO DE LIVRETOS E PARÓDIAS 4123

THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA - PUCPR 4123
YARA MARGARETE DA ROCHA - SEED/PR 4123

MINECRAFT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM MONITORES EDUCANDOS DOS ANOS INICIAIS E FINAIS 4127

CLARICE DE FÁTIMA DA SILVA - UFFS 4127

O ENSINO DE ROBÓTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO 4129

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR 4129

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS NATURAIS 4132

CLAUDIO DE OLIVEIRA SANTOS - UEA 4132

O USO DE APPS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS 4136

MARCELO BOLFE - PUC 4136
DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN - PUCPR 4136
ALESSANDRA MAIA ROSAS HOVORUSKO - PUCPR 4136

O USO DO SOFTWARE HAGÁQUÊ NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS DIGITAIS 4139

ALETHEIA MACHADO DE OLIVEIRA - FCT- UNESP 4139

ORGANIZAÇÃO DO PRÉ-CONSELHO COM USO DE FORMULÁRIOS GOOGLE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE WENCESLAU BRAZ 4142

KHERONN KHENNEDY MACHADO - SEED/PR 4142
LISMEIRE FABRO DE ASSIS - SEED/PR 4142

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO HÍBRIDO 4146

CARLOS EDUARDO PEREIRA AGUIAR - SEMED/DAM 4146

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL AUXILIAR PARA O ENSINO DA TEMÁTICA FUNGOS NO ENSINO MÉDIO 4149

ROGÉRIO MAASS JUNIOR - PUCPR 4149
JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR 4149
MATEUS DE OLIVEIRA LISBOA - PUCPR 4149

REDES SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A INSERÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À FOTOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE 4153

ALETA TEREZA DREVES - UFPR 4153

RELATO DE USO DE FILME IMERSIVO EM FULLDOME NO ENSINO DE CONCEITOS RELATIVOS À EVOLUÇÃO POR SELEÇÃO NATURAL 4156

LEANDRO DE LIMA - PUCPR 4156
LORENA MOTTIN MORAIS - PUCPR 4156
THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA - PUCPR 4156

REPRESENTAÇÃO DA MÍDIA SOB O OLHAR DO JOVEM 4160

VIVIANE ONGARO - UFSC 4160

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: AÇÕES E INTERLOCUÇÕES NOS PROCESSOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 4164

SUELI PERAZZOLI TRINDADE - PUCPR 4164

UM COMPARATIVO DE SOFTWARES PARA APRENDIZAGEM DE EQUAÇÃO DE 1º GRAU EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE TEFÉ - AMAZONAS 4168

CLAUDIO DE OLIVEIRA SANTOS - UEA 4168

UM OLHAR DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE AS MÍDIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4171

KLALTER BEZ FONTANA ARNDT - UFSC 4171
DULCE MÁRCIA CRUZ - UFSC 4171

UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO INCIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA 4174

TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD 4174
VICTOR FERREIRA RAGONI - UFMS 4174
JULIANA LEAL SALMASIO - UFMS 4174

USO DE APLICATIVO MÓVEL COMO AUXÍLIO NA INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE ESCOLAR 4177

ADEMIR BANDEIRA SILVA - UFT 4177
MARLUCE ZACARIOTTI - UFT 4177

- ENSINO E PRÁTICAS NAS LICENCIATURAS 4180

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 4180

MÁRCIA REGINA BERBETZ CONTE - UFPR 4180

A AVALIAÇÃO DA INSTRUÇÃO POR PARES COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MOL E DA CONSTANTE DE AVOGADRO 4183

CAROLINE RAPHAELA DYBAS - PUC PR 4183
GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR 4183
LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR 4183

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DE DOCENTES DE FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO 4186

JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM 4186
NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM 4186
MARIA ESTELA GOZZI - UEM 4186

A FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR NO CURSO DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO 4190

MAURO ROBERTO DOS SANTOS - UNESPAR 4190

A MATEMÁTICA VAI À ESCOLA: AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO INÍCIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 4193

FLAVIANE PREDEBON TITON - IFC 4193
ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC 4193
DANIELE MARTINI - IFC 4193

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TCCS DO CURSO DE PEDAGOGIA (2007-2017) 4196

DANIELE PRISCILA LANGER ZIELINSKI - UNESPAR 4196
KELEN DOS SANTOS JUNGES - UNESPAR 4196

AFETIVIDADE COMO DISPOSITIVO DA FORMAÇÃO HUMANA E DOS PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER 4200

LARA GABRIELA MATOSO - UFSM 4200

AS CONTRIBUIÇÕES DO JÚRI SIMULADO APLICADO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM QUÍMICA 4203

GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR 4203
LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR 4203

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL. 4206

FERNANDA SILVA BEATRIZ - UEPG 4206
VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG 4206

ATIVIDADES DO CONHECIMENTO FÍSICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4213

SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG 4213
JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG 4213

CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE RIOS E NUVENS: RELATO DE UMA PROFESSORA DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA/TCC-I EM JUTAÍ/AM. 4217

MONICA SILVA AIKAWA - UEA 4217

COMO APRIMORAR AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA GRADUAÇÃO: AS AÇÕES CONSIDERADAS EFICAZES PELOS ALUNOS 4220

MICHELLE MARIANA GERMANI - FCT- UNESP 4220
ANA CECILLIA DA SILVA - FCT- UNESP 4220
ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS - FCT- UNESP 4220

DIALOGICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS: PAULO FREIRE E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS 4224

CELSO KRAEMER - FURB 4224

ENSINAR COM PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE 4227

BRUNA DONATO RECHE - IFC 4227

ENSINO DE ACÚSTICA: UM ARRANJO ENTRE FÍSICA E MÚSICA 4230

ELIDA LAUREANO RODRIGUES - UTFPR 4230
NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR 4230

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA 4233

ANA PAULA FRANCIOSI - UEL 4233
ANA CLÁUDIA SALADINI - UEL 4233

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 4236

AMANDA CIRINO AFONSO - UNINTER 4236
CAROLINE CORDEIRO DE LIMA - UNINTER 4236
IVONE SILVA ALMEIDA - UNINTER 4236

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL: UM RECORTE DE ESTUDO DE CASO 4239

ANTONIO CARLOS MOMETTI - UFSCAR 4239

FILME AMOUR: REFLEXÕES ACERCA DA VIDA DE IDOSOS 4242

RAFAEL TONET MACCAGNAN - FECILCAM 4242
CLEIRIANE ALVES FEITOSA - UNESPAR 4242
DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR 4242

LABORATÓRIOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: O OLHAR DOS PROFESSORES 4245

MIDIÃ ESTER SANTOS DE CARVALHO - UEPA 4245
SINAIDA MARIA VASCONCELOS - UEPA 4245

AMANDA ROBERTA MAFRA DE SENA - UEPA 4245

LIMITES E POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA GEOGRAFIA DE DONA BENTA COMO RECURSO DIDÁTICO 4248

TALITA GABRIELA ALDA BISCOLA - UNESPAR 4248

MATEMÁTICA E MÚSICA: UM DUETO INTERDISCIPLINAR 4252

ELVIRA DE LOURDES DE OLIVEIRA - UNESPAR 4252

MOSTRA CIENTÍFICA: UMA LINGUAGEM PARA ENSINAR GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA 4255

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG 4255
INGRID CRISTINA LIGOSKI DE AVILA - UEPG 4255
CARLA SILVIA PIMENTEL - UEPG 4255

O ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA 4258

ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL 4258
JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP 4258

O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA 4262

JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP 4262
JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP 4262
ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL 4262

O ARCO DE MAGUEREZ ALIADO A EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA VISANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO 4266

LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR 4266
GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR 4266
CAROLINE RAPHAELA DYBAS - PUC PR 4266

O ENSINAR E O APRENDER NA FORMAÇÃO INICIAL: ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFSM/RS EM CONTEXTOS EMERGENTES 4269

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN - UFSM 4269
JORDANA REX BRAUN - UFSM 4269
HELLEN DE PRÁ DA ROSA - UFSM 4269

O ENSINO DE FUNÇÃO QUADRÁTICA: UM MODELO DE CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO BASEADOS EM HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC 4272

LEARCINO DOS SANTOS LUIZ - UDESC 4272
MARCOS MANOEL DA SILVA - UDESC 4272

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: O OLHAR DO ALUNO DO 5º ANO 4275

SIMONE SARTORI JABUR - UNESPAR 4275

O INTERESSE PELA CAPOEIRA NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO CONSTRUÍDA NO PIBID/CAPES-UFPR 4278

MURIEL MORAIS ROCHA - UFPR 4278
MICHAELA CAMARGO - SME 4278

O PAPEL DO PROFESSOR COMO INCENTIVADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL 4282

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR 4282

OS JOGOS COOPERATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE 4286

EDUARDO LUIZ PACKER - UFPR 4286
GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO - IFPR 4286

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E A CRIAÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA 4290

THAISA DA SILVA FARIA - PUCPR 4290

PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA 4294

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG 4294
MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES 4294

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA 4298

ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP 4298
ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR 4298
JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR 4298

PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO SUPERIOR 4301

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR 4301

PROBLEMAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO VISTOS POR SEUS PROTAGONISTAS 4305

HERMENGARDA ALVES LÜDKE, MENGA LÜDKE - PUC-RIO 4305

PROJETO CALOUROS: UM OLHAR PARA OS ACADÊMICOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR 4308

FLÁVIA BRITO DIAS - PUCPR 4308
EDICLÉA VEIGA - FAEL 4308
NOELI PINTO STEKLAIN - FAEL 4308

PROPOSIÇÕES SOBRE CINEMA NA ESCOLA A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE 4311

BRUNA DONATO RECHE - IFC 4311

PROTAGONISMO UNIVERSITÁRIO E A INTRODUÇÃO A PROFISSIONALIDADE 4314

TÂNIA MARANESI - PMSP/SME 4314
ANA ANGELICA MARKIC - UNICID 4314

REFLEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM CURSOS DE PEDAGOGIA 4317

ADRIANE ALVES DA SILVA - UFPR 4317
VALDECIR RAMOS SANTOS - UFPR 4317
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR 4317

REPRESENTAÇÕES NÃO LINGUÍSTICAS E JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA BIOLOGIA CELULAR 4321

GABRIEL MATHIAS CARNEIRO LEÃO - IFPR 4321

SENSO NUMÉRICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 4324

LETICIA EUGENIO DE MORAIS - UFPR 4324
THAYNÁ REIS - UFPR 4324
NEILA TONIN AGRANIONIH - UFPR 4324

UM NOVO OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DE TUTOR E TUTORIA PARA O CURSO DE LETRAS 4328

DILMA HELOISA SANTOS - UEPG 4328

A INFLUÊNCIA DA AUTORIDADE DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE 4332

VITORIA KAROLINI BETIM FIELDKIRCHER - UFFS 4332
BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC 4332
CARLA ROBERTA STURM - UFFS 4332

A VELHICE FEMININA NO CINEMA 4335

RAFAELA MARCONDES LADA - FECILCAM 4335
DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR 4335

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE “SALA DE AULA INVERTIDA” NO TEMA ESTRUTURA DA MEMBRANA PLASMÁTICA 4338

DOUGLAS JOSÉ DA SILVA RIBEIRO - UFPR 4338
RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR 4338

APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS “SALA DE AULA INVERTIDA” E “ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES” NO ESTUDO DA HISTOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO 4341

DOUGLAS JOSÉ DA SILVA RIBEIRO - UFPR 4341
CARLA WANDERER - UFPR 4341

CINEMA E VELHICE: REFLEXÕES ACERCA DA APOSENTADORIA 4344

JACKELINE DE SOUZA BALDI - UNESPAR 4344
DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR 4344

HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA 4347

LUTÉCIA HIERA DA CRUZ - UNESPAR 4347
SANDRA REGINA DE MORAES - UNESPAR 4347
ALCEMAR RODRIGUES MARTELLO - UNINTER 4347

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR 4351

DAYSE GRASSI BERNARDON - UTFPR 4351
SHIDERLENE VIEIRA DE ALMEIDA - UTFPR 4351

O PROFESSOR E O ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 4354

SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS - PUCPR 4354

O 'BEM-ESTAR' DE ESTUDANTES CONCLUINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 4357

CRISTINA COPINI - UFFS 4357
BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC 4357
DIANA PAULA PERIN - UFFS 4357

PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OFICINAS TEMÁTICAS COMO FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA A DIVERSIDADE 4360

OKÇANA BATTINI - UNOPAR 4360
BERNADETE DE LOURDES STREISKY STRANG - UNOPAR 4360

PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE QUÍMICA 4364

SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS - PUCPR 4364

PRODUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO MODERNO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE METABOLISMO ENERGÉTICO NO ENSINO MÉDIO 4368

JOCELANDIA SENA SILVA - UFPR 4368
MARIANA DA ROCHA PIEMONTE - UFPR 4368

A ARTICULAÇÃO TEÓRICO- PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 4372

LETÍCIA GLATZ - FURB 4372
NUBIA NARA SLOMP - FURB 4372

A CRIAÇÃO DE UM MUSEU ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO REGENTE FEIJÓ EM PONTA GROSSA 4376

ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG 4376
PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG 4376

A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MÚSICA NA PUCPR 4379

YARA TEODORA DE MAGALHÃES TELES KOCIUBA - PUCPR 4379

A HISTÓRIA E A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 4383

PAULA CRISTINA BACCA - IFC 4383
ANA PAULA BOFF - UFSC 4383

A MATEMÁTICA INTERDISCIPLINAR PRESENTE NAS OBRAS DE ESCHER 4386

PATRICIA DE CASSIA LUQUETTA - PUCPR 4386
GABRIELA VIEIRA DE ALMEIDA - PUCPR 4386
GRAZIELLE TECLA PALIVODA CIESZYNSKI - PUCPR 4386

A MATEMÁTICA NA COMIDA: A RECEITA E OS ALIMENTOS EM UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR. 4390

HIGOR AFONSO CANDIDO PINTO - UFPR 4390

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LETRAS DA PUCPR: UMA ANÁLISE DA PROVA PARANÁ EM CAMPO DE ESTÁGIO 4393

CRISTINA YUKIE MIYAKI - PUCPR 4393

AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO 4396

ARTHUR VIANNA FERREIRA - UERJ 4396

APRENDIZAGEM EM TIMES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FUNÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DO PIBID/PUCPR 4399

LEONARDO HORNING HAMMERSCHMIDT - PUCPR 4399
LILIANY RAMOS PANZENHAGEN - PUCPR 4399
BRUNO HENRIQUE DA SILVA - PUCPR 4399

ATELIÊ (AUTO)FORMATIVO: DA REPRESENTAÇÃO AO PROJETO DE SI 4403

JÚLIA GUIMARÃES NEVES - UFPEL 4403

BRINQUEDOTECA ATELIÊS FREINET : ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 4406

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS - UNICAMP 4406

CINE EDUCAÇÃO: LEITURA E LITERATURA EM FOCO 4409

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR 4409

CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO DA TABELA PERIÓDICA 4412

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR 4412
FABIANA PAULETTI - UNINTER 4412
CHRISTIAN ROBERTO DE FARIAS GUILHERME - UTFPR 4412

DIA "D" DE OFICINAS DE MATEMÁTICA NA ESCOLA 4415

DANIELE MARTINI - IFC 4415
ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC 4415
FLAVIANE PREDEBON TITON - IFC 4415

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL 4417

VIVIANE PREICHARDT DUEK - UDESC 4417
LARISSA C BENITES - UDESC 4417

ENSINANDO A MATEMÁTICA COM LUDICIDADE E TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROJETO: MATHSEA 4420

MIRIAN CRISTINA MORENO - UP 4420
LUZIA APARECIDA FAVORETTO - UP 4420

ENTRE TRAMAS, MARCAS E RAÍZES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE CONECTADA COM A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS 4423

FLÁVIA GISELE NASCIMENTO - FAP 4423

EPISTEMOLOGIA PSICOGENÉTICA DE PIAGET – GRUPO DE ESTUDOS 4427

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB 4427
IRACEMA DIMARIA EVANGELISTA BATISTA - CPNSM 4427
MONARA PURGER DOS SANTOS - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI 4427

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICAS DE LINGUAGENS DA DANÇA E DO TEATRO 4430

MARIA DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ANDRADE - UFRN 4430
TERESA REGIA ARAÚJO DE MEDEIROS - UFRN 4430

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS DIMENSÕES DOS ASTROS 4433

VANESSA SIMÕES DA SILVA OLIVEIRA - UTFPR 4433
SAMARA GARRATINI - UTFPR 4433

ESTRATEGIAS EDUCACIONAIS MATEMÁTICAS: EXPLORANDO A SUSTENTABILIDADE EM SITUAÇOES-PROBLEMAS MEDIANTE JOGO DE TABULEIRO 4436

ADRIANA PEREIRA - PUCPR 4436
NICOLE SELZLER - PUCPR 4436
MATHEUS TAVARES COSTA - PUC PR 4436

ESTUDO DE CASO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA 4439

JACIEL ROSSA VALENTE - PUCPR 4439
THAIS PACIEVITCH - PUCPR 4439

EXPECTATIVAS DA AÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. 4442

ANA PAULA DE OLIVEIRA - FEM FIDELIS 4442
INGRID ADAM - PMC 4442

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO NO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA 4444

NELSON LAGE DA COSTA - UNESA 4444
TERESA CRISTINA DE CARVALHO PIVA - UVA 4444

FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PORTUGAL 4448

ANA LUCIA PARANHOS DE JESUS - UNEB 4448
TANIA MARIA HETKOWSKI - UNEB 4448

INTOXICAÇÃO DE TRABALHADORES COMO TEMÁTICA NO CONTEÚDO DE HIDROCARBONETOS AROMÁTICOS 4451

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR 4451
CRISTIANO EGEVARDT - SEED _PR 4451

INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DE MODELOS MOLECULARES NO ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS 4454

CHRISTIAN ROBERTO DE FARIAS GUILHERME - UTFPR 4454
CRISTIANO EGEVARDT - SEED _PR 4454

INVESTIGANDO A MEMBRANA PLASMÁTICA 4458

JOSEANE MARIA RACHID MARTINS - UFPR 4458
RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR 4458

JOGO DIDÁTICO: O LÚDICO PARA O ESTUDO E AVALIAÇÃO DE HISTOLOGIA 4462

LUCIANE DE SOUZA - UFPR 4462

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO 4465

INGE RENATE FROSE SUHR - IFC 4465
MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER - IFC 4465

MATEMÁTICA CINESTÉSICA: APRENDIZAGEM E MOVIMENTO 4469

EDUARDO QUADROS DA SILVA - PUCPR 4469

NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA A PARTIR DA COMPETÊNCIAS PROPOSTAS NA BNCC 4472

CAROLYNNE MACHADO DA SILVA - CNEC 4472
ZEMILDA DO CARMO WEBER DO NACIMENTO DOS SANTOS - CNEC 4472

O DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM 4475

CARLA ROBERTA STURM - UFFS 4475
BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC 4475
VITORIA KAROLINI BETIM FIELDKIRCHER - UFFS 4475

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA 4479

SANDRA REGINA DOS REIS - UENP 4479
JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP 4479

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA 4482

TATIANE ALVEZ GUARDA - UFSM 4482
GEOVANA RIBEIRO - UFSM 4482

O JOGO PARA ENSINAR MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 4485

RAFAEL DA CRUZ MOREIRA - UFPR 4485
TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR 4485

OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA AÇÃO FORMATIVA JUNTO AO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 4489

RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA - UNESP 4489

ERIKA APARECIDA NAVARRO RODRIGUES - UNESP 4489

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE DISCIPLINA NUMA MATRIZ POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO 4492

LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR 4492

PRÁTICA DE DOCÊNCIA: O ACOMPANHAMENTO DE UMA DISCIPLINA DA LICENCIATURA 4495

ISIS LIDIANE NORATO DE SOUZA - UFPR 4495
JOANEZ APARECIDA AIRES - UFPR 4495

RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 4498

ALESSANDRA MARIA DE LIMA OLIVEIRA - PUCPR 4498
GABRIELA WIATEK RIBEIRO - PUCPR 4498
MARIANA INÊS DA SILVA - PUCPR 4498

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO 4502

GUSTAVO ROBERTO DE OLIVEIRA WISNIEWSKI - UFPR 4502

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO 4505

GUSTAVO ROBERTO DE OLIVEIRA WISNIEWSKI - UFPR 4505

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE CARTAS PEDAGÓGICAS, DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E DE UMA FACULDADE PARTICULAR NO INTERIOR DA BAHIA 4508

MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS - UNEB 4508
JACIARA DE OLIVEIRA SANT´ANNA SANTOS - UNEB 4508
GILMA BENJOINO OLIVEIRA - UNI 4508

RELATO DE EXPERIENCIA: O PIBID E A APROXIMAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA DOCENTE 4511

SANDY DANIELY REINALDIN BOENO - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II 4511
YASMIN CABRAL DE OLIVEIRA FRANCO - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II 4511

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA: UM RELATO A PARTIR DO PROGRAMA PIBID 4514

LUIS HENRIQUE MAZINI DA SILVA - FCT- UNESP 4514
ELIANE MARIA VANI ORTEGA - FCT- UNESP 4514

ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: EXPLORANDO CONTEÚDOS MATEMÁTICOS COM A TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE 4517

JEAN CARLOS PIRES - PUCPR 4517
TANIELE LOSS NESI - SME 4517

TABULEIRO QUÍMICO: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA QUÍMICA 4519

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR 4519
FABIANA PAULETTI - UNINTER 4519
GABRIEL FILIPE EVARISTO - UTFPR 4519

UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO TEOREMA DE PICK 4523

JOÃO VICTOR ZILIOTTO - PUCPR 4523
LUIS FELIPE CORDOVA - PUCPR 4523
TANIELE LOSS NESI - SME 4523

- FILOSOFIA E EDUCAÇÃO 4526

A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E O CORPO IDEOLÓGICO EM PERFORMANCE 4526

ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA - UFPR 4526
CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA - UFPR 4526

APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTORICO DAS TEORIAS EPISTEMOLOGICAS 4530

KATHERINE GÓMEZ PLATA - UEPG 4530

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA MEDIADA PELO VÍDEO ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO DO TEXTO FILOSÓFICO E VIDA COTIDIANA 4533

EDSON TEIXEIRA DE REZENDE - SEED-PR COLÉGIO ESTADUAL AMYNTAS DE BARROS. E 4533
GERALDO BALDUINO HORN - UFPR 4533
PAULO RENATO ARAÚJO DIAS - SEED_PR 4533

AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE MÁRIO BUNGE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM DIÁLOGO COM A FÍSICA 4536

IVERSON CUSTÓDIO KACHENSKI - PUCPR 4536

ELEMENTOS DA BARBÁRIE EM NOSSOS DIAS E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE THEODOR ADORNO 4539

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP 4539

ESTADOS DO CONHECIMENTO EM ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOS TCCS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO IFSC E DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSC (2013-2019). 4542

VOLMIR VON DENTZ - IFSC 4542

INCLUSÃO, IGUALDADE E NORMALIDADE: O NEOLIBERALISMO, O GOVERNO DAS DIFERENÇAS E O PENSAMENTO FASCISTA 4546

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP 4546

O CONCEITO DE HÁBITO DE ARISTÓTELES E TOMÁS DE AQUINO E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE 4549

LAIS BOVETO - UEM 4549
TEREZINHA OLIVEIRA - UEM 4549

O DESAFIO DE PENSAR O NASCIMENTO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE DURKHEIM E ARENDT 4552

DANILO ARNALDO BRISKIEVICZ - IFMG 4552

PEDAGOGIA DA JUSTIÇA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO NA OBRA DE JOHN RAWLS 4556

ANDRE BAKKER DA SILVEIRA - UFPR 4556

PROFETISMO, UTOPIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE EMMANUEL MOUNIER E PAULO FREIRE 4560

HENRIQUE KLENK - UNESPAR 4560

RAÍZES DO PENSAMENTO DEWEYANO NO CONCEITO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO 4563

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS - FEUSP 4563

UMA REDE DE INTER-RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA, AÇÃO E LIBERDADE NO COTIDIANO DO SER HUMANO EM HANNAH ARENDT 4567

JACIEL ROSSA VALENTE - PUCPR 4567
VALDIR BORGES - PUCPR 4567

CONTRIBUIÇÕES DA GEOFILOSOFIA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO 4570

CAMILA RODRIGUES BATISTA NETA - FCT- UNESP 4570

A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO EDUCACIONAL 4573

VOLMIR VON DENTZ - IFSC 4573

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES 4576

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL: ENSINO HÍBRIDO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 4576

TATIANA VANESCA WASUM - IFSUL 4576
MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS 4576

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ÁREA JURÍDICA NA VARA DA FAMÍLIA, INFÂNCIA E JUVENTUDE DA COMARCA DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR. 4580

ELIZETE JANKOSKI NOGATZ - UNESPAR 4580
VALÉRIA APARECIDA SCHENA - UNESPAR 4580

A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE QUE ATUA NO ENSINO PÚBLICO TÉCNICO PAULISTA 4584

VIVIANE CARDOSO CUNHA DE LIMA - USF 4584
ADAIR MENDES NACARATO - USF 4584

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES 4587

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI - UFPR 4587
CRISTIANE DALL" AGNOL DA SILVA BENVENUTTI - UNINTER 4587
CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA - PUCPR 4587

A CULTURA DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP-CAPES) 4590

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR 4590
RITA SCHANE - PUCPR 4590
ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP 4590

A DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM JORNAL: UM PERCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 4594

MAGALI KRAMER DOS SANTOS - FURB 4594
DANIELA TOMIO - FURB 4594

A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR" NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE – UNICENTRO/PARANÁ. 4598

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO 4598

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LICENCIANDOS POR MEIO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR 4601

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT - IFC 4601
MARIA CAROLINA ZIMPEL - IFC 4601
LUCAS MARTINI - IFC 4601

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: IMPORTÂNCIA DOS SIGNIFICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA 4605

AUGUSTA BOA SORTE OLIVEIRA KLEBIS - UNESP 4605

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA BREVE REFLEXÃO. 4608

ELIZANGELA DUARTE GOMES - UFMA 4608
EDINÓLIA LIMA PORTELA - UFMA 4608

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA 4612

CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO 4612
GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT 4612
VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT 4612

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR REFLEXIVO: BREVES APROXIMAÇÕES 4615

ANGELA HESS GUMIEIRO - UNESP 4615

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE PROGRAMA DE MONITORIA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 4618

DAIANE PEREIRA - SENAI 4618
THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG 4618

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS 4622

ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG 4622

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA E BRASIL: POLÍTICAS E AÇÕES NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000 4625

SUZANA CRISTINA DE FREITAS - UEM 4625
ROSANGELA CELIA FAUSTINO - UEM 4625

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA TRANSIÇÃO PARADIMÁTICA: DE UMA FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA À PROBLEMÁTICA NA RESISTÊNCIA DE MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 4629

DAISY ANTUNES DE SOUZA - UFPR 4629
IVONEIDE ZAROR DE SOUZA - UFPR 4629
EDUARDO FOFONCA - UFPR 4629

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. 4633

JANE RANGEL ALVES BARBOSA - UCB - RJ 4633
STELLA ALVES ROCHA DA SILVA - UNISUAM 4633
SUSAN KRATOCHWILL - UCB - RJ 4633

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PSICÓLOGOS: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO 4637

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS - IFSUL - PELOTAS 4637
CRISTHIANNY BENTO BARREIRO - IFSUL - PELOTAS 4637

A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 4640

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO - PUCPR 4640

A FORMAÇÃO DOCENTE ADMINISTRADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: QUE PROFISSIONAIS ESTAMOS FORMANDO? 4643

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA - UEL 4643
MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL 4643

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: UM CAMINHO POSSÍVEL DE EMANCIPAÇÃO? 4645

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES - SEMEDUC 4645
JOELSON DE SOUSA MORAIS - UNICAMP 4645
FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO - PREFEITURA 4645

A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4648

VANESSA RANUCCI DE SOUZA - CTESOP 4648
MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO - CTESOP 4648

A FORMAÇÃO INICIAL E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 4651

MARISETE MAIHACK PERONDI - UNOESC 4651
NADIANE FELDKERCHER - UNOESC 4651

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE BASE NACIONAL COMUM 4654

CARLOS EDUARDO SANCHES - PUCPR 4654

A FORMAÇÃO INTERNACIONAL DE PROFESSORES PESQUISADORES E A SET 4657

MARCELLO ROMANI-DIAS - UP 4657
ANGELA MARIA SCROCCARO BIASOLI - UP 4657
ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP 4657

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORES 4661

ROSEMARY TRABOLD NICÁCIO - UNIFIO 4661

A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA ORIENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS 4664

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG 4664

A IMPORTÂNCIA E O DÉFICT DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 4668

JOBER CHACON TEIXEIRA - PMJ 4668
DAIANE NATALIA SCHIAVON - UFSCAR 4668
MARCOS VINICIUS MARQUES - UNESP 4668

A LEGISLAÇÃO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL 4671

GABRIELI MESSIAS DA SILVA - PUCPR 4671
PRISCILA SILVA ROCHA - PUCPR 4671
VIVIANE BORBA CAGGIANO - PUCPR 4671

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A COLEÇÃO “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” 4674

KAROLINE BATISTA DOS SANTOS - UEM 4674
HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM 4674

A LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS DA UEM E A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE 4676

MARIA ESTELA GOZZI - UEM 4676
JESSIANE ROMÃO DA SILVA - UEM 4676
RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM 4676

A MATERIALIZAÇÃO DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES FORMADORES NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA. 4679

JULIANA DOMIT MALLAT - PUCPR 4679
JOANA PAULIN ROMANOWSKI - PUCPR 4679
ENDERSON LOPES GUIMARÃES - PUCPR 4679

A ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA 4683

ANESIA MARIA MARTINS FURTADO - UFSC 4683
MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR - UFSC 4683

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ATIVIDADE DA EQUIPE GESTORA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS. 4687

SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR 4687
KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM 4687
LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI - 4º CPM 4687

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ATIVIDADE DA EQUIPE GESTORA 4687

NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS. 4687

A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I 4691

LILIANE DE SOUSA CARDOSO - UNINTER 4691

A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 4694

GLAUCIA MARIA DA SILVA DEGREVE - USP 4694
NOELI PRESTES PADILHA RIVAS - USP 4694

A POSIÇÃO DO DISCURSO AUTORAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA 4697

IONE DE CARVALHO ALMEIDA - UFSC 4697
JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC 4697

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA: DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2002 A 2018 4700

PRISCILA JULIANA DA SILVA - UFPR 4700
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR 4700

A PRESENÇA E INFLUÊNCIA DO DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECORTE DO RESULTADO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS (2010-2018) 4704

GISELE DOS SANTOS - UNOCHAPECÓ 4704
IVO DICKMANN - UNOCHAPECÓ 4704

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO FORMADOR DE FORMADORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 4706

RODNILSON LUIZ FERREIRA - PUCSP 4706

A PSICOGENÉTICA WALLONIANA SUBSIDIANDO PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA 4709

SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO - PUC -SP 4709
REGINA GARCIA TOLEDO DE SOUZA - PUC -SP 4709
PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS 4709

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO OESTE E SUDOESTE DO PARANÁ 4712

LEIDI KATIA GIEHL - UFPR 4712

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE NORBERT ELIAS E PIERRE BOURDIEU 4715

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO - UFPR 4715

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 4718

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA - UEM 4718

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DE ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO 4722

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI - FEUSP 4722

A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA 4725

LETICIA ARRUDA - UNIPLAC 4725
MARIA SELMA GROSCH - UNIPLAC 4725

A VOZ DE UM LICENCIANDO SOBRE O IMPACTO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE 4728

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG 4728
DENISE PUGLIA ZANON - UEPG 4728
VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG 4728

ABANDONAR E PERMANECER NA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000-2018 4732

TAMARA DE LIMA - FCT- UNESP 4732

ABUSO DE PODER DOCENTE: CONSEQUÊNCIAS PARA O DISCENTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFSM 4736

ANDERSON SOUZA PRESTES - UFSM 4736
LUANA DA SILVA - UFSM 4736

AÇÕES POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO EM SOLOS DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DO CURSO DE SOLOS DO PROGRAMA SOLO NA ESCOLA/UFPR ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2017 4739

SELMA BARBOSA BASTOS - UFPR 4739
FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR 4739

AFETOS E EMOÇÕES EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 4742

JOYCE INGRID DE LIMA - FFCLRP 4742
JOANA DE JESUS DE ANDRADE - USP 4742

ANÁLISE CURRICULAR DE CURSOS DE PEDAGOGIA E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 4745

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP 4745

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM OS RESULTADOS DO PISA. 4748

DAIANE FERRAZ VIEIRA - PUCPR 4748
HENRIQUE JOSE POLATO GOMES - BAGOZZI 4748

ANÁLISE DO PERFIL E DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS 4752

NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM 4752
JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM 4752
MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM 4752

ANTIGAS METÁFORAS, NOVAS SIGNIFICAÇÕES: A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS 4755

PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA 4755

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA 4758

CRISTIANE MARQUES DE SOUSA - PMC 4758
ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA - UFPR 4758

APRENDIZAGEM EXPANSIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 4762

JOZELIA JANE CORRENTE TANACA - SME 4762

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 4766

SELMA REGINA MATTOS VALLE - UNESA 4766
LAÉLIA PORTELA MOREIRA - UNESA 4766

APROVEITAMENTO E PERMANÊNCIA DE PROFESSORES EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E EM SERVIÇO: O CASO DE UMA REDE DE ENSINO CONFESSIONAL 4769

LUIS CARLOS DE MORAES - UNASP-EC 4769
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC 4769

ARTE E TECNOLOGIA NAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE HISTÓRIA 4772

NORTON FREHSE NICOLAZZI JUNIOR - ED. POSITIVO 4772
ILMA ELIZABETE RODENBUSCH - ED. POSITIVO 4772

ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COM EQUIPES GESTORAS 4775

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA 4775
SORAYA DE OLIVEIRA LIMA - SEMED 4775
ERIDALVA ROTONDANO - SEMED MANAUS 4775

AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM INÍCIO DE CARREIRA: NOTAS INTRODUTÓRIAS 4778

ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI - UFSC 4778
MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC 4778

AS PROFESSORAS LEIGAS EM ESCOLAS RURAIS: RETRATOS DA PROFISSÃO EM PARANAÍBA-MS NAS DÉCADAS DE 1970 A 1990 4781

DANIELA SIMONE DOS SANTOS - UFMS 4781
CELIA BEATRIZ PIATTI - UFMS 4781

ATPC NA REDE ESTADUAL PAULISTA: A VOZ DO PROFESSOR DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE JACAREÍ 4784

ALCIONE ZANIBONI CORRAL - UNIFESP 4784

AUTONOMIA E AUTORIA DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES FRENTE AS POLÍTICAS E AOS DISCURSOS TEÓRICOS 4788

KÊNIA KRISTINA FURTADO - UDESC 4788
ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA - UDESC 4788

BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA 4792

JULIANO AGAPITO - UFSC 4792
ANDRESSA GRAZIELE BRANDT - IFC 4792
NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES - SEMEDUC 4792

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 4796

PATRICIA FERREIRA MOREIRA - PMV 4796
MARELI ELIANE GRAUPE - PPGE/UNIPLAC 4796

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO DE SOLOS DO PROGRAMA SOLO NA ESCOLA/UFPR 4799

SELMA BARBOSA BASTOS - UFPR 4799
FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR 4799

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: COMO EVOLUEM OS PROFESSORES? 4803

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA - UFPB 4803
ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES - UFPB 4803

COMPREENSÕES SOBRE SER PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 4807

GRACIETE TOZETTO GOES - UEPG 4807
MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG 4807
VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG 4807

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSSÁRIAS AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA 4810

CARLOS ERICK BRITO DE SOUSA - UNINTER 4810

CONCEPÇÕES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL 4813

NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA ROSA - UENP 4813
FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP 4813

CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA 4816

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR 4816

CONHECIMENTO ESPECIALIZADO PARA ENSINAR DIVISÃO DE FRAÇÕES MOBILIZADOS EM UMA ANÁLISE DE UM PROBLEMA 4819

GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT 4819
CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO 4819
THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO 4819

CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 4823

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG 4823

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS 4826

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO - UFPR 4826
TIAGO CORDEIRO DOS REIS - UFPR 4826
IZZADORA SILVESTRE PORCOTE - UFPR 4826

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS: ATÉ QUE PONTO A FORMAÇÃO CONTINUADA PREPARA O PROFESSOR PARA ATENDER A ESSA DEMANDA? 4828

RITA DE CÁSSIA MARQUES DOS SANTOS FRAGA - PUC - SP 4828
EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP 4828

CONSTRUINDO PONTES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR 4831

ANA LUCIA PARANHOS DE JESUS - UNEB 4831
TANIA MARIA HETKOWSKI - UNEB 4831

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIRIANA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM DOCÊNCIA 4834

ELIZIANE FRANCIELLI HENRIQUE HARTMANN - UEPG 4834
LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG 4834

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS PARA SUBSIDIAR AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA DESENVOLVIDAS NA PUCPR 4838

BARBARA MISSEL PIANTINI - PUCPR 4838

CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN THINKING PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ENFERMAGEM 4841

FERNANDA LETICIA FRATES CAUDURO - UNB 4841

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (UEPG) NO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL 4844

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR 4844
MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG 4844

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 4847

MARISA GARBELLINI SENSATO - PUC -SP 4847

1 INTRODUÇÃO 4848

CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA DIMENSÃO CULTURAL 4851

REGIANE APARECIDA MACIEL DOS SANTOS - UFPR 4851
JOÃO BATISTA DOS REIS - PUCPR 4851

CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA: AMBIENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADADA MARINHA DO BRASIL 4854

HERCULES GUIMARÃES HONORATO - ESG 4854

DE ESTUDANTE A COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROFESSORES INICIANTES EM SOBRESSALTOS 4857

JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA - UFMT 4857
ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT 4857
JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO - SEMED - MT 4857

DESAFIOS À CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ACORDO COM TESES E DISSERTAÇÕES 4861

MARCOS FERNANDO SOARES ALVES - IFPR 4861

DESAFIOS INERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES 4864

OSMAR MACKEIVICZ - UEPG 4864
SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC 4864

DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 4867

FERNANDA LIMA DO AMARAL - UFPR 4867

DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO ATIVA 4870

ADRIANE DE LIMA PENTEADO - UTFPR 4870

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO 4873

TAMYRIS CAROLINE DA SILVA - UFPR 4873

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR 4873

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO 4877

PRISCILA SIMÕES FRANÇA - EI 4877
ALISSON ANTONIO MARTINS - UTFPR 4877

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO E SEU POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 4880

MÁRCIA ROZA LORENZZON - CEFAPRO 4880
SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA - UFMT 4880

DIREÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A EQUIPE GESTORA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA 4882

ANA LUCIA MADSEN GOMBOEFF - PUC -SP 4882

DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA 4886

LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG 4886
FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG 4886
TANISE PAULA NOVELLO - FURG 4886

DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGE/PUCPR-2017 EM INTERFACE COM A "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" 4890

THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR 4890

DOCÊNCIA COM DECÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 4892

LUDIMAR PEGORARO - UNIARO 4892
PATRÍCIA DE DEUS E SILVA - UNIARO 4892
KLEBER PRADO FILHO - UNIARO 4892

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GERENCIALISMO E PERFORMANCE DOCENTE 4896

TANIA MARIA ZAFFARI FARIAS - UNOESC 4896
DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC 4896

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE 4899

CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ 4899
JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ 4899
RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ 4899

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE 4903

ELISA DANIELE DE ANDRADE - SMED 4903
MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR 4903
DELMA CAVALHEIRO DE AVILA ANDRADE - UFPR 4903

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E NARRATIVA NA "COLCHA DE RETALHOS": UM ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA 4907

JULIANA PAIVA PEREIRA DE SOUZA - UNICID 4907
MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID 4907

EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO 4910

LEANA GIOIA SIQUEIRA - SEMED 4910

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO 4914

WALLACE KASSIO DE LIMA RAMOS - UFPR 4914

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA. 4917

LILIAN COSTA CASTEX - PMC 4917

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 4920

SANDRA SANTELLA DE SOUSA - PUC -SP 4920

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4924

HANSLIVIAN CORREIA CRUZ BONFIM - SME 4924
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR 4924

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO HUMANA EM TODAS AS DIMENSÕES 4927

MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS 4927
JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS 4927

ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DO PARANÁ 4931

DAYANE REJANE ANDRADE MAIA - UEPG 4931
PRISCILA LAROCCA - UEPG 4931
PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI 4931

ENTRE A DESCRIÇÃO E A REFLEXÃO: O QUE REVELAM OS DIÁRIOS DE BORDO NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS? 4935

FABIANA ANDRÉA BARBOSA KASTELIJNS - UEPG 4935

ENTREDOCENTES – CONTRIBUÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES. 4938

CLEITON JOSÉ TOLEDO - UNICENTRO 4938
WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO 4938

ESCOLA JUSTA NA ÓTICA DISCENTE: O PLANEJAMENTO ENQUANTO PERSPECTIVA DE AÇÃO 4942

IZZADORA SILVESTRE PORCOTE - UFPR 4942
HALYNE CZMOLA DE LIMA - UFPR 4942
TIAGO CORDEIRO DOS REIS - UFPR 4942

ESTADO DA ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA (2007-2017) 4945

KELEN DOS SANTOS JUNGES - UNESPAR 4945
RICARDO ROCHA - UNESPAR 4945

ESTADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A RESOLUÇÃO CNE/CP N.02/2015 4948

SUZANA CRISTINA DE FREITAS - UEM 4948

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 4951

KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER 4951
GILBERTO RINELDI DA SILVA - UNINTER 4951
ANA PAULA SOARES - UNINTER 4951

ESTUDOS DA MODERNIDADE LÍQUIDA EM BLACK MIRROR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FRAGMENTARIEDADE DAS COMUNIDADES CONTEMPORÂNEAS 4953

LUIZE CASTRO GARIM - IFSUL 4953
RAFAEL MONTOITO - IFSUL 4953

EXPERIÊNCIA EM ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO INTERLOCUÇÕES ATRAVÉS DA CULTURA VISUAL 4956

LAURA SACCO DOS ANJOS TORRES - PPGE 4956

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS: PESQUISA INTERVENÇÃO FORMATIVA 4958

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA - UNESP\FCT 4958
IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO - UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE 4958

FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA E O CONHECIMENTO DE PROFESSOR NO INTERFACE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 4961

VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT 4961
GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT 4961
THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO 4961

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CULTURA DA PAZ NA PERSPECTIVA FREIRIANA 4964

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - UTFPR 4964
ANTONIO CARLOS FRASSON - UTFPR 4964

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ 4967

GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS 4967
ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS 4967
RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS 4967

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SERRA - ES 4970

MAYSA KARLA DA FONSECA BELTRAME - PMS 4970

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA (RE) DISCUSSÃO NECESSÁRIA 4973

ANDRÉA DE PAULA PIRES - UEPG 4973
MARIA AMELIA INGLES - UEPG 4973

FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE 4977

CRISTINA FERREIRA ENES - UFAC 4977

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS DINÂMICAS DE GRUPOS DE PESQUISA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA 4981

RENATA PRENSTTETER GAMA - UFSCAR 4981

FORMAÇÃO CONTINUADA PDE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 4984

ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA - PMC 4984

FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO MUNICIPAL 4987

ANGELA HESS GUMIEIRO - UNESP 4987

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO EM HORÁRIO COLETIVO ATRAVÉS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO 4990

MARILCE IVAMA DE FREITAS - PMSP/SME 4990

FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELATO DE APLICAÇÃO DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN 4994

IVONETE FERREIRA HAIDUKE - IEPPEP 4994

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO - TOCANTINS 4998

ODALÉA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO - SEDUC - TO 4998

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM ENFOQUE NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: COMPREENSÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO 5001

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR 5001

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTUDO COMPARADO - BRASIL E PORTUGAL – BREVE HISTÓRICO 5004

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC 5004

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES NO CAMPO DA PEDAGOGIA: REFERENCIAIS E RESISTÊNCIAS 5007

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS - USP 5007
GLAUCIA MARIA DA SILVA DEGREVE - USP 5007

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PESQUISAS DA ANPED: 2007 A 2017 5010

MARCOS AURÉLIO SILVA SOARES - UNINTER 5010
KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER 5010

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: REFLEXÕES EM MOVIMENTO 5013

CARLA IVANA AMORIM DA SILVA - UFMA 5013
LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES - UFMA 5013

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 5017

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR 5017
NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR 5017

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA COM ESTUDANTES BOLIVIANOS 5021

ELISÂNGELA NOGUEIRA JANONI DOS SANTOS - PUC SP 5021

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VOCAÇÃO COMO FATOR DE ATRATIVIDADE PELA CARREIRA DOCENTE 5023

KEITI DE BARROS MUNARI - UMESP 5023

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL 5026

FABIANE LOPES OLIVEIRA - PUCPR 5026

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB O ENFOQUE DA MATEMÁTICA 5029

RÚBIA JULIANA GOMES FERNANDES - UTFPR 5029

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO 5033

GILDENE DO OURO LOPES SILVA - UNASP 5033

FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES 5035

ELIANE ROSE MAIO - UEM 5035

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA 5038

CRISTINE ROBERTA PIASSETTA XAVIER - IFPR 5038

FORMAÇÃO EM DIDÁTICA ESPECÍFICA DE MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5041

ANNALY SCHEWTSCHIK - SME 5041
CARLA FRANCIELE BORGES - SME 5041
AGNES REGINA KRAMBECK CABRINI - SME 5041

FORMAÇAO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA PARA A EMANCIPAÇÃO 5044

ALINE MALAGI - UFFS 5044

FORMAÇÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO: OS PROJETOS FORMATIVOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 5047

HALYNE CZMOLA DE LIMA - UFPR 5047
PATRÍCIA SANTOS BENEVENUTE - UFPR 5047
RITA DE CASSIA TINTE - UFPR 5047

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PRESSUPOSTOS DA POLITECNIA 5050

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA - IFPR 5050
ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA - IFPR 5050

FORMADOR DE PROFESSORES: PERFIL, APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO 5053

CLAUDIA DOURADO DE SALCES - USP 5053

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS- GEORG GADAMER: DIÁLOGO E PROCESSO EDUCATIVO 5056

JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ 5056
CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ 5056
RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ 5056

IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA- PR 5059

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI 5059

IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES 5062

FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ - UENP 5062

IDENTIFICAÇÃO DOS DESAFIOS DE PEDAGOGOS NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO 5065

HENRIQUE COSTA BROJATO - PUCPR 5065
ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO - PUCC/PR 5065
THIAGO FERNANDO DE OLIVEIRA - PUCPR 5065

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA E DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE 5068

MARCOS VILLELA PEREIRA - PUCRS 5068
RODRIGO SANTOS DA SILVEIRA - PUCRS 5068
LUIZA DE SOUZA CÂMARA - PUCRS 5068

IMPORTÂNCIA DA ECONOMIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA 5071

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG 5071
MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES 5071

INSERÇÃO DE TECNOLOGAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 5074

VANESSA PAGNONCELLI - CMC 5074
DJALMA DE SOUZA CALDAS - UNINTER 5074
JOÃO ANTONIO RUFATO - UNINTER 5074

LETRAMENTO CIENTÍFICO E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA- PR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS 5078

LUCIMARA FABRICIO - UTFPR 5078
ALISSON ANTONIO MARTINS - UTFPR 5078

LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA: OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PÚBLICA E DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA 5080

ALEX RIBEIRO BATISTA - UNESP 5080
LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA - UNESP 5080

MAPEAMENTO DO TERMO "PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE": UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2008-2017 5083

ANA ANGELICA MARKIC - UNICID 5083
LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC 5083

MARCAS DA TEMPORALIDADE NARRATIVA NAS EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO EM PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE 5086

JOELSON DE SOUSA MORAIS - UNICAMP 5086
FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO - PREFEITURA 5086
INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA - UNICAMP 5086

MASCULINIDADE TÓXICA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REFLETINDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA 5090

DANIELE SANTOS ROCHA - UNEB 5090
ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB 5090
CAIQUE AZEVEDO SOUZA - UNEB 5090

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOCENTE 5094

LAYZA KARLA MILIORINI - PUCPR 5094
LARISSA GONZAGA DE OLIVEIRA - PUCPR 5094
CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA - PUCPR 5094

MEDIADORES(AS) VÃO A CAMPO: VISITAS TÉCNICAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DE MUSEUS 5098

ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR 5098
RAFAEL DA SILVA TANGERINA - PNFM 5098

MESTRADO PROFISSIONAL E IMPACTO SOCIAL: UM ESTUDO DA ARTE COM EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL DA UFSM/RS 5100

HIVI DE JESUS SOUTO KOPPE - UFSM 5100

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 5103

ELISANGELA MOREIRA - UENP 5103
JANE LANZARIN - UTFPR 5103

MONITORIA ACADÊMICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO. 5107

JULIANE DE OLIVEIRA - PUCPR 5107

MONITORIA NOS BACHARELADOS: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 5110

ANAMARIA DURSKI SILVA BURKO - UNICENTRO 5110

MUSEU, UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: O PANORAMA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA 5114

NILZILENE IMACULADA LUCINDO - UFOP 5114
DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG 5114

NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS NOÇÕES FOUCAULTIANAS DE PODER, SABER E DISCURSO 5117

CARLA REGINA CALONI YAMASHIRO - FCT- UNESP 5117

O SURGIMENTO DAS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO NOS CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 5121

LIGIA LOBO DE ASSIS - UNINTER 5121

O CASO DO ACASO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS 5124

JOSÉ MARIA SOARES RODRIGUES - UFPA 5124

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROFESSORES NO INÍCIO DA DOCÊNCIA 5127

FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO - SME PONTA GROSSA 5127
SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG 5127

O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE TRABALHO 5130

CRISTINA RAMOS DA SILVA - PUCSP 5130

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES CONSIDERANDO OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA 5133

GILSO RODINEI SOUZA DE LIMA - UNAR 5133
SIMONE APARECIDA MARTINS - UFPR 5133

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O CONTEXTO DA ZONA URBANA E ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM/ PA 5136

ANDRÉ ILSON GARCIA DOS SANTOS - FIBRA 5136

O ENTRELACE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE 5139

ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA 5139
NADIA SANZOVO - UTFPR 5139
MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ - UEL 5139

O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL 5143

NATALIA FRANCO - PUCPR 5143
PRISCILA SILVA ROCHA - PUCPR 5143
MARIA CRISTINA KOGUT - PUCPR 5143

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS A PARTIR DOS ANAIS DO EDUCERE DE 2015 A 2017 5146

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI - SEED _PR 5146
PRISCILA JULIANA DA SILVA - UFPR 5146

O ESTUDO DIRIGIDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 5149

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS 5149
MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS 5149

O EU COLETIVO E SINGULAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 5153

TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD 5153

O OLHAR SENSÍVEL: A BUSCA PELAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR CRÍTICO-SENSÍVEL 5156

ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA COSTA - FCAT 5156
MARIO ALLAN DA SILVA LOPES - UEPA 5156

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA 5159

NAIARA APARECIDA NASCIMENTO - UNIOESTE 5159

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS INTERVENÇÕES NA AÇÃO DOCENTE 5162

ELISANGELA CARMO DE OLIVEIRA - PUCSP 5162

O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA 5165

KELLY CRISTINE PLACHA STIVAL - PMC 5165
ROSANGELA GASPARIM - PUCPR 5165

O PEDAGOGO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PARÁ 5168

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA 5168
LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA 5168

O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADE, ATRIBUIÇÃO E FORMAÇÃO 5172

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR 5172

O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ASPECTOS IDENTITÁRIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACAREZINHO/PR 5176

PAOLA ISABELA GOMES DIAS DA SILVA - UENP 5176
FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP 5176

O PIBID E A EMANCIPAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE 5179

DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP 5179
LIGIA LOBO DE ASSIS - UNINTER 5179
KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR 5179

O PNAIC DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 5182

VANDA MARIA DE SOUSA - UTP 5182
MARIA IOLANDA FONTANA - UTP 5182

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL 5185

MARLEIDE RODRIGUES DA SILVA PERRUDE - UEL 5185
KAREN RIBEIRO - UEL 5185

O PROFESSOR E A TRANSPOSIÇÃO DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO 5188

ELÍZIA PERES CELESTINO - SEDUC/AM 5188
VERA LÚCIA REIS DA SILVA - UFAM 5188

O PROFESSOR EM DIREÇÃO À RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PESQUISA TALIS (OCDE) 5191

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC 5191
ROSE MARI TROJAN - UFPR 5191

O PROFESSOR FORMADOR E SUAS CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS 5195

LETÍCIA RIBEIRO LYRA - UFSC 5195

O PROJETO DE EXTENSÃO "PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR" 5198

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO - UFPR 5198
RAFAELA FERREIRA DIAS - UFPR 5198
KETHELIN CRISTINA CORDEIRO - UFPR 5198

O PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA 5201

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB 5201
RÚBIA DE CÁSSIA CAVALI - BAGOZZI 5201

O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E A DIMENSÃO POLÍTICA DE SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO DE 2008 - 2018. 5205

MAURICIO CESAR AIROLDE - FCT- UNESP 5205
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP 5205

O QUE PESQUISA A LINHA DE PROCESSOS EDUCATIVOS DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNOESC: ANÁLISE DO PERÍODO (2006-2018) 5209

MÔNICA TESSARO - UNOESC 5209
ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC 5209
ARACÉLI GIRARDI DA SILVA - UNOESC 5209

O SEMINÁRIO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 5212

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS 5212
MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS 5212

O TRABALHO CRÍTICO COLABORATIVO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA DE CADEIA CRIATIVA 5216

CRISTINA ROSA DAVID PEREIRA DA SILVA - PUC 5216

O TRABALHO DO TUTOR NO ESTÁGIO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA 5220

SANDRA REGINA DOS REIS - UENP 5220
OKÇANA BATTINI - UNOPAR 5220

O USO DO CELULAR NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE 5223

RENI APARECIDO NORBERTO PINTO - CUML 5223
PAULO CÉSAR CEDRAN - CUML 5223
CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS - UNESP 5223

OBJETOS DE ESTUDO SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ABORDADOS POR PESQUISADORES BRASILEIROS 5227

ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS - PUCPR 5227
BEATRIZ MARIA ZOPPO - PUCPR 5227
DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR 5227

OS PEDAGOGOS – MOTIVOS DA ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA 5230

CECILIA MARIA MARAFELLI - CPII 5230

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA 5233

MARTINHO KROETZ - UFFS 5233

PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU 5236

ISABELA CRISTINA DAEUBLE GIRARDI - FURB 5236
RITA BUZZI RAUSCH - FURB 5236

PARADIGMAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA 5239

ENDERSON LOPES GUIMARÃES - PUCPR 5239
JULIANA DOMIT MALLAT - PUCPR 5239

PDE-PR: MUITO ALÉM DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 5243

GISELE RIETOW BERTOTTI - PUCPR 5243

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM VÉU SOBRE O ESTAR NA PROFISSÃO 5246

LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA - UMESP 5246
KEITI DE BARROS MUNARI - UMESP 5246
CLAUDIO FERNANDO ANDRE - UMESP 5246

PESQUISA-AÇÃO NA UNIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 5248

MARIA IOLANDA FONTANA - UTP 5248

PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ (2011-2017): CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5251

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA - UEPG 5251

POLIVALÊNCIA E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA 5255

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA - UNESP\FCT 5255

POSSIBILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO 5258

VICTORIA MOTTIM GAIO - UEPG 5258

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA:IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE 5262

GÊNICE ARAGÃO DE SOUSA - UEPA 5262
ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO - UEPA 5262
ALEYSE DA SILVA E SILVA - UEPA 5262

PROCESSO DE INSERÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO PROFESSOR (A) E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE. 5266

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA 5266
MARY GRACY E SILVA LIMA - UEMA 5266

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS 5269

GIERI TOLEDO ALVES - UFSC 5269
JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC 5269

PROCESSOS DE INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA 5272

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA 5272
LÍVIA ALMEIDA PASSOS - UFLA 5272

DANUZA ROBERTA PEREIRA LIMA - UFLA 5272

PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS 5275

MARILIA MARQUES MIRA - SME 5275

PRODUÇÃO DA PESQUISA ACERCA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL 5278

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP 5278
MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES - UNESP 5278

PROFESSORALIDADE DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA 5281

DEYSI MAIA CLAIR KOSVOSKI - UNOESC 5281
DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC 5281

PROFESSORAS EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM SERVIÇO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: SABER E SABER FAZER 5285

PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA 5285

PROFESSORAS INCIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RESSONÂNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SEMED/RONDONÓPOLIS/MT 5288

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT 5288
SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA - UFMT 5288

PROFESSORES DA SOCIOEDUCAÇÃO: ENTRE O CURRÍCULO E A RESSOCIALIZAÇÃO 5292

STELA MARIS BRITTO MAZIERO - SEED _PR 5292
GENI ALBERINI - SEED 5292

PROFESSORES E O FAZER DIDÁTICO: PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL – LICENCIATURAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS 5295

PATRICIA MANESCHY DUARTE - IFRJ 5295
FERNANDO JOSÉ GARCIA DA SILVA - IFRJ 5295
LUCAS NUNES ROSA - IFRJ 5295

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE NARRATIVAS DOCENTES COMO FONTES DE PESQUISA 5298

SYDNA MEIRE FAUSTINO FELICIANO - UNIGRANRIO 5298
FABIANA ASSIS DA CRUZ - PMDC 5298

PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES: PROCESSOS FORMATIVOS EM PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA 5301

JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO - SEMED - MT 5301
JULIANA MARIA PIO - UFMT 5301
ROSANA MARIA MARTINS - UFMT 5301

PROFESSORES INICIANTES EM CARGOS DE GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ORIENTADORES DE ÁREA DAS ESCOLAS PLENAS 5305

PAULO HENRIQUE BARBOSA - SEDUC-MT 5305
ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT 5305
CARLOS EDUARDO SERQUEIRA FEIJÃO - SEDUC-MT 5305

PROFESSORES SURDOS: OS DESAFIOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS 5309

LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA - UMESP 5309

QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: POLÍTICAS DE INCENTIVO À TITULAÇÃO EXPLÍCITAS NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 5312

FERNANDA NEVES IADOCICCO - IFSP 5312
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR 5312

QUANDO AS APRENDIZAGENS SÃO DOS PROFESSORES PESQUISADORES: OS PROJETOS COLABORATIVOS UNIVERSIDADE/REDES/ESCOLA SE ARTICULAM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES 5315

ROSANA MARIA MARTINS - UFMT 5315
FERNANDA DE MELLO CARDOSO - UFMT 5315
ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA - UFMT 5315

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PIBID: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA 5318

LILIAN ALVES SCHMITT - PUCRS 5318
MARCOS VILLELA PEREIRA - PUCRS 5318
GABRIELA DO AMARAL PERUFFO - PUCRS 5318

RELAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO DE PEDAGOGOS 5321

GIOVANI DE PAULA BATISTA - SEED 5321
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR 5321
DANIELE VIELGOSZ RAMOS - PUCPR 5321

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO PIBID/PUCPR - 5325

VICTOR GERMANO DE OLIVEIRA - PUCPR 5325
NATALIA HENKE DA CRUZ - PUCPR 5325
MAURICIO BISETTO - PUCPR 5325

REPERCUSSÕES DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR BRASIL E ARGENTINA 5328

RENATA BEATRIZ ZENERE POISKI - UNIVILLE 5328
SONIA MARIA RIBEIRO - UNIVILLE 5328

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SUA PROFISSIONALIDADE 5331

CAMILA MACENHAN - UEPG 5331

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (USJ) 5335

IZABEL CRISTINA FEIJÓ DE ANDRADE - USJ 5335

REVISITANDO PRÁTICAS: RELATO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A CULTURA AFRO E ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE 5338

ADRIANA COLLING - IEEIAMM 5338
VERENA STRADA - IEEIAMM 5338

SENTIDOS DA FORMAÇÃO INICIAL: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES 5341

KAROLINE REGINA PEDROSO DA SILVA - UFSM 5341

SER PROFESSOR NA FRONTEIRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO BRASIL E ARGENTINA 5344

RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS 5344
GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS 5344
ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS 5344

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS ÀS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- PIBID 5348

CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA - FURB 5348
RITA BUZZI RAUSCH - FURB 5348
ISABELLE DOS SANTOS - PMI 5348

TECENDO O OLHAR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NÁ ÓTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA 5352

NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ - SEEDF 5352

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO MEME NA FORMAÇÃO DOCENTE 5356

IVES DA SILVA DUQUE PEREIRA - IFFLUMINENSE 5356
ANGELLYNE MOÇO RANGEL - IFFLUMINENSE 5356

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 5359

KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER 5359
NELIVA TEREZINHA TESSARO - UNINTER 5359
GILBERTO RINELDI DA SILVA - UNINTER 5359

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EJA 5362

ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR 5362
CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR 5362

UM OLHAR SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A ESCRITA DO TCC 5365

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG 5365

UMA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DESTES PROFESSORES. 5368

ARCIELLI ROYER NOGUEIRA - UNIOESTE 5368

PATRÍCIA CRUZ DE ARAÚJO - UNOPAR 5368

UMA METANÁLISE QUALITATIVA DE PESQUISAS STRICTU SENSU: A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PEDAGOGOS(AS) EM FOCO 5371

LARISSA BARBOSA LUIZ RODRIGUES DA SILVA - UFPR 5371
ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR 5371

UMA TÉCNICA PARA INCENTIVAR O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA: O QUESTIONÁRIO DE INCIDENTES CRÍTICOS (QIC) 5374

HARLEY ARLINGTON KOYAMA SATO - PUC SP 5374
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP 5374

UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE 5376

TAINA BARBOSA OLIVEIRA - UEPA 5376
THAINA DOS SANTOS GUIMARAES - UEPA 5376
RAFAEL RIBEIRO DE BRITO - UEPA 5376

A CONTRIBUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DO DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 5380

ROBERTA VALESKA SANTANA VIEIRA - IFPR 5380
MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR 5380

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PÓS-MODERNIDADE: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS QUE SE IMPÕEM À DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE 5383

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ 5383

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A GESTÃO ESCOLAR 5387

RAFAELA HESSE - UFSM 5387

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES VEICULADAS NA ANPED DE 2011 A 2017 5391

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ 5391
CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ 5391
RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ 5391

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO (INICIAL) DOCENTE NO BRASIL NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO 5395

LUANA PRISCILA WUNSCH - UNINTER 5395
ALINE DIAS DE LIMA - UNINTER 5395
FELIPE FERREIRA ALVES - UNINTER 5395

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE ARTICULAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL 5398

GEÓRGIA STÉPHANIE KIELTIKA CARNAVAL - UNIOESTE 5398

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE 5401

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ 5401

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO: SUBSÍDIO PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 5405

ROSE MARY GONÇALVES - UEG 5405

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 5409

ROSE MARY GONÇALVES - UEG 5409

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE 2002 5413

RAFAELA MARTINS CRUZ - UEA 5413
CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA 5413
ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA 5413

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PROFISSÕES JURÍDICAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO 5416

GISELI PASSADOR - FATEC 5416
ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC 5416

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO INTERIOR DA ESCOLA 5420

VICTORIA MOTTIM GAIO - UEPG 5420
CAMILA MACENHAN - UEPG 5420

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PLANOS DE ENSINO 5424

LARISSA C BENITES - UDESC 5424
ROQUE LUIZ BIKEL - UDESC 5424
VIVIANE PREICHARDT DUEK - UDESC 5424

O POTENCIAL ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO DAS MANDALAS 5429

VANISSE SIMONE ALVES CORREA - CEUCLAR 5429

O QUE É UM BOM PROFESSOR? PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL 5433

ROSANE DE JESUS - PMC 5433
SUELI PEREIRA DONATO - UNINTER 5433

OS ROTEIROS DE ESTUDO E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO: A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 5437

FABIANE MARIA PICHETH - UP 5437
GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA - UP 5437

PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA 5440

TAMARA DE LIMA - FCT- UNESP 5440

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP 5440

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO EAD: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS 5443

OKÇANA BATTINI - UNOPAR 5443
SANDRA REGINA DOS REIS - UENP 5443

SIM, EU SOU PROFESSORA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL 5446

DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA - UNITAU 5446

A COMPLEXIDADE DAS DIVERSAS INFÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE. 5449

ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM 5449
MARIA AUDIRENE DE SOUZA - UFAM 5449

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NOS APARELHOS REPRODUTORES HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5453

RAFAELA JARDIM BONET - UFPR 5453
RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR 5453
MARIA CLARA LEOPOLDINO JACULISKI - UFPR 5453

A AÇÃO DRAMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO ENCANTAMENTOS. 5457

OLIVIA MILLÉO - UFSC 5457
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC 5457

A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA SALA DE AULA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 5460

MÔNICA MACHADO NEVES RAMOS - IFFLUMINENSE 5460

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO UMA POTÊNCIA CRIATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 5464

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA - FACCSR 5464

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM UMA OFICINA SOBRE A ÁGUA NA VIDA E NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. 5467

LÍGIA MARCELINO KRELLING - UTFPR 5467
LUCIANA ZAIDAN PEREIRA - SME 5467

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – DIFERENCIAL DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL 5470

LUCIANA JAMMEL - FUNDHAS 5470
RENATA FRANCO SACILOTTI - FUNDHAS 5470

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA 5474

CLECI DA CRUZ MARTINS - SMED 5474
KAREN CRISTIANE KAMPA - SMED 5474

JUCIMARA BENGERT LIMA - SMED 5474

A FORMAÇÃO DOCENTE E COMUNIDADES EDUCATIVAS: PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO 5478

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL 5478
VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL 5478
IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL 5478

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA E PRÁTICA NO PIBID: UMA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS GRADUANDOS DE LICENCIATURA E DOCENTES ATUANTES DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU. 5481

ANA FLÁVIA COSTA FREITAS - UEPA 5481
JULIANA SANTOS NUNES - UEPA 5481

ARTE E CIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 5484

MARESSA DE OLIVEIRA MACEDO - IFPR 5484

ARTICULAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE – ESCOLA: TROCAS DE EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS POR UM PROJETO DE EXTENSÃO 5487

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR 5487
DENISE PUGLIA ZANON - UEPG 5487

BRINCADEIRAS AFRICANAS E INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA. RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA. 5490

KAREN CRISTIANE KAMPA - SMED 5490
GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED 5490
JUCIMARA BENGERT LIMA - SMED 5490

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM OS BRINCARES 5493

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA 5493
ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA - UFLA 5493
MARIANA MELO COSTA - UFLA 5493

CINEMA DA ESCOLA: INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES AUDIOVISUAIS 5496

LÍDIA MIRANDA COUTINHO - UFSC 5496
KARINE JOULIE MARTINS - UFSC 5496

CINEMA NA ESCOLA: INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES AUDIOVISUAIS 5499

LÍDIA MIRANDA COUTINHO - UFSC 5499
KARINE JOULIE MARTINS - UFSC 5499

COCRIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ON-LINE 5502

RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI - PUCPR 5502
PATRICIA LUPION TORRES - PUCPR 5502
RAPHAELA GUBERT - ED. POSITIVO 5502

CONSELHO DE CLASSE: UM MOMENTO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO 5504

ROSIANI CANDIDO MENDES DA SLVA - PMC 5504
KELLY CRISTINE PLACHA STIVAL - PMC 5504

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO "NDI COMUNIDADE" PARA A AMPLIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 5507

JULIANA DA SILVA EUZEBIO - UFSC 5507
JULIETE SCHNEIDER - UFSC 5507
MANUELLA SILVA E SOUZA - UFSC 5507

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM FOCO 5510

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS - UEL 5510
MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL 5510
FERNANDA NERI DE OLIVEIRA - UEL 5510

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO 5514

JANE IRIS A C PENASSO - SEDUC-MT 5514
ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT 5514

ECOS DA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES 5517

SANDRA POTTMEIER - UFSC 5517
CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU 5517
LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC 5517

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E AÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS 5521

HELLEN LIMA BURIOLLA - UEL 5521
SOFIA LIRA CHIODI - UEL 5521
VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL 5521

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA 5525

VIVIANE MACIEL DE ALMEIDA - UFSM 5525
ANDRESSA GRAFENBERG DOS SANTOS - UFSM 5525
REGINA EHLERS BATHELT - UFSM 5525

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA ATIVIDADE DO PPGED DA UTP 5528

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT - UTP 5528
ADRIANA ALMEIDA VEIGA - UFPR 5528
CLAUDIA ROMANIUK - PMC 5528

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5531

LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS - UFSC 5531
LÚCIA SEARA BERKA VALENTE - UFSC 5531

ESTÁGIO DOCENTE E O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO - PROPOSTA EM PESQUISA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNIFESP 5534

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS - UNIFESP 5534

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÃO DA PRÁXIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 5537

IZANE SOUZA FONSECA - UFAM 5537
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM 5537
CORINA FATIMA COSTA VASCONCELOS - UFAM 5537

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA "HORTA ESCOLAR ORGÂNICA: CONSTRUINDO SABERES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM" 5540

ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM 5540
ERIDENIZE DE OLIVEIRA VIANA - UFAM 5540
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM 5540

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO 5543

GILDENE DO OURO LOPES SILVA - UNASP 5543

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DA REDE DE PARCEIROS MULTIPLICADORES DE ESPORTE EDUCACIONAL DO INSTITUTO ESPORTE EDUCACIONAL (IEE) 5546

GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED 5546
THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED 5546
JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED 5546

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A INCLUSÃO EM PAUTA 5549

LEANDRO APARECIDO DE SOUZA - FCT- UNESP 5549

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPLORANDO O GEOGEBRA COMO RECURSO DIDÁTICO 5552

VALDIRENE DA ROSA ROCHO - IFC - CAS 5552
CARLA MARGARETE FERREIRA DOS SANTOS - IFC- CAS 5552
LILIANE NICOLA - IFC 5552

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA. 5556

MÁRCIA SAYOKO NANAKA - GM 5556
VIVIANE APARECIDA DA SILVA - PUCPR 5556

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DE USO DE TICS 5558

RENAN CESCO DE JESUS - UFPR 5558
THIAGO AGUIAR PORTELA - UFPR 5558

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MULTISSERIADO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID NUMA ESCOLA RURAL DE IGARAPÉ- AÇU/PA 5562

ALEYSE DA SILVA E SILVA - UEPA 5562
ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO - UEPA 5562
GÊNICE ARAGÃO DE SOUSA - UEPA 5562

FORMAÇÃO DOCENTE DE IMIGRANTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ÍMPAR 5565

SAMIRA ABDEL JALIL - UNILA 5565

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA BRANQUITUDE CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA 5569

ALDIA MIELNICZKI DE ANDRADE - UFPR 5569

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA 5572

PATRICIA LUCIA VOSGRAU DE FREITAS - UEPG 5572
ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI - UNISECAL 5572

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES 5576

THAYNARA REVALDAVES SILVA - UEM 5576
KAROLINE BATISTA DOS SANTOS - UEM 5576
MARIA DE JESUS CANO MIRANDA - UEM 5576

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INICIANTES EM RONDONÓPOLIS-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE 5579

EUDES ARRAIS GOIS - CEFAPRO 5579
ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT 5579
SIMONE DE PAULA ROCHA SOUZA - SEDUC-MT 5579

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES BACHAREIS NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA 5582

DIEGO AUGUSTO DOIMO - IFRO 5582

GRUPO DE ESTUDOS CAFÉ PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA 5584

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI - SEED _PR 5584
ELIANE MARIA CABRAL BECK - UNIPAR 5584
FRANCIELE TAÍS DE OLIVEIRA - SEED _PR 5584

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - PROFOP: UMA OPORTUNIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE 5587

ADRIANE MANFRON VAZ - UTP 5587

IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR 5590

ELLEN NAPOLYANNA HLADCZUK ANTONIO - UNICENTRO 5590

INTROSPECÇÃO 5593

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI 5593
IONARA CAMILO DE SOUZA - FAPI 5593

MARIA ILIANE BORBA MACUCO - FAPI 5593

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DIREITO 5596

ELAINE OLIVEIRA SANTOS - UNINTER 5596

NÃO ME FORMEI PROFESSORA! ... DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DE "NÃO LICENCIADOS" QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR – CONFISSÕES E REFLEXÕES 5599

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM 5599

O CONSELHO DE CLASSE COMO ETAPA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: DESMISTIFICANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 4º COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ – MARINGÁ 5602

SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR 5602
KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM 5602
PATRICIA BRAZ NEVES - 4º CPM 5602

O ENSINO DA MATEMÁTICA EM FOCO: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS 5606

ANTONIO CARLOS MOMETTI - UFSCAR 5606

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL 5609

IZANE SOUZA FONSECA - UFAM 5609
MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM 5609
CORINA FATIMA COSTA VASCONCELOS - UFAM 5609

O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES 5612

STEPHANY DE SOUZA PEREIRA - SME 5612
RAFAELA ADRIANE HOGRODNIK ADAMOWICZ - SME 5612
LARISSA DUQUE GOMES FIGUEIRA - SME 5612

O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL 5615

ADRIANA DIAS DA CRUZ - UEPA 5615

O PIBID ENQUANTO CATALISADOR DE VIVÊNCIAS E PONTE FACILITADORA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 5618

THAYNÁ LORRANY DA SILVA NASCIMENTO - UEPA 5618
INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA 5618

O PROJETO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 5622

INEZ SARDINHA DE SIQUEIRA - SEMED MANAUS 5622
CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA 5622
CINTYA MARIA DA SILVA LIMA - SEMED 5622

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS: POSSIBILIDADES E AVANÇOS DOS ÍNDICES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - PARANAGUÁ/PR. 5625

EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL 5625
PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL 5625
TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL 5625

OFICINA DO BRINCAR: POSSIBILIDADES, TEMPOS E ESPAÇOS PARA OS BRINCARES 5629

MARIANA MELO COSTA - UFLA 5629
FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA 5629
ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA - UFLA 5629

OFICINA PEDAGÓGICA NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA 5633

ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS 5633
ANA SARA CASTAMAN - IFRS 5633
LUCIANE INOCENTE - IFRS 5633

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA MULTISSÉRIE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID/UEPA 5637

RAYANE TAMBORINI MARTINS - UEPA 5637
BÁRBARA DA SILVA IVO - UEPA 5637
WALÉRIA DUARTE SILVA - UEPA 5637

OS DESAFIOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARAENSE NA PERSPECTIVA DE BOLSISTAS DO PIBID - PEDAGOGIA. 5641

EDIVANA DE ALMEIDA VALENTE - UEPA 5641
RAFAEL RIBEIRO DE BRITO - UEPA 5641

OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REALIDADE DA ZONA RURAL: UMA ANÁLISE ENQUANTO PIBIDIANAS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/ PA. 5645

EMILLY RAFAELLE BOTELHO DE FREITAS - UEPA 5645
MARIA RAILANE DA COSTA - UEPA 5645
WANESSA COSTA DE LIMA - UEPA 5645

PARCERIA E TRANSPARÊNCIA: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA RELAÇÃO DIALÓGICA EXITOSA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO. 5648

CARLOS EDUARDO PEREIRA AGUIAR - SEMED/DAM 5648

PELOS CAMINHOS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - JORNADA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5651

JUSTINA INÊS CARBONERA MOTTER MACCARINI - SME 5651

PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIACÃO À DOCÊNCIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS NO PIBID-INTERDISCIPLINAR 5654

JULIANA GUERIOS - SME 5654
ALEXANDRE VANZUITA - IFC 5654

PIBID E A FORMAÇÃO DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO PARÁ, EM IGARAPÉ-AÇÚ: POSSIBILIDADES PARA O CONTADO DIRETO COM AS ESCOLAS DO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO 5657

WILLIAN JOSÉ DE ARAÚJO NUNES - UEPA 5657
WANESSA COSTA DE LIMA - UEPA 5657

POTENCIALIDADES DO GESTOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ESCOLA ENQUANTO COMUNIDADE INVESTIGATIVA 5661

MÁRCIA TOSTES COSTA DA SILVA - UPM 5661
MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI - MACKENZIE 5661
DAMARIS DE OLIVEIRA GALLI - EMEI 5661

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MULTISSERIADA DOM PEDRO II NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA 5665

MARIANA OLIVEIRA DE SOUZA - UEPA 5665
MARIA GIRLANE DA COSTA OLIVEIRA - UEPA 5665
SINTHYA MADALENE RAMOS SENA - UEPA 5665

PROFESSORA E/OU PALHAÇA - CORPOS EM DE_FORMAÇÕES 5669

CAMILA JORGE - UFPR 5669
KÁTIA MARIA KASPER - UFPR 5669

PROJETO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DA EQUIPE GESTORA. 5672

JOELMA DE SOUZA MARICAUA - SEMED 5672
SORAYA DE OLIVEIRA LIMA - SEMED 5672
CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA 5672

PROJETO MENTORIA: MADRINHAS E PADRINHOS PEDAGÓGICOS 5676

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR 5676

REFLEXÕES SOBRE “SE FAZER DOCENTE” – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA REGENTE INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA 5679

LAIZ MARIA MASSUCHETTO - PMC 5679
ELIANE DE ANDRADE KRUEGER - CEI 5679

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR SOBRE A AUSÊNCIA FAMILIAR NO ÂMBITO ESCOLAR RURAL MULTISSERIADO. 5682

CRISLANE NAZARÉ DE SOUZA BEZERRA - UEPA 5682
MARIA CLARA DA SILVA SOUZA - UEPA 5682
SANDRA MAIARA DA SILVA FREIRE - UEPA 5682

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA DIMENSÃO FORMATIVA 5686

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA - UEM 5686

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS IDEIAS ESTÉTICAS EM MARX E A FORMAÇÃO DOCENTE 5690

KATIÚSCIA RAIKA BRANDT BIHRINGER - FURB 5690
CÍNTIA MARA BRIGHENTI RADLOFF - EEBEG 5690

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS 5693

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORRATO - UEL 5693

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS 5696

CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA 5696
ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA 5696

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO E QUEBRANDO PARADIGMAS PARA UM FUTURO INOVADOR5699

ADRIANE PINHEIRO DA SILVA - PUCPR 5699
MABEL APARECIDA CYMBALUK - PUCPR 5699

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 5702

ROZANE MARCELINO DE BARROS - PMC 5702

UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO IDOSO PELA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL 5705

CRISTIANE DALL" AGNOL DA SILVA BENVENUTTI - UNINTER 5705
SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV - UFPR 5705

VAMOS FALAR SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE? 5708

RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS 5708

“PROFESSOR DE CALOURO”: REFLETINDO OS DESAFIOS DE PROFESSORES DOS ALUNOS INGRESSANTES E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE. 5711

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO 5711

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 5714

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS NO SUL DO PARANÁ E NORTE DE SANTA CATARINA: UM AUXÍLIO DA IGREJA CATÓLICA 5714

ROSELI BILOBRAN KLEIN - UNESPAR 5714

A DITADURA MILITAR E AS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL 5717

JÚLIA ALIOT DA COSTA ILKIU - PUCPR 5717
VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR 5717

A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA 5720

DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO - FCL- UNESP 5720

A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS A PARTIR DE DEPOIMENTOS DA PROFESSORA LUIZA PEREIRA KROPZAK 5723

DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI - CESUMAR 5723

A ESCOLA NOVA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS NO BRASIL 5727

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO - UTFPR 5727
PAULO FERNAO DIEL - UTFPR 5727

A ESCRITA DE CARTAS NO CONTEXTO DAS MISSÕES PROTESTANTES NO BRASIL: ESTUDOS INICIAIS NO ÂMBITO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 5731

LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS - PUCPR 5731

A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES-BDTD. 5734

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS - PUCPR 5734
DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR 5734

A EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1991-1993) 5737

VANESSA CAUÊ KRUGEL - IFPR 5737
WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR 5737

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2008-2018)5741

YASMIN CAETANO LIMA PEREIRA - UEL 5741
SIMONE BURIOLI IVASHITA - UEL 5741

A GAZETA INFANTIL E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER COMO A PRIMEIRA EDUCADORA 1929-1934 5744

GIZELI FERMINO COELHO - UEM 5744
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM 5744
MANOELA SCHULTER DE SOUZA - UEM 5744

A HISTÓRIA DO ENSINO DA FÍSICA NO BRASIL – AS CONTRIBUIÇÕES DE OSCAR BERGSTRÖM LOURENÇO E O LICEU NACIONAL RIO BRANCO 5747

NELSON LAGE DA COSTA - UNESA 5747
TERESA CRISTINA DE CARVALHO PIVA - UVA 5747

A IMPRENSA PEDAGÓGICA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A REVISTA ESCOLAR PUBLICADA NO ESTADO DE SÃO PAULO 5751

CLEONICE APARECIDA DE SOUZA - PUC-CAMPIN 5751
MARIA DE FATIMA GUIMARAES - USF 5751
CLAUDINO GILZ - UNIFAE 5751

A INSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PALMAS 5753

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS - UFT 5753

A INVISIBILIDADE DOS NEGROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA DÉCADA DE 1920. 5755

ADRIANA BARBOZA ROSCHILD - IFSUL - PELOTAS 5755
ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS 5755

A LEI 5692/71 E O CURRÍCULO: UMA BREVE ANÁLISE PARA POSSÍVEIS REFLEXÕES 5758

WILMA FONTANA DE SOUZA ALVARES - UFPR 5758

A PERSPECTIVA DE ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR ACERCA DO ANALFABETISMO BRASILEIRO (1940-1950) 5761

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI - UEM 5761
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM 5761
CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR 5761

A PROSPERIDADE DA ESCOLA PARANAENSE EM NOTAS RETROSPECTIVAS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ DE SEBASTIÃO PARANÁ. 5764

MARLETE DOS ANJOS SILVA SCHAFFRATH - UNESPAR 5764

A RELAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO E (NO) CAMPO 5767

SILVANA CASSIA HOELLER - PUCPR 5767
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR 5767

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA GAZETA JUVENIL (1948-1950) 5770

GIZELI FERMINO COELHO - UEM 5770
DANIELA AZARIAS FERREIRA DA SILVA - UEM 5770
MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA GOMES - UEM 5770

A REVISTA A ESCOLA E OS EMBATES INTELECTUAIS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE (1901-1910) 5772

MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA MELLO - UENP 5772
FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP 5772

A VOZ DO VALE DO TOCANTINS: ESCOLA BATISTA DE TOCANTINIA 5775

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS - UFT 5775

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA 5777

EMERSON RICARDO ESTEVES DA FONSECA - IFSUL - PELOTAS 5777
ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS 5777

ÁLVARO PAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA ESTADO E PRANTO DA IGREJA 5779

SILVANA MALAVASI HUSZCZ - UNESPAR UV 5779

APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O SURGIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PARANÁ5782

TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO - PUC PR 5782

APONTAMENTOS SOBRE A INTELECTUAL MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA: NOTAS HISTÓRICAS 5785

LAÍS BANDEIRA - PUCPR 5785
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR 5785

APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS NO ESTUDO SOBRE CULTURA ESCOLAR 5788

SILMARA SOLOMON - UEPG 5788
MARIA JULIETA WEBER CORDOVA - UEPG 5788

APROXIMAÇÕES ENTRE O MÉTODO INTUITIVO DE PESTALOZZI E A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA 5791

THAIS LIRA FRANCA ADORNO - PUCPR 5791

AS ESCOLAS CONFESSIONAIS EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (1906-1945) 5795

LUCIANE PALARO DAS CHAGAS - UTP 5795

AS EXPERIÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RURAL DO PARANÁ NOS ANOS NOVECENTOS 5799

ELISÂNGELA ZARPELON AKSENEN - SEED _PR 5799

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS 5802

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR 5802

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS PÓS-LDB 9.394/96 5805

KARINA MENI MACEDO - UP 5805
IVANA CRISTINA LIMA DE ALMEIDA - UP 5805

AS TEMÁTICAS DOS CONGRESSOS DA UNIÃO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2009 A 2015) 5808

RUDÁ MORAIS GANDIN - PUCPR 5808

CURRÍCULO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES, ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FILOSÓFICOS A PARTIR DA LEI 5692/71 NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 5811

VANESSA QUEIROS ALVES - UNINTER 5811

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À PROBLEMATIZADORA: REFLEXÕES FREIREANAS 5815

ISABEL NERCOLINI CERON - PPGE/UNIPLAC 5815
WILSON RAFAEL SCHIMILA - PPGE/UNIPLAC 5815
LURDES CARON - UNIPLAC 5815

EDUCAÇÃO E LITERATURA: OBRAS PROIBIDAS PELO ESTADO NOVO 5818

PAULA JOSIANE ALMEIDA - PUCPR 5818

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE HISTÓRICO COMPARATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO IFSUL CAMPUS PELOTAS 5821

CAMILA RODRIGUES DE LA ROCHA - IFSUL - PELOTAS 5821

EDUCAÇÃO, PROTESTANTISMO E AUTOBIOGRAFIAS: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO 5825

LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS - PUCPR 5825

ENTRE CATEGORIAS E REPRESENTAÇÕES: O RETRATO DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS DISSERTAÇÕES DA UFPR (1977-1997) 5828

LETICIA MARA DE MEIRA - UFPR 5828

ERASMO PILOTTO: PROFESSOR-AUTOR DE MANUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ 5831

LARIANE CRISTINA CARNEIRO DE MATOS - UFPR 5831

EXCURSÃO PARA EVERARDO BACKHEUSER 5834

BIANCA NEVES PRACHUM - UEPG 5834

FERMENTADORES DE IDEIAS DA FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE: JOSÉ SORIANO DE SOUZA E JUSTINIANO DE MELLO E SILVA 5838

BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR 5838
ANDERSON SANTOS - PUC PR 5838

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO FINAL DO SÉCULO XX AO INÍCIO DO XXI 5841

CASSIA HELENA GUILLEN CAVARSAN - PUCPR 5841
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR 5841

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A IMPRENSA PERIÓDICA PEDAGÓGICA: MAPEAMENTO NA REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001-2016) 5844

WANESSA GORRI DE OLIVEIRA - UNESPAR 5844

HOMOSSEXUALIDADE E SUA PROBLEMATIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO 5847

MARLLON CACERES GONÇALVES - UFMS 5847

INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO: AS PROFESSORAS DO ENSINO PRIMÁRIO E SEUS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO REPUBLICANA NO PARÁ (1903 – 1904) 5851

MARIO ALLAN DA SILVA LOPES - UEPA 5851

LENDO AS LETRAS: EDUCANDO E INSTRUINDO AS MULHERES POR MEIO DA IMPRENSA FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX 5854

AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR 5854

MAPA DOS FAZEDORES DE MAPAS: INTELECTUAIS DO CAMPO DE PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA 5857

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG 5857

MULHERES PROTESTANTES EM CENA: EDUCAÇÃO E RELIGIÃO EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA 5860

DANIELA DALAGRANA PENTEADO - PUCPR 5860

O ARQUIVO ESCOLAR: FONTES PARA O ESTUDO DO GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO (1925) 5863

MARIA ANTONIA DE LIMA - UENP 5863
VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER - UENP 5863

O ARQUIVO PESSOAL DA PROFESSORA PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-2005): UM SUPORTE PARA A ESCRITA DE SI 5866

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR 5866
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR 5866

O BRINCAR E AS REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA NA "COLEÇÃO MUNDO DA CRIANÇA" (1949) 5868

JULIANA CALIXTO BARTSCH - UFPR 5868

O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UEL 5871

SIMONE BURIOLI IVASHITA - UEL 5871
YASMIN CAETANO LIMA PEREIRA - UEL 5871

O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR PARANAENSE NAS DÉCADAS DE 80 E 90 5873

AURECI SANTOS TORRES DA SILVA - UEM 5873
EDNEIA REGINA ROSSI - UEM 5873

O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR RACIONAL E MORAL: UM MANUAL DE SABERES ESPECULATIVOS E PRÁTICOS 5877

ANDERSON SANTOS - PUC PR 5877

O EDUCADOR PAULO FREIRE E A TEORIA CRÍTICA 5880

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA - UEPG 5880
RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA - UEPG 5880

O ENSINO EM TOMÁS DE AQUINO: HOMEM, INTELECTO E FORMAÇÃO INTEGRAL 5883

CLÁUDIA JUSTUS TORRES PEREIRA - UNIR 5883
TEREZINHA OLIVEIRA - UEM 5883

O ESTUDO DA ALMA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO MESTRE NO SÉCULO XIII: UMA PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 5887

RAFAEL HENRIQUE SANTIN - IFPR 5887
TEREZINHA OLIVEIRA - UEM 5887

O MUNDO DA CRIANÇA: CONDUTA E CIVILIDADE PARA O INFANTE (1954 -1959) 5890

JOYCE DE FÁTIMA MORAIS - PMA 5890
PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM 5890

O PEDAGOGO E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS 5894

GABRIEL VINICIUS DOS SANTOS FERREIRA - UEPA 5894
SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA 5894

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 1959 A 1987. 5897

JEFFERSON FELLIPE JAHNKE - PUCPR 5897

O "ÍNDIO" NO ALVORECER DA REPÚBLICA NO AMAZONAS: MUDAR PARA PERMANECER COMO ANTES 5901

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO - UEA 5901

OFÉLIA BOISSON CARDOSO: DISCUSSÕES SOBRE SUAS REFLEXÕES ACERCA DOS TESTES ABC ELABORADOS POR LOURENÇO FILHO 5904

HENLLYGER ESTEVAM DAVID COSTA - PUCPR 5904

OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E USOS DO IMPRESSO EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS 5906

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM 5906
JOYCE DE FÁTIMA MORAIS - PMA 5906

OS CADERNOS ESCOLARES E AS HISTÓRIAS GUARDADAS EM SUAS ENTRELINHAS 5910

ELIANE KÜSTER - PUCPR 5910
DANYELLE VALLIN STROPA - PUCPR 5910

OS ESTUDOS A RESPEITO DE CÉLESTIN FREINET PUBLICADOS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: CARACTERÍSTICAS, ABORDAGENS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5915

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR 5915
PATRICIA HELENA DE RIBEIRO MUNHOZ COSTA - PUCPR 5915

OS SABERES PARA ENSINAR ARITMÉTICA: O USO DOS MATERIAIS CONCRETOS EM QUESTÃO 5919

LIDIANE GOMES DOS SANTOS FELISBERTO - SEED-PR 5919

OS TESTES VOCACIONAIS E "A QUESTÃO DOS EXCEDENTES" EM ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS DURANTE A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 5922

GIZELI FERMINO COELHO - UEM 5922
DANIELA AZARIAS FERREIRA DA SILVA - UEM 5922
MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM 5922

POR QUE TÃO POUCAS? DESAFIOS ENFRENTADOS PELA MULHER NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA CARREIRA ACADÊMICA 5925

PAULA VITÓRIA GALESI ABDALA BOARIN - UP 5925
ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP 5925

PROFESSORES DE MATEMÁTICA DAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E ATUAÇÃO 5928

ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO - FATEC 5928
ELAINE PASQUALINI - FATEC 5928

PROFISSIONALIZAÇÃO DO BALLET EM CURITIBA: UM RESGATE HISTÓRICO 5931

ALESSANDRA TORRES BITTENCOURT - UNIANDRADE 5931

RECORDANDO PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU: MEMÓRIAS PRÉVIAS DA TRAJETÓRIA DO PADRE INTELECTUAL 5934

BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR 5934
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR 5934

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NA DÉCADA DE 1960 5937

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR 5937

SEBOS E LIVRARIAS: UM MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA EM CURITIBA 5940

LUCAS FÍNGOLO CLARAS - PUCPR 5940
CARMEN TEREZINHA KOPPE - PUCPR 5940
EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR 5940

"A FISTA NÃO FOI, A FISTA É": OLHARES SOBRE A MEMÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA. 5943

MARIA DE LOURDES LEAL DOS SANTOS - USP 5943

"NO PEITO PULSA-ME UM CORAÇÃO DE SERRANO": OS CONFLITOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA A PARTIR DA ESCOLA NORMAL MUNICIPAL DO SERRO (1895-1903) 5946

DANILO ARNALDO BRISKIEVICZ - IFMG 5946

A CULTURA COLONIZADA: ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS ENTRE MIGRAÇÃO E O PROCESSO DE ACULTURAÇÃO NO BRASIL 5950

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC 5950

A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA E AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA NO PARANÁ NO INÍCIO DA REPÚBLICA (1889-1930) 5954

CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR 5954

CONTRIBUIÇÕES DOS JESUÍTAS NO PARANÁ NO PERÍODO COLONIAL 5957

CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR 5957
ANDRÉ DE SOUZA SANTOS - UEM 5957
LIGIANE APARECIDA SILVA - UEM 5957

HISTÓRIA DO BRASIL: MÉTODOS DE ENSINO 5959

INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA 5959
THAYNÁ LORRANY DA SILVA NASCIMENTO - UEPA 5959

O PAPEL DO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA COMO IMERSÃO HISTÓRICA AOS EDUCANDOS E EDUCADORES 5962

SUZANA VIEIRA MACEDO - UNINTER 5962
MARIA LETICIA DA SILVA DIAS - UNINTER 5962

A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA (IN)FAME NOS CONFINS DA AMAZÔNIA RORAIMENSE 5965

MARIA CLELIA PEREIRA DA COSTA - USF 5965

O CENTRO DE MEMÓRIAS DO IFPR E A INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS PRIMEIROS CURSOS TÉCNICOS DA INSTITUIÇÃO (1936 – 1961) 5968

WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR 5968
MARINA RITZMANN DE PAULA SOARES - IFPR 5968
VANESSA CAUÊ KRUGEL - IFPR 5968

- POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO 5971

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 5971

TATIANE APARECIDA MARTINI - IFC 5971
SOLANGE APARECIDA ZOTTI - IFC 5971
FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA - IFC 5971

A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA 5975

REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC 5975
VERONICA BRANCO - UFPR 5975

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ESTADO NACIONAL EM ANÁLISE. 5979

RAQUEL MARINA BARRETO - FECILCAM 5979
SUZANA PINGUELLO MORGADO - UNESPAR 5979

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DIALOGA COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO 5983

RITA SCHANE - PUCPR 5983
SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA - PUCPR 5983
ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR 5983

A CARREIRA DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL: VISÃO E PERSPECTIVAS NUM CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EAD 5986

GLADYS ROBERTA GARCIA - UNICID 5986
CELIA MARIA HAAS - UNICID 5986

A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR 5989

SANDRA MARA DE LARA - PUCPR 5989
DULCINÉIA DE SOUZA - FSB 5989
GABRIELLE KREITLOW DIAS - FSB 5989

A ESCOLA E INTERSETORIALIDADE DA REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES 5992

PAULO ROBERTO BRAGA JUNIOR - UEPG 5992
ANA MARIA DE ARAÚJO MARTINS - SEED _PR 5992

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA MEDIADAS PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 5995

SIRLEI NADIA SCHIRMER - FURG 5995
GIONARA TAUCHEN - FURG 5995
DANIELE SIMÕES BORGES - FURG 5995

A EXTINÇÃO DO CONSEA E O IMPACTO NO CONTROLE SOCIAL SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE). 5999

FRANCISCO ADAYLSON ABREU DE OLIVEIRA - UFPA 5999
MARIA GIRLANE DA COSTA OLIVEIRA - UEPA 5999
GLEICIANE DA COSTA MOURA - ESAMAZ 5999

A FILOSOFIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 6003

ANA CAROLINA MORELLO - SEED _PR 6003
GERALDO BALDUINO HORN - UFPR 6003

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: ESTUDO DOS PLANOS DE CARREIRA DO ESTADO DO PARANÁ E DO PDE/PR 6006

DEBORA CRISTINA LOPES - UFPR 6006

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA. 6010

ANA BEATRIZ COSTA BOMFIM - PUCPR 6010

A FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS DESAFIOS DA VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL 6013

MARCIA RAKEL GRAHL DAL FORNO - SEED _PR 6013
ELOISA HELENA MELLO - UTP 6013
DANIEL MARKOWICZ - SEED _PR 6013

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO OBJETO DE ESTUDO NA REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2002-2016) 6016

JULIANA KUSSEM - UFPR 6016

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA 6019

DELMA CAVALHEIRO DE AVILA ANDRADE - UFPR 6019
MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR 6019

ELISA DANIELE DE ANDRADE - SMED 6019

A IMPLEMENTAÇÃO DA META 19 DO PNE 2014-2024: A EXPERIÊNCIA DE LONDRINA-PR 6023

VIVIANE BARBOSA PEREZ AGUIAR - UEL 6023
MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ - UEL 6023

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. 6027

LILLIAN CRISTIANE CAMARGO MOREIRA - UP 6027

A INTERFERÊNCIA DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS 6030

ANIELI SANDANIEL - UEL 6030
MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ - UEL 6030

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE UM PAÍS: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - AS BARREIRAS, MOTIVADORES E FACILITADORES EM NÍVEL NACIONAL. 6033

PATRICIA MARA SIMÕES ANDRADE - UP 6033

A JUDICIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO E PODER JUDICIÁRIO NA APRECIAÇÃO DOS PROJETOS DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO" 6036

LUAN PABLO ROSA - UFPR 6036

A JUSTIÇA COMO EQUIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DUAS INTERPRETAÇÕES 6040

MARCOS ROHLING - IFC 6040
SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC 6040

A LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS DA UEM E A PRÁTICA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR 6043

RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM 6043
JESSIANE ROMÃO DA SILVA - UEM 6043
MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM 6043

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: DIRETRIZES E FUNDAMENTOS 6046

LIVIA PEREIRA DE PAULA - UNICID 6046
ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID 6046

A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES 6049

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA - UNISINOS 6049

A POLÍTICA DE TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA DA ELITE CARIOCA 6052

RENAN DE SOUSA GOMES - UFRJ 6052
ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ 6052

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O TRABALHADOR FLEXÍVEL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO EMITI 6055

ÉRICA FERNANDA MONTEIRO - FURB 6055

A RELIGAÇÃO DE SABERES EM ÂMBITO INSTITUCIONAL: O DME COMO AGENTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL 6059

CLEONEIDE MARIA MACIEL DA SILVEIRA - SMEB 6059

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA 6062

TEOMARA REGINA GROFF VAHLUX - PUCPR 6062
THAIS PACIEVITCH - PUCPR 6062

ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 6065

JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL - UFSCAR 6065
LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES - IFAP 6065

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM TESES DE DOUTORADO: UMA METAPESQUISA SOBRE O PROUNI 6069

LAÉLIA PORTELA MOREIRA - UNESA 6069

APROXIMAÇÕES ENTRE A VALORIZAÇÃO ACADÊMICA DA PRAÇA E DO OFICIAL A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA PMPR. 6072

RAFAEL GOMES SENTONE - UFPR 6072

AS CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM FEIPAR/GUARÁ PARA A CONSTITUIÇÃO DE NOVOS OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA BNCC 6076

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG 6076

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA GESTÃO ESCOLAR 6080

BIANKA DE ABREU SEVERO - UFSM 6080

AS LIBERDADES FUNDAMENTAIS E O CONTEÚDO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO 6083

MARCOS ROHLING - IFC 6083

AS MODIFICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS ENTRE 1.990 A 2004 6086

FREDERICO EFIGENIO DE CARVALHO MORAIS - UNIVÁS 6086
NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS 6086

ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 6090

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES - UNIOESTE 6090
ROBERTO ANTONIO DEITOS - UNIOESTE 6090

ATRIBUIÇÕES E PERFORMANCE DO(A) PEDAGOGO(A): APROXIMAÇÃO DE UMA REALIDADE LOCAL 6094

ELÍZIA PERES CELESTINO - SEDUC/AM 6094
VERA LÚCIA REIS DA SILVA - UFAM 6094

AUTONOMIA DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES NA CRIAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO (SME): IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 6098

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG 6098

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: UM OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA 6102

CARLA DANIELA PEREIRA MAIA FERREIRA - FPCEUP 6102
ARIANA COSME - FPCEUP 6102

AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI/RJ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA 6104

GISELE COELHO DE OLIVEIRA - FME 6104

AVALIAÇÃO DOCENTE E FEEDBACK: ALINHAMENTO DE IDEIAS NEOLIBERAIS DE AMPLITUDE INTERNACIONAL NA ESCOLA 6107

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC 6107
ROSE MARI TROJAN - UFPR 6107

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO PELA BASE NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO 6111

IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA - UFPB 6111
ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB 6111

BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: DESCOMPASSOS COM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988) 6114

JUNIOR BUFON CENTENARO - UPF 6114

BREVES REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO 6118

CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR 6118
IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP 6118
TAMMY RIBEIRO - UTP 6118

CENTROS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL: ALGUNS CENÁRIOS 6121

LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG 6121
ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG 6121
ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF 6121

CIÊNCIAS NATURAIS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR 6124

MARIA APARECIDA RODRIGUES - UEM 6124
MARIA ESTELA GOZZI - UEM 6124

COMO A OBRIGATORIEDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INTERFEREM NA QUALIDADE DE ATENDIMENTO? 6127

JÉSSICA DA COSTA RICORDI - UFPR 6127

CONHECIMENTOS E HABILIDADES NECESSÁRIOS AO PESQUISADOR PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL 6130

BEATRIZ MARIA ZOPPO - PUCPR 6130
ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS - PUCPR 6130

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL BIRD PARA AS POLITICAS EDUCACIONAIS 6133

THAYS TRINDADE MAIER - UNIOESTE 6133
JAQUELINE BONFIM DE SOUZA LIMA - UNIOESTE 6133

CONSTRUÇÃO DO PDI/IFSP/2014-2018: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA 6136

FERNANDA NEVES IADOCICCO - IFSP 6136
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR 6136

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL 6139

ANDRESA CRISTINA PISA COSTA - SME 6139

CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS: ENTRE A FORMAÇÃO E A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE 6142

SANDRA CRISTINA DEMSCHINSKI - UEPG 6142
SIMONE DE FÁTIMA FLACH - UEPG 6142

CUSTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FEDERAL NO BRASIL: METODOLOGIAS DO TCU E DO MEC 6145

EVANDRO CHERUBINI ROLIN - IFPR 6145

DE BEM PÚBLICO À MERCADORIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO SOB A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO 6148

JÉSSICA DE MARCO - URI 6148
SILVIA REGINA CANAN - URI 6148
THAIS CAMPOS DA SILVA - URI 6148

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINOAMERICANO: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E COLÔMBIA 6152

KATHERINE GÓMEZ PLATA - UEPG 6152
SIMONE DE FÁTIMA FLACH - UEPG 6152

DIRETRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMOSC: OS DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO 6155

ANA PAULA DAL SANTO - UNOCHAPECÓ 6155
CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ 6155

DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS SOBRE AS METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A GERAÇÃO DO BICENTENÁRIO (OEI; CEPAL, 2010) 6158

SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC 6158
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC 6158

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC 6158

EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL A PARTIR DA LEI Nº13.415/2017: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO 6161

RAFAEL DE BRITO VIANNA - UNISC 6161

EDUCAÇÃO INFANTIL 2019: AINDA NÃO UNIVERSALIZADA 6164

ZINARA MARCET DE ANDRADE - UTFPR 6164

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E SOCIEDADE DE CLASSES: BREVES REFLEXÕES 6168

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA - UEM 6168
BIANCA CRISTINA DOS SANTOS - UEM 6168

EDUCAÇÃO SUPERIOR & DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM XEQUE! (2015-2018) 6171

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC 6171
MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC 6171
SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC 6171

EIXOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS DA REGIÃO CENTRAL DE CURITIBA/PR 6175

PALOMA GOVASKI - IFPR 6175
LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR 6175

ELABORAÇÃO DE ROTEIRO DE ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPR 6178

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN - IFPR 6178
SIMONE APARECIDA MILLIORIN - IFPR 6178

ESCOLA E SOCIEDADE DE CLASSES: REFLEXÕES ACERCA DA DESIGUALDADE SOCIAL 6182

TAMMY RIBEIRO - UTP 6182
CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR 6182
IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP 6182

ESCOLA SEM PARTIDO E O TRABALHO DOCENTE 6185

LUCIANA CORREA BARBOSA BOTELHO - UNINTER 6185
DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP 6185

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ÊNFASE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE CAMPUS GUARAPUAVA E IRATI. 6188

VANDERLEIA GURA - UNICENTRO 6188
MARISA SCHNECKENBERG - UNICENTRO 6188

GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: (RE) ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS 6192

CARLA DA LUZ ZINN - SMED - CS 6192
ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM 6192

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: FRAGILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II 6195

MARCIA RAKEL GRAHL DAL FORNO - SEED _PR 6195
ELOISA HELENA MELLO - UTP 6195
DANIEL MARKOWICZ - SEED _PR 6195

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE JOINVILLE 6199

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO - PUCPR 6199

GESTÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR EM QUESTÃO: DISCUSSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA 6202

JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL 6202
OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL 6202

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO LUÍS - MA: AÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS 6205

RAFAEL MENDONÇA MATTOS - UEMA 6205

GESTÃO ESCOLAR-OS DESAFIOS DIÁRIOS DO GESTOR ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LAGES – SC 6209

ELAINE SALETE MORETTO DE AZEVEDO - SEML 6209
LURDES CARON - UNIPLAC 6209

GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA- GIDE: UM MODELO GERENCIAL UTILIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS 6211

MARIA DAISE DA CUNHA MATOS - SEMED 6211
JOYCE MARY ADAM - UNESP 6211

GESTÃO PARTICIPATIVA 6214

MABEL APARECIDA CYMBALUK - PUCPR 6214
CLAUDIA MARTINS DE SOUZA - PUCPR 6214

INDICATIVOS PARA A REALIZAÇÃO DE PARCERIAS PÚBLICOS PRIVADAS VIA LEI 13.415/2017 6217

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN - UEPG 6217
KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA - UEPG 6217

JOVENS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO 6220

MICHELE CRISTINA PEDROSO CECARELLI - UNESP 6220
LEILA MARIA FERREIRA SALLES - UNESP 6220

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO SOBRE A FUNDAÇÃO LEMANN EM TRABALHOS CIENTÍFICOS. 6222

GUILHERME AFONSO MONTEIRO DE BARROS MARINS - UFMS 6222

MESTRES E DOUTORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A RELAÇÃO COM O IDEB 6225

JULIANA PRISCILA GOMES - UFSC 6225
SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER - UFSC 6225

METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA PARA ESCOLAS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL 6229

THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR 6229
ANA CAROLINA RAMOS PASSOS - PUCPR 6229

NENHUM (A) A MENOS NA ESCOLA: AÇÕES INTRAESCOLARES PARA A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER DE TODOS E TODAS 6232

ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR 6232
AGNES TARCÍLIA ELIAS - UFPR 6232
JÚLIA RIBAS MARINHO - UFPR 6232

O ACESSO À EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DAS LEIS 10.639/2003 E LEI 11.645/2008 6235

BRUNA MARCOS VELHO - UFFS 6235

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR 6238

ALLANA VITÓRIA DE FREITAS - PUCPR 6238
MARIA LOURDES GISI - PUCPR 6238

O COOORDENADOR PEDAGÓGICO, INTEGRANTE DA EQUIPE GESTORA: EM FOCO, SUAS FUNÇÕES ARTICULADORA E FORMADORA. 6240

TÂNIA MARANESI - PMSP/SME 6240
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP 6240

O DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO INICIAL 6243

SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA - PUCPR 6243
RITA SCHANE - PUCPR 6243

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO (EM) NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 6246

JAQUELINE ZANDONAY - UFFS 6246

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL 6249

ADRIANA ROSO LORENZONI - CMSM 6249
MARILENE GABRIEL DALLA CORTE - UFSM 6249

O GESTOR MARISTA DA REDE DE COLÉGIOS NO PRISMA DE MARCELINO CHAMPAGNAT 6252

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP 6252

O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO E SUAS AMEAÇAS À ESCOLA COMO BEM PÚBLICO 6255

EVANDRO CONSALTÉR - UPF 6255

O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR -BNCC 6258

NAIARA GRACIA TIBOLA - UNIDAVI 6258
LUCAS MARINHO - UNIDAVI 6258

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHANDO ENTRE POSSIBILIDADES 6262

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA 6262
LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA 6262

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): ENTRE O PLANEJADO E O (NÃO) EXECUTADO 6266

CLEVERSON MOLINARI MELLO - UTP 6266

O PNAES E O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSM 6271

KETLIN ELÍS PERSKE - UFSM 6271
TAMINE KAIM - UFSM 6271
ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM 6271

O PROCESSO EDUCATIVO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DO MARANHÃO 6275

DIANA BARRETO COSTA - UEMASUL 6275

O QUINQUÊNIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014/2024): AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 6279

JULIANA CALABRESI VOSS DUARTE - CECA 6279

O SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: PERCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA 6282

KAMILA LIMA DE SANTANA - UNICID 6282
ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID 6282

O TERRITÓRIO DA SERRA CATARINENSE: UMA ANÁLISE DE SUA QUESTÃO SOCIAL 6285

ELIANE CORREA COSTA - UNIPLAC 6285
GERALDO AUGUSTO LOCKS - UNIPLAC 6285

ORIGEM E FUNCIONAMENTO DO SALÁRIO EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-2018) 6288

VIVIANA PATRICIA KOZLOWSKI LUCYK - PREF 6288

PERFIL DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GASPAR - SC 6292

CAROLINE REIS VIEIRA SANTOS RAUTA - IFSC 6292

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA VISÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 6295

PATRICIA MACEDO HIORES - UFSM 6295
ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM 6295

PIBID E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 6298

ANDRIELE DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM 6298
CRISTINE DA SILVA VIEIRA - UFSM 6298
PATRÍCIA DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM 6298

PLANEJAMENTO PARA A GESTÃO ESCOLAR – VERTENTES ADMINISTRATIVAS 6302

KÁTIA FERNANDA DE OLIVEIRA BORGES - UEL 6302
SORAIA KFOURI SALERNO - UEL 6302

PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 6305

EVANDRO CHERUBINI ROLIN - IFPR 6305

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO PARA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CAMPO DE ESTUDOS DO SÉCULO XXI 6309

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC 6309

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA: EDUCADORES OU TÉCNICOS? 6312

LEANDRO APARECIDO DE SOUZA - FCT- UNESP 6312
ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES - FCT- UNESP 6312

POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA SOCIAL: O DESAFIO BRASILEIRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL 6315

SUZANA PINGUELLO MORGADO - UNESPAR 6315

POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: ACESSO À ESCOLA E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS 6319

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS MEISTER - UFPR 6319

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO CONTEXTO DA EJA 6323

SILVIA HASS DOLINSKI - CEEBJA PASCHOAL 6323

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: “A BUSCA DE QUALIDADE DE ENSINO VERSUS A MANOBRA DAS MASSAS POR MEIO DA FILANTROPIA.” 6326

LUCIMARA LEITE LAITER - SMEO 6326

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR A ESTUDANTES HOSPITALIZADOS 6330

ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ 6330

POSSIBILIDADES DE ESCOLHA CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS JOVENS SECUNDARISTAS A PARTIR DA LEI 13.415/17 6333

KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA - UEPG 6333
ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN - UEPG 6333

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ALGUNS INDICADORES 6336

ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS 6336
GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS 6336
SIMONE PILETTI VISCARRA - UNIVASF 6336

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): REVISÃO DE LITERATURA 6339

KARINA DURAU - UEPG 6339

RECONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE DEBATES E REFLEXÕES 6343

JESSICA NOVÔA - PMA 6343
JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED 6343
ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI - PMA 6343

REFLETINDO ALGUMAS QUESTÕES DA ESCOLA: GESTÃO E CRIATIVIDADE PODEM MUDAR O CONTEXTO? 6346

ZÉLIA MARIA FREIRE DE OLIVEIRA - UCB 6346
ENY DA LUZ LACERDA OLIVEIRA - SEEDF 6346
MARIA DAS GRAÇAS VIANA BRAGANÇA - UNIEURO 6346

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS DE APLICAÇÃO 6350

LUCIMARA LEITE LAITER - SMEO 6350

REGISTRO DE CLASSE ONLINE COMO FERRAMENTA DE TECNOLOGIA SOCIAL PARA PROMOÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA 6354

KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER 6354
ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER 6354

RESISTÊNCIA DOCENTE: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000-2018. 6357

AMARILIS - FCT- UNESP 6357

TEORIA PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: APROXIMAÇÃO OU DISTANCIAMENTO? 6361

DANIELLE ENGEL CANSIAN CARDOSO - IFC 6361

TRABALHO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (OU "ISSO NÃO CABE NO LATTES") 6364

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI - IFSP 6364

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO 6367

MARCILEI DA SILVA BENDER - UNOCHAPECÓ 6367

UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA (RE) ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR NO EMITI 6370

LEIRI APARECIDA RATTI - UNIVILLE 6370
JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE 6370

CARLOS HULLER - UNIVILLE 6370

UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (UNESCO, 2015) 6374

SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC 6374
DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC 6374

USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E SUA INTERFACE COM O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA 6378

EDINA DAYANE DE LARA BUENO - PUCPR 6378
DIEGO LUIZ TONET - PUCPR 6378

A EC Nº 74 E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS 6381

TAMINE KAIM - UFSM 6381
KETLIN ELÍS PERSKE - UFSM 6381

A INSERÇÃO DE ASSEMBLEIAS EM ESCOLAS NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 6385

MILENA VIEIRA DA SILVA - UP 6385
MARILIA MARQUES MIRA - SME 6385
VIVIANNE DANIELLA DE ALMEIDA FERREIRA - UP 6385

ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS REGULADORAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL 6388

JULIANA ALVIM NORBERTO - UNICID 6388

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO CENTRO PAULA SOUZA 6391

MARCIO DE PAULA EVANGELISTA - UNICID 6391
JULIO GOMES ALMEIDA - UNICID 6391

GESTÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS: POSSIBILIDADES E LIMITES NO FUNCIONAMENTO DE CONSELHOS ESCOLARES 6394

CAROLINA DE QUEIROZ SIVA SOARES - UNICID 6394

O DIÁLOGO, MEDIADO PELA BNCC, ENTRE ASTRONOMIA E ENSINO FUNDAMENTAL 6397

MIKAELLY RAFAELA MARINIAK - UFPR 6397
THAIS RAFAELA HILGER - UFPR 6397

O ESPAÇO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA DE ALEGRETE 6400

AMANDA MENEZES ANHAIA - IFSUL - PELOTAS 6400

O POLO EAD: EXPANSÃO E ATENDIMENTO DADO AOS ALUNOS 6404

ANDREA GONÇALVES MARIANO SOUZA - UNICID 6404
CELIA MARIA HAAS - UNICID 6404

O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE A PARTIR DA LEI 13.415/2017 6408

ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA - UFPR 6408

OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: RESISTIR AINDA É PRECISO 6411

CLEITON DA SILVA DOS SANTOS - IFPR 6411
PAULO ALEXANDRE GAIOTTO - IFPR 6411
SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO - IFPR 6411

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO 6414

SANDRA SUELY LOPES SOUTO DA SILVA - UNICID 6414
VANDRÉ GOMES DA SILVA - FCC 6414

POLÍTICAS DE DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O REUNI 6417

MARINA MOREIRA - PREFEITURA 6417
JÉSSICA KETHIN COUSSEAU - UFFS 6417

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ: ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II – 1946 A 1971 6420

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR 6420
MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR 6420

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: IMPASSES E AVANÇOS 6423

JESSICA NOVÔA - PMA 6423

A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO COMO INTERLOCUTORES DO PODER PÚBLICO E SOCIEDADE 6426

ELZA FAGUNDES DA SILVA - PUCPR 6426

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ENTRE TEORIA E PRÁTICA 6430

CLARICE SCHNEIDER LINHARES - UNICENTRO 6430
MARIANA FERREIRA - UNICENTRO 6430

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC E RCG 6433

CARLA DA LUZ ZINN - SMED - CS 6433
ANDRESSA BORDIGNON - SME 6433

I SEMINÁRIO DAS EQUIPES DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE DO IFC: A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES 6437

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC 6437
PRISCILA CARVALHO MONTEIRO - IFC 6437
NOARA TEÓFILO KLABUNDE - IFC 6437

O AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ 6440

MARIA HELENA ORTEGA - SEED/PR 6440
TAIS REJANE FOLLADOR CAMARGO - SEED/PR 6440
SUELY BARQUEZ FURLAN - SEED/PR 6440

O PROCESSO DE MATRÍCULA PARA INGRESSANTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – CAMPUS ARAQUARI 6443

DANIELLE ENGEL CANSIAN CARDOSO - IFC 6443
KARINNA ALVES CARGNIN - IFC 6443

PROBLEMATIZANDO A BNCC E A GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA: O PROESDE LICENCIATURAS COMO LUGAR DE DISCUSSÃO DO CURRÍCULO 6446

ÉRICA FERNANDA MONTEIRO - FURB 6446
GIZÉLI COELHO - FURB 6446

PROGRAMA GESTÃO EM FOCO: ATUAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR 6449

SUELEN FERNANDA MACHADO - SEED/PR 6449
ELISANDRA ANGREWSKI - SEED _PR 6449
CRISTIANE RODRIGUES DE JESUS - SEED/PR 6449

PROGRAMA GESTÃO EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO PR 6452

CRISTIANE RODRIGUES DE JESUS - SEED/PR 6452
ELISANDRA ANGREWSKI - SEED _PR 6452
MONICA BERNARDES DE CASTRO SCHREIBER - SEED/PR 6452

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE USO DE LEARNING ANALYTICS PARA GESTÃO PEDAGÓGICA E TÁTICA NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA 6456

JULIANA HELENA TIBÃES - UP 6456
LUCAS MAGALHAES DE ANDRADE - UP 6456

RELATOS E REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR 6459

ROBERTA SCHMITH - UFFS 6459
CHAIANE BUKOWSKI - UPF 6459
CRISTIANE FÁTIMA ALBERTI RIBEIRO DA SILVA - UFFS 6459

"E SE EU FOSSE O DIRETOR"? REVITALIZANDO E (RE)CONSTRUINDO ESPAÇOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA COMUNIDADE DE PALHOÇA/SC 6462

JHULIE LUIZA LIBERATO - FMP 6462
JULIANA COSTA MULLER - FMP 6462

- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 6465

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA 6465

NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL 6465
LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL 6465

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL 6465

A AMOROSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESDEA "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO" DE PAULO FREIRE 6468

CAREN VANESSA GANZ VOGEL COELHO TELLES - UNIPLAC 6468
GERALDO AUGUSTO LOCKS - UNIPLAC 6468

A ATENÇÃO E A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR 6471

ELOISA HELENA MELLO - UTP 6471
LUCIANA MONTES PIZYBLSKI - UTP 6471

A CONTEMPORANEIDADE DO PLANO LANGEVIN-WALLON 6475

PAULA ANTUNES RUGGIERO - PUC SP 6475
LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP 6475
LUCIANA CICUTTO MORTARELLO - PUC -SP 6475

A ENTREVISTA NA MODALIDADE REFLEXIVA: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO POTENTE PARA PRODUÇÃO DE DADOS EM PESQUISAS QUE TÊM COMO FOCO A AFETIVIDADE 6478

LUCIANA CICUTTO MORTARELLO - PUC -SP 6478
LUISA FLEURY CAMARGO SAAD - PUC- SP 6478
REGINA CÉLIA PRANDINI - PUCSP 6478

A ESCOLA COMO VIA DE ACESSO Á PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL 6481

BRIGIDA NOGUEIRA FERREIRA - PUCPR 6481
MARIANA DATRIA SCHULZE - IELUSC 6481

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM JOHN DEWEY E LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY: INTERFACES POSSÍVEIS? 6485

SILVANE DOS SANTOS DE MOURA - UNIOESTE 6485
KARINA DOS SANTOS DE MOURA BUZIN - UNIOESTE 6485

A SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FATORES DE RISCO À PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 6489

BEATRIZ GOMES VAZ - PUCPR 6489
MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR 6489

ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO SOCIAL: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E PESSOAIS 6492

ANNA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA LIMA - UEPG 6492
PRISCILA LAROCCA - UEPG 6492

ALGUNS SINAIS DE RESILIÊNCIA NA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS 6495

ENIVALDA VIEIRA DOS SANTOS REZENDE - SE 6495

ANALISANDO UMA RESOLUÇÃO DE PROBLEMA DO CAMPO CONCEITUAL ADITIVO 6499

JÉSSICA DAIANE DA SILVA - PMC 6499

NEILA TONIN AGRANIONIH - UFPR 6499

APONTAMENTOS SOBRE A "NOVA" PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AÇÕES DIALÓGICAS FREIREANAS EM DEFESA DO DIREITO A VIDA COM BOAS PRÁTICAS DE CUIDADO E ENFRENTAMENTO DO SUICÍDIO 6502

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA 6502

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 6505

PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA - UFPR 6505
DENISE DE CAMARGO - UFPR 6505

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS/OS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESCOLAS SOCIAIS 6508

PEDRO BRAGA CARNEIRO - GM 6508

BULLYING E CLIMA ESCOLAR 6511

JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR 6511
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR 6511
ROSA ELENA BUENO - UFPR 6511

CARTILHAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS DISCURSOS NATURALIZANTES DO TDAH FRENTE AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 6515

HELOISA CORRÊA HIGINO SILVA - UEM 6515
ALINE FROLLINI LUNARDELLI - UEM 6515

CARTOGRAFANDO ENCONTROS DE PSICÓLOGOS E DOCENTES: POTENCIALIZANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM COM PRESENÇA PRÓXIMA 6518

ERILZA FARIA RIBEIRO - UFF 6518
MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES - UFF 6518

COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DOS UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO 6521

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR 6521
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR 6521

CONDUTAS EMOCIONAIS DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 6524

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN 6524

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS: O PAPEL DOS JOGOS DIGITAIS. UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. 6526

LUCAS TSURUDA AMARAL - UTFPR 6526

DIMENSÃO COLETIVA E PRÁXIS DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 6530

MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC 6530

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR CIDADANIA COM JOVENS 6533

NATHÁLIA GARCIA PANACIONI GONZALES - UNISAL 6533
GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL 6533
SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL 6533

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO UM GRUPO DE PESQUISA 6537

SILVIA MARIA --SELECIONE-- BARBOSA - UERN 6537
ANTÔNIA BATISTA MARQUES - UERN 6537

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO AO BULLYING: ANÁLISE DE PRODUÇÕES 6541

MÔNICA TESSARO - UNOESC 6541
MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC 6541

ESTRESSORES ACADÊMICOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS 6544

TATIANE LEBRE DIAS - UFMT 6544
KEYLA APARECIDA FORTES DE OLIVEIRA - UFMT 6544
ALESSANDRA RIBEIRO DE MORAES - UFMT 6544

GRUPO DE APOIO A ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA POSSIBILIDADE DE DESNATURALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES 6546

JULIANA CORRÊA SCHWARZ - UFPR 6546
DENISE DE CAMARGO - UFPR 6546

MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS:UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 6550

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI 6550
NILO SILVA PEREIRA NETTO - SEED 6550

NA PRÁTICA! VIVENCIANDO AS DIVERSIDADES DA INCLUSÃO 6554

VITORIA LORENZI - UTP 6554
LAIS APARECIDA DA CUNHA - UTP 6554
GABRIELLE - UTP 6554

NOVA CULTURA DA ADOÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA 6556

LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL 6556
QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL 6556
MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL 6556

O CONTEXTO ESCOLAR FRENTE AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM 6560

MARLIZE PAESE - UFFS 6560
LISIA REGINA FERREIRA - UFFS 6560

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR? A POTENCIALIDADE DA NARRATIVA ENCORAJADORA EM INVESTIGAÇÕES COM CRIANÇAS 6563

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP 6563
MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT 6563
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT 6563

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL 6566

PRISCILA LAROCCA - UEPG 6566

PRÁTICAS MORAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO NONO ANO 6569

VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG 6569
ADEMIR JOSÉ ROSSO - UEPG 6569

PROJETO IDENTIDADE: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM 6577

MICHELE RODRIGUES DOS SANTOS - SEEDPR_DJ 6577

RELAÇÃO ENTRE RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E O RACIOCÍNIO LÓGICO VERBAL 6581

SIMONE DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA - PUC SP 6581

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA 6583

ROSANGELA MARIA BOENO - UTFPR 6583
JÉSSICA REGINA DEBASTIANI - UTFPR 6583
PAULO FERNAO DIEL - UTFPR 6583

TECNOLOGIA E INFÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE PSICÓLOGOS PARA PAIS E PROFESSORES 6587

ANA GABRIELA FRIGÉRI BARBOZA - UEM 6587
ALINE FROLLINI LUNARDELLI - UEM 6587

UMA LACUNA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNO 6590

JACKELINE MOURA GORDIA - UFPR 6590
JOANEZ APARECIDA AIRES - UFPR 6590

“O GRÊMIO NÃO SERVE PARA NADA”: QUANDO O JOVEM NÃO PODE FALHAR. 6594

MONIQUE VIGNADO ORTOLAN - PUC-CAMPIN 6594
LETÍCIA LOVATO DELLAZZANA ZANON - PUC-CAMPIN 6594

“VOU COLOCAR O YOUTUBE!”: A CONCEPÇÃO DE RESPONSÁVEIS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS POR CRIANÇAS PEQUENAS 6597

LUANA MARIS BORRI - UNIVILLE 6597

A CONDIÇÃO DE RESSIGNIFICAR E IMAGINAR NO HIBRISMO LITERÁRIO 6600

BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE 6600
FERNANDA CRISTINA CUNHA - UNIVILLE 6600
LARA CRISTINA VICTOR - UNIVILLE 6600

AS PRÁTICAS DO ENVOLVIMENTO CONJUNTO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 6603

VITORIA LORENZI - UTP 6603
LAIS APARECIDA DA CUNHA - UTP 6603
GABRIELLE - UTP 6603

AUTONOMIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESPAÇO DE ORIENTAÇÃO PARA ADOLESCENTES DE GASPAR-SC E REGIÃO 6605

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA - UFSC 6605

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA 6608

LETÍCIA LOVATO DELLAZZANA ZANON - PUC-CAMPIN 6608

DISCUTINDO VIOLÊNCIAS: AÇÃO DO PROJETO DISCUTINDO A RELAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAJAÍ-SC 6611

RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI 6611
LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI 6611

EM DEFESA DO ATO DE BRINCAR LIVREMENTE 6613

MARIA FERNANDA ROSSETTO SOARES - UEL 6613
ANA CRISTINA PAES LEME GIFFONI CILIÃO TORRES - UEL 6613
MARIA EDUARDA OENING DA SILVA - UEL 6613

ESTRESSE INFANTIL E DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 6617

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC 6617
ANA PATRICIA ALVES VIEIRA PARIZOTTO - UNOESC 6617

IMPACTO DO PROJETO ESCOLA DE PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DE ACEITAÇÃO DE LIMITES E REGRAS: A PERSPECTIVA DOS PAIS 6621

GIOVANA CASSALES - UP 6621
MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP 6621
DANIELA BELISARIO SCHEFFER - UP 6621

IMPACTO DO PROJETO ESCOLA DE PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DE ACEITAÇÃO DE LIMITES E REGRAS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES 6625

BRUNA GABRIELLE LOPES - UP 6625
MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP 6625

OS DESAFIOS DO SUJEITO SURDO E AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR 6629

KEYLA APARECIDA FORTES DE OLIVEIRA - UFMT 6629
TATIANE LEBRE DIAS - UFMT 6629
ANA CLÁUDIA BORCK - UFMT 6629

PSICANÁLISE: UMA FERRAMENTA FACILITADORA ENTRE PROFESSOR E ALUNO 6631

LUCIANA SOARES ROCHA - UEPA 6631

INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA 6631
AMANDA LAMAS - UEPA 6631

NARRATIVA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES 6634

NEIVA DE ASSIS - UFSC 6634

OFICINAS DE ESCRITA ACADÊMICA COMO RECURSO INCLUSIVO NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS À PÓS-GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 6637

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR 6637
RAQUEL KAMPF - UFPR 6637
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR 6637

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA 6640

TAUANA CECILIA DA COSTA - UNIVALI 6640

PRÁTICA NO ÂMBITO PSICOEDUCACIONAL COM GRUPO DE PAIS DE ADOLESCENTES 6643

RONIELI DE SOUZA - UNIFAE 6643
GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE 6643
ANA CAROLINA ALENCAR E BRITO - UNIFAE 6643

PRÁTICAS NÃO MEDICALIZANTES NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES 6645

APOLIANA REGINA GROFF - UFSC 6645
SIMONE VIEIRA DE SOUZA - UFSC 6645

PROCESSO CRIATIVO DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL 6648

MÁRCIA TOSTES COSTA DA SILVA - UPM 6648
REGINA LARA SILVEIRA MELLO - MACKENZIE 6648
NILZA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA - PMB 6648

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL: PERCURSO MEDIADOR DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 6652

BRIGIDA NOGUEIRA FERREIRA - PUCPR 6652
ALLAN HENRIQUE GOMES - UNIVILLE 6652

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 6656

TAUANA CECILIA DA COSTA - UNIVALI 6656
LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI 6656

RPG (ROLE PLAY GAME) COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 6659

JUCEMAR JUNIOR DE MOURA DOS ANJOS - FAE 6659
GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE 6659
THATIANE YUMI NAITO BORGES - FAE 6659

SUPORTE AO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO - PUCPR 6662

BEATRIZ GOMES VAZ - PUCPR 6662

UMA EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO ATIVA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR 6665

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR - UFPR 6665

- PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 6668

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL 6668

DALVANA DOS SANTOS MEIRA - UNICENTRO 6668
LUANA PIRES PINHEIRO - UNICENTRO 6668

A CRIANÇA COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: O PANORAMA DAS PESQUISAS (1999-2017) 6672

MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE 6672
JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE 6672
HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB 6672

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PEDAGOGO 6677

NELLY NARCIZO DE SOUZA - UP 6677
GIOVANA ALVES RAMELLA - UP 6677

A EDUCAÇÃO PRECOCE E O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA PSICOMOTRICIDADE 6680

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB 6680
HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF 6680
DIEGO SOARES SOUZA - UCB 6680

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR. 6684

QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL 6684
ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL 6684

A HISTÓRIA DE VIDA COMO REFERÊNCIA PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO 6688

JUAREZ FRANCISCO DA SILVA - PUC PR 6688
EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR 6688

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 6691

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI - UFPR 6691
JULIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI CARDOSO - PMC 6691

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE AUTISTA: PARA ALÉM DOS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES 6695

KARIN PRISCILA GONÇALVES FRANCO PUCOVSKI - SME 6695

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM QUESTÃO 6698

MICHELLE RODRIGUES GOMES - UFPA 6698
THAIS SILVA TRINDADE DAS MERCÊS - UFPA 6698
SILVANE DOS PASSOS BARBOSA DOS SANTOS ARAÚJO - UFPA 6698

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL 6701

JHENIFER DA SILVA VITOR - FCT- UNESP 6701
ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA REZENDE - UNESP 6701

A TRAJETÓRIA DA LEI BERENICE PIANA Nº 12.764/12: UM ESTUDO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS 6705

FERNANDA PONTAROLLO - UNICENTRO 6705
RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO - UNICENTRO 6705
MARISA SCHNECKENBERG - UNICENTRO 6705

A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DOS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA 6708

LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ - UFPR 6708
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR 6708

ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPA: UM ESTUDO NAS AÇÕES DA COACESS 6711

ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA 6711

ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÃO NO GRUPO DE ESTUDOS INTERINSTITUCIONAL SOBRE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR 6714

KAREN RIBEIRO - UEL 6714
HELOISA MARIA DE SOUZA - UEL 6714

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES SURDOS 6717

TATIANE APARECIDA ROCHA - UNIOESTE 6717

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 6721

VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ 6721
LEONEL PIOVEZANA - UNOCHAPECÓ 6721

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM – UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO 6725

MARLENE DE OLIVEIRA - IFPR 6725

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DOS MITOS REPASSADOS PELAS CULTURAS 6728

ANA CAROLINE DAS NEVES - UNICENTRO 6728
BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM - SEED/PR 6728

APLICATIVO EDUCACIONAL EM LIBRAS PARA CINESIOLOGIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ENSINO SUPERIOR 6731

ALEXSANDER PIMENTEL - PUCPR 6731
LUANA ARRIAL BASTOS - PUCPR 6731
PERCY NOHAMA - PUCPR 6731

AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ABORDADAS E ADOTADAS NOS ULTIMOS TRABALHOS DA ANPED 6734

ELAINE CRISTINA GONÇALVES MARCON - CNEC 6734

AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DO EXERCÍCIO DA MONITORIA DESENVOLVIDA COM PESSOAS DA EDUCAÇAO ESPECIAL NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ 6737

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA 6737
CARINA DA SILVA MOTA - UFOPA 6737

AS POTENCIALIDADES DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO 6740

ANGELISE CONCEIÇÃO DE SOUZA ANDERSEN - SECRETARIA 6740
KAREN CHRISTINA ZACCHI QUADRADO - PMSJP 6740

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS FOCALIZANDO A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 6743

TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR 6743

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO 6746

SILVANE DOS SANTOS DE MOURA - UNIOESTE 6746

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR : COMO AVALIAR O ESTUDANTE COM TDAH? 6749

MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ 6749

BREVE ANÁLISE DO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PERSPECTIVA DE UMA DIRETORA PEDAGÓGICA 6752

GABRIELLY DONÁ - FCT- UNESP 6752
CRISTIANE DE ALCÂNTARA ISHIBASHI - FCT- UNESP 6752

CLASSE HOSPITALAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A LUDICIDADE EM QUESTÃO 6756

ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS 6756
JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS 6756
ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS 6756

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO DA ARTE JUNTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 6760

FABIANO FURLAN - UNIVILLE 6760
JEFERSON ANDRADE - UNIVILLE 6760
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE 6760

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA 6764

JANAINA SCHELL DOS SANTOS - UNICENTRO 6764

CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES DO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 6768

GIOVANA DA SILVA CARDOSO - IFRJ 6768
MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ 6768
NATHÁLIA DA SILVA HAUSSMANN - IFRJ 6768

CREATIVE PROBLEM SOLVING COMO REFERÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM SUJEITOS SUPERDOTADOS 6772

KARINA INES PALUDO - FAE 6772
KARINA NALEVAIKO ROCHA - PUC-CAMPIN 6772

CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE 6776

MARIZETE LURDES GAVENDA - UNOCHAPECÓ 6776
TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ 6776

DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE COM ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6779

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP 6779

DISCURSOS SOBRE O SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LIBRAS 6782

LÚCIA LORETO LACERDA - UNIASSELVI 6782

DISLEXIA: A LUDICIDADE COMO RECURSO PARA INCLUSÃO E APRENDIZADO 6785

BEATRIZ PALMA DA COSTA - UENP 6785
ELISANGELA MOREIRA - UENP 6785
DÉBORA ALINE FERREIRA DE OLIVEIRA - UENP 6785

DISLEXIA: UM DESAFIO AO PROFESSOR 6789

PRISCILA GODOY - IFPR 6789

DOCUMENTO E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE AUTISTAS 6793

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR 6793
MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG 6793

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NO ENSINO SUPERIOR PARA A PESSOA SURDA 6796

ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA 6796

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA? 6800

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC 6800

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE 6803

ROSELÍ ANA FABRIN - UNOESC 6803
VALMIR DE JESUS PINTO - UNOESC 6803

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY 6807

MARIELI ZVIEZYKOSKI - UNICENTRO 6807

ESCOLA, BULLYING, ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: COMPREENSÕES ACERCA DO PROBLEMA 6810

DEYSI MAIA CLAIR KOSVOSKI - UNOESC 6810
MÔNICA TESSARO - UNOESC 6810
MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC 6810

ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES 6814

CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR 6814
CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR 6814

ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES. 6818

LINDOMAR LINDOLFO STEFFEN - RS 6818
CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR 6818

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU SURDEZ: O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EEEIF BARÃO DO RIO BRANCO EM BELÉM-PA. 6822

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA 6822
KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC 6822

INCLUSÃO DO SURDO E SUA CULTURA NO ESPAÇO ESCOLAR: ACEITAÇÃO OU DIREITO? 6826

SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT - PMA 6826
ALLANA GABRIELY SCHUBERT - FPP 6826
LUIZ ANDRÉ BRITO COELHO - UTFPR 6826

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS: RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA 6829

TAISE DALL'ASEN - UNOCHAPECÓ 6829
TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ 6829

INCLUSÃO ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO 6832

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS - UFPR 6832
PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI - UNINTER 6832

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO: REVISÃO DE LITERATURA 6835

HELLEN TSURUDA AMARAL - UFPR 6835

MULHERES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: HISTÓRIAS DE VIDA 6839

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ 6839
MARIZETE LURDES GAVENDA - UNOCHAPECÓ 6839

O ALUNO COM TDA-H E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO PARÁ 6842

SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES - UFPA 6842

O APOIO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA 6844

MÔNICA DIVA BARDDAL TONOCCHI - IHS 6844

O CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA 6848

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG 6848

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA DIANTE DO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DO AEE 6851

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR 6851

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TEFÉ - AM 6854

DEUZIANE ALMEIDA DA SILVA - UEA 6854
MONICA DIAS DE ARAÚJO - UEA 6854

O PAPEL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA 6858

MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK - CMC 6858
CHEILA DIONISIO DE MELLO - CMC 6858
LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER 6858

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMPREENDER PARA MELHOR EDUCAR 6862

ANA CAROLINA RAMOS PASSOS - PUCPR 6862
THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR 6862

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO E ATENDIMENTO DE ALUNOS AUTISTAS: REFLEXÕES COM BASE NO APORTE TEÓRICO 6865

CINTIA STODOLNY - UNINTER 6865
CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR 6865

O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO ELE COMPREENDE E ORGANIZA SEU TRABALHO 6868

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR 6868
ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO - PUCC/PR 6868

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM SÍNDROME DE KABUKI DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM/PA. 6871

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC 6871

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA 6871
EDIVANA DE ALMEIDA VALENTE - UEPA 6871

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO L2 NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS OUVINTES 6875

DENISE GABRIEL DE OLIVEIRA - UNICENTRO 6875
ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN - UNICENTRO 6875

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL 6879

CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS - PMC 6879
PRISCILA SOARES VIDAL FESTA - UNIFAE 6879

O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA LEGISLAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – AVANÇOS E RECUOS 6882

GIOVANNA DE OLIVEIRA SCUISSIATTO - UP 6882
IVANA CRISTINA LIMA DE ALMEIDA - UP 6882

O PROCESSO EDUCACIONAL: A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA 6886

MARIA RITA PAULA DA SILVA - EST 6886
TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA - EST 6886

O PSICOPEDAGOGO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 6889

LUCIANA VIEIRA PARRA - FACULDADE 6889
ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR 6889

O PSICOPEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR 6892

JOANA D"ARC CAVALCANTE FERRO - CPF 6892
MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC 6892
KATIA VALERIA ALENCAR MONTEIRO - EMMC 6892

OS DESAFIOS DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS AUTISTA/TEA 6895

FRANCISCA DE MOURA MACHADO - IFAC 6895

PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INVENTANDO ESCOLAS POSSÍVEIS EM OUTRAS TEMPORALIDADES 6899

ARILDO DOS SANTOS AMARAL - UFF 6899
MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES - UFF 6899

PERCEPÇÕES DE FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL 6903

JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE 6903
MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE 6903
HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB 6903

POTENCIAL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): REFLEXÕES SOBRE FRAGMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA 6906

EDNEA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE - UFPE 6906
LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE 6906

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO 6909

ANIVIA DA SILVA LIMA - UFAC 6909
VANESSA BARBOSA DA SILVA - UFAC 6909

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ESTUDANTES COM DISLEXIA 6911

GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE 6911
SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES - UFPR 6911

PSICOPEDAGOGIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CEAOP 6917

INGRID ADAM - PMC 6917
ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA 6917

PÚBLICO DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: ACESSIBILIZAÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DA MONITORIA ACADÊMICA MULTICAMPI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ 6920

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA 6920
CARINA DA SILVA MOTA - UFOPA 6920

SABERES DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) 6923

ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT 6923
SIMONE DE PAULA ROCHA SOUZA - SEDUC-MT 6923

SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE PARA ALUNOS SURDOS NO OESTE DO PARÁ 6926

HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO - UFOPA 6926

TECNOLOGIA ASSISTIVA: MEDIANDO CONHECIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL 6929

JOSEANE DE LIMA MARTINS - UFPR 6929

TERMINOLOGIA COM DEFICIÊNCIA 6932

IVON MENDES DE BARROS - UAM 6932

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA 6935

JESSE BUDIN - UNOCHAPECÓ 6935
LEONEL PIOVEZANA - UNOCHAPECÓ 6935

TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SCMB 6937

CHEILA DIONISIO DE MELLO - CMC 6937
LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER 6937
MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK - CMC 6937

USO DO DOSVOX E POWERPOINT NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO NOS ANOS INICIAIS 6940

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA - UFPA 6940
KAMILA DIAS DA SILVA - UFPA 6940

XADREZ EM PERSPECTIVA: UMA ABORDAGEM PARA PESSOAS CEGAS E DE BAIXA VISÃO 6943

VINICIUS SILVA RODRIGUES DOS SANTOS - PMSJP 6943
ROSÉLIA MARIA VALASKI - CEMAEE 6943
SORAYA CRISTINA LABATUT BINI LOPES - CEMAEE 6943

"ENSINAIS": UMA PROPOSTA DE METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LIBRAS NA EJA 6947

THAINA TRINDADE LISBOA - UFPA 6947

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 6950

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF 6950
JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB 6950
DIEGO SOARES SOUZA - UCB 6950

APLICATIVOS TRADUTORES UTILIZADOS COMO UM DOS INSTRUMENTOS FACILITADORES NA COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS E FERRAMENTA DE CONVERSAÇÃO PARA ESTABELECER DIÁLOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR 6953

REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU 6953
CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP 6953
TÁBATA DE OLIVEIRA SANTANA - SEESP 6953

AVALIAÇÃO DE UMA BEBÊ PREMATURA UTILIZANDO A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL 6956

DIEGO SOARES SOUZA - UCB 6956
JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB 6956
HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF 6956

COMEÇANDO NOVOS CAMINHOS: A ARTE COMO MEDIADORA NA COMPENSAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 6960

JEFERSON ANDRADE - UNIVILLE 6960
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE 6960

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 6964

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO - UEPG 6964
SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI - UEPG 6964

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA NA ARGENTINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 6968

LILIAN VEGINI BAPTISTA - UNIVILLE 6968
ALLAN HENRIQUE GOMES - UNIVILLE 6968
ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE 6968

O ENSINO DO SURDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS 6972

TÁBATA DE OLIVEIRA SANTANA - SEESP 6972
CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP 6972
REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU 6972

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS SEUS DESAFIOS NO MEIO EDUCACIONAL 6975

VALDIZA DE SOUZA LIRA - UEPA 6975
MITIE FONSECA HOSHI - UEPA 6975

PRÁTICAS COLABORATIVAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO PROJETO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA EM MATEMÁTICA COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6979

MARCIA COSTA GRAICHEN MURBACH - IEPPEP 6979
ELIANES TEREZINHA KLEIN - IEPPEP 6979
ROBERTO CASTRO - IEPPEP 6979

A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA DIANTE DA INCLUSÃO 6981

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR 6981

ATIVIDADE PARA ALUNOS DE LICENCIATURAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS 6985

PÂMELA BARBOSA DE MENDONÇA DONG - UFSCAR 6985
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR 6985

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR 6988

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII 6988
MIRZA BARROS PEREIRA - CPII 6988

DESAFIOS DE ACESSO A MATERIAIS ACESSÍVEIS NO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO 6992

CAROLINE REIS VIEIRA SANTOS RAUTA - IFSC 6992
LUIZIANE DA SILVA ROSA - IFSC 6992

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO PARA O DIÁLOGO E REFLEXÃO 6996

ROBERTA CRISTINA LOPES - PMSFS 6996
TÂNIA MARIA ALVES DA SILVA - PMSFS 6996
FABIULA KATIANE DA SILVA CONORATH - UNIVILLE 6996

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 7000

ELENIZE APARECIDA SANTOS KUJAWA - PUCPR 7000

RAFAEL FURTADO DA SILVA - PUCPR 7000

ENSINO DE VETORES: UMA REPRESENTAÇÃO FIGURAL PARA ALUNOS SURDOS 7004

MICHAEL BRABO SIQUEIRA - UEPA 7004
RAFAEL SILVA PATRICIO - UEPA 7004

GESTÃO DA PERMANÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA A PERMANÊNCIA ACADÊMICA 7008

FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO VANHONI JORGE - CRIAÇÃO 7008

METODOLOGIA DE ENSINO DA NATAÇÃO PARA CRIANÇAS AUTISTAS 7011

KAOANNY REGINA DE OLIVEIRA - UNIVILLE 7011
GUILHERME RIBEIRO - UNIVILLE 7011

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA SURDEZ – AMPLIANDO OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS EM UM CENTRO DE AEE 7014

GISELE SOTTA ZILIOTTO - PUCPR 7014

O ENSINO DE QUÍMICA MEDIADA PELAS TICS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 7017

THIAGO AGUIAR PORTELA - UFPR 7017
RENAN CESCO DE JESUS - UFPR 7017

O QUE ESTAMOS FAZENDO NO NAPNE_NAED DO IFSC - CÂMPUS GASPAR?: DOS DESAFIOS ÀS AÇÕES 7021

HAGAR DE LARA TIBURCIO DE OLIVEIRA - IFSC 7021
LUIZIANE DA SILVA ROSA - IFSC 7021

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E SUAS INTERFACES COM OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: DESENVOLVENDO INTERVENÇOES EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO DO ALUNO 7024

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII 7024

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) 7027

ELIANE CINIRA RODRIGUES TERRA - UTFPR 7027
MARILIA ABRAHÃO AMARAL - UTFPR 7027

PROFESSORA EM MINHA CASA 7030

MARIA DE FÁTIMA DESTRO DE ARRUDA - SME 7030

PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA E MUITOS DESAFIOS 7033

ANGELA MARIA BARBOSA DE AZEVEDO - CEI 7033

TECENDO FIOS SOBRE EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL NO INTERIOR DA FLORESTA ACREANA 7037

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR 7037

- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 7040

A ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE TECNOLOGIA E GEOCIÊNCIAS: PRIMEIRAS INDICAÇÕES 7040

LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE 7040

A HOMOFOBIA NO IMAGINÁRIO DE UMA POPULAÇÃO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO 7044

GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL 7044
SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL 7044
GUILHERME FARIA DE SIQUEIRA - UNISAL 7044

A REVOLUÇÃO DE SCHOOL OF ROCK E A DESCONSTRUÇÃO DO PROFESSOR HERÓI 7048

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG 7048

ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS INFANTIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL 7051

ISISLEINE DIAS KOEHLER - IFC 7051
FABIO CASTANHEIRA - IFC 7051
LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC 7051

AS PRÁTICAS E O RECONHECIMENTO DO PSICÓLOGO ESCOLAR 7055

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN 7055

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES SOBRE DROGAS 7058

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN 7058

COMO O CURRÍCULO É VISTO NO ENSINO SUPERIOR? 7060

MARINA MURPHY DINIZ - UFMA 7060
LUYSIENEOLIVEIRA@HOTMAIL.COM - UFMA 7060
GABRIELLA ALVES FERREIRA - UFMA 7060

DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS À TÉCNICA DE TRIAGENS HIERÁRQUICAS SUCESSIVAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE 7063

BRUNA EMILYN DA SILVA - UEPG 7063

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DE ENFERMEIROS(AS)-PROFESSORES(AS) 7067

MARTA DE SOUZA FRANÇA - IFBA 7067

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O AVANÇO DO TÓPICO DA SUBJETIVIDADE EM PESQUISAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 7070

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA - SEEDF 7070

ESCOLA E FUTURO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E O IMPACTO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FUTURO DOS ALUNOS. 7073

MARIANNA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UNESA 7073
PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA 7073

ESCOLAS POR QUÊ? PARA QUÊ? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DE ESCOLA ELABORADA POR ALUNOS. 7076

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG 7076

ESCOLAS POR QUÊ? PARA QUÊ? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DE ESCOLA ELABORADAS POR ALUNOS. 7080

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG 7080
PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA 7080

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONCEPÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DO IFPR 7084

HIGOR VALENTIM DA SILVA - UEM/CRG 7084
NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM 7084
CAMILA MUNIZ DE OLIVEIRA - UEM 7084

IDENTIDADE E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO INDIANISMO NA POESIA NACIONALISTA DE GONÇALVES DIAS 7087

GEAN CARLOS ROYER - UNIOESTE 7087
KEVIN MARTINS PEZZARINI - UNIOESTE 7087

JOGO DE AREIA EM PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 7090

ROSANA LOPES ROMERO - UEM 7090
GEIVA CAROLINA CALSA - UEM 7090

MULTICULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DIALÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 7094

MONICA RIBEIRO NUNES - UNICID 7094

NÓS POR NÓS MESMOS: NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO SOCIAL DE IMIGRANTES EM CURITIBA 7097

SAMIRA ABDEL JALIL - UNILA 7097

NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS PARTICIPANTES DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES VOLUNTÁRIOS SOBRE ESSA MODALIDADE DE ENSINO 7099

MARIA DOMENICA CHRISTIANO NADAL - UEPG 7099
BRUNA EMILYN DA SILVA - UEPG 7099
ADEMIR JOSÉ ROSSO - UEPG 7099

OKONKWO, O HERÓI ACHEBIANO DE O MUNDO SE DESPEDAÇA NA PERSPECTIVA DE CAMPBELL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO 7103

ELIDETE ZANARDINI HOFIUS - PMC 7103

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SER PROFESSOR ENTRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA 7106

GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA - UFPR 7106
ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR 7106

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES , RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEMANDAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS 7110

MARY FRANCISCA DO CARENO - FCL- UNESP 7110

REPRESENTAÇÕES DE "POLÍCIA" POR CRIANÇAS DE CRECHES SITUADAS NO COMPLEXO DO SÃO CARLOS (RIO DE JANEIRO) 7113

CELIA MARCIA DO NAZARETH FERREIRA - UNESA 7113
RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA - UNESA 7113

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR 7116

BRUNO VIVIANI DOS SANTOS - UNESA 7116
JUDITH PEREZ - SEEDUC 7116

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS 7119

ROSANA OLIVEIRA ROCHA - PUCSP 7119
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP 7119

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROJETO PEDAGÓGICO: O QUE DIZEM DISCENTES E DOCENTES DE LICENCIATURAS DA UFMA? 7122

KEYLA SORENE DA SILVA RODRIGUES - UFMA 7122
MARINA MURPHY DINIZ - UFMA 7122
MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM - UFMA 7122

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS" DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA 7124

DANIEL VICTOR PEREIRA GOVEIA DA GUIRRA - UEG 7124
SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG 7124
JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG 7124

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PEDAGOGO ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES 7128

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR 7128
REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC 7128
SIMONE WEINHARDT WITHERS - SME 7128

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 7131

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG 7131
ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF 7131
LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG 7131

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO NA CRECHE: PROFESSORES E AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CAMPO DE TENSÕES 7134

RAQUEL GARCIA BRAGA DE LIMA - UNESA 7134
RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA - UNESA 7134

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS HAITIANOS ADULTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA 7137

ROBERTO LUIS RENNER - PUCPR 7137
JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA - PUCPR 7137

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTUDO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS 7140

GEOVANE IRLANDA DOS REIS - IFRJ 7140
SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ 7140
JAMILI MACEIÓ FRAZÃO - IFRJ 7140

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM DOCENTES 7143

ANA CARLA VAGLIATI - UEM 7143
GEIVA CAROLINA CALSA - UEM 7143

REPRESENTATIVIDADE NEGRA DOCENTE: UM DIALOGO ENTRE FRANTZ FANON E PAULO FREIRE 7147

VERIDIANE CRISTINA BENATO - SEED _PR 7147
ANA MARIA TEIXEIRA LISBOA - SEED/PR 7147

VIDEOGAMES COMO MÍDIA DE REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA – ANÁLISE DO JOGO VALIANT HEARTS – THE GREAT WAR (2014). 7151

MARCOS ANTONIO MANOEL JUNIOR - PUCPR 7151

BUSCA SISTEMÁTICA POR TRABALHOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E QUÍMICA NA LISTA DE PERIÓDICOS DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA DA PLATAFORMA SCIELO 7154

MIRIAM ELIANE OLBERTZ - UFPR 7154
THAIS RAFAELA HILGER - UFPR 7154

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ESTAGIÁRIOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA 7157

ÉRINA RIBEIRO ANDRADE - IFMA 7157
ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC 7157

O BOM PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A BOA AULA 7161

SAMUEL DE ALMEIDA RIBEIRO - PUC SP 7161

PSICOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS CONSIDERADOS “PROBLEMÁTICOS”? 7163

ALINE CEDRO DE SOUZA - UNICID 7163

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E O CENÁRIO EDUCACIONAL 7166

MARCO VINICIUS DO NASCIMENTO SILVA - IFRJ 7166
ANA CAROLINA DIAS GOULART - IFRJ 7166

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA 7169

SILVANA DOS SANTOS SILVA - PMSP/SME 7169

DA TRIAGEM SUCESSIVA AO GRUPO FOCAL: UMA ESTRATÉGIA PARA ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO 7171

FRANCIELY RIBEIRO DOS SANTOS - UEPG 7171
VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG 7171

EDUCAÇÃO E ESPORTE: UM RELATO DE VIVÊNCIA NO ATLETISMO NO ESTADO DO PARANÁ E NO BRASIL 7174

AGUINALDO SOUZA DOS SANTOS - UFPR 7174
ALINE BICHELS - PMC 7174
VALDOMIRO DE OLIVEIRA - UFPR 7174

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO 7175

6. REFERÊNCIAS: 7176

GRUPO DE APOIO A FAMÍLIAS ACOLHEDORAS: UM ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DO PAPEL DE CUIDADO E PROTEÇÃO 7177

JACQUELINE TUMITAN SELMO - UNESP 7177

REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A GUERRA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM “O DIÁRIO DE MYRIAM” 7180

JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER - UEM 7180
ROSANA LOPES ROMERO - UEM 7180
GEIVA CAROLINA CALSA - UEM 7180

- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 7183

A DINÂMICA SOCIAL NA VISÃO DE MICHEL MAFFESOLI: ECOS DE DURKHEIM E WEBER. 7183

JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES - UFG 7183

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS IDEÁRIOS EMPRESARIAIS 7185

MARCIO GIUSTI TREVISOL - UNOESC 7185

ALIENAÇÃO E A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVES APONTAMENTOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES (2008 – 2018) 7187

GEOVANI ROBERTO KRELING - UEPG 7187
CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO - UEPG 7187

AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A NEGRITUDE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES. 7191

NARA CRISTINA FERNANDES ALMEIDA - IFSUL - PELOTAS 7191
ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS 7191

APROXIMANDO O TERMO DESIGUALDADE DOS TERMOS ESCOLA E PROFESSOR: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO 7194

JULIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI CARDOSO - PMC 7194
VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI - UFPR 7194

AS LUTAS SIMBÓLICAS ENQUANTO SENTIDO DA EXISTÊNCIA E DA ESTIMA SOCIAL 7198

SCHIRLEI RUSSI VON DENTZ - UFSC 7198
IONE RIBEIRO VALLE - UFSC 7198

BOURDIEU E A SOCIOLOGIA: CONCEPÇÕES DO AUTOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA E A RELAÇÃO COM SUA PRÓPRIA OBRA 7201

ERIKA FERREIRA FLORIANO - PUCPR 7201
GEISA MELO DE OLIVEIRA BARBOSA NEVES - NENHUMA 7201

BOURDIEU, RAWLS E A QUESTÃO DA MERITOCRACIA ESCOLAR 7204

MARCOS ROHLING - IFC 7204
GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC 7204

CONCEITOS BOURDIEUSIANOS: UMA ANÁLISE DOS SEUS USOS EM PESQUISAS ENVOLVENDO O ENEM 7207

IZABEL JENSEN SANTANA - UFPR 7207

CURRÍCULO, JUVENTUDE E POBREZA: A (IN)VISIBILIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 7210

ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA 7210

DESIGUALDADES FRENTE AO SISTEMA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A SUPERAÇÃO DA CONVERSAÇÃO SOCIAL 7213

GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS - UFPR 7213
ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA 7213

EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA ATUAÇÃO SOCIAL DE UM CURSINHO POPULAR PRÉ-VESTIBULAR 7216

DABLYS TADEU COMINI BOAVENTURA - FCT- UNESP 7216
MICHELLE MARIANA GERMANI - FCT- UNESP 7216
GUSTAVO BIZARRIA GIBIN - FCT- UNESP 7216

ENSINAR SOCIOLOGIA COM OS BEST SELLERS 7220

ALESSANDRO CAVASSIN ALVES - SEED-PR 7220

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLA PARTICULAR: ANÁLISE DE ESCOLAS MARISTAS. 7223

NAILON FERREIRA SILVEIRA - CMSM 7223

ENSINO MÉDIO ENTRE ANTIGOS E NOVOS RUMOS 7227

MARIA JOSÉ MENEZES LOUREGA BELLI - PUCPR 7227

FLORESTAN FERNANDES: CONTRIBUIÇÕES DE UM AUTOR E SUA OBRA PARA ALÉM DA APARÊNCIA 7230

ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC 7230
ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA - UTP 7230

MÉRITO E MORALIDADE NO PROJETO EDUCATIVO DE ÉMILE DURKHEIM 7233

JOSE OTO KONZEN - UFSC 7233
IONE RIBEIRO VALLE - UFSC 7233

MUSEUS DE CIÊNCIAS, INCLUSÃO SOCIAL E GÊNERO: BREVE ANÁLISE DE UM MUSEU NO PARANÁ 7237

ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR 7237
JOYCE LUCIANE CORREIA MUZI - IFPR 7237

O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO 7240

OSNI LABIAK - UEPG 7240
DAIANE GRANDO - UEPG 7240
SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID - UEPG 7240

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O POSITIVISMO: A PRETENSA "NEUTRALIDADE" E SEU COMPROMISSO COM OS INTERESSES DOMINANTES 7244

GEOVANI ROBERTO KRELING - UEPG 7244
CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO - UEPG 7244

O MOVIMENTO NEGRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES BIBLIOGRÁFICAS 7248

WAGNER BRUNO LIMA DA SILVA - UCDB 7248
DANIELE GONÇALVES COLMAN - UCDB 7248

PERFORMANCES DE GÊNERO EM MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 7251

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB 7251

PODER SIMBÓLICO E SISTEMA DE ENSINO: NOTAS SOBRE A REPRODUÇÃO 7254

ATÍLIO VICENTE - E>E>M 7254

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A RECEPÇÃO DA CRIANÇA MIGRANTE E REFUGIADA NO ESPAÇO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA 7257

ANA PAULA RIBEIRETE BAENA - PUCPR 7257

PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO CIENTÍFICO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL 7260

YOHANA TAISE HOFFMANN - UFSC 7260
DAVID ANTONIO DA COSTA - UFSC 7260

PROUNI E NOSSA BOLSA/UNESC: IMPACTOS SÓCIO CULTURAIS E ECONÔMICOS E OS PRINCÍPIOS DE MERITOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS 7264

GILDO VOLPATO - UNESC 7264
GRACE RODRIGUES DA SILVA - UNESC 7264
RICHARD MAYK ALVES MIRANDA - UNESC 7264

RACIOCÍNIO POR ANALOGIA NA IDEIA DE EMANCIPAÇÃO EM KARL MARX E EM GUERREIRO RAMOS 7268

ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC 7268

RACIONALISMO DE MERCADO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA 7271

CÁTIA CORRÊA MICHALOVICZ - PUCPR 7271

REGISTROS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR FEMININA EM CADERNOS DE OCORRÊNCIA 7274

ANA BEATRIZ HERMINIO - UNESP 7274
JOYCE MARY ADAM - UNESP 7274

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA 7278

NISLANDIA SANTOS EVANGELISTA - FURB 7278
RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB 7278

SOCIOLOGIA DA POBREZA E FORMAÇÃO DOCENTE 7281

LÚCIO GOMES DANTAS - UBEC 7281

SOCIOLOGIA DO CORPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS CONCEITOS DE HABITUS E PODER SIMBÓLICO 7284

DAIANE GRANDO - UEPG 7284

TEMPO, PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DAS MEDITAÇÕES PASCALIANAS DE PIERRE BOURDIEU 7287

SCHIRLEI RUSSI VON DENTZ - UFSC 7287
GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC 7287
VOLMIR VON DENTZ - IFSC 7287

TIPO DE ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL FREQUENTADO PARA CURSAR O ENSINO MÉDIO PELOS CLASSIFICADOS ÀS CINCO GRADUAÇÕES DE MAIOR DEMANDA DA UFSC (2001-2015) 7290

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC 7290
LUIZA TURNES - UFSC 7290

UM CONTO DE NATAL OU A TRAJETÓRIA DE "CONVERSÃO" DO CAPITALISTA? UMA LEITURA DO TEXTO DE DICKENS 7293

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO - IFC 7293
CLOVIS SCHMITT SOUZA - UFSC 7293

"A DUPLA VERDADE DO TRABALHO": UMA LEITURA BOURDIEUSIANA DA CENTRALIDADE DO TRABALHO EM UMA ASSOCIAÇÃO DE RECICLADORES 7296

GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC 7296

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NUM ENVOLVIMENTO MUSICAL: UMA ETNOGRAFIA DO ENCONTRO CULTURAL 7299

ALINE DE AZEVEDO - PUCPR 7299
RAQUEL PANKE - PUCPR 7299

DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO IMACULADO PARA OS IMIGRANTES 7301

RÉGINALD ÉLYSÉE - PUCPR 7301

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E ALUNAS NEGRAS: OBSERVAÇÕES SOBRE PESQUISA DE CAMPO ETNOGRÁFICA 7304

ALINE ADRIANA DE OLIVEIRA - UFPR 7304

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ESCOLAR E MAL-ESTAR: ENSAIO E CONEXÃO TEÓRICA ENTRE O PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU E A PSICANÁLISE 7307

THÉSSIE NANTES DE BRITES VILALBA - UFGD 7307

TECENDO REDES PARA A FORMAÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: ENFRENTANDO O RACISMO INSTITUCIONAL 7309

MARLEIDE RODRIGUES DA SILVA PERRUDE - UEL 7309
FERNANDA AMORIM DOS SANTOS - UEL 7309
MARIA DE FÁTIMA BERALDO - SME 7309

EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES POPULARES EM CURSINHOS SOLIDÁRIOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA 7312

JANIS CAROLINE BOIKO DA ROSA - UFPR 7312
THIAGO BROTTO NATÁRIO - UFPR 7312

MESAS

ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS: ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO PARA INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COORDENADOR(A): MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR

Eixo – Avaliação da Educação

As Instituições de Ensino (IE) têm buscado estratégias de avaliação com vistas no desafio de oferecer uma educação de qualidade. Tais métodos de avaliação tornam-se fundamentais para aferir informações e suas implicações para suas atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão. Os alunos egressos da Educação Profissional e Tecnológica assumem papel estratégico para avaliar a adequação da estrutura pedagógica das instituições e resgatar aspectos intervenientes desse processo. Diante disso o objetivo desta mesa é discutir o acompanhamento de egressos como estratégia de avaliação para Instituições da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apresenta-se três pesquisas qualitativas com egressos. A primeira delas, analisa a satisfação dos egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) em relação à contribuição dos cursos técnicos integrados para seu desempenho profissional, bem como sua trajetória na perspectiva da educação continuada. A segunda, analisa a trajetória acadêmica de ex-bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica – Ensino Médio – PIBIC-EM, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), desenvolvido no período de 2011 a 2017. Por fim, a terceira pesquisa analisa os impactos do curso de aprendizagem profissional na vida de adolescentes e jovens egressos de um Programa de Aprendizagem, realizado no município de Pinhais-PR, oriundo de uma parceria entre a Fundação Weiss Scarpa e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Paraná (SENAI-PR). Os resultados das pesquisas trouxeram dados contributivos que podem orientar o planejamento institucional no fomento a possíveis mudanças em nível estrutural, instrumental e pedagógico nas Instituições de Ensino pesquisadas.

O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO IFPR

MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR
SANDRA TEREZINHA URBANETZ - IFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em 2016, as primeiras turmas de cursos técnicos do Campus Curitiba, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) completaram cinco anos de formados. Essa foi a data escolhida para iniciarmos a investigação sobre os caminhos que nossos alunos tomaram em suas vidas. O acompanhamento do egresso dos cursos técnicos é uma ferramenta importante para a validação das ações educativas oferecidas pela Instituição e tem sido uma preocupação constante junto às políticas educacionais mais amplas. Exemplo disso é a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), promovida pelo Ministério da Educação (MEC), que mapeou o percurso dos egressos desses cursos no Brasil todo de 2003 a 2007. Como o Instituto Federal do Paraná nasceu em 2008, tendo suas primeiras turmas ingressantes em 2009 (as turmas de 2008 eram oriundas da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que originou o IFPR) essa pesquisa não contemplou os nossos alunos.

O Campus Curitiba, como primeiro campus do IFPR iniciou a série de investigação e acompanhamento dos egressos dos cursos técnicos a fim de identificarmos a empregabilidade, a avaliação da formação profissional recebida no curso e na instituição e o perfil atual desse egresso. A partir de 2008, quando foi instituída a RFEPCT do Brasil e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem-se no Brasil um momento marcante para a educação profissional e tecnológica. Essa Rede formou-se por meio da integração ou transformação de três diferentes tipos de escolas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas Federais provocando mudanças significativas no contexto da educação profissional e tecnológica no País. Atualmente é composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (MEC, 2019).

Com a publicação da Lei n.º 11.892/2008, os Institutos Federais equiparam-se, de certa forma, às Universidades Federais, posto que em seu Art. 7º, inciso VI, que trata dos cursos a serem ministrados em nível superior, possibilitou aos mesmos a oferta de cursos superiores em tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias, pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Em sua proposta original os Institutos Federais objetivam: i) a formação cidadã; ii) a atuação como rede social; iii) serem espaços para construção e democratização do conhecimento; e iv) o desenvolvimento local e regional e promover o conhecimento de forma integrada e verticalizada.

Diante da característica social dos objetivos educacionais estabelecidos para a RFEPCT, cabe a cada Instituto Federal investigar e acompanhar os alunos egressos a fim de avaliar a efetividade do trabalho realizado.

Em 2009 o MEC publicou o relatório da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica realizada no país com dados dos alunos egressos de 2003 a 2007 afirmando que,

[...] a pesquisa nos possibilita realizar uma importante leitura de dados e vem, de certa maneira, corroborar o atributo de qualidade e de credibilidade que a Sociedade Brasileira confere à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou, para ser mais fiel, realçar o pensamento da sociedade que atribui às Escolas Técnicas Federais a condição de uma das mais bem sucedidas experiências em educação pública de qualidade de nosso país. A concepção que pauta os processos educacionais das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que, por conseguinte, definidora dos seus currículos, tem como foco a formação do jovem, do trabalhador, na perspectiva deste, enquanto sujeito ativo, ético e contextualizado, capaz de compreender a realidade e superá-la; a fim de contribuir com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. (MEC, 2009, p.10)

Sabe-se que os espaços sociais, nas quais as relações se efetivam são dinâmicos, e portanto, em constante transformações. Isso indica diversos desafios ao processo educacional e uma estratégia para o enfrentamento desses desafios que é o acompanhamento dos egressos, entende-se que essa ação contribuirá para e no acompanhamento das transformações sociais.

Essa investigação é o recorte de um estudo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa intitulado: Um estudo sobre egressos de cursos técnicos em Curitiba e região metropolitana do Instituto Federal do Paraná que objetiva analisar a inserção dos egressos dos cursos técnicos do campus Curitiba no mundo do trabalho, identificando as principais áreas de trabalho em que os egressos se inserem. Seguindo a estruturação da pesquisa divulgada pelo MEC além de outras encontradas, a investigação busca apreender 3 (três) aspectos: empregabilidade dos egressos; continuidade de estudos e adequação da formação profissional recebida. Empregabilidade entendida como o conjunto de características do trabalhador, que permite: i) sua inserção e permanência no mundo do trabalho; ii) continuidade de estudos verificando se os egressos permaneceram na área técnica cursada no IFPR; e iii) a adequação dos estudos recebida avaliando, a partir do distanciamento de cinco anos, como esse egresso percebe o IFPR.

Inicialmente foram investigados os cursos técnicos subsequentes em: Contabilidade, Enfermagem, Massoterapia, Prótese Dentária, Radiologia, Saúde Bucal, em seguida a pesquisa foi estendida a todos os cursos do campus tornando-se permanente, garantindo assim o acompanhamento efetivo dos egressos dos cursos técnicos integrados do campus, objeto de estudo desta investigação.

Esta pesquisa objetiva analisar a satisfação dos egressos do IFPR em relação à contribuição dos cursos técnicos integrados para seu desempenho profissional, bem como sua trajetória na perspectiva da educação continuada.

Partimos do embasamento teórico o Materialismo Histórico, utilizando como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a realização da pesquisa de campo, com a finalidade de saber o que pensam os estudantes dos Ensino Médio integrados ao ensino médio foi elaborado um questionário no Formulário Google com 40 questões abertas e fechadas. Dos 240 estudantes matriculados nos cursos Técnicos Integrados em: Administração, Contabilidade, Informática, Petróleo e Gás, Jogos Digitais, Eletrônica, Processos Fotográficos e Mecânica, 208 responderam o questionário, no período entre junho e julho de 2017. Para a análise dos questionários foi utilizada a análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2011).

Os primeiros resultados apontam a importância dos seus respectivos cursos para os adolescentes e jovens. O questionário aplicado abarcou as seguintes categorias: i) caracterização social; ii) a avaliação da formação recebida; e iii) as perspectivas de continuidade de estudos e trabalho. Os respondentes tinham entre 16 e 17 anos, e 54 % se declaram do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Em relação ao aprendizado durante o curso, 45% afirmam que foi alto e 9% apontam que foi muito alto. Quanto aos conhecimentos teóricos proporcionados pelo curso, 14% afirmam que foram ótimos e 58% afirmam que foram bons. No que se refere aos conhecimentos práticos oferecidos pelo curso, 17% consideram ótimo, 37% bons. E, as respostas que sintetizam essa avaliação positiva da formação recebida são as que indicam que 53% dos

estudantes consideram a escola como decisiva para o seu futuro e com isso, 84% indicaria o curso que fez para outras pessoas.

As respostas apontam a assertiva da proposta do Ensino Médio Integrado no campus Curitiba do IFPR, ainda que com problemas estruturais e de efetivação da integração necessária, tem avançado na oferta de uma formação profissional sólida e consistente, mais justa, mais humana, mais igualitária.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1280-relatorio-pesquisa4&Itemid=30192 Vários acessos.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em 30/06/2019.

Palavras-chave: Egressos; Avaliação; Cursos Técnicos Integrados; Educação Profissional e Tecnológica.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS: UMA ANÁLISE DOS EGRESSOS EX-BOLSISTAS

JACIR MARIO TEDESCO FILHO - UFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho ora apresentado é parte da pesquisa de mestrado intitulada "Da participação em programas de iniciação científica ao mundo trabalho: Um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná – IFPR", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e foi trilhado com a intenção de divulgarmos a importância da pesquisa enquanto princípio educativo.

O objetivo principal deste trabalho foi apresentar a importância da participação em programas de iniciação científica, na prática escolar, no qual adotamos uma metodologia que, ao mesmo tempo, analisasse a produção científica, atrelada a uma revisão de literatura e a análise dos questionários aplicados, permitindo a observação de várias contradições, nos contextos da realidade sociocultural dos estudantes e a inserção no mundo do trabalho ou na verticalização do ensino.

Ao tratar da análise da trajetória acadêmica de ex-bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica – Ensino Médio (PIBIC-EM), chamado de PIBIC-Jr, no IFPR, no período de 2011 a 2017, esta pesquisa teve como objetivos específicos investigar se a participação no PIBIC-Jr auxiliou na continuidade dos estudos acadêmicos ou se trouxe benefícios em relação ao mundo do trabalho e, ainda, retomar, de forma breve, os conceitos de educação e trabalho, na perspectiva marxista e, também, a importância da pesquisa como princípio educativo.

No que se refere aos aspectos metodológicos essa pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, aplicando-se um questionário online a 61 bolsistas PIBIC-EM, onde tivemos 12 respondentes, e um mapeamento da produção científica sobre o tema "egressos", junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A forma como o trabalho, em sua dimensão ontológica, se manifesta como princípio educativo na proposta educacional dos Institutos Federais, considerando o fundamento ontológico da relação entre trabalho e educação, que resulta na própria existência dos homens, explicado por Saviani (2007, p. 155), onde "o trabalho que define a essência humana", está bem próxima das premissas de Marx e Engels, quando apontam que os homens se distinguem dos animais no momento em que começam a "produzir seus meios de existência" e estes, assim, "produzem indiretamente sua própria vida material" (MARX; ENGELS, 1998, p. 10).

Com o surgimento do Decreto 5.154, em 2004 e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2008, a implementação do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica passa a ser uma opção para aqueles que vivem do trabalho (BRASIL, 2004; 2008), mas Kuenzer (2001), já alertava que o principal desafio para o ensino médio seria a adoção de ações concretas que resultassem na transformação da realidade, articulando, de maneira competente, a formação para o acesso ao mundo do trabalho e a continuidade dos estudos (KUENZER, 2001, p. 25).

Essas duas dimensões podem ser encontradas nos resultados encontrados nas análises, quando identificamos que 75% dos egressos respondentes não estão inseridos no mundo do trabalho produtivo. Ainda que a verticalização do ensino seja amplamente defendida no IFPR, a qual é

"realizada através de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados", os currículos "permitem a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho, visando à formação integral do estudante" (IFPR, 2017, p. 48).

Esta é a preocupação de Saviani quando aponta a divisão entre a educação para o trabalho e a educação para o não trabalho, mantida por formas de educação "à margem da escola" (SAVIANI, 2013, p. 161). Quando Kuenzer fala que o saber não é produzido na escola e sim pelas atividades práticas realizadas pelo homem, afirma que a escola é parte deste processo de "produção e distribuição do conhecimento" (KUENZER, 1992, p. 27).

Os dados analisados permitiram verificar que os participantes do PIBIC-Jr apresentaram um certo grau de compreensão do trabalho realizado e a concepção da pesquisa como um processo que se integra não só a sua vida acadêmica, mas também, pessoal.

Desse pressuposto, entendemos que a pesquisa, enquanto incluída à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem como objeto "a produção e divulgação de ciências e tecnologias que permitam o enfrentamento dos problemas locais e regionais" (IFPR, 2017, p. 72). Pois tratando a pesquisa enquanto princípio educativo e, também, científico, a qual, para Demo (2011, p. 43) é onde "se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto" e, ainda, a

> [...] pesquisa como diálogo é processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente (DEMO, 2011, p. 43).

Em conformidade com os referenciais teóricos sobre a importância da pesquisa enquanto princípio educativo e os elementos indispensáveis para a contribuição na divulgação e na aproximação dos estudantes com a prática da pesquisa científica, na educação profissional e tecnológica, de nível médio, decorre a necessidade de diminuir distâncias conceituais, tanto para os estudantes, quanto para os professores proponentes de projetos de iniciação científica.

Cabe destacar que no Ensino Médio as urgências dos alunos podem estar dispersas por diversos motivos. Mas como notado na análise das respostas do questionário, 75% dos alunos ingressaram no Ensino Superior. Acreditamos que, possivelmente, esse fato se deu, também, como consequência da participação nos projetos de iniciação científica e, em consequência disso, que os professores orientadores do PIBIC-Jr, do IFPR, podem ter sido os principais agentes fomentadores para a formação integral dos alunos da instituição.

Nestes dez anos de criação, os Institutos Federais são um amplo campo de estudo para várias áreas científicas e investigativas. Para Tedesco Filho (2018) somente as políticas públicas adotadas e aplicadas no IFPR, como o caso do PIBIC-Jr, poderiam ser alvo das áreas da Ciência Política, Sociologia e Educação, Administração, Direito, etc.

Os resultados revelam a importância do PIBIC para a formação inicial e a importância da pesquisa enquanto princípio educativo. Concluiu-se que os egressos ex-bolsistas veem a participação no Programa como responsável na iniciação à pesquisa contribuindo na construção de conhecimentos práticos para a verticalização do ensino e acesso ao mundo do trabalho. Esses apontamentos resultaram, também, em um produto educacional, na forma de um guia, para orientar os docentes e discentes do IFPR, no sentido de reforçar a importância da pesquisa na formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. 2008b.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.. Acesso em: 24/05/2019.
BRASIL. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 07/06/2019.
DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
IFPR. Instituto Federal do Paraná. Institucional. PROEPPI. Pesquisa. Iniciação Científica. Disponível em: http://goo.gl/ZkaJ13. Acesso em 25/10/2017. [200?]a.
IFPR. Institucional. Pró-Reitorias. PROEPPI. Pesquisa. Iniciação Científica. PIBIC-JR. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proepi-2/pesquisa/iniciacao-cientifica/pibic-jr/. Acesso em 25/10/2017. [200?]b.
IFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. 2017. Disponível em: http://goo.gl/p47XwN. Acesso em: 28/08/2017.
KUENZER, A. Z. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34. Págs. 152-180. Jan./abr. 2007.
SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
TEDESCO FILHO, J.M. Da participação em programas de iniciação científica ao mundo do trabalho: um estudo de caso com egressos ex-bolsistas dos cursos técnicos de ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná – IFPR – Campus Curitiba. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2018.

Palavras-chave: Egressos; PIBIC-Jr; Pesquisa.Avaliação.

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E OS IMPACTOS NA VIDA DE EGRESSOS

MATILDE DIAS MARTINS PUPO - IFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A investigação aqui apresentada é uma parte de uma pesquisa de mestrado intitulada Egressos da educação profissional: um estudo sobre a formação na fundação Weiss Scarpa, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) que teve como principal objetivo analisar os impactos do curso de aprendizagem profissional na vida de adolescentes e jovens egressos de um Programa de Aprendizagem, realizado no município de Pinhais-PR, oriundo de uma parceria entre a Fundação Weiss Scarpa e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Paraná (SENAI-PR).

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem quali-quantitativa. Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa bibliográfica, documental e o questionário com 31 questões abertas e fechadas, elaborado no Google Formulário e enviado para 444 egressos da educação profissional, por meio de facebook. Para análise dos 110 questionários respondidos (24,5% do total enviado) foi utilizada a análise de conteúdo, fundamentado em Bardin (2011).

O acompanhamento de egressos torna-se necessário em todos os âmbitos da educação, seja ela de nível básico, técnico, superior, ou mesmo da educação profissional, incluindo os cursos de aprendizagem profissional. Seus resultados permitem às instituições uma autoavaliação de seus programas para que, desta forma, possam redirecionar suas ações no sentido de trazer melhores resultados, aplicação de recursos financeiros, humanos e materiais além de novas metodologias educacionais. A esse respeito Dazzani e Lordello (2012, p.19) afirmam que a avaliação sistemática e contínua de programas utilizando egressos,

> [...] pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para uma gestão pública mais eficaz.

Um curso de aprendizagem profissional visa a qualificação profissional, o aumento do índice de escolaridade, inserção no mundo do trabalho e, desta forma, objetiva mudanças na vida de adolescentes e jovens oriundos das classes populares.

A respeito da necessidade desses jovens se inserirem no mundo do trabalho, afirma Moura (2007, p. 19) que “a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade”. Sendo assim, a aprendizagem profissional é uma das alternativas encontradas pelos filhos da classe trabalhadora para se inserir no mundo do trabalho de forma protegida e com os direitos trabalhistas e previdenciários garantidos.

A Aprendizagem profissional está prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo melhor detalhada na Lei 10.097/2000 e no Decreto n.º 5.598/2005, que determinam que: i) a obrigatoriedade para estabelecimentos de qualquer natureza, de contratarem aprendizes, num percentual equivalente a 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, para o seu quadro funcional, cujas funções demandem formação profissional; ii) a faixa etária permitida para essa contratação que é a partir de 14 anos até 24 anos; iii) a obrigatoriedade de anotação em carteira de trabalho com todos os direitos trabalhistas e

previdenciários garantidos; e iv) a comprovação de matrícula e frequência do aprendiz à escola, bem como sua inscrição em programas de aprendizagem ministrados por entidades qualificadas.

Essas legislações são importantes no sentido de combater o trabalho infantil ao mesmo tempo em que estabelecem normativas para a contratação de adolescentes e jovens. Diante disso, Digiácomo e Digiácomo (2013, p.79) destaca que elas também estabelecem

> [...] a definição e os requisitos de validade do contrato de aprendizagem; os aspectos da formação técnico-profissional e das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica; os direitos trabalhistas, as obrigações acessórias e a obrigatoriedade da concessão de certificado de qualificação profissional da aprendizagem, ao término do programa respectivo. Nem todas as atividades comportam a aprendizagem, mas sim apenas aquelas que, como mencionado no dispositivo, demandam a formação técnico-profissional (...). Pressupõe a existência de um curso ou programa de aprendizagem que evidencie seu caráter educativo-profissionalizante, em detrimento da produção.

Nesta direção, Simões (2010) faz considerações importantes sobre as transformações que vêm ocorrendo no processo de produção da sociedade e que influenciam tanto a educação quanto a formação profissional, principalmente dos "jovens pobres", que precisam se inserir no mundo do trabalho, mesmo que de maneira precária e informal. Desta forma, para colaborar com a construção de uma identidade profissional dos jovens trabalhadores,

> [...] pode representar uma estratégia positiva nas múltiplas possibilidades e interdições para suas transições à vida adulta. (...) Novos significados em relação ao trabalho são construídos pelos jovens ante a intensidade com que foram tocados pela incerteza e o desemprego juvenil. O trabalho aparece muitas vezes como uma referência central entre as opiniões, atitudes, expectativas e preocupações dos jovens e com significados diversos no imaginário juvenil, seja como valor, necessidade, direito ou mesmo como busca de aquisição de espaço e autonomia familiar e poder de consumo (SIMÕES, 2010, P. 99; 105).

A partir dos dados levantados na pesquisa com os egressos, foi possível constatar que os aspectos relacionados aos contextos socioeconômico e educacional no qual os egressos estavam inseridos foram identificados na maioria das respostas, pois 75% dos egressos conseguiram colocações no mercado de trabalho. Quanto à renda recebida no momento da pesquisa, constatou-se que está muito próxima dos valores que recebiam quando eram aprendizes. Em relação ao nível de satisfação com a atividade desenvolvida no emprego atual e nas empresas que atuaram como aprendizes durante o curso, identificou-se um alto nível de satisfação entre os aprendizes. Quanto ao contexto educacional, mais da metade deles deram sequência aos estudos após o término do curso de aprendizagem, com um percentual significativo (51%) cursando graduação.

No que diz respeito a influência da formação recebida no curso profissionalizante e sua relação com a prática cotidiana dos egressos foi possível perceber o quanto o curso foi significativo em suas vidas. Isso ficou nítido quando relataram os conhecimentos e experiências adquiridos que foram/serão decisivos nas suas vidas, dentre os quais podemos destacar trabalho em equipe; ética; relacionamento interpessoal; responsabilidade; autoconfiança; cidadania; crescimento pessoal.

Quando falamos em cidadania, estamos pensando no conceito mais amplo da palavra, utilizado por Mário Manacorda: "dirigir ou controlar aqueles que dirigem" (MANACORDA, 1989, apud LIBÂNEO, 2018, p. 135). Esse conceito de cidadania também perpassa o conceito de omnilateralidade, formação do ser humano na sua totalidade, não só no aspecto de o tornar empregável, mas que seja capaz de fazer a crítica ao sistema vigente para a sua transformação. Ou seja, formar adolescentes e jovens que sejam capazes de um engajamento junto aos movimentos que lutam para a formação de uma sociedade menos desigual e mais includente.

Por meio dessas análises, conclui-se que o curso atendeu aos principais objetivos propostos na Lei da Aprendizagem, no sentido de elevar o índice de escolaridade dos alunos, dos quais a grande maioria dos egressos deu sequência aos estudos após o término do curso de aprendizagem, que possibilitou também a inserção no mercado de trabalho protegido, com seus direitos trabalhistas e previdenciários garantidos, evitando, assim a inserção deste público no mercado de trabalho informal e em condições precárias (PUPO, 2019).

Ainda como fruto deste trabalho foi construído um produto educacional para auxiliar os egressos após o término do curso de aprendizagem, criando um portal para cadastro de seus currículos, aliado ao cadastro de empresas parceiras que divulguem vagas de emprego. Da mesma forma que os egressos podem se candidatar às vagas ofertadas, as empresas também podem consultar os currículos dos mesmos e chamar para entrevista aqueles que tenham o perfil desejado para a vaga ofertada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: ed. 70, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 5.598/2005. Brasília. DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm. Acesso em: 02/11/2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº. 10.097/2000 – Lei da Aprendizagem. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm. Acesso em: 02/11/2017.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I.A. Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado. Curitiba: SEDS, 2013.

MOURA, D.H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110. Acesso em 03/11/2017.

PUPO, M. D. M. Egressos na Educação Profissional: um estudo sobre a formação na Fundação Weiss Scarpa. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2019.

SIMÕES, C.A. Educação Técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Educação Profissional; Aprendizagem Profissional; Egressos; Avaliação.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

COORDENADOR(A): MARIA LOURDES GISI - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação

A avaliação educacional somente pode ser compreendida a partir da sua intencionalidade e da sua efetivação em garantir o direito à educação, para tanto está estreitamente vinculada à ação do Estado na sua relação com a sociedade civil, na construção deste direito. Assim uma avaliação externa somente se justifica quando contribui para formulação, reformulação e implementação de políticas educacionais voltadas para a garantia deste direito. Nesse entendimento se organizou esta mesa redonda que tem como foco o debate sobre a avaliação externa da educação básica e superior, buscando analisar como tem sido concebida e como vem se apresentando no contexto atual. Será apresentada uma experiência de avaliação de professores da educação básica, realizada no Cantão de Valais na Suíça, na qual se parte do entendimento que a qualidade da inserção profissional dos graduados, isto é a transição da formação para o emprego é um indicador de eficácia externa da formação e de equidade de realização profissional, ambos reveladores da qualidade da formação. Também será foco desta mesa a avaliação da educação básica proposta pelo Estado do Paraná, como um instrumento que visa a promoção da igualdade de acesso e permanência na escola, com o objetivo de democratizar o ensino. Por fim será apresentada uma retrospectiva da avaliação da educação superior no país e como se apresenta no contexto atual, evidenciando que há o retorno de uma avaliação estática com ênfase na regulação que se sobrepõe a uma concepção de avaliação como instrumento processual de diagnóstico.

LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA EN VALAIS-SUIZA TAL COMO LA PERCIBEN LOS GRADUADOS PASADO UN AÑO DE INSERCIÓN LABORAL

MARIA-IZABEL VOIROL-RUBIDO - UNIGE

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

La creación del Espacio europeo de la enseñanza superior (E.E.E.S.), que se concretiza por la firma de la Declaración de Boloña en 1999, establece un marco común de desarollo de la calidad de la enseñanza superior en los países europeos. Los países integrados en ese proceso de Boloña (actualmente 48 incluida Suiza) adaptan continualmente sus sistemas de formación superior para especialmente reforzar los mecanismos de garantía de la calidad basándose sobre valores comunes tales como la libertad académica, la autonomía institucional y la implicación de los estudiantes y de la docencia en la buena administración de la enseñanza superior.
En ese contexto, la evaluación de la calidad de la enseñanza superior aparece como tema central cualesquiera que sean sus dimensiones (eficacia, eficiencia, equidad, etc.) (Gerard, 2001). Se trata por lo tanto desarrollar herramientas para la evaluación de la calidad de la educación y luego recoger datos fiables para desarrollar medidas adecuadas para mejorar las situaciones que lo necesiten. Con esas intenciones, se dessarrolla en Suiza desde hace unos diez años una investigación interinstitucional (INSERCH) que agrupa los institutos superiores de formación de los profesores de la enseñanza básica y secundaria de los cantones francófonos (Universidad de Ginebra ; HEP-Vaud ; HEP-Valais, HEP-Béjune ; HEP-Fribourg) y del cantón de habla italiana (SUPSI). Esa investigación se interesa a la inserción laboral de los profesores graduados pasado un año de inserción profesional con meta de evaluar la eficacio externa de la formación oferta, y por lo tanto su calidad, para mejorarla de la mejor manera posible y así contribuir a una buena adminsitración de la enseñanza superior.
Objetivo general
El objetivo general de la comunicación será de interesarse a la calidad de las formaciones de profesores de la educación básica y secundaria del Instituto superior de formación de profesores en el cantón de Valais (Suiza) (HEP-VS) basándose sobre la percepción de los graduados.

Objetivos especificos

Específicament, se trata de investigar la calidad de las formaciones ofertas por la HEP-VS tal como percibida por los graduados pasado un año de inserción laboral, es decir evaluar la eficacia externa de esas formaciones. Además, nos interesaremos a la posible influencia de la calidad de la inserción laboral de los graduados sobre sus percepciones de la calidad de las formaciones de la HEP-VS.

Metodologia

Para ello, utilizaremos los datos empíricos relativos a los estudiantes del cantón del Valais recogidos mediante INSERCH. Se trata de una encuesta cuantitativa e cualitativa mediante un cuestionario dirigido a todos los graduados de la enseñanza en 2016 pasado un año de inserción profesional. La encuesta se dirige a todos los graduados de la enseñanza básica, secundaria y especializada (44 encuestados, 28 % de los graduados del cantón del Valais).

Marco teorico

No cabe duda hoy en día que las evaluaciones de los sistemas educativos (Gerard, 2001;Pelletier, 2009) son necesarias para desarrollar su buena gobernanza (Bouvier 2012). Abarcan dimensiones económicas (eficacia y eficiencia), sociales (equidad) y pedagógicas con fin de favorecer una mejor gestión de las formaciones (Plassard & Tran, 2010).

La calidad de la inserción laboral de los graduados, es decir la transición de la formación al empleo, es a la vez un indicador de eficacia externa de una formación y de equidad de realización profesional, ambos reveladores de la calidad de la formación (Gérard, 2001). Sin embargo, esta inserción profesional es multifactorial y no depende únicamente de las características de la formación (Béduwé, 2015). En efecto, los graduados ingresan en un ecosistema compuesto de varias esferas de influencia más o menos alejadas del profesional que afectan a su potencial de inserción profesional (Bronfenbrenner, 1979). Factores tales como, por ejemplo, las condiciones del mercado de trabajo (reglamentación, empleador, perfil y volumen de la demanda de competencias, etc.) o el contexto sociocultural así como los determinantes socioeconómicos (sexo, edad, medio social, etc.) influyen en la calidad de la inserción profesional (Béduwé, 2015; Bourque et al., 2009; De Ketele & Gérard, 2007). Resultados recientes de encuestas sobre la inserción profesional de los docentes en Suiza francófona y de habla italiana ponen de manifiesto el hecho de que globalmente los graduados de la enseñanza básica están muy satisfechos con la calidad de su inserción profesional (situación en elempleo, nivel de enseñanza en el que intervienen, adecuación del diploma obtenido con el puesto ocupado, tasa de actividad, estatuto). Aunque algunos graduados se quejen de alguna subocupación laboral o de una inadecuación entre el diploma obtenido y el puesto ocupado (Girinshuti, 2016; INSERCH, 2018, 2019; Voirol-Rubido, Jacquemet & Périsset, 2017).

Resultados

Los resultados muestran que los graduados de la HEP-VS perciben una grande satisfación con la calidad de la formación de la HEP-VS pasado un año de inserción profesional cualquiera sea la orientación del diploma (76% enseñanza básica, 64% secundaria, 100% especializada). La satisfación aumenta cuanto más aumenta la estabilidad del empleo ocupado y la tasa de ocupación laboral. Es decir que la satisfación baja cuando el puesto es temporario (puesto fijo = 75% ; temporario = 50%) y quel docente trabaja a tiempo parcial (50%= 50% ; completo = 75%)). Sin embargo, la estabilidad del contrato (limitado o ilimitado en el tiempo) no influye negativamente la percepción de la cualidad de la formación (limitado = 92% ; ilimitado = 69%). Cabe también señalar que los graduados aprecian particularmente la orientación práctica de la formación alternando teoría y práticas (64%). 78% aprecian particularmente las prácticas. 66% consideran que los cursos teorícos deberían mejorarse orientándoles todavía más hacia la práctica, la gestión de las familias así como la gestión administrativa. 33% de los encuestados se quejan del calendario de los cursos.
Globalemente, esos elementos ponen de manifiesto una percepción alta de la calidad de la formación de los docentes en el Valais, sin embargo desigual según el perfil del puesto ocupado por el graduado pasado un año de inserción laboral. Aunque la estabilidad del contrato no influya negativamente sobre la percepción de la calidad de las formaciones, cabe constar que las condiciones laborales tienen alguna influencia a la hora de percibir el valor de la formación recibida. Esto pone en tela de juicio el papel que podría desempeñar el Estado del Valais, tanto como actor de las políticas educativas como empresario, para mejorar la percepción de la formación en Valais.

Referencias bibliograficas

Béduwé, C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle? **Revue française de pédagogie**, 192, 37-48.

Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M. A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement: validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. **Revue suisse des sciences de l'éducation**,31(2), 355-376.

Bouvier, A. (2012). **La gouvernance des systèmes éducatifs**. Paris: Presses universitaires de France.

Bronfenbrenner, U. (1979). **The Ecology of Human Development: Experiments by nature and Design**. Cambridge. M A (UK): Harvard University Press.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage des systèmes éducatifs. In M. Behrens (Éd.). **La qualité en education. Pour réfléchir à la formation de demain** (pp. 19-38). Québec (Canada): Presses de l'Université du Québec.

Gérard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. **Mesure et évaluation en éducation**, 24(2-3), 53-77.

Girinshuti, C. & Losego, P. (2016). Trois ans pour s'insérer. Modes d'insertion et qualité des emplois dans l'enseignement primaire vaudois. **Formation et pratiques d'enseignement en question**, (21), 17-37.

INSERCH (2019). **Projets professionnels et emploi hors enseignement des diplômé×e×s. Résultats de l'enquête réalisée auprès des diplômé×e×s 2015 et 2017 des degrés préscolaires, primaires, secondaire I et II de l'IUFE et des HEP de Suisse romande et du Tessin**. 32 pages. HEP BEJUNE, HEP Fribourg, HEP Vaud, HEP Valais, SUPSI, Université de Genève (Suisse): Conseil académique des HEP romandes [CAHR].

INSERCH (2018). **Les dimensions qualitatives de la formation et de l'insertion des diplômé×e×s. Résultats de l'enquête réalisée en 2017 auprès des diplômé×e×s 2016 des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin. 28 pages**. HEP BEJUNE, HEP Fribourg, HEP Vaud, HEP Valais, SUPSI, Université de Genève (Suisse): Conseil académique des HEP romandes [CAHR].

Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N. & Périsset, D. (2017). **Observatoire du marché de l'emploi auprès des enseignant×e×s diplômé×e×s HEP-VS en 2017. Rapport d'enquête. Formations à l'enseignement aux degrés primaires (FI), secondaires I et II (FP), PIRACEF et formation continue pour l'enseignement au secondaire I (FC Sec.I**).Saint-Maurice et Brigue (Suisse): Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), IRDE.

Pelletier, G. (2009). **La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives**. Bruxelles (Belgique): De Boeck Supérieur.

Plassard, J.-M. & Tran, N.-T.-T. (2010/3). Pilotage et gouvernance des systèmes éducatifs. **Revue française d'économie**, XXV, 147-184.

Palavras-chave: FORMACIÓN DE LOS PROFESSORES; EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ

KATYA APARECIDA DE CARVALHO PRUST - SEED-PR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Refletir sobre a realidade educacional brasileira implica em um sistemático questionamento sobre a qualidade do ensino, que envolve o desempenho dos estudantes, estrutura das escolas, formação de profissionais, políticas públicas de valorização de professores e práticas educacionais que promovam o efetivo desenvolvimento do conhecimento e do saber. Sendo assim a avaliação, sobretudo sistemas de avaliação externos à escola, não devem mais ser vistos como um artefato de em conflito com a autonomia, mas sim como um processo fundamental para a gestão do ensino; a melhoria da educação, da aprendizagem e da pesquisa; e uma exigência do direito de aprender em uma sociedade democrática.
Pensando então na dinamicidade e na realidade dos contextos escolares envolvidos, os sistemas de avaliação na educação devem levar os agentes escolares à reflexões sobre o aperfeiçoamento dos espaços educacionais, fornecendo dados importantes para a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola.

Um pouco do histórico da avaliação no Brasil

Em 1991 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em convênio com o Programa das Nações Unidas – PNUD. Os resultados dessa primeira avaliação foram apresentados em 1992; em 1993 foi realizado o 2º ciclo de avaliação do SAEB, porém os resultados só foram apresentados em 1995, ano em que foi realizado o 3º ciclo de aplicação do SAEB. A proposta do SAEB, na ocasião, era possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais e também identificar fatores já existentes, na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira.
Nas primeiras versões do SAEB foi utilizada a metodologia derivada da Teoria Clássica dos Testes – TCT, no entanto, não permitia a comparabilidade dos resultados entre as diferentes edições, impedindo um monitoramento do sistema educacional. Em 1995, o SAEB instaura a metodologia estatística da Teoria de Resposta ao Item – TRI.
A partir do SAEB, alguns estados criaram seus próprios sistemas de avaliação, adequando às suas necessidades e principalmente realizando avaliações censitárias e anuais, uma vez que o SAEB era amostral e bianual e apresentava resultados do Brasil e de cada unidade federada, já as avaliações estaduais possibilitavam alcançar a totalidade de municípios e escolas, permitindo seu uso como instrumento de gestão local e de sistema.
Em 2005, o MEC renomeia o SAEB, que passa a ser Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), com as mesmas características anteriores e paralelamente, cria a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) conhecida como Prova Brasil, com aplicação censitária, para o 5º ano e 9º anos do ensino fundamental.
Em 2007 foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que associa os resultados de Língua Portuguesa e Matemática ao fluxo dos estudantes. Este indicador estabeleceu metas bianuais para o ensino fundamental anos iniciais e anos finais para cada escola, município, estado e o Brasil. Como o SAEB para o ensino médio era amostral, o IDEB abrangia apenas estados, Regiões e Brasil. Em 2013 o MEC optou por avaliar o processo de alfabetização e implantou a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para aferir o nível de alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. A ANA teve mais duas

edições, uma em 2014 e outra em 2016.A próxima edição do SAEB será em 2019 com algumas modificações de acordo com a Nota Técnica Nº 10/2019/CGIM/DAEB do INEP.

Avaliação Externa no Estado do Paraná

A Secretaria do Estado da Educação - SEED, desenvolveu, entre 1995 e 2002, o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar - AVA, vinculado, no início, ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE, financiado pelo Banco Mundial. O Paraná iniciava, naquele período, sua primeira experiência de avaliação em larga escala, aliado ao esforço nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

O AVA tinha como foco o sistema escolar como um todo e não o aluno em particular. O interesse era verificar até que ponto as escolas, individualmente, e o conjunto das escolas dentro de um município, de um Núcleo Regional de Educação - NRE ou do Estado, estavam tendo êxito em ensinar os conteúdos e habilidades de cada disciplina.

O Programa passou por processos de aprimoramento, de 1995 a 1998 foi anual, a partir de 1998 passou a ser bianual e em 2000 e 2002, iniciou a utilização da metodologia da Teoria de Resposta ao Item – TRI, que insere o resultado dos estudantes numa escala, permitindo a comparação dos resultados de um ano para outro, assim como o resultado do SAEB. O sistema foi descontinuado em 2003 e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), retomou, em2012, a avaliação externa da rede pública estadual com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

O objetivo do SAEP é fornecer subsídios para formulação, reformulação e implementação de políticas, programas e projetos, no âmbito das unidades escolares, aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais e sociedade civil, para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político pedagógico da escola. Dessa forma, os resultados permitem monitorar o alcance das metas estabelecidas, do padrão de qualidade e equidade da educação ofertada.

Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEED, por meio do SAEP, avalia de forma universalizada todas as escolas da rede pública estadual de ensino, por intermédio da aplicação de instrumentos cognitivos junto aos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os6º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª/4ª séries do Ensino Médio e estudantes do ano de conclusão do curso técnico de Formação Docente Integrado ao Ensino Médio.

As informações coletadas, a cada edição, permitem identificar o nível de proficiência e o desempenho dos estudantes nestas disciplinas. As provas são realizadas no início de cada nível de ensino, ou seja, estudantes de 6º ano EF e 1ª série EM; e ao término, para estudantes do 9º ano do EF e conclusão da educação básica, 3ª/4ª séries do EM. O SAEP foi realizado nos anos de 2012, 2013, 2017 e 2018.

No SAEP, utilizam-se três tipos de questionários: o primeiro é dirigido aos estudantes, permitindo a elaboração de indicadores relacionados ao perfil socioeconômico e hábitos de estudo, abrangendo, sobretudo, algumas dimensões do ambiente de aprendizagem, o segundo destina-se aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática e o terceiro, aos diretores. Tais questionários possibilitam traçar o perfil educacional do estudante, a experiência e a formação profissional, a prática docente do professor, bem como a gestão do diretor da escola avaliada, à medida que associa o desempenho dos estudantes às variáveis contextuais.

O conjunto de informações coletadas pelo SAEP possibilita diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Paraná, produzindo resultados por estudante, turma, escola, município, Núcleo Regional de Educação (NRE) e estado. Esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes, com seus pontos de mobilidade na escala de proficiência e desempenho, bem como traçar o perfil do corpo docente

e dos gestores. Além dos resultados de participação e de desempenho, são disponibilizados os resultados por descritor para cada turma.
Assim, o SAEP tornou-se um instrumento essencial na fomentação do debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo, a todos, igualdade de acesso e permanência na escola.Esta avaliação permite a construção, de forma comparativa e analítica, de um quadro diagnóstico do sistema educacional do Paraná, apresentando os padrões de desempenho dos respectivos anos/séries, bem como o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, professores e diretores de escolas. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita, ainda, acompanhar o progresso de aprendizagem dos estudantes ao longo do tempo.
Para 2019, está prevista a aplicação de provas para o 9º ano do ensino fundamental e 3ª/4ª série do Ensino Médio e alunos do ano de conclusão do curso técnico de Formação Docente Integrado ao Ensino Médio e a inclusão do 5º ano da rede municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de favorecer a interação da passagem dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental e integração entre as redes estadual e municipal.
Complementando o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEP está prevista para os estudantes do 2º e 6º ano do EF e 1ª série do EM, uma avaliação de fluência em leitura, como um instrumento de coleta de dados e diagnóstico das habilidades dos estudantes em relação à leitura oral, com o objetivo de mapear as dificuldades que impedem uma maior compreensão textual e, consequentemente, uma escrita competente por parte dos escolares.
Esta avaliação busca abranger, de forma inédita no Paraná, habilidades relacionadas aos diversos eixos que estruturam e orientam o ensino da Língua Portuguesa, visando beneficiar uma série de processos e aprendizagens que podem interferir na formação de leitores, complementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP.
Assim, ao ofertar resultados de desempenho por aluno, o SAEP permite, aos profissionais da educação, uma análise mais detalhada da realidade da Escola. Soma-se, dessa maneira, como mais um instrumento para a SEED na busca de melhorias na qualidade de ensino, desempenho do aluno e aporte, que pode auxiliar os professores a desenvolver o conhecimento.

Referência Bibliográfica

INEP, 2019. Nota Técnica Nº. 10/2019/CGIM/DAEB. Detalhamento da população e resultados do SAEB 2019.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Sistema de Avaliação; Educação Básica.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

MARIA AMELIA SABBAG ZAINKO - UFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil. Haja vista que nossa primeira universidade data de 100 anos atrás. Assim sendo a avaliação deste nível de ensino também tem história recente. Compreendê-la no seu processo de evolução demanda um breve histórico dos seus eventos mais significativos. Concebida de forma estática como medida de rendimento sua primeira aplicação mais abrangente deu-se na Reforma Universitária de 1968. O objetivo era quantificar a expansão da Educação Superior naquilo que se convencionou chamar de 1º grande boom das matrículas no ensino superior. De 1964 a 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes. Contraditoriamente, no período subsequente, de abertura política e redemocratização do País (1980-1995), o sistema apresentou um crescimento meramente vegetativo Isto levou a avaliação a ganhar certo destaque nas políticas públicas educacionais, desde aquelas voltadas à educação básica, como as que se dirigem a educação superior, Na década de 80, foram desenvolvidas uma série de políticas públicas voltadas à avaliação da educação superior concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade Em 1983 é criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária(PARU) Nele a avaliação é concebida como mediação, o Grupo responsável reconhece que o conhecimento dos problemas da educação superior pode subsidiar a elaboração de políticas para este grau de ensino, tanto em âmbito governamental como institucional. O PARU teve curta duração, não teve o apoio do MEC e vigorou até 1984.Em 1985 é criada a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, ou a "comissão de notáveis. A comissão apresenta no mesmo ano, o relatório Uma Nova Política para a Educação Superior. Assim como o ocorrido com o PARU, esta comissão apresenta parca duração e o documento por ela produzido é significativamente modificado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES.),em 1986 .O GERES tinha como objetivo dar prosseguimento às discussões sobre a reformulação do ensino superior .Seu relatório fortemente combatido pelo meio acadêmico trata de forma articulada autonomia e avaliação. Na concepção do GERES a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições).A alocação de recursos públicos deve se dar em função do desempenho e devem ser direcionados, prioritariamente, às instituições com padrões internacionais de pesquisa e produção acadêmica os "Centros de Excelência" A .Proposta da Associação Nacional dos Docentes de 1986 teve início em 1981 com um debate sugerindo a constituição de um padrão único de qualidade para as universidades no documento Proposta das associações de docentes e da ANDES para a universidade brasileira. O padrão único de qualidade defendido pelo sindicato consiste em uma postura política que deseja criar um padrão de instituição universitária igual para todo o território nacional. A avaliação das instituições de educação superior deve corresponder aos pressupostos democráticos, entendidos como essenciais a este processo avaliativo e tem como fito verificar a construção/constituição do padrão unitário de qualidade nas diversas instituições.Assiste-se nos primeiros anos da década de 1990 no Brasil a existência de modelos avaliativos em conflito que defendem pressupostos diversos de educação superior, pautados em diferentes concepções de avaliação. No Governo Fernando Collor de Mello aconcepção de avaliação da educação superior pauta-se em uma ação

centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação. A intenção é incrementar a eficiência e produtividade das instituições de educação superior o que preocupa o meio acadêmico No Governo Itamar Franco é criada a Comissão Nacional de Avaliação com o "objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras". Entre os meses de julho e outubro de 1993 uma proposta de avaliação para as universidades brasileiras é elaborada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior(ANDIFES) e adotada pela Comissão. Em dezembro de 1993 o PAIUB é instituído oficialmente. Neste modelo avaliativo a avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente.Com a titularidade da avaliação nas mãos da comunidade acadêmica e a educação tomada como um bem público, o PAIUB aposta na construção de práticas avaliativas que sejam participativas, contínuas e sistemáticas mas, seu modelo avaliativo não se mostra adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior. É demandada uma prática avaliativa que apresente mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, que lhe possibilite, contudo, manter o controle último do sistema. Interessa a constituição de um sistema avaliativo que tenha como um de seus pilares a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as performancesdas diferentes instituições. Com essa convicção no Governo Fernando Henrique Cardoso é instituído o Exame Nacional de Cursos – ENC. O Ministério da Educação e Cultura fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os procedimentos envolverão necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Como atividade isolada o popular Provão também não responde aos interesses e necessidades do Sistema No Governo Lula é retomada a questãoe por proposta da CEA é criado o SINAES que tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.Propõe ainda a realização de uma "análise global e integrada do conjunto das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior." Busca consolidar a cultura da Avaliação Institucional.O Brasil na concepção original do SINAES concebe avaliação e regulação articuladas e comprometidas com a emancipação humana. Sua proposta de avaliação associa aspectos quantitativos e qualitativos sempre com caráter de processo formativo, não pune e nem premia. Busca uma nova qualidade: a qualidade social dos processos de formação, de produção do conhecimento e da repartição de tal conhecimento com a sociedade. Nos GovernosDilma e Temer o SINAES continua a ser aplicado enfatizando, por meio de instrumentos quantitativos, os elementos que subsidiam a regulação. Passados 15 anos da sua implantação a velha prática de avaliação corrompe a

proposta do SINAES. O sistema não é atualizado consoante os resultados obtidos, a regulação se sobrepõe à concepção de avaliação, há o retorno de uma concepção de avaliação estática calcada em Índices determinados pelas plataformas informáticas e pela ausência de formação de avaliadores que compreendam a avaliação na sua verdadeira função de instrumento processual de diagnóstico, que sem premiar ou punir associe de forma indelével aspectos quantitativos e qualitativos.

Referências

CUNHA, M.I. **A avaliação da Educação Superior**, CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, MEC/SESU, abril de 2003, mimeo.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**, Petrópolis: Vozes, 2000

DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D.I., **Avaliação democrática – para umauniversidade cidadã**, Florianópolis: Editora Insular, 2002

DIAS SOBRINHO, J. Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: tendências e tensões na Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, SP, ano n°7, vol. 7, n°1, mar. 2002
DIAS SOBRINHO, J Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras.** PAIUBMEC/SESU, Brasília, 1993.

RISTOFF, D, Definições de avaliação RevistaAvaliação, Campinas, SP, ano 8, n. 2, jun., 2003.
ZAINKO, M A.S, Seminário Internacional Avaliação Institucional da Educação Superior e reformas do Estado: o desafio da Avaliação das IES. **Revista Avaliação**, ano 8, vol.8- nº 2 jun. 2003.Campinas.: Unicamp, 2003.

ZAINKO, M. A.S, COSTA, Maria José, J. Avaliação para qual Universidade. **Revista Avaliação**, ano 9, vol.9- nº 1mar. 2004.Campinas.: Unicamp, 2004

Palavras-chave: Políticas educacionais; Sistema de Avaliação; Ensino Superior.

EDUCAÇÃO, CULTURAS E DIVERSIDADES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

COORDENADOR(A): ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes

A mesa de debate pretendem oportunizar um momento de discussão e articulação entre militantes dos movimentos sociais, docentes, discentes pesquisadores/as sobre como a sociedade civil vem historicamente e continua se organizando para a defesa, manutenção e ampliação de conquistas de direitos de classes e grupos sociais historicamente excluídos no Brasil, entre eles mulheres, pessoas com deficiências, movimentos negros, movimentos de juventudes, religião e religiosidades, direitos humanos, identidades, culturas, entre outros.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS PELOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ENSINO

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar materiais didáticos de Educação Escolar Quilombola (EEQ) da Educação Básica, produzidos especificamente por diferentes sistemas de ensino estaduais no país, confrontando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa documental reflexiva. Os resultados da pesquisa apontam que os materiais didáticos analisados apresentaram uma discussão muito restrita e vaga, limitando-se, muitas vezes, a abordagens superficiais sobre a historiografia do negro no Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto ação conjunta, pode provocar posicionamentos em diferentes concepções. Entendida como direito de todos, dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, a educação no Brasil é caracterizada pela igualdade de condições, pelo respeito à pluralidade de ideias e pela valorização do patrimônio cultural, ao menos em nível de lei.

A proposta da educação nacional acentua o reconhecimento à diversidade de identidades na valorização do ser humano, e considera no processo, o direito de ser aceito nas especificidades que compõem a nação brasileira. As propostas pedagógicas, assim como os regimentos escolares, devem acolher com autonomia e senso de justiça o princípio da identidade pessoal e coletiva dos professores, dos alunos e de todos que convivem nesse espaço social.

Essa compreensão da ação escolar também deve se refletir nas Comunidades Quilombolas, nas quais as instituições de ensino estão inseridas, por meio de seu calendário escolar contemplando atividades curriculares e extracurriculares.

O planejamento curricular escolar assume uma perspectiva que favorece a formação da identidade pessoal e coletiva deste cidadão que estará ligado, e sendo formado, por meio dos saberes da educação básica obrigatória. Garantir que os estudantes possam envolver-se e participar ativamente da sociedade como indivíduos críticos conduzirá a ações que visem uma formação integral, em que todas as suas dimensões sejam desafiadas, superando, assim, o simples acúmulo de informações.

Para assegurar essa área específica de ensino na formação básica do cidadão, é imprescindível garantir amparo legal, definição curricular e formação docente apropriada. Mediante todos os avanços reconhecidos e assegurados em relação à Educação Escolar Quilombola – EEQ (BRASIL, 2010) pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996; 1997) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DNC (BRASIL, 2004; 2012), a pesquisa propôs investigar diferentes propostas de referenciais curriculares e de materiais didáticos de EEQ, identificando eixos norteadores na estruturação desse campo específico de ensino e prática pedagógica na educação básica.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo central analisar materiais didáticos (Caderno Pedagógico; Cartilha; Guia pedagógico; Guia metodológico; Orientação Pedagógica; Livro didático) de

EEQ da Educação Básica, produzidos especificamente pelos sistemas estaduais de ensino no país, confrontando-os com as DCN.

METODOLOGIA

O estudo iniciou-se com uma pesquisa do tipo bibliográfica, seguida de pesquisa documental de cunho quali-quantitativo por meio de análise reflexiva (MELUCCI, 2005). Segundo Minayo (2008), o método qualitativo é um método que em seu fundamento permite revelar processos sociais, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação. Quanto à análise dos dados, foram considerados por meio de exame de conteúdo, segundo Bardin (2002), tendo por base o referencial teórico interpretado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à região Norte do Brasil, não foram encontrados materiais publicados sobre a EEQ. Cabe, no entanto, ressaltar que em relação à Secretaria Estadual de Educação do Acre encontramos em seu site oficial mais de 40 livros digitais sobre educação indígena, ética, matemática, língua portuguesa, artes, entre outros. No entanto, nenhuma obra que faça referência a EEQ no Estado.

Em relação à região Nordeste do Brasil, não foram encontrados materiais publicados sobre a EEQ, com exceção do Estado do Maranhão que apresentou uma obra composta por 3 volumes.

Em relação à região Centro-Oeste do Brasil, não foram encontrados materiais publicados sobre a EEQ nos Estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. Quanto ao Distrito Federal, encontramos um guia de Orientação Pedagógica que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal vem elaborando.

Em relação à região Sudeste do Brasil, não foram encontrados materiais publicados sobre a EEQ. Sobre à região Sul do Brasil, não foram encontrados materiais publicados sobre a EEQ no estado do Rio Grande do Sul. Em relação ao estado do Paraná encontramos o Caderno Temático da Diversidade.

Sobre o Estado de Santa Catarina, encontramos uma Cartilha cujo objetivo é subsidiar as ações pedagógicas dos professores da rede pública estadual, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, sugestões para trabalhar as temáticas da diversidade e temas transversais em todas as disciplinas durante todo ano letivo.

Em uma análise geral, verificamos que os materiais atuais produzidos pelos estados brasileiros não representam uma versão fiel do processo de produção e elaboração do conhecimento científico quanto à EEQ. Apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no material didático levando em consideração todo o contexto histórico e sociocultural das comunidades quilombolas no Brasil.

A literatura educacional brasileira tem destacado a importância da inovação e da aplicação de materiais didáticos diferenciados nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, entendemos a proposta e/ou o objetivo de construção de um material didático ou mesmo de orientações pedagógicas para a EEQ, a qual consiste em traçar diretrizes e metodologias para essa área específica, buscando aliar os conhecimentos teóricos à prática pedagógica, propiciando assim a articulação e o engajamento das práticas pedagógicas específicas aos conteúdos científicos relacionados a EEQ. Essa articulação pode ser feita por intermédio da compreensão das relações sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que existem entre as condições de existência dos quilombolas, as experiências e o conhecimento científico.

Além disso, esse material deve ter como referencial teórico todo o marco legal que rege a EEQ no Brasil, bem como ser fruto da produção pedagógica realizada pelos educadores da Rede Estadual de Ensino e demais membros das comunidades quilombolas.

CONCLUSÕES

Concluímos com este estudo que há um índice muito baixo de produção de recursos e/ou materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil. Além disso, há uma invisibilidade de políticas públicas de ações afirmativas por parte da maioria dos estados brasileiros, o que vem sendo ratificado pela própria limitação da historiografia da resistência escrava.

O resultado da pesquisa proporcionou uma importante visibilidade nacional quanto à produção específica de material didático em todas as regiões brasileiras. Observamos que os materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino estaduais no país atendem, em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade conforme sugerido pelas DCN (2004), no entanto, têm deixado de observar parte dos fundamentos instituídos nas DCN da EEQ (2012) quando não apontam as festividades, atividades econômicas, políticas e sociais do cotidiano quilombola.

A elaboração de uma proposta de material didático de EEQ não significa romper com os conhecimentos educacionais tradicionais, mas buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial da União**, Assembleia Nacional Constituinte, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei n° 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação escolar quilombola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

MELUCCI, A. **Por uma Sociologia Reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

Palavras-chave: Educação quilombola; Materiais didáticos; Sistemas estaduais de ensino.

O CRIAR-SABER-FAZER DAS LOUCEIRAS DO MARUANUM: UMA FILOSOFIA DE VIDA TRADICIONAL

CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este artigo tem como objetivo demonstrar a tradição do criar-saber- fazer das Louceiras do Maruanum como uma Filosofia de Vida. As louceiras produzem tradicionalmente a cerâmica de barro repassada de geração para geração. Este estudo utilizou a metodologia de viés antropológico. O aporte teórico contempla os estudos de Costa, Lima e Custódio (2016); Rodolfo Kursch (1999); Fornet-Betancourt (2011). A partir da experiência de campo, com a constatação da existência de um pensamento de vida, totalmente diferenciada da racionalidade universalizante, como a crença na "Mãe do barro" ou "Vovozinha", podemos afirmar que existe uma Filosofia de vida tradicional.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre uma nova perspectiva do pensar, para além da racionalidade moderna que está posta. Essa nova forma de pensar emerge do cotidiano vivenciado pelas Louceiras do Maruanum, mulheres amazônicas, de origem ameríndia e negra que vivem nas comunidades do Distrito do Maruanum. "A cultura indígena assim como a cultura africana é preponderante no Estado do Amapá localizado na região Norte do Brasil. Essas duas culturas apresentam uma relação subjetiva com a natureza e seus elementos" (COSTA, LIMA e CUSTÓDIO, 2016, p.200). Esses elementos são a água, a terra, o ar, na qual essa natureza rege a vida de comunidades tradicionais, na qual todos são dependentes dos movimentos das marés, das fases da lua, dos dias de guarda santa[1] e dos encantados[2].

Dentre os encantados, uma das entidades respeitadas pelas Louceiras do Maruanum está a "Mãe do Barro" ou " Vovozinha", ela vive no barreiro é a guardiã da veia do barro, por isso é venerada pelas ceramistas, especialmente durante a retirada da argila, onde elas ofertam à Mãe do Barro cantigas, orações de agradecimentos e pequenas peças de barro como cachimbos, xícaras, alguidares, bules, pratos. Além do ritual de agradecimento à Mãe do Barro, todo o processo de produção da louça do Maruanum é composto por passos ritualísticos. Portanto, essa forma de vivenciar a tradição e explicar os movimentos gera uma nova filosofia, a filosofia do mundo da vida que nasce e se desenvolve no âmago das comunidades tradicionais que não precisam da ciência homogeneizadora para dar sentido à vida.

OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo central objetivo demonstrar a tradição do criar-saber- fazer das Louceiras do Maruanum como uma Filosofia de Vida a partir de um pensar intercultural, diante de uma negação a racionalidade universalizante.

METODOLOGIA

A pesquisa está baseada metodologicamente na perspectiva qualitativa e antropológica pautada em análise reflexiva. A pesquisa qualitativa "é realizada por meio de contato intenso dentro de um 'campo' ou contexto da vida real; o papel do pesquisador é obter um panorama holístico" e tem como propósito "entender as formas como as pessoas agem e explicar suas ações" (GRAY, 2013, p.137). O enfoque etnográfico permite ao "pesquisador buscar padrões (também

descritos como rituais, comportamentos sociais costumeiros ou regularidades) das atividades mentais do grupo, como suas ideias e crenças expressas por meio das linguagens, ou atividades materiais (CRESWELL,2014, p.83).

Assim, essa pesquisa é uma das abordagens desencadeadas de uma pesquisa de campo que iniciou em 2012 com meu ingresso no mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) que resultou na dissertação Patrimônio Cultural do Estado do Amapá: o caso das Louceiras do Maruanum em observância ao Princípio da Equidade Intergeracional (2014) e que continuou no projeto de tese de doutoramento a partir de 2016 e que hoje está em processo de construção.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reconhecer a filosofia do outro, a filosofia de vida dos povos tradicionais, é um ato contra hegemônico, é ir de encontro com as bases epistemológicas da racionalidade moderna que padroniza os pensamentos, as teorias, as formas de racionalizar. Um dos teóricos mais importantes da América Latina que discute a Filosofia intercultural é Rodolfo Kusch. Dessa maneira, é importante reconhecer que o ser humano sempre se valeu da tecnologia, desde os primeiros tempos até os dias atuais, pois a tecnologia não é uma invenção do homem moderno. Desde que o homem necessitou resolver problemas, especialmente do cotidiano, ele se valeu da tecnologia, pois a técnica de fazer fogo é uma tecnologia, assim como o fogão elétrico (KUSCH, 1999, p. 147).

Olhando na perspectiva de Kusch, o artesanato ceramista das Louceiras do Maruanum é uma tecnologia, que no primeiro momento auxiliou a comunidade de forma utilitária, para o cozer e armazenar alimentos. Sendo que o barro é um elemento natural, vindo da natureza, extraído da "Mãe do Barro". Por outro lado, Kusch alerta que especialmente com as revoluções industriais, o ser humano galgou por meio da técnica substituir a natureza por objetos criados. Porém, a disseminação da ideia de que o ser humano pode viver sem a presença da natureza, apesar de massificada, não atingiu a todos os planos de pensamento como das comunidades tradicionais que veem a natureza como a provedora das necessidades de existência.

Como Kusch caminha o mesmo trilhar, o teórico Raúl Fornet-Betancourt que reconhece o exercício filosófico para além dos textos, pois para ele, a filosofia pode ser vislumbrada nos modos de viver, na memória, nas histórias orais e em outras formas de registro que ultrapassam a escrita, pois para o mundo ocidental, a escrita é a principal via de registro e atestado de conhecimento, da ciência. por isso que para se reconhecer direitos humanos do outro é preciso se pensar interculturalmente, se abrir para modos de viver, pensar e agir que são diversos (FORNET-BETANCOURT, 2011, p.23).

Especificamente sobre a filosofia e a mulher, Fornet-Betancourt "é o primeiro filósofo da América Latina a afirmar que existe um pensamento filosófico feminino". Nos escritos de Fornet-Betancourt, ele "reivindica a presença feminina na História da Filosofia. Tarefa nada fácil, pois as bases da nossa civilização estão ancoradas no sistema patriarcal, androcêntrico e hierárquico, respaldado pela filosofia e a religião", porém ele faz um esforço para reconhecer o quanto a presença feminina colabora para a filosofia (GUARDIA, 2016, p.53-58). Essa Filosofia que não se restringe aos livros, as grandes revolucionárias da América Latina, mas que se estende as mulheres Louceiras do Maruanum, que foram capazes de elaborar ao longo do tempo uma cosmologia para a tradição ceramista.

RESULTADOS

Durante as visitas de campo realizadas desde 2012 no Distrito do Maruanum, pude verificar in loco que as Louceiras do Maruanum agem como filósofas do seu tempo, pois elas dão

significados a todo o processo ritualístico do criar-saber-fazer da louça de barro. Para a retirada do barro é necessário cumprir as regras costumeiras: não ir menstruada, não estar grávida, não manter relações sexuais na noite anterior a retirada, não deixar de ofertar a "Mãe do Barro" um agrado, uma oração em agradecimento. Depois de retirada a argila, as Louceiras a armazenam e fazem o uso consciente desse recurso natural. Para moldar uma louça, a ceramista deve estar calma, inspirada e em silêncio. Toda louça é tecida somente com as mãos, para dar o contorno se utiliza a orelha de pau[3], pedaços de madeira para fazer a ornamentação com o ponto. Depois de seca, a louça é brunida com uma pedra de seixo e em seguida passa pela queima que também exige todo um processo ritualístico. Todo o criar-saber- fazer da louça de barro é uma sabedoria da mulher que é repassado de geração para geração pela filosofia do cotidiano.

REFERÊNCIAS

COSTA, Célia Souza da Costa; LIMA, Wanda Maria da Silva Ferreira; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A Arte Cerâmica Do Maruanum: A Encantaria Como Linguagem Artística. **Revista Identidade**, v.21, n.2, 2016, p.199-212.ISSN: 2178-437X.Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2935Acesso em:10 jun.2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La Filosofía Intercultural y la dinámica del reconhecimento**. Ediciones UC Temuco, Cátedra Fray Bartolomé de las Casas.Temuco: Universidad Católica de Temuco.2011.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução Roberto Cataldo Costa.3.ed Porto Alegre: Penso, 2013.

GUARDIA, Sara Beatriz. Raúl Fornet- Betancourt. Mujer y filosofía. Topologik. **Rivista Internazionali di Scienze Filosofiche**, Pedagogiche e Sociali, n.19, 2016. E-ISSN 206-5462. Disponível em: http://www.topologik.net/Sara_Beatriz_Guardia_Special_Issue_19.pdf Acesso em: 10 jun.2019.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Argentina: Biblos,1999.

[1] Dias santos proclamados pela Igreja Católica como o dia de finados, a Semana Santa, Páscoa, Natal, e festas de santos padroeiros, como o dia de Santa Luzia.
[2] Guardiões de lugares e de elementos ligados a natureza, especialmente rios, matas, terra e outros (COSTA, LIMA e CUSTÓDIO, 2016, p.200).
[3] Tipo de cogumelo da Amazônia.

Palavras-chave: Criar-saber-fazer; Mãe do Barro; Filosofia de vida.

O LUGAR DA ESPIRITUALIDADE NO CUIDADO E NO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

MARIA RITA PAULA DA SILVA - EST
TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA - EST

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

O artigo tem por finalidade abordar sobre a inclusão das crianças da Casa da Hospitalidade do Município de Santana/AP, com foco na espiritualidade como dimensão indelével da vida humana e o espaço que ela ocupa num processo de formação humana, cuidado e acompanhamento dentro de uma instituição que possui como princípio a religião. Como problemática qual é o lugar da espiritualidade no cuidado, no desenvolvimento e no processo de inclusão. O objetivo proposto foi verificar qual é o lugar da espiritualidade no cuidado, a partir das práticas desenvolvidas na Casa da Hospitalidade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratória e etnográfica. Como resultado identificou-se que as crianças são bem cuidadas, mas que necessitam de apoio em relação à espiritualidade, pois não existe por parte da casa da hospitalidade um trabalho exclusivamente voltado para este fim.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da premissa de que a espiritualidade é parte indelével da vida humana, como expresso por teóricos como Hélio Penna Guimarães e Álvaro Avezum, William Breitbart, Carlos Roberto Jamil Cury e outros. Viver a espiritualidade por parte do ser humano não está necessariamente associado às práticas devocionais, mas refere-se a refletir sobre uma dimensão capaz de criar possibilidades, sonhar, brincar e imaginar, assim como trazer certa liberdade para conhecer e transcender, buscando uma força interior e individual. De acordo com (BOFF, 2001, p. 18) “o ser humano não possui apenas exterioridade que é sua expressão corporal. Nem só interioridade que é seu universo psíquico interior. Ele vem dotado também de profundidade que é sua dimensão espiritual”. Diante dessa concepção, podemos sintetizar que o espírito não é uma parte do corpo, mas algo que predomina por inteiro no ser humano, do se pode sentir, olhar, escutar com profundidade as coisas que não são apenas “coisas”, mas ter a capacidade de entender o outro e a olhar com amor. A prática da espiritualidade no cuidado auxilia e ajuda o ser humano a superar suas dificuldades, e, assim, o preconceito, a exclusão, trazendo otimismo, esperança para melhor enfrentar traumas e dificuldades durante a sua vivência. Porém é válido mencionar que são crianças acolhidas em situação de vulnerabilidade social, deixadas pelas famílias à porta deste abrigo por ter alguma deficiência, por não terem condições de mantê-las, abandonadas por maus tratos. Dentre condições adversas, ressalta-se a fragilidade, o preconceito e a baixa autoestima, o que gera dificuldades para essas crianças serem inseridas no meio social, assim como nas escolas. Essas crianças convivem com a discriminação, a exclusão e o abandono pela família, provocados pelas sequelas de danos morais e precisam deste apoio espiritual para crescer com dignidade e sabedoria. A espiritualidade a ser proposta neste trabalho não deve ser interpretada como uma religião determinada ou dogma, mas sim como a busca pela compreensão do sentido da vida, da transcendência.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é verificar qual é o lugar da espiritualidade no cuidado, no desenvolvimento e no processo de inclusão social de crianças com deficiência, a partir das práticas desenvolvidas na Casa da Hospitalidade no município de Santana/AP.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa e realização exploratória que adota, quanto aos procedimentos, à investigação bibliográfica e a etnográfica. Quanto às técnicas, a abordagem etnográfica se utilizará de uma observação participante, a ser documentada num diário de bordo (as notas de campo, como define (GIL, 2007, p. 130), além de entrevistas semiestruturadas com os agentes da Casa da Hospitalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com observações in loco, se faz necessário direcionar um olhar mais afetivo para as crianças que possuem deficiências que são acolhidas pela casa da hospitalidade. Há, no entanto, sintomas nessas crianças que precisam ser cuidadas, e olhadas com carinho, proteção que resgate a sua dignidade humana.

Muitas das crianças acolhidas apresentam distúrbios psicomotores, além da deficiência auditiva, visual, transtornos mentais. Estas são patologias procedentes do abandono da família, da exclusão social, de maus tratos e doenças adquiridas no decorrer da gravidez de mães vítimas da prostituição, álcool e drogas. Essas crianças são oriundas não só do Município de Santana/AP, mas das demais localidades vizinhas do município e da ilha do Pará.

Além das deficiências apresentadas, essas crianças necessitam de um apoio maior e de algo que fortaleça sua alma para poderem superar a rejeição da família e da sociedade. É importante ainda reconhecer que os sofrimentos que essas crianças passam são decorridos de perdas e este é um dos processos mais difícil e desafiadores que existem. “O sofrimento é uma questão pessoal. Ele está ligado aos valores da pessoa e a situação circunstanciais que afetam no seu ser total” (SELLI, 8, p. 119).

A proposta preliminar do principal objeto de pesquisa a ser realizado aponta que as características e o perfil das crianças que moram na Casa da Hospitalidade são bem cuidados e acompanhadas por profissionais. Entretanto, não conseguem se socializar com todos, alguns ficam irritados, choram e querem ser adotados por uma família.

Outro ponto importante é que a prática da espiritualidade acontece somente nas missas com celebração feita pelo bispo de 15 em 15 dias, assim como uma vez no mês o grupo da Canção Nova faz visita, levando música, teatro e mensagem de apoio espiritual. Porém é valido mencionar que a casa da hospitalidade não proporciona momentos de espiritualidade, as crianças só têm esse momento quando vêm pessoas de fora da comunidade. O que nos chama atenção é que as crianças precisam desses momentos para superar seus traumas, pois é nítido ver tristezas em seus rostos quando perguntamos de sua família. Isto significa que há algo a complementar a tamanha dificuldade advinda do abandono e suas deficiências.

CONCLUSÕES

É importante considerar que a Casa da Hospitalidade está bem equipada de materiais e profissionais para cuidar de todas as crianças, porém não encontramos até o momento da pesquisa um ambiente que se tenha práticas de espiritualidade de maneira reflexiva, salvo por pessoas que vem de fora visitar a casa a cada uma vez ao mês, Neste sentido durante a pesquisa foi proposto a coordenadora incluir essas ações na prática da instituição, como forma de influenciar positivamente o desenvolvimento desta das crianças que possuem deficiências.

Observou-se que o cuidado e a espiritualidade podem trazer as crianças energias positivas, apontando novos caminhos tanto para aquele que precisa de cuidado quanto para aqueles que cuidam, dando segurança até mesmo nas relações entre profissionais e com as famílias das

crianças com deficiências. Desta forma é preciso investigar com precisão como resultado satisfatório, na busca de compreender a espiritualidade para cuidar em meio à diversidade de patologias e culturas das quais as crianças fazem parte. Sendo assim resgatar os valores e conhecimentos para o bem-estar que agregue esperanças, atitudes, comportamentos e ações na vida em suas diferentes dimensões

Toda essa construção é considerada de grande importância, para identificar dificuldades, histórico de vida social e escolar e a espiritualidade, com o propósito de aprofundamento para o trabalho final. Cabe aqui evidenciar que a pesquisa não terminou, e esta está em fase das entrevistas, posterior a isso serão abordados futuramente os resultados complementares deste estudo.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária**. Disponível em: http://WWW.cuidardoser.com.br. Acesso em: 20 de fev. de 2017, p. 18.

BREITBART, William. **Espiritualidade e sentido nos cuidados paliativos**. O mundo da saúde, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 45-57, 2003.

CURY, C. R. J. **Direito à diferença**: um reconhecimento legal. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 15, 1999, p.13.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007, p. 44-130.

GUIMARÃES, H. P; AVEZUM, A. O impacto da espiritualidade na saúde física. **Revista de psiquiatria clínica**, v. 34, supl. 1, p. 88-94. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34s1/a12v34s1.pdf. Acesso em: 12 de abr. de 2017.

SELLI, L. Dor e sofrimento na tessitura da vida. In: PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. P. de. **Buscar sentido e plenitude de vida**: biótica, saúde e espiritualidade. São Paulo: Paulinas, Centro Universitário São Camilo, 2008.

Palavras-chave: Espiritualidade; Cuidado; Inclusão; Deficiência.

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: SUBJETIVIDADES E OS ESTUDOS CULTURAIS

COORDENADOR(A): PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes

Os estudos culturais são referenciais teórico-políticos, tal como conceitua Stuart Hall no texto Estudos culturais e seu legado teórico. Desse modo, a experiência de estudo e pesquisa nas áreas da Educação que constituem este referencial são marcados por trazerem elementos da ordem social, da experiência dos pesquisadores e de suas interpretações para a construção da pesquisa. Existe nos estudos culturais em Educação espaço para que a subjetividade – como elemento individual/social – se expresse nas constituições das pesquisas e dos relatórios de estudos neste campo de conhecimento tão plural e transdisciplinar. Esta mesa tem por objetivo problematizar as contribuições da subjetividade na pesquisa como elemento constitutivo na construção de estudos orientados por essa vertente teórico-política. Esse objetivo desdobra-se da necessidade de confrontar o aspecto neutro que a ciência e os estudos em Educação são estimulados a representar nos campos acadêmicos e nas universidades. Ao invés de optar por uma neutralidade, esta mesa é uma proposta para contribuir à problematização da subjetividade como elemento constitutivo da pesquisa porque o aspecto subjetivo interfere diretamente na leitura do mundo e da teoria e ao mesmo tempo em que é afetado por ela. Desse modo serão apresentadas discussões referentes a processos resultantes de três teses de doutorado destacando os processos subjetivos experienciados por pesquisadorxs e na leitura do mundo e na leitura das palavras que foram capazes de produzir, a partir de seus objetos de estudos e análise: Pedagogias culturais da sexualidade na mídia: problematizações de uma bicha aos discursos jornalísticos; A política feminista nas pesquisas em educação e Educação e contemporaneidade: representações de si e do outro na construção de leituras e olhares para a pesquisa, por Pâmela Vicentini Faeti. Assim, ao reconhecer esses aspectos na construção da pesquisa em educação, vinculadas a este referencial teórico, reiteramos a necessidade de reconhecer as plurais formas de ser/estar emergentes e existentes na educação e que nos formam e constituem nossas representações acerca do Outro e de nós. Assim, este encontro contribui para que docentes, discentes, pesquisadores e pesquisadoras do campo dos Estudos Culturais em Educação e de outros referenciais teóricos possam dialogar e refletir sobre os modos como em suas trajetórias de formação, estudos e pesquisas estão presentes sua subjetividade. Desse modo, destacamos que a subjetividade não enfraquece ou destitui a característica produtiva da ciência e da educação, mas evidencia os limites da racionalidade e as possibilidades de leitura do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Subjetividade. Pesquisa.Diálogo

A POLÍTICA FEMINISTA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

FERNANDA AMORIM ACCORSI - UEM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação é um processo político, que envolve sujeitos de diferentes localidades, gerações, raça, etnia e gênero. Um processo que reúne as diferenças, mas precisa estar comprometido com as identidades, com os anseios e com as liberdades de ser, estar e existir de cada um/a. Em outras palavras, a educação é coletiva, mas não se isenta das minúcias e das perspectivas individuais (FREIRE, 2011).

Realizamos pesquisas em educação para descobri-la, para desvendá-la, uma vez que entendê-la cientificamente sugere modos mais elaborados de estar em sala de aula, de propor e executar formas críticas de ser docente, de entender a realidade educacional, de entender o/a outro/a, a história, as políticas públicas do âmbito da educação. No entanto, as pesquisas não são meros documentos, meras entrevistas, meros grupos focais onde buscamos estabelecer a verdade inquestionável. Pelo contrário, a pesquisa é política porque associa o/a pesquisador/a, seus pontos de vista, seus anseios, suas verdades ao objeto estudado que, por sua vez, não é neutro, nem imparcial, pois está embebido de concepções prontas sobre como deve ser lido, analisado, compreendido.

Desse modo, verificamos que a pesquisa é uma imbricação política entre pesquisador/a e objeto, em que ocorrem negociações de sentidos e significados, cujo endereçamento é a dissertação, a tese, o artigo, a resenha, a banca, a revista científica. Neste sentido, o que apresentamos academicamente é, sobretudo, a negociação entre nossa subjetividade e a alheia como possibilidade de verdade, como possível forma de entender algo ou alguém, mas sem o compromisso de esgotamento e finalização do tema, do problema, da ciência.

> Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com 'verdade'. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada (LOURO, 2007, p. 241).

Diante da ideia de provisoriedade, este texto objetiva problematizar modos de fazer pesquisa que estejam ancorados nas teorizações feministas, mas não possuem diretamente o feminismo como objeto de estudo. Hipoteticamente, entendemos que as discussões feministas podem servir à confecção de pesquisas na área da educação porque sugerem formas críticas e analíticas de olhar o mundo.

Por isso, perguntamos: de quais formas a ótica feminista pode ser empregada na produção de trabalhos acadêmicos? Para responder ao problema elaborado, tecemos uma perspectiva teórica e crítica fundamentada em autoras como Tiburi (2018), Solnit (2017), Hooks (2017; 2019) e Louro (2007), em que emprestaremos conceitos, análises, elucubrações das autoras para refletir sobre as possibilidades de fazer pesquisa feminista, não necessariamente sobre feminismo, como alertamos anteriormente. Entendemos que a perspectiva feminista não está presente exclusivamente quando é discutido o feminismo, longe disso, vemos que as prerrogativas feministas constituem modos políticos de ser, estar e existir. Modos políticos de posicionamento frente ao objetivo de pesquisa, diante da realidade que desejamos desvendar.

Hooks (2019) explica que o primeiro estágio de politização feminista é a tomada de consciência de si, acrescentamos a tomada de consciência de gênero, da raça, da classe, da geração que nos identificamos. Nas pesquisas, são essas categorias que acompanham o/a pesquisador/a no processo de investigação. Não nos dispomos das categorias no ato de pesquisa, uma vez que as

utilizamos para enxergar o mundo, para descrevê-lo, para compreendê-lo, para contribuir com a ciência.

Tiburi (2018, p.27) analisa que "[o] feminismo organiza um impulso perigoso à ordem dada como natural", se levarmos a referida elucubração para o âmbito das pesquisas em educação, podemos entender que o estranhamento do objeto de estudo é uma possibilidade de compreendê-lo. É preciso, portanto, verificar que as coisas, os fatos, as ações estudadas não são prontas, são constituídas por meio da cultura, são processos que se instauraram de tal maneira que são confundidos como prontos, acabados, naturais.

"A escolha teórica e política que venho empreendendo há alguns anos tem me levado a desconfiar das certezas definitivas, tem me obrigado a admitir a incerteza e a dúvida" (LOURO, 2007, p. 238). Fazer pesquisa feminista é estranhar o que é tido como natural, como fixo e estável, é debruçar-se sobre o objeto com olhares de desconfiança. Olhares e concepções provisórias que podem ser colocadas em xeque a qualquer momento, assim como o movimento feminista negro tem feito com as discussões feministas brancas, em que são questionados os olhares generalizantes sobre a concepção de mulher (HOOKS, 2017; 2019).

A pesquisa está constantemente aberta à crítica, ao rechaço, às digressões que ocorrem associadas ao tempo e espaço em que foram/são produzidas. Na análise e discussão dos dados obtidos, percebemos uma oportunidade "[...] de recuperação do trabalho de mulheres e um lugar contemporâneo para a produção de novos trabalhos por e sobre mulheres" (HOOKS, 2019, p. 43). Uma pergunta orientadora que pode ser feita neste estágio do processo de pesquisa é: quais mulheres têm discutido o tema?

A resposta para a referida pergunta pode colaborar para a composição do referencial teórico de uma pesquisa científica. Solnit (2017, p. 110) intitula de "olhar, desviar o olhar e olhar de novo", o processo de análise dos trabalhos de Susan Sontag e Virginia Woolf. Emprestamos de Solnit (2017) a referida metodologia para indicar às pesquisas científicas a possibilidade de ver o objeto estudado de múltiplas formas, desde que ocorra, entre elas, um desvio, um descanso, uma parada necessária para (re) descobrir os significados que estamos sendo condicionados/as a perceber.

O feminismo como prática ético-política nos orienta à reflexão sobre o compromisso da pesquisa com a fidelidade dos dados obtidos. Serve para pensarmos que nossas fontes de pesquisa precisam de crédito, precisam ser levadas a sério, necessitam de respeito para servirem à composição de trabalhos científicos que estejam engajados com a ética na pesquisa (TIBURI, 2018).

A escrita acadêmica é o reflexo da descoberta científica, por isso, entendemos na perspectiva de Solnit (2017, p. 162) que "nossas palavras são nossas armas", são possibilidade de trazer à tona os significados encontrados e discutidos teoricamente. As palavras são a materialização dos modos de fazer pesquisa, correspondem à divulgação daquilo que estava presente na realidade, foi trabalhado internamente pelo/a pesquisador/a e transparece, então, em forma de texto, de frases, de ideias, de concepções.

Encerramos afirmando que não tínhamos o compromisso de tecer uma possibilidade metodológica de passo a passo, nem estabelecer modos fixos de produção acadêmica, mas levantar possibilidades de realização de pesquisas que estejam engajadas politicamente e que considerem as minúcias e as perspectivas individuais.

Portanto, entendemos que a produção de pesquisas em educação, na expectativa adotada neste texto, pode emprestar das teorizações feministas inspirações acadêmicas que indicam caminhos para a produção científica. Visualizamos que a ótica feminista pode ser empregada na produção de trabalhos acadêmicos porque pressupõe a politização dos sujeitos, dos olhares diante do

objeto, do tratamento dos dados, da produção de análises e contribuição para o avanço das problematizações das áreas de pesquisa em educação.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever...In: Educação e Culturas, n. 25, 2007, p. 235-245.

SOLNIT, Rebecca. Os homens explicam tudo para mim. São Paulo: Cultrix, 2017.

TIBURI, Márcia. Feminismo em comum para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; Pesquisa; Subjetividades; Feminismo

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI E DO OUTRO NA CONSTRUÇÃO DE LEITURAS E OLHARES PARA A PESQUISA

PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto compõe as discussões são inscritas nos projetos, estudos, trabalhos em diálogo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea do Departamento de Educação do Campus Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia. Dentro desse contexto, se constitui como uma resposta a provocação proposta por essa mesa e dialoga com as experiências que nos inquietaram, afetaram e transformam, como descreve Larrosa (2002), em decorrência da produção da tese de doutorado intitulada Representações de si, jogo e experiência: deslocamentos das identidades na formação docente, defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - PR. Se situa no campo das pesquisas em Educação compreendidas como espaço propício para reflexões e problematizações acerca das leituras de mundo e leituras das palavras, parafraseando Freire (2005), marcadas pela provisoriedade característica das pesquisas em Ciências Humanas. Nesse sentido, este texto problematiza as pesquisas em educação como espaços de manifestação de representações e subjetividades. Como objetivo geral se propõe a refletir sobre como os resultados da produção de uma tese estão imbricadas à construção da subjetividade da pesquisadora. Nos objetivos específicos, analisa como os modos de ler o mundo, e as palavras passam necessariamente pelo contato com o outro; o diferente; o estranho; aquele que está fora de nós. Reconhece os modos como as posições dos sujeitos são significadas na relação com outro. Ao lermos a palavra e o mundo do outro, de certo modo lemos a nós mesmos nas palavras, gestos, ações, nos corpos, nos modos de ser, agir, em jogo. Nesse sentido, argumentamos que a pesquisa se constitui nos olhares sobre as realidades; na disponibilidade para problematizarmos a nós mesmos e ao outro, aceitando o desafio de deslocar-nos, ao ponto de não ser possível nominarmos, a não ser pela leitura de um outro; um estranho. É assim que me situo ao escrever esse texto. Essa sensação é o que marca minha posição como pesquisadora na contemporaneidade e dialoga com a minha pesquisa de doutorado, quando me debrucei a construir estratégias teórico-metodológicas para verificar os deslocamentos das representações sobre si e o outro por parte de acadêmicos por meio de situações de jogos e diálogos grupais. Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, foi realizado com quatorze (14) estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino privada da região noroeste do Paraná. Efetuamos onze (11) encontros com uso de jogos e diálogo grupal, seguidos por momentos de exploração de uma caixa denominada Caixa de Representações, que em conjunto com os demais recursos metodológicos, compuseram os Grupos de Experiência Lúdica (GEL) – que teve como foco confrontar os sujeitos sobre suas representações de si e do outro; suas identidades e diferenças. Finalizamos a tese sinalizando que o uso de jogos e diálogos grupais foi capaz de provocar deslocamentos nas representações dos sujeitos investigados sobre si e o outro (FAETI, 2017). Além desses resultados, os acadêmicos e as acadêmicas investigados e investigadas pontuaram que esse tipo de intervenção provocada pelos GEL, se mostrou fecunda para pensarem a sua posição enquanto sujeitos em relação com o outro e com o grupo (FAETI, 2017). Nessa experiência de pensar-se e fazer-se na pesquisa, para além dos resultados obtidos com os acadêmicos, os modos como foram produzidas e conduzidas as etapas de elaboração do trabalho, desde a escolha dos referenciais teóricos, das articulações teórico-metodológicas

empregadas na organização das intervenções grupais, evidenciam uma busca da pesquisadora que foi manifestada inicialmente em um problema de pesquisa, mas que se desdobra em um problema existencial. Fazer pesquisa é também uma forma de existir. Do mesmo modo como apresentamos resultados de pesquisa que comprovam a capacidade humana de deslocar suas representações sobre si, pelo contato com o outro, atualmente sinto-me deslocada em minhas representações sobre ser e fazer pesquisa. Respondendo à provocação proposta por essa mesa, pontuo o quanto o ato de pesquisar se constitui em ação subjetiva. Longe da pretensão da neutralidade na pesquisa, fazer pesquisa e produzir ciência também pode ser uma forma de expressão de si; um caminho para acertar as contas com aquilo que nos inquieta e que nos move à compreensão do outro, que ao ser lido, torna-se espelho; nos permite aproximarmos de nós mesmos pelo exercício constante da leitura do mundo; leitura das palavras-mundo.

Referências

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FAETI, Pâmela V. Representações de si, jogo e experiência: deslocamentos das identidades na formação docente. nº 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: (Dra. Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2017.

FERRE, N. P. de L. Diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 195-214).

FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, p.22, n.2, 1997. (p.15-46).

HALL, S. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.103-133).

HALL, S. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016.

LARROSA, J. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O Sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994. (p.35-85).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista brasileira de educação. n. 19. Campinas, 2002. (p.20-29).

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 07-38.

SEVERINO, A. J. (2008). Metodologia do Trabalho Científico. 23a ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.105-118).
VEIGA-NETO, A. J. Cultura, culturas e educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.5-15. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002.
WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Educação; Estudos Culturais; Pesquisa; Subjetividades

PEDAGOGIAS CULTURAIS DA SEXUALIDADE NA MÍDIA: PROBLEMATIZAÇÕES DE UMA BICHA AOS DISCURSOS JORNALÍSTICOS

SAMILO TAKARA - UNIR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estas discussões estão inscritas nos projetos, estudos, trabalhos e textos que estão em diálogo no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea do Departamento de Educação do Campus Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia. Desse modo, discutem os modos como as relações de saber/poder inscrevem modos de ser, estar e agir no mundo. Condições são produzidas nesses processos que perpassam as sociedades, as comunidades, os grupos, as relações interpessoais e as relações subjetivas. Uma das produções dessas relações inscreve-se no dispositivo de sexualidade que estrutura em três eixos: sexos, identidades de gênero e sexualidades, possibilidades de ser e de agir como sujeitos nos espaços e nas interações. Esse dispositivo tem produções que, por meio das condições do discurso, expressam representações afetivas, sociais, culturais, políticas, econômicas, éticas e estéticas que estruturam modos de vida. Instigado por problematizar esse movimento de produção do dispositivo quanto às possíveis formas de ser homossexual, destaco o caráter formativo e restritivo do discurso homofóbico que está presente no texto jornalístico e é provocado e analisado na tese de doutorado Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação para problematizar as inscrições pedagógicas da bicha e as possibilidades de análise dos discursos jornalísticos que nos ensinam sobre homossexualidade por meio da homofobia. No decorrer deste trajeto, uma questão deriva dessa problemática que é: Pode a bicha problematizar a epistemologia científica ao produzir uma ciência que saia da heteronormatividade? Essa questão aparece em toda a trajetória de pesquisa e conversa com os resultados da tese ao perceber os entraves e empecilhos ao pensar educação para além da dimensão escolarizada e de uma lógica social que destitua a centralidade da heterossexualidade e sua naturalização. A homofobia é um dos resultados do dispositivo de sexualidade que tem por foco destituir as possibilidades de desejos que não sejam orientados a uma narrativa naturalizada do que é o sexo, de como deve-se agir socialmente e os riscos de escapar das lógicas sociais impostas. Assim, a bicha é uma figura pedagógica da cis-heterossexualidade masculina que infringe sobre corpos machos, fêmeas e intersexos modos de ser e agir que incidem nas práticas discursivas indicações binárias de masculinidade e feminilidade. Problematizar os discursos jornalísticos acerca da homofobia e, desse modo, destacar o papel pedagógico da bicha na construção da masculinidade é provocar a heteronormatividade a ser questionada como uma lógica naturalizada e gerar incômodos para as narrativas totalizantes que a ciência, a sociedade e as relações heterocentradas sejam destituídas do discurso naturalizador e homogêneo e outras leituras e indicações e sentidos sejam produzidos acerca das dinâmicas complexas e possíveis das sexualidades. Diante dos expostos, este estudo tem uma perspectiva qualitativa, de abordagem exploratória e utiliza as técnicas bibliográfica e documental para elencar os discursos heteronormativos, destacar as narrativas jornalísticas acerca da homofobia e problematizar as posições de sujeitos acerca das sexualidades. Ao compreendermos que as práticas discursivas geram modos de ler e compreender o mundo, compreende-se, por meio do aporte teórico dos Estudos Culturais, que outras formas de interpretar a realidade são possíveis no trabalho de análise da educação contemporânea. Pensar a formação docente é também gerar outras questões acerca deste contexto, como a implicação

das figuras pedagógicas, como a bicha, na construção de representações e discursos acerca do sexo como prática e das sexualidades como expressões do prazer nas condições contemporâneas. Formar professoras e professores que possam repensar as dimensões de sexo e sexualidade é também uma questão pedagógica porque o prazer, a curiosidade e as dimensões de satisfação também se inscrevem nessas lógicas outras. Nas condições do contemporâneo, faz-se necessária a problematização de outras experiências, de diferentes leituras e de possibilidades de compreender que a educação extrapola o espaço da escola e que as mídias nos educam por meio dos discursos jornalísticos, publicitários e as produções de entretenimento. A educação é um processo de construção de sentidos que precisam inscrever a sexualidade como parte da dimensão da experiência ética e estética dos sujeitos na contemporaneidade.

Referências

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência! In: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André. Histórias da sexualidade: antologia. São Paulo: MASP, 2017. (301-310).

MOMBAÇA, Jota. Rastros de uma submetodologia indisciplinada. Concinnitas. a. 17, n. 28, 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25925. Acesso em: 24 jan. 2019. (341-354).

PRECIADO, Paul [Beatriz]. Manifesto contrassexual – práticas subversivas de identidade sexual. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. O que é contrassexualidade? In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. (411-420).

SÁEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. Pelo cu: políticas anais. Trad. Rafael Leopoldo. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2016.

VIDARTE, Paco. Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. Trad. Maria Selenir Nunes dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ZAMBONI, Jésio. Educação Bicha: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, Vitória, 2016.

Palavras-chave: Educação; Sexualidades; Mídias; Culturas; Formação de professores

DIDÁTICA GERAL E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

COORDENADOR(A): PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR

Eixo – Didática

O tema proposto para esta mesa redonda aponta para a necessidade de se estabelecer o potencial destas didáticas para a formação de professores para diferentes níveis de educação: a básica e a superior. O desafio é estabelecer referências tendo o ensino como foco fundante para a produção das aprendizagens. E quando falamos em ensino, palavras, inevitavelmente em Didática. A didática geral e a Didática da Educação superior estão vinculadas ao campo da Pedagogia A Didática Geral voltada para a formação de professores é disciplina obrigatória no currículo das licenciaturas. Estuda os fundamentos estruturantes do ensino básico. Ela é pré-requisito para Didáticas Especificas. Já a Didática da Educação Superior (objetivo, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e relação pedagógica) envolve o princípio da indissociabilidade entre ensinos, pesquisa e extensão. A diversidade dos campos científicos e a multiplicidade disciplinar, abrem caminhos para as Didáticas Específicas.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE A TÉCNICA E A CRÍTICA

EDILEUZA FERNANDES DA SILVA - UNB

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O XIX Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino (Endipe), realizado em Salvador em 2018, (re)colocou as didáticas no centro do debate a partir de uma questão provocadora para nós professores e pesquisadores que, ao longo de anos, nos dedicamos a aprender/ensinar/pesquisar a formação didática do professor para a educação básica e a superior. "Para onde vai a Didática?" é um questionamento nada simples para se responder, se considerarmos atendência de exclusão da didática de cunho mais geral e das didáticas específicas dos currículos de muitos cursos de licenciaturas que formam professores para a educação básica nas instituições de ensino superior (IES), caracterizando o que Osório (2011) denominou de "(Des)lugar da Didática" em instituições federais de ensino superior e na formação docente.
Este texto discute a Didática de cunho mais geral na formação de professores para a educação básica, as percepções de licenciandos acerca da disciplina e necessidade de se avançar em perspectivas de formação didático-pedagógica crítica para atender às demandas do campo educacional no contexto atual. A discussão contempla autores referenciais para o campo da Didática e excertos de narrativas de licenciandos, matriculados na disciplina Didática Fundamental, no primeiro semestre letivo de 2016 em uma IES pública.

Didática: centrada nos métodos e nas técnicas

A Didática Geral se ocupa dos estudos de aspectos abrangentes, fundamentos do ensinar, indispensáveis à formação de futuros professores para atuação na educação básica. Para Libâneo (1990), a Didática é "teoria do ensino" que investiga os fundamentos, as condições e as formas de realização do ensino. Nessa perspectiva, ela converte objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, seleciona conteúdos e métodos em função desses objetivos e estabelece vínculos entre ensino e aprendizagem, processos que se implicam mutuamente no exercício da docência,compreendida como:
ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Essa concepção de docência demanda formação fundamentada na articulação entre teoria e prática, na perspectiva de práxis, em quea atividade teórica ganha sentido "por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade" (VÁZQUEZ, 1977, p. 232), exigindo das instituições e de seus professores repensar os processos formativos dos futuros professores, e consequentemente, pensar/repensar a Didática. Entretanto, os modelos de formação predominantes se fundamentam na racionalidade técnica, que defende a ideia de que os profissionais resolvam problemas instrumentais mediante a

seleção de meios técnicos (SCHÖN, 2000), interferindo nas percepções de licenciandos sobre a Didática, como pode-se apreender dos excertos retirados de registros produzidos em aulas da disciplina no ano de 2016:
Métodos e técnicasutilizados na aprendizagem e nos ensinamentos, dentro da sala de aula e fora dela[...]. (Estudante de Matemática)

Troca de conhecimento entre os estudantes e o professor, sendo este último quem terá conhecimentos de métodos e técnicas, formasalternativas para desenvolver as múltiplas inteligências dos estudantes. (Estudante de Sociologia)

Tem como objetivo ensinar métodos e técnicasque possibilitem a aprendizagem. (Estudante de Pedagogia)

Os estudantesexpressam uma concepção de Didática instrumental, centrada na transmissão de métodos e técnicas, e sinalizam as expectativas de uma disciplina que os instrumentalize para a sua aplicação, em uma relação direta e linear com o ensino e a aprendizagem. Para esses discentes, "ter didática" é ser capaz de transmitir os conhecimentos de forma fácil e eficaz, é"ter forma" para viabilizar a compreensão dos conteúdos, transformando"uma aulachata" e tradicional em uma aula dinâmica e interessante(Estudante de História). Essa visão enfatiza a dimensão técnica da Didática; o foco é no "como fazer", com pouca preocupação com as finalidades e os objetivos do ensino.
Prevalece a visão romântica e mágica dos métodos e das técnicas de ensino como mecanismos poderosos de transformação de uma aula "chata" em "dinâmica, interessante". Nessa visão, a metodologia tem um fim em si mesmo, é o "coelho tirado da cartola" pelo professor para dinamizar a aula, transformando-a, muitas vezes, em um "picadeiro de aula" como discute Morais (1988) na obra: Sala de aula: que espaço é esse?

Por uma Didática crítica
No cenário educacional brasileiro de crescimento na taxa líquida de matrículas na educação básica, nestes últimos anos, o mesmo não se pode dizer a respeito da qualidade do ensino. A garantia legal da obrigatoriedade não tem repercutido na garantia real do acesso e da qualidade da educação dos estudantes desse nível de ensino. Assim, ao se democratizar o acesso à escola, devem-se buscar as condições necessárias à democratização dos conhecimentos como possibilidade de gerar em cada sujeito singular a humanidade, produzida histórica e coletivamente pelos homens/mulheres (SAVIANI, 2005), na direção de uma educação emancipadora para todos e todas.

Essa perspectiva não coaduna com a formação docente técnico-instrumental, que embora questionada por professores e pesquisadores da área, representa a prática social inicial dos licenciandos e sua revisão requer superação da "consciência ingênua" (FREIRE, 1996), conservadora, mecânica e linear de disciplina, pautada pela transmissão do conhecimento técnico-científico e didático-pedagógico.
Assim, é preciso efetivamente transformar a Didática à luz de referenciais críticos. Desenvolver a Didática articulada ao contexto social mais amplo requer trabalho para imprimir à disciplina, campo de formação, ensino e pesquisa, sua função mediadora entre os conhecimentos técnico-científicos e os pedagógicos em que a relação teórico-prática, intrínseca ao trabalho docente favoreça a compreensão de elementos teóricos e didáticos nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, oportunizandoas mediações de caráter ético, entre professor e estudante, expressões do compromisso social do professor de Didática com a formação de

futuros professores.

Sinalizações finais

As percepções dos estudantes acerca da formação inicial na Didática apontam que é preciso transcender o sentido puramente técnico da disciplina; tomar a escola como espaço de formação; recuperar a unidade da disciplina por meio de enfoque integrador e coletivo; tornar o processo didático reflexivo, questionador e interdisciplinar; e repensar a formação do professor de Didática e suas condições de trabalho.

Diante das reflexões provocadas, destaca-se a importância de que a área de Didática, no uso de sua autonomia, institua uma proposta coletiva de formação, coerente com os elementos constitutivos da elaboração do conhecimento didático, de forma a manter uma unicidade de discurso e de prática, o que poderá levar à práxisformativa. É preciso fortalecer um diálogo didático-pedagógico entre as licenciaturas nas instituições formadoras e buscar a unicidade dos planos de ensino de Didática, o que demanda da equipe de professores atuar coletivamente, desde o ponto de partida até o ponto de chegada. É preciso que aDidática seja trabalhada como mediação entre conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos que viabilizem a relação teoria-prática no trabalho docente, com clareza dos elementos teóricos e didáticos que embasam esse trabalho na escola básica.

O ensino da Didática que articula teoria-prática, requer de professores e estudantes a tomada de consciência, revisão de concepções, definição de objetivos, reflexão acerca das ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se planejam as atividades, contribuindo para a formação do professor com condições para atuar e intervir na realidade escolar. Do professor de Didática especificamente, requer além da compreensão dos fundamentos teóricos da educação básica, experiências como professor desse nível de ensino que favoreçam o trabalho com os conteúdos teóricos relacionando-os à prática. Esse perfil de professor de Didática contribui para a formação docente crítica e contextualizada, que articula os saberes dos teóricos produzidos pelos pesquisadores e cientistas aos saberes práticos construídos na ação prática dos professores.

Referências

BRASIL.Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 22 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

MORAIS, R. (org.). Sala de aula:que espaço é esse? 3ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 1988.

OSÓRIO, A.M.N. O (des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R.V. (orgs.). Panorama da didática: Ensino, prática e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica:primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SHÖN, D. Educando o profissional reflexivo:um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VÁZQUEZ, A.S. Filosofia da práxis.São Paulo: Expressão Popular, 1977.

Palavras-chave: DIDÁTICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO BÁSICA

DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA FORMATIVA DA DOCÊNCIA

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA - UNB

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

Este artigo apresenta dois aspectos fundamentais para a formação do bacharel docente. O primeiro enfatiza o ordenamento legal em relação às modalidades das instituições de educação superior: universidades públicas e privadas e instituições não universitárias, como: Centros Universitários, Institutos Federais, Faculdades Integradas e Faculdades Isoladas. Nessa perspectiva, entendo que a Didática voltada para a formação do professor para o exercício profissional não pode ser denominada de Didática Universitária, por excluir as instituições não universitárias. Ainda, do ponto de vista legal, a terminologia empregada em cursos latu e stricto senso de " Didática de Ensino Superior" e " Metodologia de Ensino Superior" também não está adequada por ser o "ensino superior" vinculado ao tipo de instituição educativa. Assim, repensar a Didática da Educação superior significa considerar, em cada contexto, os diversificados momentos e as suas singularidades.

O segundo aspecto enfoca os achados das pesquisas que apontam as fragilidades da Didática da Educação Superior de acordo com as seguintes evidências (VEIGA, 2012):

a) mercantilização da educação superior que descaracteriza o processo didático de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos, tecnologias e inovações;
b) massificação via privatização da educação superior;
c) visão pessimista quanto às disciplinas pedagógicas nos cursos de formação docente para a educação superior;
d) desprestígio ou desconhecimento da didática da educação superior que, na maioria das vezes, é pautada na racionalidade técnica, acrítica, fragmentada e burocratizada;
e) ausência de conhecimento didático-pedagógico do docente da educação superior;
f) pulverização da temática desconectada e desarticulada do campo científico da didática e da Pedagogia;
g) ênfase na produtividade acadêmica que secundariza a formação didático-pedagógico;
h) docência pautada nas influências das políticas públicas neoliberais dominadas pelo processo prescritivo, administrativo e de controle burocrático;
i) distanciamento da prática pedagógica na educação superior pela ênfase do objeto focado na educação básica, aproximando-se da didática geral ministrada nas licenciaturas;
j) desconhecimento da relevância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como eixo integrador da didática da educação superior; e
k) descontextualização que fortalece a construção da didática isolada e a-histórica;

É importante ressaltar que as fragilidades observadas na organização, no desenvolvimento e na avaliação da Didática da Educação Superior sinalizam uma preocupação para se compreender a referida disciplina sob a perspectiva da racionalidade crítica, pela ótica da heterogeneidade, do diálogo, da participação, da problematização e da historicidade.

2. Didática da Educação Superior: algumas contribuições

demandas anunciadas pelo autor fortalecem a perspectiva de que a formação pedagógica do docente que atua na educação superior "[...] não é um processo pontual que se desenvolve

durante os anos de estudos na universidade ou instituições superiores, senão um itinerário progressivoque vai passando por diversasfasese se prolonga, como seu nome indica, ao longo de nossa vida" (Ibid. p.30) (grifos meus).

Essa formação pedagógica estabelece os fundamentos teórico- -metodológicos do conhecimento profissional articulados com a dimensão da prática e da reflexão acerca da própria prática docente. Imbernón (2009) explicita que não podemos falar de formação sem antes analisar os contextos político e social como elementos imprescindíveis ao processo formativo.

Outra questão importante a destacar acerca da formação pedagógica se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos a serem mobilizados e desenvolvidos pelos professores em exercício na educação superior.

A Didática da Educação Superior é disciplina obrigatória nos cursos de pós-graduação lato senso e ofertada em alguns cursos strictu sensu e vinculada à Pedagogia, conceito que "[...] se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa", como afirma Saviani (2007, p.102).

Aprofundar a concepção de Didática da Educação Superior significa vinculá-la à perspectiva epistemológica alinhada aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Saviani (1984).

É importante reconhecer que a Didática da Educação Superior, no âmbito da racionalidade crítica e emancipatória, tem suas bases epistemológicas inseridas em uma totalidade.

a) é "[...] orientada para a criatividade e a emancipação social e individual" (Sousa Santos, 1996, p.14);
b) atribui uma dimensão utópica e libertadora à ciência que pode ser aplicada pelo diálogo entre os estudantes e os docentes (Idem);
c) compreende a educação superior e suas relações com os demais fenômenos sociais, bem como sua inserção histórico-social, à luz do conhecimento pedagógico;
d) procura o desenvolvimento do pensar, do questionar, do problematizar e do construir;
e) concebe, desenvolve e avalia a Didática processualmente de forma solidária, compartilhada, participativa e problematizadora sob a perspectiva do conhecimento didático.

Essa base epistemológica definidora da Didática da Educação Superior refere-se à preocupação em se construir uma educação de qualidade que atenda ao perfil profissional delineado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação que visam: ensinar os estudantes a pensar criticamente e com autonomia; e formar sujeitos criativos e inovadores em prol da sociedade justa, e democrática. Diante desse perfil delineado, a Didática pode/deve consistir em uma possibilidade de inovação das práticas docentes por meio de situações didáticas calcadas em uma "[...] pedagogia orientada para a dimensão socio- -histórica, fundada na articulação da educação com o movimento da sociedade e a sua historicidade." (Saviani, 2017, p. 37).

Essa visão caracteriza a integração entre a Pedagogia e a Didática, isto é, a busca da unicidade entre também a Didática da Educação Superior e as Didáticas Específicas. Essa proposta é complementada pelos seguintes eixos didáticos: orientação epistemológica alicerçada nos elementos constitutivos e didática da educação superior; diálogo entre a didática da educação superior e as específicas; e docência na educação superior como profissão.

a) A orientação epistemológica está voltada para os fundamentos e a reflexão em torno dos elementos constitutivos da disciplina formativa: as finalidades da educação e da educação superior; a formulação dos objetivos; a seleção e a organização dos conteúdos acadêmicos; as metodologias participativas e as técnicas de ensino-aprendizagem; os recursos didáticos e tecnológicos; a avaliação das aprendizagens; a relação pedagógica e os níveis e as modalidades

de planejamento. Trata-se de uma Didática em construção para uma formação profissional emancipatória e alinhada à transformação social. Uma didática que tenha como foco "[..] a solidariedade, entendida como responsabilidade coletiva, como defende Dias Sobrinho (2015, p. 594). A "solidariedade coletiva" é o contrário da competitividade tão presente nos meios acadêmicos que fortalece a fragmentação e a desigualdade entre os grupos de pesquisa e de estudo.

b) Articular a Didática da Educação Superior e as múltiplas e diversificadas Didáticas Especiais ou Específicas oriundas dos campos científicos tornam mais claros o "para que", " o que" e o "como ensinar". Essas Didáticas no âmbito da Didática da Educação Superior são denominadas de específicas de acordo com o campo epistemológico onde se situam as disciplinas. Do ponto de vista conceitual, elas são interdependentes, complementares e multireferenciais. Elas são plurais. Freire e Shor (1987) destacam dois momentos que se relacionam dialeticamente: um do conhecimento existente e o outro é a produção do conhecimento novo.

REFERÊNCIAS

D'AVILA, Cristina (org.) Didática e Docência na educação superior: Implicações para a formação de professores.Campinas, SP: Papirus.

DIAS SOBRINHO, José (2015) Universidade Faturada: reflexões sobre o conhecimento e responsabilidade social. In: Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, V.20, nº 3, p. 581-601, nov., 2015.

FREIRE, Paulo (1982). Educação e mudança, 8º ed. São Paulo. Paz e Terra.

_____(1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1987). Medo e Ousadia – O cotidiano do professor.Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra.

IMBERNÓN, Francisco (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo, SP: Cortez.

SAVIANI, Demerval (1984). Escola e democracia. São Paulo, SP: Cortez Editora e Autores Associados.

_____(2007) História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas. SP: Autores Associados.

SOUSA SANTOS Boaventura (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA; HERON, L et al (org.). Novos mapas conceituais, novas perspectivas educacionais,Petrópolis, RJ, Vozes.

VASQUEZ, Adolfo Sanches (1977). Filosofia da práxis.2º ed. Rio de Janeiro, SP: Paz e Terra.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) et al (2012a). Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira e Marin.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al (2012b) Pós-graduação:espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'AVILA, Cristina (org.) Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores, Campinas, SP: Papirus.

ZABALZA, M. A (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.Porto Alegre, RS: Art Med

ZABALZA, Miguel e ZABALZA, Cerdeirinha (2015). Formação e Docência na Educação Básica e Superior: novos tempos, novos rumos. Curitiba, PR: CRV.

Palavras-chave: DIDÁTICA; EDUCAÇÃO SUPERIOR

DIDÁTICA ESPECÍFICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO UNIVERSAL, PELA MEDIAÇÃO DO PARTICULAR, AO SINGULAR

JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação superior se concretiza, no processo escolar, por meio do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais historicamente produzidos e postos à disposição de todos.

A partir desta afirmação, o problema que se apresentou em nosso estudo foi o seguinte: como organizar o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científico-culturais na educação superior? Buscando, de alguma forma, responder a este questionamento, o objetivo desta investigação consistiu emexplicitar uma proposta especifica de Didática da Educação Superior. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se o processo descritivo-bibliográfico. Uma proposta de didática é um caminho seguro para o agir docente e discente. Todavia, o poeta espanhol Antônio Machado (2015, p. 4) nos adverte: ”Caminhante, são teus passos o caminho e nada mais; caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar”. A ser verdadeiro o poema, é necessário, contraditoriamente, afirmar que existe uma via, mas que ainda não é o caminho do caminhante porque constrói-se o caminho à medida que se concretiza o andar. Assim, os métodos didático-pedagógicos são o itinerário, mas é do ensinar e do aprender que se faz o caminho na construção do conhecimento científico-cultural.

Na unidade contraditória entre o ensinar, que é um processo docente de marcar física e mentalmente o educando, e o aprender, que se refere ao ato físico-mental do aluno de receber um conteúdo e incorporá-lo, é que se faz o caminho dialético da didática da educação superior, ou seja, o caminho se faz à medida que o objeto do ensino e da aprendizagem se concretiza no aluno e no professor como sujeitos singulares, sendo ambos, ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A didática tradicional tinha o professor como centro do processo, amparado pelo ensino. Todavia, a partir do estabelecimento do aprendente como figura principal, a ênfase na aprendizagem predominou. Mas, como ambos coexitem no processo didático-pedagógico, a síntese contraditória se expressa na ensinagem. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou, (2002, p. 204-205)afirmam: “Então parece-nos que o conceito de ensinagemcomporta em si a superação da falsa dicotomia. [...] Portanto, a prática social complexa efetivada em sala de aula engloba tanto a ação de ensinar quanto de aprender”,na qual ambos são, ao mesmo tempo, ensinantes e aprendentes, concretizando a ensinagem. A compreensão da ensinagem como processo dialético que engloba os polos opostos, requer o conhecimento de seus elementos constitutivos. De um lado: ensino, ensinar, sinal, professar, transmitir; de outro: apreender, compreender, considerados histórica e etimologicamente.

Segundo Faria (1967), pela etimologia na vertente latina, os termos históricos do processo de ensino e de aprendizagem, assumem os seguintes significados: professio: “declaração, manifestação, testemunho”; profiteri: “proclamar, revelar, dar a conhecer”; signum:sinal, marca, distintivo”; insignire ouinsignare::”colocar um sinal, assinalar, distinguir; transmittere:

"enviar para o lado de lá, transportar, transpor, transmitir"; apprehendere: "agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se"; "comprehendere": "tomar juntamente", "atar juntamente". O processo mental e físico do ensinante é muito diferente da postura intelectual e física do aprendente. Neste sentido, o ensino consiste no envio de um conteúdo, enquanto a aprendizagem se refere à recepção. Isto determina posturas muito diferentes no processo de ensino e de aprendizagem. Mas se tomarmos a ensinagem como ponto de partida e de chegada do processo didático, outra, muito diversa, deverá ser a organização do trabalho docente e discente porque trata-se de uma concepção dialética em que educador e educando são, ao mesmo, tempo professor e aluno. Neste sentido, ambos encontram-se, no ponto de partida do processo didático, como sujeitos empírico-concretos, pois tanto um como outro carregam consigo as marcas individuais e sociais que, até aquele momento, de forma plúrima, os constituiram como sujeitos unilarterais e, ao mesmo tempo, omnilaterais, cada um em sua condição específica, possibilitando que ambos ascendam ao concreto pensado. "Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento" (PASQUALINI e MARTINS, 2015. p.363).

O mundo empírico, conforme o materialismo histórico-dialético, é sempre uma expressão fenomênica, visível, imediata, da realidade, não expressando, à primeira vista, a essência do fenômeno, porque este exige o desvelamento de suas manifestações e contradições internas fundamentais. "Destarte, a epistemologia histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude" (PASQUALINI e MARTINS, 2015 p. 363). Assim, para a compreensão da realidade, em sua forma mais autêntica, é necessário aproximar-se dela, desvelando seus nexos por meio das dimensões singular, particular e universal que buscam explicitar o fenômeno para além de sua aparência imediata, em direção à essencialidade concreta.

Nesta perspectiva, é de fundamental importância conhecer o processo pelo qual a singularidade se constitui na universalidade e como esta se concretiza na singularidade mediada pela particularidade. Segundo Pasqualini e Martins (2015, p. 363), é necessário levar em conta como "[...] a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação". Em outras palavras das autoras,

"A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência. [...] O concreto só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno. O concreto é portanto o ponto de chegada" (PASQUALINI E MARTINS (2015... p. 364).

Mesmo que se entenda o concreto como ponto de chegada, o singular é em si mesmo, também, um concreto ainda que se apresente como empírico. Isso porque o empírico contém em si, contraditória e dialeticamente, a universalidade, pois ele é também resultado de um processo histórico-social. Aparentemente é empírico, mas na essência, ainda que não seja conhecida, ele é um concreto que podemos denominar de empírico-concreto. O aparente contém em si o essencial que necessita ser desvelado para ascender a um concreto mais elevado, no pensamento. Para Saviani (2013, p. 4),

A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Isto é: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediaçãodo abstrato. [...] E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender

isso? Pode-se dizer que o concreto – ponto de partida é o concreto real e o concreto – ponto de chegada é o concreto pensado, ou seja a apropriação pelo pensamento do real concreto (Grifo do autor).

CONCLUSÃO

Assim, o conteúdo específico de um componente curricular deverá ser considerado dentro de sua área de conhecimento de maior abrangência que está situada na totalidade do conhecimento humano. Neste sentido, cada conhecimento específico se constitui uma expressão do conhecimento universal, cabendo ao professor fazer a intermediação desses níveis, por meio de uma didática própria adequada ao conteúdo. Se o concreto pensado universal é a síntese de múltiplas determinações sociais, em contrapartida, o concreto-empírico também é constituído de plúrimas determinações ainda que em grau de menor amplitude. O específico adquire seu significado e sentido à medida que é uma manifestação do concreto universal.

REFERÊNCIAS

FARIA, Ernesto. Dicionário escolar latino-português. 4.ed., Campanha Nacional de Material de Ensino – Departamento Nacional de Educação – Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1967.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente – SP v. 29, n.2, p.4-18, Mai/Ago.,2018.

MACHADO,Antônio. Caminhante. In: Poesias preferidas. https://poesiaspreferidas.Wordpress.com/2013/09/17/caminhanteantoniomachado. Acessado em 30/08/2019.

OLIVERIA, Betty. A dialética do singular-particular-universal – Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema O método materialista histórico-dialético, promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001.

PASQUALINI, Júlia Campregher e MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. Psicologia e Sociedade, 27(2), 2015, p. 362-371.

PIMENTA, Selma Garrido; ANATASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultrual. Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v.7, n. 1 julho, 2015, p. 26-43.

Palavras-chave: Educação. Didática. Didática específica da educação superior. Procedimentos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICO-TRANSFORMADORA: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS

COORDENADOR(A): ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG

Eixo – Educação Ambiental

O enfrentamento dos problemas socioambientais pelos quais passa a sociedade contemporânea, não se limita a questões referentes, exclusivamente, ao meio-ambiente, tal que não se trata de uma dificuldade de caráter cultural ou comportamental, mas de uma crise no modelo civilizatório, associada essa à lógica de produção capitalista.

Dessa forma, a expansão da produção capitalista está atrelada a um crescimento econômico ilimitado o qual exerce pressão sobre a utilização dos recursos naturais e sobre a capacidade de suporte a vida no planeta.

Assim, o sistema em curso faz com que os seres humanos ignorem os nexos ecológicos, não percebendo, ainda, a necessidade de reformulação das relações entre a dinâmica socioeconômica e os fenômenos naturais, tal que se faz premente a discussão de que a crise no modelo civilizatório manifesta-se para além da destruição do meio físico e biológico, ou seja, na degradação da qualidade de vida.

Contudo, acredita-se que não basta rever somente as ligações entre os seres humanos e a natureza, mas se faz necessário constituir um novo olhar para as relações entre os sujeitos, relações essas prejudicadas no momento em que refletem atitudes e comportamentos irracionais, pois a dominação destrutiva torna-se a base dessas, tendo sua origem em vínculos de poder historicamente constituídos.

Dessa forma, compreender a educação ambiental crítica em sua amplitude e complexidade permite fazer de seus pressupostos balizadores a construção de uma educação e, sobretudo, de uma prática pedagógica que esteja em sintonia com os anseios de contribuir com o processo contra-hegemônico.

Nessa mesa propõe-se discutir os seguintes trabalhos:

· *Uma educação ambiental crítica e transformadora* - com o foco no campo da educação ambiental, a intencionalidade do texto, fundamentado a partir de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, é problematizar a partir dos pressupostos de Paulo Freire ações transformadoras no e com o mundo, refletindo sobre as práticas dessas ações;

· *Educação ambiental crítica: Fundamentos em Paulo Freire e Enrique Dussel* - aproximando ao campo da educação ambiental, o objetivo do trabalho, por meio de uma pesquisa de base bibliográfica, é refletir a partir dos pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel as categorias diálogo, alteridade e situações-limite, no que implique mediar e gerar ações transformadoras no e com o mundo, refletindo sobre as práticas dessas ações;

· *A educação ambiental transformadora* – situado no campo da educação ambiental e por meio de uma pesquisa de base bibliográfica o trabalho possui por objetivo problematizar os pressupostos da educação ambiental tranformadora, por meio das reflexões de Carlos Loureiro e Philippe Layrargues, correlacionadas ao materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels.

UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E TRANSFORMADORA

ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O enfrentamento dos problemas socioambientais pelos quais passa a sociedade contemporânea, não se limita a questões referentes, exclusivamente, ao meio-ambiente, tal que não se trata de uma dificuldade de caráter cultural ou comportamental, mas de uma crise no modelo civilizatório, associada essa à lógica de produção capitalista.

Refletir na superação da crise socioambiental é promover o pensar para além de mudanças de caráter apenas conjuntural, pois essas não abalam os mecanismos de reprodução social mantendo inalteradas as relações de poder. Principiando por essa premissa, acredita-se que o papel da educação ambiental crítica, a qual deverá partir de uma situação concreta, ou seja, o esgotamento das condições materiais do planeta e suas decorrências, tendo como base ontológica e gnosiológica, o materialismo histórico e dialético, é propor o entendimento da "[...] educação não como o único meio para a transformação, mas como um dos meios sem o qual não há mudança" (LOUREIRO, 2006, p. 58).

Dessa forma, compreender a educação ambiental crítica em sua amplitude e complexidade permite fazer de seus pressupostos balizadores a construção de uma educação e, sobretudo, de uma prática pedagógica que esteja em sintonia com os anseios de contribuir com o processo contra-hegemônico.

Por outro lado, Layrargues (2018) afirma que na contemporaneidade a educação ambiental foi atravessada pelo signo do antiecologismo em que foi consolidado um conservadorismo pedagógico, tornando essa educação hegemonicamente reprodutivista, implicada, de maneira generalizada, como os valores de sociabilidade do capital, omitindo, por sua vez, o quadro histórico-crítico que contribui para os esclarecimentos sobre as contradições da sociedade capitalista.

Para o mesmo autor, o antiecologismo representa o retorno da prevalência econômica, em nome de um ajuste com vistas a reequilibrar a relação entre a economia e a ecologia. Assim, a narrativa do antiecologismo se baseia nos excessos cometidos na era ambiental "[...] pelo ecologismo ter sido excessivamente rigoroso com a criação de todo um aparato político-institucional de proteção ambiental, que não mais deveria inviabilizar o crescimento econômico" (LAYRARGUES, 2018, p. 33).

Assim, a educação ambiental foi modificada para contribuir com o processo de estabelecimento de um padrão normal a ser cumprido, em favor de uma identidade pacificada e controlada, um modo de comportamento ecologista desejável e moderado, desqualificando, ao final, o pensamento crítico.

Os problemas dissertados até aqui representam o que se poderia chamar de situações-limites da dimensão socioambiental. Para Freire (2004) as situações-limites se apresentam como determinantes históricas e no momento em que, na ação, se instaura a percepção crítica irá "[...] se desenvolver um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ´situações-limites´" (FREIRE, 2004, p. 91, grifo do autor).

A partir dessa discussão, reflete-se que há a necessidade de questionar: Em que medida é possível à criação de novos encaminhamentos para os seres humanos, no que implique as relações desses no e com o mundo? Deve-se levar em consideração que a educação ambiental

passa por um momento em que se faz presente a dicotomia entre a ação de preservar, inserida em uma educação que anuncia boas práticas individuais, e a ação de transformar a realidade, presente em uma educação que denuncia a insustentabilidade.

Nesse contexto, aproximam-se as relações educativas propostas por Paulo Freire, autor esse que parte do princípio de que a educação é um caminho para que os seres humanos formem uma consciência crítica diante dos problemas da realidade e possam agir no sentido de transformá-la. Nesse caso, o papel do educador é promover a apreensão da realidade em partilha com os educandos, estando aberto a um, permanente, aprender e ensinar.

Com o foco no campo da educação ambiental, a intencionalidade do resumo aqui proposto, fundamentado a partir de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, é problematizar a partir dos pressupostos de Paulo Freire ações transformadoras no e com o mundo, refletindo sobre as práticas dessas ações.

Na obra de Paulo Freire, pela relação dialógica a subjetividade se converte em subjetividade humana no momento em que denota a importância ao ser humano e o diálogo não se constitui fundamentado na razão pura, mas na possibilidade de ouvir o Outro. O mesmo autor reflete sobre a criação de espaços para o exercício da ação de aproximar e conhecer os sujeitos, proporcionando uma atmosfera de intimidade entre esses, tal que nessa relação, todo o ser humano se constitui com o Outro, com identidade, e não como desconhecido.

Dessa maneira, reflete-se sobre a importância ao acatamento e o respeito em relação ao Outro, como princípios fundantes de uma relação. Freire (2014), na obra Pedagogia da indignação, acrescenta que além de reverenciar a vida humana deve-se, também, reverenciar a vida "[...] vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, dos sentimentos" (FREIRE, 2014, p. 77).

Resume dessa forma, a necessidade de que os seres humanos lutem pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida humana, aos animais e ao ambiente tal que conclama, a todos, ao desenvolvimento da capacidade de amar o mundo.

Para Andreola (2010), Paulo Freire relaciona a categoria mundo à natureza, a cultura, a história, a existência, a consciência, ao trabalho, a ação transformadora, a palavra e a práxis, conceitos por meio dos quais ele explica "[...] a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação" (ANDREOLA, 2010, p. 283). Segundo o mesmo autor, para o ser humano, o mundo significa o contexto de sua existência, transformando esse contexto por sua ação.

Nessa esteira, Freire reflete que a ecologia ganha uma importância fundamental e que deve estar presente nas práticas educativas críticas e libertadoras, pois essa remete a ação de problematizar as relações entre os seres vivos entre si e, ainda, desses com o meio.

Mesmo que Freire utilize o conceito ecologia, conforme Delizoicov e Delizoicov (2014), a proposta freiriana está alinhada a um estilo de pensamento crítico-transformador em que a concepção de meio ambiente diz respeito a um dado lugar em que os elementos naturais e sociais constituem relações e estão em interação. Tais relações implicam em processos culturais, sociais e históricos de transformação do meio. Por outro lado, segundo os mesmos autores, o estilo de pensamento ecológico é o estudo da natureza, da fauna e da flora, a natureza e os elementos que a cercam. Tal concepção de estudar as relações dos seres com o mundo e no mundo implica em analisar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Referências

ANDREOLA, B. Mundo. In: STRECK, D.; REDIM, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 282-283.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N.C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C.F.B; TORRES, J.R. (Orgs). **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. p. 81-115.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
LAYRARGUES, P.P. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecologismo. **Pesquisa em Educação Ambiental**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018.
LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo Cortez, 2006.

Palavras-chave: Antiecologismo; Diálogo; Transformação social

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: FUNDAMENTOS EM PAULO FREIRE E ENRIQUE DUSSEL

ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A expansão da produção capitalista está atrelada a um crescimento econômico ilimitado o qual exerce pressão sobre a utilização dos recursos naturais e sobre a capacidade de suporte a vida no planeta. Nesse contexto, a natureza é transformada pelos seres humanos por meio de suas atividades e esses, no momento em que não possuem uma organização racional, exploram os recursos naturais até a sua exaustão, desencadeando, a partir dessa última, diversas catástrofes. Assim, o sistema em curso faz com que os seres humanos ignorem os nexos ecológicos, não percebendo, ainda, a necessidade de reformulação das relações entre a dinâmica socioeconômica e os fenômenos naturais. Inserido nessa discussão, Leff (2000) reflete que a crise no modelo civilizatório "[...] não só se manifesta na destruição do meio físico e biológico, mas também na degradação da qualidade de vida, tanto no âmbito rural como no urbano" (LEFF, 2000, p. 41).

Contudo, acredita-se que não basta rever somente as ligações entre os seres humanos e a natureza, mas se faz necessário constituir um novo olhar para as relações entre os sujeitos, relações essas prejudicadas no momento em que refletem atitudes e comportamentos irracionais, pois a dominação destrutiva torna-se a base dessas, tendo sua origem em vínculos de poder historicamente constituídos.

Aproximando ao campo da educação ambiental, a intencionalidade do texto aqui proposto, fundamentado a partir de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, é problematizar a partir dos pressupostos de Paulo Freire e Enrique Dussel as categorias diálogo, alteridade e situações-limite, no que implique mediar e gerar ações transformadoras no e com o mundo, refletindo sobre as práticas dessas ações.

Os seres humanos envolvidos na relação educativa devem identificar e discernir as semelhanças e diferenças presentes no contexto vivido. Nessas condições, o diálogo freiriano, a partir de sua dimensão ontológica, permite que a partilha entre os sujetitos ganhe centralidade, redefinindo o quadro do poder entre aqueles envolvidos.

Freire, com o foco na educação popular, pelo diálogo toma, como ponto de partida, o quadro antropológico-cultural, o qual está, intimamente, ligado à vida daqueles que participam da relação educativa. Nessas condições, o universo temático, o mundo da cultura dos sujeitos envolvidos, permite a construção do universo vocabular.

A partir dessas ideias, na relação dialógica, a compreensão do mundo para a sua transformação ganha centralidade, mas, ao mesmo tempo, compreende-se o alerta da proposta freiriana quanto à existência de um quadro perverso do poder, instituído na luta de classes, tornando necessário que se fundamente as relações educativas partindo, sempre, do mundo da vida das pessoas.

No que pese o mundo da vida, para Dussel o reconhecimento da alteridade, da diferença, é condição constituinte do próprio Eu e do Outro, os quais se constituem na relação, na intersubjetividade, tal que o Eu somente existe a partir do Outro, fazendo com que a relação educativa, nesse contexto, torne-se um compromisso existencial.

Dussel afirma a necessidade de considerar a palavra do Outro como semelhante conservando a distinção metafísica que se apoia nele como Outro, não como idêntico ou unívoco, mas respeitando a analogia da revelação. Assim, a história da libertação humana se faz a partir de

resultados relativos, nunca finais de tal maneira que para o autor o caminho é ouvir a voz do pobre, a voz do povo, comprometendo-se com a "[...] humildade e mansidão na aprendizagem pedagógica do caminho de que a palavra do outro, como mestra, vai traçando cada dia" (DUSSEL, 1986, p. 209).

O ser humano como Outro é aquele que representa o centro do seu próprio mundo e mesmo como dominado ou oprimido pode dizer o insperado, o inédito, a palavra que representa a experiência pessoal-coletiva, em seu mundo. Enquanto Outro é um ser livre, já enquanto parte de um sistema torna-se funcional em relação a uma estrutura.

Freire remete ao contexto de aceitar a palavra do Outro compreendendo que como premissa está à ação de saber escutar, o ato de ouvir, com disponibilidade permanente do sujeito que ouve a fala do Outro. O ato de ouvir, no contexto freiriano, está associado ao exercício da humildade, o qual revela de mesma maneira os limites do saber e da ignorância do Eu. Ao considerar as relações educativas, Freire (2003) enfatiza a necessidade de respeito e humildade em relação à "[...] identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser" (FREIRE, 2003, p. 67).

Tal situação irá garantir a convivência com o direito as diferenças, sem que se exclua o debate, ou seja, o diálogo sobre as diferenças. Aproximando ao afirmado por Dussel, as diferenças estão, justamente, nos contextos vividos pelos seres humanos, em sua cultura, tal que a experiência dialógica se torna uma experiência individual-coletiva.

O diálogo sobre as diferenças abre caminhos ao relato de visões distintas de mundo, aportando os fragmentos referentes à cultura desses sujeitos, promovendo, assim, a partilha a qual irá exercitar a reflexão.

É nessa partilha, que as determinantes históricas tornam-se percebidas, tal que os seres humanos envolvidos e envolvendo as situações-limites passam a instaurar respostas autênticas aos desafios suscitados. Essa reflexão a respeito das situações-limites, a qual não pode se restringir as individualidades, mas a um coletivo, faz com que a percepção da realidade sociocultural avance na superação tanto do conhecimento abstrato isolado das partes como do conhecimento dedutivo dessa mesma realidade.

Assim, a relação educativa, em favor de uma educação ambiental crítica, deve proporcionar à "[...] desmitologização da realidade" (FREIRE, 2011, p. 77), em que o sujeito poderá tomar distância da realidade em que se encontra, para constituir o movimento de inserção crítica nessa mesma, resultando na ação sobre essa realidade constituída. Para além de resultar uma forma de linguagem, o processo busca desvelar as relações dos seres humanos com e no mundo, como modo de ação política, pela consciência de si.

A problematização das situações-limites promove o exercício sobre o pensar diferentes existenciais, possibilitando que os sujeitos se aproximem de sua nova construção, singularizando o processo do qual extraem o problema. É pela constituição dessa singularidade que os seres humanos irão se reconhecer como sujeitos históricos, com possibilidade de ação na realidade.

Os pressupostos definidos nas obras de Freire (1980, 2002, 2004) e Dussel (1974, 1977) remetem a reflexão sobre a necessidade de valorização da identidade cultural dos seres humanos, identidade essa a qual anuncia a leitura de mundo exercida por esses sujeitos, não raro, subssumida aos modos de produção e consumo impostos pelo modelo civilizatório.

A discussão toma como foco a necessidade de respeito e entendimento diante dos saberes dos sujeitos, tal que a educação crítica e popular assume seu papel no momento em que marcha na direção da constituição de uma nova realidade e, ao mesmo tempo, denuncia as estruturas desumanizantes. Para que isso aconteça, o processo educativo deve partir da realidade dos seres humanos, mantendo a constante dialetização entre objetividade e subjetividade.

De maneira resumida, reflete-se sobre as seguintes ideias força:
· Diálogo – exige uma escuta da prática, de tal maneira que a relação dialógica possa priorizar a vocação ontológica do ser humano, vocação de ser sujeito, promovendo a compreensão do contexto e dos saberes dos envolvidos na relação;
· Alteridade – define como premissa a necessidade de ouvir o Outro, pois o diálogo deve promover ao sujeito o deixar tomar-se pelas razões do Outro, antes de elaborar a contraposição de ideias; e
· Situação-limite – assume na relação dialógica o debate de temas desafiadores, tal que os seres humanos, pelo diálogo crítico, devem envolver e serem envolvidos pelas situações-limites, recuperando, assim, a vocação ontológica do ser mais.
Por fim, partindo dos pressupostos aqui explicitados, reflete-se que as obras de Paulo Freire e Enrique Dussel aproximados ao campo da educação ambiental crítica, representam marcos conceituais capazes de oferecer sustentação a formação dos seres humanos, formação essa imbricada a transformação social.

Referências

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1974.
DUSSEL, E. **Filosofia da libertação:** filosofia na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.
LEFF, H. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Edifurb, 2000.
FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Palavras-chave: Diálogo; Alteridade; Situações-limite

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

ANDRE LUIS CASTRO DE FREITAS - FURG
LUCIANE ALBERNAZ DE ARAUJO FREITAS - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os pressupostos da Educação Ambiental Transformadora (EAT) encontram-se diretamente vinculados às formulações marxianas, tendo presente que a necessidade de transformações em nível mundial, que se faz urgente, está para além de mudanças de caráter cultural e comportamental, devendo ocorrer na superação do atual modelo civilizatório.

Layrargues (2006) explicita tal proposição, ao referir-se que à importância da dialética está entre a mudança social e a mudança cultural, no intuito de construir uma sociedade ecologicamente responsável e socialmente justa. Nessa perspectiva, para o mesmo autor, a mudança só se faz possível quando se leva em consideração a sociedade da qual se é parte, pois os valores são definidos a partir das condições históricas, inseridas em um mundo dialético de mútua constituição entre objetividade e subjetividade.

A Educação Ambiental Transformadora possui como foco tanto uma problemática concreta que é o aniquilamento do planeta como a ameaça da manutenção da vida colocando em evidência a busca de caminhos que permitam solucionar tais situações. Nesse ponto, a EAT luta pela superação da hegemonia burguesa, trazendo para a discussão questões fundantes do marxismo originário encobertos pelos apelos de concepções as quais sustentam o neoliberalismo de terceira via.

Dessa forma, a EAT compreende a vinculação das bases ecológicas com a esfera material, vinculadas ao modo de produção capitalista e às relações sociais em sua concretude, tendo consciência sobre a necessidade de se vincular ao método dialético em sua lógica de ação e reflexão. Nessa abordagem, Layrargues (2006) enfatiza a necessidade de que se reflita sobre o problema ambiental de forma articulada com a totalidade das dimensões da sociedade, pois a não articulação resulta em uma visão dualista de mundo em que "[...] a luta pela proteção da natureza sobressai como algo hierarquicamente prioritário sobre a luta por justiça e igualdade social, em vez de serem percebidas como intrinsecamente vinculadas" (LAYRARGUES, 2006, p. 14).

Compreender a EAT em sua amplitude e complexidade permite fazer, de seus pressupostos balizadores a construção de uma educação e uma prática pedagógica que esteja em sintonia com os anseios de contribuir com o processo contra-hegemônico. Para tanto, deve-se ter presente que a EAT, socioambiental e popular, refere-se "[...] enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo" (LOUREIRO, 2006, p. 35), fundamentando-se, assim, como categoria teórico-prática estruturante para a educação.

A EAT parte da situação concreta, ou seja, do esgotamento das condições materiais do planeta e suas decorrências, tendo como base ontológica e gnosiológica, o materialismo histórico dialético, impulsionando o entendimento da educação não como o único meio para a transformação, mas como um dos meios sem o qual não há mudança. A vinculação dos pressupostos da EAT, segundo Loureiro e Layrargues, ao materialismo dialético, nas proposições de Marx e Engels, compõem a base do referencial teórico-metodológico para essa.

A partir do exposto torna-se possível perceber a crise ambiental a partir de sua conexão com as condições concretas da sua própria produção histórica, em que a busca desenfreada pelo lucro

ocasionou a falência da unicidade orgânica entre a natureza e o ser humano. Esse ao não se perceber parte da natureza, passa a vê-la como fonte de matéria-prima a ser explorada na busca desenfreada da expansão do capital, gerando, com isso, uma grande crise sócio-ambiental.

Desta forma acredita-se ser impossível negar a vinculação da degradação ambiental com a lógica de expansão do capital, do sistema capitalista, não podendo ser percebida como algo pontual, mas atrelado ao processo de produção inerente ao modelo civilizatório.

Tem-se então a clareza de pensar na superação da crise sócio-ambiental com o pensar na superação do capitalismo, por meio da compreensão da amplitude e complexidade da EAT propondo uma educação a partir de seus pressupostos balizadores.

Nessa perspectiva transformadora e, também, emancipatória, a Educação Ambiental abarca, na visão de Lima (2005), as seguintes características: 1º) A compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; 2º) A defesa do desenvolvimento das liberdades e possibilidades tanto humanas como não humanas; 3º) A atitude crítica diante dos desafios da crise no modelo civilizatório; 4º) A politização e publicização da problemática socioambiental; 5º) A associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins; 6º) O entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; 7º) A convicção que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental; 8º) O cuidado em estimular o diálogo e a complementaridade entre as ciências e as múltiplas dimensões da realidade entre si; e 9º) A vocação transformadora dos valores e práticas.

Por fim, a vinculação dos pressupostos da EAT, sobretudo nas reflexões de Carlos Loureiro e Philippe Layrargues ao materialismo histórico e dialético e nas proposições de Marx e Engels compõem a base do referencial teórico-metodológico deste trabalho. No entanto, ressalta-se a preocupação de realizar a interlocução com autores que comunguem das premissas do marxismo originário.

Referências

LAYRARGUES, P. P. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, C. F. B (Org.). **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, F. B., LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Palavras-chave: Práxis social; Materialismo histórico; Dialética

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O CUIDADO-DE-SI E A ABSURDIDADE EM TEMPOS SOMBRIOS

COORDENADOR(A): FILIPI VIEIRA AMORIM - UNIPLAC

Eixo – Educação Ambiental

A mesa "Fundamentos Filosóficos da Educação Ambiental: o cuidado-de-si e a absurdidade em tempos sombrios" aborda os pressupostos filosóficos que servem de fundamentos da Educação Ambiental. Seus debatedores revisitam a epistemologia, a ética e a política na tentativa de problematizar alguns dos elementos conceituais e pragmáticos que sustentam o campo em tese. Para além dos essencialismos e das verdades universais, trata-se de três ensaios teóricos que se complementam no sentido de pensar sobre os desafios da Educação Ambiental nesta contemporaneidade.

O CUIDADO-DE-SI COMO UMA EXPERIÊNCIA HERMENÊUTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SIMONE GROHS FREIRE - FURG

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir do tema proposto para esta mesa, uma perspectiva filosófica dos fundamentos da Educação Ambiental (EA), procurou-se refletir criticamente acerca do cuidado-de-si como uma experiência hermenêutica da EA. Para tanto, a partir de uma abordagem hermenêutica, num viés dialógico, buscou-se estabelecer uma compreensão de EA em diálogo com a concepção de experiência hermenêutica e com a perspectiva heideggeriana de cuidado. Estabelecido este lugar de fala, o texto se organizou em torno da imbricação destes argumentos filosóficos no campo da EA. Em outras palavras, trata-se de um pensar sobre uma dimensão ética, fundada no cuidado hermenêutico, da Educação Ambiental.

Educação Ambiental aqui compreendida como um espaço político para discutir, ressignificar e reconstruir as relações, abrindo novas perspectivas para a promoção da vida e o bem viver. Portanto, como um espaço crítico, ontológico e ético. Essa percepção da Educação Ambiental se consolida a partir da constatação de que a crise ambiental que se vive é uma crise civilizatória que está, por sua vez, ancorada nas formas atuais de ser-no-mundo, marcadas por uma racionalidade reducionista que se apresenta como um projeto fracassado.

Assim, este estudo nasceu a partir da reflexão do entendimento de alteridade preceituado por Gadamer (2013) no jogo dialógico, e, na proposição que pensar é pensar-se. Desta forma, para Gadamer a compreensão não se reduz à interpretação, mais do que isto, é um modo de ser que indica uma postura de se colocar no lugar do outro, abrindo-se ao mundo e ao horizonte do outro. Ora, a abertura ao outro produz também efeitos sobre o Eu com o alargamento dos próprios horizontes. Portanto, o cuidado do outro é também o cuidado-de-si.

Gadamer, ao tratar desta dimensão ética, e orientando seus argumentos a partir de uma concepção de filosofia prática vai buscar em Aristóteles, mais especificamente no conceito de *phrônesis*, a concepção de que é na cotidianidade, na razão prática, enfim, na experiência hermenêutica que acontecerá uma ética que é cuidado do outro, mas também cuidado-de-si. Aliás, Hadot na mesma linha irá afirmar que a filosofia é a união entre a teoria – o discurso – e a prática, isto é, o modo de vida: "Filosofia e discursos filosóficos apresentam-se assim simultaneamente como incomensuráveis e inseparáveis" (2008, p. 249).

Neste cenário, trazer a fala a experiência hermenêutica exige, antes de mais nada, falar em experiência humana, a qual não pode ser compreendida a partir de um único viés, mas é plúrima, rechaçando qualquer possibilidade de uniformidade ou universalização. Heidegger irá estabelecer que é na cotidianidade que repousam as experiências, as quais afirmam a autenticidade ou inautenticidade da vida. Isto porque é na experiência cotidiana que se dá o fazer humano em múltiplas dimensões: social, política, econômica, cultural, histórica, em que o indivíduo procura atender suas necessidades mais básicas. Sendo o empírico produzido em determinada tradição ele é resultado, portanto, da experiência humana.

A partir desta perspectiva é possível pensar a experiência humana como uma experiência hermenêutica, caracterizada esta pela abertura, pela finitude e pela intersubjetividade. Nos dois primeiros, no sentido de que a abertura da experiência advém da própria finitude do ser humano, e, portanto, da sua historicidade e da consciência desta historicidade. Diante disto, a experiência não é una, nem tem validade absoluta. Quanto à intersubjetividade, diz respeito a olhar o outro que nos aborda não como objeto, como amplamente defendido no Iluminismo moderno, mas

como a compreensão em que o outro não é dominado porque não existe última palavra. De outro modo, "a consciência da finitude humana conduz à mútua abertura entre sujeitos. Compreendida como vínculo humano autêntico, a abertura traduz-se em escuta" (DALBOSCO, 2014, p. 1046).

Nesta linha, defende-se neste texto que o cuidado do outro exige antes de mais nada o cuidado-de-si. Parte-se aqui de Sócrates que apregoou o "conhece-te a ti mesmo", proposição que tem como condição e critério de validade e eficácia o cuidado-de-si, como se verifica:

> [...] melhor dos homens, você, sendo um ateniense, da maior e mais reputada cidade em sabedoria e força, não sente vergonha de militar em favor do dinheiro (a fim de possuir o máximo possível), e da fama e da honra, *mas em favor da reflexão, da verdade e da alma (a fim de ser a melhor possível) não militar nem se preocupar?* (PLATÃO, 2011, p. 89, *grifo meu*).

Assim, Sócrates defende o cultivo da alma como um cuidado-de-si, o que por sua vez "implica uma transformação do modo de vida levado até então, uma espécie de reflexão sobre as próprias atitudes e uma revaloração da própria existência" (ROHDEN; KUSSLER, 2017, p. 97).

Esta perspectiva, por sua vez, leva a refletir acerca do cuidado para Heidegger, que é dimensão do compartilhar, mas também é cuidado-de-si enquanto finitude. Cuidado enquanto liberdade e autenticidade no que se refere as suas possibilidades de ser:

> O *Dasein* sempre entende a si mesmo a partir de sua existência, a saber, a partir de sua possibilidade de ser si mesmo ou de não ser si mesmo. Essas possibilidades o *Dasein* ou as escolheu ele mesmo ou nelas foi ter ou nelas já cresceu cada vez. A existência é decidida cada vez só pelo próprio *Dasein* ou no modo de uma apropriação da possibilidade ou de um deixar que ela não se perca. [...] E porque o *Dasein* é, cada vez, essencialmente sua possibilidade, esse ente e, seu ser pode se 'escolher', pode ganhar a si mesmo ou pode se perder, isto é nunca se ganhando ou só se ganhando 'em aparência' (HEIDEGGER, 2014, p. 61; 141, *grifo no original*).

Diga-se que Heidegger define o cuidado como um *a priori* existencial do ser humano, apontando que ele está em toda atitude e situação de fato, logo, um modo de ser essencial, expressão de sua humanidade. Portanto, trata-se de uma dimensão ética originária que surge da interpretação ontológica da existência humana.

Apesar de Heidegger não tratar explicitamente de uma perspectiva ética em sua obra, tem-se que há um delineamento ético quando o mesmo aponta a necessidade de reposicionamento do ser humano. Diferentemente das éticas deontológicas que firmam normas de conduta, a perspectiva heideggeriana é a de "empreender uma reflexão acerca das estruturas existenciais do Dasein que lhe possibilitam tomar decisões e assumir posicionamentos em situações concretas que envolvem a dimensão ética das relações sociais" (WEBBER, 2016, p. 20).

Em outras palavras, do diálogo entre Gadamer e Heidegger tem-se que é a partir da experiência hermenêutica que as questões acerca do cuidado-de-si enquanto dimensão ética do ser humano devem ser enfrentadas. O sentido que o indivíduo atribui a si e ao mundo decorre diretamente da compreensão do seu ser e da forma como se coloca diante dos acontecimentos.

Assim, tomada a Educação Ambiental como o espaço ontológico-político, que se apresenta adequado para a construção de reflexões críticas quanto ao posicionamento do ser no mundo, consigo e com os outros, o cuidado-de-si assume a forma de atitude, "representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo" (BOFF, 2014, p. 37) consigo e com o outro. Nesse diapasão, o cuidado-de-si é condição de possibilidade para o cuidado com os outros, onde não se dá relação de domínio, mas de convivência e comunhão. O cuidado-de-si, nesta perspectiva apresentada, mais do que modo de ser, projeta-se como modo de agir a fim de encontrar o caminho para morar na verdade do ser (HEIDEGGER, 1973).

Referências

BOFF, L. **Saber Cuidar.** Petrópolis: Vozes, 2014.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa Educacional e Experiência Humana na perspectiva Hermenêutica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000401028&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02 jun. 2019.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método I.** Petrópolis: Vozes, 2013.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo.** Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da verdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** Porto Alegre: L&PM pocket, 2011.

ROHDEN, L.; KUSSLER, L. M. Filosofar enquanto cuidado-de-si mesmo: um exercício espiritual ético-político. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.40, n.3, p.93-112, Jul./Set., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732017000300093 Acesso em: 02 jun. 2019.

WEBBER, M. A. **Ética e Existência:** uma contribuição heideggeriana. Caxias do Sul: EDUCS, 2016.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ontologia; Experiência Hermenêutica; Cuidado-de-si.

PROFANAR A NATUREZA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-POLÍTICOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CLERISTON PETRY - UFMT

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A relação dos homens e mulheres com a natureza, se partirmos do pressuposto de uma história que perpassa o Ocidente e "desemboca" até nós, é uma relação de separação, angústia e vergonha. O homem grego buscou, e a Filosofia Antiga registrou, a necessidade de se distinguir dos animais e, consequentemente da natureza, como se fosse algo ou alguém potencialmente mais excelente (*areté*), dado que lhe cabia um anseio e uma liberdade de se auto-determinar distinto do "natural", tido como necessário. O homem almeja a excelência (*areté*) por meio da virtude e da superação da condição natural. A educação, como escreve Wener Jaeger, "se distingue a formação do homem, mediante a criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente determinado. A educação não é possível sem que se ofereça ao espírito uma *imagem* do homem tal como deve ser" (1996, p.19). Tal "dever ser" se orienta na perspectiva de uma "natureza humana", no sentido de uma essência e não de *physis*. Um ideal de dever que é representado nos heróis trágicos como aqueles que almejam uma imortalidade específica, não natural e além das coerções naturais.

A lógica natural acontece por meio de ciclos repetitivos que localizam os homens também na condição de *zoé*, cuja atividade específica é o *labor*, ou seja, um metabolismo vital na tentativa, efêmera, de superar as necessidades, embora escravizado por elas (ARENDT, 2005, p.109). Por isso, o cidadão grego não *laborava*, dado que não era uma atividade para homens livres, daí sua conotação negativa. Ademais, ao *laborar* os homens compartilham com outras formas de vida tal atividade (ARENDT, 2005, p.110).

Compreender-se como pertencente à natureza era abandonar a possibilidade de "ser mais", de se distinguir e, por tanto, de "aparecer" em sua "unicidade". A natureza, como os deuses, era imortal e o homem era o único ser mortal rodeado de imortalidade. Mas, como seres singulares, os homens se separam do "natural" e não se resumem a perpetuação da espécie e, assim, da não-singularidade, eis a dignidade humana (ARENDT, 2005, p.44).

De algum modo, é a origem do "pecado original" na tradição judaica. Os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus. Mas a imagem não é ser. Adão e Eva, no Éden, eram imortais, como a natureza e todas as coisas, inclusive os anjos e os demônios. Ao comer o fruto da árvore proibida, que lhes oportunizou o conhecimento da distinção entre o bem e o mal, romperam com a promessa e a condição divina, sendo expulsos e condenados a uma vida que tenderia à morte. O conhecimento não é gratuito. O conhecimento é "irmão" da lucidez (Lúcifer): daí seu preço, qual seja, ser separado (alienado) da natureza e da imortalidade que lhe é inerente. Dessa tragédia dos homens e dos anjos caídos que se revela a potencialidade da virtude, fundada na liberdade: "Que tem que a campanha se perca? Acaso a indômita vontade, o estudo de vingança, o ódio infindo e a insubmissa coragem se perderam?", argumenta Belzebu na obra *Paraíso Perdido* de John Milton (2018, I, 105-108). E sobre a liberdade, Lúcifer fala: "Que importa onde se eu mesmo for [...]? Aqui seremos livres [...] Melhor reinar no inferno que no Céu servir" (MILTON, 2018, I, 255-264).

A expulsão de Adão e Eva marca a ruptura e a separação da "totalidade" com a natureza. Se antes, no Éden, eram complementares, agora são condenados ao *labor* e aos sofrimentos oriundo de sua nova condição de seres imperfeitos, pecadores e, nesse sentido, submetidos às

intempéries naturais antes inexistentes. A natureza deixa de ser um paraíso idílico, não é mais o ventre materno. Adão e Eva são condenados, assim como as futuras gerações, a lutar pela sobrevivência, também, contra a natureza que ao mesmo tempo está neles e fora deles: as paixões, os apetites, a vergonha. De todo modo, isso não rompe com a lógica da "criação", qual seja, "cada um com seu lugar, cada seu curso, o resto fecha em círculo o universo" (MILTON, 2018, III, 720-721).

O problema central do presente estudo é se a temática ambiental não precisa revisar os fundamentos "espirituais" do pensamento "tradicional" acerca da "condição/natureza humana" e a relação com o "ambiental". Para tanto, a educação ambiental deve romper com o "paradigma" ou "modelo" (*paradeígmatos*) fundado na "sacralidade" da natureza que é uma das origens da separação homem *versus* natureza. O "sagrado", na perspectiva de Agamben (2017, p.65) se refere a coisas que pertencem aos deuses que são subtraídos do livre uso dos homens. Ao ser separado do "uso comum" se tornam indisponíveis e fora da esfera do "comum". A "natureza" é sacralizada na medida em que não é o mesmo que "nós", ou seja, é "outro", diferente, exclusivo, não dominado. Se a natureza é algo que não sou *eu* ou não é um *nós*, ela pode ser percebida (consciente ou inconscientemente) sob a lógica do "estranho" e, por seu turno, ser fonte de ansiedade, angústia e temor.

Mesmo em tempos de crises e catástrofes ambientais, nossa percepção da "sacralidade" da natureza não é alterada. Numa perspectiva "preservacionista", a "sacralidade" da natureza se revela na criação e manutenção de reservas naturais que se separam e proíbem o "livre uso" humano. Tais reservas são como "museus naturais", a nostalgia de um passado mítico de uma relação simbiótica do homem com a natureza. Como os museus, as reservas naturais impossibilitam-nos de usá-las, de habitá-las e de fazer experiências que não exclusivamente estéticas e sob um forte aparato normativo. Para Agamben (2017, p.73), "os turistas celebram um ato sacrificial que consiste na angustiante experiência da destruição de todo possível". As reservas naturais são a explicitação e a atualização da "vergonha original": de não sermos ela, não a controlarmos; e de que as crises e catástrofes ambientais são o resultado de nossa tentativa vã de dominar o indominável.

O turismo ambiental, também como "educação ambiental" (do mesmo modo que o turismo aos museus, numa "educação histórica") ritualiza a atualização da "sacralidade" da natureza. Mais ainda, de uma "natureza sagrada" e preservada que não é a natureza da qual temos acesso cotidianamente, a qual é constantemente atacada, depredada, aniquilada como um "estranho". E essa "afronta" ao "natural" parte do pressuposto de que o homem não faz parte dela, ou seja, não faz parte da natureza.

Uma "educação ambiental" que faça frente aos novos desafios acontece "profanando" a natureza. Giorgio Agamben (2017, p.65-67) localiza o "profanar" na esfera humana, ao contrário do "sagrado". Nesse sentido, “profanar a natureza” implica restitui-la ao livre uso dos homens, no qual a natureza não está mais separada pelo ritual e pelo mito, mas é construída e criada pela "ação comum". "Usar", para o filósofo italiano, na perspectiva do "profanar", é uma negligência "distraída", ou seja, de "abrir a possibilidade de forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular" (AGAMBEN, 2017, p.66). Pôr em "comum" significa restituir uma unidade do homem e da natureza que não se dá pela via mítica, mas pela política, por meio do conceito de "comum". Dito de outro modo, o "respeito" à natureza passa pelo viés da criação, instauração do "comum" no qual a natureza, e toda criação humana, faz parte. Nesse sentido, a "natureza" não é mais um ente diferente, outro, estranho, mas parte daquilo que “usamos” e preservamos porque é comum.

Em nosso contexto, dos avanços neoliberais e fascistas, o "comum" pode ser uma alternativa, dado que "o capitalismo, produzindo as condições de sua expansão sob bases cada vez mais

amplas, está destruindo as condições de vida no planeta e conduzindo à destruição do homem pelo homem" (DARDOT e LAVAL, 2017, p.12). O capitalismo não conhece limites sob as condições do "contábil". O único limite possível é a destruição.

A "educação ambiental" (entendida num sentido *lato* e não especificamente escolar) não está dissociada de uma “educação política”, pois não pode ser concebida sem a "ação comum". Não há, para Dardot e Laval (2017, p.18) a possibilidade da crença no Estado como o garantidor do comum, muito menos na estratégia, equivocada, do Mercado como regulador do "bem comum". Nossa história revela o fracasso de ambas as alternativas.

Ademais, ao "profanar" a natureza ela é "desessencializada", isto é, não se a conceba sob a égide de uma res, típica do direito romano e, portanto, do direito de propriedade, porque a natureza não é um "bem", muito menos o "comum". Se a "natureza" fosse um "bem" ela seria passível de ser apropriada. O "comum" e, portanto, a "natureza", deve ser concebida a partir da atividade prática dos homens que tornam, criam e instituem os comuns (DARDOT e LAVAL, 2017, p.54). "Profanar", portanto, é questionar a concepção tradicional da relação entre homem e natureza, por uma interação na qual os homens e as mulheres atuam e coparticipam a partir do "comum".

Referências

AGAMBEN, G. **Profanações.** São Paulo: Boitempo, 2017.

ARENDT, H. **La condición Humana.** Barcelona: Paidós, 2005.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

JAEGER, W. **Paideia:** los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

MILTON, J. **Paraíso Perido.** São Paulo: Editora 34, 2016.

Palavras-chave: Profanar; Educação Ambiental; Comum.

A ABSURDIDADE COMO FUNDAMENTO ÉTICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

FILIPI VIEIRA AMORIM - UNIPLAC

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Capes-PNPD

A proposição deste ensaio é a de aproximar o conceito de *absurdidade*, tal como apresentado por Albert Camus (1913-1960), em *O mito de Sísifo* (CAMUS, 2007), do debate acerca dos Fundamentos Filosóficos da Educação Ambiental – tema central da mesa proposta. Para tanto, partimos do pressuposto de que o desafio que se coloca à Educação Ambiental é o de auxiliar na compreensão da condição e da existência humana (AMORIM, 2017), porquanto esta asserção coloca-nos diante da necessidade de uma inversão axiológica àquilo que se manifesta como ponto de vista preponderante ao campo em tese, a saber, o desejo de reencontro – romântico e nostálgico – entre humanidade e Natureza em um plano futuro.

O suposto princípio restaurativo – ideia de reencontro – ao qual nos reportamos desdobra-se especialmente no esforço de inteligibilidade do mundo cognoscível, algo como uma tentativa de encontrar amparo à condição humana no plano universal do que se convencionou chamar Natureza. Em primeiro lugar, trata-se de uma imprecisão tanto de percepção do sentido do mundo, de modo geral, quanto da dimensão conceitual que abarca a palavra Natureza; o que, em segundo lugar, repercute *quid pro quo* em diversas tendências nas análises, descrições e proposições de estudos, práticas e pesquisas sobre a Educação Ambiental. Logo, a hipótese defendida neste ensaio é a de que sob esses dois aspectos o sentido próprio do que é considerada "a" Natureza reflete tentativas de negação do *absurdo* existencial-humano pela investida na afirmação da ideia de humanidade insigne, própria do antropocentrismo empalamado pela *nostalgia do futuro* que contraria a insignificância-humana-absurda diante do Cosmo.

Por mais que o movimento antropocêntrico tenha se tornado lugar comum de crítica por parte da Educação Ambiental, qual seja o ensejo à relação harmônica entre humanidade e Natureza concede espaço ao que lhe é próprio: a *nostalgia do futuro* linear que conduzirá, paulatinamente, o ser humano ao progresso. Ao mesmo tempo, o desejo de reencontro entre humanidade e Natureza remete-nos à nostalgia de unidade na projeção de um futuro prometido que, paradoxalmente, representa um devir baseado em um passado remoto. Do ponto de vista camusiano, em ambos os casos, o que está em jogo, independente de fazê-lo consciente ou inconscientemente, é a tentativa de negação do *sentimento trágico*, isso porque toda e qualquer tentativa de familiaridade com o mundo é o que o torna plausível e afasta o próprio *absurdo* da consciência.

A Educação Ambiental, neste contexto, figura como fiel depositária de um cenário trivial onde o ser humano evoca sentidos de refusa à sua existência *ex vano*. Com isso, coloca-se em evidência a perspectiva comum quanto ao senso compreensivo da Natureza enquanto elemento fundante da problemática ambiental, dado que a inversão axiológica, antes anunciada, propõe-se a separá-la do compromisso nostálgico de reencontro assumido por seu polo oposto, a humanidade, uma vez que essa percepção traz consigo um sentido imediato de interdependência que ampara o seu oposto, a ausência de sentidos ao mundo, aos seres e aos objetos inumanos. O que se quer evidenciar é o fato de que a *nostalgia do futuro* consagra a *nostalgia de unidade*, um paradoxo ético que subsumirá o debate acerca dos conceitos de Natureza e humanidade que fundamentam a Educação Ambiental e se desdobram em práticas e concepções desta.

Para destacarmos o *absurdo* enquanto conceito, ou ainda, como operador ético, teremos que admitir uma condição primeira à guisa de reflexão sobre os Fundamentos da Educação

Ambiental. Tal premissa consiste em aceitarmos um ponto de partida, marco elementar da problemática, que nos leva à seguinte questão: *que vida vale a pena ser vivida*? É a mesma pergunta a que Camus recorreu em *O mito de Sísifo*. Nessa interlocução, o pensador ajuda-nos a justificar a premissa de que a razão de ser da Educação Ambiental é auxiliar na compreensão da condição e da existência humana, como afirmamos anteriormente, ao invés de delegar à humanidade a tarefa de reestabelecer vínculos como tentativa de dar sentido à Educação Ambiental. Portanto, para a compreensão do *absurdo*, enquanto conceito, somos levados ao problema do *sentido*.

Ainda que Albert Camus tenha recusado sua associação ao pensamento filosófico-existencialista, é coerente afirmarmos a presença de uma base existencial em seus escritos que o aproxima da perspectiva à qual ele próprio afastou-se, uma vez que coloca o ser humano "e o sentido da vida como fundamento de sua obra" (PAIVA, 2003, p. 156). Por isso, o encontro entre o pensamento camusiano e a Educação Ambiental provocam-nos à compreensão e à interpretação dos fenômenos próprios ao avanço dos poderes humanos consonantes ao desenvolvimento das capacidades técnico-científicas que no seio de suas contradições são capazes de salvaguardar ou dizimar a vida como um todo. Não se trata de uma visão apocalíptica, mas do reconhecimento da *absurdidade* na qual nos encontramos produtos e produtores de uma civilidade *absurda* em que o não reconhecido do *absurdo* impede-nos a experiência com o *sentimento trágico*. É certo que o reconhecimento do *absurdo* se dá no espectro individual no momento mesmo em que se percebe o "divórcio entre o homem e sua vida, o ator e seu cenário" (CAMUS, 2007, p. 20), porquanto disso deriva o desafio que se impõe à problematização sobre uma suposta *nostalgia de unidade*. Por consequência, a perda do sentimento de familiaridade e comunhão com o mundo, sustentado até então pela *nostalgia de unidade*, no caso da Educação Ambiental, sugere o encontro de si com o *sentimento trágico*. Se o objetivo da discussão é a defesa de que a *absurdidade* pode servir como operador ético aos Fundamentos da Educação Ambiental, questionar a *nostalgia de unidade* e deparar-se com o *sentimento trágico* coloca-nos em uma encruzilhada: "a lucidez diante da existência" ou "a evasão para fora da luz" (CAMUS, 2007, p. 19). Por isso mesmo, o pressuposto que nos serve de base encontra-se com a possibilidade de que, talvez, tenha sido o desejo mesmo pelo regresso à unidade o impulso vital que nos trouxe ao que hoje nomeamos Educação Ambiental, de tal modo que a privação dessa atitude existencial, projetada nostálgica e paradoxalmente ao devir que tem como base o pretérito da relação entre humanidade e Natureza, seja reveladora da *absurdidade* e do *sentimento trágico*.

Do ponto de vista romanesco, o pressuposto ético do retorno aspira à comunhão harmônica com aquilo que o próprio *ethos* da vida humana, no percurso de sua evolução, esforçou-se em superar: de uma condição de animalidade indefinida para a de *Homo sapiens sapiens*. Fato é que o simples olhar sobre uma Natureza que se mostra diferente de nós é capaz de gerar uma ampla gama de sentimentos, posto que "o homem é o momento de ruptura da natureza, pois no homem ela como que para e se contempla, olhando sobre e para si própria" (BORNHEIM, 2009 p. 61). Para Camus (2007, p. 28-29), a estranheza do mundo é o *absurdo* e, reconhecida, "a hostilidade primitiva do mundo, através dos milênios, remonta até nós". No campo da Educação Ambiental, nega-se o *absurdo* porque teorização e prática pressupõem a familiaridade com o mundo, com a Natureza dominada pelo *Homo sapiens sapiens*. De tal modo, o diferente (humanidade) almeja o devir sob a forma do pretérito nostálgico da unidade-identidade (entre humanidade e Natureza), e é incapaz de reconhecer algo fora da sua condição. Por isso mesmo, projeta-se em direção ao absoluto e à unidade conciliando princípios razoáveis e racionais que escamoteiam o absurdo de sua própria existência: a morte.

Se entendida como uma elaboração sistemática do pensamento humano, a Educação Ambiental, de modo geral, e os seus Fundamentos Filosóficos, especialmente, somam parte das "doutrinas que explicam tudo", para utilizarmos, analogamente, uma expressão de Camus. Isso nos remete ao seguinte: "Compreendo então por que as doutrinas que me explicam tudo ao mesmo tempo me enfraquecem. Elas me livram do peso da minha própria vida, e no entanto preciso carregá-lo sozinho" (CAMUS, 2007, p. 67). O reconhecimento da *absurdidade* enquanto fundamento ético da Educação Ambiental pressupõe que o peso da existência humana deve ser carregado, pois a "crença no sentido da vida sempre supõe uma escala de valores, uma escolha, nossas preferências" (CAMUS, 2007, p. 71). A negação do *absurdo* se mostra, igualmente, na tratativa que nos coloca frente à "questão ambiental", ou à "crise ambiental". Transferimos a responsabilidade da condição humana à Natureza, de onde deriva o epíteto específico de uma Educação dita Ambiental. Dizemo-la em "crise" (a Natureza, o ambiente, o meio ambiente, e seus derivados) quando, em realidade, trata-se de uma *crise civilizatória* da qual resulta uma série de problemáticas não só ambientais – veja-se os recentes casos de Mariana e Brumadinho; o risco derivado da radioatividade, em todo o mundo; a apropriação dos bens naturais pelo capitalismo e a consequente submissão dos humanos subalternos aos seus mandos e desmandos; e uma lista que seguiria extensivamente.

Assim, assumida a inversão axiológica na tratativa disso que vimos chamando de Educação Ambiental, no sentido de entendermos que o seu ponto de partida é a compreensão da condição e da existência humana, o *absurdo* é "a razão lúcida que constata seus limites"(CAMUS, 2007, p. 61).

Referências

AMORIM, F. V. **Sobre a condição e a existência humana:** contribuições aos Fundamentos da Educação Ambiental. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande. 2017.

BORNHEIM, G. A. **Introdução ao filosofar:** o pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 2009.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

PAIVA, R. Consciência humana e absurdidade em Camus. **Discurso.** São Paulo, n. 33, p. 153-172, 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/38068 Acesso em: 10 jun. 2019.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Albert Camus; Absurdo.

AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

COORDENADOR(A): JOSEANE DE FÁTIMA MACHADO DA SILVA - CMEI GIOVANNA SERENATO PANICHI

Eixo – Educação da Infância

A presente mesa apresenta o tema "as crianças e suas infâncias: desafios da educação no século XXI" e traz como questão primordial: como educar na instituição educativa, considerando as crianças e suas infâncias, diante dos desafios do século XXI? Essa indagação, surgiu à partir da conclusão de três Teses de Doutorado, já concluídas: "Cumpra-se e Arquive-se: Histórias da Educação de meninas e meninos desvalidos no Estado do Paraná (1940-1969)" (SILVA, 2015); "Elementos do Desenvolvimento Profissional na Constituição da Carreira do Docente da Educação Infantil, Estudo da Rede Municipal de Curitiba – Paraná" (MACHADO, 2015); e "As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon" (ALESSI, 2017). Diante disso, o objetivo geral das reflexões advindas desses estudos é identificar alguns desafios da educação no século XXI, considerando as crianças e suas infâncias, bem como os elementos que influenciam o contexto da educação nas instituições educativas. Nesse sentido, os três trabalhos apresentados possuem objetivos específicos, metodologias, fundamentações teóricas e resultados que convergem na mesma direção.

O texto 1, Desafios à Educação das Crianças Desvalidas em Instituições Educativas do Século XXI, de autoria de Joseane de Fátima Machado da Silva, expõe a questão: como educar na instituição educativa, as meninas e os meninos desvalidos, diante do contexto do século XXI? Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: refletir sobre os conceitos de crianças e infâncias; cotejar os encaminhamentos dos século XX com os encaminhamentos do século XXI para os problemas advindos da desvalia; e identificar as principais dificuldades da educação de crianças desvalidas no século XXI. A metodologia empregada foi a retomada da análise dos dados da pesquisa concluída, a análise dos dados adquiridos nas vivências como pedagoga e o diálogo com diferentes autores. A fundamentação teórica abarcou fundamentalmente Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), Luciano Mendes de Faria Filho (2008), Maria Cristina Gouvea (2008), Antonio Ferreira e José G. Gondra (2006), Egle Becchi (1996), Manuel Antonio Sarmento (2004) e Arlette Farge (2011). Os resultados das análises indicam os desafios para a educação das crianças desvalidas na instituições educativas. Assim, se os dados do período de 1940 a 1969 nos apontam muitas atrocidades e descasos com o sofrimento das crianças, o contexto atual mostra que isso é uma continuidade no decorrer das décadas e em pleno século XXI temos nas instituições educativas crianças que vivem ou viveram em situação de risco no interior de suas próprias famílias. Há crianças negligenciadas, espancadas, abusadas e violadas. Portanto, temos no interior das instituições educativas crianças, as quais a sociedade espera que construam conhecimentos de acordo com os documentos norteadores em nível municipal, estadual e nacional, mas para além dos conteúdos escolares, como dar conta do sofrimento de algumas crianças? Os problemas advindos da pobreza, do abandono e da negligência afetam consideravelmente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e marcam as suas infâncias. Os desafios do século XXI no que se refere à educação de crianças pobres, abandonadas e desvalidas somente serão amenizados quando se avançar da teoria para a prática e tornar a escola um local com ações nas quais a criança seja atendida em sua integralidade.

O texto 2, A (in) visibilidade dos bebês na contemporaneidade: reflexões necessárias ao campo da Educação Infantil, de autoria de Viviane Maria Alessi, busca trazer algumas investigações acadêmicas que problematizam essa temática, confrontando com pesquisas que

revelam as concepções que permeiam a sociedade acerca dos bebês e sua (in)visibilidade. Esses dados viabilizam reflexões sobre a concepção, o lugar e espaço ocupado por bebês e a necessidade de investimento em políticas públicas, formação de pais e profissionais para garantir o reconhecimento dos bebês como sujeitos ativos e competentes. Ao fazer um levantamento nos documentos oficiais, legislações vigentes, estudos acadêmicos, propostas pedagógicas e bibliografia educacional, Barbosa (2010, 2017) percebeu a ausência dos bebês nestas produções e destaca alguns aspectos que podem interferir, como: o baixo valor social de bebês e crianças pequenas; o bebê como oposição ao adulto; outro corpo, outra linguagem e outro pensamento, e aponta, ainda, a necessidade de inventar outras metodologias de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. Os dados nos fazem refletir sobre o lugar do bebê na sociedade contemporânea e o quanto ainda precisamos avançar para dar visibilidade aos bebês, tanto nos estudos acadêmicos, quanto nos grupos sociais como a família, a instituição educativa e a sociedade de forma geral. Neste sentido, precisamos considerar que, mesmo tendo uma dependência do outro para suprir suas necessidades básicas, principalmente nos primeiros meses de vida, os bebês possuem capacidades cognitivas, motoras e afetivas que lhes possibilitam interagir com o outro e com o meio e, assim, aprender e se desenvolver, constituindo sua subjetividade. Como nos assinala Gottlieb (2009, p. 322) “faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes”.

O texto 3, A Formação de Professores da Educação Infantil e seus Desafios, de autoria de Ilze Maria Coelho Machado, apresenta alguns apontamentos referentes aos desafios enfrentados pelos professores da educação infantil no exercício profissional, perpassa pela formação e pontua sobre o olhar necessário à criança que hoje frequenta as instituições. Na educação infantil, diferente de outros níveis, o professor trabalha com crianças de uma faixa etária, cuja tarefa é complexa e tem suas particularidades diante da vulnerabilidade a que está sujeita a infância. Há professoras que manifestaram angústia ao se deparar com um grupo de crianças pequenas que estão aprendendo a fazer uso da linguagem oral para manifestar suas necessidades e anseios. Levanta-se uma questão: a formação desse professor contempla as especificidades das crianças? Segundo Micarello (2011), a formação do profissional com atuação e em creches e pré-escolas, precisa de uma identidade distinta. Essas aprendizagens necessárias ao professor se constituem no por meio da formação e pelas reflexões sobre sua prática pedagógica, tendo em vista a concepção de criança, infância, educação infantil. Os desafios pelos quais o professor da educação infantil se depara no cotidiano são diversos, se por um lado há necessidade de melhor definição do seu papel enquanto profissional, de uma formação específica, por outro há exigências decorrentes de sua função. Assim, permanente mudança, as quais precisam ser acompanhadas pelo professor, no sentido de potencializar novas aprendizagens às crianças.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

ALESSI, Viviane Maria; GARANHANI, Marynelma. **As garatujas teatrais nos gestos dos bebês: um estudo bakhtiniano**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 3-15, mar. 2019. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2019v21n39p3>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. ***As especificidades da ação pedagógica com os bebês***. Consulta pública. MEC. Agosto, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe**. *Revista humanidades e Inovação*, Palmas, v. 4, n.1, jan. abri. 2017.

BECCHI, Egle; JULIÁ, Dominique. Storia dell'infanzia, storia senza parole? In: BECCHI, E.; JULIÁ, D. (a cura di). **Storia dell'infanzia: dall'antichitá al seicento.** Roma-Bari: Laterza, 1996, p.viii-xxvii.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, António Gomes; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Para a compreensão histórica da Infância**. Lisboa: Campo das Letras, 2006, p.153-177.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A escrita da história da infância.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-118.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores)**. *Psicologia USP*, São Paulo, jul. set. 2009, 20 (3), 313-336

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano. (Org.). A Infância e sua educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. **Elementos do Desenvolvimento Profissional na Constituição da Carreira do Docente da Educação Infantil, Estudo da Rede Municipal de Curitiba – Paraná.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Rocha, Eloisa A. C.; Kramer, Sonia (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 211-227.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógica sobre infância e educação. Portugal: ASA, 2004.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Cumpra-se e arquive-se: Histórias da Educação de Meninas e Meninos Desvalidos no Estado do Paraná (1940-1969)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

DESAFIOS À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DESVALIDAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DO SÉCULO XXI

JOSEANE DE FÁTIMA MACHADO DA SILVA - CMEI GIOVANNA SERENATO PANICHI

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como **tema** "desafios à educação das crianças desvalidas em instituições educativas do século XXI" e traz como **problema** primordial a questão: como educar na instituição educativa, as meninas e os meninos desvalidos, diante do contexto do século XXI? Essa indagação, surgiu à partir da conclusão de minha pesquisa de doutorado intitulada "Cumpra-se e Arquive-se: Histórias da Educação de Meninas e Meninos desvalidos no Estado do Paraná (1940-1969) e das minhas vivências como pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Portanto, as análises aqui expostas são o resultado de reflexões que contemplam dados desde 1940.

Diante disso, o **objetivo geral** dessa reflexão é identificar os desafios para a educação de meninas e meninos desvalidos nas instituições educativas do século XXI, considerando as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida os dados de minha pesquisa concluída em 2015 (SILVA, 2015). Nessa perspectiva, os **objetivos específicos** são: refletir sobre os conceitos de crianças e infâncias; cotejar os encaminhamentos dos século XX com os encaminhamentos do século XXI para os problemas advindos da desvalia; e identificar as principais dificuldades da educação de crianças desvalidas no século XXI.

A **metodologia** empregada foi a retomada da análise dos dados da pesquisa concluída em 2015, a análise dos dados adquiridos nas vivências como pedagoga de crianças em instituições públicas municipais e o diálogo com diferentes autores da área da educação.

A **fundamentação teóric**a abarcou estudiosos de diferentes áreas, mas prioritariamente de Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), Luciano Mendes de Faria Filho (2008), Maria Cristina Gouvea (2008), Antonio Ferreira e José G. Gondra (2006), Egle Becchi (1996), Manuel Antonio Sarmento (2004) e Arlette Farge (2011).

Diante do exposto em relação ao tema, problema, objetivos metodologia e fundamentação teórica foi possível apontar **resultados** que indicam os desafios para a educação das crianças desvalidas na instituições educativas. Nessa perspectiva, se os dados do período de 1940 a 1969 nos apontam muitas atrocidades e descasos com o sofrimento das crianças, posso afirmar, diante do contexto atual, que isso é uma continuidade, no decorrer das décadas e em pleno século XXI, recebemos nas instituições educativas crianças que vivem ou viveram em situação de risco no interior de suas próprias famílias. Há crianças negligenciadas, espancadas, abusadas e violadas.

Portanto, no interior de uma unidade educativa há diferentes crianças e infâncias. Nesse sentido, desvendar as peculiaridades dos termos criança e infância foi uma tarefa árdua para os estudiosos da história da infância e/ou da criança, que têm se inserido no tema, em busca de que sejam compreendidos como substantivos distintos e não como sinônimos. Moysés Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004) abordaram as especificidades dos termos, de forma que para eles a palavra "infância" evoca um período da vida humana, enquanto o vocábulo "criança" indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. Egle Becchi (1996) aponta que, já na cultura medieval, havia uma antítese na concepção de criança diante da construção de imagens opostas de infância. De um lado estaria o afeto, a piedade, a proteção e, de outro, a indiferença, a crueldade a violência e o abandono.

Diante disso, considero (SILVA, 2015) que as diferentes formas de tratamento dispensadas às crianças no mesmo período histórico e em períodos diferenciados, levaram à compreensão, em conformidade com Faria Filho (2008), de que não existe somente uma infância, mas diferentes infâncias, que se configuram de acordo com o contexto histórico-social no qual a criança está inserida. Nesse mesmo sentido Gouvea (2008) esclarece que: "Mesmo a definição do período de vida ao qual o conceito de infância é referido, embora sustente-se numa inscrição biológica, constitui um construto sócio-histórico" (2008, p. 98). Nessa perspectiva, Ferreira e Gondra (2006) apontam para o fato de que, com a mesma idade, encontram-se crianças em situações sociais diferenciadas, como na rua, sem teto, prostituídas, crianças abrigadas em instituições de caridade, crianças em lares sem pai, sem mãe, sem família nuclear, sem cuidados, crianças trabalhadoras submetidas às mais variadas formas de violência e de privação e, por outro lado, crianças bem alimentadas, bem vestidas, protegidas e recobertas de atenção, crianças consumidoras exigentes e integrantes de um sistema de serviços de saúde, educação e lazer. Portanto, para os autores "crescer não significa passar pela experiência delineada por uma mesma perspectiva de infância" (p. 175).

Sarmento (2004) vê um grande paradoxo, pois "apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio" (p. 11). Dessa forma, nesse estudo, compartilha-se das considerações de autores que apresentam a perspectiva da infância como categoria de construção social. Destarte, essas crianças são do mesmo modo "seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças" (SARMENTO, 2004, p. 10).

Portanto, temos no interior das instituições educativas crianças, as quais a sociedade espera que construam conhecimentos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Diretrizes curriculares da Educação Infantil (2009/2010), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e outros documentos norteadores em nível municipal, estadual e nacional, mas para além dos conteúdos escolares, como dar conta do sofrimento de algumas crianças?

As falas de queixa, de sofrimento, marcam um lugar fronteiriço onde vemos a sociedade regulamentar, afrontar, bem ou mal, o que lhe sobrevém; a fratura que a dor formou é também um laço social, e os indivíduos o gerem de múltiplas maneiras (FARGE, 2011, p. 16-17).

Nos Autos dos Processos do Juizado de Menores no período de 1940 a 1969, há um determinado silêncio em relação à educação escolar de meninas e meninos que estavam sob Termo de Responsabilidade e Guarda (TRG) de uma família. Da mesma forma, não foram em todas as instituições de Assistência, que encontramos referência à uma Educação Escolar sistemática. As mensagens de Governo, evidenciam que na década de 1940, se por um lado os investimentos na construção de Grupos Escolares e unidades escolares, eram de acordo com o contexto de crescimento econômico e social do Estado, por outro o investimento na construção de instituições de assistência eram ínfimos.

Hoje a legislação é severa com as famílias que não enviam as crianças à escola. Há grande preocupação em manter as crianças com suas famílias ou em abrigos tipo "casas lares". No entanto, os problemas advindos da pobreza, do abandono e da negligência afetam consideravelmente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e marcam as suas infâncias.

Em pleno século XXI, será que avançamos na humanização e no processo civilizatório?

Se no período de 1940-1969, identificamos que muitas crianças desvalidas não tinham acesso à escolarização, hoje a situação não é diferente, na medida em que mesmo muitas delas permanecendo muitos anos na escola, não conseguem ler e escrever.

Como priorizar os conhecimentos formais e os resultados das avaliações, sem considerar a dificuldade de uma família em conseguir um atendimento de psicologia, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria e muitos outros que são determinantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança.

Os desafios do século XXI no que se refere à educação de crianças pobres, abandonadas e desvalidas somente serão amenizados quando se avançar da teoria para a prática e tornar a escola um local com ações nas quais a criança seja atendida em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BECCHI, Egle; JULIÁ, Dominique. Storia dell'infanzia, storia senza parole? In: BECCHI, E.; JULIÁ, D. (a cura di). **Storia dell'infanzia: dall'antichitá al seicento.** Roma-Bari: Laterza, 1996, p.viii-xxvii.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **República, trabalho e educação:** a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____ (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, António Gomes; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiénica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Para a compreensão histórica da Infância**. Lisboa: Campo das Letras, 2006, p.153-177.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A escrita da história da infância.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 97-118.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano. (Org.). A Infância e sua educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógica sobre infância e educação. Portugal: ASA, 2004.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Cumpra-se e Arquive-se: Histórias da Educação de Meninas e Meninos Desvalidos no Estado do Paraná**. Tese de Doutorado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2015.

Palavras-chave: Educação; Crianças; Desafios; Sofrimento; Desvalia.

A (IN) VISIBILIDADE DOS BEBÊS NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS AO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE MARIA ALESSI - SME

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passa por um processo de construção de sua identidade, envolvendo discussões sobre a concepção de criança, infâncias e as funções das instituições destinadas ao cuidado e educação de crianças de zero a 5 anos. Além destas discussões, que abrangem diferentes esferas da sociedade, ainda precisamos avançar em muitos aspectos, entre eles o debate sobre o trabalho educativo envolvendo os bebês. Nesse sentido, esse estudo busca trazer algumas investigações acadêmicas que problematizam essa temática, confrontando com pesquisas que revelam as concepções que permeiam a sociedade acerca dos bebês e sua (in)visibilidade. Esses dados viabilizam reflexões sobre a concepção, o lugar e espaço ocupado por bebês e a necessidade de investimento em políticas públicas, formação de pais e profissionais para garantir o reconhecimento dos bebês como sujeitos ativos e competentes.

Silva e Pantoni (2009) atestam sobre a carência de investigações envolvendo esta faixa etária, o que revela, por um lado
o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais (SILVA, PANTONI, 2009, p. 8).

Ao fazer um levantamento nos documentos oficiais, legislações vigentes, estudos acadêmicos, propostas pedagógicas e bibliografia educacional, Barbosa (2010, 2017) percebeu a ausência dos bebês nestas produções e destaca alguns aspectos que podem interferir, como: o baixo valor social de bebês e crianças pequenas; o bebê como oposição ao adulto; outro corpo, outra linguagem e outro pensamento, e aponta, ainda, a necessidade de inventar outras metodologias de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas.

Na área da Antropologia os bebês também são negligenciados. Gottlieb (2009) destaca as razões para essa exclusão: a sua suposta dependência de outras pessoas e sua irracionalidade, sua aparente incapacidade de comunicação, a experiência pessoal, memória e status parental do pesquisador, o trabalho maternal e a rotina ligada às mulheres e os corpos e fluídos dos bebês.

Ao realizar um mapeamento de pesquisas produzidas sobre a linguagem oral e interação com crianças de 0 a 3 anos na região sul, Bragagnolo (2014) aponta um número restrito de trabalhos na área da educação, o que demonstra uma fragilidade e preocupação "nesse momento de importante crescimento da história da educação infantil" (BRAGAGNOLO, 2014, p. 6). Ao estender este mapeamento pelo território brasileiro[1], esse número ainda apresenta uma fragilidade, principalmente se considerarmos que, além de escassos, esses estudos nem sempre são divulgados aos profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2009) e à sociedade de forma geral.

Em seu estudo *Quem são os bebês de hoje?* a pediatra Rizzato (1998) afirma que, nas últimas décadas, as pesquisas têm apontado as inúmeras capacidades dos recém-nascidos nos aspectos motores, cognitivos, sensoriais, sociais e emocionais. Com isso, o bebê passou a ser "olhado e percebido como um ser em condições de expressar toda a sua espontaneidade, que é

capaz de trocas, e que veio para ocupar seu lugar no mundo" (RIZZATO, 1998, p. 230). Mas afinal, quem é o bebê? Ele realmente passou a ser olhado e percebido pelo outro-adulto? Ele ocupa seu lugar no mundo como capaz e competente? Qual é a concepção que se evidencia na sociedade?

Atrelada à ideia de que o bebê nasce dependente do outro para sobreviver, isto é, precisa de alguém que cuide de sua alimentação, bem-estar e higiene (ALBANO, 2011) ocorre um entendimento que subestima sua capacidade cognitiva, motora e afetiva. A pesquisa "A percepção da sociedade brasileira a respeito do desenvolvimento da Primeira Infância (0 a 3 anos)"[2], divulgada em 2013, constatou que os aspectos médicos e biológicos, como a ida ao pediatra e a vacinação são mais valorizados (51%) do que os emocionais (receber a atenção dos adultos – 18%). As entrevistas com mais de 200 mães com filhos de até um ano e mais de duas mil pessoas de diferentes faixas etárias e classes sociais revelaram que, para 53% dos brasileiros, os bebês começam a aprender somente após o sexto mês de vida.

Esses dados nos fazem refletir sobre o lugar do bebê na sociedade contemporânea e o quanto ainda precisamos avançar para dar visibilidade aos bebês, tanto nos estudos acadêmicos, quanto nos grupos sociais como a família, a instituição educativa e a sociedade de forma geral. Neste sentido, precisamos considerar que, mesmo tendo uma dependência do outro para suprir suas necessidades básicas, principalmente nos primeiros meses de vida, os bebês possuem capacidades cognitivas, motoras e afetivas que lhes possibilitam interagir com o outro e com o meio e, assim, aprender e se desenvolver, constituindo sua subjetividade. Como nos assinala Gottlieb (2009, p. 322) "faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes".

Referências:

ALESSI, Viviane Maria. *As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

ALESSI, Viviane Maria; GARANHANI, Marynelma. As garatujas teatrais nos gestos dos bebês: um estudo bakhtiniano. ***Zero-a-Seis***, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 3-15, mar. 2019. ISSN 1980-4512. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p3. Acesso em: 09 jul. 2019.

ALBANO, Paula. O que é um bebê? In: NOGUEIRA, Fernanda (org.). *Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos.* - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Consulta pública. MEC. Agosto, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. *Revista humanidades e Inovação*, Palmas, v. 4, n.1, jan. abri. 2017.

BRAGAGNOLO, Adriana. *Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos*: as pesquisas da região sul. X Anped Sul, Florianópolis, out. 2014. P. 01-18.

CASTRO, Joselma Salazar de. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrim. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. "*Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?*": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, jul. set. 2009, 20 (3), 313-336.

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:* um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Orientações curriculares e propostas pedagógicas Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: Ministério da Educação. Um salto para o futuro. *Educação de crianças em creche*. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009, p. 32-36.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche*: o que falam as crianças do berçário? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

RIZATTO, Agueda Beatriz Pires. Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes?. *Interface* (Botucatu) [online]. 1998, vol.2, n.2, p.227-232. ISSN 1807-5762. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100023. Acesso em: 07/07/2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches. In: Ministério da Educação. Um salto para o futuro. *Educação de crianças em creche*. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009, p. 5-16.

TEBET, Gabriela (Org.). *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

[1] Para citar algumas: ALESSI, 2017; ALESSI; GARANHANI, 2019; CASTRO, 2011; COUTINHO, 2010; FOCHI, 2013; GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2006. Além disso, uma publicação recente, organizada por Gabriela Tebet, intitulada "Estudos de bebês e diálogos com a sociologia"(2019), reúne artigos nacionais e internacionais sobre os bebês, na perspectiva da Sociologia e das Ciências Sociais nos dá indícios do aumento significativo de pesquisas e estudos que têm sido produzidos sobre as especificidades da faixa etária de zero a dois anos.

[2] Realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). Fonte: MARINI, Eduardo; Pluciennick, Gabriela A. Primeiríssima Infância da gestação aos três meses: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/primeirissima-infancia---da-gestacao-aos-3-anos/. Acesso: 08/07/2019.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Concepções.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DESAFIOS

ILZE MARIA COELHO MACHADO - SEED_PR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto apresenta alguns apontamentos referentes aos desafios enfrentados pelos professores da educação infantil no exercício profissional, perpassa pela formação e pontua sobre o olhar necessário à criança que hoje frequenta as instituições.

A sociedade contemporânea é marcada por transformações em diversos segmentos, sejam eles: sociais, culturais, políticos, econômicos, os quais legitimam com o cenário educacional brasileiro. Nessa vertente, as reflexões se pautam na educação das crianças na faixa etária compreendida como primeira infância, a qual se configura como decisiva para o desenvolvimento humano.

As pesquisas que abrangem o universo da infância são crescentes, várias áreas, como a sociologia, a psicologia, linguística, entre outras, contribuem significativamente com conhecimentos acerca da criança, seu desenvolvimento, suas potencialidades e aprendizagens. Todavia, é importante que esse arcabouço teórico componha o repertório das aprendizagens docentes, para que as potencialidades infantis sejam empreendidas de modo a expandir os horizontes infantis.

No decorrer da história, a concepção de criança sofreu variações expressivas, as quais eram resultantes de cada momento vivido na sociedade sob influência de vários determinantes, consequentemente, com implicações no atendimento proporcionado à criança e no papel do profissional que estava inserido nesse contexto.

Cabe ressaltar, que com os movimentos de luta para a democratização do país, um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, em que a criança passou a ser denominada como "sujeito de direitos", direitos inclusos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Resultado de muitos debates na esfera educativa, com reformulações e propostas, a criança é compreendida hoje como "ser histórico e social", cujo atendimento deve ser realizado em instituições educativas com professores com formação específica, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) e a educação instituída como primeira etapa da educação básica, fundamentada nas ações de educação e cuidado das crianças. Porém, com a dimensão territorial do Brasil é perceptível as contradições tanto no aspecto da formação do professor como também no desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, há estudos que balizam localidades em que há profissionais sem a formação mínima exigida pela legislação. Na esfera federal, no conjunto das políticas públicas, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em que estados e municípios, em parceria com o governo federal, oferecem formação aos professores que não têm curso superior ou atuam em área diferenciada de sua formação.

Diante da complexidade do educar e ao considerar o que é específico da faixa etária da educação infantil é conferido ao professor grande responsabilidade, com relevância a formação desse profissional. Formação essa considerada de menor importância se comparada com outros níveis de ensino, como aponta a literatura e qualificada com avanços e retrocessos, diante das diferentes concepções que permearam a educação infantil.

Conforme Kramer (2008), para a democratização da Educação Infantil em nosso país, é basilar a formação dos professores.

Vários impasses foram observados na formação do professor e os primeiros cursos propostos às mulheres reforçavam em seus currículos conhecimentos de puericultura como imprescindíveis à educação feminina de futuras mães (TANURI, 2000). Isso reforça o pensamento do magistério como profissão que compreende maior número de mulheres, assim como a concepção assistencialista que marcou um período histórico.

Em suas pesquisas, Cerisara (2002, p. 25-26) traçou um perfil das profissionais da educação infantil ao dizer

[...] que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em um a profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente.

Diante desses fatores, instigou saber quem são os profissionais que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil, sua formação inicial e as necessidades evidenciadas no trabalho pedagógico?

Com a pesquisa qualitativa, desenvolvida em uma rede pública, paranaense, cujo objetivo foi identificar como é composto o universo dos profissionais da educação infantil, sua formação e necessidades advindas do exercício da função, podemos afirmar que o grupo de profissionais é predominantemente feminino, com formação em magistério, modalidade normal, em nível médio e a maioria com formação em nível superior, entretanto nem todos com licenciatura. Os dados foram obtidos por meio de questionário (para abranger um número maior de profissionais) e de entrevista (amostragem).

Na educação infantil, diferente de outros níveis, o professor trabalha com crianças de uma faixa etária, cuja tarefa é complexa e tem suas particularidades diante da vulnerabilidade a que está sujeita a infância. Há professoras que manifestaram angústia ao se deparar com um grupo de crianças pequenas que estão aprendendo a fazer uso da linguagem oral para manifestar suas necessidades e anseios. Levanta-se uma questão: a formação desse professor contempla as especificidades das crianças? Segundo Micarello (2011), a formação do profissional com atuação e em creches e pré-escolas, precisa de uma identidade distinta.

Nesse viés, Gomes (2009, p.54), destaca a importância de o professor da educação infantil ser capaz de

promover múltiplas interações, envolve o acolhimento e a ideia de pertença grupal, a dimensão afetiva, o respeito às necessidades e interesses da criança, aos seus padrões culturais, captando-os para os propósitos do trabalho desenvolvido, a ampliação permanente de seu universo sociocultural, novo dimensionamento para o educar, para o ensinar e o aprender, a permanente reflexão sobre os propósitos que guiam suas práticas [...].

Essas aprendizagens necessárias ao professor se constituem no por meio da formação e pelas reflexões sobre sua prática pedagógica, tendo em vista a concepção de criança, infância, educação infantil.

Os desafios pelos quais o professor da educação infantil se depara no cotidiano são diversos, se por um lado há necessidade de melhor definição do seu papel enquanto profissional, de uma formação específica, por outro há exigências decorrentes de sua função.

Assim, é importante a clareza da infância como construção social, histórica e cultural, que não é estática, mas em permanente mudança, as quais precisam ser acompanhadas pelo professor, no sentido de potencializar novas aprendizagens às crianças.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996.**

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores de educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Rocha, Eloisa A. C.; Kramer, Sonia (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 211-227.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Sarmento, Manuel; Gouvea, Maria Cristina S. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.p. 163-189.

TANURI, LEONOR Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000, p. 61-88.

Palavras-chave: Educação infantil; Criança; Professor; Desafios.

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: SABERES E AFETOS DO SER PROFESSOR

COORDENADOR(A): EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP

Eixo – Educação da Infância

A reflexão desenvolvida nos trabalhos apresentados na mesa tem como foco os fazeres da educação da infância, desvelando as práticas pedagógicas no que diz respeito às concepções de criança defendidas, aos registros pedagógicos produzidos, tecnologias utilizadas, construção do currículo, o processo de aprendizagem e a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais. Esse entrelaçamento de pesquisas tem como o objetivo propor um diálogo sobre as diferentes práticas pedagógicas e as especificidades da infância em tempos, contextos históricos e culturais distintos, abordando a formação dos profissionais e suas relações afetivas com as ações educativas humanizadoras. As pesquisadoras consideram que não é possível falar de conhecimento cognitivo sem falar de afetividade, no sentido de aquilo que nos afeta. A relação entre saberes e afetos será apresentada pelo olhar de teóricos importantes para o desenvolvimento do conceito de infância como Henri Wallon e Lev Vygotsky. Os estudos apontam que a constituição de saberes e afetos deriva de relações mediadas pela linguagem, pois educar é um ato essencialmente relacional, tanto na ligação entre professores e crianças, quanto na interação dos educadores com seus pares. Para Faria (1998, p. 213-214), o professor de educação infantil necessita "construir os vínculos pela interação no diálogo com as formas de manifestar-se dessa criança, percebendo-a como um ser competente". A autora aponta que as crianças são capazes em "sua inteireza, de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebês, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos". Destaca-se também, as relações que extrapolam os muros da escola, como os grupos de estudo que envolvem a comunidade do seu entorno, combinam vozes distintas, propiciam o acesso a novos conhecimentos e divulgam boas práticas para todos. Assim, os envolvidos na pesquisa produziram novos significados que são compartilhados em diferentes contextos. As discussões desta mesa apresentam os resultados de estudos de um grupo de pesquisa de Educação da Infância que se constituiu por iniciativa da professora e de alunas pesquisadoras. Vincula-se ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, na linha de pesquisa "Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas e Educativas", além das experiências relatadas pela coordenadora do grupo de estudos, a mesa consta com a apresentação de duas pesquisas de mestrado com o tema: "Concepções de Professores sobre a Criança de seis anos no Ensino Fundamental: Contribuições de Wallon" e "Narrativa Digital Multimodal: Experiências de Comunicação Audiovisual na Escola da Infância". Os estudos destacam, nos diferentes discursos, recortes das pesquisas desenvolvidas com o objetivo de investigar as concepções de criança e como tais concepções interferem nas práticas pedagógicas. A investigação é composta de pesquisa bibliográfica, análise de legislação, documentos institucionais e pesquisa de campo. Os referenciais teóricos baseiam-se nas reflexões sobre teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (1975) e na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2008), que entendem o ser humano de forma completa e integrada. As pesquisas apresentaram abordagens qualitativas que se fundamentam teórico-metodologicamente nas relações colaborativas, entre os participantes, para a produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares. Para Fullan e Hargreaves (2000), o trabalho conjunto cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento, um aperfeiçoamento coletivo e maior disposição para

participar da difícil tarefa de comentar e criticar. O olhar de uma pesquisadora implica a outra, procurando repensar e ressignificar no cotidiano, as ações que viram rotinas não reflexivas nas escolas da infância estudadas. Esses educadores pesquisados possuem concepções que permeiam os modos de organização do discurso e circulam nos materiais produzidos na sua documentação pedagógica. Para a produção de informações foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam na educação da infância em unidades escolares da Rede Municipal da cidade de São Paulo, com o intuito de identificar no discurso das mesmas o que pensam sobre a educação e se implementam situações e /ou propostas de trabalho que consideram as crianças como sujeito de direitos. Defende-se aqui, o conceito de infância como uma construção social que se consolida ao longo do tempo, portanto pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança nos diferentes contextos. Essas pesquisas revelaram que embora os professores apresentam discursos que valorizem as crianças como sujeito de sua história, propiciam poucas oportunidades voltadas para o desenvolvimento de sua integralidade dentro dos eixos de integração e brincadeiras destacados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme os excertos da pesquisa, alguns professores entendem o brincar apenas como instrumento de aprendizagem de conteúdos e não como possibilidade de desenvolvimento integral da criança. Para haver mudança, é preciso ter tempo e continuidade nas discussões, por meio da investigação das concepções muitas vezes implícitas na prática. Perceber a criança contextualizada na cultura de seu tempo e espaço, não é tarefa fácil. A Educação da Infância tem o cuidar e o educar como dimensões presentes e indissociáveis. Sendo assim, acolher a criança garantindo-lhe o direito de produzir cultura entre seus pares, com acesso à ludicidade, à criatividade, à imaginação, à curiosidade, à proteção, à saúde, à liberdade, e à interação é tarefa que deve ser discutida nos diferentes espaços que formam e se comprometem com a cultura da infância.

REFERÊNCIAS

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa.** In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2 a . edição. São Paulo: Cortez, 1998, p. 211-234.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. In: WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GRUPO DE PESQUISA: SABERES E FAZERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA INFÂNCIA

EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral aprofundar os estudos e compartilhar as ações de um grupo de pesquisa que se constituiu por iniciativa da professora e alunas de cursos de mestrado e doutorado. Vincula-se ao *Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores*, na linha de pesquisa "Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas e Educativas". As pesquisas do grupo agregam estudos e projetos que são inspirados pela curiosidade infantil, pela consciência do papel de educadores e do valor social da educação em nosso país. Esse grupo foi criado com o propósito de aprofundar as reflexões sobre as práticas político-pedagógicas que interessam realmente à infância e tem oferecido os aportes teórico-metodológicos às investigações desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas. Mais do que conhecimento acadêmico, o grupo é organizado pelas interações, envolvimentos e conhecimentos construídos na relação com o outro. Nessa direção, o projeto visa realizar um conjunto de objetivos específicos que norteiam a pesquisa, tais como: (I) discutir os fazeres da educação da infância em diferentes dimensões; (II) materializar os conceitos sob as dimensões das políticas públicas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, da epistemologia, da organização tempo/espaço e da participação das famílias no que se refere à busca, garantia e permanência de uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 12 anos e (III) refletir sobre a formação humanizadora, crítica e colaborativa de professores da educação da infância, como ênfase na atitude investigativa e intencional de sua prática. De acordo com Sanches (2019, p.23), "o professor é construtor de identidades humanas. Não é o único, mas ele contribui efetivamente para isso". O grupo defende que a formação do professor da infância deve acontecer em um contexto que favoreça a ação coletiva e colaborativa de toda a equipe mediante os desafios da prática do território. Para tanto, a gestão representada pelo supervisor, diretor e o coordenador pedagógico, também são elementos importantes da pesquisa e são responsáveis pelo desenvolvimento de sua equipe, na organização dos espaços, na mediação das relações e da seleção de experiências nos diferentes tempos na escola da infância. Neste estudo, entende-se a concepção de criança construída historicamente. Segundo Arroyo (1994, p.1), "a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual." Ela está em permanente construção. Hoje, a infância é compreendida como o período da vida que vai do nascimento aos 12 anos de idade. Este período da vida apresenta especificidades que necessitam maior aprofundamento teórico e prático com reflexões que provoquem diálogos sobre as concepções de infância, criança e suas implicações nas políticas públicas; na formação de educadores; bem como, na relação escola, família e sociedade em articulação com as experiências vividas em seus contextos de atuação em escolas públicas, particulares e secretarias de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante muito tempo a criança foi invisível para as políticas. As decisões sobre educação da infância pertenciam somente a família. Para Arroyo (1994), o movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos e a infância vem avançando nessa construção. Hoje ela possui sua própria identidade. O grupo de estudo aborda diversos autores e teorias, desde que coerentes com a concepção de criança na qual

acredita, ou seja, a criança entendida como sujeito de direitos, produtora de culturas e prioridade absoluta nas ações pedagógicas. Os estudos são inspirados por teóricos que dialogam com a concepção de infância e criança como cidadã de direito presentes em autores como Celestin Freinet, Paulo Freire e Miguel Arroyo, numa perspectiva de aprofundar e ao mesmo tempo ressignificar o que já se sabe, em torno de questões como a importância do brincar, o advento e impacto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o compromisso com a Educação da Infância e seus significados. Em consonância com Paulo Freire (2009), acredita-se na transitoriedade dos saberes e na incompletude dos seres, sendo assim, o grupo preza o desenvolvimento de estudos que potencializem a reflexão crítica sobre a prática, o trabalho crítico colaborativo e o diálogo como principais vias para a construção de conhecimentos.

METODOLOGIA

Por meio de pesquisas de abordagem qualitativa, o grupo analisa a especificidade da educação da infância e sua cultura, construindo indicadores na perspectiva conceitual das concepções e propostas pedagógicas das práticas das redes públicas e privadas. A metodologia adotada é a pesquisa tipo etnográfica que utiliza a descrição do outro como forma de reconhecimento, a partir de um lugar, de um ponto de vista do grupo, ampliando as vozes locais. Segundo Lüdke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Para isso, o grupo possui encontros mensais, com estudos iniciais envolvendo as singularidades da pesquisa, dos teóricos na área da Educação da Infância e estudos da legislação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Documentos Curriculares Municipais e Estatuto da Criança e do Adolescente. Na certeza de que a atuação do pesquisador deve dialogar com as unidades de ensino, as pesquisas dos componentes do grupo são as bases de orientação e fundamentação, através da divulgação e participação, formação e transformação da realidade, o respeito à cidadania, à criança e aos profissionais. Este é um projeto de estudo, no qual também se configura como pesquisa bibliográfica, definidora dos fundamentos teóricos que estão sempre em análise e construção. Estudar as infâncias possibilita um grande leque de abordagens: os estudos podem abarcar a Sociologia da Infância, a História, a Psicologia, a Pedagogia, as Artes, as Ciências e as Linguagens; o público alvo dos estudos pode ser: bebês e crianças, como também, podem contemplar educadores, famílias, contextos, escolas e currículos. Outra forma de atuação e com a intenção de descrever e analisar diferentes contextos e a possibilidade de ouvir outras vozes, alguns integrantes do grupo realizaram uma viagem para intercâmbio de estudos em Portugal, que contemplou visitas a escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a participação no Congresso das Ciências da Educação realizado na Universidade do Porto. Esta atividade de extensão trouxe rica oportunidade de compartilhar experiências e suscitar importantes análises e reflexões acerca das concepções de criança, infância, aprendizagem, trabalho pedagógico, metodologias ativas, múltiplas linguagens e avaliação.

RESULTADO ESPERADO

Os participantes do grupo estão em constante processo de aprendizagem e por meio da pesquisa pode crescer e contribuir para a educação e a formação inicial e contínua de educadores. O presente estudo tem como resultado esperado aprofundar saberes e fazeres relativos à infância como construção social que deverá ser contextualizada, e as crianças **como** atores sociais, com voz própria que contribuem para os recursos e produções sociais. Essa concepção traz um contexto de trabalho no qual o conhecimento teórico se torna uma práxis voltada a investigar e identificar os interesses das crianças. Sendo assim, foi proposto um projeto de formação contínua com a realização do I Seminário: Grupo de Pesquisa da Educação da Infância, que

terá como atividades a exposição de banners com os resultados das pesquisas realizadas por integrantes do grupo; apresentação cultural; conferências; relato de práticas e o lançamento de livro construído pelo grupo.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel Gonzales. **O significado da infância**. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília: MEC, 1994. p. 88-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Grupo de Pesquisa; Concepção de infância

NARRATIVA DIGITAL MULTIMODAL: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL NA ESCOLA DA INFÂNCIA

SANDRA CAVALETTI TOQUETÃO - PUC-SP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve por objetivo geral investigar como são produzidas as narrativas digitais multimodais em uma escola de educação infantil, bem como compreender o potencial dessas narrativas como recurso na formação de professores, numa perspectiva crítico-colaborativa. Foi buscado respostas para os objetivos específicos por meio das seguintes questões: Como estão configurados os registros de documentação por meio das narrativas digitais multimodais de uma escola de educação infantil? Quais concepções de educação e de infância são instauradas nas escolhas dos recursos multimodais nas narrativas digitais? O estudo das narrativas digitais multimodais como um tipo de documentação pedagógica possibilita a construção de uma prática crítico-colaborativa? Defendeu-se que narrativas digitais multimodais são os registros pedagógicos digitais que combinam diferentes mídias e recursos multimodais que narram processos educativos. Esta pesquisa vinculou-se à atuação profissional da pesquisadora como coordenadora pedagógica na escola pública.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aporte teórico fundamenta-se na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2008), nas contribuições de autores que estudam a documentação pedagógica na educação infantil, concepções de infância, multimodalidades e narrativas digitais em suas formas variadas, como tipografia, imagem, escrita, gestos, posturas, expressões, ambientes ou outras combinações possíveis, além dos modos de organização do discurso que circulam nos materiais audiovisuais. Para isso, a pesquisadora apresentou um breve histórico da educação infantil, as concepções pedagógicas que permeiam a infância e a documentação pedagógica. Sabe-se que a documentação pedagógica cumpre o papel de organizar o trabalho do professor de uma forma mais interativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1996) apontam para a utilização de múltiplos registros dos processos de aprendizagens das crianças. Os diversos instrumentos de registro permitem aos professores compartilharem o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento das crianças junto às famílias. Sendo assim, as observações devem ser contextualizadas e variadas como registros escritos, gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, trabalho das crianças, encaixando-se à necessidade de pensarem sobre maneiras inovadoras na criação de uma documentação que possa acompanhar as crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e para garantir a continuidade de suas aprendizagens no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009). Destaca-se o compartilhamento por meio de tecnologia, dos registros, fotos e documentos da escola, que podem oferecer à instituição escolar uma gestão mais participativa pelo acesso à proposta educativa. O Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal é um bom exemplo disso. O PPP é um documento dinâmico que define objetivos e planeja ações que se deseja atingir com as crianças e os meios para alcançá-los. A elaboração do documento deve ocorrer com a participação de todos (equipe escolar e famílias), garantindo uma gestão democrática. Antes, o acesso ao PPP pela comunidade, se restringia ao espaço físico, ou seja, para que as famílias pudessem entrar em contato com esse documento era necessário ir à escola. Hoje, com a digitalização, é possível divulgá-lo para toda a comunidade escolar. Com isso, estabelecem-se

ligações com os diferentes segmentos da instituição, atinge os pais e amplia a participação das famílias nos projetos por meio das diferentes mídias. Compartilhar os processos e os documentos pode favorecer a reconstrução da própria história e assim, fortalece a identidade da escola. Cada vez mais essa nova comunicação pode fazer parte das atividades escolares, tornando as experiências vivenciadas, as concepções defendidas e os conhecimentos produzidos mais acessíveis (FORMAN, 2017).

METODOLOGIA

Busca-se maior qualidade no acompanhamento pedagógico individual e coletivo das crianças, Contudo, com o progressivo crescimento da digitalização de dados, é necessário pensar sobre o que uma criança quer carregar na sua história, quais serão as marcas que irão compor toda sua vida escolar e como é realizada a exposição de seus dados em relatórios de avaliação digitalizados pelos professores. A pesquisa baseou-se na abordagem teórico-metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração, de Magalhães (2009), a qual visa criar relações colaborativas, entre os participantes, para a produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem. Segundo Sanches (2019, p.96), “o professor deve buscar alternativas. É preciso ter resiliência, que não é discursiva, mas de enfrentamento da cotidianidade”. O contexto desta pesquisa ocorre no horário de estudo coletivo dos professores de uma escola pública municipal de educação infantil na capital de São Paulo. A escolha da unidade escolar é decorrente de seu projeto pedagógico ter por foco as narrativas multimodais. Nessa escola há uma ampla documentação com registros digitais das práticas pedagógicas. Assim, é uma prática comum cada turma produzir um vídeo apresentando seu projeto de investigação. O acervo contém portfólios com relatos de experiências, fotos, amostras de trabalhos das turmas, enfim, um registro do processo até chegar ao produto. Os sujeitos são uma gestora e dez professores que compõem o quadro da escola em questão e participam do horário de formação. Os dados foram produzidos a partir dos três instrumentos de coleta: questionário semiestruturado sobre registro e documentação pedagógica; os excertos da gravação de áudio das sessões reflexivas e a produção, pelos professores, das narrativas digitais multimodais com recorte das cenas de temas específicos. Realizou-se a análise dos dados pelo processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir práticas pedagógicas e pela análise multimodal com base nas categorias enunciativas, descritivas e linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conta do foco crítico-colaborativo, os resultados indicaram uma desconstrução do senso comum, pelos professores, sobre as produções audiovisuais que permeiam a educação infantil. O processo reflexivo proposto nesta pesquisa sugeriu o desenvolvimento dos participantes por meio de um novo plano de formação em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2015). Esse plano abordou as esferas do estudar, formar, acompanhar e implementar, onde os participantes da pesquisa produziram significados compartilhados. Este material digital foi objeto de análise e ao mesmo tempo resultado, pois foi construído intencionalmente e representou a ligação entre os diferentes contextos da comunidade educativa, democratizando o acesso à documentação digital. A reflexão foi beneficiada pelo processo de desenvolvimento destas narrativas digitais utilizadas como objeto na formação, com foco crítico-colaborativo, incentivando a desconstrução do senso comum nas produções e apresentando novos significados aos recursos audiovisuais compartilhados. A produção das narrativas digitais multimodais (NDM) como instrumento de formação foi reconstruída e reinterpretada em cadeia criativa. Essa proposta formativa se materializou em uma experiência pedagógica compartilhada, por meio das narrativas digitais com análise multimodal, que permitem a reflexão sobre a ação, as concepções de infância e os interesses que a servem. Dessa forma, a pesquisa contribui com

uma proposta de formação crítica e colaborativa na escola pesquisada e que poderá auxiliar outros contextos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a experiência de Reggio Emilia em Transformação - vol. 2.** Porto Alegre: Penso, 2016.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição, 2015.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamed; SZUNDY, Paula Tatianne Carrêra. (Orgs.). Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Palavras-chave: Registros Pedagógicos na Educação Infantil; Concepções de Infância; Narrativas Digitais; Tecnologias; Multimodalidade; Formação de Professores

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE WALLON

SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO - PUC -SP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Com a implementação da Lei Federal nº 11.274 em 2006 (BRASIL, 2006) que determinou a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o interesse por esse tema ganhou espaço entre os pesquisadores que se preocupavam com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse cenário nasceu esta pesquisa, com o intuito de investigar quais as concepções dos professores que atuam no 1º ano do Ensino fundamental sobre a criança de seis anos. Para dar sustentação teórica utilizamos a teoria psicogenética do médico francês Henri Wallon que dedicou sua vida ao estudo do desenvolvimento humano, elaborando uma teoria que considera o homem em sua totalidade. Alguns aspectos relevantes da teoria são explicitados na pesquisa, pois ajudam a compreender o fenômeno estudado, como a importância do movimento e do brincar para o desenvolvimento infantil, bem como o papel da escola e do professor como meios importantes para esse desenvolvimento. Explica ainda que o desenvolvimento infantil ocorre em fases ou períodos, que apresentam características cognitivas, orgânicas e emocionais específicas. O estudo do período categorial é aprofundado na pesquisa por ser o período no qual estão inseridas as crianças de seis anos. Foram utilizados textos do próprio autor e textos de seus estudiosos como Mahoney, Almeida, Dantas e Prandini.

OBJETIVOS

Assim, essa pesquisa pretendeu analisar quais as concepções dos professores sobre a criança de seis anos, que agora está sendo atendida no 1º ano do ensino fundamental, identificando quais ações pedagógicas são realizadas a partir dessas concepções, bem como mostrar que a criança de seis anos apresenta características específicas que precisam ser levadas em conta pelo professor que lida diretamente com essa faixa etária.

METODOLOGIA

A abordagem utilizada foi qualitativa, pois, percepções, relações, crenças, valores, atitudes e saberes são difíceis de ser quantificados. Neste contexto, escolhemos a entrevista semiestruturada para coleta de dados, por não ser padronizada e permitir um aprofundamento das questões, assim como, por acreditar que o falar da própria prática pode trazer de certa forma uma reflexão sobre a atuação profissional do professor. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de uma unidade escolar da rede pública da cidade de São Paulo, localizada na zona Leste. Quadros e sínteses foram criados para a análise das respostas à luz da teoria walloniana, sendo eleitas quatro categorias de análise: a criança de seis anos e suas características, bem como o brincar e sua importância, as diferenças entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e finalmente, o papel do professor e sua formação.

RESULTADOS OBTIDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao serem indagadas sobre quem são essas crianças de seis anos e como elas chegaram no início do ano, as quatro professoras disseram que são alegres, barulhentas, carinhosas, briguentas, curiosas, espertas, falantes e que gostam de brincar o tempo todo. As professoras apontaram também a imaturidade como característica dos seis anos ao chegarem no ensino fundamental. Parecem conhecer as características da criança de seis anos, mas não as levam em consideração,

para elaborar as atividades do dia a dia, embora reconheçam que as movimentações e a agitação na sala de aula são características naturais da criança de seis anos:

"Elas chegam como são na EMEI, elas pensam que é só para brincar, no lúdico, aqui tem que ler e escrever". (Angélica)

Quanto ao brincar, as professoras revelam, no seu discurso, saber a sua importância para o desenvolvimento infantil. Entretanto, o brincar livremente não acontece cotidianamente. Essa atividade ocorre quase sempre uma vez por semana. A professora Angélica afirma realizar diariamente atividades que proporcionam a movimentação e o brincar dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, piquenique, correr descalço na grama, jogar e brincar com seus pares. A necessidade de movimento e do brincar, característica da criança de seis anos, garantida na Educação Infantil deveria ser garantida também no 1º ano. Wallon ainda explica que a falta de atenção e de concentração também são características da criança de seis anos, decorrente da maturação dos centros nervosos de inibição e de discriminação que ainda não se completou.

Ao serem indagadas sobre isso, relatam:

"Eles (os alunos) pedem para se movimentar. Eu sei de professor que não pega o 1º ano porque as crianças não param quietas na carteira. Eles trazem isso da Educação infantil, eu não me incomodo [...]" (Angélica)

"Tem muito aluno que gosta de ficar andando, então esses ficam sentados mais para trás, porque aí podem se levantar, andar e não atrapalhar a classe" (Maria)

Enquanto o professor considerar o movimento um empecilho ao trabalho realizado no 1º ano, tentando imobilizar a criança, primeiramente estará exigindo algo que não depende de sua vontade, em segundo lugar, estará impedindo que ela se expresse e vivencie o espaço e, consequentemente, atrapalhando o desenvolvimento da função simbólica. Exigências de imobilidade e atenção por longos períodos de tempo podem surtir efeito contrário: impulsividade motora e dispersão. Sabendo disso, o professor pode planejar atividades que envolvam movimento, atividades com duração mais curta, atividades que exijam mais atenção intercaladas com atividades que impliquem em movimento. Desse modo estará respeitando os limites e as características da criança de seis anos e, ao integrar o movimento e a brincadeira ao processo de aprendizagem, estará facilitando a sua própria tarefa de gerir a classe. As professoras entrevistadas apontam as diferenças entre o trabalho realizado pela Educação Infantil e o trabalho realizado pela escola de Ensino Fundamental:

"Eu penso que posso alfabetizar com o lúdico usando a brincadeira para ensinar (a ler e escrever)." (Sara)

"No Ens. Fund. é preciso ensinar a ler e escrever, os numerais, por isso é preciso modificar essa brincadeira. A intenção da brincadeira é o aprender, tem o conteúdo." (Sara)

Afirmam que a dificuldade para que o brincar aconteça frequentemente, está na organização estrutural do Ensino Fundamental, cuja lógica está na segmentação dos saberes, na organização dos tempos por meio de grade curricular, dos horários rígidos e das longas horas passadas dentro das salas de aula, muitas vezes em carteiras enfileiradas. Os sujeitos dessa pesquisa buscam formação de forma individual, através de livros, leitura de documentos e cursos de especialização, muito embora especificamente, a inserção da criança de seis anos no Ensino fundamental não seja abordada nos cursos. Segundo Wallon (1975), a formação do professor não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar. A psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo. (MAHONEY; ALMEIDA, 2002, p. 86) .O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisam ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer as teorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. D**ispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental.** Brasília, 2006.
MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.(org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002/2012.
WALLON, H. **Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da Psicologia.** In: WALLON, H. Objectivos e métodos da Psicologia. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
_____. **Psicologia e educação da infância.** In: WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
_____. **A psicologia genética**. In: WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Criança de Seis Anos; Henri Wallon, Estudos da Infância

EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BRASIL, PORTUGAL, DINAMARCA E ITÁLIA

COORDENADOR(A): ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO - UFPR

Eixo – Educação da Infância

A mesa tem por objetivo abordar experiências no âmbito da Educação Infantil em quatros diferentes países: Brasil, Portugal, Dinamarca e Itália. Para tal, parte de pesquisas desenvolvidas nesses contextos que abordam diferentes elementos que constituem as experiências educativas com crianças pequenas, com o objetivo de contribuir com o debate sobre a qualidade da educação da infância.

O ESPAÇO COMO ELEMENTO CENTRAL DE UMA PEDAGOGIA PARA OS PEQUENOS NAS CRECHES EM FLORENÇA – ITÁLIA

ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: EuropeAid, ALBAN OFFICE, Bélgica

Para nós as creches são espaços de vida!
(Cristina Coragli)

Introdução

A frase de que abre esse texto é de uma pedagogista da rede pública municipal de educação de Florença e informa sobre a perspectiva adotada na educação de crianças de 0 a 3 anos, que será abordada nessa comunicação.

Para tratar da educação em creche em Florença, com destaque para a dimensão do espaço, se faz necessário situar, ainda que brevemente, como esta se desenvolveu na Itália. De acordo com Galardini (2007), os serviços educativos para as crianças de 0 a 3 anos se iniciam no início dos anos 1970, quando havia um clima favorável para os temas ligados a infância em decorrência de um contexto que dava grande atenção aos serviços sociais, ao trabalho feminino e a todas as formas de participação democrática.

Em particular, a autora destaca a aprovação da Lei 1044 de 1971, que pela primeira vez atribui ao Estado a intervenção no âmbito da educação da primeira infância. Ainda destaca que embora a Lei afirmasse a constituição de uma rede de creches municipais em território nacional, está se desenvolveu com fortes diferenciações regionais. Assim, havia a definição da gestão das creches pelos municípios, com destaque para a participação das famílias nesse processo, e a sua programação no território como atribuição das regiões, o que antecipa, segundo Galardini (ibid.), o atual processo de reforma institucional do país e o descentramento dos poderes.

Por um lado esse processo trouxe marcas importantes e valorizadas para a educação em creche, como uma proximidade maior às demandas daqueles que a utilizam; por outro incidiu na desigualdade territorial, principalmente entre "[...] Centro-Norte, onde os serviços são numerosos e o Sul, onde são quase ausentes" (ibid, p. 14).

Esse quadro é importante para problematizar que ao tratar de uma experiência educativa específica, deve-se levar em conta que ela é fruto de um processo político e histórico. No caso de Florença, uma cidade no Centro da Itália, na região da Toscana, com uma população de cerca de 377 mil habitantes, a oferta educativa para as crianças de 0 a 3 anos é marcada pelo compromisso do município e da região com a qualidade.

Nesse sentido, ao tomar como referência a experiência educativa desenvolvida nessa cidade, se faz necessário considerar que Florença se encontra em um território considerado como favorável, tendo em vista que é no Centro-Norte em que há maior concentração de riqueza e onde "a vivacidade de experiências das primeiras creches municipais em algumas cidades, como Reggio Emilia, Modena, Pistoia, Parma [...]" e a "[...] disponibilidade a formas de colaboração com o mundo da pesquisa abriram o caminho para apropriadas soluções organizativas e a novos modelos educativos" (ibid. 15).

Esse foi um dos aspectos que mobilizou o estudo em creches em Florença no ano de 2008 e o retorno a esse contexto em 2016 para uma visita e nova entrevista com a pedagogista Cristina Coragli. Ao frequentar diariamente três instituições[1] de educação infantil nesse município no primeiro momento de imersão, vários elementos saltaram aos olhos, dentre eles a organização do espaço.

A partir dessa breve contextualização, serão discutidos alguns elementos observados no cotidiano educativo das creches observadas relativamente à organização do espaço, com o escopo de pensar a relevância dessa dimensão para uma pedagogia para os pequenos.

Uma pedagogia para os pequenos: reflexões sobre a organização do espaço

Como já mencionado as observações que serão consideradas para as reflexões aqui tecidas foram desenvolvidas em três creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos, situadas no Centro Histórico de Florença. Foram realizados em torno de 30 períodos de observação, inicialmente apenas no período da manhã e com o passar do tempo durante todo o dia.

Ao estar nas creches observava todas as situações que ali ocorriam e tinha uma especial atenção ao espaço. Nesse aspecto, um primeiro elemento a ser considerado é a definição de uma metragem quadrada por criança que permita, por exemplo, o movimento e a livre exploração dos materiais disponíveis. O regulamento dos serviços educativos para a primeira infância da Toscana (2003), ao tratar dos espaços internos, prevê uma superfície mínima de 5 metros quadrados por criança.

O destaque à dimensão dos espaços se justifica por revelar a preocupação com as condições necessárias para o desenvolvimento de relações educativas que assegurem as concepções presentes no projeto educativo, como a forte ideia de que "o espaço no qual a criança vive tem um papel fundamental relativamente à formação da sua identidade e ao desenvolvimento das suas potencialidades" (TOSCANA, 1993, s/p.).

Além da dimensão do espaço, a riqueza de materiais e a intencionalidade da sua disposição eram notáveis. Todos os contextos observados dispunham de espaços estruturados considerando dois aspectos centrais: segurança e o que as professoras denominavam de estímulo, ou seja, um espaço provocador da ação das crianças. Nesse sentido, havia uma evidente preocupação em organizar os espaços de modo que estes fossem articulados e ao mesmo tempo diferenciados:

Diferenciar os espaços significa prever zonas com características específicas e facilidades em relação aos usos para os quais são destinados (manipulação, leitura, jogo simbólico etc.), tais como solicitar um comportamento mais articulado das crianças e, sobretudo, consentir uma leitura clara das ocasiões e das possibilidades que o espaço oferece. Desse ponto de vista, a boa organização do espaço é uma condição que será construída e garantida para favorecer nas crianças um comportamento explorativo e a expansão da atividade lúdica. (TOSCANA, 1993, s/p)

O fato do espaço ser destinado a crianças de 0 a 3 anos exige o cuidado com aspectos centrais para esse grupo etário, como as trocas, o sono e o movimento, que para os bem pequenos se da predominantemente no contato do corpo com o chão e na exploração de objetos que permitam experimentar as tentativas de ficar de pé e agachar-se, de subir e descer, de entrar e sair. Contudo, a compreensão de que as crianças têm direito a um espaço rico em possibilidades e que expanda a sua atividade lúdica, incide em uma organização que para além de elementos acolhedores e de ampla exploração, promovam o desenvolvimento de atividades como ler livros, brincar de casinha, manipular diferentes materialidades.

Nessa perspectiva, era comum encontrar nas creches, espaços organizados com almofadas e pequenos sofás com livros à disposição das crianças, espaços de privacidade, como um canto com colchões ou tapete, que permitia o descanso ou o desenvolvimento de alguma atividade de modo mais individual, espaço com elementos de faz de conta, com recorrente presença de móveis e utensílios relativos à cozinha, com uma forte marca da cultura italiana no que diz respeito à alimentação, materiais para desenhar, pintar e modelar, brinquedos com grandes

dimensões, principalmente os de espuma, para promover o movimento, jogos de montar, espelhos à altura das crianças, dentre outros.

Em relação à intencionalidade dos espaços, chama a atenção a proposta de exploração de diferentes materialidades e da relação entre elas. Nesse âmbito é destacada a influência de Maria Montessori, a partir da disposição de elementos que permitam às crianças explorarem suas características, como mesas ou bandejas com farinha de milho, água, areia e recipientes como potes de tamanhos variados, funil, peneira, que provocavam as crianças a manuseá-los das mais diversas formas.

As concepções presentes nos documentos oreintadores, assim como as observações nas creches, permitem concluir que o espaço ganha vida quando as relações são estabelecidas, quando crianças e adultos significam o contexto a partir da sua ação. Outro elemento relevante é a relação espaço-tempo, pois as experiências das crianças exigem não só um espaço cuidadosamente organizado, mas um tempo que permita que a sua ação encontre condições para ser vivida de forma plena e de acordo com os ritmos e desejos de cada uma, ou seja, condições para que a creche efetivamente seja um espaço de vida!

Referências

MOLINARI, Mariangela. Editoriali. In: Firenze per le mabine e per i bambini. Supplemento n.1 al numero 4 di Bambini. Bergamo: Edizioni Junior, 2006, p. 1.

GALARDINI. Anna Lia. L'asilo nido nell'esperienza italiana. In: GALARDINI, Anna Lia (a cura di). Crescere al nido. Gli spazi, le attività, le relazioni. 5ª ed. Roma: Carocci Editore, 2007, p.13-28.

TOSCANA. Gli indicatori di qualità per l'asilo nido. Regione Toscana. Instituto degli Innocenti. Firenze, 1993.

_____. Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la pr

[1] As instituições de educação infantil de Florença estão organizadas por "quartieri", ou seja, por bairros, e um conjunto de instituições, que varia significativamente em quantidade, a depender da demanda, estão sob a responsabilidade de uma mesma coordenação pedagógica. Os campos de observação no ano de 2008 faziam parte do mesmo bairro, "quartiere 1", no Centro Histórico da cidade

Palavras-chave: Educação em creche; Espaço; Florença

TRAVESSIAS LUSO-BRASILEIRO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

CASSIANA MAGALHÃES - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Proponho-me discutir experiências pedagógicas com crianças de 3 a 6 anos de idade, focando essencialmente o Movimento da Escola Moderna – MEM de Portugal com intuito de verificar possíveis contribuições para pensar a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira.

Este texto parte de uma experiência vivenciada durante um período de Pós-doutoramento realizado na Universidade de Évora em Portugal no ano de 2016, posterior visitas às instituições educativas no ano de 2018 e ainda, discussões no grupo de pesquisa: Travessias luso-brasileiro na educação da infância cadastrado no CNPq. A questão norteadora: Como o modo de organização das escolas do MEM contribui para pensar as práticas pedagógicas com crianças de 3 a 6 anos na educação infantil brasileira?

O desejo por refletir a respeito do tema adveio da observação das crianças em turmas heterogêneas, principalmente ao considerar o modo de participação entre os pares, interação com a professora e ainda, desejo em aprender. Outro dado evidenciado, foi quanto à cooperação das crianças na gestão do currículo (FOLQUE, 2011; MAGALHÃES; FOLQUE, 2017).

A análise aconteceu por meio da observação especialmente em instituições educativas que adotam o MEM. E ainda, com base nos Dossiês da PES (Prática de Estágio Supervisionada), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora (ÉVORA, 2017).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores em Portugal, que há 50 anos propõe um modelo pedagógico de orientação sociocultural e se desenvolve num projeto democrático de autoformação cooperada, que inclui desde a educação pré-escolar até a universidade. O modelo do MEM é orientado pelas seguintes finalidades: (1) a iniciação às práticas democráticas; (2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e (3) a reconstrução cooperada da cultura (NIZA, 1996). A autoformação cooperada é a força motriz que sustenta e promove o desenvolvimento da associação.

Foi possível verificar que o modo de organização dos ambientes permitem a participação constante das crianças, desde o momento da chegada até o final do dia. No entanto, cabe enfatizar que não se pretende utilizar o modo de organização como um modelo a ser copiado nas instituições brasileiras, sem a devida reflexão do conjunto de ações que os envolve. A sustentação do MEM encontra-se nas práticas cooperadas, nas leituras e estudos constantes viabilizados pelos associados.

A cooperação é o que faz de nós uma comunidade de aprendizagem da profissão na qual procuramos, com a ajuda e o desafio uns dos outros, ir mais longe em nosso profissionalismo. A profissão docente é tão complexa como exaltante na sua capacidade de intervenção no mundo. Tal exigência só pode ser vivida com alegria (e inteligência) se for vivida em cooperação, quero dizer, em comunidade (FOLQUE, 2011, p. 53).

Essa cooperação é traduzida não apenas nas ações e intenções dos professores, mas também na vida das crianças. A cooperação levada a sério no dia-a-dia da escola, interfere até no modo de organização dos ambientes. Os espaços das instituições educativas responsáveis pelo atendimento das crianças pequenas são organizados em áreas do conhecimento, que de acordo

com Folque (2012, p.57) "[...] dão oportunidade as crianças de experimentar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas do conhecimento". Nas turmas do MEM encontramos as seguintes áreas: Laboratório de Ciências e Matemática; Ateliê de Artes Plásticas; Oficina de Escrita e Reprodução; Área da Biblioteca e Documentação; Área da dramatização e do Faz-de-conta; Área das Construções e da Carpintaria; Área da Cultura Alimentar (FOLQUE, 2012).

A escolha por estes espaços se materializa pela própria criança, que após a reunião inicial que envolve o plano do dia (relacionado aos projetos que estão fazendo, aos passeios que irão realizar e outros), as crianças se dirigem ao Mapa de Atividades e se organizam em relação aos espaços que irão utilizar naquele dia, porém cada espaço tem um número máximo de "usuários", estabelecido em parceria entre educadoras e crianças, desse modo, para além da escolha, a criança precisa aprender a respeitar as escolhas dos seus colegas e gerir as suas próprias opções. Além de ajudar a criança na escolha, cabe ao educador criar necessidades na criança de conhecer outras áreas do conhecimento, em outras palavras, apresentar para a criança as diferentes possibilidades de aprendizagem.

Para além das áreas, as crianças envolvem-se em outros projetos que demandam pesquisa, planejamento, construção, organização. Porém, os projetos não são uniformes e não acontecem o tempo todo para todas as crianças, ao contrário, conforme os interesses criados em pequenos grupos ou em duplas, ou até individualmente, as crianças se envolvem em pesquisas com delimitação de problema, hipóteses, construções, desenho, escrita, leituras e muitas outras atividades tão importantes na infância e por vezes, desenvolvidas de modo aligeirado e sem sentido quando apenas propostas pelos adultos.

Para exemplificar, um pequeno grupo de crianças estava envolvido em um projeto sobre os carros juntamente com a estagiária, conforme relatado no Dossiê da PES (Prática de Estágio Supervisionada), em que projeto surgiu do interesse das crianças em ter um carro de madeira para andar no recreio (ÉVORA, 2017).

Sem entrar no detalhamento do projeto, apenas para compartilhar uma possibilidade de trabalho que respeita as crianças em seus interesses, promove novas aprendizagens por meio do trabalho do professor, e ainda, consegue envolver as famílias, o projeto da construção do carro é um bom exemplo.

Para além das necessidades das crianças, a estagiária precisou buscar recursos para contribuir com a execução do projeto e ajudá-las na organização do planejamento. Para cada novo desafio apresentado, coube a estagiária a escuta atenta das hipóteses das crianças e o registro dessas por meio da escrita. Como no momento em que fariam as luzes para o carro e a estagiária registrou cuidadosamente em suas notas de campo:

(…) - Benjamim: Podemos recortar a garrafa, depois pintamos e colamos… - Bernardo: Também podemos usar pregos. - Eu: Sim, também me parece melhor porque depois com a chuva a cola não é muito boa. - Auxiliar Dora: Podem fazer assim umas tiras na garrafa e depois pregar. -Bernardo: Sim, assim (exemplificando).

(…)- Simão: As luzes podem ser amarelas. - Eu: Todos concordam em que sejam amarelas? - Rafael e Bernardo: Simmm. - Benjamim: Sim, é a cor das luzes.

(…)- Rafael: Podemos colocar lá dentro tecido amarelo. - Benjamim: Não temos tecido amarelo. - Eu: Então vamos arranjar outra solução ou arranjar tecido... - Simão: Temos folhas amarelas. Vamos usar (ÉVORA, 2017, p.156).

As notas de campo revelam a participação das crianças nas diferentes etapas do projeto, e ainda, a escuta da estagiária (em seu processo de aprender a profissão docente), em relação as

hipóteses das crianças, ao que gostariam de fazer, ao modo de se organizarem. Ouvir as crianças, não significa deixá-las reféns das suas próprias ações, ao contrário, incentivá-las, ensiná-las a trabalhar em cooperação e ter a consciência de que não estão sozinhas.

O modo de organização dos ambientes afeta diretamente a interação das crianças com seus pares e com suas professoras e estagiárias. A organização dos materiais promoviam também o acesso à cultura, o convite à exploração e o modo como a turma registrava suas vivências criava novas necessidades. Nas palavras de Folque (2014, p.968),

A exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, resignicando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura.

Como afirmou Malaguzzi (1999, p.73) "as paredes da sala falam e documentam". Assim eram aqueles espaços. Contavam as histórias de vida, os percursos de educação, as descobertas e aventuras das crianças. Mas desvelavam principalmente o quão qualitativo era o trabalho desenvolvido em cooperação com elas. Trabalho rico à altura dos olhos e das mãos, traduziam os desejos das crianças e seus percursos de aprendizagem.

Portanto, revelavam indicadores importantes para pensarmos as experiências pedagógicas também no Brasil, por isso, as travessias são tão importantes.

Referências:

FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951 - 975, set./dez. 2014.

_____. Autoformação cooperada de professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora p.49-60, Unesp, 2011.

MAGALHÃES, Cassiana; FOLQUE, Maria Assunção. As crianças e gestão cooperada do currículo: uma experiência com o Movimento da Escola Moderna em Portugal. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs). Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba, CRV, 2017.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, et al. As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NIZA, Sérgio. O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: Formosinho, J. et. al (Ed.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Col. Infância. Porto Editora, 1996.

ÉVORA, Universidade de. Dossiê de Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade de Évora, 2017.

Palavras-chave: Educação Infantil; Movimento da Escola Moderna; Portugal; Brasil

COMPREENSÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE DE UM CENTRO INFANTIL DE IDADES INTEGRADAS NA DINAMARCA

LENIRA HADDAD - UFAL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: A pesquisa recebeu auxílio financeiro do CNPq e da FAPEAL

O artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla realizada na Universidade Federal de Alagoas, no período de 2015 a 2018, que investiga a compreensão da prática pedagógica de educação infantil com a utilização de um método visual inovador que combina apresentação de filmes e sua discussão em grupos focais de diferentes perfis (HADDAD, 2018). Trata-se do método SOPHOS,acrônimo para Second Order Phenomenological Observation Scheme – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, desenvolvido por duas dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004) com objetivo de obter insightde como uma determinada prática é vista pelos que a praticam e por outros grupos de profissionais intimamente associados a essa prática.Nesse método, o objeto da investigação não está no conteúdo dos filmes, mas nas discussões que estes desencadeiam aos que os assistem, portanto, nas observações de segunda ordem.

A pesquisa em questão é uma réplica da pesquisa realizada por Jensen (2011; 2017) que envolveu a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil em três países europeus: Dinamarca, Inglaterra e Hungria e sua apresentação para pedagogos e outros profissionais envolvidos no campo da educação infantil de diversas regiões geográficas da Dinamarca, considerados observadores. A discussão dos três filmes em cada grupo focal foi gravada e transcrita e essas transcrições compõem os dados empíricos primários objetos de análise. Na edição brasileira da pesquisa foram produzidos dois filmes do cotidiano de educação infantil no Brasil (HADDAD, 2017) e Dinamarca (HADDAD; JENSEN, 2017). Os filmes, de 30 minutos cada, foram exibidos para vários grupos focais de diferentes perfis (professores e gestores de educação infantil, estudantes de Pedagogia e pós-graduação em Educação e especialistas). Na mesma linha da pesquisa de Jensen, as discussões foram filmadas, transcritas e analisadas, gerando um número significativo de opiniões, crenças e lógicas de compreensão de boas práticas pedagógicas da educação infantil. Mas o elemento que mais provocou estranhamento nos observadores foi o ambiente da experiência dinamarquesa, tema que receberá destaque nestaapresentação.

O ambiente que caracteriza o centro infantil de idades integradas dinamarquês que agrupa crianças de 1 a 3 anos e 3 a 6 anos apresenta atributos bastante distintos do que se confere a uma escola. A reação dos observadores brasileiros à prática dinamarquesa em contraste com a brasileira revelou o efeito exótico do filme dinamarquês, pela sua não familiaridade à maioria dos participantes da pesquisa. Ao abordar esse tema, os observadores trouxeram vários elementos que extrapolam à dimensão física e incluem o modo como os espaços são ocupados e habitados pelas crianças, profissionais e familiares e as concepções de criança e de educação infantil que revelam.

Para organizar essas narrativas e discutir como o ambiente da instituição de educação infantil é compreendido pelo olhar dos observadores, apoiamo-nos em Forneiro (1998) que considera o ambiente como uma estrutura composta de quatro dimensões inter-relacionadas: física, funcional, temporal e relacional.Considerando essas quatro dimensões, o que mais chamou atenção no filme dinamarquês foi a dimensão relacional. As narrativas destacam a interação entre as crianças, em especial entre menores e maiores, a forma como os diferentes grupos

etários circulam no ambiente, o respeito ao espaço do outro, a interação das crianças com os pedagogos, as roupas usadas por crianças e adultos, a participação dos pedagogos nas atividades das crianças, a presença masculina no ambiente da instituição, seja de pedagogos ou pais e a forma como osmembros familiares se relacionam com a mesma, especialmente no momento da acolhida. O ambiente da instituição dinamarquesa foi associado a vários outros ambientes, como "casa", "casa grande", "espaço doméstico", "espaço comunitário", "hotel", "acampamento", "campo", dentre outros, menos o de escola. Em quase todos os grupos focais a referência a um ambiente doméstico e familiar foi constante, pela maneira comoacontecem as refeições, a proximidade entre adultos e crianças "sem formalidades", o tipo demobiliário e elementos de decoração: mesa alta, cadeiras, sofá, lustre, cortinas, quadros etc., a forma como o espaço está configurado,permitindo que as crianças circulem mais à vontade, mesmo as bem pequenas, e os pais possam conversar com os professores na chegada ou na saída, aautonomia e liberdade com que as crianças circulam pelos espaços internos e externos e ainda como são colocadas em situações que envolvem desafios ou riscos.

Em contraste com a experiência brasileira, marcada por uma lógica escolar de organização, disciplina e controle, com atividades"todas direcionadas, planejadas previamente",com "todos tendo que fazer igual", o ambiente dainstituição dinamarquesa apresenta outra lógica aos olhos dos observadores participantes da pesquisa. Uma lógica que não cabe o nome de escola, pois não há um ritmo e uma "estrutura de salas de aula". Ao contrário, o ambiente apresenta uma "organização espacial que vai dar a oportunidade para essa criança desenvolver as suas potencialidades, sem precisar de intervenção". Enquanto o ambiente escolar brasileiro é "muito diferente da vida real", a proposta do ambiente dinamarquês está "mais ligada à vida em si". É "livre, mais flexível", não "existe essa preocupação de transformar a realidade para adaptar ao tamanho da criança". Há respeito pela criança e a "criança é uma pessoa de direito". "O papel da instituição é criar condições da criança vivenciar, em todos os momentos, situações o dia a dia, situações da vida real".

Finalizando, a versão brasileira da pesquisa evidenciou a qualidade e o poder do método adotado.A opção por trabalhar com experiências contrastantes, confrontando uma experiência tida como "típica" na rede pública de um município de Alagoas com uma instituição dinamarquesa, também tida como típica naquele país, colocou uma distância ao padrão de prática dominante, despertando a consciência dos participantes para outras possibilidades de compreensão da prática de cuidado e educação infantil.

Referências

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, L.Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação. Relatório de pesquisa. Maceió, UFAL, 2018.

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HADDAD, L.Uma manhã em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Maceió. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice:experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004.

JENSEN, J. J. "A Danish Perspective on Issues in Early Childhood Education and Care Policy." In: L. Miller et.al.Sage Handbook of Early Childhood. Sage: London, 2017, p. 71-86

Palavras-chave: Educação infantil; ambiente; Dinamarca; idades integradas.

INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA BNCC A SALA DE AULA

COORDENADOR(A): BÁRBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA - PUCPR

Eixo – Educação da Infância

Esta mesa redonda pretende discutir sob à perspectiva de autores de referência na Educação Infantil, aspectos relacionados à infância, Didática e a formação de professores, bem como os princípios da BNCC – Base Nacional Curricular Comum na articulação com o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a partir dos estudos de Freinet (1896 – 1966) discute-se sobre o campo da Didática na formação de professores das escolas da infância. Ainda, a reflexão perpassa sobre as questões da indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil e o frequente predomínio de práticas assistencialistas nessa etapa da educação básica, considerando a reorganização curricular a partir da implantação da BNCC e a formação dos professores: tensões, necessidades e a construção de novos sentidos às práticas educativas.

FREINET E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS NO CAMPO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA DA INFÂNCIA – A NECESSIDADE DA EXPERIMENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS EM RELAÇÃO AS FUTURAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS - UNICAMP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo central narrar o processo de construção das atividades teóricas e práticas em diversas disciplinas realizadas juntamente com os alunos do Curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior localizada no interior do Estado de São Paulo, a partir de 2013 até os dias atuais implicadas nos princípios e técnicas de Celestin B. Freinet como condição para a transformação do sentido pessoal dos alunos em relação a sua futura prática pedagógica. A metodologia de trabalho foi o uso dos princípios e técnicas de Freinet em consonância com a teoria histórico-cultural no processo de formação inicial dos professores/as. Como resultado foi possível observar a mudança de reflexões escritas e práticas , que consequentemente culminaram em novas formas de pensar e agir sobre a prática pedagógica, transformando o sentido pessoal dos alunos envolvidos.
Discutir teoria e prática e a desenvolvimento do sentido pessoal na formação docente na perspectiva de Célestin B. Freinet e da teoria histórico-cultural em alunos de um Curso de Pedagogia traz implícito retomar o campo da Didática no Ensino Superior. Historicamente a Didática é adjetivada desde a Grécia como a ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e jovens, crianças e adultos, na família e em demais espaços. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). É relevante mencionar nomes, como Comênio (1562-1670), que produziu o Tratado Universal de Ensinar a Todos, revolucionando o pensamento sobre a didática já no século XIV; Rousseau (1712-1778) no século XVIII deu origem a um novo pensar sobre a infância; Com Herbart (1776-1841) foram desencadeados estudos com base na psicologia cientificista da época, designando os chamados passos formais de aprendizagem, dos quais decorrem os passos formais de ensino, didática que destaca a importância do professor no processo de ensino. Seu papel é preparar a aula, refletindo sobre os passos formais. Esse movimento histórico da didática é constituído por um viés naturalizante e a-historico da psicologia trazendo de forma subentendida o ser humano como responsável pelo seu fracasso, o que descaracteriza a influência expressiva das diversas facetas das desigualdades sociais. Essa forma de pensar a didática acaba igualmente por acentuar técnicas, procedimentos e métodos de ensinar que, reforçados com o desenvolvimento tecnológico nos anos 1960, promoveram o acentuar de técnicas virtuais de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).
Mesmo presente em muitas escolas ou espaços universitários, a visão da didática pode ser entendida em outra perspectiva. Nas palavras de Libâneo (2011, p. 88):

> Numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

O autor destaca o papel do professor/a como mediador, entendedor do desenvolvimento e das potencialidades humanas, o que cria possibilidades para que os alunos se apropriem do

conhecimento e transforme sua realidade e a de outros.
Para a teoria histórico-cultural, o ensino tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos/as, assim como sua subjetividade, por meio da mediação do professor/a, o qual deve agir de forma com que o processo de assimilação dos conteúdos considere os motivos dos alunos/as. Nessa perspectiva, levar em conta os motivos dos alunos significa transformar suas necessidades em motivos, para que estes coincidam com os objetivos propostos e que, nesse processo, se produza o sentido pessoal da atividade efetuada. De acordo com Leontiev (1978) autor da teoria histórico-cultural, o sentido pessoal exprime a relação do motivo com o fim da ação. Dessa forma, o motivo está intrinsecamente relacionado com o sentido pessoal. Por conseguinte, é preciso saber qual o motivo que move o sujeito. Para Leontiev, a atividade humana, as circunstâncias objetivas, subjetivas e as ações realizadas nesse processo configuram o sentido pessoal que muitas vezes não coincide com os significados objetivos. Como afirma Leontiev (1978), a relação dos alunos/as com a vida, com a cultura e com o conhecimento condiciona os sentidos que eles atribuem às suas experiências e à formação de sua personalidade. Desse modo, pesquisar a prática pedagógica na relação teórica e prática em sala de aula com os alunos/as no ensino superior torna-se fundamental para sondar duas questões fundamentais: se certas atividades baseadas nos princípios e técnicas freinetianas e desenvolvidas na instituição pesquisada ao longo dos anos como: a aula-passeio, livro da vida, texto livre, experimentações, a roda, o jornal mural, programas de rádio, TV e filmes produzidos pelos alunos, as assembleias, ateliês em sala de aula, a Brinquedoteca por ateliês, e outras atividades experimentais como dança, teatro, brincadeiras, construção de maquetes, participação de sarau, puderam aproximá-los à novas vivências, oportunizando a construção de novos olhares sobre a cultura e a sociedade, redirecionando suas futuras práticas educativas, e se as atividades propostas trouxeram mudanças qualitativas em relação à criticidade, organização, planejamento e reflexão teórica, ao longo de outras atividades, modificando o pensar e o agir, ou seja, se as atividades promovidas foram humanizadoras a ponto de transformar o sentido pessoal dos discentes quanto ao curso e sua finalidade social. Essas vivencias forma realizadas comtemplando a relação teoria e prática em sala de aula, em um movimento de experimentações e reflexões.
Nessa perspectiva, Freinet um educador idealista e trabalhador, cuja proposta pedagógica centrava-se na atividade e criação humana, foi um militante assíduo contra o ensino tradicional, no período em que a escola francesa se via desligada da vida e vivia uma luta diária contra a educação tradicional. Assim, construiu seu trabalho pedagógico dentro dos seguintes princípios: o tateio experimental, autonomia, a cooperação, o coletivo, a livre expressão, reflexão individual, educação para o trabalho e a documentação. Freinet se debruçou nas obras de Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e Ferrière, este último em especial "orientou suas tentativas, por defender a prática da escola activa". (FREINET, 1975, p. 13). Freinet, elucida em seu trabalho, o sujeito protagonista em que o professor deve exercer o papel de mediador conduzindo os alunos/as às vivências significativas. Para isso, a curiosidade e interesse dos alunos/as devem ser considerados como peças fundamentais, e que devem ser motivados pelos professores a ponto de serem transformadores de seu pensar e de seu agir. Para o autor, o grande problema da escola estava em não oferecer às crianças o mundo, a vida. Em suas palavras "O trabalho escolar não lhes interessa porque já não se inscreve no mundo". (FREINET; 1975, p 11).
Freinet deixa claro a sua preocupação com uma prática pedagógica humanizadora que tenha como eixo de trabalho a realidade das crianças e suas vivências o que inclui levar a elas a arte, a cultura e a ciência de forma que exerçam o protagonismo nesse processo.
Mas como teremos essas práticas nas escolas se a formação docente atual se encontra ainda

presa em suas correntes históricas de formação didática e metodológica, além das deficiências pedagógicas e curriculares?
Segundo Elias (2010, p. 11): ”Além das deficiências pedagógicas e curriculares intrínsecas ao processo de formação dos profissionais da educação, também a falta de mediações e de recursos culturais”.

É importante haver compreensão sobre a formação docente a ser construída processualmente, isto é, antes e durante o percurso profissional do professor/a, por suas diversas vivências, em uma perspectiva histórico-cultural. A partir desse princípio, podemos dizer que essa formação necessita tanto das teorias quanto das práticas, ao buscar uma percepção de como estas serão desenvolvidas no cotidiano escolar, de sorte que se torna necessária a compreensão dessa interação como condição sinequa non para a construção dos saberes da formação docente. Segundo Pimenta e Ghedin, (2005) o que leva a transformação da realidade é a junção entre teoria e prática, como indissociáveis, ou seja, teoria e prática separadas ou sem conexão não se objetivam e não se materializam como práxis.

No que concerne à formação de professores, Libâneo (2011) advoga que asala de aula no ensino superior implica uma aproximação entre a teoria e a prática e sublinha que o conhecimento da realidade advém da leitura da prática e isso é possível por meio das experimentações dos alunos dentro e fora da sala, o que provoca novas atribuições de sentidos as suas vivencias. . Assim, a aprendizagem envolve o aluno como integrante do contexto sociocultural, com sua história, criatividade, emoções, desejos e cultura. Outrossim, a experimentação é lenta e caprichosa; exige instrumentos e instalações; a própria observação supõe atenção e perseverança” (FREINET, p. 31, 1975).

REFERÊNCIAS

ELIAS, M. D. C. E. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREINET, C. B. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa, 1975.

LEONTIEV, A. N. Actividad, Consciencia y Personalidad. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e trabalho docente**: a mediação didática do professor nas aulas. .In:LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança:diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: FRENTE; TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL; DIDÁTICA

"ESQUECERAM DE NÓS"! A BNCC – EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BÁRBARA RAQUEL DO PRADO GIMENEZ CORREA - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sala de aula da Educação Infantil reveste-se de inúmeros desafios inerentes ao cotidiano da prática docente bem como sua trajetória histórica de políticas públicas de reconhecimento, legitimidade e qualidade.

Este trabalho pretende discutir e refletir sobre os princípios basilares da BNCC da educação infantil e a formação de professores para atuarem nessa etapa da educação básica brasileira.

Como direito da criança pequena, historicamente constitui-se em nosso país como um espaço destinado para que as crianças ficassem enquanto suas mães trabalhavam, sendo o princípio do cuidar base para esse tempo, com vistas da criança ainda como adulto em miniatura.

Foi a partir da Constituição brasileira de 1988 que a educação infantil passa a ser vista como direito da criança, e, com a promulgação da LDBEN 9394/96 se organiza como primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, em 1998 pretendeu-se trazer para os espaços escolares a referência para sua organização quando os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil são documentados em três volumes. Nesse documento o forte aspecto socializador da criança é considerado, pretendeu-se organizar os espaços, tempos e ações didáticas na transição que o país passava entre os espaços de creche à pré-escola, trazendo norte para as elaborações dos projetos pedagógicos das instituições da escola de educação infantil. Pode-se ler, como definição do objetivo do documento, em seu volume 1, na introdução aos educadores da educação infantil:

> Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencialpretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (grifo no original – BRASIL, 1998, p. 2, v. 1)

Em 2009, é promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, esse importante documento preconiza de maneira intencional e com força legal a organização das propostas pedagógicas na educação infantil. Focaliza princípios, procedimentos e fundamentos para a educação infantil em destaque traz os princípios éticos, estéticos e políticos como norteadores das propostas pedagógicas e centraliza a criança como protagonista da sua aprendizagem, entendo que:

> [a criança é] Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/DCNEI, 2009, p. 12)

Assim, ao organizar a concepção da educação, as Diretrizes evocam o papel da criança na sociedade e esclarece como a educação brasileira pretendeu organizar a primeira etapa da

educação básica.

Há de se considerar que os movimentos educacionais não são isentos de idas e vindas, lutas e resistências, considerações e inúmeros desafios que se colocam no cotidiano de suas práticas. Atrelados a isso, tem-se a formação e reconhecimento do docente da educação infantil, que de igual modo, em sua trajetória histórica em diferentes âmbitos e, principalmente atrelado a essa etapa educacional, se depara com inúmeros rótulos sociais que estão atrelados à própria organização da educação infantil em nosso país.

Para tanto, os documentos legais legitimam aspectos muito mais de ordem burocráticas e de força de Sistema educacional, o que tem importante e reconhecido valor, porém o cotidiano das práticas educativas que são realizados por "pessoas" tendem ainda estarem aquém da qualidade necessária para a educação infantil.

Nesse sentido, se faz necessário repensar a formação de professores, na prescrição da BNCC com ensejo basilar ao currículo dessa etapa da educação básica, paira sobre os professores aspectos sobre sua formação, que em se tratando do curso de Pedagogia, ainda realizado de maneira generalista nos leva a questionar sobre a formação inicial docente e a transição necessária entre e – também – os aspectos assistencialistas dos espaços tidos como creche e/ou jardins de infância em nosso país.

Cabe ainda a reflexão sobre do pressuposto basilar e a ausência da discussão sobre a formação docente, como o professor da educação infantil tem espaço para toda gama de características e especificidades que se requer frente às especificidades do desenvolvimento da criança pequena.

Os campos de experiência em que organiza a BNCC da educação infantil indicam as concepções e organização das aprendizagens das experiências da criança, (BARBOSA e RICHTER, 2015). Ainda, para as autoras, se faz necessário que os cursos de formação docente possam trazer um "novo olhar" (ibidem, p. 193) que permita o desenvolvimento para a formação que seja "atualizada, interdisciplinar, científica, sistematizada e aprofundada" (ibidem, p. 193).

Para os professores que necessitam reelaborar suas práticas, a ação docente nos espaços da educação infantil, com desafios inerentes do cotidiano e a basilaridade legal no prazo de dois anos para sua implementação após 2018, fica o desafio premente na formação docente, reconhecimento, discussão curricular e ainda a questão: quem e como se forma o professor da educação infantil em nosso país?

Referências:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In.: FINCO, Daniela Finco; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Orgs). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. Ebook. Disponível em https://bit.ly/2R3N1xs Acesso em 07 aug. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – LDBEN 9394/1996. Disponível em https://bit.ly/2sH4L3R Acesso em 26 aug. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** – CEB 20/2009. Disponível em https://bit.ly/33TxypE Acesso em 26 aug. 2019.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores.

O PREDOMÍNIO DE PRÁTICAS ASSISTENCIALISTAS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO INFANTIL E A DESVALORIZAÇÃO DO BRINCAR

EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA - FACESPI

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A infância, a criança e os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil sempre foram objetos de estudo e preocupação, enquanto professor e gestor no segmento da instituição escolar de Educação Infantil e também como pesquisador e educador no Ensino Superior nos cursos de licenciatura de Pedagogia.

Ao mesmo passo que as Políticas Públicas em favor da Infância avançam no sentido discussão, reflexão e sistematização, ainda são constatadas muitas concepções errôneas e equivocadas em torno do universo infantil e sua escolarização, principalmente aliadas ao caráter assistencialista e cuidador. Tais concepções perpassam o campo das ideias e acabam se cristalizando em práticas que não priorizam o ensino e o atendimento de qualidade para as crianças. Algumas dessas inculcações foram gatilhos motivacionais para tal reflexão que tem como objetivo chamar a atenção dos educadores, principalmente do segmento da Educação Infantil, sobre a seguinte problemática: a restrição do cuidado e do assistencialismo bem como a desvalorização da ludicidade.

Para tanto, nestadiscussão, por meio de teóricos, mas também trazendo relatos de vivência na Educação Infantil, pretende-se questionar: Acerca da problemática apontada há a possibilidade e a tentativa de dialogar com professores explanando sobre a prática em sala de aula na Infância, seja como professor, seja como gestor, seja nos cursos de licenciatura em pedagogia?

Segundo Couto e Barros (2019), apesar do brincar seja enfatizado pelas propostas educacionais nacionais (BRASIL, 2001), como atividade fundamental para o desenvolvimento global ao abarcar os aspectos cognitivo, emocional e social das crianças, as atitudes dos educadores e suas intervenções denotam uma concepção do jogo de papéis como uma atividade secundária, de fácil compreensão e que pode ser realizado livremente didatizado ou sem intervenção, visando à promoção de aprendizagens "o que redunda no desconhecimento e na banalização desse fazer humano" (COUTO; BARROS, 2019, p. 217).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), ao enfocar sobre entorno da criança, citando especificamente o ambiente escolar, trazem que se torna significativo ressaltar que as relações educativas na instituição de Educação Infantil são perpassadas por meio da indissociável função do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças referentes à alimentação, à higiene, à saúde, à proteção e ao acesso ao conhecimento de forma sistematizada.

> Cuidar e educar são ações inseparáveis e essenciais na Educação infantil, pois, para educar faz-se necessário o cuidado, e para cuidar, a educação. O cuidado não deve ser visto como um gesto de "paparicar" as crianças, ou somente vigiá-las para evitar acidentes, perigos, mas também como uma relação de afeto, atenção e vínculo criado no convívio com os pequenos (BRASIL, 2006).

Brasil (2001) constata que não há possibilidade de dissociação entre estes tais conceitos presentes em todos os momentos da Educação infantil, pois ao "cuidar" dos alunos e ao "educá-los", o profissional cria e constrói uma relação onde professores e alunos respeitam e reconhecem os direitos e as necessidades uns dos outros. Destarte, educa-se e são educados, cuida-se e são cuidados numa recíproca ação, onde as crianças estarão desenvolvendo e

aprendendo a capacidade de cuidarem de si mesmas e dos outros.
Mas, nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos dias contemporâneos, a redução dos espaços do brincar vem ocorrendo cada vez mais. Portanto, julga-se pertinente trazer para esta reflexão o desenvolvimento de um estudo centrado no brincar como atividade colaboradora do desenvolvimento das potencialidades infantis.
Barros (2009), em suas análises acerca dessa temática, inicialmente teve a suposição levada a campo de que a atividade do brincar iria diminuindo de modo gradativo, quer dizer, tinha-se como pressuposto que as crianças do Ensino Fundamental brincavam menos que as do Infantil. As observações a campo mostraram o contrário. Em decorrência, as crianças no término escolar do segmento da Educação infantil possuem o espaço extremamente reduzido para o brincar, em razão do objetivo proposto – a antecipação do nível educacional a seguir. Ao contrário da hipótese inicial, as crianças da primeira série do Ensino Fundamental da escola pesquisada brincam com mais tempo e intensidade.
Chega-se à constatação de que a realidade em torno da desvalorização do brincar e ainda a predominância do caráter cuidador e assistencialista na Educação Infantil têm suas raízes não apenas nas considerações históricas acerca da ludicidade e demais atividades proposta na rotina, à constituição da infância, a formação docente e demais profissionais desse cenário, mas também no próprio sistema mercantilista em que se vive, o qual traz como foco que as crianças pequenas devem dominar a leitura e a escrita de modo precoce, ao menosprezar outras atividades também relevantes e facilitadoras para o curso do processo do período de estudo da criança.
O papel das instituições infantis vai além do cuidado e da assistência com a criança pequena, elas contribuem para o desenvolvimento infantil por completo, desenvolvimento da cultura de origem de cada criança; e também ao mesmo tempo situa-se no âmbito de uma política socioeducativa de apoio da instituição familiar, haja vista que a socialização deve possuir um espaço fundamental nos objetivos institucionais, assegurando a inserção da criança na cultura e no universo adulto (KRAMER, 2001).
Nesse sentido, urge refletir e provocar a discussão sobre qual lugar o brincar vem ocupando dentro dos ambientes de descobertas e aprendizados da Educação Infantil, pois, o brincar ainda é considerado uma atividade em segundo plano, que se integra somente a atributos da infância, sem maior significado. Porém, segundo Barros (2009), o brincar trata-se de uma das atividades potencializadoras do desenvolvimento infantil. Desse modo, deve ser concebido como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento global da criança, que também abarca suas relações, suas reflexões, bem como prática social.
O direito de aprendizagem e de desenvolvimentoBrincarpreconiza que cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017).
Como resultados, por meio da atuação docente e gestora alicerçada com o referencial teórico, crê-se que a instituição de Educação Infantil cumpre uma função socializadora, promovendo o desenvolvimento da identidade das crianças, através de aprendizagens diversificadas e desafiadoras, realizadas em situações de interação e de ludicidade.
Defende-se que tais instituições possibilitam não apenas ocasiões de cuidados, mas também brincadeiras e aprendizagens intencionais de modo integrado que contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Diante dos aspectos aqui brevemente apontados, frisa-se que em lugar do desconhecimento ou da negação dessa necessidade e do direito que a criança tem de brincar e de aprender por meio de brincadeiras, também no espaço escolar, tornam-se necessárias reflexões sobre como essas ações de brincar mediadas por educadores, para isso preparados, podem contribuir para a prática de ações motivadoras e educativas no interior de nossas escolas de Educação Infantil. Nesse processo de educação, defende-se com veemência que a atuação e a intervenção docente tornam-se imperiosas, tendo em vista que se pode criar distintas propostas que assegurem de fato os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. E que, a partir deles, cabe ao educador àexploração da ludicidade no sentido de valorizar o aprendizado sem perder sua essência de lazer, prazer e de diversão.
Isto é, ao se partir dos pilares interações e ludicidade, o educador pode oferecer subsídios e condições para o desenvolvimento global da criança, sem primar pela preparação dela para o Ensino Fundamental, pois a Educação Infantil não se trata de estágio preparatório, mas como período de fato e essencialmente educacional, respeitando pelo desenvolvimento maturacional e cognitivo de cada faixa etária e de cada criança concebida enquanto única, singular e, principalmente, autora da sua história.

Referências

BARROS, F. C. O. M. de. Cadê o brincar? : da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-023-5

BRASIL. Base Nacional Comum. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/dia-base . Acesso em 28 fev. 2017.

_____.Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2006

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. vol. 1. Brasília, 2001.

COUTO, N. S.; BARROS, F. C. O. M. de. Crianças, infância e jogo de papéis: alguns apontamentos sobre sua história e historicidade. p. 217-229. InOLIVEIRA, E. G, de, SILVA, F. P. da, DIAS, M. R. D. (org.s). Educação para o século XXI: entre desafios e perspectivas. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. ISBN 978-65-80163-02-9.

KRAMER, S. **A política pré-escolar no Brasil**: arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; Formação de Professores.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS/AS DE LIBERDADE

COORDENADOR(A): IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante

Esta mesa tem objetivo dialogar sobre a educação de jovens e adultos nos espaços de privação de liberdade.

A EDUCAÇÃO NAS PENITENCIÁRIAS: AS RELAÇÕES ENTRE A ESTRUTURA FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS UNIDADES PENAIS DO PARANÁ

VANESSA ELISABETE RAUE RODRIGUES - CEEBJA NOVA VISÃO

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Palavras-chaves: Educação; Prisão; Emancipação.

O debate sobre a educação no espaço prisional faz parte de uma discussão no Brasil desde o século XIX. Fundamentado no discurso implantado pela instalação dos princípios do Estado Moderno, delineava-se um regimento pautado na classificação de pessoas as quais deveriam adaptar-se às normas de higiene e instrução, com ênfase nos aspectos morais. Os princípios apontados definiam o ordenamento jurídico positivo e a responsabilidade do Estado na garantia de uma convivência fundamentada na Dignidade, Liberdade e Igualdade de/e para todas as pessoas. Sua implantação era de responsabilidade de quem mantinha a tutela de segurança. Quem teria ou não o acesso ou qual forma teriam os encaminhamentos educativos, eram aspectos definidos pela segurança das prisões. (BOBBIO, 2004)

Passados quase dois séculos, as propostas pedagógicas nos estabelecimentos penais são, atualmente, regimentadas por acordos internacionais e legislações os quais remetem ao princípio de isonomia no atendimento, tanto das pessoas que estão fora dos muros das prisões quanto dentro destes.

Para tanto, buscou-se analisar, historicamente, implantação das instituições escolares nas penitenciárias do Estado do Paraná, refletindo sobre as características estruturais e pedagógicas diante dos discursos de reinserção social pela educação, presentes na defesa de ressocialização. É importante explicitar que o sistema prisional se refere ao "grupo de instituições e políticas públicas que visam cumprir o que o Direito preconiza para a execução das penas de reclusão, detenção ou prisão simples" (CORDEIRO, 2010, p. 30). Além disso, incluem-se os espaços de semiliberdade, mas ficam de fora as instituições que atendem as pessoas em cumprimento em regime aberto ou condicional. Pela omissão na definição de regime progressivo, sucateamento e lotação do espaço, dentre outros problemas prisionais, observa-se que o atendimento é falho, não sendo possível identificá-lo como sistema.

A relevância desta investigação refere-se à compreensão de que a prisão como proposta de ressocialização é uma ação falaciosa. A proposta de ressocialização ou reinserção social se apresenta como um engodo que desconsidera o verdadeiro significado do aprisionamento. A preocupação deve estar pautada na reconstrução nas perspectivas educacionais na prisão, o seu redimensionamento enquanto característica fundamental a vida humana e, assim, uma possibilidade de redução dos danos causados pelas condições excludentes antes, durante e após a pena de prisão. Deve, portanto, utilizar-se do aparato histórico para compreensão de que a pena de prisão pode ter sido abrandada ao longo dos anos, mas os direitos assegurados por lei nestes espaços, atualmente, não são garantidos na prática para todos. (SILVA, 2009)

Assenta, além da perspectiva social, a relevância acadêmica multifacetada de que a exclusão social pela prisão para posterior inclusão social pelo atendimento prestado é, acima de todas as possibilidades, uma ideia contraditória. Afinal, a prisão representa uma violência, um ato que abstrai do sujeito o direito da liberdade. Nesse sentido, é muito importante compreender qual o significado da educação na prisão, concebida como ato político. (FREIRE, 1983)

A Educação prisional nos presídios é uma forma de estabelecer vínculos, na interrelação entre o concreto vivido e o concreto pensado, uma busca da consciência política e social e da autogestão, uma mudança estabelecida na vida e para vida. É centrada, sobretudo, na mudança do agir num prazo permanente. Não se trata de uma reabilitação, mas um trabalho exaustivo na leitura de mundo e na transformação deste (GADOTTI, 1993).

A Educação escolar na prisão precisa, desta forma, atender a este propósito, observando que as diretrizes definem sua função associada a questões que vão além da elevação da escolaridade, articulando-a à cultura, aos vínculos familiares e considerando as necessidades de implantação de ações que atendam cada especificidades dos grupos privados de liberdade na sua inclusão aos direitos sociopolíticos (BRASIL, 2010).

Deste modo, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) Refletir sobre os direitos fundamentais do cidadão; b) Refletir sobre a estrutura física prisional e a influência na pena de prisão e seus atendimentos; c) Conhecer a história das escolas implantadas nas penitenciárias paranaenses; f) Verificar os espaços físicos cedidos às escolas implantadas nas penitenciárias paranaenses; e g) Analisar as propostas pedagógicas e curriculares das escolas implantadas nas penitenciárias paranaenses.

A definição da metodologia e da perspectiva teórica buscou no enfrentamento da perspectiva positivista, presente no ordenamento jurídico da abordagem penal, defender o posicionamento progressista da Educação de Jovens e Adultos (EJA) visualizado nos documentos legais. Desse modo, foi possível antecipar algumas categorias que puderam promover uma análise que vai além dos muros prisionais, dentre elas a emancipação humana. Articula-se, nesta direção, o propósito da pena de prisão e as condições sociais em que as pessoas que vão presas se encontram. Essas condições representam uma questão importante frente ao arcabouço teórico normativo que envolve a temática.

Nesse sentido, a opção teórico-metodológica foi o materialismo histórico-dialético, observando que a dinâmica do método envolve a construção ativa do conhecimento entre sujeito e objeto, pois nesse processo ambos passam por transformações, as quais seguem por indicadores que apontam a proximidade do método. (MAGALHÃES; SOUZA, 2012)

Entende-se que a pena de prisão e, portanto, a proposta de educação nestes espaços, consolidaram-se, da forma como estão, pela intencionalidade sócio-político-econômica de uma sociedade capitalista. A racionalização da legislação representa um elemento de dominação que desconsidera os conflitos sociais anteriores à vida de clausura até a condição que a pessoa presa se encontrava. A configuração dessa política de Estado se apresenta tal como ela é, também, dentro das penitenciárias.

O método de análise iniciou-se pelo estudo da origem histórica da pena de prisão, observando em qual momento e em quais condições a educação passou a representar um apelo reformador. Num momento posterior, investigou-se o concreto pensado, revelando quem são os sujeitos no cenário prisional brasileiro e paranaense. Assim, foi definido o perfil dos educandos atendidos nas instituições penitenciárias e, consequentemente, na escola, entendendo de que maneira as exigências se revertem à instituição escolar nos anseios de reparar as fragilidades sociais antes da prisão.

Ainda em tempo, foi identificada, no conceito de emancipação humana no ambiente prisional, a fundamentação necessária que se aproxima da inspiração de uma proposta referente à elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para Educação nas Prisões. A práxis sugerida integra-se a Educação Social, redimensionando o campo teórico ao encontro de uma compreensão educacional além da escolar e que pode atender as necessidades das pessoas privadas de liberdade na sua totalidade. Propõe uma dinâmica que instiga um ambiente transformador de enfrentamentos dos problemas característicos do encarceramento.

Compreende, dessa forma, que a luta travada nesse ambiente precisa de uma instrumentalização libertadora que conduza à autonomia dos sujeitos. (SILVA, MOREIRA E OLIVEIRA, 2016)
A investigação, desse modo, permitiu algumas constatações, observando que o percurso se mostrou rodeado de mudanças, desde a elaboração das propostas estruturais e conceitos educacionais, no cumprimento de pena, como o próprio direcionamento das prioridades no cumprimento de pena.

Referências

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Lex: Diário Oficial da União, seção 1, p.1, maio, 2 trim, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=542 - rceb002-10&Itemid=30192 Acesso em 15 jan. 2017.

CORDEIRO, Suzann. Até quando faremos relicários? A função social do Espaço Penitenciário. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: Edufal, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Educação com processo de reabilitação. In: MAIDA, Marco José. Domenici (org.) Presídio e educação. São Paulo: Funap, 1993.

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira de. A questão de método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago, 2012.

SILVA, Haroldo Caetano da. Ensaio sobre a pena de prisão. Curitiba: Juruá, 2009.
SILVA, Roberto. MOREIRA, Fábio; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. Ciências, Trabalho e Educação no sistema penitenciário brasileiro. Caderno Cedes. Campinas, v.36, n.98, p.9-24, jan-abr, 2016.

Palavras-chave: Educação; Prisão; Emancipação.

A PALAVRA DITA E OUVIDA NO CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ UMA PROPOSTA VIVENCIAL NA RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DO EDUCANDO APENADO

JANE CLEIDE ALVES HIR - SEED_PR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Como trabalhar a identidade no contexto prisional?

No evento do aprisionamento, o apenado é destituído dos seus signos de identidade e passa a ser estigmatizado pelo delito cometido. De um modo geral ele é chamado pelo número do prontuário ou da infração. Esses procedimentos, além do uso do uniforme e a obrigação de certos movimentos indicativos de subserviência, fazem parte de um processo de apagamento da identidade. Assim

[...] ele é totalmente despido de seu referencial, pois ao entrar na prisão o sentenciado é desvinculado de todos os objetos pessoais, desde a roupa até os documentos. Aqueles sinais "clássicos" de pertencimento à sociedade são subtraídos [...] (ONOFRE, 2007, p.13).

Para trabalhar com a Identidade nesse contexto, o educador precisa investir antes na construção de uma relação de confiança que permita ao educando o desvelamento de si mesmo. O trabalho com o nome, que em outras realidades flui de forma natural, aqui se apresenta como um tema delicado e complexo que requer uma abordagem cuidadosa. Assim, a atitude de escuta é a primeira postura de acolhimento.

OBJETIVOS

1.1 Geral

Conhecer a contribuição dos Círculos de Construção de Paz no trabalho de ressignificação da identidade do educando apenado.

1,2 Específicos

Identificar os pressupostos teóricos que embasam os Círculos de Construção de Paz.

Caracterizar as possibilidades mobilizadoras dos Círculos de Construção de Paz no contexto da Educação em prisões.

METODOLOGIA

O Trabalho com os Círculos de Construção de Paz no CEEBJA Dr Mário Faraco foi iniciado em 2017, logo após um curso de Formação de Facilitadores ofertado pelo Tribunal de Justiça do Paraná aos servidores que atuavam na Penitenciária Central do Estado – Unidade de Progressão.

Desde as primeiras vivências foi possível observar que os educandos aceitaram a proposta de conversa em grupo assim como também as regras estabelecidas em conjunto. Durante o ano letivo de 2014 seis Círculos foram realizados com temáticas diferentes.

Desde 2018, o trabalho com essa metodologia vem sendo aplicado na Penitenciária Feminina do Paraná - PFP na turma de Fase I (Séries Iniciais do Ensino Fundamental) pela professora da turma. Os Círculos têm sido realizados mensalmente com a intenção de mobilizar as educandas na construção de um projeto de vida.

Os temas abordados objetivam a reflexão sobre o tempo histórico, o autoconhecimento, as escolhas pessoais, traumas e perdas, gerenciamento das emoções, entre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao se colocar na escuta, o docente horizontaliza a relação e promove a partilha entre os sujeitos envolvidos. Esta postura permite o respeitoso transitar interpessoal em uma cartografia de experiências humanas que auxilia na constituição ou na ressignificação da identidade. Para Freire (2006 p.119), o escutar vai além da capacidade auditiva: "Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

No espaço prisional a prática docente apoiada em uma metodologia de vivências desenvolvidas na intenção de mobilizar para aprender pode criar novas condições de aprendizagem. Trata-se de uma proposta dialógica de conexão com sentimentos e emoções. É preciso, em uma primeira abordagem, tirar o foco do conteúdo, da informação e considerar o que é sentido, as experiências do vivido, a vida no aqui e agora. É necessário identificar primeiro o sentimento para depois elaborar o pensamento.

Nessa perspectiva, o Círculo de Construção de Paz se apresenta como uma metodologia de trabalho em grupo na qual se vivencia a Escuta Ativa, a Horizontalidade do discurso e a Responsabilização.

O Círculo de Construção da Paz ou Círculo Restaurativo é um processo estruturado para organizar a comunicação em grupo de forma horizontal e, intencionalmente concebido, para dar a todos o direito de dizer sua palavra e ser ouvido. O Círculo permite vivenciar um relacionamento isonômico e conectado que fortalece o indivíduo enquanto ser único e, ao mesmo tempo, reconhece a humanidade de todos. A prática dessa metodologia amplia os conceitos de valor e a visão de si e do outro.

O Círculo de Construção de Paz descende das tradições das nações indígenas norte-americanas e canadenses, tendo sido utilizadas em aplicações judiciais pelo Juiz canadense Barry Stuart, que criou os "Círculos de Sentença", inicialmente para comunidades indígenas da província canadense do Yukon, visando maior efetividade no cumprimento das sentenças.

O Círculo de Construção de Paz é, atualmente, uma das metodologias de práticas restaurativas mais utilizadas no mundo em diversos contextos sociais. Na sua utilização os Círculos de Construção de Paz mantém alguns dos rituais dos povos indígenas, como a circulação da palavra mediante um objeto que vai passando de mão em mão e cuja posse autoriza a fala de todos e convida o grupo a escutar. Além disso, a realização de uma cerimônia de abertura e de encerramento delimita o espaço do encontro como um espaço de sabedoria coletiva.

O Círculo de Construção de Paz trabalha com a contação de histórias. A narração de histórias remonta à infância da humanidade. A necessidade de nos comunicarmos começa com nossos ancestrais reunidos em volta da fogueira a contar seus feitos, suas façanhas cotidianas na grande aventura de viver. Mais tarde, as histórias ajudaram a explicar o surgimento do mundo, a explicitar as diferenças entre o sagrado e o profano e a transmitir e perpetuar a cultura.

Dessa forma, na perspectiva de uma educação restaurativa, uma das possibilidades é partir das histórias individuais, pois cada história traz em si pontos de conexão com a nossa própria história. Nessa partilha do humano, as dores e alegrias nos tornam iguais e próximos. Essa descoberta, ao construir o pertencimento, permite a cada um "caminhar para si" e, consequentemente abre possibilidades de superação, pois:

[...] Entendemos que a aprendizagem não se dá apenas pelo cognitivo, mas também pela percepção, pelo sensorial, pela intuição, enfim, pela vivência; que a consciência se incorpora ao âmbito da emocionalidade e o mundo vivo do educando passa a ser o que move a aprendizagem. O que podemos concluir é que o núcleo afetivo da existência está intrinsecamente vinculado à essência da nossa Identidade [...]. (CAVALCANTE, 2006).

No sistema prisional, diversamente da EJA em outros espaços, a simples proposição de narração/escuta de histórias de vida, pode se apresentar como uma exposição cruel dos sujeitos e/ou um empoderamento do infrator que, não tendo aprendido, ou tido chances de Ser de outro jeito, apenas confirma e/ou justifica o delito cometido.

É preciso assim, conduzir inicialmente a contação dessas histórias para antes do evento da prisão e abrir espaço para a vitalização do humano pela identificação das necessidades, desejos, dores e alegrias comuns ao grupo, incluindo o/a educador(a).

Muitas vezes, as conversas sobre si mesmo, as marcas de cada um ainda no início da trajetória da vida, trazem memórias de lugares nos quais a vida foi sendo tecida. Antes de si mesmos, os lugares onde esses homens e mulheres se fizeram emergem vivos nas narrativas.
Essa vivência de outros lugares por onde o apenado já transitou auxilia no fortalecimento de si mesmo ao confirmar o seu pertencimento a outro lugar diferente da prisão em que se encontra.
A ação educativa na EJA não pode prescindir do reconhecimento do educando como sujeito de experiências e saberes. Na Educação prisional soma-se a essa imposição a necessidade de possibilitar espaços para a vivência do humano tendo em vista a ressocialização do sujeito apenado.
Nesse sentido o Círculo de Construção de Paz, no contexto prisional, se constitui como uma das possibilidades de recuperar a "vocação ontológica do homem de Ser Mais" (FREIRE, 1983, p.34), pois consideramos o Círculo como um processo de comunicação estruturado e simples no qual os participantes são convidados a se reconectarem com a sua parte melhor e a dos outros de modo a dizerem a sua palavra e ouvirem o que o outro tem a dizer.

No espaço da prisão, a lição primeira do educador é saber encontrar o fio capaz de conectar o que nós, educadores, queremos partilhar com o que eles, educandos, também querem, mesmo que seja de forma inconsciente, pois "Existe um desejo humano universal de estar ligado aos outros de forma positiva" (PRANIS, 2010, p.39). Assim, a vivência do Círculo e de seus valores, no contexto prisional ou fora dele, apresenta um ponto de partida para um projeto de cartografia na ressignificação da Identidade Humana.

UM OLHAR SOBRE O VIVIDO

Devido à especificidade da metodologia e a ausência de um projeto estruturado em parceria com os outros sujeitos no sistema prisional, não é possível identificar dados quantitativos que indiquem mudanças significativas. No entanto, à maneira dos antigos guardiões dos primeiros Círculos da Cultura aborígene ousaremos contar aqui as histórias que nos contaram sobre os Círculos na prisão:

" O Círculo é um momento que nos fortalece."
'" Essa roda faz a gente se ver."
" Estou aprendendo a ouvir."
" Nunca fui ouvida assim com tanto respeito."
" Nessa roda descobri que só eu posso mudar a minha história."
Educandas da PFP
2017/2018

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica: Um portal de acesso à Inteligência Afetiva. Revista Pensamento Biocêntrico nº06. 2006. http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/ed06_art01.php

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
_____ Pedagogia do Oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da Prisão – Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? São Carlos: EdUFSCar, 2007.

PRANIS, Kay. Processos Circulares. Trad Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

Palavras-chave: Círculo de Construção de Paz; Identidade; Espaço da Prisão

EJA PARA MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO

IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar sobre os limites e possibilidades da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na sociedade é um desafio. Principalmente se considerarmos os altos números de pessoas que não concluem a educação básica, muitos não conseguem se alfabetizar e ao menos se letrar para melhorar suas condições de vida neste mundo movido por letras e tecnologias. Se a EJA em liberdade já não é tarefa fácil, imagine a mesma entre muros e grades. Limitada pelas condições adversas da privação de liberdade. Esta comunicação trata de um recorte da tese de doutorado no campo específico da educação e profissionalização das mulheres pesquisadas quando em privação de liberdade. Desta forma analisamos a experiência da escolarização na privação de liberdade das mulheres egressas quando ainda estavam presas. A EJA tem propósito e diretrizes específicas e diferenciadas da educação para crianças e adolescentes, pois trata da educação para pessoas adultas que não se escolarizaram na tenra idade. A estatística sobre o grau de escolaridade das mulheres encarceradas apresenta um quadro desolador, pois 50% da população feminina encarcerada não completou o Ensino Fundamental onde 5% delas são analfabetas e semialfabetizadas.

Esta abordagem é um recorte da tese de doutorado intitulada "A (Re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade" (FALCADE, 2019) defendida no setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Pesquisa exploratória, abordagem quali-quantitativa, com 20 mulheres egressas do sistema penitenciário de Curitiba e Região metropolitana. O objetivo da pesquisa foi analisar como a Gestão do Cuidado no Sistema Penitenciário do Paraná, traduzida como Políticas Públicas, favorecem a (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade. Para a coleta de dados, utilizamos um questionário com 46 questões. A análise dos dados foi realizada pelos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), utilizando a base teórica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), Foucault (2008) e Gilligan (1990). Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 65627417.7.0000.0102 e parecer número 2.128.992). Os resultados demarcam a necessidade da aplicação da Lei de Execução Penal quanto às prerrogativas dos Direitos Humanos na (re) inserção social, reformulação da política de drogas, implantação de penas alternativas e políticas públicas de diminuição das desigualdades sociais com educação, geração de renda e qualificação profissional, dentro e fora dos muros e grades.

Apenas 25% da população prisional feminina está envolvida em algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares. Em todo o Brasil, 24% da população prisional feminina está envolvida em atividades laborais internas e externas aos estabelecimentos penais. (FALCADE, 2019, p. 28).

Ilustração 2 – Grau de instrução/escolaridade das mulheres encarceradas do Brasil.
Fonte INFOPEN (2017) Ministério da Justiça com dados de junho/2016.

A história dessa mulher mostra o quanto sua adolescência foi negligenciada pelas condições precárias de sua família, escola e comunidade. Essa história se repete nas vozes das mulheres participantes da pesquisa. Deixaram a escola cedo pela falta de interesse e falta de apoio, carência afetiva e financeira. (FALCADE,2019, p 61).

Quadro 3 – Atividades que participaram na prisão.

Curso	Frequentado Participantes
Escolarização	15
Nenhum programa e curso	12
Informática	7
Remição pela leitura	4
Canteiro de trabalho	4
Etiqueta	3
Pintura	1
Alta costura	1

Fonte: FALCADE; ASINELLI-LUZ, (2019)

Em relação à pergunta “como você considera as possibilidades de participação nas atividades oferecidas pelo sistema penitenciário? ”, a maioria respondeu não ter como avaliar, pois não participou ou participou pouco. Todas afirmaram que são ofertados poucos cursos e as vagas são escassas, ficando difícil a inscrição e participação, inclusive nas atividades da escola.

Quadro 4 – Participação em atividades de (re) socialização no Sistema Penitenciário.

Identificação	
Atividades que participou na prisão	Cursos que frequentou
Estudou na prisão	Tempo de privação de liberdade
Participante	1
Canteiro de trabalho	Etiqueta e Informática
Conclui uma disciplina, não foi ofertado outras na unidade que estava	9 anos
3 entradas (reincidente)	Participante 2
Não participou de nenhuma atividade	Não frequentou nenhum curso
Duas disciplinas- demorei para conseguir entrar na escola, tem pouca vaga	10 anos

Participante 3
Canteiro de trabalho

Informática,
Remição pela leitura
Quase conclui o ensino médio- só falta matemática
4 anos
Participante 4
Não participou de nenhuma atividade
Não frequentou nenhum curso
Não estudou
Não informou
Participante 5
Não participou de nenhuma atividade
Informática
Só fez 1 disciplina
2 a. 7 m.
Participante 6
Não participou de nenhuma atividade
Informática
Alfabetização – aprendi a ler
11 anos
Participante 7
Não participou de nenhuma atividade
Remição pela leitura
Estudei
2 anos
Participante 8
Canteiro de trabalho
Remição,
Etiqueta e
Informática
Conclui ensino fundamental
3 anos

Participante 9
Nenhuma
Nenhum
Estudei fase I
Aprendi ler e escrever
3 anos
Participante 10
Nenhuma
Nenhum
Estudei fase I
Aprendi ler e escrever
2 anos
Participante 11

Trabalhei na faxina e cozinha, no semiaberto trabalhei remunerado
Informática
Sim, estudei fase I
4 anos
Participante 12
Cozinha
Não participei de nenhum curso
Fase I
6 anos
Participante 13
Trabalho interno de limpeza e faxina

Não participei de nenhum curso
Conclui o ensino médio
1 a. 10 m.
Participante 14
Não participei de nenhuma atividade

Não participei de nenhum curso
Não estudou
7 m. depois monitoramento
Participante 15
Não participei de nenhuma atividade

Não participei de nenhum curso
Terminei uma disciplina- demorei conseguir vaga na escola
7 m.
depois monitoramento
Participante 16
Não participei de nenhuma atividade
Não participei de nenhum curso
Não estudei no sistema
6 anos e 3 m
Participante 17
Nenhum
Avaliação psiquiátrica e psicológica
Nenhum
Fase I – aprendi muitas coisas
3 anos
Participante 18
Nenhum

Nenhum
Fase I -
2 anos
Participante 19
Faxina e cozinha
Remição pela leitura e

Informática					
Não					
26					anos
Participante					20
Nenhuma					
Nenhum					
Estudei	aprendi	a	ler	e	escrever
3					anos

Fonte: FALCADE; ASINELLI-LUZ (2018)

A Resolução 1990/20 do Conselho Econômico e Social da ONU (ONU, 2018) assim se expressa a respeito da educação nas prisões:
a) A educação nas prisões deve ter por objetivo o desenvolvimento integral da pessoa, levando-se em conta os antecedentes sociais, econômicos e culturais da pessoa presa;
b) Todas as pessoas presas devem ter acesso à educação, inclusive programas de alfabetização, educação básica, capacitação profissionalizante, atividades criativas, religiosas e culturais, educação física e esportes, educação social, educação superior e bibliotecas;
c) Todos os esforços devem ser envidados para estimular as pessoas presas a participarem ativamente de todos os aspectos da educação;

As leis orientam e asseguram a educação nos espaços de privação de liberdade como mecanismo de reparação social e educacional, bem como forma de possibilitar a (re) socialização e (re) inserção social destas pessoas tanto homens quanto mulheres sem distinção. A escola e/ou educação formal constitui em si o fundamento de políticas públicas do sistema de (re) inserção social; portanto, sem programa sério de educação fundamental e básica não é possível reinserir a pessoa com histórico criminal e de privação de liberdade. Esta lei está prevista na LEP e em outros documentos internacionais. (FALCADE,2019, p 167).

Referências

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia, Ciência e Profissão. [online] 2006, v.26, n.2, p. 222-245. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf Acesso em 14/10/2012.
BRASIL, Política Nacional de atenção as mulheres em situação de privação de liberdade e egressas do sistema prisional. Documento basilar para elaboração da portaria interministerial MJ/SPM nº210/2014. Brasília, 2015.
BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
FALCADE, Ires Aparecida. A (re)inserção de mulheres com histórias de privação de liberdade - Tese de doutorado, UFPR, setor Educação. 2019.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008;
FREIRE, Paulo. Educação como Prática da liberdade. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2009.
GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,1990.
INFOPEN, Ministério da Justiça Departamento Penitenciário Nacional, Sistema Integrado de Informações Penitenciárias Disponível em:

http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJD574E9CEITEMIDC37B2AE94C6840068B1624D28407509CPTBRIE.htm Acesso em 21/12/2018.

Palavras-chave: Desigualdade Social; Educação; Desenvolvimento Humano; Políticas Públicas.

DIALOGANDO SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA NO IFSC: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

COORDENADOR(A): MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante

Palavras-chave: Evasão escolar; Permanência e êxito; Educação Profissional e Tecnológica; IFSC.

INTRODUÇÃO

No Brasil, nos últimos anos, houve uma forte expansão da educação profissional e Tecnológica. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 câmpus em funcionamento. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada por 38 Institutos Federais (IFs), 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), oferecendo cursos de qualificação, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores e pós-graduação. (BRASIL, 2018).

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha-PNP (BRASIL, 2019), ambiente virtual que reúne estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais possuem os maiores índices de matrículas da rede em virtude da grande expansão dessas instituições nas últimas décadas, totalizando 92,08% das matrículas da rede em 2018.

A expansão e interiorização ampliou o acesso à Educação Profissional e Tecnológica, no entanto, conforme destacam Dore, Sales e Silva (2017), essa ampliação contribuiu para democratizar o acesso à educação profissional e tecnológica no país, mas também intensificou o número de estudantes que evadiram de seus estudos.

Diante disso, a temática central dessa mesa está articulada ao debate sobre a evasão e permanência na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), em busca de compreender essa problemática na instituição, os espaços de debates, pesquisas e formações, bem como ações de apoio à permanência no IFSC.

METODOLOGIA

Para articular o debate sobre essa temática, a metodologia proposta será por meio de diálogos com diferentes autores que atuam em diferentes espaços da instituição, com o objetivo central de compreender os desafios e possibilidades referente à evasão e permanência no IFSC. Os diálogos serão organizados em três momentos de debate em busca, também, de: a) identificar e analisar a visão de estudantes e trabalhadores da educação profissional e tecnológica da instituição, sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar em cursos nele ofertados; b) conhecer algumas ações de formação e capacitação no IFSC voltados para o debate sobre permanência e êxito; e, c) identificar o lugar da pesquisa sobre a evasão neste arranjo institucional.

RESULTADOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC) é uma instituição de ensino centenária, criada em 1909 como uma das 19 escolas de Aprendizes e Artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, perpassando por diversas reformas, políticas e nomenclaturas, ao longo da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019), no ano de 2017 o índice de evasão nos cursos do IFSC era de 36,9%, elevando-se, embora pouco, para 38,2% de evasão em 2018. Estes dados demonstram a necessidade de se dialogar sobre essa temática e refletir sobre ações institucionais voltadas para a permanência e êxito.

Nesse sentido, o debate proposto para esta mesa articulou a fala de diferentes autores em três momentos, buscando compreender a totalidade que envolve o permanecer ou evadir da instituição, ao lado de ações exitosas de apoio à permanência escolar.

Num primeiro momento, serão debatidos os motivadores do abandono e permanência escolar segundo o olhar dos sujeitos do IFSC, ou seja, estudantes e trabalhadores da educação. Os autores desse trabalho demonstram resultados de pesquisas realizadas em diferentes câmpus da instituição, apontando os múltiplos e complexos motivadores que envolvem a totalidade entre o permanecer ou abandonar os estudos. Os autores demonstram, ainda, algumas das dificuldades e desafios ao trabalhar a temática e concluem que, ao olhar para o abandono na Educação Profissional e Tecnológica, evidenciam-se as mazelas dessa modalidade de ensino em relação com o modelo de sociedade excludente, no entanto é uma possibilidade de enfrentar essa problemática pensando práticas e políticas que favoreçam a permanência e êxito escolar.

No segundo debate, será apresentada uma ação exitosa na instituição voltada para a formação e atualização dos profissionais que atuam nas Coordenadorias Pedagógicas do IFSC e setores afins. A ação realizada nos anos de 2018 e 2019 envolveu, aproximadamente, 107 servidores dos mais diversos câmpus do IFSC com a perspectiva da interação e troca de saberes que possam contribuir no fazer, refletir e socializar os trabalhos desenvolvidos neste espaço institucional, bem como impactar nas ações relacionadas a Permanência e êxito dos Educandos do IFSC.

No terceiro diálogo, os autores apresentam o lugar da pesquisa sobre a evasão no IFSC através da trajetória do Núcleo de Permanência e Êxito - NUPE, do IFSC - Campus Criciúma, desde sua criação, em 2014, até a sua transformação em Grupo de Pesquisa em Evasão e Tecnologias Educacionais - GETEC, em 2018. Discute-se, especialmente, os limites e possibilidades da temática da evasão no arranjo institucional, evidenciando a sua incompletude, não obstante os avanços no desenho das ações de enfrentamento. Demonstra-se, pelo relato da experiência, que, ainda há um longo caminho a ser superado, especialmente no sentido do reconhecimento do lugar estruturante da pesquisa enquanto espaço de identificação e caracterização do fenômeno, mormente quanto às suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES

Olhar a totalidade que envolve o permanecer ou evadir é um grande desafio. Nesse sentido, o debate com ações e pesquisas realizadas na instituição possibilita compreender os limites e possibilidades de enfrentamento desse fenômeno na Educação Profissional e Tecnológica e refletir quanto às perspectivas que assegurem, aos estudantes da educação técnica e tecnológica, ações, projetos e políticas que possibilitem sua permanência e uma formação de qualidade.

Embora a política educacional, que rege os Institutos Federais, seja marcada pela inclusão e justiça social, a realidade demonstra que, ainda, há movimentos de exclusão e eliminação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. MEC/SETEC: Brasília, Setembro de 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 04 de julho de 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC/SETEC, 2019. Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/#/forgot-password>, acesso em 04 de julho de 2019.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

ABANDONO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO IFSC: COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES E TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN - IFSC
NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Embora o direito à permanência escolar seja uma garantia legal presente na Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB 9394/96, o abandono[1] escolar se faz sentir na realidade escolar brasileira evidenciando elevados índices na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, dialogar sobre abandono e permanência escolar é discutir sobre um direito e faz-se fundamental refletir sobre a totalidade que o envolve e compreender os múltiplos fatores entre a permanência e o abandono na EPT.

De acordo com Friscth (2017), o abandono escolar "é um fenômeno complexo, resultado de múltiplas causas vinculadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino" (p. 84). Nessa mesma linha, outros estudos (ARAÚJO; SILVA; MENDES, 2014; DORE; SALES, 2017; SILVA, 2003) também apontam que o abandono escolar é um fenômeno complexo e envolve uma multiplicidade de fatores, internos e externos à escola, necessitando, portanto, ser compreendido nessa dinâmica.

Emergindo a necessidade de olhar para esse fenômeno e sua totalidade, a temática central desse trabalho perpassa por questões que envolvem o abandono e a permanência na educação profissional técnica de nível médio visando identificar e analisar a percepção dos sujeitos da educação sobre os fatores que os envolvem na educação profissional e tecnológica.

Visando melhor compreender o contexto em que acontece o abandono e a permanência escolar na EPT, foram desenvolvidas pesquisas cujo objetivo central foi identificar e analisar a visão de estudantes e trabalhadores da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), sobre os fatores que envolvem o abandono e a permanência escolar em cursos nele ofertados. Procurou-se também compreender quais são os motivadores de abandono e permanência dos estudantes; reconhecer a compreensão dos trabalhadores da educação e estudantes sobre o direito à permanência escolar, e identificar a participação desses sujeitos nos debates e construção de projetos, ações institucionais e políticas públicas voltadas para permanência escolar.

METODOLOGIA

Para responder à problemática da pesquisa, considerando as diversas formas de realizar uma pesquisa social, optou-se, nesse estudo, por uma investigação de caráter qualitativo, de perspectiva dialética e natureza exploratória. Os dados são resultados de pesquisas realizadas em cursos técnicos concomitantes e subsequentes na área de Controle e Processos Industriais do IFSC em dois momentos, durante o mestrado, com estudantes, e depois no doutorado, com trabalhadores da educação.

A pesquisa com estudantes, realizada de 2012 a 2014, envolveu 270 alunos permanecentes e 25 que deixaram de frequentar os cursos pesquisados nos campi Joinville e Jaraguá do Sul. Os dados foram obtidos através das respostas dadas por eles a questionários e pela concessão de algumas entrevistas.

A pesquisa com trabalhadores da educação envolveu 36 servidores do IFSC lotados na reitoria e em diversos campi. Participaram da pesquisa doze docentes, oito servidores da equipe técnica pedagógica, seis diretores de ensino e dez servidores integrantes de comissões ou núcleo de permanência e êxito. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas ao longo do ano de 2018.

As pesquisas foram fundamentadas na concepção de trabalho como categoria central e princípio educativo, estabelecendo, entretanto, diálogo com autores de diferentes vertentes e concepções teóricas, almejando o aprofundamento sobre os embates teóricos e ideológicos que permeiam as discussões sobre permanência e abandono escolar na Educação Profissional e Tecnológica.

RESULTADOS

Os resultados evidenciaram que, para os estudantes, os principais motivadores de abandono foram dificuldades para conciliar trabalho e escola; dificuldades que envolvem o processo ensino aprendizagem (dificuldades de aprendizagem e problemas com docentes); e problemas de saúde. Entre os motivadores de permanência destacaram-se: a perspectiva de um emprego melhor depois de formado; a qualidade docente; e o desejo por novos conhecimentos. Esses fatores demonstram haver uma relação dialética entre motivadores de abandono e permanência, pois o que justifica os motivos de abandonar também justifica os motivos de permanecer, ou seja, os motivadores do permanecer e do abandonar se relacionam com as questões do trabalho e processo ensino aprendizagem.

Do mesmo modo, indagou-se aos trabalhadores da educação suas interpretações a respeito dos principais motivadores de abandono nos cursos pesquisados. No geral, para os trabalhadores que atuam diretamente com os cursos pesquisados, ou seja, docentes, equipe pedagógica e gestores, os principais motivadores de abandono foram: dificuldades de aprendizagem; dificuldades de conciliar escola, família e trabalho; problemas familiares/pessoais, e a não identificação dos alunos com o curso. Para esses trabalhadores da educação, os principais motivadores de permanência foram: boa perspectiva de conseguir um emprego melhor depois de formado; o aluno se sentir acolhido pela instituição/servidores; a atuação da Assistência Estudantil, e a afinidade com a área/curso.

Ao olhar para os múltiplos e complexos fatores que envolvem o abandono e a permanência dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes de controle e processos industriais, destacam-se questões diretamente ligadas ao mundo do trabalho e processo ensino-aprendizagem, emergindo a necessidade de olhar para esses motivadores e para a totalidade que os envolve, ou seja, compreender de forma mais ampla o papel da Educação Profissional e Tecnológica, a quem ela serve e quem são seus sujeitos. Dessa forma será possível olhar para a essência de sua estrutura e questionar fatores centrais que envolvem o permanecer ou abandonar, tais como currículo, necessidades de seus sujeitos, cultura escolar, gestão escolar, formação dos trabalhadores, entre outras questões.

Apesar da importância dessas questões, evidenciaram-se nas investigações as dificuldades de obtenção de dados sistematizados historicamente e poucas pesquisas sobre a temática nessa modalidade de ensino. Nesse sentido as pesquisas também demonstraram a urgência em realizar acompanhamentos dos índices de abandono e principalmente, dos múltiplos fatores que envolvem a temática, bem como avaliar as ações de apoio à permanência, para, assim, compreender a totalidade que envolve o permanecer ou abandonar e voltar ações para modificar esses índices.

Outra dificuldade apontada foi o pouco diálogo a respeito do tema com alguns de seus sujeitos, o que nos instiga a uma reflexão de quais as dificuldades em se falar sobre esse assunto, questão que emerge na fala dos trabalhadores da educação ao citar os poucos e fragmentados momentos

de debate e formações voltados para essa temática e demonstra a necessidade de se possibilitar maiores momentos de debates qualificados e sistematizados sobre abandono e permanência escolar, em especial, porque os dados da pesquisa demonstram a necessidade de se estabelecer uma política consolidada de formação inicial e continuada aos trabalhadores da educação, fator que tem relação direta com o abandonar e permanecer.

CONSIDERAÇÕES

Olhar o fenômeno abandono escolar nos leva a olhar para um projeto de sociedade excludente que se fundamenta em princípios como a meritocracia, a individualização, a culpabilização de sujeitos, a educação mercadológica, a dualidade estrutural, entre outros princípios que são amparados em políticas e concepções neoliberais. Neste sentido, olhar para o abandono escolar nos leva a questionar as tensões e disputas que envolvem esse fenômeno, como ele é produzido e a que modelo de sociedade a exclusão serve e fortalece.

Enfim, como aponta Fritsch (2017), o abandono escolar escancara as mazelas produzidas numa sociedade capitalista, porém, aponta também para as possibilidades de transversalmente, dar visibilidade a fatores e variáveis determinantes para formular políticas e práticas para sua prevenção, em busca de uma educação emancipadora e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, César de; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; MENDES, Josué de Sousa. Introdução. In DORE, Rosemary; ARAUJO, Adilson Cesar de; MENDES, Josué de Sousa (Orgs.). **Evasão na Educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Senado Federal, Brasília/DF, 1996.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira. Origem social dos estudantes como contraponto à evasão e à permanência escolar nos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional. In DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar**: contextos e perspectivas. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem os jovens do Ensino Médio de escolas públicas. In DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra. (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte: RIMEPES, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a nova pedagogia do “novo Ensino Médio”. Tese de doutorado: PUC/SP, 2003.

[1] Nesse estudo, utilizou-se o termo abandono escolar, por entender que é o conceito que melhor explicita a relação estabelecida entre os diversos fatores que envolvem o estudante e a escola, decorrentes de processos sociais, econômicos e culturais, visto que o estudante pode abandonar ou ser abandonado.

Palavras-chave: Abandono e permanência escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Sujeitos da educação.

AGIMOS SEM CONHECER? O LUGAR DA PESQUISA SOBRE A EVASÃO, NO ARRANJO INSTITUCIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS: O CASO DO NUPE, DO IFSC-CAMPUS CRICIÚMA.

MARCOS LUIS GRAMS - IFSC
CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC
MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) resinificou o acesso da população brasileira ao ensino público, especialmente em campos formativos e territórios historicamente marginalizados. Novos personagens entram em cena, evidenciando as fragilidades organizacionais dos modelos tradicionais de oferta da educação e trazendo necessidades, cuja superação exige soluções inovadoras e capazes de superar as tradicionais barreiras que os afastam ou excluem.

Dentre os principais desafios, para além das questões curriculares inerentes ao ineditismo do modelo de oferta, destaca-se a promoção da permanência e do êxito como forma de enfrentamento à questão da retenção e da evasão escolar, cujos efeitos impactam forte e negativamente a maioria das instituições da rede. Neste sentido, um conjunto de esforços vem sendo desenvolvidos a partir, especialmente, do ano de 2014, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação-SETEC/MEC, instada por recomendações decorrentes de ação do Tribunal de Contas da União-TCU, elaborou um documento orientador (MEC 2014), definindo uma metodologia para o levantamento de informações e desenvolvimento de intervenções.

No entanto, não obstante os avanços no campo do delineamento de ações de intervenção, pouco ainda se conhece em relação ao fenômeno e, especialmente, às suas especificidades no âmbito dos Institutos Federais. O próprio documento em tela, por exemplo, não inclui a necessidade de investigação dentre as 188 ações recomendadas (MEC 2014, p. 46-52), denotando, no mínimo, uma forte lacuna que as coloca em xeque, uma vez que carecem de legitimidade quanto ao contexto e especificidades.

Em um movimento paralelo, como a cristalizar a questão que vinha sendo equacionada no âmbito do governo federal e movido pelos indicadores expressivos de evasão que se já apresentavam em seu terceiro ano de funcionamento, o Campus Criciúma, do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC, instituiu, em 2014, o Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE. Vinculado à Direção Geral do Campus e formado por servidores docentes e técnico-administrativos, o NUPE trouxe, como seu principal objetivo, desenvolver estudos para a compreensão do fenômeno da evasão, subsidiando a gestão na tomada de decisões. Verifica-se, portanto, de forma clara, um movimento distinto daquele proposto pelo governo federal.

Tendo como pano de fundo a necessidade de compreender o fenômeno da evasão em sua multiplicidade de formas e sentidos, o presente trabalho destina-se a equacionar o seu lugar no arranjo institucional dos Câmpus que compõe o IFSC, buscando compreender os seus limites e possibilidades. De forma mais específica, objetiva-se dialogar quanto às possibilidades e limites do Grupo de Pesquisa em Evasão e Tecnologias Educativas-GETEC para o campo dos estudos relativos à promoção da permanência e do êxito.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência, no sentido trazido por Yin (2001, p. 123), de pertencer a um contexto social, "[…] devendo conter tanto impressões observadas quanto conjecturadas", de maneira a compreender "[…] uma experiência específica que resultou em novas reflexões relativas a um determinado fenômeno" (YIN, 2001, p.124). Como parâmetro de análise e guia de reflexão, relata-se a trajetória do Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE, desde a sua criação, em 2014, em iniciativa que se manteve inédita e isolada na instituição, até a sua transformação em Grupo de Pesquisa em Evasão e Tecnologias Educacionais-GETEC, em 2018.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo dos estudos acadêmicos, costuma-se localizar o início das reflexões contemporâneas relativas ao fenômeno da evasão, nos primeiros estudos longitudinais realizados por Tinto (1975), em universidades americanas. No Brasil, não obstante um vazio que alcançou a última década do século passado, verifica-se um crescente interesse quanto ao tema, o qual, no caso dos Institutos Federais, vem sendo acelerado à medida em que as recomendações da SETEC/MEC (MEC 2014) ganham concretude, destacando-se, neste sentido, a obrigatoriedade de elaboração dos Planos de Permanência e Êxito.

O plano proposto para o IFSC (IFSC, 2018) aparece, a rigor, como a primeira ação efetiva para o enfrentamento à evasão no âmbito interno e determina, dentre outras ações fortemente executivas, a criação, em cada Câmpus, das Comissões Locais de Permanência e Êxito. Estas, por sua vez, são as responsáveis pela elaboração dos Planos Locais de Permanência e Êxito, processo que, no caso do Câmpus Criciúma, encontra-se em fase de implementação.

Este é, ao fim e ao cabo, o momento crucial para o presente trabalho de sistematização: uma vez que se fazia obrigatória a criação da comissão local, qual seria, então, o lugar do Núcleo de Permanência e Êxito-NUPE? E, ainda mais, uma vez que o plano proposto caracteriza-se pelo delineamento de ações, qual passa a ser o lugar e de quem é a atribuição de investigação? Neste sentido, de forma emblemática tanto pelas nuances temporais quanto topológicas, retornamos, uma vez mais, ao clássico estudo de Tinto (1975), para quem, já no contexto americano da década de 1970, o enfrentamento à evasão pressupõe o acompanhamento constante e próximo, fazendo-se necessário aos gestores conhecer as expectativas educacionais dos indivíduos que acessam o sistema, a fim de ampliar o entendimento do fenômeno.

RESULTADOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Em um movimento dinâmico, caracterizado pelo constante diálogo e avaliação, aliados às questões cotidianas relacionadas aos fazeres profissionais e, especialmente, às políticas institucionais, o NUPE veio amadurecendo e construindo sua identidade. Neste sentido, foram sendo desenvolvidas ações que incluem, além de atividades de sensibilização, mobilização e acompanhamento, também estudos, investigações e sistematizações.

Inicialmente, entre os anos de 2014 e 2015, evidenciaram-se os aspectos de desvelamento do fenômeno e de introdução da temática no âmbito do campus. Estudar e dialogar foram as palavras de ordem, especialmente no sentido de compreender a teia de relações e práticas que nos move institucionalmente.

Em 2016, o NUPE foi desafiado a desenvolver, no Campus, as ações previstas pela metodologia proposta pela SETEC/MEC (MEC 2014). Este movimento fortaleceu, em grande medida, a percepção do fenômeno da evasão e permitiu uma visão mais ampla do papel do núcleo no campus. Desenhava-se a ideia de trabalhar com o fenômeno como um todo, do ingressante ao egresso, o qual passou a ser compreendido como um ponto de partida. Ao invés de buscar as razões para o abandono, passamos a buscar as causas para o sucesso.

O ano de 2017 caracterizou-se pela ousadia, tendo o NUPE assumido, em uma ponta, a revitalização do projeto "Portas Abertas", dedicado aos ingressantes e, no outro extremo, proposto uma metodologia de trabalho junto aos Egressos. Ambas as ações, fortemente executivas, levando o grupo a sua institucionalização, o que veio a ocorrer no ano seguinte. No entanto, este foi um ano de vários avanços metodológicos, especialmente com o desenvolvimento de uma metodologia de acompanhamento do desempenho escolar, a qual, em 2018, foi melhorada com o recorte do ingresso pelo sistema de quotas e ora avança no sentido de contemplar as expectativas dos ingressantes no IFSC.

A mudança maior, ao menos do ponto de vista da sua organização, veio no ano de 2018 quando, ao tempo em que se consolidavam as metodologias que vinham sendo desenvolvidas, também se aproximava, com mais força, o horizonte da pesquisa como o lugar das reflexões, decisão aligeirada pela implementação do plano proposto pela reitoria para todos os câmpus do IFSC (IFSC, 2018). Partiu-se, então, para a formulação do GETEC, cujo movimento nos remete à discussão proposta no presente trabalho, centrada no lugar da temática da evasão, do ponto de vista institucional.

No movimento de transição, do NUPE para o GETEC, para além das discussões e tomadas de decisão pelo grupo e já demarcando em parte o novo formato, foi proposto, em conjunto com a comissão de formação docente, que o início dos trabalhos, para ambos, ocorresse a partir de um evento, sendo então realizado o I Colóquio de Pesquisa sobre Evasão, do Campus Criciúma.

Conclui-se com a proposição de inúmeros questionamentos e outro tanto de dúvidas e incertezas quanto ao lugar dos estudos sobre a evasão nos Institutos Federais. Como certeza, resta a esperança de que o GETEC possa constituir-se em uma alternativa interessante para a superação das limitações intrínsecas ao arranjo institucional ora vigente, visibilizando o fenômeno da evasão e permitindo uma ação transversal no seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC**. Florianópolis, SC: 2018.

MEC – Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília. 2014.

TCU - Tribunal de Contas da União. **Auditoria operacional Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2013. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847B703AE5, acesso em: 07 de Jun. 2019.

TINTO, Vincent. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975

Yin RK. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Palavras-chave: Evasão; Grupo de Pesquisa; Institutos Federais.

CURSO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS COORDENADORIAS PEDAGÓGICAS DO IFSC E SETORES AFINS 2018/2019

SANDRA LOPES GUIMARÃES - IFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

De acordo com o Anuário Estatístico 2016 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) atualmente 1.080 profissionais compõem o número total de Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) na instituição. Este dado é significativo se comparado ao dado do Relatório de Gestão Exercício 2006, do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), que apontava o total de 294 TAEs. Em 10 anos, em função da nova institucionalidade e da expansão da rede federal de educação profissional, observa-se um aumento de 73 % no quadro de TAEs no IFSC. Sendo que, de acordo com o levantamento realizado junto aos Câmpus (Elaborado pela equipe da Diretoria de Ensino/PROEN, em outubro/2016), 158 destes Técnicos Administrativos em Educação desenvolvem suas atividades nas Coordenadorias Pedagógicas dos Campus ou setores vinculados a estas atribuições (RESOLUÇÃO Nº 54/2010/CS de 05/11/2010, alterada pela RESOLUÇÃO Nº 46/2013/Consumos de 06/12/2013).

Em menos de 10 anos como instituto federal (Criação LEI Nº 11.892, DE 29/12 /2008) o IFSC recebeu novos desafios relacionados ao âmbito de sua atuação, o que implica na complexidade e singularidade de suas finalidades e características. Neste contexto, o aumento do número de profissionais na instituição, e mais especificamente a chegada de novos profissionais para atuar nas Coordenadorias Pedagógicas (e afins) impôs a necessidade de execução de um projeto de formação. Assim, o aumento do número de novos trabalhadores no IFSC apresenta o desafio de capacitar os mesmos para atender a demanda da oferta diversificada, enfrentando cursos com vagas excedentes (como no caso dos bacharelados, licenciaturas e especializações), cursos com elevado índice de evasão e reprovação, bem como consolidar a oferta de cursos nos câmpus novos, a chamada terceira expansão.

E foi levando em conta esta realidade que a PROEN, por meio da Diretoria de Ensino(DIREN) do IFSC, com o propósito de contribuir na formação das equipes das Coordenadorias Pedagógicas (e afins) propôs a organização de um curso de capacitação para tratar de temas educacionais, bem como da legislação, que compõem a práxis destes profissionais no IFSC no período de 2016 a 2017.

OBJETIVO

Objetivo Geral:

Este curso tem por objetivo a capacitação das Coordenadorias Pedagógicas (e afins), na perspectiva da interação e troca de saberes que possam contribuir no fazer, refletir e socializar os trabalhos desenvolvidos neste espaço institucional, bem como impactar nas ações relacionadas a Permanência e êxito dos Educandos do IFSC.

Objetivos específicos:

-Apresentar conceitos pertinentes ao fazer pedagógico destes espaços, articulando a formação específica dos profissionais as atribuições do setor;

-Estabelecer oportunidades de reflexão e socialização de saberes e fazeres educacionais destes profissionais nos institutos federais;

-Discutir a legislação que compõe o ideário do setor e dos IFs;

-Analisar as condições para a construção de práticas multidisciplinares e interdisciplinares.

METODOLOGIA

Este curso foi organizado visando propiciar o estudo da legislação vigente que permeia o trabalho das Coordenadorias Pedagógicas (e afins); promover o estudo de conceitos fundantes indicados a partir da demanda dos câmpus; possibilitar a socialização problematizada dos trabalhos desenvolvidos no setor; e respaldar a construção de uma equipe de trabalho identificada com suas singularidades e articulada em seu coletivo plural. Para coadunar estes elementos em um dia de encontro/curso (com oito horas de atividade), cada um dos encontros foi organizado prevendo três momentos distintos e complementares para trabalhar um tema, fazendo uso de: seminário, estudo de caso utilizando a ferramenta de análise "inéditos viáveis", e socialização e discussão de práticas. Cada encontro em função da integração destes três momentos pode ser entendido como uma oficina. Ou seja, este curso é composto por cinco (05) encontros presenciais, por região, estruturados em oficinas, em que é tratado um tema a partir de um tempo para seminário, um tempo para estudo de caso, e um tempo para socialização e discussão de práticas.

Cada oficina/encontro tem a duração de no mínimo oito (08) horas. Os encontros são realizados por região, totalizando cinco regiões a partir da presença do IFSC no estado de Santa Catarina, para garantir uma maior participação dos profissionais, bem como reduzir custos de logística. Cada região sediará uma oficina por mês, sendo que o campus da oferta bem como as datas serão definidas levando em conta a disponibilidade dos mediadores e dos Câmpus. O Campus da oferta será um dos câmpus da região que sediará o curso e que ficará responsável pela logística local (espaços, equipamentos, pessoal de apoio).

Com relação a definição dos temas, em setembro de 2016 foi realizada pela DIREN uma pesquisa junto a estes profissionais, utilizando o formulário do limesurvey. No mesmo ano a Coordenadoria de Capacitação (DGP), promoveu o levantamento para o Relatório de Lacuna Média por Categoria - Categoria APOIO PEDAGÓGICO. O resultado destes dois levantamentos culminou com o alinhamento das temáticas para a capacitação deste coletivo de servidores: Trabalho interdisciplinar e multidisciplinar nos espaços escolares; Acesso, Permanência e Êxito dos Educandos; Inclusão; Conselho de Classe; Currículo. Estes temas são apresentados em rodízio nas regiões ao longo do ano de 2018 e 2019, para garantir o deslocamento dos mediadores, sem que ocorra comprometimento de suas atividades na instituição.

Os mediadores do curso são profissionais do IFSC, maioria TAEs, com formação na área dos temas. A seleção foi realizada utilizando a ferramenta Stela Experta IFSC. Cada oficina/ encontro conta com no mínimo dois mediadores tendo vista a complexidade de articular os momentos propostos pela metodologia do curso.

CONSIDERAÇÕES

O curso encontra-se em andamento, até o momento já foram realizados quatorze (14) encontros até o dia 03/07/ 2019, com a participação "flutuante" de 107 servidores. Ainda não temos noção dos efeitos institucionais desta capacitação. Não conseguimos atingir a totalidade dos servidores mapeados para esta oferta do curso, em função da falta de datas do curso (mediadores) que pudessem atender a diversidade de trabalhos nos câmpus, a falta de uma política institucional de formação de servidores que compatibilize horário de trabalho e horário de formação em serviço. Outro fator de destaque foi a dificuldade na divulgação das ofertas curso, bem como a liberação de servidores cursistas e servidores mediadores.

A avaliação realizada ao final de cada encontro aponta que estamos no caminho certo com relação a temática e a metodologia. Estamos coletando dados para a escrita do relatório final de projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Anuário Estatístico IFSC**, 2016. Disponível em: https://public.tableau.com/profile/estatisticasifsc#!/vizhome/AnurioEstatsticoPROEN_IFSC2016anobase2015-DadosTcnicosAdministrativosemEducao/AnurioEstatstico. Acessado em 20/10/2016

Palavras-chave: Evasão escolar; Educação Profissional; Permanência e Êxito

A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA: INDICAÇÕES POLÍTICAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENADOR(A): ANA MARIA EYNG - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

A discussão proposta para a mesa tem como tema o direito à educação com olhar para a infância em situação humanitária. A reflexão se dá sobre as relações entre as categorias de conteúdo: pobreza infantil, situação humanitária, direito à participação. E, referendada na perspectiva dialética, a reflexão tem como categorias de análise as contradições entre as concepções e as práticas no campo das políticas da infância, com base em elementos do contexto sócio histórico. Os três trabalhos consideram no diálogo dados empíricos, conceituais e documentos locais, nacionais e internacionais. Nos apontamentos conclusivos são elencados possibilidades e desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação da infância em situação humanitária.

A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA: PERSPECTIVAS DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

ANA MARIA EYNG - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na discussão aqui proposta, sobre a grantia do direito à educação, da infância em sirtuação humanitária assumimos a centralidade da categoria pobreza infantil. Tendo como referência estudos de Sarmento(2010), Bastos (2016), Eyng (2018a, 2018b, 2019), abordamos a pobreza infantil na perspectiva multidimensional de análise, considerando as contradições entre o conjunto de direitos previstos e as múltiplas violações desses, nos cotidianos de crianças e adolescentes. A garantia dos direitos da infância compreende "[...] que o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais". (EYNG, 2018b, p.25). Por outro lado, a violação dos direitos da infância, configura a pobreza infantil multidimensional, portanto, a "perspectiva dos direitos da criança insere-se no conjunto das abordagens multidimensionais. " (Bastos, 2016, p. 31)

Nessa direção, a pobreza coloca a infância em situação humanitária, em situação de emergência, produziads por um conjunto de fatores de risco que abrangem "[...]catástrofes naturais ou humanas, entre as quais identifico as guerras, os conflitos armados e a criminalidade associada à pobreza."(EYNG, 2018b, p. 16), com destaque para os caracterizadores vinculados às "novissimas guerras" (MOURA, 2010)

Com base nessas reflexões iniciais, a discussão apresenta elementos do trabalho de investigação que problematiza a garantia de direitos da infância em situação humanitária, compreendendo as crianças em contextos de pobreza infantil e na condição de refugiadas ou equiparadas (requerente de asilo; deslocado interno). No estudo, do conjunto de direitos previstos na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), são enfatizados o direito à educação (Artigo 28.º) e o direito à saúde (Artigo 24.º), bem como o direito à proteção da criança refugiada (Artigo 22.º).

O desenvolvimento do trabalho está circunscrito à abordagem qualitativa de pesquisa, cuja metodologia se orienta na perspectiva dialético-hermenêutica, no desenvolvimento de estudo de caso ampliado. Tal perspectiva metodológica permite compreender a vivência cotidiana dos participantes que integram o campo da investigação, aprender deles e de suas experiências, explorar conceitos e categorias a partir de possibilidades de articulação local/global. O processo reflexivo se pauta no diálogo, presencial ou online, entre os pesquisadores e os participantes e, num movimento dialógico, estabelece a comunicação entre elementos de contextos locais e elementos extra locais que, por sua vez, pode ser ampliado por meio do aprofundamento do diálogo que pode ressignificar e ampliar os conceitos teóricos e das práticas sociais. Na análise da temática, o diálogo se estabelece entre elementos extraídos de contextos locais, advindos de estudo empírico com elementos advindos de estudo documental e argumentos advindos de referenciais científicos, com base no estudo bibliográfico.

A discussão se referenda e amplia reflexões sobre as violências e garantia de direitos nos cotidianos infantis, advindas de dois estudos realizados no período de 2016-2018. O primeiro foi motivado e desenvolvido no âmbito do convênio entre IIN/OEA/FMSI/PUCPR, sendo denominado Garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes - contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética que emitiu parecer consubstanciado em 05 de abril de

2017, sob número do Parecer: 2.002.093. O estudo tem entre suas principais motivações os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), na perspectiva da superação das violências nos cotidianos infantis. Desse estudo, advêm um grande conjunto de dados que retratam os contextos, dinâmicas e contribuições de programas no Brasil, México, Guatemala e Chile. No estudo, a coleta de dados permitiu a escuta de 301 sujeitos, distribuídos em três grupos, mediante aplicação de entrevistas individuais, sendo o primeiro grupo, constituído por 131 crianças e adolescentes (entre 10 e 18 anos), o segundo grupo, constituído por 94 familiares das crianças e adolescentes entrevistados e o terceiro grupo constituído por 76 integrantes das equipes de profissionais dos programas (EYNG, 2018a, 2019). O segundo estudo denominado - o direito à educação intercultural na contemporaneidade - a infância em situações humanitárias, foi desenvolvido como parte dos requisitos para cumprimento do programa de pós-doutoramento em ciências humanas e sociais da área de políticas públicas - estudos de minorias.(Eyng, 2018b)

A partir dos referenciais desses estudos projetamos a pesquisa intitulada A infância em situação humanitária nos âmbitos Latino-Americano e Europeu: perspectivas da garantia do direito à educação e do direito à saúde.(EYNG, 2018c). Nesse estudo, a pesquisa bibliográfica, proposta na investigação, tem como deflagradores do diálogo reflexivo, as contribuições de Ariès (1981), Galtung (1990, 2005), Santos (2007, 2010, 2014), Fernandes (2009), Sarmento (2010), Moura (2010), Carmona Luque (2014), Martins (2014), Bastos e Veiga (2016), Sarmento (2017), Vieira (2017).

A análise documental foi proposta, com aporte nas políticas internacionais sobre os direitos da Infância, sendo a Convenção dos Direitos da Criança – CDC (ONU, 1989) o principal documento indutor. Para o mapeamento das necessidades da infância em situação humanitária no que se refere ao direito à educação e à saúde, consideramos como base relatórios de organismos internacionais governamentais e não governamentais.

Na pesquisa em desenvolvimento, a primeira etapa da investigação, que busca a ampliação do referencial teórico, permitiu a organizado de um grande banco de dados, reunindo: 1.documentos locais, nacionais e internacionais; 2.artigos científicos de periódicos qualificados; 3. teses e dissertações. Também foram construídos os roteiros de análise desses materiais que abrangem documentos políticos, artigos, dissertações e teses do Brasil, Chile, Guatemala, México e Portugal. O estudo dos materiais, nessa etapa nos permite esboçar o estado do conhecimento sobre as categorias – Infância, Pobreza infantil, Crianças refugiadas. Educação da Infância. Saúde Infantil, Direito à Educação, Direito à Saúde, Crianças em situação humanitária.

A partir dos elementos extraídos do diálogo entre dados de contextos locais, dados conceituais e dados de documentos locais e internacionais, considerando a garantia de direitos, é possível estabelecer parâmetros e recursos para a formação de profissionais da educação que trabalham com crianças em situação humanitária, circunscrita à pobreza infantil multidimensional.

Referencias

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família, LTC Editora (Edição Digital), 1981.

BASTOS, Amélia; Veiga, Fátima (orgs.). A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2016.

CARMONA LUQUE, Maria del Rosario. La Convención sobre los derechos del niño – instrumento de progresividade en el derecho internacional de los derechos humanos, Madrid: Editorial Dykinson, 2014.

EYNG, Ana Maria; Giorgi, Victor; SEPULVEDA, Alvaro D. R. . Niñez y violencias. El desafío de garantizar derechos en los contextos cotidianos infantiles. p. 37.Curitiba: PUCPRESS, 2018a.

EYNG, Ana Maria. O direito à educação intercultural na contemporaneidade - A infância em situações humanitárias. Relatório de Pós-Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais da área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias, sob a supervisão do Prof. Doutor João Casqueira Cardoso, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, MIMEO, 2018b.
EYNG, Ana Maria. A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: perspectivas da garantia do direito a educação e do direito à saúde. Projeto de Pesquisa Internacional e Interinstitucional. Curitiba, MIMEO, 2018c.
EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional, 252 p. Curitiba: PUCPRESS, 2019.(no prelo)
FERNANDES, Natália. Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Afrontamento, 2009.
GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. Revista Crítica de Ciências Sociais, jun. 2005, vol. 71: 63-65.
GALTUNG, Johan. Cultural Violence. Journal of Peace Research, ago. 1990, vol. 27(3), 291-305.
LOPEZ, Graciela L. O método etnográfico como um paradigma científico e sua aplicação na pesquisa. Textura, n.1, Canoas: 2º semestre/1999. p. 45-50.
MARTINS, Maria João. História da Criança em Portugal. Lisboa: Edições Parsifal, 2014.
MOURA, Tatiana. Novíssimas Guerras: espaços, identidades e espirais da violência armada. Coimbra: Edições Almedina, 2010.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro, p. 3-46, 2007.
SANTOS, Boaventura Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política, 3.ed. São Paulo, Cortez, 2010.
SANTOS, Boaventura Sousa. As bifurcações da ordem: revolução, cidade, campo e indignação, Almedina, Coimbra, 2017.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. En Sarmento, Manuel Jacinto; Veiga, Fátima. (orgs.). Pobreza das crianças: realidades, desafios, propostas. V.N. Famalicão: Húmus, 2010: 179-191.
SARMENTO, Clara. Estudos interculturais Aplicados: Textos, Turismos e Tipologias. Porto: Vida Económica - Editorial S.A, 2015.
VAN VELSEN, Jaap. A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. In: Antropologia das Sociedades Contemporâneas, Bela Feldmann-Bianco (org.). São Paulo: Global, 1987. p. 345-374.
VIEIRA, Isabel Freitas. A Participação. Um paradigma para a intervenção social. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2017.

Palavras-chave: direito à educação; infância; pobreza infantil; situação humanitária.

DA POBREZA INFANTIL AO DIREITO À PARTICIPAÇÃO PARA A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA

JESSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo tem como tema a pobreza infantil e tece reflexões sobre possibilidades para sua superação, mediante exercício do direito à participação infantil. Por meio da análise de documentos de organismos internacionais, objetiva-se analisar as indicações das políticas para a superação da pobreza infantil, via o fortalecimento da participação de crianças e adolescentes em situação humanitária. Para tal, contextualiza-se a condição da infância em situação humanitária e exploram-se os documentos de organismos como Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN). A pesquisa estrutura-se a partir de revisão documental, na qual foram realizados os procedimentos de localização dos documentos internacionais e inserção no Google Drive da pesquisa, tendo como principal critério de inclusão a existência, nesses documentos, de discussões acerca das categorias de análise: pobreza infantil, situação humanitária e direito à participação. Considerando essas categorias, após coleta dos documentos, extraiu-se os elementos que indicam proposições ou focos do documento, sua abrangência e período de vigência e seus principais apontamentos em relação às categorias em análise.

O quadro internacional de violação de direitos das crianças, permite encarar a questão da situação de crise das infâncias como, de fato, em situação humanitária (EYNG, 2018b, 2019). Os princípios definidos nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos deram novo fôlego a um mundo vulnerabilizado pelas guerras do século passado. A dignidade é o valor fundamental expresso já no artigo 1º da Declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948).

Na mesma direção, a aprovação das Declarações de Genebra (1924) e dos Direitos das Crianças (1959) e, principalmente, da Convenção dos Direitos da Criança (1989) e seus protocolos caminharam pela via da promoção da dignidade. A Convenção, em seus 54 artigos, aponta para novos horizontes, com avanços na medida em que dispõe sobre direitos civis, políticos, econômicos, culturais, sociais, ambientais das crianças e adolescentes (ONU, 1959). Um indicativo da sua importância está em que este é o tratado de Direitos Humanos mais adotado em todo o mundo (CEPAL; UNICEF, 2018) e sua doutrina fundamenta(ou) a reestruturação de políticas nacionais para a infância em diversos países, como os da América Latina, incluindo Brasil (1990), México (2014), Venezuela (2000), Guatemala (2003), Argentina (2005), Colômbia (2006), entre outros (MORLACHETTI, 2010, p. 16).

O aprimoramento das políticas internacionais em matéria de direitos da infância decorre de um processo de ressignificação da infância enquanto categoria social composta por sujeitos de direitos, do tipo geracional, plural e permanente, por isso infâncias, que refere-se a etapa da vida compreendida até os 18 anos de idade e que constitui-se segmento estrutural da sociedade, resultado da ação recíproca entre parâmetros econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc., e na qual se revelam as possibilidades e constrangimentos provenientes desses parâmetros na criança e no adolescentes, o fruto psicossocial dessa categoria (QVORTRUP, 2014; ONU, 1989; SARMENTO, 2005).

A ressignificação do conceito de infâncias e a internacionalização das políticas em matéria de direitos da infância orientaram a melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes em todo o mundo. Porém, a não observância a esses dois processos aponta para o cenário de crise humanitária que se desenvolve e/ou permanece. Grande número de crianças e adolescentes que se veem ameaçados pela violência e conflitos armados, pela crise econômica de seus países, pela falta de condições básicas de sobrevivência, ou são vítimas das catástrofes naturais e epidemias.

Assim, o contexto das infâncias no mundo e, em especial, na América Latina, reflete, com preocupação, essa crise na qual crianças e adolescentes "[...] se encuentran en situación de pobreza, exclusión y no están en condiciones de ejercer sus derechos humanos fundamentales" (MORLACHETTI, 2010, p.49).

Embora a América Latina tenha tido positivo desenvolvimento econômico, político e social nas últimas décadas e tenha "[...] experimentado profundas transformaciones que condicionan el contexto de aplicación e implementación de la CDN [Convenção dos Direitos da Criança] en los países de la región" (CEPAL; UNICEF, 2018, p. 10), essas transformações que, por um lado refletem avanços, por outro, constituem-se limites exponenciais à garantia dos direitos das crianças: persiste o transtorno da desigualdade e da má distribuição de renda como quesitos que exigem atenção dos governos latino-americanos (MORLACHETTI, 2010).

A situação humanitária das infâncias expressa os constrangimentos e limitações estruturais que resultam na não satisfação dos direitos de proteção, provisão e participação previstos na Convenção e adotados nas legislações nacionais, configurando a pobreza infantil. As limitações as quais vivenciam as infâncias ferem seu bem-estar no âmbito material, da segurança e saúde; no âmbito educacional, familiar e das relações entre pares, levando à comportamentos de risco; e no âmbito subjetivo (modo como a criança se sente em relação a si própria) (UNICEF, 2012).

Nessa direção, os principais indicadores da pobreza infantil estão nas condições de nutrição das crianças e adolescentes, tomando por base a relação idade, estatura e peso, no acesso à água potável, saneamento e esgoto, moradia e renda das famílias, educação e acesso a informação, considerando acesso a eletricidade e alcance de redes de rádio, televisão, telefone, internet (CEPAL; UNICEF, 2010) .

Essas ameaças não são apenas problemas das nações das quais tais crianças e adolescentes são originarias. Trata-se de um desafio internacional, sobretudo, porque o que está em jogo é o princípio da dignidade.

É fundamental ter em mente que "un niño es pobre cuando no puede ejercer cualquiera de sus derechos, aunque sea solo uno" (CEPAL; UNICEF, 2010, p. 29). Sendo a pobreza infantil um fenômeno multicausal, [...] es necesario apostar al cambio de las relaciones de poder y las inequidades resultantes de las mismas" (MORLACHETTI, 2010, p. 50) e buscar soluções à questão nos Direitos Humanos.

Assim, não se limitando aos danos imediatos da pobreza, mas ao diagnóstico e intervenção nas suas causas, a condição da pobreza se estabelece no interior de um ciclo vicioso, e suas causas são, justamente, reflexos das desigualdades geradas pelas relações desiguais de poder.

Partir dos Direitos Humanos como via de superação da pobreza infantil nos contextos de crise humanitária, pressupõe o reconhecimento de direitos de participação como meios possíveis para assegurar bem-estar e inclusão social mediante processos democráticos.

Em 2015 o IIN firmou um plano de ação com duração de até 2019, em que indica a participação infantil como uma das frentes de atuação na garantia de direitos, observando que "la participación compromete ampliamente a la persona y desarrolla en ella competencias para la vida, al tiempo que colabora en la transformación de entornos" (IIN, 2015, p. 46), tendo em vista que a participação se expressa nas dimensões do ser, ter e tomar parte.

Nesse sentido, a participação compreende: ser parte, na criação de laços sociais que unem as pessoas entre si e em seu meio, integram a identidade da criança e do adolescente; ter parte confere valor às práticas redistributivas que garantem justiça social; tomar parte, leva ao protagonismo.

REFERÊNCIAS

CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]; UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]. América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (LC/PUB.2018/21). Santiago, 2018.

CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe]; UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]. Pobreza infantil en América Latina y el Caribe (LC/R.2168). 2010.

EYNG, Ana Maria. O direito à educação intercultural na contemporaneidade - A infância em situações humanitárias. Relatório de Pós-Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais da área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias, sob a supervisão do Prof. Doutor João Casqueira Cardoso, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2018b.(mimeo)

EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional, 252 p. Curitiba: PUCPRESS, 2019.(no prelo)

GIORGI, Victor. La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Uruguai: IIN/OEA, 2010.

IIN [Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes]. Plan de acción 2015-2019 (CD/doc.05/15). Guatemala: IIN/OEA, 2015.

MORLACHETTI, Alejandro. Legislaciones nacionales y derechos sociales en América Latina. Análisis comparado hacia la superación de a pobreza infantil (164 LC/L.3243-P). Santiago: CEPAL; UNICEF, 2010.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, Assembleia Geral, 1948.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago. 2005.

UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. Medindo a pobreza infantil. Novas tabelas de pobreza infantil nos países ricos do mundo. Carta de apresentação de Innocenti, n. 10. Firenze: UNICEF, 2012.

Palavras-chave: infâncias; direito à participação; pobreza infantil; situação humanitária.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

JOÃO BATISTA DOS REIS - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A discussão abarca reflexões sobre o direito à educação, considerando a formação de professores para que a escola se constitua no espaço de garantia e proteção de direitos, em especial para as crianças que se encontram em contextos de pobreza infantil. Particularmente, tem como objetivo apresentar os principais desafios referentes à formação de professores em Educação em Direitos Humanos- EDH.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, como afirmam Lakatos e Marconi (2004, p. 91), ao estudar o problema proposto por meio da busca de um discernimento mais amplo dos fatos que ocorrem na realidade social a ser estudado em sua totalidade, consubstancia uma dimensão política e crítica reflexiva dada na dialética das partes que se envolvem no processo. Para tanto, a orientação metodológica segue a afirmação epistemológica no método dialético por meio da contextualização do problema a ser pesquisado, utilizando-se da técnica da revisão sistemática (HIGGINS e SALLY, 2011), a qual permite inferir e sistematizar os desafios da formação de professores para que o docente atue como agente crítico-reflexivo na garantia do direito à educação das infâncias.

Por essa razão, realizou-se prévio levantamento do universo pesquisado: Infância em situação humanitária nos âmbitos Latino-Americano e Europeu, dando seguimento a um banco de documentos com políticas destinadas à infância, a partir de teses, dissertações e artigos. Das 62 (sessenta e duas) teses e dissertações localizadas: 3 (três) são do México, 34 (trinta e quatro) de Portugal e 25 (vinte e cinco) do Brasil que abordam as categorias: Pobreza Infantil; Crianças refugiadas, Educação da Infância, Saúde Infantil, Direito à Educação, Direito à saúde, Crianças em situação humanitária.

Especialmente neste trabalho, apresentam-se os delineamentos da revisão sistemática, em teses e dissertações explorando as categorias: direito à educação, pobreza infantil e formação de professores.

O direito à educação, preconizado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), define o direito à educação (Artigo 28.º) e é reconhecido pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que pressupõe garantir a educação como direito social de todos e todas, sendo dever do Estado prover condições indispensáveis ao seu pleno exercício. Igualmente, Bastos (2016) orienta: “A perspectiva dos direitos da criança insere-se no conjunto das abordagens multidimensionais” (BASTOS, 2016, p. 31).

A pobreza infantil na perspectiva multidimensional, a partir de múltiplas dimensões do desenvolvimento social, cultural, econômico, político e ambiental, bem como a necessidade de recomendar ações e políticas públicas voltadas ao bem estar pleno da criança, considerando, necessariamente, o direito à educação. “A [...] abordagem denominada de multidimensional, considera que o bem-estar da criança implica na satisfação de um conjunto de necessidades materiais e imateriais” (EYNG, 2018, p.25).

No que diz respeito à formação de professores, tanto no âmbito da educação formal ou não formal, independente da área de atuação, é possível afirmar que, em geral, as formações necessitam orientar-se para a compreensão e análise da problemática dos Direitos Humanos nas sociedades contemporâneas, com foco na comunidade educativa, para uma possível e

significativa interação social, a partir de uma perspectiva multidimensional, que considere as dimensões humanas, técnicas e político-sociais da educação. Como afirma Candau (1982): "Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente" (CANDAU, 1982, p.21).

Candau (2005) destaca que atualmente, tornam-se imprescindíveis que existam propostas de educação, que promovam a sensibilização, espaços de diálogos, motivação para as questões de Direitos Humanos que deflagrem para uma consciência da dignidade de toda pessoa humana e uma promoção da cultura dos Direitos Humanos. Junto com esses elementos, cabe destacar o papel do Estado, ao reconhecer e garantir os direitos básicos do cidadão, como liberdade, igualdade, saúde e segurança, em suas dimensões, considerando-os invioláveis, fazendo com que sejam por todos respeitados. Reconhecidos como direitos humanos, direitos subjetivos públicos, direitos do homem, direitos individuais, liberdades fundamentais ou liberdades públicas, a própria Constituição Federal de 1988, apresenta tal diversidade terminológica em seu texto.

No Brasil, somente a partir do final da década de 1980, especificamente a partir da Constituição Federal, na qual a educação como direito fundamental, ganha status constitucional, começou-se a revitalizar o papel da escola na sociedade, não somente como ambiente de aperfeiçoamento cognitivo, de socialização ou de formação política, mas como espaço protetivo de direitos. E, como aponta Cury (1998, p. 49), "uma nova ordem constitucional representa sempre a projeção de uma expectativa de virem a se realizar alguns de seus princípios e traz a esperança de que possamos chegar a um regime democrático com o funcionamento pleno das instituições democráticas".

Assim, sistematiza-se a construção da concepção da escola protetiva, a partir da consolidação da Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes por meio da constitucionalização do Princípio da Prioridade Absoluta, norteadores do Direito da Infância e Adolescência, dentre eles a educação. Afirma-se, de acordo com Scavino (2009), que a Constituição de 1988 reforçou a proteção aos Direitos Humanos após outras seis constituições criadas anteriormente, no período entre 1824 a 1967, no Brasil. Diferentemente das Cartas anteriores, a de 1988, demonstra a preocupação do legislador com a construção, pelo menos no plano formal, de condições jurídico-institucionais para que a democracia se consolide como valor social robusto, ainda que sob premissas liberais em relação à oferta de políticas públicas. Portanto, ao reconhecer a escola, como lugar sine qua non de garantia desses direitos, tais atos legislativos legalizam uma função inovadora para a escola, a de ser e atuar como espaço protetivo dos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse contexto, os professores e a escola precisam estar comprometidos em vivenciar os Direitos Humanos por meio de um currículo intercultural, o qual objetive a formação para cidadania (EYNG, 2007, p. 42). Assim, aponta Reis (2018, p. 48): "A escola é o espaço no qual devem transitar as ideias [...] e, para tanto se faz imprescindível que no espaço escolar a discussão da temática dos Direitos Humanos seja uma constante", concebendo assim a Educação para os Direitos Humanos como indispensável à formação de agentes educativos capazes de potencializar a escola como espaço de proteção social. Nesse sentido, Bobbio (2004, p. 05-06) afirma "[...] que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, são nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas [...]", daí dizer-se que estes direitos "[...] não nascem todos de uma vez [...], mas sim quando as condições lhes são propícias, quando passa-se a reconhecer a sua

necessidade para assegurar a cada indivíduo e a sociedade um existência digna (BOBBIO, 2004).

Portanto, a EDH, requer assegurar uma prática de ensino e aprendizagem que incorpore os conhecimentos, valores, atitudes e competências necessárias para formar uma cidadania consciente do exercício pleno de assumir-se enquanto sujeito de direitos e deveres. Ou seja, uma formação de professores que implemente a garantia do direito à educação das crianças em contexto da pobreza infantil deve ser, portanto, constitutiva da identidade profissional dos que atuam na escola e nas demais instituições componentes da rede de proteção social no sistema de garantia de direitos

Referências

BASTOS, Amélia; Veiga, Fátima (orgs.). A análise o bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2016.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos span style="color:black". Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer – Nova Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Rumo a uma nova didática. Em Aberto, Brasilia, Ano 1, n.8, agosto 1982 mailto:http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1393/1367
Acesso em 24/06/2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. Revista Nacional de Educação, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 5-11, 1998.

EYNG, Ana Maria. Educação em direitos humanos no currículo escolar: o projeto pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: Eyng, A.M. (Org.) Direitos Humanos e violências nas escolas: desafio e questões em diálogo. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

EYNG, Ana Maria. A infância em situação humanitária nos âmbitos latino-americano e europeu: Perspectivas da garantia do direito a educação e do direito à saúde. Projeto de Pesquisa Internacional e Interinstitucional. Curitiba, MIMEO, 2018.

HIGGINS, JULIAN; GREEN, SALLY (Ed.). Cochrane handbook for systematic reviews of interventions. v. 5.1.0 [Atualizado em setembro de 2018 versão 6] The Cochrane Collaboration, 2011.
Disponível em: www.handbook.cochrane.org.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. Metodologia de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

Reis, João Batista. Garantia dos Direitos Humanos nos Planos Municipais de Educação do Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado. PUCPR, 101 p. 2018.

SCAVINO, Suzana Beatriz. Democracia e educação em direitos humanos na América Latina. Petrópolis: Novamérica, 2009.

Palavras-chave: direito à educação; educação em direitos humanos; formação de professores; infâncias; pobreza infantil

GARANTIA DE DIREITOS NOS COTIDIANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL, NACIONAL E LOCAL

COORDENADOR(A): ANA MARIA EYNG - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

Nessa mesa são colocadas em discussão dados da investigação "Garantia de Direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional" (EYNG, 2019). A pesquisa foi desenvolvida por meio do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño, La Niña y Adolescentes (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A primeira comunicação, trazendo a perspectiva internacional, aborda os direitos da infância, especialmente o direito à participação, assunto recente em pesquisas científicas e políticas para a infância. A análise se orienta no seguinte problema: o direito à participação, previsto na Convenção do Direito da Criança - CDC (1989), se efetiva nas políticas públicas nacionais para infância, em programas sociais destinados à infância e segundo vozes de sujeitos vinculados à programas desenvolvidos no Chile, Guatemala e México? A segunda comunicação, trazendo a perspectiva nacional, tem como foco os direitos das crianças e adolescentes. Orientada na seguinte questão: Quais as contribuições de programas sociais para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos? A terceira comunicação, trazendo o olhar local, aborda as políticas públicas de esporte e lazer e sua contextualização frente ao sistema de garantia de direitos destinado à criança e ao adolescente (SGDCA). Partindo do pressuposto da Intersetorialidade, como ação efetiva no SGDCA, a pesquisa apresenta a seguinte questão: quais as contribuições e limites das políticas e programas de esporte no sistema de garantia de direitos? Os resultados dos estudos reúnem um conjunto de possibilidades e desafios para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, em cotidianos infantis atravessados por violências multifatoriais.

GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE POLÍTICAS E PROGRAMAS INTERNACIONAIS

JESSICA ADRIANE PIANEZZOLA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A discussão tem como tema os direitos da infância, especialmente o direito à participação, assunto recente em pesquisas científicas e políticas para a infância. A análise se orientou no seguinte problema: o direito à participação, previsto na Convenção do Direito da Criança - CDC (ONU, 1989), se efetiva nas políticas públicas nacionais para infância, em programas sociais destinados à infância e segundo vozes de sujeitos vinculados à programas desenvolvidos no Chile, Guatemala e México?

O caminho de pesquisa é inspirado por pressupostos hermenêutico-dialéticos. Ainda que existam discordâncias entre os dois métodos, como fora filosoficamente debatido, por exemplo, entre Habermas e Gadamer, Minayo (2003), assim como outros autores, apresenta uma complementariedade possível dos métodos que se torna bastante construtiva no âmbito das pesquisas sociais. Assim, "nessa combinação de oposições complementares, o método dialético tem como pressuposto o método hermenêutico, ainda quando as duas concepções tenham sido desenvolvidas através de movimentos filosóficos diferentes" (MINAYO, 2008, p. 19).

Portanto, à luz do método hermenêutico-dialético, foram analisados dados advindos de entrevistas estruturadas que captaram as vozes de crianças e adolescentes, familiares/responsáveis e equipes que atuam nos programas sobre: direitos humanos, fatores de risco e proteção ante as violências, dinâmicas dos programas e aprendizagens construídas; bem como dados oriundos de pesquisa documental em políticas públicas nacionais e internacional destinadas à infância, com destaque à CDC (ONU, 1989) e nos documentos que norteiam os programas que compõem a pesquisa.

Os dados sobre as vozes dos sujeitos advêm do projeto de investigação no âmbito do acordo de Cooperação entre o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente - IIN, pertencente a Organização dos Estados Americanos - OEA, a Fundação Marista de Solidariedade Internacional - FMSI, a Associação Paranaense de Cultura - APC e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (EYNG, 2019).

Tais dados foram discutidos tendo como referencial teórico estudos desenvolvidos por Bourdieu (2002), Catani (1986), Foucault (2003), Galtung (2005), Qvortrup (2014), Sarmento e Trevisan (2017), que contribuíram para a análise dos processos histórico-políticos que configuram a concepção moderna de infância, marcada por violações de direitos nas macro e micro relações entre adultos e crianças, intensificando a pobreza infantil. Candau et al (2013), Fernandes (2009), Hart (1992), Lansdown (2005), Santos (2002; 2008; 2014), Sarmento (2013), Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), Tomás (2007), ajudam a compreender a construção de uma nova visão sobre a infância como categoria social composta por sujeitos de direitos, sob a égide da concepção contemporânea de Direitos Humanos e como essa visão fortalece o direito à participação.

Os resultados da análise documental permitem identificar que as políticas nacionais receberam influências positivas da Convenção e foram substancialmente alteradas nas décadas seguintes à aprovação do tratado, ainda que se observe certas tensões: (a) o assistencialismo versus emancipação social das crianças e adolescentes; (b) pouca ênfase nos direitos de primeira e segunda geração para as infâncias, reforçando a ideia de dependência inquestionável da criança

ao Estado provedor; (c) globalização versus pluralidade das infâncias (SANTOS, 2008; FERNANDES, 2009).

Nos dados da investigação de campo, choca o fato de que as políticas públicas têm pouca efetividade nos cotidianos infantis analisados, visto que as realidades são pobres e violentas. Embora atualmente se vislumbre uma concepção outra de participação infantil, as infâncias sofrem com a limitação histórica oriunda de narrativas patriarcais e adultocêntricas que instituem identidades sociais de inferiorização, incapacidade, perigo e legitimam práticas violentas sobre as crianças e adolescentes.

Os programas, identificados como fatores de proteção aos direitos da infância, proporcionaram aprendizagens com grande potencial para o exercício do direito à participação, como melhoria na comunicação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, podendo repercutir na construção de projeto de vida.

Os programas alinham-se ao paradigma que reconhece que o direito à participação pressupõe que crianças e adolescentes são capazes de opinar e tomar decisões acerca daquilo que lhes interessa e afeta. À criança participativa é garantido o direito à proteção e provisão, respeitando suas vulnerabilidades e necessidades básicas, bem como oferecidas possibilidades de empoderamento para que, de forma interdependente, tenham oportunidades de ação e intervenção no seu cotidiano (FERNANDES, 2009), tendo em vista que "participar significa influir diretamente nas decisões" (TOMÁS, 2007, p. 49), em um processo de negociação que integra convergências e divergências entre o pensamento de adultos e crianças.

Contudo, ressalta-se que a efetividade dessas aprendizagens para a vida dependerá de práticas que se estendam aos demais espaços cotidianos das infâncias, em especial a escola, do contrário, tratar-se-ão de contribuições datadas à permanência das crianças e adolescentes nas instituições.

Referencias:

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão et al. Educação em direitos humanos e formação de professores(as). 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CATANI, Afrânio Mendes. O que é capitalismo. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional, 252 p. Curitiba: PUCPRESS(no prelo), 2019.

FERNANDES, Natália. Infância, direitos e participação: representação, prática e poderes. Braga: Afrontamento, 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 71, p. 63-75, jun. 2005. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/71/RCCS71-Johan%20Galtung-063-075.pdf. Acesso em 28 out. 2018.

HART, Roger. Children's participation: from tokenism to citizenship, Florence: International Child Development Centre, UNICEF, 1992.

LANSDOWN, Gerison. Children's participation. In democratic decision-making, UNICEF, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (orgs.). Caminhos do Pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Resolução 44/25 de 20 de novembro de 1989. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.
QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.
SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 78, p. 3-46, out. 2007.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais. v. 63, p. 237-280 out. 2002.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Se Deus fosse um ativista de Direitos Humanos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma C. (Orgs.). Sociologia da infância e a formação e professores. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.
SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarian. Políticas públicas e participação infantil. Educação, Sociedade & Cultura, n. 25, p. 183-206, 2007.
SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. Educar em Revista, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 17-34, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00017.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.
TOMÁS, Catarina. Participação não tem Idade: participação das crianças e cidadania da infância. Contexto & Educação, Editora Unijuí, a. 22, n. 78, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.unigaia-brasil.org/Cursos/Materias/Participacao/RevConEdu78_02.pdf. Acesso em: 11 jul. 2018.

Palavras-chave: direitos humanos; crianças e adolescentes; direitos da infância; participação; América Latina.

GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE PROGRAMAS NACIONAIS

MARINA IGNEZ DE OLIVEIRA - ESMIR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A discussão tem como foco os direitos das crianças e adolescentes. O problema se pauta na seguinte questão: Quais as contribuições de programas sociais para a efetivação da garantia de direitos de crianças e adolescentes, atuando na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos?

O objetivo geral do trabalho foi analisar as contribuições de Programas Sociais na prevenção e erradicação das violências nos seus espaços cotidianos. Sendo os objetivos específicos: a) Identificar as principais violações de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes; b) Extrair as contribuições dos programas quanto à garantia de direitos nos espaços cotidianos de crianças e adolescentes, segundo as percepções de crianças e adolescentes, familiares e gestores.

Os procedimentos metodológicos para a realização do trabalho se orientaram na abordagem qualitativa, abrangendo estudo bibliográfico, análise de documentos e dados da pesquisa empírica realizada no âmbito do projeto do convênio entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Instituto Interamericano Del Niño, La Niña y Adolescentes (IIN), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o Centro de Defesa da Infância, o Observatório das Juventudes (PUCPR), e o Grupo de Pesquisa social e ressignificação identitária. Políticas Públicas e Formação de Professores.

As principais categorias de discussão se referendam em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); autores como Áries (1981), Kramer (2011), Bastos e Fernades (2008), Papalia e Feldman (2013), Eyng; Giorgi, Sepulveda (2018). Eyng (2019).

Os dados em discussão apontam para os graves quadros de violências, na falta de efetivação de direitos de crianças e adolescentes imersos em cotidianos caraterizados pela pobreza infantil. Nesse cenário, as contribuições de programas sociais se revelam indispensáveis para o fortalecimento individual das crianças e adolescentes atendidos, garantindo-lhes desde direitos básicos de provisão, além dos direitos de proteção e sobretudo de participação, ressignificação e fortalecimento identitário, em especial a autoestima.

A partir dos achados da discussão, advinda da fundamentação bibliográfica e empírica, apresentamos uma proposição para que a garantia dos direitos da infância, conforme previsto nos documentos internacionais e nacionais sejam efetivados. Voltamos o olhar para o contexto da educação, considerando a educação escolar e o currículo como espaço de garantia e formação de sujeitos de direitos.

As contribuições dos programas sociais evidenciam possibilidades de diálogo entre as determinações e orientações das políticas de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos no currículo com as percepções de crianças, adolescentes, familiares e profissionais que atuam nos programas. Uma importante contribuição está em trabalhar na perspectiva da educação em direitos humanos, que ultrapassa a apresentação de conteúdos sobre direitos humanos, implica também sua vivência. Assim, os programas permitem vislumbrar que o

verdadeiro diálogo é possível e capaz de contribuir para vivenciar, valorizar e promover conhecimentos, valores e ações de efetivação da garantia de direitos da infância.

Essa contribuição pode ser replicada nos espaços escolares, tendo o currículo os direitos humanos como categoria transversal, orientando como ponto de partida e objetivo final das práticas de educadores e educandos. Trabalhar com a educação em direitos humanos é a possibilidade de transformação efetiva das realidades das nossas crianças e da sociedade. É garantir os direitos de todos e todas.

É a Educação em Direitos Humanos, concretizada nos currículos escolares e vivenciada em sua essência por toda comunidade escolar, que pode contribuir de forma efetiva para a garantia de direitos, no sentido de desvelar e enfrentar, a história colonial do nosso país, considerando os erros passados e presentes, para valorizar e incluir grupos excluídos e culturas que hoje estão sendo exterminadas. E, sobretudo, ampliar nossas reflexões sobre práticas culturais machistas, homofóbicas, racistas que são inerentes aos discursos culturais hegemônicos, amplamente reproduzidos acriticamente, E quem sabe possamos almejar a formação de uma sociedade mais justa.

Referencias:

ARIÈS, Philippe.História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p. (Coleção biblioteca de antropologia social).

BASTOS, Amélia; FERNANDES, Graça Leão; MALHO, Maria João. Um Olhar Sobre a Pobreza Infantil. Análise das Condições de Vida das Crianças (Colecção Económicas, II Série, nº 5), Coimbra, Edições Almedina, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 20 de maio. 2017.

EYNG, Ana Maria; GIORGI, Victor; SEPULVEDA, Alvaro D. R. . Niñez y violencias. El desafío de garantizar derechos en los contextos cotidianos infantiles. p. 37.Curitiba: PUCPRESS, 2018.

EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional, 252 p. Curitiba: PUCPRESS(no prelo), 2019.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 4 de jul. 2015.

ONU [Organização das Nações Unidas]. Declaração dos Direitos da Criança. Assembléia Geral das Nações Unidas. 1959. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html. Acesso em 15 de set. 2017.

ONU [Oraganização das Nações Unidas]. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembléia Geral das Nações Unidas. 1989.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p. ISBN 978-85-8055-216-4.

Palavras-chave: direitos humanos; infância; crianças e adolescentes; violências; educação em direitos humanos.

GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA LOCAL

RICARDO LEMES DA ROSA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As políticas públicas de esporte e lazer e sua contextualização frente ao sistema de garantia de direitos destinado à criança e ao adolescente (SGDCA) constituem a temática dessa pesquisa, que compõe parte da investigação denominada – Garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional.

O estudo teve como agente interlocutor para a pesquisa de campo a organização não governamental (ONG) Deixa o Menino Jogar (DMJ), promotora do ensino da capoeira no município de São José dos Pinhais-Pr. Partindo do pressuposto da intersetorialidade como ação efetiva no SGDCA, a pesquisa apresenta a seguinte questão problematizadora: quais as contribuições e limites das políticas e programas de esporte no sistema de garantia de direitos? Assim tem-se como objetivo geral analisar as contribuições e limites das políticas e programas de esporte para a garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. A tese defendida é a de que existe uma fragilidade no subcampo das políticas públicas de esporte para configurar suas ações como componentes da efetivação do SGDCA.

Quanto ao percurso metodológico esse estudo foi de abordagem qualitativa, integrando a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo. A base teórica que fundamenta essa investigação é a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu (1983; 2005; 2009) por meio dos conceitos de campo, habitus e capitais, além do conceito da interculturalidade proposto por Santos (1997; 2008) e da análise do SGDCA a partir de Baptista (2012) e Monfredini (2013). Na pesquisa documental analisamos a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da criança (1989), a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a resolução 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e SGDCA (2006), a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO (1978) e a Política Nacional do Esporte (2005).

A pesquisa de campo ocorreu por meio da realização de entrevistas estruturadas individuais e uma roda de conversa (SAMPAIO, 2014). Participaram do estudo 16 crianças e adolescentes, 16 familiares e quatro professores do programa DMJ. A análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977; 2011).

Os achados dessa pesquisa nos possibilitaram identificar como principais limites das políticas esportivas em relação a garantia de direitos as seguintes premissas: i) os habitus e capitais presentes em cada subcampo apresentam características e objetivos discrepantes; ii) conhecimento limitado dos agentes do subcampo das políticas de esporte acerca das premissas do SGDCA; iii) formação deficitária dos profissionais de Educação Física em relação ao subcampo das políticas públicas de esporte; iv) predomínio da perspectiva individualista e fragmentada na atuação das secretarias em detrimento da ação intersetorial em rede; v) ausência de políticas estruturantes em nível federal, estadual e municipal que valorizem e orientem o desenvolvimento do esporte como elemento de promoção social.

Quanto as principais contribuições do programa Deixa O Menino Jogar em relação a garantia de direitos na perspectiva das crianças, adolescentes, familiares e professores destacamos:

a) Estímulo a formação de outras entidades não governamentais ligadas ao esporte educacional e de lazer, a promoverem ações semelhantes, ampliando o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social.
b) A importância da permanência dos profissionais atuantes nas políticas durante período de tempo significativo, a fim de possibilitar uma rede de proteção efetiva e continua pautada na confiança entre os participantes.
c) Favorecimento da participação da família, seja na condição de aluno, ou como voluntário em ações diversas. Isso possibilita um canal de comunicação e diálogo entre as crianças, os adolescentes, os familiares, os professores e a comunidade.
d) Promoção de troca de experiência por meio do contato social intergeracional, o que possibilita a aproximação entre os mais novos e mais velhos, quebrando os tradicionais guetos etários e minimizando a hierarquia entre a figura do adulto e da criança presente na cultura patriarcal.
e) A intencionalidade pedagógica das aulas e do programa tem como foco central as crianças em vulnerabilidade social.
f) O programa é percebido pelas crianças, adolescentes, familiares e professores como um espaço que contribui na proteção contra a violência atrelada a drogadição.
g) O programa colabora na promoção de direitos ligados à educação, à saúde, ao esporte e à formação cidadã.
h) O estudo da cultura Afro-brasileira é um dos eixos preconizados nas atividades desenvolvidas.

Outro aspecto conclusivo explicitado nas falas dos participantes, se refere ao habitus e capitais vinculado aos professores. Constatou-se que os profissionais foram reconhecidos pelas crianças e familiares como figuras centrais na contribuição do programa em relação a garantia de direitos.

Parte dessa significativa influência, se relaciona a capacidade de mobilização diante da família envolvida no programa, que apontou características como a dedicação, a capacitação, o acolhimento, o incentivo, a disciplina, o respeito, o envolvimento político e a disponibilidade em ajudar os outros.

Esses reconhecimentos são, portanto, a exteriorização do habitus incorporados no cotidiano do programa, atrelados a figura dos professores, ou seja, é um reflexo daquilo que as crianças, os adolescentes, os familiares e os próprios professores identificam e buscam se aproximar, o que denota e exemplifica, que os projetos e programas esportivos sociais necessitam em seu bojo serem constituídos de profissionais empoderados técnica e politicamente. Tal empoderamento, demonstra compromisso real com seus discursos, caso contrário, o habitus deixará pouca saída para o agente/professor que não vive a sua teoria, pois a sua prática e o seu modo de agir revelará outros contornos que possivelmente o levem a se chocar com as contradições entre o que diz e o que constrói.

Os dados apresentados, portanto, demostram segundo a percepção dos participantes que o programa contribui especificamente na garantia do direito à educação, ao esporte, à saúde, e à cultura, tendo os professores papel central na promoção desses direitos. Se destacou também como pontos positivos a participação da família, o contato intergeracional, o estudo da cultura Afro-brasileira e o programa ser identificado como um espaço de proteção.

Referencias:

BAPTISTA, M. V. Algumas reflexões sobre o sistema de garantia de direitos. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 109, p. 179-199, jan./mar. 2012.
BARDIN, L. Análise de conteúdo. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 1977.
BARDIN, L. Análise de conteúdo. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos Campos. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
BOURDIEU, P. O Capital social – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (orgs) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
BOURDIEU, P. O poder simbólico. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
BOURDIEU, P. Ofício de Sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
BOURDIEU, P. Sobre a televisão. Paris: Liber, 1996.
BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1998.
BRASIL: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Ministério da Justiça, Brasília, p. 13563, p. 13563, 16 jul. 1990.
BRASIL. Política Nacional do Esporte. Brasília: Ministério do Esporte, 2005. Disponível em: http://www.esporte.gov.br/arquivos/politicaNacional/politicaNacionalCompleto.pdf. Acesso em: jan. 2018.
BRASIL. Resolução nº 113 de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: CONANDA, 2006a. Disponível em: http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/113-resolucao-113-de-19-de-abril-de-2006/view. Acesso em: 14 jan. 2018.
DMJ. Associação Deixa o Menino Jogar! [s/d]. Disponível em: https://www.deixaomeninojogar.com/. Acesso em: 26 fev. 2018.
MONFREDINI, M. I. Proteção integral e garantia de direitos da criança e do adolescente: desafios à intersetorialidade. 296f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface: Comunicação Saúde e Educação, v. 18, supl. 2: p. 1299-1312, 2014.
SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Cortez, São Paulo, 2008.
SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. Revista Crítica a de Ciências Sociais, n. 48, p. 11-33, jun. 1997.
SANTOS, B. S. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. Cortez, São Paulo, 2014.
UNESCO [Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura]. Carta Internacional da Educação Física e do Esporte. Paris, Assembleia Geral da ONU, 1978.

Palavras-chave: políticas públicas; esporte e lazer; direitos sociais; infância.

DIÁLOGOS EM PRÁTICA DE PESQUISA: FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE

COORDENADOR(A): TATIANE DE LURDES DE LIMA - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

A presente mesa apresenta pesquisas do âmbito da Pedagogia Social, que compõem o livro de mesmo nome, que está sendo lançado nesse evento, e tem como ponto de partida uma Comunidade de Prática de Pesquisa que se organizou a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na perspectiva da Educação Preventiva Integral e o Desenvolvimento Humano.

O primeiro estudo apresenta a prevenção do suicídio e abuso de drogas na adolescência, onde a Educação Preventiva Integral salienta a compreensão do ser, as interações, potencialidades e dificuldades, não com foco na substância ou no problema em si. Reforça-se a Pedagogia Social como campo de estudos e experiências importante para essa prática, em que educadores (sociais e escolares) podem atuar na promoção do protagonismo juvenil, do desenvolvimento e dos direitos humanos, ao invés de dar relevância às problemáticas que surgem na vida do adolescente.

O segundo estudo analisa o Jogo da Vida – jogo de tabuleiro da Estrela – chamada "Famílias Modernas", contribui para reflexão sobre o respeito à diversidade humana, às novas formações familiares e ao rompimento de padrões e estereótipos reforçados pela mídia em relação a homossexuais ou aqueles que, simplesmente, não têm vontade de manter uma relação estável com outra pessoa. Destaca-se que o não reconhecimento às novas formações familiares conduz à exclusão social e, consequentemente, à violação dos direitos humanos, a marginalização e o estabelecimento de uma condição de subalternidade a casais que não correspondem a norma instituída.

O terceiro estudo aborda contextos da família e da escola e sua necessária relação como fator de prevenção no processo educativo das crianças. Enfatiza o cuidado com a Educação, de modo que o envolvimento nos processos de formação auxilie no desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança (aprendizagem acadêmica, organização, disciplina, relacionamento, respeito e participação).

Uma Comunidade de Prática de Pesquisa (CPP) revela contribuições de pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas, mas de propósito em comum: contribuição social coletiva voltada para a formação continuada de professores da educação básica e a prática pedagógica dos educadores (sociais e escolares). Expõe a importância de familiares, educadores e sociedade refletirem e promoverem o cuidado ao ser humano, na valorização da vida, na defesa da educação pública de qualidade, do processo de humanização, do respeito à diversidade e da garantia dos direitos humanos fundamentais.

DIÁLOGOS SOBRE ADOLESCÊNCIA: PREVENÇÃO DO SUICÍDIO E ABUSO DE DROGAS

TATIANE DE LURDES DE LIMA - UFPR
ALESSANDRA DE PAULA PEREIRA - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: CAPES

O presente estudo retrata a temática da prevenção do suicídio e do abuso de drogas na adolescência. Faz-se necessária essa discussão porque se considera que o adolescente é vulnerável às diversas formas de violência, em decorrência de sua etapa de transformações bio/psico/sociais. Possui como objetivo discutir a prevenção do suicídio e do abuso de drogas na adolescência, salientando o adolescente em conflito com a lei. Como objetivos específicos, busca-se apresentar o fenômeno do suicídio na adolescência, bem como relacionar essa temática com as questões de abuso de drogas e o contexto do adolescente em conflito com a lei.

De acordo com o mapa da violência de 2016, registraram-se no Brasil, no ano de 2014, 956 casos de suicídio entre jovens e adolescentes, sendo constatado cerca de 30 atendimentos por dia. A Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado Federal expressa que, a cada 45 minutos, uma pessoa comete suicido e, com o aumento considerável nos últimos dez anos, o país passou a ocupar o oitavo lugar no ranking mundial, em relação à problemática. No caso de crianças e adolescentes, esses dados são ainda mais preocupantes, considerando que, em 2014, ocorreu aumento de 40% de suicídio – dentre 10 e 14 anos. Devido a consequências que a tentativa de suicídio e/ou o ato em si podem impactar negativamente no desenvolvimento do adolescente, há a preocupação em relação à problemática e, dessa maneira, há a tentativa de ressaltar a importância da prevenção do suicídio e, de outras violências que acometem a adolescência e a infância (BRASIL, 2017).

Para a presente pesquisa, realizou-se um estudo teórico, com discussão sobre a prevenção do suicídio na adolescência. Para isso, abordou-se a perspectiva da Educação Preventiva Integral, na qual apresenta que a ação de prevenção educativa ocorre com olhar no desenvolvimento humano e nas suas relações, não com foco no problema (AUTOR; AUTOR; AUTOR, 2017).

A adolescência, definida pela mudança em aspectos biológicos, psicológicos e sociais, é entendida entre a faixa etária entre 10 a 19 anos, conforme Ministério da Saúde (BRASIL, 2009). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se entre 12 a 18 anos, sendo também um processo de desenvolvimento dinâmico (BRASIL, 1990). Trata-se de "[...] uma construção social, uma fase resultante de momentos significados e interpretados pelo ser humano, com marcas que a sociedade destaca e significa." (SANTOS; MELO NETO; KOLLER, 2014, p. 23).

Os adolescentes, devido a fase de transformações, podem apresentar conflitos relacionados à construção da identidade e do reconhecimento grupal. Dentre as violências que podem acometê-los há o suicídio, definido como o ato de atentar contra a própria vida, causando a morte. Caracterizando-se como um fenômeno complexo, o suicídio promove sofrimento psíquico, originado nas relações, no meio social: "chama-se suicídio todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato positivo ou negativo praticado pela própria vítima, ato que a vítima sabia dever produzir esse resultado" (DURKHEIM, 2000, p. 103).

O suicídio não ocorre por fatores isolados, ao contrário, advém de conflitos individuais e coletivos, adentrando na complexidade que é o ser humano e as suas relações: "[...] o suicídio na adolescência é um fenômeno complexo e multideterminado, no qual fatores de ordem biológica, psicológica, sociodemográfica e cultural interagem entre si" (BRAGA; AGLIO,

2013, p. 12). Existem fatores que, somados a um conjunto de riscos, influenciam direta e indiretamente a tentativa e o ato suicida adolescente, sendo alguns deles o bullying, transtornos de personalidade, a exploração sexual, o abuso de drogas, privação de liberdade, ausência de afeto e relações familiares e sociais. conflituosas e desarmônicas.

Pensar no ato suicida na adolescência é pensar também naqueles que estão em situações de extrema vulnerabilidade, como por exemplo, adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade. Pensamentos suicidas, tentativas e o próprio ato do suicídio entre esses sujeitos não são incomuns e o índice também é preocupante: pelo menos 50% já tentaram contra a vida (PUTNINS, 2005).

Outro agravante envolvendo o contexto do suicido na adolescência recai sobre o abuso de drogas: a experimentação de substâncias psicoativas (lícitas e ilícitas) nessa fase ocasiona problemáticas no desenvolvimento individual e nas relações sociais, devido aos efeitos acometidos no cérebro. O consumo do álcool, por exemplo, acentua o pensamento suicida, havendo aumento de comportamentos de sofrimento, doenças mentais, e estresse: "devido ao aumento de problemas psicológicos, agressão, distorções cognitivas e pela diminuição da capacidade de resolução de problemas que o uso desta substância provoca" (BRAGA, AGLIO; 2013, p. 07).

Devido à devastação que o suicídio pode provocar ao desenvolvimento adolescente (e podendo levar a morte), faz-se necessário discutir ações preventivas para que esse problema não seja instaurado. Compreendendo que o suicídio pode advir do abuso de drogas e de práticas ilícitas (ocasionando a privação de liberdade), busca-se reforçar a importância da prevenção. Prevenir é o ato de chegar antes do problema, de observar o sujeito em sua história, seu contexto e em suas relações.

Como prevenção, pensa-se em uma atuação interligada entre a família, educadores, pedagogos, psicólogos, dentre outros profissionais que atuam direta ou indiretamente na infância e adolescência. Busca-se a identificação precoce do problema, observando mudanças no comportamento do sujeito e assim, promover os encaminhamentos cabíveis. Alguns desses sinais podem ser observados no adolescente por meio da insônia, instropecção, agressividade, baixa autoestima excesso de tempo em redes sociais ou isolamento, por exemplo. Voltada para a perspectiva da Educação Preventiva Integral, destaca-se que prevenir é direcionar-se às práticas humanizadoras, de evitar riscos contra a vida, sobre o desenvolvimento humano (AUTOR; AUTOR; AUTOR, 2017).

O intuito é prevenir que problemas ocorram e, no caso da adolescência, que não chegue ao abuso de drogas, em pensamentos e atos suicidas. Prevenir é reconhecer o sujeito em sua complexidade, compreender a sua história, a sua cultura, suas relações, demandas e potencialidades. No caso do comportamento suicida e do abuso de drogas, se faz necessário atentar-se aos contextos onde há violências, conflitos, relações fragilizadas, por exemplo, e as possibilidades de afetividade, diálogo, protagonismo, entre outros. "Para que se possa atuar de maneira preventiva diante dos comportamentos suicidas, é preciso estar ciente e alerta para os diversos fatores de risco e de proteção" (BRAGA; AGLIO, 2013, p. 04).

A partir do momento que se reconhece o adolescente enquanto sujeito de direito, que constitui uma história e reforçam suas potencialidades, as atuações da família, da escola e de outros espaços tornam-se ainda mais diversificadas e protetivas, uma vez que se reconhece os conflitos, as angústias e, como no caso do suicídio e do abuso de drogas, o pedido de socorro. Por meio do diálogo, da interação em respeito do ser, há maiores chances de superação das dificuldades, oportunizando a valorização da vida (SCHNEKER; MINAYO, 2005).

Considera-se, portanto, que devido ao cenário suicida que se instaura na adolescência, faz-se necessário criar ações preventivas que auxiliem esse sujeito em seu processo de

desenvolvimento. Pensa-se na atuação consciente sobre as problemáticas que surgem nessa fase, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Para isso, a família, educadores escolares/sociais e demais atuantes na infância e adolescência precisam direcionar o olhar para a compreensão do ser. O diálogo é uma ferramenta poderosa dentro da perspectiva da Educação Preventiva Integral, uma vez que auxilia no reconhecimento do adolescente enquanto ser humano, em suas dificuldades e, principalmente, em suas potencialidades. Pensar no quanto ele é capaz, reforça ainda mais a luta pela vida e pelas relações sadias.

REFERÊNCIAS

AUTOR; AUTOR; AUTOR. **A prática de docência na prevenção do abuso de drogas**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: Champagnat, 2017. v. 13. p. 19760-19769.
BRAGA, Luiza de Lima; AGLIO, Debora Dalbosco. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos clínicos.** Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 02-14, jan./jun. 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da Uniã0, Brasília, Distrito Federal, 1990.

_____. Ministério da Saúde. **Caderneta de saúde do adolescente.** Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/cardeneta_meninos.pdf. Acesso em 03 de outubro de 2017.

_____. Senado Federal. Comissão de Assuntos Sociais – CAS. **A cada 45 minutos, uma pessoa se suicida no Brasil, dizem especialistas na CAS**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/a-cada-45-minutos-uma-pessoa-se-suicida-no-brasil-dizem-especialistas-na-cas. Acesso em 18 de junho de 2019.

DURKHEIM, Emile. **O suicídio**: Estudo de Sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PUTNINS, Aldis. Correlates and Predictors of Self-Reported Suicide Attempts Among Incarcerated Youths. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, 49(2), 143-157, 2005.

SANTOS, Elder Cerqueira; MELO NETO, Otohn Cardoso de; KOLLER, Silvia Helena. Adolescentes e Adolescências. In: HABIGZANG, Luisa Fernanda; DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. **Trabalhando com adolescentes**: Teoria e Intervenção Psicológica. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 707-717, mai./out. 2005.

Palavras-chave: Prevenção; adolescência; abuso de drogas, privação de liberdade; suicídio.

UM ESTUDO SOBRE O JOGO DA VIDA "FAMÍLIAS MODERNAS": REPRESENTAÇÕES DA HOMOPARENTALIDADE EM NOVOS ARRANJOS FAMILIARES.

EVERTON RIBEIRO - IFPR
ARACI ASINELLI-LUZ - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apesar da compreensão de que os arranjos familiares no Brasil têm mudado, inclusive por dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2010), a legislação brasileira ainda é muito ambígua e tendenciosa em sua interpretação ao atribuir conceitualmente à entidade familiar como sendo a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família. Desta forma, qualquer concepção que fuja deste padrão estabelece uma dificuldade de se conceber enquanto família pela fuga à convenção do estereótipo 'comercial de margarina'. O não reconhecimento conduz à exclusão e, consequentemente, à violação dos direitos humanos, marginalizando e estabelecendo uma condição de subalternidade a casais que não correspondem a norma instituída. Deste modo, este trabalho propõe-se a realizar uma análise sobre a representação e performatividade de outras entidades familiares abordadas numa edição do Jogo da Vida – jogo de tabuleiro da Estrela – chamada "Famílias Modernas". No jogo, além da família tradicional, as entidades familiares gay, filho adotivo, independente e filho de divorciados estão presentes nas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa ao longo de sua vida pessoal e profissional. Sendo assim, intentamos analisar em que medida este jogo contribui para o respeito à diversidade, às novas formações familiares e à quebra de padrões e estereótipos perpetuados pela mídia acerca de indivíduos homossexuais ou aqueles que, simplesmente, não têm vontade de manter uma relação estável com outra pessoa.

O "estatuto da família", aprovado por uma Comissão Especial vinculada à Câmara dos Deputados, busca decretar que entidade familiar é "o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável" (BRASIL, 2013, art. 2º, grifo do documento). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 já estabelece o que é considerado entidade familiar, por isso fica clara que a preocupação do projeto de lei é desqualificar arranjos familiares que fogem à heteronormatividade e, por isso, impedir que o Supremo Tribunal Federal aplique o entendimento jurídico de que casais homoafetivos também são considerados uma família e, logo, tem os mesmos direitos de se casarem em um cartório, além de acesso à seguridade social e pensão. O Estatuto da Família é uma reação aos direitos dos indivíduos cuja orientação sexual não é heterossexual, desprezando o princípio da igualdade o qual deveria prezar toda e qualquer legislação.

É importante lembrar que o próprio Censo Demográfico 2010 realizado no Brasil pelo IBGE apresenta resultados bastante diversificados para a constituição de famílias. Considerando pluralidade em sua classificação, a amostra revela novos arranjos familiares: unipessoal, casal sem filhos, casal com filhos, monoparental feminina, monoparental masculina, entre outros. O documento, em sua análise, ainda constata que:

Os arranjos familiares são menos tradicionais, cresce o número de uniões consensuais e, com o aumento dos divórcios, há também um crescimento significativo das famílias reconstituídas, nas quais os filhos podem ser apenas de um dos cônjuges. Outro efeito conhecido das

separações e dos divórcios é o aumento do número de crianças que crescem em famílias monoparentais (BRASIL, 2012, p. 64).

Deste modo, considerando a importância da análise demográfica para a criação de políticas públicas que atendam às demandas populacionais, está evidenciado que a proposta do Estatuto da Família está desalinhada ao perfil das famílias brasileiras das últimas décadas. Por isso, é verossímil que o teor do documento nada tem a ver com "a valorização e apoiamento à entidade familiar" (BRASIL, 2013, art. 1º), mas com a perpetuação de valores machistas, heteronormativos e sexistas, portanto discriminatórios.

Neste ínterim, a partir da urgência em visibilizar as novas configurações familiares, achamos muito intrigante a existência de um jogo que apresenta novas famílias – "modernas" – em sua proposta educativa. A concepção do brinquedo está preocupada com a atualidade, com o fato de ser "mais parecido a sua vida. Seja ela como for" (JOGO DA VIDA FAMÍLIAS MODERNAS, 2011). Deste modo, interessamo-nos em perceber a representação social que o jogo faz destes novos arranjos familiares, bem como a performatividade destes papéis socialmente. Assim, faremos a descrição de alguns pontos abordados no jogo – especialmente a contraposição entre uma família tradicional e uma família gay – para gerar discussão e análise sobre suas representações.

A escolha por esta contraposição não deve ser vista de forma arbitrária ou tendenciosa. A verdade é que a família homoparental ainda não possui legitimidade enquanto arranjo familiar, apesar de amparo legal. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132 do Rio de Janeiro (ADPF n. 132 RJ) e a Ação Direta de Inconstitucionalidade 427 (ADI n. 4277), analisadas e votadas pelo Supremo Tribunal Federal em 2011, decidiram, por unanimidade, pela obrigatoriedade do reconhecimento como entidade familiar a união entre pessoas do mesmo sexo. A relatoria, no entanto, é bastante densa e complexa. Ela se sustenta por questões fundamentais de uma sociedade democrática, da dignidade da pessoa humana e compreende a homossexualidade como "fato da vida [...] que não viola qualquer norma jurídica, nem é capaz, por si só, de afetar a vida de terceiros" (BRASIL, 2011). No entanto, nem a homossexualidade, tampouco a união estável de pessoas do mesmo sexo, são representadas à luz da sociedade de direitos, como uma família "daquelas de propaganda".

As famílias mudam. Por isso, nada mais justo do que poder jogar com uma família parecida com a sua. Então, conheça os personagens e escolha o seu. Depois, experimente os outros perfis também. Você vai descobrir que, apesar das diferenças, a diversão é sempre a mesma (JOGO DA VIDA FAMÍLIAS MODERNAS, 2011).

Basicamente, a diferença do Jogo da Vida Famílias Modernas para o original da Estrela é a pluralidade de arranjos familiares (tradicional, gay, filho adotivo, independente, filho de divorciados). A família gay é representada pelo pino rosa e a família tradicional pelo pino azul. A escolha por essas cores estabelece um estereótipo evidente.

A representação da família gay no jogo é a de uma pessoa solteira e independente – apesar de que já existir uma família com esta especificidade. Pouco se atribui a ela possibilidade de um relacionamento estável. Pelo contrário, ao gay é imputado consumismo exagerado, promiscuidade, futilidade, infidelidade e instabilidade nas relações afetivas. Apresenta-se a ideia mercadológica de que gays possuem maior poder aquisitivo, desfrutam mais de atividades de lazer e, consequentemente, não constituem uma família parental.

Por outro lado, a família tradicional é tida por preocupações coletivas, que expressam a participação na vida de outros membros do convívio familiar. Além da coletividade, fica claro

que a parentalidade é o grande foco da representação da família tradicional. A ela é atribuída estabilidade, contenção de gastos, economia doméstica, educação dos filhos. Pouco se faz referência à relação afetiva do casal, a atenção irrestrita está dedicada à prole, tanto do ponto de vista afetivo quanto do ponto de vista orçamentário.

Apesar de reconhecermos o mérito e a importância do Jogo da Vida "Famílias Modernas" ao abordar e problematizar diferentes configurações e arranjos familiares – considerando as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas – o jogo pouco contribui na superação de estereótipos difundidos pela mídia em geral, e em especial pela televisiva, sobre indivíduos homossexuais. E, consequentemente, sobre heterossexuais também uma vez que reafirma uma única forma de viver a sexualidade e exercer a parentalidade. É possível perceber que o jogo em questão ainda apresenta gêneros e sexualidades a partir de uma perspectiva binária e essencialista baseada em estereótipos arcaicos reproduzindo discursos naturalizados e cristalizados que dificultam o reconhecimento de outros modos de existência.

Em suma, o que necessitamos é de visibilidade para novos arranjos familiares e de políticas públicas que amparem toda e qualquer constituição familiar. Enquanto identidade sexual for um critério para adoção sobreposto ao desenvolvimento de crianças e adolescentes órfãos, pouco avançaremos na equidade de direitos de todos os modos de existência. Enquanto perpetuarmos estereótipos de homossexuais – seja em um jogo educativo, em uma programação televisiva, em um evento escolar – estaremos cada vez mais distanciando-os da existência enquanto família: materializada apenas na capa de uma revista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo demográfico 2010:** famílias e domicílios: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 18/07/2017.

BRASIL. Projeto de Lei 6.583, de 16 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 16 out. 2013. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em: 18/07/2017.

BRASIL. Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4277 e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 132/RJ. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, DF, 05 mai. 2011. Disponível em: http://www.stf.jus.br. Acesso em: 11/04/2018.

JOGO da vida família modernas. Itapira, SP: Estrela, 2011. 1 tabuleiro + 1 roleta + 160 pinos + 8 carrinhos + 56 cartas + 360 notas em caixa.

Palavras-chave: Discriminação; família; performatividade; representações sociais; sexualidade.

PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO: CONTEXTOS EDUCATIVOS ATUANDO DE FORMA COLABORATIVA

ORALDA ADUR DE SOUZA - UCSAL
ARACI ASINELLI-LUZ - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

É possível adotar diferentes medidas quando se trata de prevenir-se contra danos externos que possam causar prejuízos à vida humana, sejam eles problemas relacionados à saúde física e mental ou à integridade moral, entre outros. No entanto a prevenção que será tratada aqui diz respeito ao processo educativo das crianças, pois a formação delas se dá nos contextos familiar e escolar e vai definir a segurança que terão para enfrentar as mais diversas situações no decorrer da vida, inclusive aquelas que podem evidenciar os mais diversos tipos de riscos que afetem o desenvolvimento integral da criança.

O processo de desenvolvimento humano da criança vai depender das relações que são estabelecidas com o outro, principalmente com os adultos mais próximos.

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada das características da pessoa em desenvolvimento; o contexto – tanto imediato como mais remoto – no qual o processo está fazendo parte; a natureza dos resultados do desenvolvimento considerados; e as continuidades sociais e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28),

Não ter o devido cuidado com a criança desde a primeira infância significa desconsiderar os riscos que ela enfrentará na sequência da vida. Estudos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), ao divulgar dados sobre gradientes socioeconômicos no desenvolvimento cognitivo da primeira infância em países da América Latina, alertam que:

> [...] crianças com baixos níveis de nutrição, desenvolvimento cognitivo inadequado e baixos níveis de desenvolvimento socioemocional tendem a ter mau aproveitamento escolar, níveis mais elevados de desemprego, salários mais baixos, maior incidência de gravidez na adolescência, maior probabilidade de uso de drogas, maior probabilidade de se envolver em atividades criminosas e de ter filhos com pior situação nutricional (SCHADY et al, 2014).

Portanto o cuidado com a educação está naturalmente ligado ao conceito de prevenção.

Este trabalho tem por objetivo geral evidenciar a importância da relação escola e família para o processo educacional e tem como objetivos específicos apresentar aspectos da legislação que destaquem a necessidade do envolvimento da família, da escola e da sociedade no processo educacional, de forma colaborativa, e sugerir um modelo de aproximação escola-família como ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação quando se trata de formação humana.

O Brasil apresenta deficit educacional evidenciado por avaliações de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), por exemplo. O relatório divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) sugere que os resultados do PISA são utilizados pelos participantes dos mais diferentes contextos educacionais como elementos que auxiliam a compreender os motivos pelos quais os estudantes brasileiros estão apresentando baixos índices de aprendizagem, o que torna visível também uma educação integral muito aquém daquilo que se almeja para que possam formar-se como cidadãos.

O estudo da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tratando dos resultados dos estudantes brasileiros com base na avaliação feita pelo PISA, revela:

[...] 74,5% dos alunos brasileiros com baixo desempenho estão inseridos em escolas cujos professores têm baixa expectativa em relação a eles, enquanto a média da OCDE é de 30,6%. Outra característica dessas escolas é o alto absenteísmo dos professores e a pouca participação dos pais. (AMARAL; RABELLO, 2016)

Algumas ações estão sendo desenvolvidas no sistema educacional brasileiro visando melhorias, mas ainda estão longe de propiciar a qualidade almejada. Não se pode falar em educação de qualidade se esse direito fundamental que amplia e garante os demais direitos humanos e sociais não está sendo assegurado.

A legislação brasileira prevê o direito a essa educação de qualidade e procura mostrar que essa é uma responsabilidade dos diferentes segmentos da sociedade. A Constituição Federal, por exemplo, estabelece, em seu art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Estudos em instituições públicas de ensino realizados por AUTOR (2006, 2017) destacam a necessidade de um maior envolvimento dos familiares no processo educacional dos filhos visando melhores resultados de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. As pesquisas destacaram a importância das atitudes educativas dos familiares na convivência cotidiana.

Como aqui se evidencia o aspecto de educação como prevenção, é importante reforçar que a ausência dessa educação desenvolvida pela família, pela escola e por outros contextos educacionais é causa da falta de uma formação e preparo que podem, por sua vez, facilitar a condução dos jovens para as mais diferentes situações de risco à própria integridade.

Optou-se por apresentar neste trabalho um programa de aproximação escola-família desenvolvido por uma escola pública que, após refletir sobre a necessidade da aproximação dos familiares para buscar melhor desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, criou a própria forma de condução desse processo e vem apresentando resultados surpreendentes.

Relata a diretora escolar, responsável pela coordenação da execução desse programa, que as ações tiveram início em 2015 desenvolvendo um projeto denominado “Participe, a escola também é sua”, em que a escola começou a possibilitar momentos de diálogo com os familiares, orientando-os sobre essa ação em parceria.

Em 2016, com o sucesso dessa primeira etapa, a escola decidiu dar continuidade ao programa, o qual teve como objetivos integrar as famílias à escola, possibilitando aos participantes aprender e gostar de aprender; socializar ideias e argumentar sobre elas; descobrir diferentes linguagens.

A escola, pautada na própria legislação brasileira, percebeu que a solução para desenvolver um melhor trabalho em prol do desenvolvimento das crianças era estabelecer uma maior parceria com os familiares, tornando-os conscientes do seu papel nesse processo, como a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determina em seu art. 12, que define que a escola deve criar processos de articulação com a família, além de mantê-la informada sobre sua proposta pedagógica e outras informações, como frequência e rendimento do aluno (BRASIL, 1996).

A diretora demonstra, por meio de dados, que o resultado foi positivo em termos de melhorias na escola e de desenvolvimento das crianças, uma vez que se comprovou o aumento do interesse

de participação dos pais de 55% em 2015 para 81% em 2016, o que, por sua vez, provocou o aumento da frequência total dos alunos, a qual passou de 49% em 2015 para 57% em 2016.

No decorrer de todas as etapas, embora o índice de participação de familiares previsto tenha sido atingido, a escola considera que é preciso entender o motivo que ainda deixa um grande número de famílias distante da escola e, para isso, está desenvolvendo ações a fim de tentar estabelecer uma relação de confiança e respeito, visando, além da participação da família, a efetiva aprendizagem dos alunos.

Quando implantado, esse modelo de coparticipação mostrou que é possível uma aproximação e colaboração dos dois contextos – família e escola. Cada um deles, com as suas funções específicas e diferenciadas, vai assumindo papéis colaborativos à medida que os resultados dessa parceria vão aparecendo no próprio desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. S. N. do; RABELLO, M. C. R. Alunos de baixo desempenho OCDE 2016. **Diretoria de Tecnologia e Educação (DIRET) – Unidade de Estudos e Prospectiva (UNIEPRO)**, 29 fev. 2016. Disponível em: http://tracegp.sesi.org.br/handle/uniepro/192. Acesso em: 3 jul. 2019.

AUTOR. **As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

_____. **Família-escola e desenvolvimento humano:** um estudo sobre as atitudes educativas familiares. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out.1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Revisão técnica: Sílvia H. Koller. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INEP. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

SCHADY, N. et al. Gradientes socioeconômicos no desenvolvimento cognitivo da primeira infância em cinco países da América Latina. **IDB. Série Estudos do BID**, n. IDB-WP-482, jan. 2014. Disponível em: https://docslide.net/education/gradientes-socioeconomicos-no-desenvolvimento-cognitivo-da-primeira-infancia.html. Acesso em: 3 jul. 2019.

Palavras-chave: Família-escola; desenvolvimento, aprendizagem, prevenção.

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: UMA QUESTÃO DE GARANTIA DE DIREITOS

COORDENADOR(A): AUDA APARECIDA DE RAMOS - PUC PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

Esta mesa pretende refletir sobre o direito à educação no âmbito da garantia de direitos às infâncias. As perspectivas apresentadas estão integradas a diferentes contextos, entretanto se articulam na compreensão de que apesar dos avanços legais, a categoria social infância, ainda não é entendida como absoluta prioridade na agenda governamental. A primeira comunicação propõe a partir da análise documental de relatórios de organismos e agências internacionais delinear não só as concepções sobre o direito à educação, mas também a sua prática aplicada às infâncias e de forma geral, entender qual a relação entre o direito à educação disposto nos documentos selecionados e sua aplicabilidade para as políticas para as infâncias. O aporte teórico utilizado compreende o entendimento de infâncias e políticas nos estudos de Ariès (1978) e Kramer (1997, 2005), além da concepção de educação defendida por Saviani (1995). A segunda comunicação propõe uma reflexão sobre o direito à educação a partir da análise documental ao problematizar: Em que medida a interface da educação vem se constituindo direito efetivo no âmbito da garantia de direitos à Infância? Considera que as desigualdades sociais associadas ao processo de globalização hegemônica em curso não têm senão acentuado as mazelas de muitas famílias, fragilizando a condição do exercício da cidadania de crianças e adolescentes, não somente ao que tange ao direito à educação, mas colocando em risco outros direitos fundamentais. Enfatiza o direito da infância no desenvolvimento humano, sobretudo, a importância da educação na construção da cidadania. Adota como aporte teórico Arendt (1989, 2003), Bobbio (1992), Freitas (2016), Priore (1991), Ranieri (2010, 2018), Rizzini (2009), Tomás (2006), Sarmento (2001). A terceira comunicação problematiza em que medida as políticas educacionais podem favorecer a Educação em Direitos Humanos para o reconhecimento das diferenças no Currículo Escolar? Analisa especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), identificando como as políticas educacionais consideram os direitos humanos, a diversidade e as diferenças em suas regulamentações, indicando possibilidades de interculturalidade no currículo. Privilegia como aporte teórico os estudos de Candau (2008, 2012, 2013), Mainardes; Tello (2016), Walsh (2009) e Macedo (2013).

O DESENHO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA

ALINE VICENTIM VILLAS BOAS - PUC PR
ANA MARIA EYNG - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho integra o desenvolvimento do projeto "A infância em situação humanitária nos âmbitos da América Latina e Europeu: perspectivas da garantia de direitos à educação e à saúde", cuja primeira etapa objetiva: mapear as necessidades da infância em situação humanitária no que se refere ao direito à educação e à saúde, a partir da análise documental de relatórios de organismos e agências internacionais.

"Toda pessoa tem direito a educação". É desta afirmação do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ratificada há mais de 70 anos, que se dá o passo inicial para o reconhecimento e a universalização do direito à educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades e no mundo inteiro (DUDH, 1948). Esta pesquisa realizada por meio de revisão documental busca compilar e analisar as menções sobre o direito à educação em documentos e diretrizes internacionais, a partir da DUDH, com objetivo de compreender como este direito está relacionado com a garantia de direitos das infâncias. Propõe-se delinear não só as concepções sobre direito à educação, mas também a sua prática aplicada às infâncias (Sarmento, 2010) e, de forma geral, entender qual a relação entre o direito à educação disposto nos documentos selecionados e sua aplicabilidade nas políticas para as infâncias? O aporte teórico utilizado compreende o entendimento de infâncias e políticas para este grupo iniciado por Phillipe Aries (1978), Sarmento (2010) e Sonia Kramer (1997, 2005), além da concepção de educação defendida por Demerval Saviani (1995).

Inicialmente, serão estudadas as legislações de Direitos Humanos, que abrangem diversos instrumentos de definição relativos ao direito à educação, desde a DUDH a várias convenções, declarações, recomendações, quadros e programas de ação, visando garantir a implementação deste direito ou aspectos particulares do mesmo. As dimensões específicas do direito à educação são especialmente cobertas pelo Pacto Internacional de direitos econômicos, sociais e culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Certos instrumentos ou textos, nomeadamente os artigos 13. º e 14. º do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são claramente mais abrangentes do que outros. O artigo 13º do Pacto tem sido interpretado como sendo o mais compreensivo sobre o direito à educação. Por sua vez, a Convenção do Direito à Criança faz abordagem direta à obrigação do Estado quanto à "Educação da infância" no art. 28 que estabelece a base do que a educação a este público deve ser alcançada

Em maior detalhe, o Comentário Geral, de 1999 da Comissão dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, CDESC, detalha o conteúdo das obrigações estatais em relação ao direito à educação. De igual natureza, a Comissão dos Direitos da Criança, CRC, promove em seu Comentário Geral nº 1, de 2001, tessituras sobre Os Objetivos da Educação. Enquanto o último explora o art. 29 da Convenção, que fez referência ao direito à educação, e defende que os objetivos da educação não compreendem apenas garantir que os Estados forneçam um sistema educativo que seja simplesmente acessível, especialmente nos níveis primário e secundário, mas também um que garanta o gozo do "direito individual e subjetivo a uma qualidade específica da educação", a Observação Geral nº13 do CDESC provê de forma detalhada o que se entende como direito à educação e as obrigações dos Estados quanto à educação. Vale

ressaltar que o CDESC fala do direito à educação como um todo, sem o recorte de infâncias, porém incluindo-as.

Outras bases de documentação também são estudadas, principalmente as que são fontes de discussão de organismos internacionais regionais, assim abarcando os entendimentos específicos sobre a América Latina, foco deste estudo e os temas selecionados para o estudo, como infância e educação. Desta forma, outras diretrizes e publicações serão analisadas, como as da Organização dos Estados Americanos, OEA, especialmente os documentos do Instituto Interamericano da Criança e do Adolescente; da Comissão Econômica para América Latina e Caribe, CEPAL, além da Organização das Nações Unidas para Educação, ciência e Cultura, UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF. ~

Como resultado temos a compilação da documentação que subsidia o entendimento do direito à educação para as infâncias, estabelecido pelos organismos internacionais. E, a partir desse entendimento se estabelece a discussão em relação às práticas do direito à educação como forma de garantia de direitos das infâncias.

Referências

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Assembleia Geral da ONU. "Declaração Universal dos Direitos Humanos". "Nações Unidas", 217 (III) A, Paris, 1948

_____. Convenção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Nova Iorque, 1966.

_____. Convenção dos Direitos da Criança. Nova Iorque, 1989.

KRAMER, Sonia. Infância: Fios e Desafios de Pesquisa. Papirus: São Paulo, 1997.

_____. Infância e Educação Infantil. São Paulo:Papirus, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto e VEIGA, Fátima. A Pobreza das Crianças: realidades, desafios, propostas. Colecção: Debater o Social – 6, Edições Húmus, 2010.

Palavras-chave: Infâncias; Direito à Educação; Organismos Internacionais; Políticas para as infâncias.

INTERFACE DA EDUCAÇÃO COM A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA

AUDA APARECIDA DE RAMOS - PUC PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa traduz parte do levantamento bibliográfico e documental inicial, realizado para a construção do projeto de tese em Educação da autora. Na construção, o hiato existente entre as políticas internacionais voltadas à Infância e a efetivação em países como o Brasil, e principalmente o desrespeito à condição cidadã de crianças e adolescentes despertou o interesse para a problematização: Em que medida a interface da educação vem se constituindo direito efetivo no âmbito da garantia de direitos à Infância? Considera-se que a história dos direitos da infância é uma construção social configurada pelo caráter contraditório quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação. O panorama global indica que apesar dos avanços em prol dos direitos da Infância, enquanto categoria social, ainda não é prioridade absoluta na agenda das políticas públicas, ou seja, "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-lo, mas o de protegê-los" (BOBBIO, 1992).

A esse respeito diferentes autores (TOMÁS, 2006; SARMENTO, 2001) analisam os impactos da globalização nos direitos da infância, ressaltando-se o hiato existente entre os termos internacionais e a realidade local de milhões de crianças e adolescentes.

No âmbito legal brasileiro, a pesquisa evidencia que nas últimas décadas, principalmente no influxo da Constituição Federal de 1988, diversas conquistas sociais mudaram o cenário por novas legislações em defesa dos direitos das crianças e adolescentes no país, contribuindo para mudanças no quadro das políticas públicas para a infância, enfatizando as responsabilidades das famílias, da sociedade e do Estado.

A Constituição Federal elevou a educação a um dos mais importantes direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros e inaugurou direitos específicos para crianças e adolescentes. "O direito à educação foi disciplinado e interpretado em consonância com os fundamentos do Estado Democrático de direito brasileiro e passou a ser medido como um valor de cidadania e de dignidade humana" (SIFUENTES, 2010 citado por DURAN, 2010).

No mundo moderno, a cidadania é considerada atributo da dignidade e se fundamenta nos direitos da pessoa. A expressão cidadania, aqui indicada como fundamento da República, não se resume à posse de direitos políticos, mas, em acepção diversa, é mais abrangente, expressa por ARENDT (1989), do direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Segue-se assim, que cidadania vem intimamente entrelaçada com a de dignidade da pessoa humana.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/1990, se verifica a intenção de substituir o caráter assistencialista corretivo e repressivo das ações socioeducativas introduzindo uma concepção de proteção integral direcionada às crianças e aos adolescentes. Reconhece e reitera os dispositivos constitucionais em relação à condição peculiar de desenvolvimento e à necessidade de serem considerados prioridade absoluta na agenda das políticas públicas. Observa-se uma nova organização dessas politicas, que podem ser agrupadas em políticas sociais básicas, políticas assistenciais e programas de proteção especial para crianças e jovens em circunstâncias especialmente difíceis. No artigo 53, o Estatuto referencia a contribuição da educação ao desenvolvimento pleno da pessoa, à conquista da cidadania e à

qualificação para o trabalho, destacando, ainda, aspectos fundamentais de educação como política pública quanto à necessidade de igualdade de condições para o acesso à escola pública. Destaca-se também na constituição histórica das políticas públicas, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993, que vem complementar e reafirmar o papel do Estado na atenção à infância em seu artigo 2.º- A assistência social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II) o amparo a crianças e adolescentes carentes". Em seu artigo 4º enfatiza a universalização dos direitos sociais e a importância da integração das políticas de educação, saúde e assistência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, em seu Artigo 1º, traz uma conceituação de educação que projeta uma nova dimensão à formação do homem: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". (BRASIL, 1996)

No artigo 2º, a LDBEN estabelece que a educação é entendida como dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nas ideias de solidariedade humana, visar ao desenvolvimento pleno do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Propõe uma reorganização para a educação básica, apresentando uma concepção unificada de educação que abrange a formação da pessoa desde zero ano de idade até o final do ensino médio.

Entretanto, do reconhecimento formal ao exercício de direitos há um espaço a ser conquistado, por isso se diz que a cidadania é conquistada e não concedida. E no caso da criança e do adolescente essa conquista se torna mais complexa em função da dependência do adulto para se projetar no mundo. As análises efetuadas pelo aporte teórico adotado (RIZZINI, 2009; PRIORE, 1991; FREITAS, 2016) esclarece a evolução das políticas voltadas à Infância brasileira e a necessidade de maiores investimentos.

Metodologia

A pesquisa integra parte do levantamento bibliográfico e documental realizado para o projeto de tese em Educação. Após o levantamento associou-se a análise de dados empíricos divulgados por meio da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação do governo federal do Brasil. A escolha pela fonte foi em função do tempo e abrangência nacional.

Resultados

Detecta-se inicialmente que a inscrição no texto legal do direito à educação, não garante que milhares de crianças e adolescentes que ingressam na escola, permaneçam e mais, realizem aprendizagens. Após tantos avanços legais, se faz necessário que o direito à educação, associado a outros voltados à Infância sejam de fato implementados e usufruídos por seus destinatários, decorrendo daí a importância de maior investimento em políticas públicas.

Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOBBIO, Noberto. A Era dos Direitos. 8a ed. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: DF, SENADO, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.
BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei número 8068/90). Brasília: 1990.
DURAN, Ângela Aparecida da Cruz. Direito À Educação: Igualdade e discriminação no Ensino. In. RANIERI, Nina Beatriz; RIGHETTI, Sabine. Direito à Educação: Igualdade e Discriminação no Ensino. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
FREITAS, Marcos Cezar (org). História social da infância no Brasil. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.
PRIORE, Mary del (org). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.
RANIERI, Nina Beatriz; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.
RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
SARMENTO, Manuel Jacinto.A globalização e a infância: impactos da condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 13 a 28).
TOMÁS, Catarina Almeida. As crianças como prisioneiras do seu tempo-espaço. Do reflexo da infância à reflexão sobre as crianças em contexto global. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.41-55, Jan/Jun 2006.

Palavras-chave: Direito à Educação; Cidadania; Infância; Responsabilidade social

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS NO CURRÍCULO

GLAUCIO LUIZ MOTA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Reconhecer as diferenças culturais no currículo, necessariamente, exige a problematização dos direitos humanos. Ainda que a diversidade seja negada ou relativizada, ela está nas escolas e requer políticas educacionais para mediar essa relação. A Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; CANDAU, 2008) figura como fonte para uma possível mediação intercultural da diversidade e das diferenças nos espaços educativos. Para isso, parece necessário questionar: em que medida as políticas educacionais podem favorecer a Educação em Direitos Humanos para o reconhecimento das diferenças no currículo?

O objetivo dessa pesquisa, de caráter documental, é analisar como as políticas educacionais consideram os direitos humanos, a diversidade e as diferenças em suas regulamentações, indicando possibilidades de interculturalidade no currículo. A pesquisa se dará por meio da "abordagem e abstração" realizada na "análise" de políticas educacionais (MAINARDES; TELLO, 2016).

Para responder ao problema, analisarei especificamente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), identificando como essas políticas consideram as seguintes categorias: direitos humanos, diversidade e diferenças. Ao identificar as categorias abstrairei e abordarei as possibilidades de interculturalidade no currículo. A análise das políticas "são estudos nos quais os pesquisadores explicitam argumentos" (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 07) em comparação com teorias relacionadas ao posicionamento epistemológico do pesquisador. Nesse caso, compararei os dados com a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; CANDAU, 2008) e com a interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Educação em direitos humanos

A visão moderna ocidental de direitos humanos que foca na igualdade e nos direitos universais, precisa ser ressignificada para dialogar não somente com os "direitos individuais e fundamentalmente civis e políticos", mas também, com os "direitos coletivos, culturais e ambientais" (CANDAU, 2008, p. 46) nessas relações.

Aponto a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007; CANDAU, 2008) como um processo dialético que pode favorecer essas reflexões e relações sociais na escola. No parecer nº 8 (BRASIL, 2012) sobre as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, encontramos um caminho que pode contribuir nessa intencionalidade.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012)

Optando por essa prática, encontramos outras orientações, não somente nas diretrizes, mas também no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, n. 32), que são:

· Desenvolver uma cultura de direitos humanos;
· Ter caráter coletivo, democrático e participativo;
· Estruturar-se na diversidade cultural e ambiental;
· Ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo e seus processos;
· Ter caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

São princípios para a prática da Educação em Direitos Humanos, que "exige o desenvolvimento de processos formativos que permitam mudanças de mentalidade, valores, comportamentos e atitudes dos diferentes sujeitos que deles participam" (CANDAU, 2013, p. 36). Ou seja, é uma mobilização na qual a gestão escolar e o corpo docente precisam ter abertura para esse processo democrático.

Políticas educacionais e possibilidades interculturais

Iniciando a análise, no artigo 1º da LDB (BRASIL, 1996) temos as dimensões que a educação precisa contemplar, com destaque para as manifestações culturais, as "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996, art. 26º), movimento esse, que pode propiciar a interculturalidade.

No PNE (BRASIL, 2014), a palavra "direitos" aparece 10 vezes, mas sempre como "direito de aprendizagem e desenvolvimento", indicando a garantia dessas premissas em cada segmento da educação básica. Já a palavra "diferença" não aparece nesse documento, mas a palavra "diversidade" aparece 8 vezes, sendo que em 4 dessas situações tem relação mais direta com as diferenças culturais.

Já a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) apresenta o enfoque de "direito de aprendizagem e desenvolvimento", assim como no PNE, como pacto interfederativo para reconhecer a diversidade cultural e "reverter a situação de exclusão histórica" (BRASIL, 2017, p. 11) como parte de sua intencionalidade do acesso à educação. De todo modo, se dá ênfase "às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (BRASIL, 2017, p. 13). Também há a recomendação da "educação em direitos humanos" (BRASIL, 2017, p. 14), e demais temas, que podem favorecer o acesso integral à saberes, conhecimentos, habilidades e competências.

Todavia, uma das competências gerais apresentadas na BNCC, que reforça a consideração de temas sobre direitos, é

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p. 19)

Os direitos aparecerão nas áreas de conhecimentos e componentes, com pouco mais ênfase nas Ciências Humanas como tema que figura com os demais temas sociais dentro dessa área do conhecimento.

Nesse documento, a categoria "diferença" aparece em 75 oportunidades, mas somente em 37 está relacionada a diferença entre sujeitos, grupos e culturas, mas é um número muito significativo em relação ao PNE (BRASIL, 2014). Já a categoria "diversidade" aparece 72 vezes, sendo que todas estão relacionadas com cultura de modo geral.
Todavia, a relação entre diversidade e diferença precisa ser problematizada, pois há uma crise no campo da diversidade que pode "garantir a força de um determinado discurso sobre currículo e legitimar a exclusão de outras significações" (MACEDO, 2013, p. 445). Por traz do discurso neoliberal, está a tentativa de domesticar as diferenças, produzindo uma "diferença aceitável" (MACEDO, 2013, p. 443) e acrítica na educação.
Nessa perspectiva, "a interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal" (WALSH, 2009, p. 20).

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. (WALSH, 2009, p. 21 e 22)

Nessa lógica, a interculturalidade crítica surge como uma política curricular que pode pautar a diferença no currículo, beneficiando o diálogo com diferentes saberes, para além do conhecimento formal (WALSH, 2009, p. 23), potencializando o campo do direito das políticas educacionais indicadas nessa pesquisa documental.
Com a Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009) como intenção e como provocadora de uma didática dinamizadora da direitos, encontramos aqui o suporte na Educação em Direitos Humanos como fonte epistemológica para dar sentido a uma didática intercultural (CANDAU, 2012). Mas esse pode ser fonte de outro debate.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
_____. Parecer CNE/ CP n. 8 de 6 de março de 2012. Sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 33, 30 maio, 2012.
_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v.13, n.37, p. 45-56. 2008.
_____. (Org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.
_____. Educação em Direitos Humanos e Formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.
MAINARDES, J.; TELLO, C.. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 75, 2016.
WALSH, C.. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M.. Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Diferenças; Diversidade; Interculturalidade crítica.

GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIAS: VULNERABILIDADES E PROCESSOS EDUCATIVOS

COORDENADOR(A): IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

A proposta desta mesa-redonda é discutir os impactos que emergem das violências na pauta das relações de gênero e sexualidade em contextos educacionais, especialmente nas demandas contemporâneas em formação de professores.

DIREITOS HUMANOS E A CONDIÇÃO FEMININA NA (RE) INSERÇÃO SOCIAL DE MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO

IRES APARECIDA FALCADE - SEED/PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar a condição de (re) inserção social de mulheres egressas do sistema penitenciário não parece atividade fácil. Porém sua complexidade perpassa toda a estrutura e a organização da sociedade, da comunidade e das famílias envolvidas. Nesta abordagem, fazemos um recorte da tese de doutorado "A (Re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade" (FALCADE, 2019) do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa com metodologia exploratória, quali-quantitativa, as participantes foram 20 mulheres com histórias de privação de liberdade de Curitiba e Região metropolitana (egressas do sistema penitenciário).

Apresentar a reflexão sobre mulheres egressas do sistema penitenciário nos reporta a condição e perspectiva dos Direitos Humanos sempre negados a estas mulheres que desde sua infância vivem na vulnerabilidade, condição de excluídas, de direitos, de oportunidades e condições de vida digna. A condição de extrema pobreza e falta de aplicação de políticas públicas que possibilite oportunidades de construir uma vida digna, de plena cidadania, parece fazer falta na história de vida destas mulheres. Nesta abordagem tratamos do aspecto especifico da garantia dos Direitos Humanos das mulheres egressas em especial verificando a interferência e relevância do trabalho do/a professor/a na vida enquanto nos contextos de privação de liberdade.

A vulnerabilidade e o preconceito social sofridos ainda pela mulher na sociedade em pleno século XXI, frutos do patriarcado e do machismo latentes impregnados e cultuados nas relações e interpelações sociais da vida cotidiana. A posição delegada a mulher de "não lugar", de "não direito", numa condição invisibilizada e subterfúgia não lhe é reconhecida sua dignidade de pessoa humana. Vista como objeto na maioria das vezes os Direitos Humanos atribuídos aos cidadãos/ãs brasileiros/as não as alcança. Neste contexto, não é reconhecida portanto nem como ser humano, vivendo numa situação de exclusão e discriminação pelo simples fato de ser mulher.

Direcionando nosso foco e olhar para as mulheres que passaram pela privação de liberdade, esse preconceito se agrava, pois, a marca causada pela prisão lhe acentua o estigma e exclusão social. Ao ser presa lhe é atribuído o distintivo de "criminosa", condição esta que funciona como limitador das poucas oportunidades que tinha antes de entrar na prisão.

A referida tese teve como objetivo de pesquisa analisar como a Gestão do Cuidado no Sistema Penitenciário do Paraná, traduzida como Políticas Públicas, favorecem a (re) inserção social de mulheres com histórias de privação de liberdade. (FALCADE, 2019). A coleta de dados, foi realizada por meio de um questionário com 46 questões. A análise dos dados foi realizada pela técnica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006), assim como a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996), Foucault (2008) e Gilligan (1990) como embasadores teóricos. A mesma foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 65627417.7.0000.0102 e parecer número 2.128.992). A tese teve como resultados a evidente necessidade da aplicação da Lei de Execução Penal quanto às prerrogativas dos Direitos Humanos na (re) inserção social, reformulação da política de drogas, implantação de penas

alternativas e políticas públicas de diminuição das desigualdades sociais com educação, geração de renda e qualificação profissional, dentro e fora dos muros e grades.

O enfoque que apresentamos nesta abordagem que ora tratamos, diz respeito ao reconhecimento dos Direitos Humanos na vida das mulheres egressas do sistema penitenciário.

> Estas mulheres são fruto do modelo de sociedade capitalista em que a situação de desigualdade marginaliza e exclui. A cadeia, por si só, funciona para efetivar esta exclusão e confinamento das pessoas, segregação social, continuidade de outra forma da escravização de alguns. (FALCADE, 2019, p. 25).

Da análise dos dados surgiram quatro núcleos de significação: Núcleo 1: caracterização da participante, Núcleo 2: Relação de trabalho e estudo (ocupacional), Núcleo 3: Habilidades e competências sociais e Núcleo 4: (re) inserção social. Porém neste recorte, trabalharemos com o quarto núcleo o qual foca nas questões específicas desta fala.

A sociedade brasileira apresenta expressivas disparidades e desigualdades sociais e "pela pobreza de massa que, ao se combinarem, alimentam o crescimento inexorável da violência criminal, transformada em principal flagelo das grandes cidades" (WACQUANT, 2001, p. 8).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), documento elaborado para promover a equidade entre as pessoas e formas de vida existentes, tem o objetivo de "Desenvolver capacidades para reduzir as desigualdades, superar crises e melhorar a qualidade dos serviços públicos, com foco nas pessoas em situação vulnerável, por meio de subsídios técnicos para Políticas Públicas. " (PNUD, 2017, p. 8). Considerando a importância da educação formal como oportunidade e mecanismo estratégico para a superação das desigualdades principalmente para as pessoas em vulnerabilidade social histórica.

> A (re) inserção social destas mulheres só será efetiva com a reorganização social, a diminuição das desigualdades entre classes com oportunidades e a garantia dos Direitos Humanos de todas as pessoas, inclusive mulheres pobres e egressas do sistema penitenciário (FALCADE, 2019, p. 83).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia, Ciência e Profissão. [online] 2006, v.26, n.2, p. 222-245. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf Acesso em 14/10/2012.

BRASIL, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra a mulher. Brasília, 1979. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm Acesso em: 12/11/2018.

BRASIL, Política Nacional de atenção as mulheres em situação de privação de liberdade e egressas do sistema prisional. Documento basilar para elaboração da portaria interministerial MJ/SPM nº210/2014. Brasília, 2015.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FALCADE, Ires Aparecida. A (re)inserção de mulheres com histórias de privação de liberdade - Tese de doutorado, UFPR, setor Educação. 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008;

GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos,1990.

IBGE. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2018.

PNUD. BRASIL. Relatório anual Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasilia.DF.Brasil. 2017.

Relatório anual PNUD Brasil - 2017 | PNUD Brasil. Disponível em: www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/.../relatorio-anual-pnud-brasil---2017.html Acesso em: 04/06/2018.
WACQUANT, Loic. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Mulheres Encarceradas; Desigualdade Social.

A PAUTA DA SEGURANÇA DE ESTUDANTES LGBT NA AGENDA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DADOS SOBRE UMA VIOLÊNCIA INVISIBILIZADA

EVERTON RIBEIRO - IFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apesar da abrangência nacional do Programa Brasil sem Homofobia, pouco foi feito no âmbito de sensibilização na formação de professores da educação básica. Não é à toa que a última pesquisa sobre o ambiente educacional no Brasil (ABGLT, 2016) revelou dados alarmantes sobre a violência e o bullying homofóbico nas escolas brasileiras, inclusive partindo de profissionais da educação e, consequentemente, causando evasão/exclusão de estudantes LGBT. Esta pesquisa se trata de uma proposta que pode rever a segurança nos espaços escolares do Brasil, prevenir a violência e a discriminação que emerge das dissidências sexuais. O trabalho de prevenção à discriminação nos espaços educacionais ainda é incipiente e a pauta da Educação em Direitos Humanos sofre um retrocesso sem precedentes no Brasil. Atualmente, as duas instituições que atuo como pesquisador são signatárias do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos.

Meu percurso na Educação Básica, como a da maioria das pessoas que cursa regularmente o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no Brasil, durou 11 anos e, neste interstício, passaram por minha vida escolar, pelo menos, 100 professores e professoras. Desde aquela época, amigos e familiares costumavam dizer que eu tinha uma memória acima da média. No entanto, não me recordo em nenhum momento, ao longo de minha formação cidadã – entre 1993 e 2003 – algum professor ou professora na classe abordar qualquer assunto referente à diversidade, à diferença ou à sexualidade – que, fique bem claro, não estou falando de reprodução humana. Talvez eu não me lembre porque nunca tenha sido dito. No entanto, a discriminação sempre esteve lá – latente e pulsante. E com ela o silêncio conivente dos professores: sem mediação, sem diálogo, sem intervenção.

Estudos mostram que jovens LGBT ao sentirem o apoio da equipe escolar, percebem-se mais seguros, faltam menos às aulas, relatam menos problemas relacionados à escola e têm notas mais altas (GREYTAK, 2013; KOSCIW, 2016; SEELMAN, 2012). Um aspecto relevante no apoio aos educandos LGBT é intervir quando o bullying acontece. De acordo com alguns estudos realizados nos Estados Unidos, os estudantes dizem que os professores intervêm com menos frequência quando comentários homofóbicos são feitos em comparação a comentários racistas ou sexistas (KOSCIW, 2016). A falta de intervenção da equipe pode ser resultado de algum obstáculo, incluindo carência de formação sobre questões LGBT, falta de apoio institucional e medo de reação negativa (MEYER, 2008). Um relatório estadunidense (GREYTAK, 2016) constatou que apenas 26% dos professores disseram não ter obstáculos em apoiar estudantes LGBT, bem como discutir questões LGBT e defender políticas inclusivas. Os 74% restantes dos professores disseram que não participam de ações de apoio devido à pressão profissional (por exemplo, falta de apoio da gestão escolar ou reação dos pais ou da comunidade), crenças pessoais (por exemplo, que abordar questões LGBT é desnecessário ou inapropriado), ou preocupações práticas (por exemplo, falta de tempo ou não saber como incluir questões LGBT em suas aulas).

É muito preocupante que estudantes LGBT digam que os educadores são frequentemente aqueles que usam linguagem homofóbica. Em outro estudo realizado nos Estados Unidos, mais da metade (56%) dos estudantes LGBTQ relatou ouvir comentários homofóbicos da equipe

escolar (KOSCIW, 2016). Quando os adultos da escola não intervêm diante de comentários homofóbicos ou fazem eles mesmos observações discriminatórias, os educandos aprendem que a linguagem homofóbica é normal e o preconceito é aceitável na escola.

A formação prévia e continuada da equipe escolar pode aumentar a sensibilização e a empatia, resultando em atitudes de apoio aos estudantes LGBT (GREYTAK, 2010; PAYNE, 2011). Por exemplo, a formação de professores que dá visibilidade à temática LGBT, que aumenta a conscientização sobre o bullying homofóbico e cria habilidades dos professores para intervir em atitudes homofóbicas tem sido sugerida como estratégia efetiva para promover intervenções dos docentes em assédio e bullying homofóbico (GREYTAK, 2014).

Diversos estudos mostram que a formação dos profissionais da escola em questões LGBT é eficaz. Um estudo de uma amostra de professores do ensino médio (GREYTAK, 2016) constatou que a formação em questões LGBT estava relacionada a um maior número de intervenções ao ouvir comentários homofóbicos, mas a abordagem generalista do bullying ao longo de sua formação não garantia a intervenção do docente no que diz respeito a atitudes homofóbicas. Estes resultados foram sustentados por outro estudo que mostrou que a formação profissional em questões LGBT foi positivamente associada com comportamentos e atividades que amparam estudantes LGBT (SWANSON, 2016). Finalmente, outro estudo descobriu que os educandos relataram menos bullying em escolas com múltiplas práticas de apoio LGBT, incluindo ter uma “pessoa-fim" disponível a atender as demandas LGBT e formações continuadas aos educadores relacionadas à temática LGBT (GOWER, 2017).

REFERÊNCIAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

GOWER A.L., FORSTER M., GLOPPEN K. et al. School practices to foster LGBT-supportive climate: associations with adolescent bullying involvement. Prev Sci, p. 1-9, 2017.

GREYTAK E.A., KOSCIW J.G. Predictors of US teachers’ intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. Teach Educ., v. 25(4), p.410-426, 2014.

GREYTAK E.A., KOSCIW J.G. Year one evaluation of the New York City Department of Education “Respect for All” Training Program. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN); 2010.

GREYTAK E.A., KOSCIW J.G., BOESEN M.J. Putting the “T” in “resource”: the benefits of LGBT related school resources for transgender youth. J LGBT Youth, v. 10(1-2), p. 45-63, 2013.

GREYTAK E.A., KOSCIW J.G., VILLENAS C., GIGA N.M. From teasing to torment, school climate revisited: a survey of U.S. secondary school students and teachers. New York, NY: GLSEN; 2016.

KOSCIW J.G., GREYTAK E.A., GIGA N.M., VILLENAS C., DANISCHEWSKI D.J. The 2015 national school climate survey. New York, NY: GLSEN; 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Estermann (org.). Cadernos Educação Básica: saúde e sexualidade na escola, Porto Alegre, v. 4, pp. 85-96, 1998.

MEYER E. Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers’ (non) interventions. Gend Educ., v. 20(6), p. 555-570, 2008.

PAYNE E.C., SMITH M. The reduction of stigma in schools: a new professional development model for empowering educators to support LGBTQ students. J LGBT Youth, v. 8(2), p. 174-200, 2011.

SEELMAN K.L., WALLS E.N., HAZEL C., WISNESKI H. Student school engagement among sexual minority students: understanding the contributors to predicting academic outcomes. J Soc Serv Res., v. 38(1), p. 3-17, 2012.
SWANSON K., GETTINGER M.. Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: relationship to gay-straight alliances, antibullying policy, and teacher training. J LGBT Youth, v. 13(4), p. 326-351, 2016.

Palavras-chave: Diversidade Sexual; Formação de Professores; Segurança Escolar.

A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIOEDUCAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

ALESSANDRA DE PAULA PEREIRA - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apresentamos por ora um recorte da dissertação de mestrado "Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade" (PEREIRA, 2018) a qual pesquisou adolescentes em conflito com a lei tendo os projetos de vida como tema mobilizador da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram 10 adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade em Curitiba e região metropolitana. Ao analisar suas narrativas de vida buscando sanar o objetivo geral de compreender o sentido dos projetos de vida de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa dos adolescentes, significando o antes, o durante e o depois da privação de liberdade. A dissertação caracterizou-se como estudo qualitativo de cunho exploratório, em três Centros de Socioeducação. O método de investigação utilizado foi o da Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory - Glaser e Strauss, 1967). Utilizamos a entrevista para realizar a coleta de dados e a análise da pesquisa , donde emergiram os temas: Família, Violência, Droga, Privação, Projetos de vida, Amizades/Relacionamentos e Escola. Referente as questões do passado identificamos as experiências vivenciadas pelos adolescentes de forma inconsequente permeadas por relações conflituosas. Referindo-se ao presente evidencia-se a experiência nada agradável da privação de liberdade, surgem projetos de vida tímidos sem muita direção e sentido. Quanto ao futuro, as perspectivas são estudar e trabalhar como possibilidades de mudança. Desejos de abandonar a vida delituosa. Os resultados demarcam a ausência de projetos de vida nos três momentos. Utilizamos o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo. (PARANÁ, 2015), aspectos cognitivos de aprendizagem e desenvolvimento humano destes adolescentes pesquisados. Evidenciou-se que o desenvolvimento humano transcorre da interação recíproca entre pessoa e ambiente, "considerando as características particulares da pessoa e aspectos específicos do contexto imediato". (BRONFENBRENNER, 2011, p. 129). Ao fundamentar-se na Pedagogia Social, na perspectiva dos direitos humanos, partindo do princípio da educação social voltada à formação cidadã e ao convívio social. Costa (2004) frisa que a socioeducação deve ser articulada com a educação formal e com a educação profissional já que possuem o mesmo grau de importância. [...] assim como existe educação geral e educação profissional, deve existir socioeducação no Brasil, cuja missão é preparar os jovens para o convívio social sem quebrar aquelas regras de convivência consideradas como crime ou contravenção no Código Penal de Adultos. (COSTA, 2004, p.69)

Nesta perspectiva apresentamos neste recorte aspectos relacionados a promoção de desenvolvimento humano integral, considerando o olhar para o sujeito também de forma integral e humanizada, deixando de lado os preconceitos, planejando a forma mais adequada de intervenção socioeducacional com o adolescente. "Dessa forma, não se trabalha com o marginal, o bandido, o infrator, mas com um indivíduo que, em razão de suas condições e relações materiais e históricas, cometeu um ato infracional". (PARANÁ, 2007, p. 20).

Acreditamos que como forma de superação e superação da exclusão e vulnerabilidade social em que estão inseridos "destaca-se o papel transformador da Educação Social, que torna os aprendizes protagonistas de suas histórias, obtendo consciência de suas potencialidades e direitos" (PEREIRA,2018, p.21)

Ao ofertar possibilidades e garantias de dignidade por meio da promoção dos Direitos Humanos evidenciamos que

"A mudança de concepção num sistema que as principais práticas são direcionadas à punição e o castigo se coloca, como impasses, para um processo de trabalho que, reafirma a dimensão pedagógica da medida socioeducativa". (NUNES, 2017, p. 11).

Para Pereira, 2018, o adolescente privado de liberdade de acordo com a lei, tem o direito de ser tratado com respeito e dignidade, receber visitas ao menos semanalmente, ter acesso a objetos necessários à higiene e asseio pessoal e habitar em alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade, todos especificados no Art. 124 do ECA. (BRASIL, 2017).

Desta forma, a prática socioeducativa nos espaços de privação de liberdade deve respeitar as fases de desenvolvimento integral do adolescente levando em consideração suas potencialidades, sua subjetividade, suas capacidades e suas limitações, garantindo a articulação no seu acompanhamento. Considerando e respeitando todos os tratados nacionais e internacionais no tratamento humanizado, compreendendo o adolescente e o inserindo na complexa sociedade por meio das diferentes esferas e espaços, promovendo efetivamente a ressocialização destes adolescentes em conflito com a lei de forma restaurativa e não somente punitiva e excludente.

Referências

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. 39 p.

BRONFENBRENNER, U. Bioecololgia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A.C. Socioeducação – Estrutura e Funcionamento de uma Comunidade Educativa. Manuscrito impresso – Belo Horizonte: abril/2004.

PARANÀ, Governo do Estado. Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. Departamento de Atendimento Socioeducativo – DEASE - Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, Paraná, 2015.

PEREIRA, Alessandra de Paula. Passado, presente e futuro: projetos de vida de adolescentes em privação de liberdade. Dissertação de Mestrado, UFPR, setor educação, 2018.

Palavras-chave: Educação Socioeducativa. Desenvolvimento Humano. Projeto de vida.

DIREITO À IDENTIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO E À SAÚDE

COORDENADOR(A): GABRIELA EYNG POSSOLLI - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos

A presente mesa pretende apresentar a categoria Direito à Identidade e relacioná-lo ao Direito à Educação e o Direito à Saúde com a finalidade de problematizar as relações de interdependência existentes. A concepção de garantia de direitos advindas das normativas nacionais e internacionais vinculadas aos pressupostos dos Direitos Humanos e pesquisas realizadas em âmbito internacional. A primeira exposição terá como objetivo tecer relações entre os pressupostos da construção identitária e as propostas supracitadas, a fim de refletir sobre a identidade como direito. A segunda exposição apresentará a biotecnologia, transumanismo e direitos humanos, trazendo uma aproximação teórico-prática do desenvolvimento da concepção transumana, suas implicações socias e para a saúde, que desembocam na garantia de direitos e relações humanas. A terceira exposição se direciona a desconstruir a narrativa do menor em situação irregular que alimenta a identidade estigmatizada da pobreza infantil.

Palavras-Chave: Direito à Educação. Direito à Saúde. Direito à Identidade. Transhumanismo. Pobreza Infantil. Garantia de Direitos.

A IDENTIDADE COMO DIREITO GARANTIDO E COMO DIREITO VIOLADO

JANICE STRIVIERI SOUZA MOREIRA - PUCPR
ANA MARIA EYNG - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema do presente trabalho se volta à garantia de direitos, tendo como interesse central a identidade. A partir do questionamento sobre o que vem a ser o direito à identidade e sua garantia nos espaços políticos, culturais, sociais e educativos. Na discussão as relações entre os pressupostos conceituais da construção identitária, propostas legais e dados empíricos, pretende-se refletir acerca da identidade como direito e interdependência com o Direito á Educação. A metodologia pesquisa documental incluindo legislações brasileiras, normativas internacionais e o relatório final da pesquisa "Garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional" (EYNG, 2019).

Entende-se que tais documentos focalizam diversos aspectos que dizem respeito ao que se entende por identidade, ressaltando direitos que norteiam o exercício de cidadania e o Principio da Dignidade Humana como vetor central da concepção de Direitos Humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), propõe de forma emblemática, uma realidade de convivência pacífica com a diversidade, a fim da tão almejada coerência na vivência dos Direitos Humanos. Dessa Declaração, tornam-se evidentes elementos e pressupostos que remetem ao que se denomina Identidade, mesmo sem nomeá-la, na medida em que se entende Identidade como um conjunto de elementos idiossincráticos individuais e coletivos, que conferem sentido de pertencimento.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) reforça o entendimento da identidade como direito, salientando-o em diversos artigos. Nesse mesmo sentido, também a Constituição Federal (BRASIL, 1988), garante, ao menos teoricamente, a existência e o pertencimento social de forma equânime. Quando se entende que os direitos humanos abrangem âmbitos de diversas ordens e que implicitamente este conjunto fala, em última instância, sobre o direito de uma existência social digna e legitimada, pressupõe-se que a concepção de identidade não se restringe a uma perspectiva individual, intrapsíquica, como classicamente se referem algumas teorias psicológicas, assim enunciando que há um elemento político vinculado a essa questão. Desse modo, levando em consideração que os direitos e liberdades individuais são elementos interdependentes, vê-se no Código Civil brasileiro, os direitos de personalidade como estando garantidos ao indivíduo desde seu nascimento (BRASIL, 2002), evidenciando o aspecto intrínseco presente nesta concepção. Além disso, a miríade de direitos entrelaçados ao direito de personalidade deixa à mostra o que salienta Alves (2012, s/p):

[...] a identidade pessoal constitui, assim como os outros direitos da personalidade, um bem em si mesmo, independente da condição social, das virtudes e dos defeitos do sujeito, de modo que cada um é reconhecido o direito de ter sua personalidade protegida, considerando a sua exclusividade genética e social.

Diante desses recortes de diferentes diretrizes, é inevitável trazer à pauta o questionamento: Mas de que identidade se fala? O que se concebe como identidade? E, a partir disso, de que se trata o direito à identidade? E ainda, que relação este direito estabelece com o Direito à Educação? Mendes (1994, p. 155) nos fala dessa complexidade:

As bases e as origens das identidades são os acidentes, as fricções, os erros, o caos, ou seja, o indivíduo forma a sua identidade não da sua reprodução pelo idêntico oriundo da socialização familiar, do grupo de amigos, etc, mas sim do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização [...].

Conforme previne Silva (2014, p.81), "a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes", a construção social de identidades precisa ser concebida no plural, de forma complexa e intersubjetiva, sendo um continuo processo de ser e vir a ser: "Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infindável transformação" (CIAMPA, 1984, p. 74).

A identidade social, identidade cultural e identidade pessoal, são facetas de um amplo e complexo processo histórico que delimita significados forjados histórica, politica e culturalmente. Mas, quando a legislação ou as diretrizes internacionais salientam elementos que dão à identidade status de direito – de forma direta ou indireta – estão colocando-o a partir de princípio politicamente correto, de um discurso condicionado, advindo de um repertório maciçamente esgotado ou um princípio devidamente refletido, agudamente questionado e responsavelmente assumido? E, nesse panorama, a defesa da identidade está no singular ou no plural? Como reflexão sobre estes questionamentos, apoiamo-nos em Santos (2010, p. 135) quando diz que:

[...] as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemónicas.

Tal colocação aponta para o fato de que as identidades ao serem construídas socialmente, apresentam um forte acento da influência hegemônica, que se enuncia no singular, que se apoia na norma estabelecida, que nega a diversidade. Conceber a identidade como algo intransponível, acabado, fixo, elimina seu caráter dinâmico. Na medida em que cada pessoa se forma e se desenvolve em redes relacionais micro e macro sistêmicas, a formação de identidades é diretamente atravessada por aspectos sociais, políticos, econômicos em dado momento histórico e em dada sociedade. Nesse caminho Hall (2014, p. 109-110) propõe que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão

Diante disso, pode-se ponderar que é um equívoco falar de um direito à identidade, pois, não há quem não a tenha. O real direito diz respeito a possibilidade de uma existência social que vai muito além do aspecto normativo. Incomodamente, por vezes, apresenta-se por meio de um paradoxo: identidades advindas de contextos de vulnerabilidade tem seu direito à identidade via sua violação. É o pertencer por meio da exclusão.

Por conseguinte, um novo questionamento vem à tona: Como se expressa a garantia desse direito de um ser ao mesmo tempo individual e coletivo, que idiossincraticamente, em meio a um contexto de vulnerabilidade apresenta, sintomaticamente, expressões marginais à expectativa hegemônica?

Isso faz pensar que seja de forma visível, reconhecida e validada, seja de forma invisível, desvalorizada e marginal, o pertencer social associa-se à expressão identitária. Mas, a garantida desse direito apresenta-se ambígua, pois tende a uma cegueira que neutraliza os processos dentro dos processos, isto é, o processo marginal que acontece dentro do processo hegemônico. Pensar na dimensão política da construção identitária implica em conceber todo e qualquer ser humano como partícipe do processo civilizatório, não importando se pertencendo de forma

central, em primeiro plano, ou de forma periférica em situações de exclusão social, sendo um processo intrinsicamente coletivo, público, onde a subjetividade individual se entrelaça com a subjetividade coletiva (REY, 2017).

Portanto, busca-se aqui a superação do raciocínio binário individual/coletivo, tendo em conta a complexidade na rede interdependente da construção societária e identitária, pois se evidencia que há um contínuo movimento de vir a ser que busca a unidade a partir da multiplicidade; a partir de elementos intrínsecos ao viver humano, diferenciando-se; demarcando uma peculiar forma de existência social. Esse direito diz respeito ao direito de viver em sociedade; fala do direito a existir na comunidade humana em pé de igualdade com todos os seus iguais e desiguais, entendendo o direito à identidade como prerrogativa sine qua non de cidadania.

REFERENCIAS

ALVES, Pedro Henrique de Almeida. Direito à identidade pessoal. Disponível em:https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/7399/Direito-a-identidade-pessoal acesso em 28 maio 2019.

BRASIL. Constituição federal da República Federativa do Brasil. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Código Civil BrasileiroDF: Senado, 2002

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: Codo e Lane (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

EYNG, Ana Maria. Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

HALL, Stuart; woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MENDES, José Manuel de Oliveira. As identidades sociais como políticas e como estratégias: o caso dos açores. Revista crítica de ciências sociais n40 outubro 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas. 10 dez 1948. Declaração Universal dos direitos humanos. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes acesso em 29 mai 2019

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 nov 1989. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes acesso em 29 mai 2019

REY, Fernando Luis Gonzales; MARTINEZ, Albertina Mit Jans. Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e a política na pós modernidade. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; woodward, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

Palavras-chave: Direito à educação; Direito à identidade; Cidadania; Identidade; Garantia de direitos.

BIOTECNOLOGIA E TRANSUMANISMO: IMPLICAÇÕES PARA A GARANTIA DE DIREITOS E A SAÚDE

GABRIELA EYNG POSSOLLI - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O transumanismo, no contexto das atuais biotecnologias, promete superar as limitações humanas e ampliando-se as possibilidades de ser e estar no mundo. Bioconservadores se posicionam como defensores intransigentes da natureza humana, mesmo que isso implique na manutenção de limites e em uma menor expectativa de vida, temendo que se percam os fundamentos que nos fazem propriamente humanos. Transumanistas e bioconservadores concordam que as biotecnologias terão uma desmedida função transformadora em um futuro que está mais perto do que imaginamos. Membros biônicos, impressão 3D de implantes orgânicos, interface cérebro-computador, elevação da longevidade com qualidade de vida, são exemplos de biotecnologias que buscam a transcendência das tradicionais limitações humanas. Doenças incuráveis e deficiências, limitantes ou até mesmo incapacitantes, poderiam passam a ser curadas.

A biotecnologia propõe a "hackear a estrutura biológica e utilizar recursos tecnológicos para manipular essa estrutura em nosso benefício, eliminando de inconsistências que possam atravancar nosso desenvolvimento como doenças ou disfunções corporais, além do viés de elevar a performance corporal e mental" (BEZERRA, 2018).

O transumanismo, como um novo humanismo, propõe uma outra configuração do homem, a fabricação do ser humano em um certo individualismo, sem a necessária consciência social, desarreigado do todo ao qual pertence, mas ao mesmo tempo conectado. As implicações do transumanismo para os direitos humanos são impactantes, trata-se de um paradigma flexível e fortemente baseado em biotecnologia, inteligência artificial humanismo e sistemas de informação integrados em tempo real. O transumanismo lida com os direitos de maneira branda, busca fundar uma visão maleável para que os direitos humanos possam ser ajustáveis aos interesses em confronto.

A medicina modificou-se nas últimas três décadas mais do que nos últimos séculos, trazendo para o cenário clínico uma grande evolução cientifica e tecnológica que acarretaram transformações na expectativa de vida. novas áreas do saber passar a existir, como o curso de graduação em Informática Biomédica, um campo interdisciplinar, incorpora conhecimentos biológicos à revolução informática, robótica, nanotecnologia e biotecnologia.

Sob o slogan "não limite seus desafios, desafie os seus limites", o site Humanity Plus divulga conteúdos relacionados ao Transumanismo. Há uma Declaração Transumanista, espécie de manifesto da Associação Transumanista Mundial (ATM), contendo suas teses centrais. O filósofo David Pearce, um dos autores da Declaração Transumanista e cofundador da ATM ao lado do também filósofo Nick Bostrom, defende que o transumanismo é o caminho para abolição do sofrimento humano e aprimoramento da qualidade de vida.

Elencam-se oito argumentos que descrevem o movimento, fortemente vinculados ao desenvolvimento tecnológico com vistas a superação dos limites humanos. "Acreditamos que o potencial humano ainda permanece majoritariamente incompreendido", afirma um dos tópicos, prometendo ainda "inúmeros cenários possíveis que nos levam à maravilhosa e valiosa condição humana aprimorada".

Para uma discussão breve desses oito argumentos, eles foram subdivididos em três grupos: Propositivos: os que definem as linhas de ação e propósitos do transumanismo (tópicos 1 e 2); Sociais: os que discutem suas repercussões sociais (tópicos 3, 4, 5 e 6); Científicos: que tratam da produção e aplicação de saberes tecnológicos transumanistas e das mudanças pretendidas sobre os indivíduos (tópicos 7 e 8).

1. A humanidade será profundamente afetada pela ciência e tecnologia no futuro. Nós vislumbramos a possibilidade de ampliar o potencial humano superando o envelhecimento, as deficiências cognitivas, o sofrimento involuntário e nosso confinamento ao planeta Terra.
2. Acreditamos que o potencial da humanidade ainda é praticamente não realizado. Há cenários possíveis que levam a condições humanas maravilhosas e extremamente valiosas. (HUMANITY+, 2019, tradução própria).

Como pode-se observar pelos dois argumentos iniciais, o transumanismo é compreendido como um movimento teórico-científico que parte da visão de que a capacidade humana possui potenciais não realizados que devem ser explorados, levando a uma busca ativa para não limitar a existência humana.

4. O esforço de pesquisa precisa ser investido no entendimento dessas perspectivas. Precisamos deliberar cuidadosamente sobre a melhor forma de reduzir os riscos e agilizar a prática dessas ações benéficas. Também precisamos de fóruns onde as pessoas possam discutir construtivamente o que deve ser feito e instituir uma ordem social onde decisões responsáveis possam ser implementadas.
5. A redução dos riscos existenciais e o desenvolvimento de meios para a preservação da vida e da saúde, o alívio do grave sofrimento e a melhoria da visão e da sabedoria humana devem ser perseguidos como prioridades urgentes e altamente financiados. (HUMANITY+, 2019, tradução própria).

O terceiro argumento da listagem, diz que "3. Reconhecemos que a humanidade enfrenta sérios riscos, especialmente pelo uso indevido de novas tecnologias. Existem possíveis cenários realistas que levam à perda da maioria daquilo que consideramos valioso. Alguns desses cenários são drásticos, outros são sutis. Embora todo progresso seja mudança, nem toda mudança é progresso".

No sexto tópico há a indicação da necessidade de formulação de políticas, com a inclusão da perspectiva bioética para a discussão, e a defesa de que liberdades individuais devam ser respeitadas, com preocupação solidária e de dignidade humana, responsabilidade moral. "6. A formulação de políticas deve ser guiada por uma visão moral responsável e inclusiva, levando a sério oportunidades e riscos, respeitando a autonomia e os direitos individuais, mostrando solidariedade e preocupação com os interesses e a dignidade de todas as pessoas ao redor do mundo. Devemos também considerar nossas responsabilidades morais para com as gerações que existirão no futuro". (HUMANITY+, 2019, tradução própria)

Na terceira categoria de argumentos, os científicos, inclui-se na discussão outras formas de vida não humanas, como a inteligência artificial. Assume-se aqui a busca pela criação de novas formas de vida por meio de descobertas e técnicas científicas, híbridas ou não humanas, indicando que o bem estar de todos os seres deve ser preservado, culminando em complexas discussões bioéticas e jurídicas. "7. Defendemos o bem-estar de todos os seres vivos, incluindo seres humanos, animais não humanos e quaisquer futuros intelectos artificiais, formas de vida modificadas ou outras inteligências às quais o avanço tecnológico e científico possam dar origem". (HUMANITY+, 2019, tradução própria). O últimos tópico, classificado como científico, propõe uma ampla liberdade escolha, praticamente ilimitada, de cada indivíduo sobre seu corpo e sua condição existencial:

8. Somos a favor de permitir aos indivíduos uma ampla escolha pessoal sobre como eles

possibilitam suas vidas. Isso inclui o uso de técnicas que podem ser desenvolvidas para auxiliar a memória, a concentração e a energia mental; terapias de extensão de vida; tecnologias de escolha reprodutiva; procedimentos criônicos; e muitas outras tecnologias possíveis de modificação e aprimoramento humano. (HUMANITY+, 2019, tradução própria)

Qual o impacto do transumanismo e da tecnocientificação para as relações e valores básicos que norteiam as sociedades? Será que tais impactos conduzem a outra forma de moralidade que possa apontar para o desaparecimento de princípios fundamentais e dos próprios direitos humanos? O horizonte aponta que os direitos humanos tenderão, em uma perspectiva transumana, a ser considerados como uma diferenciada geração de direitos, com novos contornos, mas fortemente marcados pelo neopragmatismo, utilitarismo e individualismo.

A temática do transumanismo é polemica e cheia de bons argumentos pró e contra. O impacto potencialmente negativo do transumanismo sobre os direitos humanos envolve especialmente sua influência sobre as relações humanas e os riscos de ampliação das desigualdades sociais, em que a colisão com os direitos humanos, como se delineiam hoje, será inevitável. Por exemplo, o acesso desigual às benesses da engenharia genética e edição de genes para cura de doenças graves como o câncer aumentará a separação de classe e fará crescer a exclusão social (FORNASIER, 2016), estratificando: os que as podem mobilizar e os que não têm condições para acessá-las com vistas ao melhoramento humano. De modo que o grande risco está na ênfase excessiva aos direitos individuais no transumanismo, criando uma perigosa dicotomia entre: humanos (buscam aplicação dos direitos tradicionais) e transumanos (modificação de capacidades e horizontes com novos direitos).

Em um viés positivo os direitos transumanistas podem renovar e facilitar o atingimento da promessa de felicidade, que constitui um direito, possibilitado à humanidade. Sejamos cautelosos: uma felicidade futura, mesmo volvida em contextos de felicidade artificial, realizada por tecnologias avançadas e edição de atributos humanos, jamais poderá prescindir da presença do outro, que é a razão de ser dos direitos.

BEZERRA, Gabriel. A bioteconologia moldando o futuro da espécie humana. Disponível em: https://blog.keeplearning.school/conteudos/biotecnologia-futuro-da-especie. Publicado em: 12/08/2018.

BOSTROM, Nick. Human genetic enhancements: a transhumanist perspective. Oxford University, Faculty of Philosophy. Journal of Value Inquiry, v.37, n.4, p. 493-506, 2003.

FERRY, Luc. A revolução transumanisma. Barueri SP: Manole, 2018.

FORNASIER, M. O. Os avanços e a contingência do desenvolvimento nanotecnológico. In: WERMUTH, M. A.; FORNASIER, M. (Org.). Direitos humanos, tecnologia e sociedade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 17-73.

Palavras-chave: Transumanismo, Biotecnologia, Direitos Humanos, Saúde.

O DIREITO À IDENTIDADE DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA

TALITA QUINSLER VELOSO - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema deste trabalho está relacionado ao direito à identidade da infância em situação de pobreza. Partindo do pressuposto de que há um "modelo" de identidade estabelecido para a criança pobre que repercute o estigma da pobreza infantil, tem-se o objetivo de desconstruir a narrativa do menor em situação irregular que alimenta a identidade estigmatizada da pobreza infantil. Discutindo tal questão a partir dos seguintes objetivos específicos: identificar as concepções de infância presentes em documentos nacionais e internacionais; dialogar sobre o papel do trabalho intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos para a garantia do direito à identidade; relacionar o direito à identidade e o direito à educação, por meio da teoria de currículo pós-crítica. Tendo como metodologia a pesquisa documental em legislações nacionais e internacionais relacionadas à infância.

Essa pesquisa documental faz parte de uma das etapas do Projeto de Pesquisa intitulado "A Infância em Situação Humanitária nos Âmbitos Latino-Americano e Europeu: Perspectivas da Garantia do Direito à Educação e do Direito à Saúde." No estudo, pretende-se identificar concepções de infância em documentos a exemplo da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Resolução nº 113 Conanda 19 de abril de 2006, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos etc. Os documentos pesquisados trazem concepções sobre infância, nas quais é possível identificar de que forma o direito à identidade está sendo contemplado.

A partir do entendimento sobre a visão de infância que os documentos propõem pretende-se debate-la com a abordagem multidimensional de pobreza infantil, a qual extrapola a ideia de renda familiar, contemplando uma rede complexa de questões tanto materiais como imateriais, "cuja garantia se constitui na criação de possibilidades para atenuar e gradativamente superar os riscos e efeitos perniciosos e violentos que a pobreza pode acarretar sobre a infância e as crianças." (EYNG, 2018, p.25-26).

Nesse sentido, essa perspectiva sobre pobreza infantil contribui para que o Sistema de Garantia de Direitos garanta o direito à identidade da infância, visto que não parte de uma visão unilateral e hegemônica sobre os fenômenos. Superando, então, aquela ideia presente na narrativa do Código de Menores que associava tanto a violência como os problemas do desenvolvimento à falta de renda.

Há indicadores nos documentos de uma visão mais multidimensional da infância, como por exemplo no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que propõe a Doutrina da Proteção Integral e além disso há também outros eixos estruturantes da normativa que apontam para essa visão: serem vistos como sujeitos de direitos, em situação peculiar do desenvolvimento e com prioridade absoluta. Importante mencionar, ainda, que o ECA responsabiliza todos/as para garantirem os direitos das crianças e adolescentes, tal como cita o Art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Assim, a família não é mais, ao menos perante a lei, responsabilizada isoladamente para garantir todos os direitos e o pleno desenvolvimento. No entanto, apesar de haver essa compreensão é sabido que a passagem da teoria à prática demanda de um processo de transformação cultural na sociedade. Então, importante mencionar o papel do trabalho intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos para a garantia do direito à identidade, que extrapola àquela identidade estigmatizada de infância pobre, sendo necessário abrir espaço para compreender as diferentes formas de expressão da existência.

Nesse sentido, o § 1º, da Resolução Nº 113, DE 19 DE ABRIL DE 2006, que dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O Sistema procurará enfrentar os atuais níveis de desigualdades e iniquidades, que se manifestam nas discriminações, explorações e violências, baseadas em razões de classe social, gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiência e localidade geográfica, que dificultam significativamente a realização plena dos direitos humanos de crianças e adolescentes, consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais, próprios.

Pensando, a partir disso, na garantia do direito à identidade na política de educação, a qual é uma das articuladores desse SGD. Há abertura para se pensar o direito à identidade por meio das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, visto que ela:

[...] luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (BRASIL, 2013, P.1).

Nesse sentido, o direito à identidade seria a garantia de uma gama de Direitos Humanos ao passo que a diretriz versa por contemplar as diversidades. Destaca-se, ainda, o fato visar contemplar “desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais”, o que se aproxima com a perspectiva de pobreza infantil multidimensional proposta no presente trabalho.

As teorizações de currículo que contemplam esse prisma, são as teorias pós-críticas do currículo, as quais trazem os conceitos de diversidade e interculturalidade. Essa perspectiva discute os efeitos que os tipos de conteúdo abordados nos currículos produzem na formação dos sujeitos, abordando a questão da hegemonia e de poder relacionado às questões de gênero, etnia, raça e também de classe.

Considerando que, conforme propõe Silva (2010), diferentes currículos produzem diferentes identidades, tanto a teoria pós-crítica do currículo como as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos apresentam uma perspectiva de superação de uma noção homogenia de todos/as os/as atores/as envolvidos/as no âmbito escolar, os/as quais estão necessariamente implicados/as com o direito à educação e consequentemente relacionados ao SGD.

Em suma ao considerar que tanto o direito à educação quanto o direito à identidade estão relacionados a compreensão da interculturalidade, a qual está na matriz da Educação em Direitos Humanos, as diferenças não são tratadas como algo patológico ou criminalizado, conforme muitas crianças, adolescentes e famílias sofreram e ainda sofrem, tanto no currículo como no SGD. As diferenças, então, não se tornam um estigma. As diferenças e as igualdades são à expressão da existência dos sujeitos e ambas são garantidas por meio do direito à identidade.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de descriminalização e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder

presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-las. (CANDAU, 2012, p. 46)

Portanto, é possível observar que as normativas têm se preocupado em contemplar as diversidades, como forma de garantir às identidades dos sujeitos, mas ainda há a necessidade de se avançar na articulação desses conceitos na realidade da infância em situação de pobreza, principalmente via SGD. Visto que a violência não tem diminuído ao passar dos anos, só aumentado. Além disso, os perfis do público tanto de medidas protetivas, a citar o acolhimento institucional, quanto de medidas socioeducativas (DEASE, 2015) ainda é semelhante à da infância, estigmatizada, penalizada e institucionalizada na época da Doutrina da Situação Irregular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União.

_____. Decreto n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. Institui o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente – CONANDA. Brasil, 12 de outubro de 1991. Diário Oficial da União.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outrubro de 1988. Brasilia, 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 25/07/2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDHPR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DEPARTAMENTE DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (DEASE). Relatório de Ações Departamento de Atendimento Socioeducativo Paraná. Paraná: Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos, 2015.

EYNG, Ana Maria. O direito à educação intercultural na contemporaneidade - A infância em situações humanitárias. Relatório de Pós-Doutoramento em Ciências Humanas e Sociais da área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias, sob a supervisão do Prof. Doutor João Casqueira Cardoso, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, MIMEO, 2018b.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Palavras-chave: direitos da infância; identidade; pobreza infantil

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DE DOCENTE READAPTADO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL

COORDENADOR(A): MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF

Eixo – Educação e Saúde

NERIS, Marco A.L. Representações Sociais da Identidade de Docente Readaptado no Magistério Público do Distrito Federal. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.
Introdução. A justificativa desse estudo se dá em função do aumento significativo de adoecimento crônico de docentes em regência de classe e associado a isso, o crescimento numérico de docentes readaptados no contexto escolar. Objetivos. Investigar as representações sociais em interação com identidade social de docentes readaptados por parte de docentes regentes, gestores e docentes readaptados no contexto escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. Método. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualiquantitativa, com o propósito de se examinar as representações sociais de docente readaptado por parte de docentes regentes, gestores escolares e docentes readaptados no contexto escolar e verificar as alterações na identidade profissional dos docentes readaptados. O número de participantes da pesquisa correspondeu a (n=400) sujeitos amostrais de conveniência, subdivididos em 03 (três) grupos, isto é, (n=240) docentes regentes de escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico, (n=80) gestores escolares de escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico e (n=80) docentes readaptados em atuação nas escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico de todas as regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A Técnica das Evocações Livres da Teoria do Núcleo Central de Abric (1994), foi escolhida como instrumento para a obtenção do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações sociais dos docentes regentes, gestores escolar e docentes readaptados em relação as representações sociais de docente readaptado no contexto escolar. Os materiais que foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa são: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; Formulário impresso, estruturado, com identificação dos participantes da pesquisa, contendo os espaços para as palavras ou expressões para a numeração correspondente à ordem das evocações realizadas. Análises dos Dados. Para a análise e interpretações dos dados das informações das evocações obtidas, bem como, viabilizar o processo de produção do conhecimento, foi utilizado nessa pesquisa o software EVOC – Ensemble de programmes permettant l analisyse des evocations. Considerações Finais. Os resultados demonstram e confirmam a hipótese de que a “identidade profissional de docente readaptado” está situada na “identidade de situação”, como sendo uma forma de identidade profissional compartilhada por um grupo necessitado de “memória coletiva” e estigmatizado pela partilha de uma condição desvalorizada, ou seja, ela surge a partir da ruptura da identidade profissional de docente em regência de classe, proveniente do conjunto de mal-estares, do processo de precarização do trabalho docente e do adoecimento docente, culminando com a readaptação funcional e a mudança de lugar de atuação no contexto escolar.

Palavras-chave: Representações sociais. Identidade social. Readaptação funcional. Identidade de docente. Identidade de docente readaptado.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA IDENTIDADE DE DOCENTE READAPTADO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL

MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NERIS, Marco A.L. Representações Sociais da Identidade de Docente Readaptado no Magistério Público do Distrito Federal. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.

Introdução. A justificativa desse estudo se dá em função do aumento significativo de adoecimento crônico de docentes em regência de classe e associado a isso, o crescimento numérico de docentes readaptados no contexto escolar. Objetivos. Investigar as representações sociais em interação com identidade social de docentes readaptados por parte de docentes regentes, gestores e docentes readaptados no contexto escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. Método. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualiquantitativa, com o propósito de se examinar as representações sociais de docente readaptado por parte de docentes regentes, gestores escolares e docentes readaptados no contexto escolar e verificar as alterações na identidade profissional dos docentes readaptados. O número de participantes da pesquisa correspondeu a (n=400) sujeitos amostrais de conveniência, subdivididos em 03 (três) grupos, isto é, (n=240) docentes regentes de escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico, (n=80) gestores escolares de escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico e (n=80) docentes readaptados em atuação nas escolas do ensino infantil, fundamental, médio e técnico de todas as regionais de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A Técnica das Evocações Livres da Teoria do Núcleo Central de Abric (1994), foi escolhida como instrumento para a obtenção do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações sociais dos docentes regentes, gestores escolar e docentes readaptados em relação as representações sociais de docente readaptado no contexto escolar. Os materiais que foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa são: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; Formulário impresso, estruturado, com identificação dos participantes da pesquisa, contendo os espaços para as palavras ou expressões para a numeração correspondente à ordem das evocações realizadas. Análises dos Dados. Para a análise e interpretações dos dados das informações das evocações obtidas, bem como, viabilizar o processo de produção do conhecimento, foi utilizado nessa pesquisa o software EVOC – Ensemble de programmes permettant l analisyse des evocations. Considerações Finais.Os dados apresentados revelaram as semelhanças e diferenças de representações sociais de docente readaptado entre os grupos pesquisados. Nesse sentido, verificou-se como fundamental a compreensão dos fatores que estruturam os contextos e a dinâmica das representações sociais em articulação com as identidades sociais. Pôde-se depreender, a partir das análises realizadas nesse estudo, que as formas negativas de como os docentes regentes e gestores representam socialmente o docente readaptado no contexto escolar, se apresentam de modos semelhantes. Para esses grupos, a identidade profissional de docente readaptado no contexto escolar está associada à doenças, adaptação e limitação, ou seja, ancorada na representação do docente readaptado no ambiente escolar, como sendo um trabalhador que "não trabalha", por não estar atuando na regência de classe. Um outro ponto a ser destacado, no tocante as semelhanças de representações sociais em interação com identidade social de docente

readaptado entre os grupos pesquisados, diz respeito a experiência dos docentes readaptados no ambiente escolar. Experiência foi evocada por meio de palavras ou expressões, entre os grupos de gestores e docentes readaptados, como sendo um outro aspecto da identidade profissional de docente readaptado no contexto escolar, apesar de não se apresentar como relevante nas percepções dos docentes regentes no processo de readaptação funcional.Por fim, um outro elemento que foi apontado como a principal diferença de representações sociais negativas do grupo de docentes readaptados em relação aos docentes regentes e gestores, foi a evocação desvalorização. Desvalorização foi evocada por meio de palavras ou expressões que demonstraram que para os docentes readaptados, a identidade profissional de docente readaptado no ambiente escolar está relacionada a desprestígio social, ou seja, consideram o lugar de docente readaptado no contexto escolar, como sendo um lugar de desvalorização social, de desconstrução da identidade profissional de docente em regência de classe e de reconstrução da identidade profissional de docente readaptado no contexto escolar em situação de isolamento social.Os resultados demonstram e confirmam a hipótese de que a "identidade profissional de docente readaptado" está situada na "identidade de situação", como sendo uma forma de identidade profissional compartilhada por um grupo necessitado de "memória coletiva" e estigmatizado pela partilha de uma condição desvalorizada, ou seja, ela surge a partir da ruptura da identidade profissional de docente em regência de classe, proveniente do conjunto de mal-estares, do processo de precarização do trabalho docente e do adoecimento docente, culminando com a readaptação funcional e a mudança de lugar de atuação no contexto escolar.

Palavras-chave: Representações sociais. Identidade social. Readaptação funcional. Identidade de docente. Identidade de docente readaptado.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENVELHECIMENTO, DA VELHICE E DO VELHO NAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS ENTRE CRIANÇAS, JOVENS, ADULTOS E VELHOS DO DISTRITO FEDERAL

MARCO ANTONIO DA LUZ NERIS - SEEDF

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NERIS, Marco A.L. Representações sociais do envelhecimento, da velhice e do velho nas relações intergeracionais entre crianças, jovens, adultos e velhos no Distrito Federal. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012.

Introdução. Este estudo se deu em função do surgimento de novas configurações familiares e novas propostas de relações com a presença de três ou mais gerações convivendo juntas, coexistindo com os modelos tradicionais de famílias. Objetivos. Procurou-se através desse estudo investigar as representações sociais de crianças, jovens, adultos e velhos em relação ao envelhecimento, a velhice e o velho. Método. Foi realizada uma pesquisa de caráter qualiquantitativa, composta por quarenta (40) sujeitos amostrais de conveniência subdivididos em 04 (quatro) grupos, isto é, 10 (dez) alunos (08 a 12 anos) do ensino fundamental, 10 (dez) alunos (16 a 18 anos) do ensino médio, 10 (dez) alunos (21 a 24 anos) de diversos cursos do ensino superior de Brasília / DF e 10 (dez) idosos de comunidades religiosas (católica, evangélica e espírita) do Distrito Federal, sendo que, metade dos sujeitos amostrais foi do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino. A Técnica das Evocações Livres da Teoria do Núcleo Central de Abric (1994) foi escolhida como instrumento para a obtenção do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações sociais. Na análise descritiva dos dados, foram utilizados como auxílio os Softwares, R versão 2.14.2 para a manipulação dos dados, recategorização de variáveis e elaboração das tabelas e gráficos. Foi utilizado também, o Software SPSS versão 17.0 na elaboração de tabelas. As análises foram realizadas com a ajuda do software SPSS para Windows, versão 17.0 e pela planilha eletrônica Microsoft Excel 2010. As análises das evocações foram feitas em duas fases. Na primeira captação do sistema da categorização utilizada pelos sujeitos participantes, com a finalidade de acessar o conteúdo da representação. Na segunda fase, reorganização dos conteúdos para visualizar a estrutura subjacente. Resultados. As análises dos resultados demonstraram que os participantes alternaram em suas representações aspectos negativos e positivos do envelhecimento da velhice e do velho, com o núcleo central comum formado pelos seguintes elementos: doença, fim da vida, incapacidade estética, experiência. Conclusão.O envelhecimento (processo), a velhice (fase da vida) e o velho ou idoso (resultado final), constituem um conjunto cujos componentes estão intimamente relacionados. Por isso conhecer a maneira como crianças, jovens, adultos e os próprios velhos, representam o envelhecimento, à velhice e o velho em suas relações intergeracionais, foi o que se buscou através desse estudo. Segundo Loureiro (2004), a velhice é apenas uma das etapas da vida e que, deve, e pode ser bem vivida e considerada como as demais, e que o homem velho é um velho, mas que ainda é um homem e como tal precisa continuar vivendo, dando e recebendo, sem, ou apesar de, o estereótipo negativo que as sociedades ou culturas lhe impingem. O presente estudo teve como objetivo analisar alguns aspectos das representações sociais desses grupos sobre a temática da velhice nas relações intergeracionais. Observaram-se ao longo deste estudo, nas evocações feitas por crianças, jovens, adultos e velhos, sobre a velhice, formas de expressões importantes para se pensar como

essas representações se estruturam na sociedade de forma geral. Nesse sentido, a aproximação e o diálogo entre as gerações se torna fundamental para que os diversos mitos e estereótipos impregnados de preconceitos em relação ao velho possam ser afastados.Segundo Agich (2008), o retrato da velhice, é extremamente complexo porque não parece haver uma resposta social única para a velhice e porque o significado do ser velho é rodeado por crenças e valores culturais centrais para a nossa vida contemporânea. Procurou-se no contexto da teoria das representações sociais, identificar através de evocações, as representações vivenciadas por crianças, jovens, adultos e velhos em suas experiências intergeracionais com pessoas idosas. Araújo (2005, apud FALEIROS, 2008), em pesquisa com pessoas idosas, relata que os idosos apresentam representações negativas do envelhecimento. No entanto, a diversidade e a heterogeneidade da velhice levam também à possibilidade de representações diversificadas em determinados grupos, inclusive para a diferença de homens e mulheres que envelhecem de forma diferente quanto ao estado civil, renda, longevidade e relações familiares.Há divergências quanto a perdas e ganhos entre os grupos pesquisados. Entre as crianças há mais predominância das perdas, enquanto nos grupos de jovens, adultos e velhos, existe a alternância dos ganhos e perdas. Em síntese, as representações do envelhecimento, da velhice e do velho nas relações intergeracionais para os grupos de crianças, jovens, adultos e velhos no Distrito Federal, implicam simultaneamente imagens positivas e negativas.

Palavras-chave: Representações sociais. Envelhecimento. Velhice. Velho. Relações intergeracionais.

A ESCOLARIZAÇÃO E O ATENDIMENTO AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO

COORDENADOR(A): REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR

Eixo – Educação e Saúde

O Eixo Educação e Saúde do XIV Educere, tem como objetivo agregar e aglutinar durante os dias de sua realização trabalhos que tratem do tema saúde e sua manutenção que estabeleçam relação com a educação, seja na dimensão do educando como também do professor. Nesse sentido, as pesquisas e estudos relativos ao educando e/ou estudante, que foram submetidos, versam sobre o desenvolvimento físico do sujeito e suas implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem, as práticas de atendimento ao educando com necessidades especiais ou hospitalizado. Já em relação ao docente as discussões se referem ao estado de saúde do mesmo e sua atuação no ambiente escolar. Como forma de consolidar o foco deste eixo a presente mesa redonda trata especificamente do atendimento ao estudante hospitalizado sob três foco distintos. O Trabalho intitulado "EDUCAÇÃO, SAÚDE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS GRAVEMENTE ENFERMAS" está relacionado com o atendimento ao estudante que realiza tratamento neoplásico no Hospital do Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer – GRAACC, que aponta problemas quanto à inoperância conjunta entre a escolar regular e a escola hospitalar mas, ao mesmo tempo, destaca possibilidades de aberturas para normatização e auto-regulamentação de um currículo para tal atendimento. Já o trabalho "SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR NO ESTADO DO PARANÁ" objetiva apresentar o encaminhamento dado pelas Secretaria de Saúde e de Educação do Estado em relação ao atendimento do aluno hospitalizado, descrevendo algumas características do atendimento pedagógico, tanto nas quase duas dezenas de unidades de saúde conveniadas, como também ao atendimento domiciliar. E por fim, o trabalho "PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE SAÚDE E OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS" discute as possibilidades da atuação de professores e seu papel no contexto hospitalar e na condução dada ao processo de letramento neste contexto, tendo em consideração a importância dos saberes constituídos pelo professor ao adentrar no espaço hospitalar com o propósito de favorecer a aprendizagem do estudantes hospitalizados.

Palavras-Chave: Saúde e educação. Aluno gravemente enfermo. Especializado. Letramentos.

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O processo de ensino por si só, já se constitui em um grande desafio para os docentes. Analisar e compreender esse processo em contexto diferenciado da sala de aula convencional exige uma metodologia mais ampla que seja capaz de gerar reflexão sobre o objeto de estudo e sobre o contexto do processo de ensino. Tomando como objeto de estudo a educação inclusiva e os diferentes contextos de atuação docente. Para tanto, propomos discutir de modo mais categórico que possibilidades de ensino o professor de tem ao adentrar em um contexto diferenciado, o da saúde, que habilidades e domínios lhe são exigidos e que perfil docente se pode pensar para atuação num contexto complexo e diferenciado e singular. Elencamos como base teórica para discussão os estudos sobre processos de letramento desenvolvidos por (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995, 2005, 2007; ROJO, 2015; MOLLICA, 2012; STREET, 2014), conceitos e discussões sobre educação especial e inclusiva realizados por (LEPRE, 2007; MANTOAN,1997,1998, 2015; MOLLICA, 2012,2014, BATISTA JR, 2008), estudo sobre a formação de professores (COVIC e OLIVEIRA, 2011; MATTOS, 2010; ALARÇÃO, 2011;) e os saberes da docência (FREIRE, 1981, 1994, 1995, 1998; TARDIF, 2002;) e os aspectos da interface Educação e saúde visando compreender quem é o sujeito professor que assume o desafio de uma educação em espaço diferenciado e diverso do convencional, como se constituem as questões de ensino e quais os caminhos que podem ser pensados para a construção dos procedimentos de ensino. Entendemos que no ambiente hospitalar as práticas de letramento são práticas situadas, ou seja, os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais e o espaço em que estão inseridas, da atividade de linguagem desenvolvida, da instituição/esfera social. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço, para um determinado aprendiz nele inserido. O papel do docente também é fundamental, não basta apenas que o docente seja formado em uma licenciatura e que conheça os conteúdos da sua formação. Há um conjunto de saberes da língua que exigem domínio pleno para que sejam colocados em prática. Para que o professor da Educação Hospitalar seja capaz de desenvolver processos de letramento no ambiente hospitalar é necessário que ele reconheça o ambiente hospitalar como um espaço que possibilita aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. P**rofessores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BATISTA JR, José Ribamar Lopes. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos**.2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O Aluno Gravemente**

Enfermo.São Paulo, Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo,Cortez, 1981.

_____. **Ação cultural para a liberdade**.5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Nã**o – cartas a quem ousa ensinar,4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____.**Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1998.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____.L**etramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEPRE, Rita Melissa. **Desenvolvimento humano e educação**: diversidade e inclusão.In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. V.12. MEC, 2007. Atendimento Educacional Especializado.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. I**ntegração x Inclusão**: Escola (de qualidade) para todos.Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/UNICAMP, 1997.

_____.**Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer?São Paulo, Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. **Ensinando a Turma Toda**. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n 20, p. 18-23, 2002.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. A hospitalização escolarizada e a formação do professor para atuar em contexto hospitalar. In: **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MOLLICA, M. C. M. & SILVA, C. A. P. P. G. O Letramento de sujeitos típicos e atípicos.In: Palomanes, Roza; Bravin, Angela Marina (orgs.) Práticas de ensino do Português. 1. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2012. v. 1, 272p.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na

etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Palavras-chave: Educação. Saúde. Letramentos.

SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR E DOMICILIAR NO ESTADO DO PARANÁ

DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA - SEED
MARIA ODHILIE DIEDRICHS LOPES - SEED-PR

Eixo – Educação e Saúde

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A proposta da mesa de discussão é apresentar como está organizado Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar- SAREH coordenado pelo Setor do Atendimento Educacional Especializado, da Secretaria de Educação do e do Esporte do Estado do Paraná, em especial, na oferta do atendimento domiciliar. O Estado do Paraná, através da parceria entre SESA – Secretaria de Saúde e a SEED, Secretaria de Educação, mantém o atendimento SAREH em 19 unidades hospitalares/clínicas/casa de apoio. Em cada unidade atuam quatro profissionais do Quadro Próprio do Magistério, essa equipe de profissionais é composta em geral por um pedagogo e três professores referentes a área de linguagens, exatas e ciências humanas.

A Secretaria da Educação também oferta aos alunos matriculados na sua rede de Educação Básica o atendimento pedagógico domiciliar destinado aos estudantes que se encontram afastados da escola, por longos períodos, para tratamento de saúde.

O atendimento pedagógico domiciliar SAREH, tem como premissa a garantia do direito a educação para todos, em uma perspectiva inclusiva, visto que garante ao estudante a continuidade no seu processo de escolarização regular durante o tratamento de saúde, sem que ele perca o vínculo com a ambiente escolar. Também atendimento pedagógico durante o tratamento de saúde pode motivar o estudante que está emocionalmente fragilizado, oportunizando uma dimensão de continuidade da vida acadêmica a longo prazo, como uma expectativa de projeto de vida em um momento delicado, o que irá refletir prontamente em seu processo de aprendizagem.

O SAREH é um serviço temporário, com o objetivo de reinserção deste estudante no ambiente escolar, neste período de afastamento todo atendimento pedagógico é planejado respeitando-se as características de cada estudante, pois as particularidades relativas à saúde são consideradas em um estudo de caso realizado pelos profissionais da educação. Esse estudo norteia algumas ações como a flexibilidade de carga horária, metodologia, instrumentos, atividades, recursos e encaminhamentos, as quais visam além da aquisição de conteúdo/aprendizagem a autonomia do estudante em relação aos seus estudos, sempre enaltecendo as potencialidades destes estudantes diante do limite imposto pela doença e seu tratamento.

Entende-se que os profissionais que atuam neste serviço devem desenvolver ter uma visão humanizada e personalizada da aprendizagem e precisam estar dispostos a uma ressignificação das suas práticas, com vistas ao desenvolvimento global do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF,16jul. 1990.Disponívelem: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 14 de ago. 2019.

PARANÁ, Deliberação nº 02/2016 - CEE/PR, aprovada em 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=814. Acesso em: 14 de ago. 2019.

PARANÁ, Resolução Secretarial n. º 2527/2007 que institui o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=814. Acesso em: 14 de ago. 2019.
PARANÁ, Deliberação nº 02/2016 - CEE/PR, aprovada em 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=814. Acesso em: 14 de ago. 2019.

PARANÁ, Instrução nº 02/2019-SUED/SEED que estabelece procedimentos para a implantação e funcionamento do Atendimento Pedagógico Domiciliar do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar e Domiciliar – SAREH. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235. Acesso em: 14 de ago. 2019.

Palavras-chave: Educacional. Especializado. Domiciliar.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS GRAVEMENTE ENFERMAS

AMÁLIA NEIDE COVIC - UNIFESP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Geralmente, a formação da identidade individual é realizada com os pressupostos da internalização de respostas adequadas que o sujeito recebe do meio, essa reflexão faz parte dos estudos do filósofo alemão Axel Honneth (2009) quando aborda o reconhecimento dos sujeitos em meio aos conflitos sociais do contemporâneo. Para o autor o reconhecimento social se dá principalmente por três esferas, uma delas é a da amorosidade, ou seja, quando ocorre o reconhecimento da autonomia do outro. Outra é a do direito, que no século XX perpassa pelos direitos sociais de bem-estar e a última, a esfera da solidariedade, que remete à aceitação recíproca das qualidades individuais, analisadas a partir dos valores existentes na comunidade. A questão principal que trago para essa mesa diz respeito a construção da identidade social dos alunos que vivem um processo de escolarização enquanto realizam um tratamento neoplásico, mais especificamente, no Hospital do Graacc (Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer). Justifica a inserção desse propósito em um espaço de debate no âmbito do EDUCERE, o fato da oncologia pediátrica ser nova enquanto ciência, implica que as políticas públicas de inclusão não alcançam as questões identitárias desses alunos(as). As pesquisas no setor de escolarização do Graacc desde o ano 2000 até junho de 2019, abrangem um total 5.520 alunos da Educação Básica e possuem tendência metodológica das pesquisas ativas (ESTEBAN, 2003). Nas relações estabelecidas, tanto com os alunos(as), seus familiares e escolas regulares apontam para: (1) de um lado a inoperância de estabelecimento de contratos de atuação entre a escola regular e a escola hospitalar e, de outro lado, as ações efetivas que operam com transformações de reconhecimento mútuo e (2) abertura de possibilidades para condições normativas de autorrealização. Por fim, para cada contexto de reconhecimento, há um estado de autorrealização prática, do lado oposto dessa tensão estão os conflitos gerados pelos desrespeitos às categorias de reconhecimento. Entendemos que o estabelecimento de um currículo específico (COVIC e OLIVEIRA, 2010) para cada aluno, na escola hospitalar em conjunto com a escola regular, gere um conjunto de condições intersubjetivas, que funcionam como diretrizes normativas necessárias à autodeterminação e a autorrealização.

REFERÊNCIAS

COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

HONNETH, A. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.
COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

HONNETH, A. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.
COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

HONNETH, A. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.
COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.
COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.
COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

COVIC, A.N. e OLIVEIRA, F.A.M. O aluno gravemente enfermo. São Paulo: Cortez, 2010.
ESTEBAN, M.P.S.Investigación Cualitativa en Educacion: fundamentos y tradiciones. Espanha: Mc Graw Hill, 2003.

Palavras-chave: Aluno Gravemente Enfermo. Reconhecimento. Autorrealização.

ARTE E VISIBILIDADES: RE(A)VENDO SILENCIAMENTOS E APAGAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENADOR(A): FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS - UNIVASF

Eixo – Educação, Arte e Movimento

A presente mesa propõe rever o espaço da Arte e dos silenciamentos e apagamentos da história oficial da Arte, diante da construção do lugar de onde falamos, para onde falamos e que futuro queremos construir diante dos desafios atuais para a formação de professores. Tem como objetivo Debater sobre a Arte que conhecemos e a que desconhecemos em termos de América Latina assim como da produção artística silenciada e/ou apagada da história oficial, principalmente da Arte e do ensino artístico de mulheres, negros, mulheres negras e gays/homossexuais. Com isso, intenta rever o espaço da formação de professores na área de Artes, por meio do registro e construção de uma memória mais ampla, trazendo os diferentes contextos regionais no Brasil e na América Latina.

ARTE E ARTE/EDUCAÇÃO SEQUESTRADAS? REVENDO A DECOLONIALIDADE DESDE O SEMIÁRIDO

FLÁVIA MARIA DE BRITO PEDROSA VASCONCELOS - UNIVASF

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho intenta apresentar algumas reflexões investigativas, a partir do meu lugar de fala, sobre os sequestros na Arte e na Arte/Educação a partir da busca por traçar uma outra versão, uma narrativa que foi e permanece silenciada na história oficial. Ao dar vez e voz narrativas visuais mais amplas do território, intenta-se romper as fronteiras coloniais, numa atitude decolonizadora, percebendo o contexto da produção em Arte e suas relações com a Arte/Educação. Por conseguinte, destaca algumas considerações sobre o tema em projetos de pesquisa já desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Arte e Decolonialidade, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.
Palavras-chave: Arte, Arte/Educação, decolonialidade

Problema

Que narrativas visuais são encontradas na formação de professores de Artes Visuais em Juazeiro/BA que traduzem a Arte e suas narrativas oficiais?

Objetivo Geral

Debater, a partir do meu lugar de fala, sobre a Arte silenciada e/ou apagada na história da Arte oficial, por intermédio de narrativas visuais a/r/tográficas sobre a produção artística, com enfoque em mulheres, negros, mulheres negras e gays/homossexuais.

Metodologia

Por meio do processo investigativo da A/r/tografia (IRWIN, 2004) e Autoetnografia (CHANG,)no diálogo entre produção artística, ensino e pesquisa, trago algumas questões que destaco como relavantes para se repensar a formação de professores não apenas na área de Artes Visuais, mas no contexto em geral, re(a) vendo o espaço da formação em Arte de professores para a Educação formal e Não Formal a partir do semiárido.

Fundamentação Teórica

Trago nesta investigação questões teóricas com uma outra racionalidade, com base em uma opção decolonial, reavendo os paradigmas e re(e)xistindo diante de sequestros colonialistas, de forma a conduzir uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) como caminho a seguir na trajetória da escrita, num "aprender a desaprender" (p. 290) que aceita os desvios e alinha costuras na Arte e na Arte/Educação. Nesse intuito, trago uma escrita que advém de um devir e

Saúdo a selva de pedra e dou importância às importâncias.
A reverência ao momento de que se lembra que o essencial
não está aquí e que preciso cada vez mais estar perto do essencial.
As invisibilidades acabam no apagamento se permanece na prática
o que não se diz: uma coisa é assim outra é assado
e de grão em grão o galo robustona Colônia ganha mais cartaz.

Coitadas das galinhas colonizadas que ainda não encresparam as
penas e descobriram suas próprias cristas.
Daqui a pouco estarão todas depenadas e bem servidas
em algum prato lusco-fusco
para o bom estrangeiro ver.
Galinha esperta levanta logo o pescoço
e briga porque sem a vez e a voz a coisa complica
é a morte mais certeira de todas.
O silenciamento é a morte morrida na Arte e na vida.
Sou a que já rodou o pescoço e vingou -
aquela que não presta para panela
e que também não é de lutas mas
não nega caso a coisa fique feia.
Sou além de muros quadrados, do polígono exato,
estou em contínuo processo
e em três pontos defini o ritmo
Vou
Até
A volta
De onde
Esconderam
Nossa identidade
Vou na linha
que nos separou de nós
Vou e recorto essa fronteira
Viro-a de cabeça para baixo
Desapego os nós bem dados
Para quê meninas, ainda brigam?
Como se cada uma não tivesse
uma verdade sua
E se cada verdade fosse nua
E fôssemos todas galinhas de pescoço atento
E não dobrássemos à nenhuma cerimônia ou
estratégia melodiosa colonizadora?
Não se deixe enganar
Há sempre algo em uma linha reta
Faça uma curva
Três pont-tos
G esto
R egesto
R eviravolta
...

As palavras acimas foram uma especíe de grito poético ou manifesto que partiram de um momento de criação durante o Congreso de ensino/aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero, ocorrido entre os dias 23 e 25 de abril de 2019 na cidade de São Paulo – SP, inpirada nos debates e nas referências epistemológicas. Recorro ao grito poético acima, re(a)vendo processos de criação e legitimação que estão cada vez mais aprofundados nas relações entre Arte e Arte/Educação na América Latina e em especial, no Brasil. Processos

que reveem o espaço da mulher artista, apagada sistematicamente da história oficial, branca, masculina e eminentemente made in Europa ou Estados Unidos da América – EUA.

Por essa razão, revejo meu lugar de fala tal qual enuncia Ribeiro (2017), a partir da nacessidade de visibilidade e, me esmero no confronto com algo que me assola como parte da minha identidade, a inquietude insubmissa, que teima em não se calar, compartilhando a problemática na poética a partir da minha realidade, refletindo desde o contexto em que estou inserida. Sou mulher, mãe, professora, pesquisadora, artista, nordestina que vive (e não somente sobrevive) no semiárido.

Nascida na cidade de Fortaleza – CE, tenho a maresia na lembrança, de pai negro pernambucano, mãe branca cearense e, apesar do que ouvi certa vez pela pesquisadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, não me declaro branca e não acho "feio" ser parda. Sim, exatamente isso. No ano de 2010, um ano depois de me instalar em Juazeiro – BA, recebi a representante do IBGE em casa que me fez responder a um questionário.

A primeira resposta, "sou parda", escuto um reflexo bem atual do que ocorre na Bahia: ah, mas não diga isso vai ficar feio para você e para o bairro que você mora. Levei um choque naquele momento. A mulher era negra e não se considerava negra, eu como parda com meus cachos assumidos não entendi o que estava acontecendo.

A questão racial na Bahia tem sido fruto de inúmeras pesquisas das quais posso citar as de Queiroz (2001), Góes (2011), Silva (2014), entre outros; e, no contexto do Brasil que reflete desde a Bahia, a referência de Ramos (1950, 1966) e Munanga (1986). Considero esse um panorama que vem se desenhando a rever o mito da democracia racial registrado na visão do estrangeiro colonizador que classifica sujeitos e territórios desde Wagley (1963) e atribuído ao pensamento do historiador Gilberto Freire.

Dez anos depois do episódio com a pesquisadora do IBGE e muitas experiências mais tarde, percebo o quão intricada esta conversa está também nos discursos e práticas sobre que Arte é produzida na Bahia e especificamente no semiárido e quem deve ou pode produzir a mesma. Esse "quem deve ou pode" é a versão assumida da escolha que a história, o mercado e as mídias fazem, expressando uma imagem filtrada e distorcida do que e de quem realmente produz em termos artísticos.

A construção da imagem e dos discursos que dela emanam no imaginário quando se coloca uma identidade no território semiárido, geralmente é permeada de preconceitos a partir do "discurso da seca" (CASTRO, 1992; ALBUQUERQUE Jr, 2009), reforçando a visão sobre o meio em que os indivíduos não atuam sobre ele, em processo dialógico, pelo contrário, o espaço atua de forma opressora, em um esmagamento e apagamento das possibilidades de ser/estar.

Quando se pensa em Artes nesse território, a noção que percebo é de um esmagamento visual reforçado, principalmente ao observar que é presente na construção imagética os discursos e a práxis da narrativa hegemônica que não enxerga o contexto, mas assume uma noção parcial e descaracterizada, deixando assim "de fora a realidade do Semiárido". (MARTINS, 2006, p.40), conectando-a ao estereótipo da seca, da pobreza, da marginalidade da mulher e de um sofrimento insofismável.

Resultados

Com uma reflexão

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. A Invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez. 2009.

CASTRO, Iná. O mito da necessidade. Rio de Janeiro, Bertrand,1992.

CHANG, H. Autoetnography as Method. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.
GÓES, Emanuelle Freitas. Mulheres negras e brancas e o acesso aos serviços preventivos de saúde: uma análise sobre as desigualdades. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Escola de Enfermagem. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia. 2011. 83fls.
IRWIN, Rita L. A/r/tography: a metonymic métissage. In: IRWIN, R. L. ; COSSON, A. de. (eds.). A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press, 2004. (pgs. 27-38).
QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Raça, Gênero e Educação Superior. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia. 2001. 320fls.
MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB, Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas. 1a Ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006. pgs. 29-52
MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008.p. 287-324.
MUNANGA, Kabengele. Negritude. Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.
RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte : Letramento, 2017.

Palavras-chave: Arte, Arte/Educação, Artes Visuais, decolonialidade, formação de professores.

ENSINO DAS ARTES VISUAIS, PARA QUÊ? APAGAMENTOS E RESISTÊNCIA

SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS - UNESPAR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos últimos anos ocorreu uma série de alterações na LDB 9394/96 e que afetam o ensino da arte e a formação de professores nessa área. Por outro lado, estudos e discussões promovidos em espaços formativos têm questionado certo status quo do que se ensina em arte, procurando debater o que conhecemos e silenciamos sobre arte. Esta comunicação envolve a heterogeneidade desses contextos: os apagamentos no âmbito legal e as ações de resistência, com o objetivo de evidenciar um cenário preocupante em termos legais e outros de resistência, envolvendo ações realizadas para ampliação de saberes e vozes na formação docente. Situa-se como uma pesquisa exploratória, envolvendo material produzido pelo grupo de pesquisa ArteVersa da UFRGS e a oferta de uma disciplina optativa na licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP.
Palavras-chave: Ensino de arte. LDB 9394/96. Formação docente em artes visuais. Arte latino-americana.

Introdução

Em 2016 completaram-se 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que reconheceu a arte como área de conhecimento específica e obrigatória em todos os níveis da educação básica. Contudo, esse lugar conquistado está sendo esfacelado pelas mudanças no texto ocorridas nos últimos anos.

Como forma de enfrentamento e de crítica a este cenário desolador, apresento ações realizadas pelo grupo de estudo e pesquisa ArteVersa da UFRGS, coordenado por Luciana Loponte, e também a proposta de uma disciplina optativa ofertada na licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II/FAP. As ações apresentadas se situam como lócus de resistência e de fortalecimento da arte em espaços formativos, promovendo conscientização e visibilidade do nosso lugar de fala: a América Latina. A partir de uma conexão com o pensamento de Paulo Leminski, essas ações situam-se como possibilidades de sermos aquilo que a gente é, latino-americanos. E isso “ainda vai nos levar além”.

Problemática/Problema

Diante de um cenário de supressão e alteração do texto referente ao ensino de arte na LDB 9394/96, há espaço para a promoção de ações de resistência e de fortalecimento da formação docente em artes visuais, tornando visíveis e credíveis a arte produzida na América Latina?

Objetivo Geral

Confrontar a redução do espaço de atuação docente em arte no espaço escolar com ações de resistência e de fortalecimento da licenciatura em artes visuais e envolvendo a arte latino-americana.

Metodologia

É um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, envolvendo a leitura de documentos, de sites e trabalhos desenvolvidos por um grupo de estudantes.

Fundamentação Teórica

A análise das recentes supressões nos artigos relacionados ao ensino da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi realizada em artigo já publicado (Vasconcellos; Storck, Momoli, 2018) e é retomada neste estudo para situar as mudanças legais relacionadas ao acesso à arte na escola. A apresentação do site do grupo de estudos e pesquisa ArteVersa e as interrogações apresentadas sobre arte e experiências docentes são subsidiadas por Loponte (2015), Corazza (2007) e Diniz-Pereira e Leão (2008), entre outros.

A discussão sobre a razão metonímica e as diferenciações epistemológicas, que estabelecem processos de escolhas que incluem e excluem experiências (Santos, 2006; 2019), norteiam os questionamentos sobre o saber cognitivo e evidenciam as epistemologias do sul. Neste contexto situam-se as discussões sobre arte e cultura latino-americana (Ades, 1997, Ribeiro, 2010), a colonialidade do saber e os discursos e práticas decoloniais (Mignolo, 2008; Ballestrin, 2013). Essa fundamentação teórica sustenta a elaboração de uma disciplina optativa ofertada no primeiro semestre de 2019 para um grupo de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR/FAP.

Resultados

Os resultados envolvem os textos anexados no site ArteVersa e elaborados por professores de arte e os trabalhos textuais e visuais realizados pelos estudantes participantes da disciplina optativa.

Referências

ADES, Dawn. Arte na América Latina: a era moderna, 1820-1980. São Paulo: Cosac & Naify edições, 1997.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo da história única. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, s/v, n. 1, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze B.; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, v. 32, n. 1, p. 15-24, jan./abril 2016.

BRASIL. Lei Nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

CONDURU, Roberto. Pérolas negras, primeiros fios: experiências artísticas e culturais nos fluxos entre África e Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-128.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; LEÃO, Geraldo (Orgs.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LOPONTE, Luciana G. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. Disponível em: https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=81 Postado em 6 de abril de 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Eduardo J. S. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wpcontent/uploads/sites/35/2016/12/MOURA_SP12-Anais-do-II-Segundo-Simpósio-InternacionalPensar-e-Repensar-a-América-Latina

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais hoje: as implicações para a democracia. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PREZIA, Benedito. História da resistência indígena: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Darcy. A América Latina existe? Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

SANTOS, Boaventura S. O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VASCONCELLOS, Sonia T.; STORCK, Karine; MOMOLI, Daniel B. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais? Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 245-258, maio/ago. 2018.

Palavras-chave: Ensino de arte, LDB 9394/96, Formação docente em artes visuais, Arte latino-americana.

A FORMAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

FABIANE LOPES OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação de professores é um assunto inesgotável, visto que não existem professores prontos e não há saberes exclusivos aos professores. A possibilidade de estabelecer um elo entre as práticas docentes e a teoria é o que confere à visão de professor sua particularidade. Contudo, o profissional que se envolve na educação precisa ter um olhar que ultrapasse o conhecimento científico. Precisa dominar os métodos e estratégias de ensino, pois estes mobilizam, no estudante, o desejo de aprender. Isto deve acontecer sobretudo na formação profissional. Nesta, o estudante precisa ser instigado a querer conhecer tudo de que necessita para ascender na profissão que escolheu. Por isso, o conhecimento prático se faz tão importante quanto o teórico, na medida em que essa díade vai diferenciar o profissional entre o imitador e o construtor de conhecimento.
Palavras-chave: Formação de Professores. Ser professor. Teoria e prática.

Problema

O trabalho docente, e, por conseguinte a sua formação, não é neutra, nem tampouco livre de percepções presentes na sociedade. Destas questões emergem inúmeros cenários de atuação, que vão sendo dirimidos de acordo com as escolhas acerca da profissionalização futura. E esta está imbricada com a educação básica, que, como o próprio nome diz, é a base da escolarização.

Objetivo Geral

Desde a mais simples, seja ela qual for, uma profissão precisa de formação segura, sólida e responsável. A de professores é uma delas, pois estará diretamente ligada a pessoas que dependem de suas metodologias e estratégias para ter sucesso ou fracasso nos estudos. Nesta perspectiva, o profissional que se encontra em formação para a docência, seja ela em qual nível de ensino for, precisa reconhecer que o seu papel é de grande valia, visto que estará incentivando seus alunos a alcançar a aprendizagem.

Metodologia

Metodologicamente, envolvemos na pesquisa qualitativa, os estudantes do curso Licenciatura.

Fundamentação Teórica

O profissional que será formado para atuar na educação básica precisa escolher seu nível de aprofundamento: educação infantil, ensino fundamental aos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio. O professor que desenvolver seu trabalho em um desses níveis de ensino precisa ter uma visão diferenciada sobre cada um, pois as faixas etárias e características de desenvolvimento são diferentes.

Desta feita cabe ressaltar que o professor não será considerado apto só com a formação docente inicial. Ele necessita de uma formação continuada e intermitente para conseguir desenvolver a sua prática em quaisquer destes níveis de ensino mencionados. Isso acontece sobretudo no ensino fundamental anos finais e médio. Tais níveis exigem que os docentes sejam formados em licenciaturas que tenham como foco a área de conhecimento específica de atuação.

Vejamos o ponto de vista de Ferreira (2013, p. 183): “A formação do professor vai muito além da graduação, exige dos sujeitos uma constituição profissional que transcenda os conhecimentos técnicos para lecionar. É superação do senso prático para uma prática reflexiva e intencional”. Nesta visão, o grande desafio na formação de profissionais da educação está no querer, no gosto pela profissão.

Tal desafio se coloca na medida em que há um baixo prestígio na profissão docente, como se refere ainda a autora citada. Esta questão corrobora para que a profissão não seja a almejada por uma grande parcela da população brasileira. Contudo, quem a escolhe precisa ter o olhar que amplie os conhecimentos técnicos, vá além da visão meramente academicista e dê mais significado e interação à prática no seu fazer docente, mesmo que se encontre ainda em formação.

Resultados

Os resultados sistematizados, após serem analisados de maneira criteriosa, com o auxílio da análise de conteúdo, levantando categorias e subcategorias, nos mostram que a formação inicial é um momento que pode trazer ricos olhares para o futuro profissional/professor que atuará na educação infantil, visto que a visão teórico-prática é um fator que foi mencionado por ambos os grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa. Também levantamos questões acerca da formação e composição do educador, bem como a responsabilidade deste profissional para atuar com as crianças, como sendo a base da educação do sujeito.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Behrens, Marilda Aparecida. Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

Behrens, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs). Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007b.

DAY, Christopher. A paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. Pesquisa com crianças e a prática docente. In ENS, Romilda Teodora. GARANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). Pesquisa com crianças e a formação de professores. Curitiba: PUCPress, 2015.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 29ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M Uma análise crítica sobre a "reflexão" como Conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br acessado em 14 de agosto de 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Revista Presença Pedagógica. Vol. 6, nº 34, jul/ago 2000.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ser professor. Teoria e prática.

LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE EM PESQUISA

COORDENADOR(A): MAUREN TEUBER - UNESPAR

Eixo – Educação, Arte e Movimento

A presente mesa traz para debate três problemáticas nucleares: a primeira refere-se aos desafios, que não são poucos, a enfrentar no âmbito da pesquisa com livros didáticos. Essa temática de pesquisa é recente, se comparada a outros campos de pesquisa ligados a grande área da educação e, em especial, as pesquisas de livros didáticos de Arte são ainda mais recentese desvelam um campo de estudo em fase inicial. Deve-se reconhecer a complexidade desse objeto de estudo e o quanto os livros didáticos se constituem fontes privilegiadas para investigar elementos da cultura escolar, assim como suas disciplinas e as formas de ensinar.
A ideia é provocar debates nesta mesa sobre as pesquisas em livros didáticos de Arte, particularmente no que se refere à realidade brasileira. Para tanto, se apresenta desafios impostos por essa temática, como a dificuldade em definir um livro didático; a definição de termos particulares ao estudo da manualística; e a exposição dos problemas teóricos e epistemológicos enfrentados pelo estudo dos livros didáticos de Arte. Uma particularidade própria do ensino da Arte, por exemplo, é a variedade de suportes na constituição dos materiais didáticos. Entretanto, a polivalência é certamente um dos pontos mais sensíveis da pesquisa em manualística relacionada a livros elaborados para esta disciplina.
O livro didático, em segundo lugar, revela-se um novo, rico e complexo campo de investigação para pesquisadores e professores de Arte. Nessa direção, apresenta-se uma pesquisa que teve como objetivo analisar duas coleções de livros didáticos de Arte selecionados para o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD 2017, destinados aos 6º anos até os 9º anos, Ensino Fundamental II, buscando compreender o que explicitam estes livrosem relação a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da Arte.
Afinal, são milhões de livros distribuídos a nossas escolas e eles estarão por três anos consecutivos disponíveis ao uso de alunos e professores nas aulas de Arte. Mas, o que dizem os livros? Como orientam os professores no que se referem as questões teórico-metodológicas? O livro explicita a opção metodológica adotada pelos autores? Estão em sintonia com avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular, quanto no campo da pedagogia e da didática em geral? A abordagem teórico-metodológica é atualizada e atrativa conforme é solicitado ao livro em sua seleção?
Este debate nos põe frente da necessidade de reconhecer o ensino da Arte como um território aberto para uma multiplicidade de tendências teórico-metodológicas emergentes. Não se pode perder de vista que o professor de Arte tem diante de si uma tarefa e tanto, pois, ao usar os livros didáticos aqui analisados, tem que buscar soluções aos problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade dos temas, metodologias e ao domínio das abordagens de todas as linguagens artísticas - artes visuais, dança, teatro e música.
Em terceiro lugar, mas não menos importante, partindo da análise crítica das coleções de livros didáticos de arte aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático 2017:Por toda partee Projeto Mosaico Arte, já destacadas anteriormente, busca-se pensar nessa mesa como seus autores lidam com a prática de um único professor trabalhando as quatro linguagens, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) nº 5.692/71, que tornouobrigatória a Educação Artística. Conforme Alvarenga e Schlichta (2018, p. 132): “A obrigatoriedade foi o sonho que se realizou, mas a polivalência, que temorigem naquele momento, tornou-se o pesadelo dos professores de

arte até hoje". Uma das mais severas críticas dos professores à polivalência refere-se ao esvaziamento do conteúdo e a hipertrofia das técnicas, argumentam que não se dimensionou as consequências irreparáveis da redução da técnicana arte ao exercício reiterativo das técnicasnas aulas de arte.

A essas críticas soma-se a posição desconfiada dos professores em relação a forte presença, pois, alertam que apesar de muito serem usadas, as técnicas foram pouco pensadas. A presente mesa, portanto, tem como propósito pensá-la no singular e no plural e não isoladamente, evidenciando que é particularmente importante que o livro didático de arte esclareça o lugar da técnicapara o artista e das técnicaspara o professor e seus alunos, situando até onde as técnicas chegam e onde começa a técnicapessoal ou o estilo. Tomando como objeto de pesquisa as duas coleçõesPor toda partee Projeto Mosaico Arte,pergunta-se aos seus autores, o que passa a predominar nos livros didáticos, eles descentram o estudo da arte restrito das técnicas? Superam as imprecisões ou o desconhecimento das diferenças entre a técnica para o artista e as técnicas para o professor? Metodologicamente comooconhecimento teórico-prático é proposto ao longo das coleções?

Assim, um exame crítico da concepção de técnica na Arte projeta nova luz sobre a visão romântica de que não se ensina nem se aprende Arte, pois há algo a aprender na Arte e sobre a natureza contraditória da técnica noprocesso de produção, recepção, distribuição e consumo da arte.

Para finalizar, destaca-se o pequeno número de pesquisadores que se debruçam sobre essa temática, o que certamente é um convite para um debate em uma área que revela tanto sobre a cultura escolar, sobre a disciplina de Arte e o quão complexo é o trabalho do professorde Arte.

Palavras-chave: Livro didático de Arte. Ensino da Arte. Técnica na Arte.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

_____. PNLD 2017: arte – Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEIRA, B. et al. Projeto Mosaico: Arte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; ALVARENGA, V. M. O currículo das licenciaturas em Artes Visuais no Paraná: do proposto na lei à formação e atuação do professor. In: BUJÁN, F.; FRADE, I. N.; FONSECA DA SILVA, M. C. da R. & COHAS, M. G. de la E. (Org.). Investigación y Formación en Artes: Miradas desde América Latina. Valparaíso; Florianópolis: UDESC; Universidade de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; ROMANELLI, G.; TEUBER, M. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. Revista GEARTE, [S.l.], v. 5, n. 2, ago. 2018.

UTUARI, S. et al. Por toda parte.Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE EM PESQUISA

MAUREN TEUBER - UNESPAR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No conjunto de pesquisas educacionais que identificam ou verificam as funções dos livros didáticos produzidos para o ensino de Arte as investigações ainda são escassas ou pouco frequentes. Entretanto, nas últimas décadas, consolidou-se o campo de estudos dos manuais escolares no Brasil.

Nesse contexto, há uma relação basilar entre o trabalho desenvolvido por grupos de pesquisa e de linhas de investigação relacionadas a essa temática e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa estatal de política pública para aquisição e distribuição gratuita de obras para os estudantes da educação básica da rede pública de ensino brasileiro; de modo que se ampliou a demanda por pesquisas sobre os livros didáticos.

Os livros didáticos são entendidos, aqui, como artefatos culturais e recursos para o ensino, assume-se que eles materializam concepções sobre o conhecimento a ser ensinado, sobre o que é ensinar e aprender determinada disciplina e, ainda, as intenções educativas e didáticas dos autores e editoras que os produziram, em determinadas circunstâncias e condições objetivas (TEUBER e GARCIA, 2015).

O livro didático, em especial, na trajetória histórica do ensino da Arte no Brasil, não tem assumido papel de destaque, sendo recente a valorização desta temática no âmbito da pesquisa acadêmica (FABRO, 2007; SILVA, 2009; MARTINS, 2010; CUNHA, 2015; VALARINI, 2016).

A Arte pode ser considerada uma disciplina nova entre as disciplinas escolares do Brasil e talvez seja, entre as disciplinas curriculares, a que tem a mais peculiar trajetória de inserção na educação formal. Na legislação educacional brasileira atual, as linguagens que constituem o ensino de Arte, como consta na Lei nº13.278/16, são as artes visuais, a dança, a música e o teatro. No currículo escolar o ensino da Arte tem como marco legal a Leinº 5.692/71, promulgada em 1971, que indicou pela primeira vez a obrigatoriedade da então Educação Artística.

Ainda é necessário sublinhar que a disciplina Arte traz a herança da formação polivalente desde os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, ofertados durante as décadas de 1970-80, e que habilitavam o profissional a atuar com as quatro linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). A polivalência é uma questão nuclear no debate sobre as dificuldades enfrentadas pela disciplina, entretanto, desde os anos 2000, esse tipo de formação vem sendo alterado na maioria das instituições de ensino superior e combatido pelos arte educadores.

A presença de livros didáticos para o componente curricular Arte no PNLD é muito recente. Iniciou-se no PNLD 2015, quando foram distribuídos livros de Arte para o Ensino Médio. No ano seguinte, em 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e em 2017, para os anos finais do Ensino Fundamental II.

Partindo desses pressupostos, definiu-se a pesquisa na perspectiva teórica e metodológica privilegiando a análise documental e a análise de conteúdo (FRANCO, 2008), cujo objetivo central foi analisar duas coleções de livros didáticos de Arte selecionados para o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD 2017, destinados aos 6º anos até os 9º anos, Ensino Fundamental II, buscando compreender o que explicitam estes livrosem relação a

orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da Arte.

Na edição do PNLD 2017 duas coleções de livros didáticos de Arte foram contempladas, acompanhados de CD em áudio, denominadas Por toda parte- Ensino Fundamental Anos finais - Arte, da editora FTD (2015) e a coleção Projeto Mosaico- Ensino Fundamental Anos finais - Arte, da editora Scipione (2015). A utilização dos livros está prevista para os anos de 2017, 2018 e 2019.

As Orientações teórico-metodológicas nos Manuais

De acordo com o Edital PNLD 2017, o Manual do Professor é um tipo de texto que se propõe a orientar o professor para o uso adequado do livro, descreve a organização geral e a estrutura interna de cada um dos volumes da coleção; explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica da coleção e os pressupostos teórico-metodológicos assumidos.

O Edital especifica que um dos váriosc critérios eliminatórios a serem observados na apreciação das obras submetidas ao PNLD 2017 é a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica em sintonia com avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular, quanto no campo da pedagogia e da didática em geral, assumindo perfil teórico-metodológico, de forma atualizada e atrativa.

Na primeira etapa deste estudo foi possível indicar algumas considerações preliminares em relação a coleção Por toda parte,após o detalhamento realizado sobre o Edital PNLD 2017 e as Orientações para o Professor do Livro. Observou-se que nas Orientações para o Professor o livro apresenta um texto longo e abrangente, apresentando cinco abordagens teórico-metodológicas para o ensino da Arte: Abordagem Triangular; Cultura Visual; Projetos de Trabalho; Interculturalidade; e Territórios da Arte e Cultura.

Entretanto, o texto não assume claramente nenhuma dessas cinco abordagens como posicionamento teórico-metodológico da coleção. Destaca-se que todas são voltadas em sua origem para o Ensino das Artes Visuais. Ao analisar mais a fundo as orientações para os professores dessa coleção, identificou-se que de fato são duas abordagens que sustentam a proposta apontada no Manual do Professor: a teoria dos Territórios da Arte e Cultura e Abordagem Triangular.

Em uma segunda etapa deste estudo, analisou-se as Orientações para o Professor do Livro da coleção Mosaico, que, de modo mais claro, assume a transdisciplinaridade como base para organização da coleção. A ideia adotada de transdisciplinaridade, referenciada em Morin (2000), diz que os conteúdos são abordados por meio de temas que perpassam as diferentes áreas de conhecimento. A coleção elege quatro temáticas que orientam cada volume da coleção e correspondente a cada temática elege um tema transversal. Assim é definido, para o 6º ano a temática corpo e o tema transversal identidade; para o 7º ano a temática cidade e o tema transversal cidadania; para o 8º ano a temática planeta e o tema transversal meio ambiente; para o 9º ano a temática ancestralidade e o tema diversidade cultural. Além disso, as orientações apontam para a Interculturalidade; Projetos de trabalho; e mencionam Territórios da Arte e Cultura e Cultura Visual.

Como primeiro resultado, em relação as orientações teórico-metodológica para os professores, na coleção Por toda parte, evidencia-se uma escrita pouco precisa, com inúmeras abordagens e posicionamentos divergentes, apresentando uma mescla de teorias e terminologias ao longo do texto. Em síntese, nesta coleção, no entrecruzamentos das ideias apresentadas, destacam-se a teoria dos Territórios da Arte e Cultura e a Abordagem Triangular.

Em contrapartida, a coleção Mosaico, explicita mais claramente seus posicionamentos, inclusive evidenciando com vários mapas e tabelas a Transdisciplinaridade proposta.

Entretanto, tal qual a outra coleção indica outras tendências teórico-metodológicas contemporâneas.

Algumas considerações

Atualmente, a questão que se coloca aqui está situada na necessidade de se reconhecer o ensino da Arte como um território aberto para uma multiplicidade de tendências teórico-metodológicas emergentesrelacionadas, em especial, aTransdisciplinaridade; Abordagem Triangular; Cultura Visual; Projeto de trabalho; Interculturalidade; e Territórios da Arte e da Cultura.

Essas considerações colocam em pauta uma discussão que, embora já tenha tradição na literatura educacional, revela-se um campo de lutas e embates teóricos e de proposições diferenciadas quanto às práticas escolares e de formação docente. Aqui interessa destacar que, em função dessas demandas, as propostas curriculares recolocam, a cada momento, novas exigências ao trabalho docente, esperando como resposta as aprendizagens necessárias para que alunos possam se inserir na vida social, em especial, nas conexões com as culturas e saberes do mundo contemporâneo.

Ainda que o próprio Edital observe que o Manual do Professor deve colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, na verdade, o que se pede são ações didáticas de alta complexidade, que exigem que professor seja um profundo conhecedor dos elementos que sustentam essas opções para coloca-las em andamento nos seus planos de ensino, além de um conhecimento dos conteúdos a ensinar e de outros elementos didáticos e pedagógicos, uma formação para a solução de problemas epistemológicos que dizem respeito à especificidade destes temas, e, caso do ensino da Arte, das quatro linguagens artísticas.

A análise atenta das orientações metodológicas nos Manuais para os professores destas coleções de livros didáticos de Arte revela o quanto se espera dos alunos e, por consequência, o quão complexo é o trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: guia de livros didáticos - ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação BásicaSEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015.

_____. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI.Brasília: Ministério da Educação, 30 jan. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf. Acesso em 02 jun. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Anlise de contedo. 3. ed. Brasília: Lber Livro, 2008.

MEIRA, Beá. et al. Projeto Mosaico: Arte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

TEUBER, M.; GARCIA, T. M. F. B. Relações entre ensino e pesquisa: questões para a formação do professor de arte. In: EDUCERE -Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, 2015.

UTUARI, Solange et al. Por toda parte.Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Palavras-chave: Livro Didático de Arte; Metodologia de Ensino de Arte; Ensino da Arte

O LIVRO DIDÁTICO, QUATRO LINGUAGENS, UM PROFESSOR: ANTES, AGORA E DEPOIS?

CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SCHLICHTA - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As técnicas artísticas, ora valorizadas ora criticadas com veemência, foram permanentemente recriadas, adaptadas, conforme pesquisas históricas da educação em arte já incorporadas (BARBOSA, 2005; 2008). As técnicas são aliadas dos professores de arte nos processos de ensino-aprendizagem e na leitura e interpretação "das convenções relativamente arbitrárias [próprias da produção artística], cuja única 'legitimidade' é dada pelas necessidades do sistema de produção e pela reprodução das atitudes consagradas como estéticas pela educação" (CANCLINI, 1984, p. 12). As técnicas, os exercícios com os elementos formais e de composição de cada linguagem conquistaram espaço no ensino da arte, acompanhando as tendências pedagógicas e influenciando seus métodos de ensino-aprendizagem na escola. Contudo, apesar da forte presença e de muito serem usadas, as técnicas foram poucopensadas. O presente estudo, pois, tem como propósito pensá-la no singular e no plural e não isoladamente, assim como esclarecer o lugar da técnicapara o artista e das técnicaspara o professor e seus alunos.
Certamente o artista se vale das técnicas, que é precisamente a primeira coisa que se aprende. Graças ou articuladamente ao domínio das técnicas aprendidas ele vai plasmando sua própria técnica até alçar um modo pessoal de formar ou um estilo (BOSI, 1991). Essa distinção é particularmente importante para situar até onde as técnicaschegam e onde começa a técnicapessoal ou o estilo?
Porém, reconhecendo os limites desse estudo, recortamos três momentos históricos que alçam a técnica a um lugar privilegiado ou a lançam no total esquecimento. Destacamos primeiramente a década de 1970, momento marcado pela prática de um único professor trabalhando as quatro linguagens, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) nº 5.692/71, que tornou

> (...) obrigatória a Educação Artística assim como influenciou no direcionamento dadoao ensino de arte na Educação Básica, à época, entendida como atividade e não comodisciplina. A obrigatoriedade foi o sonho que se realizou, mas a polivalência, que temorigem naquele momento, tornou-se o pesadelo dos professores de arte até hoje. (ALVARENGA e SCHLICHTA, 2018, p. 132).

O avanço está na obrigatoriedade da Educação Artística, porém, um único professor trabalhando as quatro linguagens resultou no esvaziamento do conteúdo e numa hipertrofia das técnicas como um fazer por fazer na escola. Concordando com as autoras, acentuamos ainda as críticas à tendência tecnicista que fertilizou nos anos de 1970, argumentando que não se dimensionou muito bem as consequências irreparáveis da redução da técnicana arte ao exercício reiterativo das técnicasnas aulas de arte. O resultado, em nosso entendimento, foi a dissolução do aspecto executivo – manual, fabril da arte como técnica – acentuado na Antiguidade, nos significados estritamente utilitários das expressões como "prática", "prático", "profissão muito prática" etc. (VÁZQUEZ, 1977, p. 4).
As técnicas na Educação Artística atravessaram os anos de 1970, mas começam a perder força a partir de metade dos anos de 1980, sendo relegadas a segundo plano nos anos de 1990, quando

ganha força a Abordagem Triangular, especialmente a leitura e releitura das imagens, incluindo-se aí as obras de arte (BARBOSA, 1991).
No início do século XXI, o termo técnica praticamente desapareceu dos documentos publicados, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCN, 2001). Este é o segundo momento que destacamos nesse estudo: a primeira década do século XXI, quando ganha força a concepção de arte como forma de conhecimento.
As técnicas de desenhar, pintar, colar, modelar, cantar, embora tenham saído por uma porta, retornam atualizadas por outra, na forma de conhecimento das linguagens do desenho, da pintura, da escultura etc. Para os professores, nesse momento, duas saídas são recorrentes: "Aceitar trabalhar as quatro linguagens de forma articulada, ou um bimestre trabalhar artes visuais; outro, música, depois, teatro ou interpretar as orientações, porém entendendo que as diretrizes e PCN não são uma verdade absoluta".
Voltando um pouco no tempo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que institui a arte como disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica, passa-se a identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística, assim como o Projeto de Lei nº 7.032/10, que prevê a separação das quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) na Educação Básica. Essa brecha na lei joga luz sobre um terceiro momento, quando vicejam novas denominações mais contemporâneas ferrenhamente críticas à polivalência, com destaque à noção detransdisciplinaridade, que ganha muita força. A nova nomenclatura Ensino da Arte, conforme nossos estudos, é um dos gatilhosda reorganização dos conteúdos e, particularmente do estudo da técnica para o artista e das técnicaspara o professor, sob a concepção de transdiciplinaridade entre diversos campos do saber nos livros didáticos, a exemplo de duas coleções de livros didáticos de arte aprovadas no Plano Nacional do Livro Didático 2017:

Por toda parte, com distribuição de 6.112.637 exemplares da coleção, e Projeto Mosaico Arte, 4.547.073. Cada coleção é composta por quatro livros, um volume para cada ano, do 6º ao 9º ano, com um total aproximado de 10 milhões de livros distribuídos para a disciplina de Arte. (SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018, p. 314. Grifo dos autores).

A partir da análise crítica dessas coleções tentamos extrair o que passa a predominar nos livros didáticos, a princípio, problematizamos, seus autores descentram o estudo da arte restrito das técnicas ao fazer por fazer? Rompem com o mero exercício como um conjunto universal e abstrato de elementos formais e de regras de composição? Superam as imprecisões ou o desconhecimento das diferenças entre a técnica para o artista e as técnicas para o professor?
Deduzimos a partir de nossas investigações que não se pode ignorar o aprendizado das técnicas e que esse aprendizado não é mecânico nem pautado na mera repetição de regras já encontradas.
A sua apropriação é um modo sócio-lógicode atribuir sentidos, de "receber e decifrar as características propriamente estilísticas" dos objetos artísticos (BORDIEU, 1999, p. 283).
Esse conhecimento teórico-prático é adquirido pelo convívio com a produção artística e pelo estudo dos "sistemas de classificação que permitem situar cada elemento de um universo de representações artísticas em uma classe necessariamente definida em relação à classe complementar (constituída por todas as representações artísticas consciente ou inconscientemente excluídas) (BOURDIEU,1999, p.283).
Assim como ser artista implica aprender a sê-lo, é fundamental proceder um exame crítico da visão romântica de que não se ensina e não se aprende arte, sob pena de se perder de vista o objetivo da educação artística na emancipação do aluno. Há algo a aprender na arte, portanto, é tarefa do ensino da arte, incluindo-se aí o papel do livro didático, tornar o aluno sensível a

natureza contraditória da técnica, por meio do acesso ao processo de produção, de recepção, distribuição e consumo da arte.

Referências

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte:anos oitenta e novos tempos. São Paulo. Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, A. M.(Org.) Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M.(Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOSI, A. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. v. 6. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. PNLD 2017: arte – Ensino fundamental anos finais. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizese bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____.Projeto de Lei nº 7.032, de 24 de março de 2010. Altera os §§ 2º e6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizese bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório noensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Disponível em:http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao= 470941. Acesso em: 10 abr. 2015.

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina. 1984.

MEIRA, B. et al. Projeto Mosaico: Arte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; ALVARENGA, V. M. O currículo das licenciaturas em Artes Visuais no Paraná: do proposto na lei à formação e atuação do professor. In: BUJÁN, F.; FRADE, I. N.; FONSECA DA SILVA, M. C. da R. & COHAS, M. G. de la E. (Org.). Investigación y Formación en Artes: Miradas desde América Latina. Valparaíso; Florianópolis: UDESC; Universidade de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

SCHLICHTA, C. A. B. D.; ROMANELLI, G. G. B.; TEUBER, M. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. Revista GEARTE, [S.l.], v. 5, n. 2, ago. 2018. ISSN 2357-9854. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83949/49633. Acesso em: 06 nov. 2018. doi:https://doi.org/10.22456/2357-9854.83949

UTUARI, S. et al. Por toda parte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Técnica na Arte; Livro Didático; Professor de Artes; Professor de Arte.

PESQUISAS COM LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: DESAFIOS A ENFRENTAR

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A escolha pelos livros didáticos como tema de pesquisa é recente, se comparada a outros campos de pesquisa ligados à grande área da educação. No Brasil, os primeiros grupos de trabalhos datam da década de 1990, conforme relatam nos estudos de Antônio Batista (1999). Tomando os livros didáticos de Arte como objeto de pesquisa, as pesquisas são ainda mais recentes (TEUBER, SCHLICHTA, RIBEIRO e ROMANELLI, 2016) e desvelam um campo de estudo em fase inicial.

Diante desse panorama, o tema deste texto é a pesquisa sobre livros didáticos de arte, sendo que os estudos aqui apresentados são resultados dos trabalhos do Núcleo de Pesquisas em Publicações didáticas (NPPD) da UFPR.

Neste texto, parte-se do pressuposto de que os livros didáticos se constituem enquanto fontes privilegiadas para investigar elementos da cultura escolar, como suas disciplinas e as formas de ensinar (SCHMIDT, BUFREM, e GARCIA, 2013).

O problema desenvolvido nesse estudo está ligado à necessidade de provocar reflexões sobre as pesquisas em livros didáticos de arte, particularmente no que se refere à realidade brasileira. Para tanto, objetiva-se apresentar as delimitações temáticas que caracterizam esse campo de estudo, o que demanda, enquanto objetivos específicos: a apresentação de um panorama sobre os estudos realizados sobre livros didáticos no Brasil; a definição de termos particulares ao estudo da manualística; e a exposição dos problemas teóricos e epistemológicos enfrentados por essa área de estudo.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aqui apresentada é resultado de revisão bibliográfica e análise documental, tomando os livros didáticos enquanto documentos de pesquisa. Para tanto foram consultados artigos científicos em periódicos nacionais e estrangeiros, e os poucos livros que versam sobre o tema. No que se refere aos livros didáticos estudados, a ênfase se deu em livros didáticos de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, contemplados por editais do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD.

Diante dos desafios impostos pela temática desta pesquisa, está a dificuldade em definir um livro didático. Para Antônio Batista (1999) o termo livro didático é utilizado para uma grande variedade de materiais, geralmente impressos, que são utilizados em processos educacionais. Para esse autor, esses livros são marcados por desprestígio, como se representassem uma “casta” inferior no universo dos livros impressos. Tal constatação talvez justifique o interesse tão recente nos livros didáticos enquanto objeto de pesquisa.

A própria definição dos livros didáticos enquanto objeto de estudo impõe desafios que trazem dificuldades para mapear pesquisas realizadas nessa área. Uma alternativa para nominar as investigações feitas na área dos livros e manuais didáticos é a criação do termo Manualística, proposta por Escolano-Benito (2006). Esse termo é uma maneira de reunir o conjunto e a complexidade de estudos que têm como tema esses objetos, geralmente impressos, que fazem parte da cultura escolar de forma sistemática há pelo menos cinco séculos.

A incipiência de pesquisas na área de manualística é um desafio. No estudo dos livros didáticos para o ensino de música, por exemplo, há apenas uma publicação na área, organizada por Jusamara Souza (1997).

No estudo dos livros didáticos de Arte, a particularidade do sistema escolar brasileiro é certamente um desafio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996) determina que o componente curricular Arte seja composto por quatro linguagens artísticas (Lei 13.278/2006). Desde o fim da vigência da LDB de 1971, as licenciaturas gradualmente se organizaram para oferecer cursos de formação de professores em modalidades artística específicas, com ênfase nas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, as quatro linguagens que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais, posteriormente a Lei 13.278/2006 e mais tarde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante dessa realidade claramente polivalente, o livro cumpre uma função paradoxal de conectar uma determinação legal a uma realidade acadêmica, ou seja, o livro tem a incumbência de servir de suporte para professores de arte tanto na sua área de formação quanto em outras áreas artísticas que não são do seu domínio.

Outra particularidade própria do ensino da Arte a variedade de suportes na constituição dos materiais didáticos. Muitos deles não se configurariam propriamente em livros didáticos, mas são materiais que assumem todas as características dessa modalidade de livro. Esse aspecto fica mais evidente ao se analisar, por exemplo, os materiais educativos produzidos por museus, por meio de seus departamentos de ação educativa.

Por meio deste breve levantamento pode-se revelar a complexidade em tomar os livros didáticos de Arte enquanto objetos de estudo. Se de um lado essa particularidade é bastante estimulante, já que marca o início de um novo campo de pesquisa, por outro, desvela a fragilidade que marca esse tipo de estudo.

A dificuldade de definir um livro didático é encontrada nas mais variadas disciplinas da escola, entretanto, no caso da Arte, ela se torna mais evidente, sugerindo a necessidade de discutir parâmetros e critérios de categorização mais claros e funcionais.

A polivalência é certamente um dos pontos mais sensíveis da pesquisa em manualística relacionada a livros elaborados para o Ensino da Arte. Tal tema merece aprofundamentos que envolvem, inclusive, a discussão sobre as políticas públicas de educação.

Finalmente, destaca-se o ainda pequeno número de pesquisadores que se debruçam sobre o tema da manualística, o que certamente é um convite para estudos em uma área que revela tanto sobre a cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos(529-575). In ABREU, Márcia (Org.). Leitura História e história da leitura. São Paulo: Fapesp, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília:1996.

ESCOLANO-BENITO, Agustín. El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo em construcción. In: Escolano, Agustín. Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela . Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

SCHLICHTA, Consuelo; ROMANELLI, Guilherme; TEUBER, Mauren. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. Revista GEARTE, [S.l.], v. 5, n. 2, ago. 2018.

SCHMIDT, Maria; BUFREM, Leilah; GARCIA, Tânia. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. In GARCIA, Tânia; SCHMIDT, Maria; VALLS, Rafael. Didática, história e manuais escolares. Juí: contextos ibero-americanos – UNIJUÍ, 2013.

SOUZA, Jusamara (Org.). Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

TEUBER, Mauren; SCHLICHTA, Consuelo. RIBEIRO, Paulo; ROMANELLI, Guilherme. A seleção dos livros didáticos de arte PNLD: Análise e uso em sala de aula.In. Balance y análisis de la investigación sobre el livro de texto escolar y los médios digitales. Memorias Conferencia Regional para América Latina de la IARTEM - Colombia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

Palavras-chave: Livro didático de Arte; Ensino da Arte; Manualística.

PRATICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS

COORDENADOR(A): MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade

Nesta mesa dialogaremos sobre práticas e reflexoes inclusivas pela perpectiva da complexidade e da transdisciplinaridade.
Como primeiro titulo temos : A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS: IDEIAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA. Em que aborda-se aa humanidade da humanidade pelo olhar moriniano. A seguir, em UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E UM ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, trataremos sobre a inclusao tambem pelo viés da complexidade. Adiante, em O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, seguimos na mesma perpectiva, olhando o sujeito da inclusao á luz da BNCC e refletino sobre complexidade do que é incluir.

A DIMENSÃO HUMANA DOS SERES HUMANOS: IDEIAS E AÇÕES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

ADALBERTO DUARTE PEREIRA FILHO - UFAL
MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

: Na contemporaneidade nos deparamos com uma realidade que nos mostra os indícios de retorno a barbárie, são formas desveladas de crueldade que são deflagradas desde o discurso político presidencial até lugares sociais menos favorecidos. Essas formas verbais reverberam em ato por possíveis efeitos de identificação pelos que coadunam com esse modusoperandi.Em Charlot (2019) compreendemos gênese do sentido da barbárie, o bárbaro, aquele que não é grego e, portanto, possui apenas a aparência humana, é radicalmente outro que não é humano, é assim para além da carapaça da humanidade recebida geneticamente. O homem tomado nesse contexto como objeto, pode ser escravizado. Nesse cenário que beira a selvageria em que a crueldade é materializada em voz e ato nos questionamos sobre o que é o humano? A partir de Freud (1996) podemos afirmar que o homem é mau, já que ele não é isento da maldade e que o transbordar de seu desejo pode ser trágico. A partir do pensamento de Morin (2012) podemos conceber o humano em uma conjuntura, que consiste no homem cosmológico, no homem biológico e no homem psicológico. Essa tríplice aliança se funde ao sujeito astrológico de Copérnico (1976), ao homem-primata do evolucionista Darwin (1979) e ao Sujeito Freudiano do inconsciente (1996). Assim o homem fundido e atravessado por múltiplas dimensões apresenta-se no terreno da educação. Na educação o homem dotado de consciência, um ser pensante que raciocina está situado no mundo. A partir de seu lugar no mundo o homem necessita lidar com todas as significações que exigem o processo civilizatório e a diferença é uma delas. Ser igual na espécie, mas diferente na posição subjetiva com o mundo a sua volta e com as singularidades próprias é umas das principais questões que se apresentam. A inclusão no âmbito social sustenta-se no reconhecimento da diferença na posição igualitária do humano. A partir dessas questões. Nossa proposta de investigação, parte do seguinte problema: "Que ideias e ações contribuem para a construção de uma escola inclusiva"? Em face dessa problemática de exclusão e do movimento histórico que reclama uma efetivação da inclusão, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de produzir reflexões e práticas que contribuam para a concretização desse ideal. É fundamental superar o paradigma moderno em favor de um paradigma pós-moderno. Somente por meio de ideias e ações que se fundamentem numa lógica pós-moderna como a teoria da complexidade (MORIN, 2007) e a transdisciplinaridade (MORIN, 2012) é que se pode construir uma escola promotora de inclusão. A partir desta questão-problema traçamos como objetivo geral investigar os princípios que norteiam a prática docente com vistas a construção de estratégias de ensino e aprendizagens que contribuam para uma escola inclusiva. De modo específico, essa investigação objetivou: realizar um estudo teórico-bibliográfico acerca de práticas pedagógicas fundamentadas na complexidade e na transdisciplinaridade; explorar o planejamento, a implementação, e a execução de um curso de formação continuada para professores/as da educação básica, voltado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras; avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as no curso de formação continuada à luz da teoria da complexidade e da transdisciplinaridade e analisar as narrativas das vivências dos professores acerca do desenvolvimento e da implementação de práticas pedagógicas no curso de formação

continuada. Metodologicamente este estudo será realizado a partir do arcabouço qualitativo da pesquisa-ação(TRIPP,2005). A pesquisa-ação é uma alternativa que possibilita atingir mudanças no lócusda intervenção (THIOLLENT, 1998; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; FLICK, 2009). O cenário dessa pesquisa foi o curso de formação continuada para professores/as da Educação Básica, intitulado: "Educação em Direitos Humanos, Valores Transdisciplinares e Formação de Professores", que foi ofertado no segundo semestre de 2018 em nível de extensão universitária pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no campus A.C. Simões. A capacidade dessa turma foi 20 professores/as da educação. O curso se desenvolveu em três encontros presenciais com duração de 8h cada e carga horária total de 30h. No primeiro encontro iniciamos com um Grupo focal para identificação e reflexão do cenário de pesquisa, exploramos a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade, bem como práticas pedagógicas inovadoras e integradoras. No segundo encontro desenvolvemos propostas de práticas pedagógicas fundamentadas na teoria da complexidade e da transdisciplinaridade. A partir das propostas desenvolvidas no curso, esses professores/as foram desafiados a implementá-las nas escolas onde trabalham. Por fim, no último encontro, foram socializadas as experiências de implantação das propostas pedagógicas nas escolas. A socialização dessas experiências foi conduzida ao final do terceiro encontro por mais um grupo focal (FLICK, 2009). Desde o início do curso, esses sujeitos foram convidados a integrarem essa pesquisa-ação e receberão em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram sujeitos da pesquisa aqueles que concordaram em participar e assinaram o TCLE. O material de análise que apresentamos nesse recorte. São os registros das falas captados no Grupo Focal que correspondem as propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do curso. Vale salientar que por se tratar de uma pesquisa-ação as atividades perduraram por todo ano na escola. A partir da análise da transcrição do Grupo focal do primeiro encontro percebemos a dificuldade dos professores em compreender a condição humana dos alunos com deficiência. A exclusão se apresenta de maneira velada a partir dos significantes discursivos que remetem os sujeitos a um lugar de desfavorecimento onde a autonomia e a intendência são castradas. A sexualidade das crianças é negada e em geral são subestimadas em suas produções. Compreendemos que para mudar esse cenário é necessário superar as práticas pedagógicas que estão calcadas numa lógica clássica e abrimos as gaiolas epistemológicas para que os professores/as possam elevar as consciências no sentido da produção de uma escola que atenda as demandas dos sujeitos do nosso século.

Palavras-chave: Complexidade; Direitos-humanos; Práticas inovadoras; Transdisciplinaridade;

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA E UM ESTADO DA ARTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASILE: ACESSIBILIDADE; PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS; EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL
IDENISE NAIARA LIMA SOARES - UFAL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa teve como intuído responder a seguinte problemática: De que forma as pessoas com deficiência são acolhidas no sistema educacional brasileiro e como se dá a garantia de uma educação inclusiva para este público?. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o documento PNE (Plano Nacional de Educação) no que se refere a inclusão das pessoas com deficiências. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: Identificar de que forma o processo de inclusão é abordado neste documento; Compreender as metas e estratégias abordadas no PNE (Plano Nacional de Educação); Analisar o PNE (Plano Nacional de Educação) a luz do pensamento complexo. Metodologicamente a pesquisa é de natureza qualitativa realizada no formato de uma análise documental do PNE (Plano Nacional de Educação) em março de 2019. Nesta análise, o critério de inclusão utilizado foi a meta que abordasse a inclusão na educação, sendo está, a 4ª meta do documento vigente. Posteriormente, foram analisadas as 19 estratégias, contidas nesta meta, que foram interpretadas a luz do referencial teórico do pensamento complexo (MORIN, 2007). Este propõe uma transformação na forma de pensar o ser humano e o mundo. Morin (2007) afirma que o ser humano deve ser enxergado em suas múltiplas dimensões, legitimado em suas diversidades. Neste sentido, o sujeito que apresenta alguma deficiência é também um ser multidimensional, integrado e complexo, repleto de potencialidades que podem ser exploradas no processo do educar. Com isso, a educação inclusiva tem um papel fundamental na formação desse sujeito. Para Morin (2011) a educação inclusiva ocorre de forma processual e para este realmente ocorrer, deve ser considerado, antes de tudo, a inteireza de cada um, sua subjetividade, suas diversidades. As pessoas com deficiências vivenciam diariamente dificuldades nas diversas esferas que constituem suas vidas e, portanto, demandam necessidades específicas nas diferentes áreas como a educacional. Há exemplo disso está a falta de acessibilidade nas instituições de ensino, o que dificulta o processo de inclusão. Isso acaba por evidenciar a exclusão dos sujeitos com deficiência, não acolhendo-o em sua completude e portanto, deixando-o de enxergá-lo de forma complexa. Neste sentido, no âmbito educacional, estratégias são desenvolvidas para que tais necessidades sejam supridas. Sendo assim, para compreender de forma genuína as necessidades de cada ser e acolhe-lo em suas diversidade, faz-se necessário (re)pensar o ser humano em sua complexidade (MORIN, 2011) em sua inteireza (ALVES, 2016). O plano Nacional de Educação- PNE, por tratar de um documento que norteia a educação brasileira, tende a conter elementos que atendem às necessidades educacionais dos cidadãos. Portanto, faz-se relevante compreender o que se tem estabelecido em lei para atender e suprir tais necessidades, de forma a contribuir com o processo de inclusão dos sujeitos. Como resultado desta pesquisa foram encontradas três categorias. A primeira refere-se a: Acessibilidade e o "matriculamento" das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesta, é abordado os conteúdos contidos nas estratégias que visam incluir estes sujeitos pela via do acesso, bem como pela inserção/matrícula destes nas instituições de ensino. Outra categoria encontrada refere-se a: Equipe multiprofissional na educação. Observa-se a

importância das diversas profissões estarem trabalhando na educação especial, a fim de contribuir na formação dos sujeitos com deficiências. A terceira e última categoria desenvolvida refere-se a: Pesquisas e parcerias para a educação especial. Nesta, é mencionado claramente a relevância de se estabelecer relações que apoie na construção do sistema educacional inclusivo. De forma geral, foram descritas nestas categorias algumas estratégias que dialogaram com o pensamento complexo (MORIN, 2007), o que permitiu reflexões sobre a temática em tela. Frente a isso, foi perceptível que a educação brasileira tem buscado melhorias para a educação inclusiva. Entretanto, foi evidenciado a todo momento o quesito de acessibilidade, sendo este importante, porém insuficiente para fazer acontecer um verdadeiro processo inclusivo na educação, visto que tal processo acontece quando o sujeito é pensado para além de uma única dimensão (MORIN, 2011).

Palavras-chave: Acessibilidade; Pessoas com deficiências; Educação inclusiva.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) FRENTE AO PROCESSO INCLUSIVO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRAPALAVRAS- CHAVE:ACESSIBILIDADE; PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS; EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL
IDENISE NAIARA LIMA SOARES - UFAL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa teve como intuído responder a seguinte problemática: De que forma as pessoas com deficiência são acolhidas no sistema educacional brasileiro e como se dá a garantia de uma educação inclusiva para este público?. O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o documento PNE (Plano Nacional de Educação) no que se refere a inclusão das pessoas com deficiências. Como objetivos específicos a pesquisa buscou: Identificar de que forma o processo de inclusão é abordado neste documento; Compreender as metas e estratégias abordadas no PNE (Plano Nacional de Educação); Analisar o PNE (Plano Nacional de Educação) a luz do pensamento complexo. Metodologicamente a pesquisa é de natureza qualitativa realizada no formato de uma análise documental do PNE (Plano Nacional de Educação) em março de 2019. Nesta análise, o critério de inclusão utilizado foi a meta que abordasse a inclusão na educação, sendo está, a 4ª meta do documento vigente. Posteriormente, foram analisadas as 19 estratégias, contidas nesta meta, que foram interpretadas a luz do referencial teórico do pensamento complexo (MORIN, 2007). Este propõe uma transformação na forma de pensar o ser humano e o mundo. Morin (2007) afirma que o ser humano deve ser enxergado em suas múltiplas dimensões, legitimado em suas diversidades. Neste sentido, o sujeito que apresenta alguma deficiência é também um ser multidimensional, integrado e complexo, repleto de potencialidades que podem ser exploradas no processo do educar. Com isso, a educação inclusiva tem um papel fundamental na formação desse sujeito. Para Morin (2011) a educação inclusiva ocorre de forma processual e para este realmente ocorrer, deve ser considerado, antes de tudo, a inteireza de cada um, sua subjetividade, suas diversidades. As pessoas com deficiências vivenciam diariamente dificuldades nas diversas esferas que constituem suas vidas e, portanto, demandam necessidades específicas nas diferentes áreas como a educacional. Há exemplo disso está a falta de acessibilidade nas instituições de ensino, o que dificulta o processo de inclusão. Isso acaba por evidenciar a exclusão dos sujeitos com deficiência, não acolhendo-o em sua completude e portanto, deixando-o de enxergá-lo de forma complexa. Neste sentido, no âmbito educacional, estratégias são desenvolvidas para que tais necessidades sejam supridas. Sendo assim, para compreender de forma genuína as necessidades de cada ser e acolhe-lo em suas diversidade, faz-se necessário (re)pensar o ser humano em sua complexidade (MORIN, 2011) em sua inteireza (ALVES, 2016). O plano Nacional de Educação- PNE, por tratar de um documento que norteia a educação brasileira, tende a conter elementos que atendem às necessidades educacionais dos cidadãos. Portanto, faz-se relevante compreender o que se tem estabelecido em lei para atender e suprir tais necessidades, de forma a contribuir com o processo de inclusão dos sujeitos. Como resultado desta pesquisa foram encontradas três categorias. A primeira refere-se a: Acessibilidade e o "matriculamento" das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesta, é abordado os conteúdos contidos nas estratégias que visam incluir estes

sujeitos pela via do acesso, bem como pela inserção/matrícula destes nas instituições de ensino. Outra categoria encontrada refere-se a: Equipe multiprofissional na educação. Observa-se a importância das diversas profissões estarem trabalhando na educação especial, a fim de contribuir na formação dos sujeitos com deficiências. A terceira e última categoria desenvolvida refere-se a: Pesquisas e parcerias para a educação especial. Nesta, é mencionado claramente a relevância de se estabelecer relações que apoie na construção do sistema educacional inclusivo. De forma geral, foram descritas nestas categorias algumas estratégias que dialogaram com o pensamento complexo (MORIN, 2007), o que permitiu reflexões sobre a temática em tela. Frente a isso, foi perceptível que a educação brasileira tem buscado melhorias para a educação inclusiva. Entretanto, foi evidenciado a todo momento o quesito de acessibilidade, sendo este importante, porém insuficiente para fazer acontecer um verdadeiro processo inclusivo na educação, visto que tal processo acontece quando o sujeito é pensado para além de uma única dimensão (MORIN, 2011).

Palavras-chave: Acessibilidade; Pessoas com deficiências; Educação inclusiva.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA E A POSSIBILIDADE DE INTERLOCUÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DE CONHECIMENTO: PELAS ASAS DA TRANSDISCIPLINARIDADE

COORDENADOR(A): JOSÉLIA MARIA COSTA HERNANDEZ - AFA

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade

A pesquisa em Educação na Academia da Força Aérea (AFA), mesmo que timidamente, ocorre devido ao esforço dos seus docentes pesquisadores, de diferentes áreas de conhecimento, para trabalhar concomitantemente ensino e pesquisa. Nessa perspectiva, apresentam-se os trabalhos desta mesa, cujo objetivo é mostrar como o contexto da docência em uma instituição militar de ensino superior pode viabilizar um enfoque transdisciplinar no processo de ensino, de aprendizagem e de pesquisa. O primeiro trabalho, O papel da pesquisa na formação e no fazer do docente da AFA, embasado em Minayo (2014), Pimenta e Anastasiou (2010) e Silva (2007), discute os possíveis desdobramentos da relação entre ensino, produção científica e formação docente. De cunho qualitativo, recorre à história de vida para ressignificar as ações pedagógicas dos docentes pesquisados, na medida em que eles modificaram a percepção de si, do próprio trabalho e do mundo. Em seguida, Aprendendo a ser líder na Academia da Força Aérea - como alçar voo rumo à transdisciplinaridade?, utilizando autores como Bergamini e Coda (1997), Robbins (2004) e Santos (2008), aponta para uma possibilidade de trabalho com o tema liderança, a partir de pesquisa em curso com histórias de vida dos cadetes, indicando, assim, perspectivas para um trabalho transdisciplinar sobre o tema, já que ser líder é a atividade fim do futuro oficial da Força Aérea Brasileira. Para finalizar, o texto intitulado Apenas de passagem: como é possível a transdisciplinaridade na AFA, respaldado por Nicolescu (1999 e 2008) e Santos (2008), também de natureza qualitativa, recorre ao levantamento bibliográfico, a partir dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa Processos Educacionais – Propostas de Estudos (PEPE), constituído por docentes de diferentes disciplinas da AFA, para discorrer sobre como a transdisciplinaridade tangenciou as produções acadêmico-científicas sobre formação e profissionalização docente desde 2010 até a presente data.

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NO FAZER DO DOCENTE DA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

LEOMARCOS ALCANTARA FORMIGA - AFA

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho procurou evidenciar elementos que subsidiassem a memória e as histórias de vida do professor pesquisador da Academia da Força Aérea (AFA), procurando estabelecer possíveis relações entre a pesquisa e o seu processo de formação e profissionalização, além da sua constituição identitária como docente numa instituição de ensino militar.

O processo de institucionalização da pesquisa na AFA inicia-se a partir do ano de 2010, com a criação do Grupo de Estudos em Assuntos de Interesse do Comando da Aeronáutica (GEPAD), por meio da Portaria AFA Nº 88 / CMDO, de 31 de maio de 2010, Boletim Interno nº 122 de 01/07/2010. O GEPAD se apresenta com o objetivo de trabalhar a pesquisa, como meio de buscar a excelência na formação e atuação do oficial da FAB, visando à ampliação do conhecimento na formação intelectual do cadete (AFA, 2012, p. 3).

Dessa forma, e a partir de sua institucionalização, o GEPAD tem procurado sistematizar as atividades de pesquisa na AFA, de modo a "ativar o ciclo do conhecimento e despertar o interesse científico nos assuntos ministrados sob a ótica do trinômio educação, ensino e pesquisa" (AFA, 2012, p. 1).

A pesquisa desenvolvida na AFA estrutura-se em quatro linhas de pesquisa, a saber: Ciência Aeronáutica e Tecnologia, Economia e Sociedade; Educação e Formação de Profissionais Militares e Gestão de Organizações Militares (ACADEMIA, 2019).

No ano de 2019, dos 51 professores civis dos quadro do magistério superior da aeronáutica lotados na AFA, 38 estão envolvidos em atividades de pesquisa, vinculados às diversas linhas de pesquisa acima citadas.

Portanto, refletir sobre o papel da pesquisa acadêmica e sua relação com a formação continuada dos professores da AFA bem como sobre a sua repercussão no processo de profissionalização docente é uma discussão que se faz necessária.

Sendo assim, o pressuposto metodológico que orientou este trabalho de pesquisa foi a abordagem qualitativa, o que possibilitou ao pesquisador compreender melhor o fenômeno no contexto do qual ele faz parte e no qual aquela ocorre.

Além disso, deve-se ressaltar na pesquisa qualitativa, quando a referência é o objeto estudado, que este não se apresenta como "uma definição apriorística, fruto do distanciamento que o pesquisador se impõe para extrair as leis constantes que o explicam e cuja frequência e regularidade pode-se comprovar pela observação direta e pela verificação experimental" (CHIZZOTI, 1991, p.81).

Segundo Minayo (2014, p.57), a abordagem qualitativa se aplica melhor às investigações de "grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos".

Assim, "emolduradas nas metodologias qualitativas, as abordagens biográficas caracterizam-se por um compromisso com a história como processo de remememorar, com o qual a vida vai sendo revisitada pelo sujeito" (SILVA et al., 2007, p.27).

Dessa forma, tendo a pesquisa realizada um caráter qualitativo, optou-se por trabalhar com a modalidade história de vida, o que possibilitou um olhar mais detido sobre a própria história de formação do professor que, ao falar a respeito de seus processos formativos, processos

identitários, poderá melhor compreender os motivos que geram suas ações assim como suas concepções sobre as várias instâncias do seu processo de formação e profissionalização, ressignificando suas ações pedagógicas, na medida em que modifica a percepção de si, do próprio trabalho e do mundo.
Em termos de procedimentos do método, inicia-se da vontade do entrevistado narrar a sua história de vida. Segundo Silva et al (2007, p.12),
pede-se ao sujeito que conte a sua história, [...] nos moldes de entrevista semiestruturada. Esse sujeito vai ser escolhido a partir das relações no contexto, de acordo com seu desejo de participar. É a partir da relação que vai sendo estabelecida – o vínculo, a confiança, a construção de sentidos – que o método se desenvolve. Trata-se da interlocução.

Desse modo, a partir de relatos de histórias de vida e da formação profissional de três docentes pesquisados, procurou-se a compreensão do papel da pesquisa, a sua relação com o processo de formação desses professores civis na AFA e os possíveis desdobramentos de tal relação com a produção do seu fazer docente, tendo como base um referencial teórico que funcionou como um ponto de partida, um eixo norteador que permitiu a organização de determinadas janelas conceituais acerca do ato de pesquisar e da sua relação com o processo de formação continuada do professor que atua numa instituição militar de ensino superior.
Quanto à pesquisa e sua relação com o fazer do docente da AFA, pode-se afirmar, de antemão, que a questão da pesquisa aparece como um elemento fundamental na formação profissional de todo e qualquer professor de ensino superior. Neste quesito, a AFA tomou algumas decisões que vieram fortalecer a pesquisa na instituição. Uma das mais importantes, a nosso ver, foi a criação do GEPAD que deu certo ordenamento à prática de pesquisa na Academia, incluindo as normas oficialmente estabelecidas que determinam tempo para a pesquisa.
Os três docentes entrevistados realizaram os seus cursos de mestrado e doutorado em três áreas distintas. O Entrevistado 1 fez mestrado e doutorado na área de Educação. Já o Entrevistado 2 fez mestrado em Matemática e doutorado em Engenharia e Saneamento, com pós-doutorado nessa mesma área. E o Entrevistado 3 possui mestrado e doutorado em Ciência Política.
De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 190), citando dados do Censo do Ensino Superior INEP/MEC de 1998,
mesmo considerando apenas as experiências de mestrado e doutorado, como sistematização de pesquisa, e portanto do seu método, haveria um total de 46,3% do professorado com esse domínio. Pode-se considerar, por conseguinte, a existência de um avanço na formação de docentes quanto ao método de pesquisa, uma vez que o que o objetivo fundamental da pós-graduação é a prática sistemática da pesquisa, avanço que vem acontecendo tanto por iniciativas pessoais, quanto institucionais e em decorrência também da exigência legal.

Na AFA, os números superam em muito os dados acima apresentados pelas autoras, os dados coletados nesta pesquisa mostram que a instituição possui um percentual de 94 % de professores com doutorado e mestrado, o que já demonstra por parte do corpo docente uma respeitável formação acadêmica.
Ressalte-se, ainda, que, de forma processual, a instituição começou a valorizar mais a prática de pesquisa realizada por docentes da instituição, a partir da criação do GEPAD. Outro aspecto a se destacar é que a prática da pesquisa passou, ao mesmo tempo, tanto a adquirir um caráter mais coletivo entre os docentes quanto a se aproximar, em termos práticos, dos temas monográficos desenvolvidos pelos cadetes ao término do Curso de Formação de Oficiais.
Assim, fortaleceu-se o vínculo entre pesquisa e ensino, destacando o papel da monografia como um meio concreto de ser criado entre os alunos uma cultura de pesquisa, o que pode alçá-los a

voos mais altos, motivando-os a enxergarem o trabalho monográfico como uma iniciação científica, com possibilidade de levá-los até a fazer pós-graduação.

Dessa forma, a institucionalização e a valorização do trabalho de pesquisa acadêmica (discente e docente) na AFA evitam o seguinte e possível equívoco: a dissociação entre ensino e pesquisa e o processo de formação profissional docente e discente, processo esse que, indubitavelmente, alimenta-se de conhecimento produzido com autonomia e originalidade, o que só pode nascer com o exercício da pesquisa.

Assim, antes de finalizar este estudo que se configurou como um esforço de compreender o papel da pesquisa e sua relação com o processo de formação dos professores civis na Academia da Força Aérea (AFA) e os possíveis desdobramentos dessa relação com a produção do seu fazer docente, gostaríamos de salientar que estas reflexões não são algo acabado, o que retiraria a possibilidade de novas discussões e, consequentemente, de importantes acréscimos à temática aqui abordada, ou seja, a docência no ensino superior em uma instituição militar.

Esta investigação buscou evidenciar, portanto, por meio da análise dos relatos de três docentes, as significações que cada professor pesquisado conferia aos diversos aspectos de sua atividade docente, evidenciando a sua formação e profissionalização, o seu processo identitário e a sua constituição como professor/pesquisador, o qual desvela, a partir da sua história de vida, suas percepções acerca do ato educativo, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

Referências

ACADEMIA DA FORÇA AÉREA (AFA). Divisão de Ensino. Grupo de Estudos e Pesquisa em assuntos de Defesa de Interessa do Comando da Aeronáutica. Catálogo, 2019.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Aline Pacheco et al. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de história de vida. In: Mosaico: estudos em Psicologia. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, . 2007, p. 25-35.

Palavras-chave: pesquisa; formação docente; história de vida

APRENDENDO A SER LÍDER NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA - COMO ALÇAR VOO RUMO À TRANSDISCIPLINARIDADE?

ELIANA PRADO CARLINO - AFA
DANTONIELE DAMIÃO AUGUSTO DE PAULA - AFA

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A perspectiva com um trabalho que valorize as histórias de vida ou narrativas dos cadetes, na Academia da Força Aérea (AFA), a respeito do tema liderança, aponta-nos não apenas para uma possibilidade de fazer pesquisa como também e, principalmente, para uma forma de ensinar e de aprender, ou seja, uma estratégia de ensino a ser utilizada em aula.

A liderança é um tema caro à Aeronáutica e constitui-se como objetivo fim da Força Aérea, cuja missão é "formar oficiais em condições de se tornarem líderes de uma moderna Força Aérea" (BRASIL, 2014). Entretanto, apesar dessa importância, esse tema parece não ser internalizado pelos futuros oficiais de forma a auxiliá-los quando eles exercem essa função. Por isso, a ideia de investigar a aprendizagem desse fenômeno na Academia da Força Aérea, espaço de formação de futuros líderes.

O exercício da liderança em cenários complexos de atuação, para os quais se supõe que o cadete deva estar preparado, revela a importância de um estudo plural e contextualizado, pois, a partir desses conhecimentos, associados às suas vivências, o cadete, futuro oficial em função de chefia ou direção, poderá tomar as melhores decisões na condução de uma tarefa ou mobilização de um grupo.

Não é incomum que o cadete, após sua formação na Academia da Força Aérea, tenha sua liderança colocada à prova. Ao término de sua formação na AFA, ele desempenhará diversas funções que envolvem desde processos administrativos, relacionados à gestão de recursos humanos, até o comando de uma aeronave. Essa diversidade de cenários requer o abandono de "modelos prontos", prática tão estimulada na fase de formação, para o exercício de uma liderança plural, que levará em consideração seu conhecimento científico, suas vivências e sua capacidade de adaptação a novos cenários.

Durante sua formação de quatro anos, em vários momentos os cadetes, como são chamados os alunos dessa escola militar, vivenciam situações nas quais devem exercer a função de líderes. Assim, as referências mais fortemente internalizadas para esse exercício parecem ser os modelos de "outros" sociais.

Entretanto, essa constatação nos leva a indagar o quanto essa aprendizagem baseada em modelos é suficiente, ao pensamos num programa de formação para futuros líderes. Assim, questiona-se: o exemplo considerado adequado para ser imitado está fundamentado em quais aprendizagens? Qual(is) embasamento(s) científico(s) ou de literaturas são necessários para o aprimoramento desse processo?

A AFA conta com uma dimensão grande e diversificada em termos de disciplinas de diferentes áreas de conhecimento, principalmente das exatas e humanas, que compõem o currículo de formação dos futuros oficiais das Forças Armadas, entre elas: Psicologia Organizacional, Cálculo, Gestão de Pessoas, Contabilidade e Finanças, Relações Internacionais etc.

Desse modo, temos uma multi ou pluridisciplinaridade, ou seja, várias disciplinas concomitantes, compondo a formação do futuro oficial, mas que não conversam entre si. O tema liderança é trabalhado em algumas delas, além de ser conteúdo abordado pela seção de Doutrina da AFA. Essas diferentes disciplinas poderiam possibilitar um caminhar integrado por

esses diversos conhecimentos ao trabalhar a liderança, o que não ocorre, pois há fronteiras acentuadas entre elas. Decorre desse quadro que o conhecimento é tratado de forma mecânica, automatizada e compartimentalizada.

Entretanto, o fato de não existir uma articulação entre essas diferentes disciplinas não significa que a relação entre elas também não exista. (IRIBARRY, 2003). Desse modo, temos um cenário muito rico em termos de contribuições a serem oferecidas para pensar e trabalhar o fenômeno da liderança, mas que não é aproveitado.

A partir do conceito de Moura (2008) sobre liderança, entendemos que ela significa "um processo de influência sobre as cognições e os comportamentos de um conjunto de pessoas, visando-se alcançar uma meta preestabelecida" (MOURA, 2008, p. 43). Além dessa concepção muitos outros autores trabalharam na definição desse conceito (BERGAMINI e CODA, 1997; ROBBINS, 2004; GOLEMAN, 2006).

Por essa perspectiva, pensamos a liderança não só como uma atuação sobre modos de agir e de pensar como também sobre modos de sentir, já que não podemos desvincular pensamento, comportamento e sentimento.

Temos o hábito e fomos educados aprendendo a dicotomizar e distinguir apenas uma das características dos binários razão e emoção. E, como alertou Santos (2008, p.77), adotar essa perspectiva como apoio para os processos de ensino "tem levado a incompreensões do processo de ensino e aprendizagem, justamente pela unilateralidade. Essa polaridade igualmente provoca nas gerações que passaram e continuam a passar por tal sistema a incapacidade de articular as diversas dimensões do seu ser".

Vemos, portanto, como urgente a possibilidade de articularmos, nesse contexto de formação, essas dimensões, interrelacionando pares binários.

Ainda que não supervalorizemos a dimensão emocional, o trabalho com o fenômeno da liderança não pode considerar como únicos ou essenciais os aspectos cognitivos. Estar colocado à frente de um grupo como alguém que vai mobilizar e influenciar comportamentos, cognições e afetos requer conhecimento sobre elementos não palpáveis que estão imbricados nessas relações. "A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais [...]. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si" (SANTOS, 2008, p.76).

Dessa forma, estudar a liderança a partir do olhar de diferentes disciplinas e de diferentes instâncias, como seção de doutrina e divisão de ensino, produz um olhar plurisdisciplinar porque enriquece o tema e ajuda a compreendê-lo de forma mais aprofundada.

Isso nos sugere pensar numa possibilidade de pesquisa sobre liderança que faça uso das histórias de vida, narrativas ou experiências vividas pelos cadetes como forma de possibilitar uma experiência mais aproximada da visão transdisciplinar, viabilizando uma aprendizagem com dimensões cognitivas, afetivas, sociais e emocionais, superando assim, o princípio dicotômico imposto por um modelo de condicionamento vivenciado ao longo da formação do sujeito (SANTOS, 2008).

Ao vislumbrar um trabalho nessa dimensão acreditamos viabilizar aos sujeitos pensar e relatar episódios que lhes foram significativos e relacionados à liderança e que afetaram suas vidas em algum aspecto: emocional, familiar, profissional, social, e, a partir desses relatos, colocar o tema em pauta Trabalhar liderança dessa forma deve considerar que as histórias de vida e os relatos de experiências estão em diálogo constante com o nosso ser e fazer profissionais (MORAES, BATALLOSO e MENDES, 2014).

Reconhecemos, contudo, que a transdisciplinaridade implica uma mudança de atitude real para não se tornar apenas uma mudança aparente; implica adotar novos pontos de vista, que

percebam a interdependência e a articulação entre as diferentes disciplinas que aprendemos, durante nossos processos formativos, a ver como compartimentadas.

Como qualquer outro conhecimento, o estudo de liderança deve ser contextualizado e perpassar as diversas instâncias do processo formativo. Dessa forma, não é possível entender como diferentes a dimensão da liderança aprendida no âmbito do Corpo de Cadetes e a aprendida, por exemplo, por meio na disciplina de Psicologia Organizacional, no contexto da Divisão de Ensino. Elas devem adquirir o caráter complementar e considerar as vivências desse cadete como ponto de partida para um diálogo.

Assim, ao ouvir os cadetes, em suas narrativas sobre liderança, e por meio de investigação em curso, acreditamos poder apontar a necessidade de outro enfoque sobre o tema, diferentemente do que vem ocorrendo até o momento.

Referências

BERGAMINI, Cecília Whitaker e CODA, Roberto. Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL, Academia da Força Aérea. Proposta de planejamento estratégico Academia da Força Aérea 2015 - 2030, PPE-AFA. Pirassununga, 2014.

GOLEMAN, Daniel. Liderança que obtém resultados. In: Liderança: os melhores artigos da Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campos/Elsevier, 2006.

IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: Algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. In: Psicologia: Reflexão e crítica, 16 (3), 2003, p. 483-490.

MORAES, Maria Cândida, BATALLOSO, Juan Miguel, MENDES, Paulo Corrêa (orgs.), et all. Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: Relatos e reflexões em valores éticos. Brasília: Liber Livro UNESCO, 2014.

MOURA, Wilson. Liderança nas organizações: o dilema do real e do aparente. In: Jornadas de Psicologia do Serviço de Seleção do Pessoal da Marinha, 2009, Rio de Janeiro. Serviço do Pessoal da Marinha – Jornadas de Psicologia – Coletânea de textos, 2008, v. 52, p.42-46.

ROBBINS, Stephen Paul. Fundamentos do comportamento organizacional. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, jan./abr., 2008.

Palavras-chave: liderança; aprendizagem; formação discente

APENAS DE PASSAGEM: COMO É POSSÍVEL A TRANSDISCIPLINARIDADE NA AFA

JOSÉLIA MARIA COSTA HERNANDEZ - AFA

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Correndo entre as estrelas a voar No ar, no ar, no ar
(Ferreira Gullar)

Este trabalho trata de como a transdisciplinaridade tangenciou os projetos desenvolvidos por um grupo de pesquisa, Processos Educacionais – Propostas de Estudos (PEPE), formado por docentes de diferentes disciplinas da Academia da Força Aérea (AFA). Nicolescu (1999 e 2008) e Santos (2008) foram o respaldo teórico e, como procedimento metodológico, adotou-se o levantamento bibliográfico dos artigos produzidos pelo próprio PEPE. O objetivo geral deste estudo de natureza qualitativa foi pontuar, nesse levantamento, o olhar transdisciplinar de fazer pesquisa. Como objetivo específico, procurou-se levantar excertos que justificassem esse viés, cotejá-los com a teoria escolhida e apontar sugestões para o trabalho transdisciplinar.

Na AFA, a docência escultura-se pelas cinzeladas das múltiplas disciplinas. Ora, seria possível elas combinarem-se para que interdisciplinarmente alcançassem a transdisciplinaridade?

A transdisciplinaridade é uma concepção contemporânea de transitar pelo conhecimento, a fim de quebrar o paradigma técnico e cartesiano do processo de ensino e de aprendizagem no qual imerge a maioria das instituições educacionais do país.

Como esse retrato se insere num perfeito quadrado na AFA, e, se porventura tiver arestas, serão bem curtas e aparadas, a coparticipação dos pesquisadores do PEPE no mundo de conhecimento do outro, com o intuito de apreender um pouco de áreas distintas, para não só trilhar o universo de saber que o cadete traz em sua bagagem cognitiva mas também constituir-se num novo docente diante dessa trajetória, delineou-se naturalmente como um trabalho transdisciplinar.

Quando se trata de interdisciplinaridade, já se nota que a AFA está muito aquém do que aquela sugere. O que dizer, pois, da transdisciplinaridade? A transdisciplinaridade passa ao longo das disciplinas, ou etimologicamente falando, atravessa as disciplinas para que o conhecimento seja despertado ou construído pelo aluno. Nicolescu (2008) define transdisciplinaridade como "uma transgressão das fronteiras entre as disciplinas", isto é, a transição entre uma disciplina e outra. Não se fala em transdisciplinaridade para construir um sujeito sob a égide da educação mecanicista, pelo contrário. Fala-se de um ensino com ar dos gregos clássicos, cuja formação do homem baseava-se no princípio do καλς και αγαθς, ou seja, de que o homem perfeito é aquele formado pelas linhas do bom e do belo; é o homem virtuoso em busca da plenitude do ser.

Por esse prisma, o homem deve ser visto historicamente como um todo, e sua formação não deve ser compartimentada como quer a visão positivista, quando se divide a ciência em partes para construir um ensino bipartido. Se se quer falar em transdisciplinaridade, há que se ter outra visão do conhecimento, outra visão de mundo, no qual o indivíduo seja visto como um ser singular, no entanto em constante intersecção com o outro; como um ser protagonista da história como um todo, e não apenas de uma cena dela.

A preocupação dos pesquisadores do PEPE, desde o início de suas investigações sobre o docente na AFA, foi desvendar quem é esse profissional e como o seu fazer pedagógico constitui o cadete historicamente. Nas diversas fases de pesquisa do grupo, traços de transdisciplinaridade detectaram-se: "e é deste lugar que apresentamos os dados preliminares

desta pesquisa; do lugar de quem vê aos outros ao mesmo tempo em que vê a si mesmo" (CARLINO et al., 2012, p.2).

Notaram-se aspectos dessa transdisciplinaridade na polifonia dos discursos, na medida em que "também produziram em nós ressonâncias, pois fizeram ecoar nossas próprias marcas e nosso contexto sócio-histórico, já que 'as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos'" (BAKHTIN, 2003 apud CARLINO et al, 2013, p.12523-4). Vermo-nos em nossos colegas, intrinsecamente, já confere em nossas pesquisas a subjetividade e a complexidade, duas das prerrogativas da transdisciplinaridade.

Saber mais detalhadamente sobre outros docentes é buscar no seu conhecimento ou no conhecimento por ele transmitido o conhecimento de nós mesmos ou aquele que nos constrói. Percebe-se a transdisciplinaridade, principalmente porque Nicolescu (1999, p.11) ratifica que ela,

[...] como o prefixo "trans" indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Pensando na complexidade do indivíduo e seguindo esse pensamento, tais pesquisas continuaram através dos anos sob nova perspectiva: estudar as histórias de vida e a significação de ser docente em uma organização militar.

Santos (2008, p.80-1), em seu trabalho sobre complexidade e transdisciplinaridade na educação, diz que "[...] todo conhecimento é uma reconstrução do conhecimento. Trata-se de uma atividade auto-organizativa que produz diferenças em decorrência da diversidade do meio, das relações humanas, da carga genética de cada indivíduo e da sua própria história de vida".

Para completar o estudo sobre história de vida do professor da AFA, o trabalho de Hernandez (2019), além da autobiografia, recorreu a teóricos da Semiótica greimasiana para analisar o sentido de ser docente daquela instituição. Este trabalho inspira outra possibilidade de transdisciplinaridade na área da Linguística, no sentido de ter a Língua Portuguesa como um carro-chefe na reconstrução do conhecimento. Fosse uma locomotiva... E ela (por que não?) tornar-se-ia a responsável por direcionar o caminho da grande viagem do transconhecimento. É a escolhida, pois, afinal, nessa grande travessia, é o idioma o código comum a todos os envolvidos.

Na docência, é imprescindível o entendimento: é necessário tanto que o professor capte a necessidade do aluno, respeitando a sua bagagem do saber, quanto que o aluno dê lugar às palavras do professor, já que o auxiliarão em seu desenvolvimento pessoal, intelectual e emocional.

O homem constitui-se no mundo pela linguagem. Quando comunica algo a alguém, como etimologicamente o próprio comunicare denota, coloca em comum seu pensamento. Se há uma vontade de partilhar o pensamento, isso significa que há um desejo de compartilhar-se, ora com o intuito da generosa partilha do saber que já lhe é intrínseco, ora com a intenção de também se apropriar do conhecimento do outro, trocar experiências e instituir-se socialmente.

É a linguagem, essa faculdade humana de comunicar-se, a sua principal capacidade de instaurar-se no mundo e de colocar-se, ao mesmo tempo, em condições de ter uma visão do todo para poder agir e interagir. É pelos estudos linguísticos, nos quais se situa a língua portuguesa, que o sentido dos textos será desvendado, levando, assim, o leitor a mais uma aquisição de conhecimento não só para torná-lo um especialista na sua área de atuação mas também, e principalmente, para sensibilizá-lo sobre a sua integridade como o indivíduo singular que é. Portanto, ele só existe se se vir dentro de um todo, no qual necessariamente far-se-á

entender pela interlocução e irá entender que o sentido da vida só se constrói pelo outro, nas duas acepções que esta asserção suscita.

Ora, já estamos nos transportando para outro vagão de nossa locomotiva, a Sociologia, e lá sentaremos em qualquer classe para entendermos as lutas de classe, aceitarmos ou não a classe à qual a própria sociedade nos relegou e relativizarmos a classe que elegemos como aquela em que se estabelecerá o nosso status quo no mundo.

Estatuto esse que está longe de ser definido, se não recorrermos ao vagão da Filosofia, na medida em que é pela reflexão sobre o ser no mundo que é possível começar a entender quem somos, de onde viemos, para onde vamos; que nos é possível entender que o ser humano não é tão simples assim como se nos apresenta; que sobre a sua complexidade, já de priscas eras, debruçaram-se aguçados pensadores para tentar desvendá-la. Somos o que somos? Estamos em constante movimento e transformação? Para sermos, precisamos conhecermo-nos a nós próprios?

Que viagem! Interrompida aqui, pois literalmente o fim da linha chegou. E lá, porque algumas linhas foram desativadas, e, infelizmente, alguns vagões, como o da Sociologia, aguardam passivamente um novo comando para poder sair da garagem do deságio e continuar a travessia de sua mais valiosa carga: o conhecimento.

Referências

CARLINO, E.P. Um breve olhar sobre o perfil do docente da Academia da Força Aérea. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Universidad Autonoma do Chile, Santiago de Chile, Anais..., Santiago de Chile: Universidad Autonoma do Chile, 2012.

_____. Uma faceta do profissional docente no ensino superior militar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XI, 2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba-PR, Anais..., Curitiba-PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2013, p.12519-35.

HERNANDEZ, J.M.C. Relatório técnico: Memória e história: o sentido de ser professor na AFA. Pirassununga-SP: Academia da Força Aérea, 2019.

NICOLESCU, B. O Manifesto da Transdisciplinaridade. SP: Triom, 2008.

_____. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: CETRANS: Educação e Transdisciplinaridade. SP: Triom, 1999. p.9-25.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação. In:
Revista Brasileira de Educação. RJ: Autores Associados, v.13 n.37 jan./abr. 2008, p.80-1.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; docência; pesquisa

A TEORIA DA COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENADOR(A): MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade

Esta mesa envolve três pesquisas de relevância para subsidiar a formação de professores em um novo paradigma. A primeira foi realizada pelo grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP. A pesquisa relatada está integrada a uma REDE de pesquisadores, composta por sete grupos de pesquisa do Brasil e de Portugal, e tem como foco de investigação os movimentos paradigmáticos inovadores na Ciência e na Educação e sua influência na formação de professores e na prática pedagógica dos docentes. A pesquisa teve como objetivo geral oferecer um processo de formação continuada, sobre construtos epistemológicos que possam auxiliar os professores, de diferentes níveis de ensino, na busca da mudança paradigmática na docência, em especial, no sentido de acolher uma nova concepção que, neste momento, aponta para o paradigma da complexidade aliada a proposta de educação transformadora. Como metodologia optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, utilizando procedimentos via netnografia. A pesquisa teve como propósito elaborar um site do grupo PEFOP- Paradigmas Educacionais e formação de professores, que acolheu um repositório Digital, com o papel de organizar, armazenar e compartilhar diferentes tipos de materiais, dispostos para atender aos professores e os pesquisadores.O processo investigativo com a participação e elaboração dos pesquisadores, por meio da montagem do site, do repositório e do curso pelos membros do grupo PEFOP foi determinante para a qualidade da pesquisa. A segunda pesquisa que compõe a mesa trata de estudo teórico/bibliográfico intitulado: Contribuições teórico-metodológicas para a construção de uma Pedagogia complexa é um desenvolvido no pós-doutorado em 2018. O estudo se inscreve sob uma abordagem de pesquisa exploratória e bibliográfica (OLIVEIRA, 2012). Esta investigação desenvolveu-se exclusivamente a partir de estudos das fontes bibliográficas (GIL, 1999) representadas pelas obras de Edgar Morin - Métodos 3, 4, 5 e 6, (MORIN, 2002b, 2005b, 2005e, 2005f) e fontes complementares do mesmo autor. O resultado foi a elaboração das contribuições epistemológicas, ontológicas e axiológicas do Pensamento Complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. A terceira pesquisa que compõem a mesa denomina-se "Complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores: uma tríade possível e necessária". Trata-se de um estudo teórico reflexivo que coloca complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores em diálogo triádico, visto a pertinência das possíveis relações a serem estabelecidas entre eles. Tem como objetivo defender que relações entre complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores, mais do que possíveis, são necessárias, se vislumbrarmos uma educação comprometida com o desenvolvimento do pensamento complexo como via para o vir a ser no mundo. O aporte teórico está, centralmente, em Morin (1998, 2000) e Nicolescu (1998). Conclui que cognição, pensamento complexo, processos didáticos e práticas metodológicas são constructos para o desenvolvimento de um pensamento multidimensional na formação de professores. Oferece subsídios para a construção de um paradigma de formação docente fundado na complexidade e na transdisciplinaridade com vistas à um prática conexa que vincule vertente educativa e vertente da docência dos conteúdos escolares, pela via da significação recíproca de uma pela outra.

FORMAÇÃO ONLINE DOS PROFESSORES SOBRE OS SETE SABERES COMO CONSTRUTOS PARA ACOLHER NA DOCÊNCIA A MUDANÇA EPISTEMOLÓGICA PARA O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR
DANIELE SAHEB - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Essa pesquisa foi realizada pelo grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores-PEFOP e está integrada a uma REDE de pesquisadores, composta por oito grupos de pesquisa do Brasil e de Portugal. A investigação tem como foco os movimentos paradigmáticos inovadores na Ciência e na Educação e sua influência na formação de professores e na prática pedagógica dos docentes. A coordenação da rede integrada de pesquisa foi realizada por Dra. Marilda Aparecida Behrens, composta por três grupos de pesquisa brasileiros, um de Universidade particular (PUCPR -Coordenação), de uma Universidade Federal (UFPR) de Universidade Estadual (UNESPAR) e cinco grupos de pesquisa de Portugal: Universidade do Porto -UP-Portugal; Universidade de Lisboa (ULISBOA); Universidade Aberta de Portugal; Universidade de Coimbra; Universidade do Minho- Portugal.
A pesquisa envolveu um processo de formação continuada de professores sobre construtos epistemológicos que possam auxiliar os professores, de diferentes níveis de ensino, na busca da mudança paradigmática na docência, em especial, no sentido de acolher uma nova concepção que, neste momento, aponta para o paradigma da complexidade aliada a proposta de educação transformadora. A pesquisa teve como objetivo geral oferecer um processo de formação continuada, sobre construtos epistemológicos que possam auxiliar os professores, de diferentes níveis de ensino, na busca da mudança paradigmática na docência, em especial, no sentido de acolher uma nova concepção que, neste momento, aponta para o paradigma da complexidade aliada a proposta de educação transformadora.
A pesquisa teve como foco a formação continuada de professores sobre construtos epistemológicos que possam auxiliar os professores, de diferentes níveis de ensino, na busca da mudança paradigmática na docência, em especial, no sentido de acolher uma nova concepção que, neste momento, aponta para o paradigma da complexidade aliada a proposta de educação transformadora.

Referencial teórico

A complexidade deve ser concebida como um desafio e uma motivação para o pensar da incompletude do conhecimento, em lugar de ser entendida como uma resposta, uma receita de completude. Sendo assim, a complexidade traz em sua concepção uma forma de enxergar a realidade:

> Num sentido, o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação (MORIN, 2010, p. 176).

A Teoria da Complexidade, sistematizada por Morin, propõe a construção de um conhecimento capaz de religar os saberes, superando o pensamento disjuntivo, reducionista e linear, produzido pela ciência da Modernidade. Busca a reaproximação das partes para reconstituir o todo nas

várias áreas do conhecimento (BEHRENS, 2006 apudSÁ, 2008, p.62).
Para Morin (1991) a palavra complexidade lembra problema e não solução. O termo vem do latim complexuse significa o que abrange muitos elementos ou várias partes (PETRAGLIA, 2010). A autora esclarece que o termo complexidade surgiu na obra de Morin no final dos anos 1960, advindo da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e do conceito de auto-organização. Complexo quer dizer um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes.
A complexidade, portanto, questiona o princípio da ciência moderna, de divisão e separação na produção do conhecimento, que levou à supremacia da fragmentação e da especialização. Para Morin (2010) o paradigma moderno simplificador não possibilita a compreensão da complexidade do real.
A complexidade de Morin constitui uma articulação inter e transdisciplinar de saberes que apresenta profunda reorganização das relações entre ciência, filosofia e arte. Uma das características fundamentais da epistemologia complexa moriniana é a abertura de diálogo entre o pensamento científico com a teoria antropológica, a teoria ética, a teoria política e a teoria educativa.
Para a complexidade,a relação ordem/desordem, considerada repulsiva e oposta para a ciência simplificadora e reducionista, passa a ser comunicante e complementar, sendo o cerne para o desenvolvimento do mundo. Nesse sentido,Viégas (2002, p. 84) alerta para o fato de que um mundo visto apenas a partir da ideia de ordem (absolutamente determinado) seria um mundo sem inovação, sem criação. Ao mesmo tempo,um mundo considerado apenas a partir da ideia de desordem (absolutamente aleatório), seria um mundo incapaz de constituir organização, pela incapacidade de conservar a novidade (de mantê-la por um tempo em um espaço singular). Seriam, ambos, portanto, mundos pobres e mutilados; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer (Morin apud VIÉGAS, 2002, p. 84). Os conceitos de ordem, desordem e organizaçãoestão ligados pelas interações, o que faz com que cada um destes termos só possa ser concebido com referência aos outros e que todos eles só possam ser concebidos via interações. Para Morin:

> As interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam. [...] Assim para que haja organização é preciso que haja interações: para que haja interações, é preciso que haja encontros, para que haja encontros, é preciso que haja desordem (agitação, turbulência) (1997, p.53).

Morin (1997) enfatiza a necessidade de pensarmos sobre a complexidade da realidade física, biológica e humana, já que os conceitos, de ordem, desordem e organização, fazem parte do universo, da constituição da vida e da história humana. O autor, portanto,nos faz um convite para pensarmos a complexidade do tempo em que vivemos, ressaltando como característica do contexto atual a necessidade de juntar e religar o que esteve disjunto a partir de uma leitura multidimensional para a análise das complexas realidades.

Metodologia

Como metodologia optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, utilizando procedimentos via netnografia. A pesquisa teve como propósito elaborar um site do grupo PEFOP- Paradigmas Educacionais e formação de professores, que acolheu um repositório Digital, com o papel de organizar, armazenar e compartilhar diferentes tipos de materiais, dispostos para atender aos professores e os pesquisadores. A elaboração do site e do

repositório tiveram o intuito de subsidiar a oferta de cursos e a disponibilização de publicação das pesquisas e indicação de artigos e obras que permitam consultas, bem como, acolham a participação dos usuários para avançar na área de conhecimento. Resultados

Os resultados podem ser dimensionados a partir dos depoimentos de alguns participantes ao serem questionados sobre as contribuições dos módulos. Para tanto, elegeu-se alguns relatos dos codificados de R1 a R28 pois foram denominados por números para salvaguardar o anonimato. Assim, destacam-se:

> "Esse módulo foi importante para repensar e até reafirmar minha visão sobre a prática pedagógica, pois considero a educação em nosso país ultrapassada e preguiçosa, pautada em teoria e sem buscar inovações. Através dos textos sugeridos e de uma breve leitura do livro tive a possibilidade de enxergar que ninguém é detentor do conhecimento e que mesmo estando sujeito a erros é através deles que construímos o conhecimento. O curso nos possibilita a troca de ideias e a interação com outros profissionais enriquecendo nossa aprendizagem, a metodologia utilizada é de fácil assimilação, permite uma navegação fácil e rápida sem dificuldades para encontrar e responder aos tópicos abordados. Por tratar-se de um assunto pouco abordado no cotidiano achei que foi introduzido de maneira clara e precisa. (R12).

Os depoimentos foram muitos e as participações pertinentes como pode-se observar na amostra dentre as contribuições recortada. O processo investigativo exigiu momentos de reflexão e discussão do grupo PEFOP. O processo investigativo com a participação efetiva e elaboração dos pesquisadores, por meio da montagem do site, do repositório e do curso pelos membros do grupo PEFOP foi determinante para a qualidade da pesquisa e para o avanço da temática da teoria da complexidade como subsídios e construtos na formação de professores.

Referências

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**.6 ed. (Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **O método I,a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.

MORIN, Edgar. **Problema epistemológico da complexidade**.Portugal: Europa-América, 1991.

PETRAGLIA, Izabel **Edgar Morin**:a educação e a complexidade do ser e do saber. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 13ed., Porto: Afrontamento, 2002.

VIÉGAS, ALINE. **A educação ambiental nos contextos escolares:para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2002.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade; educação; formação de professores

TECENDO CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PENSAMENTO COMPLEXO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA COMPLEXA

RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução /Problema

O presente estudo teórico/bibliográfico intitulado "Contribuições teórico-metodológicas para a construção de uma Pedagogia complexa"(SÁ, 2018)[1]foi desenvolvido no pós-doutorado sob a supervisão da professora doutora Marilda Aparecida Behrens (PUPR) em 2018. O estudo debruçou-se no estabelecimento de um diálogo epistemológico entre os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo e a ciência pedagógica com o objetivo de contribuir epistemologicamente para a construção de uma Pedagogia Complexa. O estudo teórico/bibliográfico procurou organizar e sistematizar as dimensões epistemológicas, ontológicas e axiológicas do pensamento complexo que possam alicerçar a construção de uma Pedagogia Complexa.

Acredito que os estudos pedagógicos se enriquecerão com a contribuição epistemológica dos princípios cognitivos do pensamento complexo (sistêmico organizacional, dialógico, recursivo, retroativo, hologramático, autonomia e dependência, reintrodução do conhecimento em todo conhecimento) para a construção de uma Pedagogia Complexa.

A contribuição teórica do Pensamento Complexo para o discurso pedagógico pode se dar também a partir: da concepção de Homo Sapiens/Demens; da questão da epistemologia do conhecimento multidimensional, poliocular; da concepção de Homem/mulher multidimensional; da concepção de Cultura; da concepção de Mundo; da concepção de uma cidadania planetária; da concepção de incerteza, do acaso enquanto parâmetros intrínsecos à vida social; da compreensão intrínseca entre a natureza, sociedade e indivíduo; da concepção de escola enquanto uma unidade sistêmico-organizacional; da concepção de sociedade local/global e etc.

Elegeu-se como Objetivo Geral: Aprofundar os estudos sobre os pressupostos teóricos[2]do Pensamento Complexo com vistas a contribuirteórica e metodologicamente para a construção de uma Pedagogia Complexa.E como Objetivos Específicos: Aprofundar os estudos na obra de Edgar Morin – Método 3 – O conhecimento do conhecimento; Aprofundar os estudos na obra de Edgar Morin – Método 4 – As ideias – habitat, vida, costumes organização; Aprofundar os estudos na obra de Edgar Morin – Método 5 – A humanidade da humanidade – a identidade humana; Aprofundar os estudos na obra de Edgar Morin – Método 6 – Ética.

Fundamentação Teórica

A Pedagogia é entendida como uma ciência aplicada que estuda os fenômenos educativos (escolares e não-escolares) e tem seus pressupostos teóricos e metodológicos. Elabora um discurso científico diferenciado das demais ciências que estudam a educação, ao mesmo tempo em que se fundamenta teoricamente na elaboração epistemológica das ciências, tais como: Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, Informática, Comunicação etc., a fim de tecer seu próprio quadro epistêmico.

O Pensamento Complexo sistematizado por Edgar Morin se fundamenta em pressupostos teóricos e metodológicos que são construídos a partir dos estudos contemporâneos (século XX) das ciências como: Biologia, Física, Cibernética, Ecologia, Informação etc. A complexidade compreende a vida, a sociedade, as relações sociais, o mundo quântico e o mundo cósmico

entendidos como sistemas que se interdependem, que se interconectam no tempo e no espaço. O pensamento complexo procura superar uma concepção de ciência disjuntiva, fragmentadora, diferenciadora, redutora para uma concepção de conhecimento multidimensional, dialógico, interligado, interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar, no qual o uno não se dissolve no múltiplo e o múltiplo fará parte do uno (MORIN, 2005a).

O trabalho apresentado é fruto de uma trajetória de estudos que venho empreendendo (SÁ, 1997, 2008, 2015, 2018) no sentido de estabelecer um diálogo epistêmico entre os pressupostos teóricos da Pedagogia, enquanto uma das ciências que estuda o fenômeno educativo (escolar ou não escolar) e as contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo sistematizado por Edgar Morin.

O estudo de pós-doutorado apresentado nesta Mesa compreendeu o aprofundamento nas obras de Edgar Morin - Métodos 3, 4, 5 e 6, (MORIN, 2002b, 2005b, 2005e, 2005f), bem como, na participação das atividades do Grupo de Pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores - PUC-PR (CNPq) coordenado pela professora Dr. ª Marilda Aparecida Behrens (2006, 2015), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período de fevereiro de 2018 a fevereiro de 2019. Os estudos no pós-doutorado visaram um aprofundamento epistemológico, axiológico e ontológico nos princípios e nos pressupostos teóricos e metodológicos do Pensamento Complexo com a intenção de contribuir teórica e epistemologicamente com a construção de uma Pedagogia Complexa.

Metodologia

O estudo se inscreve numa abordagem de pesquisa exploratória e bibliográfica (OLIVEIRA, 2012). Classifica-se como uma pesquisa bibliográfica aquela que tem como premissa inventariar, analisar e sistematizar os conhecimentos capazes de contribuírem para o aprofundamento teórico-metodológico de uma determinada área do saber humano, no caso, em relação ao discurso pedagógico (científico). Esta investigação se desenvolveu exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1999) que neste caso foram as obras de Edgar Morin: Métodos 3, 4, 5 e 6, (MORIN, 2002b, 2005b, 2005e, 2005f) e as fontes complementares do mesmo autor.

Resultados

A partir da caracterização realizada das dimensões: ontológica, epistemológica e axiológica que fundamentam o Pensamento Complexo, compreendo que há inscrita, implícita uma Pedagogia Complexa que pode contribuir em relação aos desafios e aos enfrentamentos da vida, da sociedade e da Educação do século XXI. Uma Pedagogia complexa apontará para a religação dos saberes como forma de fomentar o diálogo epistêmico na área da Educação superando uma visão reducionista, maniqueísta, diabolizante e excludente que, muitas vezes, observo no campo educativo. Uma pedagogia complexa fundamentar-se-á numa racionalidade que produza um conhecimento pedagógico aberto, dialógico que coopere e contribua para a formação de intelectuais da educação comprometidos com a educação para a lucidez (MORIN, 2000a).

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade** – metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios.Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

_____; Romilda Ens (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores.1ed. Curitiba: Editora Appris, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000a.

_____. **O método 5**: a humanidade da humanidade - identidade humana.Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O Método 6** – Ética.Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento.Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005e.

_____. **O método 4**: as ideias. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005f.

SÁ, Ricardo Antunes de. **A Construção do Pedagogo** – Superando a Fragmentação do Saber – uma proposta de formação. 1997. 155 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

_____. Pedagogia e Complexidade: diálogos preliminares. In: SA, R. A. (Org.) Complexidade e Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n.32, Editora da UFPR, 2008, p.57-74.

_____. Em busca de uma pedagogia complexa. BEHRENS, Marilda Aparecida: ENS, Romilda Teodora (Org.). **Complexidade e Transdiciplinaridad**e – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores.Curitiba: Editora Appris, 2015, p.61-74.

_____.**Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa**. Curitiba (PR): Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Relatório de Pós-Doutorado, 2018, 61f.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

[1]A investigação em nível de pós-doutorado é aprofundamento de investigação que já venho desenvolvendo desde 2008 (SÁ, 2008). Nesta venho investigando os pressupostos teóricos e metodológicos da Pedagogia, ciência que estuda a educação e os pressupostos da Teoria da Complexidade. A partir deste estudo tenho procurado estabelecer diálogo, epistêmico entre a Pedagogia e a Teoria da Complexidade com vistas ao enriquecimento teórico e metodológico da Teoria Pedagógica contemporânea e, no limite, pretendo contribuir para a construção de uma Pedagogia Complexa.

[2]Os pressupostos de uma ciência são justamente as ideias, os critérios e os princípios que ela emprega em sua efetuação. E o estudo desses pressupostos constitui o que se chama de busca dos fundamentos. Essa busca possui um caráter relativo, pois explicita os pressupostos relativamente a outros pressupostos. Não há um fundamento último e absoluto para as ciências, capaz de fornecer-lhes uma justificação cabal (JAPIASSU, 1975, p.98).

Palavras-chave: Educação; Teoria da Complexidade.

COMPLEXIDADE, TRANSDICIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TRÍADE POSSÍVEL E NECESSÁRIA

ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Em meu percurso histórico como pesquisadora tenho buscado compreender conceitualmente o termo "Formação de Professores" visto a dispersão conceitual que o envolve, o que acarreta dispersão nos processos formativos, conforme identificado em Guérios, Cirino, Vieira e Melo (2016). Em uma perspectiva analítica, Mindal e Guérios (2013) identificaram que os mesmos temas, dilemas, impasses e pontos de tensão são recorrentemente apontados na pesquisa acadêmica brasileira desde a década de 1950.

Entre as pesquisas que historicamente desenvolvi ressalto duas delas para este texto. Em Guérios (2002) investiguei o movimento de constituição profissional de professores sob a ótica da complexidade de Edgar Morin e observei que este movimento é contínuo e permanente, mas não linear, tampouco previsível. Identifiquei que em uma perspectiva de complexidade, a autonomia e a criatividade são processos vinculados que ocorrem quando os docentes aceitam a imprevisibilidade característica do espaço educativo e estão abertos para o novo, o que demanda desenvolvimento de estratégias didáticas compatíveis com o que se lhes apresenta (GUÉRIOS, 2002). Atualmente, investigo relações entre cognição, pensamento complexo, aprendizagem, processos didáticos e práticas metodológicas na formação de professores na Educação Básica e no Ensino Superior, cuja intenção é a de colaborar para a construção de um paradigma de formação docente fundado na complexidade e na transdisciplinaridade com vistas à um prática conexa que vincule vertente educativa e vertente da docência dos conteúdos escolares, pela via da significação recíproca de uma pela outra.

Meu objetivo no presente texto é defender que relações entre complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores, mais do que possíveis, são necessárias, se vislumbramos uma educação comprometida com o desenvolvimento do pensamento complexo como via para o vir a ser no mundo, decorrente do paradigma de formação almejado. Para tanto, defendo que a ação docente pode ser composta por dois vetores. Um deles é o compromisso com a aprendizagem dos alunos. O outro é o compromisso educativo da ação docente. Dos vetores resulta que a ação didática com intencionalidade educativa promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos pela significação do conhecimento escolar.

Uma possibilidade metodológica para o desenvolvimento do que afirmo são Projetos Temáticos de docência para práticas transdisciplinares por mim desenvolvidos em conjunto com professores da Educação Básica e alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e em Pedagogia. Entre eles, destaco: "Matemática financeira na escola em uma perspectiva de educação para vida", "Sustentabilidade ambiental, financeira, social e econômica", "Matemática e Literatura".

Metodologia

No presente texto, realizo um estudo teórico reflexivo que coloca complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores em diálogo triádico, visto a pertinência das possíveis relações a serem estabelecidas entre eles. O lócusda empiria está nas pesquisas nominadas e o aporte teórico em Morin (1998, 2000) e Nicolesku (1998). A formação de

professores é investigada sob focos específicos, incluindo a formação do formador, a ação didática do professor nos anos escolares e os respectivos processos de aprendizagem. O pensamento complexo se dá como linha matriz teórica para a composição da pesquisa. A organização dos dados se dá por meio das seguintes categorias: complementaridade, convergência conceitual, educação e prática pedagógica.

Fundamentação Teórica

Inicio com a afirmação de Morin de que Complexidade advém de complexusque é tecer junto. Tecer junto o que? Respondo, tecer junto a malha constitutiva da prática pedagógica (GUÉRIOS, 2002). O que constitui tal malha? No âmbito educativo escolar, afirma Guérios (2002, p.174), "alunos, professores, circunstâncias, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos". Esta tessitura é justificada pelos ensinamentos de Morin sobre desenvolvimento de um pensamento não fragmentado e multidimensional com enfoque crítico, reflexivo, transformador e globalizador.

Sintetizo fundamentos da complexidade com a afirmação de Morin (1988, p. 8) sobre a necessidade de "reconhecer os traços constitutivos do complexo, que não contém apenas diversidade, desordem, aleatoriedade, mas comporta, evidentemente também, suas leis, sua ordem, sua organização. Trata-se, enfim e sobretudo, de transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade". (MORIN, 1988, p. 8). Ora, tal transformação é processual e, por certo, é motriz do desenvolvimento do pensamento estratégico. Por sua vez, "estratégia é a arte de trabalhar com a incerteza" (Morin, 1994, p. 284). Se a incerteza for pensada complementarmente com a imprevisibilidade decorrente da dinamicidade da realidade cotidiana, temos que um "método compreendido como atividade pensante e consciente" (Morin, 1988, p.339) pode levar à uma prática docente transdisciplinar. Na perspectiva que defendo, implica em educar para a vida e para a aprendizagem como ato conexo que transcende a dimensão disciplinar, ao mesmo tempo em que coloca em relação o conhecimento escolar e a própria existência, considerando triadicamente o homem, o indivíduo e a sociedade na composição do pensamento sobre o universo (GUÉRIOS, 2019). Morin aponta o desenvolvimento de um pensamento não fragmentado, multidimensional com enfoque crítico, reflexivo, transformador e globalizador.

A transcendência acima é manifestação do pensamento e da ação transdisciplinar. De fato, a transdisciplinaridade está no cerne da possibilidade da "transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedade" (Nicolescu, 1988, p. 3). Daí decorre que processos cognitivos criativos propiciam autonomia no fazer docente por meio de estratégias que possibilitam a ultrapassagem de ações didáticas estáticas, preocupadas apenas com o cumprimento do conteúdo curricular hierarquizado nas disciplinas escolares.

Resultados

Compreender a formação do formador, sua ação didática e os processos de aprendizagem de modo complementar, permite que articulações conexas sejam estabelecidas de modo a possibilitar a conceituação do termo Formação de Professores como campo investigativo por um lado, e como campo propício para práticas pedagógicas complexas e transdisciplinares. Cognição, pensamento complexo, processos didáticos e práticas metodológicas são constructos para o desenvolvimento de um pensamento multidimensional na formação de professores. Do mesmo modo, "alunos, professores, circunstâncias, conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos" constituem uma tessitura para um pensamento não fragmentado.

Em uma perspectiva docente complexa e transdisciplinar,as práticas docentes desenvolvidas oportunizam quealunos e professores desenvolvam análise de circunstância, conjecturem,

elaborem estratégias resolutivas e realizem análise reflexiva circunstanciada. Assim, vertente educativa e vertente da docência dos conteúdos escolares estarão vinculadas, de modo recíproco, possibilitando aprendizagem significativa.
A criatividade na prática didática é inerente as práticas transdisciplinares, que por sua vez, estimula o desenvolvimento do pensamento criativo dos alunos.
Por meio dos resultados anunciados, é possível afirmar que complexidade, transdisciplinaridade e formação de professores constituem uma tríade não só possível, como necessária em um contexto pedagógico que vislumbre o desenvolvimento do pensamento estratégico para o vir a ser no mundo.
Espero que os resultados lancem luzes para a constituição de um paradigma de formação docente fundado na complexidade e na transdisciplinaridade, paradigma este que colabore para discussões transformativas sobre dilemas, impasses e pontos de tensão recorrentemente apontados na pesquisa acadêmica brasileira.

Referências

GUÉRIOS, E. Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática. Tese (Doutorado). UNICAMP: Campinas2002. http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253667

GUÉRIOS, E. Princípios didáticos para uma prática matemática transdisciplinar. InConferência Interamericana de Educação Matemática. Medellin.Colômbia 2019.http://ciaem-redumate.org/conferencia/index.php/xvciaem/xv/paper/viewFile/1098/605

GUÉRIOS, E. CYRINO, M. VIEIRA, A. MELO, M. Mapeamento da pesquisa sobre o professor que ensina matemática: características da Região Sul do Brasil. In Fiorentini, D. Passos, C. Lima, R. (orgs). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática**: Período 2001-2012. Campinas: FE/UNICAMP. 2016. p 43-76. https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf.

MINDAL, C.; GUÉRIOS, E. F**ormação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil**: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. In: Mindal e Guérios (Org.). Educar em Revista, Curitiba, Ed. UFPR, n. 50, p. 21-33. 2013. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34722

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/DF: Cortez/UNESCO. 2000.

NICOLESCU, B. .**La Transdisciplinariedad. Manifesto**. Paris: Du Rocher. 1998.

Palavras-chave: Educação; Teoria da Complexidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES Á LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

COORDENADOR(A): MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade

Esta mesa é composta por três pesquisa que tem como foco a Complexidade, a transdisciplinaridade e a formação de porofessores. A primeira pesquisaacolhe uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual, utilizou-se para coleta de dados os princípios da netnografia virtual. Desta maneira, objetivou-se discutir sobre a formação continuada do professor para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que superem a prática pedagógica sustentada na visão doparadigma newtoniano-cartesiano que incita ações no processo de ensino aprendizagem fundamentado nos princípios da fragmentação, da linearidade, da racionalidade fechada, da simples memorização reproduzida acriticamente e D'AMBROSIO, 1998, MORAES,2008). Com esse desafio posto, o Grupo PEFOP- Paradigmas educacionais e formação de professores, buscou colaborar com docentes e profissionais nacionais e internacionais interessados em conhecer uma nova visão na educação, em especial, para se aprofundar nos construtos do pensamento complexo de Edgar Morin. Para tanto, foi oferecido um processo formativo online que de acordo com os participantes possibilitou reflexões sobre os construtos, saberes e práticas que atendem aos princípios do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da visão transformadora como pilares epistemológicos na ação docente. Os participantes, em sua maioria, destacaram a pertinência da possibilidade de realizar reflexões entre pares, num curso online, que envolveu diferentes recursos oferecidos como imagem, casos, vídeos, mensagens, textos didáticos, entre outros, sobre os construtos, saberes e práticas que possam atender aos princípios do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da visão transformadora como pilares epistemológicos para uma nova ação docente. Na segunda pesquisa apresenta-se neste texto uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que buscou investigar se a utilização Recursos Educacionais Abertos (REA) sobre os sete saberes necessários à educação do futuro. Atendeu ao objetivo de investigar se a utilização Recursos Educacionais Abertos (REA) sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, obra de Edgar Morin (2005), contribui para compreender o pensamento complexo e os desafios para a adoção de uma prática educativa inovadora e reflexiva. A pesquisa envolveu processos de reflexões junto a 27 professores que participaram de um curso de especialização em formação pedagógica do professor universitário, em uma universidade particular na Cidade de Curitiba. Os resultados apontaram que os futuros professores ainda estão inseguros e que certamente necessitam maiores contatos com a proposta do pensamento complexo e, especialmente, com o entendimento da aplicação dos sete saberes necessários à educação do futuro e sua ação educacional. A proposta de uma metodologia de ensino inovadora com a adoção do Recurso Educacional Aberto a fim de inserir os futuros docentes no cenário do pensamento complexo foi uma oportunidade impar, pois permitiu adotar estratégias de ensino inovadora considerando a apropriação de saberes ancorados na teoria do pensamento complexo. A terceira pesquisa apresenta como questão norteadora a urgêencia em fundamentar e desvelar princípios epistemológicos que nos possibilitem discutir "histórias em formação". Desse modo, realizamos um exercício de pensamento acerca de alguns, dos princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade que potencializam esse movimento de descoberta e de interação. Desse modo, optamos por estabelecer um diálogo epistêmico com autores que desenvolvem perspectivas teóricas relacionais. Adotamos para este

trabalho uma dinâmica metodológica qualitativa, de natureza exploratória, admitindo a provisoriedade dos resultados, ainda em fase de elaboração.

OS SETE SABERES NECESSÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO NA FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE DE PROFESSORES

MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR
EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A problemática imposta na sociedade na contemporaneidade exige gerar reflexões em diferentes campos do conhecimento mas, em especial, no âmbito educacional para que busque novas maneiras de pensar, ensinar, aprender e agir na educação em diferentes níveis de ensino. Como metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou-se para coleta de dados os princípios da netnografia virtual. Desta maneira, objetivou-se discutir sobre a formação continuada do professor para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes que superem a prática pedagógica sustentada na visão doparadigma newtoniano-cartesiano que incita ações no processo de ensino aprendizagem fundamentado nos princípios da fragmentação, da linearidade, da racionalidade fechada, da simples memorização reproduzida acriticamente e D'AMBROSIO, 1998, MORAES,2008). Com esse desafio posto, o Grupo PEFOP- Paradigmas educacionais e formação de professores, buscou colaborar com docentes e profissionais nacionais e internacionais interessados em conhecer uma nova visão na educação, em especial, para se aprofundar nos construtos do pensamento complexo de Edgar Morin. Para tanto, foi oferecido um processo formativo online que de acordo com os participantes possibilitou reflexões sobre os construtos, saberes e práticas que atendem aos princípios do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da visão transformadora como pilares epistemológicos na ação docente.

Fundamentação teórica

A teoria da complexidade proposta por Edgar Morin (2008), propõem a reforma do pensamento por meio do diálogo entre as diversas ciências, religando saberes, contextualizando e problematizando em oposição ao pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz a realidade e o conhecimento, pois para este autor "[...] complexussignifica o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)" e complementa que "[...] há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade" (MORIN, 2000, p. 38). Os princípios do pensamento complexo permitem que o homem possa perceber a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo, focalizar as inter-relações sujeito/objeto, pensar o objeto e suas relações, compreender a dinâmica não-linear presente no conhecimento e na aprendizagem.

Torna-se necessário que o docente aprenda a desconstruir velhos pensamentos e buscar novos rumos para a prática pedagógica, entendendo que não existe um método a ser seguido, mas um conhecimento a ser lapidado e construído, requerendo e necessitando "[...] entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese é preciso conjugá-las" (MORIN, 2000, p. 46).

Transcender a lógica binária da visão clássica é superar uma docência pautada na alienação, na prepotência aos reducionismos culturais, cultivador do enciclopedismo, permeado por ações dogmáticas que promovem a transmissão fragmentada e desvinculadas da realidade. A prática pedagógica fundada no pensamento complexo e na visão da transdisciplinaridade possibilita que as aulas se transformam em ambientesdialógicosde compartilhamentos e de trocas. O diálogo permite a pluralidade de olhares e de referências, de múltiplas leituras e visões diferentes na busca constante de soluções aos conflitos emergentes.
Inúmeras são as implicações da complexidade e da transdisciplinaridade na formação docente, pois estas bases epistemológicas orientadoras do pensamento e da ação, permitem que o professor conduza sua prática pedagógica voltada para a ampliação da reflexão, das interações, da organização de ambientes educacionais flexíveis, dinâmicos, criativos e inovadores.

Metodologia

A pesquisa aqui apresentada, relata os estudos dos pesquisadores do grupo PEFOP- Paradigmas educacionais e formação de professores, que de maneira colaborativa vem desenvolvendo uma pesquisa transnacional com profissionais da educação da ULisboa, Uminho, UCoimbra, UAberta de Portugal, UPorto, juntamente com docentes de uma Universidade Particular, uma Federal e uma Estadual do Brasil.
A pesquisa intitulada Paradigma da complexidade e transdisciplinaridade como pilares epistemológicos para geração de construtos, saberes e práticas na formação pedagógica dos professores, foi financiada pelo CNPq, órgão gerenciador de pesquisas no Brasil. Para a realização da pesquisa foi desenvolvido pelo grupo Pefop- Paradigmas educacionais e formação de professores, um site com a finalidade de colaborar com professores e profissionais nacionais e internacionais interessados em conhecer e se aprofundar nos construtos do pensamento complexo de Edgar Morin.
Nesse site foi estruturado um repositório com diferentes informações e recursos sobre a Teoria da Complexidade. Também foi desenvolvido no ano de 2018, um curso onlinedenominado de ‘Formação de Professores para uma Prática Inovadora’, estruturado a partir do livro ‘Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro’, de autoria de Edgar Morin (2000). O curso foi organizado em 7 módulos, sendo um para cada capítulo do livro escolhido, realizado em 21 dias cada etapa de maneira independente e com certificação digital.
Este curso possibilitou a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando para coleta de dados os princípios da netnografia virtual. O levantamento dos dados se deu por meio dos relatos dos professores participantes nos fóruns e no questionário semiestruturado aplicado após o término do curso. Inicialmente 45 professores brasileiros e portugueses, se inscreveram, mas 28 finalizaram o curso que foi realizado no período de cinco meses.

Resultados

Observou-se junto aos professores participantes, por meio dos relatos nos fóruns e pelas respostas do questionário, que o curso de formação continuada fundamentado no pensamento complexo, estruturado nos Sete saberes necessários a educação do futuro de Edgar Morin, possibilitou a ressignificação de conhecimentos e saberes docentes ampliando a visão para repensar a prática pedagógica de maneira que esta corresponda as necessidades do mundo contemporâneo. Na avaliação final 66% dos professores afirmaram que tudo o que foi estudado no curso tem aplicação na sua prática pedagógica. Selecionou-se alguns depoimentos:

“Iniciativas como essa são muito bem vindas, no sentido de ampliar o conhecimento, reciclar e atualizar práticas pedagógicas. Além disso, ajudam a manter viva a motivação e a disposição para ensinar” (P12)

"Acredito que deva ser promovida outras iniciativas como estas que possam estar fazendo parte de tantas outras que contribuem com a nossa formação e a troca de experiência com outros professores" (P19).

Os participantes, em sua maioria, destacaram a pertinência da possibilidade de realizar reflexões entre pares, num curso online, que envolveu diferentes recursos oferecidos como imagem, casos, vídeos, mensagens, textos didáticos, entre outros, sobre os construtos, saberes e práticas que possam atender aos princípios do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da visão transformadora como pilares epistemológicos para uma nova ação docente.

Referências

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:**repensar a reforma, reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana-WHH, 2008.

D'AMBROSIO. **Transdisciplinaridade**. SP: Palas Athena, 1998.

Palavras-chave: formação continuada; pensamento complexo; prática pedagógica

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR E A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS SOBRE OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

LUCYMARA CARPIM - PUCPR
JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente texto apresenta as reflexões de investigação junto a 27 professores que participaram de um curso de especialização em formação pedagógica do professor universitário, em uma universidade particular na Cidade de Curitiba. Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, buscou investigar se a utilização do Recurso Educacional Aberto (REA) sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, obra de Edgar Morin (2005), contribuiu para compreender o pensamento complexo e os desafios para a adoção de uma prática educativa inovadora e reflexiva. Optou-se por adotar o REA, uma vez que este está disponível para utilização por tratar-se de documento de acesso livre. Conforme UNESCO (2011), "Recursos educacionais abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros". A ideia de usar o Recurso Educacional Aberto, foi o de despertar os estudantes, futuros docentes, para que por meio do acesso ao material composto por slides e vídeos, disponível no repositório do grupo de pesquisa da PUC do Paraná, Paradigma Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), e discussão coletiva em sala de aula, sobre os sete saberes necessários a educação do futuro e os desafios postos pelo século XXI, provocassem reflexões sobre a necessidade da composição educativa ser aplicada a partir de uma intencionalidade no desenvolvimento de conhecimentos que levem o estudante a pensar no aprendizado como um caminho que o oriente e o transforme em cidadão do mundo, responsável e crítico sobre o futuro da humanidade e do planeta. Assim, compreender os sete saberes necessários à educação do futuro para a adoção de uma prática docente que considere os estudantes em sua integralidade e sua multidimensionalidade enquanto cidadão do cosmo.

Fundamentação Teórica

No primeiro saber, as discussões e estudos versam sobre as cegueiras do conhecimento, reforçando o que observa Morin (2005), adotar um ensino que demonstre que nada é imutável, e que erros e ilusões podem ocorrer quando falamos do conhecimento científico, não estamos isentos de errar quanto as nossas reflexões e análises à luz de determinadas teorias, pois não estamos imunes a composição do entendimento da teoria considerando nossos medos e desejos, estes podem nos direcionar a ilusões. Cada um de nós é dotado de sua verdade e subjetividade, uma vez que agimos e sentimos de acordo com o que pensamos considerar correto, nas palavras de Morin (2205, p. 21), "Cada mente é dotada também de potencial de mentira para si próprio (self-deception), que é fonte permanente de erros e de ilusões [...]". Morin (2005), observa que o cidadão do terceiro milênio necessita saber articular as informações, organizá-las e usá-las para o bem comum da sociedade. O segundo saber, destaca que o conhecimento pertinente precisa reconhecer a multidimensionalidade do indivíduo, o ser humano é ao mesmo tempo (racional, biológico, social, afetivo e psíquico), e por conta disso devemos transpor a fragmentação do conhecimento. Para mudar essa realidade é fundamental que a educação do futuro componha a aprendizagem considerando a multidisciplinaridade, partindo da dialógica

dos saberes, trabalhando o ensino como um todo, integrando as partes ao todo. Para que isso ocorra, é necessária uma educação que valorize as múltiplas inteligências dos estudantes compondo uma prática educativa que utilize metodologias de ensino que permita o trabalho colaborativo, e atividades cognitivas que resgatem a criatividade, promovendo a inteligência geral, mobilizando os conhecimentos para consolidar a relação dialética entre discente e docente. Ensinar a condição humana, é o terceiro saber descrito por Morin (2005, p. 55), "nos despertando para que nosso papel enquanto educadores é ensinar o respeito e o entendimento da nossa diversidade cultural". Portanto, é essencial ensinar nossos estudantes que somos singulares e múltiplos e que a compreensão e respeito as organizações sociais e culturais se fazem fundamentais para a concepção da unidade/diversidade. O desafio está em ensinar que somes seres cósmicos, terrestres e físicos, compomos um cenário diversificado, e estamos ligamos ao destino do planeta, ou seja somos cidadãos do mundo, somos indivíduo/sociedade/espécie, razão/afeto/pulsão, e somos também cérebro/mente/cultura, portanto a espécie humana e a diversidade das culturas são dimensões inseparáveis. No quarto saber Morin (2005), relata sobre o ensinar a identidade terrena, de como enquanto indivíduos podemos refletir sobre os problemas, especialmente os trazidos pelo desenvolvimento econômico e o impacto nas sociedades. Um dos mais desafiadores diz respeito ao impacto ecológico e de como a educação pode contribuir na defesa dos direitos humanos, das minorias culturais, étnicas, sociais, por conta disso a educação cabe a tarefa de ensinar a ética da compreensão planetária. É construir uma identidade terrena em conjunto, respeitando a diversidade, compreendendo as questões éticas e religiosas, a partir da solidariedade local e planetária. No quinto saber Morin (2050, explora o: Enfrentar as incertezas, apontando que vivemos um cenário de ordem e desordem constantes, quando o surgimento do novo somente é possível a partir de uma desorganização. Nesse sentido, a educação do futuro, cabe orientar que o inesperado e o incerto tornam-se possíveis e podem se realizar. No sexto saber Morin (2005), explora o ensinar a compreensão, destacando a missão espiritual da educação, por conta disso, ensinar a ética da compreensão, estimulando o estudante a se auto conhecer, entender quais os impactos de suas atitudes, julgamentos e pensamentos sobre o outro. A educação do futuro deve ensinar a compreensão mútua, limites e possibilidades de nossas potencialidades, de ouvir, entender e aceitar os outros, suas opções de vida e de filosofia. E finalmente o sétimo saber que trata da ética do gênero humano. A educação cabe o compromisso de ensinar os princípios democráticos da liberdade: de expressão, de opinião, da diversidade. Em vista disto, a educação do futuro cabe ensinar os princípios éticos da liberdade, da essência humana, trabalhar para a humanização dos indivíduos e em prol de uma unidade na diversidade planetária, consolidando um ato de solidariedade e de respeito ao gênero humano.

Metodologia

Ao trabalharmos com os sete saberes necessários à educação do futuro, junto aos futuros docentes, percebemos muitos conflitos devido terem tido acesso ao tema do pensamento complexo de Morin, apenas no programa de especialização, pois este foi trabalhado logo no início do curso. Entretanto, foram receptivos, dedicaram-se a compreensão das leituras recomendadas, assistiram aos vídeos e aos slides. As reflexões em sala de aula trouxeram oportunidades para recomendações para novos estudos e despertou o interesse dos futuros docentes em aprofundamento sobre o tema complexidade. Algumas considerações dos professores investigados:

P6: "Adorei o tema, acredito que todo professor deve pensar em adotar em suas aulas temas que provoquem os alunos a mudar seu comportamento com relação a diversidade, a ética, a compreensão e as questões de meio ambiente, pois precisamos que nossas aulas sejam educativas nesse sentido".

P22: "Não foi a primeira vez que li algo sobre Edgar Morin, entretanto sei que é bem profundo e exige estudos e dedicação. Ao acessar o REA também uma proposta nova de utilização pelos professores fiquei bem animada em poder usar nas minhas aulas, porém estou iniciando e tenho muito chão até conseguir aliar os temas das minhas disciplinas e a proposta do pensamento complexo".

Considerações Finais

Pelas considerações dos futuros professores percebemos que estão inseguros e que certamente necessitam maiores contatos com a proposta do pensamento complexo, especialmente com o entendimento da aplicação dos sete saberes necessários à educação do futuro em sua ação educacional. Porém, entendemos que já demos os primeiros passos para que os futuros professores tivessem acesso a proposta da teoria a complexidade emanada de Edgar Morin, uma vez que estes são na sua maioria formados em cursos de bacharelado, desconhecendo os princípios da pedagogia e andragogia. Entretanto, identificamos uma receptividade ao tema, pois todos fizeram a leitura do Livro e acessaram o endereço onde está ancorado o REA sobre os sete saberes necessários a educação do futuro, participaram ativamente das discussões e reflexões em sala de aula. Aliar uma metodologia de ensino inovadora como a adoção do Recurso Educacional Aberto a fim de inserir os futuros docentes no cenário do pensamento complexo foi uma oportunidade impar, pois permitiu adotar estratégias de ensino inovadora considerando a apropriação de saberes ancorados na teoria do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS:

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEFOP. **Paradigmas Educacionais e Formação de Professores**. Disponível em: https://www.pefop.com.br/. Acesso em: 20 de Jul. de 2019.

UNESCO. **Commonwealth of learning OER Policy Guideliens**. 2001. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/imagens/0021/002136/213605e.pdf. Acesso em: 12 de Jul. de 2019.

Palavras-chave: formação continuada; pensamento complexo; prática pedagógica

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIAS EM FORMAÇÃO.

DEISE LEANDRA FONTANA - IFPR
ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O pensamento complexo e a transdisciplinaridade decorrem de novas configurações epistêmicas para explicar o funcionamento do mundo e da vida, desafiando-nos a um novo pensar (Moraes, 2008; Santos, 2009). Apoiadas nas perspectivas teóricas apontadas pelo pensamento complexo segundo Edgar Morin e pela transdisciplinaridade segundo, Basarab Nicolescu, também explicitadas em diferentes obras tais como, em Moraes (2008) e em Santos e Sommerman (2009), apresentamos a intencionalidade do presente texto que é destacar alguns princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, a fim de discutir o potencial que esses possuem para a compreensão da multidimensionalidade da formação docente, a partir das histórias de formação. A formação nessa ótica de estudo comporta verdadeiros processos de transformação estrutural, sejam eles perceptíveis ou não.

Fundamentação teórica

Os princípios do pensamento complexo nos auxiliam a superar o modo de pensar dicotômico das dualidades cartesianas (sujeito-objeto, razão-emoção, entre outros) (Descartes, 1996), as quais se manifestam nos modos de percepção da realidade. Morin, Motta e Ciurana (2003) abordam sete princípios ou categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a religar os saberes oriundos do pensamento linear e do pensamento ecossistêmico. Dentre eles, destacamos: a) o princípio sistêmico-organizacional – este princípio nos ajuda a ligar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo, de modo relacional. Morin (2014) considera a impossibilidade de conhecer as partes sem conhecer o todo e o todo sem conhecer as partes. Deste ponto de vista o todo é mais do quea soma das suas partes por revelar fenômenos emergentes de um processo de auto-organização. Por outro lado, o todo é igualmente menos do quea soma das suas partes referindo-se às qualidades inibidas pelo efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes. Assim, as histórias de formaçãogeradas num/pelo processo investigativo depende de cada participante da pesquisa e das relações estabelecidas com suas memórias e lembranças. Os espaços-temporais vivenciados dependem, também, de um sistema relacional influenciado pelas qualidades do método (um caminho) e da conduta das pesquisadoras (uma arte). É o que Moraes (2008) denomina de “interpenetração sistêmica”. Esse princípio também nos revela a inseparabilidade de tudo que tece a realidade de nossa existência; b) o princípio hologramático– neste princípio a parte não somente está dentro do todo, como também está dentro das partes (Morin; Motta; Ciurana, 2003). Nesta perspectiva, acrescenta-se um movimento de religação à totalidade fragmentada; assim as partições somente podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo. Desse modo, as histórias de formação na medida em que se integram as memórias (re) vividas, revelam a existência de níveis de percepção de uma realidade, abrindo a possibilidade de uma construção teórica dessa ação interativa; c) o princípio recursivo– este princípio, assim como o princípio retroativo, rompe com a cadeia linear causa-efeito e se caracteriza por uma espiral evolutiva do sistema. Este princípio nos ajuda a compreender que a história que a humanidade produz é por

ela, ao mesmo tempo, produzida, em termos dos mais diferentes códigos/simbologias presentes nas linguagens. A dinâmica desse princípio é de natureza autopoiética, ou seja, auto-produtora de organização em si, auto-produtora daquilo que a produz. A causalidade presente nos sistemas complexos é de natureza circular; acrescentamos também, a incerteza e a imprevisibilidade dos processos desencadeados nestes sistemas; d) o princípio dialógico– este princípio ajuda-nos a compreender a associação complexa (complementar/concorrente/antagonista) de fenômenos organizados (Morin; Motta; Ciurana, 2003). Como forma operativa do pensamento complexo, este princípio reconhece a importância da intuição, do imaginário e da sensibilidade na busca do conhecimento. Assim, com as histórias de formaçãopressupomos compreender e melhor explorar as relações indivíduo/contexto, mudança/permanência, equilíbrio/movimento algumas das estruturas da dinâmica da vida; e) o princípio de autonomia/dependência– neste princípio, Morin, Motta e Ciurana (2003) introduzem a ideia de processo auto-eco-organizacional. O organismo vivo só pode ser autônomo se estiver aberto ao ecossistema que o nutre, isso quer dizer que as relações organismo/meio provocam mudanças estruturais no organismo que se refletem no meio. Assim, as histórias de formaçãocontemplam experiências vivenciadas únicas e intransferíveis (clausura operacional) dadas num espaço delimitado por ações e reflexões que se refletem neste meio; f) o princípio da transdisciplinaridade– este princípio ajuda-nos a transcender a lógica clássica, a lógica do "é" ou "não é". Nicolescu (1999) discute os axiomas da lógica clássica em termos matemáticos, dentre os quais, o terceiro axioma ou axioma do terceiro excluído, o qual elimina a possibilidade de articulação simultânea de A e não-A. Por sua vez, a lógica quântica introduz inovações, definindo um terceiro termo incluído, assim haveria um terceiro termo T, que, ao mesmo tempo, é A e não-A. Nesta lógica não há uma verdade última e absoluta, mas verdades relativas e mutáveis. A transdisciplinaridade, como princípio epistemológico envolve a lógica do terceiro incluído, outras maneiras de pensar, bem como, uma capacidade de percepção mais refinada.

Metodologia

A questão norteadora deste trabalho fundamenta-se em desvelar princípios epistemológicos que nos possibilitem discutir "histórias em formação". Desse modo, realizamos um exercício de pensamento acerca de alguns, dos princípios do pensamento complexo e da transdisciplinaridade que potencializam esse movimento de descoberta e de interação. Desse modo, optamos por estabelecer um diálogo epistêmico com autores que desenvolvem perspectivas teóricas relacionais. Adotamos para este trabalho uma dinâmica metodológica qualitativa, de natureza exploratória, admitindo a provisoriedade dos resultados, ainda em fase de elaboração.

Resultados

O estudo permitiu perceber que, como afirma Moraes (2008) todo conhecimento transdisciplinar é simultaneamente, interior e exterior. Nesse sentido, as histórias de formaçãointegram experiências objetivas-subjetivas, revelando o sentipensarno mundo e com o mundo.

Ao compreender as histórias de formação, por meio de experiências vivenciadas em suas temporalidades, é possível elaborar uma prática de pesquisa contemplando tanto a razão, quanto a emoção e o sentimento. Provisoriamente, percebe-se por meio dessa prática de pesquisa, a existência de um processo de autoformação (Pineau, 2003) entre as narrativas formativas, os narradores formadores e a pesquisadora em formação. A perspectiva transdisciplinar no olhar das histórias de formaçãopermite compreender a formação docente em sua multidimensionalidade, pois é uma maneira de pensar a dinâmica da realidade.

Referências Bibliográficas

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo, Antakarana/WHH, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E; MOTTA, R; CIURANA, E. R. **Educar para a era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2003.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da identidade perdida. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SANTOS, A; SOMMERMAN, A (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da identidade perdida. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Palavras-chave: formação continuada; pensamento complexo; prática pedagógica.

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS SOB OS ENFOQUES DA CULTURA DIGITAL E DA DODISCÊNCIA

COORDENADOR(A): EDUARDO FOFONCA - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação

Cláudia Coelho Hardagh[1] UNIFESP/UPM
Eduardo Fofonca[2] – IFPR/UFPR
Núria Pons Vilardell Camas 3[3] - UFPR/UTFPR

A formação de professores encontra-se no eixo de discussão dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e, ainda, entre as principais preocupações científicas para o repensar dos contextos de aprendizagem formal e não formal Diante deste contexto, a formação de professores encontra-se, muitas vezes, alheia às inovações metodologias inovadoras e ao processo de integração das tecnologias digitais (TD). Desse modo, a mesa redonda intitulada: "Metodologias Pedagógicas Inovasoras sob o enfoque da cultura digital: perspectivas e formação de professores" tem por objetivo principal apresentar pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, acerca da tríade "Educação, Tecnologia e Comunicação e seus reflexos articulados" os conhecimento interdisciplinares da cutlura digital.

Assim, a mesa discutirá, especialmente, o papel do professor como mediador e curador de conhecimento e, da escola, como espaço social de produção crítica de conhecimento contextualizado. Pode-se considerar que tais concepções permitirão uma abordagem sobre a pesquisa e a formação dos pesquisadores como uma ação dialógica e transformadora - que deve abrir espaços de discussão sobre como formar professores pesquisadores, críticos e ativos. Para tanto, ao destacarmos os principais elementos que permeiam o desenvolvimento da mesa, torna-se relevante verificar que esta evidenciará um núcleo de pesquisas desenvolvidas ou, em desenvolvimento, nos Programas de Educação (Profissional com enfoque em Teoria e Prática de Ensino) da Universidade Federal do Paraná e do Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP)

Desta forma, Hardagh (2019) docente-pesquisadora da UPM apresentará uma parte das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do grupo Capes: Convergência: "Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade". Os estudos, reflexões e uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e quantitativa com levantamento de dados em documentos oficias do MEC-INEP, ementas e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia. O grupo também desenvolve projetos de extensão em escolas públicas de São Paulo, com o foco na Formação do professor, inicial e continuada, e os aspectos convergentes à cultura digital. O problema geral está em como criar metodologias pedagógicas coerentes à cultura digital para a formação inicial e continuada do professor em descompasso com o habitus dos alunos inseridos na cultura digital? Para fundamentar os estudos entendemos que o conceito freirianao de "dodiscência", ecologia dos saberes (Santos, 2006) habitus (Bourdieu, 2011) e convergência de Jenkins (2009) podem nos proporcionar suporte teórico para entender e justificar as dificuldades e entraves para a apropriação – habitus- da cultura digital nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciatura e consequentemente das escolas. O objetivo das pesquisa e dos projetos de extensão é levantar dados para revelar como a cultura digital está sendo tratada nos documentos e nas práticas, com esses dados propor projetos de extensão que tragam novos recursos pedagógicos como games, realidade virtual e aumentada, gamificação, produção de

audiovisual (youtubers), e cultura maker para propor metodologias criadas por professores em dodiscência. É fundamental entender a importância do conceito freiriano: “Não há docência sem discencia, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996: 23). O professor para se dispor a ter o habitus de uma cultura que não é intrínseca à sua vivência precisa aprender com o aluno que tem o habitus da cultura digital como parte da sua história, mas têm lacunas teóricas que são preenchidas pelo professor. A formação de professores, inicial e continuada, não pode ser fragmentada - alunos de um lado e professores do outro - é o momento do diálogo com as culturas, professor e aluno trazem seus conhecimentos para encontrarem novos recursos, estratégias e metodologias, a ecologia dos saberes, o saber científico e o saber dos alunos, para que em convergência encontrarem novas formas de ensinar e aprender. Sem essa comunhão a escola continuará em descompasso com a cultura contemporânea

Neste ínterim, os estudos de Camas (2019) realizados e em desenvolvimento pela pesquisadora e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Linguagens e Tecnologias” o projeto parte do entendimento de que as tecnologias digitais (TD) são instrumentos culturais de aprendizagem . São mediadoras pois coatuam na produção, no compartilhamento de signos. É a linguagem dos sujeitos que circula nas TD que fazem as mediações, que trazem o protagonismo.propõe-se como objetivo buscar e trazer à formação as concepções metodológicas e teóricas de maneira a inserir naformaçãode professores, as competências e habilidadespara o entendimento das tecnologias digitais, em sala de aula e no fazer pedagógico. Esta intenção parte da integração ensino-pesquisa-extensão, abordando um modelo depesquisa, no qual os problemas identificados pelos futuros professores sejam os enfocados em ações deformação continuada. Dessa forma, defende-se aformação em processo que privilegie areflexãosobreapráticadocente enquanto narrativa curricular na formação do próprio docente no tripé da formação acadêmica.Realizam-se pesquisas de abordagem qualitativa, aprofundando-se teoricamente nos letramentos e multiletramentos (FOFONCA, 2015), na Curadoria (BHARGAVA, 2009) e no pensamento freiriano ao alertar os professores a respeitar a leitura de mundo do educando “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2000, p. 139) e Gatti (2013) no olhar a formação de professores.Os resultados até agora encontrados constatam que devemos buscar instituir políticas públicas que fortaleçam a formação do professor inicial e continuada de forma a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades no fazer pedagógico de modo que se contemple a cultura digital em suas potencialidades.

As pesquisas desenvolvidas por Fofonca (2019) e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação, Linguagens e Tecnologias” propõe-se a apresentar pesquisas em desenvolvimento, principalmente àquelas que articulam às discussões da Pedagogia dos Multiletramentos e sua relação com a Cultura Digital. Alguns estudos iniciais apontam que tais investigações podem contribuir para que práticas de análise contextuais ocorram com maior frequencia e fidedignidade. Para além disso, considera-se que esta abordagem contribui significativamente para pensar a formação de professores da Educação Básica e a adoção de metodologias inovadoras, bem como em todas as práticas que se aglutinam nas perspectivas e enfoques investigados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas. As dimensões do projeto obejtivam repensar práticas e saberes para a adoção de metodologias inovadoras (FOFONCA, et al. 2019), desenvolvendo dimensões formativas que fortaleçam a formação do espírito científico de

professores (as). Portanto, este projeto propõe-se a investigar objetos científicos relacionados ao processo de produção científica da Educação como Ciência. Além disso, há a conmvergência entre temáticas que vislumbram a importância de contextualizar a apropriação de saberes acerca das metodologias inovadoras nas práticas educativas, considerando as dimensões dos multiletramentos e da cultura digital e suas repercussões na Educação Básica. Diante disso, tais projetos que se articulam buscam pensar e repensar a Educação Básica, tendo-a como lócus de reflexão e práxis, especialmente, a partir da problematização da ausência de um olhar sensível que enfoque as dinâmicas da ecologia dos saberes da cultura digital na prática educativa/formativa contemporânea.

Palavras-chave: Dodiscência; Formação de professores; Cultura digital; Habitus; Ecologia dos Saberes.

A formação de professores encontra-se no eixo de discussão dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e, ainda, entre as principais preocupações científicas para o repensar dos contextos de aprendizagem formal e não formal Diante deste contexto, a formação de professores encontra-se, muitas vezes, alheia às inovações metodologias inovadoras e ao processo de integração das tecnologias digitais (TD). Desse modo, a mesa redonda intitulada: “Metodologias Pedagógicas Inovasoras sob o enfoque da cultura digital: perspectivas e formação de professores” tem por objetivo principal apresentar pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, acerca da tríade “Educação, Tecnologia e Comunicação e seus reflexos articulados” os conhecimento interdisciplinares da cutlura digital.

Assim, a mesa discutirá, especialmente, o papel do professor como mediador e curador de conhecimento e, da escola, como espaço social de produção crítica de conhecimento contextualizado. Pode-se considerar que tais concepções permitirão uma abordagem sobre a pesquisa e a formação dos pesquisadores como uma ação dialógica e transformadora - que deve abrir espaços de discussão sobre como formar professores pesquisadores, críticos e ativos. Para tanto, ao destacarmos os principais elementos que permeiam o desenvolvimento da mesa, torna-se relevante verificar que esta evidenciará um núcleo de pesquisas desenvolvidas ou, em desenvolvimento, nos Programas de Educação (Profissional com enfoque em Teoria e Prática de Ensino) da Universidade Federal do Paraná e do Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP)

Desta forma, Hardagh (2019) docente-pesquisadora da UPM apresentará uma parte das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do grupo Capes: Convergência: “Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade”. Os estudos, reflexões e uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e quantitativa com levantamento de dados em documentos oficias do MEC-INEP, ementas e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia. O grupo também desenvolve projetos de extensão em escolas públicas de São Paulo, com o foco na Formação do professor, inicial e continuada, e os aspectos convergentes à cultura digital. O problema geral está em como criar metodologias pedagógicas coerentes à cultura digital para a formação inicial e continuada do professor em descompasso com o habitus dos alunos inseridos na cultura digital? Para fundamentar os estudos entendemos que o conceito freirianao de "dodiscência", ecologia dos saberes (Santos, 2006) habitus (Bourdieu, 2011) e convergência de Jenkins (2009) podem nos proporcionar suporte teórico para entender e justificar as dificuldades e entraves para a apropriação – habitus- da cultura digital nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciatura e consequentemente das escolas. O objetivo das pesquisa e dos projetos de extensão é levantar dados para revelar como a cultura digital está sendo tratada nos documentos e nas práticas, com esses dados propor projetos de extensão que tragam novos

recursos pedagógicos como games, realidade virtual e aumentada, gamificação, produção de audiovisual (youtubers), e cultura maker para propor metodologias criadas por professores em dodiscência. É fundamental entender a importância do conceito freiriano: "Não há docência sem discencia, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996: 23). O professor para se dispor a ter o habitus de uma cultura que não é intrínseca à sua vivência precisa aprender com o aluno que tem o habitus da cultura digital como parte da sua história, mas têm lacunas teóricas que são preenchidas pelo professor. A formação de professores, inicial e continuada, não pode ser fragmentada - alunos de um lado e professores do outro - é o momento do diálogo com as culturas, professor e aluno trazem seus conhecimentos para encontrarem novos recursos, estratégias e metodologias, a ecologia dos saberes, o saber científico e o saber dos alunos, para que em convergência encontrarem novas formas de ensinar e aprender. Sem essa comunhão a escola continuará em descompasso com a cultura contemporânea

Neste ínterim, os estudos de Camas (2019) realizados e em desenvolvimento pela pesquisadora e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Linguagens e Tecnologias" o projeto parte do entendimento de que as tecnologias digitais (TD) são instrumentos culturais de aprendizagem . São mediadoras pois coatuam na produção, no compartilhamento de signos. É a linguagem dos sujeitos que circula nas TD que fazem as mediações, que trazem o protagonismo.propõe-se como objetivo buscar e trazer à formação as concepções metodológicas e teóricas de maneira a inserir naformaçãode professores, as competências e habilidadespara o entendimento das tecnologias digitais, em sala de aula e no fazer pedagógico. Esta intenção parte da integração ensino-pesquisa-extensão, abordando um modelo depesquisa, no qual os problemas identificados pelos futuros professores sejam os enfocados em ações deformação continuada. Dessa forma, defende-se aformação em processo que privilegie areflexãosobreapráticadocente enquanto narrativa curricular na formação do próprio docente no tripé da formação acadêmica.Realizam-se pesquisas de abordagem qualitativa, aprofundando-se teoricamente nos letramentos e multiletramentos (FOFONCA, 2015), na Curadoria (BHARGAVA, 2009) e no pensamento freiriano ao alertar os professores a respeitar a leitura de mundo do educando "o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados" (FREIRE, 2000, p. 139) e Gatti (2013) no olhar a formação de professores.Os resultados até agora encontrados constatam que devemos buscar instituir políticas públicas que fortaleçam a formação do professor inicial e continuada de forma a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades no fazer pedagógico de modo que se contemple a cultura digital em suas potencialidades.

As pesquisas desenvolvidas por Fofonca (2019) e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Linguagens e Tecnologias" propõe-se a apresentar pesquisas em desenvolvimento, principalmente àquelas que articulam às discussões da Pedagogia dos Multiletramentos e sua relação com a Cultura Digital. Alguns estudos iniciais apontam que tais investigações podem contribuir para que práticas de análise contextuais ocorram com maior frequencia e fidedignidade. Para além disso, considera-se que esta abordagem contribui significativamente para pensar a formação de professores da Educação Básica e a adoção de metodologias inovadoras, bem como em todas as práticas que se aglutinam nas perspectivas e enfoques investigados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas. As dimensões do projeto obejtivam repensar práticas e saberes para a adoção de metodologias inovadoras (FOFONCA, et al. 2019),

desenvolvendo dimensões formativas que fortaleçam a formação do espírito científico de professores (as). Portanto, este projeto propõe-se a investigar objetos científicos relacionados ao processo de produção científica da Educação como Ciência. Além disso, há a conmvergência entre temáticas que vislumbram a importância de contextualizar a apropriação de saberes acerca das metodologias inovadoras nas práticas educativas, considerando as dimensões dos multiletramentos e da cultura digital e suas repercussões na Educação Básica. Diante disso, tais projetos que se articulam buscam pensar e repensar a Educação Básica, tendo-a como lócus de reflexão e práxis, especialmente, a partir da problematização da ausência de um olhar sensível que enfoque as dinâmicas da ecologia dos saberes da cultura digital na prática educativa/formativa contemporânea.

Palavras-chave: Dodiscência; Formação de professores; Cultura digital; Habitus; Ecologia dos Saberes.

A formação de professores encontra-se no eixo de discussão dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e, ainda, entre as principais preocupações científicas para o repensar dos contextos de aprendizagem formal e não formal Diante deste contexto, a formação de professores encontra-se, muitas vezes, alheia às inovações metodologias inovadoras e ao processo de integração das tecnologias digitais (TD). Desse modo, a mesa redonda intitulada: “Metodologias Pedagógicas Inovasoras sob o enfoque da cultura digital: perspectivas e formação de professores” tem por objetivo principal apresentar pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento, acerca da tríade “Educação, Tecnologia e Comunicação e seus reflexos articulados” os conhecimento interdisciplinares da cutlura digital.

Assim, a mesa discutirá, especialmente, o papel do professor como mediador e curador de conhecimento e, da escola, como espaço social de produção crítica de conhecimento contextualizado. Pode-se considerar que tais concepções permitirão uma abordagem sobre a pesquisa e a formação dos pesquisadores como uma ação dialógica e transformadora - que deve abrir espaços de discussão sobre como formar professores pesquisadores, críticos e ativos. Para tanto, ao destacarmos os principais elementos que permeiam o desenvolvimento da mesa, torna-se relevante verificar que esta evidenciará um núcleo de pesquisas desenvolvidas ou, em desenvolvimento, nos Programas de Educação (Profissional com enfoque em Teoria e Prática de Ensino) da Universidade Federal do Paraná e do Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP)

Desta forma, Hardagh (2019) docente-pesquisadora da UPM apresentará uma parte das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do grupo Capes: Convergência: “Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade”. Os estudos, reflexões e uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e quantitativa com levantamento de dados em documentos oficias do MEC-INEP, ementas e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia. O grupo também desenvolve projetos de extensão em escolas públicas de São Paulo, com o foco na Formação do professor, inicial e continuada, e os aspectos convergentes à cultura digital. O problema geral está em como criar metodologias pedagógicas coerentes à cultura digital para a formação inicial e continuada do professor em descompasso com o habitus dos alunos inseridos na cultura digital? Para fundamentar os estudos entendemos que o conceito freirianao de "dodiscência", ecologia dos saberes (Santos, 2006) habitus (Bourdieu, 2011) e convergência de Jenkins (2009) podem nos proporcionar suporte teórico para entender e justificar as dificuldades e entraves para a apropriação – habitus- da cultura digital nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciatura e consequentemente das escolas. O objetivo das pesquisa e dos projetos de extensão é levantar dados para revelar como a cultura digital está sendo tratada

nos documentos e nas práticas, com esses dados propor projetos de extensão que tragam novos recursos pedagógicos como games, realidade virtual e aumentada, gamificação, produção de audiovisual (youtubers), e cultura maker para propor metodologias criadas por professores em dodiscência. É fundamental entender a importância do conceito freiriano: "Não há docência sem discencia, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996: 23). O professor para se dispor a ter o habitus de uma cultura que não é intrínseca à sua vivência precisa aprender com o aluno que tem o habitus da cultura digital como parte da sua história, mas têm lacunas teóricas que são preenchidas pelo professor. A formação de professores, inicial e continuada, não pode ser fragmentada - alunos de um lado e professores do outro - é o momento do diálogo com as culturas, professor e aluno trazem seus conhecimentos para encontrarem novos recursos, estratégias e metodologias, a ecologia dos saberes, o saber científico e o saber dos alunos, para que em convergência encontrarem novas formas de ensinar e aprender. Sem essa comunhão a escola continuará em descompasso com a cultura contemporânea

Neste ínterim, os estudos de Camas (2019) realizados e em desenvolvimento pela pesquisadora e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Linguagens e Tecnologias" o projeto parte do entendimento de que as tecnologias digitais (TD) são instrumentos culturais de aprendizagem . São mediadoras pois coatuam na produção, no compartilhamento de signos. É a linguagem dos sujeitos que circula nas TD que fazem as mediações, que trazem o protagonismo.propõe-se como objetivo buscar e trazer à formação as concepções metodológicas e teóricas de maneira a inserir naformaçãode professores, as competências e habilidadespara o entendimento das tecnologias digitais, em sala de aula e no fazer pedagógico. Esta intenção parte da integração ensino-pesquisa-extensão, abordando um modelo depesquisa, no qual os problemas identificados pelos futuros professores sejam os enfocados em ações deformação continuada. Dessa forma, defende-se aformação em processo que privilegie areflexãosobreapráticadocente enquanto narrativa curricular na formação do próprio docente no tripé da formação acadêmica.Realizam-se pesquisas de abordagem qualitativa, aprofundando-se teoricamente nos letramentos e multiletramentos (FOFONCA, 2015), na Curadoria (BHARGAVA, 2009) e no pensamento freiriano ao alertar os professores a respeitar a leitura de mundo do educando "o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados" (FREIRE, 2000, p. 139) e Gatti (2013) no olhar a formação de professores.Os resultados até agora encontrados constatam que devemos buscar instituir políticas públicas que fortaleçam a formação do professor inicial e continuada de forma a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades no fazer pedagógico de modo que se contemple a cultura digital em suas potencialidades.

As pesquisas desenvolvidas por Fofonca (2019) e seus orientandos (as) no Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Linguagens e Tecnologias" propõe-se a apresentar pesquisas em desenvolvimento, principalmente àquelas que articulam às discussões da Pedagogia dos Multiletramentos e sua relação com a Cultura Digital. Alguns estudos iniciais apontam que tais investigações podem contribuir para que práticas de análise contextuais ocorram com maior frequencia e fidedignidade. Para além disso, considera-se que esta abordagem contribui significativamente para pensar a formação de professores da Educação Básica e a adoção de metodologias inovadoras, bem como em todas as práticas que se aglutinam nas perspectivas e enfoques investigados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas. As dimensões do projeto obejtivam

repensar práticas e saberes para a adoção de metodologias inovadoras (FOFONCA, et al. 2019), desenvolvendo dimensões formativas que fortaleçam a formação do espírito científico de professores (as). Portanto, este projeto propõe-se a investigar objetos científicos relacionados ao processo de produção científica da Educação como Ciência.

Além disso, há a convergência entre temáticas que vislumbram a importância de contextualizar a apropriação de saberes acerca das metodologias inovadoras nas práticas educativas, considerando as dimensões dos multiletramentos e da cultura digital e suas repercussões na Educação Básica. Diante disso, tais projetos que se articulam buscam pensar e repensar a Educação Básica, tendo-a como lócus de reflexão e práxis, especialmente, a partir da problematização da ausência de um olhar sensível que enfoque as dinâmicas da ecologia dos saberes da cultura digital na prática educativa/formativa contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOFONCA, E. ANNIBAL, S. F. Multiletranentos e Cultura Digital: uma revisão crítico-reflexiva. In: Adriana Vaz et al. (Coord.). Educação, Tecnologias e Linguagens: teoria e prática na Educação Básica. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, v. 1, p. 9-22.

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. . A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da Educação Básica com metodologias inovadoras.. InterSaberes Revista Científica, v. 14, p. 1-14, 2019.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S. (Org.) ; ESTEVAM, M. (Org.) ; CAMAS, N. P. V. (Org.) . Metodologias Pedagógicas Inovadoras: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. 1. ed. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 2. 181p

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996,

JENKINS, H. Cultura da convergência. Editora Aleph, 2009.

SANTOS, B. de S.. A gramática do tempo. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

[1] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder do Grupo de Pesquisa Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade (CNPq/UPM). E-mail: hardagh@gmail.com

[2] Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil. Docente do Programa Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE-UFPR-CNPq). E-mail: eduardofofonca@gmail.com

[3] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunto da Universidade Federal do Paraná. Docente do Programa Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE-UFPR-CNPq). E-mail: nuriapons@gmail.com

CONVERGÊNCIAS ENTRE DODISCÊNCIA E CULTURA DIGITAL: POR UMA ESCOLA EXPANDIDA

CLAUDIA COELHO HARDAGH - UNIFESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho apresentado é uma parte das pesquisas realizadas pelos pesquisadores do grupo Capes: Convergência: Escola expandida, linguagens híbridas e diversidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Os estudos, reflexões e pesquisa-ação de abordagem qualitativa e quantitativa com levantamento de dados em documentos oficias do MEC-INEP, ementas e projetos pedagógicos de cursos de pedagogia. O grupo também desenvolve projetos de extensão em escolas públicas de São Paulo com o foco na Formação do professor, inicial e continuada e os aspectos convergentes à cultura digital. O nosso problema geral para nortear o grupo é: Como criar metodologias pedagógicas coerentes á cultura digital com a formação inicial e continuada do professor em descompasso com o habitus dos alunos inseridos na cultura digital?

Para fundamentar os estudos entendemos que o conceito freirianao de "dodiscência", ecologia dos saberes (Santos, 2006) habitus (Bourdieu, 2011) e convergência de Jenkins (2009) podem nos proporcionar suporte teórico para entender e justificar as dificuldades e entraves para a apropriação – habitus- da cultura digital nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciatura e consequentemente das escolas.

O objetivo das pesquisa e dos projetos de extensão é levantar dados para revelar como a cultura digital está sendo tratada nos documentos e nas práticas, com esses dados propor projetos de extensão que tragam novos recursos pedagógicos como games, realidade virtual e aumentada, gamificação, produção de audiovisual (youtubers) e cultura maker para propor metodologias criadas por professores em dodiscência.

O grupo levanta a hipótese de que a falta de diálogo com os alunos provoca “surdez” e “miopia”, com relação as suas demandas, pelos professores o que dificulta inserir na práxis a cultura digital. Isso significa trazer as novas formas de comunicação, entretenimento e linguagens híbridas para o ensino e, com isso criar didáticas para colocar os alunos na posição de criadores, produtores/desenvolvedores e não apenas consumidores de informação e material didático consumível.

É fundamental entender a importância do conceito freiriano: “Não há docência sem discencia, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996: 23). O professor para se dispor a ter o habitus de uma cultura que não é intrínseca à sua vivência precisa aprender com o aluno que tem o habitus da cultura digital como parte da sua história, mas têm lacunas teóricas e conceituais que são preenchidas pelo professor. A formação de professores, inicial e continuada, não pode ser fragmentada - alunos de um lado e professores do outro - é o momento do diálogo com as culturas, professor e aluno trazem seus conhecimentos para encontrarem novos recursos, estratégias e metodologias, a ecologia dos saberes, o saber cientifico e o saber dos alunos, para em convergência encontrarem novas formas de ensinar e aprender. Sem essa convergência e comunhão a escola continuará em descompasso com a cultura contemporânea.

Os resultados das pesquisas estão disponíveis no bancos da Capes nas dissertações e teses, assim como artigo de iniciação científica e TCC do curso de pedagogia, pois o grupo agrega a graduação e stricto senso[1]. O grupo não propõe métodos para serem seguidos, esses serão

criados, experimentados em cada espaço de diálogo no qual alunos e professores em dodiscência se abrem para habitus que estão em constante mudança na sociedade contemporânea.

A principal conclusão do estudo é que as políticas públicas ainda tímidas em entender como a cultura digital é a cultura educacional do século XXI reflete nos projetos de curso de formação inicial e como as consequências desse descompasso está nas escolas, tendo como base as escolas nas quais os projetos de extensão foram realizados.

[1] Grupo de pesquisa: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/312824

Palavras-chave: Palavras-chave: Dodiscência; Formação de professores; Cultura digital; Habitus; Ecologia dos Saberes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROTAGONISTAS NA CULTURA DIGITAL

NURIA PONS VILARDELL CAMAS - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação de professores encontra-se no eixo de discussão dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil e, ainda, entre as principais preocupações científicas para refletir os contextos de ensino e aprendizagem. Apresenta-se neste trabalho um recorte da pesquisa que temos desenvolvido em nosso Grupo de Pesquisa, propondo encontrar concepções metodológicas e epistemológicas para a formação do professor do ensino básico na prática,inserindo-os na cultura digital, partindo-se do pressuposto que ao formarmos professoressem que entendam a responsabilidade e as competências necessárias para a inserção das tecnologias digitais à narrativa curricular (GOODSON, 2005, 2008, 2009), possivelmente perpetuaremos o erro histórico de uma educação não letrada para as mídias de sua época.

Nosso projeto parte do entendimento de que as tecnologias digitais (TD) são instrumentos culturais de aprendizagem . São mediadoras pois coatuam na produção, no compartilhamento de signos. É a linguagem dos sujeitos que circula nas TD que fazem as mediações, que trazem o protagonismo. Partindo da intenção pedagógica aplicada a essa mediação poderemos potencializar a aprendizagem. Nossas pesquisas são de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2001), partimos de revisões da literatura como base teórica que nos sustentará na análise dos dados que coletamos, por meio de observações participantes e pesquisa-ação.

Assim, propõe-se como objetivo buscar e trazer à formação as concepções metodológicas e teóricas de maneira a inserir naformação e atuaçãode professores, as competências e habilidades para o entendimento das tecnologias digitais, em sala de aula e no fazer pedagógico. Esta intenção parte da integração ensino-pesquisa-extensão, abordando um modelo depesquisa, no qual os problemas identificados pelos futuros professores sejam os enfocados em ações deformação continuada. Dessa forma, defende-se aformação em processo que privilegie areflexãosobreapráticadocente enquanto narrativa curricular na formação do próprio docente no tripé da formação acadêmica.

O que nos leva a aprofundarmo-nos nos letramentos e multiletramentos (FOFONCA, 2015), na Curadoria (BHARGAVA, 2009) e no pensamento freiriano ao alertar os professores a respeitar a leitura de mundo do educando “o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2000, p. 139) e Gatti (2013) no olhar a formação de professores.

Os resultados até agora encontrados constatam que devemos buscar instituir políticas públicas que fortaleçam a formação do professor inicial e continuada de forma a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades no fazer pedagógico de modo que se contemple a cultura digital em suas potencialidades.

Referências

BHARGAVA, R. Manifesto for theContentCurator: The next big social media job for the future? Disponível em: http://www.rohitbhargava.com/2009/ 09/manifesto-for-the-6content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html. Acesso em: 1º dez de 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

FOFONCA, E. Entre as práticas de (multi)letramento os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital: as percepções estéticas de educadores das linguagens. 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2093/1/Eduardo%20Fofonca.pdf Acesso em: 19 novembro 2018.
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.
GOODSON, I. F. Currículo: Teoria e História; tradução de AttílioBrunetta; revisão da revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 7 ed.,2005
GOODSON, I. et al. Narrative Learning: Exploring the Role of Narrativity and LearningLondon and New York: Routledge, 2009.
GOODSON, I. As Políticas De Currículo e de Escolarização. RJ: Editora Vozes, 2008.
GOODSON, I. InvestigatingtheTeacher's Life andWork. Rotterdam: SensePublishers, 2008.
GATTI, B A. Por uma política nacional de formação de professores. 1 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2013.

Palavras-chave: Cultura Digital. Formação de Professores; Protagonismo docente; curadoria de conhecimento.

CURADORIA DE CONHECIMENTOS E DODISCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

EDUARDO FOFONCA - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

" [...] *o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo".*

(FREIRE, 2000, p.102).

As metodologias e, mais especificamente os caminhos didático-metodológicos, tem sido o lócus da preocupação das pesquisas desenvolvidas em Programas *Stricto Sensu*, bem como no processo formativo continuado de professores.Alguns estudos de Fofonca e Camas (2019) mostram que a curadoria de conhecimento pode ser um caminho possível para desafiar algumas práticas conservadoras e tradicionais e possibilitar releituras de concepções muito importantes para o processo educativo, tal como a própria concepção freireana de "dodiscência". Tais abordagens, estudos e pesquisas em andamento desenvolvem perspectivas de várias revisões de práticas de ensino e novos compassos para a Educação Básica, sobretudo um verdadeiro exercício de pensar e repensar o nosso tempo, a docência, nossas metodologias, tempos e espaços.

Segundo Fofonca e Cama (2019) devemos estar aptos a compreender que para este tempo de pensar, repensar e revisar concepções, deve haver a preocupação em acolher práticas educacionais oriundas da diversidade de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos escolares na Educação Básica. Seguidamente, os autores apontam que uma série de dificuldades são recorrentes: a expansão do contexto tradicional de sala de aula, com carteiras enfileiradas e com o conhecimento fragmentado, sem significado para os estudantes e oportunizar capacidades de universalizar contextos que ultrapassem essa cultura tradicional da escola e se transforme numa ambiência escolar que se abra para práticas educacionais democráticas à altura de um tempo marcado pelas redes informacionais, comunicacionais em rede e, portanto, pela convergência de conhecimentos netas ambiências virtuais de formação, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a aproximação evidente entre educadores e educandos num único processo em que não há papéis de atores da escola previamente definidos, estes são previamente definidos justamente por uma cultura escolar que não se desenvolve a partir da ruptura com práticas estanques, nas quais não mediam conhecimentos, mas promovem uma "educação bancária". Assim, torna-se relevante relembrar que a educação dita bancária pressupõe uma relação entre docente e discente de forma vertical. Com esta leitura freireana a docência acaba por ser uma detentora do conhecimento, enquanto o discente recebe o conhecimento de forma transmissiva e passiva.

Sendo assim, trazer a discussão sobre a prática pedagógica e metodológica da curadoria de conhecimento é possibilitar uma nova dinâmica ao contexto de apropriação de conhecimentos, especialmente porque por meio desta prática todos estão envolvidos com os objetos do conhecimento e não somente há a preocupação da docência em ser expositiva e, a todo o momento, criar estratégias para uma participação mais ativas dos discentes (FOFONCA *et al*, 2018).

Nesse sentido, torna-se importante destacar que como diz Hardagh (2019) a concepção freireana da “dodiscência” oportuniza que professores e alunos estão em partilha numa eterna aprendizagem. Em outras palavras, a dodiscência integra-se à prática da curadoria em ambiências escolares pelo fato do conhecimento estar disposto e disponível nas mais varias formas e suportes, seja por meio do campo digital, de objetos híbridos - que mesclam imagens em movimento e imagens estáticas, ou até mesmo, dinâmicas pedagógicas que permitem uma flexibilidade do acesso ao conhecimento por meio de aplicativos virtuais de conversação ou de gamificação, em que todos/as sincrônica ou assincronicamente realização discussões, fóruns, trocas de experiências. Diante desta expansão de práticas metodológicas os sujeitos da escola não se dão conta que conhecimentos que eram disponibilizados de forma hierarquizada centrados no papel da docência, tornaram-se um "mecanismo natural e autônomo" de aquisição e compreensão de conhecimentos.

Com tal perspectiva, todos são sujeitos ativos na apropriação dos conhecimentos e percebem que estes podem ser explorados de maneiras múltiplas para fazerem sentido ao seu contexto de vida pessoal, como também ao contexto profissional. Nessa perspectiva, elencou-se na discussão em tela priorizar uma perspectiva metodológica inovadora, na qual vê-se intensamente dialógica e interdisciplinar, propondo com a curadoria de conhecimento uma ação integradora da docência da Educação Básica às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação, Tecnologias e Linguagens" - vinculado ao CNPq pela Universidade Federal do Paraná. Salienta-se que o grupo integra, em sua maioria, pesquisadores docentes do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino e seus discentes mestrandos - todos em comunhão debruçam-se, intensamente, em desenvolver investigações sobre os níveis e modalidades da Educação Básica e como podemos, de maneira reflexiva, possibilitar avanços, releituras críticas de contextos e, desse modo, contribuir com as ambiências escolares *corporas* das pesquisas.

Para tanto, fez-se necessário destacar, por fim, que é diante destes objetivos do Grupo de Estudos e Pesquisa e seus sujeitos pesquisadores e estudantes partem os mesmos pressupostos: integrar teorias e práticas que formam um corpora não somente do espírito científico dos docentes, mas possa contribuir na discussão para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas cada vez mais inovadoras e concatenadas à sociedade contemporânea em curso.

Referências

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. . A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da Educação Básica com metodologias inovadoras.. I**nterSaberes Revista Científica**, v. 14, p. 1-14, 2019.

FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. .**Convergências Tecnológicas e Imersivas na Educação Básica**.1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FOFONCA, E.; BRITO, G. S. (Org.) ; ESTEVAM, M. (Org.) ; CAMAS, N. P. V. (Org.) . **Metodologias Pedagógicas Inovadoras**: contextos da Educação Básica e da Educação Superior. 1. ed. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 2. 181p

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P.. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARDAGH, C. C. Prefácio. A Produção Dodiscente: uma obra de partilha. In.FOFONCA, E.; CAMAS, N. P. V. .**Convergências Tecnológicas e Imersivas na Educação Básica**.1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

Palavras-chave: Curadoria de conhecimento; dodiscência; metodologias pedagógicas inovadoras; Educação Básica.

DESENVOLVIMENTO, SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

COORDENADOR(A): MARISTELA ROSSATO - UNB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação

A mesa tem por objetivo estabelecer um diálogo sobre como o desenvolvimento humano, a subjetividade e a autonomia permeiam os processos de ensino e aprendizagem de cursos a distância, de modo especial quando os mesmos são concebidos visando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, como no caso dos cursos pesquisados. Na atualidade, a cultura digital, cada vez mais, tem proporcionado diferentes cenários e recursos para a aprendizagem e o ensino que não podem mais ser ignorados dos processos educativos. A hiperconectividade, hipermobilidade e a ubiquidade desafiam os processos educativos à romperem com os espaços/tempos do aprendizagem e do ensino. Por outro lado, também desafiam à novas reflexões sobre os processos de desenvolvimento e às subjetividades produzidas nesse redimensionar da vida. O primeiro trabalho destaca o processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada de professores, por meio de um curso de especialização, evidenciando como as produções subjetivas constituem o processo de tornar-se professor. O segundo trabalho discute o desenvolvimento de estudantes de licenciatura, na realização de disciplinas híbridas, com ênfase nos sentidos subjetivos produzidos na experiência de aprender online e como a mesma potencializou o desenvolvimento da autonomia no aprender. O terceiro trabalho foca na importância da presença docente do professor-tutor online, em contextos de coconstrução, como fator potencializador e/ou mobilizador a autonomia do estudante. Por fim, ressaltamos a importância da discussão do tema em pauta aos processos educativos possibilitando a emergencia de novas inteligibilidades sobre o tempo/lugar da cultura digital em nosso cotidiano de vida e os desafios que essa realidade impõem aos processos de ensinar e aprender.

O DESENVOLVIMENTO COMO PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO DA CONDIÇÃO DE SUJEITO

MARISTELA ROSSATO - UNB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

O ambiente escolar, seja ele presencial ou virtual (online), constitui um contexto diversificado de aprendizagem e desenvolvimento, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. O ambiente escolar é um lócus em que os laços afetivos se estruturam e se consolidam, proporcionando aos indivíduos lidarem com seus conflitos, suas aproximações e situações originadas dos vínculos formados nestes ambientes. O problema de pesquisa está pautado na mobilização dos processos de desenvolvimento humano, no contexto de um curso de Especialização realizado por meio da Educação a Distância. A especificidade desta pesquisa, apesar da existência de pesquisas quanto à formação de professores e o desenvolvimento humano, está estabelecida no seguinte ponto: a busca por compreender as vivências dos cursistas e a (re)construção do sujeito durante o processo de aprender em educação a distância.

OBJETIVOS

Analisar o desenvolvimento humano como processo de (re)construção do sujeito no contexto da formação continuada

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar como os processos e formações constitutivos da identidade profissional foram mobilizados ao longo do curso;

Identificar como as experiências teórico-práticas mobilizaram os processos e formações subjetivas ao longo do curso.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com 4 estudantes de um curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, ofertado à distância, pela Universidade de Brasília. As informações produzidas, para fins dessa pesquisa, foram extraídas das Cartas de Intenção (Memorial) e postagens de apresentação dos cursistas no Fórum do Módulo Introdutório, relatos compartilhados nos Fóruns dos Módulos V e VI (Moodle) do curso. Além disso, posteriormente ao término do curso (1 ano), foi utilizado o instrumento de Complemento de Frases, com o intuito de identificar elementos da subjetividade individual dos professores, além de uma Dinâmica Conversacional cujo propósito foi promover o resgate da memória do participante por meio de materiais produzidos ao longo do curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é definido como "um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio" (VIGOTSKY, 1991, p.33). O ser humano, sob a perspectiva histórico-cultural, é considerado histórico devido a sua constituição permeada por suas vivências e

experiências e cultural devido aos valores, crenças e costumes transmitidos por sua comunidade cultural. Contudo, não é somente a história e a cultura que constitui a pessoa. Há, portanto, um conjunto de elementos que estão entrelaçados, e dentre eles as emoções, a afetividade e a imaginação, que também se destacam como constitutivos da pessoa. O processo de desenvolvimento é complexo e, portanto, não se restringe a um conjunto de aquisições ordenadas. Trata-se de um processo que vai além do simbólico, envolvendo elementos que mobilizam sentidos pela emocionalidade em meio à sua construção, que segue de forma não linear (não padronizada), em que diversos sentidos subjetivos se configuram em um processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O desenvolvimento humano é, portanto, um processo dinâmico e complexo no qual a pessoa é ativa e participante de seu próprio desenvolvimento a partir de sua interação com o ambiente, em um contexto histórico e cultural que vai se inserindo e se (re)construindo. O desenvolvimento humano remete à mudança, contudo não se trata de qualquer mudança. Para que ocorra desenvolvimento se faz necessário que as mudanças sejam sistemáticas, relativamente organizadas e que caracterizem continuidade. A vida das pessoas expressa as influências sociais, culturais e históricas de forma e em contextos diferentes uns dos outros e a qual essas estruturas (sociais, culturais e históricas), também, estão sujeitas a mudanças. O desenvolvimento humano pode ser definido como "o desenvolvimento de algo interno, e o meio é o espaço onde esse desenvolvimento se dá com maior ou menor facilidade em função de suas características e particularidades" (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, p. 86). O ambiente e a cultura, nesse sentido, influenciam as trajetórias de vida das pessoas e proporcionam várias respostas ao mesmo tempo em que as mesmas pessoas contribuem para mudanças históricas nas estruturas sociais e culturais.

RESULTADOS

Na análise dos casos de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, elementos como a reflexão, o diálogo, a afetividade, a imaginação, a articulação entre teoria e prática, munida de uma carga emocional e entrelaçada em si, possibilitaram que produções subjetivas emergissem ao longo do processo de aprendizagem. Percebeu-se, também, a ocorrência de alguns elementos em comum, nos quatro casos analisados, embora as configurações possuam seu caráter singular. Assim apresentam-se, a seguir, alguns elementos das produções subjetivas de sua trajetória no curso de EsDH que contribuíram para o desenvolvimento como processo de (re)construção como sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara.

A formação da identidade profissional – o ser e o tornar-se professor: para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, o ser e o tornar-se se constitui como aquele sujeito capaz de se posicionar de forma diferenciada perante os alunos. E assim, para eles, o processo de tornar-se professor requer uma formação voltada para o desenvolvimento de competências que lhe deem subsídios para enfrentar e compreender a realidade da sala de aula. A vocação para a profissão se constitui como essencial no processo de ser professor. Para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara o contato com a realidade da sala de aula requer preparo e orientação cuja produção de experiências contribua para a formação do docente e sua identidade profissional.

O processo reflexivo a partir da articulação entre teoria e prática: a apropriação de saberes e a ampliação do olhar crítico se constituíram como elementos indicadores de desenvolvimento como processo de (re)construção como sujeito de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara. O conhecimento, o pensamento crítico, a pesquisa e a reflexão ocorrem, para eles, a partir da articulação entre a teoria e a prática. É possível perceber desde as suas Cartas de Intenção e ao

longo de suas trajetórias que o processo reflexivo se configurava como algo necessário em suas aprendizagens.

A aprendizagem como processo de transformação pessoal e profissional: os indicadores produzidos pela análise apontaram que Camila, Rebeca, Gustavo e Lara concebem a aprendizagem como um processo que propicia transformação no âmbito pessoal e profissional. Em sua Cartas de Intenção explicitam suas expectativas de que o curso de EsDH possibilitaria, de alguma forma transformações em si mesmos no âmbito pessoal e profissional ao desenvolver: novas perspectivas de atuação no contexto da escola inclusiva e regular, experiências para o fazer diferente, aperfeiçoamento profissional, ampliação da qualidade de serviços, e aprimoração do senso crítico e reflexivo. Ao analisar os elementos da trajetória de Camila, Rebeca, Gustavo e Lara, foi possível verificar indicadores de transformação no âmbito pessoal e profissional resultando, também, em um posicionamento ante as situações cotidianas de suas vidas. Nesse sentido a aprendizagem se configura para Camila, Rebeca, Gustavo e Lara como um processo de transformação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY. F. L. & MITJÁNS MARTINEZ, A. Subjetividade: teoria, epistemologia e método. São Paulo: Editora Alínea. 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In. (Org.) Mitjáns Martinez, A.; Simão, L. M. O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, p. 77-99. 2004.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

Palavras-chave: desenvolvimento; aprendizagem; sujeito

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NOS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM ONLINE

GEANE DE JESUS SILVA - UNB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

As possibilidades de aprendizagem online abrem um mundo de perspectivas em que tempo, espaço físico-geográfico e interesses de formação contínua e para o trabalho adquirem novas e impensadas características. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem pode oferecer ao sujeito desse processo recursos que lhe permitam agir autônoma e conscientemente na realidade da qual faz parte. A autonomia, enquanto ação crítica do livre pensar e do fazer consciente, torna-se fator fundamental a ser considerado no planejamento das ações pedagógicas da modalidade online de educação. Nessa perspectiva é importante perceber como as ações docentes do professor-tutor podem ser suporte e orientação à aprendizagem e autonomia do aluno.

OBJETIVOS

· Buscamos nesse trabalho investigar como a presença docente do professor-tutor online, em contextos de coconstrução, potencializa e/ou mobiliza a autonomia do estudante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Identificar e analisar quais fatores apresentados no AVA dão suporte à qualidade da presença docente dos professores-tutores online e de que forma influenciam na autonomia do estudante.

· Investigar como o nível de presença docente apresentado pelo professor-tutor online, nas relações de coconstrução entre pares (professor-estudante; estudante-estudante), contribui para o fortalecimento e mobilização da autonomia do estudante no AVA.

· Identificar em quais aspectos a inter-relação estabelecida entre professor-autor/supervisor e professor-tutor online interfere, e de que maneira, na atuação autônoma do estudante

METODOLOGIA

Realizamos um estudo de caso com dois professores-tutores do Curso de Formação na EaD para Tutores Nível 1 da Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD) da Universidade de Brasília. Participaram, também, as professoras-supervisoras e quatro cursistas das duas turmas dos referidos docentes. A metodologia de investigação foi construída com base na Abordagem Sociocultural Construtivista, e constou de: entrevistas com todos os participantes, observação das ações no AVA do curso e análise de documentos. A análise das informações permitiu a construção dos seguintes eixos-norteadores para análise construtiva e interpretativa das informações: (a) O AVA- estrutura de suporte à presença docente dos professores-tutores e à autonomia do estudante; (b) Negociação e coconstrução de significados na relação professor-estudante-conteúdo; e (c) Canalização cultural – Fatores de Internalização/Externalização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teoricamente o trabalho foi fundamentado nos pressupostos da Psicologia Cultural dentro da Abordagem Sociocultural Construtivista, especificamente nos trabalhos do professor Jaan Valsiner e, também, nos pressupostos de autores clássicos como Vigotski e Freire. Em relação aos processos de ensino-aprendizagem online, nos baseamos especificamente nos trabalhos de Garrison e Anderson (2005), sobre presença docente, e nos estudos e pesquisas de Coll e colaboradores (2010; 2011).

O estudo do desenvolvimento humano, dentro da perspectiva culturalista, considera a pessoa em contexto, situada em um tempo e um espaço, em processo contínuo de mudança (BRANCO & VALSINER, 2012). Autores considerados clássicos deram relevante contribuição ao considerar as questões contextuais e interativas desse processo. Para tanto, assim como proposto pelos conceitos de zonas apresentados por Valsiner (1997) e de internalização por Vigotski (1978/2007), pode-se compreender o ensinar e o aprender como ações que se inter-relacionam e se interconectam sendo compreendidas dentro de um contexto de múltiplas relações em que o indivíduo age em interação com o outro, consigo mesmo e com os aspectos socioculturais que constituem seu contexto.

Com base nas contribuições de Vigotski e Freire e do que discutimos sobre psicologia cultural e desenvolvimento, podemos conceber a autonomia como resultado do processo de interação indivíduo-contexto-tempo. Portanto, o ambiente, considerando as fronteiras e potencialidades, conduz o indivíduo a uma meta esperada, porém a dinâmica que se dá entre a ação reguladora, e provocativa, do meio e a ação consciente e ativa desse indivíduo faz com que esse processo não seja de ordem passiva. Logo, autonomia, como compreendida nesse estudo, se trata de um constructo que depende da forma como o indivíduo, conscientemente, reelaborará e autogestará as suas ações e decisões que toma em uma dada situação (FREIRE, 1996/2007)

RESULTADOS

Os resultados indicaram importantes fatores que favorecem a aprendizagem e atuação autônoma dos estudantes: (a) em relação ao curso − a organização pedagógica do AVA, de fácil acessibilidade e navegação, orientações claras, pontuais e regulares; (b) em relação à atuação dos professores-tutores − a orientação pontual, a presença frequente e interventiva, a promoção do diálogo e de situações instigadoras à promoção da aprendizagem, e a preocupação à própria formação contínua; (c) em relação aos professores-supervisores – a abertura ao diálogo, a promoção de situações de aprendizagem para os docentes, a presença frequente no AVA e a pontual assistência e orientação pedagógica; e (d) crença na EaD e no trabalho do tutor enquanto professor e corresponsável pelo processo de aprendizagem e visão de ensino-aprendizagem como processo bidirecional. A inter-relação entre as categorias e subcategorias construídas, nesses três eixos, apresentaram estratégias de suporte aos cursistas que podem lhes possibilitar o domínio de conhecimentos necessários para atuarem com autonomia durante o percurso do seu processo de aprendizagem.

Os resultados mostraram também que a autonomia do estudante pode ser potencializada, quando o professor-tutor exerce a presença docente organizando os espaços para atuar (Gestão didático-pedagógica), promovendo a interação entre os cursistas (Gestão da participação social) e oferecendo suporte à construção epistêmica do conhecimento (Gestão de significados e coconstrução do conhecimento). Para tanto, ele deve ser aberto ao diálogo, preocupar-se com o êxito da aprendizagem do cursista, buscar trabalhar em parceria, apresentar uma visão formativa de avaliação e de construção conjunta do processo de ensino-aprendizagem online e ter disposição para aprender, por isso, buscar investir na própria formação contínua. Contudo, vimos também, que para esse resultado a relação horizontal e de parceria com o professor-supervisor é relevante para esse processo.

O professor-supervisor pode propiciar, durante do desenvolvimento do curso, orientação e informações necessárias para que o docente consiga se apropriar das atividades a serem desenvolvidas junto aos cursistas, bem como mediar e resolver conflitos e/ou outras situações que surgirem no processo. Além desses fatores, a investigação também apresentou pontos relacionados à questão da docência online que, se aprofundados, complementariam ao que tecemos nesse trabalho. Tais questões foram as seguintes: como a docência online é concebida por diferentes IES relacionadas à UAB? E quais são as implicâncias pedagógicas no desenho do curso e suporte à aprendizagem dos cursistas a partir de tais concepções? Como os professores-tutores se percebem dentro dessa modalidade de educação? E de que forma a percepção desses profissionais afeta a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes? São questões que podem subsidiar estudos futuros sobre o assunto.

REFERENCIAS

BRANCO, A. U., e VALSINER, J. Editor's introduction – values as culture in self and society. In. A. Branco., e J. Valsiner (Eds.). Cultural Psychology of Human Values. Charlotte, NC: IAP. 2012.

COLL, C., BUSTOS, A., e ENGEL, A. Comunidades virtuais de aprendizagem. In C. Coll, e C. Monereo. Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (pp. 269-286). Porto Alegre, RS: Artmed. 2010.

COLL, C., SÁNCHEZ, A. B., e ROCAMORA, A. E. Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. Revista de Educación, 354, 657-688. 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa (36ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. 2007. (Trabalho original publicado em 1996).

GARRISON, D. R. & ANDERSON, T. El e-learning en el siglo XXI. Ivestigación y práctica. Espanha: OCTAEDRO. 2005

VALSINER, J. Culture and the development of children's actions. New York, NY: John Wiley & Son. 1997.

VIGOTSKI, L. A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (7ª ed.; J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto & S. C. Afeche, Trads.) São Paulo: Martins Fontes. 2007 (Trabalho original publicado em 1978).

Palavras-chave: autonomia, estudante online, aprendizagem

A DIMENSÃO SUBJETIVA DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE ENSINO HÍBRIDO

WILSA MARIA RAMOS - UNB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Para os estudantes em transição do ensino médio para a universidade, a participação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) pode trazer desafios e exigir mudanças disruptivas de cultura em relação ao processo de ensino e aprendizagem do ensino médio, podendo, por um lado, provocar um certo distanciamento com baixa motivação para as atividades pedagógicas ou, por outro lado, trazer o acontecimento, o novo, por meio de desafios que podem ser promotores do desenvolvimento humano (RAMOS & ROSSATO, 2017). A transição de etapa do ensino médio para o ensino superior aponta para a necessidade de construir novos processos de socialização, com outros agentes e instituição, demarcando um novo tempo-espaço gerador de recursos subjetivos necessários para a aprendizagem. As ações pedagógicas devem ser direcionadas para a constituição do aprendiz como sujeito de sua aprendizagem, demandando novos posicionamentos dos estudantes na direção de constituírem-se sujeitos do processo de aprendizagem. Também espera-se dos professores, que desloquem o foco único nos conteúdos e propiciem canais dialógicos, sociorelacionais, para a produção de novos sentidos subjetivos para uma aprendizagem compreensiva e criativa. Constituir-se sujeito do processo de aprendizagem implica em desenvolver, de forma autônoma e criativa, caminhos próprios na construção do conhecimento, em tensionamento contínuo entre a subjetividade individual e a subjetividade das instituições sociais (GONZÁLEZ REY, 2014).

OBJETIVOS

Compreender os sentidos subjetivos produzidos por estudante da licenciatura em contextos de ensino/aprendizagem híbridos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar a dimensão subjetiva da aprendizagem marcada pela transição da escola básica para o ensino superior;
Identificar os tensionamentos produzidos pela experiência de ensino/aprendizagem em contexto híbrido de uma disciplina de licenciatura.

METODOLOGIA

Analisamos o caso de uma estudante da disciplina de Desenvolvimento Psicológico e Ensino – DPE, ofertada no ano de 2016, semi-presencialmente, para cursos de licenciatura da Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) usado como ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
Na pesquisa, o processo de construção das informações teve dois momentos distintos. Utilizamos relatos dos fóruns da CVA - Fórum de Apresentação (FA) e Fórum Memórias da Escola (FME) - e informações produzidas por meio de uma entrevista narrativa, realizada após um ano da conclusão da disciplina. Buscamos, a partir da entrevista narrativa, estabelecer um diálogo que pudesse promover momentos de reflexão e expressão das experiências de aprendizagem vivenciadas no contexto do ensino híbrido. As pessoas enquanto narram suas

histórias aportam aos seus processos psicológicos vários modus operandi que podem ser percebidos pelo entrevistador como processos microgenéticos de desenvolvimento humano.
Vale destacar que no processo de análise das informações foram elaborados indicadores que sinalizassem a existência de sentidos subjetivos relacionados ao aprender em comunidades de ensino em contextos de ensino híbridos e, a partir desses indicadores, geramos uma hipótese que possibilitou ampliar a compreensão sobre o tema, abrindo novos campos de inteligibilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Orientados pela perspectiva teórica cultural-histórica da subjetividade, assumimos que os significados são tecidos pelo valor simbólico que o ser estudante/ser aprendiz tem no contexto social e cultural vivido pela pessoa. Os significados de ser aprendiz são desenvolvidos em aderência ao valor cultural que tem a ação, inscrita geográfica e temporalmente, no curso da história de aprendizagem, ao longo da vida do estudante, mas, constituídos subjetivamente no aqui-agora, como unidade simbólico-emocional.
A compreensão de subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, nos possibilita reconhecer que as experiências sociais - dentre elas as experiências de aprendizagem - são mobilizadoras de sentidos subjetivos, sempre singulares, para diferentes indivíduos e instâncias sociais (GONZÁLEZ REY et al., 2017). Diferentemente dos significados, os sentidos subjetivos são resultado da dinâmica simbólico-emocional mobilizada nas ações e relações vivenciadas pelas pessoas, sempre em processo e tomando novas formas, matizadas pelo sistema de configurações subjetivas constituída na pessoa, ao mesmo tempo em que passa a constituí-la.
Nas disciplinas em contextos de ensino híbridos, que acontecem na conexão entre a modalidade presencial e à distância, vários processos de desenvolvimento são desencadeados e mobilizados à medida que o estudante interage na comunidade virtual de aprendizagem (CVA), num continuum de atividades justapostas entre essas duas metodologias, em que as fronteiras se tornam imperceptíveis. A realização de atividade integradora do presencial e on-line pode se constituir como elemento mobilizador de desafios cognitivos, afetivos e estéticos, à exemplo da criação de um Fórum para discussão crítica de vídeos do Youtube sobre um dado tema, para posterior diálogo com os estudantes, podendo gerar recursos de natureza simbólica-emocional. Esse exemplo de atividade integradora demanda competências estéticas, comunicacionais e éticas, e pode favorecer um formato de aula dialógica conversacional, não informativa, mobilizando competências digitais importantes para a sociedade da comunicação.
Para os autores Strate (1996) e Stone (1995), as limitações (ausência do corpo físico) fazem com que surjam outros mecanismos linguísticos e estéticos para a construção de inteligibilidade dos significados produzidos individualmente ou pelo grupo (marcadores discursivos, marcadores de prosseguimento, alternância de turnos, de encerramento etc.). Além desses mecanismos, os tipos de narrativas digitais, poéticas e informacionais, dentre outras, incluindo as imagens, ilustrações, hiperlinks, também são produtos da cultura digital que favorecem a expressão estética do indivíduo (BOLL, 2013). A ausência da presença física potencializa outras formas de representação de si (identidade nas CVAs) e de estar on-line por meio da presença social, docente e presença cognitiva (GARRISON, ANDERSON, ARCHER, 2000). Novos mecanismos são eleitos para produzir significados no processo comunicacional, que expressam novas produções e formações subjetivas mobilizadas pela experiência, história dos estudantes, emoções e sentimentos presentes, onde o meio se torna o diferencial na mobilização da subjetividade humana.

RESULTADOS

Um primeiro indicador dos sentidos subjetivos que Maria foi produzindo sobre o aprender, nessa nova experiência de aprendizagem, está relacionado à dificuldade de se caracterizar distintamente enquanto estudante da aprendizagem nos dois ambientes (AVA e na sala de aula), rompendo com o paradigma da presença física na definição do que seja o real para o processo de aprendizagem. Um segundo indicador dos sentidos subjetivos da aprendizagem está relacionado à fortaleza/fragilidade com que se reconhece como aprendiz pela falta do consentimento e do reconhecimento do professor, que está, ora online e, ora presencial. Um terceiro indicador dos sentidos subjetivos produzido por Maria está relacionado ao conflito gerado pelo tensionamento entre a aprendizagem como uma prática relacional na modalidade presencial e a aprendizagem no modelo de educação em contextos de ensino híbridos. Um quarto indicador dos sentidos subjetivos produzidos por Maria está relacionado à emergência da autonomia como resultado de um deslocamento simbólico-emocional da identidade de aprendiz em ambiente em contextos de ensino híbridos. Os quatro indicadores nos possibilitam construir a hipótese de que os processos subjetivos constitutivos da aprendizagem de Maria, na transição do ensino médio para o ensino superior, passam a constituir parte da configuração subjetiva da identidade de aprendiz, mobilizada por novos contextos, novos interlocutores e novas linguagens mediadoras do processo educativo. Maria inicia demonstrando dificuldade para se caracterizar distintamente enquanto estudante da aprendizagem nos dois ambientes e, num segundo momento, oscila entre a fortaleza/fragilidade com que se reconhece como aprendiz. Ao longo do processo, vivencia rupturas geradas pelo tensionamento entre a aprendizagem como uma prática relacional presencial e a aprendizagem no modelo híbrido, emergindo, mais autonomamente, como resultado de um deslocamento simbólico-emocional da identidade de aprendiz.

REFERÊNCIAS

BOLL, C. I. Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no YouTube. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS. 117 f. Tese de Doutorado. 2013.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2(2-3), 87-105, 2000.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTINEZ, A.; ROSSATO, M. & GOULART, D. M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In M. Fleer; F. González Rey & N. Veresov, Cultural-historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. (pp. 217-243). Singapore: Springer. 2017.

RAMOS, W. M. & ROSSATO, M. Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. Revista Eletrônica de Educação, 11(3), p.1034-1048. 2017.

STONE, A. The war of desire and Technology at the close of the mechanical age. Cambridge. 1995.

STRATE, L. Cybertime. In L. Strate, R. Jacobson (Eds), Communication and cyberspace. MA: MIT Press. 1996.

Palavras-chave: subjetividade; processos de ensino aprendizagem; ensino híbrido

DIÁLOGOS ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS LINGUAGENS A PARTIR DE PERSPECTIVAS EDUCOMUNICATIVAS

COORDENADOR(A): SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação

A presente mesa tem como objetivo geral *discutir as possibilidades e os limites do diálogo entre Comunicação e Educação, na perspectiva da Educomunicação, principalmente no que diz respeito à interface com as tecnologias, a formação de professores e as novas linguagens, a partir de Youtube e storytelling*. Entre os objetivos específicos, elencamos:

a) investigar as principais características e as perspectivas de diálogo entre Comunicação e Educação e sua articulação com as tecnologias nas pesquisas sobre Educomunicação publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017;

b) identificar a adesão dos professores ao paradigma da complexidade no âmbito educacional, com enfoque principalmente na comunicação, e compreender se as ações educativas dos professores condizem com seus posicionamentos a respeito do paradigma com o qual se identificaram;

c) investigar a utilização de vídeos no processo de ensino e aprendizagem e quais as características das narrativas apresentadas por diferentes vídeos educativos utilizados nesse processo na perspectiva de uma cultura educomunicativa.

No primeiro trabalho, intitulado *As pesquisas sobre Educomunicação publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017: o diálogo entre Comunicação e Educação e sua articulação com as tecnologias*, é realizada a aproximação com nosso objeto de pesquisa para compreender de que maneira o tema da Educomunicação foi trabalhado em seis edições do Educere. Desenvolvendo um estudo do tipo estado do conhecimento, a autora evidencia as principais características dos estudos publicados nos anais do Educere sobre Educomunicação, suas perspectivas teóricas e como os textos trabalharam a articulação com as tecnologias.

O segundo texto que forma esta mesa tem como título *A comunicação enquanto paradigma educacional* e tem como foco a interatividade como um grande potencializador da aprendizagem colaborativa, sendo considerada como uma modalidade comunicacional emergente do final do século XX e XXI, que determina a passagem da lógica comunicacional massiva para a interativa. O estudo se desenvolveu a partir de questionários respondidos por 24 professores de seis IES de Curitiba, de maneira a compreender como o sistema educacional e seus agentes estão se ajustando aos paradigmas que se apresentam na contemporaneidade

O terceiro texto, *Cultura educomunicativa e novas narrativas: a utilização do vídeo e de linguagem storytelling em contexto educativo a partir da perspectiva de professores universitários*, lança seu olhar para as novas possibilidades de utilização de mídias convergentes com fins educativos e como elas apontam para uma circularidade entre as ciências da comunicação e da educação no contexto da cibercultura. Focando sua investigação a partir do Youtube e da linguagem storytelling, o estudo parte de uma breve pesquisa dos vídeos mais acessados no Youtube e prossegue apresentando um diálogo entre duas pesquisas: a primeira investigou a mediação pedagógica na perspectiva do ciberespaço da modalidade vídeo e suas contribuições no processo de aprendizagem na educação superior a partir de entrevistas semiestruturadas com 16 professores brasileiros e portugueses. O segundo estudo avalia o uso

de narrativa storytelling e sua contribuição para a aprendizagem, também a partir de entrevista semiestruturada com 10 professores brasileiros.
Entre os resultados e conclusões, os três trabalhos convergem no sentido de apresentar a importância das possibilidades de diálogo entre Comunicação e Educação, não se restringindo à utilização de mídias na escola ou na universidade, mas como uma perspectiva inovadora de resposta aos desafios de uma realidade em constante movimento, principalmente no tocante às vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e no estímulo à crítica, à comunicação, à intervenção na realidade e à cidadania. Concluímos, enfim, sobre a relevância do diálogo entre Comunicação e Educação no sentido de possibilitar a criação e desenvolvimento de redes de conexão na construção do conhecimento em uma perspectiva criativa e autônoma.
Palavras-chave: Comunicação; Educação; Educomunicação; Tecnologias; Formação de professores.

AS PESQUISAS SOBRE EDUCOMUNICAÇÃO PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: O DIÁLOGO ENTRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo *estado do conhecimento* e se desenvolveu a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *quais as perspectivas a respeito do diálogo entre Comunicação e Educação e sua articulação com as tecnologias nas pesquisas sobre Educomunicação publicadas nos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere)?* Diante dessa questão, definimos como objetivo geral desta pesquisa *investigar as principais características e as perspectivas de diálogo entre Comunicação e Educação e sua articulação com as tecnologias nas pesquisas sobre Educomunicação publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017*.

Quanto aos objetivos específicos, consideramos pertinente:

a) definir um panorama da história e dos conceitos relativos à Educomunicação;

b) identificar as principais características das pesquisas sobre Educomunicação publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017;

c) compreender as diferentes perspectivas de diálogo entre Comunicação e Educação presentes nestas pesquisas;

d) indicar se há e como é desenvolvida a articulação entre a Educomunicação e as tecnologias.

Quanto à metodologia, optamos por realizar um estudo do tipo *estado do conhecimento*, segundo Romanowski e Ens (2006) e Pinheiro e Vosgerau (2011) e elaborado a partir do levantamento da produção sobre *Educomunicação* publicada nos anais eletrônicos das edições do Educere realizadas entre 2008 e 2017 e disponíveis no site do evento (www.educere.pucpr.br).

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em três partes. Na primeira, definimos um panorama teórico a respeito da história da Educomunicação e dos conceitos relativos a essa nomenclatura. Para isso, nos fundamentamos em Freire (2011a, 2011b), Kaplún (2002) e Soares (2002a, 2002b, 2004).

Na sequência, a investigação se concentrou nas características dos estudos sobre Educomunicação publicados nos anais do Educere, especialmente no que dizia respeito a:

a) ano de publicação;

b) eixo ao qual estava vinculado;

c) palavras-chave;

d) tipo de texto;

e) estado brasileiro onde foi produzido;

f) referências;

g) conceito de Educomunicação defendido pelos autores;

h) relação entre Educomunicação e tecnologias.

Por fim, a partir da leitura e análise dos textos, nos propomos a apresentar uma síntese das conclusões desenvolvidas ao longo do estudo, relacionando as características, lacunas e possibilidades lançadas pelas pesquisas analisadas, tendo como referências Freire (2011a, 2011b) e Freire e Guimarães (2011).

Pesquisador reconhecido na área da Educomunicação, o argentino (radicado no Uruguai) Mario Kaplún (2002) explica que, independentemente do tipo de pedagogia utilizada, toda ação educativa, mesmo sem utilizar as mídias, envolve necessariamente um processo comunicativo. Ainda na década de 1980, Kaplún trabalhava com a nomenclatura Educomunicação em suas obras, mas foi o jornalista e pesquisador brasileiro Ismar de Oliveira Soares, fundador do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), o responsável por *ressemantizar* esse termo e propor uma sistematização do pensamento brasileiro a respeito de Educomunicação.

Soares (2004, p. 31) compreende que a Educomunicação trabalharia no estudo das mediações entre Comunicação, Educação e Cultura, sendo *"um campo de intervenção social que objetiva criar e manter ecossistemas comunicativos abertos e democráticos em espaços educativos"*.

Assim, Soares (2002a, p. 24) conceitua a Educomunicação como a reunião

> das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

Partindo dessa compreensão teórica a respeito de Educomunicação, realizamos nosso estudo. A partir dos indicadores definidos para a pesquisa, foram encontrados doze textos a respeito da Educomunicação publicados nos anais do Educere entre 2008 e 2017.

Após a leitura e análise de todos os textos, entre os principais resultados, identificamos que não houve publicações sobre Educomunicação nas edições de 2008, 2009 e 2011. O primeiro texto foi publicado apenas na edição de 2013, sendo o único naquele ano. Na edição seguinte, em 2015, foram três textos publicados. Em 2017, esse número pulou para oito textos. Assim, houve uma evolução constante e significativa no número de pesquisas publicadas nas últimas três edições do Educere.

A partir da análise das palavras-chave relacionadas nos textos, foi possível compreender a variedade de palavras utilizadas, o que revelou a diversidade de objetos de pesquisa e de temas abordados pelos estudos, como: blog, cinema, educação ambiental, educação audiovisual, jornal mural, inclusão escolar, protagonismo juvenil e trânsito. Com isso, identificamos a multiplicidade de contextos em que a Educomunicação vem sendo aplicada, compreendida e pesquisada.

Quanto às referências que fundamentavam os estudos, também se destacou a diversidade: ao todo, foram 165 obras referenciadas. Os autores mais citados foram:

a) Ismar de Oliveira Soares (citado em dez textos);
b) Jesús Martín-Barbero (cinco textos);
c) Mario Kaplún (quatro textos);
d) Paulo Freire (três textos);
e) Ademilde Sartori (três textos).

Entre os dez trabalhos que apresentaram uma conceituação sobre Educomunicação, destacou-se a multiplicidade de sentidos associados à nomenclatura análise corroborada por Souza (2016). Ao todo, identificamos 16 perspectivas conceituais, entre elas:

a) generalista: Educomunicação como interação entre Comunicação e Educação;
b) técnica: capacitação para o uso dos recursos de comunicação;
c) pedagógica: dimensão pedagógica da comunicação tanto na educação formal, quanto não formal e informal;
d) linguística: interação, apropriação e produção de linguagens;
e) social: caminho de renovação das práticas sociais.

Dessa forma, a partir dos textos analisados compreendemos que a Educomunicação transita conceitualmente entre diversas áreas e perspectivas, sendo desenvolvida sob múltiplos enfoques, o que gera uma amplitude conceitual ao mesmo tempo positiva (há amplo espaço para desenvolvimento de pesquisas e ações com foco educomunicativo) e negativa (a diversidade de conceitos e práticas dificulta a consolidação, fortalecimento e aprofundamento de uma perspectiva própria).

Quanto à articulação entre Educomunicação e tecnologias, de maneira geral, o foco se manteve na presença das tecnologias em ambiente educacional, nas vantagens de seu uso na Educação (principalmente no processo de ensino-aprendizagem), nas novas dinâmicas de interação entre as pessoas e nas possibilidades que essas tecnologias oferecem (democratização e socialização do conhecimento, além do estímulo à participação, à crítica, à comunicação, à intervenção na realidade e à cidadania).

Por fim, destacamos a diversidade de temas pesquisados e de conceitos associados ao diálogo entre Comunicação e Educação nas pesquisas analisadas, o que demonstra a abrangência conceitual e as múltiplas possibilidades de desenvolvimento da Educomunicação nos estudos. Evidenciamos também o número reduzido de textos publicados no Educere a respeito da Educomunicação (apenas doze em seis edições do evento, sendo oito somente em 2017), o que abre espaço para mais publicações a partir da ampliação e consolidação da interface entre Comunicação e Educação como área de pesquisa e de práticas em contextos formais, não formais e informais de Educação.

Ressaltamos a abordagem positiva sobre a articulação entre Educomunicação e tecnologias nos textos analisados, principalmente no tocante às vantagens para o processo de ensino-aprendizagem e no estímulo à crítica, à comunicação, à intervenção na realidade e à cidadania.

Concluímos, enfim, a partir de Freire (2011a, 2011b) e Freire e Guimarães (2014), sobre as possibilidades para os estudos no diálogo entre Comunicação e Educação em uma perspectiva dialógica, emancipadora, crítica e transformadora.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002. Disponível em: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf. Acesso em: 28 jul. 2016.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin; VOSGERAU, Dilmeire Santana Ramos. O uso do jornal impresso em sala de aula: qual o perfil das dissertações e teses defendidas no Brasil entre 2001 e 2010? In: JORNADA RED COBINCO, 2., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2011. 1. CD-ROM

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002a. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012. Acesso em: 10 abr. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. Prefácio. In: SCHAUN, Ângela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002b. p. 11-14.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educommunication**. [S.l.]: NCE-ECA/USP, 2004.
SOUZA, Suyanne Tolentino. Educação e Comunicação: a aproximação entre as ciências. **Revista Paradoxos**, v. 1, n. 2, p. 8-24, jul./dez. 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/paradoxos/article/view/45158/24040. Acesso em: 5 maio 2019.

Palavras-chave: Educomunicação; Tecnologias; Educere; Comunicação e Educação; Estado do conhecimento.

A COMUNICAÇÃO ENQUANTO PARADIGMA EDUCACIONAL

LUCIANE HILU - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O sistema educativo é extremamente sensível às exigências de uma sociedade em constante evolução. Sendo assim, falar em educação para a atualidade é buscar entender como o sistema educacional e seus agentes estão se ajustando aos paradigmas que se apresentam na contemporaneidade. Os paradigmas se tornam determinantes nas concepções que os agentes da educação (professores) apresentam na prática que desenvolvem em sala de aula (BEHRENS, 2007). Desta forma, é essencial discutir a aderência dos professores ao paradigma que representa a atualidade em contextos educacionais.

Tendo por pressuposto a inserção atual da sociedade no Paradigma da Complexidade (inovador), toma-se a definição de Morin (2000), que rompe com uma visão de mundo fragmentado, em prol de um mundo, de pessoas e de conhecimentos conectados, com uma visão global da realidade. Esta conexão estimula as trocas ou interações, que devem promover as relações entre o todo e o indivíduo, de forma dialógica. Para tal, o processo educativo deve estar articulado e compromissado com a participação, calcado em características de rede, teia, de interconexão, de inter-relacionamento, de integração, de sistema, comunicação.

Tendo a comunicação um papel importante na efetivação do paradigma da complexidade no âmbito educacional, objetiva-se com este trabalho identificar a adesão dos professores a um paradigma com estas características. Secundariamente, visa-se compreender se as ações educativas dos professores condizem com seus posicionamentos proferidos.

A pesquisa se configurou quali-quantitativa, sendo que a coleta de dados utilizou instrumento estruturado composto de questões fechadas e abertas online que abordou os paradigmas utilizados na docência. Visou identificar questões referentes à prática de ensino, ao paradigma no qual acredita que se insere e no qual efetivamente se insere.

Foi realizada com 24 (vinte e quatro) professores de 6 (seis) IES diferentes de Curitiba, no período entre novembro e dezembro de 2015. O perfil dos respondentes foi de acima dos 31 anos, sendo professores com mais de 5 anos de experiência na docência.

A partir da visão da complexidade, apresenta-se a categorização paradigmática proposta por Trindade e Cosme (2010), que propõe três paradigmas pedagógicos: 1. Da instrução; 2. Da aprendizagem; 3. Da comunicação.

O *paradigma da instrução* é fundamentado no racionalismo e determina uma escola com objetivo de afirmação de uma ordem política e social, tendo por autoridade aqueles que manipulam os meios de demonstrar a verdade, por meio de um poder disciplinar. O papel do professor se resume ao ato de ensinar distante do diálogo; os saberes propostos são declarativos e compreendidos como hegemônicos.

O *paradigma da aprendizagem* vem questionar a posição dos estudantes frente à construção de seu conhecimento. É dado maior valor aos estudantes e relevância no ato educativo, que são considerados o centro do processo. A ação entre professor, estudante e saber se constrói de forma a colocar o professor em uma posição mais neutra, evidenciando os estudantes e sua relação com o saber diretamente.

No *paradigma da comunicação*, nenhum dos três eixos – professor, estudante e saber – são passivos, estabelecendo relações entre si mais plurais, contingentes e aleatórias. Nestas relações se evidencia a comunicação mais do que a aprendizagem. A qualidade e a pertinência das

interações que se estabelecem entre os participantes do processo são os elementos fundamentais para a efetivação do ato educativo, valorizando-se a qualidade dos processos de interação que ocorrem em sala de aula como um elemento potencializador das aprendizagens. O saber é entendido como resultado do processo de comunicação, que se constrói a partir de trocas, da partilha e da cooperação que as interações entre os sujeitos e entre estes e os instrumentos de mediação instrumental potenciam.

Os professores assumem o papel de interlocutores qualificados, em uma ação didática que permite o exercício do diálogo com os estudantes. O centro da atividade educativa não são os estudantes nem os professores, mas as interações que se estabelecem. O foco se desloca para as comunidades de aprendizagem, nas quais estudantes e professores participam, aprendem a participar, trocam, interagem na construção do conhecimento. Os professores passam a ser considerados como interlocutores qualificados que contribuem ativamente para a construção destas comunidades, ocupando um lugar central no âmbito do processo de comunicação entre os estudantes e o patrimônio cultural, gerindo este processo.

Para identificar a adesão dos professores a esta posição paradigmática educativa comunicativa, foi aplicado um questionário online à amostra já explicitada neste trabalho.

Ao serem questionados em qual paradigma se inseriam (inovador ou conservador) de acordo com uma classificação geral, 86,4% se consideraram professores atuantes no paradigma inovador. Após isso, os professores foram questionados sobre sua inserção nos paradigmas conforme classificação de Trindade e Cosme (2010) – da instrução, da aprendizagem e da comunicação.

Cruzando os dados dos respondentes da primeira questão com esta segunda, 61% dos respondentes que se auto identificaram como inovadores anteriormente se consideraram pertencentes ao paradigma da comunicação, o que demonstra uma forte compreensão do papel da comunicação na implementação do paradigma inovador educacional.

Além disto, verificou-se que professores que se consideraram na primeira classificação como pertencentes ao paradigma conservador, na verdade, por esta questão verificadora, poderiam se considerar inovadores, pois se inseriram nos paradigmas da aprendizagem (66,7%) e da comunicação (33,3%).

Novamente os professores foram questionados para assegurar sua inserção no paradigma selecionado a partir das posturas adotadas na prática docente. As posturas adotadas selecionadas pelos respondentes foram em sua maioria compatíveis com o paradigma inovador e da comunicação, se concentrando em: *interatividade entre professor e aluno* (18 respondentes), *visão de rede* (18 respondentes), *relação horizontal com o aluno* (16 respondentes), *foco no processo* (16 respondentes), *autonomia do aluno* (15 respondentes) e *visão humanística* (15 respondentes). O item *foco na comunicação* foi selecionado por 12 dos 24 respondentes. Apesar de ser selecionado por apenas metade dos respondentes, a inserção no paradigma da comunicação se verifica por meio da importância dada ao trabalho interativo, visão de rede e relação horizontal entre os partícipes do processo educativo, característicos da visão de sociedade atual baseada na comunicação interativa.

Os resultados, apesar de trazerem boas perspectivas quanto à adoção das posturas voltadas ao paradigma da comunicação, apontam para a necessidade de estímulo aos processos relacionados a ele de forma consciente. Como a mudança nos processos comunicacionais impacta nos estudantes atuais, delineando novas conformações, também altera como os professores devem ver sua atuação, pois é com base nesta ideia de comunicação que toda a construção do indivíduo está se pautando.

Em prol desta atuação consciente, tem-se o contexto sociotecnológico atual, que permite a construção de uma nova realidade comunicacional, que abre possibilidades de diálogo entre

todos os indivíduos participantes do processo de comunicação educacional. A interatividade é um grande potencializador da aprendizagem colaborativa, sendo considerada como uma modalidade comunicacional emergente do final do século XX e XXI, que determina a passagem da lógica comunicacional massiva para a interativa.

Silva (2012) aponta que surge uma geração de interativos, que estão inseridos em uma cultura emergente da interatividade, onde há a fusão de todos os meios comunicacionais, intermediados pelas tecnologias, impulsionando atitudes que levam a uma interatividade bidirecional. A lógica da comunicação não é mais a da distribuição, mas a da interação, tornando-se mais interativa e comunicacional.

O paradigma da comunicação e a interatividade são caminhos para a efetivação de uma educação pautada nas necessidades da sociedade atual. Estas perspectivas demandam uma reflexão profunda dos papéis dos partícipes do processo de ensino e aprendizagem, demandando uma prática também reflexiva.

A disponibilização consciente da interatividade potencializa a nova competência comunicacional em sala de aula, onde se estimula a resposta autônoma, criativa dos estudantes, o rompimento das barreiras entre estes e o professor e a possibilidade de se criar redes de conexão na construção do conhecimento.

Para que isto aconteça, o professor tem que disponibilizar a multiplicidade de redes de conexões, mas também tratar o excesso de informações a que estes indivíduos estão submetidos. O tratamento complexo da informação e da comunicação em prol da busca de um mais comunicacional se torna essencial para o sucesso da proposta. Espera-se, pois, dos professores que construam comunidades de aprendizagem de forma organizada e consciente.

Referências Bibliográficas

BEHRENS, Marilda A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitário. **Revista de Educação**, Porto Alegre/RS, v.30, n.3, p.439-455, set./dez. 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

Palavras-chave: Paradigma; Educação; Comunicação

CULTURA EDUCOMUNICATIVA E NOVAS NARRATIVAS: A UTILIZAÇÃO DO VÍDEO E DE LINGUAGEM STORYTELLING EM CONTEXTO EDUCATIVO A PARTIR DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

SUYANNE TOLENTINO DE SOUZA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir da popularização de plataformas de vídeo online, como o Youtube, os conteúdos disponibilizados em mídias audiovisuais foram democratizados pela possibilidade de acesso e de novas criações de narrativas. A produção de materiais audiovisuais educativos, que podem ser utilizados como objetos de aprendizagem em diferentes níveis e contextos, tem seu espaço nesse novo canal de consumo audiovisual. Isso possibilita uma nova maneira de produzir e consumir conteúdo em diferentes áreas.

Professores em iniciativas individuais, escolas, cursinhos pré-vestibulares e universidades estão produzindo conteúdos audiovisuais educativos hospedando-os em rede com o objetivo de atrair estudantes e contribuir para sua aprendizagem. Ou seja, a partir da livre propagação das mídias digitais observa-se uma aproximação das ciências da comunicação e da educação por meio dessa produção. As mídias digitais dispostas no ciberespaço trazem um novo espaço de troca e possibilidades que, segundo Lévy (1999 p. 32), se configura como *"um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também como um novo mercado de conhecimento".*

As novas possibilidades de utilização de mídias convergentes com fins educativos apontam para uma circularidade entre as ciências da comunicação e da educação no contexto da cibercultura. A partir do livre fluxo de conteúdos dispostos em rede na educação formal e informal, há um envolvimento entre os receptores usuários (estudantes), emissores e as mídias, em que se estabelece uma Cultura Educativa Midiática (SOUZA; TORRES, 2016).

No entanto, a produção de conteúdo educativo para internet não está restrita somente a profissionais dessas duas áreas. Com o Youtube, uma nova profissão surgiu: os youtubers, que participam da gravação, roteirização, produção, edição e distribuição de vídeos. São, em sua maioria, jovens que desenvolveram aptidão para produção de vídeos destinados à plataforma. Seus canais estão conseguindo alcançar um público interessado em conteúdo educativo, pois apostam em características distintas das aulas do ensino formal e das videoaulas da educação a distância.

Vídeos de abordagem educativa produzidos por youtubers e disponíveis no Youtube são visualizados por milhares de pessoas em todo o mundo, que, além de assistirem aos vídeos, têm a opção de interagir com outros usuários para discutir o que foi visto. A pesquisa Video Viewers (MARINHO, 2018) mostra que a maioria dos usuários do Youtube acessa a plataforma quando deseja aprender alguma coisa: do total dos entrevistados, 65% acessam o Youtube em busca de aprendizado.

Esses dados demonstram o interesse dessas pessoas por vídeos educativos. Esse fato pode ser um alerta importante para as instituições de ensino para que dialoguem com conteúdos em outras linguagens que não sejam a linguagem básica analógica, que tem como suporte um enfoque técnico em uma abordagem tradicional para uma aprendizagem que esteja alicerçada em um enfoque caracterizado pelo influxo digital em uma concepção de educação de abordagem inovadora (SOUZA, 2014; SOUZA; TORRES, 2016).

Embora os vídeos também sejam utilizados e indicados por professores no ensino presencial e a distância, na maior parte das vezes apenas complementam os temas estudados nas disciplinas. A mídia audiovisual, tratada como sinônimo de vídeo no presente estudo, faz parte de uma cultura que está inserida tanto dentro quanto fora das instituições de ensino, em que o conhecimento formal e o informal se misturam e em que as modalidades de ensino se aproximam.

Nesse contexto, em que se observa que há espaços que estão sendo ocupados por youtubers e que poderiam ser apropriados por educadores, a presente pesquisa investiga como os professores universitários utilizam audiovisuais como recursos didático-pedagógicos e em que perspectivas percebem a construção da linguagem da mídia audiovisual utilizada em contexto educativo presencial ou a distância.

O objetivo geral do estudo é investigar a utilização de vídeos no processo de ensino e aprendizagem e quais as características de narrativas apresentadas por diferentes vídeos educativos utilizados nesse processo.

O estudo parte de uma breve pesquisa dos vídeos mais acessados no Youtube, que traça características pontuais desses tipos de mídia produzidas por youtubers e por professores. A partir daí, apresenta-se um diálogo entre duas pesquisas realizadas pela autora. A primeira investiga a mediação pedagógica na perspectiva do ciberespaço da modalidade vídeo e suas contribuições no processo de aprendizagem na educação superior (SOUZA, 2014). Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com 16 professores, brasileiros e portugueses, por meio de entrevista semiestruturada. Os professores brasileiros trabalhavam no ensino presencial e os portugueses, na educação a distância.

O segundo estudo avalia o uso de narrativa Storytelling e sua contribuição para aprendizagem realizada nos anos de 2017 e 2018, sendo divulgada pela primeira vez no presente estudo. Nessa pesquisa, também foi utilizada a entrevista semiestruturada e, no total, foram entrevistados 10 professores brasileiros da mesma instituição da pesquisa anterior – mas agora eram docentes da educação a distância.

Os dados obtidos foram analisados pela técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Os parâmetros da primeira pesquisa foram: tipologias e uso das mídias, utilização pedagógica dos vídeos e recepção dos vídeos. No segundo estudo, foram estabelecidos: conhecimento sobre, estrutura narrativa e metodologia.

O referencial teórico do estudo foi dividido em duas grandes áreas: *Comunicação e Educação*, com suporte de Souza (2014), Soares (2011) e Kenski (2008, 2013) e *Cultura da Convergência, novas linguagens e narrativas midiáticas*, fundamentadas em Jenkins (2009, 2014), Santaella (2007, 2010, 2013) e Sodré (2012). Os resultados obtidos a partir da percepção dos professores entrevistados permitiram discutir as possibilidades e limites que suas falas revelaram e teve como aporte teórico autores da Educomunicação: Soares (2011), Citelli (2004, 2017), Citelli e Costa (2011) e Orozco Gómez (2014).

A partir do diálogo entre as duas pesquisas, nossos resultados apontam que existem espaços a serem ocupados pela educação formal a partir da relação dinâmica existente entre os vídeos e a linguagem storytelling e os responsáveis por levar esse movimento são os professores que já apresentam uma ótima percepção a respeito de novas linguagens e narrativas educativas.

Concluímos que o processo de ensino-aprendizagem acompanha a globalização e o avanço das tecnologias, fatores que levam os estudantes, quase que involuntariamente, a carecerem de novas formas de aprender. Muitas vezes, o ensino formal já não é o suficiente. Por isso, é necessário que os educadores adequem suas metodologias para ir além da utilização formal de recursos audiovisuais, um universo cada vez mais presente na vida dos jovens.

Neste âmbito, se justifica a importância desta pesquisa que, além de apresentar um panorama sobre os vídeos educativos mais acessados no Youtube, traz o posicionamento de professores em relação ao vídeo e a novas linguagens narrativas. Deste modo, surgem propostas que poderão ser utilizadas para nortear a produção de vídeos didáticos por professores, youtubers e estudantes.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CITELLI, Adilson O. **Comunicação e educação**: a linguagem em movimento. São Paulo: Senac, 2004.

CITELLI, Adilson O. **Educomunicação**: comunicação e educação – os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017.

CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002. Acesso em: 8 jul. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINHO, Maria Helena. **Pesquisa Video Viewers**: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018. 2018. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/. Acesso em: 4 jul. 2019.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, Adilson O.; COSTA, Maria Cristina C. (Org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 13-30.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação** – diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Suyanne Tolentino de. **Ensino-aprendizagem na cibercultura**: a mediação pedagógica da modalidade vídeo na educação superior. 2014. 289 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Suyanne Tolentino; TORRES, Patrícia Lupion. Mediações na educação: rede social como ferramenta de formação do educador. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning, 3., 2013, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Universidade Aberta LEAD, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3024. Acesso em: 12 out. 2016.

Palavras-chave: Educomunicação; aprendizagem; narrativas; storytelling; Youtube.

GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PAUTADA PELA EDUCAÇÃO DISRUPTIVA

COORDENADOR(A): MARIA SILVIA BACILA - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação

Esta mesa reúne três relatos científicos das ações da rede municipal de ensino de Curitiba pautadas na educação disruptiva e suas implicações para a formação de professores. Tem como eixo a pesquisa qualitativa tanto no processo de fundamentação teórica quanto nos relatos que compõem as ações de gestão para o desenvolvimento profissional docente. O programa Veredas Formativas protagoniza as ações de formação dos profissionais e reúne estratégias provenientes do uso de tecnologias como mobilizadoras da aprendizagem profissional do professor.

PROGRAMA VEREDAS FORMATIVAS E A EDUCAÇÃO DISRUPTIVA COMO DETERMINANTE PARA O MODELO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

MARIA SILVIA BACILA - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Este trabalho discute o lugar da formação do formador e suas possíveis superações determinadas pela dinâmica dos processos de aprendizagem do século XXI, as metodologias ativas, especialmente provocados pelas novas tecnologias.
Problema: Como a formação do formador é determinada pelas novas tecnologias, pautando-se na educação disruptiva?
Objetivo geral: Tem como objetivo marcar a mudança ocorrida na educação curitibana com propostas inovadoras na formação de professores e seus desdobramentos em ações de cada área que compõe a Secretaria Municipal da Educação, como eixo estruturante do trabalho desenvolvido no coletivo da rede.
Objetivos específicos:· Relatar o processo de elaboração da feira de experiências formativas para profissionais da rede municipal de ensino da capital paranaense;
· Identificar os elementos da educação disruptiva presentes na formação do formador;
· Historiar o processo de mudança de um arquétipo formativo pautado em uma proposta receptiva para um modelo participativo.
Metodologia: Pauta-se em uma metodologia qualitativa e ocupa-se de uma análise descritiva das ações formativas proposta pelos formadores da rede municipal de ensino de Curitiba. Os resultados previstos nesta escrita remontam um recorte a-histórico e produz um marco referencial sobre o desenvolvimento profissional docente.
Fundamentação teórica: Os autores que subsidiam a análise são Denise Vaillant, Carlos Marcelo, Michael Horn e Heather Staker, Dermeval Saviani, Jorge Visca, Vani Moreira Kenski e Sylvia Constant Vergara.
No início de 2017, foi instituído um departamento específico para organizar e promover as ações formativas dos servidores da educação, designado como Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP). Esse departamento é fruto das ações históricas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e se fortalece com os princípios do desenvolvimento profissional propostos por Marcelo (2009), Vaillant (2012), Day (2006), os quais mostram como o mundo vem desenhando programas na área, tendo a escola como lócus das problematizações e o seu local de retorno das soluções, em que os professores, partícipes do processo, mobilizam-se para protagonizar formação.
Para o Programa Veredas Formativas se constituir, foi realizada uma ampla consulta pública com os servidores da educação, na qual se obteve 40% de participação, o que se considera uma representação significativa para a eleição dos temas que foram escolhidos para constituir o programa. Outro determinante foi a preferência dos respondentes quanto ao modelo formativo, sendo a modalidade híbrida a predileta.
Nessa direção, a mudança da semana pedagógica também foi impositiva à gestão. A percepção de que semanas com modelos de palestras diversas, tendo o professor como receptor das informações, já não caberia mais ao propósito formativo. Sensíveis a essa demanda dos profissionais e observando as escolhas em cursos, oficinas e outras ações menores, pode-se observar uma preferência por ocasiões mais dinâmicas, sempre as oficinas ou trilhas como as mais requisitadas.

A semana pedagógica adquire outro formato, passa de uma organização de palestras para uma feira de experiências formativas, mantendo algumas palestras, mas tendo em sua maioria estandes propostos pelos departamentos da Secretaria Municipal da Educação, que são, em sua essência, formadores dos profissionais da rede com a designação de proporcionar experiências formativas mediadas por tecnologias, por isso educação disruptiva na formação do formador, pois são eles os proponentes.

Resultados: Destacam-se as ações desenvolvidas pelos formadores para a própria formação, como reuniões, participação em cursos e as diversas iniciativas de novas propostas formativas, a partir do uso de novas tecnologias, traduzindo a formação pautada pela educação disruptiva. Há que se reconhecer o valor humano de todos os profissionais envolvidos, a pertença ao novo, a adesão em proporcionar uma ação formativa de grande porte para a cidade de Curitiba sem empecilhos e, sobretudo, com a disponibilidade de superar todo e qualquer obstáculo que naturalmente aparece no percurso. Este grupo escreve uma história ousada, audaciosa, provocativa, deixando de lado as amarras ou o clichê do "foi sempre assim".

O processo reflexivo − de curvar-se às perguntas e aos desafios do que se propõe nas formações e dar um passo além do que se faz − foi realizado por todos os profissionais da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e marca a trajetória da formação do formador, organizada em reuniões gerais e departamentais, inclusive com a proposta de cada diretor constituir a escrita de um artigo que compõe esta obra como síntese do processo vivenciado. Cursos internos, pequenos grupos de estudos nos departamentos e reuniões temáticas foram também decisivas para chegarmos a esse modelo formativo.

O processo imersivo proposto na Expo Educação é um dos eixos do Programa Veredas Formativas que subsidia o desenvolvimento profissional dos servidores da educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Esse processo dialoga com as novas formas de lidar com as informações no mundo em que se vive e permite que os profissionais experienciem esse modelo de aprendizagem.

Intencionou-se nesse modelo de ação formativa que os professores conflitem essas experiências com suas formas de ensinar e promovam novas organizações metodológicas nas suas aulas. Esse processo não ocorre de imediato em todas as áreas, mas a experiência formativa é um caminho seguro para repertoriar o profissional com novas práticas e práticas vivenciadas. Elas saem do mundo das ideias e permitem que aquele que viveu estabeleça relações com o seu cotidiano escolar, avalie se é possível ou não aplicá-las, se é necessário fazer alguma adaptação ou se não vale para aquele tema que está trabalhando em determinado contexto. De todo modo, é a experiência que permite pensar sobre a práxis pedagógica e consequentemente revisar o aporte teórico de cada um, em seu tempo, em sua história, em seu contexto.

O Veredas Formativas propôs uma feira de experiências formativas chamada "Expo Educação". Marca a mudança de paradigma na formação de professores. Deixa para sempre um modelo para esse tempo, essa sociedade, esse contexto que dialoga com os objetivos do desenvolvimento sustentável, não só no ODS 4, ao indicar a necessidade de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, mas também em seus objetivos e metas que difundem a inovação, como o 9, o 10 e o 11, que defendem respectivamente, a indústria, a inovação e a sustentabilidade, a redução das desigualdades e, por fim, cidades e comunidades sustentáveis.

Considerações: O Programa Veredas Formativas, em sua gênese, abre-se para revisões, para perguntas, para novas possibilidades, pois não se coloca como um modelo formativo pronto e acabado. As novas questões para a Expo Educação de 2019 já fervilham em todos os departamentos, atestando que o desenvolvimento profissional nunca está pronto, mas deve sim, prescritivamente, olhar e escutar seus sujeitos partícipes, seu contexto educacional, seus

determinantes históricos.
E, por fim, a disrupção no Programa Veredas Formativas se constitui como eixo estruturante do desenvolvimento profissional, conclamada nos cursos, na metodologia adotada, híbrida e com o apoio da mentoria por meio das Salas Google, além da grande estrela, a Expo Educação, que proporciona uma imersão em diferentes temas educacionais, sempre mediados por diversas tecnologias.

Referências:

HORN, Michael B. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação (recurso eletrônico) / Michael B. Horn, Heather Staker; (tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich). – Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**:o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MENTORIA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES-TUTORES NO PROGRAMA FGV ONLINE. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/144tcc5.pdf. Acesso em: 24/05/2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**.3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção Memória da educação).

VERGARA, Sylvia Constant. **Mentoria**. Rio de Janeiro: FGV Online, 2005.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições; organização e tradução Andrea Morais, Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**:as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

Palavras-chave: Programa Veredas Formativas; desenvolvimento profissional docente; tecnologias.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO: O NOVO ENFOQUE DA SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR
ELISANGELA IARGAS IUZVIAK MANTAGUTE - SME

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Mudança paradigmática no processo de desenvolvimento profissional na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME/Curitiba).
Problema: Como ocorre o processo de ressignificação da formação continuada da RME/Curitiba a partir de um modelo de desenvolvimento profissional inovador?
Objetivo geral: Analisar o processo de mudança paradigmática em torno da concepção de Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME/Curitiba), em especial quanto à inserção da Expo Educação, como inovação para o desenvolvimento profissional.
Objetivos específicos: Compreender o modelo de formação continuada tradicionalmente proposto para a RME/Curitiba.
· Discutir as novas concepções inseridas na SEP da RME/Curitiba, a partir da inserção da Expo Educação, como elemento de inovação.
Metodologia: Este estudo qualitativo se estrutura como uma pesquisa explicativa onde busca-se entender, por meio dos resultados apresentados,o fenômeno da mudança paradigmática em torno a formação ofertada na RME/Curitiba com a transposição para uma concepção que amplia o entendimento acerca do desenvolvimento profissional. O enfoque teórico se pauta a partir de estudos que exploram a temática do desenvolvimento profissional, considerando-se que este é um processo de longo prazo e no qual diferentes oportunidades e experiências estão articuladas com vistas ao crescimento individual e coletivo dos profissionais da educação.
Fundamentação teórica: Ao propor um modelo formativo inovador a SME/Curitiba adota políticas de desenvolvimento profissional comprometidas que oportunizam, aos servidores, o incremento de competências necessárias para a vivência de uma cultura de transformação em seus espaços de prática educativa.
Para Marcelo (2009, p. 15), a ideia de "desenvolvimento profissional e processos de mudança são variáveis intrinsecamente unidas", uma vez que o processo de desenvolvimento profissional busca promover a mudança necessária e o crescimento dos sujeitos, enquanto profissionais e também enquanto pessoas, tendo como pano de fundo a construção de novas aprendizagens.
No que se refere aos docentes, Day (2001) pondera que o termo desenvolvimento profissional demarca um tipo formação que abrange múltiplas aprendizagens que vão desde as atividades formais até as informais que são indutoras de todo o processo de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da prática dos professores, notadamente, quanto ao seu compromisso profissional.
Cunha (2016, p. 70) analisa que os profissionais da educação "são adultos que aprendem, e essa condição apresenta características próprias. Valorizam, principalmente, as modalidades de formação e as suas capacidades enquanto protagonistas de suas trajetórias em seus contextos profissionais".
De modo a alcançar esta dimensão, a proposta de desenvolvimento profissional para todos os servidores da RME/Curitiba precisa contemplar os percursos e interesses pessoais, as experiências oportunizadas no trabalho coletivo e as vivências formativas que propiciam o

reconhecimento da realidade e a sua transformação.

Resultados: O modelo de formação continuada adotado na RME/Curitiba foi, durante muito tempo, pautado em uma organização que respondia, teoricamente, às necessidades didáticas e pedagógicas dos servidores e unidades escolares, em um contexto em que os grandes temas a serem debatidos nas Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP) eram, em princípio, delimitados pelos gestores responsáveis pela gestão da educação municipal.

Nesse sentido, a SEP teve um desenho pedagógico que se pautou por um período de trabalho, normalmente composto por cinco dias, quando ocorriam encontros que congregavam os profissionais da educação para momentos pontuais de estudos nas próprias unidades ou em palestras para grandes públicos, promovidas no âmbito da SME/Curitiba. As orientações da mantenedora, geralmente expostas em documentos produzidos pela equipe pedagógica central, denominados Cadernos da SEP, constituíam-se em material referencial e balizador do processo de debates e reflexões instaurados em todas as unidades escolares.

Frente aos desafios dos tempos atuais, notadamente pautados pela ênfase tecnológica e pela inovação, e considerando-se as novas concepções que permeiam as propostas formativas, a SME de Curitiba, a partir de 2017, propõe um modelo alicerçado em concepções que sustentam a ideia de desenvolvimento profissional. Ao assumir essa perspectiva para o atendimento da exigência legal e pedagógica, também foi necessário repensar a prática, incorporando novos sentidos e projetos arrojados de formação, que culminam no formato de SEP estruturada, em um modelo híbrido, que envolve os estudos no contexto das unidades e a participação em uma feira pedagógica, sob a denominação de Expo Educação.

Na atual gestão da SME/Curitiba (2017-2020) foi criado o Programa de Desenvolvimento Profissional, chamado Veredas Formativas, que conta com uma gama variada de oferta de processos formativos, como: cursos, vivências, workshops, trilhas, palestras, seminários, fóruns, entre outros. O programa foi estruturado a partir de uma ampla pesquisa, na qual buscou-se identificar os interesses e as necessidades dos profissionais em relação aos processos formativos e, com base nos resultados obtidos, ocorreu a elaboração de um plano que tem como princípio a valorização da autonomia dos servidores em relação à escolha de seus percursos profissionais.

A SEP compõe esse programa formativo, sendo organizada em 20 horas de formação que acontecem em momentos distintos e, ainda, congrega momentos de formação nas unidades educacionais e momentos de formação cultural, conforme a proposta anterior já delimitava, mas inova ao possibilitar a participação de todos os servidores da SME/Curitiba à Expo Educação, que tem como proposta trazer conhecimento e inovação permeados por processos interativos que se diferem do modelo tradicional de SEP, organizado apenas na oportunidade de participação em palestras ou reuniões de estudos. A I Expo Educação, ocorrida entre 31 de julho e 1.º de agosto de 2018, também foi aberta a toda comunidade, contou com 19,5 mil inscrições e contribuiu para a quebra de um paradigma no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, oportunizando a projeção de ações educacionais para toda a RME/Curitiba, a serem executadas no semestre seguinte, abrangendo tanto os aspectos pedagógicos quanto os administrativos, financeiros e de gestão, que passam a ser planejados sob a ótica da inovação.

A ideia de incluir na SEP uma feira de inovação consiste numa proposta inovadora de gestão, que tem como objetivo fomentar nos profissionais da educação sua capacidade autoral durante a formação continuada, propondo um espaço no qual os servidores podem organizar seu próprio roteiro de aprendizagem de maneira livre, lúdica, inovadora e de qualidade. Isso pode ser concebido a partir da concepção apontada por Gentil (2007, p. 1), quando discute sobre a significação da formação continuada "como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica", que potencialmente contribui e estimula os profissionais da educação "a

assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas educacionais [...]" (IDEM, p. 1).

Considerações: A proposta de uma inovação no modelo formativo ofertado na RME/Curitiba se pauta em uma perspectiva de mudança que se fortalece a partir das dimensões social, institucional e pessoal. Ao articular a SEP, a partir de sua proposição clássica, aliando formação nas unidades educativas, no contexto cultural da cidade, em cursos a serem escolhidos pelos sujeitos a partir de seus interesses e, com a inclusão da Expo Educação, se efetiva a ideia de constituição das Veredas Formativas, na qual os múltiplos sujeitos da educação podem transitar, buscando trilhar um itinerário que atenda às suas necessidades pessoais ou institucionais. Desse modo, o Programa Veredas Formativas institui um novo paradigma na educação municipal de Curitiba e tem, na Expo Educação, um de seus momentos significativos que, além de agregar conhecimentos, traz também a oportunidade de revisitação das práticas, provocando as mudanças indispensáveis ao processo educacional que se quer de qualidade. Conclui-se que o planejamento e execução da SEP da SME/Curitiba, em 2018, completamente ressignificado com a criação da Expo Educação, se constituiu em uma quebra de paradigma em relação aos já estabelecidos modelos formativos. O propósito do desenvolvimento profissional foi alcançado, inteiramente, neste novo formato uma vez que oportuniza um processo reflexivo contínuo, voltado às demandas individuais e coletivas dos profissionais da educação pública municipal implicado, ainda, em uma aprendizagem que se efetiva ao longo de suas carreiras, em contextos diversificados, em que os servidores passam a ter suas potencialidades valorizadas e assumem um lugar como protagonistas e gestores de suas trilhas formativas.

Referências

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **O Desenvolvimento Profissional docente em discussão**.Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1602. Acesso em: 21 maio 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GENTIL, V. K. **EJA**:desafios das ressignificações docentes. Dissertação de Mestrado. URNERS, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**:Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

Palavras-chave: Inovação; Formação de professores; Semana de Estudos Pedagógicos (SEP).

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM PAUTA: POSSIBILIDADES INOVADORAS PARA UM NOVO OLHAR DOCENTE

SIMONE ZAMPIER DA SILVA - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
O protagonismo docente no processo de desenvolvimento profissional: reflexos da Semana de Estudos Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME/Curitiba)
Problema:
Como articular as ações dos formadores aos anseios daqueles que buscam pelo processo formativo, numa perspectiva transformadora segundo a proposição da Semana de Estudos Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME/Curitiba), em 2018?
Objetivo geral:
Analisar as propostas de desenvolvimento profissional que desencadearam o processo de construção e efetivação da I Feira de Estudos Pedagógicos da RME de Curitiba, tendo as inovações tecnológicas como um dos eixos fundantes.
Objetivos específicos:
* Compreender a expressão dos ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável) no planejamento das propostas de desenvolvimento profissional da RME/ Curitiba.
* Entender a relação entre as ações inovadoras desenvolvidas pelos formadores e a expectativa de desenvolvimento profissional vivenciadas nas experiências praticadas na I Feira de Estudos Pedagógicos da RME de Curitiba.
Metodologia:
O trabalho foi desenvolvido a partir de abordagem qualitativa e sua base conceitual sustentou-se em autores que se debruçam sobre a temática atualmente nomeada, como desenvolvimento profissional. A indissociabilidade entre a teoria e a prática consolidou-se pelo acompanhamento de uma experiência pedagógica* que compõem as ações do documento denominado VEREDAS FORMATIVAS (BACILA, 2017), fruto da construção teórica de uma das autores pesquisadas.
* a experiência pedagógica foi denominada como I EXPOEDUCAÇÃO, edição 2018, organizada pela RME/ Curitiba.
Fundamentação teórica:

A formação de professores é um tema que expressa as tendências pedagógicas de diferentes períodos históricos e a compreensão destes processos são fundamentais para o entendimento dos desafios e avanços na área de desenvolvimento profissional docente na atualidade. Observa-se que há algumas dissonâncias quando este assunto traz a tona o processo de formação inicial e a formação continuada e mais recentemente, o conceito de desenvolvimento profissional articulado às inovações em educação. Neste contexto, Moran (2018) em entrevista a Revista Com Censo é elucidativo:
A formação docente está evoluindo na discussão e prática das tecnologias. Há muitos cursos e oficinas para os professores em serviço dos diversos segmentos e áreas de conhecimento. É um processo complexo, lento e desigual. A formação inicial ainda costuma tratar as tecnologias só como ferramentas, e não como mídias e linguagens fundamentais para a aprendizagem ativa de crianças nascidas em um mundo híbrido, conectado, móvel. Os futuros professores deveriam

aprender por homologia, por processos mais mão na massa, próximos aos que desenvolverão como docentes. Isso ainda está bastante distante de acontecer, na prática. (Moran, Revista Com Censo #14 • volume 5 • número 3 • agosto 2018).

Os temas acima propostos: desenvolvimento profissional, metodologias inovadoras e objetivos do desenvolvimento sustentável estão em diálogo quando o desafio proposto foi o planejamento de ações transformadores na formação docente. Neste contexto, a discussão sobre currículo é fundamental e novamente MORIN (2018) traduz a sustentação desta experiência formativa, em que "o currículo explora cada vez mais metodologias ativas, enfatizando a aprendizagem por experimentação, trabalhando com projetos, investigação, resolução de problemas, produção de narrativas digitais e desenvolvimento de atividades maker, de forma personalizada e colaborativa".

Resultados:

A presente pesquisa apresenta de forma sucinta a experiência pedagógica denominada I EXPOEDUCAÇÃO, edição 2018, ação esta que transversaliza estes três grandes eixos: desenvolvimento profissional, metodologias inovadoras e ODS.

Nesse contexto, não apenas o planejamento dos cursos, mas o processo formativo dos formadores é desenvolvido, pois é essencial que se pense no suporte teórico e técnico daqueles que assumem o compromisso de formar, pois isso exige um processo sistemático, em que pesquisa, planejamento e inovação são indissociáveis.

O documento Veredas Formativas (BACILA, 2017), fruto das pesquisas na área do desenvolvimento profissional, traz a seguinte afirmação:

O desenvolvimento profissional compõe-se de um corolário de saberes que vão se constituindo ao longo da vida profissional e se ampliando, na medida em que o exercício da profissão requisita novas ações, atitudes, resoluções e, consequentemente, a elaboração de conhecimentos que respondam às demandas vivenciadas pelo sujeito em questão. Compete ao desenvolvimento profissional a relação com a formação inicial, os saberes adquiridos na prática laboral e a formação continuada. Os saberes docentes, investigados por muitos pesquisadores da área da educação, colaboram para o entendimento das dimensões de estudos na carreira do professor, como: os saberes adquiridos na escola enquanto estudante, os saberes curriculares, os saberes das disciplinas específicas, os saberes metodológicos, entre outros.

A iniciativa, sabiamente denominada Veredas Formativas, prevê diferentes ações formativas, que obedecem a uma carga horária presencial e de aplicação nas unidades educacionais e participações nas Salas de Aula Google, contabilizando o total de 32 horas distribuídas da seguinte maneira: 4 horas para a problematização e início da instrumentalização teórica; 8 horas para a instrumentalização teórico-metodológica; 8 horas para a intervenção nas unidades escolares; 4 horas para a síntese do processo formativo e 8 horas distribuídas ao longo do processo para uso da sala virtual, monitoradas pelo professor formador/mediador, em que se estabelecem fóruns permanentes de discussões sobre diversas temáticas.

Outras modalidades constituem-se em trilhas pedagógicas, fóruns, oficinas ou workshops, seminários, especializações, convênios com mestrados e doutorados e intercâmbios pedagógicos, com a oferta de mais de 31 mil vagas em 2018. A articulação alinhada entre as temáticas propostas pelos servidores da rede, a competência técnica e científica que norteiam os cursos à luz dos ODS conferem às Veredas Formativas uma singular iniciativa de desenvolvimento profissional docente, que concomitantemente se amplia e fortalece em ações formativas qualificadas e transformadoras. Os saberes docentes, no Programa, são respeitados na sua construção, ampliados e revisitados. Nesse contexto, Tardif (2006, p. 60-61) define esses saberes, a partir do repertório dos próprios professores:

De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários

conhecimentos, habilidades, competências, talentos, formas de saber-fazer, etc. relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho. Falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Tratam igualmente dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu "saber-ensinar".

Considerações:

A experiência pedagógica proporcionou a imersão em um universo riquíssimo de inovações e saberes docentes, nas mais diversas linguagens sensoriais, tecnológicas e criativas. A reunião de todos os formadores em um único espaço simultaneamente com propostas interativas foi inovador e a possibilidade de compartilhar as ideias dos mentores e aprendizes se mesclou e levou à superação de conceitos e práticas.

Nesse cenário, RME de Curitiba reforça seu compromisso com a Agenda 2030, que é o de "substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados" com fins de "revisar, analisar e melhorar a qualidade da formação de professores (inicial e continuada) e oferecer a eles uma educação inicial de qualidade, além de desenvolvimento profissional e apoio contínuo".

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Veredas Formativas, 2018. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10736/download10736.pdf). Acesso em: 01/03/2019.

REVISTA VEREDAS. Revista Eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Edição especial, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes & formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. 6. ed. (2006). Link(S) consultado(s):

AGENDA2030. Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/ods/4. Acesso em: 01/03/2019.

ENTREVISTA com Prof. Dr. José Manuel Moran Costas - Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. Revista Com Censo #14 • volume 5 • número 3 • agosto 2018 http://www2.eca.usp.br/moran/wp content/uploads/2018/08/Entrevista_Tecnologias_Moran_Com_Censo.pdf

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Inovação.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNESPAR – CAMPUS DE CURITIBA II (FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ): FUNDAMENTOS, DIÁLOGOS, PERSPECTIVAS

COORDENADOR(A): TIAGO MADALOZZO - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas

Nesta mesa reunimos um conjunto de reflexões sobre o trabalho de formação em música realizado nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Música da Unespar – campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná). As práticas são direcionadas a estudantes das terceira e quarta séries do curso, que atuam em projetos de estágio junto a unidades escolares das Redes públicas de ensino da cidade de Curitiba e do estado do Paraná, na disciplina de Arte. As problematizações reunidas partem de um olhar de três docentes do curso, atuantes junto a três diferentes níveis de formação dos licenciandos: relativas aos Anos Iniciais, aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Por meio da apresentação dos fundamentos de tais práticas, reunimos argumentos para dialogar sobre a formação do licenciando em música nestes contextos, apontando perspectivas em múltiplos sentidos: a partir de / pelos estudantes, estagiários, supervisores, orientadores e demais agentes envolvidos nas unidades escolares.

ESTÁGIO EM MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: O AMBIENTE ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

EDERSON MARQUES DE GÓES - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho pretende refletir sobre as experiências pedagógicas dos estudantes de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná), durante o ano de 2017. Estas experiências ocasionadas pela disciplina de Estágio Supervisionado I refletem a relação da prática pedagógica junto aos alunos do Ensino Médio dos colégios da Rede pública de ensino da cidade de Curitiba. A disciplina de Estágio Supervisionado I tem seu primeiro contato com os alunos no terceiro ano do curso de Licenciatura em Música da Unespar, no qual, possibilita a prática pedagógica no contexto do Ensino Médio no primeiro semestre e no contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental no segundo semestre.

O estágio tem como objetivo proporcionar aos estudantes a reflexão do processo de ensino/aprendizagem por meio da atividade prática, que funciona como eixo integrador entre teoria e prática, sendo capaz de contribuir para a experiência pedagógica e para a construção de uma vivência musical. Compreende a dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como fundamentos e finalidades de um processo teórico (VÁSQUEZ, 2011). Nesse sentido, exige-se uma convivência teórica com a prática enquanto ciência, ao observar, refletir e investigar a educação na qualidade de prática social.

Como preparação dos estagiários para o campo de estágio foram estruturados previamente os planos de aula dos mesmos, dispondo-se de leituras, discussões e apresentações à turma do terceiro ano de licenciatura, além de quatro encontros com o intuito de promover a reflexão acerca da constituição do ambiente escolar e sua relação com os adolescentes. Para os encontros foram discutidos os seguintes temas: a) estrutura do ambiente escolar (FOUCAULT, 2014); b) compreensão do papel dos adolescentes na escola, com o filme "Nunca me sonharam" (RHODEN, 2017); c) desenvolvimento humano e psicologia histórico-cultural (ROGOFF, 2015); e por fim, d) o cotidiano como uma perspectiva para a aula de música (SOUZA, 2000).

Os estagiários atuaram em equipes de quatro participantes, formando duplas para a construção e aplicação dos planos de aula. Para a efetivação da prática pedagógica foram considerados oito encontros para cada equipe. No primeiro encontro os estagiários foram até a escola para conhecer o ambiente, espaço físico, materiais, professor(a) e equipe pedagógica, como também para apresentar a proposta de estágio; os dois encontros seguintes observaram as aulas do(a) professor(a) responsável pela turma selecionada, conhecendo as respectivas turmas; e nos últimos cinco encontros aplicaram os planos de aula.

Ao decorrer do estágio foram detectadas dificuldades nas constâncias das turmas, como a descontinuidade do desenvolvimento dos encontros com a mesma turma, acarretando em constantes alterações dos planos de ensino dos estagiários. A partir das observações e das primeiras experiências pedagógicas surgiram algumas questões: como construir os planos de aula de estágio para um contexto que possui inconstâncias de turmas oferecidas pelas escolas? De que forma oferecer um contexto que promova o processo de ensino/aprendizagem? Quais são as necessidades sociais de cada turma e escola? Que relação tem com o que estamos observando? Como lidar com as dificuldades do ambiente escolar do Ensino Médio?

Nesse sentido, foram realizados encontros de discussões para compreender o contexto no qual os estagiários estavam atuando, visando desenvolver os questionamentos surtidos. Nestes encontros, os estagiários também trouxeram outras dificuldades em suas experiências: a mediação da relação professor/turma; a ausência de alguns professores na sala de aula durante suas regências; as relações dos professores como liderança nas turmas; na condução dos alunos no ambiente da sala de aula e outros espaços; na comunicação com a direção de alguns colégios; e na utilização de espaços alternativos. Além disto, a partir destas percepções foram levantadas questões sobre a importância do conteúdo musical no contexto do Ensino Médio: O que é mais importante aprender? Qual o papel da música neste contexto? Como fazer música?

Como é possível observar através das dificuldades e questionamentos levantados, foram necessários aos estagiários habilidades além de domínio musical para a constituição de um ambiente de ensino/aprendizagem. Em um relato de estágio, os estagiários apresentaram que, antes de aplicar o plano de ensino elaborado, decidiram conversar com os alunos e levantar questões sobre a prática musical, comportamento dos alunos e o ambiente escolar. Diante da pergunta "como podemos melhorar a participação de vocês (estudantes) nas aulas de música?" foram apresentadas algumas respostas de caráter agressiva, como: "manda para a pedagoga", "tira da sala", "briga com ele". Após a exposição dos alunos os estagiários registraram as respostas no quadro. Com base nas respostas dos alunos os estagiários dialogaram e refletiram sobre a postura, ações e reações dos estudantes diante do contexto apresentado sem direcionar a culpa a eles, e sim, dialogando como reflexo do contexto no qual eles estavam inseridos. Com a finalização da conversa, os estagiários iniciaram a aplicação do plano de aula e observaram maior adesão por parte dos alunos, compreendendo que muitos alunos se identificaram com este processo e passaram a estar mais participativos no processo pedagógico dos estagiários.

Em alguns relatos pode-se observar a compreensão dos estagiários acerca do processo de ensino/aprendizagem musical mediante a prática participativa do sujeito na construção grupal, como também das implicações da práxis compreendendo o ambiente escolar como reflexo da sociedade, onde atravessam os desafios da contemporaneidade. Abaixo segue uma reflexão apresentado por um aluno.

A possibilidade de trazer a música como meio de incentivar o autoconhecimento e agente de reflexão, também são pontos importantes para o fazer educador, nestas etapas iniciais. Ficou claro, que além de crente nas mudanças sociais pela educação, o estagiário deve perceber o fator de humanização que está envolvido na troca crua entre professor e aluno, de forma em que seus conceitos e julgamentos todos estão prontos parecem serem reforçados, dissolvidos ou em gradativa mudança (RELATO DE ESTÁGIO, 2017).

A partir destas experiências ficou evidente a importância de construir com os alunos encontros participativos que permitem melhor apreensão dos conteúdos quanto à relação entre sociedade e escola, compreendendo os mecanismos, ideologias, e estruturas que permeiam o ambiente escolar como projeção da/para a sociedade, além da relação do professor para com os alunos frente aos questionamentos dos papéis do professor para a necessidade do ambiente escolar e consequentemente da sociedade vigente. Assim, dos encontros desenvolvidos com os estagiários, possibilitou a discussão de um conteúdo teórico crítico e reflexivo, que se estendeu também às suas práxis. O desenvolvimento e reconstrução dos planos de ensino dos estagiários por meio dos encontros, as discussões com os alunos do Ensino Médio e os desdobramentos obtidos por meio destes, possibilitou visualizar as potencialidades e dificuldades de cada grupo social estabelecido, permitindo através desta construção crítica de pensamento junto à dialogicidade, a viabilização da voz aos alunos do Ensino Médio, ressaltando a necessidade de

espaços que promovam com que todos os papéis sociais sejam coagentes de seus próprios contextos. Deste modo, foi possibilitado construir um espaço de seguranças nas relações sociais para que possa ocorrer música, tendo como fundamento a construção de uma liderança centrada no grupo.

Portanto, mediante o desenvolvimento teórico e prático dos estagiários e seus questionamentos e dificuldades no ambiente escolar, possibilitou com que os mesmos observassem, como reflexão estruturante, a relação ensino/aprendizagem da qual não deve ser restringida unicamente na densidade do conhecimento específico a ser estruturado no plano de ensino, mas também na apreensão dos contextos sociais em que estes se desenvolvem ressaltando sua devida importância para que ocorra o processo ensino/aprendizagem.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Os corpos dóceis. trad. Raquel Ramalhete. 42 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música UFRGS, 2000.

VASQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da Práxis*. Trad. Maria Encarnación Moya. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Palavras-chave: música; estágio supervisionado; licenciatura; ensino médio; arte.

ESTÁGIO EM MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS

MARISLEUSA DE SOUZA EGG - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto tem como objetivo apresentar as considerações dos estudantes da terceira série do curso de Licenciatura em Música no segundo bimestre de 2018 da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná). Ao final do estágio foi realizada uma avaliação com a aplicação de um questionário comparando os benefícios e as contribuições dessa prática docente para os licenciandos. As equipes atuaram em colégios da Rede pública de Ensino Municipal e Estadual nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A disciplina de Estágio Supervisionado I considerou oito encontros em cada escola, sendo duas observações para averiguar o espaço, observar as aulas e conhecer as turmas. Nos encontros seguintes desenvolveram aulas práticas com os alunos. O Estágio Supervisionado tem como objetivo oportunizar aos licenciandos uma vivência para observar, analisar, atuar e refletir sobres as atividades características da profissão docente (MATEIRO, SOUZA, 2014, p.21). As autoras afirmam que tais ações estão incorporadas no que nomeamos de prática de ensino, onde o campo de estágio se torna o espaço para experimentar e praticar – uma oportunidade que o licenciando necessita para se comprometer e se desenvolver com o ser professor de música, conclui Mateiro. Os registros, os comentários e análise dos relatórios sobre as aulas de música foram realizados ao final do estágio, oportunizando a cada aluno a se expressar, falar dos conflitos e fazer uma autocrítica: um momento de reflexão sobre a prática pedagógica de cada estudante em formação. Vale destacar pesquisas que foram publicadas com temática semelhante a este trabalho. São elas: Mateiro e Téo (2003); Mateiro e Cardoso (2006); Bona (2013); Mateiro e Souza (2014); Shiozawa e Protásio (2016); Bellochio (2016).

As questões foram propostas e organizadas em blocos temáticos. 1) As escolas participantes atenderam as expectativas durante os estágios? (estrutura, material didático, recepção, e outros). 2) Quais foram os aspectos positivos observados em relação ao desenvolvimento dos estágios? 3) Em quais aspectos notou-se fragilidade em relação ao desenvolvimento dos estágios? E como poderiam ser solucionadas? 4) Como aluno em formação, o que você pensa sobre o estágio supervisionado? 5) As orientações individuais ou em equipe durante a elaboração dos planejamentos foram satisfatórias?

A seguir, apresento a devolutiva dos alunos. Foi ressaltado pelos estagiários que em algumas escolas a estrutura das salas era adequada e em outras não. Alguns relatos indicaram que foi ruim não ter materiais para trabalhar, o que por vezes acarretou ter que levar muitos instrumentos e caixas de som. A falta de recursos tecnológicos foi citada por vários alunos. Como aspectos positivos, uns relataram que se se sentiram incluídos na hora do café na sala dos professores; outros disseram que a presença do(a) professor(a) foi bem importante durante as aulas. Alguns mencionaram a boa relação com a diretora e professores. Alguns relatos destacaram como foi positiva a parceria do colega da equipe. Alguns relataram o bom resultado da aula ao ter um planejamento estruturado e organizado. Vários se sentiram mais seguros e organizados neste segundo estágio. Outros relataram a gratidão dos alunos no final do estágio. Alguns relataram o seu crescimento em relação aos conteúdos e um comportamento mais maduro diante dos alunos. Observou-se uma melhor capacidade de trabalhar em equipe. Para alguns foi muito bom encontrar professores nas escolas que, apesar da deficiência do sistema,

se doam pela educação – isto foi mencionado em várias respostas. Alguns relataram também que os alunos se expressavam durante as aulas de música demonstrando satisfação. Outros relataram que observar os colegas dando aula foi produtivo. Vários disseram ter sido positivo observar o comportamento da turma em cada faixa etária para adequar o conteúdo conforme a idade. Algumas respostas relataram que observar as próprias falhas e refletir sobre isso contribui para o crescimento bem como a autoavaliação após a aula, isto gerou mudanças e melhoras no comportamento. Foi comentado que fazer vínculos com os alunos foi fundamental para obter bons resultados durante as aulas. Constatou-se a importância das canções nas aulas e como esta atividade pode abarcar vários conteúdos musicais, uma prática central nas aulas de música. Outro comentário foi que o professor deve saber cantar e tocar um instrumento, o canto e a dança foram desafios nas aulas do estágio.

Alguns aspectos negativos foram destacados pelos estagiários. Foi percebido a falta de interesse de uma professora de Arte que não os acompanhou durante as aulas. Uma equipe mencionou que a Direção da escola considerou a aula de música como "barulho", pediram para abaixar o volume ou não tocar instrumentos de percussão. Os estagiários mencionaram a necessidade de uma melhor performance quanto ao domínio de turma e dos conteúdos, bem como na didática. Foi registrado a importância de pesquisas quanto a materiais didáticos coerentes com o tema do estágio. Notou-se por parte dos estagiários a necessidade de mais ensaios com a equipe nas práticas de brincadeiras de roda, repertório e danças. Foi observado que a fragilidade e o despreparo pra cantar influenciou no resultado das atividades com o canto e que precisam aprimorar a parte vocal. A importância de cronometrar as atividades antes de ir para escola e treinar cada uma delas foi fator mencionado por alguns, tornando-se negativo quando sentida a falta de planejamento. Foi abordado que a falta de maturidade de alguns membros da equipe causou um retorno negativo desequilibrando o grupo. Uma grande parte dos estagiários comentou sobre a instabilidade dos horários das escolas (como mudanças sem avisos). A falta de organização no cronograma dos grupos foi notada por alguns. Abordou-se a necessidade de uma pesquisa mais ampla quanto ao repertório de acordo com o tema. Foram mencionados problemas de atrasos e faltas por parte de alguns da equipe. A necessidade de domínio do tempo despendido com cada atividade foi ressaltada por vários estagiários. Outra dificuldade mencionada foi encontrar um colégio disponível para estagiar e obter todos os documentos antes de iniciar o estágio. Alguns mencionaram que a carga horária é curta: quando se está começando a entender o processo se chega ao fim do estágio.

Foram vários relatos mencionando a importância do estágio como parte da formação e construção do professor, e que o estágio supervisionado é a espinha dorsal do curso de Licenciatura. Segundo os licenciandos, o estágio foi o momento de juntar tudo que aprenderam durante e antes da faculdade. O estágio é um elemento formativo e essencial no dizer de vários alunos. No estágio aprende-se a equilibrar o conhecimento e habilidade, é o momento de testar os conhecimentos com os alunos, e é um tempo para refletir sobre a escolha da profissão. O estágio é o momento de encarar a sala de aula de maneira prática e científica. É a fase mais importante do curso de Licenciatura. No estágio pode-se observar as fraquezas como professor ou professora e buscar ajuda na orientação, ressaltaram alguns. Foi citado que praticar na sala diante dos colegas antes de ir a campo seria o ideal. Alguns sugeriram que o estágio seja iniciado na segunda série do curso para terem mais oportunidades de experimentar. As atividades práticas desenvolvidas nas aulas da disciplina de Didática contribuíram bastante como o estágio, relataram alguns, bem como os conteúdos das demais disciplinas do curso. O que foi aprendido na disciplina de Didática e nas demais disciplinas refletiu nas aulas do estágio bem como permitiu fazer mudanças de estratégias durante as aulas. Vários alunos perceberam a importância das atividades práticas. Durante o estágio e ao final foi possível desenvolver um

pensamento crítico, relataram alguns alunos. Percebeu-se nos relatos a importância de se envolver e ter conhecimentos musicais relacionados a temas contemporâneos. Quanto às orientações, foi mencionada sua importância como suporte durante o processo do estágio ao ressaltar os pontos positivos e negativos da atuação dos licenciandos. As orientações foram fundamentais na organização de ideias, relataram alguns. Outros sentiram que precisavam de mais orientação individual. Foi mencionada a necessidade de se ter mais tempo para discussões dos planos de aula e que os debates e as reflexões em sala agregaram conteúdos a todos.

Ao refletir sobre as experiências durante o Estágio Supervisionado, os licenciandos tiveram um envolvimento e um aprofundamento intenso com vários temas que compreendem e envolvem o ser professor de música. As respostas dos estagiários revelaram a variedade de opiniões e de práticas pedagógico-musicais. Com base nelas sente-se a necessidade de mais estudos que visem a reorganização e direcionamentos da conduta didática na formação de professores de música. E fica clara uma demanda por maior cooperação entre a Universidade, o professor orientador, os estagiários e as escolas.

Referências

BELLOCHIO, Claúdia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Revista da ABEM, v. 24, n.36, p. 8-22, 2016.

BONA, Melita. A formação do professor de música e o estágio. Nupeart, v. 11, p. 15-33, 2013.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. Revista da ABEM, v.9, p.89-95, 2003.

MATEIRO, Teresa, CARDOSO, Méri S. O estágio, o registro e a reflexão dos estudantes de música. DAPesquisa, v.1, n.2, p.1-12, 2005.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SHIOZAWA, Priscilla; PROTÁSIO, Nilceia. O estágio supervisionado em música na perspectiva dos acadêmicos. In: Anais do XIV Encontro Regional Centro Oeste da ABEM. Cuiabá, 2016.

Palavras-chave: música; estágio supervisionado, licenciatura; ensino fundamental; arte.

O PROJETO DE ESTÁGIO EM MÚSICA DA UNESPAR/FAP NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA: DESAFIOS EM UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA

TIAGO MADALOZZO - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste trabalho apresenta-se uma discussão sobre aspectos pedagógicos de formação de professores, em um projeto desenvolvido pelos estudantes da quarta série do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II (Faculdade de Artes do Paraná), que há três anos atuam com o ensino da música em uma perspectiva interarte na aula de Arte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede pública de Curitiba. Tendo em vista que o projeto permite o aprofundamento do contato dos estudantes com a realidade do ensino na escola regular, questiona-se: quais são os desafios e ações que marcam as atividades de ensino dos estagiários com as crianças, e do orientador de estágio com os estudantes – portando, nesta dupla perspectiva de ensino/aprendizagem e reflexão? O objetivo é problematizar aspectos pedagógicos e de gestão que emergem das práticas de estágio em música na formação dos licenciandos. Para isso, a pesquisa parte da investigação de bibliografia sobre a preparação do estagiário, e de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e do curso de Licenciatura em Música da Unespar, além de relatórios finais de estágio de egressos do curso que se envolveram com o projeto.

O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Música da Unespar – campus de Curitiba II foi atualizado no novo Projeto Pedagógico de Curso, incluindo a formação para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PROJETO, 2017). Esta mudança foi fruto inclusive de pesquisas recentes de análise do perfil dos egressos de cursos de Licenciatura em Música no Paraná, que demonstram que cerca de 40% dos licenciados atuam neste nível da educação, na rede privada – e 10% na rede pública (GOMES, 2016). Tendo em vista ainda a ideia de que na licenciatura a formação do estudante passa pela pesquisa na ação e vice-versa (PIMENTA, LIMA, 2012), o olhar construído na disciplina de Estágio Supervisionado II em relação ao campo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se fundamenta nas constantes avaliações e reflexões sobre a prática pedagógica.

O ponto de partida é a análise dos princípios e fundamentos que regem o Ensino Fundamental em Curitiba (CURITIBA, 2016a), e de maneira específica as diretrizes curriculares, com os objetivos, conteúdos e critérios de ensino/aprendizagem da disciplina de Arte (CURITIBA, 2016b), bem como o Mapa Curricular de Arte (CURITIBA, 2016c), vigentes desde o ano de 2017, quando também o projeto de estágio começou. Se trata de uma parceria entre a universidade, as unidades educacionais da Rede de Ensino de Curitiba selecionadas para receber os estagiários, e a Equipe de Arte do Currículo do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. No projeto de estágio destaca-se a atuação dos estagiários em parceria com os supervisores locais, nas unidades educacionais – professores de Arte que os recebem nos momentos de planejamento, observação de aulas e regências. Uma vez que muitas das aulas de Arte são organizadas em período duplo na rotina escolar, os estagiários atuam durante a primeira aula, sob supervisão do professor de Arte, e este reassume a classe na segunda aula, quando os estagiários assumem a atividade de observação. Com este procedimento, entende-se que os estagiários se aproximam da prática pedagógica escolar e

desenvolvem um olhar crítico na avaliação das atividades que ali acontecem. No primeiro ano do projeto, 14 estagiários atuaram em seis unidades escolares, em três Núcleos Regionais. No segundo ano foram 24 estagiários, atingindo cinco regionais; e em 2019 são 18 estagiários atuando em sete unidades, em seis regionais.

De forma a oportunizar a problematização dos aspectos pedagógicos e de gestão envolvidos nos estágios, apresenta-se duas fontes de dados: as palavras dos estagiários, expressas nos relatórios finais de estágio, e as do professor orientador na universidade, em memorial de atividades apresentado à Equipe de Arte da Secretaria Municipal de Educação. Os estagiários registram em seus relatórios ao menos três motivos de surpresa com a chegada e o início das atividades na escola: a) o grande envolvimento das crianças nas propostas realizadas no estágio, ao demonstrar animação e alto índice de adesão às práticas musicais; b) o envolvimento dos professores supervisores, ao mostrar interesse no projeto e na forma ativa de atuação dos estagiários com a linguagem musical, indo muito além de uma perspectiva técnica; e c) a progressiva mudança de ponto de vista da equipe pedagógica das unidades em relação aos estagiários, passando de um acolhimento inicialmente sério a uma verdadeira parceria – em alguns casos, solicitando a presença dos estagiários em outras atividades e momentos da rotina escolar. Tais constatações partem de um contraste com a realidade encontrada pelos estudantes no estágio no Ensino Médio, em que o envolvimento dos adolescentes, dos professores supervisores e da equipe pedagógica havia sido menor.

Já como desafios, os estagiários destacam ao menos três questões: a) em alguns dos casos, a falta de experiência dos professores supervisores com o novo Mapa Curricular de Arte, tomando "ao pé da letra" as orientações do documento ao trabalhar restringindo-se apenas aos conceitos musicais elencados para cada ano, sem estabelecer ligação com outros conteúdos ou repertórios; b) a falta de conhecimento pedagógico dos estagiários para lidar com estudantes de inclusão na escola, fruto de uma formação na licenciatura que não fornece espaço para reflexões e práticas sobre este assunto; e c) a dificuldade de coesão da turma e de envolvimento dos alunos nas propostas apresentadas pelos estagiários, também produto da falta de conhecimento pedagógico.

São estas as questões que guiam as considerações sobre os desafios encontrados, e as respectivas ações propostas, pelo professor orientador do projeto de estágio. Como maiores desafios na formação do estagiário em música para atuação neste nível estão: a) o não entendimento, em todos os casos, do lugar do professor de Arte, na medida em que muitos dos estagiários consideram a necessidade de uma formação musical sólida como único ponto de partida possível para o trabalho musical com as crianças; b) por outro lado, a não compreensão do potencial de atuação das crianças em propostas criativas e inovadoras, pois os próprios estagiários, enquanto professores de música em formação, apresentam dificuldade em articular na escola o conhecimento de práticas contemporâneas e criativas que caracteriza a sua formação, propondo muitas vezes atividades musicais que não são verdadeiramente significativas; e c) o emprego de propostas musicais sem vínculo com outros conteúdos além daqueles do Mapa Curricular, ou sem a necessária articulação com conhecimentos das outras linguagens artísticas – que é uma das premissas das diretrizes municipais.

Estas reflexões trazem possibilidades de ação para as próximas edições do projeto, em ao menos três frentes: a) ampliar o diálogo com os estagiários sobre o lugar do professor que trabalha com Arte na escola; b) propor novos encaminhamentos pedagógico-musicais criativos e envolventes, em consonância com as propostas contemporâneas de educação musical trabalhadas na formação dos estagiários; e c) estimular o diálogo dos estagiários com os professores supervisores, bem como a pesquisa, para que se proponham atividades de cunho interarte nos trabalhos com Arte na escola.

Por meio deste panorama fica evidente a importância da construção conjunta de reflexões sobre as práticas que guiam a formação do licenciando em música, considerando as crianças, os professores supervisores, a equipe pedagógica, os estagiários, a Equipe de Arte e o professor orientador como agentes com múltiplas funções de formação.

Referências

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Currículo do Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. ano: Vol I – Princípios e Fundamentos. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019. Curitiba: SME/DEF, 2016a.

_____. Currículo do Ensino Fundamental do 1º. ao 9º. ano: Vol II – Área Linguagens. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019. Curitiba: SME/DEF, 2016b.

_____. Mapa Curricular – Arte. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125298.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019. Curitiba: SME/DEF, 2016c.

GOMES, Solange M. A inserção profissional de licenciados em música: um estudo sobre egressos de Instituições de Ensino Superior no Estado do Paraná. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2016.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO pedagógico do curso de Licenciatura em Música: Unespar - campus de Curitiba II - 2017. Curitiba: Unespar, 2017.

Palavras-chave: música; estágio supervisionado; licenciatura; ensino fundamental; arte.

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB ANCORAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: A RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO ENSINO SUPERIOR

COORDENADOR(A): ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO - UFFS

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas

Esta mesa reúne trabalhos que contemplam reflexões sobre formação docente sob ancoragem histórico-cultural. Assim, são trabalhos que tematizam a apropriação de objetos culturais no Ensino Superior, a fim de compreenderem como as interações intersubjetivas influenciam os processos de instrução e desenvolvimento de sujeitos no tocante à leitura e à escrita nessa esfera de atividade humana. O objetivo geral da mesa é fomentar o debate acerca dos processos de apropriação e de objetivação referentes à formação de professores. A ancoragem teórica relaciona-se a fundamentos bakhtinianos e vigotskianos, considerando concepções de sujeito e de língua/linguagem postas em diálogo nessas vertentes teóricas. As autoras dos estudos são pesquisadoras de diferentes instituições, filiadas aos grupos de estudos e pesquisas "Cultura Escrita e Escolarização", da Universidade Federal de Santa Catarina, e "Escola de Vigotski", da Universidade Federal da Fronteira Sul.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM PELA PRÁTICA SOCIAL COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO CONCEITUAL

SUZIANE DA SILVA MOSSMANN - IFSC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ao compreendermos a complexidade de propor pesquisas voltadas à discussão de fenômenos afetos à linguagem, tomados como relevantes para a transformação da realidade natural e social, passamos a intensificar estudos que se debrucem sobre a linguagem no âmbito das relações humanas na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, apresentamos uma discussão sobre os processos formativos relativos à docência no que tange à proposição de uma base teórico-epistemológica que contemple as dimensões filosófica e psicológica da linguagem, objetivando aprofundar estudos e fomentar o debate acerca dos processos de apropriação e de objetivação referentes à formação de professores.

Trabalhar, assim, com a linguagem prevê como ponto de partida um aporte na discussão do desenvolvimento humano vinculado à compreensão das relações intersubjetivas e do conceito de trabalho em uma abordagem que trata o desenvolvimento como movimento dinâmico-causal de historicização da conduta humana (VYGOTSKI, 2012 [1931]), o que implica o agenciamento de conceitos que articulem dimensões cultural e histórica a especificidades dos processos psicológicos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos, visando à apropriação crítica do acervo material e simbólico produzido pelo humano, como possibilidade de continuidade histórica e como elemento fundamental no processo de formação dos sujeitos no que temos defendido como autorregulação da conduta no que se refere à atuação na docência.

A vinculação a discussões dessa natureza suscita uma concepção de linguagem tomada como instrumento psicológico de mediação simbólica. A partir do que discute Vygotski (2012 [1931]), considera-se fundante o conceito de trabalho compreendido como atividade humana vital dos sujeitos em um plano que articula natureza e cultura. Importa, ainda, assumir que tal instrumento institui os encontros dos mais diferentes sujeitos na relação entre/com o mundo da vida e o mundo da cultura (BAKHTIN, 2010 [1920-24]). Trata-se de sujeitos que se formam por meio dessas relações, as quais implicam conflitos e tensões entre interpretações da realidade natural e social em uma perspectiva filosófica, bem como mudanças nas representações psíquicas, o que se dá nos processos intersubjetivos, de acordo com Wertsch (1985), tomando os estudos de base vigotskiana.

Partindo, assim, da importância de se compreender as relações entre os sujeitos estabelecidas por meio da linguagem e tendo essa mesma linguagem como foco, entendemos como fundamental delimitar a natureza dessa articulação entre concepções de língua e de sujeito na perspectiva aqui assumida entendendo o enfoque na formação humana como lugar de emancipação dos sujeitos em uma participação não-indiferente na vida (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Nesse contexto, acerca de tal questão, retomamos, com base nas teorizações de base vigotskiana, que se posicionar acerca de uma concepção de língua envolve necessariamente partir de uma compreensão do papel da linguagem como intercâmbio social e como objeto que assume função no interior das relações humanas, servindo à organização e à realização do pensamento em se tratando do modo como os sujeitos agem em sociedade e de como constituem sua subjetividade a partir das relações que estabelecem ao longo da vida nos diferentes

cronotopos e esferas da atividade humana, aqui, articulando ao pensamento bakhtiniano. Importa compreender, nesse contexto, o caro tensionamento entre abstração e concretude como elemento fundante no desenvolvimento dos sujeitos na relação com a história do gênero humano, assumindo, dessa maneira, uma vinculação às proposições de um pensamento materialista histórico-dialético, cujo enfoque se pauta na compreensão de uma realidade concreta a partir de mediações abstratas. Nesse sentido, o ato de conhecer é apreendido pelo pensamento que se realiza nas diferentes formas e nos diferentes usos da linguagem, congregando forma, função e sentido.

Ancoramo-nos também em Bakhtin (2010 [1920-24]), que apresenta suas proposições teóricas pautando-se na compreensão da cultura, da arte e da ciência a partir de uma articulação entre mundo da vida e mundo da cultura, o que entendemos passível de articulação com os conceitos cotidianos e científicos, considerando os estudos vygotskianos. A linguagem, sob essa perspectiva de tensionamento, só pode ser concebida a partir do pensamento participante, a partir da responsabilidade e da alteridade de sujeitos únicos que se constituem e se desenvolvem cognitiva e socialmente ancorados nas situações concretas da vida, considerando, para tanto, o desenvolvimento do sujeito histórico como sujeito que transcende os mundos privados e que passa a ser pensado e se pensar como um indivíduo para si, em busca de uma singularidade concreta e universal. O desenvolvimento de um sujeito em um movimento para si visa, dessa forma, à busca de uma formação humana integral, cuja constituição parte de uma compreensão dos nexos e relações sintetizados na palavra como ato de pensamento (VYGOTSKI, 1982 [1934]). A apropriação de conhecimentos historicamente constituídos pelo ser humano serve, assim, à subjetivação compreendida como humanização dos sujeitos que se desenvolvem e potencializam novas objetivações, de modo a constituir a dinâmica fundamental da historicidade humana. Ser sujeito é, desse modo, apropriar-se da história, compreendendo e ressignificando o mundo natural e social, o que é possível por meio do domínio dos instrumentos técnicos e psicológicos, tomando como foco de nossos estudos os instrumentos afetos à linguagem em sua modalidade oral e escrita.

Conhecer, e se apropriar dos conhecimentos materializados na linguagem em relação aos diferentes usos da língua implica reflexão acerca do mundo vivido, relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos (VYGOTSKI, 1982 [1934]), os quais precisam ter como horizonte formativo a problematização da realidade social e natural atinente à organização da sociedade em termos dos conhecimentos histórico-filosóficos, político-econômicos e artísticos, de modo a tensionar a condição humana. Desse modo, as relações entre língua e sociedade, em uma perspectiva marcada pelo trabalho educativo enfocado na formação humana, implicam a busca pela emancipação social (DUARTE, 2003) e a transformação das realidades como foco no ato de dizer em esferas e cronotopos específicos.

Assim, em nossas pesquisas, propomo-nos a analisar processos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos a partir de vivências que se organizam em torno de atividades compreendidas com base na categoria trabalho e que envolvem, nesse contexto, as modificações da realidade que se dão nas objetivações humanas do mundo, o que implica posteriormente os processos de apropriação do que já foi objetivado por meio das atividades. Parte-se, nesse contexto, da perspectiva vigotskiana que toma a formação humana como espaço de modificação das representações psíquicas dos sujeitos em se tratando do que é conhecimento humano historicamente acumulado e em constante ressignificação e que constitui o repertório da cultura humana – por decorrência, também ele em constante ressignificação – no que se refere aos processos de formação de conceitos. A Educação é, então, fundamental, especialmente em contextos nos quais a distribuição da riqueza se dá de forma desigual, afetando a participação efetiva dos sujeitos em diferentes esferas da atividade humana (com base em BRITTO, 2012).

Nesses termos, tomamos como questão central a fundamentação teórica e, também, metodológica para a formação docente, considerados os processos de apropriação e de objetivação no que se refere às relações entre instrução e desenvolvimento. Importa, ainda, apontar a relevância dos estudos de base vigotskiana para compreender como a gradação das relações interpessoais, objetivadas como estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985), está implicada no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem dos sujeitos mediante negociações de sentidos dadas as especificidades do processo de apropriação conceitual.
Acerca, ainda, das discussões pautadas nas questões voltadas para o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem, pensando mais efetivamente na formação dos licenciandos prospectados como participantes de nossos estudos e de sua atuação como futuros docentes, é fundamental considerar os objetos culturais a serem apropriados pelos sujeitos em processos educativos, considerando, assim, as zonas de desenvolvimento real e iminente (VYGOTSKI, 2012 [1931])), uma vez que é com base no reconhecimento dessas zonas que o professor, ou outro mais experiente, precisa planejar seus atos de dizer com base na compreensão da atividade para provocar modificações nas representações dos sujeitos no que tange à busca pelo estado de intersubjetividade (WERTSCH, 1985).

Palavras-chave: formação docente; apropriação conceitual; fundamentos teórico-epistemológicos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: problemas del desarollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931].

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: problemas de Psicología General. Tomo II. Madri: Madri: Visor, 1982 [1934].

WERTSCH, James V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

Palavras-chave: formação docente; apropriação conceitual; fundamentos teórico-epistemológicos.

EDUCAÇÃO PARA A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO - UFFS

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A importância da formação do leitor é tópico consensual na educação em linguagem na esfera escolar. No entanto, na esfera acadêmica, onde o estudante tem contato com o que é do grande tempo (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]), com as questões que envolvem o genérico humano, por meio, prioritariamente, da leitura de textos em gêneros do discurso secundários, nem sempre se dá a devida atenção à formação para o ato de ler. Nesse sentido, o estudo de questões relacionadas à educação para a leitura no Ensino Superior parece-nos compor objeto de pesquisa de relevância substantiva, uma vez que cabe às instituições educacionais, conforme Britto (1997, p. 23), "[...] garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhe familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas".

Além disso, a formação para o ato de ler na universidade tem seu grau de importância aumentado em contextos nos quais as vivências com a leitura de textos em diferentes gêneros do discurso características do grupo sociocultural e econômico ao qual o aluno pertence distinguem-se sobremaneira das práticas de letramento (STREET, 1988) instituídas nesse espaço de educação formal. Muitos estudos do campo do letramento vêm problematizando o que entendem ser uma dissociação entre práticas de letramento da esfera acadêmica e práticas de letramento de estudantes egressos de espaços sociais distintos do chamado mainstream (com base em IVANIC, 1998; LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010).

Assim, o objetivo desse trabalho é interpretar especificidades características das vivências com o ato de ler de alunos do Ensino Superior, a fim de compreender o papel das relações intersubjetivas na educação para a leitura, as ações docentes em se tratando dos encaminhamentos para a leitura e o potencial de tais vivências para a ampliação das práticas de letramento dos sujeitos. Para isso, valemo-nos de pesquisa qualitativa, cujo processo de geração de dados envolveu três participantes do Ensino Superior, acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Química, Ciências Biológicas e Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul, e contemplou entrevistas, observações com notas em diário de campo, rodas de conversa, interação sobre artefatos constitutivos dos eventos de letramento e pesquisa documental. A imersão em campo deu-se em aulas nas seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Biologia, no Curso de Ciências Biológicas; Pesquisas e Produção de Conhecimento no Ensino de Química, no Curso de Química; e Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, no Curso de Letras Português e Espanhol, por um período de três meses, durante pesquisa desenvolvida em nível de doutorado.

Com ancoragem teórica de base histórico-cultural, para o estudo dessa temática concebemos leitura como o ato de ler textos nos diferentes gêneros do discurso, em que ato refere-se à participação não indiferente, a ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), e mobilizamos discussões sobre relações entre intersubjetividade (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931] e WERTSCH, 1985), esfera da atividade humana e instrução e desenvolvimento. Em nossa compreensão, a educação para a leitura de textos de diferentes gêneros do discurso envolve vivências com o ato de ler, valorações atribuídas aos materiais escritos e experiências com leituras, as quais se delineiam nas relações intersubjetivas mantidas no interior dos diferentes

grupos socioculturais e econômicos (com base em HEATH, 2001 [1982]; GEE, 2004; BRITTO, 2003; 2012). Na universidade, o encontro de acadêmicos e autores fundantes de sua área de habilitação profissional só é possível pela leitura das obras, dos ensaios, dos artigos e afins, produzidos por esses autores. E não se trata de uma leitura qualquer, trata-se da leitura como ato de ler, porque somente nela está a assinatura, a fuga do teoreticismo (BAKHTIN, 2010 [1920-24]), a apropriação conceitual (VIGOSTKI, 2001 [1934]).

Em se tratando das vivências com o ato de ler, observamos, de modo geral, formas de agir na esfera acadêmica que contribuem para o encapsulamento dos sujeitos em suas práticas de letramento pregressas. Os acadêmicos passam a conhecer o pensamento dos autores pelo revozeamento desse pensamento, abreviando o importante encontro seu e desses mesmos autores que se dá no ato de ler. Trata-se da "fragmentação ao extremo" em co-ocorrência à "abreviação ao extremo". Assim, no que se refere aos processos de formação acadêmico-profissional dos participantes de pesquisa, compreendemos que o encontro deles e dos autores fundantes de sua área de formação, na leitura como ato, é condição para a inserção nesse campo, para além da mera circulação nele.

A formação acadêmico-profissional, assim, não pode se dar a partir do revozeamento, que é elemento para a facilitação da compreensão e resposta a demandas de tempo de trabalho. Nesse sentido, artefatos como hadbooks ganham projeção uma vez que, considerando seu caráter introdutório, criam condições de facilitação para que os sujeitos encontrem, pela via indireta, os autores nos textos fundantes da área de formação e, mesmo eles – os handbooks –, tendem a dar lugar a slides e handouts sobre seu conteúdo, no que seria um revozear do revozear. Como fontes únicas de leitura na apropriação de objetos culturais base para a habilitação profissional, esses artefatos institucionalizam a facilitação do percurso de formação.

Ainda em se tratando dos modos de vivenciar o ato de ler na esfera acadêmica, cabe problematizar as ações docentes no que se refere ao trabalho com a leitura. Os dados analisados neste estudo apontam que a prática de dividir o texto em múltiplas partes para disponibilizar aos alunos, bem como, em muitos casos, a não discussão do texto em sala de aula reiteram a já mencionada fragmentação da leitura e contribuem para o aplanamento da compreensão, uma vez que, conforme escreve Kleiman (2004 [1989], grifos da autora), "[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto". Com base nisso, destacamos que a conversa com um interlocutor mais experiente sobre o texto lido – no caso do Ensino Superior, com o professor ou os colegas – faculta a compreensão e a apropriação de conhecimentos por meio da leitura.

Assim, se na esfera acadêmica prevalecem atividades de leitura abreviadas, superficiais, que não possibilitam o encontro, em uma abreviação do diálogo da outra palavra e da palavra outra, em que sentido se dá a formação profissional dos sujeitos que experienciam esse processo educativo? A universidade, assim como a escola, como uma importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995), precisa prestar-se a que os sujeitos não fiquem encapsulados em suas próprias experiências, mantendo-se ilhados nas vivências que os caracterizam em seu entorno imediato. A universidade atua para que os sujeitos se apropriem dos produtos culturais da história humana (com base em DUARTE, 2003), ampliem seus conhecimentos, suas práticas de letramento, constituindo um lugar privilegiado para conhecer o que se desconhece.

Referências:

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRITTO, Luiz Percival Leme. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. Situated language and learning: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) Linguistic Anthropology: a reader. Oxford: Blackwel, 2001 [1982]. p. 318-342.

IVANIC, Roz. Writing and Identity: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Oficina de leitura: teoria & prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1989].

LILLIS, Theresa M. Student Writing: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

STREET, Brian. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) The Written World: studies in literate thought and action. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VYGOTSKI, Lev. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas – Tomo III. 2012 [1931].

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

WERTSCH, James V. Semiotic mechanisms in Vygotskys genetic law of cultural development. In: _____. Vygotsky and the social formation of mind. 1985, p. 158-183.

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.) Letramentos:

rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.71-95.

Palavras-chave: Ato de ler; esfera acadêmica; formação do leitor.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD: UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE INSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA O/DO ATO DE ESCREVER

KAROLINY CORREIA - IFSC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os estudos dos processos educacionais no campo da linguagem têm se mostrado cada vez mais pertinentes, sobretudo considerando os reflexos da dimensão política subjacente à organização social em que vivemos: uma educação funcional produtivista, que engendra efeitos antidemocráticos e inviabiliza o exercício pleno da prática educativa (SAVIANI, 2008 [1983], SAVIANI, 2013]). No que tange à formação docente, mais especificamente do professor de Língua Portuguesa, tal discussão merece ainda mais destaque, tendo em vista a ação mediadora desse profissional no que temos chamado de formação para o/do ato de escrever[1], conceito ancorado nos postulados teóricos que tematizam a relação entre instrução e desenvolvimento (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931], 2013 [1920-30]) e que, adicionalmente, suscitam o caráter da responsabilidade, da insubstituibilidade e da assinatura de cada sujeito para se assumir do seu lugar único do existir humano (BAKHTIN, 2010 [1920- 24]).

Nesse debate, importa considerar que os eventos de escrita na esfera acadêmica, aqui tomados como atividade intersubjetiva que se gesta em um contexto historicizado e culturalmente situado, implica, além do engajamento do graduando quanto às complexidades respectivas a essa mesma esfera – como o conhecimento das convenções que regulam os gêneros típicos dessa esfera –, habilidades básicas de leitura e escrita oriundas de suas vivências anteriores. Tem se observado, no entanto, situações de menor familiaridade desses estudantes em relação à produção de determinados textos materializados em gêneros que têm lugar na Academia, resultado, em boa medida, do pouco estreitamento das vivências no tocante a tais modalidades da língua na Educação Básica.

Assim, é questão nodal que os processos de educação formal se configurem como interações sociais com ênfase na apropriação do conhecimento por meio e para a escrita, de modo a facultar a busca pela ampliação do repertório cultural dos interactantes e, consequentemente, a emancipação humana para a modificação da realidade em que se vive. Tem-se como ênfase, por essa perspetiva, a 'humanização' vigotskiana, para a qual concorre a luta política e socioeconômica contra a alienação do acesso aos bens culturais já produzidos, consolidando e sendo consolidada pelo ato responsável (BAKHTIN, 2010 [1920- 24]).

De modo a problematizar e, por sua vez, criar inteligibilidades para a superação de relações de ensino e aprendizagem – aqui tomadas, sob fundamento vigotskiano, como relações de instrução e desenvolvimento – que não se caracterizam como tais, esta pesquisa tem como tema o estudo do percurso de formação para o/do ato de escrever de licenciandas em Letras-Português, de uma universidade pública no sul do País, na modalidade EaD, em interação com uma tutora a distância. O objetivo foi focalizar os usos da escrita empreendidos por aqueles sujeitos, materializados em textos em gêneros do discurso secundários característicos da esfera acadêmica, a fim de compreender como e por que as práticas de uso da modalidade escrita da língua se caracterizam nesse entorno.

Para tanto, os dados foram analisados sob a perspectiva histórico-cultural que subjaz diretrizes de análise de Correia (2017), cujos fundamentos bakhtinianos e vigotskianus nos permitem compreender como as interações intersubjetivas influenciam os processos de instrução e desenvolvimento de sujeitos no tocante à materialidade da escrita. Nessas diretrizes, tem-se

ênfase na historicização descritiva de cada evento de escrita analisado a partir de constituintes como interactantes, cronotopo[2] e ato de escrever, os quais estariam a serviço de conclusões acerca da dimensão explicativa desse instrumento metodológico, que tem em seu cerne compreensões pontualizadas sobre o movimento dinâmico-causal de maior ou menor ampliação do repertório cultural pela via da relação com um interlocutor mais experiente, resultando na gradação do movimento da heterorregulação da conduta – maior dependência entre esses pares – para a autorregulação dessa mesma conduta (VYGOTSKI, 2012 [1931]) – menor dependência entre eles – no interior de cada evento e na articulação com outros eventos.

Em se tratando da descrição do constituinte ato de escrever desse instrumento metodológico, importa considerar que é realizada sob o olhar do que tem se chamado de focos de saliência, pontualidades dos usos da escrita visibilizados na materialidade textual em análise, os quais são classificados em três gradações: inicialização na textualização estrita nos gêneros do discurso em esfera da atividade humana (ocorrências consideradas iniciais para a esfera acadêmica, como questões relacionadas a aspectos ortográficos e gramaticais); familiarização com essa textualização estrita em esfera da atividade humana (derivada de vivências progressivamente ampliadas, especialmente no tocante a questões atinentes à coesão textual); e imersão na textualização de tais gêneros nessa mesma esfera (usos da escrita mais adensados e estreitamento das interações, com ênfase em questões como operações informacionais e conceituais). Desse modo, essa abordagem analisa tal processo de possível apropriação em progressão de níveis de textualidade na medida em que mapeia, na materialidade textual, a escrita por meio desses focos.

Os dados gerados para aplicação nessas diretrizes foram obtidos a partir de pesquisa qualitativa com aporte em notas de diário de campo e pesquisa documental, atinentes às textualizações, em primeira e segunda versões, das participantes deste estudo em dez disciplinas do mencionado Curso, entre os anos de 2011 e 2015, e à materialização das orientações por ocasião das atividades de tutoria.

Como resultado, sinalizou-se a prevalência de movimentos mais estacionários e menos progressivos no que tange à ampliação de repertório cultural dos interactantes menos experientes em se tratando dos objetos culturais em questão, considerando ter havido manutenção de focos de saliência respectivos à (i) inicialização e à (ii) familiarização, ainda que com a inferência de processos iniciais em favor da autorregulação da conduta. Estas últimas ocorrências, no entanto, foram, em sua maioria, acompanhadas de recrudescimento de saliências de (iii) imersão, em especial as referentes às dificuldades de precisão e à não-contradição, associadas ao agenciamento de operações informacionais e conceituais.

Nesse cenário, observou-se que tais interactantes, no decurso temporal em questão, exauriram pouco suas vivências com os objetos de conhecimento em estudo ao longo do Curso para que tivesse havido um efetiva imersão nas atividades com a escrita na esfera acadêmica, bem como uma efetiva apropriação conceitual para a docência em Língua Portuguesa. Tais considerações, por sua vez, remetem não só às habilidades desses sujeitos no tocante à modalidade escrita da língua, mas também, em boa medida, às fragilidades da configuração do delineamento cronotópico dos eventos analisados – como tempo e espaço insuficientes – e o modo como esse delineamento foi 'ocupado' pelos envolvidos no Curso: reações-resposta em intervenções muito monodirecionais da tutora e reações-resposta nos limites do necessário à aprovação, da parte das estudantes.

Tais propósitos formativos, aí instanciados, mesmo no percurso total de treze fases e dos espaços disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem para tal, não se consolidaram, colocando em xeque esse processo no que respeita a uma efetiva imersão na lides com o ato de escrever na esfera acadêmica. Infere-se, assim, a urgência de um olhar mais atento à formação

docente para ressignificação do percurso de formação para o/do ato de escrever na esfera acadêmica, tanto no âmbito da educação a distância quanto da presencial, tendo em vista as reverberações de tais ações à esfera escolar, sobretudo quando se tem como princípio uma educação emancipadora.

Palavras-chave: formação docente; perspectiva histórico-cultural; formação para o/do ato de escrever.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail M. O discurso no romance. In: _____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 5 ed. Trad. BERNARDINI, A. F. et al. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002 [1975], p. 71 - 210.

CORREIA, Karoliny. Diretrizes para análise da escritura: uma abordagem histórico-cultural. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 [1983].

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, L. S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: _____. Obras Escogidas: el significado histórico de la crisis de la psicología. Tomo I. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013 [1920-30]), p. 3-22.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas: problemas del desarollo de la psique. Tomo III. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012 [1931]

[1] Em tal expressão, “para o ato de escrever” é considerado como a apropriação do gênero em si mesmo, visando a interação na esfera acadêmica; e “do ato de escrever”, como projeto de dizer, para o qual o gênero existe e em favor do qual se põe a serviço.
[2] Com base em considerações de Bakhtin (2002 [1975]), refere-se à relação espaço-temporal das atividades humanas, sendo compreendido como a localidade geográfica concreta em que se situam as interações em uma datação histórica específica.

Palavras-chave: formação docente; perspectiva histórico-cultural; formação para o/do ato de escrever.

ARTEFATOS DIDÁTICOS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

COORDENADOR(A): NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas

A proposta desta mesa-redonda é partilhar saberes relacionados ao ensino e à prática nas licenciaturas de modo a contribuir significativamente com a formação inicial de professores. Consideramos que as trocas de experiências entre professores, sejam eles formadores ou iniciantes favorecem a ampliação de novos conhecimentos e auxiliam no desenvolvimento de uma prática docente mais expressiva e condizente com as necessidades do mundo atual. Neste contexto, o objetivo desta mesa é apresentar artefatos didáticos relevantes em diferentes tempos e espaços educativos. Os três trabalhos estão conectados e trazem como produtos a análise de artefatos didáticos. Assim, o primeiro trabalho apresenta a análise de simulações para o ensino e aprendizagem de Química colocando em evidência a importância do uso das tecnologias digitais em educação e, principalmente, apontando as simulações computacionais como ferramentas eficazes para apoiar os estudantes no entendimento de conceitos químicos complexos e abstratos. No segundo trabalho apresentamos o desenvolvimento de jogos educativos para o ensino da Química no Ensino Médio, bem como a análise e avaliação desses jogos apontando o uso dessa estratégia de ensino como possibilidade na aquisição de conhecimentos, estímulo e motivação para aprender os conteúdos de Química, além da promoção de diversão e socialização dos estudantes. O terceiro trabalho traz o processo de análise avaliativa de um material destinado ao 1º Segmento de EJA, uma coleção composta de dois volumes, com quatro áreas de conhecimento, sendo Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade (História e Geografia) e Ciências da Natureza a fim de verificar a adequação ao trabalho pedagógico da Coleção, frente a reflexão de todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar avanços na qualidade do ensino voltado aos jovens e adultos. O resultado da análise deste último trabalho foi a emissão de um parecer avaliativo realizado por um grupo de professores formadores das diferentes áreas de conhecimento. Destacamos que os artefatos que apresentaremos foram pesquisados, discutidos e experienciados tanto por licenciandos, como por professores formadores. Esperamos com esta mesa-redonda promover discussões relevantes sobre o ensino e a prática nas licenciaturas, mediante a diversidade de artefatos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Análise de Artefatos Didáticos; Espaços Educativos; Parecer Avaliativo.

SIMULAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma atividade alternativa, de grande potencial pedagógico devido sua viabilidade e estímulo aos estudantes, inclusive por fazer parte do mundo tecnológico no qual os estudantes encontram-se inseridos, são os softwares de simulação. As simulações computacionais quando bem projetadas representam uma ferramenta eficaz para apoiar os estudantes no entendimento de conceitos químicos complexos e abstratos. Neste contexto, o trabalho que se apresenta foi estruturado mediante a problemática: Como as simulações computacionais podem contribuir com a aprendizagem de Química de estudantes do Ensino Médio? A partir desse problema optou-se pelo seguinte objetivo geral: Analisar softwares de simulação para avaliar sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem de Química. Para atender ao objetivo geral foram organizados os objetivos específicos: Escolher dois softwares de simulação da Universidade de São Paulo - USP para analisar; Analisar os dois simuladores atendendo aos requisitos: interface, interação, facilidade de uso, contextualização, tempo de realização e adequação ao ano escolar, pontuação e o que mais julgar necessário. Os avanços tecnológicos viabilizaram o uso das tecnologias digitais em sala de aula e representam um apoio atual e inovador para o trabalho docente e de grande potencial pedagógico. Entende-se que os estudantes aprendem melhor quando são instigados a pensar, investigar, questionar, discutir, fazer na prática, portanto, usar simulações pode ser uma forma de amenizar esses problemas sem deixar de apresentar aos estudantes assuntos relevantes relacionados ao seu cotidiano e à própria sociedade. As simulações buscam reproduzir os aspectos essenciais da realidade e permitem que os estudem tomem decisões sem correrem riscos ou consequências. Nessa estratégia de ensino, o estudante pode controlar o tempo, reproduzindo fenômenos, eventos, processos ou sistemas lentamente ou de modo mais acelerado para entender melhor as situações e, também, praticá-las (FILATRO e CAIRO, 2015). As simulações de computador podem auxiliar tanto o licenciando como o professor em exercício a promover uma prática docente mais autêntica, interativa e significativa para os estudantes. De modo geral, essa ferramenta de ensino possibilita aos estudantes a observação detalhada, a exploração e manipulação de objetos e aparelhos, a criação e recriação de reações, além do recebimento de feedback imediato dos fenômenos e processos que, de outra forma, poderiam ser muito complexos, demorados ou perigosos. As simulações computacionais são modelos dinâmicos gerados por computador que apresentam modelos teóricos ou simplificados de componentes, fenômenos ou processos do mundo real. Eles podem incluir animações, visualizações e interações experiências laboratoriais (BELL e SMETANA, 2008). Entretanto, é importante que o professor envolva o estudante propiciando um ambiente onde ele possa visualizar fenômenos e experienciar, levantar suas hipóteses e, inclusive, buscar mais informação em outras fontes para que possa validar seus testes e tentativas de erro e acerto. Em contrapartida, Moran (2013, p. 71) deixa bem claro que ensinar com as mídias digitais "será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e estudantes. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhes um verniz de modernidade, sem mexer no essencial". Ademais, é preciso refletir que para se converter as simulações em instrumentos inovadores em práticas pedagógicas é fundamental a participação efetiva do docente, "tanto na escolha criteriosa dos softwares a serem utilizados como em sua instrução e mediação, pois de

nada adianta tantos recursos pedagógicos se o professor não estiver apto a desenvolvê-los com seus alunos" (FIALHO, 2010, p. 127). Sabe-se que nem todas as escolas de Ensino Médio apresentam infraestrutura para a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula. Mesmo diante desse quadro, é importante que o professor tenha conhecimentos sobre a diversidade de possibilidades pedagógicas que são provenientes das tecnologias da informação e da comunicação. A metodologia utilizada neste estudo foi a da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Participaram da pesquisa quatorze estudantes do curso de Licenciatura em Química, do turno noturno, de uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba-Pr. A investigação foi realizada dentro da disciplina de Metodologia do Ensino de Química, na qual cada um dos estudantes tinha como proposta de trabalho escolher dois simuladores do Laboratório Virtual de uma Universidade e analisá-los levando em consideração os critérios: interface, interação, facilidade de uso, contextualização, tempo de realização, adequação ao ano escolar, pontuação e o que mais julgar necessário. Entretanto, optou-se por apresentar neste estudo a análise dos critérios: interface, interação, facilidade de uso e contextualização. Cada estudante participante foi categorizado da seguinte maneira: estudante 1 - E1; estudante 2 - E2; estudante 3 - E3 e, assim, sucessivamente. Ao todo, foram analisadas 23 simulações, pois apesar de cada participante ter a tarefa de avaliar duas, um dos estudantes analisou apenas uma simulação. Além disso, três estudantes analisaram a mesma simulação (Ácido no dia a dia), dois analisaram outras duas simulações iguais (A química das cores nos fogos de artifício) e mais dois estudantes também analisaram a mesma simulação (Na minha casa tem elementos químicos). A análise dos dados foi realizada, primeiramente, pelo critério interface observando que todos os estudantes o colocaram como interessante e chamativo. Alguns apontaram que as interfaces são criativas, coloridas, interessantes e que representam a realidade do estudante. Alguns pontos negativos foram citados, tais como se apresenta nas indagações de alguns estudantes participantes: E13 - Animação muito simplória, poderia ter mais quadros e personagens (Simulação: O Churrasco); E1 - Textos muitos grandes (Simulação: O sal); E10 - Falta do experimento para observação referente à eletrólise (Simulação: Troféu de alumínio). Sobre a interação ficou evidente que a maioria das simulações permitem a interação dos estudantes com o computador, porém não em todos os momentos sendo algumas apenas por meio de exercícios ou textos históricos que são avançados conforme se clica na tela. Alguns apontamentos que ilustram este critério são apresentados pelos participantes: E9 - A simulação deveria explorar mais a interação, com mais slides e opções de reflexão (Simulação: Solvente no motor, como estragar seu carro); E2 - Permite a interação dos estudantes à medida que primeiramente a simulação ensina a calcular o conteúdo de álcool na gasolina e depois pede para o aluno selecionar em qual posto é possível abastecer o carro com segurança (Simulação: Tem álcool na gasolina). Sobre a facilidade de uso da simulação, todos os estudantes participantes apontaram que as simulações são de fácil utilização e entendimento. Alguns disseram que são didáticas e intuitivas, o que contribui para o interesse dos estudantes. No que se refere à contextualização todas as análises evidenciaram que as simulações estão relacionadas a situações do cotidiano, algumas trazendo jogos, histórias, fatos essenciais para que o ensino tenha, de fato, significado para os estudantes. Destaca-se que esse trabalho de análise de simulações para o ensino e aprendizagem de Química de estudantes do Ensino Médio foi muito proveitoso e relevante levando os futuros professores a refletirem sobre o trabalho docente e também sobre a necessidade de estudar, pesquisar e avaliar os recursos disponíveis, em especial os provenientes das tecnologias digitais, para utilizá-los em sala de aula com segurança e eficácia. Constatou-se que, as simulações facilitam a compreensão de muitos fenômenos abstratos da Química e que, muitas vezes, não são possíveis de serem demonstrados. Assim sendo, a simulação pode contribuir com o processo de aprendizagem de Química de estudantes

do Ensino Médio de modo significativo, pois trata-se de um recurso didático interessante e que estimula os estudantes para o desejo de aprender proporcionando-lhes uma nova forma de construir o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BELL, Randy L.; SMETANA, Lara K. Using Computer Simulations to Enhance Science Teaching and Learning. National Science Teachers Association, 2008. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/nstacontent/PB217X-3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIMRSQAV7P6X4QIKQ&Expires=1562071169&Signature=Clz%2bOmawG69UIE6VFxdQv2N6VMo%3d. Acesso em 01 jul. 2019.

FIALHO, Neusa Nogueira. A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 121-136, 2010. Editora UFPR.

FILATRO, Andrea; CAIRO, Sabrina. Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2015.

MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógicas. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Palavras-chave: Análise de simulações; Ensino e aprendizagem; Química.

JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE QUÍMICA

LIANE MARIA VARGAS BARBOZA - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os jogos didáticos são recursos didático-pedagógicos, que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem em Química. O jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de grande "interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural" (ALVES; BIANCHIN, 2010). Atividades com o uso de jogos permitem que os estudantes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, assimilando os temas, conteúdos e desenvolvendo habilidades. Para tanto, é necessário que o jogo seja bem planejado, desenvolvido e testado antes que seja apresentado aos estudantes. Neste contexto, a problemática relevante foi: como desenvolver jogos educativos significativos para ensinar Química no Ensino Médio? O objetivo do trabalho foi desenvolver jogos educativos para o ensino da Química no Ensino Médio. Os objetivos específicos traçados foram: avaliar os jogos; possibilitar a aquisição de conhecimentos; estimular a motivação para aprender os conteúdos de Química; promover a diversão e a socialização dos estudantes. A pesquisa foi classificada como pesquisa qualitativa. Os jogos foram desenvolvidos na disciplina de Metodologia do Ensino de Química no Curso de Licenciatura em Química da UFPR, no 1º semestre de 2019, dos períodos diurno e noturno. Os jogos foram elaborados com base nas informações dos rótulos de alimentos, visando contemplar os conteúdos de Química do Ensino Médio. Os licenciandos do curso diurno elaboraram 8 jogos em equipes e os licenciandos do curso noturno desenvolveram 5 jogos. Os critérios de avaliação foram: atendimento aos conteúdos relacionados com a rotulagem dos alimentos, as competências e conteúdos estabelecidos nos PCN+ Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), a linguagem científica, as regras claras, a abordagem de temas sociocientíficos e o uso de materiais de baixo custo para a elaboração. A palavra "jogo" se origina do vocábulo latino ludus, que significa diversão, brincadeira e que é tido como "um recurso capaz de promover um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecido, possibilitando a aprendizagem de várias habilidades" (ALVES; BIANCHIN, 2010). A abordagem dos conceitos e conteúdos químicos contextualizados, por meio de jogos educativos possibilita a compreensão de temas sociocientíficos e o desenvolvimento do senso crítico. Segundo Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, os quais são relacionados à cognição - referem-se ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade, os quais são fundamentais para a construção de desconhecimentos; afeição – diz respeito ao desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade; socialização – referente à simulação de vida em grupo; motivação - voltado para o envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade; e criatividade. De acordo com Kishimoto (1994, p.107) "o jogo pode ser visto como: 1º o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2º um sistema de regras e 3º um objeto". Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem (KISHIMOTO, 1994). No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. As estruturas sequenciais regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está

executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (KISHIMOTO, 1994). O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. Tais aspectos permitem uma primeira exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam (KISHIMOTO, 1994). Fialho (2013, p.12) afirma que a aplicação de jogos educativos propicia "uma interação natural entre os estudantes, com momentos de grande vivência em que há a manifestação de indagações, a formulação de estratégias e a verificação de erros e acertos para futuras reformulações" e, inclusive, para o planejamento de novas ações. Nesse sentido, o professor mediador do processo educativo, deve acompanhar o desenvolvimento do jogo, visando identificar os erros e os acertos. Com base nessa estratégia o professor pode revisar os conteúdos ensinados, que os estudantes ainda apresentem dúvidas. Os jogos construídos pelos licenciandos de Química do período diurno foram intitulados "Trilha do ácido-base", "O jogo da alimentação", "Jogo Trunfo", "Foodcard", "Pife da Química", "Molécula a molécula", "Orgânica da Vida", "Caça ao Tesouro". Os conteúdos contemplados nos jogos dos licenciandos do período diurno foram respectivamente: substâncias ácidas e básicas presentes nos alimentos e pH; composição nutricional, elementos químicos, calorias, valor energético; carboidratos, açúcares, proteínas, gorduras totais e sódio; nomenclatura e fórmula estrutural das biomoléculas: carboidratos, aminoácidos, vitaminas; cátions, ânions, óxidos, sais, ácidos e bases; compostos orgânicos, ligações químicas; funções orgânicas; bioquímica dos alimentos, composição química dos alimentos; gorduras, carboidratos, proteínas e sódio. Os jogos elaborados pelos licenciandos do período noturno tiveram os jogos intitulados, "Corrida Periódica", "Batalha da Química", "Hora da Química" e "Lactest – brincando com a Química". "Bingo Açucarado" e "Compostos orgânicos no cotidiano". Os conteúdos contemplados nos respectivos jogos foram: metais; elementos químicos e simbologia, propriedades dos metais e aplicação dos metais; princípios da termoquímica, calorimetria e calorias; funções orgânicas; Tabela Periódica; ligações sigma e pi; ácidos orgânicos fórmulas moleculares e estruturais, lactose, lactase e enzimas; funções orgânicas, fórmulas estruturais e carboidratos e a nomenclatura dos compostos orgânicos segundo a União de Química Pura e Aplicada (IUPAC). As habilidades de leitura, escrita e oralidade foram exploradas nos jogos. A contextualização dos jogos foi relacionada com o tema central alimentos e os subtemas: saúde, qualidade de vida, alimentação saudável, diabetes, hipertensão arterial e intolerância a lactose. A interdisciplinaridade foi realizada com as disciplinas de Biologia, Matemática e Física. Os licenciandos relataram que os jogos possibilitam a aprendizagem mais significativa e interessante. Segundo Moran (2000, p. 23) aprendemos quando "equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social". Este mesmo autor, afirma também que "Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem" (MORAN, 2000, P.23). A avaliação dos jogos foi feita no coletivo, os licenciandos comentaram os jogos apontando os aspectos positivos e os itens a serem repensados e replanejados. O desafio de desenvolver os jogos com base nos rótulos dos alimentos possibilitou a integração, valorizou a contribuição de cada um, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem científica. A análise dos jogos revelou que os jogos atenderam os conteúdos presentes nos rótulos de alimentos, do PCN+ Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Os jogos apresentaram regras claras, a linguagem científica correta e o uso de materiais de baixo custo para a construção. Os jogos desenvolvidos contemplaram os objetivos propostos. Os licenciandos perceberam a importância de saber desenvolver e avaliar materiais didático-pedagógicos interativos para o ensino da Química. A elaboração dos jogos contribuiu para o desenvolvimento do pensamento

reflexivo, crítico, fazendo os licenciandos sujeitos da própria aprendizagem. Os licenciandos apontaram os jogos como recursos didático-pedagógicos importantes no ensino da Química. A atividade de jogar promoveu a interação, a alegria e possibilitou a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, v, 27, n, 83, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologia, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf. Acesso em: 04 mai. 2017.

----BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. volume 2. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, MAIO 2012 Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

FIALHO, N. N. Jogos no ensino de química e biologia. 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2013.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. Revista Perspectiva, Florianópolis v. 12, n, 22, 1994, p. 105-122. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. Linhas Críticas, Brasília, v, 8, n 14, jan. jun. 2002.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 15 ed. Campinas: Papirus, 2000.

Palavras-chave: Jogos Educativos; Ensino de Química; Avaliação.

LIVRO DIDÁTICO E A DIVERSIDADE NA EJA

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo do estudo é apresentar o processo de análise avaliativa do material destinado ao 1º Segmento de EJA (Alfabetização e 1º a 4º anos iniciais do Ensino Fundamental), coleção composta de dois volumes, com quatro áreas de conhecimento, sendo Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade (História e Geografia) e Ciências da Natureza. Nesse sentido, o problema foi, além de não perder de vista a produção humana na criação da obra, mas verificar a adequação ao trabalho pedagógico da Coleção, frente a reflexão de todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, de forma a proporcionar avanços na qualidade do ensino voltado aos jovens e adultos. As questões norteadoras a serem pesquisadas foram: As orientações teórico-metodológicas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA são identificadas na obra, no sentido de desenvolver as capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico do aluno jovem e adulto, como a compreensão, a análise, a síntese e a argumentação? A metodologia de ensino estabelece relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida prática, com sugestões e orientações de atividades complementares e interdisciplinares como leitura, escrita e interpretação de linguagens diversificadas? A metodologia adotada foi a de análise de conteúdo, o que exigiu a priori a definição dos critérios que seriam utilizados pelo grupo de professores e coordenadora do trabalho, considerando-se o conjunto de opiniões, valores, julgamentos expressos pelos pareceristas que, mesmo numa situação de monólogo, no contexto da leitura dos livros, houve um diálogo, que se realizou pela presença das ideias e argumentos expressos pelos autores, que buscaram colocar os acordos ou contra-argumentos, diante dos itens com os quais concordavam ou divergiam. Portanto, nessa empreitada de análise exercitou-se uma atividade social e de natureza dialógica, sendo que foi preciso questionar se o "não saber tomar as palavras para confrontar não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão?" (BRETON, 1999, p.19). No estudo da argumentação está à base de toda atividade social que é próprio da natureza humana, e está na vida cotidiana e, é ela que permite expressar e defender pontos de vista diferentes ou divergentes, na intenção de convencimento (BRETON, 1999). Assim sendo, com conhecimento teórico-prático do parecer síntese, procurou expressar o pensamento em palavras, com base na leitura e entendimento da obra, assumindo o papel de ethos, sujeito que fala, argumenta e traduz de forma escrita na justificativa. O resultado da investigação foi a emissão de um parecer avaliativo do grupo de trabalho, formado por professores das diferentes áreas de conhecimento, da Universidade Federal do Paraná à Secretaria de Estado da Educação. Porém, não se deixou de considerar o papel de logos, dos autores que elaboraram pelo raciocínio e expressaram pela palavra, bem como, o papel de pathos, dos leitores-julgadores, educadores e educando de EJA, que puderam ler e contra-argumentar durante o trabalho em sala de aula, contribuindo para a uma construção próxima do real, contínua e dialógica (BRETON, 1999). Na construção dos argumentos de análise foram consideradas três categorias: a ressonância, a curiosidade e o interesse. A primeira categoria, a ressonância, se referia à apresentação da obra ao leitor, de forma que educandos e educadores pudessem interagir com a mesma, lendo e reelaborando o lido. A segunda categoria, curiosidade, na medida em que os textos apresentados na obra viessem despertar a vontade de ler. Sendo a terceira, o interesse, traduzida em aceitação do público-alvo ao qual a obra se destinava. A obra Diversidade EJA foi analisada a luz de dois

Eixos: 1º Coerência Teórico-Metodológica e a 2º Abordagem Ética dos Conteúdos, observando-se a referida coerência frente as Diretrizes Nacionais de EJA, com relação aos capítulos que compunham as Unidades. A abordagem tecida em toda obra, permitiu identificar a coerência no encaminhamento metodológico nas diferentes áreas de conhecimento, na abordagem dos temas, buscando observar a aproximação do conteúdo científico e a orientação metodológica, verificando se havia um "fio condutor" capaz de assegurar uma unidade entre os capítulos, além de possibilitar um maior aprofundamento das ciências do conhecimento. É necessário salientar que a construção dos textos foi analisada quanto à consistência na discussão teórica e, com isso, verificando o trabalho pedagógico na construção dos conceitos. Diante desse fato, foram avaliadas as possibilidades de aplicação de uma metodologia de ensino-aprendizagem capaz de proporcionar o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico do educando da EJA. Nesse aspecto, a função da obra, o comprometimento diante das relações entre o conhecimento e suas funções na sociedade e na vida prática, pode ser evidenciada. Analisou-se o enfoque dos temas visando assegurar o desenvolvimento do chamado raciocínio lógico, contemplando o papel social que cada indivíduo tem frente à vida cotidiana, visto que os instrumentos conceituais necessários para a leitura e a interpretação de mundo devem ser devidamente apresentados. O tratamento analítico frente aos encaminhamentos teórico-metodológico dos conteúdos possibilitou desvelar se a realidade local é remetida à global e vice-versa, de modo que o jovem ou adulto, não teria dificuldades para reconhecer a finalidade do ensino e o sentido de querer aprender o conhecimento escolar, transformando-o em saber do sujeito, inserido numa prática-social diversificada. Também foi preciso analisar a seleção e organização dos temas e conteúdos, observando-se se os assuntos guardavam relação com os reais interesses, necessidades e peculiaridades da EJA, enriquecendo a apropriação dos conhecimentos básicos, leitura mais elaborada de mundo e inserção mais qualificada no mercado de trabalho. A análise das orientações metodológicas contidas no Manual do Educador, permitiu verificar a viabilidade metodológica para o encaminhamento didático dos temas, frente as muitas orientações e explicações com base nos contextos devidamente problematizados. Dessa forma o parecer foi de que o livro apresentava temas atuais, capazes de retratar o momento presente, no espaço e tempo nosso de cada dia, com sugestões e orientações de atividades complementares e interdisciplinares como leitura, escrita e interpretação de linguagens diversificadas. A produção do material didático teve preocupação na formação integral dos jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, emocionais, políticas, sociais, culturais, éticas e estéticas, interagindo no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1997). A análise da obra desvelou o ensino dos conteúdos e a articulação com a prática social, tendo como concepção metodológica que o conhecimento "é fruto de um processo construtivo em que a aprendizagem dos sujeitos não está dada a priori e nem mesmo resulta do acúmulo de informações vindas do meio exterior" (CATELLI JUNIOR, 2009). Partindo do pressuposto, em virtude da natureza desta pesquisa de análise de conteúdo, que os registros elaborados nos pareceres avaliativos de cada área de conhecimento pelos especialistas, que foram elaborados de maneira significativa e formal, com base nos critérios definidos, aumentam a convicção do grupo, de que a avaliação não é final, mas que a mesma deva ser realizada continuadamente no contexto educacional, com os registros das histórias dos processos avaliativos dos livros didáticos, pelos protagonistas, educando e educadores, com outros significados, para além dos registros dessas análises avaliativas apresentadas nesse trabalho. Assim sendo, com base nessa memória, ainda que considerada final, é sincrética, exige mais detalhamento das análises, principalmente da prática vigente nas instituições, significando uma tentativa de caracterizar a natureza "qualitativa" e "descritiva" do processo avaliativo, coerente à natureza do trabalho pedagógico nas instâncias educativas (HOFFMANN, 1996).

REFERÊNCIAS

CITOLIN, S. CITOLIN, S. (Org.). Programa Integrar RS: proposta político-pedagógica; caderno de reflexão. São Paulo: CUT; Confederação Nacional dos Metalúrgicos, 1999. In: FÁVERO, O. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf. Acesso em: 10 mai. 2019.

CATELLI JR, Roberto. Um direito contínuo. Carta Capital na Escola, São Paulo, p. 12 - 13, 01 nov. 2009. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/editora/expediente/ Acesso em: 10 jun. 2019.

BRETON, P. A argumentação na comunicação. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

HOFFMANN, J. Avaliação: um olhar sensível e reflexivo. Porto Alegre: Mediação, 1996.

Palavras-chave: Livro Didático de EJA; Avaliação com Parecer Descritivo; Análise e Síntese Argumentativas.

A EDUCAÇÃO LIBERTA E A ESCOLA APRISIONA.

COORDENADOR(A): GUSTAVO VILLANI SERRA - IFPR

Eixo – Filosofia da Educação

A mesa propõe um debate e uma reflexão sobre o papel da escola na atividade de Educar. À primeira vista os trabalhos pouco dialogam entre si, mas basta uma leitura mais atenta para notar a sintonia e ressonância entre eles, uma vez que os três trabalhos questionam a escola atual apontando as fadigas do atual sistema escolar cada um sob um diferente olhar.

Enquanto no trabalho de Gustavo Serra a crítica é mais explícita e com escopo mais geral, no trabalho apresentado por Gabriel Leão é realizado um estudo sobre as inteligências múltiplas e de como a escola descarta este aspecto. Já em Sérgio Paixão o olhar é voltado para a formação dos professores que são a linha de frente e a parte mais visível da escola.

Gabriel Leão apresenta resultados decorrentes da análise de dois fatores: os diferentes interesses e habilidades dos estudantes que constituem uma sala de aula, sob a ótica da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner; e a organização curricular dos componentes no ensino médio, mais especificamente em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dois trabalhos desenvolvidos paralelamente, cujos resultados se relacionam e trazem à tona discussões importantes sobre o ambiente escolar.

Em seu trabalho, Sérgio Paixão afirma que Educação Integral (conforme a Base Nacional Comum Curricular) exige revisitar teorias e práticas que há anos têm sido trazidas às formações de professores, sejam nas cadeiras das universidades em cursos de graduação e pós-graduação, sejam em encontros de formação continuada nas conhecidas semanas pedagógicas.

Gustavo Serra na sua crítica contumaz da escola sugere que para a concretização de uma verdadeira Educação faz-se necessário a eliminação das escolas, ou reduzi-las a um mínimo necessário.

Em resumo, o fio que une os trabalhos é a sugestão e provocação numa reflexão de um pensar e um repensar a escola, nos seus aspectos institucional e funcional.

EDUCAÇÃO E ANARQUIA

GUSTAVO VILLANI SERRA - IFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

[O anarquista que há em mim se junta com o ingênuo que há em você e propõe: “vamos fazer uma república utópica?”. O princípio da realidade passa com a sirene aberta, pára e nos autua em flagrante. - Alex Polari de Alverga]

Trata-se de um estudo inicial exploratório qualitativo desenvolvido por meio de uma rigorosa e aprofundada pesquisa em livros, artigos e outros textos relacionados à temática, e ao mesmo tempo é uma reflexão sobre a distância que se tem entre Educação e escola.
A provocação que a pesquisa suscita está contida no mote: "a educação liberta, mas a escola aprisiona".
O trabalho aqui apresentado propõe uma crítica na existência da escola partindo da hipótese que a escola atual, sensível e real assemelha-se a uma prisão. Ao mesmo tempo porém, mantém como dogma de trabalho o potencial libertador da educação. Sustenta-se que a escola produz um encarceramento socialmente consentido, uma vigilância e uma punição consensualmente incentivada em nossos jovens.
Se existem muros, grades, cercas ou outras demarcações de fronteiras como alertas que separam o lado interno do mundo exterior, se durante um certo tempo as pessoas do lado de dentro não podem sair (ou se podem somente com autorização) então a escola durante o tempo que obriga os alunos a ficar em seus limites, torna-se uma prisão. Não apenas isso, se existe também uma estrutura administrativa treinada e pronta para manter os cárceres em constante vigília para que aí permaneçam, a escola é uma prisão. Se aos detentos são determinadas tarefas a serem cumpridas, obrigados a realizarem atividades sem objetivos claros, sem uma recompensa aparente e sem opção de escolha, se são constantemente vigiados, analisados e classificados de acordo com uma escala de aproveitamento e periculosidade, a escola é uma prisão.
Conforme Proudhon, "ser governado é ser vigiado, inspecionado, espionado, dirigido, legislado, regulado, , doutrinado, pregado, controlado, estimado, apreciado, censurado, controlado por outros que não têm nem o título, nem o conhecimento, nem a virtude." (PROUDHON, 1851) [Être gouverné, c’est être gardé à vue,inspecté, espionné, dirigé, légiféré, réglementé, parqué, endoctriné, prêché, contrôlé, estimé, apprécié, censuré, commandé, par des êtres qui n’ont ni le titre, ni la science, ni la vertu]. A adequação para o contexto escolar segue quase que de forma direta: "ser escolarizado é ser ...", observando que com relação ao título atualmente nossos professores o detêm.
Mesmo Rousseau, com seu espírito sensível e delicado, combatia ideia de uma educação escolar construtura de um certo e determinado tipo de homem, e defendia que a educação deveria permitir ao homem que se auto construísse naturalmente. Para o filósofo, desde a tenra infância o princípio guia da educação é a livre experimentação: é preciso deixar que a criança experimente, mesmo que a experiência seja desagradável; para isso deve-se interferir o menos possível. Qual escola segue esse princípio libertário? Qual pai deseja que a escola exerça o menor controle possível permitindo acidentes, machucados e decepções?
Foucault descreve que "o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam"

(FOUCAULT, 2014, p. 168). Quão maravilhosamente descreveu Foucault nossas escolas com suas câmeras de segurança e seus avisos: "sorria, você está sendo filmado", e que em verdade quer dizer: "faça o que lhe é obrigado, pois estamos vendo tudo". E nossas escolas mergulham inteiramente nesse jogo, pois chega a ser propaganda e ponto a favor de uma suposta qualidade escolar, manter câmeras filmando toda escola com a possibilidade dos pais, via internet, vigiarem em tempo real seus filhos no interior dessa prisão temática.

Por mais que a propaganda e os rótulos sejam de libertária, empreendedora, inovadora, transformadora, progressista, socialista ou liberal, a escola em seu íntimo, a "escola-em-si" é uma prisão. A questão é: uma prisão pode ser libertária? A resposta é um retumbante não. Jamais uma prisão será libertadora, pois é a antípoda da liberdade, o contrário de ser livre. A escola não suporta indisciplinados, contestadores; os desviantes são forçados a retornarem à trilha predefinida pela escola ou obrigados a ficarem imóveis diante da palavra dos especialistas que com sua ciência demonstram quais os caminhos deve-se seguir. Nesse sentido uma escola verdadeiramente libertária seria aquela que menos ensina, e consequentemente a real escola livre tornar-se-ia aquela que nada ensina.

E em relação aos outros adjetivos: uma prisão pode ser empreendedora, inovadora, transformadora, progressista, socialista, liberal? Ah!, isto pode. Mas quão longe da liberdade está um empreendimento, uma inovação, uma transformação, um progresso, o socialismo e o liberalismo!! Um empreendimento em muito aprisiona, uma inovação pode facilmente sufocar as possíveis outras criatividades, uma transformação pode correr para o lado contrário da liberdade, o progresso pode vir no sentido dos controles e tanto o socialismo quanto o liberalismo já se mostraram o quão próximo de ditaduras podem chegar.

As piores escolas são as que inovam, as que impõem um currículo flexível, as escolas ditas progressistas, pois assim impedem que o horror do aprisionamento se mostre com a limpidez e transparência que se apresenta nas escolas tradicionais.

A experimentação, a vivacidade, a sagacidade e a espontaneidade que sustentam a Educação acabam aprisionadas em grades escolares e na ordem acadêmica. Se a vida, como diz Ortega, é a todo instante e antes de tudo, consciência do que nos é possível e em cada momento se não tivermos à nossa frente mais de uma possibilidade, não haveria sentido em chamá-la de vida; à escola, que nos nega múltiplas possibilidades, resta-nos uma possibilidade (seguindo a metáfora de Ortega): a porta de saída da escola. E arremata Ortega: "viver é se sentir fatalmente forçado a exercer a liberdade, a decidir o que vamos ser neste mundo" (ORTEGA, 2016, p.110).

Parafraseando Thoreau: num governo que aprisiona injustamente toda criança no interior de escolas, o verdadeiro lugar de um Educador justo é justamente fora da escola (THOREAU, 2002, p.28).

Sugere-se que para a concretização de uma verdadeira Educação faz-se necessário a eliminação das escolas, ou reduzi-las a um mínimo necessário, como se faz ao manter uma praga e não eliminá-la de vez, por tomarmos consciência que mesmo a praga faz parte da natureza e portanto, tem sua função no equilíbrio ecológico.

Generalizando a autodefinição que fez Bakunin, um anarquista é "um amante fanático da liberdade, considerando-a como único espaço onde podem crescer a desenvolver-se a inteligência, a dignidade e a felicidade dos homens" (BAKUNIN, 2014, p.36). O ideário anarquista em que atitudes como estudar, trabalhar, rir, cantar, dançar, gozar, regozijar, alegrar, chorar, inventar, destruir, criar, desautorizar, autorizar, proibir, permitir são todos experimentos de liberdade pode constituir uma linha a ser seguida numa educação sem escolas. Um anarquista não defende grades ou itinerários formativos, mas sim as potências da liberdade, compreendem a educação como ato contínuo, considerando a ciência um bem, mas não uma determinação sobre a vida (PASSETI e AUGUSTO, 2008, p. 19).

Outros grandes nomes influenciaram o presente estudo sem no entanto figurarem nas citações diretas. Portanto são fontes importantes e merecem ser elencados, são eles: Errico Malatesta, Emma Goldman, Oscar Wilde, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Zygmunt Bauman, ...

Referências

BAKUNIN, Mikhail Alexandrovich. Textos anarquistas. Porto Alegre: L&pm, 2014.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
ORTEGA Y GASSET, José. A Rebelião das Massas. Campinas, SP: Vide Editorial, 2016.
PASSETI, Edson e AUGUSTO, Acácio. Anarquismos e Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
PROUDHON, Pierre-Joseph. Idée générale de la révolution au XIXe siècle: choix d'études sur la pratique révolutionnaire et industrielle. Earnest Flammarion, 1851.
ROSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, da Educação. São Paulo: Edipro, 2017.
THOREAU, Henry David. A desobediência civil. Porto Alegre: L&pm, 2002.

Palavras-chave: educação, liberdade, filosofia, anarquia

A ESCOLA, APESAR DOS ESTUDANTES

GABRIEL MATHIAS CARNEIRO LEÃO - IFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sala de aula é um ambiente complexo, e diversos fatores podem influenciar diretamente o processo de ensino e aprendizagem. É necessário levar em consideração, entre tantos outros, a infraestrutura escolar, incluindo a organização do próprio espaço físico; as políticas educativas e documentos legais norteadores; o processo de formação de professores e a valorização docente; a diversidade dos estudantes, incluindo os diferentes fatores sociais, culturais e biológicos (Demo, 2005). Frente aos desafios e à complexidade da ação docente, é compreensível uma visão pessimista em relação ao futuro da educação ou um comportamento de apatia, conformismo ou impotência. Contudo, pequenas ações podem ter resultados significativos no microambiente de atuação do professor, e um passo importante pode ser justamente o questionamento acerca de modelos predominantes, replicados ao longo dos anos por comodismo ou conveniência.

Apresentamos aqui os resultados decorrentes da análise de dois desses fatores: os diferentes interesses e habilidades dos estudantes que constituem uma sala de aula, sob a ótica da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner; e a organização curricular dos componentes no ensino médio, mais especificamente em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Dois trabalhos desenvolvidos paralelamente, cujos resultados se relacionam e trazem à tona discussões importantes sobre o ambiente escolar.

Cada estudante é único e traz consigo o contexto social em que está inserido, o contexto cultural da região onde vive e a organização biológica que determina o funcionamento do seu corpo. Como ensinar e como aprender em meio a tamanha diversidade? A palavra inteligência é uma palavra utilizada corriqueiramente no ambiente escolar, geralmente empregada para classificar estudantes de acordo com resultados obtidos nas avaliações. Contudo, nem sempre as avaliações levam em consideração os diferentes interesses e habilidades dos estudantes, distorcendo a interpretação desses resultados. Nesse sentido, Gardner (1983) causou grande impacto nos meios pedagógicos com a publicação do livro Estruturas da Mente, propondo justamente uma visão mais abrangente sobre o conceito de inteligência. Gardner identificou diferentes formas de inteligência, presentes em todas as pessoas em menor ou maior grau, e que estariam associadas com determinadas competências, habilidades ou capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. Inicialmente sete diferentes tipos de inteligências foram sugeridos: Inteligência Linguística, Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Espacial, Inteligência Musical, Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal (GARDNER, 1983). Posteriormente, Gardner adicionou à lista a Inteligência Naturalista (GARDNER, 1995).

A primeira parte deste trabalho teve como objetivo principal traçar o perfil de inteligências múltiplas de estudantes, tendo em vista a diversidade de interesses e habilidades dos estudantes. O teste de inteligências múltiplas foi adaptado e aplicado a estudantes do 1º ano do ensino médio de diferentes escolas públicas no Estado do Paraná. Avaliando-se de maneira global e sem distinção as instituições de ensino participantes, a inteligência Musical foi a inteligência que obteve a maior média geral. As inteligências Corporal, Interpessoal e Intrapessoal obtiveram a segunda maior média, não havendo diferença entre elas. Por outro lado, as inteligências Verbal/Linguística e Naturalística obtiveram as menores médias. A inteligência

Lógico/Matemática também obteve média baixa em relação às demais. Avaliando os diferentes campi separadamente, percebe-se que o resultado foi bastante semelhante aos resultados globais, evidenciando o reconhecimento das mesmas habilidades entre os) estudantes que responderam o questionário. As inteligências Musical, Corporal, Interpessoal e Intrapessoal também obtiveram médias elevadas. As inteligências Verbal/Linguística, Naturalística e Lógico/Matemática obtiveram as médias mais baixas.

Outro ponto com implicações importantes para a sala de aula é a organização da matriz curricular dos cursos do ensino médio, como a distribuição dos componentes curriculares e a carga horária atribuída ao longo dos anos. Embora a discussão sobre organização curricular esteja presente no cotidiano escolar, a recente proposta de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) intensificou o debate sobre o tema nos diferentes níveis de ensino no país, definindo o que deve ser aprendido pelos estudantes no ensino básico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Considerando que os Institutos Federais ofertam cursos técnicos integrados ao ensino médio e possui campi em diversas cidades, os diferentes arranjos produtivos locais e a diversidade de cursos e eixos tecnológicos ofertados, a discussão sobre a organização curricular se torna especialmente importante e delicada na maior rede federal de educação do país. A segunda parte desse trabalho apresenta a análise de propostas de matriz curricular para os componentes curriculares da base comum em diferentes campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Foram analisados currículos de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujas matrizes curriculares foram extraídas do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), disponíveis na página eletrônica do respectivo campus. Foram analisados Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de 18 (dezoito) cursos técnicos integrados ao ensino médio, pertencentes a 8 (oito) eixos tecnológicos diferentes, em 13 (treze) campi do IFPR. Os critérios adotados para seleção de cursos e campi permitiram comparar currículos de cursos iguais, de diferentes campi; currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, do mesmo campus; currículos de diferentes cursos, pertencentes ao mesmo eixo tecnológico, de diferentes campi, currículos de diferentes cursos e eixos tecnológicos, de diferentes campi.

Com relação à carga horária total do curso, todos os cursos analisados apresentaram carga horária superior à exigida pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que corresponde a 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, de acordo com o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas. Com pequenas variações, os cursos adotaram a nomenclatura sugerida pela Resolução CNE/CEB nº 02/2012 para os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996, 2012). Independentemente do curso ou eixo tecnológico, percebeu-se nitidamente que os componentes de matemática e língua portuguesa são os que apresentam maior carga horária e estão entre os componentes ofertados em praticamente todos os anos do curso, mesmo naqueles com duração de 4 (quatro) anos.

Os resultados da análise da matriz curricular refletem a grande valorização em relação às habilidades lógico-matemática e verbal-linguística, como já apontado por Gardner (1983, 1995). Contudo, essas não são as principais áreas de interesse dos estudantes. As inteligências Corporal, Interpessoal e Intrapessoal, que obtiveram maior pontuação nos questionários, podem estar presentes, de maneira mais direta, em componentes como Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. Contudo, mesmo sendo ofertadas em todos os anos, Filosofia e Sociologia figuram entre os componentes com menor carga horária nos cursos analisados, juntamente com Artes. Educação física também não é disciplina que goza de grande privilégio na matriz curricular. Como a alteração da matriz curricular muitas vezes envolve um processo longo e burocrático, engessado por resoluções e normativas maiores, o professor pode buscar desenvolver ações que estejam ao seu alcance, dentro de seu microambiente de atuação. O

desafio de cada professor, em cada disciplina, é atuar de forma consciente e saber em qual tipo de estudante sua estratégia pedagógica está focando, e não apenas replicar um modelo historicamente enraizado na estrutura escolar. Considerando que os estudantes são diferentes em suas motivações e preferências, em relação ao estilo ou ao modo de aprender e na sua relação com o conhecimento, a abordagem metodológica pluralista para a educação parece ser a mais interessante.

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos do Hospital das Clínicas, Universidade Federal do Paraná (PB: 1145630, CAAE: 42163015.8.0000.0102).

Referências:

DEMO, Pedro. A educação do futuro e o futuro da educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas - a Teoria na Prática. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jun 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O que é a Base Nacional Comum Curricular? Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios. Acesso em: 28 mar 2016b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 30 jun 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun 2019.

Palavras-chave: educação, currículo

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E A BNCC: DIÁLOGOS E PROVOCAÇÕES

SERGIO VALE DA PAIXÃO - IFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar a Educação Integral, conforme a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) exige revisitar teorias e práticas que há anos têm sido trazidas às formações de professores, sejam nas cadeiras das universidades em cursos de graduação e pós-graduação, sejam em encontros de formação continuada nas conhecidas semanas pedagógicas. O termo Educação Integral, muitas vezes, tem sido confundido com as propostas das escolas em Tempo Integral, trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta para que "crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escola da população brasileira" (BRASIL, 2014).

Com tal meta o Ministério da Educação tem o intuito de promover a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola o que, de acordo com a proposta, pode colaborar para uma melhor formação humana dos discentes já que não se priorizará somente os conteúdos curriculares prescritos e organizados nas disciplinas, mas se oportuniza, já que o tempo é suficientemente maior para as atividades escolares, que outros conteúdos vinculados à vida das crianças, o seu dia a dia, seus interesses e curiosidades sejam problematizados em forma de oficinas e projetos, além de tantas outras possibilidades metodológicas.

A Educação Integral pode ser então compreendida como:

(...) Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seus desenvolvimentos intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que se desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participantes conscientes de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar os pais e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2015)

Nessa direção, fica claro que a proposta das escolas em Tempo Integral deve, portanto, ser proposta de uma Educação Integral, por consequência. Com mais tempo na escola, as possibilidades de trabalhos que colaborem para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças ganham mais oportunidades e, portanto, uma educação mais humanizadora que não privilegia os conteúdos curriculares que, em muitos casos, não dialogam com realidades dos alunos. Porém, é válido considerar que nem sempre é essa a postura das instituições escolares, que veem na ampliação do tempo, da carga horária dos alunos na instituição a oportunidade de se promover "reforços" dos conteúdos já trabalhados no horário regular de aulas, ou seja, o contra turno, período em que se deveria promover atividades de exploração de territórios sociais, imersão dos alunos nas artes, elaboração de projetos de criação e descobertas do mundo das tecnologias dentre tantos outros conteúdos importantes, passa a ser mais um período de aulas das disciplinas do currículo escolar regular repetindo os conteúdos das disciplinas.

A escola em Tempo Integral é, senão, a oportunidade que se tem, também possível na escola em Tempo Parcial dada as devidas reorganizações, de se haver ressignificação do currículo escolar e de se promover aprendizagens significativas em que não se dissocia cognição e afetividade, as aprendizagens científicas e o autoconhecimento, o como fazer e para que fazer. Mas, para isso, torna-se necessário que se compreenda a proposta da escola e que esteja claro aonde se quer chegar com o trabalho que se realiza na instituição. Uma instituição educativa que compreenda seu papel de formação de seres humanos que precisam estar preparados para o mundo, para a resolução de problemas e para os enfrentamentos da vida, naturalmente, compreende a necessidade de se construir currículos diariamente no dia a dia da escola e, independentemente da carga horária, promove Educação Integral nas ações para e com os alunos.

Acreditamos, portanto, que a escola contemporânea que, ciente de sua função na Educação Integral dos estudantes, além de revisitar as teorias que fundamentam essa educação libertadora se comprometem na reestruturação da escola que se alicerça em propostas e organizações que ressignifiquem os espaços, materiais e o tempo em razão do que se propõe a realizar na instituição.

No entanto, e para cumprir com nossa proposta de diálogos e provocações acerca da formação inicial e continuada de professores, cabe-nos pensar como as iniciativas das universidades de centros de formação continuada de professores, muitas vezes propostas pelas secretarias de educação, têm se atentado para o trabalho de atualizar os profissionais da educação com vistas a prepará-los para ações que possam promover a educação integral em sua essência e que colaborem de fato para a formação de educadores capazes de, não apenas cumprir com o que é prescrito na BNCC, mas que possam ressiginificar o tempo, os espaços e as posturas em sala de aula que favoreçam a formação dos estudantes em seus aspectos cognitivos e também emocionais em tempos de avanços da tecnologia, o que exige maiores reflexões sobre a ação de educar.

Nesse sentido, nosso objetivo com esse diálogo e provocações é o de promover questionamentos sobre o papel da formação de professores na atualidade e buscar metodologias e encaminhamentos que possam dar conta de colaborar para práticas significativas de trabalho com a formação integral na educação básica. Diante do contexto e da diversidade que existe na sociedade e na escola é inaceitável pensar na "possibilidade de que um professor possa, em sua sala de aula, ministrar a mesma aula, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e, portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova" (SÜSSEKIND, 2014, p. 1520).

Nossa proposta está fundamentada nas referências acerca da metodologia de projetos, por uma perspectiva educativa que tem como uma de suas principais bases epistemológicas a teoria do conhecimento desenvolvida por John Dewey durante a primeira metade do século XX, e, assim, justificamos nossa inclinação epistemológica para a construção desse diálogo. Espera-se que, a partir das provocações, possa-se repensar o papel do educador da educação básica, instigando-os a promover ressignificações nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acessos em: 10 maio 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mai. 2017.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA , Anísio; ROMÃO, José E.; RODRIGUES, Verone L. (Orgs.). John Dewey. Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
SÜSSEKIND, M. A. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014 . Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 12 maio 2018

Palavras-chave: formação de professores; BNCC; educação integral

OS REFUGIADOS DA TERRA: UMA PROBLEMÁTICA ÉTICO-POLÍTICA INSPIRADA NAS ABORDGENS FREIREANAS

COORDENADOR(A): VALDIR BORGES - PUCPR

Eixo – Filosofia da Educação

Os refugiados da terra: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas é o resultado de uma rigorosa investigação que se propõe a denunciar a grave crise humanitária mundial, a crise migratória, à luz das abordagens freireanas. Recentemente, em 2018 comemoramos o 50º aniversário de Pedagogia doOprimidoe, na antevéspera do centenário do nascimento de Paulo Freire, em 2021, oferecemos aos leitores estas reflexões que tangem à maior crise humanitária, que atinge o Planeta Terra após a Segunda Guerra Mundial, a atual crise migratória. Destarte, denominados nesta obra como os refugiados da terra, queanalisaremos como uma problemática ética e política, fruto da indiferença da humanidade para com estes esfarrapadose desterrados do mundo. Tal problemática está inspirada nas principais obras do andarilho da esperança e arauto da libertação integral do ser humano pela via da educação, Paulo Freire.

Objetivamos conscientizar a humanidade para a amplitude dessa problemática ética e política, que ameaça a paz e a democracia, a crise dos refugiados da terra, a partir da novidade trazida por Paulo Freire que entendeu a educação como um ato político libertador e como uma atitude ética, que exige comprometimento social. A palavra geradora que define este processo é a conscientização, esta não significa, somente, tomar consciência das condições de 'ser-negado', de 'ser-menos', de ser silenciados, mas é a ação que cria a consciência das condições desumanas da vida para superá-las de tal forma que não serão mais reproduzidas, mas antes, possamos criar o novo, que nada mais é do que o inédito viávelfreireano. A conscientização opera a transformação, por isso, é importante conhecer o contexto real de opressão, neste caso, o dos refugiados da terra. Partindo deste contexto, identificaremos as contradições reais, buscando as principais causas da indiferença da humanidade para com estes esfarrapados do mundo,apontando as possibilidades reais e as pistas para a superação dessa crise migratória mundial, que é uma crise humanitária, um problema ético e político.

Detivemo-nos na vigência e atualidade das abordagens freireanas, especialmente de sua obra-mestra, que é um marco na história do pensamento pedagógico universal e a síntese de sua concepção de educação libertadora, Pedagogia do Oprimido, visando denunciar esta grave e hodierna crise migratória mundial, que é uma crise humanitária dos novos oprimidos, os refugiados da terra. O percurso da obra inicia-se com as situações-limites entendidas como determinantes históricos dos oprimidos, dos novos condenados da terrae esfarrapados do mundo, que são os refugiados da terra, rejeitados, órfãos e desterrados do mundo hodierno, os pobres, por não terem nada a oferecer em troca, designados na terminologia de Adela Cortina como aporofobia. Em seguida, através do inédito viávelfreireano, apontando a possibilidade da concretização do sonho possível, adentrando-nos à crise migratória europeia, analisada a partir dos pressupostos freireanos, bem como a questão dos refugiados palestinos. Da Pedagogiado Oprimidoà Pedagogia da Terra, elaboramos o conceito de casa comumque abriga a todos os seres humanos, destacando o papel da mulher na sociedade hodierna, para depois, denunciarmos os desterrados em sua própria terra, a partir de uma experiência brasileira de educação freireana no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.Culminamos nossa análise com as conexões teológicas, ressignificando a educação Jesuíta em diálogo com Paulo

Freire.

A saída viável para a referida crise migratória mundial dos novos oprimidos, designados nesta obra como os refugiados da terra está no centro do conjunto da obra freireana, a dialogicidade, construtora de pontes estabelecidas pelo diálogo e destruidora das barreiras e dos muros do fechamento, erguidos pela indiferença da humanidade para com os refugiados da terra, que impulsionam o discurso de ódioe freiam a solidariedade, a compaixão e a hospitalidade cosmopolita, que nada mais é que a amorosidade freireana e a capacidade de indignar-se diante das injustiças como apregoava Paulo Freire, em consequência disso, uma problemática ética e política. O diálogo, eixo fundante, em Paulo Freire é a forma de intercâmbio dos saberes necessários à construção coletiva da libertação, pois: “ninguém liberta ninguém, nos libertamos juntos, ninguém educa ninguém nem se educa sozinho, os seres humanos se educam juntos, por meio do mundo”.

OS DESESPERANÇADOS DA TERRA E O INÉDITO VIÁVEL

JULIANO PEROZA - IFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As reflexões presentes neste breve ensaio pretendem explicitar noções caras às compreensões socioantropológicas do educador pernambucano Paulo Freire. Para isso, divide-se a exposição em três momentos: no primeiro, discutimos sobre algumas perspectivas socioantropológicas em Paulo Freire: a vocação ontológica para o "ser mais". No segundo momento, interpretamos a desesperança como distorção desta vocação ontológica. E, por último, refletimos sobre a condição dos desesperançados: os únicos realmente capazes de projetar um futuro ineditamente viável para o "ser mais" de todos.

Quanto se trata de abordar os elementos que compreendem as perspectivas socioantropológicas do pensamento freiriano, deve-se considerar sua visão de ser humano, de mundo e de história. Para Freire, todos são totalidades inacabadas e incompletas, todavia, somente o ser humano pode tomar consciência do seu inacabamento e, consequentemente, inscrever sua ação transformadora na natureza, bem como, na realidade histórica. Portanto, o ser humano é vocacionado ontologicamente para "ser mais", o que significa compreendê-lo como impelido a ampliar os horizontes do seu ser como se seguisse um ímpeto de autoexpansão. Isso significa que é como se houvesse uma inscrição na própria natureza humana essa característica de insatisfação com sua condição presente. A buscar para sempre querer ser mais amplia-se na medida em que se dá socialmente e exige interação, diálogo, fé e esperança. Ninguém pode "ser mais" se, para isso, fizer com que os outros sejam "menos". Neste sentido, o pensamento político-pedagógico freiriano problematiza a edificação da "existência" humana (do vocábulo latino "ex"+ "sistere", "trazer para fora", "fazer emergir"), procura desvendar as razões que impedem o fruir dessa autoexpansão antropológica.

Portanto, toda situação que impeça o diálogo, a horizontalidade das relações humanas, a confiança, as mínimas condições de dignidade, ou que proporcine um clima de desesperança, há, necessariamente, uma distorção da vocação ontológica para o "ser mais". O sistema econômico capitalista permite que somente alguns possam "ser", enquanto a grande maioria da população mundial é "impedida de ser". Este impedimento de ser, implica na interdição dos corpos de se realizarem no exercício de "pensar, de saber e de poder". O desemprego, portanto, se alonga em "fracasso existencial" e provoca um sentimento de anestesia histórica, ou fatalismo, não permitindo que os indivíduos vislumbrem alternativas ao sistema vigente. A esperança se "desarvora" e é apropriada pelos mecanismos da sociedade de consumo, que, por meio da propaganda, colonizam o modo a visão de mundo das massas, transformando os as pessoas em meros consumidores, autorizados a dar vazão aos seus "sonhos de consumo", um sonho alienado, passivo, que se acomoda ao status quo. Se a esperança é um "ímpeto natural", a desesperança acaba por ser aquilo que Freire chama de "aborto" deste ímpeto, a aniquilação prematura de um sentimento expectante que poderia se desenvolver e promover junto a expansão do próprio indivíduo. Aos desesperançados é vedada a possibilidade de inserção e participação num futuro cada vez mais restrito para apenas alguns.

Assim, Freire acredita que somente os desesperançados são capazes de vislumbrar, conceber e projetar um futuro ineditamente viável para o "ser mais" de todos. Não está nos "desesperançados" a causa da sua negação histórica, pelo contrário, sua situação desesperançosa é resultado de um processo artificialmente elaborado para a perpetuação do

poder centralizado num determinado grupo social. O opressor vê no amanhã a reprodução particularizada do hoje que julga lhe pertencer. Por isso, sua visão de futuro é determinista: nela cabe uma ideia de humanidade feita à sua própria imagem e semelhança, cuja modelagem é sua responsabilidade: "Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais" (FREIRE, 1980, p. 28).

A desesperança programada começa a se desfazer quanto se inicia o processo de decisão em não mais aceitar o jugo da opressão. Freire dá muita ênfase à importância de se desenvolver no oprimido esse "brio", essa capacidade de optar entre continuar aceitando com suposta "naturalidade" o roubo da sua humanidade, ou, de se experimentar no risco de praticar sua liberdade no exercício da insubordinação e da rebeldia.

Supõe-se que esteja na própria desesperança a razões para a rearticulação e o ressurgimento da verdadeira esperança e, consequentemente, na própria desumanização, do ser menos, as razões para a afirmação da vocação ontológica para o ser mais, ou seja, da humanização.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. 1ª ed. Editora LL Library: São Paulo, 2013.

CAGLIARI, Arthur. **Desemprego sobre para 12,4%, e a população subutilizada é recorde. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 mar. 201**9. Caderno Mercado. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/03/desemprego-sobe-para-124-em-fevereiro-diz-ibge.shtml. Acesso em: 28. abr. 2019.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: 1980.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho Dágua, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho Dágua, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** (Org.e apres.) Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e Educação Popular. 1. ed. Riode Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. In: VANNUCCHI, Aldo (org.). **Paulo Freire ao vivo**– gravação de conferências com debates realizadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba (1980 – 1981). Loyola: São Paulo, 1983.

FIORI, Ernani Maria. Primeiras Palavras. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

NOGUEIRA, Adriano. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana M. **Cartas à Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis (org.). 2. ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

TROMBETTA, Sérgio & TROMBETTA, Luís Carlos.Vocação ontológica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROMÃO, José E. Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica. Paulo Freire e a Sociologia da Educação. In: Teodoro, Antônio e Torres, Carlos. **Educação crítica e Utopia**. Perspectivas para o século XXI. São Paulo. SP. Cortez Editora, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. 4. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Paulo Freire; desesperançados; educação crítica.

PAULO FREIRE: ANDARILHANDO COM A UTOPIA, SUPERANDO SITUAÇÕES-LIMITES, CONSTRUINDO PONTES PELO DIÁLOGO

PERI MESQUIDA - PUCPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A trajetória de Paulo Freire como "andarilho da utopia", começa no Recife, passa pela América Latina e se estende pelo mundo, em uma cruzada pedagógica e de militância política em favor dos "condenados da terra". No seu primeiro texto escrito em 1957 para o I Congresso Nacional de Educação, que traz como título Educação nos mocambos, Freire já mostrava sua opção pela educação libertadora dos oprimidos que seria marca registrada da sua práxis pedagógica. Base de textos que viriam mais tarde, comoEducação e atualidade brasileira, Educação como prática da liberdade, Pedagogia do oprimido, Conscientização, e os demais que virão ao longo da vida, essa comunicação adianta conceitos a serem aprofundados nas obras que o seguirão, como consciência ingênua, intransitiva e consciência crítica, fundamentos, juntamente com o conceito de diálogo/dialógico, do método de alfabetização que leva seu nome. Fundou no Recife o Movimento de Cultura Popular, os Centros de Cultura Popular e os Círculos de Cultura, movimentos práticos de difusão da cultura, entendida como o produto da capacidade criativa do ser humano.

Mas, para criar, a mulher e o homem precisam ter consciência da sua capacidade de produzir o novo, incluindo a criação de uma nova sociedade, mais justa e humana. Isso implica a não se render aos determinismos e às situações que impõem limites à liberdade e à criatividade. Implica em ter sonhos acordados e fazer com que esses sonhos esperançosos se realizem pela atualização da utopia, pois esta é revolucionária, com poder para mudar o mundo. Não se render às situações-limites, vendo-as como desafios e obstáculos artificiais, não naturais, a serem superados pela viabilização do inédito: o inédito é viável.

A ação pedagógica proposta por Freire tem como fundamento e método – caminho que leva a alcançar o objetivo – o que ele chama de diálogo dialógico, que seria "um método ativo, dialogal, por isso crítico e critizador, somente pelo diálogo, que nascendo de uma matriz crítica, gera criticidade" (Freire, 1963, p. 12). O despertar da crítica que Paulo Freire defende está intimamente conectado com a capacidade dos humanos de se pronunciarem denunciando a "malvadez do sistema" e anunciando a realização dos sonhos sonhados, pois a "cultura do silêncio é um desses limites a serem superados.

A rigor, a "revolução" utópica realizada pelo diálogo, se faz pelo amor, pois "não há diálogo se não há um profundo amor pelo mundo e às mulheres e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (Freire, 1987, p. 80). A educação, vista a partir desse ponto de observação e de ação, se realiza na medida em que espalha essas "sementes" na terra fértil da inteligência, produzindo a práxis, isto é, a reflexão-ação, possibilitando a vitória sobre a cultura do silêncio e da imobilização. A educação é então, dinâmica, ativa, motor da libertação. Não é demais dizer que Mao-Tse-Tung (1975) propôs a Freire "ensinar às massas com precisão o que recebemos delas em confusão". Trata-se de uma prática educativa que parte de onde os (as) educandos (as) se encontram com um saber espontâneo e formado pelo senso comum, e fazer deste um saber científico, pela pedagogia dialogal da pergunta, nos círculos de cultura.

Paulo Freire, o andarilho da utopia, foi reconhecido na sua militância em favor da causa dos oprimidos, dos condenados da terra, semeando em cinco Continente a boa nova da educação

popular, da educação para a liberdade e a emancipação.Teorizando a prática e praticando a teoria, Freire mostrou que a liberdade e autonomia, podem ser valores universais e, portanto, verdadeiros inéditos viáveis. Mostrou ainda, que uma nova educação é possível, fundada no amor, na coragem de dialogar com o diferente, na solidariedade, esta como a antítese às pedagogias por competência, neoliberais e bancárias.

Referências

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo.In: Revista de Cultura da Universidade do Recife, abril-junho, 1963.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
MAO-TSE-TUNG. Le front uni dans le travail culturel. Paris : Ed. De Pôche, 1975.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Educação Crítica.

REFLEXÕES SOBRE O SILÊNCIO E O RECONHECIMENTO DAS MULHERES COMO SUJEITOS HISTÓRICOS EM PAULO FREIRE

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este ensaio tem como objetivo destacar a figura do educador Paulo Freire como intelectual, e, como tal, chamar a atenção para a capacidade que os intelectuais têm de se atualizar frente às questões do seu tempo. O lugar das mulheres em sua obra foi uma dessas questões que tomamos como exemplo neste texto para discutir como os intelectuais relacionam-se com a cultura de sua época, de seu grupo social e da própria sociedade onde estão inseridos. Trata-se de um excerto do capítulo Entre o silêncio e o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos: marcas culturais na trajetória intelectual de Paulo Freire e sua contribuição ao movimento feminista,publicado no livro Os Refugiados da Terra: uma problemática ético-política nas abordagens freireanas,organizado pelos participantes desta mesa.

Paulo Freire não escreveu sobre as mulheres ou mesmo sobre a condição oprimida das mulheres brasileiras. Influenciado por referenciais marxistas, centrou sua discussão nos pressupostos da dominação de classe e na educação como prática para a liberdade e para a autonomia dos sujeitos. Enfatizou a importância do ato de ler, enfocando não apenas o processo de escolarização, mas sobretudo, a potência política deste ato que permite ampliar o olhar e ler o mundo, reconhecendo-se como sujeito de uma realidade em permanente construção e autor de sua história.

Arriscamos, no entanto, esse exercício de pensar as mulheres a partir da ótica de Paulo Freire porque sua contribuição nos permite esse diálogo, não apenas porque a certa altura da vida, ele revê sua narrativa, buscando romper com a força da cultura machista presente na Língua Portuguesa, esta também um construto cultural, mas porque a pedagogia humanista que propõe excede qualquer limite de gênero, raça, etnia ou classe social. Ele fala da emancipação do ser humano como utopia de uma vida a ser vivida com dignidade e liberdade, fala do respeito pelo diferente, pelo outro e seus saberes.

Ao propor a leitura crítica da realidade, Paulo Freire enfatiza a importância da palavra como instrumento de transformação desta realidade. É essa dimensão de sua prática educativa que permite tantas leituras de sua obra, apropriando-se dela como uma possibilidade para transformar realidades tão distintas das que ele efetivamente abordou.

O caminho metodológico que empreendi para pensar esse texto está relacionado na própria estrutura do trabalho: primeiro, apresento Paulo Freire como intelectual católico, a partir do conceito de Jean-François Sirinelli; na sequencia, destaco a mudança de postura e o enfrentamento de Paulo Freire em relação às mulheres como sujeitos históricos; por fim, na terceira parte, abordo apropriações de Paulo Freire em duas experiências ligadas ao movimento feminista como um diálogo possível nessa direção.

Compreender Paulo Freire como intelectual, na perspectiva teórica de Jean-François Sirinelli, implica percebê-lo como ator no político, envolvido na disputa de projetos que incidem diretamente no campo da produção e mediação da cultura em uma dada sociedade. Nesse sentido, é preciso situar Paulo Freire em seu tempo histórico e perceber sua articulação com a sensibilidade ideológica compactuada por determinados grupos de sua época, assim como as ideias que acabaram por colocar em movimento, caracterizando uma determinada geração de intelectuais.

Ele se insere no entrecruzamento da produção intelectual dos nacionalistas da década de 1950, também chamados de isebianos históricos - considerando as influências recebidas por eles da geração anterior e das matrizes teóricas a que se filiavam, me refiro aqui ao grupo do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) – e do pensamento social católico, ligado, sobretudo, ao movimento de Ação Católica que se reconfigura, a partir dos anos de 1943, sob o modelo belga-francês, adquirindo uma preocupação com as questões temporais e engajamento na vida social.
O entrecruzamento entre essas duas frentes de produção intelectual estava assentada fundamentalmente em uma síntese teórica que articulava existencialismo cristão, culturalismo e personalismo nesses dois quadros de influência no pensamento de Paulo Freire e lhe permitiram sistematizar um corpus de conhecimento pedagógico profundamente alinhado a essa lógica, estabelecendo, a partir daí, uma frente de ação político-pedagógica.
As discussões de gênero não faziam parte do seu repertório teórico, nem de suas preocupações naquele momento, as quais, como já foi dito, estavam centradas em um "movimento de ideias que caracterizou os anos de 1950, notadamente a ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista". (PAIVA, 2000, p. 17). É nessa ambiência teórico-cultural que podemos compreender as formulações de Paulo Freire, assim como seus silenciamentos para algumas questões, como produto de um período da vida intelectual brasileira e de alguns grupos de intelectuais alinhados a uma agenda nacionalista, de cunho político-social que pensavam o todo, sem se dar conta das singularidades das partes.
A partir de uma forte crítica que seu livro Pedagoga do Oprimido recebeu das feministas norte-americanas, Paulo Freire Paulo Freire, entendendo o sentido da crítica, assumiu uma posição pública em relação a essa questão e sobre a necessidade de que a prática progressista e democrática precisa fazer as modificações que se pretende na realidade social e isso significa modificar também a linguagem, porque aí está uma relação de forças instituída que pode se caracterizar também como uma forma de opressão. É essa postura sensível a outras formas de opressão que permite reconhecer um diálogo entre a leitura de mundo de Paulo Freire, para além de do próprio Paulo Freire.
Foi essa compreensão, dos modos possíveis de ler as questões das mulheres sob a ótica freireana que me levou a me observar duas importantes experiências de construção da emancipação e do empoderamento feminino, inspiradas em Paulo Freire, a despeito da crítica que sua obra seminal recebeu pela linguagem sexista utilizada: bell hooks e o Instituto de Ação Cultural (IDAC).
O reconhecimento de bell hooks acerca da potencialidade do pensamento de Paulo Freire para pensar questões relacionadas às mulheres e às opressões de gênero é significativo, pois permite vislumbrar uma prática de apropriação que se identifica com um conceito do autor, sem engessá-lo, e mobiliza-o para pensar a sua realidade, que é também a realidade de muitas outras pessoas, como forma de ajustar o foco da lente para onde se quer olhar.
O sentido de trazer a experiência de apropriação dessa autora sobre o pensamento e a obra de Paulo Freire foi ilustrar caminhos possíveis de diálogo com o autor para pensar questões de gênero (e étnico-raciais, como também o faz bell hooks ao enfocar o feminismo negro).
Em relação ao Instituto de Ação Cultural (IDAC), fundado em Genebra, em 1971, por Paulo Freire e um grupo de brasileiros, dentre eles: Elza Freire (sua primeira esposa), Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, saliento o objetivo que tinha de aprofundar os estudos das práticas de Paulo Freire desenvolvidas no Brasil, antes do Golpe de 1964, mas ampliou suas ações e promoveu outras experiências significativas, como o projeto que envolveu mais de 500 mulheres e culminou no texto 'Feminizar o mundo' e em um filme, produzido pelas próprias mulheres do projeto, retratando suas vidas e seus conflitos (FREIRE, 2018)
Pode-se dizer que tanto a experiência de bell hooks quanto o projeto do IDAC com as mulheres,

inspiradas em Paulo Freire, reafirmam a educação como processo de humanização. O que também é possível perceber aplicado na própria vida de Paulo Freire e em sua prática. Um processo educativo que validou seu discurso sobre o ser humano como sujeito histórico, incompleto, que entende a necessidade de abertura para uma aprendizagem contínua como exigência da própria vida.

Por fim, encerro dizendo que retomar Paulo Freire nos tempos atuais, 50 anos depois da publicação de sua obra seminal – A Pedagogia do oprimido– significa, parafraseando o próprio Freire (2007), integrar-nos em nossa época histórica, apropriando-nos dela e de seus temas e reconhecendo nossa tarefa concreta. Considerar, portanto, possíveis contribuições freireanas para as pesquisas sobre as mulheres implica resignificar o conceito de opressão. Esse movimento é possível ao pensarmos que a leitura de um clássico passa, inexoravelmente, por sua atualização, por uma reinvenção que nos indica a força latente de sua atemporalidade. Como o próprio Paulo Freire adverte: "Quem quiser me ler e me por em prática, precisa me reinventar" (1996). Foi o que pretendemos fazer neste ensaio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida, São Paulo: Paz e Terra, 2018, Recurso Eletrônico (e-pub)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Entre o silêncio e o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos: marcas culturais na trajetória intelectual de Paulo Freire e sua contribuição ao movimento feminista. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida Orlando; MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir (Org). **Os Refugiados da Terra**: uma problemática ético-política nas abordagens freireanas,Curitiba: CRV, 2019 (no prelo)

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 231-269.

Palavras-chave: Diálogos; Gênero; Paulo Freire

OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NAS IES PUBLICAS DO PARANA

COORDENADOR(A): SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG

Eixo – Formação de Professores

O presente trabalho, pautado no perfil dos pedagogos e nas matrizes curriculares das Licenciaturas em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná (PR), é oriundo de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa sobre o Trabalho Docente – GEPTRADO, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. As integrantes do grupo, de diferentes instituições do estado, ao verem as condições da formação dos profissionais da educação instigaram-se a pesquisar sobre as características dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais na região Sul, particularmente no Estado do PR.

Para tal, realizou-se a análise documental dos Projetos de Cursos de Pedagogia (PPPs) de oito instituições públicas, sendo sete universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e uma universidade federal: Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Justifica-se a realização de tal pesquisa, no atual momento político do país, pela necessidade de apresentação de dados acerca da formação do pedagogo em Universidades Públicas, tendo em vista a organização existente nas instituições, bem como todo um processo de constituição das licenciaturas, que estimam questões tocantes à organização dos currículos, conteúdos, dissociação entre teoria e prática, fragilidade nos estágios e avaliações, perspectivas comuns nos projetos pedagógicos. A pesquisa teve por objetivo, voltar os olhos para a organização da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, possibilitando a compreensão do perfil profissional do pedagogo que as instituições objetivam formar.

O PERFIL DO PEDAGOGO E A MATRIZ CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG
THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG
FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ - UENP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho, pautado no perfil dos pedagogos e nas matrizes curriculares das Licenciaturas em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná (PR), é oriundo de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa sobre o Trabalho Docente – GEPTRADO, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. As integrantes do grupo, de diferentes instituições do estado, ao verem as condições da formação dos profissionais da educação instigaram-se a pesquisar sobre as características dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presenciais na região Sul, particularmente no Estado do PR.

Para tal, realizou-se a análise documental dos Projetos de Cursos de Pedagogia (PPPs) de oito instituições públicas, sendo sete universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e uma universidade federal: Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Justifica-se a realização de tal pesquisa, no atual momento político do país, pela necessidade de apresentação de dados acerca da formação do pedagogo em Universidades Públicas, tendo em vista a organização existente nas instituições, bem como todo um processo de constituição das licenciaturas, que estimam questões tocantes à organização dos currículos, conteúdos, dissociação entre teoria e prática, fragilidade nos estágios e avaliações, perspectivas comuns nos projetos pedagógicos. A pesquisa teve por objetivo, voltar os olhos para a organização da matriz curricular dos cursos de Pedagogia, possibilitando a compreensão do perfil profissional do pedagogo que as instituições objetivam formar.

A pesquisa consistiu na análise documental, pelo acesso digital aos PPPs, nas páginas eletrônicas das respectivas Universidades, com base no conteúdo que estava disponível ao público no mês de dezembro de 2017. Os PPPs foram impressos e analisados separadamente, a fim de verificar inicialmente: criação do curso, duração, carga horária de cada IES e o ano de reformulação de cada PPP. À partir da consulta aos PPPs se percebeu que Unicentro, Unioeste, UEM, UENP e Unespar possuem campus que oferecem o curso de Pedagogia, sendo assim, de oito projetos inicialmente, passamos a analisar treze PPPs.

Ao analisar os PPPs dos cursos de Pedagogia das IES públicas do PR, percebemos que, conforme informado no site da universidade, o curso mais antigo está em União da Vitoria, datado de 1961. O curso mais recente foi criado em 1998, em Londrina. Os dados mostram que a Pedagogia no PR está presente em todos os cantos do estado e traz uma longa história na criação das universidades estaduais. A carga horária dos cursos atende as DCNs (BRASIL, 2015), sendo que alguns cursos ultrapassam o proposto na lei. Isso também acontece com a duração do curso, perfazendo quatro anos para todos, com exceção da Universidade Federal do Paraná, que totaliza cinco anos. Percebemos, da mesma forma, que todos os cursos foram reformulados após as Diretrizes do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Três cursos possuem

a atualização de seus projetos posterior ao ano de 2015, o que se leva a presumir sua adaptação às DCNs da Formação de Professores (BRASIL, 2015). Assim sendo, a maioria dos cursos de Pedagogia das IES públicas do estado do PR está, provavelmente, considerando nova adequação no presente ano dos seus PPPs e matrizes curriculares. A pesquisa, desta forma, pode colaborar com o processo de reformulações ao sistematizar e divulgar as diferentes formas de se organizar o curso de Pedagogia no estado do PR.

Objetivos e perfis nos cursos de Pedagogia

Analisando os PPPs percebeu-se que, de acordo com a Instituição, a terminologia objetivos do curso de Pedagogia era apresentada nos textos sob diferentes enfoques. A leitura dos documentos demonstrou que as informações apresentadas acerca dos objetivos dos cursos e perfis de conclusão se complementavam e assim, a tabulação separada de dados não foi viável. Desta forma, analisou-se para qual atuação profissional as instituições pesquisadas estavam formando os acadêmicos. Partindo assim da compreensão que indiferente da nomenclatura, os PPPs buscam apontar quais eram os objetivos dos cursos.

O perfil esperado para os graduandos em Pedagogia nas IES do PR converge em alguns aspectos e se distancia em outros, sem trazer contradições entre as linhas mestras de sua construção. A identidade constituída de um Pedagogo crítico, criativo e ético é recorrente nas Universidades, em especial as que se intitulam com uma formação discente no materialismo histórico dialético, assim como a busca de um indivíduo que se situe e posicione-se sócio, histórico e culturalmente. Um ser que, além de dominar conhecimentos, se veja na condição e na responsabilidade de transformar saberes e por conta disso, se comprometer na formação de uma sociedade democrática e justa.

Na análise dos PPPs se evidenciou que, no que tange o perfil de conclusão e as áreas de atuação do Pedagogo, os documentos convergem em relação à docência na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) assim como na formação para na gestão escolar. A gestão não escolar é contemplada por nove cursos. A formação para a docência a nível médio é objetivada na modalidade normal por oito cursos, para o ensino profissionalizante por quatro PPPs. Quatro cursos tem como objetivo a formação de pedagogos para a atuação em assessoria educacional. Apenas dois cursos apresentam a atuação na Educação de Jovens e Adultos como foco da formação dos licenciados em Pedagogia.

Para o alcance da identidade almejada do Pedagogo os PPPs transitam, com diferentes terminologias, ao redor de uma mesma espinha dorsal do curso de Licenciatura em Pedagogia. Apontam a necessidade de uma formação inicial, com fundamentos para o ensino; uma formação densa acerca da docência na EI e anos iniciais do EF e um olhar acerca da gestão escolar.

A matriz curricular nos cursos de Pedagogia

A matriz curricular, expressa o conjunto de ideias e fundamentos considerados necessários para a aprendizagem e formação profissional do pedagogo. Desse modo, sua organização revela determinado modelo de formação profissional, caracterizado pelas articulações que se estabelecem entre os conteúdos, os saberes teóricos e os saberes práticos, ou seja, a matriz curricular é norteadora das práticas pedagógicas durante o processo formativo inicial do professor. Não compreendemos a matriz curricular como um conjunto de conteúdo ou justaposição de disciplinas, mas sim como currículo, pois sua organização não está isenta do processo de construção social, mas reflete a produção cultural, histórica e política. Sendo que nela estão presentes as ideologias que permeiam o processo formativo. É ainda espaço de aprendizagem e produção de saberes. De uma maneira geral os cursos apresentam a seguinte organização:

Quadro 01 – Análise das Matrizes Curriculares das IES Públicas no estado do Paraná

Universidade
Carga horária
Disciplinas
Organização da matriz curricular
UEM – Cianorte e Maringá
2340 horas
71
Eixos Integradores
Unioeste - Francisco Beltrão
3332 horas
31
Núcleos
Unioeste – Foz do Iguaçu
3348 horas
40
Matérias/disciplinas
Unioeste - Cascavel
3328 horas
31
Formação
Unicentro - Irati
3286 horas
39
Disciplinas
Unicentro - Guarapuava
3220 horas
33
Marcos referencias
UEPG
3498 horas
50
Áreas de conhecimento
UFPR
3200 horas
43
Contexto
Unespar - União da Vitória
3380 horas
36
Núcleos
UENP- Cornélio Procópio
3200 horas
44
Matérias ou áreas
UENP- Jacarezinho
3480 horas
39

Núcleos
UEL
3244 horas
46
Dimensões

Fonte: as autoras

Os cursos apresentam organização diversa entre si. A UEM apresenta oficinas pedagógicas, atividades culturais e artísticas e carga horária teórica e prática nas disciplinas. A Unioeste e UENP declaram o marco teórico. Cinco IES não retratam gestão educacional, e sim, políticas educacionais e organização do trabalho pedagógico. Uma IES tem a disciplina de produção de textual. O TCC da UFPR está fora da matriz curricular, com 100 horas.

Considerações finais

Pesquisar sobre e nas Universidades Públicas no PR, os cursos de licenciatura, que foram alvos de ataques e desmontes constantes nos últimos governos comprometendo a continuidade da carreira docente e a oferta e qualidade da Educação Superior pública no país, é um ato de resistência e de certeza de que, pela educação, são possíveis mudanças e avanços com pesquisas.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas no PR transitam em diferentes cargas horárias, quantidade de disciplinas, assim como por organizações curriculares distintas. Entretanto, é comum os objetivos dos cursos e perfis de conclusão dos Pedagogos, que tem sua formação predominantemente pautada para a docência na EI e Anos Iniciais do EF, bem como para a Gestão Escolar no Paraná.

A pesquisa evidenciou que três cursos de Pedagogia nas IES públicas no PR realizaram a reformulação dos cursos após as DCNS de Formação de Professores (BRASIL, 2015). Assim, o trabalho traz elementos para as análises e discussões de adequação dos PPPs das demais Universidades, ao apresentar a amplitude de organizações curriculares e organizações dos cursos de Pedagogia no estado do Paraná.

Referencias

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015.

Palavras-chave: Matriz curricular; Curso de Pedagogia; Forma

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

MELISSA RODRIGUES DA SILVA - UEPG
FABIANA ANDRÉA BARBOSA KASTELIJNS - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho objetiva contribuir com a discussão sobre o estágio curricular supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas no estado do Paraná, visando compreender a maneira que se estruturam, bem como perceber como contribuem para a formação do pedagogo atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia de 2006 ou de 2015. Para tanto, apresentamos dados de como os cursos de Licenciatura em Pedagogia estão organizados nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade do Norte do Paraná (UENP), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), incluindo campus destas universidades em cidades circunvizinhas, portanto foram analisados treze Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia.

Devido à abrangência da pesquisa, optou-se pelo acesso digital aos PPCs de Licenciatura em Pedagogia das referidas universidades. Assim, a análise foi feita com embasamento no documento que estava disponível ao público no mês de dezembro de 2017, data em que se iniciou a coleta de dados.

A análise documental permitiu conhecer os PPCs e inferir que a maioria dos currículos ainda estão balizados pelas DCNs de 2006 e apenas três pelas de 2015. Provavelmente, pela data dos acessos, a maior parte das universidades estaria em processo de reformulação dos currículos. Feito isso, optou-se por buscar entender como ocorre a organização dos estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia no estado, justamente por compreender a relevância destes na formação docente.

A organização do estágio nos cursos de Pedagogia

Sabe-se que o estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, portanto, alguns aspectos são peculiares em sua organização e efetivação. Zabalza (2014) aponta que o estágio é a possibilidade de aprendizado do exercício de funções referentes à futura profissão e que possibilita visualizar e problematizar em campo de atuação os conhecimentos teóricos abordados no decorrer dos cursos.

Para Ghedin (2015) o estágio supervisionado pode ser visto como um momento ímpar no processo formativo, pois oportuniza ao aluno a observação, a pesquisa, a problematização, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas, de fundamentos que as permeiam, bem como a possibilidade de superação das problematizações feitas. Além disso, a forma como as universidades organizam seus estágios externaliza as concepções de formação, de práxis e as intencionalidades destas, contribuindo para promover o desenvolvimento profissional dos futuros pedagogos.

Tendo tais referenciais teóricos como aporte, foram analisados os doze PPCs. A busca se deu a partir das seguintes categorias: concepção de estágio, carga horária e as disciplinas na matriz curricular sobre estágio.

Concepção de estágio: Dentre os doze PPCs analisados, encontramos a concepção de estágio em sete documentos, são eles: da UFPR, UEPG, UEL, UNIOESTE de Francisco Beltrão e de Foz do Iguaçu, UENP e UNESPAR, que definem a concepção da disciplina, bem como descrevem sobre o processo que se faz no decorrer da efetivação e também da importância da articulação com as demais disciplinas do curso. A UEM faz menção curta de que o estágio é como um eixo integrador das práticas pedagógicas de formação. A UNICENTRO de Guarapuava descreve sobre como os estágios devem ser organizados, desde as observações, intervenções, avaliações, etc. A UNIOESTE de Cascavel e a UNICENTRO de Irati não mencionam sobre concepção de estágio no corpo do PPC e por fim no documento da UENP encontramos no regulamento as finalidades estágio.

Carga horária: Apesar de ter bem definido nos documentos norteadores do curso sobre a carga horária obrigatória dos estágios, a apresentação que está posta nos PPCs se mostra complexa. Na maioria das universidades a carga horária que está na matriz curricular não condiz com o que está posto nas ementas. Algumas matrizes colocam a disciplina de estágio como "orientação de estágio", "prática de ensino sob forma de estágio supervisionado", não deixando clara a especificidade da disciplina, algo que também não fica claro nas ementas.

Outro aspecto que chama a atenção é que na matriz curricular aparece uma carga horária, na descrição do PPC outra e no fechamento total da matriz operacionalizada outra. Mesmo diante de uma leitura minuciosa, seguida de somatórias, ainda é ambígua a definição da carga horária das disciplinas, a divisão e a organização dos estágios em algumas universidades.

Pôde-se perceber que a carga horária dos estágios curriculares nos PPCs variam entre 300 a 480 horas, sendo que a mínima se refere à UNESPAR e a máxima à UFPR. Mais uma diferença se dá na divisão dos estágios, 34 estão sendo ofertadas em regime anual e 11 em regime semestral. A UEM é a instituição que desenvolve todas as disciplinas de estágio em regime semestral. A UNICENTRO de Irati oferece três disciplinas semestrais e a UEL uma.

Disciplinas: Tendo em vista que as nomenclaturas das disciplinas de estágio das universidades são diversas, o foco de análise esteve na etapa de ensino em que os estágios se efetivam, se é docência ou gestão, e se a gestão é escolar ou não escolar. Em algumas universidades foi identificado no segundo ano do curso a disciplina de Prática de Ensino sob forma de estágio. Como a busca foi pelos estágios nos PPCs, esta disciplina será considerada na amostra, pois se entende que também cumpre a função de aproximação dos futuros pedagogos dos campos de atuação.

Foram identificadas nove disciplinas de estágio: Docência e Gestão na Educação Infantil, Docência e Gestão no Ensino Fundamental, Gestão não escolar, Gestão escolar, Docência na Educação Infantil, Docência no Ensino Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Prática de Ensino sob forma de Estágio.

Duas universidades têm o maior número de disciplinas que envolvem estágios: UNIOESTE Foz do Iguaçu e UNESPAR. Quatro universidades, UENP de Cornélio Procópio, UNICENTRO de Irati, UEL e UEM apresentam na matriz curricular quatro disciplinas que envolvem estágio. As demais universidades têm as matrizes que menos fragmentam os estágios, ou seja, dividem em apenas três disciplinas.

Considerações finais

Esse olhar permitiu perceber que as universidades, na tentativa de abarcar as possibilidades de atuação postas nas DCNs (2006), as quais apontam que os cursos de Licenciatura Pedagogia deveriam ter 300 horas para estágio curricular supervisionado (prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar também outras áreas específicas, de acordo com o projeto de cada instituição), buscaram trazer diferentes possibilidades de contato com campos de atuação.

Acerca dos dados expostos, pôde-se comprovar que, no Paraná, o curso tem maior enfoque na formação para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que converge com as DCNs (BRASIL, 2015), sem deixar de atender, também, ao posto na legislação anterior.

Algumas questões merecem destaque em relação ao estágio nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio e no EJA. Este é componente curricular em uma universidade apenas, enquanto aquele tem carga horária prevista em quatro universidades do estado do Paraná. Contudo, a legislação vigente, que deveria nortear as composições curriculares, sequer faz menção à atuação do pedagogo nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, sendo previsto somente no artigo 8º das DCNs de 2006.

Analisando os PPCs, constatamos que os documentos trazem elementos relevantes às reflexões que permitem alargar o campo crítico sobre o estágio, a relação teoria e prática e a formação de professores. Pôde-se perceber que a atual organização se distancia da proposta por Pimenta e Lima (2019, p.15), a qual considera "[...] o estágio como eixo articulador de todo o curso [...] objetivando a consolidação da práxis educativa do futuro professor."

A leitura dos documentos demonstrou que as informações apresentadas silenciam sobre o cotidiano da escola, fragmentando o processo de aprendizagem da docência e contribuindo para uma formação distante do ato reflexivo acerca do contexto pedagógico, contribuindo, ainda, para dicotomizar as atividades teóricas e práticas no decorrer do processo de formação inicial dos Pedagogos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de Julho de 2015.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA. Selma. G. LIMA, Maria S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação. V. 24 e 240001, 2019.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Curso de P

A GESTÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO PARANA

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI
FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO - SME PONTA GROSSA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Foi através das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), que a formação para a gestão educacional mudou significativamente, quando se extinguiu as habilitações para o campo da gestão, buscando assim o rompimento com a fragmentação do trabalho do pedagogo. As DCNs do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), define a gestão educacional em um sentido democrático e ampliado considerando a complexidade do trabalho pedagógico.

Em 1º de julho de 2015 aconteceu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015), que merece destaque, pois, a proposta traz que em todas as licenciaturas aconteça a formação do gestor educacional. No parecer que aprovou as Diretrizes, é mencionado que o licenciado necessita estar apto para a "atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica" (BRASIL, 2015, p.25). Isso caracteriza para o curso de pedagogia um desafio, uma perda considerável de campo de trabalho, pois até então a atuação na gestão das instituições era destinada exclusivamente aos licenciados em pedagogia.

A gestão educacional é uma constituição histórica, resultado de um longo processo de transformação da sociedade. Reveste-se de contradições e é alvo constante dos interesses políticos e de mercado. Destarte, as políticas de gestão não são neutras, mas articulam-se ao sistema econômico. A fim de compreender as condições de formação do gestor nas Instituições Ensino Superior públicas do estado do Paraná, essa pesquisa se propõe a uma análise documental com base nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de treze instituições, analisamos a carga horária, a ementa e o referencial teórico das disciplinas voltadas para a formação do gestor. Assim consideramos as seguintes IES: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM)- Maringá e Cianorte, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)- Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)- Irati e Guarapuava, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)- Jacarezinho e Cornélio Procópio, e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Com o protagonismo da gestão democrática no final da década de 1990, surgem novas perspectivas para a gestão educacional, mas também emergem novos desafios, os quais exigem do gestor conhecimentos diferenciados. O gestor deverá ao fim da formação inicial, estar preparado para atuar tanto nas dimensões pedagógicas, como nas administrativas, consciente do caráter político presente em suas ações, e do impacto de suas decisões, que podem possibilitar a articulação de mudanças significativas para a sociedade.

Se faz necessário uma reflexão constante sobre a formação do gestor educacional, esse sujeito se responsabilizará pelos processos formativos no interior das escolas, bem como em espaços educacionais não-escolares, os quais possuem demanda em expansão.

A Formação do gestor nos cursos de Pedagogia

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) prevê que sua estrutura curricular deverá ter carga horária mínima de 3.200 horas. No que diz respeito, a gestão escolar, as Diretrizes propõe o estudo dos princípios sobre a gestão democrática, o planejamento, a avaliação de processos educativos em espaços escolares ou não, investigação no âmbito da gestão em diferentes instituições e vivências práticas (BRASIL, 2006). Para análise da formação do gestor, consideramos as disciplinas com base nas ementas que retratam as temáticas sobre gestão.

Entres as IES analisadas, destacamos a UFPR que apresenta a maior carga horária destinada para a formação do gestor, sendo 750 horas que corresponde a 23,43% da carga horária total do curso. As 750 horas se dividem em 510 horas de disciplinas para a formação do gestor e 240 horas em estágio supervisionado em gestão.

Cabe considerar que as disciplinas envolvem as temáticas sobre a dimensão histórica, legal e política da educação, bem como do trabalho do Pedagogo; a organização e gestão da educação básica; Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educacionais não escolares; Avaliação do processo educacional; O campo curricular educacional; A função da escola básica e o pedagogo como articulador do trabalho pedagógico.

Sobre o estágio voltado para a formação do gestor na UFPR, identificamos a investigação e a problematização do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea.

A UENP com campi no município de Jacarezinho- PR, apresentou a menor carga horária nas disciplinas que envolvem a formação do gestor, sendo 360 horas que garantem 10,34% do total do curso voltadas para a formação desse profissional. Nesse caso, as 360 horas estão locadas nas disciplinas que discutem as seguintes temáticas: Enfoque histórico, legal e político da educação brasileira; A organização do trabalho na escola; Projeto político-pedagógico; A função social da escola; Avaliação: fundamentos históricos, sociológicos e metodológicos; Princípios, fundamentos e procedimentos do planejamento de ensino, do currículo e da avaliação; Gestão escolar, qualidade do ensino e fins da educação; Gestão, Organização e Políticas para a Educação Infantil.

Ressaltamos que a UENP em Jacarezinho- PR não apresenta estágio supervisionado voltado para a formação do gestor. Dessa forma, observamos no projeto do curso, pouca importância destinada ao estágio curricular no processo de formação do gestor, podendo assim, apresentar uma fragilidade na constituição e no desenvolvimento da identidade profissional. Entendemos o estágio como um espaço privilegiado para prover aos discentes saberes que envolvem especificidades do trabalho do gestor.

A Unioeste de Cascavel apresenta 476 horas para a formação do gestor, logo resulta em 14,30% da carga horária total do curso destinada para a formação desse profissional. No entanto, a IES possui a menor carga horária das disciplinas teóricas na comparação com os outros cursos estudados, sendo assim 272 horas para a fundamentação nas seguintes temáticas: Teorias que embasam as organizações e suas implicações para a organização administrativa e pedagógica da escola; A concepção de Estado em autores liberais e marxistas e sua relação com a organização da escola pública estatal; Compreensão das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a atuação do pedagogo na organização do trabalho administrativo e pedagógico da escola.

A atuação que o gestor desenvolve no espaço escolar precisa estar pautada por finalidades educativas. Para tanto, faz-se necessário que a formação inicial desse profissional fundamente seu trabalho em uma sólida compreensão teórica, pois é na formação inicial que o futuro profissional entra em contato com conceitos e saberes próprios de sua categoria.

Considerações finais

Ao expandir o campo de atuação dos egressos dos Cursos de Pedagogia, se faz necessário o estabelecimento de padrões curriculares que permitam e assegurem essa complexa formação. Com a exclusão das habilitações do currículo dos Cursos de Pedagogia na tentativa de desfragmentar o trabalho nas escolas, deu-se origem a um grande leque de possibilidades de atuação, com isso, os currículos das instituições de ensino superior tornaram-se bastante heterogêneos.

A falta de clareza sobre as atribuições dos pedagogos, decorre de uma falha formação inicial no curso de pedagogia, o qual não os prepara para o grande número de atividades para as quais são habilitados. Gatti (2014), confirma ao apontar que "Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica". (GATTI, 2014, p.42).

A complexidade dos contextos educativos atuais não permite afirmar que o licenciado em pedagogia chega ao campo de trabalho com os conhecimentos necessários para a atuação, seja ela de docência em sala de aula ou para atuar na gestão. Muitos dos conhecimentos necessários, o egresso do Curso de Pedagogia irá desenvolver em sua prática.

Referencias

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRZEZINSK, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

DURLI, Z. O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: Concepções em Disputa. 2007. tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Cataria. Florianópolis.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, n. 100, 33-46. 2014.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Curso de Pedagogia, Forma

AS SOMBRAS DA VIDA MODERNA E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES (AS): EM BUSCA DO OLHAR FILOSÓFICO, ESTÉTICO E PEDAGÓGICO

COORDENADOR(A): MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL

Eixo – Formação de Professores

A partir das contribuições do pensamento de Theodor Adorno e outros autores da Teoria Crítica de Sociedade, este texto constitui-se na tentativa de refletir sobre o contexto social vigente e a configuração do modelo de racionalidade no processo formativo docente, em busca do olhar filosófico, estético e pedagógico. Para essa discussão utilizamos os fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade e de leituras que dialogam com essa vertente teórica e, ainda, das leituras relacionadas aos grupos de estudo e projetos em desenvolvimento: GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica e do projeto de pesquisa "Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado". Ao Projeto de Pesquisa intitulado"Formação do Professor de Arte: uma Construção Permanente" em consonância com o GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação) e ações do projeto "Rede Arte na Escola e, por fim, com o projeto de Ensino e Pesquisa "Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil à Luz dos Documentos do Ministério da Educação" todos oriundos da Universidade Estadual de Londrina.
A preocupação é acompanhar o movimento do pensamento dos autores da Teoria Crítica acerca do tema e, a partir disso, construir nosso próprio percurso no sentido de compreender a formação de professores à luz da capacidade de resistência à barbárie tão bem explicitada nesse cenário atual marcado pela Indústria Cultural e instrumentalidade da razão pelas lentes da filosofia, da estética e da pedagogia.
Nesse sentido, o primeiro texto intitulado "Semiformação E A Cegueira Docente: É Possível Encontrar A Luz?" objetiva refletir sobre o processo de semiformação de professores no contexto social vigente, bem como pensar nas novas formas do modelo de racionalidade no processo formativo docente com vistas ao processo de resistência à barbárie.
O texto dois – "Formação De Professores De Arte: A Estética E O Caminho Para O Esclarecimento" – tem o objetivo de contribuir para reflexão acerca da formação estética de professores de artes visuais e do processo criador na docência e ensino-aprendizagem, em tempos de obscuridade. Aspira auxiliar na reflexão sobre o ensino da arte e, por consequência para o conhecimento sobre a arte a fim de que mergulhados na experiência artística da humanidade os indivíduos possam criar novas imagens no caminho para a compreensão estética.
E o terceiro texto "Dilemas Do Ofício De Professor Para A Infância Em Tempos De Políticas Públicas Obscuras: É Possível Autonomia Pedagógica?" constitui-se num ensaio de reflexão e tem como objetivo problematizar os dilemas do ofício de professor, a expropriação da experiência formativa e sua simplificação em tempos de políticas consideradas obscuras. Pretendemos nesta discussão, trazer a tona uma provocação sobre a possibilidade de empobrecimento da autonomia pedagógica presente na Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil - BNCC. Uma provocação acompanhada do inquietamento que produz a sensação de uma impotência intelectual que intriga: Ainda é possível a autonomia em todo seu sentido no campo da prática educativa, contrapondo-se à simplificação do trabalho docente presente nas políticas públicas atuais?
As discussões dos textos que compõe a mesa leva-nos ao processo de compreensão dessa

realidade atual que, de certa forma, está envolvida pela tecnificação do conhecimento e para as tendências de desaparecimento da figura do indivíduo autônomo e reflexivo em função do poder cego dos coletivos que são estabelecidos pelos padrões da sociedade industrial e mercantilizada, implicando de maneira efetiva nos campos formativos, quando professores (as) se reduzem ao processo de adaptação e reprodução do conhecimento, gerando a própria reprodução da barbárie (ADORNO e HORKHEIMER, 1995).

Nesse sentido, a proposta da mesa é ampliar o horizonte de reflexão em torno da temática central em sintonia com as demais subtemáticas envolventes, uma vez que a indústria cultural e a tecnificação da cultura adquiriram grau elevado de sofisticação e de penetração no Brasil e nos demais no que tange a formação de professores. É importante registrar que tal conceito foi formulado por Horkheimer e Adorno (1995) tendo como referência o desenvolvimento do capitalismo monopolista nos países da Europa e nos EUA.

A educação e formação contemporâneas, ao priorizarem aspectos que se assentam na racionalidade instrumental, contribuem para a implementação da tendência presente no projeto do Esclarecimento que, segundo os frankfurtianos, tem promovido a regressão da humanidade à barbárie.

Referências

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**.Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

SEMIFORMAÇÃO E A CEGUEIRA DOCENTE: É POSSÍVEL ENCONTRAR A LUZ?

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Que importa (...) a linha do horizonte? – O que eu vejo é o beco. (Manuel Bandeira, 1974, p. 228)

No território da comercialização do conhecimento e da informação, ninguém é imune a semiformação. Os indivíduos são minados por esse "espetaculoso" mundo da sedução e do convencimento pelo processo da semiformação (Halbbildung)que é a determinação social da formação, tendo como porta-voz a propagação da Indústria Cultural e a instrumentalização da razão. Mesmo diante de tal espetáculo da técnica, prevalece um certo sentimento geral de temor, desilusão e o enterro da razão crítica.

A tecnificação do conhecimento contribui para as tendências de desaparecimento da figura do indivíduo autônomo e reflexivo em função da cegueira diante dos padrões esmagadores da sociedade industrial mercantilizada e, pela defesa, o indivíduo opta por afastar-se do que é estranho com a adaptação ao que está posto socialmente. Há uma certa ilusão de progresso que demanda da própria reprodução da barbárie e, por que não da própria educação danificada. É estarrecedor que mesmo com as condições objetivas de eliminação da fome da face da terra, ao invés disso, o que observamos é a reprodução da miséria e da barbárie. Segundo o autor: "possuímos o aparato técnico que nos capacita a atingir finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém, acostumamo-nos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades" (ZUIN, 1999, p.07).

Á luz dos fundamentos da Teoria Crítica de Sociedade, este texto constitui-se na tentativa de refletir sobre o processo de semiformação de professores no contexto social vigente, bem como pensar nas novas formas do modelo de racionalidade no processo formativo docente. Para essa discussão utilizamos Adorno (1993, 1995), Adorno e Horkheimer (1995), Horkheimer (2002) em sintonia com as leituras secundárias vinculadas ao GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica e do projeto de pesquisa "Semiformação e educação no contexto da sociedade danificada: para além do território demarcado" da Universidade Estadual de Londrina.

A preocupação é acompanhar o movimento do pensamento dos autores da Teoria Crítica acerca do tema e, a partir disso, construir nosso próprio percurso no sentido de compreender a formação de professores à luz da capacidade de resistência à barbárie tão bem explicitada nesse cenário atual marcado pela Indústria Cultural e instrumentalidade da razão. Essa realidade contribui para as tendências de desaparecimento da figura do indivíduo autônomo e reflexivo em função do poder cego dos coletivos, implicando de maneira efetiva nos campos formativos, quando professores (as) se reduzem ao processo de adaptação e reprodução do conhecimento, gerando a própria reprodução da barbárie.

No tocante a experiência formativa atual, esta estereotipia da modernidade está presente na organização dos espaços e tempos escolares, seja na organização dos componentes curriculares, seja nos recursos didáticos tecnológicos, num incentivo ao aprimoramento do trabalho pedagógico que se destina a tornar a aprendizagem mais rápida e eficiente, retirando, no entanto, seu caráter formador e crítico.

Mediante esse processo analítico do conhecimento e do ensino, percebemos que o processo

educacional, nesse sentido, fica restrito à aplicação de técnicas e a experiência do pensar é minimizada e limitada, reduzindo-se à utilidade, como afirma Adorno (1993, p.129) "enquanto as escolas treinam os homens no discurso, como também nos primeiros auxílios às vítimas dos acidentes de tráfego e na construção de planadores, os instruídos tornam-se cada vez mais mudos". Há a evidência de uma educação que, permeada pelas teorias modernas de aprendizagem, conduzem seus alunos para o ensino prático em substituição aos fundamentos teóricos do saber. O conhecimento petrificado de muitos professores (as), privilegia, nesse sentido, a inculcação de habilidades, provocando uma atuação sem consistência teórica fundamentada na crítica e na emancipação do conhecimento.

Os profissionais são envolvidos por processos semiformativos com uso de "receituários" que se traduzem em técnicas eficazes para "solucionar" os conflitos e tensões educacionais. De fato, a semiformação não se confina meramente ao espírito (intelecto), adultera também a vida sensorial com a propagação de uma certa racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional.

O antídoto para a semiformação e barbárie consiste na ênfase sobre a capacidade individual de reflexão, autodeterminação e não-participação (ADORNO, 1995, p.125), ou seja, conduz-nos no processo de compreensão da necessidade imperiosa de resistência individual ao poder cego dos coletivos. O imperativo de desbarbarização é a possibilidade dialética de reverter o quadro em que os processos semiformativos tornam-se lócusde assujeitamento e acomodação ao status quoe, desse modo, necessita dedicar-se a um esforço de autorreflexão que possa reverter sua recaída na barbárie.

Referências

ADORNO, T.W. **Mínima moralia:reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação.Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. 2. ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BANDEIRA, M. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e Educação**:o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

Palavras-chave: Semiformação. Educação. Professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: A ESTÉTICA E O CAMINHO PARA O ESCLARECIMENTO

CÂNDIDA ALAYDE DE CARVALHO BITTENCOURT - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nosso objetivo é contribuir para reflexão acerca da formação estética de professores de artes visuais e do processo criador na docência e ensino-aprendizagem, em tempos de obscuridade. Aspiramos auxiliar na reflexão sobre o ensino da arte e, por consequência para o conhecimento sobre a arte a fim de que mergulhados na experiência artística da humanidade os indivíduos possam criar novas imagens no caminho para a compreensão estética.
Embasados na Teoria Crítica da Sociedade e leituras vinculadas ao projeto de Pesquisa intitulado"Formação do Professor de Arte: uma Construção Permanente" da Universidade Estadual de Londrina em consonância com o GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação) e ações do projeto "Rede Arte na Escola", visamos refletir o processo de formação do professor de arte que atua nas escolas estaduais de Londrina. ena sua formação.
A pesquisa apontou a importância das ações do projeto "Rede Arte na Escola", naformação continuada organizadas na forma de cursos, eventos e grupos de estudos. Os cursos elaborados a partir de demandas levantadas junto aos professores e os grupos de estudos, constituem-se, em nossa avaliação, em espaço privilegiado para a formação continuada. A pesquisa revela, também, que as trocas de experiências e discussões são as principais contribuições e que a relevância destes encontros está no fato de os professores poderem pensar em grupo e compartilhar o refletido, o previsto e o vivido visando à transformação de sua prática docente.
Com isso, o professor pode realizar o que Perrenoud (1997) chama de releitura da experiência, em queo professor se torna um pesquisador, um investigador de seu próprio trabalho.Os dados revelam que um número significativo de professores conhece e utiliza os materiais educativos do Arte na Escola, mas afirmam sentir dificuldades para trabalhar com a Arte contemporânea.
Outro aspecto abordado na pesquisa se refere à relação entre educação, política e arte, pois os professores afirmam que a relação promove um cidadão consciente, crítico; entretanto, percebemos incoerência nas respostas, verificando-se a falta de politização dos professores que não conseguem argumentar sobre a relação existente entre os três aspectos.
Adorno (1998) ao se manifestar sobre a arte e a estética defende que as mesmas participam do abrangente contexto histórico, social e político e dessa forma, aproximam-se do pensamento dialético necessário para a busca do esclarecimento.
Nesse sentido, Adorno (1997, p. 25-26), que defendeu uma tese de livre docência sobre Kierkegaard, ao afirmar que "a dialética das coisas é justamente, para Kierkegaard, uma dialética da comunicação", defende a ideia de que o filósofo dinamarquês acredita que "o estético no homem é aquilo mediante o qual o homem é imediatamente o que é; o ético é aquilo mediante o qual chega a ser o que será. Quem vive o estético, e por meio dele, para o estético, vive esteticamente" (NASCIMENTO, 2001, p. 113). Para Nascimento, Adorno ao desenvolver seu pensamento sobre estética, fala de um duplo caráter da arte: "o ser humano que participa da experiência estética remete-se não só ao mundo empírico, isto é, ao campo concreto das obras de arte, mas também à intimidade do sujeito pensante. É da necessidade de articulação entre essas duas dimensões que se apresenta, enfim, 'a dialética da comunicação', conforme propõe Adorno" (NASCIMENTO, 2001, p. 113).
A "dialética da comunicação", presente no pensamento de Adorno, aliada à ideia kantiana de

liberdade, permeia a "teoria estética", pois, para ele, a "a arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade" (ADORNO, 2001, p. 12), comunicando, na forma de denúncia, de protesto e de anúncio, as contradições da realidade social e política. A força social das obras de arte se traduz, também, no fato de que elas podem ser instrumentos de anúncio de uma realidade diferente daquela que é objeto do seu protesto: "a arte é a manifestação da dialética social do universal e do individual através do espírito subjetivo...As lutas sociais, as relações de classe imprimem-se na estrutura das obras de arte e os artistas, ao trazerem para a obra de arte as antinomias sociais, assumem a sua função social" (ADORNO, 1988, p. 260). Percebe-se que a obra de arte se relaciona com a realidade histórica, política e social em que foi produzida. Nossa reflexão volta-se para a formação estética do professor de arte e de seus alunos que, pode ser ampliada e permeada por um pensamento crítico e reflexivo. Compreendemos a necessidade de contribuição do professor de arte para ampliação da experiência estética dos alunos, proporcionando aos mesmos o acesso aos conhecimentos artísticos da humanidade sobre arte a fim de incentivar a criação de imagens, reelaborando dessa forma, no seu processo criador, novas possibilidades e caminhos para encontrar o esclarecimento.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética.Lisboa**: Editora Edições 70, 1988.

ADORNO, Theodor W. **Kierkegaard.Konstruktion des Ästhetischen**.Frankfurt: Suhrkamp, 1997.

ADORNO, Theodor W. A Arte é Alegre? In: RAMOS DE OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares e PUCCI, Bruno (orgs.). T**eoria Crítica, Estética e Educação**.Campinas: Autores Associados,2001.

NASCIMENTO, Amós. De Kierkegaard à Dialética da Comunicação:transformação da estética, ética e religião na "Habilitation" de Theodor Adorno. In: RAMOS-DE- OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares e PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria Crítica, Estética e Educação.Campinas**: Autores Associados,2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**:perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Palavras-chave: Arte. Formação de professores. Esclarecimento.

DILEMAS DO OFÍCIO DE PROFESSOR PARA A INFÂNCIA EM TEMPOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS OBSCURAS: É POSSÍVEL AUTONOMIA PEDAGÓGICA?

ANILDE TOMBOLATO TAVARES DA SILVA - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto constitui-se num ensaio de reflexão e tem como objetivo problematizar os dilemas do ofício de professor, a expropriação da experiência formativa e sua simplificação em tempos de políticas consideradas obscuras. Pretendemos nesta discussão, trazer a tona uma provocação sobre a possibilidade de empobrecimento da autonomia pedagógica presente na Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil - BNCC. Uma provocação acompanhada do inquietamento que produz a sensação de uma impotência intelectual que intriga: Ainda é possível a autonomia em todo seu sentido no campo da prática educativa, contrapondo-se à simplificação do trabalho docente presente nas políticas públicas atuais?
Buscamos apoio na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade e leituras vinculadas ao projeto de Ensino e Pesquisa da UEL:Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil à Luz dos Documentos do Ministério da Educaçãoque nos trazem cada um, a sua maneira, e dentro de suas particularidades pontos convergentes para pensar esta questão e acompanhar o movimento atual que se instaura na noção moderna de infância que foi incorporada nas políticas públicas, nos discursos educacionais, para dentro dos muros da escola e no ofício do professor. Discursos que vão associando-se à novas ideologias e novas práticas pedagógicas, aos esquemas de racionalidade que nada mais são do que sistemas de ideias que permitem redefinir a concepção do que é ser criança e introduziram ao mesmo tempo, novos aparatos para controle e regulação da prática pedagógica.
Vale ressaltar que a prática pedagógica deve ser o vocabulário material da escola e, desafia o ofício de professor de não apenas anunciar uma simples meta ou tarefa docente, mas começar um caminho que só será possível, caminhando. Como afirma Larrosa (2018: p.27) “um vocabulário material da escola deveria fazer a escola falar, deveria ser capaz de fazer com que a escola diga alguma coisa sobre o que ela é” e acrescentando, pra quem ela é. E é assim que se inicia uma caminhada de diálogos e reflexões.
No tocante ao caminho que se desvia num empobrecimento da autonomia do ofício do professor, apontamos a elaboração Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil – BNCC, que se apresenta como um documento normativo que pretende informar, estabelecer a qualidade na educação básica brasileira. Tornou-se agente de uma demanda urgente e, que se impôs cercada pela falta de reflexões sobre as mudanças de um tempo, em que vozes (professores e alunos) foram caladas, desconsiderando os contextos sociais, culturais e econômicos de um país tão plural como o nosso. Embora o documento afirme que “as instituições precisam conhecer e trabalhar com as culturas plurais...”(p.56), também afirma que “as interações devam ser mediadas pela ação do professor/a atento/a e sensível.”(p.56) (grifo nosso). É possível vislumbrar, nestas palavras algumas perdas quando refletimos sobre a ideia de que as diferenças culturais podem adquirir nuances de acordo com quem classifica o chamado diferente, ficando ao sabor de rumos políticos, que podem retroceder práticas e conquistas nos campos educacionais para a Educação Infantil.
Em tempos de propostas políticas em que prevalece a “desideologização” de conteúdos e que consideram a escola como um local neutro, fica mais difícil a autonomia pedagógica. Vivemos a vida como se não fosse nossa, sem entender o que se passa em nossa volta. O professor

também age como se a atividade pedagógica não fosse dele, mas fabricada fora dele e, portanto, sem sentido como algo que se vende no mercado como qualquer outra mercadoria num processo de reprodução da ideologia presente nos documentos legais. Fica a sensação de solidão, desalento, desencanto. O ofício de professor se anula e não consegue dialogar nem refletir. As palavras que temos são insignificantes, desvalorizadas e banais e por isso, não se pode mais elaborar experiência efetiva na prática pedagógica, porque a mesma perde o sentido em ser transmitida, sendo somente reproduzida conforme estabelecido nas políticas públicas impostas. Os dispositivos presentes nos documentos orientadores da Educação desfacelam ou esfacelam? a prática pedagógica e infantilizam o ofício de professor.
Seguindo a análise de Agamben (2005), podemos dizer que nós, professores, somos e empurrados para uma sensação que vai se naturalizando na educação moderna onde só nos resta o papel de "explicador" de saberes, pois ficamos limitados no processo de análise crítica do conhecimento adquirido e reproduzido nos documentos que nos orienta. Por mais que a educação defenda as possibilidades para que tenhamos como meta o pensamento reflexivo e transformador, somos subjugados por esse processo naturalizado da vida moderna que domina e expropria nossa capacidade criadora e reflexiva. Nesse sentido, é imprescindível pensar se a função da educação se apresenta ainda como função de promover o diálogo e a reflexão emancipatória.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**.Destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte, Ed. Da UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular –BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2017.

LAROSSA, Jorge. Algumas notas sobre experiência y sus lenguajes.In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectives da formação de educadores**. S.P.: Ed. UNESP, 2004.

_____. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Palavras-chave: Formação de Professores. Infância. Contemporaneidade.

CONTRIBUIÇÕES DAS HABILIDADES SOCIAIS E SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

COORDENADOR(A): TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores

Reflexões que envolvem a educação e os contextos escolares configuram-se como um desafio ao qual pesquisadores de diversas áreas, fomentadores de políticas públicas e os próprios professores debruçam-se na busca de uma educação de qualidade e, consequentemente, de efetividade. Essa permeia aspectos distintos que envolvem contextos complexos que se inter-relacionam em diversas vertentes como, por exemplo, a configuração do trabalho docente, a formação de professores, o sucesso escolar do alunado, a diversidade existente no ambiente escolar, a democratização do ensino, entre outros. Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017), trouxe indicativos de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo de suas escolaridades. Esse documento estabelece competências e diretrizes comuns a todos e currículos diversificados a depender dos critérios apontados como importantes a cada região do país (BRASIL, 2017) e reitera a necessidade de uma educação igualitária pautada na diversidade cultural e minimização das desigualdades sociais postas no contexto brasileiro. A BNCC apresenta como uma importante vertente a ser trabalhada o desenvolvimento socioemocional dos alunos mas sabe-se que ainda há uma lacuna no que se refere à formação de professores relativas a como promover esse desenvolvimento e, nesse sentido as questões relativas às habilidades sociais e a como essas devem ser trabalhadas em sala de aula ainda está nebulosa. Na perspectiva da Educação Infantil o desenvolvimento socioemocional é um importante pilar no processo educacional dos pré-escolares. Por isso, representa um momento privilegiado para o desenvolvimento infantil, sendo importante conhecer a forma como professores da pré-escola avaliam suas competências para atuar tanto com crianças com desenvolvimento típico quanto atípico. De acordo com Bee e Boyd (2011) o desenvolvimento atípico "envolve comportamentos que não são apenas incomuns, mas também parte de um padrão permanente que interfere no desenvolvimento de uma criança de forma significativa" (BEE; BOYD, 2011, p. 421). Apesar dos investimentos e aproximações, no sentido de atender tais necessidades, Pinheiro e Romanowski (2010) revelam que o processo de formação de professores evidencia que a organização de grades curriculares dedicadas às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância ainda é limitada. Gatti (2009) também reafirma que, mesmo nos cursos de Pedagogia, existem lacunas, quanto à formação de professores para primeira etapa de escolarização formal ainda mais no desenvolvimento socioemocional por não ser o foco do currículo formal. Muitas das competências profissionais do professor podem ser compreendidas a partir do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, o qual explicita que o professor exerce importante função na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro - quando utiliza de habilidades sociais educativas no contexto de ensino. Pensando no desenvolvimentos socioemocional e práticas inclusivas, em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), reunindo direitos e medidas para garantir o bem-estar e o pleno gozo da cidadania à pessoa com deficiência nos diversos âmbitos sociais, assegurando que os

sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades, visando o máximo desenvolvimento das habilidades, conhecimentos acadêmicos e interação, sem discriminação e negligência (artigos 27º, 28º e 30º), reforçando a necessidade e obrigatoriedade das instituições educacionais a tornarem-se inclusivas. Diante dessa perspectiva, Mendes (2015, p. 33-34) cita três esferas a serem contempladas para o atendimento a alunos PAEE nas escolas: Organizacional – suportes/ apoio para formação de pessoal, oferecimento de serviços para alunos e educadores, e planejamento/ avaliação de diretrizes políticas; Educacional – planejamento e avalição de programas que atendam alunos no contexto escolar, implementação do ensino colaborativo entre professor da sala regular e o da educação especial, e consultoria colaborativa, na qual um consultor especialista trabalha em parceria com o professor da sala regular; Pedagógica – classes comuns inclusivas, heterogêneas, com disponibilidade de apoios/ recursos para atendimento aos alunos PAEE, práticas pedagógicas que incentivem a participação de todos, estimulando a aprendizagem cooperativa, trabalho em grupos, etc. Vê-se, portanto, que há um conjunto de práticas a serem implementadas para que a inclusão aconteça, entre elas o preparo profissional. Portanto, temas voltados para a inclusão escolar de alunos PAEE precisam ser contemplados nos diversos cursos de licenciaturas. Pesquisas como a de Borges, Santos e Costa (2019), ao verificar matrizes curriculares, indicam alguns avanços, principalmente nos cursos de Pedagogia e Educação Física, porém a abordagem desta temática nas demais licenciaturas ainda não é efetiva, e na maioria apenas há o oferecimento da disciplina de Libras, a qual é obrigatória por lei e, ainda está muito distante da união entre o desenvolvimento socioemocional e como esse pode interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir sobre as possibilidades de compreender e desenvolver o trabalho com o desenvolvimento socioemocional na educação infantil e ensino superior articulando esse com a melhor adaptação dos professores ao que é imposto por meio da BNCC e, ao mesmo tempo, auxiliar professores em formação para atuar e maneira eficaz nessa perspectiva. Para tal, será apresentada três pesquisas envolvendo os temas das habilidades sociais educativas em professores de alunos com desenvolvimento típico e atípico, habilidades sociais educativas em alunos de cursos de licenciaturas e uma proposta de intervenção na formação inicial de professores a fim de aprimorar seu repertório de habilidades sociais e sociais educativas para que esses possam atuar e desenvolver com propriedade tais temas na sala de aula articulando-os ao currículo prescrito para cada idade e série. Pretende-se com essa pesquisa auxiliar professores da formação inicial e continuada na articulação das habilidades sociais e sociais educativas por meio do ensino formal e informal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, dezembro de 2017.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

BEE, H.; BOYD, D. A criança em desenvolvimento/Helen Bee, Denise Boyd; Tradução: Cristina Monteiro; 12. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

BORGES, W. F., SANTOS, C. S., COSTA, M. P. R. Educação Especial e Formação de Professores: Uma Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Revista Ibero-America de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan/mar., 2019.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, p. 117-131, 2009.

MENDES, E. G. (org.). A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial. São Carlos: SEAD – EdUFSCar, 2015.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

IMPACTOS DE UMA INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS NAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO

TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Reflexões que envolvem a educação e os contextos escolares configuram-se como um desafio ao qual pesquisadores de diversas áreas, fomentadores de políticas públicas e os próprios professores debruçam-se na busca de uma educação de qualidade e, consequentemente, de efetividade. Essa permeia aspectos distintos que envolvem contextos complexos que se inter-relacionam em diversas vertentes como, por exemplo, a configuração do trabalho docente, a formação de professores, o sucesso escolar do alunado, a diversidade existente no ambiente escolar, a democratização do ensino, entre outros. Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017), trouxe indicativos de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo de suas escolaridades. Essedocumento estabelece competências e diretrizes comuns a todos e currículos diversificados a depender dos critérios apontados como importantes a cada região do país (BRASIL, 2017) e reitera a necessidade de uma educação igualitária pautada na diversidade cultural e minimização das desigualdades sociais postas no contexto brasileiro. A BNCC apresenta como uma importante vertente a ser trabalhada o desenvolvimento socioemocional dos alunos mas sabe-se que ainda há uma lacuna no que se refere à formação de professores relativas a como promover esse desenvolvimento e, nesse sentido as questões relativas às habilidades sociais e a como essas devem ser trabalhadas em sala de aula ainda está nebulosa. Um caminho possível na tentativa de clarifica-lo seria a compreensão de que a tarefa do professor vai além de ensinar conteúdos acadêmicos e que, além desses ele deve "avaliar desempenhos específicos (pedir e dar feedback, individualmente e à classe, aprovar, elogiar comportamentos, corrigir de forma não punitiva, discordar, corrigir de forma construtiva), cultivar afetividade e participação dos alunos, demonstrar apoio, bom humor, atender a pedidos para conversa em particular, incentivar e mediar a participação de outros (pais, por exemplo) nas atividades com os alunos" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017a, p. 71). Por isso, há a necessidade de melhor compreensão de quais habilidades sociais seriam importantes e auxiliariam o desempenho do professor e, mais especificamente, como esse desempenho social impactaria no desenvolvimento socioemocional em sala de aula. Por esse motivo, torna-se necessário a elaboração de programas orientados para tal proposta conforme apontou Del Prette e Del Prette (1997). Nesse sentido, o presente trabalho traz uma contribuição de como uma intervenção estruturada no ensino de habilidades sociais auxiliaria a formação inicial de professores quanto às atitudes sociais em relação à inclusão. Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral avaliar o impacto de uma intervenção em habilidades sociais para alunos dos cursos de licenciatura destacando os impactos relacionados das atitudes sociais em relação à inclusão. A presente pesquisa caracteriza-se como experimental (COZBY, 2003), tendo o delineamento do tipo pré e pós-teste com grupo controle. Foi realizado o follow up após 4 meses do pós-teste para verificar se os efeitos da intervenção permaneceram ou se modificaram ao longo desse tempo. Participaram da pesquisa 26 licenciandos dos cursos de pedagogia, educação especial e licenciatura em química de uma universidade pública do interior do Estado

de São Paulo. Os universitários, para participar da pesquisa, poderiam estar em qualquer ano do curso. A média de idade dos participantes foi de 21,54 anos (DP=3,2) sendo apenas 2 alunos do sexo masculino. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e teve parecer favorável conforme número CAAE: 86965018.0.0000.5504. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (OMOTE, 2016) e a análise de dados foi realizada de acordo com a soma do escore total do instrumento. Foram encontradas diferenças entre os escores do pré e pós-teste da intervenção sugerindo que a intervenção modificou o repertório dos participantes ao final da mesma na escala de atitudes sociais em relação à inclusão. Portanto, os resultados sugerem que uma intervenção em habilidades sociais para alunos de cursos de licenciaturas poderia ser um eixo norteador e possível para o ensino dessas e possível auxílio no que diz respeito a sua utilização em sala de aula por parte dos professores e, ainda, pelo desenvolvimento das mesmas nos alunos possibilitando uma educação focalizada na perspectiva da educação inclusiva. Compreende-se que a proposta da BNCC sobre a necessidade de conteúdos que permeiam o desenvolvimento socioemocional nas escolas seja relevante mas, contudo, entende-se que a formação dos professores nessa perspectiva de ensino ainda esteja falha e demandem estudos fiéis que abordem esse tema com seriedade e perspectivas para o ensino do mesmo. Esse trabalho traz um início, mas não uma finalização, de propostas promissoras dentro desse conteúdo e que merecem estudos futuros a fim da melhor compreensão por parte dos pesquisadores da área.

Palavras-chave: Educação Especial. Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. Intervenção em habilidades sociais.

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORAS NO DESEMPENHO DE EDUCAR CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATIPICO

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES - UFSCAR
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) destaca a Educação Infantil, como um importante pilar no processo educacional dos pré-escolares. Por isso, representa um momento privilegiado para o desenvolvimento infantil, sendo importante conhecer a forma como professores da pré-escola avaliam suas competências para atuar tanto com crianças com desenvolvimento típico quanto atípico. De acordo com Bee e Boyd (2011) o desenvolvimento atípico "envolve comportamentos que não são apenas incomuns, mas também parte de um padrão permanente que interfere no desenvolvimento de uma criança de forma significativa" (BEE; BOYD, 2011, p. 421). Apesar dos investimentos e aproximações, no sentido de atender tais necessidades, Pinheiro e Romanowski (2010) revelam que o processo de formação de professores evidencia que a organização de grades curriculares dedicadas às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância ainda é limitada. Gatti (2009) também reafirma que, mesmo nos cursos de Pedagogia, existem lacunas, quanto à formação de professores para primeira etapa de escolarização formal. Muitas das competências profissionais do professor podem ser compreendidas a partir do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, o qual explicita que o professor exerce importante função na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro - quando utiliza de habilidades sociais educativas-. O ingresso na escola exige das crianças a aprendizagem de novos comportamentos considerados adequados socialmente para esse ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) e cabe ao professor a tarefa de manejar os comportamentos das crianças em sala de aula, - no parque, biblioteca, pátio- para que estabeleçam e mantenham interações sociais positivas. O estudo de Guimarães (2019) mostrou que na avaliação do professor regente da pré-escola que crianças com deficiência e com problemas de comportamento têm repertório de habilidades sociais semelhantes e mais deficitários que crianças com desenvolvimento típico (GUIMARÃES, 2019); outra pesquisa aponta que a classe de habilidades sociais educativas mais importante, que os professores mais necessitam aprender, para atuar com alunos com desenvolvimento atípico é a de estabelecer limites e disciplina (ROSIN-PINOLA, DEL PRETTE, 2014). Quando se fala em manejo comportamental, não diz respeito apenas às ações utilizadas para lidar com questões de indisciplina, agressividade e/ou problemas de comportamentos dos alunos. Essas se referem a condições estratégicas que o professor utiliza, por exemplo, para o ensino de comportamentos de boa convivência na sala de aula. Desse modo, também pode melhorar sua prática e beneficiar seus educandos nos diversos campos de experiências (BRASIL, 2017), visto que, nessa fase de desenvolvimento, as crianças estão se apropriando de diversos conceitos - dividir, ouvir, autonomia - através de trocas interativas entre colegas e com os adultos significativos de seu convívio, no caso do contexto escolar, o professor principalmente. Tendo em vista que, na Educação Infantil os sujeitos desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento para seu desenvolvimento global (BRASIL, 2008), é importante a realização de investigações das ações necessárias que devem ser desempenhadas pelo professor para promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico e também atípico. Portanto, o presente estudo objetivou

verificar uma autoavaliação de professoras da pré-escola para realizar atividades curriculares e manejar comportamentos de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico e atípico. O estudo é descritivo e sua viabilidade foi atestada pelo parecer N.º: 2.278.529 através do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Participaram 32 professoras da pré-escola que possuíam ao menos um aluno com desenvolvimento atípico em sua sala. A média de idade das professoras foi de 41,0 anos com desvio padrão de 9,86. Sendo que cada professora tinha entre 19 e 27 alunos por sala. A coleta de dados ocorreu nas instituições de ensino de Educação Infantil, por meio da realização de uma entrevista fechada. Na análise de dados foi definida que notas de autoavaliação que variassem entre 0 e 4 seriam consideradas como uma avaliação negativa de suas competências; notas entre 5 e 7 seriam consideradas como uma avaliação mediana de suas competências; e notas entre 8 e 10 seriam consideradas como uma avaliação positiva de suas competências. Foram realizadas as análises de medidas de tendência central e dispersão dos dados. Nota-se que, de modo geral, as professoras se autoavaliam bastante positivamente para realizar atividades curriculares com valor de média de M=8,0 e desvio padrão d.p.=(1,31) e consideram que têm um desempenho mediano para manejar comportamentos em crianças com desenvolvimento típico com valores de média de M=6,0 e desvio padrão de d.p.=(2,0). Com relação à avaliação específica das professoras considerando suas atuações com crianças com desenvolvimento típico, 80,6% das professoras consideraram com avaliação de desempenho positiva para realizar atividades curriculares com crianças com desenvolvimento típico. Sendo que, 19,3% se consideram com avaliação de desempenho mediano para realizar atividades com crianças com desenvolvimento típico. Em relação ao manejo comportamental de crianças com desenvolvimento típico, 74,1% das professoras consideraram com avaliação de desempenho positiva e 22,5% da amostra se autoavaliaram com desempenho mediano. Apenas 3,2% se avaliaram com desempenho negativo em suas competências para o fator observado. No que se refere à autoavaliação das professoras sobre suas competências em relação ao desenvolvimento de atividades curriculares e manejo de comportamentos dos alunos com desenvolvimento atípico, 77,4% das professoras consideraram com nota de desempenho mediano para realizar atividades curriculares. Sendo que 16,1% consideraram avaliação positiva e 6,4% das professoras se autoavaliaram com desempenho negativo. Em relação ao manejo de comportamentos 54,8% das professoras consideraram desempenho mediano, 32,2% com avaliação de desempenho positiva e 12,9% com avaliação de desempenho negativa de suas competências para manejar comportamentos de crianças com desenvolvimento atípico. As professoras apontaram ainda a necessidade de formação continuada juntamente com a importância de uma equipe que colabore na avaliação e na execução de estratégias que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Seriam desejáveis estudos que avaliassem a visão de professoras regentes da pré-escola sobre as variáveis estudadas nesta pesquisa, dividindo-as em grupos que tenham professores da Educação Especial na escola e não tenham esse apoio. Pesquisas com dados de observação direta poderiam complementar as informações do presente estudo.

REFERÊNCIAS

BEE, H.; BOYD, D. A criança em desenvolvimento/Helen Bee, Denise Boyd; Tradução: Cristina Monteiro; 12. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis. Editora: Vozes, 2001.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, p. 117-131, 2009.

GUIMARÃES, C. A. Habilidades sociais educativas de professores de pré-escolares com desenvolvimento típico, problemas de comportamento e deficiência. São Carlos: UFSCar, 2019, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento típico e atípico. Professores.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E A FORMAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURAS

PÂMELA BARBOSA DE MENDONÇA DONG - UFSCAR
CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), reunindo direitos e medidas para garantir o bem-estar e o pleno gozo da cidadania à pessoa com deficiência nos diversos âmbitos sociais, assegurando que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis e modalidades, visando o máximo desenvolvimento das habilidades, conhecimentos acadêmicos e interação, sem discriminação e negligência (artigos 27º, 28º e 30º), reforçando a necessidade e obrigatoriedade das instituições educacionais a tornarem-se inclusivas. Diante dessa perspectiva, Mendes (2015, p. 33-34) cita três esferas a serem contempladas para o atendimento a alunos PAEE nas escolas: Organizacional – suportes/ apoio para formação de pessoal, oferecimento de serviços para alunos e educadores, e planejamento/ avaliação de diretrizes políticas; Educacional – planejamento e avalição de programas que atendam alunos no contexto escolar, implementação do ensino colaborativo entre professor da sala regular e o da educação especial, e consultoria colaborativa, na qual um consultor especialista trabalha em parceria com o professor da sala regular; Pedagógica – classes comuns inclusivas, heterogêneas, com disponibilidade de apoios/ recursos para atendimento aos alunos PAEE, práticas pedagógicas que incentivem a participação de todos, estimulando a aprendizagem cooperativa, trabalho em grupos, etc. Vê-se, portanto, que há um conjunto de práticas a serem implementadas para que a inclusão aconteça, entre elas o preparo profissional. Portanto, temas voltados para a inclusão escolar de alunos PAEE precisam ser contemplados nos diversos cursos de licenciaturas. Pesquisas como a de Borges, Santos e Costa (2019), ao verificar matrizes curriculares, indicam alguns avanços, principalmente nos cursos de Pedagogia e Educação Física, porém a abordagem desta temática nas demais licenciaturas ainda não é efetiva, e na maioria apenas há o oferecimento da disciplina de Libras, a qual é obrigatória por lei.

Além dos conteúdos específicos a serem ensinados, é indispensável ao professor desenvolver habilidades pedagógicas, capacidade reflexiva, analítica e de flexibilização para lidar com a diversidade, e nesse sentido, o campo teórico-prático das habilidades sociais tem apresentado importantes contribuições. O termo Habilidades Sociais Educativas (HSE), oriundo do campo teórico-prático das Habilidades Sociais, é definido por Del Prette e Del Prette (2001) como habilidades "intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro" (p.95). Estudos nesse campo vêm demonstrando que quanto melhor o repertório de habilidades sociais do indivíduo, melhores serão os indicadores de bem-estar, saúde, rendimento acadêmico, sucesso profissional e desenvolvimento socioemocional, e ao voltar o olhar para as habilidades sociais na infância, percebe-se que estas podem atuar como facilitadoras acadêmicas e protetoras quanto a problemas de comportamentos e transtornos psicológicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 11-12). Um programa de Habilidades Sociais Educativas elaborado e aplicado por Rosin-Pinola et al. (2017), ao propor intervenções com alguns professores de sala comum que atuam com alunos do PAEE, conseguiu conduzir mudanças positivas em suas práticas educativas, por meio da autoavaliação e auto-observação, demonstrando que tais intervenções voltadas para as HSE, além de apoiar os professores na

adoção de novas estratégias pedagógicas capazes de potencializar a interação social e o acesso ao conhecimento dos alunos, acabam, consequentemente, favorecendo o processo de inclusão (p. 746-748). Dessa maneira, considerando as HSE como competências importantes no trabalho docente, capazes de auxiliar a promoção de comportamentos que visem uma interação social saudável entre os integrantes da sala de aula, impactando assim os processos de ensino e aprendizagem, seria interessante verificar como os cursos de licenciaturas podem contribuir para o desenvolvimento desse repertório em seus alunos, assim, o objetivo geral do presente estudo foi analisar a formação inicial docente, buscando verificar indicativos sobre os processos para aperfeiçoamento do repertório de habilidades sociais educativas voltadas para a educação inclusiva, com foco na observação de elementos curriculares que poderiam auxiliar neste desenvolvimento. Os objetivos específicos que apoiaram este trabalho foram: identificar elementos curriculares nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de diferentes licenciaturas referentes à Educação Especial; identificar elementos curriculares nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de diferentes licenciaturas relativos às habilidades sociais educativas.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, sendo o delineamento documental com pesquisa de campo. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, sob o número de registro CAAE 96201618.3.00005504. Foram analisados Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Matrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras e Pedagogia. Como complementação para a análise documental, foi oferecida uma palestra sobre a Educação Inclusiva e as Habilidades Sociais Educativas, ocorrendo uma com alunos do último ano de Letras, outra com os de último ano da Matemática e outra no penúltimo ano de Pedagogia, participando no total 63 alunos, e as discussões foram registradas em diário de campo após cada encontro. Os dados foram organizados em categorias e realizada análise de conteúdo conforme Franco (2005).

Os resultados desta pesquisa ainda se encontram em processo de análise, a serem concluídos em agosto de 2019. Como resultados parciais verificou-se que nos cursos de Matemática e Letras a única disciplina com conteúdo voltado à Educação Especial é Libras, obrigatória nas licenciaturas, e seus PPCs apesar de indicarem preocupação com questões sobre diversidade, não citam especificamente os alunos PAEE. Já na Pedagogia percebe-se, pelas ementas das disciplinas, que a Educação Especial é abordada em diversos momentos ao longo do curso. Tais observações indicam uma lacuna nos cursos de licenciaturas voltados para atuação no Ensino Fundamental II e Médio, que ainda não preparam os futuros docentes para a inclusão escolar, uma vez que, a partir das discussões ocorridas nas palestras, estes alunos não têm clareza quanto à legislação e sobre quem é considerado PAEE. De acordo com a leitura das ementas, os três cursos apresentam uma considerável quantidade de disciplinas que poderiam abordar a temática das habilidades sociais educativas, contribuindo para o desenvolvimento do repertório dos licenciandos. Nesse sentido, os estágios supervisionados e as disciplinas de metodologias são as com maior potencial para a aquisição e aprimoramento do repertório de HSE, uma vez que se trabalha a reflexão a partir da vivência prática no contexto escolar, com momentos de problematização e análise de possiblidades de atuação visando propiciar as condições adequadas para os processos de ensino-aprendizagem. Durante o processo de coleta de dados, ao serem apresentados à temática das HSE, os licenciandos demonstraram reconhecer que a área poderia apresentar práticas pertinentes e aplicáveis no cotidiano escolar, ajudando-os não apenas no processo de inclusão com alunos PAEE, mas também a lidar com diferentes demandas da sala de aula, beneficiando assim o desenvolvimento acadêmico de todo o grupo.

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que há pouca presença de elementos relacionados à Educação Especial, principalmente nas licenciaturas de Matemática e Letras, foi

encontrado ainda menos no que tange às habilidades socias educativas. Visando uma formação inicial voltada para uma atuação inclusiva, conclui-se que incluir a temáticas das habilidades sociais educativas no currículo poderia beneficiar os futuros docentes, mas também é fundamental ampliar a abordagem sobre Educação Especial e inclusão de alunos PAEE na escola regular nos cursos de licenciaturas, oferecendo conteúdos além dos propostos nas disciplinas de libras.

Palavras-Chave: Licenciaturas. Habilidades Sociais Educativas. Inclusão Escolar.

Referências

BORGES, W. F., SANTOS, C. S., COSTA, M. P. R. Educação Especial e Formação de Professores: Uma Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Revista Ibero-America de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan/mar., 2019.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades Sociais e Competência Social: Para uma Vida Melhor. São Carlos: EdUFSCar, 2017.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MENDES, E. G. (org.). A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial. São Carlos: SEAD – EdUFSCar, 2015.

ROSIN-PINOLA, A. R. et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. Educação Especial, 30 (59), p. 737- 750, 2017.

Palavras-chave: Licenciaturas. Habilidades Sociais Educativas. Inclusão Escolar.

APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

COORDENADOR(A): SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC

Eixo – Formação de Professores

APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A discussão reúne investigações realizadas por integrantes de três universidades que fazem parte da Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes-RIPEFOR. O primeiro trabalho tem por objetivo apresentar o levantamento das pesquisas correlatas, dos anos de 2008 a 2018 sobre a aprendizagem docente na Educação Profissional e Tecnológica e recebe o título de "A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica: o que dizem as pesquisas de 2008 a 2018". O segundo trabalho "A aprendizagem para a docência em um contexto de desenvolvimento profissional" tem como foco um programa de desenvolvimento profissional destinado ao professor do magistério superior e analisa o processo de formação para a docência. Por fim, o terceiro trabalho, "Aprendizagem da docência: concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas" fundamentado na concepção de ensino como atividade intencional tem como objetivo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores.

A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE 2008 A 2018

CRISTIANE ANTUNES ESPINDOLA ZAPELINI - UFSC
MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE 2008 A 2018

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar o levantamento das pesquisas correlatas, dos anos de 2008 a 2018, sobre a aprendizagem docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculada à pesquisa de doutorado intitulada "A constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica: dilemas e desafios".

Como referencial teórico para discutir a aprendizagem docente utilizamos os estudos de Nóvoa (1995, 2014), Tardif (2012), Mizukami (2010) e Shulman (2005, 2017). Ao longo da formação docente, a formação inicial e a pós-graduação tem sido o espaço mais comum da aprendizagem docente, no entanto, ao longo da atuação profissional a formação pedagógica detém os elementos necessários para a construção de saberes dos professores e precisa ser desenvolvida durante toda carreira docente.

A aprendizagem docente, pelas categorias do Conhecimento Base de Lee Shulman, se dá por meio de quatro fontes de conhecimento base que alicerçam o professor na construção de conhecimentos para o ensino. Os quatro elementos dizem respeito a formação acadêmica na disciplina; a estrutura e materiais pedagógicos (estrutura educativa especializada); a investigação sobre escolarização, organizações sociais, aprendizagem humana, ensino e desenvolvimento, e demais fenômenos socioculturais que influenciam a prática do professor; e a sabedoria adquirida com a prática (MENEGAZ, 2017).

As pesquisas correlatas sobre a Aprendizagem Docente na EPT: 2008 – 2018

A etapa de levantamento das pesquisas correlatas foi realizada em 2018 e obteve um total de 66 trabalhos, sendo 18 teses e 39 dissertações (Banco de Teses da Capes), 06 artigos (Scielo) e 03 artigos (GT 8 e 9 ANPED).

A fontes de pesquisa foram o Banco de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Eletrônica Científica Online – Scielo, e os GTs 08 (Formação de Professores) e 09 (Trabalho e Educação) da ANPED. Os critérios utilizados foram trabalhos na área da educação, com ênfase na educação profissional e tecnológica que tratassem de aprendizagem docente e desenvolvimento docente, nos anos de 2008 a 2018, a partir dos seguintes descritores: "formação continuada de professores na educação profissional", "formação de professores da educação profissional", Formação continuada de professores no ensino técnico", "formação continuada docente", "formação de professores da educação profissional", "formação docente na educação profissional", "docência na educação profissional", "professores do cefet", "programa de formação dos professores".

Os resultados encontrados categorizamos em 04 temas que versam sobre o desenvolvimento e aprendizagem docente nesta modalidade de ensino: Formação de professores; Saberes docentes; Práticas pedagógicas; e Constituição da docência.

Tabela 1 – Categorias encontradas nas pesquisas de 2008 a 2018.

Categorias	Dissertações	Teses	Artigos Scielo	Artigos Anped	Totais
Formação de professores	14	02	-	-	**16**
Saberes docentes	10	01	03	-	**14**
Práticas pedagógicas	06	06	-	-	**12**
Constituição da docência	09	09	03	03	**24**
Totais	**39**	**18**	**06**	**03**	**66**

Com base nas categorias elencadas encontramos a maior concentração dos trabalhos na categoria Constituição da docência, o que demonstra uma preocupação pertinente com a formação dos docentes na educação profissional e tecnológica, dado o contexto complexo desta modalidade de ensino e o histórico de uma atuação instrumental.

A necessidade e formação pedagógica para a atuação no ensino técnico, em detrimento da racionalidade técnica como modelo pedagógico, torna-se um desafio tanto para os professores licenciados quanto técnicos ou bacharéis. De maneira geral, os professores que atuam na educação técnica de nível médio não possuem formação para o magistério o que, muitas vezes, contribui para que esses profissionais apresentem dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica (COSTA, 2013).

Por outro lado, as categorias Saberes Docentes e Práticas pedagógicas também sinalizam o interesse em desenvolver conhecimentos que possam levantar necessidades formativas e propostas de formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica. E com isso propiciar a partir da formação a aprendizagem docente.

Tomando como base a tese de Silva (2014), que investigou a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil e em SC, há quatro eixos que indicam os saberes necessários para a formação de professores na EPTNM. São eles: a) saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; c) saberes pedagógicos e didáticos; d) saberes específicos (SILVA, 2014).

Saberes que precisam ser apresentados ao longo de toda trajetória profissional docente com vistas à profissionalização, porque a aprendizagem docente é um processo contínuo que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação (REALI, 2009). Tomando como referência os estudos de Reali (2009) e Mizukami (2010) sobre a formação docente, compreende-se a categoria de análise "aprendizagem docente" como ação contínua ao longo da carreira docente, onde os professores aprendem ensinando e com outros professores.

> Aprendem, ainda, via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. [...] Em diferentes fases da vida, como as que antecedem a formação inicial, [...] e nos primeiros anos de inserção profissional. Entende-se que as demandas formativas dos professores se alteram em razão da fase da carreira em que se encontram (REALI, p. 20, 2009).

Nesta concepção, ancorada nas premissas do ensino reflexivo, Mizukami (p. 49, 2010), considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que leciona, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem, estão na base de sua prática em sala de aula. A reflexão oportunizada em experiências formativas oferece a estes professores a possibilidade de tomarem consciência de suas crenças e das hipóteses subjacentes a sua prática, possibilitando, o exame da validade de tais práticas na obtenção de metas estabelecidas para objetivar suas teorias e práticas implícitas.

No quantitativo de trabalhos por ano houve maior concentração no ano de 2016 e 2017, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Levantamento das pesquisas de 2008 a 2018.

Anos	Dissertações	Teses	Artigos Scielo	Artigos Anped	Totais

2008	02	-	-	01	**03**
2009	-	-	-	-	**-**
2010	02	-	-	-	**02**
2011	02	01	02	-	**05**
2012	-	02	01	01	**04**
2013	03	02	-	-	**05**
2014	04	02	02	-	**08**
2015	05	04	-	01	**10**
2016	10	03	-	-	**13**
2017	08	02	-	-	**10**
2018	03	02	01	-	**06**
Totais	**39**	**18**	**06**	**03**	**66**

Além da concentração nos anos de 2016 e 2017, o maior número de produções são provenientes de teses e dissertações, que podem indicar alguma relação com a expansão dos Institutos Federais, em todos os estados da federação, desde 2008.

A análise das pesquisas demonstra que o objeto Aprendizagem Docente se encontra em construção e novas alternativas de pesquisa podem ajudar no entendimento sobre quais os desafios e dilemas os professores da EPT tem encontrado no exercício da docência. Com base nesta reflexão propõe-se, enquanto possibilidade de pesquisa e análise, um aprofundamento sobre como se constitui a aprendizagem da docência, a partir dos conhecimentos proposto por Shulman (MENEGAZ, 2017).

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de pesquisa: São Paulo (45): 66-71, maio, 1983.

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera e. et. al. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. Revista Cadernos de Educação: Pelotas, no. 53. 2016.

COSTA, Bruno Silva. Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: UNB, 2013.

MENEGAZ, Jouhanna do Carmo. et. al. Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. Revista Texto Contexto Enfermagem: Florianópolis, 2017; 26 (4).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação / Maria da Graça Nicoletti Mizukami et. al. – São Carlos: Edufscar, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação. Rio de janeiro, v. 20, no. 63, p. 1057 - 1080, out-dez. 2015.

NÓVOA, Antônio et. al. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos a pobreza das práticas. In: Mercado da Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos. / Organização Denise Trento Rebello de Souza; Flávia Medeiros Sarti. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Políticas Púbicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: Teorização de práticas pedagógicas: escola,

universidade, pesquisa. / Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. São Carlos: Edufscar, 2019.
SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2014.
SHULMAN. Lee S. Conocimiento Y Ensenanza: fundamentos de la nueva reforma. Professorado. Revista de currículum y formación del professorado: Espanha. (9, 2), 2005.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Formação de professore; Aprendizagem Docente; Educação Profissional e Tecnológica; Desenvolvimento Profissional Docente.

A APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA EM UM CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI - UTFPR
MARIELDA FERREIRA PRYJMA - UTFPR
SILVANA STREMEL - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho tem como foco um programa de desenvolvimento profissional destinado ao professor do magistério superior e analisa o processo de formação para a docência. Este estudo está vinculado às investigações de um grupo que pesquisa sobre desenvolvimento profissional docente.

Partiu-se da premissa que a formação em serviço é uma necessidade concreta, tem respaldo legal e necessita estar articulada aos propósitos institucionais, solidificando o princípio de que todo esse processo formativo precisa de uma contínua análise e reflexão dos seus contextos, objetivos e resultados. Dessa forma, este trabalho visa apresentar e analisar a estrutura e organização de um programa de formação para a docência destinado ao professor que está em exercício no magistério da educação superior. Considera-se essencial a socialização de propostas e resultados de programas dessa natureza visto que o tema sobre formação para a docência na educação superior ainda é pouco explorado na literatura.

Para este estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa documental, tendo como base os documentos institucionais que regulamentam o programa. A leitura sistemática e o exame detalhado do material possibilitaram a criação de três eixos para a análise das intenções formativas do programa: (a) atividades práticas para a formação; (b) socialização e reflexão sobre a ação docente; (c) institucionalização da formação em serviço.

Assim, o texto apresentará uma breve base legal que norteou o estudo, a descrição do programa de formação para a docência e as considerações acerca dos três eixos que emergiram da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Desenvolvimento

O ponto de partida para este estudo considerou o entendimento sobre a formação de professores que está descrito no artigo 66 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) quando explica que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996). Esse fato desencadeia uma realidade bastante comum no interior das instituições de educação superior, pois com essa premissa formativa, muitos professores ingressam no ensino superior com pouca ou nenhuma formação pedagógica para a docência, visto que não é necessário tal formação para o ingresso do magistério superior. Isso faz com que, muitas vezes, o professor reproduza em suas práticas pedagógicas os modelos de seus professores (VASCONCELOS, 2009). Quanto à formação continuada, a LDB apresenta de forma genérica no artigo 63 que as instituições deverão desenvolver "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis".

Para compreender o programa em questão, fez-se necessário considerar o histórico institucional das ações voltadas para a formação continuada do docente do ensino superior. Uma das ações que a instituição vem propondo refere-se às "Semanas de Formação Docente". Desde a sua

primeira edição, até a nona que aconteceu no ano de 2019, tal semana apresenta como objetivo principal analisar e discutir as práticas pedagógicas no que tange ao currículo, planejamento e avaliação, competências profissionais e modalidades de ensino, contando com as seguintes atividades: Painéis, Grupos de Trabalho, Palestras, Oficinas e Plenárias. São convidados para participar da semana todos os professores da IES, contando com uma média de participação de 60% dos docentes.

No ano de 2019 foi aprovado, na instituição, o Regulamento do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente que consiste em um plano integrado de formação do professor. Conforme descrito no regulamento, tal programa visa contribuir para a constituição da identidade docente; viabilizar o acesso a conhecimentos pedagógicos; incentivar um processo contínuo de reflexão acerca do ensino e da aprendizagem; promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica qualificada de ensino superior no âmbito da educação tecnológica; suscitar novas temáticas para o aperfeiçoamento do trabalho docente; colaborar no desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão de forma articulada; fomentar a participação em eventos relativos à formação docente, como forma de reconhecimento e valorização profissional (Resolução nº 32/2019 - COGEP).

Quanto à estrutura, o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente contém dois planos: I - Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial, destinado à formação inicial dos professores ingressantes e em estágio probatório e professores em contrato temporário e é condição para a aprovação no estágio probatório; II - Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Continuado, destinado à formação continuada dos professores estáveis da instituição. Os docentes ingressantes em estágio probatório e os docentes em contrato temporário terão sua inscrição efetivada automaticamente no Plano de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial Os Planos de Desenvolvimento Profissional Docente Inicial e Continuado estão organizados em horas, que são obtidas por meio de participação em diversas atividades que consideram a formação pedagógica e específica do professor, tais como: módulos temáticos, participação em seminários, congressos, palestras, grupos de estudo, orientação pedagógica, execução de projetos de ensino, publicação de artigos, entre outras.

São 8 (oito) módulos temáticos ofertados por meio desse programa, que totalizam uma carga horária de 156 horas, distribuídas entre atividades à distância e presencial. Os módulos organizam-se da seguinte maneira: Módulo I - A Universidade e o Trabalho Docente (12h); Módulo II - Princípios Institucionais e Educação Tecnológica (16h); Módulo III- A Educação na Contemporaneidade e suas demandas (16h); Módulo IV- Relações profissionais na docência universitária (16h); Módulo V - Educação e Trabalho (20h); Módulo VI - Metodologias e Didática no Ensino Superior (32h); Módulo VII - Tecnologias e Prática Pedagógica (12h); Módulo VIII - Planejamento de Ensino e Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior (32h).

Considerações Finais

Partindo do contexto institucional e levando em consideração a intenção do programa, algumas considerações podem ser feitas a partir da análise documental realizada. A proposta da aprendizagem para a docência inserida nas bases estruturais do programa em questão, suscita três aspectos relevantes que apesar de terem as suas particularidades no contexto, são totalmente interdependentes entre si, a saber: (a) atividades práticas para a formação; (b) socialização e reflexão sobre a ação docente; (c) institucionalização da formação em serviço.

As “atividades práticas para a formação” delineiam a estrutura formativa do programa, na medida em que considera uma diversidade de atividades para a formação dos professores que inclui desde os saberes da experiência (história de vida e pessoal e produzidos no cotidiano da prática), os saberes do conhecimento (da área específica), os saberes pedagógicos (currículo,

didática, educação, etc) (PIMENTA, 1999), até alcançar o propósito universitário que busca a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Em relação à "socialização e reflexão sobre a ação docente", o programa enaltece a troca de experiência e socialização de práticas pedagógicas, pois indica a necessidade de se realizar seminários, atividades de discussão, produção de artigos com os resultados de ensino, participação em eventos destinados ao compartilhamento de práticas de ensino inovadoras, entre outras ações que podem ser delineadas de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos.

O terceiro aspecto refere-se à "institucionalização da formação em serviço", visto que o programa é regulamentado, estabelece a participação de todos os professores ingressantes na carreira docente da instituição e pressupõe o acompanhamento pedagógico por um departamento responsável especificamente para este fim. A proposta considera que a institucionalização de um programa de formação só se solidifica e se estrutura quando uma instituição assume o compromisso com a formação continuada de seus professores. Percebe-se que as intenções do programa podem se estender a todo o corpo docente institucional e não somente para os professores ingressantes na carreira docente da universidade.

Por fim, entende-se que investigações futuras poderão analisar os resultados que o programa trará sob a ótica dos impactos para prática docente, o entendimento de quais seriam as percepções dos professores participantes em relação a sua aprendizagem para a docência e a análise do programa como um todo.

Referências

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

Palavras-chave: Programa de formação; docência; educação superior; desenvolvimento profissional.

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEPÇÕES DE ENSINO ELABORADAS PELOS ACADÊMICOS DAS LICENCIATURAS

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC
OSMAR MACKEIVICZ - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Desafios para a formação de professores

O modelo de docente porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2012; CUNHA, 2016; ROLDÃO, 2007; FREIRE, 1996).

Considerando que o ensino é uma atividade intencional, não linear, que orienta os processos de aprendizagens e cria cenários formativos, e considerando a centralidade do processo de ensino na formação inicial de professores (VEIGA, 2006), indagamos: qual é a concepção de ensino elaborada pelos acadêmicos das licenciaturas? A partir desta questão delineamos como objetivo deste estudo analisar as concepções de ensino elaboradas pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade, a fim de subsidiar o processo de formação inicial de professores.

Para analisar a concepção de ensino dos acadêmicos, assumimos, nesta pesquisa, o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 2006), no qual o estudante é concebido como um ser historicamente situado e portador de uma prática social com interesses, e um conhecimento que adquire nesta prática, não podendo ser ignorados pela universidade.

Diante desse contexto que envolve o ensino, compreendemos os cursos de licenciatura como espaço privilegiado, no qual o acadêmico insere-se em processos que lhe permitem a elaboração de conceitos sobre sua ação docente e sobre o que ele compreende como ensino. Tais concepções elaboradas também durante a graduação orientarão a prática educativa e, por isso, faz-se necessário, durante a licenciatura, a construção de conhecimentos que possibilitem ao egresso estabelecer posicionamentos críticos em relação às práticas estabelecidas.

Metodologia da pesquisa

A natureza desta pesquisa é qualitativa e os procedimentos utilizados para coleta de dados são questionários e grupos de discussão. Conforme Weller (2010) o grande objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados e suas visões de mundo.

Participaram desta pesquisa um total de 91 (noventa e um) acadêmicos das licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas intencionando obter a representação de diferentes áreas: Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Letras e Ciências Biológicas e da Saúde. A fim de proporcionar reflexões e oferecer subsídios para pensar a formação de professores na Universidade, focalizamos a pesquisa com os acadêmicos do último ano da graduação de cursos presenciais.

Os acadêmicos e o processo de ensino

Os acadêmicos, a partir da prática como discentes e do processo de formação docente vivenciado no curso de licenciatura, elaboram conceitos sobre o ensino que nos oferecem pontos de partida para repensar o processo que é intencional e expressa a concepção de quem o propõe.

Assim, a partir do lugar de fala dos acadêmicos (questionários e grupo de discussão) elegemos categorias de análise assim definidas: a relação professor-aluno; a aula; a relação teoria e prática; a avaliação; o professor do Ensino Superior.

- A relação professor-aluno

  As expressões dos acadêmicos acerca da relação professor-aluno assumem duas perspectivas: de um lado, eles identificam posturas de diálogo e, de outro, a relação verticalizada. Ao pensarmos a relação professor-aluno sob o olhar da verticalização, inferimos que esta adquire aspectos da abordagem tradicional, na qual cabe ao professor transmitir conhecimentos, e o aluno é concebido como uma tábula rasa

Por outro lado, os acadêmicos também apontam a existência de uma relação baseada no diálogo e mais horizontal. Eles expressam alguns aspectos fundamentais na relação professor-aluno que contribuem na elaboração de uma concepção de ensino sob uma perspectiva crítica.

- A aula

Para definir esta categoria nos fundamentamos em Santos (1984), que concebe a aula sob duas perspectivas: a aula enquanto distribuição do conhecimento, na qual a preocupação é transmitir o conhecimento, sem problematizar a realidade e o contexto no qual foi produzido; e a aula enquanto produção do conhecimento, a qual adquire uma perspectiva crítica, pois requer problematização, tendo como base o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática.
Os acadêmicos expressam uma intencionalidade intrínseca ao conceito de aula, a de distribuição de conhecimento. Notamos que a aula não exprime neutralidade, mas se constitui a partir de uma concepção de sociedade, de homem, de educação, etc. Assim, a aula evidencia e contribui na elaboração do conceito de ensino dos acadêmicos.
Identificamos a partir das expressões dos acadêmicos a predominância da aula expositiva e da aula como transmissão de conteúdos, na qual o professor é o centro e o aluno é concebido como tábula rasa, reafirmando a verticalização existente nos processos de ensino. Nesse sentido os acadêmicos, evidenciam as tensões e contradições acerca da aula.

- A relação teoria e prática

Os acadêmicos mencionam aspectos que vivenciam na universidade, relacionados à postura docente, e estabelecem críticas aos posicionamentos distantes da realidade dos docentes dos cursos de licenciatura. Isto leva à compreensão de que, mesmo diante das críticas, elaboram um conceito de ensino que caminha na direção do eixo epistemológico que assumimos, a teoria como expressão da prática, e não apenas a teoria como guia da prática. Essas discussões trazidas à tona pelos acadêmicos demonstram a fragilidade conceitual acerca da relação teoria e prática nos espaços universitários. Os acadêmicos tecem críticas à dicotomia existente entre teoria e prática e compreendem que a teoria não pode ser entendida como guia para prática, mas que a teoria necessita ser expressão da prática.

- Avaliação

Os acadêmicos identificam, nas práticas universitárias, duas concepções em relação à avaliação: por um lado, identificam a avaliação como processual e formativa e por outro lado identificam a avaliação quantitativa e descomprometida com o processo formativo.
Os acadêmicos identificam práticas avaliativas dos professores e compreendem a avaliação como processual/formativa, expressão de um processo dialético e dialógico, superando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdos.

- O professor do ensino superior

Os acadêmicos reconhecem professores que servem de referência para a sua a sua formação inicial e evidenciam a complexidade que envolve a docência no Ensino Superior. Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício voltado para garantir a aprendizagem do estudante e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir

uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (CUNHA, 2010).

Considerações finais

Consideramos a Universidade produtora e disseminadora do conhecimento científico, articulada a um projeto de sociedade e de país, contribuindo na formação de professores. Inerente à Universidade, estabelecemos nossas reflexões a partir da concepção de sujeitos que se interpelam entre si, e que fundamentados em uma dimensão dialógica produzem conhecimentos que não advém da relação sujeito-objeto verticalizada, mas que emanam de uma relação sujeito-sujeito horizontalizada.

Conceber o sujeito a partir desta perspectiva converge como objeto de estudo de nossa pesquisa, pois procuramos valorizar as concepções de ensino dos acadêmicos, trazendo elementos que a constituem e a definem, mediado pelo referencial teórico-epistemológico da teoria como expressão da prática.

Nossa pesquisa propõe um enfrentamento a estes posicionamentos centralizadores, a partir da sistematização coletiva dos conhecimentos defendida por Martins (2006), valorizando a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, a inquietação e a incerteza, próprias do sujeito cognoscente, entendendo o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição do acadêmico. Deste modo, o centro do processo não se encontra no professor e nem no acadêmico, mas desloca-se para a práxis social.

Os acadêmicos, imersos em espaços contraditórios, elaboram conceitos a partir de uma perspectiva crítica na prática, mediada pela reflexão teórica, apontando para a emergência de repensar o modelo de ensino adotado nos cursos de licenciatura da universidade. Estes posicionamentos trazem implicações para o campo da formação de professores, no sentido de valorizar as expressões dos sujeitos em prol de uma formação menos fragmentada e mais articulada com as práticas dos envolvidos.

Referências

CUNHA, M. I. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais**: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: FERREIRA, M, P; OLIVEIRA, O. S. (org.). O desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: UTFPR, 2016.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Lições de didática**. Campinas: papiros, 2006.

ROLDÃO, M. C. **A função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, 2007, p. 94-103.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Palavras-chave: Didática; formação inicial de professores; universidade.

METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO PROFESSORES

COORDENADOR(A): ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER

Eixo – Formação de Professores

A mesa tem como proposição apresentar e discutir perspectivas de pesquisas nas na formação de professores.

Para tal a mesa discutira três abordagens a partir de pesquisas realizadas sobre a formação de professores realizadas em três Programas de Pós-graduação Stricto Senso. As proposições apresentadas à discussão são as seguintes:

Narrativas da/na formação docente como metodologia de pesquisa em Educação.

O problema que permeia esta produção é: como as narrativas de professores podem ser utilizadas enquanto metodologia de pesquisa em educação? Assim, apresenta-se como objetivo discutir as compreensões sobre as narrativas na pesquisa educacional. Como metodologia, apresentamos parte da composição de uma narrativa da profissão docente. Os referenciais que fundamentam a discussão são Bragança (2012) e Souza (2006). Como resultados, identificam-se que as narrativas de professores podem dizer da formação docente e fazer parte do seu desenvolvimento profissional, em uma situação concomitante.

Observação participante como metodologia de pesquisa na formação de professores.

Serão apresentados os resultados de pesquisa que utilizou a metodologia de observação participante para investigar a formação de professores. A pesquisa teve como objetivo identificar indicadores para formação continuada de professores do ensino fundamental para o uso de tecnologias educacionais. A pesquisa de observação participante é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foi realizada com um grupo de 49 professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental de uma rede privada de ensino. Amparada na observação participante a coleta de dados ocorreu por meio um questionário online, realização de uma oficina experimental de formação de professores para uso das tecnologias educacionais e entrevista semiestruturada. Os indicadores para a formação continuada de professores foram evidenciados na pesquisa de observação participante no cotidiano escolar pela triangulação de dados empíricos, da ação social dos sujeitos professores e pelos fundamentos teóricos da pesquisa. Como resultado da pesquisa foram propostos os seguintes indicadores para a formação continuada de professores: ouvir o professor; recursos tecnológicos a utilizar; o caminho a seguir; revisão do caminho.

Pesquisa formação-ação: narrativas a serviço da investigação e da autoformação docentes.

O trabalho ampara-se na experiência da autora de formadora de professores que durante os últimos dez anos vem utilizando os escritos de si como dispositivos no processo de formação e de pesquisadora que utiliza o aporte (auto)biográfico em suas pesquisas. Para a construção deste trabalho foi realizado uma pesquisa teórica sobre referenciais que apresentam esta abordagem de pesquisa para investigação de adultos e/ou professores. Foram pesquisados os livros que foram publicados pelo Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA. Tal evento divide-se em eixos e foram utilizados os eixos atinentes às questões metodológicas, bem como o eixo que investiga as pesquisas (auto)biográficas na investigação com professores.

NARRATIVAS DA/NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG
CAMILA MACENHAN - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerações iniciais

Em relação à origem das narrativas enquanto metodologia de pesquisa, nas ciências humanas e sociais, é possível situá-las a partir do gênero biográfico e autobiográfico. O primeiro gênero já possui registros sobre a utilização desde a antiguidade clássica e o segundo surge relacionado à cultura ocidental, com crescimento populacional no século XIX. As narrativas envolvem o ato de ouvir o que os sujeitos, que compõem determinado meio, possuem para partilhar com o pesquisador. Ele analisará os relatos considerando um tema específico. Portanto, a principal característica de uma narrativa é sua singularidade, já que ela é tecida por alguém que é único, faz parte de um contexto com uma teia de relações também únicas e nela desenvolve suas experiências. As vantagens das narrativas abrangem a perspectiva de olhar para dado contexto, por meio dos relatos de quem está imerso nele e revela a sua compreensão a respeito desta realidade.

A prática da narrativa de vida - com a realização das biografias ou autobiografias -, constituem um modo de valorizar as experiências dos sujeitos. Logo, coloca-se como desafio para a pesquisa o trabalho em uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade, considerando-a um elemento fundamental da constituição epistemológica do saber do campo das ciências humanas e sociais. (BRAGANÇA, 2012).

Compreensões sobre narrativas na caminhada docente

Especificamente sobre o fato de considerar a riqueza do processo elaborado pelos sujeitos, na ruptura com os ocorridos do cotidiano que já estão mecânicos, trazemos as reflexões, amparadas em Walter Benjamin, sobre o resgate das experiências e coadunamos das palavras de Bragança (2012) para conceituar a narração como o ato de caminhar para partilhar as experiências instituintes.

As narrativas na formação constituem processos de reflexão para o desenvolvimento profissional docente e as narrativas da formação revelam o contexto das ideias expressas pelos sujeitos, a partir das significações das experiências rememoradas sobre a carreira docente.

A respeito do processo de diálogo constante entre as esferas do vivido e a formação, Souza (2006) destaca que as experiências são evidenciadas e há um processo de superação da racionalidade técnica na caminhada formativa. As produções de Nóvoa, Catani e Josso são mencionados por Souza (2006) como autores que aprofundaram os estudos de forma a sistematizar epistemológica e metodologicamente os aspectos sobre as histórias de vida, as memórias e as autobiografias. A realização das narrativas traz o conhecimento pelo sujeito de si mesmo e oportuniza um constante processo autoformativo e também formativo, pois há a partilha com os demais integrantes e futuros integrantes da carreira.

Para caracterizar o processo de escrita das narrativas, Souza (2006, p. 14) pontua: “A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. A narrativa da vida dos sujeitos faz parte das pesquisas biográficas e é possível este ir e vir em relação à investigação-formação e formação-investigação.

Nesta direção, Souza (2006) ressalta o processo de tomada de consciência dos sujeitos por meio da abordagem biográfica. A metarreflexão do ato de narrar-se é citada como o caminho que permite ao sujeito este movimento de conscientizar-se sobre as ações com a narração a respeito de seus conhecimentos formulados ao longo das experiências, ou seja, dizer de si para si mesmo. Sobre a condição de que o aspecto pessoal não se separa do profissional, o autor supracitado destaca o ato de rememorar muitas situações da vivência escolar, as quais o fazem redimensionar o processo identitário enquanto professor. Catani (1998) e Nóvoa (1991) também trazem a relação entre pessoal e profissional e consideram que os processos de reflexão e autoconhecimento devem estar inclusos na transformação dos saberes e práticas de formação, pois tais processos reconstituem os itinerários dos sujeitos, ou como denomina Catani (1998), os itinerários individuais de desenvolvimento.

Com base nesta inter-relação entre as dimensões pessoal e profissional, Souza (2006, p. 17) deixa-nos evidente que: "É deste lugar que analiso o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e os saberes, processos que nos constituem como profissionais". Aqui é importante mencionar que o aspecto pessoal não se desvincula do profissional, porém, no momento da solicitação aos participantes desta pesquisa para a elaboração de uma narrativa, colocamos como tema o desenvolvimento da carreira profissional. É evidente que os professores também trazem elementos pessoais, por isso a metodologia da tese ampara-se nas discussões sobre as narrativas da caminhada na profissão.

Por meio das narrativas de formação, é possível detectarmos as reflexões sobre a profissão; logo, tanto os aspectos pessoais quanto os profissionais são contemplados. Para Catani e Vicentini (2006), os relatos biográficos possibilitam aos sujeitos a articulação das experiências que tiveram, de forma a dotar de sentido a própria trajetória profissional. Tal processo de ressignificação da trajetória pelas experiências é realizado por meio das narrativas.

A seguir, o início de uma narrativa para identificação de suas características:

1.1 Ingresso na docência

Eu acho que era do sistema educacional na época. A gente terminava a oitava série, ou ia para o Magistério ou ia para o antigo Científico. Como eu já tinha na família professoras, a minha irmã era professora, minha outra irmã era professora, minha tia era professora; então, eu fui no rumo, mas é um rumo que eu gostei, não é um rumo que eu não gostei. Era mais ou menos assim... Influência da família. Daí fui indo e gostei mesmo... Até esses dias as crianças perguntaram: "Professora, se não fosse professora, seria o quê?", "Ai meu Deus do céu", falei para eles, "Não sei... Imagino uma coisa, acho que ia trabalhar num banco, alguma coisa assim". Na época, né, mas, assim, nunca mudei de pensamento, "Ah não, não sou feliz", então, sabe, fui nessa linha mesmo.

Eu terminei com dezoito ou dezenove, daí logo fiz vestibular para Pedagogia, era dois por um. Fiz Pedagogia. Nesse meio tempo da Pedagogia, fui trabalhar como monitora no Mobral, que tinha monitora por um ano, aí eu consegui. Foram dois anos, um ano era com carteira assinada, o outro não era, mas o salário era bem baixo, para a gente ter experiência, porque escolas particulares, que a gente queria trabalhar, tinha que ter experiência. Depois eu trabalhei em escola particular dois anos; fiz concurso; saí da particular por causa da Prefeitura. Daí fiquei na Prefeitura. Nesse meio tempo, eu trabalhei em algumas escolas particulares também, mas por pouco tempo, mais para substituir professor, alguma coisa assim, mas sempre foi pela Prefeitura. Nesse tempo, fui professora quatro horas, vinte horas, depois pedagoga, acho que uns doze, treze anos. Aí, voltei para a sala de aula. Não, depois foi quarenta. Eu sempre dizia que meu plano de vida era vinte horas, mas depois que entrei, fui efetivada, daí fiz o concurso,

e agora me aposentei e continuo oito horas, mas ainda o meu projeto de vida são vinte horas, só né, quatro horas para dar aula. Agora estou oito horas na docência.

Consideramos que o trabalho com narrativas demanda a escolha de uma metodologia para organização dos dados, com a intenção de gerar novas perspectivas com os dados obtidos, pois os textos narrativos não constituem a pesquisa em si. Para caracterizar a pesquisa narrativa, Malheiros (2011, p. 93) também pontua: "O pesquisador, na técnica narrativa, situa-se entre o sujeito da pesquisa e os dados. Ou seja, não basta apenas coletar as informações, é preciso ser capaz de ler nas entrelinhas, de ouvir o que não foi dito". Para tanto, elencarmos a análise textual discursiva, alicerçada em Moraes e Galiazzi (2007). Suas afirmações contemplam o papel do pesquisador, ao destacarem a importância de um metatexto composto a partir do corpus da investigação.

Considerações finais

É evidente o sentido formativo da produção textual realizada em formato de narrativa da caminhada profissional. Há um constante movimento dialético em que o autor da narrativa rememora as suas experiências e realiza as partilhas com os colegas de profissão. As narrativas são singulares e revelam subjetividade capaz e proporcionar aos sujeitos em formação a relação entre os conjuntos de saberes da aprendizagem profissional. A memória adquire um espaço enquanto caminho formativo e modo de compartilhar experiências entre os membros da carreira.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 21-29.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. p. 13-30.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p.109-139, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Metodologia de pesquisa.

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO METODOLOGIA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER
JONAS RAFAEL NIKOLAY - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerações iniciais

A pesquisa de observação participante realizada é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e teve como objetivo identificar indicadores para proposição de um programa de formação continuada de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental para a utilização de tecnologias educacionais como ferramentas de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Na busca de evidenciar estes indicadores realizou-se uma pesquisa em quatro escolas de uma rede privada de ensino da cidade de Curitiba por meio do uso de um questionário online para 49 professores. Após a tabulação dos dados observou-se inicialmente que, embora os investimentos realizados pela mantenedora como a aquisição de equipamentos eletrônicos, a instalação de internet de alta velocidade e outros detalhes técnicos fossem significativos, não havia um projeto de formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental para utilização das tecnologias educacionais na sua prática pedagógica.

Observou-se empiricamente na instituição pesquisada que a criação de um projeto de formação continuada de professores para o uso de tecnologias educacionais somente seria viável se fosse realizada a observação do cotidiano escolar a fim de identificar indicadores que pudessem servir de parâmetros para a organização da formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de observação participante mostrou-se adequada ao propósito de compreender melhor as necessidades formativas daqueles sujeitos docentes. Assim, decidiu-se realizar usar um questionário de pesquisa online, a fim de identificar o uso das tecnologias educacionais na mediação pedagógica de professores da rede de ensino privada pesquisada e propor uma oficina experimental para o uso de tecnologias educacionais. Em seguida foram entrevistados professores que participaram da oficina a fim de identificar suas características formativas a fim de propor indicadores necessários ao planejamento e organização da formação continuada de professores.

Da observação participante à produção de indicadores formativos

A orientação metodológica que norteou a investigação do objeto de pesquisa é de natureza qualitativa. O estudo qualitativo, de acordo com Richardson (2010, p. 79), “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Não é somente uma forma de análise e descrição de uma simples entidade, fenômeno ou unidade social, de forma integral. Mas é o modo pelo qual o pesquisador concebe e se aprova de seu objeto de estudo e a diversidade dos instrumentos que dispõe para a coleta e análise dos dados, sem um direcionamento prévio e particular sobre um evento, programa ou situação específica. O contato direto do pesquisador com a situação estudada a fim de produzir evidências torna significativos os dados obtidos ao realizar a observação participante. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme os escritos de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) “[...] na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados

a símbolos numéricos", mas no decorrer da pesquisa sempre buscam observar e analisar os dados, de maneira que a forma com que são obtidos permita a preservação e a manutenção de suas características. Desta maneira, "a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Segundo os autores (1994, p. 47), as cinco características básicas da pesquisa de qualitativa de observação participante são: a) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Na realização desta pesquisa de observação participante foram utilizados múltiplos instrumentos para a coleta de dados com objetivo de que a organização e análise de seu conteúdo possibilitasse a criação de categorias a fim de compreender o objeto de estudo. (BARDIN, 2016).

Nesse caso recomenda-se o "[...] o uso de múltiplas estratégias, as quais deve melhorar a capacidade do pesquisador para avaliar a precisão dos resultados e para convencer os leitores dessa precisão". (CRESWEL, 2010, p. 226). Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: um questionário de pesquisa, que foi respondido por meio do um formulário online elaborado com a ferramenta do Google; realização de uma oficina experimental de formação de professores para o uso de tecnologias educacionais e observação de seus resultados no cotidiano escolar; realização de uma entrevista semiestruturada para colher o relato da prática de cinco professores após sua participação na oficina experimental e utilização dos recursos em sua prática docente com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Esse processo ocorreu no decorrer de 4 meses.

Após conhecer e detalhar o processo metodológico da investigação desta pesquisa, passou-se à etapa de descrever e analisar os dados que foram obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados.

O processo de organização e categorização dos dados por meio dos instrumentos de coleta obtidos usando a técnica de Bardin (2016) e o diálogo com o referencial teórico possibilitou a elaboração de indicadores que poderão ser utilizados como diretriz de um programa de formação continuada de professores para utilização das tecnologias educacionais na sua prática de maneira ampla.

Primeiro indicador: ouvir o professor. Para a elaboração do programa de formação continuada de professores, ouvir o professor é fundamental para que ele seja atrativo e eficaz aos participantes. A escolha da metodologia a ser adotada não pode ser uma decisão unilateral, deve ser construída com os professores participantes, observando as características do grupo, sendo a participação do professor nesta construção de vital importância. Não é apenas esse o fator importante, outros como o tempo e a realidade de hardware e software disponíveis na unidade escolar também precisam ser considerados.

Segundo indicador: o que usar? As tecnologias educacionais influenciam na construção da metodologia que deverá ser abordada na formação continuada pois, ao selecioná-las, o impacto metodológico será refletido no papel que elas desempenham na sala de aula durante o processo de mediação da aprendizagem. Deve ser observado quais tecnologias educacionais estão disponíveis para avaliar que condições de apropriação o professor terá para que aconteça a inovação metodológica na mediação pedagógica da aprendizagem.

Terceiro indicador: o caminho a seguir. É primordial em um programa de formação continuada de professores que se saiba suas intencionalidades. Para que o programa consiga impactar os participantes, o planejamento (o caminho a seguir) deve considerar as características do meio em que os professores estão inseridos, os recursos disponíveis para a sua execução e o tempo de duração da formação para que o professor possa se apropriar das tecnologias educacionais de maneira efetiva e intuitiva e consiga inseri-las dentro de sua prática docente.
Quarto indicador: revendo o caminho. Ao analisar as diversas oportunidades que as tecnologias educacionais oferecem para o processo educativo, observa-se o significativo potencial para influenciar e transformar a relação dos sujeitos no ensino-aprendizagem. À medida que se desenvolva a formação dos professores para a inserção das tecnologias em sua prática pedagógica de uma maneira estruturada, com a participação deles no planejamento, observando a estrutura disponível na unidade escolar, bem como a diversidade de conhecimentos de cada professor, será possível realizar transformações e promover inovações metodológicas no ambiente escolar. É importante sempre analisar o desenvolvimento da formação continuada, revendo os erros e acertos para que ela continue acompanhando e atendendo os professores, sanando dificuldades.

Considerações finais

Evidencia-se por meio do relato acima que a pesquisa de observação participante é adequada à investigação da formação docente à medida em que se caracteriza pela tentativa de compreensão minuciosa dos significados e de suas características situacionais sugeridas pelos sujeitos docentes. No lugar de dados estatísticos, experiências e regras, o estudo qualitativo aborda as narrativas, descrições, comparações e interpretações. Busca coletar os dados de pesquisa de forma participativa e, portanto, menos controlável. Os dados apresentados vão sendo levantados por meio de trocas interativas entre os sujeitos com o pesquisador. Desta forma, a pesquisa de observação participante se adequada às dinâmicas dos processos de formação de professores, já que não se fixa em apenas uma estratégia e instrumento de coleta e análise de dados e a apresentação dos resultados obtidos nãos se faz apenas de maneira quantitativa, mas também na descrição, interpretação e compreensão qualitativa do objeto de estudo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994
CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
RICHARDSON, R. J. Pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

Palavras-chave: Pesquisa de observação participante. Formação de professores. Ensino Fundamental. Tecnologias Educacionais.

PESQUISA FORMA-AÇÃO: NARRATIVAS A SERVIÇO DA INVESTIGAÇÃO E DA AUTOFORMAÇÃO DOCENTES

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As pesquisas sobre formação de professores representam um campo em que há uma grande diversidade metodológica. Estudos de caso, pesquisa-ação e diversos outros métodos qualitativos de pesquisa compõem o cenário das investigações que envolvem professores.

De uns 20 anos para cá, as pesquisas narrativas começam a avolumar-se no campo, representando hoje, no Brasil, uma grande parcela destas. Isso ocorre pelo reconhecimento da necessidade de colocar as vidas dos professores na centralidade de sua formação e que, portanto, conhecer a prática docente perpassa por conhecer a trajetória deste (NÓVOA, 1992).

O problema apresentado aqui é "Como a investigação sobre a docência pode articular um processo de construção de conhecimentos que contribua num duplo sentido, o progresso do campo científico e o desenvolvimento profissional do professor?", com o objetivo de compreender a investigação sobre a docência como dispositivo de construção de conhecimentos e de formação.

O trabalho aqui apresentado ampara-se na experiência da autora de formadora de professores que durante os últimos dez anos vem utilizando os escritos de si como dispositivos no processo de formação e de pesquisadora que utiliza o aporte (auto)biográfico em suas pesquisas. Para a construção deste trabalho foi realizado uma pesquisa teórica sobre referenciais que apresentam esta abordagem de pesquisa para investigação de adultos e/ou professores. Foram pesquisados os livros que foram publicados pelo Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA. Tal evento divide-se em eixos e foram utilizados os eixos atinentes às questões metodológicas, bem como o eixo que investiga as pesquisas (auto)biográficas na investigação com professores. Cada eixo publica um livro e para este trabalho foram utilizados seis livros.

O primeiro resultado encontrado diz respeito ao fato do evento que reúne um grande número de pesquisadores e que teve oito edições entre os anos de 2004 e 2018, ter no escopo de sua realização a permanência do eixo da formação de professores como seu maior eixo, o que demonstra que os métodos (auto)biográficos acabaram tendo como um de seus grandes campos de pesquisa, a trajetória de vida e de formação dos mesmos.

Além disso, percebe-se que a noção de que as narrativas podem contribuir com as práticas formativas pelo elevado número de trabalhos com esta dimensão (PASSEGI et al, 2013).

O reconhecimento de que a formação de um professor articula a dimensão teórica e a dimensão prática naquilo que pode ser chamado de conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2011), implica pensar na formação na e para a experiência, o que tem sido um grande desafio. Na formação inicial, os estágios parecem ser o grande momento para que este conhecimento se desenvolva e as narrativas aparecem como importante ferramenta para a reflexão sobre a ação (PIMENTA, 1998).

Além disso, para o professor que está em atividade, a atuação na educação situada no mundo contemporâneo requer uma dupla dimensão da investigação:1) a constante construção de conhecimentos que subsidiem o aparato teórico-conceitual do professor; 2) o exercício cotidiano da pesquisa na construção de práticas sociais situadas no tempo em que ocorrem.

Nos livros investigados, dois veios de pesquisas que envolvem narrativas tiveram destaque na formação de professores: a pesquisa formação (JOSSO, 2004) e os ateliês biográficos

(DELORY-MOMBERGER, 2006). Ambas abordagens abrigam o potencial de formar professores como também de investigar a própria formação de um professor.

As duas abordagens, Pesquisa Formação e Ateliês Biográficos, são metodologias de pesquisa e de formação, orientadas por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um processo de formação existencialmente individualizado (JOSSO, 2004, p.85).

As Histórias de Vida têm uma larga trajetória de existência, mas as pesquisas inspiradas nas mesmas, reflorescem na década de 60 do século passado, na formação de adultos e despontam como possibilidade de pesquisa no Brasil, com maior força, a partir dos anos 2000 (BRAGANÇA, 2012).

Pode-se afirmar que derivam do conjunto de metodologias abrigadas sob a designação das Histórias de Vida, nas quais o foco não está em escrever a história de alguém, mas de narrar-se no interior de um grupo buscando o caminho de si mesmo. De acordo com as metodologias estudadas, deve-se constituir um grupo e trabalhar-se com a narrativa oral e escrita da história de vida de cada um dos participantes do grupo. Sendo o objetivo, compreender os processos de aprendizagem e formação, o enfoque é perceber como cada qual formou-se professor ao longo de sua vida, percebendo que o que um sujeito é enquanto professor é parcialmente porque ele o é em sua carreira, em sua vida religiosa, em sua vida pessoal. Estes e outros pressupostos de uma pesquisa narrativa são importantes e estão sempre por trás do trabalho de produção de conhecimentos desta pesquisa (CLANDININ; CONNELY, 2004).

Ferrarotti (1988, p.29) afirma que “a especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante”. O autor prossegue dizendo que “Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico”.

Utilizar o potencial da biografia na formação e na investigação de professores é o que se pode afirmar ser uma possibilidade de reunir teoria e prática, experiência e sabedoria, conforme foi brevemente exposto neste trabalho. Os trabalhos investigados nos livros do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica demonstram larga trajetória brasileira na utilização de pesquisas com Histórias de Vida no Brasil, e a Pesquisa Formação e os Ateliês Biográficos aparecem como importantes ferramentas possíveis de ser utilizadas nas investigações com e sobre professores, já que trazem a trajetória de vida do sujeito, a partir de suas próprias percepções, ao centro do processo, permitindo uma investigação que ao mesmo tempo que constrói conhecimentos sobre a experiência, propõe práticas que emancipam.

REFERÊNCIAS:

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco: John Wiley Professio, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação. Curitba: CRV, 2013.

PIMENTA, S. G. . Formação de professores: os saberes da docência. Revista de Educação Em Debate, Mauá, p. 57-63, 1998.

Palavras-chave: Formação docente. Narrativas. Forma-ação. Autoformação.

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E MESTRADO PROFISSIONAL: ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

COORDENADOR(A): MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC

Eixo – Formação de Professores

Esta mesa propõe a reflexão sobre dois *loci* de formação continuada docente ofertados por Instituições de Ensino Superior: a Pós-Graduação (PG) *Lato Sensu* (PGLS) e o Mestrado Profissional. As reflexões aqui propostas originam-se de pesquisas teóricas, documentais e empíricas em diferentes contextos da Educação Superior. A primeira apresentação objetiva, por meio de uma pesquisa empírica, compreender a influência dos cursos de PGLS em Educação na qualificação docente de egressos/as de uma faculdade municipal pública e gratuita, localizada na região metropolitana de Florianópolis/SC, bem como possíveis repercussões que investimentos em formação continuada dos/as profissionais que atuam na Educação Básica podem trazer ao desenvolvimento regional. A segunda apresentação, realizada por meio de um estudo documental dos processos administrativos, analisa a oferta dos cursos PGLS na área de Educação em uma universidade pública, localizada no interior paulista, investigando as orientações político-administrativas para a oferta e os critérios de regulação e controle desses cursos, a relação estabelecida entre propositores desses cursos e a administração universitária, e as prováveis demandas para a oferta desses cursos. A terceira apresentação debruça-se sobre mestrado profissional em Educação, concepção esta inserida no âmbito da PG a partir de 2011 e apresentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um caminho de alta qualificação profissional. Por meio de uma pesquisa documental, este estudo buscou compreender os indicativos dos instrumentos de avaliação da PG e sua inaplicabilidade ao nível profissional, os trabalhos finais originados no mestrado profissional e a expansão deste nível de formação continuada de professores/as. Com essas contribuições pretende-se fomentar um necessário diálogo e debate sobre as modalidades de PG *Lato* e *Stricto Sensu* no que tange às suas origens, inserção no sistema PG, mecanismos de regulação e controle, demandas por oferta desses cursos e subsídios para a formação continuada de professores/as.

Palavras-Chave: Educação Superior; Pós-Graduação *Lato Sensu*; Mestrado Profissional; Formação Docente Continuada; Instituições de Ensino Superior Públicas.

PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO EM UMA FACULDADE MUNICIPAL

MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC
LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nossa contribuição nesta mesa volta-se a um *locus* de formação continuada muito demandado por docentes e oferecido por Instituições de Ensino Superior (IES): a Pós-Graduação (PG) *Lato Sensu* (PGLS). Esta é a modalidade de ensino de PG que mais cresce no cenário nacional, em diversas áreas. Uma das explicações para tanto é que esta atende de forma ágil às demandas do mercado. Este modelo possui curta duração, sendo ofertada de forma intermitente pelas IES, que dispõem de autonomia e flexibilidade para organizar e disponibilizar este tipo de curso (CARRION, 2000; PILATTI, 2006). Soma-se a isto o fato de que, até o presente momento, a PGLS conta com menos mecanismos de controle e avaliação quando comparada aos programas *Stricto Sensu* (PROTETTI, 2010). O objetivo da PGLS é o domínio técnico e científico de uma área do conhecimento, tendo caráter eminentemente prático-profissional (MOROSINI, 2009). Socializamos os resultados de uma investigação que objetivou compreender a influência dos cursos de PGLS em Educação na qualificação docente de egressos/as da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), bem como possíveis repercussões que investimentos na formação continuada de profissionais que atuam na Educação Básica podem trazer ao desenvolvimento regional. A FMP é uma instituição de ensino pública e gratuita, mantida pela prefeitura municipal de Palhoça, localizada na região metropolitana de Florianópolis, em Santa Catarina. A criação desta IES, em 2005, visou ao desenvolvimento regional por meio da ampliação da atuação, na área educacional do município, ao implementar a Educação Superior. A IES possui graduação em *Administração*, *Pedagogia* e *Gestão do Turismo* e PGLS em *Gestão de Pessoas, Gestão Pública, Gestão Empresarial, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Gestão e Docência em Educação Integral, Educação Infantil* e *Didática e Interdisciplinaridade*. A PGLS da FMP tem oferta esporádica, é presencial e acontece quinzenalmente, aos sábados, sendo que os cursos na área de Educação foram planejados para atender às demandas dos profissionais da Educação Básica do município. De acordo com a Lei Municipal nº 4.394/16, a FMP reserva 90% das vagas para os/as munícipes egressos/as do Ensino Médio público, almejando "[...] atender às exigências locais oferecendo benefícios socioeconômicos e culturais para a população, na sua área de influência, mediante a realização de sua proposta institucional" (FMP, 2017, p. 108). Nesse contexto desenvolvemos uma pesquisa quali-quantitativa, na forma de um estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados questionários de acesso on-line aplicados aos/às egressos/as dos cursos de PGLS em Educação. Participaram da pesquisa 62 egressos dos cursos de *Psicopedagogia, Gestão Escolar, Alfabetização e Letramento* e *Didática e Interdisciplinaridade*, cursos que à época da coleta de dados tinham pelo menos uma turma concluída. A análise das informações colhidas revelou que os/as egressos/as são jovens adultos/as que, em sua maioria, atuam na Educação Básica do município e de seu entorno. Eles/as escolheram cursar uma PGLS visando melhor atender às demandas escolares, adquirir ou atualizar conhecimentos, obter novas oportunidades de trabalho, trocar experiências ou como forma de preparação para o futuro ingresso em um programa *Stricto Sensu*. Os cursos supriram as expectativas de formação continuada da maioria dos/as respondentes, abordando conhecimentos úteis e atualizados, alinhados com um compromisso ético e político de

transformação social, oportunizando reflexões críticas e consistentes por meio de exposições e debates que ampliaram seu escopo de análise e suas possibilidades de atuação profissional. Foi possível inferir que os cursos exercem dois níveis de influência: o primeiro diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional docente dos/das egressos/as, gerando expectativas de efetivação em concursos públicos ou aumento nos rendimentos e, também, propiciando perspectivas de ingressar futuramente em um programa *Stricto Sensu*. Destaca-se que muitos/as respondentes não teriam condições de financiar um curso de PG em uma IES particular. Também contaram neste quesito a facilidade do acesso à FMP e o horário de funcionamento dos cursos, quinzenalmente e aos sábados, possibilitando aos/às estudantes que trabalham longas jornadas semanais investir em formação continuada. O segundo nível de influência é indireto e ocorre por meio do incremento do capital humano (REGO; CALEIRO, 2012), isto é, por meio da qualificação dos/as professores/as que atuam na Educação Básica da região. Os/as egressos/as mencionaram nos questionários a qualidade dos saberes produzidos e socializados nos cursos, conhecimentos que, em diferentes medidas, forjaram qualificações para/da práxis docente. Na nossa compreensão e de autores consultados, essa práxis traduz-se na ação politicamente situada, que produz sínteses entre a teoria e a prática. "O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova, tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica" (MEDEIROS; CABRAL, 2006, s/p). Os/as egressos/as evidenciam, em suas respostas aos questionários, que o acesso aos saberes plurais e heterogêneos que alicerçam os cursos – objetivados em conhecimentos úteis e atualizados, debates, problematizações, estudos de caso e trocas de experiências – ressignificou seu *fazer docente*. Assim, pode-se inferir que, por meio da PGLS, suas ações passaram a engendrar possibilidades de transformação nos espaços socioeducativos nos quais eles/as atuam. O aspecto social da docência sustenta-se na estrutura coletiva de seu fazer cotidiano, nos sistemas que o legitimam e por meio da sua prática profundamente social (TARDIF, 2008). Em outras palavras, não há modo de forjar-se professor/a apartado da ação em espaços educativos, posto que "a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social [...]" (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260). A formação vivenciada pelo/a docente deve permitir que ele/a seja capaz de repensar seu dia a dia, contribuindo para preparar professores/as reflexivos/as e críticos/as em relação ao ensino e às condições sociais nas quais este se processa, caso contrário servirá tão somente à reprodução e manutenção do status quo, retroalimentando o processo gerador da alienação e da submissão. O/a educador/a precisa forjar conhecimentos oriundos de racionalidades diversas, articulando saberes que inter-relacionem teoria e prática e tornando-se capaz de produzir conhecimentos, não somente reproduzi-los. A partir da pesquisa foi possível concluir que a PGLS pode efetivar-se em um espaço privilegiado para a constituição dos saberes docentes, tornando-se uma instância de formação continuada. Os participantes da pesquisa reforçam que os cursos ofertados pela FMP apresentam características de planejamento e estruturação curricular que propiciam aos/às seus egressos/as o reconhecimento dos avanços na sua área de referência, fornecendo aportes teórico-práticos para o aprofundamento das suas capacidades intelectuais e laborais. Assim, investir no desenvolvimento regional por meio da oferta desta modalidade de ensino para professores/as da Educação Básica – principalmente em uma IES pública que pratica reserva de vagas para estudantes oriundos do Ensino Médio público – pode influir indiretamente na melhoria da educação, bem como no padrão de vida das pessoas da região e seu entorno, ativando potencialidades locais e servindo de base para uma proposta includente e sustentável.

Palavras-chave: Pós-Graduação *Lato Sensu*; Formação Continuada; Práxis Docente; Desenvolvimento Regional.

Referências

CARRION, Eduardo. Pós-Graduação Lato Sensu. **Revista Eletrônica Jus navigandi** (on-line), 2000. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/49/pos-graduacao-lato-sensu. Acesso em 25.09.2018.

FMP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Palhoça, SC: Faculdade Municipal de Palhoça, 2017. Disponível em: http://fmpsc.edu.br/wp-content/uploads/2017/04/PDI-FMP-2013-2017.pdf. Acesso em 10.03.2018.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf. Acesso em: 11.10.2018.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem Sócio-Histórica. **E-Curriculum**, v. 1, n. 2, jun., 2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 11.10.2018.

MOROSINI, Marília C. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**. Ano 1, n. 1, nov., 2009. Disponível em: www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0070.pdf. Acesso em 07.08.2018.

PILATTI, Orlando. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun., 2006. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/93/89. Acesso em 07.03.2018.

PROTETTI, Fernando Henrique. **Burocracia e Pós-Graduação *Lato Sensu* na Unesp**: os cursos de especialização na área de Educação (1999-2010). 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2010. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90166?locale-attribute=es. Acesso em: 25.09.2018.

REGO, Maria da Conceição; CALEIRO, António. Em torno do contributo das instituições de Ensino Superior para a dinâmica regional de crescimento económico. **Desenvolvimento Regional em Debate**. Mafra/SC, ano 2, n. 2, dez., 2012. Disponível em: http://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/254/301. Acesso em 22.04.2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Palavras-chave: Pós-Graduação Lato Sensu; Formação Continuada; Práxis Docente; Desenvolvimento Regional.

A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: MERCANTILIZAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI - IFSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No Brasil, a pós-graduação *lato sensu* (PGLS), sobretudo, na forma de cursos de especialização, configura-se uma "terra de ninguém" (GOMES, 1999, p. 4). A análise histórica sobre a legislação referente à PGLS no país informa que não houve (e ainda não há), por parte do Estado brasileiro, nenhuma forma efetiva de regulação e controle para a oferta desses cursos, nem um sistema de avaliação com o estabelecimento de critérios mínimos de qualidade (SPAGNOLO; SEVILLA, 1994; GOMES, 1999; FONSECA, 2004; PILATI, 2006). Segundo Oliveira (1995, p. 38), "apesar de não haver registro da quantidade de cursos de PGLS oferecidos anualmente, como também das IES [Instituições de Ensino Superior] que desenvolvem esses programas, é amplamente reconhecida a expansão desses cursos". A expansão da PGLS se concentra, predominantemente, nas IES privadas, que ofertam cursos de especialização sob o rótulo de "pós-graduação", ainda que nem sempre os padrões acadêmicos mínimos sejam observados (ver BRASIL, 2018). No caso das IES públicas, em especial, as universidades, a restrição e a diminuição paulatina das fontes estatais de financiamento têm feito com que essas instituições sejam impelidas "a se dirigir ao *mercado*, à procura de fontes alternativas de recursos financeiros, por meio de [...] oferecimento de cursos de especialização" (AMARAL, 2003, p. 30, itálico do autor). Para Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 159), nas universidades públicas, "a pós-graduação *lato sensu* está sendo vista como importante fonte de recursos financeiros". Considerando a expansão da PGLS na educação brasileira e a importância crescente deste setor nas universidades públicas, realizamos uma pesquisa para analisar a oferta de quatro cursos de especialização na área de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) nos anos 2000. De maneira específica, investigamos as orientações político-administrativas dos órgãos centrais da Unesp para a oferta dos cursos de especialização e os critérios estabelecidos para a regulação e o controle desses cursos; a relação estabelecida entre os propositores dos quatro cursos especialização analisados (Gestão Educacional - Câmpus Presidente Prudente; Docência em Educação Infantil e Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais - Câmpus Araraquara; e, Formação de Professores em Educação Especial - áreas de Deficiência Auditiva, Física, Mental e Visual - Câmpus Marília) e a administração universitária; e, as prováveis demandas para a oferta desses cursos. Para alcançar tais objetivos, adotamos como referencial teórico o conceito de "burocracia" procedente dos estudos de Max Weber (2004) sobre a Sociologia da Dominação, e, como método de pesquisa, a análise documental utilizando como fontes primárias os processos administrativos dos quatro cursos de especialização investigados, as normas e regulamentações internas e as publicações e informações disponíveis sobre a PGLS na Unesp. A literatura científica disponível e a legislação deste setor da pós-graduação no país representaram subsídios iniciais para a compreensão do caso particular da Unesp. Os resultados obtidos pela pesquisa informam que na Unesp, no âmbito administrativo, houve um movimento gradual e progressivo dos órgãos centrais para o estabelecimento de critérios de regulação e controle para a oferta da PGLS. Numa acepção weberiana, a Unesp procurou conservar o seu domínio em relação aos propositores dos cursos de especialização, por meio de uma administração fortemente burocratizada com a finalidade de coibir a emergência de outros interesses que não os da

administração universitária. Na dimensão política, o período de 1980 a 2010 revelou a existência de duas concepções distintas que orientaram a oferta dos cursos de especialização na Unesp. Num primeiro momento, houve a implementação de uma política de "incentivo" desses cursos, porém, sem o efetivo acompanhamento desse processo; posteriormente, a universidade adotou uma política de "controle" decorrente da vertiginosa expansão desses cursos na universidade. No que tange às relações estabelecidas entre os propositores dos cursos de especialização analisados e a administração universitária, verificamos a existência simultânea de interesses convergentes e divergentes. Explicitamente, os interesses afluem no sentido de se conceber os cursos de especialização como uma forma de educação em nível superior para o atendimento das demandas regionais por formação continuada dos egressos dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas e dos profissionais em Educação, possibilitando, ainda, uma "ponte" entre a graduação e o mestrado. Convergem também, mas implicitamente, no entendimento de que a oferta desses cursos beneficiaria a universidade e a comunidade em geral, ao produzir recursos extra orçamentárias para parte da manutenção, das reformas e do financiamento das unidades universitárias. Apesar disso, alguns interesses divergem entre os órgãos centrais da administração universitária e os propositores dos cursos de especialização. A pesquisa documental sobre a oferta dos quatro cursos investigados revelou alguns interesses contraditórios entre ambos os grupos, a saber: expansão do número de vagas e turmas; preferência no desenvolvimento de atividades nos cursos de especialização em detrimento das atividades acadêmico-científicas, especialmente, no que tange aos cursos de graduação; participação considerável de profissionais de outras IES para a composição do corpo docente; flexibilidade no processo de aprovação e ampla liberdade de organização e atuação dos coordenadores nas unidades universitárias. Além disso, observou-se que associadas às diversas demandas externas para a oferta dos cursos de especialização em Educação, há também demandas no próprio interior da universidade que parecem justificar a permanência desses cursos. Por fim, verificamos que a ampliação da PGLS no interior da Unesp a partir dos anos 2000 tem assumido, cada vez mais, uma orientação fortemente mercantil. Até porque, com a permissividade da cobrança de taxas e mensalidades aos cursos de PGLS ofertados pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Parecer CNE/CES n° 364/2002) e a aprovação antecipada de correspondente regulamentação no caso específico da Unesp (Resolução Unesp n° 8/2000), os cursos de especialização, geralmente, têm se constituído como um serviço educacional ofertado à comunidade, em que se comercializa uma formação/certificação em troca da complementação salarial dos coordenadores e docentes engajados nesses cursos e de recursos econômicos extra orçamentários para a universidade.

Palavras-chave: Pós-graduação *lato sensu*; Universidade pública; Cursos de especialização; Formação de professores; Educação superior - mercadoria.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n° 1, de 6 de abril de 2018**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3°, da Lei n° 9.394/1996, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n° 364/2002, aprovado em 6 de novembro de 2002**. Regularidade da cobrança de taxas em cursos de Pós-Graduação, lato sensu, com base no art.

90, da Lei 9.394[/1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_cne_0364_sesu.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.
FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.
GOMES, Cândido Alberto. Pós-graduação lato sensu: terra de ninguém? **Infocapes - Boletim Informativo**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 4-18, 1999.
OLIVEIRA, Fátima Bayma. **Pós-graduação**: educação e mercado de trabalho. Campinas: Papirus, 1995.
PILATI, Orlando. **Especialização**: falácia ou conhecimento aprofundado? Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.
SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
SPAGNOLO, Fernando; SEVILLA, Maribel Alves Fierro. A situação atual da pós-graduação lato sensu. **Infocapes - Boletim Informativo**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 7-13, jul./set. 1994.
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Resolução UNESP n° 08, de 23 de fevereiro de 2000**. Regulamenta os Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento da UNESP. Disponível em: https://sistemas.unesp.br/legislacao-web. Acesso em: 29 jun. 2019.
WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva: vol. 2. Brasília: Editora UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

Palavras-chave: Pós-graduação lato sensu; Universidade pública; Cursos de especialização; Formação de professores; Educação superior - mercadoria.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: NOVA PROPOSTA AJUSTADA EM UMA PÓS-GRADUAÇÃO DESIGUAL E COMBINADA

PHILIPPE DRUMOND VILAS BOAS TAVARES - DOCTUM
CEZAR LUIZ DE MARI - UFV

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Mestrado Profissional em Educação é um tipo de formação continuada em nível *stricto sensu* estabelecido pela Portaria 080/1998 da CAPES e, atualmente, é regido pela Portaria 60 de 20 de março de 2019, que inclui a autorização para o funcionamento do doutorado profissional, autorizado, inicialmente, pela Portaria 389 do Ministério da Educação de 23 de março de 2017. Este movimento de ressignificação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira está envolto em uma série de orientações advindas de Organismos Internacionais em um momento onde as discussões acerca dos rumos da educação nacional vinham sendo balizadas pelos princípios das reformas educacionais da década de 1990. Destacam-se nas proposições dos mestrados profissionais os termos relacionados ao desenvolvimentismo do país como inovação tecnologia, profissionalização. É possível afirmar que se trata de uma nova versão da pós-graduação brasileira, onde o nível de formação profissional *stricto sensu* se mostra como uma alternativa atendendo aos anseios da formação continuada de alto nível solicitada pelo mercado em constante mudança. Tido como um dos melhores sistemas de avaliação do mundo, a Avaliação Quadrienal da CAPES busca garantir a excelência dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, incluindo os mestrados e doutorados profissionais. A avaliação porém, não foi adaptada para aferir os tipos de produção oriundos deste novo nível de formação, de forma que os resultados da avaliação não condizem realmente com a qualidade oferecida nestes programas profissionais. No caso da Grande Área da Educação em específico, mais de 70% dos programas foram avaliados com nota 3, em uma escala de 1 a 7. Uma vez que a CAPES autorize o funcionamento do nível de formação profissional *stricto sensu*, a aplicação direta de um instrumento de avaliação pré-existente se torna um limitante para captar as especificidades de formação continuada de alto nível, nos termos previstos pela legislação. Assim, a discussão acerca da qualidade dos programas profissionais acaba sendo superdimensionada na sua importância específica de formação na prática profissional, ampliando a dicotomização entre os níveis de pós-graduação e criando uma sensação de formação menor. Desta forma, é preciso analisar criteriosamente os objetivos e as propostas dos programas e suas consequências no campo acadêmico e profissional em cada região onde eles existem para assumirmos algum juízo de valor, evitando, assim, a hierarquização da formação de alto nível possibilitada pelas instituições educacionais. Para o momento analisaremos a formação continuada em nível *stricto sensu* de âmbito profissional enquanto uma nova versão da pós-graduação brasileira. Em destaque trazemos os indicativos do instrumento de avaliação da pós-graduação e sua inaplicabilidade ao nível profissional da pós-graduação *stricto sensu*; os tipos de produtos relacionados aos trabalhos finais dos programas de pós-graduação profissional; e o crescimento e expansão deste nível de formação continuada no campo da Educação. O material que serviu de base para esta exposição foram documentos oficiais e legislações pertinentes ao mestrado profissional, especificamente na área da Educação. Por meio da Análise do Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001, 2003) buscou-se inferir até que ponto a influência direta e indireta do ideário do BM sobre educação possa vir a comprometer a estrutura da pós-graduação brasileira. Voltado inicialmente para áreas exatas, o mestrado profissional conseguiu, em certa

escala, produzir tecnologia e inovação e capacitar a mão de obra em um nível mais avançado de formação. Concluímos que a proporção de programas de mestrado profissional nota 3 para os mestrados acadêmicos, é de 1: 1,7. Na faixa de avaliação nota 4 esta proporção cai para 1: 24, e, por fim, já que não há programas de mestrado profissional avaliados como nota 6 e 7, a proporção na faixa de avaliação nota 5 é de 1: 15, em um universo onde a proporção de mestrados profissionais para mestrados acadêmicos é de 1: 3,57. Enquanto no mestrado acadêmico o percentual de programas com avaliação nota 3 é de 28% (32 programas), no mestrado profissional esta porcentagem salta para 91% (32 programas de 35). Apenas dois programas (PUC/SP e UNISINOS) possuem nota 4 e um programa apresenta nota 5 (UFMG). Pode-se perceber que há mais evidências que, no campo educacional, a tradição acadêmica exerce influência direta na implantação e constituição do mestrado profissional, uma vez que os programas que apresentam as maiores notas na avaliação da CAPES estão sediados nas instituições que, por sua vez, também possuem maior nota de avaliação nos programas de mestrado acadêmico em Educação. A UFMG e a UNISINOS são instituições entre as três que possuem nota 7 em seus programas acadêmicos, enquanto a PUC/SP possui três programas acadêmicos na área educacional (Educação, História e política; Currículo; Psicologia da Educação), avaliados respectivamente como 4, 5 e 6. Outra característica em comum destas instituições bem avaliadas é a existência do programa de doutorado acadêmico em Educação. Além da existência de critérios inadequados para aferir o caráter interdisciplinar dos cursos profissionais, no caso específico do mestrado profissional em Educação perdura a incompatibilidade de geração de patentes, softwares e hardwares, formas de apresentação final da dissertação que são não apenas levadas em consideração pela CAPES, mas também estimuladas pela agência de fomento.

Palavras-Chave: Mestrado Profissional; Educação; Pós-Graduação.

Referências

CAPES, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011-2020. Brasília: Capes (vol. 1), 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London; New York: Routledge, 2003.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente De. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **SCIENTIA**. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In MORAES, M. C. Marcondes de. (Org.) **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003

TAVARES, Philippe Drumond Vilas Boas. Mestrado profissional em educação: influências, perspectivas e tendências. 127f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa. 2017.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Educação; Pós-Graduação.

ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

COORDENADOR(A): PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC

Eixo – Formação de Professores

O propósito da mesa é discutir resultados de pesquisas que recorreram a propostas metodológicas diversas para o estudo de políticas de formação de profissionais da educação. O primeiro trabalho propõe o uso de métodos mistos na análise de políticas, na perspectiva de complementariedade das abordagens qualitativas e quantitativas. A proposta é discutida com base em uma pesquisa que investigou a contribuição de programas de inserção à docência na prática profissional de egressos desses programas. O segundo trabalho coloca em evidência a metodologia comparada como rico instrumento analítico dos sistemas educativos, particularmente, no campo das políticas públicas, com base em um estudo realizado junto à Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/OREALC-UNESCO Santiago, que teve por objetivo analisar as políticas nacionais de formação de professores para as pedagogias de inclusão de sete países. E o terceiro estudo explora o interacionismo simbólico no que se refere às suas potencialidades para análise de políticas públicas. O estudo buscou compreender práticas de gestores no que se refere às ações encetadas na organização do trabalho escolar e nas relações de convivência em unidades de ensino, com base em suas declarações. Os achados das três pesquisas corroboram para as contribuições metodológicas na análise de políticas públicas.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PEDAGOGIA DA INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DE UM ESTUDO COMPARADO

PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC
MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA - UNISANTOS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto, ora apresentado, coloca em evidência a metodologia comparada como rico instrumento analítico dos sistemas educativos, particularmente, no campo das políticas públicas, com base em um estudo realizado junto à Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/OREALC-UNESCO Santiago. Tal estudo tem promovido pesquisas com o objetivo de contribuir com categorias de análise e estudos prospectivos para o desenvolvimento de políticas sobre a profissão docente nos países da América Latina e Caribe.

Nesses países, boa parte das crianças, adolescentes e jovens não tem aprendido o que os currículos sinalizam como o mínimo necessário para o seu desenvolvimento. Há uma profunda desigualdade de natureza socioeconômica e cultural nesses sistemas educativos, refletida nas diferenças entre as escolas e o rendimento dos alunos, especialmente quando se considera o tipo de população escolar atendida. Logo, tem sido necessário analisar e avaliar as oportunidades de formação a que os futuros professores têm acesso para enfrentar os complexos desafios de aprendizagem escolar com estudantes de origem sociocultural diversa e em um momento de aceleradas mudanças sociais e culturais. Nesse sentido, o preparo pedagógico para o exercício da docência deve considerar o ensino para a inclusão, entendido em sentido amplo e não limitado às necessidades educativas especiais.

Este trabalho objetiva analisar as políticas nacionais de formação de professores para as pedagogias de inclusão e as oportunidades de aprendizagem oferecidas por instituições formadoras de professores na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Guatemala e Peru, apresentados pelo documento da UNESCO (2018) com ênfase na inclusão e/ou diversidade. Entende-se que a metodologia comparada auxilia a identificar semelhanças e diferenças entre os países e, sobretudo, amplia o campo de análise e de compreensão da realidade nacional em face a outros países. Neste caso, a educação comparada é compreendida como estratégia teórico-metodológica para as investigações no campo das políticas de formação docente.

Marcos de Referência: A Secretaria Técnica da Estratégia Regional estabeleceu um marco conceitual com dimensões e categorias que orientaram a análise dos dados (UNESCO, 2018). Foi criada uma matriz de orientação relativa à inclusão de todos os alunos, o que pressupõe atender à diversidade de necessidades dos aprendizes e, assim, garantir igualdade de oportunidades.

Da educação inclusiva para a compreensão da pedagogia da inclusão: Neste estudo, a noção de inclusão enfatiza a necessidade de se alcançar uma educação para todos, centrada no respeito e valorização das diferenças. Nessa perspectiva, os sistemas educativos têm o desafio de desenvolver programas que atendam às características e necessidades da diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos. Logo, o desenvolvimento de escolas inclusivas e, portanto, capazes de educar a todas as crianças, não é "[...] unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade" (DYSON, 2001, p. 150).

A escola tem a tradição de construir hierarquias de excelência em que crianças, adolescentes e jovens, especialmente de contextos desfavorecidos, são os mais afetados pelas práticas que ratificam a desigualdade. É muito comum a escola tratar todos os aprendizes, por mais desiguais que sejam, como iguais, bem como utilizar abordagens pedagógicas que favorecem os alunos melhores e prejudicam os mais fracos. Essa lógica ratifica as desigualdades, pois a igualdade de tratamento na escola não só não consegue assegurar a justiça igualitária, como também confirma as desigualdades de origem social (CRAHAY, 2013).

No sentido contrário a essa lógica, caberia à escola lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, é fundamental criar ambientes de aprendizagem capazes de ensinar a grupos heterogêneos, bem como incentivar a cooperação entre diversos profissionais para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e colaborativas.

Metodologia: O objetivo geral do estudo foi elaborar um diagnóstico e uma análise comparativa sobre a situação da formação inicial de professores do ensino fundamental em pedagogias para inclusão. Em cada um dos países em que o estudo foi realizado, a metodologia contemplou os seguintes elementos: a) políticas referentes à formação inicial docente dos sete países nas últimas duas décadas; b) currículos de 22 instituições formadoras (três por país, mas houve casos, em que se estudaram quatro); c) entrevistas a acadêmicos e autoridades das respectivas instituições para se conhecer suas percepções sobre as oportunidades formativas oferecidas, aqui, em relação às pedagogias de inclusão; d) entrevistas grupais a estudantes, que se encontravam em fase final de sua formação.

Principais resultados: A evolução das políticas relativas à formação inicial de professores em todos os países, segundo a UNESCO (2018), tem caminhado na direção de uma maior regulação pública expressa em diretrizes curriculares ou definições de padrões ou perfis de competências. O valor da inclusão como um critério de política da formação inicial é transversal aos sete países. Entretanto, embora haja um reconhecimento da necessidade de oferecer oportunidades educacionais que respondam a sociedades cada vez mais diversificadas, as implicações específicas que esse propósito sugere não são visíveis nas políticas, destaca a UNESCO (2018). Ou seja, o desafio de como avançar do discurso da inclusão educacional para as práticas pedagógicas inclusivas é insuficientemente explicitado.

Nos currículos dos cursos de formação inicial há padrões curriculares e oportunidades formativas, que se diferenciam entre os diferentes países (UNESCO, 2008), configurando as seguintes categorias: (i) Visões e ênfases da inclusão nos currículos - são diversas em cada um dos países. Para Argentina, a escola deverá assumir uma visão sociocrítica a respeito das desigualdades sociais, sendo os professores agentes transformadores. Já, o México coloca o acento em políticas educativas para atender à diversidade étnica própria do país, assegurando aos professores o ensino bilíngue e uma trajetória formativa intercultural. Por outro lado, as instituições formativas da Colômbia destacam a necessidade de formar professores não excludentes e que assumam um compromisso social e político com as comunidades. No caso do Peru, o foco se concentra no trabalho curricular, colaborativo e com a comunidade, dentro de um enfoque de diversidade relacionado à interculturalidade. E, no Brasil, são identificados temas de diversidade e de inclusão, que dão conta de visões conceituais distintas, considerando: as diversidades étnico-raciais, questões de gênero, de classes sociais, de necessidades especiais, opções sexuais etc.; (ii) Localização versus transversalização curricular - que trata da existência de cursos específicos, que promovem, em seus currículos, os temas da diversidade e inclusão, considerando-os como espaços formativos necessários. E isso ocorre em, pelo menos, seis dos

sete países: Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México e Peru. No currículo da Argentina, esta temática não aparece, de forma explícita; (iii) As práticas como espaços formativos para a inclusão - o documento menciona casos de dois países: o da Colômbia e o da Argentina. No primeiro, em uma das instituições colombianas, revelam-se três modalidades de prática: de responsabilidade social, pedagógica e profissional. Já, a Argentina procura desenvolver espaços de prática baseados na inclusão e na equidade.

Algumas Considerações: Destacam-se dois aspectos: o primeiro tem a ver com as implicações das políticas de formação docente para as pedagogias de inclusão, ou seja, as reformas educativas a serem implementadas na orientação de políticas para a formação inicial demandam um cuidadoso exame de suas implicações por parte das instituições envolvidas. O segundo aspecto diz respeito às práticas como o espaço de formação privilegiado para as pedagogias para inclusão e para o preparo do futuro professor para o ensino em contextos vulneráveis.

Cabe ressaltar, ainda, que os estudos comparados não visam simplesmente identificar as semelhanças e diferenças entre os fenômenos, mas buscam explicar o porquê de elas ocorrerem tendo em vista que cada vez mais as políticas e práticas educativas possuem determinantes comuns. Isso não significa a negação das especificidades dos diferentes países, mas sim que estas precisam ser investigadas sob uma perspectiva de que o específico pode ser a forma de manifestação do movimento universal (CARVALHO, 2014).

Referências

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan.-jun., 2014.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? Cadernos Cenpec, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun. 2013.

DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Vega (Ed.): Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amarú, 2001, p. 145-160.

UNESCO. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-UNESCO Santiago. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, abril 2018.

Palavras-chave: políticas de formação docente; pedagogia da inclusão; estudo comparado

INTERACIONISMO SIMBÓLICO: UMA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM EM ESTUDOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo expandido explora o referencial teórico-metodológico que ancorou investigação mais ampla, com foco em elementos teóricos que configuraram sua terceira fase de implementação. O estudo original analisou o Questionário Contextual da Prova Brasil, agrupando, nas duas primeiras fases, as respostas declaradas por diretores municipais sobre suas práticas, em três dimensões: a) Trajetórias de formação e profissional; acesso ao cargo/função; b) Práticas de gestão declaradas pelos diretores; c) Condicionantes do funcionamento das unidades em redes escolares municipais.

Na terceira fase, o estudo buscou compreender práticas de gestores no que se refere a ações encetadas na organização do trabalho escolar e nas relações de convivência em unidades de ensino, com base em suas declarações. Os conteúdos foram tratados em dinâmica de grupo com 18 diretores de uma rede de ensino municipal localizada na Região Metropolitana de São Paulo, na expectativa de elaborar subsídios para a política de formação continuada dos profissionais no âmbito do município. Entretanto, este trabalho tem como objetivo discutir o referencial teórico que ancorou o estudo, apontando aspectos no processo de construção no campo das ciências sociais acerca do interacionismo simbólico, sobretudo no que se refere às suas potencialidades para análise de políticas públicas.

Referenciais: Nas duas fases anteriores da investigação realizada foram identificadas e analisadas práticas declaradas que, segundo Altet (2017, p. 1200), se referem "ao que os sujeitos dizem fazer", informações coletadas com base em questionários e/ou entrevistas. Nessa direção, os registros dos diretores de escolas municipais no Brasil no Questionário Contextual da Prova Brasil (2015) sobre suas práticas, indicavam a necessidade de aprofundamento de questões emergentes no processamento estatístico dos dados, por meio de estudo qualitativo que examinasse práticas constatadas ou efetivas que, segundo Altet (2017), podem ser observadas e identificadas em campo, em atividades desenvolvidas no percurso da pesquisa.

Observa-se, contemporaneamente, uma emergência de perspectivas de estudos que utilizam metodologias de pesquisas no campo de políticas públicas integrando enfoques diversos, possibilitando captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, nas escolas e nas interações dos profissionais que nelas atuam, preocupados em identificar a maneira como essas práticas podem afetar a implementação dos programas de governo. Parte da literatura passou a questionar os desenhos metodológicos mais voltados à análise de macroestruturas, iniciando um movimento de redirecionamento, focado na compreensão de aspectos e elementos da micropolítica ou da microssociologia.

Assim, na terceira fase do estudo, optou-se por ancorá-lo na perspectiva do interacionismo simbólico em sua vertente sociológica, que se refere às relações sociais entre indivíduos e grupos sociais, é inerente à constituição das sociedades e possibilita que os sujeitos desenvolvam a comunicação, estabeleçam contatos sociais (primários e secundários), criem grupos de referência e redes de relações que configuram comportamentos sociais.

Desde fins dos anos de 1960 o interacionismo simbólico foi recuperado por estudos qualitativos fundamentados em diversas perspectivas, após polêmicas em torno da conceituação formulada por Blumer (1982) - com base no pensamento de Mead – que apontavam sua excessiva

centralidade no sujeito em detrimento de suas relações com aspectos macroestruturais. Contudo, ao menos três premissas clássicas permaneceram: conhecemos as coisas pelo seu significado; os significados são criados pela interação social; os significados mudam pela interação social (FINE, 2005, p. 89). Nessa direção, conforme aponta o autor, o interesse clássico do interacionismo - não estatístico, microssociológico, relativista - se alinhou a outras tradições ancoradas em diferentes abordagens: fenomenologia, teorias pós-modernas, semiótica, etc.

Quando há reciprocidade, os sujeitos interagem nas relações primárias (familiares e próximos) ou por meio de grupos de referência (igrejas; escolas; gangues; profissões etc). Há influências recíprocas que determinam comportamentos sociais (gestos; linguagem; roupas; acessórios, slogans profissionais, etc). Processos interativos podem também provocar: cooperação; acomodação; assimilação; afastamento; competição; conflito; negociação de interesses.

Na perspectiva da Escola de Chicago, a associação humana ocorre em processos interativos nos quais cada sujeito percebe a intenção do Outro e constrói sua resposta baseado nessas intenções, transmitidas por meio de gestos que se tornam simbólicos, passíveis de serem interpretados, em contextos ligados por elementos linguísticos, designados de símbolos significantes. Não são respostas diretas, mas baseadas em processos de negociação compartilhada, em busca de consensos. Em outros termos, a sociedade constitui o contexto no qual o Self surge e se desenvolve, portanto, o precede e esse desenvolvimento se inicia nas imitações da criança. A partir dos estágios posteriores, a criança assume o papel de "Outros" – da mãe, da professora, de outros profissionais, de gangues e grupos de referência – passando a fazer o jogo de atuação e internalizando papéis coletivos e as associações feitas (HAGUETE, 2005).

Os processos interativos são configurados, portanto, por situações e vivências do cotidiano que possibilitam a emergência de sentidos, não como algo intrínseco ao sujeito, pois grupos humanos são constituídos (e existem) por meio de ações e relações de reciprocidade. Assim, as interações permitem o compartilhamento de histórias, objetivos, interesses, valores sociais, princípios, símbolos, tradições, leis e normas que asseguram as relações interpessoais e o desempenho de determinados papéis, além de auxiliarem na criação da identidade grupal, na formação de preferências e visões de mundo. Em processos interativos, professores e gestores podem também construir estigmas e estabilizar noções de educação e de mundo, tornando homogêneos os referenciais que fundamentam suas atividades cotidianas, sobretudo quando instados a cumprir normas e regras oficiais, preconizadas por órgãos centrais. Em outros termos, ao se colocar no lugar do Outro (role-taking), o indivíduo compartilha sentidos de experiências e situações vivenciadas. Enfim, de qualquer modo, o interacionismo simbólico concede um lugar teórico ao agente social como ator do mundo que o circunda e, desse modo, coloca em ação métodos de pesquisa que procuram apreender o modo como pensam os sujeitos e ou como expressam sua visão de mundo e suas práticas.

Algumas considerações: Ressalte-se que, no cenário contemporâneo, o conceito clássico de interações e, por consequência, a análise de práticas sociais, se reveste de complexidade em função de elementos e dinâmicas de relacionamento que dificultam a configuração de grupos de referência que perdurem. Nessa direção, destaquem-se alguns aspectos, dentre outros: as redes sociais que possibilitam ligações rápidas em torno de interesses imediatos, porém, com rompimentos que seguem na mesma direção; movimentos horizontais - quando multidões se reúnem e são ligados por elementos comuns, porém, momentâneos, fluidos; interferência de fatores de contexto - desemprego estrutural; aprofundamento e ampliação de conflitos intergeracionais; mudanças nas relações primárias (configurações familiares, por exemplo), que promovem profundas ressignificações nas relações secundárias. Essas questões serão aprofundadas no decorrer do debate.

Referências:
ALTET, M. A Observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, 2017.
BLUMER, H. El interaccionismo simbolico: perspectiva y metodo. Barcelona: Hora, 1982.
FINE, G, A. O triste espólio, o misterioso desaparecimento e o glorioso triunfo do interacionismo simbólico. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 45, n. 4, p.87-107, 2005.
HAGUETTE, T. M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005.
MEAD, G. H. Mind, Self & Society – The definitive edition. Edited by Charles W. Morris and Anotated Edition by Daniel R. Huebner and Hans Joas. The University of Chicago Press, 2015.

Palavras-chave: Interacionismo simbólico; políticas de educação; formação gestores

OS MÉTODOS MISTOS NA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

MARLI ANDRÉ - PUC SP
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS - PUC-SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto discute uma proposta metodológica para o estudo de políticas de formação de profissionais da educação, com base em uma pesquisa concluída recentemente em que se investigou a contribuição de programas de inserção à docência na prática profissional dos egressos desses programas.

O que se propõe aqui é o uso de métodos mistos na análise de políticas, na perspectiva de Moscoso (2017) e Roldão (2016), que defendem uma perspectiva de complementariedade das abordagens qualitativas e quantitativas.

Moscoso aponta as críticas habitualmente feitas ao emprego simultâneo dos métodos qualitativos e quantitativos e cita por exemplo, o argumento voltado ao ponto de vista ontológico, que ao associar os métodos quantitativos ao positivismo e os qualitativos ao paradigma interpretativo, considera-os inconciliáveis. O autor não aceita tal visão dicotômica e responde a essa objeção, indicando que o uso dos métodos mistos não significa mudança na maneira de ver a realidade, mas uma forma de coletar os dados. Afirma que diante das novas posturas epistemológicas baseadas na teoria da complexidade, torna-se necessário repensar as perspectivas metodológicas de modo a se chegar à compreensão dos objetos de estudo em sua complexidade, diversidade e em seus contextos específicos.

Roldão (2016, p. 26) também se reporta à "controvérsia entre os paradigmas positivista-quantitativo e interpretativo-qualitativo" que surgiu no início dos anos 1990 entre autores que consideravam incompatíveis essas duas linhas de investigação, marcadas por visões, finalidades e processos muito distintos. No entanto, segundo a autora, a própria evolução das pesquisas na área vem provocando a crítica a essas oposições e sinalizando a necessidades de novos enfoques metodológicos. Roldão assevera que, embora predominem nas revisões de literatura das investigações portuguesas, as abordagens qualitativas, tendências mais recentes "preconizam novos dispositivos de mútua incorporação ou complementariedade de dimensões da abordagem qualitativa com perspectivas quantitativas", que "permitem articular, em conjunto, um nível mais complexo de rigor" (Roldão, 2016, p. 31). Roldão argumenta que as abordagens qualitativas não esgotam a abrangência e complexidade das problemáticas educativas, fazendo-se necessário recorrer às abordagens quantitativas para uma visão extensiva, de conjunto, de comparabilidade e de identificação de tendências.

Assim, ambos autores sugerem o uso de métodos mistos como alternativa metodológica nos estudos de problemáticas complexas. Moscoso (2017) alerta que o uso dos métodos mistos deve envolver um processo reflexivo, no sentido de explicitar claramente: o propósito dos métodos, ou seja, serão usados simultaneamente ou sequencialmente? Haverá a predominância de um método sobre outro? Quais os objetivos de cada um? Em que momento aparecem os dois métodos, na concepção do estudo? Na coleta de dados? Na análise e interpretação dos dados?

O uso dos métodos mistos na pesquisa dos egressos de programas de iniciação à docência: Para ilustrar a proposição dos dois autores, é relatada uma pesquisa desenvolvida por uma equipe interinstitucional composta por 18 pesquisadores procedentes de sete IES Federais, dois Estaduais, seis Comunitárias/municipais e três Privadas durante os anos de 2014 a 2017. O objetivo da pesquisa foi avaliar as contribuições de três programas de iniciação à docência

(Pibid, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da UNIFESP) para a prática profissional dos seus egressos.

Metodologia da Pesquisa: A pesquisa envolveu duas etapas, a saber: (1) Survey; (2) Estudos de caso de egressos em seu contexto escolar. Survey é um tipo de levantamento de dados, que abarca um grande número de sujeitos ou dados. A componente survey da presente pesquisa teve o propósito de conhecer quem são os egressos dos programas de iniciação à docência e as condições em que se inserem profissionalmente na docência. Abrangeu um grande número de participantes, o que foi viabilizado pela utilização de software específico – SurveyMonkey – que possibilitou a organização do banco de dados (cadastro dos egressos e contatos) e versão eletrônica do questionário. Integraram a survey, egressos de nove estados e 19 IES, num total de 1237. O instrumento de coleta de dados, o questionário, foi elaborado tendo em vista caracterizar os egressos em relação à idade, sexo, escolarização anterior, área da licenciatura. Também foram formuladas questões sobre a situação profissional dos egressos, atuação ou não no magistério; em caso positivo, o tipo de escola e/ou rede; tipo de vínculo; tempo na escola e condições de trabalho (infraestrutura, formas de apoio e acompanhamento, gestão de sala de aula).

Os Estudos de Caso - desenvolvimento e achados. O planejamento dos estudos de caso envolveu primeiramente a definição da unidade de análise: a escola de um egresso. Em seguida, os critérios para escolha dos egressos, que foi ter participado da survey e aceitar a pesquisadora em sua sala de aula, além de ter o aceite da escola. Quanto a definição da metodologia, decidiu-se pela observação da escola e da sala de aula (no mínimo 10 sessões), entrevistas com a professora iniciante, egressa de um dos programas e com as gestoras da sua escola, assim como exame de material da escola (como o Projeto Político Pedagógico, guias curriculares e outros) e da professora (planejamentos, diários, material didático, exercícios, provas e outros), tudo que auxiliasse a compreender o processo de inserção profissional da iniciante.

Resultados: Os dados da survey foram ilustrativos para se conhecer quem são os egressos dos três programas de iniciação à docência: são professores iniciantes jovens, a grande maioria frequentou o ensino fundamental e médio todo em escola pública, completaram a licenciatura em diferentes áreas, mas a maior parte em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História, Matemática, Física e Educação Física.

Quanto à destinação profissional dos egressos, os dados indicaram que em 2016, 67% estavam atuando como docentes na educação básica (64% ex-pibidianos, 83% do programa Bolsa Alfabetização e 87% ex-residentes). Grande parte desses, em escolas públicas (60%), fato que revela um retorno do investimento do governo federal e das Instituições de Ensino Superior, já que esses programas objetivavam prover formação docente qualificada, tendo em vista a melhoria do ensino nas escolas públicas.

Quanto às condições de trabalho nas escolas, os dados mostraram que os egressos não tiveram grandes problemas, seja em relação aos recursos disponíveis nas escolas, ao clima escolar, ao apoio da equipe pedagógica e à relação com os pares. No entanto, houve concordância média com a afirmação de que a escola resiste à introdução de diferentes práticas pedagógicas, o que mostra a existência de um certo conservadorismo nas escolas, uma cultura escolar pouco aberta a mudanças.

No quesito referente à gestão de sala de aula, também não foram apontados problemas, a não ser a dificuldade que quase a metade dos respondentes afirmou ter para lidar com a indisciplina dos alunos e um grupo menor (38%) que concordou com a afirmação de que recebeu as turmas mais difíceis da escola.

Outros dados relativos às condições de trabalho dos egressos nas escolas indicaram que quase a metade dos respondentes não estava satisfeitos com o salário e com o número de alunos nas

turmas. Esses dois problemas, assim como o anterior, que mostra dificuldade de lidar com questões de indisciplina têm sido apontados em pesquisas da área e sinalizam não só problemas de gestão das políticas, mas também de gestão nas escolas, falta de trabalho coletivo, assim como uma falta de preparo geral para lidar com um mundo em constante mudança.

Finalmente, a grande maioria dos egressos concordou que a participação nos programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica.

Os resultados, em geral dos estudos de caso indicaram que: (i) Os iniciantes reconhecem a existência de dificuldades, especialmente em situações adversas do contexto escolar, mas se consideram preparados para enfrentá-las; (ii) As observações de salas de aula indicaram que em geral, as atividades eram planejadas, os iniciantes usavam atividades diversificadas e inovadoras, trabalhavam com o lúdico e com jogos como recurso pedagógico, recorriam a diferentes formas de agrupamento dos alunos, mostravam segurança.

Ainda, da análise dos resultados dos estudos de caso, pode-se concluir que os dados de observação puseram em questão os resultados da survey que indicavam a existência de apoio aos egressos, tanto por parte da equipe gestora quanto pelos pares. As entrevistas revelaram que, em geral, houve uma recepção amistosa aos iniciantes nas escolas, como por exemplo, recebe-los e indicar brevemente as turmas em que atuariam. Em algumas (raras) escolas foi observada uma atenção maior ao iniciante, expressa nas entrevistas das gestoras, mas em nenhuma das vinte escolas foi localizado um programa de acompanhamento sistemático ao iniciante, o que deixa muitas questões sobre a persistência e manutenção do entusiasmo observado nos egressos, frente às adversidades encontradas. Até quando eles resistirão? Sua capacidade de refletir sobre a prática e de aprendizagem da experiência serão suficientes?

Referências

MOSCOSO, Javier Nunñez: Los Métodos Mixtos em la Ivestigación em Educación :Hacia um uso reflexivo. Cadernos de Pesquisa v. 47, n. 164, p. 632-649, abril/junho 2017

ROLDÃO, M.C. Produção e Uso do Conhecimento: tensões e desafio na investigação educacional. In Souza, F.N., Souza, D N, Costa, A P. Investigação Qualitativa: inovação, dilemas e desafios. Ebook, Vol 2, Editora Ludomedia, 2016. https://www.ludomedia.pt/prod_details.php?id=134

Palavras-chave: métodos mistos; survey; estudo de caso

PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS LICENCIATURAS

COORDENADOR(A): ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ

Eixo – Formação de Professores

O painel tem como objetivos apresentar três Projetos de Pesquisa/Iniciação Científica desenvolvidos em IES no Rio de Janeiro e enfatizar a pesquisa como estratégia didática na Formação de Professores em nível superior nas Licenciaturas. O primeiro trabalho, Análise das práticas pedagógicas das classes de alfabetização das escolas municipais no fazer cotidiano: estudo comparativo das metodologias utilizadas pós-formação continuada do PNAIC analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores do município de Nova Iguaçu cursistas do PNAIC, buscando as concepções dos mesmos sobre os processos de alfabetização e letramento. O segundo trabalho, A Docência Representada no Cinema objetivou analisar filmes de cinema do grande circuito cinematográfico que retratam a docência. O terceiro trabalho, Desenhos Animados e Ciência: O Show da Luna como currículo informal buscou analisar os conceitos científicos veiculados no desenho O Show da Luna e como esses conceitos compõem-se em um currículo informal. O pano de fundo do painel aqui sugerido é a pesquisa como importante referencial na/da formação no Ensino Superior, enfatizando os aspectos relacionados à construção de conhecimento como um dos principais pilares dessa formação, apoiado na tríade constitucional que configura uma universidade como lócus de ensino, pesquisa e extensão, dimensões indissociáveis da/na prática cotidiana. Os três trabalhos estão vinculados ao Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação PPCEF da Universidade Iguaçu (RJ) e Estudos Culturais em Educação e Arte UFRRJ-UERJ.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO FAZER COTIDIANO: ESTUDO COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PÓS-FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O estudo analisou as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da rede municipal pública de Nova Iguaçu, estabelecendo relações entre as concepções pedagógicas adotadas e ações realizadas na formação dos professores através do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) implantado em 2013 com percurso até 2018 que, em tese, trouxe benefícios ao fazer pedagógico das escolas. Tem como marco referencial, dados coletados em 2011 sobre as práticas metodológicas de alfabetização dos professores da rede, anteriores à formação do PNAIC, o que permitiu elaborar um quadro comparativo dessas práticas e se as mesmas condizem com o ideário pedagógico do Pacto. O PNAIC foi lançado em 2012 em todo o território nacional como parte das Políticas Públicas de Alfabetização e Letramento visando à formação continuada de professores em serviço. Investigamos os pressupostos que permeiam a prática pedagógica dos professores, identificando como são utilizados os recursos metodológicos nas classes de alfabetização, indagando se houve mudanças significativas no fazer dos professores após o PNAIC. Lançamos mão da pesquisa de/em campo no sentido de identificar se estão sendo formados meros ledores ou leitores plenos, capazes de desenvolver competências na lecto-escrita, bem como de possibilitar ao professor analisar seu próprio fazer pedagógico. Buscamos analisar como se processa a alfabetização no cotidiano da rede municipal pública de Nova Iguaçu (RJ) após o curso e, refletir sobre os desafios vivenciados pelos alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem da língua escrita e dos professores, na utilização de práticas pedagógicas; identificar como a formação continuada dos professores alfabetizadores modificou (ou não) os hábitos instituídos, assim como cotejar resultados de pesquisa anterior (2011) com a atual (2017-2018). O PNAIC foi lançado para atender as metas de alfabetização instrumentalizando o professor; essa qualificação inclui o conhecimento do desenvolvimento da criança, estratégias metodológicas criativas e diversificadas entre outros pontos.

Metodologia, Cenário e Respondentes da Pesquisa

O cotidiano da alfabetização exige a ação compreensiva, recorrendo à fenomenologia-hermenêutica que, estando aberta à compreensão do outro, permite a percepção da multiplicidade de vozes, indícios e saberes que emergem na/da escola. Tomando como suporte teórico a concepção fenomenológico-hermenêutica alemã de Husserl (1947), Heidegger (2017), Gadamer (2000) na tentativa de compreender o fenômeno, buscamos o significado das práticas pedagógicas nas classes de alfabetização/1º ciclo a partir das vozes das professoras no chão da escola. A rede iguaçuana pública é composta de 135 unidades escolares divididas em 8 Unidades Regionais (URG); a pesquisa foi realizada em 24 escolas por amostragem. O total de turmas do 1ºciclo é de 171 e 84 professores regentes responderam à pesquisa. A amostra randômica justifica-se pela diversidade e legitima o escopo do estudo. As escolas da pesquisa se situam na periferia da cidade e o nível socioeconômico é de baixo poder aquisitivo. O perfil da formação dos professores entrevistados (N=84): Magistério Curso Normal – 34; Graduação

completa – 47 (18 com especialização e 02 com mestrado); Graduação incompleta – 1; não responderam – 02 (dados por questionário).

Primeiros resultados

O quesito estratégia de trabalho e seu uso chamou a atenção quando cruzamos os dados com a formação docente: os 34 professores com Curso Normal não dispensam o uso da cartilha; os demais a utilizam como mais um recurso de aprendizagem e não como um fim em si mesmo. Possivelmente a formação menos aprofundada cause insegurança no desenvolvimento das atividades e a cartilha seja como um porto seguro. Esse ponto enfatiza a importância de programas de formação docente continuada e permanente (KRAMER, 2001; PERRENOUD e THURLER, 2002). Quanto às atividades desenvolvidas na escola pelos docentes: leitura de textos, contação de histórias, uso de jornais, músicas e dramatizações. Os 47 professores que disseram não usar a cartilha apontaram estratégias que "implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (FREIRE, 1996, p. 13). Apontam o quadro de giz, característica ainda presente apesar de todos os avanços propalados pela mídia e pelos órgãos governamentais. Quanto à maior dificuldade no processo de aprendizagem da alfabetização desponta como unânime em todas as URGs a ausência da família, a falta de motivação e a infrequência dos alunos. Sobre as dificuldades em mediar o processo de alfabetização, responderam que sim e apontaram, quase que unanimemente, fatores tais como a falta de recursos existentes na rede municipal, as dificuldades com crianças especiais sem laudo, salas superlotadas, alunos incluídos sem acompanhamento, indisciplina, alunos no 2º ano não alfabetizados e em níveis variados de leitura/escrita e a necessidade de apoio da equipe gestora. Freire (1996, p.51-52) agrega que "é preciso também que a ele [o saber ético] se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação", ou seja, um coletivo de saberes para encaminhar as questões que se põem no cotidiano escolar.

Análise comparativa 2011/2018

Os dados nos remetem que, apesar de toda a revolução tecnológica, o cotidiano e seus fazeres é permeado por práticas idênticas das coletadas no período de 2011 tidas como tradicionais; especificamente, o quadro de giz foi apontado por praticamente todas as entrevistadas, seguido de exercícios xerocopiados. Contar histórias aparece em muitos depoimentos, bem como o uso da cartilha. Constatamos em ambas as pesquisas, apesar do tempo que as separa, que a formação apenas inicial causa insegurança no desenvolvimento das atividades. Quanto às dificuldades encontradas no espaço escolar, está em ambas as pesquisas o alto quantitativo de alunos nas turmas. Em relação à instituição propiciar a formação em serviço há contradições: de N=84, 62 desconhecem e 22 foram convidadas: eles dizem que sim, mas não abrange toda a rede, ou seja, não são todos os professores contemplados [professora A]. A fala denota indignação da professora sobre as oportunidades não serem iguais para todos. O poder municipal apresenta estatísticas satisfatórias que parecem não dialogar com o fazer no/do chão das escolas. Quando perguntadas sobre os cursos oferecidos, indicam: não fomos dispensadas para fazer [professora B]. A fala coincide com a pesquisa anterior 2011 e atual 2018. Há incoerências entre o discurso oficial e a prática cotidiana. No entanto um grupo afirmou existir anualmente um seminário geral o que aventamos ser o instituído legalmente para atender à LDBEN 9394/96 artigo 87 par. 3º III que dispõe: "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância".

Considerações finais

Do estudo apreende-se que há compromisso coletivo por parte do professorado, porém as unidades escolares necessitam de maior atenção nos aspectos administrativo-pedagógicos. Constatamos avanços e retrocessos: escolas bem equipadas, outras com total despreparo

dependendo quase que exclusivamente da boa vontade do corpo docente. Quanto à falta de comunicação igualitária identificamos que esta prática seja talvez resquício de um poder centralizador e de privilégios ainda presentes em algumas secretarias públicas. Detectamos que o processo democrático instalado na sociedade e estendido às escolas é uma conquista e que é necessário reivindicar não só salários, mas também formação, sendo objetivos que se impõem ao profissional. Por um lado as secretarias instituem capacitações; por outro, os professores insatisfeitos com o que lhes é oferecido e neste impasse a qualidade do processo ensino-aprendizagem, descompassada. Os resultados da pesquisa nos deixam apreensivas e ao mesmo tempo esperançosas da escola que desejamos para as gerações futuras embasadas na amorosidade (FREIRE, 1996), identificada nas professoras, tanto nas escolas bem aparelhadas quanto nas de condições precárias. Ressaltamos como positivo o ambiente pautado no diálogo, aberto às inovações e o desejo de situações tais como formações de qualidade. A pesquisa comparativa nos permitiu ver que houve mudanças ainda pouco significativas no instituído, mas fica marcado que os avanços tecnológicos têm pouco significado se o professor não estiver atualizado e motivado para acompanhar as mudanças frente aos desafios da educação do século XXI, com prática reflexiva e implicação crítica.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 /96. Brasília: 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FIGUEIREDO-DA-COSTA, A. V. de; DUARTE, I. M. B. N.; SANTANA, A. L. de C. Concepções Teórico-Metodológicas de Alfabetização: a Licenciatura em Pedagogia e o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC). Relatório Parcial de Projeto de Iniciação Científica. UNIG/Setembro/2016 a ago./2017.

GADAMER, H. A Idade Hermenêutica da Filosofia: Faculdade de Filosofia de Braga, 2000.

HUSSERL, E. A Ideia da Fenomenologia. Lisboa: Edições 70, 1986.

HEIDEGGER. M. As questões fundamentais da filosofia. Rio de Janeiro: Saraiva, 2017.

KRAMER, S. et al. Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: 2001.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Palavras-chave: Alfabetização. Prática Pedagógica. PNAIC. Formação Continuada.

A DOCÊNCIA REPRESENTADA NO CINEMA

AGENOR PEREIRA DA COSTA - UNIG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho analisa filmes de cinema que retratem a docência. Estabelecemos como que imagens são produtos e produtoras de discursos que juntos se configuram no campo da Pedagogia da Imagem (BERINO, 2009; 2010): "dialogando sobre a pedagogia da imagem, assumimos que ela propicia uma analítica das visualidades" (BERINO, 2009, p. 103). As interpretações das falas discursivas são também múltiplas e dialógicas; as vozes vêm de diversas direções, que podem ou não convergir. Imagens são mapas simbólicos expostos ao vidente que necessitam de códigos, chaves para sua decifração, como um empreendimento de cartografia, que se coloca como um ensinamento estabelecendo cânones de costumes, hábitos, modos de se comportar, tal qual uma prescrição pedagógica. Temos como material de análise a história retratada nos filmes, levando em conta sua argumentação, seu apelo estético e entendendo que a retórica fílmica constitui-se em poderoso discurso didático-pedagógico que opera e fortalece representações. O referencial de análise se baseia nos escritos de Barthes (1984), Ferreira (2003), Chartier (1990), Berino (2013), entre outros. A Pedagogia da Imagem toma centralidade nos estudos da Pedagogia/Educação a partir do enfoque de práticas educativas, criando uma cultura pedagógica dos dispositivos escolares não escolares a princípio, como os filmes exibidos em salas públicas de cinema. A polissemia da imagem é sempre um desafio, pois os discursos se colocam nos elementos que compõem a imagem, ecoando muitas vezes aspectos aparentemente rasos, mas que, ao olhar mais apurado, demonstram sua profundidade – iceberg. Os filmes são objetos de representação material e simbólico e uma das funções da imagem é a de estabelecer relações com o mundo, tentando explicar visualmente, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam. Levando-se em conta que a produção de imagens nunca é gratuita e que estas são fabricadas para usos predeterminados, coletivos ou individuais, há de se perguntar a quem se destinam as narrativas visuais que circulam amplamente no seio social. Fazendo uso das palavras de Aumont é bem provável que se destinam ao "espectador, aquele sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita" (1993, p. 14). Os filmes se tornam dispositivos pedagógicos não escolares, práticas informais de educação socializam os costumes e tornam-os banais, cotidianos, incorporados de tal forma à prática cotidiana que reforçam e criam representações sob os mais diversos aspectos com os quais convivemos. Partimos do pressuposto que a pesquisa traz novas e diferentes luzes sobre o tema, proporcionando olhares diferenciados e avanços. Investigar filmes que retratam a docência em seus desdobramentos pode apresentar possibilidades de entendimento de como os processos de representação do trabalho docente marcam um determinado tempo-espaço, principalmente em se tratando, como no caso dos filmes, por serem dispositivos estético-culturais. Daí o impacto do tema de pesquisa, visto o aluno da graduação (licenciatura e bacharelado) ser um dos principais atores desse processo, seja como estudante, seja como profissional em formação, atuando nos espaços de prática. Pensar o currículo do curso de graduação (licenciatura e bacharelado) face às concepções emanadas do material fílmico enseja uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados permitindo pensar esse currículo de forma dinâmica e não, como um artefato engessado e sacralizado. É também relevante ressaltar a transdisciplinaridade do tema do estudo, visto que a docência é ponto comum de todos os cursos da universidade, o que se confirma com a tríade constitucional que aponta em seu artigo 207

que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, sendo o ensino – o que pressupõe a docência em seus múltiplos aspectos – o primeiro eixo estruturante do que caracteriza o lócus universitário em seus aspectos fundantes. A investigação proposta é de orientação quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citados por JICK, 1979). Segundo os autores citados por Jick, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho. A utilização de uma abordagem exclusivamente quantitativa pode empobrecer a visão do pesquisador em relação ao contexto onde são coletados os dados, impedindo a análise mais apurada das diversas faces do objeto pesquisado. No viés de análise qualitativa, a análise de conteúdo tal qual expressa Bardin (1977) é uma metodologia pela qual são estabelecidas categorias que emergem da leitura e da recorrência das respostas. Para autora, análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Partindo dessas questões, no estudo aqui proposto foi levada em conta a tabulação dos dados de forma a que se tenha acesso a uma parte numérica significativa das referências coletadas sobre filmes de cinema que retratam a docência/trabalho docente. Inicialmente foram coletados 94 filmes utilizando os mecanismos de busca da internet; o grupo de pesquisa (PPCEF-UNIG) também buscou as redes sociais solicitando que os amigos sugerissem filmes e pudemos, mesmo que informalmente, validar nossa mostra, pois os títulos sugeridos iam ao encontro dos que já tínhamos em mãos em um levantamento elaborado inicialmente. Importante ressaltar que o período da pesquisa teve que ser ampliado, pois na época pretendida pelo projeto inicial – de 2012 a 2017 – trouxe resultados ínfimos. Daí a sugestão dos membros da pesquisa para ampliarmos o escopo da busca e, na mostra para análise, constam filmes desde o ano de 1962 a 2018. Observamos nesse levantamento inicial um grande monopólio na indústria de filmes relacionados à docência e essa indústria está nos EUA, pois dos 94 filmes, 43 são produção estadunidense. No período de 2000 a 2018, são 25 filmes produzidos pelos EUA, o que permite inferir que o modelo de docência mais consumido é o de Hollywood. Frente ao que apresentamos, levantamos questões: a facilidade de termos a internet nos proporciona mais informações sobre os filmes hoje? Antes dos anos 2000 não era tão interessante produzir filmes relacionados à educação/professores? Em novos tempos, com o surgimento/ a necessidade de uma nova formação de professores/educadores, tem chamado a atenção para que a indústria do cinema queira mostrar mais essa realidade, ou mesmo se apropriar dos discursos? Uma nova sociedade que se forma necessita da formação adequada que professores retratados nos filmes podem nos propor? Essas são questões que temos nos debruçado para buscar entendê-las nas dinâmicas atuais. Dessa forma, ao propor uma análise qualitativa do material coletados e categorizado, o projeto pretende aprofundar os dados numéricos para entender a lógica da urdidura das concepções teórico-metodológicas que se levantam do próprio material empírico, sustentando a ideia de que as opções que ali se manifestam fazem parte de um conjunto maior de representações que circulam social e profissionalmente.

Referências:

AUMONT, J. A Imagem. Campinas, SP: Papirus, 2000.
BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
BARTHES, R. A Câmara Clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENCHIMOL, J. L. Pereira Passos: um Haussmann Tropical. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990.
BERINO, A. de P. et. al. Sobre conversas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.;
BERINO, A. de P. Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade. In: Revista Espaço Acadêmico, n. 109, jun. 2010. p. 27-35. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index. Acesso em: 01 maio 2016.
BERNARDET, J-C. Cinema Brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
CHARTIER, R. A História Cultural. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
FERREIRA, S. C. de S. Cinema carioca nos anos 30 e 40. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2003.
JICK, T. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: Administrative Science Quartely, vol 24, n. 4, december 1979, p. 602-611.

Palavras-chave: Docência. Cinema. Estudos Culturais. Currículo.

DESENHOS ANIMADOS E CIÊNCIA: O SHOW DA LUNA COMO CURRÍCULO INFORMAL

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ
ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG
EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Pedagogia da Imagem toma centralidade nos estudos da Pedagogia/Educação a partir do enfoque de práticas educativas e currículo não formais, criando uma cultura pedagógica dos dispositivos escolares audiovisuais e, no caso desse estudo, não escolares a princípio, como os desenhos animados exibidos pela televisão. A polissemia da imagem é sempre um desafio ao pesquisador, posto que os discursos se colocam nos elementos que compõem a imagem, ecoando muitas vezes aspectos aparentemente rasos, mas que, ao olhar mais apurado, demonstram sua profundidade, tal qual um iceberg imerso nas águas. Brant (2017, p. 22-23) ressalta que atualmente, as construções imaginárias e lúdicas realizadas e vividas pelas crianças não estão mais separadas do âmbito das referências midiáticas. Não podemos mais considerar a infância contemporânea sem pensar nas experiências proporcionadas a elas pela linguagem audiovisual e pela atuação das grandes corporações industriais do lazer e consumo no cotidiano escolar e extraescolar.

Entendemos que os desenhos animados são objetos de representação material e simbólico e, em termos mais amplos, uma das funções da imagem é a de estabelecer relações com o mundo, tentando explicar visualmente, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam. Levando-se em conta que a produção de imagens nunca é gratuita e que estas são fabricadas para usos predeterminados, coletivos ou individuais, há de se perguntar a quem se destinam as narrativas visuais que circulam amplamente no seio social. As palavras de Brant (2017, p. 23) vêm ao encontro desse pensamento: “a mídia parece estar fornecendo à configuração do repertório imaginativo das crianças, referências simbólicas, narrativas e valores estéticos que estão compondo os enredos, identidades e linguagens criadas por elas para comunicar e significar suas experiências”. Muitas dessas referências encontram reverberação na configuração das experiências infantis, atuando como um currículo não formal, mas que toma centralidade nos processos educacionais e identitários da infância. Aumont diz que é bem provável que os produtos audiovisuais tais quais os desenhos animados se destinam ao “espectador, aquele sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita” (1993, p. 14):

esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto multiplamente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. [...] fatores “situacionais” (id., ib., p. 15).

Foram analisados criticamente episódios do desenho animado O Show da Luna de 2014 a 2017. O desenho é uma produção brasileira de Célia Cafunda e Kiko Mistrorigo, lançado em 2014. A série mostra as aventuras de uma menina de seis anos de idade que ama a ciência e explica, aos espectadores, aspectos relacionados a conceitos e eventos científicos. O estudo apresentado inscreve no campo dos Estudos Culturais, que se propõe a estudar os fenômenos culturais sem desconsiderar seu contexto de apreciação e produção. Ao estudar os desenhos animados tomando essas premissas encontramos apoio em Giroux (2001, p. 90):

se ocorreu uma mudança enorme no desenvolvimento e na recepção daquilo que conta como conhecimento, ela tem sido acompanhada por uma compreensão de como definimos e apreendemos a grande quantidade de textos eletrônicos, auditivos e visuais que se tornaram uma característica determinante da cultura da mídia e da vida cotidiana no mundo atual.

Os desenhos animados como produtos audiovisuais tornam-se, por excelência, dispositivos pedagógicos não escolares, práticas informais de educação que acabam por socializar os costumes e torná-los banais, cotidianos, incorporados de tal forma à prática cotidiana que reforçam e criam representações sob os mais diversos aspectos com os quais convivemos. Diante do exposto, objetivamos analisar os conceitos científicos veiculados no desenho O Show da Luna e como esses conceitos compõem-se em um currículo informal. A investigação proposta é de orientação qualitativa, a qual orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos qualitativos na coleta, construção e análise dos dados. Sobre a análise qualitativa, a Análise de Conteúdo tal qual expressa Bardin (1977) é uma metodologia pela qual são estabelecidas categorias que emergem da leitura e da recorrência das respostas. Ao propor uma análise qualitativa do material coletado e categorizado, pretendemos aprofundar os dados para entender a lógica da urdidura das concepções teórico-metodológicas que se levantam do próprio material empírico, sustentando a ideia de que as opções que ali se manifestam fazem parte de um conjunto maior de representações que circulam social e profissionalmente. A Análise de Conteúdo permeia a parte quanti-qualitativa da categorização dos dados, visto que trabalha com a unidade de registro: quantas vezes as mesmas palavras/ideias (registro) foram reincidentes? E quantas palavras/ideias estão fora da curva? Essa tabulação permite criar categorias que permitem entender a arquitetura das imagens do desenho, imagens e representações que se configuram em Pedagogia da Imagem, com gramática e sintaxe próprias, altamente efetiva, visto apresentar conceitos científicos como mera diversão. A partir dos objetivos traçados, cada integrante ficou responsável por analisar os episódios do desenho animado O Show da Luna. Baseando-se nas primeiras observações, o grupo fez um levantamento geral, possibilitando à discussão de diferentes aspectos e informações relevantes à pesquisa. Durante esse processo obtiveram- se alguns apontamentos feitos pelo grupo, como comparação de alguns episódios, levando ao questionamento de como a personagem obtém as respostas as suas dúvidas, as áreas de ciência que são abordadas, quais instrumentos de pesquisa são utilizados, as propostas pedagógicas e outros. Observamos que não há adultos que respondem às questões que Luna coloca, pois ela, seu irmão e os amigos se transformam nos elementos e eventos para os quais buscam explicação. Nesse sentido, os personagens parecem viver o que denominamos Pedagogia da Transformação, entrando em um processo de chegar ao entendimento dos fatos transmutando-se nos próprios fatos e elementos. Pela análise que inicialmente empreendemos na categorização dos episódios, são abordados temas complexos tais como a importância ecológica da polinização (episódio A dança do requebrado, 2014), princípio de Arquimedes (episódio Afunda ou flutua?, 2014), ondas de transmissão (episódio Ligados no rádio, 2017) aos mais simples, como hábitos de higiene (episódio Uma mão lava a outra, 2017), o que aponta para a ideia inicial do desenho operar como currículo não formal. Esse ponto encontra aporte nos estudos curriculares de Silva (2003) quando aponta o que Giroux diz sobre currículo como Política Cultural, envolvendo a construção de significados, valores e discursos. Nesse sentido, ressaltamos o fato de ser uma menina a protagonista de um desenho de ciências é notável na direção do empoderamento feminino posto que tomando por base desenhos anteriores ao O Show da Luna, os meninos têm se apresentado nesse papel principal com as ciências (por exemplo, Cid, o cientista). Assim, com narrativas construídas tendo como narradora uma menina, operando em um campo tradicionalmente masculino, o desenho O Show da Luna vai questionando a pseudo-supremacia masculina no mundo das ciências, apresentando e

construindo outros modos e possibilidades de se lidar com o conhecimento científico na área das Ciências Naturais. Outro ponto que destacamos é que Luna e seu irmão não vão à escola nos episódios analisados: não há menção ao ambiente escolar, porém os mesmos estão sempre aprendendo (não formalmente) os conteúdos de ciências. O desenho apresenta maneiras de aprendizado informal; não há um planejamento, mas as crianças criam questionamentos e aprendem pelas condições da vida comum, ordinária. E é o extraordinário que lhes responde, pois as crianças se personificam nos fenômenos. Essa tensão entre o corriqueiro e o incomum parece dissolver o poder da educação escolarizada:

moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas resistentes e desestabilizadoras, por outro, a educação é um local de luta e contestação contínuas. Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional. (GIROUX, 2001, p. 86).

Diante o que aqui apresentamos, fica marcado que pensar currículos é muito mais do que estabelecer normas e um rol de conhecimentos a ser aprendidos; os currículos são praticados nos mais diversos espaços e dispositivos de aprendizagem e, no caso d' O Show da Luna, como uma marca da Pedagogia da Imagem que perpassa o cotidiano infantil.

Referências

AUMONT, J. A Imagem. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERINO, A. de P et. al. Sobre conversas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.;

BERINO, A. de P. Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade. In: Revista Espaço Acadêmico, n. 109, jun. 2010. p. 27-35. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index. Acesso em: 01 maio 2017.

BRANT, M. C. As Imagens dos Personagens Animados como Referências Infantis - uma pesquisa exploratória. 154 f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/24534. Acesso em: 10 maio 2018.

GIROUX, H. A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Territórios Contestados. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 49-81.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. da (org). Alienígenas em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 85-103.

Palavras-chave: Desenho animado. Estudos Culturais. Currículo. Formação de Professores.

POLITICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

COORDENADOR(A): DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP

Eixo – Formação de Professores

A proposta desta mesa pauta a necessidade de repensarmos a formação docente dentro da atual conjuntura. Enfatizamos que a partir da análise da prática docente, as pesquisas em educação mostram que a formação docente inicial e continuada devem ser discutidas e redimensionadas, uma vez que as políticas avaliativas, por exemplo, estão definindo os padrões de qualidade e incidindo principalmente sobre a concepção de docência. Esta mesa se propõe a de refletir e ampliar as discussões acerca das contribuições para a formação docente a partir do viés dos Programas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) e do RP (Residência Pedagógica), e também a formação profissional docente levando em consideração que a residência pedagógica ainda esta se consolidando nas instituições de ensino superior e vem demonstrado ser de grande valia para a formação docente. O século XXI tem discutido de forma bastante enfática, visto a trajetória histórica da educação no Brasil, a formação de professores. Essas novas discussões são motivadas pelo quadro desafiador em que se encontra a qualidade da formação inicial docente, principalmente em relação às limitações na preparação desse profissional em relação à prática.

A partir desse viés, a pesquisa traz como problematização o fato da prática ser importante na formação inicial dos professores, e investigar-se-á se o programa pode ser utilizado como estratégia pedagógica na formação inicial docente. Quando existe a participação do PIBID como programa de formação inicial, é possível perceber uma contribuição significativa em relação à prática docente.

O estágio obrigatório ofertado na graduação é importante, porém, no contexto real, não é suficiente para desenvolver habilidades e capacidades que são necessárias para exercer a função docente no ensino básico. Gatti (2010), indica que o estágio supervisionado não é suficiente, devido a carga horária, pois, não proporciona um conhecimento mais consistente se tratando das redes básicas do ensino, a maior parte dos estágios são encaminhados para observação o que dificulta construir a prática mais efetiva e sólida.

A metodologia de pesquisa deste trabalho coloca-se como pesquisa bibliográfica e documental, e os autores que serviram como base foram: Gatti, Pimenta, Saviani, Severino e Tardif. Esses autores tratam de forma específica como se encontra a estrutura da formação inicial dos professores de licenciatura, relacionados à prática docente. A partir desse viés Gatti (1997) aponta que não basta apenas ensinar o método e acreditar que o futuro professor estará preparado para aplicar na prática aquilo que aprendeu. Pouco se traz a instrumentalização de como o futuro professor deve ensinar. Dessa maneira os professores de nível superior deixam de lado essa prática, pois acreditam que o futuro professor vai tirar a partir dos métodos a síntese de como se deve ensinar. A maior parte das disciplinas abordadas no curso de pedagogia traz em sua especificidade as teorias pedagógicas e de como deve ser a estrutura do ensino.

Saviani (2013) traz uma reflexão em torno dessa prática, embasada por essa teoria, e ao mesmo tempo faz também a relação inversa, pois caso a prática apresente precariedade, consequentemente afetará instantaneamente a base teórica, e assim sucessivamente, por isso a importância do elo e da ligação entre ambas.

Segundo Saviani (2013) o Brasil possui grandes problemas e desafios em relação à ação pedagógica, que naturalmente precisam ser superados para se obter um resultado satisfatório no

campo da educação. A falta de um sistema de educação no país, afeta diretamente o avanço da teoria, trazendo limitações em torno da prática, justamente pela forma como a estrutura organizacional está conduzida, os elementos teóricos que compõe essa estrutura inviabilizam a transformação de uma nova perspectiva teórica e prática, devido ao modelo (ingredientes teóricos) anterior estarem enraizados nessa estrutura organizacional.

Na mesma direção Gatti (2010) afirma que a grade curricular possui um perfil mais teórico, tornando-se insuficiente para atender as demandas de uma formação de qualidade. Quando a prática é contemplada dentro da grade curricular, a mesma é mais voltada à observação, sendo assim a aplicação da docência fica em segundo plano.

Para que isso aconteça Libâneo (2007) destaca, que é necessário desenvolver no professor algumas capacidades, entre elas está à capacidade de refletir em torno da sua prática docente, para que seu trabalho tenha fato intencionalidade.

Para Pimenta (1994) é preciso que o docente possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel, por isso a importância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

De acordo com o autor Sanchez Vasquez (1977) não é possível olhar a prática de forma isolada, é necessário que exista articulação entre ambas, por meio desse conceito amplo é possível perceber que a teoria e a prática são indissociáveis.

Em outra obra Pimenta (2004) critica a forma como a prática é separada da teoria, isso gera grandes consequências na formação profissional a autora reforça novamente a fala de Sanchez Vásquez (1977). A teoria não deve ser separada da prática, essa visão traz fragmentação no processo de formação do docente em relação a sua prática.

Para Severino (2016) os futuros licenciados cumprem uma carga horária reduzida da prática, e dentro da grade curricular do curso a parte teórica e técnica acabam tornando-se insuficientes e precárias. Isso ocorre justamente por falta dos experimentos que a prática proporciona, tornando a formação docente limitada.

Saviani (2013) diz que não adianta culpar o professor pela sua incompetência, mas sim criticar quem realmente é responsável: o sistema educacional. É necessário conhecer e entender a forma como é estruturado, para reconhecer seus impactos na formação docente.

O foco da grade curricular é mais voltado às disciplinas, conteúdos e não possui uma relação voltada ao profissionalismo, dentro dessa realidade a conexão com a prática pedagógica é fragmentada. Segundo o autor Tardif (2007) o professor diante desse cenário desde sua formação não faz parte efetivamente do processo educacional, mas possui um papel mais voltado ao de um mero técnico diante do cenário educacional burocrático, pois não sabe fazer, sabe apenas aplicar, essa desvalorização se dá por meio da política, que visa somente os seus interesses, os poderes de decisão desses profissionais são reduzidíssimos.

BRASIL, Fundação CAPES. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: < https://goo.gl/iSNnyr >. Acesso em 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Portaria 38/2007. Disponível em: < https://goo.gl/ComSeu >. Acesso em 04 de setembro de 2016

_____. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Portaria 122/2009. Disponível em: < https://goo.gl/usQU4j >. Acesso em 04 de setembro de 2016.

_____. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Portaria 096/2013. Disponível em: < https://goo.gl/Xmnppw >. Acesso em 27 de agosto de 2016.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Revista Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. Disponível em: <https://goo.gl/A3kYcH >. Acesso em 02 de junho de 2016.

_____. Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. Filosofia da Práxis. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A.; Docência e pesquisa: o PIBIC e o PIBID como estratégias pedagógicas. Revista Intersaberes, v. 11, n. 22 (2016). Disponível em: < https://goo.gl/qESrex >. Acesso em 02 de junho de 2016.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM LICENCIATURAS E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto Institucional de Residência Pedagógica do Centro Universitário Internacional – UNINTER apresenta a temática "Reflexões sobre a formação docente a partir da práxis pedagógica" com o objetivo de proporcionar aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o processo de docência e gestão da sala de aula, estabelecendo a necessária relação teorico/prática na abordagem da realidade escolar. O Projeto Institucional apresentado articula-se aos 3 Subprojetos que o compõem por meio do entendimento que a falta de um trabalho de formação do docente interfere diretamente na prática profissional, visto a necessidade dos docentes aprofundarem seus conhecimentos para desenvolver um trabalho com maior nível de reflexão sobre o seu fazer. O desenvolvimento do projeto institucional Residência Pedagógica se orienta na consecução dos objetivos do edital 6/2018, contribuindo com o propósito da elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Bem como, oportuniza aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter qualitativo e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Para isso, as diretrizes desse projeto e dos subprojetos consideram os seguintes aspectos: a) A formação inicial dos futuros professores, como espaço/tempo para incentivar a formação e permanência no magistério, por ser o foco inicial das ações a serem desenvolvidas para que resistam à negatividade e desvalorização em que a profissão está envolvida.

b) O lócus de formação dos futuros professores é a universidade e a escola pública,mas nossa instituição é privada, portanto ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, pretende-se realizar um trabalho que atenda as propostas de cada escola, de cada área do conhecimento/disciplina, em consonância com as políticas educacionais que norteiam as propostas desenvolvidas pelas escolas.

e) A necessidade de integração teoria e prática, de modo que os futuros professores possam aprender a ensinar por meio de um processo em que conhecimento prático e conhecimento teórico integrem-se no currículo pleno do processo de formação.

f) Necessidade que os futuros professores aprendam a observar a atividade docente para formular questões de pesquisa, selecionar procedimentos e instrumentos de pesquisa, sistematizar os dados coletados, refletir sobre eles à luz da teoria e a partir dessa análise, compreender as situações vivenciadas.

A ampliação do debate acadêmico-científico em torno da formação docente mobiliza a discussão e ações voltadas para a formação docente inicial, bem como à possibilidade de qualificação do processo de formação docente para o ensino público.As contribuições dos subprojetos de Residência pedagógica para a licenciatura de pedagogia se caracterizam pelos seguintes elementos:

A prática de formação docente no ensino médio: observação, pesquisa e participação.
Observar e participar de atividades de formação destes alunos, para reconhecer a coerência ou perceber as fragilidades entre o perfil do egresso pretendido, as práticas pedagógicas efetivas e a visão que os alunos têm da sua própria formação.
Participar das reuniões pedagógicas da escola, especialmente nas discussões sobre o projeto do curso e o seu perfil de formação, sendo que ambas as ações pretendem, sobretudo, analisar da forma ampla o contexto de formação do Curso Normal.
Inserção Profissional: perspectivas de atuação docente.
Identificar as oportunidades efetivas de atuação dos alunos na prática docente na atualidade e relacioná-las com o perfil de formação inicial, a partir do trabalho com práticas metodológicas críticas.
O licenciando: olhar do ensino superior, seus conhecimentos e métodos.
Pesquisar, sintetizar e debater os referenciais teóricos contemporâneos que tratam da formação de docentes em nível médio para fundamentar teoricamente suas análises sobre o contexto escolar em que está atuando.
O licenciando: produção e socialização dos resultados
Produzir registros de suas observações e de análises individuais e coletivas, realizadas a partir de dados coletados, leituras e diálogos realizados no decorrer do programa.
Promover momentos de socialização dos resultados com todos os envolvidos no subprojeto e participar de eventos de socialização dos resultados parciais e final de acordo com o regulamento do programa e com o estabelecido no edital de seleção.
Nosso pressuposto quanto ao projeto é indicar como máxima do qual a qualidade da educação não está apenas na escola, perpassando pelas políticas educacionais de formação docente. Entendemos, ainda, que o conceito de qualidade é multifacetado.
O estágio como um componente curricular integrante do projeto político pedagógico nos cursos de Licenciaturas e é um eixo articulador entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. Entendemos que o estágio é espinha dorsal de qualquer curso e licenciatura.
Desta forma o estágio se caracteriza por ser uma atividade supervisionada que visa preparar o estudante para a vida cidadã e do trabalho, tendo por objetivos: a ampliação dos conhecimentos; o desenvolvimento de competências; o desenvolvimento de atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional e ampliação de sua identidade profissional. Em se tratando do estágio espera-se que o aluno saia com uma visão geral da atividade docente realizado em sala de aula.
O estágio obrigatório ofertado na graduação é importante, porém no contexto real, não é suficiente para desenvolver habilidades e capacidades que são necessárias para exercer a função docente no ensino básico. Gatti (2010), indica que o estágio supervisionado não é suficiente, devido a carga horária, pois não proporciona um conhecimento mais consistente se tratando das redes básicas do ensino, a maior parte dos estágios são encaminhados para observação o que dificulta construir a prática mais efetiva e sólida. Olhamos para o estágio como um ato educativo que se desenvolve pela interação entre os cursos de formação inicial e o campo social e, tem como objetivo, desenvolver capacidades profissionais, por meio de experiências fundamentadas em concepções de educação e modelos de intervenções didático-pedagógicos, que priorizam o contexto de trabalho como espaço de construção de conhecimentos, apropriação e mobilização de saberes em processos contínuos como espaço de ação-reflexão-ação.É preciso que o docente possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel por isso a importância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada. A dimensão o projeto institucional e subprojetos de Residência Pedagógica , enfatiza a relação

entre teoria e prática, com ênfase na prática docente do licenciando. Em vista disso, a decisão por aderir ao Residência Pedagógica surge como resposta às demandas socioeducativas requeridas ao campo acadêmico, demonstrando o interesse e mobilização em formar professores com qualidade e conhecimento da realidade escolar, aspectos que podem ser garantidos a partir deste programa. A Base de desenvolvimento do projeto deve enfatizar no licenciando residente a capacidade de identificar os problemas concernentes à prática educativa, utilizando o referencial teórico-metodológico disponível para compreender suas causas e consequências e propor alternativas de solução; A promoção do debate acadêmico-científico é outro elemento essencial sobre a formação e prática docente, que possibilita a qualificação do processo de formação docente para o ensino público, no âmbito dos sistemas de ensino (Secretarias de Educação) e escolas públicas de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas: 2017. Vol.3, n°3, pp. 624-644.

DOMINSCHEK. Desiré Luciane; ASSIS. Lígia Lobo. Tem pibid em instituição privada: quebrando a barreira entre a teoria e a pratica - o compromisso com a formação em licenciaturas de qualidade. Disponível em: http://educere.bruc.com.br. Acesso em: 27 nov. 2018.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. Disponível em:https://goo.gl/A3kYch. Acesso em: 09 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Edu. [online]. 2009. Vol.14, n°40, pp.143–1148.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Residência Pedagógica – RP. Portaria 38/2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Residência Pedagógica – RP. Edital 06/2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br. Acesso em: 01 dez. 2018.

Palavras-chave: residência pedagógica;estágio;formação docente

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NAS LICENCIATURAS: RESULTADOS A PARTIR DO PIBID NA UNESPAR

MARCIA MARLENE STENTZLER - UNESPAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem papel de protagonismo na formação de professores para a educação básica. Foi criado em 2007 e instituído nas universidades brasileiras a partir da Diretoria de Educação Básica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sua natureza induziu ações inovadoras para a formação de professores, valorizando as licenciaturas e o processo formativo em inter-relação com as escolas de educação básica. Neste trabalho apresentaremos resultados advindos de experiências inovadoras por meio do PIBID, na Universidade Estadual do Paraná. Com base em relatórios de coordenadores evidenciamos o seu papel transformador e potencialmente inovador para o processo formativo, considerando as relações didático-pedagógicas, metodologias e demandas socioeducacionais advindas do contexto em que as Instituições de Ensino Superior se inserem.

Apresentação

Historicamente as licenciaturas e a formação de professores ocupam lugar central na formação da sociedade, respeitados os alicerces científicos específicos das áreas e demandas socioeducacionais. Tendo por base as atuais políticas educacionais, cabem as instituições de ensino superior promover e desenvolver ações para a "construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho", conforme assevera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). (BRASIL, 2015).

No âmbito da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) caracterizou-se por promover ações educativas agregando qualidade e inovando o currículo formativo do licenciando. O princípio da inovação faz parte da missão da Unespar que é "gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual, nacional e internacional." (UNESPAR, 2015, s.p.). Compatíveis com a missão institucional e dos respectivos cursos, o PIBID também oportunizou novos olhares para a formação teórico-prática diferenciada no cotidiano das escolas de Educação Básica.

A Inovação nos cursos de licenciatura se expressa por iniciativas e ações para enfrentamento de dificuldades didático-metodológicas, relacionadas a processos para a otimização do fazer pedagógico, entendido em sentido amplo, com o intuito de obtenção de melhores resultados para a formação do acadêmico. A inovação didático-pedagógica não é necessariamente associada à tecnológica, que se refere ao "processo de invenção, adaptação, mudança ou evolução da atual tecnologia, melhorando e facilitando a vida ou o trabalho das pessoas". (MEC, 2019, p. 56). Inovar significa dar novas respostas a antigos problemas de formação, de aprendizagem, de comunicação, entre outros, respaldados pelo PPI e o PPC nos cursos de graduação.

Neste estudo utilizamos dados de relatórios institucionais correspondentes aos seguintes editais:

a) Edital 011/2012, cujas ações iniciaram em agosto de 2012 e foram encerradas em fevereiro de 2014. O edital concedeu bolsa de iniciação à docência para 583 acadêmicos. Foram parceiras 71 escolas de educação básica, onde atuaram os bolsistas de 32 subprojetos de licenciatura, nos sete campi da Universidade.
b) Pelo Edital 061/2013 Capes/DEB a Unespar foi contemplada com 785 bolsas de iniciação à docência, para 40 subprojetos, englobando todas as áreas de formação das licenciaturas na Universidade. Foram parceiras 96 escolas de educação básica, recebendo acadêmicos das seguintes licenciaturas: Artes Plásticas e Visuais; Biologia; Dança; Educação Física; Filosofia; Geografia; História; Letras - Espanhol; Letras - Inglês; Letras – Português; Matemática; Música; Pedagogia; Química e Teatro.
c) Em 2018, pelo Edital 007/2018, o PIBID da Unespar foi contemplado com 480 bolsas, em 28 cursos de licenciatura, com 60 professores da educação básica e 20 docentes coordenadores.

Resultados

Elencamos os principais resultados, indistintamente dos editais, pois são conquistas para a formação de professores. Evidenciando a necessidade de políticas e de investimento na formação de professores, resultando em práticas inovadoras.
a) A aproximação da universidade e escolas de educação básica promove a atuação conjunta pela qualidade no processo de formação de professores. A intencionalidade dos atos educativos exige a formação teórica e prática, alicerçada na realidade das escolas e potencialidades dos cursos de formação de professores.
b) Publicações conjuntas de livros com pesquisas sobre as escolas e comunidades, documentando experiências sobre diferentes realidades socioeducacionais e o papel transformador da educação.
c) A elaboração de estudos e apresentação em eventos de iniciação científica e de iniciação à docência, com publicações de artigos, resumos, peças teatrais, dança, música, entre outros, oportunizou diálogo entre diferentes linguagens e culturas para o centro do processo formativo. Ações essas, especialmente desenvolvidas no Dia do PIBID e nos seminários e em encontros institucionais do PIBID.
d) Foram desenvolvidos materiais didáticos adaptados à necessidades específicas de aprendizagem nas diferentes áreas de conhecimento, como por exemplo jogos e cadernos didáticos nas respectivas áreas de conhecimento, uso da Web e redes sociais.
e) Desenvolvimento de atividades multidisciplinares e intercampi oportunizaram aos acadêmicos de diferentes áreas de formação vivenciar realidades e produzir novas experiências educacionais, inovando o processo de formação.
f) Estudantes da graduação e alunos de escolas de educação básica foram motivados a participar de subprojetos do PIBID, mesmo em contra turno. Foram estreitados laços com a comunidade regional, realizadas parcerias com municípios, com Núcleos Regionais de Educação e Tribunal de Justiça, visando a educação da infância e juventude, interação, reflexão e experiência numa perspectiva coletiva. (SILVA; BUENO; MODA, 2017).
g) Aorganização e aplicação de novas práticas para a formação docente continuada aos professores da educação básica.

Considerações Finais

A inovação pedagógica perpassa a docência, a tecnologia, as ações e práticas no âmbito institucional, das escolas de educação básica e das comunidades onde estão inseridos os

licenciandos. Contudo, vivemos um período de incertezas e retrocessos na educação pública brasileira. Sob a égide de um governo em que a educação e a pesquisa científica não são prioridades, somos assombrados pelo fantasma da descontinuidade desse programa que promove inovações, despertando entre os jovens o desejo por cursar uma licenciatura e promovendo condições para a permanência na universidade.

Respeitadas as especificidades institucionais o PIBID representa oportunidades para inovar e produzir reflexões/materiais que objetivem a educação pública de qualidade. Este tipo de investimento federal nas licenciaturas marcou um sonho que virou realidade. Colocou as licenciaturas em evidência. Áreas essas que foram historicamente privadas de investimento financeiro. Inovar significa formar mentes críticas, vislumbrando alternativas para superação de desafios que se apresentam no emaranhado de situações específicas do cotidiano socioeducacional.

Referências

BRASIL. MEC. GLOSSÁRIO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA. Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao/glossario Acesso em 28 maio 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso em 25 maio 2019.

CAMARGO, S.S.C.; BUENO, A.C.D.; MODA, D.B. A coordenação de gestão do Pibid da Unespar Campus de União da Vitória: avaliando processos e redefinindo trajetórias. In: Experiências Multidisciplinares na Iniciação à Docência na Unespar. Kaygangye, 2017.

UNESPAR. Estatuto da Universidade Estadual do Paraná, 2015. Disponível em http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/estatuto_unespar.pdf. Acesso em 25 de maio.

UNESPAR. Relatórios institucionais do PIBID, 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em http://pibid.unespar.edu.br/ Acesso em 26 jun 2019.

Palavras-chave: PIBID; Inovação didático-pedagógica; Formação de professores.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DEBATE

SANDRA TEREZINHA URBANETZ - IFPR
SIMONE URNAUER - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em relação a formação docente, Nóvoa nos alerta que estamos diante de uma espécie de consenso, mas que, apesar de termos um discurso coerente, "nem sempre temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer" (NÓVOA, 2007, p.3 e p. 5) pois continuamos enfrentando os mesmos dilemas nas propostas de formação dos professores.

Assim sendo esse texto tem como objetivo discutir a necessária formação de professores para a educação profissional, apontando que continuamos com pouca produção acadêmica sobre essa temática

É sabido que a formação do professor, enquanto profissional da educação é uma formação eterna, posto que, ao trabalhar com o desenvolvimento humano, traz em si o desafio da mudança permanente. Porém, Gatti, Barreto e André (2011, p. 40) identificaram que existem algumas crenças que afirmam que quem sabe o conteúdo, sabe ensinar esse conteúdo e que professor nasce pronto. Mesmo que a realidade do cotidiano em sala de aula demonstre que isso são apenas crenças, a docência continua sendo vista tanto pela sociedade, como pela universidade, como uma atividade fácil ou que pode ser realizada de modo intuitivo por qualquer pessoa, dispensando qualquer formação específica de qualidade. Basta ver as perguntas comuns: professor você trabalha também ou só dá aula! Como se dar aulas não fosse trabalho...

Em se tratando da educação profissional, esse quadro é ainda mais preocupante, pois essa modalidade de ensino exige um conhecimento específico que acaba por vezes, suplantando as exigências educacionais.

Em 2011 no levantamento sobre as produções que tratam da formação de professores e formação de professores para a educação profissional no site de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como, nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contemplando os anos de 2000 a 2009 Urbanetz (2011) identifica apenas 4 (quatro) trabalhos stricto sensu que discutem a formação de professores para a educação profissional. Esse número é bastante inferior aos 4695 trabalhos que tratam sobre a formação de professores em geral, mesmo considerando 58 trabalhos que abordam a formação de professores para a educação profissional de maneira secundária no que se refere à discussão principal.

De forma similar, Urnauer (2019) e Souza (2019) atualizam esse levantamento, indicando que continua pouca produção sobre a temática, que inclusive se torna mais preocupante em função da ampliação de oferta de educação profissional, e consequentemente da necessidade de ampliação do quadro docente atuante, a partir da implantação dos Institutos Federais em todo o território nacional.

Urnauer (2019) ao atualizar o levantamento estatístico realizado por Urbanetz (2011), com um recorte temporal que compreende o período de 2010 a 2017, no site da Capes com a expressão "formação de professores", identifica 11.419 trabalhos e com a expressão "formação de professores para a educação profissional" encontra apenas 25 resultados, indicando ainda que em dois trabalhos essa temática é discutida de forma secundária.

Souza (2019) em sua tese identifica a partir do descritor central "formação de professores para a educação profissional e tecnológica", localiza 540 (quinhentas e quarenta) produções

científicas, no período de 2008 a 2017, considerando dissertações, teses e artigos indicando o vasto interesse que a temática provoca.
Segundo o autor
A realização do levantamento da produção acadêmica em relação à formação de professores para a educação profissional e tecnológica, no recorte de 2008 a 2018, se justifica por interessar a esta pesquisa, a partir da institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892/2008, como os institutos federais tem ou não desenvolvido políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica e que concepções se expressam nessas políticas. (SOUZA, 2019, p. 28)

Cabe ressaltar que Souza (2019) identifica 33 trabalhos de teses e dissertações demonstrando um aumento nas pesquisas sobre a temática e 507 artigos, indicando que a produção acadêmica tem sido bastante intensa, principalmente no âmbito dos pressupostos do materialismo histórico.
Os trabalhos indicam que os estudos sobre os docentes permanecem discutindo o trabalho docente, sua formação, dificuldades e desafios diante da intensificação e precarização do trabalho, políticas de valorização, saúde e adoecimento, avaliação, planejamento e concepção de educação tecnológica, entre outros assuntos, indicando a permanência da "falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas", afirmada já por Machado (2008, p.10).
Kuenzer (2008) já indicava para a formação desses professores os cursos superiores de licenciatura dentro de suas especificidades, posto que, nesses cursos é possível articular a formação de uma base-comum. Entende-se que é possível nessa formação articular-se aos conhecimentos das especificidades da educação profissional.
Cabe destacar ainda que essa discussão sobre a formação de professores para a educação profissional e tecnológica está intimamente vinculado aos debates da relação entre trabalho e educação, diante da carência de formação de professores indicando que

Esta ausência de formação, por sua vez, repercute em processos educativos que se distanciam de um olhar sobre a educação e a sociedade que se almeja, sobre as transformações do mundo do trabalho e suas implicações no campo educacional, bem como, da análise sobre o contexto e condições em que se constitui o trabalho docente na educação profissional e tecnológica. (URNAUER, 2019, p.24)

Cabe destacar que essa preocupação se dá em função do distanciamento das políticas públicas de formação docente para a educação profissional tanto técnica de nível médio, quanto superior, que continua marcada por projetos isolados, programas esparsos e ainda "políticas momentâneas, seguindo a lógica das políticas neoliberais, sem integralidade, sem regulação e principalmente de caráter emergencial, caracterização de uma ausência de política de formação" (OLIVEIRA, 2016, p. 112).

REFERÊNCIAS

KUENZER, A. Z. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos In: BRASIL. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em:http://inep.gov.br/informacao-da-

publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287. Acesso em: 11 maio. 2019.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. 2007.

OLIVEIRA, A. S. A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SOUZA, L. A. A. de. Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná (2008-2018): Cadeias produtivas e politecnia. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tuiutí do Paraná. Curitiba, 2019.

URBANETZ, S. T. A constituição do docente para a educação profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2011.

URNAUER S. Trabalho e educação: uma proposta de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2019

Palavras-chave: formação profissional;curso superior;professores

DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO NO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES E CRIANÇAS

COORDENADOR(A): RITA BUZZI RAUSCH - FURB

Eixo – Formação de Professores

Nessa mesa discutiremos o desenvolvimento estético de professores e crianças a partir de três pesquisas realizadas em diferentes contextos e proposições. O primeiro trabalho analisa os conceitos-chave da teoria vigotskiana presentes nas pesquisas que investigaram a formação estética do professor no Brasil. O segundo trabalho nos leva a pensar sobre a formação do professor enquanto experiência ético-estética do existir humano. Experiência ética porque cumpre a responsabilidade de acolher e apresentar a quem chega, o outro da relação pedagógica. Experiência estética porque reivindica sensibilidade e atitude afirmativa ante à vida, o que pode levar a pessoa a uma máxima intensidade organizativa, reconfigurando suas relações nas diferentes dimensões e situações da vida cotidiana. E o terceiro trabalho problematiza as vivências das crianças ribeirinhas e suas implicações com os processos de ensinar e aprender em uma escola localizada em área de várzea no município de Parintins-Amazonas.

Compreendemos que essa mesa, por meio dessas três pesquisas, promoverá reflexões pertinentes e articuladas diante da importância e necessidade do desenvolvimento estético tanto do professor, quanto das crianças em seus percursos formativos, valorizando às dimensão sensível da constituição humana.

FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

RITA BUZZI RAUSCH - FURB
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nesse trabalho colocamos um olhar investigativo sobre o desenvolvimento estético docente. Por que escolhamos no campo do desenvolvimento profissional docente investigar a dimensão estética do professor? Pela notável ausência da dimensão pessoal e sensível em programas e processos de formação de professores, sendo esta ausência frequentemente apontada por Nóvoa (1992), bem como por ser, a constituição da identidade docente, uma das dimensões recentes a ser considerada nos processos de formação de professores. O desenvolvimento da dimensão pessoal em programas de formação de professores possibilita a escuta sensível dos protagonistas sobre a ação educativa. Para isso, além de uma formação técnica e profissional do professor, defendemos a necessidade de uma formação estética docente, considerando-se os aspectos sensíveis da constituição humana. Ao abordar a concepção de estética, referimo-nos aos saberes sensíveis que nos constituem, obtidos por meio dos sentidos, e que nos permitem melhor observar e atuar na realidade em que estamos inseridos. Diante desse contexto, estabelecemos como pergunta investigativa: quais conceitos-chave da teoria vigotskiana estão presentes nas pesquisas que investigaram a formação estética do professor no Brasil? Desta forma, o objetivo da pesquisa foi analisar os conceitos-chave da teoria vigotskiana presentes nas pesquisas que investigaram a formação estética do professor no Brasil. Por que escolhemos analisar a teoria de Vigotski nas pesquisas que investigaram a formação estética de professores no Brasil? Por coadunarmos com as ideias vigotskianas acerca da perspectiva dialética da constituição do ser humano, que se humaniza nas e pelas relações sociais, culturais e históricas. De cunho qualitativo, por meio de revisão sistemática, analisamos as produções publicadas, no período de 2008 a 2017, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES por meio dos descritores de busca: Formação de professores; estética e Vigotski ou Vygotsky. Após o mapeamento do corpus de análise, procedemos à interpretação crítico-reflexiva dos dados. Nessa busca, mesmo ao utilizarmos tais descritores simultâneos, encontramos trabalhos que não envolviam as três dimensões conjuntamente. Alguns trabalhos investigaram a formação de professores sustentando-se em Vigotski, mas não diretamente a dimensão estética, outros analisavam a estética em Vigotski, mas não atrelada à formação de professores. Assim, após leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos, excluímos os que não envolviam diretamente o desenvolvimento estético docente a partir da teoria vigotskiana. Dessa forma, ao final, o corpus de análise constituiu-se de 29 trabalhos acadêmicos: 7 teses e 22 dissertações, em sua maioria, na área da educação. Nesses trabalhos selecionados, retiramos toda a referência feita às ideias de Vigotski ao longo do texto. As principais obras de Vigostki que fundamentaram as pesquisas analisadas foram: Psicologia da Arte (1998); Psicologia pedagógica (2004) e Imaginação e criação na infância (2009). Os conceitos-chave mais discutidos nas pesquisas analisadas seguem a ordem decrescente a seguir: atividade criadora/criação; imaginação; arte; educação estética; experiência; vivência; reação estética; emoções; catarse; sentimentos; sentidos; fantasia. Tais conceitos foram apresentados em no mínimo cinco dos trabalhos analisados. Outros conceitos mais amplos como consciência, cultura, linguagem e memória também foram encontrados, mas em menor proporção. A maioria

das pesquisas se utiliza de vários conceitos simultaneamente, em decorrência da intensa relação entre eles, prevalecendo principalmente os conceitos de criação e imaginação. E ao trazer esses dois conceitos, destacam a potência da Arte ao seu desenvolvimento. Entretanto, poucos foram os trabalhos que aprofundaram a reação estética em si, bem como o ápice desse processo - a catarse. Entendemos que por meio da revisão sistemática realizada, podemos oferecer elementos para compreender os principais conceitos de Vigotski que são articulados pelos pesquisadores no desenvolvimento de suas pesquisas acerca da formação estética de professores, fortalecendo com isso certa identidade investigativa nesse campo. Outra contribuição dessa pesquisa volta-se à valorização da dimensão sensível e criativa do professor no desenvolvimento profissional docente.
Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento estético docente. Educação estética. Vigotski.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.
VIGOTSKI, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento estético docente; Educação estética. Vigotski.

DEIXAR APRENDER: DIMENSÃO ÉTICO-ESTÉTICA DA FORMAÇÃO

MARTA NÖRNBERG - UFPEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"Fui esculpida pelas ideias de meus mestres". Essas palavras, ditas por uma colega no contexto de uma discussão pedagógica em que abordávamos sobre os conteúdos e os processos a serem considerados nos currículos das licenciaturas, mostra a força de uma compreensão ético-estética de formação docente. Seguindo sua máxima, um contraponto: "Eu me esculpi pelas ideias de meus mestres". As duas afirmações oferecem elementos para pensar sobre a ética e a estética e, igualmente, nos colocam diante do desafio de se posicionar entre duas possibilidades que são, ao mesmo tempo, contraditórias e igualmente insatisfatórias, quando separadas, reivindicando, por isso, complementaridade, alcançando, assim, potência epistemológica e transformativa. As afirmações também permitem visualizar duas imagens de desenvolvimento profissional docente: a primeira, a de ser passiva, quando se é esculpida; a segunda, a de ser ativa, quando se esculpe a si mesmo. As duas posições e as respectivas imagens conduzem à reflexão sobre um segundo aspecto: a docência como ato, genuinamente humano, coloca em jogo saberes, práticas e valores. Afinal, aprendemos a ser professoras, sendo e agindo como professoras, na e em relação com o outro, em contextos múltiplos e plurais. Nesse sentido, a formação é compreendida como disposição e modo de ação, o que denota a ideia de caminhada e de movimento, enquanto experiência ético-estética do existir humano. Experiência ética porque cumpre a responsabilidade de acolher e apresentar a quem chega, o outro da relação pedagógica, o que é o mundo em que vivemos, a profissão que exercemos, o que implica respeitar a lógica da confiança pública na educação. Experiência estética porque reivindica sensibilidade e atitude afirmativa ante à vida, o que pode levar a pessoa a uma máxima intensidade organizativa, reconfigurando suas relações nas diferentes dimensões e situações da vida cotidiana. Assim, seguindo o movimento interpretativo, com base em tais posições sustento a formação como deixar aprender. Vejamos: Como docentes, enquanto atuamos, compreendemos que estamos sendo os mestres que, com suas palavras, gestos e atitudes, auxiliam o outro a esculpir(-se)? E, ao revés, percebemos e reconhecemos que também (nos) esculpimos por meio desse encontro pedagógico?Esculpir(-se) remete à ideia heideggeriana do sentido do ser como ser-aí (Dasein), que se manifesta como cura/cuidado. O cuidado denota disposição, força e dedicação que sustentam o existir humano, a ação humana e suas relações consigo, com o outro e com o conhecimento. Nos clássicos dicionários da língua latina, cuidado deriva de cura. Em sua forma mais antiga, em latim, 'cura' se escrevia 'coera' e esse termo era usado em contextos de relações de amor e de amizade, expressando atitude de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa ou objeto de estimação. O termo cuidado também se origina do latim cogitare-cogitatus, cujo sentido significa pensar, colocar atenção, mostrar interesse e preocupação. Cuidar significa pensar a pluralidade; oferecer uma tensão; mobilizar uma vontade; reconhecer um desejo. Nessa direção, à professora cabe a arte de nada dar, mas de fazer emergir e elevar, arranjando condições e apoios para que cada um se volte para e além de si mesmo, chegando a ser aquilo que se é. Deixar aprender remete ao princípio ético do cuidado de si e do cuidado do outro como características próprias do existir humano. Assim, o cuidado na formação compreende a ação humana da professora de deixar aprender que o essencial dos atos de cuidar, educar e ensinar é deixar aprender a pensar o mais alargadamente possível. O deixar aprender enquanto aprender a pensar acontece nas formas de ação e modos de estar-com-os-outros – seja com pares

simétricos, os colegas de profissão – seja com pares assimétricos, as crianças e jovens. Nesse sentido, a relação de conhecimento não se situa na relação sujeito-objeto, porque não há um sujeito que conhece nem um objeto a ser conhecido, mas há corpos que experienciam o encontro com as coisas, com o outro, com o mundo. Com essa experiência, criam-se signos, estabelece-se comunicação, produzem-se subjetividades. E, assim, a pessoa aprende, ensina, forma(-se), esculpe(-se). Deixar aprender implica a ideia de docência como ação capaz de recriar e reconduzir processos em que se valoriza a comunicação primária, que inclui movimentos, toques, gestos, sons e contato visual. Envolve a extensão em que o nosso comportamento é dependente do comportamento dos nossos parceiros de comunicação, a eles sensível e com eles sintonizado. A docência entendida como via para o deixar aprender está atenta aos movimentos, afinal, é preciso compreender as narrativas gestuais e orais do outro, tomando-as como "conteúdos" para as situações de construção de conhecimento. Desse modo, ser professora significa agir como coconstrutora de um espaço relacional em que se favorece a interlocução das crianças entre si, com o mundo, com as professoras, com suas famílias. Nessa direção, a prática pedagógica precisa ser um processo participativo em que se estimula a solidariedade e a troca, garantindo o exercício democrático. Isso significa desenvolver a sensibilidade para com o coletivo, captando seus movimentos, interpretando suas direções, auxiliando no processo de escolha e tomada de decisões. Denota igualmente reconhecer o corpo humano como potência de criação e construção de conhecimento. O corpo, como entidade físico-biológica e sociocultural, desde a mais tenra idade, é instrumento do deixar aprender que permite o acesso ao mundo e a construção de conhecimentos. Deixar aprender significa oferecer espaços para a participação do outro nas diferentes situações educativas. Com as crianças bem pequenas, oferecer condições de contato no momento de troca de fraldas e roupas, nos momentos de preparação dos alimentos e de comer, na organização de espaços e materiais. Exige da professora uma postura de expectativa em relação ao comportamento da criança, de interessse pelo seu desenvolvimento e sua personalidade, reconhecendo-a como potente e ativa para participar das diferentes situações que fazem parte do cotidiano. Tais formas de ação oferecem às crianças a possibilidade de aprenderem espontaneamente, por iniciativa própria, o que faz parte do universo sociocultural e científico da sociedade em que se vive. Deixar aprender significa ter abertura à capacidade indagadora e criadora do outro: na docência, precisamos desenvolver a sensibilidade e a escuta sensível ao que o outro investiga, quer saber, tem curiosidade. Uma pergunta que nem sempre espera uma resposta; mas, apenas, ser escutada. Sobretudo, uma docência capaz de criar formas de interagir com o outro, não limitando ou tolhendo sua disposição de seguir indagando e pensando. Lembro de uma situação relatada por um professor de música. Ele contou-me que durante uma aula, uma menina desenhava sobre uma folha. Eram dois traços verticais com uma esfera na parte inferior de ambas. Como músico, logo pensou que eram duas notas musicais. Disse-me ele: "Felizmente, nada falei; apenas fiquei observando seus movimentos. Ao me entregar o desenho concluído, vi que eram duas pernas de uma pessoa". Quantas são as perguntas ou as formas de indagação das crianças muitas vezes interrompidas por nossas pressuposições e respostas acabadas? Deixar aprender exige fazer oposição às práticas cerceadoras e romper com modelos formatados de organização da ação pedagógica: entre professoras, é preciso dar força aos desejos e às necessidades que temos enquanto profissionais de também abrir espaço para a criação e a reinvenção da prática docente. Por que seguimos estabelecendo determinadas formas de organização pedagógica mesmo as reconhecendo como autoritárias e cerceadoras? E se, atentas aos movimentos e capacidades das crianças, as deixássemos participarem da ação pedagógica? Conseguimos imaginar ou abrir espaço para ver como e o que ocorreria? Ao resistir à reprodução de rotinas e atividades de regulação e de controle, criamos recursos para impedir que sentimentos de desgaste e de

frustração, de sofrimento e culpa sejam experimentados enquanto profissionais e abrimos condições para expandir nossa capacidade inventiva e criadora. Outra forma de resistir e romper com práticas cerceadoras pode ocorrer por meio da nossa capacidade discursiva e reflexiva, entre pares e consigo mesmo, por meio do registro, da documentação pedagógica, ambos entendidos como recursos capazes de ajudar a expandir e explicitar nossas crenças e valores, teorias e práticas, saberes e conhecimentos, aspectos imbricados na concretização de nossa práxis pedagógica. Para finalizar, recupero a ideia do esculpir(-se) pelas mãos de seus mestres para colocar as crianças como mestres, assim ampliando as posições iniciais deste ensaio: Eu me esculpi e sigo me esculpindo pelas ideias, pelas atitudes, pelos gestos, pelas palavras dos meus mestres. E, embora o termo "mestres" nos remeta a pessoas com mais idade, no caso da formação, o tempo e a experiência de vida são absolutamente irrelevantes.

Referências

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro Barbosa. 1ª reimp. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

HEIDEGGER, M. O que quer dizer pensar? In: ____. Ensaios e conferências. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 111-124.

HERMANN, NADJA. O enlace entre corpo, ética e estética. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 23,e230051, 2018.

LARROSA, J. Nietzche e a Educação. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAFFESOLI, M. Elogio da razão sensível. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MARTINI. R. M. F. Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender. Educação Unisinos, São Leopoldo, n. 9(1), p. 5-13, jan/abr. 2005.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MOYLES, J. e col. Fundamentos da Educação Infantil. Enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Formação de professores; Ética-estética; Deixar aprender.

INFÂNCIA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS E SUAS VIVÊNCIAS NA ESCOLA

GYANE KAROL SANTANA LEAL - UFSC
LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho problematiza as vivências das crianças ribeirinhas e suas implicações com os processos de ensinar e aprender em uma escola localizada em área de várzea no município de Parintins-Amazonas. Para Vigotski (1933/2017), "[...] vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso" (VIGOTSKI, 2017, p. 78). Nesta perspectiva teórica e metodológica, compreender as vivências significa compreender o meio nas quais as vivências são empreendidas. De acordo com Vigotski, "[...] os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança" (VIGOTSKI, 2017, p. 75). Objetivamos compreender a importância do meio nas vivências e relações de aprendizagem empreendidas em uma escola, às margens do Rio Amazonas. Trata-se da Comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Paraná do Limão de Baixo, área de várzea do município de Parintins, no estado do Amazonas. A comunidade está assentada na Ilha Tupinambarana, (369 km de Manaus). A cidade de Parintins é reconhecida pelo seu tradicional Festival Folclórico realizado anualmente no último final de semana do mês de junho, atraindo turistas de diversos lugares do país e do mundo (SAUNIER, 2003). Segundo dados do IBGE-2010, a população da cidade é de 102.033 habitantes, sendo que 67.677 vivem na zona urbana e 32.143 na zona rural. Apenas 31,5% da população parintinense residem na zona rural. De acordo com dados Estatísticos da Secretaria Municipal de Assistência Social-SEAS e Defesa Civil do Município, existem 192 comunidades rurais em Parintins. Habitam as áreas de várzea 44 comunidades constituídas por 5.131 famílias, totalizando 18.008 pessoas. As comunidades rurais de Parintins apresentam características singulares. A diversidade sociocultural se destaca, sobretudo, pela relação com a natureza, que se constitui em meio de subsistência. As origem das comunidades rurais resultaram, em sua maioria, do trabalho missionário dos jesuítas no período das expedições pelas terras amazônicas. Partimos da premissa de que as crianças se constituem em espaços tempos sociais, culturais e históricos. Neste sentido e coerente com os aportes teóricos desenvolvidos por Vigotski, consideramos que o meio propicia vivências que forjam de modo dramático a constituição das crianças. A infância se torna única, rica de possibilidades em função dos contornos propiciados pelo meio. A escola se constitui em espaço de trocas, de brincadeiras, de jogos. Graue e Walsh (2003) lembram que nas investigações com crianças exige a necessidade de considerar, primeiramente, o contexto em que elas estão inseridas (neste estudo tomado como meio). É sobre este contexto/meio que constituímos esta pesquisa. Consideramos as dimensões de proximidade no intuito de compreender as relações vivenciadas pelas crianças neste meio peculiar. Buscamos respeitar o princípio da alteridade, o que significa ouvir e respeitar as vozes das crianças. Nas relações com as culturas infantis o respeito é fator

essencial. A pesquisa ora apresentada contou com o contato direto com a vida cotidiana das crianças, na escola, na referida comunidade. A postura ética do pesquisador frente ao trabalho desenvolvido no âmbito na pesquisa se fez imprescindível. A vida do homem em espaços rurais amazônicos segue ritmo diferenciado das áreas urbanas. Uma comunidade isolada nunca é típica de uma região, cada uma delas tem suas próprias tradições, suas histórias, suas variações especiais do modo de vida regional ou nacional (LEAL, 2014; 2019). Em uma comunidade rural a escola assume um papel fundamental, um espaço para a construção de conhecimentos, saberes e, também, para a garantia dos direitos fundamentais das crianças. O currículo e o calendário escolar são diferenciados: as aulas iniciam em agosto e finalizam em maio. Este cronograma pode ser alterado em função da cheia. O término das aulas pode ser antecipado, uma vez que a área fica inundada e a maioria das famílias migram para áreas de terra firme. Os horários das aulas são definidos pela quantidade de chuva. Ou seja, quando amanhece chovendo, as aulas são no turno vespertino, caso contrário, ocorrem no turno matutino. A escola atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma esta constituída por 12 crianças com idades entre 4 e 13 anos. A professora tem formação em História pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA e Educação do Campo pela Universidade do Federal do Amazonas-UFAM, ambas no campus de Parintins. Tem experiência de 13 anos na área da educação. A professora assume todas as funções na escola (é zeladora, cozinheira, gestora, secretaria e docente da única turma). O ir e vir de transporte escolar permite o encontro, a troca de experiências e saberes entre os estudantes ribeirinhos (SOUZA, 2006). A professora desenvolveu um projeto denominado por ela de “Leitura de Bordo”. Trata-se de um movimento que mobiliza a leitura no barco, no deslocamento diário para escola. Consideramos que as vivências das crianças ribeirinhas na comunidade, na escola são reveladas em suas brincadeiras, expressões, desenhos e vozes. Este estudo dá visibilidade às crianças que residem nesse contexto peculiar, cercadas pelo verde da floresta e pela maior bacia hidrográfica do planeta. Elas vivem desafios diários, seja para chegar a escola enfrentando as fortes correntezas dos rios, seja para permanecer na escola improvisada em um barracão e outras situações que ainda são desconhecidas.

Referências

DELGADO, Ana Cristina Carvalho; MULLER, Fernanda. Em busca de Metodologias Investigativas com Crianças e suas Culturas. Cadernos de Pesquisa v.35, n125, p.161-179, Maio/Ago, 2005.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian- Lisboa, 2003.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. (Org.). Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=13

LEAL, G.K.S. O ensino de ciências e as relações entre escola e espaços não formais: um estudo com crianças ribeirinhas. Dissertação de Mestrado: UEA, 2014.

LEAL, G.K.S. A criança ribeirinha e sua relação com a ciências nos espaços não formais de Parintins-AM. Parintins: Gráfica e Editora João XXIII, 2019

Palavras-chave: Infância; Vivências; Teoria Histórico-Cultural.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UMA PESQUISA EM REDE

COORDENADOR(A): ELIANE PAGANINI DA SILVA - UNESPAR

Eixo – Formação de Professores

Esta mesa evidencia o resultado de três trabalhos de pesquisa concluídos que se relacionam pois se propõe a refletir e responder problemáticas a respeito do trabalho docente, essas pesquisas são oriundas de diferentes instituições. O objetivo da mesa é apresentar os dados obtidos acerca do contexto da formação de professores e do desenvolvimento docente considerando a particularidade de cada um dos trabalhos. O primeiro trabalho apresenta é composto por uma pesquisa em rede sobre o trabalho docente com a participação de 11 pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país e da Argentina. Esse estudo utiliza como recurso metodológico a apresentação dos princípios da pesquisa em rede. Como resultado a pesquisa teve um total de 11 pesquisadores que participam do projeto, sessenta e cinco (65) publicações individuais e vinte e uma (21) publicações em rede. O estudo demonstra a possibilidade de promover uma consolidação da rede de discussão e projetos, objetivando publicações em colaboração, atividades, intercâmbios de professores e alunos, fortalecimento de grupo de pesquisa. Foi possível proporcionar a produção de conhecimento com possibilidade de atividade de educação científica incluindo a sociedade, os professores, dentre outros. Prova disso é a articulação dessa mesa já que os três trabalhos que a compõe são resultantes dessa pesquisa em rede. O segundo trabalho evidencia resultados da formação continuada em contexto, a qual proporcionou o desenvolvimento de ação formativa e educativa num enfoque CTS, tendo em vista a formação cidadã e a alfabetização científica e tecnológica de educadores e educandos da educação infantil. A metodologia focalizou a pesquisa-ação colaborativa e efetivou-se via três fases que totalizaram 100 horas, sendo elas: 1. Diagnóstico Inicial e Formação teórico-prática; 2. Planejamento e Elaboração teórico-prática; e, 3. Validação, Documentação Pedagógica e Avaliação. A efetivação da pesquisa demonstrou contribuição significativa para a formação permanente dos professores e seu desenvolvimento profissional, bem como fez emergir reflexões salutares ao contexto e promoveu satisfação profissional na concretização de autoria, as quais os proporcionaram serem professores e cientistas da educação ao materializar a práxis pedagógica em seu cotidiano educativo. A terceira pesquisa buscou relacionar a linguagem empregada pelo professor de Educação Física e o desenvolvimento moral das crianças na perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II. Tratou-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo que utilizou três instrumentos: dois pares de histórias hipotéticas (A: relação professor-aluno e B, a relação aluno-aluno); entrevista semiestruturada e desenho. Participaram dez estudantes de 11 e 12 anos de idade (sexto ano do Ensino Fundamental II), de uma escola estadual em Londrina (PR). Os resultados indicaram que as intervenções docentes deverão auxiliar os estudantes a trilharem um caminho orientado para a autonomia e, para tanto, a temática do desenvolvimento moral deve fazer parte do processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, articulada com outros conteúdos igualmente importantes, pois esta temática é imprescindível para toda a escola.

PESQUISA EM REDE: DIFERENTES MIRADAS EM RELAÇÃO A PROFISSÃO DOCENTE

ELIANE PAGANINI DA SILVA - UNESPAR
FRANCIELE CLARA PELOSO - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O campo do trabalho docente é campo amplo e complexo. Nele encontramos as temáticas da formação dos professores, suas didáticas, o pensamento e o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, o desenvolvimento dos professores e de suas práticas e especificidades. Essas temáticas o constituem como um campo profícuo para pesquisa e análise na contemporaneidade tendo em vista os diferentes contextos históricos.

Nosso problema se constitui em: Qual é o trabalho do professor? Do que é constituída a profissão docente? Em quais condições esse trabalho é realizado? Como valorizar a docência enquanto profissão? A compreensão da profissão docente se constitui como concepção fundante no processo de formação de professores e da valorização profissional.

O objetivo geral é o de apresentar diferentes projetos que constituem uma pesquisa em rede, que discutem o trabalho docente independente da perspectiva teórica assumida. Os objetivos específicos foram: Promover uma consolidação da rede, objetivando publicações em colaboração, atividades, intercâmbios de professores e alunos, fortalecimento de grupo de pesquisa; Proporcionar a transferência de conhecimento com possibilidade de atividade de educação científica possibilitando a devolução dos resultados das pesquisas acerca do trabalho do professor. Tal pesquisa é coordenada por uma das autoras na Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana, sendo intitulada: "Profissão docente em diferentes olhares, concepções e perspectivas: uma pesquisa em rede".

Esse estudo utiliza como recurso metodológico a apresentação dos princípios da pesquisa em rede.

Fundamentação teórica: o trabalho docente a partir da pesquisa em rede

A pesquisa que intentamos apresentar é classificada como uma pesquisa em rede de caráter quanti e qualitativo. De acordo com Axt (2000) a pesquisa em Educação necessita se articular com seus pares a partir de propostas de concepção multi/inter/transdisciplinar a fim de constituir estudos em rede. Para Leite (2014) as pesquisas em rede em Educação quando afirma que para o pesquisador além de produção de conhecimento tem o papel de colocar em funcionamento em seus grupos e redes uma 'fabrica de cidadania ativa' [..] em conexão se constroem "ideias e ideais de autonomia, equidade, desenvolvimento intelectual, moralidade e cidadania" (p. 786). Com efeito, para atingir os objetivos propostos para uma pesquisa em rede, tomamos por base os indicadores propostos por Floriano et al. (2012).

Para consolidação da rede pretendemos: publicar em colaboração; realizar atividades científicas em colaboração (sessões, workshops); possibilitar a promoção de intercâmbio entre alunos e/ou pesquisadores; desenvolver ou fortalecer áreas comuns de expertise/interesse do grupo. Para transferência de conhecimento contamos com: atividades de educação científicas (para a sociedade); atividades de divulgação; devolução de resultados para os sujeitos das pesquisas. Para a pesquisa se ressalta a: publicação de artigos científicos; publicações de livros, capítulos e o surgimento de novos projetos de pesquisa e extensão. Para a formação pessoal dos

participantes pretendemos: orientar alunos de Graduação (Iniciação Científica), Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado); promoção de cursos externos.
As discussões a respeito da docência, apresentadas por esse estudo, têm como ponto de partida a profissão docente como um trabalho multifacetado, efetivado frente à diferentes olhares e perspectivas. (FLORIANO, 2012, p. 147).

Resultados:
Muitos são os questionamentos em relação a profissão docente. É importante destacar que essa temática é investigada desde meados da década de 1990 por diferentes autores (NÓVOA, 1991; DUBAR, 1997). Acreditamos que ainda não superamos a compreensão da área (TARDIF, 2014).
Assim, os projetos que integraram a pesquisa em rede são apresentados a seguir, para esse resumo se preservou a identidade do pesquisador, sendo utilizado o indicativo numérico para referencia-los: Pesquisador 1 (Universidade Estadual do Paraná/Apucarana): Autonomia profissional docente: contribuições do pensamento sociológico de Piaget. Pesquisador 2 (Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória): O ensino e a aprendizagem de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de União da Vitória-PR. Pesquisador 3 (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Pato Branco): Formação de professores para o Ensino Superior: um estudo das perspectivas do Sudoeste do Paraná. Pesquisador 4 (Universidad de Buenos Aires (UBA) – CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas): Conocimiento y afectividad. Pesquisador 5 (Universidade Estadual do Paraná/Apucarana): Darcy Ribeiro, a formação de professores e a cultura democrática na universidade. Pesquisador 6 (Universidade Estadual do Paraná/Apucarana): Internacionalização e formação do campo da educação superior latino-americana. Pesquisador 7 (Centro Universitário Padre Albino – UNIFIPA – Catanduva): A atuação do pedagogo em espaços não formais: intervenções e possibilidades de atuação com idosos. Pesquisador 8 (Instituto Federal de São Paulo/SP): O conceito de autonomia e a construção de competências sociais e emocionais para o desenvolvimento da profissionalidade do docente. Pesquisador 9 (Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória): Formação de Professores em Contexto e a Educação Infantil: ação formativa e educativa. Pesquisador 10 (Universidade Estadual de Londrina/UEL): Procedimentos de Ensino nas Aulas de Educação Física: relações com o desenvolvimento moral dos estudantes. Pesquisador 11 (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa – BA): Fundamentos epistemológicos do trabalho docente em sala de aula: contribuições do pensamento epistemológico de Piaget.
Contamos na pesquisa com uma heterogeneidade entre os projetos se propuseram a pensar as questões do trabalho docente e seu amplo espaço de reflexão. Destacamos que os pesquisadores envolvidos têm experiência teórico-prática na temática da formação de professores e estão espalhados em diferentes universidades do Brasil e da América Latina. Nesse sentido, os projetos que compuseram essa pesquisa consideram as temáticas da profissão docente em sua complexidade e compõe aspectos relevantes para contribuir com a melhoria dos processos educativos.
Um dos objetivos específicos da pesquisa foi socializar os resultados de suas pesquisas individuais e de possíveis relações entre as mesmas. Tivemos no total de 11 pesquisadores que participam do projeto, sessenta e cinco (65) publicações individuais e vinte e uma (21) publicações em rede.
Portanto, obtivemos aos menos 21 publicações/atividades relacionadas aos diferentes pesquisadores que compõe o projeto. Esse fato cumpre com os objetivos esperados por uma

pesquisa em rede. Dos 11 participantes do projeto ao menos 8 pesquisadores realizaram atividades em conjunto com os demais pesquisadores.

Considerações finais

Com esse estudo afirmamos a possibilidade de promover uma consolidação da rede de discussão e projetos, objetivando publicações em colaboração, atividades, intercâmbios de professores e alunos, fortalecimento de grupo de pesquisa. A intenção é proporcionar a produção de conhecimento com possibilidade de atividade de educação científica incluindo a sociedade, os professores, dentre outros. Da mesma forma, o presente estudo colaborou para a possibilidade de trabalho e execução de uma na perspectiva interdisciplinar, e considerando aspectos particulares teóricos e metodológicos com boa possibilidade de relação e produção entre as pesquisas.

Destarte, pretendemos aprofundar algumas questões levantadas pela pesquisa como aspectos relacionados aos estudos referentes a prática pedagógica, a identidade e a autonomia do professor além dos processos de formação inicial e continuada. Essa se configura em uma possibilidade para o futuro desse grupo de pesquisadores.

Referências

AXT, Margarete. A pesquisa em rede como espaço de autoria - condições de possibilidade, intervenção e avaliação. Mesa redonda n. 45, eixo temático 3 – Gestão e políticas educacionais, 2000, Porto Alegre.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240p.

FLORIANO, Fabiana Raynal.; et. al., Avaliação de Desempenho de redes de pesquisa: o caso do Instituto Nacional de Ciência, Inovação e Tecnologia em Saúde – INCT – Citecs. Análise Econômica, Porto Alegra, ano 30, n. especial, p. 143-154, set.2012.

LEITE, Denise. Conhecimento em Educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 773-788, nov. 2014;

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria & Educação, n.º 4, Porto Alegre, 1991, p.109 - 139.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes, 9ª edição, 2014.

Palavras-chave: Profissão docente. Pesquisa em rede. Desenvolvimento profissional docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO, AÇÃO FORMATIVA E EDUCATIVA: O ENFOQUE CTS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação continuada de professores em contexto tem foco no diálogo, no ensino colaborativo, na pesquisa, na construção do conhecimento e na abordagem investigativa (PINTO e UJIIE, 2017).

A ação formativa e educativa consolidada via formação continuada de professores em contexto, num enfoque CTS é parte integrante de uma pesquisa-ação interventiva e colaborativa (UJIIE, 2019). Neste ensejo representa elo da parceria entre o ensino superior e a educação básica, o professor formador (da universidade) e os professores consolidados (da educação infantil) ambos atores e autores da pesquisa desenvolvida.

Metodologia

A pesquisa-ação deflagra uma ação planejada e estruturada, que visa à transformação e a mudança no cenário da investigação. O design da pesquisa-ação se configurou respaldada por André (1999), e os três momentos metodológicos: 1. Análise - diagnóstico, conceituação do problema e teorização (diagnóstico inicial e formação teórico-prática); 2. Planejamento da ação - refletir, corrigir, arquitetar ações e decisões educacionais (planejamento e elaboração teórico-prática); e, 3. Avaliação analítica - execução e reflexão, a fim de alcançar a melhoria na qualidade da práxis educativa junto às crianças alunos (validação, documentação pedagógica e avaliação).

Fundamentação Teórica

A formação continuada de professores é mais que espaço tempo de aprimoramento, é campo fecundo de pesquisa, aprendizagem significativa e desenvolvimento profissional do professor (IMBERNÓN, 2010).

Ao refletir acerca dos elementos essenciais a formação continuada e permanente o autor supracitado evidencia cinco eixos que merecem atenção, com os quais coadunamos: 1. Reflexão prático-teórica, mediante a análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre a realidade; 2. Troca de experiências entre pares, aumentando a comunicação entre os professores; 3. União formativa e colaborativa na construção de um projeto de trabalho pedagógico comum a todos, em seus objetivos e metas; 4. Formação como estímulo crítico frente a práticas profissionais que devem ser extintas tais como: a hierarquia, o preconceito, a proletarização, o individualismo, a exclusão, a intolerância etc; e, 5. Desenvolvimento profissional na instituição educacional mediante o trabalho coletivo pela transformação da práxis educativa.

Resultados e discussão

O curso de formação continuada de professores em contexto contou com a adesão inicial de 17 professores de educação infantil, de uma rede pública municipal do interior paulista. Foram ministradas 100 horas de formação continuada em serviço, sendo 65 horas presenciais e 35 horas à distância.

A primeira fase foi constituída pelo diagnóstico inicial num processo de captação do contexto e da realidade, tendo em vista averiguar qual o nível de conhecimento dos envolvidos na formação continuada em contexto em relação ao cenário da educação básica e suas especificidades. O questionário solicitava que as professoras explicitassem seus conceitos acerca das concepções de Educação; Educação da Infância; Criança; Aluno; Professor; Educador da infância; Pesquisa; Conhecimento; Processo ensino/aprendizagem; Ciência; Tecnologia; Sociedade; e, Função da Escola.

Para categorizar as respostas se fez uso da metodologia da análise textual discursiva segundo Moraes e Galiazzi (2016). Por meio do diagnóstico inicial, foi possível chegar a algumas ponderações: a) as profissionais da educação tem uma ação pedagógica guiada por um misto de convicções que não possui um fio condutor em uma tendência pedagógica única; b) a tendência pedagógica crítica comparece na maioria das respostas, mas não tem sustentação unívoca ao longo de cada questionário; c) existe dificuldade em conceituar e definir elementos da ação pedagógica, o que se demonstra pelo percentual de respostas em branco; e, d) no espaço aberto a comentários de qualquer natureza as professoras admitem estar impregnadas da prática e do cotidiano de sala de aula, não tendo tempo e espaço para reflexão teorizada do seu fazer pedagógico.

Os dados apontados pelo questionário diagnóstico fez manifestar o desejo por estudar as tendências atuais e teorias modernas passíveis de aplicação à prática educativa. As temáticas foram: 1- GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática / NEFIPP - Núcleo de Estudos em Formação Inicial e Permanente de Professores - CONVICÇÕES; 2- Tendências Pedagógicas, Currículo em Debate e Educação: a relação necessária na prática pedagógica/educativa. 3- Enfoque CTS e Reflexões CTS em Educação: pontos relevantes. 4- Interdisciplinaridade e Estratégias Didáticas Alternativas. 5- Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho. 6-Aprendizagem significativa Crítica & UEPS - Unidades de Ensino Potencialmente Significativas. 7- Exemplificação da prática pedagógica com enfoque CTS.

A fase de aprofundamento teórico-prático manteve praticamente inalterada a adesão do encontro inicial, pois foi finalizada com frequência e aproveitamento de 12 professores da educação infantil.

Na segunda fase o foco de nossa ação esteve dedicado a refletir e estruturar a práxis educativa, ou seja, elaborar um planejamento com respaldo teórico-prático, o qual considerou as leituras realizadas, a pesquisa, as teorias e abordagens didáticas inovadoras estudadas, e assim canalizou esforço para o planejamento individual e estratégico, o processo contou com cinco encontros de estudo e orientação.

De modo geral na elaboração dos planejamentos os professores fizeram uso do enfoque CTS, da abordagem interdisciplinar, atuando em prol da aprendizagem significativa e amparados estrategicamente por projetos e unidades didáticas. A fase foi finalizada com frequência e aproveitamento de 10 professores da educação infantil, que efetivaram a entrega da produção escrita em sua integra.

A terceira fase da proposta esta voltada à aplicação do planejamento idealizado na fase anterior. Como estratégia de retomada de nossa ação formativa foi realizado um encontro presencial com foco na temática Documentação Pedagógica: autoria, reflexão e avaliação do/no processo educativo. A fase teve por finalidade validar a ação da formação continuada em contexto via implementação teórico-prática, testagem das aprendizagens significativas construídas ao longo do curso em sala de aula, observação, registro e reflexão analítica, que culminaram na produção de um relato de experiência.

É válido registrar que a efetivação da pesquisa demonstrou contribuição significativa para a formação permanente dos professores ao passo que contou com a valorização da prática

pedagógica, fomentou atitude nos docentes, estimulou a participação ativa do professorado, favoreceu o fortalecimento da autonomia e instigou a ação pedagógica ligada ao contexto, seja via projetos ou unidades didáticas.

Considerações finais

A ação educativa e formativa desencadeada pela formação continuada de professores em contexto permitiu o consolidar do aprender a aprender, em coaduno com os elementos que destacamos ao longo deste trabalho, dentre eles compromisso social e pedagógico, captação, imersão na realidade e diálogo.

Destarte, a vivência da formação continuada em contexto junto à rede pública municipal de educação básica do interior paulista participante do curso embora singular, possibilitou nos realizar reflexões significativas. Igualmente a realização da pesquisa trouxe contributivos a formação permanente dos professores e a seu desenvolvimento profissional, uma vez que fez emergir reflexões salutares ao contexto e promoveu satisfação profissional na concretização de autoria, as quais os proporcionaram serem professores e cientistas da educação ao materializar a práxis pedagógica em seu cotidiano educativo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Etnografia na prática escolar. 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 3 ed. rev. amp. Ijuí-RS: Unijuí, 2016.

PINTO, Viviane Aparecida Ferreira; UJIIE, Nájela Tavares. Formação de Professores em Contexto: uma experiência significativa vivenciada junto a educação Infantil. In: JUNGES, Kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini da; SCHENA, Valéria Aparecida. Formação Docente. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 245-255.

UJIIE, Nájela Tavares (Org.). Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto. Curitiba-PR: CRV, 2019.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Ensino de Ciências. Enfoque CTS. Alfabetização Científica e Tecnológica.

LINGUAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANA MARIA QUIDOTTI - UEL
ANA CLÁUDIA SALADINI - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O desenvolvimento moral infantil tem sido objeto de pesquisas na Educação. DeVries e Zan (1998) apresentam o conceito de ambiente sócio moral, sendo a linguagem um dos seus componentes. Tomando como problema "Como a linguagem do professor de Educação Física (EF) pode interferir no desenvolvimento moral dos alunos?", esta pesquisa objetivou relacionar a linguagem empregada pelo professor de EF e o desenvolvimento moral das crianças na perspectiva dos estudantes do ensino fundamental II.

Tratou-se de uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo (LÜDKE e ANDRE, 1986) com uso de três instrumentos: dois pares de histórias hipotéticas (A: relação professor-aluno e B, a relação aluno-aluno); entrevista semiestruturada e desenho (SIBILA, 2012). As histórias foram contadas individualmente para dez estudantes de 11 e 12 anos de idade (sexto ano do Ensino Fundamental II), de uma escola estadual em Londrina (Pr). O percurso metodológico foi organizado em etapas: Contação da H1 e entrevista semiestruturada; Contação da H2 e entrevista semiestruturada; Escolha do aluno entre H1 ou H2 e desenho legendado pela pesquisadora, considerando a explicação da criança. A mesma dinâmica foi feita com o segundo par de histórias. Na H1 e H3 predominou a Linguagem Valorativa (LV) e na H2 e H4, a Linguagem Descritiva (LD).

Pressupostos Teóricos

A EF nas escolas brasileiras no século XIX teve caráter higienista, no século XX sofreu influência do militarismo e na década de 70 seus objetivos alinhavam-se com o esporte de rendimento (CASTELLANI FILHO, 1994). Na década de 90, promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), a EF passou a ser compreendida como um dos componentes curriculares.

Atualmente e considerando as contribuições da teoria da Motricidade Humana do filósofo português Manuel Sergio (1996) propõem-se que nas aulas de EF sejam organizadas situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem ao estudante tomar consciência de sua motricidade (PEREIRA, 2006; PALMA et al, 2008).

Na escola a criança convive com diferentes formas de pensar e agir. A disciplina de EF é um espaço diferenciado para esta convivência e, para tanto, torna-se fundamental refletir sobre a linguagem empregada pelo professor, pois "Dependendo do modo como o educador se comunica com seus alunos, ele pode contribuir como dificultar o desenvolvimento moral." (WREGE et al, 2014, p. 118).

Esse desenvolvimento inicia-se na infância, de acordo com a qualidade das relações sociais vividas e se consolida internamente, tendo em vista os mecanismos deste funcionamento. Conforme Piaget (1932-1994), a criança apresenta uma tendência à anomia em seus dois primeiros anos de idade, pois não há noção de regras e normas ainda ignoradas. Conforme se relaciona com as pessoas, percebe a sociedade a sua volta e as regras que regulam essas relações o que caracteriza a tendência da heteronomia, ou seja, o adulto é visto como

autoridade e, por isso, as regras devem ser cumpridas sob o risco de ameaças e punições. Geralmente o que justifica a criança respeitar uma regra é um regulador externo motivado pela figura da autoridade.

À depender da qualidade da convivência experimentada pela criança, a estruturação de sua moralidade aproxima-se da tendência autônoma, ou seja, o sujeito compreende a necessidade da regra sendo o regulador de sua própria ação (autorregulação), pois poderá refletir sobre suas ações e consequências.

O ambiente da sala de aula/escola é um espaço que pode contribuir para esse desenvolvimento dos alunos. Devries e Zan (1998) apresentam o conceito de ambiente sócio moral:

Toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Esta rede pode ser imaginada como sendo formada de duas partes principais: a relação professor-aluno e a relação das crianças com os seus colegas. (p. 31).

Para VINHA (2003), são dois tipos de ambiente sócio moral: o autocrático e o democrático. No primeiro as regras são organizadas por uma autoridade e, por isso, devem ser respeitadas. Observa-se assim o respeito unilateral, predomina a sanção expiatória e as relações de coação, destacando-se a linguagem valorativa que reforça o comportamento heterônomo. Rebeldia, conformismo irrefletido e dissimulação são os efeitos apontados por Devries e Zan (1998).

Quando o ambiente é democrático a criança encontra possibilidade de compreender as regras, pois faz parte da organização e construção destas diante de reais necessidades, havendo maior probabilidade de respeito aos diversos pontos de vista. Observa-se a construção do respeito mútuo, do emprego da sanção por reciprocidade, os alunos obedecem às regras, pois as compreendem e a intervenção docente, por meio da linguagem descritiva, auxilia a criança a tomar consciência de si, coordenando seu ponto de vista com o dos outros (descentração).

A forma como o professor se comunica com os alunos é um dos componentes do ambiente das aulas (clima escolar). Segundo Vinha (1999), existem dois tipos de linguagem: a valorativa (LV) e a descritiva (LD). Na LV os problemas na relação pedagógica são atribuídos à personalidade do aluno e não às suas ações, de maneira que poderá sentir-se envergonhado e desconfortável no ambiente. Há um impacto negativo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento moral do mesmo, pois este tipo de comunicação favorece a heteronomia.

Com a LD o professor descreve a ação do aluno sem referir-se a sua personalidade, percebendo assim suas dificuldades e realizações, pensando em seu ato, refletindo e colocando-se no lugar do outro. Neste contexto o aluno se sente acolhido o que favorece a formação autônoma.

Análise dos dados

Após a coleta dos dados (contação de história, entrevista semiestruturada e desenho legendado), organizamos duas categorias de análise: Linguagem Valorativa (LV) e Linguagem Descritiva (LD).

Sobre a relação professor-aluno, na LV identificamos que 100% dos estudantes apresentaram sentimentos negativos como indignação, tristeza, mágoa, vergonha ou se sentiam expostos, o que prejudica a convivência e a aprendizagem nas aulas de EF, deixando-os mais próximos da moral heterônoma. Assim, a escola estaria distante de sua principal função que é formar estudantes autônomos.

Quanto a LD todos alegaram que se sentiriam melhor (mais felizes e acolhidos) com esta conduta do professor de EF, encorajados a se posicionar dentro de sala, dizer sua opinião e se expressar, mais a vontade e abertos a relações sociais democráticas. A LD favorece a tomada de consciência, pois o professor proporciona aos estudantes a possibilidade de dialogarem sobre as situações vividas, colocar-se no lugar do outro para compreender a sua ação/consequência, o que é fator primordial para o desenvolvimento moral do sujeito.

Parte importante desse desenvolvimento é a relação aluno-aluno. A respeito da LV nas aulas de EF, 100% dos estudantes disseram que se sentiriam tristes e envergonhados em ter acertado a corda no rosto do amigo e que pediriam desculpas, mesmo não tendo havido intenção de acertá-lo, ou seja, o estudante reconhece a dor provocada no colega e solidariza-se com a situação. Quanto ao predomínio da LD, 100% dos alunos alegaram sentir-se bem com a forma justa para decidir quem começava a jogar, o que evidencia uma disposição ao diálogo. As duas categorias analisadas aqui revelam a disposição das crianças para o diálogo diante dos conflitos, potencializando a constituição de um ambiente mais propício para a aprendizagem e para a moral autônoma.

Considerações Finais

Concluímos que a LD tanto na relação professor-aluno e aluno-aluno oferece maior oportunidade para uma reflexão sobre os conflitos interpessoais, garantindo um espaço democrático nas aulas que promove a compreensão do outro e de si, pois é na convivência que nos conhecemos. As intervenções docentes deverão auxiliar os estudantes a trilharem um caminho orientado para a autonomia e, para tanto, a temática do desenvolvimento moral deve fazer parte do processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, articulada com outros conteúdos igualmente importantes, pois esta temática é imprescindível para toda a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DEVRIES, R; ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, A. P. T. V. et al. (orgs.). Educação Física e a organização curricular – educação infantil e ensino fundamental. Londrina : EDUEL, 2008.

PEREIRA, A. M. Motricidade Humana: A Complexidade e a Prática Educativa. 2007. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). Universidade da Beira Interior, Portugal. 2007.

PIAGET, J. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicada em 1932).

SÉRGIO, M. Epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Faculdade de motricidade humana, 1996.

SIBILA, M. C. C. O erro e a avaliação da aprendizagem: concepções de professores. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Campinas: Revista do Cogeime. v.1, n.14. p. 15-38, Jul. 1999.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educação. v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

WREGE, M. G. et al. A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. Revista Eletrônica de Pisicologia e Epistemologia Genética. Marilia: v. 6. n.2. p.115-132, Ago-Dez. 2014.

Palavras-chave: Educação. Educação Física. Linguagem. Desenvolvimento Moral.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CENTRALIDADE DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVENDO O DIÁLOGO COM A ESCOLA.

COORDENADOR(A): PATRICIA MANESCHY DUARTE - IFRJ

Eixo – Formação de Professores

Experiências diversas de pesquisa sobre o tema da formaçao docente evidenciam os esforços em busca de uma formação mais efetiva. Mas, quais formatos seriam adequados?

Este painel analisa a centralidade da pratica pedagogica como mobilizadora de uma formação de professores contextualizada com os desafios do cotidiano escolar a partir de três abordagens: o estágio curricular supervisionado; a experiência dos licenciandos no Pibid , e a atuação do orientador pedagógico na escola pública centrado na formação de professores. O estágio curricular supervisionado constitui-se num momento especial do processo de formação e construção identitária tanto para o futuro professor quanto para o futuro pedagogo. O PIBID tem se mostrado importante não apenas ao que se refere à formação dos licenciandos através da possibilidade de vivenciarem experiências práticas de cunho reflexivo sobre 'sua própria' ação, mas também traz benefícios para os demais atores envolvidos neste processo: as escolas públicas participantes, os supervisores e os professores das IES, ao ensejar o diálogo sobre a formação e a ressignificação do ambiente escolar, seus dilemas, contradições e alternativas. orientador pedagogico se vê diante das contradições expressas, ao mesmo tempo, no desejo por formação continuada e na negação da efetividade desta.As pesquisas ratificam a importância das práticas colaborativas entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ASPECTOS POTENCIAIS PARA UM FUTURO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

JOAO MARCOS OLIVEIRA MORAES - UERJ
SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS - UNESA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivenciam situações das quais se faz necessário a capacidade de interpretação, improviso e segurança para decidir qual a melhor forma de agir diante do ocorrido. Nóvoa (2009, p.17) ao refletir sobre as necessidades do professor do século XXI, diz que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão". A preparação do profissional docente precisa ser construída no exercício de sua função com o auxílio de professores mais experientes.

Para Pimenta e Lima (2006, p.7), o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação', assim, a profissão docente se apropria da relação in loco ação-reflexão sobre ação, produz um aprender e saber específico à profissão por meio da observação e da reprodução dos modelos existentes na prática que podem ser reelaborados pelos próprios aprendizes.

Desse modo, defende-se que as instituições de ensino valorizem e promovam situações no curso de licenciatura para que o aluno tenha contato com a prática docente e o ambiente escolar, diante de um cenário de incertezas futuras e também de avanços. Apesar das inúmeras novas proposições legais e políticas sobre a formação inicial de professores observa-se instituições de ensino superior (IES) presas, no cumprimento da legislação, ofertando apenas horas de estágio supervisionado, como única ação se mostra precária como possibilidade de contato com a profissão. Como forma de valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a Educação Básica, foi instituído em 2010, no contexto da Política Nacional de Formação de Professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–Pibid. Sua finalidade é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições de educação superior, visando aprimorar, valorizar o magistério, a formação docente e contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.

Ao explorar o Google Acadêmico, o Pibid e a formação dos licenciados no período de 2016 a 2018 identificou-se 145 trabalhos de conclusão de curso, resumos expandidos em congressos, dissertações, teses e artigos. A leitura revelou a importância do Pibid como espaço formativo para além das temáticas como avaliação, postura, metodologia, entre outras.

O estudo de Canan (2012)[1], questionou os licenciados sobre a relevância do Pibid para a formação como futuro professor, identificando que o Pibid proporciona muitas experiências: "as futuras professoras têm tido a oportunidade de vivenciar à docência de forma rica e variada, acrescentando novas vivências a sua formação e maior possibilidade de ter um olhar mais concreto sobre a docência" (p. 37).

Neste contexto, a presente pesquisa objetivou identificar a compreensão dos licenciados participantes sobre a experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na edição 2018. Diante da realização de estudos sobre o tema, com diferentes perspectivas teóricas, abordagens metodológicas, e diferentes resultados e análises, o que ainda seria preciso pesquisar sobre o Pibid? Nosso intuito em ouvir os alunos bolsistas do Pibid 2018 foi vislumbrar o que vem sendo pregnante na formação dos alunos que participam do Pibid.

Em que pese os esforços para melhorar a formação de professores, Zeichner (2010), embora haja um crescente consenso de que os professores precisam aprender na e a partir da prática, e não que haja uma preparação para a prática, qual o ponto para que um professor se torne regente?

Aqueles que advogam pelos programas de "antecipação de entrada" têm argumentado que, com uma cuidadosa seleção e um mínimo de experiência em estágio profissional, indivíduos podem tornar-se professores regentes de modo razoavelmente rápido[...]. Já outros defendem uma entrada mais gradual no ensino, supondo que a responsabilidade por uma classe de alunos vem depois ou em conjunto com uma substantiva integralização curricular uma extensa passagem pelo estágio ou residência docente, sob a orientação cuidadosa de um professor que é responsável pela turma (p. 483).

O autor considera que um problema sempre presente na formação de professores seja a falta de conexão entre os cursos de formação e os campos de prática.

A pesquisa quali-quanti, utilizou-se para coleta de dados de um questionário on-line com perguntas abertas e fechadas no Google Forms destinada a licenciandos dos cursos de Biologia, Pedagogia, Matemática, Química, Educação Física, Letras e História participantes do Pibid em uma universidade particular na Baixada Fluninense. O questionário foi respondido por 55 estudantes num universo de 90 bolsistas.Neste trabalho destaca-se o tema -PIBID e a experiência nas escolas.

Em relação as questões as atividades realizadas nas escolas somam 44%; as reuniões com o coordenador 24%; as atividades realizadas sob supervisão do professor supervisor local em 12% empatada com as atividades realizadas em grup 8% estão as atividades realizadas em grupo. Para favorecer a qualificação profissional dos futuros docentes para atuar na prática exercendo o trabalho educativo de forma reflexiva em dimensão prático-didática é necessário interligar conhecimento pedagógico ao fazer dos mesmos. Se aprende no campo o processo de ensino-aprendizagem.

Na visão que os estudantes tem em relação a afirmativa das "possibilidades de ampliação do entendimento sobre as questões relativas ao contexto escolar" via participação no PIBID, 52% concordou com a atividade e 48% concordou fortemente. A correspondência teoria-prática sobre atividades da docência começa a dar corpo as percepções dos licenciandos entre a formação adquirida na universidade e as atividades que no âmbito da relação universidade/escola. Há um campo para discussões sobre escolarização e prática educativa reflexiva na complexidade. A vivência no PIBID fortalece a continuidade compreensiva sobre o trabalho pedagógico com possibilidade de criar um espaço científico da práxis educativa, desapropriando o lugar das ações mecânicas, não reflexivas, valorizando vínculos formativos da docência à profissionalização.

A questão quanto a oportunidades dos PIBIDs para a vivência de atividades colaborativas com os profissionais da escola, concordaram em 52% fortemente com a proposição e 44% concordou.

O trabalho coletivo provoca um olhar que diagnostica e qualifica a ação a ser realizada a partir de uma condição diagnóstica que favoreça a construção de uma dinâmica coletiva e cooperativa a fim de promover o ensino. Realiza-se não só as aprendizagens dos estudantes, mas do coletivo escolar de profissionais que circulam diariamente na construção da formação dos alunos. Em um posicionamento crítico,entende-se que as instituições formadoras continuam a manter à hegemonia sobre a construção do conhecimento e as escolas permanecem na posição de "campos de prática" nos quais estagiários devem tentar realizar as práticas ensinadas na universidade. Romper com essa separação parece ser a contribuição do Programa, sendo que há inúmeras brechas para que as IES formadoras e as escolas possam dialogar entre si.

Por meio do estudo realizado é possível considerar que o PIBID como programas de "antecipação de entrada" para a formação de professores, sendo um diferencial para que os futuros docentes reflitam criticamente sobre as práticas já estabelecidas para que assim possam repensar e reformular a "próxima prática", ou seja, tenham a possibilidade de refletir sobre a sua formação, sobre o cotidiano escolar e, principalmente sobre a carreira docente.

O PIBID tem se mostrado importante não apenas ao que se refere à formação dos licenciandos através da possibilidade de vivenciarem experiências práticas de cunho reflexivo sobre 'sua própria' ação, mas também traz benefícios para os demais atores envolvidos neste processo: as escolas públicas participantes, os supervisores e os professores das IES, ao ensejar o diálogo sobre a formação e a ressignificação do ambiente escolar, seus dilemas, contradições e alternativas. Permanece nos licenciados a valorização das experiências no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, 12 abr. 2010.

CANAN, Silvia Regina. Pibid: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan.-jul. 2012. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; JULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 721-37, jul.-set. 2018.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, Tema em destaque, v. 47, n. 166, p. 1106-33, out.-dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, 3 (3-4): 5-24, 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docentes. Revista Brasileira de Educação, v.19, n. 59, out.-dez. 2014.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 479-504, dez. 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424. Acesso em: 21 jun. 2019. Doi:http://dx.doi.org/10.5902/198464442357.

[1] Entre os trabalhos citados como mais relevantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Iniciação à Docência.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

MAGDA CRISTINA DIAS DE LUCENA - UERJ
AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO - UERJ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estágio curricular supervisionado constitui-se num momento especial do processo de formação e construção identitária tanto para o futuro professor quanto para o futuro pedagogo. É possível perceber nos cursos de formação inicial, o entendimento de que o contato com as especificidades das modalidades da educação básica é de responsabilidade tão somente do estágio curricular supervisionado. Também chama a atenção o fato de que a ideia de desenvolvimento da prática, na maioria das vezes, tem ficado restrita somente ao estágio em suas fases de observação, coparticipação e participação. Cabe destacar que essas fases, embora demarcadas curricularmente como distintas, compõem um conjunto orgânico de experiências que permitem ao aluno em formação uma compreensão mais cuidadosa do campo de atuação, no seu todo (GARCIA, 1999; GUARNIERI, 2003; GHEDIN, 2015).

Nesse cenário, apesar do estágio ser considerado lugar privilegiado da formação onde cada uma dessas etapas traz em si múltiplas possibilidades de aproximação entre formação inicial e o cotidiano da escola, a riqueza dessas aprendizagens nem sempre é registrada e socializada adequadamente. Do ponto de vista do registro, ainda que se exija ao aluno um relatório, ele é, em muitos contextos formativos, omisso quanto a essas questões.

Ainda sob a perspectiva do estágio, em termos de como se organiza, observa-se, em muitas instituições de ensino superior, uma coordenação responsável por orientar os procedimentos burocráticos para a realização do estágio. Como avaliação, exige-se sobretudo, a elaboração de um relatório como forma de registro do processo vivenciado nas etapas e modalidades da educação básica. Nesse contexto, é possível perceber uma certa expectativa sobre o estágio por acreditar que oferece e proporciona um espaço na formação em que a teoria e prática pudessem ser aproximadas. Dessa forma, o estágio supervisionado, passa a ser entendido como o espaço/tempo privilegiado dessa articulação (ZABALZA, 2014). Por outro lado, se observa do ponto de vista do encaminhamento e operacionalização das ações que compõem o estágio, a preponderância dos aspectos burocráticos, tanto do ponto de vista do encaminhamento quanto do registro escrito da sua realização.

Assim, este trabalho apresenta resultados parciais de estudo realizado em uma Instituição de Ensino Superior da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, sobre o lugar do estágio da formação inicial de pedagogos que teve como foco principal os relatórios de estágio. O objetivo pretendido é identificar contradições da formação. Tais contradições, acredita-se, podem fornecer indícios sobre como acontece o desenrolar da operacionalização das fases de observação, coparticipação e participação. Nesse particular, interessa pensar sobre as orientações fornecidas para o estagiário em nível da instituição formadora, dos sistemas para os quais os estagiários são encaminhados, incluindo-se, aqui, a escola. Como encaminhamento metodológico, esse trabalho se apoia em uma abordagem qualitativa (CHIZOTTI, 1995) inspirada nos fundamentos da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2001). Toma-se como amostra 16 relatórios de estágio curricular supervisionado, disponibilizados para a análise quando da realização do estudo.

Um mapeamento inicial da grade curricular dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Rio de Janeiro, indicou que o estágio, na maioria delas, é realizado quando os alunos

já estão finalizando o curso, nos últimos semestres dos cursos. . Acrescenta-se, ainda, que o estágio curricular supervisionado é estruturado no formato de disciplina. Parte-se do entendimento de que após o contato com os aspectos teórico-metodológicos da educação, o estágio supervisionado será mais efetivo para o futuro professor/pedagogo. Porém, nem sempre são criados espaços para discutir como e em que a experiência de observação, coparticipação e participação no estágio contribui ou contribuiu para a formação.

Tomando como base os registros apresentados nos relatórios analisados, é possível identificar possíveis contradições da formação inicial: o distanciamento das instituições de ensino superior das escolas de educação básica; a formação do pedagogo deixa de assegurar a articulação e o fortalecimento do exercício profissional para contribuir com a boa qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos; o perfil e foco atual do estágio se distanciam do ideal para a formação do pedagogo. Essas contradições podem ser percebidas quando relatadas as fases de observação, coparticipação e participação dos estagiários. Em termos formativos, acredita-se que a atividade de observação, coparticipação e participação (intervenção) durante o estágio curricular supervisionado é essencial para a formação do pedagogo, sobretudo quando acompanhada de uma reflexão mais ampla sobre e da proposição de formas de intervenção sobre o campo observado.

Do ponto de vista das orientações relacionadas a cada uma das fases, pretende-se refletir sobre como, em cada uma delas, se experiencia a formação. Destaca-se, aqui, a necessária colaboração entre a orientação de estágio fornecida na e pela universidade, e pela a escola. Essa colaboração entre universidade e escola, tanto em termos de conhecimentos quanto de orientações permite que o estagiário faça escolhas didático-pedagógicas mais adequadas em termos das intervenções que dele se espera.

Em se tratando das orientações fornecidas para o estagiário pelas Secretarias de Educação (nível macro), das equipes diretivas (nível meso) e dos professores (nível micro), destacam-se, a seguir, apontamentos acerca das orientações sobre a condução do estágio supervisionado de municípios 07 (sete) municípios do Estado do Rio de Janeiro, identificados nesse texto como A, B, C, D, E, F e G, independentemente se macro, meso ou micro.

No município A, para que o estágio seja autorizado, a instituição formadora precisa ter vínculo com a prefeitura e possuir o seguro para o estagiário. A SME- Secretaria Municipal de Educação analisa a documentação, apresenta o plano de trabalho e encaminha o estagiário à escola. No município A, o professor regente deve ser o responsável pelo estágio, por encontrar-se mais próximo do estagiário. Há uma preocupação em estabelecer uma relação entre prefeitura/ escola/ estagiário pautada na normatização vigente.

Nos municípios B, C, D e E, a equipe diretiva é responsável pela análise da documentação do estágio e pela elaboração do cronograma para o cumprimento da carga horária. O acompanhamento do estágio é responsabilidade da orientação pedagógica e do professor. Não foi possível perceber interação dos estagiários com os momentos de planejamento pedagógico. No caso dos municípios B, C, D e E observa-se também o predomínio da preocupação com os aspectos considerados burocráticos. Não há indícios de orientações em nível de SME para o desenvolvimento da articulação escola/ estágio

Nos municípios F e G, as escolas buscam uma organização própria para essa relação, visto que não há diretrizes em nível de SME. Essa organização tem como foco o cumprimento da carga horária. A proximidade com o planejamento pedagógico é estabelecida, na maioria das vezes, ao final do estágio com a intervenção avaliativa.

Embora um dos principais objetivos do estágio seja a aproximação do estagiário com a prática pedagógica, não foi possível observar momentos de articulação entre equipe diretiva, professor e estagiário em torno, por exemplo, da organização didático-pedagógica. Na

perspectiva dos professores, nos municípios F e G, essa articulação aparece vinculada à fase de participação quando se espera do estagiário o planejamento e execução da intervenção didático-pedagógico. Nos municípios A, B, C, D e E, percebe-se que não há indícios dessa interação.

Chama atenção que, nos municípios analisados, a relação estágio/estagiário e escola prioriza o cumprimento da carga horária. Percebe-se a predominância dos aspectos normativos e burocráticos em detrimento dos pedagógicos. As orientações em nível de Secretarias Municipais de Educação para a relação entre escola e estágio ainda são imprecisas, inexistentes ou desconhecidas. Diante dessa aparente ausência de diretrizes, as escolas elaboram uma organização específica para o desenvolvimento dessa relação. Ressalta-se que a escola reproduz essa ideia do estágio como um procedimento puramente burocrático.

Os dados analisados, em síntese, não evidenciam a articulação entre instituição de ensino formadora e escola. Reflete-se a importância da articulação entre o conhecimento acadêmico, acumulado e construído pelas instituições formadoras, e os saberes produzidos nas e pelas escolas. O estágio se aproxima desse ideal, como possibilidade de relação entre teoria e prática. Todavia, o contexto aponta que esse objetivo tem sido direcionado para os aspectos burocráticos, como o cumprimento da carga horária do estágio. Além de atender aos aspectos legais, o estágio precisa contribuir para a constituição da profissionalidade do professor/pedagogo, para o exercício do pensar pedagogicamente sobre os saberes escolares e para o estabelecimento de parcerias colaborativas entre universidade, secretarias de educação e escolas.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E., OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. ; SOUZA, M. I. Situações didáticas. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 05-24.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; formação; relatório.

O ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: QUESTÕES PARA REFLETIR

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO - UERJ
ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA - UERJ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como foco a formação continuada de professores, enfocando a atuação do orientador pedagógico na proposição de ações voltadas para essa finalidade. Busca propor questões para aprofundamento da reflexão a partir da análise do que se descreve a respeito das expectativas em termos da constituição da escola como espaço de formação continuada. As razões que justificam a importância da análise proposta se alinham às considerações sobre formação continuada de professores que apontam para, pelo menos, três pontos chave. Um deles diz respeito ao reconhecimento da necessidade de ações de formação continuada face aos desafios do ensino e da aprendizagem na sociedade contemporânea. Outro, às tentativas de melhorar a qualidade das aprendizagens e garantir, efetivamente, que a democratização (não mais do acesso) dessa aprendizagem se efetive. O terceiro, se refere às contradições expressas, ao mesmo tempo, no desejo por formação continuada e na negação da efetividade desta.

As tensões decorrentes dessas contradições têm convidado a refletir sobre a efetividade das mudanças dos sistemas educativos e dos modelos de formação de professores no sentido de buscar estratégias originais e inovadoras para a formação continuada. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser descrita e analisada a partir do contexto social de cada país/contexto/sistema. Há que se considerar como fatores que interferem diretamente na formação continuada de professores: a grande heterogeneidade e diversidade culturais e normativas; a ampliação das funções e responsabilidades do docente, o que implica o desenvolvimento de competências de ensino, de gestão administrativa e de adaptação para responder às necessidades específicas de diferentes contextos, propondo projetos inovadores e efetivos; a capacidade de adequação às reformas que, realizadas em grande profusão, parecem que "apesar da mudança continua, nada chega a mudar"; a necessidade de renovação dos professores; uma nova profissionalidade, marcada pela ideias de trabalho, ofício, profissão, prática similar a uma arte, atividade altruísta.

Dadas essas características, busca-se uma certa universalização da formação, especialmente na década de 1990. A atenção se volta para a formação durante a prática de trabalho. Cabe destacar, aqui, a contribuição das ciências da educação no oferecimento de disciplinas mais gerais, aliadas às tecnologias da comunicação e às didáticas que pudessem garantir uma formação mais efetiva. Sobre esse ponto assinala-se que a formação continuada, ao mesmo tempo em que não pode prescindir desses conhecimentos e experiências, não se reduz ao suprimento das lacunas da formação inicial.

Na perspectiva do que se assinalou até aqui, pode-se afirmar que a formação continuada de professores é um instrumento essencial para que as políticas educativas possam ser operacionalizadas tanto em uma perspectiva macro quanto micro. Assim, cada sistema, observando-se o princípio de descentralização, promove ações específicas de formação. Essas ações, no entanto, nem sempre conseguem ser avaliadas em termos dos seus efeitos sobre a prática profissional dos professores. Embora se entenda que a formação continuada é um direito, em alguns casos é considerada relativamente inoperante, produzindo poucos resultados e mudanças significativas na prática profissional (VANISCOTTE,1998).

Especificamente em relação ao que se espera do orientador pedagógico, sobretudo na escola pública em termos da proposição de atividades/ações de formação continuada, cabe destacar que as discussões sobre a escola e sua efetividade têm, nos últimos anos, acentuado a ideia de que a melhoria da qualidade da educação escolar passa necessariamente pela melhoria quantitativa e qualitativa tanto das escolas quanto das instituições formativas. Esse cenário é permeado por constatações, ainda que não generalizáveis, de atitudes de isolamento, desmotivação e aparente falta de compromisso dos professores, motivadas possivelmente por uma cultura escolar cuja complexidade pouco facilita o desejo de alternativas de (auto)formação.

Nesse sentido, tornam-se necessárias ações para que as escolas desenvolvam a capacidade interna para mudanças (HARGREAVES, FINK, 2006). Para isso são bem-vindas iniciativas de colaboração mútua entre os diferentes atores escolares. Dentre os atores escolares, destaca-se o orientador pedagógico como um profissional cujo trabalho é essencial para a melhoria de processos próprios da dinâmica escolar.

O desafio está em pensar de que modo pode, o orientador pedagógico, se ocupar dessa tarefa em meio a atividades administrativas, do acompanhamento dos professores e das demais rotinas escolares que estão sob a sua responsabilidade. Para isso, precisa estar na escola em tempo integral pois, na maioria das vezes, essa rotina avassaladora deixa de lado questões fundamentais como: orientação do trabalho docente, motivação dos professores, ênfase aos valores de respeito, solidariedade e igualdade; estímulo à convivência; acompanhamento do projeto educativo da escola.

Para a efetividade do trabalho do orientador pedagógico, é necessário entender esse trabalho em uma perspectiva sistêmica que engloba os diferentes níveis da estrutura escolar e com diferentes agentes educativos. Dentre esses a equipe diretiva, os professores, os alunos, e a comunidade. E, pensar a liderança como um aspecto constitutivo da identidade do orientador pedagógico representa uma maneira diferenciada de entender o seu trabalho. Isso representa garantir a confiança dos pares e a garantia de espaços de atuação que lhe permitam desenvolver um trabalho efetivo (GARRIDO, KRICHESKY, BARRERA, 2010).

Sobre as dimensões da formação continuada, De Martín (2005) destaca a profissional, a pessoal e a cultural. A dimensão profissional atende a necessidade de atualização face aos avanços tanto no campo dos conhecimentos quanto das tecnologias; a dimensão pessoal atende à necessidade de adequação de atitudes e posturas diante das novas formas de organização da sociedade e de interação social; a dimensão cultural corresponde à necessidade de compreensão da pluralidade e diversidade das pessoas assim como à necessidade de estar informado sobre como os sistemas políticos e econômicos regulam a vida em sociedade.

Assim, neste trabalho apresentam-se resultados parciais de estudo de natureza qualitativa (MINAYO, 2001) sobre papel do orientador pedagógico na formação continuada. O estudo de caráter descritivo, pretendeu investigar as estratégias utilizadas pelos orientadores pedagógicos para promover ações de formação continuada para os professores alfabetizadores das escolas em que atuam. Para produção dos dados, utiliza entrevistas semiestruturadas (DUARTE, 2004) com 10 (dez) orientadoras pedagógicas da SME/DC.

Os dados e resultados indicam que, em termos da formação continuada de professores alfabetizadores, os conteúdos das entrevistas apontam para dois movimentos: um que marca o reconhecimento da importância dessa formação para os professores e outro para a dificuldade da formação continuada.

Percebe-se o reconhecimento ao pontuarem sobre a relevância da formação continuada para o aprimoramento das práticas alfabetizadoras, para interação com os atores escolares, principalmente com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A proposição dos

temas, horários e materiais a serem utilizados para a formação é elaborada a partir da sugestão dos professores alfabetizadores. Também relatam iniciativas de operacionalização dessas orientadoras ao se preocuparem em manter, de alguma forma, espaços para que a formação aconteça, "mesmo que clandestinamente" (BAPTISTA, 2019, p. 157).

Noque diz respeito à dificuldade, o relato recai na fragilidade das formações realizadas no período inicial da profissão e na sobrecarga das suas atribuições que impedem um foco voltado para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Diante do exposto, apesar das dificuldades relatadas, as orientadoras pedagógicas reconhecem a relevância de uma formação continuada para os professores alfabetizadores pautada num viés pedagógico que priorize as questões que envolvem o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em busca de um resultado significativo para todos os envolvidos no processo de alfabetização. Isso ratifica a essencialidade do trabalho do orientador pedagógico na busca de alternativas para que a formação continuada seja efetiva no âmbito da escola pública.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, A. R. B. Atribuições do orientador pedagógico na escola pública: das questões administrativas às práticas. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2019.

DE MARTÍN, E. La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes. Valencia: Nau Llibres, 2005.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GARRIDO, C. A. M. KRICHESKY, G. J.; BARRERA, A. G. El orientador escolar como agente interno de cambio. Revista Iberoamericana de Educación - Número 54 Septiembre-Diciembre (2010), pp. 15-22.

HARGREAVES, A. e FINK, D. Sustainable leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2006.

MINAYO, M. C. de S. (org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VANISCOTTE, F. La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. Revista de Educación. Número 317,1998, p.81-86.

Palavras-chave: Orientador pedagógico; formação continuada; alfabetizadores.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENADOR(A): ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ

Eixo – Formação de Professores

O painel tem como objetivos apresentar três estudos desenvolvidos em IES no Rio de Janeiro e enfatizar a pesquisa como estratégia didática na Formação de Professores em nível superior nas Licenciaturas, tendo como foco o lúdico. O primeiro trabalho, Brinquedoteca em múltiplos espaços de aprendizagem apresenta as práticas pedagógicas e de gestão de uma brinquedoteca desenvolvidas no ambiente de uma universidade privada da Baixada Fluminese (RJ). O segundo trabalho, O brincar e as novas tecnologias objetiva investigar a influência das novas tecnologias nos jogos, brinquedos e brincadeiras e como essas tecnologias vêm afetando (ou não) as relações com o brincar na contemporaneidade, através da análise de artigos publicados em periódicos da área da educação. O terceiro trabalho, Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis, investiga jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de licenciandos em Artes Visuais do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas, entendidas como poéticas da existência, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração. O pano de fundo do painel aqui sugerido é a pesquisa como importante referencial na/da formação de professores no Ensino Superior, enfatizando os aspectos relacionados à construção de conhecimento como um dos principais pilares dessa formação, apoiado na tríade constitucional que configura uma universidade como lócus de ensino, pesquisa e extensão, dimensões indissociáveis da/na prática cotidiana. Os trabalhos estão respectivamente vinculados ao Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem da Universidade Estácio de Sá (GEPA-UNESA), ao Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação da Universidade Iguaçu (PPCEF-UNIG) e ao Grupo de Pesquisa em Artes e Visualidades UERJ.

Palavras-chave: Lúdico. Formação de Professores. Ensino Superior.

BRINQUEDOTECA EM MÚLTIPLOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

ZULMIRA RANGEL BENFICA - UNESA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo analisar as práticas de mediação pedagógicas realizadas em uma brinquedoteca universitária, em uma universidade da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Para o Curso de Pedagogia e Licenciaturas em geral, esse espaço de interação e trabalho torna-se laboratório de pesquisa, extensão e estudo de práticas lúdico-pedagógicas, que têm por objetivo viabilizar a produção científica sobre a educação e o ato de brincar, além de possibilitar na formação de professores o vínculo entre a teoria e a prática. Dessa forma, o estudo discute a brinquedoteca como espaço privilegiado do lúdico e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem e estratégias didático-pedagógicas, além de se estabelecer-se nesse diálogo como espaço de pesquisa e extensão. O estudo, de natureza empírica, tem como autores centrais para o debate Caillois (1990), Huizinga (2000), Kishimoto (2002), Brougère (2002), Piorski (2016) entre outros citados ao longo do trabalho. Callois apresenta uma classificação de jogos que dialoga com o tempo, visto que muitas dessas ideias perpassam a história social e representações de jogos e brincadeiras. Huizinga propõe que o jogar é uma atividade livre e, ao mesmo tempo, tomada por regras que se articulam em si e por si, no momento da brincadeira e do jogo, sugerindo um interessante paradoxo: a liberdade com regras. Nessa direção segue Kishimoto, definindo jogo, brinquedo e brincadeira como objetos-atividades que dizem muito do contexto histórico-social de um grupo e suas produções culturais. Piorsky toma os quatro elementos – água, fogo, terra e ar – como pilares de estruturação dos jogos e brinquedos, atividades arquetípicas presente na fossilidade humana – a infância. Esses autores são basilares na concepção do que aqui defendemos, qual seja, o brincar como uma atividade de investigação e construção de conhecimento. Tomamos como linha condutora o lúdico em múltiplos contextos de aprendizagem, sobretudo no espaço da Brinquedoteca Universitária. Nossas considerações partem dessas experiências vividas e estudos teóricos que pretendem mobilizar o leitor no sentido de compreender de forma ampla propostas que envolvem jogos e brincadeiras como fonte de saberes e construções de aprendizagens. As considerações do estudo partem de observações empíricas e experiências vivenciadas pela Equipe de Monitores na mediação da Brinquedoteca BrincArte como espaço de ensino, pesquisa e extensão, calçadas por estudos teóricos no sentido de compreender as interações com as crianças que frequentam o espaço. Dessa forma, o trabalho busca congregar as falas de discentes e docentes envolvidos com o lúdico em suas pesquisas e experiências nos espaços formais e não formais de aprendizagem, o que fortalece a prática e o olhar interdisciplinar para as múltiplas formas do "aprender brincando". Torna-se fundamental um espaço para o empreendimento de ações e práticas que possam ser efetivadas na perspectiva de análises mais apuradas de como os aspectos do lúdico podem (e devem) ser objeto de pesquisas sistematizadas. E um desses espaços a que o presente estudo se refere é a Brinquedoteca Universitária. No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a Brinquedoteca é parte integrante dos critérios de avaliação e reconhecimento de cursos conforme o INEP, prevista na "Dimensão 3 Instalações Físicas (infraestrutura)" no item "3.12 Indicador Brinquedoteca" (p. 14), sendo-lhe atribuído pela equipe de avaliação conceitos que variam de "1 (quando o curso não possui brinquedoteca)" a "5 (quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos)", em suas

variações. Esses indicadores constam no documento “Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsidia o ato de Reconhecimento)” de 2010 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e faz parte dos critérios de avaliação do curso. Um estudo que promova estudos sistemáticos sobre o espaço da Brinquedoteca traz à universidade o fortalecimento de suas ações nessa direção, qual seja, o investimento em pesquisa também se justifica pela ocupação e utilização do espaço como lócus de produção de conhecimento. Para além desse ponto e corroborando o anteriormente apresentado, é importante salientar que o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade (2012) no quadriênio 2013-2017 prevê na seção 2.2 Pesquisa - 2.2.1 Política de Pesquisa a intenção de "dar continuidade a todas as ações desenvolvidas e o incentivo a um efetivo envolvimento de alunos e professores da Universidade com a pesquisa" (PDI, 2012, p. 139). Também na seção 2.3 Extensão, de maneira geral, o destaque para a função social da universidade face aos aspectos legais (BRASIL, LDBEN 9394/96, art. 43), bem como cita a Brinquedoteca nominalmente no quadro que compõe a subseção 2.3.8 Programas, Projetos e Atividades de Extensão e Responsabilidade Socioambiental (p. 150), como uma das ações fulcrais para serem continuadas e ampliadas em seu Plano de Ação. O estudo apresenta-se como de abordagem qualitativa, na qual os dados estão sendo analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo tal qual é prescrita por Bardin (1977), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. Importante ressaltar que na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, o que fortalece a análise. Este estudo está ligado ao Grupo de Pesquisa Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem da Universidade Estácio de Sá Campus Nova Iguaçu, na Linha de Pesquisa Aprendizagem significativa e o lúdico.

Referências

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsidia o ato de Reconhecimento). Brasília, agosto, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf.. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção do jogo infantil. In: _____ (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 57-78.

PICOLLO, B. G. M. O universo lúdico proposto por Callois. In: Revista Digital, Buenos Aires, año 13, nº 127, Diciembre de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/. Acesso em: 04 nov. 2017.

PIORSKI, G. Brinquedos no chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. Rio de Janeiro, 2012. 483 f. [mimeo].
WAJSKOP. G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Aprendizagem. Formação de professores

O BRINCAR E AS NOVAS TECNOLOGIAS

ILDA MARIA BALDANZA FEMININO DUARTE - UNIG
AGENOR PEREIRA DA COSTA - UNIG
EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: O lúdico representa um canal de apropriação e de possibilidades de renovação da cultura, lugar de construção de habilidades sociais e regras de cidadania; dessa forma, a criança vai, paulatinamente, estabelecendo e dominando as relações com o outro. Pensar o lúdico na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas. O ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas e, no caso do projeto ora apresentado, também na formação profissional e na produção de novas metodologias didático-pedagógicas como metodologias ativas na/para a contemporaneidade. Destacamos que o estudo é um desdobramento do projeto de iniciação científica Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia desenvolvido entre 2018-2019 (FIGUEIREDO et al., 2018). Os estudos incitam à investigação na busca de entender como as novas tecnologias digitais vêm impactando (ou não) as brincadeiras tradicionais da infância, além de mapear novas formas de brincar na contemporaneidade, tendo como pano de fundo, as telas dos dispositivos cotidianamente utilizados pelos adultos, bem como pelas crianças, quais sejam celulares, tablets, notebooks entre outros, citados nos artigos científicos que serão pesquisados. Temos como objetivos: analisar a influência das novas tecnologias nos jogos, brinquedos e brincadeiras e como essas tecnologias vêm afetando (ou não) as relações com o brincar na contemporaneidade; elaborar levantamento sobre o tema Brincar/Brincadeiras e Novas Tecnologias em artigos científicos dos últimos cinco anos (2014-2019) publicados em periódicos da área da Educação; analisar os dados tendo em vista as recorrências e as especificidades do material pesquisado; elaborar material didático-pedagógico sobre a utilização de jogos e suas tecnologias nos processos de ensinoaprendizagem como parte das Metodologias Ativas; planejar formação de professores para o Curso Normal e para outros cursos de licenciaturas frente aos achados da pesquisa. Investigar os artigos que debatem sobre o brincar/brincadeiras e as novas tecnologias em seus desdobramentos pode apresentar possibilidades de entendimento de como os processos que envolvem a formação humana em seus aspectos lúdicos no cotidiano vêm sendo (ou não) afetado pelas novas tecnologias digitais. Daí o destaque do projeto, visto o aluno da graduação ser um dos principais atores desse processo, seja como estudante, seja como profissional em formação, atuando nos vários espaços de prática cotidiana, com públicos diferenciados. Ainda, pensar o currículo do curso de graduação face às concepções emanadas do material pesquisado enseja uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados academicamente em sala de aula, permitindo pensar esse currículo de forma dinâmica e não, como um artefato engessado e sacralizado, impossível de ser modificado. Do ponto de vista dos graduandos, a pesquisa tem um forte apelo na divulgação dos temas ligados à Pedagogia/Educação de maneira geral, que ocupam hoje o cenário do qual somos atores e sujeitos. É também relevante ressaltar a transdisciplinaridade do tema do presente projeto, o que se confirma com a tríade constitucional que aponta em seu artigo 207 que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". A partir das bases de dados coletados, a equipe fará o rol dos artigos pesquisados, levantando os principais temas dos trabalhos e categorizando-os por assuntos, assim, mapeando as tendências e assuntos que vêm sendo discutidos na área de Educação frente ao brincar/brincadeiras e suas relações com as tecnologias digitais. Material e métodos: A pesquisa ora sugerida segue o curso dos estudos nomeados como Estado do Conhecimento nos quais, em uma primeira etapa, se coleta o material a ser analisado e, posteriormente, se constroem as chaves de análise/interpretação para o mesmo. Concordamos com Prigol (2013, p. 11520) quando justifica que

a escolha do tipo de pesquisa foi definida por permitir uma coleta dos conhecimentos produzidos sobre o tema, possibilitando uma visão do que outros pesquisadores publicaram. Possibilita ainda identificar o foco destas pesquisas, os temas abordados, a metodologia utilizada e os resultados e conclusões obtidos a partir da análise dos dados, além de possíveis falhas ou faltas deixadas pelos estudos que possam indicar novos caminhos a serem tomados, desta forma esta pesquisa possibilita contribuir para a elaboração de um panorama sobre o tema. Partindo dessas questões, no estudo aqui proposto será levada em conta a tabulação dos dados de forma a que se tenha acesso a uma parte numérica significativa das referências coletadas sobre artigos que discutem o tema brincar/brincadeiras e novas tecnologias, relacionando-os às Metodologias Ativas (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017) nos processos de ensinoaprendizagem. No viés de análise qualitativa, a análise de conteúdo tal qual expressa Bardin (1977) é uma metodologia,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ao propor uma análise qualitativa do material coletados e categorizado, o projeto pretende aprofundar os dados numéricos para entender a lógica da urdidura das concepções teórico-metodológicas que se levantam do próprio material empírico, sustentando a ideia de que as opções que ali se manifestam fazem parte de um conjunto maior de representações que circulam social e profissionalmente. O material empírico será publicizado em relatórios e também em um blog/sítio eletrônico para consulta livre à comunidade universitária e externa. Resultados e produtos esperados: Primeiro momento - despertar o aluno para real significado da pesquisa e o papel da mesma em sua formação e nos reportamos à obra "Educar pela pesquisa" (DEMO, 1997), que discute a perspectiva da pesquisa tornar-se uma maneira própria de aprender, pela qual o aluno deixa de ser objeto de estudo, assumindo-se como sujeito na construção do conhecimento. O autor defende que educar pela pesquisa exige rigor e que o professor e o aluno tomem a pesquisa como princípio científico e educativo no seu cotidiano. Assim, ao participar do um grupo de pesquisa, o aluno da graduação se conceberia como coparticipe de sua formação, não depositando apenas nos professores e na instituição escolar a responsabilidade do seu desenvolvimento acadêmico; Segundo momento - gerar conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos, transmissíveis, além da busca do questionamento sistemático, crítico e criativo, tendo como referencial o texto de André (2007, p. 01) que discute as mudanças no cenário da pesquisa educacional, conclamando pesquisadores, principalmente na área da Educação, para que reflitam sobre o fato do que se pode considerar como pesquisa, não sem antes afirmar que a pesquisa é uma empreitada coletiva; Terceiro momento - categorizar os temas pesquisados pelos alunos da graduação pode ser bastante produtivo no sentido de uma tentativa de compreensão dos valores que estes trazem e de suas necessidades e interesses para que a universidade, na medida do possível, amplie o leque de opções de formação inicial, continuada e, poderíamos dizer a formação concomitante; Quarto momento – elaborar um

blog/sítio eletrônico com o material categorizado e analisado para consulta pública, divulgado, se possível, no sítio eletrônico oficial da Universidade Iguaçu. O projeto aqui em questão é filiado ao PPCEF UNIG – Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Currículos e Espaços de Formação, certificado pelo CNPq.

Referências

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: Revista Eletrônica de Educação. Disponível em: http//:www.reveduc.ufscar.br/ index2.php?option=com_content&task-view&id=37&Ite. Acesso em: 16 jun. 2016.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FIGUEIREDO, A. V. de et al. Memórias do Brincar no Curso de Pedagogia. Universidade Estácio de Sá Câmpus Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2018-2019. [mimeo].

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

PRIGOL, E. L. Pesquisa Estado do Conhecimento: uma visão para a prática pedagógica e a formação de professores. In: Anais XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE... PUC-PR, Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/6937_4762.pdf. Acesso em: 10 maio 2019. p. 11518-11531.

SELWYN, N. Capítulo 1. In: SELWYN, N.. Education and Tecnology: key issues and debates. (Trad. FERREIRA, Giselle Martins dos Santos). Londres: Bloomsbury, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/32428203/Educa%C3%A7%C3%A3o_e_tecnologia_quest%C3%B5es_cr%C3%ADticas_de_Neil_Selwyn_. Acesso em: 20 set. 2018.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900. Acesso em: 06 fev. 2018.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

Palavras-chave: Brincar. Novas Tecnologias. Pedagogia e Licenciaturas.

ESTÉTICAS DO LÚDICO, O BRINCAR COMO POIÉSIS

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (1980) e Caillois (1990), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo, filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais. Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego aísthesis, no sentido radical de "sentir com os sentidos" na elaboração poética, cotidianamente. Nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas. Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (WAJSKOP, 2001; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética. Assim é que para Castro (2018)[1],

poíesis é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego lógos, sendo uma tradução possível para o português linguagem. Por isso a poíesis se torna em arte a medida de toda obra uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo.

Estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das poéticas da existência no sentido que Castro aponta, e o lúdico é um dos componentes que permeiam as maneiras de ser e estar no mundo. Diante dessa construção permanente da existência humana como poíesis algumas questões se levantam para a investigação: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as poéticas da existência de cada sujeito, individual e coletivamente? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto e serão norteadoras na busca de entendimento e subsídios para futuras pesquisas com temas afins. Para Peralta (2007, p. 5), "a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista 'instrumental', mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo", ou seja, a memória social permeia e se constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente. Adentrando nos palácios da memória, no dizer de Francis Yates (2008), rememorar jogos, brinquedos e brincadeiras é trazer ao presente tradições coletivas que foram e ainda podem ser compartilhadas como substrato comum de formação, amálgama que une as poéticas da existência posto que vividas em comum e, ao mesmo tempo, individualmente. Desse modo, o projeto pretende operar com a noção de "lugares de memória" tal qual Pierre Nora (1993, p.

13) a descreve, frente aos jogos, brinquedos e brincadeiras: como "restos, como lugares que nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais". Buscando um maior entendimento dessa noção de "lugares de memória", Neves (2005), em estudo coletivo, avança, chamando-nos a atenção de que é importante operar com a ideia de que um lugar de memória sempre o é de quem, de quê e de que época, pelo menos. Assim, pensar lugar de memória é também poder particularizar e singularizar memórias e lembranças, pois "o que recordamos, enquanto indivíduos é sempre condicionado pelo facto de pertencermos a um grupo" (PERALTA, 2007, p. 6). Reafirmando a universidade como espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter e multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento. E, no ambiente de pesquisa, sistematizar esses estudos metodologicamente contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, a Licenciatura em Artes Visuais. Diante do exposto, o projeto ora apresentado tem como objetivo central investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes e professores do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram em seu bojo vivências e experiências estéticas, entendidas como poéticas da existência, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração. São objetivos concorrentes do projeto: elaborar inventário de brincadeiras, brinquedos e jogos pesquisados; categorizar os dados coletados; analisar os dados tendo em vista as recorrências e as especificidades do material pesquisado; organizar uma exposição de brinquedos e jogos coletados sob curadoria da equipe de pesquisa; interpretar os brinquedos, jogos e brincadeiras como expressões artístico-culturais e como parte fundante do patrimônio material e imaterial de grupos sociais. Tendo em vista que o projeto será realizado em 24 meses, conforme o edital SELIC 01/2018, estabelecemos como meta no primeiro ano da pesquisa ter realizado a coleta do material (jogos, brinquedos e brincadeiras), utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, roda de conversas, além de recolha de objetos lúdicos. No segundo ano do projeto, a meta principal será a análise aprofundada do material, buscando chaves de categorização e interpretação do mesmo, escrita de artigos científicos e organização de exposição dos jogos, brinquedos e brincadeiras coletados sob a curadoria da orientadora, da co-orientadora e do bolsista. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo, tal qual é prescrita por Bardin (1977), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. Importante ressaltar que na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, fortalecem a análise. Serão realizadas entrevistas e respostas ao questionário, com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pelas pesquisadoras e atestado pelos respondentes. As rodas de conversa serão documentadas por registro fotográfico as atividades que estiverem sendo desenvolvidas. Os brinquedos recolhidos por doação serão catalogados e patrimoniados como acervo da universidade e os que estiverem como empréstimo serão devolvidos aos seus proprietários.

Resultados esperados: É esperada ao final do projeto a publicação de artigos com os relatos da pesquisa e a apresentação do projeto e seus resultados em eventos acadêmicos, além de desdobramentos em orientações de trabalhos acadêmicos de graduação e pós-graduação.O projeto também prevê uma exposição de jogos, brinquedos e brincadeiras que será organizada sob a curadoria da equipe de pesquisa, com a elaboração de catálogo da exposição.

Referências:
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.
CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.
HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.
KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: _____ (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.
NEVES, M. S. A educação pela memória. In: Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ, 1, 2000, p. 9-15. Rio de Janeiro.
_____. Notas de aula: curso Tempo e História: memória e lugares de memória. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.
NORA, P. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. In: Revista Projeto História, 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.
PERALTA, E. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. In: Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2018.
PICOLLO, B. G. M. O universo lúdico proposto por Callois. In: Revista Digital, Buenos Aires, año 13, nº 127, Diciembre de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/. Acesso em: 04 nov. 2017.
WAJSKOP. G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.
YATES, F. A arte da memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

[1] CASTRO, M. A. de. Dicionário de Poética e Pensamento. Disponível em: http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis. Acesso em: 05 abril 2018.

Palavras-chave: Ensino de Artes. Brincar. Memórias.

DESAFIOS DA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA:ASPECTOS POLÍTICOS, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E VULNERABILIDADE SOCIAL

COORDENADOR(A): LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA - PUCSP

Eixo – Formação de Professores

Introdução: O presente trabalho é um recorte da pesquisa intitulada "Desafios da escola na atualidade: qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores no estado de São Paulo" tem como objetivo investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos apresentados pelos professores, gestores e outros sujeitos ligados à escola, a fim de auxiliar a busca de mecanismos de superação dos desafios, além de apresentar possibilidades de superação destes para a escola pública, abarcada por questões da sociedade contemporânea.

Para atender ao objetivo citado e analisar os resultados organizamos o grupo de pesquisadores em seis eixos de trabalho, à saber: Tecnologias; Formação Inicial e Continuada de Professores; Finalidades Escolares Educativas (FES); Condições de Trabalho Docente; Vulnerabilidades e; Políticas Públicas.

Para esta mesa serão apresentados os resultados dos trabalhos dos eixos Condições de Trabalho Docente, Vulnerabilidades e Políticas Públicas, que articulam as transformações da realidade contemporânea evidenciando que a escola não pode ficar isolada de outros contextos, outras culturas e de outras (LIBÂNEO, 2004). Desse modo, trazemos como problema de pesquisa: Quais os maiores desafios encontrados e como as políticas públicas auxiliam o sistema educacional paulista?

Tem-se como objetivo geral: identificar os desafios das condições de trabalho docente e vulnerabilidades sociais enfrentadas pelos professores na escola pública paulista, compreendida por políticas públicas educacionais que atendem o ensino básico.

Os objetivos específicos foram:

Identificar quais dos temas relacionados à vulnerabilidade social estão presentes nas escolas paulistas;

Constatar as condições de trabalho do professor nas escolas da atualidade;

Compreender como as condições de trabalho intervêm no desenvolvimento de seu trabalho como professor; e

Conhecer o ambiente legal e as políticas públicas educacionais que dão suporte ao trabalho nas instituições escolares.

Metodologia: A pesquisa aqui apresentada percorreu 3 etapas: 1) Apreciação conceitual dos eixos e seus referencias teóricos-metodológicos; 2) Análise dos dados apresentados pelos eixos; e 3) Articulação dos dados dos três eixos.

Na primeira etapa procuramos compreender o conceito dos três eixos citados anteriormente e suas características indicadas pelos autores que estudam essas temáticas.

Para o desenvolvimento da segunda etapa desta pesquisa fez-se necessário conhecer as questões indicativas dos três eixos referidos nesta pesquisa. Tais dados estão dispostos no survey elaborado para a pesquisa mãe. O survey em questão é composto por 45 perguntas, dessas 25 questões são voltadas para a caracterização dos sujeitos e 20 questões estão distribuídas pelos seis eixos.

O instrumento de pesquisa foi enviado a todos os professores da rede pública do Estado de São Paulo, via EFAP, no período de agosto de 2018 a abril de 2019 e obteve-se 5072 respostas dos profissionais da educação.

Após a apreciação aos dados obtidos, fez-se a análise das respostas dos participantes que foram apresentadas pelos três eixos da pesquisa e a existência da relação ou não entre eles.

Assim, chegou-se à terceira e última etapa que consistiu em articular as informações coletadas e contextualizá-las a fim de compreender os desafios vivenciados pelos professores na escola pública paulista.

Fundamentação Teórica: A complexidade e a instabilidade do atual cenário educacional brasileiro têm despertado preocupações em relação ao campo educacional, considerado um setor estratégico e fundamental para que se possa proporcionar o desenvolvimento humano e social das pessoas, visando a extinção das desigualdades presentes em nossa sociedade.

Para compreender como estas determinações legais estão sendo apropriadas pelos sistemas federal e estadual, a pesquisa do eixo Políticas Públicas debruçou-se sobre os documentos oficiais: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996), Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação/ SP (PEE), para identificar se e de que maneira as responsabilidades legais estão definidas para atender as necessidades populacionais referentes a educação, dando destaque aos aspectos relacionados às condições de trabalho e vulnerabilidade vivenciadas pelos docentes no espaço escolar.

O eixo Vulnerabilidades, por sua vez, visou a identificar quais e como os temas considerados para a pesquisa: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, pessoas com deficiência, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência estão presentes nas escolas paulistas na atualidade.

O conceito defendido por Abramovay (2002) e utilizado aqui infere vulnerabilidade social como a condição precária de determinado grupo social e não somente como escassez de recursos financeiros, trata-se de um contexto mais amplo que supera a noção “situação de pobreza”. Cocco e Lopes (2010) concluem que a definição de vulnerabilidade social atualmente, supera a condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais, mas também dos ativos imateriais ou “simbólicos”, que permitem ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza.

A vulnerabilidade social vivenciada por uma pessoa, um grupo ou pela escola é significativa para entender às desigualdades de oportunidades dentro da escola, além do contrassenso das políticas públicas educacionais.

O eixo Condições de Trabalho Docente dispõe-se a levantar as particularidades necessárias para que o trabalho do professor ocorra de acordo com as demandas atuais da sociedade e da escola, bem como para que aprendizagem do aluno se concretize.

Considerando que o conceito de condições de trabalho possibilita uma multiplicidade de abordagens, será utilizada a definição de Oliveira e Assunção (2010), como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, ou seja, as instalações físicas, recursos materiais, equipamentos, meios e todo tipo de apoio disponível para desenvolver a atividade, além das relações referentes tanto ao processo de trabalho como às condições de emprego, ou seja, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, uma vez que essas relações exercem influência tanto nos resultados aspirados/almejados, como na própria vida do trabalhador (adoecimento, níveis de segurança, entre outros.).

Resultados: A discussão sobre tais eixos é relevante especialmente na conjuntura atual em que a agenda educacional tem sido alvo de graves interferências, influenciadas por alterações nos

cenários político econômico e social e o panorama político aponta para riscos de cortes orçamentários na educação.

Nesse cenário em que a educação parece perder forças e a escola pública vive uma espécie de esgotamento, procuramos compreender como ocorre (ou não) a concretização das políticas públicas, como os desafios trazidos à escola por várias questões ligadas vulnerabilidade social são trabalhados na escola e como as condições de trabalho interferem em seu cotidiano.

Desse modo, compreendemos que faz-se necessário conhecer o conjunto de determinações legais que normatizam as políticas educacionais e como elas se pronunciam e se "movimentam" colocando em relevo, aspectos relacionados às condições de trabalho docente e vulnerabilidade social que se configuram como elementos importante para melhorar valorizar o ensino, os professores e as relações existentes na escola.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas Escolas. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado: 01/jul/2019.

_____. Lei Federal Nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. Revista Gaúcha Enfermagem. vol. 31, nº 1, Porto Alegre Mar. 2010. Acesso: 18/jun/2019.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CDROM.

SÃO PAULO (Estado). Lei Nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html. Acesso: 01/jul/2019.

DESAFIOS DA ESCOLA DO SÉCULO XXI: DE QUAIS VULNERABILIDADES ESTAMOS FALANDO?

CAMILA OLIVIERI IGARI - PUC SP
PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS
PATRICK VIEIRA FERREIRA - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: O texto objetiva levantar quais dos descritores relacionados à vulnerabilidade social – aborto, agressão física, automutilação, pessoas com deficiência, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência – são encontrados nas escolas. Como problema norteador tem-se: quais descritores que estão presentes nas escolas paulistas e são considerados desafios pelos professores?

São identificadas situações de vulnerabilidade em família ou comunidade e se relaciona, por exemplo, ao uso de drogas e baixo poder econômico, além de déficits em seus aspectos pessoais. Assim, traz-se como objetivo geral, identificar quais os descritores relacionados à vulnerabilidade estão presentes e seus impactos.

Os objetivos específicos são: conhecer quais descritores de vulnerabilidade já são discutidos na escola; identificar quais são considerados desafios que precisam ser abordados nas escolas; correlacionar com os indicadores demográficos: localização da diretoria de ensino, regime escolar, função exercida, tempo de docência, identidade de gênero, orientação sexual, raça e cor, e correlacionar os descritores com a principal função da escola hoje e qual deveria ter.

Metodologia: Através do survey elaborado para a grande pesquisa levantamos quais dos temas relacionado a vulnerabilidade foram citados em relação ao universo escolar; quais já são abordados; quais são considerados desafios; e quais devem ser abordados no ambiente escolar? O survey foi enviado aos professores da rede pública do Estado de São Paulo no período de agosto de 2018 a abril de 2019.

Fundamentação teórica: Investigar a vulnerabilidade e sua relação com características específicas de uma região, grupo ou instituição, parece uma rota muito promissora para entender a função da escola no século XXI e suas nuances. É essencial compreender o conceito de vulnerabilidade social, debatido pela Sociologia nas décadas de 1960 e 1970, que se origina no conceito de pobreza.

Stoco e Almeida (2011) resgatam que o termo vulnerabilidade social se destacou nas discussões das ciências sociais nos anos 1990, a partir de dois relatórios emitidos pelo Banco Mundial, resultados de uma pesquisa realizada em 1980, intitulada “Pobreza urbana e política social no contexto de ajuste” e outro relatório que fez parte do projeto de redução da pobreza urbana do Programa de Gestão Urbana.

Nesses relatórios, buscou-se aperfeiçoar os métodos de observação do fenômeno da pobreza, destacando sua dinâmica e a capacidade de reação das pessoas nessa condição, além de revelar que embora o conceito de vulnerabilidade seja empregado como sinônimo de pobreza, não é a mesma coisa. A pobreza é um conceito estático, mas deve-se considerar que as pessoas pobres geralmente são as mais vulneráveis, contudo nem todas as pessoas vulneráveis são pobres (MOSER, 1998).

Stoco e Almeida (2011) declaram ainda que, em 1990, o conceito de vulnerabilidade expandiu para a área de saúde devido aos estudos e diagnósticos da AIDS; em seguida, a Psicologia e a

Assistência Social usaram para distinguir grupos de risco. Nas Ciências Sociais, na América Latina, o conceito está relacionado à condição social, na forma de oportunidades.

Abramovay (2002) compreende vulnerabilidade social como condições precárias de determinado grupo social e não mais como escassez de recursos financeiros, corroborando a ideia de um contexto mais amplo e multidimensional, assim estar em situação de vulnerabilidade social supera a noção "situação de pobreza", pois não é uma condição de não possuir ou não conseguir usar ativos materiais, mas também dos ativos imateriais ou "simbólicos" (COCCO e LOPES, 2010), que permitem ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza.

Os descritores estabelecidos neste estudo copilam algumas situações características da vulnerabilidade social e são recorrentes na mídia que denotam situações que atravessam o cotidiano da escola e convocam seus agentes a intervenções. São eles: aborto, agressões entre pares, automutilação, pessoas com deficiência, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldades de aprendizagem, drogas, família, gênero, questões emocionais, rede social, relações étnico raciais, sexualidade, suicídio e violência.

Tais descritores foram agrupados em sete categorias: 1)Questões emocionais: Depressão; Suicídio; Automutilação; 2)Educação especial: Dificuldades de aprendizagem; 3)Sexualidade: Aborto; Gênero; 4)Diversidade: Étnico-raciais; Família; Redes Sociais; 5)Adicções: Drogas; 6)Violência e 7)Desigualdades Socioeconômicas, que serão norteadores para novas análises e para a construção dos grupos de discussão, considerando as características da vulnerabilidade propostas por Raoport e Da Silva (2013): Subnutrição, Alteração no desenvolvimento psicomotor, Ferimentos por falta de supervisão, Falta de higiene, Déficit de concentração, Culpa, Danos no desenvolvimento da personalidade, Quadros psicopatológicos, Depressão, Agressividade, Suicídio causado por abuso sexual e Medo causado por abuso físico.

Resultados: Nas primeiras análises, identifica-se a presença dos descritores de vulnerabilidade já abordados, os temas que precisam ser debatidos e aqueles que são desafio e precisam ser falados nas escolas.

Dentre os temas abordados pela escola temos drogas (66,99%), dificuldades de aprendizagem (66,91%) e agressão física (65.02%). A prevenção ao uso de drogas faz parte de políticas públicas e de intervenções escolares, mobilizando profissionais de diferentes áreas. As discussões sobre dificuldades de aprendizagem estão no cotidiano das escolas por meio das políticas de inclusão e de formação continuada. O tema agressão física entre colegas faz parte da realidade nas relações na escola.

Abordar temas relacionados às questões emocionais, depressão e suicídio não faz parte do cotidiano da maior parte das escolas, sendo a dificuldade de mobilizar diferentes profissionais tais como psicólogos, médicos e assistentes sociais, uma hipótese.

Tais temas são enfatizados como aqueles que devem ser abordados nas escolas, considerando que falar sobre depressão (47,9%), questões emocionais (44,35%) e suicídio (43,72%), demanda uma mobilização e uma especificidade do olhar para os alunos em sua singularidade. Levar o tema depressão para a escola pode ser um canal para que os alunos possam buscar ajuda profissional e auxiliar os atores da escola a identificar sintomas específicos de depressão na adolescência.

Além de temas que devem ser abordados nas escolas, o suicídio (36,66%), a depressão (33,66%) e gênero (33,13%) são considerados desafios. Questões relacionadas à identidade de gênero estão presentes em diferentes discussões para além dos muros da escola, no cotidiano.

De forma preliminar, intenta-se que o trabalho que as escolas podem fazer acerca da educação sexual com alunos deve ir além de regras, métodos e cuidados médicos ou familiares. Deve-se, no entanto, descortinar mitos e tabus e entender a sexualidade humana como uma construção

que vai além dos fatores biológicos passando pelos psicológicos e sociais desempenhando a formação da identidade sexual, do desejo sexual de cada sujeito.

Embora o tema suicídio esteja nas mídias, o assunto é um tabu no ambiente escolar, familiar, social e religioso. O tabu está no suicídio representar uma passagem ao ato que assinala o impossível de qualquer interpretação e simbolização, une-se ao irrecuperável e irredutível, como uma dificuldade de conter os conflitos da vida psíquica, como uma expressão do sujeito com "evitamento" da angústia, sendo uma inabilidade para tolerar obstáculos "dentro de si" e no mundo externo.

Considerações: Falar na escola sobre essas temáticas pode ser meio para abordar e identificar vulnerabilidades entre e com os alunos e professores, analisando os riscos reais e complexidades.

Os sujeitos vulneráveis são aqueles que enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços de escuta e acolhimento, bem como direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho, de participação e acesso à informação e oportunidades oferecidas amplamente àqueles que possuem essas condições, também na perspectiva da ausência de proteção e auxílio do estado quanto a políticas públicas voltadas à universalização dos direitos e acessos.

Lembra-se que, com esses dados em mãos, há possibilidade de análises correlacionadas com os dados demográficos, políticas e condições de trabalho docente.

Referências

ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. Violências nas Escolas. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2002.

COCCO, M.; LOPES, M. J. M. Violência entre jovens: dinâmicas sociais e situações de vulnerabilidade. Revista Gaúcha Enfermagem. vol. 31 nº 1 Porto Alegre Mar. 2010. Acesso em 18 jun. 2019.

MOSER, C. Confronting crisis: a comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities. Environmentally Sustainable Studies and Monograph Series, n. 8, Washington DC: World Bank, 1998. Acesso em: 18 jun. 2019.

RAOPORT, A.; DA SILVA, S. B. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. Revista Educação em Rede: formação e prática docente, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013.

STOCO, S.; ALMEIDA, L. C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Educação. vol.16 no.48 RJ Set./Dec. 2011. Acesso em: 18 jun. 2019.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social; Desafios; Condições de Trabalho.

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DA ATUALIDADE: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

LUZIA ANGELINA MARINO ORSOLON - PUC -SP
SIMONE PANNOCCHIA TAHAN - PUC-SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: A referida pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, apresentados por professores, gestores e outros atores ligados à escola, a fim de auxiliar na busca de mecanismos de superação aos desafios e de possibilidades para a escola pública, em meio às questões da sociedade contemporânea.

O presente trabalho constitui um recorte do estudo e apresenta a análise dos resultados obtidos no eixo "Condições de trabalho docente".

Metodologia: A pesquisa em foco envolveu as seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) elaboração e aplicação de questionário e 3) análise e discussão dos dados.

Para a realização da revisão bibliográfica, os pesquisadores consultaram fontes digitais e impressas. Inicialmente, realizaram um levantamento da literatura sobre educação, escola e políticas públicas da educação básica brasileira, com foco em suas concepções, finalidades, função e papel. Em outro momento, após a definição dos seis eixos da pesquisa, uma nova revisão bibliográfica foi realizada, para atender às necessidades de fundamentação e análise em cada eixo.

Como instrumento de coleta de dados, os pesquisadores escolheram o questionário on-line, viabilizado por uma plataforma digital, a fim de alcançar uma quantidade maior de participantes.

A análise dos dados foi realizada pelos grupos de trabalho, nos diferentes eixos da pesquisa.

Fundamentação teórica: O conceito "condições de trabalho" possibilita uma multiplicidade de abordagens. Na referida pesquisa, ele é entendido como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, ou seja, instalações físicas, recursos materiais, insumos, equipamentos, meios e todo tipo de apoio disponível para desenvolver a atividade, além das relações concernentes tanto ao processo de trabalho como às condições de emprego, ou seja, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Entende-se que as condições adequadas, no local de trabalho, são fundamentais para que o docente consiga ensinar e os alunos consigam aprender, de maneira que o processo ensino-aprendizagem se efetive e a escola atinja sua finalidade. São as condições de trabalho o suporte para que as atividades se desenvolvam e para que os professores permaneçam profissão.

Resultados: No intuito de oferecer subsídios para a melhoria das condições de trabalho docente na rede pública estadual paulista, no sentido de atender aos desafios da escola contemporânea, a análise dos dados, no eixo "Condições de trabalho docente", tem como objetivo identificar a percepção que os educadores da rede têm das condições de trabalho docente e de como tais condições interferem ou não na realização de seu trabalho.

Os dados ora apresentados referem-se às informações fornecidas por 5.074 sujeitos a quatro perguntas do questionário, relacionadas ao referido eixo.

A análise das respostas fornecidas pelos sujeitos à questão 37 revela que, dentre as condições necessárias para que o trabalho do professor ocorra de acordo com as demandas atuais, destacam-se: estrutura e recursos materiais oferecidos pela escola (55,6%), remuneração

(54,1%), progressão/plano de carreira (49,6%) e reconhecimento profissional (46,7%), seguidas de formação continuada em serviço (35,6%), equipe de trabalho (35,3%) e clima escolar (20,4%)[1].

As alternativas que se referem a itens objetivos e concretos, como estrutura material e recursos, seguido pela remuneração e progressão na carreira aparecem com índices percentuais significativos, reforçando a afirmação de André (2015), que aponta como fatores de insatisfação profissional, as condições de trabalho, os salários e a falta de infraestrutura e de formação para enfrentar os desafios do ensino.

No entanto, na análise da questão 38, na qual os participantes foram convidados a enumerar esses itens, de 1 a 3, segundo o grau de importância, os resultados foram os seguintes: em primeiro lugar (valor "1"), está a remuneração como mais importante condição de trabalho (51,8%); em segundo lugar (valor "2"), estão a estrutura e os recursos materiais oferecidos pela escola (40,82%) e em terceiro lugar (valor "3), está o reconhecimento profissional (41,85%).

Esses dados vão ao encontro do que aponta Leithwood (2006 apud PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 19-20), quando o autor afirma que "os efeitos dos salários sobre a satisfação e a retenção dos professores não são independentes das condições de trabalho; salários elevados juntamente com más condições de trabalho podem fazer pouco para promover a retenção" do professor, em seu trabalho.

Com relação à questão 29, 52,3% dos sujeitos apontaram as condições de trabalho como sendo o maior desafio do professor do Brasil, na escola da atualidade. No campo adicional dessa questão ("Outros"), vários sujeitos apontaram a baixa remuneração como desafio, no entanto, tal resposta vem sempre acompanhada de outras afirmações, demonstrando que um padrão de salário melhor ajudaria, e muito, mas que as condições de trabalho adequadas tornariam esses sujeitos melhores professores.

A análise das respostas à questão 30 permite a observação de que, quando os sujeitos são convidados a responder qual o maior desafio que encontram para exercerem sua função, embora "Condições de trabalho" não seja uma das alternativas, no campo adicional ("Outros") os sujeitos fazem referência às condições de trabalho do professor como um dos três temas considerados mais importantes para o exercício da função.

Pereira Júnior (2016) aponta que estudos evidenciam as condições de trabalho dos professores como um importante elemento para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, as políticas avaliativas de educação em vigor no Brasil, em qualquer uma das esferas – federal, estadual ou municipal – não consideram, com a devida importância, as condições de trabalho docente.

Considerações

A temática "Condições de trabalho docente" tem sido contemplada em vários estudos, sobretudo na área de formação de professores. Se, em um primeiro momento, as principais referências ao tema recaem, como se observou, sobre os aspectos físicos, materiais e de infraestrutura dos espaços escolares e sobre a remuneração dos educadores, sabe-se que não se esgotam aí.

Ao se confrontarem os objetivos da análise de dados nesse eixo com os dados fornecidos pelos 5.074 participantes, buscou-se compreender os reais desafios da escola, principalmente no que concerne às condições (materiais e imateriais) necessárias para o exercício do trabalho docente. Entende-se que esse tema não tem recebido atenção suficiente, por parte dos governantes, no Brasil, sendo fundamental construção de políticas públicas que visem à melhoria das condições do trabalho docente e, consequentemente, à aprendizagem dos alunos.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.
OLIVEIRA, Dalila A.; ASSUNÇÃO, Ada A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
PEREIRA JÚNIOR, Edmilson A. Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQQPSG/tese_final_edmilson.pdf?sequence=1f. Acesso em: 09 maio 2019.

Notas

[1] Vale explicar que esses e outros dados que serão apresentados, na somatória, totalizam um percentual acima de 100%, pelo fato de os sujeitos assinalarem três alternativas da questão.

Palavras-chave: Desafios da escola na atualidade; Escola do século XXI; Condições de trabalho docente.

DESAFIOS E COMPLEXIDADES DA ESCOLA NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

DILMA ANTUNES SILVA - PUCSP
ELVIRA MARIA GODINHO ARANHA - PUCSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Nesta apresentação, propomos uma discussão sobre políticas públicas para a educação básica, considerando os seus reflexos e influências sobre a escola, no que tange a Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE/SP). A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a análise documental da legislação e de documentos educacionais erigidos nos âmbitos do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) na última década, visando compreender as determinações e diretrizes legais e levantar as significações veiculadas sobre ensino básico. Foi realizada seleção de textos legais e orientadores, leitura flutuante dessas fontes e análise categorial, considerando os seguintes eixos estruturantes da pesquisa mais ampla: formação de professores, condições de trabalho, vulnerabilidades, finalidades educativas e tecnologias na educação. Para esta apresentação, nos deteremos à discussão articulando os resultados dos eixos condição de trabalho e vulnerabilidade social.

Metodologia: Para compreender como estas determinações estão sendo apropriadas pelos sistemas e os sujeitos concretos que as realizam, (professores e gestores escolares) e dá contorno ao trabalho das redes educativas em geral e para a rede estadual paulista e seus educadores em particular, procedeu-se ao levantamento das legislações e documentos oficiais em relação às disposições referentes aos temas: formação de professores, condições de trabalho docente, tecnologias para e na educação, e vulnerabilidade. Foram pesquisados: Constituição Federal,1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN,1996, Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) Plano Estadual de Educação (PEE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fundamentos teóricos: Diversas reformas administrativas do Estado têm sido promovidas a partir da década de 1980, inclusive educacionais. Essas reformas defendem a diminuição do setor público, a promoção da avaliação de desempenho para mensuração de resultados baseada no ideal de produtividade (HELOANI, 2018).

Neste contexto, as novas regulações relacionam a educação como principal estratégia para redução da pobreza e colocam "a escola como fonte de correção das desigualdades sociais geradas pelo voraz processo de acumulação da riqueza capitalista, responsável de fato pela geração da desigualdade social e dos transtornos que a escola sofre" (FREITAS, et al, 2014, p. 61-62).

Segundo Campos (2013, p. 26), o debate atual sobre qualidade do ensino implica levar em conta o contexto que envolve a educação, e "refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais". Ainda segundo esta autora, os discursos sobre a qualidade precisam ser situados, identificando-se quem os emitem e o lugar de onde falam. Para Dourado (2007), a discussão sobre políticas públicas educacionais também está vinculada a questões como: as condições de vida dos estudantes, de suas famílias, o contexto social, cultural e econômico em que vivem, e a própria escola – seus profissionais, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações que

nele se desenvolvem cotidianamente. Esses apontamentos são relevantes para a problematização e significação do que se pretende pôr qualidade da educação – termo presente nas arenas política e social.

Uma leitura mais atenta do significado de políticas públicas para a educação possibilitou também a compreensão de que a escola não é um oásis e que os sujeitos que a frequentam cotidianamente fazem parte um drama ético e político[1] que coloca em evidência o seu real papel. A descontinuidade de diferentes projetos de "governo", o descompasso entre o discurso da documentação oficial e o que se vivencia nas escolas, a fragilidade das políticas públicas para a superação das desigualdades sociais e educacionais e a (re) abertura de uma agenda com características empresariais, são alguns exemplos possíveis de aspectos que influem sobre as condições de ensino e aprendizagem e de realização do trabalho educativo na escola. Tais aspectos também incidem sobre as condições de vida e de trabalho dos atores escolares e da comunidade em redor e sobre os processos de gestão e organização, formação inicial e continuada dos profissionais, estrutura curricular, processos de participação etc. (DOURADO, 2007). Tais considerações foram fundamentais para elegermos a análise das legislações como foco, reconhecendo que estão dialeticamente imbricadas. Nesse sentido, o ambiente legal é concebido como uma mediação importante, quiçá indispensável, uma vez que constitui o aparato jurídico que elege a educação como um dos direitos inalienáveis dos cidadãos, sendo o Estado o responsável por garanti-los.

Resultados: Foi possível identificar que há determinações legais para todos os temas pesquisados e que as diretrizes se completam e se reafirmam. Por exemplo, em relação às condições de trabalho, tanto à Constituição Federal, quanto Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/96 , o Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024) e o Plano estadual de Educação afirmam a valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, relacionando-a ao aperfeiçoamento profissional continuado, à progressão funcional baseada em titulação, habilitação ou avaliação de desempenho, e inclusão na carga horária de trabalho, reservado à planejamento, estudos e avaliação, e à condições adequadas de trabalho. Outro aspecto enfatizado é o objetivo de alcançar a relação adequada de alunos por professor e as condições materiais dos estabelecimentos de ensino.

Um ponto que merece destaque é a obrigatoriedade de aplicação mínima de dezoito por cento, pela União, e vinte e cinco por cento, pelos Estados, Municípios e Distrito Federal, das receitas provenientes de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino público, aplicação destinada, à remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, à conservação, manutenção, aquisição e construção de instalações e equipamentos, ao uso e manutenção de bens e serviços e ao levantamento de pesquisas visando o aprimoramento da qualidade educacional .

Assim, concluímos que se, por um lado, ordenamento jurídico mostra uma série de conquistas que já estão garantidas, por outro lado, é preciso atenção em relação à regulamentação e as normas de cooperação entre governo federal, estados e municípios, para sanar lacunas existentes de articulação entre as diferentes instâncias que acarreta descontinuidade de políticas, e programas, insuficiência de recursos, dentre outros problemas.

Em suma, as garantias de boas condições de trabalho e a valorização dos profissionais da educação, reconhecida e concretizada nas determinações legais, se atendidas e implementadas, representariam um avanço importante para superação das desigualdades fortemente presentes em nosso país.

Considerações: Neste texto, o cenário brasileiro mais amplo e, especialmente, a legislação educacional atual foram o ponto de partida para introduzir a discussão sobre as políticas educacionais e seus reflexos e influências sobre a escola pública da autarquia estadual paulista.

Os resultados dos estudos, ainda preliminares, apontam que o ambiente legal define responsabilidades e competências em relação aos temas destacados. Porém, identificamos que é preciso atenção em relação à regulamentação de normas de cooperação entre governo federal, estados e municípios, para evitar lacunas de articulação entre as instâncias federativa e estaduais.

Referências

BORON, Atílio A. Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. (versão final). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Último acesso: 01/jul. /2019.

_____. Lei Federal Nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014a. Publicado no Diário Oficial da União, Seção 1 - Edição Extra em 26/6/2014, Página 1.

CAMPOS, M.M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p.22-43, jan./abr. 2013.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf Último acesso: 01/jul. /2019.

FREITAS, L.C. [et al.]. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma educação de qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.M. G. RIOLFI, C.R. GARCIA, M.F. (organizadoras.). Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.61-88.

HEOLANI, R. Modelo de gestão e educação: gerencialismo e subjetividade. São Paulo:Cortez,2018

SÃO PAULO (Estado). Lei Nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html. Último acesso em 01 de julho de 2019.

Notas

[1] Em conformidade com Arroyo (2019). Educação brasileira, políticas, gestão e formação: tempos e movimentos. Mesa de Encerramento do XXIX Simpósio da ANPAE, abril de 2019.

Palavras-chave: Legislação educacional; Políticas públicas; Rede estadual de São Paulo.

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS

COORDENADOR(A): DANIELLE GIROTTI CALLAS - PUCSP

Eixo – Formação de Professores

INTRODUÇÃO: Inúmeros temas figuram no horizonte dos profissionais da educação, e um deles, por exemplo, é a fragmentação dos conhecimentos trabalhados nas escolas. Isso, de certo modo, se reflete na forma como alguns pesquisadores se propõem a compreender os problemas e desafios que são vividos por aqueles que têm por tarefa o ensino e a formação daqueles que formam os professores, coordenadores, diretores, dentre outros.

Morin (2002) indica que um problema que se coloca para a educação é a ampliação da fragmentação entre os saberes e as realidades em que estes são produzidos. Cada vez mais a sociedade produz hiperespecialistas em diferentes áreas, que são limitados na capacidade de dar respostas aos problemas reais vividos em contextos locais, nacionais e globais.

Os trabalhos que compõem essa mesa, procuram articular áreas e conhecimentos que, juntos, nos auxiliam a compreender quais os problemas e como, integrados, podemos articular propostas que dialoguem com os contextos nos quais estes são produzidos.

"O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita" (MORIN, 2002, p. 15). Corroborando essa ideia e atentos às demandas colocadas aos profissionais da educação, foi iniciada em 2015 a pesquisa Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI.

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de escola na atualidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, apresentados por professores, gestores e outros atores ligados ao contexto escolar, com vistas a auxiliar na busca de mecanismos para a superação dos desafios da escola, em meio as questões da sociedade contemporânea.

Os pesquisadores subdividiram-se em seis grupos, a saber: Formação Inicial e Continuada de Professores; Vulnerabilidade; Tecnologias; Finalidades Escolares Educativas (FES); Condições de Trabalho e de Aprendizagem; e Políticas Públicas.

Nesta mesa apresentaremos, especificamente, recortes dos trabalhos desenvolvido pelos grupos de Formação Inicial e Continuada de Professores; Tecnologias e Finalidades Escolares Educativas (FES).

METODOLOGIA: A investigação, de abordagem quali-quanti, envolveu diversos procedimentos. O grupo procedeu a um aprofundamento do referencial teórico-metodológico, desde 2015. Para desenvolver uma pesquisa que atingisse os 226.635 profissionais que atuam na educação estadual pública do estado de São Paulo, em diferentes funções, no ano de 2017 e no primeiro semestre de 2018, foi elaborado um questionário, em plataforma digital, com 45 questões, sendo: 25 questões de caracterização dos sujeitos e 20 questões distribuídas pelos seis eixos, indicados anteriormente.

O link do questionário foi enviado às 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, com o auxílio da Escola de Formação de Professores (EFAPE), no período de agosto de 2018 a abril de 2019. Participaram da pesquisa 5.174 profissionais da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Os dados apontam, cada vez mais, para a importância do contexto escolar, bem como para os diferentes atores escolares, seja na discussão sobre as condições concretas do trabalho docente, seja nos movimentos constituintes da identidade dos profissionais.

Atentos ao fato de que a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, compreendemos que a escola é o reflexo do meio no qual está inserida. Estes assuntos impactam diretamente na prática diária e nas relações que os profissionais e os estudantes estabelecem na escola.

A instituição escolar trabalha os conhecimentos de forma fragmentada, porém com o objetivo de que os seus alunos consigam encontrar/construir, algumas vezes sozinhos, respostas que demandam a articulação de diferentes áreas e, deste modo, isso extrapola a singularidade das informações recebidas na escola.

Morin (2002) indica que ao invés de sermos acumuladores de saberes fragmentados, nós devemos ser capazes de dispor dos diferentes conhecimentos de forma integrada. Essa integração deve auxiliar na compreensão dos problemas sociais e, uma vez feito isso, o próximo passo é conseguir organizá-los para dar sentido a eles na sua aplicação real, explicação do mundo – local e global, aos diferentes problemas concretos com que nos defrontamos cotidianamente.

Com o foco na escola pública e na construção de uma escola que efetivamente auxilie os seus alunos a agirem de forma consciente no mundo em que vivem, Libâneo (2012) traz importantes contribuições, ao propor o debate a respeito do dualismo da escola pública brasileira: uma escola do conhecimento para os ricos e outra escola do acolhimento social para os pobres.

Corroborando essa ideia, Young (2011) critica as políticas educacionais, desenvolvidas atualmente, e indica que a educação, como instrumento de mediação para a compreensão do mundo, deve atuar na formação de sujeitos críticos e questionadores. Porém, isso é pouco provável que aconteça, dada a fragmentação dos conteúdos curriculares.

Espera-se que à medida que os profissionais sejam capazes de articularem-se para mostrar aos alunos as relações existentes entre as diferentes áreas, estes consigam apreender as realidades, construindo um pensamento que ultrapasse a singularidade dos conteúdos aprendidos, e que isso os auxilie a compreender os problemas de seu mundo cotidiano, articulando os conteúdos às diferentes realidades dos seus contextos específicos.

RESULTADOS: Os trabalhos que compõem esta mesa trazem elementos que, se analisados de forma integrada, nos auxiliam a compreender o contexto em que é produzida a ação profissional de professores, coordenadores, diretores, dentre outros.

As respostas dos profissionais da rede pública estadual do estado de São Paulo sobre as Finalidades Educativas Escolares (FES), a Formacao Inicial e Continuada de Professores e a Tecnologia, indicam:

· a importancia de haver nas licenciaturas disciplinas que potencializem a formacao dos professores em assuntos que ultrapassam os conteudos especificos de cada curso. Gatti e Nunes (2009) apontam a discrepancia existente nas grades horarias das licenciaturas, que nao propiciam uma formacao mais consistente do professor para o enfrentamento do cotidiano escolar.

· que os profissionais da educação entendem que a escola não tem cumprido a função que deveria cumprir, pois está muito voltada para o acolhimento (34%) ou para a transmissão de conhecimentos (30%) quando deveria atender à formação integral da pessoa (30%) e à transformação social (33%).

· que a tecnologia já ocupa espaço na dimensão de trabalho docente (em registros – 71,2% dos respondentes e em planejamento e desenvolvimento – 90,7%), além de se manter como ferramenta de ampla utilização (atualização do conteúdo – 81,3% e pesquisas – 90%).

Compreender as Finalidades Educativas Escolares e o impacto dessas na proposição dos cursos de formação inicial e continuada, nos mostra quais são os desafios que se colocam aos profissionais do ensino e indicam, dão pistas, de que modo podemos explorar as brechas para

alcançar um dos objetivos que se colocam à escola da atualidade, que é promover o uso dos recursos tecnológicos de modo que estes sejam mais do que instrumentos que, em alguns casos, apenas reproduzem práticas que nada agregam à forma como o conhecimento é produzido nas nossas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs). Formacao de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de curriculos das licenciaturas em pedagogia, lingua portuguesa, matematica e ciencias biologicas. Sao Paulo: FCC/DPE, 2009.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reformar – reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 7ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. V.16, n.48, set-dez, 2011.

A AMPLITUDE DO OLHAR PARA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS DA ATUALIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO

RAFAEL CONDE BARBOSA - MACKENZIE
ALCIELLE DOS SANTOS - PUC -SP
KELLY SZABO - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO: A sociedade do século XXI tem por premissa que os jovens, nascidos na cultura digital, após os anos 2000, são sujeitos conectados às novas tecnologias. Neste cenário, as escolas, a despeito das dificuldades econômicas, sociais ou formativas, precisam incluir em seus currículos, conteúdos e vivências relativos à cultura digital. Como consequência disso, formadores de formadores, assumem essa demanda como pauta, tendo que responder que formação devem planejar para que o conteúdo aliado ao uso da tecnologia, proporcione experiências nessa medida, para os sujeitos.

Logo, a escola é convidada, para não dizer convocada, a oferecer mais do que o letramento tal qual vivemos antes dos anos 2000, sendo que em muitos casos, mal consegue-se dispor de recursos mínimos para tanto.

Essa nova demanda levada para a área educacional é denominada de Letramento 4.0. Gracioso (2018) indica que esse letramento implica no desenvolvimento de habilidades que o sujeito precisa desenvolver/construir, no mundo industrializado, para se mover por diferentes áreas, ao longo da sua vida profissional. Esse desenvolvimento deve estar aliado à capacidade que o sujeito tem de trabalhar, de forma consciente, as habilidades sociais e emocionais.

Para além disso, pensar um currículo que contemple a cultura digital, transcende a questão do uso da tecnologia por educadores e estudantes. Essa competência estruturante da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) deve se estender aos ambientes, à linguagem, aos conteúdos, em um processo de desenvolvimento humano que contemplará diferentes dimensões dos sujeitos.

Assim, reconhecer a influência das questões sociais e emocionais é papel dos gestores e/ou políticos ligados à educação, professores e pesquisadores. Estes devem se preocupar em explorar possiblidades para conectar os conteúdos, dentro dos seus campos específicos ao desenvolvimento dessas habilidades sociais e emocionais com o intuito de expandir/ aumentar as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. [tradução livre1] (OECD, 2015, p. 15)

Nosso grupo de pesquisa atento a essas demandas colocadas aos profissionais da educação, iniciou no ano de 2015 a pesquisa “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?.

Com vistas a auxiliar na busca de mecanismos para a superação dos desafios da escola, em meio às questões da sociedade contemporânea, subdividiu-se em seis grupos, a saber: Formação Inicial e Continuada de Professores; Vulnerabilidade; Tecnologias; Finalidades Escolares Educativas (FES); Condições de Trabalho e de Aprendizagem; e Políticas Públicas.

Neste texto apresentaremos, especificamente, o trabalho desenvolvido pelo grupo de Tecnologia: revisão bibliográfica, metodologia, primeiros passos da análise e considerações parciais. Esse eixo, busca responder à questão central: quais as evidências de tecnologia na organização e nas práticas das escolas da atualidade?

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: Assumindo que o objetivo da pesquisa é investigar as concepções de escola na contemporaneidade, o grupo de tecnologia empreendeu uma vigorosa

revisão bibliográfica no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e do banco de dados do Scielo – Scientific Eletronic Library Online.

Nas duas bases de dados o período coberto foram os últimos 10 anos, 2008 – 2018. Os palavras-chave utilizadas no BDTD foram: Educação e Tecnologia. O resultado desta pesquisa retornou 599 resultados. Desse total, foram selecionados inicialmente 75 pesquisas, mantendo após a seleção final, 11 trabalhos. A pesquisa desenvolvida no Scielo, inicialmente usou os mesmos termos, porém os trabalhos eram na sua maioria ligados à área da saúde. Considerando a necessidade de encontrar resultados com foco na área educacional, acrescentou-se as palavras-chave: Educação e Tecnologia, o termo Formação. Com a inclusão desse termo e utilização dos filtros "Scielo temática: Ciências Humanas e Web of Science (WoS) Áreas Temáticas: Educação e pesquisa", o resultado obtido foi de 307 pesquisas, tendo sido selecionados 21 artigos.

O critério para seleção dos trabalhos considerou: uso da tecnologia na escola/ sala de aula, formas de uso da tecnologia, tipo de tecnologia utilizada, sua utilização nos segmentos de Ensino Fundamental II – anos finais e Ensino Médio e formação docente atrelada ao uso das tecnologias. Além disso, durante a leitura de títulos e resumos dos trabalhos, considerou-se para a seleção, a presença de elementos indicativos de proximidades em relação às concepções do grupo de pesquisa. A presença nesses enunciados de termos como "prática dialógica", "mediação", "sentido e lugar" e "colaboração", reforçaram a seleção de alguns textos, dentre o primeiro universo de seleção.

Os resultados dos trabalhos indicaram que a tecnologia digital ainda é pouco utilizada como meio formativo; ainda tem sido empregada como extensão de práticas tradicionais de ensino. Simonian (2011) indica que é importante que sejam compreendidos os obstáculos colocados ao ensino e à aprendizagem que se valem de recursos tecnológicos digitais para que não se reproduzam práticas no ambiente virtual que sejam réplicas do ensino presencial.

Nessa mesma linha, Carlos Marcelo (2013) afirma que as mudanças produzidas pela expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) criaram novas formas de compreender como as pessoas se situam na sociedade em relação a elas mesmas e aos demais, o que influenciou na forma como as pessoas aprendem.

Para além disso, as precárias condições de algumas regiões são ameaças que não podem ser ignoradas. As políticas públicas precisam atender às demandas trazidas pela sociedade para o interior da escola, porém não podem desconsiderar que isso exige investimentos cada vez mais altos (CHIOSSI; COSTA, 2018).

METODOLOGIA: Para desenvolver uma pesquisa com todos os 226.635 profissionais que atuam na educação estadual pública do estado de São Paulo, em diferentes funções, foi elaborado um questionário, em plataforma digital, com 45 questões, sendo: 25 questões de caracterização dos sujeitos e 20 questões distribuídas pelos seis eixos, dentre os quais encontra-se Tecnologias.

O link do questionário foi enviado às 91 Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, no período de agosto de 2018 a abril de 2019. Participaram da pesquisa 5.174 profissionais da educação e esse universo significativo de respostas orientou olhares significativos e consistentes para responder à questão central do eixo de tecnologia.

RESULTADOS: No tocante ao uso da Tecnologia, os participantes responderam a questões que buscaram identificar como os recursos tecnológicos são utilizados na escola, quais os desafios colocados com esses recursos, para o desenvolvimento das atividades docentes na escola e quais recursos tecnológicos são fundamentais para a escola na atualidade.

Os dados coletados com essas questões foram inicialmente analisados com o uso do sistema Statistical Package for the Social Sciences – SPSS. Para tanto, pensou-se em cruzamentos de

dados que possibilitassem compreender a presença, ou não, da tecnologia na escola da atualidade e como está é utilizada.

As respostas dos participantes permitem que se considere que a tecnologia já ocupa espaço na dimensão de trabalho docente (registros – 71,2% dos respondentes e planejamento e desenvolvimento – 90,7%), além de se manter como ferramenta de ampla utilização (atualização do conteúdo – 81,3% e pesquisas – 90%).

Com o intuito de aprofundar a compreensão, parte-se para análise dos cruzamentos com outros eixos do questionário, o que certamente amplia a compreensão das dimensões que a tecnologia ocupa nas escolas de Ensino Fundamental, Anos Finais e Ensino Médio, do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES: O cenário de desenvolvimento social compreende a dimensão da tecnologia que se amplia para cultura digital, denominação trazida pela BNCC de 2017, como proposta para as escolas do país. Diante disso, a relevância da inclusão deste eixo em pesquisa que busca compreender quais as evidências de tecnologia na organização e nas práticas das escolas da atualidade, se justifica por completo. Nesta busca, observou-se que já há um processo de transição em movimento, diante do espaço que a tecnologia ocupa, em diferentes dimensões do currículo e do trabalho docente.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

CHIOSSI, R.R.; COSTA, C.S. Novas Formas de Aprender e Ensinar: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores da educação básica. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 160 – 176, mai. – ago., 2018.

GRACIOSO, A. Letramento 4.0 – competências e habilidades para o trabalho. Revista da ESPM, ano 24, edição 111, n. 2, p. 18-24, abril/maio/junho, 2018.

MARCELO, C. Las Tecnologías para la innovacíon y la práctica docente. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 25 – 47, jan.-mar., 2013.

OCDE. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, 2015.

SIMONIAN, S. Former et Apprendre à Distance. Recherche et Formation. n. 68, p. 9-14, 2011.

Nota

[1] Policy makers, teachers, parents and researchers can help expand children's growth potential by actively engaging in skill development within the domains that they are responsible for. (OECD, 2015, p. 15)

Palavras-chave: Tecnologia; Educação Básica; Formação de Professores; Escola para o Século XXI.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA

SELMA OLIVEIRA ALFONSI - PUCSP
DOSELENE CARVALHO DE OLIVEIRA BARRETO - PUC -SP
SILVANA APARECIDA SANTANA TAMASSIA - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO: A discussão sobre a formação de professores tem sido foco de debates e de muitos estudos no país, principalmente neste momento de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este estudo apresenta um recorte da pesquisa Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?.

Realizada com professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, apresentados por professores, gestores e outros atores ligados ao contexto escolar, com vistas a auxiliar na busca de mecanismos para a superação dos desafios da escola, em meio às questões da sociedade contemporânea.

Essa pesquisa, de grande espectro, foi dividida em 6 eixos de estudo: Finalidades Educativas Escolares, Políticas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Condições de Trabalho e Aprendizagem, Tecnologia e Vulnerabilidade.

Neste texto, apresentaremos os dados do eixo Formação Inicial e Continuada de Professores, coletados do banco de dados da pesquisa maior e analisados segundo os autores que discutem a formação docente.

METODOLOGIA: Esta é uma pesquisa de abordagem quali-quanti e um questionário foi utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados. Obtivemos 5.174 questionários completos e seus respondentes leram e aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as normas do Comitê de Ética. Para a organização das informações utilizamos o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A seguir apresentaremos a fundamentação teórica que embasa este estudo, a análise de três questões do questionário referentes ao eixo da formação docente, e as considerações do grupo.

A FORMAÇÃO DOCENTE:A atividade docente envolve elementos específicos que precisam ser considerados quando se concebe a formação de professores. Apenas o conhecimento técnico desses profissionais não supre as necessidades da sala de aula (LIBÂNEO, 2012). Além de ser um trabalho inserido em um cenário de rápidas e constantes mudanças, a escola necessita de profissionais preparados para auxiliar os alunos na construção e desenvolvimento das suas aprendizagens.

Ao pensarmos na formação dos professores da escola pública, é preciso considerar a rápida expansão das redes de ensino; a necessidade de docentes qualificados, bem como as políticas que pouco valorizam a carreira docente (GATTI, 2000; MARCÍLIO, 2014).

No Brasil, muitas são as barreiras e desafios para se implantar a legislação referente à formação dos profissionais de educação de base. Os professores, em sua maioria, dobram a jornada de trabalho, atuam em estabelecimentos diferentes, e seus salários situam-se na terceira mais baixa colocação mundial (MARCÍLIO, 2014).

Nesse contexto, pretendemos ressaltar a importância da formação docente como um dos elementos necessários para o enfrentamento dos desafios postos à escola. Marcelo (2009)

afirma que a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, devendo ter uma forte interligação com a formação continuada. Os professores desta pesquisa realizam suas formações iniciais em cursos de licenciaturas em áreas específicas, cujas grades curriculares, geralmente, estão mais voltadas aos conhecimentos específicos de cada área. Esse fato torna a formação continuada um importante momento para potencializar a inserção dos docentes em seu contexto de trabalho (GATTI; NUNES, 2009).

Além da importância da integração teoria e prática (MARCELO, 2009) a formação docente precisa possibilitar a participação reflexiva em grupo "na mudança e para a mudança [...] e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada" (IMBERNÓN, 2011, p.19).

Ademais, vale ressaltar o impacto da tecnologia na sociedade e nas escolas. Sousa et al. (2016) pontuam que a formação docente precisa favorecer o desenvolvimento de habilidades diferenciadas e determinantes nesse momento de revolução tecnológica.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES: Apresentaremos os dados obtidos em três perguntas do questionário, que consideramos relevantes para esta discussão.

Solicitamos aos professores que elegessem temas importantes que deveriam ser tratados durante a formação inicial docente, e os três temas que obtiveram um maior número de escolhas foram: Condições de trabalho do professor, com 64,1%, na sequência, Metodologia de ensino, com 40,6% e o terceiro tema foi Educação Inclusiva, com 38,4%.

Esses dados indicam a importância de haver nas licenciaturas disciplinas que potencializem a formação dos professores em assuntos além dos conteúdos específicos de cada curso. Gatti e Nunes (2009) apontam a discrepância existente nas grades horárias das licenciaturas, que não propiciam uma formação mais consistente do professor para o enfrentamento do cotidiano escolar.

Nesta pesquisa, também buscamos identificar temas considerados relevantes para a formação continuada e o tema Compartilhamento de práticas obteve 48,8% das escolhas. Na sequência estão a Intervenção do professor junto aos alunos, com 41,1%, e as Tecnologias, com 37,7%.

O compartilhamento de práticas é apontado por Imbernón como importante elemento para a formação contínua de professores, por favorecer "a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores'' (IMBERNÓN, 2011, p.50). Além disso, o autor afirma que a troca entre os pares possibilita a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática, o que pode auxilia-los na atuação em sala e na intervenção com os alunos.

Para Alfonsi (2018) as trocas que possibilitam a prática reflexiva coletiva, se bem organizadas, são importantes instrumentos formativos que podem viabilizar mudanças. A autora pontua que o professor, ao narrar uma prática bem sucedida aos pares, tem maiores chances de atingir o seu colega, do que alguém que não enfrenta os mesmos desafios que ele. Ao mesmo tempo em que está produzindo um novo conhecimento, ele tem a possibilidade de ser um formador dos seus pares, podendo auxiliar seus colegas de várias formas, como no uso das novas tecnologias, e também nas novas práticas necessárias para realização da educação inclusiva.

Procuramos saber, também, quais seriam as condições necessárias para a formação continuada em serviço. Para 60,6% dos respondentes é importante haver momentos para compartilhar as experiencias e as propostas pedagogicas. A segunda condição necessária, para 56,8% dos sujeitos, seria a remuneracao pelas horas de formacao, e a terceira, com 44,4% das opções, seria a participacao do professor na escolha dos temas das formações.

Novamente o compartilhamento de experiências recebeu destaque. Ouvir os professores é essencial, considerando a formação centrada na escola, pois permite que eles participem do processo (IMBERNÓN, 2016).

Esses momentos de troca precisam ser organizados previamente pelo coordenador pedagógico, para que haja reflexão sobre elas e uma sistematização sobre as práticas já construídas (BRUNO; CHRISTOV, 2006).

Quanto à remuneração pelas horas de formação existe uma legislação que prevê que um terço das horas trabalhadas pelo professor na escola sejam utilizadas para estudo e preparação das aulas. No entanto, esta ainda é uma reinvindicação em algumas redes de ensino no país.

Esperamos ter contribuído, em certa medida, com importante campo de estudos sobre a formação docente brasileira.

REFERÊNCIAS

ALFONSI, S. O. Formação continuada de professores do Ensino Fundamental II: necessária, complexa e urgente. São Paulo, 172f. Tese (doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

BRUNO E. B. G.; CHRISTOV L. H. DA S. Reuniões na escola: oportunidades de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (org.) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. (orgs). Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociacao entre conhecimento pedagogico e o conhecimento disciplinar na formacao de professores: problemas e perspectivas. Anais. 35a Reunião da ANPED. 2012.

MARCELO, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCÍLIO, M. A. História da escola em São Paulo. 2 ed., São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

SOUSA, R. P., et al. (Orgs). Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]. Campina Grande: EDUEPB, p.228, 2016. ISBN 978-85-7879-326-5.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de Professores; Escola para o Século XXI.

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: O QUE PENSAM OS DIFERENTES ATORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO?

MARILCE IVAMA DE FREITAS - PMSP/SME
ALEXANDRA GARROTE ANGIOLIN LUZ - PUCSP
MARGARETE CAZZOLATO SULA - PMSA - SE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CNPq

INTRODUÇÃO: A pesquisa Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?, do qual esta comunicação faz parte, visa investigar as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos.

Composta por diferentes eixos, a pesquisa está implicada com uma visão aprofundada de uma realidade complexa, na busca de mecanismos de superação aos desafios e de possibilidades para a escola, em meio às questões da sociedade contemporânea.

PROBLEMA: As finalidades educativas escolares (FES1) situam-se em um fecundo terreno de problematizações, em que se encontram em jogo diferenciadas interpretações a respeito de suas abordagens conceituais e de suas implicações na organização dos diferentes sistemas de ensino.

As FES estão inscritas em contextos específicos, são demarcadas por aspectos históricos, espaciais, sociais e culturais, demandando "[...] a necessidade de uma ancoragem, de uma contextualização externa, na realidade social" (LENOIR et al, 2016, p.11).

Em busca de fomentar o debate sobre este tema, urgente e necessário nos diferentes contextos educacionais, apresentamos aqui os estudos desenvolvidos nesses últimos anos.

Objetivo Geral

O objetivo geral desta comunicação é de compartilhar os aspectos emergentes do desenvolvimento da pesquisa, no que se refere ao eixo: Finalidades Educativas Escolares.

Objetivo Específico

Buscamos também identificar e analisar a compreensão, dos atores da escola, sobre quais são as finalidades educativas escolares para a escola contemporânea.

METODOLOGIA: A pesquisa em foco, de abordagem quali-quanti, utiliza diversos procedimentos que nos aproximam dos significados contidos na fundamentação teórica e dos explicitados pelos sujeitos envolvidos. A coleta de dados utilizou a análise documental e um questionário, distribuído para a Rede Estadual de Educação Paulista, por intermédio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Cumpre sinalizar a importância da parceria estabelecida para a obtenção de 5.174 respostas completas.

Destaca-se que o questionário foi elaborado após extensiva revisão bibliográfica sobre o tema do projeto de pesquisa. O questionário inicial foi submetido a pré-testes, e após reavaliação foi reformulado e submetido à distribuição online. De posse dos dados coletados, foi possível o movimento de análise, realizada à luz do referencial teórico, explicitado a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A fim de favorecer a compreensão do tema desta comunicação é necessário distinguir os conceitos de meta, objetivo e função, do conceito de finalidades educativas escolares, uma vez que tais definições são comumente confundidas.

Nesta perspectiva, o grupo concedeu especial atenção ao conceito de finalidade, visto como "[...] uma declaração de princípio que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e

dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades" (Legendre, 1993, p. 612 apud Lenoir, 2016, p.40).

"As finalidades são, portanto, opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo, que expressam os ideais que uma sociedade entende produzir e manter" (NODDINGS, 2007, p. 8 apud LENOIR, 2016, p. 40). Indicando mais direções que resultados (LENOIR et al, 2016), o conceito de finalidade diz respeito às perspectivas ideológicas, políticas, culturais e filosóficas.

Os estudos de Libâneo (2016, p. 287) também se mostram essenciais ao aprofundamento teórico sobre as FES, no contexto de trabalho do professor, sendo relevantes para compreendermos que:

As finalidades são resultantes de um jogo de forças no qual se deparam os interesses privados, os sistemas de valores e os grupos sociais. [...] Assim, não é suficiente que o professor considere exclusivamente os aspectos internos da escola e do ensino. É necessário que o professor saiba se situar na complexidade da realidade social que caracteriza uma escola, enquanto compreende o sentido das finalidades escolares em uma perspectiva sócio-histórica.

Logo, as FES devem fazer parte da formação docente, favorecendo a consciência docente a respeito da ideologia que orienta o processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES: Apresentamos uma análise sobre as FES, por meio dos dados coletados. Com o objetivo de identificar a compreensão das finalidades educativas escolares pelos atores da escola selecionamos, para este momento, as seguintes questões:

Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?"
A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter?
Qual é a principal função que a escola tem hoje?

No que se refere à questão: "Qual é a principal função que a escola tem hoje?" tivemos dois resultados significativos: 34% dos participantes consideram que a principal função da escola é de 'acolhimento e cuidado do aluno', e 30% declaram que 'a transmissão de conteúdos' é a principal função que a escola tem hoje. As demais funções (transformação social, formação integral da pessoa, formação para o trabalho, formação do cidadão, formação para vida e sociedade e outros) ficaram entre 8% e 6%.

Aprofundamos nossa investigação com a pergunta: "A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter?" e a pesquisa mostrou que apenas 36% dos participantes consideram que sim, enquanto 64% apontam que a escola não tem a função que deveria ter.

Em relação ao questionamento sobre "Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?" temos os seguintes resultados: 33% responderam que a função da escola é 'formação para a vida e sociedade'; 30% apontam para 'formação integral da pessoa'; 19% para a' formação do cidadão'; 11% para a 'transformação social'; 3% para a 'transmissão de conteúdos'; 2% para a 'formação para o trabalho'; 1% para o 'acolhimento e cuidado do aluno' e 1% afirmou que corresponde a 'outras funções'.

Analisando a frequência de pessoas que responderam que a escola deveria ter por função a formação para a vida e sociedade (33%), mas possui a função de acolhimento e cuidado do aluno (34%) e de transmissão de conteúdo (30%), pode-se inferir que a maior parte dos profissionais de educação concorda com Libâneo (2012, p.16) em sua afirmação de que:

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

O acolhimento e o cuidado com o aluno, enquanto função principal da escola pública hoje, fortalece a desigualdade na sociedade e no sistema escolar, e favorece a uma desvalorização da escola pública de qualidade. Não há a intenção de desqualificar a importância do conteúdo ou do acolhimento, mas de evidenciar que a escola precisa estar atenta também ao contexto político, social e cultural em que o aluno está inserido. Como afirma Nóvoa (2007, p.6):

É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades.

Nesse sentido verificamos que esta afirmação de Nóvoa ganha eco na constatação de uma maioria de profissionais pesquisados respondendo que a escola deveria ter como função a formação para a vida e sociedade e a formação integral da pessoa. Contudo, enfatizamos que não se pode pensar em uma escola de acolhimento sem conhecimento, é preciso que os dois princípios caminhem no mesmo sentido visando a formação do sujeito e assegurando sua aprendizagem.

A análise das finalidades educativas escolares pode nos indicar qual é a escola deste século, pois, como afirma Lenoir et al (2016, p.19):

A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula.

Compreender, portanto, a maneira como os profissionais da educação concebem a finalidade educativa da escola e sua função nos permite uma leitura sobre a escola da atualidade e as possíveis intervenções que favorecem a superação dos desafios que ela oferece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

LENOIR, Y., ADIGÜZEL, O., LENOIR, Y., LIBÂNEO, J.C. ET TUPIN, F. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 159280). Saint-Lambert (Québec): Éditions Cursus universitaire, 2016.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, 38(1), 13-28, 2012.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. SINPROSP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.

Nota

[1] FES - (Finalités Éducatives Scolaires – Finalidades Educativas Escolares).

Palavras-chave: Finalidades Educativas Escolares; Educação Básica; Formação de Professores; Escola para o Século XXI.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARANAENSE EM TRÊS DIMENSÕES: O CONCRETO, A GEOMETRIA E A AVALIAÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA

COORDENADOR(A): REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR

Eixo – História da Educação

A história da educação matemática vem se consolidando como um campo do conhecimento fecundo que, a partir das suas escrituras acerca do ensino da matemática se configura em uma das tendências em Educação Matemática que mais contribui para área ter conferido o status de cientificidade. Com sólidos referenciais teórico metodológicos do campo da história como o de história cultural e, consequentemente, dos conceitos de representação e apropriação de Chartier, de cultura de Geertz, de cultura escolar de Julia e de Viñao Frago, da história das disciplinas escolares de Chervel, dos conceitos de estratégias e táticas de Certeau e mais recentemente com os conceitos de saberes a e para ensinar de Hofstetter e Schneuwly, as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de diversos estados brasileiros um nível de qualidade considerável. Pois, ao mesmo tempo, faz um diálogo com a história da educação quando relaciona com a história do ensino da matemática elementos relacionados com a pedagogia da escola nova, com o método intuitivo, com a pedagogia moderna e a pedagogia científica. Com tudo isso destacamos a contribuição, em específico, do grupo de pesquisadores do estado do Paraná que vem já ao longo de mais de uma década investigando, numa perspectiva da história cultural, o ensino da matemática, principalmente nos primeiros anos escolares, ou seja, no ensino primário. Nesse sentido, o objetivo das comunicações agrupadas e organizadas nesta mesa redonda trazem resultados de investigações realizadas sobre o ensino da matemática, especificamente no ensino primário paranaense, durante o período de 1889 até 1960. Os três estudos, respectivamente, de Cecílio (2018), Felisberto (2018) e Camara (2018) nos oferece a possibilidade de adentrar no universo do ensino da matemática nas escolas primárias paranaense e desvelar aspectos importantes quanto ao processo de avaliação, ao conceito de concreto e ao ensino da geometria. Para empreender o processo de escrita as autoras lançaram mão de leis, relatórios e mensagens de governos do período delimitado aos estudos, de programas de ensino, de livros didáticos, de cadernos de alunos, de exames e provas, de revistas pedagógicas, fotografias, jornais e planos de ensino. Durante o período investigado, principalmente a primeira metade, ou seja, até a década de 1940, a pedagogia da escola nova valorizava muito o intuitivo e com isso destacava a importância a ação do aluno, sua observação e interação nos processos de ensino e consequentemente, na aprendizagem e com isso o conceito de concreto se estreitava muito com a ideia de situações reais do cotidiano deveriam ser introduzidas no ambiente de sala de aula e, da mesma forma, jogos e dramatizações seriam o caminho para tais inserções (FELISBERTO, 2018). Já em relação ao ensino da geometria Camara (2019) evidencia que os saberes geométricos foram inseridos no ensino primário paranaense e foram mantidos no currículo pelas disciplinas de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais e que, o ensino desses saberes estava subsidiado pela concepção do método intuitivo, ou seja, o ensino seria prático fundamentado em ideias escolanovistas. Corroborando com os estudos sobre o concreto e a geometria Cecílio (2018) nos mostra também que o processo de avaliação estava sob a concepção escolanovistas, ou seja, inicialmente apoiada em princípios e bases científicas que promoveram uma mudança na forma de se avaliar e, ao mesmo tempo, uma inserção de testes padronizados para medir o quanto o aluno aprendeu, como também o trabalho do professor e a eficiência do métodos pedagógicos empregados no ensino. A produção dessas pesquisas em história da educação matemática, mesmo que isoladamente, permite dar um panorama da cultura escolar da época,

ou seja, ao analisar os resultados de forma intertextual podemos observar uma característica marcante da pedagogia escolanovistas no cenário educacional paranaense, tanto quanto aos processos de ensino e sua relação com o conceito de concreto, como na forma de ensinar geometria e avaliar o processo de ensino na época.

REFERÊNCIAS

CAMARA, A. Saberes geométricos da educação primária paranaense: elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946). 2019. 292 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Paraná, Curitiba. 2019.

CECÍLIO, W. A. G. A. Avaliação da matemática escolar: contribuições da pedagogia da escola nova. 2018. 272 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Paraná, Curitiba. 2018.

FELISBERTO, L. G. S. A pedagogia da escola nova e a concepção de concreto: o ensino dos saberes elementares matemáticos no Paraná (1920-1960). 2018. 180 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Paraná, Curitiba. 2018.

AVALIAÇÃO DA MATEMÁTICA ESCOLAR EM TEMPO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA

WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa se refere a tese de Doutorado defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesta tese, tratamos da trajetória e das dinâmicas da avaliação da aprendizagem da matemática escolar em sua configuração sob a influência das ideais da Pedagogia da Escola Nova no Paraná. Para tecer essa "teia de significados", tomamos como basilar a Pedagogia da Escola Nova, que levou a sucessivas mudanças nas práticas avaliativas. Para melhor compreender as permanências e mudanças ocorridas ao longo do período de estudo (1920 - 1960), analisamos fontes documentais disponíveis no Arquivo Público, na Biblioteca Pública, no Instituto de Educação e no Instituto Histórico e Geográfico do Estado do Paraná. Também analisamos documentos disponíveis no Repositório do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil. Foram selecionados e examinados diferentes fontes para o estudo. Dentre elas, Relatórios e Mensagens da Instrução Pública, Programas de Ensino, livros didáticos, revistas pedagógicas, cadernos, exames e provas relativos ao ensino primário do período referido. Tendo como objetivo geral "investigar as trajetórias e as dinâmicas da avaliação da matemática escolar e como esses dispositivos avaliativos foram apropriados por professores da escola primária paranaense, os seguintes objetivos específicos foram definidos: Demarcar as orientações dadas aos professores, acerca da avaliação escolar, prescritas pela Instrução Pública do Paraná e Secretaria de Educação e Cultura, no período proposto; Identificar, na legislação, marcas da conquista da autonomia do professor na prática da avaliação da aprendizagem; Investigar de que forma os cursos de formação de professores, as revistas pedagógicas e os livros didáticos contribuíram para um novo modelo de avaliar a aprendizagem da matemática e investigar vestígios de práticas avaliativas que foram apropriadas por professores de forma a construir representações acerca da avaliação da matemática escolar. A partir da perspectiva da História Cultural, o estudo privilegiou os conceitos de estratégias e táticas (DE CERTEAU, 2011), de apropriação (CHARTIER, 2002; 1990), da cultura escolar (JULIA, 2001) e da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). Além disso, foram importantes referenciais teóricos as pesquisas sobre Pedagogia da Escola Nova (MIGUEL,1992, 2015), Cultura e Práticas Escolares (VIDAL,1905, 1909, 1910), Pedagogia Científica e os testes (VALENTE, 2014, 2015) e Pensamento Positivista nas Escolas (CECÍLIO, 2017). Nessa perspectiva, o estudo mostrou que juntos, o desenvolvimento do educando e o controle da aprendizagem, apoiado nas bases científicas da Pedagogia da Escola Nova, semearam as ideias que se constituíram, ao longo do tempo, em um novo modelo de avaliar. O estudo mostrou que o período marcado pela influência das ideias da Pedagogia da Escola Nova, implementou um modo científico de tratar a educação, muitas vezes justificado por testes associados à psicologia experimental, testes pedagógicos e por constantes aferições implementadas e realizadas pela Secretaria de Educação e Cultura. Nesse movimento, os testes pedagógicos ganharam grande atenção, no que se refere à cientificidade. Eles promoveram a verificação da aprendizagem, considerando questões padronizadas a medir com símbolos numéricos o quanto o aluno aprendeu, além de mediar a eficiência dos métodos de ensino e a qualidade dos trabalhos dos professores. Assim, consideramos uma pedagogia que se consolidou nas escolas paranaenses pela medida, pela experimentação e pelos testes padronizados. Neste sentido, tomamos como centro da discussão

vários instrumentos avaliativos: sabatinas, exames (escritos e orais), testes e provas. Em síntese, concluímos que a Pedagogia da Escola Nova, por meio dos métodos ativos, impulsionou as práticas com foco nas questões qualitativas do ato de avaliar. Desenvolveu anotações individuais, projetos e questionamentos interessados em sondar o desenvolvimento do aluno no decorrer das aulas. Por meio dos testes estandardizados e dos testes similares, aplicados constantemente pelos professores, impulsionou as questões quantitativas do ato de avaliar. Esses movimentos, então inovadores, fomentaram o embrião de um novo perfil de avaliação da aprendizagem da matemática escolar. Assim, as quatro décadas marcadas por métodos ativos, questionamentos, projetos e testes estandardizados disseminados no Paraná levaram à construção de uma nova forma de avaliar a aprendizagem - carregada de elementos quantitativos e qualitativos.

REFERÊNCIAS

BASSINELLO, Ieda. Lourenço Filho e a matematização da pedagogia: dos testes psicológicos para os testes pedagógicos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2014.

CECÍLIO, W. A. G. Celebrações do saber: do entusiasmo pela educação ao otimismo pedagógico. In: PINTO, Neuza Bertoni; NOVAES, Bárbara Winiarski Diesel (Orgs.). Circulação e apropriação de saberes elementares matemáticos no ensino primário no estado do Paraná (1903-1971). São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 121-159.

CECÍLIO, W. A. G.; MESQUIDA, P. Presença do pensamento positivista nas escolas em tempos de Primeira República. Atos de pesquisa em educação. Blumenau, v. 12, n. 2, p. 286-201, maio/ago. 2017. ISSN 1809-0354.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. Estudos Avançados, Rio de Janeiro, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002. p. 13-28.

CHARTIER, Roger. O Mundo Como Representação. Trad. Andréa Daher e Zenir Campos Reis. Revista das Revistas, Estudos Avançados, v. 11, n. 5, 1991.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Trad. M. Gallardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Revista Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DE CERTEAU, Michel. A escrita da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SBHE/Autores Associados, n. 1, p. 9-43, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MIGUEL, M. E. B. A pedagogia da Escola Nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992

MIGUEL, M. E. B., VIEIRA, A. M. D. P. Tendências pedagógicas na formação do professor: entre a escolástica e a pedagogia da Escola Nova. In: MIGUEL, M. E. B. e FERREIRA, J. L.

(Org.). FORMAÇÃO DE PROFESSORES: História, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Editora Appris, 2015.
NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
PINTO, N. B., CORRÊA, R. L., Pedagogia científica em tempos de Escola Nova: representações na educação paranaense 1930-1960. In: MIGUEL, M. E. B. e FERREIRA, J. L. (Org.). Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Appris, 2015.
VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). Testes. Cadernos de Trabalho. São Paulo: Livraria da Física, 2015.
VALENTE, Wagner Rodrigues e Costa, David Antônio da (Org.). Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar? São Paulo: Livraria da Física, 2014.
VALENTE, Wagner Rodrigues. A pedagogia científica e os programas de ensino de matemática para o curso primário: uma análise dos documentos do repositório de conteúdo digital, 1930-1950 In: XI Seminário Temático - A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970., 2014. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
VIDAL, Diana Gonçalves. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (Orgs.). Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: UFPB, 2009.
VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). A escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.
VIDAL, D. G. (2010). Escola Nova e Processo Educativo. Em Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M. & Veiga, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil (p. 497- 517). (4. ed.) Belo Horizonte: Autêntica.

Palavras-chave: História da Educação, Pedagogia da Escola Nova, Avaliação da Aprendizagem, Ensino da Matemática.

A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA E A CONCEPÇÃO DE CONCRETO: O ENSINO DOS SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS NO PARANÁ (1920-1960)

LIDIANE GOMES DOS SANTOS FELISBERTO - SEED-PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Essa pesquisa se refere a uma tese de Doutorado, orientada pela Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Blanck Miguel e defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O estudo, situado no campo da Historia da Educação Matemática e dando continuidade às investigações anteriores, que tratavam da concepção de concreto em tempo de predominância do ensino intuitivo, orientou-se no sentido de responder a seguinte questão: "Que concepção de concreto norteou o ensino dos saberes elementares matemáticos na escola primária paranaense no período de 1920 a 1960?". Sabendo que o ensino de Aritmética na escola primária, a partir da década de 1920, se transformou devido ao Movimento da Escola Nova, que trouxe para a Educação novos conhecimentos e conceitos advindos de outros campos, como da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, o estudo teve como objetivo geral compreender, a partir dos vestígios das representações e apropriações, a concepção de concreto presente no ensino de Aritmética da escola primária paranaense e na formação do professor primário, no período de 1920 a 1960, em que se consolidou e se expandiu no Paraná a Pedagogia da Escola Nova. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) analisar as fontes oficiais relacionadas à legislação escolar referente à escola primária paranaense do período de 1920 a 1960; b) identificar nos saberes a e para ensinar as representações de concreto; c) e, analisar como se expressava a concepção de concreto, relacionada aos saberes elementares matemáticos, em materiais produzidos por professores e normalistas paranaenses. Para a realização do estudo foram mobilizadas diferentes fontes históricas como documentos legais (decretos, leis orgânicas, programas de ensino primário e normal, instruções e relatórios de governo), manuais pedagógicos, periódicos de circulação nacional e local (jornais e revistas) e produções escolares de ex-alunos do ensino primário e normal (cadernos e planos de ensino) produzidos no período investigado. A pesquisa, orientada pela perspectiva da História Cultural, privilegiou como conceitos norteadores para as análises os de cultura (CHARTIER, 1990; GEERTZ, 1989), cultura escolar (JULIA, 2001), saberes a e para ensinar (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2017), representação e apropriação (CHARTIER, 1990). Além disso, foram importantes referenciais teóricos as pesquisas desenvolvidas por Maria Elisabeth Blanck Miguel (1992, 1994, 1997, 2004, 2011) e Vera Teresa Valdemarin (2004, 2010). A partir do referencial teórico e das fontes mobilizadas a concepção de concreto foi compreendida como uma ferramenta de ensino utilizada pelos professores para ensinar Aritmética. O estudo indicou que o ensino referente aos saberes elementares matemáticos, no contexto do Movimento da Escola Nova, se refez a partir da apropriação gradativa das novas representações. A apropriação reorganizou os elementos adotados ao tempo do método intuitivo, dando-lhes novos significados, bem como assimilou novos conceitos, advindos, sobretudo do campo da Psicologia. O estudo mostrou que a Pedagogia da Escola Nova, não ignorou o intuitivo, mas valorizou, mais do que o observar, o interagir. A atividade do aluno, movida pelo seu interesse, foi considerada como motivação à aprendizagem matemática. Levando em conta a perspectiva infantil sobre a realidade, o ensino de Aritmética passou a valorizar as situações cotidianas, fazendo delas, motivos de aprendizagem. Assim também, no período da Escola Nova cresceram o uso de jogos e de dramatizações como forma de trazer para a sala de aula as situações que ocorriam fora da escola.

O estudo concluiu que a concepção de concreto da Pedagogia da Escola Nova além de se referir aos materiais manipuláveis, estava atrelada à informação ou conhecimento que tivesse algum significado para o aluno. A forte relação deste concreto com os problemas aritméticos possibilitava que a aprendizagem matemática, no ensino primário, se desse de modo contextualizado, ocorrendo por meio de atividades físicas e/ou mentais.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, R. A História Cultural entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GEERTZ, C. As interpretações das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (org.). Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. I ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. Revista Brasileira de História da Educação. n. 1, Jan/jun., 2001, p. 9-43.

MIGUEL, M. E. B.. A pedagogia da escola nova na formação do professor primário paranaense: início, consolidação e expansão do Movimento. 1992. 292 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sao Paulo. 1992.

MIGUEL, M. E. B. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. Educ. rev. N.10, Curitiba, Jan./Dec.,1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100011 Acesso em 04 out. 2017.

MIGUEL, M. E. B. A formação do professor e a organização social do trabalho. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B. . Tendências pedagógicas na educação Brasileira: permanências e mudanças. 2004. 60 f. Tese (Professor titular) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004

MIGUEL, M. E. B. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (org.) Reformas Educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). EDUFE: Minas Gerais, 2011.

VALDEMARIN, V. T. Estudando as lições de coisas: a análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, V. T. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6).

Palavras-chave: História da Educação; História da Educação Matemática; Pedagogia da Escola Nova; Concepção de Concreto; Aritmética.

SABERES GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARANAENSE: ELEMENTOS DAS CULTURAS ESCOLARES E DA FORMAÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO (1889-1946)

ALEXSANDRA CAMARA - MAG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A proposta desta comunicação traz resultados de pesquisa de doutorado realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e que teve como objetivo uma melhor compreensão de elementos do desenvolvimento histórico e de práticas educacionais que fizeram parte das culturas escolares nas primeiras décadas do século XX, elementos estes que podem auxiliar quanto à compreensão de questões educacionais atuais. Estudos iniciais mostraram a necessidade da democratização da cultura e da função política da escola na sociedade, o que fez com que, nas últimas décadas do século XIX, ocorressem inúmeras discussões sobre a organização do ensino primário em vários países, por meio de definição de novas finalidades e do desenvolvimento de meios para a sua implementação. Havia a necessidade de uma reforma nos programas do ensino primário, pautada pela educação integral dos alunos. Assim, foram introduzidos saberes úteis para o ensino escolar, que auxiliariam na formação do homem de negócios e do operário e produziriam o bem-estar pessoal. Dessa forma, mais especificamente, o principal objetivo foi analisar como ocorreu a constituição dos saberes geométricos na escola primária do estado do Paraná, por meio de discussões de normas e práticas que fizeram parte da cultura escolar entre as décadas de 1890 e 1940. Os estudos de Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (2006) acerca das Culturas Escolares e os advindos da História Cultural de Roger Chartier (1990) são os principais pressupostos teórico-metodológicos que deram suporte à pesquisa. As fontes examinadas foram documentos oficiais de ensino (leis, decretos, programas, relatórios e mensagens), revistas pedagógicas, cadernos escolares, livros e manuais didáticos, fotografias e exames escolares. Por meio da análise de fontes foi possível verificar que matérias, conteúdos e métodos foram redefinidos e/ou introduzidos ao longo do período que envolveu a pesquisa. Língua Portuguesa, História, Geografia, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Educação Física, Trabalhos Manuais, Agronomia, Economia Doméstica, Música, Higiene, Aritmética, Geometria e Desenho são algumas das matérias que fizeram parte das culturas escolares locais. Ao longo do estudo, foi possível perceber como os saberes geométricos mantiveram-se ou foram sendo introduzidos no ensino primário, pois eles trariam contribuições para a construção da escola republicana no sentido de alcançar a tão almejada formação integral do cidadão e, como consequência, transformar a sociedade paranaense, de forma que se equiparasse aos estados mais promissores do país. No que se refere ao método que deveria ser utilizado, a indicação era de que o ensino fosse intuitivo e prático e que os professores deveriam ter como objetivo desenvolver a inteligência das crianças por meio do ensino de coisas, com a adoção da Pedagogia Moderna, que se encontrava também associada à ciência moderna, embasada em ideais escolanovistas. Além disso, a preocupação da escola passou a estar além da formação intelectual que era tão enfatizada no início da República, pois se voltou, também, em alguns momentos, para o desenvolvimento corporal, psicológico, moral e social da criança. A matéria de Geometria ficou à cargo do estudo de conceitos e propriedades das formas, das construções geométricas com instrumentos de desenho e dos inúmeros cálculos relacionados à taquimetria. A matéria de Desenho partiu do ensino de Desenho Linear, com foco no estudo de figuras geométricas, e seguiu para a inserção do ensino de Desenho, que prometia o uso de objetos da natureza e traçados mais livres, no entanto, construiu uma estrutura

que enrijeceu o ensino do Desenho por meio do uso de quadriculados e de elementos geométricos. Assim, os saberes geométricos continuaram fazendo parte, de forma intensa, da estrutura dessa matéria. A terceira matéria envolvida nesse estudo, Trabalhos Manuais, que de início estava mais relacionada à introdução do estudo de alguns ofícios, vê nos saberes geométricos uma forma de adquirir certa legitimidade na escola primária. Atividades de recortagem, modelagem, cartonagem, marcenaria e tecelagem começavam a fazer parte das prescrições de seu ensino e, assim, a educação intelectual seria satisfeita, pois conhecimentos científicos, como o de Desenho, de Geometria e de Cálculo, fariam parte de suas atividades no meio escolar. Dessa forma, por meio da análise de práticas, apropriações e representações, foi possível perceber que Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais consolidaram-se na escola paranaense como matérias que difundiram determinados saberes geométricos no ensino primário.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, São Paulo: Autores Associados/SBHE, 2001, p. 9-43.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y câmbios. 2. ed. Madri: Morata, 2006.

Palavras-chave: Curso primário. Saberes geométricos. Culturas Escolares.

A INTELECTUALIDADE A SERVIÇO DE UMA ORDEM: LEITURAS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

COORDENADOR(A): KAREN FERNANDA DA SILVA BORTOLOTI - FARESC

Eixo – História da Educação

A presente mesa é composta por trabalhos cuja intersecção está na abordagem do sujeito intelectual seja ele reconhecido historicamente pelo campo educacional, ou aquele que mesmo desempenhando papeis importantes em seu período, até recentemente era pouco ou nada conhecido pela historiografia da educação, ocupando o lugar que Michelle Perrot denominou de "excluído da história", ou, ainda, aquele cuja principal função é a de criador e mediador cultural. Assim, o debate proposto pelos trabalhos aqui apresentados busca contribuir para a História da Educação redimensionando as interpretações já existentes e explorando novas questões e objetos.

O exame das influências do pragmatismo no livro Pequena Introdução à Filosofia da Educação A escola progressiva ou a transformação da escola, do educador e intelectual brasileiro Anísio Teixeira, busca apresentar a presença do pragmatismo deweyano especificamente na obra que o projetou como intelectual comprometido com a defesa de uma escola igualitária que preparasse os alunos para a vida em uma sociedade verdadeiramente democrática.

As diferentes formas de utilização do conceito de intelectual apresentam-se a partir de grupo reduzido de contornos vagos, polissémico, envolvido em questões socioculturais, caracterizado por seu engajamento e com um papel decisivo na circulação, transmissão e progresso do conhecimento. Contudo, o papel da intelectualidade feminina no cenário educacional brasileiro buscou gravitar em locais que tendem a ser locais de "interferência", com ou por meio de escrita, utilizaram- se de um capital cultural adquirido em sua estrutura social, que definia um modo de reprodução em que é possível evidenciar na docência, caminhos formativos, próprio da classe feminina.

O estudo Mediadores culturais: personagens em ação no interior do campo intelectualapresenta discussões acerca dos sujeitos não vistos como intelectuais, masque podem vir a luz ao analisarmos as suas trajetórias. Traduzidos como meros transmissores de mensagens, as discussões trazidas neste trabalho demonstram que os mediadores culturais, de posse de um produto, transformam os bens conforme o público a que destina. Desta maneira, os intelectuais mediadores constituem-se ativos no campo intelectual que estão inseridos, influindo nas ações culturais e políticas do seu tempo, deixando de serem considerados apenas condutores que não interferem nas mensagens que estão de posse. Destarte, o texto em curso propõe que entender a noção de intelectuais mediadores culturais é uma possibilidade de análise para percebermos quem são os sujeitos das trajetórias que estudamos.

ANÍSIO TEIXEIRA: O INTELECTUAL E O PRAGMATISMO

KAREN FERNANDA DA SILVA BORTOLOTI - FARESC

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ancorada na possibilidade sempre em aberto de se reconstruir um objeto de análise, parafraseando Ana Waleska Mendonça (1997), que corrobora a ideia de Clarisse Nunes (1992) de que este objeto pode ser "paradoxalmente pouco conhecido", ouso, seguindo os passos dessas duas conhecedoras do autor e desbravadoras do objeto de estudo, retomar Anísio Teixeira.

Assim, o presente trabalho, apesar da quantidade e da qualidade das pesquisas já feitas sobre as teorizações e atuações do educador baiano, examina as influências do pragmatismo deweyano no livro Pequena Introdução à Filosofia da Educação A escola progressiva ou a transformação da escola, obra que o colocou na defesa de uma escola igualitária que preparasse os alunos para a vida em uma sociedade verdadeiramente democrática.

O exame da referida obra foi realizado por meio da análise retórica, que objetiva compreender os arranjos argumentativos de um determinado texto para entender o significado preciso do discurso, situar as finalidades por ele transportadas e as condutas que pretende incentivar, pois as argumentações não se apresentam, fora de uma determinada comunidade de oradores/escritores, seja ela científica, política ou filosófica (CUNHA, 2007).

O educador Anísio Spínola Teixeira nasceu na cidade baiana de Caetité, em julho de 1900, filho de família influente, após receber educação jesuítica, bacharelou-se em Direito. As relações políticas da família o conduziram à vida pública quando passou a ocupar, em 1924, o cargo de Diretor da Instrução Pública baiana. Tal nomeação foi o primeiro passo na construção de sua identidade como intelectual educador. A partir desse momento entrou em contato com o campo da educação, da qual conhecia apenas as impressões jesuíticas (NUNES, 2000).

À frente da instituição, foi o responsável pela reforma da instrução pública baiana, a qual o projetou em função de suas propostas inovadoras. O interesse pela educação o conduziu aos Estados Unidos, onde, além de travar contatos com a vida social, com as instituições educacionais e com as ideias de John Dewey e William H. Kilpatrick, e obteve o título de Master of Arts pelo Teacher's College da Universidade de Columbia.

Para compreendermos a trajetória de Anísio Teixeira é preciso examinar as influências recebidas pelo intelectual do filósofo e educador estadunidense John Dewey. Compreendermos os alcances da autoridade exercida por ele sobre Teixeira facilita o exame das convergências e dos afastamentos durante a sua trajetória intelectual (NUNES, 2000). Dewey foi para Anísio uma resposta às inquietações provocadas por seus valores aparados pelo catolicismo jesuíta. Foi, arriscamos dizer, um momento de encontro e libertação, pois descobriu as respostas que a muito procurava e afastou-se dos dogmatismos jesuítas.

Dentre os brasileiros, Teixeira foi um dos que mais empenho demonstrou na transposição dos pressupostos do pragmatismo deweyano para o Brasil, que tinha como objetivo apresentar a prática pedagógica como um programa transformação social e construção de uma sociedade democrática.

Dando continuidade à difusão dos ideais deweyanos e questionando o dualismo entre teoria e prática, o racional e o empírico, o manual e o intelectual, a ação e o pensamento, Teixeira publicou, em 1934, o livro Educação Progressiva[1], obra que o lança como pensador deweyano[2] e na qual apresenta a filosofia da educação da nova sociedade. Nessa obra, elenca

aspectos do pragmatismo deweyano como a preocupação com a experiência, com o pensamento reflexivo, com a importância das ciências e a construção da democracia, na qual e para a qual todo homem deveria ser formado, formação essa que deveria ter início na escola renovada, organizada como laboratório e destinada a estimular a atividade individual.

Teixeira inicia Educação Progressiva enfatizando as fragilidades da chamada escola tradicional que, segundo o autor, não valorizava a experiência dos alunos, afastava os conteúdos estudados da prática cotidiana e caracterizava o ato pedagógico como esvaziado de reflexões, como ato de pura e simples aplicação de técnicas, ou seja, apenas como uma ciência aplicada. A escola necessária para a sociedade que então de delineava deveria formar outro tipo de homem, adaptado as constantes mudanças, mais livre, reflexivo e afastado da "interdependência mecânica e degradante" (TEIXEIRA, 2000, p.34).

O intelectual baiano, assim como Dewey, constatou que as contradições da sociedade de seu tempo estavam presentes dentro da escola e, assim, essa instituição poderia ser responsável pela melhora das condições sociais por meio da mentalidade intelectual que formasse. Os programas escolares deveriam ser sintonizados com a realidade social, todavia não para perpetuar as contradições ali presentes, mas favorecendo a construção de novos rumos. A escola, enfim, deveria participar ativamente da reconstrução da sociedade na qual está inserida, não como espelho de suas contradições, frisamos, mas como construtora de uma sociedade melhor, de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Anísio apropriou-se, assim, da concepção deweyana de que a democracia e a mudança social seriam conquistadas a partir da escola, quando essa direcionasse as suas atenções para a formação do homem que atuaria nessa sociedade democrática. Mas como se chegar a essa democracia? Como estruturar a sociedade democrática?

De acordo com o intelectual, a democracia seria alcançada a partir da escola e por intermédio da ciência. Uma sociedade com uma ciência reconhecidamente "avançada" não garantia a presença da democracia, entendida essa não como forma de governo, mas como modo de vida, pois a democracia seria efetivada por meio da capacidade humana de viver sob essa forma de organização. A ciência e a filosofia, abolidas as dicotomias, auxiliariam a escola na estruturação da sociedade democrática. A ciência poderia determinar as matérias, todavia a os objetivos educacionais seriam frutos de uma ampla orientação filosófica e social (CUNHA, 1999, p. 85).

O destino da sociedade e da escola seria resultado do intercâmbio entre a filosofia e as ciências. Apesar de compreender a necessidade desse intercâmbio, parece observar que a filosofia deveria prevalecer devido aos inquéritos que constantemente coloca (TEIXEIRA, 2000, p. 169). A escola seria transformada pelo desenvolvimento científico e a responsável pela divulgação das conquistas da ciência e do método experimental, ou seja, a ciência seria amparada pela educação renovada, a responsável pela condução dos homens ao pregresso material e a vida em uma sociedade democrática ao prepará-los para questionar e solucionar os mais diversos problemas. A escola, então, deveria representar a nova sociedade (TEIXEIRA, 2000, pp.25-27).

A educação proposta por Teixeira na obra analisada, para atender as peculiaridades da nova sociedade, teria um programa baseado em experiências e atividades, considerando a vida cotidiana como o principal motor desse programa. Com a reformulação do programa de ensino a escola se aproximaria da vida e eliminaria o ambiente artificial, que não preparava para o futuro e muito menos para as mudanças de uma nova civilização que então se engendrava, presente na escola tradicional.

Anísio Teixeira (2000) expressa seu posicionamento quanto aos fundamentos da educação, partindo da análise da natureza humana e daí para a construção do indivíduo, tema igualmente presente na obra de Dewey. De acordo com Anísio Teixeira, a teoria moderna da educação tem

como postulado fundamental a natureza humana, exigindo "disciplina, método, controle de si mesmo e do meio ambiente, e para isso esforço, tenacidade, paciência, coragem e sacrifício – o homem tende a essas virtudes pelas próprias características de sua natureza" (TEIXEIRA, 2000, p. 19).

Seguindo Dewey, Teixeira expôs com clareza as suas crenças de que a democracia seria alcançada por meio da educação e da ciência. Uma sociedade que tem uma ciência avançada não é garantia para a democracia, certamente, entendendo-se democracia não como forma de governo, mas como modo de vida. A ciência pode auxiliar a escola a quebrar os dualismos que impedem a construção da sociedade democrática; a ciência pode determinar as matérias de estudos, mas os objetivos educacionais devem vir de uma ampla orientação filosófica e social; o modo de vida democrático só é efetivado pela capacidade humana de viver sob essa forma de organização social.

Referências:

CUNHA, M.V. da. A presença de John Dewey na constituição do ideário educacional renovador. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.31, pp. 77-91, dez. 1999.

_____. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. O educador: De intelectual a burocrata. In: Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 58, julho/97.

NUNES, C. Anísio Teixeira: a poesia da ação. São Paulo: EDUSF, 2000.

---_____. História da educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos. In: Teoria e Educação nº 6. 1992, pp. 151-182.

TEIXEIRA, A. Pequena introdução à Filosofia da Educação: a Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

[1] Esse título foi, posteriormente, alterado para Pequena Introdução à Filosofia da Educação.
[2] Na nota do autor, Anísio Teixeira apresenta a filiação com a filosofia de John Dewey, por adotar a teoria da experiência como base e compreender a educação como algo que está em mudança permanente. Esse livro também pode ser compreendido como o primeiro instrumento de combate ideológico.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; intelectual; Pragmatismo; Educação.

MARIA JUNQUEIRA SCHIMIDT E A INTELECTUALIDADE FEMININA NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

JOANA GONDIM GARCIA SKRUSINSKI - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Partindo da discussão iniciada no mestrado[1] no ano anterior, a intelectualidade feminina tem sido foco do meu interesse, já que muito se tem discutido acerca do conceito de intelectual no campo da História da Educação, em que alguns autores como: Gramsci, Bobbio, Benda, Miceli, Bourdieu, Vieira entre outros, trabalham o termo de forma bastante específica, pois sua plasticidade e ultra polissemia provoca uma amplitude da utilização desse conceito, em alguns momentos de forma adjetivada, em outros, de forma substantiva. Entretanto, anteriormente a suas diferentes aplicabilidades, é importante destacar o aparecimento desse conceitona Idade Média, a partir das mudanças efetivadas no interior dos centros urbanos com as novas formas de organização do trabalho, as quais chegam com os novos espaços culturais no final do século XII para o século XIII.

Outra ideia sobre o termo foi produzida no final do século XIX[2], a partir do Caso Dreyfus, onde o capitão da artilharia francesa de origem judaica, é acusado de "espionagem e traidor da pátria"(CAMPOS, 2015, p.97), sofrendo um processo fraudulento em que Alfred Dreyfus é condenado e preso no ano de 1894, porém, a repercussão pública desse caso, demarca o surgimento da figura do intelectual.

Nesse trabalho, o conceito de intelectual será desenvolvido a partir dos estudos de Sirinelli, nos auxiliando a refletir acerca das produções e atuação feminina no campo intelectual brasileiro, priorizando a personagem Maria Junqueira Schmidt, uma professora que nasceem São Paulo em 1901, mas que vive no Rio de Janeiro.

O intelectualpara Sirinelli, se caracterizaa partir de grupo reduzido de contornos vagos, limites imprecisos, polissémico, envolvido em questões socioculturais, criação, mediação cultural caracterizado por seu engajamento, em que a pesquisa e análise possuem um papel decisivo na circulação, transmissão e progresso do conhecimento. As produções de Maria Junqueira Schmidt, a difusão de suas ideologias em seus cursos e palestras voltados a pais e educadores, a colocava dentro de um cenário políticopertencente a um grupo católico a qual ela se afirmava e que, por sua vez, colaborava na propagação de sua filosofia, ou da filosofia de sua rede de sociabilidade, entendidas como laços de afinidade ideológicos (SIRINELLI, 2003, p. 253).

A partir de suas produçõesecirculação, destacamos sua atuação nas questões de femininas, familiares e tambémreligiosas. Com uma produção de 28 livros encontrados até a presente data, percebemos seu interesse na educação das famílias, o que resultou nos anos sessenta, na criação da Escola de Pais, no Rio de Janeiro e em São Paulo. A intelectual, colabora para uma escrita voltada ao público de pais e educadores, bem como, palestras, seminários, cursos, programas em rádio e televisão, nos levando as reflexões apontadas por Sininelli em que coloca o intelectual em um cenário de engajamento diante de suas redes de sociabilidade, inserida no contexto de suas produções, engajamentos políticose disseminação de opiniões, distinguindo o intelectual de outros atores sociais por uma função "crítica" e um poder político.

Apesar de todo o relevo destacado, percebemos que a atuação de Maria Junqueira Schmidtno cenário da educação nacional mostra-se "encoberto", motivo, que nos levou a refletir sobre asuatrajetória intelectual,destacando os caminhos de transmissão cultural que colaboraram para caracterizar uma intelectual engajada em torno de um projeto em defesa da

educação.Engajamento esse,que traz o poder de atuação do intelectual ocupante de um lugar de destaque na história nacional, alcançado por seu posicionamento e atuação política.

Nesta direção, o capital cultural apresentado por Bourdieu,mostra-se através da estrutura social e se define pelo modo de reprodução, que nos permite "compreender o interesse crescente que as famílias, sobretudo as famílias privilegiadas e, entre elas, as famílias de intelectuais, de professores ou de membros de profissões liberais, dedicam a educação" (BOURDIEU, 1996, p.36).

Dessa forma, a intelectualidade feminina buscou gravitar em locais que tendem a ser locais de "interferência" ou, por meio de sua escrita, utilizaram- se de um poder simbólico e de um capital cultural, como é o caso da personagem destacada. Outras representações femininas como a de Maria Junqueira podem ser evidenciadas no campo educacional. Destacamos, Helena Kolody (1912-2004), uma poetisa paranaense de grande vidência, que encontra na "docência caminhos formativos da intelectualidade, resgatando desta maneira a história do ensino normal entre os anos de 1930 e 1960" (ARAUJO; ORLANDO, 2019, p.439).

Outra personagem é Eny Caldeira (1912-2002), a qual apresenta uma trajetória ligada a direção do Instituto de Educação do Paraná (1952-1955), pesquisadora no Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos (1955-1959) e professora da Universidade Federal do Paraná (1960-1991)[3].

Contudo, a ação feminina na educação brasileira caminhou em direção a representatividade integrada ao papel de mãe, o que colaborava para uma formação moral religiosa exigida pela época como "papel de modelo para as crianças e jovens"(LOURO, 2015, p. 463) em que via na docência uma facilidade para a aplicação de sua potencialidade formadora que se justificava em sua "vocação" maternal. Louro reforça que a atuação da mulher na educação "é constituída e constituinte de relações sociais de poder" (2015, p. 478), o que diferencia as personagens destacadas do papel de agentes subjugadaspelos poderes masculinizados e as colocavam em outros espaços sociais antes não apropriados a elas, mas que possivelmente foram subvertidos na busca por outros espaços além dos habituais autorizados.

Portanto,a proposta de se pensar sobre a importância do debate em torno da intelectualidade feminina,requer olhar para uma parcela mínima de representatividade que se estabeleceu junto à uma elite intelectual, utilizando-se de diferentes canais midiáticos para ampliação das redes de sociabilidade a partir de personagens que se unem a grupos em torno de um projeto, mas que buscam uma auto representação e promoção pela via da educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Karina Valin; ORLANDO, Evelyn de Almeida. HELENA KOLODY: uma trajetória intelectual que se constrói pelos caminhos da poesia e da docência. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPI. Linguagens, educação e sociedade. Teresina,ano 24, n. 41, Jan./Abr. 2019, p. 434-454.

LECLERC, Gérard. Sociologia dos intelectuais. Coleção Aldus. Tradução Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org). História das mulheres no Brasil. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2015, p.443-481.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Quando o mundo cabe na bagagem: as experiências de formação e distinção de Maria Junqueira Schmidt no cenário educacional brasileiro. In: SILVA, Alexandra Lima; ORLANDO, Evelyn de Almeida; DANTAS, Maria José (org). Mulheres em trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e prática pedagógica. Curitiba: CRV, 2015. p. 209-240.

_____. “A Bandeira e a Cruz”: caminhos da trajetória intelectual da educadora Maria Junqueira Schmidt. Educar em Revista,Curitiba, v. 33, n. 65, jul./set., 2017b, p. 103-118. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320485362_A_Bandeira_e_a_Cruz_caminhos_da_trajetoria_intelectual_da_educadora_Maria_Junqueira_Schmidt . Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Maria Junqueira Schmidt e os caminhos de uma trajetória intelectual pela palavra impressa. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida (Org.). História da Educação Católica no Brasil e em Portugal. Curitiba: Appris, 2017c. p. 119- 140.

PINSKY, Carla Bazanezi. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org); PINSKY, Carla Bassanezi (Coord.). História das mulheres no Brasil. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 607- 639.

SANTOS, João da Silva dos. Sob o signo da modernidade:Educação e psicologia na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1912-2002). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2018.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, Rene. Por uma história política. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-270.

SKRUSINSKI, Joana Gondim Garcia. Dissertação: “Nós somos a história”: O projeto de educação das famílias nas obras de Maria Junqueira Schmidt. 2018. 183f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. Pensar a Educação em Revista, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2015.

_____. História intelectual e história dos intelectuais: diálogo acerca da escrita da história da educação. In: VIEIRA, Carlos Eduardo; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (Org.). História intelectual e educação: trajetórias, impressos e eventos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 11-28.

[1] “Nós somos a história”: O projeto de educação para as famílias nas obras de Maria Junqueira Schmidt, orientado pela Professora Doutora Evelyn de Almeida Orlando, buscou nas obras da professora Maria Junqueira Schmidt entender o projeto de educação para as famílias que se objetivava em seus livros.
[2] Anos de “1894 -1906 ou 1897-1899, se nos ativermos ao núcleo da polêmica pública” (LECLERC, 2004, p.9).
[3]Ver Tese“Sob o signo da modernidade: educação e psicologia na trajetória intelectual de Eny Caldeira (1912-2002)”, disponível em:https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=12806&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1370(acesso em: 27/06/2019).

Palavras-chave: Católicas; educação; intelectualidade feminina.

MEDIADORES CULTURAIS: PERSONAGENS EM AÇÃO NO INTERIOR DO CAMPO INTELECTUAL

BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho reflete sobre o papel do intelectual como criador e mediador cultural a partir de discussões teóricas de Carlo Ginzburg e Jean-François Sirinelli. A proposta do estudo foi a de discutir em que medida os conceitos de mediação e de produção cultural são relevantes nos estudos sobre a trajetória de intelectuais. Para esta análise, fiz a seguintequestão: Se, em sua prática, o intelectual faz a mediação de determinados objetos e produtos culturais, ele, de certa maneira, intervém nesses produtos, modificando-os?Por meio de uma pesquisa bibliográfica, três textos foram base para essa discussão, quais sejam: As elites culturais eOs intelectuais, ambos de Sirinelli (1998; 2003), e Os pombos abriram os olhos, de Ginzburg.Além desses,utilizei outros artigos que contribuíram no alargamento dessa discussão.

Definir – ou entender – quem são personagens mediadores ou criadores culturais nos faz passar pelo entendimento da História dos Intelectuais. Conforme Sirinelli (2003), a História dos Intelectuais está inserida no cruzamento das histórias política, social e cultural e que o termo intelectual traz duas acepções: a de criadores e mediadores culturais e a noção de engajamento. Na esfera dos intelectuais produtores estão os professores, escritores, jornalistas e eruditos que segundo Sirinelli (1998), são sujeitos responsáveis pela criação de uma "cultura erudita", no "progresso do saber", os quais também podem ser vistos na esfera coletiva, ou seja, como integrantes "[...]de grupos inovadores e movimentos de vanguarda, que produzem alterações percebidas como bruscas e profundas no ambiente artístico ou científico, muitas vezes obtendo reconhecimento a posteriori. (GOMES & HANSEN, 2016, p. 13).

Os intelectuais mediadores culturais, ou intelectuais mediadores comumentesão vistos como condutores de conhecimentos e mensagens dos criadores sem intervir no produto. Porém, destaco o intelectual mediador como um sujeito que adapta o produto para o seu público. Segundo Ginzburg (1989), os mediadores são como filtros, mas, segundo este mesmo autor, não há filtros neutros. Assim, o mediador passa a ter um papel ativo em cima daquele produto que está em suas mãos, pois ele transforma com base na posição que ocupa na sociedade e no público a qual destina a mensagem.

Ainda de acordo com Ginzburg, o "efeito" das ações do mediador também podem ser inconscientes, o que faz o processo de mediação ter diferentes efeitos, a saber: o de atenuar, reforçar ou distorcer os conteúdos culturais. A peculiaridade desses processos diz respeito ao fato de que "[...] é o tipo de distorção que conduz a uma inversão pura e simples do significado dos símbolos culturais. Haverá, pois, casos em que a criatividade do mediador domina por completo o material que transmite." (GINZBURG, 1989, p. 132). O domínio do material, aliado a criatividade do intelectual mediador, permite, assim, a produção de algo novo, o que possibilita a este sujeito um reconhecimento dos seus pares – ou não – bem como apreciações e desaprovações daqueles que não fazem parte do seu círculo.

Os efeitos das ações dos intelectuais mediadores, conforme destacado por Ginzburg, nos levam a pensar o poder de influência carregado por esses sujeitos. Consoante Sirinelli (1998), como integrante de uma elite cultural (formada por homens de cultura), os mediadores desempenham o papel na ressonância e amplificação dos produtos e mensagens desenvolvidas neste grupo, ou seja, faz circular o que foi produzido no seio da elite cultural e intelectual a qual pertence, ação relevante para a legitimação da identidade do grupo e suas ideias.

A criatividade dos intelectuais mediadores pode ser vista em suas ações ao circularem entre o campo erudito e o popular, utilizando meios para propagar a mensagem. Dentre esses, a imprensa periódica e as revistas são locais que apresentam alta fermentação dessa circularidade protagonizada pelos mediadores,âmbitos também de sociabilidades e ações políticas. Ao falar sobre a revista, Sirinelli (2003, p. 249) destaca que ela é, "[...] antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão". Assinalo que outros ambientes culturais também são locais para a sociabilidade e defesa de "sensibilidade ideológica", como o cinema, a escola, o meio musical etc.

Assim, o intelectual mediador ou mediador cultural realiza a mediaçãocom suas formas de agir próprias. Inserido em projetos individuais e coletivos, estes sujeitos "[...] possuem dimensões políticas e socioculturais, e que sempre estão imersos em redes de sociabilidade diversas, fundamentais para a conformação de seu perfil de intelectual." (GOMES, KODAMA & FONSECA, 2018, p. 595-596). Ao intervir nos bens culturais que faz circular, os intelectuais mediadores ganham reconhecimento e importância em espaços de atuação, se consagrando, dessa maneira, diante de um público que não é o dele próprio.

Portanto, por mais que o intelectual mediador seja visto apenas como um transmissor de uma mensagem na qual ele não a interfere, de certa forma, este intelectual está, à medida que leva a mensagem, trazendo novos olhares, novos jeitos de ver aquela cultura, mensagem, produto propagado. Ele, quando "[...] atua como mediador cultural produz, ele mesmo, novos significados, ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos, que são reconhecidos como preexistentes." Assim, "[...] aquilo que o intelectual "mediou" torna-se, efetivamente, 'outro produto': um bem cultural singular." (GOMES & HANSEN, 2016, p. 18).

Diante do apresentado, pensar aspráticas de intelectuais, seja no papel de mediadores ou criadores culturais, a partir de um conjunto teórico que problematizou as ações desses sujeitos, nos auxilia na análise e discussão sobre a trajetória destes intelectuais. Isto porque, entender as ações de um intelectual em sua trajetória nos faz passar pelo conceito de mediação e criação cultural no sentido de dar significados a essas ações.

Os intelectuais mediadores, desta maneira, têm influências nos acontecimentos do período em que estão inseridos, o que altera a imagem de transmissores de uma mensagem sem ter alguma interferência. Podemos ver ações deste "modelo" de intelectuais em pesquisas que estão sendo realizadas que trazem à luz intelectuais que antes estavam na "obscuridade". Posso dizer que eles são como os "despertadores" (SIRINELLI, 2003) que, apesar de terem menor notoriedade, "[...] serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política." (SIRINELLI, 2003, p. 246). Assim, longe de se agirem como condutores sem modificarem os bens culturais carregados, os intelectuais mediadores são sujeitos ativos no campo intelectual que estão inseridos, influindo nas ações culturais e políticas do seu tempo.

Ao passo que o mediador cultural se responsabiliza em propagar para pessoas da cultura popular um produto de origem da cultura vista como "erudita", ele exerce sua função de mediação. Em outras palavras, se apropria da mensagem e a altera conforme o nível de entendimento do grupo social a que se destina.Com isso, retomando a questão colocada no início, qual seja, "Se, em sua prática, o intelectual faz a mediação de determinados objetos e produtos culturais, ele, de certa maneira, intervém nesses produtos, modificando-os?", posso dizer que o intelectual mediador, ao estar de posse de bens culturais produzidos por outros sujeitos, adapta-oscom o intuito de adequar a mensagem ao público alvo. Deste modo, finalizo o estudo reiterandoos apontamentos dos autores de queo intelectual mediador não só intervém, mas modificaos

objetos e produtos culturais cuja promoção ficou sob sua responsabilidade, criando, assim, um novo produto.

Referências

GINZBURG, Carlo. Os pombos abriram os olhos: conspiração popular na Itália do séc. XVII. In: GINZBURG, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989, p. 131-141.

GOMES, Angela de Castro; KODAMA, Kaori; FONSECA Maria Rachel Fróes da. Apresentação do dossiê Imprensa e mediadores culturais: ciência, história e literatura. Varia História, Belo Horizonte, v. 34, n. 66, p. 593-600, set./dez. 2018.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia (Org.). Apresentação. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia (Org.). Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-40.

SIRINELLI, J. –F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

SIRINELLI, J. –F. As elites culturais. In: RIOUX, J. –P.; SIRINELLI, J. –F. (Org). Para uma história cultural. Lisboa: Estampas, 1998. p. 259-279

Palavras-chave: Intelectuais mediadores; mediação cultural; práticas intelectuais.

ENY, PÓRCIA E OLGA: PERCURSOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

COORDENADOR(A): ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR

Eixo – História da Educação

A mesa proposta sob o título "Eny, Pórcia e Olga: percursos na história da educação no Paraná" é integrada por relatos de pesquisa a respeito do percurso de três educadoras paranaenses, cuja atuação ocorreu na segunda metade do século XX. Os estudos sobre percursos de mulheres educadoras, na História da Educação no Paraná, são recentes e, para apresentar os resultados de pesquisas versando sobre Eny Caldeira, Pórcia Guimarães Alves e Maria Olga Mattar, foram convidados autores cujos trabalhos foram divulgados nos últimos três anos. A importância de se conhecer a trajetória dessas educadoras está na oportunidade que abrem para a reflexão sobre os processos de sua formação, reflexão essa que possibilita aos futuros mestres adquirir um melhor conhecimento de si mesmos, reconstruindo os sentidos da prática pedagógica e das relações com seus futuros estudantes.

O primeiro trabalho a ser apresentado, intitulado "Pórcia Guimarães Alves (1917-1962): formação e aspectos da atuação docente", é de autoria de Alexandra Ferreira Martins Ribeiro, sob orientação da professora Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, e resultou em dissertação apresentada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no ano de 2018. A pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. Destaca a contribuição de Pórcia como docente da Universidade Federal do Paraná e inspiradora do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da Escola Mercedes Stresser e do Instituto Decroly, tendo por pano de fundo suas relações familiares e com setores do estado do Paraná.

O segundo trabalho que compõe esta mesa, "Eny Caldeira, Erasmo Piloto e Pórcia Guimarães: professores autores de manuais escolares para a formação docente no Paraná (1940-1990)", da lavra da professora Roberlayne Borges Toballo, da Universidade Federal do Paraná, analisa livros e manuais escolares que constituem a literatura pedagógica paranaense, cujo propósito foi subsidiar os processos de formação de professores no Estado do Paraná, entre 1900 e 1990. Em particular, trata das obras de Eny Caldeira e de Pórcia Guimarães Alves. Ressalta Roberlayne: "Em comum entre esses personagens de diferentes gerações, filiações ideológicas e pedagógicas está o desejo de modernizar o Estado e o país a partir de investimentos em educação e, particularmente, na formação do magistério paranaense". O terceiro trabalho, de autoria de Rita de Cássia Mattar, traz a trajetória docente de Maria Olga Mattar, no âmbito de ser mulher, tendo sido objeto de dissertação no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A professora Maria Olga Mattar dedicou-se à docência, atuando como professora de Sociologia na Universidade Federal do Paraná, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no Colégio Estadual do Paraná, de 1940 a 1985. Nesse período, Maria Olga recebeu as influências educacionais da época e colaborou para a formação de inúmeros profissionais. A pesquisa demonstrou que, apesar de a profissão docente não ter sido a primeira opção da professora e o fato de ser mulher criar alguns obstáculos, Maria Olga foi uma pessoa realizada em sua profissão. Espera-se que a discussão dos entrelaçamentos entre os percursos de Eny, Pórcia e Olga, tutelada pelo amor à educação por elas dedicado, possibilite o aprofundamento da reflexão sobre a identidade docente, seus desafios, suas inquietudes.

PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-1962): FORMAÇÃO E ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CAPES

A professora Pórcia Guimarães Alves, nascida em 1917 e falecida em 2005, dedicou boa parte de seu tempo à educação. Pórcia teve acesso a uma formação educacional e docente privilegiada, possibilitada tanto por sua família quanto pelo Estado. O período de sua instrução elementar, até a conclusão do curso de Pedagogia, foi marcado pela paulatina inserção dos conhecimentos científicos da Sociologia, da Biologia e da Psicologia, intuindo o desenvolvimento de novos padrões à educação e à especialização científica dos professores. Pórcia enfatizou os estudos da Psicologia ligada às questões educacionais no Curso de Pedagogia e em congressos e cursos complementares. Seus conhecimentos da Psicologia aplicados à Educação concretizaram-se nas ações que transitaram entre sua docência na Universidade Federal do Paraná, com a instalação e a direção do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da Escola Mercedes Stresser e do Instituto Decroly. Logo, nesse estudo, procurou-se responder ao questionamento: Como se deu a formação e atuação docente de Pórcia Guimarães Alves, entre o período de 1917 a 1962? Elencaram-se os objetivos específicos:identificar, na composição familiar de Pórcia, elementos que colaboraram para sua formação docente; pesquisar as influências institucionaisna sua formação docente; e investigar a formação complementar, a inserção profissional e alguns aspectos da atuação docente de Pórcia. Nessa perspectiva, a pesquisa seguiu o caminho da busca bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como aporte teórico-metodológico, foi basilar o estudo de Viñao Frago (1995) sobre a possibilidade de estudos na História da Educação por meio da História Cultural; Goodson (1992), no que tange à integração do professor e a pessoa do professor em um único ser, e de Loriga (2011) acerca das perspectivas da biografia na historiografia. Ao longo de sua vida, Pórcia constituiu um diversificado acervo de documentos que variaram desde dados de seus familiares, informações e certificados de seu período escolar, diários, recortes de jornais, cartas, publicações, até pesquisas que compõem um extenso arquivo pessoal. Para a análise desses documentos, a pesquisa valeu-se dos estudos de Gomes (2004) e Farge (2009) e da análise de conteúdo proposta por Bardin (2015). Quanto à utilização da memória como fonte histórica, foi importante a contribuição dos conceitos de “arquivar a própria vida”, de Artières (1998), e de “memória silenciada”, de Pollak (2017). Para a contextualização histórica, cultural, social, econômica e política da pesquisa, deram apoio os estudos realizados por Miguel (1997); Maluf & Mott (1998); Gomes (1999, 2013); Del Priore (2005); Souza (2008) e Vieira (2015, 2017). As análises dos documentos evidenciaram que a formação docente de Pórcia foi resultado de sua vontade de ser professora, somada ao ambiente proporcionado por sua família e pelo Estado.

* Este resumo expandido resulta da dissertação de Ribeiro (2018) que fora orientado pela professora Doutora Alboni M. D. P. Vieira.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061. Acesso em: 20 nov. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 5. ed. Portugal: Edições 70, 2015. DEL PRIORE, Mary. História do amor no Brasil. São Paulo: Contexto, 2005. FARGE, Arlete. O sabor do arquivo. São Paulo: Edusp, 2009.

GOMES, Angela de Castro. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 53-72.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, Angela de Castro. As marcas do período. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Angela de Castro; FAUSTO, Boris; PINHEIRO, Letícia; ABREU, Marcelo de Paiva Abreu; DUTRA, Eliana de Freitas (Org.). H**istória do Brasil nação**: 1808-2010. v. 4. Olhando para dentro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

LORIGA, Sabina. O pequeno x: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. MALUF, Mariana; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.); SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil República**: da Belle Époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417. Acesso em: 27 out. 2017.
RIBEIRO, A. F. M. Adentrando aos arquivos: formação e aspectos da atuação docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962). 2018. 199 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A História Cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, n.61, mar. 2015, p. 367-378.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. **Educação em Curitiba**: trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Appris, 2017.

VIÑAO, Antonio Frago. Historia de la educación y historia cultural - posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, set/out/nov/dez. 1995, p. 63-82. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf

Palavras-chave: História da Educação; Formação Docente; Pórcia Guimarães Alves; Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE).

ENY CALDEIRA, ERASMO PILOTO E PÓRCIA GUIMARÃES: PROFESSORES AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ (1940-1990)

ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa apresentada neste trabalho dedica-se à análise de livros escolares e manuais escolares, que constituem a literatura pedagógica paranaense, cujo propósito era subsidiar os processos de formação de professores no Estado, entre o período de 1900 e 1990. A partir dessa perspectiva, levando-se em conta à escrita, a produção e distribuição de livros para a formação de professores, esse estudo incide sobre os professores, autores de livros, que interviram direta e indiretamente nas políticas, nos projetos e nas práticas de formação de professores no Estado do Paraná, sendo eles: Erasmo Pilotto (1910-1992), Eny Caldeira (1912-2002) Pórcia Guimarães (1917-2005). Ressalta-se que os manuais escolares tornaram-se indispensáveis para a formação de professores e para as escolas, principalmente porque os conteúdos tornaram-se específicos para cada fase de aprendizagem, “sendo cartilha nos processos de alfabetização e manual quando da profissionalização adulta ou do conhecimento das ciências” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p.121), na medida em que se configuraram como bem de consumo, tornando-se textos impressos de maior circulação, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil. No Paraná, os estudos revelam que o intenso debate em torno da questão educacional percorreu o século XX. No período da década de vinte ao final da década de quarenta, o movimento reformista se ampliou e dentre os episódios mais significativos estão: as reformas do ensino público e, particularmente da Escola Normal, promovidas por Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa (1920-1928); o processo de implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1938) na capital, que instituiu a formação de professores em nível superior; o Movimento pela Escola Nova, que promoveu Raul Gomes, como signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros (1932), e Erasmo Pilotto que, na condição de liderança do movimento renovador, assumiu entre 1949 e 1951 a Secretaria da Educação e Cultura do Estado. Entre os anos 1950 e 1980 essas tendências foram mantidas, seja pela ação de personagens consagrados no período anterior ou pela emergência de novos atores. Entre estes destacam-se, no plano propriamente pedagógico, Eny Caldeira e Pórcia Guimarães. Em comum entre esses personagens de diferentes gerações, filiações ideológicas e pedagógicas está o desejo de modernizar o Estado e o país a partir de investimentos em educação e, particularmente, na formação do magistério paranaense. Estes professores-autores não escreveram livros,"eles escreveram textos que "se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados”, concretizando seus conhecimentos para que esses pudessem ser usados por outras pessoas (CHARTIER, 1999, p.17). Destarte, os professores-autores dos manuais pesquisados são a prova que o conhecimento nunca fica obsoleto, podendo ser utilizado pelas gerações futuras da mesma maneira em que foi aplicado na época. Portanto, a relevância desse estudo envolve, em sentido amplo, a história dos livros, destinados a subsidiar os currículos, os programas e as disciplinas de formação de professores. E, em sentido stricto, a importância da criação, difusão e permanência dos livros nos espaços destinados à formação de professores no Paraná que testemunham as peculiaridades de uma literatura pedagógica que sustentou os processos de formação docente. O objetivo principal, incide na análise dos manuais, escrito por professores-autores que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida como instrumentos da prática pedagógica e do discurso pedagógico. Mediante estes aspectos, busca-se nesta

literatura sua relação com o social, ou seja, um conjunto de posicionamentos elaborados que visam orientar, condensar e simbolizar aquilo que se acreditava ser certo ou errado sobre a educação, e que se destinava à formação do professorado. Buscou-se na literatura pedagógica produzida por estes professores paranaenses a sua extensão, ou seja, os sentidos pedagógicos que os atravessam. Nesta direção, em termos metodológicos, pensa-se os manuais escolares por meio da análise das características materiais (análise da materialidade) e textuais (análise narrativa). Fundamentalmente, procurou-se operar com questões de análise narrativa – de natureza epistemológica e didática –, associadas às características técnicas, visuais, físicas dos livros. Optou-se por uma confluência de análise a fim de romper com categorias de pesquisa estanques, descritas por Choppin (2004), que ora concebem o livro (escolar) apenas como um documento histórico, analisando seus conteúdos, ora negligenciam seu conteúdo, o considerando apenas como um produto fabricado, comercializado e distribuído – objetos materiais. Destarte, o manual escolar é um importante artefato que compõe a cultura escolar, sendo uma fonte fundamental para a História da Educação, porque compõe uma diversidade material que marca uma nova forma do fazer escolar e um novo olhar para a história da escola e da educação. Um material complexo, sendo um produto cultural e objeto manufaturado que se insere na História Cultural, apresentando especificidades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola, da mesma forma, é um condutor de um conjunto de valores, de ideologias e de culturas, pois oferece a possibilidade de conhecimento sobre as práticas utilizadas para a transmissão dos saberes. Conclui-se que os manuais proporcionam compreender uma rede de significados produzidos em relação à sociedade paranaense, à época e à educação. São artefatos que contribuem para a memória educacional existente na cultura da formação docente paranaense.

REFERÊNCIAS:

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999. 111 p.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

Palavras-chave: Manuais Escolares, Formação de Professores, Professores-autores

MARIA OLGA MATTAR: RAÍZES DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE NO ÂMBITO DE SER MULHER

RITA DE CÁSSIA MATTAR - PUCPR
ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo desse estudo é apresentar a trajetória profissional da professora Maria Olga Mattar, que se dedicou à docência, atuando como professora de Sociologia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Colégio Estadual do Paraná, por tempo expressivo.

O recorte temporal estipulado assinala a data de formação da professora Maria Olga Mattar no magistério até o período da abertura democrática no País. Definiu-se como objetivo geral, analisar como se constituiu a trajetória profissional da professora Maria Olga Mattar, da área de Ciências Sociais, no período de 1940 a 1985, no âmbito de ser mulher. A partir deste, elencou-se os seguintes objetivos específicos: reconhecer o contexto social, político e educacional paranaense e brasileiro deste período; identificar as influências educacionais da época em que a professora estudou e iniciou suas atividades como docente e investigar a trajetória profissional da professora Maria Olga Mattar, no âmbito de ser mulher. Definiu-se o problema: a questão de gênero interferiu na carreira docente da professora Maria Olga Mattar?

Para o desenvolvimento da pesquisa, por constituir-se apoio teórico para melhor compreensão do problema, recorreu-se a abordagem da História Cultural e sua fundamentação em Frago (1995), Falcon (2006), Le Goff (1924) e Halbwachs (1990). Foram utilizados no decorrer do trabalho, autores com pesquisas relacionadas a História da Educação no Paraná, História de vida de professores e de Instituições escolares e sobre o pensamento social a respeito da identidade feminina que vigorava no período de 1940-1950. Os autores que muito contribuíram no aspecto histórico da pesquisa, foram, Vieira (2013), Miguel (1997), Mattar (1972), Wachowicz (2006), Westphalen (1988), Nóvoa (2013), Trindade (1997), Goodson (2013), Del Priore (2007), Pinsky e Pedro (2013) e Louro (2014).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e de campo, que teve como instrumento de coleta um questionário com perguntas abertas, que pudessem traduzir a vivência dos respondentes como colegas e alunos da professora Maria Olga Mattar em períodos e locais nos quais ela trabalhou.

Os estudos permitiram perceber que, apesar de a profissão docente não ter sido a primeira opção da professora e o fato de ser mulher criar alguns obstáculos, Maria Olga foi uma pessoa realizada em sua profissão. A professora percebeu que era necessário muito estudo para ser reconhecida e respeitada pelos alunos e colegas e foi o que fez, traçando uma carreira de muitas interações e aprendizagem.

A pesquisa demonstrou como as mulheres, em sua maioria, são fortes e corajosas diante do que a vida lhes impõe. Em um dos discursos da professora Maria Olga, comentou como a PUCPR tinha se transformado ao longo do tempo e o grande espaço agora ocupado pelas mulheres, contrastando com o tempo em que iniciou sua vida profissional.

Em pesquisa (1958) sobre os preconceitos contra o sexo feminino e como ele nos afetava por sermos mulheres e universitárias e sentirmos a discriminação em toda sua força, tentamos detectar a realidade da época.

Mas hoje, cinquenta anos depois, a ascensão da mulher na sociedade brasileira foi revolucionária. De objeto de cama, mesa e fogão, passou a ser poderosa e disputar com o

homem, posições que lhes eram exclusivas. Neste meio século, graças a sua "garra", sua luta aberta ou silenciosa, consciente ou inconsciente, se incluiu com sucesso numa sociedade que era puramente 'machista', conseguindo a condição humana e social de parceira e companheira e não de serva e escrava (MATTAR, 2005).

No discurso citado acima, a professora Olga terminou com este poema de Paulo Leminski (2017), do qual nos apropriamos para finalizar esse estudo. "Vim pelo caminho difícil, a linha que nunca termina, a linha bate na pedra, a palavra quebra uma esquina, mínima linha vazia, a linha, uma linha inteira, palavra, palavra minha. "

A pesquisa sobre a trajetória de vida da professora Maria Olga Mattar, trouxe o conhecimento de aspectos da docência que eram conhecidos pelos seus alunos e colegas, mais aspectos positivos que negativos, configurando a trajetória de uma pessoa com erros e acertos, que sempre acreditou que a educação é possível e que todos têm direito a recebê-la, e que preconceito é realmente uma força desagregadora, como percebemos ao longo deste trabalho nos referindo ao título de sua tese de doutorado. Demonstrou ainda sua coragem ao decidir-se por um tema que era muito inovador e polêmico para uma sociedade de 1958. Configurou com sua postura, o quanto a Sociologia era inspiração e trabalho ao longo de sua caminhada.

Referências

DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MATTAR, Maria Olga. **A organização social**. 3. ed. Paraná: [s.e], 1972.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

TRINDADE, Etelvina M. de Castro; MARTINS, Ana P. Vosne (Org.). **Mulheres na História**: Paraná – Séculos 19 e 20 – Curitiba: UFPR, 1997.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Instituições Escolares: memória, fontes, arquivos e novas tecnologias. In: SILVA, João Carlos (Org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Universidade do Mate**: história da UFPR. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2006.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Ciências e Letras do Paraná**: 50 anos. Curitiba: SHPH-PR, 1988.

Palavras-chave: História da Educação; Biografia de professores; Gênero.

A INTERNACIONALIZAÇÃO VISTA NA MISSÃO DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

COORDENADOR(A): MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ - UFMS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Com a nova fase da internacionalização na composição da missão das universidades, muitas instituições reorganizaram políticas de articulação, programas e estratégias em respostas à consolidação dos objetivos que tem hoje a internacionalização na formação e desenvolvimento de discentes, docentes, pesquisadores e técnicos. Os trabalhos da Mesa têm a finalidade de apresentar como essas políticas estão sendo trabalhadas em importantes universidades brasileiras.

ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (1980-2018)

MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ - UFMS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A partir dos 1980, se verifica a intensificação do processo de internacionalização da educação superior, especialmente nos países europeus e na América do Norte, por meio de uma série de iniciativas que visavam consolidar as instituições universitárias no plano internacional.

Este modelo de gestão acadêmica e organização institucional se expandiu para o restante dos países durante os anos 1990, através de diversas ações: projetos de pesquisas conjuntas; mobilidade docente, discente e de servidores; eventos; extensão de campus em outros países e interculturalidade no currículo. Nos anos 2000 a internacionalização se incentivou e atingiu grande parte das instituições brasileiras, tornando-se um aspecto constitutivo da missão social das universidades, junto à pesquisa, ensino e extensão.

Processo de Internacionalização da Universidde Federal de Mato Grosso do Sul

Com relação ao caso específico da Universidade de Mato Grosso do Sul, esta instituição desde sua criação teve uma missão de caráter estratégica dado que foi instalada durante o governo cívico militar com o intuito de desenvolver a região desde o ponto de vista social, econômico e tecnológico.

Com efeito, a ditadura implantou um projeto político com vistas a potencializar a expansão da educação superior universitária com o objetivo de assegurar a modernização do país para torná-lo uma nação capaz de concorrer com os países mais desenvolvidas no contexto da sociedade capitalista, mediante a intensificação da industrialização e a formação da força de trabalho na perspectiva científica e técnica. No estado de Mato Grosso, nesse momento histórico foi criada a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pela a Lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970, com várias unidades situadas no sul do estado.

Em 1979, como consequência da criação do estado de Mato Grosso, essas unidades conformaram a nova instituição denominada Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo deste trabalho é analisar o processo de institucionalização da nova universidade e a materialização do debate a respeito de sua inserção social com o objetivo de atender as demandas políticas relacionadas com o desenvolvimento regional e a implementação de mecanismo para a internacionalização da instituição, durante o período de 1990 até 2018.

Para tal, foram analisados documentos e normas legais tais como o Estatuto da Universidade Estadual de Mato Grosso (1970); Relatório Anual da Universidade Estadual de Mato Grosso (1971); Atas do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso (1973 a 1979/1975 e 1979); Estatuto da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984/1994), Estatuto da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1984/1994), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019; Plano de Gestão Institucional e Relatórios de Gestão (2000-2017) e o Plano Institucional de Internacionalização (2018-2022), entre outras fontes documentais.

Algumas verificaçóes e resultados

Como resultado, se verificou que inicialmente a instituição tinha como missão a regionalização para promover o desenvolvimento econômico mediante a formação de quadros profissionais para atuar na administração pública e na iniciativa privada, em especial, as atividades

comerciais e da incipiente exploração agroindustrial, a partir da criação de campus universitários no interior do estado. Também se identifica nos documentos analisados que inicialmente a internacionalização não era uma política institucional, mas paulatinamente se detecta um interesse por instituir práticas acadêmicas, pedagógicas e administrativas com esse objetivo, mediante a implantação de um escritório para atender os assuntos internacionais, tais como circulação de estudantes e docentes estrangeiros, recepção de visitantes internacionais, gestão dos programas vinculados à internacionalização, acompanhamento de bolsas, entre outros aspectos. Até por conta da indução exercida pelo Ministério de Educação, a instituição elaborou um Plano Institucional de Internacionalização, aprovado em 2018, atendendo as prerrogativas das diretrizes nacionais da educação superior, sendo que o entendimento da internacionalização se baseava na concepção clássica e tradicional de transferência de conhecimento, mediante a inovação científica e tecnológica.

Referências

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO (UEMT). Atas do Conselho Universitário da Universidade Estadual de Mato Grosso – 1973 a 1979. Campo Grande: 1973-1979.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO (UEMT). Atas do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso – 1975 a 1979. Campo Grande: 1975-1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Estatuto da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1984a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Estatuto da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1984b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Estatuto da Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2010-2014. Campo Grande, jun. 2010. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/pdi_2010_2014.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Plano de Desenvolvimento Institucional Realinhado (PDI), 2010-2014. Campo Grande, jun. 2011a. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/pdi_2010_2014realinhado.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – Ano base 2014. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Campo Grande, 25 de maio de 2015. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/RELATORIO-AVALIACAO-PDI-2010-2014-FINAL.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – Ano base 2010. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Campo Grande, maio de 2011. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/relatorio_de_avaliacao_pdi2010_2014___ano_base_2010.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – Ano base 2011b. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Campo Grande, maio de 2012a. Disponível em:

https://proplan.ufms.br/files/2015/08/relatorio_de_avaliacao_pdi___2010_2014___ano_base_2011.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – Ano base 2012. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Campo Grande, maio de 2013a. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/relatorio_de_avaliacao_pdi___ano_base_2012.pdf . Acesso em: 4 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Divisão de Acompanhamento e Avaliação. Relatório de Avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI – Ano base 2013. Campo Grande, maio de 2014. Disponível em: https://proplan.ufms.br/files/2015/08/relatorio_de_avaliacao_pdi_2010_2014___ano_base_2013.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Empreendedorismo e Inovação. Estudantes de Angola e Moçambique conhecem instalações da PIME e Batlab. Campo Grande: 2012. Disponível em: https://aginova.ufms.br/estudantes-de-angola-e-mocambique-conhecem-instalacoes-da-pime-e-batlab/. Acesso em: 6 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Informações Estatísticas (2009-2011). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS: EdUFMS, 2013b. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2016/05/2009_2011.pdf. Acesso em: 6 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Informações Estatísticas (2012-2014). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. Disponível em: https://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2016/03/Anu%C3%A1rio2014.pdf. Acesso em: 6 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais (AGINOVA). Campo Grande, 2018. Disponível em: https://aginova.ufms.br/sobre-aginova/. Acesso em: 6 jul. 2018.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Relatório de Autoavaliação Institucional (2015-2017). Comissão Própria Avaliação Secretaria Especial de Avaliação Institucional. UFMS, Campo Grande, março de 2018. Disponível em: https://seavi.ufms.br/files/2018/03/Relat%C3%B3rio-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2015.2017-Final.pdf. Acesso em: 6 jul. 2018.

Palavras-chave: Internacionalização da educação. Educação superior. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

POLÍTICA PÚBLICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS: ATORES E DESAFIOS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O século XXI se caracteriza por intensas transformações, sobretudo, no sistema econômico mundial. Trevisol e Fávero (2018, p.649) ressaltaram que "as mudanças corridas nas sociedades complexas têm influenciado na educação superior". Entre as transformações mais agudas e significativas estão as que afetam o modelo produtivo e o papel do Estado que ao adotar políticas liberais de organização vem abrindo espaços para atuação de organismos internacionais que passam a regular políticas sociais (SILVA, 2017, p. 115). No mesmo sentido, Antunes (2008), pontua que essa nova ordem global aponta para uma nova ordem educativa, marcada pela tendência da mercantilização do campo educativo. Como ressalta Silva (2017, p.115) as universidades são colocadas diante de novas dinâmicas e prioridades frente "o dilema entre sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento", tornando-se "favorecedoras da globalização da economia, mas pouco comprometidas com o avanço do bem-estar comum, da democracia e da justiça social".

Nesse quadro se coloca as questões das políticas de internacionalização do ensino superior. O problema apresenta-se na equação das seguintes questões: qual o modelo de internacionalização pretendemos? Para quem e segundo quais interesses? Quais são os atores sociais envolvidos na elaboração, definição e execução das políticas de internacionalização? São indagações importantes, na medida que a sua reflexão aponta para o modelo de políticas de internacionalização que efetivamos e positivamos para as instituições de ensino superior. O presente ensaio tem por escopo apresentar como as questões da internacionalização são tratadas nos documentos internacionais e quais suas influências sobre as políticas públicas de internacionalização que afetam as Universidades Brasileiras. A pesquisa é exploratória e documental. As referências da pesquisa são os documentos internacionais e as políticas para o ensino superior no Brasil. A definição da internacionalização ligada ao mundo do trabalho, para a competividade, para a concorrência e para a economia global estão presentes como elementos estruturantes das propostas tanto nos organismos internacionais quanto nas políticas institucionalizadas pelo Estado Brasileiro e de muitas universidades. O que apresenta uma forte intencionalidade das políticas de internacionalização para o mundo do capital global que tem orientado os atores envolvidos nos processos das políticas educacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O campo educativo, segundo Frigoto (2010), apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. A disputa pelo projeto hegemônico de internacionalização dos atores envolvidos no campo educacional será o pano de fundo para discutir objetivos e interesses subjacentes nos documentos que tratam sobre a internacionalização do ensino superior. Por isso, o objetivo é apresentar como os principais documentos internacionais tratam a questão de internacionalização e suas influências sobre as polícias positivadas pelo Estado Brasileiros e implementadas no ensino superior. Qualquer tentativa de discutir as políticas educacionais, precisa primariamente, passar por uma compressão da conjuntura contextual e dos atores envolvidos na elaboração e execução das propostas educacionais.

As tensões decorrentes da busca por espaço pelos atores fazem da educação um campo de disputas, que em último sentido, sinaliza os objetivos e metas do ensino. No espaço universitário, em especial, as políticas referentes a internacionalização são afetas por esse intenso debate e conflito sobre os rumos e objetivos das propostas. Para Miranda e Stallivier (2017), em função das conexões que tem com o desenvolvimento econômico e com a diplomacia pública, a educação internacional, no Brasil, precisa receber mais atenção, especialmente no que diz respeito à definição dos interesses nacionais frente ao seu processo de internacionalização. As decisões sobre formação de talentos para o futuro do país, uma agenda de cooperação internacional em matéria de transferência de conhecimento, a contribuição nacional aos desafios mundiais e a vinculação das atividades de internacionalização das agendas regionais são questões que o país precisa tratar de forma mais propositiva. A internacionalização constitui, hoje, uma das forças que mais impacta e define a educação superior, pois é um dos mais importantes desafios frente ao novo século. As trocas internacionais e interculturais entre as Instituições de Ensino Superior no mundo foram ampliadas e continuam em expansão. Cabe, neste momento, através de uma pesquisa exploratória e documental apresentar os principais documentos internacionais e nacionais que tem influenciado ou definido as políticas de internacionalização da educação superior no Brasil. A fim de responder a essas inquietações o ensaio é organizado em três partes; na primeira parte, fizemos uma contextualização da internacionalização da educação superior na sociedade do conhecimento; na segunda parte, delimitamos um resgate histórico dos principais documentos que procuram modelar um sistema de internacionalização para os Estados e para as instituições de ensino superior; na terceira parte, apontamos quais os interesses subjacentes dos programas e documentos que tratam da internacionalização na sociedade do conhecimento e como se traduzem em uma missão universitária.

Portanto, com a pesquisa é possível apontar que: a) a internacionalização do ensino superior é necessária para efetivar a missão das universidades que se materializam pela extensão, pesquisa e ensino, contudo, é fundamental que as políticas que definem a internacionalização sejam refletidas para não favorecerem apenas interesses do mercado global. O favorecimento de programas de internacionalização que se fundamentam pela competividade e pelos interesses de concorrência, aumento da tecnologia e o PIB dos países tendem a aniquilar a missão da universidade como promotora de desenvolvimento social; b) os discursos produzidos por organismo internacionais, sobretudo, Unesco e ODEC influenciam as políticas institucionalizadas nos Estados a adotarem metas quantificáveis e mensuráveis sob os critérios de desempenho, eficiência e competividade entre instituições de ensino superior e entre os próprios Estados Nacionais. Essa abordagem fragiliza o sentido cosmopolita e de diplomacia cultural entre universidades, elevando e favorecendo uma relação de dominação e controle no campo do conhecimento; c) os discursos produzidos sobre a internacionalização tendem a favorecer uma aproximação da universidade com a empresa, inclusive, pontuando que as experiências de internacionalização nos cursos de graduação são fundamentais para que os acadêmicos tenham condições de desenvolverem competência para o mercado global. Já na pós-graduação, há um movimento crescente que os programas de internacionalização devem favorecer áreas da ciência e tecnologia como primordiais para o desenvolvimento do país. Esse discurso ideológico, acarreta na valorização de certas áreas como de engenharias e a desvalorização de outras áreas supostamente mesmos estratégicas para o desenvolvimento da nação. O fato que as políticas de internacionalização são importantes para o fortalecimento da missão das universidades, porém, é fundamental discutir os caminhos que adotamos, quais os sentidos, quais atores envolvidos e onde pretendemos chegar.

RESULTADOS

A abordagem sobre os atores, documentos e organismos internacionais e nacionais que tratam da internacionalização do ensino superior nos permitem apontar algumas conclusões, a saber: a) a internacionalização do ensino superior, por vezes, apontada como cooperação ou intercambio nacional esconde interesses de atores e organismos que se utilizam das políticas educacionais para ampliar o interesse do capital. b) a adoção dos conceitos de internacionalização a partir da lógica hegemônica do capital, coloca em ameaça os ideais democráticos da ciência como cooperação, solidariedade e justiça social; c) os atores e documentos internacionais como OCDE e Unesco tem influenciado diretamente as políticas de internacionalização adotadas pelo Estado Brasileiro; d) a internacionalização como consolidação da lógica da mercantilização aproxima a universidade da empresa; e) as universidades ao adotarem um espírito de autonomia, devem a partir dos documentos oficiais que tratam da educação no Brasil, construir espaços de internacionalização que sejam alicerçados nos princípios de solidariedade, justiça social e redes de conhecimento; f) a internacionalização do ensino superior é fundamental na sociedade globalizada, porém, do ponto de vista social e político é importante que as universidades tenham clareza qual o tipo de internacionalização que pretendem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina, 2008

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v.22, n. 03, p. 589-613, nov. 2017

TREVISOL, Márcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto. A mudança das categorias de espaço e tempo nas sociedades complexas e suas implicações no processo formativo na educação superior. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v.4, n.3, p. 648-663, out./dez., 2018.

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores (as) universitários (as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. Educação e pesquisa, São Paulo, v.43, n.1, p.113-126, jan/mar.2017.

Palavras-chave: Internacionalização. Ensino superior. Sociedade do conhecimento.

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA MISSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este estudo insere-se na temática da internacionalização, considerando a conjuntura de fatores que determinam seus processos em todos os campos da sociedade tem influenciado diretamente a interlocução entre Instituições de Ensino Superior (IES).
O objetivo geral é analisar como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem abordado a internacionalização nas políticas institucionais. Os objetivos específicos são: analisar as políticas públicas para a internacionalização difundidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e identificar os mecanismos institucionais da UFSM para garantir a implementação das políticas educacionais para a internacionalização e; reconhecer as principais ações desenvolvidas pela UFSM na chamada quinta missão das universidades.
A metodologia utilizada é de cunho quantiqualitativo (CRESWELL, 2007), do tipo estudo de caso (YIN, 2005), inserido no contexto da pesquisa desenvolvida pela Rede Internacional de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPS), que agrega pesquisadores de diversos países, organizados em seus respectivos grupos de pesquisa. Coordenado pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GIEPES). Os dados foram obtidos no: Sistema de Informações Educacionais (SIE), Centro de Processamento de Dados (CPD), site da Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa (PRPGP) e da Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) no que concerne ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSM.

A UFSM no contexto das políticas públicas para a internacionalização

O Brasil passou a se inserir efetivamente no âmbito da internacionalização da Educação Superior tardiamente; até então, sua prioridade estava em articular seu sistema de ensino superior que é muito novo. Constata-se que as políticas de internacionalização da Educação Superior, mediadas pela CAPES, entre outras agências de fomento da Educação Superior, estiveram até o ano de 2017 voltadas para: fomento de mobilidade acadêmica via mestrado, doutorado, pós-doutorado, professores visitantes, iniciação científica e formação em idiomas; diálogo do Brasil com o mundo e a sua inserção econômica, cultural, científica e tecnológica internacional; realização de acordos de cooperação internacional (projetos conjuntos de pesquisa, parceria universitária e cooperação para o desenvolvimento), entre outros aspectos.
Em 2017 o Edital nº 41 do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES–PrInt), objetiva fomentar:

[...] a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização de instituições, estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com foco no aprimoramento da qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação, ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação, incentivar a transformação

das instituições participantes em um ambiente internacional, além de integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização das Universidades Brasileiras. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017, p. 55)

Por meio deste Programa passaram a ser investidos recursos para financiamento de programas de pós-graduação (PPGS), por meio de projetos institucionais de internacionalização com duração de 4 anos. Cada IES contemplada com recursos do CAPES–PrInt, tornou-se responsável pela estruturação e apresentação do seu próprio plano de internacionalização, bem como investimento dos respectivos recursos captados.

O conceito de internacionalização na UFSM foi trabalhado como Desafio Institucional e não como conceito. Dentro deste desafio institucional foram propostos 09 objetivos estratégicos em três dimensões, sendo elas: Alunos e sociedade, Processos e Aprendizado e infraestrutura.

O Projeto Pedagógico da Instituição está presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026 que enfatiza a internacionalização como desafio institucional, apresentando alguns indicadores: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização nas áreas do conhecimento priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à Pós-Graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na Pós-Graduação da instituição; promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos; fomentar a transformação da instituição em um ambiente internacional; integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2019)

Em 2018 a UFSM construiu o Plano Institucional de Internacionalização (PII) em função da demanda do CAPES-PrInt, para sua construção, segundo recomendação da CAPES, estabeleceram-se temas prioritários, que são: Biotecnologias e Biologia Molecular; Fontes, Geração e Distribuição de Energia; Novos Processos, Materiais e Produtos; Biodiverssidade e Sustentabilidade de Ecossistemas; Saúde Pública; Instrumentos de Divulgação, Ensino e Formação Social; e, Gestão de Organizações. Tendo sido contemplada no EDITAL nº. 41/2017.

A partir do PII, a instituição passou a priorizar as seguintes ações/programas: fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização nas áreas do conhecimento priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à Pós-Graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na Pós-Graduação da instituição; promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos; fomentar a transformação da instituição em um ambiente internacional; integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização.

A gestão da internacionalização é de responsabilidade de um Comitê Gestor composto pela PRPGP (Pró-Reitor, Pró-Reitor Substituto, Coordenador de Pesquisa, Coordenador de Iniciação Científica e Coordenador de Projetos Institucionais), Vice-Reitor, Secretaria de Apoio Internacional (SAI) e PROPLAN (Coordenadoria de Planejamento Informacional).

Os indicadores apresentados no PDI da UFSM incentivam a implementação e consolidação de planos estratégicos e o estímulo a criação de redes de pesquisas internacionais, observando, que apesar de a ênfase das estratégias, voltam-se para a Pós-graduação, a graduação é privilegiada pelos Acordos de Cooperação Técnica Cientifica e Cultural firmados com outras instituições.

Os Acordos de Cooperação Técnica Cientifica e Cultural, relacionados à pós-graduação na UFSM, são em torno de 132, sendo que, específico para a mobilidade acadêmica são 47 acordos.

A Associação de Universidades do Grupo Montevideo (AUGM) continua sendo o Programa utilizado por todos os seguimentos, porém ainda sobram vagas, pois a dificuldade de que os seguimentos abram mão da sua zona de conforto acaba sendo um empecilho. Além disso, a burocracia para implementação das bolsas tem sido muito grande, desestimulando até mesmo os contemplados.

O financiamento das ações de internacionalização são provenientes de parcerias e participação em editais de agência de fomento como: Programa CAPES-PRINT; Recursos da Fonte 112 (orçamento da instituição); PROAP (Programa de Apoio à Pós-Graduação), PROEX (Programa de Excelência Acadêmica – para os Cursos avaliados pela CAPES com conceitos 6 e 7), Programas de fomento: CAPES, CNPq, FAPERGS, entre outras fontes.

Na UFSM, a partir da reformulação do PDI em 2018, a internacionalização passou a ser a quinta missão da instituição, porém ainda precisamos trilhar um longo caminho, para o qual se busca apoio da PRPGP e da SAI, sendo que a caminhada apenas esta começando.

Conclusões

Este estudo foi provocado pelo objetivo geral deste estudo, analisar como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem abordado a internacionalização nas políticas institucionais.

A partir deste objetivo e seus desdobramentos, emergiu claramente a necessidade de criar estratégias para qualificar as práticas de internacionalização desenvolvidas na instituição, mesmo que sejam financiadas por outras agências de fomento. Os Acordos de Cooperação Técnica Científica e Cultural operacionalizados pela UFSM, que na maioria das vezes são firmados a partir do interesse de determinados docentes, emergiram como os grandes responsáveis por possibilitar a internacionalização na instituição.

Conclui-se que as políticas públicas como o caso do Programa Capes-PrInt veio com a finalidade de qualificar as políticas de internacionalização nas instituições de Educação Superior.

Espera-se que este estudo provoque a sistematização dos dados institucionais e a que a continuidade da pesquisa possa possibilitar o entendimento sobre a internacionalização além de troca e diálogo sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimento nas universidades ibero-americanas, como previsto no projeto provocador.

Referências

CAPES. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt EDITAL nº. 41/2017. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2026. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2019. (2019b). Painel de Indicadores Pró-reitoria de Planejamento. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/painel-de-indicadores/. Acesso em: 20 jun. 2019.

YIN, R. K. (2005). Estudo de Caso: planejamento e métodos. Tradução por Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Palavras-chave: Internacionalização da educação. Educação superior. Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS E ESTRUTURAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE DIREITO PRIVADO

COORDENADOR(A): ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

O objetivo da Mesa é debater o desafio da internacionalização em universidades públicas de direito privado, analisando concepções, condições, avanços e consolidação dessa dimensão na educação superior. A proposição da mesa foi feita como um espaço para a apresentação de visões sobre a forma de dinamizar essa função e conhecimento dos modelos implementados.

A POLICEMIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE DUAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DO SUL DO BRASIL

ALTAIR ALBERTO FÁVERO - UPF
MARCIO GIUSTI TREVISOL - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior no Brasil se tornou umas das grandes preocupações das universidades e de certas políticas adotadas por organismos internacionais como (OCDE, Banco Mundial, Unesco) e por agências nacionais (Capes, CNPq). Neste campo de disputa, surgem para além de pressupor a interculturalidade, a integração das pesquisas e dos conhecimentos, a solidariedade entre os povos, outros atores e interesses que fomentam os debates e apontam para tomadas de decisão para as políticas educacionais. Para tanto, o escopo deste ensaio é analisar e identificar tais discursos no sentido de mostrar que nem todas as formas de apresentação da internacionalização se alinham com práticas de socialização do conhecimento e avanços de problemáticas próprias da ciência e da cultura. O objetivo específico, é compreender qual o sentido e alinhamento das propostas de internacionalização presentes nos documentos de duas Universidades do Sul do Brasil.

Para responder aos objetivos apresentados utilizamos de uma pesquisa teórica-bibliográfica, documental, de corte analítico e comparada sobre as principais políticas de internacionalização institucionalizadas na Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A perspectiva comparada, permite apontar quais os discursos que balizam e organizam as propostas institucionais referentes a internacionalização do ensino superior nestas instituições. O artigo é organizado em duas partes. Na primeira parte, situamos a questão da universidade no contexto da economia global pontuando seus desafios e primordialmente como se estruturam os discursos de internacionalização do ensino superior tomando como base os documentos internacionais (OCDE e Unesco e Tratado do Bolonha) e os documentos nacionais de regulamentação como (Capes e CNPq). Na segunda, parte abordaremos as políticas de internacionalização institucionalizadas na UPF e Unoesc que estão presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano Institucional de Internacionalização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No cenário educacional, as políticas de internacionalização têm ocupado espaço nas agendas de debates. As tensões estabelecidas para a definição de um projeto unificador evidências as diversas formas e interesses de grupos que atuam no espaço educacional que decorrem historicamente do modelo produtivo em vigor. Para Frigotto (2010, p. 35), “o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente se torna formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada”.

O ponto levantado pelo autor, nos direciona para o entendimento que qualquer decisão em políticas educacionais é decorrente de um campo de disputa de grupos organizados. Nesse quadro, as políticas de internacionalização do ensino superior são organizadas a partir de conferências, congressos, reuniões, seminários e, sobretudo, por organismos internacionais que atuam na influência decisória sobre as políticas institucionalizadas do Estado. Neste sentido, a internacionalização do ensino superior apresenta suas diversas facetas nos discursos dos organismos internacionais como ODEC, Unesco e Tratado de Bolonha.

O processo de Bolonha é um movimento que busca a consolidação da "Europa do conhecimento". Segundo Almeida, Fávero e Tonieto (2015), a formalização de um espaço de conhecimento europeu é definitivamente um fator imprescindível ao crescimento social e humano para a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia com vistas ao desenvolvimento de aptidões para enfrentar os dilemas e desafios da sociedade globalizada.

Para Almeida, Fávero e Tonieto (2015, p. 237):

> Nessa direção a Declaração de Bolonha segue as trilhas do modelo global de desenvolvimento altamente dependente da inovação e de um padrão de competividade marcado pela maleabilidade e flexibilidade. Tal contexto impede, por um lado a lógica a diferenciação pela capacidade de criação e competição, mas por outro, devido a rapidez das transformações e novas demandas, destaca a fragilidade do trabalho isolado e aponta para a necessidade do trabalho em rede e da cooperação para a potencialização da produtividade e competividade.

Neste processo, tanto os Organismos Internacionais como a ODCE e Unesco como o Tratado de Bolonha apresentam a internacionalização do ensino superior como um processo, uma diretriz ou uma normatividade institucional que deve favorecer uma formação para a lógica global de capital. Em outras palavras, qualquer proposta de internacionalização deve levar em conta o cenário mundial produtivo da competividade e da concorrência. Contudo, nos próprios documentos internacionais, percebemos diferentes facetas e discursos de abordagens sobre as formas e objetivos da internacionalização. Enquanto a Unesco e a OCDE apontam que a internacionalização da universidade através de pesquisadores, professores e alunos deve buscar favorecer o desenvolvimento de habilidades necessária ao mundo neoliberal, que centros de conhecimento superior devem organizar-se pela lógica da competividade e que o investimento em internacionalização realizados pelos país é para a competição tecnologia, o trado de Bolonha, por outro lado, conserva a ideia que no mundo globalizado flexível e concorrente é necessário conservar um espaço comum de produção de conhecimento marcado pela cooperação e para produção em redes que garantam os princípios democráticos como valores para vida planetária.

A internacionalização da educação superior em suas diferentes etapas formativas, sejam elas, na graduação ou na pós-graduação, torna-se um grande desafio institucional. Por um lado, as pressões das agendas educacionais (de diferentes atores nacionais e internacionais) cobram da universidade o imediato atendimento a essa condição, por outro, as universidades em sua grande maioria não entendem e não conseguem definir claramente suas políticas internas para atender as condições de uma internacionalização consistente e comprometida com a missão institucional.

O processo de internacionalização de uma instituição não é um caminho fácil. São muitos os obstáculos. Desse modo, os pesquisadores Gacel-Ávila e Rodríguez-Rodrígues (2018) apontam alguns obstáculos: a) falta de estruturas institucionalizadas; b) carência de planejamento e execução; c) gestão, na maioria das vezes passiva, com a reprodução de documentos oficiais; d) dificuldades de comunicação em língua estrangeira (falta de domínio); e) insuficiência de financiamento para as atividades internacionais. Esses são alguns pontos que demonstram as dificuldades e obstáculos para a internacionalização de programas sólidos, consistentes e de acordo com a missão da universidade.

Neste contexto, e respondendo nossa proposta de pesquisa, vamos situar duas universidades comunitárias do Sul do Brasil em relação à internacionalização. As duas universidades são a Universidade de Passo Fundo (UPF), com abrangência no noroeste do Rio Grande do Sul e a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), com abrangência no Oeste de Santa Catarina. O estudo se caracteriza por uma análise comparativa entre as duas universidades a partir dos seus documentos oficiais, a saber, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Institucional de Internacionalização. A análise comparativa é permitida porque as Universidades possuem características semelhantes, como: são comunitárias, possuem estrutura

de múltiplos campi, o número de alunos é equivalente e os investimentos em pesquisa, sobretudo, em programas de doutorado e mestrado são próximos (contudo a UPF conta com um número maior de programas de Mestrado e Doutorado). A análise comparativa se fixou nos documentos que tratam da internacionalização da instituição, a fim de averiguar quais os discursos que movem o delineamento de estratégias, metas, objetivos e competências a serem desenvolvidas pela internacionalização nas duas instituições.

RESULTADOS

As políticas de internacionalização nas instituições requerem comprometimento e planejamento quanto à execução das metas e objetivos traçados. Como pontua Stallivieri (2017), a implantação da internacionalização obedece seis fases, a saber, primeira fase caracteriza-se pela consciência das razões, das necessidades e dos benefícios que a internacionalização pode trazer para toda a comunidade acadêmica; a segunda é o engajamento, isto é, considera que a internacionalização deve fazer parte da cultura da instituição com a participação de todos os níveis no processo; a terceira caracteriza-se pelo planejamento que considera as necessidades, sinaliza recursos disponíveis, identifica os objetivos, define prioridades e estabelece as estratégias que serão utilizadas para a internacionalização; a quarta fase, caracteriza-se pela operacionalização; na quinta fase, refere-se ao processo avaliativo de análise e revisão das práticas de internacionalização e por fim, a sexta fase é o feedback dos atores que participam do processo de internacionalização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A expansão da educação superior no Brasil sob a influência da declaração de Bolonha. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). O *espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa:* apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. Curitiba: CRV, 2015.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne; RODRIGUEZ-RODRIGUES, Scilia. I*nternacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*: un balance. México: Unesco-Iesalc, 2018.

STALLIVIERI, Luciana. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas.* Curitiba: Appris, 2017.

Palavras-chave: Internacionalização; universidades comunitárias; globalização

POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU-SC

MARCIA REGINA SELPA HEINZLE - FURB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto trata-se de um recorte de uma das produções científicas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A pesquisa teve como propósito compreender as políticas e processos de internacionalização dessa instituição.

Para discussão dessa mesa será apresentado um recorte do artigo publicado no dossiê da Revista Internacional Educação Superior intitulado A internacionalização das ações de ensino pesquisa e extensão na FURB, dos autores Pablo Pereira e Marcia Selpa Heinzle. Nesse estudo nos propomos apresentar a política de internacionalização e os processos de internacionalização da instituição. O termo, processo, diz respeito a esse conjunto de ações relacionadas a internacionalização, que perpassam pelo ensino, pesquisa e extensão.

A síntese desse trabalho se dará a partir de três pontos. O primeiro, trata-se das leituras teóricas em relação ao conceito e aos processos de internacionalização. O segundo, está relacionado ao percurso metodológico da pesquisa. E o terceiro, pontos de análise, refere-se aos resultados alcançados nesse estudo.

Percurso teórico: compreendendo conceitos de internacionalização

Quanto as leituras teóricas, buscamos compreender os conceitos de internacionalização no contexto da educação superior. Uma das leituras que nos impulsionou a aprofundar essa questão, foi a obra intitulada, “A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento”, publicada em 2012 pelos autores Fernando Santos e Naomar Filho.

Os autores nos indicam a necessidade de refletirmos sobre a Universidade do século XXI, enquanto centro produtor de conhecimento e promotor de interculturalidade, e trazem à tona os alicerces de uma perspectiva otimista sobre o papel da internacionalização no protagonismo da Universidade. “Os autores partem de três razões que justificam a crescente importância da internacionalização, enquanto missão da Universidade: massificação do acesso ao ensino superior; globalização da economia e da sociedade; processo de integração europeia.” (PEREIRA; HEINZLE, 2017, p. 719).

De acordo com Santos e Naomar Filho, a internacionalização transforma-se em missão quando a universidade busca cumprir pelo menos quatro objetivos, em relação a organização do conhecimento:

- reforçar projetos conjuntos e integradores;
- dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária;
- contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 145).

Outras leituras teóricas foram necessárias, além da base da produção científica brasileira, para compreendermos os conceitos e processos de internacionalização na educação superior. Os estudos teórico-conceituais de Knight (2003, 2012), De Wit (2015), enfatizam a integração internacional e intercultural no ensino, na pesquisa e na extensão a partir de políticas e atividades a serem desenvolvidas, considerando as dimensões internacional, intercultural e global.

Outra referência importante nesse processo foi os estudos da australiana Betty Leask (2013, 2009) que traz o conceito de internacionalização do currículo. como uma dimensão internacional e intercultural do currículo. Para a autora o conteúdo do currículo absorverá pesquisas que atravessam fronteiras nacionais e culturais, e que o ensino, bem como os serviços de apoio ao acadêmico, fornecidos como parte do currículo informal, abordarão os problemas que docentes e discentes enfrentam devido às suas origens e identidades nacionais e culturais. (PEREIRA; HEINZLE, 2019).

Marco metodológico

Nessa seção classificamos a pesquisa de abordagem qualitativa, e de cunho documental. Para análise desses documentos nos apoiamos em Celard (2008), buscando uma análise crítica dos documentos, procurando explorar as cinco dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade e confiabilidade, a natureza, os conceitos chave e por fim a análise do documento. Nesse recorte apresentamos apenas uma síntese, destacando apenas a Política de Internacionalização.

Pontos da análise

A Política de Internacionalização da FURB foi instituída pela Resolução nº 197, de 21 de dezembro de 2017. Este documento, com oito páginas, elaborado pela Coordenadoria das Relações Internacionais, apresenta oito capítulos, a saber: 1) Das disposições preliminares; 2) Dos princípios norteadores; 3) Dos objetivos; 4) Das diretrizes; 5) Do âmbito e modalidades da cooperação internacional; 6) Da operacionalização da política de internacionalização; 7) Dos recursos.

Dessa análise, resultou a compreensão de que há dois principais eixos balizadores nos processos de internacionalização na FURB: a) Mobilidade acadêmica: acordos e convênios de cooperação internacional, visando à mobilidade acadêmica, com destaque para universidades da Alemanha, Suécia e Portugal; b) Internacionalização do currículo: inserção de disciplinas ministradas em inglês nos currículos da Graduação e dos Programas de Pós-Graduação Sricto sensu, assim como diversas disciplinas com aspectos e dimensões interculturais. E mais recentemente incentivos a docentes, discentes e técnicos administrativos a participarem do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Além desses dois aspectos, percebe-se o amadurecimento da instituição em relação a internacionalização, principalmente após a aprovação da Política de Internacionalização em 2017. Na Política de internacionalização são anunciados pelos menos 11 diretrizes gerais, todas relacionadas a três ações centrais:

· Promover: a troca de experiências entre estudantes, professores, pesquisadores e servidores com os correlatos de instituições estrangeiras; intercâmbios, cursos, eventos, estágios, e outras ações similares, no âmbito internacional; e a proficiência em idiomas estrangeiros, abrangendo discentes, docentes, pesquisadores e servidores;

· Intensificar: a interação entre a FURB e diversas áreas do governo, empresas privadas, IES e institutos de pesquisa e inovação, com o objetivo de fomentar iniciativas de internacionalização; a participação dos membros da comunidade universitária em diferentes tipos de atividades acadêmico-científica e cultural internacional; as atividades no exterior;

· Apoiar: a interlocução e a articulação com as agências nacionais e internacionais de financiamento ao desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio acadêmico científico internacional; as articulações internacionais; e a produção do conhecimento em rede, no contexto nacional e internacional (PEREIRA, HEINZLE, 2019, p.16).

Compreendemos que há um esforço da instituição na elaboração de políticas institucionais alinhadas aos documentos nacionais que tratam da temática internacionalização, bem como na

execução de ações que envolvam o ensino, a pesquisa e extensão, no contexto local e internacional. No entanto, há muitos desafios a serem superados.

· Revisar a política de mobilidade docente, hoje há poucos docentes estrangeiros e pouca mobilidade dos docentes da instituição, em especial, dos Programas de Pós-graduação;
· Ampliar os convênios de mobilidade de estudantes, principalmente com enfraquecimento do Programa Ciências sem Fronteiras;
· Ampliar o número de servidores/professores com proficiência em língua estrangeira
· Proporcionar cursos em outros idiomas para comunidade em geral

Parece-nos, então, a partir desse estudo o interesse em fortalecer os processos de internacionalização em desenvolvimento na instituição, bem como desenvolver novas propostas que orientam as ações sociais da comunidade acadêmica. Visto assim, justifica-se relevante, a promoção de estudos contínuos, com o intuito de oferecer subsídios para a reelaboração de políticas institucionais de internacionalização da educação superior em meio aos desafios da globalização da economia e da sociedade.

REFERÊNCIAS

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DE WIT, Hans; LEASK, Betty. Internationalization, the Curriculum and the discipline. International Higher Education, n. 83, p. 10-12, 2015.

FURB. Resolução nº 197/2017, de 21 de dezembro de 2017, que institui a Política de Internacionalização da Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2017b. Disponível em: http://www.furb.br/web/3433/servicos/outros-portais-transparencia-furb/publicacoes-legais/resolucoes/2017-12. Acesso em: 30 abr. 2019.

KNIGHT, Jane. Updated Definition of Internationalization. In: KNIGHT, J. et al. International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education, n. 33, 2003.

KNIGHT, Jane. Five Truths about Internationalization. International Higher Education, n. 69, p. 4-5, out. 2012.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. Journal of Studies in International Education, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEASK, Betty. Internaciolisation of the curriculum and staff engagement: an introduction. In: DE WIT, Hans. (Ed.). An introduction to higher education internacionalisation. Milan, Italy: CHEI, Università Cattolica del Sacro Cuore, 2013.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Internacionalização: a quarta missão da Universidade. Revista Internacional de Educação Superior – RIESup, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 719-722, ago. 2017. ISSN 2446-9424. (Resenha). Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650630/16843. Acesso em: 7 fev. 2019.

PEREIRA, Pablo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. A Internacionalização das Ações de Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade Regional de Blumenau. Revista Internacional de Educação Superior – RIESup, Campinas, SP, v.5, p.1-19, 2019.

Palavras-chave: Processos de Internacionalização; Universidade Regional; Quarta Missão.

UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS DA REGIÃO SUL: INTERNACIONALIZAÇÃO EM PROCESSO NA URI

SILVIA REGINA CANAN - URI
EDITE MARIA SUDBRACK - URI

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUZINDO

O presente texto é parte dos resultados de pesquisa desenvolvida junto à URI, através do do NEPPES – Núcleo de Estudos em Políticas e Processos de Educação Superior e do GIEPES – Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Tratou-se, inicialmente de pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo principal foi compreender como está se constituindo o processo de internacionalização na URI, buscando analisar os desafios e avanços propostos nesse percurso. Por essa intencionalidade, foi necessário um mergulho nos documentos produzidos no âmbito interno da Instituição, para que fosse possível compreender os caminhos já percorridos no campo da internacionalização, sempre olhando de forma contextual, tomando como horizonte a própria instituição que, embora seja de caráter privado, não tem finalidades mercadológicas e sim, tem em sua marca de IES Comunitária o propósito de contribuir com o desenvolvimento das pessoas e da região em que está localizada.

A URI constituiu-se como uma Instituição Comunitária, sem fins lucrativos, e nasceu de um projeto sonhado e construído por sua comunidade. Nessa perspectiva, o caminho do processo de internacionalização configurou-se como grande desafio, de um lado e conquistas, por outro. A URI, traz a internacionalização como princípio institucional, destacada em seus documentos (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e PPI – Projeto Pedagógico Institucional) e, através de Resolução que dispõe sobre o Programa de Internacionalização da URI (Res. Nº 2114/CUN/2015) além de normativas que são de uso específico dos diferentes Campi da Universidade e que disciplinam, em âmbito interno, como será vivenciado esse processo.

Na origem a internacionalização era fruto de convênios com Universidades de outros países e alguns poucos intercâmbios eram feitos. Inicialmente, os convênios tinham uma aproximação maior com países europeus, já que no momento da consolidação da Universidade (a partir da fusão de antigas fundações isoladas), no início dos anos de 1990, os olhares de boa parte das Universidades Brasileiras estavam voltados para aquele cenário, tendo como referência, não somente as universidades que serviram por séculos de modelo para o mundo, senão também, pela proximidade da língua que, em certa medida, devido às fronteiras da própria URI, com países de origem espanhola, permitiam melhor comunicação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A internacionalização é princípio institucional na URI, sendo ela destacada nos documentos institucionais (PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e PPI – Projeto Pedagógico Institucional) e, através de Resolução que dispõe sobre o Programa de Internacionalização da URI (Res. Nº 2114/CUN/2015) além de normativas que são de uso específico dos diferentes Campi da Universidade e que disciplinam, em âmbito interno, como será vivenciado o processo de internacionalização (como é o caso das Normativas Internas n. 1, 2 e 3, construídas em um dos campus da Universidade).

A concepção de internacionalização no âmbito da URI, dialoga com o conceito, abordado por Knight (1994), de internacionalização como sendo processo de integração da dimensão internacional/intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços de uma universidade.

Santos Filho (2018, p. 171), colabora com esse entendimento, afirmando: " En esa definición, la internacionalización tiene como característica um processo dinâmico que va hacia más allá de la simple realizacion de atividades en el ámbito internacional, considerándose precário el uso de ese criterio como indicador del grado de internacinalización de una institución de educación superior".

As múltiplas possibilidades que vão desde a mobilidade acadêmica, a realização de eventos, cursos, programas, projetos, grupos de pesquisa e outras formas de integração que enfatizam temas internacionais, colaboraram com a ampliação conceitual e com o entendimento da URI acerca da internacionalização, ampliando sua visão em relação aos primeiros ensaios nesse campo.

Dessa forma, embora na fase inicial desse processo, muitos países tenham sido conveniados, desde há muitos anos, permitindo que se vislumbre um interesse pela internacionalização, muitos documentos foram protocolares, não refletiam, de forma mais profunda, o que poderia ser resultado das relações entre universidade, países, cursos, grupos de pesquisas, enfim, com todos os aspectos que se possa trabalhar na perspectiva de internacionalizar.

Inicialmente, os convênios tinham uma aproximação maior com países europeus, já que no momento da consolidação da Universidade (a partir da fusão de antigas fundações isoladas), no início dos anos de 1990, os olhares de boa parte das Universidades Brasileiras estava voltado para aquele cenário, tendo como referência, não somente as universidades que serviram por séculos de modelo para o mundo, senão também, pela proximidade da língua que, em certa medida, devido às fronteiras da própria URI, com países de origem espanhola, permitiam melhor comunicação.

Não raras vezes, a distância e a falta de entrosamento entre professores de ambos os lados do oceano, impediam que esses convênios servissem, efetivamente, como espaços para a internacionalização. Essa realidade já vem mudando nos últimos anos e essa mudança tem permitido que o nascedouro de muitos processos se desenvolvam, também, no âmbito dos países ibero-americanos, com um olhar especial voltado à América Latina.

RESULTADOS

Passados pouco mais de um quarto de século, de criação da URI (sua Portaria de Reconhecimento data de 19 de maio de 1992) esse cenário assume novas perspectivas e, hoje, a internacionalização é uma realidade que vai se impondo, se consolidando e trazendo novos desafios e necessidades. Vale destacar que os intensos debates sobre a temática têm provocado um amadurecimento do processo, permitindo que o entendimento sobre o que seja internacionalização, passe de uma visão, inicialmente, mais restrita à ideia de intercâmbio de acadêmicos e professores, para acrescentar a ela a construção de convênios, eventos, acordos e termos que tenham seus nascedouros a partir dos desejos e necessidades de professores ou acadêmicos, referendados pelos Reitores, para se tornarem ações efetivas que nascem no bojo dos grupos de pesquisa, das relações profissionais e pessoais entre colegas, que comungam de temáticas de pesquisa e interesses de estudos comuns.

Nessa perspectiva alguns desafios principais se impõem: 1. O entendimento de todos os envolvidos com a Universidade sobre o que seja a internacionalização; 2. Tendo esse entendimento, manter os dados sobre internacionalização sempre atualizados e situados num único espaço; 3. Entender a internacionalização não como um fim em si mesma, mas como a possibilidade de ampliar oportunidades de aprendizagem seja no campo do conhecimento, da cultura, da sociedade, da economia, enfim, sob todos os vieses possíveis e o último, mas não menos importante, é a inserção da internacionalização no orçamento da Universidade para que ela possa se efetivar para além de programas e/ou políticas que emanem dos governos. A partir desses desafios, já podemos apontar como parte de uma conquista a implementação, através da

Reitoria da Universidade de uma Coordenadoria de Internacionalização com interlocutores nas seis unidades da URI. Essa medida possibilitará a Institucionalização dos processos e ampliação da abertura da instituição para além de suas fronteiras, criando o plano de internacionalização que passará a integrar o Plano de Gestão da Universidade 2019 - 2022.

Ainda assim, há um caminho a ser percorrido para a consolidação da internacionalização na URI. Em que pese já estar evidenciado que a internacionalização na URI não é mais um processo incipiente e que, por isso, configura-se como uma grande necessidade a construção de um plano estratégico para a internacionalização, no âmbito da IES.

REFERÊNCIAS:

KNIGHT, Jane. Internationalization: Elements&checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau foi Intenational Education, 1994.

SANTOS FILHO, José Camilo. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estratégias. Espaço Pedagógico, v.25, n.1, Passo Fundo, p. 168-189, jan./abr. 2018. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 15 jan. 2019.

URI. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução Nº 2114/CUN/2015. Dispõe sobre Programa de Internacionalização da URI. Erechim, 02 de outubro de 2015.

URI. Resolução Nº 2107/CUN/2015. Dispõe sobre Plano de Desenvolvimento Institucional da URI – PDI 2016-2020. Erechim, 31 de julho de 2015.

URI. Plano de Desenvolvimento Institucional – 2016-2020: Resolução n. 2107/CUN/2015.

URI. Documentos oficiais. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/. Acesso em: dezembro de 2018.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; Universidade Comunitária

MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PROCESSOS DE AFILIAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DISCENTE

COORDENADOR(A): FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

A mesa ora proposta é fruto de pesquisas em nível de doutorado e de projeto financiado pelo CNPq, realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além das duas pesquisas, agregamos a esta mesa a intervenção de uma pós-graduanda que exerceu funções na Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), trazendo alguns elementos referentes ao posicionamento da ANPG frente à condição dos pós-graduandos. O tema do mal-estar discente na educação superior é discutido a partir de análise qualitativa de pesquisa bibliográfica – estado da arte – acerca da condição discente na Pós-Graduação (PG) stricto sensu e de entrevistas semiestruturadas com estudantes cotistas de cursos de graduação de alta demanda e seletividade social da UFSC. As análises são tecidas sob as lentes das teorias sociológicas da Afiliação Institucional e Intelectual, produzida por Alain Coulon (1947 -), e da Integração Social, elaborada por Vincent Tinto (1950 -). O objetivo central é compreender como ocorrem os processos de afiliação e integração dos discentes da educação superior em suas diferentes etapas/tempos. Foram analisados alguns elementos que constituem as condições de permanência na graduação e na PG stricto sensu. Tais elementos consistem em códigos que regem esse nível do campo educacional, a saber: manutenção financeira, organização acadêmica, Tempo Médio de Titulação (TMT), relação com os professores e colegas, solidão, autonomia, assédios e preconceitos sofridos. A internalização ou não desses códigos exercem influência direta sobre o desempenho intelectual e social dos discentes, determinando muitas vezes as situações enfrentadas com relação à escrita acadêmica, necessidade de prorrogação de prazo para a conclusão do curso, trancamentos ou desistências, sentimento de estresse, depressão, pânico e, até mesmo, na tomada de atitudes extremas como o suicídio.

Palavras-Chave: Afiliação Institucional e Intelectual; Integração Social; Educação Superior; Graduação; Pós-Graduação Stricto Sensu.

MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DE AFILIAÇÃO E DE INTEGRAÇÃO DISCENTE

FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A mesa ora proposta é fruto de pesquisas em nível de doutorado e de projeto financiado pelo CNPq, realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa Trabalho e Conhecimento na Educação Superior (TRACES), pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além das duas pesquisas, agregamos a esta mesa a intervenção de uma pós-graduanda que exerceu funções na Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPG), trazendo alguns elementos referentes ao posicionamento da ANPG frente à condição dos pós-graduandos. O tema do mal-estar discente na educação superior é discutido a partir de análise qualitativa de pesquisa bibliográfica – estado da arte – acerca da condição discente na Pós-Graduação (PG) stricto sensu e de entrevistas semiestruturadas com estudantes cotistas de cursos de graduação de alta demanda e seletividade social da UFSC. As análises são tecidas sob as lentes das teorias sociológicas da Afiliação Institucional e Intelectual, produzida por Alain Coulon (1947 -), e da Integração Social, elaborada por Vincent Tinto (1950 -). O objetivo central é compreender como ocorrem os processos de afiliação e integração dos discentes da educação superior em suas diferentes etapas/tempos. Foram analisados alguns elementos que constituem as condições de permanência na graduação e na PG stricto sensu. Tais elementos consistem em códigos que regem esse nível do campo educacional, a saber: manutenção financeira, organização acadêmica, Tempo Médio de Titulação (TMT), relação com os professores e colegas, solidão, autonomia, assédios e preconceitos sofridos. A internalização ou não desses códigos exercem influência direta sobre o desempenho intelectual e social dos discentes, determinando muitas vezes as situações enfrentadas com relação à escrita acadêmica, necessidade de prorrogação de prazo para a conclusão do curso, trancamentos ou desistências, sentimento de estresse, depressão, pânico e, até mesmo, na tomada de atitudes extremas como o suicídio.

AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL E INTELECTUAL E INTEGRAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As teorias da afiliação intelectual e institucional e da Integração Social surgiram como uma ferramenta para analisar os movimentos no interior dos cursos universitários de graduação, mas percebe-se que o uso de categorias utilizadas para análise da condição de ingresso e permanência estudantil permite ampliar a abrangência da teoria, compatibilizando-a, cuidadosamente, com as análises demandadas no tocante à ambiência relacionada à PG para a compreensão de um crescente "mal-estar na academia" (TREIN e RODRIGUES, 2011). São as evidências postas por uma empiria que desafiam a alargar o alcance da categoria para entender quais elementos são determinantes para que o processo de afiliação institucional e intelectual (COULON, 2008) e de integração social (TINTO, 2012) seja ou não coroado de êxito.

As pautas mais recentes dos meios de comunicação denotam a emergência em analisar o mal-estar nos cursos universitários, sejam eles de graduação ou de PG e os fatores que o originam. No centro da análise estão os cursos universitários de alta demanda e seletividade social, bem como os programas de PG e os discentes graduandos e pós-graduandos. Frente a essas evidências, buscamos apoio em Pierre Bourdieu (1930 - 2002) e suas contribuições para compreender nuances do exercício do poder nas instituições, em Alain Coulon (1947 -), no

tocante à afiliação institucional e intelectual, e em Vincent Tinto (1950 -), em relação aos processos de integração social, como forma de avançar na compreensão da condição de permanência dos estudantes na universidade. Interessa-nos sua jornada desde o ingresso, frequência a um curso de graduação, considerado pertencentes ao topo da hierarquia dos cursos universitários, ou de mestrado/doutorado, em suas diversas etapas até a conclusão do curso, uma vez que o processo de afiliação é composto por "temporalidades" que são entendidas, também, como etapas invariavelmente vivenciadas pelos graduandos e pós-graduandos.

O graduando, na sua transição do ensino médio para a graduação, e o pós-graduando, na sua transição da graduação à PG, por protagonismo ou compulsoriamente, a fim de aprender o "ofício de estudante" nesse patamar da sua trajetória formativa, defronta-se com novas condições que exigem dele rupturas a fim de que construa um novo habitus, um modus operandi diverso daquele da sua condição de estudante do ensino médio ou da graduação, um novo status, o status de graduando ou, respectivamente, pós-graduando.

Para Coulon (2008), existem etapas a serem vivenciadas pelos discentes para aprenderem o "ofício de estudante" que podem ser divididas em três "tempos": a) do estranhamento; b) da aprendizagem e c) da afiliação, sendo que esta é subdividida em institucional e intelectual (COULON, 2008). Cada uma das etapas apresenta rituais, intensidades e exigências próprias para a construção do status de, além de estar na universidade, ser graduando/pós-graduando. E são vivenciadas pelos discentes como rupturas, emocionais e institucionais, todas com seus custos na equação entre abandonar um estágio formativo e assumir um novo.

O novo status exige novas habilidades comportamentais e intelectuais diferentes daquelas exigidas no estágio anterior. Estas passam, sumariamente, pela manutenção financeira, bolsa de estudos, organização acadêmica, escrita dos trabalhos acadêmicos, das dissertações e teses, TMT, relação com os professores, orientadores e colegas, solidão, autonomia, assédios e preconceitos.

Tanto no âmbito da graduação, com o ingresso de estudantes cotistas em cursos de alta demanda, quanto na PG, com seu crescimento, pode-se afirmar que a falta de um olhar mais atento às condições de ingresso e permanência dos discentes, tem levado a um processo de inclusão precária, instável e marginal. Nos termos de Bourdieu (1998) seriam os "excluídos do interior" causando o adoecimento, sobretudo na PG e uma possível não afiliação nos dois níveis, com consequências que vão do abandono do curso ao extremo de tentativas de suicídio. A consolidação do processo de afiliação institucional depende diretamente das ações no espaço universitário. Até o momento as iniciativas que levam à criação de programas de acolhimento dos graduandos e pós-graduandos são insipientes ou inexistentes.

Já a integração social (TINTO, 2012), que pode ocorrer anteriormente à afiliação ou não ocorrer, acontece quando o estudante da educação superior consegue transitar por vários espaços institucionais e não apenas ficar restrito ao ambiente da sala de aula ou aos conteúdos curriculares. Pensando a integração dos atores sociais no ambiente universitário, pode-se afirmar que os contextos intra e extrauniversitários vivenciados pelos estudantes não são propícios para que aconteça uma integração completa. Vale ressaltar que os processos de integração não acontecem naturalmente, sendo o estudante exposto a situações que, algumas vezes, os desestimulam a permanecer na universidade.

CONSIDERAÇÕES

Para que os graduandos e pós-graduandos concluam seus processos de afiliação institucional é preciso que estes tenham conhecimento das regras de mobilização e sobrevivência inerentes ao ambiente acadêmico. As relações com os professores e orientadores constitui um dos elementos determinantes para que o discente da PG conclua com sucesso o processo de afiliação

institucional. A relação de poder que envolve os orientadores e orientados é permeada pelo que Bourdieu (2001, p. 7), chama de "poder simbólico", que "é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". Na PG isso é evidenciado pelo fato de que quase sempre os orientandos sentem-se compelidos a desenvolver seus trabalhos tal qual seus orientadores desejam, mesmo que não haja uma identificação com a temática. Por vezes, na graduação e na PG, acontecem abusos, das mais diversas ordens[1], por parte de professores e orientadores, envolvendo situações morais e sexuais.

A consolidação do processo de afiliação depende da passagem para a condição de estudante graduando/pós-graduando, que acontece somente quando a universidade de alguma forma, viabiliza este processo, mais facilitando do que dificultando, já que, por si só, esta passagem seria marcada por intensas rupturas e graus diversos de desafios.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

COULON, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TINTO, V. A theory of individual departure from institutions of higher education. In: Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chigago: The university Chicago Press, 2012.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 48, p. 769-792, set.-dez. 2011.

[1] Haguette (2012) em texto que traz como título: "Universidade: Nos bastidores da produção do conhecimento", desenvolve uma espécie de deontologia da relação orientador-orientando, ao propor o que chama de "20 mandamentos do bom orientador", explicitando o que fazer e não fazer nessa relação que é atravessada pelo poder do orientador sobre o orientando.

Palavras-chave: Palavras-Chave: Afiliação Institucional e Intelectual; Integração Social; Educação Superior; Graduação; Pós-Graduação Stricto Sensu.

O MAL-ESTAR NA PÓS-GRADUAÇÃO. A TENSÃO ENTRE O PROTAGONISMO E A INVISIBILIDADE DOS DISCENTES

LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2002 fomos contemplados em um edital universal do CNPq com um projeto de pesquisa que focava a pós-graduação (PG) stricto sensu. A partir de 2005, na condição de Pesquisador Produtividade (Pq/CNPq) passamos a aprofundar a temática das transformações pelas quais a PG veio passando, a partir de meados da década de 1990, decorrentes das novas estratégias de avaliação e financiamento da CAPES. O foco foi sobre o trabalho dos coordenadores, o processo de orientação de dissertações e teses, o adoecimento docente, o produtivismo acadêmico, o ´capitalismo acadêmico´ e todas suas decorrências entre outros aspectos. Essas temáticas foram objeto de investigação teórico-empírica no período entre 2005 e 2017.

Nesse contexto, uma questão veio adensando-se como problemática e demandadora de investigação: A condição dos discentes da PG stricto sensu. Chamava-nos a atenção o fato de, apesar do avolumar-se da manifesta insatisfação dos pós-graduandos em relação à sua condição merecer pouca atenção por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores. A exceção eram as redes[1] sociais.

Frente a esse quadro alargamos o leque de nossas preocupações de pesquisa voltando nossa atenção à condição dos pós-graduandos naquilo que caracterizamos como um “mal-estar na academia”, recortando a temática para a “tensão entre o protagonismo e a invisibilidade dos pós-graduandos”.

A PESQUISA E SUA FUNDAMENTAÇÃO

Até o momento concluímos (provisoriamente) a investigação, em termos teórico-empíricos, buscando respaldo, no levantamento do fenômeno da “invisibilidade” (COSTA, 2004) e do “mal-estar” (FREUD, 1978; TEIN e RODRIGUES, 2011). Embora nenhum dos estudos focalize particularmente a condição dos pós-graduandos, nos auxiliam a caracterizar seu “mal-estar” e a situação destes, nos programas de PG e na sociedade, como uma categoria ´invisível´. Este fenômeno atinge os pós-graduandos na sua condição de ´gerúndios´ (mestrando, doutorando...um estar sendo!).

Em termos teórico-metodológicos o suporte foi buscado principalmente em Coulon (2008), com seus aportes sobre a “condição de estudante” e sua afiliação institucional e intelectual. Agregue-se a isto o fato de o pós-graduando ingressar em uma instituição que é atravessada por relações de poder, com os “ritos de instituição” e o “poder simbólico” (BOURDIEU, 2001), relações estas que acabam consubstanciando-se também na práxis orientando-orientador.

A revisão de literatura evidenciou poucas pesquisas em termos de dissertações e teses sobre a temática, bem como um pequeno número de artigos publicados em revistas científicas. Além de serem poucos os estudos, em sua grande maioria, se vinculam à área de saúde[2], como exemplarmente é o caso de Budjoso (2005) e Galdino (2015). Um abrangente estudo com Pós-graduandos de todas as áreas foi feito por Faro (2013).

A CONDIÇÃO DE PÓS-GRADUANDO PELA ÓTICA DA IMPRENSA

Diferentemente dos estudos científicos que demandam tempo e rigor, em jornais e revistas multiplicam-se artigos dando conta das agruras dos pós-graduandos. Se para a imprensa prevalece o sensacionalismo, para os envolvidos com a PG, aqui particularmente os discentes, evidencia-se um problema denso e tenso de questões teórico-empíricas que demandam pesquisas e atenção das autoridades.

A partir de 2016 passa a ganhar as páginas dos jornais e revistas uma crescente quantidade de artigos abordando a situação dos pós-graduandos. Esse crescimento está relacionado àquilo que, em jornalismo se chama de "valor-notícia", dada a "noticiabilidade" (SEIXAS e ALVES, 2017) do tema/assunto.

A título de exemplo, elencamos algumas dessas notícias:

- Na Folha de S. Paulo (27/11/2017), saiu a matéria: "Suicídio levanta questões sobre saúde mental na pós", seguida do informe: "Estudante de doutorado se matou recentemente dentro de laboratório da USP", complementado com o destaque: "Incertezas do período, uma etapa crítica para seguir na carreira acadêmica, podem piorar saúde mental" (MORAES, 2017a).
- No dia seguinte, a Revista IHU on-line (2017a) da UNISINOS, disponibilizou uma resenha do texto da Folha, junto da reprodução de depoimentos e análises sobre as possíveis causas e personagens apontadas/os como desencadeadores de distúrbios, como: a crise econômica, as dificuldades de escrita, o relacionamento entre orientando e orientador.
- No dia 20 de dezembro do mesmo ano, a Revista IHU (2017b) volta ao assunto com a reportagem: "Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na PG". O que chama a atenção nesta reportagem da Revista é o fato de, na sequência da publicação do artigo pela Folha, 272 pós-graduandos terem enviado espontaneamente depoimentos sobre suas agruras, dificuldades, problemas com o Curso, com os seus orientadores etc.
- Orsi (2018), em reportagem na Gazeta do Povo, (06/06/2018) utiliza uma metáfora chocante ao afirmar que há algo de "tóxico no mundo da pós-graduação", ao realizar um apanhado das notícias, seja em jornais, seja em revistas científicas ou não sobre a temática, sintetizando com o subtítulo: "Pesquisa com estudantes de mestrado e doutorado conclui que eles têm seis vezes mais chance de sofrer de ansiedade e depressão".
- A Revista Galileu divulgou reportagem de capa com a manchete: "Por que a pós-graduação deixa os alunos doentes?" (PASSOS, 2018), repercutindo as notícias que saíram nos jornais, divulgando resultados de pesquisas, depoimentos de pós-graduandos, destacando o uso de memes sobre a problemática que viralizam nas redes sociais, assim como dicas, na linha do "como sobreviver a pós", enfim na procura de adensar os dados, informações e as opiniões.
- Em artigo na CartaCapital, Wood Jr (2018) conclui: "Pós-graduação faz mal à saúde", batendo na mesma tecla dos artigos anteriores e trazendo novas questões e números.

POR FIM...

A proposição desta mesa é uma grande oportunidade para discutir esta palpitante temática, que envolve a tantos e causa tanto sofrimento.

REFERÊNCIAS

BAIBICH, T. M. Orientação de doutorado: uma relação tão delicada. In: HAGEMEYER, R. C. et al (Orgs.). Diálogos epistemológicos e culturais. Curitiba/PR: W.A. Editores, 2016.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001

BUJDOSO, Y. L. V. Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem. São Paulo: Faculdade de Medicina, USP, 2005 (Dissertação).

COSTA, F. B. Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004.

COULON, A. A condição de estudante. A entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.
FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 29, n. 1, pp. 51-60, Jan-Mar. 2013
FREUD, S. O mal-estar na civilização. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
GALDINO, M.J. Q. Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de PG stricto sensu em enfermagem. Londrina: Psicologia/UEL, 2015 (dissertação).
MORAES, F. T. Suicídio levanta questões sobre saúde mental na pós. Folha de S. Paulo, Caderno B, p. 7, 27 de outubro de 2017a.
_____. Universidades não têm diagnóstico da saúde mental dos alunos de pós. Folha de S. Paulo, Caderno B, p. 7, 20 de dezembro de 2017b.
ORSI, C. Existe algo tóxico no mundo da pós-graduação. Mestres e doutores que se cuidem. Curitiba, Gazeta do Povo, 06 de junho de 2018.
PASSOS, J. Pós-graduação dá depressão. Revista Galileu, São Paulo, Ed. Globo, p. 64 a 69, jan. 2018.
REVISTA IHU ON-LINE. Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre a saúde mental na PG. São Leopoldo: UNISINOS, 28 de outubro de 2017a.
_____. Estudantes de mestrado e doutorado relatam suas dores na pós-graduação. São Leopoldo: UNISINOS, 20 de dezembro de 2017a.
SEIXAS, L. F.; ALVES, J. B. Do que se trata noticiabilidade. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 38, p. 157-172, jan./abr. 2017.
TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. RBE, v. 16, n. 48, p. 769-792, set.-dez. 2011
WOOD, T. Jr. Pós-graduação faz mal à saúde. CartaCapital, São Paulo, 10/06/2018.

[1] As manifestações nas redes sociais são de tal magnitude e intensidade, em forma de memes, metáforas, paródias, estórias etc., que se poderia afirmar que os recursos internáuticos têm se constituído em uma espécie de ´divã´, frequentado por discentes da PG, na busca de uma espécie de ´neterapeuta´ para fazer frente às ´dores do parto´ das suas dissertações e teses. Uma das mais viralizadas estórias é a da "Tese do Coelho" (cf. https://paginas.fe.up.pt/~fsilva/port/coelho.htm). Vinhetas multiplicam-se em quantidade e criatividade, a exemplo de: "Melhor sozinho do que mal orientado" (seguido de rs, rs, rs, kkkk). São manifestações que esvaziam a tensão, servem de catarse individual ou coletiva. Porém questiona-se: Essa postura não é um meio de naturalizar uma situação que deveria ser entendida e enfrentada como decorrência de algo que tem pouco de natural e muito de social e historicamente construído!?
[2] Na área de Humanas, Tânia Baibich vem desenvolvendo um ambicioso projeto, pelo CNPq, na perspectiva freudiana, com o título: "Doutorado e contratransferência: uma relação tão delicada". Cf. Baibich (2016)

Palavras-chave: Mal-estar; Pós-Graduação stricto sensu; Pós-graduandos.

A CONDIÇÃO E AS LUTAS DOS DISCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU:A PRAXIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUANDOS

AMÁLIA CATHARINA SANTOS CRUZ - UFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Por meio de intervenção na mesa ora proposta, pretendemos discutir a qualidade de vida dos discentes da pós-graduação (PG) brasileira a partir da entidade representativa dos pós-graduandos, no caso a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG). Há no imaginário social a ideia de que os universitários e, especialmente, os pós-graduandos gozem de boa qualidade de vida, sobretudo aqueles que "só estudam". Ao menos, isso tem sido veiculado no seio da sociedade, não sendo exclusivo apenas de certos grupos, mas também de parte da imprensa brasileira e, principalmente, no discurso oficial[1] do governo.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2016, tem sido noticiado em jornais e revistas um quadro que contraria tal discurso. Vem sendo desveladas as mazelas da vida acadêmica a partir das condições desfavoráveis à construção de uma boa saúde socioemocional. Paralelamente a isto tem sido mostrado o alto índice de pessoas que enfrentam justamente o adoecimento no momento em que frequentam os cursos de mestrado/doutorado. Neste sentido, interessa-nos, como integrante de um curso de pós-graduação e comprometida com as lutas da ANPG, compreender quais são as condições enfrentadas pelos discentes na PG brasileira e as lutas para avançar no que diz respeito à sua qualidade de vida. E isso não pode ser compreendido fora do modo de produção capitalista.

AS LUTAS DA ANPG DIANTE DO MAL-ESTAR DOS PÓS-GRADUANDOS

As lutas da PG brasileira remontam à década de 80 do século passado, mais precisamente em 1984, com a consolidação do Movimento Nacional de Pós-Graduandos (MNPG), sendo que em 1986 é fundada a ANPG. Desse movimento resulta a criação de várias Associações de Pós-Graduandos (APG) em todo o Brasil, sendo a primeira a APG/UFSC (1986).

A necessidade de luta imposta pela conjuntura nacional à época, que era de ditadura civil-militar (1964-1985), aliada à PG recentemente instaurada[2] (1965) e já com reivindicações dos pós-graduandos, resultou em lutas e em conquistas. Diante desse panorama, a ANPG foi estruturando-se e expandindo por todo o território nacional, concentrando pautas históricas, inclusive sobre a formação e o papel que a PG deve desempenhar para a construção de um projeto de país soberano.

Fizemos um primeiro balanço, tendo como ferramenta de busca o site da ANPG[3] e observamos que a entidade tem se disponibilizado em representar e mobilizar os pós-graduandos. Vale ressaltar, que a partir dos anos 2009 a ANPG vem elaborando muito material, como demonstrado no quadro abaixo:

Publicações da ANPG (2009-2019)

ANO	MATERIAL	QUANTIDADE
2009	Revista da ANPG	01
2010	Revista da ANPG	01
2011	Informativo	01
2012	Informativo	01
	Revista de Gestão	01

2013	Informativo	03
	Boletim	13
2014	Informativo	01
	Revista de Gestão	01
	Boletim	30
2015	Informativo	02
	Boletim	23
2016	Informativo	00
	Boletim	01
2017	Informativo	02
2018	Informativo	03
	Revista de Gestão	01
2019	Informativo	01

Fonte: elaboração própria (2019).

Depreendemos do quadro acima, elaborado a partir de dados disponibilizados pela ANPG, que há uma produção significativa, contínua, tendo sido produzido muito material, em maior número nos anos de 2013, 2014 e 2015. Aventamos que durante esses anos a ANPG, intensificou a luta política pela defesa da educação pública, das pautas históricas da PG, assim como, a luta pelo Estado democrático de direito a partir das "jornadas de junho 2013" e resultando em um golpe. Assim como, observamos que no ano de 2016, houve baixa produção, a principal hipótese levantada é que houve um deslocamento da luta em consequência da conjuntura política.

Evidencia-se, em uma primeira imersão no material, que os temas abordados pela ANPG, em uma primeira imersão no material, tratam desde: 1) concessão de bolsas de pesquisa para os pós-graduandos; 2) Reajuste do valor das bolsas[4]; 3) Garantia de Assistência Estudantil para os pós-graduandos, como ter acesso ao Restaurante Universitário e Moradia Estudantil; 4) Licença maternidade para os pós-graduandos; 5) Defesa da Ciência e Tecnologia para a construção de um país soberano; 6) Maior participação tanto política, quanto técnica nas entidades governamentais e científicas; 7) Luta contra qualquer tipo de Assédio na PG (instalando, inclusive Grupos de Trabalhos denominados como a) Assédio na PG, b) Direitos dos pós-graduandos e c) Estudantes migrantes; 8) Defesa do Estado Democrático de Direito; 9) Defesa das universidades públicas e gratuitas; 10) Defesa do direito previdenciário dos pós-graduandos; 11) Defesa das riquezas nacionais; 12) Defesa por mais investimento em educação e saúde; 13) Defesa de uma rigorosa e vasta investigação sobre a qualidade de vida, principalmente da saúde dos pós-graduandos, dentre outros temas.

Dito isto, e resgatando a história, apontamos que o primeiro curso de PG no Brasil, 1965, foi um mestrado em Educação na área das ciências humanas. Contudo, ao situarmos os cursos de mestrado e doutorado em educação, observamos que os investimentos têm sido insuficientes e que as áreas das ciências exatas/duras têm recebido atenção especial, tanto do governo, mas principalmente da iniciativa privada, evidenciando a abertura para efetivação das parcerias público-privadas.

Partindo do contexto ora apresentado, algumas perguntas balizam nossas análises: 1) Qual o perfil do Pós-graduando na área de Ciências Humanas? e; 2) Como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais Agências de Avaliação e Fomento controlam os Programas de PG?

BUSCANDO RESPOSTAS E APONTANDO CAMINHOS

Propomos para análise três dimensões que impactam na concepção sobre a PG brasileira: 1) As políticas de acesso e permanência às universidades públicas; 2) As políticas de fomento à PG e o marco regulatório para a Ciência e Tecnologia e; 3) Sistema de avaliação e financiamento, principalmente por parte da CAPES e demais agências de avaliação e fomento à pesquisa.

Delimitamos ainda mais a temática, com enfoque no Programa de PG em Educação da UFSC (PPGE/UFSC) e podemos perceber que o perfil do estudante no PPGE/UFSC, geralmente é de pessoas que vêm das licenciaturas, que já são considerados cursos de baixa demanda e seletividade social.

A alegria inicial por ter adentrado em um programa de PG em educação bem conceituado[5], logo se torna preocupação, pois a permanência é complicada com implicações na própria sobrevivência do discente, sendo que um dos desafios colocados é o da própria sobrevivência com valores tão defasados das bolsas como vimos na nota de rodapé acima.

Nesse contexto, deve-se ter presente que o marco regulatório da Ciência e Tecnologia brasileira prioriza as ciências exatas as ditas ciências duras. Os recursos destinados a essas áreas são maiores e, sem contar que as parcerias público-privadas (PPP), transformaram as universidades públicas e os laboratórios em verdadeiros balcões de negócio, com a apropriação pelo mercado, do trabalho dos pesquisadores subsidiados com dinheiro público. Em última análise, historicamente é uma parte do fazer científico que sempre recebe menor atenção e investimentos por estar na categoria da improdutividade ou até da inutilidade (ORDINE, 2016)[6].

A maior atenção recebida pelas ciências exatas não blinda seus discentes do sofrimento com a invisibilidade acerca das condições enfrentadas durante o mestrado/doutorado, a exemplo de suicídio ocorrido em laboratório de grande universidade no país. Fizemos esta pequena digressão, que extrapola o caso do PPGE, para demonstrar que mesmo com excelentes laboratórios, com ingresso de pouquíssimos estudantes por seleção, em programas geralmente de excelência, priorizados na distribuição de recursos, a condição dos pós-graduandos não é significativamente melhor do que as enfrentadas pelos sujeitos que compõem o corpo discente das áreas de sociais e humanas. O “mal-estar na academia” (TREIN e RODRIGUES, 2011), atinge a todos indistintamente.

POR FIM...

Após anos de luta em relação a um sistema de previdência para estudantes da PG, em 2018, começou a tramitar o Projeto de Lei – PL10.676/2018 – apresentado pelo Deputado Celso Pansera (PT/ RJ). Contudo, no contexto do atual (des)governo a luta está ainda mais árdua. Essa invisibilidade contribui para a desconstrução de uma PG de qualidade.

REFERÊNCIAS

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, set.-dez. 2011.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil.* Um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Sites:

www.anpg.org.br, acessado em: 26 de Junho 2019.

www.dicionariofinanceiro.com/ipca/, acessado em: 27 de Junho 2019.

[1] Ver as falas recentes do Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Bolsonaro e do Ministro de Estado da Educação, Abraham Weintraub.

[2] O primeiro curso de Mestrado em Educação é o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) no ano de 1965, coincidentemente o ano em que é editado o Parecer CFE n. 977 que ainda hoje regulamenta a PG *stricto sensu*.
[3] http://www.anpg.org.br
[4] Destaque-se que o valor atual de uma bolsa de mestrado é de $ 1.500,00 e de doutorado $ 2.200,00. Esse valor não é reajustado desde 2013. Se tivermos presente a inflação anual dos anos subsequentes (2014: 6,41%; 2015: 10,67%; 2016: 6,29%; 2017: 2,95%; 2018: 3,75%) temos uma ideia da defasagem do valor das bolsas, item este que para muitos é o único meio de subsistência.
[5] Em que pese a última avaliação quadrienal da CAPES que reduziu a nota do Programa de cinco para quatro, o PPGE/UFSC tem um histórico de boas avaliações. Porém, além da avaliação formal deve-se destacar a relevância social do Programa, seja na formação de professores, seja na de quadros para os movimentos sociais.
[6] Para uma crítica à postura que concebe as Ciências sociais e Humanas como inúteis, ver o "Manifesto" sobre a "utilidade do inútil", de autoria de Núcio Ordine (2016).

Palavras-chave: Mal-estar discente na pós-graduação; Associação Nacional de Pós-graduandos; Produção discente; Lutas estudantis.

RANKINGS ACADÊMICOS E A PERSPECTIVA DE UNIVERSIDADES DE CLASSE MUNDIAL: TENDÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS BRASILEIRAS.

COORDENADOR(A): ADOLFO IGNÁCIO CALDERÓN - PUC-CAMPIN

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Esta mesa redonda, promovida pela Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (REDE RANKINTACS), reúne pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, procedentes de diversas universidades brasileiras – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade do Oeste de Santa Catarina e Universidade Estadual de Ponta Grossa – com o objetivo de discutir as implicações e os usos possíveis dos rankings e índices acadêmicos na governança das universidades católicas brasileiras e na avaliação da qualidade educacional, contextualizados na perspectiva das universidades de classe mundial. Nesse sentido, são abordados três aspectos sobre a temática em questão: a) aspectos teóricos conceituais entre a Universidade de Classe Mundial e os rankings acadêmicos internacionais; b) uso dos rankings acadêmicos como parâmetro de desempenho institucional em importantes rankings nacionais e internacionais; c) implicações e usos de índices e indicadores de desempenho na governança e avaliação institucional, a partir de um estudo de caso. A mesa sinaliza as potencialidades e limitações dos rankings acadêmicos como instrumentos de avaliação da educação superior e ferramentas de governança universitária, desvelando também as tensões existentes na difusão de um consenso pela excelência a partir do modelo de Universidade de Classe Mundial.

RANKINGS ACADÊMICOS: O DESEMPENHO DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS EM QUESTÃO

MARCO WANDERCIL - PUC-CAMPIN
ADOLFO IGNÁCIO CALDERÓN - PUC-CAMPIN

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo tem como objetivo analisar, longitudinalmente, o surgimento e estabelecimento das universidades católicas no Brasil, especificamente, aborda seus respectivos desempenhos em rankings acadêmicos, índices e listas classificatórias (Rankintac´s). Para tanto, realizou-se pesquisa documental, levantamento histórico-bibliográfico, análise de indicadores de desempenho nos respectivos *Rankintac's* com critérios quantitativos e qualitativos. Em termos bibliográficos, cabe destacar que sobre a organização das universidades católicas no Brasil, temos uma consistente bibliografia (JOÃO PAULO II, 1990; OLIVEIRA, 2004; WOODS JR., 2008; VENANZI, SANDANO, 2014), inclui-se, também, no estudo, levantamento histórico-bibliográfico junto ao Centro de Pesquisa e Documentação Histórica do Brasil e análise documental da Santa Sé (constituições apostólicas e direito canônico) e análise do desempenho em Rankintac's, por meio de dados estatísticos (Ranking Universitário Folha - RUF, Guia do Estudante, *QS Ranking (Latin America, World University Rankings* e QS BRICS), Senso da Educação Superior – microdados e sinopses estatísticas.

No que se refere a gestão/governança, apesar de um número limitado de obras (CRUZ, 2008; TAVARES, 2009; VENANZI; SANDANO, 2014; FRANCISCO, 2017) contribuem para a fundamentação. Já, em relação às publicações que apontam para a questão do desempenho das universidades católicas, ainda são mais escassas, poucas pesquisas apontam nessa direção (CALDERON *et al*, 2011; GUIA DO ESTUDANTE, 2014-2018; RUF, 2018; BRASIL, 2018), sobressaindo os Rankintac's.

A pesquisa revela o papel desempenhado pelas universidades católicas no cenário da educação superior, em praticamente todo o território nacional. Quando sinalizamos para a questão da governança, não podemos descartar a identidade confessional das mesmas, pois elas devem se pautar em padrões éticos alinhados à Santa Sé, nesse sentido Francisco (2017) afirma que é importante construir lideranças eficazes que tracem caminhos no enfrentamento de crises, como as que enfrentamos atualmente, crises morais, econômicas, socioambientais, de valores, e tantas outras de ordem antropológicas. Neste contexto adverso, sofrem pressão dos órgãos reguladores e avaliadores para responder a dimensões que estabelecem critérios mínimos de qualidade, buscando manter altos padrões de qualidade num ambiente em que a performantividade passou a prevalecer (BALL, 2002), estabelecendo e implantando, automaticamente, uma cultura de avaliação fortemente marcada pelos Rankintac's.

As 19 universidades católicas estão distribuídas em praticamente todo o território nacional, excluindo apenas a região norte. Deste conjunto, sete são pontifícias, 14 (73,7%) estão situadas na região sul e sudeste do país, enquanto três (15,8%) no Centro-oeste e, duas (10,5%), na região nordeste. Os estados que mais concentram esses estabelecimentos são: São Paulo e Rio Grande do Sul, com cinco universidades cada, 52,6% destes estabelecimentos. Cabe destacar que o estado gaúcho chegou a esse número recentemente, com a autorização de mudança de organização acadêmica de dois Centros Universitários para universidade, a Universidade La Salle (UNILASALLE) em 2017 e a Universidade Franciscana (UNF), em 2018. No entanto, estas duas IES, pelo recém estabelecimento nesta condição, não reuniram elementos suficientes para compor a análise, dado ao aspecto histórico longitudinal do estudo.

O estudo demonstra que, em termos de qualidade, a boa performance no RUF não é homogênea pois, 23,5% das Universidades Católicas apresentam desempenho fraco, ocupando as últimas posições, neste ranking, por outro lado, existe uma elite de excelência com sete universidades que integram as 60 melhores universidades do país.

Em relação ao *ranking* Guia do Estudante, entre as 20 universidades privadas presentes no "Prêmio Melhores Universidades", nove universidades católicas (45%) tem destaque, oscilando algumas posições, porém sempre presentes entre as melhores. O "Prêmio" é alcançado, graças ao desempenho de seus cursos na avaliação do Guia do Estudante, neste, todas as universidades católicas de grande porte (PUCRS, PUCPR, UNISINOS, PUC MINAS, PUC GOIÁS) estão presentes, enquanto 50% das católicas de médio porte (PUC-RIO, UCB, PUCSP, PUC-CAMPINAS) compõe o quadro.

No que se refere ao Índice Geral de Curso (IGC), a PUC-RIO, PUCSP, UNISINOS, PUCRS, PUCPR, UNISANTOS, PUC MINAS e USC, obtiveram os melhores resultados entre as universidades privadas do país, com IGC quatro, nesta lista classificatória. Apesar do bom desempenho das universidades católicas, nenhuma delas possui IGC contínuo acima dos 3,95, para serem consideradas IES nota cinco (desempenho de excelência). Nesse cenário há IGC crescente, de maneira tímida, apenas em cinco universidades (PUCPR, PUC MINAS, UCDB, UNICAP e PUC GOIÁS).

As universidades católicas tem desempenho destacado, também em um dos principais *rankings* mundiais. No *QS World University Rankings*, por exemplo, das 19 universidades católicas brasileiras, apenas PUC-RIO, PUCSP e PUCRS, aparecem no *QS Global World Ranking,* entre as mil melhores universidades do mundo. No entanto, quando o levantamento é feito em nível regional, por exemplo, entre os países emergentes pertencentes ao bloco econômico BRICS (*QS – BRICS)*, entre as melhores universidades privadas brasileiras, destacaram-se, nos últimos três anos, apenas universidades confessionais, sendo sete católicas e uma presbiteriana, apesar de a maioria delas vir apresentando desempenho decrescente nos último anos. Entre as católicas, apenas PUC-RIO e PUCRS melhoram de posição, em relação ao ano anterior. Quando o QS busca analisar no contexto regional de proximidade, por meio do QS América Latina, o mesmo cenário do BRICS se configura, ou seja, as mesmas universidades católicas ocupam o cenário das melhores universidades privadas do país.

Apesar deste conjunto de evidências, outros fatores precisam ser analisados em maior profundidade, como a questão da governança universitária, como por exemplo, sua correlação com o desempenho dessas IES nos rankintac's, dada a escassa produção acadêmica brasileira. Nesta direção, esta pesquisa, inspira examinar no sistema universitário brasileiro os documentos institucionais que fundamentam à governança destes estabelecimentos, como o caso dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI's).

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados:** Cadastro e-MEC. 2018. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 05 nov. 2018.

CALDERON, Adolfo Ignácio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os *rankings* na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? **Ensaio**: Avaliação, Política Pública, Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011.

CPDOC / FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas:** dos anos 20 a 1945 - Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) - Criação da Pontifícia Universidade Católica. Disponível em:

https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/PUC. Acesso em: 15 dez. 2018.

CRUZ, Carmem Lucia Castro da. **Universidades ou Empresas? A identidade das universidades confessionais frente à competitividade global na sociedade contemporânea.** 207f. Mestrado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Biblioteca Depositária: Irmão José Otão, 2008.

FRANCISCO. **Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium*.** Sobre as Universidades e as Faculdades Eclesiásticas. Sede da Congregação para a Educação Católica, Roma, 27 de Dezembro de 2017. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

GUIA DO ESTUDANTE PROFISSÕES VESTIBULAR 2015. **Saiba como encontrar o Curso Superior ideal para você**. São Paulo: Editora Abril, 2014.

_____ 2016. **Encontre o Curso Superior que mais combina com você**. São Paulo: Editora Abril, 2015.

_____ 2017. **Opções de Cursos Superiores para você escolher**. São Paulo: Editora Abril, 2016.

_____ 2018. **Opções de Carreira para você escolher**. São Paulo: Editora Abril, 2017.

_____ 2019. **Opções de Carreira para você escolher**. São Paulo: Editora Abril, 2018.

JOÃO PAULO II. **Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*: s**obre as Universidades Católicas. 1990. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html. Acesso em: 22 out. 2018.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio**: Avaliação, Política Pública, Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

RUF. Ranking Universitário Folha. **Ranking de Universidades.** 2018. Disponível em http://ruf.folha.uol.com.br/2018/. Acesso em: 22 out. 2018.

TAVARES, Sergio Marcus Nogueira. Governança em universidades confessionais no Brasil: modelo em construção. **Educação & Linguagem,** v. 12, n. 19, p.219-238, jan./jun. 2009

VENANZI, Délvio; SANDANO, Wilson. Universidades Comunitárias: as Características na Prestação de Serviços Públicos. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v.23, n.2, p. 140-155, jul./dez. 2014.

WOODS JR, Thomas. **Como a igreja católica construiu a civilização ocidental.** Tradução Élcio Carillo; revisão Emérico da Gama. São Paulo: Quadrante, 2008.

Palavras-chave: Universidades Católicas; Rankings Acadêmicos; Governança Universitária; Educação Superior

RANKINGS ACADÊMICOS E A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL: RELAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa ora apresentada compõe as discussões da Tese de Doutorado "Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência" (THIENGO, 2018) e também as discussões em andamento no processo de estágio de Pós-Doutoramento (em fase de conclusão). Nosso objetivo ao compor esta mesa é apresentar as relações entre a perspectiva de Universidade de Classe Mundial, que vem sendo difundida pelos Organismos Internacionais (OIs) e seus especialistas e os rankings acadêmicos internacionais. Para isso, foram/são objetivos: a) apresentar o contexto de emergência e proliferação dos rankings; os principais indicadores e métricas dos principais *rankings* mundiais –b) analisar a concepção de UCM partir da análise do discurso dos OIs e c) as principais implicações para a governança transnacional deste nível de ensino, bem como a gestão institucional, especialmente considerando o contexto das nas universidades latino-americanas.

Os *rankings* acadêmicos da educação superior vêm se proliferando e auferindo cada vez maior notoriedade no cenário global, o que torna inconteste a força com que estes impactam as históricas atividades desenvolvidas pelas universidades e com isso a governança universitária em âmbito institucional e, de modo mais amplo, a governança transnacional deste nível de educação.

Cria-se um cenário em que obter sucesso ou simplesmente sobreviver requer mudanças significativas na forma pela qual as IES estão orientadas e estruturadas, o que indica que os *rankings* se tornaram convenientes e oportunos instrumentos de políticas e ferramentas de administração: a governação por números (GREK; 2016) e a governança baseada em *benchmarking* (AZEVEDO, 2016).

Entendemos, como afirma Halzenkorn (2013) que os *rankings* são vistos como uma pista para uma ampla gama de partes interessadas sobre a qualidade do produto educacional. Para os alunos, eles indicam os potenciais benefícios que a realização universitária poderia proporcionar na perspectiva do futuro da sua empregabilidade e salário; para os empregadores, sinalizam a 'qualidade' dos diplomados de uma determinada IES; para o governo e os formuladores de políticas, podem sugerir o nível de qualidade a atingir antes as normas internacionais, bem como o seu potencial de impacto e capacidade econômica; para as IES, proporcionam um meio de avaliação do desempenho; e para o público, os *rankings* fornecem informações referentes ao desempenho e à produtividade das IES de uma forma simples e compreensível.

Assim, a significativa capacidade de governança desses instrumentos tem desdobramentos na sociedade civil e na sociedade política, considerando a própria criação de um mercado de *rankings*, o âmbito das formulações políticas, as instituições universitárias e as relações acadêmicas de uma forma geral, os aspectos ligados ao financiamento e ao acesso ao crédito, bem como as influências nos processos de mobilidade acadêmica internacional e até mesmo nas questões referentes à imigração.

Especialmente no que tange à gestão das universidades, os *rankings* também se convertem em ferramentas que 'facilitam' a 'cooperação' entre as universidades e a atração de talentos, fomentando a colaboração e as associações para a investigação, os programas de mobilidade

para estudantes e professores, importantes referenciais para se identificar as instituições com as quais colaborar. Não obstante os aspectos positivos do incremento da cooperação e dos programas de mobilidade internacional, torna-se importante refletir sobre os motivos que induzem esses processos, bem como os resultados que, por meio deles, visa-se alcançar. (THIENGO, 2018).

Outras implicações são: a crescente utilização do inglês como língua padrão dos cursos de pós-graduação e também as ações de marketing que passam a ser promovidas a partir deste "rótulos" ou "selos" de qualidade/excelência.

A concepção de UCM, tornou-se um *slogan* para o desenvolvimento da capacidade de competição em um mercado global de educação superior, o que vai ao encontro da perspectiva de classe mundial desenvolvida no âmbito da administração. Sendo assim, "a Universidade de Classe Mundial não está relacionada simplesmente a um 'termo da moda' [...], mas tem como objetivo desenvolver a capacidade necessária para competir no mercado global de ensino superior, através da aquisição e criação de conhecimento avançado" (SALMI, 2009, p. 17).

A UCM é identificada em documentos do Banco Mundial (SALMI, 2009; ALTBACH; SALMI, 2009) a partir das seguintes características ou (pré)condições: i) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); ii) abundantes recursos para oferecer um ambiente de aprendizado rico e conduzir pesquisa avançada; e iii) características favoráveis de governança que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade.

A partir do conjunto de indicadores (dos rankings) em comparação com o discurso sobre a concepção de UCM (características centrais) compreende-se uma relação profícua entre os *rankings* internacionais da educação superior e a concepção/modelo de UCM ou de Excelência, uma vez que a competitividade - cerne da busca pelo selo ou rótulo de excelência acadêmica e científica -, é instrumentalizada pelos *rankings*. Assim, esses instrumentos de avaliação "medem e dão peso às características nas quais as universidades de classe mundial se sobressaem" (SANTOS, 2015, p. 57).

Assim, ao utilizar um conjunto de métricas que priorizam a pesquisa e a avaliam como a principal característica de um ensino superior de excelência, os *rankings* estão contribuindo para remodelar a compreensão de produção de conhecimento, acelerar a agenda de 'modernização das universidades' e corroborar o modelo de UCM, face ao aprofundamento da diferenciação institucional.

Desse modo, as classificações internacionais e as políticas nacionais a favor do modelo de classe mundial desenvolvem no próprio coração do sistema acadêmico: a luta pela reputação e os benefícios associados ao capital econômico e social.

Os *rankings* vêm adquirindo expressividade na discussão da gestão acadêmica, nos setores de comunicação e *marketing* das universidades, na criação de setores e estratégias de acompanhamento desses resultados, bem como de adequação das estratégias/planos de desenvolvimento institucionais aos indicadores dos principais *ranking.*

Cabe ressaltar, contudo, que apesar de os *rankings* incitarem todas as IES à constante competitividade internacional, colocam em desvantagem a grande maioria delas, como as latino-americanas, o que significa que esta 'corrida' não tem os mesmos pontos de chegada para todos os 'competidores'.

Consideramos, então, que a necessidade de "correr" e adequar-se às exigências da competição, portanto, está articulada à difusão sobre um consenso pela "excelência", a partir do modelo de UCM. Neste sentido, podemos observar o crescimento do número de IES latino-americanas ranqueadas ao longo desta década nos três principais *rankings* acadêmicos internacionais: *Shangai Ranking, Thimes Higher education (THE) e Qs Ranking*, ainda que consideremos diferenças entre as métricas dos referidos *rankings* e algumas mudanças no que se refere aos

critérios destes ao longo dos anos (inclusive a ampliação do número total de universidades ranqueadas).

Até mesmo países que não possuíam universidades ranqueadas passaram a compor alguma das listas, ainda que, em geral, em posições fora do *Top 400*. Brasil, Chile, Argentina e México são os países que possuem o maior número de universidades ranqueadas a cada ano. Além disso, as IES destes países apresentam as melhores posições, em comparação com as demais IES latino-americanas. Com base neste levantamento elaborado, percebemos que se destacam ao longo dos anos e também nos diferentes *rankings*: USP, Unicamp, UFRJ, PUC Chile e Universidade do Chile (Chile), Universidade Autônoma do México (UNAM), ITESM, Universidade de Buenos Aires (UBA) e Universidade dos Andes (Colômbia).

Referências

ALTBACH, P.; SALMI, J. **El camino hacia la excelencia académica: la constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial**. Tradução de Ediciones Gondo e BancoMundial. Washington: Banco Mundial, 2011.

AZEVEDO, M.L.N. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas "boas-práticas". *In*: **Seminário Nacional Universitas**, 14., 2016, Maringá. Anais... Maringá: UEM, 2016. p. 1407-1442. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_6.htm. Acesso em: 02/02/2017.

GREK, S. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da direção-geral de educação e cultura da comissão europeia. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 37, n. 136, jul./set. 2016. p. 707-726.

HAZELKORN, E. World-class universities or world class systems?: rankings and higher education policy choices. In: HAZELKORN, E.; WELLS, P.; MAROPE, M. (Orgs.). **Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses**. Paris: UNESCO, 2013b. p. 1-23.

THIENGO, L.C. **Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais**. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Palavras-chave: Universidade de Classe Mundial; rankings acadêmicos; educação superior

DESEMPENHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA PUCPR

DANIELLE DA MOTTA FERREIRA FIALHO - PUC -SP
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Fundação Araucária, PR, Brasil.

A análise das condições de oferta do ensino superior, pela multiplicidade e unicidade de suas próprias características, exige um olhar atento, por exemplo, direcionado por indicadores que levem em conta a sua situação geral. No Brasil, a visibilidade do desempenho de uma IES tem sido exposta continuamente por órgãos executivos do MEC (INEP), que utilizam procedimentos específicos de avaliação e a situam em um ranking geral. Contudo, de acordo com Valmorbida e Ensslin (2015) os processos de avaliação da qualidade gerados pelos rankings precisam ser analisados para deles fazer uso. Dentre os indicadores que remetem à qualidade de uma IES, temas de internacionalização, gestão, ensino de graduação, inovação, formação e desenvolvimento profissional docente, por vezes, têm sido ignorados nesse tipo de avaliação. Concordamos com Morosini et al(2016, p. 15), quanto a que o conceito de qualidade "sofre o impacto da regulação decorrente das políticas educacionais e da representação da sociedade, com especial destaque ao que se manifesta nos meios de comunicação social".

Tomando o conceito de qualidade como multidimensional e considerando seus limites nas políticas educacionais, destacamos que aLei n. 9.394/1996, em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art. 3º, parágrafo IX, define que a educação tem por princípio e fim garantir o padrão de qualidade (BRASIL, 1996). A partir do que explicitam Morosini et al(2016, p. 16) depreendemos que "em vários parágrafos de seu Capítulo IV – Da Educação Superior, a LDBEN explicita o entendimento de qualidade, caracterizando-a por seus compromissos".

Esclarecem Schiefelbein e Zuñiga (2002, p.439), apoiados em Schiefelbein e De Andraca (1978, p. 80) que "Tradicionalmente, a aquisição de conhecimentos tem sido o elemento predominante na avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes universitários [... bem] como a formação pessoal do estudante ou sua capacidade de desempenhar um papel na família ou o desenvolvimento comunitário da sociedade".

Esses autores destacam, ainda, que tanto a ampliação do conceito de aprendizado, como o princípio de transparência na informação requerem confrontar a especificidade do aprendizado profissional e a integração dos conhecimentos em estruturas mais amplas de ação pessoal e de responsabilidade social, aliados aos princípios da governança universitária.

No Brasil, a avaliação de acompanhamento do desempenho das IES, em sua organização e gestão, realizada pelo MEC visa verificar e controlar o impacto das suas iniciativas em relação a: metas estabelecidas, recursos públicos empregados e definir a autoavaliação da IES, para que esta se posicione frente ao mercado e perceba o grau de efetividade das estratégias que utiliza.

O resultado dessa avaliação reverte na posição e consequente classificação dessa IES em rankingsnacionais e internacionais.

A PUCPR, nos últimos anos, tem procurado adequar sua proposta de gestão e programas pedagógicos de ensino às novas exigências, que nada mais são do que subordinadas a das orientações dos organismos internacionais.

A PUCPR, em seus 60 anos de existência (2019), trilhou diversos caminhos e passou por profundas transformações, apesar desde sua fundação ter definido como missão trabalhar com excelência, compromisso social e eclesial em prol da educação de nível superior.

Em 1985, foi outorgada pela Sagrada Congregação para a Educação Católica para essa IES, o

título de Pontifícia, como reconhecimento por seu compromisso com a qualidade, o humanismo cristão e a solidariedade. Com a finalidade de cumprir sua vocação, fiel a seus princípios e à sua missão, a PUCPR tem envidado esforços para consolidar valores humanistas e cristãos em suas atividades administrativas e formativas, como marca frente às comunidades interna e externa.

Atualmente a PUCPR oferta um total de 89 cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia) entre presenciais e a distância, distribuídos em suas Escolas e Campusfora da Sede, além de 16 programas de Pós-Graduação Stricto Sensue de Lato Sensuem todas as áreas do conhecimento. Para realizar esse processo contínuo de busca pela melhoria dos indicadores de qualidade, a PUCPR apresenta um olhar voltado para análise detalhada de seus indicadores, bem como para a articulação desses ao seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Pela evolução dos resultados do Índice Geral de Cursos das Instituições(IGC), de 2012 a 2017, constatamos que a PUCPR demonstra acompanhar, monitorar e realizar diversas ações para melhorar seu indicador. O IGC contínuo da PUCPR em 2012 foi 2,77; em 2013, de 2,882; em de 2,878 e em 2015 subiu para 2,991; em 2016 evoluiu para 3,026, e no último divulgado de 2017 alcançou 3,216. O crescimento de 6% em seu indicador contínuo, o lhe garantiu continuar na faixa do IGC 4. Esse crescimento também é observado se compararmos o resultado de 2012 com o de 2017: a PUCPR apresentou crescimento de 16%, saindo da faixa de IGC 3 que manteve até 2014, entrando, em 2015, na faixa 4 desse indicador, o qual se manteve até o último ciclo divulgado.

Além do IGC, outro indicador utilizado pelo Ministério da Educação e acompanhado por essa IES o Conceito Preliminar de Curso (CPC) que vai de 1 a 5. e, como o próprio nome diz, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país, relativo à qualidade acadêmica dos cursos que estão sendo ofertados pela IES. A PUCPR, hoje, conta com 46,77% dos seus cursos com CPC faixa 3 e 50% na faixa 4. Ao comparar com o resultado do último ciclo avaliativo referente aos cursos, de realizado em 2014, verificamos um crescimento no número de cursos com conceito 4, pulando dos 39,06% para 50%, um crescimento de 11p.

Ao se comparar esse resultado da PUCPR com o geral no país em 2017, constatamos que, quanto aos cursos de graduação essa IES está acima da média nacional, visto 50% dos seus cursos terem se situado na faixa 4 nessa avaliação, enquanto a média nacional foi de 34,59%.

No que se observa o indicador de CPC de 2010 a 2017, a PUCPR, desde 2012, tem estado acima da média da % de cursos com CPC faixa 4, demonstrando um crescimento significativo a partir de 2013.

Ao analisarmos os dados da PUCPR, por meio dos componentes abertos dos indicadores avaliados, inferimos que os problemas do ENADE, isto é, pertinentes ao desempenho dos alunos na prova aplicada pelo MEC, não se relacionam aos conteúdos avaliados, mas aos índices de adesão do estudante para realizarem a prova e à forma como individualmente expressam sua avaliação sobre a IES.

Com base nessa constatação e nas demais análises de cada componente, reconhece-se que ações propostas para adequar o PDI da IES, às matrizes avaliadas nacionalmente são evidentes. Para tal, os dirigentes institucionais, a Comissão Própria de Avalição (CPA) da PUCPR e o colegiado dos cursos trabalham em conjunto, visto que as ações para melhoria do CPC são registradas por plano de ação, por curso e as ações para o IGC no plano de ação institucional.

Para atender a exigências da avaliação internacional a PUCPR instituiu o CrEAre, com o fim de gerar inovação. Esse não é medido nem no IGC e nem no CPC, somente em indicadores internacionais. No Brasil, o único sistema avaliador que leva em conta a inovação é o RUF (Ranking Universitário Folha da Folha de São Paulo que avalia e classifica as 196 instituições

de educação superior credenciadas como "universidades" pelo MEC. Porém, as matrizes e as inovações geradas pelo CREARE, ainda não foram avaliadas pelos indicadores de qualidade da educação brasileira, o que ocorrerá a partir de 2021.
Os indicadores de qualidade da educação superior, avaliados pelo governo no Brasil, ainda não incluem temas necessários, que segundo Morosini et al(2016, p. 33) sejam "[...] uma alternativa ao que está posto como medida de conhecidos rankings internacionais, porque, distintamente destes, sua concepção origina-se da prática cotidiana da universidade", bem como "Preserva sobretudo a liberdade que permite, acima de tudo, educar para a cidadania como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000)", dizem os autores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 14-37, jan./mar. 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; ZÚÑIGA, Ricardo. **El syllabus**: viviendo un aprendizaje autónomo. Santo Tomás, 2002.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, DE ANDRACA, Ana Maria. Rendimientos de los alumnos universitarios y antecedentes socioculturales de los alumnos. **Estudios Sociales**, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, n. 16, trimestre 2, p. 79–98, 1978.

VALMORBIDA, Sandra Mara Iesbik; ENSSLIN, Sandra Rolim. Avaliação de Desempenho de Rankings Universitários: revisão da literatura e diretrizes para futuras investigações. In: Anais do XXXIX Encontro da ANPAD (EnANPAD 2015). Belo Horizonte -MG, 2015. Disponível em: http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_evento_edicao=78&cod_edicao_subsecao=1198&cod_edicao_trabalho=19678. Acesso em: 01 jun. 2019.

Palavras-chave: Ranking; Educação Superior; Desempenho e Indicadores.

PROFESSORES DO BRASIL: NOVOS CENÁRIOS DE FORMAÇÃO

COORDENADOR(A): MARLI ANDRÉ - PUC SP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Essa mesa reúne três textos que discutem temas em destaque do livro "Professores do Brasil: novos cenários de formação". Um dos textos trata da história da formação de professores e a questão das políticas de formação, particularmente nos últimos dez anos, e suas interfaces com aspectos da sociedade contemporânea. Parte da consideração que a formação inicial e continuada de docentes configura-se hoje como um problema social, portanto de interesse de todos, particularmente das novas gerações que estão nas escolas ou estarão em futuro próximo. O foco do outro texto são experiências inovadoras de formação de professores da educação básica, que são analisadas à luz de concepções e práticas apontadas por autores da área e por pesquisas integrativas. Foram selecionadas oito experiências de formação inicial, cinco relativas ao trabalho de formadores de professores e três centradas em experiências de estágio dos cursos de licenciatura. Quanto às experiências de formação continuada, são relatadas duas iniciativas de Secretarias Municipais de Educação, uma no Norte e outra no Sul do país, a terceira é voltada à educação infantil e duas são iniciativas que buscam a aproximação entre universidade e escola. O terceiro texto discute quem são os atuais estudantes de licenciatura. Busca responder a seguinte questão: que mudanças e continuidades podem ser observadas nas características dos estudantes que optam pela docência? E, mais precisamente, como se comportam os marcadores de gênero, raça/cor e renda diante das alterações na composição social desse grupo? A fonte de dados foi o Questionário do ENADE, cotejando as informações do Questionário do Estudante de 2005 com os últimos dados disponíveis sobre os estudantes da área de licenciatura, quais sejam, os do ENADE realizado em 2014.

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO BRASIL: HISTÓRIA E QUESTÕES ATUAIS

BERNARDETE ANGELINA GATTI - FCC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla, que coordenamos, sobre o cenário que envolve a formação para a docência na educação básica no Brasil, em que são estudados aspectos relativos não só à história da formação de professores, mas suas relações com as dinâmicas sociais da contemporaneidade, contemplando análise sobre a trajetória de políticas relativas à essa formação, as características e problemas das formações em nosso país e na América Latina no contexto da expansão da escolaridade, avançando para a compreensão de quem são os atuais estudantes das licenciaturas. A pesquisa referida completa-se com estudo sobre concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica, analisando experiências inovadoras para essa formação, como também trazendo dados sobre os formadores que atuam em cursos de licenciatura. Conclui-se a pesquisa com uma síntese dos achados e algumas proposições.

Para a presente apresentação selecionamos tratar da história da formação de professores e a questão das políticas de formação, particularmente nos últimos dez anos, e suas interfaces com aspectos da sociedade contemporânea. Partimos da consideração que a formação inicial e continuada de docentes configura-se hoje como um problema social, portanto de interesse de todos, particularmente das novas gerações que estão nas escolas ou estarão em futuro próximo. Isso porque a educação escolar constitui-se como o espaço em que preservam-se conhecimentos e valores, e ao mesmo tempo se criam possibilidades de construção de bases para transformações culturais, científicas e sociais, lembrando que, conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, e, ao trato com o meio ambiente. As avaliações de variadas naturezas sobre aspectos característicos dessa escolarização nos mostram carências diversas ante o que se delineia como demandas da sociedade contemporânea, como direitos das pessoas, carências que também são evidenciadas nos processos formativos para a docência. O problema que pretendemos analisar, assim colocado, tem raízes históricas e nas formas como políticas de formação são concebidas e implementadas, o que será detalhado. Mais que isso, observando-se os movimentos histórico-sociais e culturais emergentes, o avanço das ciências em suas compreensões sobre o mundo social e físico, o impacto das tecnologias da comunicação e da informação, discutir-se-á o papel das orientações normativas neste século e as principais políticas na área, e, o papel das instituições formadoras de docentes e dos formadores de professores. Na trajetória histórica analisada, desde a colônia, observamos que as propostas de formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a questões imediatistas, nem sempre coerentes com a promoção do desenvolvimento educacional da população em geral. Mais recentemente, programas, que são desdobramentos de políticas, também se caracterizam pela fragmentação, e, são descuidados os aspectos relativos aos currículos formativos gerando descompassos entre formações e o trabalho educacional nas escolas. O trato incerto que essa formação tem merecido, como se observa em sua história, mediante políticas descontinuadas e hoje, pela pouca discussão relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas, no contexto dos direitos de aprendizagem e dos direitos humanos, tem sido recorrente. Avançamos na incorporação de vastas camadas sociais nas redes escolares, mas, pouco avançamos no alcance da superação da seletividade socio educacional,

que é o que revela a trajetória escolar de crianças, adolescentes e jovens. Paralelamente, até aqui, também se verifica que pouco avançamos no melhor equacionamento de políticas de formação para a docência e na valorização concreta do trabalho docente, mesmo tendo proposições de propiciar esse avanço.

Palavras-chave: História da formação de professores; Políticas educacionais; Cenário social

Palavras-chave: Palavras-chave: História da formação de professores; Políticas educacionais; Cenário social

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MARLI ANDRÉ - PUC SP
PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto objetiva colocar em evidência experiências de formação inicial e continuada que sejam portadoras de alguma inovação. Pretende-se descrever as experiências, colocando em destaque elementos dos processos formativos associados ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria na aprendizagem dos alunos, apontados por autores do campo e por resultados de pesquisas integrativas desenvolvidas no Brasil e no exterior.

Cumpre esclarecer que assumimos aqui a concepção de inovação proposta por Farias (2006) quando afirma que a inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo, que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social.

Muitos autores nos serviram de referência para analisar as experiências, mas para fins desse texto vamos citar dois: Nóvoa (2007) que nos inspirou para elencar consensos discursivos que estão presentes na literatura da área e Imbernón (2009, 2010) que nos provocou com suas concepções de formação continuada e de desenvolvimento profissional coletivo. Quanto às pesquisas integrativas, nos apoiamos nas de Davis et.al. (2012), Gatti, Barretto e André (2011) e Moriconi et. al. (2017).

No que se refere aos consensos, foram destacados os seguintes aspectos: a) a prática como espaço privilegiado de formação e reflexão; b) a valorização da postura investigativa; c) a aproximação entre as instituições de formação e a escola; d) a construção de comunidades de aprendizagem; e) o ensino como uma atividade que exige conhecimentos profissionais; f) a articulação entre os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores; g) a importância de formar professores para a justiça social; h) atenção às crenças, representações e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem.

Ainda relacionados aos aspectos que são comumente discutidos na literatura, apresentamos as potencialidades de alguns dispositivos de formação, que vêm sendo empregados na formação de professores: casos de ensino, portfólio, memorial de formação e diários.

Na concepção de Imbernón (2010), a formação continuada deve estar centrada em cinco linhas de ação: (1) reflexão fundamentada sobre a própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social do país, e a intervenção sobre ela; (2) a troca de experiências entre iguais; (3) a união da formação a um projeto de trabalho; (4) a formação concebida como uma "arma" crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, e contra práticas sociais, como exclusão e intolerância; (5) o desenvolvimento profissional da instituição educacional, mediante o trabalho colaborativo. O autor acrescenta ainda que a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, clima de trabalho na instituição são igualmente importantes (IMBERNÓN, 2009, p.49).

A metodologia que orientou a apresentação das experiências relatadas neste texto foi basicamente a análise documental (LUDKE e ANDRÉ, 2013), utilizando-se como fontes de coleta de dados as publicações referentes às experiências; informações disponíveis nos sites de

instituições ou dos programas analisados; estudos e pesquisas com foco nas experiências; e em alguns casos, depoimentos dos participantes.

A escolha das experiências decorreu de consulta a grupos de pesquisa de diferentes estados do Brasil que investigam a formação docente. No caso das experiências de formação inicial, optou-se por iniciativas de professores formadores desenvolvidas no âmbito dos cursos de licenciatura e iniciativas coletivas, de instituições ou de grupos.

Para as experiências relativas às iniciativas de professores formadores, recorreu-se aos trabalhos premiados pela Fundação Carlos Chagas que, desde 2011, tem promovido edições anuais do Prêmio Professor Rubens Murillo Marques, com o objetivo de valorizar o professor formador que atua em cursos de licenciatura e divulgar experiências formativas que contribuam para a aprendizagem da docência do futuro professor de Educação Básica. Nas sete edições desse Prêmio foram inscritos 476 projetos, de diferentes áreas de conhecimento e de todas as regiões do país, provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, sendo que as públicas representam a maioria. Para a premiação, em cada edição, há uma comissão julgadora, composta por especialistas na área da educação, que fazem a leitura dos textos e avaliam os projetos tendo como critério o caráter inovador do trabalho e a adequação dos objetivos às ações desenvolvidas visando à aprendizagem dos estudantes.

Para fins deste texto, foram selecionados cinco projetos das últimas duas edições (2016 e 2017). A seleção dos projetos considerou dois critérios: o uso de narrativa podendo ou não ser combinada com outras estratégias e a diversidade de áreas do conhecimento. A análise contemplou três eixos: (i) a motivação para a realização do projeto, buscando identificar que fatores desencadearam o desenvolvimento de uma proposta que fosse renovadora em relação ao que vinha sendo desenvolvido; (ii) as estratégias de formação mobilizadas para que fosse possível atingir os objetivos propostos; e (iii) a autoavaliação do professor formador, para identificar os principais avanços e aprendizados decorrentes da experiência vivenciada.

De modo geral, os formadores previram a realização de atividades individuais e em grupo, espaços de debate e comunicação, trabalhos de campo, registros de diversas naturezas, devolutivas etc., bem como momentos de observação do processo e dos caminhos que os estudantes seguiam.

Quanto as iniciativas coletivas, foram destacadas neste texto três propostas institucionais desenvolvidas no contexto da formação inicial com foco no estágio supervisionado. São elas: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp; o Projeto de parceria intergeracional na formação docente desenvolvida no contexto do curso de Pedagogia, da Unesp de Rio Claro; e o Estágio Supervisionado numa perspectiva de trabalho integrado entre a Diretoria de Ensino, Escola e Instituições de Ensino Superior na formação do futuro professor, desenvolvido no contexto da Diretoria de Ensino da região de São Carlos (SP).

Tendo em vista os resultados alcançados pelas três experiências, foram considerados os seguintes elementos associados a seu êxito: (1) a formalização da parceria entre universidade e escola; (2) o fato de terem uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e definição das atribuições dos participantes; (3) as estratégias de planejamento e de registro utilizadas antes, durante e depois de concluído o estágio no âmbito da escola e da universidade; (4) o contato do estagiário com a realidade escolar acompanhado, mediado e avaliado pelo professor da escola e da universidade.

No que tange as experiências de formação continuada, foram selecionadas cinco experiências com caraterísticas bastante peculiares. As duas primeiras têm um ponto em comum: são propostas de formação continuada desenvolvidas em secretarias municipais de educação, uma da região Norte do país – da Secretaria Municipal de Manaus (AM) – e a outra da região Sul,

proposta pela Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (RS). A terceira é o programa PARALAPRACÁ criado pelo Instituto C&A e implementado pela Avante – Educação e Mobilização Social, sob a forma de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação ou com entidades sem fins lucrativos. A quarta experiência é o Mestrado Profissional em Formação de Formadores da PUC-SP e, por fim, a quinta é o Grupo de sábado, uma comunidade de aprendizagem docente denominada de comunidade fronteiriça que ocorre com a participação de professores de escolas básicas da região de Campinas e acadêmicos da FE/Unicamp.

Pode-se dizer que nas cinco experiências há traços de aspectos citados na revisão internacional, ou seja, evidenciam preocupação e ações direcionadas ao conhecimento pedagógico do conteúdo; desenvolvem estratégias formativas em que o professor tem papel ativo; valorizam a participação coletiva; estabelecem conexão com os contextos e com as políticas vigentes e mantêm-se por um período prolongado. Evidentemente, uma tem um traço mais forte em um aspecto do que a outra, mas de maneira geral abrangem o conjunto das indicações destacadas na revisão internacional.

O que se pode destacar, ainda, é que nas iniciativas brasileiras de formação continuada, encontra-se um forte incentivo ao desenvolvimento de uma postura investigativa, presente em todas as experiências analisadas. A articulação entre universidade e escola também é um componente muito evidente nas propostas brasileiras.

Referências

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo, Textos FCC, v. 34, 2012.

FARIAS, I. M. S de. Inovação, mudança & cultura docente. Brasília: Liber Livros, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Formação Docente e Profissional. São Paulo, Cortez, 2009, 8ª edição.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. EPU, 2013.

MORICONI, G. et al. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Textos FCC, V. 52, 2017.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning", Lisbon, Portugal, 2007.

Palavras-chave: inovações; formação inicial; formação continuada; experiências inovadoras

QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DE LICENCIATURA?

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO - USP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em um contexto de ampliação das oportunidades educacionais em todas as etapas da escolaridade e de expansão acelerada do ensino superior, pergunta-se: que mudanças e continuidades podem ser observadas entre os estudantes que optam pela docência nos anos 2000?

Em livro que analisa os novos cenários de formação docente no país (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019), com o objetivo de examinar as características sociais e culturais dos estudantes de licenciatura valemo-nos basicamente dos Questionários do Estudante do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) dos anos 2005 e de 2014. Este último fazia parte do ciclo mais recente em que os concluintes dos cursos de licenciatura foram avaliados pelo Inep no período estudado.

Pelas fontes utilizadas não foi possível apreender os amplos efeitos da Lei de Cotas (BRASIL, 2012), que estendeu as vagas disponibilizadas pelo Enem a um vasto contingente de estudantes. Não obstante, o conjunto de medidas políticas adotadas até então permite traçar um retrato bem representativo das transformações do alunado em curso.

A expansão de vagas e a adoção de medidas de ação afirmativa em muitas universidades públicas como a criação de bônus e cotas, bem como o grande aumento de subsídios públicos às instituições privadas por meio do FIES e do Pró-Uni contribuíram grandemente para o acesso dos segmentos majoritários da população ao ensino superior. Em particular foram beneficiados os cursos que preparam para a docência, dado que priorizados pelas políticas de governo desde os primórdios dos anos 2000.

Pela primeira vez um número muito expressivo de estudantes das camadas populares consegue chegar à universidade.

Ensino médio de origem: a maioria deles provém do ensino médio de formação geral, tendo aumentado significativamente o número de alunos da escola pública entre 2005-2014. As licenciaturas tornam-se cursos “populares”, pois seus alunos passam a efetivamente representar as camadas majoritárias da população.

Instrução dos pais: suas famílias têm baixo nível geral de escolaridade. Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% desses estudantes constituíam os primeiros entre os seus familiares que concluíam o ensino médio, e eram algo mais do que 10% os que conseguiam fazer um curso superior. Quando se coteja o perfil dos estudantes das licenciaturas com o dos alunos dos cursos mais prestigiados (em Medicina, por exemplo, perto de 70% dos pais de alunos tinham curso superior) constata-se a força da origem socioeconômica e cultural na determinação da trajetória escolar e profissional daqueles que buscam a docência.

Motivo da escolha do curso: a maior parte dos estudantes de todas as áreas das licenciaturas afirma ter optado pela licenciatura por ser essa a sua vocação! A atual representação da docência como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância atribuída aos conhecimentos especializados no exercício da função, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicalidades da profissão. Entretanto, a importância do curso de licenciatura parece maior para os estudantes

de Pedagogia. Para os demais, a escolha figura mais como uma opção possível e não necessariamente aquela pela qual eles optariam se tivessem outras alternativas viáveis de escolha profissional.

Envelhecimento dos estudantes: entre 2005 e 2014 os licenciandos tornaram-se mais velhos. Os de Pedagogia passam dos 34.7% de jovens que tinham entre 18 a 24 anos em 2005, para 21% em 2014. Ainda que em proporções menores, aumenta também a proporção de alunos com mais idade nos diferentes grupos etários no conjunto das licenciaturas. A idade acima da ideal é um dos indícios de que as licenciaturas estão sendo feitas por alunos já trabalham. Especialmente no caso das professoras dos anos iniciais, é porque já são professoras em exercício, com formação em nível médio, que muitas conseguem ter acesso ao ensino superior.

Pertencimento de gênero: a maciça presença feminina no curso de Pedagogia parece dar continuidade à trajetória da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país. No conjunto das estudantes de sexo feminino concluintes de todos os cursos de licenciatura, as alunas de Pedagogia representam mais da metade delas (57,4%).

Se ainda há maior número de mulheres do que de homens entre os concluintes das licenciaturas, a proporção de homens aumenta no cômputo geral dos cursos para docentes enquanto a de mulheres diminui, exceto nos cursos de Pedagogia.

Mas não há um claro padrão de gênero que informe a opção pelas diferentes licenciaturas. Não se confirma a hipótese de que os homens prefeririam as Áreas Duras às Ciências Humanas, ou às Artes.

Os estudantes mudam de cor: pelo Censo Demográfico de 2010 os negros constituem o segmento majoritário do país (8% de pretos e 43% de pardos). No entanto, no ensino superior em 2016, a maioria é de estudantes de brancos (65%)! Mas a representação dos brancos baixa muito entre os estudantes das licenciaturas de 2005 e 2014: passa de 61,3% para 46,1%. Em 2014, em 11 dos catorze cursos de licenciatura avaliados, a representação dos negros é igual ou maior do que 50% dos estudantes. Excetuam-se os do campo das Artes e da Educação Física.

Por sua vez, os estudantes indígenas, embora em pequenos números, estão presentes em todos os cursos de licenciatura.

Renda familiar, trabalho e custeio dos estudos superiores: os estudantes da docência tornaram-se mais pobres. Em 2005 metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população; em 2014 eles representam apenas 1/3 dessa camada. A maioria dos estudantes de 2014 possui renda familiar de até 3 salários mínimos (61,2%), constituindo um contingente maior do que o que corresponde ao total da população nessa faixa (Censo/ 2010). Porém, entre os licenciandos desse grupo, aproximadamente ¼ provêm de estratos muito baixos de renda familiar: de até 1,5 salário. Embora os estudantes de Pedagogia possuam uma origem social um pouco mais modesta que os demais, a tendência ao rebaixamento das faixas de renda familiar atinge a todos os licenciandos em proporções semelhantes.

No intervalo de 10 anos diminuiu a contribuição da família ou de terceiros para financiar os gastos dos estudantes com os estudos. Na maioria, os alunos de licenciatura têm renda própria (60,2%). No Brasil, fazer o curso superior e não trabalhar é privilégio de poucos! Entretanto, o nível de atividade remunerada dos estudantes diminuiu: decresceram as horas de trabalho; aumentou a proporção dos que não estão trabalhando e a daqueles com trabalho eventual.

A porcentagem de auxílios federais recebidos (Pro-Uni e FIES) é relativamente equivalente entre estudantes de Pedagogia e demais licenciandos (13,4% e 12,8%), Os concluintes de

Pedagogia recebiam em 2014 em torno de 19% de subsídios para manter-se nos estudos, enquanto esse montante corresponde a 17% para os demais.

Considerações finais

1- Em vista da mudança do cenário nacional na segunda metade da última década, é provável que apenas para os professores recrutados entre os segmentos majoritários da população a profissão do magistério possa ser interpretada como uma possibilidade de consolidação de sua frágil condição de emergentes em uma sociedade que vem passando por câmbios tão profundos como a brasileira.

2- Para dar conta da árdua tarefa de transmissão cultural às novas gerações atribuída à escola básica, os docentes cujo perfil tem se delineado nas últimas décadas requer uma formação sólida, em moldes muito diferentes da que lhe tem sido oferecida rotineiramente nos cursos superficiais e à distância que se multiplicaram para atender ao aumento da demanda pelo ensino superior.

Referências

BRASIL. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de Cotas). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 de agosto de 2012.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 21019.

Palavras-chave: Palavras-chave: licenciaturas, estudantes, capital cultural docente

UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL, INTERNACIONALIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO: TENDÊNCIAS QUE SE ANUNCIAM E SE MATERIALIZAM

COORDENADOR(A): LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Nesta mesa reunimos três gerações de pesquisadores da educação superior, de diferentes instituições, para pensar tendências que se anunciam e se materializam em termos de a educação superior, e especialmente para a Pós-Graduação, considerando o contexto nacional, latino-americano e internacional. Nos três trabalhos o materialismo histórico dialético fundamenta as analises empreendidas, sejam a partir da análise documental, questionários e entrevistas. É importante destacar que, apesar de a discussão de Universidades de Classe Mundial e Internacionalização parecerem destoantes para um momento histórico em que a universidade vem sendo considerada espaço de 'balbúdia', a ideologia da excelência, que fundamenta a concepção de Universidade de Classe Mundial difundida pelos rankings internacionais e pelos Organismos Internacionais e seus intelectuais, incita o aprofundamento da diferenciação da educação superior (a partir da privatização e da formação de alguns núcleos de excelência nos países que não compõem o eixo dinâmico do capital), formatos de internacionalização e de interação com o setor privado.

GRUPOS/REDES DE PESQUISA E COLABORAÇÃO: ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

LUCÍDIO BIANCHETTI - UFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Contextualização

Desde 2005, como bolsista do CNPq, desenvolvemos projetos de pesquisa[1] visando apreender as transformações da pós-graduação stricto sensu (PG) brasileira. Um dos aspectos que veio sendo adensado relaciona-se às iniciativas e induções à internacionalização da Educação Superior. A PG, por meio da avaliação e do fomento da CAPES, foi/é considerada o meio por excelência de induzir ações no sentido de o país melhorar sua posição nos rankings internacionais de produção científica e tecnológica.

Se no decorrer da vigência dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs)[2], no período do regime militar, à PG foram atribuídas responsabilidades voltadas ´para dentro´ do país, os três últimos PNPGs priorizaram a indução direcionada à inserção internacional do Brasil, por meio da produção científica e tecnológica e da vinculação de cientistas e instituições brasileiras a centros de pesquisa internacionais.

Neste último aspecto destacamos três iniciativas, uma no âmbito do CNPq e duas da CAPES expressamente visam incentivar e financiar grupos de pesquisadores a ´voltar-se para fora´ do Brasil. Nos projetos, além do incentivo a iniciativas internas, há induções para que pesquisadores, grupos de pesquisa e a PG se insiram quantitativa e qualitativamente no âmbito científico e tecnológico internacional. Pelo CNPq, recursos expressivos são canalizados para o suporte aos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia (INCTs)[3]. Quanto a CAPES, entre outras linhas de financiamento para inserção internacional de pesquisadores, grupos de pesquisa e programas de pós-graduação (PPG), destaca-se o Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), voltado a financiar os PPGs que apresentarem desempenho equivalente àquele dos centros internacionais de excelência (FRANÇA, 2014). Para beneficiarem-se dos recursos do PROEX, os programas precisam alcançar a nota 6 e 7 na avaliação quadrienal da CAPES[4].

O segundo programa coordenado pela CAPES é o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt). Nos seus objetivos a tônica está na internacionalização dos PPGs, dos grupos de pesquisa e do incremento da mobilidade entre pesquisadores, grupos e redes de pesquisa[5].

A estes Programas agregam-se as Fundações de Apoio Estaduais (FAPs), para garantir o suporte financeiro e institucional para que o processo de internacionalização da Educação Superior seja incrementado. Some-se ainda iniciativas como a “universidade em rede dos BRICs” (THIENGO, 2018) e a rede das universidades dos países que aderiram ao “Processo de Bolonha”. Presidem estas iniciativas a perspectiva da nova ordem econômica e política global trazendo subsidiária uma “nova ordem educacional” (ANTUNES, 2008) sob o patrocínio e os direcionamentos dos Organismos Internacionais (EVANGELISTA e SHIROMA, 2014).

De uma conferência mundial sobre “Forças e Formas de Mudança Mundial no Doutorado”, resultou uma coletânea com o sugestivo título: “Em direção a um PhD global?” (Toward a Global PhD?) (NERAD e HEGGELUND, 2008) que congrega as experiências mais exitosas em termos de doutorados em educação em todos os continentes. Da América do Sul a única presença na coletânea é a do Brasil, com um texto que apresenta as contribuições da CAPES (RIBEIRO, 2008).

Por fim, para Lüdke (2005) ultimamente constata-se uma mudança na cultura da pesquisa no Brasil e isto deve-se particularmente aos subsídios do CNPq, "no caminho da multiplicação dos grupos", das bolsas a pesquisadores e o incentivo a jovens pesquisadores a partir da Iniciação Científica. Numa dialética entre induções dos órgãos de avaliação e fomento e protagonismo dos pesquisadores e grupos de pesquisa as parecerias, a formação de redes é uma realidade.

A pesquisa em foco

Na sequência apresentamos alguns aspectos do processo e dos resultados do último projeto de pesquisa financiado pelo CNPq[6], cujo relatório acabamos de encaminhar ao órgão.

A revisão de literatura e teorizações sobre o processo de orientação de dissertações e teses, veio mostrando que esta atividade, da condição de uma práxis privada, individual (orientador-orientando), improvisada, espontânea e intuitiva veio transformando-se em uma práxis coletiva, ganhando cada vez mais foro público, via grupos/redes de pesquisa.

Um dos objetivos voltava-se a caracterizar a organização e atuação de grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq da área de educação no Brasil na busca de evidenciar suas estratégias de pesquisa em geral e de orientação em particular.

Para o alcance do objetivo, em termos empíricos, enviamos um questionário online composto por 15 questões fechadas, com dados de caracterização dos respondentes e três questões abertas visando obter informações descritivas e posicionamentos sobre as possibilidades e limites do grupo de pesquisa (GP) para a orientação (individual/coletiva). Solicitamos também que descrevessem as atividades rotineiras dos GPs, manifestando-se sobre a possibilidade dos Grupos como espaços de formação/atuação de orientadores. Dos 1971 participantes que atuavam nos 74 PPGs em educação no Brasil que à época, 2018, tinham tido pelo menos uma defesa de doutorado, 562 responderam o questionário.

Nos limites do espaço para este resumo nos ateremos a destacar algumas manifestações dos respondentes circunscritas às questões abertas.

No tocante ao espaço/tempo do grupo de pesquisa (GP) como locus de formação e de atuação de orientadores, as manifestações foram convergentes no sentido de que o GP é um "laboratório" para os docentes e discentes. A heterogeneidade dos componentes do grupo cria uma "zona de desenvolvimento proximal" onde todos se beneficiam: "a partir das trocas os alunos começam a se apropriar dos procedimentos gerais da pesquisa e do papel do orientador"; [o GP é]"um espaço privilegiado para a formação não só dos alunos, mas também dos orientadores". Destacam o GP como espaço de coorientação ("os mais ´velhos´, via de regra, os doutorandos e pós-doutorandos, auxiliam na orientação dos iniciantes"), de parcerias acadêmicas ("locus de diminuição da solidão da escrita"), de compartilhamento, de aprendizagem pelo modelo/exemplo, de orientação coletiva, sem deixar de enfatizar que a orientação individual é mantida para determinadas necessidades específicas. Destacam também o desenvolvimento de uma cultura do trabalho grupal, de vivência da pesquisa colaborativa, de maiores facilidades para a publicação ("coautorias"), para a conclusão do mestrado/doutorado, para a preparação do futuro ingresso em outros grupos e instituições.

As facilidades propiciadas pelos novas tecnologias e a indução de trabalhos em redes locais, nacionais e internacionais fazem com que, na medida que os grupos desencadeiam trabalhos que focam no coletivo e entre coletivos, o GP acaba por fomentar a "criação de redes de pesquisa", com a possibilidade de "realizar pesquisas em rede". Nas palavras de um pesquisador, "o que fazemos em pesquisa é, necessariamente, um processo que implica outras pessoas, nos coloca em rede".

Em síntese:
Podemos afirmar que aquilo que está presente nas instituições em geral, no tocante à inserção internacional, também se manifesta nas atividades de orientação, em particular, nos grupos de pesquisa. Assim nossa hipótese de que a consolidação da ação orientadora na PG ocorre por um processo contínuo de formação que tem seu locus privilegiado na participação e atuação em grupos/redes de pesquisa foi amplamente confirmada.

REFERÊNCAIS

ANTUNES, F. A nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições, subsídios para debate. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.
LEITE, D.; LIMA, E. G. S. (Orgs.). Conhecimento, avaliação e redes de colaboração. Produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.
EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. Revista Educação e Fronteiras on-line, v. 4, p. 21-38, 2014.
FRANÇA, I. A. Avaliação da Capes e gestão de programas de excelência na área de educação. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2014 (Tese de doutorado).
NERED, M. e HEGELUND, M. Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide. Whashington: University of Washington Press, 2008.
RIBEIRO, R. J. Brazil. In: NERED, M. e HEGELUND, M. Opus cit.
THIENGO, L. C. Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais. Florianópolis, PPGE/UFSC, 2018 (Tese de doutorado).

[1] O primeiro de cinco projetos desenvolvidos entre 2005 e 2019, sob os auspícios do CNPq, foi: Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação em educação.
[2] O Iº PNPG vigorou entre 1975 e 1979. Atualmente está em vigência o IVº, iniciado em 2011, prolongando-se até 2020. Uma análise dos PNPGs encontra-se em França (2014). Cf. tb. site da CAPES
[3] Conforme o site do CNPq: "Já foram estabelecidas 1.835 parcerias nacionais e 1.302 internacionais, incluindo 515 cooperações com empresas brasileiras e 139 estrangeiras".
[4] Na avaliação do quadriênio atual, na área de educação há apenas três (3) programas que alcançaram nota 7 e seis (6) nota 6. Na portaria do Programa está explícito que, no máximo, 7% dos programas reconhecidos podem ser contemplados com recursos.
[5] Entre os objetivos destacam-se: "Estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação" (cf. site da CAPES).
[6] Desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019 o projeto traz como título: Formação e atuação de orientadores de dissertações e teses: De uma prática intuitivo-individual à uma práxis coletivo-grupal em vias de formalização/afirmação.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Redes de Pesquisa; Internacionalização

UNIVERSIDADE E ECONOMIA DO CONHECIMENTO: AS TENDÊNCIAS PRIVATIZANTES NOS DISCURSOS DO PARLAMENTO BRASILEIRO

CEZAR LUIZ DE MARI - UFV

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Contextualização

Esta pesquisa dá continuidade a trajetória deste pesquisador iniciada entre os anos de 2002-2006 na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/SC, com o projeto de doutorado, intitulado: Sociedade do Conhecimento e educação superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de midas. À época investigamos o surgimento da terminologia "sociedade do conhecimento" e possíveis impactos no processo das políticas para o ensino superior brasileiro. Na pesquisa ora apresentada analisamos os discursos produzidos nos espaços de produção de consenso a respeito da privatização da educação superior.

A partir de 2014 temos uma "renovação" desses discursos, com especial acento no parlamento brasileiro, utilizando-se de justificativas largamente difundidas ao longo da década de 1990 no Brasil. A investigação buscou responder a um conjunto de perguntas que surgiram na medida em que, sobre a educação superior pública, recaem interesses sociais, políticos e econômicos de grupos privados interessados no espólio das instituições públicas de ensino superior.

A pesquisa

Destacamos a relevância desta investigação por nos possibilitar analisar as concepções de ciência e universidade com vínculos determinantes entre a economia e educação[1]. Uma das razões para tal aproximação se deve à tese intensamente divulgada, a partir da década de 1990 no Brasil, da necessidade de formação para habilidades e competências em resposta às demandas do mercado global, demonstrando que educação e economia nunca estiveram tão articuladas como no momento atual.

Contudo, percebe-se que ao lado do discurso do profissional "competente", também se levanta a necessidade de profissional de alto nível de excelência, visando não apenas atender as demandas mais localizadas do campo profissional, mas, sobretudo, construindo núcleos de conhecimentos avançados em áreas estratégicas do conhecimento, para geração de tecnologia e inovação (THIENGO, 2018). Modelos múltiplos de ensino superior convivem na diversificação institucional brasileira, desde faculdades, centros universitários, institutos e universidades e, dadas as pressões neoliberais, tendem a sofrer ajustes para responderem as demandas privatizantes. De um lado o discurso privatizante incentiva a ampliação da diversificação institucional e a variabilidade da malha da educação superior desenvolve-se de modo desigual e combinado no território nacional, no mesmo sentido que Trotsky utilizava. De outro, um movimento de uniformização dos objetivos do mercado adentram os currículos, estruturas de ensino, mediados por legislações que condicionam a educação superior pública a ajustar-se aos preceitos privados.

O foco no ensino superior na perspectiva econômica pode ser percebido já nos documentos lançados pelo Banco Mundial em 2000 no Educación superior en países em desarrollo: peligros y promesas, e 2003 com Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para La Educación Terciaria (Cf. MARI, 2006). Nestes documentos são colocadas a necessidade de promover a diversificação institucional, a aproximação com o mercado/empresa, o enfoque em instituições de ensino e outras na pesquisa e na excelência científica. Os discursos privatizantes

assumem contornos que tocam as temáticas da empregabilidade, da globalização, do conhecimento aplicado e da excelência universitária, dentre outros. Isso acontece uma vez que a unidade teórico-prática, ao redor da ideia de transferência de tecnologia, se torna um importante mecanismo de criação de consensos ativos na adaptação da educação superior em termos de economia do conhecimento.

Metodologia e considerações

A metodologia utilizada e qualitativa interpretativa, com base na análise do discurso crítica (ADC) com base em Fairclough (2001). As fontes empíricas foram documentos legislativos, discursos parlamentares e a literatura especializada cujas diretrizes apontam para a privatização da educação superior. Na perspectiva da ADC os discursos articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais e consensos, mobilizam grupos e instituições da sociedade civil em direção a afirmação desta perspectiva no campo legal, institucional e também no campo dos costumes. Nosso esforço de análise se dá mediante a necessidade de explicitar as ideologias, as leituras simplificadas ou deterministas, buscando a complexidade e a polissemia dos termos, as escolhas lexicais, o enunciador e destinatário dos textos. Entender a posição dos sujeitos quando falam e de onde falam, que interesses sustentam os seus discursos, que objetivos querem produzir e as práticas sociais decorrem destes. Entre os resultados destacamos que mais recentemente vimos observando uma maior agressividade nos discursos governamentais e midiáticos brasileiros na tentativa de demonstrar que a educação superior pública além de dispendiosa não é adequada ao mercado. Esses discursos são encontrados em lideranças do mercado, parlamentares, membros da justiça e mídias.

O parlamento, por sua vez, funciona como uma "caixa de ressonância" dos interesses privatizantes o que é demonstrado nesta pesquisa pelos discursos e pelas mobilizações dos mais variados instrumentos legais para afirmação desta perspectiva.

Palavras-chave: Educação Superior; Economia do Conhecimento; Discursos; Empresariamento da educação.

Referências

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n. 4643 de 2012. Autoriza a criação de Fundo Patrimonial (endowment fund) nas instituições federais de ensino superior; tendo parecer da Comissão de Educação, pela aprovação, com emendas (relator: DEP. LEOPOLDO MEYER). Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1F0CAA874291FB391FCF7E0E17E2F881.proposicoesWeb1?codteor=1224076&filename=Avulso+-PL+4643/2012 Acessado em 13 de out. de 2017.

CAMPOS. André Gambier. O Projeto de Lei 4.330/2004 e a terceirização no Brasil. Revista Mercado de Trabalho, n. 59, ano 21, out. 2015, p. 75-83.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

HELENE, Otaviano. A privatização do Ensino Superior. Brasil de Fato, 11 de ago. 2011a. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/node/7136/2, acessado em 12 de jan. 2018.

HELENE, Otaviano. Ensino Superior: exclusão, privatização e PROUNI. Carta Maior, 08 de dez. de 2011b. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/ensino-superior-exclusao-privatizacao-e-o-prouni Acessado em 12 de abril de 2018.

MARI, Cezar Luiz De. Sociedade do Conhecimento e educação superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de midas. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ CED/UFSC. Tese (doutorado), 2006, 225p.
O GLOBO. A crise força o fim do injusto ensino superior gratuito. O Globo. Editorial. de 24 de julho de 2016. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461 Acessado em: 13 de set. 2018.

SENADO FEDERAL. Emenda Constitucional n. 95 de 15 de dez. de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Disponível em:
http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698 Acessado em 02 de jan. de 2017.

SILVA, Wanessa de Assis; MARI, Cezar Luiz De. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. Revista de Políticas Públicas e Seguridade Social. v1, n1. p. 32-49.

THIENGO, Lara Carlette.Universidade de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/CED/UFSC. Tese (doutorado), 2017, 449p.

TROTSKY, Leon. A teoria da revolução permanente. São Paulo: Instituto Jose Luis e Rosa Sundermann, 2010.

[1] Por questão metodológica é importante que se diga que a educação superior brasileira, além de tardia, desenvolvendo suas universidades a partir da década 1920 (Universidade do Brasil) e ganhando força a partir de 1930 com USP/SP. Soma-se ao desenvolvimento tardio das públicas uma restrição do acesso, sendo esta elitizada, e até a década de 1960 ter somente por volta de 1% dos jovens no ensino superior.

Palavras-chave: Educação Superior; Relação Público-Privada; Economia do Conhecimento.

O MODELO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS

LARA CARLETTE THIENGO - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Contextualização

A análise acerca do modelo de Universidade de Classe Mundial (UCM) e suas implicações para as universidades latino-americanas é o objetivo central deste trabalho, na composição da mesa "Universidade de Classe Mundial, Internacionalização e Privatização:: tendências que se anunciam e se materializam". A pesquisa ora apresentada está articula aos resultados da tese Universidades de Classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais (THIENGO, 2018) por meio da qual investigamos a produção de consenso acerca do modelo UCM e também aos resultados parciais da pesquisa de pós-doutoramento (em fase de conclusão), na qual buscamos investigar a especificidade e a difusão do modelo de UCM para/na América Latina.

Para isso, em termos metodológicos, utilizamos a análise documental, considerando-se: a) documentos produzido/publicados pelos Organismos Internacionais (OIs); b) métricas dos principais rankings acadêmicos mundiais; c) Plano de Desenvolvimento Institucionais de universidades latino-americanas. Cabe ressaltar que

a investigação sobre as tendências e manifestações da UCM pressupõe a compreensão da totalidade histórica e social, com seus condicionantes estruturais e conjunturais, isto é, inserida no contexto da crise estrutural do sistema vigente. Defendemos, pois, que analisar a concepção de UCM não se trata unicamente de compreender a constituição/defesa de universidades 'de ponta', mas também de apreender como este modelo difunde uma Ideologia da Excelência, que vem sendo incorporada por governos, instituições, docentes e discentes, redimensionando a concepção e as finalidades da instituição universitária.

A concepção de UCM nos documentos dos OI

O modelo proposto refere-se à constituição de universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Neste sentido, no documento publicado pelo BM (SALMI, 2009), a UCM é identificada a partir de um conjunto de características ou (pré)condições, tais como: i) uma alta concentração de talentos (professores e alunos); ii) abundantes recursos para oferecer um ambiente de aprendizado rico e conduzir pesquisa avançada; e iii) características favoráveis de governança que incentivem visão estratégica, inovação e flexibilidade, permitindo que as instituições tomem decisões e gerenciem recursos sem se sobrecarregarem com burocracias.

De acordo com o documento editado pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009), a UCM é apresentada como parte de um novo paradigma de ensino superior. Assim, estas instituições configurar-se-iam como "lugares especiais onde novas ideias e descobertas originam investimento fundamental para o conhecimento e as pessoas" (SADLAK; CAI, 2009, p. 16), uma vez que, com o "nível atual de massificação do ensino superior, torna-se inadvertidamente mais claro do que nunca a necessidade de se voltar novamente para a 'excelência acadêmica' e 'diferenciação de qualidade' a nível global, nacional e local" (p. 11).

Ganha destaque nos documentos a constatação de que um número crescente de países e pessoas está se juntando à corrida para construir UCM por meio do estabelecimento de iniciativas especiais, tais como a concessão de fundos adicionais para universidades selecionadas. Tais projetos e iniciativas (mapeados pela nossa pesquisa) têm como característica comum a concentração de financiamento e esforços em algumas instituições já bem avaliadas pelos rankings e/ou com potencial para alcançar melhores posições, o que indica que a lógica operacionalizada pelo modelo de UCM está vigorando

Universidade de Classe Mundial na América Latina?

Para compreender o modo como as universidades latino-americanas compõem o discurso dos OIs quando se trata do desenvolvimento de UCM, faz-se importante apreender, de forma mais ampla, como este modelo de universidade é posto como possibilidade/horizonte para os países que não fazem parte do eixo dinâmico do capital.

Na publicação organizada pela Unesco (SADLAK; CAI, 2009),. indica-se como alternativa para os países menores ou menos desenvolvidos "a formação de alianças acadêmicas regionais para construir a força suficiente em campos selecionados a fim de promover a participação na ciência global" (SADLAK; CAI, 2009, p. 66,).

No documento de autoria do BM (SALMI, 2009) são apresentados gráficos para ilustrar as referidas relações entre o grau de desenvolvimento econômico e científico dos países e a presença de UCM (a partir dos resultados dos rankings), o que enfatiza a compreensão de que as distinções entre os graus de desenvolvimento econômico e científico dos países 'influenciam' na forma como estes devem traçar suas estratégias para alcançar o status de classe mundial. Entretanto compreendemos que 'o horizonte' da excelência e a promoção da competitividade compõem, essencialmente, a 'mensagem' implícita em tais publicações.

Encontramos referência a algumas instituições latino-americanas (Chilenas e mexicanas) que estariam se aproximando/buscando o status de classe mundial na publicação do BM assinada por Altbach e Salmi (2011).

A análise dessas instituições permite apresentação de diferentes estratégias que poderiam levar à consecução de universidades de excelência, ainda que as referidas instituições não possam ser consideradas de 'classe mundial', já que não correspondem aos "estandares fixados pela maior parte das Universidades de Investigação Intensiva de Classe Mundial localizadas nos países desenvolvidos" (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 304).

Nos documentos analisados, apesar de estas instituições serem apresentadas como uma espécie de casos de "sucesso", é dada maior ênfase aos problemas. Esse "núcleo problemático" apresentado pelos autores esteve centrado: 1) no tamanho das instituições; 2) no fato de que não são suficientemente centradas em pesquisa; 3) no fato de as áreas estratégicas não estarem sendo devidamente priorizadas; 4) burocracia como entrave para o desenvolvimento; 5) baixo nível de internacionalização.

Outro argumento importante está baseado na compreensão de que os governos estão cada vez mais 'conscientes' da importância e da contribuição do alto desempenho das UCM para a competitividade global e o crescimento econômico.

Especificamente os rankings merecem especial atenção uma vez que estes são evocados como argumento para uma série de questões: a pouca expressividade desses países nos rankings; a dificuldade para que essas instituições alcancem posições mais elevadas nos rankings; os países que concentram o maior número de universidades que fazem parte do "topo" da lista, entre outras.

Além disso, a elaboração de uma série histórica com o ranqueamento das universidades latino-americanas tem indicado aumento do número de instituições, bem como a prevalência de alguns

países, a saber: Brasil, Chile, México e Argentina. De modo convergente, os PDIs das instituições melhores ranqueadas também estão mais 'alinhados' à perspectiva de classe mundial. Todavia, apenas no caso das universidades brasileiras, encontramos referência explícita ao objetivo de tornar-se umaUCM.

Considerações

O avanço de políticas conservadoras em alguns países da América Latina, especialmente no Brasil, com o Governo Jair Bolsonaro (2019-atual) e suas inúmeras tentativas de desqualificação da universidade pública brasileira como um lugar de "balbúrdia", apontam para um cenário futuro (próximo) preocupante. Considerando este contexto, falar em UCM na América Latina pode soar distante ou mesmo incoerente.

Todavia, é importante frisar que a difusão do modelo de UCM para os países que não compõe o eixo dinâmico do capital tem como principal objetivo o fortalecimento de centros de excelência em áreas estratégicas e a formação de parcerias/ redes via internacionalização.

Desse modo, entendemos que o modelo/concepção de UCM é utilizado como um arquétipo com o qual se induz à competitividade internacional e visa-se garantir, dentre outras questões, o fomento do mercado da mobilidade internacional; a garantia de que o trabalho tradicionalmente realizado nos países mais industrializados seja feito de forma qualificada e flexível também nos países considerados emergentes/periféricos e, não menos importante, o impulsionamento da descaraterização progressiva da universidade como um bem público, tornando-a cada vez mais uma organização elitista e articulada aos interesses do mercado.

Referências

ALTBACH, P., & SALMI, J. The road to academic excellence : the making of world-class research universities. Washington, USA: The World Bank. 2011.

SADLAK, J., & CAI, L. N. (EDS.) . The World-Class University as Part of a New Higher Education Paradigm: from Institutional Qualities to Systemic Excellence. Bucharest, Romênia: Unesco-Cepes. 2009.

SALMI, J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington, USA: The World Bank. 2009.

SALMI, J. . Atreverse a volar alto: una estrategia para desarrollar universidades de rango mundial en Chile. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Vol. 50, Nº 1, 2013

THIENGO, L.C. Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendencias globais e locais. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Palavras-chave: Universidade de Classe Mundial; Organismos Internacionais; Educação Superior.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

COORDENADOR(A): GEYSO DONGLEY GERMINARI - UNICENTRO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

O Ensino Médio tem sido objeto de debates e reformulações constantes desde a aprovação da LDB 9394/96. A Lei nº 13.415/17 que Reforma o Ensino Médio foi sancionada em fevereiro de 2017. Essa lei teve sua origem na Medida Provisória nº 746/2016, apresentada ao Congresso Nacional em setembro de 2016 com o intuito de instituir uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Como a MPV 746/2016 foi alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados, ela foi aprovada no Senado, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. Nesse processo de debates no parlamento foram apresentadas inúmeras emendas apresentadas à MP. Esse breve retrospecto demonstra que foram várias as controvérsias e polêmicas em torno da Reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo do Presidente Michel Temer. Esse contexto e o conteúdo da Reforma Proposta pelo governo geraram várias tensões e controvérsias mobilizando diferentes instituições e organizações da sociedade brasileira, e dando a forma final com que se define a Lei nº 13.415/17. A partir de uma análise sistêmica acerca das políticas públicas para o Ensino Médio aborda-se o processo de produção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma etapa fundamental da Reforma do Ensino Médio em curso. Nessa direção, a mesa articula uma série de estudos e investigações sobre os agentes, as lutas, os processos, os conteúdos e sentidos da Reforma do Ensino Médio e a BNCC. Seus proponentes indagam as formas e processos postos em curso, e aventam possibilidades e desafios dessas políticas educacionais.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.425/2017): O CAVALO DE TROIA DA EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho discute no âmbito das políticas públicas de educação para o Ensino Médio brasileiro a "Reforma" do ensino médio instaurada pela Lei n. 13.145 de 2017, para demonstrar a relação entre os seus pressupostos e os efeitos da hegemonia do projeto neoliberal no Brasil e no mundo. Os problemas relacionados à educação brasileira não são exclusivos a esse nível de ensino, todavia os pesquisadores em educação acreditam que no ensino médio eles sejam mais acentuados: Krawczyk (2011); Favoreto, Ribas e Oliveira (2017). As pressões sociais que, atualmente, recaem sobre a escola são no mínimo contraditórias. Ao mesmo tempo que dela se exige a formação de sujeitos aptos para conviverem em uma sociedade globalizada e multicultural, ainda se espera que capacite os estudantes para se incorporarem ao mercado de trabalho cada dia mais exíguo para absorver o número de candidatos. É, nesse contexto, que o ensino médio tradicional foi se constituindo e se manteve como espaço de difícil equacionamento, porquanto pressionado entre duas alternativas: como possibilidade de acesso ao ensino superior, ou responsável por oportunizar uma formação profissional. Definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) como etapa final da educação básica, o ensino médio deve proporcionar aos estudantes um maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, contribuir basicamente para a sua inserção no mercado de trabalho e prepará-los para o exercício da cidadania. Nas suas finalidades, conforme dispostas na LDB/1996, percebe-se a não clareza a respeito dos objetivos do ensino médio e essa sua dupla função – preparar para o trabalho e para a cidadania – contribui para que essa proposta se torne confusa e difícil de ser atendida. O sentido formativo e educativo do ensino médio constitui-se num ponto de constante tensionamento no debate educacional, uma vez que, conforme assegura Frigotto (2007, p. 1130), "[...] aninha-se um longo embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder que se reiteram em nosso processo histórico", no qual aflora o processo de interpenetração entre os interesses sociais e econômicos, públicos e privados, na educação. Nesse sentido, é possível perceber que os debates e embates relacionados a esse nível do ensino não são novos, todavia, com os movimentos reformista desses últimos anos, ganhou fôlego novo, principalmente com a Medida Provisória (MP) 746, publicada em 22 setembro de 2016 que deu origem à Lei 13.415 de 2017. Conforme Gonçalves (2017, p. 134) "o fato da proposta ter sido por meio de MP evidenciou a postura antidemocrática do governo", pois não oportunizou quaisquer diálogos e discussão. Como ação executiva legal, a Medida Provisória tem efeito imediato, contudo precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias. Essa forma aligeirada e oligárquica de propor uma mudança de tal envergadura sem contar com a participação nas discussões dos professores, estudantes e comunidades, - principais interessados da proposta-, levou a que a Lei 13.415/2017 passasse a ser percebida como um "Cavalo de Troia" no cenário da educação nacional, pois ninguém sabe ao certo o que se esconde por detrás de seu véu de boas intenções e a quem interessa o tipo de intervenção pretendida com essa reforma. Por um lado, o governo federal justifica que a necessidade urgente de mudar a arquitetura legal desta etapa da educação básica decorre do fracasso escolar dos estudantes em avaliações de qualidade como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), assim como de demandas da própria sociedade. Por outro lado, pesquisadores como Frigotto (2007); Gonçalves (2017); argumentam que tal Projeto

de Lei resultou da intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, vêm exercendo forte influência sobre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no sentido de que a educação brasileira atenda a seus interesses, principalmente os mercadológicos. Na intenção de colaborar com as discussões sobre o tema em foco, este texto está organizado em dois momentos e tem como objetivo geral discutir criticamente a reforma atual para o ensino médio, expressa na Lei 13.415/2017. Inicialmente, faremos uma breve contextualização dos principais desafios que o ensino médio brasileiro vem enfrentando desde as últimas décadas do século passado e, por fim, discutiremos os principais interesses políticos e econômicos contemplados face às disputas ideológicas presentes nessa reforma do Ensino Médio brasileiro, promovida pela Lei acima mencionada.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Políticas educacionais.

DA URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À REALIDADE ESCOLAR: O RETORNO DAS COMPETÊNCIAS DOS ANOS DE 1990 NA BNCC

ADILSON LUIZ TIECHER - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste estudo é trazer algumas questões e reflexões relacionadas a Reforma do Ensino Médio brasileiro aprovada em 2017 e que deverá iniciar o processo de implantação já em 2020. Para entendermos as razões que justificaram a urgência na aprovação da Reforma, os movimentos e ações que ocorreram entre os anos 2012 e 2018, como a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio de 2012, o PL 6.840 de 2013, a MP 746 de 2016, bem como a Lei n. 13.415 de 2017 que alterou artigos da LDB 9.394 de 1996 que tratam sobre o Ensino Médio, a atualização das DCNEM e a BNCC-EM, ambas de 2018, apresentamos alguns dos desafios que insistem em permanecer na escola média, as principais políticas que foram desenvolvidas a partir da LDB 9.394 de 1996 com vista ao atendimento da etapa final da Educação Básica e números que mostram um pouco da realidade em que se encontra o Ensino Médio. Em relação aos desafios, destacamos a urgência em retomar a expansão da matrícula verificada nos anos de 1990, a universalização do atendimento de pessoas de 15 a 17 anos, o desenvolvimento de política de redesenho curricular, melhorar as condições de trabalho pedagógico dos docentes, garantir políticas permanentes de valorização salarial dos docentes, desenvolver políticas efetivas de formação inicial e continuada para os docentes. No que diz respeito às políticas, temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 1996 que transformou a escola média em etapa final da Educação Básica, definindo as finalidades e a organização curricular; a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica de 2006 que incluiu o Ensino Médio no repasse de recursos; a instituição do Programa Ensino Médio Inovador de 2009 que propôs aos docentes da rede pública estadual fazer uma reflexão visando romper com a hierarquização disciplinar e conteudista, focalizando a formação humana integral dos estudantes; o desenvolvimento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de 2013 que oportunizou discutir as práticas docentes e refletir sobre o currículo desta etapa da educação; a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014 que estabeleceu metas para o Ensino Médio a serem cumpridas até 2024, assim como a instituição da Lei n. 13.415 de 2017, objeto deste estudo, que propõe reestruturar o currículo do Ensino Médio por meio de cinco itinerários formativos. Quanto aos números sobre o Ensino Médio, a partir dos dados levantados pelo Censo Escolar do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), percebemos que de 1991 a 2004, as matrículas saltaram de 3.772.698 para impressionantes 9.169.357, um aumento de 143%, o maior até então registrado, e fechou o ano de 2018 com 7.709.929 estudantes; verificando a escolarização das pessoas de 15 a 17 anos, idade adequada para frequentar o Ensino Médio, percebemos que a taxa líquida de matrícula no ano de 2018 não passou dos 60,4% (5.891.867), sinalizando que ainda temos 20,3% (1.682.676) retidos no Ensino Fundamental, 8,6% (706.829) que estão na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, e 15,1% (1.470.628) que lamentavelmente estão fora da escola; ainda em 2018 tivemos 28,2% (2.174.199) de estudantes da escola média com distorção idade-série, 10,5% de reprovados e 6,1% que abandonaram a escola; sobre os docentes, dos 513.403 que atuavam na escola média em 2018, 78,8% (404.488) estavam na rede estadual, 65% (333.928) tinham entre 30 e 49 anos, 6,1% (31.134) possuíam apenas o

Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio, 5,3% (27.420) não eram licenciados e apenas 8,2% (42.094) contavam com Mestrado ou Doutorado; em relação aos recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nos estabelecimentos de Ensino Médio da rede pública estadual que representa 68,4% (19.611) do total, em 2018 apenas 37,5% possuíam laboratório de ciências, 43,4% tinham dependências e vias adequadas para os estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, 59,1% contavam com banheiro para o mesmo público. Finalizando esta reflexão trazemos alguns apontamentos relacionados às proposições da BNCC do Ensino Médio, vinculadas a implantação da Reforma, e que tem retomado a noção de competências utilizada nos anos de 1990: ainda que a Reforma defenda uma formação para a autonomia e ao respeito às diversidades, há o predomínio de uma formação humana para a adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade; ao adotar critérios como eficiência e produtividade, a organização dos currículos na escola passa a administrar a formação; ao reduzir os saberes escolares à aplicação e ao imediato, a reforma impede que o conhecimento oportunize a reflexão e a crítica; ainda que a Reforma busque superar um currículo organizado em disciplinas isoladas, ela desconsidera a necessidade de partir da escola, tornando-se um currículo prescritivo e autoritário; e ao enfatizar que aos professores caberá esforçarem-se a se guiar pelo novo discurso, a Reforma trata-os como incapazes de exercitar a análise e a crítica, entre outros.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. BNCC. Desafios do Ensino Médio. Políticas Educacionais.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA DISCIPLINA DA HISTÓRIA

GEYSO DONGLEY GERMINARI - UNICENTRO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Ensino Médio tem sido objeto de debates e reformulações constantes desde a aprovação da LDB 9394/96. Este trabalho recupera a trajetória dos debates e políticas educacionais para esta etapa da Educação Básica, desde o governo FHC até a atual proposta de Reforma sancionada no atual governo através da Lei nº 13.415/17. Verifica-se que no período FHC a priorização do ensino fundamental foi feita em detrimento do Ensino Médio, pela via do financiamento compulsório e a progressiva universalização do ensino médio com a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. No período Lula o Ensino Médio passa por reformulações curriculares, surgem propostas para um ensino Médio Inovador e enfatiza-se a formação técnica profissional. A ênfase conferida à educação geral passa a ser acompanhada do apelo à empregabilidade. Opera-se uma reforma específica da educação profissional, que passou a organizar-se em sistema próprio, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular. O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O governo Dilma apresenta a reformulação do Ensino Médio no contexto das propostas do programa "Pátria Educadora" e de iniciativas de estruturação do Sistema Nacional de Educação e outras medidas. Fortalecimento de propostas e atuações dos chamados "reformadores empresariais da educação" apoiados em fundações e movimentos mantidos pelo setor empresarial que tem se pronunciado a favor de reformulações da educação básica, realizando eventos, financiando pesquisadores e atuando diretamente junto ao MEC e ao CNE, para defender uma pauta de mudanças baseadas numa concepção mercantilizante, gerencialista e tecnicista da educação que combina responsabilização, meritocracia e privatização. Por outro lado, este processo foi assumido com pragmatismo pelo poder educacional na busca de resultados em exames de larga escala e pela imposição do currículo avaliado sobre as possibilidades de invenção do currículo em situações concretas de ensino e aprendizagem e de propostas de estandardização dos materiais didáticos – ensino estruturado/padronizado. A Lei nº 13.415/17 que reforma o Ensino Médio no Brasil impõe transformações significativas para essa etapa da Educação Básica. Dentre as mudanças estabelecidas pela legislação destaca-se a exclusão da obrigatoriedade da disciplina de História, ela deixa de ser obrigatória para torna-se eletiva, sendo ofertada na área de conhecimento ciências humanas e sociais aplicadas. Os objetivos de aprendizagem da disciplina de História serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Nessa perspectiva, caberá à escola ofertar o itinerário (área de conhecimento I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas) para o estudante cursar. Ainda não é possível dimensionar com precisão os prejuízos da não obrigatoriedade da disciplina de História e provável não oferta em muitas escolas brasileiras causará na formação dos estudantes do ensino médio. No entanto, em forma de ensaio, pretende-se problematizar as contraposições das perspectivas da Didática História e a legislação reformista, cotejando as possíveis implicações da ausência da formação histórica no ensino médio, para o desenvolvimento acadêmico (cognição histórica) e as relações com vida em sociedade dos jovens estudantes, em suas diversas dimensões. Nessa perspectiva, com fundamento em Rüsen

(2012, p. 16), compreende-se "a didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se 'aprendizado histórico' como o processo de formação da identidade e orientação histórica mediante as operações da consciência histórica". Por seu papel em nos orientar no tempo, a consciência história tem duas funções essenciais: orientação temporal da vida prática externa e interna. A competência interna de orientar a vida prática denomina-se identidade histórica. A identidade histórica fornece à vida um sentido temporal de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. Esse trabalho da consciência histórica realiza-se nas práticas de narração histórica. Ademais, o arranjo das três dimensões temporais (passado, presente, futuro), pela narrativa histórica, assume formas diferentes conforme o quadro de referências de orientação cultural da existência humana, que incluem diferentes dimensões identidárias construídas ao longo da vida. Assim, entende-se que organização das disciplinas em áreas de conhecimento, prevista na Lei nº 13.415/17, contrapõem os estudos sobre aprendizagem histórica, os quais enfatizam a relevância da formação histórica para jovens estudantes, pois implica diretamente no desenvolvimento da cognição histórica situada na ciência histórica, na construção de múltiplas identidades históricas e orientação temporal da vida prática.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Disciplina de História. Cognição Histórica.

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

COORDENADOR(A): JEFFERSON MAINARDES - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

A *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (www.relepe.org), criada em 2010 por pesquisadores brasileiros e argentinos, possui oito eixos de pesquisa: a) Problemáticas e limitações no desenvolvimento da pesquisa em Política Educacional; b) Enfoques e perspectivas epistemológicas em Política Educacional; c) Metodologias para a análise de Políticas Educacionais; d) História do campo da Política Educacional; e) Investigação analítica de autores de referência em Política Educacional; f) Produção de conhecimento e tomada de decisões em perspectiva epistemológica; g) Epistemologia, Política Educacional e realidade latino-americana; h) Ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo.

A Relepe vem se constituindo como importante espaço de discussões e publicações dos estudos relativos a este campo, estabelecendo e fortalecendo uma linha de pesquisa até então pouco explorada. A escassez de pesquisas voltadas ao ensino e de Política Educacional e formação de pesquisadores em PE, levou a Relepe a criar, no ano de 2014 o Núcleo de Investigação "Enseñanaza de Política Educativa y la formación de investigadores em el campo", no qual, a partir de sua criação pesquisas sobre o "Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo" vêm sendo desenvolvidas.

Com relação ao eixo "Ensino de Política Educacional e formação de pesquisadores para este campo", observa que houve um crescimento significativo (FLACH; MASSON, 2014; GIOVINE, 2016.; GUIMARÃES-IOSIF; LIMEIRA; SANTOS, 2018; MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R., 2017; MANCEBO,, 2017; MENDES, 2018; PERÃO; LIMA, 2017; PRONKO, 2016). Já o eixo da formação de pesquisadores ainda possui poucos trabalhos. Foram encontrados apenas quatro trabalhos que apresentam a temática como discussão (TELLO, 2015; GOROSTIAGA, 2017; DALPIAZ, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2019).

A revisão evidenciou que o processo de formação para a pesquisa para o campo da PE é escassa, mas os textos encontrados discutem importantes elementos sobre o tema, visto que se trata de um campo de pesquisa recente e ainda pouco explorado. Sublinha-se que se trata de uma temática importante, uma vez que, a formação de pesquisadores está associada ao futuro do campo e à sua consolidação. O presente estudo apresenta uma síntese das principais discussões da literatura encontrada sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional. Discorre ainda, sobre alguns aspectos a serem considerados no processo formativo para a pesquisa em Política Educacional, bem como, a serem tomados como objetos de estudos em pesquisas futuras. Conclui-se, que no processo de formação para a pesquisa, há a necessidade que se trate de aspectos mais singulares acerca da formação para a pesquisa em Política Educacional. Nessa mesa, serão apresentados três trabalhos sobre a questão da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Referências

DALPIAZ. L. H. Formação do pesquisador: Singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. In: ALMEIDA, M de L. P. de. (Org). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, p. 247-270, 2017.

FLACH, S.; MASSON, G. A disciplina de Política Educacional em cursos de formação de professores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 33, p.181-199, 2014.

GIOVINE, R. El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 451-476, jul./dez. 2016.

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 46, n. 183, jul./sep. 2017.

GUIMARÃES-IOSIF, R. G.; LIMEIRA, L. C.; SANTOS, A. V. dos. O ensino de Política e Gestão Educacional nos cursos de licenciatura. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 85-106, jan./abr. 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1- 20, 2019.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina política educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 287-307, maio/ago. 2017.

MANCEBO, M. E. La enseñanza de Política Educativa en Uruguay: ¿acumulación incipiente o rezago? **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-15, 2017.

MENDES, V. O interesse pelo estudo da Política Educacional no processo de formação do professor. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-17, 2018.

PERÃO, G. M. M.; LIMA, M. F. A disciplina de Política Educacional nos cursos de Pedagogia: um estudo preliminar. R**evista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.2.017

PRONKO, M. A. Desafios teórico-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2016.

TELLO, C. G. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 2015.

A RELEPE E A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

JEFFERSON MAINARDES - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: CNPq

O objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese das pesquisas sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional, um dos eixos de investigação da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Relepe), em especial ao eixo de investigação "Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo". A Relepe vem se constituindo como importante espaço de discussões e publicações dos estudos relativos a este campo, estabelecendo e fortalecendo uma linha de pesquisa até então pouco explorada. E nesse contexto, tem-se averiguado a escassez de pesquisas voltadas ao processo de formação de pesquisadores em PE, que, justamente por essa razão foi criado no ano de 2014 o Núcleo de Investigação "Enseñanaza de Política Educativa y la formación de investigadores em el campo", no qual, a partir de sua criação pesquisas sobre o "Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo" vêm sendo desenvolvidas.

No levantamento preliminar da literatura, foram encontrados apenas quatro trabalhos que apresentam a questão da formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional como temática de discussão (TELLO, 2015; GOROSTIAGA, 2017; DALPIAZ, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2019). Com exceção de Dalpaiz, todos os demias são membros ativos da Relepe.

Tello (2015) apresenta algumas ponderações que buscam colaborar para a reflexão crítica do ensino de PE e a formação de pesquisadores neste campo. Uma primeira premissa consiste em considerar o campo da PE enquanto um campo teórico, o qual se define a partir da perspectiva e do posicionamento epistemológico adotado por quem a analisa, e desse modo, essa definição com um determinado posicionamento epistemológico corresponde a uma episteme da época (TELLO, 2015).

Mediante esta afirmação, entende-se que não existem caracterizações universais para a PE enquanto campo teórico e para seu objeto de estudo, visto que tal objeto não se constrói de maneira neutra, o próprio desenvolvimento histórico do campo teórico vai definindo "novos" objetos de estudo, ou transformando o existente, enquanto um conhecimento real e verdadeiro de uma determinada época. Entende-se assim que o objeto de estudo da PE é uma construção de contexto, de história e de posicionamento epistemológico (TELLO, 2015).

Tello (2015), alerta que as matrizes históricas e as epistemes da época não devem ser introduzidas no processo formativo para pesquisa como um olhar único em termos de compreensão da teoria e epistemologia para a formação em PE. Caso contrário, o ensino e a formação podem gerar modos de transmissão lineares legitimados historicamente, naturalizando discursos de que "o ensino e a formação sempre foram assim", e, "desta forma ensinou-se a investigar", que sobre isso, o autor destaca que estas declarações são passadas de geração em geração, gerando um olhar simplista para a análise acerca da pesquisa em Política Educacional (TELLO, 2015).

Gorostiaga (2017), além de apontar algumas reflexões sobre a PE como campo teórico, destaca alguns elementos relevantes no sentido de avançar a um possível modelo de formação de pesquisadores. O autor deixa claro que não há pretensão em criar um modelo de formação, mas

enfatizar aspectos que podem ser importantes no processo formativo de pesquisadores para o campo da Política Educacional.

Gorostiaga (2017) explicita que o pesquisador é um acadêmico, um trabalhador do conhecimento científico, refutando a ideia de um simples técnico que apenas recolhe e examina informações. O autor enfatiza ainda que o trabalho investigativo se constitui em um ofício que é adquirido por meio da prática conduzida por um especialista, ou seja, por um profissional capacitado, e, o Doutorado nesse contexto se apresenta como o principal espaço formal na aprendizagem deste ofício, tornando-se um mecanismo de socialização da cultura acadêmica, no qual o orientador e orientando desempenham funções predominantes no processo ensino e aprendizagem desse ofício (GOROSTIAGA, 2017).

Diante disso, entre os aspectos que considera importantes no processo formativo de pesquisadores para o campo da PE, o autor destaca que uma boa formação do pesquisador para este campo engloba o conhecimento das grandes correntes e discussões gerais acerca de pressupostos teórico, epistemológico e metodológico no âmbito das ciências sociais, considerando que tais pressupostos, constituem uma bagagem indispensável à produção de conhecimento sobre PE, enfatizando, que é necessário desenvolver a capacidade de diálogo com outras perspectivas teóricas, isto é, correntes teóricas diferentes daquelas utilizadas para a própria pesquisa, o que implica no estímulo a autoreflexividade sobre as opções epistemológicas e teóricas (GOROSTIAGA, 2017).

Na formação de pesquisadores, Gorostiaga (2017) pontua que é necessário incluir instrumentos que tratem sobre a análise das políticas educacionais, envolvendo perspectiva histórica e o contexto político, social e econômico em âmbito nacional e global, considerando que tal análise é fundamental para o entendimento da origem e das implicações da política.

Neste mesmo campo, o terceiro texto encontrado na revisão de literatura, Dalpiaz (2017) apresenta uma pesquisa sobre a formação do trabalhador/operador local de políticas públicas educativas que procura a Pós-Graduação em Educação para se tornar pesquisador do referido campo de referência. Mesmo sendo uma pesquisa restrita a formação do trabalhador/operador local de políticas públicas educativas que procura a Pós-Graduação para se tornar pesquisador, a autora contribui na discussão da temática quando elenca aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos do método de orientação com o qual trabalha, indicando questões que despontam da sua prática singular acerca da formação do pesquisador.

Dentre as questões apresentadas, a autora aponta a relevância do papel do orientador no processo de formação do pesquisador, considerando que tal papel é desencadear no orientando o desejo de conhecer por meio de um método que promova a dúvida e a descoberta, auxiliando-o a pensar por si mesmo, considerando o (re)conhecimento de uma relação, que ao mesmo tempo, compreende questões da epistemologia, teoria e metodologia (DALPIAZ, 2017).

O artigo de Mainardes e Stremel (2019), avança na discussão quando apresenta resultados de um estudo exploratório sobre a temática nesse campo. Neste estudo, os autores investigaram 108 egressos de doutorado das linhas de pesquisa relacionadas à PE em universidades brasileiras, abordando os processos de formação para a pesquisa a partir das vozes dos egressos, o que significa uma oportunidade valiosa de discussões acerca de diferentes questões como: apropriação da formação; espaços formativos; elementos fundamentais da formação do pesquisador em Política Educacional; ética na pesquisa; questões teórico-metodológicas; epistemologias da Política Educacional, entre outros.

Enfim, apresentam importantes elementos a serem considerados no processo de formação para a pesquisa em PE, anunciando ainda a necessidade de estudos mais aprofundados, pois se trata de uma temática importante, dado que, a formação de pesquisadores está associada ao futuro do campo e à sua consolidação.

Referências

DALPIAZ. L. H. Formação do pesquisador: Singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. In: ALMEIDA, M de L. P. de. (Org). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. o. 247-270.

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 46, n. 183, jul./sep. 2017.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na Pós-Graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1- 20, 2019.

TELLO, C. G. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 2015.

Palavras-chave: Revisão de literatura. Formação de pesquisadores. Epistemologia.

APUNTES SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

JORGE MANUEL GOROSTIAGA - UNSAM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: LICH EH-CONICET

Esta ponencia aporta algunas reflexiones sobre la problemática de la formación de investigadores en el campo de la política educativa en América Latina. Se presentan algunas consideraciones sobre la política educativa como campo teórico; para luego discutir la situación actual de la investigación sobre política educativa en la región, enmarcándola en las condiciones generales de trabajo académico y de la producción de conocimiento sobre educación en particular; por último, se desarrollan algunas ideas en torno a un posible modelo de formación.
La producción de conocimiento sobre política educativa participa de la forma en que se ha estructurado, a nivel mundial y en la región, el campo de la investigación educativa. El surgimiento y el desarrollo histórico de la producción de conocimientos sobre educación están determinados tanto por su búsqueda de legitimarse como saber científico como por orientar y justificar prácticas pedagógicas y políticas públicas. Todavía más, la investigación educativa se estructura en buena medida a partir de las demandas del poder estatal (Palamidessi, Gorostiaga & Suasnábar, 2014), aun cuando actualmente también juegan un rol importante las agendas de organismos internacionales y actores de la sociedad civil, además de intereses puramente académicos. A diferencia de campos como el de la sociología o la antropología de la educación, el campo de la política educativa no se nutre sólo o principalmente de una disciplina madre. La interdiscipliariedad del campo teórico de la política educativa (Paviglianiti, 1996; Mainardes, 2015) implica la aplicación también de enfoques y herramientas de la sociología política, la antropología, la economía y la educación comparada/internacional. Al mismo tiempo, se trata de un campo fragmentado epistemológica y teóricamente, que permite hablar de las "epistemologías" de la política educativa (Tello, 2013),
El campo de la investigación educativa en la región, incluyendo al área de la política educativa, ha tenido una fuerte expansión desde principios de la década de 1990, asociada al crecimiento de los programas de posgrado y de las actividades de investigación científica (Gorostiaga, Tello & Isola, 2012). Si bien el panorama entre 2000 y 2015 supone un mejoramiento general en las condiciones para realizar investigación –con diferencias importantes de acuerdo al contexto de cada nación—persisten en muchos países de la región dificultades que se traducen en relativamente pocas personas con dedicación completa, escasos recursos, y bajos niveles de internacionalización en la investigación. En educación, en particular, el campo profesional y la gestión pública continúan teniendo un peso mucho mayor, en la mayoría de nuestros países, que el trabajo académico. Dentro de este contexto general, la investigación sobre política educativa en América Latina se caracteriza por el predominio de un enfoque profesionalista en las carreras de ciencias de la educación o pedagogía, instancias débiles de debate académico, insuficiente reflexión epistemológica y desarrollo teórico-metodológico, y relativa ausencia de programas de investigación consolidados a nivel institucional o nacional.
A partir del planteo de algunos elementos posibles de un modelo de formación y teniendo en cuenta preocupaciones sobre la formación doctoral y la preparación de investigadores que han cobrado recientemente cierto relieve a nivel mundial y regional (Fernández Fastuca & Wainerman, 2015; Halse & Malfroy, 2010), se pueden identificar una serie de desafíos que interpelan directamente a las comunidades de investigadores del campo académico de la política

educativa. Uno de los principales es el fortalecimiento de la reflexión epistemológica y del desarrollo teórico-metodológico, respondiendo a las problemáticas regionales y a las específicas de cada país, y en diálogo con las comunidades académicas a nivel internacional. Este fortalecimiento resulta fundamental para desarrollar un modelo de formación que exponga a aquellos que aspiran a realizar actividades de investigación a los principales debates teórico-metodológicos que se han dado históricamente y a los que existen en la actualidad; que promueva el análisis tanto de los supuestos epistemológicos de una diversidad de enfoques de producción de conocimiento como de los procesos sociales dentro de los que se enmarcan las políticas educativas; y que los forme a través de su participación activa dentro de proyectos y de grupos de investigación. También resulta de importancia la reflexión, dentro de los equipos de investigación y en las instancias formales de formación, sobre cuestiones éticas que afectan al propio proceso de formación y a aspectos más generales de las condiciones actuales de producción de investigación académica.

Referencias

Fernández Fastuca, L. & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.

Gorostiaga, J., Tello, C. & Isola, N. (2012). Investigación educativa en América Latina: notas históricas y tendencias recientes. En: Palamidessi, M., Suasnábar, C. & Gorostiaga, J. (comps.). I*nvestigación Educativa y Política en América Latina*. Pp. 17-40. Buenos Aires: Noveduc.

Halse, C. & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher education*, 35(1), 79-92.

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. En: Tello, C. (comp.). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Ed. Autores de Argentina.

Palamidessi, M., Gorostiaga, J. & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, n. 143, pp. 49-66.

Paviglianiti, N. (1996). Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional. *Praxis Educativa*, año 2,2, 3-8.

Tello, C. (2013). Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Conjectura: Filos. Educ.*, núm.18, pp. 48-62.

Palavras-chave: Formación de investigadores. Política educativa. América Latina

A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DA OPINIÃO DE EGRESSOS (2013-2016)

SILVANA STREMEL - UTFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: CNPq

Introdução

O trabalho tem como objetivo apresentar os principais resultados de um estudo exploratório sobre a formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional (MAINARDES; STREMEL, 2019). A investigação vincula-se à Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – Relepe, a qual tem por objetivo desenvolver pesquisas sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional. A pesquisa foi realizada por meio de questionário online respondido por 108 egressos de doutorado, de Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional, de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs). A análise dos dados fundamenta-se em aspectos da teoria de Basil Bernstein e possibilitou elencar alguns elementos para a compreensão da formação do pesquisador e algumas implicações e desafios para o processo de formação de pesquisadores de Política Educacional.

Desenvolvimento

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que abordam sobre a formação de pesquisadores na Pós-Graduação (HOSTINS, 2006, 2013; PATRUS; LIMA, 2015). Na literatura internacional, há diversas publicações que discutem sobre o tema (DEEM; BREHONY, 2000; MOWBRAY; HALSE, 2010; SINCLAIR; BARNACLE; CUTHBERT, 2014; CROSSOUARD, 2010, 2013). Em relação à formação de pesquisadores para o campo específico de Política Educacional, verifica-se que se trata de uma área de pesquisa bastante recente e ainda a ser explorada, pois há poucos estudos que se dedicam a esse tema em particular (JIMÉNEZ EGUIZÁBAL et al., 2013; TELLO, 2015; GOROSTIAGA, 2017).

A pesquisa realizada envolveu a aplicação de um questionário online para egressos de PPGEs brasileiros, que concluíram o Doutorado no período de 2013 a 2016 em Linhas de Pesquisa relacionada à Política Educacional. Para isso, realizou-se o levantamento dos seguintes dados: a) PPGEs que ofertavam Doutorado e que possuíam Linhas de Pesquisa relacionada à Política Educacional; b) nomes dos docentes que integravam as Linhas de Pesquisa relacionadas à Política Educacional; c) teses orientadas pelos docentes das Linhas dos PPGEs; d) e-mail dos respectivos egressos dos PPGEs e envio do convite para responder ao questionário online.

Na análise dos dados evidenciou-se o seguinte:

a) a maioria dos respondentes (59%) considerou a formação recebida como satisfatória e adequada; 38% avaliaram como bastante satisfatória; 2% insatisfatória e apenas 1% indicou que a formação fora inexistente.

b) os espaços de formação citados mais recorrentes foram: leitura e estudo individual (100 egressos); disciplinas obrigatórias (92); sessões de orientação individual (85); reuniões do Grupo de Pesquisa (81); disciplinas optativas (79); Seminários oferecidos pelo Programa (58); sessões de orientação coletiva (52); seminários oferecidos pelo grupo de pesquisa (49); leitura e estudo em grupo (47).

c) os dados indicaram que a formação tende a ser mais abrangente (desenvolvimento de habilidades mais genéricas), mas isso não significa que não tenha havido espaço para o estudo de questões específicas de Política Educacional.

d) as respostas dadas pelos participantes com relação aos elementos fundamentais da formação do pesquisador em Política Educacional apontam que a formação necessita contemplar de forma mais orgânica e articulada o estudo de fundamentos teóricos para as pesquisas (49 respostas), do estudo de questões metodológicas na pesquisa em Política Educacional (33); da Epistemologia (geral) e epistemologias da políticas educacionais (20). No entanto, os egressos não deixaram de indicar a necessidade de temáticas mais específicas (ex.: gestão educacional e escolar, gestão democrática, financiamento da educação, legislação, questões éticas, etc.).
e) a respeito do estudo da Epistemologia, 59 respondentes (55%) afirmaram que cursaram disciplina (ou disciplinas) desta área e 49 responderam que não tiveram (45%). No modelo pedagógico de competência (BERNSTEIN, 1998), pode-se argumentar que o estudo de teorias de gramática forte (por exemplo, nas disciplinas de Epistemologia) e o estudo de singularidades do campo (Política Educacional) são relevantes para formação do pesquisador.
f) sobre a existência de disciplinas ou discussões sobre questões teórico-metodológicas específicas de Política Educacional, a maioria (90%) respondeu afirmativamente e 10% negativamente. Segundo os participantes da pesquisa, as referidas questões foram tratadas em disciplinas convencionais do currículo (79 egressos), nas atividades realizadas nos grupos de pesquisa (63), nas sessões de orientação (63), em seminários (58), durante o doutorado sanduíche (2); em estudos individuais (1); em rede de pesquisa (1) e eventos (1).
g) sobre a existência ou não de disciplina relacionada à ética na pesquisa e suas implicações para a pesquisa em Política Educacional, 51% responderam que não tiveram disciplina e 49% responderam afirmativamente. Do total de 108 questionários, 19% informaram que enfrentaram dilemas éticos no processo de pesquisa e 81% responderam que não tiveram.
h) sobre a definição do referencial teórico-epistemológico para a pesquisa da tese, os participantes responderam que tal definição ocorreu a partir de leituras individuais (25); sessões de orientação (23); grupos de pesquisa (14); disciplinas do programa (8); a partir da revisão de literatura (6); seminários (3); estudos e experiências anteriores (3); doutorado sanduíche (2); formação política e sindical e militância (2); desde o TCC (Graduação) e Curso de Especialização (2). Observa-se a importância das sessões de orientação, dos grupos de pesquisa, da revisão de literatura, bem como do estudo individual.

Considerações finais

A pesquisa possibilitou elencar alguns elementos para a compreensão da formação do pesquisador e algumas implicações e desafios para o processo de formação de pesquisadores para a Política Educacional: a) necessidade de desenvolver pesquisas mais abrangentes sobre a natureza do Doutorado em Educação no Brasil; b) necessidade de ser questionada a prevalência do modelo de habilidades genéricas (do modelo pedagógico de desempenho de Bernstein) na formação do pesquisador de Políticas Educacionais; c) criação de um projeto de formação orgânico, articulado e consciente, que inclua aspectos essenciais, como: o estudo da Epistemologia, da metodologia da pesquisa, da redação acadêmica, mas também o estudo mais aprofundado de questões mais diretamente relacionadas ao campo da Política Educacional.

Referências

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
CROSSOUARD, B. M. The (re-)positioning of the doctorate through the eyes of newly qualified researchers. **Twenty First Century Society**, v. 5, n. 3, p. 197-214, 2010.

CROSSOUARD, B. Conceptualising doctoral researcher training through Bernstein's theoretical frameworks. **International Journal for Researcher Development**, v. 4, n. 2, p. 72-85, 2013.
DEEM, R.; BREHONY, K. J. Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others? **Studies in Higher Education**, v. 25, n 2, p. 149-165, 2000.
GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, p. 1-9, 2017.
HOSTINS, R. C. L. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 415-434, abr./jun. 2013.
HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na Pós-Graduação em Educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A.; PALMERO CÁMARA, C.; LUIS RICO, I. The spectre of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. **New Approaches in Educational Research**, v. 2, n. 2, p. 82-87, jul. 2013.
MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0203826, p. 1-20, 2019.
MOWBRAY, S.; HALSE, C. The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students. **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 6, p. 653-664, 2010.
PATRUS, R.; LIMA, M. C. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 4-29, jan./mar. 2014.
SINCLAIR, J.; BARNACLE, R.; CUTHBERT, D. How the doctorate contributes to the formation of active researchers: what the research tells us. **Studies in Higher Education,** v. 39, n. 10, p. 1972-1986, 2014.
TELLO, C. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 201

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de pesquisadores. Doutorado em Educação.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTRUTURAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ALCANCES

COORDENADOR(A): MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Mesa 1 – " Internacionalização da Educação Superior: estruturação, desenvolvimento e alcances.

Ementa: As apresentações focam o atual estágio da estruturação da internacionalização em universidades brasileiras e latino-americanas, a qual está relacionada às políticas institucionais, nacionais e mundiais sobre a temática que, embora não tenha deixado de existir na composição da universidade, toma uma nova dimensão numa sociedade caracterizada pelo fenômeno da globalização.

Será apresentado o projeto da pesquisa coordenado pelo GIEPES- Grupo Internacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior e desenvolvimento conjuntamente por universidades de 9 países -Brasil, Argentina, Colômbia, Chile, Espanha, México, Portugal, Uruguai, Venezuela. Outros dois trabalhos que compõem a Mesa apresentarão as políticas, o desenvolvimento e os alcances da internacionalização em uma universidade pública estadual do estado de São Paulo e uma universidade pública de direito privado.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - UNOESC - SC

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A internacionalização já é realidade nas instituições de educação superior (IES) e frequentemente dissemina-se o discurso de que a globalização modificou o cenário de busca pelo conhecimento e que o contexto exige adaptação por parte das Universidades à Internacionalização. Neste sentido, o projeto objetivou analisar também, os panos de fundo que interferem para esses discursos. Levando em conta que a CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu em âmbito nacional, tem exigido dos programas que trabalhem com a internacionalização.

Diante dessa realidade, o projeto de pesquisa sobre o tema permitiu analisar os processos de internacionalização desenvolvidos na UNOESC, evidenciando o sentido de internacionalização contido nos documentos da Universidade do Oeste de Santa Catarina, especialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Plano Institucional de Internacionalização, assim como, os programas de mobilidade que a mesma desenvolve evidenciando os impactos sobre a Universidade expressos no formulário elaborado pela Unicamp.

A UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) é definida como uma Instituição Educacional Multicampi (PROJETO DE UNIVERSIDADE, 1991, p. 15), que tem como missão, ser centro de referência para o oeste catarinense, buscando a formação profissional e humana, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, gerando conhecimento para um desenvolvimento regional sustentável (UNOESC, 2019).

Ainda neste contexto a visão que a Unoesc tem, é ser reconhecida e considerada a melhor instituição de ensino superior no Oeste de Santa Catarina, ressaltando sua relevância social e de desenvolvimento; tendo como valores, ética, humanismo, comprometimento, cooperação, responsabilidade social e solidez. A estrutura da Funoesc está localizada desde o Extremo-Oeste até o Vale do Rio do Peixe em onze cidades; sendo que as maiores unidades da Universidade estão em São Miguel do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Videira e Joaçaba, onde fica a sede jurídica da Fundação e a sede administrativa da Universidade e o Hospital Universitário Santa Terezinha (UNOESC, 2019).

Diante do exposto, a internacionalização surge para a UNOESC como um novo desafio, tanto no que tange a graduação quanto a pós-graduação. Como apontam Fávero e Trevisol (2019, p. 10), as universidades estão em meio a pressões de ambos os lados, envolvendo as agendas educacionais (nacionais e internacionais) que exigem uma adequação imediata, assim como, a dificuldade em entenderem os propósitos e objetivos para suas políticas.

POLITICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNOESC - SC

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado em 2018 com validade até 2022, a Unoesc diz reconhecer a importância de promover e consolidar um processo de internacionalização, considerando ela uma necessidade do mundo contemporâneo, principalmente, os avanços da produção e socialização do conhecimento e das inovações

tecnológicas (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Com relação a política de internacionalização assumida pela Unoesc, podemos destacar o anseio em desenvolver parcerias internacionais que tragam diferenciação e qualidade na formação da sua comunidade acadêmica, a fim de fortalecer o tripé já existente do ensino, da pesquisa, da extensão, bem como, a inovação. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Além disso, a Universidade aponta que irá manter seu Programa de Mobilidade Acadêmica, buscando com ele, inserir a comunidade acadêmica no meio internacional visando o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais necessárias ao exercício profissional. Para alcançar esse propósito, a Instituição, segundo o seu PDI, estará ampliando a participação de discentes e docentes da graduação e da pós-graduação em eventos, intercâmbios, cursos, estágios e redes de pesquisa e publicação, em conjunto com outras instituições universitárias. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 56).

Analisando o PDI, concordamos com as ideias de Fávero e Trevisol (2019 p. 4), que a Unoesc expressa e reforça os discursos promovidos por organismos internacionais e nacionais. Principalmente quando se refere à internacionalização como uma necessidade do mundo globalizado e necessária para a concorrência frente ao mercado de trabalho.

Além disso, o PDI conta com algumas diretrizes (aprovado pela Res. 01/CONSUN/2018 - em 21/02/2018), estas são um eixo norteador para as ações a serem postas em prática. Dentre as quais podemos destacar: a) implementar o processo de internacionalização junto à comunidade acadêmica da Instituição por meio de programas e áreas de conhecimento; b) assumir a internacionalização como processo integral e transversal aos processos institucionais voltados para a docência, pesquisa, extensão e inovação, de forma indissociada; c) expandir e fortalecer a inserção da Unoesc em redes internacionais de pesquisa; d) posicionar a Unoesc no espaço acadêmico internacional. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UNOESC, 2018, p. 58). Partindo desse cenário, a UNOESC também elaborou o Plano de Internacionalização. Este documento é exclusivamente voltado à internacionalização e visa nortear as ações da universidade frente aos processos.

O objetivo do plano de Internacionalização, segundo o próprio documento, é “apresentar uma proposta de planificação da internacionalização da Unoesc que permita a instituição organizar e priorizar suas ações, com objetivos, metas e recursos, visando à internacionalização do ensino superior e da pesquisa".

Desta forma o Plano de Internacionalização da Unoesc se aproxima do conceito de internacionalização apresentado por Knight e Wit (1997) que é: "A internacionalização do ensino superior é o processo de integrar uma dimensão internacional / intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão da instituição." (KNIGHT e WIT, 1997 p. 8)

No que se refere aos objetivos geral e específicos descritos no Plano de internacionalização, a Unoesc busca a promoção do desenvolvimento acadêmico e a disseminação do conhecimento em nível internacional, necessitando reestruturar o processo de internacionalização e da pesquisa.

Para atingir esse objetivo macro, a Unoesc deverá:

1) desenvolver competências interculturais e o plurilinguismo no ambiente universitário, incentivando a internacionalização de currículo e a internacionalização doméstica;

2) incrementar a cooperação internacional e a captação de recursos para o desenvolvimento conjunto de atividades técnico-científicas e de programas internacionais;

3) aumentar o número de alunos e docentes em intercâmbio internacional, em níveis de graduação e pós-graduação, integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
4) organizar o processo de dupla titulação e de cotutela no âmbito da pós-graduação;
5) incentivar a publicação internacional qualificada dos docentes pesquisadores;
6) institucionalizar a internacionalização e seus respectivos processos de gestão no âmbito do ensino superior. (MOBILIDADE ACADÊMICA E PRÓ-REITORIA DE PPGE, 2018 p. 5).

É fundamental evidenciar que este é o primeiro documento formulado pela universidade com vista exclusiva à internacionalização e que a mesma vem desenvolvendo várias ações a fim de estruturar os processos. Dentre essas ações se pode citar o Programa de Mobilidade Acadêmica, o oferecimento de línguas estrangeiras; acordos bilaterais com universidades; o fortalecimento de diplomacia cultural entre países; envio periódico de professores e alunos à participação de intercâmbios, pesquisas e congressos; investimento na formação de professores e incentivo para a formação de redes de pesquisa; e o acolhimento de alunos, professores e pesquisadores que realizam intercâmbio cultural, acadêmico, tecnológico e científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se quer evidenciar é que a Unoesc vem desenvolvendo a Internacionalização nos cursos de Graduação e Pós-Graduação, principalmente no que tange a questão da Mobilidade Acadêmica para docentes e discentes. O mesmo ocorre nos Programas Stricto Sensu, por meio de convênios, cujo foco é a pesquisa e a produção.

A pesquisa nos mostrou também que, o Programa de Mobilidade Acadêmica, na maioria das vezes, objetiva desenvolver competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício da carreira, além de trazer uma bagagem cultural imensurável aos envolvidos no processo pedagógico. E que as iniciativas institucionais, quando não são decorrentes de programas/projetos fomentados por órgãos governamentais, demonstram a vontade política institucional de desenvolver determinadas ações, é uma das situações na qual a autonomia da universidade pode ser plenamente efetivada.

Ao apresentar dentre seus objetivos o desenvolvimento de “competências e habilidades profissionais” o Programa de Mobilidade Acadêmica parece demonstrar um certo alinhamento com um processo educacional utilitarista evidenciado nos discursos dos Organismos Multilaterais que estão a serviço dos interesses do mercado e do capitalismo.

REFERENCIAS:

KNIGHT, Jane.; WIT, Hans de. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, EAIE, Amsterdam, 1997.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA: Projeto de Universidade. Porto Alegre: Evangraf, 1991. p. 15-84.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Plano de desenvolvimento institucional da Unoesc 2018-2022. 3. ed. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2018. 164 p. (Série Documentos; v. 32).

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Programa de Mobilidade Acadêmica. Joaçaba:Unoesc, 2019. Disponível em: http://intercambio.unoesc.edu.br/. Acesso em: 01 de abril de 2019.

Palavras-chave: Politicas de Internacionalização; Internacionalização e Educação Superior; Politicas de Educação Superior.

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: PROCESSOS E ALCANCES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA - UNICAMP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo Expandido

A internacionalização da educação superior no Brasil não foi um aspecto institucionalizado em suas universidades até quase recentemente. No entanto, muitos dos aspectos que hoje compõem as características da internacionalização estavam presentes em muitas universidades brasileiras, como:

- a mobilidade de professores para obtenção de titulação acadêmica.
- o desenvolvimento de projetos de investigação conjunta.
- a publicação de artigos com coautoria.
- a contratação de professores estrangeiros.

A partir de 1980, um movimento crescente intensifica a questão da internacionalização nas universidades, respondendo a um fenômeno da globalização (MOROSINI e NASCIMENTO, 2017).

Com esta nova ênfase, a internacionalização tem sido considerada uma das funções da universidade deste século XXI e vem sendo estudada, pesquisada e debatida quanto à sua conceituação e implementação em diferentes desenhos.

Uma das autoras que tem estudado a questão da nova ênfase da internacionalização é Jane Knight (2012). Ela conclui que as universidades estão interessadas em um processo de integração da dimensão internacional e intercultural ao ensino, à pesquisa e aos serviços da universidade. Buscando conhecer os processos de internacionalização desta atual fase, a autora distingue dois tipos básicos: a internacionalização "em casa" ou doméstica e a internacionalização no exterior ou "educação transfronteira". Estes dois tipos estão presentes, de uma forma ou outra, nas universidades atuais e, de forma estável, está na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, foco da apresentação deste trabalho.

A Unicamp é uma instituição pública paulista que nasce com vocação de ensino, pesquisa, extensão e de internacionalização. Isto é, a internacionalização foi uma dimensão considerada no seu projeto e, desde então, tem em sua estrutura, uma organização própria para essa função. De acordo com Jorge e Cortez (2016), de 1966 até 1982, o maior destaque no que se refere a cooperação internacional na Unicamp deveu-se ao seu próprio quadro de professores, uma vez que foram contratados 230 professores estrangeiros em seu corpo docente no período.

Para compreender o entendimento atual da internacionalização na Unicamp, recorremos primeiramente a diferentes documentos onde ela está expressa e tomamos em análise, mais detalhada, o Planejamento Estratégico de 2016-2020 com o objetivo de verificar na contemporaneidade a sua institucionalização, sua identidade e sua dimensão.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de um Formulário com questões abertas que buscaram levantar o que caracteriza a atual forma de internacionalização da Unicamp. Os resultados foram trabalhados pela metodologia de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2010) e organizados em categorias e subcategorias. Foram encontradas 8 categorias: 1- abrangência conceitual; 2- atuação acadêmica;3- mobilidade; 4- currículo; 5- estrutura organizacional; 6- produção de conhecimento; 7- eventos internacionais; 8- dimensão prospectiva. Cada categoria foi trabalhada em subcategorias.

Os resultados da análise demonstram que a Unicamp entende a internacionalização como uma exigência atual de formação intercultural e formação do cidadão mundial tanto do estudante, como do professor, do pesquisador e do servidor técnico. O Relatório de Avaliação Institucional 2009-2013 já apresentava um entendimento amplo de internacionalização, colocando-a como um aspecto essencial e integrante da própria instituição. Nele, "a internacionalização das atividades deve ser um parâmetro transversal a ser incorporado em todas as atividades desenvolvidas pela Unicamp nos próximos anos" (2013, pag. 275).

Pela análise dos dados da Unicamp verifica-se que efetivamente tem sido feitas muitas ações visando a internacionalização e novas estão planejadas, numa dimensão prospectiva que reforça a importância que a internacionalização assume na Unicamp.

Pelos resultados da pesquisa verificou-se também que a internacionalização é um processo dinâmico, o qual incorpora novos elementos em sua característica e é um conjunto cada vez mais integrado de princípios, demandas, políticas e ações.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdos. São Paulo, SP: Edições 70, Martins Fontes, 2010. ISBN: 8562938041.

JORGE, José T. e CORTEZ, Luis. 50 anos de Internacionalização da Unicamp- Universidade Estadual de Campinas. UDUAL, México, n 68, abril-junio, 2016, p. 66 – 83. Documento 66. Disponível em http://www.redalyc.org/html/373/37346303008/ Acesso em 30 de out. 2018.

KNIGHT, Jane. Five truths about internationalization. International Higher Education, Boston, n. 69, p. 1-4. Fall, 2012. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8644/7776 Acesso em 15 de out. 2018.

MOROSINI, Marília Costa, NASCIMENTO, Lorena Machado. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a Produção recente em teses e dissertações. Revista Educação em Revista, vol. 33, n 3, p. 1-27. p. 1 -27. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071. Acesso em out. 2018.

RELATÓRIO FINAL DE AVALIAÇÃO INSITUCIONAL 2009-2013- UNICAMP. Disponível em: http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/arquivos/ai-2009-2013-volume1. Acesso em 31 de outubro, 2018.

Palavras-chave: Internacionalização; universidade; processos de internacionalização.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO

JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO - UNICAMP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As primeiras universidades europeias surgiram no século XII já internacionalizadas tanto no corpo docente como no discente. Seu ambiente cosmopolita foi dominante até o surgimento dos estados nacionais modernos que passaram a criar suas universidades nacionais.

Mais recentemente, num movimento mais ampliado, as universidades de um considerável número de países do mundo passaram a valorizar a dimensão da internacionalização e a optar por ela para conhecer novas experiências e aprendizagens e gerar conhecimento. Diante desse novo momento histórico vivido pelas universidades nacionais, o conceito de internacionalização da educação superior tem sido amplamente discutido, mas ainda não se chegou a um consenso sobre os indicadores mais pertinentes para definir o grau de internacionalização de uma universidade.

Neste texto trataremos de três aspectos que consideramos relevantes para a compreensão do tema da internacionalização da educação superior: (1) Conceitos de internacionalização da educação superior, destacando as diferentes perspectivas de sua definição; (2) Razões ou rationales da internacionalização da educação superior, sintetizadas em duas grandes categorias por alguns autores – razões políticas e econômicas e razões culturais e educacionais – e em quatro por outros autores – razões política, econômica, sociocultural e acadêmica; e (3) Estratégias de internacionalização da educação superior, traduzidas num conjunto de estratégias e atividades que operacionalizam a política da instituição universitária.

1. Conceitos de internacionalização da educação superior

Concebida na perspectiva da atividade, a internacionalização da educação superior é definida por Harari (1992), Klasek (1992) e Mestenhauser e Ellingboe (1998) como o processo de integração da educação internacional no currículo. Centrado nas atividades, este enfoque busca aumentar a cooperação internacional para assegurar aos países maior segurança nacional e melhor competitividade econômica (Powell, 2004).

Antes de de Wit e Hunter (2015), Knight (2012b) já havia proposto a conceptualização da internacionalização como tendo dois pilares intimamente relacionados e interdependentes – o doméstico (´at home´, em casa) e o exterior (´abroad´, ´além fronteira´, transfronteira ou transnacional). Por isso, Knight distingue dois tipos básicos de internacionalização: a internacionalização ´em casa´ ou doméstica e a internacionalização no exterior ou ´educação transfronteira´. A inclusão de conhecimentos, habilidades e valores internacionais e interculturais constitui uma nova ênfase curricular.

A internacionalização no exterior ou transfronteira tem implicações significativas para a internacionalização baseada no campus da universidade e vice-versa. A mobilidade estudantil, como parte da ´educação além fronteira´, segundo Knight (2012b), é a grande corrida de cérebros (´great brain race´) do século XXI, com implicações para ganho cerebral, evasão de cérebros e treinamento cerebral (´brain gain´, brain drain´, ´brain train´).

2. Razões da internacionalização da educação superior

As razões ou justificativas para a busca da internacionalização da educação superior nos países e nas próprias instituições universitárias têm sido múltiplas e diferenciadas para países e instituições. Knight e de Wit (1995) classificam essas razões em duas grandes categorias: (1) razões políticas e econômicas e (2) razões culturais e educacionais. Outros autores reclassificam

essas razões em quatro categorias: (1) política; (2) econômica; (3) sociocultural; e (4) acadêmica.

Segundo de Wit (apud Miura, 2006), essa reclassificação permite uma reorganização mais adequada das principais razões que, segundo Knight (2005) impulsionam a internacionalização da educação superior. À razão política estão relacionadas a política externa, a segurança nacional, a cooperação para o desenvolvimento, a paz e o entendimento mútuo, a identidade nacional e regional. Esse tipo de justificativa é especialmente alegado pelos governantes para adotar uma política nacional de internacionalização da educação superior ao reconhecer que seus benefícios são superiores aos seus custos. Em geral essa razão política é considerada mais importante no nível nacional do que no internacional. À razão econômica vinculam-se a competitividade, o crescimento econômico, o mercado de trabalho, a demanda nacional por educação e os incentivos financeiros para as instituições e governos. Essa razão econômica tem importância e relevância crescentes nos países desenvolvidos que, para aprimorar e manter vantagem competitiva na economia globalizada, procuram desenvolver uma força de trabalho altamente qualificada e competitiva, investir em pesquisa aplicada e vender serviços educacionais para estudantes de países estrangeiros. À razão sociocultural relacionam-se o desenvolvimento social e comunitário, o entendimento intercultural e o vínculo com a identidade cultural. A atual economia globalizada e o sistema de informação e comunicação têm impactado e afetado a razão sociocultural. À razão acadêmica vinculam-se a promoção da dimensão internacional da pesquisa, do ensino e da extensão, o desenvolvimento da instituição, a reputação e o status internacional, a melhoria da qualidade e os padrões acadêmicos internacionais. Ela se liga diretamente com o aprimoramento da docência, do processo de aprendizagem e da pesquisa. Segundo Knight (1999), esses quatro tipos de razões não são totalmente distintos ou exclusivos, podendo mudar ou evoluir em resposta às necessidades e prioridades cambiantes dos países e das instituições.

As razões para a adesão à internacionalização da educação superior podem variar e modificar-se tanto no nível institucional como no nacional. No nível institucional, as diferentes circunstâncias internas e externas à própria instituição e as particularidades e perfis de cada universidade permitem uma diversidade de interpretações das razões para a internacionalização. No nível nacional, a interferência e atuação de organismos internacionais e a mudança das políticas governamentais podem interferir nas opções governamentais pela implementação e suporte de determinadas formas de internacionalização.

3. Estratégias de internacionalização da educação superior

Um conjunto de normas e diretrizes que apresentam as prioridades da instituição caracterizam sua política de internacionalização. A formulação dessa política em geral está presente na missão e nos valores da instituição de educação superior. Tradicionalmente, como observa Knight (2005), a internacionalização em nível institucional tem-se traduzido num conjunto de estratégias e atividades que operacionalizam a sua política institucional.

Estratégias são elementos do planejamento institucional destinados a tornar efetivo o processo de internacionalização da educação superior. As estratégias e atividades constituem a dimensão mais operacional no contexto da internacionalização da educação superior no nível institucional. Na escolha e definição dessas estratégias, pondera Knight (2004), a universidade deve vinculá-las às razões para a adoção da política de internacionalização e às suas particularidades específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A internacionalização da educação superior como instrumento de cooperação dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento por razões acadêmicas, culturais e políticas vem evoluindo para a internacionalização por razões econômicas para oferta de serviços

educacionais como “mercadoria” cara a ser vendida aos países menos desenvolvidos. A consequência desse movimento tem sido a internacionalização como competição por mercados educacionais, o ranqueamento da excelência das universidades como instrumento de marketing educacional, o capitalismo acadêmico, o produtivismo acadêmico, a competição acadêmica dentro das próprias universidades, a busca de financiamento privado da pesquisa acadêmica, o entendimento da educação superior como bem privado. O objetivo da melhoria da excelência acadêmica das universidades pela via da cooperação acadêmica arrisca desvirtuar-se na sua batalha por fins mais nobres.

As estratégias programáticas e organizacionais de internacionalização da educação superior, seja para a via transfronteira, seja para a via doméstica, precisam ser definidas mediante indicadores operacionais de sua implementação a fim de poderem ser avaliadas periodicamente em base a critérios claros e definidos dessa política. A implementação efetiva dessa política implica no comprometimento efetivo seja no nível estatal, seja no nível institucional, com a incorporação explícita da dimensão da internacionalização nos propósitos e funções atuais da universidade contemporânea.

Referências

ALBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, SAGE Publications, v. 11, n.3-4, Fall/Winter, p. 290-305, 2007.

KNIGHT, J. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In: KNIGHT, J.; de WIT, H. (Org.). Internationalization of higher education in Asia Pacific countries. Amsterdam: European Association for International Education, 1997, p. 5-19

KNIGHT, J. Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: de WIT, H. et al. Educación Superior em América Latina: La dimensión internacional. Bogotá: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S. A., 2005, p. 1-38.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. International Higher Education. Boston, n.6, p. 14-15, Winter, 2011.

KNIGHT, J. Five truths about internationalization. International Higher Education, Boston, n. 69, Fall, p.1-4, 2012a.

Palavras-chave: Internacionalização e educação superior. Conceitos de internacionalização. Razões da internacionalização. Estratégias de internacionalização. Internacionalização e universidades.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DA CONSTRUÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL, PERPASSANDO PELOS DESAFIOS DO "NOVO ENSINO MÉDIO"

COORDENADOR(A): CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Essa mesa tem como ponto de convergência a Base Nacional Comum Curricular – BNCC debatida por profissionais atuantes em secretarias de educação do estado do Paraná e municipais de Araucária e de São José dos Pinhais. Os textos que compõem a mesa dialogam entre si na medida em que seus proponentes participaram, ativamente, do processo de implementação da BNCC no estado Paraná, seja pela coordenação da construção coletiva do Referencial Curricular do Paraná ou pela implementação destes documentos orientadores do currículo nas redes de ensino. Sob diferentes perspectivas de análises e sob pontos de vistas diferenciados, a mesa apresenta elementos que perpassam desde a elaboração da BNCC em âmbito nacional, como do Referencial Curricular no estado do Paraná, avançando para o debate sobre o "Novo Ensino Médio" e a implementação da BNCC/Referencial Curricular no município de Araucária/PR. Nesse contexto, no trabalho "Política educacional do Novo Ensino Médio: reflexões sobre a Lei, a BNCC e as condições escolares", Cassiano Roberto Nascimento Ogliari, apresenta a política estabelecida, por meio da Lei 13.415/2017, para o "Novo Ensino" perpassando pela BNCC desta etapa da Educação Básica, subsidiado por autores que elucidam esse período da história recente da educação nacional e explicitam a relação entre a política educacional e os interesses capitalistas, como: Germano (1994); Singer (1976); Covre (1983); Frigotto (1999); Lopes e Macedo (2002), bem como os que discutem currículo, na perspectiva crítica, como: Moreira e Silva (2002), Silva (2008, 2019) e Young (2014). O trabalho ressalta que não se nega a importância de alguns pontos que a reforma pretende enfrentar, porém são fracos e limitados os argumentos de uma lógica de responsabilização dos professores e do currículo pelos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações nacionais e/ou internacionais. Ana Lúcia Rodrigues, apresenta o trabalho intitulado "O movimento de construção da BNCC e seu desdobramento no Estado do Paraná", em que adentra o universo dos documentos normatizadores da BNCC, recuperando inclusive elementos históricos, numa perspectiva documental, relacionando-os com o trabalho de construção do Referencial Curricular do Paraná. Jociane Emídia Silva Geronasso, Thaís Jannuzzi Chaves e Adriana de Oliveira Chaves Palmieri , no texto "Articulação entre documentos curriculares em nível nacional, estadual e municipal" apresentam as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) que, envolvendo suas equipes de ensino e seus profissionais, realizou esse processo de análise e implementação da BNCC (BRASIL, 2017), juntamente com o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e os documentos curriculares do município: Diretriz Municipal de Educação (ARAUCÁRIA, 2012) e o Planejamento Referencial (ARAUCÁRIA, 2016), exigindo, portanto, uma articulação entre os diferentes documentos normativos oriundos da política educacional adotada em nível nacional.

POLÍTICA EDUCACIONAL DO NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A LEI, A BNCC E AS CONDIÇÕES ESCOLARES.

CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho apresenta elementos teóricos e empíricos que instiguem reflexões sobre a política nacional estabelecida para o "Novo Ensino Médio" e seus possíveis desdobramentos. Para tanto, problematizamos os principais aspectos considerados "inovadores" previstos na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a realidade das escolas brasileiras (BRASIL, 2017), recorrendo à abordagem exploratória qualitativa, articulando uma pesquisa bibliográfica com a documental e exploratória.

A Lei nº 13.415/2017 teve origem em dois momentos: o gerado pelo Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 e pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2017, 2013, 2016). O primeiro, por sua força para a elaboração da proposição da MP nº 746/2016, e o segundo pelo reflexo direto no texto da Lei.

Um outro momento pode ser identificado com a proposição da Base BNCC, inicialmente destinada para a Educação Básica, incluindo todas as suas etapas, mas que em virtude da MP nº 746/2016 separou o Ensino Médio das etapas anteriores, contrariando o que consta na Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2016, 2009). Nessa proposição da BNCC fica evidente o forte apelo de setores privados, como bancos e institutos vinculados a grupos econômicos poderosos, em sua elaboração, porquanto tangenciada claramente por seus interesses. Exemplo disso é o movimento "Todos pela Base", referenciado no Guia da BNCC, que anuncia entre outras participações as da: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto UNIBANCO, Instituto Itaú BBA, Instituto Natura. A BNCC evidencia, de maneira mais intensa, por ser obrigatória, o discurso das "contrarreformas", os quais introduziram os conceitos de "competências e habilidades" no campo educacional, durante as décadas de 1970/1990 no Brasil, no bojo das proposições curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No intuito de recuperar elementos históricos da educação brasileira que demonstram a relação entre as políticas educacionais adotadas desde para o Ensino de 2º grau, desde a Lei Federal nº 5692/1971 até os dias atuais e que culminaram com a Lei nº 13415/2017 e a BNCC, recorremos aos seguintes autores: Germano (1994); Singer (1976); Covre (1983); Frigotto (1999); Lopes e Macedo (2002), que, para elucidarem esse período da história recente da educação nacional, explicitam a relação entre a política educacional e os interesses capitalistas. Nesse sentido, recuperam-se elementos da década de 1970 e 1990, os quais demonstram que o princípio que sustenta a política educacional estabelecida por meio da Lei do "Novo Ensino Médio" e da BNCC se ancora na lógica do mercado que incide sobre as ofertas educacionais, na lógica da divisão social e de um pragmatismo atrelado ao enfraquecimento do conhecimento científico crítico para as camadas mais baixas da população. Sob a ótica da diversidade de trajetórias e da ótica no protagonismo juvenil, os argumentos dessa lógica disfarçam sua característica fundamentalmente capitalista, como as das necessidades do mercado de trabalho, especialmente para que os mais pobres se adaptem a suas conveniências como já correu em reformas anteriores.

Uma vez que essa proposição contempla, também a reflexão curricular, visto as alterações pretendidas impactarem, quase que de modo exclusivo, o percurso a ser trilhado pelos jovens

no Ensino Médio, as contribuições de curriculistas como Moreira e Silva (2002), Silva (2008, 2019) e Young (2014), foram retomadas. A análise, aqui proposta, parte da Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 16).

As considerações recaem, ainda, sobre a relação entre o previsto na lei e na BNCC e as condições para sua efetivação na escola. Nesse sentido, destacamos: a ampliação da carga horária anual do Ensino Médio para 1.400 horas e a limitação do poder público para ofertar período integral em suas escolas, bem como a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio público em: permanecerem por todo esse tempo na escola; a proposição por áreas do conhecimento e a flexibilização relativa aos conhecimentos científicos, que podem desaparecer dos currículos, por estarem previstos como "estudos e práticas", no caso de Filosofia e Sociologia, por exemplo; a obrigatoriedade, apenas, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa cuja oferta parece estar mais associada aos resultados de avaliações externas e ao alinhamento da política nacional de educação aos interesses hegemônicos do capitalismo internacional; a limitada carga horária de até 1800 horas para a formação comum; a falta de clareza quanto à definição e implementação dos itinerários formativos frente às reais dificuldades de investimento nas escolas e nos professores; o cumprimento de exigências curriculares por meio da comprovação de práticas desenvolvidas em ambiente extraescolar e não pela apreensão dos conhecimentos científicos; bem como a possibilidade de admissão de professores sem formação pedagógica (notório saber) para quem procura a educação profissional. Parece, pois, que grande parte da reforma do Ensino Médio, se ampara numa perspectiva normativa e prescritiva de currículo com o objetivo de melhorar o IDEB e satisfazer exigências do mercado.

Para finalizar a justificativa da proposição deste trabalho e, dialeticamente, deixar espaço para iniciar outros processos de reflexão, recorremos aos questionamentos apontados por YOUNG (2007): "Para que servem as escolas?", "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?". Analisar as proposições da política educacional, estabelecida pela Lei nº 13415/2017 e da relação da BNCC com as condições educacionais atuais, a nosso ver, requer esses questionamentos.

Repensar crítica e continuamente a escolarização sob o foco das políticas públicas educacionais é importante e necessário. Diferentes dados apontam para essa necessidade, porém no Brasil, a reforma curricular propostas para o Ensino Médio deveria vir acompanhada, no mínimo, por uma reforma da política de valorização dos profissionais da educação, de sua carreira profissional, de das condições de trabalho, acesso e permanência dos estudantes na escola, e da estrutura das escolas públicas. Não se nega a fragilidade e importância de alguns pontos que a reforma pretende enfrentar, porém são fracos e limitados os argumentos de uma lógica de responsabilização dos professores e do currículo pelos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações nacionais e/ou internacionais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; BNCC; Lei 13.415/2017.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 03, de 21 nov. 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n 224, 13 nov. 2018, Seção 1, p. 21-24, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692/1971, 11 ago. 1971. Diário Oficial da União - Seção 1 – 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Projeto de lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Brasília, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e integração curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu. (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação revista, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo e competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SINGER, Paul. A crise do milagre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, Campinas, SP, v.28, n.101, set./dez. 2007.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; BNCC; Lei 13.415/2017

O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC E SEU DESDOBRAMENTO NO ESTADO DO PARANÁ.

ANA LUCIA RODRIGUES - UNCME/PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O início da implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no estado do Paraná e demais estados brasileiros se deu a partir de fevereiro de 2018, após a publicação da Resolução Nº 02, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE, emitida em 22 de dezembro de 2017 e baseada no Parecer do CP/CNE Nº 15/2017 (BRASIL, 2017), que traz, além do histórico de construção da BNCC, os seus pressupostos teóricos e filosóficos. O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de implantação da Base Nacional Curricular – BNCC no Brasil e, mais especificamente, no estado do Paraná, por meio de uma abordagem qualitativa, com pesquisa documental e impressões vivenciadas durante o processo de implantação da BNCC.

O conceito de uma formação comum tem raízes históricas na educação brasileira. Porém, foi apenas na Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que tratou das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que consta de modo explícito o conceito de núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, ao qual deveria ser agregada uma parte diversificada, destina a atender às peculiaridades locais. Assim está escrito no artigo 4º da referida Lei:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (grifos nossos)

A atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, prevê em seu artigo 210, que "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988). Complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, artigo 26 (BRASIL, 1996), estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (grifos nossos)

A lei do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), meta 7, referente a qualidade da Educação Básica, define na estratégia 1:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (grifos nossos)

Como demonstrado, vários são os documentos normativos da Educação Brasileira, que contemplam a necessidade de se ter uma base comum de conhecimentos a serem trabalhados em todas as escolas. Foram citados alguns deles, mas ainda poderíamos contemplar: a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010a), as Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010b) e do Ensino Médio (Resolução nº 02/2012 - CNE/CEB).

O processo, em âmbito nacional, foi iniciado com a divulgação da 1ª versão da BNCC elaborada pelo MEC, por meio de consulta pública para recebimento de contribuições, entre julho de 2015 a março de 2016. Desse movimento, construiu-se a 2ª versão que foi disponibilizada para contribuições realizadas, de abril de 2016 a junho de 2016, por meio de Conferências realizadas em todos estados do país. Após a consolidação, a 3ª versão foi encaminhada ao CNE, em abril de 2017, para que fossem realizadas cinco Audiências Públicas Regionais, realizadas pelo CNE, entre julho a setembro de 2017, procurando garantir que a população pudesse ser ouvida. Após as audiências, a versão final foi aprovada pelo Conselho Pleno do CNE e normatizada pela Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Cabe salientar, que esse processo de construção da BNCC, sofreu críticas de diversos setores da representativos de professores, estudantes e pesquisadores.

A construção curricular nunca é neutra, antes de tudo ela expressa uma tradição seletiva. A educação não se dissocia de sua cultura de modo que o currículo não será um conjunto neutro de conhecimentos, mas lhe é conferido o status de tradição seletiva, resultado de uma visão acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2001, p. 59).

O movimento de construção da BNCC evidenciou essas tensões e disputas sociais, políticas e ideológicas em torno do currículo escolar, que pode ser sentida por meio de diversas manifestações de contrariedades ocorridas em diferentes tempo e espaços sociais.

A Resolução nº 02/2017 do CNE estabelece em seu art. 2º que "As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências" e estabelece, em seu art. 4º, as dez Competências Gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Sendo assim, a BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino construírem ou revisarem seus currículos; fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos; e, consequentemente, incidindo nas propostas pedagógicas das instituições escolares de forma a superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.

As orientações recebidas nos estados foram:

1) A adequação dos currículos à BNCC deverá ser feita preferencialmente, até 2019, para em 2020 o uso efetivo na docência;
2) Cada estado deverá instituir uma Comissão para re/elaboração das diretrizes curriculares estaduais e UNCME e UNDIME teriam assento;
3) Cada Coordenação Estadual da UNCME deverá orientar os Conselhos Municipais de Educação sob sua jurisdição;
4) Os Referenciais Curriculares servirão de norte para os municípios;
5) Os municípios com Sistemas de Ensino devem aprovar suas diretrizes próprias através dos seus Conselhos Municipais.

O Paraná é o estado da federação que possui o menor número de Sistemas Municipais de Educação, ficando a maioria dos municípios (382) vinculados ao Sistema Estadual. Apenas 17 municípios paranaenses possuem Sistema Municipal Próprio e com autonomia para construção dos seus documentos curriculares. Nesse sentido, foi realizada reunião específica, organizada pelo Comitê Executivo da BNCC no estado, com esses 17 municípios para esclarecimentos e adesão ao processo juntamente com o estado e com os demais municípios sem Sistema. O resultado dessa reunião foi 100 % de adesão dos municípios paranaenses.

O Comitê Executivo foi composto pela Secretaria Estadual de Educação, pela Presidência do Conselho Estadual de Educação, pela Presidência da União Nacional dos Dirigentes Municipais do Paraná - UNDIME/PR e pela Coordenação Estadual da UNCME Paraná – UNCME/PR.

Também foram constituídos os Coordenadores e Articuladores Estaduais, a Assessoria Técnica, os Coordenadores e Redatores de Currículos de cada etapa.

Entre abril a novembro de 2018, foram realizados quatro seminários estaduais, realizada consulta pública no mês de julho de 2018 e o documento final foi entregue, em setembro, ao CEE/PR. No mês de outubro de 2018, o Conselho Estadual abriu consulta pública por um período de quinze dias para receber contribuições sobre as normatizações da consolidação do Referencial Curricular do Estado do Paraná e fez sua homologação final em novembro de 2018. O Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2019) foi o primeiro do país aprovado a partir da BNCC.

Em dezembro de 2018, foi realizado o I Fórum Ampliado dos Conselhos Municipais de Educação, juntamente, com o Conselho Estadual de Educação do Paraná para emissão de orientações para a construção dos documentos curriculares, caracterizando a ampliação do regime de colaboração.

Palavras-chave: BNCC; Referencial Curricular do Paraná; Currículo.

Referências

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010a, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010b, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009, p.8.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692/1971, 11 ago. 1971. Diário Oficial da União - Seção 1 – 12 ago. 1971.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 03, de 22 de novembro de 2018. Diário Oficial do Estado do Paraná, 10 dez. 2018.

Palavras-chave: BNCC; Referencial Curricular do Paraná; Currículo

ARTICULAÇÃO ENTRE DOCUMENTOS CURRICULARES EM NÍVEL NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL.

JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED
THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED
ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI - PMA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15 de dezembro de 2017, e homologação pelo Ministério da Educação (MEC), em 20 de dezembro de 2017, os municípios têm o prazo até o ano de 2020 para adequarem os seus currículos visando sua implantação, considerando o desenvolvimento pleno do sujeito em relação a todas as etapas do ensino, definindo os seus objetivos de aprendizagem específicos e essenciais aos estudantes. Este trabalho tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) que, envolvendo suas equipes de ensino e os seus profissionais, realizou esse processo de análise e implementação da BNCC, juntamente com o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e os documentos curriculares do município: Diretriz Municipal de Educação (ARAUCÁRIA, 2012) e o Planejamento Referencial (ARAUCÁRIA, 2016).

Com isso, o trabalho realizado pelo município apresentou alguns objetivos a serem considerados: identificar a construção dos textos curriculares em nível nacional, estadual e municipal e relatar como aconteceu esse processo de produção do documento "Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento".

A metodologia será qualitativa, do estudo de um caso empírico, baseado em YIN (2010). A apresentação desse trabalho desenvolvido pela rede de ensino será pautada na abordagem do ciclo de políticas, pois

(...) uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade (contextos de influência, produção de texto e contexto da prática), bem como por inspirar uma análise que contempla o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentido sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas [...] (MAINARDES, GANDIN, 2013, p. 150).

Sendo assim, no ano de 2018, a cidade de Araucária, com a abrangência de 77 unidades educacionais, inicia os seus trabalhos com a assinatura do Termo de Colaboração e Cooperação, assinado em 26 de junho de 2018, que

(...) celebram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por seus órgãos oficiais, Secretaria de Estado da Educação e Conselho Estadual de Educação, e os Sistemas Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação, com a participação e interveniência da União dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME/PR e União Nacional do Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR. (PARANÁ, 2018)

Com a assinatura desse termo, o processo de implantação da BNCC pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Araucária foi iniciado, sendo que, no segundo semestre de 2018, foram realizadas as primeiras formações e reuniões com os pedagogos da Rede Municipal de Ensino. Em novembro, intensificou-se o processo, tendo em vista que o município precisa adequar os currículos à BNCC, determinação está presente no Art. 15, parágrafo único da Resolução CNE/CP nº 2. De tal forma, as equipes de ensino realizaram um estudo prévio,

fazendo uma análise comparativa entre a BNCC, o Documento Referencial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018), documento que foi construído em regime de colaboração entre o estado e municípios, e os documentos curriculares que norteiam o trabalho da Rede de Ensino de Araucária: as Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012) e o Planejamento Referencial de Araucária (ARAUCÁRIA, 2016). Os estudos foram realizados no mês de dezembro de 2018 pelas equipes de ensino.

Esse estudo prévio foi utilizado para a realização da Semana de Planejamento de estudos internos nas Unidades Educacionais, nos dias 06, 07 e 08 de fevereiro de 2019. No protocolo de estudos, enviado pela SMED para todas as Unidades Educacionais, foi proposta a leitura dos documentos legais, vídeos, slides e leituras complementares sobre a temática e também estudos prévios da organização curricular contemplando: BNCC (2017), Referencial Curricular do Estado (2018), Diretrizes Municipais de Educação (2012) e Planejamento Referencial do Município (2016), assim como os quadros comparativos considerando as etapas do Maternal e Infantil V, na Educação Infantil, e do 1º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental (turmas em idade de corte), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A síntese da análise e estudos realizados nas Unidades Educacionais foram enviados via ofício para a SMED, para que as contribuições apresentadas pelas Unidades de Ensino fossem posteriormente tidas em conta na realização do documento referencial de Araucária.

Nos meses de fevereiro e março, foram realizadas reuniões por núcleos de ensino, orientando diretores e pedagogos quanto à continuidade da elaboração do referencial curricular de Araucária. Nos meses de março a abril, foram realizadas formações pelos profissionais da SMED, com todos os profissionais da educação, apresentando-se o resultado do estudo comparativo entre os documentos municipais e os documentos nacional e estadual. Em geral, pode-se observar na apresentação dos resultados da comparação que muitos conteúdos poderiam permanecer como estavam já postos nos documentos da rede municipal; alguns precisam ser trocados de ano para ficarem embasados na BNCC e, assim, facilitar o uso do livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); assim como ficou perceptível a necessidade de algumas supressões de conteúdos e a inclusão de novos conteúdos no documento, bem como novas nomenclaturas e unidades temáticas.

Foi proposto aos profissionais o preenchimento de um protocolo, em formato de formulário online, denominado: Atualização do Referencial Curricular do Município de Araucária: uma análise comparativa de documentos relacionados à BNCC. Com o retorno das contribuições recebidas e das discussões realizadas nas formações, essas informações foram sistematizadas e integradas ao documento "Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento", sendo este encaminhado para a análise do Conselho Municipal de Educação de Araucária (CME/Araucária), para a emissão de seu parecer normativo.

O CME/Araucária solicitou, então, ampla divulgação do documento por meio de consulta pública e coleta de sugestões da comunidade escolar. Sendo assim, a SMED disponibilizou o documento e o formulário para coleta de contribuições no site da Prefeitura Municipal de Araucária e realizou a divulgação a todas as Unidades Educacionais por ofício, e a toda comunidade escolar por meio da página da Secretaria Municipal de Educação, no Facebook. Após o retorno das contribuições da comunidade escolar, o documento foi novamente sistematizado e reencaminhado ao CME/Araucária para emissão de parecer normativo.

Como resultado desse processo, podemos considerar que procurou-se diversos meios para que os profissionais participassem, tanto presencialmente como a distância; utilizou, também, o uso de diversas ferramentas digitais, como o Google for Education, o site da prefeitura municipal, WhatsApp, Facebook e e-mail para a realização do trabalho.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 266), “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção proposto é o que definirá, ou não, o sucesso das políticas”. Sendo assim, acreditamos que a realização de protocolos foi uma estratégia positiva para tornar o processo de produção do documento mais democrático, envolvendo e responsabilizando todos os profissionais na sua realização, porém consideramos que o tempo foi curto para sua realização.

Palavras-chave: organização curricular; base nacional comum curricular; implantação

Referências

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012.

_____. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Planejamento Referencial. Araucária, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: Diário Oficial da União, nº 245, Seção 1, pág. 41, de 22 de dezembro de 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 143-167.

PARANÁ. CONSED/UNDIME. Referencial Curricular do Estado do Paraná. 2018.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Palavras-chave: organização curricular; base nacional comum curricular; implantação

A CONTRIBUIÇÃO DE AGNES HELLER – ALÉM DA JUSTIÇA PARA A VIDA BOA

COORDENADOR(A): NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

Esta mesa tem por objetivo apresentar as contribuições de Agnes Heller (1998) acerca do conceito formal de justiça, do conceito de justiça dinâmica, do conceito ético-político incompleto de justiça e do conceito de vida boa. Suas ideias serão apresentadas tendo por base a revisão bibliográfica em sua obra "Além da Justiça", de 1998.

A autora define um conceito formal de justiça a partir da consistência e continuidade na aplicação de normas e regras pertinentes ao membros de um grupo, considerando que tal conceito não considera a assimetria e a dinâmica das relações. Apresenta reflexões importantes para a concepção contemporânea de um conceito ético-político de justiça, perpassando pela máxima que embasa o conceito ético de justiça, de que os bons merecem felicidade e os maus não a merecem e afirmando que é por meio da razão, não mais por determinações que, contemporaneamente, se alcança o entendimento sobre o bem e o mal. Continua na busca por elucidar a diversidade contemporânea dos conceitos de justiça, tratando da justiça dinâmica. A autora propõe que sejam os valores substantivos universais "liberdade e vida" que orientem o procedimento, baseado na racionalidade de intelecto, para revalidar ou invalidar normas e regras. Trata, também, da questão dos conflitos sociopolíticos, dizendo-os originários das estruturas de necessidades sociais não satisfeitas e que são erigidos no âmbito da justiça dinâmica, apontando para a restauração da justiça social a partir da observância continuada das mesmas normas e regras. Heller (1998) aborda a problemática que envolve o conceito sociopolítico e ético de justiça incompleto, já que aqueles que o seguem estão constantemente dentro de uma tradição histórico-cultural singular. Assim, busca definir uma base normativa comum considerando diferentes modos de vida, experiências particulares, elaboração de ideias em consonância com certas necessidades sociais. Defende que uma sociedade além da justiça é impossível e indesejável e uma sociedade totalmente justa é possível, porém, não é desejável. A autora afirma que numa sociedade além da justiça nenhum conceito da própria justiça é aplicável. Desse modo, uma sociedade totalmente justa é uma sociedade onde apenas se aplica o conceito estático de justiça. Finalizando a obra, autora desenvolve a ideia de "vida boa" (p.371), indicando-a formada por três elementos: certeza, dons que se tornam talentos executados e emoção em profundidade em ligações pessoais, definindo que todos estão além da justiça, pelo fato de que não são suscetíveis, parcial ou completamente, nem ao conceito formal de justiça nem à máxima universal de justiça dinâmica. A autora argumenta neste sentido posicionando as questões constituintes da almejada "vida boa" no âmbito do conceito ético-politico incompleto de justiça, de sua proposição.

AGNES HELLER: O CONCEITO FORMAL E ÉTICO-POLÍTICO DE JUSTIÇA

RENATA BURGO FEDATO - UNINTER
ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema da discussão que ora se apresenta tem como tema a obra da filósofa húngara Agnes Heller que traz grandes contribuições sobre sua obra intitulada "Além da Justiça" de 1998 entrelaçando conceitos éticos e políticos em busca da "Vida Boa".

Para tal análise, pensou-se no seguinte problema, o conceito ético político e formal de justiça são discutidos em nossa sociedade de que forma e a partir de quais parâmetros?

Tem-se como objetivo geral analisar os conceitos de justiça apresentados na obra de Agnes Heller: "Além da Justiça" na Atividade de Pesquisa dos alunos de Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná.

Para os objetivos específicos buscou-se apresentar o conceito formal de justiça discutido na obra de Agnes Heller; relacionar o conceito ético-político de justiça com o conceito formal de justiça; Compreender os conceitos de justiça e injustiça vivenciados na contemporaneidade e analisar o conceito ético de justiça apresentado na obra de Agnes Heller.

O presente trabalho tem como metodologia a Revisão Bibliográfica da obra de Agnes Heller sendo parte dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Coordenado pela professora Naura Syria Carapeto Ferreira da Universidade Tuiuti do Paraná.

Pode-se inferir que o conceito de justiça vem sendo analisado e discutido nas mais variadas civilizações e culturas. Contudo, como Agnes Heller (1998) nos afirma, o conceito de justiça, desde os primórdios, apresentado por Aristóteles, carrega consigo o caráter polissêmico desta noção de justiça.

Agnes Heller, redefine o conceito formal de justiça da seguinte maneira: "significa a aplicação consistente e contínua das mesmas normas e regras a cada um dos membros de um agrupamento social aos quais elas se aplicam" (1998, p.20). Aponta, a existência de problemas da seguinte ordem: a não aplicação das normas que deveriam ser aplicadas, e a dúvida de qual norma a ser aplicada em caso de uma mesma pessoa pertencer a pelo menos dois grupamentos diferentes. Questiona ainda quais seriam os limites e rigor do liberalismo se aplicadas as normas e regras adequadas.

A justiça formal se aplica também ao procedimento. Não se pode olvidar que a aplicar a mesma regra a uma pessoa do mesmo grupo é um imperativo moral. Ao analisar a virtude da justiça, julga-se por mérito ou por competência. Elogiar ou repreender significa distribuir, honra ou vergonha. A ideia da justiça formal está atrelada a observância das normas e regras de forma consistente. Desta forma, não se tolera a inconsistência que pode ser verificada em comparar e avaliar pessoas com base em motivações pessoais, bem como comparar grupos.

Deve-se ter o cuidado para não adotarmos padrões duplos que gerariam injustiças. Havendo mais de uma norma que possa ser aplicada em uma situação concreta, é necessário o uso do princípio de justificação (motivação) para explicar a aplicação de uma norma em detrimento de outra.

O símbolo da justiça é representado por uma mulher de olhos vendados, segurando uma balança, o que representa o típico do conceito formal de justiça, a divindade é vendada, simboliza a impessoalidade e a imparcialidade. Tal conceito de justiça não considera a assimetria e a dinâmica das relações.

Entende-se que a emoção prejudica a prática da justiça. A justiça gera expectativas, que nada mais são do que nexo de causalidade entre uma ação e suas consequências, ou seja, as expectativas consistem em fortes probabilidade de acontecimentos. De toda a sorte, a injustiça que não é a probabilidade, não deixa de ser uma possibilidade. A tirania é o estado de injustiça absoluta, no qual as expectativas são rompidas.

Ao tratar de justiça absoluta aponta que está pode ocorrer em relação a toda sociedade, que seria a chamada injustiça absoluta, bem como pode ser apenas em relação a um grupo, como foi o caso dos escravos. A injustiça absoluta gera ódio, ressentimento e conflitos sociais. Um aspecto que a justiça formal não considera é a luta social de ser diferente. Desta forma, a justiça formal funciona apenas às relações simétricas, não dando conta das relações assimétricas.

Desde o início da modernidade, busca-se elementos comuns de todas as culturas humanas que possam ser atribuídos para todos os seres humanos. Há uma lei natural que deva ser observada por toda a humanidade? Não há um conceito único do que seja a Humanidade e quais os seus objetivos. Então seria justo, aplicar o conceito formal de justiça a toda a humanidade?

Confundir a lei natural com a lei de Deus, pode surtir efeito apenas para os grupos religiosos, mas não alcançaria a humanidade inteira. Segundo Kant, existe um espaço intransponível entre a humanidade empírica e a ideia de Humanidade. Ou seja, existe uma dificuldade em conceituar/definir o que é humanidade.

Padrões duplos são injustos se considerarmos o conceito formal de justiça, mas também o é os padrões chamados de diferentes. Não há normas e regras que possam ser aplicadas a toda a humanidade, independente da sua cultura. Todas as culturas são únicas e não podem ser comparadas nem classificadas por quaisquer padrões. No entanto, Agnes Heller entende que o respeito pela vida e liberdade qualifica o uso de normativo universal, e assim defende a necessidade de reivindicar um relativismo cultural moderado para que a humanidade seja um grupo protetor universal.

Na visão aristotélica, pode-se destacar que a noção de justiça seria explicada através dos termos dicotômicos entre “justiça e injustiça”, ou seja, “os justos e os injustos”, ou como a própria autora discute, igualdade e desigualdade. A partir desta divisão tratar os iguais de forma igual e os desiguais de maneira desigual.

Destaca-se o conceito ético de justiça apresentado por Heller em que afirma a ideia de uma ordem justa de um mundo justo, baseado na ideia de que os bons são justos e por isso merecem a felicidade e por contradição, os injustos, ou as pessoas más, deveriam ser infelizes porque não merecem a felicidade como retorno da aplicabilidade da injustiça.

Para tal análise, Heller (1998) propõem compreender a pluralidade das definições de bondade, e por consequência, felicidade, pois estes estariam relacionados diretamente com os conceitos éticos-políticos de justiça. Para tal, é necessário compreender e assimilar o que é a “bondade” ou a “virtude”.

Para tal análise, a autora chama atenção para a compreensão do entendimento de “justo” a partir do conceito formal de justiça e a partir do conceito ético-político do mesmo. Assim, declara que ambos os conceitos não terão a mesma qualidade e virtude, pois partem de diferentes compreensões.

Para Heller, o conceito ético de justiça tem como base o princípio da certeza, ou seja, uma pessoa é ou será certa, se, observar as normas e as regras prevalecentes a este princípio.

O certo agirá independente de sanções sociais, afirmando que a faceta ética do conceito toma para si a certeza, sobretudo o conceito político, quando afirma que “o bom final, implícito no ato certo, não é totalmente a moral mundial, mas a melhor moral mundial possível”.

Na obra de Heller, busca-se, portanto, o conceito ético-político de justiça de forma incompleta, onde entende-se que a base normativa comum será diferente para os diferentes modos de vida

e cultura. Desta maneira, para compreender o conceito ético-político incompleto de justiça compreende-se que este está sempre dentro de uma tradição cultural, particular e histórica, entendendo que todos darão ideias de modos de vida "ideais" a partir de parâmetros estabelecidos por suas próprias tradições e costumes que pressupõe as experiencias de vida de cada um.

A base normativa do conceito incompleto de justiça ética é uma base de justiça e não de moral, pois subentende-se que as normas justas são sociopolíticas tanto quanto as injustas, e que por isso, segundo a autora, as normas, justas, sociopolíticas, incluem o conceito de bondade moral.

A autora ressalta o conceito ético e moral de justiça através da ideia profética, de Rosseau, Platão e destaca também, entre os principais, a análise dos conceitos de Marx e Engels, além do conceito moderno e contemporâneo de justiça e ética, demonstrando que o conceito pode ser considerado incompleto e que por isso, grandioso diante da realidade ao qual se apresenta.

Evidencia-se neste trabalho a extrema importância da compreensão dos termos apresentados pela obra "Além da Justiça" de Agnes Heller em que muito auxiliou no aprofundamento acerca das discussões sobre as temáticas sobre justiça, injustiça e seus variados conceitos que foram apresentados durante a Atividades de Pesquisa do programa de Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná sob a coordenação da Professora Naura Syria Carapeto Fereira. Desta maneira, entende-se que apesar do conceito de justiça ser polissêmico, sua discussão é necessária para compreendermos a "Vida Boa" discutida por Heller.

Referência

HELLER, Agnes. Além da justiça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Palavras-chave: Justiça; Educação; Política.

JUSTIÇA DINÂMICA E VIDA BOA EM AGNES HELLER

NAURA SYRIA CARAPETO FERREIRA - UTP
ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na busca por elucidar a diversidade contemporânea dos conceitos de justiça, Heller (1998) trata da justiça dinâmica, afirmando que, porque declarações de fato tanto definem normas ou regras quanto exprimem um valor de julgamento, sempre há margem para que uns concluam pela injustiça enquanto outros pela justiça. Eis o dilema da justiça dinâmica, onde é possível criticar normas e regras existentes, contradizendo sua observância através do apelo de critérios normativos pertinentes, sendo estes: princípios ou ideias particulares; normas morais e máximas de efeito prático; máximas pragmáticas, ou; valores substantivos. São critérios normativos comuns ao mundo moderno os valores substantivos universais "liberdade e vida", sendo que todas as normas e regras devem ser tais que permitam o alcance da felicidade pública e da felicidade privada, o que ocorre quando se tem o direito/habilidade de participação em todos os processos decisórios da comunidade a que pertence e quando se pode (se é hábil para) decidir pelo seu próprio destino.

Para exercer o direito de crítica às normas e regras é preciso adotar um procedimento racional, baseado na racionalidade de intelecto ou argumentativa, permitindo revalidação ou invalidação por intermédio dos princípios universais (liberdade e vida). Quanto ao senso de justiça, a autora propõe a hipótese teórica que "o "senso de justiça" é o senso moral referente aos assuntos de justiça e injustiça" (p. 179, grifos e aspas da autora), esclarecendo que a ideia de senso se caracteriza tanto pela conotação de habilidade mental quanto de sentimento e que funciona para distinguir a partir de um conhecimento prévio das normas e regras do campo tomado em questão. Argumenta que o senso moral é uma categoria mais ampla que abraça o senso de justiça, significando "certeza" quando todos os aspectos envolvidos representam uma distinção entre "bem e mal" e significando justiça sociopolítica quando algum aspecto não inclui tal discriminação. Destaca-se em sua argumentação o processo racional e consistente, que permite conclusão acerca do que é bem e mal e, portanto, qualifica para o julgamento. Tal procedimento necessita estar pautado naquilo que já está posto pelo debate público, que é vigente no sistema de normas e regras aceitas e aplicadas (justiça estática) e está presente no contexto por intermédio das máximas morais, ou seja, naquilo que faz parte do sistema sociopolítico pertinente, não alheio.

Outra proposta teórica feita pela autora é de que os conflitos sociais e políticos são erigidos às voltas do tema justiça/injustiça, que toda opressão nos campos social e político é a supressão de uma exação particular à justiça e que todos os compromissos sociais e políticos se referem à justiça ou injustiça de dadas normas e regras. Por definição, exclui da categoria de conflitos sociopolíticos: 1) conflitos de interesse que não desafiam normas e regras como injustas; 2) todas as guerras; 3) conflitos que envolvem o questionamento da correção de regras técnicas; 4) conflitos puramente morais; 5) anátemas baseados em emoção ou paixão, e; 5) disputas acerca de declarações de fato.

Está na origem das motivações para os conflitos sociopolíticos uma necessidade social ou uma estrutura de necessidades que carecem de satisfação. Eles se tornam aparentes quando o observador (participante) desafia normas e regras e reivindica que sejam substituídas ou reformuladas, a partir de um procedimento de razão comunicativa argumentativa. O

ajustamento dos conflitos pode se dar por discurso, negociação ou força, tendo por escopo as ideias de justiça "a cada um o mesmo", "a cada um de acordo com a posição" e "a cada um de acordo com o mérito" (p.199), sendo este de valor social e não apenas moral. A autora aponta para a restauração da justiça social, afirmando que ela ocorre se as mesmas normas e regras são continuamente observadas, quando há uma compensação à parte desafiante e quando há uma punição à parte infringente.

No último capítulo da obra, desenvolve a ideia de "vida boa" (p.371), indicando-a formada por três elementos: certeza, dons que se tornam talentos executados e emoção em profundidade em ligações pessoais. Para a autora, todos estão além da justiça, pelo fato de que não são suscetíveis, parcial ou completamente, nem ao conceito formal de justiça nem à máxima universal de justiça dinâmica.

Considerando que princípios morais são completamente heterogêneos e só encontram solução de homogeneização no modo de vida da pessoa certa, Heller (1998) ancora-se em sua proposta de um incompleto conceito ético-político de justiça. Tendo definido a "vida boa" como a junção entre o bem moral e o natural e associando-a à felicidade, parte do princípio de que a retidão é condição moral da vida boa e empresta de Platão a noção de que a pessoa correta é aquela que prefere ser enganada a enganar, ser injustiçada a cometer injustiça, no sentido de infringir normas morais diretamente relacionadas a outras pessoas. Resume as condições de certeza em uma frase: "uma pessoa pode ser certa se ela tem um relacionamento consciente e autoconsciente para as normas e valores da comunidade (sociedade) da qual é membro, e se suas ações são contínua e consistentemente guiadas por esse relacionamento" (p.383, grifos da autora). Desta forma, o modo de vida das pessoas certas é autonomia moral, tornando-as autônomas porque seu caráter moral não as leva a restrições sociais.

Na modernidade, a moralidade não pode ser racional por completo, mas pode alcançar uma racionalidade "ótima" (p.390, grifo da autora) ao se optar pela honestidade em um universo onde vigora a pluralidade moral e a funcionalidade entre as relações. O comprometimento moral com normas e ações advém da escolha existencial de ser honesto, guiado pela razão prática. Esta escolha se coloca como raiz para todas as escolhas concretas, mas não as determina, dando margem ao erro e ao acerto, pois requer julgamento. O limite para tal relativismo moral está nas máximas morais concretizadas nas diferentes normas, factualmente universais por serem validadas por todos.

Estas constituem um padrão universal e normas não podem contradizê-las. Observar normas é uma constante que deve ser aplicada a cada situação concreta e a cada pessoa concreta. Nos transformamos naquilo que somos ao escolher pelo permitido conjunto de normas, mas ainda podemos cometer erros. O julgamento é o que nos permite observar as normas em situações específicas e o indivíduo honesto o faz em termos morais, generalizando sempre as máximas universais e nunca as relações. Além disso, ele luta para que o melhor conjunto de normas possível seja válido para todos, visando extirpar normas que contradizem máximas morais.

Para que talentos sejam desenvolvidos e realizados, levando à própria constituição de si mesmo, é preciso sujeição às normas morais com criatividade. Sendo estas repressivas, posto que são normas sociopolíticas, é preciso ir além da justiça, participando da constituição de tais normas pela racionalidade comunicativa. Não se pode constituir-se sem que hajam normas, elas nos formam e nos permitem autonomia relativa. A participação na formulação das normas e regras, ajustadas pelo procedimento justo, garante que não ocorra opressão social ou política, mas estas ainda assim representam poder e repressão, pois impõe obrigações. Para Heller (1998) a melhor das realidades sociopolíticas é a condição de vida boa para todos, onde ocorre simetria nas relações, com procedimento justo, mas é preciso que se desenvolvam dons em talentos além dos morais, orientando-se pela escolha de valores e não apenas por funcionalismo, para alcançar

a escolha existencial do ser honesto. Neste processo, a "boa sorte" (p.419) se torna um diferencial.

Quanto à intensidade emocional nas ligações pessoais, Heller (1998) afirma que um procedimento justo é aquele que visa a felicidade pública, ou seja, as máximas universais liberdade e vida (oportunidades) são para todos igualmente. No âmbito da felicidade privada, a vida boa daquele que é certo (honesto) se dá na realização de seus dons em talentos e nas relações humanas, nas ligações emocionais bem sucedidas, felizes e amorosas, que transcendem a determinação social. Tais ligações se constituem por uma heteronomia relativa, na medida em que representam escolha de subordinação a partir do auto-abandono. As ligações humanas unem a todos e as pessoas honestas escolhem as ligações humanas, solidárias.

Contemporaneamente, autonomia moral significa escolher a submissão ao poder moral, corporificado por intermédio das normas e regras sociais e políticas de justiça, sendo esta a nossa liberdade possível. Temos, também, liberdade para escolher a nossa heteronomia nas ligações pessoais, sujeitando-nos ao poder do amor.

Heller (1998) denota que há que se considerar "vidas boas" (p.433), na pluralidade de modos de vida da modernidade, e que estas dependem exclusivamente da escolha existencial e das escolhas fundamentais do indivíduo, que não são solitárias, posto que uma vida boa se pauta em união, em ligações humanas solidárias, em uma comunidade onde se partilha valores, onde se partilha vida. A vida boa, portanto, está destinada a um tempo futuro, para a humanidade na Terra.

REFERÊNCIA:

HELLER, Agnes. Além da justiça. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1998.

Palavras-chave: Justiça dinâmica; Vida boa; Além da justiça.

CONCEITO SOCIOPOLÍTICO E ÉTICO INCOMPLETO DE JUSTIÇA

GENOVEVA RIBAS CLARO - UNINTER
JOÃO ROBERTO MENDES - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Agnes Heller aborda a problemática que envolve o conceito sociopolítico e ético de justiça incompleto, já que aqueles que o seguem estão constantemente dentro de uma tradição histórico-cultural singular. Assim, busca definir uma base normativa comum considerando diferentes modos de vida, experiências particulares, elaboração de ideias em consonância com certas necessidades sociais. Nesse sentido, define-se como objetivo geral a análise dos conceitos abordados por Heller (1998) para a busca de um conceito sociopolítico e ético de Justiça, que a autora considera incompleto. Essa análise envolve, mais especificamente, a compreensão do conceito sociopolítico de justiça considerando: justiça punitiva, justiça distributiva e a guerra e paz "justa" ou "injusta"; a sistematização das situações que nas quais pode-se caracterizar realmente como justas; o debate sobre a possibilidade de uma sociedade realmente justa. A partir do estabelecimento dos objetivos, realizou-se uma revisão de literatura da obra: Além da Justiça, de Heller (1998), tendo como propósito refletir sobre os conceitos apresentados pela autora na busca de um conceito sociopolítico e ético de justiça.

Como ponto de partida, a autora aborda o conceito de justiça a partir da divisão: justiça punitiva, justiça distributiva e a guerra e paz "justa" ou "injusta". Com relação à Justiça Punitiva, punição é a sanção social da infração de regras e normas. Ela impõe dor para que a dívida seja paga, porém não incluir vingança, também não é coletiva. A punição deve ser individual a quem cometeu o ato infracional. A justiça punitiva não está relacionada apenas à lei criminal. Com relação à Justiça Distributiva, fere-se a distribuição justa ou injusta de fontes e bens materiais. O termo, cunhado por Aristóteles, tem em sua primeira aparição o senso de distribuição de renda ou propriedade. Com menos talento e menos propriedade e, assim, temos uma tríade de indivíduo, estado e dinheiro.

Ao pensarmos em justiça distributiva, precisamos pensar na ideia de igualdade. Assim, podemos percorrer um caminho diferente que não é a igualdade de lucros, mas a igualdade de oportunidades. Para a autora, há oportunidade reais iguais para todos, mas, alguns desenvolvem melhor seus talentos que outros, e, ainda, alguns talentos são mais bem pagos que outros, desta forma, algumas pessoas lucram mais que outras. Por outro lado, é possível se voltar para o lado moral, sendo que não á mérito moral em possuir algum talento. O desenvolvimento de talento quase nunca é revestido de mérito moral. Desta forma, é necessário que todos desenvolvam seus talentos morais, embora alguns desenvolvem em maior ou menor grau.

Todos os dons precisam ser reconhecidos da mesma forma, entretanto, no modelo da tríade, temos o engrandecimento de alguns em detrimento a outros. Tendo aí, um princípio de desigualdade. Mesmo que todos tivessem um mesmo começo, os dons são diferentes e a continuação da caminhada também. Desta forma, a distribuição não será justa. Além disto, o começo não é igual para todos, pois, este início não depende apenas de si próprio, mas daqueles que vieram antes, assim, alguns iniciam com mais e outros com menos. Desta forma, não há como estabelecer um padrão geral de justiça quanto à distribuição.

No que tange à Guerra justa e injusta, é a partir da guerra que há distribuição e redistribuição de riquezas e que a justiça punitiva é aplicada. Um exemplo é a Guerra de Troia, na qual temos a punição de Helena ao leito nupcial e a redistribuição das riquezas, com Troia sendo invadida

e mulheres e crianças tomadas como escravas. Observa-se, então, o conceito de "Guerra Justa", com o foco da paz acima da luta. Cunhada por Agostinho, para ele a guerra seria justa se tivesse o objetivo de preencher os comandos divinos. A guerra é tida como justa quando um lado parte para a guerra ao provar que a outra parte infringiu normas de justiça internacional, desta forma, a guerra justa tem princípios universais.

Pensando no conceito de justiça punitiva, justiça distributiva e guerra justa, os dois primeiros conceitos em nenhum momento da história da humanidade foram relegados ou rejeitos, sendo, no máximo, tido como injustos. Por outro lado, a ideia de guerra justa teve momentos em que foi relegada a segundo plano e rejeitada sob a ótica de que não há guerra justa, apenas injusta. Uma vez que a guerra justa luta pela paz, na realidade atual, a ideia de "paz eterna" é utópica, pois, assim, como as guerras são temporais, a paz também é. E, ao lutar a guerra justa, lutamos em direção de um mundo pacífico, baseado na igualdade de liberdade e oportunidade de vida. O término de uma guerra é a paz, seja ela justa ou injusta.

Há quatro situações em que há direito à guerra e a torna justa. São eles: quando um estado é atacado, quebrando um pacto ou tratado, se um estado é atacado sem provocações, a guerra é justa para o lado do atacado; se a soberania de um estado não é reconhecida por outros . Guerras de libertação ou para recuperar um território perdido podem ser consideradas relativamente justas. Quanto à guerra de libertação, os princípios formais de jus ad bellum precisam ser firmemente seguidos, sem desvios para que a guerra seja considerada justa. É possível afirmar que nenhum país deveria entrar em uma guerra sem um princípio de conduta para esta guerra.

Todos os estados são iguais em sua soberania, assim, todos têm direito à guerra se ameaçados em sua vida e liberdade e todos não têm direito à guerra se não forem provocados. Neste sentido, apenas se estes valores universais (liberdade e vida) são realizados por todos há a possibilidade de o conflito entre estados ser resolvido por meio de negociação sem força bruta. A teoria da guerra justa só pode visualizada sob o foco da justiça ou injustiça na guerra, paz e guerra justas estão fora do escopo das próprias teorias de guerra justa.

Heller (1998), aborda ainda a dimensão ético-político incompleto de justiça. Nessa perspectiva, cada um daqueles que seguem esse conceito ético-político incompleto de justiça apresenta a ideia de um modo de vida ideal com base em suas próprias experiências de vida e tradições. Por isso, a base desse conceito não é normativa de moral, mas sim de justiça, pois, normas justas são normas sociopolíticas tanto quanto as injustas. Designa-se assim, regras e normas sociopolíticas justas ou injustas tendo como referência apenas o aspecto moral, que é o bem. A aplicação dessas normas justas a cada pessoa é sempre uma questão moral. Portanto, ser justo equivale a uma questão moral.

Para Agnes Heller, as normas justas sociopolíticas são aquelas que incluem os elementos de bondade moral. Em sua obra, a autora traz o seguinte questionamento: É possível uma sociedade totalmente justa? É desejável? De forma geral, discute-se normas e regras, considerando cada um em seu tempo. Assim, ao se tornar dinâmica, a justiça e é aceita se transforma em injustiça, ou seja, o que era justiça ontem, pode ser a injustiça de hoje. Agnes Heller toma como metáfora o camaleão que, ao estar num ambiente, assimila sua cor e muda constantemente, assim a justiça, quando é assimilada, torna-se injustiça.

A autora defende que perseguimos a justiça, porém não a abraçamos, já que a perseguimos somente em parte, para um grupo, aos pedaços, mas nunca uma justiça total. Agnes Heller defende que uma sociedade além da justiça é impossível e indesejável e uma sociedade totalmente justa é possível, porém, não é desejável. A autora afirma que numa sociedade além da justiça nenhum conceito da própria justiça é aplicável. Desse modo, uma sociedade totalmente justa é uma sociedade onde apenas se aplica o conceito estático de justiça. Para ser totalmente justa, a sociedade precisa se ajustar a uma das alternativas apresentadas por Heller.

Considera-se assim, que a primeira alternativa é que há um único conjunto de normas e regras em todas as sociedades, sendo que cada norma é aceita, não sendo questionada por qualquer um dos membros de qualquer sociedade. A segunda alternativa é que há diferentes conjuntos de normas e regras em diferentes sociedades e culturas, porém, cada uma dessas normas e regras diferentes é aceita por todos os membros de todas as culturas. A declaração de um membro de qualquer cultura não invalida normas e regras de qualquer outra cultura ou sociedade.

Referência

HELLER, Agnes. Além da justiça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Palavras-chave: Conceito sociopolítico. Conceito ético. Conceito de justiça.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS

COORDENADOR(A): SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO - UFMS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação

A internacionalização de universidades nos países do mundo atual é um fenômeno que está consolidado nos países desenvolvidos e vem se expandindo com relativa rapidez também nos países emergentes e em desenvolvimento. Nessa onda de internacionalização, destacam-se os países da América Latina que, além de interação com países desenvolvidos, vêm ampliando sua relação acadêmica com países da própria região e com os países ibéricos, Portugal e Espanha. Nesta mesa-redonda é discutida especialmente a institucionalização da internacionalização de universidades em três países da América do Sul (Brasil, Chile e Uruguai), passando de práticas ocasionais e esporádicas para políticas e regulações institucionais sistemáticas de ações de internacionalização da instituição universitária. As três instituições que são alvo das discussões em destaque são: 1) a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição pública de educação superior, cuja criação remonta a 1962, situada no estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, com sede na cidade de Campo Grande; 2) a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), situada na cidade costeira do Chile de Valparaíso, cujo primeiro curso foi implantado em 1894, que está vinculada à Igreja Católica, por meio da Diocese de Valparaíso; 3) a Universidad de la República (UdelaR), cuja sede se encontra na capital do Uruguay, a cidade de Montevidéu, sendo esta uma das mais antigas instituições de educação superior latino-americana, tendo seus primeiros cursos criados em 1833. Trata-se, portanto, de três instituições de educação superior (IES) com trajetórias históricas bastante distintas, o que certamente vai marcar a trajetória institucional da internacionalização nas mesmas. No caso da UFMS, como será discutido por meio do trabalho da Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito, a internacionalização é um tema recente na trajetória dessa IES, sendo que seu processo de institucionalização ganhou fôlego a partir dos anos 1990-2000, principalmente como resposta à indução das agências financiadoras da ciência e tecnologia no Brasil, a saber, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No caso do Chile, o trabalho da Profa. Dra. Maria Verónica Leiva tem como objetivo caracterizar os processos de internacionalização na PUCV nas áreas de gestão da graduação, estudos avançados e na área da pesquisa. Segundo a autora, no entanto, apesar de todo o esforço empreendido, que somente em 2017 abarcou a assinatura de convênios com mais de 20 países, o estudo permite concluir que a PUCV ainda não se tornou uma instituição internacionalizada, caracterizando-se muito mais como uma universidade que realiza atividades acadêmicas internacionais. Já no caso da UdelaR, tratado pela Profa. Dra. Patricia Viera-Duarte, destaca-se a importância que a instituição atribuiu, no seu processo de internacionalização, ao fortalecimento das relações regionais, sobretudo aquelas estabelecidas nos marcos de acordos como a Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM), muito embora reconheça a importância fundamental, no contexto da globalização, que a ampliação de relações multilaterais de toda natureza têm, para o fortalecimento das instituições de educação superior latino-americanas. Percebe-se, dessa forma, elementos comuns no tocante à questão da internacionalização nas três IES. Um desses aspectos é o momento histórico em que tal processo se intensificou, a saber, os anos 1990 mas sobretudo as duas primeiras décadas do século XXI, quando se enfoca tais

processos na perspectiva da criação, pelos universidades em pauta, de estruturas próprias permanentes, voltadas à sustentação das ações de internacionalização. Nesse sentido, destaque-se o fato de que a internacionalização esteja presente como elemento de destaque nos planos estratégicos que norteiam as ações desenvolvidas pelas referidas IES. Outro elemento comum, consequência dessa trajetória incipiente no tocante à internacionalização, expressa-se na observação de Leiva, quando afirma a diferença existente entre uma instituição internacionalizada e aquela que, embora já tenha colocado a internacionalização como um dos seus objetivos estratégicos, ainda se caracteriza como uma IES centrada na realização de certas atividades específicas que têm como preocupação a questão internacional, sobretudo nas áreas da pós-graduação e da pesquisa. No caso do Brasil, em particular, o momento pelo qual passam as IES públicas, com cortes expressivos nos seus financiamentos, pode ser um fato inibidor da internacionalização, visto a importância da indução para a materialização das diferentes estratégias. Ou seja, se havia a possibilidade de instituições como a UFMS estabelecerem rotinas institucionais que facilitassem o projeto de internacionalização – por exemplo, o investimento na capacitação linguística de seus alunos, professores e funcionários, visto ser esta última um dos obstáculos a serem enfrentados na sua trajetória internacional – tal iniciativa fica prejudicada pela inexistência de recursos financeiros para sustentá-las. E certamente no caso do Chile e da Uruguay, bem como do Brasil, o agravamento da crise internacional deverá estabelecer entraves para as iniciativas voltadas à internacionalização, sobretudo se dirigida para as trocas Sul-Norte. Ao mesmo tempo, contudo, pode favorecer o fortalecimento de ações como aquelas priorizadas pela UdelaR, no sentido do alargamento das relações Sul-Sul, sobretudo no âmbito da América Latina.

INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: EL CASO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

MARIA VERONICA LEIVA GUERRERO - PUCVS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

El desarrollo de la Internacionalización en las instituciones de Educación Superior se ha convertido en un aspecto fundamental para abordar las demandas del medio (GAETE y BRATOS, 2012), en un contexto de mayor interacción e integración de los países en aspectos económicos, culturales y sociales, instalando progresivamente la dimensión internacional en los distintos espacios del quehacer académico y gestión institucional. Por tanto, la internacionalización se define como un proceso dinámico, dónde se establecen políticas, y se incorporan acciones y procesos que implican una visión internacional al quehacer de las instituciones de educación superior, que repercuten, en estas, en su conjunto (CONTRERAS, 2015; GRAF, 2009). Dependiendo del énfasis que las Instituciones de educación superior otorgan a la cooperación y a la competencia como motores del proceso, la internacionalización puede adoptar un enfoque simbólico (competencia) o transformador (cooperación) (TURNER y ROBSON, 2007). CONTRERAS (2015), plantea que "las universidades chilenas conceptualizan y experimentan la internacionalización como un conjunto de actividades que realizan en paralelo con el resto de sus actividades de carácter local y no como un proceso de cambio tendiente a enriquecer su identidad o su quehacer diario" (p. 170). El presente estudio tiene como objetivo caracterizar los procesos de internacionalización de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) en las áreas de gestión de pregrado, estudios avanzados e investigación. Para ello, se desarrolló un estudio de tipo descriptivo mixto cuali-cuanti (FLICK, 2004; VALLES,2000), recolectándose información a través de análisis de documentos, estadísticas de fuentes internas de la universidad, como también de la aplicación de entrevistas en profundidad a directivos y encargados responsables de los procesos de cooperación y movilidad internacional. Los resultados obtenidos muestran que la internacionalización en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se ha instalado como un pilar fundamental en su Plan de Desarrollo Estratégico. Por una parte, para consolidar la Cooperación Académica Internacional a través de la creación y fortalecimiento de redes de cooperación para la movilidad de académicos, doble titulación/grado y codirección de tesis y, por otra parte, para el fortalecimiento de la movilidad estudiantil. La difusión de actividades de internacionalización dentro de las unidades académicas ha logrado proyectar a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en todo el mundo, como también con organismos internacionales y agencias de cooperación. Además, ha encabezado los esfuerzos de la marca sectorial para servicios de educación superior, Learn Chile, plataforma destinada a difundir toda la oferta de pregrado y postgrado en el extranjero. Dichas acciones han ubicado a la PUCV, como la segunda institución de educación superior con mayor movilidad de estudiantes del país. En 2017 la universidad estableció 81 nuevos convenios de cooperación académica internacional, con 20 países diferentes, permitiendo sumar nuevos destinos para intercambio de estudiantes y académicos, así como convenios de doble titulación con prestigiosas universidades. No obstante, las evidencias arrojadas por este estudio nos permiten concluir que la PUCV ha adoptado un enfoque simbólico (competencia), no logrando aún ser una institución internacionalizada, más bien, es una universidad que realiza actividades académicas internacionales.

Referencias:
CONTRERAS, Paola. Conceptualización y experiencia de la internacionalización del pregrado chileno. Calidad en la educación, Santiago, n. 43, p. 169-200, dic. 2015. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652015000200006&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 09 jul. 2019. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200006.
FLICK, U. Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata, 2004.
GAETE QUEZADA, R; BRATOS MARTIN, M. Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores. Estud. pedagóg., Valdivia, v. 38, n. 1, p. 255-272, 2012. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100015&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 09 jul. 2019. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100015.
GRAF, L. Applying the varieties of capitalism approach to higher education: Comparing the internationalization of German and British universities. European Journal of Education, n. 44, v. 4, p. 569-585, 2009.
TURNER, Y. y ROBSON, S. Competitive and cooperative impulses to internationalization: Reflecting on the interplay between management intentions and the experience of academics in a British University. Education, Knowledge and Economy, v. 1, n. 1, p. 65-82, 2007. http://dx.doi.org/10.1080/17496890601128241
VALLES, M. Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Sociología, 2000.

Palavras-chave: Internacionalización; PUCValparaíso; América Latina.

PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY)

PATRICIA VIERA - UDELAR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

La Universidad de la República (UdelaR) es la mayor institución de educación superior uruguaya, y durante mucho tiempo (entre 1833 y 1985) la única institución universitaria del país. Hoy es la primera de un conjunto de siete universidades, entre las cuales solo dos de ellas son públicas. Esta universidad precedió a la existencia de un sistema de educación superior y es la matriz de la mayor parte de los núcleos de investigación científica en el país. Desde 1985, la UdelaR se planteó un proceso de transformación interna, que le permitiera hacer frente a su misión institucional. Entre esas transformaciones se apuntó a dotar al rectorado de una estructura más ágil y de unidades especializadas de apoyo. El desarrollo de sus relaciones internacionales y de cooperación fue uno de los aspectos de ese ajuste de la estructura funcional. El surgimiento del Sector Educativo del MERCOSUR implicó la activa participación de la UdelaR en la delegación nacional, en relación con la temática de la educación superior y en la consiguiente elaboración de las políticas regionales del bloque en ese nivel. Además de diversos protocolos sobre educación superior, se avanzó el mecanismo experimental de acreditación -MEXA- y, más tarde, en el mecanismo definitivo que es el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias -ARCU SUR. por lo que esta universidad ha sido la principal contraparte de la cooperación internacional y regionalismo en educación superior. A mediados de la década de los noventa y en un contexto de importantes cambios internacionales, la UdelaR promovió una de las principales iniciativas subregionales de integración académica, a través de la Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGM). Hasta el día de hoy la mayor cantidad de datos sistematizados en esta institución corresponden a AUGM, lo que demuestra la importancia que esta universidad le atribuye a esta red regional. Para comprender la situación actual del proceso de institucionalización de la internacionalización en esta universidad se realizó un rastreo documental con el objetivo de sistematizar datos secundarios y verificar las actuales políticas de convenios y cooperación internacional, así como para caracterizar la forma de internacionalización y las nuevas tendencias. El trabajo también se elaboró en base a los datos primarios, obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario elaborado por el núcleo uruguayo del Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GIEPES); se aplicaron cuestionarios a los actores del actual Servicio de Relaciones Internacionales (SRI) y se realizó un análisis de contenido de acuerdo a la propuesta de Bardin (2010). Los resultados del análisis muestran que las políticas de internacionalización implementadas por la Universidad de la República se desarrollaron a lo largo de un proceso de más de tres décadas, mientras transcurría el proceso de la llamada “auto reforma” en el marco de otras transformaciones regionales-internacionales y como respuesta a dimensiones tanto internas como externas. Si bien, la institución no posee aun un documento de política, un strategy paper, adoptado oficialmente en la materia, elaboró un informe de Internacionalización que contiene un abordaje del tema (DGCI, 2009). El informe reconoce como antecedentes del mismo, trabajos previos de la Dirección General de Relaciones y Cooperación, y dos eventos realizados en 2009, así como el Comunicado Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). El documento fue elaborado en el marco del proceso de debate para la “segunda” reforma de la UdelaR, la cual no podría realizarse en forma descontextualizada de “los procesos

internacionales en Educación Superior". Resulta evidente el papel que juega esta universidad en la Región, tal vez explicado por el papel que suelen cumplir los países pequeños en las integraciones regionales (BIZZÓZERO Y ABREU, 2000). A su vez, es clara la tendencia de concebir a la internacionalización de la educación superior como medio para mejorar las funciones universitarias en la actualidad (BIZZÓZERO, 2018). Las políticas de internacionalización implementadas por la Universidad de la República a partir de los años 1990 fueron respuestas proactivas a un contexto regional y global en mutación, y se orientaron fundamentalmente al contexto regional. Dichas políticas y programas resultaron centrales también para el sistema de educación superior uruguayo, dado el peso específico de la UdelaR en este, y contribuyeron en un grado significativo a la construcción de los esquemas regionales actualmente vigentes.

Referencias

DGCI (2009) Informe internacionalización. "Políticas institucionales en cooperación regional e internacional". CRI. Mayo 2009, Sala Maggiolo. Montevideo: UdelaR. Disponible en: http://cooperacion.udelar.edu.uy/es/wp-content/uploads/2013/03/Informe-de-internacionalizaci%C3%B3n-actualizado-para-p%C3%A1gina-web-20140519.pdf. Acceso en: 10/04/2019

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdos. São Paulo, SP: Edições 70, Martins Fontes, 2010. ISBN: 8562938041.

BIZZÓZERO, L; ABREU, S. (2000). Los países pequeños: su rol en los procesos de integración (Vol. 8). Bid-intal.

BIZZÓZERO, L. (2018) "Internacionalización de la educación superior y mejora de las funciones en la Universidad" Escuela de Invierno. Núcleo de Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria de AUGM, 10- 14 de setiembre. Disponible en internet: http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/33/2018/11/4-Lincoln-Bizzozero-Internacionalizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-superior-y-mejora-de-las-funciones.pdf. Acceso en 03/03/ 2019.

Palavras-chave: Internacionalización; Universidad; Procesos de Institucionalización.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A QUESTÃO DA MOBILIDADE DISCENTE NA UFMS (2013-2017)

SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO - UFMS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerado um elemento fundamental do processo de sustentação da sociedade capitalista, a globalização, que marcou todas as etapas de desenvolvimento do capital, como sua condição histórica básica (MELLO, 1999) ganhou, entre o final do século XX e início do século XXI, novas formas e conteúdo, que vêm marcando a vida social nos distintos países capitalistas. Nesse sentido, a educação, como parte da totalidade que se constitui a partir do sistema do capital, também será induzida a transformações decorrentes das mudanças pelas quais passou/passa o capitalismo na presente quadra histórica. No caso particular da educação superior, um dos elementos mais significativos desse processo é, sem dúvida, a internacionalização das instituições de ensino, questão central quando se tem em conta o papel da ciência e da tecnologia no processo globalizado de produção de capital, presente na atualidade. E como lembram Pinto e Larrachea (2018, p. 722), "Embora a internacionalização não se reduza somente ao fenômeno da mobilidade estudantil, esta tem sido uma das formas mais visíveis e impactantes da internacionalização da ES". Concordantes com essa questão, elegeu-se como objeto dessa comunicação a mobilidade discente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a mais antiga instituição de educação superior (IES) do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja sede se encontra na capital do estado, Campo Grande, mas que possui campi espalhados em outros nove municípios de Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, tem-se como objetivo, num primeiro momento, analisar os elementos que caracterizaram, entre 2013 e 2017, a remessa de estudantes para o exterior, envolvendo a quantidade de alunos atendidos; os países e cursos procurados; e os principais programas e/ou formas de financiamento desse deslocamento. Num segundo momento, tem-se como propósito analisar o momento histórico que se abriu com a aprovação, pelo Conselho Universitário da UFMS, da Resolução n. 80, de 30 de agosto de 2018, que "Estabelece o Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul" (UFMS, 2018). Por fim, procura-se levantar alguns desafios e questões de interesse para a continuidade da política institucional de internacionalização da UFMS, entre eles, os cortes de verbas públicas para a educação superior, em curso no âmbito do governo federal. Para atingir tais objetivos, além da literatura que aborda a questão da mobilidade estudantil para o exterior, foram considerados os documentos produzidos na UFMS, entre 2013 e 2018, relativos à temática, em sua intersecção com a documentação federal que tratou sobre a questão, sobretudo as normativas emanadas da CAPES e CNPq. Em relação aos resultados da investigação, pode-se destacar que, embora a UFMS exista desde 1962 enquanto IES, foi somente em 1979 que surgiu com a denominação e situação jurídica atual, a saber, enquanto instituição federal de educação superior. E apesar de ter havido iniciativas anteriores aos anos 1990, no tocante à questão da internacionalização, da mesma forma que no contexto mais geral da história da educação superior, também na UFMS foi somente entre os anos 1990 e 2000 que este tema ganhou peso na instituição, em todas as suas dimensões – mobilidade acadêmica (discente, docente e de servidores técnico-administrativos), projetos de pesquisa com interface internacional, produção científica internacionalizada (artigos em periódicos, livros, apresentação de trabalhos em eventos científicos etc), entre outros, por um lado (RODRÍGUEZ;

BRITO; PAIVA, 2019); e, em função disso, passou a ser objeto de iniciativas institucionais, por outro (UFMS, 2018). E tal observação se coloca, igualmente, em relação à mobilidade discente internacional, sobretudo entre 2013 a 2017, o que coincide com o período em que tais ações ganharam maior volume na UFMS. Em relação ao tipo de mobilidade discente, o primeiro destaque vai para o Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), um dos mais significativos no âmbito da pós-graduação, regulamentado, no período em questão, pela Portaria n. 69, de 2 de maio de 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse total, 16 bolsas foram concedidas para a UFMS, entre 2013 e 2017. A maior parte delas, foram distribuídas entre as áreas prioritárias do Programa Ciências Sem Fronteiras, sendo que os programas contemplados, em ordem decrescente em relação ao número de bolsas foram: Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação; Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia e Biodiversidade; Programa de Pós-Graduação em Química, entre outros. Outros 25 estudantes, no caso ainda da pós-graduação, saíram do Brasil graças a outros convênios, como o Programa Ciência sem Fronteiras; o Programa Erasmus Mundus – Projeto Ibrasi; o Programa Erasmus Mundus – Projeto EBW+; o Programa Santander Universidades e o Programa de Mobilidade do Mercosul (UFMS, 2019). No caso da graduação, o mais significativo programa de mobilidade estudantil foi o Ciências sem Fronteiras, que levou, de 2013 a 2017, 362 estudantes da UFMS para IES da Itália, Estados Unidos, Japão, Argentina, Hungria, Canadá, Alemanha, Reino Unido, Escócia, Irlanda, Portugal, Espanha, França, Suécia, Bolívia. Com relação ao Programa Ciências sem Fronteiras, sua importância no tocante à internacionalização, sobretudo no âmbito da graduação, já foi objeto de reflexões de distintos trabalhos (GUIMARÃES, 2016; SILVA CARVALHO, 2015). Tal observação também se coloca no caso da UFMS. Da mesma forma, pode-se afirmar que foi sobretudo a mobilidade Sul-Norte que se efetivou no caso dos alunos da graduação, excetuando-se as estadias para dois países latino-americanos, a saber, Argentina e Bolívia. Com relação a essa questão, os destinos dos estudantes de pós-graduação não se diferenciaram, pois aqui a mobilidade Sul-Norte também foi hegemônica, considerando-se os países de destino: Alemanha, Argentina, Austrália, Bélgica, Bolívia, Canadá, Chile, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, Portugal, França, Holanda, Índia, México, Paraguai, Reino Unido, Suécia, Suíça. Destaque-se, no caso da pós-graduação, além da referência a países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, México e Paraguai), a menção a alguns contatos com países do BRICS: China e Índia. Tais iniciativas vieram a ganhar maior destaque e apoio institucional em 2018, quando por meio da Resolução n. 80, de 30 de agosto, foi lançado o Plano Institucional de Internacionalização da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tal projeto fortaleceu as iniciativas de apoio institucional à internacionalização, que se diretriz para toda a universidade. Cite-se como exemplo dessa iniciativa a aprovação do projeto da UFMS no Programa Institucional de Internacionalização da CAPES (CAPES Print), ainda em 2018. Concluindo, pode-se afirmar que a internacionalização, e mais particularmente a mobilidade discente, vêm ganhando espaços na UFMS, pautado fundamentalmente pelos espaços e iniciativas abertas pelos programas de fomento do governo federal, como o PDSE, o Programa Ciências sem Fronteiras e, mais recentemente, o Capes Print. Nessa direção, a IES foi criando regulamentos e estruturas administrativas próprias, visando dar suporte a estas iniciativas, como foi o caso da criação da Divisão de Relações Internacionais, que é parte da Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais (AGINOVA). Tais iniciativas, contudo, devem ser fortemente atingidas pela drástica redução do orçamento das agências financiadoras, CAPES e CNPq, que vêm se realizando desde 2016, sobretudo pela Emenda Constitucional n. 95, que reduz e limita os gastos públicos pelos próximos 20 anos; e pelos cortes de 30,0% do orçamento federal, a partir de 2019, que atingem toda a esfera do governo federal.

Referências:

GUIMARÃES, F. F. Programa Ciências sem Fronteiras: proposta de gestão a partir da avaliação de procedimentos e experiências discentes da Universidade Federal do Espírito Santo. 203 p. Vitória: 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MELLO, A. F. de. Marx e a globalização. São Paulo: Boitempo, 1999.

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 718-735, nov. 2018.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PAIVA, Flávia Melville. Rev. Inter. Educ. Sup., Campinas, SP, v. 5, p. 1-28, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653819/19207. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA CARVALHO, C. Programa Ciências sem Fronteiras na UFV – Campus de Rio Paranaíba: êxitos e desafios. 147 p. Juiz de Fora: 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

UFMS. Resolução n. 80, de 30 de agosto de 2018. Estabelece o Plano Institucional de Internacionalização no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim de Serviço, Campo Grande, n. 6868, p. 1-14, 31 de agosto. Disponível em: https://diorc.ufms.br/resolucao-no-802018/. Acesso em: 15 fev. 2019.

UFMS. Histórico. Disponível em: https://www.ufms.br/universidade/historico/. Acesso em: 20 mar. 2019.

Palavras-chave: Internacionalização; Educação Superior; UFMS.

BULLYING E CLIMA ESCOLAR

COORDENADOR(A): JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação

O presente artigo tem por objetivo investigar por meio de pesquisas nacionais e internacionais associações entre clima escolar e processos de vitimização entre pares/bullying. Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicam índices elevados de vitimização e bullying nesse ambiente. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática. Na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, foram compilados artigos nas bases de periódicos CAPES e ERIC. Os artigos consultados confirmaram que existem aproximações entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Essa constatação é indicada por dimensões do clima escolar como: normas e regras escolares, sentimento de segurança, relação professor aluno, qualidade do ambiente, entre outros. Conclui-se que o ponto chave da associação entre clima escolar e bullying tem relação com as dimensões do clima escolar. Palavraschave: Ambiente escolar; bullying; vitimização.

Palavras –Chave: Clima escolar; Bullying; vitimização entre pares.

O objetivo deste trabalho foi investigar se existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares ou bullying. Partindo-se de um pressuposto conceitual a vitimização entre pares ou bullying pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). Bullying é um fenômeno complexo, engloba atitudes agressivas, intencionais, que ocorrem sem um motivo aparente, provocando sofrimento físico e psicológico às vítimas (CHAVES; CARVALHO; CUNHA, 2013).

Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicaram índices elevados de vitimização e bullying no ambiente escolar. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática e sinaliza para práticas interventivas que se proponham encontrar estratégias para redução do bullying no ambiente escolar. Nesse sentido, a questão norteadora deste trabalho se revelou da segunte forma: existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares/bullying? tendo como objetivos específicos quais aspectos aproximam o bullying e o clima escolar.

A vitimização entre pares ou bullying pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). Bullying é um fenô interações humanas, comportamentos agressivos e bullying fornecendo uma ampla visão panorâmica em relação a tais fenômenos.

Metodologia

A compilação por artigos científicos sobre clima escolar e vitimização entre pares foi realizada na base de dados Periódicos Capes e ERIC. Foi introduzido o seguinte descritor para busca com o operador booleano “AND”: school climate AND peers victimizations. Na base de dados Periódicos Capes “busca por assunto” foram encontrados 25 artigos através de refinamento com o termo

school climate AND peers victimizations. Na Base de dados ERIC o refinamento se deu através do descritor school climate AND peers victimizations, foram encontrados 37 artigos. Ao todo foram encontrados 62 artigos. Numa primeira abordagem realizou-se a leitura dos resumos, em seguida (fase 2) a leitura dos títulos e artigos em sua completude. A análise dos conteúdos foi realizada tendo em vista os artigos que melhor delimitavam a temática associação entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Deu-se maior importância aos artigos que descreviam variáveis do clima escolar associados aos processos de vitimização e bullying, de forma explícita. Fez-se uma triangulação estratégica no sentido de classificar os artigos que melhor descreviam associações entre o bullying e o clima escolar. Um dos pesquisadores classificou as fontes, depois um segundo pesquisador analisou as mesmas fontes para em seguida comparar com os resultados do primeiro pesquisador. Por fim, ambos os pesquisadores selecionaram os artigos mais relevantes em relação à temática.

Resultados

Do total de artigos pesquisados nas bases de dados periódicos Capes e ERIC, cerca de 25 artigos mencionaram aproximações e distanciamentos relevantes e aprofundados entre clima escolar e bullying, os outros 37 apenas citavam a temática em superficialidade. Os 25 artigos trouxeram descrições sobre conceitos de clima escolar e bullying, dimensões do clima escolar, pesquisas instrumentais sobre possíveis categorizações do clima escolar. Em relação às associações entre clima escolar e bullying, alguns artigos apresentaram a importância de se estudar o contexto escolar e bullying sob o viés da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que tal teoria possibilita a visão panorâmica do fenômeno bullying. Dentre os achados destacou-se a pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) como estudo importante no qual se investigou diversos fatores de risco e proteção à saúde dos estudantes. Em especial no âmbito nacional, os dados apresentados na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar em relação ao fenômeno bullying em contextos (climas) escolares não deixaram dúvida quanto o desenvolvimento do fenômeno na escola. A parte essencial das aproximações entre clima escolar e bullying se ratificou de forma mais evidente ao se considerar as dimensões daquele, tal como segurança escolar, relação entre pares: alunoaluno, respeito pela diversidade, normas e regras, entre outros mencionados ao longo da revisão literária. Outros estudos mencionaram dados quantitativos sobre incidência e frequência de bullying e violência escolares associados a algumas dimensões do clima escolar, reforçando a hipótese de que tais dimensões têm efeitos sobre a incidência do bullying.

REFERÊNCIAS

BÉRGAMO, L. N. Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2016.

BRONFRENBRENNER, U. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos; tradução de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. – Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Il. 23.

CHAVES, K. C; CARVALHO, V. C. M. S. de CUNHA, S. M. Bullying escolar, questão social e serviço social: alguns apontamentos para o debate In: III simpósio

mineiro de assistentes sociais, Anais... BH 7 a 9 de jun. de 2013, p. 1-15. Disponível em:http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/BULLYING%20ESCOLAR,%20QUEST%C3%83O%20SOCIAL%20E%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20alguns%20apontamentos%20para%20o%20debate. pdf. (Acesso em: 28 jun de 2018).
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2019.
ORPINAS, P; HORNE, A. M. School social competence development and bullying prevention model: The School. In Orpinas, Pamela, Horne, Arthur M., Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. (pp. 79-105). Washington, DC, US: American Psychological Association. 2006. Disponível em :< https://www.apa.org/pubs/books/4317082.aspx>. Acesso em: 10 jun. 2018.
LISBOA, C. S. M. Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de proteção e risco. 2005. 146. Tese (Instituto de Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BULLYING, CLIMA ESCOLAR E VIOLÊNCIAS

JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR
ROSA ELENA BUENO - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O BULLYING ASSOCIADO AO CLIMA ESCOLAR

Resumo

O presente artigo tem por objetivo investigar por meio de pesquisas nacionais e internacionais associações entre clima escolar e processos de vitimização entre pares/bullying. Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicam índices elevados de vitimização e bullying nesse ambiente. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática. Na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, foram compilados artigos nas bases de periódicos CAPES e ERIC. Os artigos consultados confirmaram que existem aproximações entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Essa constatação é indicada por dimensões do clima escolar como: normas e regras escolares, sentimento de segurança, relação professor aluno, qualidade do ambiente, entre outros. Conclui-se que o ponto chave da associação entre clima escolar e bullying tem relação com as dimensões do clima escolar. Palavraschave: Ambiente escolar; bullying; vitimização.
Palavras –Chave: Clima escolar; Bullying; vitimização entre pares.

O objetivo deste trabalho foi investigar se existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares ou bullying. Partindo-se de um pressuposto conceitual a vitimização entre pares ou bullying pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). Bullying é um fenômeno complexo, engloba atitudes agressivas, intencionais, que ocorrem sem um motivo aparente, provocando sofrimento físico e psicológico às vítimas (CHAVES; CARVALHO; CUNHA, 2013).

Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicaram índices elevados de vitimização e bullying no ambiente escolar. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática e sinaliza para práticas interventivas que se proponham encontrar estratégias para redução do bullying no ambiente escolar. Nesse sentido, a questão norteadora deste trabalho se revelou da segunte forma: existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares/bullying? tendo como objetivos específicos quais aspectos aproximam o bullying e o clima escolar.

A vitimização entre pares ou bullying pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). Bullying é um fenô interações humanas, comportamentos agressivos e bullying fornecendo uma ampla visão panorâmica em relação a tais fenômenos.

Metodologia

A compilação por artigos científicos sobre clima escolar e vitimização entre pares foi realizada na base de dados Periódicos Capes e ERIC. Foi introduzido o seguinte descritor para busca com o operador booleano "AND": school climate AND peers victimizations. Na base de dados Periódicos Capes "busca por assunto" foram encontrados 25 artigos através de refinamento com o termo school climate AND peers victimizations. Na Base de dados ERIC o refinamento se deu através do descritor school climate AND peers victimizations, foram encontrados 37 artigos. Ao todo foram encontrados 62 artigos. Numa primeira abordagem realizou-se a leitura dos resumos, em seguida (fase 2) a leitura dos títulos e artigos em sua completude. A análise dos conteúdos foi realizada tendo em vista os artigos que melhor delimitavam a temática associação entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Deu-se maior importância aos artigos que descreviam variáveis do clima escolar associados aos processos de vitimização e bullying, de forma explícita. Fez-se uma triangulação estratégica no sentido de classificar os artigos que melhor descreviam associações entre o bullying e o clima escolar. Um dos pesquisadores classificou as fontes, depois um segundo pesquisador analisou as mesmas fontes para em seguida comparar com os resultados do primeiro pesquisador. Por fim, ambos os pesquisadores selecionaram os artigos mais relevantes em relação à temática.

Resultados

Do total de artigos pesquisados nas bases de dados periódicos Capes e ERIC, cerca de 25 artigos mencionaram aproximações e distanciamentos relevantes e aprofundados entre clima escolar e bullying, os outros 37 apenas citavam a temática em superficialidade. Os 25 artigos trouxeram descrições sobre conceitos de clima escolar e bullying, dimensões do clima escolar, pesquisas instrumentais sobre possíveis categorizações do clima escolar. Em relação às associações entre clima escolar e bullying, alguns artigos apresentaram a importância de se estudar o contexto escolar e bullying sob o viés da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que tal teoria possibilita a visão panorâmica do fenômeno bullying. Dentre os achados destacou-se a pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) como estudo importante no qual se investigou diversos fatores de risco e proteção à saúde dos estudantes. Em especial no âmbito nacional, os dados apresentados na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar em relação ao fenômeno bullying em contextos (climas) escolares não deixaram dúvida quanto o desenvolvimento do fenômeno na escola. A parte essencial das aproximações entre clima escolar e bullying se ratificou de forma mais evidente ao se considerar as dimensões daquele, tal como segurança escolar, relação entre pares: alunoaluno, respeito pela diversidade, normas e regras, entre outros mencionados ao longo da revisão literária. Outros estudos mencionaram dados quantitativos sobre incidência e frequência de bullying e violência escolares associados a algumas dimensões do clima escolar, reforçando a hipótese de que tais dimensões têm efeitos sobre a incidência do bullying.

REFERÊNCIAS

BÉRGAMO, L. N. Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR,

Brasil. 2016.
BRONFRENBRENNER, U. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos; tradução de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. – Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Il. 23.
CHAVES, K. C; CARVALHO, V. C. M. S. de CUNHA, S. M. Bullying escolar, questão social e serviço social: alguns apontamentos para o debate In: III simpósio mineiro de assistentes sociais, Anais... BH 7 a 9 de jun. de 2013, p. 1-15. Disponível em:http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/BULLYING%20ESCOLAR,%20QUEST%C3%83O%20SOCIAL%20E%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20alguns%20apontamentos%20para%20o%20debate. pdf. (Acesso em: 28 jun de 2018).
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2019.
ORPINAS, P; HORNE, A. M. School social competence development and bullying prevention model: The School. In Orpinas, Pamela, Horne, Arthur M., Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. (pp. 79-105). Washington, DC, US: American Psychological Association. 2006. Disponível em : https://www.apa.org/pubs/books/4317082.aspx. Acesso em: 10 jun. 2018.
LISBOA, C. S. M. Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de proteção e risco. 2005. 146. Tese (Instituto de Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

Palavras-chave: Palavras –Chave: Clima escolar; Bullying; vitimização entre pares.

POSSIBILIDADE DE PREVENÇÃO AO BULLYING E ÀS VIOLÊNCIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

ROSA ELENA BUENO - UFPR
ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo traz reflexões que surgiram a partir de pesquisas no mestrado acadêmico na área da educação. O problema inicial emergiu a partir da necessidade de compreender de que forma, mesmo diante de tantos avanços no campo dos direitos humanos, a sociedade ainda permite que crianças e adolescentes sejam cotidianamente discriminados e excluídos da escola, e contribua para a edificação de adolescentes e jovens, cuja liberdade requer o cerceamento para o cumprimento de medida socioeducativa em CENSE/Centro Socioeducativo. Como a escola e os demais microssistemas que constituem a rede de proteção atuam na prevenção da retroalimentação das violências e violações, quais limites e possibilidades? O objetivo principal é correlacionar os direitos humanos à transdisciplinaridade e aos projetos políticos e pedagógicos, visando à construção de um clima escolar harmonioso. Dentre os objetivos específicos, destaca-se a importância de propor a reconfiguração do pensamentoe de ressignificar o papel dos profissionais que atuam na rede de proteção, visando ao fortalecimento do trabalho coletivo e colaborativo. A metodologia utilizada se fundamentou no paradigma da bioecologia do desenvolvimento humano, na teoria da complexidade, e no romance Capitães da areia, de Jorge Amado, 1937. Dos resultados se evidenciam muitos avanços no campo dos Direitos Humanos, da década de trinta até os dias atuais: Do Reformatório aos CENSEs; Da Roda dos Excluídos às Instituições de Acolhimento; Do Juiz de Menores ao Juiz da Vara da Infância e da Juventude; Do "menor infrator" ao adolescente em situação peremptória de conflito com a lei, dentre outras reformas conceituais. Ainda assim, a criança e o adolescente que vive em condições de extrema vulnerabilidade carece pautar prioritariamente a agenda de políticas públicas, tal como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente/1990 e as previsões do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Em pesquisas realizadas no mestrado em Educação sobre as diversas manifestações de violências geradoras dos índices de evasão, exclusão, discriminação e inserção do adolescente no sistema socioeducativo, verificou-se que desde o Código de Menores, concebido a partir da doutrina da situação irregular, do Reformatório, das crianças abandonadas na década de trinta, conforme denunciado pelo escritor Jorge Amado no romance Capitães da areia, até os dias atuais, ainda são muitas as violências e violações de direitos a serem enfrentadas para fortalecer a prevenção e a redução dos índices de homicídios de adolescentes/IHA.

As taxas de mortalidade juvenil têm crescido avassaladoramente, mesmo diante de tantos avanços do Sistema de Garantia de Direitos/SGD, com doutrina da proteção integral para crianças e adolescentes no Brasil, ainda há muitas violações e violências sofridas por adolescentes que vivem em condições de extrema vulnerabilidade social, realidade que tem persuadido muitos para elevar os índices de evasão escolar, e, em alguns casos mais extremos de abandono e negligência, tem impelido muitos para o cometimento de ato infracional.

Boa parte dos adolescentes que acaba tendo que cumprir medida socieducativa se evadiram da escola por inúmeros fatores. Não somente a necessidade de dar conta de suas despesas básicas como alimentação e vestimentas, mas também por violências e violações sofridas dentro das escolas, por falta de uma formação dos profissionais da educação voltada para a compreensão de todas as partes que constituem o fenômeno da edificação das

subjetividades humanas, daquilo que constitui a alteridade de cada um, por falta de uma formação fundamentada no paradigma da teoria da complexidade.

Por se considerar a escola como um microssistema extremamente importante para a construção ética dos processos humanitários e civilizatórios, optou-se por dar uma ênfase no papel dos profissionais da educação, dos membros de equipe gestora e pedagógica, das Associações de Pais e Mestres, APMFs, dos integrantes dos Conselhos Escolares e dos Grêmios Estudantis.

A teoria da complexidade propõe como uma das reflexões profícuas para o campo da educação a transdisciplinaridade entre os componentes curriculares que constituem as disciplinas e os Direitos Humanos. O problema de pesquisa consiste em verificar como o pensamento complexo possibilita desfragmentar os saberes historicamente construídos e correlacioná-los aos Direitos Humanos?

Objetivos

O objetivo geral consistiu em aprofundar as reflexões sobre como religar os componentes curriculares, articulá-los aos preceitos dos direitos humanos e oportunizar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos, visando a uma formação humana integral.

Dentre os objetivos específicos, a pesquisa buscou compreender os limites e possibilidades para desenvolver o olhar da complexidade; Apresentar proposta de como articular os conteúdos de tradição curricular aos Direitos humanos; Intensificar o olhar dos gestores e docentes para a importância de se pensar em um projeto formativo que vise à prevenção a todas as manifestações de violações e violências.

Metodologia

Para os encaminhamentos metodológicos, a pesquisa realizada no mestrado acadêmico consistiu em uma releitura do romance Capitães da areia, de Jorge Amado. O primeiro capítulo da obra subsidiou os delineamentos metodológicos dessa pesquisa. Há, no começo desse romance, um assalto realizado pelos capitães da areia, que eram as crianças abandonas a perambular pelas ruas de Salvador, na cidade da Bahia, na década de trinta.

Na sequência à reportagem do assalto, cobra-se das autoridades competentes um posicionamento mais rígido para com os menores infratores. A fim de responder a essa demanda, profissionais que atuavam na época escrevem cartas à redação do Jornal da Tarde, manifestando-se com relação às condições do Reformatório e possibilidades de “reformar” ou “regenerar” os adolescentes que por lá passavam. Dessa forma, o primeiro a escrever é o diretor do Reformatório, seguido pelo Subsecretário do chefe de polícia, a Srª Maria Richardina, mãe de um “menor”, o padre José Pedro, o Juiz de Menores.

A pesquisa para o mestrado partiu da ficção para a realidade. Os participantes convidados foram os atores sociais que desempenham papeis semelhantes aos dos personagens do romance: Juiz da Vara da Infância e da Juventude; um diretor de Centro Socioeducativo/CENSE; Delegado de delegacia do adolescente/DA; Liderança religiosa; Cinco adolescentes do CENSE e duas mães dos internos. Também foram entrevistados professores que atuam pelo Programa de Educação em Centro Socioeducativo/PROEDUSE.

Os participantes foram convidados a responder a um questionário semi-estruturado e a produzirem texto de opinião sobre o que pensam a respeito da ressocialização, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA/1990, e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/SINASE/2006.

O foco das considerará a participação dos professores e será no papel dos profissionais da educação como suporte para a elaboração dos projetos políticos e pedagógicos das escolas.

Fundamentação Teórica

Para a fundamentação teórica, recorreu-se à teoria da complexidade, na perspectiva de Edgar Morin (2000, 2001, 2005); ao paradigma da bioecologia do Desenvolvimento Humano,

conforme proposto por Urie Bronfrebrenner (2011), e a alguns estudiosos do campo dos Direitos Humanos. A análise de dados se baseou nos postulados de Umberto Eco (2004) sobre os cuidados com a Super Interpretação, e atos de significação proposto por Bruner (1997).

Resultados

Dos resultados, destaca-se a necessidade de se desenvolver um trabalho transdisciplinar, no qual os componentes curriculares que constituem as propostas pedagógicas curriculares evidenciem a articulação entre as disciplinas de tradição curricular e os princípios que fundamentam os Direitos Humanos.

Igualmente, faz-se necessária uma articulação maior entre a comunidade intra e extra-escolar com os demais equipamentos que constituem a rede de proteção. Compreende-se que as múltiplas dimensões constituintes do trabalho de todos os profissionais da rede de proteção precisam estar interconectadas às demandas da educação e da socioeducação, dos membros do Conselho Tutelar, da Patrulha Escolar, dos centros de referências sócio-assistenciais/CRAS, dos centros de referência especializada em assistência social/CREAS, das unidades de pronto atendimento à saúde, dos centros de apoio psicossocial ao álcool e à dependência química, CAPs e CAPS/AD.

As instâncias colegiadas no âmbito escolar precisam de facilitar aos educando e socioeducandos a compreensão de todas as partes que constitui o todo de um determinado fenômeno analisado peremptoriamente, tendo em vista a sua complexidade.

Referências:

BRONFENBRENNER, U. Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Presidência da República. Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo - SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Brasília- DF: CONANDA, 2006.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre; Artmed. 1997.

ECO, U. Os limites da interpretação. 2ª ed. São Paulo Perspectiva, 2004.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 200.

_____. O Método 6 – Ética. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

-_____. Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Palavras-chave: Palavras-chave: (Socio)Educação; Violências; Violações.

RESSIGNIFICAR O PENSAMENTO EDUCATIVO SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA.

ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR
ROSA ELENA BUENO - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ressignificar o pensamento educativo sobre indisciplina e violência na escola

O artigo tem como proposta apresentar pesquisa-ação relativa à violência no espaço escolar e o seu impacto no rendimento escolar na Educação Básica, a partir do sexto ano. Fruto de pesquisas realizadas em uma escola estadual localizada na região metropolitana norte de Curitiba/Pr. A instituição atende aproximadamente mil estudantes, a maioria reside em seis áreas de ocupações irregulares localizadas no entorno do colégio. As vulnerabilidades sociais e culturais acarretavam no aumento dos índices de repetência e evasão. A transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental, Educação Básica, apresenta sérias fragilidades como acentuados níveis de indisciplina, reprovações, abandono escolar, falta de adaptação do contexto escolar vivenciado nas escolas da rede municipal para a escola estadual, cuja organização do trabalho pedagógico se diferencia radicalmente. Alguns reflexos da evasão ressoaram na ampliação dos índices de mortalidade infanto-juvenil, outros na transição de adolescentes mais vulnerabilizados para o sistema socioeducativo.

Essas e outras problemáticas motivaram a pesquisa com estudantes do sexto ano, antiga quinta série, por entender que essa série é importantíssima para a fase do adolescente no estirão do crescimento e todas as demandas implicadas por conta da transformação física, intelectual, emocional, cultural, biopsicossociocultural, tal como professou Edgar Morin em reflexões sobre a teoria da complexidade, que subsidiará as discussões propostas nesse texto, a partir do tema das violências que permeiam o cotidiano intra e extraescolar.

O problema que emerge como ponto de partida seria aprofundar as análises do fenômeno das diversas manifestações de violências, com o intuito de compreender de que forma o olhar da complexidade contribui para a ética da compreensão humana e impacta na redução da evasão escolar? É imprescindível aprofundar alguns conceitos da teoria da complexidade para oportunizar aos profissionais da educação compreender de forma pormenorizada o fenômeno da formação humana, da edificação de cada subjetividade idiossincrática, como cada uma das dimensões biológicas, familiares, comunitárias, societárias, geográficas, históricas, culturais, enfim, como cada uma das partes contribui para a articulação do todo no processo educativo.

Destaca-se a necessidade de compreender a importância da religação dos saberes como possibilidade de aliviar certas angústias que têm levado muitos docentes e demais profissionais a desenvolver patologias laborais como síndrome de burnout, depressão, insônia, stress e até mesmo ao suicídio. Ampliar os investimentos na profissionalização docente podem melhorar o sentimento de autorrealização profissional, pois quanto mais se compreende o fenômeno e suas partes constituintes, mais assertivas são as ações proativas que elevam a autoestima e autoeficácia. Aplicando de fato a transdisciplinaridade, como estratégia que pode facilitar a compreensão dos conceitos e suas relações, interconecta a realidade vivenciada e os aportes teóricos que iluminam os componentes curriculares, facilita as aprendizagens de forma significativa. A função social da escola requer de seus profissionais uma autoética, uma socioética e uma antropoética, que ultrapasse os princípios conteudistas circunscritos no campo

da racionalidade técnica e científica, os paradigmas cristalizados e fragmentados, o egocentrismo narcisista que segrega, individualiza e exclui.

Metodologia

Para os encaminhamentos teóricos e metodológicos, foram realizadas pesquisas em teses, dissertações e artigos que tratassem a respeito da violência, da indisciplina, da evasão e do rendimento escolar, publicadas entre 2000 e 2018. Foram elaborados instrumentos de coleta de dados: o termo de consentimento livre e esclarecido para que os familiares responsáveis pelos alunos autorizassem a participação no projeto de intervenção pedagógica, uma ficha contendo campos em branco para que os estudantes escrevessem cronologicamente, a partir do ano de seu nascimento, narrativas de memória sobre os fatos marcantes de suas histórias de vida;

Para fundamentar teoricamente essas reflexões, além da teoria da complexidade, algumas assertivas propostas por Pierre Bourdieu, 2009, quando propõe repensar sobre a escola como espaço de reprodução das violências e violações, em especial da violência simbólica, que acentua silenciosa e camufladamente as desigualdades;

O patrono da educação brasileira Paulo Freire, 1986, 2000, ao sugerir a importância de um fazer pedagógico que desperte para a indignação diante das injustiças sociais, voltado para sensibilizar e conscientizar para a autonomia no pensar, sobre a situação de opressão implicada nas relações de poder que permeiam a perpetuam a cultura da elite dominante. Pedro Bodê, 2006, ao fazer inferências sobre a juventude do medo, e Flávia Shilling, 2007, em seus postulados sobre a sociedade da insegurança e seus reflexos nas diversas manifestações de violência na escola

Resultados

Os resultados sinalizam para a emergência de investimentos na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação e da rede de proteção como fatores de proteção para assegurar que o Sistema de Garantia de Direitos/SGD seja de fato assegurado e vivenciado por todos os envolvidos no processo formativo, especialmente por crianças e adolescentes em condições de extremas vulnerabilidades sociais e culturais, que vivem, em sua maioria, nas áreas de ocupação irregular, nas biqueiras localizadas no entorno das escolas de periferia, sob condições precárias de sobrevivência nas quais são privadas da alimentação e vestimentas adequadas, de uma moradia digna com saneamento básico, rede de esgoto, luz e água, dos serviços de atendimento médico, psicológico e odontológico, de uma convivência comunitária biopsicosocioculturalmente saudável para a edificação de subjetividades eticamente edificadas para ressignificar trajetórias de vida marcadas por perdas precoces de familiares e amigos.

Negligenciadas pelas políticas públicas, pela falta de cumprimento dos artigos que compõem a doutrina da proteção integral à infância e à juventude, muitas são aliciadas para o trabalho no comércio ilícito, que acaba por virar fonte de renda para sustentar não somente a si próprias, mas também aos seus familiares, vizinhos e pessoas de convivência com as quais interagem, num processo autoecoreprodutivo de circularidade e recursividade que se retroalimenta e faz com que o fenômeno das violências se autoamplifique.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: BAIRÃO, Reynaldo. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

BODÊ, P. R. de M. Juventude, medo e violências. Ciclo de conferências direito e psicanálises e novos e invisíveis laços sociais. 2006. Centro de Estudos em Segurança Pública e Direitos Humanos – UFPR. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2006/gover_2006_01_juventude_medo_pedro_bode.pdf (Acesso em 07/07/2019).
SCHILLING, F. A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola. São Paulo.Editora Moderna, 2004.

Palavras-chave: Violência Escolar; Vulnerabilidade Social; Evasão Escolar.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: PESQUISAS E PROJETOS EM CURSOS DE GRADUÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPR

COORDENADOR(A): SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão

Em tempos de educação inclusiva contemplar o protagonismo e a escuta de grupos minoritários na produção de conhecimento na universidade é um fato irreversível na democratização de acesso e participação no espaço universitário. O crescente número de estudantes surdos/as que chegam ao ensino superior é fator de tensionamento na cultura institucional universitária, exigindo ações e medidas que oportunizem a educação bilíngue, por meio de vivências significativas de letramento em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa. A mesa, nesse sentido, tem como objetivo debater concepções e práticas voltadas ao acesso e permanência de estudantes surdo/as no ensino superior, a partir de resultados de projetos de pesquisa quali-quantitativas desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. Pressupondo a educação bilíngue como premissa à inclusão de estudantes surdos/as, abordamos alguns dos desafios envolvidos na implementação de ações afirmativas, por meio de investigações que contemplam as seguintes temáticas: o acesso de negros/as surdos/as em cursos de graduação em Letras Libras; a experiência formativa de licenciandos/as em Letras Libras na criação de materiais bilíngues no espaço museológico; e, as contribuições metodológicas na tradução de textos clássicos de filosofia para a Libras, na perspectiva de letramento visual bilíngue para surdos/as. As pesquisas em foco mobilizam reflexões voltadas ao multifacetamento das identidades de estudantes surdos/as e suas singularidades no processo de aprendizagem, apresentando alternativas teórico-metodológicas na produção/tradução de mídias digitais e outros materiais que deem visibilidade e circulação à Libras como língua de cultura. Ressalta-se o papel da graduação em Libras e da pós-graduação em educação como agentes no fortalecimento da produção/socialização de conhecimento envolvendo minorias linguísticas e culturais, como é o caso da comunidade surda brasileira.

PALAVRAS CHAVE: Surdos/as. Educação bilíngue. Ensino Superior

LIBRAS NO MUSEU: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS/ UFPR

SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR
BIANCA SPALER MARTINS SOUZA - UFPR
BRUNO DO AMARAL MONTANHA - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto "Libras no Museu: uma experiência de formação na Licenciatura em Letras Libras Libras/ UFPR" tem como objetivo geral assegurar direitos linguísticos dos surdos em setores sociais que produzem e socializam conhecimento e cultura universal, como é o caso do espaço museológico. Propõe-se como projeto de intervenção social que amplia a experiência formativa dos licenciandos em Letras Libras, contribuindo para o protagonismo dos acadêmicos surdos na proposição de ações de acessibilidade linguística, cultural e inclusão social de pessoas surdas no espaço museológico.

Apresentamos, neste trabalho, três etapas de implementação de um projeto de intervenção no acervo do Museu Paranaense, no período entre 2017 e 2019, nos setores de Arqueologia, História e Antropologia, cujos objetivos específicos desenvolvidos foram realizar levantamento de indicadores de acessibilidade linguística para surdos no espaço museológico e produzir materiais pedagógicos em Libras, contribuindo para a acessibilidade linguística, acesso à cultura e inclusão social de pessoas surdas no espaço museológico.

A compreensão das comunidades surdas como integrantes de uma minoria linguística põe em destaque a grande relevância social do Curso de Licenciatura em Letras Libras na formação de docentes de Libras, contemplando a produção de conhecimento em caráter interdisciplinar, na dialogia e transversalidade com outras áreas como a História, Antropologia, Psicologia, Filosofia. A formação, nessa perspectiva, será realizada não apenas por meio do ensino formalmente desenvolvido na matriz curricular do curso, mas complementada por projetos de pesquisa e extensão que ampliem as possibilidades de formação docente bilíngue e promovam vivências comunitárias para o ensino da Libras em vários espaços sociais, para além dos muros da escola.

Com base nesses princípios e ao encontro das reflexões realizadas por Chalhub (2015) de que o acesso à informação é uma das formas de expressão da democratização dos espaços culturais, este projeto de estudo e intervenção no Museu Paranaense, entende o espaço museológico como instituição cultural que pode contribuir na formação docente, no sentido de sua potencialidade em difundir identidades e memórias, oferecendo seu legado de forma a ampliar a educação escolar e o acesso ao conhecimento.

Chalhub, Benchimol e Rocha (2015), elaboraram roteiro para identificação da acessibilidade de surdos a museus e sistematizaram os seguintes itens como indicadores de eliminação de barreiras ao acesso à informação e comunicação: funcionários fluentes na Libras na recepção; intérpretes guias para surdos; símbolos internacionais de informação; videoguia (Libras e legendado) presença de QR code em obras do acervo com tradução em Libras. Desse modo, propusemos a criação de um videoguia em Libras disponibilizado no acervo permanente do Museu, nos setores envolvidos. Por decisão do diretor do Museu, foram instalados três aparelhos de TV que apresentam os vídeos produzidos e sinalizados pelos alunos, sempre disponibilizados ao público-geral.

O videoguia contempla uma concepção de letramento que dá centralidade à experiência visual no processo de apropriação de conhecimento pelos/as surdos/as, partimos da premissa de que a Libras é a língua de mediação que mobilizará a experiência da "leitura" do texto sinalizado sempre contextualizada em referenciais visuais compostos de linguagem verbal (libras e legenda escrita) e não-verbal (fotos, desenhos, esquemas, símbolos...), de modo a potencializar associações, inferências e reflexões para a constituição dos sentidos do texto (FERNANDES, 2003, 2006, 2014).

O projeto tem como pressuposto metodológico a natureza qualitativa dos dados empíricos da realidade social da educação de surdos e foi desenvolvido por meio de revisão de literatura pelas contribuições teóricas do campo dos Estudos Surdos em Educação e da concepção dialógica de linguagem de base bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) aplicada ao letramento de surdos, conforme desenvolvida por Fernandes (2003, 2006, 2014).

O projeto de intervenção no espaço do Museu Paranaense tem início em maio de 2017, nos setores de Arqueologia, História e Antropologia e compreendeu as seguintes etapas e procedimentos metodológicos:

- Conhecimento do espaço museológico para conhecer e selecionar acervo do Museu Paranaense, sob orientação da equipe técnica do Museu.
- Definição dos temas de pesquisa e intervenção: Primeiros habitantes do Paraná (maio a novembro de 2017); Povos Imigrantes do Paraná (maio a setembro de 2018); Povos Indígenas do Paraná (agosto de 2018 a julho de 2019).
- Realização de grupos de estudos interdisciplinarescom a mediação de técnicos dos respectivos setores do Museu.
- Estudo e pesquisa lexical da Libras para levantamento ou criação de sinais em Libras relacionados a conteúdos do acervo em estudo.
- Elaboração de roteiro para proposta de intervenção, sob a assessoria da equipe técnica do Museu.
- Estudo de metodologia de letramento bilíngue para produção de videoguia em Libras como material informativo acessível linguisticamente e culturalmente adequados à experiência visual dos surdos.
- Produção do videoguia em Libras, por meio das etapas de filmagem e edição de imagens.
- Divulgação do material em eventos técnico-científicos da área.

A produção do videoguia em Libras protagonizado por futuros docentes surdos do Curso de Letras Libras consiste em iniciativa inédita no cenário nacional, já que os materiais acessíveis em Libras costumam ser produzidos com janela de intérpretes, com pouco apelo visual às crianças e jovens surdos. A perspectiva de protagonismo dos sujeitos surdos em todas as etapas do processo, desde a concepção do material, passando pelo estudo dos conteúdos, até a produção final do videoguia em Libras assume um caráter de empoderamento na pesquisa que vem ao encontro da perspectiva de Museu Inclusivo como projeto de natureza política um "instrumento a serviço da democracia, a fim de permitir a cada um desempenhar um papel de cidadão no seio da sociedade" (MAIRESSE apud CHALHUB, BENCHIMOL & ROCHA 2015).

A pesquisa demandou a interação dialógica dos estudantes com professores surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras, responsáveis por disciplinas de ensino de Libras e escrita de sinais, nos fundamentos da educação de surdos, na metodologia de ensino de Libras como primeira e segunda língua, entre outros aspectos. O apoio de tradutores/as intérpretes de Libras para a interpretação das reuniões de estudo no Museu Paranaense, além de decisões acerca da melhor forma de abordagem dos conteúdos sinalizados somada à colaboração de um

programador visual da Coordenação do Curso, que contribuiu na formação técnica em filmagem e edição dos vídeos e na definição da identidade visual do material, foi fundamental ao nível de qualidade do videoguia.

Essa perspectiva de trabalho conjunto com diversos atores do Letras Libras e do Museu Paranaense foi imprescindível para a qualificação das ações e formação dos estudantes, sujeitos da política educacional, protagonizando o planejamento e as decisões que os envolvem.

O projeto de intervenção no Museu Paranaense demandou por parte dos estudantes envolvidos o processo de reflexão, planejamento e tomada de atitude para o enfrentamento das barreiras vivenciadas pelas pessoas surdas, quando não há conhecimento disponível em língua de sinais nos espaços culturais por onde circulam. Dessa forma, o projeto estimula a indissociabilidade teórico-prática, por meio das ações que promovem a ampliação da formação acadêmica, a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica, em contextos educativos formais e não formais. A divulgação dos resultados tem impactos para ações em médio e longo prazo, constituindo uma ação pioneira que pode ser socializada para outros museus e espaços de cultura e lazer, favorecendo a inclusão e participação das pessoas surdas na vida social da cidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da Criação Verbal. 6°.ed - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.

CHALHUB, Tania. Acessibilidade a museus brasileiros: reflexões sobre a inclusão de surdos. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, v. 7, n. 2, 2015.

CHALHUB, Tania; BENCHIMOL, Alegria; ROCHA, Luisa Maria Gomes de Mattos. Acessibilidade e inclusão: a informação em museus para os surdos. 2015. In: Portal de Conferências do Laboratório de Tecnologias Intelectuais - LTi, XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Ciência da Informação. GT 9: Museu, Patrimônio e Informação.

FERNANDES, S. F. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Letramento e bilinguismo na educação de surdos. In: Maria Francisca Lier-Devitto; Lúcia Arantes. (Org.). Faces da escrita: linguagem, clínica, escola. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 247-258.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

Palavras-chave: Libras; Surdos; Museu; Acessibilidade linguística; Letras Libras.

TRADUÇÃO DE TEXTO DE FILOSOFIA PARA LIBRAS: APRENDIZAGEM FILOSÓFICA PELO ESTUDANTE SURDO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO VISUAL

EDSON TEIXEIRA DE REZENDE - SEED-PR COLÉGIO ESTADUAL AMYNTAS DE BARROS. E
JONATAS RODRIGUES MEDEIROS - UFPR
GERALDO BALDUINO HORN - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é um desdobramento da tese: O ensino de filosofia com o estudante surdo no viés da recepção filosófica no ensino médio, realizada no programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com apoio e incentivo do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia. Visou proporcionar o acesso em Libras de textos clássicos de filosofia e seus aportes para estudantes Surdos do Ensino Médio.

A partir das pesquisas de Rezende (2019) e Fernandes e Medeiros (2018) assegurando a singularidade linguística da pessoa Surda nos processos de formação escolar, tendo como problema compreender qual a condição ofertada para os estudantes surdos apreenderem o sentido e o conteúdo do texto filosófico respeitando seu direito linguístico.

A ideia de que os estudantes não conseguem entender filosofia ou o texto filosófico em língua portuguesa deve ser analisada considerando o fato que, conforme assevera Caporali (2005, p. 584), “podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo”.

Diante disso, o problema não está na pessoa, mas nas condições dadas a ela para que possa ter acesso aos conteúdos filosóficos diretamente em sua língua respeitando as suas características históricas e socioculturais.

O objetivo geral é descrever aspectos teóricos-metodológicos da tradução de textos clássicos de filosofia e seus aportes para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), com a perspectiva de letramento visual na composição do material bilíngue para surdos. Deste emergem os seguintes objetivos específicos: apresentar e sistematizar os textos clássicos de filosofia em Libras; apontar procedimentos metodológicos para tradução de textos filosóficos para a Libras e o letramento filosófico por videolibras; cooperar com a disseminação de repertório lexicográfico da Libras; cooperar com o corpus de materiais bilíngues traduzidos para a Libras; contribuir com sinais terminológicos/conceituais de textos filosóficos e proporcionar condições para que a recepção filosófica possa ocorrer através da mediação praxiológica.

Tendo como fundamentação teórica do trabalho o filosofar com estudante do ensino médio, que solicitam uma relevância dos problemas presentes na vida cotidiana e a reflexão presente nos textos de filosofia, Vieira argumenta:

> em primeiro lugar, não esquecer que o discurso filosófico exige um rigor que dificilmente se atinge sem o auxílio da tradição e, em segundo lugar, lembrar-se constantemente de que a História da Filosofia deve ser significante do ponto de vista do/da estudante do Ensino Médio. A solução consiste, portanto, em sustentar a tensão entre problemas contemporâneos e discussões tradicionais (VIEIRA, 2012, p. 74).

Por isso a leitura do texto de filosofia, na perspectiva de contribuir para o filosofar, possibilita aos educandos se relacionarem com o pensamento sistematizado por pensadores da tradição filosófica, conforme Horn (2002): é fundamental uma mediação praxiológica do professor ao abordar um problema, conceito no processo do ensino e aprendizagem filosófico.

A pessoa Surda no processo de aprendizagem precisa do respeito linguístico, cultural e identitário e isso requer considerar o pensamento de Skliar (1998, p.11) “surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual”. Possibilitar acesso do texto filosófico na língua natural do estudante Surdo, sendo proposto para isso o trabalho de tradução para Libras do texto, com programação visual, consistiu na constituição de uma tradução intermodal intersemiótica (JAKOBSON, 2007, SEGALA e QUADROS, 2015) em vídeo que interage com imagens, legendas e efeitos de edição, formulando um conteúdo didático-dialógico com perspectivas do letramento visual e bilíngue.

O trabalho de tradução foi a Apologia de Sócrates, obra escrita por Platão que possibilita entender a metodologia socrática, o aspecto ético, antropológico e político durante sua defesa. A tradução no suporte vídeo considera seu público alvo a priori adotando uma metodologia que resguarde aspectos da visualidade e dos recursos semióticos para a composição do texto sinalizado, isso porque, segundo Fernandes (2003, p. 153):

É sabido que pela experiência visual é que os surdos constroem conhecimento. Esse canal sensorial é porta de entrada para o processamento cognitivo e deve ser explorado em todas as suas possibilidades, a fim de que elementos da realidade possam ser representados por símbolos visuais [...] A leitura de imagens conduzirá o texto como um conjunto composto de linguagem verbal e não verbal e realize associações entre ambas as linguagens para a constituição de seus sentidos.

Sendo assim, na interdisciplinaridade da tradução pode- realizar o letramento acadêmico, contando com as tecnologias de aprendizagem, a tradução em videolibras é tida como basilar para o acesso de conteúdo de pessoas Surdas. Nesse sentido, o trabalho é dirigido pelas especificidades das formas de registro da língua brasileira de sinais e das metodologias bilíngues (Libras/português) de composição de materiais educacionais em Libras.

O processo considera as reflexões presentes no trabalho desenvolvido pelos pesquisadores Fernandes e Medeiros (2015), considerando a relação com o ensino da filosofia no ensino médio, objetivando-se as metodologias adequadas para produção do material bilíngue. Os profissionais trabalharam no processo de composição do material bilíngue, realizado em reuniões organizativas com os envolvidos, para desenvolverem e estipularem os passos da composição do material. Os aspectos metodológicos consistem em: estudo do texto em língua fonte, comparação de traduções em língua portuguesa, pesquisa de conteúdo, pesquisa de sinais conceituais, personagens, deuses, cidades e termos/conceitos, glosa e tradução/rascunho em vídeo, roteiro de gravação, performance tradutória frente às câmeras, filmagem/captação de imagens, montagem e edição de vídeo, tratamento das imagens do material e programação visual.

Quanto à recepção do texto filosófico em Libras, os estudantes Surdos poderão contar com um texto em sua língua, o docente após o trabalho de mediação dos conceitos, poderá solicitar que os estudantes elaborem um “fichamento em Libras”. O docente pode também, depois da compreensão na língua natural do estudante das ideias filosóficas mediar a investigação do problema filosófico e conceitos presente no texto, assim como apresentar sua possível relação com o cotidiano do estudante, solicitando que o aluno elabore em Libras/português (modalidade escrita) as implicações e compreensões da filosofia na vida cotidiana.

O processo de avaliação, quando o docente conta com o intérprete ou caso o professor seja bilíngue (libras e português) deve ser realizado sempre em Libras solicitando a escrita em língua portuguesa apenas em algumas atividades. Importante levar sempre em consideração que o português é a segunda língua (L2) do educando e, portanto, no ensino da filosofia não deve ser sua forma de avaliação.

O texto traduzido se encontra disponível no site do Nesef/UFPR através de link: https://bit.ly/2ZJJeIU alocado na plataforma de vídeos YouTube para ser utilizado pela

comunidade Surda, docentes de filosofia e demais interessados. Esse processo contou com a participação de uma equipe para sua efetivação: Coordenação Geral: Geraldo Balduino Horn: Coordenação de Projeto: Edson Teixeira de Rezende; Coordenação de Tradução Metodológica e Criação: Jonatas Rodrigues Medeiros: Coordenação Técnica de Edição Gravação e Programação Visual: Paulo Renato Araújo Dias: Filmagem e Pré-edição: Felipe Patricio; Tradutores e Atores: Jonatas Rodrigues Medeiros, Rhaul de Lemos e Paula Roque; Assessoria Linguística: Angela Giraldi e apoio do Nesef/UFPR, Edital MCTI/ CNPq nº 14/2014, Fluindo Libras e Rádio Camélia).

Trata-se de resultado importante da tese sobre o ensino de filosofia com o estudante surdo no viés da recepção filosófica no ensino médio como direito linguístico da pessoa Surda. Os processos metodológicos utilizados na tradução podem auxiliar a outros tradutores na produção de materiais bilíngues compartilhando caminhos de pesquisas e processos técnicos tradutórios para tradução na perspectiva do letramento visual.

REFERÊNCIA

CAPORALI, Sueli Aparecida; DIZEU, Liliane Correia Toscano De Brito. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf. Acesso em: 25 ago. 2014.

FERNANDES, S,; MEDEIROS, J.; LEMOS, R. A tradução Libras/língua portuguesa: uma contribuição para a inclusão de estudantes surdos do ensino superior na UFPR. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCETE, 12, 2015. V1, p.2417-2428.

FERNANDES, S. F. Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

HORN, G. B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: analise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix - USP, 2007.

SEGALA, R. R.; QUADROS, R. M. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a Libras oral. Cadernos de Tradução, v. 35, p. 354-386, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). A surdez:um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIEIRA, Wilson José. O Ensino de Filosofia e o uso do Texto Clássico de Filosofia: Análise a Partir das Escolas Públicas Paranaenses de Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

Palavras-chave: Libras; Texto filosófico; Tradução e Letramento; Surdos; Ensino Médio.

NEGROS/AS SURDOS/AS: MAPEANDO O ACESSO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS

RHAUL DE LEMOS SANTOS - UFPR
SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho trata de um recorte da dissertação de mestrado " NEGROS/AS SURDOS/AS NO ENSINO SUPERIOR: MAPEANDO CURSOS DE GRADUAÇÃO LETRAS LIBRAS", defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR. Tem como tema principal o mapeamento do acesso de estudantes negros/as surdos/as ao ensino superior, a partir do advento da criação dos cursos de graduação em Letras Libras. De acordo com Quadros e Stumpf (2014), na publicação "Letras Libras: ontem, hoje e amanhã", o ingresso de estudantes surdos/as nas universidades, até 2002, era muito baixo, cerca de 344 estudantes surdos/as na graduação, em todo o país. Depois da aprovação da Lei de Libras e de sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, o número de surdos/as no ensino superior aumentou para 2.428, no ano de 2005, ou seja, um acréscimo de 705%. A partir daí, os números passam a crescer consideravelmente, sendo a graduação em Letras Libras o curso mais procurado por esse público-alvo.

Em que pese a importância desse avanço relativo à ampliação de acesso de estudantes surdos/as na graduação (QUADROS; STUMPF,2014), não há menção de dados com recorte raciais, a fim de que possamos avaliar se essa significativa transformação na ocupação das vagas contemplou estudantes negros/as surdos/as. Pelo significativo aumento na ocupação de vagas pelos estudantes surdos/as no curso de Letras Libras faz-se necessário investigar que percentual da população negra surda compõe este total, diante da ausência de publicização de dados e relatórios de matrículas específicas de estudantes negros/as surdos/as nesse curso.

O interesse de mapear estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras decorre, também, da atuação do autor como Tradutor Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, negro, com longa experiência em instituições de Ensino Superior, quando foi possível observar a ausência de estudantes negros/as surdos/as na graduação e na pós-graduação, provocando a reflexão que a questão racial também é uma das marcas que barra o acesso desse grupo nesses espaços institucionais, reproduzindo o histórico de exclusão da educação dos/as negros/as no Brasil. Diante desse fato, buscou-se problematizar esse campo de pesquisa delimitando a intersecção surdez e raça como objetos de análise e temos como principal interrogação que compõe nosso problema de pesquisa: a criação do curso de Letras Libras na modalidade a distância, a partir do ano de 2006, contribuiu para o ingresso de estudantes negros/as surdos/as no Ensino Superior? Temos, diante dessa interrogação, o objetivo principal que é realizar o mapeamento de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras, no ensino superior público.

O percurso metodológico proposto tem abordagem quantitativa (NASCIMENTO E CAVALCANTE, 2018), analisando os dados da pesquisa documental por meio de procedimentos estatísticos. Os dados analisados são oriundos dos microdados contidos no Censo Ensino Superior, no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Neste trabalho foram utilizados anuários estatísticos emitidos pelo IBGE, Censo Escolar e PNAD. Para o tratamento desses dados, foi utilizado o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na organização das informações

coletadas, através da linguagem matemática, a construção de tabelas de frequências e a quantificação dos dados proporcionou responder ao objetivo principal deste trabalho.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE realizado no ano de 2010, 9,7 milhões de brasileiros, ou seja, 5,09% dos mais de 190 milhões de habitantes brasileiros/as eram pessoas surdas. Em relação aos negros/as autodeclarados/as, no Brasil temos um total 96.795.294 brasileiros/as, representando 53,74% da população. É importante esclarecer que a variável negra é a soma do total da variável preta 14.517.961 com o total da variável parda que soma 82. 277. 333. Segundo o Censo (IBGE, 2010) 4.856.506 pessoas se autodeclararam negros/as surdos, totalizando 2,54% da população surda .

A apresentação dos dados contidos no Censo (IBGE, 2010) sobre a população surda, negra e negra surda nos auxilia na comparação e entendimento do índice destas três populações, além de nos permitir comparar o número total de matrículas e índice de estudantes negros/as surdos/as matriculados/as nos cursos de Letras Libras nas IES federais, bem como a comparação dos dados do Censo com os dados informados pelo Inep.

Buscando responder se o ingresso de estudantes negros/as surdos/as na graduação dos cursos de Letras Libras foi favorecido pelas políticas afirmativas, utilizou-se da interseccionalidade (CREENSHAW, 2002) como ferramenta teórica, para a construção do mapeamento dos/as negros/as surdos/as nas universidades federais, verificando como raça, gênero e classe influenciam o número de matriculas destes estudantes na graduação.

Em 2010, o número de estudantes negros/as matriculados/as nas graduações nas IES federais era de 202.888, representando 0,20% do total da população negra brasileira, que totaliza mais de noventa e seis milhões de cidadãos. No ano seguinte, em 2011, ocorreu um aumento de 18,06% de estudantes negros/as matriculados/as nas graduações, representando 238.583 estudantes. Já em 2012, o percentual aumentou 15,37% e, em 2013, o percentual de matriculados/as foi elevado para 19,47%, representando o ingresso de cinquenta e três mil estudantes negros/as na graduação a mais, em relação ao ano de 2012.

A partir do ano de 2013 o número de negros/as matriculados nas IES federais aumentou, levando-nos pensar que este aumento gradual, ocorreu devido a aprovação da Lei 12.711/12, conhecida como a Lei de Cotas. Dessa forma, quando comparamos o número de matriculados no ano de 2013 e 2016, percebe-se um aumento de 90,75% de estudantes negros/as ingressantes no ensino superior nesse período de quatro anos.

Com a reserva de vagas para estudantes pretos/as, pardos/as e indígenas, é possível observar que o percentual dos estudantes negros/as surdos/as matriculados nos anos de 2013 a 2016, relativo ao total de estudantes surdos/as nos cursos de graduações das universidades federais, foi de 21,48% (2013), 29,55% (2014), 33,79% (2015) e 40,22% (2016). Quando o universo total de referência eram os estudantes negros/as, o percentual de negros/as surdo/as foi de 0,11%, 0,12%, 0,13% e 0,16%, respectivamente, em cada ano.

Especificamente em relação ao número de estudantes ingressantes nos cursos de graduação de Letras Libras, de acordo com o Censo da Educação Superior, a cada ano, a evolução de estudantes negros/as surdos/as é a seguinte: em 2009, 173 matriculados/as; em 2010, são 155; mas no ano de 2011, este número foi reduzido para 123 matrículas que representam 20,65% de estudantes negros/as surdos/as nos cursos de Letras Libras nas IES federais; em 2012, o número de matriculas de estudantes negros/as surdos/as foi reduzido para 3,25% (119). Em 2013, o número de matriculados foi de 10 estudantes negros/as surdos, representando uma diminuição de 91,60% em relação ao no de 2012. Em 2014, o número de estudantes negros/as surdos/as volta a subir para 42; em 2015, foram registradas 102 matrículas e, em 2016, 191 estudantes negros/as surdos/as ingressaram nos cursos de Letras Libras, significando um aumento de 87,25% em relação ao ano de 2015.

Como resultados mais interessantes, quando analisamos os dados referentes ao ingresso de estudantes negros/as Surdos/as nos cursos de Letras Libras, nota-se que existe uma oscilação no número de matrículas destes estudantes, nos anos iniciais dos cursos de Letras Libras e que número de ingressos vai diminuindo ano após ano, com uma queda significativa no ano de 2013. Após este ano, o número de estudantes negros/as surdo/s ingressantes nos cursos de Letras Libras aumentou, supondo que esse fato pode estar ligado com a aprovação da Lei de Cotas. Acredita-se que a Lei de Cotas vem beneficiando o ingresso de estudantes negros/as Surdos/as nas graduações e cursos de Letras Libras mais do que a Lei de Libras e o Decreto 5.626/05, legislação voltada especificamente aos direitos dos surdos/as. É possível observar que a comunidade negra surda acadêmica aumentou de forma gradativa após o ano de 2012, data da aprovação da Lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Presidência da República, Brasília, DF, 2002

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.Diário Oficial. República Federativa do Brasil, DF, 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). Censo Ensino Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://www.ibge.gov.br/ Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: investigações no cotidiano escolar. Revista Tempos e Espaços em Educação. Sergipe, v. 11, n. 25, p. 251-262, abr./jun. 2018, pp. 251 – 262.

QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Mariane Rossi. Letras Libras Ead. In: QUADROS, Ronice Muller. Letras Libras: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis, Editoraufsc, 2015, pp.9-36.

Palavras-chave: Negros/as surdos/as; Acesso; Letras Libras; Ensino Superior.

INCLUSÃO SOCIAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E O DIREITO

COORDENADOR(A): ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão

A mesa proposta tem por objetivo abordar a inclusão social da pessoa atípica no ambiente escolar regular e para tal contempla aspectos jurídicos, cognitivos e de formação docente, adota a metodologia a partir de relatos de experiências.

INCLUSÃO SOCIAL E O APRENDER ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR
ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR
AMANDA GIMENES DE CASTRO COUTINHO DOS SANTOS - INCLUA+

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem por objetivo demonstrar como a inclusão acontece no âmbito familiar e escolar e de que maneira a sociedade pode avançar e alcançar um ambiente mais inclusivo para todos.
Os objetivos específicos de fundamentar teoricamente, o processo de inclusão no meio escolar e social com ênfase nos aspectos cognitivos e sociais do ser humano, de acordo com Brandsford, Brown, Cocking (2007), Portilho (2009) e Stainback e Stainback (1999); e ainda contemplar como as escolas e a sociedade podem repensar a inclusão e ressignificá-la, de modo a atender as demandas das pessoas atípicas.
O questionamento é como os responsáveis, profissionais da Educação e sociedade podem refletir sobre a atual inclusão dentro dos seus diversos ambientes, e como quebrar esses paradigmas de modo a favorecer os processos inclusivos?
A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa-ação e bibliográfica. Para atender este trabalho serão pontuados quatro relatos de experiências pessoais como pessoa atípica e profissional da Educação com o objetivo de demonstrar o processo inclusivo atual da sociedade.
1. Processos inclusivos: a realidade da escola e da sociedade a partir de relatos de experiência
Segundo o Censo Demográfico de 2010, o número de deficientes no Brasil é de 46,5 milhões e 24% da população. Por isso, uma mudança de paradigma social, cultural e educacional é importante nesse momento.
A família precisa estar mais atenta e buscar o direito dos seus filhos, e a partir dessa consciência e cobrança, a sociedade pode refletir com afinco sobre suas ações, ainda que minimamente.
Para o movimento inclusivo acontecer é preciso a escola oferecer formações continuadas para os professores, equipe pedagógica e Associação de Pais e Mestres. O foco deve estar em formar o aluno conforme suas habilidades e limitações e assim ele consiga posicionar-se no mercado de trabalho, dentro de uma visão inclusiva.
Compreender que cada pessoa tem sua história, bagagem familiar e especificidade é também inclusão, bem como considerar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Ao contemplar o caso de “Andreia”, uma menina que nasceu com síndrome “split hands and foot”, devido uma má formação congênita e que com 8 meses de idade teve a perna esquerda amputada reflete uma decisão tomada por seus pais. Próximo ao seu aniversário de 1 ano andou, ainda com o gesso provisório. Esse é o início da minha história.
Antes de aprofundar sobre o ser atípico, é preciso lembrar o processo gestacional da mãe, o qual perpassa por um caminho de planos, incertezas e idealizações. Quando a família recebe um filho atípico, ao iniciar as investigações, é possível ouvir: “ele vai falar? Vai chamar meu nome? Vai fazer uma faculdade?”. Muitas vezes, a família pode continua: “ele pode ser o que quiser: um médico, engenheiro, professor”. Para os responsáveis as dificuldades e limitações não são abordadas, pois não é parte do diálogo entre o casal.
No meu caso, ter uma vida social sempre foi e é um desafio. Desde pequena tenho consciência dos olhares diferentes e dos questionamentos recebidos, todos superados e baseado na

educação, diálogo, parceria e motivação recebida da minha família e autoconhecimento de quem é a “Andreia”.

Independente da deficiência, a família tem o papel de integrar, orientar e encaminhar seus filhos e se necessário, levá-los aos atendimentos específicos para que seja parte dos grupos sociais conforme suas escolhas. Para contribuir com a inclusão, meu primeiro relato é sobre a Festa Junina da escola, na qual eu participava de várias danças típicas.

Um dia no ensaio, como o palco era de madeira, o pé da prótese engatou e eu parei, consequentemente a dança também. Minha amiga disse: “Andreia, o que foi?”. Eu disse: “espera que rachou o pé da prótese”. Lembro que todos correram para ajudar, solucionado o problema, continuei o fluxo.

É perceptível que a sociedade busca contemplar a inclusão, mas para efetivá-la é preciso refletir sobre três palavras que permeiam os relatos: decisão, superação e integração. Isso só será possível, se houver envolvimento familiar, acadêmico e social.

Já adulta fui a um restaurante com uma amiga, e quando estávamos sentadas percebi que na mesa ao lado estava à mãe, dois filhos e o avô. As crianças levantaram três vezes para me olhar, na última vez questionei: “o que vocês estão olhando?”. Responderam: “nada”. O almoço chegou e a mãe solicitou ao garçom que colocasse para viagem, nesse movimento percebi a família não teve como educá-los de maneira inclusiva.

Ao levantarem, entreguei à mãe um trecho do poema de Quintana que diz: “cego” é aquele que não vê seu próximo. "Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia”. Uma reflexão educacional para a vida.

(Stainback e Stainback, 1999, p. 407), ao abordar o objetivo da inclusão como “criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem, aprendam juntas e desenvolvam repertórios de ajuda mútua e ajuda aos colegas, mas não é esquecer as diferenças individuais entre elas”.

No aprender e conviver com o atípico, espera-se equidade na família, na escola e na sociedade, na espera da oportunidade de colocarem seu pensamento, ser respeitado, ouvido e visto como parte de uma nação e não somente estatística.

(Parolin, 2006, p.44) deixa claro que, a “cada dia fica mais difícil para o mundo aceitar as dificuldades de alguns. A ideia de globalização traz consigo a ilusão de que todos são iguais e com isso, a diferença salta aos olhos e faz com que as dificuldades sejam pouco aceitas”.

Neste prisma e dentro da minha atuação profissional posso relatar uma experiência vivida dentro de sala de aula e no universo de 90 alunos. “Paula”, aluna surda, tinha o acompanhamento da Intérprete de Libras, mas, minhas dificuldades eram com o número de alunos em sala, o comprometimento do trabalho da intérprete, a participação individual e em grupos da aluna.

Portanto, ao citar a inclusão é preciso pensar na formação continuada dos profissionais, materiais a serem utilizados e atendimentos especializados, pois o aluno atípico apresenta comprometimentos diversos, e para contemplar o aprendizado desse aluno, o professor precisa desenvolver um trabalho especifico.

O objetivo educacional inclusiva é formar o aluno atípico para a vida nos diversos ambientes, tendo ele limitações cognitivas, físicas, de linguagem ou não. Apesar de a escola ter conhecimento da importância de considerar estes aspectos, na maioria das instituições, a abordagem tradicional é voltada ao conteúdo.

As especificidades dos alunos nem sempre são consideradas, e com isso aumenta o risco do docente não identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem e deficiências existentes dentro de uma sala de aula.

A educação precisa de um olhar transformador para o ensino-aprendizagem, em que a equipe pedagógica compreenda as mudanças e necessidades do aluno típico e atípico do século XXI.

Continuar nessa abordagem pode desestimulá-lo a participar das atividades por não estabelecer um sentido e um significado aos conteúdos aprendidos.

(Brandsford, Brown e Cocking, 2007, p.21), colocam que "o significado do 'saber' mudou: em vez de ser capaz de lembrar e repetir informações, a pessoa deve ser capaz de encontrá-la e usá-la". Portanto, o aluno típico e atípico precisam assimilar o conteúdo, ir além, e saber aplicá-lo no seu cotidiano.

A escola deve ser sensível à necessidade do aluno, sem ser opressora. Atualmente é necessário abrir espaço e descentralizar a imagem do docente como detentor do conhecimento, e o estudante ter um espaço para questionar e interagir com os colegas e professores, independente de sua condição. Dessa forma, ele terá condições de praticar seu aprendizado de maneira mais libertadora.

Como supracitado Portilho (2009, p.116) elucida ainda que as pessoas podem “refletir sobre a informação, averiguar o objetivo da atividade que têm a realizar, observar o que existe de novidade e familiar e detectar os níveis de dificuldade, tornando-se assim autônoma diante de suas aprendizagens”.

O processo de inclusão no Brasil acontece de maneira primária se visto os relatos e a necessidade apresentada pelas pessoas atípicas frente à infraestrutura, adaptação educacional, atendimentos especializados, empatia, afeto e inclusão social.

(Barbosa, 2007, p.95), traz o olhar direto que a sociedade deve ter para o ser humano:

como você é diferente de mim. Você é lento e minucioso; sua letra é torta; mas é possível ler, sim. E o que você escreve...Não é linguagem morta, tem mensagem. Diz exatamente o que pensa, o que sente e o deseja que o outro entenda. Não quero que seja como eu, que pense o que penso, que saiba o que eu sei. O que desejo é que sinta-se parte do universo.

A mudança de atitude esperada para a sociedade é importante de forma que o ser atípico compreenda a autonomia de decidir, escolher, analisar, praticar e ir além dos seus limites, fazendo valer as três palavras citadas no inicio desse texto: decisão, superação e integração.

Referências

BARBOSA, Laura. A psicopedagogia e o momento de aprender. São José dos Campos, SP: Pulso, 2006.

BRANDSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac, 2007.

PAROLIN, Isabel. Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender. São Paulo: Ed. Pulso, 2006.

PORTILHO, Evelise. Como se aprende?: estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

Palavras-chave: aprendizagem; inclusão; escola; aluno típico e atípico; sociedade.

INCLUSÃO SOCIAL: PARA ALÉM DA OPRESSÃO DAS ESCOLAS

ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre o espaço escolar como base para inclusão de todas as formas de humanos, por meio de um relato da experiência da pesquisadora em questão, tendo em vista processos hegemônicos de relações de poder, normas de comportamento e padrões físicos de corpos pensantes e ao mesmo tempo alienados. Pelo relato e diário de bordo de experiências pessoais como professora do Ensino Superior do Curso de Teatro e pesquisadora em unidades prisionais no Estado do Amazonas, isto é, a pesquisação, a motivação para esta pesquisa se dá pelos seguintes questionamentos: é possível incluir e ter verdadeira empatia pelo próximo e suas diferenças? A escola como espaço de interação humana e ensino aprendizagem tem motivado esse processo? Reflexões que a Pedagogia da Autonomia e do Oprimido de Paulo Freire (2014), bem como a Estética do Oprimido de Boal (2009), a sociologia de Bauman (2004), filósofos da educação como Mansschelein (2017), Alves (2012) fundamentam as breves reflexões sobre o espaço escolar, o respeito às diferenças e uma verdadeira inclusão social.

1. A opressão da escola e os processos de libertação e inclusão

Era uma vez uma pequena menina, bem pequena mesmo, morena, usando óculos com muitos graus, aparelhos nos dentes, magra, muito magra, 10 anos de idade, com muita asma e destacava-se por ser diferente das demais meninas no ambiente escolar. Mas que habitava também um outro universo, o da floresta, do brincar, da poesia e da liberdade.

Certa vez brincando de subir e descer em árvores, e tomando banho de igarapé[1], correndo com o carrinho de mão levando frutas da floresta, num lugar chamado "sítio dos meus pais", no meio da Amazônia, uma paraíso no meio da selva. Eu gostava de ajudar a pintar as paredes, a mexer no cimento, a carregar um tijolo por vez, a brincar na montanha de areia. Muitas práticas escolares ainda deixam o jogo, o brincar e a relação com a natureza para desenvolver corpo e mente bem afastadas, reflexões que Rosseau, Pestalozzi e Montessouri já haviam realizado em diferentes contextos no século XVIII, XIX e XX respectivamente.

Rousseau, então, recomenda, na educação da infância, o exercício do corpo, dos órgãos e dos sentidos, entendendo-os como aspectos que desenvolvidos se transformarão em instrumentos para a criança construir o seu conhecimento. Ele descreve: "se quiser cultivar a inteligência de seu aluno, cultive as forças que ela deve governar. Faça-o exercer continuamente seu corpo; torne-o robusto e sadio para torná-lo sábio e sensato: que ele trabalhe, aja, corra, grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão" (ROUSSEAU, apud CERIZARA, 1990, p. 134)

Entretanto, no meio da tal fragilidade, vieram palavras de empoderamento sempre: "*Joaquina*, tu és forte, corajosa e valente", "*Joaquina*, tu és forte, corajosa e valente", esses pais repetiam sempre isso para mim. E eu acreditei, que bom que eu acreditei. Os desafios da escola no ensino básico, fundamental e médio do corpo diferenciado com falta de ar e com tanta energia que não cabia, foram grandiosos. Os professores não estavam preparados para mim, nem a escola. Neste cenário, eu tive que me adaptar: enfermaria constantes, auto-estima baixa, educação física limitada, pois era magra e pequena demais para correr com agilidade.

Aquele corpo magrinho e pequenino cheio de defeitos por dentro, alergias, processos cirúrgicos, estava naquela escola, naqueles grupos, estava vivendo ou sobrevivendo. Tornei-me a defensora das pessoas atípicas, dos oprimidos, das pessoas que faziam cirurgias, dos cadeirantes

e que não tinham acesso ao elevador, porque a escola não tinha elevador, por insistir na mudança de salas para o térreo para essas pessoas, as quais me identificava.

Uma menina arteira e artista, uma adolescente criativa e líder, uma mulher empoderada e ativista, que fez Comunicação, Teatro, Política e Cultura, que se tornou professora do Curso de Teatro, Direito e Medicina da Universidade, em busca por novas metodologias de gestão sem tantos cárceres do ensino tradicional, entrando e saindo de presídios no Amazonas, tentando conquistar como professora o respeito das autoridades encarceradoras do corpo e do sistema.

Essa sou eu hoje, carregando de forma consciente as opressões da escola desestruturada, de alguns professores sem formação ao sensível e à empatia, de gestores em busca pelo poder e não pelo coletivo. Talvez tenha sido uma exceção, poderia ter sido uma tragédia, poderia ter cometido suicídio como um dos meus alunos da Universidade cometeu, como tantos outros que acompanhei em tratamento psiquiátrico, sem nenhum tipo de apoio sistemático, alunos com deficiência visual, como pernas paralisadas pela artrite reumatóide, alunos transexuais expulsos de casa, que sofreram homofobia, assédios e racismo.

Em certa ocasião, coordenando as bancas de vestibular da prova de habilidades do Curso de Teatro, vivenciei uma situação com uma candidata diagnosticada com síndrome de down, que já havia passado pela aprovação do vestibular tradicional. Porém, no momento do teste que consistia em fazer uma cena teatral e em seguida uma entrevista, ela não conseguira falar e se movimentar e fui chamada para resolver. A comissão do vestibular presente detectou que ela não marcou o "x" no documento para ser avaliada com auxílio ou inclusão. Na teoria, não havia o documento. As Bancas avaliadoras com os professores perguntavam-se e perguntavam a mim: "E se ela passar? Como faremos com seu corpo, seu processo de fala, movimento? Como irá escrever interpretar um personagem? Não temos preparo!" Ou seja, não vamos incluir, pois era cômodo excluir. Um documento não preenchido nos permitiu seguir com a decisão.

Dentro dos presídios, luto por mulheres abandonadas pela sociedade, consideradas "lixo humano", que não recebem visitas, mulheres que não cumpriram os tais padrões comportamentais das funções normativas estabelecidas pela sociedade, que mataram seus companheiros traficantes, ou seus tios, avôs, pais ou padrastos estupradores, e que estão encontrando na Arte, um processo de libertação, de consciência do seu eu-histórico e consequente autonomia e empoderamento.

Nesse contexto de vivências diárias e assimilações constantes e inacabadas, é possível refletir que a escola se transformou em um espaço muitas vezes opressor, ao invés de transformador, gerando inúmeros desdobramentos, até comparado com um cárcere, onde muitas prisões se desenvolvem.

[...] a escola é uma invenção do poder até o último detalhe. A divisão dos alunos em classes, o sistema de exame e, especialmente, o currículo e os vários cursos de estudo e abordagens educacionais – tudo isso é um meio ou um instrumento para perpetuar o poder. (MANSSCHELEIN, Jan. 2017, p.15)

É a experiência que dá sentido à educação, isto é, educamos para transformar o que já sabemos, e não para repassar ou transmitir o que já é sabido. No entanto, muitas vezes, essa reflexão se perde diante dos processos de mecanização que a própria escola perpetua. Rubem Alves (2012) na obra "A alegria de Ensinar" traz a uma importante provocação:

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso. Pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isso. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta-voz da classe dominante. Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe de dominantes e uma classe de dominadas: a primeira, formada por professores e administradores, detém o monopólio do saber; e a segunda, formada pelos alunos, detém o

monopólio da ignorância, e deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se deseja passar de ano (ALVES, Rubem. 2012, p.16).

Essa dupla ou múltipla dimensão do pensar e do fazer da (o) professora (o) e da (o) aluna (o), na perspectiva histórica, social e cotidiana, mostra na prática, o que nos tornamos, e o que construímos: talvez uma sociedade com pouca empatia, alienação, apegos e desesperos, demonstrando da escola à prisão que o sistema oprime e constrange, inibindo muitos processos sensíveis que poderiam gerar mudanças necessárias. Estamos ensinando para quê, para quem? Estamos aprendendo para compartilhar ou para acumular e oprimir? Talvez estejamos imersos em frágeis relações humanas (Bauman, 2009). E nesse aspecto a inclusão social se distancia de qualquer pedagogia libertadora (Freire, 2014), cujo ritmo, tempo e as bagagens do indivíduo são valorizadas, reconhecidas e potencializadas, ao invés de adaptadas a padrões e regras estabelecidas pelo ambiente escolar. E estas são as considerações em processo desse breve resumo que mais indaga do que responde, porém, encaminha que precisamos ir além do cárcere escolar para efetivar processos sensíveis de inclusão, integração e empatia.

Referências

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas, Sp: Papirus, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOAL, Augusto. A Estética do Oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CERIZARA, Beatriz. Rousseau. A educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990

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

_____. Pedagogia do Oprimido. 42º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

[1] Igarapé: é um braço ou pequeno curso de um rio no meio da floresta; é um termo oriundo do tupi, uma língua indígena, que significa “caminho de canoa”.

Palavras-chave: Inclusão social; opressão; ambiente escolar.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA REDE REGULAR DE ENSINO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL À LUZ DO DIREITO

AMANDA GIMENES DE CASTRO COUTINHO DOS SANTOS - INCLUA+

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa se propõe a refletir sobre a relevância do direito como regulador de condutas e viabilizador da inclusão educacional do deficiente na rede regular de ensino para a sua inclusão social. A convivência social com as diversidades, aqui tratada especialmente no ambiente escolar tido como regular, é a forma mais genuína de aprendizagem para o típico e conquista da dignidade pelo atípico. Através de um relato da experiência da presente pesquisadora, será possível verificar que muitas vezes, apesar da ética e da moral deverem ser as propulsoras de atitudes inclusivas, é somente pela obrigatoriedade imposta na legislação, que, através de ações impositivas dos operadores do direito, que a inclusão se faz. O mencionado relato como advogada, buscou inspiração em questionamentos diários que surgem quando do atendimento de famílias que possuem filhos com deficiências e querem incluí-los na rede regular de ensino, sendo esses: a inclusão deveria ser algo natural pela necessidade de todos conviverem com as diversidades, mas o é? O conhecimento de ferramentas jurídicas de inclusão viabiliza a aplicabilidade na prática da inclusão? O educador, em sentido amplo da palavra, está preparado para promover a inclusão? Conhece os instrumentos que podem viabilizar o seu trabalho como educador para a inclusão? Pautando seus relatos nos Princípios da Dignidade da Pessoa Humana e da Igualdade, na Constituição Federal e no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a pesquisadora apresentará fundamentos jurídicos que viabilizam a atuação diária do educador e são norteadoras do seu trabalho.

Inclusão escolar à luz do direito:

Há algum tempo uma demanda em meu escritório despertou-me para uma área de atuação dentro da advocacia que transcende as minhas competências como advogada. Fui procurada por uma família cujo filho, com especificidades em aprendizagem, apesar de matriculado numa escola de ensino infantil regular, encontrava-se "segregado" dentro da sala de aula e da instituição como um todo, ou seja, o protocolo legal era cumprido por aquela escola, porém a atuação profissional era incompleta.

Ouvindo o pedido daquela família, que de forma racional e equilibrada, porém muito ressentida, me contratava para que o seu filho fosse efetivamente incluído e enxergado no ambiente regular de ensino, notei que já se encontravam exaustos em "peregrinar" por diversas instituições investindo tempo e confiança em experiências frustradas. Aquela criança necessitava de um atendimento diferenciado, porém não o tinha!

O que dizer aquela família que havia confiado a mim a esperança de finalmente fazer suas vozes serem ouvidas e seu filho enxergado? O que eu, como mãe que também sou, poderia dizer aquela mãe tão desgastada e descrente na educação?

Eis que surge a súplica da família: "Doutora não sei o que a senhora fará, porém não trocarei mais o meu filho de escola, o problema não está com ele. Estou cansada dessas mudanças, alguma escola terá que fazer a inclusão do meu filho da forma correta, e essa escola é a que ele está hoje!"

Essas palavras ecoaram em meu coração e razão. Como fazer a coisa certa? Quem saberia fazer a coisa certa?

Entendi que o problema era muito mais amplo do que aquele caso, entendi que se tratava de um problema de informação, formação, cultura escolar e familiar e que, por certo, não encontraria uma resposta exata para tantas perguntas. Entendi mais, entendi que a inclusão é algo que deve ser construído de forma individualizada, pois cada criança apresentará um tipo de especificidade de aprendizado, sendo ela típica ou atípica, porém um único profissional não daria conta de complexa tarefa.

Apaixonei-me pelo desafio e aceitei-o com entusiasmo!

Sei que minha atuação profissional foi determinante para que o filho dessa família passasse a ser efetivamente incluído no ambiente escolar regular como um todo, sei também que sem todas as maravilhosas orientações técnicas passadas pela equipe particular dos profissionais que o atendem em domicílio, numa atuação multidisciplinar e interdisciplinar estabelecida entre eu, essas profissionais e os profissionais da escola em questão, o objetivo almejado pelos clientes não teria sido alcançado, mas eis aqui em relato de experiência de sucesso.

Após diversas reuniões e instruções passadas aos profissionais da escola, momento que vivenciei a ânsia de muitos educadores e receber instruções de caminhos que podem ser percorridos para a inclusão dos alunos de inclusão, é que o aluno em questão passou a receber o atendimento inclusivo adequado. Hoje a escola regular lhe proporciona anualmente um currículo escolar adaptado com a inserção de diversas metodologias, exercícios e formas de avaliações diferenciadas, a fim de atender às suas especificidades de aprendizagem.

O pedido dos meus clientes foi atendido, ele não mudou de escola e os pais encontram-se felizes por verificarem diariamente o crescimento social, afetivo e cognitivo de seu filho!

É sabido que cada indivíduo possui sua forma, tempo e ritmo de aprender, entretanto, a forma de ensinar é genérica, pautando-se sempre no mesmo tempo e ritmo, como se todos os alunos fossem aprender juntos com a mesma intensidade e quantidade de apreensão de conhecimento.

A realidade é diversa, as escolas estão cheias de diferentes, todos os indivíduos possuem alguma necessidade particular que, certamente o modelo tradicional de ensino não atende.

As pessoas com deficiência têm uma série de direitos e prerrogativas assegurados por convenções internacionais de Direitos Humanos e por importantes normativas de Direito interno brasileiro, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal e Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A fruição destes direitos e prerrogativas e a consequente inclusão igualitária destas pessoas na sociedade brasileira, contudo, está a mercê do desconhecimento generalizado quanto a estes diplomas normativos. Isso se notabiliza na seara da educação, em que secretarias de educação, instituições de ensino regular e educadores se olvidam da implementação da garantia legal da educação inclusiva.

A educação inclusiva é aquela que visa não segregar o aluno com especificidades dos demais alunos ditos típicos – e não são apenas os estudantes com deficiência os beneficiários deste modelo - já que todos têm direito ao atendimento de suas necessidades específicas de aprendizado dentro da rede de ensino pública ou privada, é o que estabelece a Nota Técnica n° 04/2014 do MEC[1].

É dever da escola proporcionar ambientes viáveis à aprendizagem de todos. E a convivência com estudantes do sistema regular de ensino é direito dos alunos com deficiência por intermédio da educação inclusiva, segundo estabelece o Art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei 13.146/2015[2]. Sendo um dos princípios da educação a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, é cediço que para se alcançar uma educação efetiva, se faz fundamental que a escola considere cada aluno com sua necessidade particular, necessidade essa que não se iguala as generalidades educacionais impostas à aprendizagem no modelo tradicional de ensino.

A inserção dos alunos de inclusão no denominado sistema regular de ensino e em classes "comuns" é imperativo de convivência na diversidade, benéfica para todos e contributiva para um melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes, já que os alunos com diversidades e particularidades de aprendizado possuem, por lei, a garantia da não discriminação e da igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, conhecer a educação inclusiva, os instrumentos pedagógicos e psicológicos que implementam essa educação diferenciada, bem como os instrumentos legais de garantia de acesso a essa modalidade de educação, é a única forma de viabilizar a sua efetiva institucionalização.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975.

FARIAS, Cristiano Chaves de, Rogério Sanches da Cunha, Ronaldo Batista Pinto. Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado artigo por artigo. 2. rev., ampl. e atual. - Salvador: Ed. JusPodivm, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade - 3ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito - 36ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

[1] Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência,transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde,tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE.Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

[2] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: educação inclusiva, direito, igualdade, formação de professores.

ENTRE AS TEORIAS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS LUGARES DA SUBJETIVIDADE: POSSIBILIDADES PARA INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

COORDENADOR(A): MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID

Eixo – Representações Sociais

Esta mesa reúne contribuições entre pesquisadores de universidades brasileiras – Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Universidade Cidade São Paulo- UNICID e Universidade Federal do Pará-UFPA, que expressam e partilham seu interesse em investigar a formação dos professores e profissionalidade docente na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS). Os trabalhos discutem a subjetividade sobre Formação de Professores apoiados nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores, associados ao Centro Internacional em Representações Sociais, Subjetividade - Educação (CIERS-ED/ FCC) e respectivos grupos de pesquisa. Diferentes são as formas de construções de conhecimento e trajetórias de pesquisas que compõem o campo de estudos sobre formação de professores, representações sociais, em diálogo com espaços/tempos voltados à valorização de professores no Brasil. Os trabalhos que participam da mesa buscam, ao apresentar as especificidades de cada perspectiva, oferecer uma análise acerca das Teorias das Representações Sociais e aspectos constituintes da profissionalidade docente, formação inicial de professores e do pesquisador. O trabalho de Natanael Reis Bomfim e Walter Von Czékus Garrido, intitulado: "Pesquisa solidária e colaborativa em representações sociais aplicadas à educação", apresenta discussões desenvolvidas, ao longo de quinze anos, no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que apoiam os estudos dos professores e estudantes pesquisadores na perspectiva das representações sociais. Sob a égide da Interdisciplinaridade os autores mostram que a construção do conhecimento envolve, particularmente, a colaboração ativa do sujeito na sua constituição social, histórica, educativa, psicológica, enfim humana. Tem a finalidade de reconhecer, pelo viés da pesquisa solidária e colaborativa, o processo histórico de produção de sentidos, em que os sujeitos atribuem significados ao objeto. Logo, a racionalidade científica é uma das possibilidades de compreensão do objeto e jamais a única possibilidade de construção do conhecimento (LIMA, JÚNIOR, 2012). Apontam a necessidade do pesquisador em buscar as compreensões dos sujeitos sobre suas realidades e como elas se apresentam, por meio de seus sentimentos, pensamentos e práticas vividas no grupo e no espaço social a partir do fenômeno psicossocial. Nesse sentido, o pensamento sobre a pesquisa solidária e colaborativa apresenta-se como forma de entender os fenômenos educacionais da contemporaneidade e os desafios que eles impõem para as pesquisas em representações sociais (RS) e educação. O trabalho de Margaréte May Berkenbrock, intitulado "Educação Estética e Teoria das Representações Sociais e: as narrativas como múltiplas linguagens na investigação e nos processos formativos", tem por objetivo analisar o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", uma metodologia e epistemologia desenvolvida como proposta de formação do professor, do pesquisador e do gestor, na perspectiva narrativa. Tecida por meio de narrativas que incorporam uma multiplicidade de dimensões – escrita, oral, pictórica, fotográfica, fílmica –, em uma dinâmica que articula momentos individuais e coletivos, entre contar e produzir a costura das histórias. Nessa perspectiva, o dispositivo "Colcha de Retalhos" aponta a dimensão estética como eixo estruturante da investigação/formação, considerando o sensível como uma questão epistemológica presente, mas a ser evidenciada, nos processos formativos e narrativos dos sujeitos. Discute a necessidade de abertura de espaços e tempos

para os modos próprios de dizer dos sujeitos. A Teoria das Representações Sociais (TRS) fundamenta as representações sociais sobre a formação inicial do professor, sobre o que narraram os licenciandos no Curso de Pedagogia, considerando os processos de objetivação e ancoragem, na construção e atribuição de sentidos dados ao objeto em análise. Já no terceiro trabalho intitulado: "A constituição da profissionalidade de egressos do Curso de Pedagogia", a autora Vivian da Silva Lobato buscando tornar visível a profissionalidade docente como matéria estruturante para a reflexão e análise de percursos formativos de alunos egressos do curso de Pedagogia das Águas, formação esta oferecida pela Universidade Federal do Pará, em parceria com o INCRA/PRONERA, dá a conhecer a experiência docente que oportuniza aos estudantes o debruçar-se, Metodologicamente, pelas produções culturais no contexto de educação rural ribeirinha amazônica, com o propósito da valorização de sua experiência. O referencial teórico assenta-se nos estudos de SACRISTÁN (1999); CONTRERAS (2002); ROLDÃO (2005, 2008). Os dados foram coletados por meio de dois grupos focais. Ao todo, 10 professoras (ex-alunas) participaram desses dois grupos focais. O conteúdo analisado segundo o referencial teórico-metodológico em diálogo no simpósio proposto, as materialidades expressivas, como mediadoras, ativam as representações sociais. Os relatos apontam que o processo formativo no curso de Pedagogia das Águas foi importante para que os egressos pudessem se reconhecer como sujeitos ribeirinhos e, assim, sentirem-se valorizados como tal. Consequentemente, essa valorização da cultura, do lugar, do saber e do ser ribeirinho transborda na sala de aula, por meio da seleção de conteúdos, por meio da valorização da experiência de comunidade do aluno que é filho de pescador, que é filho de quem trabalha com a coleta do açaí, que é filho de quem trabalha com a plantação do jambu, por exemplo.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Formação de Professores; Profissionalidade docente; Pesquisa; Narrativas;

PESQUISA SOLIDÁRIA E COLABORATIVA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO

NATANAEL REIS BOMFIM - UNEB
WALTER VON CZÉKUS GARRIDO - UNEB

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto é reflexo das discussões desenvolvidas, ao longo de quinze anos, no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que apoiam os estudos dos professores e estudantes pesquisadores na perspectiva das representações sociais. Os debates e as produções acadêmicas dos últimos quinze anos, quando participamos como docentes e pesquisadores nos programas de pós-graduação em educação, têm demonstrado que a construção do conhecimento envolve, particularmente, a colaboração ativa do sujeito na sua constituição social, histórica, educativa, psicológica, enfim humana. Logo, segundo Gatti (2002), a amplitude dos fenômenos no processo educacional, dentro de um sistema de relações, envolve problemas de diversas ordens e perspectivas: filosóficas, biológicas, psicológicas, sociológicas, históricas, geográficas, políticas, administrativas, ideológicas, entre outros. Entretanto, enquanto os debates científicos contemporâneos criticam as dicotomias, no processo de construção do conhecimento nas pesquisas educacionais, muitas ainda se mantêm numa abordagem positivista, dicotômica e fragmentada. Tecendo ainda considerações sobre o panorama educacional atual, relacionando-o com algumas implicações e desafios característicos – globalização, informação e mobilidade dos sujeitos no espaço social –, entendemos que a educação voltada para a formação do sujeito individual se encontra defasada com relação a essa nova realidade marcada pela coabitação das diferenças. Neste cenário, os desafios impostos pelos fenômenos sociais nas pesquisas educacionais envolvendo alteridade, atores e desigualdades sociais, diversidade de espaços educativos, políticas públicas, instituições, territorialidades, entre outros, fazem parte das preocupações da sociedade brasileira e têm demandado um debate acadêmico caloroso. Nesse entendimento, todo fenomeno educacional é um fenômeno psicossocial ao tornar-se um objeto social revestido de opiniões (eu penso), de saberes (eu sei) e de crenças (eu acredito) (SÁ,1998). Assim, no aspecto metodológico, a presente proposta ainda é resultante de um estudo interpretativo do tipo exploratório, de caráter qualitativo, ancorado nos pressupostos da pesquisa bibliográfica que, segundo Lima e Mioto (2007), possui o potencial de aprofundar os sentidos em torno das representações como mediadora das relações no processo de construção do conhecimento na educação, podendo possibilitar o avanço nas pesquisas em representações e educação. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os diversos fenômenos educacionais da contemporaneidade, e, por meio dele, solicitamos aos leitores uma reflexão sobre as pesquisas em representações aplicadas à educação na contemporaneidade, sob a égide da interdisciplinaridade. Ainda tem a finalidade de reconhecer, pelo viés da pesquisa solidária e colaborativa, o processo histórico de produção de sentidos, em que os sujeitos atribuem significados ao objeto. Logo, a racionalidade científica é uma das possibilidades de compreensão do objeto e jamais a única possibilidade de construção do conhecimento (LIMA JÚNIOR, 2012). Para tal, iniciamos uma discussão sobre pensar a pesquisa de forma invertida, não pelo ponto de vista das epistemologias hegemônicas instauradas na academia, mas pelos saberes construídos pelos sujeitos autônomos nos seus espaços vividos, em que as pertinências e pertenças do objeto de estudo são constituídas e construídas a partir da origem e necessidade

deles, mas trasversalizadas por uma heurística construída pelos pesquisadores. Em seguida, ampliamos o debate sobre a saída da rigidez do método para o rigor metodológico como uma possibilidade de se fazer ciência levando em consideração a produção da vida espiritual dos indivíduos amantes de um saber ser e de um saber fazer. Em seguida, salientamos a modalidade de pesquisa qualitativa apontando a necessidade do pesquisador em buscar as compreensões dos sujeitos sobre suas realidades e como elas se apresentam, por meio de seus sentimentos, pensamentos e práticas vividas no grupo e no espaço social. Apresentamos a teoria e o método das representações sociais nas pesquisas em educação como uma das maneiras de valorizar o sentido que os sujeitos atribuem ao objeto social a partir do fenômeno psicossocial. Finalmente, retomamos o pensamento sobre a pesquisa solidária e colaborativa como forma de entender os fenômenos educacionais da contemporaneidade e os desafios que eles impõem para as pesquisas em representações sociais (RS) e educação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARENDT, Hannah. A condição humana. Tradução: Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (org.). Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

FEYERABEND, Paul. Contra o método. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. (org.). Pesquisa participante: o saber da partilha: Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002. v. 1.

GUIMELLI, Christian. La pensée sociale. Paris: PUF, 1999. Collection « Que sais-je ? ».

JARDIM, E. ; Jardim, E. . "Homo faber" o animal que tem mãos, na visão de Hannah Arendt. In: Fernando Pessôa; Ronaldo Barbosa. (Org.). Mão de obra. 474 ed. Vitória: Museu Vale, 2011, v. , p. 102-120.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (org.). Psychologie sociale. Paris: PUF, 1984. p. 357-378.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (org.). Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Título original: La production de l'espace.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

Marková, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Maria I. M.; BARRETO, Marcelo. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. São Paulo: GEOUSP, 2012.

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse: son image et son public. France: PUF, 1961.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set. /dez. 1998.

RATEAU, Patrick. Les représentations sociales. In: PETARD, J. P. (org.). Psychologie sociale. Paris: Bréal, 1999. p.161-211.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 2000. v. 1.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2012.

SODRÉ, Muniz. Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

Palavras-chave: Pesquisa. Educação. Representações Sociais.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIAN DA SILVA LOBATO - UFPA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com alunos egressos do curso de Pedagogia das Águas, formação esta oferecida pela Universidade Federal do Pará, em parceria com o INCRA/PRONERA. O objetivo geral do resumo expandido é analisar como egressos do curso de Pedagogia constroem sua profissionalidade docente, no contexto de educação rural ribeirinha amazônica. O estudo insere-se no entrecruzamento das temáticas de formação docente, profissionalidade docente e educação ribeirinha. O referencial teórico assenta-se nos estudos de SACRISTÁN (1999); CONTRERAS (2002); ROLDÃO (2005, 2008). Os dados foram coletados por meio de dois grupos focais. Ao todo, 10 professoras (ex-alunas) participaram desses dois grupos focais. Após a coleta e transcrição, os dados foram agrupados segundo a elaboração de categorias de significados, a partir de direções que o próprio discurso dos entrevistados apontou. O conteúdo foi analisado segundo o referencial teórico-metodológico adotado para a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sacristán (1999) compreende a profissionalidade como algo que é específico da ação docente, ou seja, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Ele também afirma que a profissionalidade está em constante processo de reelaboração, de acordo com o contexto cultural e social em que a escola está inserida. Define, ainda, a profissionalidade como um pensamento prático, capaz de articular ideias e ações. Assim sendo, a profissionalidade está baseada nos saberes e no saber-fazer do professor, isto é, ensinar, orientar o estudo do aluno, preparar aulas, avaliar, organizar os espaços e etc.

Pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características próprias da profissão, adquirindo saberes necessários ao desenvolvimento de suas atividades, como também desenvolvendo atitudes, valores, habilidades para aprimorar o exercício profissional docente, é consenso entre os autores que discutem o assunto. Partindo dos autores aqui mencionados, pode-se afirmar que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos, em constante reconstrução, de acordo com o contexto histórico e social.

Sobre a formação, durante o curso de Pedagogia das Águas, foi relatado que o curso sempre trabalhou a questão "com que alunos eles iriam trabalhar?", e ainda que mais da metade das professoras que participaram do grupo focal já trabalhassem em sala de aula, foi o curso de Pedagogia das Águas o principal responsável por proporcionar experiências formativas que possibilitassem reflexão na ação e sobre a ação; ou, para aquelas que ainda não trabalhavam, experiências de encontro com o "sentir-se ribeirinha". As entrevistadas verbalizam as duas vertentes de mudança: reconhecer o aluno como um sujeito ribeirinho, bem como reconhecer-se ribeirinha.

A partir do momento que a gente se valoriza como ribeirinho, a gente começa a mudar a concepção das outras pessoas também; isso a gente transmite para os nossos alunos. Nós não vamos dizer para os nossos alunos: "você é filho de pescador", "pescador não vale nada" e sim ensiná-lo a valorizar que ele é filho de pescador com muito orgulho. (Laura).

Um aspecto muito frisado durante o grupo focal foi a Pedagogia da alternância[1] utilizada como um componente curricular do curso de Pedagogia das Águas: o "tempo-escola, tempo-comunidade". Assim, quando estavam no tempo-escola/universidade, trabalhavam mais os conteúdos teóricos das disciplinas, planejavam as atividades seguintes e avaliavam as etapas anteriores. Durante o tempo-comunidade, realizavam as atividades teórico-práticas, nas comunidades de cada um, fosse com pesquisas sobre a própria realidade ou com o próprio trabalho nas escolas.

A gente vinha para campo, a gente fazia pesquisa, a gente chegava na Universidade e ia apresentar. Depois, o que a gente aprendia lá, a gente vinha praticar em sala de aula. Eu lembro que, muitas das atividades trabalhadas lá eram pouco conhecidas para nós, mas lá nos passamos a conhecer melhor, [...] isso contribuiu com o nosso aprendizado e com o aprendizado das crianças (Miriam).

As entrevistadas destacaram como um aspecto importante do curso a possibilidade de fazê-las refletir sobre suas práticas que já vinham desenvolvendo:

Antes do curso de Pedagogia das Águas ainda era aquele método tradicional das carteiras enfileiradas uma atrás da outra; era nesse método que a gente trabalhava. Depois do curso, eu passei a organizar a sala mais em círculo, a colocar o aluno para pesquisar mais. (Miriam).

As falas revelam aprendizagem e percepções mais significativas no aspecto que se refere à articulação dos conhecimentos científicos ensinados na academia, com os próprios saberes da experiência.

Sobre a formação para os sujeitos do campo, Fonseca e Medeiros (2006) defendem que formar para a vida e para a cidadania, na perspectiva da educação do campo, significa compreender que o currículo vai além dos conteúdos disciplinares, pois, são as diversas interações da vida do aluno. Sendo assim, é necessário atentar para o constante diálogo entre teoria e prática em diversos contextos socioculturais.

A partir dessa proposição, não seria utópico acreditar que o curso de Pedagogia das Águas conseguiu propiciar as mediações necessárias que foram capazes de produzir reflexões.

O curso de Pedagogia das Águas me fez compreender a questão: "que tipo de sujeito eu vou trabalhar", porque eu estou trabalhando com crianças ribeirinhas. Antes eu já trabalhava, então entrei no curso de Pedagogia das Águas, eu comecei a mudar algumas coisas. Com aquele aluno das ilhas tem que ter uma metodologia diferente para trabalhar (Laura).

Os ricos relatos permitem repensar a formação docente, no caso específico da pesquisa, a formação ministrada por meio do curso de Pedagogia das Águas, pois, mesmo acreditando que os egressos têm o direito de escolher trabalhar no campo ou na cidade, existem os laços com o lugar onde se viveu e/ou se vive. Por isso, ao formar professores, das e para as ilhas, é necessário conhecer e considerar o contexto histórico, comunitário, e os projetos de vida desses sujeitos.

Os relatos apontam que o processo formativo no curso de Pedagogia das Águas foi importante para que os egressos pudessem se reconhecer como sujeitos ribeirinhos e, assim, sentirem-se valorizados como tal. Consequentemente, essa valorização da cultura, do lugar, do saber e do ser ribeirinho transborda na sala de aula, por meio da seleção de conteúdos, por meio da valorização da experiência de comunidade do aluno que é filho de pescador, que é filho de quem trabalha com a coleta do açaí, que é filho de quem trabalha com a plantação do jambu, por exemplo. São aspectos da prática docente que as professoras que participaram da pesquisa já ouviam falar, contudo foi durante o curso que conheceram mais profundamente, ao cursarem as disciplinas. Diante disso, os resultados iniciais indicam que as professoras estão em processo de constituição da profissionalidade, já que é construída desde a formação inicial e ao longo da atividade profissional.

[1]A Pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera Lucia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2007.
CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
GORZONI, S. P. A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
FONSECA, M. A.; MEDEIROS, M. O. Currículo em alternância: uma nova perspectiva para a educação do campo. In: QUEIROZ, João Batista Pereira. Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Goiânia: Editora da UCG, Brasília: Editora Universa, 2006.
NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
PERÉZ, G. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, G. E GOMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArtMed, p. 67-97, 1998.
POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores. In: A. Nóvoa, profissão Professor (pp. 37-50), Porto: Porto Editora, 1999.
ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão. Braga: CESC/ Almedina, p. 13-26, 2005.
ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, p. 94-103, 2008.
SACRISTÁN, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Profissionalidade docente; Formação inicial; Egressos; Educação ribeirinha.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E: AS NARRATIVAS COMO MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INVESTIGAÇÃO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS A FORMAÇÃO

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como objetivo analisar o dispositivo formativo e investigativo "Colcha de Retalhos", uma metodologia e epistemologia, desenvolvida por mim, desde 2001, como proposta de formação do professor, do pesquisador e do gestor, por meio das narrativas em suas dimensões escrita, pictórica e oral, dentro da abordagem da pesquisa autobiográfica. A "Colcha de Retalhos" nasceu em 2001, elaborada a partir das críticas dos alunos e proposta por alunos e alunas do Curso de Pedagogia. A estética do fracasso criou uma nova forma de diálogo entre professora e alunos. Em 2005, foi levada para o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Cidade São Paulo (UNICID). A narrativa escrita inicia-se com a etapa do relato biográfico, que, por meio do resgate três cenas marcantes vivenciadas na educação básica ou Ensino Superior (a primeira para os alunos de graduação e a última para os alunos de programas de pós-graduação), promove a reflexão sobre a relação com o professor, conhecimento e sobre si mesmo em cada cena. A estratégia desta etapa consiste em responder três questões: Qual sua relação com o conhecimento? Foi da autoria ou de submissão? Qual sua relação com o professor? Foi da autoria ou de submissão? Que aluno fui? Em seguida, é proposta aos participantes a etapa do relato autobiográfico, que utiliza o quadro "linha da vida", como estratégia de reflexão, pois faz uma divisão de categorias de tempo e espaço e abrange diversos aspectos da vivência do sujeito, sendo elas: pessoas, lugares, deslocamento geográfico, livros, filmes, vida afetiva, familiar, escolar, entre outras. Para tanto, procura-se mapear os acontecimentos divisores de águas, depois dos quais se muda o referencial de vida e o modo de ver, pensar e agir no mundo, essas ocasiões são fundamentados como "momentos charneira" por Josso (2004). A aprendizagem com esses momentos não ocorre somente na escola, mas encontra-se na relação de todos esses aspectos da vida na formação do sujeito. Nessa etapa ao resgatar os momentos charneira, respondem-se as questões: O que aprendi? Como aprendi? Após a construção das duas narrativas, assiste-se ao filme Colcha de Retalhos (How to make an American quilt, de Jocelyn Moorhouse, EUA, 1995) e desenvolve-se a narrativa fílmica. Esta etapa tem o objetivo de desenvolver o pensamento analógico, destacam-se as metáforas e cenas marcantes presentes no filme, com as quais o pesquisador/professor se identifica. Vale destacarmos aqui como as metáforas trazem a questão da estética, o que proporciona um olhar para si a partir da arte. Na próxima dimensão da metodologia é desenvolvida a narrativa pictórica. Os momentos escritos (narrativa biográfica e autobiográfica) do participante são transformados em imagens, metáforas visuais do seu processo narrativo. Assume-se nesse processo o fazer artístico, (re)aproximando o sujeito de sua criatividade. Neste momento, podem ser utilizados suportes, materiais e técnicas variadas (colagem, costura, pintura, desenho, computação gráfica), para que se alcance a representação imagética dos relatos biográfico e auto-biográfico. Outra etapa desta dimensão é quando, costuram-se os retalhos de cada participante, materializando a colcha propriamente dita. A estratégia de costurá-la à mão exige dos participantes decisões coletivas (e criativas) sobre o modo que ordenarão os retalhos e sua harmonia, tanto quanto a ajuda mútua para concretizar a obra. Neste momento, fica evidente a questão do respeito, do aprender com o outro, assim como um exercício de cidadania para participar ativamente da sociedade, promovendo a autonomia e a

emancipação como um sujeito cidadão. A última etapa desta dimensão consiste na narrativa fotográfica, durante a qual se registra o processo das histórias de vida costuradas nos retalhos materializados na colcha. O momento registrado em fotografia oferece possibilidades de compreender o processo em outro momento futuro, bem como novamente promover um espaço de escolhas e decisões do que e de como deve ser registrado. Outra dimensão considerada na metodologia é a narrativa oral. As narrativas de vida de cada participante são contadas para o grupo. A estratégia proposta para este momento de reflexão é que todos contam para os outros participantes suas histórias. É importante perceber que nesta etapa temos momentos muito claros de escolha e tomada de decisões, no que tange ao que será ou não revelado. Deste modo, o participante passa a se perceber como sujeito autônomo e emancipado frente a seu processo formativo. Além disso, durante essa etapa é aprimorado o olhar para o outro, o olhar para si, contribuindo para a construção de uma identidade singular inserida no coletivo. Nesta dimensão também se destaca o momento em que a "Colcha de Retalhos" já finalizada é exposta aos participantes da obra, para a apreciação. Nesta etapa, a estratégia principal é que os participantes possam refletir acerca da produção coletiva, revelando suas impressões e tendo consciência de sua participação plena numa experiência estética. Neste aspecto, também seria possível ressaltar a valorização da produção artística, percebendo o quanto do artista está presente ali e foge dos padrões determinados pela indústria cultural, pois é único e exclusivo. O pesponto demonstra como as narrativas criam novos sentidos e significados para que se construa um novo sujeito. Assim, o retalho-história diz da experiência de cada participante como produtor de um saber e contempla a dimensão estética nos processos formativos, que tem sido ignorada em nome de uma educação, pronta para o consumo. A Educação Estética, nos processos narrativos, apresenta como valor estético o desenvolvimento da autoria, autonomia e emancipação do professor, pesquisador e gestor. O entendimento a respeito do lugar da Educação Estética considera as emoções, o sensível como uma questão epistemológica nos processos narrativos dos sujeitos. Nesta perspectiva, cabem as perguntas-norteadoras do estudo: O que se produz a partir das emoções, do sensível que emergem da experiência estética nas narrativas? Como o desenvolvimento da autoria, autonomia e emancipação dos sujeitos ocorre via narrativas? Quais são as possibilidades da "Colcha de Retalhos" como dispositivo formativo e investigativo por meio das narrativas?

A Teoria das Representações Sociais (TRS), em Moscovici (2012), fundamenta as representações sociais sobre a formação do professor, pesquisador e gestor sobre o que narraram os sujeitos, considerando os processos de objetivação e ancoragem, na construção e atribuição de sentidos dados ao objeto em análise. Quanto à objetivação, as informações obtidas condensam-se em esquemas ou imagens e ganham concretude na fala dos sujeitos de pesquisa. Já em relação à ancoragem, os dados caracterizam as pertenças e as referências dos sujeitos em articulação com suas condições sociais, históricas e culturais. Nesta perspectiva, as análises foram ampliadas a partir do conceito de Educação Estética. O referencial teórico está baseado em Freire (1997; 2010), Adorno (1988; 1995) e Schiller (2002) para compreensão de Educação Estética, autonomia e emancipação, os conceitos de narrativa em Delory-Momberber (2010). Adotamos o enfoque interpretativo hermenêutico, na perspectiva de Gadamer (2000). O material a ser analisado compreende as dissertações concluídas e orientadas por mim no Mestrado em Educação, Mestrado Profissional Formação de Gestores e Mestrado em Bioética e pesquisas de Iniciação Científica, em diferentes áreas do conhecimento: saúde, formação docente, cultura digital, corporativo e gestão escolar, no período de 2007-2018. Os resultados se referem aos conteúdos da experiência estética que emergem no movimento de narrar que proporciona uma passagem da consciência estética para a consciência epistemológica, visando o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Referências

ADORNO, Teodoro Ludwig. Teoria estética. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. A História tecida em retalhos: uma prática formativa de professores e pesquisadores à luz da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade. In: Berkenbrock-Rosito, Margaréte May; HAAS, Celia Maria. (Org.). Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: políticas e práticas de formação de professores. 1 ed. Rio de Janeiro: WAK, 2014, v. 1, p. 143-176.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Experiência Estética e sentidos da arte de costurar narrativas autobiográficas. IN: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (organizadoras). Narrativas Docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016

CARRENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROCK-ROSITO. Educação Estética, Narrativas e Arte na Formação de Professores. Curitiba: CRV, 2018

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação: figuras do Indivíduo projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas; Educação Estética; Colcha de Retalhos

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTEXTOS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROJETOS DE VIDA

COORDENADOR(A): RICARDO ALEXANDRE MARANGONI - UFPR

Eixo – Representações Sociais

Resumo
Esta mesa apresenta três estudos que discutem: a proposta curricular paulista, a gestão das escolas públicas paulistas e o projeto de vida das juventudes do campo, a partir da Teoria das Representações Sociais. O primeiro estudo, "Os Cadernos do Professor de História, Geografia e Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental II do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e suas Representações sobre Trabalho, Espaço Urbano e Projetos", das autoras Alessandra e Rosilene, propõe uma discussão acerca da proposta curricular paulista, por meio da análise do Caderno do Professor, nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Trata-se de pesquisas de cunho qualitativo, por meio da análise documental do Caderno do Professor, para as séries finais do ensino fundamental II. O segundo estudo, "Gestão Democrática: Representações Sociais dos Sujeitos da Escola Pública Paulista", dos autores Ricardo e Ângelo, tem como objetivo principal investigar as representações sociais que os sujeitos da escola constroem sobre a gestão democrática da escola pública paulista, tendo como base os dados obtidos de um projeto intitulado Gestão Democrática da Educação, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Reitera, também, a importância da discussão dos desafios existentes na gestão da escola pública para a implantação de uma gestão democrática. O último estudo, "Projeto de Vida das Juventudes do Campo", da autora Ivany, ancora-se numa investigação com a juventude do campo com o propósito de compreender os projetos de vida desses/as jovens. Dentre os resultados, salienta-se que as políticas públicas, destinadas à juventude do campo, são fundamentais para que estes/as jovens desenvolvam habilidades para realizarem seus projetos de vida. Com base nas pesquisas, os proponentes provocam reflexões em relação à realidade vivida e tematizam aspectos da política educacional em diferentes contextos, chamando a atenção para a necessidade de os sujeitos assumirem maior protagonismo.
Palavras-chave: Representações Sociais; Políticas Educacionais; Currículo; Gestão Democrática, Projeto de Vida.

OS CADERNOS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA, GEOGRAFIA E LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE TRABALHO, ESPAÇO URBANO E PROJETOS

ALESSANDRA DAVID - CUML
ROSILENE BATISTA DE OLIVEIRA - CUML

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente trabalho trata-se de um estudo bibliográfico que tem como tema principal o currículo para o ensino paulista a partir da proposta do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que vigorou de 2008 a 2018. O estudo parte dos resultados e conclusões obtidas em três dissertações de mestrado, defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, de Ribeirão Preto/SP, que discutem a nova proposta curricular paulista, por meio da análise do Caderno do Professor, nas disciplinas de História, Geografia que, segundo o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, estão na área das Ciências Humanas e suas tecnologias; e a disciplina de Língua Portuguesa, que pertence à área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias. Segundo essa proposta curricular, o Caderno do Professor consistiu em um material que teve como principal objetivo auxiliar o docente no trabalho de ensinar os conteúdos de sua disciplina em sala de aula. Este material, juntamente com outros, foi distribuído a todas as escolas da rede pública paulista, a partir de 2008, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o intuito de subsidiar o trabalho de gestores, professores e alunos, no ambiente escolar. Sua organização, para cada disciplina que compõem a matriz curricular para o ensino fundamental, é feita a partir de propostas de situações de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos professores no momento da aula. As dissertações analisadas por este trabalho foram desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2016, por pesquisadores que, neste período, eram professores da rede pública paulista, lecionando as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Trata-se de pesquisas de cunho qualitativo, por meio da análise documental do Caderno do Professor, para as séries finais do ensino fundamental II. Suas pesquisas abrangeram as situações de aprendizagem propostas pelo Caderno do Professor, com focos determinados pelas especificidades da disciplina que cada professor-pesquisador lecionava e a partir da problematização que esses professores-pesquisadores faziam em torno da aplicação dos cadernos em sala de aula. Assim, em História verificou-se o eixo “trabalho”; em Geografia, o tema “espaço urbano e cidade”; em Língua Portuguesa, a utilização de “projetos” para o ensino da língua materna. Não deixando de considerar a existência de especificidades e características inerentes ao ensino de cada disciplina abordada pelas dissertações analisadas, o problema de pesquisa levantado por este trabalho converge para evidenciar as aproximações existentes entre elas quanto aos resultados que trazem com relação à aplicação do Caderno do Professor, na rede pública paulista. Assim, destacamos as seguintes questões de pesquisa que norteiam este trabalho: quais foram os aspectos comuns evidenciados por essas pesquisas, em relação às situações de aprendizagem propostas pelo Caderno do Professor? Quais as considerações que essas pesquisas fazem quanto ao exercício da autonomia docente e a aplicação do Caderno do Professor? Partindo dessas considerações iniciais, o presente trabalho tem como objetivo geral conhecer, a luz das dissertações estudadas, a proposta de ensino feita pela política curricular paulista para as disciplinas da grande área de Ciências Humanas, bem como a maneira como essa proposta influencia ou não o exercício da autonomia

docente. Como objetivos específicos, temos os seguintes: conhecer os aspectos (positivos e/ou negativos) levantados pelas pesquisas analisadas; evidenciar as considerações que as mesmas pesquisas trazem sobre a questão do exercício da autonomia docente. A metodologia utilizada foi a análise documental, considerando as dissertações estudadas como documentos que tratam da implementação da política curricular da rede pública paulista, no âmbito do currículo apresentado aos professores. Como fundamentação teórica foram considerados os estudos teóricos recorrentes nas dissertações, especialmente quanto à política curricular e ao currículo, visto que são temas que permeiam todos elas, como Apple (2006), Gimeno Sacristán (2000), Pacheco (2003). Quanto ao ensino de História servirão de apoio os trabalhos de Almeida Neto, Ciampi (2015), Bittencourt (2002). Para o ensino de Geografia, autores como Callai (2005), Castellar (2011) e Cavalcanti (2012). Em relação à Língua Portuguesa foram utilizados os trabalhos de Geraldi (1999, 2011). Para as discussões em torno da autonomia docente, destacamos autores como Giroux (1997) e Young (2014). O referencial para os estudos das Representações Sociais são, sobretudo, Macedo, Sousa (2016), Villas Bôas, Sousa (2011). Os resultados encontrados mostram que a implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo não levou em consideração a participação dos professores, na elaboração do mesmo, colocando em risco o exercício da autonomia docente, além de não respeitar as diferenças locais e regionais deste Estado ao propor um currículo padronizado para toda a sua rede de ensino. Evidenciou-se também um aligeiramento do conteúdo transmitido aos alunos, a partir da falta de aprofundamento de alguns desses, tomados como importantes para a formação integral do aluno, visando o exercício da cidadania.
Palavras-chave: Cadernos do Professor; Currículo, Representações.

Referências

ALMEIDA NETO, A. S.; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 1, jan./mar. 2015, p. 195-221.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o ensino).

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**. vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 227-247.

CASTELLAR, S. M. V. A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. **Revista Geográfica de América Central**. Costa Rica, número Especial. EGAL, 2011, p. 01-25.

CAVALCANTI, L. de S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. São Paulo, Campinas: Papirus, 2012.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura, 1999.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, E., SOUSA, C. P. Análise política da escola e as contribuições psicossociais. In: NOVAES, A., VILLAS BÔAS, L., ENS, R. T. **Formação de professores:** das políticas educativas à profissionalização docente. Curitiba: Champagnat/PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 19-36.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares:** referências para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLAS BÔAS, L. P. S., SOUSA, C. P. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: Sousa, C. P., VILLAS BÔAS, L. P. S., NOVAES, A. de O., DURAN, M. C. G. **Representações sociais:** estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 35-52.
YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011, p. 609-623.

Palavras-chave: Cadernos do Professor; Currículo, Representações.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS DA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI - UFPR
ÂNGELO RICARDO DE SOUZA - UFPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa que tem como objetivo principal investigar as representações sociais que os sujeitos da escola constroem sobre a gestão democrática da escola pública paulista. Nessa direção, o recorte aqui apresentado elege a discussão da gestão democrática, tendo como base os dados obtidos do projeto intitulado Gestão Democrática da Educação, implementado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Sob o aporte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), a realização do estudo abrange três etapas complementares: a pesquisa documental, envolvendo a discussão da legislação (CF, 1988; LDBEN, 1996; PNE, 2001; PNE, 2014; PEESP, 2016); a pesquisa bibliográfica, relacionada ao debate da gestão democrática (MARANGONI, 2018; PARO, 2002, 2007 e 2011; SOUZA, 2007, 2009 e 2012, entre outros) e; a análise dos dados do projeto (SEESP, 2016). Os dados coletados encontram-se no site da SEESP e foram organizados e submetidos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010 e FRANCO, 2012). Assinalamos que o projeto apresentou: grande adesão dos sujeitos (aproximadamente 450 mil); a maior parte dos respondentes foram discentes (71%); a representatividade maior foi a de gestores/as (55%); a maior parte dos participantes pertencem aos anos finais do ensino fundamental (46%) e; a participação em espaços democráticos foi bastante baixa (entre 17% e 6%). Do conjunto de questões propostas pela SEESP, selecionamos duas para o debate: (1) Na sua opinião, qual das alternativas abaixo melhor descreve a gestão democrática nas escolas? e (2) Qual alternativa mais contribui para garantir uma gestão democrática na escola? Para a primeira questão, a maior parte dos participantes indicou: "o diálogo entre a equipe gestora e todos que fazem parte da escola" como a opção que melhor descreve a gestão democrática (31%); para a segunda, a maior parte dos respondentes apontou: "quando as opiniões da comunidade escolar são escutadas e consideradas" como a opção que melhor indica a forma de garantir a gestão democrática na escola (34%). Advertimos que o projeto do governo paulista se encontra em andamento e, por essa razão, nossas análises limitam-se aos dados (parciais) disponibilizados pela SEESP. Em relação às representações sociais acerca da gestão democrática, os sujeitos revelaram, dentre outros aspectos, a importância do diálogo na sua construção.
Palavras-chave: Gestão Democrática; Representações Sociais; Políticas Educacionais.

Referências
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2010.
BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 4. ed., Brasília: Líber Editora, 2012.
MARANGONI, R. A. Gestão Democrática: a busca pela implantação na escola pública. **Revista de Administração Educacional**, v. 9, n. 01, p. 05-22, jan./jun. 2018.
MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.
PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed., São Paulo: Xamã, p. 73-81, 2007.
PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2016.
SÃO PAULO (Estado). **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: SEE, 2016. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 4 jan. 2018.
SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009
SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Representações Sociais; Políticas Educacionais.

PROJETO DE VIDA DAS JUVENTUDES DO CAMPO

IVANY PINTO NASCIMENTO - UFPA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O estudo financiado pelo CNPQ investigou a juventude do campo com o propósito de compreender os projetos de vidas desses(as) jovens. Para tanto, a Teoria das Representações Sociais foi eleita para referência na compreensão da dinâmica psicossocial que institui significados e orienta condutas quanto aos projetos de vida dos(as) jovens desse estudo. Os mecanismos utilizados para esta construção, segundo o mentor desta Teoria, MOSCOVICI (1978) são os processos de objetivação e ancoragem que dão forma e conteúdo aos objetos e acontecimentos. Nesse sentido, a utilização das representações sociais, aqui neste estudo, é fundamental para se entender aqueles significados que são comuns ao grupo sobre determinado objeto, decorrente da dinâmica entre pensamentos, sentimentos e ações que orientam condutas. Os Sujeitos do Estudo foram 64 jovens do sexo feminino e masculino distribuídos na faixa etária de 15 a 24 anos, que cursaram o Magistério da Terra promovido pelo Programa Educação Cidadã, vinculado à Universidade Federal do Pará. Este Programa foi financiado pelo Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA e realizado na Região Transamazônica, no Estado do Pará. Os jovens selecionados fizeram parte de uma das nove turmas de Magistério, em funcionamento no polo da Transamazônica, que contemplou os Municípios de Altamira, Senador Jose Porfírio Vitória do Xingu, Medicilândia e Brasil Novo. Esta é uma das regiões de maior concentração de assentamentos dos Municípios do Pará. O critério de escolha da turma foi aleatório. O Instrumento utilizado foram redações elaboradas individualmente com base na temática Juventude do Campo: Identidade, Cotidiano e Projeto de Vida. O corpus é constituído por 64 redações de alunos e alunas jovens que cursam o ensino médio - Magistério da Terra. Utilizou-se a análise de conteúdo de (BRAUN; CLARKE, 2006) e a Teoria das Representações Sociais para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, qual seja identificar os projetos de vida de jovens que vivem no campo e compreender a dinâmica psicossocial que fornece significados a esses projetos. Para tanto, seguiu-se as seguintes etapas operacionais: a) constituição do corpus; b) categorização com base nas unidades de significado e; c) o agrupamento das categorias em temáticas de análise, que se deu pela unidade de significados para se detectar o processo de objetivação (imagens) e ancoragem (sentidos) das RS responsáveis pela materialização e significação do objeto, no caso os projetos de vida. As temáticas que emergiram foram: alternativas de vida, educação, profissão e fortificação dos movimentos sociais. Os resultados indicam que as representações sociais de jovens do campo sobre seus projetos de vida possuem objetivações e ancoragens materializadas no campo do pensamento, sentimento e ações a partir da busca de alternativas para viver no campo uma vida digna. A Educação é representada por esses jovens pela imagem e sentido de fazer o curso superior. A escolha da futura profissão objetiva e ancora em imagens que se vinculam ao sentido de escolhas bem diferentes da de seus pais, como: professor, veterinário, agrônomo, pecuarista, médico e odontólogo. Constata-se que são profissões que podem contribuir com a qualidade de vida da população do campo ao mesmo tempo em que seguem a vida forma diferente da sua família de origem. Para tanto, esses jovens constatam que devem ir para a cidade próxima, pois não existe a mínima possibilidade de implantação de cursos superiores nesses municípios. Por fim, a fortificação dos movimentos sociais materializadas e representadas pelo desejo de entrar

para contribuir com políticas públicas efetivas e permanentes, destinadas à juventude do campo. Os resultados deste estudo indicam que as políticas públicas sócio-educacionais, destinadas à juventude do campo, são fundamentais para que estes (as) jovens desenvolvam habilidades para realizarem seus projetos de vida. Estas políticas podem gerar oportunidades para redefinir os modos de vida no campo e as condições de sustentabilidade que possibilite a esse(a) jovem viver no campo e vislumbrar alternativas concretas de realização que elevem suas estimas e, ao mesmo tempo, promovam mudanças positivas em suas vidas e a afirmação de uma sociedade local construída na combinação de culturas da cidade e do campo.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Jovens; Campo.

Referências

BRAUN, V.; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research**. v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Jovens; Campo.

VALORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO – DESAFIOS PARA PESQUISA E CAMINHOS PARA PRÁTICAS

COORDENADOR(A): MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP

Eixo – Representações Sociais

Esta Mesa Redonda é composta de três trabalhos que, de diferentes formas, abordam o encontro da pesquisa em Representações sociais com reflexões sobre valores sociais e morais ou éticos e educação.

O primeiro trabalho da Mesa nomeia-se "Estudos em representações sociais e valores na educação: um campo a ser mais explorado?" e integrou o Projeto "Balanço das produções do CIERS-ed de 2006-2015: sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais". Teve o objetivo de sistematizar aquelas produções do CIERS-Ed voltadas ao tema das Representações sociais e valores, dando visibilidade a contribuições significativas no tema, além de delinear proposições que pudessem alimentar futuras investigações. Foram identificados, primeiramente 24 artigos relacionados a valores à temática em estudo e, destes, restaram 14 para análise. Esses textos foram classificados em três categorias: 1) textos que investigam relações entre valores e representações sociais; 2) textos sobre representações sociais com implicações em valores; 3) textos que trataram de valores com implicações em RS. Após a análise de cada conjunto de textos concluiu-se pela necessidade dos trabalhos nesse tema investigarem mais a fundo os constituintes valorativos das representações sociais.

O segundo trabalho "Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo" tem como objetivo investigar representações e valores que comparecem entre diversos agentes escolares sobre suas projeções para a escola do futuro. São participantes alunos, professores, diretores e coordenadores de escolas, dirigentes de ensino de instituições de educação do estado de São Paulo. Após uma série de levantamentos, encontros e debates com os mais diversos segmentos educacionais, seis grandes eixos no cenário educacional brasileiro se revelaram de grande preocupação para os educadores: formação inicial e continuada de professores; vulnerabilidade; tecnologias; finalidades educativas escolares; condições de trabalho e de aprendizagem; e políticas públicas. Com esses eixos, compôs-se um questionário do tipo survey que foi aplicado, de forma on-line, aos profissionais da educação que atuam na rede pública estadual do estado de São Paulo, distribuídos nas 91 diretorias de ensino. Participaram da pesquisa 5106 profissionais. Segundo a autora, destacou-se como resultado que os profissionais atribuem à escola a função de cuidar da formação integral da pessoa e prepará-la para a vida em sociedade e não apenas transmitir-lhe conteúdo ou formá-la para o trabalho. Desse modo, considera-se que há muitos desafios para que o educador atue e viva na escola da atualidade e para que construa essa escola que antevê como necessária para uma educação cidadã para todos.

O terceiro trabalho desta Mesa versa sobre o valor de solidariedade e suas representações nas relações escolares. Para tanto, investigou-se junto a alunos do 6º ano e do 9º no do Ensino Fundamental, associações livres sobre esse valor, como o conceituam e relatos de caso de sua ocorrência e de seu contrário. Os dados foram analisados em função do total de alunos (150), de sua pertença aos sexos feminino e masculino e quanto a estarem em anos escolares diferentes. Procurou-se, também, realizar uma triangulação entre os diferentes modos através dos quais se investigou a constituição das representações sobre o valor em estudo. Obteve-se

um predomínio de uma representação voltada à solidariedade como ajuda ao próximo a quem se tem amizade, onde se destaca o valor de respeito e sentimentos de amor e compaixão. Entre as meninas e os alunos mais velhos os sentimentos de amor e compaixão e a ajuda desinteressada e altruísta foram mais presentes que entre os alunos mais novos ou do sexo masculino. Considerou-se que a convivência escolar pode ser um lugar de frequente ocorrência de solidariedade e que ela pode adquirir diferentes significados conforme essas experiências são possibilitadas e refletidas pelos alunos.

ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VALORES NA EDUCAÇÃO: UM CAMPO A SER MAIS EXPLORADO?

ANAMERICA PRADO MARCONDES - PUCSP
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerando o destaque dado a valores na Teoria das Representações Sociais (TRS) desde a obra original de Moscovici (1961) e de outros importantes estudiosos, como Doise (2002), Jodelet (2017), Marková (2017), coloca-se como fundamental analisar a produção de pesquisas que envolvem a temática de Valores, Representações sociais (RS) e Educação.

O presente trabalho integrou o Projeto "Balanço das produções do CIERS-ed de 2006-2015: sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais". Teve, portanto, como objetivo a sistematização das produções dando visibilidade a contribuições significativas, além do delineamento de proposições que possam alimentar futuras investigações envolvendo RS e Valores.

O encaminhamento metodológico foi desenvolvido tendo como base de dados uma seleção de referências constantes do banco de produções de pesquisadores associados (período 2006-2015) da CIERS-ed. Trabalhou-se com um recorte envolvendo os artigos publicados em diferentes revistas, tendo sido identificados 24 artigos relacionados à temática em estudo. Tal número representou 6,01% das produções na modalidade artigos (399 artigos), percentual este que pode ser avaliado como baixo, considerando as publicações abrangiam oito eixos diferentes.

O procedimento de análise dos textos levou em conta aspectos conceituais, metodológicos, referenciais. Foram levantados critérios para análise do conjunto de artigos, sendo que tais elementos compuseram um instrumento para registro. Os dados das análises permitiram não somente uma visão sintética dos textos produzidos, como sua reordenação em função dos objetivos do estudo, o que levou a outro recorte na base de dados, considerando que 14 dentre os 24 artigos selecionados não tratavam da integração de valores e representações sociais.

As análises também possibilitaram uma primeira organização das produções, que foram classificadas em três categorias de textos: Categoria 1: Textos que investigam relações entre valores e representações sociais (três textos); Categoria 2: Textos sobre representações sociais com implicações em valores (cinco textos) Categoria 3 – Textos que trataram de valores com implicações em RS (dois textos).

Uma primeira organização dos textos teve como objetivo dar um panorama geral da produção contemplando os seguintes aspectos: tema, tipo de estudo, participantes, procedimentos e instrumentos de análise. Tais dados revelaram que: - Quase a totalidade dos estudos (nove dos dez avaliados) teve como área de pesquisa a educação, sendo que três deles pesquisaram o trabalho ou a profissão docente; dois textos dedicaram-se ao ensino da ética e da educação moral na escola e quatro se voltaram para temáticas que envolvem valores na escola, como Aids, racismo, cotas e autoestima. Apenas um dos estudos tratou da criança e suas representações sobre espaço da cidade. Esses dados indicam que alguns objetos de representação suscitam a discussão de valores, especialmente valores morais, como é o caso da educação e de problemáticas sociais que envolvem minorias e, por isso, se destacam como privilegiados para o estudo da temática RS e Valores. A escolha desses objetos trouxe como público participante, em especial, estudantes de diferentes faixas etárias, professores e gestores escolares. - Quanto à questão metodológica, os trabalhos foram desenvolvidos

predominantemente no formato de pesquisa empírica, sendo que apenas dois deles podem ser caracterizados como estudos teóricos. Constata-se que entre as opções de procedimentos predominaram aqueles que favoreceram a manifestação espontânea dos participantes e a proximidade do cotidiano, com a utilização de entrevistas (cinco estudos) de questionários, em que foram sempre asseguradas questões abertas, (três estudos) e observação (dois estudos), além da técnica da associação livre. Verificou-se, também, uma preocupação com a diversidade metodológica, sendo que em seis dos oito estudos empíricos foram utilizados dois ou mais procedimentos de coleta de dados. Tal resultado revela uma coerência com a complexidade dos estudos em valores e RS que exigem uma aproximação com a realidade dos participantes para exploração de conteúdos representacionais levando em conta as condições de contexto dos objetos e grupos estudados. - Visando compreender os significados revelados pelos sujeitos envolvidos nas pesquisas, foram utilizados diferentes métodos de análise de conteúdo, como o Alceste, a Análise prototípica, além de métodos de organização dos discursos produzidos pelos participantes, ajustados à realidade dos estudos.

A partir desse panorama procedemos a uma análise específica de cada uma das três categorias de textos, considerando a articulação entre valores e RS. Destacamos nesse espaço as análises sobre os textos sobre RS e valores, na primeira Categoria por nós discutida, mostrando que pode haver uma relação íntima entre esses dois conceitos. Menin et al. (2014), Maia e Mazzotti, (2006) e Menin et al. (2008) trabalham diretamente sobre a relação valores e representação social. Assim, educação em valores ou educação moral ou ética nas escolas são analisados como representações normativas e a TRS lhes serve como referência maior. Verifica-se a existência de compreensões diferenciadas dos fins e meios da educação moral nas escolas, indicativas de diferentes representações sociais construídas pelos educadores no percurso histórico da educação brasileira (MENIN et al.,2014). Há também o destaque para relativização dos conceitos éticos pelas diferenças culturais e contextos sociais (MAIA, MAZZOTTI, 2006), considerando que é nesses espaços que valores diversos contribuem para a construção de representações sociais, levando a lógicas diferenciadas nas reflexões sobre valores morais pelos educadores. Constata-se ainda que os valores de justiça e de igualdade enfocados nas políticas de cotas na universidade (MENIN et al., 2008) são também tratados como representações sociais que mostram composições diferentes conforme o público alvo a que são dirigidos, negros ou pobres, por exemplo, confirmando o que Moscovici (2009) destacou sobre a separação e exclusão entre grupos endo e exogrupos.

Na Categoria 2 os valores não são diretamente abordados pois os estudos se referem a representações sociais de objetos como: profissão ou trabalho do professor, ciclos de aprendizagem, Aids e espaço da cidade. No entanto, em todos esses textos, valores sociais, morais e até religiosos se fazem presentes evidenciando seu papel na construção, manutenção ou mudança das representações, como mostraram Moscovici (2009) e Jodelet (2017) em contextos diversos.

Os estudos discutidos na Categoria 3 evidenciam a presença de valores que são fruto, ou são acompanhados por diversas representações de origem social e cultural.

Concluímos que todos os textos analisados mostram possibilidades bastante frutíferas nos estudos sobre valores e representações sociais. Considerando essas possibilidades, podemos propor que não basta afirmarmos que nas representações sociais existem valores que as constituem, mas é possível e mesmo necessário um aprofundamento de estudos, buscando a compreensão da dimensão valorativa das RS. Tal desafio implica na identificação de quais valores estão presentes na construção de representações de objetos sociais conferindo-lhes significados. Esse desvelamento demanda um aprofundamento em análises dos processos de formação das representações, considerando o contexto sociocultural e simbólico onde se

inserem os objetos estudados, focando, entre outros aspectos, princípios éticos, valores e sistemas normativos associados, por vezes com origens longínquas, que influenciam na constituição, manutenção ou contribuem para mudanças de representações.

REFERÊNCIAS

DOISE, W. Direitos dos Homens e a força das ideias. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

JODELET, D. Representações Sociais e mundos de vida. Paris: Éditions ês archives contemporaines. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MAIA, H., MAZZOTTI, T. É possível ensinar ética nas escolas? Publicação: Revista Entre ideias: educação, cultura e sociedade. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, n.º 10, 2006.

MARKOVÁ, I. Mente dialógica: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MENIN, M.S.S.; SILVA, D.J.; CIOLDI, F.L.; BUSCHINI, F. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272, maio/ago, 2008.

MENIN, M.S.S.; SHIMIZU, A. M.; BATAGLIA, P.U., MARTINS, R.A. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. Revista Portuguesa de Educação, v.27, n.1, p.133-155, 2014.

MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. Os ciganos entre perseguição e emancipação. Sociedade e Estado, Brasília, v.24, n.3, p. 653-678, set./dez. 2009.

Palavras-chave: VALORES; REPRESENTAÇÕES SOCIAIS; EDUCAÇÃO.

DESAFIOS DA ESCOLA NA ATUALIDADE: QUAL ESCOLA PARA O SÉCULO XXI? UMA PESQUISA COM DIVERSOS ATORES, NO ESTADO DE SÃO PAULO

VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO - PUCSP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este projeto de pesquisa vincula-se ao Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPId), aos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), respectivamente, nas linhas de pesquisa Processos Psicossociais na Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas.

O presente estudo originou-se de uma pesquisa empírica comparativa de envergadura internacional, envolvendo diferentes territórios, coordenado pelo Prof. Dr. Yves Lenoir, docente da Universidade Sherbrooke, Canadá, sobre a questão das concepções de escola para o século XXI, com enfoque nas finalidades educativas. Em decorrência da impossibilidade de receber financiamento para o seu projeto, o professor Lenoir encerrou a pesquisa internacional. Não obstante, autorizou os pesquisadores vinculados ao projeto a darem prosseguimento à investigação sobre o mesmo tema.

Nosso objetivo, nesta pesquisa, é investigar "Qual escola para o Século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo". Nessa direção, o projeto visa a realizar um conjunto de pesquisas empíricas sobre as concepções de escola na contemporaneidade, no estado de São Paulo, entre alunos, professores, diretores e coordenadores de escolas, dirigentes de ensino e de outras instituições ligadas à Educação, identificando também os desafios postos à escola brasileira e paulista.

Nesse sentido, busca-se a compreensão sobre quem são os profissionais dessa área hoje, considerando as circunstâncias que exercem influência no fazer docente e possibilitam estudar os movimentos constituintes de suas identidades e de suas formações, e como estas identidade atuam e influenciam na aprendizagem, que se realiza na relação entre profissionais, alunos e conhecimento (PLACCO, 2010; VAILLANT, MARCELO, 2012).

A Pesquisa

Com o objetivo de agilizar o desenvolvimento do projeto, durante 2017 e 2018, os pesquisadores do CEPId foram organizados em subgrupos e focaram seus trabalhos nas seguintes atividades: 1) revisão geral do projeto original aprovado; 2) revisão bibliográfica e adensamento da fundamentação teórica; 3) descrição e aprofundamento dos procedimentos metodológicos; 4) construção de um dos instrumentos de coleta de dados (questionário); 5) desenvolvimento de canais para a divulgação do projeto e de plataformas digitais para coleta e produção dos dados, compartilhamento de informações e de resultados entre as comunidades educacionais e acadêmicas.

No ano de 2017, foram realizados debates e uma série de reflexões e consultas, com profissionais da escola pública estadual e da rede particular de ensino, do estado de São Paulo, para subsidiar a construção do questionário, considerando os diferentes desafios postos à escola brasileira.

Na análise do conjunto das informações obtidas nessas discussões, e a partir de brainstorming com os pesquisadores do CEPId, seis grandes eixos no cenário educacional brasileiro se revelaram de grande preocupação para os educadores, quais sejam: Formação Inicial e Continuada de Professores; Vulnerabilidade; Tecnologias; Finalidades Educativas Escolares (FES); Condições de Trabalho e de Aprendizagem; e Políticas Públicas.

Nesse interim, o projeto foi submetido ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológicos (CNPq), tendo o CEPId, recebido a aprovação da presente pesquisa em junho de 2017.

Metodologia

Para a elaboração das questões do questionário, foram utilizados os eixos mencionados anteriormente. Escolheu-se, para a aplicação do questionário, a plataforma digital Pesquisa On-line, definindo-se, para sua escolha os seguintes critérios: o suporte técnico oferecido, a facilidade em trabalhar com os recursos tecnológicos da plataforma, os recursos oferecidos, forma de visualização das questões na plataforma, recepção dos dados em planilha eletrônica após preenchimento do questionário e os custos para contratação.

Rossetti e Morales (2007) indicam que a escolha por uma plataforma on-line tem se configurado cada vez mais recorrente, dado o uso da internet, como um objeto/ instrumento que supera os limites do pesquisador, impostos pela distância e tempo, para acessar os participantes, e destes, para contribuírem com suas experiências e pontos de vista.

Tendo sido contratada a plataforma digital, o questionário on-line foi aplicado, como pré-teste, a discentes do programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep). Essa ação possibilitou a constatação de que a linguagem usada para construção do instrumento precisaria ser adequada à versão digital, havendo ainda a necessidade de outros pequenos ajustes.

O questionário do tipo survey foi finalizado no primeiro semestre de 2018. Este foi aplicado, de forma on-line, aos profissionais da educação que atuam na rede pública estadual do estado de São Paulo, distribuídos nas 91 Diretorias de Ensino (DE). A aplicação se deu entre agosto de 2018 e abril de 2019, com o auxílio da Escola de Formação de Professores (EFAP - SEE-SP). Destas diretorias, 13 estão localizadas na capital do estado.

Quando do encerramento da aplicação do questionário, de um total de 226.635 profissionais da educação da rede estadual, participaram da pesquisa 5106 profissionais, sendo: 19 dirigentes de ensino, 109 supervisores de ensino, 569 diretores, 274 vice-diretores, 690 professores coordenadores, 56 professores mediadores, 3326 professores, e 63 profissionais que não se enquadravam em nenhuma dessas funções. Desse total, 4898 educadores atuam na zona urbana e 208 na zona rural. Dos profissionais que atuam em escolas públicas, 3891 trabalham em escolas de tempo parcial, 851 em escolas de tempo integral e 364 no Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI).

Análise dos dados

O questionário constituiu-se de 45 questões, sendo: 25 questões de caracterização dos sujeitos e 20 questões distribuídas pelos seis eixos: Formação Inicial e Continuada de Professores; Vulnerabilidade; Tecnologias; Finalidades Escolares Educativas (FES); Condições de Trabalho e de Aprendizagem; e Políticas Públicas. Os dados coletados foram tratados estaticamente, com o uso do sistema Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, para que os pesquisadores começassem a análise quali-quantitativa.

Em nossa análise, destacamos que os profissionais atribuem à escola a função de cuidar da formação integral da pessoa e prepará-lo para a vida em sociedade. A ideia de que a escola deveria ser uma transmissora de conteúdos e de formar para o trabalho, neste momento, não

figura como a principal atribuição conferida a escola e, por consequência, podemos inferir que os profissionais não assumem como pertença essa tarefa de meros transmissores de conteúdos. Reconhecendo o papel da escola como fundamental na constituição identitária (DUBAR, 2005) dos atores que nela transitam, a discussão sobre as finalidades educativas escolares, o enfrentamento dos desafios cotidianos da escola, a compreensão de aspectos do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos se revelam, no fazer docente, e revelam ainda os movimentos constitutivos da identidade docente, o que nos possibilita, em última análise, compreender quais aspectos devem ser melhor trabalhados na formação docente (IMBÉRNON, 2011).

Considerações Finais

(Re)conhecer o atual cenário de desenvolvimento social e político no qual os profissionais da educação se movimentam possibilita que, de posse de dados da realidade, se expressem com clareza nossos objetivos e finalidades educativas, que se traduzam em ações de formação profissional dos educadores, para melhor formação de nossos alunos.

No entanto, os dados gerados na presente pesquisa mostram paradoxos importantes quanto às visões dos educadores em relação a como veem a escola, na atualidade e como gostariam e esperariam que essa escola fosse - muito diferente daquela que veem. Esses dados desvelam ainda a magnitude e amplitude dos desafios que se apresentam ao educador, tanto para que viva a e na escola da atualidade, como para que construa essa escola que antevê como necessária para o alcance de uma educação cidadã para todos os seus participantes, alunos e educadores.

Agência financiadora: CNPq

Referências Bibliográficas

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2011.

PLACCO, V.M.N.S. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e da pesquisa. In. ENS, R.T.; BEHRENS, M.A. (Orgs.). Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba, Champagnat, 2010. p. 135-152.

ROSSETTI, A.; MORALES, A.B. O papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), Brasília, v. 36, n. 1, 2007.

VAILLANT, D.; MARCELO, C, Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, Editora UFPR, 2012.

Palavras-chave: Escola Pública; Profissional da Escola Pública Paulista; Século XXI; Processos Identitários da Formação de Professores; Educação Básica.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE O VALOR DE SOLIDARIEDADE NA ESCOLA E DESCRIÇÃO DE SUAS VIVÊNCIAS.

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN - UNESP
ADRIANO MORO - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC
MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO - UNIFIEO

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conceito de solidariedade tem sua origem no valor de fraternidade: um dos símbolos da Revolução Francesa. Entende-se que solidariedade pode ter dois sentidos predominantes: solidariedade restrita a um grupo que participa de um mesmo interesse e a solidariedade de uma pessoa que se interessa por outras e se esforça por seus empreendimentos ou assuntos de modo desinteressado (CORTINA; 2005; p. 91). Neste segundo sentido, a solidariedade pode ser moral, ligada à justiça e buscando universalização; incluiria o altruísmo, a empatia e, mesmo, a compaixão.

No Brasil, passado o período de ditadura militar (1969-1984) com a introdução da disciplina Educação moral e cívica nas escolas públicas, surgem, nos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; BRASIL, 1998) que apresentam a Ética como tema transversal. Estes propõem que valores como respeito, solidariedade, justiça e diálogo sejam centrais e orientem tanto os relacionamentos dentro da escola, como as atividades para com a comunidade. Dá-se ênfase, não só a conceituação sobre valores, mas sua vivência, planejamento e reflexão.

Os PCN também destacam dois sentidos para solidariedade: aquela voltada aos interesses de um grupo e a solidariedade mais próxima da generosidade que inclui uma doação de si. Subentendem-se diferentes formas de ajuda: desde as mais diretas e pessoais, às relacionadas ao exercício da cidadania, da participação na vida política ligada à democracia (BRASIL, 1998, p. 104).

Numa época em que se diz que estamos vivendo em sociedades líquidas, em crise de valores, na qual tudo se torna relativo às mais diversas contingências e aplicações (BAUMAM, 2001; LA TAILLE, MENIN, 2009) é interessante nos voltarmos à pesquisa dos sentidos, ou formas de representações do valor de solidariedade. Segundo BAUMAM (1998; 2001) no lugar de utopias de sociedades justas e solidárias, surgem metas individuais nas quais o valor da solidariedade fica a cargo das consciências e responsabilidades individuais caracterizando um individualismo generalizado sem compromisso com a coletividade; ou seja: indiferença.

Fica-nos, então, a questão: como alunos do ensino fundamental II de escolas públicas representam a solidariedade em suas relações interpessoais?

Consideramos as representações sociais como significações consensuais de um grupo de indivíduos, organizadas, compartilhadas e vivenciadas entre eles, a respeito de um objeto (MOSCOVICI, 2013). As representações sociais podem incluir elementos diversos, como informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens (JODELET, 2001).

A presente pesquisa, aplicada para alunos de ensino fundamental do 6º ano (56 alunos) e do 9º ano (50 alunos), dos quais, 55 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, investiga representações sociais de solidariedade que aparecem tanto em conceituações sobre o referido valor, bem como em casos em que estes relatam vivências de ações tidas como solidárias e não-solidárias realizadas. Utilizou-se questionário composto de perguntas de associação livre sobre a palavra solidariedade, três questões abertas acerca desse valor, seu significado e casos de sua

ocorrência ou de seu contrário e perguntas sobre perfil (ano escolar, sexo, se trabalha etc.) e sobre contexto da escola (se gostam da escola, se ficariam tristes se mudassem de escola etc.).
Após a tabulação das respostas, as associações sobre solidariedade foram processadas no software EVOC (VERGÈS, 2000) para identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. Para as questões abertas procedemos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994) e constituímos categorias que nos permitissem observar como os participantes da pesquisa representaram socialmente a solidariedade.
No referente à associação livre das palavras e, destacando os elementos centrais, notamos que as palavras: ajudar, respeito, amizade, amor e compaixão foram as mais frequentes e mencionadas em primeira posição entre todos os alunos. Na comparação entre série/ano, verificamos que ajudar e respeito se mantiveram como centrais para ambas as séries/ano, mas no 9º ano os sentimentos de compaixão e amor se tornam centrais, o que não acontece com o 6º ano. No que diz respeito ao sexo, notamos que novamente a ajuda, respeito e amizade se mantiveram como elementos centrais; no entanto, foi entre as meninas que os sentimentos de amor e compaixão se tornaram também centrais, o que não ocorreu entre os meninos.
Na questão sobre o significado de solidariedade, 32% dos participantes apontaram como "Ajuda ao próximo" e 22% deles referiram-se a valores morais: respeito, humildade, empatia, cuidado ao próximo. Em relação às séries/ano, 19% de alunos do 9º ano pontuaram que a ajuda ao próximo deve ser efetivada independente de sexo, cor ou qualquer outra característica e sem pedir nada em troca. Os do 6º ano não relataram tal especificidade de ajuda. Considerando diferenças entre sexo, verificamos que as meninas destacaram mais que os meninos a ajuda a quem mais necessita e desinteressada.
Quanto aos casos de solidariedade, 22% dos alunos mencionaram ajudar alguém materialmente ou fisicamente e 16% apontaram ajuda emocional a um amigo. No 9º ano a categoria mais frequente relacionou-se à ajuda emocional entre alunos (Quando amigos ajudaram o outro dando apoio para uma situação delicada, depressão, bullying. - 9º ano, feminino). Enquanto que no 6º ano ajudar material ou fisicamente foi a categoria com maior destaque (Meu amigo caiu e o outro ajudou. – 6º ano, fem.). Ainda em relação aos casos de solidariedade, notamos que as meninas deram mais exemplos de casos que os meninos, embora em categorias semelhantes. Entre os alunos do 9º ano, 11% referenciaram a ajuda considerando os professores e/ou funcionários da escola (Quando algum aluno está com problemas na escola ou em casa, os professores ou diretora, fazem o possível para ajudar). No 6º ano não identificamos casos dessa natureza.
Sobre a pergunta referente a casos contrários de solidariedade, verificamos que 27% do total de alunos descreveram situações de não ajuda (Não ajudar o próximo. Meu amigo caiu e ninguém ajudou). Outros 24% dos participantes da pesquisa falaram em desrespeito e maus tratos (Vi na minha antiga escola uma menina cadeirante que estava andando no pátio e a minha amiga começou a dar risada dela e fiquei triste com a minha amiga e a gente não foi mais amiga, porque ela fez isso. - 6º ano, fem.) e 14% apontaram o egoísmo como um valor contrário (Pessoas que pensam só nelas mesmas, não tem compaixão, respeito, paz com o próximo, em ter harmonia para que o nosso mundo seja melhor. – 9º ano, fem.). Ainda sobre exemplos de casos contrários à solidariedade, as meninas apresentaram mais casos sobre desrespeito, maus tratos e egoísmo que os meninos.
Em síntese, notamos diferenças entre os alunos de 6º e 9º ano tanto na conceituação de solidariedade, como nos casos relatados. Os alunos do 6º ano tendem a definir solidariedade e exemplificar casos em ações concretas de ajuda e voltadas aos colegas mais próximos, como os amigos. Já os alunos do 9º dão significados mais abstratos representando solidariedade como ajuda desinteressada em situações de necessidades emocionais e voltadas a pessoas em geral,

mesmo que desconhecidas. Em relação ao sexo, pontuamos que as meninas se referiram, mais que os meninos, na definição de solidariedade à ajuda desinteressada com ênfase na necessidade do outro; e nas associações livres, aos sentimentos de amor e compaixão. O que evidenciou um aspecto da representação social deste valor mais relacionado às perspectivas emocionais e de cuidado com o outro. Essa tendência nos remete a ótica do desenvolvimento moral feminino, tal como explicados por Gilligan (1982), em que se destaca a importância das relações pessoais de cuidado ou proteção.

Consideramos que a utilização de casos relatados pelos alunos sobre vivências de situações de solidariedade ou de sua não-ocorrência foi bastante rica para levantar representações sobre esse conceito ancoradas em práticas e regras informais de convivência que realmente ocorrem no dia-a-dia da escola, o que aponta para implicações educacionais bastante férteis.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. A análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quartos ciclos. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. (Vol. 8 – Apresentação dos Temas Transversais; Ética).

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

CORTINA, A. Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

GILLIGAN, C. Uma Voz Diferente. RJ: Rosa dos Tempos, 1982.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In. Jodelet, Denise. As Representações Sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Orgs.). Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em psicologia social, 9 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

VERGÈS, P. Ensemble de programmes permettant l´analyse des evocations: manuel version 2. Aix-en-Provence: LAMES, 2000.

Palavras-chave: Solidariedade; Representação social; Ensino fundamental;

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

COORDENADOR(A): EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA

Eixo – Representações Sociais

Os estudos sobre a educação e os estudantes jovens que cursam, na Educação Básica, o ensino fundamental – anos finais e ensino médio, tem abordado cada mais frequentemente as temáticas orientadas a projetos de vida e de futuro desses estudantes. As representações sociais tem sido utilizadas como referencial teórico para esses estudos em função de seu potencial de apreender crenças e atitudes que circulam nos grupos sociais e suas interrelações com as práticas sociais desses grupos. Os trabalhos que compõe esta mesa exploram esses diferentes temas, buscando, por intermédio da teoria das representações sociais, apreender as articulações construídas pelos estudantes entre a educação que eles recebem e suas perspectivas futuras. O primeiro texto, "Desvendando saberes da juventude: representações sociais de jovens sobre o futuro", "Representações Sociais e Juventude", busca também compreender as representações sociais de jovens do ensino médio sobre o futuro, identificando o núcleo central dessa representação em um grupo de jovens de escolas públicas de São Paulo, SP. Esse núcleo está associado a um futuro imediato representado pelos termos estudo e faculdade. Análises complementares mostram, ainda, a insegurança dos jovens em suas dificuldades de diálogo com os adultos sobre esse futuro. O segundo texto, "Representações sociais da escolha profissional: qualidades de um bom trabalhador", explora o processo de escolha de uma profissão a partir do final do ensino médio e como os estudantes significam o trabalho e as qualidades de um bom trabalhador. Os resultados obtidos com alunos de ensino médio de duas cidades do interior paulista apontam para uma ancoragem das representações sobre a qualidade do bom trabalhador em aspectos individuais e nas informações difundidas em diferentes fontes da sociedade e que valorizam um certo padrão de sucesso profissional. O terceiro texto desta mesa, "As representações sociais dos diretores sobre os alunos com defasagem idade-série inseridos no programa REDES", reorienta o foco dos trabalhos ao buscar a representação social de diretores de escola sobre os alunos em uma situação de fracasso escolar representada pela distorção idade-série. Trata-se de uma situação que compromete o futuro desses jovens e que resulta muitas vezes em evasão escolar. O estudo foi desenvolvido em escolas de Ensino Fundamental Anos Finais da rede municipal de um município localizado no Vale do Paraíba Paulista, no qual um programa de correção de defasagem de aprendizagem e idade-série, REDES, está sendo desenvolvido. As representações dos diretores são construídas em torno da ideia de responsabilização da família pela falta de apoio, silenciando os vários outros determinantes sociais desse problema.

DESVENDANDO SABERES DA JUVENTUDE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE O FUTURO

ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP
SIMONE DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA - PUC SP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O contexto atual da sociedade tem evidenciado a falta de perspectiva do jovem em relação ao futuro, somente o imediato é considerado, numa visão presentista. A sociedade e a educação, em nível mundial, vivem na atualidade um momento de crise de identidade, diante de uma modernização que conduz ao individualismo e à falta de esperança quanto ao futuro. Entretanto, um dos propósitos da educação está em levar o jovem a planejar a trajetória em direção a um futuro melhor para si e para a comunidade em que vive (TEDESCO, 2001). Que futuro? Como se planejar para alcançar um futuro que promova a participação ativa na sociedade? Em que medida os jovens se veem protagonistas desse futuro? Quais as dificuldades e facilidades que terá que enfrentar? Essas são questões que orientaram o estudo que estamos desenvolvendo, que visa compreender como jovens do ensino médio analisam suas possibilidades e desejos de futuro. O estudo foi realizado com o objetivo de compreender as representações sociais de jovens do ensino médio sobre o futuro. A produção de dados foi realizada em escolas públicas estaduais de São Paulo com a participação de 263 jovens matriculados no ensino médio. Os dados foram coletados com a utilização de duas técnicas e em duas fases: a primeira contou com a utilização da evocação livre de palavras (TALP), com o termo indutor futuro – evocação de 5 palavras e a indicação da palavra mais importante com uma justificativa e, a segunda, por meio de realização de três seções de grupos focais, que ocorreram nas escolas. Os dados foram tratados com o uso dos softwares EVOC (processamento dos dados de livre associação) e Alceste (Analyse Lexicale par Contexte d' um Ensemble de Segments de Texte), um programa de análise de dados textuais cuja finalidade é extrair as estruturas mais significativas por meio de análise hierárquica descendente. Os resultados do Alceste referente às justificativas dos jovens ampliaram a discussão dos resultados e permitiram uma visão maior dos dados coletados. Além disso, realizou-se uma análise de conteúdo conforme Franco (2008) e, o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais tomando por base, principalmente, Moscovici (1961, 2003). Os resultados mostraram que as representações sociais dos jovens sobre futuro são construídas com base nos elementos: faculdade, trabalho, família, estudo e que expressaram as imagens dos participantes da pesquisa para alcançarem o futuro. Verificou-se que a composição representacional se organiza e está objetivada no elemento faculdade ou estudo, ancorando as expectativas, os sentimentos, os valores e as projeções dos jovens em relação ao seu futuro. O futuro é colocado pela juventude como incerto. Já, em relação ao planejamento para o alcance do futuro, os jovens indicam ações no gerúndio, isto é, "ação durativa e costumeira" (CUNHA; CINTRA, 2013, p.412) que revela que o único caminho é a faculdade, mas não mostra como esse projeto de futuro pode ser planejado. Ao se referirem ao futuro ou amanhã, revelaram conflitos que perpassam as inseguranças dos jovens quanto o alcance do futuro almejado. É importante indicar que o questionamento e as dificuldades dos jovens se mostraram quando eles falaram sobre o amanhã. Uma dessas dificuldades, revela-se por meio do anseio em dialogar com os adultos sobre o futuro (família e escola), uma vez que, expressaram a pressão familiar e da escola, pois disseram que se sentiram pressionados por eles.

A maioria dos jovens não se mostrou protagonista no planejamento do futuro. Os resultados desse estudo podem apontar alguns caminhos para reflexão das equipes escolares, que colaborem para a formação escolar da juventude em relação ao futuro.

Referências

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FRANCO, Maria Laura B. *Análise de Conteúdo.* 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editoria, 2008.

MOSCOVICI, Serge. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: Presse Universitaire de France, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF, 1961.

TEDESCO, Juan. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

Palavras-chave: Representações Sociais; Juventude; Futuro;

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLHA PROFISSIONAL: QUALIDADES DE UM BOM TRABALHADOR

LEONOR M SANTANA - UNESA
EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA
ROSEMARY PRADO LOPES SILVA - UNITAU

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo sobre a temática da escolha profissional para estudantes do ensino médio perpassa a compreensão do próprio processo de escolha profissional; a relação que o jovem estabelece entre trabalho e estudo; e, as influências dos grupos, de pertença e de referência, exercida sobre esse processo. Neste estudo, a escolha profissional é compreendida como processo pelo qual o sujeito toma decisões profissionais ao longo da vida, iniciando-se geralmente na adolescência, ao término do Ensino Médio, quando o estudante é impelido a definir um caminho a seguir. Para esses jovens, trata-se da expectativa que constroem sobre seu futuro profissional (LEVENFUS, 2016; NEIVA, 2013). Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo identificar as qualidades que os estudantes do ensino médio atribuem a um bom trabalhador e a relação dessas com o processo de escolha profissional. O trabalho tem como base a Teoria das Representações Sociais, que possibilita estudar a relação do sujeito com seu meio social (GUARESCHI, 2012). Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada. A população foi composta por estudantes dos três anos do Ensino Médio, de cinco escolas públicas, localizadas em duas cidades da região do Vale do Paraíba Paulista, com amostra de 471 estudantes. O questionário utilizado foi adaptado de Chamon (2003) para o presente estudo, reunindo questões sobre a caracterização sócio demográfica e o significado do trabalho - incluindo as qualidades de um bom profissional. A entrevista semiestruturada abordou questões que investigaram a temática das representações sociais da escolha profissional dos participantes. Os dados obtidos por meio do questionário foram tabulados pelo software Sphinx®, que possibilita a apresentação dos resultados na forma de gráficos e tabelas. Para o tratamento dos dados coletados pela entrevista, foi utilizado o software ALCESTE, que possibilita a classificação do texto em categorias, e posterior análise à luz do referencial teórico. Em relação à caracterização sociodemográfica dos sujeitos pesquisados, relacionado à série escolar, 47% dos sujeitos frequentavam o 3º ano, 27% o 2º ano e 26% o 1º ano. Relacionado ao gênero, 59% eram mulheres e 41% homens. No que se refere à idade, apresentavam idade entre 14 e 20 anos, sendo a média de 16,59. Mais de 60% dos sujeitos eram pertencentes a famílias com renda familiar de até três salários mínimos, sendo seus pais e/ou responsáveis, na sua maioria, com escolaridade de ensino fundamental incompleto. Os discursos das classes identificadas nas entrevistas revelaram elementos que indicam quais profissões os jovens pretendem seguir, as mais valorizadas por eles, as que a família gostaria que exercessem e as que os amigos pretendem seguir. Identificaram-se também quais aspectos ajudam no momento da escolha. No que tange a temática relacionada à qualidade de um bom trabalhador, atribuída pelos sujeitos desse estudo, destacou-se a formação acadêmica. Assim ter formação no Ensino Superior foi apontada como uma qualidade necessária, sendo um importante critério de seleção profissional, atendendo às necessidades de um contexto que valoriza as informações e os conhecimentos como ferramentas que ajudam a manter a competitividade no mercado de trabalho. É importante considerar que nos diferentes ambientes frequentados pelos estudante, sejam reais (escola, casa, trabalho) ou midiáticos, como sites

destinados aos temas do mundo do trabalho e em revistas especializadas, além de número significativo de títulos, encontram-se listas de características, conhecimentos e comportamentos que são tidos como essenciais e necessários para que o indivíduo possa fazer parte do mundo atual. Neste sentido, as representações sociais mostram-se ancoradas nas informações acerca de atividades valorizadas, tanto socialmente, quanto financeiramente, e como importantes elementos na própria empregabilidade – ter uma profissão significa exercer uma atividade com formação superior, reconhecida, que possibilite agregar valor ao social. Analisando os efeitos dos contextos de comunicação, é possível destacar o processo de difusão de informações como elemento na elaboração das representações sociais. Por meio deste processo, as mensagens sobre o objeto ocorrem de forma indiferenciada, uma vez que são ignoradas as diferenciações sociais (VALA, 2000). Assim, as informações acerca das qualidades de um bom trabalhador se vinculam as profissões ditas valorizadas e que possibilitam melhoria da condição social são disseminadas de forma geral. Os dados apreendidos pelo questionário também possibilitaram identificar as qualidades de um bom trabalhador atribuídas pelos estudantes pesquisados. Na questão específica "Qualidades de um bom trabalhador", os estudantes tinham 26 opções, e poderiam marcar quantas quisessem. Os resultados apresentados revelaram as cinco características consideradas pelos jovens como mais importantes para ser um bom trabalhador: Honestidade, 98%, Responsabilidade, 97,9%, Respeito aos outros, 97,4%, Vontade de aprender, 95%, Educação, 94%. Essas características são apreendidas socialmente e valorizadas no mercado de trabalho, que incentiva seu desenvolvimento. Frente a essas qualidades, o posicionamento favorável dos sujeitos revela a dimensão da atitude na elaboração das representações sociais. A imagem que elaboram sobre ser um bom profissional, ancoradas nos aspectos pertinentes à empregabilidade considerada no mercado de trabalho configura o fator do campo representacional. Dessa forma, é possível identificar as dimensões que constituem as representações sociais elaborados pelos sujeitos. Investigou-se também a percepção que o jovem tem dele mesmo, sendo interessante associar o resultado ao item já descrito Qualidades de um bom profissional. As características mais assinaladas neste estudo foram: Responsável (80%), seguida de Curioso e Simpático (70%), Ansioso e Trabalhador (64%) e Pontual (63%). As características atribuídas ao bom profissional, como honestidade, responsabilidade, respeito aos outros e reconhecer a si próprio como responsável, simpático, curioso, trabalhador, atende à demanda que circula na mídia, em termos de características necessárias à empregabilidade, compreendida como condição para conseguir trabalho e boa remuneração. Nesse aspecto, Minarelli (2010) observa que uma das condições necessárias para um bom nível de empregabilidade é que o indivíduo seja percebido com capacidade de fornecer soluções para diferentes necessidades. Para tanto, incentivam-se as pessoas a adquirirem múltiplos conhecimentos e habilidades, o que permitirá sua atuação em diferentes ramos de atividades. As características pessoais apontadas são importantes e valorizadas no mercado de trabalho, sendo um aspecto relevante na construção identitária. Importante destacar que a construção da identidade perpassa o conhecimento sobre si e sobre o outro, ocorrendo nas interações sociais. Os resultados sugerem que os aspectos sociais e as informações disseminadas pelos diferentes meios de comunicação relacionados ao que se espera de um bom trabalhador influenciam na formação dessa identidade. Ao apresentar competências que são valorizadas no mercado de trabalho, o sujeito acredita que será valorizado e reconhecido como bom trabalhador. Aspectos relacionados à necessidade de desenvolvimento técnico alinhado com características pessoais vêm ao encontro das demandas do mundo do trabalho, uma vez que desde o final do século XX tem sido anunciada a crescente valorização de bens intangíveis, ligados ao conhecimento. Assim, o século XXI pode ser considerado como a Era do Conhecimento, em que o capital intelectual é diferencial competitivo e fonte de poder. O comportamento humano torna-se um

elemento fundamental nessa diferenciação e o progresso profissional está relacionado com desenvolvimento de competências pessoais (DUTRA, 2007). A partir dos resultados, é possível identificar que os estudantes acreditam que as conquistas de bons trabalhos, em profissão valorizada socialmente dependem de conhecimentos e habilidades técnicas adquiridas por meio de estudo e capacitação, sendo responsabilidade do próprio sujeito desenvolver todos esses elementos. Características pessoais definem o bom trabalhador, o que é valorizado no ambiente de trabalho formal e compartilhado nos diferentes grupos sociais. As representações sociais mostram-se ancoradas em elementos psicossociais, na medida em que abarcam conteúdos de ordem individual – elaboração cognitiva e afetiva do trabalho como determinantes no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e material, sendo o próprio sujeito o promotor dessa construção. E também no aspecto social, uma vez que esses elementos são internalizados e reproduzidos nos diferentes ambientes educacionais, profissionais e midiáticos.

Referências

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. J. A Escolha Profissional em Questão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

CHAMON, E. M. Q. O. Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. Campinas, SP, 2003. Monografia (Pós-doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

DUTRA, J. S. Administração de carreira: uma proposta para repensar a Gestão de Pessoas. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs) Textos em Representações Sociais, 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEVENFUS, R. S. Orientação Vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MINARELLI, J. A. Empregabilidade: Como entrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho. São Paulo: Gente, 2010.

NEIVA, K. M. C Processos de escolha e orientação profissional. São Paulo: Vetor, 2013.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento do quotidiano. In:VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (coordenadores). Psicologia Social. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Palavras-chave: Representações Sociais; Escolha Profissional; Ensino Médio;

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIRETORES SOBRE OS ALUNOS COM DEFASAGEM IDADE-SÉRIE INSERIDOS NO PROGRAMA REDES

SUELLEN PATARELI MIRAGAIA - UNITAU
EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA
VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA - UNITAU

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa descreve o programa REDES que está sendo desenvolvido em uma rede municipal de ensino no interior do Vale do Paraíba Paulista com 821 alunos em situação de defasagem idade-série. Problema: A sociedade brasileira historicamente tem um legado de preconceitos e desigualdades. A escola é reprodutora dessas desigualdades na medida em que a educação escolar opera de modo a perpetuar as relações de poder existentes. Dessa forma, precisamos refletir sobre como esses preconceitos e desigualdades estão presentes em práticas pedagógicas na escola, na medida em que muitos estudantes reprovam de ano escolar e/ou abandonam a escola, não porque não aprendem, mas porque a maneira como estão sendo ensinados é incompatível com a maneira como aprendem e acabam ficando em defasagem idade-série. A defasagem idade-série é considerada como um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro. Objetivo geral: O propósito desta pesquisa foi investigar as representações sociais dos diretores de escola sobre alunos com defasagem idade-série matriculados em um programa chamado REDES oferecido no contraturno escolar. Metodologia: Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Quanto ao critério de definição dos sujeitos do estudo, optou-se pelos 14 diretores de 14 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais (6° ao 9° ano) de uma rede municipal de um município localizado no Vale do Paraíba Paulista, no qual um programa de correção de defasagem de aprendizagem e idade-série, REDES, está sendo desenvolvido. Foi realizada a caracterização sociodemografica dos diretores e a descrição e a análise das representações sociais dos diretores sobre alunos com defasagem idade-série por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram transcritos e categorizados com o auxílio do software livre IRaMuTeQ. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Fundamentação teórica: Esta pesquisa tem seu aporte teórico na Teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (1978) por meio da qual é possível analisar as práticas sociais e as relações nas quais os sujeitos estão em constantes interações, partilhando conhecimentos. Elas estão unidas ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e que são estruturadas por ele – estabelecem a inter-relação com as práticas sociais, e essa é uma das razões fundamentais para seu estudo (CHAMON, 2007). Resultados: Ao analisar os dados sociodemográficos dos 14 diretores das escolas em que o programa REDES está inserido, percebe-se, que todos são professores estatutários. Por meio dos discursos dos diretores, percebe-se que todos têm mais de 10 anos na docência. Outro aspecto que se refere ao exercício da função relaciona-se com a designação, pois no município onde se desenvolveu a pesquisa há mais de 20 anos não ocorre concurso público para o cargo de direção escolar. A função é caracterizada como cargo de confiança (função gratificada), e para exercê-la é necessário ser professor efetivo da rede, com no mínimo cinco anos de exercício na docência e com formação em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar. Em relação à idade, todos os diretores

sujeitos da pesquisa têm 35 anos ou mais e, dos 14 diretores, apenas 2 são do gênero masculino. Na análise das entrevistas semiestruturadas, a teoria das representações sociais possibilitou a compreensão do sentido que os diretores, em suas práticas, atribuem ao programa REDES, o meio para minimizar as lacunas de aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série. Tornou-se possível identificar, por meio do discurso dos participantes da pesquisa, que suas concepções e as ações influenciam nos resultados da aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série, na medida em os diretores participantes da pesquisa acreditam que um trabalho de apoio paralelo, como o programa investigado na pesquisa, possibilitaria melhorias na autoestima e no aprendizado. Percebe-se, no discurso dos participantes da pesquisa, a convicção de que os alunos não aprendem porque são alunos que não têm apoio familiar.

Referências

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 292 p.

Palavras-chave: Representações sociais; Escola; Defasagem idade-série;

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OS PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

COORDENADOR(A): SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ

Eixo – Representações Sociais

Os trabalhos que compõem a presente mesa redonda têm como ponto de convergência os processos de (in)exclusão vivenciados na escola por alunos e professores a partir da produção e reprodução de práticas educativas. A Teoria das Representações Sociais é utilizada no intuito de compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. As relações entre as práticas e os processos de inclusão apresentadas nos estudos, são importantes para o desenvolvimento do campo das representações e sua compreensão, além de considerar a riqueza existente no campo da inclusão dada a emergência de conteúdos e novos significados, assim como a busca de novas práticas. O primeiro trabalho investiga as representações sociais de professores sobre o trabalho docente e as relações com as práticas de inclusão no contexto escolar, a partir da pesquisa nos municípios de Barra do Piraí, Caxias, Piraí (no Rio de Janeiro), João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG. O segundo trabalho busca identificar as representações sociais do canhotismo nas escolas, a partir do olhar do professor para com esse aluno e os conceitos que os alunos canhotos formulam de si mesmos, além de levantar questões sobre as práticas vivenciadas no contexto escolar, de acordo com o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem; o campo de investigação escolhido foi uma escola municipal em Santana de Parnaíba/SP, segundo a aplicação de questionários a professores e alunos. O terceiro estudo versa sobre as representações sociais de estudantes surdos sobre o processo de escolarização na educação básica e suas nuances, tendo como base os elementos ancorados em barreiras pedagógicas, enfrentamentos e possibilidades, a partir da indagação de 5 (cinco) alunos surdos matriculados em universidades públicas federais. Assim, os resultados encontrados nos estudos descritos, tratam dos diferentes processos de exclusão vivenciados no contexto escolar quando abordamos a situação de alunos considerados “fora do padrão”, relacionando a função da escola na produção e reprodução desses processos.

O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ
JUDITH PEREZ - SEEDUC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O trabalho docente assumiu, nas últimas décadas, grande relevância no campo da Educação, tendo sido objeto de muitos estudos em diferentes países e inclusive no Brasil. Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente tornou-se relevante para as sociedades modernas avançadas, constituindo-se em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da organização do trabalho, apontando novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, consequentemente, levantando expectativas em relação à Escola e ao trabalho daqueles que nela atuam, em especial, o professor.

Além disso, as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais, características das sociedades contemporâneas, exigem que o professor aprenda a lidar com diferentes questões, dentre elas a criação de novas políticas que estabelecem a inclusão das pessoas com necessidades específicas no ambiente escolar. Neste sentido torna-se necessário inferir sobre a relação entre o trabalho docente e o conceito de Educação Inclusiva, permeado pelos processos de exclusão e sua relação com as práticas.

Assim, trazemos neste estudo a contribuição da abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Abric (1976) - um desdobramento da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961/1976) - para a análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes, visando a relação entre práticas e representações, no contexto da Educação Inclusiva.

A hipótese levantada no presente estudo gira em torno das representações sociais sobre o trabalho docente tendo como base uma análise das práticas cotidianas e suas relações com os processos de exclusão que permeiam o contexto escolar.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, em muitas situações sociais os grupos realizam práticas que são definidas e controladas pelas instituições. No mundo real e dinâmico, as representações da profissão (ou do papel) e o papel institucional podem convergir ou divergir. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais. (CAMPOS, 2003).

Assim, percebe-se que o trabalho docente é construído a partir das práticas desenvolvidas na escola comum que, mesmo com a implementação da educação inclusiva, ainda carregam atitudes que revelam processos de exclusão., segundo a premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

Metodologia

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Na etapa inicial, foi realizado um grupo focal com 10 professores, sob o tema “Trabalho Docente”. Os resultados foram submetidos a uma análise

onde chegou-se a uma lista com 38 ações (práticas) realizadas pelos professores. Em seguida, foi apresentada a lista de 38 práticas a 65 professores, em que foi solicitado aos sujeitos que selecionassem as 10 (dez) práticas consideradas mais importantes por seus colegas professores para ser um "bom professor" e as 10 (dez) práticas que a sua escola de atuação considerasse mais importantes. Foram selecionadas as 30 práticas mais frequentes na condição auto-julgamento (professor) e as 30 práticas mais frequentes na condição julgamento pela escola. Por fim, com o intuito de se chegar a uma lista final, foram selecionadas as práticas (ações) julgadas como mais importantes (numa escala da 1ª a 15ª posição). Todas as etapas foram aplicadas no município de Caixas/RJ.

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, que contou com a participação de (6) seis professores da Educação Infantil, sob o tema "Educação Inclusiva". Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído um inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com deficiência na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do "professor especialista" no mesmo espaço. Participaram da aplicação dos inventários 155 sujeitos, de diferentes localidades: Barra do Piraí, Juiz de Fora, João Pessoa e Piraí.

Resultados

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Vale destacar que os resultados foram analisados pela sua frequência bruta/simples. Na condição auto-julgamento, resultaram-se 9 práticas, as práticas mais importantes na condição julgamento pela escola também foram 9 e as práticas comuns foram 3, totalizando 21 práticas. Desta forma, observa-se que na condição auto-julgamento, o professor valoriza as práticas relacionadas à atividade de ensino, associadas às etapas que envolvem o processo ensino-aprendizagem: planejamento e avaliação, ou seja, são valorizadas as práticas que correspondem à operacionalização das aulas. As práticas que o professor considera valorizadas pela escola estão relacionadas às normas e regras, associadas à organização escolar, ou seja, ao bom funcionamento da escola.

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: Os dados colhidos com a aplicação do inventário foram divididos em sete categorias: formação docente, práticas de sala comum, práticas e componentes afetivos, práticas cotidianas, práticas específicas, práticas relacionadas ao cuidado, práticas de atendimento específico. A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, mas, ao mesmo tempo, admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Conclusões

Os resultados obtidos a partir dos estudos acima confirmam o caráter normativo das RS do trabalho docente, no sentido do que se deve "fazer", no interior de um dado coletivo social, que traduz a obediência às injunções (sentido prescritivo), neste caso, institucionais (escola/sistema escolar), acrescido da ideia de que essa obediência seja socialmente desejável, ou seja, que

realize um valor social, relacionado com a prescrição do funcionamento social. Essa representação normativa, que mostra o professor como um personagem "institucionalizado", parece se caracterizar como um discurso "oficial" da categoria de professores, que vai muito além de um discurso "politicamente correto".

Em contrapartida, foi necessário analisar também, a partir do segundo estudo, diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados "deficientes", pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva.

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de "contexto homogêneo", por ser um "ambiente único e semelhante" a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e "critérios de juízo" comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado "normal" e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança. Sabemos que há muito a ser explorado acerca deste campo, no entanto, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para o avanço das pesquisas que relacionam as representações sociais e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organization interne des representations sociales système central système pèriphèrique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) Structures et transformations des representatinos sociales. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.

CAMPOS, P. H. F. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) Representações Sociais e Práticas Educativas. Goiânia: Ed. UCG, 2003, pp. 21-36.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. Inclusão escolar: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. La Psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

Palavras-chave: Representações Sociais; Trabalho Docente; Educação Inclusiva; Práticas educativas.

CANHOTOS NA ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA DIFERENÇA INVISÍVEL

PRISCILA LAMBACH FERREIRA DA COSTA - PUC SP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Os canhotos, ou seja, as pessoas que têm preferência pelo uso do lado esquerdo do corpo apresentam uma especificidade muitas vezes ignorada pelos profissionais de educação. Muitas vezes, o aluno canhoto passa desapercebido em sala de aula, e passa sua escolaridade fazendo o que pode. Acredito que os professores podem vir a fazer toda a diferença no desenvolvimento desse aluno. O canhoto apesar de apresentar uma diferença de baixo impacto, tanto que muita gente nem sabe com qual canhoto convive, se recebido um olhar mais atento e cuidadoso, pode ter uma experiência escolar mais bem-sucedida. Quando digo isso, penso nos materiais escolares adaptados sim, mas vou além. Para mim, o cerne da questão está na atitude, na habilidade e nas competências do profissional de educação. Para que isso aconteça, entendo que é necessário cavar fundo, e construir uma mais base sólida.

A Teoria das Representações Sociais é um referencial teóricos que permite compreender como professores dos professores representam o aluno canhoto e quais são suas condutas diante dele. Alunos dos anos 70 e principalmente antes dessa época foram impedidos de escrever e usar a mão esquerda em sala de aula. Estudos, como o de COSTA, 2014 tem deixado claro que o que parece justificar essa atitude são os conceitos de que o canhotismo estaria relacionado com o diabo, ao errado, ao sinistro. Assim, algumas famílias também, apossadas dos mesmos conceitos, faziam o mesmo em suas casas e reforçando a mesma atitude. Hoje, o simbolismo da pessoa canhota parece não ser o mesmo, embora nas escolas, nos lugares públicos não exista material, cadeiras e equipamentos adaptados aos canhotos. A autora constatou que o canhoto sente-se pertencente a um grupo em que as pessoas se reconhecem e se valorizam na e pela diferença.

O objetivo do presente trabalho é fazer uma sondagem inicial sobre como se apresenta a questão do canhotismo dentro das escolas atualmente: qual o olhar do professor para com esse aluno, quais os conceitos que os alunos canhotos formulam de si mesmos, e se esses estão sendo atendidos quanto às suas necessidades específicas de aprendizagem, como matérias materiais escolares próprios.

2. METODOLOGIA

Visando examinar essas indagações, aplicou-se 24 questionários para 17 alunos e 7 professores de uma Escola Municipal em Santana de Parnaíba- SP. A escola pesquisada gentilmente fez uma prévia seleção de quem eram seus alunos canhotos, e esses foram encaminhados para a sala de computadores onde foi aplicado os questionários coletivamente. Dos 18 alunos que estavam presentes, 17 são aqueles que serão considerados durante esse trabalho. Esse grupo foi composto por crianças e jovens de 6 a 17 anos. Os 7 professores reunidos em uma sala em função de um processo formativo da própria escola também responderam o questionário. Diferentemente dos alunos, os professores não demonstraram tanto interesse em participar, e alguns trataram a atividade com indiferença.

3. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As Representações Sociais são sistemas de referência que se formam e funcionam para classificar pessoas e grupos, interpretar acontecimentos da realidade cotidiana e sugerir uma explicação. Trabalham com linguagem, ideologia e o imaginário na constituição de sistemas de significação que orientam e justificam ações.

As Representações Sociais dizem respeito ao pensamento social construído por cada sujeito. São teorias do senso comum, teorias coletivas sobre o real. É como se a massa de informação do cotidiano gerasse uma inquietude no coletivo e exigisse que a compreendêssemos usando o que já conhecemos. Interagimos, discutimos, tomamos posição, criando assim universos consensuais que evidentemente variam conforme o grupo com o qual se interage. A criação de representações é realizada coletivamente nos diferentes grupos de pertença de cada sujeito.

É interessante como as práticas interativas do dia a dia, e a dinâmica das relações vão criando lógicas, interpretações da realidade, e logo orientações de condutas e de relações sociais.

Quando se entra em contato com um conceito ou uma ideia, primeiro faz-se o uma triagem das informações, e começa-se a construir algo com base no que já se conhece. Feito isso, consegue-se tecer relações e começar a tornar o objeto familiar, criando uma imagem (aqui entendida tanto como uma figura, quanto como um conceito). As Representações Sociais são importantes recursos para que grupos se reconheçam, se diferenciem e certamente contribui para a construção da identidade social. Não se trata de opinião, e sim de uma estrutura que envolvem os valores, as atitudes, e as informações ou conteúdos sobre determinado tema ou objeto de representações. A criação de um consenso referente a um objeto, é construído coletivamente por meio da comunicação e orienta o comportamento das pessoas de determinado grupo de acordo com esse consenso.

Nesses termos, conhecer as representações sociais de professores e alunos sobre o canhoto permitirá compreender quais as construções mentais orientam o comportamento desses grupos na escola frente a questão da criança canhota em sala de aula.

4. RESULTADOS

Os resultados indicaram que dentre os alunos, a maioria se reconhece como canhoto, conceito que é descrito por grande parte deles como sendo aquele que escreve com a mão esquerda. Alguns consideram que o canhoto tem mais facilidade e habilidade para a realização de algumas tarefas, tem a letra mais bonita, é especial, divertido, diferente, e majoritariamente legal. A grande maioria não sente diferença entre ser canhoto ou destro. No entanto, aproximadamente 19% dos alunos que responderam o questionário indicaram que o canhoto: aprende a ler mais devagar, precisa se acostumar com alguns materiais e queria poder escrever com a outra mão. Quanto aos materiais, 70 % dos alunos não sabiam da existência de materiais próprios para o canhoto. A única aluna que identificou a existência de um material na escola, comentou sobre a carteira de canhoto em sua sala de aula. Quase todos os alunos acreditam que os professores sabem lidar bem com o aluno canhoto. Quanto aos professores, a maioria não sabe identificar quem são seus alunos canhotos, e não vê diferença do canhoto para o destro. Tampouco reconhecem dificuldades dos canhotos, e apenas 1 professor identifica a presença de carteira própria de canhoto em sala de aula, e grande parte entende que a responsabilidade de providenciar os materiais é tanto dos pais quanto da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação. In: Em Aberto, Brasília, DF, ano 14, no61, jan./mar.1994.

COSTA, Priscila Lambach Ferreira da. Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas em diferentes gerações. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÁ, Celso Pereira de. “O Campo de Estudo das Representações Sociais (Capítulo 1)”. In: Sobre o núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

Palavras-chave: Canhoto; Representações Sociais; Escola

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ESCOLA REGULAR DE ENSINO: REPRESENTAÇÕES E REFLEXÕES

ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Apesar das leis e decretos no Brasil, relacionados à questão da inclusão terem avançado, as marcas do preconceito ainda são vistas nas representações sociais de sujeitos de grupos majoritários. Infelizmente, dentre os grupos que ainda provocam práticas excludentes é a Instituição - escola, que reproduz muitos desses preconceitos, ainda persistentes na ideia da homogeneização e da normalização dentro da escola.

Dentre esses grupos excluídos historicamente e culturalmente, darei destaque neste estudo às pessoas surdas, que se comunicam por meio da Libras, diferenciando-se das pessoas que usam a Língua Portuguesa oral/escrita. O mundo do silêncio dos surdos tem significados marcados por outros sentidos, em especial, pela visualidade, enquanto os ouvintes pelo mundo dos sons e da visualidade, em harmonia.

Se a interação entre as pessoas surdas e ouvintes acontecem dentro da escola é possível formar no espaço educacional um lugar de trocas de experiências linguísticas e de saberes culturais. A busca por narrativas dos surdos do período escolar da educação básica ajuda a entender as representações sociais que foram construídas pelos surdos acerca do processo de escolarização e as marcas que ela fez na sua aprendizagem escolar oriunda das relações subjetivas e intersubjetivas de cada sujeito. Assim, este estudo traz como objeto as Representações Sociais de estudantes surdos acerca de seus processos de escolarização e as implicações em sua aprendizagem escolar.

Dessa forma, a nossa grande questão se delineia na seguinte pergunta: Como se constitui as representações sociais estudantes surdos acerca de seus processos de escolarização e as implicações em sua aprendizagem escolar?

2 METODOLOGIA

A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, e utiliza como técnica a entrevistas em profundidade, que pode ser compreendida como “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo [...], relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. (CHIZZOTTI, 2011, p. 101).

Os alunos foram 5 (cinco) alunos surdos, matriculados em universidades públicas federais do estado do Pará e que usam como forma de comunicação a Libras. Todos os alunos estudaram em escolas públicas na Educação básica, do ensino regular. São jovens de 19 a 29 anos, que atualmente se encontram no ensino superior.

Os caminhos metodológicos foram embasados na fundamentação teórica e metodológica/técnica das Representações Sociais de abordagem processual. A análise foi desenvolvida por meio da técnica de conteúdo semântico de Bardin (2012).

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA ABORDAGEM PROCESSUAL

A teoria das Representações Sociais na abordagem processual foi importante neste estudo, pois nos permitiu visualizar a partir dos processos formativos (objetivação e ancoragem) a passagem de conceitos para esquemas ou ideias concretas, assim como o processo que constitui rede de significados em torno de determinado objeto, podendo relacionar a valores e práticas sociais (MOSCOVICI, 2002).

No que diz respeito à sua conceituação, Moscovici (2011) afirma que as RS, são conjuntos de conceitos, afirmações, explicações, consideradas verdadeiras teorias do senso comum, ciências coletivas, pelas quais se procede à interpretação e mesmo a construção das realidades sociais advindas do cotidiano.

A representação social sempre vai ser a representação de alguma coisa, pensada por indivíduos culturalmente envolvidos com o mundo social/cultural, como é o caso das comunidades surdas e sua identidade cultural entrelaçadas nas instituições - família, escola, sociedade, igreja e outros, e as políticas públicas educacionais e de direitos humanos.

4 ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No levantamento de recortes, orientados por Bardin (2012) foi possível obter 226 frequências (f), que organizaram as temáticas: barreiras pedagógicas (50f); Enfrentamentos (47f); potencialidades (129f).

As situações vivenciadas pelos surdos na educação básica, foi composto de vários momentos que oscilaram entre desafios e potencialidades para finalizar esse nível de ensino. As potencialidades marcaram o ponto alto do resultado (35%/129f) o que demonstra que o aluno surdo teve que buscar várias alternativas para permanecer na escola (25f), muita força de vontade e driblar o preconceito sofrido na escola comum (26f). Mas, de tudo foi a empatia de muitos colegas, dos pais, amigos e alguns funcionários que deram maior impulso a continuidades dos estudos, marcada na pesquisa como ajudas interativas (78f).

As barreiras pedagógicas anunciadas nas RS dos estudantes Surdos se desenharam nas objetivações: ausências de profissionais especializados, falta de formação de professores e segregação. Destacamos que do total dos estudantes surdos entrevistados, 100% afirmam não terem tido o TILS na sala de aula na series finais do Ensino Fundamental. Essa situação foi considerado grave ao considerar que o decreto 5626/2005 estabelece que:

Art.23.As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Essa garantia de direitos às pessoas Surdas é necessária para a acessibilidade de comunicação na sala de aula, contudo, essa efetivação de direito só é possível se ocorrer por parte da escola e secretarias de educação “o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdos e ouvintes” (LACERDA, 2009, p. 28)

A falta de formação de professores qualificados para ensinar o surdo também foi destaque ancorado na barreira pedagógica. Segundo os alunos os professores não sabiam libras e praticavam apenas a oralização. A falta de formação de professores na educação básica é vetor de grandes problemas de aprendizagem para os alunos surdos, pois escrever no quadro não é o suficiente para garantir inclusão educacional para o sujeito surdo.

A Segregação na sala de aula foi muito negativo aos alunos na escola regular de ensino. De acordo com as sinalizações dos alunos surdos, na sala de aula eles eram organizados em separado dos ouvintes e destacam a discriminação: “Foi muito difícil porque não recebia ajuda dos professores e nem dos colegas” (Tapajoara). E, quando perguntados sobre os tipos de

discriminação sofridas, a maioria dos alunos surdos responderam que ocorria principalmente nas exclusões das atividades escolares (8f), nos trabalhos grupais (4f) e por ser surdo (9f).

A categoria de maior destaque nas RS sobre o processo de escolarização foram as potencialidades. As principais formas de resistência contra o preconceito, discriminação, a falta de acessibilidade pedagógica foram as "ajudas interativas", a "Fuga do preconceito" e busca de "Estratégias de Aprendizagem". essas subcategorias objetivadas sustentaram a validação dessa categoria.

A ajuda da família e dos amigos em sala de aula foram fundamentais para o aluno surdo continuar estudando a cada etapa. Vejamos no discurso a seguir: "Eu pedia ajuda dos meus colegas. Eu sempre pedia ajuda das minhas irmãs para fazer os trabalhos em casa. (Tapajoara)"

Para fugir do preconceito, os alunos representam sua ação nas palavras como: "isolamento", "tristeza" e "agressividade". Foram alguns caminhos que levaram a amenizar ou fugir de processos excludentes que ocorriam dentro da escola e assim permanecer na escola, mesmo com tantas barreiras.

Registra-se ainda, que a maioria deles construiu estratégias de aprendizagem, tais como: treinamentos, decorar sinais, ficar sozinho para aprender e o reforço escolar, todos consolidados com muito esforço e vontade de aprender, para não desistir dos seus sonhos.

4 Considerações

As representações sociais de estudantes surdos sobre a escolarização na educação básica foram marcadas por elementos ancorados em barreiras pedagógicas, enfrentamentos e possibilidades. Dentre todos, o ato de enfrentar as barreiras foi o mais marcante, o que demonstra como os alunos surdos tiveram que vencer cada obstáculo posto na escola, seja com os colegas, seja com a metodologia docente. As barreiras atitudinais são as mais difíceis de combater, o que obrigou a maioria deles a buscar formas de fugir do preconceito, do estigma e da exclusão.

Mesmo com tantas reprovações e a não compreensão da Língua portuguesa oral e escrita usada pelos docentes, sem respeito a singularidade linguística dos alunos surdos, os mesmos buscaram outras formas de resistir e prosseguir a escola, por meio da utilização de outras estratégias de estudo, isso é resistência, não é superação, pois a intenção não é mostrar que o estudo revela superação, mas que os alunos surdos enfrentaram cada obstáculo e hoje tornaram-se sujeitos de sua própria história, pois estão na universidade. A luta pelo direito a acessibilidade e a inclusão da pessoa surda ainda continua sendo sua principal bandeira.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2012

BRASIL. Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Libras e art.18 da Lei 10.098. Brasília, 2005

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciencias Humanas e Sociais. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, D. Representação sociais: um domínio em expansão. (2001) In: _____ As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

LACERDA, Cristina F. Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e ensino fundamental. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

MOSCOVICI, S. Representações Sociais. Investigações em psicologia social. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011

Palavras-chave: Educação de Surdos; Representações Sociais; Educação Básica

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS

COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais

A proposta desta Mesa Redonda é apresentar três trabalhos que discutem a complexidade da prática docente, perpassada por inúmeras mudanças provocadas por novos conhecimentos, novas formas de comunicação que geram novas relações entre os seres humanos, o uso de diferentes tecnologias que engendram escolhas e tomadas de decisão. O referencial teórico metodológico que norteia os trabalhos é a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (2003, 2012). O trabalho intitulado "Profissionalidade e prática docente: caracterizando saberes", objetivou compreender como as representações de professores e alunos de licenciaturas sobre a prática docente vêm sendo tratadas em resumos de trabalhos de mestrado e doutorado produzidos em Educação. As autoras empreenderam uma revisão de literatura integrativa de teses de e dissertações produzidas no Brasil na área de Educação entre 2013 e 2018 e disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo tratado os dados tanto por meio do software IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009) para a realização da classificação hierárquica descendente, quanto seu conteúdo. Os resultados mostraram que as representações sociais dos professores sobre prática docente são construídas com base nos elementos: educação, conhecimento, pesquisa, estudo, docente, social, prático, pedagógico, ensino, aluno e escola. Foi verificado, também, que a composição representacional se organiza e está objetivada no professor e no trabalho docente, em seu papel de ensinar os alunos e de também continuar aprendendo por meio de prosseguimento dos estudos e na pesquisa, na formação inicial e continuada docente para a aprendizagem da docência e articulação dos saberes teórico e prático. As autoras concluem que A prática da docência está ligada à imagem da profissão e representações da forma de ensinar que estão no imaginário social e o estágio supervisionado evidencia ainda dicotomia entre teoria e prática na formação inicial (FÉLIX, 2013) e que o papel do papel social dos professores está ancorado em várias questões, como por exemplo, que os docentes mobilizam saberes, tais como: o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular e o conhecimento experiencial. O trabalho "Representações sociais e cultura digital: encontro necessário na formação de professores" parte da premissa que uma grande parte das atividades realizadas em nosso cotidiano é mediada pelas tecnologias, seja em uma dimensão individual ou coletiva, que geram uma variedade de desafios a serem superados pela sociedade em rede, especialmente aos pais e responsáveis. O objetivo do autor foi analisar as representações sociais de professoras sobre o uso das tecnologias por crianças em suas atividades diárias tendo como lócus de coleta de dados um projeto sobre cultura digital na Educação Infantil desenvolvido pela Gerência de Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED que visa instruir professores quanto ao uso dos aparatos tecnológicos e digitais de forma cuidadosa e responsável. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistadas semiestruturadas com 18 professoras e as informações obtidas foram submetidas à análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Dentre os resultados encontrados, é ressaltado que as representações consensuais sobre tecnologias norteiam os comportamentos e as atitudes das docentes sobre o uso dos dispositivos tecnológicos pelas crianças, especialmente em sala de aula. O trabalho "Um estudo sobre representações sociais de Tecnologia Assistiva" informa que Tecnologia Assistiva (TA) é um termo relativamente novo no Brasil, sendo caracterizado como o uso de recursos e/ou serviços

que garantam a autonomia e a independência da Pessoa com Deficiência (PcD), mas que diversos estudos têm indicado que a definição do termo tem gerado "imprecisão conceitual", contribuindo para a dificuldade de entendimento do que seja TA e, mais ainda, sobre as práticas educativas a elas relacionadas. O objetivo do estudo realizado foi investigar as representações sociais de TA elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola de ensino regular e possuem alunos deficientes visuais e pelos responsáveis por esses alunos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores de uma escola regular considerada referência pela Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ para a inclusão de alunos com deficiências e/ou com Transtornos do Espectro Autista e cinco responsáveis por alunos deficientes visuais. Os dados foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Bardin (2016) e a exploração das categorias temáticas permitiu identificar possíveis representações sociais de TA elaboradas por esses sujeitos. Os resultados indicaram que TA foi associada pelos professores a "qualquer tipo de recurso" que eles utilizam com os alunos, sejam estes pedagógicos ou específicos de TA. Os responsáveis têm poucas informações sobre TA e se referem a ela como "materiais especiais", "aparelhos com movimento", "coisas para fazer movimento". Quanto às representações sociais de TA, os autores encontram alguns indícios desta representação no grupo dos professores, pois mesmo não reconhecendo a expressão "Tecnologia Assistiva", os docentes a associaram a recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV. Quanto aos responsáveis, TA parece não fazer parte de suas conversas ainda, uma vez que não possuem muitas informações sobre o que seja TA ou a utilizem. Os três trabalhos que compõem esta Mesa Redonda evidenciam a pertinência da utilização da teoria moscoviciana para nortear estudos sobre a prática docente, pois em suas relações com a escola, com os demais agentes sociais que ali se encontram e com os conhecimentos escolares que os professores elaboram representações sociais dos mais variados objetos que compõem o campo da Educação, as quais orientam suas ações na instituição escolar.

Referências

BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

FÉLIX, Fabiana Muniz. O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia.2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato grosso, 2013.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em:< http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

UM ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

THIAGO SARDENBERG - IBC
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo relativamente novo no Brasil, sendo caracterizado como o uso de recursos e/ou serviços que garantam a autonomia e a independência da Pessoa com Deficiência (PcD). Em 2006 esse termo foi definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009). Diversos trabalhos têm indicado que a definição do termo gera "imprecisão conceitual" e que há escassez de estudos nessa área no âmbito educacional, o que contribui para a dificuldade de entendimento do que seja TA e as práticas educativas a elas relacionadas. Especificamente na área da Educação Especial, parece haver um uso indiscriminado do termo "recurso" em documentos oficiais, que muitas vezes não caracteriza recurso de TA. A pesquisa sobre representações sociais de TA se justifica pelo fato de que professores que têm alunos com Deficiência Visual (DV) em suas salas de aula parecem ainda não ter informações suficientes sobre recursos, serviços, estratégias e práticas oriundos da TA, o que ocasiona sua subutilização. O objetivo desse trabalho foi investigar as representações sociais de TA elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola de ensino regular e possuem alunos deficientes visuais e pelos responsáveis por esses alunos. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (2003, 2012) e complementada por Denise Jodelet (2001), através da abordagem processual. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores de uma escola regular considerada referência pela Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ para a inclusão de alunos com deficiências e/ou com Transtornos do Espectro Autista e cinco responsáveis por alunos deficientes visuais. Foram elaborados dois roteiros sendo um para professores e outro para pais/responsáveis, no qual as perguntas sobre TA visavam compreender crenças, valores e significados atribuídos pelos docentes e responsáveis a esse possível objeto de representação social. Os dados foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Lawrence Bardin (2016) e a exploração das categorias temáticas permitiu identificar possíveis representações sociais de TA elaboradas por esses sujeitos. Devido à complexidade e multidimensionalidade do material verbal coletado foram construídas quatro categorias para professores (Formação docente, Trabalho docente, Recursos de TA, e Atendimento) e para os responsáveis também quatro categorias (Ensino, Atendimento, Formação docente e Trabalho docente). Ficou evidenciado que, nos dois grupos pesquisados, o conhecimento acerca dessa tecnologia é, como esperado, diferente daquelas encontradas nos documentos oficiais. A TA foi associada pelos professores a "qualquer tipo de recurso" que eles utilizam com os alunos, sejam estes pedagógicos ou específicos de TA. Os responsáveis têm poucas informações sobre TA e se referem a ela como "materiais especiais", "aparelhos com movimento", "coisas para fazer movimento". Dessas informações, destaca-se o Sistema Braille, como algo conhecido por eles. Quanto às representações sociais de TA, encontramos alguns indícios desta representação no grupo dos professores, pois mesmo não reconhecendo a expressão "Tecnologia Assistiva", os

docentes a associaram a recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV. Portanto, é possível que esta representação esteja em fase de elaboração, pois os docentes começaram a conversar sobre Tecnologia Assistiva, trocar informações sobre ela. A TA parece não fazer parte das conversas dos responsáveis, uma vez que não possuem muitas informações sobre o que seja TA ou a utilizem, revelando que "Tecnologia Assistiva" ainda não tem significado para eles.

Palavras-chave: Representações Sociais; Tecnologia Assistiva; Deficiência Visual; Professores; Responsáveis por alunos.

PROFISSIONALIDADE E PRÁTICA DOCENTE: CARACTERIZANDO SABERES

ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP
CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Vivemos, atualmente, um momento de crise de identidade na sociedade e na educação. As mudanças ocorrem em diferentes esferas, seja na comunicação, produção de conhecimento, tecnologia e ciência, elas apresentam outras possibilidades em relação à organização social, a interação e a comunicação entre os seres humanos. Ser professor envolve inúmeras dimensões que tornam a profissão docente complexa e ao mesmo tempo singular, que envolve o outro. A prática não é apenas o conjunto de atos observáveis, ações, reações, mas envolve os processos de implementação da atividade em uma situação dada por uma pessoa, escolhas e tomada de decisão (ALTET,2002). Este estudo foi parte de uma pesquisa maior, intitulada Representações Sociais e Educação: análise integrativa da produção bibliográfica na área de educação. Como os saberes e experiências podem influenciar no desempenho da prática docente? Quais fatores podem interferir no exercício dessa prática? Essas questões orientaram o estudo desenvolvido, que objetivou compreender como as representações de professores e alunos de licenciaturas sobre a prática docente vem sendo tratadas em resumos de trabalhos de mestrado e doutorado produzidos em Educação. A produção de dados se deu por meio de revisão de literatura integrativa de teses e dissertações produzidas na área de Educação no Brasil de 2013 a 2018 (banco de teses e dissertações da CAPES), que tomaram por base a Teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram tratados com o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) desenvolvido por Ratinaud (2009) para a realização da classificação hierárquica descendente. Além disso, também, realizou-se a análise de conteúdo e, o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais tomando por base Moscovici (2015) e Marková (2017). Os resultados mostraram que as representações sociais dos professores sobre prática docente são construídas com base nos elementos: educação, conhecimento, pesquisa, estudo, docente, social, prático, pedagógico, ensino, aluno e escola. Verificou-se que a composição representacional se organiza e está objetivada no professor e no trabalho docente, em seu papel de ensinar os alunos e de também continuar aprendendo por meio de prosseguimento dos estudos e na pesquisa, na formação inicial e continuada docente para a aprendizagem da docência e articulação dos saberes teórico e prático. É importante ressaltar a formação inicial dos estudantes de licenciaturas e a realização do estágio supervisionado como ponto forte no desenvolvimento da docência no ensino público (municipal, federal e estadual). A prática da docência está ligada à imagem da profissão e representações da forma de ensinar que estão no imaginário social e o estágio supervisionado evidencia ainda dicotomia entre teoria e prática na formação inicial (FÉLIX, 2013). A pesquisa permitiu traçar o perfil do docente, da identidade docente e da prática em diversas dimensões psicossociais presentes no contexto de sala de aula, que revelaram imagens e sentidos assentados na partilha, no diálogo, no respeito dos docentes entre si e no exercício de seu trabalho. O reconhecimento do papel social dos educadores na formação humana – preocupação com a formação dos alunos (atitudes e valores) e, também, com a sua própria formação para sua atuação na sociedade, que está ancorado em várias questões, tais como: na atuação curricular, as práticas do professor podem influenciar a permanência ou não do aluno na escola, um grupo significativo de professores constroem as

práticas comprometidos com o aprendizado dos alunos e os saberes docentes colocados em prática indicam que os docentes mobilizam saberes, tais como: o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico, o conhecimento curricular e o conhecimento experiencial.

Referências

ALTET, Marguerite. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: 'analyse plurielle. Revue Française de Pédagogie, França, n. 138, p. 86, jan./fev. 2002.

FÉLIX, Fabiana Muniz. O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2013.

MARKOVÁ, Ivana. Mente dialógica: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em:http://www.iramuteq.org. Acesso em: 01 de maio de 2019.

Palavras-chave: Representações Sociais. Prática docente. Formação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURA DIGITAL: ENCONTRO NECESSÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma grande parte das atividades que realizamos em nosso cotidiano é mediada pelas tecnologias, seja em uma dimensão individual ou coletiva. Elas estão materializadas de diferentes formas em casa, no trabalho e no lazer, nos permitindo inúmeros momentos de prazer e alegria, mas também situações menos agradáveis e constrangedoras. Nesse contexto tecnológico, onde o mundo real e o virtual se entrelaçam emerge uma variedade de desafios a serem superados pela sociedade em rede, especialmente aos pais e responsáveis de crianças, uma vez, que elas estão mais vulneráveis aos ataques de pessoas maliciosas, muitas vezes, podendo colocar sua própria vida ou de um membro de sua família em perigo, e a solução para evitar isso, não é simplesmente impedi-la de utilizar a tecnologia, mas orientá-la quanto ao uso cauteloso em seu dia-a-dia. A partir dessa realidade, os formadores da Gerência de Tecnologias Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED, vêm desenvolvendo o projeto sobre a cultura digital na educação infantil visando preparar as docentes para instruir seus discentes quanto ao uso dos aparatos tecnológicos e digitais de forma cuidadosa e responsável. Diante desse contexto ocorreram vários questionamentos: como as professoras representam as tecnologias? Quais as vantagens do seu uso pedagógico em sala de aula? Como orientar as crianças pequenas quanto ao uso das tecnologias em seu cotidiano? A partir dessas indagações ocorreu o interesse em realizar um estudo científico com o objetivo de analisar as representações sociais de professoras sobre o uso das tecnologias por crianças em suas atividades diárias, por razões de logística e orçamentária para realizar a investigação foi preciso fazer um recorte centrando nas representações consensuais das docentes da educação infantil, entendendo que este fenômeno é produzido por um grupo social, em determinado contexto sócio-histórico-cultural sobre um específico objeto ou fato, sendo veiculadas na comunicação e na mídia, nesse espaço público são construídas e reconstruídas pelos atores sociais, e influenciando a maneira como as pessoas se relacionam entre si e com o mundo. Recentemente, a sociedade manauara teve acesso aos dispositivos tecnológicos e digitais, o que desencadeou conflitos geracionais, sociais e culturais entre os seus membros, foi nesse contexto sociocultural que os processos de objetivação e ancoragem buscaram familiarizar, o não familiar. O estudo é uma pesquisa de campo conduzida pela epistemologia qualitativa, a partir de um enfoque descritivo, tendo como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais esboçada por Moscovici (2015), e avolumada na abordagem Processual por Jodelet (2017), o grupo amostral foi constituído por 18 professoras participantes de um curso de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, na qual foram aplicados: o questionário e a entrevistada semiestruturada, as informações obtidas foram submetidas ao método Análise de conteúdo estruturado por Franco (2012). Os resultados preliminares apontam que as representações consensuais sobre tecnologias norteiam os comportamentos e as atitudes das docentes sobre o uso dos dispositivos tecnológicos pelas crianças, especialmente em sala de aula, muitas manifestam preocupação com a utilização dos recursos midiáticos em casa sem nenhuma intenção instrucional, apenas com a finalidade do entretenimento, muitas vezes sem o acompanhamento de um adulto, facilitando as ações de pessoas más intencionadas. Contudo, a execução do estudo viabilizou informações quanto aos

benefícios e perigos no uso dos aparatos tecnológicos e digitais na sociedade em rede, e como os profissionais da educação podem orientar os pais/responsáveis de crianças para o mundo imergindo em uma cultura digital.

Referências

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais e mundos de vida. Trad. Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Palavras-chave: Representações sociais; Tecnologias; Formação de professores, educação infantil, tecnologias educacionais.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais

Os autores dos trabalhos que compõe esta Mesa Redonda tomaram como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais e pretendem colocar em discussão a formação continuada, que assumiu grande importância no cenário da formação de professores, sendo tomada como requisito para o trabalho docente e entendida como uma atividade profissional que se refaz constantemente por meio de processos educacionais formais e informais diversificados, cujo desenvolvimento baseia-se em assessorar qualquer tipo de profissional a participar de modo ativo do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão (MARIN, 1995; MARIN; GIOVANNI, 2006). Neste âmbito se inclui a modalidade Residência, que prevê o acompanhamento do aluno por um profissional qualificado. Nesta direção, o trabalho intitulado "Representações sociais: como tem sido a experiência na Residência Pedagógica?" teve como foco o Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Iguaçu (UNIG) que é composto por três subprojetos: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, que conta com a participação de uma Coordenadora Institucional, três Orientadores, nove Preceptores e com 80 Residentes, dentre estes, oito não bolsistas, atuando em seis escolas-campo da rede pública, nos Municípios de Nova Iguaçu e Mesquita, na Baixada Fluminense. O objetivo proposto pelos autores foi perceber nas falas dos residentes e em suas experiências de imersão nas escolas-campo como eles têm sido afetados pela dinâmica escolar nesse momento de seu percurso formativo. A eles foi aplicado um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com justificativa contendo a expressão indutora "Experiência na Residência Pedagógica". As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que gera um quadro indicando os possíveis elementos que compõe o núcleo central e o sistema periférico da representação (ABRIC, 1994). A identificação dos elementos centrais de uma representação obedeceu a procedimentos refinados de análise de dados e a provas de teste de centralidade. No núcleo central da representação social de "Experiência na RP" para os residentes de Pedagogia e Ciências Biológicas encontra-se o elemento "vivência" e para os residentes de Educação Física o elemento "aprendizagem". Após triagem das falas-justificativas, foi feita a análise de seu conteúdo (BARDIN, 2016) sendo estabelecidas categorias que ratificaram a centralidade daqueles elementos. Foi concluído os residentes percebem que a vivência e aprendizagem proporcionada pelo PRP envolve muito mais que o manejo de uma turma, ampliando seu olhar sobre a profissão e formação docentes em seus múltiplos aspectos e dimensões. O trabalho "Programa de Residência Pedagógica: representação social de formação continuada" teve como foco de estudo dois programas de RP: o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II implementado a partir Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011 elaborada pela CAPES e destinado prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio; e o Projeto de Residência Pedagógica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP), em São Gonçalo, Rio de Janeiro. As autoras investigaram como esta formação é representada no Projeto de Lei proposto pelo senador Blairo Magri em 2012, que fez poucas adaptações no Projeto de Lei proposto por Marco

Maciel em 2007, na Portaria da Capes publicada em 2011, no Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, por ser o que mais se aproxima dos Projetos de Lei, nos discursos dos professores que dele participam, e no discurso da professora responsável pela implantação do projeto de Residência Pedagógica da FFP-UERJ. A Teoria das Representações Sociais, na perspectiva processual desenvolvida por Moscovici (1978, 2010, 2012), articulada à Teoria da Argumentação, conforme a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) foi norteadora do estudo que utilizou como técnicas de investigação análise documental, observação participante no curso de Residência Pedagógica realizada na FFP-UERJ e entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 professores. Todo o material coletado foi tratado com base no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) como proposto por Castro e Bolite-Frant (2000). Verificou-se que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais de formação continuada muito similares, ancoradas na histórica fragilidade da formação inicial que não tem preparado o professor para o exercício da docência e para a realização de seu trabalho, necessitando ser complementada por outra modalidade de formação, a formação continuada. O trabalho "Representações sociais dos residentes e preceptores a respeito da preceptoria da Residência de Enfermagem em Saúde da Família" focaliza a Residência de Enfermagem em Saúde da Família, caracterizada pelo desenvolvimento de competência técnico-científica e ética da Enfermagem, decorrentes da formação em serviço, entendida como formação continuada, e visa ao aprimoramento técnico-profissional para o atendimento das necessidades de Saúde dos usuários e do mercado de trabalho, tendo como base a aprendizagem pela prática cotidiana (ESTRELA, 2014). O objetivo das autoras foi identificar e comparar as representações sociais do Programa Residência de Enfermagem em Saúde da Família na perspectiva dos residentes e preceptores, e analisar como estas representações norteiam as práticas destes dois grupos de sujeitos. Inicialmente, realizaram uma pesquisa exploratória que, por meio de análise de conteúdo, identificou questões relacionadas ao Sistema de Saúde, com destaque para o processo de ensino-aprendizagem com foco no cuidado integral. Da análise empreendida verificaram que a Residência de Enfermagem em Saúde da Família é percebida como um "desafio", sendo necessário identificar as potencialidades e dificuldades na formação do residente nos cenários do SUS a fim de gerar mudanças que alcancem a qualificação tanto no ensino quanto no serviço, ultrapassando as barreiras da fragilidade da capacitação pedagógica do preceptor para o exercício da preceptoria. Os três trabalhos evidenciam fragilidades e avanços dos Programas de Residência, sejam de Residência Pedagógica, sejam de Residência em Enfermagem e a necessidade de teoria e prática estarem articuladas em todo o percurso formativo.

Referências

ABRIIC, J.C. Les represéntations sociales: aspects théoriques. In: J. C. ABRIC (Ed). Pratiques sociales et représentations, p. 11- 35. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Porto: Edições Setenta, 2016.

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. Estratégia Argumentativa: um modelo. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, I, 2000, Serra Negra. Proceedings of I SIPEM, São Paulo: SIPEM, p. 381-383, 2000.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69. Acesso em: 20 mai. 2017.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização:35 anos depois do início da formalização de novos modelos. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org) Formação de professores: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora Unesp. p. 177-188, 2006.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S.. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S.. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de Argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). Structures et transformations des représentations socials, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COMO TEM SIDO A EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA?

EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES - UNIG
ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO - UERJ
DENILSON COSTA SOARES - UNIG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Iguaçu (UNIG) é composto por três subprojetos: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, e tem a participação de uma Coordenadora Institucional, três Orientadores, nove Preceptores e com 80 Residentes, dentre eles, oito não bolsistas, atuando em seis escolas-campo da rede pública, nos Municípios de Nova Iguaçu e Mesquita, na Baixada Fluminense. O PRP foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 01/03/18 pelo Edital 06/2018, retificado em oito edições. De acordo com a CAPES, o PRP "é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso" (CAPES, 2018), prevendo uma intensa imersão na prática como parte do processo de aprendizagem da profissão futura, onde o estudante poderá fazer o estágio em escola de Educação Básica com a supervisão de docentes da rede de ensino, denominados preceptores, e os orientadores da universidade, além de contar com auxílio financeiro. É válido destacar, que no Rio de Janeiro, somente 15 Instituições de Ensino Superior (IES) encaminharam proposta ao referido programa e a UNIG ocupou a 5ª. classificação em número de bolsas concedidas, o que evidencia seu protagonismo e impacto na região, pois ao participar de um programa dessa natureza, traz perspectivas diferenciadas para a formação nas licenciaturas, apresentando possíveis caminhos para estreitar parcerias com as redes públicas, na cidade onde se situa e municípios vizinhos. Enfatizando sua história ao completar o Jubileu de Ouro, a UNIG concretiza sua importância para a região sendo fundamental, pois se constituiu a primeira universidade na Baixada Fluminense. O PRP da UNIG, como impacto social, se destaca na formação/capacitação de profissionais e na prestação de serviços à população e seu projeto institucional potencializa a teoria/prática dos futuros docentes, como perspectiva deste programa. Foram desenvolvidas reuniões com as secretarias de educação e gestões escolares alinhando o desempenho da RP culminando com a formação dos residentes. Neste trabalho, priorizamos as licenciaturas que ora abraçam o PRP focando o aperfeiçoamento da formação prática, numa proposta junto às políticas públicas. O objetivo do estudo ora apresentado inicialmente é refletir sobre as primeiras impressões dos licenciandos do PRP em seus subprojetos. A intenção é perceber nas falas dos residentes e suas experiências de imersão nas escolas-campo e como têm sido afetados pela dinâmica escolar nesse momento de seu percurso formativo. Todo estudo científico representa uma forma de gerar conhecimento a partir de dados devidamente coletados e analisados, e que viabiliza o pesquisador conhecer a fundo os aspectos metodológicos que guiam o seu estudo/pesquisa. Moreira (2008, p.51) afirma que "as pessoas e suas atividades não apenas são agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas". Foi elaborado um pequeno questionário dividido em duas partes, sendo a primeira relacionada às características dos sujeitos respondentes e, a segunda, um teste de evocação livre com justificativa contendo a expressão

indutora “Experiência na Residência Pedagógica”. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994), que identifica os possíveis elementos do núcleo central que organiza e dá significado à representação (ABRIC, 1994), considerando a frequência e a ordem média de evocação, caracterizando uma representação em si, ou seja, é o que lhe confere estabilidade e identidade. Consequentemente, é o elemento da representação mais estável e resistente à mudança. A identificação dos elementos centrais de uma representação obedece a procedimentos refinados de análise de dados e a provas de teste de centralidade. No Núcleo Central da representação social de “Experiência na RP” para os residentes de Pedagogia e Ciências Biológicas encontram-se o elemento “Vivência” e para os residentes de Educação Física o elemento "Aprendizagem". Com relação à análise do conteúdo (BARDIN, 2016) das justificativas apresentadas pelos residentes sobre sua experiência na RP, observamos os significados baseados na frequência e na presença de certos elementos no texto, estabelecendo categorias a partir da mensagem e procuramos ligar essas categorias entre si para relacioná-las com o conteúdo e objetivo da mensagem escrita. Desta análise emergiu a categoria “vivência e aprendizado” e subcategoria “formação profissional” justificadas pelos residentes do subprojeto de Pedagogia e para os residentes que atuam no subprojeto de Educação Física, a categoria “vivência e formação acadêmica” e a subcategoria “focando a aprendizagem para o seu crescimento profissional”. Em sequência, foram observadas a categoria “aprendizagem” e subcategoria “formação” do subprojeto de Ciências Biológicas. Considerando os argumentos dos residentes, quanto à formação, cabe lembrar Tardif e Lessard (2007) que afirmam que em sua trajetória o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais visando à formação docente. Apesar de estarmos no 2º semestre do PRP, já podemos perceber pelas falas dos residentes, o impacto do programa no percurso formativo dos licenciandos. Suas falas trazem suas primeiras impressões, positivas, pois ficou evidenciada a contribuição do programa nas vivências e experiências na/para a prática docente, o que envolve muito mais do que o manejo de uma turma. Outro ponto que sobressai nas falas dos residentes é o destaque que atribuem à universidade pela adesão ao programa. Nesse sentido, ressaltamos a importância da atuação de uma IES na Baixada Fluminense que traz impactos, no caso do PRP, que podem ser identificados como política pública, visto que o programa envolve redes públicas diretamente e as redes privadas, pois o licenciando/residente e os preceptores participantes do programa também atuam nessas redes, muitas vezes, de forma concomitante. Acreditamos que o PRP contribuirá para que o licenciando amplie seu olhar sobre a profissão e formação docentes em seus múltiplos aspectos e dimensões, percebendo e, sobretudo, vivenciando e experienciando na prática a dinâmica do ambiente escolar: nenhum dia na escola é igual ao outro, cada dia tem sua própria configuração. A categorização inicial nos aponta que a díade aprendizado-vivência caminha lado a lado com as ideias de formação, crescimento profissional e desafio, aspectos que serão certamente aprofundados ao longo da PRP, na direção de percursos formativos iniciais e de formação continuada, na perspectiva dos professores-preceptores, bem como de outros atores que compõem o coletivo mais amplo do PRP, em nível local e global.

Referências

ABRIIC, J.C. Les represéntations sociales: aspects théoriques. In: J. C. ABRIC (Ed). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 11- 35.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Porto: Edições Setenta, 2016.

BRASIL. Programa Institucional de Residência Pedagógica. Edital 06 de março de 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 02, de 1 de julho de 2015. Distrito Federal, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Residência Pedagógica. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Distrito Federal, 2018.

MOREIRA, A. F. B.; CÃMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para prática pedagógica. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2008.

UNIVERSIDADE IGUAÇU. Relatório de Autoavaliação Institucional 2016. Nova Iguaçu, março de 2017. Disponível em: https://unig.br/wp-content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-Geral-da-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2016.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). Structures et transformations des représentations socials, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 233-253.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Licenciaturas; Formação e Prática Docente.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CAROLINA DE CASTRO NADAF LEAL - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II foi implementado a partir da criação da Portaria n. 206 de 21 de outubro de 2011, elaborada pela CAPES, que dispõe sobre o apoio à execução do Programa na instituição, levando em consideração a tradição de excelência do Colégio e por ser a única Instituição Pública Federal que atua na Educação Básica. O Programa é destinado prioritariamente aos professores da rede pública, licenciados com até três anos de conclusão do curso em quaisquer disciplinas oferecidas pelo Colégio na Educação Básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O objetivo é aperfeiçoar a formação do professor, disponibilizando um programa de formação continuada, por meio de competências docentes in loco, tendo em vista a complementação da educação recebida na IES de origem com a vivência em ambiente escolar de excelência e cooperar para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. O programa tem duração de um ano, composto por 420 horas e bolsa financiada pela Capes. Ao final do programa, o residente recebe o certificado de "Especialista em Docência do Ensino Básico" referente a sua área específica. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) também realizou um projeto de Residência Pedagógica com egressos do curso de Pedagogia. O objetivo era pesquisar o processo de parceria entre a Escola Básica e a Faculdade de Formação de Professores (FFP) em São Gonçalo. Para realizar esse projeto, foram organizados encontros iniciados em dezembro de 2009 onde os participantes se propunham a refletir sobre o que fazem, discutir questões relativas a suas escolhas prossionais e dialogar com o grupo formado com intuído de fortalecer processos e percursos de trabalho e de vida, tendo como foco principal a inserção prossional dos licenciados em Pedagogia da FFP em sua carreira como professores. Esse projeto foi finalizado em dezembro de 2010 e com o término do projeto, a professora responsável registrou a Residência Pedagógica como curso de extensão de 120 horas na UERJ. No momento em que a Residência passou a ser um curso de extensão, o professor licenciado em qualquer instituição poderia participar. O curso permanecia sendo realizado aos sábados e com o mesmo objetivo do projeto inicial. A iniciativa de instituir Residência Pedagógica para os professores da Educação Básica como formação continuada pelo Colégio Pedro II nos instigou a investigar como esta formação é representada no Projeto de Lei proposto pelo senador Blairo Magri em 2012, que fez poucas adaptações no Projeto de Lei proposto por Marco Maciel em 2007, na Portaria da Capes publicada em 2011, no Programa de Residência Docente daquela instituição, por ser o que mais se aproxima dos Projetos de Lei, nos discursos dos professores que dele participam, e no discurso da professora responsável pela implementação do projeto de Residência Pedagógica da FFP-UERJ. Para tanto, foi a Teoria das Representações Sociais, na perspectiva processual desenvolvida por Moscovici (1978, 2010, 2012), articulada à Teoria da Argumentação, conforme a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). A Teoria das Representações Sociais se refere a um modelo teórico que visa a conhecer e a explicar a construção de um conhecimento que só pode ser entendido a partir da compreensão do contexto onde foi produzido (MOSCOVICI, 2010). Introduzida por Serge Moscovici, em 1961, tem sido cada vez mais explorada no âmbito da Educação, especialmente em estudos nos quais importe ter acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, ou seja, o conhecimento que tal população utiliza para interpretar seus

problemas e justificar suas práticas sociais. Entendemos que o professor é um sujeito que pertence a um grupo social de referência e que constrói conhecimento profissional ao longo da carreira, conferindo-lhe significados e teorizando a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, bem como constitui o contexto em que vive (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013). Este estudo teve por objetivo identificar e analisar as representações sociais de formação continuada implícitas em três documentos relativos à Residência Pedagógica - Projeto de Lei n. 284, de 08 de agosto de 2012; Portaria Capes n. 206, de 21 de outubro de 2011; Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, iniciado em 2012 - nos discursos da professora-coordenadora de área, professoras-supervisoras, professores-residentes que participavam desse programa durante a realização da pesquisa, e da professora responsável pela implantação de projeto sobre formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). A pesquisa qualitativa empreendida utilizou como técnicas de investigação análise documental, observação participante no curso de Residência Pedagógica realizada na FFP-UERJ e entrevistas semiestruturadas realizadas com 17 professores. Todo o material coletado foi tratado com base no Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) fundamentado na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca e proposto por Castro e Bolite-Frant (2000). Essa análise permitiu afirmar que os sujeitos envolvidos nessa pesquisa elaboram representações sociais de formação continuada muito similares, ancoradas na histórica fragilidade da formação inicial que não tem preparado o professor para o exercício da docência e para a realização de seu trabalho, necessitando ser complementada por outra modalidade de formação, a formação continuada. A Residência Docente uma destas modalidades, não tem conseguido promover mudanças significativas no trabalho dos professores-residentes, uma vez que parece reproduzir o modelo da formação inicial: observações e reflexões ao longo do programa, deixando a prática pedagógica em segundo plano. Verificou-se que ainda não é através da formação continuada que o professor desenvolverá sua prática: é possível que isso seja feito durante a formação inicial, como as políticas públicas de formação de professores para atuarem na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental indicam e os currículos das licenciaturas ensejam, ao proporem que a prática docente perpasse todos os períodos da formação inicial, estando articulada à teoria. O que parece contribuir para que a efetiva prática não aconteça é que esta se mantem fortemente assentada na observação e na reflexão sobre a prática, fazendo com que o futuro professor permaneça na condição de aluno, sem vivenciar a realidade de uma sala de aula.

Referências

CASTRO, M. R.; BOLITE-FRANT, J. Estratégia Argumentativa: um modelo. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, I, 2000, Serra Negra. Proceedings of I SIPEM, São Paulo: SIPEM, p. 381-383, 2000.

CASTRO, M. R.; MAIA. H; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v.10, nº 22, p. 151-177, 2013.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 7.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de Argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Docente; Residência Pedagógica

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS RESIDENTES E PRECEPTORES A RESPEITO DA PRECEPTORIA DA RESIDÊNCIA DE ENFERMAGEM EM SAUDE DA FAMÍLIA

CRISTINA ANTUNES MOTA - UNESA
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Residência de Enfermagem em Saúde da Família constitui-se como modalidade de pós-graduação lato sensu, sob a forma de especialização, destinada a profissionais de nível superior graduados em Enfermagem interessados em realizar especialização na Estratégia Saúde da Família nas Unidades de Atenção Primária à Saúde e serviços correlatos (BRASIL, 2001). Nos últimos anos, os investimentos na Atenção Primária à Saúde (APS) vêm sendo ampliados. Este rápido crescimento gera demanda por enfermeiros de família para expansão qualificada e a necessidade iminente de inserir nas equipes da Estratégia de Saúde da Família enfermeiros qualificados e resolutivos, com base em conhecimentos técnico-científicos de alto padrão voltados ao Atendimento Primário à Saúde (STARFIELD, 2002). A Residência de Enfermagem em Saúde da Família é caracterizada pelo desenvolvimento de competência técnico-científica e ética da Enfermagem, decorrentes da formação em serviço, entendida como formação continuada, e visa ao aprimoramento técnico-profissional para o atendimento das necessidades de Saúde dos usuários e do mercado de trabalho, tendo como base a aprendizagem pela prática cotidiana (ESTRELA, 2014). A inclusão dos alunos nas atividades práticas da Residência traz para estudo algumas questões relativas à formação pedagógica, uma vez que pressupõe um trabalho de articulação entre teoria e prática a ser realizados por docentes das instituições formadoras, tutores e trabalhadores das unidades de Saúde, que possam desempenhar o papel de preceptores dos residentes. Este trabalho tem como objetivo, identificar e comparar as representações sociais do Programa Residência de Enfermagem em Saúde da Família na perspectiva dos residentes e preceptores, e analisar como estas representações norteiam as práticas destes dois grupos de sujeitos. Para isso, foram elaboradas algumas questões que norteiam o desenvolvimento do estudo: De que maneira os serviços de Saúde assumem a coparticipação no aprendizado dos estudantes nos campos de estágio da Atenção Primária? De acordo com o discurso dos preceptores e dos residentes, quais as competências e as habilidades que os residentes em Enfermagem devem ter para atuar na Estratégia de Saúde da Família? Que crenças, valores e signos são atribuídos pelos sujeitos dos dois grupos sociais identificados ao Programa Residência de Enfermagem em Saúde da Família? Como as representações sociais dos residentes e os preceptores a respeito da preceptoria do Programa de Residência de Saúde da Família estão orientando as suas práticas na Estratégia de Saúde da Família? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, norteada pela Teoria das Representações Sociais, tomada por meio da Abordagem Processual, desenvolvida por Serge Moscovici (2012; 2017) e complementada por Denise Jodelet (2001). Este referencial foi utilizado por compreendermos que os enfermeiros, residentes e preceptores, sentem, assimilam, apreendem e interpretam a Residência de Enfermagem em Saúde da Família, negociando significados entre eles sobre esta modalidade de formação continuada. Inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória que analisou, por meio de análise de conteúdo (GUERRA, 2011) a questões relacionadas ao Sistema de Saúde, com destaque para o processo de ensino-aprendizagem com foco no cuidado integral, trazendo a necessidade de implicações dos profissionais nas necessidades de Saúde dos usuários, a partir da problematização do processo de trabalho dos profissionais de instituições

de Saúde, que atuam na assistência, no ensino e na pesquisa, favorecendo a análise crítica das realidades vivenciadas e o fortalecimento dos espaços coletivos de (re)construção das práticas vigentes. Verificou-se que a Residência de Enfermagem em Saúde da Família é percebida como um "desafio", sendo necessário identificar as potencialidades e dificuldades na formação do residente nos cenários do SUS a fim de gerar mudanças que alcancem a qualificação tanto no ensino quanto no serviço, ultrapassando as barreiras da fragilidade da capacitação pedagógica do preceptor para o exercício da preceptoria bem como trabalhar no estreitamento da relação ensino– serviço, vencendo o desafio de recompor as práticas de formação.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2017.

GUERRA, Isabel Carvalho. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Porto, Pt: Editora Wook, 2011.

JODELET, Denise (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

STARFIELD, Barbara Atenção primária: equilíbrio entre necessidades de Saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: www.nescon.Medicina.ufmg.br/biblioteca/registro/Atencao_primaria__equilibrio_entre _necessidade_de_saude__servicos_e_tecnologia/291. Acesso em: 20 jun. 2018.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 2ª. Reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOSCOVICI, Serge. Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. Investigar em Educação, v. 2, n. 2, p. 5-30, 2014. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69. Acesso em: 20 mai. 2017

Palavras-chave: Representações Sociais; Docência no ensino superior; Internato não médico; Educação em Enfermagem; Atenção Primária à Saúde

ESTUDOS SOBRE DOCÊNCIA E PRÁTICAS DOCENTES

COORDENADOR(A): HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais

Os três trabalhos que compõem esta Mesa Redonda apresentam estudos sobre representação social de docência e práticas docentes na perspectiva moscoviciana. O primeiro, intitulado "Docência no curso de Pedagogia: uma análise dos implícitos NAS Diretrizes Curriculares Nacionais" parte da premissa de que embora haja na literatura um consenso acerca da imprescindibilidade de uma alteração na estrutura do curso de Pedagogia, em que a docência constitua efetivamente o foco de atuação dos professores do referido curso, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada, sendo, portanto, necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, a implementação de possíveis mudanças. As autoras recorreram à Teoria da Argumentação, proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, com base na Nova Retórica, por permitir uma investigação com base no discurso a partir da intenção do locutor de persuadir seu auditório. Tomada como ferramenta de análise, permitiu identificar as representações sociais (MOSCOVICI, 2012) que os autores do documento têm de a respeito de docência. Utilizaram o Modelo de Estratégia Argumentativa (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011), que busca explicar os momentos de negociação dos interlocutores, evidenciando como suas hipóteses (acordos) se ligam às teses por eles defendidas, tendo como base uma situação controvérsia, que nem sempre aparece de forma explícita em suas interações.Verificaram que toda a defesa presente no documento é fortemente marcada pelo elemento "articulação", o que nos permite indicar que a representação social de docência está ancorada nesta articulação (ou em sua falta), entendida por eles como possível solução para a problemática da formação inicial. O trabalho "Escuta do aluno sobre o estilo professor na escola contemporânea" objetivou apreender as representações sociais do aluno sobre o estilo de professor e de que forma tais estilos contribuem para o processo de ensinar e aprender. A autora utilizou como marco teórico a teoria das representações sociais na abordagem processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) referenciados na teoria psicanalítica (FREUD, 1920; LACAN, 1993). Fez entrevistas semiestruturadas e conversação com dez sujeitos do sexo feminino com idade de 15 a 18 anos. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise do Discurso de vertente francesa e os resultados da escuta sobre o estilo do professor estão ancorados em representações de professor: pesquisador, estressado, escutante, que luta e mostra-se afetivo. O terceiro trabalho, "O meu aluno é pobre. As representações de pobreza e a identidade profissional nas relações interpessoais e organização das práticas educativas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro" teve por objetivo fundamentar teoricamente o estudo acerca da existência, ou não, de representações sociais de pobreza e seus possíveis impactos nas práticas educativas em turmas de ensino básico em um colégio privado localizado em um bairro periférico do município de São Gonçalo na região leste fluminense do Rio de Janeiro. Seu autor registra que é um trabalho de fundamentação bibliográfica, portanto, a metodologia está pautada na exposição dos principais conceitos e concepções epistemológicas das teorias que subsidiam esta investigação, través da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2003) em uma abordagem societal de Willem Doise (2002). As primeiras inferências de sua pesquisa, mostram que as relações entre os professores e as camadas empobrecidas se apresentam como conflituosas, tanto para organização das práticas educativas do cotidiano escolar e das formas de organização das

identidades sociais. Os três trabalhos apontam para a complexidade da docência, o papel social do professor e os desafios da carreira docente.

Referências

CASTRO, M. R; BOLITE-FRANT, J. (2011). Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: Ed UFPR.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. v.18, n.1, p.027-035, 2002.

FREUD, S. Obras completas. vls. 3, 7, 9, 10, 22, CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LACAN, J. O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MOSCOVICI, S. Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigações em Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS IMPLÍCITOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

CLARA CORRÊA DA COSTA - UNESA
HELENICE MAIA GONÇALVES - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Analisando a produção acadêmica atual sobre a formação de professores no Brasil, fica clara a negligência com que vem sendo tratada a formação pedagógica ao longo das décadas. Essa realidade afeta de maneira significativa os licenciandos do curso de Pedagogia, que engloba a formação para o exercício da docência em diversos níveis: na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso Normal a nível médio, bem como na Educação Profissional, na área se serviços escolares, além de outras áreas nas quais são previstos conhecimentos pedagógicos especialista técnico em educação engloba o preparo para. Além disso, inclui a formação de especialista técnico em educação para gestão educacional, que deve integrar diversas funções, tais como administração, coordenação, planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos e de políticas públicas e institucionais na área da Educação (BRASIL, 2006). Embora haja na literatura um consenso acerca da imprescindibilidade de uma alteração na estrutura do curso de Pedagogia, em que a docência constitua efetivamente o foco de atuação dos professores do referido curso, essa é uma questão que parece ainda não ter sido solucionada. Por tratar-se de uma dificuldade que vem se perpetuando até os dias de hoje, em que práticas pedagógicas ainda se encontram alicerçadas em um modelo tradicional de formação, faz-se necessário promover maior discussão acerca dos fatores que vêm dificultando, atualmente, a implantação de possíveis mudanças, o que torna nosso estudo relevante em termos de contribuições para o processo de ampliação do conhecimento na área. Diante desses apontamentos, recorremos à Teoria da Argumentação, proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, com base na Nova Retórica, por nos permitir uma investigação com base no discurso a partir da intenção do locutor de persuadir seu auditório. Tomada como ferramenta de análise, nos permite identificar as representações sociais (MOSCOVICI, 2012) que os autores do documento têm de a respeito de docência. Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla e teve como objetivo analisar o jogo argumentativo implícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCN/CP (BRASIL, 2006). Os resultados obtidos poderão contribuir para reflexão acerca dos possíveis obstáculos que dificultam a superação do modelo de formação que se arrasta por tantas décadas e contribuir para o debate acerca da melhoria da qualidade da formação dos professores formados no referido curso. A Teoria da Argumentação foi proposta por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, tendo como base a Nova Retórica. Trata-se de uma possibilidade de análise do discurso a partir da intenção do locutor de persuadir seu auditório. A análise busca identificar as estratégias de convencer o outro, destacando os tipos de argumentos utilizados e os efeitos produzidos sobre o auditório (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Tendo como base a Teoria da Argumentação, Monica Rabello de Castro e Janete Bolite-Frant desenvolveram, em 1995, o Modelo de Estratégia Argumentativa (MEA). O modelo se aplica a situações em que há controvérsia, tendo em vista que ninguém argumenta sobre algo que é consensual. O MEA busca explicar os momentos de negociação dos interlocutores, evidenciando como suas hipóteses (acordos) se ligam às teses por eles defendidas, tendo como base uma situação controvérsia, que nem sempre aparece de forma

explícita em suas interações. As controvérsias são as grandes motivadoras do discurso, que pode se dar por meio da fala ou da escrita. Castro e Bolite-Frant (2011) sinalizam que a escrita não permite uma negociação em tempo real com o interlocutor, o que faz com que o autor, após eleger seu auditório, procure argumentar sobre possíveis controvérsias. Dessa forma, o autor antecipa a defesa de sua tese, com base em possíveis discordâncias de seu pensamento. Por assim ser, consideramos o MEA uma ferramenta extremamente valiosa para a investigação do discurso dos autores das referidas diretrizes, o que é fundamental para a busca de representações sociais. A partir da análise desenvolvida, foram identificadas, no discurso dos autores do documento, três controvérsias que giram em torno da docência no curso de Pedagogia. A primeira está relacionada à articulação entre teoria e prática no curso, que, conforme apontado pelos próprios autores do documento, é insuficiente para o exercício da profissão docente. A segunda diz respeito à necessidade de complementação da formação inicial oferecida pelo curso. Uma vez que esta mostra-se insuficiente, o documento aponta a imprescindibilidade de formação continuada e do exercício da profissão docente como formas de se consolidar a formação pedagógica do professor. A terceira relaciona-se à responsabilização do licenciando em Pedagogia pela articulação entre teoria e prática no curso. Considerando a problemática do desequilíbrio e da falta de associação entre teoria e prática, parte da responsabilidade por essa associação é transferida para o licenciando. Toda a defesa presente no documento é fortemente marcada pelo elemento "articulação", como uma urgente necessidade apontada quando se trata de teoria e prática no curso de Pedagogia, o que nos permite indicar que a representação social de docência está ancorada nesta articulação (ou em sua falta). A argumentação dos autores gira em torno da necessidade de articulação entre teoria e prática como possível solução para a problemática da formação inicial. O termo "articular" significa "unir", "ligar". Pode-se dizer que se unem elementos que estão dissociados. Ao reforçar a necessidade de se articular teoria e prática, os autores afirmam, ainda que de forma implícita, que um elemento é desenvolvido dissociado do outro, reforçando a dicotomia entre teoria e prática. De acordo com o documento, para que o equilíbrio entre a teoria e a prática ocorra, é fundamental que haja experiência na profissão docente, seja ela anterior ao ingresso no curso, concomitante ou posterior à sua conclusão. Partindo do pressuposto de que a articulação entre teoria e prática que se desenvolve no curso de Pedagogia é insuficiente para o exercício da docência, buscam-se meios para se compensar essa falta. Conforme apresentado pelo documento, a formação inicial deve ser complementada pelo próprio exercício da profissão, que é quando acontecerá a consolidação da articulação entre teoria e prática. Além disso, é imposta ao licenciando de Pedagogia a necessidade de formação continuada, na busca pela complementação da formação inicial. Considerando-se as características do curso de Pedagogia no que concerne à formação para a docência, evidencia-se, também, no documento, a defesa de uma transferência de responsabilidade pela articulação entre teoria e prática para o licenciando. De acordo com o documento, os estudantes do curso de Pedagogia são desafiados a promover a articulação dos conhecimentos teóricos com as práticas pedagógicas. Embora fique evidenciada no documento analisado a necessidade de se oferecer aos licenciandos uma formação inicial que articule conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos, ainda há diversos fatores que dificultam a sua efetivação. Apesar das mudanças ocorridas na legislação, na tentativa de se buscar uma maior articulação entre teoria e prática, o próprio documento deixa claro que essa articulação é insuficiente para o exercício da profissão docente, precisando ser complementada pela formação continuada, sendo a sua consolidação possível apenas no exercício da profissão. A legislação por si só não garante a sua implementação e a qualidade da formação docente. No entanto, consideramos que esta seja a base para que propostas surjam no sentido de promover mudanças. A ausência de continuidade com a qual a legislação brasileira para a formação de

professores foi sendo implementada, suas contradições e ambiguidades vêm dificultando ainda mais a concretização de ações em direção à evolução dos processos de formação docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2006) Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.11.

CASTRO, M. R; BOLITE-FRANT, J. (2011). Modelo da Estratégia Argumentativa: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: Ed UFPR.

MOSCOVICI, Serge. Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. Tratado de Argumentação: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Palavras-chave: Docência; Formação Pedagógica; Pedagogia.

ESCUTA DO ALUNO SOBRE O ESTILO PROFESSOR NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

MARIA DE LOURDES SOARES ORNELLAS - UNEB

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Notas Preliminares

A escuta do aluno sobre o estilo do professor na escola contemporânea é um recorte de pesquisa realizada que tem como objetivo geral apreender as RS do aluno sobre o estilo de professor e de que forma tais estilos contribuem para o processo de ensinar e aprender. Quanto os específicos, estes apostam: a) aprofundar a escuta sobre o estilo mediante dispositivos que possam fazer emergir uma fala referente, b) investigar quais os estilos de professor o aluno tem maior identificação. De que lugar e posição o aluno fala do estilo do professor e de sua implicação com o processo de ensinar e aprender nesta escola contemporânea? Este é o problema. O marco teórico no qual a pesquisa se assenta é a teoria das representações sociais na abordagem processual (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) referenciados na teoria psicanalítica (FREUD, 1920; LACAN, 1993). O método trilha pela pesquisa qualitativa, os sujeitos foram em número de dez, do sexo feminino, com idade de 15 a 18 anos e os dispositivos de coleta versaram sobre entrevista semi-estruturada e conversação. De posse desse material, foram elaboradas unidades de análises. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise do Discurso de vertente francesa e os resultados da escuta sobre o estilo do professor estão ancorados em representações de professor: pesquisador, estressado, escutante, que luta e mostra-se afetivo.

Linhas Teóricas e Epistemológicas

O tema deste estudo mostra dois sujeitos que estão na escola contemporânea: o professor e o aluno. Esse tema ganhou consistência na medida em que os alunos falavam, sobre os estilos de professores que eles tinham levando-se em conta a escuta que vinham processando dos professores em sala de aula. Segundo Lacan (1993) o estilo é original, é a marca de transferência na relação com o outro. Assim posto, o aluno ao observar o lugar e posição do professor na sala de aula, seu ir e vir na instituição escola, sua transmissão e sua prática discursiva demonstrou uma certa consistência de sentidos. A escuta do estilo realizada pelo aluno expressa sua representação, enlaça esse estilo com o processo de ensinar e aprender e revela o quanto o trabalho do professor tem relação com o estilo pelo qual desenvolve sua prática de ensinagem. Professor e aluno movidos pela escuta, buscam uma forma de encontrar uma saída para o mal-estar na civilização, no qual após os resultados deste estudo, ambos parecem mergulhados na busca de um novo modus operandi o qual possa dar respostas profícuas para o ato de ensinar e aprender.

O conceito de representações sociais aqui trabalhado se assenta na abordagem processual defendida por Moscovici (1978). Trata-se de uma abordagem que privilegia o conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social. Neste estudo tento enlaçar alguns construtos da psicanálise, esta, inspirada em Freud (1920) e Lacan (1993) bem como em KAES (2001) pesquisador francês que trabalha essas duas teorias de forma enredadas. Pensa as representações sociais numa vertente psicanalítica, elabora a hipótese de que a representação é

um trabalho de lembranças daquilo que está ausente, ou seja, que está em falta. Portanto, as representações sociais assim como a psicanálise, trabalham com o presente/ausente.
Representações são representações também de palavras, de sentidos, de significados e significantes, ou seja, enunciado e enunciação se encontram com vistas a apreender as representações em que os aspectos subjetivos estejam enodados.
Falar de estilo do professor é falar de processos afetivos, estes constituem-se de processos subjetivos que emergem no interior da sala de aula e é possível que a psicanálise possa contribuir com a discussão da subjetividade na educação e que as representações sociais de aluno sobre o estilo do professor em sala de aula apontem para a escola que queremos construir. Freud (1976) acalentava um sonho de que a psicanálise pudesse um dia vir a contribuir com a sociedade como um todo e, especialmente, com a educação; acompanhava os movimentos sociais e desejava que a psicanálise pudesse se estender a outras áreas do conhecimento.

Metodo: que queres?
O método trilha pela pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Faz-se pertinente lembrar a proposição teórica de que uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto). Esse objeto me instiga posto que venho estudando e teorizando essa temática, seja no grupo de pesquisa seja nas publicações e produções teóricas, na tentativa de aprofundar o fenômeno investigado como lugar de trocas empíricas e teóricas. Nesse viés, abrem-se, para o estudo dez sujeitos na faixa etária de 15 a 18 anos; a seleção dos mesmos obedeceu ao critério do desejo; em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre, o que tranquiliza o pesquisador, os sujeitos e a instituição com relação a problemas éticos. Após a aplicação dos instrumentos de colheita das falas dos dez sujeitos, procedeu-se à leitura dos dados e deu-se início à construção da síntese das falas mais recorrentes com relação aos dispositivos, a saber: conhecimento, estudo, participação em congressos e cursos, pesquisador, nervoso, agitado, sem paciência, agoniado, atencioso, escuta, paciente, educado, luta pela carreira, faz greve, compra livros, tem dialogo, a relação é boa com nós alunos, calmo, etc. De posse desse material as unidades de análises foras construídas e consequentemente através delas as representações sociais emergiram revelando-se em ato. A escuta do aluno sobre o estilo do professor na escola, está ancorada em representações de professor pesquisador, professor que luta, professor afetivo, professor estressado e professor escutante.

Análise dos dados e possiveis conclusões
Diante dessas representações sociais a Análise do Discurso foi convidada para desvelar o dito e o dizer, o conteúdo manifesto e latente, o que se encontra oculto, não aparente, escondido nas entranhas do não-dito. Toda fala está emprenhada de sentido e cabe ao pesquisador ajudar nessa leitura em que é possível decifrar o manifesto e o latente da formação discursiva presentificada na fala do aluno.
Para os sujeitos, o professor pesquisador refere-se àquele que busca o conhecimento, a pesquisa, e que é mediador. É possível que esses sujeitos busquem nos professores essas características. O que os sujeitos falam é que o conhecimento e a mediação podem ser estratégias para que esse professor, junto com o aluno, realize pesquisas que a Universidade esteja a demandar. Professor que luta é aquele que tem garra, fala na sala de aula sobre cidadania, luta pela carreira docente junto ao sindicato. Observa-se, nos últimos tempos, um arrefecimento das lutas e organizações docentes. Os sujeitos desejam que o professor resgate essa práxis para que possam ser mais valorizados profissionalmente. Professor afetivo é o professor que ensina por prazer e desejo de ensinar, trabalha relações na sala de aula, na medida em que se dedica à profissão docente. A fala dos sujeitos revela a importância do aspecto afetivo no processo de ensinar e aprender e

que, de certa forma, pode diminuir o nível de indisciplina e violência na escola. Professor estressado é aquele que já está cansado, esperando o tempo para se aposentar, bem como aquele que não tem identidade com a profissão. Por último, o professor escutante respeita as diferenças, oferece uma atenção singular e escuta a dor e a alegria do aluno. Para não concluir, faz-se pertinente dizer que os sujeitos da pesquisa expressaram nessa etapa as representações sociais do estilo docente na escola contemporânea e já planejamos na pesquisa desdobramentos que façam avançar qualititativamente os resultados. Nesse espaço de tempo o professor se pergunta: o que o aluno quer de mim? E, nesse instante, é possível que não faça repetição, mas, num ato de criação, tente escutar o lugar e a posição de seu estilo de professor na escola contemporânea. Faz-se preciso descortinar a escuta em que o aluno e o professor possam descortinar o lugar daquele que investiga, daquele que semiotiza a escuta no sentido de que o saber transmitido pelo par se constitua no desejo de construir o conhecimento incursionando suas representações e subjetivações estilosas de modo a referenciar cientificamente o ato de ensinar e aprender.

Referências

FREUD, S. Obras completas. vls. 3, 7, 9, 10, 22, CD ROM. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KÄES, R. Psicanálise e representação social. In: JODELET, D. (org.) As representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LACAN, J. O Seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 58-72.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Palavras-chave: Representações sociais; Escuta; Aluno; Professor; Estilo

O MEU ALUNO É POBRE... AS REPRESENTAÇÕES DE POBREZA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

ARTHUR VIANNA FERREIRA - UERJ

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada dentro do PIBIC Formações Representações e Práticas Educativas Não Escolares do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo geral fundamentar teoricamente o estudo acerca da existência, ou não, de representações sociais de pobreza e seus possíveis impactos nas práticas educativas em turmas de ensino básico em um colégio privado localizado em um bairro periférico do município de São Gonçalo na região leste fluminense do Rio de Janeiro.

Assim sendo, os principais temas de problematização da pesquisa são: a forma com a qual as possíveis representações sociais afetam a organização das práticas socioeducativas; como elas estabelecem as relações sociopedagógicas entre os sujeitos do cotidiano escolar; e, as possíveis marcas deixadas por elas na construção da identidade socioprofissional dos educadores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental deste campo de pesquisa. Nessa perspectiva, por ser tratar de um trabalho de fundamentação bibliográfica, a metodologia está pautada na exposição dos principais conceitos e concepções epistemológicas das teorias que subsidiam esta investigação. Através da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (2003) em uma abordagem societal de Willem Doise (2002), busca-se a compreensão de como se forja e se dá a manutenção da relação entre educandos e educadores a partir das representações sociais partilhadas nos grupos desse espaço escolar. Assim, entender as representações sociais é uma forma de conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado para explicar uma dada realidade comum a um grupo social e que sobrevive em função de explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas pelos grupos na sociedade. Outro conceito aplicado para essa investigação encontra-se na teoria de Claude Dubar (2005), que ajuda a fundamentar o processo de negociação identitária socioprofissional do profissional da educação. Ou seja, a identidade socioprofissional é o reconhecimento que o indivíduo tem em seu âmbito social mediante aquilo que exerce em suas funções profissionais, a sua formação e às relações interpessoais que cultiva. Nessa investigação, a noção e o sentimento de pertença na qual a sociedade enquadra uma pessoa em determinada tarefa, posição ou categoria, tendo como cerne o seu processo de construção imbricado na dualidade socia faz-se necessário para entender como os professores forjam sua identidade (identidade para si) e, concomitantemente, o grupo social onde está inserido irá projetar o seu reconhecimento (identidade para o outro) social. Assim sendo, a articulação entre as representações de pobreza e a identidade profissional dos educadores que destinam o seu trabalho docente a esse público, segundo Ferreira (2012; 2016; 2018), se constitui na oportunidade de pensar a formação docente inicial – e/ou continuada – de forma a levar em consideração as demandas concretas e reais dos sujeitos envolvidos nesses processos de ensino-aprendizagem auxiliando, assim, a organização das práticas nos campos educativos. Na verdade, as possíveis representações de pobreza são as que motivam esse trabalho de organização didática, assim como ancoram os indivíduos em seus espaços de pertença e os fazer 'suportar' as categorias sociais demandas pelos outros grupos sociais do seu ambiente profissional. As primeiras inferências dessa pesquisa, que se encontra em andamento, mostram que as relações entre os professores e as camadas empobrecidas se

apresentam como conflituosas, tanto para organização das práticas educativas do cotidiano escolar e das formas de organização das identidades sociais. A partir dos diários de campo, organizados com base na filosofia fenomenológica de Edmund Husserl (2005) e que se encontram organizados, os resultados parciais que se apresentam nos levam a afirmar que as representações de pobreza partilhada pelos profissionais da educação são sociais e parecem definir as ações concretas dos mesmos como o material didático, a organização das práticas didáticas e, também, as relações interpessoais que participam da construção identitária dos profissionais da educação que estão sendo estudados. Portanto, o estudo das representações sociais, além de contribuir para a possibilidade de diagnóstico psicossocial das relações educacionais, auxiliam em práticas educativas mais equitativas e menos excludentes em relação aos grupos empobrecidos, potencializam a emancipação desses sujeitos e transformação da sua realidade a partir de uma educação promovida pelos professores de escolas privadas ou públicas nos bairros periféricos da região metropolitana do leste fluminense.

Referências:

DOISE, W. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: Psicologia: Teoria e pesquisa. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, A. V. (org.). Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da pedagogia social. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, A. V. Representações sociais e evasão em espaços educacionais não escolares. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRA, A. V. Representações sociais e identidade profissional – elementos para práticas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

HUSSERL, E. A crise da humanidade europeia e a filosofia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

Palavras-chave: Identidade Socioprofissional dos professores; Pobreza; Representações Sociais; Didática

AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICOS E ORIENTAÇÕES

COORDENADOR(A): SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID

Eixo – Representações Sociais

A mesa "Avaliação: diagnósticos e orientações" discute aspectos que cercam a fragilidade da formação de professores, destacando o foco na avaliação das aprendizagens realizadas em sala de aula. Busca-se uma visão ampliada, um olhar flexível, que possibilite compreender os macroefeitos – advindos das políticas públicas – e os microefeitos – advindos das definições curriculares – como norteadores das ações que impactam o espaço da sala de aula. O objetivo da mesa é oferecer fundamentação teórico-prática para que se discuta aspectos tanto da formação dos professores como a ação de avaliar aproximando a ideia de causa e efeito. A discussão ultrapassa as considerações teóricas e contribuir para o cotidiano do(a) professor(a), ampliando informações, oferecendo ideias e abrindo um novo leque de significados para a ação de avaliar. Para tanto, o primeiro texto proposto pela Elba Siqueira de Sá Barretto propõe discutir achados de pesquisa sobre a formação inicial de professores no Brasil (2001-2016), com base em recente publicação da Unesco (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019). O estudo apresenta um cenário favorável de expansão da escolaridade no Brasil, porém identifica que o país se defronta com fortes desigualdades quanto ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade do ensino. Conclui o estudo com uma relação perversa que se estabelece entre crescimento da educação básica (urgência pelo aumento da demanda por docentes habilitados) e a opção por cursos mais rápidos, programas de formação docente simplificados e a expansão da educação a distância, sem forte regulação e monitoramento. Denunciando a fragilidade no processo formativo dos professores, identifica-se uma crescente demanda pela formação continuada para garantir o aperfeiçoamento profissional continuado. Nesse sentido, investir na educação continuada é reconhecer, que os saberes fundamentais à prática pedagógica escolar não são devidamente discutidos no processo de formação. Assim, o segundo texto – Clarilza Prado de Souza e Romilda Teodora Ens – propõe uma discussão sobre Avaliação das aprendizagens, para professores, que se encontram em sala de aula. Isso se justifica, pois a avaliação das aprendizagens é considerada como um momento primordial do trabalho formativo onde o professor verifica como o aluno está aprendendo o que foi ensinado, identifica o que não anda bem e o que vai bem com seus alunos. Para tanto, as autoras oferecem uma metodologia capaz de desenvolver avaliações formativas que apoiem as decisões cotidianas, fazendo com que o professor siga em sua trajetória, sem perder o foco nos objetos finais, mas sobretudo considerando as dificuldades e facilidades de cada aluno. No mesmo caminho em atenção à formação continuada dos professores que se encontram em sala de aula, o terceiro artigo – Sandra Lúcia Ferreira – coloca foco na ação do professor da Educação Superior, formador dos docentes que serão habilitados para o trabalho junto à Educação Básica. A autora também destaca a importante tarefa das avaliações das aprendizagens denunciando um dilema: por um lado, há o reconhecimento da avaliação como ação indispensável ao processo educativo – pertinência e utilidade – por outro, questiona-se a grande quantidade de aspectos negativos associados às representações sociais por parte de estudantes em relação a ela. Para a superação do dilema é proposto aos professores da Educação Superior um conjunto de reflexões sobre diferentes dimensões associadas à avaliação das aprendizagens pautadas nos seguintes pressupostos: a avaliação é um processo sociopolítico; é realizada de forma conjunta e colaborativa; é eminentemente um processo de ensino-

aprendizagem para todos aqueles que dela desfrutam; deve ser compreendida como uma ação contínua, recorrente e extremamente divergente; é um processo emergente cujos resultados são imprevisíveis, propiciando com isso a criação de realidades. Os conteúdos deste artigo foram retirados da obra Avalição das Aprendizagens para professore da Educação Superior (FERREIRA, 2019).

DECISÕES DO PROCESSO EDUCACIONAL ORIENTADAS PELA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo da avaliação é o de oferecer elementos para tomada decisões do professor e aluno durante toda trajetória escolar. Considerando esse objetivo pretende-se apresentar uma discussão sobre as principais decisões que o professor deve enfrentar na escola e que um processo avaliativo pode subsidiar. Uma forma simples de categorizar as decisões que o professor toma na Escola ou na sala de aula é relacioná-las às principais etapas do processo educativo no qual devem ser tomadas. Pode-se classificar as decisões do professor segundo o percurso do cotidiano de uma escola em: antes do processo de ensino, durante o desenvolvimento do ensino; final de um semestre ou final do aluno letivo. Antes do processo de ensino – é o momento que do planejamento em que se define o que ensino, os objetivos e conteúdo, habilidades e estratégias de ensino e como os alunos serão avaliados. Nesse momento do percurso escolar a avaliação deve respondera questões do tipo: Quais são as características dos alunos que terei na minha classe esse ano, esse semestre? Que informações avaliativas a escola dispõe sobre o desempenho desses alunos nos anos anteriores? Quais os objetivos que estão previstos para esse nível de ensino? Quais as adaptações que devo realizar para essa classe? Durante o desenvolvimento do ensino –é o momento que em que o professor verifica como o aluno está aprendendo o que foi ensinado, identifica o que não anda bem e o que vai bem com seus alunos. É um momento que exige a proposição de avaliações formativas que apoiem as decisões cotidianas, fazendo com que o professor siga em sua trajetória, sem perder o foco nos objetos finais, mas sobretudo considerando as dificuldades e facilidades de cada aluno. Tomando decisões a cada aula, a cada fase da tarefa educativa. Muitas decisões são exigidas do professor nesse momento, algumas delas impulsionadas por questões, como: O aluno está aprendendo? O que o aluno está aprendendo? O aluno alcançou os objetivos propostos no plano de ensino? Sei as dificuldades que o aluno está enfrentando? O aluno tem os pré-requisitos necessários para aprender o que está sendo exigindo dele? Qual a cultura geral de meus alunos e como suas dificuldades podem ser superadas atuando mais sobre esses pré-requisitos? Como está a autoestima do aluno? Até que ponto suas dificuldades estão afetando sua visão de si mesmo? Como atuar frente às dificuldades afetivas dos alunos? Final de um semestre ou no final do ano letivo – é o momento que professor decide se aprova ou não o aluno, talvez o de maior angústia do professor .É também um momento difícil para o aluno. Quando as decisões foram sendo partilhadas durante o percurso escolar esses momentos são mais fáceis. Exige que professor compartilhe também com seus colegas e seus alunos os dados que dispõe para tomar decisões que sejam educativas, compromissadas. No entanto, há a necessidade de fazer um reserva em relação a esse momento avaliativo. Trata-se de um momento que acaba agudizando processos, repetindo procedimentos que afinal vem sendo realizado durante todo o ano. Na verdade, é a tradição de valorizar mais esse momento é que torna mais visível seus defeitos e dificuldades. Mais ainda, são os efeitos das decisões desse momento avaliativo que a torna merecedora de cuidado especial. No entanto, o professor que tem respaldado suas decisões durante todo o ano/semestre por avaliações sistemáticas e formativas, terá melhores condições de tomar decisões pedagógicas que contribuam para o

desenvolvimento do aluno e que não se apoia em suposições, representações, impressões. O processo de planejamento, as decisões de política educacionais feitas para uma nação, o Estado para toda população leva à proposição de objetivos amplos. Porém, para que esses objetivos se alcançam na prática educativa para sujeitos concretos, para considerá-las como boas políticas e boas práticas no cotidiano, exige que se considere cada sujeito envolvido no processo ensino/aprendizagem. As decisões a serem tomadas em processo de avaliação do ensino e da aprendizagem que consideram a subjetividade, têm como ponto de partida e de chegada, uma profunda confiança nas possiblidades do sujeito, para que possam construir a possibilidade do sujeito desenvolver uma narrativa sobre o seu desempenho e permitam tirar lições das respostas a questões, como as que seguem: Até que ponto as decisões do professor têm sentido para o aluno? Qual? O aluno tem consciência de seu desempenho escolar? Consegue explicitar as razões? E o por quê? Entende que isso lhe diz respeito? As decisões educativas quando adquirem significado para o aluno, permitem que a partir delas ele organize projetos para sua trajetória escolar, considerando seu contexto e o escolar. É com esses contornos que uma decisão pode ser partilhada e conduzir o aluno a melhorar seu desempenho.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; decisões orientadas pela avaliação; subsidiar tomadas de decisão.

UM DIAGNÓSTICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE EXPANSÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO - USP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto discute achados de pesquisa sobre a formação inicial de professores no Brasil (2001-2016), com base em recente publicação da Unesco (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, ALMEIDA, 2019). Os dados analisados provêm fundamentalmente dos Censos da Educação Superior, publicados pelo INEP, e de documentos oficiais. As interpretações decorrem do diálogo travado entre as evidências empíricas e a bibliografia concernente. Nos primeiros anos do séc. XXI o Brasil conhece notável progresso social, acompanhado de um processo de expansão dos direitos educativos, que se expressam na: ampliação do acesso a todos os níveis da educação; no aumento do financiamento público; no reconhecimento dos direitos das populações historicamente marginalizadas. Em uma década e meia, a escolaridade média da população brasileira de 18 a 29 anos passa de 7,7 para 10 anos de estudo. Persistem, entretanto, fortes desigualdades quanto ao acesso à educação, à capacidade de prosseguir nos estudos e à qualidade do ensino. Elas são recortadas pela origem social da população e seu pertencimento de gênero e étnico-racial, pela natureza do atendimento nas escolas e pelas disparidades de desenvolvimento das regiões em que elas se situam. Diante do crescimento da educação básica aumenta a demanda urgente por docentes habilitados. Daí a opção por cursos mais rápidos, programas de formação docente simplificados e a expansão da educação a distância, sem forte regulação e monitoramento. O poder público amplia a oferta de vagas na educação superior e cria políticas de ação afirmativa que favorecem a inclusão das populações de baixa renda, negros e indígenas, beneficiando particularmente os cursos que formam docentes, considerados prioritários nas políticas de governo. Mas abre também ao capital financeiro a possibilidade de investir no ensino superior, permitindo a proliferação exacerbada do ensino de massa, predominantemente voltado para o retorno financeiro dos cursos. As matrículas no conjunto das licenciaturas saltam de 659 mil alunos em 2001 para 1,5 milhão em 2016! As que mais crescem na primeira década são as de Pedagogia (160% até 2011), porque antes da Lei 9394/1997 não era obrigatório o curso superior para o magistério nos anos iniciais da escolaridade. Entretanto, mesmo as demais licenciaturas dobram as matrículas no período. Na segunda década, esse crescimento baixa para pouco mais de 10% em todos os cursos que formam docentes. As instituições públicas apresentam maior oferta de matrículas nos cursos específicos (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, e Letras). Não obstante, no conjunto, a expansão das licenciaturas ocorre predominantemente pela via privada e pela educação a distância, especialmente por conta dos cursos de Pedagogia e de Educação Física. Se em 2001 as matrículas no setor privado já eram maiores do que no público (55% e 45%), essa diferença se acentua em 2016: 62% e 38%. Os cursos de Pedagogia, com 68% de matrículas no setor privado em 2001, chegam em 2016 com 81%. Nesse ano, mais da metade dos seus alunos frequentam cursos EaD nas instituições privadas (52%). Ou seja, são os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental os que têm sido relegados às condições mais precárias de formação. E eles representam proporções semelhantes às do conjunto das demais licenciaturas! Também preocupa o fato de que esse tipo de formação esteja também se estendendo gradativamente paras as licenciaturas das áreas específicas. As instituições privadas de educação superior no Brasil assumem novas configurações no período.

Seu maior crescimento em relação ao do setor público muito se beneficia de programas de financiamento do governo federal, destinados a subsidiar estudantes de baixa renda (Fundo de Investimento Estudantil – FIES – e Programa Universidade para Todos – ProUni). Em que pese a importância desses investimentos para os estudantes, seus efeitos mais amplos no sistema de ensino são problemáticos. Assim, como a maior parte dos cursos superiores do país, os cursos de licenciatura não primam pela eficiência. Do total de ingressantes em 2013, a proporção de concluintes gira em torno de 50%. Esta se mantém semelhante entre as instituições públicas e privadas e entre os cursos presenciais e EaD. Os altos índices de evasão e repetência podem ser explicados por razões de contexto, mas também são devidos às dinâmicas internas do funcionamento dos cursos. A perda da metade dos estudantes durante a trajetória escolar representa enorme desperdício de recursos materiais e humanos! São muitas as vagas oferecidas para o ensino superior (2,2 milhões/ 2016), mas limitada a capacidade de preenchê-las (ingressantes: 595 mil). Muitos são os candidatos diante da pequena quantidade de egressos do ensino médio (50% dos que nele ingressam), do que se infere que há ainda uma demanda reprimida para o ensino superior. No setor privado estão 1,9 milhão (89,4%) de vagas, e apenas 10,6% no setor público. As vagas do setor público são disputadas por mais de 1,6 milhão de estudantes. A média de sete candidatos/vaga nos cursos públicos de licenciatura é bem menor do que a dos cursos mais prestigiados, mas a concorrência é relativamente acirrada para a população com menor capital sociocultural que as demanda. Mais de um milhão de candidatos (42%) dirigem-se ao ensino superior privado. São atrativos para a população que busca a licenciatura privada: aumento de subsídios públicos para o setor; baixas mensalidades, principalmente as da EaD; maior oferta de cursos noturnos; menor concorrência em relação às vagas disponíveis. Mas há candidatos que também se auto excluem da concorrência pelas vagas públicas por se julgarem sem condições de competir. A despeito da enorme procura pelas instituições públicas e das poucas vagas existentes, 39% delas não foram ocupadas nas licenciaturas em 2016, o que implica uma subutilização de recursos efetivamente despendidos. No setor privado muitas vagas são meramente virtuais; quando não há demanda a vaga não é aberta... Na raiz do não preenchimento das vagas nas universidades públicas podem estar: a sua dificuldade de modificar a estrutura e o modo de funcionar dos cursos, e os escassos apoios oferecidos aos alunos que necessitam. Entretanto, a população na faixa da força de trabalho apresenta uma dificuldade mais genérica de arcar com os custos, diretos e indiretos, da frequência aos cursos superiores. Aí contam não só o que ela gasta para se manter estudando, seja em cursos gratuitos ou pagos, mas também o que ela deixa de ganhar pelo fato de estar estudando. Daí a necessidade de rever as metas do Plano Nacional de Educação para 2024 sobre o crescimento do ensino superior. No caso da formação docente, um milhão e meio de estudantes de licenciatura corresponde a 70% dos professores em exercício. A demanda efetiva por novos docentes não chega a tanto! A questão é priorizar a qualidade do ensino ofertado nos cursos de licenciatura para que eles melhor atendam aos desafios da educação básica e às necessidades de formação da nova clientela que tem sido incorporada entre os estudantes que postulam o exercício do magistério .Entre 2004 e 2014 o investimento nas universidades federais representou mais de três vezes o gasto em 2004. No entanto, o que mais se destaca nos gastos federais é o crescimento de 1100% das despesas com o FIES. O programa já é o maior item de desembolso federal em educação, representando, sozinho, 15% de toda a sua despesa. Supera, portanto, a despesa da União com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb – que gasta 12% do orçamento para complementar o financiamento do ensino fundamental, médio e da educação infantil a cargo dos estados e municípios. Quanto ao ProUni, a renúncia aos benefícios fiscais das instituições contempladas ficou em torno R$600 milhões em 2014 (MENDES, 2015). No total, decrescem as despesas do governo federal

com os programas voltados para a educação básica. De 55% em 2004, passam a 37% em 2014. Não obstante, mesmo nos governos posteriores não se cogita de rever esse perfil de financiamento. Ao contrário, o FIES é o único programa da educação que está fora do contingenciamento de verbas determinado pela Emenda Constitucional n.95/2016, que congela os gastos primários da União por 20 anos. É urgente, portanto, reorientar os gastos públicos para que eles efetivamente assegurem retorno à sociedade, fortalecendo a educação básica e a qualificação da população e dos docentes, e promovendo a redução das desigualdades de acesso ao saber.

REFERÊNCIAS

GATTI, B; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

MENDES, M. Despesa federal em Educação, 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/ CONLEG/ Senado, abr.2015. (Boletim Legislativo, 26).

Palavras-chave: formação docente; licenciaturas; ensino superior.

AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Refletir sobre a avaliação, seus desafios e perspectiva para a Educação Básica, não é tarefa fácil. Isso porque, vive-se um dilema: por um lado, há o reconhecimento da avaliação como ação indispensável ao processo educativo – pertinência e utilidade – por outro, questiona-se a grande quantidade de aspectos negativos associados às representações sociais por parte de estudantes em relação a ela. O percurso histórico dos últimos 120 anos, considerando os propósitos que as pessoas tinham além da forma de condução do trabalho avaliativo e suas suposições filosóficas, levou Costa et al(2012) a afirmar que os estudantes, personagens centrais do processo educativo, ainda, se sentem desprestigiados com a avaliação a qual são submetidos. Isso implica afirmar que as lutas vividas por todos esses anos não foram suficientes para ampliar a virtude do trabalho avaliativo, ainda muito restrito ao julgar, medir, punir ou provar o que quer que seja, gerando desconforto, medo e resistências entre os alunos. A avaliação entendida somente como sinônimo de medida e classificação tem uma perspectiva o estímulo à concorrência, à rivalidade e à discriminação. Visa também silenciar os sujeitos, suas culturas e seus processos formativos de construção de conhecimento reafirmando preconceitos, procedimentos de exclusão e desigualdades sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que, associados à "avaliação", encontram-se palavras e sentimentos mais negativos do que positivos. Essas emoções, refletem a complexidade e os dilemas das relações intrapessoais em um processo permanente de constituição e de diferenciação, no qual a participação de cada um (professor/aluno) nãos e configura como um fenômeno exclusivamente individual, mas inter-relacionado, refletindo o sistema educacional, a instituição, a escola e a sala de aula que se tem hoje. Esta denúncia, pode estar relacionada ao que Ausubel (1918-2008), pesquisador americano, descreve sobre a importância de uma aprendizagem significativa para os estudantes, ou seja, o que se deseja na escola é que os alunos sejam capazes de realizarem interação entre conhecimentos prévios e novos onde os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.(MOREIRA, 2012, p.30). O sentimento de repulsa em relação ao trabalho avaliativo pode ser um forte indicador da ausência de aprendizagens significativas em sala de aula, onde alunos(as) declaram, por meio deste sentimento negativo, a ausência de participação, o reconhecimento de hierarquização de poder e a incompreensão da relevância de alguns dos conteúdos aprendidos ou da realização de atividades avaliativas para seus processos formativos. Outra justificativa para essa repulsa ao trabalho avaliativo , como hipótese , pode estar atrelada à compreensão que o professor tem em relação à ação de avaliar, limitando o trabalho à geração de uma medida/conceito que se justifica pela necessidade da produção de uma documentação oficial sobre o que o aluno sabe e é capaz de realizar. A culpabilização do fracasso escolar fica comprovada pela ausência de capacidade do estudante de realizar o que se pede, assumindo assim a responsabilidade pelos infortúnios que possam ser gerados pelos resultados da prova eximindo assim, o professor. Nesse sentido, o estudante se sente culpabilizado e, mais uma vez, desconfortável com seu processo formativo. Ampliar essa compreensão, por parte dos professores, implica no reconhecimento da avaliação como uma área de conhecimento complexo e técnico e que para ser útil deveria ser tecida para além das tramas das sala de aula, ou seja, ser tecida às tramas dos programas de ensino, dos currículos, das escolas, dos sistemas

de ensino, das políticas educativas etc. Além disso os professores deveriam reconhecer também a possibilidade que o trabalho avaliativo tem em gerar informações capazes de orientar o sentido das ações para o alcance da qualidade da educação. Nessa compreensão, pode-se afirmar que no cenário educacional a qualidade da Educação, está atrelada ao conhecimento dos constituintes da da Avaliação Educacional como dinâmica orientadora do trabalho educativo. Essa compreensão sobre a avaliação colocada como eixo central para a melhoria do Sistema Educativo, como analisa Barriga (1996), é assumida como projeto internacional. Contextualizando a análise, Afonso (2000) salienta que, sobretudo as dimensões sociais, ideológicas e de gestão fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educacionais da atualidade. Nesse sentido, a realidade da sala de aula é consequência de um projeto mais amplo envolvendo duas comunidades distintas da escola: a interna e a externa. Convivem hoje na realidade educacional, os sistemas de avaliação de larga escala (macropolíticas) e a avaliação das aprendizagens (micropolíticas) que ocorrem nos espaços das escolas. Bolívar (2006) faz uma importante análise desses dois tipos de avaliação, destacando as formas e usos que têm nas políticas educativas atuais e propõe um diálogo entre elas para o alcance de mudanças desejáveis, incluindo o espaço da sala de aula, com vistas à melhoria da qualidade da Educação. Por um lado, conforme o autor, tem-se a avaliação externa, com caráter eminentemente técnico, com predomínio de metodologia quantitativa para analisar o grau de implementação do currículo e especialmente para controlar resultados ou rendimentos. Por outro lado, tem-se a avaliação das aprendizagens, realizada pelos professores(as)que trabalham na instituição, utilizando estratégias baseadas na mobilização dos(as) alunos(as) para diagnosticar problemas e necessidades, com o objetivo de fundamentar tomada de decisões voltadas para a melhoria da ação formativa. No caso específico deste estudo, envolvendo a Educação Superior, estão presentes no ambiente institucional as avaliações decorrentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004 – formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, este último atrelado ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Tal exame é um exemplo de "fio invisível" que une as expectativas do(a) professor(a) (micro políticas) com as expectativas do poder público (macro políticas) pois, utiliza para a elaboração da provas, a Matriz de Conteúdos Programáticos pautada pelas determinações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – normativas concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) cuja finalidade é orientar o planejamento curricular assegurando a flexibilidade e a responsabilidade nas IES na elaboração dos Projetos Políticas Pedagógicos (PPP). Neste sentido, as DCNs têm por objetivo orientar a estrutura curricular e verificar o desempenho dos(as) alunos(as) em relação às competências e habilidades no processo de formação, estabelecendo-se assim um elo entre ambos para a realização de um trabalho avaliativo com coerência. Finaliza-se essa discussão apostando que o aperfeiçoamento do trabalho avaliativo se encontra hoje pautado num conjunto de princípios necessários para seu processo de aperfeiçoamento apontados por Guba e Lincoln (1989) que, apesar do distanciamento de quase 30 anos, continuam muito pertinentes. São eles: a avaliação é um processo sociopolítico; é realizada de forma conjunta e colaborativa; é eminentemente um processo de ensino-aprendizagem para todos aqueles que dela desfrutam; deve ser compreendida como uma ação contínua, recorrente e extremamente divergente; é um processo emergente cujos resultados são imprevisíveis, propiciando com isso a criação de realidades.

Referências

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
BARRIGA, A. C. (1996). Evaluacion de lo academico – nuevas reglas y desafíos. Revista do Prog de Estudos Pós-Graduados – Psicologia da Educação. São Paulo, PUC, n. 2, p. 57-82, jun.
BRASIL, (2004). LEI Nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília.
BOLÍVAR, A. (2006) La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
COSTA, A. M. et al. Avaliação significativa: desafios e perspectivas para o ensino superior. Disponível em https://www.webartigos.com/artigos/avaliacao-significativa-desafios-e-perspectivas-para-o-ensino-superior/98644/#ixzz5JFSiGAtN . Acesso em 23 de junho de 2018.
MOREIRA,M. A. Al afinal, qué es aprenfizaje siginifivativo? Qurriculum : revista de teoría, investigación y práctica educativa. La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56. Disponível em http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96956 . Acesso em 24 de junho 2018.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação das Aprendizagens. Avaliação significativa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS NARRATIVAS AO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

COORDENADOR(A): ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR

Eixo – Representações Sociais

Esta mesa reúne contribuições tecidas em diálogo entre pesquisadores de universidades brasileiras e portuguesa – PUCPR, UFMS, UNESP e UFFS/Católica do Porto, que expressam e partilham seu interesse em investigar a formação dos professores na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS) e das narrativas. Os trabalhos discutem a subjetividade sobre Formação de Professores apoiados nos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores, associados ao Centro Internacional em Representações Sociais, Subjetividade - Educação (CIERS-ED/FCC) e respectivos grupos de pesquisa. Diferentes são as trajetórias de pesquisas que compõem o campo de estudos sobre formação de professores, representações sociais (RS) e narrativas, alguns deles buscam mapear a produção nesse enfoque, para dialogar com espaços/tempos voltados às tensões entre os percursos formais de formação do professor e o trabalho dos docentes nas instituições de ensino superior da IES frente às políticas afirmativas no Brasil. Os trabalhos que participam da mesa buscam, ao apresentar as especificidades de cada perspectiva, oferecer uma análise acerca das "representações sociais na formação do professor". Nesse cenário, Cassiano Roberto Nascimento Ogliari e Romilda Teodora Ens, da PUCPR, no trabalho "Representações Sociais: mapeamento das teses e dissertações (1996-2018)", realizaram um mapeamento nacional no Catálogo de Teses e Dissertações (BRASIL, CAPES, 2019), com a finalidade de identificar as produções nos programas stricto sensu das IES brasileiras e paranaenses, a partir do descritor "Representações Sociais". No trabalho sobre "Uma análise de representações de estagiárias sobre planejamento, ensino e avaliação", Ariane Franco Lopes da Silva, em parceria com Isabel Baptista da Universidade Católica Portuguesa, buscaram identificar as crenças, opiniões e representações sobre o ensinar e sobre a profissão docente de alunas que concluíram o estágio supervisionado de um curso de pedagogia. Além de como elas percebem esse momento de sua formação e de como avaliam essa experiência em relação aos conhecimentos científicos e de senso comum. Telma Romilda Duarte Vaz, da UFMS e Yoshie Ussami Ferrari Leite, da UNESP, com o "Trabalho do Professor diante das Políticas Afirmativas: narrativas docentes", no qual analisaram o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo como pano de fundo o Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007). Os dados produzidos, nessas investigações, geraram análises voltadas ao aporte teórico da Teoria das Representações Sociais e pertinentes aos aspectos metodológicos do uso de narrativas, bem como aos do mapeamento de produções acadêmicas. A discussão converge para fortalecer o argumento de Moscovici (2003, p.314), quando explica ao revelar que, na formação de representações sociais e de narrativas, "há sempre uma transfertilização de conjunturas, interesses e intenções", dadas as implicações do contexto social, político e econômico do olhar de quem representa e se representa, de quem narra e se narra. Defende-se, enfim, que em uma representação e em uma narrativa precisam ser consideradas as especificidades da realidade e das políticas docentes, voltadas ao mercado e ao ideário neoliberal.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: MAPEAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (1996-2018)

CASSIANO ROBERTO NASCIMENTO OGLIARI - PUCPR
ROMILDA TEODORA ENS - PUCPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Teoria das Representações Sociais - TRS tem demonstrado vigor e grande potencial no Brasil, pelos estudos que têm sido realizados, contribuindo para o desenvolvimento da própria teoria, segundo Jodelet (2011a). Nas pesquisas de diversas áreas do conhecimento, essas investigações têm permitido a compreensão dos saberes do senso comum, construídos pelo indivíduo nas suas relações com os grupos sociais de sua pertença. No Brasil, as investigações em representações sociais (RS), segundo Santos (2013, p.14) relacionam-se à "[...] criação de grupos de estudos e pesquisas, principalmente junto aos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrados e doutorados); do intercâmbio e da colaboração de pesquisadores estrangeiros como Jodelet, Wagner e o próprio Moscovici; da existência de uma rede internacional de comunicação sobre representações sociais; e dos debates e das trocas de experiências entre esses grupos de estudos e pesquisas em eventos científicos, nacionais e internacionais, acerca da Teoria das Representações Sociais". Com base no exposto realizamos um mapeamento nacional no Catálogo de Teses e Dissertações (BRASIL, CAPES, 2019), com a finalidade de identificar as produções nos programas stricto sensu das IES brasileiras e paranaenses, a partir do descritor "Representações Sociais". Segundo Jodelet (2011b) as pesquisas em RS possibilitam apreender tendências da vida social, pelo caráter transversal da sua própria noção e pelo diálogo interdisciplinar por ela autorizado, uma vez que a teoria moscoviciana das representações sociais, segundo Gonçalves e Sousa (2015, p. 265), "[...] está fundamentada na indissociabilidade entre sujeito e sociedade, o interno e o externo, o sujeito e o objeto da representação; na reciprocidade entre fenômenos psicológicos e sociais; na aceitação de que a realidade é construída simbolicamente; e na relevância do contexto social, material e ideativo onde se desenvolvem as ações dos sujeitos". As representações, como assinala Moscovici (2003, p. 52), "[...] restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos". No Brasil, pesquisadoras como: Duarte (2010); Menin, Shimizu e Lima (2010); Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011); Gonçalves e Sousa (2015); Ens (2018), entre outros têm ressaltado o potencial da Teoria das Representações Sociais para a explicação e compreensão dos conhecimentos e práticas de um determinado grupo social, alertando, porém, para alguns problemas teóricos e metodológicos nas pesquisas que examinaram. Apesar da obra de Serge Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public, de 1961, haver sido editada pela UFRJ, a partir da segunda edição francesa de 1976, em 1978, em 08/03/2019, a consulta ao catálogo mencionado da Capes, indicou que para o descritor "Representações Sociais" 8.044 trabalhos haviam sido realizados em todas as áreas de conhecimento e no período de 1996 a 2018 disponibilizados nessa base de dados. Desses, 1.792 teses e 6.252 dissertações. Os dados evidenciam que tais produções começaram a vir a público em 1996 (88), sendo que de 1987 a 1995 não há registro de produções que atendessem ao critério de busca utilizado. Pelo levantamento, verificamos que 4.158 teses/dissertações foram desenvolvidas na área de Ciências Humanas e 1.642 em Ciências da Saúde (1996-2018), sendo a Educação, Psicologia, Enfermagem e Sociologia as áreas responsáveis por 3.321 teses/dissertações, ou seja por 41,28% dessa produção. Na área da Educação 22,17% das teses e dissertações adotaram

a expressão “Representações Sociais”, na Psicologia 7,29%, na Enfermagem 6,5% e na Sociologia 5,31%. Com base no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, no qual os dados são disponibilizados desde 1987, o que corresponde a mais de três décadas (32 anos), se utilizarmos o critério de mais de uma produção ao ano para caracterizar tradição de pesquisa, apenas 58 IES apresentaram 32 ou mais produções no decorrer desse período. Em 93 IES foram constatadas, apenas até 3 teses/dissertações, o que não caracteriza tradição de pesquisa em RS. Após mapear os dados nacionais, verificamos as teses/dissertações no estado do Paraná, disponibilizadas nesse Catálogo. Foram encontradas 353 teses/dissertações sobre “Representações Sociais”, em todas as áreas do conhecimento, as quais começaram a surgir em 2000 e as defendidas na PUCPR em 2011. O ano de 2017 foi o que apresentou o maior número de produções (41), em 2018 (4). Na área da Educação, das sete instituições nas quais foram desenvolvidas 104 teses/dissertações sobre RS no Paraná, 26,46 % dessa produção situa-se, principalmente nos PPGEs da UEPG, da PUCPR e da UEM, possivelmente devido aos grupos de pesquisa e projetos vinculados aos programas e a suas linhas de investigação. O que indica a importância dos grupos e respectivos projetos de pesquisa sobre representações sociais, nos PPGEs do estado do Paraná e das atividades de pesquisa supervisionadas pelos 36 orientadores, dos quais 27 supervisionaram apenas uma ou duas teses/dissertações em RS, o que evidencia que essa produção está concentrada nas mãos de poucos professores orientadores no Paraná.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Catálogo de teses e dissertações- CAPES, 2019. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ . Acesso em: 08 mar. 2019.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. Educar em Revista, Curitiba, 2010, n.esp. 1, p.101-117, 2010.

ENS, Romilda Teodora. Políticas educacionais e representações sociais: análise integrativa de produção bibliográfica dos pesquisadores do CIERS-ED (2006-2015). Relatório de pesquisa de pós doutoramento. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Programa Doutoral em Ciências da Educação. Porto: UPorto, 2018.

GONÇALVES, Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.12, n.27, p. 258-288, 2015.

JODELET, Denise. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo A. (Coords). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik, 2011a. p. 199-223.

JODELET, Denise. Sobre o movimento das representações sociais no Brasil. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011b.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUZA, Clarilza Prado de. et al. Representações sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011c. p. 11-34.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Morais; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, ago. 2009.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet, Denise (Org.). As representações sociais. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001. p. 45 – 61.
SANTOS, Marcos Pereira. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. Revista Emancipação, Ponta Grossa, v.13, n.1, p. 9-21, 2013.
SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia pintor Santiso; NOVAES; Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo A. (Coords). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. p. 625-644.

Palavras-chave: Representações Sociais; Área de Educação; RS no Estado do Paraná.

UMA ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIAS SOBRE PLANEJAMENTO, ENSINO E AVALIAÇÃO

ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Alguns estudos mostram que os estudantes universitários começam seu treinamento com crenças prévias sobre a natureza do ensino, provavelmente ancoradas em experiências como estudantes, e que essas crenças podem impactar em sua formação e desenvolvimento profissional (CALDEHEAD, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; DARLING-HAMMOND, 2006; TANNEHILL; MACPHAIL, 2014). Com base nesses estudos, argumenta-se que o estágio supervisionado pode tanto consolidar o que já é conhecido, quanto fomentar práticas de ensino novas e criativas. Esta pesquisa foi desenvolvida em parceria com Isabel Baptista da Universidade Católica Portuguesa e tem como objetivo identificar as crenças, opiniões e representações de alunas que concluíram o estágio supervisionado de um curso de pedagogia sobre o ensinar e sobre a profissão docente. Objetiva ainda observar como elas percebem a sua formação durante o estágio supervisionado nas escolas e como avaliam a sua experiência em relação aos conhecimentos científicos e de senso comum. Procura-se compreender como algumas representações são desafiadas durante o estágio e como novos conhecimentos sobre o ensinar são construídos ao longo dessa experiência. O estudo encontra seu suporte teórico e metodológico na teoria das representações sociais desenvolvida por Serge Moscovici (2005, 2008). Segundo o autor, as representações sociais são conhecimentos do senso comum, um conjunto de conceitos, ideias, proposições e explicações de fenômenos sociais que emergem das conversas cotidianas e experiências de vida dos sujeitos que compõem um grupo social. Eles são um modo de conhecimento no qual as decisões importantes são baseadas e, ao acessá-las, podemos entender um pouco mais sobre as atitudes, escolhas, julgamentos e as justificativas das pessoas sobre um determinado assunto social (JODELET, 1989). Segundo Moscovici (2008), associamos novos conhecimentos aos que já conhecemos e os classificamos em categorias pré-existentes. Também materializamos ideias por meio de imagens e palavras, tornando real um esquema conceitual, o que facilita a sua comunicação. Portanto, estudos em representações sociais buscam descobrir em que categorias as novas ideias estão sendo associadas ou ancoradas e identificar as palavras e imagens utilizadas pelos sujeitos para melhor expressa-las. Nesta investigação, as representações sobre as práticas de ensino e sobre a profissão docente são consideradas objeto de estudo nas representações sociais, uma vez que os graduandos discutem esses tópicos dentro da universidade. Eles também possuem conhecimentos de senso comum sobre esses temas que têm origem nas tradições, culturas, memórias e experiências pessoais como alunos da educação básica. Para compreender essas representações foi realizada uma análise documental dos relatórios de estágio produzidos por uma seleção de 11 estagiárias. Esses relatórios faziam parte do componente curricular "Estágio Supervisionado: Primeiros Anos do Ensino Fundamental", que teve a duração de 20 dias em escolas primárias locais. Os sujeitos prepararam os relatórios depois de completarem o estágio. As participantes desta pesquisa são do sexo feminino, solteiras, com média de idade de 25 anos e concluíram o ensino básico em escolas públicas. Elas estão matriculadas no sexto semestre do curso de pedagogia e tiveram acesso ao curso por meio de ações afirmativas e políticas de acesso. Os dados obtidos nos relatórios de estágio foram analisados pelo software Iramuteq (Interface de Análise de Multidimensionais de Texto e Questionários), desenvolvido por Pierre

Ratinaud (RATINAUD; DEJEAN, 2009) e pela análise de conteúdo (BARDIN, 1970). Os comentários e reflexões sobre as atividades de observação, planejamento, ensino e avaliação contidas nos relatórios foram agrupados em um único corpus textual que foi analisado pelo software, que produziu a análise hierárquica descendente. As classes encontradas nessa análise geraram categorias temáticas que foram então discutidas à luz da teoria das representações sociais. Os resultados indicam que as alunas avaliaram positivamente suas experiências de estágio, o que pode indicar o grande valor que atribuem às atividades práticas observadas e desenvolvidas nas escolas durante esse período. Avaliam também positivamente o contato com as professoras orientadoras do estágio e com as professoras das escolas, indicando o valor atribuído a esses profissionais no período do estágio. Em relação às representações sobre o ensinar, o planejar e sobre a avaliação, os resultados indicam que estão ancoradas no curso universitário assim como nas memórias e experiências como estudantes no ensino básico. O estudo discute os momentos em que os conhecimentos acadêmicos encontram os culturais e como muitas vezes eles divergem ou se assemelham. As alunas relatam que cumpriram o que estava sendo proposto pelos professores mais experientes e seguiram suas orientações. Em algumas passagens, as alunas revelam o desejo de mudar ou de fazer diferente, o que pode indicar que as representações existentes estão sendo desafiadas pelo estágio. Formas inovadoras de ensinar são importantes se quisermos responder aos desafios que o Brasil e outras nações enfrentam para a melhoria da educação básica. O estágio supervisionado é o tempo e o espaço para desenvolver essa capacidade de refletir criticamente sobre a futura profissão, de criar e de inovar. Assim, os dados desse estudo podem vir a contribuir para que se repense o estágio supervisionado de forma que ele promova a aprendizagem de uma cultura escolar e de conhecimentos sobre o ensinar que circulam entre os atores escolares, e que possibilite ao estagiário explorar diferentes formas de ensinar.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edições 70, 1970.

CALDERHEAD, J. Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.), Handbook of educational psychology. New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International, 1996. p. 709-725.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st century teacher education. Journal of Teacher Education, v. 5, n. 3, p. 1-15, 2006. Diponível em: https://doi.org/10.1177/0022487105285962. Acesso em: 18 maio 2019.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (Ed.), Les representations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 47-78.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOSCOVICI, S. Psychoanalysis its image and its public. Cambridge: Polity Press, 2008.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RATINAUD, P.; DEJEAN, S. IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales. Toulouse: Le Mirail, 2009.

TANNEHILL, D.; MACPHAIL, A. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning. Physical Education and Sport Pedagogy, v. 19, n. 2, p. 149-163, 2014.

Palavras-chave: Representações Sociais; Estágio Supervisionado; Inovar.

TRABALHO DO PROFESSOR DIANTE DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: NARRATIVAS DOCENTES

TELMA ROMILDA DUARTE VAZ - UFMS
YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida como parte da Tese de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Campus de Presidente Prudente, defendida em dezembro de 2018. O objetivo do estudo foi analisar o trabalho do professor no campo das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo como pano de fundo o Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007). A inserção de pessoas pertencentes a classes economicamente desfavorecidas na universidade pública federal é um fenômeno recente no Brasil e tem mudado de forma significativa o perfil dos estudantes dessas instituições na última década. A expansão das universidades ocorreu a partir de políticas públicas de educação, tendo início com o REUNI em abril de 2007 (BRASIL, 2007); com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em julho de 2010 (BRASIL, 2010), e com a publicação da Lei nº 12.711(Lei de Cotas), sancionada em agosto de 2012 (BRASIL, 2012). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) atestam a importância dessas políticas públicas na expansão da oferta de vagas com características mais democráticas. No período entre 2009 e 2016, o número de alunos matriculados nas 63 Universidades Federais saltou de 769.914 para 1.072.379, representando um aumento de 28,21% na oferta de matrículas, o que constitui mudanças significativas na democratização do acesso ao ensino público federal de nível superior (INEP, 2018). O aumento expressivo na oferta de novas vagas teve como primeira consequência a chegada de um contingente de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis que, juntos, começam a mudar o perfil elitizado e excludente da universidade pública federal. Essa nova realidade exigiu e o fortalecimento das políticas públicas para garantir a permanência e minimizar as dificuldades dos estudantes. Concebidas sob um ideal de equidade, cujo princípio é reparar a desigualdade social e racial persistente no Brasil, as políticas de ações afirmativas ainda encontram grande oposição dentro e fora da universidade. A partir desse contexto, a pesquisa aborda o silenciamento acerca do trabalho do professor universitário no campo das políticas de ações afirmativas e a escassez de estudos e debates acerca da temática. O trabalho docente parte, portanto, da concepção de educação como prática social voltada para o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, compreendendo-o como um conjunto de ações intencionais mobilizadas no campo educacional, cuja centralidade está no seu processo dialético mediatizado pelas relações entre o saber, o fazer e a interação entre o homem e a realidade. A base Epistemológica da pesquisa é orientada pelas ideias pós-coloniais das epistemologias do Sul e a ecologia de saberes, tendo como base os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2000; 2004; 2008; 2017). Epistemologias do Sul é um termo que se refere à diversidade epistemológica presente no mundo e configura-se em uma proposta de intervenção epistêmica para criar e partilhar conhecimentos. Sua proposta ultrapassa os objetivos meramente intelectuais, pois é permeada de uma intencionalidade política autenticada na valorização dos conhecimentos dos oprimidos, dos excluídos, dos espoliados, dos explorados historicamente em nossa sociedade, conforme palavras do próprio

autor. Nesse sentido, o Sul é "concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo" (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19). Ao adotar os preceitos contidos nessa visão epistemológica, defendemos a crítica sobre os conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna na medida em que ordena o campo do saber, endossa e justifica as desigualdades entre os saberes, dando origem à linha abissal que separa a realidade entre colonizadores (norte) e colonizados (sul). Essa linha abissal entre Norte e Sul é usada como metáfora por Santos para mostrar que aquilo que não está definido pela racionalidade moderna é volátil, subalternizado ou considerado como inexistente. Os conhecimentos validados pelas ciências, especialmente pelas ciências sociais, são os conhecimentos que não favorecem, em geral, a libertação e a emancipação dos oprimidos, dos excluídos, dos dominados (SANTOS, 2010). No trabalho de abordagem qualitativa utilizamos da pesquisa narrativa, dando voz aos informantes, sem que esses se vissem "sujeitados" a meras respostas em um contexto previamente organizado. Do ponto de vista dos procedimentos, a pesquisa narrativa foi realizada de acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), desde a fase da preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e fases conclusivas. A entrevista foi realizada com quatro docentes da UFMS pertencentes a cursos distintos. A análise das narrativas foi realizada a partir do modelo do pesquisador alemão Fritz Schütze (1977; 2007; 2011). Os resultados da pesquisa corroboram a tese de silenciamento acerca da questão, bem como, a relevância do trabalho docente para que as políticas de ações afirmativas se efetivem na democratização da universidade pública. Pois, somente por meio de um trabalho comprometido com as dimensões éticas, estéticas e políticas que se fará a resistência necessária para que a universidade possa sobreviver e cumprir o seu papel social.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. .Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Senso da educação superior – 2017: principais resultados. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file. Acesso em: 03 jun. 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 23 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A defesa da descolonização das universidades. 25 de Abril. Conferência. Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Disponível em: http://minasfazciencia.com.br/2017/04/26/descolonizar-universidades-para-uma-ecologia-dos-saberes/. Acesso em: 24 nov. 2017.
SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.
SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010.
SCHÜTZE, Fritz. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-Part 1. Module B.2.1. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum, 2007. Disponível em: http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.
SCHÜTZE, Fritz. Die technic des narrativien interviews in interaktionsfeldstudien. Arbeits Berichte und Forschunjsmaterialien Nr. 1der Universitat Bielefeld, Fakultät Für Soziolgie, 1977.
SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Políticas de Ações Afirmativas; Pesquisa Narrativa; Epistemologias do Sul; Ecologia de Saberes.

IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS: ESTRATÉGIAS DE GERAÇÃO DE DADOS EM ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

COORDENADOR(A): MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS

Eixo – Representações Sociais

RESUMO DA MESA

Desde muito cedo, a criança aprende a usar o desenho como linguagem, e através dele se comunica. A representação gráfica é uma das formas mais antigas de expressão do ser humano, e continua amplamente difundida como forma de comunicação. Para Kress e van Leeuwen (1996), as imagens, como a linguagem oral e a escrita, têm desempenhado papel importante no discurso, e são produtoras de significados tanto quanto a linguagem verbal. Imagem também é linguagem, e pode desvelar imageticamente todo um conjunto de simbolismos e representações. Dessa forma, alguns estudos sobre representações sociais, têm utilizado a iconografia como estratégia de geração de dados. Esse uso é fundamentado na própria teoria das representações sociais, a qual afirma a correspondência biunívoca entre imagem (figura) e sentido, como explicam Moliner e Guimelli (2015):

Essa associação figura/sentido se explica pela ação conjunta do processo de objetivação, que tem por função associar uma imagem concreta a uma significação abstrata, e do processo de ancoragem, que tem por função injetar sentido em uma figura não familiar.

Nesta mesa, serão apresentados três trabalhos que usam a iconografia em estudos sobre representações sociais, como complemento de outras técnicas, como estratégia para acessar as significações elaboradas pelos sujeitos e inferir processos de objetivação e de ancoragem. Para isso, nos três trabalhos a escolha ou produção de imagens gráficas é complementada por discursos que as justificam e explicam.

No trabalho de Ariane Silva e Caroline Brunoni, as participantes, mulheres de diferentes idades, selecionaram diversas imagens de acordo com sua relação com o corpo humano, justificando suas respostas, o que permitiu identificar a coexistência de representações de um corpo máquina, funcional e um corpo harmônico, mais integrado e menos funcional. Esses achados são importantes para se pensar estratégias de intervenção em espaços formativos.

Adotando a mesma proposta metodológica, Magali Johann, Ariane Silva e Cristiane Fiorentini apresentam um estudo em que imagens de estações do ano foram apresentadas a mães de crianças do ensino fundamental, com renda familiar de um a três salários mínimos, provocando uma associação entre essas imagens e a relação entre a família e a escola. Também neste estudo, o uso de imagens metafóricas e sua explicação possibilitou a emergência de significados que poderiam ser ocultados se apenas a comunicação verbal tivesse sido utilizada, permitindo observar a tensão entre uma visão idealizada da relação entre a família e a escola e a percepção de barreiras e assimetrias que dificultam essa relação e a colocam no plano do desejo e não da realidade.

Finalmente, o estudo de Karen Seitenfus e Maria Helena Cordeiro utilizou os desenhos produzidos por jovens formandos de cursos de licenciatura em Matemática e Física para investigar as produções de futuro desses jovens. A utilização de diversas técnicas de análise dos desenhos e dos textos que os explicavam permitiu problematizar os resultados encontrados na mesma pesquisa quando outras técnicas de geração de dados foram utilizadas, sugerindo questões sobre os contextos de investigação e a expressão das representações e sobre a relação

entre as representações sociais de um objeto e as ancoragens dessas representações nas práticas sociais.

Estas são apenas umas breves contribuições para a discussão do uso de iconografia em estudos sobre representações sociais, lembrando que, como afirmam Moliner e Guimelli (2015), ainda é necessária a realização de mais estudos que demonstrem experimentalmente a relação entre representações sociais e iconografia.

Palavras chave: Imagens gráficas, representações sociais, discursos, iconografia

REFERÊNCIAS:

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images:** the grammar of visual design. London; New York: Routledge, 2006 [1996]

MOLINER, P; GUIMELLI, C. **Les représentations sociales.** Grenoble, France: PUG, 2015.

REPRESENTAÇÕES DE CORPO: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS

ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS
CAROLINE BRUNONI - UNOESC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta investigação objetiva analisar as representações de corpo que circulam entre um grupo de mulheres que habitam a região sul do país e observar a sua participação nas construções identitárias de ser jovem e adulta. Com um caráter exploratório, ela visa mapear o que se pensa sobre corpo partindo-se do pressuposto que essas representações impactam diretamente na construção de identidades sociais, na condução da vida social, estudantil e profissional e nas decisões acerca da saúde. Apoiando-nos no enfoque psicossocial sobre a identidade, compreendendo-a como impregnada pela cultura (DESCHAMP; MOLINER, 2008), o estudo procura compreender as identidades sociais de ser jovem e de ser adulto como construções culturais, que emergem do compartilhamento de valores, crenças e saberes sobre as diferentes fases da vida. No caso desse estudo, as imagens de corpo poderão fazer emergir as representações mais enraizadas sobre as diferentes etapas da vida humana e sobre as pertenças sociais e filiações grupais, que têm no corpo uma importante referência. Para a área da educação essa temática é muito importante, pois os saberes sobre o corpo estão associados às categorizações sociais que muitas vezes enquadram as pessoas em classes mais ou menos rígidas (SANTOS; SILVA, 2017; SILVA, 2011). Essas classificações afetam os processos de formação, escolhas profissionais e até mesmo as tomadas de decisões sobre a saúde. Muitos estudos apontam para uma crescente disposição para regimes alimentares, intervenções cirúrgicas e exercícios físicos em excesso que têm como objetivo a modelagem do corpo (FERNANDES, 2009) e indicam uma época de culto ao corpo e de imposição de normas corporais que podem levar ao isolamento (ANDRIEU, 2009). Este é, sem dúvida, um problema a ser considerado multidisciplinarmente e a área da educação precisa se mobilizar no sentido de trabalhar aspectos relacionados às ansiedades, necessidades e preocupações de jovens e adultos com relação ao corpo e à sua imagem. Para tal, o estudo busca compreender quais são os mecanismos que as pessoas colocam em prática para enfrentar as pressões, julgamentos e classificações com base nas aparências físicas. Procura-se ainda verificar como percebem a si mesmas, o seu corpo, e como percebem o corpo do outro, mais jovem ou mais velho. Esta investigação integra os estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Corpo, Movimento e Representações, coordenado pela Profa. Dra. Ariane Franco Lopes da Silva. A linha de pesquisa do GP "Representações de corpo com sua dimensão simbólica e expressiva", propicia reflexões, debates e a produção de novos saberes e conhecimentos acerca da dimensão simbólica, comunicativa e expressiva do corpo humano, situando-o nos contextos de vida, nos hábitos, costumes e movimentos corporais de pessoas de diferentes idades e de distintas comunidades e culturas. As investigações desenvolvidas pelo grupo encontram apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) que possibilita enxergar um determinado fenômeno pela perspectiva psicossocial. Essa perspectiva considera as representações sobre temas sociais como produto das interações entre indivíduos de um mesmo grupo, ao longo de um tempo. Os diálogos sobre esses temas estariam alicerçados nos conhecimentos de senso comum, nas memórias, cultura, hábitos e comportamentos difundidos no grupo e compartilhados pelos seus membros. Estudar esses conhecimentos de senso comum

nos permite compreender suas raízes culturais e elaborar estratégias de intervenção para que as representações possam ser alteradas. Alguns autores vêm estudando as representações de corpo no âmbito dos estudos em representações sociais como Jodelet (1984, 1994), Douglas (1999), Silva (2008, 2011, 2013), Moraes & Silva (2016) e Santos & Silva (2017). Na área da saúde temos os estudos de Brito & Camargo (2011) e Fernandes (2009), para citar alguns. Entretanto, esses autores salientam que são poucos os estudos sobre a imagem do corpo no âmbito das investigações em representações sociais e que esse seria um caminho interessante de investigação a ser seguido. Para tal, o presente estudo utiliza uma abordagem plurimetodológica e qualitativa, com a produção de imagens e palavras, que favorece uma análise mais completa dos dados (BAUER; GASKEL, 2008). Participaram da investigação 100 mulheres entre 18 e 25 anos e 100 mulheres entre 26 e 50 anos. Este trabalho é um recorte da investigação maior e apresenta os resultados da técnica de seleção de imagens com justificativas. Na seleção de imagens, os sujeitos são apresentados a uma sequência de figuras, solicitados a selecionar a que mais tem a ver com o corpo humano e a justificar suas escolhas. As respostas foram tratadas pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os resultados indicam que as imagens de corpo possuem uma dimensão icônica que traduz valores, emoções e atitudes consideradas típicas dos sujeitos das diferentes faixas etárias. Algumas participantes fizeram emergir a dimensão atitudinal em suas representações, enquanto outras, a dimensão afetivo-emocional. O corpo máquina, que funciona e que é construído por diferentes partes interligadas entre si, coexiste com uma imagem mais integrada, harmônica e menos funcional. Os resultados proporcionam um espaço de análise e de reflexão sobre os conhecimentos de senso comum construídos por jovens e adultos sobre o corpo e propõem estratégias de intervenção para se trabalhar com essas representações nos diferentes contextos de formação. O estudo colabora ainda com o desenvolvimento de metodologias de investigação no contexto das representações sociais que se apoiam na produção e interpretação de imagens.

Referências

ANDRIEU, B. Préface. Trop de corps? In: GASPARD, J-L; DOUCET, C. **Pratique et usages du corp dans notre modernité**. Toulouse: Editions Érès, 2009, p. 117-127.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.W, GASKELL; G (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes; 2002. p.114-136.

BRITO, A. M. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, crenças e comportamentos de saúde: um estudo comparativo entre homens e mulheres. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto. vol. 19, p. 283-303, 2011.

DESCHAMPS, J-C. & MOLINER, P. **A identidade em psicologia social – dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

DOUGLAS, Mary. **Implicit meanings:** Selected essays in anthropology. London: Routledge, 1999.

FERNANDES, M. H. Le corps fetiche: la clinique miroir de l aculture. In: GASPARD, J-L; DOUCET, C. **Pratique et usages du corp dans notre modernité**. Toulouse: Editions Érès, 2009, p. 117-127.

JODELET, D. The representation of the body and its transformations. In: R. Farr & S. Moscovici (Eds.). **Social representations**, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984, p. 211-238.

JODELET, D. Le corps, la persone et autrui. In: S. Moscovici (Ed.), **Psychologie sociale dês relations à autrui.** Paris: Nathan, 1994, p. 41-68.

MORAES, E. H. M. B. & SILVA, A. F. L. Gestos, posturas e gênero: uma análise das imagens em livros didáticos. **Revista Profissão Docente** (Online), v.16, p.15 - 26, 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
SANTOS, O. C. S. & SILVA, A. F. L. da. Corpo, deficiência e representações. **Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, p.446 - 464, 2017.
SILVA, A. F. L. da. A representação do movimento humano. **Psicologia da Educação**, v.26, p.135 - 158, 2008.
SILVA, A. F. L. da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia e Sociedade**, v.23, p.616 - 624, 2011.
SILVA, A. F. L. da. **A representação do corpo e do movimento humano nos discursos de crianças:** um estudo transcultural. Revista de Educação Pública (UFMT), v.22, p.265 - 281, 2013.

Palavras-chave: representações sociais, representações de corpo, imagem gráfica

RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS REPRESENTAÇÕES: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS

MAGALI MARIA JOHANN - UNICENTRO
ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA - UFFS
CRISTIANE DE OLIVEIRA FIORENTINI - SED

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A relação família-escola vem atraindo a atenção de pesquisadores como Castro e Regattieri (2009) que discutem o papel dos sistemas de ensino e dos governos no desenvolvimento de políticas e programas que promovam essa interação. Embora a constituição de 1988, a LDB 9394/96 e as diretrizes nacionais para a educação infantil e ensino fundamental expressem a importância da participação da família na vida escolar, essa relação nem sempre é harmoniosa e acontece de fato (NOGUEIRA, 2006, LOMONACO; GARRAFA, 2009). Assim, no contexto de constantes mudanças sociais, torna-se importante observar como essa relação vem sendo compreendida pelos diferentes atores escolares, pais, professores, diretores e alunos. Isso porque os conhecimentos, crenças e saberes de senso comum sobre a relação família-escola podem impactar nos julgamentos e atitudes em face aos processos de ensino e de aprendizagem. O objetivo da pesquisa é identificar as representações de mães sobre a relação família-escola e discutir o seu impacto na interação com os professores e com as crianças. O estudo encontra apoio teórico-metodológico na teoria das representações sociais idealizadas por Serge Moscovici (1978). A teoria procura explicar o efeito dos conhecimentos de senso comum acerca dos objetos sociais no comportamento das pessoas e identificar em que referenciais culturais esses saberes se ancoram. A investigação também encontra apoio teórico nos trabalhos de investigadores da história social da criança e da família, que analisam as modificações que ocorreram ao longo do tempo no diálogo entre família e escola (ARIÈS, 2012, CASTRO; REGATTIERI, 2009, LOMONACO; GARRAFA, 2009, NOGUEIRA, 2006, POLÔNIA; DESSEM, 2005, VINCENTELLI, 2005, WITER, 2011). A metodologia utilizada tem um caráter multifacetado que procura explorar de diferentes maneiras a expressão de representações sociais sobre esse tema. O instrumento de investigação contém, além do questionário de perfil, a associação livre de palavras, narrativas projetivas incompletas e a técnica da seleção de imagens. Nesse trabalho, apresentamos os resultados da técnica da seleção de imagens com as justificativas. Nessa técnica, imagens das quatro estações do ano são apresentadas aos sujeitos que devem selecionar a que mais tem a ver com a relação família-escola e justificar suas escolhas. As imagens sintetizam ideias acerca de temas sociais e a sua interpretação corresponde a códigos já existentes. Assim, quando associamos uma imagem a uma ideia, conhecimento ou sentimento, estamos fazendo uso de códigos socialmente construídos, tal como as representações sociais (Bauer & Gaskell, 2008). Conhecê-los e interpreta-los nos permite entender um pouco mais sobre o que as pessoas pensam a respeito do tema em questão. A seleção de imagens e as justificativas foram tratadas pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Participaram da investigação 43 mães cujos filhos frequentam a turma do pré, primeiro e do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na região sul do país. Em relação ao perfil das participantes, elas não têm o ensino básico completo, possuem uma profissão pouco qualificada e ganham entre 1 a 3 salários mínimos. Os resultados da seleção de imagem revelam que a estação mais escolhida foi o verão e a menos escolhida foi o inverno. As justificativas para a escolha do verão continham palavras

positivas e romantizadas sobre a relação família-escola, com expressões como harmonia, acordo, companheirismo e parceria. Como um todo, essas palavras refletem ideias de união, proximidade e presença. Os sujeitos atribuíram valor e importância a essa proximidade, e fizeram referência ao efeito positivo que ela teria na aprendizagem das crianças. As justificativas apresentadas para a seleção do inverno continham palavras como distância e difícil, além de referências ao fato das visitas às escolas acontecerem no âmbito de reclamações sobre o comportamento das crianças ou de problemas de aprendizagem. As mães expressaram a importância de frequentar a escola e de manter uma proximidade com ela, mas a sua participação nas atividades escolares era limitada e pontual. Essas visitas só ocorriam eventualmente durante reuniões de pais ou quando havia um problema a ser resolvido. Portanto, as falas parecem exprimir um ideal e um desejo, mais do que a realidade. De uma maneira geral, o papel de mães e de professores foi compreendido como diferente, cabendo à família oferecer o suporte ao trabalho da escola. A investigação oferece informações importantes para se discutir e repensar estratégias de aproximação entre família e escola.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro, LTC editora, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Constituição da República Federativa do Brasil: Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008 .

BRASIL. **Ministério de Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 3º volume, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Diretoria de currículos e educação integral: MEC, CEB, DICEI, 2013. 542p.

CASTRO, J. M e REGATTIERI, M. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: Unesco, MEC, 2009.

JODELET, D. **As representações sociais** (Org.) Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOMONACO, B. P. e GARRAFA, T. C. A complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. **Cadernos CENPEC**. v. 4, n. 6, p. 27-38, jun. 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. In: **Educação e Realidade**. v. 31. n. 2, p. 155-169, jul./dez. 2006.

PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

POLONIA, A. C. e DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. In: **Psicologia escolar e educacional**, volume 9, número 2, p. 303-312, 2005.

VINCENTELLI, H. Família-escola-aprendizagem: Perspectivas. In: WITTER. G. P. **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

WITER, G. P. (Org.). **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

Palavras-chave: Representações sociais; Imagens; Relação família-escola

PROJEÇÕES DE FUTURO DE FORMANDOS DE CURSOS DE LICENCIATURA: IMAGENS GRÁFICAS E DISCURSOS

MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS
KAREN ANGELICA SEITENFUS - IFC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: IFC - Instituto Federal Catarinense

O presente trabalho é parte de uma pesquisa com formandos(as) de Licenciaturas em Matemática e Física, em uma instituição federal de SC. Na pesquisa, em que foi levada em conta uma perspectiva presentista do tempo na contemporaneidade (HARTOG, 2015; KOSELLECK, 2006; WIEVIORKA, 1997), foram investigadas representações sociais sobre o tempo, a docência e as perspectivas de futuro frente a essa profissão. A investigação foi amparada no referencial teórico das Representações Sociais (RS) de Serge Moscovici e colaboradores. As RS são uma modalidade de conhecimento prático e cotidiano, construído e compartilhado socialmente. Assim, sendo fruto das interações sociais, é necessário compreender as RS a partir do seu contexto de produção, que inclui a comunicação social, o discurso, bem como as funções simbólicas e ideológicas que as perpassam. Segundo Almeida (2017), uma representação é organizada por imagens, que, expressando o objeto representado, tornam o não-familiar em familiar (ancoragem) e o transformam em algo concreto (objetivação). A objetivação materializa o abstrato. Consiste em naturalizar uma ideia ou conceito, dar-lhe concretude (VALA, 2006). Essa cristalização remete ao fato de que a objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens (SPINK, 1993). Assim, dado o papel da imagem na objetivação, consideramos que o uso de desenhos permite inferir os processos de objetivação. Além disso, a expressão (oral ou escrita) da descrição e justificativa dos desenhos permite inferir processos de ancoragem, pois explicita as lógicas dos sujeitos e, portanto, os processos de categorização e conexão entre os elementos objetivados. Os participantes da pesquisa foram 95 (noventa e cinco) acadêmicos de licenciaturas de matemática e física, formandos(as) ou que já tinham experiência na docência, como PIBID ou estágios. Esses professores em formação responderam a um instrumento que incluía TALP, questões abertas e escalas, bem como a solicitação de um desenho, com o seguinte enunciado: “Faça um desenho que represente como você vê o seu futuro e comente”. Dos noventa e cinco sujeitos, 82 (oitenta e dois) atenderam à solicitação. Este trabalho tem por discutir possibilidades de análise dos desenhos produzidos, em associação com os comentários escritos sobre eles. Os desenhos, inicialmente, foram categorizados com base nos elementos representados e suas relações. Observou-se, que quase a metade dos desenhistas (42%) representou elementos que se referem diretamente à docência (como alunos, sala de aula, escola), sendo que a maioria desses se desenhou como professor. Outros 21% desenharam elementos metafóricos que poderíamos atribuir à docência, tais como luz, passagem, caminho, união. Os restantes acrescentaram outros aspectos da vida, como bens materiais e lazer. Somente três sujeitos representaram outras ocupações. Em seguida, foram feitas as análises prototípica e de similitude dos desenhos, com auxílio do software IRAMUTEQ, desenvolvido por Ratinaud (2009), tendo por base uma matriz de

palavras correspondentes aos elementos gráficos presentes nos desenhos, organizando cada linha do elemento mais saliente até o mais discreto ou disfarçado. A análise prototípica foi utilizada apenas para identificar os elementos mais frequentes e que apareciam com maior destaque. Estes, em sua maioria, constituíram os nós mais importantes da análise de similitude. No grafo resultante da análise de similitude o nó mais central foi a figura do professor, fortemente associada aos alunos, formando uma comunidade semântica que enfatiza os aspectos relacionais (conhecimento, reconhecimento e afetividade). Essa comunidade se conecta fortemente com outra, referente à sala de aula, que inclui elementos (ferramentas) da prática docente e mais fracamente a um conjunto de elementos que representam cenários da vida cotidiana. Também aparece uma comunidade mais pessoal e abstrata, numa dimensão de crescimento espiritual e pessoal. Complementando as análises, também o corpus referente aos comentários dos sujeitos sobre o desenho foi analisado com auxílio do software IRAMUTEQ, utilizando-se a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a análise de similitude. Nesta, a palavra “aluno”, ficou bem centralizada, e todas as outras comunidades e palavras ficaram vinculadas a ela. Na leitura dos textos, se confirma essa informação: o aluno aparece muito e,geralmente, o sujeito fala do aluno em relação ao professor que ele será, portanto, a identidade profissional dos futuros professores se constrói na relação com o outro, o aluno: "me vejo com meus alunos". Esse resultado contradiz o que foi encontrado a partir da aplicação da Talp na primeira parte desta pesquisa. Nela foi solicitado que os participantes escrevessem as palavras que lhes vinham à mente quando escutavam “professor” ou “futuro”, ou seja, a questão remetia a uma representação mais genérica e abstrata. Já a consigna do desenho “como *você* se vê no futuro” remete especificamente a uma projeção do sujeito concreto no futuro, o que, para a maioria deles, foi representado como o exercício da profissão docente. Algumas observações se fazem pertinentes, a respeito do uso do software para análise de desenhos. Infelizmente, por ter sido feita uma triagem para análise no software, perdemos os elementos menos frequentes, que são elementos qualitativos importantes. É uma ressalva oportuna, porque numa análise qualitativa, os elementos pouco frequentes podem ser importantes para a apreensão das significações. Isso evidencia a importância de múltiplas abordagens e diferentes formas de análise em pesquisas envolvendo RS. Diferentes técnicas se complementam e aprimoram a análise, tornando-a mais fidedigna. Embora seja necessário confirmar a viabilidade do uso das análises com IRAMUTEQ para desenhos, é possível sinalizar que pode ser uma possibilidade de análise, ou, pelo menos, permite uma primeira exploração, que pode servir como sugestão ou ponto de partida para uma análise mais detalhada de conteúdo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, C. V. A. Linhas, rabiscos e formas: o desenho estampa as representações sociais em educação. Mesa redonda. Anais Educere. 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26512_13574.pdf

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: Presentismo e Experiências do Tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC Rio, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Disponível em http://www.iramuteq.org. 2009.
SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.
VALA, Jorge. MONTEIRO, Benedicta (Coord.). Psicologia Social. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência.** *Tempo soc.*[online]. 1997, vol.9, n.1, pp.5-41. ISSN 0103-2070. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20701997000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Palavras-chave: Representações Sociais; Desenho; Docência; Futuro.

PROFISSÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERFACES À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

COORDENADOR(A): MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM - UFMA

Eixo – Representações Sociais

A mesa redonda proposta objetiva proporcionar interfaces de pesquisas desenvolvidas em três universidade do país, quais sejam: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade de Uberaba (UNIUBE), bem como constitui espaço para discutir aspectos relevantes apresentados nas pesquisas e pautados na temática profissão/formação docente/relação pedagógica, tríade que, pela própria natureza do conteúdo, pertence à área educacional. Cabe enfocar que as três instituições fazem parte do projeto em rede coordenado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-ed/Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente, sediado e coordenado pela Fundação Carlos Chagas/SP. O Centro elenca nos seus objetivos a realização de pesquisas apoiadas na Teoria das Representações Sociais (TRS) e/ou articuladas com outros referenciais teóricos refletidos em processos educacionais. Nesse sentido, a mesa redonda proposta lança mão dos pressupostos teóricos elencados nos estudos moscovicianos para iluminar o percurso metodológico das pesquisas em análise. Cabendo, pois, à coordenação da mesa a organização deste resumo geral sobre os estudos a serem apresentados e, posteriormente, colocados em discussão, por arranjo didático, foram codificados em 01, 02 e 03, levando-se em consideração a ordem numérica de registro neste evento. As pesquisas apresentam objetivos convergentes focados na temática escolhida e apontam resultados que, apoiados na TRS, demonstram o grau de envolvimento na produção de estudos e de análises voltadas para a melhoria dos sistemas de educação do país nos diversos níveis de ensino, uma vez que contam com estudos empíricos pautados no cotidiano do exercício da profissão, da formação docente e da relação pedagógica espraiados no contexto em análise. Ressalte-se que as pesquisas 02 e 03 estão voltadas para o exercício da profissão docente de professores iniciantes, com atuação no ensino superior e na educação básica, respectivamente. Em ambos os níveis, os estudos apontam o cotidiano escolar como favorável à complementação da aprendizagem no exercício da profissão, destacando o trabalho colaborativo e a formação continuada como aspectos relevantes para o rompimento das barreiras iniciais enfrentadas pelos professores iniciantes. Por sua vez, a pesquisa 01 traz para a discussão a relação pedagógica perspectivada nos estudos já clássicos de Postic (1990), que propiciam maior abrangência ao termo ao elencar, nessa dinâmica, elementos e sujeitos que possam afetar essa relação. Os estudos apresentados guardam, pois, complementaridades e similitudes. No referente à TRS, há que se destacar na pesquisa 03 a relevância dada aos processos de ancoragem/objetivação, não apenas na expressão teórica, mas emergindo dos estudos empíricos, como elementos constituintes e geradores das próprias representações sociais. Já a pesquisa 02 acopla ao apoio da TRS o da vertente do Núcleo Central de Abric (2000) que contribui para o refinamento da análise dos dados. Por fim, a pesquisa 01 ao captar ancoragens/objetivações emanadas dos estudos realizados no próprio dia a dia escolar, mescla o contexto em análise com viés de cunho etnográfico que passa a compor a gênese das próprias representações sociais. Considerando que este resumo geral pauta-se nas três pesquisas que formam esta mesa redonda, acredita-se desnecessária a inclusão de Referências Bibliográficas ao texto.

O ESTUDO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA DE COMUNIDADE RURAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS

GABRIELLA ALVES FERREIRA - UFMA

Eixo – Representações Sociais

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)

A pesquisa concluída e ora apresentada constitui vertente do Projeto intitulado A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores", do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFMA, contando com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

A referida pesquisa teve como intuito analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim/MA, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação. E como objetivos específicos: revelar as Representações Sociais emanadas da relação pedagógica no cotidiano do espaço escolar; identificar pontos que possam facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos; situar os reflexos do entrelaçamento das ações desenvolvidas pelos atores educativos da comunidade, lócus deste estudo.

Localizada na porção Sudoeste da Ilha do Maranhão, às margens da baía de São Marcos, Taim está a 37 km do centro da cidade de São Luís, limitando-se ao Norte com manguezais centenários; ao Sul com o povoado Rio dos Cachorros; a Leste com o povoado Limoeiro e a Oeste também com os manguezais. Tem uma área de aproximadamente 86,73 hectares (PDA – Taim, 2012).

O modo de vida desta localidade é caracterizado por um grande conhecimento e proximidade da natureza. É evidente a apropriação dos recursos que envolvem dinâmicas marcadas por conhecimentos tradicionais que valorizam a natureza, como a influência da lua nas marés, nas lavouras, nos recursos usados na construção das casas, dos quais contribuíram e contribuem para a conservação dos ecossistemas, enquanto parte de costumes tribais e rurais (SACHS, 2000; SHIVA, 2000).

Os motivos apontados levaram à adoção de viés de cunho etnográfico já que tenta revelar costumes, crenças e tradições vividas pelos moradores do Taim, além do mais há de considerarmos a descendência dos seus habitantes oriunda da diáspora africana, tendo ainda vivos netos de escravizados (CASTRO, 2000).

Ao optar pelo apoio da Teoria das Representações Sociais, uma vez que parte da noção de que representação social corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, pois procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade (MOSCOVICI, 1961), entende-se ser a TRS uma opção pertinente ao nosso estudo, pois a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais (ALVES-MAZZOTTI, 2015).

A noção de relação pedagógica neste estudo se pauta no clássico entendimento de Postic (1990) que aponta essa relação como a estabelecida em instituições educativas, envolvendo, pois, currículos, programas, projetos e objetivos, além do contexto cultural e dos sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas que se dão em situações concretas no cotidiano dessas instituições.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa para a análise dos dados visto que esse tipo de abordagem "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dessa forma, escolheu-se a entrevista semiestruturada para apreender significados condizentes ao estudo de 4 professoras; entrevista em profundidade com 3 moradores líderes da comunidade e engajados na solução de problemas surgidos no cotidiano dos sujeitos que ali moram; entrevista do tipo grupo focal com 47 alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A técnica que lançamos mão para a sistematização dos dados foi a clássica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) da qual extraímos 4 Unidades Temáticas: Contexto Relacional; Alunos: sujeitos pensantes; O antes e o agora na relação professor/aluno; Comunidade/Escola: relação recíproca? que do entrelaçamento dos dados obtidos depreende-se alguns resultados.

A Unidade Temática Contexto Relacional que situa o estudo na comunidade Taim, revela representações sociais dentre as quais se destacam a dos pais que veem a escola como um meio de ascensão social para os seus filhos, podendo oportunizá-los a terem um futuro promissor, futuro esse que lhes foi negado, se levadas em consideração as chances de estudar que não tiveram, ancorando, assim, suas representações sobre a escola como um lugar de promoção social para os filhos.

Na Unidade Temática Alunos: sujeitos pensantes, acredita-se que, na contramão do que muitos afirmam, os alunos também são sujeitos pensantes e fazem isso muito bem, quando são solicitados. Os alunos objetivaram a escola como um espaço com particularidades, isto é, um espaço que deve possuir biblioteca, refeitório, local para lazer, mesas, cadeiras, armários dentre outros.

Das respostas dadas, infere-se que, desde os mais pequenos até os maiores, todos representam a escola como um espaço, principalmente, de aquisição de conhecimentos e que para adquiri-los é necessário que desenvolvam algumas ações como fazer deveres, ler, escrever e estudar, representações estas ancoradas na ideia de que a escola é um ambiente de ascensão social e compartilhadas entre pais e filhos. Também apontaram as pessoas com quem gostam de conviver, deixando transparecer o quanto a família é importante para eles, fazendo-se, pois, necessária a compreensão da lógica familiar, visto que as crianças compartilham de representações forjadas no meio familiar e as trazem para o âmbito escolar.

Na Unidade Temática O antes e o agora na relação professor/aluno partindo-se do princípio de que as representações das professoras orientam suas condutas, pode-se inferir que as professoras criam expectativas de que seus alunos sejam comportados, a fim de melhorar o desempenho, interesse e interação deles em sala de aula. O mesmo fenômeno se repete com os alunos que, se frustrados nas suas expectativas em relação à professora que queriam ter, podem apresentar comportamento discrepante criando um clima desfavorável ao aprendizado. Cabe destacar, também, que alguns alunos podem ancorar suas representações na atual professora, levando em consideração comportamentos e atitudes de ex-professoras. Essas representações idealizadas também podem gerar frustrações e dificuldades na relação pedagógica, quando não se concretizam.

Na Unidade Temática, intitulada Comunidade/Escola: relação recíproca? foram discutidas as características que, possivelmente, fazem da Comunidade Taim, onde a escola São Benedito está inserida, ser um lugar diferente. Segundo o estudo realizado, admite-se que o convívio estabelecido na comunidade, a força da coesão brotada de representações sociais comuns no meio familiar estudado levam a inferir que a reciprocidade na relação Comunidade Taim/Escola São Benedito mostra-se evidente, se considerado que o estudo realizado aponta para

representações sociais que rompem as barreiras do espaço institucional escolar, formando uma rede de relações atípicas, na qual esses espaços perderam suas fronteiras.

À guisa de conclusão, entende-se, pois, que a relação pedagógica estudada passa por um processo de construção cotidianamente entremeado de múltiplas relações que se dão no espaço escolar e fora dele, demarcando, ambos os espaços e, reforçando, assim, as representações sociais da comunidade/escola ancoradas numa cultura da qual todos os moradores, inclusive os alunos, se orgulham.

Referências

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181. Acessado em 08 de março de 2015.

BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

CASTRO, E. Território, biodiversidade, e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, A. C. (org.). Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: HUCITEC, 2000, p.165-182.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

PDA Taim. Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) Taim. ITERMA, São Luís, 2002.

POSTIC, M. A relação pedagógica. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990 (Coleção psicopedagogia).

SACHS, W. Meio ambiente. In: SACHS, W (editor). Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder. Trad. JOSCELYNE, Vera Lúcia M. Petrópolis: Vozes. 2000, p. 117-131.

Palavras-chave: relação pedagógica; comunidade/escola; representações sociais

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA - UNIUBE

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integra também o CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas.

Este estudo parte do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foi formada para a docência, chega à universidade sem formação pedagógica sistematizada. Assim sendo, esta pesquisa apresenta como tema "A docência na educação superior e o desenvolvimento profissional dos professores que nela atuam".

A problemática que desencadeia esta proposta centra-se na seguinte questão: quais as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente? Deste problema surgem alguns questionamentos: De que modo essas representações influenciam a prática pedagógica desses professores? As dificuldades ou fragilidades formativas emergem das representações sociais identificadas? É possível, a partir da identificação das fragilidades formativas, contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores? Na perspectiva dos professores, as discussões e reflexões realizadas em grupos focais podem se constituir em experiências formativas exitosas?

Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional do professor da educação superior. E como objetivos específicos: conhecer o perfil socioeconômico-cultural dos participantes; identificar as representações sociais dos professores da educação superior, sobre formação e desenvolvimento profissional docente, construídas por eles; identificar e analisar o núcleo central das representações sociais dos professores sobre a formação e desenvolvimento profissional docente; mapear as dificuldades ou fragilidades, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a partir da identificação das representações sociais sobre formação e desenvolvimento profissional; discutir e refletir as representações sociais identificadas sobre formação e desenvolvimento profissional docente da educação superior, a partir de experiências formativas em encontros de grupos focais.

Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, este estudo busca respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Participaram da pesquisa 60 professores, sendo 20 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 20 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e 20 Universidade de Uberaba (UNIUBE).

A construção dos dados foi realizada por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tratadas pelo software EVOC (VERGÉZ, 2002), que tem como finalidade indicar os possíveis, núcleo central e sistema periférico das representações sociais.

Após a identificação das representações sociais dos professores, foram mapeadas as dificuldades e fragilidades com relação à formação docente, compreendidas neste estudo como necessidades formativas relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Essas práticas

pedagógicas compreendem a forma como o professor planeja o seu conteúdo; escolhe os procedimentos didáticos; avalia; e relaciona-se com os alunos. Para discussão e reflexão dessas necessidades, realizaram-se entrevistas de grupo focal, na perspectiva de uma experiência formativa, com os docentes que aceitarem participar desta etapa.

Além do respaldo teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e subteoria do Núcleo Central de Abric (2000), destacam-se alguns autores que se dedicam às temáticas referentes ao objeto de pesquisa: o professor iniciante, o processo de formação continuada e o desenvolvimento profissional, o exercício da docência, o professor reflexivo, práticas pedagógicas e outras. São eles: Gaeta e Masetto (2013); Marcelo Garcia (1999); Masetto (1998); Schön (2000); Pimenta e Anastasiou (2002) e outros.

Quanto aos resultados, as análises relativas ao EVOC mostram que os participantes deste estudo estão construindo representações, sobre suas práticas pedagógicas, ancoradas em elementos presentes no Núcleo Central, que denotam sentimentos positivos. Se, por um lado, suas práticas são compreendidas como sinônimo de aprendizagem, por outro percebem também a necessidade de um bom planejamento que considera a interatividade. Dos resultados apresentados, foi possível mapear as dificuldades e fragilidades a partir de quatro categorias pré-estabelecidas: o planejamento das aulas; os procedimentos didáticos; a avaliação da aprendizagem; e a relação professor-aluno. Na primeira categoria, as dificuldades e fragilidades presentes no planejamento da aula revelam-se a partir de diversos aspectos: no atendimento à heterogeneidade da turma; na integração da teoria com a prática e com outras disciplinas; na adequação do tempo ao conteúdo a ser ministrado; e na motivação dos alunos para a aprendizagem. Na segunda, as dificuldades e fragilidades se mostram na preparação e utilização de diferentes e novos procedimentos didáticos que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Na terceira, as dificuldades relativas à avaliação da aprendizagem, encontram-se na construção e aplicação de diferentes e criativos tipos de instrumentos avaliativos. Na quarta categoria, as dificuldades e fragilidades na relação professor-aluno estão presentes na forma de lidar com a diversidade das turmas; no uso pelos alunos de tecnologias em sala de aula; na falta de interesse do aluno pelas aulas, bem como pelo aprofundamento dos conteúdos; e na imaturidade e agressividade dos alunos. As discussões dessas dificuldades e fragilidades, nos encontros de grupos focais, possibilitaram reflexões e propostas, dos próprios participantes, de ações formativas relativas às necessidades detectadas. Os participantes reforçam, ainda, considerando o que afirma Cunha (2004), quanto à impossibilidade de separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores, a necessidade de as ações formativas ocorrerem dentro de um processo que visa à formação e ao desenvolvimento profissional do professor.

Referências

ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004.

GAETA, M. C. D. ; MASETTO, M. T. . O professor Iniciante no ensino superior - Aprender, Atuar, Inovar. 1a.. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013. v. 1. 139 p

MARCELO GARCIA. C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. Docência na Universidade. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.
SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
VÈRGES, P. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: 2002.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; docência universitária; representações sociais; educação superior; práticas pedagógicas

PROFISSÃO DOCENTE: ELEMENTOS ANCORADOS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES

LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Já há algum tempo, estamos a coordenar e orientar pesquisas com professores, com base no referencial das representações sociais. Nesse percurso, temos percebido que vários são os desafios enfrentados por docentes em início de carreira. Em estudo sobre as representações sociais e práticas de bons professores nos ciclos de aprendizagem, não localizamos professores com esse perfil, que estivessem no início da carreira. De modo geral, os professores considerados de sucesso são os que já superaram o choque de realidade do início da docência. Durante outras atividades investigativas nas escolas públicas, quase todas intermediadas pelos gestores, temos ouvido desses profissionais referências pessimistas aos novos professores.

Este texto, resultado de uma pesquisa mais ampla, utilizando a técnica de grupos focais, aborda as ancoragens das representações sociais do ser professor entre 15 docentes em início de carreira, inseridos em diferentes contextos da educação básica.

Ao detalhar o processo de construção de uma representação social, Moscovici (1978) refere-se a dois processos fundamentais: objetivação e ancoragem. Segundo o autor, a gênese de uma representação constitui-se em uma atividade de transformação do não familiar em familiar. A objetivação é o processo cognitivo de transformar o que é novo, abstrato ou complexo em uma imagem significativa. Tal transformação se faz apoiada em concepções que já são próprias e conhecidas do sujeito. O processo de ancoragem refere-se à incorporação de novo objeto aos sistemas de valores e esquemas funcionais e familiares, o objeto é integrado definitivamente à malha de saberes comuns ao sujeito em sua cultura. De acordo com Moscovici (2003) a ancoragem constitui a familiarização com o novo, pela transformação do inusitado em conhecimento capaz de influenciar outras pessoas, que se revela como uma verdade ou, algo conhecido para certo grupo. Doise (1985) e Jodelet (2005) deram ênfase ao processo de ancoragem. Jodelet (2005), em pesquisa publicada no Brasil com o título: *Loucuras e Representações Sociais*, afirma que a ancoragem constitui a própria representação no social. Segundo a autora, por meio do processo de ancoragem, podemos compreender o jogo da cultura, assim como características históricas, regionais e institucionais da produção de sentidos. A ancoragem refere-se ao enraizamento social da representação. Entender como se processa a ancoragem torna possível compreender a representação, como um sistema de interpretação do mundo, que integra uma novidade aos esquemas cognitivos do sujeito.

Na abordagem de Doise (1985) a ancoragem condiciona as tomadas de posições individuais no campo das representações. O autor propõe três tipos de ancoragem: a ancoragem psicológica (apoiada nos valores, atitudes e opiniões individuais), a ancoragem sociológica (que reflete a pertença social dos indivíduos) e a ancoragem psicossocial (apoiada na percepção das relações sociais e nas inserções assimétricas na sociedade). Com esta classificação da ancoragem, Doise destaca o mecanismo de regulação social como determinante, no processo de tornar familiar para o sujeito, o que antes era desconhecido. Tal mecanismo se manifesta nas escolhas individuais utilizadas e usa as representações sociais como instrumentos de comunicação, gestão de conflitos e relações sociais.

No Brasil, Trindade, Almeida e Santos (2005) consideram que os processos históricos, culturais e psicológicos utilizados na construção de uma representação social, podem ser especificados através do processo de ancoragem e os dissensos em relação a alguns aspectos da teoria, podem ser explicados pela orientação, escolha analítica ou metodológica do pesquisador.

Desenvolvemos uma investigação de base qualitativa envolvendo 15 docentes iniciantes que atuam em diferentes etapas da educação básica. Tendo em vista a possibilidade interativa propiciada pelo grupo focal, utilizamos esse recurso metodológico que se caracteriza como "[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal" (GATTI, 2012, p.7). Realizamos dois grupos focais, o primeiro envolveu oito participantes e o segundo contou com a participação de sete sujeitos. A discussão nos grupos foi mobilizada pelo indutor ser professor hoje. No primeiro grupo contamos com a participação de dois docentes de cada segmento da educação básica e, no segundo grupo, contamos com a participação de quatro docentes do ensino fundamental, assim, distribuídos: três dos anos finais e uma dos anos iniciais, uma professora de educação infantil e outra de ensino médio.

Com o material discursivo produzido nos grupos construímos a categorização dos elementos contidos nas comunicações dos sujeitos. No conjunto dos diálogos sobre o ser professor, duas categorias marcaram as interações: **trocar/mediar conhecimento em sala de aula** (ser mediador) e **agente de transformação social**.

Os sujeitos concordaram que a sala de aula é um espaço de troca de conhecimentos, pois todos reconheceram que o aluno possui saberes prévios que não podem ser descartados. Afirmaram que o professor não pode desconsiderar a existência de tais saberes, que são necessários e devem ser reconhecidos para que haja um feedback e melhor aprendizado. Segundo os professores iniciantes, é a partir da troca (no grupo-classe) que se dá a construção do conhecimento. Reiteram que o trabalho do professor é um trabalho de relações. Uma professora declarou que, quando tem condições, organiza a sala de aula em círculo e, como Sócrates, faz sua maiêutica, ou seja, ouve cada um e formula diversas perguntas. Segundo ela, todos têm acesso à informação, mas, o conhecimento é uma construção coletiva.

Nos dois grupos, os participantes afirmaram que o professor pode não conseguir mudar o mundo, mas, pelo menos, deve discutir com as crianças e adolescentes o conceito de respeito, considerado como um caminho, que poderá levar **à transformação de atual sociedade**. Uma professora relatou que, na sua sala de educação infantil, conseguiu desmistificar alguns aspectos relacionados ao preconceito de cor a partir da problematização do que significava "lápis cor de pele". Relatou em detalhes a situação vivenciada e contagiou o primeiro grupo focal com seu relato. Ela leu um livro a fim de que seus alunos entendessem o sentido do que falavam. Ao contar seu exemplo, o grupo compartilhou e reforçou a ideia de que o professor é um **agente de transformação**. Foi consenso que o docente não apenas transmite conhecimento, mas troca conhecimentos com o grupo classe.

Entre os diferentes docentes iniciantes, identificamos que o ser professor está ancorado em **mediação, troca de conhecimento e possibilidade de transformação**. Na perspectiva de Doise (2002), trata-se de uma modalidade de ancoragem, que considera as diferentes posições ocupadas pelos atores no tecido das relações sociais, que são características de uma sociedade e, por conseguinte, modulam os processos individuais e intragrupais. Ancorar a profissão docente nos processos de mediação e de troca de conhecimentos nos remete aos sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, que orientam os processos formativos desses sujeitos.

As falas dos iniciantes deixam entrever, que as práticas de formação inicial e continuada, as quais têm acesso, valorizam o conhecimento do aluno e, sobretudo, tomá-lo como ponto de

partida para as novas aprendizagens. Assim, não cabe ao professor somente transmitir o que já se encontra sistematizado, mas apreender e compreender os conceitos e as vivências, que são reveladas pelos alunos para ampliar esse repertório. Esse tipo de ancoragem é manifestado nos depoimentos dos docentes iniciantes. Em algumas passagens de suas falas, eles insistem que o professor não é mais o "dono" do saber, nem o centro do processo ensino aprendizagem.

Portanto, os docentes em início de carreira ancoram o ser professor no ser mediador, trocar conhecimentos e ser agente de mudança. No entanto, são inúmeros os desafios que enfrentam: desvalorização social, baixos salários, precárias condições de trabalho, falta de parceria com as famílias, violência e indisciplina. Tal cenário de precarização afeta e compromete as práticas dos docentes. Ressaltamos, que entre os docentes de educação infantil e anos iniciais, o maior problema enfrentado pelos professores iniciantes é a falta de parceria, e comprometimento das famílias com a educação dos filhos. Entre os docentes dos anos finais e ensino médio, prevaleceu como maior desafio o lidar com a indisciplina, falta de interesse, violência e consumo de drogas no interior das escolas. Tais obstáculos comprometem ainda mais a atuação e o desejo dos docentes iniciantes de permanecerem no exercício docente.

Frente ao exposto, sugerimos a necessidade de políticas públicas, que acolham e ofereçam maior suporte ao professor em início de carreira na escola básica.

Referências

DOISE, W. Da psicologia Social a Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, 2002. p. 27-35.

DOISE, W. **Les représentations sociales: définition d'un concept**. Connexions, 45, 243-253, 1985.

GATTI, B. **Grupo Focal na pesquisa em ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro , 2012.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes. 2005

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M; SANTOS, M. F.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.p.101-121

Palavras-chave: representações sociais; professor iniciante; profissão docente

A RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DOCENTES

COORDENADOR(A): JUDITH PEREZ - SEEDUC

Eixo – Representações Sociais

A Representação Social da prática docente, ao mesmo tempo em que se inspira nos conhecimentos pedagógicos, também deles se distancia, à medida que, para realizar sua tarefa no cotidiano escolar, o professor deve distinguir o universo social onde vivem os grupos sociais reais com seus diferentes interesses e ações do universo organizado pelas leis de produção do conhecimento científico. Há uma grande variabilidade de "representações" sobre a prática docente, resultando em conteúdos representacionais que alternam elementos relacionais, ligados ao afeto e ao acolhimento e profissionais, também denominados instrucionais. A Teoria das Representações Sociais-TRS é utilizada pelos estudos que compõem esta mesa como aporte teórico-metodológico com o intuito de ajudar a pensar as práticas educativas e a relação entre o professor, o aluno e a escola, além de verificar a relação entre o pensamento e a ação desses atores sociais acerca de seu papel, na tentativa de compreender como e por que suas crenças e atitudes são construídas e mantidas, ou ainda, reapropriadas, recorrendo aos sistemas de significação do pensamento socialmente enraizados e partilhados, que as orientam e as justificam, na tentativa de identificar no discurso dos sujeitos como estes justificam suas práticas. Deste modo, as pesquisas que compõem esta mesa foram elaboradas considerando aspectos como a função/papel do professor e da escola, a disciplina, os conteúdos escolares e sua relação com a identidade e as práticas docentes. O primeiro estudo trata da relação entre as Representações Sociais do trabalho docente e o papel escolar por professores atuantes dos anos iniciais de escolas públicas. Considera-se investigar a dimensão prática em alguns elementos candidatos ao núcleo central (amor, dedicação e compromisso), uma vez que estes apresentam sentidos e significados diferentes, contribuindo para a inespecificidade do papel docente. Visando a relação entre práticas e representações sociais e à luz de teorias sociológicas, o estudo também busca conhecimentos que refletem ou não a influência do papel institucional nas Representações Sociais dos professores sobre seu "fazer", recorrendo, assim, ao Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base – SCB como uma das técnicas de análise dos dados coletados. O segundo estudo visa conhecer a Representação social dos tradutores/intérpretes de Libras-Português, identificando suas práticas sociais e aspectos identitários, na tentativa de compreender as razões da prática profissional dos sujeitos envolvidos, além de entender seu papel social, partindo das ações que desenvolvem coletivamente e saber de que forma a representação desses sujeitos influencia a sociedade, a comunidade surda. Pretende-se abordar uma temática relativa ao tema central sobre as práticas pedagógicas e a inclusão desses agentes sociais na Educação, mais especificamente no atendimento educacional especializado e os desafios da inclusão. O terceiro estudo busca identificar as RS do desenvolvimento psicomotor elaborado por 103 professores de Educação Física, atuantes de escolas públicas, com no mínimo três anos de experiência profissional, em turmas dos anos finais do ensino fundamental, considerando existirem práticas pedagógicas alicerçadas ao desenvolvimento físico do aluno, em razão da inconsistência teórica recebida durante a formação docente. Como parte preliminar do estudo foi utilizada questão de livre evocação com a finalidade de promover uma aproximação da estrutura das RS. O tratamento dos dados coletados nas questões de livre evocação foi realizado por meio do software EVOC (VERGÈS, 1994), possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses dos elementos considerados centrais e periféricos.

Palavras-chave: Representações sociais. Prática docente. Papel social. Inclusão escolar. Desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIA

VERGÈS, P. Approche du noyau central: proprietès quantitatives et estructurales. In: GUIMELLI, C (Organizador). **Structures et transformation des representations sociales.** Paris (Fr): Delachaux et Niestlè, 1994. p. 233-53.

AS RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DOCENTES, PAPEL SOCIAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

JUDITH PEREZ - SEEDUC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Por suas relações com a linguagem e na orientação de condutas e práticas sociais, as representações sociais são elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes. Entretanto, estudar a representação social de uma práxis, por sua vez, é complexo, já que esta RS comporta, no mínimo, quatro componentes, como a RS do papel do professor, do aluno, da "tarefa" (ensinar/ aprender, por exemplo) e da escola. Uma vez que cada um destes elementos se transforma, a representação também estará sujeita a se transformar. Além disso, a RS da prática docente, ao mesmo tempo em que se inspira nos conhecimentos pedagógicos, também deles se distancia, à medida que, para realizar sua tarefa no cotidiano escolar, o professor deve distinguir o universo social onde vivem os grupos sociais reais com seus diferentes interesses e ações do universo organizado pelo conhecimento científico. Deste modo, como não existe consenso entre as doutrinas pedagógicas que fundam a formação docente, entre outras questões que envolvem o trabalho docente, há uma variabilidade de "representações" sobre a prática docente, caracterizadas como uma forma de resistência da identidade do professor, face à impersonalização que o conhecimento científico impõe, resultando assim em conteúdos representacionais que alternam elementos relacionais e profissionais, relacionados, muitas vezes, a práticas do acolhimento e do cuidado. Este estudo, portanto, visa à relação entre as representações sociais do trabalho docente e o papel escolar em professores atuantes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, bem como suas relações com as práticas. Além disso, investiga-se a dimensão prática em alguns elementos do núcleo central (AMOR, DEDICAÇÃO e COMPROMISSO) encontrados em pesquisas recentes sobre as RS de trabalho docente, uma vez que estes apresentam sentidos e significados diferentes nos estudos, ora relacionais, ligados ao afeto, ora associados a aspectos instrucionais e profissionais, contribuindo para a inespecificidade do papel docente. Trouxemos as contribuições da abordagem estrutural (Abric, 1994; 1998; 2001; Guimelli, 1992; 2001; 2003; Flament, 1962; 1989; 2003) das Representações Sociais, visando a relação entre práticas e representações e das teorias sociológicas (Parsons, 1967; 2010; Goffman, 1999; 2014), na busca de conhecimentos que refletem ou não um papel institucional nas RS dos professores sobre seu trabalho. A pesquisa foi dividida em três estudos. No primeiro, foi realizado um grupo focal de onde foi elaborado um inventário de 64 práticas, que foi filtrado, chegando a uma lista final de 38 práticas. Esta foi apresentada a 65 professores, que selecionaram as 10 práticas mais valorizadas por eles e as 10 mais valorizadas pela escola (pelo ponto de vista do professor). Por frequência bruta resultaram 21 práticas, sendo 9 práticas valorizadas pelo professor, 9 pela escola e três comuns. No estudo II, 212 professores selecionaram, dentre as 21 práticas, as 7 mais características das práticas docentes. Os resultados foram submetidos à análise de similitude. No terceiro estudo, foi aplicado a 128 sujeitos o Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base- SCB, tendo como termos indutores os elementos AMOR, DEDICAÇÃO e COMPROMISSO, cujas respostas foram justificadas e submetidas à análise lexicográfica, com o auxílio do software ALCESTE. Os resultados apontam um caráter normativo das RS do trabalho docente, no sentido do que se deve "fazer", traduzindo a obediência às injunções institucionais (escola). COMPROMISSO parece ser o "nódulo de significado" definidor do trabalho docente para os professores atuantes dos anos iniciais, exercendo duas funções

ambivalentes na representação: a) uma função valorativa, ligada ao elemento AMOR, com forte carga afetiva, relacionada ao valor social, baseada em dois aspectos: na relação com o aluno como condição para a realização de um bom trabalho e na escola como um ambiente favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, parecendo ser o cerne dos valores atribuídos ao trabalho docente para este grupo; b) outra funcional, ligada ao elemento DEDICAÇÃO, vinculada aos aspectos práticos do trabalho docente, que de um lado remetem ao "fazer" do professor, ligados à sala de aula (planejamento e ensinar) e de outro, a um engajamento à profissão, no sentido de esforçar-se, empenhar-se. Pode-se supor que o professor reage ao ataque à sua desvalorização profissional, utilizando mecanismos de defesa como forma de superar tal desvalorização por meio de um discurso compensatório, na tentativa de manter viva a autoimagem de bom professor, comprometido e dedicado, como se dissesse: "Nós (professores) somos mal vistos, no entanto, (eu) sou dedicado, tenho compromisso, sou importante." Nosso estudo também mostra indícios de que trabalhar na escola é uma coisa e ser professor é outra, evidenciando um distanciamento entre a escola e o professor, uma vez que as práticas valorizadas pelo professor são diferentes daquelas (consideradas por ele) valorizadas pela escola, sendo a única permeabilidade entre elas as práticas disciplinares.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Tradução Pedro Humberto Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais.** Goiânia: Ed. AB, 1998.

ABRIC, J. C. L'organization interne des representations sociales système central système pèriphèrique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) **Structures et transformations des representatinos sociales.** Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Traducción José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacan, 2001.

FLAMENT, C. **L'analyse de similitude.** Cahiers du Centre de Recherche Operationelle. Bruxeles, 1962.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des representations sociales. In D. Jodelet (Ed.) **Les Representations Sociales**, Paris, PUF, 1989.

FLAMENT, C; ROUQUETTE, M. L. **Anatomie des idées ordinaries**. *Comment étudier les representations sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 20ª ed., 2014.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GUIMELLI, C. La función de enfermeira: prácticas y representaciones sociales. In:. In: ABRIC, J. C. (org) Traduccion: CHEVREL, J. D ; PALACIOS, F. F. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacan, 1ª ed., 2001, p.75-96.

GUIMELLI, C. Transformação das representações sociais, novas práticas e esquemas cognitivos de base. In: CAMPOS P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 59-80.

GUIMELLI, C; ROUQUETTE, M. L. Contributions du modèle associative des schemes cognitifs de base à l'analyse structural des representations sociales, **Bulletin de Psychologie,** XLV, 405, 1992.

PARSONS, T. **Ensayos de teoria sociológica**. Buenos Aires: Paidos, 1967.

PARSONS, T. **A estrutura da ação social:** um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes, vol I/II. Petrópolis: Vozes, 2010.

Palavras-chave: Representações Sociais. Prática Docente. Papel Social

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR ELABORADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

BRUNO VIVIANI DOS SANTOS - UNESA
JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A inclusão da Educação Física Escolar, no Brasil, foi marcada por práticas pedagógicas que visavam apenas o desenvolvimento do aspecto físico sem a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno. Contudo, após os anos 80, com as novas abordagens pedagógicas oriundas do campo das Ciências Sociais e da Psicologia e com a promulgação pela Lei nº 9.394/96, na tentativa de romper com os modelos higienista, militarista e esportivista, a disciplina de Educação Física passa a priorizar o desenvolvimento psicomotor do aluno, ou seja, os aspectos afetivo, cognitivo e social, por meio dos jogos, esportes, dança, lutas, capoeira e conhecimento sobre o corpo. Entretanto, a partir de uma revisão bibliográfica (CUNHA, 2009; RETONDAR, 2009; VASCONCELOS; CAMPOS, 2016), pôde-se observar que, ainda existe por parte do professor falta de consistência teórica e falta de intervenção pedagógica. Com isso, o presente estudo teve como objetivo geral identificar e conhecer as representações sociais do desenvolvimento psicomotor elaborado por professores de Educação Física Escolar. Também teve como objetivo específico analisar as justificativas dos professores, em relação as palavras mais evocadas, aumentando as chances de análise das palavras ou expressões citadas enquanto sua frequência e ordem de aparecimento. Tendo como base a Teoria das Representações Sociais (RATEAU et. al., 2012) e, seguindo as orientações da abordagem estrutural proposta por Abric (1994) e Flament (2001), buscou-se compreender quais elementos que constituem a representação que justificam e orientam suas práticas pedagógicas. A utilização da Teoria das Representações Sociais fundamenta-se pelo fato da mesma identificar no discurso dos sujeitos como eles justificam suas práticas. O grupo pesquisado foi composto por 103 professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas, com no mínimo de três anos de experiência no magistério, em turmas de segundo segmento do ensino fundamental II. Como instrumento, foi utilizado um questionário contendo uma questão de livre evocação que tem por finalidade promover uma aproximação da estrutura das representações sociais possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses dos elementos considerados como elemento central ou periférico. O tratamento dos dados coletados nas questões de livre evocação foi realizado por meio do software EVOC (VERGÈS, 1994) que permite a identificação de hipóteses estruturais, ou seja, permite levantar hipóteses sobre quais elementos são centrais e quais são periféricos. Este programa oferece uma primeira visão exploratória da representação social a ser identificada. Em seguida, pediu-se aos sujeitos que, de acordo com as palavras ou expressões evocadas na questão anterior, selecionassem, em ordem de importância, indo da mais importante para menos importante, quais seriam as duas mais importantes e justificá-las. Este método tem como objetivo complementar a questão de evocação. Os resultados dos elementos mais evocados foram “coordenação motora”, “movimento” e “lateralidade” como constituintes do que seria um possível núcleo central. Esses elementos apontam uma associação da prática pedagógica do professor de Educação Física ligada à utilização dos movimentos para o desenvolvimento da coordenação motora, auxiliando na estruturação da noção corporal do aluno. Diante das justificativas e dos elementos evocados pelos professores, podemos observar que, o desenvolvimento psicomotor está relacionado ao desenvolvimento da coordenação

motora que, por meio do movimento, possibilita a criança conhecer melhor seu corpo, ter a percepção e o controle de seus limites, bem como, contribui para exploração do ambiente. Está visão, por parte dos professores de Educação Física Escolar aponta forte relação do desenvolvimento com o aspecto motor em detrimento aos outros aspectos do desenvolvimento psicomotor, ou seja, os aspectos afetivo e social. Neste sentido, para os professores pesquisados, a coordenação, mediada pelo movimento, é a base para o desenvolvimento psicomotor da criança, eles não o fazem de maneira isolada, mas sim, através do contexto construído ao longo de sua vivência, através das conversas no meio social, entre os grupos de pertença, determinando assim, suas ações, seu comportamento e sua prática pedagógica. Foi observado no presente estudo que os professores pesquisados ainda possuem uma visão genérica do desenvolvimento, enfatizando o aspecto motor como prioritário para o desenvolvimento. De acordo com o discurso dos professores, o movimento seria a base para o desenvolvimento psicomotor, contudo, o desenvolvimento psicomotor é a interação dos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social e não apenas do aspecto motor. O movimento (aspecto motor) auxiliaria no desenvolvimento e no aprimoramento dos outros aspectos do desenvolvimento psicomotor. Após, identificamos nas justificativas dos professores uma visão genérica acerca do desenvolvimento psicomotor, pois, pôde ser percebido que não existe uma explicação clara e consistente da importância da aula de educação física para o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo e social do aluno. Neste sentido, podemos apontar uma lacuna na formação dos professores pesquisados em relação à noção de desenvolvimento, mais precisamente, a importância da aula de educação física para o desenvolvimento psicomotor da criança.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organization interne des representations sociales système central système pèriphèrique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) **Structures et transformations des representatinos sociales.** Neuchatel: Delachaux et Niestlé, pp. 73-84, 1994.

CUNHA, V. M. P. **Repensando a avaliação: As representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física.** 2009. 168f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

FLAMENT, C. Estructura, dinâmica y transformación de las representaciones sociales. In: ABRIC, J. **Práticas sociales y representaciones.** México: Presses Universitaires de France, 2001.

RATEAU, P. et al. **Handbook of theories of social psychology.** v.2.London: SAGE, 2012, p.477-497.

RETONDAR, M. J. **As representações sociais do ato pedagógico dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.** Motrivivência, ano XXI, nº 32/33, p. 211-229, Jun-Dez, 2009.

VASCONCELOS, M. de F. F. de.; CAMPOS, P. H. F. **Educação Física escolar: seu campo e suas representações**. Curitiba: Appris, 2016.

VERGÈS P. Approche du noyau central: proprietés quantitatives et estructurales. In: Guimelli C, organizador. **Structures et transformation des representations sociales.** Paris (Fr): Delachaux et Niestlé; 1994. p.233-53.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicomotor. Educação Física Escolar. Representações Sociais.

TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS: INCLUSÃO E PRÁTICA, ESTUDOS DA IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

VANESSA JOSÉ RIVA DO NASCIMENTO MANDRIOLA - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Grande parte da discussão que vivemos hoje no Brasil, mais especificamente no Estado do Rio de Janeiro, sobre a inclusão de surdos tem como cerne o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) gerando questões relativas à educação e à qualidade da interpretação, se atende, ou não, as demandas apresentadas pelo sistema de educação. Assim sendo, é fundamental contar com a participação do intérprete de Língua de Sinais na inclusão. Esse trabalho abordará brevemente sobre esse assunto, expondo a formação e as diferentes funções dos intérpretes em contextos educacionais inclusivos. Portanto, temos como proposta, fomentar reflexões a respeito das funções do Tradutor Intérprete de Libras, sujeito importante no processo de inclusão social de pessoas surdas, refletir sobre suas práticas, estratégias inclusivas, seus desafios e perspectivas no campo de atuação, bem como suas representações, a fim de compreender se há uma identidade consolidada a esses agentes sociais.

E para que exista a Representação Social em um grupo SÁ (2015) igualmente afirma que a existência de um objeto precisa ser de importância coletiva e que a identificação ocorra de forma "*intra-grupo",* ou seja, dentro do grupo, através do grupo, o autor além disso, ressalta que o termo "*representação social"* deveria ser destinado à modalidade de conhecimento em função "*exclusiva"* à elaboração de um comportamento e à comunicação entre indivíduos em suas vidas cotidianas.

Para esse fim, objetivamos apresentar brevemente um estudo realizado com tradutores Intérpretes de Língua de sinais brasileira que possam evidenciar a construção de Representações Sociais desse grupo social. Assim contamos com o aporte teórico da obra de Moscovici, denominada "La Psychanalyse: son image, public", publicada em 1961 na França, que contém a matriz da Teoria das Representações Sociais. (MOSCOVICI 2012/1961). Em consonância com a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS)[1], pretendemos apresentar um estudo sobre o reconhecimento e a formação do profissional Tradutor/Intérprete de Libras-Português (TILSP[2]) é reconhecido ante o fenômeno da inclusão de pessoas surdas. O objetivo é apresentar informações que possam contribuir aos estudos das representações sociais dos TILSPs sobre sua profissão, as práticas sociais e os aspectos identitários. Nesse ínterim, demonstrar em que medida se observa a contribuição da Teoria das Representações Sociais e sua abordagem estrutural sobre as práticas para a ressignificação do profissional citado, buscando dispor da representação social desses indivíduos e como se constitui, além de demonstrar a partir do olhar desse profissional, quais são seus desafios. Pretendemos abordar uma temática relativa ao tema central sobre as práticas pedagógicas e a inclusão desses agentes sociais na educação, mais especificamente no atendimento educacional especializado e seus desafios da Inclusão. Sendo assim, faremos uma breve discussão sobre as informações dispostas a respeito da formação desses agentes a partir de materiais bibliográficos, conciliando as ideias teóricas com o que se espera da prática. Temos como objetivo geral, conhecer a Representação Social dos Tradutores/Intérpretes de Libras-Português, caso haja, identificar suas práticas sócias e aspectos identitários. Buscamos com esse trabalho, além do objetivo geral, compreender as razões da prática profissional dos sujeitos envolvidos, entender seu papel

social, partindo das ações que desenvolvem coletivamente e saber de que forma a representação desses sujeitos influencia a sociedade, a comunidade surda.

Palavras-chave: Tradutor/Intérprete de Libras. Teoria das Representações Sociais. Práticas Educativas. Identidade. Alunos surdos.

REFERENCIA

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia Social. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

SÁ, C. P. de. Estudo 9: **Representações sociais:** o fenômeno, o conceito e a teoria geral. In: *Estudos de Psicologia Social*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 183-208, 2015

[1] A partir deste momento, usaremos a sigla TRS, para tratarmos da Teoria das Representações Sociais.

[2] A partir deste momento usaremos esse acrônimo TILSP, fazendo referência aos Tradutores e Intérprete de Libras-Português.

Palavras-chave: Tradutor/Intérprete de Libras. Teoria das Representações Sociais. Práticas Educativas. Identidade. Alunos surdos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR

COORDENADOR(A): SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ

Eixo – Representações Sociais

Os trabalhos que compõem a referida mesa redonda partem da análise das representações socias das práticas educativas no cotidiano escolar e suas nuances, com base em três diferentes temas: inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola comum, as representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação matemática e, por fim, inclusão de alunos das classes de aceleração e os processos de exclusão que permeiam esta iniciativa. O ponto de convergência dos referidos trabalhos gira em torno da construção de uma escola inclusiva por meio de instrumentos legais e criação de programas, mas que na realidade, apresenta-se como a perpetuação de processos de exclusão ainda enraizados nos bancos escolares. Tal fato se dá por conta da criação de uma escola por alunos e professores a partir da produção e reprodução de práticas educativas, escondidas em discursos sobre educação inclusiva e da criação de instrumentos e políticas públicas. A Teoria das Representações Sociais é utilizada como constructo teórico-metodológico no intuito de compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. Em contrapartida é possível perceber as relações estabelecidas e os processos de inclusão apresentados, além da importância destes para o desenvolvimento do campo das representações e sua compreensão, levando em conta a riqueza existente no campo da inclusão dada a emergência de conteúdos e novos significados, assim como a busca n construção de novas práticas. O primeiro trabalho investiga as representações sociais de professores sobre o aluno com Transtorno do espectro Autista e as relações com as práticas de inclusão no contexto escolar, a partir da pesquisa nos municípios de Barra do Piraí, Caxias, Piraí (no Rio de Janeiro), João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG. O segundo trabalho busca investigar elementos diferenciados que sustentam o discurso dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando significam a aprendizagem matemática e as implicações desses elementos nas práticas docentes, seguindo um caráter excludente que permeia a disciplina em questão; a proposta de estudo tem como base a análise do discurso de professores de uma escola da rede privada situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, utilizando como análise das entrevistas o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA. O terceiro estudo versa sobre as representações sociais de estudantes de classes de aceleração do município de Juiz de fora/MG, que de certa maneira "fracassaram" no sistema escolar, e como eles percebem e representam o processo pelo qual estão passando, segundo o lugar que ocupam na escola. Assim, os resultados encontrados nos estudos descritos, tratam dos diferentes processos de exclusão vivenciados no contexto escolar quando abordamos a situação de alunos considerados "fora do padrão", relacionando a função da escola na produção e reprodução desses processos.
Palavras-chave: Representações sociais; processos de (ex) inclusão; Função da escola; Práticas educativas.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: CAPES/PROSUP

1 . INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento de serviços e atendimento pedagógico para as pessoas com deficiência foi construída a modalidade de atendimento denominada Educação Especial, reconhecendo que estas são capazes de aprender, abrindo caminhos para a utilização de diferentes estratégias envolvendo-as no processo de escolarização.

Neste cenário é que está alicerçado o presente trabalho, chamado por Moscovici (2012) de pano de fundo de uma investigação social que procura mostrar a relação entre inclusão e exclusão no processo de escolarização do sujeito a partir das representações socias de professores quanto a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum.

Atualmente, tal tipo de transtorno é considerado uma deficiência, com comprometimentos severos de "comunicação verbal e não verbal usada pra a interação social", além de "ausência de reciprocidade social" e "falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento", de acordo com o artigo 1º da Lei 12.764/2012 - Lei Berenice Piana, que instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Desta forma o presente trabalho buscou investigar sobre as representações sociais de professores sobre o aluno com TEA, a partir do discurso frequente de que "a inclusão ainda está no outro", pois "não me sinto capaz de incluir". Diante do objetivo proposto, procurou-se na pesquisa constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno autista, revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais, considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social. De acordo com Guareschi "Se prestarmos atenção ao nosso agir, veremos que é impossível pensar, falar, e mesmo agir, sem que por detrás, como pressuposto, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações sociais" (2009, p. 13).

Neste sentido, Martínez e Urquízar (2012) afirmam existir uma "reconceitualização da educação especial", caracterizada por mudanças de importante destaque no cenário educacional, são elas: "mudanças ideológico-institucionais, evolução dos serviços para as pessoas com handicaps e, por fim, mudanças no âmbito do conhecimento científico".

O Transtorno do Espectro Autista é um conceito novo para as diferentes áreas da Saúde e Educação, assim como a descrição da patologia, o diagnóstico, prognóstico e tratamento, pois, apesar de muitas pesquisas, ainda existem muitas dúvidas e incertezas.

2 . METODOLOGIA

A metodologia utilizada na investigação do referido estudo teve como principal objetivo a realização da análise sobre as representações sociais de professores da Educação Infantil sobre o aluno autista, a fim de compreender até que ponto estas representações são marcadas por práticas relacionadas às concepções de inclusão e exclusão. O instrumento utilizado para a

coleta de dados foi um questionário composto de uma questão de Evocação onde os professores responderam: “O que lhe vem à cabeça quando você ouve a expressão “Aluno Autista?”

O estudo foi aplicado nos quatro municípios participantes da pesquisa, divididos da seguinte forma: Barra do Piraí 96, João Pessoa 35, Juiz de Fora 65, Piraí 47; todos professores da Educação Infantil, totalizando 243 participantes.

Para organizar e gerar dados para análise no estudo, foi utilizado o software EVOC 2003â (Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations), no qual o raciocínio procura associar a frequência das palavras e expressões evocadas pelos sujeitos, obedecendo a ordem das evocações, permitindo a identificação dos elementos das representações sociais que são considerados centrais a partir da produção discursiva (Vérgés, 1992).

Desta forma, para analisar dos dados colhidos recorremos à análise de conteúdo segundo Bardin, que considera a existência de uma “atração do investigador sobre o escondido, o latente, o não-aparente” contido no discurso dos sujeitos, refletindo em práticas existentes no contexto escolar (Bardin, 2000).

Após o tratamento dos dados foram encontrados os resultados e, em seguida, organizados a partir de um quadro de quatro casas, levando em conta a frequência e a ordem das evocações elaboradas por professores da Educação Infantil quanto ao “Aluno Autista”.

3- RESULTADOS

Segundo a análise do quadro, observa-se que o primeiro quadrante é composto por elementos considerados evocados com maior frequência, sinalizando um provável núcleo central das representações sociais dos professores sobre o aluno autista, onde os termos estão dispostos da seguinte forma: desafio com frequência mais elevada (53), seguido por atenção(43),isolamento(32),cuidado(30), socialização(28).

Os dados mostraram que os professores veem o aluno autista como algo desafiador, que necessitam de construção de novas práticas, mas ao mesmo tempo carregam a visão assistencialista referente à atenção e o cuidado diferenciados que permeia essas práticas. Outro elemento importante se refere às características consideradas marcantes do Transtorno do Espectro Autista, como o isolamento e a dificuldade de socialização, que ao mesmo tempo exige do professor maior esforço, além da importância da socialização dos alunos que possuem tal transtorno.

Com relação aos elementos do segundo quadrante, considerados intermediários e mais próximos do núcleo central, surgem: amor(39), seguidos de carinho (37) e dedicação (29). Estes elementos são próximos ao que consideramos como núcleo central, por apresentarem maior média de evocação. No caso dos resultados encontrados, percebe-se que, quando questionados sobre o aluno autista, o discurso “romantizado” pautado em laços afetivos, surge como secundário e não mais central. Tal fato mostra que, não significa que estes elementos deixaram de ser significativos, mas que são considerados relacionais.

O terceiro quadrante revela elementos evocados naturalmente, que apresentam frequência inferior em relação ao primeiro e segundo quadrante, podendo ser reconhecidos como elementos que estabelecem uma relação de contraste com os outros elementos. Por outro lado, procuram sustentar os elementos do núcleo central com relação ao desafio. Assim, no terceiro quadrante identificamos como elementos intermediários e um pouco mais distantes do Núcleo Central: Dificuldade (24), Aprendizagem (23),Interação(23), Paciência (22), Pesquisa(20) eExperiência(17), sinalizando ainda a dificuldade como parte do desafio a ser enfrentado com a prática diária com alunos com TEA, reforçando o elemento desafio citado no primeiro quadrante. As características do aluno autista como o déficit de aprendizagem e de interação aparecem como elementos que dificultam as práticas vivenciadas no ambiente escolar e que exigem experiência, paciência e pesquisa.

No quarto quadrante, estão localizados os elementos considerados mais distantes do Núcleo Central e reconhecidos como periféricos, agrupados na periferia que mais se distancia do núcleo central e, portanto, para esse grupo, pode-se dizer que apenas tangencia as representações sociais sobre o fenômeno, porém ainda fazem parte do discurso, e, portanto, podem emergir ou desaparecer. Portanto, neste quadrante encontramos: Inclusão(25), Compreensão(19), Comunicação (19), Respeito (18), Estudo(17), Rotina(15) e Afetividade (15); e assim, podemos afirmar que as concepções de inclusão e suas condições para que o processo aconteça são fatores importantes, mas não centrais, segundo termos como "compreensão" e "respeito".

Portanto, para os professores da rede regular de ensino, a inclusão de alunos com TEA é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das suas experiências cotidianas, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela, devido aos seus aspectos semelhantes à "Esquizofrenia", considerado pelo senso comum como um território destinado às doenças mentais.

O estudo sobre as representações sociais sobre o aluno autista mostrou que, apesar de considerarem o trabalho com esta clientela um desafio diário a ser transposto, os professores ainda admitem que necessitam dispensar maior atenção e afeto aos alunos para que estes sejam incluídos, discurso este pautado na visão assistencialista, baseado no cuidado e caridade, que por muito tempo permeou as iniciativas de atendimento à esta população.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.- C. Pratiques Sociales et Represéntations. Paris: PUF, 1994 p. 59-80.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000.

Brasil, MEC. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.Brasília: 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm, acesso em 05/09/2013.

CAMPOS, P. H. F. Quando a exclusão se torna objeto de representações sociais.In: Moreira, A. S. P.; Jesuíno, J. C. Representações Sociais: teoria e prática. Ed. João Pessoa:Editora Universitária, UFPB, 2003 p. 95-111. 2003

Guareschi, P. A.; Possamai, H. Territórios de exclusão: investigações em representações sociais. Porto Alegre: ABRAPSO – SUL, 2009.

MARTÍNEZ, T. S.; URQUÍZAR, N. L. Aspectos organizativos e funcionais da educação especial. In: ROYO, M. A. L.; URQUÍZAR, N. L. Bases Psicopedagógicas da Educação Especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 79-103

moscovici, s. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

VÉRGÈS, P. L`èvocation de làrgent: une méthode pour la dèfinition du noyau central d`une représentation.Bulletin de psychologie,4(405), 1992, p. 203-209.

Palavras-chave: Representações sociais; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil

ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PARA INCLUSÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: CAPES/PROSUP

ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PARA INCLUSÃO DE PROFESSORES E ALUNOS

1. INTRODUÇÃO

Os resultados divulgados pelo Ministério da Educação - MEC sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado em 2017, indicam que mais de 25% dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental têm nível insuficiente em matemática (MEC, 2018). A julgar por esses resultados, parece que o ensino da matemática está longe de atingir o que deveria ser seu principal objetivo: a aprendizagem matemática dos alunos.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum[1] – BNCC, "O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático". Ortigão, Santos e Lima (2018) em sua pesquisa apresentam o conceito de letramento com base na literatura e na definição proposta pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA[2]. Segundo os autores, esse é um conceito está relacionado à condição de aprender a ler e escrever. A mudança de condição do não saber para o saber traz implicações sociais, o indivíduo que aprende a ler e escrever deixa de ser analfabeto e passa ser alfabetizado. O conceito de letramento centra-se na "capacidade de desempenhar tarefas funcionais que demandam conhecimentos e estratégias desenvolvidos em situações de uso sociocultural" (ORTIGÃO, SANTOS, LIMA, 2018, p. 378). O letramento matemático relaciona-se ao desenvolvimento da capacidade do indivíduo de usar os objetos na leitura dos fenômenos da vida cotidiana e na resolução de problemas. Diante do exposto, afirmamos que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental não se encontram alfabetizados matematicamente, condição que promove a exclusão.

Ainda segundo a BNCC, o letramento matemático está associado às formas de organização da aprendizagem. Acreditamos que o tratamento dispensado aos objetos matemáticos passa pelo fazer do professor e que a forma como o professor ensina depende da forma que ele representa a aprendizagem. Por essa razão, desenvolvemos o presente trabalho que teve como objetivo investigar elementos diferenciados na forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental significam a aprendizagem matemática e as implicações desses elementos nas práticas docentes. Conhecer os significados da aprendizagem matemática atribuídos pelos professores, ajudou-nos a compreender como o fazer pedagógico redunda na aprendizagem dos alunos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/PROSUP) – código de financiamento 001.

2. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, modalidade de pesquisa que se constitui pela análise e compreensão das relações entre os sujeitos e das significações atribuídas ao objeto de pesquisa e que conferem sentido às ações dos sujeitos nos seus grupos de pertença. Para tal, entrevistamos 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, todas com formação em Pedagogia. O campo escolhido para desenvolvimento da pesquisa foi uma escola da rede privada situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, na qual as professoras

encontram-se em desenvolvimento profissional em serviço. Esse modelo de formação favorece as trocas discursivas, pois, as questões são discutidas no espaço-tempo psicossocial que se institui a escola.

As análises das entrevistas foram feitas de acordo com o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA, que tem, dentre outras contribuições, na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). O MEA, proposto por Castro e Bolite-Frant (2011), permite-nos compreender a dinâmica dos processos discursivos e remontar o esquema argumentativo elaborado pelas professoras na defesa do que acreditam. Elas se posicionam a favor de uma determinada prática em detrimento de outra.

3. RESULTADOS

A organização do jogo argumentativo está fundada nas práticas sociais que determinam normas e regras consensuais que regulam o que é dito. A análise das entrevistas nos permite extrair muito mais do que é dito literalmente; traz à tona os implícitos que impregnam a linguagem. De acordo com Castro (2016, p. 167), "os implícitos remetem a essas leis sociais que regulam a interação linguística entre os indivíduos".

Conhecer o processo representacional da aprendizagem matemática pelas professoras permite compreender aspectos do funcionamento do sistema cognitivo. Para falar e se posicionar frente ao objeto, busca-se no sistema cognitivo referências já existentes acerca do objeto que se relacionam e se articulam a outras. Quando as professoras foram indagadas sobre a aprendizagem matemática dos alunos, elas se remeteram aos processos de ensino-aprendizagem, tomando como referência inicial suas experiências de vida enquanto alunas.

As representações sociais são esses sistemas de referências que o sujeito recorre ao se deparar com situações que necessitam ser compreendidas ou explicadas. A Teoria das Representações Sociais articulada à Teoria da Argumentação possibilita apreender como as professoras representam a aprendizagem. As representações sociais possuem caráter normativo e contra normativo, isto significa, que as representações sociais que as professoras têm da aprendizagem matemática possuem implicações éticas, pois, determinam o que elas julgam que pode e que não pode ser feito em determinadas situações, o que ensinar e como ensinar. Investigamos nesse trabalho a relação entre as representações e as práticas educativas. Segundo Campos (2017, p. 44), "noção de prática teria como referência básica a ação, o agir dos grupos; e, a ação comporta, então, necessariamente três componentes, o comportamental, o afetivo e o cognitivo". Segundo o autor, o alto grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas pelos indivíduos pode afetar a relação entre as práticas e as representações.

Na tentativa de significar a aprendizagem matemática, as professoras buscam referências para justificar o que fazem e, para isso, tentam acomodar o "novo", marcadores da Pedagogia Nova que elas reconhecem em suas práticas, mesmo se tratando de um conjunto, ainda, impreciso de abordagens pedagógicas. Para falarem da aprendizagem matemática dos alunos, as professoras se remetem aos processos de aprendizagem vivenciados por elas enquanto alunas e falam de um processo impregnado de sentimentos negativos como dor, medo e desconforto. O medo leva à fuga, o indivíduo foge daquilo que não compreende e, se não compreende, não aprende. Essa situação leva o aluno à exclusão do processo de letramento matemático.

A negatividade atribuída à maneira como aprenderam faz com que as professoras busquem ensinar de uma maneira diferente. Essa necessidade manifesta-se a partir da percepção das professoras de que a forma como aprenderam era ineficiente e excludente. Elas aprenderam de uma forma e querem ensinar de outra maneira, para isso, defendem o trabalho autoral, marcando a identidade do grupo. O fato de as professoras serem autoras do trabalho faz com que se sintam diferentes, elas acreditam que não são tradicionais porque criam o próprio material, discutem e fazem parte do processo de concepção desse material.

As professoras dizem que, para ensinar matemática, precisam saber matemática e saber ensinar e, para isso, observam seus alunos e definem como ensinam. Encontramos nas análises dos discursos a ideia de que as professoras precisam se colocar no lugar do aluno e entender como ele pensa, referências da Pedagogia Nova, embora ainda tenhamos encontrado prática identificadas com a Pedagogia Tradicional. A aprendizagem do aluno determina o ensino, singularidade encontrada nessa pesquisa, visto que, na Pedagogia Tradicional, é o ensino que determina a aprendizagem. As professoras são autoras, pois, determinam os caminhos que percorrem com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas promovem a aprendizagem delas e dos alunos.

Os resultados mostram que o par ensino-aprendizagem aparece fortemente engendrado na fala das professoras e se reflete nas práticas. Elas legitimam a forma com que aprendem na formação que recebem; a aprendizagem aparece ressignificada, os percursos que conduzem a aprendizagem são os mesmos para professoras e alunos. A escola passa a ser concebida como espaço de aprendizagem para ambos. Embora não tenhamos identificado achados que indiquem mudança nas representações sociais da aprendizagem matemática, o processo vivenciado por essas professoras tensiona as representações existentes.

Referências

CAMPOS, P.H.F. O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. Psicologia e Saber. Rio de Janeiro, 6(1), 2017. p.42-46.

CASTRO, M.R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In CASTRO, M.R. et al. Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 161-192.

CASTRO, M.R.; BOLITE FRANT, J. Modelo da Estratégia Argumentativa – Análise da fala e outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2011.

Ministério da Educação (MEC). Sistema de avaliação da educação básica (SAEB): evidências da edição 2017. INEP: 2018.

ORTIGÃO, M.S.R; SANTOS, M.J.C; LIMA, R.L. Letramento em Matemática no PISA: o que sabem e podem fazer os estudantes? Zetetiké. Campinas, v.26, n.2, 2018. p.375-389.

[1] Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em 15/06/2019.

[2] A definição de letramento, segundo a matriz do Pisa 2012, encontra-se disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf

Palavras-chave: Aprendizagem Matemática; Representações Sociais; Teoria da Argumentação; Formação de Professores; Inclusão Pedagógica.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA ATRIBUÍDAS POR ALUNOS COM TRAJETÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR.

MARIANNA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UNESA
TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Sem financiamento

1. INTRODUÇÃO

O discurso proclamado na Modernidade de "Educação para todos" tornou-se lema em diversos momentos históricos, mas este ideal de educação não vem sendo totalmente atingido no mundo e, em especial na escola pública brasileira. Em uma visão utópica e histórica a escola tem como principal função, embora não a única, a transmissão de conhecimento, porém nos últimos anos esta vem passando dificuldades em cumprir este papel social (MENDONÇA, 2011).

A universalização do Ensino Fundamental no Brasil ocorreu de forma contraditória: de um lado a expansão das matrículas e do outro lado o abrandamento da "pedagogia da repetência" (RIBEIRO, 1991) que garantiu a permanência dos alunos na escola. O sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, consequentemente, concluintes na idade correta.

Até os anos 1990, a escola pública brasileira assegurava seus níveis de aprendizagem com o custo de altas taxas de reprovação (RIBEIRO, 1991). Uma das consequências da reprovação era a evasão daqueles que não atendiam às exigências comportamentais e acadêmicas da escola. Com o objetivo de evitar tal fato, foram implementados programas governamentais baseados na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para o melhor aprendizado do mesmo, podemos citar os programas: Progressão Continuada e Aceleração de Estudos. (BRASIL, 2013)

As turmas de aceleração de estudos segundo o artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica destinam-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que por algum motivo, encontra-se em descompasso idade /ano, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras (BRASIL, 2013).

A pesquisa procurou conhecer como estes alunos, que de certa maneira "fracassaram" no sistema escolar, percebem e representam o processo pelo qual estão passando e o lugar que ocupam na instituição. Ao conhecer alguns sentidos atribuídos pelos participantes ao tema, é possível perceber de que forma esse simbolismo orienta as suas práticas.

O presente trabalho teve como objetivo geral identificar e analisar de que maneira os alunos de Ensino Fundamental de Turmas de Aceleração concebem a escola e sua função social a partir de estudos das Representações Sociais elaboradas por estes sujeitos, com base no pressuposto que estas representações orientam e guiam suas práticas escolares. Quanto às questões que nortearam a investigação temos:

- Quais são as RS de escola elaboradas pelos alunos da Turma de Aceleração?
- As RS de escola influenciam nas práticas dos alunos da Turma de Aceleração?
- Ao participar do projeto "Aceleração de Estudos" os estudantes modificam suas representações de escola e sua autoimagem?

2. METODOLOGIA

A coleta de dados efetuou-se através de materiais projetivos. Optou-se por dividir o método em três etapas. A ETAPA I foi aplicada de forma coletiva e consistiu em duas fases respectivas: 1) discussão da poesia "Escola é" de Paulo Freire; 2) Leitura do livro "Quando a escola é de vidro" da autora Ruth Rocha. A ETAPA II se baseou em entrevistas realizadas individualmente e que incluiu duas fases: 1) contato inicial, realizado através de entrevista semiestruturada; 2) entrevista episódica, alicerçada pela aplicação de cenários construídos com base em acontecimentos que faziam parte do cotidiano escolar destes alunos. As estórias eram elucidadas para o entrevistado e em seguida eles deveriam continuá-las. A ETAPA III consistiu no mecanismo de indução de metáforas. Utilizamos como recurso uma caixa de objetos, nesta ocasião o sujeito teve contato com uma caixa que comportava a imagem de diversos objetos. Após análise dos objetos, duas questões eram postas para que o mesmo respondesse e as justificassem: Questão 1: Se a Classe de Aceleração fosse um destes objetos, qual ela seria? Por quê? Questão 2: Qual objeto representa melhor a escola para você? Por quê?

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo e a pesquisa sobre as Representações Sociais (RS) possibilitam compreender as relações dos alunos pertencentes às classes de aceleração com o tema Função Social da escola, uma vez que incluem conceitos amplos como opiniões, atitudes, imagens, crenças. Oferece ainda elementos para que possamos entender o papel dos participantes quanto à construção da realidade e suas relações dentro do contexto.

No presente estudo, considerando a forte vivência emocional negativa que envolve a repetição, a evasão, o chamado "fracasso escolar" e as classes de aceleração, nos pareceu frutífera uma abordagem mais "projetiva", ou seja, imagística e, precisamente metafórica do estudo das RS.

4. RESULTADOS

Em síntese para os alunos a Classe de Aceleração é o lugar de discentes com dificuldade de aprendizagem e repetentes. Acreditam que o programa tem como finalidade "empurrar" o aluno da escola, ou seja, fazer com que eles desocupem os lugares a fim de cederem espaço para "bons estudantes". Apontam como aspecto positivo o fato do projeto fazer com que eles percebam que outras crianças também possuem dificuldades e que não são os únicos, a turma os faz sentir parte de um grupo. Eles consideram permanecer na escola cansativo, porque as aulas são chatas, os professores falam demais e as aulas se resumem em cópias. Acreditam que a escola possui um ideal de aluno: comportado e quieto, no entanto essas características não os descrevem. Sentem que são excluídos por fazerem parte do programa e apontam que os discursos dos docentes reforçam o lugar que ocupam neste ambiente.

Ao caracterizarem os conteúdos ministrados nas Classes de Aceleração como: fáceis, inúteis e inferiores constatamos que os sujeitos se colocam em posição de exclusão na instituição escolar. As estratégias de dinamizar e reduzir o currículo são concebidas pelos estudantes como crença na incapacidade dos mesmos, o que reforça e contribuiu para a representação de inabilidade daqueles que fazem parte do programa.

Ao analisarmos o símbolo da tartaruga utilizado por eles para representar as Turmas de Aceleração percebemos que a associação estabelecida pelos sujeitos tem a ver com vivências passadas, pois só constatam que a turma é lenta, atrasada, porque comparam o presente com experiências anteriores. Os alunos também aproximam suas características pessoais com as da tartaruga, sendo assim, o grupo atua na construção de sua identidade pessoal tendo como referência tal imagem.

Os participantes simbolizaram a instituição escolar através das imagens: prisão e casa. No que diz respeito à associação da escola com a prisão, os resultados sugerem que esta se deve ao fato

de os alunos se sentirem amarrados às regras impostas pelo estabelecimento, percebemos nos discursos que falta liberdade para eles serem quem são, como se fosse uma grande trama e cada um exercesse um papel, deixando de lado suas convicções e desejos; Ao igualarem a escola com a casa percebemos que tal semelhança tem maior proximidade em relação às atividades mecânicas desenvolvidas no âmbito, em casa eles: arrumam a cama, lavam louça, fazem comida e na escola: copiam, decoram e obedecem a regras. Percebemos que em ambos ambientes são passivos às normas.

Consideramos que a função social da escola se funde com a funcionalidade do programa. Em uma visão utópica e distante da realidade por eles descrita a incumbência da escola seria de contribuir para um futuro melhor e impulsionar a busca por um status social diferente, porém diante do que relataram o papel que melhor se encaixa para a escola é o do assistencialismo, pois interpretam a progressão automática como um artifício para tirá-los do ambiente, a aprendizagem não é concebida como objetivo principal, segundo os sujeitos o importante é que o aluno cumpra independentemente de suas dificuldades as etapas educacionais e que este fluxo aconteça satisfatoriamente.

Constatamos que algumas particularidades apontadas como solução política para a reprovação em massa, pouco contribuiu para a inclusão dos estudantes no processo educacional. Percebemos que em determinados momentos o efeito é contrário, a população que antes era excluída por se caracterizarem como incapazes de serem aprovados, ao participarem do programa Aceleração de Estudos se reafirmam como excluídos e inferiores. As representações em torno da função social da escola e da imagem que fazem de si são modificadas após integrarem ao projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino,1970 (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMPOS, P.H.F.; LIMA, R.C.P. Classes sociais, campo, grupos: contribuições para pensar a função social da escola.
http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/viewFile/8638223/9877. Acesso em 10 de março de 2016.

MENDONÇA. Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf. Acesso em 10 de junho de 201

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. In: Em Aberto, Brasília, nº 17 jan2000.

SOUSA, Clarilza Prado de. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. Cad. Pesqui. [online]. 1999, n.108, pp.81-99.

SOUSA, Clarilza P; VILLAS BOAS, Lucia P. S. Los estúdios de representaciones sociales y lós desafios para la investigación em educación. In. SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. (Org.). Hacia una psicología social de la educación. Buenos Aires: Teseo, 2011b.

Palavras-chave: Representações sociais; classes de aceleração; exclusão; fracasso escolar.

EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E FORMAÇÃO

COORDENADOR(A): LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC

Eixo – Representações Sociais

A variedade de adjetivos que acompanham o termo experiência: experiências «vivida», «simbólica», «interior », «onírica», «profissional», «trágica», « espiritual», «do adoecimento » ..., sinaliza as aberturas que o conceito propõe enquanto territórios a serem explorados. Essa amplitude justificaria o fascínio que a experiência exerce sobre nossa imaginação, sobre os seus usos práticos e o interesse da indagação científica. Com efeito, tal pluralidade permitiria interrogar todos os campos da existência humana. O propósito desta mesa redonda é discutir a noção de experiência do ponto de vista epistemológico para, em seguida, relacionar as contribuições desse construto para a educação focalizando, por um lado, a formação de professores e, por outro lado, a experiência do adoecimento. A célebre frase de Aristóteles - "Nada está em nossa mente sem que antes tenha passado pelos nossos sentidos" – é, sem dúvida, a que mais bem traduz a experiência humana por seus vínculos com o sensível (dimensão corpórea), com a mente (dimensão inteligível) e com a linguagem (dimensão simbólica). A experiência, considerada nessa tríplice dimensão, amalgama o que acontece no mundo exterior, o que nos acontece no mundo interior e como damos sentido a esses acontecimentos no ato de narrar com os mais diversos instrumentos semióticos (línguas naturais, imagens, desenhos, gestos...). Os aspectos abordados nas comunicações que compõem esta mesa serão as seguintes: Lúcia Villas Bôas (FCC, UNICID) revisita o conceito de experiência, articulando-o ao conceito de confiança, considerando-os sob a forma de comunicação social. E a partir de diferentes perspectivas teóricas, discute aspectos que impactam a pesquisa (auto)biográfica em educação. Ecleide Furlanetto (UNICID) abordará a experiência simbólica do ponto de vista da psicologia analítica, na tradição junguiana. Tomando com fonte narrativas de professores, discute a noção de experiência simbólica e os modos como ela possibilita circundar acontecimentos, objetos, ideias e emoções e amplificar a compreensão de fenômenos educacionais. Maria Passeggi (UFRN/UNICID) e Conceição Leal (UÉVORA) focalizam a experiência do ato de narrar e discutem a reflexividade narrativa, nos processos de biografização (autobiografização, heterobiografização) como uma disposição humana na construção de aprendizagens biográficas ao dar sentido à experiência vivida.

EXPERIÊNCIA E CONFIANÇA: PROBLEMATIZAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Configurando-se como um vasto campo de pesquisa, a problemática da experiência tem estado presente em diversas áreas do saber, tais como a filosofia, a psicologia, a etnologia, a antropologia, a sociologia, em distintos contextos e épocas. No âmbito educacional, isso também não é diferente. As atuais discussões sobre os processos de formação e de profissionalização docentes têm, cada vez mais, colocado em evidência o conceito de experiência que, diferentemente de conceitos como "saberes docentes" e mesmo "profissionalização", cujos usos são mais recentes, faz parte, há muito tempo, do campo conceitual da educação integrando o vocabulário daqueles que se interessam pelas atividades de intervenção sobre o outro. Usos tão diversos, em tão diferentes épocas e esferas do saber científico, faz com que este conceito continue como uma das noções menos elucidada das ciências sociais. É assim que, para se explicar como o adulto aprende, seja nas situações informais ou de formação formal, na vida cotidiana ou no ambiente de trabalho, são usados termos como "aprendizagem experiencial" (KOLB, 1984), "saberes experienciais" ou "saberes da experiência" (TARDIF, 1993), "formação experiencial" (LANDRY, 1989; DOMINICÉ, 1991), "experiência profissional" (THERRIEN, 1998), "experiências formadoras" e "experiências de vida" (JOSSO, 1991), noções também recorrentes nas discussões específicas sobre os processos de formação e de profissionalização docentes. Nesse sentido, o uso do termo experiência tem se apresentado particularmente expressivo no âmbito da formação de adultos sobretudo quando se trata de caracterizar e de analisar seus processos próprios de aprendizagens – por oposição à aprendizagem da criança ou do adolescente, consideradas como diferentes (MAYEN, 2009). Isso porque, aos adultos, se reconhece uma experiência sobre a qual se faz necessário considerar para desenvolver novas aprendizagens (ZEITLER; BARBIER, 2012) o que faz com que ela seja não apenas cada vez mais valorizada, no âmbito dessa formação, mas também cada vez mais reconhecida. Ainda assim, a consideração da experiência para obtenção de um diploma, título ou certificação profissional não é ponto pacífico, uma vez que, apenas recentemente, os dispositivos de educação e de formação têm integrado a experiência de jovens e adultos. Como afirma Robin (2009): "Apesar de seu alto valor de uso, a experiência ainda apresenta um baixo valor de troca" (p. 191, tradução nossa) na medida em que a norma social do diploma ainda se mantém válida. Não obstante essa constatação, o termo "experiência" ainda resiste, nos dias de hoje, à polissemia e aos desafios das inúmeras tentativas de sua definição e, mesmo, de sua classificação motivo pelo qual se propõe aqui uma discussão sobre suas condições de possibilidade e de representação no campo educacional. Muito utilizado também na discussão sobre as escritas de si no processo de formação e de profissionalização docente, as vias de elaboração e de comunicação da experiência são ainda pouco analisadas, embora se observe novas combinações de seu uso (saberes experienciais, saberes da experiência, formação experiencial etc.). Nesse panorama, tem-se a intenção de revisitar o conceito de experiência articulando-o ao conceito de confiança, entendida aqui como uma forma de comunicação social, a partir de diferentes perspectivas teóricas em diálogo com a perspectiva psicossocial das representações sociais, de modo a se discutir tanto aspectos que impactam a pesquisa (auto)biográfica como as dificuldades do uso dessa noção enquanto categoria de análise no campo profissional. Nesse sentido, serão privilegiados três diferentes

aportes teóricos, quais sejam: a) a perspectiva psicossocial das representações sociais, fazendo uso, sobretudo, dos estudos coordenados por Denise Jodelet e por Serge Moscovici; b) formação de adultos e análise da atividade por meio das discussões travadas por Jean-Marie Barbier em torno da atividade profissional; c) história conceitual, por meio das análises de Reinhart Koselleck.

Referências:

BARBIER J.-M. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. In : BARBIER J.-M. ; THIEVENAZ, J. (Dir.) Le travail de l'expérience. Paris: L'Harmattan, 2013a. p. 13-37.

DOMINICÉ, P. La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In: COURTOIS, B.; PINEAU, G. (Orgs.). La formation expérientielle des adultes. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 53-58.

JODELET, D. Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In : HAAS, V. (Ed.) Les savoirs du quotidien. Rennes : PUR, 2006. p. 235-255.

JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. 2ª ed. rev. e ampl. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOLB, D.A. Experiential learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a08v12n2.pdf

KOSELLECK, R. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.

LANDRY, F. La formation experientielle: origines, definitions et tendances. Education Permanente, Fundación Dilnet, v. 100/101, p. 13-22, 1989.

MAYEN, P. Expérience et formation des adultes. In: BARBIER, J-M.; BOURGEOIS, É.; CHAPELLE, G.; RUANO-BORBALAN, J-C. (Eds.). Encyclopédie de la formation. Paris: Presses Universitaires de France, 2009. P. 765-780.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. Savoirs et expérience chez les enseignants de métier: Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In: HENSLER, H. (Dir.). La recherche en formation des maîtres. Québec: Université de Sherbrooke: Éditions du CRP, 1993.

THERRIEN, J. Expérience professionnelle et savoir enseignant: La formation des maîtres mise en question. In: TARDIF. M. ; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Dir.). Formation des maîtres et contextes sociaux – Perspectives internationnales. Paris: Presses Universitaires de France, 1998, p. 231-260.

ZEITLER, A.; BARBIER, J-M. La notion d'expérience, ente langage savant et langage ordinaire. Recherche et formation. 70, 2012, p. 107-118.

Palavras-chave: Experiência; Confiança; Formação Docente.

LEITURAS SIMBÓLICAS DE NARRATIVAS EXPERIÊNCIAS

ECLEIDE CUNICO FURLANETTO - UNICID

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma questão, que se impõe a todos àqueles que realizam pesquisas (auto)biográficas diz respeito à análise de narrativas da experiência. Frente a uma profusão de acontecimentos e sentidos que são atribuídos pela pessoa que narra, como abordá-los sem impor novas interpretações que calem aquilo que anunciam? Muitas são as possibilidades de se aproximar de narrativas no sentido de ampliar a compreensão a respeito das experiências existenciais, selecionadas pelos sujeitos para dar vida às suas histórias. Diante dessa discussão, assumimos como objetivo, nesta exposição, explorar uma possibilidade que temos desenvolvido no contexto do Grupo de Pesquisa "Narrar: Narrativas, Aprendizagem e Formação", qual seja, a leitura simbólica das narrativas. Para isso, pretendemos abordar o conceito de símbolo, inicialmente, descrito pela Psicologia Analítica que, ao ser utilizado sem pesquisas como referências para a análise de narrativas, possibilitaram a elaboração de algumas noções, como a de Experiência Simbólica que têm possibilitado circundar acontecimentos, objetos ideias e emoções com o intuito de amplificar possibilidades de compreensão. O sentido de símbolo no contexto da Psicologia Analítica foi explorado por diferentes por muitos autores, parte-se, inicialmente, do entendimento que o termo *symbállo* tem sua origem na Grécia e se referia a uma prática de cortar objetos ao meio e compartilhar as metades entre conhecidos que ao receberem uma mensagem acompanhada da parte que faltava poderiam reconhece-la como verdadeira. Para nós que nos dedicamos à pesquisa qualitativa interessa saber que elementos-símbolos se apresentam na superfície de uma narrativa e que de alguma forma se destacam podem ser compreendidos, em maior profundidade, mediante processos de elaboração e interpretação (PIERI, 2002). A existência do ponto de vista hermenêutico se assemelha a um texto permeado por experiências e, devido a sua ambiguidade, abre-se a interpretações que possibilitam multiplicar de sentidos.

Referências

FURLANETTO, E. C.. Escrevar: possibilidade de caminhar para si e para o outro. Revista Internacional d'Humanitats, v. 17, p. 53-58, 2009.

JOSSO, M-Christine. Cheminer vers soi. Paris et Lausanne: L'Age d'Homme, 1997 (1. éd. 1990).

JOSSO, M-Christine La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires, (sous la direction de M-Ch. Josso) réunissant des contributions européennes, brésiliennes et québécoises ainsi qu'une bibliographie exhaustive en langue française en l'an 2000. Paris: L'Harmattan, 2000.

JOSSO, M-ChristineExperiências de vida e formação. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M-ChristineExperiências de vida e formação. Préface à l'édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, C. G. Símbolos da transformação. Petrópolis: Vozes, 1986 (Originalmente publicado em 1924).

JUNG, C. G. Aion: estudos sobre o simbolismo do Si-mesmo. Petrópolis: Vozes, 1988. (Originalmente publicado em 1950).
JUNG, C. G. Tipos Psicológicos. Petrópolis: Vozes, 1991. (Originalmente publicado em 1949).
JUNG. C. G. Arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis: Vozes, 2000. (Originalmente publicado em 1951).
NUNES, C. N. ; FURLANETTO, E.C. . Narrativas de professores sobre sua formação e atuação em classes hospitalares. LINHAS CRÍTICAS (ONLINE), v. 24, p. 186-201, 2018.
PASSEGGI, M. C. F. B. S. ; FURLANETTO, E. C. ; CONTI, L. ; CHAVES, I. M. ?. B. ; GOMES, M. O. ; GABRIEL. G. L. ; ROCHA, S. M. . Narrativas de crianças sobre as escolas da infância:cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação (Santa Maria. Online), v. 39, p. 85-104, 2014.
PASSEGGI, M.C; SOUSA, E.C. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil. Investigación Cualitativa 2(1)2017. Disponível em: https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/issue/view/7. Acesso em 10/07/2019.
PIERI, P. F. Dicionário junguiano. São Paulo: Paulus, 2002.
PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. As histórias de vida. Trad. Carlos Braga e Maria Passeggi, Natal: EDUFRN, 2012.

Palavras-chave: Narrativas; Experiência; Leitura simbólica.

"EU, NARRADOR DE MIM". O SUJEITO AUTOBIOGRÁFICO, RELIGANDO O QUE A CIÊNCIA MODERNA SEPAROU

MARIA PASSEGGI - UFRN
CONCEICAO LEAL DA COSTA - UEVORA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O propósito desta comunicação é tecer considerações sobre três instâncias da subjetividade - sujeito epistêmico – sujeito da experiência – sujeito autobiográfico - com base em estudos anteriores (Passeggi, 2014, 2016) e em reflexões atuais (CNPq, processo n. 443695/2018-0). O interesse é intentar entrelaçar representações de si, subjetividade e educação. Partimos do pressuposto de que essas três instâncias da subjetividade se constrói no processo de autobiografização, ato de narrar a própria experiência, que põe em jogo a reflexividade narrativa como uma disposição humana. Tomamos como mote gerador um verso de Milton Nascimento – "Eu, caçador de mim" - para abordar o desdobramento do eu em três instâncias da subjetividade "Eu, narrador de mim" [Eu narrador mim]. Do ponto de vista teórico, nos situamos no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em educação, que nos permite adotar um posicionamento epistemopolítico (Pineau; Le Grand, 2012; Passeggi; Souza, 2017), que coloca no centro a pessoa concreta, acreditando nela e em suas potencialidades de refletir sobre si mesma. Nesse sentido, a intenção é discutir de que modo a pesquisa com narrativas de si permite transitar de um paradigma de "suspeição" (narrativa vs "ilusão biográfica") para um paradigma de "acreditação". Ou seja, de um paradigma que expulsou o sujeito empírico para se centrar no ser racional, abstrato, para aquele em que o humano é visto como um ser concreto, existencial, empírico, ao mesmo tempo universal e singular. Abordaremos, brevemente, a eclosão da "virada narrativa" nas ciências humanas e sociais, nos anos 1980, momento em que as narrativas se tornam "um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico" (Brockmeier e Harré, 2003, p. 526), suscetível de melhor compreender a natureza e as condições da existência humana. Defenderemos, por essa mesma razão, elas se constituem entradas potencialmente legítimas tanto como método de investigação científica, quanto como prática de formação. Enquanto aparato heurístico elas se constituem vias de acesso aos modos como as pessoas ou uma comunidade dão sentido à sua experiência, organizam suas memórias, justificam suas ações, silenciam outras. Adotaremos uma perspectiva pós-colonial em pesquisa e descolonizadora da vida prática (Sousa Santos, 2002; Paulo Freire 1967), para discutir esse intervalo paradigmático, com fundamentos ancorados na ética e na justiça social. Em seguida, aprofundamos a reflexão sobre as três instâncias da subjetividade no ato de narrar. Veremos que ao se apropriar da linguagem para contar sua história, a criança, o jovem, o adulto tecem vínculos entre três tipos de representações de si: a) como sujeito empírico, existencial, de carne e osso; b) como sujeito epistêmico, racional, cognitivo e c) como sujeito autobiográfico, que pela ação de narrar religa o que a ciência moderna separou: o sujeito empírico na sua concretude existencial, experiencial, emocional e o sujeito epistêmico, que partilha com os humanos a capacidade de pensar abstratamente. A proposta é a de que o uso da narrativa de si permite o desdobramento de um "Eu, narrador de mim". Teoricamente, o eu empírico seria o "eu-autor", que assume a palavra aqui e agora e que põe o ponto final na história. Ao "eu-autor" é que podemos imputar o ato de narrar. O "eu-narrador" se constrói pela linguagem na própria narração. Ele se descola do eu autor para navegar por entre tempos e espaços para além do aqui e do agora embora vinculados às dimensões espaciais e temporais do eu-autor. Como marca

desde desdobramento é que o eu-autor pode duvidar do eu-narrador: “Será que foi assim mesmo?”; “Preciso de alguém que me fale desta história”. O que é muito comum nas narrativas do adulto, que vai em busca de alguém (pai, mãe, irmãs...) para reconstruir sua história. É como narrador que o autor se se vê como “mim”, que é um “eu-narrado”, transformado em personagem, herói ou vilão da história. É sobre essa proeza da narração que intentaremos discutir essa disposição cognitiva, emocional, simbólica do humano, que mediante o uso da linguagem transfigura a experiência vivida em experiência narrada, o eu-empírico em “eu-narrado” mediante a reflexividade narrativa. São muitas as consequências resultantes dessas três instâncias para se pensar a subjetividade. A primeira é que o humano vai se construindo como sujeito pela reflexividade narrativa e nessa atividade ele produz conhecimentos da ordem do racional (saberes epistêmicos); conhecimentos sobre a experiência vivida e a experiência narrada (saberes experienciais) e conhecimentos autobiográficos (autoconhecimento, saberes sobre si mesmo). O humano reinventa, no ato de narrar, representações de si mesmo, avalia o que a cultura lhe oferece, toma consciência de seu poder de reflexão. A segunda consequência, que se destaca dessa construção teórico-conceptual, é que tais conceitos se mostram relevantes para discutir a inseparabilidade dessas três dimensões da subjetividade: o sujeito da experiência, que age e sofre na sua caminhada, entre o nascimento e a morte, sob o impacto das leis biológicas, sociais e culturais, o sujeito epistêmico, que metaboliza a experiência vivida para conhecer melhor o mundo; e, finalmente o sujeito autobiográfico, que se conhece a si mesmo ao buscar intersecções entre razão e emoção. A reflexão sobre essas instâncias permite conceber possiblidades de prevalência de uma delas sobre as outras e os riscos de se refletir e narrar de forma justa ou injusta. Os estudos sobre essas instâncias desembocam inevitavelmente numa postura ética: Como me tronei quem sou? Como o outro se tornou quem é? Como aprendi o que sei? O que não sei ainda? Como posso fazer diferente? O que devo ou o que não devo fazer? Investigar as potencialidades das narrativas da experiência vivida exige, no nosso entender, uma postura política de quem pesquisa, no sentido em que tais procedimentos se apresentem como via de acesso à produção do conhecimento sobre modos de ser, de viver, conviver, agir e interagir do gênero humano ao longo da vida (infância, adolescência, adultez, velhice), nas mais diversas situações de interação social (família, escola, igreja, profissão, entre pares...) e em todas as circunstâncias da vida (na alegria, na dor, no adoecimento...), em que se evidenciam a condição social, histórica, étnica, de gênero, de escolarização etc. de quem narra... mas também de quem se dispõe a ouvir. Consideraremos para concluir que a busca de “instituições justas”, como sugere Ricoeur (1990), e de uma educação como “prática de liberdade”, como afirma Paulo Freire (1967), só se faz com a voz dos principais interessados. Com vistas a essa percepção ética é que trazemos nosso entendimento sobre a reflexividade narrativa e os vínculos que nela se entretecem entre linguagem, pensamento e ação social. Promover ou negar a ação de narrar a experiência vivida põe em jogo bens absolutos da humanidade.

Referências

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535, 2003.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, RJ.: Paz e terra, 1967.

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. https://www.letras.com/14-bis/111927/

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. In: MIGNOT, A.C.; SAMPAIO, C.S.; PASSEGGI, M.C. (Org.) Infância, aprendizagens e exercício da escrita. Curitiba, CRV, 2014, p.133-148.

PASSEGGI, M.C. Narrativas da experiência na pesquisa–formação. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n.1. p.67-86, jan. / abr. 2016.

PASSEGGI, M.C; SOUSA, E.C. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil. Investigación Cualitativa 2(1)2017. https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/issue/view/7
PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. As histórias de vida. Trad. Carlos Braga e Maria Passeggi, Natal: EDUFRN, 2012.
RICOEUR, P. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1990.
SANTOS, S. B. de. Crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Palavras-chave: Narrativa; Figurações de si; Subjetividade; Sujeito autobiográfico.

SUBJETIVIDADE, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUCTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

COORDENADOR(A): ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC

Eixo – Representações Sociais

O aporte da Teoria das Representações Sociais (TRS) congrega os trabalhos que compõem esta mesa dedicada ao debate sobre a formação docente. Os três estudos apresentados fomentam reflexões desenvolvidas no Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed) e na Cátedra UNESCO sobre Profissionalização docente (Fundação Carlos Chagas), ao direcionar o olhar para a complexa mas profícua convergência dos constructos subjetividade, práticas e representações sociais. O primeiro trabalho "O estudo das relações entre práticas sociais e representações" prepara o campo para a discussão acerca das relações entre as práticas sociais desenvolvidas por educadores e seus pensamentos (processos e conteúdos incluídos) coletivos. Na sequência, com o foco voltado para a constituição de subjetividades docentes, o trabalho "Subjetividades periféricas: representações sociais de docentes da Zona Leste de São Paulo" inclui novo elemento teórico, com o intuito de aprofundar a investigação acerca da conexão entre subjetividade social, práticas e representações sociais. A aplicabilidade dos três constructos à formação docente é ilustrada pelo trabalho "A formação docente para a educação do campo – representações sociais", uma vez que a pesquisa buscou caracterizar o processo de formação de educadores no quadro de uma formação específica – Licenciatura em Educação do Campo. Com a oportunidade de debate entre os membros da mesa e a audiência, pretende-se aprofundar as reflexões acerca dos constructos teóricos e as suas potencialidades para pensar a formação de professores.

SUBJETIVIDADES PERIFÉRICAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC

Eixo – Representações Sociais

Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

A educação é vivenciada por pessoas. Apesar da obviedade de tal afirmação, não raro é preciso reiterar que as subjetividades não podem ser obliteradas pelas volumosas estatísticas que inspiram as políticas educacionais. Por outro lado, é amplamente sabido que as políticas só se comprovam eficazes quando são significadas pelos sujeitos afetados por elas. Na fronteira entre psicologia e educação, a pesquisa a ser relatada teve o propósito de aprofundar a investigação acerca da conexão entre subjetividade social e representações sociais de modo a apresentar contributos aos estudos educacionais e colaborar para o debate acerca das "políticas de subjetividade". Complementarmente ao investimento teórico no sentido de cercar o constructo subjetividade social, foram realizados quatro grupos focais orientados pela perspectiva dialógica e coletadas informações por meio da Metodologia Q junto a 50 docentes do ensino fundamental (6o ao 9o ano) de zonas periféricas da cidade de São Paulo. Das análises foi possível depreender que continua imperativo desnaturalizar o conceito subjetividade, genericamente empregado na literatura psi, para que se possa avançar por meio de um constructo de maior amplitude (sobretudo quando confrontado ao de identidade social). Com o olhar voltado para a periferia, uma tendência que se confirmou foi o agravamento do mal-estar docente frente os desafios da profissão no que tange à complementação de renda e às condições de vulnerabilidade social das comunidades escolares e de seu entorno. Nesse cenário, o tempo de docência foi variável de destaque. Professores com mais de cinco anos de magistério têm construído representações sociais sobre a docência que chamam para si a responsabilidade da formação de seus alunos, culpabilizando-se pelo fracasso da educação. Em contraposição, o grupo de professores menos experiente tem se identificado com fatores extrínsecos à relação com os estudantes (ao elegerem elementos advindos da mídia, da rede pública de ensino, dos pares e de familiares para falar de sua prática profissional e explicitar o que consideram ser docente). Significa dizer que o grupo com menos de cinco anos de magistério se distancia do ideário compromissado com as gerações futuras, o que, de acordo com os respondentes, também provoca insatisfação. Por outro lado, das análises sobressai o substancial crescimento de estudantes imigrantes na última década, em especial na Diretoria Regional de Ensino da Jaçanã/Tremembé, que contribuiu para a configuração de ações formativas dialógicas, permitindo a constituição de subjetividades fundadas em lócus de controle interno à ação pedagógica (pelo fortalecimento da tríade docente-educando-componente curricular). Independentemente do tempo de experiência profissional, o que caracteriza a performatividade desses professores é a prática emancipadora.

Referências

FARR, R. M. As raízes da psicologia social moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FEIJOO, A. M. L. C. A crise da subjetividade e o despontar das psicologias fenomenológicas. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 3, jul./set. 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300008. Acessos em: 24 jun.2019.

FERREIRA, L. S.; HYPÓLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. Anais... Lima, 2010.
FIGUEIREDO, L. C. M. Matrizes do pensamento psicológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. Psicologia social. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
JODELET, D. Formes et figures de l'altérité. In: SANCHEZ-MAZAS, Margarita; LICATA, Laurent. L'Autre: Regards psychosociaux. Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble, 2005a.
JODELET, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.
JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
MARKOVÁ, I. Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.
MARKOVÁ, I. Social identities and social representations. In: MOLONEY, G.; WALKER, I. (Ed.). Social representations and identity: content, process and power. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
MARKOVÁ, I.; LINELL, P.; GROSSEN, M.; ORVIG, A. S. Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge. UK: Equinox Publishing Ltd. / USA: DBBC, 2007.
MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4 . Acesso em: 25 jun. 2019.
MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). Psicologia social. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
MOSCOVICI, S. Psicología social I: cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1985.
MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, n. 18, p. 211-250, 1988.
MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
MOSCOVICI, S. Sobre a subjetividade social. Trad. de Lilian Ulup. In: SÁ, C. Memória, imaginário e representações sociais. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.
NOVAES, A. Brasil: identidade e representações sociais de estudantes de pedagogia. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
NOVAES, A. Por uma análise psicossocial do curso de direito. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
NOVAES, A. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: CARVALHO, E. M. et. al.. Representações do professor de direito. Curitiba: CRV, 2012.
NOVAES, A.; SOUSA, C. P.. Protagonismo? - Representações e identidade sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil. In: Angela Arruda; Clarilza Prado de Sousa. (Org.).

Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira: um estudo construído com múltiplas possibilidades. 1ed.São Paulo: Annablume, 2013, v. 1, p. 27-52.
NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 45, n. 156, p. 328-343, Junho 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=en&nrm=iso. Acessos: 29 jun. 2016. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.
NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). Psicologia & Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a03v19n3.pdf . Acesso em: 9 jul. 2019.
ROSE, N. Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
SOUSA, C. P.; NOVAES, A. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
SOUZA, R. F. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. Psicologia & Sociedade, Florianópolis, v. 23, n. 2, ago. 2011.
SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso. Acessos em 02 fev. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017.
TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. In: Cadernos de Pesquisa, v.34, n. 123, set./dez. 2004.
_____. Son possibles las políticas de subjetividad? In: FANFANI, E. T. Nuevos temas en la agenda de política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). Psicologia social. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457-502.
WATTS, S.; STENNER, P. Doing Q Metodological Research: theory, method and interpretation. London: Sage, 2013.

Palavras-chave: Subjetividade. Subjetividade social. Políticas de subjetividade. Representações sociais. Tríade dialógica.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Este trabalho organizou-se em torno do problema da formação docente, observada sob o aspecto das representações sociais. Assim, estabelecemos como objetivo geral a caracterização do processo de formação de educadores no quadro de uma formação específica – Licenciatura em Educação do Campo. Para atingir esse objetivo buscou-se a avaliação da formação de um grupo de alunos em formação docente a partir da análise do material recolhido por meio de entrevistas semiestruturadas com 19 alunos em formação docente para a Educação do Campo em uma instituição pública na cidade de Belém, do Estado do Pará. Essas entrevistas foram estudadas com o auxílio do software ALCESTE, para análise de textos.

Educação do Campo: Questões Teóricas

A Educação do Campo representa uma alternativa ao discurso neoliberal, uma luta contra a lógica instrumental capitalista, opondo à globalização homogeneizante a experiência vivida e o território. Trata-se de uma Educação do Campo com múltiplas dimensões, que desafiam as ideias de neutralidade e universalidade do discurso educativo. Dessas múltiplas dimensões, a política é, certamente, a dominante. Outras dimensões, menos exploradas na literatura são: a dimensão epistemológica; a sociológica; e, a da formação. Abordamos aqui a dimensão da formação.

Dimensão da Formação

Formar é construir conhecimentos, desenvolvendo a personalidade global e articulando teoria e prática. Mas o formar não ocorre em um vácuo político: toda formação insere-se em um projeto de sociedade. Pode ser uma formação instrumental, direcionada ao mercado de trabalho. Pode ser uma formação idealista, desvinculada da práxis real. Pode ser uma formação do ser humano na sua totalidade. Um projeto de Educação do Campo deve basear-se no tripé: o trabalho como princípio educativo; as relações/tensões entre o conhecimento tradicional e o conhecimento técnico-científico; a interdisciplinaridade na educação (MENEZES NETO, 2011).

a) O trabalho como princípio educativo

A educação tem seu princípio na ação humana. A formação humana global, que tem suas raízes na compreensão das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo, situa o conhecimento no mundo material da produção humana (MENEZES NETO, 2011). O trabalho, enquanto ação do homem sobre o mundo, produz os meios de existência, a cultura e o conhecimento. É nesse sentido que o trabalho se apresenta como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012).

b) O conhecimento tradicional e o conhecimento técnico-científico

A articulação entre as formas de conhecimento tradicional e técnico-científico é um aspecto específico da tensão teoria-prática, que se materializa na tese de que a experiência de quem aprende deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada dos processos de aprendizagem. A

derivação direta de propostas de uma prática educativa a partir de sistemas teóricos abstratos não se sustenta. O que resulta nessas circunstâncias é uma concepção tecnicista da prática, não reflexiva, que a vê como um treinamento para realizar tarefas de uma determinada forma (FRANCO, 2008). A prática de caráter formador, em oposição à tecnicista, é aquela que permite a construção de um fazer significativo, uma prática crítica do saber instituído. No entanto, a situação oposta, ou seja, a prática como pura empiria, centralizada exclusivamente na experiência imediata restringe as perspectivas do processo de transformação do ensino e da escola, podendo levar à omissão de variáveis de contexto no qual o próprio docente e os alunos estão inseridos (CRUZ, 2012). Se é fato que a educação é uma atividade que foi praticada muito antes de sobre ela se teorizar e produzir conhecimento, é também certo que a teorização dessa prática, que se seguiu, gerou um corpo de conhecimentos que, ao interagir com a prática, a alimenta e transforma, retomando-se o ciclo.

c) A interdisciplinaridade na educação

A formação deve ser discutida em sua complexidade, adotando-se uma postura francamente anti-reducionista, recusando a compreensão do complexo a partir de sua fragmentação em elementos mais simples. Isso não significa abandonar o estudo aprofundado de partes ou dimensões de um fenômeno complexo. Entretanto, também não significa limitar-se a esse estudo, acreditando que a soma cumulativa dos conhecimentos gerados reconstitua "naturalmente" a compreensão do todo. A irredutibilidade do objeto complexo que é a formação exige uma postura interdisciplinar para sua compreensão. Essa postura apresenta-se na inter-relação da atividade política e da construção da subjetividade na prática formativa. A interdisciplinaridade manifesta-se, também, na proposta de diálogo não apenas de diferentes saberes científicos, mas de diferentes formas de saber. Para isso, trabalha-se a construção de conhecimento baseada na alternância e no cruzamento de três tipos de saberes: os saberes da experiência dos que vivem uma dada realidade; os saberes da ação daqueles que se engajam com os primeiros, e os saberes científicos propriamente ditos. Essa abordagem permite tanto o trabalho com problemas reais específicos de uma comunidade, quanto a construção de conhecimento científico e, finalmente, a formação de indivíduos atuantes no processo.

Educação do campo: representações sociais

Uma análise de conteúdo informatizada das entrevistas com o software ALCESTE revelou quatro classes de discursos, uma delas (que se analisa aqui) especificamente ligada ao tema "Educação do Campo". Essa classe apresenta as palavras "campo", "formação", "educação", "atende", "realidade" e "necessidade" como as mais fortemente associadas a esse tema no discurso dos formandos. Com a reinserção de cada uma dessas palavras no contexto discursivo em que foram inicialmente utilizadas, é possível efetuar um aprofundamento da análise inicial, identificando-se os sentidos que lhes foram atribuídos pelos sujeitos.

Constata-se que os licenciandos percebem a existência de descompassos entre as demandas educacionais da população do campo e aquela que lhe é hegemonicamente oferecida pelo poder público. Em um extrato de discurso se evidencia essa divergência entre necessidade e disponibilidade: "educação no Campo não é aquilo que eles precisam. As necessidades são de baixo para cima e não essas políticas públicas de cima para baixo".

Outro tema abordado é o domínio didático, mas associado ao conhecimento a respeito da realidade vivida pelo camponês. Isso permite superar as dificuldades encontradas por meio de uma integração entre teoria e prática, numa aula dinâmica e atrativa. É nesse sentido que o

discurso se coloca: “Uma aula dinâmica, na prática, eu acredito que melhora muito o desempenho dos alunos”.

A questão da formação em si foi abordada pelos sujeitos na perspectiva da realidade do campo e do desconhecimento dessa realidade. No entendimento desses sujeitos, uma formação descontextualizada seria o resultado de um planejamento realizado por pessoas que desconhecem o cotidiano em que vive o morador do campo: seus problemas e suas necessidades reais são ignorados. Como consequência, o planejamento executado por pessoas que desconhecem a realidade camponesa, a Educação do Campo acaba por se constituir em algo que “no papel é lindo, mas na realidade é bem diferente”.

A representação social da Educação do Campo para esse grupo de licenciados organiza-se em torno da dicotomia campo-cidade. Essa dicotomia se estende para todos os aspectos da formação, tanto em termos de conteúdo como em termos de didática. O conteúdo deve ser contextualizado para a realidade do campo. A didática deve articular teoria e prática, mas ambas devem estar voltadas para a realidade do campo.

Referências

CRUZ, G. B. Teoria e prática no discurso de pedagogia. Educação e Pesquisa, São Paulo, 38(1), p. 149-164, 2012.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, São Paulo, 34(1), p. 109-126, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

MENEZES NETO, Antônio J. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Aracy A. (orgs.). Educação do Campo. Desafios para a formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p. 25-38.

Palavras-chave: Educação do Campo; Representações sociais; Formação docente; Formação inicial.

O ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES

PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: FAPERJ

Uma das grandes questões abertas atualmente no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais é o das relações entre as práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo social e seus pensamentos (processos e conteúdos incluídos) coletivos. A questão não é nova, entretanto o modo de estudar as RS constitui ainda um grande desafio para os pesquisadores de várias orientações. O interesse no estudo das representações sociais reside no fato que, dada sua natureza de conhecimento socialmente gerado e socialmente partilhado, as representações sociais produzem duas consequências:

uma vez instalada, estabelecida por um determinado grupo social, uma dada representação resiste à mudança, resiste às mudanças do meio social;
as representações sociais funcionam como uma norma social autorizando o que é considerado como "obrigatório" para se definir o objeto ou se relacionar com ele, o que é "comum" (frequente), "eventual" (excepcional) e o que é "inaceitável", "anormal" (contra a norma do grupo para o objeto em questão).

As representações sociais permitem ainda, um conhecimento implícito, quase intuitivo, da parte dos sujeitos, acerca do caráter normativo ou contra-normativo de um tipo de comportamento ou de um tipo de julgamento. Neste sentido, pode-se também afirmar que toda representação social tem implicações éticas, em termos do que pode ou o que deve, e o que não pode ou não deve ser feito em determinadas situações, face a determinados objetos.
O tema das relações entre práticas sociais e representações sociais não é novo. Desde a retomada do interesse pela TRS, em meados dos anos 80, multiplicam-se os estudos que visam, direta ou indiretamente, a compreensão das práticas pela via das representações sociais. Como pode ser exemplificado pelo vasto conjunto de estudos sobre a representação social do trabalho docente. As relações de influência são complexas, sendo necessário, atualmente delinear sob quais condições, são as práticas que determinam as representações sociais e sob quais outras condições ocorre o inverso. O estado atual da teoria nos mostra que três condições afetam a relação entre as práticas e as representações: a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos sujeitos face cada situação específica; c) por fim, o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva.
Os trabalhos anteriores nos ajudaram a reforçar o interesse pelo estudo do que chamamos de "Situações Sociais Complexas". Embora o adjetivo "complexo" possa ser considerado adereço, uma vez que toda situação social implica em um elevado grau de complexidade de interação entre os diferentes atores sociais, insistimos em sua aplicação na expressão proposta para colocar em evidência o modo como as representações sociais participam na emergência, realização e julgamento das práticas. Nas situações reais, os sujeitos raramente se deparam com um objeto isolado e raramente se ancoram em uma única representação para identificar a situação, avaliar as condutas possíveis e agir. Dito de outro modo: um professor não regula sua ação frente a um aluno baseado exclusivamente na representação social do "mau-aluno" ou do "bom-aluno", suas práticas resultam de uma equação bem mais complexa que inclui,

minimamente, as representações do papel de professor, do aluno (bom ou mau), da escola, do contexto (de escola em bairro favorecido ou em bairro desfavorecido, por exemplos) etc. Assim, nas situações sociais de interação entre dois agentes (seja a interação concreta ou simbólica), os sujeitos constroem uma "Representação Global da Situação" (Codol, 1972), composto, no mínimo de quatro componentes, a saber, as representações sociais de si mesmo, dos outros, da tarefa e do contexto imediato. Segundo nossa formulação, os sujeitos constroem "Sistemas Representacionais" complexos para fazer frente às situações sociais mais complexas, como a das práticas profissionais, das situações de exclusão ou como o comportamento no trânsito, por exemplos.

Nestes sistemas, as práticas reais, efetivas, são incorporadas como formas cognitivas pré e pós-ato, tanto no sentido da orientação das ações futuras, como do julgamento (avaliação) dos atos emitidos.

Uma interrogação se impõe aos pesquisadores que adotam, em particular a TRS. Tomemos um procedimento padrão de pesquisa (um padrão hipotético) para estudar uma RS. Uma breve esquematização pode ser útil aqui: a) delimita-se um objeto, por exemplo, a RS do professor, do enfermeiro, da aids ou do trabalho docente; b) seleciona-se um grupo de sujeitos envolvidos com o objeto e acerca do qual seria interessante conhecer sua RS; c) definem-se algumas estratégias de investigação, das quais se obtém um instrumento, um local, forma de aplicação, técnicas de análise (quantitativas ou qualitativas); d) recolhe-se um conjunto de significados, um conjunto de conteúdos que são significativos, mais ou menos consensuais para o grupo estudado, eventualmente, também é colhido um conjunto de relações entre estes mesmo significados. Então diz-se: aqui está a "RS do objeto X" elaborada pelos sujeitos escolhidos.

Poderíamos, nós pesquisadores que nos apoiamos na TRS, nos isentar de olhar para as dinâmicas no campo social do objeto de uma representação que se define como "social"? Uma RS é uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas; formação gerada na interação de um grupo com um objeto (fenômeno, evento), dentro do campo social que recobre este mesmo objeto, no qual se encontram outras formações simbólicas (ideologias, valores, normas, outras representações sociais, mitos, conhecimentos científicos etc), outros objetos, instituições e, para simplificar, outros grupos sociais com seus valores, crenças etc. Esta visão já estava bem constituída desde os primeiros textos sobre a TRS (Moscovici, 1976/1961; Jodelet, 1984), esboçada naquilo que se chamou de "ancoragem'.

Para permanecer fiel ao olhar psicossocial da teoria em questão, um procedimento-padrão de investigação deveria comportar ao menos dois "estudos": o estudo da representações sociais como um conjunto organizado de significados que um grupo atribui a um objeto (assim seriam os significados que os professores atribuem ao trabalho docente); e um estudo do contexto, ou da dinâmica do contexto no qual esta RS emerge e tem funcionalidade, marcando a identidade do grupo e regulando suas práticas.

Queremos, desde já, introduzir a definição do que entendemos por práticas sociais, para não deixar margem de dúvida. Na perspectiva de estudar as situações sociais reais, uma fórmula mais exata de definir as práticas sociais é concebê-las como "sistemas de ação socialmente estruturados e instituídos em relação com os papéis" (Abric, 1994), ou ainda como "conjuntos de condutas finalizadas pelos e para os grupos" (Moliner, 2001). Assim, a noção de prática teria como referência básica a ação, o agir dos grupos; e, a ação comporta então, necessariamente três componentes, o comportamental, o afetivo e o cognitivo. E é isto que nos permite certa legitimidade em estudar a ação, também através de instrumentos de natureza cognitiva.

Dois pontos devem ser destacados: ações ou comportamentos não podem ser estudados separados de um "sistema de ação", na verdade, "sistema ação-representação". O segundo aspecto é que as práticas são construções dos grupos que tem um caráter "instituído", ou seja,

tem existência no grupo em suas normas formais ou informais, mas explícitas; e, existe uma relação entre os papéis sociais (determinados pelas instituições ou pelos próprios grupos) e as práticas sociais. Em alguns casos (crises, processos de mudança, conflitos) as práticas podem se opor ou distanciar dos papéis.

Embora o problema, se formule em termos de "representações e práticas", ele se coloca também em termos de uma "visão psicossocial", ou um "olhar psicossocial", que visa contribuir para a compreensão das relações (em especial relações de "influência" ou de determinação) entre as ações dos grupos e dos coletivos e suas crenças, mitos, ou outras modalidades de pensamento social. No nosso caso específico, tratar a distinção clara entre papéis e práticas, dentro de um sistema de representações, que funda o sistema sócio-cognitivo que regula as condutas, são postulados da teoria. Cabe a nós refletir se isto (a TRS) pode ser útil ao estudo dos grupos sociais e sua vida no mundo social.

Referências

Abric, J.-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France.

_____. (1998) A Abordagem estrutural das representações sociais. Em Moreira, A. S. P & Oliveira, D. C. (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 27-46). Goiânia, AB Editora.

Codol, J.-P., (1972) Représentations et comportements dans les groupes resteints, Thèse de Doctorat en Psychologie Sociale. Université de Provence, Aix-en-Provence, .

Flament, C., (1994) Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Em J.-C. Abric (Ed) Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF, 1994.

_____. Aspects péripheriques des représentations sociales. In: Guimelli, C. (Éd.) Structures et transformations des représentations sociales. Lausanne: Délachaux et Niestlé, p. 85-118, 1994 (b).

Jodelet, D. (1984) Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. I. S. Moscovici (Ed.) Psychologie Sociale. (pp.357-389). Paris : PUF.

Moliner, P. (2001) La dynamique des représentations sociales. Grenoble : PUG, 2001.

Moscovici, S. (1976/1961) La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1976.

Palavras-chave: Práticas. Práticas sociais. Representações sociais. Grupo social. Educadores.

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

COORDENADOR(A): ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB

Eixo – Representações Sociais

Os estudos sobre Educação Infantil partem frequentemente do pressuposto de uma escola que favorece o desenvolvimento humano pleno mediante processos de socialização infantil. Existem, no entanto, processos de silenciamento, de negação e de dominação nos espaços escolares que pedem por métodos e análises específicos. Os textos trazidos a esta mesa exploram diferentes perspectivas dessa negatividade e de como superá-la. O primeiro texto, "Representações sociais de professoras da educação infantil sobre gênero e sexualidade", busca analisar as representações sociais sobre sexualidade/gênero de professores da Educação infantil, entendendo essa etapa da educação como construtora de sujeitos e de subjetividades e trazendo a tona o debate (submerso) da educação sexual na escola. Os resultados obtidos mostraram que as representações docentes permanecem marcadas por estereótipos e que a Escola opera para a negação da sexualidade. O segundo texto, "A teoria das representações sociais na educação infantil do campo", explora o processo de construção de uma educação infantil no campo, a partir da perspectiva das representações sociais. O texto analisa as representações de professoras e de mães de escolas rurais sobre a questão do ensino e conclui por uma negação do tema do campo e por uma construção pedagógica centrada no urbano, em detrimento do contexto do campo. O terceiro texto desta mesa, "Duas abordagens metodológicas sobre o uso de filmes para estimular reflexões sobre a prática pedagógica em educação infantil", reorienta o foco dos trabalhos ao buscar no estudo das abordagens metodológicas as alternativas para estudar a prática pedagógica na educação infantil. O texto traz para discussão o uso de filmes para estimular o debate sobre a prática pedagógica. Duas propostas são discutidas, ambas centradas na ideia de que o objeto da pesquisa pedagógica não é o conteúdo dos filmes, mas as reações e debates dos expectadores. O uso do filme permitiu expor novas questões e gerar novas reflexões, em um processo de desfamiliarização cultural.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

ANA LÚCIA DE SOUSA - UFPB
ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho buscou analisar as Representações Sociais sobre gênero e sexualidade construídas por professoras da Educação Infantil. Partiu do pressuposto de que, por um lado, a escola se constitui enquanto espaço de construção dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento humano pleno mediante processos de socialização infantil, de forma a atuar como um importante instrumento na construção de valores e atitudes democráticas objetivando fortalecer, entre outros aspectos, a igualdade de gênero (BRAGA; SANTOS, 2017). Por outro lado, a escola constitui-se um espaço que legitima o silenciamento e/ou a negação das questões de gênero e da sexualidade, persistindo/através na/da vigilância e controle desses fenômenos na educação infantil.

As instituições escolares podem ampliar o campo do conhecimento de seus profissionais a partir da promoção de saberes essenciais acerca do desenvolvimento humano e das relações que se constroem entre si, principalmente nos primeiros anos de vida, podendo auxilia-los na compreensão do universo da criança, dos processos de construção dos sujeitos, de suas subjetividades e nas iniciativas de apresentação da sexualidade humana, numa dimensão pedagógica e educacional, com o intuito de estimular o debate e colaborar com a educação sexual como elemento fundamental no processo de desenvolvimento humano, problematizando a sexualidade no contexto de instituições de Educação Infantil.

Mas, estudos como os de Braga; Santos (2017); Macêdo (2014); Louro, (2013; 2014); Louro; Felipe; Goellner (2013) e Meyer; Soares (2008) demonstram que a instituição escolar aborda o tema em foco, porém, se restringe a estudos específicos na área da educação sexual, seguindo uma perspectiva que abrange apenas a tentativa no controle do corpo e de condutas, com orientações para a manutenção de comportamentos considerados adequados e aceitos socialmente. Desta forma, atua através dos diferentes modos de organização de seus espaços físicos e do estabelecimento de regras explícitas ou implícitas para meninos e meninas, através do disciplinamento de corpos.

A mesma escola, que é pensada como um espaço de construção de saberes e de crescimento, também determina lugares, controla, disciplina. (ALMEIDA, 2010). Para Meyer e Soares (2008, p. 7-8) "[...] os espaços e processos pedagógicos estão atravessados de mecanismos e estratégias de vigilância, controle, correção e modelagem dos corpos dos indivíduos – estudantes e docentes - que povoam as instituições escolares." Desse modo, a escola delimita os espaços, determinando onde e como cada criança deve permanecer. (LOURO, 2014).

Esse trabalho assumiu também, como pressuposto teórico, a ideia de que os gêneros se constroem nos contextos das relações sociais, circunscrevendo-se no interior do debate que busca evidenciar a rejeição de "[...] um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual" e no modo como ocorrem as compreensões e representações acerca das características sexuais. Ao mesmo tempo, buscou compreender a complexidade que envolve a abordagem da sexualidade no âmbito educacional, ainda considerada um assunto privado, que deve ser discutido de forma reservada – principalmente na infância e cujos conteúdos têm sido associados, muitas vezes, "[...] a algo a ser reprimido, como forma de

prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, o modo como evitar a gravidez indesejada ou, até mesmo como questão banal." (SILVA JR.; CANEN, 2015, p. 12).

As questões referentes às relações de gênero e à sexualidade, se inserem entre os assuntos mais destacados como sendo de difícil abordagem entre professores e professoras e são apontados como originários de situações consideradas constrangedoras. Tais dificuldades podem ser transformadas em regras sociais que aplicadas ao cotidiano das instituições educacionais, traduzem as "[...] representações sociais biologizantes naturalizadas; [...]". (NOVENA, 2012, p. 49).

Além dessas questões, outras ainda, evidenciam a obscuridade na qual ainda se mantém o debate acerca da sexualidade no campo educacional durante a primeira infância. São aquelas questões "referentes à exploração do corpo e à sexualidade são apresentadas a partir do livro didático associado a um discurso indireto, moralizador e estereotipado" (SOUSA; DIAS, 2016, p. 2)

Desse modo, a escola que poderia contribuir para a desconstrução de conceitos preconcebidos, favorece a reprodução de conceitos no que se refere às questões das relações e identidades de gênero e da sexualidade desde a infância. Nesse contexto professoras (res) enfrentam, no cotidiano escolar, situações para as quais eles dizem não estar preparadas (os), e tentam solucionar os "problemas", seguindo as regras impostas pela escola e/ou pelos próprios princípios, construídos a partir de suas crenças.

Foi neste contexto de problematização que a referida pesquisa, de natureza qualitativa, aconteceu, entre 2018 e 2019, junto a 23 professoras de quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI), localizados em bairros periféricos de João Pessoa/PB. Para a obtenção dos dados foram utilizados Questionários, Técnica de Associação Livre de Palavras e o Diário de Campo. A análise das informações coletadas foi desenvolvida tomando por base a Análise de Conteúdo como foco na análise categorial semântica. Os resultados demonstram que as representações sociais docentes acerca do Gênero e da Sexualidade no âmbito da Educação Infantil ainda são marcadas por estereótipos que embasam as concepções docentes e que a Escola enquanto instituição ainda corrobora tanto para a negação da sexualidade como para influenciar negativamente as relações de gênero entre as crianças na Educação Infantil. Pelos próprios tabus e pelo preconceito que esses profissionais constroem ao longo da vida, a sexualidade segue sendo reprimida na escola (NOVENA, 2012), podendo culminar em ações e atitudes criadoras de estereótipos, que podem aprisionar crianças e infâncias.

Urge a necessidade de mudança desses paradigmas, a partir da criação de espaços discursivos e reflexivos com o intuito de contribuir para que os docentes possam enfrentar os desafios presentes no cotidiano dos CREI e suplantar as concepções arcaicas que fundamentam suas práticas pedagógicas. Entendemos que professoras e professores estão em constante formação e provocar nesses profissionais um processo de reflexão contínua sobre a relevância do debate sobre a inserção das categorias gênero e sexualidade no âmbito da educação de crianças pode significar um comprometimento com uma sociedade menos discriminatória e violenta e mais justa e plural.

Referências:

ALMEIDA, Marcos Adriano. Problematizando a escola a partir da relação Corpo, Gênero e Sexualidade. In: FERRARI, Anderson. (Org.). Sujeitos, Subjetividades e Educação – Juiz de Fora: Editora, UFJF, 2010. 272 p. – (Caminhos da Pesquisa Educacional, 5).

BRAGA, Sircléa de Oliveira; SANTOS, Rodrigo dos. Relações de Gênero e Educação Infantil: alternância de papéis e ludicidade. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro S, 4 (1): 249-273, 2017. Disponível em:

http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193430.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.
LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3.ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 176 p.
LOURO, Guacira Lopes. Gênero Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 184 p.
LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. A infância resiste à pré-escola? 2014. 237f. : il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. - João Pessoa/PB, 2014. Disponível em: http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4779/1/arquivototal.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.
MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. 120p. – (Projetos e práticas pedagógicas)
NOVENA, Nadia Patrizia. Representações sociais da sexualidade: uma análise da circulação das regras no cotidiano das organizações escolares. In: TAVARES, Maurício Antunes; ABRANCHES, Ana de Fátima de S. (Orgs.). Múltiplos olhares na Pesquisa em Educação. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012. (pp. 49-65).
SILVA JR., Paulo Melgaço; CANEN, Ana. O que dizem as Teses e Dissertações sobre questões de Sexualidades, Masculinidades e Gênero nas escolas? Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 10-35, jan./jun., 2015. Disponível em: https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/download/541/151. Acesso em: 06 maio. 2017.

SOUSA, Ana Lúcia de; DIAS, Adelaide Alves. Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: ainda um desafio para a práxis docente? In: Anais do XVII Encontro Nacional de Educação – ENEI. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN, agosto de 2016.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Representação Social; Educação Infantil; Pedagogia do controle.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

LEONOR M SANTANA - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A concepção do campo como lugar de vida por onde transitam novos conceitos de educaçãoo é o ponto de partida desta pesquisa. É preciso refletir sobre a identidade que vem sendo construída pelos sujeitos que se juntam para lutar por uma educação do campo. Trata-se da luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação no campo, como direito de ser educado no lugar onde vive; e seu direito à educação do campo, como direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Especialistas no tema defendem que a educação infantil no meio rural deve se ancorar tanto na promoção da equidade quanto no respeito à diversidade de contextos culturais. Molina (2012) defende que a educação no campo seja muito mais que uma proposta pedagógica. Ela está associada à visão de desenvolvimento e da função do meio rural na sociedade. Identifica-se, assim, o papel do professor como mediador das relações entre o conhecimento e as experiências singulares vivenciadas pelos sujeitos da comunidade.

A compreensão do modo de vida nesses contextos socioculturais surge a partir dos questionamentos e argumentos que comumente circulam no meio social. Assim, a pesquisa parte da afirmação de que as representações sociais do professor e da comunidade escolar sobre o trabalho docente na educação infantil são construídas a partir das experiências vivenciadas no contexto sociocultural dos sujeitos do campo. Pretende-se, assim, compreender as representações sociais do ensino construídas por professores e comunidade escolar em um contexto de educação em escolas rurais.

Método

Para esta pesquisa foram estudadas três escolas de educação infantil instaladas na região rural de um município do Vale do Paraíba Paulista, no estado de São Paulo, que abrigavam um total de 403 crianças entre classes de Berçario e pré-escola, e contavam com 17 professoras, cinco especialistas da equipe de gestão (diretores/orientadores de escola) e 16 educadores (auxiliares de classes).

Para este estudo, realizou-se um grupo focal (GATTI, 2012) com a participação de 11 sujeitos, sendo quatro professoras e sete mães, representando a comunidade escolar. As conversas realizadas foram gravadas e transcritas, sendo analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977) e Franco (2007).

Resultados e discussão

Da análise realizada a partir das falas e discussões do grupo focal, pode-se delinear fatores de organização da representação social do ensino construída pelos sujeitos da pesquisa.

Os discursos das professoras mostram uma autoimagem positiva de sua atuação nas comunidades do campo, percebendo-se como agentes de mediação entre a escola e as famílias. Sentem-se valorizadas pelas mães e não apresentam queixas quanto ao relacionamento com as crianças. Ao contrário, parecem encontrar na escola do campo o tipo ideal de alunos, dadas as repetidas vezes em que, ao compararem a educação do campo e a da cidade, demonstraram ter

mais facilidade de lidar com as crianças residentes na área rural. Por outro lado, as mães valorizam a escola infantil pela importância das aprendizagens que seus filhos irão adquirir, projetando um futuro melhor para eles. As mães consideram importante haver uma escola próxima à residência, facilitando o cotidiano das famílias que residem no entorno. As mães trabalhadoras valorizam a atuação da professora e entendem como eficazes as experiências vivenciadas pelos filhos no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, as mães reconhecem a existência de representações negativas e inferiorizantes com relação à população do campo em geral.

Com relação ao ensino em si, chama a atenção a representação das mães quanto à questão da qualidade de ensino centrada na figura da professora e dos profissionais que atuam nas escolas. A centralidade no aspecto das aprendizagens relacionadas à escolaridade formal torna-se evidente e revela o quanto as mães esperam da escola infantil para o desenvolvimento integral dos filhos. Com relação às representações das professoras, torna-se evidente o consenso de que a qualidade de ensino depende de saberes docentes, embora atribuam grande parte da responsabilidade por essa qualidade à infraestrutura física das escolas e à disponibilidade dos recursos materiais. Existe uma convergência nos discursos de mães e professoras sobre uma qualidade de ensino baseada no conhecimento formal das professoras.

Essa organização aponta para uma descontextualização da educação nessas escolas rurais, nas quais o processo de ensino-aprendizagem parece estar construído sobre bases urbanocêntricas. Não foram identificadas demandas específicas da comunidade (mães) sobre uma educação construída a partir do campo, aceitando-se primariamente a proposta da escola e apoiando-se no conhecimento formal dos professores.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. IN: ARROYO M. G. CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 87 a 131.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. 2. ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Infantil do Campo. Infância.

DUAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS SOBRE O USO DE FILMES PARA ESTIMULAR REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

LENIRA HADDAD - UFAL

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: A pesquisa recebeu auxílio financeiro do CNPq e FAPEAL

Esta apresentação trata de duas abordagens metodológicas de pesquisa qualitativa que utilizam filmes estimular reflexão sobre a prática pedagógica de educação infantil. A primeira refere-se à etnografia visual e multivocal desenvolvida por Tobin e colaboradores, que deu origem à clássica obraEducação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos(TOBIN ET AL., 1989/2008). A segunda, menos conhecida, foi desenvolvida e testada por duas dinamarquesas (HENSEN, JENSEN, 2004) para uma pesquisa transnacional europeia (CAMERON; MOSS, 2007), envolvendo três países da Europa: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Semelhanças e diferenças entre as abordagens, assim como suas implicações epistemológicas e metodológicas são discutidas e ilustradas por meio da descrição das respectivas pesquisas.

A clássica pesquisa de Tobin, Wu e Davidson (1989/2008), compara práticas de educação infantil em três países, Japão, China e Estados Unidos, com uso de filmes para estimular um texto multivocal. A pesquisa, realizada em meados da década de 1980, reflete um movimento de resistência à tendência dominante de pesquisa educacional comparativa, marcada pelo desiquilíbrio de poder em que "os ocidentais estudam não-ocidentais, brancos estudam não-brancos, estudiosos estudam praticantes e homens estudam mulheres e crianças (TOBIN; DAVIDSON, 1990, p. 271). No coração do método está o uso de filmes para estimular o discurso polivocal. O estudo envolve a produção de três filmes de 20 minutos que buscam evidenciar um dia mais ou menos típico em uma instituição de educação infantil de cada país. A primeira voz é a etnografia visual, ou seja, a filmagem de um dia de uma instituição de educação infantil dos três países. Essas etnografias visuais mostram cenas de chegada e partida, brincadeiras dentro e fora da escola, atividades de grupo estruturadas, almoço, banheiro e horário de sono, mescladas com cenas de interação entre pais e filhos, crianças e professores, crianças e crianças, além de episódios de brigas e cooperação entre crianças e professores ensinando, consolando e disciplinando. O próximo passo foi mostrar os filmes editados para os profissionais e as crianças de cada instituição filmada e solicitar explicações sobre o que viam. As reações dos professores, gestores e crianças às etnografias visuais filmadas nas respectivas salas/turmas de crianças são consideradas a segunda voz do estudo. O terceiro passo foi mostrar as filmagens aos pais, funcionários e especialistas em educação infantil em cinco ou mais instituições de cada país, com vistas a explorar o grau de tipicidade das instituições escolhidas. As reações dessas pessoas constituem a terceira voz do estudo, que oferece uma contextualização tanto para os filmes quanto para as explicações dos envolvidos. Também foram utilizados para facilitar a comparação intercultural de como as três culturas priorizam a função da pré-escola (TOBIN et al, 1989, p. 188). O último passo da pesquisa de campo foi mostrar os filmes para uma audiência internacional, no caso, os profissionais das instituições filmadas nos países envolvidos na pesquisa. Assim, as reações de professores, gestores e pais chineses, japoneses e americanos aos filmes que assistiam constituíram a quarta voz do estudo, oferecendo uma tonalidade mais intercultural ao projeto. Por fim, o estudo contempla uma quinta voz que se refere a todas essas etapas reunidas em um manuscrito, produzindo uma "dialética multivocal" de interpretação, avaliação e crítica.

A segunda abordagem, Sophos,foi desenvolvida e testada por duas pesquisadoras dinamarquesas (HANSEN; JENSEN, 2004) no contexto do projeto Care Work in Europe (CAMERON; MOSS, 2007). Financiado pela União Europeia, Sophosresulta de parte desse grande projeto com vistas a investigar práticas de cuidado de idosos e trabalho pedagógico com crianças, envolvendo três países: Dinamarca, Inglaterra e Hungria. Trataremos apenas do uso do método relacionado ao campo da educação infantil. Assim, três filmes foram produzidos, um em cada país, e foram exibidos nos três países para vários grupos de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a prática em educação infantil.

Embora o trabalho de Tobin et al. (1989/2008) figure como a principal fonte de inspiração, a abordagem de Hansen e Jensen difere do trabalho de Tobin e colaboradores de maneira significativa. O termo SOPHOS é um acrônimo para Second Order Phenomenological Observation Scheme – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem e indica o foco da investigação: observações de segunda ordem. Ou seja, o objeto da pesquisa não está no conteúdo dos filmes, mas nas discussões que estes desencadeiam aos que os assistem. Assim, o pesquisador que se utiliza do Sophos estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica filmada. Essas pessoas, designadas "observadoras", assistem aos filmes e os discutem em grupos focais, a partir de uma única questão: o que você vê quando assiste aos filmes? As discussões são gravadas e transcritas, fornecendo assim os dados para análise. Os observadores são pedagogos, professores de educação infantil e outros profissionais envolvidos no campo da educação infantil. As respostas dadas à pergunta aberta, ou seja, o que conversam e discutem a partir do que o filme provocou é o que torna possível investigar e criar uma imagem das compreensões da prática pedagógica. O pressuposto é que a confrontação de contraste intercultural revela as concepções próprias dos observadores, ou seja, ideias e compreensões de valores que são centrais à prática pedagógica.

Diferente da pesquisa de Tobin e colaboradores, em que a equipe se deslocou pelos três países, no projeto Care Work in Europe, a pesquisa foi realizada por pesquisadores de cada país que se identificavam, linguística e culturalmente, com os grupos de observadores. Um filme de 30 minutos foi produzido em cada país, em um centro de educação infantil escolhido pelos pesquisadores locais, com base em situações específicas do cotidiano educacional e focado em dois professores. O mesmo cinegrafista (dinamarquês) realizou todas as filmagens e trabalhou com os pesquisadores locais para as respectivas edições de forma a garantir um produto qualitativamente uniforme. As narrativas foram traduzidas para as outras duas línguas parceiras e as traduções foram legendadas para os filmes. Os filmes dos três países foram então mostrados para vários grupos de observadores em cada país, em grupos focais de 2 a 5 pessoas, além dos pesquisadores. O perfil desses grupos variou entre os três países, mas em geral envolveu os próprios atores sociais (crianças e professores que as acompanhavam), professores de criança, especialistas, formadores, estudantes e pais.

Apresentamos duas abordagens metodológicas de pesquisa qualitativa que utilizam filmes para gerar material empírico de análise. Embora haja diferenças significativas no que tange ao objeto da pesquisa, ambas mostram o potencial da utilização de filmes para suscitar reflexão, expondo os participantes a novas questões e perspectivas e, dessa forma, desafiando suposições tomadas como certas (TOBIN et al, 1990). Em Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos,Tobin e colaboradores esperavam que os participantes da pesquisa (professores, gestores e pais) encontrassem algo familiar, atrativo e útil nas instituições estrangeiras, e que a leitura sobre a escola da própria cultura ao lado das estrangeiras encorajasse "um processo de desfamiliarização cultural, uma realização da arbitrariedade essencial e limite cultural de práticas e crenças vistas como certas" (TOBIN et al, 2008, p. 19). Para Jensen (2011, p. 143), o poder do método em gerar insights a entendimentos decorre em parte da sua forma estética,

"o imediatismo e o poder do filme enquanto mídia", e em parte da "natureza exótica dos dois filmes que mostram a prática estrangeira", no caso a Hungria e a Inglaterra. Embora o foco da pesquisa não seja comparar as práticas em si, a utilização de filmes de práticas de outros países provoca uma discussão sobre os contrastes percebidos entre os três países, o que acaba revelando o que é uma boa prática pedagógica para os observadores.

Referências

CAMERON, C.; MOSS, P. Care Work in Europe. Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004 (Relatório de pesquisa, não publicado).

JENSEN, J. J. "Compreensões da prática em centros de educação infantil na Dinamarca, Inglaterra e Hungria". In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P.; SAETA, Beatriz Regina P. (Org.). Infância:violência, instituições e políticas públicas. v. 2. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. p. 97-107.

TOBIN, Joseph; HSUEH Yeh; KARASAWA, Mayumi. Preschools in Three Cultures Revisited. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

TOBIN, J. ; WU, D.Y.H; DAVIDSON, D. H. Educação infantil em três culturas:Japão, China e Estados Unidos. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TOBIN, Joseph; HSUEH Yeh. "The Poetics and Pleasures of Video Ethnography of Education." In R. Goldman (Ed). Video Research in the Learning Sciences. NY: Lawrence Erlbaum Associates. 2007. p. 77–92

TOBIN, Joseph; DAVIDSON, Dana. "The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers'. International Journal of Qualitative Studies in Education, 3:3, 271 – 283, 1990. DOI: 10.1080/0951839900030305

Palavras-chave: Educação infantil; filmes; prática pedagógica; sophos.

PRÁCTICA DOCENTE, IDENTIDAD Y EPISTEMOLOGÍA DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (TRS)

COORDENADOR(A): AGUSTIN VILLARREAL - IESYH - CONICET - UNAM

Eixo – Representações Sociais

A partir de los estudios de Sergio Moscovici (1961, 1978, 1988, 2003, 2011) es que la teoría de las representaciones sociales (TRS) toman relevancia dentro del campo de las ciencias sociales. Si bien, la disciplina de la psicología fué matriz para el estudio del sentido común en un principio, el campo de la educación es un terreno fertil para la temática. Los integrantes de esta mesa tienen contexto de estudio el campo educativo. En donde podemos tomar como premisa inicial que las Representaciones sociales se producen y re-producen de generación en generación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por parte de los agentes educativos y docentes. A partir de una primer óptica se propone, la revisión de la práctica docente es revisada de forma literaria en los trabajos producidos en el Brasil del 2013 al 2018 (tomando el banco de disertaciones CAPES). Se toma de base teoríca y metodológia la TRS. Evidenciando elementos (docente, alumno, práctica, entre otros) intervienen en el proceso de construcción de las RS y como la representación organizacional se organiza y se objetiva en el trabajo docente. Por otra parte, las representaciones sociales influyen en los procesos de construcción simbólica y la concepción del mundo. Es por ello, el estudio de los interpretes en lengua de señas, LIBRAS (Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais) en Brasil, presenta una posibilidad de estudio de identidad como de las representaciones sociales que realizan lo procesos de inclusión educativa con alumnos sordos, hecho que genera y reproduce cultura a partir del binomio del lenguaje legítimo o dominante (Bourdieu, 2003). Por último, la relación de las TRS con otras disciplinas es muy frecuente en investigaciones en la República Argentina. Una línea de trabajo que se presenta a partir de la tesis de compatibilidad (Castorina, 2018) es que los programas de investigación de la disciplina de la psicología como de la sociología pueden compartir una misma visión filosófica, un espacio de las percepciones o un espacio de posiciones (Bourdieu, 2013). La muestra para este tipo de trabajo epistemológico está colocado en dos objetos de representación por una lado la política social de la Asignación Universal por HIjo (Programa de transferencia condicionada) , y los agentes educativos. Concepto que utiliza Pierre Bourdieu como categoría de análisis para interpretar las prácticas educativas de todos los agentes vinculados con el proceso educativo. La propuesta de mesa es exponer y discutir los trabajos de investigación dentro de las TRS como en el ámbito de la educación, con investigaciones recientes del Brasil y de la Argentina.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

ANGELA MARIA BALTIERI SOUZA - PUCSP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: NEARS – PUC/SP

A prática docente é uma atividade humana que envolve saberes teóricos e práticos. Sendo assim, a prática ou ação docente é uma construção de conhecimento a partir da experiência vivida, que perpassa por vivências dos sujeitos em interação com os outros no quadro da vida cotidiana. Para tanto, o olhar psicossocial da teoria moscoviciana concebe, segundo Sousa e Bôas (2011, p. 28-29), a construção simultânea do pensamento em "interação e mediação constante entre Ego (sujeito individual), Alter (sujeito social) e Objeto". Essa tríade configura a construção psicossocial do pensamento, quando o concebe e cria realidades sociais (indivíduo e o grupo). A prática docente é complexa, pois envolve "gestão pedagógica", "interatividade", "gestão de conteúdos didáticos" (ALTET, 2002, p.92), como são interpretados ou ressignificados e como se estabelecem as relações (aluno/aluno, aluno/professor e professor/aluno/escola). Nesse sentido, Jodelet (2015, p.14) é sensível e chama nossa atenção para o fato do "afastamento entre o representado e o efetivamente agido, à distância entre linguagem privada e linguagem pública". Entendendo que a prática docente deve ser analisada em consideração às múltiplas dimensões e mudanças que ocorrem em diferentes esferas da sociedade, procurou-se, nesse estudo, compreender sob a perspectiva psicossocial como a prática vem sendo compreendida nos trabalhos produzidos na área de educação. O objetivo desse estudo foi realizar uma análise integrativa da produção bibliográfica na área de educação e compreender como as representações de professores sobre a prática docente vem sendo tratadas em resumos de trabalhos de mestrado e doutorado produzidos em Educação. A produção de dados se deu por meio de revisão de literatura integrativa de teses e dissertações produzidas na área de Educação no Brasil de 2013 a 2018 (banco de teses e dissertações da CAPES), que tomaram por base a Teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais. Os dados foram tratados com o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) desenvolvido por Ratinaud (2009) para a realização da classificação hierárquica descendente. Além disso, também, realizou-se a análise de conteúdo e, o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais tomando por base Moscovici (2015) e Marková (2017). Os resultados mostraram que as representações sociais dos professores sobre prática docente perpassam por elementos como: professor, trabalho, aluno, ensino, prático, social, estudo, pesquisa e escola. Tais elementos revelaram que a composição representacional se organiza e está objetivada no professor e no trabalho docente reconhecido como social, em seu papel de ensinar os alunos e de também continuar aprendendo. Os conhecimentos práticos e teóricos foram mencionados como importantes para a realização da prática docente de sala de aula, bem como, destacou-se as relações entre professor, aluno e comunidade. Foram explicitadas as interações entre alunos/alunos, professores/alunos e professores/alunos/comunidade. Além disso, foram evidenciados os conhecimentos dos professores, tais como: pedagógicos, profissionais, curriculares e experienciais. A maioria dos trabalhos (dissertações de mestrado e teses de doutorado) em educação na área de Representações Sociais foram desenvolvidos em instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e revelaram a preocupação dos docentes com a formação humana dos alunos para atuarem ativamente na sociedade.

Referência

ALTET, Marguerite. Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: 'analyse plurielle. Revue Française de Pédagogie, França, n. 138, jan./fev. 2002.
MARKOVÁ, Ivana. Mente dialógica: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.
MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Traduzido por Lucy Magalhães. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
JODELET, Denise. Loucura e representações sociais. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
SOUSA, Clarilza P.; BÔAS, Lúcia V. Los estudios de representaciones sociales y los desafios para la investigación em educación. In: SOUSA, Clarilza P.; SEIDMAN, Susana. Hacia una psicologia social de la educación. Buenos Aires: Teseo, 2011.
RATINAUD, P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Disponível em: http://www.iramuteq.org. Acesso em: 01 de maio de 2019

Palavras-chave: Representações Sociais. Prática docente. professor.

TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS: ATUAÇÕES INCLUSIVAS, TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, RESINIFICAÇÕES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO AGENTE EM SUA PRÁTICA PROFISSIONAL.

VANESSA JOSÉ RIVA DO NASCIMENTO MANDRIOLA - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: INES

O cenário atual da Profissão do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil, ganha protagonismo em políticas educacionais como profissão, por excelência, que oportunizaria garantir acessibilidade linguística aos surdos em seu processo de educação inclusiva. Porém, indagamos, até que ponto, esse protagonismo tem legitimidade nas ações e em práticas que envolvem sua ação profissional.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar informações referente ao estudo realizado pautado na políticas de inclusão do profissional intérprete de Libras propostas no Brasil, essencialmente nesse momento político em que vivemos, a fim de saber, quais medidas estão sendo efetivamente apresentadas para que haja a inclusão deste profissional, para que o intérprete seja um agente ativo que possa contribuir nessa ressignificação política da Inclusão de surdos em nosso país.

Há Literaturas como em Lacerda (2010), que indicam que embora haja demanda crescente por profissionais para atender a demanda dos surdos, as ações formativas são recentes e escassas, assim como os dispositivos legais vigentes que as determinam a regulamentação a profissionalização, a capacitação, e a obrigação da oferta de Libras nos cursos de Licenciaturas e nos anos fundamentais da educação básica conforme (Decreto 5.626/2005), Lei de Diretrizes de Base da educação (Lei 9394/96) e a (Lei 12.319/10), que Regulamentam e determinam o acesso em língua de Sinais.

Em consonância à abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS)4 de Serge Mos-covici (1961-2012), pretendemos apresentar um estudo sobre o reconhecimento e a formação do pro-fissional Tradutor/Intérprete de Libras-Português (TILSP5) ante o fenômeno da inclusão de pessoas surdas. Para esse fim, foi necesario, conhecer a Representação Social dos Tradutores/Intérpretes de Libras-Português, e identificar suas práticas sócias e aspectos identitários.

Seguindo as orientações metodológicas de Gil (2010), as referencias ultilizadas foram de cunho bi-bliográfico e documental de natureza exploratória/qualiquantitativa. Os instrumentos aplicados foram questionários, seme estruturadas, a fim de verificar o grau de afinidade dos sujeitos envolvidos a par-tir de questões de livre evocação.

Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012), o capital cultural das comunidades estão baseados no acumulo das experiencias vividas em grupo. Assim sendo, a lei 13.146/2015 que instituí a inclusão de pessoas com deficiência, garante condições de igualdade, visando a inclusão social e a cidadania.

Contudo, a inclusão dos surdos no campo social, e a presença dos TILPS geram uma relação de poder e novos desafios (BOURDIEU, 1999ª).

Conforme Bourdieu (2003) na cultura há leis dominantes, a língua é possivelmente uma delas, com a qual é muito difícil competir devido sua legitimidade cultural, gerando assim sub-culturas. Desta forma quanto mais se estreitam os laços dos estudos das Representações Sociais e das práticas profissionais, maiores serão os ganhos para a educação e o desenvolvimento dos estudos da sociologia. É de extrema relevância que um número cada vez maior de pesquisadores

reflitam em suas produções, sobre a busca de modelos e métodos que permitam compreender a conduta humana, em sua complexidade, apreendendo-a em suas dimensões cognitiva, afetiva, simbólica e imaginária." (JODELET; MADEIRA, 1998, p.7).

Conforme eixo na mesa de trabalho, versaremos sobre atendimento educacional especializado e os desafios da Inclusão Escolar. O presente trabalho, abordará a contribuição da Teoria das Representações Sociais, referente as práticas educativas, a fim de inferir se há uma identidade consolidada a esse sujeito, se houver, como se constitui. Quais as perspectivas desta profissão, a partir do olhar desse profissional, quais são os desafios da inclusão do aluno surdo, por intermédio desses agentes.

REFERENCIAS

ABRIC, J-C. Práticas e Representações Sociais. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____ Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C. da S. (Orgs.). Representações sociais. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2003.

ALMEIDA, E. B. de. O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Dissertação de Mestrado. UNIMEP. 2010 Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144221_elomena_me.pdf. Acesso em 13 de Novembro de 2017.

ALMEIDA, A.M. de O; SANTOS M. de F. de S.; TRINDADE Z. A. (2014) organizadoras. Teoria das Representações Sociais: 50 anos. - Brasília: Technopolitik, 2014-898 p.: il. Inclui Bibliografia. Coedição com o Centro Moscovici- UFPe

BOURDIEU, P. (1999) ¿Qué significa hablar?. Editorial Akal. Tercera edición. Madrid.

BOURDIEU, P. (2003) Intelectuales, política y poder. Editorial Eudeba. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2012) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (2013) La miséria del mundo. Editorial Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

BRAGA, C.F., CAMPOS, P.H.F. (2016) Representações Sociais e comunicação: a imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (RE) significação identitária. Goiânia: Kelps.

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponivel em: Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2002. Acesso em 13 de Novembro de 2017.

_____;. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponivel em: Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005. Acesso em 13 de Novembro de 2017.

_____;. Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em 13 de Novembro de 2017.

CAMPOS, P.H.F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações. In CAMPOS, P. H. F; LOREIRO, M.C.S. (Orgs.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Ed. UCG, 2003

COSTA, Renata dos Santos. O professor Intérprete de Libras em uma escola polo do município de Nova Iguaçu. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – RJ, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 15, 1999. Disponível

emhttp://www.scielo.br/scielo.phppid=S010015742002000200010&scrip=sci_arttext Acesso em: 13 deAbril de 2018.
DESCHAMPS, J. C; MOLINER, P. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais; tradução de Lucia M.Endlich Orth.- Petrópolis, RJ: vozes, 2009.
GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002
IBÁÑEZ, T. (1994). Representaciones Sociales. Teoría y método. En Psicología social construccionista, 153-216. México: Universidad de Guadalajara.
KELMAN, C. A. O intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.71-79.
LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.
_____. Tradutores e Intérpretes de Lingua Brasileira de Sinais: formação e atuação em espaços inclusivos, 2010. Disponível em: Caderno de Educação/FaF/PPGE/UFPel/ Pelotas [36] 133-153, Maio/Agosto 2010. Acesso em 13 de Novembro de 2017.
LANE, H. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em psicologia Social. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.
MOURA, M. C. O surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Editora Revinter, 2000
OLIVEIRA, Denise Cristina de. Representações sociais e saúde pública: a subjetividade como participe do cotidiano em saúde. Disponível em periódicos.ufsc N. 3- 2000. Acesso em 10 de Maio de 2018.
PERLIN, G. A cultura e os intérpretes de língua de sinais, 2006. Disponível em: Revista Eletrônica. Educação Telemática Digital. Universidade Estadual de Campinas. v 7, n. 2, 2006. Acesso em 13 de Novembro de 2017.
PIÑA, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos.
_____;História de vida surda: Identidades em questão. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
RODRÍGUEZ. E. de los S. Técnicas de la interpretación de lengua de signos. 2 ed. Barcelona: CNSE Fundación, 2001.
SÁ, C. P. de. Estudo 9: Representações sociais: o fenômeno, o conceito e a teoria geral. In: Estudos de Psicologia Social. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 183-208, 2015.
SANTOS, S. A. Intérpretes de Língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação) -Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. 2006.
TESKE, Ottmar. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões. Congresso Internacional do INES, 17-19 de setembro de 2003, p. 99-104.
QUADROS, Ronice M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEE, 2004.
_____; MASUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, G. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais/ Ronice Müller de Quadros.- porto Alegre: Penso, 2017.
VIEIRA, M. E. M. A auto-representação e atuação dos “professores intérpretes” de língua de sinais: Afinal...professor ou intérprete? 2007. Disponível em: Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. Acesso em 04 de Dezembro de 2017.

Palavras-chave: Tradutor/Intérprete de Libras. Teoria das Representações Sociais. Práticas Educativas. Identidade. Alunos surdos

UN ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN UNIVERSAL POR HIJO (AUH) EN EL CAMPO EDUCATIVO: RELACIONES ENTRE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE MOSCOVICI Y BOURDIEU

AGUSTIN VILLARREAL - IESYH - CONICET - UNAM

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: IESYH - CONICET

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones epistemológicas entre el programa de investigación de la teoría de las representaciones sociales (TRS) y el programa sociológico de Pierre Bourdieu a partir del análisis de la Asignación Universal por Hijo (AUH) vinculados con los agentes educativos de las zonas rurales y peri-urbanas de la Provincia de Misiones. De acuerdo con Castorina (2005), las relaciones epistemológicas entre dos programas de investigación, como el de las representaciones sociales (en adelante RS) desarrollado inicialmente por Sergie Moscovici (SM) (1961, 1978, 1988, 2003, 2011) y el programa sociológico de Pierre Bourdieu (PB), requiere respetar el corpus teórico de cada uno de ellos. La tesis de compatibilidad se presenta siempre que no haya contradicciones en sus hipótesis (Castorina, 2018). Por el contrario, si no se pueden comparar las teorías debido que los conceptos están estructurados dentro del corpus teórico, puede decirse que existe una relación de inconmensurabilidad entre ambas teorías (Castorina, 2018). Asimismo, la colaboración entre disciplinas es posible o no, cuando las mismas comparten una visión filosófica común, una concepción del mundo para el estudio de las unidades de análisis (Castorina, 2018). El proyecto propone realizar una investigación teórica y una investigación de tipo antropológica. La investigación de tipo antropológica, en proceso, excavadora, de observador participante, multimetódica (Achilli; 1985). La investigación pretende recoger información en la escuela con los agentes escolares por medio de un enfoque de carácter cualitativo con los instrumentos de la observación participante, la entrevista antropológica y el grupo de discusión.Para la sistematización de los datos, proponemos realizar transcripciones textuales para después centrarnos en los fenómenos educativos más relevantes y poder conceptualizarlos y clasificarlos en categorías. De manera que la codificación de los datos será más selectiva debido que el contexto ?familias usuarias de la AUH y prácticas de los agentes educativos- es muy extenso, esto nos permitirá ser más selectivos con las propiedades (atributos o características pertenecientes a una categoría). Se efectuará un análisis metateórico (Castorina, 2007), basado en la búsqueda y explicitación de los presupuestos epistemológicos en la teoría de la práctica y en la teoría de las representaciones sociales. La investigación se basa en las hipótesis de la tesis de doctorado concluida en el 2018 que tiene por nombre “ Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por Hijo de los agentes educativos y las familias como su incidencia en los procesos socio educativos”. De aquí se presentan hipótesis en donde se encuentran ejes articuladores como los estados del capital cultural (Bourdieu, 2013) y la forma en que los agentes escolares transforman el capital cultural a capital simbólico, de manera independiente al contexto en que se encuentran los objetos de representación (usuarios de la AUH). Por último, sabemos que una RS tiene un carácter simbólico y significante (Jodelet, 1986) pero el desafío es saber como los agentes educativos los acumulan y transmiten esas imágenes, sentidos, orientaciones por medio del capital simbólico (Bourdieu, 2011).

REFERENCIAS:

Abdalla, M. F. y Villas Bôas, L. (2018). Um olhar psicossocial para a educacao. Cuadernos de pesquisa. 48 (167) p.14-41.
Achilli, Elena. (1985). Artículo de Seminario de investigación. Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (CRICSO). Universidad Nacional de Rosario.
Aquin, Nora (2014). Asignación Universal por Hijo. ¿Titulados y Tutelados? Espacio Editorial. Buenos Aires.
Ambort, M. (2016). Condicionalidad educativa de la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social. Accesibilidad y garantía de derechos. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social 6 (11). Buenos Aires
Barreiro, A. (2018). La construcción del conocimiento social y moral: representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros. Obra inédita. Buenos Aires.
Bourdieu, P. y Wacquant, J. D. (1995). Respuestas: Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 3era edición. Edit. Fontamara Colección. México.
Bourdieu, P. (1999). Sobre el poder simbólico, en Pierre Bourdieu, Intelectuales, política y poder, Buenos Aires, Eudeba, pp. 65-73.
Bourdieu, P. (2007). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. 4t edición. Editorial Anagrama, colección argumentos. Barcelona.
Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de reproducción social. Editorial Siglo XXI editores SA. Buenos Aires.
Bourdieu, P., Passeron J. y Chamboredon J. (2011). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.
Bourdieu, P. (2012a). Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
Bourdieu, P. (2012b). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Editorial Taurus. Buenos Aires.Bourdieu, P. (2013a). La miseria del mundo. Editorial fondo de cultura económica. Buenos Aires.
Bourdieu, P. (2013b). El sentido práctico. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2014). Invitación a una sociología reflexiva. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.
Castorina, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J. A. Castorina (Coord.), Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.
Castorina, J. A. (2007) Introducción. En Castorina (Comp.) Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo. (pp.9-20). Buenos Aires: Aique.
Castorina, J. A. (2015) Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico. Espacio en blanco, ser indagaciones. 25 (2). P. 373-391
Carrizo, K. P. (2013). Las Representaciones Sociales sobre la implementación de la Asignación Universal por Hijo en las familias y docentes de la comunidad educativa del J.I.N Nº 8; Jardines de infantes nuclearizados. (Tesis final de grado). Revista Margen 69 (2). Universidad Nacional de Villa María. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales.
Danani, C y Hintze, S. (2011). Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010. Ediciones UNGS. Buenos Aires.
Duveen G. y Lloyd B. (2003). Las representaciones sociales como perspectiva de la psicología social. En: Castorina, J.A. (2003) Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles. Editorial Gedisa. Barcelona.

Faria Campos, P. H. y Pereira Lima, R. (2018). Capital simbólico, representacoes sociais, grupos e o campo de recnhecimento. Cuadernos de pesquisa. 48 (167) p.100-127
Guber, R. (2012). La Etnografía; Método, Campo y Reflexividad. Siglo XXI Editores.
Gutiérrez, A. (1994) Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales. Editorial Universitaria. Posadas.
Gutiérrez, A. (2004). Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la po-breza. Ferreyra Editor. Córdoba.
Glaser, B. y Strauss, A.(1967). Thediscovery of grounded theory:strategies for qualitative research,New York: Aldine de Gruyter.
Hernandez Sampieri, R., Fernandez Callado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Editorial Mc Graw Hill. México DF.

Jodelet. D. (1986) La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici, S. (1988). Psicología Social II. Ediciones Paidós. Barcelona.
Jesuino, J. C. (2018), Paralelos. Cuadernos de pesquisa. 48 (167) p.42-68.
Maneiro, M. (2017). Representaciones sociales sobre la Asignación Universal por Hijo de los sectores populares urbanos periféricos (AUH). Trabajo y sociedad. (29) pag 611-629
Martin Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis) N.º 123. Universidad de Sevilla.
Ministerio de Educación Nacional de la República Argentina. (2011). Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Buenos Aires
Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. París: PUF.
Moscovici, S. (1978) A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
Moscovici, S. (2003). Representações sociais: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
Moscovici, S. (2011) Psicologia das minorias ativas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
Poeschl, G.A.,Ribeiro, R. y Oliveira, N. (2018),Princípios organizadores, habitus e práticas familiares. Cuadernos de pesquisa. 48 (167) p.70-99.
Rockwell, E. (2015). La experiencia etnográfica; historia y cultura en los procesos educativos. Editorial Paidos. Buenos Aires.
Rodríguez Gómez G., Flores J.G., y otros. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Málaga.
Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. P edición. Thousand Oaks: Sage
Vasilachis de Gialdino, I. (2007) La investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). Estrategias de la Investigación cualitativa. Gedisa. Buenos Aires
Villarreal, A. (2019). Las representaciones sociales acerca de la Asignación Universal por hijo (AUH) de los agentes educativos, las familias y su incidencia en los procesos socioeducativo. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Ciudad de Córdoba, Argentina.
Wagner, W. & Hayes, N. (2005): Everyday Discurse and Common Sense. The theory of Social Representations, New York, Palgrave Macmillan

Palavras-chave: Programa de investigación – Teoría de las representaciones sociales – Teoría de la práctica – compatibilidad

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O FUTURO POR MEIO DO DESENHO

COORDENADOR(A): JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP

Eixo – Representações Sociais

As representações sociais produzidas por grupo sobre um determinado objeto norteiam o comportamento e as atitudes dos membros da comunidade sobre ele. Falar sobre o futuro é desafiador, pois ele é entendido aqui como um espaço de possibilidades do vir a ser, onde tudo e todos corroboram para a sua produção no espaço-temporal, envolve dimensões individuais e coletivas. O trabalho apresentado revela como esse assunto pode ser abordado pelas teorias das representações sociais esboçado por Moscovici (2015) de diferentes formas, haja vista, os fenômenos representacionais são frutos de conflitos que tentam familiarizar o desconhecido em conhecido, por meio dos processos de ancoragem e objetivação. Nessa perspectiva, o primeiro estudo intitulado de Significações de crianças sobre o futuro do/a aluno/a anunciado/a com queixa escolar: do ladrão ao policial, visa de identificar e analisar as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar e suas implicações identitárias, segundo vinte e seis crianças, entre seis e sete anos, vinculadas a uma unidade escolar da rede municipal de ensino, situada na cidade de Cuiabá-MT, os resultados expressam uma íntima relação que estas estabelecem em seu cotidiano com as diferentes formas de expressões de violência e criminalidade que operam como um dos sistemas de referência que regulam os universos de socializações por meios dos quais elas elaboram hipóteses sobre si mesma e acerca do seu entorno. O segundo trabalho com o título Defasagem idade-série: as representações sociais de professores e alunos por meio do desenho, tinha como finalidade de investigar as representações sociais dos professores e alunos sobre a defasagem idade-série, os achados indicam que a escola contemporânea, o modo como está organizada, não atende às expectativas dos alunos com defasagem idade-série, pois muitas vezes ignora as lacunas de aprendizagem desses alunos, e aquilo que é dito na sala de aula não tem sentido para eles, a escola faz parte da sociedade, e sozinha não consegue enfrentar e superar as lacunas de aprendizagem dos meninos e das meninas, a defasagem idade-série é um desafio de toda a sociedade, na medida em que o fracasso escolar dos jovens brasileiros impacta efetivamente no desenvolvimento do país. O terceiro com o nome de Representações sociais de crianças migrantes sobre o futuro, com o intuito de compreender como as crianças migrantes elaboravam sua representação sobre o futuro, as análises evidenciam que o agrupamento de crianças não se sentia pertencente à cidade de São Paulo, elas herdavam de seus pais o desejo de retornar as suas localidades de origens, por isso, ás vezes não se reconheciam como moradoras da capital paulistana, e manifestavam pouca inspiração para continuar nela, essa situação é decorrente da desigualdade social e econômica imposta pela sociedade capitalista ao seu estrato social. Elas também percebiam a insegurança, a dificuldade no acesso aos serviços públicos e aos bens de consumo, que as deixavam ansiosas. Por meio do desenho expressavam as mudanças abruptas e voláteis que a metrópole paulistana vivenciava em suas paisagens urbanas e as frequentes rupturas afetivas com seus colegas suscitadas pelo deslocamento constante de suas famílias para outros lugares. As crianças projetavam uma imagem de um futuro feliz e positivo ao retornar as suas regiões de origens, com o (re)estabelecimento do contato afetivo com seus entes queridos e o resgate de sua identidade social. Portanto, as teorias das representações sociais por sua flexibilidade teórico-metodológica viabiliza o uso de diferentes instrumentos para apreender os fenômenos simbólicos e imagéticos, favorece a explicação de suas origens e o modo como eles influenciam

as relações sociais de um grupo, percebemos que o desenho se revelou um instrumento adequado para apreender as representações consensuais para o futuro em diferentes contextos de pesquisa, mas faz-se necessário o cuidado do pesquisador quanto às análises nos ambientes para uma futura intervenção na realidade pesquisada.

DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ALUNOS POR MEIO DO DESENHO

SUELLEN PATARELI MIRAGAIA - UNITAU
VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA - UNITAU

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa discorre sobre um programa desenvolvido em uma rede municipal de ensino com alunos com defasagem idade-série. Problema Tal estudo se justifica a partir da urgência de se obter uma compreensão teórica sobre um tema fundamental para a política educacional brasileira, dado que a defasagem idade-série impacta na eficácia do sistema educacional. Objetivo geral O propósito desta pesquisa foi investigar as representações sociais dos professores e alunos sobre a defasagem idade-série. Metodologia Este propósito foi alcançado mediante estudo de campo, com abordagem qualitativa. Quanto ao critério de definição dos sujeitos da pesquisa, optou-se pelos 14 professores e 341 alunos das 14 escolas de Ensino Fundamental do 6° ao 9° ano de uma rede municipal localizada em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista na qual um programa de correção de defasagem de aprendizagem e idade-série é desenvolvido. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o desenho, nos quais os alunos com defasagem idade-série e os professores participantes da pesquisa foram convidados a se manifestar simbolicamente sobre duas pessoas: “uma pessoa que aprende” e “uma pessoa que ensina”. Fundamentação teórica O estudo das representações sociais proposta por Moscovici (1978; 2010; 2012) é um meio eficaz para entender a prática educativa, pois se investiga, por meio delas, como se originam e funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar indivíduos e grupos com o propósito de interpretar o dia a dia da escola, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994). As Representações Sociais integram aquilo que é novidade para o sujeito e o que é aceitável para todos, desta forma é possível orientar o processo de comunicação na perspectiva do ensino aprendizagem, na medida em que definem a postura e as atitudes dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. O desenho é um recurso privilegiado para expressar sentimentos, emoções e representações. Gomes (1996, p.13), relata que “[...] é uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos”. Assim, nesta pesquisa, ao buscarmos compreender o que pensam os sujeitos envolvidos do processo educativo sobre a aprendizagem por meio da teoria das Representações Sociais e utilizando o desenho como instrumento de coleta de dados, foi possível compreender como os professores estabelecem relações com os alunos com defasagem idade-série e qual a influência dessas relações no processo educativo, tornando possível supor, por meio do desenho dos professores e alunos, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados do processo de ensino aprendizagem. Resultados O uso do desenho como instrumento de coleta de dados mostrou-se propício para ser aplicado com os alunos com defasagem idade-série e com os professores, uma vez que trouxe preciosas informações sobre os significados que são compartilhados socialmente sobre a escola. Os desenhos realizados pelos professores evidenciaram a concepção dos mesmos sobre a importância da afetividade nos processos de ensinar e aprender, nos quais professores e alunos são afetados uns pelos outros. A análise dos desenhos realizados pelos alunos com defasagem idade-série evidenciou que a escola contemporânea, o modo como está organizada, não atende às expectativas dos

alunos com defasagem idade-série, pois muitas vezes ignora as lacunas de aprendizagem desses alunos, e aquilo que é dito na sala de aula não tem sentido para eles. A escola faz parte da sociedade contemporânea, e sozinha não consegue enfrentar e superar as lacunas de aprendizagem dos meninos e das meninas seus estudantes, a defasagem idade-série é um desafio de toda a sociedade, na medida em que o fracasso escolar dos jovens brasileiros impacta efetivamente no desenvolvimento do país.

Referências

GOMES, L. V. N. Desenhismo. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 292 p.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. A psicanálise: sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Em Aberto, Brasília, a.14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/1944-2004-1-PB.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

Palavras-chave: Representações sociais; Escola; Defasagem idade-série.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS MIGRANTES SOBRE O FUTURO

JOÃO RAIMUNDO DOS SANTOS SILVA JÚNIOR - PUCSP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES

Abordar o tema futuro é desafiador e complexo, pois as análises das investigações envolvem inúmeras dimensões de naturezas objetivas e subjetivas, e se tratando de crianças torna-se ainda mais árduo o estudo, pois muitas vezes dependendo de sua faixa etária, elas possuem habilidades comportamentais insuficientes para expressar, manifestar ou verbalizar com coerência e coesão seu pensamento. No entanto, conhecer o que elas pensam ou projetam para o seu futuro, nos permite dá voz as suas aspirações, fantasias e desejos, oportuniza a visibilidade de seu protagonismo como um sujeito social de sua história, pois as crianças são indivíduos que não vivem isoladamente, são constituídas a partir de suas relações e vivências com diferentes atores sociais, integrantes dos vários grupos que constituem sua sociedade de pertencimento, apropriando-se de seus valores morais, princípios éticos, hábitos culturais, práticas religiosas e normas sociais, mas como esse processo ocorre quando a criança possui origens distintas, e muitas vezes, o seu processo de adaptação à nova comunidade não é trabalhado por seus pais ou agentes públicos? Diante desse contexto incidiu o interesse de investigar um grupo de crianças migrantes que residiam em um bairro da cidade de São Paulo, no intuito de compreender como elas elaboravam sua representação sobre o futuro, considerando a acepção de futuro como um espaço de possibilidades do vir a ser, onde tudo e todos corroboram para a sua produção no espaço-temporal. Para isso, recorreu-se as Teorias das Representações Sociais iniciadas por Moscovici (2015), mas especificamente tomando como referência os estudos científicos de Duveen (1995), que viabilizam compreender os processos simbólicos e imagéticos que as crianças constroem para produzir os fenômenos representacionais, sendo que estes balizam seu modo de perceber, interpretar e interagir com o mundo. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de campo, fundamentada na epistemologia qualitativa, tendo um enfoque descritivo, sendo aplicado como instrumentos de coletas de informações: o desenho e a entrevista semiestruturada, em dez crianças migrantes, cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede de ensino municipal de São Paulo, situada na zona leste da cidade, os dados coletados foram submetidos ao método análise de conteúdo delineado por Franco (2012). Os resultados indicavam que o agrupamento de crianças não se sentia pertencente à cidade de São Paulo, elas herdavam de seus pais o desejo de retornar as suas localidades de origens, por isso, ás vezes não se reconheciam como moradoras da capital paulistana, e manifestavam pouca inspiração para continuar nela, essa situação é decorrente da desigualdade social e econômica imposta pela sociedade capitalista ao seu estrato social. Elas também percebiam a insegurança, a dificuldade no acesso aos serviços públicos e aos bens de consumo, que as deixavam ansiosas. Por meio do desenho expressavam as mudanças abruptas e voláteis que a metrópole paulistana vivenciava em suas paisagens urbanas e as frequentes rupturas afetivas com seus colegas suscitadas pelo deslocamento constante de suas famílias para outros lugares. As crianças projetavam uma imagem de um futuro feliz e positivo ao retornar as suas regiões de origens, com o (re)estabelecimento do contato afetivo com seus entes queridos e o resgate de sua identidade social, segundo Marcelino, Sousa, Moraes et al (2018) as crianças são afetadas em sua produção de futuro quando percebem instabilidades em suas relações afetivas e sociais em seu contexto sociocultural no presente. Portanto, este estudo

viabiliza aos profissionais das diferentes áreas subsídios para refletir como as políticas públicas e a sociedade recebem os migrantes nas grandes cidades brasileiras, oportuniza a adoção de ações para incluí-los aos grupos sociais e evitar sua marginalização, principalmente as crianças, uma vez, que elas são os futuros cidadãos, profissionais e residentes dessas cidades.

Referências

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A. ; JOVICHELOVITCH, Sandra (Orgs). Textos em representações sociais. 2. Ed. Petropólis, RJ: Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCELINO, Bernadete de Lourdes Alvares; SOUSA, Clarilza Prado, MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo; et al. A cidade do presente e do futuro: representação a partir do desenho da criança. In: SOUSA, Clarilza Prado; et al. Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

Palavras-chave: Representações sociais; Crianças; Futuro.

SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE O FUTURO DO/A ALUNO/A ANUNCIADO/A COM QUEIXA ESCOLAR: DO LADRÃO AO POLICIAL

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP
MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste trabalho, fundado em um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003), pretendeu-se investigar as significações elaboradas e compartilhadas por crianças acerca de suas projeções futuras relativas às formas de ser, estar e agir no mundo, tendo como preceito que as negociações e apropriações em tornos destes conteúdos representacionais se configuram no seio das relações sociais que estes sujeitos estabelecem com o outro e consigo mesmo, mediante múltiplas dimensões, dentre estas, sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais determinam e constituem continuamente seus processos identitários. Por essa via, procurou-se corroborar com os esforços das investigações com crianças que objetivam qualificar e legitimar estes/as atores/atrizes sociais como produtores/as competentes de conhecimentos sociais e de culturas, com vistas a superar a naturalização de saberes e práticas imbuídos nos processos de invisibilidade social, científica e cívica endereçados a essa população (JENKS, 2005; CORSARO, 2005, 2011; SARMENTO, 2007). Para tanto, expõe-se um recorte da pesquisa de mestrado intitulada Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si, que possuiu a finalidade de identificar e analisar as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar e suas implicações identitárias, segundo vinte e seis crianças, entre seis e sete anos, vinculadas a uma unidade escolar da rede municipal de ensino, situada na cidade de Cuiabá-MT (SANTOS, 2018). Os pressupostos teóricos adotados alicerçaram-se nas aproximações entre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2012; 2015) em sua abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008) e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2009a, 2009b; 2010), que permitem ampliar a compreensão dos fenômenos enredados nesta problemática educacional brasileira pesquisada. Por sua vez, os caminhos teórico-metodológicos percorridos inspiraram-se nos contornos do estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003; EZPELETA; ROCKWELL, 1986), ao priorizar-se a observação participante da cena escolar lócus de investigação, combinada com a promoção de entrevistas semiestruturadas com os/as participantes. Este último procedimento aludido, foi sistematizado mediante o emprego de um roteiro lúdico apropriado as peculiaridades das investigações com crianças. Em face a tal acepção, destaca-se que ao considerar os conteúdos representacionais partilhados pelas crianças sobre suas perspectivas futuras relativas as dificuldades vivenciadas processo de escolarização, buscou-se distanciar de pressupostos que as focalizam como um ser em devir, incompleto, inacabado que se configura como receptáculo passivo das ações dos adultos, os quais são vistos como parâmetro absoluto de autonomia e independência a ser alcançado. Ao refutar estes princípios explicitados, este estudo assenta-se no reconhecimento das particularidades da categoria geracional infância e, por essa via, compreende-se que os adultos assim como as crianças são sujeitos em contínuo processos de aprendizagem e desenvolvimento que se forjam nas redes de relações intersubjetivas face-a-face e anônima (MOLON, 1999; 2000). As informações produzidas foram transcritas e analisadas compreensivamente por meio do delineamento de episódios interpretativos. Os resultados indicam que a forma pela qual as crianças significam as hipóteses relativas à

perspectiva de futuro sobre o anúncio da queixa escolar (SOUZA, 2015), expressam uma íntima relação que estas estabelecem em seu cotidiano com as diferentes formas de expressões de violência e criminalidade que operam como um dos sistemas de referência que regulam os universos de socializações por meios dos quais elas elaboram hipóteses sobre si mesma e acerca do seu entorno. Diante deste aspecto, ao serem indagadas sobre as perspectivas futuras do/a aprendiz nomeado/a com a queixa escolar, revelam um maior nível de compartilhamento em projeções fundadas em pontos de ancoragem circunscritos na antinomia configurada em torno de imagens sobre o/a aluno/a bom/mal que foram objetivadas, respectivamente, nas possibilidades de ser polícia ou ladrão. Com efeito, os elementos representacionais subjacentes ao função social de ser ladrão foram circunscritos mediante atributos negativos associados imagem sobre aluno/a bagunceiro/a, desobediente, teimoso/a, danado/a que é considerado transgressor e antagonista, ao se diferenciar dos anseios adultocêntricos e, consequentemente por assumir estas posturas deveriam sofrer ações punitivas por parte do policial que seria o sujeito agenciador dos mecanismos de controle e silenciamento frente aqueles/as que destoam da homogeneização de desempenho que lhes são exigidos, mediante as ações punitivas por via dos castigos objetivados em seus corpos. Em contrapartida, as narrativas das crianças oferecem indicativos de que o papel social de ser policial está vinculada a imagem estereotipada do/a aluno/a bom/boa, aquele/a que virá a ser o/a salvador/a do universo, ao ser identificado a partir de referências relativas ao/a aluno/a que não se manifesta nos espaços de socialização para além do que é esperado e permitido pelo/a professor/a. Diante das contradições presentes em seus discursos, torna-se necessário pensar nas condições materiais e simbólicas apropriadas por elas nos espaços de educação formais e não formais, que estão implicadas no reconhecimento e na aposta delas, predominantemente, nas referidas formas de ser e estar no mundo, que se configuram como elementos constitutivos de seus processos identitários.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Série Prática Pedagógica. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CORSARO, W. A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Sociologia da Infância. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. São Paulo: EDUC, 1999.

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). Investigação com Crianças: perspectivas e práticas. Porto, ESEPF, 2005. [p.55-71].

MOLON, S. I. Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. 2000. Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc. Acesso em: 28 jun. 2019.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução Sônia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. [p. 25-49].

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. [p.97-118].

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Tradução de A. A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. A crise dos sete anos. Tradução instrumental para fins didáticos, por Achilles Delari Junior. Produção voluntária independente: Umuarama, 2009b. Disponível em: http://www.vigotski.net/criseset.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2019.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Palavras-chave: Representações sociais; Crianças; Queixa escolar;

LA NOBLESSE D'ÉTAT DE PIERRE BOURDIEU 30 ANOS DEPOIS

COORDENADOR(A): IONE RIBEIRO VALLE - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação

Propomo-nos nesta Mesa a trazer para a discussão algumas questões teórico-metodológicas levantadas por Pierre Bourdieu (1930-2002) na obra La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps, publicada em 1989, quando a França comemorava o bicentenário da Revolução Francesa ou, mais especificamente, o bicentenário da Tomada da Bastilha (14 de julho de 1789) e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (26 de julho de 1789).

Trinta anos após o seu aparecimento e a quase duas décadas do desaparecimento do seu autor, cabe-nos indagar sobre o lugar que esse livro ocupa na sociologia, sobretudo no que concerne à pesquisa no campo educacional. Nossa intenção, primeiramente, é sublinhar, ainda que brevemente, alguns aspectos teórico-metodológicos desse volumoso estudo (mais de seiscentas páginas), ainda não traduzido para o português. Na sequência, procuraremos levantar algumas premissas relativas à posteridade de La Noblesse d'État, dando ênfase à sua contribuição para a sociologia brasileira da educação.

A tese central, formulada por Pierre Bourdieu, diz respeito à impossibilidade de compreender o poder nas sociedades desenvolvidas, assim como a sua transmissão, sem levar em consideração a ação da Escola. Como se pode ver, esta tese dá continuidade a análises já desenvolvidas em obras anteriores, especialmente Os herdeiros (1964), A reprodução (1970), A distinção (1979) e Homo academicus (1984). A base de sustentação deste estudo repousa sobre um volume imenso de material empírico, acumulado por um longo período, abrangendo grandes enquetes relativas às chamadas grandes escolas (formadoras dos futuros dirigentes principalmente nas áreas tecnológicas e administrativas) e ao patronato. A importância atribuída por Bourdieu à sociologia da educação ganha um novo tom nesta obra, constituindo-se, segundo o seu ponto de vista, num dos capítulos centrais da sociologia do conhecimento e da sociologia do poder.

Nesta Mesa, teceremos inicialmente considerações gerais que situam a obra La Noblesse d'État no seu contexto histórico de publicação. Também abordaremos os principais conceitos que permitem compor essa arquitetura do poder educacional, numa relação umbilical com o campo do poder e com o campo político. Na sequência apresentaremos os aspectos que marcam a relação estreita entre campo do poder e campo universitário e, por último, focaremos os mecanismos mobilizados pelas chamadas escolas de elite no sentido de estabelecer uma ligação estreita entre provação escolar e consagração social. No sentido de buscar a contemporaneidade da obra para a sociologia brasileira da educação, traremos alguns exemplos relacionados à realidade universitária brasileira, com ênfase para os movimentos de expansão do acesso à educação universitária.

DOMINAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL: LA NOBLESSE D'ÉTAT DE PIERRE BOURDIEU

IONE RIBEIRO VALLE - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nosso interesse pela La noblesse d'État de Pierre Bourdieu, publicada em 1989, está relacionado à contemporaneidade da discussão desencadeada nessa volumosa obra para a constituição de uma sociologia brasileira da educação. Por essa razão, procuraremos inicialmente situá-la no seu contexto histórico em que foi elaborada. Procuraremos abordar os principais conceitos que permitiram ao autor compor uma verdadeira arquitetura do poder educacional, numa relação umbilical com o campo do poder e com o campo político. Por último, procuraremos refletir sobre o contexto atual brasileiro, no que concerne especificamente ao ataque que vêm sofrendo a pesquisa nas ciências humanas e sociais. La noblesse d'État, segundo nosso ponto de vista, aporta elementos teórico-metodológicos que podem ser mobilizados num momento de importantes enfrentamentos.

Para Pierre Bourdieu, as grandes escolas asseguram a transmissão quase automática do poder econômico, político e intelectual aos filhos das camadas mais privilegiadas da França contemporânea, colocando em prática mecanismos sofisticados e legitimados voltados à reprodução social. Trata-se da consolidação de uma forma de distinção social, cujo objetivo é promover a classificação do modo de pensar e a distinção de determinados agentes, seja pela produção de uma nova nobreza, seja pela instauração de um modo de dominação e de princípios de dominação. Esses mecanismos são postos em prática por meio do entrelaçamento entre o sistema de conhecimento (as "escolas de elite") e o sistema de poder (o "campo do poder").

Segundo o autor, a instituição escolar lembra uma imensa máquina cognitiva que redistribui continuamente os alunos, ao submetê-los sistematicamente a provações que levam em conta a posição anterior ocupada por cada um deles, de modo que a ação classificatória promovida pela Escola não é nada mais que o resultado de um minucioso trabalho pedagógico. A função deste é conciliar, a todo o momento, esperanças subjetivas e chances objetivas, estabelecendo uma correspondência efetiva entre as estruturas sociais e as estruturas mentais.

Para desenhar sua noção de "nobreza de Estado", uma noção amplamente relacionada à ideia de "nobreza escolar", a qual abrange um conjunto de indivíduos de essência superior, Bourdieu mobiliza grande parte do léxico que deu suporte à elaboração da sua teoria das práticas sociais, como as concepções de capital(is), campo(s), habitus, hexis corporal, violência simbólica, ritos de instituição, illusio, dentre outras.

De inspiração fortemente estruturalista, esta obra desvela a complexa teia de relações entre o sistema de formação e a reprodução das elites dominantes. A lógica dos campos exerce toda sua força na composição das "escolas de elite", que são caracterizadas essencialmente pelas grandes escolas, as quais asseguram a legitimação necessária à perpetuação dessas elites e à consagração de cada um dos seus egressos. Assim como experimentara em Homo academicus, Bourdieu põe em evidência, em La noblesse d'État, a oposição entre o polo científico e intelectual (alicerçado no mérito escolar) e o polo econômico e liberal (de teor menos meritocrático). É por meio desse jogo de forças, é através da produção cotidiana de um espírito de corpo (illusio), que entram em cena estratégias de reprodução social (tradicionais, matrimoniais, de sucessão). Essas estratégias dão sustentação às chamadas escolas do poder, pois promovem o "milagre da eficácia simbólica", que somente se impõe àquele que está predisposto por uma aprendizagem preliminar a reconhecer sua "competência".

Enfim, que interesses justificam a leitura no Brasil de La noblesse d'État trinta anos após sua publicação na França? Um primeiro interesse diz respeito à introdução de novas categorias de investigação, as quais permitem, além de desvelar o "mito da democratização escolar", abordar outras dimensões relacionadas às políticas educacionais, voltadas principalmente à expansão do acesso aos diferentes níveis escolares, sobretudo em relação à formação universitária, e ao prolongamento dos anos de escolarização da população brasileira.

Um segundo interesse concernente à contemporaneidade desta obra está relacionado ao movimento de internacionalização vivenciado atualmente pelas nossas instituições de ensino superior. Embora Bourdieu não mobilize para as suas análises dados sobre a relação entre o campo do poder e o campo das instituições de ensino superior de países estrangeiros, desde a publicação de La noblesse d'État fica evidente a necessidade de se levar em conta o processo de unificação do campo mundial voltado à formação de dirigentes, cujo objetivo é produzir seus efeitos sobre os "mercados" escolares nacionais. Não se pode deixar de reconhecer que os impactos da internacionalização do ensino superior sobre os diferentes sistemas nacionais são cada vez mais perceptíveis. Basta lembrarmo-nos das reformas, dos processos avaliativos, dos indicadores de excelência, dos rankings, da harmonização dos estandartes e dos títulos universitários, da circulação de estudantes e pesquisadores, todos impulsionados pelas instituições multilaterais com a finalidade de impor um ideal de "mercado" mundial da educação superior.

Um terceiro e último interesse relativo à pertinência da obra está associado ao fato de, neste momento, se tentar colocar em xeque a pertinência dos estudos sociológicos (a "utilidade" da sociologia e do sociólogo). La noblesse d'État, graças ao rigor metodológico adotado por Pierre Bourdieu, nos ajuda a reafirmar a contribuição dessa ciência à compreensão do mundo em que vivemos, e do mundo escolar em particular. Ou seja, cabe à sociologia – e aos sociólogos – explicitar as estruturas mais profundamente escondidas dos diferentes mundos sociais que constituem o universo social, e desvelar os "mecanismos" que tendem a assegurar a dominação e a reprodução. A sociologia pode contribuir para desvelar as lógicas de distinção e instrumentalizar os agentes na busca de estratégias de enfrentamento das múltiplas formas de dominação. Ao figurar como uma ciência da denúncia, ela pode levar os agentes à construção de mecanismos (institucionais) de transformação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Homo academicus. Florianópolis: EdUFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. La distinction. Critique sociale du jugement. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. La noblesse d'État; grandes écoles et esprit de corps. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Provação escolar e consagração social. As classes preparatórias para as grandes escolas. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 8, nº 15, jan./abr./2015, p. 19-120 [http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665].

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

WAGNER, Anne-Catherine. La noblesse d'État e ses prolongements. In LEBARON, Fréderic; MAUGER, Gérard. (Orgs.). Lectures de Bourdieu. Paris: Ellipses, 2012, p. 169-191.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; La noblesse d'État; dominação; lógicas de distinção; mecanismos de reprodução.

O CAMPO DO PODER NA OBRA "LA NOBLESSE D'ÉTAT": UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE

TIAGO RIBEIRO SANTOS - FURB

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os modos de mobilização do conceito de "campo de poder" na obra La Noblesse d'État, de Pierre Bourdieu (1989), procurando compreender a relação entre as escolas de elite e a conservação do Estado francês. Esta relação, voltada principalmente à preservação de suas posições, em concordância à ortodoxia vigente no campo, permite identificar que a especificidade da estrutura social promove uma nobreza na forma de estudantes e professores certificados pelo Estado. O campo das lutas pela certificação do Estado ganha aí dimensões também culturais, principalmente pautadas pela manutenção de cursos e disciplinas que constituem o nível superior francês de educação.

O conceito de campo do poder tem, na obra de Pierre Bourdieu (1976), o intuito de apreender as relações objetivas entre os agentes que ocupam diferentes posições no espaço social. No campo das escolas de elite francesa apresentado em La Noblesse d'État, por sua vez, estas posições fundamentam-se a partir dos capitais econômico e cultural, principalmente. Estes capitais, como frutos de uma reprodução familiar, podem ser observados como verdadeiros trunfos que condicionam a entrada dos estudantes nas mais diferentes escolas de níveis superior. O volume dos capitais relativos a cada posição, nesse sentido, pré-dispõe os agentes sociais a preservarem ou transformarem suas posições.

A familiaridade do agente (ou a sua adesão imediata) com os princípios dominantes de funcionamento do campo fornece lucros materiais e simbólicos. Na forma de agentes compromissados com as regras do campo, ou seja, conforme o senso comum do qual as regras emergem sem que seja preciso lembrar a todo instante que são regras, encontra-se uma espécie de senso do jogo. Este senso impõe-se, mais uma vez, como fato fundante, retomando reflexões preliminarmente desenvolvidas em A distinção (1979). Este seria o caso das estratégias de fecundidade cujas famílias operam em vista de garantirem a seus filhos mais chances de acesso à educação superior.

O campo da grandes escolas, entretanto, apenas pode consagrar diferentes estratégias familiares ao reconhecer bens legítimos de promoção sociais, entre os quais se encontram, principalmente, as carreiras administrativas e burocrática, ou seja, carreiras que estão na base da formação do próprio Estado. Essas estratégias inclinam os agentes a obterem bens na forma de diploma. O acúmulo de bens simbólicos que pode ser obtido pelos agentes fornece a estes posições mais ou menos privilegiadas no campo, exercendo assim relações de dominação entre aqueles que não dispõem da mesma acumulação.

A partir do pressuposto, portanto, que as grandes escolas são espaços de manutenção do poder do Estado, podem ser elencados três objetivos para uma análise de La Noblesse d'État, prevendo: 1) identificação da função do conceito de campo de poder na obra; 2) análise da concentração dos capitais econômicos e culturais de acordo com diferentes grandes escolas; 3) compreensão de relações de dominação baseada em capitais escolares. Estes objetivos supõem que o campo de poder, assim como a dominação que ele exerce sobre os agentes, constituem uma parte significativa da crítica bourdieusiana às reproduções de desigualdades sociais via instituições escolares.

À diferença das obras Os Herdeiros (1964) e A Reprodução (1970), no campo das grandes escolas, são mais visíveis bens em disputa, e agentes prontos para disputá-los por meio de

disposições que implicam “no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Neste caso, pode-se afirmar que os campos são definidos por interesses específicos, a exemplo de que não se poderia motivar um antropólogo com questões próprias de um químico. Embora ambos pertençam ao campo científico, de modo algum defendem as mesmas teorias, práticas e perspectivas; o que suscita entre eles certa indiferença recíproca. A estrutura do campo é um estado de relações da força entre os agentes engajados na luta do campo ou, como também podemos dizer, da distribuição do capital específico que fundamenta e legitima o poder relativo dos agentes.

O conceito de campo do poder em La Noblesse d’État, em suma, torna inteligíveis os mecanismos que constituem a formação de uma elite ao mesmo tempo, econômica e cultural. Os agentes, orientando-se por esquemas de pensamento que são produtos das relações de força historicamente constituídas, podem se sentir assim em condições – vistas como naturais – de exercício do seu próprio poder. Na condição de pertencentes a uma rede de relações objetivas, os agentes agem dentro de um espaço de possibilidades, mas, possibilidades sempre redutíveis a um campo de posições organizadas em vista de garantir sua própria legitimação.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique, Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 2, n. 2-3, juin1976. p. 88-104. https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. La noblesse de l’État : grandes écoles et esprit de corps. Paris: Seuil, 1989.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; La noblesse d’État; campo do poder; grandes escolas.

A OBRA "LA NOBLESSE D'ÉTAT": PROVAÇÃO ESCOLAR, CONSAGRAÇÃO SOCIAL E CELEBRAÇÃO NO TRAJETO ENTRE AS CLASSES PREPARATÓRIAS E AS GRANDES ESCOLAS FRANCESAS

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No ano em que a obra La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps (1989) escrita por Pierre Bourdieu (1930-2002) completa 30 anos, instiga-nos trazê-lo para a discussão do público brasileiro por ser um texto de grande envergadura teórica e metodológica. Um dos principais eixos de pesquisa perseguidos nos estudos do grupo do sociólogo foi o campo universitário na França. Nesta obra ele trata do subcampo do sistema de ensino superior francês denominado de grandes escolas e as relações estabelecidas com o sistema de poder. Na primeira e segunda partes dedicou suas investigações às formas escolares de classificação e à ordenação e produção de uma "nobreza", agora não mais uma nobreza aristocrática mas sim uma nobreza do Estado burguês francês, que ascende socialmente por intermédio dos ritos da instituição escolar. A terceira parte é constituída do que podemos chamar do coração do livro pois trata do subcampo das grandes escolas e de suas transformações. Nos três capítulos da quarta parte encontramos o campo de poder e suas relações com as escolas de poder. Bourdieu defini as grandes escolas como escolas de poder, nas quais a elite dirigente do país e os grandes intelectuais são formados. E na última parte tece considerações sobre o poder do e sobre o Estado. Cabe destacar que os elementos conceituais construídos durante sua carreira acadêmica - teoria das práticas sociais - como campo, habitus, illusio, violência simbólica e diferentes capitais foram mobilizados e que a crítica à meritocracia republicana e à "falsa" democratização do sistema de ensino francês que já foram amplamente problematizadas em obras anteriores (Os Herdeiros (1964/2014) e A reprodução (1970/1982)), continuam marcando forte presença.

O objetivo geral deste trabalho centra-se em discutir a provação escolar, a consagração social e a celebração dos egressos das grandes escolas francesas (segunda e terceira partes da obra), como também fazer aproximações com o sistema de ensino superior brasileiro, por intermédio de pesquisas desenvolvidas em nível de doutoramento (SATO, 2018; MEZZAROBA, 2018). Cabe destacar que alguns subtópicos desenvolvidos pelo sociólogo já haviam sido publicados em um artigo no ano de 1981. Este grande trabalho científico de quase 70 páginas encontra-se traduzido e publicado em revista científica brasileira (BOURDIEU, 2015 [1981]).

As lentes interpretativas da equipe de pesquisa coordenada por Bourdieu focam a eficácia mágica de todo o processo de estudos: iniciação, provação escolar e consagração social, indo além da eficácia da técnica de formação, dos saberes transmitidos e do saber-fazer acumulados. Os efeitos técnicos da ação simbólica e a dimensão mágica são pontos centrais da investigação sociológica. O estudo da relação entre as características das escolas de elite e as disposições dos agentes que as frequentam é o que possibilita compreender que não existe um milagre da eficácia simbólica "quando se observa que essa espécie de ação mágica triunfa somente quando aquele que a experimenta contribui para sua eficácia, na medida em que está predisposto – por um trabalho pedagógico prévio – a reconhecê-la e a suportá-la" (BOURDIEU, 1981 [2015], p. 22).

O autor dedica grande atenção à eficácia das estruturas objetivas escolares que, segundo ele, podem ser compreendidas quando analisadas conjuntamente com as suas condições sociais de produção. Neste sentido, ao estudar as classes preparatórias para as grandes escolas

frequentadas pelos franceses que desejavam prolongar seus estudos nestas instituições, analisa: a organização do tempo e espaço, as disciplinas, as técnicas de trabalho como também as disposições e representações. Nestas observações e registros o corpo professoral recebe notoriedade como um corpo de treinadores. Denominação oportuna para o que exemplifica o testemunho de um Khâgneux (Alunos de classe preparatória em preparação para o ingresso na Escola Normal Superior):

A qualidade dos professores decepciona muito, salvo exceções. Eles nos forçam a rotina. Eles não nos permitem muita independência na organização do trabalho. Esse ensino da Khâgne se volta unicamente à aprovação no concurso de final de ano. Utilizam-se apenas esquemas, truques. Não se modifica nada. Esse ensino não é um ensino de cultura, não é instigante. Ele não nos traz grande coisa fora do interesse imediato pelo concurso. (BOURDIEU, 1981[2015], p. 24)

Os professores são repetidores que em instituições totais assumem um papel total nas ações pedagógicas voltadas à urgência escolar e, consequentemente, à cultura da urgência. Escolas estas que não estão voltadas ao desenvolvimento do espírito de invenção, muito menos para um ensino democrático: "Essa pedagogia deve sua força extrema ao fato de que, como todo ensino tradicional, ela silencia o essencial, imposto como evidente, sem exame, e dedicado a fugir da discussão e da crítica conscientes" (BOURDIEU, 1981 [2015]). Em conjunto com essas questões, o corpo professoral das grandes escolas é o produto perfeito do sistema escolar francês, na sua maioria proveniente das classes dominantes e que se distinguem dos demais docentes.

Levando em consideração as diferenças entre a França e o Brasil, poderíamos levantar pontos em comum nas posturas dos professores? De quais instituições escolares? Muitas escolas de ensino médio e os cursinhos pré-vestibulares/ENEM no Brasil também possuem suas equipes compostas por treinadores que visam auxiliar os alunos a passarem nos concursos seletivos para as melhores universidades públicas do país. Segundo Bourdieu (1981 [2015]), trata-se de instituições dominadas pela lógica do concurso. Com este objetivo final – passar no concurso – muitas famílias e seus descendentes criam estratégias para vivenciar e obter sucesso ao final do percurso escolar. No Brasil, uma dessas táticas é a frequência aos cursinhos pré-vestibulares/Enem. Dar continuidade aos estudos após o ensino médio, para alguns candidatos, é objetivo traçado muito antes do fim deste nível de ensino. Sato (2011) observou que muitos dos calouros da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) cursavam o ensino fundamental público e logo após trocavam de rede no nível seguinte de formação, no caso o ensino médio. Além disso, muitos alunos puderam frequentar cursinhos pré-vestibular ao mesmo tempo em que realizavam os estudos em nível médio ou logo após, ampliando suas chances de acesso à universidade.

Entre os anos de 2001 e 2015, a proximidade e distanciamento entre os percentuais de inscritos nos concursos da UFSC que frequentaram cursinhos pré-vestibulares e os que não cursaram são mais perceptíveis (SATO, 2018). No entanto, houve uma inversão dos algarismos. Se em 2001, 54% dos candidatos que se inscreveram fizeram cursinho, em 2015 quem se inscreveu mais foram os alunos que não estudaram em curso preparatório para o concurso (55%). Nota-se, ainda, que nos primeiros anos (2001 a 2003), o maior número de inscritos cursou pré-vestibulares: de 2004 ao ano de 2013, ocorreu estabilidade semelhante entre o número de candidatos que cursaram e os que não frequentaram as salas preparatórias (aproximadamente 48% a 51%). Porém, entre os anos de 2014 e 2015, acresceu 10 pontos percentuais a diferença entre os dois grupos. Desta vez, o maior número de inscritos não fez cursinhos pré-vestibulares. A estabilidade entre os anos de 2004 e 2013 nas inscrições de alunos que estudaram ou não em cursinhos não repercute nas classificações. De 2001 a 2013, sempre o maior número de

classificados havia feito curso pré-vestibular. Cabe destacar, porém, que a trajetória do número de classificados que fez cursinho, apresenta uma curva decrescente nos últimos anos. Se, no começo do período 62% dos classificados fizeram cursinho, em 2015 eles passam a compor metade do número dos aprovados classificados. Em contrapartida o trajeto dos classificados que não fizeram cursinho se eleva a partir do ano de 2007, tendo sido maioria no ano 2014 (51%).

Os dispositivos de seleção são denominados por Bourdieu (1981 [2015]) de - rituais de consagração - produzindo um grupo separado e socialmente distinto dos demais. Por sua vez, alunos que usufruem de maior preparação graças aos cursinhos dispõem de maior tempo de estudo (mais de dois turnos dedicados à formação), em geral distinguindo-se dos demais candidatos.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

_____. Provação escolar e consagração social. As classes preparatórias para as grandes escolas. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 8, nº 15, jan./abr./2015, p. 19-120 [http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665]. [1981].

_____; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino (2ª. ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. [1970]

_____; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. [1964]

MEZZAROBA, Cristiano. A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na Educação Física – configurações, perspectivas e inflexões. Tese de Doutorado. PPGE/UFSC. Florianópolis, 2018.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza Sato. Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015). Tese de Doutorado. PPGE/UFSC. Florianópolis, 2018.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; La noblesse d'État; classes preparatórias; escolas de elite.

A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DESDE 2008: BALANÇO E DESAFIOS

COORDENADOR(A): ILEIZI FIORELLI SILVA - UEL

Eixo – Sociologia da Educação

Pretende-se realizar um balanço do ensino de sociologia na educação básica desde 2008, destacando o que foi possível realizar e os desafios atuais diante das reformas da educação desde 2017. As expositoras irão tratar dos seguintes aspectos desse processo: a) A Sociologia no Ensino Médio no Brasil dos anos 2000: legislações e marcos curriculares; b) A "desnaturalização" como operação intelectual do professor de sociologia: uma problematização dos seus sentidos e práticas; c) O sociólogo em sala de aula: o ser professor de sociologia e a importância da licenciatura. Desde esses temas o objetivo é pensar a sociologia como disciplina na escola e suas orientações oficiais vindas do MEC e Secretarias de Educação, como os professores se orientaram diante de uma proposta como as das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia, 2006, que preconizou como método a desnaturalização e o estranhamento e quais as dinâmicas e desafios para o professor e sociológo na sala de aula. A importância das licenciaturas e da formação continuada dos professores irá perpassar todas as exposições bem como o desfecho dos últimos anos, diante das reformas do Ensino Médio e do Ensino Superior, em curso desde 2017, mas intensificadas neste ano de 2019. Espera-se pontuar os eixos centrais do processo de criação da sociologia como disciplina escolar no médio e no curto prazo da história da educação brasileira.

A "DESNATURALIZAÇÃO" COMO OPERAÇÃO INTELECTUAL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DOS SEUS SENTIDOS E PRÁTICAS

SIMONE MEUCCI - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalizaçãodas concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 105 e 106)

Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é oestranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. (BRASIL, 2006, p. 106)

Em 2006 foram elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais, documento que constitui um dos marcos legais mais importantes para delinear as finalidades do ensino médio em geral e em cada campo de conhecimento em particular. Nesse ano, a sociologia (como também a filosofia) já gozava do status de componente curricular obrigatório do Ensino Médio, ainda que o prazo final para sua implementação em todas as escolas do país fosse a partir de 2008. Lembrando que a luta pela aprovação da obrigatoriedade da sociologia nas escolas durou quase uma década e que as OCN's foram elaboradas poucos meses após sanção da lei, é possível supor que o significado desse documento ultrapassa a sua função legal. Creio que podemos vê-lo como uma síntese das aspirações de alguns dos principais agentes que atuaram nessa batalha e que agora enfrentavam, animamos pela conquista tão cultivada e tão recente, a etapa da institucionalização no novo saber escolar. Tratava-se afinal de inventar um sentido para um campo de conhecimento que já tinha se consolidado no ensino superior e na pós-graduação mas que tinha sentido muito novo para a Educação Básica.
Pode-se com tranquilidade dizer, a despeito da sociologia figurar no ensino secundário brasileiro no período entre 1931 e 1942, que a experiência que estava por vir seria inédita. Se antes, naquelas décadas remotas (marcadas inclusive pela vivência autoritária sob o regime do Estado Novo), a sociologia na escola estivera comprometida com um discurso cívico e higienista, agora ela tinha por finalidade "formar cidadãos" para uma democracia trôpega que tentávamos consolidar após mais de 20 anos de ditadura civil militar.
As OCN`s entendem que, para cumprir essa finalidade de socialização para democracia, as operações intelectuais básicas da disciplina no meio escolar seria promover a "desnaturalização" e o "estranhamento". Ambas operações, fundamento da ciência, ganhavam

então uma propriedade didática, considerada condição para alcançar a racionalização das relações sociais. Com efeito, a consciência racional da vida social é admitida como como pré-requisito para uma vivência democrática.
Agora, após pouco mais de dez anos de sociologia nas escolas brasileiras, devemos fazer um balanço para pensar sobre o que foi entendido como desnaturalização e como estamos realizando isso em sala de aula.
Esse balanço seria tarefa ordinária resultante do acúmulo de experiências, mas torna-se agora dramática em meio a uma crise que escancara a fragilidade dos ideais democráticos gestados nos anos de 1980 e 1990. Dramática porque esta é uma crise que tem na desqualificação da razão sociológica um de seus sintomas. A ofensa aos professores e a resistência aos conceitos da sociologia em circulação (gênero em particular) são evidências disso. Entende-se, acerca desse campo de conhecimento, que são doutrinadores seus portadores e ideológico seu conteúdo.
Quero dizer, em suma, que o balanço sobre o ensino da sociologia se realiza agora sobre as rachaduras de um projeto que o sustentava. Não há um solo seguro e sequer as cordas que o sustentam estão muito íntegras. De todo modo, acredito que devemos seguir brincando nesse balanço, abocanhando cada lufada de ar que o movimento pendular suspenso nos permite.
Com efeito, creio que essa reflexão se torna ainda mais valiosa agora. Examinar e compreender as possibilidades, alcances e dificuldades da operação de desnaturalização das representações da vida social na experiência de ensino da sociologia escolar é contribuir não apenas para o entendimento das condições para a sociologia escolar, mas é também indagar acerca da possibilidade de uma consciência racional da vida social em nossa sociedade.
Acreditando nisso, minha comunicação tentará seguir as quatro etapas seguintes:
1) Introdução ao tema: apresentarei o problema, partindo dos documentos oficiais formularei as perguntas seguintes “o que é desnaturalização?” “como ela foi compreendida e como tem sido praticada?” “o que representa essa operação no contexto contemporâneo?” “como podemos escapar das ciladas dessa operação?”.
2) Desnaturalização nos livros didáticos e na sala de aula: análise dos livros didáticos de sociologia em circulação e de alguns relatos de professores em sala de aula para demonstrar como tem sido “compreendida” e “praticada” a desnaturalização.
3) A objetividade do mundo social: nessa parte, esquadrinharei a dificuldade dessa operação de desnaturalização em sala de aula. Procurarei argumentar que muitas vezes, na ânsia de promover a desnaturalização, o professor/a professora de sociologia trata fenômenos sociais como mera convenção resvalando em uma perspectiva mais normativa e menos “desnaturalizadora” de fato.
4) A sociologia “contra” a sociedade: nessa parte da comunicação, partindo da ideia de “guerra cultural” de Terry Eagleton discutiremos impasses e ciladas da “desnaturalização”. Discutiremos alguns episódios no Brasil contemporâneo em que se entende que os temas sociológicos atuam contra a única unidade social socialmente válida: a família.
5) Conclusão: por fim, tentarei demonstrar que uma saída para as dificuldades da tarefa de desnaturalização seria, por um lado, argumentar a “objetividade” do mundo social (no sentido que Durkheim lhe empresta) e, por outro, proporcionar aos/as estudantes experiências que, de fato, promovam uma “vivência desnaturalizadora”.

Essa comunicação visa ser uma contribuição para a mesa, no sentido da reflexão acerca do ensino da sociologia no contexto contemporâneo.

Bibliografia

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.

EAGLETON, T. A ideia de cultura. São Paulo: Unesp, 2011.

INGOLD, T. Anthropology and/as education. NY: Routledge, 2018.

Palavras-chave: Sociologia; Educação Básica

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DOS ANOS 2000

ILEIZI FIORELLI SILVA - UEL

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta comunicação retoma alguns problemas relativos ao ensino de sociologia na educação básica no Brasil.Como a sociologia torna-se capital cultural demandado para explicar a modernização do país e ao mesmo tempo é coadjuvante na formulação das propostas de educação? Por que a sociologia aparece como conhecimento relevante para várias reformas da educação ao longo dos séculos XX e XXI e chega a ser obrigatória no Ensino Médio, em 2008, devendo ser ensinada em todas as séries do Ensino Médio? Quais as razões de ser tão criticada e atacada na mais recente reforma do Ensino Médio, em 2017? Qual modelo de Ensino Médio, e nele presente a sociologia como componente curricular, está sendo combatido de forma mais sistemática por vários grupos sociais e políticos desde 2013?
Para responder a essas questões estabelecemos os seguintes objetivos: a) situar o ensino de sociologia na convergência de dois processos simultâneos protagonizados pelos cientistas sociais, organizar o sistema nacional, estadual e municipal de ensino e o sistema de pesquisa e ensino das ciências sociais e da sociologia no Brasil; b) compreender o encontro dos cientistas sociais e das reformas de educação; c) descrever a formulação de currículos para o Ensino Médio nos marcos do federalismo, da descentralização administrativa, da gestão democrática, da autonomia da escola e as rupturas recentes; d) enfrentar o atual contexto político em que o Ensino Médio, o Ensino Superior, as Ciências Humanas, a Sociologia e o conhecimento científico estão questionados e atacados de 2015 a 2019; e) retomar a elaboração de um quadro sinótico com os modelos de ensino médio e os modos de inserção da sociologia nesses modelos, feito por mim em 2007, situando a atual reforma, de 2017; f) compreender a reforma do Ensino Médio de 2017.
Esses problemas são abordados desde a sociologia do conhecimento, da educação e do currículo.

A educação formal, configurada em sistemas de ensino com escolas e currículos, é um fenômeno presente nos estudos de sociologia do conhecimento desde Durkheim, passando por Merton, Mannheim até chegarmos aos sociólogos da educação e do currículo, como Bourdieu e Bernstein. A despeito das diferenças de abordagens teóricas, há em comum nesses pensadores a ideia de que a escolarização em massa se faz em contextos de intensificação dos conflitos sociais, das diferenciações internas e externas das instituições sociais, da divisão do trabalho, enfim da complexidade crescente da vida cultural das sociedades desde a modernidade e, podemos acrescentar, até a pós-modernidade. De maneiras diferentes, os autores supracitados demonstraram que esses processos dissolvem a todo momento os consensos sobre o que ensinar e sobre como socializar os indivíduos.
Podemos situar as disputas em torno do currículo - e da sociologia, como componente curricular, disciplina, conteúdos de forma explícita ou transversal a outras disciplinas - como um desses conflitos constitutivos das sociedades diversificadas. Merton (1967, p.117) destaca que “quanto mais uma sociedade se diversifica, tanto maior diversidade de audiências comporta, tanto maior a variedade dos focos de interesse científico de formulação conceituais”. Durkheim (1195, p. 287) observou no final do século XIX a instabilidade dos currículos e dos planos de ensino da França, situando o quanto as reformas da educação eram demandadas pela aceleração do progresso das ciências naturais e outras áreas; o autor contou

mais de setenta e cinco modificações na legislação dos liceus e colégios no período de 1802 a 1887.

Quando olhamos para os processos de criação dos aparatos de escolarização no Brasil, percebemos o quanto se encontraram com os processos de disciplinarização e rotinização da pesquisa e do ensino de sociologia. Podemos observar, ainda, o quanto ambos processos ocorreram na formação da sociedade brasileira, reforçando as marcas de origem, que teceram as formas dos conflitos tipicamente modernos e de socializações, marcadas pela diversificação cultural e pelas desigualdades sociais e econômicas.

O encontro das lutas pela expansão da escola nos níveis do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e da inserção das ciências sociais e da sociologia nos processos de formação humana, produziu agências e agentes que atuam até os dias atuais. Quando escrevemos agências, estamos pensando na criação de secretarias de estados da Educação, do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, das universidades, das escolas e de agentes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos, entre outros.

Há uma conexão entre cientistas sociais agindo para criar aparatos de pesquisa e de ensino nas ciências sociais e os aparatos da educação escolar. São sociólogos que se dedicaram a pensar sobre o Brasil, sobre como modernizar e civilizar as relações políticas e sociais em uma "nação" que até 1888 baseava a produção de riquezas, prioritariamente, no trabalho escravo de negros como fundante das relações sociais e organizava seu Estado na forma monárquica de uma nobreza portuguesa.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, os signatários - entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, C. Delgado de Carvalho - perguntavam por que após quarenta e três anos de República, nossos programas educativos ainda se fixavam nos quadros de segregação social. Para irmos adiante com o progresso social, os reformadores de 1932 propunham uma escola única, laica, gratuita, com autonomia, liberdade e descentralizada. Um projeto liberal para uma República democrática.

Note-se que os agentes desse momento da história do Brasil lutavam para criar um sistema de educação que pudesse ajudar o Brasil a entrar em uma rota de modernização nos termos das sociedades estudadas por Durkheim, Merton e Mannheim. Aquelas sociedades, França, Inglaterra, Alemanha, EUA, tinham que conviver com um processo de diversificação cultural diferente se compararmos com o que se debatiam os reformadores de 1932 no Brasil. Aqui no Brasil buscava-se ainda a separação do Estado da Igreja Católica e, por isso, o Manifesto reivindicava sobretudo a laicidade da educação pública.

Entretanto, há nos processos de formação dos aparatos da recém-criada República (na época do Manifesto, fazia quarenta e três anos) traços da modernização periférica em curso em outros países da América espanhola e dos países da Europa ocidental. Ainda nos primeiros anos do século XX, o desenvolvimento de uma desigualdade social no registro das classes sociais visível com o crescimento urbano é um dos traços comuns da nossa modernização, a qual, no entanto, se sobrepôs à desigualdade racial com exclusão dos negros, recentemente libertos, das oportunidades de mercado. Isso se tornará mais grave com a ausência de um de um sistema nacional de educação que só surgiria nos anos de 1930.

Situaremos nossas reflexões desde as perspectivas da sociologia do conhecimento e sociologia do currículo, ou seja, pensando que no processo de diversificação e fragmentação dos interesses científicos e de conteúdos escolares advindos das forças de modernização e, mais recentemente, de elementos de uma pós-modernização, constituem a instabilidade e a demanda contínua por reformas da educação, que passam pelas reformas dos currículos. Os grupos

sociais e suas diversas vozes e interesses atuam para conseguir dirigir a educação escolar. No caso do Brasil esse processo de longa duração data do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Vamos tomar esse texto como fundador das ações que se desencadearam no sentido de modernizar o país e criar os sistemas de ensino. E nesse marco, também, encontramos os traços específicos dos conflitos que fundam a sociedade brasileira em uma diversidade étnica, racial e linguística com uma desigualdade social e econômica fundada na concentração de terras e riquezas, na cor da pele, em que negros e índios, simbolizam os "inimigos" , os "detestáveis", os " atrasados", que não devem participar das instituições modernas, tais como, estado, igrejas, trabalho assalariado (especialmente os intelectuais ou não manuais), escolas, universidades, espaços de lazer, entre outros. A biografia do Brasil atua nos conflitos e é atualizada em diferentes momentos de disputas do currículo e da escola. Nossa hipótese é de que é por isso que as ciências sociais e a sociologia têm sido convocadas tanto para explicar esse país como para participar das reformas da educação. Nossos processos de diversificação da sociedade são marcados pela barbárie persistente que instaura a violência contra as populações que compõem o mosaico étnico e racial do país.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino Médio

O SOCIÓLOGO EM SALA DE AULA: O SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA E A IMPORTÂNCIA DA LICENCIATURA

TALITA RUGERI - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Durkheim diz-nos: "a primeira regra e a mais fundamental é: considerar os fatos sociais como coisas". E'''' Weber observa:" "Tanto para a sociologia no sentido atual quanto para a história o objeto de conhecimentos é o complexo de significados subjetivo da ação". Estes dois enunciados não são contraditórios. A sociedade de fato possui na verdade facticidade objetiva. E a sociedade de fato é construída pela atividade que expressa um significado subjetivo. E, diga-se de passagem, Durkheim conheceu este último enunciado, assim como Weber conheceu o primeiro (...) a questão central da teoria sociológica pode, por conseguinte, ser enunciada desta maneira: como é possível que significados subjetivos se tornemfacticidades objetivas? Ou em palavras apropriadas as posições teóricas acima mencionadas: como é possível que a atividade humana (handein) produza um mundo de coisas (choses)? (BERGER, pg 33, 2014)
O texto acima intitulado "A construção social da realidade" de Peter Berger e Thomas Luckmann aborda como a sociologia elabora investigações para a compreensão da realidade social. Ao pensar a sala de aula, o ensino de sociologia nessa perspectiva, um dos meus maiores questionamentos era como apresentar esse mundo de coisas que a sociologia proporciona analisar para uma aluna e um aluno do ensino médio.
E esse foi meu maior desafio, assim como foi minha maior descoberta enquanto docente.
François Dubet já afirmou que ao estar em sala de aula o sociólogo adquire o status de professor, o que em muitos casos causa uma certa estranheza/descontentamento por adquirir outro status, no qual a sociedade trata muitas vezes com menor importância.
Quando o sociólogo está em sala de aula a pesquisa, a imaginação sociológica e os objetos de análises sociais estão presentes a todo momento, os alunos e alunas no ensino médio são adolescentes numa sociedade moderna em constante mudança tecnológica que afetam as relações políticas, econômicas, culturais e sócias, e como cita Sarandy (2004), cabe ao professor de sociologia promover o contato do aluno com essas realidades com o olhar sociológico.
Completando uma década do retorno da sociologia como obrigatoriedade nas escolas básicas em todo Brasil é possível analisar e compreender a importância dessa ciência no ambiente escolar, seus desafios e experiências para a pratica docente com seu caráter científico sem se tornar um objeto extremamente complexo para os jovens na escola.
Portanto tem as diretrizes curriculares e os conteúdos estruturantes que a orientam dentro da educação básica que visam nortear a trabalho do professor. Os conteúdos estruturantes do Estado do Paraná são norteados pelas diretrizes curriculares de 2008, "Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas" (Diretrizes Curriculares do Paraná, 2008).
Esses conteúdos determinados como importantes para o aprendizado sociológico do aluno são teorias e atividades humanas que possibilita ao professor de sociologia criar significados subjetivos quer se tornem facticidades objetivas como aponta Berger na citação acima.
Pretendo portanto trazer para essa mesa alguns questionamentos: É possível ser professor de sociologia e sociólogo em sala de aula? Como ensinar teorias sociológicas de maneira compreensível para o estudante sem perder sua cientificidade? Qual a importância da permanência da sociologia na conjuntura atual?

Para responder tais perguntas compartilharei algumas experiências enquanto professora de sociologia na última década na rede pública e privada de ensino básico, e debater a importância da licenciatura em ciências sociais, assim como as demais licenciaturas para a formação de professores pesquisadores.

Bibliografia

BERGER, Peter L. A construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento. Peter Berger e Thomas Luckmann. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DUBET, F. L'École des chances. Paris: Seuil, 2004

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica.3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. 246 p.

Palavras-chave: Sociologia. Educação Básica.

O QUE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REPRESENTA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

COORDENADOR(A): ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA - UEL

Eixo – Sociologia da Educação

A Mesa Redonda iniciará com a reflexão intitulada "Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação e a prática docente", pelo professor Reginaldo Rodrigues da Costa (PUCPR), que mostrará como tal documento foi instituído, suas finalidades, suas controvérsias e suas implicações na prática pedagógica dos professores na Educação Básica. Prosseguirá com as discussões da professora Monica Ribeiro da Silva (UFPR) acerca dos "Retrocessos trazidos à Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular e pela Reforma do Ensino Médio", mostrando como os debates em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum para a educação ganharam centralidade desde a inclusão na Lei 13.005/14. A docente especificará como a proposição em torno de um currículo único nacional tornou-se objeto de questionamentos ao debater os sentidos que este documento adquire na ideia de "currículo nacional," hoje essencialmente prescritivo em face das avaliações em larga escala, sobretudo quando inserido no contexto da flexibilização curricular e de negação do direito a um conjunto de conhecimentos, demarcado especialmente pela Lei 13.415/17 e pelo Parecer CNE/CEB nº 03/2018. Fecha a exposição a professora Ângela Maria de Sousa Lima (UEL), discutindo os "Retrocessos da última versão da BNCC para o Ensino Médio e para as Ciências Humanas". Esta explicita como tal BNCC, publicizada no governo Temer, tornou-se parte de um projeto político neoliberal no contexto do golpe jurídico midiático-parlamentar, propiciando significativos retrocessos para o direito de aprender das juventudes do Ensino Médio e para o direito de ensinar dos professores, principalmente da área de Ciências Humanas. Juntos, os ministrantes desta Mesa Redonda problematizarão desafios, retrocessos, controvérsias, mas também possibilidades que se reconfiguram na luta coletiva diária dos profissionais da educação. Uma vez que as escolhas curriculares não são técnicas, mas antes políticas, refletirão acerca do papel fundamental da reorganização coletiva dos professores em diferentes espaços de disputa, em torno da defesa de um currículo mais plural, mais democrático e mais inclusivo.

OS RETROCESSOS TRAZIDOS À EDUCAÇÃO BÁSICA PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PELA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

MONICA RIBEIRO DA SILVA - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os debates em torno da necessidade de uma Base Nacional Comum para a educação no País ganharam centralidade desde a inclusão na Lei do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), particularmente nas Metas 2 e 3 relativa ao ensino fundamental médio, respectivamente, de que uma das estratégias para cumprimento da meta seria a produção de um documento pelo Ministério da Educação com vistas a prescrever direitos e objetivos de aprendizagem para cada uma dessas etapas. A discussão acerca do assunto, no entanto, não é recente e o campo de estudos em currículo dela tem se ocupado indagando, especialmente, qual o grau de prescrição que deveria ter uma política curricular de Estado. É este o tema da presente exposição, que problematiza a pertinência e os interesses circunscritos à ideia de uma base nacional comum curricular (BNCC). Tem por objetivo situar a temática no campo dos estudos acerca das políticas curriculares. Toma por referência a produção teórica que realiza análises de cunho crítico a partir de autores como Michael Young, Michael Apple e Henry Giroux, e, no Brasil, Nilda Alves e Elizabeth Macedo, dentre outros. A proposição em torno de um currículo único nacional é objeto de muita polêmica e questionamentos. A primeira indagação diz respeito à sua "natureza":mais prescritiva ou menos prescritiva? Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC, é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a umaformação sob controle, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação anteriores a 2016. Tais diretrizes são de natureza mais ampla e traçam princípios gerais que permitem o exercício da autonomia das escolas e redes de ensino, ou seja, por serem mais abertas, vão ao encontro da possibilidade de que a escola exercite experiências curriculares mais ricas e que favoreçam uma formação crítica e emancipatória. A padronização presente nos textos de BNCC é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Outro questionamento a respeito de uma base nacional comum curricular se refere ao sentido que adquire esse "currículo nacional" essencialmente prescritivo em face das avaliações em larga escala (ENEM, Prova Brasil e assemelhados). Certamente está no horizonte de que esta BNCC se institua como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas reitere as desigualdades educacionais já existentes, como também poderá reforça-las. Os exames atualmente já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames. Essa é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos ou de competências, como se apresentam nos textos disponibilizados pelo Ministério da Educação. O documento de BNCC aprovado recupera o modelo proposto para os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 90, evidenciando a retomada de um discurso – centrado na prescrição de competências – que fora interrompido e amplamente criticado (SILVA, 2008;

LOPES e MACEDO, 2002; PACHECO, 2001). Por fim, a crítica à existência de um documento de natureza prescritiva e regulatória passa, também, pelos sentidos que adquire no contexto da prática em que se realiza a atividade educativa. A padronização curricular que desconsidera as profundas desigualdades que caracterizam os sistemas e redes estaduais e municipais de ensino terá como uma de suas consequências o aprofundamento dessas desigualdades, beneficiando as escolas em melhores condições de cumprimento do padrão, e jogando no limbo das avaliações em larga escala, com a consequente culpabilização de professores e professoras, as escolas que dele se distanciarem. Na particularidade da última etapa da educação básica a BNCC adquire ainda outros contornos. Em meio a uma reforma que traz inúmeros retrocessos, o texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio reitera e reforça os prejuízos trazidos pela Lei 13.415/17, decorrente da Medida Provisória 746/16. Dentre as proposições dessa MP está adivisão do currículo entre uma parte destinada à formação comum e outra parte subdividida em itinerários formativos dos quais cada estudante cursará apenas um. O que foi tratado pelos propositores da reforma como flexibilização curricular se constituiu, na verdade, na negação do direito a um conjunto de conhecimentos e, portanto, a uma formação mais completa e comum a todos, como previa a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A impossibilidade de se assegurar esse sentido de educação básica trazida pela reforma resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, o que é ainda agravado pela incorporação final na Lei da prerrogativa de que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários serão cursados pelos estudantes, cerceando até mesmo o direito de escolha. Outro aspecto presente na reforma diz respeito ao reconhecimento de "notório saber" com vistas à permissão de que pessoas sem formação específica possam assumir disciplinas no itinerário da formação técnica e profissional. Tal determinação institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade da formação profissional. Também o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente é outro aspecto preocupante na medida em que disso resultará uma oferta também precária e poderá incentivar o abandono escolar. Vale lembrar que a ausência de compromisso com o acesso e permanência no ensino médio atinge a aproximadamente 1.500.000 jovens de 15 a 17 anos que não possuem qualquer vínculo escolar e estão em idade obrigatória desde a Emenda Constitucional 59/2009. A retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, garantidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética. Vale ressaltar que a utilização de recursos públicos com vistas a financiar as parcerias com o setor privado para oferta do itinerário da formação técnica e profissional constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica. A Lei 13.415/17 inseriu algumas alterações na MP 746/16, em especial no que diz respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum (A MP 746 propunha 1.200 horas e a Lei 13.415/17 definiu "até 1.800 horas, podendo ser, portanto, inferior às 1.200 propostas anteriormente); também aprovado na, a realização de parcerias público-privadas para além das previstas para a formação técnica e profissional, podendo se realizar convênios para oferta de cursos a distância no ensino médio. Quanto ao currículo, a reforma do ensino médio consagrou a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Na versão da BNCC do ensino médio enviada ao Conselho Nacional de Educação em 03 de abril de 2018 e aprovada em dezembro desse mesmo ano se nota o distanciamento entre o que vinha sendo produzido como segunda versão (BRASIL, 2015) e o que consta do texto aprovado. O documento final propõe um conjunto de competências gerais e outro de competências específica. Para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática consta, em separado para cada uma delas, o detalhamento dos objetivos e competências vinculados a conteúdos a eles

associados. Para todas as demais disciplinas, observa-se um discurso mais genérico. Coroando esse processo, o Conselho Nacional Educação exarou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com vistas a adequar tais normativas à Lei da reforma. Nessas DCNEM (Resolução CNE/CEB 03/18) fica estabelecido, dentre outras coisas, que "as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno". Esses três atos, compõem, portanto, um conjunto de mudanças que significam graves ameaças ao direito à educação.

REFERÊNCIAS:

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Disciplinas e Integração Curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo e Competências: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 34, 2018.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio.

OS RETROCESSOS DA ÚLTIMA VERSÃO DA BNCC PARA O ENSINO MEDIO E PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA - UEL

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Entende-se que a importância da construção de uma base comum curricular para a Educação Básica já havia sido manifestada na CF/1988 (Constituição Federal), na LDB/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e no PNE (Plano Nacional de Educação0, tanto nas edições após 2000, quanto especificamente na edição 2014-2024. Neste contexto, defende-se a concepção de que tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a última versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), publicizada no governo Temer, tornaram-se parte de um projeto político neoliberal no contexto do golpe jurídico midiático-parlamentar, propiciando significativos retrocessos para o direito de aprender das juventudes do Ensino Médio e para o direito de ensinar dos professores, principalmente da área de Ciências Humanas. Porém, entende-se que muitos docentes e gestores das secretarias municipais e estaduais de educação têm dado um peso demasiado à BNCC, como se esta fosse a representação mais acabada de um currículo, que continua em disputa, lembrando a ideia de entrelaçamentos e conflitos que se dão no campo de poder econômico e simbólico em Pierre Bourdieu. Parte-se da hipótese de que, envoltos pela pressão midiática e governamental atual, alguns profissionais da educação estão deixando de perceber que a política curricular se faz também em outros espaços de disputa, como nas escolas, nas entidades representativas da área, nas associações de professores, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nos sistemas municipais e estaduais e, sobretudo, nos fóruns permanentes de formação docente. Este debate mostra-se relevante, especialmente neste momento político nacional, quando nem mesmo os gestores educacionais designados pelo atual governo parecem compreender cientificamente o processo da política curricular voltado à Educação Básica e à formação inicial de professores nas licenciaturas. Dilemas do tipo: "como configurar estudos e práticas de..."; "como garantir na mesma escola cinco itinerários educativos"; "como reconfigurar as licenciaturas por área de conhecimento", dentre outros, tem sido captados nas falas desses gestores. Por outro lado, a Lei nº 13.415/2017 proporcionou um espaço alargado de atuação ao CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação). Deste modo, projeta-se que muitos desses dilemas serão resolvidos, cada um a seu modo, dependendo das forças em disputa, nos sistemas estaduais e nas discussões político-curriculares que envolverão as secretarias estaduais de educação. Sabendo-se, então, que escolhas curriculares não são escolhas técnicas, mas antes de tudo, escolhas políticas, cabe refletir sobre o papel fundamental da reorganização coletiva nestes espaços, em torno da defesa de um currículo mais plural, mais democrático e mais inclusivo. Necessidade esta que se ampliou a partir dos ataques curriculares sofridos na gestão do PNE (2014-2024). Diante de todo este contexto de retrocessos e das premissas antidemocráticas que se desenham neste espaço curricular, após a publicação do Parecer CNE/CEB nº 03/2018, que atualiza a Lei nº 13.414/2017 e traz a Minuta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos propomos a refletir especificamente sobre os retrocessos que atingem as Ciências Humanas no Ensino Médio, na educação das juventudes da classe trabalhadora.

Deste modo, projeta-se que muitos desses dilemas serão resolvidos, cada um a seu modo, dependendo das forças em disputa, nos sistemas estaduais e nas discussões político-curriculares que envolverão as secretarias estaduais de educação. Sabendo-se, então, que escolhas

curriculares não são escolhas técnicas, mas antes de tudo, escolhas políticas, cabe refletir sobre o papel fundamental da reorganização coletiva nestes espaços, em torno da defesa de um currículo mais plural, mais democrático e mais inclusivo. Necessidade esta que se ampliou a partir dos ataques curriculares sofridos na gestão do PNE (2014-2024). Diante de todo este contexto de retrocessos e das premissas antidemocráticas que se desenham neste espaço curricular, após a publicação do Parecer CNE/CEB nº 03/2018, que atualiza a Lei nº 13.414/2017 e traz a Minuta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos propomos a refletir especificamente sobre os retrocessos que atingem as Ciências Humanas no Ensino Médio, na educação das juventudes da classe trabalhadora.

Palavras-chave: política curricular; BNCC do Ensino Médio; campos de disputa.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

REGINALDO RODRIGUES DA COSTA - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Base Nacional Curricular Comum foi instituída com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos visando a construção de um conjunto de aprendizagens essenciais para o estudante da Educação Básica em todo o território nacional. Sua elaboração, construção, aprovação e divulgação foram e ainda é marcada por controvérsias e conflitos de diversos segmentos da área educacional. Tendo em vista sua eminente implementação e suas implicações para a prática docente e a formação de professores esta mesa tem como objetivo apresentar de forma geral alguns aspectos sobre a condução da elaboração das três versões deste documento pelo Ministério da Educação entre os anos de 2015 a partir do Seminário Interinstitucional para início dos trabalhos até sua homologação pelo MEC em 2018. Destaca-se também as ações empreendidas tanto em relação aos esforços e pactos para sua construção e, ao mesmo tempo, os movimentos que são favoráveis a implementação da BNCC em âmbito nacional até o ano de 2020. Cabe também neste trabalho fazer uma breve descrição deste documento destacando sua estrutura, principalmente, no que tange às etapas da educação básica e sua organização. Um outro aspecto a ser contemplado se refere à explicitação das dez competências gerais que a BNCC apresenta e o movimento de desenvolvimento progressivo delas ao longo da educação básica. Nesse sentido, a intenção é apresentar de que forma uma competência está constituída e como ela se estrutura progressivamente no terceiro, sexto e nono anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. Como foco maior deste trabalho é importante destacar as implicações da BNCC sobre a formação de professores e sobre a prática pedagógica dos professores na educação básica. Decorrente disso os dispositivos legais é trazidos nessa discussão para respaldar a inserção deste documento nos processos formativos, sejam eles de formação inicial ou continuada. Já em relação à prática pedagógica aponta-se as ações, principalmente, do governo do estado do Paraná para a implementação deste material, inicialmente sobre os documentos que norteiam o trabalho pedagógico: o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente. Por fim apresentamos algumas críticas da forma de conduzir o processo de implementação, que sob nossa ótica é muito semelhante ao processo de construção da base, ou seja, sem muita discussão e reflexão por parte dos professores. Ao nosso ver, repete-se a imposição aos professores a adoção e a inserção desse material sobre a organização do seu processo de ensino sem muita discussão e, isso pode ser negativo, pois, acaba sendo um trabalho puramente burocrático que não se materializa na prática e tão pouco reflete o que realmente na prática se realiza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CÁSSIO, Fernando. JR CATELLI, Roberto. Educação é a base?23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

MARCHELLI, Paulo Sergio.Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. Revista de Estudos de Cultura, Aracajú, v. 3, n. 7, p. 53-70, 2017.

ROVAI, Esméria. Competência e competências: contribuição crítica para o debate. São Paulo: Cortez, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf

Palavras-chave: BNCC; Prática docente.

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

- ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A LÍNGUA EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ

CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REFLEXÕES INICIAIS

Visando a interculturalidade como forma de relação entre indivíduos de culturas distintas que intenta compreender as diferenças e integrá-las, nesse pensar que temos a possibilidade da integração das diferentes culturas, diferenças essas existentes em toda a humanidade, a América Latina, uma vasta multiplicidade dos povos e culturas,(MÉNDEZ,2009, p.10), diz "que como um grande e lindo vitral, enche de diferentes cores, cheiros e sabores os contextos em que vivemos".

O Brasil, um país com variedades de culturas, com uma biodiversidade infindável, somos conhecidos pelo tropicalismo, pela grande extensão territorial e diferentes regiões. Somos a história dos vários povos, das várias culturas que aqui viviam, que aqui chegaram, cada qual com sua diversidade com hábitos alimentares, idiomas, religiões, arte, valores e assim foi compondo a nossa cultura que também está em constante miscigenação devido o dinamismo intercambiante entre as culturas, dos povos imigrantes que aqui chegam. Por ser um país diverso, aqui estão povos de diferentes línguas, pensar a língua como um meio de intercâmbio entre as culturas, seja escrita ou falada permite a identificação de cada povo e da sua cultura, é pensar na interculturalidade.

Este trabalho, resultante de uma investigação bibliográfica, busca apontar a língua como fundamental para compreensão e interação das culturas. Em primeiro momento uma reflexão da língua como um instrumento de comunicação e indispensável para sobrevivência cultural dos diferentes povos. Em seguida, a experiência como discente, nas aulas de uma disciplina do Mestrado em Educação, ministrada em língua estrangeira, espanhol[1], oportunizando leituras e interações com a língua espanhola. Por fim, apresenta a importância da língua na compreensão das culturas.

LÍNGUA E INTERCULTURALIDADE: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Antes de avançarmos na escrita, é importante sabermos sobre a etimologia da palavra língua e conceitos, para (ABBAGNANO, 2007, p.615), língua (lat. Língua; in. Language, Tongue; fr. I.angue; ai. Sprache; it. Língua). Um conjunto organizado de signos lingüísticos. Saussure, que definiu a L como "conjunto dos costumes linguísticos que permitem a um sujeito compreender e fazer-se compreender". Acontece a comunicação entre os sujeitos.

E ainda, segundo (TRAVAGLIA, 2009, p.22), a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código-

um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. Além de ser um conjunto de signos, a língua é interação, mediação das ações socias que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem, é nessa interação que a língua se torna viva, é a nutrição da identidade cultural dos povos.

A partir, dos conceitos trazidos, entendemos a língua como elemento fundamental da cultura de cada povo, a língua é um instrumento de comunicação social. Aprender uma outra língua, que não seja a materna, põe o sujeito em contato com uma determinada maneira de compreender e de agir em uma comunidade como se a partir de então fizesse parte, de forma a entender seus hábitos, valores, saberes por meio do diálogo e assim efetivando a comunicação.

Por meio da linguagem verbal, escrita ou gesticulada acontece a interação, portanto, estudar a língua fora do contexto interacional é negar o seu sentido mais amplo de mediar atitudes sociais entre indivíduos. Nesse sentido que, a disciplina ministrada em espanhol possibilitou essa interação com colegas e professores, aulas interativas, inicialmente reconhecendo quem nós somos, a partir da cultura de cada um, socializando experiências e hábitos, em seguida a contextualização do local relacionado com o universal, interação com professores de outros países através da internet, os docentes da disciplina mostrando e comentando sobre as experiências das suas formações na Espanha, o contato com a língua, o desafio de aprender o espanhol. Leitura de diversos textos, diálogo e escrita, a interculturalidade aconteceu.

Apesar da maior facilidade de acesso às informações internacionais, através de multimídias como a internet, é necessário inicialmente saber um mínimo sobre a cultura e a maneira de pensar da comunidade da língua-alvo, para que possa estar apto a absorver essas informações, sempre a partir de um contexto determinado, isso acontece a partir de certa maturidade e interesse de compreender e respeitar o outro, por meio da interação das culturas, trabalhar a língua em contexto significa colocar as formas em uso, trabalhar com situações de comunicação.

REFLEXÕES FINAIS

É importante pensar como dominar a língua materna, compreender a própria cultura e se sentir sujeito parte da história, porém, ir além e abrir os horizontes, conhecer, entender a cultura do outro por meio da língua, independente que língua for, é realmente fazer intercâmbio de cultura, uma forma de interagir com o seu modo particular de interpretar o mundo, viver e ser.

Pode representar também, uma abertura para acessar o conhecimento acumulado pela humanidade, uma estratégia de democratização do saber. Construir uma visão intercultural na valorização das mais diversas contribuições culturais que a língua de cada povo trouxe para a história da humanidade, fazer um intercâmbio cultural como alargamento das várias possibilidades de comunicação e respeito as culturas por meio das línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de filosofia** /Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; -5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural**/ Traduzido por Antonio Sidekum. - São Leopoldo: Nova Harmonia,2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Palavras-chave: Interculturalidade; Leitura; Escrita

A ALFABETIZAÇÃO NA BNCC E NO DECRETO N. 9.765/2019

ELIANE PIMENTEL CAMILLO BARRA NOVA DE MELO - UNESP

LUCIMARA DEL POZZO BASSO - UNESP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Atuais políticas de alfabetização no Brasil

Palavras-chave: Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; Decreto n. 9.765/2019.

Fundamentação teórica

A universalização da educação demonstrou ser um anseio popular a partir da Idade Moderna, entretanto, essa só foi declarada direito universal e meio para garantia das liberdades individuais a partir do século XX por meio de ações mundiais. No cenário brasileiro, a expansão da escolarização passou a compor as discussões sobre políticas públicas a partir dos anos de 1980 com a redemocratização da escola e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (MORTATTI, 2013, p. 18).

Também em meados do século XX a alfabetização configurou-se como base da educação e da aprendizagem para vida e pré-requisito para o alcance da paz mundial, contudo, em nosso país problemas neste campo da escolarização tem sido discutidos como verdades inquestionáveis e imutáveis relacionadas às dificuldades de aprendizagem do educando, de ensino do professor, de irresponsabilidade familiar, de gestão ineficiente ou mesmo de má aplicação dos recursos públicos (MORTATTI, 2013, p. 25).

Neste cenário, discussões concernentes à alfabetização, até meados da década de 1980, centraram-se nos métodos de ensino, sintéticos ou analíticos, estabelecendo-se, assim, rotinas e concepções de alfabetização relacionadas aos processos de codificação e decodificação da língua escrita, desvinculadas de questões políticas e ideológicas (MORTATTI, 2013, p. 26).

Após a década de 1980, estudos no campo da alfabetização foram influenciados pela teoria freireana e trouxeram à tona o aprofundamento do conceito de alfabetização como um constructo social relacionado às práticas potencializadoras do empoderamento humano. Erguendo-se, desde então, a bandeira por uma campanha de alfabetização crítica como forma de política cultural (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 8-9).

Na atualidade, duas políticas educacionais impactam diretamente na alfabetização: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Decreto n. 9.765/2019. O presente trabalho tem como foco estudar o conceito de alfabetização expresso nestes documentos. A intenção é desvelar se tais políticas preconizam a continuidade e aprofundamento do conceito político e ideológico de alfabetização, preocupado com a humanização do homem e, consequentemente, com seu empoderamento. Ou, ao contrário, a alfabetização é vista como a aplicação de um método "neutro", focado apenas na codificação e decodificação da língua escrita – visão pragmática e técnica.

Problema

Considerando-se a alfabetização como um constructo social permeado de ideologia e capaz de provocar transformações sociais e econômicas, questiona-se: que conceito de alfabetização está enunciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Decreto n. 9.765/2019?

Objetivo geral

Compreender o conceito e a proposta didático-pedagógica de alfabetização presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Decreto n. 9.765/2019, no sentido de identificar as proximidades ou distanciamentos dessas propostas com a concepção de alfabetização crítica e transformadora.

Objetivo Específico

Identificar e interpretar a proposta de alfabetização expressa na BNCC e no Decreto n. 9.765/2019.

Metodologia

A presente pesquisa de natureza qualitativa concebe a realidade de forma fluente e contraditória. Os processos investigativos, juntamente com suas considerações, dependem tanto do objeto de estudos, no caso, a BNCC e o Decreto n. 9.765/2019, quanto do olhar do pesquisador, da construção de sua realidade a partir das interações sociais por ele vivenciadas (CHIZZOTTI, 2014, p. 26-27).

De cunho bibliográfico e documental, a pesquisa centra-se na análise dos documentos supracitados (fontes primárias) à luz de produções teóricas de pesquisadores da área (fontes secundárias) (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Resultados

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, homologada em 2018[1] e o Decreto n. 9.765/2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, têm-se caracterizado por políticas educacionais que visam a desresponsabilização do Estado com a educação pública e a defesa da perspectiva neoliberal de gestão educacional.

Tanto a BNCC quanto o Decreto n. 9.765/2019 reduziram o período dedicado à alfabetização das crianças - dois anos na BNCC e um ano no decreto. Além disso, preveem a exposição das crianças de seis anos de idade às avaliações estandardizadas que pouco contribuem para a qualidade da alfabetização (MELO; LIMA, 2016).

Na BNCC a alfabetização é concebida como apropriação do sistema de escrita alfabético, isto é, alfabetizar compreende codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico (BRASIL, 2018, p. 89). Sob a perspectiva desse documento o processo de alfabetização é formado pelo sistema básico de construção do conhecimento das relações fonografêmicas e, complementado pela ortografização, excluindo-se discussões referentes ao poder ideológico impresso na escrita.

O conceito restrito de alfabetização impresso na BNCC, alinhado à sua ênfase ao uso do método fônico representam um descompasso com teorias críticas que têm defendido a alfabetização na perspectiva do conhecimento da língua e sua relação com a leitura de mundo desde a década de 1980 (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 9).

Não obstante, o Decreto n. 9.765/2019 vem aprofundar os limites da alfabetização enfatizando seu processo mecânico e aligeirado com ênfase na aplicação do método fônico como princípio norteador. Observa-se, neste documento, grande uso dos termos, científico e cientificidade, característicos da epistemologia positivista, pautada numa racionalidade técnica voltada à

manutenção do status quo favorável à perpetuação das desigualdades sociais e econômicas (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 34).

A concepção de alfabetização presente no documento distancia-se do projeto de alfabetização crítica, o qual, ainda que compreendendo suas limitações para emancipação popular, reconhece seu potencial deflagrador de mecanismos necessários à transformação da sociedade injusta e desigual que tem deixado à sua margem a maioria da população (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 120).

O Decreto n. 9.765/2019 desvaloriza o conhecimento e a formação do alfabetizador ao reduzir seu papel a, aplicador do método fônico e ao priorizar a formação dos gestores educacionais. Deflagra-se, assim, a dissociação teoria e prática - postura típica de abordagens tradicionais de viés positivista que consagram uma democratização jurídica e elitista da educação pautada em práticas de gestão tecnocrática a serviço de uma educação sob a égide da meritocracia e da seleção social dos indivíduos (LIMA, 2018, p. 17).

Mediante a análise dos documentos - BNCC e Decreto n. 9.765/2019 - constata-se a defesa de um conceito restrito de alfabetização pautado no domínio da codificação e decodificação da escrita. Observa-se um rompimento com o processo de implementação de teorias educacionais, baseadas em uma concepção crítica de alfabetização voltada à humanização e ao empoderamento dos sujeitos.

A diminuição do ciclo de alfabetização e a concepção pragmática e mecânica de alfabetização, somadas à adoção do método fônico revelam um retrocesso da educação nacional. Diante de tal constatação, o que se espera é que, o conhecimento construído e acumulado sobre a alfabetização seja utilizado para interpretar as diretrizes presentes nos documentos de maneira crítica e, assim, refutá-las em prol da construção de uma sociedade mais justa e efetivamente democrática.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 jun. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. In: Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4. Acesso em: 26 jun. 2019.

FREIRE, P.; MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? In: Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar-abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

MELO, E. P. C. B. N. de; LIMA, P. G. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. In: Laplage em Revista, Sorocaba, v. 2, n.2, p. 111-128, mai-ago. 2016. Disponível em: http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/150/422. Acesso em: 26 jun. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. In: Caderno Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf. Acesso em: 26 jun. 2019.
SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; J. F. GUINDANI. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, Rio Grande, v. 1, n.1, p.1-15, julho. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/lu_po/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/6-14-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

[1] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 20 de dezembro de 2017 contemplava apenas as etapas de escolaridade: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento homologado em 14 de dezembro de 2018, inseriu a etapa do Ensino Médio, constituindo-se a BNCC da Educação Básica.

Palavras-chave: Alfabetização; Base Nacional Comum Curricular; Decreto n. 9.765/2019

A CIDADE E SUAS POSSIBILIDADES ENUNCIATIVAS: POLIFONIA E EMPODERAMENTO

ANA LÚCIA MACHADO - PMF

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Florianópolis é uma cidade que apresenta inúmeros espaços de socialização e de contextos históricos, antropológicos e arqueológicos. Pensando nestes espaços, este texto pretende apresentar sucintamente um trabalho desenvolvido com duas turmas de anos iniciais, de terceiros anos, da Rede Municipal de Florianópolis/SC, nos anos de 2017 e 2018. O trabalho orientou-se a partir do seguinte questionamento: Em que sentido, os diferentes contextos da cidade podem potencializar a produção de enunciados sobre a cidade e, ao mesmo tempo, desenvolver nos sujeitos o sentido de pertencimento e empoderamento linguístico?

Desta forma, enquanto objetivo geral, a prática em questão visou: Ampliar o repertório estético e o patrimônio cultural, a autonomia de reflexão e criação, bem como o empoderamento enunciativo.

É preciso ter clareza quanto a nossa compreensão acerca da função da escola e do papel do professor. Coadunamos com Kramer quando afirma que o papel da escola, entre outras questões, está relacionado tanto ao combate às desigualdades, quanto: " [...] a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história". (KRAMER apud FREITAS, 2013, p. 30).

Para alcançarmos o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: Entender sobre as dimensões dos espaços sociais que nos rodeiam; Interagir com os demais sujeitos dos diferentes contextos; Perceber e valorizar a multiplicidades de espaços e agentes de socialização; Desenvolver o protagonismo e autonomia na produção de textos escritos e orais; dentre outros.

A prática pedagógica desenvolveu-se sempre a través da exploração da cidade. Organizamos inúmeras saídas de estudo sobre os diferentes espaços da cidade de Florianópolis, bem como a exploração e produção de gêneros do discurso que mais se vinculavam à experiência metodológica saída de estudos: relatório, manchete e notícia.

Articulando aos conceitos de diferentes áreas como história, geografia, artes e ciências da natureza, as crianças estabeleceram contato com espaços como museus, museus históricos e etnográficos, galerias, praças, centro urbano, monumentos, fortalezas, entre outros e, a partir dessas saídas, foram motivadas a pesquisarem e refletirem sobre esses lugares, bem como, a explorarem e produzirem gêneros discursivos relatórios, manchetes e notícias.

EXPLORANDO ESPAÇOS E PRODUZINDO ENUNCIADOS

Defendemos o pressuposto de que, quanto maior e mais diversificado for o leque de experiências das crianças com os instrumentos da sua cultura, maiores serão as suas potencialidades imaginativas e criativas. Neste sentido, as intervenções pedagógicas orientadas para a ampliação dos repertórios, se respalda no pressuposto de que:

[...] a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem, uma vez que a experiência é a matéria- prima a partir

da qual se elaboram e as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material para a imaginação. (VIGOTSKI, 2014, p. 12)

Em se tratando de marcos legais, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), tratando da área das Linguagens, do componente Língua Portuguesa, estabelece um diálogo com outros documentos e com os referenciais teóricos mais atuais de trabalho sobre a língua que têm sua centralidade a partir dos textos e assinala que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p.66)

Neste sentido, aponta ainda o mencionado documento que no Ensino Fundamental, e em especial nos Anos Iniciais, "a progressão do conhecimento deve ocorrer a partir da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação de práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças[...]"(BRASIL, 2017, p. 31).

As práticas discursivas têm seu germe na necessidade provocada pelo contexto interativo concreto dos sujeitos, como bem defende a filosofia marxista da linguagem:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes. Superar esta dicotomia é perceber a linguagem na sua dialética, a palavra é produto da interação: locutor-ouvinte, é ponte entre o eu e ou outros, é território comum do locutor e do interlocutor. Sempre há um auditório social em jogo, sempre há diálogo: esta é a base da filosofia marxista da linguagem. (KRAMER, 2002, p.74).

Os sujeitos não podem ser reduzidos a categorias geográficas, religiosas, econômicas, de sexo ou etnia. É preciso levar em conta sempre a relação entre as multiplicidades de contextos e as possibilidades de constituição dos sujeitos já que "a consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que o ator/sujeito estabelece no mundo com o outro" (LAHIRE, 2004, p.349). Neste sentido, vale ressaltar que os sujeitos se constituem sempre nas diferentes relações que estabelecem com os diferentes contextos e seus diferentes sujeitos. Isto é, nos constituímos a partir do outro, a linguagem se constitui sempre na interação entre os sujeitos da cultura.

Avaliando o percurso de produção das turmas envolvidas, foi bastante perceptível tanto o domínio da estrutura dos gêneros do discurso trabalhados, quanto o domínio de conteúdo, da coesão e coerência textual, da ampliação de vocabulário, do desenvolvimento de estruturas cognitivas, entre outros pontos.

Uma forma de ilustrar esta ampliação de potencial discursivo é o seguinte relato: em um diálogo entre uma das crianças do grupo, envolvida na experiência, e um adulto completamente alheio a todo o processo e que posteriormente trouxe o relato à professora, o adulto em questão perguntou à criança: " O que você vai ser quando crescer"?

Rapidamente a criança respondeu: "Bom, eu queria ser paleontólogo, mas como eu sei que para ser paleontólogo eu teria que estudar fora do Brasil e eu não quero ficar longe da minha mãe, eu serei biólogo mesmo"!

Entendendo todo o percurso da turma: as visitas a museus e acervos arqueológicos e etnográficos (como no caso do Homem do Sambaqui e *Museu* de Arqueologia e Etnologia / ***UFSC*** – Oswaldo Rodrigues Cabral), aos sítios arqueológicos e até à exposição sobre dinossauros, às discussões acaloradas e as sínteses produzidas a partir de relatórios, manchetes e notícias, bem como a exploração de verbetes mais direcionados aos contextos explorados, é possível compreender que foram todas estas intervenções e interações no contexto da cultura, que deram sentido, para além do trivial, à resposta a uma pergunta tão corriqueira feita a uma criança de nove anos: "O que você vai ser quando crescer?".

Vários outros exemplos foram surgindo à medida em que as crianças iam interagindo com outros espaços e sujeitos. Certa vez, na entrega das avaliações, uma mãe relatava que quando saía de carro com as duas filhas sentadas no banco de trás, tinha dificuldades para alcançar o nível do discurso que as duas iam estabelecendo; a mais nova, aluna da turma, uma menina de nove anos, a mais velha, aluna do curso Técnico Integrado de Saneamento do IFSC, Florianópolis. No entendimento da mãe, havia um notório reconhecimento quanto a relação entre as intervenções escolares e o excelente "nível discursivo" da filha.

CONCLUSÃO

Todo o trabalho deu-se tanto no sentido de ampliação de repertórios e reflexão crítica, quanto na criatividade e competência discursiva das crianças. E, tanto ao longo, como ao final deste processo, foi possível avaliar o quanto estas experiências e as mediações pedagógicas orientadas para os objetivos, anteriormente já colocados, puderam ampliar tanto as potencialidades e autonomia discursiva das crianças envolvidas como também sua relação com diferentes contextos e sujeitos da cultura.

Faz-se necessário ressaltar, também, que para além do contexto escolar, as práticas de saída de estudos, os registros fotográficos e os relatórios disponibilizados no endereço online da escola, bem como, as aprendizagens advindas do processo de escolarização aqui apresentado, atingiram também as famílias e seu vínculo com a instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Versão final da base nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinal_site.pdf. Acesso em: junho de 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Palavras-chave: ampliação de repertório; gêneros do discurso; empoderamento.

A DESCOBERTA DO MUNDO LETRADO: O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEILA REGINA LEIDENS ARCARI - UNIVILLE

ROSANA KOERNER - UNIVILLE

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A DESCOBERTA DO MUNDO LETRADO: O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho aqui apresentado é um recorte que compõe a pesquisa "O Trabalho na Educação Infantil sob a perspectiva do Letramento"[1] e envolve a aplicação de questionário e entrevista para perceber como as concepções de letramento se fazem presentes nos relatos das intervenções promovidas por professoras de uma rede pública de educação de uma cidade de Santa Catarina, que atuam com crianças das turma de Segundo Período (crianças de 5 anos, até 5 anos, 11 meses e 29 dias). O questionário foi respondido por 120 professoras, das quais foram selecionadas 6 para a realização de entrevistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza o enfoque da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012) para interpretar os dados coletados. Objetivou-se conhecer, através das intervenções relatadas pelas professoras, no questionário, como trabalham a leitura com as crianças, quais materiais priorizam, se a escrita já é abordada, de que forma e se existem dificuldades durante o encaminhamento das atividades e quais as estratégias utilizadas pelas professoras para minimizar as dificuldades encontradas. Da entrevista, abordamos aqui, a questão que discorre se as professoras percebem (nas atividades mencionadas) que as crianças se apropriaram do letramento e de que forma. A criança inserida na sociedade grafocêntrica, desde muito cedo inicia seu contato com o mundo letrado. Kischimoto (2010, p.27) ressalta que: "As primeiras aquisições da linguagem são garantidas pela família. Esse capital cultural e linguístico, quando aproveitado, propicia a continuidade da aprendizagem". É muito natural que as crianças compartilhem essas vivências nos espaços da Educação Infantil, com seus colegas e professoras que devem usufruir dessas aprendizagens trazidas e avançar promovendo novas situações que ampliem o contato com esse universo letrado. Coelho e Castro (2010 p. 79) salientam que: "A escola de educação infantil também é espaço propício para esse trabalho, com o qual todo conhecimento adquirido será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupa socialmente". É a partir das vivências de seu entorno que a criança vai tendo contato com o mundo letrado, dessa forma na Educação Infantil "Letrar é entrar no mundo da criança e, junto com ela, aprender a leitura e a escrita que seu contexto oferece." (Id, Ib, p. 84). Ao analisarmos a questão que aborda como a leitura é trabalhada com as crianças, a maior recorrência apontada pelas professoras é a leitura de livros e de textos dos mais variados gêneros (poemas, receitas, parlendas, quadrinhas, bilhetes, informativos). Para 33 professoras, outra atividade em destaque é envolver o nome próprio das crianças e nome dos colegas (leitura dos nomes, reconhecimento de crachás, reconhecimento das letras, recorte de letras do nome), a elaboração de listas, textos coletivos, e cartazes também são enfatizadas. Percebe-se aí o entrelaçamento de atividades que envolvem leitura e escrita de forma concomitante, tendo a professora como escriba na maioria das

situações. A leitura e interpretação de imagens, figuras e desenhos também é sinalizada por 22 professoras. Três professoras mencionam visitas à biblioteca e 2 professoras apostam nas parcerias com as famílias para a leitura de histórias e busca de dados em pesquisas solicitadas às crianças. 3 professoras informam elaborar cantos temáticos para explorar materiais que envolvem a leitura e 12 professoras especificam jogos e brincadeiras com cantigas, números e alfabeto móvel como centrais em suas intervenções. Na questão que aborda os materiais priorizados nas atividades de leitura, as reincidências são para livros, jornais, revistas e textos de gêneros variados. Atividades envolvendo a escrita do nome, cartazes elaborados em conjunto com as crianças, jogos e brincadeiras envolvendo letras, números e descrição de figuras também são assinaladas pelas professoras. Indumentárias, fantoches e cantos para as histórias e dramatizações são organizadas com as crianças. Duas professoras afirmam trabalhar com materiais recicláveis, 1 enfatiza utilizar os passeios de pesquisa para navegar nos diversos contextos abordando a leitura. Para Brandão e Leal (2010), a contação de histórias, as conversas sobre as histórias contadas e sobre a própria rotina das crianças, ampliam as habilidades do uso da linguagem, e é por esse viés que as crianças aprendem a organizar textos oralmente, variar os modos de falas, interagir nas rodas de conversa, ouvir quem fala e também elaborar respostas para as questões que lhes são provocadas. Ao serem questionadas sobre as dificuldades para trabalhar com atividades de leitura com as crianças, 26 professoras declaram encontrar estas dificuldades e apenas 11 ressaltam estratégias para minimizá-las baseadas em pesquisas, formas diferenciadas de realizar a leitura para as crianças em lugares diversificados, diálogo com elas, a abordagem lúdica, a utilização de música para iniciar o momento da leitura e implementação de uma rotina com a turma. Dez professoras atribuem suas dificuldades ao comportamento das crianças referindo-se à agitação, falta de interesse e pouca concentração. A falta de hábito de leitura e pouco contato com atividades letradas no entorno da família, também são mencionadas. Quatro professoras apontam encontrar dificuldades para dar sequência às atividades propostas, e outras 3 ainda não têm a clareza de até onde podem avançar com as atividades, o que evidencia uma lacuna sobre o que é pertinente ou não na educação infantil, como avançar e até onde se pode chegar. Quatro professoras relatam a falta de material adequado para trabalhar com as crianças. O número de crianças em sala também é abordado por 4 professoras, mas apenas uma delas indica que trabalha com 25 crianças, o que está em conformidade com o disposto na RESOLUÇÃO Nº 645/2017/CME da cidade. O trabalho com a escrita é abordado por 119 professoras. Pautadas na ludicidade, deixando sempre em evidência o respeito ao interesse e ao ritmo das crianças, a recidiva é para a escrita do nome, seguida da escrita espontânea em que a criança começa a elaborar suas hipóteses de escrita a partir de um contexto trabalhado com o grupo. Quanto às dificuldades para realizar atividades de escrita com as crianças, 26 professoras manifestam essas dificuldades e 13 sugerem formas de minimizá-las. Sete professoras as atribuem ao excesso de crianças, uma delas sugere que 20 crianças seria adequado para um atendimento de qualidade, outra traz como saída organizar a turma em grupos menores. Cinco professoras apontam a dificuldade das crianças quanto à coordenação motora, e 2 destas, indicam trabalhar atividades que estimulem a coordenação a fim de atender às especificidades das crianças. A falta de interesse das crianças também é relatada por 4 professoras. Três professoras não têm a certeza de como trabalhar com as crianças e sugerem formação para esclarecer o que é adequado na Educação Infantil quanto à escrita e à leitura. Para 2 professoras, a baixa concentração das crianças dificulta o trabalho, já outras 2 atribuem as dificuldades ao pouco contato com o mundo letrado na família. Os materiais, recursos e estruturas não adequados são apontados por 2 professoras, e uma delas sugere como alternativa a utilização de materiais reciclados. Como reflete Kleiman (2009, p. 9): “Ao participar dos trabalhos da turma, a criança aprende, no processo, como a linguagem escrita

funciona, quando e onde a escrita é mais adequada do que a fala na comunicação, quais os prazeres da leitura de livros, tudo segundo sua capacidade." As professoras, através da mediação, exercem papel essencial para despertar o interesse das crianças na descoberta do mundo letrado. Ao destacarem as atividades significativas abordando a leitura e a escrita, fica evidente que realizam um trabalho pautado na ludicidade, considerando as necessidades e desejos demonstrados pelas crianças vivenciando as práticas sociais de seu contexto. A leitura e a escrita são evidenciadas em todos os momentos, e percebe-se aí que as professoras que atuam nas turmas de Segundo Período da cidade pesquisada trabalham na perspectiva do letramento. Para Coelho e Castro (2010, p. 79), "O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever." As 6 professoras entrevistadas evidenciam que a concepção de letramento orienta suas práticas, e que as crianças compreendem que a escrita e a leitura têm uma função e se fazem presentes em nossas rotinas, em casa, nas brincadeiras, passeios, lojas e mercados. O letramento na Educação Infantil é apoiado nos estudos de: Brandão e Leal (2010), Coelho e Castro (2009), Kleiman (2009), Kishimoto (2010).

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura, Escrita.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. cap. 1, p. 13-32.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de Letramento na Educação Infantil. Pedagogia em Ação, v. 2, n. 2, ed. nov. p. 79-85, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. 4 ed. Brasília: Liber livros, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: Desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 18-36, jan.jun. 2010.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura, Escrita.

A EDUCAÇÃO INFORMAL: O ESPAÇO PEDAGÓGICO DOS "CÍRCULOS DE CULTURA" DE PAULO FREIRE

LUCI FRARE KIRA - PUCPR

JOSÉ MOREIRA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo geral deste estudo foi analisar o método de Paulo Freire para a educação informal de adultos, por meio dos Círculos de Cultura, e seus desdobramentos nos espaços pedagógicos, bem como a repercussão em nível mundial.Nesse sentido, os objetivos específicos foram: abordar os fundamentos, apresentar as primeiras experiências praticadas por Paulo Freire e compreender o desafio desse educador que lutou para alfabetizar jovens e adultos, para que pudessem ler e escrever sua própria história.

O estudo versa sobre o método nomeado como Círculo de Cultura. Tratamos das motivações que levaram Freire a elaborar o método e os modos pelos quais ele realizou as experiências de alfabetização de adultos. Portanto, discorremos sobre as origens e a organização do método freireano, bem como as etapas pelas quais se desenvolve o Círculo de Cultura.

Na história do Brasil, a experiência de educação de adultos que mais se destacou foi o Círculo de Cultura de Paulo Freire, mas esse método não é, devidamente, valorizado no país. Segundo Brandão (1982),

na revista Estudos Universitários, nº 4, onde pela primeira vez aparecem as idéias e o método da equipe de Paulo Freire em Pernambuco, o artigo escrito por Aurenice Cardoso e que fala da prática do trabalho de alfabetizar com o método, é o último de uma série sobre o assunto. Em alguns livros de Paulo Freire e de outros educadores, são poucas as páginas sobre o método e, não raro, elas estão escondidas em algum "anexo" (BRANDÃO, 1982, p. 6).

Conforme afirma Brandão (1982, p. 8), foi na aurora dos anos de 1960 "em que, coletivamente, pela única vez, alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo 'doméstico'". Nas palavras do próprio Freire:

pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1986, p. 104).

Foi durante esse período que uma equipe de professores nordestinos da qual Freire fazia parte, que atuava no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, deu início às experiências de alfabetizar educandos que eram trabalhadores rurais da localidade. Freire, na obra "Educação como Prática da Liberdade", apresenta a primeira experiência do Círculo de Cultura.

Os Círculos de Cultura são elaborados a partir de cinco etapas: em primeiro lugar, é realizado o levantamento do universo vocabular; o segundo momento é o da escolha das palavras, com critérios específicos; o terceiro passo é criar situações existenciais que se aproximem da realidade do grupo; na quarta etapa, são elaboradas fichas, roteiros que irão auxiliar os orientadores; a quinta e última etapa consiste na elaboração das fichas, com a decomposição das famílias fonêmicas.

Os Círculos de Cultura agem em prol da educação popular, objetivando a transformação da pessoa humana, da sociedade e do local em que estão inseridas, por meio de iniciativas práticas, grupais e comunitárias. Os participantes são dispostos em uma roda, a fim de que todos tenham o mesmo panorama dos outros participantes, para que nenhuma pessoa ocupe um lugar de destaque, pois todos devem aprender uns com os outros.

Todavia, o Círculo de Cultura promove uma pedagogia fundamentada na igualdade, na autonomia, na criticidade, na criatividade, na solidariedade e em outros valores democráticos; busca promover a autotransformação do indivíduo, por meio da relação entre ele e os demais e da transformação das relações entre grupos de pessoas, que se unem para promover uma ação social emancipadora e política. Dessa maneira o Círculo não conta com um professor, mas com um animador dos debates, já alfabetizado, que coopera na atividade em que todos ensinam e aprendem.

Freire (1986) ressalta que o homem, no Círculo, "vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura" (FREIRE, 1986, p. 43).

Dentre as diversas categorias, escolhemos ponderar neste artigo o diálogo, a cultura, a liberdade e a autonomia, pois atendem ao método de alfabetização e aos Círculos de Cultura.

Nesse contexto, de acordo com Freire, o diálogo, tem dois elementos, "ação e reflexão", que são responsáveis pelo ato de aprender, que parte do indivíduo para o coletivo. Esse ato é específico do homem, pois ele é um ser comunicativo.

Em seu método de educação, Freire propôs o conceito de liberdade como um dos principais fundamentos de seu método. De forma singular, a maneira como apresentou a concepção de homem e de educação, demonstrava um corpo social em que a liberdade havia se tornado privilégio de poucos.

Desse modo, o educador compreende o ato de humanizar não como um procedimento incontestável, mas como um desígnio, que corre o risco de ser rejeitado no processo de injustiça, opressão, utilização e violência, porém que é assegurado "no desejo de liberdade, de justiça, de luta pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1987, p. 15).

Para Freire, o processo de autonomia ocorre por meio da educação não pautada na opressão e na atitude antidialógica. Ao constatar que o sujeito encontra-se alienado, torna-se imprescindível sua libertação, que tem como meio eficaz "o diálogo, palavra dos homens entre si, uns com os outros, dialogicamente. É nesse diálogo, consciente e autêntico, que o mundo será libertado" (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Portanto, Freire iniciou, na Universidade Federal de Pernambuco, um curso com 40 participantes para atuarem como coordenadores, porém somente 21 concluíram o curso. A ação dialética no Círculo de Cultura está presente por meio de uma investigação real e codificada. A codificação, de início, assume aspecto de um componente primoroso e belo, como pinturas em tela, com o desejo de retratar os fatos do dia a dia dos educandos e, dessa forma, afastá-los da matéria compreensível. Esse fator leva os membros a pensar unidos, de forma crítica, sobre a imagem a eles apresentada.

Desse modo, segundo Freire, “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.Esta coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos” (FREIRE, 2006, p. 69-70).

Em dezembro de 1962, um grupo de universitários da Universidade de Natal se deslocou para Angicos, com objetivo de realizar um levantamento do vocabulário, das palavras geradoras que seriam trabalhadas no Círculo de Cultura, na cidade de Angicos. No início de janeiro de 1963, um grupo de 21 coordenadores foi realizar uma nova pesquisa para levantar, de fato, o universo vocabular desse local.

É de suma importância destacar a experiência do Círculo de Cultura em Guiné Bissau, na África, em 1975. Por meio de cartas, o educador desenvolveu educação a distância com investigadores daquela localidade.

Os Círculos de Cultura em Guiné-Bissau estiveram mais próximos das propostas de Freire, pois, pela prática, edificaram a teoria e, por meio da leitura de mundo, realizaram a reconstrução histórica-cultural; o fato de sair da cultura do silêncio para o diálogo que transforma.

Ao findar este estudo, acredita-se que foi possível obter um maior conhecimento sobre o pensamento e o método elaborado por Paulo Freire. Tudo o que foi discutido aqui não deixa dúvidas acerca da relevância do método freireano para a educação brasileira.

A prova de que o Círculo de Cultura de Paulo Freire é realmente uma proposta inclusiva e possível de ser aplicada é o reconhecimento, em nível mundial, das obras e da metodologia elaboradas por esse pensador da educação.

Nosso estudo encontra relevância no próprio contexto atual, no qual é nítida a desvalorização da educação. Por isso, refletir sobre o pensamento de Paulo Freire e seu método para uma educação inclusiva é benéfico ao âmbito educacional e, principalmente, para o atual momento histórico e político.

A obra freireana constitui um importante aparato para a educação brasileira, ainda que não seja totalmente aceita. Por isso, ao finalizar esta pesquisa,partilhamosa certeza de que é necessário o exercício de uma educação inclusiva, seja nas escolas, pois,muitas vezes,nem nelas se encontra um ambiente inclusivo, seja na realidade do trabalho, na qual existem muitas mentes sedentas pelo conhecimento e pelo aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização; Círculo de Cultura; Diálogo; Método.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José André. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **Akrópolis**, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982. Disponível em: http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, n. 4, abr./jun. 1963. Forumeja. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. **Educação e mudança**. 29. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SUNG, Jung Mo. **Autonomia**. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Palavras-chave: Alfabetização; Círculo de Cultura; Diálogo; Método.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO: REALIDADES E DESAFIOS.

CRISLAINE LETICIA VERETA - UNICENTRO

SANDRA APARECIDA MACHADO POLON - UNICENTRO

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ESCOLAS DO CAMPO: REALIDADES E DESAFIOS

RESUMO:
O texto apresenta resultados da pesquisa de IC desenvolvida em 2018-2019, durante a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-oeste, Unicentro. O objetivo foi compreender quais são os desafios na formação do professor nas escolas do campo, apontados nas produções acadêmicas. A metodologia foi alicerçada a priori, em um levantamento dos programas de mestrado em Educação, das Universidades Públicas do Paraná, para em seguida, no banco de dados da Capes, foram selecionadas as dissertações de mestrado em Educação, das Universidades Públicas Paranaenses, com as seguintes palavras chave: educação do campo, formação de professores e desafios. Selecionaram-se cinco dissertações, sendo MARIANO (2016), SANTOS (2016), MALLAT (2017), GREIN (2011) e MENDES (2009). Os dados apontaram grande precariedade na formação dos profissionais para atuarem no campo, destaca-se, a formação acadêmica do professor, na qual não contempla a área de trabalho no campo, e sim, segue os moldes do aluno da cidade. O texto está dividido, em quatro subitens: Introdução, Educação do Campo: Povo camponês X Seu espaço no ensino da área rural, Formação de professores: precariedade quando o assunto é escolas do campo, e por fim, A prática começa pela formação.
PALAVRAS CHAVE: Educação do Campo; Formação de Professores; Dissertações; Desafios.

1-INTRODUÇÃO

Após uma pesquisa elaborada, Escola do campo: Realidade e desafios encontrados para mediar o conhecimento, a partir da comparação das notas do IDEB nas escolas do campo de Rebouças. – PR, para sanar demais questões elencadas sobre a área do campo. Somam-se a isso inquietações que surgiram no grupo de pesquisa Educação: saberes, linguagem e multicuturalidade, na linha de pesquisa, Formação de Professores, despertou-se a questão de investigar como se apresenta a formação de professores para a área do campo, segundo as produções acadêmicas de mestrado em educação das Universidades Públicas Paranaenses.

Diante do supracitado, a pesquisa se desenvolveu por meio de leituras de cunho bibliográfico, que tem como foco a temática Formação de Professores, após a leitura foram realizados fichamentos. Somam-se a isso, os desafios elencados para a formação dos professores para o campo, segundo cinco dissertações de mestrado em educação, das universidades públicas paranaenses.

O objetivo norteador da pesquisa foi compreender quais são os desafios na formação do professor educador nas escolas do campo, apontados nas produções acadêmicas, e também se acrescentou: a) Mapear as dissertações das IES públicas do Paraná sobre formação de professores na educação do campo, disponíveis no banco de dados da CAPES, b) Levantar e sistematizar dados sobre formação de professores da educação do campo.

Em relação à abordagem ao problema, esta se baseou em uma pesquisa qualitativa, em que considera a relação do educador do campo com as realidades e desafios, encontrados a partir de sua formação, para mediar o conhecimento nas escolas da área rural.

02- EDUCAÇÃO DO CAMPO: POVO CAMPONÊS X SEU ESPAÇO NO ENSINO DA ÁREA RURAL.

Segundo Silva (2018), quando salienta sobre a origem da educação do campo, por meio da luta nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, aos quais a partir de 1990, começam a questionar sobre a educação e a política educacional que se aplicava ao campo brasileiro, como também, a visão de modelo de campo, até então aplicado. Todavia, todos estes questionamentos salientados, tomam forma, e materialidade em documentos, a partir dos "[...] manifestos do I ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária - datado de 1997 e nas conferências da I CNEC – Conferência Nacional da Educação do Campo – datada de 1998" (SILVA, 2018, p.175), e na segunda Conferência Nacional da Educação do Campo, em 2004.

Fator de grande ressalva é a formação dos professores, para atuarem nas escolas da área rural, em que atualmente apresenta-se de forma escassa, esta especificidade no ensino superior. Segundo Souza (2018), em que debate como se deu a inclusão da matéria 'Educação do Campo', em 2007, na grade curricular de pedagogia da UTP (Universidade do Tuiuti do Paraná), para a qual houve grandes contribuições por partes de produções acadêmicas desenvolvidas no NUPECAMP. Nesse caso, defendia a prática da Educação do Campo, não restrita apenas a escola, como também questionamentos quanto à prática da educação rural, a qual exclui a especificidade do camponês, e todo a sua riqueza cultural, atrelada a seu trabalho, do processo pedagógico escolar (SOUZA, 2018, p.138).

03- FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRECARIEDADE QUANDO O ASSUNTO É ESCOLAS DO CAMPO

Inicialmente foi realizado o levantamento no banco de dados da Capes, dissertações de mestrado em Educação, das Universidades Públicas Paranaenses, que tratasse da formação dos professores do campo. Diante disso, dentre 200 dissertações pesquisadas, 35 fomentavam sobre educação do campo, dentre estas apenas 17, discutia sobre formação de professores do campo, sendo a maioria das produções do norte e centro-oeste do Brasil. Dentro destas, foram destacadas cinco dissertações.

Em um primeiro momento, as pesquisas apontam o maior desafio relacionado à formação dos professores do campo, está ligada a escassez de pesquisas na área, como afirma Santos (2016), em que defende a eficácia de ampliação, no processo de formação de professores, para compreender como se articula a Educação do Campo, porém, segundo ele, há pouco conhecimento cientifico produzido (SANTOS, 2016, p.126).

Soma-se a isso, defendida por Mariano (2016), a supérflua formação acadêmica oferecida nas universidades, relacionado à educação do campo, resultando em limitações na compreensão da totalidade educacional campesina. Como também, menciona a falta de estágio, durante a formação superior do professor (MARIANO, 2016, p.227).

Mallat (2017), afirma que a educação desde anos retrógrados não adentra as importâncias governamentais para investimento, e muito menos o debate na formação acadêmica de professores sobre a realidade que norteia o campo, prevalecendo assim, o modelo de vida urbano. Além disso, discorre sobre a grande influência capitalista na educação, em que a formação está voltada a sociedade, determinada pelo mercado externo e a competitividade (MALLAT, 2017, p.119).

A dissertação de Mendes (2009) enfatiza, pelo viés da não informação dos profissionais que atuam no campo, de suas diretrizes e legislações que calcam a existência da Educação do

Campo, na qual suas consultas ao PPP, por exemplo, se dá apenas em momentos específicos, como planejamento (MENDES, 2009, p. 115-116).

Por fim, Grein (2011) ao conceituar sobre a formação necessária para trabalhar com os indivíduos do campo, discorre sobre o perfil do trabalhador rural exigido atualmente, sendo aquele que deve ter ciência e acreditar na sua influência na mudança econômica e social. Argumenta ser essencial ao professor da área do campo, basear sua prática no constante aprendizado, através da observação, reflexão critica e ação, a cada dia trabalhado (GREIN, 2011, p.96-97).

04- A PRÁTICA COMEÇA PELA FORMAÇÃO.

Diante do supracitado, torna-se verídico a falta de preparação aos professores, para atuar na área do campo, em que desde na sua formação acadêmica, não está presente o contato com esta especificidade. Durante o ensino superior, a preparação está calcada, na maioria das vezes, ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas dos centros urbanos, no perfil de aluno, e contexto que o norteia, totalmente diferente a aquele que o aluno do campo está inserido.

Nesse sentido, faz-se importante a ampliação no campo das discussões desenvolvidas durante a formação superior do profissional da educação, em que esta será reflexo na sua atuação, na prática do ensinar. Soma-se a isso, o aumento da produção científica de materiais sobre a área do campo, em que o professor, como eterno aprendiz e continuada formação, necessita de aparatos mais elaborados, para uma boa prática pedagógica nas escolas do campo.

05 - REFERÊNCIAS

GREIN, Josimeri Aparecida. FORMANDO EDUCADORES DO CAMPO. Curitiba, 2011. Mestrado em Educação. 112p. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA.

MALLAT, Juliana Domit. O campo da didática e a formação inicial de professores por área do conhecimento: um olhar sobre a licenciatura em Educação do Campo no estado do Paraná. Universidade estadual do Centro - Oeste, Unicentro. Programa de pós-graduação stricto sensu em educação, 2017.

MARIANO, Alessandro Santos. Ensaios da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes no Paraná. Universidade Estadual do Centro - Oeste, Unicentro. Programa de pós-graduação stricto sensu em educação, 2016.

MENDES, Marciane Maria. Escola do campo e seu significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná. Universidade Federal do Paraná. Setor de educação. Programa de pós-graduação em educação, área de concentração: cultura, escola e ensino. Curitiba, 2009.

SANTOS, Geandro de Souza Alves. Educação escolar para os povos do campo no município de Rosana-SP. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí: centro de ciências humanas e da educação. Programa de pós-graduação em ensino, formação docente interdisciplinar. 2016.

SILVA, André Luiz Batista. Os modos de ser do trabalho e a direção das políticas públicas nacionais de formação profissional e técnica no campo, In: SOUZA. Maria Antônia. Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico (org.). Curitiba: UTP, 2018. 448p.

SOUZA. Maria Antônia. et al, A inserção da educação do campo no curso de pedagogia: relação graduação, pós-graduação e educação básica. In: SOUZA. Maria Antônia. Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico (org.). Curitiba: UTP, 2018. 448p.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Dissertações; Desafios.

A INCLUSÃO: O APRENDIZADO DOS ALUNOS SURDOS NOS CENTROS EDUCACIONAIS

LIDIANE EODORIA SANTOS DE FREITAS - UFAL

ANDERSON FRANCISCO VITORINO - UFAL

VALDIVIA DE SOUZA DUARTE - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema proposto neste artigo ocorre em torno do processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas de educação básica do agreste alagoano, sendo assim os discentes do curso de Letras - Português da Universidade Federal de Alagoas entrevistaram interpretes a fim de identificar se ocorre o processo de desenvolvimento educacional dos jovens com surdez nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, e se acontece de fato a inclusão. O presente trabalho tem como objetivo evidenciar a realidade dos alunos surdos nas escolas e instituto da educação básica de rede pública e privada da cidade de Arapiraca- AL e em alguns municípios circunvizinhos. E mostra como se dá os desdobramentos das práticas pedagógicas com toda comunidade escolar (gestores, professores, intérpretes de Libras - Língua brasileira de sinais, alunos surdos, pessoal administrativo e pais). Para isso, utilizamos como aporte teórico autores que dialogam a temática da educação bilíngue, Fernandes (2015); Gesser (2014); Quadros (2015); Stumpf (2012). A metodologia utilizada na pesquisa foi de ordem qualitativa, descritiva com a perspectiva de compreender, relatar e descrever o fenômeno estudado, através do método estudo de caso. Os instrumentos utilizados foram de observação e entrevistas, cujo marco temporal 2018. No tocante aos resultados notamos a dificuldade de ensino e aprendizagem entre professor, aluno surdo e intérprete de Libras, com isso impede o desenvolvimento de aprendizado da pessoa surda. A respeito do ambiente escolar, os participantes da pesquisa, informaram que a escola está preparada para acolher alunos surdos. No entanto, o que pudemos observar era a necessidade de melhoria de diálogo entre professor de sala de aula regular, professor de AEE - Atendimento Educacional Especializado, intérprete de Libras e aluno surdo, que houvesse mais comunicação à respeito dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Em outro espaço educacional na cidade de Coruripe-AL, foi realizado a entrevista com a intérprete de Libras no Instituto Federal de Alagoas-IFAL, a mesma possui um ano e três meses de experiência em sala de aula e participa de curso de capacitação em Libras. Quando questionada a respeito da relação com os alunos surdos em sala de aula, informa que intermedia a comunicação dos alunos surdos com os professores e demais colegas ouvintes. E utiliza imagens e desenhos para facilitar o conteúdo para os alunos surdos quando não conseguem entender a tradução; com relação ao IFAL estar preparado para receber esses alunos, informa que não, mas está a caminho. O instituto não há sala AEE, no entanto apresenta um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que viabiliza ações para promover a inclusão destes e de outros alunos. O Atendimento Educacional Especializado é feito pela mesma na sala do NAPNE em horários que variam conforme sua disponibilidade e a do surdo. No quesito aprendizado vem sendo contínuo e diário com conteúdos ministrado pelos professores, recebendo sempre acompanhamento dos professores para saber a respeito da adequação das provas e como anda o processo de aprendizagem e assim o melhoramento da

didática. Havendo sempre uma troca de informações entre docentes, intérprete, coordenação e direção e todos se interessam em saber como ele vem acompanhando não para atingir uma meta (aumentar o IDEB, por exemplo), mas para garantir que o aluno tenha acesso a tudo sem ser negligenciado. No IFAL as formas de avaliação diferenciadas vêm sendo estudadas e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) está em fase de implantação. Mas o processo, é progressivo e demorado. Ainda falta bastante para poder classifica-la como preparada para atender a este público, mas acreditamos que em breve estará. E com a proposta de inclusão trabalhada na escola, os alunos surdos conseguem aprender os conteúdos transmitidos em sala de aula pois, o coeficiente de rendimento tem melhorado com o acompanhamento após aulas, de modo que suas notas estão entre as maiores da sala. No entanto para conseguir isso ele fica pelo menos 3 vezes na semana, geralmente a noite, faz um curso profissionalizante pelo SEBRAI pela manhã, por isso o horário que lhe sobra para estudar e rever os conteúdos é o noturno. O que tem se mostrado bastante cansativo para o aluno surdo e a intérprete de Libras, principalmente por que no momento só há uma no campus. Entretanto, há ainda o que discernir sobre a formação do professor, no que diz respeito a pensarem sobre a não necessidade de aprender a Língua de Sinais, mesmo havendo intérpretes considerando a Lei n° 12.319, 1° de setembro de 2010, o que regulamenta a profissão de tradutor intérprete de Libras, com o conhecimento de todos ou da maioria em que propiciaria uma educação igualitária, além de potencializar mobilidade do surdo nos espaços sociais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Libras; Letramento; Alunos surdos; Intérprete de Libras.

A REESCRITA COMO ESTRATÉGIA FUNDAMENTAL PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE TERCEIRO ANO

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI - UFPR

VIVIANE SCHUEDA STACHESKI - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo tem por objetivo analisar a apropriação da escrita dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região metropolitana no ano de 2018 e a partir de sequências didáticas trabalhadas com os alunos. Verifica-se a necessidade de apontar caminhos para a utilização da reescrita como uma estratégia fundamental no processo de reflexão e de aprimoramento da produção escrita dos alunos-autores. Para tanto, se fez necessário explanar criticamente sobre a importância da escrita e reescrita nas classes de alfabetização, bem como elucidar as teorias apresentadas por estudiosos da área.

Essa pesquisa, além de se embasar em aporte teórico, teve como base produções escritas em três momentos distintos da aprendizagem dos discentes, ou seja, atividades diagnósticas de cada um dos três trimestres com as orientações didáticas de duas professoras. O presente artigo aborda pesquisas bibliográficas e análises de materiais acerca da reescrita de textos como estratégia para a apropriação da escrita para alunos em fase de alfabetização dadas por meio do olhar atento de professores do ensino fundamental séries iniciais. Esses consideram a importância do trabalho com a linguagem em seu processo mais elevado de construção de significado, na concepção de língua como interação social.

Entende-se aqui o professor como responsável pelo ato da mediação do conhecimento, além de possibilitar ao aluno a compreensão e apropriação do mundo letrado da sociedade em que vive, com vistas à transformação. Ressalta-se que por se tratarem de textos produzidos por crianças que estão em fase de consolidação da apropriação da escrita e familiarização com as características dos textos, tanto literário quanto a demais gêneros trabalhados, e considerando que estão em fase inicial de aprendizagem da escrita de narrativas com uma intenção artística e estética, as produções não estão sendo tomadas aqui como literárias, no sentido literal dessa palavra, mas como potencial para uma escrita literária, ou com teor literário quando tratado do conto, lenda ou fábula.

A ênfase maior foi dada ao trabalho com a linguagem oral e escrita, principalmente na organização da sequência lógica das ações nos contos, organizações de parágrafos, espaçamentos entre palavras e aglutinações. Buscou-se identificar, a partir das produções por meio das análises dos textos e suas reescritas, os pontos que apresentam compreensão distorcida e/ou aqueles que não foram incorporados por esses alunos, mas que são considerados essenciais para a eficácia da apropriação de língua escrita, centrado no trabalho com gêneros discursivos. Trata-se, portanto, de um trabalho que pretende fazer um diagnóstico e apontar alguns indicativos para orientar professores na organização de suas sequências didáticas. Para fundamentar as discussões foram utilizadas pesquisas de autores e estudiosos na área, como: GUSSO (2014); RADVANSKEI (2015); FRANCHI (1987); SMOLKA (1988), ABAURRE (1991), entre outros. Autores esses que sustentam a ideia de que a base do trabalho com a Língua Portuguesa vai além do ato mecânico de codificação e decodificação, pois ao se

trabalhar amplamente com a língua se aborda toda sua função social e o caráter ideológico que cada palavra carrega em seu contexto.

De acordo com (RADVANSKEI, 2015) o ensino da língua na sala de aula parte do pressuposto de que produzir textos e entendê-los é ir além de conhecimentos puramente linguísticos, pois não há um isolamento da língua, e sim cabe considerar um todo indivisível, de modo que a linguagem seja focalizada enquanto instrumento de comunicação e de interação social. Assim, o professor auxilia na verdadeira formação dos sujeitos leitores e escritores, cidadãos conscientes de suas funções nas sociedades em que pertencem. A língua, dessa forma, deixa de ser considerada produto e passa a ser concebida como processo norteador de todo o caminho para o entendimento da escrita e de sua utilidade nas diversas instituições sociais. Portanto, ao conceber a escrita como um processo e não mais como um produto o professor norteia o seu caminho para o entendimento da escrita infantil e principalmente, para o ensino da escrita. Esta Concepção tem como referência o texto "Criatividade e Gramática", de Carlos Franchi (1987). Se por um lado afirma-se que a reescrita é pouco explorada na prática escolar, por outro lado, ela apresenta-se como prática social não só na escrita de autores consagrados da literatura, como também em práticas cotidianas de escrita nas edições de jornais e revistas. A reescrita é um trabalho de reconstrução de textos que, como diz Franchi (1987, p.35) não necessita de "um conhecimento detalhado nem sofisticado de noções e nomenclaturas gramaticais". Este trabalho com a linguagem é exemplo do que tem sido denominado atividade epilinguística. Percebe-se que o professor ao organizar o processo didático com reescritas significativas, a partir dos conteúdos trabalhados, um por vez, propõe estratégias diversificadas, mas com o mesmo objetivo. Assim observou-se que a reescrita de textos é muito mais efetiva quando o professor age junto aos alunos, ensinando-os a trabalhar sobre seus próprios textos escritos ou outros utilizados para essa finalidade. Para compreender o processo da reescrita é necessário conceber as seguintes questões: primeiramente analisar a escrita de crianças visando depreender alguns aspectos linguísticos que devem ser explorados durante o trabalho de reescrita e destacar os aspectos que já dominam. Em seguida deve-se refletir sobre as alternativas metodológicas para introduzir a prática de reescrita no cotidiano dos escritores em formação. Ressalta-se aqui que o trabalho de reescrita não se restringe apenas aos problemas detectados nos textos produzidos pelas crianças, contrário a isso, pode incluir também uma discussão sobre concepções que estão presentes em textos utilizados no cotidiano escolar ou em textos que foram lidos e escolhidos previamente como base para a observação.

Discussões:

Texto – Aluno 1

O primeiro texto analisado aparentemente é conexo, porém incompleto, apresenta parágrafos com muitas informações e, mesmo sem finalizar as ideias, inicia o próximo, além disso, apresenta fusão de palavras. Essas características, salienta SMOLKA (1988), são marcas de discurso interior e apresentam a relação que o aluno tem desenvolvido com a escrita. Por meio da observação pelos professores desses indicativos, percebe-se que esta criança está construindo a escrita como uma forma de transposição de sua fala e não relendo após escrever. SMOLKA (1988, p. 75) reitera que quando as crianças escrevem começam a produzir significativamente e escrevem fragmentos do seu 'discurso interior' (que, por sua vez, reflete o discurso social) e essa escrita adquire novas características. No texto orientado do Aluno A percebe-se a ocorrência de problemas de hipossegmentação em umaves (uma vez), aforma (a forma), olhavapara (olhava para), undia (um dia) , que se devem à influência de aspectos prosódicos da língua. De acordo com ABAURRE (1991), há uma disposição das crianças que estão aprendendo a escrever, nos momentos iniciais, que tomam a oralidade como referência da escrita.

No que se refere à convenção ortográfica, observa-se alguns problemas para os quais é possível levantar hipóteses que justifiquem sua ocorrência. Nas representações de obicesão (obsessão), virace (virasse), reflequiso(reflexo), apaisonada (apaixonada) houve o uso indevido de uma unidade gráfica para representar um som que a convenção determina que seja representado por outro, assim percebe-se que a escolha do aluno não foi aleatória, pois houve uma aproximação significativa da letra correta. Já na reescrita individual, com mediação do professor, houve uma apropriação e organização da produção, mas embora o aluno não tenha feito o espaçamento do parágrafo inicial, sentiu a necessidade de explicação das informações colocando os conectivos como o mas, finalmente, então.

Essa discussão pode conduzir a uma versão do texto que apresente uma ou mais visão crítica dos conceitos, sendo assim esse trabalho implicaria nas relações sintáticas apresentadas pelo conteúdo, cabendo ao professor fazer questionamentos para levar a criança a refletir sobre determinados conceitos e modelos que se espera de uma criança nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chaves: Alfabetização; Reescrita; Ensino Fundamental;

Referências:

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. Trabalhos em Linguística Aplicada, São Paulo: 1987, n. 9, p. 5-45.

GUSSO, Angela Mari & DALLA-BONA, Elisa Maria. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. Educ. rev. [online]. 2014, n.52, pp.69-84. ISSN 0104-4060. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36316.

RADVANSKEI, Sônia. A construção da docência de alfabetizadoras de araucária sob a perspectiva de dialogocidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada. Dissertação de Mestrado, 235p. UFPR: Curitiba, 2015.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses na escrita inicial. Boletim da ABRALIN, (11), Campinas, SP, p. 203-217, 1991.

Palavras-chave: Alfabetização; Reescrita; Ensino Fundamental;

A RELEVÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA "O PATINHO FEIO"

JHULIA APARECIDA DE MORAES CAMARGO - UNISR

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA - FACCSR

DELLY DANITZA LOZANO CARVALHO - UNISR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As histórias e, principalmente os contos, são de fundamental importância para o desenvolvimento do infante; podemos perceber essa relevância na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde afirma que "[...] As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo". (BRASIL, 2018, p. 42)

A BNCC apresenta os direitos que as crianças possuem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, ao trabalhar com o seu imaginário. Observa-se que o conto de fadas é um grande aliado no processo de aquisição e autonomia desses direitos.

Sendo assim, refletimos sobre a seguinte questão: a história do Patinho Feio pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? Para responder a tal questionamento, nosso objetivo geral visa compreender a relevância da contribuição dos contos de fadas no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, realizando uma reflexão sobre o conto "O Patinho Feio" e, para alcança-lo, nossos objetivos específicos são: analisar a importância da contação dos contos de fadas nas funções cognitivas, psicológicas e sociais do desenvolvimento infantil, visto que através dos contos de fadas o aluno opera mentalmente, imagina a problemática e constrói soluções aos problemas apresentados e mostrar que o conto de fadas pode contribuir nas possibilidades de ensino-aprendizagem de maneira social e emocional na Educação Infantil. Para tanto, nosso estudo se insere no campo das pesquisas bibliográficas que parte de materiais já existentes sobre a temática.

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCCATO, 2006, p. 266).

O conto de fadas "O Patinho Feio" se deu justamente por ser um conto que as crianças pequenas gostam muito, pois de acordo com Corso e Corso (2006, p. 32-33) essa história não possui tramas de amores e nem bruxas, apenas mostra que todos, ao chegar ao mundo, querem se sentir bem-vindos e, a personagem principal desse conto mostra que não é fácil essa chegada. O conto, em sua primeira versão, foi publicado em 1843, mas com o passar dos anos foi ganhando poucas adaptações.

De acordo com os autores, o fato desse conto ser escrito durante o século XIX traz uma grande observação, pois esse século é marcado pelo começo de um olhar mais apurado às crianças, levando em conta seus gostos e percepções, passando a ser histórias um pouco mais

subjetivas, sendo assim "O Patinho Feio" pode ser reconhecido como primeiro herói moderno dos contos de fadas.

Sobre essa história, há um desencontro acerca das opiniões sobre se esse conto seria classificado ou não como contos de fadas, pois não há elementos mágicos, Bettelheim (2018) acredita que "O Patinho Feio" não pode ser considerado como um conto de fadas, pois não possui um herói vencendo um conflito, porém Corso e Corso (2006) acreditam que por conter uma pata preocupada com a imagem do filho, animais falantes e o sofrimento do patinho já são considerados um tanto quanto fantástico, além de conter uma luta interna da personagem, ou seja, um conflito interior que tem que superar, pois ele busca o seu lugar no mundo e, portanto, pode ser considerado um conto de fadas.

Segundo os autores supracitados, essa história possui grande empatia com o leitor, pelo fato de conseguir mediar as angústias das crianças pequenas. Essa história possui fantasias dramáticas, tais como: por parte dos pais o medo de ter seu filho trocado; hoje em dia por acontecimentos como de trocas de bebês em maternidades ou outras circunstâncias e também o medo dos filhos de descobrirem que são adotados.

Na história retrata a repulsa da pata pelo filhote, devido a uma troca de ovos, no qual há a percepção de que o patinho que nascera era diferente de seus irmãos e a desconfiança de que ele não era seu filho; já o patinho sofria devido o fato de perceber-se diferente dos demais, sendo inclusive motivos de piadas para membros da família e outros animais, a criança com essa história consegue indiretamente refletir que:

[...] todos somos adotivos, o laço biológico não nos oferece as garantias necessárias para sentir-se amado. Mesmo que sejamos nascidos da mesma mãe que nos amamentará e nos educará, ainda existe um vago e desagradável sentimento de ser o ovo errado no ninho errado. (CORSO; CORSO, 2006, p. 33).

Assim aponta-se que algumas crianças, quando crescem, podem se sentir rejeitadas, assim como o patinho feio, que no começo a mãe protegia, mas em seguida começa a trata-lo diferente de seus outros filhotes, pelo fato do patinho ser diferente fisicamente e os outros animais ficarem falando e reparando nele, no caso da criança, isso acontece ao perceber a atenção da mãe às outras crianças, ou até mesmo a objetos, deixando-a de lado. Quando o patinho toma consciência de que sua família não se importava com o seu bem estar e até o descriminava, ele decide ir embora e procurar novos rumos para sua vida e seu lugar no mundo.

Realizando uma reflexão com os autores e pensando na vida real, podemos dizer que o ambiente que as crianças recebem, mesmo que seja preparado com muito amor e carinho, não deixa de ser hostil, pois ao nascer um bebê diferente do imaginado, ele pode sofrer uma rejeição social.

As crianças pré-modernas eram mais sozinhas: "num passado mais recente [...] era freqüente a história de crianças que não eram adotadas no amor de seus pais [...]" (CORSO; CORSO, 2006, p. 34), portanto as crianças se identificavam, mesmo que inconscientemente, com a história do patinho feio.

Os autores apresentam que o conto escrito por Hans Christian Andersen ainda apresenta um carisma pelas crianças de hoje.

Quando Andersen escreveu O Patinho Feio, justamente se estava operando o valor da infância que culminou nos dias de hoje. Por alguma razão, porém, essa história não sucumbiu. Os adultos a seguem contando, as crianças continuam escolhendo-a como algo digno de ser repetido a cada noite. (CORSO; CORSO, 2006, p. 36, grifo dos autores).

Assim como os contos de fadas tradicionais, a história do patinho feio apresenta semelhanças comuns, como: o fato do patinho não receber prenome e ser aclamado apenas pelas suas características, além de apresentar um final feliz após tanto sofrimento vivido. As

diferenças que apresentam entre essa história e o conto de fadas tradicional seria a falta de aparecer um vilão que se dê mal no final da história, apenas apresenta um ambiente rústico, em que a personagem sofria pelos maus tratos de outros animais por conta de sua aparência física.

O que realmente move a trama do patinho são sofrimentos internos, portanto ele é considerado uma ponte entre as histórias clássicas e romances modernos, assim ao não se sentir bem com determinado lugar ou situação, o conduz nas decisões de ir para novos lugares.

A história do patinho retrata o problema que se tem ao ser diferente, durante a história o patinho sobre *bullying**[1]*** pelos outros animais devido ao fato de não se enquadrar nas características que seria denominado "normal". De acordo com Carl Jung (2008), o ser humano tem inconsciente coletivo, ou seja, somos distintos uns dos outros apesar de termos algumas estruturas físicas comuns, portanto isso impulsiona o processo de individualização, ser parecido não significa que pensamos da mesma maneira ou que nossos traços sejam exatamente iguais aos de outros seres.

A individualidade tem buscado um caminho no sentido de isolamento, assim separando-se de uma coletividade; no caso da história o patinho se separa de seu bando devido sua individualidade que o fazia sentir diferente, o que é muito triste se pensar que ele foi discriminado e não aceito pela própria família ("sociedade").

Diante da história analisada, consideramos que essa nos mostra que o patinho descobre que na realidade era um cisne e encontra seu grupo, assim é aceito por eles, transformando o seu entorno em sua família; isso nos mostra que todos pertencemos a um lugar, que temos nosso espaço em um mundo repleto de diferenças e que temos o nosso valor. Faz-se necessário descobrirmos quem somos, nos aceitar e perceber que dentro de cada um de nós existe um ser pensante capaz de amar, refletir, incluir e a felicidade não depende de sermos aceitos por um grupo diferente de nós, mas a felicidade existe quando nos aceitamos e acreditamos em nosso potencial, pois essa potência só será vista se sairmos do ostracismo e nos revelar ao mundo.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04/06/2019.

CORSO, D. L. & CORSO, M. **Fadas no Divã – A psicanálise nas historias infantis**. Porto Alegre. Artmed: 2006.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. 21 ed. Vozes. Petrópolis: 2008.

[1] *Bullying* é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais pessoas contra um indivíduo. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

Palavras-chave: Contos de fadas; Educação Infantil; Leitura

A UTILIZAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS ANOS INICIAIS DA REDE REGULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

DARA CRISTINA SAMBUGARO DE CARLO - FECILCAM

SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONTRIBUIÇÕES DO MODELO-DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM TEA

Segundo a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental (DSM-5) da American Psychiatric Association (APA, 2014, p. 50), autismo é um transtorno global do desenvolvimento que de forma geral se caracteriza principalmente por déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos, déficits na reciprocidade e interação social, comportamentos não verbais de comunicação, dificuldades em compreender relacionamentos, comportamentos repetitivos e interesse em um determinado assunto/objeto.

O autismo e suas questões condizentes de aprendizagem vêm sendo desmitificado gradualmente, assim hoje o direito da criança com espectro autista estar em sala de aula regular é amparado por lei. A Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista garante em seu Art.4° que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à educação, em sistema educacional inclusiva garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2012). No entanto, ter um estudante com autismo em sala de aula é desafio para muitos educadores, pois ao levar em conta suas características, se afirma que não é fácil atender às necessidades de cada criança quando as condições tanto estruturais da escola quanto educacionais, não são viáveis no atual contexto escolar/público de um sistema ultrapassado de ensino.

> Durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência. Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação – ou seja, quase metade está em salas regulares. A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. (GURGEL, 2007, p. 39).

O processo de aprendizagem é complexo, gradual e lento para qualquer pessoa típica, para uma criança atípica não é diferente, no entanto uma criança com TEA possui qualidades excepcionais e pode ser totalmente capaz de desenvolver a cognição, visto que o autista tem capacidade peculiar de memorização, visão e audição aguçada que contribui com a aprendizagem, portanto atividades que necessitem desses sentidos colaboram com a aprendizagem efetiva das crianças, contudo necessitam de estimulação constante, materiais adequados e acompanhamento pedagógico (em alguns casos, psicológico e fonoaudiólogo) para seu desenvolvimento. Em complemento, ao tratar da importância da memória do processo de aprendizagem, DOOLITTLE (2002, p. 2) afirma que: "[...] a aprendizagem é um processo mental que envolve o processamento de informação e a sua passagem da memória de curto prazo para a de longo prazo. Neste processo, o conhecimento prévio do aluno e a construção de sentido tem um papel determinante em toda a aprendizagem".

É necessário entender a criança com TEA como um ser singular, pois ter uma criança especial incluída em uma sala de aula significa se adequar às suas necessidades. A responsabilidade do processo educacional é também de cunho político social, isto é, em relação à estrutura e recursos didáticos ofertados, além de especialização de funcionários e orientações aos pais responsáveis, todavia este é um processo longo e gradual, necessário para atender de forma eficiente as crianças com TEA, envolvendo também vários aspectos e a mobilização do tecido social. Nesse contexto CARNEIRO (2012) afirma:

> O debate sobre a necessidade de uma escola capaz de atender a todos com qualidade e equidade tem cada vez mais tomado conta do cenário educacional brasileiro. Politicas públicas são desenvolvidas com o objetivo de efetivar esse direito considerado inquestionável. No entanto, assegurar educação de qualidade para todos significa reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela especifica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas (CARNEIRO, 2012, p.7)

Faz-se necessário trabalhar nas escolas a inclusão e a diversidade, bem como a relação de ensino do professor para com a criança, e a utilização de modelos e metodologias didáticas adaptadas para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com autismo em fase de alfabetização, pois "quanto mais significativo para a criança forem os professores, maiores serão as chances de ela promover novas aprendizagens, ou seja, independente da programação estabelecida, ela só ganhará dimensão educativa quando ocorrer uma interação entre o aluno autista e o professor" (SCHWARTZMAN E ASSUMPÇÃO, 1995).

A preocupação entre educadores e pesquisadores da área educacional, tem sido crescente, tem-se buscado novas metodologias e adequações para o trabalho educacional com criança com autismo, à vista disso, buscamos com o desenvolver desta utilização do modelo didático-pedagógico no processo de ensino aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas nos anos iniciais do ciclo de alfabetização da Rede Regular de Ensino Fundamental I. GONTIJO (2007, p. 136, grifo do autor) coloca a alfabetização como "um processo complexo, pois envolve um conjunto de processos que precisa ser ensinado [...]". Para uma criança típica esses processos acontecem quase que espontaneamente, no entanto, para o estudante dentro do espectro esse processo é bem mais lento e delicado. O educador precisa olhar esse aluno como um ser singular, pois cada criança é única dentro das suas especificidades, a partir desse olhar, para integrar a criança ao processo de alfabetização, é preciso esquecer o abstrato e trabalhar somente com o concreto. A utilização dos métodos audiovisual e fonológica e sensorial trazem resultados na alfabetização de estudante com TEA, isso porque ouvindo o som e visualizando a letra, ela associara mais rápido, fazendo com que essa criança se desenvolva na alfabetização. Para tanto, seguindo o enfoque pedagógico e o principal objetivo da pesquisa, lançamos mão dos estudos da Psicologia Histórico Cultural, bem como no materialismo-histórico dialético, para além dos estudos bibliográficos foi lançado um questionário a fim de investigar a realidade e inclusão escolar no Município de Campo Mourão/PR, para identificar as possíveis necessidades educativas de uma criança com TEA. As professoras participantes solicitaram a produção de material didático-pedagógico, similar ao alfabeto móvel, mas, adequado às características e necessidades da criança com TEA. Desse modo, elaboramos o material "alfabeto e números imantados em lousa magnética" foi elaborado a partir dos modelos didáticos pedagógico, um novo material para as crianças autistas matriculadas nos iniciais do ensino regular voltado para a alfabetização. Elaboramos o material "alfabeto e números imantados em lousa magnética". Esse material é composto por: O modelo didático é composto por: uma chapa de aço galvanizado (40 cm de largura por 60 cm de comprimento, próprio para se encaixar na carteira escolar), a chapa foi pintada com tinta epóxi na cor branca e possui um conjunto de fichas feitas de adesivo imantado, o conjunto de fichas

é composto por alfabetos, vogais, acentuação, pontuação e os numero e 0 à 9. Busca-se com o material facilitar a aprendizagem do aluno com TEA, de forma que ele possa visualizar o conteúdo e interagir com o material, efetivando de forma significativa a alfabetização e letramento. A nosso ver para ensinar um autista, assim como quaisquer outras crianças, é necessário prender a atenção do aluno, logo materiais didático-pedagógico com atividades lúdicas e recursos de imagens e audiovisuais podem ser mais eficientes para esse processo. Com o decorrer da pesquisa em vigência obtivemos os resultados esperados acerca da temática ensino-aprendizagem da criança autista na Região de Campo Mourão/PR, visto que o material foi elaborado e está em fase de teste em uma sala de recursos multifuncional. Nesse sentido, podemos dizer que a elaboração do material didático pedagógico proposto no inicio do projeto foi alcançado como o esperado, assim se é esperado também resultados eficientes na testagem do material que esta em processo, e serão relatados durantes as apresentações no evento.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. DSM – 5. 5 ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf. Acesso em: 16 abr 2019.

ASSUMPÇÃO, F. B. Junior, SCWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 1995.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jul 2019

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: **da educação especial à inclusiva** – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALLACQUA, Maria Júlia C. (orgs.). Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CHANDLER-OLCOTT, K; KLUTH, P. (2009). **Why Everyone Benefits From Including Students With Autism in Literacy Classrooms**. The Reading Teacher, 62 (7), 548-557.

DOOLITTLE, P. E. **Online Teaching and Learning Strategies. Experiential Exploration of Teaching, Learning, and Technology**. Virginia: Department of Teaching and Learning, 2002.

GONTIJO, C. M. A. Alfabetização: **a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GURGEL, Thaís. **Inclusão, só com aprendizagem**. Nova Escola. São Paulo, p. 39-45, out. 2007.

Palavras-chave: Palavras-Chave: Modelo didático; Autismo; Alfabetização; Ensino-Aprendizagem.

ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Face as teorias que dialogam com o ensino e a aprendizagem escolar, objetivamos analisar quais são as contribuições da perspectiva histórico-cultural para o processo inicial da leitura e da escrita, ou seja, à alfabetização. Para isso, realizamos leituras das obras de autores que têm como fundamento de suas escritas a perspectiva histórico-cultural.

As leituras nos possibilitaram compreender que no decorrer da história da educação brasileira, a alfabetização foi se constituindo como o processo socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a inserção do sujeito na cultura letrada.

Contudo, destacamos que a simples inserção dos indivíduos nesse processo não possibilita sua aprendizagem de leitura e escrita, como sistema socialmente construído. Isso demanda um processo sistematizado de ensino, que considere as condições objetivas e específicas da alfabetização, para permitir um aprendizado potencializador do desenvolvimento do sujeito para a participação na cultura escrita.

Nesse sentido, depreendemos esforços para apresentar a compreensão da perspectiva histórico-cultural sobre o processo de alfabetização, demarcando esse processo como uma atividade política-formativa do sujeito, movimento que ocorre a partir da elaboração de conceitos de e no mundo da linguagem, indispensável na educação escolar.

UM OLHAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL À ALFABETIZAÇÃO

Na perspectiva histórico-cultural, o trabalho educativo na escola consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Por isso, fundamentados Bakhtin (1992), Gontijo (2001), Leontiev (1978), Luria (1988), Martins (2010), Pino (1992) e Vigotski (1998), autores que defendem a perspectiva histórico-cultural, acreditamos que a alfabetização é um processo formativo indispensável para a socialização dos conhecimentos.

Na perspectiva desses autores, a alfabetização não se reduz às esferas da vida cotidiana, não é uma fase pragmática da vida escolar da criança. Ao contrário, é uma atividade educativa de natureza política, social e cultural que possibilita a elaboração de conceitos com potencial para interferir na libertação da criança no mundo da linguagem, ou seja, é uma fase de apropriações de conceitos que deve resultar na capacidade de a criança pensar por conceitos, particularmente, por conceitos científicos, numa dinâmica do mundo objetivado que baliza não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (MARTINS, 2010).

Nas palavras de Gontijo, alfabetização é o "[...] processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem" (2001 p.41).

Como elemento essencial para analisarmos a alfabetização, destacamos a linguagem, que conceituamos como essência da condição humana, para dominar o seu próprio comportamento e o de outros homens (VIGOTSKI, 1998), constituída a partir das e para as necessidades sociais decorrentes de fatores culturais, políticos e históricos. Gontijo (2001, p. 35) aponta que "[...] é por meio da linguagem, que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e as relações das crianças e as outras pessoas, que as apropriações se efetivam possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações [relação com o outro]".

Com fundamentos em Vigotski (1998), Gontijo (2001, p. 35) defende a ideia de que "a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois sintetiza/cristaliza as práticas sociais" (GONTIJO, 2001, p. 35). Assim, está condicionada a relações entre a atividade intelectual interior e a atividade exterior, pois "a criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens" (LEONTIEV, 1978, p. 239). Para Vigotski (1998), toda função psíquica foi, no princípio de seu desenvolvimento na criança, uma função externa.

O processo de tornar intrapessoais as relações externas é chamado de apropriação, resultante da unificação de uma função realizada entre duas pessoas (VIGOTSKI, 1998). Isso significa que as funções psicológicas apropriadas não "são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por instrumentos semióticos" (PINO, 1992, p. 322).

Os instrumentos semióticos referem-se ao que Vigotski (1998) chamou de signos e que possuem caráter mediador das relações humanas. Conceituamos signo como um fenômeno do mundo exterior, a condição de tornar a realidade psíquica/interior, além de possibilitar a relação entre indivíduo e mundo, por isso, "os signos só podem existir em um terreno interindividual" (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Dessa forma, a linguagem escrita e os processos que se constituem na criança no momento da aprendizagem dos signos escritos, ocorrem no plano do deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala, que funciona como um sistema de signos funcional auxiliar, resultante das relações sociais e, como tal, possuidora de significados socialmente estabelecidos ao longo do desenvolvimento humano, por isso, histórico-cultural (LURIA, 1988).

Na análise realizada com crianças de seis a oito anos de idade, objetivando analisar a defasagem do processo da aquisição da leitura e da escrita, Vigotski (1998) aponta que um dos fatores que faz com que essa aprendizagem seja difícil às crianças é decorrente de sua constituição em um processo que demanda a aprendizagem de uma nova função.

De acordo com o autor, a ação da escrita exige da criança um trabalho consciente que contribui para que ela se eleve a um nível de desenvolvimento linguístico maior do que se encontra, quando utiliza somente a linguagem oral. Por isso, cabe destacar que a linguagem escrita é uma função linguística distinta, diferente em estrutura e função da linguagem oral. A escrita é uma linguagem feita de pensamento e imagem, sem a entonação da oralidade. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 1998). A escrita, para a criança, torna-se um novo instrumento do pensamento e exige o domínio de um sistema complexo de signos.

Para Vigotski (1998) a linguagem escrita é um sistema de símbolos e signos, inicialmente, de segunda ordem. O simbolismo de primeira ordem, nesse momento, seriam os elementos que contribuíram para que a criança chegasse à escrita, como exemplo os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, elementos que antecedem a escrita.

Para Luria (1988) e Vigotski (1998) todo ato de escrita é um simbolismo que pode ser de primeira ou de segunda ordem, isso dependerá do processo de desenvolvimento da escrita na criança. De primeira ordem, os traçados, rabiscos e desenhos, elementos que representam diretamente o conceito desejado, sem intervenção do pensamento da criança. Com o tempo, passa a ser simbolismo de segunda ordem, mediado pela palavra como elo entre a ideia e a escrita, momento marcado pelo ensino na alfabetização.

Esse processo, simbolismo de segunda ordem, se manifesta na escola como um novo ciclo de aprendizagem da escrita. A escrita passa a ser direcionada de forma sistematizada, de forma que aprenda o que ainda não sabe, pois "na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe" (VIGOTSKI, 1998, p. 331). Por isso, é na escola que a alfabetização se torna um processo sistematizado potencializador da emancipação social e elevação cultural da criança.

ESCRITAS FINAIS

O processo de sistematização da escrita, na tradição escolar da alfabetização, é arraigado por aspectos que remetem ao processo mecânico da escrita, como o uso de letras e sua organização em parágrafos, pontuação, hífen, diferentes letras, enfim, o que podemos chamar de padrão da escrita, um processo complexo para quem, há pouco descobriu que a escrita pode representar a fala. Tudo isso, precisa ser ensinado, pois se trata de pôr em operação a forma como o sistema funciona, e que, por ser cultural, tem de ser organizados por regras.

Nesse sentido, alfabetização compreendia a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural compreende que a alfabetização deve ir além do ensino de códigos, contudo, não nega a necessidade desse ensino, pois sem ele ninguém aprende a ler e escrever, porém, aprender apenas códigos não é suficiente para formar o sujeito com produção e expressão de sentidos. Por isso, as práticas pedagógicas devem objetivar o ensinar atribuindo significado à escrita, significados históricos, pois a apropriação dos conhecimentos humanos sistematizados não ocorre dissociados dos saberes históricos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2001.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTKY, Lev Semenovich. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa PRÓ-LETRAMENTO: 2005/2009**. 218f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília, 2010.

PINO, Angel. As categorias de público e privada na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

VIGOTSKI, Lev Semenovictch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura e escrita; Perspectiva histórico-cultural;

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO - PUC-CAMPIN

MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA - PUC-CAMPIN

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No cenário educacional atual os processos de alfabetização e letramento, que visam o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, são vistos como processos que potencializam o desenvolvimento psíquico das crianças desde a educação infantil. Importante ressaltar que estes processos devem estar vinculados a situações contextualizadas, necessárias e carregadas de significações estabelecidas pela cultura. A Meta 5, do Plano Nacional de Educação, vigente de 2014 a 2024, que garante o direito à alfabetização para toda criança (entre 6 e 8 anos), até o final do 3º ano do ensino fundamental, o governo federal, distrito federal, estados e municípios formalizaram em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que visa desenvolver ações que possibilitem a efetivação e o cumprimento dessa meta, tanto no que diz respeito ao acesso quanto a qualidade. Ainda assim, os índices do IDEB indicam que a alfabetização no Brasil ainda se mostra desafiadora para os sistemas de ensino e é evidente a lacuna existente no que diz respeito à qualidade desse processo. Em 2017 a educação infantil foi nacionalmente incorporada ao PNAIC e o foco do programa foi ampliado para estudantes de 4 a 8 anos, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever e ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. Desse modo, as escolas de educação infantil são desafiadas a articular essa responsabilidade a toda a especificidade que emerge desse segmento. Os dilemas "alfabetizar ou não" e "alfabetizar ou letrar", na educação infantil, se tornam mais evidentes e, mesmo sendo intenso o interesse científico sobre essa temática desde o século XX, percebe-se o quanto o desenvolvimento do domínio da linguagem escrita, num processo histórico, cultural e social passam a requer maior atenção. Desse modo, este estudo busca compreender o que revelam as teses de doutorado realizadas de 2007 a 2017, sobre a alfabetização e letramento na educação infantil, por meio dos dados levantados e analisados a partir de pesquisa bibliográfica, de natureza quanti-qualitativa parametrizada na BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - com os descritores: Alfabetização, Letramento e Educação Infantil e os filtros: 2007 – 2017, alfabetização, letramento e escrita. Nota-se que de 5.587 teses localizadas na base de dados, utilizando os descritores alfabetização, letramento e educação infantil, após filtrar período e palavras chaves nos títulos e resumos (alfabetização, letramento e escrita), apenas 16 abordam o processo de apropriação da linguagem escrita, especificamente pelas crianças da educação infantil. Essas compõem o escopo de análise desta pesquisa. Os resultados indicam que 37,5 % das teses selecionadas declaram estar à luz da teoria Histórico-Cultural e predominantemente abordam a alfabetização e o letramento na educação infantil na dimensão do uso e da função social da escrita sem enfatizar e promover intencionalmente reflexões sobre o código como sistema de representação simbólica. Dessas 16 teses, 50% focam elementos como a política pública, legislações, documentos escolares, formação de professores e demais questões que

priorizam a participação dos adultos envolvidos nos processos e 50% trazem a participação das crianças em sala de aula de forma síncrona, porém todas são voltadas para a prática pedagógica de sala de aula e o fazer docente. Os procedimentos utilizados pelos pesquisadores dessas oito pesquisas, para a produção de material empírico, se diversificam entre observações, entrevistas e registros dos alunos. Das três pesquisas que utilizaram especificamente entrevistas, duas delas entrevistaram adultos (professores e pais de alunos) e também evidenciaram as significações produzidas para a escrita apenas como alfabetização ou apenas como letramento. Mesmo na pesquisa que contemplou as crianças como entrevistados, a atenção estava voltada para prática pedagógica de sala de aula e não para o sentido atribuído aos processos de alfabetização e letramento pelos próprios sujeitos e tão pouco em contextos sociais fora da escola. Percebe-se que "o que as crianças da educação infantil pensam sobre a escrita" não é frequentemente alvo de interesse dos pesquisadores da atualidade. Percebe-se também que a escrita ainda é significada pela maioria dos adultos, como sistema alfabético de escrita e que, mesmo com os avanços dos estudos do letramento, a linguagem escrita ainda é entendida como processo único e fragmentado, em que se dissocia os modos culturais de uso das formas estruturais discursivas e sistêmicas. Espera-se com esta pesquisa fortalecer o diálogo acadêmico sobre o assunto e potencializar práticas pedagógicas que contribuam com a formação de uma educação escolar mais democrática, igualitária, justa e de qualidade, no viés da Teoria Histórico-Cultural.

Referências

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GONTIJO, C. M. A escrita infantil. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, GOES, M. S. Produção de textos com crianças na educação infantil. In: Educação, Porto Alegre, v.40, n. 2, p. 209-218, maio-ago. 2017.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In: _____. Teoria e método em psicologia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Educação Infantil;Teoria Histórico-Cultural

ALFABETIZAÇÃO NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM EM CURITIBA VINTE ANOS DEPOIS

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB

KAREN CRISTINA COSTA TOSIN - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI

CAMILA MARIANA COSCODAI - UP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Investigações que analisam as transformações que ocorrem nas práticas de ensino são necessárias como registros do movimento histórico-pedagógico; para iluminar as configurações didático-curriculares em curso em função desses movimentos e, também, para explicitações qualitativas dos processos que engendram as aprendizagens dos conhecimentos escolares em função do que a sociedade preconiza e valida como função escolar em diferentes momentos educacionais brasileiros. Uma vez que organizações de ensino em Ciclos de Aprendizagem vêm sendo efetivadas em escolas brasileiras nessas duas primeiras décadas do terceiro milênio, entende-se que são necessários, especialmente, estudos que tenham como foco as dinâmicas e resultados de escolas com essa forma organização de ensino, para se compreender os conceitos, as atitudes, as linguagens e os procedimentos privilegiados pelos professores, uma vez que são eles que ensinam os saberes validados socialmente.

Este trabalho se insere no debate sobre práticas de ensino e de formação de professores tendo como tema central um dos elementos fundamentais da organização em ciclos que é a aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação se pauta em estudos psicogenéticos piagetianos sobre a construção da língua escrita e tem como objetivo geral comparar os conteúdos linguísticos e sociais presentes nos textos infantis produzidos há vinte anos em escolas municipais de Curitiba com os conteúdos presentes nos textos de crianças que frequentam atualmente o primeiro ciclo de aprendizagem do ensino fundamental dessas mesmas escolas. Especificamente, objetivam-se: identificar elementos linguísticos que caracterizem os níveis de alfabetização e de letramento revelados pelos textos em função do tempo de escolarização de seus autores e de contexto didático-curriculares; b) analisar os elementos linguístico-textuais presentes nos dois grupos de produções infantis em função das proposições da Base Curricular Comum Nacional relativas à alfabetização (BRASIL, 2018a) e em função do Plano Nacional de Educação em vigor (BRASIL, 2014). Assim, a questão-síntese a ser respondida é: Qual a qualidade de textos infantis produzidos por crianças em processo de alfabetização após vinte anos de Ciclos de aprendizagem em escolas de Curitiba? Para responder a essa questão, efetiva-se uma pesquisa de análise de conteúdo documental (YIN, 2016, p. 69) cujo fundamento teórico é a epistemologia genética de Piaget (1990, p. 02) que procura " [...] distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimentos a partir de suas formas mais elementares e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico." Sob uma perspectiva interacionista de aprendizagem, o estudo compõe a busca de explicações a respeito da formação do pensamento e da prática pedagógica de alfabetizadores em contextos escolares específicos. A investigação decorre de estudos teóricos realizados pelos autores sobre o método dialético na pesquisa

piagetiana, (CASTORINA, 2008, p. 38) 2010); a formação de conceitos científicos (CASTORINA, 2010, p.35); a construção do pensamento originada na ação (PIAGET, 1990).
O estudo está na primeira fase de cinco: 1) levantamento de elementos sociais e linguísticos presentes no acervo textual produzido há vinte anos por alunos, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, de escolas municipais de Curitiba com organização seriada de ensino; 2) análise do conteúdo social e linguístico presente nos textos produzidos por alunos em processo de alfabetização em 2019, em contexto escolar municipal de Curitiba cuja organização de ensino foi reconfigurada para Ciclos de Aprendizagem em 1999; 3) análise comparativa de ambos os acervos segundo critérios linguísticos relativos às dimensões fonológica, sintática, lexical, morfológica, pragmática e textual (SOARES, 2016, p.131); 4) análise comparativa das orientações didático-curriculares oficiais para alfabetização na organização seriada e na organização de ensino, e, 5) elaboração de proposições didático-curriculares para alfabetização tendo em vista os resultados do estudo, o qual se encontra na primeira fase.
Reconstruções históricas das experiências de implantação da organização de ensino em ciclos no Brasil associam-nas a programas oficiais de correção de fluxo escolar; a tentativas de rupturas pedagógicas com a cultura da reprovação - fator de seletividade social engendrado em práticas escolares - e, aos efeitos psicopedagógicos nefastos da repetência escolar para os estudantes (MOLL, 2004, p.211; PERRENOUD, 2004, p.58). Tais experiências vem ocorrendo desde os anos cinquenta no Rio Grande do Sul; anos sessenta, em São Paulo, Santa Catarina e Pernambuco; anos oitenta, em São Paulo, Minas Gerais e Paraná e, desde o início dos anos noventa, no Ceará, Rio de Janeiro, Pará e Espírito Santo (BARRETO E MITRULIS, 1999, p.37; 2001, p. 104-106). Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba essa implantação ocorreu a partir de 1999, embora já fosse tema bastante abordado e discutido no âmbito do sistema público de ensino em todo o Estado do Paraná. Nesse município, o referido projeto previa um processo de acompanhamento e de avaliação qualitativa periódica de seus resultados (PARANÁ,1999). As autoras acima referenciadas consideravam como os principais fatores na busca de compreensão dos projetos de organização de ensino em Ciclos: a concepção de educação escolar obrigatória e o desenho curricular; a concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem; o processo de avaliação e de recuperação de aprendizagem; a forma de composição das turmas e de ordenação dos tempos e espaços escolares. Tais fatores são, de fato, fundamentais para a estruturação de projetos educacionais, em especial dos que implicam reorganização de práticas de ensino, no entanto, também é fator relevante a ação docente que media a interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Vinte anos se passaram da organização de ensino em Ciclos na educação municipal de Curitiba. Ao longo desse tempo, pouco tem sido publicado sobre resultados específicos dessa implantação, no entanto, há pistas a serem consideradas quando se deseja compreender quais mudanças acontecem na qualidade do ensino.
O sistema municipal de ensino de Curitiba tem cumprido e superado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação quanto ao ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, fato não percebido nos resultados de outras capitais brasileiras, tais como Porto Alegre, São Luís e Rio de Janeiro. Os resultados curitibanos, em 2017, superaram os de São Paulo, Belo Horizonte, Florianópolis e da grande maioria das capitais brasileiras (BRASIL, 2018b). Se por um lado, os ensaios acadêmicos avaliativos dos Ciclos são preponderantemente da área de políticas educacionais, por outro, as avaliações de rendimento escolar em larga escala têm fornecido dados que possibilitam comparações longitudinais de resultados quantitativos de fluxos escolares e de rendimento dos sistemas públicos de ensino, no entanto, descontinuidades ou incompletudes nos processos de avaliação da alfabetização já foram apontadas (SOARES, 2013, p. 586). Um e outro são insuficientes para indicar quais mudanças didático-pedagógicos

precisam ser realizadas quando se deseja o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem; alfabetização; textos infantis; análise de conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E., & MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Estudos avançados, vol.15, nº 42, p. 103-140, mai/ago. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio. Linguagens. In: Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018a. p. 63-136. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov. br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. IDEB – resultados e metas. Brasília: 2018. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid= 2996356. Acesso em: 24 mar. 2019.

_____. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p.1.

CASTORINA, José Antonio e BAQUERO, Ricardo J. Dialética e Psicologia do desenvolvimento – O pensamento de Piaget e Vygostsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

MOLL, Jaqueline (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida – criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PARANÁ. Parecer n. 487 de 12 de novembro de 1999. Aprova o Projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, 12 nov.1999. Proc. 552/99. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_ esquerda/menu/legislacao/legislacao_8.htm. Acesso em: 04 fev.2019.

PERRENOUD, Philippe. Os ciclos de aprendizagem – um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, JEAN. Epistemologia genética. São Paulo: Martins fontes, 1990.

SOARES, José Francisco. Medidas de aprendizado dos alunos das escolas de Educação Básica. In: Justiça pela qualidade na educação. São Paulo: ABMP/Saraiva/Todos pela educação, 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização - a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

YIN, Robert. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Palavras-chave: Palavras-chave: Ciclos de aprendizagem; alfabetização; textos infantis; análise de conteúdo.

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE LER E ESCREVER NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALINE DOS SANTOS RIOS - UFPR

LEONARDO DOMANSKI DA MOTTA - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE LER E ESCREVER NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este resumo expandido apresenta algumas reflexões para a alfabetização/letramento científico e o processo de ler escrever no ensino de Ciências, a partir de uma pesquisa bibliográfica, que é feita a partir "do levantamento de referências teóricas já analisadas; e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites" (FONSECA, 2002, p. 32). No Brasil, os anos iniciais da Educação Básica são voltados especialmente para a alfabetização, quando a maior ênfase é dada à língua materna e à matemática, havendo pouca articulação do processo de ler e escrever ao ensino de ciências. Diante disso, este estudo está pautado no seguinte problema: Quais os desafios e as possibilidades da alfabetização/letramento científico no processo de ler e escrever nos anos iniciais? Para responder a esse problema de pesquisa tivemos como objetivo geral, analisar através de pesquisa bibliográfica os desafios e as possibilidades da alfabetização/letramento científico no processo de ler e escrever nos anos iniciais. Tal objetivo se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: Caracterizar alfabetização/letramento científico. Identificar qual a relevância do ensino de ciências para o processo de ler na alfabetização. Levantar alguns desafios e possibilidades da alfabetização/letramento científico para os anos iniciais da Educação Básica. Na literatura brasileira, sobre o ensino de Ciências, existem muitos pesquisadores com diferentes concepções diante da expressão Alfabetização Científica e Letramento Científico. Os termos são amplos, e diversas são as opiniões de como conceituá-los. Por essa razão, torna-se necessário, traçar um breve percurso sobre alguns estudos, a fim de compreender as concepções que justificam a escolha por um ou outro termo. Estudos realizados por Sasseron e Carvalho (2011), mostram que autores de língua espanhola, utilizam a expressão "Alfabetización Científica". Nas publicações de língua inglesa, o termo utilizado é "Scientific Literacy" e na língua francesa, a expressão empregada é "Alphabétisation Scientifique". Segundo as autoras, todos os termos têm o mesmo objetivo dentro do ensino de Ciências, que seria a "promoção de capacidades e competências entre os estudantes capazes de permitir-lhes a participação nos processos de decisões no dia-a-dia" (SASSERON E CARVALHO 2011, p. 59). Entretanto, Sasseron e Carvalho (2011, p.60), mencionam ainda que, na língua portuguesa, os termos ganham outro sentido, devido à tradução, pois "a expressão da língua inglesa vem sendo traduzida como Letramento Científico, enquanto as expressões francesa e espanhola, literalmente falando, significam Alfabetização Científica". A pluralidade de sentidos dados aos termos justifica, a escolha de alguns estudiosos pelo termo Alfabetização Científica ou Letramento Científico nas referências bibliográficas nacionais. Conforme mencionado, existem diferentes concepções que permeiam a escolha de uma ou outra expressão, sendo assim, alguns

estudiosos utilizam a ideia de Alfabetização Científica, concebida por Freire (1980, P. 111), de que a alfabetização não é apenas o domínio mecânico de técnicas de escrever e ler, mas o uso consciente dessas técnicas que "implica numa autoformação de que possa resultar numa postura interferente do homem no seu contexto". Mamede e Zimmermann (2007, p. 2) definem a "alfabetização científica, como sendo referente à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica". Sendo essa a razão da opção pelo termo, defendida por outra classe de estudiosos da área. Tal ideia, porém, é associada muitas vezes à educação tradicional, através da qual apredem apenas os conteúdos e não os significa. Por outro lado, existem pesquisadores que preferem a concepção de Letramento Científico e justificam sua escolha a partir do significado defendido pela pesquisadora da área de Linguística Magda Soares. Soares (2016, p. 18) define letramento como "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Pode-se pensar no Letramento Científico, não apenas como a aprendizagem da linguagem científica e conceitos da área da Ciências, mas também no uso desses conceitos em situações reais do convívio em sociedade Mamede e Zimmermann (2007, p. 2) confirmam essa ideia ao dizer que "o letramento científico, se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio histórico específico". Embora na concepção de Alfabetização Científica de alguns pesquisadores o sentido de Letramento Científico esteja presente, neste estudo, as expressões serão apresentadas como processos distintos, no entanto, indissociáveis. A adoção dos termos se justifica por ambos estarem inseridos na área das ciências linguísticas que permearão parte deste estudo sobre ler e escrever nos anos inicias e o ensino de Ciências, por essa razão, explica-se, o uso de Alfabetização/Letramento Científico, no título desta pesquisa. Soares (2017, p. 45) afirma que, no mundo da escrita os dois processos são simultâneos. É necessário a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira convencional, a qual podemos chamar de alfabetização e o desenvolvimento de habilidades pelo uso nas práticas sociais de letramento. Podemos compreender a Alfabetização Científica como a apropriação dos conhecimentos das Ciências e o Letramento Científico como o uso desses conhecimentos em sociedade, ou seja, "capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico". (LORENZETTI E DELIZOICOV, 2000, p. 42). Segundo Lorenzetti e Delizoicov (2000) o ensino de ciências constitui um importante aliado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois contribui para dar sentido e significado às palavras e aos discursos. O uso do saber científico poderá facilitar o processo de aquisição da linguagem escrita, ampliando o conhecimento de mundo que o aluno já possui. Enfatizando essa ideia, o ensino de ciências pode não apenas possibilitar o acesso ao conhecimento científico, mas possibilitar a aquisição do código que permeia um dos objetivos da alfabetização. Seria de grande relevância para os professores dos anos iniciais que mudassem sua prática pedagógica, inserindo metodologias que propusessem uma aprendizagem contextualizada e significativa a partir do ensino de ciências, que visa não apenas os conhecimentos científicos e tecnológicos e sim, "que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão". (BRASIL, 1997, p.30). O progressivo avanço da ciência e da tecnologia tem causado inúmeras reflexões sobre a necessidade de mudanças na educação, especialmente nas salas de aula. Atualmente a escola não é mais vista como a única detentora de saber e o aluno como expectador que apenas recebe o conhecimento que lhe é imposto como exclusivo e imutável. Em algumas circunstâncias, as crianças superam os professores no acesso a fontes de informação, e em apenas um clique elas estão conectadas ao "mundo" através das redes sociais que a internet possibilita, enquanto a escola permanece sem muitos avanços, perdendo a referência como principal fonte de conhecimento. Na história da educação, especialmente no ensino de ciências, há algumas

décadas era visível um ensino centrado na memorização e no acúmulo de conteúdo. Ainda hoje essa realidade não é muito diferente, posto que, em muitas escolas encontramos professores com concepções tradicionais de ensino. O importante é decorar fórmulas e nomes científicos desprovidos de significados, para responder satisfatoriamente as provas e os exercícios propostos pelo professor para alcançar a nota suficiente para a aprovação no final do ano letivo, mesmo que, ao término daquele ano o aluno esqueça o que lhe foi passado. Ainda que essa seja a realidade de muitas instituições de ensino, é preciso repensarmos de maneira consciente o ensino de ciências, especialmente no que se refere aos aspectos sociais e à formação do cidadão. Dessa maneira, a alfabetização/letramento científico deve ser pensada como uma das perspectivas de mudança para as aulas de ciências nos anos iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização/Letramento Científico; Ensino de Ciências; Leitura e escrita.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização cientifica no contexto das séries inicias. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**, v.3, n.1, 2000.

MAMEDE, M.; Zimmermann, E. **Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências**. São Luis: Anais do XVI SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Fisica, 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A.M.P. Alfabetização cientifica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16,n.1, 2011.

_____. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13, n.3, 2008.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Palavras-chave: Alfabetização/Letramento Científico; Ensino de Ciências; Leitura e escrita.

ALFABETIZAÇÃO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

GISELE CRISTIANE DA SILVA - UENP

ELISANGELA MOREIRA - UENP

AMANDA AIREZ DA CRUZ - UENP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: O processo da leitura e escrita na alfabetização.
PROBLEMA: Como se dá o processo da aquisição de leitura e escrita na alfabetização?
OBJETIVO GERAL: Refletir sobre a aquisição da leitura e escrita na alfabetização.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender a relevância da atuação docente na consolidação da alfabetização; enfatizar a importância do ambiente alfabetizador para o processo de alfabetização.

METODOLOGIA

A presente pesquisa faz parte de um trabalho de conclusão de curso que se encontra em desenvolvimento. Dispoe-se do intuito de enfatizar o processo da aquisição da leitura e escrita inseridos na alfabetização, trazendo consigo a relevância desta aprendizagem aos alunos. Este trabalho é de abordagem qualitativa, manifestando a preocupação de envolver uma temática atual, visando a fundamentação de significados considerados pertinentes à vida dos indivíduos, onde "uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos de fundamento à vida das pessoas". (TRIVIÑOS, 1987, p.130).

Optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico, por sua grande contribuição no momento de reunir dados para fundamentar as informações presentes neste trabalho, tendo como sua principal vantagem "permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenomênos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". (GIL, 2008, p. 50).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que na infância existe uma curiosidade ainda maior por tudo. Com a experiência que é encontrada ao se deparar com pessoas ao seu redor, com as coisas que se tem contato, no entanto, a criança cria seu próprio ponto de vista em relação a escrita, antes mesmo de estar habituada com tal. Ao entrar na escola, ela já sabe, mesmo que despretensiosamente, que este sistema simbólico retrata algo, pois já teve muita proximidade com informações escritas, através da observação de letras e palavras presentes em variados recursos em sua rotina, como na televisão, em seus brinquedos, e muitas outras possibilidades.

Nesta inserção da criança com o universo escolar, acontece uma das etapas consideradas fundamentais, quando não a principal para a mesma, que é a alfabetização. Esta fase permitirá que o que até ali havia sido vasculhado, ganhe uma nova forma de interpretação.

Mas em que se resume a alfabetização? Será que alfabetizar simplesmente é o ensino da leitura e escrita?

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condição para que o indivíduo- criança ou adulto- tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade [...].(SOARES,1998, p. 33).

Segundo Lima (2000, p. 64) “de uma maneira geral, preocupamo-nos, apenas, com a palavra escrita, em ensinar a ler e a escrever”. Quando na verdade é crucial retomar as etapas anteriores do desenvolvimento da criança, e oportunizar experiências e atividades que assim como nosso objetivo transforme a alfabetização em um momento natural e interessante.

Os docentes precisam ter seus alunos como as figuras principais no prosseguimento de seus trabalhos, e mais, não os visualizem como um objeto, no qual será apenas depositado o ensinamento sobre ler e escrever. Possivelmente que os métodos tradicionais acabam sendo um problema que interfere no progresso do aluno, que em muitas situações o profissional, por falta de conhecimento, acaba depositando a culpa da não aprendizagem inteiramente na criança.

Trazendo o oposto do que o tradicionalismo oferece, quando o corpo docente de uma escola oferece a participação do discente em seu processo de aprendizagem, flui positivamente para ambas as partes, já que desenvolverá o interesse no aluno em compreender o que lhe será apresentado, e a dedicação por parte do professor.

> Devemos portanto, promover atividades e experiências que estimulem naturalmente a necessidade da criança de aprender a ler [...]. O professor então deverá estar mais preocupado em ampliar o campo de ações gerais da criança, em vez de ficar tentando alfabetizá-la com a repetição de “lições” exaustivas. (LIMA, 2000, p. 65).

A solidificação da leitura e escrita é um dos grandes desafios para o sistema educacional. Em vista disto, é necessário um trabalho zeloso através de materiais corretos, já que é confiado ao professor o dever de possibilitar situações relevantes que consiste na consolidação da alfabetização. E não a prática da mesmice, que pode ocasionar um efeito contrário daquilo que foi planejado.

É necessário a busca por um recurso que não apenas alfabetize, mas sim potencialize os resultados e habilidades que se esperam deste processo. “Para alfabetizar, portanto, é preciso acompanhar, passo a passo, o desenvolvimento das crianças como uma totalidade, propiciando-lhes experiências cada vez mais ricas [...]”. (LIMA, 2000, p. 67).

Mas será que além do professor existem outros pontos responsáveis pelo auxílio no momento da alfabetização das crianças? Sim, um grande colaborador para esta etapa é o ambiente em que a criança se encontrará.

Primeiramente não há nada melhor do que transformar a escola, a sala de aula, em algo agradável e acolhedor. Segundo o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar”. (BRASIL, 1998, p. 151).

Transforma-se este ambiente em alfabetizador a partir das coisas mais simples até as mais complexas, sempre partindo de execuções que permitem a participação de todos os alunos nas construções de suas práticas de leitura e escrita. Ainda de acordo com o mesmo documento:

> É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, 1998, p. 151).

Ou seja, é importante a preocupação em disponibilizar um espaço literário à criança e o contato com as práticas de leitura e escrita, transformando este processo em um momento extremamente prazeroso, uma vez que esta experiência familiariza os alunos com os livros. Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações

e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 42).

Desta maneira, uma sala de aula que propõe o contato dos alunos com os textos escritos, os direciona para a construção de suas estimativas sobre a escrita e leitura, fundamentando suas bases iniciais sobre a alfabetização. Apenas de serem expostos a este mundo já estarão diante de uma rica vivência, e ao longo do decorrer do trabalho desenvolvido com os mesmos, estarão cientes da importância deste sistema para eles.

Portanto, é nesta fase que a escola se torna um local de desenvolvimento, onde a participação e interação dos próprios alunos na construção de seus saberes enriquecerá o desenvolvimento dos mesmos.

RESULTADOS

Mediante as circunstâncias identificadas no processo de aquisição da leitura e escrita, o ambiente alfabetizador oportuniza grandes resultados à alfabetização. Mas nem sempre os alunos saberão ler quando colocados diretamente com as práticas literárias. Entretanto, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil "a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura". (BRASIL, 1998, p. 141).

Desta forma, quando os professores propiciam aos educandos um ambiente repleto das manifestações literárias e, que acima de alfabetizador crie um meio confiável às crianças, concede uma grande produtividade nas aulas. Em conformidade com o mesmo documento, "a criação de um clima de confiança, respeito e afeto em que as crianças experimentam o prazer e a necessidade de se comunicar apoiadas na parceria do adulto, é fundamental". (BRASIL, 1998, p.138).

Os alunos sentindo-se seguros em dialogar com o professor, proporcionam grandes ideias ao educador para se pensar em situações que envolvam a participação ativa de todos, alavancando melhores resultados nestas atividades, consequentemente na alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/ images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http: //portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/volume3.pdf. Acesso em: 13 maio. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré- escola e Alfabetização**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Escrita; Ambiente alfabetizador

APRENDENDO BRINCANDO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

JENIFER PEREIRA DA SILVA ARAUJO - UEMA

SARA MARIA SANTOS DE FREITAS - UEMA

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Aplicação do projeto "Aprendendo brincando com a contação de História" foi pensado a devido à boa recepção da equipe gestora em nos recepcionar tanto para observação, quanto no que diz respeito aos pontos positivos e negativos da instituição, como a disponibilidade em aceitação das críticas e futuras intervenções, sendo estas facilitadoras de novas ideias e métodos de ensino aos alunos. O momento do ensino e aprendizagem é muito mais atenuante se vier acompanhado de meios lúdicos para a obtenção positiva desse ensino, nisso a construção desse projeto parte da seguinte problemática: Como a criação e permanência de um espaço literário (cantinho da leitura) pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos nos anos iniciais da vida escolar?

A construção de esse projeto objetiva estimular os professores e os demais membros da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Infantil Aurenir Flor a importância de um projeto escolar relacionado à educação infantil que priorize o ensino de maneira lúdica e concreta através da literatura infantil que devem ser inseridos e abordados no contexto escolar de maneira satisfatória pelo grupo docente da instituição levando em consideração o aspecto no qual a creche está inserida, onde 70% das famílias dos estudantes são constituídas de 3 a 5 pessoas no contexto socioeconômico e cultural são oriundas de classe média baixa.

Nesse sentido, o projeto teve como objetivo geral promover a compreensão dos aspectos a serem desenvolvidos nos anos iniciais da educação infantil de maneira lúdica e participativa dos alunos. E como objetivos específicos possibilitar o contato com diferentes linguagens da literatura infantil e sua história. Além de proporcionar a interação dos alunos e professores durante o envolvimento com a história e as diversas maneiras de como esta poderá ser emitida e traduzida. Por fim estimular as habilidades a serem desenvolvidas no público alvo das creches.

Referencial Teórico:

Através deste projeto buscou compreender as relações que podem ser feitas durante a formação do professor da educação infantil e, portanto leva a compreensão deste processo de ensino como uma tomada de consciência da ação constituída no espaço coletivo, promovendo a ampliação do conhecimento em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância em creches e pré-escolas bem como a realização da formação das professoras envolvidas, pois objetiva a construção de conhecimento que torna possíveis ações pedagógicas. Dessa forma utilizar a contação de história em sala de aula proporciona a imaginação e a criação, em relação ao docente o que proporcionará uma aula muito mais prazerosa e produtiva atingindo o objetivo pretendido, que é a aprendizagem significativa, além de propiciar o contato com o livro e

consequentemente com a leitura, e assim refletindo o seu universo cultural e imaginário fazendo com que a contação de história possa intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, dentre outros aspectos.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o transito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p.4).

Com base nas inúmeras possibilidades que podem ser criadas através das histórias em sala de aula associam e educam, instruem, socializam, desenvolvem a inteligência e sensibilidade, pois a literatura propicia o prazer da leitura. Porque para formar grandes leitores, leitor crítico não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece. (VILLARDI, 1997, p.2).
Portanto, o lugar da construção e reconstrução de conhecimentos, sejam eles para a contribuição no processo de aprendizagem em todos os aspectos cognitivo, físico, psicológico, moral ou social, possibilitando as habilidades dos alunos, as possibilidades que são geradas através dessas ações teoria/prática apontam que o trabalho pedagógico deve ser proposto para a efetivação dos conhecimentos.

Metodologia:
A implantação do projeto "Aprender Brincando Com A Contação De História" foi realizada gradativamente, juntamente com os alunos das três turmas (0 MAI, 0 MBI, 0 MCI) da Escola Municipal de Educação Infantil Aurenir Flor, com a contribuição das professoras da referida instituição ao longo da execução do projeto, onde primeiramente ocorreu a visita de reconhecimento, no qual entregamos o ofício a diretora da escola e foi realizada mais duas visitas de reconhecimento das principais deficiências da creche e a análise de nosso público alvo.
Para a construção do projeto Aprender Brincando tivemos como fundamento informações obtidas nas disciplinas no decorrer do curso de pedagogia , e a experiência de micro aulas em sala, as experiências positivas de conversas anteriores com a gestora da instituição, na qual nos possibilitou um conhecimento prévio do que poderíamos encontrar na creche, bem como a contribuição de bibliografias sobre a importância do lúdico na Educação Infantil, e o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), bem como referenciais teóricos como (VILLARDI, 1997) e (RODRIGUES, 2005). Além disso, foram realizados momentos de contação de história junto aos alunos e professoras, de modo a demonstrar na prática a aplicação do projeto a partir da escolha de histórias que continham em seu enredo características que iam de encontro com os conteúdos trabalhados em sala de aula, onde em cada momento foi realizado a demonstração de estratégias metodológicas para a obtenção de um melhor resultado do objetivo do projeto.

Resultados:
O despertar para um novo olhar das várias possibilidades de ensino e aprendizagem nas escolas, em que se tem dentre eles a inserção da literatura infantil, é de fundamental importância para a (re) configuração dos modelos tradicionais de ensino. Desse modo, o aprender brincando estará contribuindo na aprendizagem significativa de maneiras do desenvolvimento da criança através da literatura, podendo ser brasileira, estrangeira e ou regional, dando a possibilidade de as

crianças aprenderem e se reconhecerem no contar das histórias, de modo à por vezes se verem representadas diante aos contos e até mesmo envolver suas vivências no desenrolar da atividade, gerando mais uma possibilidade de ensino ao professor.

Nesse sentido, foi realizado a confecção de materiais didáticos que envolviam os conteúdos das histórias escolhidas, sempre fazendo relação entre assuntos ministrados em sala de aula com as histórias, de modo a haver o reconhecimento da significância sobre o mesmo.

Dessa forma, o projeto foi planejado e executado tendo como foco a contação de histórias infantis para estimular o interesse pela leitura e fortalecer a capacidade de criatividade dos alunos. Logo, foram escolhidas quatro histórias infantis, a saber, Chapeuzinho Vermelho, Menina Bonita do Laço de Fita, Um sonho de Natal e Pinherinho de Natal a serem contadas e encenadas ao longo desse estágio supervisionado.

Assim, foram realizadas apresentações e encenações de histórias infantis de acordo com o projeto elaborado com o objetivo de estimular o gosto pela leitura das crianças da instituição, sua criatividade e imaginação por meio de momentos lúdicos, onde ao final de cada história havia a distribuição de lembranças.

O projeto foi desenvolvido em quatros encontros com as seguintes histórias, a primeira história apresentada e encenada foi a Chapeuzinho Vermelho com o objetivo de transmitir a necessidade de obedecer aos pais ou responsáveis, não conversar ou seguir conselhos de pessoas estranhas e não seguir por lugares desconhecidos sem a devida companhia de adultas. A segunda foi à história da Menina Bonita do Laço de Fita que teve como intuito de ensinar os alunos a aprender a viver com a diversidade sem preconceitos ou desrespeito, bem como ter paciência em relação aos sonhos e projetos de vida para que sejam realizados com satisfação. No terceiro momento, foi exposta e interpretada a história infantil do Sonho de Natal que procurou incentivar o respeito aos valores humanos: a amizade, solidariedade, paciência e respeito ao diferente. As histórias foram finalizadas as histórias infantis com o Pinherinho de Natal que teve o objetivo de ensinar aos alunos o trabalho em equipe e principalmente não menosprezar as pessoas por terem algum tipo de limitação, pois todos têm o seu devido valor.

Referência

ROCHA, Eloisa A.C., KRAMER Sonia. Educação Infantil: Enfoques em Diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira, Cultura, arte e contação de história. Goiânia, 2005.

Palavras-chave: Contação de história; Aprendendo; Brincando.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENO NA IDADE ESCOLAR

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI - UNESPAR

MYLENA MIKAELLEN BERALDO - UNESPAR

LUSSUEDE LUCIANA DE SOUSA FERRO - UEM

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENO NA IDADE ESCOLAR

Introdução

Estudos recentes sobre o processo da aprendizagem têm demonstrado a necessidade de os sujeitos desenvolverem competências e habilidades cognitivas. Diante das exigências sociais perguntamos como a escola pode promover este nível de aprendizagem nos alunos, especificamente nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?

Na busca de compreender como isso se desenvolve, faz-se necessário identificar quais estudiosos pesquisam sobre esta temática numa perspectiva histórica-social. Entre os estudiosos dessa perspectiva elegemos Vasily Vasilyviech Davídov[1] (1930-1998), que compreende que a aprendizagem é uma articulação de processos internos e externos, que objetiva a internalização dos signos culturais, historicamente desenvolvido pela humanidade.

Nessa direção, o objetivo aqui proposto é o de identificar nas obras de Davídov os princípios da aprendizagem das crianças em idade escolar. Para isso, faz-se necessário um levantamento bibliográfico das obras disponíveis do autor que apontam os princípios que ele elege para esse desenvolvimento. Nesse sentido, o texto busca atender aos seguintes objetivos específicos: identificar como a aprendizagem promove o desenvolvimento psíquico da criança; realizar atividades de estudos com alunos do ensino fundamental, observando na prática como ocorre a compreensão dos conteúdos e a formação de conceitos.

Caminho metodológico

De cunho bibliográfico e experimental, este estudo tem como referência de análise as pesquisas desenvolvidas por Davídov, que sob o aporte da teoria histórico-cultural desenvolveu sua própria versão teórica explicitando que a educação escolar determina os processos do desenvolvimento psíquico dos alunos.

A respeito das pesquisas desenvolvidas por Davídov, elegemos a obra La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico (1988), organizada em seis capítulos. Nesta obra o autor apresenta um estudo sobre o tipo de pensamento que a escola tem organizado: o pensamento empírico ou o pensamento teórico? Esta obra permite compreender que princípios são fundamentais para desenvolver nas crianças, em idade escolar, as capacidades intelectuais que lhes possibilitam aprender plenamente e utilizar com êxito tais aprendizagens.

Para observar como a aprendizagem desenvolve o pensamento teórico nas crianças em idade escolar, realizamos um experimento numa sala de terceiro ano do ensino fundamental em uma

escola municipal. O objetivo foi ensinar os alunos as diferentes formas de produção de texto, apresentando os conceitos e as características essenciais de textos poético, contos e bilhetes.
O trabalho foi realizado em nove aulas de duas horas e meia, com o intuito de observar como os alunos se apropriam dos conceitos trabalhados. A atividade de ensino foi planejada juntamente com a professora da sala de aula e aplicada nos meses de maio a junho. A pesquisa ocorreu em quatro etapas, sendo elas: 1ª etapa: Revisão da literatura e análise da realidade a ser pesquisada; 2ª etapa: Elaboração das tarefas; 3ª etapa: Desenvolvimento do experimento; 4ª etapa: Análise e discussão dos resultados. Desta forma todos os resultados das tarefas aplicadas foram registrados para servir como material de análise. A prática permitiu observar quais os caminhos que os alunos percorreram do momento em que lhes foram apresentados os conteúdos até o momento em que formularam ou não o conceito.
No limite desse texto apresentaremos o trabalho realizado com o poema "Eu juro que vi", de Sérgio Capparelli. Com o objetivo de reconhecer as características essenciais dos textos poéticos; conceituar e diferenciar o que são e o que não são essenciais no texto poético, as atividades envolveram questionamentos se o poema é um texto; qual era o gênero textual; qual a estrutura do poema como: versos, prosa, rima, estrofes; produção de um poema coletivo a partir do primeiro verso do poema trabalhado e, produção individual demonstrando a compreensão referente às características textuais do poema; pesquisa de outros poemas para apresentar em um recital.

A aprendizagem como forma universal do desenvolvimento psíquico da criança

Considerando que Davídov seguiu ideais propostos pelas teorias do materialismo histórico dialético e histórico-cultural de pesquisadores como Marx, Vigotski, Luria e Leontiev, dos quais explicam que as mudanças sociais ocorrem por meio das atividades dos homens resultantes de conhecimentos já internalizados, Peres e Freitas (2014) evidenciam que é por intermédio do ensino e da ação mediada que o aluno irá internalizar o conteúdo e externalizá-lo gerando uma mudança social. Nessa perspectiva, Davídov defende a teoria do ensino desenvolvimental, isto é, uma educação que procura estabelecer um desenvolvimento mental, aprimorando o pensamento e a personalidade nos alunos, de maneira que a internalização de novos conteúdos formulem novos conceitos. Para compreender a teoria desenvolvimental é preciso identificar que a formação de um conceito ocorre a partir de um processo utilizando várias ações mentais.
Para Davídov (1987), o papel da escola deveria ser o de ensinar os alunos a orientarem-se de modo independente através dos conhecimentos científicos, de maneira que saíssem de um pensamento empírico, espontâneo para um pensamento abstrato.
No processo de aprimoramento o ensino oferece a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento que, articulados entre si, expressam ações pelo conhecimento cientifico adquirido. Isso pode ser demonstrado na resolução de problemas por meio das capacidades e habilidades adquiridas e desenvolvidas pelo pensamento. Dessa forma, ainda que a atividade de aprendizagem dos alunos se desenvolva em ações, o ensino é fator determinante do desenvolvimento mental da criança.
Em relação ao desenvolvimento intelectual da criança, isto significa, em primeiro lugar, que as regularidades deste desenvolvimento têm um caráter histórico e, em consequência, mudam de época para época; em segundo lugar, a psicologia infantil tem uma importância verdadeiramente fundamental para a dialética unicamente quando expressa toda a diversidade de seus dados em conceitos que resumem a história do desenvolvimento intelectual das crianças, a história do estudo psicológico das leis deste desenvolvimento. O estudo dos problemas da dialética necessita de conceitos psicológicos bem elaborados que acumulem os

resultados do conhecimento sobre as leis históricas do desenvolvimento intelectual infantil (DAVYDOV, 1988, p. 24, tradução nossa)

Nesse aspecto, Davídov considera que ao expressar as particularidades do desenvolvimento mental da criança durante o processo de apropriação da experiência social, ela resulta na reprodução dos modos do comportamento humano por meio de instrumentos e conhecimentos intelectuais desenvolvidos. Essa relação expressa a relação interna entre o ensino e o desenvolvimento o que na concepção teórica aqui adotada pode ser nomeada como a "zona de desenvolvimento próxima", ou seja, o desenvolvimento da criança manifesta suas reais características mentais. Trata-se, pois, de um ensino orientado de tal forma que a criança desenvolva capacidades mais evoluídas. A aquisição dessas capacidades é condição fundamental para a formação do pensamento teórico que se opera por meio dos conhecimentos científicos.

A atividade de estudo, própria de toda idade escolar inicial, está ligada com a assimilação, pelas crianças, do conteúdo indicado. No entanto, a atividade de estudo é a atividade principal somente na idade escolar inicial; por isso durante esta idade nas crianças surgem e se formam somente as bases da consciência e pensamento teóricos (DAVYDOV, 1988, p. 82-83, tradução nossa)

Sob a base da teoria desenvolvida por Davídov, a aprendizagem nunca é espontânea, ela sempre deverá ocorrer de forma sistemática, organizada e conduzida pela mediação do conhecimento do outro, culminando no domínio do conhecimento teórico.

Resultados observados

Para Davídov, o processo de ensino e aprendizagem escolar está centrado na apropriação de conceitos teóricos pela criança, mediada pelo professor que leva o aluno a investigar um determinado problema envolvendo o objeto do conhecimento. Isso pressupõe que a criança deve conhecer a origem do objeto, compreender suas transformações e identificar as principais relações.

Nesse processo mental o pensamento abstrato conduz à compreensão do objeto em sua forma concreta. O conhecimento empírico é expresso em palavras, mas o pensamento teórico se expressa no campo das ações mentais.

Nas atividades pedagógicas realizadas com o poema "Eu juro que vi", observamos que os alunos internalizaram o conceito proposto quando eles demonstraram a capacidade de produção coletiva e individual do poema e suas características.

Nesse aspecto, o trabalho pedagógico do professor é o de melhorar o conteúdo e o método, de modo a exercer influências sobre o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. A apropriação ou domínio da prática ocorre pela interiorização, onde a mediação transforma o externo em interno, produzindo novos conhecimentos.

Referências

DAVÍDOV, Vasili. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. URSS/Moscú: Progreso, 1988.

_____. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo. In: SHUARE, Marta (Org.). La psicologia Evolutiva y pedagógica em la URSS. URSS/ Moscú: Progreso, 1987, p. 143- 155.

PERES, T. C.; FREITAS, R. A. M. M. ENSINO DESENOLVIMENTAL: Uma Alternativa Para a Educação Matemática, Tubarão SC, Vol. Especial, p. 10-28, jan/jun 2014.

[1] Em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, tem sido utilizada muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Optamos por empregar a grafia Davídov, mas preservaremos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada nas obras citadas.

Palavras-chave: Davídov; Aprendizagem escolar; Desenvolvimento psíquico

AS EXPERIÊNCIAS INFANTIS DE LEITURA E ESCRITA: OS CRITÉRIOS DE LEGIBILIDADE QUE AS CRIANÇAS ELABORAM

BIANCA ZITZMANN BONADEO - UFSM

LEONELA DIAS LEAL - UFSM

ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK - UFSM

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Não é preciso saber ler para que a criança saiba identificar características que um texto escrito tem para o ato da leitura (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.1). Essa foi a premissa que norteou este trabalho, seu desenvolvimento foi motivado pela busca de reconhecer os critérios de legibilidade elaborados pelas crianças, antes de serem leitoras no sentido convencional do termo.

A investigação compõe a dinâmica de estudos de uma disciplina de Processos de Leitura e escrita, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Os resultados obtidos foram possíveis, a partir da realização de testagens, com crianças de 4 e 5 anos, com objetivo de reconhecer como elas elaboram seus conhecimentos sobre a Língua escrita, considerando suas experiências na cultura letrada. De acordo com Bolzan e Powaczuk, 2018, p. 421:

> É imprescindível compreender que o processo de apropriação da escrita não se inicia na escola, ao contrário, está muito além dela, uma vez que vivemos em uma cultura grafocêntrica. A escola tende a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste sentido, o estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, de pesquisa de campo e bibliográfica dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Destaca-se que o estudo se ateve a problematizar as elaborações infantis, sem a pretensão de avaliar ou quantificar o quanto de conhecimento as crianças já possuem. Entende-se que a compreensão sobre os processos que incidem na construção de conhecimento sobre a escrita, seja capaz de fomentar o desenvolvimento de práticas educativas mais condizentes com as diferentes infâncias que habitam os contextos escolares.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho se ampara em uma abordagem qualitativa que segundo Godoy (1995), o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista.

Seguindo, Ferreiro e Teberosky (1986) o referido artigo apresenta os resultados das testagens desenvolvidas com duas crianças, com idade de 4 e 5 anos, de uma turma de Pré I, de uma escola da rede municipal de Agudo, RS.

As testagens foram realizadas individualmente, possibilitando, uma interação e observações das elaborações de cada criança. O ponto de partida de cada testagem deu-se, a partir de uma conversa informal com as crianças, explicando que o interesse era de conhecer o que elas pensavam sobre os elementos presentes nos cartões. Foram apresentados os 22 cartões, contendo letras cursivas e impressas, números, sinais de pontuação, grafias da língua chinesa e japonesa e símbolos diversos. A realização da atividade se deu por exploração aleatória dos

cartões, e após foram questionadas sobre o teor dos elementos presentes em cada cartão, na direção de questioná-los se poderiam ser lidos.

Segundo a ideia de Ferreiro e Teberosky (1986, p.11) o sujeito procura adquirir conhecimento, e não simplesmente está disposto ou não a adquirir uma técnica particular, ou seja, os questionamentos não enfatizaram a possibilidade de leitura que as crianças eram capazes de fazer, mas sim no reconhecimento dos critérios que cada criança utilizou para definir o que era legível e o que não era.

A CRIANÇA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ferreiro e Teberosky (1999) constatam que muito antes de saber ler, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de certas características formais específicas. Neste sentido, as autoras evidenciaram um conjunto de critérios de legibilidade utilizados pelas crianças, antes de serem leitoras no sentido convencional do termo.

Um dos critérios utilizados pelas crianças, segundo as autoras é o critério de quantidade de letras. As variedades de caracteres, segundo critério, expressam a ideia de que se todos os caracteres são iguais, ainda que haja um número suficiente, tampouco este cartão pode servir para ler, ou seja, com as letras repetidas não se podem ler. Outro critério refere-se ao reconhecimento dos diferentes traçados que as letras podem apresentar. No caso das letras cursivas, algumas crianças identificavam como desenhos, o que neste processo não está errado, faz parte da aquisição dos saberes.

Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram ainda o critério da utilização de letra índices. Esse critério utiliza a identificação de uma letra índice possível ao ato de leitura. Existem também outros elementos que são foco de elaboração das crianças que são os sinais de pontuação.

As autoras chegaram aos seguintes níveis: não existe diferenciação entre sinais de pontuação e letras, a criança utiliza para esses sinais especiais a mesma denominação que emprega para números/letras; existe um início de diferenciação limitado ao ponto, dois pontos, hífen e reticencias. Dizem que são “pontinhos” ou “risquinhos”, mas muitos ainda assimilam com letras ou números; há uma diferenciação inicial, os que têm uma semelhança gráfica com letras/e ou números e que continuam se assimilando a eles, e os outros que não são nem letras nem números e que a criança não sabe o que pode ser; há uma diferença nítida entre letras e sinais de pontuação, a criança indica que a vírgula, por exemplo, não é letra, mas faz parte da letra anterior; há uma diferenciação nítida entre o grafismo próprio das letras e dos outros, e ainda tentam empregar uma denominação diferencial, como, “sinais” ou “marcas”.

Em relação à orientação espacial da leitura, que é outra elaboração presente na construção de conhecimento pelas crianças na idade pré-escolar não sabem qual é a orientação correta para o ato da leitura.

Nesta perspectiva, seus estudos destacam que neste processo há critérios elaborados pelas crianças que permitem identificar uma reconstrução ativa do conjunto de experiências com a cultura escrita, especialmente se considerarmos a elaboração “com menos de três letras não se pode ler” ou que “com letras repetidas tampouco se pode ler” não são noções socialmente transmitidas.

Neste sentido, concorda-se com as autoras ao indicarem que é necessário considerar que as crianças não aprendem porque simplesmente veem letras e escritas e sim porque se propõem a compreender o que elas representam e como podem representar.

RESULTADOS

No momento da testagem as crianças manifestaram comportamentos distintos em relação à proposta. Uma procurou explicar cada símbolo, conforme seu entendimento com muita convicção. Já a outra foi sucinta e direta em suas explicações sobre o que possível ou não de ser lido. Diante disso foi possível compreender que as crianças estão em processo contínuo de aprendizagem da leitura e escrita antes mesmo de entrarem na escola,

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Diante dos cartões de letras impressas e cursivas, as duas crianças diziam que era possível ler os cartões, mas eles não conseguiram compreender onde inicia e onde terminam as letras, porém os dois conseguem distinguir as letras cursivas das letras impressas, mostrando que, apesar de não identificar o nome das letras, reconhecem que existem outros tipos de escrita.

No que se refere a distinção de letras e números foi utilizado por ambas as crianças, deixando claro que os dois já têm constituído os grafismos próprios de ambos. Ao reunir os cartões com sinais de pontuação, as crianças utilizaram o critério da distinção entre letras e sinais de pontuação, os dois dizem que não se pode ler porque não tem letras.

Nos cartões com símbolos, uma criança diz que servem para ler porque “tem muitas coisas”, mas identifica. A primeira criança quando pegou os cartões com símbolos, letras chinesas e japonesas, explicou que não se pode ler porque não tem letras.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A investigação realizada permitiu identificar os diferentes percursos que as crianças utilizam para elaborar o que se pode ler e/ou escrever, objetivo que ficou claro na presente testagem. Concluímos que o fator idade não interfere no saber de cada criança, o que mudou foi os caminhos para a classificação pessoal delas nos critérios de legibilidade.

As análises não serviram para comparam os saberes e conhecimentos de cada criança, “não nos perguntamos o que é que a escrita representa para a criança (...). Nossa indagação referiu-se exclusivamente às condições prévias a uma leitura” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 68). Assim, pretendemos entender os caminhos que as levaram a concluir qual cartão, tinha a possibilidade de ser lido ou não. E concluiu-se que elas buscaram fatores de seu conhecimento familiar, evidenciando que cada uma traz saberes e formas de organizar o que sabe e articular suas respostas.

REFERENCIAS

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK A. C. H. Circuito de atividades diversificadas: leitura e escrita na escola. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, 1995.

Palavras-chave: Letramento; Criança; Leitura e Escrita; Testagem

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E AS SUAS RELAÇÕES COM A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA BRASILEIRA

LURDETE CASTELAN NOVICKI - UFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Lurdete Castelan Novicki (lurdetenovicki@gmail.com)

Estes escritos fazem parte da Dissertação do Mestrado em Educação defendida em agosto/2019 pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estando sob orientação da professora Dra. Ione Ribeiro Valle, a pesquisa apresentou como objetivo geral conhecer e analisar a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Por meio dos constructos teóricos e metodológicos de autores da Sociologia da Educação, realizamos um estudo etnográfico numa turma de primeiro ano do EF em escola estadual situada no município de Florianópolis, lócus de investigação.

Alguns apontamentos realizados no decorrer da pesquisa permitiram-nos inferir que o objetivo de aprendizagem desse primeiro ano exigiu dos professores o desenvolvimento de um trabalho inclinado, prioritariamente, à alfabetização. Frente a isto, problematizamos que a necessidade de rever as práticas pedagógicas destinadas ao EF9A não se situa exclusivamente nos conteúdos em si ou, menos ainda, nas expectativas construídas socialmente sobre o desempenho e obrigatoriedades escolares em meio a entrada da criança de seis anos no EF mas, está sobretudo, localizada nas inflexibilidades guardadas no processo como um todo pelo não acolhimento das especificidades infantis. Referimo-nos, sumariamente, à maneira pela qual essas ações foram conduzidas neste primeiro ano que, ao negar a interlocução com as diversas áreas do saber, direcionou o ensino e a aprendizagem à aquisição do código escrito, significando para nós, a subtração das dimensões política, reflexiva, emancipadora, interativa, lúdica e criativa transformando o processo em meta.

Com o objetivo de ampliar e aprofundar nossos apontamentos realizados, recorremos às pesquisas de Thiesen (2017/2018); Beech (2007); Verger (2015); Libâneo (2016); Carnoy (2002), autores estes que compõem um campo dedicado especialmente aos estudos do currículo. Suas investigações vêm mostrando que as reformas educacionais, sofridas por toda a América Latina desde finais dos anos 1980 e início dos 1990, estiveram imersas por discursos afirmativos que implicam diretamente nas concepções e orientações pedagógico-didáticas catalogando uma descentralização da gestão, financiamento e funcionamento dos sistemas educativos. Tais políticas impactaram fortemente todas as etapas de ensino, conforme mostram os estudos de Beech (2007, p. 156):

En Brasil, la nueva Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fue aprobada em el año 1996. Asimismo, la visión reformista que dominó Brasil en aquel momento dio lugar a uma gran variedad de regulaciones, proyectos y programas: Educación para todos; el Plan Decenal de Educación, los Parámetros Curriculares Nacionales y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la educación básica, la educación superior, la educación pré-escolar y la formación docente; el Sistema de Evaluación Nacional para la Educación Básica (SAEB), un plan denominado Examen Nacional de Cursos que evalúa diferentes cursos universitários a través

de un examen para graduados; un Exame Nacional para graduados del Nível Médio; la descentralización de la educación primaria al nível municipal, el Fondo para el Mantenimiento y el Desarrollo de la Enseñanza Primaria y el Mejoramiento de la Docencia, y la Ley de Autonomía Universitaria.

Thiesen (2018) assinala que o atual cenário impõe outros arranjos de governabilidade, os quais estendem-se tanto às estruturas estatais de poder, quanto em outras instâncias da sociedade civil e do próprio mercado. O autor considera um fenômeno recente que, desencadeado no final do Século XIX segue atualmente com força cada vez maior ao envolver as esferas educacionais públicas e privadas, movendo-se em meio a outros processos sociais de mesma complexidade, dentre os principais ele cita, mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, os rearranjos das estruturas estatais dos estados nacionais frente às ameaças terroristas e os fluxos dos movimentos migratórios, as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe hiperconectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade. (THIESEN, 2018, p. 3).

Para Libâneo (2016), a internacionalização das políticas educacionais é fruto da globalização em que agências internacionais , financeiras ou não, formulam recomendações em conjunto ou isoladamente sobre políticas públicas para países capitalistas periféricos emergentes ou em desenvolvimento incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre os países. Nesta perspectiva, as redes transnacionais e os organismos multilaterais formam um grupo dirigente que se autoriza a estabelecer critérios de avaliação, padrões de qualidade de aprendizagem, mecanismos de regulação e monitoramento de processos escolares.

O desvelamento da racionalidade gerencial sob a qual as escolas vêm sendo submetidas, auxiliou-nos a pensar sobre a simplificação em torno das experiências destinadas àquele primeiro ano explicando as razões que levaram - ao menos em parte - o processo educativo ter permanecido tão restrito de experiências diversificadas proporcionadas às crianças.

Por meio de nosso estudo exploratório percebemos a falta de recursos didático-pedagógicos, importantes mediadores à construção do conhecimento. Esta ausência foi reveladora de um sério esvaziamento acerca do trabalho educativo transformando o processo de ensino aprendizagem desprovido de conteúdo, sentidos e significados.

Tais apontamentos que encontram amparo nos estudos de Libâneo (2016), os quais mostram que as políticas educacionais dos países periféricos, estando subordinadas ao critério econômico, passaram a exigir da escola pública o atendimento aos programas sociais de combate à pobreza. Mais precisamente, isso tornou os sistemas de ensino público responsáveis por suprir a falta de oportunidades econômicas, de autonomia e de segurança necessários ao enfrentamento das condições de vulnerabilidade a que determinados grupos sociais se encontram.

Nesta perspectiva a educação fundamental passaria a cumprir uma função compensatória de assistência e proteção dos pobres, uma vez que mantidos nessa condição, não poderiam ajustar-se aos padrões do desenvolvimento econômico. As etapas que compõem a Educação Básica passariam a cumprir um papel de integração social de uma parcela desfavorecida da população sendo responsabilizada por suprir, não somente conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, mas também, deverá auxiliar as famílias com planejamentos familiares elementares como cuidados com a saúde, nutrição, saneamento e educação cívica.

Para o autor, além de reconhecer o impacto da internacionalização das políticas educacionais na qualidade social e pedagógica da escola pública, há necessidade urgente de mostrar o obscurantismo das relações entre pobreza, desenvolvimento econômico e escola. Tal lógica é

expressada via documentos internacionais cujos discursos aparentam estar voltados à valorização dos direitos humanos utilizando termos "politicamente corretos" como satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, educação para todos, pobreza, vulnerabilidade social, desenvolvimento humano, inclusão, qualidade de ensino, diversidade cultural.
Ademais, as sucessões de relatórios emitidos pelo Banco Mundial, partir da década de 1970, esclarecem que a elaboração do combate à pobreza tem associação direta com ações do sistema educacional, coincidindo com as transformações do capitalismo e a formulação dos princípios do neoliberalismo. Isso demonstrou que houve um alargamento do papel social da escola na medida em que foi transformada num lugar com vistas a compensar carências de saúde, de lazer, de assistência social buscando-se resolver mazelas sociais que deveriam ser atribuídas à outros setores do estado e à outras instâncias.
Ao estabelecer diálogos com esse importante marco histórico foi possível constatar que as expectativas centradas na figura do professor, cujo trabalho deve atender às demandas e imposições de um currículo prescritivo, estão intrinsecamente ligadas, também, ao movimento de internacionalização da educação. Vemos que as atividades planejadas, organizadas e praticadas por uma visão adultocêntrica servem às expectativas e interesses externos e buscam corresponder, sobretudo, a objetivos previstos por esta iniciativa. Ao identificar uma 'pseudo autonomia' engendrada pelas reformas destinadas à descentralização, responsável por transformar o trabalho docente em metas a serem cumpridas, colocou o objetivo do processo de ensino aprendizagem no alcance de números ficando a dimensão humana, promovida pelos trabalhos coletivos, alheia ao mesmo. A partir do exercício reflexivo acerca de algumas variáveis colhidas na inserção da realidade pesquisada conseguimos ampliar, até certa medida, nosso entendimento do porquê a permanência de atividades, neste primeiro ano do EF, permaneceu tão fortemente voltadas à aquisição do código escrito e à solução restritas de operações numéricas. Enfatizamos, portanto, que a antecipação ainda tem gerando sérios enfrentamentos de incertezas, de dificuldades e a consequente inconsistência no que tange aos trabalhos pedagógicos realizados com esta faixa etária.

REFERÊNCIAS

BEECH, Jason. La Internacionalización de las Políticas Educativas en América Latina. Rev. Pensamiento Educativo. Vol. 4º, no 1, 2007. p. 153-173.

LIBÂNEO, J. Internacionalização das Políticas Educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino. Artigo. Cad. Pesqui. Vol 46 no 159. São Paulo jan/ mar. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053143572 Acesso em: 17/05/2019.

THIESEN, J. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos da educação básica? Artigo. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.34/ 2018, p. 1-19.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove Anos; Práticas Pedagógicas; Internacionalização da Educação.

COLCHA DE RETALHOS" VIRTUAL: NARRATIVAS DISCENTES DE UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NUM ESPAÇO EDUCATIVO DO TERCEIRO SETOR

JOSÉ HAMILTON ALVES DE OLIVEIRA - UNICID

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa em andamento que articula-se à pesquisa maior "Educação Estética, Formação e Narrativas" cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito, unida à linha de Pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

Esta pesquisa busca investigar a efetividade da realização do dispositivo "Colcha de Retalhos" num ambiente virtual, acerca de uma experiência inovadora no campo da educação não-formal e seus impactos no desenvolvimento da comunidade educativa envolvida no processo de formação integral dos discentes, a fim de compreender se houve a promoção da autonomia e da emancipação.

A temática da narrativa de si mostra-se extremamente relevante, pois se entende que na história da humanidade, as narrativas eram a principal atividade utilizada pelos mais velhos para contarem suas sagas, vivências e experiências para os mais novos da tribo, com a finalidade de deixarem um ensinamento e transmitir conhecimentos e aspectos culturais. Desta forma, essas reflexões eram imprescindíveis para conduzir a educação de todos dentro de um processo de conscientização das suas conquistas, derrotas, aflições e alegrias.

Nesse sentido, as narrativas de vida trazem suas representações imprimidas dentro dos valores que norteiam suas vidas, com objetivo de favorecer a tomada de consciência que tenham de si. O homem enquanto sujeito e indivíduo no mundo e no encontro que acontece a partir das relações com os outros seres humanos, vai compondo a sua história e essa historicidade pode ser compreendida por meio da narrativa que este reproduz. Considerando tais afirmações no contexto do educando, Freire aponta que a narrativa "provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer" (FREIRE, 2011, p. 40).

A convivência com as TIC's gerou mudanças significativas na sociedade e suas estruturas o que traz consequências muito consideráveis à educação. É neste contexto em que estão inseridos os jovens que irão participar da pesquisa, como ressalta Moran (2007) "as tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas" (MORAN, 2007, p. 74)

Navegar na internet faz parte do cotidiano de quem mora nos grandes e pequenos centros urbanos, pois a "internet é uma nova caracterização do escritor/leitor diante do advento do hipertexto eletrônico, sujeito às intempéries" (SIMÕES, 2014, p. 210)

Buscasse ao aplicar a Colcha de Retalhos no ambiente virtual promover reflexões profundas de como aquele projeto realizado há tanto tempo conseguiu influenciar a vida destes jovens. Consoante, Simões (2014) defende que "o cotidiano humano é, sobremaneira marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas" (SIMÕES, 2014, p. 211).

PROBLEMA

Diante do exposto elege-se como problema deste estudo: a efetividade do dispositivo "Colcha de Retalhos" aplicado no ambiente virtual, em busca do sentido do programa educacional na percepção dos educandos que participaram do programa no Centro Educacional Comunitário São José, na zona leste da cidade de São Paulo no período de 2005 a 2007.
Elege-se como pergunta norteadora: quais os limites e as possibilidades do dispositivo "Colcha de Retalhos" realizado no ambiente virtual, com vistas a compreender se este projeto proporcionou o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos?

HIPÓTESE

Diante do exposto levanta-se a seguinte hipótese: o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos ocorre via a dimensão estética na Educação no ambiente virtual.

OBJETIVO

Nosso objetivo geral consiste compreender a efetividade da realização do dispositivo "Colcha de Retalhos" num ambiente virtual, considerando uma prática inovadora que visa à contribuição do desenvolvimento da autonomia e emancipação e reconhecimento do sujeito histórico como possibilidade de transformação de sua realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Narrar é uma necessidade humana e é através dessas narrativas que ocorre a construção do conhecimento, defende Josso (2007), pois nessas narrativas se constitui o paradigma existencial, em que as dimensões psicossomáticas e socioculturais vão se estabelecendo e dando sentido à vida do indivíduo, trazendo significado para as coisas. Sendo assim, estes se constituirão sujeitos de consciência histórica.
A partir disso, é possível inferir que a Educação Estética é um componente significativo no ato de aprender, já que ela tem a capacidade de estimular o educando a experenciar novas emoções, o que por sua vez o incentiva a ressignificar todos os processos envolvidos na aprendizagem. Para Schiller (2002), a dimensão estética da educação constitui-se através do espaço físico, do próprio conteúdo e a finalidade pedagógica.
Ainda de acordo com Perissé (2014), um dos principais aspectos que permeia a Educação Estética é a transformação, já que esta abordagem possibilita causar mudanças na visão de mundo dos sujeitos, sejam eles educadores ou educandos, promovendo uma construção de conhecimento de maneira individual e coletiva, modificando o contexto em que os sujeitos estão inseridos.
Para Adorno, a Estética "é ao mesmo tempo o âmbito da reflexão sobre a arte e também o âmbito de uma problematização epistemológica [...] trabalha no sentido de captar o momento expressivo presente na reflexão filosófica e o momento intelectivo presente na manisfestação estética" (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1999, p. 102 e 149).
Neste sentido, Freire (2011) aponta que por meio da consciência estética se constrói a consciência epistemológica, ou seja, que o espaço educacional ter a identidade do educando, este precisa ter uma estrutura estética e um arranjo de enbelezamento, para que então aconteça

essa consciência estética nos educandos e na comunidade escolar e a partir disso os conhecimentos são gerados. Esse aspecto permite aquisição do conhecimento, pois o aluno sente-se respeitado pelo fato de o espaço educacional ter a sua identidade.

Conforme o autor, a transformação do sujeito ético está na capacidade dele "intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher" (FREIRE, 2011, p. 30). Assim, compreende-se que a Educação Estética possibilita ao sujeito causar transformações no mundo e em si mesmo, ressignificando sua história, seu conhecimento adquirido e atuando no mundo, transformando sua realidade.

Nessa aproximação entre Estética e o poder, por meio do nível de aprendizagem, do autoconhecimento do indivíduo possibilitando o empoderamento de si para atuar no mundo, tal feito tem sua análise em Passeggi (2016) na ótica de Bruner, afima que as capacidades mais poderosas do humano, desde a mais tenra idade, são a reflexão e avaliação do que a cultura lhe oferece e propor alternativas para sobrevivência nessa cultura e, eventualmente transformá-la. Essa tomada de poder através da Educação Estética para Schiller (2002) é a distinção entre razão-emoção construída na forma dialética, porque há uma harmonia de todas as capacidades humanas.

Referencias

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. O poder educativo do pensamento crítico. In ZUIN, Antônio A. S; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PERRISÉ, Gabriel. Estética & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIMÕES, Robson Fonseca. Memórias digitais: escritas sobre a vida escolar em redes sociais. In OSWALD, M. L. M. B.; COUTO JÚNIOR, D. R.; WORCMAN, K. (Org.) Narrativas digitais, memórias e guarda. Curitiba: CRV, 2014.

Palavras-chave: Educação Estética; Narrativas; Colcha Virtual

COMPREENSÃO LEITORA: DAS PRIMEIRAS LEITURAS À APRENDIZAGEM DE HABILIDADES INFERENCIAIS

MAGALY QUINTANA POUZO MINATEL - SME

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Um dos desafios infligidos aos docentes na contemporaneidade é entender como se processa o ensino da compreensão da leitura. Por se tratar de uma questão complexa e multifacetada (Rojo, 2002; Colomer & Camps, 2002), pesquisadores de diferentes áreas como a Linguística, a Psicologia e a Neurociência têm unido esforços para investigar o referido processo, isso porque a proficiência leitora depende de fatores que vão desde o conhecimento do vocabulário, perpassando por questões morfossintáticas, semânticas, pragmáticas na busca da atribuição de sentidos à estrutura global do texto. É dentro dessa perspectiva que este estudo, propõe-se a discutir, como o ensino explícito da compreensão da leitura pode contribuir para a aprendizagem de habilidades inferenciais. Para tanto, pauta-se em uma metodologia exploratória e descritiva, apoiando-se na perspectiva da Psicologia Cognitiva como aporte para as discussões.

Quando as crianças iniciam o período de escolarização elas já possuem conhecimentos sobre a linguagem. Esses conhecimentos denominados por Gombert (2000) como epilinguísticos colaboram para que as crianças desenvolvam a oralidade. O mesmo autor salienta que os processos epilinguísticos, também denominados de processos implícitos, surgem de forma natural durante o desenvolvimento linguístico oral das crianças. Entretanto, estes conhecimentos espontâneos, isoladamente, não são suficientes para que elas dominem a leitura e a escrita. Pois além de perceber as relações sonoras existentes na formação das palavras, as crianças precisarão descobrir que há uma relação entre os sons oralizados e os registros gráficos presentes na escrita (Soares, 1991). Trata-se do domínio atencional das estruturas linguísticas manipuladas (MALUF e GOMBERT, 2008). Nessa perspectiva:

> [...] a aquisição de uma consciência explícita a respeito das estruturas linguísticas, que deverão ser intencionalmente manipuladas, é tarefa primordial e indispensável a ser realizada pelo aprendiz da linguagem escrita (MALUF e GOMBERT, 2008, p.126).

Em outras palavras, o ato de decifrar e atribuir significado aos signos linguísticos envolve uma série de estratégias cognitivas e habilidades linguístico-discursivas, que são imprescindíveis para dar sentido ao que está escrito. Vista dessa forma, a compreensão da leitura se mostra como uma tarefa de auto refinamento de acordo com Koch & Elias (2008), pois depende da inter-relação entre processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. Com isso a aprendizagem da leitura não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a compreensão global do texto. Depreende-se disso que ler compreensivamente é mais do que um simples ato mecânico de decifração. O sucesso na proficiência da leitura exigirá ensino sistemático e explícito.

Segundo Solé (1989) será necessário experimentar o aprendizado com modelos leitores mais hábeis na arte de ler, pois com eles será possível aprender a ler lendo. Ao observar comportamentos, usufruir de procedimentos desperta-se nos aprendizes a necessidade propulsora de ler para encontrar informações, conhecer mais sobre algo ou determinado assunto, para se divertir, para estudar, etc.

Acerca do mesmo contexto, Soares (2018) afirma que a familiaridade dos aprendizes com a linguagem escrita é fator preponderante tanto para a alfabetização quanto para as aprendizagens sociais da cultura letrada.

Nesse universo repleto de experiências e novos aprendizados a concepção sobre o que é ler adotada pelos professores reflete decisivamente na forma como abordam o ensino da leitura.

Para a formação dos pequenos leitores, inevitável não pensar na importância de ações intencionais organizadas por nós leitores mais experientes. Ressalta-se dentro desse processo a percepção da centralidade da leitura como atividade permanente, tendo como viés aprender a ler e ler para aprender.

Evidencia-se aí o caráter formativo e a importância da seleção de bons textos, bem como a necessidade de preparação prévia do que será lido e de estímulo constante à participação ativa dos jovens aprendizes. Também faz parte do ensino explícito de compreensão da leitura, que vise à aprendizagem de habilidades inferenciais a organização de momentos de leitura colaborativa, pois as vivências e a inserção gradativa e recorrente em momentos carregados de finalidades para as leituras podem gerar profícuas aprendizagens, já que é lendo juntos que aprendemos a ler sozinhos e autonomamente. Contudo, para produzir encantamento pela leitura nos é exigido engajamento leitor, a fim de estimularmos de forma verdadeira o aprendizado de novos leitores. Se o desafio posto ao leitor é descobrir uma lógica para o texto e a partir disto, construir uma rede interpretativos para os sentidos que se encontram implícitos. Já o desafio posto ao docente é ancorar a práxis na perspectiva do ensino explícito da compreensão da leitura.

Referências

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

GOMBERT, Jean-Émile et.al.Enseigner la lecture au ciclo 2. Rennes: Nathan/ VUEF. – Tradução de Josiane Joseane Terto de Souza e Valéria Batista Garrido, PUC/ São Paulo, 2000.

KOCH e ELIAS. Ler e escrever estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MALUF, Maria Regina; GOMBERT, Jean Émile. Habilidades implícitas e o controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In Desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Maria Regina Maluf e Sandra Regina Kirchner Guimarães (Orgs). Curitiba: Ed. UFPR, 2008.

ROJO, Roxane. H.R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas e S.R. Costa (orgs.). Leitura e Escrita na Formação de Professores. São Paulo. Musa. UFJF/NEPCOMPED, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDUC, 1991.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Atmed, 1998.

Palavras-chave: Compreensão da leitura; Ensino explícito; Ação pedagógica

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA (GEM) E DECORRÊNCIAS PARA ALFABETIZAÇÃO

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: concepções de língua (gem) presentes nos discursos e práticas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Problema: Através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como este objeto tem sido apresentado no contexto escolar? Questiona-se isso tendo em vista que nenhuma prática pedagógica é neutra, todas trazem consigo um modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem.

Objetivo geral: Conhecer as concepções de alfabetização, língua e linguagem que estão presentes nos discursos e práticas dos professores alfabetizadores.

Objetivos específicos:

· Demonstrar alguns dados (especialmente no que se refere à leitura) coletados junto a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das cidades de Presidente Prudente-SP, Naviraí-MS e Campo Mourão-PR.

· Evidenciar a análise realizada nos aspectos específicos que denotam uma a concepção de linguagem / língua entre professores para então problematizar a concepção e prática alfabetizadora.

Metodologia

Os dados aqui apresentados constituem um recorte de outros obtidos em uma pesquisa realizada em 2017 intitulada "Práticas e finalidades de leitura no Ensino Fundamental" em que o objetivo geral fora conhecer e analisar as práticas e finalidades de leitura nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de professores com experiência pedagógica de cinco a quinze anos de carreira nas cidades em que os autores têm atuado como formadores. Sob os objetivos específicos de identificar materiais de leitura utilizados, concepções de linguagem, leitura e literatura e abordagens de leitura empregadas pelos professores, direcionamos um questionário eletrônico com 10 questões abertas e fechadas para 18 professores: dois professores do 1º ano, dois professores do 2º ano e dois professores do 3º em cada município. No entanto, pudemos considerar como válidas as respostas de apenas 15 sujeitos.

Inspirados em algumas técnicas de análise de conteúdo, especialmente ao que sugere Campos (2004), procedemos à seleção de pequeno corpus de análise e realizamos leituras flutuantes com o intuito de tomar contato com respostas e contexto, deixando fluir impressões e orientações e tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. Feito isso, assim como em Lima (2016), identificamos algumas palavras, expressões ou frases para que pudessem ser analisados de forma mais sistemática posteriormente e então constituir categorias de análise.

Referencial teórico e Resultados

O modo como concebemos a língua e a linguagem traz implicações diretas à prática alfabetizadora, uma vez que o ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais – alfabetização – é um trabalho com linguagem.

Uma das concepções que orienta práticas de ensino da leitura e escrita, que talvez tradicionalmente estejamos habituados a presenciar nos ambientes escolares, é a que enfatiza o ensino da língua como sistema abstrato, imutável, homogêneo e de formas linguísticas submetidas a uma norma. Nesse tipo de prática, a linguagem é adquirida por um receptor passivo, que imita e repete modelos. A aprendizagem é guiada pelas regras do falar, escrever "bem", escrever "certo", de acordo com as normas da gramática. Por essa razão, a ênfase no ensino das convenções, formas gráficas, correspondência som-letra, montagem de sílabas, palavras, frases, treino da ortografia. No ensino tradicional, somente após o domínio dessas convenções o aluno passaria a um outro momento da alfabetização, aquele que envolve escrever texto e fazer uma leitura compreensivo-interpretativa.

Diferentemente das concepções mais tradicionais de alfabetização, que a veem como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), Ferreiro (2001) considera a alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita, o que envolve tanto uma aprendizagem conceitual como um sujeito cognoscente. Essa forma de conceber a alfabetização desloca completamente o eixo de preocupação ao longo do processo – não mais os métodos que alfabetizam ou os testes de prontidão, mas são as crianças que (re) constroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento.

Como afirma Mello (2007, p. 88), a mudança de olhar trazida por Ferreiro está, também, relacionada com a própria concepção de língua escrita. "Para a pesquisadora, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, concepção que se opõe àquela em que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem". Vista como sistema de representação, a escrita não é tomada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. É, pois, uma representação da linguagem "que envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser representado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação" (FERREIRO, 2001, p. 10).

É importante considerar que essa distinção não é apenas terminológica, uma vez que marca a ação alfabetizadora, ou seja, a forma de alfabetizar. Se a escrita é vista como um código, o professor tende buscar converter as unidades gráficas em unidades sonoras, colocando, assim, em primeiro plano a discriminação perceptiva para os alunos.

Terminologicamente a expressão codificar/decodificar é amplamente utilizada pelos professores alfabetizadores investigados. Quando questionados sobre "o que você entende por leitura", quantitativamente o emprego do termo já demonstra sua presença na prática dos professores: explicitamente, a palavra código ou decodificação aparece em 29,41% dos entrevistados.

Respostas como a de uma professora de 2º ano do EF de São Paulo, embora ditas de diferentes formas, são bem comuns: "É o ato de decodificar e compreender um código escrito". Logo, aprender a ler é simplesmente uma transcrição do sonoro para um código visual.

Por outro lado, ao ser vista como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, a alfabetização se coloca em termos completamente diferentes: trata-se de compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo,

[...] compreender porque alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros), não são retidos na representação; porque todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a "classes diferentes"; por que se ignoram as semelhanças

no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais, etc. (FERREIRO, 2001, p. 15-16).

Ainda de acordo com a autora, a consequência última desta dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: quando a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica e não como uma apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2001, p. 15-16).

Vejamos algumas outras respostas que, embora não empreguem o termo codificar/decodificar, ainda assim trazem em sua significação essa ideia:

- Leitura é - Transcrição oral ou mental do que está escrito (SP); Leitura é conhecimento. Podemos ler [...] com as pontas dos dedos, símbolos e letras (MS); No princípio é para a criança que faz a tentativa apenas processo de decodificação. Depois começa a construir uma compreensão do que se lê percebendo o sentido pela oralidade. Até que por fim possa construir a compreensão do texto que lhe é apresentado sem que seja intermediado pela fala (PR);
- Um dos resultados percebidos com práticas de leitura - Melhora [...] na percepção do significado e ortografia das palavras (SP);
- Para que a leitura está presente em sala de aula - Na [...] leitura de sílabas na alfabetização (SP); Para transmitir informações necessárias que ajudam mais tarde e durante o processo da alfabetização (MS);
- Uma prática de leitura que considerou significativa em sua sala de aula - Prática de leitura silábica. Junção das letras (MS);
- Resultados que a prática pedagógica de leitura tem alcançado - Tenho alcançado um meio o produtivo e encontrado o prazer nas crianças em aprender a conhecer as letras e fazer sua junção. (MS); Eles já conseguem ler palavras simples e se esforçam para registrar o que sabem (MS); As crianças gostam de ler. Dos 25 alunos, 9 já leem palavras com sílabas complexas (PR).

Ao analisar esses excertos vemos claramente uma dicotomia ou uma imposição de duas etapas sucessivas extração de pronúncia, por um lado, e extração de significado na compreensão do que seja leitura, por outro. Nessa dicotomização, a lógica presente é a de que a apresentação de letras individuais deve ocupar lugar de destaque na prática, ou a ordem de apresentação de letras ou palavras deve se dar das mais fáceis para as mais difíceis.

As concepções sobre a língua escrita subjacentes a algumas práticas evidenciam porque alguns rumos têm sido tomados na alfabetização das crianças. De fato, não é mais possível que práticas consideradas bem-sucedidas no passado continuem a vigorar hodiernamente, sobretudo quando parte da população nacional não é considerada como leitora.

Referências

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), 57 (5), set/out 2004, p. 611-614.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. Tradução de Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, A. P. O ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA PÚBLICA: REGRAS QUE COOPERAM PARA SUA ORGANIZAÇÃ. |Tese de doutorado: Presidente Prudente-SP, 2016.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. Disponível em: www.acoalfaplp.net. Acesso em set/2017.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Língua; Linguagem

CONSIDERAÇÕES SOBRE AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MARIA LUIZA SOBREIRA DE OLIVEIRA - FAEL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo levar o professor a reconhecer a necessidade de uma prática pedagógica pautada na afetividade relacionando-a com a cognição. A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica de obras Wallon, Vigotsky, Piaget, Azevedo, Fávero, Fernández, Gardner, Goleman e artigos de Junqueira; Santos; Silva, Leite; Turatti; Pessolato; Silva que apresentam pesquisas sobre a afetividade no processo de aprendizagem. Os pressupostos de Wallon e Vygotsky utilizados enfatizam a relação de afetividade entre professor-aluno como relevante para alcançar êxito no processo de aprendizagem. Nesse enfoque, um professor que sabe mediar o conhecimento com os aprendizes, de forma afetiva, reconhecendo suas limitações, auxiliando-os a enfrentar os desafios desse processo, consegue alcançar seus objetivos de forma satisfatória.

INTRODUÇÃO

A escolha da temática do artigo teve como principal referência as experiências pessoais ligadas a memórias da infância e adolescência, onde barreiras como dificuldade de aprendizagem e outras relacionadas à interação social, foram vencidas graças a professores que mediaram esse processo com afetividade. Sentimento este que era demonstrado não em forma de carinhos, mas, e no auxílio, preocupação com o aprendizado e esforço para a conquista das vitórias frente a cada obstáculo.

Esses professores, ao contrário do que se pode pensar, eram em sua maioria, rígidos em sua prática, o que nos leva a não relacionar afetividade com permissividade. LEITE; TASSONI (2002) afirmam que afetividade não se refere apenas a ser carinhoso e agradar o aluno:

A afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade (...) está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.
(LEITE; TASSONI, 2002, p. 129).

Outro fator motivador para abordagem da temática afetividade no processo de ensino-aprendizagem vem da experiência como docente, que mesmo por pouco tempo, no sentido cronológico, em sala de aula, a atuação como professora de reforço escolar com crianças das séries iniciais, propiciou a observação de que as mesmas apresentavam significativa evolução quando o professor titular demonstrava interesse pelo seu rendimento e os incentivava. Essa abordagem ancora-se em pesquisas recentes (Leite; Tassoni, Silva; Navarro; Santos; Junqueira; Silva, Turatti; Pessolato; Silva) que apontam a importância da afetividade na escola e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

TASSONI (2013), considera que conhecer os sentimentos dos alunos em relação às atividades, pode promover um melhor aprendizado. Assim, é preciso discutir o que é trabalhado e como é

trabalhado em sala de aula, evidenciando a afetividade e discutindo os sentimentos que envolvem o ensinar e aprender. Desta forma, o artigo a seguir, fundamentado em Wallon e Vigotsky e como autores secundários, Azevedo, Leite; Tassoni, Silva; Navarro; Santos; Junqueira; Silva, Turatti; Pessolato; Silva apresenta a relevância da compreensão da afetividade e cognição como aspectos indissociáveis e da importância de os professores proporcionarem uma aprendizagem efetiva em que haja afetividade em todo o processo, desde a escolha dos conteúdos até sua aplicação em sala.

AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo WALLON (1975) afetividade é derivada da emoção, pois se relaciona ao aspecto biológico do comportamento humano no que se refere a uma reação de ordem física. A afetividade, nessa abordagem apresenta um significado mais amplo, refere-se à vivência dos indivíduos com formas de expressões complexas e essencialmente humanas. O autor apresenta uma diferença entre emoção e afetividade. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras, como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. O sujeito se constrói a partir da interação com o meio e em cada fase desse desenvolvimento são estabelecidas relações entre a criança e o meio:

O outro tem como termos substitutivos: o espectador, o interlocutor, a testemunha, o companheiro, o parceiro.

É inicialmente recurso, meio, motivo e circunstância da vida individual. Depois quando a pessoa chega a liberar-se, permanece em cada um como interlocutor abstrato, como símbolo da dualidade, como parceiros dos discursos internos conflituais.

(Azevedo, 2015 p. 69)

Assim, compreende-se a afetividade como importante no desenvolvimento da criança na sua totalidade, onde a apropriação dos signos e significados culturais constrói-se através das trocas entre crianças e pessoas e objetos. A consciência deixa de ser guiada apenas por necessidades, ganhando um perfil simbólico, racional, que resulta na formação dos processos psicointelectuais. Para PIAGET (1992), a afetividade não se restringe somente as emoções e sentimentos, engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade assim como toda conduta visa a adaptação e está relacionada ao desenvolvimento da criança.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA (2016) concebem a aprendizagem como um processo que envolve vários aspectos que se evidenciam durante a aquisição de conhecimento. O saber contribui para as interações dos diversos contextos da vida dos indivíduos e isso significa que o processo de ensino e aprendizagem tem forte relação com a cultura de cada um. Desta forma, ensinar e aprender são processos em que ao mesmo tempo o indivíduo aprende e influencia o outro. Nessa perspectiva, VIGOTSKY são as experiências vivenciadas com os outros indivíduos que darão ao objeto um sentido afetivo e a partir dessa relação ocorre a internalização.

PIAGET (1992) defende a ideia de romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência, pois, os dois aspectos devem ser estudados no desenvolvimento, considerando que os aspectos afetivos estejam voltados à interação com as pessoas e os cognitivos às condutas relacionadas aos objetos, em ambas as condutas, há afetividade e inteligência.

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

No ambiente escolar, o processo de aprendizagem não ocorre apenas no aspecto cognitivo, a base afetiva está presente. Segundo Wallon, Vigotsky e Piaget são as experiências que propiciam a aprendizagem e essas experiências ocorrem pelas mediações entre os sujeitos no meio em que estão inseridos. Nesse enfoque, FERNÁNDEZ (1991) defende que, para que exista o aprender é necessário o vínculo afetivo da pessoa que ensina com a pessoa que aprende. Toda aprendizagem está atrelada a afetividade, pois, o ser humano em qualquer etapa da vida aprende por meio de estímulos. a aprendizagem da criança depende também da relação afetiva que se constrói entre professor e aluno. O resultado da pesquisa desenvolvida por TASSONI; LEITE (2012), em que são apresentados questionários às crianças de uma escola do Ensino Fundamental I, demonstra que é através das interações em sala de aula e da linguagem que novas formas de manifestações afetivas se constituem. Para esses autores, que compartilham das concepções de Wallon, a afetividade evolui no decorrer dos anos, ganhando complexidade e ao mesmo tempo refinamento. As exigências afetivas acompanham as exigências cognitivas. Desse modo, os autores defendem a ideia da pedagogia baseada na afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos pesquisados propiciaram a compreensão do quanto a afetividade está presente no processo de desenvolvimento do ser humano e o quanto ela influencia no processo de ensino-aprendizagem. Todos os apontamentos levam à percepção da grande influência da afetividade no processo de aprendizagem e da relevância dessa relação com o aluno, pois, são as experiências afetivas com o outro que darão sentido afetivo ao conhecimento, permitindo que o ensino flua com mais intensidade, favorecendo um melhor desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A afetividade está intrínseca no processo de ensino-aprendizagem, pois contribui para que o conhecimento seja adquirido de forma prazerosa, onde aluno e professor participam da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARANTES, V.A. Afetividade na escola: alternativas teóricas práticas. São Paulo: Summus, 2003.

AZEVEDO, Cleomar.A Mediação das Emoções em Professores Alfabetizadores. 1. ed. Curitiba: Appris Livraria e Editora, 2015.

FERNANDÉZ, A.A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEITE, S.A. da S. Afetividade na aprendizagem da leitura e escrita: uma análise a partir da realidade escolar. Revista Temas em Psicologia, n. 2, Vol. 20. 2012.

PIAGET, J. 1896-1980, INHELDER, B. A psicologia da criança. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SANTOS, Oramisio. JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues. SILVA, Graciela Nunes. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. Revista Perspectivas em Psicologia, n. 1, vol. 20, 2016.

SILVA, Ormenzina Garcia da. NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º8 Vol – 3 p. 95 -100

Tassoni, Elvira Cristina. Afetividade na aprendizagem da leitura e escrita: uma análise a partir da realidade escolar. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro V. 13 n. 2 p. 524-544. 2013.
TURATTI, Maria Sueli. PESSOLATO, Alicia Greyce Turatti .SILVA, Marília Marinho. A Importância da afetividade na educação da criança. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 129-142, ago./dez. 2011.
VIGOTSKY, L.S. 1896-1934. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri.1879-1962. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

Palavras-chave: Aprendizagem; Afetividade; Relação professor-aluno

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA PSICOLINGUÍSTICA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E CONTROVÉRSIAS

LEISA APARECIDA GVIASDECKI DE OLIVEIRA - UFFS

MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O processo de apropriação da linguagem escrita é uma das maiores preocupações dos professores na fase inicial da alfabetização. Tal preocupação refere-se ao fato de que a compreensão de como funciona o sistema de escrita não se dá espontaneamente e se constitui em um dos maiores desafios que as crianças enfrentam nessa fase. O compromisso dos professores em mediar as aprendizagens envolvidas nesse processo é necessidade imperiosa para garantir o sucesso da criança nos próximos anos de escolarização, já que toda a aprendizagem escolar se baseia e depende fortemente do domínio e uso da linguagem escrita. As atividades de ler e de escrever envolvem processos cognitivos que são necessários ao leitor para compreender e atribuir significados a um texto escrito. Os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita em contextos escolares são, em sua maioria, desenvolvidos pela área da educação. No entanto, esse tema, por sua complexidade, também é alvo de interesse de outras áreas, como a fonoaudiologia, a linguística e a psicologia, entre outras. A fonoaudiologia, além de ser responsável pelos estudos sobre a entonação de voz, aborda outros aspectos relacionados à fala, audição e escrita – esclarece os distúrbios da comunicação oral, da aquisição da linguagem no contexto fonêmico, sintático e semântico. Isso porque a fonoaudiologia se relaciona com outras áreas do conhecimento, especialmente a linguística, a psicologia, a educação e a medicina. Por esse motivo, a atuação do profissional da fonoaudiologia deixou de ser essencialmente clínica e passou a atuar no contexto escolar. Essa atuação está prevista na Resolução n° 309 do ano de 2005, recomendada pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, que reconhece:
Cabe ao fonoaudiólogo, desenvolver ações, em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento, e prevenção de alterações dos aspectos relacionados à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz e que favoreçam e otimizem o processo de ensino e aprendizagem.

Em pesquisas realizadas recentemente por profissionais fonoaudiólogos clínicos, cujo objetivo era descrever propostas que contribuíssem para o planejamento de ações de promoção de saúde em Fonoaudiologia Educacional, com base em uma investigação de concepções de educadores, acerca do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, constataram que os educadores possuem carência de conhecimentos fundamentais para a sua prática pedagógica, no que concerne o processo de alfabetização, muito embora a maioria tenha formação condizente com o que é preconizado pela LDB. Como o resultado decorre de um estudo com uma pequena amostra, não podemos generalizar sua conclusão. No entanto, é necessário e de grande importância que a escola, sobretudo os protagonistas responsáveis pelo processo de alfabetização, tenham clareza dos processos cognitivos que são essenciais para compreender o funcionamento da escrita, para que não seja delegada a responsabilidade pedagógica do

alfabetizador para a área clínica. A linguística por sua vez, também tem contribuído, pois existe uma conexão entre a consciência linguística (metalinguística) e a aprendizagem da escrita. A consciência linguística possibilita a criação e o reconhecimento de representações da linguagem falada a partir de reflexões sobre ela (MALUF, 2006. p. 68). Ou seja, envolve processos psicológicos no âmbito da cognição. Assim, há uma conexão entre a linguagem e a mente que não pode ser ignorada quando se estuda a apropriação de um novo sistema linguístico, como a linguagem escrita. O estudo dessa conexão é objeto da psicolinguística, campo de estudos interdisciplinares tanto da linguística como da psicologia cognitiva. Assim, os estudos da psicolinguística utilizam e aprofundam conhecimentos sobre a estrutura da língua e os processos cognitivos envolvidos na construção dessas estruturas. Dessa forma, os conhecimentos produzidos são fundamentais para o ensino da língua escrita, já que esta é um sistema de representação gráfica de representações mentais das estruturas linguísticas. Podemos destacar que, uma das contribuições da psicologia cognitiva para o campo da psicolinguística é identificar e descrever os processos cognitivos subjacentes à apropriação do sistema de escrita por crianças na fase inicial da alfabetização e também os processos cognitivos envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, executadas por leitores e escritores mais experientes. Esses conhecimentos têm contribuído substancialmente para a área da Educação, favorecendo especificamente as práticas de alfabetização. Ainda assim, mesmo não sendo novos, e salvo algumas exceções, têm sido pouco considerados na formação inicial e continuada dos professores que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil. Consideramos esta discussão importante porque o conhecimento dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita proporcionam aos professores autonomia e segurança para criarem estratégias de ensino mais adequadas para a superação das dificuldades enfrentadas por cada criança. Diante disso, o presente trabalho, de natureza teórica, tem como objetivo abordar as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística para o conhecimento dos processos de apropriação do sistema de escrita pelas crianças na fase inicial da alfabetização e discutir as controvérsias de sua aplicação no contexto da Educação. Diante do exposto, questiona-se: De que forma a Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística tem contibuido para o conhecimento dos processos de apropriação do sistema de escrita pelas crianças na fase inicial da alfabetização? Trata-se de um ensaio teórico que subsidiará uma pesquisa empírica a ser realizada com professoras alfabetizadoras de uma cidade do Paraná. Este ensaio se baseou em estudos nacionais e internacionais publicados em artigos, livros e teses. Para isso, buscamos estudos desenvolvidos por Cardoso-Martins (2013) Cordeiro (1999); Maluf (2006; 2012) Moraes (2012) e de seus colaboradores, sobre os conhecimentos envolvidos na alfabetização. Como ponto de partida para verificarmos se, efetivamente, os estudos sobre esse tema eram pouco desenvolvidos na área de educação, investigamos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de teses e dissertações de universidades, estudos sobre o termo alfabetização. Foram encontrados 1.252 estudos. Entretanto, muitos estão relacionados com outras áreas do conhecimento e poucos se referiam à alfabetização no sentido da apropriação do sistema de escrita, ou seja, a compreensão do sistema de escrita. Não obstante, foi necessária uma nova investigação em bancos de teses e dissertações de universidades que concentram cursos de Pós-graduação que abrigam grupos de pesquisa na área da alfabetização e da linguagem. Delimitamos, a partir da definição de alguns indicadores mais específicos, como recorte de busca: apropriação da leitura e processos cognitivos. Diante do levantamento bibliográfico, constatamos que existem poucos estudos sobre a alfabetização no que se refere à compreensão do sistema de escrita a partir dos estudos da psicologia cognitiva. Isso revela que, por ser uma área pouco investigada e explorada pelos pesquisadores da educação, os professores alfabetizadores pouco conhecem das contribuições da Psicologia

Cognitiva e da Psicolinguística para a apropriação da escrita em crianças na fase inicial da alfabetização. Diante do exposto, concluímos que, as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística têm sido substanciais para o conhecimento do processo de compreensão do sistema de escrita e por isso os estudos dessas áreas poderiam ser mais considerados para subsidiarem as práticas pedagógicas de alfabetização. No entanto, existem resistências com relação a essas contribuições que persistem no campo da educação. Essas controvérsias impactam diretamente no campo de atuação pedagógica do alfabetizador. Assim, temos a clareza que, ainda são insuficientes as pesquisas que se preocupam em analisar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, levando em consideração os conhecimentos que estes possuem, ou não, sobre os processos cognitivos e psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Espera-se que esta apresentação no Educere provoque algumas reflexões e discussões, sobretudo entre professores alfabetizadores e estudantes de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever / Organizadoras, Maria Regina Maluf, Cláudia Cardoso-Martins. – Porto Alegre : Penso, 2013.

CFFa. Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução n° 309, de 1º de abril de 2005. Disponível em: www.fonoaudiologia.org.br, acesso em 25 de junho de 2019

CORDEIRO, Maria H. Towards the understanding of the alphabetic principle: conceptual changes as children learn to identify and spell novel words (1994-1999). Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. University of London, UL, Inglaterra) 1999.

Oliveira JP, Natal RMP. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. Rev CEFAC. 2012;14(6):1036-46.

Maluf MR, Zanella MS, Pagnez KSMM. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Bol Psicol. 2006;56 (124): 67- 92.

MORAIS, Artur Gomes. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Palavras-chave: Psicologia Cognitiva; Psicolinguística; Processos cognitivos; Apropriação do sistema de escrita; alfabetização.

DA HISTÓRIA À PRÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MÉTODOS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

TAIRINE CRISTINA GARCIA - UNIFIO

ROSEMARY TRABOLD NICÁCIO - UNIFIO

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: GEAPRO/UniFio- Grupo de Estudos em Alfabetização e Formação de Professores da UniFio..

O processo histórico da alfabetização e a concepção construtivista são temas dessa pesquisa, ainda em andamento. A temática originou-se das discussões no GEAPRO – Grupo de Estudos em Alfabetização e Formação de Professores, do qual fazemos parte, e que tem problematizado essas questões, principalmente, no que se refere aos saberes dos professores sobre como as crianças aprendem, se alfabetizam. Sabemos que, para acompanharmos os processos de aprendizagem na alfabetização é fundamental que possamos compreender como ocorrem as etapas de construção da escrita pelas crianças nessa fase, para que, dessa forma, possamos aperfeiçoar as discussões entre os professores alfabetizadores na Educação Básica. Entendemos que qualificar nossas discussões requer aprofundamento nos estudos acerca desse tema. Assim, essa pesquisa tem por objetivo geral identificar como as crianças se alfabetizam na concepção construtivista, partindo da evolução histórica dos conhecimentos acerca dessa temática. São objetivos específicos conhecer as concepções de alfabetização que ocorreram no Brasil ao longo do século XX até a chegada da publicação da Psicogênese da Língua Escrita, também compreender como a concepção construtivista foi difundida e incorporada às práticas de alfabetização. O percurso dessa investigação parte de pesquisa bibliográfica, cujas referências são Mortatti (2004; 2006); Ferreiro(2001;2009); Ferreiro e Teberosky(1999); entre outros e, por meio das quais serão levantados todos os aspectos desse percurso histórico. Também será realizada pesquisa documental para levantamento de dados que nos apresente como as redes públicas - estadual paulista e do município de Ourinhos/SP - têm implementado as práticas de alfabetização na perspectiva da concepção construtivista.
Segundo Mortatti (2006):

> Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Nessa perspectiva, a autora nos alerta que o processo de alfabetização, historicamente, apresenta-se como um problema, pois as constantes mudanças de concepção e métodos marcam uma dificuldade que, ora resvala no ensino, ora na aprendizagem das crianças oriundas das escolas públicas. Acreditamos que a aprendizagem é possível a qualquer criança e independe de sua origem social, contudo, também partimos da crença que todas as crianças devem alfabetizar-se na idade certa para que possam desenvolver suas aprendizagens ao longo de toda a vida. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu artigo 2º que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ou seja, a educação é um direito da criança e o papel do Estado é fundamental para que a educação chegue a todas elas e, mesmo definido que também seja responsabilidade da família, no que refere-se aos processos da alfabetização, bem sabemos, nem sempre as famílias possuem condições para orientar tal tarefa, assim, caberá às famílias garantir que seus filhos estejam nas escolas, para que os professores alfabetizadores possam realizar seu trabalho.

Desde o século XIX, segundo Mortatti (2006) a alfabetização passou por diversas fases, as quais a autora divide em quatro. O primeiro define como o período em que as cartilhas apoiavam-se na transmissão de saberes, partiam da menor parte, a letra e ampliavam para as sílabas simples, depois para palavras com a junção dessas sílabas e, assim caminhavam. Esse método foi chamado de método de marcha sintética, ia da menor parte para o todo. O segundo período, influenciado pela pedagogia norte-americana, foi marcado pelo método analítico, pois acreditava-se que as crianças percebiam o mundo de forma sincrética, assim, partiam do todo. O terceiro período, apoiado em reformas políticas na educação e na resistência de muitos professores aos métodos que se conhecia, houve um momento de considerável relativização, momento este que permitiu a difusão de ideias psicológicas como apoio às discussões sobre a alfabetização, surgem testes para verificar a maturidade da criança. Essa relativização colocou os processos de alfabetização em bases psicológicas e políticas, pois os testes ABC serviram para a formação de classes homogêneas. Na verdade, os testes serviram para ampliar o fosso de exclusão das crianças que não conseguiam alfabetizar-se nos moldes da escola que tinham. Por fim, o quarto período, nomeado de "construtivismo e desmetodização" por Mortatti (2006), pois deslocou a visão dos métodos de ensino para entender como as crianças aprendem. Essa visão, pode ser considerada uma revolução na alfabetização, contudo, essa concepção também sofreu a resistência de muitos professores e, como já observado entre os métodos sintético e analítico, muitos professores passaram a "mesclar" a concepção construtivista com os diferentes métodos e, essa perspectiva descaracterizou ambos, evidenciando resultados pouco desenvolvidos em relação à alfabetização das crianças na idade certa.

Na perspectiva de Ferreiro (2003)

[...] As mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial, não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito consciente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2003, p.8).

Podemos concluir que as crianças desde que nascem são construtoras de seu conhecimento, levantam problemas e tentam descobrir as respostas por si mesmas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. Em vez de nos perguntarmos se devemos ensinar, temos que nos preocupar em dar ás crianças ocasiões de aprender. Nesse processo inicial de pesquisas já é possível notar que a ideia sobre a escrita começa bem antes das crianças chegarem as escolas, o contato com o mundo provoca-as a pensarem e levantar suas próprias hipóteses em relação a como ocorre a escrita. Dessa forma, a investigação aqui proposta, tem um longo percurso, todavia, o levantamento histórico já nos possibilitou compreender que as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever está mais próxima dos não saberes da escola que, propriamente , a problemas de origem cognitiva. As pesquisas são responsáveis por mudanças constantes na forma de ensinar e, a partir da Psicogênese da Língua Escrita, também são muitas as discussões sobre como as crianças aprendem a escrever

e, a cada novo investimento em pesquisa, mais se aprende. Por isso, acreditamos que ao expandir essas discussões junto aos professores alfabetizadores, seja possível ampliar e qualificar o olhar sobre os processos de aprendizagem infantil, contribuindo para melhorarmos os resultados de suas aprendizagens e aperfeiçoarmos cada vez mais as pesquisas.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização.** Ed: 24, 2001.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo. Ed: 19, 2009.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre/RS, ARTMED, 1999

MORTATTI, Maria R. L. Educação e Letramento. São Paulo. Ed: UNESP, 2004.

_____. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 25/05/2019

Palavras-chave: Alfabetização, História da Educação, Método Fônico, Psicogênese

DESIGN DE INCLUSÃO: APROFUNDANDO IDEIAS E PRÁTICAS COM USO DE MÉTODO SPRINT

MARILENE SANTANA DOS SANTOS GARCIA - UNINTER

DARLAN RODRIGUES MARTINS - UNINTER

HELBE HELIAMARA HERARTH - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este trabalho tem por objetivo relatar resultados preliminares do grupo de pesquisa em Educação Híbrida, do programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias de uma instituição de ensino particupar, cujo foco é refletir sobre o design de inclusão, voltado aos analfabetos funcionais (AF) a partir da categorização do INAF (2018). Nesse estudo destacamos conceitos-base de design, buscando a reflexão sobre o conceito de design de inclusão, desenvolvimento de interfaces de aplicativos digitais móveis para a promoção da leitura e escrita do referido público-alvo. Como metodologia deste trabalho, utilizamos uma abordagem exploratória, aplicação de questionários, bem como o uso do método Sprint (Knapp, et al 2017). Os resultados apontam à ideação de alguns caminhos, privilegiando a memória afetiva musical, cuja prototipagem e teste estão em fase de discussão.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva trazer resultados preliminares do grupo de pesquisa "Educação Híbrida: metodologias e objetos de aprendizagem digitais em ambientes de mobilidade tecnológica", referentes às formas de pensar o design de inclusão, com foco em índices do INAF sobre analfabetos funcionais (AF), para a melhoria da sua condição de leitura e escrita.

O presente estudo, de abordagem exploratória e qualitativa, busca soluções práticas de design com a geração de soluções criativas por meio do método Sprint (Knapp et al. 2017), que leva em conta o uso da inteligência coletiva, orientação focada em um problema da realidade, para que possam ser desenvolvidas criatividade e competências para tomada de decisões visando ao desenvolvimento desse um protótipo.

2. INAF – INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL

O indicador INAF mede os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos, em zonas rurais e urbanas em todo o país, ajudando pesquisadores e profissionais de diversas áreas com dados atualizados, os quais foram a base utilizada para pensar as diversas formas de inclusão, buscando gerar consciência e propostas mais realistas de políticas públicas para este âmbito.

Os dados divulgados, na última pesquisa em 2018, demonstram os seguintes resultados: 29% da população brasileira participante da pesquisa é AF; comparando a pesquisa de 2018 com a pesquisa anterior de 2015 houve um aumento de 2% do analfabetismo funcional no Brasil; destes 29% de AF, 4% cursam ou já finalizaram o Ensino Superior, e a faixa etária que concentra o maior percentual de AF é de 50 a 64 anos. (INAF, 2018).

Ainda, 72% dos AF entrevistados declararam ser usuários de smartphones, no entanto, de forma esporádica, com 41% afirmando não tê-los utilizado nos últimos 3 meses em relação à pesquisa. Se comparado com o grupo de alfabetizados, a diferença não é grande: 89% dos brasileiros alfabetizados utilizam smartphones. (INAF, 2018).

3. O DESIGN EM SUAS VÁRIAS FORMAS

O design é uma forma de atenção às necessidades da sociedade, buscando uma comunicação eficiente com seu público, procurando produzir funcionalidades, informação e usabilidade.

O conceito de design inicia-se pelo movimento de Arts & Craft, na Inglaterra (1850-1900), Art Nouveau (1885) na França, De Stijl (1917), na Holanda; e Bauhaus (1919), na Alemanha. Essas contribuições passam pela arquitetura, artes, alcançam a produção industrial e atualmente estão nas concepções de modelos educacionais (GARCIA, 2016).

Entende-se que o objetivo do design é desenvolver um produto que venha a produzir efeitos nas pessoas, seja visual, intelectual, cultural, emocional, funcional, prático ou mesmo comercial. Dessa maneira, constata-se que os designers são profissionais que desenvolvem uma mensagem estética, por meio de objetos e interfaces.

Na era da mobilidade tecnológica, a tarefa de planejar e desenvolver soluções educacionais ganha contornos ainda mais desafiadores, uma vez que a usabilidade de aplicativos para smartphones tem regras bem definidas, e ainda está sendo estudada e detalhada, dada a rápida e constante evolução das tecnologias.

3.1 Design de interface e instrucional

Os conceitos de design podem amparar as necessidades atuais da educação em torno de seus objetos de aprendizagem Nesse contexto, remetem-se à ideia de planejar, produzir e conceber um produto educacional, em situações didáticas específicas. De acordo com Filatro (2008), a finalidade do design instrucional é facilitar a aprendizagem humana, a partir dos princípios de aprendizagem, traduzidos em “planos para os materiais didáticos, atividades e recursos de informação e avaliação” (SMITH e RAGAN, 2005).

O design instrucional é mais usado na educação online e na educação híbrida, servindo de apoio à aprendizagem formal e informal, também por meio de aplicativos em dispositivos móveis, para facilitar a aprendizagem humana.

3.2 Design de inclusão

O design de aplicativos móveis para a inclusão de AF precisa reunir algumas características para que possa ser mais eficaz, entre elas: ser intuitivo, buscando oferecer mais poder de decisão ao usuário, promover a interação para aproveitar as oportunidades, e fazer com que o usuário resgate os conhecimentos prévios e passe por experiências significativas e desafiadoras, que motivem a busca de mais informações, de forma autônoma (GARCIA, BECKER & RUFATO, 2018).

Quanto à inclusão, o design deve permitir ao usuário ressignificar os controles de aprendizagem, trabalhando a motivação pelo uso do dispositivo, com desafios adequados ao seu nível de experiência e cognitivo, movimentos, sons, reforçando o engajamento, oferecendo possibilidades de descoberta e resgatando experiências prévias de aprendizage. Os modelos de Micro-learning (HUG, 2007), são utlizados, para garantir compreensão do que é essencial ao aprendiz.

4 METODOLOGIA

A fim de trabalhar questões da inteligência coletiva e criativa, foi utilizado o método Sprint (KNAPP; ZERATSKY, 2017), de forma adaptada, para que se chegasse rapidamente a uma

solução, sobre como iniciar o design de inclusão de um aplicativo nas características já discutidas.

O Sprint é uma metodologia ágil de ideação, prototipagem e teste de uma ideia para a solução de um problema, a saber: desenvolver um aplicativo digital móvel para melhorar leitura e escrita dos AF por meio de música. Essa abordagem prevê algumas fases: 1) Deixar claro um problema a ser trabalhado, buscando uma solução criativa e coletiva; 2) Agrupamento de ideias em campos similares, escolhendo algumas e descartando outras; 3) Filtro e refino das ideias, detalhamento das etapas e, ao final, escolhendo um único caminho de solução; 4) Prototipar a ideia, com planejamento coletivo, definindo tarefas individuais e utilizando ferramentas produtivas e de familiaridade de todos; 5)Aplicar o protótipo a potenciais usuários do produto para colher feedback imediato, que serão analisados para verificar a sobrevivência ou não da ideia.

O método sprint alcançou o objetivo de gerar um grande número de ideias em um grupo heterogênio, convergindo para a solução de usar memórias sonoras musicais, associando-se às palavas das letras das músicas. Além disso, aplicou-se um questionário, focando questões sobre a fluência digital, e o uso dos dispositivos móveis. Os resultados preliminares são os seguintes: Interesse em plataformas pessoais para atividades voltadas à autoaprendizagem; Processo de valorização da autoestima e inclusão em seu grupo social; Alcance de interação mais facilmente com interfaces audiovisuais, do que com interfaces escritas; Auxílio da família ou pessoa próxima para obter conhecimento sobre o uso de dispositivos móveis; A memória sonora afetiva pode ser um desencadeador não só de emoções, mas também de competências cognitivas para testar hipóteses sobre a escrita; Sentimento pertencimento, por se comunicar com a família e amigos por meio do Whatsapp, por exemplo, replicando mensagens audiovisuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo compreendeu aspectos teóricos e práticos sobre design inclusivo de objetos digitais de aprendizagem- no âmbito não-formal - para realizar uma aproximação com os problemas práticos da realidade social.

As discussões realizadas sobre as pesquisas feitas revelam a necessidade de discutir com mais profundidade o desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem com características de inclusão de AF, haja vista seu crescente acesso a dispositivos móveis em seu cotidiano, em virtude da disseminação da cultura digital móvel, sem, no entanto, saberem ler ou operar números com mais domínio. Assim, deve-se adaptar a um design mais "humanizado", que inclua atenção ao perfil cognitivo, às experiências cotidianas, sociais e individuais desse público.

REFERÊNCIAS

FILATRO, A. Design instrucional na prática. São Paulo: Pearson, 2008.

GARCIA, Marilene S. S. Design de Aplicativos Mobile para a Aprendizagem de Língua. In Ead em Foco, v.6, n.1, 2016.

GARCIA, Marilene S. S.; BECKER, Jaqueline; RUFATO, Willian S. Development of Application for maternal language improvement for functional illliterates based on Thinking Design. In Education and New Development – END – 2018, Budapest – Hungria, 2018. Disponível em: http://end-educationconference.org/wp-content/uploads/2018/07/Education-and-New-Developments_2018.pdf. Acesso em 06-07-2019.

HUG, Theo. Microlearning, Didactics of Microlearning – concepts, Discourses and Examples. Münster, Alemanha, 2007.

INAF. Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional. Indicador de Alfabetismo Funcional, 2018. Disponível em: https://www.ipm.org.br/relatorios. Acesso em: 01 maio 2019.
KNAPP, Jake; ZERATSKY, John; KOWITZ, Braden. Sprint: o método usado no Google para testar e aplicar novas ideias em apenas 5 dias. Trad. Andrea Gottlieb. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
SMITH, P. L.; RAGAN, T. J. Instructional Design. 2 ed. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc. 2005.

Palavras-chave: Palavras-chave: Design de inclusão; Analfabetismo Funcional; Mobilidade Tecnológica; Metodologias Ativas

DISLEXIA NO ENSINO SUPERIOR: AS DIFICULDADES COM O TEXTO

MARIANA MEDEIROS TRAUTWEIN - PMC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa surgiu a partir de inquietações diante da correção de textos, produções textuais e respostas dissertativas de alunos com dislexia no Ensino Superior.
Muito já se estudou sobre a dislexia e sobre a importância das adaptações específicas que auxiliam esses alunos em seu processo de aprendizagem, mas o que se pode observar na prática são adaptações voltadas à aplicação de provas e atividades, centradas em suas dificuldades de leitura, sem se analisar a interferência do transtorno na produção de textos e na correção destes.
Diante do exposto, é necessário questionar: quais as principais didiculdades na produção textual por alunos disléxicos e como estas se relacionam com os processos da dislexia?
Esta pesquisa apresenta as principais dificuldades relatadas pelos próprios alunos com dislexia na hora de interpretar e produzir textos, relacionando-as com as características do transtorno, para que em outro momento possa-se analisar suas produções textuais na busca de critérios sólidos para sua avaliação.

A DISLEXIA EM SALA DE AULA

Definir dislexia ainda é um desafio. Existem diferentes definições (Valett, 1990; Farrell, 2008; Shaywitz, 2006) que concordam que trata-se de um transtorno de aprendizagem de origem neurológica. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, seguindo definição da International Dyslexia Association de 2002, a dislexia é caracterizada pela dificuldade no reconhecimento da palavra e na habilidade de decodificação resultantes de um déficit fonológico.
A lei 13.146/15, conhecida como Lei da Inclusão, garante aos alunos com dislexia o direito à inclusão escolar e a adaptações em todos os níveis de ensino.
Como a dislexia não é um transtorno ligado à inteligência, as adaptações mais solicitadas são tempo ampliado na realização de provas e testes e a presença de um ledor em momentos de prova para garantir a compreensão das questões. Além disso, em questões e disciplinas que considerem a escrita e suas características, a avaliação deste aluno deve ser diferenciada. Mas como fazer essa avaliação diferenciada do texto produzido se ainda pouco entendemos das dificuldades causadas por esse transtorno nesta produção? Apresenta-se a seguir um primeiro levantamento destas dificuldades, relacionando-as ao que já se sabe sobre o processamento de linguagem do disléxico.

A PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada, ainda em sua primeira etapa, teve por base uma metodologia exploratória-descritiva a partir da aplicação de um questionário autoavaloativo para alunos disléxicos de Ensino Superior. Foram 7 participantes de diferentes cursos e com idades de 18 a 35 anos, todos de uma mesma instituição particular de Ensino Superior de Curitiba-PR.
Foi solicitado que os alunos escolhessem de uma lista pré-estabelecida as maiores dificuldades de interpretação e de produção de texto respectivamente.

No processo de análise dos resultados das dificuldades de interpretação de texto, o item **lembrar do que foi lido** foi assinalado por 6 participantes.

A memória é uma das falhas no processamento da leitura nesse distúrbio, pois "o ouvinte tem de receber os fonemas em um ritmo suficientemente rápido para que vários deles possam ser mantidos na memória de curto prazo ao mesmo tempo e integrados para formar as palavras e frases pretendidas". (SHAYWITZ, 2006, p. 48). Ou seja, a capacidade de processamento dos fonemas no aparelho acústico de um disléxico é inferior à velocidade que os fonemas chegam ao cérebro, acarretando na perda dessas palavras, pois o compartimento da "memória de trabalho" só mantém os fonemas por alguns segundos.

6 participantes assinalarm o item **Compreender as informações implícitas do texto**. Considerando que o processamento de leitura não tem a fluidez eficaz, devido à incapacidade do aparelho acústico de processar os fonemas na mesma velocidade que os recebe, fazer inferências em relação ao que foi lido é uma tarefa desafiadora. Shaywitz (2006) afirma que um leitor disléxico frequentemente chegar ao significado sem antes ter decodificado a palavra, o que o leva a não ter uma representação exata e fiel dela em sua memória. A partir disso, eles dificilmente entendem a função gramatical de uma palavra funcional, cujo significado não pode ser inferido do contexto.

O item de número 3, **identificar a pontuação**, foi apontado por 3 alunos como uma dificuldade. Isso pois as pausas representadas pelas pontuações durante a leitura não são processadas devido ao grande esforço dado na decodificação das palavras. Assim, perde-se grande parte da finalidade da pontuação e as relações do texto podem deixar de ser compreendidas.

A próxima análise é feita com relação ao elemento **compreender as informações explícitas do texto** que levou quase metade dos alunos a responderem que o avaliam também em grau de dificuldade (3), o que está em direta relação com o item seguinte assinalado por dois participantes - **saber o que está escrito**.

Processar o texto fazendo a primeira leitura requer decodificar as palavras e reconhecer o seu significado. Porém, "essa deficiência básica no que é essencialmente uma função de nível baixo da linguagem bloqueia o acesso a processos de linguagem de nível superior e a possibilidade de obter significado a partir do texto" (SHAYWITZ, 2006, p. 52), o que leva a falha na compreensão do que está claramente escrito no texto.

Ambos os processos, (de)codificar e compreender, demandam um gasto de energia cerebral muito grande, visto que um processo não acontece sem o outro. O cérebro de um disléxico busca caminhos alternativos para compensar essa falha de desempenho, exigindo uma forma de "sistema de leitura compensatório" (SHAYWITZ, 2006, p. 73), uma rota de leitura diferente. Este processo torna a leitura mais lenta e cansativa, pois depende-se de um sistema funcional, porém não automático.

De forma interessante, os entrevistados muito pouco assinalaram os itens de **não perceber os efeitos de sentido** (contradição, explicação, adição de informações) (2), e de **compreender o uso de figuras de linguagem, metáforas, ironia** (1), apesar desses 2 itens estarem elencados como sendo uma das dificuldades mais presentes, quando se trata de dislexia. Vejamos algumas hipóteses.

O processo de leitura baseia-se em duas grandes partes, a decodificação e a compreensão. Dentro desses dois itens existem vários outros elementos como a fonologia, a sintaxe e a semântica do que está sendo compreendido. A dificuldade no processo fonológico no sistema de linguagem, faz com que o disléxico dependa e desenvolva outros sistemas neurais, capacitando o a buscar caminhos alternativos, desenvolvendo outras habilidades de aprendizagem.

Quando a questão era sobre a produção de textos, obtivemos respostas mais niveladas entre os participantes.

Organizar as ideias em frases e parágrafos foi o item mais assinalado (5), pois organizar as ideias de forma textual requer um nível de processamento realmente mais trabalhoso devido à necessidade de acesso constante à memória de armazenamento.

O processo de memorização também está relacionado a **não saber que palavra usar** (5), processo dependente a "**lembrar do que foi lido**" no sentido de que, a partir do momento que não se consegue apreender as informações lidas, temos por consequência um vocabulário reduzido.

O elemento **usar pronomes ou sinônimos para evitar repetição de palavras ou ideias** obteve 4 marcações. Também está relacionado com a memorização e armazenamento de palavras, visto que, se o vocabulário é reduzido, encontrar palavras a serem usadas é muitas vezes um desafio.

É normal aprender-se mais por meio da leitura do que da escuta, porém para o disléxico não é bem essa a relação. A oralidade é uma facilitadora do processo de compreenso e expressão de mundo, visto que o distúrbio afeta apenas a linguagem escrita e não a inteligência. A partir disso, compreende-se melhor porque **usar a pontuação adequada** na hora de escrever obteve 4 marcações no grau de dificuldade. Se o aluno se apoia na oralidade, os elementos simbólicos que representam as pausas da fala não conseguem ser representados no papel.

Os demais itens de dificuldade, **planejamento do texto**, **estruturação do gênero solicitado** e **ortografia**, foram assinalados por 3 participantes. Os dois primeiros estão diretamente relacionados a questões de memória e retomada de informações ao longo da escrita. Já o último vem com um nível de dificuldade inferior ao esperado, sendo a ortografia o principal elemento associado à dislexia em sala de aula. Apesar de ser um item de dificuldade relevante, por meio da prática constante os disléxicos conseguem criar novos caminhos cerebrais para assimilar a ortografia de palavras, o que permite sua manifestação com maior automaticidade, exigindo assim de menor esforço codificador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que esta primeira análise deixa claro é que as dificuldades dos alunos com dislexia vão muito além da ortografia e de questões gramaticais. Planejamento e organização textual se mostram os maiores desafios devido a sua relação com o processamento da leitura e da memória. Diante disso, fica clara a necessidade de critérios de avaliação que considerem as necessidades linguísticas da dislexia, trabalho este para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Dislexia, 2018. Disponível em: www.dislexia.org.br Acesso em: 23 Jan. 2018.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 16 Abril 2019.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guias do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de leitura**. Artmed, 2006.

VALETT, Robert E. **Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura**. São Paulo: Manole, 1990.

Palavras-chave: dislexia; produção de texto; autoavaliação

EDUCAÇÃO E BULLYING: LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS.

LAYANA GABRIELA SILVA PAIVA MENEGHINI - UNOESC

MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Infelizmente, o bullying é uma prática que cresce cada vez mais e afeta alunos de diferentes níveis de ensino. Segundo Fante (2005, p. 28), entende-se por bullying "um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento". Considerando que o bullying se constitui um problema no cotidiano escolar e, ainda, permanece o desafio da organização de encaminhamentos a respeito dessas questões, objetivamos com esse trabalho analisar em que medida a literatura pode se constituir um recurso que contribua para o enfrentamento do problema. De acordo com o dicionário de língua portuguesa, literatura "[...] é uma palavra com origem no termo em latim littera, que significa letra. É a arte de ler, criar e compor textos em seus diversos tipos, seja a poesia, prosa, o cordel, contos de fadas, fábula, romance, ficção e muitas outras produções literárias" (AURÉLIO, 2019, p.557). Compreendemos que a literatura possui potencial pedagógico que pode nortear discussões em sala de aula, a respeito de diferentes temas: sociais, morais, políticos, e entre eles, também o bullying, pois a partir do contato do(s) aluno(s) com textos, contos, fábulas e outras formas de linguagem literária, estes recursos podem desencadear processos de reflexão, de descentração, ou seja o(s) aluno(s) colocar(em)-se no lugar dos personagens, sensibilizar(em)-se diante de episódios e/ou situações problema que estão descritas nesses recursos e que se assemelham, muitas vezes, com o cotidiano escolar e com outras esferas sociais; construção e/ou fortalecimento da empatia, entre outros aspectos relativos a formação humana, importante e necessária de ser construída no contexto da sala de aula e da escola. Além dessa justificativa, cabe destacar que os recursos literários, nas práticas de ensino do dia a dia, são fundamentais para combater as principais bases do bullying que são a intolerância e o desrespeito às diferenças. Para dar conta do objetivo deste trabalho, efetuamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da Capes, SCIELO, PEPSI, EBSCO Host, no período dos últimos dez anos, isto é 2009-2019, entretanto, chamou a atenção o fato de que somente identificamos três trabalhos nesse período. Nesse sentido, ampliamos a busca e reiniciamos o processo considerando os últimos quinze anos: 2004-2019. O levantamento foi organizado a partir da utilização dos seguintes descritores: "contos de fadas" OR "fábulas" AND "desenvolvimento" AND "moral" AND "bullying". Nesse levantamento identificamos um total de 51 trabalhos nas seguintes bases de dados: no Portal de Periódicos Capes 38, na base de dados Pepsi houve incidência de 09 artigos e no Catálogo de Teses e Dissertações 04 pesquisas. Após a leitura desses trabalhos encontrados, utilizamos como critério de inclusão todos aqueles que tinham os diferentes gêneros literários como um recurso importante para o encaminhamento do problema bullying. Com base nesse critério, 02 artigos foram identificados no Portal de Periódicos Capes. Na base de dados Pepsi, selecionamos 03 artigos, mas destacamos que 02

deles se repetiram no portal de periódicos, assim apenas 01 artigo se manteve para análise, e no Catálogo de Teses e Dissertações, selecionamos 02 dissertações, logo este texto se embasará na análise e discussão de 05 publicações. O critério utilizado para excluir os 46 trabalhos restantes, se baseou na observância dos que não possuíam relação direta com o objetivo desse texto, pois tratavam o bullying em situações diferentes, envolvendo alunos, professores e outros profissionais que atuam na escola, ou seja, não se referem a literatura enquanto recurso para o encaminhamento de situações de bullying entre os alunos. Os 05 trabalhos identificados foram produzidos nas regiões do Nordeste e Sudeste, 02 artigos e 01 dissertação de mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo, 01 artigo da Universidade de São Paulo e 01 dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Compreendem os anos de defesa em 2005, 2006, 2014 e 2015 e tiveram por temáticas: "Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano", "Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia", "Compreensão de uma fábula por meninos e meninas de 6 anos: um estudo exploratório", "Literatura e educação: o bullying nos contos de fada, uma discussão possível" e "Investigação de aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil por meio de um conto de fadas: um estudo a partir do referencial piagetiano". No decorrer desse trabalho de verificação do que foi produzido e que possui afinidade com a temática foco desse texto, elegemos como aspecto a ser considerado: elementos que foram abstraídos desses 05 estudos e que reforçam o pressuposto de que a literatura pode se constituir um recurso de encaminhamento do bullying na escola. Um desses elementos coloca o texto literário como uma fonte problematizadora universal, da própria vivência humana, pois está repleto de sentimentos e emoções que podem levar o leitor a meditar sobre si mesmo e sobre o outro (MEDEIROS, 2016). Três das cinco pesquisas analisadas envolvem o nome de uma mesma autora, Silvia Lorenzoni Perim Seabra (2006, 2014, 2015). Tal autora buscou compreender as relações afetivas no desenvolvimento psicológico da criança, trabalhando com os contos de fadas e utilizando a perspectiva epistemológica de Jean Piaget. A atividade de leitura e análise sobre determinados tipos de textos proporciona a criança a entrar em contato com uma nova maneira de se relacionar com a linguagem, sendo incentivada a se posicionar frente a história, o que a leva a ganhar liberdade de emoção e se abrir para a possibilidade de ligar os fatos ocorridos com os personagens da história aos ocorridos consigo mesma. Essa ligação dos fatos pode levar o(a) aluno(a) a uma percepção e conscientização das relações comportamentais que envolvem juízos de valor e favorece por meio da literatura o entendimento a respeito das práticas de violências. As bases teóricas comuns nas pesquisas estudadas estão pautadas em Jean Piaget, discutindo a moralidade como um tema de desenvolvimento humano associado as realidades estudadas pelos autores. Outra autora que se evidenciou no levantamento efetuado é Nelly Novaes Coelho, dando ênfase no trabalho literário, principalmente com os contos de fadas. Segundo Coelho (1991, p.10) "[...] a literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas dessa ânsia permanente de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas". As justificativas que fundamentaram os trabalhos desenvolvidos, levaram em consideração o fato de haver uma lacuna de pesquisas científicas com essa temática tão importante, pois a literatura é um recurso que pode fazer o indivíduo viajar pela história, se identificando com os personagens, dividindo angústias e conquistas e compartilhando um processo de interação imaginária que é fundamental no trabalho da formação do leitor. A literatura vem a se constituir um meio reflexivo e inquietante que influencia o indivíduo a buscar respostas para as suas dúvidas promovendo um misto de prazer e conhecimentos (MEDEIROS, 2016). A análise das pesquisas, mostra que os autores consideram o gênero literário "contos de fadas" como um meio para se constituir a reflexão sobre o fenômeno bullying na vida dos escolares. Uma vez que por

meio de histórias de ficção, trabalha de forma implícita sobre atitudes vividas pelos personagens e a possibilidade de mudanças comportamentais. A autora Seabra (2015) escolheu contos de fadas como Cinderela (1950), A Gata Borralheira (1812) e O Patinho Feio (1844) por serem consideradas histórias inquietantes e desafiadoras que proporcionaram bons debates em sala de aula voltados a importância de se colocar no lugar do outro e refletir sobre agressões verbais e desrespeitosas muitas vezes chamadas de brincadeiras, como atitudes violentas, de mau gosto e que podem trazer graves consequências para a vida das vítimas, assim como acontece nos contos. As análises desse estudo mostraram resultados positivos com relação ao objetivo inicial deste trabalho, pois a dualidade entre o bem e mal, nas atitudes dos personagens dos contos de fadas, colocou os problemas morais frente aos alunos, que na sua maioria buscaram encontrar soluções para os conflitos e casos de bullying, refletindo sobre a possibilidade de mudar comportamentos violentos. Pode-se dizer que todas as análises mostraram mudanças comportamentais dos alunos frente aos trabalhos com os textos literários e estas na sua maioria foram positivas. Após ouvirem um conto literário e, posteriormente serem questionadas, a maior parte das crianças conseguiu julgar as ações e atitudes dos personagens, assim como demonstrar suas preferências por aqueles que ajudavam ao próximo e demonstravam afetividade. Considerando o levantamento bibliográfico efetuado, podemos afirmar que a literatura possui potencial para contribuir com o encaminhamento do problema bullying na escola de forma que promove o envolvimento da criança com a história, possibilitando a construção de uma consciência crítica que resulte mudanças nas atitudes do sujeito frente ao outro.

Palavras-chave: Literatura; Bullying; Desenvolvimento Moral.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. Editora Ática S.A. 2. Ed. São Paulo, 1991.

FANTE, C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas. 2. Ed, Campinas: Verus, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba, Positivo, 2010.

Palavras-chave: Literatura; Bullying; Desenvolvimento Moral.

EM BUSCA DE UMA ALFABETIZAÇÃO DIALÓGICA À LUZ DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DE PAULO FREIRE: METODOLOGIAS EDUCOMUNICATIVAS E LEITURA CRÍTICA

KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA - PUCPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo expandido aborda a temática "Em busca de uma alfabetização dialógica à luz de Paulo Freire: metodologias educomunicativas e leitura crítica" e procura elucidar o questionamento acerca do tripé alfabetização, qualidade e práticas metodológicas: é possível alfabetizar crianças na contemporaneidade à luz de Paulo Freire com recursos metodológicos educomunicativos? Nessa perspectiva, propomos uma reflexão, sobretudo, dos aspectos social e político que envolvem a aquisição da alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, o objetivo deste estudo é refletir sobre as possibilidades de inserir nos anos alfabetizadores da Educação Básica brasileira metodologias educomunicativas que permitam à criança a compreensão não somente da leitura e da escrita como codificação e decodificação de símbolos, mas, uma formação alfabetizadora com perspectivas dialógica, autônoma e crítica. A fim de atingirmos o objetivo proposto, o estudo foi embasado metodologicamente na hermenêutica, pois trata o fenômeno em uma "relação circular entre o todo e suas partes", pois é "à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora". (GADAMER, 2006, p. 58). O método apresentacomo embasamento a percepção, compreensão, apreensão, interpretação e comunicação como base, isto é, essa visão metodológica, coloca o pesquisador e o objeto de estudo em constante diálogo, por meio das fontes, a fim de proporcionar a compreensão do objeto.

Nesse cenário, Bourdieu (2004) e Paulo Freire (1986, 1988, 2001) dialogam ao longo do texto apresentando conceitos relevantes, sobretudo de campo, alfabetização, dialogicidade e educomunicação. A Educação Básica contemporânea, pretensamente fundamentada no direito à cidadania, é entendida como o principal processo de desenvolvimento do potencial humano, capaz de conscientizar o educando tanto no que concerne ao que significa os direitos que lhe são cabíveis, quanto a garantir o exercício de seus direitos civis, políticos e sociais. A comunicação, aliada à educação e à prática da leitura crítica, propicia ao educando a vontade e capacidade de se expressar, de ler e interpretar, de criar veículos de expressão que o façam sujeito de comunicação das próprias ideias. Nesta conjuntura, Melo (1998) ressalta a importância do que Paulo Freire denominou de 'Pedagogia da Comunicação', que é fundamentada no diálogo e no incentivo à criatividade e à superação do modelo do educador-transmissor de conhecimento e do aluno como receptáculo passivo de informações. A Pedagogia da Comunicação é libertadora, o que implica na "comunhão do educador e do educando, afigura-se como uma pedagogia aberta, em permanente reelaboração. Quanto mais intensa a comunicação, mais rica a interação entre os participantes" (MELO, 1998, p. 266). Partindo desta premissa, a comunicação invade o cenário educacional a fim de contribuir significativamente com a formação do aprendiz. A comunicação aqui apontada inicia-se em seu sentido mais remoto: o diálogo. Diante da dialogicidade, naturalmente, a educação bancária deixa de ter espaço na formação do educando. Para que ocorra esse processo dialógico,

interferindo no contexto da realidade escolar contemporânea e social, é preciso implementar uma educação solidificada nas bases conceituais e dialógicas de Paulo Freire, permitindo ao educando a liberdade ao aprender e sistematizar os conteúdos, contemplando-o em suas vivências, independente do cenário em que está inserido, atribuindo verdadeiramente o significado ao que aprende, promovendo a comunicação como prática escolar e social.
Para atingir o objetivo proposto por esse estudo, atribui-se a prática da leitura, associada à prática pedagógica libertadora, a condição de explorar a diversidade e a pluralidade de ideias e visão de mundo. Nesse contexto, práticas educomunicativas tornam-se forte instrumento, sobretudo no processo de conscientização, independente de codificação e decodificação do código alfabético.
O professor educomunicador deverá utilizar meios de comunicação atrelados a realidade dos educandos e suas práticas metodológicas, a fim de despertar o diálogo e iniciar as relações do mesmo com a escrita das palavras. Sugere-se iniciar por meio de imagens, seguido por palavras e seus significados, despertando assim o gosto pela leitura, a capacidade de comunicação do pensamento, a consciência crítica, como também, um meio de fazer uso do direito do educando à liberdade de pensamento e de expressão.
Ilustrando a proposta da pesquisa, optamos pela utilização de imagens retiradas de jornal impresso – recurso comunicativo – para auxiliar no processo de alfabetização instigando o diálogo e a participação dos estudantes em anos alfabetizadores. A imagem extraída do jornal impresso Marco Zero, nº 47 (abril e maio de 2016, p. 05) relaciona-se com a faixa etária de educandos pertencentes ao primeiro ano do ensino fundamental.
Inicialmente é fundamental que o alfabetizador tenha noção do vocabulário e da cultura dos seus alunos e, posteriormente, que relacione a imagem extraída do jornal impresso com as situações cotidianas dos educandos, trabalhando com ações que permitam o reconhecimento dos signos que fazem parte de seu repertório. Em um primeiro momento, agindo de forma individual, o educador deve perceber a forma que a criança interpreta as cores e o significado que representam. Entendendo que elas propiciam à criança o reconhecimento de dois aspectos, o primeiro cognitivo: sentimentos de alegria e tristeza; o segundo: formas geométricas e cores que, por sua vez, possibilitam o aspecto cognitivo dos sentimentos por associação.
Nesse contexto, a sugestão de atividade encaixa-se aos parâmetros e práticas consoantes às etapas propostas pelo processo alfabetizador de freire, utilizando um vocabulário mais lúdico e imaginário, proporcionando, nessa interação, o livre pensar. Gradativamente as atividades devem buscar uma ascensão cognitiva. O educador passará, em um segundo momento, a estimular as crianças à reflexão, ao diálogo e a troca de ideias entre os alunos, relacionando a imagem às palavras que mais foram utilizadas por eles.
Posteriormente, define-se, permanentemente, quais serão as palavras geradoras. Com essa mesma imagem nas situações de dinâmicas de grupo, podemos destacar situações afetivas, como a alegria e a tristeza, o sentir-se só e os momentos de brincadeiras, momentos familiares e interação social, definindo palavras como sorriso, alegria, diferença e felicidade, devendo ser trabalhadas individualmente e em situações distintas. Essas palavras devem ser avaliadas pelos três critérios apontados por Freire, a riqueza fonética, as dificuldades fonéticas e o comprometimento pragmático da palavra na sociedade, também consoante às etapas propostas pelo processo alfabetizador de freire (FREIRE, 2001, p.121-122). O educador deve escolher uma dessas palavras e coloca-las para visualização dos educandos. Essa poderá ocorrer por meio de cartaz, slide ou simplesmente descrita no quadro com giz e, posteriormente, ocorrerá a separação em sílabas, em famílias fonêmicas e, em última etapa, a construção de novas palavras com a utilização das mesmas sílabas.
Como resultados desse estudo, reforçamos a aliança da Educação e da Comunicação, atuando

de forma sinérgica, segundo a proposta de Freire, a fim de ser uma possibilidade de vencer o antidiálogo e reforçar o papel do processo educativo e da leitura crítica como espaço de valorização do diálogo entre educador e educandos.
Diante do exposto, compreendemos que práticas educomunicativas em anos alfabetizadores se revelam como uma possibilidade de educar consoante à perspectiva dialógica, desenvolvendo uma formação participativa e direcionada para a reflexão, para o trabalho em grupo e para a valorização da individualidade, das experiências prévias do aluno e de seu papel como cidadão.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico.São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra 2001.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MELO, José Marques de. **Teoria da comunicação**: paradigmas latino-americanos.Petrópolis: Vozes, 1998.

[1] Paulo Freire define como "bancária" a pedagogia burguesa, comparando os educandos a meros depositários de uma bagagem de conhecimentos que deve ser assimilada sem discussão. Paradoxalmente, esta modalidade de educação teria como objetivo não equalizar os conhecimentos entre educador e educando, mas sim "manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores". O educador é necessariamente um opressor. Pedro Mundim. Pedagogia do Oprimido? Disponível em: http://www.pedromundim.net/pedagoprim.htm Acesso 04 de julho de 2019.

Palavras-chave: Alfabetização; educomunicação; leitura crítica

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é um estudo inicial no qual se propõe realizar um debate entre o público e o privado do Ensino Superior do país. Este estudo é fruto das discussões da disciplina "Estado, Política e Gestão Educacional" do programa de Mestrado em Educação PPEdu (Programa de Pós- Graduação UEL) da Universidade Estadual de Londrina, no qual iniciou uma inquietação sobre o tema proposto, considerando a grande relevância da discussão desse tema dentro do atual cenário da educação em que o país se encontra e a crescente expansão do ensino superior e aumento significativo de instituições privadas de ensino.

Levando em consideração os avanços da sociedade contemporânea, os indivíduos tentam acompanhar tais avanços, se moldado às técnicas, e tentando de alguma forma se encaixar dentro da sociedade. A tão sonhada chegada ao ensino superior antes era uma regalia, um privilégio que poucos indivíduos tinham acesso, hoje é uma realidade para muitos, que podem ter acesso ao ensino superior e conquistar o tão sonhado diploma. Como consta na constituição 1988, que em seu capítulo III e art. 242 trata da regulação e supervisão da educação do ensino superior.

É sabido que as instituições de ensino superior pública não contemplam toda a demanda, pois, mesmo com as políticas de cotas, ainda assim as vagas não são suficientes para comtemplar a todos que saem do Ensino Médio e buscam um curso superior. O fato de não haver vagas suficientes para todos nas instituições de ensino superior pública, ocorre em decorrência de diversos fatores, podemos ressaltar alguns deles como a oferta é menor do que o número de estudantes que concluem o ensino médio, a concorrência, aumenta, pois os estudantes que realizaram a educação básica inteira em instituições privadas, quando chega a hora de ir para o ensino superior querem ir para as instituições públicas, aumentando ainda mais a concorrência. Ainda que haja políticas dentro da maior parte das universidades públicas, que garantem o acesso de estudantes que realizaram a educação básica em escola pública, por meio do sistema de cotas para estudantes de escola pública, ainda assim a demanda aumenta e as vagas ofertadas não contemplam a todos os estudantes, e como medida para garantia ao acesso ao ensino superior, o Estado cria medidas, e programas que garantem e asseguram esse acesso por meio de instituições privadas de ensino, e como medida de garantir o acesso ao ensino e solucionar os problemas, transferido a responsabilidade para as instituições de ensino superior.

As principais estratégias para a reforma do Estado são a privatização, ou seja, tudo passa pelo mercado. E também, a terceirização no qual transfere para o setor privado os serviços que deveriam ser de responsabilidade do poder público.

> Como, para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado, a estratégia defendida é sua reforma, para diminuir sua atuação e, assim, superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI, 2010, p. 220)

As políticas sociais da educação na atual conjuntura da sociedade passam a ser entendidas como estratégia de competitividade no qual possibilita a inserção a um mundo globalizado, no qual o sistema educacional necessitou passar por mudanças para se adequar as necessidades do capital.

Essa diversificação da produção capitalista foi uma estratégia encontrada, no final do século XX, para adaptação do sistema a um novo contexto de acumulação de capital com o objetivo de garantir maior lucratividade. (ARAÚJO, 2011, p.87)

Devido a um sistema de vagas insuficiente para atender toda a demanda da população, a LDB nº 9.394 de 1996 permite a criação de instituições de ensino superior privada, regulada pelo Ministério da Educação, ou seja, o governo passa a terceirizar esse serviço que deveria ser garantido pelo Estado. E a educação passa a ser vendida como mercadoria, assegurando a acumulação de capital.

Para garantir o acesso ao ensino superior o governo cria projetos e programas que garantem o acesso nas instituições privadas, como a criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos) no qual tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de ensino superior e privada. E outra modalidade que também garante o acesso ao ensino superior é o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), no qual esse garante o financiamento de cursos superiores em instituições privadas, financiando o estudante durante a realização de todo o curso, sendo que esse estudante irá começar a devolver o valor financiado pelo governo aos cofres públicos 18 meses após a sua conclusão do curso.

Após a criação dos programas que possibilitam o ingresso de estudantes com baixa renda a instituições privadas de ensino superior no Brasil, o número dessas instituições tem crescido cada vez mais, e grandes empresas internacionais tem investido muito para que esse número e essas instituições cresça cada ainda mais dentro do país, abrangendo cada vez mais um número maior de alunos. Como é o caso da Kroton Educacional que é atualmente a maior empresa de educação do mundo.

Falar da rede Kroton e sua expansão dentro do país nos últimos anos é falar e em números, em quantidades, tendo em vista que hoje a Kroton lidera o mercado educacional no país e também boa parte das editoras, pois segundo um levantamento no qual está disponível no site da Unisinos realizando em abril de 2018, a Kroton Educacional tem o controle hoje da Somos Educação, sistemas de ensino Ângulo, editoras como Ática e Scipione, Universidade Unopar, Positivo entre outras.

A rede Kroton controla também praticamente todo o sistema privado de educação do Brasil, e também a maior parte das editoras. Se falar em números a Kroton segundo a Unisinos (2018) possui 126 instituições de educação de ensino superior, e que nessas possuem 877 mil matrículas e que a nova aquisição da Somos Educação com a integração do ensino básico a rede Kroton, ela deve aumentar esse número de 3% para 28%, além de ser dona de praticamente todo o mercado editorial (apostila, livros didáticos, entre outros) do país, ou seja, a rede Kroton controla a maior parte do sistema de ensino do país, além de controlar as instituições privadas, controla também as editoras, controlando as informações que entram e saem dentro das mesmas.

Os dados ressaltam o que já foi dito anteriormente, a educação sendo tratada como uma mercadoria, um produto do sistema capitalista. O professor vendendo sua mão- de- obra por valores mínimos, pois a final esse professor tem que trabalhar para pertencer à sociedade capitalista. Sendo que, esse professor na maioria das vezes não está preparado para ensinar, e assim na maioria das vezes acaba caindo no comodismo, seguindo o que lhe é imposto, sem questionar e sem buscar o novo, e isso não é culpa apenas do professor que tem desinteresse em buscar o novo e sim de um formação deficitária, e de um sistema no qual não permite e não exige que esse professor possa ir além, pois os conteúdos aos quais ele deve ministrar são impostos, como se o professor fosse o protagonista de um filme, e esse devesse apenas seguir o roteiro, e quando esse desvia do roteiro é questionado porque está indo além do que lhe imposto.

E os alunos nos quais estão sendo formandos, são sujeitos cada vez menos pensantes, aceitando tudo o que lhes é imposto, até porque os seus professores não exigem que esses alunos pensem, e o próprio sistema não quer que isso aconteça. Sendo assim o que tem se visto é cada vez mais indivíduos buscando o ensino superior, não pela qualidade do ensino e pelo profissional que ele vai ser através de um ensino de qualidade com profissionais capacitados, mas sim indivíduos que tem buscado cada vez mais o ensino superior pelo diploma, pois é o que a sociedade capitalista exige, e o que as instituições privadas têm buscado em formar, indivíduos para o trabalho, para atender as necessidades da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões entre o público e privado e o crescente número de instituições de ensino superior no país e a demanda que cada vez maior de indivíduos que procuram essas instituições e a educação sendo tratada como uma mercadoria do sistema capitalista, atingem cada vez mais indivíduos que buscam apenas o certificado, no qual esse diz que ele é um profissional de tal área, como um professor pedagogo, um advogado ou psicólogo. Essa certificação apenas pelo título e uma certificação vazia sem conteúdo e que prepara o individuo para o mercado de trabalho e para atender as exigências do sistema capitalista. E essas instituições de ensino superior crescem cada vez mais, visando apenas números e não qualidade, movimentando o capitalismo e fazendo com que os indivíduos se sintam pertencentes ao sistema. Este é um estudo ainda inicial no qual possui grande relevância na discussão do ensino superior na atualidade e nas discussões de um ensino superior de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Suêldes. CASTRO, Alda Maria D. Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan.-mar. 2011.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Constituição(1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educ

PERONI, V. M. V. A ação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 04 jun. 2018 democratização da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Educação Pública, Cuiabá. v. 9. n. 40. p. 215-227. mai. ago., 2010.

UNISINOS. Abril, 2018. Acesso em: 27/05/2018: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse

Palavras-chave: Público e privado; Privatização do Ensino; Ensino Superior.

EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS EM LITERATURA COMO ESTÍMULO À LEITURA E À ESCRITA

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN - UNIVILLE

LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Como experiências sensíveis, tendo a literatura como referência, podem contribuir para a ampliação de novos olhares para a leitura e a escrita de adolescentes? Esta pergunta permeou a pesquisa "Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação", defendida no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculada à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (Nupae). Foi realizado um levantamento bibliográfico com base em Alves (2012), Meira e Pillotto (2010), Agamben (2008, 2017), Bock (2007), Barthes (2000, 2004, 2006 e 2007), Eco (2003), Foucambert (1994), que subsidiaram teoricamente a pesquisa no que diz respeito às experiências sensíveis, à adolescência e à literatura. Além disso, o estudo partiu do método cartográfico e da pesquisa narrativa baseando-se em Passos, Kastrup e Escóssia (2014), Deleuze e Guattari (1995, 2010), Clandinin e Connelly (2015) e Martins, Tourinho e Souza (2017). A produção de dados foi feita a partir das oficinas estéticas com registros em: fotos, filmagens e anotações. Foram realizados cinco encontros com turmas de até seis adolescentes, de 11 a 15 anos, participantes do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, do Jardim Paraíso, em Joinville, Santa Catarina. O CRAS é uma unidade pública, que atende em áreas de vulnerabilidade social, executando serviços de proteção social básica. O objetivo da pesquisa foi promover um mergulho na literatura, a partir da leitura fruitiva de textos de autores brasileiros, com o intuito de mobilizar experiências sensíveis e a produção de narrativas dos adolescentes. Nos encontros, os participantes eram incentivados a ler poemas, contos e crônicas. Depois da leitura, discutíamos e compartilhávamos a impressão de cada um, para então começar a produção dos textos próprios. Com Barthes (2006), apoiamo-nos no conceito de fruição e de leitura como jogo para permitir que os participantes se deixassem levar durante a leitura e a escrita, eliminando medo, receios e a concepção de certo/errado. Nesse sentido, a literatura passou a ser abordada como experiência, a partir de Agamben (2008). Trabalhamos a literatura como uma experiência coletiva entre os adolescentes, na qual, por meio do diálogo e da troca de ideias, eles puderam explorar o que há de mais profundo em suas inquietações, promovendo transformações externas e internas. Por pensar que partíamos de métodos comuns na escola, muitas vezes, eles se negavam a participar, até que pela provocação se arriscavam, demonstrando suas inquietações e dificuldades.

> É preciso, pois, desescolarizar a leitura. Se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral (FOUCAMBERT, 1994, p. 116).

Nesse caminho, a escrita também apareceu, com suas linhas enviesadas, letras trocadas e palavras inacabadas, mas repletas de sentidos e significados, mostrando o que vinha lá do fundo da mente e dos corações daqueles adolescentes. Eles sabiam escrever, mesmo que não seguissem a norma culta ou as formas tradicionalmente reconhecidas. Traziam uma série de

conhecimentos sobre os gêneros, que eram explicitados no modo como organizavam as ideias. Assim como explica Foucambert (1994, p. 76): "Escrever é inventar algo 'jamais lido', porém a partir de uma teoria (na maioria das vezes implícita) que tenta organizar todos os componentes da experiência de leitor de quem escreve". Tudo era acolhido de forma sensível, sem correções ou observações, apenas com sentimentos e generosidade. O trabalho com a leitura e a escrita, nessa pesquisa, visou também à emancipação desses sujeitos que, na maioria das vezes, são rotulados como incapazes. Assim, depois de ler a crônica de Clarice Lispector, "Quando Chorar", uma das participantes enfrentou a página em branco e escreveu: "Sorria. É melhor que chorar. Não sei. Só às vezes porque um sorriso demonstra alegria, um gesto e até um olhar. Mas chorar é bom. As pessoas desabafam e não ficam muito magoadas. Elas expressam por choro. As lágrimas saem, todos os rancores, as mágoas. Tipo se expressam pelo choro". A menina de 14 anos não havia participado muito das atividades. Em uma ocasião, quando chamada a compartilhar com os amigos, colou uma fita adesiva na boca, fortalecendo a ideia do não diálogo. Foi em um momento de compartilhamento de histórias de vida que ela se sentiu à vontade para brincar com as palavras. Ela e a irmã, também participante da oficina, perderam a mãe quando ainda eram crianças, e o episódio ainda deixa marcas em seus corações e mentes. A irmã havia escrito: "Não chora. O céu chora. Nós choramos. Os animais choram. Todo mundo chora. Eu chorava sempre porque estava triste". Foi a experiência sensível que nos proporcionou a entrada e o caminhar por esse grupo, de forma menos invasiva e mais cuidadosa. Nosso objetivo não era ensiná-los a ler, escrever ou interpretar textos literários, mas experiênciá-los a partir de todos os sentidos. Meira, Pillotto (2010, p.48) destacam: "[...] o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar no mundo das ideias, das sensações e das emoções". As autoras corroboram a importância das relações afetivas na prática pedagógica: [...] colocar o afeto numa relação pontual é sempre apostar na reinvenção do amor, buscar o sentido da experiência sensível que o corpo renova e a mente procura converter em tempo e lugar de aparições (MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 11). Afetados pelo que lhes acontecia, os adolescentes aceitaram trabalhar a escrita e a leitura, expressando seus sentimentos. Eles mergulharam e se deixaram levar pela literatura, assim como nos fala Jouve (2002, p.137): "A leitura literária tem, portanto, um duplo interesse em nos mergulhar numa cultura e fazer explodir-lhe os limites". Nesse sentido, a abordagem sensível com textos literários permitiu que os adolescentes socializassem suas próprias histórias, ao mesmo tempo em que as ressignificavam. Com a leitura e a escrita, fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando experiências e restabelecendo a confiança em grupo. Além disso, as autobiografias se mostraram significativas na vida dos adolescentes, principalmente naqueles que vivenciam um contexto de vulnerabilidade social, constituindo tanto as experiências individuais quanto em grupo. Percebemos que educação e arte precisam andar juntas e a literatura precisa ser incluída nesse campo. Temos muito o que falar e pensar sobre os textos literários. Precisamos partir para uma leitura fruitiva, como propunha Barthes (2006), entrando no jogo proposto pelas narrativas, fugindo do que muitas vezes nos é exigido. A leitura e a escrita, a partir de uma abordagem sensível, podem contribuir para o aprendizado e o amadurecimento de adolescentes, constituindo-se como um meio de reconhecimento e de reflexão sobre si mesmos e sobre os outros.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Tradução de António Guerreiro. 1. Ed., 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. 9. ed. Campinas: Verus Editora, 2012.
BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
_____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
_____. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 2006.
_____. **Aula:** aula inaugural da cadeira semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. Roland Barthes. Tradução de Leyla Perrone- Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
BOCK, Ana Mercês Bahia. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Psicologia Escolar e Educação (Impr.). Vol.11 no.1 Campinas Jan./Jun. 2007: 63-76.
CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.
DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs.** Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.
_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Padro Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.
ECO, Umberto. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2003.
FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
LISPECTOR, Clarice. Quando chorar. In: LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (orgs.). **Pesquisa narrativa:** interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.
MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
MEIRELES, Cecília. **Motivo**. In: MEIRELES, Cecília. Viagem**.** São Paulo: Editora Global, 2012.
PAES, José Paulo. **Convite.** In: PAES, José Paulo. Poemas para brincar. São Paulo: Editora Ática, 2000.
VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Hábito Brasileiro.** In: VERÍSSIMO, Luis Fernando. Comédias para se ler na escola. São Paulo: Objetiva, 2001.

Palavras-chave: Adolescência; Literatura; Experiências Sensív

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESPAÇO E CONSTRUÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS - ESMEL

LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Palavras-Chave: Formação de professores, Escola de tempo integral, Educação ambiental.

1. Tema

Formação de professores para escolas de Tempo Integral: Espaço para construção da Sustentabilidade.

2. Problema

Como tem sido a formação dos professores para a construção de sustentabilidade para escolas de tempo integral?

3.Objetivo Geral

Compreender a formação dos professores para a construção da sustentabilidade para escolas de tempo integral.

3.1 Objetivos específicos

· Discutir os processos de formação de professores relacionados ás práticas pedagógicas para a sustentabilidade.
· Identificar ás praticas pedagógicas sustentáveis (projetos, ações) desenvolvidas na escola de tempo integral.
· Compreender a percepção dos professores da disciplina de sustentabilidade da Secretaria de Educação do Município de Lages SC. (SMEL) a respeito das possibilidades pedagógicas deste espaço.

4.Metodologia

Para a realização da presente pesquisa, optou-se pela metodologia qualitativa para obter dados que permita ampliar as análises sobre as práticas educativas e seus contextos históricos. A pesquisa é qualitativa de caráter exploratório e investigativo. Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. De acordo com Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é como um tecido intricado composto de minúsculo fios, muitas cores diferentes texturas e várias misturas de diferentes materiais. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativa sustentam a pesquisa qualitativa.

5. Fundamentação teórica

5.1. Formação de professores

Para Gomes (2003), a formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de oferecer uma formação inicial consistente, que no momento atual não apresenta grandes transformações, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada.

Para a complexidade de fatores que permeiam a questão da formação continuada é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente. Para além da aprendizagem da matéria a ser dada em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor.

Neste sentido, a formação de professores vem sendo foco de análise por vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. "O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos." SACRISTÁN, 1998, p.64).

Segundo Pimenta (1999) Para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem os saberes pedagógicos e didáticos. Para ela na história da formação de professores, esses saberes tem sido trabalhados como blocos distintos e desarticulado. "Às vezes sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquirem na academia. Época que se houve o predomínio dos saberes pedagógicos em que se destacavam o tema do relacionamento professor aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar." (PIMENTA, 1999, p.24)

5.2 Contextualizando a Educação de Tempo Integral

A escola de tempo integral se refere à extensão do tempo de permanência na escola, juntamente com a ampliação de oportunidades de conhecimento. Seu objetivo é articular os hábitos, valores e conhecimentos, com os conteúdos específicos de cada etapa. A proposta se mostra uma resposta à demanda crescente das famílias, que com o tempo mudaram radicalmente seu formato e organização, principalmente em relação ao trabalho. A ideia de uma escola que permita ao aluno uma formação integral não é assunto novo no Brasil. Ela teve início em 1932, quando ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e continuidade na década de 50, com a criação das Escolas parque na Bahia por Anísio Teixeira, no entanto, a descontinuidade das políticas públicas vigentes fez com que a ideia fracassasse (SANTOS, 2013).

O conceito de Educação integral vem de longe: Ele já está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destaca a necessidade de a escola dialogar com outras instituições sociais, para que os processos educativos por elas desenvolvidos por elas desenvolvidos não sigma por caminhos paralelos, mas possam dar-se as mãos. Para desenvolver-se um projeto comum, onde cada instituição possa compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como comunidade de aprendizagem.

5.3. Educação Ambiental e Sustentabilidade

Nos últimos dez mil anos, as relações dos seres humanos com a natureza mudaram. Essa mudança refere-se, principalmente, à ação destrutiva do estilo de desenvolvimento que a sociedade industrial dos últimos dois séculos vem exercendo sobre os ecossistemas. A biodiversidade é parte intrínseca do ecossistema, e ações de educação ambiental poderão contribuir para a preservação e a recuperação dos ecossistemas que, de reduzidos, passarão para a perspectiva de Ecossistemas Complexos, garantindo, assim, a vida. Nessa perspectiva, a educação ambiental, como um processo mediador, possibilita a construção coletiva do processo

de desenvolvimento sustentável para os setores produtivos, com uma proposta metodológica aberta, cujo modelo é gerar soluções a partir da participação social. (LIMA, 2013)

A Educação Ambiental é definida como um conjunto de processos a apartir dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências – Art.1º da política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e sua importância está na divulgação dos problemas socioambientais, contribuindo para uma nova postura com relação a eles. A educação ambiental pode ser descrita como uma ação destrutiva sobre os diversos ecossistemas, "surge, então, a Educação Ambiental como estratégia de sensibilização ambiental, para contribuir com a reflexão a respeito do atual modelo de sociedade. (LIMA; SOUZA, 2012, p.87)

A sustentabilidade, cada vez mais, vem sendo foco de diferentes áreas do conhecimento, pensar em desenvolvimento sustentável está muito além da ideia de economia de recursos naturais. É pensar em algo mais amplo, que tenha um caráter econômico, social e ambiental. No processo educativo formal articulado, em todos os níveis e modalidades em caráter formal e não-formal, com enfoque humanista, holístico, democrático e participativo pode auxiliar na formação dos educandos comprometidos com a sustentabilidade socioambiental. (ALBA; BARRETO; ALBA 2015).

6.Resultados

A educação de tempo integral está atrelada a um processo de inovação que exige mudanças e atitudes na formação de professores nos quais estejam presentes nas matrizes curriculares integrandos temas socioambientais aos seus conteúdos e as práticas dos professores. Essa necessidade de integração nos leva a refletir principalmente sobre educação de integral na, pela e com a ambientalização curricular para transcender as disciplinas bem marcadas e presentes nas matrizes curriculares dos cursos de graduação para então incluir a ambientalização e suas dimensões: didática (conteúdo e metodologias), experiencial (educação permanente socioambiental) e existencial (atitudes conscientes) da educação dos sujeitos (ARRUDA; LIMA; ANDRADE, 2015, p. 38928).

7.Referências

ALBA, Graciela Olívio etc. al. Um olhar sobre educação ambiental e sustentabilidade. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.2015, Curitiba. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015.p.1-7.

ARRUDA, Maria Patrício de; LIMA, Lucia Ceccato de; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. Ambientalização curricular: o desfio da religação de saberes para o ensino superior. 2015. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolher entre cinco abordagens/ John W. Creswell; tradução Sandra Mallmann da Rosa: revisão técnica: Dirceu da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GOMES, Rita de Cássia M. Formação de professores: um olhar ao discurso do docente formador. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP 2003. Papirus,2004.

LIMA, Lúcia Ceccato de. Modelo aberto de educação ambiental. ETD Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p.16 1-178 jan./abr. 2013. ISSN 1676 2592. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/299 . Acesso em: 7 abr. 2019

LIMA, Lucia Cecatto de; SOUZA, Luciani De Liz, Levantamento das ações Ambientais realizadas pela Universidade do Planalto Catarinense nos últimos 20 anos. In: II Jornada Ibero-Americana da Ariusa: Compromisso das Universidades com a Ambientalização e a sustentabilidade. Itajaí; Editora da UNIVALI, 2012.p.87-89

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (P. 15 a 34)
SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A Escola de Tempo Integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Currículo: tempos, espaços e contextos. 29 a 30 de outubro de 2013.
SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4a Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Formação de professores, Escola de tempo integral, Educação ambiental

GESTÃO DEMOCRÁTICA. EDUCAÇÃO ESPECIAL. INCLUSÃO

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?
PROBLEMA
A educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos, porém não se trata apenas de garantir o acesso das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, é preciso também assegurar a permanência desses sujeitos no espaço educativo, oferecendo-lhes serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, com vista ao atendimento das necessidades desses alunos.

Para vislumbrar a construção de uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitados em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, é preciso ressignificar concepções, práticas pedagógicas e as relações que são tecidas entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Logo, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo.
OBJETIVOS GERAL: Investigar o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitado em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas.
ESPECÍFICOS: Identificar as contribuições da democratização da Gestão Escolar para a construção de uma escola inclusiva; Investigar quais estratégias podem ser adotadas pela gestão escolar para facilitar a construção de uma Educação Inclusiva;
METODOLOGIA

Este artigo utilizou como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com TRENTINI e PAIM (1999) procura explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Em MARTINS (2001), também é ressaltado que esta modalidade de pesquisa busca também conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Gestão Democrática e os desafios da Educação Inclusiva

Ao entendemos a gestão democrática enquanto participação efetiva da comunidade escolar, em Vitor Paro percebemos a necessidade de buscar mecanismos, que viabilizem a formação do coletivo escolar para construção de uma escola que cumpra com seu papel social de forma autônoma. Ou seja, uma escola que reflita, através de seus projetos, os anseios da comunidade em seu sentido mais amplo, concretizando um projeto educacional emancipador, o qual represente a identidade escolar como resultado de decisões coletivas.

Vitor Paro (1998, p.46) enfatiza que a escola não é democrática apenas por levar em consideração sua prática administrativa. Para o autor, a escola torna-se democrática de acordo com as práticas administrativas e pedagógicas, que se desenvolvidas em seu interior.

Concernente à garantia do direito à educação, atualmente, é perceptível que a Educação Inclusiva tem se apresentado como um dos grandes desafios da atualidade na área educacional, em virtude da grande demanda de alunos que são público-alvo da inclusão, que estão vinculados aos Sistemas de Ensino.

Portanto, é imperativo que a escola e os sistemas de ensino concentrem seus esforços para que as pessoas com deficiência (PCD) tenham garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), concedendo-lhes o suporte pedagógico necessário à superação das limitações provenientes de sua deficiência, visando o seu desenvolvimento integral. Assim, a LDB (1996) destaca:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior [...]

Portanto, a escola inclusiva precisa reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu estilo e ritmo de aprendizagem, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a permanência de todos alunos na escola, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana, por meio de um currículo adaptado, estratégias de ensino que levem em consideração as especificidades, uso de recurso adequados e estabelecimento de parcerias para melhor atender as demandas do cotidiano escolar.

A formação dos docentes para atuar em classes inclusivas tem sido uma histórica preocupação no desafio de desenvolver práticas inclusivas. É perceptível que nem todos os professores têm estado preparados para atender as especificidades do público alvo da inclusão. Vale ressaltar, que muitos profissionais que atuam na docência há muitos anos não tiveram acesso, em suas formações acadêmicas, às disciplinas voltadas para Educação Inclusiva, sobretudo, no que tange as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Mantoan (2006, p.54), também destaca que “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, pois é preciso ter clareza que elevar a qualidade do ensino e promover uma educação para todos perpassa pela garantia do direito do professor às formações continuadas.

Farfus (2008, p. 30), ressalta que a interação e troca de experiência entre professores da turma regular e professor (a) de Educação Especial se configura como desafio para o efetivo processo de inclusão escolar.

A gestão escolar deve estar atenta também à viabilização das adaptações metodológicas e/ou flexibilização curricular aos alunos com deficiência que demandem de mediações pedagógicas específicas para otimização de seu processo de ensino aprendizagem, levando em consideração seu ritmo e estilo de aprendizagem. Logo, compreende-se que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p.51).

O caminho traçado em prol da construção de uma escola inclusiva precisa estar muito bem definido e resguardado por todos, como bem corrobora Santana (2005, p. 228) ao afirmar que “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”.

Nesse contexto, Mantoan (2006, p.198) destaca que a educação escolar precisa ser pensada a partir de um ensino participativo, solidário e acolhedor, logo, é preciso ter disposição

para reconstruir a escola pública como espaço verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade.

RESULTADOS

Ao defender a Educação enquanto direito de todos, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e participativo, pois não basta garantir o direito de acesso e permanência, o ambiente escolar precisa ser um lugar em que cada aluno seja acolhido, respeitado em suas singularidades e atendidos em suas necessidades específicas, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Entende-se também que o processo de inclusão precisa ser compreendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação, os quais deverão assumir seu papel nesse desafio que temos diante de nós. Assim, uma gestão verdadeiramente comprometida com a transformação social deve estar voltada a atender as necessidades de todos, sobretudo, das classes menos favorecidas e, historicamente, excluídas. Essa forma de gestão educacional é um caminho para que as práticas pedagógicas se tornem, efetivamente, práticas sociais, as quais possibilitem contribuir para o fortalecimento de um processo democrático mais amplo.

É preciso reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a sua permanência na escola, o acesso aos bens culturais da humanidade, o reconhecimento de sua cidadania e condição humana, por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino de acordo com suas especificidades, uso de recursos adequados e estabelecimento de parcerias para melhor atender as demandas do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES,Valéria Amorim (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.120 p.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 05 jun. de 2015.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação Especial. Inclusão

IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOCENTE

PÂMELA VICENTINI FAETI - UNIR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto se insere nas discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea da Universidade Federal de Rondônia e tem como objetivo refletir sobre as representações, identidades e diferenças na formação de professores. Instigados por Silva (2008, 2009, 2014), a problemática que norteia essa discussão ancora-se na perspectiva de refletirmos sobre a constituição de currículos e práticas pedagógicas voltadas às diferenças e que atrele os saberes científicos ao reconhecimento das culturas e subjetividades como parte dos processos de aprender. Para o autor, de modo geral, na cultura ocidental, identidade e diferença são apreendidas de modo dissociado, contribuindo com a naturalização e manutenção de culturas, modos ser e agir polarizados e legitimados. Nesse processo, as representações dos sujeitos sobre suas identidades em relação às diferenças ancoram-se em um ideal essencializado, sendo compreendidas como entidades naturalmente constituídas. Esse modelo paradigmático de conceber as identidades, nega o reconhecimento de outros modos de ser e estar possíveis, manifestos pelas diferenças; invisibiliza as relações de poder que mantém grupos em posição de privilégio em relação a outros. Por sua vez, as diferenças ao serem evitadas, invisibilizadas ou reduzidas à celebração da diversidade, sem o enfrentamento das questões históricas, sociais, políticas e econômicas que estão na base de sua produção, tornam-se estratégia de manutenção do status quo. A partir desses apontamentos nos propomos a pensar em uma formação docente que problematize os modos como são produzidas e reproduzidas as representações sobre si e o outro nos saberes e fazeres pedagógicos dentro e fora das universidades. Para essa reflexão, apresentamos dados de uma pesquisa qualitativa e exploratória, realizada com quatorze (14) estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição privada da região noroeste do Paraná. Para a produção das informações analisadas efetuamos onze (11) encontros com uso de jogos e diálogo grupal, com o intuito de confrontar as representações dos sujeitos sobre si e sobre o outro. Como resultados constatamos que por meio de situações de jogo coletivo e diálogos grupais, os sujeitos ao se colocarem em disputa e em contato com outros modos de ser jogar, pensar; outras representações sobre si e o outro, produziram novas representações sobre si e o outro. Além disso, expressaram o quanto esse tipo de abordagem metodológica contribuiu para que ampliassem seus modos de refletir sobre a aplicação de jogos nas escolas, para além do ensino de conteúdos escolares. De modo geral, o acadêmicxs participantes da pesquisa evidenciaram que em situações de jogos é possível verificar os modos como relacionam-se consigo e com o outro. Refletir sobre os deslocamentos de identidades nos parece fundamental na escola brasileira atual por permitir a experiência de desnaturalizar a si e ao outro, desestabilizar o pensar e o agir instalado e fixado como parte de si. Em outras palavras, aprender com a diferença, reconstruindo representações. Nesse foco, nossos resultados se aproximam do que defende McLaren (2000) quando propõe uma pedagogia revolucionária que tem como um de seus fundamentos o reconhecimento da intersubjetividade como ação educativa que se faz e refaz pela desconstrução e reconstrução de si e do outro, por parte de professores e estudantes. Essa proposição nos permite refletir sobre

outras pedagogias direcionadas às demandas contemporâneas da educação complexificadas pelas diferenças que se tornam cada vez mais presentes nos espaços educativos. Dialogamos com Freire (2005) ao propor uma educação que pelo diálogo se propõe à superação da exploração de uns pelos os outros. Argumentamos que esse modo de ser/estar no mundo não se legitima somente nas divisões dos grupos entre opressores e oprimidos, mas na reprodução de uma consciência necrófila. Deste modo sinalizamos a necessidade de enfrentamento dessas representações que se manifestam nos modos como lemos o mundo e agimos sobre ele coletivamente, para assim gestarmos pedagogias que se fundem no reconhecimento da diferença como aprendizagem dos modos de ser/estar possíveis.

Referências

ARAÚJO, K. de T. Representações Sociais de Estudantes do ensino médio entre sobre a prática do futebol entre mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2015.
BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura: revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wasjsop. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção questões da nossa época; v. 43).
BUJES, M. I. Descaminhos. In: COSTA, Maria V. (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-33.
CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Trad. José Garces Palha. Edições Cotovia. Ltda., Lisboa, 1990.
CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação.
Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agost/2002.pp. 125-161.

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: (org.). Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A,
2005.
CHIZZOTTI, A. Pequisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.
DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.
faeti, P. V. ensaio sobre a coexistência entre competição e cooperação nos jogos de regras e sua repercussão na instituição escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.
FERRE, N. P. de L. Diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 195-214).
FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2005.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.
CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.
HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, p.22, n.2, 1997. (p.15-46).
HALL, S. Da Diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.103-133).
HALL, S. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016.
HUIZINGA. J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura: trad. João Paulo Monteiro. São Paulo. Perspectiva, 2010. 6ª ed.
JOVCHELOVITCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.Petrópolis: Vozes, 2008.
LORO, A. P. Formação de professores e representações sobre o brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana. Santa Maria, RS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.
MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2009, 169f.
MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário. Porto Alegre: Artmed, 2000.
MORIN. E. Cultura de massas no século XX: necrose. Trad. Agenor Soares Santos. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 07-38
PACHECO, A. A Representação Social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e aprender. Itajaí, SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2005.
SÁ, C. P. de. Prefácio. In: DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (p.7-11).
SEVERINO, A. J. (2008). Metodologia do Trabalho Científico. 23a ed revista e atualizada. Cortez Editora. São Paulo, SP.
SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2006.
SILVA, T. T. da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.7ª.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p.190-208.
SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
VEIGA-NETO, A. J. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença; tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p.105-118).
VEIGA-NETO, A. J. Cultura, culturas e educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp.5-15. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002.
WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Educação; Identidade; Diferença; Formação de professores

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA VIAGEM AO MUNDO DO CONHECIMENTO

JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS

ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS

ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente artigo é produto da disciplina Infância e Práticas Educativas, vinculada ao Projeto Escola de Altos Estudos, Edital CAPES. Brasil/ Portugal, a partir do curso "Questões em torno do ensino da leitura e da escrita na escola" ministrado pela professora Dra. Anne Marie Chartier. Tem como objetivo valorizar a inserção da leitura e escrita na educação infantil, enquanto instrumento cultural e social. Destacamos que a leitura e escrita está presente na vida das crianças muito antes de entrarem na escola, e que é possível a linguagem escrita como produto cultural estar na vida das delas de forma que elas percebam sua funcionalidade sem, contudo aproximá-las do processo de alfabetização, pautada em aprendizagem mecânica, descontextualizada, maçante e escolarizada. Para tanto adotamos a abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico utilizando como base teórica os autores Chartier (1996), Vygotsky (2002), Cintra (2017) tendo como viés metodológico a perspectiva histórico cultural. A partir dos estudos bibliográficos ressaltamos que o papel do professor deve valorizar e explorar o ensino da Linguagem Oral e Escrita, promovendo situações desafiadoras e não necessariamente repetitivas e tediosas, assim é possível às crianças começarem a entender a lógica do funcionamento da escrita e leitura em sua vida. Dessa forma, quanto mais dinâmico e amplo for o trabalho do professor, melhor será formação de leitores na aprendizagem da leitura e da escrita.

Introdução

A aprendizagem na educação infantil está muito mais ligada ao interesse do grupo de crianças, do que seguir padrões. É necessário pensar a educação infantil como o imprevisível, o criativo, o momento de descobertas e então valorizar essas oportunidades. Também é essencial entender a linguagem da criança, que exige do professor a inversão do olhar e o dialogo com o mundo que a criança interage, através do corpo, com choro, sorrisos, com as mais diversas expressões.

Conforme afirma Vygotsky "desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social." (VYGOTSKY, 2002, p.40). Já ao nascer à criança é inserida em um mundo cheio de significados simbólicos e afetivos que varia muito conforme o grupo social e a cultura da qual faz parte. Essas diferenças sociais faz com que a criança perceba e atribua significados diferentes às suas experiências, o que vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas, desenvolvendo com isso diferentes funções e habilidades.

Não podemos antecipar o que a criança é ou não capaz de fazer, pois todas as crianças são capazes de aprender, a diferença é que cada uma aprende a seu tempo. O que ela é capaz de realizar hoje, com a mediação do outro mais competente poderá avançar além do que o

professor pode imaginar, pois cada criança apresenta suas capacidades e peculiaridades. A criança está inserida na cultura, tem sua própria história, primordial na relação da criança com o meio, e na constituição das suas referencias, crenças e valores, leitura e interpretação do mundo, linguagem oral, escrita.

É a partir dos conceitos de sua cultura que a criança vai adquirindo e assimilando às primeiras perguntas, as curiosidades, as descobertas, nesse momento é importante responder e incentivar essas indagações e, a brincadeira é uma das formas pela qual a criança é capaz de interagir e dar sentido a toda representação simbólica.

Entendendo que o espaço de Educação Infantil não tem apenas a função pedagógica, mas também sociocultural, vale enfatizar a importância de desenvolver o trabalho que insira as crianças no mundo social, sendo por meio das constantes trocas, das relações reais entre sujeitos, que as "leituras de mundo" se reconstroem.

A inserção dos diversos gêneros textuais na aprendizagem das crianças favorece o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como criar momentos diversificados utilizando recursos variados para que a construção do conhecimento seja favorecida com o apoio da ludicidade. As histórias contadas, ou narradas pelas crianças, a produção e apresentação dos desenhos delas, as tentativas de escrita do próprio nome, seja ele com apenas um traço ou um esboço de uma letra, precisa ser considerado pelo professor, pois são formas de incentivo a leitura e escrita. Essas atividades são importantes no processo, e são promotoras de descobertas dos usos sociais da linguagem que se escreve. Além dessas formas de apropriação da leitura e da escrita, o RCNEI (1998) também considera importante o trabalho com outros gêneros textuais, como por exemplo:

[...] as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas. (BRASIL, 1998, p. 141).

É importante colocar as crianças em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, assim associando o conhecimento instintivo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado. A linguagem escrita e falada, assim como os bens culturais aos quais ela traz consigo, configura-se como ferramenta básica de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. É recomendável que o trabalho com ambas as dimensões da linguagem seja contínuo e bem planejado, de modo a favorecer que as crianças apropriem-se, progressivamente, de vários gêneros e formas de expressão.

A arte, como área de conhecimento e linguagem, subsidia, instiga e motiva o educando a processos de criação, imaginação, leitura e interpretação do mundo. Entendemos por linguagem todas as formas de comunicação, a leitura e a escrita são apenas a maneira oficial, formal, institucionalizada do homem se comunicar. Podemos ler o mundo de muitas outras formas, como por exemplo, pelas artes visuais, dança teatro, música. (CINTRA, 2017, p.26)

Cabe ao professor mediador, à tarefa de levar para sua prática os meios, os instrumentos que servirão de alicerce na construção de significados, é importante que o professor registre cada momento de aquisição da criança, para que mais tarde, possa através dessa prática retomar alguns conceitos que ainda não foram desenvolvidos.

Deste modo, o processo sobre o conhecimento da escrita vai se construindo através da prática discursiva na relação ensino/aprendizagem, uma vez que, a escola tem o papel social de ensinar de acordo com a forma convencional da escrita. "Ao participar de situações pedagógicas que promovam o discurso, o diálogo, as indagações e os questionamentos, o sujeito pensa e reflete sobre sua escrita e, aos poucos, desenvolve habilidades cognitivas" (SMOLKA, 2001, p. 84).

Os textos com imagens, figuras, ou as cantigas de roda, poesia, musica, é importante que sejam feitos em conjunto para que todas as crianças possam construir, com a fala, com a escrita, com a organização do texto. Dessa forma a teoria que o professor traz consigo dialoga com a prática e o desejo das crianças, assim se torna a aula criativa, curiosa e rica no desenvolvimento e aprendizagem.

Aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados, pois a criança desde o ventre da mãe carrega consigo formas de aprendizado que serão desenvolvidas após o nascimento. O aprendizado é o que promove o despertar dos processos internos do desenvolvimento, importante no contado com os indivíduos, por exemplo, se o indivíduo vive no grupo social cuja língua é o inglês e, ao se deslocar para outro grupo social de língua portuguesa, ele estará passando pelo processo de aprendizado dessa nova língua, despertando e alterando o desenvolvimento interno, e sua relação no ambiente sociocultural.

Transformar a leitura e a escrita em atividade lúdica é proporcionar às crianças alegria e divertimento desenvolvendo a criatividade e a competência intelectual. A leitura como a escrita deve priorizar o brincar, descobrir as palavras pela brincadeira, pelo prazer. As crianças encontram nas histórias, nos livros o sentido especial para a vida, o que contribui para a formação do seu imaginário. Nesta perspectiva, o importante é proporcionar espaços ricos para o incentivo à leitura.

Portanto o professor deve trazer para o ambiente escolar diferentes tipos de leituras, e instrumentos como desenhos, pinturas, colagens, todas as formas possíveis de ferramentas que criam e incentivam as crianças nas curiosidades.

É possível à inserção da leitura e escrita na educação infantil, desde que venha como forma prazerosa, encantadora priorizando as peculiaridades das crianças, fortalecendo o planejamento do professor através das observações feitas a partir das vivencias e aprendizagens trazidas culturalmente e socialmente por cada criança.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

.

Brasil. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V.3. Brasília: MEC/SEF,1998

CINTRA, G. G.C. R **Federação Nacional das Apaes. Documento norteador Arte:** Ações Norteadoras de Artenas Unidades Educacionais da Rede Apae/ Federação Nacional das Apaes. Brasília, 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**/ Ana Luiza Bustamante Smolka - 10 ed. - São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.2002

Palavras-chave: Leitura e escrita, educação infantil, prática docente.

LEITURAS MATEMÁTICAS: A LITERATURA INFANTIL NO MUNDO DOS NÚMEROS

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA

YASMIN GABRIELLE MAGALHÃES COSTA - UEMA

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: FAPEMA (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO DO MARANHÃO

INTRODUÇÃO

A matemática, caracterizada via de regra por uma abordagem lógica pela formação de padrões ou mesmo pelo estabelecimento de regras estritas, aparece claramente em vários textos literários; a conexão entre essas áreas do conhecimento tem se constituído como campo frutífero para muitas discussões por teóricos de diferentes áreas afins. Nessa perspectiva, a aproximação da matemática com a literatura, incentiva o pensamento reflexivo, a argumentação, as deduções e generalizações e a descoberta. Através da conexão estabelecida entre literatura e matemática é possível criar situações que encorajam os alunos a compreenderem e se familiarizarem com a linguagem matemática promovendo ligações cognitivas entre o raciocínio lógico-matemático e a linguagem. Na educação infantil e no ensino fundamental muitas são as situações que podem favorecer a iniciação matemática nas escolas e uma delas é o trabalho com a literatura infantil.
O Projeto Leituras Matemáticas: A Literatura Infantil no Mundo dos Números ampliou a ação iniciada com o Programa Mais Extensão através do Projeto: No chão da escola: oficinas pedagógicas para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa iniciativa se articula como uma ação entre a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, a Secretaria de Educação e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico no Maranhão- FAPEMA (através do edital COMUNI), com a finalidade de oferecer formação continuada aos professores de educação infantil e do ensino fundamental no município de Afonso Cunha-Ma, que é uma entre as trinta cidades com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão.
O objetivo geral é analisar a contribuição da literatura como estratégia interdisciplinar no ensino da matemática na perspectiva de letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares que contribuam para a aprendizagem da matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Afonso Cunha-MA. Os objetivos específicos estabelecidos são: realizar oficinas pedagógicas que oportunizaram a vivência de metodologias utilizando a literatura infantil como suporte para o letramento matemático; aplicar alternativas metodológicas propostas nas oficinas na prática docente dos participantes e realizar o diagnóstico das principais dificuldades na aprendizagem dos conteúdos matemáticos na educação infantil e nas séries iniciais.

METODOLOGIA

O projeto foi realizado nas escolas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental Roseana Sarney e Escolinha Comunitária Walber Oliveira Viana, no período de Março à Novembro/2018 com cinco encontros presenciais, considerando o prazo estabelecido pelo COMUNI, a fim de que a partir de vivências de alternativas metodológicas com ênfase na

literatura infantil com o intuito de que os professores dessas escolas pudessem promover o desenvolvimento dos alunos na perspectiva de aprendizagem por meio do letramento matemático em consonância com a leitura e escrita. Foram realizados em cada encontro momentos de reflexão junto aos professores nos quais foram discutidas as bases teóricas com os seguintes autores: SOARES (2002), CARNEIRO; PASSOS (2007). Além disso, também foi realizado um diagnóstico a fim de evidenciar as dificuldades de professores e alunos. A partir dos momentos de reflexão os professores assistiram à aplicação das alternativas metodológicas pelos alunos bolsistas incluindo o planejamento das sequências didáticas. Foram selecionados 30 títulos de autores nacionais com enredo que usa linguagem e situações matemáticas para que os professores pudessem escolher quais trabalhariam posteriormente com seus alunos. No intervalo entre os encontros os professores interagiram através de e-mails esclarecendo dúvidas e dando sugestões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante das reflexões iniciais, nos dias atuais se faz mais que necessário ter o domínio da matemática e da linguística, sendo que ambas acabam por serem consideradas as mais complexas das áreas de ensino, sobretudo a matemática, tendo em vista a necessidade do raciocínio lógico, da interpretação e resolução de problemas. Desse modo, analisando que fazendo uso da junção das duas áreas é possível tornar mais dinâmica e prazerosa o ensino e aprendizagem de ambas, como Carneiro e Passos (2007) afirmam "A literatura infantil nas aulas de matemática é uma das possibilidades para tornar essa disciplina mais interessante e motivadora, o que possibilita diminuir os elevados índices de insucesso matemático dos alunos".

Soares (2002) acrescenta uma conceituação de letramento e suas diferenças com relação ao alfabetismo, apesar de ambas se aproximarem em termos de entendimento:

> o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta (...) é o pressuposto que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivos e cognitivos que lhes conferem um determinado e diferenciados estados ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 2)

Na concepção de Soares o letramento se diferencia do alfabetismo no sentido de que, uma pessoa alfabetizada sabe ler e escrever, no entanto não necessariamente compreende o que está lendo ou escrevendo, já um indivíduo letrado está para além desse saber, pois consegue se inserir de forma crítica na sociedade em que convive, de modo que se encontra apto para opinar e fazer análises no seu meio social.

Portanto, o trabalho junção da literatura com a matemática propicia aos professores mais um método produtivo do ensino de ambas, sendo importante quando permite aos docentes possibilidades de criação de situações que envolvam tanto a realidade dos alunos juntamente com a imaginação, resolvendo situações problemas matemáticos.

RESULTADOS

Com base nas concepções como as dos autores citados até acima o projeto foi executado em fases, nas quais sempre havia a interação dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Afonso Cunha-MA juntamente com a equipe executora do projeto. Foram quatro encontros presenciais, mas também houve uma relativa comunicação através de e-mails, considerando a

dificuldade técnica e de acesso dos participantes do projeto em relação ao uso dos meios digitais não foi possível o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem- AVA como pretendido. Em meio a essa perspectiva, foram realizadas rodas de conversas com os integrantes das instituições beneficiadas pelo projeto com o intuito de compreendermos as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos das instituições, bem como das necessidades das próprias professoras no sentido de déficits que se tornavam impeditivos para um maior progresso na busca de novas metodologias aplicadas aos discentes.

No primeiro encontro, além da roda de conversa em que foram debatidas diversas questões a respeito das dificuldades escolares do município, e um diálogo apresentando o projeto, a perspectiva do mesmo e os resultados satisfatórios que este traria para a comunidade, além disso, realizamos a aplicação de um questionário aos professores das instituições com perguntas sobre as dificuldades que os alunos encontravam na disciplina de matemática e quais as estratégias que os docentes usavam para reduzir essas dificuldades, dessa forma, utilizamos esse resultado com o intuito de conhecer a realidade da comunidade escolar que se iniciaria o novo trabalho.

Em meio a essas indagações as respostas obtidas se mantiveram basicamente semelhantes, os resultados giraram em torno da dificuldade em realizar as quatro operações matemáticas e a interpretação das situações problemas o que de imediato já nos mostra a deficiência tanto na matemática, quanto na leitura e interpretação. No segundo questionamento as respostas também se mantiveram de forma relativamente uniforme, havendo a participação em meio às atividades propostas e a assiduidade dos alunos como principais características no que diz respeito ao sistema de avaliação utilizado pelas docentes. Com base nessas respostas nos foi oportunizado compreender mais especificamente a realidade dos alunos e questões relacionadas às suas dificuldades escolares.

Aspecto relevante do projeto foram os momentos de oficinas de materiais didáticos nas quais foram levados modelos prontos para o uso das metodologias a serem aplicadas a partir da contação de história de um determinado livro de literatura infanto juvenil, bem como materiais para a realização da produção de instrumentos facilitadores da compreensão dos alunos, sempre objetivando a união da literatura com a matemática. Também foram elaboradas sequências didáticas a partir dos títulos escolhidos para a aplicação do projeto, de modo a dar um direcionamento para as professoras, no que diz respeito ao “modo de fazer” de como utilizar o livro em questão, tendo em vista que coube às professoras das instituições beneficiadas a aplicação posterior das metodologias propostas pelo projeto, tendo em vista que seria necessário o mesmo ser desenvolvido na prática e no cotidiano junto aos alunos.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Reginaldo F.; PASSOS, Carmén L. **Matemática e literatura infantil:** uma possibilidade para quebrar a armadilha do desenvolvimento matemático. In: 16 COLE, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE. Campinas: ALB, 2007.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dez 2002.

Palavras-chave: Educação; Letramento; Matemática.

LITERATURA INFANTIL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES CULTURAIS AMAZONENSES NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AMAZONAS.

SASQUIA RODRIGUES VIEIRA - UFAM

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS - UFAM

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O tema deste trabalho é resultado de uma pesquisa (em fase conclusiva) aprovada no ano de 2018 pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq, a qual aborda a literatura infantil como forma de ampliar a apropriação das habilidades linguísticas da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando os temas e conteúdos da cultura amazonense. A Literatura Infantil, entrelaçada às culturas amazônicas, contribui no processo de apropriação das habilidades leitoras da criança, pois a forma de conceber as propostas de leitura e escrita no cotidiano escolar, refere-se também à escolha dos acervos de leitura que comporão a construção das identidades culturais da criança. É necessário o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana da criança que será alfabetizada com as práticas sociais de leitura e escrita mobilizadas na escola e em seu contexto.
Problema: A literatura infantil regional/local é um campo que pode instigar e enriquecer o conhecimento do estudante amazonense acerca dos saberes que o circundam, entretanto percebe-se nos materiais de leitura disponíveis nas escolas locais uma invisibilidade aos saberes identitários desse contexto. É necessário trazer ao debate acadêmico tal problemática e requerer um olhar para as produções literárias que referenciam os saberes que constituem nossa região. Pensar caminhos para que essas literaturas não continuem invisibilizadas nas práticas de leitura das crianças em processo de alfabetização e letramento é discutir sobre os saberes identitários que marcam os grupos amazônicos. Isso não significa o abandono das obras clássicas, mas a inclusão das literaturas que retratem as culturas e as diversidades locais e regionais.
Objetivos: O objetivo geral deste trabalho é socializar os resultados da pesquisa sobre as literaturas infantis regionais/locais e sua inserção nas práticas leitoras das crianças em processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E especificamente fazer um levantamento das literaturas infantis regionais presentes nas escolas, nas bibliotecas e outros ambientes de leitura; e identificar se os docentes utilizam as literaturas infantis nas práticas alfabetizadoras como forma de possibilitar a valorização e reconhecimento dos saberes culturais do contexto amazonense.
Metodologia: A pesquisa é de natureza *Qualitativa* e se concretizou por meio da *Pesquisa de Campo*, a qual se desenvolveu por meio de um levantamento do acervo de literatura infantil com temáticas regionais e locais em 22 (vinte e duas) escolas públicas, área urbana, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Parintins, Amazonas. Também foi utilizada a *entrevista semiestruturada*, até o presente momento, com 06 (seis) professores alfabetizadores que consentiram colaborar com o estudo, dialogando sobre a relevância dos saberes da cultura amazonense nos acervos de literatura infantil regionais/locais e a presença/ausência dessas literaturas como materiais de leitura no processo de alfabetização e letramento.

Fundamentação teórica: Segundo Soares (2008) alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. São variadas práticas, tanto sociais como escolares, que demandam o uso da leitura e da escrita, é o uso contínuo das habilidades de ler e escrever que o sujeito estabelece com seu meio social. A autora questiona, partindo da ideia de Freire, onde há a criticidade no que está sendo posto a criança, apropriando-se da fala com "lições que falam de Evas e Uvas a homens que às vezes conhecem poucas evas e nunca viu uvas?". O que estas palavras representam ao aluno? Para Freire, em sua proposta de alfabetização, afirma que necessitamos nos desprender das correntes aprisionadoras de uma cultura única, de saberes distantes, de estudarmos algo que não nos pertence. Destaca que ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos de texto. O autor esclarece a significação da leitura: ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, porém gratificante. Ler é buscar a compreensão do lido, daí a importância do ensino correto da leitura e da escrita (FREIRE, 1989).

A escola deve mediar a interlocução dos diversos saberes culturais, como forma de abranger o conhecimento e valorizar a cultura local das comunidades por meio dos processos de construção da leitura e escrita. A literatura infantil, desse modo, apresenta-se como uma fonte que potencializa esta interlocução com os saberes culturais locais amazonenses.

O presente trabalho fundamenta-se em discussões teóricas acerca da alfabetização e letramento (CAGLIARI, 1998; SOARES, 2008; KRAMER, 2001), concomitante às discussões regionais e locais sobre a valorização e reconhecimento epistêmico dos saberes construídos e produzidos pelos grupos sociais em suas localidades (OLIVEIRA e SANTOS, 2014; LOPES, 1999). Bem como a relevância da Literatura Infantil (ABRAMOVICH, 1997; FARIA 2008; FREITAS, 2012; NASCIMENTO, 2006; SOUZA, 2010; ZILBERMAN, 2003) e as temáticas/conteúdos culturais amazonenses (MARTINS, 2016; SIMÕES, 2013), com o propósito de dar visibilidade aos saberes culturais locais do estudante amazonense a partir da inclusão dessas literaturas.

Resultados: No que se refere ao levantamento das literaturas infantis de autores e temas locais os resultados não foram muito significativos. Nas escolas visitadas foram encontrados poucos livros, entre eles somente de poesias para níveis juvenil e adulto, apenas em uma escola pública estadual identificou-se 04 (títulos): um de Ana Peixoto, *"Animais do meu quintal*" (2013) e três de Yaguarê Yamã, *"Morõgetá Witã: oito contos mágicos"* (2014), *"Meu pai Ag'wã: lembranças da Casa de Conselho"* (2014) e *"Purati: o remo sagrado"* (2001). O que confirma a ausência desses títulos nas bibliotecas escolares e nas práticas de leitura desenvolvidas com as crianças. Sabe-se que, embora não muito numerosos, existem títulos interessantes de literatura infantil regional/local que já deveriam fazer parte do acervo.

Em relação ao posicionamento dos professores, sujeitos da pesquisa, acerca do conhecimento sobre esses títulos e da inserção dos mesmos como materiais de leitura no processo de alfabetização e letramento da criança, obtivemos respostas como: "*Pra falar a verdade não, não conheço nenhuma, se na biblioteca da escola tem esses livros, eu não sei"; "Sinceramente não conheço nenhum, acho que não é muito divulgado também, por isso nunca ouvi falar"; Só conheço alguns de Thiago de Mello, utilizo mais os clássicos da literatura brasileira nas apresentações e recontagem oral"; "Sim, alguns de Tonzinho Saunier"; "Conheço somente a escritora Ana Peixoto".* Somente 02 (dois) professores evidenciaram nas falas que tem algum conhecimento sobre os acervos literários infantis de autores e temas regionais, mas somente um diz respeito ao público infantil deste estudo. O que se constatou, infelizmente, é um desconhecimento desses títulos e, consequentemente a invisibilidade dos mesmos nas práticas de leitura e escrita na escola. Alguns docentes também demonstram interesse e curiosidade

sobre o assunto, mas dizem que a biblioteca da escola não dispõe e que, portanto, fica difícil utilizar nas práticas de alfabetização e letramento.

Logo, analisa-se, entre outros aspectos relevantes detectados na pesquisa, a necessária inserção das literaturas infantis regionais/locais nas práticas alfabetizadoras dos professores, para favorecer a apropriação das habilidades de leitura e escrita concomitante à aprendizagem e socialização dos saberes culturais amazonenses.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. História da Alfabetização. In:____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998. p. 11-34.

FARIA, Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento, **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 233-251, jul./dez. 2012.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades Amazônicas, Saberes e Currículo das Escolas de Ensino Fundamental de Parintins-Am**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil**. Campinas (SP): 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Popular. Caxambu (MG): 2001. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039 Acesso em: 8 jul. 2014.

PEIXOTO, Ana. **Animais do meu quintal**. Manaus: Editora Valer, 2013.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **Literatura infantojuvenil:** compondo um panorama da produção amazonense. 2013, 198f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Ana A. Arguelho. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

YAMÃ, Yaguarê. **Morõgetá Witã:** oito contos mágicos. Curitiba: Positivo, 2014.

_____. **Meu pai Ag'wã:** lembranças da Casa de Conselho. São Paulo: Scipione, 2014.

_____. **Purati:** o remo sagrado. São Paulo, Peirópolis, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Alfabetização e Letramento; Saberes Amazônicos.

O DITADO DE PALAVRAS INVENTADAS COMO FONTE DE EXPLICITAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

PATRÍCIA REGINA DE SOUZA - FCT- UNESP

ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO - UNESP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, cujo tema é a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais, é derivado de uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, a qual teve como principal objetivo compreender quais são os conhecimentos ortográficos demostrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Tal estudo partiu da seguinte problemática: quais são os conhecimentos ortográficos demostrados por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I?

Desse modo, apresentamos um recorte do estudo mencionado, do qual objetivamos analisar a capacidade de explicitação ortográfica de alunos com bom desempenho e com desempenho ruim na tarefa de ditado de palavras inventadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os alunos têm tido muita dificuldade ao lidar com as dúvidas relacionadas à escrita de palavras e para se apropriar do sistema ortográfico. De tal modo, criar situações que possibilitem às crianças explicitarem verbalmente seus conhecimentos ortográficos deve ser a meta de todos os professores (MORAIS, 2009).

Diante disso, "[...] o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos". Nesse contexto, "[...] é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita das palavras" (MORAIS, 2009, p. 72).

Nessa perspectiva, as diferenças de desempenho ortográfico estão relacionadas às diferenças no nível de explicitação que os discentes atingiram para elaborar seus conhecimentos ortográficos mentalmente. Tais níveis de explicitação podem ser evidenciados a partir de atividades que focalizem transgressões intencionais, classificação e produção de palavras reais e inventadas etc. (MORAIS, 2009).

3. METODOLOGIA

Os nossos dados são recorte de uma pesquisa maior a qual se configurou como uma pesquisa quanti/qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993) do tipo estudo de caso (YIN, 2001).

O ditado de palavras inventadas, objeto de nossa análise nesse trabalho, foi importante para verificarmos se alunos com diferentes desempenhos (bons e ruins) generalizavam as regras ortográficas para um contexto de escrita de palavras inventadas. A tarefa de ditado de palavras inventadas foi composta por um total de 07 palavras, nas quais focalizamos alguns contextos ortográficos (dois R; R entre vogal e consoante; M e N no meio da palavra; AM e ÃO na terminação dos verbos). De tal modo, a atividade foi realizada com 12 alunos de 5º ano, seis com os melhores desempenhos e seis com os piores.

Optamos por elaborar quadros separados para os alunos com desempenhos bons e ruins. Nesse sentido, os alunos de 1 a 6 são os com desempenhos bons em ortografia e os de 7 a 12 aqueles com desempenhos ruins. Nos quadros das palavras, utilizamos o asterisco (*) para chamar a atenção para o erro do aluno e, caso ele tenha errado em dois contextos na mesma palavra, utilizamos dois asteriscos (**).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em se tratando de palavras inventadas, mesmo que elas não estejam no dicionário, as crianças têm que obedecer a norma ortográfica que só permite que a palavra inventada seja escrita de uma maneira. Contudo, isso só ocorrerá se o aluno tiver o conhecimento explícito da regra. Isso porque, mesmo que as palavras sejam inventadas, se o discente tem conhecimento da regra, pode levá-lo em conta ao grafar a palavra. Por exemplo, na palavra "rambra", o aluno que tem conhecimento explícito de que sempre antes de P e B é M, não utilizará um N (MORAIS, 2009).

Quadro 01: Ditado de palavras inventadas dos alunos com bom desempenho em ortografia

Aluno	**Aluno 1**	**Aluno 2**	**Aluno 3**	**Aluno 4**	**Aluno 5**	**Aluno 6**
Palavra						
Palavra 1	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantaram	Pantarão *
Palavra 2	Danrá	Danrra *	Danrra *	Danra	Danra	Danra
Palavra 3	Tará *	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra
Palavra 4	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra	Rambra
Palavra 5	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa	Gampa
Palavra 6	Zantim	Zantina	Zamtim *	Zantina	Zantina	Zantina
Palavra 7	Bandaram *	Bandarão	Bandaram *	Bandarão	Bandaram *	Bandarão

Fonte: Dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

A partir da análise do quadro anterior, é possível perceber que, mesmo os alunos com desempenho bom em ortografia tiveram algumas dificuldades para a transposição das regras para um contexto de palavras inventadas. Isso pode ser indício de que o conhecimento ortográfico relacionado a determinados contextos ainda não é totalmente explícito na mente das crianças.

Nesse sentido, "Os aprendizes sempre terão mais dificuldades em escrever palavras com correspondência letra-som irregulares e tenderão a ter mais dificuldades em escrever palavras de uso infrequente" (MORAIS, 2009, p. 78). Isso também pode ser generalizado para o contexto de palavras inventadas, pois os discentes não costumam realizar esse tipo de atividade nas salas de aula. Assim, a reflexão requerida nesse tipo de tarefa, que poderia contribuir com a elaboração explícita do conhecimento do aluno, acaba não sendo privilegiada no trabalho com a ortografia.

Embora tenham sido poucos os erros, o grupo de alunos com bom desempenho em ortografia obteve alterações em todos os contextos focalizados, de modo que cada aluno apresentou dificuldades na transposição de regras em contextos específicos. É importante ressaltar que o aluno 04 conseguiu transpor as regras para todos os contextos das palavras inventadas propostas no ditado.

Quadro 02: Ditado de palavras inventadas dos alunos com desempenho ruim em ortografia

Aluno	**Aluno 7**	**Aluno 8**	**Aluno 9**	**Aluno 10**	**Aluno 11**	**Aluno 12**
Palavra						
Palavra 1	Pamtaran **	Pantarão *	Pantaram	Pamtaram *	Palarão **	Pamtaram *
Palavra 2	Danrra *	Danrra *	Danrra *	Danra	Danra	Damrra **
Palavra 3	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra	Tarra
Palavra 4	Ranbra *	Ranbra *	Ranbra *	Ranbra *	Ranba *	Rambra
Palavra 5	Quanpa *	Ganpa *	Ganpa *	Ganpa *	Gaba *	Gampa
Palavra 6	Zantina	Zantina	Zantina	Santina	Santina	Gantina

Palavra 7 Bandarão Bandaram * Bandarão Bandarão Pantarão Bamdaram **

Fonte: Dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Evidencia-se, no quadro anterior, que o grupo de alunos com desempenho ruim em ortografia teve mais dificuldades na tarefa de transposição de regras para um contexto de palavras inventadas. Isso ocorre porque, se os discentes têm dificuldades na grafia correta das palavras reais, significa que eles não têm conhecimento da regra e, portanto, não são capazes de fazer a transposição das regras quando as atividades propostas exigem um conhecimento mais elaborado (explícito) dessas regras.

Na tabela seguinte, expomos as frequências com que os erros dos alunos apareceram em cada contexto focalizado na escrita das palavras inventadas.

Tabela 1: Frequência de ocorrências por aluno das alterações ortográficas no ditado de palavras inventadas

Erros Alunos	Dois R	R entre vogal e consoante	M e N no meio da palavra	AM e ÃO	Quantidade de erros	Porcentagem
Aluno 1	01	00	00	01	02	6,07%
Aluno 2	00	01	00	00	01	3,03%
Aluno 3	00	01	01	01	03	9,09%
Aluno 4	00	00	00	00	00	0,00%
Aluno 5	00	00	00	01	01	3,03%
Aluno 6	00	00	00	01	01	3,03%
Aluno 7	00	01	03	01	05	15,15%
Aluno 8	00	01	02	02	05	15,15%
Aluno 9	00	01	02	00	03	9,09%
Aluno 10	00	00	03	00	03	9,09%
Aluno 11	00	00	03	01	04	12,12%
Aluno 12	00	01	03	01	05	15,15%
TOTAL	01	06	17	09	33	100,00%

Fonte: Dados elaborados pelas pesquisadoras, de acordo com os resultados da pesquisa (2018).

Na tabela 1, é evidente que os alunos com bom desempenho em ortografia se saíram melhor do que os alunos com desempenho ruim na atividade de transposição de regras para o contexto de palavras inventadas, uma vez que, dos 33 erros cometidos pelos discentes, 25 (75,75%) deles foram grafados pelo grupo de alunos com desempenho ruim, enquanto o grupo com bom desempenho obteve apenas uma pequena parcela dos erros, contabilizando 08 alterações (24,25%).

Nos dados acima, também é possível evidenciar que, dada a especificidade de cada contexto ortográfico, os alunos possuem maiores dificuldades com relação a alguns contextos, quais sejam: uso do M e N no meio da palavra e utilização do AM e ÃO na terminação das palavras, uma vez que apresentaram respectivamente 17 e 09 erros. Isso significa que, em tais contextos, os alunos ainda não atingiram o conhecimento explícito (KARMILOFF-SMITH, 1995).

Por outro lado, existem certos contextos nos quais os alunos já têm os conhecimentos mais elaborados, uma vez que tiveram maior capacidade para realizar a transposição de regras de palavras reais para inventadas. Esses contextos foram o R entre vogal e consoante (06 erros) e, principalmente, o uso do r-forte entre duas vogais que obteve apenas uma alteração.

É importante enfatizar que mesmo os alunos com desempenhos ruins em ortografia tiveram a capacidade de transpor a regra do uso do r-forte entre vogais para o contexto de palavra inventada, pois o único erro referente a esse contexto foi grafado por uma aluna do grupo de bom desempenho. Nesse caso, a aluna grafou a palavra da seguinte maneira: tará, quando, na verdade, deveria utilizar os dois R (tarra). Todavia, na justificativa para a transgressão, os

alunos com desempenho ruim pautavam-se na imagem fotográfica da palavra, enquanto os discentes com bom desempenho já faziam referência ao contexto da regra.

REFERÊNCIAS:

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

KARMILOFF-SMITH, A. El desarrollo, tomado en serio. In: KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1995, p. 4-22.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; escrita; ditado; palavras inventadas; conhecimento ortográfico.

O ESTADO DA ARTE DA COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NO BRASIL

MARIA INEZ PEREIRA DE ALCÂNTARA - SEDUC

MARCOS LÁZARO PEREIRA DE ALCÂNTARA - UFAM

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este artigo traz reflexões e análises preliminares sobre o estado da arte da comunicação educativa na conjuntura das produções científicas disponibilizadas nas bibliotecas digitais das faculdades de educação, nos anos de 2011,2012 e 2013. Trata-se uma componente da Tese de Doutorado defendida em junho de 2017, cuja temática abordava questões ligadas à formação inicial de professores em face da presença das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional. Por tanto o estudo ora apresentado partiu do seguinte questionamento: qual a constância de publicações científicas que abordam comunicação educativa como objeto de estudo, nos cursos de formação de professor. O objetivo da investigação foi realizar um levantamento sobre a incidência da categoria "Comunicação Educativa" nos resumos e palavras-chave de trabalhos científicos disponíveis nos repositórios das bibliotecas digitais das Instituições de Ensino Superior, especificamente nas faculdades de educação.

Metodologia
Optamos pela metodologia de pesquisa do estado da arte a qual foi concretizada no repositório de dez universidades nacionais e uma internacional especificamente na faculdade de educação dessas instituições, no banco de tese e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Grupo de Trabalho 16 (GT16). Esse grupo de Trabalho pertence à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O GT16 desenvolve pesquisas sobre educação, comunicação e tecnologia. O levantamento foi realizado nos anos 2013, 2012 e 2011.

Fundamentação teórica
A Comunicação educativa é a junção de dois conceitos importantes com um nível de complexidade extremamente relevante, são eles Comunicação e Educação.

Comunicação
A comunicação não existe por si mesma, como algo separado da vida da sociedade. Sociedade e comunicação de acordo com (BORDENAVE, 2007) "é uma coisa só. Para este autor não poderia existir comunicação sem sociedade, nem sociedade sem comunicação. A comunicação não pode ser melhor que sua sociedade nem esta melhor que sua comunicação".
Sendo assim, a comunicação é uma construção social fundada nos valores sociais, culturais de cada época da história da humanidade, configurando-se como uma necessidade básica.
Pesquisadores da área de comunicação afirmam que não existe uma única atividade desenvolvida pelo ser humano que não seja, ou dependa de alguma forma, de comunicação.
O dicionário enciclopédico de ciências de educação e comunicação a define como ação para estabelecer ou remover uma relação com alguém, ter algo em comum com outra pessoa ou

grupo de pessoas, é o resultado desta ação. Etimologicamente, é comum para se comunicar (LAMIZET, 1997, p. 120).

Comunicação intersubjetiva ou comunicação interpersoal (de pessoa para pessoas). É um reconhecimento de que a identificação simbólica, durante o qual os sujeitos de comunicação existem para o outro, e, por conseguinte, assumir a sua identidade a qual Freud classifica de estádio do espelho. Nesse caso, a produção, o ato comunincativo é resultado da iniciativa do sujeito ou, pela iniciativa do outro. (LAMIZET, 1997, p. 134)

Conforme a convenção do dicionário das ciências sociais comunicação aponta, a designação mais concreta da relevância do conceito de comunicação no domínio da educação.

Desse modo, podemos concluir que a comunicação é o eixo de toda ação educativa, uma não subsiste sem a outra. Nessa perspectiva a comunicação é a vida e dela retira a sua complexidade e as suas ambivalências e sua eficácia se dão em relação às intenções dos atores (ÉTIENNE, 1995, p. 15).

No entendimento de Freire

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo, é indispensável ao ato comunicativo, para este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. ”(FREIRE, 1979, p. 67).

Na reflexão de Freire, assenta-se o conceito de educação, uma vez que o ato educativo se concretiza na compreensão dos sujeitos envolvidos no processo dialógico reflexivo.

Educação

O conceito de educação, tal como os conceitos de comunicação também é revestido de um alto grau de complexidade.

Educar é uma prerrogativa dos seres humanos. A natureza humana e sua complexidade torna difícil definir esse conceito. (BREZINKA, 1990, p.74) ratifica essa constatação quando afirma que educar é uma atividade humana que requer uma intenção baseada na reflexão e cuidado. Parece apropriado partir do significado etimológico fundamental do verbo “educar” (erziehen). Para (DOLCH ,1961) ziehen significa força que opera sobre alguma coisa. O prefixo er- traz a ideia de um movimento feito no sentido de baixo para cima.

O significado etimológico pressupõe salvo engano, uma relação entre sujeitos onde um exerce poder sobre o outro. A ideia de movimento de baixo para cima reporta-nos à metáfora da árvore que, para crescer, precisa de cuidados e nutrientes apropriados para seu salutar desenvolvimento.

Neste sentido, pode-se definir o ato de educar como um processo que inicia na mais tenra idade e vai até o fim da vida, sendo coincidente com a existência humana (ESCOLA, 2011). Além disso, o conceito de educar evoca outros sentidos que podem ser vistos na definição a seguir retirada do latim educare: erguer, instruir, formar. Processo, método e ação que permitem o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano.

Comunicação Educativa

Essa categoria é utilizada pelos médios para indicar o uso das ferramentas digitais como meio ou como recurso didático no processo ensino e aprendizagem. De acordo com (ALCÂNTARA, ESCOLA E OLIVEIRA, 2017) comunicação educativa é o uso inteligente das ferramentas digitais no ambiente educacional.

Trata-se de um conceito ainda em construção, os resultados abaixo representam bem essa

constatação. No Brasil o conceito que concebe a utilização das ferramentas digitais na ambiência das esferas educativas é educomunicação, denominado como um campo de intervenção social cujo objetivo é criar ecossistemas comunicativos regidos pelo princípio da colaboração entre todos os polos do processo educativo, rico em manifestações culturais, aberto a expressão comunicativa de seus membros e regida por uma ética de solidariedade. (SOARES, 2006).

Resultados

A pesquisa permitiu o acesso às produções de vários pesquisadores e também permitiu conhecer o que vem sendo discutido atualmente concernente ao conceito enunciado, todavia nos anos de 2011, 2012 2 2013 não foram encontradas publicação nesse período disponível nas bibliotecas digitais nas universidades especificamente nas faculdades de educação, tampouco no portal da CAPES e nem GT 16 que focalizasse em palavras-chave a categoria comunicação educativa. Essa categoria serviu de base para o que hoje se nomeia de educomunicação. (SOARES, 2009).

Quanto a segunda categoria mapeada, educomunicação, a pesquisa apontou um contingente maior de estudos. Em 2011, foram encontrados 05 objetos. Em 2012, 10 objetos e em 2013, 06 objetos.

Referências

ALCÂNTARA, Escola e Oliveira. Comunicação educativa no ensino de ciências naturais na educação infantil: um estudo no curso de formação inicial de professores. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Vila Real, PT, 2017.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é comunicação? São Paulo: Brasiliense – (Coleção primeiros passos; 67), 2007.

DOLCH , Josef, Wort der Erziehung. in den Sprachen der Welt, em: Wolfgang Brezinka (dir), Friburgo,1961.

ESCOLA, Joaquim. Gabriel Marcel. Comunicação e educação. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

ÉTIENNE, Richard; Amiel, Michèle. La communicatio dans l'établissement scolare. P'edagogies pour damain. Nouvelles approaches. Paris: HACHETE EDUCATION, 1995.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LAMIZET, Bernard; Silem, AhmedDictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication. 5ed. Paris:Editora Eclipses,1997.

SOARES, Ismar Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação– contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Palavras-chave: comunicação educativa; educomunicação; comunicação; educação.

O LETRAMENTO PELA VIA DIRETA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UM PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.

SUELLYM FERNANDA OPOLZ - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho aborda o tema letramento na educação bilíngue para surdos. Isto porque, ler e escrever são habilidades que permitem ao aluno ampliar seu conhecimento de mundo e contextualizar suas aprendizagens - oportunizando maior autonomia e qualidade de vida.

Nesta perspectiva, é necessário compreender que a aprendizagem da leitura e escrita em Português brasileiro, para o educando surdo, ocorrerá na perspectiva de uma segunda Língua - numa modalidade bilíngue (Libras/Português). Diante deste cenário, este trabalho tem por objetivo demostrar a importância do letramento como ferramenta efetiva nos anos inicias do ensino fundamental, na educação bilíngue para surdos - tendo por metodologia a exposição e reflexões sobre práticas de letramento: que abordem eixos temáticos e sequencias didáticas interdisciplinares no ensino de português para alunos surdos. Assim, podemos demonstrar que a leitura e a escrita precisam ter função: estar relacionado com contexto cultural e social do aluno surdo, apresentando significação.

Além disso, com o avanço das tecnologias de informação, torna-se cada vez mais necessário averiguar uma metodologia efetiva para estimular aos educandos surdos na leitura e escrita. Isto porque, a linguagem escrita é um fator cultural - diferente da linguagem oral, que é um fator biológico. Por isso, aprender ler e escrever está relacionado também com a interação da criança ao uso social da linguagem escrita - o que denominamos letramento.

Assim pergunta-se: Como o processo de letramento (pela via direta) contribui para aprendizagem da leitura e escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental da educação bilíngue para surdos?

Através desta questão norteadora, delimitamos o objeto de estudo o letramento na educação bilíngue para surdos, definido como objetivo geral: analisar as contribuições do letramento (pela via direta) nos anos inicias do ensino fundamental na educação bilíngue para surdos.

Neste contexto, a pesquisa configura-se de natureza qualitativa, tendo por metodologia pesquisa ação – delimitando aspectos teóricos /metodológicos referentes à educação de surdos numa perspectiva bilíngue; e também aspectos teóricos /metodológicos referentes à aprendizagem da leitura e da escrita em português brasileiro pelos educandos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. E sobretudo investigando o modo como a prática de letramento pela via direta (lexical) contribui para construção de uma leitura e escrita significa aos educandos surdos nas séries iniciais, em classes de letramento – analisando, refletindo, planejando e interagindo numa perspectiva prática com a proposta de letramento aos educandos surdos entre 8 a 11 anos - estudantes de uma escola bilíngue.

Tendo a LIBRAS como ferramenta de mediação, o aluno surdo é inserido no mundo da leitura e da escrita em português brasileiro – sua segunda Língua (L2) na modalidade escrita – através da metodologia de letramento, que objetiva estimular o aluno surdo ao uso social e funcional da leitura e escrita, considerando que…

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao se tornar letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura" (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Evidencia-se, no entanto, que o processo de letramento só se torna efetivo e significativo para o educando surdo, quando abordado, desde a educação infantil, pela via lexical – e não fonética – pois os alunos surdos não têm o processamento auditivo necessário para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Porém, ao usar a LIBRAS como ponto de partida, e não como ferramenta de mediação para o Letramento em si, subestimando o conhecimento prévio do educando, tende-se a aplicar uma metodologia descontextualizada, que tem por objetivo apenas a relação sinal/palavra, figura/palavra, induzindo o aluno surdo a priorizar a leitura de imagens em detrimento do código escrito. E diante de tal prática, o aluno não é desafiado, instigado a ler, já que não percebe a necessidade e a funcionalidade da leitura do português brasileiro na modalidade escrita. Além disso:

A falta de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam sua função social e as diferenças entre a língua majoritária e a língua de sinais, ou seja, que cada modalidade de língua possui regras e recursos específicos, (GUARINELLO,2007, p. 55)

Entretanto, despertar o interesse dos educandos surdos para uma segunda língua – no caso o Português Brasileiro na modalidade escrita – é um desafio, tanto de ensino quanto de aprendizagem ...

Quanto mais uma criança parece estar com dificuldade, mais o pedagogo deve se mostrar atento ao caráter verdadeiramente funcional das situações de aprendizagem, reduzindo sensivelmente as intervenções de ensino que não se justificam. (FOUCAMBERT, 2008, p.128)

Isto porque a LIBRAS – a língua natural do educando surdo, pela qual ele expressa seu conhecimento de mundo – é uma língua visual espacial. Desta forma, o aluno surdo não buscará apenas usar imagens, gravuras como suporte principal para a leitura, passando a perceber, assim, a funcionalidade da mensagem escrita, considerando os contextos e significados de palavras, frases e textos. Tal fato evidencia que "a *língua escrita não é nada mais que uma prática; ela se cria por esta prática e é essa prática que se aprende. O que interessa ao pedagogo é saber o que é esta prática, se ele quiser ajudar a criança a adquiri-la (...)'* (FOUCAMBERT, 2008, p.35)

Conforme ressalta CARVALHO (2013, p.67), "*não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo."*

Além disso, "o papel do professor é fundamental na mediação da leitura do texto pelos alunos. É ele que irá construir pontes de significado entre o conhecimento prévio que o aluno traz e o conhecimento veiculado pelo texto". (FERNANDES, 2006.p.15)

Então, para a criança surda, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá na forma de uma segunda língua, por uma via direta – da mesma maneira que uma criança brasileira aprenderá uma língua estrangeira, por exemplo. Isto porque, a linguagem escrita é um fator cultural - diferente da linguagem oral, que, além de cultural é também um fator biológico. Daí a perspectiva de uma educação bilíngue - Libras/Português – pois ...

Sendo a linguagem uma função cognitiva privilegiada por sua natureza auto-reflexiva e mediadora, que constitui relação com o mundo social, deve-se considerar como essencial na educação de surdos a transformação de uma política pedagógica crítica por meio do ensino bilíngue. (SILVA ,2001,p.22)

Sendo o letramento a função social da leitura, fundamental ao indivíduo para compreensão e construção de seu pensar e agir no mundo – considera-se que o processo letramento, para ser efetivo, precisa ser significativo. Enfim, estar contextualizado com a realidade do indivíduo. E a criança surda, o educando surdo, está inserido num contexto de letras e palavras. Ou seja, os símbolos, os códigos escritos fazem parte de sua vivencia ... fazem parte de seu mundo.

É interessante compreender o contexto da surdez, da cultura surda, tendo a oportunidade de refletir sobre educação de surdos, principalmente no que corresponde a etapa de alfabetização (leitura de mundo) – e compreender efetivamente as metodologias, estratégias e adaptações desenvolvidas na prática em sala de aula na perspectiva bilíngue/bicultural. Por isso, o letramento apresenta-se um caminho efetivo na busca por uma educação bilíngue significativa, ou seja, respeitando as necessidades e especificidades da criança surda, tendo como ponto referencial os saberes prévios do educando.

E aprender ler pode ser fascinante quando abordada por elementos que venham a instigar e ampliar o conhecimento de mundo infantil, com temas que despertem o interesse das crianças, para efetiva construção de sua aprendizagem.

Percebe-se então, que os educandos surdos precisam ser instigados a ler: não tornando-os sempre dependentes de imagens, figuras para compreender a mensagem escrita. O primordial é contextualizar palavras, frases e textos – sendo que a sequência didática mostrou-se uma ferramenta efetiva para condicionar tal contextualização.

Contextualizando, desenvolvendo a leitura por meio de temas geradores, é surpreendente perceber como a leitura pela via direta condiciona a interdisciplinaridade. Ou seja: num tema gerador, você pode abranger outras áreas do conhecimento, em conjunto com o letramento. Além disso, o despertar para a leitura, através de contextos envolventes, oportuniza conexões de ideias e a compreensão da diversidade de gêneros textuais - buscando sentidos e significados sobre o código escrito.

Mediante tais considerações, ressalta-se que a prática de letramento pela via direta adaptada ao contexto da surdez, é um processo longo e complexo. Mas traz resultados efetivos, pois transforma o aluno num leitor ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

CARVALHO. Marlene. Alfabetizar e letrar : um diálogo entre a teoria e prática- Petrópolis/RJ . Vozes. 2013

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: Letramento. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FOUCAMBERT,J. Modos de ser leitor. Tradução de Lúcia Peixoto Cherem e Suzete Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GUARINELLO, A.C . O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos. São Paulo: Plexos, 2001.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SILVA, M. P. M. A Construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo: Plexos, 2001

Palavras-chave: LETRAMENTO - EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS - PRÁTICA PEDAGÓGICA

O PROCESSO DE FORMAÇAO LEITORA NO MESTRADO: ALGUMAS REFLEXÕES

VERÔNICA MARIA DE ARAUJO PONTES - IFRN

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇAO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

INTRODUÇÃO

Constatamos ao longo dos nossos estudos, investigações e análises sistemáticas, via também outras avaliações e pesquisas já realizadas no país como o PISA (Programme for International Student Assessment)[1]e Retratos de Leitura o quanto o nosso país se encontra aquém de uma formação leitora compatível com a real necessidade nossa.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula o conhecimento da leitura além das práticas trabalhadas pela escola, de maneira que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar.

Sendo assim, estamos propondo a realização de uma pesquisa no âmbito do contexto universitário, a nível stricto sensu, que forma docentes e/ou que amplia a experiência dos que já atuam no contexto das salas de aulas do Ensino Básico e do Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Norte.

Nesse artigo apresentamos uma sistematização da literatura acerca da leitura e a análise do documento oficial do POSENSINO buscando encontrar um direcionamento para pesquisas nessa área tendo em vista a linha de pesquisa existente: letras e ensino de artes como parte de uma pesquisa maior relacionada às produções em torno da leitura nesse programa.

Entendemos que a leitura deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com textos diversos que constituem nosso contexto leitor. No entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

O nosso objetivo geral é refletir sobre o POSENSINO e sua contribuição para a formação docente leitora. Para isso, discutiremos sobre a avaliação em leitura no Brasil, a formação docente e o documento norteador do programa.

Dessa forma, nossa pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza exploratória, tendo como técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica e documental.

A LEITURA NO CONTEXTO EDUCATIVO E SUAS IMPLICAÇÕES

O PISA, ao avaliar a leitura dos alunos nos últimos anos no Brasil e no mundo, constatou, que estamos em um nível inicial de leitura, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano.

Podemos dizer que o letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, dentre elas a decodificação básica, o conhecimento da estrutura das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e além disso, o conhecimento de mundo, que compreende o uso social dessa aprendizagem que deve ser aplicada cotidianamente de forma ativa, intencional, funcional, compreensiva e crítica a várias situações vividas e com finalidades variadas de seu uso (FREIRE, 2011).

Para que de fato a leitura aconteça na educação básica, e também no ensino superior, e nossos

alunos atinjam o nível almejado, necessário se faz que a formação leitora seja questionada, revista, melhorada, como um dos fatores que proporcionarão melhoria no contexto escolar e no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Azevedo (2007, p.154): "[...] poderá ser possível criar nos cidadãos motivação e reconhecimento social face a leitura para a constituição e consolidação de comunidades leitoras mais ativas e culturalmente comprometidas", o que implica que o incentivo à leitura deve ultrapassar os próprios limites do espaço geográfico da sala de aula e até mesmo da escola, mas para isso o leitor deve ter consciência do seu papel ativo na leitura e a formação leitora deve ir além da leitura de cunho científico.

Para Tardif (2011, p. 18), "[...] o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente." Dessa forma, validando os diversos saberes adquiridos por aqueles(as) que são professores(as), é o saber da prática, o saber da experiência e o saber cultural aliados ao saber curricular que se constituem provenientes de diferentes fontes formando o profissional docente.

Formar esse profissional docente passa pela necessidade de estudar conceitos, tendências e vivenciar em sala de aula essas práticas sobre formação docente e também sobre formação leitora uma vez que a leitura é a base de quaisquer outras disciplinas e/ou de qualquer atividade que desejemos realizar.

A prática da leitura no ensino superior é essencial para a formação docente, principalmente num contexto em que está direcionada para o docente que atua ou atuará nos anos iniciais de formação do estudante na escola e sua extensão, ainda mais em um programa de mestrado.

É importante que a universidade proponha leituras não só científicas, mas que promovam a interação do sujeito leitor com o texto a partir de suas vivências, dialogar com os personagens do livro, com o próprio autor e descobrir novos mundos, novos conhecimentos que vão além da própria sala de aula e que dão prazer.

Os alunos devem exercer o ato de ler de forma voluntária, tornando-se assim uma atividade prazerosa, ativando a confiança em si próprio sobre suas escolhas enquanto leitor, encaminhando-se para tornar-se um sujeito com pensamentos críticos e reflexivos, ajudando em sua formação, sendo sujeitos capazes de compreenderem os diversos textos apresentados na academia e também de saber posicionar-se diante deles e do mundo em que vivem discordando, concordando e tecendo considerações a seu respeito, compreendendo também a si mesmo.

Almejamos assim, a possibilidade de construção de saberes diversos, de aprendizagens que sirvam para a vida social e sejam possibilitadoras de outras aprendizagens, para o ser pensante e criativo possibilitador de criação de novos conhecimentos que sirvam ao homem tornando-o melhor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Curso existe a partir de uma associação amplas entre três instituições de ensino: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Acontece na modalidade presencial e está na área de Ensino na Escola Pública, da tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O POSENSINO tem suas atividades orientadas a partir de três linhas de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Ensino de Língua e Artes e Ensino de Ciências Naturais e Tecnologias. A estrutura curricular é organizada e somada a partir de créditos, sendo assim, ao final do curso, os estudantes devem obter o mínimo de 36 créditos no período de até 2 anos. O curso oferta 2 disciplinas gerais e obrigatórias, 5 atividades, e 22 disciplinas eletivas, no

entanto, nenhuma delas discutem sobre leitura ou formação leitora, o que nos chama atenção, uma vez que é um curso que tem ênfase na escola pública e é nela que enfrentamos graves problemas relacionados a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente nossos resultados não foram satisfatórios, visto que há uma carência no âmbito acadêmico de tais discussões. Ao longo de nossas análises, percebemos a importância de discussões em torno da Educação e estratégias para assegurarem sua realização plena, que começa na Educação Infantil e expande-se até a Formação Continuada, englobando a interdisciplinaridade, contextualização, interação humana e todo o pluralismo de saberes necessários ao profissional docente. Em nossa análise acerca do POSENSINO percebemos que ainda necessitamos ampliar o contexto de formação leitora do nosso(a) aluno(a) de pós-graduação.

A prática da leitura no ensino superior é essencial para a formação docente, principalmente num contexto em que a formação está direcionada para o docente que atua ou atuará nos anos iniciais de formação do estudante na escola. Muitos estudantes apresentam dificuldades no que se refere às elaborações dos trabalhos acadêmicos, sejam nas leituras ou nas suas escritas, e esses e outros fatores podem estar diretamente ligado à sua prática e relação com a leitura. Essas dificuldades, se não forem atendidas e modificadas proporcionam um déficit na formação do docente o que inviabilizará a formação de alunos/leitores no contexto escolar, espaço de atuação desse formando.

É importante propormos leituras não só científicas, mas também ficcionais como a literatura que proporciona no indivíduo imaginar, interagir com o texto a partir de suas vivências, dialogar com os personagens do livro, com o próprio autor e descobrir novos mundos, novos conhecimentos que vão além da própria sala de aula e que dão prazer.

Os alunos devem exercer o ato de ler de forma voluntária, tornando-se assim uma atividade prazerosa, ativando a confiança em si próprio sobre suas escolhas enquanto leitor, encaminhando-se para torna-se um sujeito com pensamentos críticos e reflexivos, ajudando em sua formação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Formar Leitores: das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil. Curitiba: CRV, 2012.

TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

[1]O Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa etária dos 15 anos.

Palavras-chave: Leitura; pesquisa; pós-graduação.

O QUE NARRAM OS/AS ADOLESCENTES: O POTENCIAL DA NARRATIVA ENCORAJADORA COMO UM INSTRUMENTO INTERVENTIVO EM UM CAPSI

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho, fundamentado na abordagem psicossocial, é proveniente de uma experiência de Estágio Supervisiona em Psicologia que se propõe a investigar o potencial da narrativa enquanto instrumento de intervenção capaz de suscitar processos de significação junto a um grupo de adolescentes pertencentes a um CAPSI, situado na cidade de Cuiabá-MT. Tais processos de significação, ao mesmo tempo em que permitem a apreensão das dinâmicas dos pensamentos sociais, também propiciam que, em certas condições, seja possível que estes sujeitos exerçam influência social propondo novas significações - reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009a; 2009b). Os pressupostos teóricos amparam-se no diálogo entre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2012; 2015), em uma abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008) e a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2009a, 2009b; 2010),. Adicionalmente utiliza-se os estudos teóricos sobre narrativas que apreendem esta modalidade discursiva a partir de seu caráter de abertura à imprevisibilidade, ao permitir a expressividade de conteúdos normativos e contra normativos. Os preceitos metodológicos norteadores do plano de produção de dados inspiraram-se no estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003; EZPELETA; ROCKWELL, 1986), ao se sedimentar no procedimento de observação participante combinado a promoção de oficinas socioeducativas, nas quais privilegiaram a narrativa encorajadora (ANDRADE, 2017) e a ludicidade como ferramentas psicológicas potencializadoras das dimensões criativa e reprodutora do desenvolvimento humano. Isto posto, participaram deste estudo seis adolescentes com idades entre 14 a 25 anos, no transcorrer de 17 sessões que ocorreram ao longo de quatro meses. As oficinas foram desenvolvidas na frequência de uma vez por semana, com duração variável entre uma e duas horas, segundo as especificidades das atividades organizadas. Os grupos eram formados comumente, entre uma a três técnicas da equipe, de distintas modalidades profissionais, por três estagiários de psicologia e pelos/as adolescentes. Salienta-se que ações interventivas foram sistematizadas com a intencionalidade de proporcionar aos/as adolescentes, por meio da construção da narrativa, um espaço favorável para a reflexão e ressignificação de estigmas e preconceitos ancorados na antinomia “normalidade/ normalidade”. As análises empreendidas revelam que o processo de elaboração da narrativa grupal entre os/as membros do grupo oportunizou a negociação de significações que em suas contradições anunciam aspectos de identificação e diferenciação entre os/as participantes frente às suas vivências ao longo do processo de escolarização que, por um ângulo, se revela como uma vivência potencial de aprendizagem e, por outro, se expressa como uma experiência que objetiva a exclusão dos/as mesmos/as do direito ao acesso a uma educação de qualidade que possibilita em que esses possam ser e existir em suas singularidades. Pode-se dizer que a condição objetiva de exclusão que resulta na negação de um direito fundamental, o acesso à educação, constitui a realidade não apenas de adolescentes objetivados pela instituição loucura. Mas, ao mesmo tempo, há uma complexificação da condição de exclusão analisada, haja vista que esses/as adoelescentes/as passam a ser designados em suas relações mediante as redes de significações historicamente

fundadas no paradigma de normalidade que opera regulando os saberes e práticas destinados a esta população atendida no referido dispositivo de saúde mental em questão.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Série Prática Pedagógica. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANDRADE, D. B. S. F. Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

CORSARO, W. A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Sociologia da Infância. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reexão e Crítica, Porto Alegre, n. 16 (3), p. 525-535, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722003000300011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 01 Jun. 2019.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A cultura da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. Fabricando histórias: direito, literatura, vida. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. São Paulo: EDUC, 1999.

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). Investigação com Crianças: perspectivas e práticas. Porto, ESEPF, 2005. [p.55-71].

MOLON, S. I. Cultura – A dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, SP. 2000. Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc. Acesso em: 28 jun. 2019.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução Sônia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. [p. 25-49].

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. [p.97-118].

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Tradução de A. A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. A crise dos sete anos. Tradução instrumental para fins didáticos, por Achilles Delari Junior. Produção voluntária independente: Umuarama, 2009b. Disponível em: http://www.vigotski.net/criseset.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2019.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Palavras-chave: Narrativa; Adolescência; Atenção Psicossocial

OS ELEMENTOS EXTRALINGUÍSTICOS DE CORDEL ADOLESCENTE, Ó XENTE!

DILMA HELOISA SANTOS - UEPG

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema deste trabalho encontra-se nos elementos extralinguísticos do livro infantil Cordel adolescente, ó xente! de Sylvia Orthof, que conta a história de uma mocinha que se apaixonou por um cangaceiro. A reflexão é sobre a necessidade de trabalharmos nas escolas a construção de sentidos desde a educação infantil, levando em conta os elementos extralinguísticos, que são signos importantes para a construção dos significados.

O objetivo do estudo é analisar os elementos extralinguísticos, dialógicos e verbo-visual. Refletiremos como estas informações contribuem para que se perceba este enunciado como Literatura de Cordel, já que não segue rigorosamente as normas estabelecidas pelos cordelistas por não apresentar o número de versos por estrofes, de sílabas por versos, esquemas de rimas, entre outras características do gênero.

Utilizamos a perspectiva teórica Bakhtiniana sobre a concepção de gênero do discurso e sua relação com os conceitos de texto, enunciado, ideologia, signo e dialogismo.

Fundamentação Teórica: Para Bakhtin o enunciado não é unidade real, pressupõe interação verbal entre sujeitos socialmente organizados e recuperação de uma memória, visto que faz parte de uma cadeia de enunciados. Cada esfera da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que denominamos gêneros do discurso que manifestam as heterogeneidades.

As formulações sobre enunciação/enunciado tem papel fundamental na sua concepção de linguagem, para Bakhtin a linguagem é concebida pela história, pela cultura e pela sociedade que se comunica produzindo os discursos.

Segundo Bakhtin o enunciado não está pronto em uma obra. Os sentidos são construídos em contato com outras obras, o enunciado está ligado ao discurso verbal. Entretanto, as situações da vida estão estreitamente ligadas ao não verbal e dão a dimensão interativa para um enunciado que pode ser apenas uma palavra em condição comunicativa cujos sujeitos tem um mínimo comum de entendimento compartilhado que os envolve na comunicação. Braith e Melo (2010, p. 67) explicam que o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos que antecedem este enunciado quanto ao que ele projeta adiante.

Resultados: O enunciado em análise não apresenta-se como um folheto como são os cordéis. É um gênero secundário que está estreitamente ligado ao gênero primário, apresenta o cenário do Nordeste, com o cangaceiro e suas temáticas, bem como personagens nordestinas, mas advindo de uma autora carioca.

Temos, inicialmente, uma mocinha ingênua do sertão que se apaixonou por um cangaceiro valente. A autora cria a ideia de que a mocinha está iludida com o amor do cangaceiro. No entanto, verificamos no final do texto que essa mocinha é diferente da sua representação inicial e de todas as demais mocinhas inocentes que dialogicamente é criada pelo contexto. Os leitores são surpreendidos pela atitude da personagem que se transforma em valente e corajosa e lava a sua honra, por causa da traição recebida e por ter seu beijo roubado.

A autora constrói a personagem de forma moderna. Temos uma resposta a outros livros infantis em que a figura feminina é tratada como frágil, temos uma voz que fala desconstruindo um valor socialmente construído para a mulher. Entretanto, não é só as palavras que caracterizam a personagem e demostram sua transformação em heroína, a relação verbo-visual ajuda os leitores na elaboração dos sentidos, como podemos ver na primeira imagem da mocinha no iniciou do livro e depois na segunda imagem no final do livro.

Na primeira versão da mocinha temos a representação da menina em um cenário nordestino, mas com características ingênuas, de menina simples, meiga, cercada por objetos que indicam inocência e pureza. Na segunda versão, temos uma menina completamente diferente, ciente do que representa, mas a imagem em inter-relação com o verbal apresenta a menina que lavou a sua honra, na imagem é ela quem veste o chapéu de cangaceiro e mostra sua valentia.

Existe uma relação entre o dizer do projeto visual, e do dizer do projeto verbal. O primeiro contribui para a produção de sentido do segundo, já que o verbal não daria conta de produzir todos os sentidos para o leitor. É no signo do chapéu de cangaceiro que vemos refratada a personalidade da mocinha e que reflete nos leitores.

Junto com a segunda imagem da garota é revelado pelas estrofes quem era a personagem da história, o leitor fica sabendo que estava lendo a própria história da narradora. Portanto, é a inter-relação entre o verbal e o visual que compõe o sentido da narrativa, caracterizando com mais intensidade a personagem como heroína e valente. Além disso, o verbal traz uma lição, um tom valorativo quando a personagem fala que tudo que se aceita a gente merece emoldurando todo o discurso. Vemos que os sentidos são construídos na interação entre os discursos dados pelo verbal e nas imagens presentes no livro.

O enunciado dialoga com as histórias de príncipes e princesas, mas esta história é às avessas. No desfecho da narrativa o beijo, um signo do amor e de uma possível união eterna, transforma-se em um signo de justiça, já que nele a mocinha tira um dos dentes do cangaceiro e o derruba no chão.

Para construir o tom de humor e ironia vemos mais uma vez a relação verbo-visual contribuindo para construção de sentidos e suas relações dialógicas. Em histórias de contos infantis convencionais a mocinha sempre aparece ao lado do príncipe, mas na imagem em questão a mocinha pisa no cangaceiro e é a vitoriosa. Vemos um diálogo com a história de Lampião e Maria Bonita cuja protagonista também é mulher valente e não aceita desaforos.

O enunciado apresenta expressões do cotidiano nordestino como, ó xente, belezura, ligeireza, esta linguagem oral empregada pelo narrador, as rimas, o contexto leva o leitor aos cordéis tradicionais. Mas é, sobretudo, na linguagem visual que os leitores recuperam as características do gênero da Literatura de Cordel.

O projeto visual do texto foi pensado como o da literatura de cordel que usa a xilografia, uma técnica que entalhava o desenho em relevo na madeira para depois pintá-lo e reproduzi-lo no papel, lembrando-nos os carimbos. Como os desenhos eram esculpidos na madeira apresentavam formas não tão retas e realísticas, mas ricos em detalhes do contexto nordestino. Joana Lira a artista gráfica pernambucana apropriou-se dessas representações e fez todo o projeto dando cores aos cordéis como podemos ver nas ilustrações do livro.

O texto é permeado por uma sobreposição de vozes. A do narrador, que constrói o suspense e discurso de fantasia, da menina que valoriza o amor verdadeiro, do cangaceiro que apresenta-se como conquistador e tem um tom de cafajeste, pois responde para a mocinha sobre seu sentimento e fala que não tinha certeza dele, mas rouba seu primeiro beijo e responde de forma irônica, segundo o narrador, brincando e rindo

A primeira vez que Bertunila, a mocinha da história, vê o cangaceiro é representada pela imagem do moço dentro de um coração. Esta relação verbo-visual ajuda aos leitores a

compreenderem que a personagem despertou-se para o amor. O visual no livro não está como uma legenda dos enunciados, mas sim como complemento para a construção dos sentidos.
Na obra tanto o verbal como o visual suscitam nos leitores a produção dos sentidos. Para a análise, tivemos que recuperar outros enunciados e agora abrimos a possibilidade para outras interações. A inter-relação verbo- visual nos proporcionou recuperar a memória histórica e social da produção e este fator nos ajudou a construir os sentidos.

Considerações finais

A intenção não é de instituir um desfecho de análise, porque ao leitor fica a parte que lhe cabe na construção de outros sentidos. Ressaltamos pontos que dizem respeito a análise dos elementos extralinguísticos. O texto de Sylvia faz uma ruptura com as normas estabelecidos pelos cordelistas. É a partir da inter-relação verbo-visual que o leitor percebe que o texto apresenta caraterísticas da Literatura de Cordel, o extralinguístico, colabora para compor o caráter responsivo da obra e a composição do sentido enquanto gênero.
O que está presente no verbo-visual é uma inter-relação que suscita no leitor outras leituras. As imagem do contexto nordestino contribuem para o verbal e as palavras ilustram o visual. Cada enunciado é repleto de ressonância e ecos que dão as características que provocam no leitor a compreensão enquanto enunciado.

Podemos dizer que o mais importante no trabalho com a leitura nas escolas não é identificar um ou outro gênero. As práticas de leitura serão mais produtivas se o professor trabalhar com as questões dialógicas do texto, com a questão dos signos, com a ideologia que pode estar no verbal, no visual e na inter-relação verbo-visual. Temos que preparar nossos alunos para lerem novos formatos de textos um trabalho inicial é começar pela educação infantil com textos que fazem esta inter-relação verbo-visual como o de Sylvia.

Referencias

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica.Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 8, n. 2, pp. 43-66, 2013.

BRAIT, Beth e MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth. Bakhtin conceitos chaves. São Paulo: Contexto: 2010.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. Bakhtin conceitos chaves. São Paulo: Contexto 2010.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Literatura de Cordel; Gênero discursivo; Dialogismo; Verbo-visual.

PESQUISAS PUBLICADAS NA SCIELO ENTRE 2010 E 2017: REVISÃO DAS DISCUSSÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO

LAYZE CRISTINNE CORDEIRO - PMPG

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: CAPES

TEMA E PROBLEMA

O estudo faz parte da dissertação de mestrado em andamento: Pesquisas sobre alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2010 -2017): o que propõem para a superação do fracasso escolar. Trata de concepções e discussões sobre o fracasso escolar, utilizadas em pesquisas mais recentes (2010-2017) e suas relações com abordagens adotadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000, identificando aproximações e diferenças.

De acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (2016), 54,73% dos estudantes acima de 8 anos permaneceram em níveis insuficientes de leitura e 33,95% em níveis insuficientes de escrita.

Apesar das políticas públicas objetivarem a melhoria da qualidade do ensino, há crianças que não são alfabetizadas e avançam de ano com limitações que interferem em seu desenvolvimento, comprometendo o aprendizado nas etapas seguintes.

OBJETIVOS

Geral:

Investigar como as pesquisas, publicadas na plataforma Scielo no período de 2010 a 2017, discutem o fracasso escolar das crianças que frequentam as escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos:

a) Identificar aproximações e distanciamentos entre as discussões sobre o fracasso escolar em décadas anteriores e as mais recentes;

b) Analisar essas discussões sobre o fracasso escolar, com base nos conceitos de denúncia e anúncio presentes na obra de Paulo Freire.

METODOLOGIA

Nessa investigação, de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica (SALVADOR, 1986; LIMA e MIOTO, 2007; GIL, 2008), analisamos artigos que discutem o fracasso escolar, publicados de 2010 a 2017 na plataforma Scielo.

Com base nas contribuições teórico-metodológicas de Salvador (1986), realizamos uma sequência de leituras para o levantamento de informações: leitura de reconhecimento do material, leitura exploratória, seletiva, reflexiva ou crítica e a interpretativa. Nas leituras crítica e interpretativa nos pautamos pela teoria freiriana, analisando como os autores abordam o fracasso escolar na perspectiva do par dialético denúncia-anúncio (FREIRE, 2002) para compreender o que defendem e criticam. Apontamos aproximações e distanciamentos entre as concepções mais recentes e aquelas produzidas em décadas anteriores.

Obtivemos 100 artigos com a palavra-chave fracasso escolar e filtros de busca, mas somente 10 foram considerados pertinentes por se referirem aos anos iniciais do ensino fundamental. Eles foram lidos integralmente e analisados quanto a sua temática, problema, objetivos, discussão e resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Dicionário Online (2019) fracasso significa: "ausência de sucesso; ação de fracassar, de não obter o que se pretendia em qualquer âmbito da vida; derrota, insucesso [...]". Dessa forma, o fracasso escolar seria o mau êxito na escola, a reprovação e/ou a evasão escolar. Em sentido mais amplo, o fracasso também sinaliza baixo índice de aprendizagem e má qualidade na educação. Assim, buscamos entender como ele é compreendido na rotina escolar, apontando as denúncias e anúncios levantados sobre o problema do fracasso pelas pesquisas.

Sobre a exigência ética de decidir e agir, Freire (2001) afirma que a história de homens e mulheres não é definitiva, podendo ser transformada pela ação que são capazes de realizar em seus contextos. Há possibilidades para diferentes amanhãs e a luta se caracteriza pela reinvenção do mundo. Dessa forma, a educação se torna indispensável para nos assumirmos como sujeitos capazes de tomar decisões. "Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós". (FREIRE, 2015, p. 126).

Portanto, denúncia e anúncio não são palavras vazias de significado, mas assumem um compromisso histórico, pelo desvelamento de uma sociedade de classe exploradora e pelo sonho de uma sociedade nova, e necessitam de uma teoria da ação transformadora. (PAULA, 2011)

RESULTADOS

Há certas aproximações quanto às discussões sobre o fracasso escolar: a forte crítica à culpabilização das famílias na educação dos filhos, como sendo os responsáveis pelo fracasso, e a denúncia de que ele decorre de problemas específicos dos alunos de classes populares (ZAGO, 2011; VIÉGAS, 2015; PEZZI e MARIN, 2017; POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017).

As discussões se aproximam ao compreenderem o fracasso como algo gerado por fatores extra e intra-escolares, produzidos pelos meios sociais e políticos. (ZAGO, 2011; VIÉGAS, 2015; NAVARRO et al., 2016; PAULILO, 2017; PEZZI e MARIN, 2017; POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017; RODRIGUES e CHECHIA, 2017).

As discussões se distanciam na questão da promoção de alunos para as séries seguintes sem terem aprendido os conteúdos culturalmente sistematizados, como a crítica à Progressão Continuada (VIÉGAS, 2015). Para pesquisadores que estudaram o fracasso em décadas passadas, isso poderia ser uma solução para o problema (DÓRIA, 1918; ANTUNHA, LOMBARDI e BUENO, 1961).

Cinco autores apontaram formas de minimizar o fracasso e cinco fizeram reflexões para entender criticamente o problema. Três se detiveram na análise de fatores intra-escolares (NAVARRO et al., 2016, POZZOBON, MAHENDRA e MARIN, 2017; RODRIGUES e CHECHIA, 2017), colocando a escola como responsável por produzi-lo. E três autores focaram a análise de fatores extra-escolares (MADALÓZ et al, 2012; VIÉGAS, 2015; PAULILO, 2017), apontando as estruturas sociais desiguais e o sistema educacional como desencadeadores.

Na década de 2010 houve recorrências dos problemas sinalizados por pesquisas anteriores: preocupação econômica na construção de políticas educacionais; olhar preconceituoso em

relação aos professores, alunos e familiares; autoritarismo na implantação de políticas de governo e mau funcionamento escolar referente às práticas pedagógicas (VIÉGAS, 2015). Isso significa que os discursos se repetem e criticam a visão patologizante do fracasso (PATTO, 1999), mas poucos trazem caminhos para a sua superação, especialmente relacionados à alfabetização, anunciando formas de intervenção.

Os autores entendem o fracasso escolar como fenômeno multifacetado, desencadeado por questões sociais e políticas, visto como baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de certificado, entre outros.

Das dez pesquisas analisadas, cinco se preocuparam em denunciar o problema, analisaram-no baseadas em concepções críticas, desmistificando as crenças divulgadas academicamente. Cinco pesquisas contribuíram com reflexões para superação do problema. Dois trouxeram resultados após intervenção com caminhos que deram certo para garantir o aprendizado.

Assim, compreendemos o fracasso escolar dialeticamente: não só denunciando o problema, mas anunciando caminhos de enfrentamento com alternativas para superá-lo.

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, E.L.G., LOMBARDI, U., & BUENO, H.P. Promoção automática. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.

DÓRIA, A. S. Contra o analphabetismo. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FRACASSO. Dicionário Online de Português, 20 jun. 2019. Disponível em https://www.dicio.com.br/fracasso/. Acesso em 20 jun. 2019.

FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade. SP: Paz e Terra, 2002.

_____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido – 22ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LIMA, T.C. S. MIOTTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: Revista Katál. Florianópolis, v.10, n.esp.,p.37 – 45, 2007.

MADALÓZ, R. J. et al. O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos. IX ANPEd Sul, Seminário de Pesquisa em Educação na região Sul, 2012.

NAVARRO et al. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16, Number s1, p. 46–50, 2016.

PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULA, Lucimara Cristina de. Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as). 2011. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.
PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa. v.47 n.166 p.1252-1267. out./dez. 2017.

PEZZI, F. A. S. MARIN, A. H. Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. Trends in Psychology / Temas em Psicologia – Março 2017, Vol. 25, nº 1, 1-15.

POZZOBON, M. MAHENDRA, F. MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. Psicologia Escolar e Educacional , SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 387-396.

RODRIGUES, A. & CHECHIA, V. A. O fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Psicologia - Saberes & Práticas, n.1, v.1, 29-36, 2017.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração de trabalhos científicos. 11. ed.- Porto Alegre: Sulina, 1986. 239.

VIÉGAS, L. de S. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 153-161.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira, ano 2, n.3, março, 2011.

Palavras-chave: Fracasso escolar; Alfabetização; Ensino Fundamental; Paulo Freire.

PONTOS INTERCONTEXTUAIS A PARTIR DAS DIMENSÕES TEMPO E ESPAÇO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

LURDETE CASTELAN NOVICKI - UFSC

FRANCINI SCHEID MARTINS - UFMG

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A comunicação ora proposta é fruto de estudos realizados por integrantes do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPFESC) e do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (LAPSB), ambos pertencentes à Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa tem como tema central a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), cujo objetivo principal foi compreender como o grupo pesquisado viveu a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno ou, nos termos de Coulon (2008), como se dá o processo inicial da formação escolar para que a criança alcance o status de estudante. Além disso, foi possível destacar a relevância dos tempos e espaços (BOURDIEU, 2001) para as relações estabelecidas entre os diferentes seres sociais. Partindo de conceitos e categorias inseridas na teoria das práticas sociais, desenvolvida por Pierre Bourdieu (1930 - 2002), e na teoria da afiliação, produzida por Alain Coulon (1947 –), bem como de relatos que constituem parte de material empírico coletado em um estudo etnográfico realizado numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9A) em escola estadual situada no município de Florianópolis – lócus de investigação –, apontamos algumas dificuldades que se impõem diante das criança no processo de afiliação no EF a partir da estruturação de tempos e espaços que não estão alinhados às suas necessidades.
Palavras-Chave: Tempo; Espaço; Afiliação; Educação Infantil; Ensino Fundamental de Nove Anos.

INTRODUÇÃO

Para desenvolver a análise ora apresentada nesta proposta de comunicação, buscou-se identificar como as diversas formas de sociabilidade incidem no processo de ensino/aprendizagem nas etapas educacionais em questão – EI e EF. Mais especificamente as reflexões estão colocadas sob a ótica das condições que envolvem os processos de afiliação no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF). Assim, direcionou-se a atenção às ações desempenhadas/representadas pelos envolvidos nesse processo não deixando de relacioná-las com as diferentes posições, ocupadas num tempo e espaço social. Neste sentido, procuramos enfatizar o objetivo de conhecer, compreender e analisar a complexidade das relações travadas entre os agentes que compõem a relação escolar intra sala de aula, a saber, professor/aluno e aluno/aluno – inseridos numa mesma rotina historicamente institucionalizada.

É importante destacar que a teoria da afiliação não foi pensada no âmbito do EF, mas sim na Educação Superior, mas percebe-se um movimento que leva o uso de categorias utilizadas para análise da condição de permanência das crianças na educação básica, sobretudo a partir de evidências postas por uma empiria que desafia a alargar o alcance da categoria para entender quais elementos são determinantes para que o processo de afiliação seja vivenciado de formas mais ou menos angustiantes, para que seja ou não concluído.

Ao buscar entender a realidade pesquisada, além de conceber o tempo como categoria social, recorremos ao esforço Bourdieu (2001) quando este considerou que o indivíduo, além de ser constituído por um corpo biológico que vive seu tempo natural, é um ser social que, vivendo em um corpo biológico, também produz, simultaneamente, um tempo racional e objetivado. Em diálogo com os teóricos que embasam nossas análises serão aqui expostas algumas percepções/conclusões fundadas, também, a partir da observação das crianças em diferentes práticas vividas no contexto escolar. Durante a imersão, buscamos apreender os significados que elas constroem sobre tais práticas, bem como a maneira pela qual são simbolizadas e interpretadas nos processos de ação, sendo necessário, portanto, realizar uma fusão entre as categorias tempo e espaço. Nesta perspectiva, nosso modus operandi, inspirado em Bourdieu (1999, p. 15), considera que o sociólogo não poderá "capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém como caso particular do possível".

Do ponto de vista de Coulon (2008), existem algumas etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. O tempo do estranhamento, é um período que ocorre no início e pode ter uma durabilidade, em média, de uma a quatro semanas. É uma nova fase de vida, trazendo para a criança uma série de rupturas que agem como fatores limitadores ou como verdadeiros obstáculos, gerando insegurança e desestabilidade. A primeira ruptura é de ordem emocional: se na EI há uma organização dos espaços de modo a priorizar as relações e interações entre os colegas, no EF há uma facilitação da individualização, uma vez que os tempos e espações são marcadamente divergente ente a EI e o EF.

Tencionando desvelar o que se tece a primeira verificação empírica possibilitou-nos fazer ilações referentes à divergência na forma de encaminhar as proposições com as crianças no EF, cujos objetivos de aprendizagem são muito diversos da EI demarcando, assim, uma enorme diferença que se faz dos usos dos tempos e dos espaços físicos em cada etapa. Na EI as crianças vivenciam um ambiente institucional mais facilitador às socializações. Suas produções são expostas nas paredes das salas, corredores, hall de entrada, refeitório; a mobília, os jogos e os brinquedos são adequados para a faixa etária; mesas e cadeiras coloridas para seis ou oito lugares; parques e áreas externas com uma infraestrutura mínima com espaço recreativo garantindo o direito à brincadeira, o desenvolvimento de atividades lúdicas diversas e, fundamentalmente, seguras.

Já no EF, observamos que a altura das cadeiras e carteiras do ambiente da sala de aula é travada pela incompatibilidade com a altura das crianças, o que as impediam de encostar seus pés no chão, assim como, a fixação dos lugares não permite que elas sentem umas próximas das outras. As carteiras organizadas de forma individual não tornaram possível a companhia dos colegas como era na EI, pois isso agora no EF, supostamente atrapalharia a concentração necessária para aprender a ler, escrever e resolver operações matemáticas. Nota-se que o sistema de EF comporta muitas estratégias que o leva a reproduzir uma educação tradicional. O uso que se faz do material escolar agrega-se fartamente na lógica arbitrária presente neste cotidiano.

O tempo da aprendizagem (COULON, 2008) refere-se ao período de adaptação à nova realidade. Diante dos problemas e dos desafios que lhes são colocados, as crianças devem adequarem-se as novas rotinas institucionais e, consequentemente, incorporar novas referências intelectuais. A desestabilização inicial vai sendo progressivamente substituída pela adaptação aos códigos locais, é, nessa etapa que as crianças desenvolvem uma série de estratégias de ordem cognitiva e institucional.

Concluir o processo de afiliação pode ser traduzido em ter sucesso, especialmente incorporando os códigos que regem o EF. Deixar de descobrir, decifrar e incorporar os códigos institucionais

e intelectuais que regem a vida escolar no EF é uma das principais razões que levam a criança a vivenciar a experiência escolar negativamente, desenvolvendo sentimento de não pertencimento e apresentando dificuldades de desempenho, em outros termos, não afiliando-se. A ausência de tempos e espaços estruturados para a criança atuar, criar, imaginar de modo a ampliar seu repertório de experiências infantis faz perceber que a escola coloca à margem da rotina do EF atividades que envolvam a brincadeira e a ludicidade. Vemos que há uma fronteira entre o tempo de aprender e o tempo de ser criança pois, a escola, ao marginalizar o lúdico e os jogos simbólicos infantis durante os encaminhamentos das atividades em sala levou a criança desejar as aulas de Educação Física, Artes ou, fazê-la esperar pelo recreio ou até o outro dia para interagir e brincar com seus pares.

Por meio da observação participante defendida por Bourdieu (1999), procuramos reconstruir a realidade investigada detendo-nos nos detalhes investigados sobre opiniões expressadas, em conversas e discursos travados entre os agentes, bem como a partir dos artefatos produzidos pelos mesmos, as proposições realizadas pelos professores, a intenção e finalidade com que foram cotidianamente colocadas em prática. Neste percurso, todos foram considerados como importantes fontes de informação para o processo investigativo, por meio dos quais registramos, analisamos, inferimos e reconstruímos aspectos que demonstrassem a maneira pela qual, a criança de seis anos, vivenciou sua transição de uma etapa para outra.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, Pierre. Meditações Pascalianas. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. A Profissão de Sociólogo: Preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina G. dos Santos, Sônia Maria R. Sampaio. Salvador: Edufba, 2008.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição; Tempo e Espaço.

POR UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO - UENP

ANA PAULA SABCHUK - UEM

FERNANDO SABCHUK MOREIRA - SEED-PR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Repensar a formação docente na contemporaneidade é um processo já iniciado, muito debatido, mas que ainda não fora acabado e encontra-se longe do seu findar. Enquanto existir educação escolar, a formação dos professores será sempre um diálogo vivo, dinâmico e em estado permanente de mudanças. Isso pelo fato de que a formação destes profissionais está intimamente ligada às suas práticas pedagógicas e seus saberes. Tudo se torna então, um processo de aquisição de saberes, teorias e práticas que interligadas constituirão a ação docente, processo sobre o qual recai toda a formação humana e cidadã dos educandos.

Assim, a formação docente é o processo inicial e também a base para que todos os outros processos educacionais possam acontecer. Por essa responsabilidade, é sempre válido que estudos abordando essas perspectivas sejam continuamente desenvolvidos de forma que essa formação tenha sua importância reconhecida, valorizada e que principalmente tenha qualidade suficiente para suprir as demandas das quais a educação dispõe.

Analisando essa questão e repensando a dimensão que ela toma, outro processo desponta como prática fundamental e certamente, como possível instrumento para elevar sempre mais essa qualidade na formação. Trata-se da leitura. Nossa contemporaneidade é marcada pela ascensão dos estudos sobre o ato de ler, pois nunca antes ele foi tão debatido e analisado como nos momentos atuais. A problemática norteador deste artigo se elucida pelas seguintes questões: a) Qual a importância da leitura para a formação docente? b) Como formar professores leitores e não "ledores"? Por ser fonte de construção do saber, ler torna-se fundamental em qualquer segmento e nível escolar, ainda mais em cursos de formação docente.

Os principais objetivos que norteiam essa construção, tencionam analisar e apresentar a importância da leitura para a formação de professores na atualidade, ressaltando a necessidade de uma formação de professores realmente leitores, e não apenas "ledores".

Como metodologia, foi utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico. O suporte teórico desta produção construiu-se em obras de autores renomados no assunto, cujas contribuições fomentam e embasam outras pesquisas e trabalhos desse assunto. Entre os autores trazidos para o debate teórico, destacamos Leffa (1996), Dell'Isola (1996), Bakhtin (2003), Libâneo (1989), Saviani (2009), Kleiman (1997), Solé (1998), Menegassi (2010), Bragagnollo (2014) e Jolibert (1994). Ler é exercitar a auto- compreensão, a compreensão das subjetividades que formam a sociedade e ainda mais amplo, ler é também compreender o mundo. Por colocar o leitor em contato com o mundo, seu sucesso escolar, pessoal, social, familiar, profissional e humano está totalmente ligado às leituras que ele realiza. O sujeito é assim, fruto de suas leituras.

Muitos estudiosos dedicaram suas pesquisas na busca de conceituar o termo leitura. Uma das concepções adotadas nesse artigo infere que ela "acontece ao desencadear-se o processo criativo

em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção". (DELL'ISOLA (1996, p. 73). E também que "A leitura é basicamente um processo de representação. "A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade." (LEFFA, 1996, p. 10). Ainda podemos considerar a leitura como "O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas." (BAKHTIN 2003, p. 329). Considerando todas as interfaces que são envolvidas no processo de leitura, é possível perceber que ler é um ato social, interligado às aspectos da formação cultural e identitária dos indivíduos. Todos os aspectos das formação humana do sujeito são aguçados no memento da leitura, nos momentos de atribuição e extração de significados. Para o professor, as leituras tornam-se então a fonte de teoria que embasa sua didática pedagógica. É preciso que o docente tenha o hábito da leitura e que seja realizado por ele como um ato social. A leitura tida como processo indissociado ao seu trabalho, vai refletir na sua formação enquanto sujeito leitor, aquele capaz de interpretar as entrelinhas do texto lido, capaz de construir sentidos e a entende como uma situação de vida.

Considerando a importância da leitura para a formação humana e cidadã do indivíduo em consonância com a importância da formação do professor, ambas apresentadas acima, a justificativa desse trabalho elucida-se no fato de que os dois processos juntos, acontecendo de forma indissociada e muito bem planejada, podem transformar positivamente o nosso trágico quadro educacional e a formação dos indivíduos.

Com esta pesquisa, concluiu-se que na profissão docente uma formação de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho. É notório que a Educação passa por momentos difíceis, no qual inúmeras situações vem atrapalhando o processo de busca por uma qualidade educacional. Um dos personagens que podem mudar esse quadro, são os docentes, cujo trabalho pode ser a arma que ajudará a reverter esse quadro negativo.

Mas para que esse trabalho surta efeitos, é preciso que seja realizado de forma consciente e eficaz, condições estas que só podem ser alcançadas a partir da formação docente. A formação dos professores então passa a ser o instrumento de transformação da realidade.

À luz das demandas educacionais atuais, fica evidente que a formação dos professores pode ser o ponto de solução de grande parte dos problemas, tendo em vista que a ação pedagógica é o grande instrumento que impulsiona o processo de ensino aprendizagem. Essa atual realidade necessita de análises e reflexões profundas para mudanças positivas, apenas olhar para a realidade e vê-la superficialmente não é o suficiente. Essas mudanças podem ser realizadas por meio da leitura. Antes de formarem-se professores, formem-se leitores.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. In.: _____. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BRAGAGNOLLO, Rubia Mara. O processo de leitura em sala de aula: a construção de sentidos. SOLETRAS- Revista do Departamento de Letras da FFO/UERJ: Rio de Janeiro. n.28. ISSN: 2316-8838. p. 282-297. Jul./Dez. 2014.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D C Luzaato, 1996.

Palavras-chave: Formação docente; Leitura; Conhecimento.

PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO: O LEITOR EM FORMAÇÃO

CAMILA GRIMES - FURB

ELIS REGINA KOSLOSKI - FURB

ADRIANA FISCHER - FURB

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
A prática de letramento literário e o leitor em formação em contextos escolares.

Introdução

A Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes da rede pública estadual de Santa Catarina, localizada no munícipio de Major Gercino, desenvolve o projeto "Leitura Viva", desde 2017, o qual está institucionalizado no Projeto Político Pedagógico da Escola, até a atualidade, e envolve 156 estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A problemática da escola, antes do projeto de leitura, era a falta de acesso a livros de literatura de interesse dos estudantes e do desenvolvimento de propostas de leitura desses livros, o que comprometia o desenvolvimento da formação do leitor. Desse modo, encaminhou-se um projeto de leitura que possibilitou a aquisição de obras literárias pela unidade escolar, a partir de levantamento feito periodicamente em sala de aula, com o intuito de identificar títulos de interesse dos estudantes, bem como a instituição de um horário de leitura diário e contínuo.

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa, que ora se apresenta neste trabalho, foi compreender como o incentivo de leitura de literatura de interesse dos estudantes pode contribuir para a formação do leitor em contextos escolares. Além disso, os objetivos específicos consistiram em: a) relacionar o incentivo de leitura de literatura de interesse dos estudantes com o desenvolvimento das práticas de leitura literária; e b) analisar quais são os posicionamentos construídos nas práticas de letramento literário por meio dos relatos dos estudantes.

Metodologia

A investigação qualitativa é a abordagem presente neste estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Na coleta de dados foi utilizado o diário reflexivo, que de acordo com Colaço (2015) é um gênero discursivo utilizado como instrumento para registrar as atividades e reflexões realizadas em sala de aula, na trajetória formativa dos estudantes.

Fundamentação teórica

A escola desenvolve um importante papel na sociedade e abriga diversas funções, sendo uma delas a contribuição para a formação do leitor, a partir de práticas de letramento literário. Diversos autores refletem sobre o assunto (SOUZA, 1998; 2011; COLOMER, 2007; DÍONISIO et al, 2007; ROJO, 2010; CORTI; SOUZA, 2011; SOUZA; COSSON, 2011) e defendem oportunizar estas práticas ao estudante.

Nesta perspectiva, por ter uma característica de trabalhar com o registro escrito, "a escola é um organismo de importância na formação do leitor, atingindo índices máximos de

responsabilidade, dada a defasagem de estímulos para a leitura oferecidos pela sociedade" (SOUZA, 1998, p. 20). Cosson e Souza (2011, p. 102), em consonância, expõem que "o letramento literá-rio precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar".

Cabe, então, às instituições escolares propiciar tempos e espaços destinados à leitura literária, assim como, acesso às obras de interesses dos estudantes. Como constatado por Rojo (2010), os letramentos na perspectiva multicultural, que requerem o contato com textos das culturas locais e juvenis, também não parecem ser um ponto de atenção nos livros didáticos do Ensino Fundamental analisados pela autora, o que leva a refletir sobre outras maneiras de ofertar estes textos, ou seja, por meio da própria obra e com a colaboração dos estudantes.

Além de livros de interesse dos estudantes, a disposição de tempo para que isso aconteça pode, ainda, integrar as atividades direcionadas para leitura literária, sendo que, Dionísio (2007, p. 51) aponta "que a aprendizagem e, para ela, a leitura e a escrita, é, sobretudo questão de investimento pessoal e que este precisa de condições adequadas para acontecer".

Resultados

O incentivo à leitura possibilitou uma transformação nas práticas de leitura literárias nos contextos escolares e não escolares. O projeto tem como uma ação básica adquirir livros literários de interesse dos estudantes para o acervo da biblioteca escolar, sendo que, nos últimos três anos, foram investidos mais de R$ 6.000,00 em cerca de 402 exemplares. Além disso, com o desenvolvimento da prática de leitura dos sujeitos na escola, estes passaram a adquirir seus próprios livros de literatura para leitura no ambiente escolar e em casa, cerca de 36% dos estudantes em média anual leem seus próprios livros e cerca de 64% dos estudantes leem os livros do acervo escolar.

O investimento nos livros de interesse foi fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura e da formação dos leitores nos contextos escolares, pois os estudantes leem, em sua maioria os livros adquiridos pelo projeto, sendo uma média anual de 71% das leituras realizadas no ambiente escolar e 29% a média anual de leitura de livros que já pertenciam ao acervo da escola.

Nesse sentido, o relato do Estudante 3, indica o posicionamento em relação à participação no projeto, expondo a relação com a prática de leitura como uma experiência agradável.

"A leitura nos faz viajar sem sair do lugar. Ela nos trouxe coisas novas, sentimentos que nem eu sabia que eu tinha, os livros são coisas incríveis, nos trazem palavras novas, conhecimentos e nos ajuda a usarmos a imaginação. Com os livros podemos ser quem quisermos, isso nos traz experiências novas".

Conforme exposto por Cosson (2016, p. 54), uma das demandas da escola em relação ao letramento literário "é promover o encontro essencial do leitor com o texto, isto é, nada pode substituir, na formação do leitor, a experiência da leitura ou da escritura literária". Envolver os estudantes na escolha de livros que irão compor o acervo da biblioteca, proporciona autonomia e protagonismo aos jovens na sua formação como leitores, como aponta o excerto do Estudante 7: "Com este horário de leitura despertou novamente o leitor que eu era quando criança, meu gênero preferido é romance. E meus autores favoritos são: John Green e Nicholas Sparks".

Corti e Souza (2012, p. 33) também apontam que "reconhecer as especificidades dos estudantes jovens pode contribuir para a elaboração de propostas educativas comprometidas com as demandas e as necessidades destes sujeitos", fazendo assim que o interesse pela atividade de leitura literária se constitua. Esse interesse se comprova nos 56% dos estudantes que relataram se tornar leitores mais assíduos após o envolvimento no projeto.

Deste modo, a valorização da escolha dos títulos por parte dos estudantes e as práticas desenvolvidas podem ter contribuído para a formação dos leitores, a exemplo da fala do Estudante 5:

"Eu odiava livros, ler era a pior coisa para mim. O primeiro livro que eu ganhei achei que seria meu pior presente. Com o projeto Horário de Leitura eu peguei um livro de romance emprestado Eleanor & Park, mas hoje já comprei três livros de romance e leio sempre que posso".

O relato do estudante 5 corrobora com o do estudante 10, o qual afirma: "Eu de um tempo para cá comecei a ler e melhorei um pouco a minha fala e estou gostando de ler agora que encontrei uns livros que eu gosto". Da mesma, o Estudante 16 apresenta que a prática de leitura que iniciou na escola foi levada para outros ambientes e momentos: "Me apaixonei por livros de romance com horário de leitura, passei a ler de tarde, de noite. Me ajuda com a escrita".

O município de Major Gercino não dispõe de bibliotecas públicas, assim sendo, a biblioteca e as práticas de leituras desenvolvidas na unidade escolar têm papel fundamental tanto na formação dos leitores estudantes, quanto na contribuição do desenvolvimento social do município.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor**: práticas de letramento pedagógico no PIBID. 212f. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas: UCPEL, Pelotas, 2015.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORTI, A. P. O.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2012.

COSSON, R. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro.posições**, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016. p. 47-66.

DÍONISIO, M. de L.; OLIVEIRA, M.; MARTINS, L.; CUNHA, L. (Com) viver som as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES A; VIANA, F. L; DIONÍSIO, M.L. (Org.). **Dar vida às letras**: promoção do livro e da leitura – prêmio europeu de inovação na leitura. Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal, 2007. p. 45-58.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011.

SOUZA, M. S. D. de. **A conquista do jovem leitor**: uma proposta alternativa. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 1998.

Palavras-chave: Prática de letramento literário; Formação do leitor; Literatura de Interesse.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO EDUCACIONAL HOSPITALAR

ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS

JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS

ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo é resultado do curso "Currículo e Avaliação, Leitura e Escrita entre Brasil/Portugal e Brasil/França", projeto de cooperação internacional promovido no âmbito do Programa Escola de Altos Estudos da CAPES. O curso foi ministrado pela professora Anne-Marie Chartier, na Universidade Federal de Caruaru/PE, transmitido para estudantes de pós-graduação em educação nos estados do norte, nordeste e centro-oeste brasileiro, por meio de teleconferência. Para o desenvolvimento desta pesquisa adotamos a abordagem qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, sobre a prática da leitura e escrita, tendo por objetivo analisar o atendimento educacional hospitalar, diante das suas especificidades e possibilidades pedagógicas. Baseamos teoricamente nos estudos de Chartier (2016, 2009), Ceccim (1999, 1997) e Vygotsky (2007). Estes autores versam sobre as práticas de leitura e escrita, o atendimento educacional hospitalar a crianças e adolescentes e a possibilidade de convívio social, através da mediação entre seus pares. Pensando na criança e/ou adolescente, como sujeito de aprendizagem, reflexivo, construtor do conhecimento nos remetemos ao ambiente escolar, entretanto, este sujeito não perde suas características em quaisquer ambiente, mesmo aquele que configura dor e sofrimento, que é caso do ambiente hospitalar, onde é realizado o atendimento educacional, e permitido dar continuidade ao processo de escolarização do estudante.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR

Iniciamos este estudo partindo do pressuposto que o direito a educação, segundo a Constituição Federal de 1988 é um direito de todas as crianças, jovens e adultos. Leis, decretos e resoluções são publicados visando assegurar este direito através do acesso, permanência e aprendizagem. Assim, compreendemos que esta garantia comtemple crianças e adolescentes que estejam hospitalizados e afastados do seu ambiente escolar. Nesse contexto, surgem discussões, documentos e leis que tratam da educação destes que estão hospitalizados, em tratamento de saúde, impossibilitados de frequentar a escola regular. Segundo documento Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura: "Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 12)"

O Atendimento Educacional Hospitalar tem como objetivo realizar intervenções pedagógicas para os estudantes matriculados na Educação Básica que, por se encontrarem em tratamento de saúde nos hospitais, com tempo de internamentos curtos e longos, com idas e vindas, ficam impossibilitados temporariamente de frequentarem suas escolas de origem.

Esse quadro de idas e vindas ao hospital, para o tratamento de saúde, ao longo da doença implica no afastamento do estudante a sua escola regular, com perdas no seu processo de aprendizagem. Uma criança hospitalizada apresenta, em média, três anos de defasagem em seu processo de aprendizagem em relação a uma criança da mesma idade cronológica nunca hospitalizada. (CECCIM, 1999)

A proposta pedagógica que subsidia o trabalho desenvolvido na classe hospitalar segue os documentos legais que orientam a Educação Nacional Brasileira, quanto ao seu currículo, o fazer pedagógico e a organização do tempo e do espaço. Portanto, os documentos orientadores do fazer pedagógico das Classes Hospitalares são aqueles que se baseiam em estratégias e orientações, do MEC, a Base Nacional Curricular Comum e os documentos Estaduais e Municipais.

Devido a condição de estar hospitalizado, o que requer condições especiais, interligados a sua condição física e psicoemocional, este currículo passa por um processo de adaptação, respondendo as condições e necessidades do estudante, envolvendo um saber sistematizado, orientações metodológicas e materiais adequados.

O Atendimento Educacional Hospitalar permite que esses estudantes possam dar continuidade ao seu processo educacional, se envolvam em atividades sociais e afetivas na própria classe, para que, com a finalização do seu tratamento de saúde, possa retomar seus estudos na escola regular, assim como sua vida.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

O planejamento para a aula em classe hospitalar, tendo como objetivo de trabalho a leitura e escrita é pensada na classe multisseriada, com estudantes hospitalizados, atividades e materiais adaptados as necessidades cognitivas, físicas e emocionais de cada um. As interações e intervenções planejadas para cada aula estão relacionadas as condições do tratamento de saúde de cada criança e/ou adolescente, a partir dos conhecimentos prévios, avaliados pela ação educativa.

Pensando na aquisição da escrita como um processo de construção e reconstrução da linguagem e na leitura como um processo contínuo, suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem, vão além da codificação e decodificação de símbolos, é preciso estabelecer relações sociais, interpretar e transformar.

Conforme, Chartier (2016) a leitura tem sua própria história, estando relacionado ao tempo, a seu objetivo, a materialidade, as transformações tecnológicas, ao gesto físico, as práticas socias. As atividades que contemplam a leitura e escrita como práticas sociais transformam em um processo dinâmico, significativo, interativo, evolutivo, onde o sujeito tem a capacidade de interagir com o que lê e escreve. Conforme Chartier:

As situações interativas se tornaram a norma a partir do momento em que os suportes de leitura passaram a ser máquinas, mas a chegada de ferramentas digitais permitiu que uma nova fronteira fosse ultrapassada, marcando um ponto sem retorno. Basta observar os adolescentes que “batucam” em seus smartphones. Para eles, ler é comunicar. Muitas mensagens são escritas, não redigidas, de forma que as normas da oralidade entre iguais suplantam as normas da correspondência que ainda regem os emails. Algumas mensagens a ser “lidas” nem mesmo são textos: enviam-se e recebem-se fotos, vídeos, músicas, emoticons, como se a urgência fosse a troca. É preciso “manter contato”, garantir que se está conectado. (pág. 292, 2016)

Hoje ter acesso a leitura e a escrita, não é só ler e escrever enquanto habilidades, mas compreender o seu uso e funções enquanto práticas dispostas na sociedade.

Chartier nos coloca que as oficinas de escritas são práticas de produção significativas para aprendizagem.

As oficinas de escrita também são desenvolvidas em consonância com os projetos de trabalho. Elas não se detêm apenas na escrita, é um trabalho interdisciplinar, que com os estudantes da educação infantil está relacionada a atividade de grafismo, expressão plástica, leitura e linguagem oral e com o ensino fundamental aos conteúdos curriculares, de forma flexibilizada. Para Chartier, nas oficinas trabalha-se um conjunto de saberes, as diversas linguagens e a autoavaliação.

Como a leitura é considerada uma prática não disciplinar que perpassa por todos os níveis de ensino e suas disciplinas, ela é trabalhada também por meio do livro didático, desde que haja intencionalidade do professor, que crie situações de descobertas e aprendizagens.

Observa-se que os recursos utilizados com os estudantes, além dos livros didáticos, são alfabetos móveis, jogos, quadrinhos, história, músicas, jornal de classe, ferramentas digitais que despertam o interesse, torna aprendizagem significativa e continua, tanto da escrita, quanto da leitura.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 252), "na medida em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, está apenas começando". Portanto, é preciso, criar situação que propiciem o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de acordo com os diferentes usos e contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa realizada, consideramos que a prática da leitura e escrita, alicerçada a bases teóricas sólidas, e desenvolvida por meio de atividades significativas, permite que a criança e/ou adolescente hospitalizada compreenda a sua função social e interaja com o que lê e escreve.

Considerando a defasagem escolar destas crianças e/ou adolescentes, devido as ausências ou faltas constantes a escola, com relação aqueles estudantes que nunca foram hospitalizadas, o trabalho pedagógico com a leitura e escrita favorecem o processo de aprendizagem e a reinserção a escolar regular.

Portanto, se o atendimento educacional hospitalar é desenvolvido de maneira planejada e sistematizada é possível garantir o direito educacional desses estudantes que se encontram internados para tratamento de saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CHARTIER, Anne- Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016

CHARTIER, Anne- Marie. A maestria docente entre saberes práticos e saberes teóricos. Palestra proferida no Programa de Pós-graduação da UFPE, 2002.

CECCIM, Ricardo Burge; CARVARLHO, Paulo R.A.(Org) Criança hospitalizada: atenção integral como escuta a vida: Porto Alegre. Ed. UFRGS, 1997.

CECCIM, Ricardo Burge. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Pátio Revista Pedagógica, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

VYGOTSKY, L.S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6ª ed.). [trad. José Cipolla Neto-et al], São Paulo: Martins Fontes.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR; ESCRITA; LEITURA.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DE TEXTO PARA ESTUDANTES DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE APARECIDA CONERADO - UFPR

MARA REGINA GREGORIO KUSMA - UFPR

VERONICA BRANCO - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO:

A competência leitora se constitui fator de emancipação e exercício pleno da cidadania, assim como pressuposto para o avanço em qualquer área do conhecimento. Neste trabalho aborda-se a necessidade de a escola trabalhar a leitura contemplando tanto sua função social: os diferentes gêneros textuais, quanto pedagógica: os procedimentos que auxiliam na compreensão. A pesquisa está em andamento, e apresenta resultados preliminares do desenvolvimento da compreensão de texto nos componentes literal, inferencial, reorganização e crítica de 30 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, e demonstra que apesar de os estudantes reconhecem as estratégias de leitura, não as utilizavam de forma consciente durante a construção da compreensão de texto. O tema estratégias de leitura para a compreensão de texto baseia-se no pressuposto de que a leitura deve ser objeto de estudo e ensino em todos os níveis de escolaridade, pois os principais documentos que norteiam a educação brasileira como a (BNCC,) enfatizam a importância da leitura para o desenvolvimento da capacidade de letramento. Contudo os resultados das avaliações em larga escala como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram a baixa proficiência em leitura dos estudantes em todos os níveis de ensino, fato também constatado pelos professores no cotidiano escolar. Isto posto, o objetivo geral deste trabalho consiste em verificar a utilização consciente das estratégias de leitura para a compreensão de texto e analisar o desenvolvimento da compreensão de texto de estudantes do 4º ano do ensino fundamental nos componentes literal, inferencial, reorganização e crítica por meio de práticas pedagógicas de leitura de textos narrativos pertencentes a literatura infantil, que foram re-textualizados, fragmentados para serem trabalhados em contexto de sala em sala de aula.

O delineamento do estudo constitui-se de intervenção com enfoque misto (quali e quanti), com realização em duas etapas: verificação do uso das estratégias metacognitivas de leitura e realização de 30 sessões de leitura por meio do uso das estratégias de leitura para a compreensão de texto. O estudo foi realizado com 30 estudantes matriculadas no 4º ano de uma escola pública que compuseram dois grupos: grupo intervenção e grupo controle.

Para a primeira etapa, utilizou-se o questionário adaptado a partir da Escala Metacognitivas para a Compreensão Leitora (EELI) proposta por Joly (2004), composto por 20 itens que contemplam questões sobre o uso de estratégias metacognitivas globais (utilizadas para análise geral do texto), funcionais ou de apoio e usadas frente às dificuldades específicas de compreensão (que envolvem o uso de materiais de referências e/ou anotações e de solução de

problemas). Para a segunda etapa, baseou-se nos pressupostos apresentados por Branco e Oliveira (2014); Solé (1998); Teberosky (2003) e Spinillo (2015).

Ao considerar os aspectos cognitivos e linguísticos do texto, foi realizado práticas que possibilitassem o trabalho com os componentes literal, inferencial, reorganização e crítica, esses são apresentados na taxonomia de Barret (1984) apud Alliende e Condemarín (2005).

Os componentes foram explorados durante as práticas pedagógicas para o trabalho coma leitura, realizados em contexto de sala de aula, a partir do delineamento proposto por BRANCO E OLIVEIRA (2014).

SEQUÊNCIA DA INTERVENÇÃO POR MEIO DO USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

-**Antes:** Apresentar a capa: analisar os elementos da linguagem verbal e não verbal, fazer inferências por meio do levantamento de hipóteses,]

-**Durante:** -Apresentar as imagens do livro e mediar o levantamento de hipóteses sobre o texto;

-Entregar o texto fragmentado para que os estudantes realizem leitura silenciosa ou oralizada e formulem perguntas que podem ser entre os estudantes ou quando se referem a extração de significados fazer uso do dicionário;

-Esclarecer as dúvidas, pois isso favorece a autoavaliação e a autorregulação das hipóteses formuladas para reestruturação de novas hipóteses;

-Fazer perguntas literais, inferenciais e críticas; essas podem ser respondidas com auxílio do texto e ou por meio dos conhecimentos prévios,

-Levar os estudantes a reflexão dos elementos linguísticos presentes no texto, de forma a identificar em que elementos intratextuais e extratextuais se baseou para responder.

Depois: Propor a reorganização e na sequência o resumo do texto lido.

Não se trata de uma estrutura rígida e pode ser conduzida de acordo com as especificidades de cada turma. Essa metodologia permite a interação do professor em elaborar perguntas para que os estudantes saibam como fazer as suas no decorrer da leitura.

Neste trabalho adota-se a concepção interativa de leitura, sob este enfoque, “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura”. (LEFFA, 1999, p. 30).

Por estratégias metacognitivas de leitura compreende as “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente”. (KLEIMAN, 2013, p.74), isto é, quando o leitor tem o controle consciente, sendo capaz de explicar a ação, auto avaliar a compreensão e traçar objetivos de leitura e tem percepção de estar ou não entendendo o texto e neste caso, emprega medidas para resolver o problema.

Depreende-se com isso que ler vai além da decodificação e é um processo composto por ações mentais, isto é: “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). A autora denomina esses procedimentos de auto direção e autocontrole, pois o leitor tem a consciência da existência de objetivos de leitura e monitora seu comportamento modificando-o, caso necessário.

Neste sentido, a autora afirma que as estratégias de leitura devem ser abordadas no contexto escolar, através de atividades sistematizadas para que os estudantes tenham consciência desse processo e façam uso desses procedimentos. No entanto há que considerar-se que não se trata de técnicas ou receitas prontas, mas, procedimentos flexíveis adequados às diversas situações de leituras.

A análise dos resultados preliminares do estudo foi realizada com base no questionário respondido pelos estudantes antes da intervenção e demonstraram que eles reconheciam as

estratégias metacognitivas de leitura, porém não as usavam conscientemente, pretende-se verificar se após intervenção eles passaram a ter consciência sobre a importância de cada estratégia para antes, durante e depois.

A respeito da intervenção, o estudo ainda em andamento, pode-se perceber que os estudantes apresentaram significativa ampliação da compreensão de texto nos procedimentos literal, inferencial, reorganização e crítica e para demonstrar esse avanço, foi estabelecido análise comparativa entre o pré-teste e teste controle.

No componente literal, média subiu de 5,5 para 6,5, no componente inferencial subiu de 4,10 para 5,80. A média do componente de reorganização subiu de 3,5 para 6,0 e a média do componente crítica subiu de 2,7 para 4,1.

Diferentes fatores podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e uma delas, podemos evidenciar que se refere ao trabalho que contemplem o uso das estratégias de leitura para compreensão de texto a partir do modelo interativo de leitura.

Em síntese, a análise que se faz é que os estudantes reconhecem as estratégias de leitura usadas antes, durante e após; no entanto, conforme salientam Solé (1998) e Joly (2006) é importante que os professores demonstrem como fazer uso dessas estratégias em situações reais de leitura, a partir de resolução de conflitos cognitivos, linguísticos, e em todas as áreas curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRANCO, Veronica; OLIVEIRA, Helainne Robertha Alves. Práticas de leitura no ambiente escolar: construção de sentidos do texto dentro de um contexto significativo. In: *Interfaces da Educação. v. 5, n. 15, p. 36-49, 2014. Disponível em:* https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/458/424. Acesso em: 18/03/2019.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa. Acesso em 10/03/2019.

JOLY, M. C. **Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a06.pdf. Acesso em: 12/04/2019.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 15ª ed. Campinas: Pontes, 2013.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra - D. C. Luzzatto , 1996.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas aplicadas. In: SPINILLO A.; MOTA, P. E. M. (Orgs.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Palavras-chave: compreensão; leitura; estratégias metacognitivas; práticas pedagógicas.

PROBLEMATIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO: PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

NEIDE FIOR - UFPR

ROSSANO SILVA - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

I
INTRODUÇÃO

Pensando na Arte e no seu processo de ensino-aprendizagem, o professor, especialmente o professor de arte, precisa por meio de sua ação propor uma experiência estética reflexiva, que valorize as vivencias do aluno, criando algum tipo de conexão, mesmo não dominando num primeiro momento os aspectos formais da arte, facilitando aos alunos a transformação das informações em conhecimento. Experiência estética essa que permite ao estudante ter a compreensão de como as imagens influenciam em seus pensamentos, refletindo sobre o significado e sentido que as mesmas provocam no receptor.

Quando o professor em sua ação consegue propor uma experiência estética reflexiva, o estudante é estimulado e se sensibiliza: emocionalmente, sensorialmente e intelectualmente. Experiência essa que pode levar a autonomia, a refletir sobre suas identidades, a recompensa por prazer em ver a beleza e que leva o estudante por meio de pesquisas e curiosidades as descobertas e assim não estabelecendo apenas uma abordagem formativa, que é importante no processo de ensino da arte, mas não o único.

O professor é diretamente responsável pelo processo pedagógico na sala de aula, portanto, cabe a este profissional, num encontro dialógico se preocupar com o tipo de aprendizado que se está propiciando ao estudante. Na educação dialógico-problematizadora, a aquisição do conhecimento não pode prescindir da problematização. Freire ressalta essa necessidade na seguinte afirmação:

[...]se a educação é dialógica, é obvio que o papel do professor,em qualquer situação é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como assim? (FREIRE, 1977, p. 53).

Assim, a pesquisa em arte por meio da Cultura Visual pode ser uma opção, que busque valorizar uma compreensão crítica do conhecimento, deixando de lado atividades isoladas que ocupam o lugar de conteúdos e objetivos. Nesse percurso, a cultura visual, segundo Hernandez (2000), vai tentar entender a imagem como uma construção da cultura, pautada no cotidiano, na investigação, na problematização, por meio da compreensão crítica. Ensinar-pesquisar-aprender arte é criar situações de aprendizagem por meio de uma experiência estética refletiva. Nessa mesma linha de pensar, Hernandez, com ênfase no papel do professor, afirma que se este não proporciona um momento de análise crítica em sala de aula, o aluno pode "acabar validando esses prazeres e deixando de ajudá-los a construir ou melhorar sua autocrítica" (HERNANDEZ, 2007, p. 67-68).

O ensino de Arte, embora muito rico e desafiador se torna limitado por uma série de fatores. Por isso, como docente da escola pública, a referida pesquisa buscará provocar uma reflexão sobre: como organizar uma prática docente voltada para a aprendizagem por meio de uma experiência estética reflexiva, que busque o desenvolvimento do senso crítico, que prepare os estudantes para viver e enfrentar os grandes desafios?

Para cumprir o objetivo proposto o artigo será metodologicamente construído através da revisão bibliográfica de autores que discutem uma prática voltada para a problematização e investigação, além de um ensino da arte pautado na Cultura Visual, como um novo regime de visualidade.

PONTO DE PARTIDA PARA A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

Para pensar nessa prática da problematização ou da investigação é indispensável que a atuação do professor dialogue com as situações de mudanças, que afetam o ensino. Diálogo esse que propõe o encontro de ideias e construção do conhecimento, por meio de um vínculo com o educando, no ato de colocar-se no lugar do outro e conhecer o que traz de conhecimento, igualmente, saber escutar para criar um canal de comunicação e assim possibilitar a esse educando voz ativa.

Refletir a prática diária torna-se o exercício fundamental para sistematizar conteúdos necessários para a apreensão do mundo social. Tal constatação frisa que a educação deveria ir além de "saber o conteúdo da disciplina", mas visualizar a importância de uma nova narrativa, que explore as prioridades dos estudantes e do mundo contemporâneo, como escreveu Paulo Freire – interpretar o mundo para atuar nele a partir de uma conscientização que leve à emancipação.

Nesse sentido, o professor é diretamente responsável por parte do processo pedagógico na sala de aula, em que fica clara a necessidade de investir na produção do conhecimento e não na reprodução, na humanização e não na desumanização, na educação que liberta o ser humano e não na educação bancária que apresenta uma prática pautada no depósito dos conteúdos programados como uma falsa ideia de conhecimento, como aponta Freire em Pedagogia do Oprimido. Por outro lado, o autor apresenta a educação libertadora que cria possiblidades para a construção do conhecimento, por meio da problematização, em que o educando busca informações, para resolver o problema e juntamente da mediação do professor que ouve, questiona e orienta para a construção e sistematização do mesmo, além da sua aplicação e atribuição de significados.

Desse modo o professor e estudante participam ativamente do processo ensino-aprendizagem, envolvendo de maneira desafiadora e significativa, ampliando e aprofundando o repertório que o estudante traz consigo de forma significativa, permeando assim em situações que esse estudante enfrentará constantemente em sua vida.

No que diz respeito à Cultura Visual, apresentada no título desse trabalho, o espanhol Fernando Hernandez, já inseria a expressão "compreensão crítica" por meio dos Estudos da Cultura Visual:

[...]a cultura visual é importante, não apenas[...] como um tema fundamental a ser abordado na Escola. Por ocupar uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas, é importante em termos da economia e das novas tecnologias, de forma que tanto produtores como receptores podem beneficiar-se de seu estudo[...]vai além de experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo[...] suscita "uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da

representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula" (HERNANDEZ, 2007, p.41)

Sendo assim, os estudos da Cultura Visual, são acessíveis e importantes para se discutir e criar situações de aprendizagem significativa na educação das artes visuais. Dentro dessa abordagem, no Brasil, Raimundo Martins e Irene Tourinho são autores que trazem a reflexão da necessidade de trazer para o contexto da sala de aula as imagens do cotidiano, com o objetivo de refletir e orientar os estudantes para a visão crítica com relação à cultura visual, ou seja, saber ver e compreender que cada um tem um olhar, uma emoção e uma sensação diferente da mesma imagem, portanto é uma fruição individual que influencia em seus pensamentos, bem como refletir e reconstruir suas próprias referências culturais, proporcionando uma visão crítica e criativa em relação à cultura visual na contemporaneidade, tal como coloca Tourinho:
A educação da cultura visual cruza abordagens da arte das ciências sociais visando um olhar crítico e investigativo em relação às imagens aos modos de ver, valorizando a imaginação, o prazer e a crítica como constituintes das práticas de produção e interpretação de visualidades. [...] as imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. (TOURINHO 2011, p.4)

Na Cultura Visual as diversas manifestações visuais: a televisão, o cinema, fotografia, a moda, a publicidade, etc., são elementos passiveis de uma análise, que nos permitem aprender a ver o mundo, por meio das imagens, com um olhar que olha como se fosse a primeira vez, que revela a verdade ou não, que possuem uma linguagem subjetiva e portadoras de significados. Olhar esse, que problematiza com investigações e reflexões para a construção do conhecimento. Confirmando as proposições, Hernandez (2007, p. 91) aponta ainda para uma educação do "olho curioso" como uma maneira de tornar contemporânea a história, pois é uma forma de se promover a relação entre os artefatos históricos e os emergentes por meio de questões atuais, que produzem novas representações e significados. A cultura visual, como o termo sugere, entende que as interpretações visuais têm uma cultura, as quais são construídas a partir de um repertório cultural, mas que por meio da problematização e investigação, o estudante possa construir experiências de relações com os saberes, com os outros e com ele mesmo.
Aprender é experimentar incessantemente e fugir do controle de reproduzir. É também nesse mesmo sentido impedir uma aprendizagem pautada na domesticação dos cidadãos. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que me moveu em pensar e refletir sobre uma prática voltada para a aprendizagem por meio da compreensão crítica foi exatamente o desafio de propor uma escola que não tenha como objetivo central a transferência e a reprodução do conhecimento, mas uma escola que busque investir na problematização, investigação e reflexão. Uma escola em que alunos e professores projetem o seu percurso no processo de ensinar e aprender, valorizando as experiências que circulam no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOURINHO, I. **Ver e ser visto na contemporaneidade**. As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: Cultura Visual e Escola. Boletim 09 Salto para o Futuro. Ano XXI, 2011.

Palavras-chave: Cultura Visual; Problematização; Educação; Arte

PROFISSÃO PROFESSOR: SOBRE REMODELAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

DAIANA COSTA AZEVEDO - UFAC

TAÍS SANTOS MARTINS - UFAC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

Ao refletirmos sobre práticas do professor, notamos que a educação especial depende em grande parte de profissionais que busquem alternativas que incluam de fato os alunos com deficiência, principalmente de professores que atuam diretamente como mediadores no processo de ensino-aprendizagem, buscando estratégias e métodos diferenciados e que atendam as necessidades de cada criança. É importante saber também, que deve haver não apenas a participação dos professores nesse processo, mas de todos os envolvidos, para que haja a inclusão e respeito cotidianamente com as diversidades e diferenças apresentadas, inclusive de sujeitos com Deficiência Intelectual - DI, podendo ser estabelecidas relações normais entre sujeitos-objetos.

A alfabetização de alunos com DI, no cenário educacional atual, ainda traz muitos questionamentos para os profissionais sobre o que fazer e como fazer, e faz com que o educador questione-se sobre quais os saberes são necessários para trabalhar com esse público, percebendo a necessidade de se remodelar enquanto agente transformador do sistema educacional, reconhecendo a necessidade de encontrar mudanças em sua prática pedagógica, para obter sucesso diante do ensino aprendizagem de alunos com DI.

Objetivo geral

O objetivo deste artigo, portanto, é conhecer os desafios enfrentados pelos professores diante do processo de alfabetização de alunos com Deficiência Intelectual, discutindo acerca da necessidade de alternativas e formas trabalhar com este aluno.

Objetivos específicos

Conhecer os desafios enfrentados pelos professores frente o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual;

Discutir acerca das estratégias e metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem de alunos com DI.

Metodologia

Afim de melhor atender aos objetivos apresentados, este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, pois:

> Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (PORTELA, 2004, p. 02)

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, sendo que: “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado presente principalmente em livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Através dessas fontes é possível levar dados do que está sendo analisado e assim fazer um estudo com base em materiais já elaborados, utilizando por base autores como: Bispo e Marques (2015), além de acervo digital, encontrados em artigos publicados, realizando análise de dados e documentos legais acerca da inclusão do aluno com Deficiência Intelectual.

Dessa forma, fizemos leituras de autores que nos levaram a compreender um pouco mais sobre a temática em questão, elaborando uma breve discussão sobre o estudo. Lemos também os resumos e resultados de alguns artigos para que tivéssemos um melhor resultado sobre nossa pesquisa.

Fundamentação teórica

Quando falamos de educação inclusiva, devemos ter em mente que este não é um assunto que com o passar dos anos será esquecido, mas que com novas pesquisas e novos discursos irá a cada época aumentar ainda mais o ingresso de pessoas com deficiência no âmbito escolar, fazendo assim valer os direitos e deveres destes como cidadãos. Com o aprimoramento dos métodos e técnicas de ensino, teremos atores mais envolvidos e capacitados neste processo de inclusão.

No processo de alfabetização, ser um docente competente e capaz de atuar no seu meio de trabalho é justamente compreender que é necessário estar constantemente ampliando e atualizando sua pratica e conhecimentos, compreendendo seu aluno e refletindo acerca do que é melhor para o mesmo, afinal como afirma CARVALHO, 2005, p. 45 "[...] cabe ao professor tomar decisões, lembrando-se de que, embora todos os métodos de ensino de leitura possam ter algum sucesso com algumas crianças, infelizmente nenhum deles tem sucesso com todas."

É preciso participar de uma aprendizagem permanente, só assim é viável a estruturação de seus saberes, alicerçando sua carreira e fazendo-o participar desse processo de inclusão das pessoas com deficiências no sistema educacional de nosso país.

Embora os saberes experienciais dos professores sejam bem importantes para o ensino aprendizagem dos alunos, esses profissionais precisam também de uma formação que os qualifique, ao fazerem o atendimento educacional especializado. Percebemos então, que a formação e preparo do professor de AEE, é visto como fator indispensável e de busca de conhecimentos atualizados, para obtenção de resultados positivos:

> É necessário que esta formação seja continua e com intuito de capacitar o professor para que ele realize o Atendimento Educacional Especializado, atendendo á todas as necessidades especiais do aluno, sendo o foco principal, suas potencialidades e não a deficiência. (BISPO E MARQUES, 2015, p. 156)

Assim, é importante que o professor trabalhe com foco nas habilidades do aluno, suas potencialidades, e não focando apenas em sua deficiência e, o professor deve tirar a dúvida do aluno quando ela surge, pois como afirma CARVALHO, 2005, p. 46, "[...]. Adiar a resposta é um risco: melhor atender á curiosidade do aluno, assim que ela se manifesta."

Este professor de atendimento especial deve considerar tais fatores e ainda, trabalhar em sintonia com o professor da classe regular, que deve ter feito também, capacitações, para que haja interação e notoriedade dos avanços ou regressos do aluno, para isso, e para a aplicação de atividades e métodos que venham a funcionar com o aluno, é necessário preparo e conhecimento de tais práticas para o professor que realiza tal atendimento, afinal:

> [...] a formação do professor [...] é de extrema importância, pois, para que o mesmo atue no AEE, são necessários estudos, pesquisas e a busca constante de novos conhecimentos sobre as limitações dos alunos e a garantia do direito ao Atendimento que complementa o ensino regular recebido por eles. (BISPO E MARQUES, 2015, p. 156)

Ainda que a presença e preparo do professor e do espaço escolar sejam indispensáveis para o desenvolvimento escolar e das habilidades das crianças com Deficiência Intelectual, a presença dos pais ou responsáveis pela criança é essencial e um grande fator contribuinte neste processo. Desta forma, para o processo de alfabetização destes alunos, pode contribuir para seu melhor desempenho: educadores, psicomotricistas, psicopedagogos, psicólogos, ente outros especialistas que atendam pessoas com deficiência intelectual, neste sentido, a família desempenha papel de extrema importância ao buscar auxilio e ajuda necessária, bem como orientação destes profissionais. E com uma qualificação necessária, o desenvolvimento dessas

crianças poderá avançar significativamente, clareando a sua aprendizagem diante do processo de alfabetização.

Deve ainda o professor estar livre para escolher a metodologia que aplicara em sua sala de aula, pois, a medida em que o professor escolhe e domina sua metodologia tendo prazer em trabalhar com ela, melhor será o resultado de seu trabalho no processo de alfabetização.

Resultados

Os resultados deste trabalho, mostram que quando se trata de aluno com deficiência, por mais árduo que seja o percurso, o seu desenvolvimento no processo de alfabetização pode sim acontecer. É necessário motivar as instituições de ensino a cumprir suas funções educativas e sociais, assumindo o compromisso de formar cidadãos ativos, críticos e participativos, independentemente de suas limitações e/ou individualidades.

A escola inclusiva deve estar progredindo, entendendo e fazendo entender que sua pratica deve se basear na aceitação das diferenças sociais, culturais e individuais, valorizando cada pessoa que participe do seu meio e proporcionando aprendizagem cooperativa. Consideramos que a medida que a escola compreender o aluno com Deficiência Intelectual a partir de suas vivencias, realidade, referenciais próprios, sonhos, desejos e atitudes, será possível e mais fácil a aplicação de métodos e busca de espaços desenvolvidos de forma que visem seu melhor desempenho no aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades, para assim, tornar-se uma escola inclusiva de fato.

Deste modo, tornam-se essenciais as capacitações e programas de formação para que todos os agentes envolvidos com os alunos com DI, deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional. Aprender a trabalhar com a inclusão é um desafio para os professores e para escola, que necessitam criar meios para aprender a trabalhar a nova perspectiva. Deste modo, o professor, cuja função é ensinar, tem também a necessidade de aprender. E aprender é adquirir conhecimentos, construir saberes que são ferramentas para desenvolver seu trabalho.

Referências Bibliográficas

BISPO, R. M. da S.; MARQUES, M. do S. da C; **Formação Continuada de professores das salas de recursos multifuncionais na perspectiva inclusiva**. In.: FERREIRA, M. S.; LOPES, M. B.; QUEIROZ, L. C. de; et. (Orgs) Investigação em Educação: diversidade de saberes e práticas. Fortaleza: Imprece, 2015.

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

GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6° ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Palavras-chave: Alfabetização; Deficiência Intelectual; Prática pedagógica; Metodologia;

PROJETO DE INCENTIVO À PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: BUSCANDO UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

CAMILA GRIMES - FURB

FLÁVIO BOOZ - SED/SC

ROZANE FERMINO - FAEL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

A relação entre o desenvolvimento das Práticas de Leitura Literária em contextos escolares e a melhoria nos indicadores de qualidade de educação em uma escola pública de Educação Básica.

Introdução

O projeto contínuo "Leitura Viva" foi desenvolvido no início do ano letivo de 2017, na Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes, instituição pública de Santa Catarina, situada em Major Gercino. O projeto de incentivo à prática de leitura literária envolve atualmente 156 estudantes, do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio.

Os estudantes possuíam algumas dificuldades no percurso escolar, relacionadas à escrita e à leitura, o que justifica o desenvolvimento deste projeto. Essas dificuldades ficaram evidenciadas nos índices insuficientes dos indicadores de qualidade de educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a Prova Brasil de Língua Portuguesa e a Prova Brasil de Matemática da escola nos anos anteriores a 2017. Desse modo, a implementação do projeto teve como objetivo transformar o quadro inexistente de práticas de leitura literária dos estudantes na escola.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente trabalho é analisar como um projeto de intervenção referente à prática de leitura literária proporciona melhorias nos indicadores de qualidade de educação em uma escola pública de Educação Básica. E como objetivos específicos: a) relacionar o aumento dos índices de qualidade de educação com o desenvolvimento do projeto de práticas de leitura; e b) discutir como a leitura literária pode influenciar na melhoria da interpretação textual nos contextos escolares, bem como na Prova Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática.

Metodologia

A investigação qualitativa é a abordagem neste estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O diário reflexivo foi utilizado para a geração de dados. Para Colaço (2015) este é um gênero discursivo utilizado como instrumento para registrar as atividades e reflexões realizadas em sala de aula. Outra fonte de dados foi o site do INEP, no qual constam os indicadores de qualidade de educação (BRASIL, 2019).

Fundamentação teórica

A relação entre leitura literária e o desenvolvimento escolar do estudante em diversas áreas do conhecimento é discutida por diversos autores (COLOMER, 2007; DÍONISIO et al., 2007;

COSSON; SOUZA, 2011) que defendem as práticas de letramentos literários como importantes ferramentas para a melhora do pensamento crítico, da expressão oral e verbal e da participação cidadã.

Silva (2009, p. 52) segue nesta linha de pensamento quando reflete que "saindo do apertado círculo de seu mundo pessoal e sendo capaz de sentir com o outro (mesmo que se trate de um outro imaginário), o leitor torna-se mais apto a criticar, a julgar, a exigir, a definir-se como verdadeiro cidadão. Nesse sentido, as práticas de leitura, além de proporcionar que o estudante leia e escreva, também possibilitam a interação com os demais, e por sua vez, proporcionam a aprendizagem (DÍONISIO et al., 2007).

Sendo assim, a leitura, a escrita e a interpretação são essenciais para o desenvolvimento das atividades que integram o ambiente escolar, assim como as avaliações que são aplicadas aos estudantes, como Prova Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática, as quais são utilizadas para integrar o IDEB.

A Prova Brasil foi aplicada pela primeira vez em 2005. Neste ano, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e a Prova Brasil foram realizados separadamente. Contudo, já em 2007, estas duas avaliações se fundiram e tornaram-se uma única avaliação externa federal. O IDEB é obtido pela multiplicação da proficiência média dos estudantes da escola, na Prova Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como pela taxa média de aprovação da escola (FERNADES, 2016).

Resultados

O Projeto "Leitura Viva" possibilitou o desenvolvimento de diversas ações na unidade escolar, com ênfase na oficina de Leitura do Programa do governo federal Novo Mais Educação e nas disciplinas na área da Linguagem, como: a) adquirir obras literárias, a partir de levantamento feito periodicamente em sala de aula, com o intuito de identificar títulos de interesse dos estudantes; b) estabelecer um horário de leitura diário e contínuo, em que todos os membros da escola estejam participando; c) revitalizar a biblioteca, criando um espaço agradável para a visitação e a leitura; d) promover a socialização sobre as práticas de leitura.

Considerando as declarações dos estudantes sobre as práticas de leitura, após já estarem inseridos no projeto, observa-se uma média anual de leitura de 8,5 livros por estudante. E quando questionados sobre o gosto pela leitura, pouco mais de três quartos (3/4), cerca de 120 (77%) de um total de 156 estudantes, declaram gostar de ler.

Assim sendo, segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro, em 2016, o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano e um estudante 4,98 livros em média anual (FAILLA, 2016). Desse modo, a média anual de leitura literária da escola está quase quatro vezes maior que a média nacional. Acredita-se que esses resultados podem ter relação direta com o Projeto de leitura desenvolvido na escola.

A E.E.B. Manoel Vicente Gomes, em 2013, tinha um IDEB para os Anos Finais do Ensino Fundamental de 3,4. Este era considerado abaixo das metas esperadas para o índice naquele ano. No ano de 2015, o índice não foi mensurado na referida unidade escolar e, no ano de 2017, o índice para a escola foi de 5,4, caracterizando um aumento de 63% entre 2013 e 2017. Ainda, ultrapassou a meta 5,0 projetada pelo governo federal para o ano de 2017, superou a meta para 2019 e quase chegou à meta de 2021, de 5,5 (BRASIL, 2017; 2019).

Para as escolas do estado de Santa Catarina, a meta estabelecida em 2017 era de 5,5, mas o IDEB obtido foi de 4,8. Já para as escolas públicas e privadas do Brasil, a meta estabelecida para 2017 foi de 5,0, entretanto o IDEB obtido foi de 4,7. Os dados indicam que as práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar podem ter contribuído para que os resultados destes indicativos tenham aumentado significativamente o IDEB da escola, seguindo um padrão

diferente dos apresentados nos índices estadual e nacional, os quais não atingiram as metas estabelecidas (BRASIL, 2017; 2019). Nesse sentido, o posicionamento do estudante 8, envolvido no Projeto, corrobora esta reflexão: "O Projeto ajudou muito em questões de interpretações, melhorou a leitura e a produção de texto".

Ao encontro deste pensamento, Cosson (2016) destaca que dar acesso aos estudantes a essas práticas vai além da escrita e interpretação, mas também vai ao encontro da formação integral dos sujeitos. Dessa forma, o Estudante 6 reflete sobre a vivência destas práticas:

"O projeto me proporcionou momentos únicos e ao ler alguns livros senti algo mágico. Ao começar a praticar os 15 minutos de leitura diário percebi que meu vocabulário e meu conhecimento das palavras melhorou, através disso percebo o quanto o projeto trouxe benefício a minha vida".

Além das práticas de leitura, outras ações vêm sendo desenvolvidas desde o início de 2016, quando uma nova gestão eleita pela comunidade escolar iniciou um plano de gestão democrática, com o objetivo de promover uma educação pública de qualidade. A escola busca melhorias no que diz respeito à integração da comunidade escolar, bem como às ações desenvolvidas e discutidas coletivamente. Outro aspecto é o que diz respeito à valorização e à construção do conhecimento no trabalho com projetos.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico**: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB. 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.** Disponível em: http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/42082390. Acesso em: 02 Jun. 2019.

COLAÇO, S. F. **A travessia do ser aluno para o ser professor**: práticas de letramento pedagógico no PIBID. 212f. Doutorado (Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Católica de Pelotas: UCPEL, Pelotas, 2015.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Literatura infantil em uma sociedade pós-literária**: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. Pro.posições, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016. p. 47-66.

DÍONISIO, M. de L.; OLIVEIRA, M.; MARTINS, L.; CUNHA, L. (Com) viver som as letras ou do que foram e como foram as oficinas das novas experiências com a literacia no Vale do Minho. In: GONÇALVES A; VIANA, F. L; DIONÍSIO, M.L. (Org.). **Dar vida às letras**: promoção do livro e da leitura – prêmio europeu de inovação na leitura. Vale do Minho: Comunidade Intermunicipal, 2007. p. 45-58.

FAILLA, Z. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-111, 2016.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2011.

Palavras-chave: Práticas de Leitura Literária; IDEB; Educação Básica.

PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO À LUZ DA PEDAGOGIA DA IMAGINAÇÃO

ROSELETE FAGUNDES DE AVIZ - UFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto apresenta uma síntese do trabalho desenvolvido junto ao Projeto de Pesquisa: Por uma Pedagogia da Imaginação nas Estratégias de Transição Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual teve como objetivo sistematizar, explicitar, discutir e elaborar os conceitos-chave sobre a Pedagogia da imaginação, enunciados ao longo da obra teórica e literária de Ítalo Calvino, referencial potencialmente relevante para pensarmos no problema da transição Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.

Nesse sentido, coloquei a lente da pesquisa sobre a obra de Calvino, a fim de investigar quais seriam os aspectos constitutivos desta Pedagogia da Imaginação pensados por ele. De que modo o autor enuncia tais aspectos em sua obra? Seria possível perceber os aspectos da Pedagogia da Imaginação, tanto por meio de marcas lexicais, como morfossintáticas, ao analisarmos vozes e/ou discursos dos personagens e/ou narradores de sua obra? Como a Pedagogia da Imaginação poderia contribuir para pensar no direito à infância na escola? Qual o lugar que a Pedagogia da Imaginação ocupa na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? A Pedagogia da Imaginação poderia funcionar como um dispositivo para enfrentarmos as grandes dificuldades para realizar mais tranquilamente tal transição? Perguntar sobre uma Pedagogia da Imaginação a partir de autores do texto literário, no caso específico desta pesquisa, a obra de Ítalo Calvino, está em consonância com as Diretrizes Nacionais, uma vez que a mesma se organiza partindo de um referencial que concebe a linguagem como central nas interações sociais, no desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento.

Desta forma, definimos como principal problema de pesquisa, a seguinte questão: como a Pedagogia da Imaginação enunciada na obra de Ítalo Calvino poderia contribuir para superar as dicotomias na educação da infância, especificamente na transição Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

À guisa de encaminhamentos metodológicos, para a referida pesquisa realizei um levantamento da obra de Calvino e, dentro dela, os livros que explicitam princípios da Pedagogia da Imaginação elaborados pelo autor. Como procedimento metodológico principal, este estudo teve como orientação a análise crítica de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

Com base no objetivo geral da pesquisa, elenquei como objetivos específicos a tarefa de identificar algumas possíveis referências de embasamento teórico para o pensamento, reflexões e práticas de Calvino e, ainda, tecer algumas relações a partir do pensamento deste autor.

Após a seleção dos livros escolhidos, a partir da obra de Calvino e a observação dos objetivos, busquei trechos das vozes e discursos dos personagens ou narrador que pudessem me levar aos princípios da Pedagogia da Imaginação, defendidos por Calvino, para então buscar as contribuições potenciais da Pedagogia da Imaginação, evidenciada no trabalho literário desse autor para pensar a problemática da transição de nível de ensino.

A Pedagogia da Imaginação na perspectiva de Calvino está ancorada no princípio da "visibilidade", a necessidade de conservar visão de olhos fechados: "pensar por imagens".

É exatamente nesse momento de sua reflexão que o autor chama a atenção para a formação do leitor literário desde a pequena infância até a adolescência, dando uma ênfase à formação do leitor antes de ler a palavra: "creio que o período decisivo tenha sido entre os três e seis anos, antes de aprender a ler". Calvino está aqui falando do significado dessa leitura que precede a palavra, tão bem enunciada por Paulo Freire (1988) em seu clássico livro "A importância do Ato de ler". Tal aspecto está relacionado ao principal elemento da Pedagogia da Imaginação: "a parte visual da imaginação literária" descrita por Calvino como:

A observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento (CALVINO, 1990, p. 110).

Esta aprendizagem, que para o autor tem sua potência na pequena infância, foi fundamental para o desenvolvimento da parte visual da sua imaginação literária. Essa é uma das maiores lições do autor para os educadores, especialmente aqueles que colocam, na pequena infância, a leitura da palavra como mais importante que a leitura do mundo, sem saber que, como diz Paulo Freire: "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (1998, p. 11-12). Tal pensamento dialoga com Calvino ao dizer que todos os elementos que encontrou nas imagens da pequena infância foram fundamentais para sua criação literária: "operação que levei a efeito na idade madura [...] com certeza tem suas raízes naquele meu desvario infantil sobre as páginas repletas de figuras" (CALVINO, 1990, p.110).

Nesse sentido, formar a parte visual da imaginação literária, é uma das principais propostas da Pedagogia da Imaginação. Concepção fundamental para a formação do leitor numa perspectiva da "palavramundo" (FREIRE, 1988).

Qual seria o sentido dessa proposta que Calvino faz para nós – educadoras e educadores –, que lidamos com a formação de outras pessoas, não apenas com a nossa? A proposta do autor nos faz pensar no sentido da relação pedagógica: quem me conduziu a este lugar? Quais as características da minha formação cultural (literária)? Como educar crianças e jovens sem ter como perspectiva a capacidade de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo que a formação literária pode proporcionar? Que mundo a leitura literária mostra às crianças?

O que podemos ver em Calvino é que a formação do leitor literário seria a base para uma Pedagogia da Imaginação centrada na criança, no adolescente, como um direito humano, como nos ensina Antônio Candido (2004). Se a família não exerce seu papel de iniciadora, algum adulto responsável deveria fazê-lo. Eis a importância da professora, do professor nessa formação, porém sem sua memória de leitura não será possível ter uma postura aberta em relação à leitura literária, dividindo com a criança um dos espaços de beleza e prazer que hoje não estando restrita à família, tornou-se responsabilidade da escola e do Estado. Para Calvino, a Pedagogia da Imaginação está totalmente ligada à memória, à experiência de leitura que cada leitor constrói em sua viagem de formação. Eis o sentido de o autor compreender a imaginação como "repertório potencial".

Esta pesquisa está em andamento, portanto não é possível apontar com precisão todos os resultados obtidos. Mas algumas reflexões já podem ser evidenciadas no que se refere, por exemplo, à dificuldade de compreensão de que, o que a escola deve ensinar, mais do que a literatura, é ler literatura – a educação literária (COLOMER, 2007) parte da compreensão de que esta tem como principal objetivo a formação da pessoa:

Uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordam a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Tal aspecto foi elaborado na pesquisa ao mostrar que Pedagogia da Imaginação tem como princípio a viagem de formação do leitor cuja principal aprendizagem é a imaginação literária e que o leitor literário é um viajante. Nessa compreensão o livro é quem oferece o itinerário de aprendizagem da leitura (COLOMER, 2007, p.137).

Tais elaborações estão em consonância com o que Ítalo Calvino propõe (2014), para evocar o significado da formação da imaginação literária, a qual colocamos em movimento para apresentar nesta primeira etapa da pesquisa como "as seis propostas para a formação do leitor literário à luz da Pedagogia da Imaginação". Tal constatação evidencia a necessidade de estabelecer um diálogo com os educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental que possibilitem a realização de pesquisas, e o desenvolvimento de ações em parceria com a universidade que proporcionem uma formação cultural crítica.

Uma Pedagogia da Imaginação que tenha como base a formação do leitor literário e possa construir uma educação que coloque o reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade, como potência.

Esse é o desafio posto ao projeto, de continuar localizando, tratando e analisando a proposta da Pedagogia da Imaginação em Calvino, partindo de sua principal base: a importância da imaginação literária na formação do leitor literário, no sentido de colocar a literatura para crianças e adolescentes "como literatura de aprendizagem e formação de novos leitores" (COLOMER, 2007, p. 139). Eis a razão de seguirmos nas linhas de investigação da Pedagogia da Imaginação, de Ítalo Calvino, para sabermos até onde ela poderá nos conduzir pela mão na investigação sobre a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Pedagogia da Imaginação; Formação do leitor literário; Transição de nível de ensino

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

BEATRIS MATEJEC - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Resolução de Problemas
Problema:
Considerando que um número significativo de estudantes apresenta algum tipo de dificuldade nas tarefas que envolvem resolução de problemas, inclusive em salas de recurso, cujo público alvo são estudantes com dificuldade de aprendizagem, se fez necessário levantar os seguintes questionamentos: por que estes estudantes encontram dificuldade em tarefas que envolvem resolução de problema? A interpretação do enunciado influencia o processo de resolução e se sim, quais são esses fatores? Estas e outras observações nortearam esta pesquisa e levaram a reflexão sobre as dificuldades na interpretação dos enunciados.
Objetivo geral:
Este estudo tem como objetivo compreender o modo como o estudante desenvolve tarefas relacionadas à resolução de problemas, que permitam ao professor observar as interpretações, estratégias e procedimentos utilizados, objetivando a articulação de uma metodologia de ensino que obtenha resultados satisfatórios.
Objetivos específicos:
- Verificar as possibilidades, os limites e as especificidades da resolução de problemas, trazendo ao professor a compreensão da importância de uma reflexão sobre o tema.
- Compreender o modo como os estudantes com dificuldade de aprendizagem procedem diante de tarefas que envolvem a resolução de problemas, procurando observar quais são as suas interpretações, estratégias e procedimentos.
Metodologia:
Os dados dessa pesquisa constituiu em entrevistas gravadas em áudio, realizadas com dois pais de estudantes com dificuldade de aprendizagem matriculadas no 7º ano e em sala de recursos, ambas com 12 anos. As estudantes realizaram tarefas envolvendo problemas matemáticos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, dentro dos preceitos da História Oral, de cunho exploratório cujos resultados foram apresentados através das entrevistas e da leitura de autores.
Fundamentação Teórica:
Tarefas que envolvam a resolução de problemas fazem parte do currículo acadêmico e para despertar o interesse do estudante devem ser estimulantes, instigantes e desafiadores, de forma que possibilitem a criação de estratégias próprias para desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Porém, um problema só pode ser considerado como tal se exigir um processo de análise e reflexão antes da resolução, ação diferente dos procedimentos automáticos que facilitam a resposta imediata.
A resolução de problemas é um instrumento do ensino da Matemática e, neste caso, pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes por meio de sua própria prática:

De modo geral, pode-se evidenciar uma diversidade de formas de se trabalhar e conceber a Resolução de Problemas, uma vez que se baseiam e posicionam suas práticas em contextos os mais diversos possíveis. Pensar Resolução de Problemas no seio da sala de aula de matemática é uma atividade que demanda bastante profundidade, amplitude, influência, contextualização, métodos, desenvolvimento, sujeitos, objetos do

conhecimento matemático, ambiente escolar, cenário, sociedade, currículo, cultura e etc., enfim, uma gama de fatores que interferem, engendra-se e desdobra-se em sua prática (LEAL JUNIOR, 2018, p. 90).

O objetivo é o desenvolvimento de potencialidades que aproximem o conhecimento do estudante às concepções em educação matemática, conscientizando que os problemas fazem parte de um conceito maior que as simples técnicas apresentadas em exercícios. Villa e Calejjo (2006) consideram a princípio, a situação e o contexto em que o problema se desenvolve, sem ignorar os aspectos emocionais e cognitivos do estudante, já que as tarefas que envolvem problemas procuram apresentar ferramentas para que ele desenvolva capacidade autônoma, senso crítico e reflexivo, capazes de argumentar e interpretar, com possibilidade de modificação e se necessário, com condições de propor novas soluções.

Selecionar problemas que sejam acessíveis aos alunos, que não acarretem frustrações, que pelo menos admitam um tratamento parcial mais simples, mas que, ao mesmo tempo suponha um desafio; valorizando a exposição de ideias, a argumentação e o espírito crítico; fomentam-se o trabalho em grupo, a comunicação de ideias, o contraste e o diálogo; envolvendo os estudantes em processos geradores de conhecimento, como definir, fazer-se perguntas observar, classificar, generalizar, particularizar, conjecturar demonstrar e aplicar (Villa e Callejo, 2006, p. 30).

Para que o estudante consiga criar estratégias e solucionar um problema, é preciso que ele compreenda a interpretação do enunciado. Assim como qualquer texto, o enunciado de um problema precisa conter informações claras e precisas. Saber ler facilita a interpretação, mas não é fator determinante, o estudante precisa também compreender o gênero discursivo, seus termos e expressões.

No campo da linguística é importante destacar que problemas relacionados ao aprendizado estão interligados a questões estruturais da língua, como as ambiguidades, as contradições e os equívocos, fatores comuns na estrutura linguística que exigem uma compreensão a mais do que só a habilidade de leitura.

Mikhail Bakhtin reflete sobre as entrelinhas da língua:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 290).

É com as informações da leitura do enunciado que o estudante deve formular perguntas e respostas que podem ou não ser utilizadas para resolver o problema.

Para facilitar a compreensão do que se lê é preciso estar familiarizado com o contexto inserido na ideia do enunciado. Miranda (2013) reforça a questão de que o contexto deve estar relacionado a situações que remetam sentido ao conteúdo que será estudado. Sendo assim, a situação vivenciada pelo estudante, precisa estar contextualizada para produzir um saber diferente daquele já conhecido que possa re-contextualizar em situações diversas.

É comum observarmos que os estudantes aprendem de formas diferentes e que são favorecidos pela adoção de diversas metodologias para mediar a aprendizagem. O uso de material concreto, durante o processo de aprendizagem pode facilitar a compreensão dos conteúdos, pois:

[...] acabam por tornarem-se representação de uma ideia; O que para muitos pode estar diretamente relacionada a significação obtida numa situação de aprendizagem, já que na construção do conhecimento, existem muitos fatos que, mesmo sendo simbólicos, expressam tão diretamente seu significado que não necessitam de qualquer tipo de mediação para serem compreendidos (SCOLARO, 2008, p. 4).

O material concreto favorece a compreensão e a superação das atividades mecânicas e, com essa ideia, o estudante torna-se sujeito de sua própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, o agente que se apropria do conhecimento, tornando o momento da aprendizagem mais interessante e divertido, além de evitar possíveis bloqueios de aprendizagem da Matemática, apresentados por aqueles que se sentem inseguros com os conteúdos da disciplina.

Percebe-se que muitos estudantes com dificuldade de aprendizagem não concretizam situações que exijam imaginação, subjetividade e abstração. Neste caso, a utilização de material concreto

parece ser um recurso importante para o aprendizado.
Neste sentido, Mantoan (2003) acredita ser importante que o professor considere os limites do estudante e identifique as possibilidades que são oferecidas, apresentando uma expectativa positiva em relação à aprendizagem de quem tem dificuldades pedagógicas e que procure meios para ajudar no rompimento desses obstáculos.

Resultados:

O sucesso do trabalho com resolução de problemas exige do professor ações que viabilizem diferentes metodologias em sala de aula, trazendo a necessidade de reflexão sobre as escolhas que envolvam o tema.

Em relação aos entrevistados, ambos os pais admitiram que as filhas apresentam significativas dificuldades nos conteúdos matemáticos. São pais participativos na vida escolar das filhas e dispostos a ajudar no desenvolvimento acadêmico. Já as estudantes, apresentaram dificuldade na aplicação das tarefas, errando todos os resultados. Conseguiram respostas positivas, com a mediação da professora e uso do material concreto.

O estudante depende de condições adequadas para formular, verificar e interpretar resultados, além de desenvolver e aplicar estratégias de resolução. Neste sentido, o professor deve conhecer a metodologia aplicada e centrada no aluno, para que este possa desenvolver sua aprendizagem, e incentivar a construção de seu próprio conhecimento.

Referências:

BAKHTIN. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEAL JUNIOR, L. C. Tessitura sobre discursos acerca de Resolução de Problemas e seus pressupostos filosóficos em Educação Matemática: Cosi è, se vi pare. 351 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro. SP, 2018.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MIRANDA, M. S. A Matemática vivida: a linguagem matemática como prática social. In: BOEMER, L. A. P. (orgs). Escola e Vida: Uma experiência pedagógica de estudo por complexos em assentamentos do MST no estado de Santa Catarina - Florianópolis: Insular, 2013.

SCOLARO, M. A. O uso dos Materiais Didáticos Manipuláveis como recurso pedagógico nas aulas de Matemática. Curitiba: 2008.
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1666-8.pdfacesso em: 03. Abr. 2018.

VILA, A.; CALLEJO, M. L. Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Palavras-chave: Resolução de Problemas; Educação Matematica;; Dificuldade de Aprendizagem

RESSIGNIFICANDO O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DAS PALAVRAS DOS ALUNOS.

PABLO CARDOSO BELARDONY - UFSM

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Ressignificando o Dicionário em sala de aula através das palavras dos alunos.
Problema
Esse trabalho foi articulado com os alunos para o desenvolvimento das palavras com objetivo de o conhecer, valorizar e dar importância a esses como indivíduos. Então, foi proposto expandir esse conhecimento com compreendê-los de forma a não questioná-los sobre suas realidades, e sim que esses se mostrassem, através de um questionário, mostrando suas dúvidas e anseios, de forma eu pudesse conhecê-los melhor, é compreender como essas crianças são fora de sala de aula, esse trabalho foi articulado com alunos da turma de quarto ano de uma Escola Estadual da cidade de Santa Maria/RS, com faixa etária entre nove e doze anos. Turma essa de vinte e quatro crianças, sendo quatro alunos em acompanhamento de educadora especial.
Objetivo Geral
-Despertar nos alunos o interesse em sala de aula sobre o conhecimento da palavra escrita, e ainda compreendendo como é a forma que esse utiliza das palavras.
Objetivos específicos
-Ampliar a metodologia utilizada pelos professores pedagogos em sala de aula para uma educação interativa;
-Identificar os conhecimentos dos alunos de sua vida no mundo, trazendo essa singularidade para sala de aula;
-Reconhecer fatores que contribuam na individualidade de cada aluno;
-Transformar uma aula mais lúdica, para prender a atenção dos alunos.
Metodologia
A abordagem metodológica utilizada foi de caráter qualitativo, com base em Weffort(1996), que diz estarmos abertos a vermos e ouvi-los, utilizando como produção de dados à observação do aluno em sala de aula no período de uma aula, e também de materiais redigidos pelos estudantes durante o período, mas ainda observando como cada aluno faz sua apresentação de cada palavra, e o seu expor de sua vida através de escrita ou mesmo fala.
Fundamentação Teórica
Com a inserção e observação, foi possível perceber o relacionamento dos alunos em sala de aula. Sendo que em alguns momentos não demonstram conhecimento sobre determinados assuntos, ou mesmo, possuem dificuldade em comunicação através de língua falada ou escrita. Assim, avalio a postura de como pedagogos devemos atuar na ponte entre alunos, dessa forma, fica evidente que cada aluno tem seu tempo de liberação como indivíduo. Para este trabalho havia um cronograma distribuído em um plano de aula. Para que os objetivos fossem desenvolvidos e alcançasse todos os alunos em sala, com a preocupação quanto à absorção desse conhecimento, foi considerado cada particularidade.

Assim, através de um dicionário será relatado uma visão pessoal, como cada estudante tem conhecimento sobre as palavras que foi disposto a eles, sendo essas palavras: adulto, alegria, amigo, amor, avó/avô, carinho, cor, coragem, criança, dia, dor, escola, guerra, horas, irmão, mãe, mal, medo, menina, menino, noite, pai, raiva, saudade, tempo, trabalho, tristeza, vergonha, violência, palavras essa mais faladas durante minha observação em sala de aula, com variações em suas frequências, mas surpreendentemente, a palavra medo e violência repetidas por maior número de vezes.

Quando trabalhamos em uma investigação é possível deixar os entrevistados mais livres a apontar seus pontos de vista, sobre esse assunto que é tão específico, deforma a mostrar seu trabalho mais compreensiva, tanto para ele, quanto para somar a esse trabalho, e ainda o propósito desse trabalho não é contabilizar quantidades e sim as qualidades desses trabalhos desse público-alvo, nesse caso os alunos em sala de aula.

Resultado

Através da inserção e observação dos registros da atividade, nota-se que há uma dificuldade de cada aluno em se comunicar de forma aberta com seus professores, temas considerados “tabus”. Foi possível também identificar as singularidades na produção de sentidos às palavras, como a palavra pai: “me ama, me adora, me dá carinho” (nove anos), ou, “eu não vejo meu pai há anos” (onze anos).

Mas como cada aluno tem seu momento, acredito que em outras oportunidades seja possível, que se dê uma melhor dimensão. Mesmo assim, possibilitou diálogos sobre alguns temas que normalmente não são falados entre crianças e adultos e no meio escolar. Com esse trabalho foi possível identificar particularidades de cada estudante, e ainda observar as colocações ao qual dependendo das atividades escolares não haveria a possibilidades de exposição desses alunos.

Referências

RINALDI, Carla; **Diálogos com Reggio Emilia – escutar, investigar e aprender**; 2 edição-São Paulo-2014.

WEFFORT, Madalena, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VYGOTSKY, Lev. S. **Linguagem e pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Palavras-chave: Dicionário, Ressignificar, Compreensão

TRABALHO EDUCATIVO E ALFABETIZAÇÃO: ASPECTOS SEMPRE ATUAIS

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O trabalho é um processo que permeia o homem e constitui a sua especificidade e, por meio dele, o homem domina o tempo, enquanto o animal é dominado pelo tempo. Ele supera o nível da atividade instintiva e transforma aquilo que é dado natural, inumano, e o adapta às exigências humanas. Em relação a isso, encontram-se os processos de hominização (transformação do macaco em homem) e de humanização (processo de permanente desenvolvimento do ser humano).

Mazzeu (1998, p. 52) afirma que "a humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor" e, nesse caso, para cumprir com sua função genuína, conseguindo "que os alunos se apropriem do saber escolar de modo a se tornarem autônomos e críticos, o professor precisa estar, ele próprio, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônomo e crítico". Contudo, esse processo não ocorre com todos os professores.

Portanto, é objetivo deste artigo analisar a natureza do trabalho educativo, da alfabetização e dos aspectos alienantes que circundam a prática do professor alfabetizador por meio da análise de um levantamento teórico dos principais autores da área.

EDUCAÇÃO COMO TRABALHO HUMANO E SUA RELAÇÃO INERENTE COM A ALFABETIZAÇÃO

Sabemos que o fator social que diferencia a existência humana da do animal é a transformação da natureza realizada pelo homem por meio do trabalho, para a produção contínua da sua própria existência. Esse processo transformador culmina na humanização da natureza e na consequente humanização do próprio ser do homem. Como características desse trabalho, podemos explicitar a utilização de ferramentas (produção de instrumentos, meios de trabalho), na qual se encontra o trabalho educativo.

Saviani (1984, p. 1) ressalta que dizer "que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho". O autor prossegue, ainda, delimitando que a educação não se reduz ao ensino, porém, o ensino é educação, sendo esta um tipo de trabalho não-material, no qual o produto não se separa do ato de produção (no caso da aula que pressupõe a presença tanto do professor, quanto do aluno). O homem não nasce propriamente humano, mas sim com potencial (aparato biológico) para tornar-se humano. E somente se torna por meio da socialização.

Nesse sentido, o trabalho educativo tem como base oferecer o acesso sistematizado à herança cultural construída pela humanidade. Esse acesso à cultura, colocando os alunos em contato com outros alunos, assegurando sua socialização, promove a produção de mais cultura e, assim, da própria existência humana.

Contudo, mesmo sendo reconhecido como processo inerente ao desenvolvimento e como produção da existência humana, grande parte da sociedade não se beneficia do trabalho do professor. Ainda mais, se seu produto, bastante reduzido em relação ao objeto da educação, for compreendido exclusivamente como a aula em si, sendo o aluno seu co-produtor.

Para problematizar essa discussão, cabe questionar onde, então, fica objetivado o conhecimento produzido nos alunos? Esse questionamento fomenta a reflexão sobre qual é o produto da educação, e contribui para a crise do conceito de pedagogia como ciência. Todo esse contexto, por sua vez, colabora com o processo de alienação do trabalho docente, o qual destituído de um campo científico solidamente delimitado, ainda não encontra respaldo objetivo sobre o que seja seu produto.

Quando o trabalho é considerado como algo externo ao indivíduo – quando o trabalhador só trabalha pelo salário, não considerando o seu trabalho como um caminho de libertação/superação, podemos conjeturar que este seja um tipo de trabalho alienado. Nessa situação, ocorre a inversão da relação entre as necessidades naturais e sociais: o trabalho se torna um meio de vida, e não a produção da vida (MARX, 1964).

É possível transpor a discussão acima para o contexto do trabalho educativo, no qual se observa, frequentemente, a dicotomia entre o seu sentido pessoal e o significado social representado por ele. Tanto a sociedade, quanto muitos professores não consideram, de fato, a importância social, cultural e, mesmo econômica, da educação para o desenvolvimento holístico dos indivíduos enquanto seres humanos inseridos na sociedade. Assim, é necessário exigir do professor "um comprometimento efetivo com seu trabalho, à altura da função social que desempenha" (PARO, 2000, p. 87). Já à sociedade cabe extrapolar a noção de geração de capital como fim primeiro do trabalho educativo, caminhando para a compreensão de que a libertação do ser humano por meio do conhecimento e autonomia desenvolvidos nas atividades da escola contribuirá com a melhoria social, inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento econômico.

Vygotsky, embasado nas premissas marxistas, criou os fundamentos da teoria sócio-histórica amplamente disseminada na educação. Aprofundando suas investigações sobre o processo de constituição humana e diferenciação de seu comportamento em relação aos demais animais existentes, o autor deu início ao estudo das funções psicológicas superiores. Para Luria (1992, p. 60), essas funções "do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais".

Sobre o estudo da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, considerando-a intenção inerente ao seu trabalho, Rego (2001, p. 41), ressalta que as relações interativas se refletem na concepção de que "ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo". Essa interação acontece desde o nascimento do indivíduo e em todas as ocasiões de sua vida e a linguagem é uma das formas mais eficientes de interação e intervenção no mundo. A oralidade "tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores" e é, naturalmente, a maneira mais concreta de interagir (VYGOTSKY, 1991, p.25).

Outro meio concreto de contato e interação social é a linguagem escrita, pois uma vez dominados os segredos da leitura e escrita, o sujeito é capaz de 'ler para aprender', tendo acesso independente aos conhecimentos socialmente construídos. Afinal, 'é lendo que se aprende, é escrevendo que se comprova o aprendizado". Segundo Braslavsky (1993, p. 38), o processo de aquisição do domínio da leitura e da produção de textos – o processo de alfabetização – é, "um fenômeno com implicações sociais, políticas, históricas, antropológicas e educacionais; suas definições variam com as culturas e com as épocas".

Para Smolka (2003, p.29), "a alfabetização implica leitura e escritura - que são na sua concepção - momentos discursivos" e também porque "o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação". Assim, a Teoria da Enunciação, segundo a autora, concebe a interação verbal nas suas vertentes orais e escritas, considerando-a em seu aspecto social e buscando explicitar as ações de leitura e escritura

inseridas em situações cotidianas, admitindo o processo evolutivo da língua decorrente da contínua elaboração e transformação sócio-histórica.

Considerando, portanto, a aquisição das habilidades de ler e escrever como atividade fundamentalmente social, conjetura-se que seu processo de aprendizagem deve se dar no âmbito social das interações que a criança tem com o outro, dentro e fora da escola. Entretanto, refletindo sobre esse processo de aquisição da escrita na escola, enquanto suas condições de ensino, Smolka (2003, p. 60), aponta que "a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala". Esse fato torna a aprendizagem da linguagem oral e escrita mais difícil, pois ignora a dimensão discursiva do ato de ler e escrever.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todo o exposto nos revela duas importantes dimensões. A primeira nos diz respeito a alfabetização como processo de trabalho intrínseco ao desenvolvimento humano e ao processo de reprodução da sua própria existência, como possibilidade primordial de superação da alienação. Já a segunda aproxima-se do sentido do trabalho educativo na atividade de alfabetizar exercida pelo professor. Assim, o processo de ensino da língua escrita perde sua função humanizadora e se caracteriza como método de "deciframento" dos signos escritos, a mera decodificação.

Dessa forma, o professor alfabetizador necessita desenvolver consciência sobre sua ação – que não é neutra – e tornar sua prática reflexiva em busca da superação da alienação no processo de reprodução de sua própria existência, e também da superação do processo alienante de reprodução da ideologia dominante, considerando a leitura e a escrita instrumentos na luta em busca desta causa.

REFERÊNCIAS

BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAZZEU, F. J. C.. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. IN: **Caderno Cedes**. Campinas, ano XXI, nº 44, abril/98, pp. 59-72

MARX, K. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. IN: **Em aberto**, Brasília, ano3, n.22, jul./ago. 1984.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

Palavras-chave: Trabalho educativo; Alfabetização; Teoria sócio-histórica.

TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRÔNICAS: POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO LEITORA

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS - UEL

MARIANA TOMAZI - UEL

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT - UEL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Discutir a especificidade da educação escolar na contemporaneidade é pertinente ao passo que vivemos em um mundo globalizado, no qual os sujeitos têm acesso à muitas informações de diferentes formas. A presente realidade não exclui a essência da educação escolar e nem a sua relevância para a formação humana. De acordo com Saviani (2013) o papel da escola é produzir direta e intencionalmente a humanidade nos homens por meio da sistematização e socialização dos saberes elaborados por gerações passadas.

Esse é o ponto de partida para o presente trabalho. Saviani (2013) destaca que, se por um lado, o objeto da educação diz respeito à identificação dos bens culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos para que se humanizem, de outro e simultaneamente, há a descoberta das formas mais apropriadas para conseguir esse feito.

À luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a literatura concretiza-se como possibilidade para a prática docente intencional em sala de aula, que permite aos alunos, se apropriarem do saber elaborado. Isso se torna possível considerando o fato da especificidade das obras literárias no que diz respeito à sua capacidade de (re)criar a sociedade, intuída de contexto histórico, social, político, etc. Sendo assim, a formação do leitor é um caminho para a formação humana, porém, de que maneira o trabalho pedagógico pode propiciar condições para a formação leitora?

Para responder tal questionamento, esse resumo consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, no qual utilizou-se de autores da perspectiva materialista, histórica e dialética, como Arena (2010), Gamboa (2007) e Vygotsky (2007).

A partir da concepção dialética da realidade, considera-se que uma das formas de ensinar conhecimento elaborado aos alunos é por intermédio do ato de ler obras literárias. Não se trata de decodificação dos signos da língua, ou da leitura aligeirada, mas sim do ato de ler, o qual possibilita a atribuição de significado e compreensão do texto lido.

De acordo com Vygotsky (2007), a capacidade humana de ler é um avanço qualitativo do homem, uma forma superior resultante do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Porém, nem toda leitura ou conteúdo lido se caracteriza como tal, pois, a mera decodificação de palavras ou a leitura de conteúdos que só expressam o concreto, a cotidianidade não permite ao homem se desenvolver qualitativamente e ter uma visão crítica e transformadora de mundo.

Para Arena (2010) e Cândido (2006) o processo do ato de ler pode ocorrer por meio da literatura. Para Candido (2006, p, 147), a literatura vai muito além do que apenas escritos, para o autor, “A literatura, porém, é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão de meios expressivos, e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma "comunicação".

Para o estudioso supracitado, a literatura é muito mais que ler um simples texto ou livro, é o fato de poder ter contato com algo extremamente particular do indivíduo que escreveu, e simultaneamente, tornar o processo da escrita e leitura coletivo e mútuo, a partir do acesso às objetivações do autor.

Arena (2010) afirma que no processo de alfabetização, o foco é a relação gráfica das palavras, sendo que a interpretação fica em segundo plano, como se por um processo natural se conquistasse essa habilidade. O autor pontua que, para que no ensino da leitura possa ser atribuído sentido ao que se lê, é necessário que o ensino seja ligado às práticas sociais em torno da criança, para que ela consiga estabelecer relações com os acontecimentos vivenciados, promovendo assim um salto qualitativo na estrutura do pensamento, possibilitando novas conexões. Para Vigotski (1935), os acontecimentos em torno da criança fazem parte de sua história, o ser humano se torna humano por meio da convivência com os outros indivíduos, para que assim possa se apropriar da cultura e do conhecimento já acumulado. Com isso, a prática social e a relação com os indivíduos são de extrema importância para a assimilação do contexto histórico e social.

A escola não pode se abster do conhecimento prévio que o estudante sabe a respeito do assunto, pois esses fatores compõem a criança. Para a prática do ato de ler, as atitudes não podem ser diferentes. Para Arena (2010, p, 6) "E importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema."Logo, o meio social interfere de forma direta na construção do pensamento e da linguagem que está diretamente ligado à leitura, correlacionando com os sentidos atribuídos para a importância do ato de ler, por meio da relação que se dá com os diversos indivíduos da sociedade.

A partir desta concepção dialética do ato de ler e da necessidade de discutir formas de viabilizar a formação leitora. Há um leque de produções humanas na materialidade do contexto humano que foram resultados de singularidades, como obras literárias, peças teatrais, obras de arte, filmes, entre outros que podem propiciar aos alunos diversificados conhecimentos resultantes das singularidades dos autores e da totalidade dos contextos em que viveram. Contudo, esse resumo destaca a crônica devido à sua forma e seu conteúdo.

O termo "crônica" deriva do Latim chronicae do grego khrónos, e significa tempo. De acordo com Cavalcante (2016), esse gênero textual se originou no período da escola literária modernista, no início do século XIX como notas de rodapé nos folhetins que narravam os fatos provinciais para distrair os leitores. No decorrer da história e início do século XX, a crônica sofreu algumas alterações, passando a ser publicada em livros e mostrando-se mais distante de matérias jornalísticas, facilitando uma compreensão mais reflexiva. Os autores das crônicas modernas podem ou não utilizar personagens, uma vez que, o objetivo é narrar os fatos, descrevendo situações do cotidiano com sua singularidade.

Para Saviani (2013), além da produção material, o homem, por meio do trabalho, objetiva produções imateriais que consistem em ideias, valores e pensamentos. Assim, a crônica se constitui como trabalho imaterial, elaborado no plano do pensamento humano que pode ser apropriado pelos sujeitos. Sua forma e seu conteúdo, contém fatos históricos do cotidiano de determinado tempo e de sujeitos específicos, com a singularidade do autor, que muitas vezes exprime suas percepções e sensações.

O conteúdo e a forma são considerados no Materialismo Histórico e Dialético categorias filosóficas. Os sujeitos se encontram determinados na mentalidade tanto quanto na realidade, e que as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência" (MARX, 2008, p.265). Segundo Spirkine e Yakhot (1975, p.100) "as categorias filosóficas são conceitos mais gerais", que foram elaboradas no processo do conhecimento com a finalidade de refletir

as propriedades mais gerais dos fenômenos, que de acordo com Gamboa (2007), consistem na realidade em suas múltiplas determinações.

Ao pensar sobre as categorias forma e conteúdo da crônica, percebe-se que sua forma propicia a aproximação de situações reais do cotidiano dos alunos por meio de suas narrações curtas, uma linguagem cotidiana e de personagens comuns, um tempo cronológico determinado e de fatos do cotidiano.

Já o seu conteúdo, permeado por humor e ironia, permite o leitor se identificar e interagir com os acontecimentos que envolvem a realidade social, política ou cultural, às vezes em tom de protesto ou de argumentação, e dar significado à narrativa. Todo esse processo de compreensão do conteúdo exige do leitor um trabalho intelectual de percepção por outra via do que lhe parecia comum.

Sendo assim, a crônica é apresentada como uma possibilidade de trabalho pedagógico intencional em direção à formação de leitores críticos, uma vez que,o ato de ler seu conteúdo por intermédio de sua forma, que oportuniza ao aluno se apropriar da cultura e compreender diferentes realidades e estabelecer relações e refletir sobre a realidade no qual está inserido.

Referências

ARENA, D. B. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino em Revista, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net.
Acesso em: 02 jun. 2019

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9º edição, Ouro sobre azul. Rio de Janeiro-RJ. 2006.

CAVALCANTE, G. de S. **O gênero textual crônica nas práticas escolares da leitura e escrita no Ensino Médio.** Trabalho de conclusão de curso.22p. Universidade Estadual da Paraíba. 2016.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos, 2007.

MARX, K. O dezoito brumário de Louis Bonaparte. Centauro, 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 2013.

SPIRKINE, A.G, YAKHOT, O. **Princípios do materialismo histórico.** Vol. 6. Editorial Estampa, 1975.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **El problema do entorno.** 4a Conferencia. Mimeo, 1935.

Palavras-chave: Ato de ler; Leitura Crítica; Crônicas.

UM NOVO OLHAR SOBRE A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DITA COMTEMPORÂNEA

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP

CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR

TAMMY RIBEIRO - UTP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo terá como objetivo analisar questões referentes ao ensino atual direcionado às pessoas com Dificuldade de Aprendizagem escolar, fazendo a distinção entre dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem. Será utilizado o contexto histórico atual, tendo como objetivo proporcionar reflexões a respeito do trabalho do professor das séries inicias (alfabetização). A metodologia de estudo será de cunho qualitativo por meio de estudo bibliográfico. Desta maneira, é notório que o contexto educacional mudou diante das limitações apresentadas pelos alunos em sala de aula. Tais limitações implicam maneiras e formas diversificadas de trabalho, que exigem não somente do profissional mais também de toda equipe escolar novas maneiras de como organizar o ambiente escolar.

Na área educacional os distúrbios de aprendizagem são definidos como: "dificuldades de aprendizagem, [...], estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas…" (MASCARENHAS, 2017, p. 1). Porém, para muitos é possível ressaltar que dificuldade e transtorno de aprendizagem são a mesma coisa, porém, "vale enfatizar que são dois problemas diferentes e que se manifestam e devem ser tratadas de maneiras distintas" (MASCARENHAS, 2017, p. 1.

Transtornos de aprendizagens podem ser caracterizado como algo "[...] intrínsecos e fazem parte do aluno, seja uma disfunção neurológica, química, fatores hereditários, imaturidade…" (MASCARENHAS, 2017, p. 1), ao contrario de distúrbio de aprendizagem que é algo que o aluno adquiri com o externo, ou seja, de maneira mais simples distúrbio de aprendizagem sofre influência do meio e transtorno de aprendizagem já é algo que pode acompanhar a criança desde o seu nascimento.

É possível destacar como dificuldade de aprendizagem as limitações do aluno, dentro dos diagnósticos de: Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade; Discalculia; Dislalia; Disortografia. (MASCARENHAS, 2017). Cada um dos termos acima, que caracterizam as dificuldades de Aprendizagem tem suas características específicas e destacam se conforme o quadro/limitação apresentado pelo aluno durante a sua vida escolar.

A Dificuldade de Aprendizagem por ser decorrente do meio em que a criança está inserida, pode ser agravada ou não na sua fase inicial de alfabetização, pois ao adentrar a escola a criança pode passar por um trauma o qual desperte alguma das características que caracterizam o que dificuldade de aprendizagem no aspecto da fala, escrita, capacidade de calcular, soletrar, escrever, ler.

Ao iniciar o seu processo de alfabetização o aluno é apresentado a inúmeros códigos, que mais tarde transformam-se nas letras, que produzem sons, e a partir desses sons as palavras

pronunciadas ganham sentido, forma e significado, "[...] o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos" (BRASIL, 2014a, p. 9), por meio de atividades prazerosas as quais podem vir a propiciar prazer no momento de sua execução por parte dos alunos.

O professor "[...] alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização" (BRASIL, 2014a, p. 10). Ao ministrar suas aulas o professor (alfabetizador) deve inserir metodologias e recursos variados, já que, "a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa" (CAGLIARI, 2009, p. 7). "Isso significa que o aluno irá construir, ele mesmo, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre leitura e escrita" (SOARES, 2010, p. 38 e 39).

Pode-se dizer que, "o processo de construção do conhecimento se dá por meio das conquistas realizadas na busca de novos desafios nessa faixa etária, e serve de base para novos saberes, utilizando-se das mais diferentes linguagens" (BRASILIA, 2006, p. 32).

As crianças com dificuldade de aprendizagem apresentam problemas com "caráter provisório e suas causas podem ser localizadas em diferentes dimensões do processo de aprendizagem do indivíduo" (CRUZ, 2014, p 2), essas dimensões correspondem ao aspecto social, pedagógico, psico-afetiva, psico-cognitiva e orgânica.

O desenvolvimento de potencialidades e saberes dos alunos devem ser respeitados, para que a aprendizagem seja duradoura e significativa tanto para quem ensina como para quem recebe. Alguns processos pedagógicos diferenciados podem ser adotados para melhorar a aquisição de aprendizagem dos alunos com dificuldades, o uso de projetos pequenos com temas interessantes é uma proposta agradável, além de um material didático mais acessível e interessante, que utilize-se do concreto para melhor lecionar de maneira diversificada e lúdica. O jogo pode proporcionar "a construção de conhecimentos novos, [...] a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno." (BRASIL, 2014 c, p. 5).

As considerações e avaliações a respeito da alfabetização escolar junto aos alunos de inclusão, mais especificamente alunos com dificuldade de aprendizagem é um processo lento, de construção pequena, as quais dependem de uma associação de saberes "para amadurecer algumas ideias" (BRASIL, 2014 d, p. 12). Sendo assim, faz-se necessário perceber que o trabalho com alunos estes alunos se torna a cada dia mais desafiador e significativo, dependendo cada vez mais da inserção de metodologias diferentes que facilitem a reestruturação do currículo permanente e obrigatório em todas as instituições de ensino, com ênfase aos alunos de inclusão, pois

[...] "necessidades educativas especiais" reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. (COOL, MARCHESI, PALACIOS, 2004, p. 19 - 20)

A educação é um caminho a ser trilhado por todos os que dela fazem parte. Tanto professor quanto aluno estão diretamente ligados a tudo o que ocorre dentro das salas de aulas independentemente a função, ou limitação que cada um venha à apresentar, é direito e dever de todos ter a possibilidade de adquirir conhecimento, independentemente a sua limitação.

Apesar, de estarmos no século XXI à escola brasileira continua sendo a cada dia mais celetista na escolha, classificação e permanência de seus alunos, “a verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência” (MANTOAN, 2006, p. 23), que acabam por receber poucas oportunidades quando inseridos devido as suas limitações cognitivas, emocionais de cunho patológico.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Organização do Trabalho Pedagógico / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Educação Inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASÍLIA. Saberes e Praticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. Secretaria da Educação Especial- SEESP/MEC. 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & Linguística / Luiz Carlos Cagliari. São Paulo: Scipione, 2009.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de Aprendizagem. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/5-cruz.pdf Acesso: 23 de junho de 2019.

MASCARENHAS, Anne. Quais as principais dificuldades de aprendizagem. Disponível em: http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/quais-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem/ Acesso em: 22 de junho de 2019.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. Alfabetização Linguística: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010

Palavras-chave: Educação, Dificuldade de Aprendizagem, Alfabetização.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O MUNDO DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

REBEKA LUZ ALMEIDA SANTOS - SECAL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O MUNDO DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

Introdução

O presente trabalho tem como tema o mundo da leitura no ambiente escolar, com a finalidade de se compreender a sua importância que proporciona um olhar reflexivo e de informação, contribuindo de forma significativa para o pensamento crítico, levando o leitor a questionar e a avaliar as mais diversas formas de leitura.
O estudo publicado por Grazioli e Coenga no ensina:

Partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem. Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura? Nesse sentido, o professor que deseja formar leitores e promover em sala de aula precisa se perguntar antes: Como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros? (GRAZIOLI; COENGA, 2014, p. 191)

Essa temática teve como objetivo investigar a importância da prática da leitura para a formação da criança nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que desenvolve seu repertório de conhecimentos e habilidades atreladas ao mundo imaginário despertando, deste modo, sua criatividade.
A importância da leitura no ambiente escolar é trazida, com propriedade, por Brandão (1997, p. 22), ao dizer que:

Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, é compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão (BRANDÃO, 1997, p.22).

Todo o processo que abrangeu este estudo, que aqui se relata, envolveu a aplicação de questionários para a coleta de dados com pais, alunos e professores de uma escola pública do município de Ponta Grossa, Paraná, no ano de 2015 a fim de investigar o olhar destes sujeitos a respeito da temática da leitura. Porém, neste trabalho, optou-se em priorizar o recorte teórico do estudo desenvolvido.
Desta forma, esta pesquisa pretendeu compreender as dificuldades enfrentadas pelos pais, alunos e professores, a fim de contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Deve-se ressaltar que a construção deste artigo foi subsidiada por estudos bibliográficos e experiências vivenciadas no contexto escolar pela autora.

Desenvolvimento: um olhar reflexivo sobre o mundo da leitura no ambiente escolar

A leitura influencia de modo significativo a capacidade de refletir e opinar sobre diversos aspectos da vida. Segundo Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura dessa não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 9).
Diante disso, o autor também ensina que se deve buscar a leitura de mundo que os alunos já trazem de casa, para poder, então, iniciar um trabalho de compreensão e percepção de textos de leitura juntando às suas vivências pessoais, como um mecanismo de discussão e interação.
Dessa forma, segundo Almeida (2002), a mudança requer o trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista. A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulando-se entre todos os atores da comunidade escolar num exercício individual e grupal de entender as concepções, intermediar as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e interpretar as necessidades dos que atuam na escola, e, nesse contexto, introduzir inovações para que todos se comprometam com o proposto.

À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis à adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências. (ALMEIDA, 2002, p. 22)

Entende-se que o coordenador do ambiente escolar deve orientar seus professores para que efetivem em sua prática docente caminhos desafiadores, para que visualizem novas perspectivas de conhecimentos e percebam a necessidade da prática de leitura como meio articulador no desenvolvimento dos alunos.
O objetivo de se trabalhar com projetos de leitura é buscar novas fontes, dinâmicas, estratégias e conhecimentos para facilitar o estudo e a compreensão da palavra lida e da palavra vivida. Todavia, faz-se necessário uma conscientização da escola com relação à importância da leitura, a qual pode começar a partir de uma mudança no projeto político-pedagógico da escola e na concretização de uma proposta social de leitura.
Trabalhar com projetos de leitura no ambiente escolar significa contemplar, na rotina da classe, um processo planejado com a participação dos alunos, com isso, deve-se trabalhar a leitura como um meio de capacidade e compreensão, tendo contato com um mundo em que portas são abertas para projetos de leitura diferenciados como meio de transformação da realidade que nos cerca.
Nesse sentido, a escola deve atender a todas as demandas e exigências, tendo a iniciativa de pensar em ideais que devem ser trabalhados no contexto escolar, criando rodas, círculos, grupos de leitura e de produção escrita, espaços reais para leitura, onde, por meio dos professores, alunos e equipe gestora possam participar, estimulando-se a prática da leitura.
Nesse sentido, faz-se necessário mencionar Alarcão:

[...] uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade escolar, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com

ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. (ALARCÃO, 2001, p.26)

O trabalho da leitura preserva a intenção comunicativa dos textos, com isso, fornece um sentido maior para as atividades a serem realizadas pelos alunos. Tendo o professor o contato prazeroso com o mundo da leitura, e encontrando na escola espaços de diálogo com outros professores e com a Coordenação Pedagógica, ele conseguirá mais facilmente estimular seus alunos a desenvolverem o hábito de ler.

Considerações finais

Este estudo concentrou-se, basicamente, na busca da compreensão de como tem se constituído o olhar sobre o mundo da leitura no ambiente escolar, onde o professor é o principal mediador deste processo, uma vez que abrange, em sua prática pedagógica, a função docente em formar sujeitos autônomos que incorporem à sua vida cotidiana a prática da leitura, sendo capazes de utilizá-las em seu contexto social e familiar.

Com Freire (1996) compreendemos, ainda, que o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 44).

Acredita-se, que cabe ao docente refletir sobre o seu planejamento, analisando a diversa gama de materiais literários que podem ser trabalhados em sala de aula, utilizando metodologias diferenciadas, estabelecendo assim, relações com as outras áreas de conhecimento. O professor deve buscar promover o envolvimento dos alunos com a leitura, motivando-os e estimulando-os para que percebam a importância da necessidade da prática da leitura nos dias atuais.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-26.

BRANDÂO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Ensinar e aprender com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE. Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto-juvenil e leitura: novas dimensões e configurações.** Erechim: Habilis, 2014.

Palavras-chave: Leitura, ensino-aprendizagem, projeto.

UM PROJETO EM ANDAMENTO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA VILHENA ALVES: UMA ATUAÇÃO DO PIBID-UEPA

VITÓRIA SAMILLI ANDRADE ARAÚJO - UEPA

SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA

GABRIEL VINICIUS DOS SANTOS FERREIRA - UEPA

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar as experiências de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), na EEEFM Vilhena Alves, localizada na região metropolitana de Belém.

Durante a experiência, os universitários identificaram determinadas problemáticas em relação à alfabetização, são elas: dificuldades com interpretação de texto em todas as disciplinas e a questão do raciocínio lógico. Sendo assim, a partir dessas constatações, foi proposto um projeto que visasse trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de todas as etapas, pois, o projeto visou trabalhar com todos os alunos que apresentarem determinada dificuldade de ensino. O projeto tem como objetivos específicos relacionar alfabetização, leitura e letramento, buscando potencializar e desenvolver tais competências nos alunos.

A metodologia consiste em três etapas. A primeira etapa é identificar os problemas mais recorrentes relacionados à aprendizagem; no segundo momento, realizar as diagnoses com os alunos do EJA e Educação Especial e por último desenvolver as atividades relacionadas ao projeto, considerando que, o último passo, ainda está em andamento.

Um pouco sobre o PIBID

O PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pelo CAPES/FNDE. De acordo com o Decreto nº7.219, de junho de 2010, art. 1º:

> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Deste modo, segundo o art. 3º do Decreto, o Programa tem como um dos objetivos:

> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a UEPA se insere no PIBID em 2011, com o Projeto Institucional intitulado "Universidade e Escola: Desafios e caminhos para a formação de professores no contexto amazônico". O subprojeto de pedagogia em 2018 ficou dividido em duas instituições de ensino: Barão do Rio Branco e Vilhena Alves e teve como título "A Educação como Garantia de Direitos: Inclusão e Práticas Pedagógicas nas Escolas Barão do Rio Branco e Vilhena Alves".

Metodologia

A metodologia do trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, na qual se iniciou no final do ano de 2018 e tem previsão para terminar no início de 2020, período em que o programa será finalizado.

O trabalho ficou dividido em três etapas e, primeiramente, foram realizadas ações de identificação dos problemas encontrados na escola. A identificação das problemáticas foi levantada por meio de questionário e diagnoses aplicadas com os alunos de diferentes etapas da EJA. A despeito do uso de questionário como técnica de construção de dados Mielzynska (1998, p. 1) faz o seguinte comentário

A crescente popularidade de questionários explica-se pelo fato de que a teoria da amostragem de tratamento dos dados modernos permite generalizações bastante seguras com base em amostras relativamente pequenas.

Na avaliação e levantamento de dados dos questionários, foi apontada a insatisfação dos alunos sobre vários aspectos como: falta e qualidade da merenda escolar, compromisso dos professores, carências de atividades culturais e físicas. Nesse sentido, o questionário foi de total importância para a identificação dos problemas de ensino e aprendizagem voltados para o âmbito da alfabetização e letramento, visto que, no processo de preenchimento, os alunos não conseguiram responder as questões subjetivas. A justificativa era que grande parte dos alunos, principalmente o público alvo da EJA e Educação Especial, não detinham a apropriação do código de escrita para concluir o restante das perguntas solicitadas a ele.

Logo, os bolsistas pensaram em uma ação específica para a identificação do nível de desenho, leitura e escrita dos alunos da escola. Dessa forma, foram realizadas as diagnoses usando como base a autora Emília Ferreiro que trata sobre a identificação dos níveis de escrita, e para aqueles que ainda não conseguiam escrever, os níveis do desenho eram identificados.

A diagnose aconteceu e acontece em duas etapas: a primeira etapa acontece com uma contação de história (que precisa ser conhecida pelo educando). Em seguida, é solicitado para o aluno fazer um desenho de acordo com o entendimento dele em relação à história. Ou seja, o objetivo da primeira etapa é reconhecer a leitura que o aluno tem da história e o nível do desenvolvimento do desenho ele se encontra.

A segunda etapa consiste na realização de um ditado com seis palavras: cão, mariposa, tigre, rã, formiga e pulga. De acordo Emília Ferreiro, o processo de aquisição da língua escrita por parte do aluno ainda não alfabetizado é dividido em fases (hipóteses), são elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Tais fases podem dar direcionamentos e propostas de intervenções para cada fase identificada, para assim, serem desenvolvidas e potencializadas.

É importante ressaltar que todo o processo da diagnose leva em consideração o contexto social do aluno, como na escolha das histórias e das palavras do ditado, de maneira que auxilie no processo de avaliação da escrita do aluno.

Alfabetização, leitura e escrita

Certos autores tratam a alfabetização como não sendo apenas o uso de métodos de memorização e repetição, mas também o convívio com o social e com a experiência adquirida ao longo de sua vida. De acordo com Elias (2000, p.32) “qualquer método que se baseie apenas na memória não conduz à aprendizagem e está condenado ao fracasso”. Surge nesse viés a questão de que se uma pessoa que não detenha a apropriação dos códigos da escrita, necessariamente não seja letrada, considerando que, a importância dos conhecimentos que os educandos carregam pelas suas vivências pode auxiliar no seu processo de alfabetização.

Por isso, é relevante para o processo de alfabetização e letramento, selecionar métodos que considerem as vivências/realidade dos alunos. Deste modo, os bolsistas utilizaram como base para auxiliar no processo, o educador Paulo Freire e seus métodos de ensino. Desse modo, Freire utilizava as palavras geradas, através de conversas informais, o educador fazia um levantamento do universo vocabular dos alunos e em seguida selecionava as palavras que

serviriam de base para as aulas, para assim começar a desconstrução dessa palavra e dar prosseguimento no processo de alfabetização e letramento.

Freire ressalta que:

> Estas palavras são chamadas de geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais, ou, dentro delas, se configuram (Freire, 1987, p. 6).

Resultados

Diante da metodologia aplicada, após o processo de diagnose, foram traçados planos e metodologias para as possíveis intervenções que precisarão ser realizadas para que o projeto de alfabetização e letramento seja concretizado e/ou desenvolvido pelos bolsistas.

Foram pensadas ações nos diversos espaços da escola, como: biblioteca, sala de recursos multifuncionais e sala regular. Nelas serão desenvolvidas contações de histórias, rodas de conversa, atividades com materiais concretos e aplicação do método de alfabetização supracitado no desenvolvimento, de maneira que sempre respeite o conhecimento prévio que cada aluno possui, para que assim, esses sujeitos se sintam mais confortáveis no desenvolvimento das ações.

O resultado esperado com a conclusão do projeto é um ganho de conhecimento após um comparativo com a realidade que os alunos estão vivenciando, ou seja, caso um educando encontre-se com dificuldades em relação à alfabetização e letramento, espera-se que o projeto corrobore com o processo de ensino aprendizado e possa fazer com que o aluno esteja imerso em um ambiente que propicie o incentivo à leitura, alfabetização e letramento.

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa, reitera-se a importância de uma formação inicial que possibilite aos futuros professores conhecer e colocar em prática questões sobre alfabetização e letramento, para que quando tiverem contato com as dificuldades dos alunos– que no caso do presente trabalho está sendo desenvolvido na educação pública – os discentes possam saber como recorrer aos métodos adequados para cada situação.

O PIBID possibilita um ganho não só para os discentes em processo de formação, mas também, colabora no processo de formação da educação básica no momento em que atua diretamente nas problemáticas que circulam o meio social educacional, ou seja, existe uma troca significativa entre os alunos da universidade (pibidianos) e os alunos da educação básica.

Referências

BRASIL, **Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html. Acesso em: 11 de jun. 2019.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emilio a Emilia: A trajetória da alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2000. 1 ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIELZYNSKA, Jadwiga**. A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais.** Revista do Programa de estudos pós-graduados PUCSP, São Paulo, v. 6,p.1-21, 1º sem.1998.

Palavras-chave: Alfabetização, PIBID, EJA.

"QUANDO SE TEM UMA AÇÃO QUE É COLETIVA, ELA É REFERÊNCIA PARA VOCÊ DAR CONTINUIDADE": O CASO DA ESCOLA LAURA FABRI QUE ALCANÇOU SUCESSO NA ALFABETIZAÇÃO EM TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL

SANDRA MARIA PERPÉTUO - UNIPAC E SMED

ROSA MARIA DA EXALTAÇÃO COUTRIM - UFOP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A aprendizagem da leitura e da escrita ainda é um desafio a ser superado no Ensino Fundamental em muitas escolas brasileiras, sobretudo nas instituições situadas em territórios vulneráveis. Essas escolas atendem a crianças de famílias que enfrentam problemas de ordem social, econômica e cultural, que podem impactar negativamente na aprendizagem dos alunos (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013; CENPEC, 2011). No entanto, mesmo reconhecendo a influência dos fatores externos à escola no desempenho escolar dos alunos, estudos internacionais e nacionais têm comprovado que algumas escolas têm se mostrado mais eficazes, revelando que a escola em que o aluno estuda faz diferença em sua aprendizagem (BROOKE; SOARES, 2008; MADAUS et al.,1980; MORTIMORE et al.,1988; RUTTER et al., 1979). O sucesso nas avaliações do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), alcançado pela Escola selecionada para a pesquisa durante três anos seguidos, levou à seguinte questão: Quais fatores levam uma escola situada em território vulnerável a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA? A partir desta questão, foi definido como objetivo geral, investigar quais fatores levam uma escola de Governador Valadares-MG, situada em território vulnerável, a apresentar maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização nas provas do PROALFA. Como objetivos específicos buscou-se: identificar a escola de território vulnerável com maior percentual de alunos com desempenho avançado em alfabetização no PROALFA; selecionar as famílias dos alunos com maior desempenho no PROALFA, em 2016; investigar a estrutura e as metodologias de trabalho da escola que contribuíram para o bom desempenho no PROALFA; conhecer práticas educativas das famílias de território vulnerável com filhos no nível avançado de alfabetização. Para compreender o fenômeno estudado, inicialmente foram realizados estudos no campo da Sociologia da Educação sobre a influência do território vulnerável no desempenho escolar (BATISTA et.al., 2013; CENPEC, 2011), efeito escola (BROOKE; SOARES, 2008; ALVES; FRANCO, 2008), sucesso escolar (LAHIRE, 2008), e por se tratar de uma pesquisa centrada no sucesso em alfabetização, foi indispensável compreender as abordagens de Soares (2018) a respeito dos métodos de Alfabetização. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram de abordagem qualitativa e, para melhor compreensão do fenômeno em suas diferentes interfaces, optou-se por realizar um estudo de caso. Após analisar os resultados do PROALFA, no período de 2014 a 2016, e identificar escola, o fenômeno foi estudado por meio de análise documental, observação das práticas educativas, entrevistas semiestruturadas com a atual diretora da escola, a pedagoga e três professoras das crianças avaliadas no PROALFA no período delimitado para a pesquisa. Do quantitativo de 34 famílias de alunos que tiveram desempenho classificado como avançado no PROALFA em 2016, foram selecionadas cinco para entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas em suas residências.

Os resultados da investigação foram gerados a partir de três categorias de análise, que giram em torno dos objetivos geral e específicos: organização e planejamento das práticas educativas em alfabetização; estrutura física e gestão de recursos; relação entre escola, família e comunidade. Os dados construídos revelaram cinco mecanismos que ajudam a explicar as razões do sucesso da Escola Municipal Professora Laura Fabri em alfabetização: a atuação dos profissionais na escola, sob a coordenação da pedagoga; a formação continuada desenvolvida pela pedagoga na escola; a experiência de algumas professoras nas classes de alfabetização; a alfabetização por meio de distintos métodos; as estratégias de intervenção pedagógica. O parâmetro de qualidade docente identificados na escola investigada corresponde à dedicação docente, à responsabilidade e ao empenho para desenvolver a aprendizagem, citados por Alves e Franco (2008) nas pesquisas nacionais. Tais práticas também envolvem a qualidade de planejamento das aulas, entusiasmo, capacidade de avaliação dos registros dos alunos, uso adequado do tempo e organização eficaz da sala de aula. Todos esses são aspectos apontados nos estudos internacionais como características de professores das escolas eficazes (MORTIMORE et al., 1988; RUTTER et al., 1979). A formação continuada desenvolvida na escola é outra estratégia utilizada pela pedagoga para intervir nas práticas das professoras e trabalhar conhecimentos que ela considera que já deveriam ter sido consolidados na formação inicial. São eles: hipóteses de escrita; consciência fonológica; metodologias de ensino da leitura e da escrita. As profissionais da escola relataram que nos momentos de estudo há também troca de experiências entre professoras. Esse tipo de medida adotada pela escola, em que os docentes formam uma comunidade de aprendizagem, é também identificado em pesquisas como uma prática das escolas eficazes (MORTIMORE et al., 1988; RUTTER et al., 1979). É importante observar que esse tipo de colaboração entre os docentes comprova o que havia sido evidenciado nas pesquisas nacionais, de que o trabalho colaborativo entre a equipe escolar, a responsabilidade dos docentes e o empenho coletivo se refletem sobre o desempenho dos alunos (ALVES; FRANCO, 2008). Para enfrentamento dos problemas decorrentes da formação inicial dos professores e da rotatividade, a pedagoga relatou que coloca no 3º ano do ciclo de alfabetização suas professoras mais experientes, aspecto identificado como positivo por Alves e Franco (2008). Observou-se também que a prática dessas profissionais apresenta características apresentadas por Bressoux (2003) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), e Soares (2018), com prática de ensino explícito e direto em Alfabetização. As três professoras que trabalharam com as turmas avaliadas no PROALFA, no período de 2014 a 2016, relataram que não usam um único método para alfabetizar. A combinação de diferentes métodos para alfabetizar é considerada, pela pedagoga, como uma prática que respeita as condições dos professores e os modos de aprendizagem das crianças. Tal perspectiva é defendida por Soares (2018) quando afirma que no processo de alfabetização é necessário considerar as características de quem ensina e de quem aprende e fase inicial (faceta linguística) é possível e importante conjugar o paradigma fonológico e construtivista. Para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam, são utilizadas atividades diversificadas, atendimento individualizado, apoio dos colegas, enturmações temporárias e mobilização para práticas de leitura no ambiente familiar, com envolvimento das famílias nos livros e um caderno leitura que as crianças levam para ler em casa. Nele contém o alfabeto, o silabário e pequenos textos, como parlendas e cantigas. Há ainda orientações feitas pela pedagoga de como os pais podem envolver as crianças nas práticas cotidianas de leitura e escrita no ambiente familiar. Assim, o caso da Escola Municipal Professora Laura Fabri demonstra que a escola em que a criança estuda faz a diferença na aprendizagem, principalmente quando se trata de famílias com pouca escolaridade e baixo nível sócio econômico, moradoras em territórios vulneráveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Cresco. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (eds.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Harley. Família, escola, território vulnerável. São Paulo: Cenpec, 2013. 236 p.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. Educação em revista, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José. Pesquisa em eficácia escola: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 552 p.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. São Paulo: CENPEC, 2011. 33 p. (Pesquisa)

LAHIRE, Bernard. O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Porto Alegre: Ática, 2008. 367 p.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Tomas. Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 74-89.

MORTIMORE, Peter; SAMMONS, Pamela; STOLL, Louise; LEWIS, David; ECOB, Russell. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 153-162.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara; MORTIMORE, Peter; OUSTON, Janet; SMITH, Alan. Resultados escolares: Frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco José (orgs.). Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 163-186.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018. 377 p.

Palavras-chave: Alfabetização. Sucesso escolar. Território Vulnerável

ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE: UM ESTUDO DE CASO

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB

DIEGO SOARES SOUZA - UCB

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

No Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, muitas atividades são desenvolvidas para ampliar o repertório motor das crianças. Sendo assim, houve a necessidade de demonstrar que a psicomotricidade pode ser mais um aliado no trabalho de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente de crianças com TEA.

OBJETIVO GERAL

O estudo tem por objetivo principal contribuir para a reflexão acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e, mostrar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento motor de alunos com TEA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, procurou-se valorizar a psicomotricidade dentro da escola de Educação Precoce, e analisar o desenvolvimento psicomotor da criança com TEA atendida no Programa.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso, foi elaborado pela professora de Educação Física, no contexto dos atendimentos de Educação Precoce do aluno com Transtorno do Espectro autista, que frequenta uma escola especial da cidade de Sobradinho - Distrito Federal, desde janeiro de 2018.
O método foi escolhido, pois: “O estudo de caso constitui um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (DUARTE, 2008).
Além das observações das aulas, foram realizadas conversas informais e entrevistas com a mãe da criança e, também, foi feito o estudo dos relatórios descritivos semestrais e da anamnese do educando, como forma de enriquecer a metodologia e ampliar os conhecimentos acerca da realidade do aluno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome de início precoce caracterizado por alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem, criatividade e da interação social (TEIXEIRA, 2016).

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal busca proporcionar condições para que as crianças com TEA, bebês de alto risco, crianças com atraso no desenvolvimento global, e aquelas com deficiência, sejam desafiadas a desenvolver suas capacidades globais (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Dessa forma, segundo Teixeira (2016), crianças diagnosticadas precocemente tem uma chance muito maior de apresentarem melhorias significativas ao longo da vida. Segundo Almeida (2009), por meio da psicomotricidade a criança é capaz de desenvolver suas coordenações motoras de gestos e movimentos, suas percepções temporais e espaciais, sua lateralidade, passando assim a tomar consciência do seu corpo. O que é essencial para a ampliação do desenvolvimento de crianças com TEA.

RESULTADOS

Quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, o aluno demonstrou estar dentro do esperado, já que corre bem sem cair, pula com os dois pés fora do chão, chuta bola sem demonstração, alterna os pés ao subir escadas, fica equilibrado num pé só sem apoio. Santos, Dantas e Oliveira (2004) ponderam que o desenvolvimento motor pode ser definido como a capacidade que a criança tem de criar certas habilidades motoras como, por exemplo, andar, correr, saltar, que vão evoluindo de acordo os estímulos internos e externos, com os quais ela tem contato desde o momento em que nasce.

Para que esse aluno continue a ampliar o seu repertório motor, atividades que envolvem a educação psicomotora se fazem essenciais, já que por meio delas ele terá uma possibilidade maior de sentir e vivenciar o seu corpo. Desse modo, o professor deve procurar realizar intervenções que sejam satisfatórias para a criança, traçando um plano individual de intervenção, o que já acontece no Programa de Educação Precoce.

Foi observado ainda que, o educando apresenta dificuldade na interação social, ele tenta interagir com os colegas nas aulas, observando o que eles estão fazendo, algumas vezes se envolve nas brincadeiras, outras não. Em algumas atividades coletivas, apresenta reações intensas de descontentamento. Durante a realização das atividades e nas brincadeiras, emite algumas palavras, como tchau, círculo, quadrado, etc. Seu vocabulário está ampliando-se. Aucouturier (2007), aponta a importância de o professor perceber as mensagens verbais e não-verbais que a criança apresenta, respondendo-as da melhor maneira possível. Dessa forma, a comunicação e o vínculo são características que envolvem a eficácia do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Nesse caso, a criança poderá falar por meio de seu corpo, a partir de gestos, olhares e movimentos, enquanto o professor lhe oferecer uma escuta que favorecerá a comunicação.

O processo de reflexão acerca do estudo de caso possibilitou novos olhares sobre a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento das crianças com TEA. Por isso, acredita-se que o professor pode realizar o seu trabalho, a partir de práticas pedagógicas (jogos e atividades lúdicas), que estimulem o desenvolvimento do corpo em movimento, o que traz benefícios cognitivos, afetivos e emocionais.

No decorrer dos atendimentos, o aluno está desenvolvendo aos poucos a sua autonomia. Já está conseguindo diferenciar o que lhe agrada ou não, estabelecendo o contato com as outras pessoas. Além de o seu repertório motor estar dentro dos marcos do desenvolvimento.

Vale lembrar que, não existe uma fórmula que atenderá a todas as crianças com TEA, da mesma forma. Cada criança apresentará um desenvolvimento singular, cabendo ao profissional perceber a melhor maneira de intervir em cada caso, respeitando o tempo e os limites de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6ª ed. RJ: Wak Ed., 2009.
AUCOUTURIER, Bernard. Um projeto educativo coerente. In: AUCOUTURIER, Bernard. O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora. Tradução de Maria Cristina Batalha. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2007. Cap. 1, p. 171-190.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado a criança de 0 a 3 anos – Precoce. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 11, p. 113-132, 2008.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. Revista Paulista Educação Física, São Paulo, v. 18, n. Esp., 2004.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo/Gustavo Teixeira. – 1.ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Precoce. Psicomotricidade.

AS IMPLICAÇÕES DO JOGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

ISABELA SCHMIDT PENTEADO - UEPG

JAQUELINE ANDRADE DE OLIVEIRA - UEPG

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que busca proporcionar, aos acadêmicos matriculados nos primeiros e segundos anos dos cursos de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano escolar das instituições públicas. Nesta perspectiva, o PIBID faz uma articulação entre o Ensino Superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais para corroborar com a melhoria do ensino nas instituições em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional. O programa promove a iniciação dos acadêmicos no âmbito escolar, com foco na docência, estimulando a observação e a reflexão sobre a prática pedagógica efetivada nas escolas. Para a implementação deste programa e o desenvolvimento dos projetos, é necessário que um coordenador de área e um professor supervisor acompanhem os discentes no decorrer deste processo.

O PIBID no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem foco nas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, este estudo tem como objetivo compreender a relevância dos jogos nas práticas alfabetizadoras.

Para tanto, escolhemos fazer uma análise do processo efetivado no primeiro semestre deste programa, tendo como eixo a aquisição da leitura. Está análise contribuiu para responder a nossa inquietação: o jogo pode ser considerado uma ferramenta didática-pedagógica que favorece a aquisição da leitura?

Assim sendo, abordamos esta temática, pois reconhecemos a importância de se desenvolver práticas lúdicas e letradas no contexto escolar, enquanto ferramentas propulsoras do desenvolvimento infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na maioria das vezes entende-se que alfabetização e letramento são concepções distintas, de modo que estes processos ocorrem de forma dissociada. Entretanto, deve-se ressaltar que mesmo sendo ações diferentes, elas se articulam, como afirma Soares (1998):

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

Compreende-se então que a alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura, que se dá no momento em que professor ensina a seus alunos as letras, ressaltando os grafemas e os fonemas, auxiliando-os no entendimento de que ao juntarmos as letras, formam-se sílabas, palavras e consequentemente frases e textos.

Já o letramento é o processo que dá sentido a alfabetização, culturalmente, no qual o aluno já sabe o significado da palavra e exerce a leitura e escrita, ou seja, é quando o sujeito já

alfabetizado se insere na sociedade se relacionando coletivamente. É um processo que permanece ocorrendo em todas as fases da vida e em todas as instâncias da prática social.

Neste sentido é fundamental que o professor proporcione atividades alfabetizadoras interligadas com o contexto que o aluno esteja inserido, pois quando se aprende algo que está presente em sua realidade, torna este conhecimento significativo. Por isso, é importante utilizar atividades lúdicas e significativas, em que os alunos se interessem a fazer e para isto, se utilizam os jogos como ferramenta didático-pedagógica nos processos de alfabetização.

O jogo não tem apenas um conceito, visto que não há definições delimitadas ou fixas, para isto foram constituídas distintas teorias, conceitos e práticas do jogo e do brincar de acordo com "o valor social que tem em cada sociedade" (FORTUNA, 2012, p.15).

Para Kishimoto (2008, p. 61), Froebel "embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com o uso dos jogos e brinquedos".

Nesse contexto, Fortuna (2012, p. 17-18) esclarece que:

> [...] do ponto de vista psicogenético, o jogo é expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. [...] e do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal para a satisfação desses desejos. (FORTUNA, 2012, p. 17-18).

Sendo assim, é do conhecimento dos professores a importância do jogo no que diz respeito ao desenvolvimento humano, compreendendo a relevância do uso de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário entender que o jogo pode favorecer a formação de um aluno crítico, criativo e sociável, pois ao realizar esses atos eles fazem escolhas, analisam situações, aprendem a lidar com frustrações, alegrias, medos, angústias, passam a utilizar da criatividade e da imaginação em favor da brincadeira, tornando-se capazes de criar e recriar o mundo da forma como eles imaginam, passando a estabelecer relações com os outros que estão a sua volta.

O brincar e o jogo são inerentes à infância, pois, desde muito cedo as crianças brincam com a língua, formando palavras e atribuindo conceitos por meio da forca, da recitação de parlendas e do cantar cantigas de roda, percebendo que "o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida da criança" (RODRIGUES, 2013, p. 51).

Os jogos enquanto ferramentas didático-pedagógicas podem potencializar e estimular os alunos a construírem os conhecimentos de forma mais significativa, onde estes são apresentados de maneira mais atrativa, prazerosa e lúdica, propiciando o gosto pelo aprender, no qual o professor tem o papel fundamental em mediar estas práticas, não resumindo as construções de conceito apenas ao jogo, como afirma Kishimoto (2003):

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (KISHIMOTO 2003, p. 37-38 apud LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005, p. 117).

Além de propiciar uma aprendizagem significativa, os jogos facilitam o desenvolvimento de importantes elementos para a aquisição da leitura, como a consciência fonológica e a função simbólica, contribuindo para que os alunos aprendam com mais naturalidade, ampliem seu repertório cultural, estabelecendo contato com diversas linguagens e estimulando a formação de um sujeito alfabetizado e letrado.

3. METODOLOGIA

Durante os meses de outubro e novembro do ano de 2018, foi aplicado o projeto de leitura para os alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do município de Ponta Grossa – Paraná.

O presente projeto consistiu no desenvolvimento de jogos, que propiciassem momentos para a aquisição da leitura, partindo da contação da história de dois livros, ‘’A Bruxa do Batom Borrado’’, do autor Anderson Novello e ‘’Boneco Biscoito’’, da autora Sandra Bozza.
Ao longo do primeiro mês, foram realizados o bingo de palavras; a dinâmica da caixa de palavras, a qual consistia na tentativas de leitura das palavras que estavam dentro desta; e o jogo da memória. Já no mês de novembro, as praticas realizadas foram voltadas para o jogo das frases, o qual consistia na organização dos bonecos para formar a frase corretamente; o caça-palavras; e a charada, que correspondia à tentativa de leitura e escrita.

4. RESULTADOS

Por meio das atividades realizadas com os jogos, foi possível perceber a evolução dos alunos no gosto e interesse pela leitura, no qual eles se esforçavam ao máximo para conseguir ler as frases e palavras das atividades propostas.
O gosto era perceptível no olhar e nas fisionomias deles, pois com a chegada de cada dia de intervenção, os alunos já questionavam se a professora iria continuar a história, porque eles queriam saber o que aconteceria com o personagem e ficavam curiosos para saber que jogos faríamos naquele dia.
Ainda, percebemos o quanto estas experiências foram válidas para nossa formação, enquanto acadêmicas, pois tivemos a oportunidade de articular os conhecimentos adquiridos na universidade, com as práticas que desenvolvemos em sala de aula, reconhecendo o estágio como um período de aprendizagem, em que pudemos notar que é possível alfabetizar e letrar por meio de jogos. Desta forma, reconhecemos que tais contribuições permearão o nosso fazer docente, para além do estágio, reconhecendo que o PIBID se fez importante para compreendermos as relações estabelecidas em sala de aula, no que se refere ao processo de alfabetização.

5. REFERÊNCIAS

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I ... [et al]. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. cap. 1. p. 13 – 43.
HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
KISHIMOTO, T. M. (org.). Froebel e a concepção de jogo infantil. In:____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: 1998. p. 57-78.
LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M; R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G.; ALBURQUERQUE E. B. C. de; LEAL, F. L. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. cap. 6. p. 111-132.
RODRIGUES, L. da S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013, 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2013.
SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

Palavras-chave: PIBID; Jogos de alfabetização; Alfabetização e letramento.

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA ECONÔMICA E EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO FORMA DE INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.

LÚCIA LACERDA DOS ANJOS - UFMS

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As contribuições da Psicologia Econômica no ambiente educacional: estudo das influências dos fatores psicológicos nas escolhas e tomadas de decisões em geral que incidem sobre questões financeiras cotidianas.

Formulação do problema
Pode a Psicologia Econômica, através dos instrumentos da educação financeira e da Psicologia, despertar nos jovens, atitudes de consumo responsável que respeite sua qualidade de vida e o meio ambiente? Como os jovens entendem a relação consumo e meio ambiente? O letramento financeiro que os jovens dispõem no ambiente escolar, contribui para promoção de comportamento financeiro adequado? Costumam fazer planejamento financeiro? Até que ponto os jovens têm conhecimento ou estão preparados para lidar com as formas de armadilhas psicológicas que as leis do mercado consumista os impelem?

Objetivo Geral
Compreender como a Psicologia Econômica, através dos instrumentos da Psicologia e da Educação Financeira, pode contribuir para o ambiente educacional.

Objetivos Específicos
Apresentar a Educação Financeira aos alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Padre João Tomes do Município de Três Lagoas/MS; observar as possíveis respostas comportamentais emitidas após a apropriação do conhecimento; despertar, nos jovens, posturas proativas em relação ao consumo sustentável de forma que eles possam influenciar seus familiares; entender a relação consumo e meio ambiente; promover, letramento financeiro e desenvolver habilidades que lhes permita fazer planejamento financeiro.

Metodologia
Através de questionário e de entrevistas, espera-se obter as informações necessárias para melhor delinear a intervenção. Que a princípio será realizada em dez encontros semanais com duração de duas horas cada. Com conteúdo diretamente relacionados a educação financeira e aportes históricos do contexto social presente.
No primeiro encontro será realizado uma roda de conversa para levantar o que eles entendem sobre o sistema financeiro. Conversar sobre o contexto familiar, se alguém quiser falar sobre como é feito o controle financeiro na sua família.
No segundo encontro, através de imagens será trabalhado a percepção seletiva dos jovens. Será apresentado o vídeo “O gorila invisível” e imagens próprias para trabalhar a percepção seletiva. O intuito é mostrar que fazemos escolhas seletivas. algumas vezes não conseguem ver o que o colega viu. A percepção seletiva leva a confirmação de alguma ideia pré-concebida, que pode vir a se transformar em crenças infundadas.

No terceiro encontro será trabalhado conceitos relacionados a razão e emoção. Dois modos de funcionamento mental de Daniel Kahneman. Passar o vídeo "Mente Dividida" e o vídeo "O que são emoções e sentimentos", de Pedro Calabrez. E ainda, apresentar conhecimentos sobre o que o marketing unido a neurociências, ou seja o neuromarketing, tem investido para conquistar o consumidor.
No quarto encontro será trabalhado juros, poupança, a diferença entre pagar juros (compra a crédito) e receber juros (guardar dinheiro na poupança). Apresentar conhecimentos sobre o crédito, as vantagens e desvantagens. Será feito uma simulação de poupança de dois reais por dia e o resultado acumulado de juros depois de 12 meses. Trabalhar as questões relacionadas ao endividamento, o sofrimento causado pelo comportamento de descontrole nas finanças. Passar o vídeo de Nathalia Arcuri do canal Me Poupe. E fazer roda de conversa sobre o tema.
No quinto encontro será apresentado a história da família Brandão da AEF (Associação de Educação Financeira do Brasil), para trabalhar orçamento, que é o registro das receitas e despesas diárias e mensais. A história começa assim: "Em pleno verão a família Brandão está sentada no sofá vendo televisão sem poder viajar pois não tem recursos". Então, resolvem fazer um orçamento e planejamento para equilibrar as finanças e viajar no próximo verão. Será feito um acompanhamento das receitas e despesas da família, as fixas e variáveis, entender a diferença entre a renda líquida e renda bruta. Será realizado um levantamento para observar onde se poderá cortar gastos, para que a família possa fazer a tão sonhada viajem de férias, através do controle financeiro.
No sexto encontro será apresentado a continuidade da história da família Brandão. Construir um planejamento para ajudar a alcançar o objetivo de juntar o dinheiro necessário para a viagem. O planejamento envolve prioridades e renúncias, pensar no futuro.
No sétimo encontro será de prática para criar um orçamento e planejamento familiar. Dividir a turma em grupos de cinco alunos, para criarem uma família fictícia, traçarem uma meta que pode ser uma viagem ou compra de casa, carro, ou apenas iniciar uma poupança. Elaborar um orçamento e planejamento conforme visto nas aulas anteriores.
No oitavo encontro será estudo de empreendedorismo. Criar um nome para o produto, um logotipo, a que público se destina o produto, como será comercializado, os custos para a produção, preço de venda. Trabalhar a ansiedade e as questões emocionais neste momento.
No nono encontro se dará continuidade as atividades sobre empreendedorismo com práticas de criação e ajuda mútua entre os grupos para fazer acertos em questões que estejam pendentes e simulação da venda do produto criado.
No décimo encontro, será reaplicado o mesmo questionário inicial para avaliar se houve mudanças de comportamento. E será feito um debate para discutir a importância da educação financeira, o que eles acharam se foi importante, o que eles acham que deve melhorar.

Fundamentação Teórica

A relevância deste trabalho decorre dos resultados preocupantes que pesquisas recentes sobre a organização financeira doméstica apontam. Segundo pesquisa da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), muitos dos problemas detectados estão relacionados a falta de letramento financeiro, foi avaliado a atitude e comportamento financeiro de 51.650 adultos em 30 países. Na comparação do grau de educação financeira com outros países o Brasil esteve abaixo da média mundial, (OCDE, 2018). Junta-se a isso uma tendência mundial ao imediatismo (CVM, 2016). E que a inadimplência tem alto índice entre os mais jovens, conforme Serasa, (2018).
Além disso, estudos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Programme for International Student Assessment (PISA), apresentam que no Brasil, "a maioria dos estudantes

está abaixo do nível básico de proficiência (Nível 2) na alfabetização financeira (53%). Apenas 3% dos estudantes no Brasil são proficientes no Nível 5". Com vantagens aos estudantes de melhores condições socioeconômica em detrimento dos menos favorecidos financeiramente (INEP, 2018).

Para sanar o problema o Governo Federal criou a Estratégia Nacional de Educação Financeira ENEF, pelo Decreto Federal 7.397/2010, com o objetivo "contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes" (AEF-BRASIL, 2017).

Recente no Brasil, a expressão Psicologia Econômica foi utilizada pela primeira vez em 1981 e, "o objeto de estudo da Psicologia Econômica é o comportamento econômico dos indivíduos, dos grupos e da população em geral" (FERREIRA, 2011, p.20). A Psicologia Econômica, abarca conteúdo da psicologia e da economia. As decisões econômicas trazem em seu íntimo muitas questões emocionais, que neste trabalho servem de esteio para estudo do comportamento e das tomadas de decisões dos alunos.

A realidade sócio econômica do público alvo da pesquisa, moradores da cidade de Três Lagoas/MS, se insere no contexto macroeconômico estruturado no capitalismo neoliberal e globalizado através das indústrias de alta tecnologia voltada para a exportação, tendo ainda à reboque várias empresas de pequeno e médio porte aproveitando o filão do rápido desenvolvimento da região. Desprotegido, com pouca ou quase nenhum conhecimento das tecnologias que regem o sistema financeiro, entregues a frenética busca pelo prazer, muitas vezes cedem ao apelo de consumo.

Resultado

Espera-se com este trabalho, contribuir para efetiva mudança de comportamento nos jovens alvo da pesquisa. Que passem a observar com mais acuidade seus estados emocionais durante as escolhas e decisões. Que levem estas experiências para transformação nas finanças pessoais e familiar.

Referências

ANTUNES, B. F. Disponível em: http://www.economiacomportamental.org/nacionais/capitulo-o-papel-do-autocontrole-nas-decisoes-financeiras/. Acesso em: 26/03/2018.

AEF. Brasil, 2017. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DOCUMENTO-ENEF-Orientacoes-para-Educ-Financeira-nas-Escolas.pdf. Acesso em: 11/03/2018.

CALABREZ, P. Disponível em: https://www.pedrocalabrez.com.br/. Acesso em: 20/06/2019.

CVM, 2016. Disponível em: http://pensologoinvisto.cvm.gov.br/estudo-da-ocde-compara-letramento-financeiro-em-30-paises/. Acesso em: 26/03/2018.

ENEF, 2017. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DOCUMENTO-ENEF-Orientacoes-para-Educ-Financeira-nas-Escolas.pdf. Acesso em: 12/03/2018.

FERREIRA, V.R.M. Decisões Econômicas: você já parou para pensar? – São Paulo: Évora, 2011.

INEP 2018. Disponível em:http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206. Acesso em: 02/06/2019.

KAHNEMAN, Daniel. Rápido e devagar: duas formas de pensar / Daniel Kahneman; tradução Cássio de Arantes Leite. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. 608p. 20ª reimpressão, 2018.

SERASA, 2018. Disponível em: http://noticias.serasaexperian.com.br/blog/2018/02/16/inadimplencia-do-consumidor-inicia-2018-em-queda-revela-serasa/. Acesso em: 26/03/2018.

Palavras-chave: Psicologia; Economia; Comportamento

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROFESSOR ALFABETIZADOR NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA

JUCÉLIA DO ROCIO CHIQUIM - UNINTER

SUELI PEREIRA DONATO - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO: Percebe-se a importância de se discutir como se dá a prática docente na alfabetização, visto a necessidade de se viabilizar ao educando uma aprendizagem significativa, defendida por Ausubel (1982). Pois, o indivíduo plenamente alfabetizado e letrado é capaz de se relacionar com a sociedade de maneira completa e independente. Com isso, evidencia-se uma interlocução com a cidade educadora, proposta apresentada na década de 1990 por meio da Carta da Cidade Educadora (AICE, 1994), visando a integração escola/cidade para explorar a potencialidade dessa relação, fazendo com que a aprendizagem perpasse os muros da escola e proporcione ao educando uma relação social capaz de desenvolver um ser letrado. Face ao exposto, surge a necessidade de conhecer o estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que abordam práticas alfabetizadoras na interlocução com a cidade educadora. Elege-se como objetivo geral construir o estado do conhecimento das dissertações e teses disponibilizadas no banco de dados mencionado sobre o professor alfabetizador na interlocução com a cidade educadora no período compreendido entre 2012 a 2018, visando responder a seguinte questão norteadora: O que revelam as pesquisas acadêmicas disponibilizadas no Banco de Teses da CAPES sobre o professor alfabetizador e a cidade educadora? Essa pesquisa justifica-se pela necessidade ampliar o repertório de práticas alfabetizadoras na perspectiva do letramento para além da sala de aula tradicional, que muitas vezes, valoriza a abstração desvinculada da realidade e minimiza a aprendizagem significativa que se relaciona com o seu eu na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa está relacionada com a estrutura do conhecimento do indivíduo ancorando-se em conceitos ou proposições relevantes. A partir disso, há a interação com conceitos existentes na estrutura cognitiva, firmando uma junção do novo com o existente fazendo com que haja um conhecimento profundo. Dessa maneira, é oportuno colocar a concepção de "alfabetizar letrando" (SOARES, 2003) e "letrar alfabetizando" (GOULART, 2001) para tratar sobre uma alfabetização que gera o letramento. De acordo com Soares (2003), o letramento têm como objetivo atender as exigências sociais com o uso das habilidades de leitura e escrita. Sob essa perspectiva e visando ampliar as possibilidades do professor alfabetizador no trabalho com a alfabetização e letramento e, partindo da premissa que o estudante tem direito à, mais especificamente, aprender, com e para a cidade, que esse estudo encontra guarida na cidade educadora como meio para viabilizar a aprendizagem significativa, tendo em vista que o letramento “está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social” (GOULART, 2001, p. 10).

METODOLOGIA: A opção metodológica desse estudo – estado do conhecimento sobre as pesquisas que investigaram o professor alfabetizador na interlocução com a cidade educadora,

se respalda nos argumentos teóricos-metodológicos de Romanowski e Ens (2006) na qual afirmam que esse tipo de pesquisa possibilita identificar e analisar um corpus de pesquisa, além de "categorizá-la, e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas" (2006, p. 39). O percurso metodológico contemplou diferentes etapas/procedimentos recomendados pelas autoras: o levantamento do corpus da pesquisa a partir da definição dos descritores, neste estudo: "Cidade", "Cidade Educadora", "Território Educativo" e "Território de Aprendizagem", para realizar a busca no banco de pesquisas selecionado, seguido do refinamento da pesquisa: no portal da CAPES. A delimitação do período a ser pesquisado também é essencial: 2013 a 2018, na área da Educação. Na sequência, foi realizado a leitura flutuante do material resultante da busca realizada a partir de critérios de inclusão e exclusão para a seleção do corpus textual a ser analisado. Os critérios de exclusão aplicado neste estudo foi: dissertações e teses e artigos que não contemplassem a temática em questão, sem aderência ao tema estudado, e aqueles duplicados na base de dados pesquisada. Artigos de revisão sistemática e bibliográfica foram incluídos. Para a análise descritiva crítica do corpus selecionado em relação aos objetivos da pesquisa foi criada uma tabela no programa Excel, com as seguintes categorias: tema, objetivo geral, participantes, metodologia e resultados.

RESULTADOS: Como resultados, a leitura flutuante realizada a partir categorias elencadas resultou em 3672 teses e dissertações, sendo que dessas, 44 foram selecionadas por se relacionarem com a pesquisa a ser realizada. Do total, 24 trabalhos com descritores exatos, ou seja, que são categorizados a partir de "Cidade", "Cidade Educadora" e "Território Educativo". O descritor "Território de Aprendizagem" não aparece em primeiro plano, estando presente junto à um outro já elencado. Na busca, também foram encontradas mais 20 pesquisas com temática relacionada à proposta, mas que utilizam outros descritores como principais. Esses descritores são "Modernidade Pedagógica", "Instituições Escolares", "Patrimônio Cultural", "Escola Integrada", "Jornada Escolar", "Educação em Tempo Integral" e "Educação Popular". A percepção da relação com a temática se deu a partir da leitura de resumos item a item. Para apresentar os dados, essas pesquisas foram categorizadas como "Demais descritores". Abaixo, os resultados.

2013: 3 trabalhos no descritor "Cidade"; nenhum nos descritores "Cidade Educadora", "Território Educativo" e "Território de Aprendizagem".

2014: 3 trabalhos no descritor "Cidade"; 2 no "Cidade Educadora"; 1 no "Território Educativo" e nenhum no "Território de Aprendizagem".

2015: nenhum trabalho no descritor "Cidade"; 1 no "Cidade Educadora"; 2 no "Território Educativo" e nenhum no "Território de Aprendizagem".

2016: nenhum trabalho no descritor "Cidade"; 1 no "Cidade Educadora"; 1 no "Território Educativo" e nenhum no "Território de Aprendizagem".

2017: nenhum trabalho no descritor "Cidade"; 4 no "Cidade Educadora"; 2 no "Território Educativo" e nenhum no "Território de Aprendizagem".

2018: 2 trabalhos no descritor "Cidade"; 2 no "Cidade Educadora"; nenhum nos descritores "Território Educativo" e "Território de Aprendizagem".

Da análise efetuada sobre os títulos, resumos e palavras-chave nestes 44 trabalhos selecionados para análise por meio de uma leitura mais rigorosa em busca da subcategorização, não foi identificado nenhum trabalho que possui aderência ao tema estudado: Professor alfabetizador na interlocução com a cidade educadora. Os demais apresentam as temáticas em seus contextos, mas não com ênfase específica ao objeto desse estudo. Para o descritor "Cidade", com oito trabalhos: destaca-se a concepção da participação da cidade de alguma maneira no processo de aprendizagem. Esses trabalhos se concentram mais nos anos 2013 e 2014, quando percebe-se que há pouca menção sobre os conceitos de cidade educadora ou territórios de aprendizagem e

educativo. As pesquisas contemplam a cidade no processo educativo, porém não faz uma integração efetiva entre educação e cidade, como proposto pela cidade educadora. Para o descritor "Cidade Educadora", com dez trabalhos: deve-se salientar que em 2017 houve o maior número de pesquisas evidenciando a prática social colocada pelo conceito. As mesmas abordam a cidade educadora em primeiro plano e discutem a participação da cidade no processo de aprendizagem. Para o descritor "Território Educativo", com seis trabalhos: as discussões tendem a abordar ambientes que podem ser utilizados dentro da proposta da relação cidade/escola, como no caso no museu, apontado na dissertação "SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA RELAÇÃO MUSEU/ESCOLA:PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS" e como proporcionar a integração da cidade na escola de tempo integral. Os "Demais descritores", com 20 trabalhos: aparecem de maneira despretensiosa, visto que não contemplam em seus descritores o que foi pesquisado, efetivamente, e as pesquisadoras encontraram relação com a temática a partir da leitura de resumos. Associados ao "Território Educativo", na maioria desses trabalhos, a temática está na discussão sobre as escolas de tempo integral, mais especificamente, o programa Mais Educação, criado pelo Governo Federal com o objetivo de ampliar a jornada escolar dos estudantes a partir de diferentes atividades educativas. A partir do panorama apresentado, é possível concluir que a cidade educadora ainda é pouco discutida nos trabalhos científicos e em nenhum deles faz relação com a alfabetização. Além disso, a cidade é abordada, em sua maioria, em discussões sobre escolas de tempo integral, com escassez de menções em instituições com jornada regular. Observa-se é que a cidade educadora aparece em algumas publicações acadêmicas, sendo que em sua maioria dentro do contexto da pesquisa, mas não como protagonista. Dessa maneira, o objetivo de compreender o cenário de pesquisas envolvendo a alfabetização na interlocução com a cidade educadora, corrobora com o ineditismo no estudo dessa temática, cuja pesquisa empírica está sendo devolvida no âmbito do mestrado em educação.

REFERÊNCIAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em: 02 abr. 2019.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

ROMANPWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte". Diálogo educacional, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set. 2006.

SOARES, M. B. Letramento - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Palavras-chave: Cidade educadora; Território de aprendizagem; Professor alfabetizador; Formação de professores.

HIBRIDISMO NA LITERATURA INFANTIL JUVENIL - CONTRAPONTOS CONTEMPORÂNEOS

BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE

ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE

JENNIFER BRETZKE MEIER - UNIVILLE

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa – Hibridismo na Literatura Infantil Juvenil, vinculado ao Programa de Literatura Infantil Juvenil – PROLIJ – da Universidade da Região de Joinville –UNIVILLE. O referido projeto, que está em andamento, objetiva investigar o processo de hibridação dentro do campo da literatura infantil juvenil, a fim de verificar como esse processo vem se materializando na contemporaneidade, uma vez que ainda não se tem de forma clara os seus impactos e consequências nas mais diversas relações, por conta de seu imensurável crescimento e amplitude nos últimos anos. Para isso, os pesquisadores estão analisando obras literárias do repertório infantil e juvenil, com circulação na última década, para identificar a concretização desse processo. Utilizando-se de teóricos da linguagem, como Barthes (1956), de Canclini (2001) para embasar o processo de hibridação, de Hutcheon (1991) para falar de alguns movimentos pós-modernos, de Andruetto (2012) e Cagneti (2013) para discorrer sobre a literatura infantil juvenil e de Cosson (2009) para trazer à tona o letramento literário e a escolarização da literatura, a pesquisa, de base bibliográfica, busca enveredar-se na temática e fazer um levantamento de obras que tragam essas características e que sejam relevantes, principalmente, no âmbito educacional, seja ele formal ou não. Tendo em vista o movimento da releitura dos textos escolhidos para traçar, possivelmente, um percurso metodológico para os estudos sobre o hibridismo, não foi possível deixar para trás os idos dos anos 1990 e seus vários autores, que se voltavam para um fenômeno recorrente- a intertextualidade, repleta de significações e de construções sociais, tipicamente semiológicas. Para Linda Hutcheon (1991):

> A Intertextualidade pós-moderna é uma manifestação formal de um desejo de reduzir a distância entre o passado e o presente do leitor e também de reescrever o passado dentro de um novo contexto. Não é um desejo modernista de organizar o presente por meio do passado, ou fazer com que o presente pareça pobre em contraste com a riqueza do passado. [...] não é uma tentativa de esvaziar ou de evitar a história. Em vez disso, ele confronta diretamente o passado da literatura – e da historiografia, pois ela também se origina de outros textos (documento). Ele usa e abusa desses ecos intertextuais inserindo as poderosas alusões de tais ecos e depois subvertendo esse poder por meio da ironia. No total, pouco resta da noção modernista de "obra de arte" exclusiva, simbólica e visionária: só existem textos, já escritos. (HUTCHEON, 1991, p.157)

O anúncio teórico feito por Hutcheon começa a costurar uma rede de outros conceitos sobre manifestações literárias, que resultaram, por exemplo, na criação de "blocos de leituras"[1], assim chamados por Sueli de Souza Cagneti, nos anos 2000, quando a autora desencadeia estudos, aos quais chama de "revisitamentos", tendo como foco textos tradicionais do repertório infantil, comparando-os com as produções contemporâneas, criando assim, uma metodologia de leitura, observando que textos canônicos podem ser parafraseados e parodiados, a partir do olhar de escritores, e que se refletem em suas produções. Canclini explicita um conceito muito relevante no tocante a esse processo: "entendo por hibridação processos socioculturais nos quais

estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas" (CANCLINI, 2008, p.19). Com isso, percebe-se que essas transformações se tornam cada vez mais aparentes nas mais diversas manifestações humanas. Essas tendências, também apontadas por Canclini, são muito perceptíveis especialmente nas obras infantis e juvenis, se é que se pode trazer tipologias para elas, já que, de acordo com Andruetto (2012), a literatura precisa ser tratada sem adjetivações, pois elas estão diretamente atreladas a uma cultura de mercado; no entanto, no que se entende por livros para crianças e jovens na contemporaneidade, nota-se que o processo do híbrido está se materializando através de diferentes tipologias textuais e novos gêneros que surgem. Falar de literatura infantil e juvenil nos tempos atuais é necessariamente ter que lidar com as manifestações sociais que emergem nesses livros. Por outro lado, é também necessário analisar as possibilidades de trabalhar com essas concepções pós-modernas dentro do espaço de educação por meio da mediação docente. A responsabilidade do educador torna-se ainda maior, no sentido de selecionar os textos para se trabalhar com movimentos tão pertinentes e que não deixem a importância da qualidade literária de lado. Nesse sentido, trabalhar o texto híbrido com crianças e jovens, principalmente no contexto escolar, requer do docente alguns cuidados e é por isso que se traz o conceito de letramento literário (o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem), sobre o qual Cosson (2009) discorre ao falar do processo de escolarização da leitura da literatura e em que medidas se trabalha com ela em sala de aula de uma maneira significativa. De acordo com suas observações, a literatura é ora trabalhada como um contexto tão global que se volta a qualquer texto escrito que seja ficcional e ora é trabalhada sob o viés tipicamente histórico e cronológico. A questão que é posta é justamente a de escolarizar essa literatura de modo a não a descaracterizar, de fazer com que o aluno tenha contato com os textos canônicos, mas que ao mesmo tempo conheça as novas velhas histórias. Sendo assim, a escolha dos textos deve partir daquilo que seja contemporâneo ao leitor, independentemente de ser canônico ou recém-lançado. A questão é fazer com que diferentes campos de significação possam ser ativados, até que esta criança ou jovem atinjam um estágio de leitores, pela complexidade com que suas leituras vão ganhando ao longo desse percurso. Dentro dessa esfera é crucial que a intertextualidade seja trabalhada, assim como os livros que trazem elementos híbridos, para além da narrativa, mesclando-a à imagem, à ilustração, às texturas e se comunicando com diferentes elementos que surgem simultaneamente. É preciso que a literatura sensibilize seu leitor a partir daquilo que pertence ao seu cotidiano e ao universo em que está inserido, pois, de acordo com Barthes (1956), as verdades semiológicas postas dependem de sua historicidade e é só com ela que os signos são compreendidos. São por estas razões que trabalhar a literatura infantil juvenil não é uma tarefa fácil, ela exige uma noção da complexidade dos processos, que não são tão aparentes, mas que existem, e sobretudo, que se concretizam nessas produções de um modo único e relevante. Para concluir, a fala de Cagneti (2013) ao discorrer sobre a literatura infantil e juvenil na contemporaneidade, que por vezes não é um tempo tão novo quanto parece, e que defende que para lidar com ela é necessariamente ter que perpassar por gêneros, linguagens, elementos, fronteiras e intenções, sintetiza a proposta aqui delineada.

[1] Os blocos de leituras auxiliam no processo associativo entre narrativas já conhecidas pelo leitor, em um sentido deste entender a ressignificação, a desconstrução e a reinvenção dos textos clássicos e de suas personagens. É uma prática tipicamente pós-moderna, por se utilizar das relações intertextuais, construindo velhas novas histórias.

REFERÊNCIAS:

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. **O mito é uma fala**. In: _____. Mitologias. 8a ed. 1956, p. 131-178.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto**: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.
CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**. História, Teoria e Ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

Palavras-chave: Contrapontos; Hibridismo; Letramento Literário; Literatura Infantil Juvenil.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

LIDIA OLIVEIRA DE SOUZA BARBERO - UFPR

SÉRGIO CAMARGO - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

RESUMO
O presente trabalho apresenta a revisão sistemática sobre pesquisas relacionadas ao ensino de ciências naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo central é analisar o que dizem as pesquisas sobre o ensino de ciências naturais no âmbito do PNAIC em periódicos da área de ensino de ciências em extratos entre A1 e B1.
Após alguns anos de avaliações institucionais e governamentais realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) vêm observando que para a melhoria da qualidade da educação é necessário o investimento na formação continuada dos professores. Sendo assim, decidiu-se por analisar o que dizem as pesquisas sobre o ensino de ciências naturais a partir da formação continuada do PNAIC?
Algumas formas de formação de professores seguem o modelo transmissivo e instrumental.

> "Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva." (NÓVOA, 1992, p.17)

Consequentemente a formação continuada ou desenvolvimento dos profissionais da educação deve estar atrelada a melhoria da qualidade de ensino. A questão diz respeito não apenas ao fato de ser necessário melhorar as práticas formativas, mas de realizá-las de forma diferente.
Assim, temos o desenvolvimento profissional no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a partir do "Compromisso Todos pela Educação "foi estabelecido pelo Ministério de Educação pelo decreto nº 6094, de 24 do abril de 2007, em seu Art. 2º, alínea II, alfabetizar as crianças de até, no máximo, oito anos de idade.
O Programa busca contribuir para a formação dos professores alfabetizadores por intermédio de quatro ações fundamentais: formação continuada presencial para os professores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.
Para a realização da primeira ação foi implementada uma estrutura articulada de funcionamento envolvendo universidades, secretarias e escolas.
A formação continuada do PNAIC foi de forma presencial.

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014, p.22)

Em 2015, foi proposto o estudo de 10 Cadernos de Formação. Assim o Caderno 8 "Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização" recomendou a reflexão sobre o Ensino das Ciências Naturais. "Este Caderno apresenta discussões teóricas, sugestões de práticas e relatos de experiências que, no conjunto, têm como objetivo oferecer aos professores possibilidades de trabalhar conteúdos ligados às Ciências da Natureza" (BRASIL,2014, p.38)

Foram estabelecidos objetivos para este caderno para auxiliar o professor no desenvolvimento de estratégias que pudessem levar as crianças ao seu desenvolvimento científico.

Com o objetivo de analisar as pesquisas sobre formação continuada de professores de Ciências no âmbito do PNAIC foram os periódicos registrados na Plataforma Sucupira com Qualis A1, A2 e B1, na área de Ensino. A revisão focou-se nas publicações do período 2015 a 2019, considerando apenas as revistas nacionais e com acesso via internet. Foram consideradas as revistas publicadas neste intervalo de tempo tendo em vista que o Pnaic teve início em 2013 com a formação em Língua Portuguesa, 2014 iniciou-se a Matemática e apenas em 2015 teve início o ensino das Ciências Naturais, no qual foi trabalhada em um dos Cadernos de Formação. Foram encontradas 520 revistas. Nestas, foram realizadas buscas por palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Formação Continuada de Professores, Formação Continuada em Ciências Naturais, Ensino de Ciências no Ensino Fundamental I e Ensino de Ciências Geral. Das 520 encontradas, 150 continham pelo menos uma das palavras-chaves pesquisadas.

Em seguida, os artigos foram classificados nos diferentes temas. Os artigos publicados com o tema Pnaic foram submetidos a um novo filtro, Pnaic com enfoque no ensino de Ciências. Foram encontrados quatro artigos que em alguma parte traz a referência ao ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental I.

As revistas que continham a palavra-chave PNAIC foram: Revista Faeeba, Educação em Foco, Revista Brasileira da Educação do Campo e Revista Eventos Pedagógicos.

Os artigos foram lidos em sua íntegra e notou-se que dos quatro artigos apenas o intitulado: Direitos De Aprendizagem em Ciências Naturais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa discute o Programa PNAIC em Ciências Naturais trazendo uma reflexão sobre os direitos de aprendizagem.

Após esta revisão sistemática observou-se que, embora haja um produção significativa no campo das ciências naturais, há a necessidade da ampliação da discussão sobre o desenvolvimento profissional dos professores no que toca as ciências da natureza no ensino fundamental I. Verificou-se que a implementação de um Programa a nível nacional, o PNAIC, trouxe reflexões sobre o fazer ciências e alfabetização científica. No entanto, é imprescindível considerar a importância da reflexão sobre a experiência na formação continuada. Se durante as fases da prática de docência os professores tem ações reflexivas em suas atividades e sobre suas ações. Logo, se faz necessário o aprofundamento sobre os impactos destas formações em sala de aula nas práticas do ensino das ciências da natureza.

Palavras-chave: Revisão Sistemática; Formação Continuada; Ciências Naturais; PNAIC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Revista de ciências da educação, 8, 7-22, 2009.

NÓVOA, António, coord. Formação de professores e profissão docente. In Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

SALVADOR, M. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa: percepções e práticas de professores alfabetizadores participantes. Eventos Pedagógicos, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 8, jul. 2017. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2834. Acesso em: 14 jun. 2019.

Palavras-chave: Revisão Sistemática; Formação Continuada; Ciências Naturais; PNAIC.

O TUTOR NA EAD: COMO SE DEFINE E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA

MARCOS RODRIGUES VELASQUE - UNINTER

GABRIELE PILLETTI DE ANDRADE - UNINTER

WAGNER MURILO MAIA SCHUCHARDT - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho buscou trazer a conceituação sobre o tutor na EAD, como ele se define e qual é a sua importância no processo ensino-aprendizagem da modalidade, à luz dos autores renomados na área. O objetivo geral da pesquisa é demonstrar quais são os conceitos e preconceitos que se formam no meio acadêmico a respeito desse profissional, bem como, qual é a importância dessa função no funcionamento de um curso a distância. Verificou-se, por meio de leituras e observações das práticas tutoriais realizadas pela equipe de tutoria, que foi fonte de observação para este estudo, que muitas são as atividades realizadas pelo tutor e que não raras vezes, essas atividades não são devidamente valorizadas pelas coordenações de curso ou até mesmo pela gestão acadêmica. Em face da dicotomia tutor/professor e das implicações conceituais e profissionais intrínsecas nessa dualidade, justifica-se esse estudo na busca de trazer ao conhecimento daqueles envolvidos não só na educação a distância, como também, na educação de forma geral, quais são as dificuldades encontradas pelo tutor para se fazer respeitar na comunidade acadêmica como partícipe do processo de interação professor-aluno e não apenas como monitor das mais diversas atividades que envolvem a realização de uma disciplina na modalidade EAD. Fundamenta-se esta pesquisa no fato de que para ofertar uma educação a distância de qualidade, faz-se necessário utilizar uma série de tecnologias que tornam possível a efetiva realização do ensino - aprendizagem, tais como: meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem, processos de tutoria, entre outros. Ora, se os processos de tutoria são parte integrante desse sistema, nada mais justo que dar àqueles que a tornam realidade a legítima importância e, principalmente, o devido reconhecimento ao seu trabalho. A educação é um processo inerente à espécie humana e como tal, se inicia desde a sua concepção, assim, deve – se pensar a educação a distância não apenas como uma modalidade de ensino, mas sim, como uma das formas de trazer aos indivíduos a possibilidade de construção de conhecimento e ampliação da visão de mundo. É nesse contexto que se insere o tutor, peça chave na engrenagem dessa máquina cuja participação e atuação são fundamentais para a concretização do processo ensino-aprendizagem. A educação a distância, segundo Kearsley e Moore (2007), pressupõe alunos e professores afastados, situados em locais diversos, na maior parte do tempo e que, portanto, precisam das tecnologias para estabelecerem a comunicação e a interação entre si, porém, sem a figura do tutor, essa interatividade não seria possível, já que a cabe a ele dar o suporte adequado para os estudantes, identificando quais são os melhores métodos e técnicas para auxiliá-los em suas caminhadas. É preciso identificar as dificuldades de os alunos a fim de poder auxiliar a coordenação no planejamento das ações a serem implementadas para a melhoria do ensino-aprendizagem e ninguém melhor do que o tutor, que está na linha de frente desse processo, para munir a gestão dos dados qualitativos e quantitativos que farão parte desse planejamento. Segundo Filatro (2010), a partir da pressuposição de que

as pessoas aprendem realizando atividades (interagindo), apoiadas por conteúdos e ferramentas, com o intuito de atingir determinados objetivos, deve-se organizar o modelo pedagógico organizando os elementos do processo em uma matriz de atividades, determinando quais serão adotadas, quais serão as ferramentas utilizadas, os conteúdos disponibilizados e como se dará a avaliação da aprendizagem. Para tal tarefa, obviamente, a coordenação do curso deve tomar para si a responsabilidade, porém, a participação do tutor é fundamental na construção desse planejamento, no entanto, nem sempre se verifica essa composição harmônica e integrada e, mediante as observações realizadas durante este estudo, chegou-se à conclusão que o maior obstáculo para a ocorrência dessa parceria é o preconceito que há em relação à figura do tutor. Os componentes principais da EAD, segundo Iahn (2002) apud Bentes (2009), formam simbolicamente uma estrela de 05 pontas na qual situam-se em cada ponta o professor, o aluno, o tutor, o material didático e a avaliação. Diante dessa constatação, evidencia-se ainda mais o papel preponderante do tutor que tem sob sua responsabilidade da orientação, do direcionamento e da supervisão do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, configurando-se como o agente motivador de todo o processo. Contudo, verifica-se que nem sempre é esse o papel delegado ao tutor, já que em várias ocasiões, ele assume a função de "provedor" de conteúdo, quando realiza o trabalho de disponibilização do conteúdo no qual não teve participação na elaboração, envio de avisos e monitoramento das atividades realizadas pelos alunos. Observou-se que vem desse tipo de atuação o preconceito atribuído à função de tutor, já que assim, ele deixa de ser partícipe de todas as fases do processo para se tornar o intermediador entre o aluno e o professor conteudista (aquele que efetivamente produz o material de estudo). Tal posição, vai contra os princípios do método pedagógico de Paulo Freire, citado por Carvalho e Matta, que preconiza o permanente diálogo durante todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a busca do conteúdo programático a ser utilizado, passando pela elaboração e ministração das aulas, até a elaboração e aplicação das avaliações finais.

Palavras-chave: tutor EAD, preconceito, professor, interatividade.

REFERÊNCIAS

BENTES, Roberto De Fino. As Teorias Pedagógicas Fundamentais em EAD. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o estado da arte. Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009, pp.166-170.

FILATRO, Andréa. As Teorias Pedagógicas Fundamentais em EAD. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: o estado da arte. Fredric M. Litto e Marcos Formiga (Orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009, pp. 96-104.

KEARSLEY, Greg e MOORE, Michael. EDUCAÇÃO A DISTANCIA: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

CARVALHO, Ana Verena e MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. PAULO FREIRE E EAD: CAMPO DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES. Congresso ABED 2007. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007104611AM.pdf , acesso em 26/09/2018.

Palavras-chave: tutor EAD, preconceito, professor, interatividade.

OFICINAS LÚDICAS NA ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O BRINCAR COM INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR

MARINICE NATAL JUSTINO - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT - UTP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo propiciar a reflexão sobre a formação acadêmica, pedagógica e a formação lúdica do professor Pedagogo sobre o brincar com intencionalidade educativa. A pesquisa teve como processo metodológico a pesquisa-ação, fundamentada em Martins (1998), ao supor que os sujeitos da pesquisa refletem e realizam intervenções nas suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que colaboram para a sistematização de novos conhecimentos. A opção por essa metodologia de pesquisa veio ao encontro da formação de docentes na disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (A.I.E.F.) na Graduação em Pedagogia da Faculdade Confessional no primeiro semestre de 2019 com uma turma de 21 estudantes. As contribuições dos estudos de Fortuna (2010), Rau (2011), Rocha (2016), Lombardi (2016) e Kishimotto (2010) orientaram os estudos sobre a ludicidade na educação. Os resultados justificam o tema da pesquisa pois demonstram a reflexão dos futuros professores pedagogos sobre a Brinquedoteca, considerando a formação teórica, pedagógica e lúdica no processo ensino e aprendizagem nos A.I.E.F. A análise do processo de formação e aplicação de oficinas lúdicas para a Alfabetização propiciou a construção do conhecimento da ludicidade na educação como atitude pedagógica do docente, destacando a relevância da pesquisa, do planejamento, da organização do espaço e jogos para a Alfabetização. No decorrer da disciplina, os alunos desenvolveram pesquisas sobre a ludicidade na educação e elaboraram planejamentos para a prática lúdica em oficinas de jogos para a alfabetização. O processo se constituiu em pesquisas, estudos e na prática de oficinas realizadas num Centro Social Comunitário em Curitiba. Este processo formativo abordou o trabalho pedagógico com o brincar no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes de 6 a 10 anos de idade e com efeito favoreceu a formação do educador brincante considerando a autonomia e a criticidade na atuação profissional.

O processo metodológico foi desenvolvido em três etapas; sendo o primeiro abordando a reflexão sobre brincar educativo para os educandos dos A.I.E.F., o segundo destacando os jogos e sua relação com o ensino da Alfabetização e o terceiro destacando o brincar como intencionalidade educativa para a formação lúdica do futuro professor pedagogo.

A primeira etapa se desenvolveu a partir da pesquisa leitura de textos, artigos científicos e debates com os estudantes do curso de Pedagogia sobre o lugar da ludicidade na infância. Houve consenso de que o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental atualmente ocorre de forma precoce, minimizando o espaço e o tempo destinados aos jogos com estudantes nos A.I.E.F. Assim, os estudos fomentaram a reflexão do resgate da cultura lúdica com os educandos. O jogo oportuniza a aprendizagem do educando e o seu

desenvolvimento, já que conta com conteúdo do cotidiano, como as regras, as interações com objetos, o meio social e cultural e a diversidade de linguagens envolvidas em sua prática. Para Rau (2011, p. 119) "a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem pode ser organizada de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por meio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada."

Torna-se fundamental a dimensão educativa representada pela educação informal já que "nos espaços do tempo livre incrementam a sua dimensão educativa, não no sentido da aquisição sistemática dos conteúdos, mas porque aprendizagens incidentais ocorrem relacionadas com as opções individuais da criança." (ROCHA, 2016, p. 151 in: LOMBARDI, 2016).

A segunda etapa abordou a ludicidade quanto ao ensino, com a abordagem teórico-prática dos jogos no processo de aprendizagem e da Alfabetização. Foram desenvolvidos seis jogos; sendo dois jogos com rimas, ladeira silábica, cara a cara, olhos de lince e twister silábico. Os objetivos dos dois primeiros jogos foram ensinar as rimas integrando os estudantes e seus saberes, resultando em um trabalho em equipe criativo. O terceiro jogo objetivou a formação de palavras a partir das sílabas. O quarto jogo buscou estimular a imaginação e a organização do pensamento na descoberta das palavras. O quinto jogo objetivou estimular a leitura, a compreensão da ortografia correta das palavras e a associação de imagens à palavras escritas. O sexto jogo, buscou estimular a coordenação das mãos e pés e formar palavras a partir da junção de sílabas. Lombardi (2016, p. 136) aponta que "por meio da brincadeira, a criança se apropria da realidade, criando um espaço de aprendizagem para manifestar de modo simbólico suas fantasias, desejos e sentimentos."

A terceira etapa foi a sistematização dos conhecimentos a partir da relação teoria e prática. Ao término das oficinas foi proposto um debate sobre a prática enfocando o brincar como intencionalidade educativa e como instrumento de avaliação os graduandos responderam a um questionário com perguntas reflexivas sobre o processo de pesquisa, estudos e prática lúdica. Desta forma, a organização de propostas lúdicas dos docente fundadas na articulação entre teoria e prática propiciou a reflexão sobre o processo de aprendizagem e alfabetização para os educandos, integrando os diferentes saberes e níveis de compreensão da leitura e da escrita. A esse respeito, Kishimotto (2010, p. 37) aponta que "na função lúdica o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e na função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e apreensão de mundo." Nas pesquisas em artigos científicos identificou-se que muitos estudos sobre a ludicidade na educação defendem o brincar livre e o brincar educativo como subordinados a objetivos de aprendizagem, porém, observou-se também alguns princípios comuns. Entre eles os que destacam a riqueza lúdica como aquela que considera a diversidade das brincadeiras, a relevância na organização do espaço e dos ambientes lúdicos. Dessa forma, muitos espaços lúdicos são criados, porém, não são pensados de forma a atender as necessidades e interesses dos estudantes e que, neste sentido, podem empobrecer a brincadeira como recurso para processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerações Finais

Contudo, a mediação no processo de estudos e pesquisas sobre o brincar educativo na disciplina de Estágio nos A.I.E.F com a Alfabetização proporcionou a análise crítica dos estudos e pesquisas sobre a ludicidade. Desta forma, a pesquisa-ensino, como define Martins (1998), propicia aos professores a criticidade no processo metodológico intervindo nas relações sociais existentes no seu interior.

A pesquisa e a investigação sobre o brincar no processo formativo propiciou a compreensão da inter-relação da ludicidade com os educandos, a cultura e a aprendizagem. Porém, percebeu-se

que os professores em formação, mesmo estando inseridos nas discussões sobre o brincar como intencionalidade educativa na formação acadêmica e pedagógica quando no enfrentamento e superação dos conflitos expressos pelos educandos durante as vivências lúdicas têm dificuldades para lidar com aspectos expressivos, cognitivos e psicomotores.

Assim, identifica-se que, embora os professores em formação demonstrem satisfação com o resultado de seus estudos e prática lúdica, necessitam ampliar suas pesquisas sobre o brincar, fortalecendo os saberes docentes. O brincar educativo, especificamente a aprendizagem pelo meio do brincar, a partir de planejamentos dirigidos e significativos conduz os educandos ao desenvolvimento de suas potencialidades, significando suas experiências, necessidades, a busca de novos desafios, questionamentos e interesses. Isso foi relevante quando os educandos interagiam nos jogos, trocando experiências e saberes sobre a leitura e as palavras.

Acredita-se, portanto que a formação acadêmica, pedagógica e a formação lúdica contribuem significativamente na apropriação de práticas pedagógicas com o brincar como intencionalidade educativa nos cursos de formação de professores e pedagogos. Com efeito, considera-se que a formação lúdica a partir de projetos pedagógicos que envolvam a ludicidade deva fazer parte dos currículos e programas de formação dos professores conduzindo a prática pedagógica no contexto escolar de forma a superar a concepção tradicional de educação que reduz o ensino a transmissão de conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação Docente. Brincar como intencionalidade educativa.

Referências

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a Educação: uma experiência na formação do Educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap 9, p. 73-85.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, |Lucia Maria Salgado dos Santos. O brincar na formação inicial dos pedagogos. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida e SANTOS, Maria Walburga. (Orgs.) Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. A Didática e as Contradições da Prática. 2º edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

RAU. Maria Cristina Trois Dorneles Rau. A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica. 2ª edição. Curitiba, PR: InterSaberes, 2011.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres da criança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida e SANTOS, Maria Walburga. (Orgs.) Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2016.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação Docente; Brincar; Intencionalidade

ÔNIBUS DE LEITURA ITINERANTE: AS PRÁTICAS LITERÁRIAS E O TRABALHO COMO ESPAÇO FORMATIVO

LIZ ANGELA GONÇALVES DE ALMEIDA - SME

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto "Semear Leitores" da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, em parceria com a Fundação Bunge, desenvolvido por meio do Ônibus de leitura itinerante busca incentivar a prática da leitura entre os moradores da cidade, focando suas ações para disseminar o hábito de leitura e auxiliar a formação de leitores. Através de momentos de contação de história como incentivo à visita ao ônibus, o manuseio e a leitura das obras literárias procura-se desenvolver no público em geral o prazer pela leitura.

Toda a organização de acervo conta com livros de histórias infantil juvenil que contemplam conhecimentos e valores de forma lúdica; baús lúdicos pedagógicos com diversos adereços que a partir do senso estético contribuem para a formação de um sujeito leitor crítico e ativo. Além disso, o material lúdico, propicia o encantamento e desabrochar do gosto pela leitura, atendendo adequadamente todas as faixas etárias, fortalecendo e dinamizando de forma prazerosa. O trabalho se dá através de agendamento, para o qual os interessados escolhem a data e horário para a visita do ônibus de leitura via oficio ou e-mail e este é colocado no calendário do Projeto Semear Leitores conforme demanda. O ônibus da leitura então vai até o local solicitado, é montado um espaço externo para contação de histórias e as pessoas visitam o ônibus, participando dos momentos de incentivação, leitura e contação de histórias. Após essas atividades, os participantes entram no itinerante e escolhem livros para leitura deleite.

Ao observar as crianças compartilhando esses momentos constata-se que mesmo ainda não sabendo ler, descortinam diferentes horizontes, viajando em espaços infinitos, imaginando lindas histórias e realizando a leitura a sua maneira propiciando uma leitura não só dos livros, mas de mundo. A realidade do Brasil infelizmente não oportuniza iguais condições de acesso à cultura a todos; muitas crianças não têm acesso a bibliotecas ou livros infantis e a escola acaba sendo o espaço onde esse contato deve acontecer de maneira mais intensa e significativa. A tarefa do projeto incide em oportunizar esse contato e interação, espaço onde o livro não deve ser visto como um objeto apenas de adorno de prateleiras de bibliotecas trancadas ou salas onde ficam estocados como joias apenas de acesso inatingível, mas devem estar à disposição e ao alcance de todos, principalmente dos alunos, para que possam lê-los, relê-los, folheá-los, tocá-los, experimentá-los, conhecê-los e se familiarizar com eles proporcionando momentos lúdicos de prazer e desenvolvimento.

Ser mediadora de leitura desse projeto, tem sido algo grandioso, além de técnicas e práticas de leitura, o ingrediente principal, assim como o de qualquer arte é o amor com que se conta a história, com que se acolhe no espaço de leitura, despertando no público atendido o sentimento de poder ler, de querer ler e principalmente de ler por prazer. As atividades do projeto oportunizam um contato significativo com uma diversidade de livros e autores, que junto com a rede municipal de ensino de Ponta Grossa, promove a interação para que os espaços de leitura não sejam vistos apenas como um objeto de adorno em prateleiras de bibliotecas trancadas ou salas das escolas, mas sim estando à disposição e ao alcance de todos, principalmente das

crianças, para que possam se familiarizar, proporcionando momentos lúdicos de prazer e desenvolvimento.

No ano de 2019, com o intuito de desenvolver de forma prática nos CMEIS ações que visem também fomentar momentos de leitura e contação de histórias aliadas à necessidade de uma formação de professores para dinamização dos cantinhos de leitura busca-se entre outros pontos, refletir com os professores sobre a importância da leitura na Educação Infantil e o uso dos espaços destinados aos alunos para leitura, bem como a organização desses espaços presente nos Centros Municipais de Educação Infantil. Para isso, vem desenvolvendo uma proposta de formação por meio de estratégias de leitura para os docentes instrumentalizando-os para que estes apliquem em suas práticas salas de aula. A formação se dá no interior do ônibus da leitura e nos CMEIS Polos (Uvaranas, Nova Rússia e Oficinas) com grupos de até 25 professores, sendo um ou dois representantes de cada CMEI, totalizando 4h, na qual os professores treinam e aprendem técnicas para contação de histórias e leitura voltados a Educação Infantil como, entonação de voz, corpo e movimento, exploração e preparação do acervo literário.

Os referenciais utilizados nas formações abordam conceitos a partir dos autores ABRAMOVICH (1993), FARIA (2004), SAVELI (2013), ZILBERMAN (2005), FREIRE (2001), GÓES (1990), entre outros. Após as oficinas, os professores compartilham os saberes em seus espaços de atuação, multiplicando práticas significativas que envolvem o despertar e o gosto pela leitura das crianças a partir da faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Dessa forma, as ações realizadas com o trabalho com o ônibus de leitura têm oportunizado aos moradores de Ponta Grossa/PR o acesso ao universo das histórias atendendo desde o ano de 2014 até dezembro de 2018, 106.535 pessoas atendidas desenvolvendo 3866 atividades de contação de histórias e mediação de leitura, fomentando dessa forma essa prática no município, sem contabilizar ainda a demanda que estamos atendendo nesse ano.

Para finalizar, é imprescindível compreender a leitura como ferramenta transformadora de uma geração, já que propicia um mundo imaginário de possibilidades, de se viajar a lugares desconhecidos, aproximar-se de diferentes culturas e costumes, identificar-se e até sentir-se representado pelos personagens apresentados nas diferentes histórias.

Palavras-chave: Leitura - formação de leitores - literatura

TEM LIVRO QUE TEM HIBRIDISMO: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM A LITERATURA INFANTIL

NICOLE DE MEDEIROS BARCELOS - UNIVILLE

LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE

ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este é um recorte do projeto de pesquisa "Hibridismo na Literatura Infantil Juvenil: contrapontos contemporâneos", vinculado ao Programa de Literatura Infantil Juvenil (PROLIJ), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), que tem como objetivo compreender como o processo de hibridação adentra a literatura infantil-juvenil. Tendo como referência Canclini (2008), Cagneti (2013), Van der Linden (2011) e Fonseca (2002), o presente trabalho pretende apresentar algumas reflexões sobre as possibilidades de práticas educativas com livros infantis híbridos, a partir de três obras: "Tem livro que tem", de Fa Fiuza e Angelo Abu (2011); "A child of books", de Oliver Jeffers e Sam Winston (2016) e "Se eu fosse um livro", de José Jorge Letria e André Letria (2013). Assim como em Canclini (2008, p. XIX), aqui se entende "[...] por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas". Compreendendo que esse fenômeno se materializa em diferentes esferas da vida humana, e que o campo artístico, como espaço de vanguarda, é uma das esferas em que a hibridação se torna mais nítida, adotamos a literatura infantil como corpo de investigação de tais materializações. Afinal, de acordo com Cagneti (2013, p. 79):

> Em tempos modernos, vale debruçar-se sobre a produção de livros para crianças, adolescentes e jovens. Ao fazê-lo, o que se pode constatar, já de início, é que na sua maioria eles são construídos a partir de pelo menos duas linguagens: a da palavra e da imagem. Raramente as publicações que intencionalmente remetem a sua obra ao público infanto-juvenil limitam-se a um texto que não seja híbrido [...].

Pois, nota-se na contemporaneidade que esses movimentos surgem com mais frequência. A exemplo dos livros para crianças e jovens, pelo advento das novas tecnologias, as possibilidades de construção de sentidos são multiplicadas. Há de se alertar, porém, que nem todos os livros infantis podem ser considerados híbridos, o que exige mais criticidade para selecioná-los. Segundo Cagneti (2013, p. 79), para ser considerado híbrido, o livro deve ser "constituído por mais de uma linguagem, explorando ao máximo aquela escolhida, seja ela a das cores, a da palavra, a da imagem, ou do cinema, do bordado, do cordel". A autora ainda diz que a ilustração, por exemplo, "atualmente não é mais uma repetidora do texto (como o que foi em primórdios), mas uma linguagem que diz o que não dito, sugerindo muitas vezes o que se quer insinuado pelo elemento verbal" (CAGNETI, 2013, p. 81). Não só o texto escrito fala por si, como a imagem é uma representação daquilo que não é dito ou inferido, a diagramação dialoga com a história, as cores dão vivacidade e sugerem significados, os diferentes gêneros presentes em um único livro abrem suas fronteiras, a multilinearidade rompe com o tradicional, os sons, as fontes, a capa, as dobraduras e demais elementos integram a narrativa e a colocam em um lugar que

não existia anteriormente. Encontramos uma materialização desse fenômeno no livro "Tem livro que tem", que coloca o próprio livro como objeto de discussão (quase como um "metalivro"). Já na capa observam-se livros cujas lombadas são organizadas em forma de construções de uma cidade. A ilustração do livro também aparenta ser uma mistura entre folha e papelão, dando impressão que a própria diagramação foi feita sobre um material híbrido. A história revisita clássicos como *Pinóquio, Três porquinhos, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho*, que se mesclam com histórias brasileiras como Emília e Menino Maluquinho e contos orientais como *As mil e uma noites*, tendo um gato como seu fio condutor – uma vez que o animal passeia discretamente por todas as páginas, como um elo entre as histórias. Assim, falando sobre tudo que pode conter dentro de si, a obra mostra que o livro é livre para ser e ter aquilo que quiser, que pode transportar o leitor a diversos universos, despertar diferentes sentidos e emoções, e que tem a capacidade de lidar com as memórias e com a sensibilização, assim como a autora coloca poeticamente na frase: "Tem livro que tem o gosto de ontem" (FIUZA, 2011, p. 30). De maneira semelhante, "A child of books" (no Brasil, "A menina dos livros") revisita clássicos da literatura ocidental, guiando o leitor por um mundo (literalmente) feito de histórias. Amparada em uma narrativa verbal em primeira pessoa que constantemente se interpela com uma segunda pessoa (como se o livro nos endereçasse), e com ilustrações que mesclam técnicas de desenho, pintura, colagem e edição gráfica, a obra mostra os protagonistas cruzarem paisagens topográficas construídas por trechos de livros: *Alice no País das Maravilhas, A ilha do tesouro, Moby Dick, Frankenstein*, e muitos outros – além dos contos de fadas, que surgem em um bosque, e as canções de ninar que embalam os sonhos das crianças. Aqui imagens de livros também fazem papel de fachadas de prédios, ou então de árvores. A própria forma da obra também conta uma história: na versão original, da Candlewick Press, sob a capa de papel há uma capa de tecido, em que está gravada a forma de uma fechadura. A quarta capa, por sua vez, traz uma chave, o que desperta ainda outras possibilidades de leitura. É impossível pensar na obra de Jeffers e Winston sem um desses elementos, já é que na e pela combinação dessas "estruturas discretas" que se cria uma experiência estética ímpar. Entendendo "A child of books" como um tipo de livro ilustrado, em que se combinam essencialmente dois níveis de comunicação – o visual e o verbal, ou, utilizando a terminologia semiótica, signos icônicos e signos convencionais – relembramos o que afirma Van Der Linden (2011, p. 8 - 9):

> Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor.

Porém, nesse caso, não apenas a forma de narrar, mas o que é narrado se faz híbrido. A trama da narrativa se baseia no entrelace de histórias e textos que povoam o imaginário de muitos leitores. Ela apela às experiências anteriores, ao repertório daquele que se coloca diante dela. Assim o faz "Se eu fosse um livro", que, também pela voz de um leitor, fala sobre o livro e os caminhos que cada um faz por entre os meandros da leitura. Nessa obra, as linguagens se combinam para criar, através de ícones e ideias sobre as possibilidades do livro (enquanto objeto, produto cultural, arte…), um efeito de imersão do leitor nos seus textos. Isso porque as "frestas" deixadas pelos autores, os espaços para a imaginação, são o suficiente para que os sujeitos leitores insiram suas próprias referências nas sugestões feitas. O hibridismo nesse caso também não se restringe às linguagens utilizadas, pois os limites do livro são extrapolados ao se criar a identificação e a catarse no leitor. O híbrido materializa-se nas formas, lugares e

estruturas que o livro pode ter e tomar dentro da narrativa (ora sendo avião, flores, castelo, pipa, entre outros elementos), já que ele é único, mas representa multiplicidades dentro de si a partir do momento que o leitor o adentra. As cores utilizadas também não são ao acaso, as roupas do personagem condizem com as cores do livro, um espelha-se no outro e transformam-se em conjunto. Novamente percebe-se que o livro propõe aberturas, jogos de sentido, convites à imersão, além de dar espaço à criatividade e à reflexão. Acreditando na importância de experiências leitoras e estéticas proporcionadas por histórias dessa sorte, propomos então, a partir dessas obras híbridas, a possibilidade de trabalho docente com práticas educativas de mediação de leitura e contação de histórias nas escolas de Educação Básica. A metodologia adotada para fazê-lo é da pesquisa bibliográfica, assim concebida:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A metodologia escolhida, além da busca de referenciais teóricos sobre o objeto da investigação (o processo de hibridação na literatura dita para crianças), oportunizará o encontro com produções literárias contemporâneas e suas manifestações estéticas, que vêm se configurando como um novo *"boom"* no mercado editorial nacional e estrangeiro, tal qual exposto neste trabalho, através das três amostras analisadas.

REFERÊNCIAS

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contraponto:** novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2008.

FIUZA, Fa; ABU, Angelo. **Tem livro que tem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

JEFFERS, Oliver; WINSTON, Sam. **A child of books**. Sommerville: Candlewick Press, 2016.

LETRIA, José Jorge; LETRIA, André. **Se eu fosse um livro**. São Paulo: Globo, 2013.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Palavras-chave: Hibridismo; Literatura Infantil; Práticas Educativas.

CESTA POÉTICA: ENSINANDO A LER ATRAVÉS DE QUADRINHAS

GISÉLIA OLIVEIRA DE SÁ NEVES - EMEF

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência apresenta uma sequência didática que une o trabalho de alfabetização com crianças de 1º ano e a ludicidade no desenvolvimento da leitura.
A escolha de quadrinhas, para início dessa proposta, deu-se pelo fato de se tratar de um texto poético, composto por uma estrofe e quatro versos com rimas de fácil memorização, parte de nossa cultura popular, o que favorece a compreensão e fluência na leitura.
A leitura se inicia pela decodificação, mas é necessário ressaltar que a compreensão mais aprofundada de um texto vem da fluência e da naturalidade da ação de ler. Sem cobranças e sem avaliações rigorosas, os alunos leem sem medo de errar.
Quando se decodifica, juntam-se as letras para se formarem as sílabas, porém, quanto mais o leitor lê, menos ele olha letra por letra das palavras. "A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual - do que da informação visual que está diante deles." (SMITH, 1999, p.38).
O objetivo desse trabalho é discutir a leitura a partir de estratégias e comportamentos leitores começando pela decodificação e ressaltando que é necessário desenvolver uma leitura fluente para uma compreensão mais aprofundada do texto.
Enquanto aprendem a ler, as crianças utilizam diferentes estratégias para cumprirem o desafio que o texto oferece a elas, através das intervenções do professor para

> [...] ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal. (BRÄKLING, 2004, s/p.).

Os alunos de 1º Ano são aqueles que, anterior ao Ensino Fundamental de Nove Anos, eram matriculados na Educação Infantil. Eles têm um pezinho na Educação Infantil e outro no Ensino Fundamental. O que mudou nesse contexto são os desafios mais delineados acerca da Alfabetização e Letramento, entre a exigência de outros conteúdos que esse relato não contempla.
Eles apresentam a mesma idade com a qual estariam na fase pré-escolar, as mesmas habilidades a serem desenvolvidas, e a mesma necessidade de aprender através de atividades lúdicas.
O leitor utiliza essas estratégias sem perceber que assim o faz. O uso das estratégias é muito pessoal, cada leitor, diante de um mesmo texto, utiliza-as segundo suas experiências e conhecimentos já adquiridos sobre a temática do texto.

> Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para se verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor [...]. (LERNER, 2002, p.6).

Esses comportamentos leitores não têm ordem nem hora marcada para acontecer. São estratégias utilizadas pelo leitor de qualquer idade e são desenvolvidas conforme as necessidades e dificuldades que aparecem diante da leitura de um texto e de acordo com a experiência do leitor. Quando mais se lê, mas os comportamentos de leitor se tornam naturais e quase imperceptíveis para quem lida com o texto.

DESENVOLVIMENTO

Ao preparar as atividades não se perdeu de vista o desenvolvimento da leitura de crianças nos anos iniciais. Para tanto, definiram-se os objetivos dessa sequência didática que são ampliar o repertório sobre textos poéticos, no que diz respeito à sua estrutura e organização, linguagem e função e desenvolver habilidades de leitura, como ler em público utilizando estratégias e comportamentos necessários a um bom leitor, (entre eles: fluência leitora, entonação, compreensão do texto lido, postura), além de desenvolver habilidade de escuta e respeito à fala dos colegas.

Para o desenvolvimento da sequência, respeitaram-se várias etapas para a prática da leitura dos alunos. Entrega das quadrinhas para cada aluno. Leitura coletiva, deixando os alunos lerem, e para a professora ler com quem não conseguisse ler sozinho - para guardar na memória a musicalidade e as palavras dos versos. Organização da cesta poética, bem enfeitada, onde foram colocadas as mesmas quadrinhas.

A cantiga – de origem da cultura popular - de quatro versos, várias vezes, para memorizarem o ritmo e a musicalidade foi essa:

Oh siri olé!
Marinheiro bate o pé
Cavalheiro corre, corre
Pega a dama que quiser...

Os alunos ao aprenderem a cantar essa quadrinha escolhida, pela professora, no ritmo ensinado por ela, passaram a ler a quadrinha escolhida por eles com a mesma musicalidade e ritmo.

Foram entregues diferentes quadrinhas para cada aluno, entre elas:

Você diz que sabe tudo
Lagartixa sabe mais
Ela sobe na parede
Coisa que você não faz
--------X------
Eu passei na pinguelinha
Chinelo caiu do pé
Os peixinhos reclamaram
Que catinga de chulé
---------X---------
Batatinha quando nasce
Espalha ramas pelo chão
Mamãezinha quando dorme
Põe a mão no coração
---------X---------

Em outro momento, com os livros da biblioteca, em mãos, os alunos escolheram um poema para ler em voz alta para os colegas. Para aprofundar o estudo sobre as características do texto poético, fazendo relações entre as quadrinhas e as poesias, preencheram uma ficha com os

dados: título, autor, tema, versos, estrofes e rimas; Treinaram a leitura do poema de forma que se respeitasse o ritmo de leitura dos versos. Finalizaram a sequência recitando a poesia para outra turma. Agora com uma postura mais segura e eficiente diante do desafio da leitura na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalidade através das cantigas envolve as crianças num processo de aprendizagem lúdica em que elas não percebem que estão sendo observadas como leitores nem que estão sendo avaliadas quanto a fluência da leitura.

No primeiro momento da leitura das quadrinhas, houve dificuldades na decodificação e com a exposição em voz alta, porém a musicalidade e ritmo da cantiga popular favoreceram o trabalho com os textos de memória – quadrinhas - proporcionando uma posterior fluência na leitura, também com outros textos poéticos.

A fluência na leitura está intimamente ligada à musicalidade que se dá aos versos das quadrinhas e de outros textos poéticos disponíveis nos espaços escolares. É um trabalho cujo resultado ecoa quando os alunos leem outros gêneros textuais ao longo do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

LERNER, D. Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto alegre: ARTMED, 2002.

SMITH. F. Leitura significativa. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Palavras-chave: Alfabetização; Estratégias de leitura; Comportamento leitor; Cultura popular

A (IN)SATISTAFAÇÃO DE LICENCIANDOS DE FÍSICA QUANTO À ABORDAGEM DO TEMA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL

TÁSSILA ZERBINI MONTEIRO PEREIRA - UFPR

THAIS RAFAELA HILGER - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Atualmente, o processo de inclusão conta com movimentos nacionais e internacionais que buscam uma política que reforce a educação inclusiva, que assegure, por meio de atitudes do Estado, que o aluno com deficiência tenha espaço no sistema regular de ensino, e que intentam melhorias no acesso à educação, reconhecendo a importância da participação do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade (Brasil, 1996, 2014, 2015; Unesco 1990, 1997).

Também é frisada a necessidade de uma formação adequada para os profissionais da educação, os quais serão parcialmente responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos. Assim, é importante salientar que na formação inicial:

as universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. (UNESCO, 1997, p. 11)

Assim, pensando no papel incentivador da universidade e na importância da formação do professor, foi realizada uma pesquisa, de natureza qualitativa, com alunos de um curso de licenciatura em Física, a qual teve como objetivo responder a seguinte pergunta: estaria a Universidade preparando os futuros professores para a inclusão?

De acordo com os objetivos desse trabalho, considerou-se que a melhor forma de mostrar as ideias dos licenciandos seria através de um instrumento de coleta de dados no qual poderiam se expressar livremente. Adotou-se então o questionário, respondido de maneira anônima e composto pelas seguintes perguntas:

1. Você considera que, na universidade em questão, a formação proporcionada ao discente do curso de Licenciatura em Física é suficiente para que o mesmo atenda a demanda de um aluno com necessidades educacionais especiais? Justifique.
2. Se houvesse a possibilidade de ocorrer um curso de extensão com o tema “Inclusão”, quais tópicos você desejaria que fossem abordados?

( ) Legislação
( ) Tipos de deficiências
( ) Características das deficiências
( ) O papel do professor
( ) Atividades inclusivas
( ) Planejamento de aulas
( ) Relação entre o professor e o aluno
( ) Atividades práticas relacionadas à inclusão
( ) Outros: _____

3. Se fosse oferecido um curso de extensão sobre inclusão, qual a carga horária você considera ser suficiente para a parte teórica e prática?

4. Quais são as necessidades especiais necessárias a serem abordadas nesse curso de extensão sobre inclusão?

A partir disso, foram analisados 45 questionários respondidos por licenciandos em diferentes etapas do curso, sendo as análises apresentadas a seguir.

Para a primeira questão, no que diz respeito a abordagem do tema inclusão pelo curso, 3 licenciandos entendem que são suficientes as informações fornecidas, 41 não se sentem satisfeitos em como o tema é abordado e 1 se absteve de responder.

Dos 3 licenciandos que se sentem satisfeitos, apenas 1 justificou sua resposta, dizendo que cabe ao futuro professor buscar esses tópicos em disciplinas optativas, ou seja, que não é papel do curso inserir o tema inclusão em suas disciplinas obrigatórias.

Já os 41 alunos que sentem não ser satisfatório como a inclusão é abordada no curso, justificaram de diferentes formas, porém, se assemelhando em suas respostas. Assim, as mesmas foram categorizadas da seguinte forma:

Tabela 1: categorização das justificativas dos licenciandos que não se sentem satisfeitos em como o tema inclusão é tratado no curso de licenciatura em Física

Categoria	**Justificativa**	**Número de questionários**
Fora a disciplina obrigatória LIBRAS não existe outra disciplina que aborde Inclusão	Faltam disciplinas que abordem especificamente a inclusão	12
Só há a disciplina obrigatória de LIBRAS que aborda tópicos de inclusão		10
Existe a abordagem do tema no curso, mas não é suficiente para nos preparar para a realidade	Falta orientação nas disciplinas do curso para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais	6
No curso o tema não é tratado e discutido de forma adequada, não sendo ocasionando uma formação efetiva		5
A formação do curso não é suficiente, pois apesar de haver matérias que abordem alguns tópicos da inclusão, não atendem todas as necessidades educacionais especiais		3
Sem justificativa		6

Já para a segunda pergunta, os dados foram organizados de maneira decrescente de acordo com as marcações realizadas pelos estudantes.

Tabela 2: temas assinalados e sugestões dadas pelos licenciandos para assuntos a serem abordados em um possível curso sobre inclusão

Tópicos	**Número de marcações**
Atividades inclusivas	34
Tipos de deficiências	33
Características das deficiências	32
Relação entre o professor e o aluno de inclusão	32
Atividades práticas	32
O papel do professor	29
Planejamento de aulas	23
Legislação	17

Outros 5

- Palestras com profissionais atuantes;
- Preparo do professor em situações de emergência;
- Psicologia na inclusão;
- Papel dos profissionais que acompanham esse aluno (psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc.);
- Relação entre os alunos.

Na terceira pergunta, também por meio das análises das sugestões dadas pelos licenciandos, verificou-se que para a carga horária de um possível curso sobre inclusão, a maioria optou por um curso de 60 horas, sendo 30 horas teóricas e 30 horas práticas. É importante destacar que a maioria das disciplinas do curso de licenciatura em física possuem 60 horas, ou seja, os licenciandos sugeriram um curso optativo com a mesma carga horária das disciplinas obrigatórias que eles frequentam, mostrando grande interesse.

Já através das respostas da quarta questão, foi possível perceber quais deficiências, síndromes e distúrbios despertam mais interesse de serem estudadas pelos licenciandos (Tabela 3).

Tabela 3: necessidades especiais sugeridas pelos licenciandos para serem discutidas em um possível curso sobre inclusão

Necessidades especiais	**Número de sugestões**
Deficiência visual	17
Autismo	16
Deficiência auditiva	12
Síndrome de Down	7
TDAH	6
Deficiência física	6
Deficiência intelectual	5
Altas habilidades	4
Todos os tipos	3
Os mais comuns na escola	3
Distúrbios de aprendizagem	2

Assim, através dessas respostas foi possível perceber que os licenciandos entendem que a formação oferecida atualmente não é suficiente para prepará-los para um contato com um aluno com necessidades educacionais especiais. Isto é um problema que se agrava se analisarmos o atual currículo do curso de Licenciatura em Física em questão.

A grade curricular, que estava vigente desde 2011, sofreu uma reformulação e começou a ser aplicada no ano de 2019. Contudo, mesmo com o interesse dos licenciandos no tema de inclusão e com as crescentes matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares sendo uma realidade, nenhuma disciplina que aborda especificamente o tema foi acrescentada, tornando-se uma formação ainda falha nesse quesito.

Também se identificou uma certa insegurança dos futuros docentes em lidar com situações imprevistas, como a presença de um aluno com necessidades educacionais especiais. Assim, houve grande demanda por auxílio de como se relacionar com esses alunos, quais as características destes alunos, qual seu papel como professor destes alunos, e como preparar aulas e atividades que proporcionem melhor possibilidade de aprendizagem.

Por fim, ao observar quais necessidades especiais os licenciandos desejam se aprimorar, a deficiência visual, o autismo e a deficiência auditiva, mesmo com a existência da disciplina obrigatória de LIBRAS na grade curricular, foram as mais solicitadas.

Assim, ao se considerar o panorama exposto pelos licenciandos, infere-se que o movimento de inclusão ainda se mostra muito distante de algumas universidades e dos cursos de formação de professores. Isso expressa uma realidade preocupante de despreparo desses futuros

professores para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, também é possível observar o lado bom de uma crescente preocupação entre esses licenciandos com a causa e de um interesse em se aprofundar no tema.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mai. 2019.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

Palavras-chave: Necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva. Formação de professores.

A DIVERSIDADE CURRICULAR QUE PERMEIA ATRAVÉS DO JORNAL

EXPEDITA ESTEVÃO DA SILVA - SEMEC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente artigo apresenta o resultado do trabalho desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município da região metropolitana de Curitiba sobre o uso metodológico do jornal em sala de aula. Teve início a partir de inquietações da professora acerca das dificuldades apresentadas por seus alunos na leitura e produções textuais nas aulas de Língua Portuguesa. Apresenta uma síntese destacando a importância do uso do jornal em sala de aula para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e com significado e por fim, apresenta o relato de uma prática desenvolvida acerca do tema corrupção a partir de uma matéria publicada no jornal.
Palavras-chave: Jornal; interdisciplinaridade; aprendizagem significativa; corrupção; produção de texto

1. INTRODUÇÃO

Freinet (1998), já alertava para a importância dos professores ficarem atentos para a dinâmica de uma sala de aula. Ressalta para que não se acomodem a uma escola centrada numa didática que segue sempre os mesmos modelos. Chama a atenção para as tecnologias que marcam sua época e, dentre elas destaca a imprensa, o rádio, a imagem, o telefone, o automóvel, o trem e o avião.

O tempo passou, mas as ideias de Freinet estão mais atuais do que nunca, as tecnologias citadas por ele e outras que foram surgindo, se modernizando e hoje disputam com os professores a atenção dos alunos e, muitas vezes são vencedoras.

Um dos grandes desafios da escola nos dias atuais é criar mecanismos eficazes para atrair o estudante para aprender. É preciso repensar a prática e levar a realidade para a sala de aula.

É preciso insistir: Este saber necessário ao professor -- que ensinar não é transferir conhecimento --- não apenas precisa ser apreendido por ele pelos educandos nas suas razões de ser -- nas suas razões de -- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996)

Nesse contexto o jornal se transforma num importante instrumento pedagógico capaz de propiciar aulas que conseguem despertar o interesse dos alunos.

A professora observava todo início de ano que a maioria de seus alunos demonstravam pouco ou nenhum interesse pela leitura e pela escrita. Quando solicitava alguma produção se limitavam apenas em escrever textos narrativos, na maioria das vezes sem estrutura adequada e a preocupação estava relacionada a quantidade de linhas. Além do mais, faltavam conteúdo e criatividade.

Era preciso rever a prática e encontrar uma maneira de mudar essa realidade. Assim, o uso do jornal permitiu a possibilidade de despertar nos alunos o interesse pela leitura, pela escrita, e mais ainda, por uma aprendizagem significativa.

Neste trabalho, será apresentado o relato de experiência pedagógica realizada com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município da região metropolitana de Curitiba cujo objetivo era objetivo de promover discussões e conscientização acerca do problema corrupção.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao longo dos anos de trabalho com o jornal em sala de aula, foram desenvolvidas diversas atividades, sempre buscando dar significado aos conteúdos das diferentes disciplinas e com um olhar voltado especialmente para a prática da produção de texto, que foi o problema que levou a descoberta do uso metodológico do jornal.

No jornal, há todo tipo de informação, por exemplo sobre o que está ocorrendo na política brasileira e na estrangeira, na economia, nas cidades; há cadernos de esportes, cultura e de opinião. Existem, inclusive, ofertas de emprego nos cadernos de classificados, casas e carros para comprar, máquinas de lavar e passar, além de ofertas de serviços diversos, etc. (FREITAS & ORTIZ, 200. P.21-22)

Dessa forma, algumas atividades com o jornal se tornaram rotina das turmas, como a prática da leitura diária, a criação de diferentes jornais objetivando trabalhos em grupos para socialização dos alunos e compartilhamento do aprendizado, criação de hemeroteca, brincando de jornalista, entre tantas outras sempre com o intuito de fazer com que os alunos passassem a ler e a escrever melhor.

Assim com o passar do tempo foi possível perceber que dava para trabalhar com o jornal em todas as disciplinas, não apenas em Língua Portuguesa e muitas outras práticas significativas surgiram.

A experiência O “jeitinho” para acabar com a corrupção. # Honestidade

realizada acerca do tema corrupção teve início a partir de comentários que os alunos faziam em sala de aula sobre a atual situação do país na época e o mais interessante era a forma como se referiam aos políticos, sempre como corruptos, isso acontecia praticamente todos os dias no início da aula. Nos primeiros dias a professora os ouvia, conversava um pouco com eles e continuava trabalhando os conteúdos programados para aqueles dias, que não tinha nada a ver com o esse tema, pois, acreditava que era um tanto complicado falar sobre corrupção, política em sala de aula, por acreditar que os alunos ainda fossem imaturos. No entanto, um dia enquanto estava na sala, a professora ouviu umas menininhas do primeiro ano, ou seja, com média de cinco aninhos de idade, passando no corredor e comentando sobre o que estava prestes a acontecer com a presidente. Logo percebeu que poderia aprofundar o tema com seus alunos e que não havia momento mais oportuno, pois, a história estava acontecendo lá fora e não podia fechar a janela da sala de aula para que os alunos não a vissem, abrir uma gaveta e retirar conteúdos sem significados no momento.

Considerando que a corrupção é um grande problema social na atualidade, foi privilegiado neste trabalho o seguinte questionamento: Será que a corrupção só acontece no cenário político? A professora partiu de uma reportagem jornalística intitulada “operação sonho de valsa” que relatava o caso de uma faxineira que pegou um bombom da mesa do delegado sem permissão, sem o intuito de culpabilizar a funcionária, problematizou-se a prática de pegar coisas alheias sem permissão, a partir daí, surgiram inúmeros exemplos de pequenas corrupções que começam com atitudes aparentemente inofensivas, cometidas diariamente por pessoas comuns, como: Furar fila, colar na prova, comprar cd pirata, tv a cabo com sinal roubado, estacionar em vagas especiais, burlar o imposto de renda, etc. Também foi realizada a experiência 'troque seu lápis velho por um lápis novo', na qual os alunos da escola poderiam trocar seu 'toquinho' por um lápis novo, sem qualquer mediação e sem nenhum responsável por perto, houve relatos de alunos que pegaram mais de um lápis e saíram correndo, outros pegaram o lápis sem fazer a

troca, outros ainda fizeram a troca corretamente, dos cem lápis, 70 'toquinhos' foram devolvidos. Foram realizadas diferentes atividades como entrevistas, produções textuais, elaboração de gráficos, palestra com advogado, para o mês de visita ao fórum, onde puderam conversar com a juíza, com os promotores e advogados que se dispuseram a esclarecer todas as dúvidas e ainda foram convidados a fazer parte de um júri simulado, dirigido pela própria juíza e promotores. A turma discutiu muito a respeito dessa problemática que aflige e afeta diretamente o exercício democrático em nosso país, e felizmente chegaram a uma conclusão: o 'jeitinho' pra acabar com a corrupção é a honestidade. Esta Experiência Pedagógica foi muito significativa, pois evidencia que precisamos estimular a cultura da honestidade, a fim de superar o famoso 'jeitinho' brasileiro, para que possamos combater tanto as pequenas quanto as grandes corrupções da nossa realidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que os objetivos foram alcançados e os alunos demonstraram que aprenderam muito. Lições que vão além de ler e escrever, mais que isso, aprenderam e principalmente ensinaram lições de cidadania.

É importante destacar que trabalhar com o jornal em sala de aula possibilitou uma motivação, dando significado as atividades de leitura e escrita. Pois, é bem diferente para o aluno aprender escrever um bilhete para uma pessoa real, discutir sobre acontecimentos que fazem parte da realidade do país, trazer informações que serão discutidas por toda a turma.

Dessa forma, é visível que as dificuldades com relação a leitura e a escrita foram sanadas e o jornal foi um grande aliado nessa jornada, pois, possibilitou um trabalho interdisciplinar, além, da socialização entre os alunos.

Estamos vivendo um momento muito complicado em nossa sociedade, o país passa por problemas políticos, econômicos e sociais que acabam refletindo no ambiente escolar. Sendo assim, torna-se importante abordar em nossas aulas temas como cidadania para que nossos alunos possam adquirir valores e hábitos que contribuam para a construção de uma sociedade sem corrupção.

REFERÊNCIAS

FREINET, Celestin. Pedagogia do bom senso. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Jéferson José; ORTIZ, Jurema. O jornal em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos.: informação e cidadania. Curitiba: Aymará, 2009.

OSTROVSKI, C. S. Interdisciplinaridade e o uso do jornal digital: fundamentos e perspectivas. Curitiba - PR: Protexto, 2009.

SANTOS, J. C. F. dos. Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ZANCHETTA Jr., Juvenal. Por que, afinal, a leitura de jornais na escola?. In: Ezequiel Theodoro da Silva. (Org.). O jornal na vida do professor e no trabalho docente. 1 ed. Campinas: Global / Associação de Leitura do Brasil, 2007, v. , p. 57-66.

PLENARINHO. Não caia na do corrupto. Disponível em: https://plenarinho.leg.br/Acesso em 12de Maio de 2016.

VAZ, Marcos. Revista Brasilzinho. Disponível em: http://www.brasilzinho.com.br/Acesso em 23 de Julho de 2016.

Palavras-chave: Jornal; interdisciplinaridade; aprendizagem significativa; corrupção; produção de texto

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

EDER DIEGO DE OIIVEIRA - CEMIA

MARCELO BOLFE - PUC

MAURICIO CAMPANO CESARIO - CEMIA

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo dinâmico que avança em todos os aspectos, o uso da tecnologia nos espaços educativos vem propiciando aos educadores e educandos ambiente de aprendizagem por meio da união dos recursos tecnológicos com a sala de aula. Essa união possibilita novas maneiras de transmissão do conhecimento, ou seja, criar caminhos alternativos que conectam o educando ao conhecimento. Por ser mais atrativa, interativa e dinâmica, as tecnologias provocam no educando a busca pela informação e participação efetiva na sua formação cognitiva.

Partindo deste pressuposto, a utilização da tecnologia dos jogos digitais vem se tornando cada vez mais, um grande aliado no processo de aprendizagem, os jogos têm o poder de focar a atenção do educando evitando assim possíveis dispersões no momento da aprendizagem. Segundo Detânico (2011) os jogos educacionais oferecem aos educandos uma contribuição importante para o desenvolvimento cognitivo, uma vez, que eles concedem acesso a mais informações e enriquecem o conteúdo do pensamento infantil por meio da possibilidade de interação com os objetos de estudo (conteúdo). Simultaneamente, a atividade lúdica age de modo a concretizar as habilidades que o aprendiz já tem domínio à novas situações que ele está praticando no decorrer do jogo. Para as crianças o jogar significa entrar em um mundo mágico onde quase tudo é possível e a aprendizagem irá se construindo por meio deste contexto.

A proposta deste artigo é salientar a importância da tecnologia dos jogos como mecanismo facilitador da aprendizagem, portanto, podendo ser uma ótima ferramenta pedagógica, que visa desenvolver as habilidades cognitivas das crianças, bem como criar um ambiente dinâmico, interativo e atraente para os educandos em sala de aula. Como estudo de caso aplicou-se o jogo "Crônicas de Aprendizagem" um jogo que visa auxiliar o ensino básico da alfabetização, tais como abecedário e a construção de pequenas palavras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual todos os saberes e interconexões mentais dos educandos são levados em consideração. Para Ausubel (1980), "a aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva".

Com o intuito de facilitar a absorção e tornar a aprendizagem significativa ainda mais relevante, dinâmica e atraente para os educandos, utilizou-se para o desenvolvimento deste trabalho o estudo de Howland, Jonassen e Marra (2011), no qual os atores relatam o poder da tecnologia como mecanismo facilitador da aprendizagem significativa. Para eles, a tecnologia é uma ótima forma de promover aprendizagem, pois ela pode ser usada como facilitadora do ato de pensar.

A tecnologia é usada como veículo de informações para explorar o conhecimento, comparando assim, suas perspectivas, crenças e visões de mundo.

O jogo é conceituado como uma forma rica e diferenciada que possibilita ao indivíduo a capacidade de produzir ou transmitir conhecimento, fazendo com que os envolvidos no processo de interação do jogo acumulem saberes e tenham um enriquecimento intelectual e cultural. O jogo proporciona estímulos para aprender ao mesmo tempo em que articula saberes e competências, também trazendo consigo a capacidade de fazer os indivíduos buscarem a satisfação de seus anseios e de suas necessidades. Dessa forma, o jogo pode contribuir como meio facilitador do processo de ensino e aprendizagem de educandos com dificuldades.

A inserção dos jogos na sala de aula tem como objetivo enriquecer as práticas educacionais com criatividade e com recursos que facilitem a aquisição do conhecimento por parte dos educandos (ANDRADE, 2012). Para Souza (SOUZA, 2012), os jogos têm a vantagem de passar informações de maneira mais divertida e interativa e são disputados em um ambiente lúdico atrelado ao entretenimento. O uso dos jogos em sala de aula é estratégia interessante para o desenvolvimento de competência e habilidades dos educandos, considerando não só a motivação que o jogo pode propiciar, mas também o tempo de diversão que proporcionam (ESPINOSA, 2013).

3. APLICAÇÃO DO JOGO E OS RESULTADOS

O jogo Crônicas de Aprendizagem, ao qual foi aplicado neste trabalho, é um jogo que foi desenvolvido utilizando as premissas fundamentas do referencial teórico deste estudo, cada etapa do jogo tem como objetivo ensinar conteúdo da Língua Portuguesa.

A versão Beta do jogo está dividida em 3 fases, que proporcionam as crianças diversão, e ao mesmo tempo as ensinam. Esses conhecimentos são adquiridos por meio de mensagens subliminares com as letras sendo ouvidas por elas. Durante a sua execução os educandos vão coletando essas letras por meio do point-and-click e formando palavras na plataforma.

Os sons que as crianças ouvem são pequenas narrações da história do jogo, essa narrativa é importante pois os educandos (público do jogo) não são alfabetizados ou estão em processo de alfabetização, visto que o jogo é para ser utilizado com ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, deste modo a fala é parte integrante do jogo tanto para indicar uma ação, quanto como narrativa da história do jogo.

No primeiro ambiente do jogo é apresentado os personagens, bem como uma narração na qual é contata uma fabula para introduzir a criança ao contexto do jogo.

A primeira fase tem como objetivo ensinar o alfabeto para a criança de maneira sutil, complementando o ensino dado pelos educadores em sala de aula. Cada letra coletada mostra à criança como é composto o alfabeto. Há um sistema de vida representado pelos corações, eles acompanham todas as fases do jogo. Nesta fase o educando aprende além do alfabeto, raciocínio lógico e coordenação motora. Na Figura 1. Pode-se visualizar o ambiente que as crianças coletam as letras do alfabeto.

Figura 1 - Primeira fase do jogo crônicas de aprendizagem.

FONTE: JOGO CRÔNICAS DE APRENDIZAGEM

Na segunda fase a criança já começa a formar as primeiras palavras, para ajudar nessa formação o jogo disponibiliza à figura do objeto que será formado, com a realização desta tarefa o jogador avança para a próxima fase. Na criação desta fase, buscou palavras fáceis com base na pesquisa de campo realizada com educadores e psicólogos. As cores auxiliam na identificação juntamente com as imagens, que aparecem até uma certa parte da fase, quando as cores se tornam diferentes das palavras, trazendo, portanto, um desafio a mais ao jogador. Na Figura 2. Pode-se visualizar como são formadas as palavras.

Figura 2 - Ambiente da segunda fase

FONTE: JOGO CRÔNICAS DE APRENDIZAGEM

A terceira fase do jogo tem o foco principal ajudar a criança a melhorar a sua coordenação motora, seu raciocínio e sua atenção, bem como outros aspectos.

No final da terceira fase, há uma fusão das fases anteriores. Basicamente, o jogador vai lançar as letras no vilão do jogo, e quando ele acerta o vilão o jogo é pausado e aparece uma palavra da segunda fase para reforçar o aprendizado da criança, respondendo à questão, ela avança. Esta fase tem como objetivo reforça tudo o que foi aprendido. Figura 3.

Figura 3 - Ambiente Final do Jogo.

FONTE: JOGO CRÔNICAS DE APRENDIZAGEM

O jogo foi aplicado com 90 crianças do 1°, 2° e 3° ano do Ensino Fundamental I, com idade de 6 a 9 anos.

No momento da aplicação do jogo, os educandos ficaram encantados com a forma lúdica de aprender jogando, alguns educandos demostraram um pouco de dificuldade para utilizarem as setas do teclada e movimentar o Avatar, por conta de sua coordenação motora ainda não estar totalmente desenvolvida, mas de forma geral, a maioria conseguiu atingir os objetos proposto.

A satisfação pode ser vista no semblante de cada educando durante a execução do jogo, como se trata de crianças não foi possível aplicar um questionário a elas. Portanto, utilizou-se do feeling do educador para avaliar a efetividade do jogo no processo de ensino-aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

Ao proporcionar que os educandos tivessem contato com o jogo, e praticassem os conteúdos nele proposto, percebeu-se que eles estavam menos agitados e mais motivados para realizar a atividade, do que o habitual, a grande maioria das crianças conseguiram facilmente se interagir como o jogo, bem como prosseguir nas demais fases.

Ficou notório, pelas observações, mediações e interferências realizadas que o uso do jogo despertou o interesse dos educandos, por possuir uma interface atraente, com sons e cenários que os transportam para um mundo mágico, e como em um passe de mágica aprendem os conteúdos de maneira lúdicas e divertida.

Referências

ANDRADE, M. et al. Coletando: Desenvolvimento de um Jogo para o Ensino-Aprendizagem no Campo da Educação Ambiental. 2012. In: XI SBGames 2012 SBC – Proceedings of SBGames (XI SBGames), Brasília.

AUSUBEL, David et AL. “Psicologia Educacional, interamericano” 1980.

DETÂNICO, A. S; KONRATH, M. L. P; O uso de jogos digitais na educação infantil no CEI casa da criança: Habilidades e competências desenvolvidas. 2011. Disponível em http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1625/Detanico_Adriana_Soares.pdf?sequence=1. Acesso em Dez 2017.

ESPINOSA, R. S. C; GÓMEZ, J. L. E. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais Entrevista com Professores que utilizam jogos digitais em suas práticas educativas. 2013 In: XI SBGames 2013 SBC – Proceedings of SBGames (XI SBGames), São Paulo, SP. ISBN: 2179-2259.

HOWALAND, J. L; JONASSEN, D. H; MARRA, R. M. Meaningful Learning with Technology, 4th Edition. 2011. Disponível em: https://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0132565587.pdf. Acessado em 12 fev. 2016.

SOUZA, A. A. K. I. O Fator Emocional no Desenvolvimento do Jogo 2012. In: XI SBGames 2012 SBC – Proceedings of SBGames (XI SBGames), Brasília.

Palavras-chave: Jogos, Tecnologias e Alfabetização

A LITERATURA INFANTIL COMO PROMOTORA DOS CONHECIMENTOS PREVISTOS NA ÁREA DE CONHECIMENTOS DA LINGUAGEM (BNCC, 2017)

MARIA EDUARDA GASPERI - IFES

MARIANA RODRIGUES - CNEC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

O relato tem como objetivo apresentar uma experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Integrador do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Itajaí com a turma do sétimo período (semestre).
A temática escolhida foram as habilidades e competências exigidas no documento normativo do Minsitério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (2017). A turma foi organizada em cinco grupos, sendo que cada GT[1], ficou responsável por realizar uma experiência com enfoque em uma das cinco áreas de conhecimento propostas na BNCC (2017) e buscando desenvolver as habilidades e competências elencadas para a referida área.
Vale lembrar que a BNCC (2017), define que:

Art. 14. A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber:
I. Linguagens:
a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
c. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação; [...]

Embora o documento preveja mais habilidades, para a experiência realizada, o enfoque foi priorizado para as três competências citadas acima.
Ainda, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

2. Desenvolvimento

A BNCC (2017) estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. (MARSIGLIA et al, 2017)
Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Nesse sentido, na BNCC (2017), a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física para o Ensino Fundamental. Sendo assim, esse relato de experiência tem como objetivo primeiro apresentar a metodologia utilizada pelas acadêmicas, como meio de incentivar outros pares (professores, acadêmicos de pedagogia e áreas afins), a repensar suas práticas, buscando metodologias diferenciadas.
A experiência foi desenvolvida com um grupo de sessenta (60) alunos de uma escola privada da cidade de Itajaí (SC), sendo planejada e elaborada com a finalidade de alcançar as três[2] competências descritas na área de conhecimento das Linguagens da BNCC (2017). A seguir, são descritas em etapas o percurso da experiência.
Primeira Etapa: Foi elaborado um pré-projeto baseado nas normas da BNCC (2017) para o ensino fundamental, com enfoque no desenvolvimento das linguagens das crianças. Pesquisamos uma história, para proporcionar uma contação para as crianças do quinto ano do Ensino Fundamental I, de uma escola particular de Itajaí (SC). A história escolhida foi “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa” do autor Arden Druce. A história apresenta diferentes personagens presentes em filmes, contos de fadas e na literatura em geral.
Segunda Etapa: Nos fantasiamos com dois personagens que haviam na história, Chapeuzinho Vermelho e a bruxa. Desse modo, também utilizamos de diversas fantasias para nos trocarmos durante a contação e instrumentos musicais para chamar atenção e fazer os sons dos personagens ao longo da história.
Terceira Etapa:. Em abril de 2019, colocamos nosso projeto em prática. As professoras dos quintos anos, levaram as crianças até o ambiente preparado para realizar a experiência. Foram tocados os instrumentos e entramos em cena, as crianças tiveram reações diversas. Durante a contação, os alunos interagiram a todo momento, todos ficaram atentos a cada parte que íamos contando. Ao fim da História, deixamos uma mensagem final, de que todos devem persistir naquilo que querem conquistar. Buscar alcançar seus objetivos, como orientava a história. Concluindo cantamos a canção “Parabéns para você”, para a criança que existe dentro de cada um de nós.
Quarta etapa: Ao final da contação, foi proposta uma atividade com cartolina e giz para quadro negro, com o objetivo de que as crianças expressassem seus sentimentos. Foi explanado o objetivo da atividade, que era de expressar na cartolina seus medos, emoções, enfim, aquilo que mais chamou atenção durante a história, mostrando através da arte o que é possível identificar no sentimento e nas linguagens da criança. Foi um momento onde puderam interagir com outros amigos, todas as crianças participaram de forma efetiva, reproduzindo suas experiências por meio de diversas linguagens artiticas.
Quinta Etapa: Foi elabrado um questionário com vistas a verificar os resultados obtidos. Foram realizadas as seguintes indagações: 1) Por meio da experiência da história, como você se sentiu?; 2) Você sentiu medo de algum personagem?; 3) Você sente mais encorajado a enfrentar seus medos após a experiência?; 4) Qual seu parecer sobre a experiência da contação de história e da atividade de expressão das linguagens?; e 5) Qual foi o sentimento que prevaleceu dentro de você ao fim da experiência?.
Em relação a questão No 1, o Aluno A respondeu que ficou com um pouco de medo de alguns personagens, mas, ao longo da contação ele foi achando engraçado e passou a gostar muito da

história. Já o Aluno B, afirmou que se sentiu muito feliz, por participar de um momento diferente na escola. O Aluno C compartilhou que se sentiu muito alegre ao ouvir a história.
Quanto a questão No 2, ao serem questionados se tiveram medo de alguns personagens, ambas as crianças responderam que sim, alguns tiveram medo da cobra, outros tiveram medo do tubarão e outro disse que não sente medo de nada, que consegue confrontar todos os personagens.
Em relação a questão No 3, Questionamos sobre o sentimento das crianças ao final da história e se estavam dispostas a superar seus medos. O Aluno A falou que: "quando acabou a história, eu consegui ser forte pra fazer a prova da prof sem medo de errar, porque eu sei que estudei e vou conseguir".
No que concerne a questão No 4, quando perguntamos as crianças seu parecer sobre a contação de história e da atividade de registro das linguagens, as crianças unanimemente afirmaram ter gostado da história, que foi um momento muito legal e que puderam conversar e interagir com os amigos da outra sala. O Aluno C disse: "Meu desenho ficou muito legal, eu criei um monstro diferente da história, fiquei com um pouco de medo, mas logo dei muita risada prof".
E por fim, em relação a questão No 5, perguntamos qual sentimento prevaleceu dentro deles ao fim da vivência, e as crianças disseram que ficaram muito animadas, saíram contando para todos os amigos o que tinham aprendido e feito naquele dia, falaram para os pais e compartilharam o que aprenderam. O Aluno B falou que: "O sentimento que ficou em mim foi de alegria, muita alegria".

Considerações finais

Conforme apresentado na parte introdutória do relato, a experiência desenvolvida buscou desenvolver as três primeiras habilidades e competências elencadas para a área de conhecimentos das Linguagens.
A partir da realização da experiência, concluiu-se que o professor pode e deve planejar suas aulas tendo em vista o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC (2017), pois lançando mão de metodologias ativas, como a que foi utilizada na experiência relatada, os alunos desenvolveram tais habilidades e competências de forma lúdica, prazerosa, o que lhes estimulará a seguir interagindo de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem.
Também verificou-se que, por meio da experiência proposta, surgiram diversas gamas de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas as linguagens, como por exemplo, as diversas formas de instigar o ensino e demonstrar as interpretações existentes, as crianças experimentaram as sensações e emoções presentes no momento.
Por fim, os sentimentos apresentados, os quais permitiram as crianças alcançar o prazer da alegria vivida e acima de tudo o de superar seus medos e desafios, é de suma importância para referendar o uso de tais metodologias para efetivação das habilidades e competências propostas pela BNCC (2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mai. 2019.
MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. ISSN 2175-5604. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835. Acesso em: 30 Mai. 2019.

[1] GT: Grupo de Trabalho.
[2] Vide ao início do relato as competências eleitas para a realização da experiência.

Palavras-chave: linguagem e literatura; BNCC; habilidades e competências; ensino fundamental; educação básica.

A PARTICPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PROJETO MALA DE LEITURA E LETRAMENTO "VEM QUE EU TE CONTO"

GYANE KAROL SANTANA LEAL - UFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo descreve a participação das crianças de turmas de alfabetização no Projeto Mala de leitura e Letramento "vem que eu te conto". O referido projeto foi executado por acadêmicas dos cursos de Pedagogia e História da Universidade do Estado do Amazonas em duas escolas públicas do município de Parintins, localizado cerca de 369 km de Manaus, capital do Amazonas. No que se refere ao contexto educacional pode-se afirmar que, o município dispõe de escolas estaduais e municipais que oferecem Educação Básica e Instituições de Ensino Superior públicas e particulares. Trata-se de estudo qualitativo. Na visão de Godoy (1995, p.21) a natureza deste estudo, baseia-se em "um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada". Considera-se relevante a visão das pessoas envolvidas em cada contexto. Essa abordagem nos permitiu interagir com as crianças, adentrar no seu cotidiano, participar de suas vivências uma vez que são os principais sujeitos da pesquisa. As participantes do projeto foram as crianças de turmas de alfabetização de duas escolas, sendo uma municipal e a outra estadual. Nessa direção, elaboramos um cronograma de atividades a serem desenvolvidos pelas acadêmicas, a saber: Planejamento das atividades, estudo dos referenciais teóricos e confecção de livros realizados pelos acadêmicas envolvidas; Roda de leitura; Confecção de história e de livros pelas crianças com auxílio das acadêmicas; Confecção de malas com material reciclado; Socialização de histórias pelas crianças; Culminância do projeto na universidade para apresentação das atividades realizadas. As propostas supracitadas foram incorporadas nos planos de aulas das professoras das turmas envolvidas. O tempo de implementação era de um ano e a avaliação foi realizada semestralmente por meio de relatórios contendo todas as ações desenvolvidas no decorrer do projeto com a finalidade de re (pensar) e re(planejar) as ações. Para dar subsídio teórico ao trabalho, fez-se necessário recorrer a pensadores do campo da "Alfabetização e Letramento" com vistas a discutir conceitualmente os termos enunciados. Nossa reflexão central é a de que, o processo de alfabetização ainda tem sido visto como um desafio para muitas crianças. Sabendo disso, os professores que atuam nessas turmas precisam utilizar metodologias diversificadas e interessantes que facilitem o processo de alfabetização, bem como o domínio da leitura e da escrita. Essas habilidades são necessárias para que as crianças se tornem letradas e assim consigam desenvolvê-las no seu contexto social. Para tratar desse assunto, partimos inicialmente da concepção de alfabetização e letramento: "A alfabetização é caracterizada pelo domínio da tecnologia da leitura e da escrita e os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos". (LEITE, 1996, apud RODRIGUES, p.65). Disso depreendemos que, para que as crianças dominem essa tecnologia faz-se necessário o contato com materiais impressos, ou seja, diferentes tipos de gêneros textuais. Mas não basta ter o acesso, ou apenas o domínio da leitura e escrita, o principal é saber utilizar esses recursos nos mais diferentes contextos sociais, pois é dessa maneira que a criança passa a interagir com mundo letrado no início de sua escolarização. O letramento é o "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social o indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1996, p. 85). Assim, letrado é o indivíduo que sabe ler e escrever com propriedade e compreende o que leu e seus significados. Devemos indicar, desde logo, que Alfabetização e o Letramento são processos diferentes, porém, são complementares e inseparáveis e, portanto, precisam ser efetivados nas salas de alfabetização. Posto isso, pode-se declarar que o educador, tem o papel de buscar novas alternativas para desenvolver suas atividades no âmbito da sala de aula. Precisa ainda, estimular a leitura e a escrita, bem como seduzir a criança nessa atividade, o que requer comprometimento profissional com o processo de alfabetização das crianças e sua inserção social. O contato com as crianças ocorreu por intermédio da gestão das duas escolas, que se mostraram receptivas, e paralelamente, aceitaram a implementação do projeto, se comprometendo a comunicar aos pais ou responsáveis a participação de seus filhos no projeto. Com posse dos documentos de autorização emitidos pela gestão de ambas as escolas. Chegamos à fase de apresentação do projeto às crianças, sendo uma escola no turno matutino e a outra em turno vespertino. A princípio, foi notável a surpresa e empolgação dos pequenos em visualizar as malas e abri-las para ver o que tinha dentro, foram retirados vários livros ilustrados artesanalmente pelas acadêmicas. Algo a ser mencionado, concerne às bibliotecas existentes no interior das duas escolas, que se mostram espaços pequenos e multifuncionais. Dessa forma, a criação de um trabalho diferenciado possibilitou a participação ativa das crianças. A roda de leitura foi uma das atividades realizadas, trata-se de um recurso didático muito utilizado na educação básica, especialmente em turmas de alfabetização, é um procedimento que tem sua origem na antiguidade grega. Segundo o entendimento de Viana e Braun (2010), na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, atualmente essa prática está relacionada ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. A roda de leitura se constituiu um momento de socialização dos livros confeccionados pelas acadêmicas onde cada uma teve momento para contar de maneira lúdica sua história autoral, de modo a interagir com as crianças que ficaram atentas às histórias e as ilustrações dos livros. No que diz a respeito ao propósito das rodas de leitura: "a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social". (VIANNA E BRAUN, 2010, p.02). Com ajuda das acadêmicas as crianças tiveram a oportunidade de confeccionar suas historinhas e seus livros utilizando materiais reciclados. As crianças que ainda não sabiam escrever receberam ajuda seja na redação do rascunho quanto na escrita oficial do livrinho. Após a confecção da mala e dos livros, as crianças puderam socializar suas histórias com os demais colegas da turma, foi o momento da roda de leitura direcionada por elas, momento de coletividade e autonomia. Em alguns momentos leram histórias na sala de aula usando microfone desenvolvendo a oralidade e as práticas de leitura. A última fase do projeto foi à culminância, onde as duas escolas se mobilizaram para levar as crianças na V Semana de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, no Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP para apresentarem suas produções. Portanto, os resultados sinalizam que, as atividades propostas foram executadas com êxito e contribuíram com a formação das acadêmicas bem como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças de turmas de alfabetização das escolas envolvidas.

Referências bibliográficas

CASTRO, Flávia da Silva. Letramento e Alfabetização: Psicogênese ou Sociogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? / Rio Grande do Sul: IV Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação. PUCRS, 2009.
CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2008.
GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995
LEITE, Sérgio A. Alfabetização e Letramento: implicações para prática pedagógica. São Paulo.UNICAMP,2001.
MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Julho, 2012.
PIRES, Vera Lúcia. A interação pela linguagem; prática socioculturais. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 14, n.17 p.87-100, 2011.
RODRIGUES, Ana Cristina S. Aquisição da linguagem oral e escrita. Universidade Luterana do Brasil, pró-reitoria de pesquisa, Canoas 2007.
SOARES, Magda Soares. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
VIANNA, Márcia Marin; BRAUN, Patrícia. Rodas de leitura como estratégias de ensino e aprendizagem In: PLETSCH, M. D. & RIZO, G.(Org.). Cultura e formação: contribuições para a prática docente. Seropédica (RJ): Editora da UFFRJ, p. 59-66, 2010.

Palavras-chave: Crianças; alfabetização; leitura; letramento.

A RELEVÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JANE LIMA CAMILO DE OLIVEIRA - FASA/UNIESP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente trabalho apresenta uma experiência realizada no estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca do trabalho com gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos. O estágio supervisionado foi desenvolvido numa escola pública de Educação de Jovens e Adultos. Aponta como objetivo este estudo o aprimoramento acadêmico de conclusão de estágio. Para embasar o trabalho recorremos às pesquisas da área de alfabetização e letramento científico. Os resultados destacam que as atividades do estágio possibilitaram aos alunos o acesso à literatura, e, aos diferentes gêneros textuais. A experiência do estágio supervisionado possibilitou aos estudantes aprendizagens relacionadas ao processo de apropriação da leitura, escrita, oralidade, as características e uso de várias funções da linguagem. Bem como evidência a importância do estágio supervisionado para a minha formação de professora de Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia Faculdade de Santo Antônio da Platina (FASA/UNIESP), em conformidade com orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 01/2006, oferece o estágio supervisionado como um dos componentes curricular, com o objetivo de possibilitar aio acadêmicos a relação entre a teoria estudada e a prática docente. Os estágios são desenvolvidos a partir do quinto período, totalizam a carga horária de 400 horas do curso de Pedagogia. Na modalidade Educação Jovens e Adultos acontece no sétimo período.

De acordo com a Lei 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio tem objetivo adequar às demandas de trabalhadores, e demais indivíduos que, por algum motivo não tiveram acesso à educação no tempo normal. Grande parte dos alunos da EJA está em distorção idade/série ou até mesmo ainda não foram alfabetizados (BRASIL, 1996).

O estudo de teóricos acerca da aprendizagem da escrita, prática na leitura oral, apontam a importância do trabalho com gêneros textuais . De acordo com Marcuschi (2008, p.155) “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155)”.

Nesse sentido, considero de fundamental importância desenvolvimento do trabalho com a leitura e escrita no estágio supervisionado.

DESENVOLVIMENTO

Nesse relato reflexivo pude analisar o relatório de minha experiência sobre estágio supervisionado em EJA. Inicialmente, destaco que o estágio supervisionado foi desenvolvido numa escola pública da rede municipal de ensino, situada na cidade de Santo Antônio da Platina-PR. Nessa escola funcionam turmas de EJA compostas por alunos na faixa etária de 17(dezessete) anos a 67 (sessenta e sete) anos de idade. A turma era mista, funcionava do período noturno, com alunos do Ensino Fundamental de 1º e 2º (primeiro e segundo) ano da Primeira Etapa; Ensino Fundamental do 3º e 4º (terceiro e quarto) da segunda etapa.

Ao contextualizar as vivências de observação e regência em sala de aula nas turmas de EJA, destaco as atividades propostas para as aulas de Língua Portuguesa. Ao identificar as dificuldades dos alunos em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita, planejamos sequências didáticas contemplando o trabalho pedagógico com a literatura, voltado para a leitura, interpretação e produção textual de vários gêneros textuais.

A pedagoga, educadora e escritora infanto-juvenil brasileira Abramovich (1991, p. 162) nos aponta que: [...] ouvir ou ler histórias é uma possibilidade que a criança encontra para descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses e as soluções que todos os seres humanos vivem e atravessam ao longo da vida. Assim, é através de uma atividade prazerosa de leitura ou ouvir histórias que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros modos de agir, de pensar e ser.

Em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita Soares (1998), afirma que o processo de alfabetização "traz consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o individuo que aprenda a usa-la" destaca que a leitura e a escrita (SOARES,1998, p18)". Ainda de acordo com a autora o processo de letramento precisa ser entendido como " o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um individuo como consequência de ter se apropriado da escrita (SOARES, 1998p.18)".

É importante elencar que, quando a criança/adolescente se inicia no processo de leitura e escrita escolar, através da linguagem falada, adquire formas de se relacionar com o mundo, através da linguagem moderna dará um grande passo em seu desenvolvimento intelectual, onde a Ela que esta na faze de sonhar acordado de diversas maneiras, o seu intelectual esta se desenvolvendo, cabe ao professor organizar estas ideias e direciona-la para uma faze de desenvolvimento intelectual apropriada.

Relato das atividades propostas

Ao reconhecimento do problema em relação a aquisição da leitura e escrita, oportunizamos vivencias com a leitura e escrita. Nas escolas estão enfrentando no decorrer dos anos, desinteresse de seus alunos pela prática da leitura prejudicando de fato a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual deste ciclo de idade onde se espera que estejam dominando as normas do sistema alfabético.

Para tanto, elaboramos uma sequência didática a partir do gênero textual fábulas, contos de fadas e poemas. Através do gênero fábula, o aluno desenvolve o pensamento critico e criativo, melhorando seu vocabulário produtivo e cultural, tornando-o observador, histórico, social. Assim, pode não só melhor compreender sua realidade, como também de transformá-la, desenvolvendo assim, habilidades e práticas de leituras, escrita o que certamente serão a base para uma boa produção texto. Apresentando e contextualizando a leitura, a escrita de contos de fábulas, e valorizando seu conteúdo e meios onde possa ser trabalhado de forma lúdica este contexto.

Além dessa atividade, propomos a reescrita de textos poéticos, jogos de composição de palavras e dramatizações.

O projeto Café Literário pretende possibilitar aos alunos o conhecimento de textos poéticos, fábulas e outras leituras, levando-as à motivação e ao interesse para ouvir, ler e escrever textos literários e diversos em um clima descontraído de um café, fora da rotina escolar possibilitando um momento de realização de atividades como saraus poéticos e dramatizações à escola e também motivar o aluno a frequentar a biblioteca.

CONSIDERAÇÕES

Conhecendo os hábitos dos alunos, com a contextualização da aprendizagem e a leitura, havendo um processo demonstrativo sobre a realidade e o mundo da imaginação, adotamos a metodologia literária para trabalhar os gêneros textuais. Consideramos que o professor deve propor atividades de enriquecimento literário, pois elas ajudam a trabalhar esse desenvolvimento num processo de associação a outras práticas artísticas e educativas como desencadeador de criatividade, podendo trabalhar em atividades baseadas nas sugestões que o enredo oferece, como dramatizações, modelagem, dobraduras, criação de textos orais e escritos, brincadeira construção de maquete .

Nesse processo do estágio consideramos o papel da família e da escola e o professor se tornam indispensável, pela ajuda que pode dar aos futuros leitores tanto na fase escolar quanto na fase adulta. E quando este aluno chega ao ensino fundamental ele deve dominar este meio de comunicação seja oral e escrita, e com alguns hábitos adquiridos na infância ou não. Ele chega no ensino fundamental sem saber ainda a oralidade e não dominando a escrita como deveria ser.

Devemos ainda, conhecer a história de vida desta criança para lidar com sua realidade, sobretudo a experiência de uso da leitura e da escrita, à causalidade e a dificuldade de ler em voz alta para que seus amigos não saibam de suas dificuldades, o professor deve trabalhar o motivo com cautela para não traumatizar esta criança que já deveria estar dominando a leitura oral, assim mediante este problema deve-se trabalhar oferecendo aos alunos oportunidades de forma agradável e prazerosa. Assim o livro é um objeto cheio de curiosidade, de fantasias que habita nosso imaginário de lembranças, de associações, de criatividade, entre outros.

Com o decorrer do desenvolvimento do projeto, o processo avaliativo foi fundamental, todas as observações foram válidas, no que se refere ao desenvolvimento aprendizagem, leitura, dos alunos, como para minha formação docente. Sobretudo, constatar se os objetivos propostos neste estágio foram efetivados e contínuos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 2ed. São Paulo. Scipione, 199.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000. Acesso em 25/02/2017.

MARCUSCHI, Luis Antonio. A Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Letramentos: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Estágio supervisionado; Educação de Jovens e Adultos.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE LEITURA E PESQUISA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU/SC

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU

SANDRA POTTMEIER - UFSC

MELISSA PROBST - UNINTER

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

À luz da perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2010; VYGOTSKI, 2014), ler é uma ação, e por isso, uma prática social, que se faz e refaz na relação com/pelo outro na/pela linguagem. Concebe-se que, "cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular" (CHARTIER, 1999, p. 91). Logo, a leitura é também um ato cultural, uma vez que é a partir da leitura e por meio de artefatos que há interação, portanto, há aprendizagens.

Assim, este relato de experiência emerge de reflexões e discussões realizadas com professoras que atuam da rede pública municipal de Blumenau/SC durante o ano de 2019 e que desenvolvem a promoção da leitura por meio do Programa de Leitura e Pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Blumenau nos grupos de trabalho que acontecem uma vez por mês. Tal programa visa desenvolver o hábito da leitura com as professoras das diversas áreas do conhecimento, não delimitando essa prática pedagógica exclusivamente ao/à professor/a de Língua Portuguesa.

Metodologia

A metodologia pauta-se em uma abordagem qualitativa exploratória. Os procedimentos metodológicos são cunhados por uma pesquisa-ação a partir de uma formação continuada realizada no segundo trimestre de 2019 com 47 professoras que trabalham em escolas pertencentes à rede pública municipal de Blumenau/SC com ensino fundamental.

Dos sujeitos envolvidos, 15 professoras têm habilitação em Pedagogia e Letras, 32 professoras apresentam perfil leitor em outras disciplinas. Todas as profissionais são efetivas, sendo este um pré-requisito para atuarem na biblioteca escolar. Essa profissional é responsável pela sistematização, controle e cuidado do acervo, bem como desenvolve junto à Equipe Gestora, ações pedagógicas e documentais com o propósito de contemplar o Programa de Leitura e Pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Blumenau nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares lançando olhar para as práticas sociais de leitura e a formação do leitor na esfera escolar e fora dela.

Resultados e Discussão

Os resultados são parciais. Os dois primeiros encontros de formação dessas profissionais ocorreram em uma das Universidades do município de Blumenau/SC em 2019 e a posteriori, nas Bibliotecas das Unidades Escolares. Nesses encontros, além dos temas a serem estudados, conforme já mencionados anteriormente nesse relato, as professoras responsáveis pela biblioteca socializaram práticas desenvolvidas naquele espaço. Contextualizaram seu ambiente de trabalho (a biblioteca escolar), apresentando, alguns dados relevantes, como a quantidade de

estudantes que circulam ali, como essa profissional tem articulado o seu trabalho com as turmas, como e em que momentos elabora seu planejamento com os docentes e com a Equipe Gestora. A intenção é (re)conhecer os diferentes contextos das Unidades Escolares, assim como refletir sobre as práticas desenvolvidas nas Bibliotecas Escolares de grande, médio e pequeno porte. Ressalta-se que embora tenhamos políticas públicas voltadas para a aquisição de livros de literatura para a Educação Básica, "os índices nacionais e internacionais sobre leitores, sujeitos letrados ainda não atingiram um patamar desejado" (GIROTTO; SOUZA; DAVIS, 2015, p. 277). Isso implica em conhecer e discutir os aspectos relacionados às metodologias aplicadas desde a alfabetização, os planejamentos e práticas docentes para a utilização da literatura no contexto escolar, bem como sobre os processos de formação inicial e continuada dos profissionais incentivadores da leitura nas salas de aula e bibliotecas.

Diante disto, se propõe que as professoras se tornem protagonistas no desenvolvimento de ações de leitura, assim como pesquisa e escrita do projeto desenvolvido na escola. Para isso, o Coordenador Curricular de Línguas encaminha no período entre um encontro e outro realizado ao longo do mês, leituras e algumas reflexões em que as professoras constroem um portfólio reflexivo com suas angústias, anseios, fragilidades, potencialidades. Tal produto será entregue ao término de 2019 para ser lido, avaliado e a partir desses registros, se pensar em outras ações para outras formações continuadas promovidas pela Secretária Municipal de Educação de Blumenau.

A partir desse cenário, inscrito na era digital, as práticas de leitura, o tempo e lugar também podem se constituir como outros (CHARTIER, 1999). Entende-se aqui a biblioteca como um espaço democrático para aqueles/as estudantes que não tiveram/têm acesso a obras clássicas, por exemplo. Contudo, esse espaço não pode ser considerado como único a dar acesso e a promover a leitura aos/às estudantes. É preciso, portanto, considerar outras práticas sociais de leitura, fora da esfera escolar.

Cabe afirmar, pautando-se nas palavras de Rojo (2009, p. 8) que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas". Tão logo, cabe pensar que assim, como as práticas leitoras mudam, também mudaram os/as leitores/as, estes/as que passaram a ser mais ativos diante das leituras que realizam. Práticas leitoras não apenas realizadas no papel impresso, mas em ambientes virtuais/digitais, como é o caso de redes sociais, ebooks entre outros suportes/gêneros textuais/discursivos que têm formado cada vez mais, novos leitores (CHARTIER, 1999; ROJO, 2009).

As profissionais apontaram que as escolas têm sistemáticas próprias de trabalho para que haja o atendimento, troca, devolução de livros para todos/as os/as estudantes das Unidades Escolares, assim como as interações propostas para a formação do leitor. Em meio a essa sistematização com o professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas tenta atrelar a leitura e discussão de livros com base no tema trabalho pelo componente curricular. A partir desse diálogo, há um cuidado para que não se perca a questão do desenvolvimento da fruição estética e literária, bem como ao se escolher a literatura esta é feita pelo conteúdo, forma, imagens e sons compostos no livro.

Há, portanto, a tentativa de integrar diferentes planejamentos em torno da leitura e que estes estão contemplados no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares: chás literários, chá da vovó, circuitos literários, conversas com escritores, paradas literárias em que todos na Unidade Escolar leem algo de seu interesse, os estudantes são convidados a contar histórias para outros estudantes e assim fazer a mediação, trabalhar interdisciplinarmente literaturas e componentes curriculares, pesquisas sobre temas que os professores tenham em seu planejamento. Nesses eventos, as Unidades Escolares potencializam seus espaços

transformando em espaços pedagógicos de leitura com puffs, almofadões, nos bancos das escolas entre outros.

O que se percebe ainda enquanto fragilidade é que a internet serve para o cadastramento e empréstimo do acervo da biblioteca escolar, mas não propriamente para o acesso de textos digitais ou pesquisa. Nas unidades escolares ainda há a diferenciação da pesquisa em meio digital e do artefato físico; um dos motivos é que algumas escolas da rede não possuem espaço suficiente para essa finalidade. Quando há necessidade de se pesquisar algo no meio digital, este é feito no Laboratório de Informática da Unidade Escolar. Percebe-se que algumas professoras utilizam textos digitais e até "printam" textos da Internet e transferem a softwares tais como PowerPoint, porém é apenas a troca de suporte, não fazendo uso das diversas multissemioses como proposto em muitos livros digitais. Possivelmente, este será tema de discussão e reflexão para uma qualificação do trabalho docente com vistas a potencializar o espaço da biblioteca escolar no próximo ano.

Considerações Finais

O presente relato de experiência objetivou potencializar o espaço de discussão e reflexão pedagógica qualificando o planejamento e a prática realizada entre as professoras que atuam na biblioteca, Equipe Gestora e professores/as das diferentes áreas do conhecimento pertencentes à rede pública municipal de Blumenau/SC.

A partir dessa experiência dialógica na/pela interação com as professoras, depreendeu-se que estas se sentiram protagonistas e partícipes dos processos de estudo de teoria e de socialização de suas práticas por meio das suas vivências e experiências naquele espaço, a biblioteca. A interlocução com as professoras permitiu compreender ainda como se articula essa prática pedagógica e a maneira como pode transformar o meio e os atores sociais que ali se inserem, vivem, convivem, trocam ideias, experiências de vida.

Considera-se que o Programa de Leitura e Pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Blumenau tem instigado tanto estudantes quanto professoras, Equipe Gestora ao hábito da leitura, a socializar diferentes histórias, a ler em outros espaços e em outros suportes/gêneros textuais/discursivos. Tal movimento requer pensar em qualidade nos processos de ensino e aprendizagem das práticas leitoras na Educação Básica e a maneira como esses/as estudantes têm sido acolhidos na esfera escolar, uma vez que ler é também um direito e um ato de cidadania.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira; DAVIS, C. Lynn. Metodologia de ensino – educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura e formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria et al. (orgs). Desafios contemporâneos da educação. São Paulo: UNESP/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psciología. Madrid: Machado Libros, 2014.

Palavras-chave: Educação; Biblioteca; Leitura.

AUTORIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRODUÇÃO DE UM INFORMATIVO NO CURSO TÉCNICO EM ELETROMECÂNICA

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este relato registra a produção de um Boletim Informativo nas aulas da disciplina Linguagem e Comunicação, ministrada no primeiro semestre do curso Técnico em Eletromecânica. Foi realizada no segundo semestre de 2018 e depois repetida no primeiro semestre de 2019 e trouxe reflexões sobre práticas de letramentos na educação profissional. O objetivo da ação era encontrar uma solução pedagógica para trabalhar a linguagem de modo contextualizado. O referencial que embasou esta experiência foi a pesquisa de mestrado da docente, finalizada em 2013, sobre estratégias de promoção de autoria a partir de Foucault (1992) e Barthes (2010).

A problemática era a necessidade de dar sentido à disciplina de Linguagem e Comunicação que, por ser da área de Linguagens, era vista por muitos como não própria da formação do curso. Após tomar conhecimento de uma experiência bem-sucedida realizada por uma colega em outro curso da instituição, idealizei o projeto do informativo.

A decisão de elaborar um Boletim Informativo foi tomada em conjunto com a coordenação do curso, que concordava que era importante implementar a disciplina de maneira contextualizada. A ação foi desenvolvida também como recurso de promoção da permanência dos estudantes, possivelmente ajudando a prevenir a evasão.

Relato da Experiência

Apresentei à turma a tarefa, deixando claro que teriam liberdade para escolher quais temas seriam abordados. Assegurei que daria o amparo e liberdade para produzir o material em sala de aula integralmente. Esses dois elementos, liberdade e amparo, são essenciais para promover a experiência de autoria (JESUS; MACHADO, 2014). O terceiro elemento, reconhecimento, também deveria estar presente, então desde o princípio garanti à turma o processo finalizaria na publicização do informativo, com um evento de lançamento.

Na primeira edição, processo de produção levou aproximadamente dois meses. Estabeleci um cronograma com metas intermediárias, que seriam avaliadas com nota: escolha do tema, pesquisa, escrita da primeira versão do texto, e da versão final. A turma se sentiu desafiada e era evidente a preocupação em fazer um bom trabalho, que causasse boa impressão aos leitores e, como pontuavam o tempo todo, que levasse informações relevantes.

Para evitar que o trabalho ficasse pesado ou maçante, já que a escrita demandava investimento alto de energia dos estudantes, intercalei as práticas de produção do texto com aulas expositivas dialogadas. Nesses momentos, abordava alguns aspectos da norma culta da língua, o que era recebido com interesse, já que havia a percepção de aplicação imediata, no trabalho em andamento.

Ao final, a turma deu um título ao informativo. Optaram por um trocadilho com nome do curso: ¡El Mec!. Com ajuda do setor de Comunicação da instituição, o material foi diagramado e impresso. Para realizar o evento de lançamento, os estudantes organizaram um coquetel e convidaram professores, colegas de curso e servidores do câmpus. A organização do evento

também foi oportunidade para práticas de linguagem, pois era preciso fazer os convites e cartazes, entregá-los e trabalhar em equipe na realização do evento. Elaboraram uma fala e elegeram o colega que apresentaria a obra.

No dia do evento, todos ficamos satisfeitos com o sucesso junto ao público. Os professores e gestores apoiaram o lançamento do informativo, trazendo todas as turmas do curso para participar. Estavam presentes muitos servidores e vários dos convidados fizeram uso da palavra para cumprimentar a turma.

Na sequência da disciplina, os estudantes produziram relatórios, onde registraram suas percepções e avaliação do processo e da aprendizagem. Todos, em algum momento, mencionaram a satisfação com o resultado do trabalho e, principalmente, com o reconhecimento da comunidade interna à sua produção. E, do ponto de vista de letramento, era significativa a evolução individual em relação ao início do semestre.

Ao final da disciplina, avaliei que um dos elementos que poderia ser melhorado em uma segunda edição seria a gestão do tempo. Por ser uma disciplina do primeiro semestre, as primeiras semanas de aula são marcadas por muita mudança na identidade da turma: alguns estudantes se evadem ou validam a disciplina, frequentando só algumas poucas aulas e outros chegam após matrícula em segunda chamada. Isso afetou a produção do informativo e decidi que no semestre seguinte iniciaria o projeto mais tarde.

Com o sucesso da primeira edição, gerou-se certa expectativa pela segunda. Conforme planejado, perto da metade do semestre, iniciamos a elaboração do informativo. A primeira ação foi uma leitura exploratória da primeira edição, analisando os temas, as características da linguagem e do gênero textual.

Mostrei à turma as fotos e vídeo do lançamento da edição anterior, para mostrar que estavam se inscrevendo num fazer histórico e dando continuidade a um trabalho iniciado por seus veteranos. Essa intenção foi atingida, porque se motivaram, mas também acabou causando certa pressão, que demandou diálogo, reforçando de novo a importância do amparo do outro mais experiente para o labor da escrita autoral (SENNETT, 2001).

A segunda edição foi escrita em um mês, metade do tempo da primeira. Atribuo tal agilidade a esse primeiro momento em que exploramos juntos o material do semestre anterior e também à produção de texto individual realizada no primeiro mês, quando muitas questões de linguagem puderam ser trabalhadas. Percebi que, por terem manuseado o informativo anterior, os estudantes compreenderam mais rapidamente que tipo de produção deveriam fazer e visualizaram com mais facilidade os textos que gostariam de produzir. Outro fator que agilizou a produção foi a integração do grupo, pois naquele momento já havia mais vínculo entre os sujeitos do que no começo do semestre.

Nesta segunda edição, a Comunicação do câmpus foi parceira de novo e fez a diagramação, impressão e ainda uma versão digital para ser compartilhada nas redes sociais. A organização do lançamento foi oportunidade para trabalhar estratégias de oralidade e oratória e vários estudantes relataram ter gostado de praticar a língua falada.

O evento de lançamento foi ainda maior do que no semestre anterior, com até mesmo um patrocínio de uma empresa de refrigerantes e outra de decoração, um sinal da valorização do próprio trabalho pela turma: eles sabiam que o momento merecia celebração e queriam fazer um evento bonito para os convidados. Foi também como uma prática de linguagem importante, pois eles mapearam os interlocutores acessíveis e fizeram a abordagem adequada para firmar a parceria.

Novamente, a turma elaborou uma fala e elegeu um orador para apresentar o informativo aos colegas e professores, os quais destacaram a evolução da segunda edição em relação à primeira.

Com o semestre já acabando, decidi não pedir o relatório individual

Discussão e considerações

Na concepção foucaultiana (FOUCAULT, 1992), a autoria é uma função que exercemos quando nosso discurso ocupa o espaço público, submetendo-nos à consequência do ato de dizer (que pode ser aplauso, vaia, indiferença...). Essa noção é fundamental porque diferencia a produção de textos da mera reprodução do discurso de outrem ou, pior, de fórmulas textuais vazias de expressão individual. Por isso, Rodrigues (2011) afirma que uma condição para ser autor é a publicização do discurso do sujeito: ao ter a noção de que será lido, o indivíduo se motiva a refletir sobre o que irá dizer. E isso, como ensina Machado (2008), pode provocar muitas emoções conflitosas e até mesmo pânico.

Com essas bases teóricas, afirmamos que, para promover a autoria dos alunos escreventes, é preciso garantir três princípios: amparo, liberdade e reconhecimento (JESUS; MACHADO, 2014). O amparo tem duas dimensões: uma técnica, de se mostrar como se escreve; e uma afetiva, de acolher o sentimento de angústia que a escrita provoca (SENNETT, 2001). A liberdade tem a ver com o deixar dizer e principalmente dar espaço para o erro, já que a escrita é um processo que envolve autoconhecimento, reflexão e muito descarte: é preciso fruição para o texto poder existir (BARTHES, 2010). Finalmente, o reconhecimento é o que o sujeito acessa quando se inscreve no espaço público, socializa seu discurso. Para ser autor, é preciso lidar com a reação social ao que se diz, a qual (e esse aprendizado é fundamental para a comunicação no mundo do trabalho) nunca é unânime e portanto demanda diálogo com a diferença. Por tudo isso, avalio a experiência como positiva, tendo alcançado o resultado proposto, de contribuir para uma experiência significativa de produção de texto na educação profissional.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MACHADO, Ana Maria Netto. O pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas-SP: Papirus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. 2.ed. Vega: Passagens, 1992.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de; MACHADO, Ana Maria Netto. Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo. *In*: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. & BIANCHETTI, L. (eds.) **Formação do Investigador:** reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. pp. 8-34. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/151. Acesso em 29 de dezembro de 2017.

RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. Campinas-SP: 2011.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Palavras-chave: autoria; produção de texto; educação profissional

CAIXA ENCANTADA, UM MUNDO DE POSSIBILIDADES.

JOSIANE FORTUNATO - UNIVALI

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

esumo
O presente projeto Caixa Encantada: um mundo de possibilidades, teve como objetivo aproximar a família da escola e propor um diálogo aberto e construir um aprendizado significativo fortalecendo vínculos afetivos entre as crianças. Assim, ao longo da realização das atividades propostas, foi possível perceber que um problema estabelecido não é necessariamente uma barreira para a execução de um bom trabalho. Partindo de um contexto marcado por uma relação dos pais com a instituição bastante desgastada, assim como, o interesse das crianças pelo aprendizado e a dificuldade de interação com seus pares, surgiu a necessidade de tomar ações concretas para entendimento da situação e aproximação das famílias.
O trabalho envolveu diferentes atividades em torno de um produto final. Nas rodas de conversas contínuas e diárias, surgiram os questionamentos para as atividades com gráficos. Que subsidiaram o diagnóstico mostrando as realidades vivenciadas na escola e nas famílias. Um ponto que ficou evidente foi o sedentarismo das crianças que após o retorno ao seu lar, o seu principal passa tempo era jogos no celular e assistir televisão. Já no CEI as queixas principais era choro constante, brigas, mordidas e provocações. Buscando uma ação concreta duas atividades de interação se destacam neste processo: a caixa encantada e as visitas pelo bairro. Com uma abordagem atual, e seguindo os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular, foram assegurados os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Fortalecendo principalmente nas interações com seus pares e com os adultos "O eu, o outro e o nós".
A caixa encantada foi um instrumento que permeou o processo todo, proporcionando meios para que fosse estabelecido um contato lúdico e que ao mesmo tempo sensibilizasse as famílias para a interação com seus filhos. Na caixa enviada as famílias contendo: brinquedos folclóricos, livros infantis acompanhado de dedoches e fantoches e folhas para produções artísticas a critério da família. A caixa encantada visitou as casas e ficando por um final de semana em cada residência e de posse dela com inúmeras possibilidades de brinquedos e brincadeiras foi se quebrando a resistência e aproximando pais e filhos, família e escola. A cada retorno de visita da caixa, os relatos das crianças e o registro dos pais através das fotos evidenciavam o quão pontual e prudente fora este trabalho.
Também as visitas pelo bairro e na casa dos amigos ofereceu grande sustentáculo a todo o processo de construção desta nova relação, agora firmada na afetividade, comunicação, na cooperação e na reciprocidade. Reestabeleceu-se os vínculos de confiança e a aprendizagem ocorreu de forma prazerosa. As crianças demonstraram interesse, assiduidade e participação. A alegria e a harmonia voltaram a ser vivenciadas no cotidiano e nas vivências.
Na sala de aula as cantigas de roda, parlendas e as músicas da cultura infantil também foram recordadas e gerou empolgação entre as crianças, pois acharam muito engraçadas e rapidamente as reproduziram. Desenvolvendo a oralidade, escuta e a atenção ampliando a cultura e fortalecendo a memorização. As brincadeiras tiveram uma atenção especial, os alunos

participaram da separação, seleção e construção das brincadeiras escolheram os locais para brincar tanto na área interna como na área externa, neste momento a mediação minha com os alunos fortaleceu a socialização e interação entre alunos que puderam opinar debater e superar conflitos.

Na sala de aula percebi no olhar da criança que é com carinho ouvindo que se tem bons resultados, o professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas educativas, dinâmicas e criativas, demostra prazer em ensinar, ensinando as crianças e envolvendo-os em atividades em grupo. Portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos entendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência socio-econômico-cultural, familiar racial de gênero de faixa etária entre outros que necessita ser conhecida respeitadas e valorizadas nas instituições de educação infantil.

Palavras-chave: BNCC, Brincar, Vivências, Famílias

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA PROMOVER A COMPREENSÃO DE MUNDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer do estágio supervisionado na Educação Infantil em uma instituição municipal proporcionado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O campo de estágio está localizado em um bairro residencial e populoso, atende bebês, crianças bem pequenas e pequenas em período integral.

Na turma estagiada há um projeto sendo desenvolvido, o qual envolve a elaboração coletiva de uma história do gênero narrativo. Por essa razão, os estudantes, no decorrer do ano, são estimulados de modo que compreendam os elementos constituintes do gênero narrativo, com atividades propostas, as quais envolvem a criação de uma história breve com a família, critérios para ilustração, reflexões sobre o título, além de haver contação de história diariamente, a fim de aumentar o repertório das crianças.

Nesse sentido, as crianças dispõem de contato diário com a literatura, a qual tem papel fundamental, não somente em auxiliar na elaboração de uma história coletiva, como, concomitantemente, em estimular a imaginação e promover a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento do gosto pela leitura e a compreensão do mundo. Nessa perspectiva, o relato de experiência busca descrever como a elaboração de uma história coletiva com crianças pequenas pode promover a compreensão do mundo.

Vale ressaltar que o contato frequente com a literatura propicia à criança uma ampliação em seu repertório e baseando-se nessas experiências prévias torna-se capaz de criar suas próprias histórias, recontar as que já ouviu e relatar fatos do seu cotidiano. Nesse sentido, Abramovich (1993, p. 16) afirma o quanto é relevante “para a formação da criança ouvir muitas, muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, que é ter um caminho infinito de descoberta e de compreensão do mundo". O contato com a literatura infantil favorece o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimula a imaginação, amplia o conhecimento de mundo e contribui para a compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p.42).

Além disso, a criança compreende a si mesmo ao se identificar com os personagens, estimulando-a a pensar e a desenvolver seu emocional, pois é no momento em que a criança ouve história que essa começa a perceber mais claramente os sentimentos que desenvolveu em relação ao mundo, pela razão de que segundo Muneveck (2010, p.24): “as histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos” os quais terão um significado maior no decorrer do tempo. Por fim, cabe destacar que além de todos os benefícios, segundo Cândido (2011, p.133) “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” e, assim, promove a humanização e contribui para a formação de um sujeito crítica.

Após conversas com as regentes, observações de algumas aulas e análise das atividades foi possível perceber que houve um progresso em diversas dimensões, como formas de expressão, conhecimento e compreensão do mundo. Por exemplo, houve uma discussão entre as crianças

sobre o motivo pelo qual não poderiam usar determinados transportes para ir à escola, como o barco a vela, inicialmente pela razão de que se não houvesse vento, não poderiam ir, concluindo em que sem mar ou rio o barco não poderia navegar. A partir desse exemplo, é possível afirmar que o trabalho com a literatura promoveu às crianças um repertório que ampliou seus vocabulários e auxiliou na compreensão de mundo, como afirmou Abramovich (1993).

Em outra atividade algumas crianças desenharam um elefante jogando água na joaninha, mas todos conscientes de que o líquido precisa estar em algum lugar para ser pego, logo a literatura ensinou-lhes assuntos infinitos como expressou Muneveck (2010). Além disso, sempre ao final de cada história houve um momento em que as crianças registravam por meio do desenho o que mais gostaram ou entenderam, estimulando a coordenação motora.

No momento em que as crianças compartilharam os finais que elaboraram para uma história, foi possível perceber a forma como se sensibilizaram. Houve crianças que imaginaram um final não tão feliz e muitas expressavam sua insatisfação, afirmando que a história não poderia terminar de forma triste, como no desenho em que o elefante jogou a joaninha ao chão e ela se machucou. Nesse sentido, segundo Abramovich (1993, p. 17), deve-se "viver profundamente tudo o que as narrativas provocam [...], com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!", auxiliando, assim, no desenvolvimento do emocional da criança, pois ao ouvir histórias há a possiblidade de experienciar as emoções, como tristeza, alegria e bem-estar, entre outras.

Por fim, é possível concluir que a literatura promove a compreensão do mundo, bem como a de si mesmo, de modo que estimula o sujeito a pensar e a desenvolver seu emocional, bem como suscita uma formação crítica, pois é somente compreendendo o mundo que se torna possível transformá-lo. Logo, pode-se afirmar que o projeto desenvolvido propicia inúmeros benefícios, contudo deve se ter em vista a função de humanização da literatura, pois ela tem, antes de tudo, fim em si mesma, e necessita que seja trabalhada como tal, não somente como um recurso para inserir outros conteúdos.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionailcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 11 maio 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2011.

MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil:** Entre o real e a fantasia. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.

Palavras-chave: Literatura; Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Compreensão de mundo;

DIÁLOGO E ESCUTA ATIVA COMO POTENCIALIZADORES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

LUCIANE TAVARES DOS SANTOS - UFF

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Aqui de modo bastante simplificado, enfatizo Freire (ano), em sua conhecida obra Pedagogia do Oprimido: no mundo, não se aprende sozinho, aprendemos na comunhão de saberes e conhecimentos, processo contínuo e marcado por um contexto histórico, cultural, político e social, no qual fazemos e somos feitos. Nesse sentido, dialogar se torna um ato intrínseco à educação libertadora, uma que privilegia também o conhecimento e saberes prévios do Eu e do Outro, docente e discente, e destes com o mundo. No entanto, não é qualquer ato dialógico, é um comprometido verdadeiramente com a escuta atenta e ativa em sala de aula.

O diálogo e a escuta na perspectiva freiriana contribuem para além da preparação para provas e concursos de acesso ao ensino superior, tornando o ato de educar verdadeiramente significado. No entanto, na prática cotidiana com jovens e adultos em um pré-vestibular popular, percebo uma preocupação, ainda, com a "decoreba", em aprender "o que vai cair na prova", resquícios de uma experiência educativa bancária, com foco conteudista, monológica. Um primeiro sinal de que não sentem que sabem é o medo de falarem algo errado e serem motivo de chacota. Ainda é difícil desconstruir tais ideias e fazê-los entender que a diversidade de suas experiências enriquece o processo de ensino e aprendizagem – tornando-os mais significativos e duradouros para ambos, docente e discente.

A partir de referencial teórico-metodológico baseado em Santos, Riche e Teixeira (2012), Koch e Elias (2012) e Freire (1987), busco melhorar a experiência de jovens e adultos com a produção textual em cursos pré-vestibulares populares, discutir e promover novas possibilidades de ensino de redação e leitura para este público que está se preparando para o Enem e outros processos seletivos, tornando-os melhores escritores e debatedores de questões diversas, de seu interesse e importantes para sua experiência social, política, cultural, etc.

Com essa metodologia, a ideia é fugir da memorização mecânica como técnica de aprendizagem, através da promoção da aprendizagem significativa, que instiga a curiosidade, a autonomia, estimulando discentes a defender seus pontos de vista, ideias, através do estabelecimento de relações que integram os seus saberes cotidianos, seus conhecimentos prévios, ao ensino escolarizado, científico.

Ao privilegiar as vivências desses jovens e adultos, outra relação é construída entre quem educa e quem é educado em sala de aula, distanciada da construção pragmática e estanque do conhecimento, também da reprodução passiva de conteúdos que ainda é dominante em muitos espaços formais de educação.

Como resultados, percebo que a leitura e a análise crítica de textos literários diversos contribuem positivamente para a elaboração dos textos escritos; que discentes, de forma mais dinâmica, analisam o texto sob diferentes aspectos, associando-o a outros saberes, através de questões que transitam pela objetividade e a subjetividade, que tratam da temática, da forma literária e dos usos gramaticais.

Com a diversificação de gêneros e tipologias textuais, discentes constroem outra relação com a produção textual, pois a escrita voltada para processos seletivos é muito específica e, por vezes,

considerada enfadonha, pouco criativa. Além disso, a dificuldade de produzir tal texto alimenta uma crença de que não sabem escrever, que são incapazes. Nesse sentido, a diversidade de textos e tipologias faz com que se descubram criadores de textos interessantes, coerentes e coesos. Com isso, entendem que o texto do processo seletivo é apenas uma possibilidade dentre muitas.

Importante ressaltar que a ementa do curso de Língua Portuguesa, com foco na produção textual, não é fixa tampouco seu cronograma sequencial. As aulas são construídas sempre na interação e tendo como base a resposta das pessoas que estão na posição de discentes. As atividades são construídas, portanto, para dar conta das dificuldades apontadas em sala ou aquelas se pode observar a partir dos resultados das avaliações. Um modo de fazer isso é propor que construam parágrafos relatando sua experiência com a atividade, uma crítica ao texto lido, pedidos de temas para debates em sala ou deixando livre a escolha temática para a produção de um texto também pensado autonomamente.

Parece ser tarefa difícil e delicada a de avaliar a aula, seu andamento, sucesso e insucessos, e a si mesmo como docente continuamente, seus métodos e modos de agir, ouvir e dialogar com discentes, auxiliando-os a também serem críticos de si mesmos, no sentido de fazerem parte ativa do processo de ensino e aprendizagem, a descobrir como podem sistematizar e relacionar os conhecimentos e saberes que possuem com aqueles apresentados no ambiente escolar, porém fazê-lo é fazer a própria educação, é fazer e refazer continuamente aqueles que ali ensinam e aprendem juntos.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever – estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Diálogo e Escuta ativa; Vestibular; Educação Popular.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA APRIMORAMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA.

ISABELA ARISSA CORDEIRO GONÇALVES - UEPA

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho nasceu a partir das aulas da disciplina História do Brasil e Metodologia do Ensino de História ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Pará. Durante o semestre a principal discussão foi acerca da importância da preparação de aulas de história significativas para os alunos do ensino fundamental. De modo que, o ensino fosse diferente do modelo tradicionalista, os quais lecionam os acontecimentos históricos baseado na memorização de datas, dividindo o passado e o presente, de maneira que não valorizava a criticidade e a compreensão do mundo contemporâneo como resultado de um longo processo histórico.

Dessa forma, através da preparação de planos de aula, foram desenvolvidas atividades e modelos de ensino de história, os quais tinham diversos objetivos a serem alcançados, mas tinham como principio promover aulas que não distanciasse da realidade dos alunos, bem como a construção da ser critico e participação dos alunos no processo de ensino.

Perante o exposto, o objetivo deste trabalho é abordar a relevância da escolha das didáticas utilizadas pelo professor no ensino de história, entendo que o processo utilizado pode permitir aprendizagem integral do educando ou apenas informar dados históricos. Neste sentido, a metodologia utilizada pelo professor acadêmico, com práticas em sala de aula, permitiu a reflexão sobre as teorias e prática adotada por nós.

Ademais, o relato da experiência vivida no terceiro semestre do curso de pedagogia, mostra o diferencial na metodologia do professor acadêmico, no quesito de permitir a socialização e discussão das práticas pedagógicas utilizadas, bem como a melhoria destas ao perceber os limites e potencialidades que existem no ensino de história.

Desenvolvimento

O ensino de história sob o olha da pedagogia busca trabalhar baseado em didáticas que busquem a compreensão dos alunos, visto que está direcionada para alunos que estão se constituindo como ser politico e social. Dessa forma, defende-se o uso da didática voltada para o aluno, a qual começou a ser pensada no século XVII por Comenius, em que promete ensinar tudo para todos (COMENIUS, 1957, p. 13).

Os trabalhos avaliativos realizados a pedido do professor acadêmico visavam nos preparar, enquanto graduandos, para os desafios em ensinar a história quando estivéssemos na prática docente, logo, por meio da socialização do que estava planejado em cada plano de aula foi possível a reflexão dos objetivos e metodologias, bem como a oportunidade de construção de conhecimentos em conjunto através das criticas que permitiram a reavaliação dos métodos escolhidos por cada equipe.

Vislumbrando o preparo para a prática docente construtiva, nós graduandas do terceiro semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, tivemos a oportunidade de aprender, analisar e comparar algumas práticas apresentadas no ensino da

história brasileira. Por intermédio da disciplina História do Brasil e a Metodologia do Ensino de História, na qual foi solicitado a construção de seis planos de aula, como os seguintes temas: As Grandes Navegações, Período Colonial, Escravidão no Brasil, Ciclo do Ouro, Brasil Imperial e Brasil Republicano.

Em um primeiro momento aconteceu a exposição oral dos planos, posteriormente foi realizado a atividade em sala de aula. Éramos 6 grupos, composto por aproximadamente 8 componentes. Apesar do mesmo tema para todas as equipes, é importante ressaltar a existência diferentes leituras, pois cada grupo apresentou planos com práticas de diversas perspectivas, cada um buscando abordar aspectos pertinentes que muitas vezes são omitidos no ensino europeizado de história.

Dessa forma, identificamos que o processo de elaboração do plano de aula merece a atenção, pois este é o planejamento da aula, contendo a relação entre objetivos e metodologias que promovam o conhecimento dos temas expostos.

A preparação de aulas é uma tarefa indispensável, assim como o plano de ensino, deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramento de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor. (LIBÂNEO, 1994, p. 241)

A socialização das práticas com toda turma abriu a oportunidade de discussões, e diálogos em sala de aula sobre o que seria viável utilizar, o que deveria modificado, qual abordagem seria melhor para apresentação de um determinado assunto e mudança de metodologias que não alcançavam o que estava nos objetivos. Dessa forma, o aprimoramento de nós, discentes, estava acontecendo, pois buscávamos reformular o planejamento ao identificar os aspectos positivos e negativos, assim, adaptar o conteúdo denso da história do Brasil à aulas significativas para alunos do ensino fundamental.

Os objetivos contidos nos planos, eram o ponto chave, pois o desenvolvimento da aula de história estava diretamente ligada à ele. Segundo Libâneo: “Estabelecer objetivos é uma tarefa tão importante que deles vão depender os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as varias formas de avaliação”. (LIBÂNEO, 1994, p. 242)

As práticas dispunham de diversas metodologias, voltadas para lúdicos, jogos, multidisciplinariedade e diálogo, comtemplando propostas que valorizavam a participação efetiva dos alunos na aula. Em geral, a socialização permitiu o entendimento sobre os métodos escolhidos.

Nesse sentido dizer que o professor “tem um método” é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação de alunos para que possam atuar na sociedade de forma critica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino etc.(LIBÂNEO, 1994, p. 150)

Assim, a metodologia escolhida por nós acadêmicos tinha que suprir as expectativas dos objetivos, não baseados apenas em técnicas, diferente da didática instrucionista e mecânica, mas por almejar alcançar a formação de praticas pedagógicas dispondo de processos que promovam a democracia a equidade em sala de aula.

Considerações finais

Portanto, a metodologia utilizada pelo professor acadêmico, voltada para a produção de materiais pedagógicos, nas aulas de graduação na Licenciatura em Pedagogia auxiliou na formação dos discentes, oportunizando o repensar sobre didática utilizada pelo professor e sua importância para a construção dos sujeitos. Ou seja, as aulas na universidade contribuiram para a nossa formação, nos inquietando e fazendo entendêssemos a importância do ensino de história para o ensino fundamental, em contrapartida, fomentou a desejo de buscar didáticas que efetuem a prática docente pensada para a aprendizagem significativa. Neste sentido, almejamos aprimorar a prática no ensino de história, considerando que à didática "cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar vários conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem"(LIBÂNEO,1994, p. 26). Mais do que relatar fatos históricos, o ensino de história permite entender o presente através dos acontecimentos do passado.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (BRASIL, 2017, p. 397)

Mediante o exposto, a experiência obtida em sala aula permitiu a desconstrução e construção no papel do pedagogo no ensino de história, permitindo reflexões sobre didática, concomitantemente pensar em propostas diferentes da utilizada no ensino tradicional, ainda presente em livros didáticos, baseado em memorização e resultados rápidos. Neste sentido, atentou-se para o processo de ensino buscando objetivos, técnicas, metodologias e avaliações que tenham como base a aprendizagem significativa e a construção do aluno como ser sócio-político.

Referências

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia. Acesso em: jun. 2019.

COMENIUS. *Didactica magna: tratado de ensinar da arte universal de ensinar tudo a todos.* ed. 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

LIBÂNEO, José carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

Palavras-chave: Ensino; Práticas; formação.

INTERCÂMBIO DE CARTAS ENTRE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIRIA MENDES GIMENES - UFU

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTERCÂMBIO DE CARTAS ENTRE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumo
O processo de aquisição da leitura e escrita está atrelado aos letramentos. Na Educação Básica, em especial, na alfabetização, expor a criança ao mundo letrado não é só função do professor, mas também da família. A criança ao dominar o sistema da escrita e da leitura, geralmente, por volta dos 8 anos, requer atividades mais direcionadas à consolidação da alfabetização, ou seja, o professor necessita promover uma prática pedagógica que envolva o aluno em atividades que o possibilitem avançar no processo de leitura e escrita, para que o mesmo não fique em um nível de estagnação.
Os livros didáticos são um dos recursos disponíveis aos professores nesse processo, no entanto, se faz necessário ir para além, utilizando a contação de histórias, a música, o teatro, dentre outros. Alfabetizar e letrar requer o envolvimento da criança na imersão não só do mundo das letras, mas também, das funções sociais que isso representa.
Nesse sentido, o professor, ao trabalhar com os gêneros textuais, possibilita aos seus alunos acessar diversos gêneros que, em consonância com os objetivos de aprendizagem e a criatividade do professor, ampliarão o conhecimento proporcionando avanços na aprendizagem. Elegendo os gêneros textuais como prática pedagógica para ensinar, temos de considerar as sequências didáticas. Para Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004, p. 97), "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".
No contexto atual, observamos um crescente estudo sobre os gêneros em suas perspectivas teóricas e no tocante ao ensino de língua materna. Parte desse crescimento se deve à publicação dos PCNLP (BRASIL, 1998), que representam relevante referencial para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Os documentos legais sobre o assunto preceituam o ensino de gêneros por meio da seguinte concepção bakhtiniana: "os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero" (BRASIL, 1998, p. 23).
Nesta mesma tendência, adotamos para este estudo a noção de gêneros na perspectiva bakhtiniana, que define os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262), que se realizam em um domínio de prática social, em que os sujeitos têm atitude responsiva ativa, concordam, discordam, completam ou usam, alternadamente, o discurso do outro.
Dentre as várias perspectivas de análise dos gêneros, não podemos deixar de considerar a proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que entendem o gênero como um megainstrumento ou instrumento que veicula ações de linguagens situadas e se definem por três dimensões essenciais, ancorados na perspectiva bakhtiniana: "1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao

gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52).

Diante desse arcabouço teórico, este trabalho apresenta o relato de experiência da implementação do Projeto "Intercâmbio de Cartas", envolvendo alunos do Ensino Fundamental I, de escolas públicas do Brasil. A idealização do projeto é da coordenadora pedagógica de uma das escolas envolvidas e também, a responsável pela mediação entre as escolas, por meio do e no aplicativo *Whatsapp*. O projeto conta, até o momento, com a participação de 23 professoras de 7 cidades, de 4 estados diferentes.

O projeto nasceu da necessidade de trabalhar o gênero 'carta' a partir de estratégias alternativas que, viessem, efetivamente, inserir os alunos num contexto de produção textual com foco na comunicação.

A ideia da coordenadora foi de os alunos trocarem cartas com outros alunos de outras escolas, não necessariamente, da mesma faixa etária, mas que fossem do Ensino Fundamental I, pois acredita que mesmo não tendo consolidado a escrita, o professor pode ser o escriba de uma carta coletiva da sala de alunos do 1º ano a outros alunos. Na intenção de ampliar a participação, fez o convite a professores do ensino fundamental pelas redes sociais, pois acredita que aumentando o número de participantes, aumentaria a troca de cartas com escolas diferentes. O mote do projeto está em ensinar o gênero 'carta' por meio do intercâmbio de cartas entre alunos do Ensino Fundamental I, a fim de avançar no processo de leitura e escrita.

Inicialmente, a professora sensibiliza os alunos a partir da literatura infantil e juvenil que tenha como tema 'carta', com intuito de instigá-los a perceberem a existência de outro tipo de comunicação, diferente das que eles conhecem, pois a carta não é tão utilizada como antes do advento da internet.

Sugere-se que a professora explore ao máximo a leitura para que, os alunos motivados fiquem atentos para a apresentação teórica do gênero. Então, a professora apresenta as características, a estrutura, as regras, sua função, preenchimento do envelope, ou seja, o aluno aprenderá tudo sobre carta. Geralmente, algum aluno da sala sugere a escrita de uma carta para alguém e, essa situação deve ser considerada pela professora para falar do projeto. Se por ventura não surgir situação como essa, cabe à professora sugerir.

Diferentemente de situações tradicionais em que a prática de produção escrita na escola continua desprezando os diversos elementos dinâmicos "que contribuem para as *condições de produção* do texto escrito: *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *para que* escreve, *quando* e *onde* escreve, isto é, em que situação cultural, social, temporal e espacial" (BAGNO, 2002, p. 56) (itálicos do autor), o projeto "Intercâmbio de cartas" coloco o aluno em situação de produção textual com uma função comunicativa real, pois existe um destinatário que irá ler seu texto e o responderá. Nesse sentido, o aluno estará aprendendo o gênero textual 'carta' em situação real de uso.

A produção da carta se realiza em sala de aula sob a orientação da professora. O tema da carta é de escolha do aluno que, geralmente, quando se trata das primeiras trocas, escreve contando sobre sua escola, seus colegas de sala e de sua professora, sua cidade, seu hobby, seu bicho de estimação, ou seja, assuntos diversos que tem como função inicial, iniciar, quem sabe, uma nova amizade.

Ao término da produção da carta juntamente com o preenchimento do envelope, a professora reúne todas em um só envelope, o qual será endereçado à professora participante. Sempre que possível, a postagem do envelope na agência dos correios é acompanhada pelos alunos. A destinatária, ao receber o envelope, reúne seus alunos para a distribuição e leitura compartilhada de todas elas. Esse momento é aguardado com ansiedade pelos alunos. Ao receber a carta, eles se emocionam, pois nunca haviam recebido uma carta. Em seguida, os alunos que receberam

carta, as respondem. Enviam para os remetentes. E assim, em espiral, vão intercambiando cartas e avançando na leitura e na escrita.

Muitas vezes, nas escolas, ainda que o professor acredite que seu trabalho didático esteja informado pela noção de gêneros textuais, na prática, trabalha com texto, pois a produção escrita do aluno não possui leitores, nem se configura como um elo numa cadeia enunciativa composta por inúmeros outros gêneros responsáveis pela interação social (SILVA, 2009, p. 152).

O ensino apoiado em gêneros textuais quando surgem em função de uma demanda instaurada dentro de uma sequência de atividades planejadas ou de um projeto pedagógico bastante articulado, traz benefícios às atividades escolares de produção de textos escritos.
O projeto encontra-se em andamento e, de acordo com os resultados obtidos ao final do ano letivo de 2018, acreditamos que o projeto atingiu as expectativas. Na escola em que a coordenadora, mentora do projeto, atua, percebeu que houve elevação da autoestima dos alunos, melhora na produção textual, melhora na leitura oral, ou seja, houve avanço no processo de alfabetização dos alunos na escola. Ao mediar o grupo e estando em permanente contato, via aplicativo, a coordenadora buscou por informações sobre o resultado nas escolas participantes. Todas afirmaram que o projeto alcançou resultados positivos, sendo elogiado pelos pais/responsáveis dos alunos e pela gestão escolar.
Acreditamos em um aprendizado significativo e que faça sentido para os alunos. A ausência de leitores interessados em textos produzidos pelos alunos, os quais são desprovidos de funções interativas significativas, estão restritos ao cumprimento de atividades escolares (SILVA, 2009).
O espaço da sala de aula é complexo, no entanto, cabe ao professor tomar iniciativas visando a melhoria do processo de aprendizagem dos seus alunos. Dentre algumas delas buscar alternativas para uma aprendizagem significativa é ensinar a partir de sequências didáticas ancoradas em um projeto pedagógico.

Referências

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; SUTBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 13-84.
BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
SILVA, W. R. Algumas contribuições da linguística plicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. In: **Revista Investigações**, vol.22, n.2, julho 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1354/1026. Acesso em: 18jun 2019.

Palavras-chave: Gênero textual; Educação básica; Leitura e escrita; Letramento; Troca de cartas.

INTERVENÇÕES EM REESCRITAS DE TEXTOS EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, A CAMINHO DA PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA

NÁDIA DE MORAES FELÍCIO - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

TÂNIA MARANESI - PMSP/SME

SIMONE MARIA METTA - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O mundo globalizado de hoje exige o domínio e a fluência da leitura e da escrita para o pleno exercício da cidadania e não desenvolvê-los com autonomia torna-se um grave problema com grandes prejuízos sociais.

Diante dessa realidade, a escola, cada vez mais, torna-se um valioso instrumento para o desenvolvimento e participação social dos indivíduos, por ser um ambiente que, por excelência, oportuniza o ensino formal. Quando se pensa em aprendizagem, sabe-se que nem todos os estudantes matriculados conseguem alcançá-la mesma maneira e no mesmo tempo, apresentando, assim, defasagens na apreensão e compreensão da língua escrita. A questão que surge é: como o professor regente, diante desse quadro, pode atuar para intervir de forma assertiva e pontual propondo desafios possíveis e contribuindo com o processo de aprendizagem desses estudantes?

Para tanto, faz-se necessário que o profissional compreenda que "a aprendizagem da Língua Portuguesa acontece por meio de quatro atividades fundamentais – falar, ouvir, ler e escrever –, as quais se realizam em práticas sociais diversas." (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019 p.65). De acordo com esse mesmo documento, tem-se o texto como "unidade básica do trabalho escolar" e sempre condizente com o contexto e as práticas reais de escrita.

Com relação ao ensino da língua escrita, fundamentado ainda nesse documento, é esperado que um estudante de quinto ano do Ensino Fundamental, seja capaz de redigir o texto planejado, pontuando e atentando-se à paragrafação, de acordo com os efeitos de sentidos que deseja produzir, empregando os articuladores textuais adequados ao gênero e ao texto e procurando garantir tanto a coerência entre os fatos apresentados, quanto a coesão verbal e a nominal. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019 p.118.)

A partir desses pressupostos e considerando os três conceitos orientadores que embasam o Currículo da Cidade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva, tem-se o objetivo de relatar uma prática de intervenção com estudantes que apresentam lacunas em seu processo de alfabetização, tanto na aquisição da base alfabética de escrita quanto na estruturação do texto de uma forma coesa e coerente.

2. METODOLOGIA

O projeto foi aplicado por uma professora alfabetizadora, envolvendo 30 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental (no caso estudantes do Ciclo Interdisciplinar) de uma escola da Rede Municipal de Ensino, localizada em uma região de grande vulnerabilidade. O projeto se iniciou em março de 2019 e encontra-se em desenvolvimento.

Esse projeto é composto pelas seguintes etapas:

1) Apresentação do projeto para os estudantes e definição, juntamente com eles, da circulação, contextualização e do produto final;
2) Leitura compartilhada do livro "Na Floresta", de Anthony Browne, utilizando as Estratégias de Leitura segundo Solé (1998);
3) Escolha de 4 contos preferidos pelos estudantes para a reescrita do desfecho (a alteração do final do conto escolhido, mantendo a estrutura (marcas) do gênero);
4) Planificação coletiva de cada conto;
5) Reescrita do desfecho, por meio de realização de Trabalhos em duplas produtivas;
6) Revisão coletiva e em duplas de cada conto;
7) Organização e ilustração do produto final: Livro de contos coletivo.

A fim de contemplar os estudantes que apresentam lacunas no processo de alfabetização, as atividades que compõem a sequência foram e serão adaptadas e aplicadas com uma metodologia diferenciada, a saber:

Para os estudantes que não dominavam o sistema de escrita alfabética de forma autônoma, a narrativa trabalhada foi retomada por meio de ilustração feita pelo próprio estudante e, a partir dela, foi realizado o reconto e a reescrita da mesma narrativa, lida para a turma. Ao término da produção escrita e objetivando uma revisão textual, a leitura foi retomada e, nesse momento, o estudante criou, para consulta, um dicionário ilustrado com as palavras com as quais mostrou maior dificuldade

Com um estudante autista, que já dominava o sistema de escrita alfabética, foi utilizado o apoio da linguagem não verbal (desenhos, no caso), em uma sequência lógica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Orientações Didáticas e o Currículo da Cidade foram utilizados como baliza para fundamentar a necessidade de se ter, em sala de aula, uma Educação Inclusiva que favoreça o acesso à aprendizagem para todos os estudantes no processo de alfabetização discursiva. Para embasar a inserção de textos presentes na esfera social na prática didática da sala de aula, foram considerados os conceitos apresentados por Lerner (2002) e Solé (1998) na viabilização das Estratégias de Leitura para desenvolvimento de habilidades.

4. RESULTADOS

O projeto em desenvolvimento será finalizado em novembro do ano vigente, mas já é possível constatar melhora na apropriação e maior autonomia no processo de textualização.

Os estudantes, no início do projeto, não sistematizavam completamente a narrativa, identificavam apenas a parte inicial e misturavam vários personagens alheios a ela nos recontos orais solicitados. Careciam da presença e de intervenções constantes e individualizadas para realizar as produções textuais, o que gerava cansaço e desgaste. Hoje, organizam de forma mais lógica e coerente as partes da obra, por meio de desenhos expressivos e os utilizam como apoio visual para o reconto e reescrita que realizam, essa sem a presença individualizada do professor e com mais autonomia e segurança. Ainda é perceptiva, entretanto, necessidade de maior apropriação de coesão e coerência, principalmente nas regularidades ortográficas.

O estudante autista necessitou ainda da presença e intervenção individual do professor, principalmente no início do desenvolvimento das propostas didáticas. Realizava suas produções de forma extremamente sucinta e com poucos detalhes, sem estrutura de paragrafação e pontuação. Após esse período de trabalho interventivo, começou a compreender a estrutura composicional do gênero, inclusive com a apropriação da paragrafação e pontuação adequada para a escrita. Não as faz, contudo, sem a presença e intervenção do professor.

Esses avanços também foram observados em outros estudantes participantes do projeto.

Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características

biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientandos por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019 p.14.)

Na reflexão de sua práxis durante esse percurso, a docente pôde rever e repensar sua prática, buscando novas formas de intervenções e de se reinventar como professora, a cada dia que passava, percebendo necessidades e caminhos que eram revelados no percurso.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular** : Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Didáticas do currículo de Língua Portuguesa**: Língua Portuguesa. - volume 1 – ed 2. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Claudia Schilling. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Alfabetização; inclusão; reescrita de textos.

LEITURA E ESCRITA EM FOCO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO 4º CPM - MARINGÁ

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI - 4º CPM

KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM

SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: 4º CPM - MARINGÁ

LEITURA E ESCRITA EM FOCO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO
DO 4º CPM - MARINGÁ

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: 4º CPM – Maringá

O presente artigo propõe-se apresentar uma experiência da formação em serviço[1] realizada no 4º CPM – Colégio da Polícia Militar de Maringá, neste ano de 2019; marco do primeiro ano de sua implantação na cidade de Maringá, com o foco de abordagem acerca do tema leitura e escrita no ensino fundamental e médio. Entendemos que o tema escolhido para essa formação não se trata de um tema atual, porém ainda não esgotado, seja em âmbito nacional, como podemos verificar nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[2], seja em por meio das avaliações internas da escola, ou ainda pelos resultados de avaliação aplicada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, intitulada Prova Paraná[3]. Consideramos que as discussões no processo de formação em serviço, numa escola que inicia sua jornada em busca de superar os desafios postos e implementar um ensino de qualidade, passa pela discussão do ensino da leitura e da escrita enquanto instrumento simbólico indispensável para a apropriação de todos os conteúdos escolares.

Palavras-chaves: formação em serviço; leitura; escrita; ensino e aprendizagem.

Introdução

O 4º Colégio da Polícia Militar do Paraná – 4º CPM, localizado em Maringá, foi criado no dia 15 de outubro de 2018, e integrou às outras três unidades do ensino básico da Polícia Militar do Paraná situadas em Curitiba, Londrina e Cornélio Procópio, que compreendem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e Ensino Médio (1º ao 3º anos).
No 4º CPM há a seção denominada Divisão de Ensino, onde atuam a Coordenação Pedagógica e a Seção Técnica de Ensino (STE), sob a chefia de policiais militares. Dentre suas funções, as supervisoras pedagógicas, do quadro de professores da Secretaria de Estado da Educação (SEED), realizam a orientação do corpo docente e acompanhamento do trabalho pedagógico.
Durante as reuniões de estudos da Divisão de Ensino para organização da formação em serviço, fizemos a escolha do tema leitura e escrita devido à demanda considerável de alunos com defasagens na apropriação de leitura e escrita, verificadas nos diagnósticos realizados nos primeiros dias de aula, nos resultados das primeiras avaliações do trimestre e na análise dos

resultados da 1ª edição da Prova Paraná, aplicada em de março de 2019. Diante dos resultados não satisfatórios, avaliamos que o primeiro passo junto ao corpo docente seria o de focar estudos e discussões acerca da leitura e da escrita.

Linguagem escrita na perspectiva da teoria histórico-cultural

Pautados no referencial teórico do Projeto Político Pedagógico da escola, portanto, na Teoria Histórico-cultural (THC), a linguagem é considerada por Luria (2012) um dos instrumentos fundamentais criados pela humanidade em decorrência das atividades laborais, especialmente pelo papel que a linguagem desempenha na organização do pensamento. De acordo com Luria (2012) a apropriação da linguagem escrita, enquanto um sistema de códigos possibilita o desenvolvendo das funções psicológicas superiores (FPS), especificamente humanas, como: memória, raciocínio lógico-linguístico, percepção, atenção, concentração e planejamento. Nessa perspectiva, o instrumento simbólico permite ao sujeito se humanizar, ou seja, desenvolver capacidades especificamente humanas, por meio do acesso aos bens culturais.
Sforni (2010, p. 3), pondera que "[...] o homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos". Segundo a autora, os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, e os instrumentos simbólicos (leitura, escrita) potencializam a sua ação mental. À medida que o ser humano se apropria e internaliza os conhecimentos sistematizados produzidos pela experiência da humanidade, ocorre o desenvolvimento das FPS culturalmente organizadas e especificamente humanas.
Nessa perspectiva, a apropriação da escrita decorre de um processo de interação com o professor, numa situação de ensino adequada, portanto não se trata de um fenômeno natural, mas de um processo de aprendizagem. Vigostki (2012), elaborou a teoria da zona de desenvolvimento potencial (ZDP), de fundamental importância para compreendermos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Para definir a relação entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de uma criança, Vigotskii (2012) considera pelo menos dois níveis de desenvolvimento: "nível de desenvolvimento efetivo da criança" entendido por ele como aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, e, a "zona de desenvolvimento potencial" reconhecendo o que a criança é capaz de fazer com auxílio de outra pessoa, pois o que hoje é capaz de fazer com ajuda, amanhã poderá realizar sozinha (VIGOTSKII, 2012, p. 111). Vigostki (2009, p. 326) considera que "[...] o estado de desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura", mas afirma que é preciso levar em conta as funções em processo de desenvolvimento.
De acordo com tais pressupostos, a discussão do tema da formação em serviço, pautou-se na assertiva de que a escrita consiste em um conteúdo escolar de extrema relevância, pois influencia no processo de acesso e apropriação das demais disciplinas, portanto é de compromisso de todos docentes, não apenas dos de Língua Portuguesa. Para tanto, durante a formação buscamos situar os docentes apresentando os resultados da primeiras avaliações do 1º trimestre e da Prova Paraná, a fim de instrumentalizá-los na identificação dos níveis de desenvolvimento de cada aluno para traçarmos um parâmetro geral turma e, então, propormos ações que atendam às necessidades da turma, com planejamentos específico de leitura, produção escrita e interpretação de texto.
No âmbito da leitura, Brandão; Leal e Nascimento (2013) assinala que o ensino da habilidade de leitura corrobora com o fato de que a capacidade para compreender um texto não decorre naturalmente do ato de ler, mas das relações que se estabelecem na interação com o texto

mediada pelo professor, com reflexões sistematizadas e voltadas para a formação de um sujeito ativo. Nesse sentido, como medida pedagógica para as diferentes disciplinas, propusemos coletivamente que o trabalho com os textos contemplem as discussões com os alunos sobre suas respectivas características e funcionalidades, assim como a inferência; o diálogo, a reflexão, etc., por meio de planejamento prévio e intencional. Destacamos ainda, o incentivo à leitura de obras literárias, visando criar o hábito de leitura, bem como de contar, divulgar e expressar-se, pois a leitura possibilita a construção de um reportório de ideias que repercute na melhoria das produções textuais, na organização e expansão de ideias, estrutura, vocabulário, concordâncias, etc.

Em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escrita, partiremos da análise e intervenção das produções textuais dos alunos, antevendo a necessidade de aprofundamento teórico de autores brasileiros da área da linguística e da área da educação que contribuem para pensar ações didáticas e metodológicas que possam somar a qualidade de leitura e escrita dos alunos do 4º CPM.

Considerações Finais

Diante do exposto, destacamos que o processo de apropriação da linguagem escrita é fundamental para aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança e do adolescente. Reconhecemos que este processo requer o esforço do trabalho coletivo de todos os docentes, daí a relevância do tema na formação em serviço. Dessa assertiva, decorre o trabalho contínuo de análise das produções textuais escritas, da capacidade de compreensão e interpretação pelos alunos, apontando os limites e possibilidades, assim como proposições fundamentadas e seus resultados. Portanto, ressaltamos que este trabalho encontra-se em desenvolvimento pelo 4º CPM.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara E. Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: O papel da mediação docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio/ago. 2013.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola, In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 1, p.127.

VIGOSTKII, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. – 12ª edição – São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem; tradução Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

[1] Formação em serviço entendida também como "[...] formação continuada [...] formação em contexto e formação centrada na escola" (CUNHA; PRADO, 2008, p. 127)
[2] De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017, na proficiência de Língua Portuguesa, os estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental possuem, em

média, o Nível 4 (215 pontos), ainda situados no limite inferior do nível básico. Os alunos do 9º anos do ensino fundamental, têm em média o Nível 3 e, os dos 3º anos do ensino médio têm resultado mais agravantes, tendo, em média, o Nível 2 de proficiência. Fontes digitais: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf; Acesso em 20/01/2019.

[3] A prova Paraná trata-se de uma avaliação diagnóstica com objetivo de identificar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e apontar as habilidades já apropriadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A primeira edição foi aplicada em março deste ano nas turmas de 6ºe 9º anos do ensino fundamental, bem como nos 1º e 3º anos do ensino médio. Fonte digital: http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos. Acesso em 01/07/2019.

Palavras-chave: formação em serviço; leitura; escrita; ensino e aprendizagem.

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAS: CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS IMAGÉTICAS E TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA ALFABETIZAÇÃO

AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência da oficina realizada com docentes da rede básica e particular de ensino do Paraná e alunos dos cursos de licenciatura da UFPR, aplicada durante a Semana de Ensino Pesquisa e Extensão do Setor de Educação, que ocorreu no mês de maio de 2019 na Universidade Federal do Paraná, A oficina intitulada: "Construção de narrativas imagéticas e textuais como estratégia no ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental", teve por finalidade abordar práticas lúdicas no processo de alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental I a partir da relação imagem e texto.

Segundo a pesquisadora Magda Soares (2004) a criança deve aprender a ler e escrever tendo contato com diferentes textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade, a partir desse postulado compreende-se que a alfabetização é, portanto, um processo social e individual do sujeito, nesse processo o indivíduo vai construir e reconstruir sua própria língua. Mas para tal façanha é necessário que o professor crie estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa e a compreensão do uso da escrita e leitura em diferentes situações do cotidiano para seus alunos:

(...) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

A concepção de alfabetização e letramento consiste, portanto, em atribuir a língua um sentido e uso social e nesse contexto a imagem tem um papel importante, por constituir uma forma de texto que a criança tem acesso desde muito cedo em uma sociedade cada vez mais globalizada e imagética. Para Buoro (2003) o visual ao envolver o verbal incentiva as crianças a escreverem textos "saborosos" em língua portuguesa.

As imagens se tornam importantes no processo de alfabetização e letramento visto que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais lúdica, estimulando a imaginação e a criatividade, pois as imagens possibilitam uma série de interpretações. Sendo um recurso significativo durante o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a serem adquiridas pelos alunos nos anos inicias.

A fala para Forte (2009) é uma das formas de comunicação, que trata da transmissão de mensagens oralmente que envolve a coordenação precisa de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas (fonemas, palavras e frases). Já a linguagem trata-se de um código socialmente compartilhado que usamos para comunicar ideias, expressar nossas necessidades: falar, ler e escrever são exemplos de linguagem.

Ou seja, a linguagem pressupõe um mecanismo cognitivo complexo de transformar sons da fala com significado linguístico de uma língua. A leitura é a realização da linguagem escrita, quem escreve, escreve para alguém o ler, ler é um processo de descoberta e um processo

extremamente complexo e envolve problemas semânticos, culturais e ideológicos, filosóficos e fonéticos. Por isso, a alfabetização para fazer sentido precisa dialogar com o contexto social dos indivíduos.

A partir desses pressupostos a oficina abordou práticas pedagógicas lúdicas que o professor pode desenvolver em seu dia a dia com os educandos voltadas para leitura, produção de textos, livros e textos coletivos, projetos e planejamentos específicos. Assim dividimos a oficina em dois blocos: o primeiro mais teórico voltado a uma introdução acerca da temática, no qual foram discutidos conceitos relacionados a fala, leitura, escrita e métodos de alfabetização nos anos iniciais por meio de uma roda de conversa. O segundo bloco consistiu na construção de um livro narrativo visual a partir da técnica de encadernação sanfonada, em que cada participante construiu um livro de história partindo de uma imagem avulsa.

A partir do bloco I, os participantes relataram as dificuldades relacionadas aos diferentes níveis de alfabetização numa mesma turma de alunos, as especificidades do trabalho com os alunos de inclusão e a questão de como trabalhar e lidar com o erro no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Por meio dessa oficina concluímos que as imagens podem ser um importante recurso para o processo da alfabetização, que não devem ser usadas somente para enfeitar as paredes da sala de aula, mas devem ser problematizadas e usadas no dia a dia como um texto a ser lido e explorado pelos alunos. Além disso, nesse processo de alfabetização o erro não deve ser apontado de modo punitivo, mas deve ser considerado como parte desse processo de aquisição da escrita e leitura.

REFERÊNCIAS:

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FORTE, L, K. **Distúrbios de linguagem escrita I**. Disponível em: http://www.fonologica.com.br/blog/2009/01/07/disturbio-delinguagem-escrita/ Acesso em 06 de abr de 2019.

SOARES, M, B. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VIII, nº 29, p. 18-22, fev/abr, 2004.

Palavras-chave: Alfabetização; Narrativas Visuais; Escrita; Leitura.

LEITURA E LITERATURA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES

CLAUDIA KAUTZMANN - IFSC

LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

As bibliotecas escolares brasileiras ainda são espaços de educação não formal subaproveitados, quando analisadas dentro do contexto educacional das escolas. Aquelas são organizadas e mantidas, na sua maioria, por professores readaptados, formados nas mais diversas áreas do conhecimento, que, por sua vez, não possuem formação específica em biblioteconomia ou conhecimentos técnicos para prestação de serviços qualificados em uma unidade de informação como essa.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Blumenau-SC, elaborou uma formação continuada para esses professores que atuam em bibliotecas escolares do município a fim de que todos possam adquirir conhecimentos mínimos sobre o espaço que ocupam e para que visem a realização de atividades diferenciadas para os alunos e os professores explorarem os serviços e o acervo de suas respectivas bibliotecas.

Nesta proposta, contou-se com a colaboração dos autores deste relato de experiência para as capacitações programadas para o primeiro e segundo semestres de 2019. Dois encontros, dos quatro previstos, trataram sobre como trabalhar a mediação da leitura e a presença da literatura em bibliotecas escolares e serão relatados a seguir.

O objetivo geral foi **ampliar o olhar dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares na rede municipal de ensino de Blumenau-SC a respeito da concepção da biblioteca como um espaço de formação de leitor e de letramento informacional**.

Como objetivos específicos, buscou-se: a) propor o desenvolvimento de ações de leitura articuladas com as práticas docentes na escola; b) contribuir com o desenvolvimento de atividades que visam a consolidação do leitor cidadão; c) instigar os participantes à reflexão da biblioteca como espaço multifacetado e transversal da escola.

2 MÉTODOS E MATERIAIS

O relato consiste na descrição das atividades elaboradas para os dois primeiros encontros da formação continuada ofertada para os professores atuantes nas bibliotecas escolares do município de Blumenau, SC. O primeiro encontro, realizado no dia 20 de março, consistiu de uma capacitação sobre mediação da leitura na biblioteca. O segundo encontro, em abril, foi sobre formas de trabalhar a literatura no espaço da biblioteca.

Para o primeiro encontro, os temas abordados foram: o que é a mediação da leitura; a relação entre cultura e leitura; a biblioteca como espaço para vivência literária e cultural; exemplos de ações desenvolvidas em bibliotecas; e como elaborar um projeto de leitura ou cultural para a biblioteca.

Esclareceu-se, ao longo do primeiro encontro, que a mediação da leitura é a realização de ações práticas para a formação de leitores e que a leitura em si possui características fundamentais

para o desenvolvimento humano. A leitura é dialógica, plural, libertadora, emancipatória e construída ao longo da vida (CAVALCANTE, 2018).

Dentre os assuntos, tratou-se dos elementos constitutivos da cultura e como a leitura está ligada à sua construção. Além disso, trouxe-se à luz da reflexão a leitura como um ato dos direitos humanos. Resgataram-se os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que foram estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, com o apoio de 191 nações (ONU, 2019). Frente a esses objetivos, foi trabalhada a ideia de que a leitura promove a cidadania, o empoderamento, a autonomia e, por consequência, fortalece os direitos humanos.

Foram exemplificadas ações de mediação da leitura realizadas em bibliotecas e destacou-se que as ações precisam ser interdisciplinares; articuladas com os demais membros da escola (professores, equipe pedagógica); que é necessário haver diálogo com os demais espaços escolares; e as ações são pertencentes a um planejamento maior que é o Projeto Político Pedagógico da escola.

Como atividades práticas desenvolvidas no primeiro encontro, houve a criação de um marcador de página a partir da releitura das impressões da história do livro e, posteriormente, a elaboração de um projeto de leitura para a biblioteca.

O segundo encontro iniciou com a discussão sobre como a literatura é percebida por alguns autores. Resumidamente, destacou-se algumas ideias como: a literatura é uma manifestação artística; a linguagem é o material da literatura; nas obras literárias percebe-se uma ideologia, uma postura do autor frente à realidade e as aspirações humanas.

O segundo tema tratado no encontro foi sobre os gêneros literários. Problematizou-se se a divisão tripartida (gêneros lírico, épico e dramático) consegue contemplar todos os textos literários e como isso influencia na organização das obras na biblioteca. Como forma de propor o trabalho da biblioteca com a abordagem de novas literaturas, exemplificou-se as características de textos haicai, epopeia, conto, novela e auto.

A atividade prática desenvolvida no segundo encontro consistiu em uma escrita sobre a biblioteca ou algo que remetesse a ela, baseando-se no livro “A vida na porta da geladeira”, de Alice Kuipers. Em um post-it, o participante devia escrever uma frase ou pensamento sobre a biblioteca que poderia ser colado na porta da biblioteca. A proposta foi de mostrar aos participantes que a literatura pode ser trabalhada utilizando-se de outros elementos da biblioteca além do livro, como a porta de entrada, instigando o leitor a buscar a obra e interagir de outras formas com o espaço.

Para finalizar o segundo encontro, tratou-se sobre a elaboração e condução de clube do livro/de leitura.

3 RESULTADOS

A construção de uma reflexão acerca do papel da biblioteca é uma necessidade em toda rede escolar, tendo em vista a premência de enxergar a promoção deste espaço como um meio de oportunizar o acesso a uma formação plena, integrada e transdisciplinar em leitura e informação. Assim, a transposição de atividades para aquelas a serem desenvolvidas em bibliotecas escolares precisa ser entendida como uma demanda a ser cumprida pela rede escolar municipal.

Além disso, cabe enfatizar a importância de as atividades serem articuladas com os docentes da escola para contextualizar e interligar as ações da biblioteca ao plano de ensino e PPP da escola com vias a realizar naquele espaço ações que tenham também como foco o aluno.

Diante disso, a reflexão e o entendimento sobre a importância de se “ocupar” a biblioteca com ações de leitura e culturais frente ao compromisso de desenvolver competências informacionais nos alunos e atingir, por consequência, os objetivos do milênio permearam as ações

desenvolvidas durante as capacitações dadas. Dessa forma, o espaço físico da biblioteca torna-se um local de interação social e difusão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Lidia Eugenia. **Mediação da leitura e formação do leitor**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018. (Curso formação de mediadores de leitura; 1).

ONU. **PNUD**. [S.l.], 2019. Disponível em: https://nacoesunidas.org/agencia/pnud/. Acesso em: 15 mar. 2019.

Palavras-chave: Mediação da leitura; Literatura; Biblioteca escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS NA DISCIPLINA DE ANESTESIOLOGIA ODONTOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

PAULO VICTHOR BUENO COSTA - UNESP

MARIANNE SPALDING - UNESP

VIVIAN SILVEIRA DOS SANTOS BARDINI - UNESP

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema: Uma das grandes dificuldades na aprendizagem no ensino superior vem a ser a integração do aluno com o conteúdo, sendo o grande desafio transforma-lo no grande protagonista da aprendizagem. Nesta relação ensino-aprendizagem há a necessidade de maior interação e envolvimento do discente para que possa captar de forma mais completa e prazerosa o conteúdo necessário para seu desenvolvimento. Uma das possibilidades que temos vem a ser utilizando as metodologias ativas de ensino, colocando o aluno como protagonista da captação de novo conhecimento por meio de pesquisas e atividades que lhe permitam obter novos conceitos, utilizando a sala de aula para potencializar e mediar todas as informações captadas, além de compartilhar com os demais discentes suas experiências, enriquecendo a turma como um todo. Neste novo processo de aprendizagem, o professor passa a ser um mediador do ensino, estimulando e orientando o aluno em suas pesquisas, levantamentos e desenvolvimentos, sendo as devolutivas de fundamental importância para que o aluno desenvolva seu conhecimento e novos conceitos.
Objetivo geral: Com a aplicação de metodologias ativas de ensino espera-se que os alunos estejam mais preparados para realizar as técnicas anestésicas fundamentais para o atendimento odontológico, desenvolvendo capacidade e qualidades necessárias para ser um profissional de sucesso.
Objetivos específicos: Tornar o aluno mais ativo na obtenção de novos conhecimentos
Comprovar a eficiência das metodologias ativas de ensino para o desenvolvimento do aluno
Metodologia: Para o ensino da disciplina de Anestesiologia Odontológica do curso de Odontologia do Centro Universitário Brazcubas, em Mogi das Cruzes/SP, foi proposto aos alunos que desenvolvessem um artigo científico com base em uma das técnicas anestésicas ou sais anestésicos muito utilizados no dia a dia de clínica odontológica. Os mesmos realizaram pesquisa de artigos em bases indexadas, além de livros, realizando assim o desenvolvimento de material teórico que embasou a segunda fase, que veio a ser o desenvolvimento de maquete, protótipo ou jogo que pudesse passar aos demais colegas o conteúdo que foi pesquisado e desenvolvido pelo grupo. Durante as aulas de orientação, os alunos traziam o material teórico e as ideias de materiais práticos que seriam utilizados, sendo a todo o momento solicitado que fosse algo possível de interação com os espectadores. Foram desenvolvidos 7 trabalhos de muito proveito para entender melhor as técnicas anestésicas, utilizando paródia em que os alunos colocavam o fone e cantavam juntos, como em karaokê, a música de uma determinada técnica anestésica, ou mesmo um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas, em que respostas corretas sobre os anestésicos utilizados faziam com que o participante progredisse no tabuleiro até ser considerado o vencedor da prova. Um dos trabalhos de maior destaque foi o

desenvolvimento por parte dos alunos de uma mandíbula transparente onde apresentavam os locais de analgesia decorrentes de determinada técnica anestésica, sendo que o local ficava com uma coloração diferente, simbolizando estar anestesiado, além de realizar o ciclo de metabolização do anestésico utilizado, causando grande impacto pelos participantes além de entusiasmo para participarem da atividade e desenvolverem seus conhecimentos. A necessidade de se apresentar algo prático que os colegas iriam utilizar para obter o conhecimento fez com que os alunos de cada grupo se preocupassem em realizar um trabalho prático ainda com melhor embasamento, estimulando os mesmos a fazerem mais pesquisas, mais orientações com o professor e até mesmo consulta com outros professores, aumentando seus horizontes e conhecimentos sobre os assuntos desenvolvidos com esta atividade. Após o término das apresentações, em uma conversa informal com os alunos com relação ao desenvolvimento do trabalho e sua eficiência na captação de novos conceitos, foi unanime a resposta dos mesmo que o início da pesquisa foi um pouco difícil, mas que com a evolução das práticas a serem aperfeiçoadas para a demonstração com os colegas facilitou e estimulou para novas pesquisas, uma vez que pelos relatos colhidos, os alunos diziam ter medo de perguntarem algo que eles não conseguissem responder, causando assim um entusiasmo pela aprendizagem de modo diferente e efetivo, em que o aluno foi personagem fundamental em sua aprendizagem.

Fundamentação teórica: Atualmente existe uma grande dificuldade de ensino por conta de conflitos existentes no Ensino Superior entre gerações, já que a nova geração de alunos contempla um grupo de indivíduos que possuem fácil acesso a informações e de forma rápida, sendo que por vezes o professor é apenas técnicona sua área, não dominando técnicas de docência que tornam o aluno responsável pelo seu aprendizado (BARDINI e TANGO, 2018).

Uma vez que os alunos estão inseridos na era digital, é preciso utilizar técnicas de ensino mais atrativas para disciplinas importantes e fundamentais de aprendizado e fixação do conhecimento, sendo que no sistema convencional, com aulas expositivas, o aluno é um expectador, enquanto que nos métodos ativos existe a transformação do aluno em responsável pelo seu aprendizado. Em alguns casos, matérias mais específicas com teor mais técnico e específico acabam tornando-se mais complexo uma estruturação e internalização, desmotivando os alunos e os deixando mais propensos a desviar sua atenção para meios digitais de informação, cabendo ao professor conseguir manter a atenção destes alunos.

Sendo assim, pode-se afirmar que o modelo tradicional de ensino na área de saúde é cada vez mais obsoleto e incapaz de atender aos anseios da sociedade moderna, já que os recém-formados se encontram despreparados para o atendimento de forma integral de seus pacientes. (CHRISTOFOLETTI et al., 2014)

De acordo com as Diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, em seu Artigo 13 inciso III, é proposto ao professor e à instituição de ensino utilizar metodologias de ensino e aprendizagem que permitam a participação ativa dos alunos neste processo e a integração dos conhecimentos das ciências básicas com os das ciências clínicas, além de instruir programas de iniciação científica como método de aprendizagem. (BRASIL, 2002)

Neste processo de aprendizagem, cabe ao docente proporcionar direcionamento e orientação para o aluno, durante suas pesquisas, se tornando o grande responsável pela captação de novos conhecimentos (BARDINI e TANGO, 2018)

Resultados: As metodologias ativas de ensino, se bem orientadas e mediadas, podem ser excelentes métodos de um sistema de ensino-aprendizagem eficiente para o aluno, uma vez que o professor não é mais a única fonte de pesquisa ou saber que os alunos tem acesso, porém é a pessoa confiável para nortear e mediar os conhecimentos adquiridos em outros lugares para o desenvolvimento científico e profissional do aluno.

Referências:

BARDINI VSS; TANGO RMS. Perfil do Aluno: um deságio para o planejamento pedagógico da sala de aula. Águas de Lindoia, 2018, p. 07.
Brasil. Resolução CNE/CES3, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia. Fev 2002.
Christofoletti G, FERNANDES JM, ASSIS S, JUNIOR O, CARREGARO RL, TOLEDO AM. Grau de Satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em Saúde. Rev. Eletrônica Educ. 2014(2): 18-97. Doi: 10.14244/19827199823.

Palavras-chave: Metodologia Ativa, Ensino Superior, Educação

O SARAU COMO METODOLOGIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

JULIANA MAINARDI FERNANDES DA SILVA DE NEZ - CEMIA

VANESSA FARIAS DE SOUZA - ABEC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo, objetiva relatar a experiência de pequenos saraus promovidos para crianças, de 6 a 13 anos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Conviver Marista e suas famílias, discutindo se a realização de saraus envolvendo educandos e seus familiares podem contribuir para a formação de leitores e, consequentemente, melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo em espaços não escolares.

Entendemos que a formação de leitores, está estritamente ligada a autonomia, principalmente, se considerarmos que o simples fato de alfabetizar, não garante que a pessoa se tornará letrado, sendo capaz de utilizar a tecnologia da escrita para buscar o conhecimento necessário para exercer sua cidadania, nem tampouco garantirá que ela irá construir novos conhecimentos. Faz-se necessário, que os educadores envolvidos nesse processo tenham clareza dos conceitos de alfabetização e letramento e, assim, possam planejar ações que levem os educandos a sentirem a necessidade e perceberem a importância de ler e escrever.

Pensando em contextos em que a leitura é protagonista, o sarau, por todas as suas peculiaridades, mostra-se como uma possibilidade para reunir estudantes e familiares com o objetivo de, além de ler, estreitar laços com a leitura, de modo que ela seja um lugar onde desejem estar. Sobre tais características, Silva, et al. (2016) nos diz que o sarau "... também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos..." o autor ainda fala sobre como as pessoas podem se sentirem inspiradas a se expressarem artisticamente.

Na expectativa de fortalecer os vínculos familiares, por meio do sarau literário, foi realizada uma escuta com as famílias no intuito de saber as possibilidades de participarem deste momento como convidado, mas também para identificar suas habilidades em relação à musicalização e instrumentos musicas e que pudessem se apresentar no dia do sarau. Foi bem importante esta escuta, para que pudéssemos ter mais acertos durante o planejamento e também para garantir maior participação das famílias.

É importante destacar que, a semana de saraus faz parte de um projeto pedagógico mais extenso e com objetivos específicos de proporcionar momentos de contação de histórias, vivências com brincadeiras cantadas, espaços de apreciação artística e discussão de ideias, promovendo a participação dos familiares em momentos de apreciação artística e discussões temáticas por meio de trocas e vivências Intergeracionais entre educandos, colaboradores e famílias.

Assim, durante o planejamento foi feito um cronograma garantindo melhor utilização do espaçotempo deste rico momento cultural que contou com diversas atrações, iniciando com o curta metragem La Luna (2012), dirigido por Enrico Casarosa, onde em seguida foi lançada a proposta "Curta e Converse", por meio do diálogo cada participante pôde falar um pouquinho sobre seus sentimentos, sensações e interpretações. O segundo quadro, foi "Quem canta, seus males espanta", espaço para as apresentações artísticas onde aconteceram diversas

apresentações de acordo com a disponibilidade de familiares e colaboradores, além de músicas ao som de um violão, tiveram apresentações de guitarra, contrabaixo, brincadeiras cantadas e até expressão corporal. Nesse quadro, focou-se na leitura das músicas apresentadas e na oralidade para dialogar a respeito dos instrumentos e outras curiosidades que surgiram de forma espontânea.

"A hora da história" foi o terceiro momento, onde os educandos e seus convidados familiares puderam ouvir histórias lidas por colaboradores e outros educandos. Todas as histórias lidas foram de livros que fazem parte do acervo da Biblioteca Interativa da Unidade e, ao final de cada leitura, acontecia uma roda de conversa sobre as interpretações a respeito da história ouvida.

Sobre o papel da literatura na formação de repertório linguístico, Saraiva (2001, p.27) diz que, ao preencher os vazios do texto literário e fazendo relação com a realidade o leitor é induzido a conhecer melhor a si mesmo e ao mundo e, desse modo, se realiza a função formadora da literatura, além disso: "[...] o leitor desenvolve um posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando, portanto, sua capacidade linguística".

O penúltimo momento foi "Biografia" onde um colaborador da unidade foi convidado a contar brevemente sua história de vida, sua relação com a leitura sendo um rico momento de diálogo e trocas de experiências, proporcionando também que os educandos e seus familiares pudessem conhecer ainda mais aquele colaborador, estreitando as relações.

O sarau foi finalizado com a "Leitura Surpresa", onde os educandos foram convidados a se desafiarem com a leitura em voz alta, lendo um pequeno trecho retirado de dentro de um pote, escolhendo um trecho de algum livro ou declamando algum poema. Esse momento destacou-se pela grande satisfação das crianças e também das famílias que inspiradas e motivadas realizaram esse desafio, mesmo não sabendo ler que foi o caso de algumas crianças que precisaram de ajuda, mas fizeram questão de não ficarem de fora desta partilha. Teve também, aquele que nos surpreendeu, declamando um poema que sabia de cor, trazendo grandes inspirações e encanto para todos presentes.

Momentos de tanta belezura assim, só reafirmam o que nos diz Saraiva (2001) sobre apreço das crianças pela poesia: "Sensível a jogos de palavras, próprios da produção poética folclórica (quadras, brincos, parlendas, trava-línguas, adivinhas), a criança sente prazer no jogo de semelhanças e contrastes sonoros, entre as palavras, independentemente da significação." (p. 83)

O sarau literário foi finalizado com muitas rizadas, encontros e conversas especiais, além dos participantes saborearem uma deliciosa pipoca servida com refrigerante enquanto apreciavam os livros das prateleiras do espaço da nossa Biblioteca Interativa.

Perceberam-se nesse instante diversos movimentos diferentes: mães lendo para seus filhos, filhos lendo para seus pais, famílias fazendo empréstimos de livros para lerem em casa, ficando nítidas a adesão e satisfação de todos em participarem deste rico momento cultural de fortalecimento de vínculos e valorização da cultura falada e escrita entre as linhas de muitas vidas.

Durante esses dias de sarau com as crianças e famílias, a leitura aconteceu de forma espontânea e lúdica, favorecendo a interação entre os participantes. Os familiares que participaram do sarau compartilharam um pouquinho sobre os sentimentos despertados neste momento, principalmente a gratidão por vivenciarem este tempo com seus filhos, que na correria do dia a dia não é possível fazer. Ficando claro que a leitura também aproxima pessoas, além de fazer uma grande diferença na sua formação, principalmente como leitores autônomos, já que a afetividade, os vínculos familiares e sociais são essenciais para a formação da criança.

É necessário observar que ações como essa não podem ser isoladas e espaçadas, apesar de, evidentemente, não serem simples de realizar, ela favorece a leitura, bem como a ampliação de repertório linguístico e o diálogo para troca de interpretações sobre o que está sendo visto. Por isso, um outro caminho para promover tais encontros de forma mais informal, é trazer algumas das atividades propostas para o cotidiano da sala de aula, como por exemplo, "Leitura surpresa" ou "A hora da história" onde os educandos podem ser protagonistas atuando como mediadores de leitura para os colegas de turma.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). **Alfabetização e Letramento em Sala de Aula: os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** .26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, F. G. et al. **Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização**. Belo Horizonte, 2016. http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/viewFile/14374/11254. Acesso em: fev. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf . Acesso em: 17 jan. 2019

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Ensino e Aprendizagem

O USO DO NOME PRÓPRIO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIME SMAKA BARBOSA RODRIGUES - UNICURITIB

KLECIA SMAKA BARBOSA FIUZA - NREMZ

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a importância do trabalho com o nome próprio por meio de atividades pedagógicas e lúdicas realizadas com uma turma do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Curitiba - PR, proporcionando, assim, o contato dos alunos com a etapa inicial da alfabetização.

A Educação Infantil, ao longo dos anos, assumiu papéis diferenciados na sociedade e no meio acadêmico, transitando entre o cuidar e o educar. Percebe-se, hoje, muitos progressos em relação a esse debate. Pode-se afirmar que o principal deles foi a LDB 9394/96, artigo 4º, considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica. Vale também ressaltar que a Educação Infantil, seus conteúdos e objetivos são contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e no Banco Nacional Comum Curricular.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.86)

A criança ao ingressar na Educação Infantil tem acesso ao conhecimento formal. Um dos objetivos a ser desenvolvido nessa fase é proporcionar o contato com o ambiente alfabetizador. A relação da criança com o mundo letrado pode ocorrer de forma lúdica e prazerosa, em um ambiente escolar atrativo e motivacional em que a criança aprende brincando e sem perceber.

A criança entra em contato com a escrita durante todo o seu dia, dentro e fora do ambiente escolar, vendo placas nas ruas, manuseando livros e revistas, utilizando aparelhos eletrônicos como os celulares e tablets, etc.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BNCC, 2018, p.40)

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba é fundamental que os Centros de Educação Infantil garantam que:

[...] a criança tenha a oportunidade de construir gradativamente o conhecimento sobre a leitura e escrita. Assim, a linguagem escrita deve fazer parte do dia-a-dia da criança e a importância dessa prática social fica evidenciada em diversas situações. (2012, p. 26-27)

Não se objetiva neste trabalho discutir se é correto ou não alfabetizar as crianças durante a Educação Infantil, mas compartilhar uma experiência realizada com uma turma com crianças

entre 3 e 4 anos de idade, onde desenvolveu-se uma série de atividades pedagógicas trabalhando com o nome próprio.

Cagliari comenta sobre a importância de o ambiente escolar ser atrativo, intencional e propício para os estudantes se interessarem pelos conteúdos das áreas do conhecimento a serem trabalhadas.

Quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem (CAGLIARI, 1996, p.9).

O nome próprio é um excelente incentivo para aprender a ler e a escrever. Segundo Ciampa (1994), "quando se trata de dizer algo sobre a escrita a uma criança, as primeiras informações dizem respeito ao seu nome, independentemente do processo que ela esteja vivenciando". Deve-se incentivar a criança a identificar as letras que compõem o seu nome, aprendendo a reconhecê-lo e a diferenciá-lo dos demais, "pois é o nome que a representa civil e socialmente. Através do nome e sobrenome ela se diferencia de outras pessoas ou se identifica a elas, iniciando seu processo de pertencimento a grupos sociais e lugares (SILVA, 2015, p.12160).

Emília Ferreiro contribuiu muito com suas pesquisas em relação ao processo de alfabetização e suas etapas. A autora é uma das pioneiras ao trazer na obra *"Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*" a importância do trabalho com o nome próprio. (SILVA, 2015)

Pode-se afirmar que o trabalho com o nome próprio enquanto atividade pedagógica é relativamente recente nas instituições escolares. Anteriormente às pesquisas de Emília Ferreiro, o nome era ensinado para preencher cabeçalhos de atividades, com o objetivo de identificar o aluno. Nessa época, os exercícios realizados eram simples cópias do traçado do nome para que o aluno pudesse escrevê-lo sozinho.

Atualmente, os alunos da Educação Infantil têm tido a oportunidade de vivenciar atividades lúdicas de contato com a língua escrita, percebendo o traçado e o som das letras, ouvindo histórias, manuseando livros e gibis, brincando com jogos, ouvindo músicas e tendo contato com a letra das mesmas, aprendendo cantigas de roda, parlendas, e trava-línguas.

São objetivos da área de conhecimento Formação Humana: Linguagem Escrita propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba:

-Escrever o seu nome de acordo com suas hipóteses em situações significativas.
-Identificar as semelhanças entre as letras do seu nome e as dos demais nomes dos colegas.
-Escrever seu nome com o suporte de crachá na identificação das suas produções, nos seus pertences, entre outras situações.
-Escrever o próprio nome de memória na identificação das suas produções, nos seus pertences, entre outras situações. (2012, p. 29-30)

Diante desse contexto, o trabalho desenvolvido teve como pressuposto teórico que o nome da criança é uma palavra com grande significado pessoal, social e emocional, sendo parte de sua identidade e reconhecimento social.

A série de atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma foi composta por momentos em que os alunos foram incentivados a identificar e escrever o seu nome e o nome dos colegas de sala; nomear as letras no nome e identificá-las tanto no próprio nome como no nome dos colegas; compreender que nomes com sonoridades iguais podem possuir escritas diferentes (identificando o número de letras e as letras que os compõem); utilizar crachás para reconhecer os nomes; brincar com o bingo de nomes e com o bingo das letras; formar outras palavras com as letras trabalhadas; moldar as letras do nome com massa de modelar; e ordenar as letras do nome que estão escritas em pazinhas de madeira.

Essa experiência propiciou às crianças realizar o reconhecimento das letras do alfabeto, nomeá-las e relacioná-las com a sua grafia. Percebeu-se que as atividades propostas potencializaram o desenvolvimento da linguagem oral e proporcionaram o contato com a língua escrita de forma lúdica, significativa e interativa. "Ao conviver e interagir com a linguagem escrita em sua vida social, a criança observa, pensa, faz perguntas, cria hipóteses, experimenta, toma decisões, tira conclusões viabilizando o desenvolvimento de pensamento e da linguagem". (BELUZO; FARAGO, 2016, p. 101)

Observou-se que após a realização das atividades com o nome próprio os objetivos foram atingidos. As crianças conseguiram reconhecer o próprio nome e o escreveram com autonomia. As crianças também reconheceram os nomes dos colegas. Concluiu-se que trabalhar o conhecimento e o reconhecimento do próprio nome é importante pois faz parte da construção da identidade de cada criança.

REFERÊNCIAS

BELUZO, Amanda Ferreira; FARAGO, Alessandra Corrêa. O trabalho com o nome próprio na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v.3, n.1, p.100-118, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CIAMPA, Antônio da Costa. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil**: Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente. 2012. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4319/download4319.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, Marlene Maria Machado da. Alfabetização, nome próprio e subjetividade. In: **Educere – XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba, p.12158-12175. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20194_8517.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

Palavras-chave: Educação Infantil; Etapa inicial da alfabetização; Nome próprio; Identidade; Atividades pedagógicas e lúdicas.

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA EM LICENCIATURAS – PARA ALÉM DE NIVELAMENTOS

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OFICINA DE LEITURA E ESCRITA EM LICENCIATURAS – PARA ALÉM DE NIVELAMENTOS

Este trabalho é um relato de experiência com duas turmas de ensino presencial realizada a partir de 2019, na forma de disciplina do currículo oficial do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular da cidade de Curitiba.

As origens da experiência foram as frequentes considerações de docentes do curso acerca dos baixos níveis de escritas e de leituras de alguns grupos de alunos. Tal fato causa preocupação uma vez que eles, a princípio, estão sendo formados para atuarem como professores dos anos iniciais da educação básica.

As considerações dos docentes coincidem com pesquisas que indicam que (LIMA & CATELLI JR, 2018, p.12) apenas 34% das pessoas que atingem o ensino superior podem ser consideradas proficientes em Língua portuguesa, isto é, elaboram texto de maior complexidade com base em elementos de um contexto dado e emitem opinião a partir de texto lido; interpretam tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis compreendendo representações quantitativas e resolvem situações-problema que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, avaliação e uso de inferências.

Outros estudos, ao evidenciaram que parte considerável de estudantes brasileiros e de profissionais graduados em curso superior resistem ou se sentem incapacitados de produzir um texto de boa qualidade, atribuem o problema a aulas de Língua Portuguesa que promovem a desconstrução da discursividade na escrita (CONCEIÇÃO, 2019, p.113).

Se, por um lado, o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica precisa ser melhorado em termos de qualidade, na Educação Superior não basta a identificação e o diagnóstico do problema que decorre do nível de escolarização anterior. Há ações curriculares e didáticas que precisam se realizadas para que o nível de letramento dos estudantes e dos profissionais seja elevado. Em especial, nos cursos de formação de professores – de qualquer área de conhecimento – tais ações se fazem urgentes, pois não há como ignorar os problemas que são públicos e notórios e níveis avançados de letramento linguístico são condição para a docência.

Assim, a instituição onde foi realizada a presente experiência, além de manter cursos opcionais de nivelamento em Língua Portuguesa e em Matemática para os estudantes, aceitou o desafio de introduzir uma disciplina específica e obrigatória para o desenvolvimento de oficinas de leitura e de escrita no primeiro semestre do curso de Pedagogia.

Para a realização da experiência definiu-se por Oficina um processo de estudo, elaboração e produção de leituras e escritas baseado na problematização individual e coletiva de formatos textuais contemporâneos identificados como necessários pelos alunos para sua maior autonomia pessoal, acadêmica e profissional.

Desenvolvida como método ativo, a prática de ensino desta disciplina foi organizada tendo como ponto de partida o autodiagnóstico dos estudantes sobre suas condições de leitura e de escrita. A partir disso, foram compostas as dinâmicas didáticas que partiram dessas condições

no sentido explícito e compartilhado de superá-las. Para isso, foram lidos e escritos, em sala de aula e fora dela, textos relativos aos domínios sociais da cultura literária ficcional e opinativa; do registro de ações cotidianas e históricas; do debate sobre problemas sociais contemporâneos e controversos; da transmissão e produção de conhecimentos e da regulação das ações individuais e coletivas (PORTO, 2009, p.43).

O estudo de cada um dos textos utilizados centrou-se na verificação temática e de conteúdo; na análise da estrutura ou modalidade discursiva predominante em cada gênero; na organização sintática relacionada à composição semântica e emprego lexical e na organização formal (elementos representativos e portadores textuais) como constituintes de interações, interlocuções situadas em tempos e espaços específicos (KOCH &TRAVAGLIA, 2011, p. 50).

A trajetória de leituras seguiu da interpretação de letra musical à compreensão da linguagem de verbetes; do conhecido conto (infantil a adulto) à inesperada crônica; da construção de referências à composição frasal; da apreciação de estilos às normas gramaticais; da análise da construção de enunciados ao significado lexical; de citações textuais a opções temáticas e de gênero literário; de bibliografias a infográficos (FARACO, 2003, p. 324).

Durante a disciplina, as escritas não foram reproduções de formatos textuais. Antes, expressões significativas, decorrentes de referências selecionadas e de condutas comunicacionais validadas contextualmente. Nesse processo, as verbalizações à totalidade do grupo de alunos foram condições auxiliares à composição temática e estrutural dos textos e ao desenvolvimento do autocontrole oral e linguístico (CHARTIER, 2007, p.195).

A trajetória de escritas foi de autobiografias a paródias; de resumos a ensaios de resenhas. De reescritas de textos pessoais e em duos ao exercício revisional da concordância verbal em sentenças e diferentes formas expressivas na língua padrão.

Durante as oficinas, as escritas não foram feitas para corresponderem à verificação de resultados quantitativos. Antes, a critérios de autorregulação linguística com base em diagnóstico pessoal e entre pares, e de domínio voluntário sobre os próprios avanços no uso da Língua Portuguesa e da linguagem acadêmica, para construções de elos interpretativos e comunicacionais mais eficientes em termos sociais e acadêmicos. Por isso, todas as produções textuais dos estudantes passaram por correções da docente, que também desenvolveu exposições específicas de conteúdos que se apresentaram recorrentes nas produções.

O registro cumulativo das produções dos estudantes compôs dossiês individuais. Deles, foi possível caracterizar os elementos linguísticos a serem aprofundados pelos próprios alunos, por meio de autoavaliação retrospectiva do seu desempenho, e pelos demais professores do curso, uma vez que uma disciplina de quarenta horas não supre todas necessidades e lacunas deixadas pela Educação Básica. No entanto, a disciplina se mostrou como uma alternativa possível para o redirecionamento da formação de estudantes de Pedagogia na e para a realidade educacional brasileira,

Palavras-chave: Letramento linguístico; Ensino superior; Método ativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. Disponível em: https://www.academia.edu/38361623/ENSINO_DE_L%C3%8DNGUA_PORTUGUESA_PARA_A_CONTEMPORANEIDADE_escrita_leitura_e_forma%C3%A7%C3%A3o_docente Acesso em: 17 fev. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Português: língua e cultura. Curitiba: Base, 2003.
KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 2011.
LIMA, Ana e CATELLI JR., Roberto (COORD.). INAF Brasil 2018 – resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa/ Instituto Paulo Montenegro, 2018.
FOLHA DE SÃO PAULO: Manual de Redação. São Paulo: Publifolha, 2018.
PORTO, Márcia. Um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymará, 2009.
YIN, Robert. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Palavras-chave: Letramento linguístico; Ensino superior; Método ativo.

OS GÊNEROS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CRISTINA FERREIRA ENES - UFAC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO:
Este relato de experiência está centrado na formação continuada de professores de Língua Portuguesa que buscou refletir sobre a aplicabilidade das ferramentas e tecnologias digitais na escola e dos gêneros digitais em sala de aula, como uma estratégia para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizados. A metodologia utilizada pautou-se inicialmente nos estudos teóricos de Luiz Antônio Marcuschi e Roxane Rojo; na leitura e interpretação dos gêneros digitais: fanfic, meme e charge; discussão sobre as habilidades críticas da matriz do SAEB e demais avaliações diagnósticas realizadas na escola; exploração do aplicativo Socrative; análise de algumas sequências didáticas a partir dos gêneros digitais em estudo e análise dos gêneros digitais sugeridos na Base Nacional Comum Curricular e nas Orientações Curriculares do Estado do Acre. Os resultados da formação apontaram a necessidade de um aprofundamento teórico acerca dos gêneros digitais no contexto educacional e possibilitou uma discussão em torno da importância da utilização das tecnologias e gêneros digitais na escola; a utilização do aplicativo Socrative possibilitou uma dinamização do ensino aprendizagem em sala de aula; apresentaram sugestões nas sequências didáticas construídas a partir de mensagens via celular, fanfic, postagens do facebook, email, considerando conteúdos abordados, habilidades esperadas e a contribuição ao desenvolvimento das habilidades na matriz de Língua Portuguesa. Conclui-se que a reflexão sobre a aplicabilidade das ferramentas e tecnologias digitais na escola e dos gêneros digitais em sala de aula, foram vistos pelos professores como uma estratégia para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizados e significativos.
PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Gêneros Digitais; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está associado à minha função de professora formadora do Núcleo Estadual de Educação do Estado do Acre, com atendimento direto aos professores, através de formação continuada, planejamento, acompanhamento, apoio e assessoramento pedagógicos, bem como de orientação educacional.
A formação continuada partiu da observação realizada nos planejamentos das escolas e da necessidade de atualização constante dos professores e numa perspectiva de formação continuada defendida por (MARIN, 2002) “como transformação da escola em espaços de troca e reconstrução de conhecimentos”. Assim, é que foi planejada e executada a formação cuja temática vem contemplar a necessidade de se refletir sobre a aplicabilidade das ferramentas e tecnologias digitais na escola e dos gêneros digitais em sala de aula, como uma estratégia para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizados.
A formação continuada sobre Os gêneros digitais no ensino de Língua Portuguesa teve como objetivos específicos: ler e interpretar os gêneros digitais fanfic, meme e charge; discutir sobre as habilidades críticas da matriz de referência de Língua Portuguesa; estudar o texto de

fundamentação teórica Gêneros digitais no contexto educacional: desafios do professor, que possibilita uma discussão em torno da importância da utilização das tecnologias e dos gêneros digitais na escola; explorar o aplicativo Socrative como dinâmica no ensino e aprendizagem em sala de aula.

A formação continuada além dos objetivos previstos, também abordou as expectativas de aprendizagem com foco em diversas estratégias que contribuíram para o desenvolvimento profissional docente e buscou, sobretudo, atender as suas reais necessidades de aprendizagem, levando em consideração seus saberes docentes e a realidade do seu trabalho diário.

DESENVOLVIMENTO

A formação continuada contou com a participação dos professores da Rede Básica, das escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul, Acre. Em seguida, apresentou-se aos docentes as expectativas de aprendizagens que seriam desenvolvidos na formação continuada: Reflexão sobre a aplicabilidade das ferramentas e tecnologias digitais na escola, utilizando os gêneros digitais em sala de aula, para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizados, que considerem a importância dos conhecimentos construídos também fora da escola para a compreensão das multissemioses que compõem um texto.

Após o momento de apresentação das expectativas de aprendizagem foi exibido o vídeo sobre o gênero digital e em seguida, foram formuladas algumas indagações a respeito do mesmo. Neste momento aconteceram uma chuva de ideias, despertando a necessidade do docente utilizar a metodologia fanfic no estudo do gênero digital, no ensino de Língua Portuguesa.

Para o reforço do gênero em estudo, foi apresentado aos professores o texto: “O Pedido” e em seguida foram inseridas algumas abordagens a respeito da análise da fanfic. Neste momento foram apresentadas muitas interpretações acerca do texto “O Pedido” e feitas várias indicações metodológicas de como o texto poderia ser utilizado em outro contexto da prática pedagógica, reforçando o compromisso de como o gênero fanfic poderia ser utilizado no ensino da Língua Portuguesa em qualquer etapa de ensino.

Em seguida apresentou-se uma proposta de produção baseada na seguinte proposição: O autor da fanfic “O Pedido” optou por produzir um capítulo único para a sua versão da obra. Portanto, você e um colega de turma terão de realizar uma importante tarefa: Criar o segundo capítulo para esta fanfic.

Neste momento, os docentes tiveram a oportunidade da elaboração do texto de sua autoria e em seguida, fizeram a exposição dos mesmos para os demais pares da formação continuada.

Para a compreensão e produção do texto correspondente ao gênero meme, ajustado à situação comunicativa e com qualidade no conteúdo e na forma, foram propostos quatro temas para a leitura e interpretação dos mesmos, seguindo um roteiro.

Após a apresentação da produção correspondente ao gênero meme, os docentes socializaram os seus achados da interpretação entre os colegas e conseguiram perceber a riqueza de elementos linguísticos e extralinguísticos inseridos no estudo e análise desse gênero.

Após a leitura e interpretação dos gêneros digitais fanfic, meme, apontou-se a necessidade de discutir sobre as habilidades críticas da matriz de referência de Língua Portuguesa. Nesse momento foi realizada uma reflexão baseado nos registros da escola.

Para a sustentação do estudo dos gêneros digitais foi realizada a leitura, discussão e interpretação dos textos Gêneros digitais no contexto educacional: desafios do professor, que possibilita uma discussão em torno da importância da utilização das tecnologias e dos gêneros digitais na escola.

A formação continuada buscou a utilização do aplicativo Socrative como uma possibilidade de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os docentes realizaram a

atividade proposta, mediada pelo formador e consideraram muito pertinente como uma nova estratégia para a resolução de avaliações em sala de aula.

Foram apresentadas sequências didáticas para uma análise e possíveis acomodações de acordo com a especificidade da disciplina e da turma para serem utilizadas em sala de aula. As Sequências Didáticas apresentadas contemplavam o gênero fanfic e postagem no Facebook.

Após o momento das discussões e complementação das sequências didáticas apresentadas, apresentou-se a proposta de produção dos memes. Para a realização dessa atividade, os docentes foram orientados a baixar o aplicativo Memegene.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência sobre o estudo dos gêneros digitais e estava em consonância a Base Nacional Comum Curricular e de acordo com as Orientações Curriculares do Estado do Acre, se propôs a refletir sobre a aplicabilidade das ferramentas e tecnologias digitais na escola e dos gêneros digitais em sala de aula, como uma estratégia para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais contextualizados.

Para o alcance desse objetivo, foram delimitados como objetivos específicos: ler e interpretar os gêneros digitais fanfic, meme e charge; discutir sobre as habilidades críticas da matriz de referência de Língua Portuguesa; estudar o texto de fundamentação teórica Gêneros digitais no contexto educacional: desafios do professor. Analisar sequências didáticas construídas a partir dos gêneros digitais: mensagem via celular (sms), fanfic. Compreender e produzir texto correspondente ao gênero meme.

Diante do proposto e das discussões na formação continuada, deve-se levar em consideração que é necessário entender a escola como um espaço de troca de saberes e que os encontros de atualização/participação em formação continuada são muito importantes sobre a atuação na prática pedagógica; que a troca de experiências no momento do planejamento é significativo para o crescimento da prática pedagógica.

Assim, uma formação continuada só será exitosa se considerarmos as características dos docentes, suas necessidades, sejam pessoais e profissionais, o contexto de trabalho em que estão inseridos. É fundamental também, uma formação com uma fundamentação teórica consistente e com poder de análise sobre os aspectos que influenciam o contexto escolar. Assim sendo, o processo de formação continuada é fundamental para que os professores encontrem possibilidades da continuidade da formação no percurso de sua carreira profissional.

REFERÊNCIAS

ACRE. SEE. **Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Instituto Abaporu, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola,

Palavras-chave: Formação Continuada; Gêneros Digitais; Sequência Didática

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUSTENTÁVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FABIANE LOURENÇO DOS ANJOS - ESMEL

LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Neste artigo apresentamos um relato de experiência, do Programa de Pós- Graduação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). A prática pedagógica foi dividida em duas saídas de campo, que teve como objetivo compreender os aspectos multidimensionais da Educação Ambiental e discutir os aspectos interdisciplinares como (saúde, saneamento, social, ambiental, jurídico, político e econômico.) Foram adquiridas vivências ambientais nestas visitas para a Educação Ambiental e Economia Solidária. O trabalho de campo surge como um recurso importante para se compreender de forma mais ampla a relação existente entre o espaço vivido e as informações obtidas em sala de aula, fazendo com que o aluno possa ter um melhor aproveitamento do conteúdo aprendido, tendo como objetivo principal familiarizá-lo com os aspectos físicos e naturais e com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, percebendo assim a identidade do lugar ou da comunidade. (LIMA & BRAGA 2014).

Atualmente, os professores bem como toda nossa sociedade passamos por uma crise ambiental, precisamos do nosso planeta para a nossa sobrevivência sadia. Porém, devido a relação do capitalismo das indústrias e o meio ambiente que nos leva a controlar a natureza para nossos propósitos, visando sustentar a riqueza de uma sociedade doente pelo poder. Então torna-se fundamental discutir a respeito da formação de professores e suas práticas ambientais no ensino superior.

Desenvolvimento

Na figura 1, relativa à primeira visita, observa-se o descarte de resíduos sólidos nas margens do Rio Ponte Grande de Lages SC, na imagem observa-se os modos pelos os quais o homem cuida do meio ambiente, os resíduos estão contaminando o solo, o rio e também nosso planeta. Falta a conscientização das pessoas, e mais projetos em favor do meio ambiente. Observa-se também objetos de peças de carro descartado no meio ambiente. Na figura 2, observa-se que a água do rio Ponte Grande, é escura indicando auto grau de poluição, essa situação deve-se a falta de saneamento básico adequado, pois, muitas casas em seu entorno não possui tratamento de esgoto, e o rio acaba por receber esses rejeitos. Resultado do poder público que não zela pela conservação e proteção do meio ambiente. O rio Ponte Grande, abrange uma região composta por residências, indústrias, comércio, um aeroporto, um shopping e pelo Campus III da Universidade do Estado de Santa Catarina. Ao longo de toda sua extensão inserem-se os bairros: Da Várzea, Popular, São Miguel, Ferrovia, Caravágio, Coral, Penha, Santa Maria, Ponte Grande, Jardim Panorâmico, Gethal, São Sebastião, Vila Mariza, Da Bates, Da Chapada, Dom Daniel, Conta Dinheiro, Guarujá, Pisani, Jardim Celina e Do Tributo.

Na figura 3, analisamos a rocha Arenito Botucatu, que fica localizada no bairro Santa Cândida, também observamos uma nascente do Aquífero Guarani muito próximo da rocha, o primeiro

olhar foi impactante a rocha é extremamente bonita, porém as desigualdades sociais que ali se encontram a torna degradada diante da realidade.

Figura 3. Arenito Botucatu do afloramento do Aquífero Guarani no bairro Santa Cândida A rocha "Arenito Botucatu", fica localizada no bairro Santa Cândida Lages SC, a infraestrutura do bairro é precária, pois não há saneamento básico, o destino dos resíduos são jogados em fossas a céu aberto.

(PUCCI, 2014, p. 109), relata que os moradores do bairro Santa Cândida quando se instalaram, não havia energia elétrica e nem água potável no local, e para lavarem suas roupas ocupavam uma antiga cachoeira que havia no local e para beber água, cozinhar e tomar banho os moradores usavam água de poço que provavelmente é agua do Aquífero Guarani. O Aquífero Guarani, segundo o Ministério do Meio Ambiente (2008), é uma das maiores reservas de água doce subterrânea do planeta. Ele é um Aquífero transforteiriço (é aquele compartilhado por dois ou mais países ou municípios (BORGHETTI; BORGUETTI; ROSA FILHO,2004, p.190). Está localizado na América do Sul, estendendo-se pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Segundo Pucci (2014) a rocha, Arenito Botucatu, foram construídas casas irregulares. Há falta de informação para a comunidade do Bairro Santa Cândida, pois as mesmas não estão tendo percepção ambiental adequadas existente no local, pois estão construindo cada vez mais casas aos redores e em cima da rocha e poluindo a nascente do Aquífero Guaraní. O arenito é uma rocha porosa, por encharcar com água filtrada a partir da superfície, e alcançar grandes profundidades [...]. Quando o arenito Botucatu aflora na superfície, há também o afloramento do Aquífero Guarani, fato que ocorre em Santa Catarina (BOND-BUCKUP,2008, p.19)

A figura 4, foi registrada na segunda saída de campo da disciplina de Processos Socioculturais e Educação, ministrada pelo professor Geraldo Augusto Locks acompanhado da professora Mareli Eliane Graupe. Conhecemos a cooperativa de resíduos sólidos de Otacílio Costa SC a COOPERCOC. Neste Contexto foram observados o trabalho dos catadores. O programa visa a comercialização de materiais recicláveis, gerando renda e inclusão social através da organização de Associações ou Cooperativa de catadores.

A Cooperativa ajuda a população de Otacílio Costa SC e a Região Serrana na conscientização ambiental dos cidadãos, valorizando os resíduos sólidos, reduzindo a contaminação do solo, dos cursos d´ água etc. O plano, traz para a cidade a diminuição do descarte inadequado de lixo, por meio da utilização de logística reserva, de reuso, de reciclagem, de geração de energia e de destinação final ambientalmente adequada.

Na disciplina de Processos Socioculturais e Educação no semestre de 2019, apresentamos seminários de pesquisa no processo de investigação e intervenções socioambientais e culturais no âmbito do local, nacional e internacional. O autor Bauman (2005) impactou a turma com o termo "Refugos Humanos". Na apresentação do livro Vidas desperdiçadas, o autor nos fala da exclusão por meio da ordem, do progresso e por meio da globalização. Os excluídos do progresso econômico, as desigualdades do capitalismo.

(BAUMAN, 2005, p.12) "A produção de refugos humanos, ou mais propriamente de seres humanos refugados os "excessivos" redundantes, ou seja, que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter uma permissão para ficar, é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inevitável da modernidade".

Ainda em Bauman (2005, p.13), "A nova plenitude do planeta significa, essencialmente, uma crise aguda da indústria de remoção de refugo humano. Enquanto a produção de refugo humano prossegue inquebrantável e atinge novos ápices, o planeta passa rapidamente a precisar de locais de despejo e de ferramentas para a reciclagem de lixo." Em contra partida, aprendemos que na economia solidária, as organizações de empreendimentos solidários são capazes de

promover a melhoria das condições de vida das pessoas e consequentemente o desenvolvimento local.

. De acordo com Silva e Silva (2008) a economia solidária tornou-se um importante instrumento de combate à exclusão social e a pobreza, pois permite a incrementação do emprego e rendimentos para muitos e variados trabalhadores.

Neste sentido, houve a contextualização e a reflexão que a disciplina sensibilizou a nós mestrandos, percebe-se o orgulho dos catadores de Otacílio Costa SC, na construção da sua história, e do seu trabalho. Pois eles almejam, reconhecimento como cidadãos sustentáveis que são, solicitam apoio das comunidades e do poder público para a sensibilização e conscientização de materiais recicláveis.

Considerações Finais

A prática vivenciada foi observada, como parte importante da própria formação de professores. Nesse sentido, a experiência vivida serve como motivação para que todos os mestrandos possam realizar, essa prática pedagógica com estudantes no âmbito profissional. A educação ambiental e as práticas pedagógicas é um tema amplamente debatido na atualidade, juntamente com a ideia de sustentabilidade na sociedade e nos âmbitos escolares e nas universidades. As leituras de mundo que fazemos na disciplina, constrói valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que cabe a cada um fazer a sua parte para a conservação do meio em que vivemos e reduzir as desigualdades sociais valorizando e incentivando a cultura local.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Ltda., 2005.

BOND-BUCKUP, Georgina (org.). Biodiversidade dos campos de cima da serra. Porto Alegre; Libretos, 2008.

BORGHETTI, Nádia Rita Boscardin. BORGHETTI, José Roberto; ROSA FILHO, Ernani Francisco. Aquífero Guarani: a verdadeira integração dos países do Mercosul-Curitiba, 2004.

LIMA, Renato Abreu; BRAGA, Andrina Guimarães Silva. A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio. 2014. 10 f. Tese (Doutorado) - Curso de Biodiversidade e Biotecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2014.

PUCCI, Patrícia dos Santos. Percepção ambiental dos professores e pais de alunos de um centro de educação infantil municipal em área de abrangência do aquífero guarani Lages SC. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

SILVA, José Luiz Alves da: SILVA Sandra Isabel reis da. A economia solidária como base do desenvolvimento local. e-cadernos ces 02/2008 Novos mapas para as ciências sociais e humanas.https://journals.openeditition.org/eces/1451.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Águas subterrâneas: Um recurso a ser reconhecido e protegido. Brasília, 2008.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Educação Ambiental, formação de professores

PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA - PRÁTICAS DE LINGUAGENS CONTEMPORÂNEAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

CARLA GABRIELE VICCINI STARON - BAGOZZI

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Ministrar aulas de leitura e produção de texto é um desafio permanente, pois cabe ao docente aliar teorias e práticas que ampliem os saberes dos alunos e possibilitem um aprendizado eficaz. Além disso, os conteúdos e metodologias escolhidas precisam aguçar a curiosidade dos jovens, uma vez que a aproximação afetiva com a escrita e com a leitura garantem um caminho mais favorável para a formação leitora do estudante.

Desse modo, o objetivo não é que o aluno saiba apenas reconhecer gêneros textuais e decodificar palavras, pois a leitura e a escrita vão muito além disso. Criar práticas efetivas, nesse sentido, é possibilitar ao aluno a leitura do mundo, de si e do outro. Espera-se, portanto, que ele seja capaz de se expressar, de compreender o colega e de entender que a leitura e a escrita são práticas sociais.

Seja por meio do folder que recebemos, do marca-página que usamos durante uma leitura, até o jornal ou revista que lemos, precisamos propiciar aos alunos um reconhecimento amplo da palavra escrita – objetivos, escolhas, opiniões e contextos. Partindo dessa preocupação com a formação do aluno-leitor, o presente relato visa demonstrar como pequenos projetos garantem uma boa opção didática para trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula.

PROBLEMA

Como trabalhar a leitura e a escrita com alunos do Ensino Fundamental II de maneira criativa?

OBJETIVO GERAL

Relatar práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Demonstrar que a leitura e a escrita precisam ser estimuladas por meio de práticas diversificadas.
2) Apresentar projetos realizados nas aulas de produção de texto.
3) Indicar metodologias que visam estimular a competência leitora dos jovens

METODOLOGIA

No planejamento da disciplina de produção de texto e leitura ministradas para alunos do Ensino Fundamental II (6ºs, 7ºs e 8ºs anos), optou-se por desenvolver aulas práticas que aproximassem os estudantes da escrita e da leitura de uma maneira prazerosa e interessante. Para tanto, os conteúdos foram trabalhados por meio de projetos com temáticas abrangentes e interdisciplinares, unindo leituras e práticas de escrita.

Primeiramente, foi feita uma produção de texto diagnóstica, para o docente observar a habilidade de escrita e interpretação dos alunos. Nessa proposta, as produções de texto seguiram linhas que aproximavam o aluno de seu cotidiano, através da narração de histórias.

Para os alunos dos sextos anos o desafio era contar a história de alguém que os inspirasse, um familiar ou amigo. Já os alunos do sétimo ano, precisavam escrever uma página de diário, ou seja, narrar uma história que tenha marcado sua vida. Nos oitavos anos a produção de texto

diagnóstica foi literária. Cada aluno tinha que tirar uma foto no seu bairro e, a partir do cenário escolhido, criar uma história romântica ou de terror.

Com a leitura dessas narrativas, foi possível conhecer a escrita de cada estudante, e ficou evidente que cada aluno é um "pequeno universo" e que a produção de texto é uma ferramenta muito importante para a expressão do ser humano. Entre relatos emocionados, divertidos ou tristes, foi possível perceber que os jovens gostam de ler e escrever e é muito importante, nessa fase escolar, que isso não se perca.

Então a metodologia das aulas foi organizada em projetos de escrita e leitura, seguindo e ampliando as propostas do material didático, conforme descrição de alguns exemplos a seguir:

6º ano

Gêneros folder e flyer – inicialmente os alunos fizeram leitura e interpretação para reconhecimento dos gêneros, depois produziram flyers sobre preservação ambiental e, para finalizar, fizeram folders contendo dicas de plantio e sementes de legumes e verduras. Os folders foram entregues para os alunos mais novos, para a constituição da horta do colégio.

Gênero e-mail – após debate sobre a temática dos sonhos, desenvolvido em parceria com a pastoral da instituição, os alunos escreveram e-mails para a docente contando seus planos para o futuro. Nesse mesmo projeto, os alunos criaram um “jardim dos sonhos” na biblioteca da escola.

Gênero HQs – para esse gênero a leitura e a interpretação de histórias em quadrinhos foi o passo inicial. Depois os alunos produziram tirinhas com dicas sobre outras disciplinas e, na sequência, adaptaram uma parte do livro de literatura que estavam lendo, para os quadrinhos.

7º ano

Gêneros cartaz e lambe-lambe – após interpretação desses gêneros em vários contextos, os alunos produziram cartazes com frases do livro “Alice no país das maravilhas”, seguindo proposta do material didático, e criaram lambe-lambes com poesias autorais.

Gênero texto de divulgação científica - após debate sobre a temática dos sonhos, desenvolvido em parceria com a pastoral da instituição, os alunos pesquisaram e escreveram textos de divulgação científica para explicar o motivo pelo qual sonhamos enquanto dormimos.

Gêneros gráfico e infográfico – a primeira prática, seguindo a proposta do material didático, foi realizar uma pesquisa sobre o uso de celular na escola. Após a coleta de dados, os alunos elaboraram gráficos. Para a produção de infográficos, os estudantes criaram representações com base na leitura dos livros de literatura que estavam sendo trabalhados.

8º ano

Gêneros verbete e meme – o trabalho com esses gêneros partiu da interpretação para a observação dos locais em que são produzidos. Para a criação de verbetes, os alunos elaboraram explicações para as gírias que usam. Já para a criação dos memes, o objetivo era a produção de pequenas sátiras sobre o contexto escolar.

Gênero artigo de opinião - após debate sobre a temática dos sonhos, desenvolvido em parceria com a pastoral da instituição, os alunos assistiram a um trecho do discurso “I have a dream”, de Martin Luther King. Em seguida produziram textos de opinião sobre a diferença entre o sonho individual e o sonho coletivo.

Gêneros capa de jornal e notícia – após leitura e interpretação dos gêneros, os alunos desenvolveram capas de jornal com imagens e notícias sobre o bairro em que moram. Depois, com base na leitura literária que estavam fazendo, criaram notícias para os livros, como se a ficção pudesse se tornar realidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância do ato de ler, bem como do ato de escrever, vai muito além da sala de aula, ou da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que são práticas sociais com as quais estamos em

contato a todo momento. Portanto, o ensino da leitura e da escrita não pode estar associado apenas com textos produzidos em sala de aula, com linhas delimitadas e correções baseadas em "erros ou acertos" gramaticais. Uma vez que, segundo Paulo Freire, a leitura "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita (...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 2013, p. 19).

Dessa forma, a metodologia apresentada, demonstra a relevância de um trabalho que priorize a formação de um aluno com capacidade para interpretar e produzir diversos gêneros nos mais variados contextos. E a construção dessa capacidade leitora deve ser prioridade no ensino de Língua Portuguesa, pois o objetivo nas aulas de produção de texto não é somente preparar o aluno para concursos e vestibulares. Deve-se pensar nesse ensino em toda a sua complexidade social e na importância que tem em nossas vidas.

Portanto, acredita-se que o objetivo do ensino da leitura, assim como da escrita, conforme afirma a autora Annie Rouxel, em artigo publicado na coletânea Leitura de literatura na escola (2013, p.20) é "a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção".

A relevância da formação de um aluno-leitor crítico, que saiba interpretar e produzir textos com propriedade é observada também na fala dos professores de outras matérias, conforme exemplifica Marta Morais da Costa, ao dizer que "é frequente a reclamação de professores de outras disciplinas escolares, como a Matemática, que justificam o mau desempenho discente em razão de dificuldades em compreender os problemas propostos" (COSTA, 2007, p. 11).

Dessa forma, acredita-se que um trabalho eficaz de formação leitora só é possível se for construído com leitura e produção de gêneros e temas diversos, literários ou não, e com interdisciplinaridade, pois "linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 2013, p. 20) e a compreensão do que é um texto e da sua relevância social, só ocorre quando a prática desafia o aluno e faz com que ele perceba que também é um autor dentro do seu contexto.

RESULTADOS

Os resultados foram perceptíveis, principalmente, na qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos, uma vez que a cada tema os jovens foram demonstrando mais comprometimento com datas e especificidades de cada gênero textual produzido. E ao final do semestre, várias foram as frases que expressaram orgulho por todo o trabalho que desenvolveram.

Um resultado significativo foi obtido com um projeto em que os alunos produziram cartas que foram entregues em um lar de idosos. Um grupo de alunos pode acompanhar esse momento, bem como ler para os idosos. Ao final da atividade, um estudante disse: "agora entendi o que você falou professora, eu nunca pensei que meu texto fosse ser tão importante".

Além disso, é preciso ressaltar que essas atividades estão de acordo com os novos direcionamentos da BNCC para as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que incluem práticas com linguagens contemporâneas e gêneros que fazem parte do ambiente social em que os jovens estão inseridos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 20017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOUVER-FALEIROS, R. (Org.) *Leitura de literatura na escola.* São Paulo: Parábolas, 2013. p. 17-33.

Palavras-chave: Texto; leitura; escrita.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DA ELABORAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO DE PROCESSOS QUÍMICOS

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste relato se apresenta a experiência de elaboração de um glossário na educação superior. Este projeto de ensino foi desenvolvido no primeiro semestre de 2019, em uma turma de primeira fase do curso de Tecnologia em Processos Químicos, na disciplina Técnicas de Leitura e Redação. O objetivo era proporcionar aos estudantes oportunidade de praticar a leitura, a pesquisa e as técnicas de produção textual, promovendo uma experiência de letramento acadêmico significativa.

Dos estudantes que ingressam na educação superior demandam-se práticas de linguagem muito diferentes daquelas do cotidiano ou da educação básica. Assim descreviam já Humboldt (1997) e Fichte (1999), no século XVIII, quando da idealização do modelo de universidade de pesquisa que até hoje vivenciamos. Essa aquisição de uma linguagem própria é o que se chama letramento acadêmico, situação já descrita e problematizada por Carlino (2009) e Bussarello (2004). Uma problemática comum nessas disciplinas de letramento da educação superior, como estes dois últimos autores ressaltam, são as lacunas de letramento que muitos estudantes trazem da educação básica, constituindo um desafio dar acesso à linguagem acadêmica quando as bases sobre as quais ela deveria se formar normalmente não estão presentes.

Uma solução que vem se apresentando é trabalhar com foco na promoção de experiências de autoria. Sobre esse tema, já nos aprofundamos em Jesus e Machado (2014), quando analisamos a importância de abordar as dimensões afetivas do escrever sobre o sujeito, a partir de Foucault (1992) e de Barthes (2010). Outro referencial teórico foi a obra de Rodrigues (2011), que aponta que a publicização é uma importante etapa do fazer-se autor. Assim, partindo da premissa de que ser autor é colocar um discurso próprio no espaço público e responsabilizar-se por ele, com o amparo de um outro mais experiente (neste caso, eu, a docente), delineou-se o projeto do glossário.

Nessa perspectiva, em vez de repetir as estratégias de produção textual típicas da escola, usualmente voltadas a exercícios com finalidade em si mesmos, tendo o docente como principal (ou único) interlocutor, propus um projeto de produção de uma obra, que tivesse relação com a vivência dos estudantes e seria publicizada ao final, sendo entregue aos seus professores para que fosse repassada aos futuros estudantes. Daí a proposta de se escrever um glossário do curso para ser entregue aos calouros no próximo ingresso.

A turma se mostrou envolvida desde o início. A tarefa iniciou a um mês do final das aulas, quando já haviam atravessado a maior parte dos saberes das disciplinas. Mapeamos, juntos, quais eram as palavras-chave de cada disciplina, que representavam os conteúdos mais importantes e que, na visão da turma, seriam úteis para os próximos estudantes. Então selecionamos dentre os conceitos elencados quais entrariam no glossário e, em duplas, eles assumiram a responsabilidade por definir cada um.

Disponibilizei um arquivo com todos os critérios de avaliação e um cronograma de trabalho, que estabelecia metas intermediárias: escolha das fontes de pesquisa, primeira versão

do texto, versão final do texto. Essa divisão é fundamental para o exercício da autoria, pois ampara o escrevente dando segurança de que poderá errar, corrigir-se e então acertar, até que seu discurso esteja lapidado para ganhar o espaço público e ser lido e avaliado por outras pessoas. Tal divisão, a que chamamos dar amparo e liberdade (JESUS; MACHADO, 2014), tem base no fato de que o letramento é um processo que pode ser difícil e, como todo aprendizado, tem de dar espaço ao sujeito para tropeçar nos primeiros passos. Caso contrário, corre-se o risco de recair, de novo, no, por alguns assim chamado, fracasso da educação básica: o sujeito se desmotiva de aprender diante da complexidade da tarefa e do pouco sentido que nela vê.

Como descreve Rickes (1998, p. 126): "A escrita implica, então, o sujeito em seu aspecto desejante, fazendo com que esse, muitas vezes, se surpreenda por habitar em um lugar que não imaginava fazê-lo". Isso significa que, quando escrevemos, não sabemos de antemão como nosso texto vai ficar, é a fruição que faz sair de nós o que temos a dizer. Nesse sentido, escrever é um ato de autoconhecimento, que coloca o sujeito diante de si mesmo, escancara no palco o que está nos bastidores de si (BARTHES, 2010). Assim, era preciso que os estudantes sentissem liberdade para se expressar antes de se adequar às exigências do gênero textual que estavam produzindo, era necessário autorizar certa transgressão, condição foucaultiana da autoria (FOUCAULT, 1992).

Com o passar das semanas, o entusiasmo com a ideia de "lançar uma obra" foi crescendo. Percebi que a interlocução com os futuros calouros conferiu importância à tarefa e havia uma preocupação, manifesta por vários, em realizar um glossário que fosse realmente útil, fácil e completo. Muitos consultaram seus professores para conferir a precisão dos textos, outros tantos inseriram ilustrações, de modo geral foi notável o capricho dedicado à tarefa. Quando todos os textos estavam prontos, organizei-os em um arquivo de texto único, dividindo em capítulos referentes às disciplinas. Ao final, inseri um índice remissivo em ordem alfabética.

Levei o arquivo para a turma revisar e foi notável como se impressionaram ao ver seus escritos organizados em uma obra com capa, sumário e capítulos. Suponho que, como era o primeiro contato com a escrita acadêmica para a maioria deles, não imaginavam que o produto de seu trabalho poderia assumir um aspecto de formalidade que geralmente veem nos textos de outrem. Então, lemos juntos e fizemos as adequações que eles julgaram necessárias – no texto, na edição, na identificação das fontes consultadas. Coletivamente, a turma então elaborou o texto de apresentação da obra, em formato de carta aos calouros, que foi incluída no início. Chamou atenção nessa carta o tom motivacional, que incluía frases de encorajamento e conselhos – tais como evitar excesso de faltas e fazer os exercícios complementares.

Ao final do projeto, para oficializar a publicização do Glossário, perguntei como gostariam de fazer a entrega da obra ao curso. Sugeri que a turma convidasse o coordenador do curso para receber em nome da instituição e então repassar o Glossário aos calouros, ou que lhe enviasse por e-mail explicando de que se tratava. Para minha surpresa, tal era o orgulho dos escritores diante de sua obra que decidiram fazer um evento de lançamento. Elaboraram então um convite formal, que foi encaminhado aos professores e à gestão do câmpus, definiram um cerimonial no qual uma estudante falaria em nome da turma e duas versões impressas do Glossário foram entregues às autoridades: uma ao coordenador de curso, para que fosse passada aos próximos estudantes; outra ao diretor-geral do câmpus, para que fosse disponibilizada na biblioteca. A turma se organizou e dividiu tarefas e, no dia do lançamento, havia até uma decoração especial com flores e balões no espaço do evento, que além do cerimonial teve um café da manhã especial comemorativo.

Avalio a experiência do Glossário como muito positiva, porque alcançou plenamente os objetivos propostos, até mesmo os superando. Acolher as questões subjetivas da escrita foi

fundamental, reconhecendo que o processo de letramento era um desafio para eles e dando oportunidade de experimentar com a escrita. Para experiências futuras, aperfeiçoaria o cronograma, contextualizando a etapa de leitura e pesquisa com outros conhecimentos trabalhados na disciplina, como as técnicas de leitura e resumo que foram estudadas mais cedo no mesmo semestre.

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
BUSSARELLO, Jorge Marcos. **A máscara e a escrita**. Blumenau: Edifurb, 2004.
CARLINO, Paula. **Escribir, ler y aprender en la universidad:** una introducción a la alfabetización académica. 1.ed. 4.reimpr. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica:** plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma Academia de Ciências/ Johann Gottlieb Fichte; organização, Joao Cezar de Castro Rocha, Johannes Kretschmer; tradução e introdução Johanes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**. 2.ed. Vega: Passagens, 1992.
HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Superiores em Berlim. *In*: CASPER, Gerhard. **Um mundo sem universidades?**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. Trad. e Org: Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha.
JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de; MACHADO, Ana Maria Netto. Para que os universitários escrevam: Princípios de Amparo, Liberdade e Reconhecimento Mútuo. *In*: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. & BIANCHETTI, L. (eds.) **Formação do Investigador**: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. pp. 8-34. Disponível em: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/151. Acesso em 29 de dezembro de 2017.
RICKES, Simone Moschen. **A escrita como criação:** o sujeito autor e o objeto de seu texto. Letras. Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS). Julho/Dezembro de 1998.
RODRIGUES, Alessandra. **Escrita e autoria:** entre histórias, memórias e descobertas. Campinas-SP: 2011.

Palavras-chave: autoria; produção textual; educação superior

PROJETO LEITURAS FLASH MOB

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA - IFPR

MARIA ODETE ZOCCHE GOMES - SEED

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Do tema, justificativa e objetivos

A leitura é importante para a vida e para a formação do indivíduo dando-lhe elementos novos para o convívio social, político, econômico e cultural. Não é de hoje que se observam discussões relativas à leitura, problemática que vem se fortalecendo nos dias atuais: seja a diminuição do gosto pela leitura, como também o nível de informação demonstrado pelos baixos índices de proficiência leitora em exames nacionais.

Podemos assim considerar que o indivíduo sabe ler, mas não incorpora práticas de leituras, não tem condições de ir além, ou seja, não há interação com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade. De acordo com Soares (2002) não basta aprender a ler e a escrever, mas é preciso saber responder as exigências de leituras e escritas que a sociedade faz, apropriando-se delas como práticas sociais e formas de inserções sociais, políticas, econômicas, linguísticas, de acordo com o propósito comunicativo.

Soares (2002, p. 58) aponta “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. Deve-se trabalhar com a prática constante de leitura e escrita, relacionando diferentes áreas de conhecimento, para que possam interagir de forma consciente na sociedade e para isso é preciso que haja condições para que o estudante possa desenvolver-se como leitor e escritor.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 "a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos" (BRASIL, 1996), considera como uma de suas finalidades, que o estudante do ensino médio necessita aprofundar seus conhecimentos com o objetivo de tornar mais eficiente sua comunicação, concebendo a língua como expressão de uma identidade e como instrumento para ampliar a sua visão e o seu entendimento sobre o mundo em que vive.

Diante dessas considerações, a intenção deste relato se inscreve no trabalho com estudantes da segunda série do ensino médio noturno e primeira série da formação de docentes do noturno, tendo como objetivo principal desenvolver ações para que o estudante estreite suas relações com as mais diversas leituras que circula no meio social e com a qual tem ou possa vir a ter contato, (re) significando o interesse e o desejo de ler por iniciativa própria.

Barthes (1987) defende a ideia de que o desejo pela leitura deve se realizar por meio de uma leitura prazerosa, relacionando as sensações do corpo com o prazer da leitura

e o prazer presente em uma relação amorosa. Para buscar a sua essência é necessário a sedução. E esta se estabelece entre leitor, autor e texto, no espaço da leitura. “O prazer do texto é semelhante a esse instante insustentável, puramente romanesco, que o libertino degusta ao termo de uma maquinação ousada, mandando cortar a corda que o suspende, no momento em que goza” (BARTHES, 1987, p. 11). Assim, sugere que para despertar o prazer da leitura nos estudantes deve-se apresentar-lhes textos de prazer, bem como propor estratégias para que desejem ler e partilhar a leitura.

De fato, o texto só tem vida com a dinâmica da leitura e com a presença do leitor. De acordo com Barthes, é necessário buscar o prazer sensual do texto e ter desejo, tanto por parte de quem escreve quanto de quem lê, e assim, estabelece uma distinção entre texto de prazer e texto de fruição.

Diante dessas considerações, pensar a leitura e o prazer de ler é interagir com diversos textos que são solicitados em diferentes momentos da vida do estudante. Nessa perspectiva, a proposta de práticas de leituras, possibilita o estudante do ensino médio, compreender melhor o que acontece com a linguagem quando utilizada em uma determinada interação, pois é através da linguagem que as pessoas expressam seus pensamentos, transmitem informações e produzem os discursos que estão presentes tanto na vida pessoal quanto na vida social.

Processos metodológicos e resultados

Dessa forma, este projeto apresenta um relato de experiência que consiste na construção de estratégias para aperfeiçoar as leituras dos estudantes, partindo da compreensão da ação pedagógica como prática social, abordando leituras diversas. O projeto tem duração aproximadamente 8 meses, tendo iniciado em fevereiro de 2019 e com previsão de encerramento em novembro de 2019.

Por sua vez, os estudantes foram convidados a envolverem-se nesta proposta de leituras e a pensar em ações e atitudes que pudessem melhorar ainda mais o espaço da sala de aula, como bem se refere Bamberger (1991, p. 31) “O que leva o jovem leitor a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual.” Dessa forma, nosso objeto de leitura foi uma escolha de preferência dos estudantes, e os pontos de encontro na Rua XV de Novembro em Colombo, todos com o livro aberto lendo por 20 minutos – “flash mob”, buscando através dessa proposta, propor atividades para que a leitura seja matéria de prazer, como afirmou Roland Barthes (1987). Pretendíamos levar o estudante a sentir-se um leitor, fortalecer o aprendizado e a importância das leituras.

A atividade proposta junto aos alunos num primeiro momento, ou seja, nos meses de fevereiro a abril esteve voltada para a preparação de camisetas, marcadores de páginas, murais da escola, faixa para colocar em frente à escola, contato com biblioteca pública do município e a prática de leitura em sala de aula. No início do projeto os estudantes se mostraram muito interessados, mas no decorrer da organização, uma das turmas envolvidas demonstrou apatia e ociosidade, sendo necessário muita motivação para que houvesse um engajamento e envolvimento nas leituras.

A fase seguinte, aconteceu em maio e junho quando os estudantes escolheram um livro de sua preferência, marcamos alguns pontos de encontro no centro de Colombo e em frente ao Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, todos se prostraram

com o livro aberto por 20 minutos fazendo leitura na rua, buscando através dessa proposta, fazer com que a leitura seja matéria de prazer.

Pretendíamos levar o estudante a sentir-se um leitor, fortalecer o aprendizado e a importância das leituras, e assim aconteceu. Os participantes sentiram-se valorizados e importantes em participar deste projeto, em ler, fazer-se leitor e espalhar uma comunidade de leitura. Nem todos os estudantes envolvidos neste projeto participaram nesta etapa, pois são alunos do noturno e muitos trabalham, assim não sendo dispensados de suas ocupações. Mas todos os presentes estavam com a camiseta tendo como slogan "Semeando livros e histórias, colhendo leitores para a vida toda" e ao término dos 20 minutos entregaram marcadores de páginas aos que passavam na rua, como que um convite para a leitura e provocando a reação das pessoas. Além disso, estudantes de outras séries do colégio sentiram-se provocados com a movimentação e muitos queriam participar da leitura.

O projeto Leituras permitiu ao estudante refletir e interagir com outras áreas do conhecimento, como a prática social: uma abordagem sobre os aspectos culturais e sociais da comunidade local, ou seja, os alunos pesquisam e leem sobre contos e histórias da cidade de Colombo. Assim, estas serão compiladas e ao final do projeto apresentadas a Biblioteca Pública Municipal.

Considerações finais

O projeto aqui apresentado demonstrou que leituras são condições necessárias para o conhecimento de mundo, assim como descobrir os mistérios de se ler e escrever.

Percebemos, em nossa experiência, que a formação de leitores e escritores necessita ser um compromisso de todos e compreendemos essa importância na seguinte citação: "significa viabilizar situações reais de aprendizagem em que os alunos se apropriem do conhecimento, atribuam significado a ele e sintam-se parte do processo educativo e da sociedade em que vivem" (TASSONI, 2011, p. 64)

E é nesta perspectiva que o professor com seu comportamento de leitor será um espelho para seus alunos, como também a proposta de práticas de leituras e escritas e a reflexão dos mais variados tipos de textos que circulam no meio social, (re) significando o interesse em relação aos mais diferentes gêneros e o desejo de lê-los por iniciativa própria.

Neste sentido, o projeto oportunizou um contato significativo com o mundo das linguagens e com os textos, na tentativa de estreitar suas relações com as leituras e escritas, porque acreditamos que ler e escrever textos em diferentes linguagens permite interagir com o mundo a nossa volta e tudo o que nos rodeia.

Desse modo, entende-se que para buscar a sua essência é necessário a sedução, como Barthes (1987) se refere, e portanto deve-se apresentar condições para que os alunos desejem ler, escrever e partilhar suas leituras e escritas.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo. Editora Perspectiva, 1987.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de ler.** São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB:** Lei de Diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9.394/96, 20 dez. 1996, Brasília/DF.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v.16, n. 1, p. 57-64, jan./jun. 2011. Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/44/34. Acesso em: 29 mar.. 2019.

Palavras-chave: Leituras Flash Mob; Prática Pedagógica; Ensino Médio

SWEET HOME 3D: UMA PROPOSTA PARA ENSINAR MATEMÁTICA

FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG

LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG

TANISE PAULA NOVELLO - FURG

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Na sociedade contemporânea, é comum o uso das Tecnologias Digitais (TD) como meio de comunicação. Os jovens são nativos digitais utilizam as TD como ferramenta de interação, para acessar informações, enviar fotos, vídeos. Nesse sentido, entende-se que cada vez mais, multiplicam-se as fontes de produção de informações e esse é o mundo para o qual a escola prepara os alunos, por essa razão, fica evidente que o ambiente escolar necessita estar em sincronia com a era digital. Com isso, diante das dinâmicas transformações sociais promovidas pela evolução tecnológica, a escola ainda se questiona: Quais e como as competências podem ser trabalhadas com os estudantes, para eles se desenvolvam nesta nova era educativa? Nessa perspectiva, as atividades escolares atreladas ao uso das tecnologias digitais podem ser uma alternativa para potencializar o ensinar e o aprender na era digital.

Com esse entendimento, elaborou-se uma oficina para acadêmicos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que teve como intenção vivenciar e discutir uma possibilidade de ressignificação da prática docente combinada com o uso da tecnologia digital para o ensino de Geometria. Nessa prática foram propostas atividades que problematizaram conceitos de Geometria no contexto de plantas baixa atrelada a utilização do software Sweet Home 3D, que consiste em uma ferramenta de elaboração de design de interiores que permite a construção de plantas e manipulação de mobílias em um plano de duas dimensões, com interface que permite a visualização em três dimensões.

Desenvolvimento

Os colaboradores deste estudo são 32 estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que cursaram o primeiro semestre do curso em 2019. Os licenciandos foram organizados em dez grupos (identificados por letras do alfabeto) e participaram de atividades, durante as aulas da disciplina Educação Matemática e Docência I, a partir das quais foram produzidos os registros que serão analisados nesse estudo.

A oficina foi organizada em 6 horas/aula, divididas em 4 horas/aula presenciais e 2 horas/aula a distância para a realização da leitura do artigo de Cofferri et al (2016) intitulado "Ressignificando o ensino da geometria com o uso do Sweet Home 3D". O encontro presencial iniciou com a discussão sobre a temática a partir do texto proposto, em seguida, por meio da visualização de plantas baixas de diferentes residências, problematizou-se sobre a possibilidade de explorar os conceitos geométricos, tais como: área, perímetro, proporcionalidade e distribuições dos cômodos de acordo com a área total demonstrada.

Após a discussão sobre os elementos e a disposição dos cômodos, apresentadas nas diferentes plantas baixas, os licenciandos puderam refletir e estudar as formas de como pintar um

determinado ambiente ou colocar rodapés, azulejos e forros. Nesse momento problematizou-se de que modo é possível contextualizar a Matemática no cotidiano.
Em um segundo momento da oficina, foram apresentados os principais comandos do software Sweet Home 3D e em seguida os alunos se organizaram em duplas ou trios para explorarem as ferramentas, realizando uma construção a partir da seguinte situação problema:

Utilizando a escala 1:100, construa a planta de uma residência contendo um quarto, uma suíte, sala, cozinha e banheiro com as seguintes especificações:
•A suíte deve conter uma área total de 18m², sendo que o banheiro da suíte deve medir 3 metros de largura.
•O quarto deve conter a mesma largura da suíte e 12m² de área total.
•As dimensões dos demais cômodos e a disposição de portas e janelas são livres.
•Escolha um cômodo para pintar as paredes paralelas de uma mesma cor, que deve ser diferente da cor das paredes perpendiculares.
•Adicione rodapé na sala e azulejo na parede da cozinha que contém a pia.
Como você calcularia a quantidade necessária de rodapé para a sala? E a quantidade, em metros quadrados, de azulejos necessária para revestir a parede da cozinha?

Observou-se que os grupos de licenciandos iniciaram a atividade com dificuldades para atender as especificações de medidas dos ambientes sugeridas na situação problema e também foi preciso auxiliá-los com o uso dos comandos do software. Nesse momento, a mediação da pesquisadora foi fundamental para que os licenciandos concluíssem a situação problema solicitada.
Para finalizar a oficina, os licenciandos foram convidados a registraram as suas reflexões sobre os seguintes questionamentos:

Vocês consideram possível trabalhar na escola com o Software Sweet Home 3D? Por que?
Qual o potencial para trabalhar os conceitos de matemática?
Sabendo dos desafios que os professores encontram nas escolas, como organizarias uma aula utilizando o Software? O que contemplar nesse planejamento?
O que destacam desse software (potencialidades, limites, descobertas...)?

Ao decorrer da oficina, percebeu-se que os licenciandos desconheciam o software trabalhado, mas que consideraram importante trabalhar com as tecnologias digitais na sala de aula e que o Sweet Home 3D possui um grande potencial pedagógico para trabalhar com geometria, o que ficou evidente nos registros realizados no fórum e descritos a seguir:

"A tecnologia está por toda a parte. Existe obstáculos que as escolas enfrentam que é a falta de uma sala de informática pela falta de computadores. Com isso dificulta que seja trabalhando os Softwares Sweet Home 3D(...)Esse programa permite que plantas baixas de casas sejam desenhadas, os móveis sejam organizados e o resultado seja visualizado em 3D. E por meio disso os alunos tem uma visão distinta sobre a Matemática, e com isso faz com que as pessoas se atraem na aula." (Aluno A)
"O software se destaca pela contribuição com o ensino em diversas áreas da educação, também estimula a criatividade dos alunos, o software agrega afinal se trata de um programa de computador com um manuseio não muito complicado, ajudando aqueles que tem dificuldades." (Aluno C)

"O software proporciona a experiência de ser um engenheiro civil e um arquiteto dando uma certa ideia do que é ser um profissional que atua nessas áreas, contudo isso o sweet 3d pode ser usado para varias coisas , mas se destaca na área da docência pois ele permite através dele que possamos aprender e ensinar conteúdos escolares, o potencial de usar esse sistema de computador em sala de aula é diverso mas porem cabe ao professor em sala de aula buscar em que exemplos do dia a dia ele deve encaixar o uso dessa ferramenta de ensino." (Aluno D)

Pela realização dessa oficina foi possível mostrar para os alunos que a matemática pode ser ensinada de um modo diferenciado e atraente, pois com o uso do software podemos explorar conceitos matemáticos de geometria de uma forma dinâmica. Deste modo, é possível mostrar aos licenciandos uma possibilidade de como significar e experienciar conceitos matemáticos a partir de situações problemas e, nesse caso, atrelado a um artefato digital.

Considerações finais

Sempre que o assunto é geometria os alunos não demonstram interesse por se tratar de um conteúdo complexo e de difícil entendimento. Deste modo, para que a aula seja diferenciada, além dos métodos já utilizados pelos professores, é possível estimular o gosto pela matemática através da tecnologia digital. Através de aulas diferenciadas pode-se tornar as aulas "tradicionais" em aulas atrativas e que prendem o interesse dos alunos nos conteúdos lecionados.

Nesse sentido, esta oficina pretendeu-se mostrar para os licenciandos em Matemática que as tecnologias digitais têm grande potencial pedagógico para trabalhar com os conceitos da geometria. Por meio do desenvolvimento deste trabalho despertou-se nos licenciandos o interesse pela integração das tecnologias digitais nas aulas de matemática, o que pode contribuir com o ensinar e o aprender dos conteúdos envolvendo diferentes assuntos.

Referências

COFFERRI, F. F. et al. **Ressignificando o ensino da geometria com o uso do Sweet home 3D**. In: LAURINO, D. P.; SILVEIRA, D. S. (Org.). Projeto Novos Talentos: Experiências com tecnologias no ensinar e no aprender Matemática. Rio Grande: Pluscom, 2016. p. 7-20. Disponível em: https://ead-tec.furg.br/images/Metodos_Numericos_Computacionais_-_2012/Livros/EXPERI%C3%8ANCIAS_COM_TECNOLOGIAS_NO_ENSINAR_E_NO_APRENDER_MATEM%C3%81TICA.pdf . Acesso em: 19 jun. 2019.

Palavras-chave: formação inicial; geometria; tecnologia digital.

UMA JORNADA PELO LITERÁRIO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

ISABELA GIACOMINI - UNIVILLE

NICOLE DE MEDEIROS BARCELOS - UNIVILLE

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho busca apresentar algumas práticas do projeto de extensão denominado "Jornada: Grupo de Leitura e Contação de Histórias", vinculado ao Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil (PROLIJ) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Desde 2014, o projeto envolve uma professora coordenadora, bolsistas do PROLIJ, acadêmicos de ciências humanas e da área da saúde, além de membros da comunidade, em atividades de estudo, preparação e apresentação do texto literário destinado a crianças e jovens. Pretendendo promover a leitura e a discussão de impressões literárias sobre obras selecionadas, bem como aprimorar a performance leitora a partir do trabalho com estratégias de como contar histórias; o projeto ampara-se sobre o terceiro "princípio" da tríade que constitui a universidade (ensino, pesquisa e extensão), entendendo, assim como em Garcia (2012, p. 43), que:

> As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica para além do espaço tradicional de sala de aula e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social.

Para estabelecer essa interface entre universidade e comunidade, entre os membros do projeto e seu público (constituído de crianças, jovens, adultos e idosos, dependendo da situação), a prática adotada baseia-se em cinco momentos principais, que se repetem anualmente. Primeiramente, no começo no ano letivo, procura-se estabelecer o "corpo" do grupo de contadores, através de um processo de inscrição para membros - sejam os já participantes em anos anteriores quanto os novos interessados. Esse processo é divulgado principalmente através de redes sociais, e se efetiva no preenchimento de um formulário online. Uma vez concluídas as incrições, começam a ser realizadas as reuniões quinzenais do grupo, no campus universitário, para a preparação dos membros para a contação. Nesse segundo momento, que se estende geralmente até o fim do primeiro semestre, são estudados, discutidos e ensaiados os textos que serão posteriormente apresentados pelo grupo. Aqui, cada membro (que virá a se tornar, por esse processo, um contador de histórias) escolhe uma história com que se identifica, para então se aprofundar nela, pensar nas possibilidades de sua apresentação aos ouvintes e aperfeiçoar técnicas para sua performance. A professora coordenadora, uma pesquisadora e contadora que atua há cerca de 20 anos na área, é responsável por mediar os encontros e orientar esse processo, compartilhando suas experiências e saberes. A partir do segundo semestre, geralmente, inicia-se a fase de apresentação das histórias preparadas. As sessões de contação ocorrem em escolas, centros de educação infantil e eventos acadêmicos e culturais. Os espaços visitados são aqueles que solicitam que o grupo o faça, tendo contatado o programa previamente. Depois das intervenções, tais espaços são convidados a relatar brevemente a experiência vivida, de forma a compor um feedback sobre a atuação do projeto. Todas as

sessões realizadas são registradas e divulgadas através de diferentes mídias, o que garante também certa visibilidade à atuação do grupo. Ainda, nos últimos meses do ano letivo, o grupo costuma realizar uma oficina em um evento acadêmico da sua instituição de origem, em que os membros tornam-se co-autores do processo, demonstrando como contar histórias a outras pessoas interessadas, que são convidadas a participar do projeto no ano seguinte. Ao fim de todas as atividades do ano, ocorre o arquivamento dos relatos dos locais visitados durante o período, assim como os relatos de experiências dos integrantes e as fotos das intervenções. Com base nesses materiais, é construído o relatório das atividades realizadas. Nesse momento também são emitidas declarações a todos os participantes, contabilizando as horas destinadas ao grupo, que podem ser somadas às atividades complementares, em concordância com a Lei n° 9.394/96. A atuação do projeto se dá, em todos esses momentos, com vistas à contribuição na formação de leitores (sejam eles os seus membros ou os ouvintes das sessões de contação e oficinas). Pois, pauta-se principalmente no resgate da tradição oral, repleta de histórias riquíssimas a serem exploradas, remontando às práticas de muitos povos que mantinham (e ainda mantém) seus registros pela transmissão oral. Assim como Café (2015, p. 189), parte-se da ideia de que "as histórias movimentam a memória da humanidade, despertam e atualizam valores, educam cada povo com seus costumes e tradições. As histórias são, ao mesmo tempo, a reinvenção do que se quer mudar e a preservação do que se quer manter". E, sendo o ato de contar histórias constituído na e pela oralidade, acredita-se que o encontro com o literário, assim como o encontro com o outro, pode e deve ocorrer primeiramente através da palavra falada, antes de ocorrer na palavra escrita. Ao se contar e ouvir histórias, poemas, lendas, contos, cantigas, enfim, o sujeito se constitui leitor, pois conhece as palavras, as tramas que compõem o mundo, e se entrelaça em meio a elas - afinal, ler é muito mais do que apenas decodificar símbolos escritos. A intervenção do grupo, em não se constituindo como uma atividade curricular, e estando diretamente relacionada à comunidade e à extensão universitária, configura-se como um prática de educação não-formal, conforme Gadotti (2005, p.2):

> A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela seqüencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal.

Pelo literário, as atividades promovem a sensibilização e o aprendizado de todos os envolvidos, sejam eles da universidade ou da comunidade. A contação de histórias propicia os encontros dos sujeitos com eles mesmos e com os outros através da uma experiência estética e ético-afetiva, permitindo seu afastamento da realidade imediata para posteriormente retornar à ela de maneira diferente, assim como Moraes (2015, p. 235) afirma:

> A leitura oral compreendida como uma experiência estética é um espaço de libertação de algo e para algo, pois o leitor inicialmente se distancia de sua realidade para absorver o universo ficcional e, em um segundo momento, retorna ao real alimentado pela ficção. Daí a significação social do contador de estórias/histórias, que, ao levar o texto para os leitores partindo de performances leitoras, comunica suas ideias e abre fissuras no conhecimento estabelecido ao afetar o que é conhecido e intervir na ordem do desejo do ouvinte.

Assim, reitera-se a importância da contação na formação de seus ouvintes e seus contadores, para que reflitam sobre o mundo em que vivem. Reafirma-se assim também o caráter essencial do grupo Jornada para os seus membros, que, através do projeto, iniciam sua formação como

contadores, a partir de bases teórico-práticas e de momentos de discussão e de reflexão das estratégias de seleção e apresentação dos textos literários. Pois, desde sua criação, em 2014, o projeto já esteve em 40 espaços diferentes, entre escolas, centros de educação infantil, centros culturais, hospitais e eventos. Neste ano de 2019, já foram recebidas 10 solicitações de visita do grupo. Nesses 5 anos de atividade, cerca de 50 membros, entre acadêmicos e membros da comunidade, já integraram a equipe de contação de histórias. Atualmente, o corpo do projeto é formado por 10 participantes assíduos, considerando novos membros e veteranos, que retornam para o seu segundo ano como contadores. Dessa forma, o projeto, além de oportunizar um processo de formação aos participantes, seja ela complementando a graduação, seja continuando o percurso de profissionais já graduados, possibilita que diferentes pessoas e espaços vivenciem a literatura para além da sala de aula e até da escola. Com histórias clássicas e contemporâneas, o grupo realiza, por meio das rodas de contação de histórias, um exercício de resgate das tradições passadas e de reflexão sobre o presente, que anseia por momentos em que se possa simplesmente apreciar uma boa história.

Referências:

BECKER, Aaron. **Jornada**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2015.

BRASIL. Decreto-lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 de julho de 2019.

CAFÉ, Ângela Barcellos. A formação do contador de histórias. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.). **Contar Histórias**: uns passarão e outros passarinhos. Joinville: Univille, 2015. p. 184-200.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Droit à l'education: solution à tous les problèmes sans solution? Institut International des droits de l'enfant. Sion, 2005.

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MORAES, Taiza Mara Rauen. Literatura ouvida: a contação de histórias como prática difusora do literário. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contação de Histórias**: Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: SESC-SP, 2015. p. 233-237.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Extensão Universitária; Literatura Infantil Juvenil; Oralidade.

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS: CLUBE DE LEITURA DO IFC CAMBORIÚ

GABRIELA NUNES DE DEUS OLIVEIRA - IFC

DAVID ROCHA DA SILVA - IFC

Eixo – Alfabetização, Leitura e Escrita
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Projeto Clube de Leitura do IFC Camboriú busca propiciar a construção e o desenvolvimento de um espaço de leitura, interpretação, análise e escrita de textos literários para além das aulas regulares do ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense – *campus* Camboriú. O Clube foi implementado como projeto de ensino no campus em 2018 e, em 2019, passou a ser um projeto de extensão, tendo como foco a realização de encontros em que são feitas discussões, reflexões e análises sobre obras literárias selecionadas para o ano letivo.

Os participantes do projeto em 2018 manifestaram o desejo de não só discutir obras literárias, mas também de fazer literatura, desenvolver sua escrita autoral, compartilhando seus textos com os colegas e com a comunidade escolar. Desse modo, além da análise e interpretação das obras selecionadas, os participantes desenvolvem sua escrita artística, tendo nos encontros do Clube a oportunidade de socializar textos literários autorais e de discutir mecanismos de escrita literária.

Estabelecer um clube de leitura no ambiente escolar é uma iniciativa que está em consonância com uma visão de literatura como um elemento fundamental para o ser humano, nas palavras de Antonio Candido (2011, p. 176-177):

> a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Como manifestação universal própria do homem, a literatura é fator indispensável de humanização, na medida em que pode confirmar nos indivíduos aspectos considerados essenciais ao homem, como o "exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor" (CANDIDO, 2011, p. 182). Nessa perspectiva, concebe-se a fruição do texto literário como um direito de todos. Ao enxergar a literatura a partir do viés da humanização do homem, percebe-se sua grande importância nos processos educacionais, do âmbito familiar ao escolar. Não por acaso, o estudo da literatura compõe o currículo formal da educação básica.

O Clube de Leitura do IFC Camboriú foi idealizado a partir dessas noções, buscando atender ao que estabelecem os documentos que orientam a educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+). Segundo esse documento, o ensino médio deve dar "especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura" (BRASIL,

2002, p. 71). A formação de um leitor de literatura, na perspectiva dos estudos sobre letramento literário, diz respeito à formação de

> um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 1998, p. 56 apud VIEIRA, 2015, p. 121)

Partindo dessa perspectiva, o projeto visa contribuir com a formação de leitores literários no contexto escolar, na medida em que oportuniza diálogos, discussões e reflexões em torno da literatura, proporcionando a articulação de conhecimentos artísticos, literários, socioculturais, sócio-históricos, além de propor vivências escolares diversificadas.

A necessidade de iniciativas que objetivam estimular a prática de leitura entre os alunos é evidente ao se considerar que, segundo pesquisas, "o afastamento dos sujeitos da literatura ocorre predominantemente na adolescência" (PAULINO, 2010, p. 414).

Desenvolvimento

As ações do projeto foram iniciadas em fevereiro de 2018. Em março, começaram a ser realizadas as reuniões do Clube, ocorrendo, em média, de duas a três vezes por mês. A partir da demanda do grupo, definiu-se que os encontros de março e abril seriam voltados apenas para o desenvolvimento de atividades de escrita literária, prática à qual todos os integrantes já tinham o hábito de se dedicar. Desse modo, foram feitas reuniões de discussão de estratégias de escrita e criação literárias e de socialização dos textos autorais dos alunos. Nesses encontros também foram discutidas possíveis ações de publicização desses trabalhos autorais.

Nas reuniões de abril, a partir das sugestões de todos, foi definida a lista de livros a serem lidos e discutidos pelo grupo ao longo do ano. Os livros selecionados e analisados, nos respectivos meses, foram: *A volta ao mundo em 80 dias*, de Júlio Verne (2002) – maio; *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger (2014) – junho; *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (2009) – agosto e setembro; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis (2016) – outubro e novembro.

Nos encontros de análise dos livros, que ocorreram ao final dos referidos meses, foram feitas reflexões sobre a obra em questão, mediadas pela coordenadora do projeto. As discussões realizadas transcorreram como momentos enriquecedores de reflexão, possibilitando aos participantes o desenvolvimento do gosto pela leitura e das habilidades de análise e interpretação textuais, no que tange à percepção de elementos significativos para a construção de sentidos das narrativas; das ideologias relacionadas às obras; dos diálogos possíveis entre tais textos e outros já lidos pelos alunos; da relação entre os livros e a sociedade. A divulgação dessas obras para a comunidade escolar e externa foi feita pelo perfil da coordenadora do projeto na rede social *Instagram*.

Os encontros intercalados entre as datas de discussão dos livros destinaram-se: a reflexões sobre instrumentos de análise e interpretação literárias; ao desenvolvimento da escrita autoral dos participantes do grupo, a partir da socialização dos textos autorais, da reflexão em grupo sobre eles e das dinâmicas de criação literária realizadas; às atividades de divulgação da produção literária autoral dos membros do projeto. Dentre as ideias pensadas para essa divulgação dos textos autorais, destaca-se a proposta "Poesia pela escola", cujo desenvolvimento foi executado no mês de setembro, com a série "Literatura de banheiro", que consistiu na colagem de textos literários escritos pelos integrantes do Clube nas paredes de banheiros do IFC Camboriú. A

proposta surgiu a partir de uma percepção de um dos membros do Clube, que chamou atenção para o seguinte fato: os banheiros com frequência são marcados por pichações, mensagens, recados deixados por alunos com diversos intuitos. Por que não fazer com que a literatura também esteja presente nas paredes e portas desses ambientes?

As atividades do projeto nesse primeiro ano de execução foram encerradas em novembro. Em 2019, o Clube de Leitura do IFC Camboriú continua suas atividades, como projeto de extensão. Objetiva-se, agora, integrar à proposta adolescentes da comunidade externa ao IFC Camboriú, estimulando-se a relação dialógica entre escola e sociedade, divulgando-se as ações artístico-literárias realizadas no *campus*.

Considerações Finais

Entendendo que a escola tem papel central no asseguramento do direito à literatura, o projeto Clube de Leitura do IFC Camboriú procura solidificar no *campus* um *locus* de reflexão sobre o texto literário que vá além das aulas regulares. A prática da pesquisa e o desenvolvimento de um olhar investigativo que correlacione diversos conhecimentos, advindos não só da literatura como linguagem artística, mas também da história e da sociologia, são estimulados nas atividades do Clube ao longo das reflexões sobre os papéis da literatura na sociedade, sobre a relação do sujeito com o texto literário, sobre a historicidade da obra literária e sobre a literatura como memória coletiva.

Por meio das ações desenvolvidas no projeto, o Clube de Leitura procura contribuir para a formação de leitores e difundir as práticas de leitura e escrita literárias no meio escolar e na sociedade.

Referências

ASSIS, M. de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Penguin & Cia das Letras, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais+: Ensino Médio - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

PAULINO, G. Saramago na pedagogia: leitura e seu uso docente. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 404-416.

SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 2014.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VERNE, J. **A volta ao mundo em 80 dias**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

VIEIRA, H. F. S. C. Letramento literário: um caminho possível. **Arredia**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul./dez., 2015. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/4307/2508. Acesso em: 30 mai. 2019.

Palavras-chave: Clube de leitura; Análise e interpretação literárias; Criação literária.

- AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

TEMA: POSTURA DO PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA

SANDRA MARA ALVES SIQUEIRA - FSB

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA: Como o estudante surdo é Incluso na Rede Estadual de Ensino na cidade de Curitiba ?
OBJETIVO GERAL:
Observar a postura do professor na inclusão do estudante surdo na Rede Estadual de Ensino na cidade de Curitiba.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
Identificar como o estudante surdo é Incluso na Rede Estadual de Ensino na cidade de Curitiba.
Compreender como o estudante surdo é Incluso na Rede Estadual de Ensino na cidade de Curitiba.
Reflexionar como o estudante surdo é Incluso na Rede Estadual de Ensino na cidade de Curitiba.
METODOLOGIA:
A metodologia utilizada no presente trabalho possui abordagem qualitativa, teve como instrumento para a coleta de dados foi utilizada observação em sala de aula, pois segundo Lakatos (2010, p. 173) a observação é um meio pelo qual pode-se verificar a realidade, contudo não basta ver ou ouvir, é necessário investigar os fatos que almeja estudar.
UNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:
O presente relato com objetivo de reflexionar sobre a inclusão do estudante Surdo, apresenta as observações realizadas, durante o estágio supervisionado de Educação Inclusiva do aluno surdo em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA no bairro Rebouças na cidade de Curitiba, estado do Paraná.
A atividade desenvolvida foi o acompanhamento de uma estudante Surda venezuelana que estava inclusa em uma sala coletiva de ensino médio na disciplina de física e sala individual disciplina de artes.
A estudante é surda profunda é fluente na Língua Venezuelana de Sinais e já adaptou-se com a Língua Brasileira de Sinais, faz leitura labial é oralizava em Espanhol. Na Venezuela durante sua escolarização possuía um profissional intérprete de LSV que intermediava a comunicação. Chegou ao Brasil, refugiada da Venezuela, e iniciou o curso esse semestre, no ensino médio.
Tal aumento também é visível no Brasil, principalmente quanto ao fluxo migratório de venezuelanos ao Estado de Roraima. A falta de estrutura do país e a desigualdade social existente entre os próprios nacionais tornam o enfrentamento da situação ainda mais difícil e desafiador.
Devido a problemática que ainda ocorre na Venzuela, há um aumento de imigrantes para o Brasil e assim é necessário o preparo da educação brasileira para acolhimento das pessoas que não possuem ainda uma formação.

A autora Figueiredo apud Mantoan (2011, p. 142), declara que o movimento da sociedade gera transformações nas instituições sociais e profissionais que nela trabalham, sendo necessária a formação de professores.

Assim, para que ocorresse um atendimento especializado da estudante surda venezuelana, foi determinado um profissional Tradudor / Intérprete de Lingua Brasileira de Sinais – Libras fluente também, na língua espanhola.

O professor necessita ter a capacidade de organizar situações de ensino e controlar a sala de aula afim de que todos os estudantes tenham acesso educacional e ter também, consciência de que o ensino tradicional deve ser substituído pela pedagogia com vistas à diversidade, conforme Figueiredo apud Mantoan (2011, p. 142).

Todo processo ensino-aprendizagem deve ser voltado a todos aprendizes da sala de aula que possuem níveis diferentes e necessitam de maneiras apropriadas a cada necessidade, sem jamais subestimá-los.

Segundo Paula e Oliveira (2011, p.54) o jovem ou adulto que se encontra à margem dos direitos políticos e sociais, retorna para sala de aula constitui num grande esforço individual.

A dimensão da cultura inclusiva, conforme Figueiredo apud Mantoan (2011, p. 143), traz possibilidades de sucesso por ter na escola um ambiente acolhedor em que todos os envolvidos sejam respeitados e valorizados.

Existe o código de ética do profissional Tradudor / Intérprete de Libras em que Quadros (2004, p 31) esclarece:

"O código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação. (…) Assim a ética deve estar na essência desse profissional."

uadros (2004, p.60), explica que o intérprete especialista tem a função de intermediar as relações entre professores, estudantes ou colegas ouvintes ou surdos.

A postura dos colegas dentro do ambiente escolar era de normalidade e ainda, alguns arriscavam fazer sinais em Libras para melhor comunicação. Há iam mais cinco estudantes surdos que reuniam-se na hora do intervalo demonstraram excelente integração, igualmente para com os demais funcionários da cantina que arriscavam sinalizar.

A estudante surda venezuelana foi acompanhada, durante uma aula de artes, ocorreu que fez a leituraum texto em português da disciplina de artes, sobre a "Bossa Nova" e respondeu a um questionário, quando ocorria alguma dúvida perguntava que adequava a sinalização do Língua de Sinais Venezuelana para a Língua Brasileira de Sinais, a mesma demonstrou esforço, interesse e atenção.

Conforme os autores JONNAERT e BORGHT (2002, p. 252), o papel do aluno é o de aprender e mesmo que o professor propicie condições de aprendizagem, cabe exclusivamente ao aprendiz a responsabilidade de adquirir conhecimentos.

A professora regente apenas vistou o caderno sem nenhuma explicação adicional ou verificação do aprendizado dessa estudante.

O estudante tem a responsabilidade de aprender, mas ao mesmo tempo o professor deve organizar o processo didático, conforme (JONNAERT e BORGHT (2002, 260).

Ao finalizar a disciplina de artes (112 horas), a aluna surda venezuelana passou frequentar uma sala coletiva da disciplina de física em que vários alunos ouvintes cursavam o ensino médio até completarem a carga horária.

A professora de física ensinava verbalmente, porém tomava o cuidado de olhar para a discente surda e ouvintes, quando percebia que não entendeu retomava a explicação ao lado da estudante e dos demais. Utilizava-se somente de quadro branco e canetas, era inexistente a adaptação material, todavia ensinava com propriedade e segurança no ensino. Houve plena interação e

interesse inclusivo tanto com a aluna surda quanto com os estudantes ouvintes, fazia um ambiente leve, agradável e descontraído.

No dia em que ocorreu a observação a aluna estava fazendo a prova e observou-se que tinha autonomia e quando surgia alguma dúvida perguntava ao intérprete que prontamente redirecionava a pergunta em voz para a Professora regente. Ela foi ao lado da aluna e apontava os números que faziam parte da questão e direcionava ao caderno e o intérprete sinalizava junto com a fala da regente.

Foi perguntado à docente como conseguia explicar um assunto dito complexo e fazê-los calcular com tanta facilidade. A resposta foi solicitar exercícios diariamente para a reflexão dos aprendizes e contextualizar sempre os variados cálculos com o cotidiano de cada um todos os estudantes faziam a prova com autonomia e interação com sua dupla, quando tinham alguma dúvida a Docente esclarecia-os com simplicidade e conhecimento.

Segundo JONNAERT e BORGHT (2002, p. 250, 251), o papel do Professor é fundamental no processo sócio-interativo dependem diretamente das atividades do professor. Também, na relação didática o docente é responsável pelas interações sociais e contextualizações, assim, organiza espaço e tempo do processo ensino-aprendizagem.

O espaço físico da sala coletiva é pequeno em que ocorre a inclusão da estudante surda contém três fileiras de carteiras, a mesa da professora docente não há nenhum outro recurso material, com exceção de colagens na parede com produções da disciplina de artes que os estudantes produziram. Já a sala individual contem quatro fileiras de carteiras e três mesas para professores das disciplinas de português, artes e educação física. Não há quadro negro ou branco para escrita, existem três armários no estilo de arquivo com gavetas à disposição dos aprendizes.

Sanchez e Romeu (1996 p. 69) apud CARVALHO (1999, p. 62) explicam que:

[...] o professor requer uma série de estratégias organizativas e metodológicas em sala de aula. Estratégias capazes de guiar a sua intervenção desde os processos reflexivos, que facilitem a construção de uma escola que favoreça a aprendizagem dos alunos como uma reinterpretação do conhecimento e não como uma mera transmissão de cultura.

É importante que a docente se utilize de metodologias de ensino para facilitar compreensão de determinados assuntos, e para TOSI (2001, p. 160), os métodos são a transmissão de conteúdos.

RESULTADOS:

Os resultados foram positivos, na postura da professora, do Intérprete de Libras e da estudante Surda, visto que aconteceu o aprendizado e conseguiu a média 10,0. Os profissionais envolvidos tiveram ética e comprometimento no processo ensino-aprendizagem.

Ao finalizar o estágio verifica-se que houve acréscimo no conhecimento, pois aliou-se a vivência prática com a teoria. Foi importante e valiosa experiência contudo a pesquisa não finda, há necessidade de buscar maiores conhecimentos na área da educação, visto que para o futuro profissional docente nada se finda, sempre é há um início da possibilidade de investigação.

inda, aprender como é o processo de ensino-aprendizagem de sucesso, que é necessária organização do plano de aula e todos os materiais que serão utilizados na aula.

REFERÊNCIAS:

PAULA, Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina, Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida, Curitiba, Ibpex, 2011.

UADROS, Ronice Müller de; O tradudor e intérprete de lingua brasileira de sinais e língua portuguesa; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, Brasília, 2004

TOSI, Maria Raineldes, Didática geral: um olhar para o futuro, Campinas, Editora Alínea, 2001.

WEB REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina Arante. INTERDISCIPLINARIDADE: Didática e Prática de Ensino, Texto complementar ao apresentado no ENDIPE- 2014
São Paulo: Editora Paulus, 2003
http://ken.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/viewFile/22623/16405 Acesso dia 02/07/2019.
http://www.ctaceebjapaulofreire.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/47106/arquivos/File/PPP2014.pdf Acesso dia 02/07/2019.
https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/144270 Acesso dia 04/07/2019.

Palavras-chave: Surdo; Tradutor / Intérprete de Libras; Ensino-aprendizagem; Postura Professor; Prática Pedagógica.

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM UMA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

GILCÉIA LEITE DOS SANTOS FONTENELE - UNB

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse estudo surgiu das inquietações acerca da avaliação da aprendizagem, e, foi desenvolvido no ano de 2018, por meio de uma abordagem qualitativa. Para o levantamento dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores. O campo de pesquisa foi um Centro de Ensino Fundamental ligado à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. Essa investigação revelou que o 3º ciclo (6º ao 9º anos), se encontrava em fase de implementação, apresentando desafios a serem superados, mas também, indicou possibilidades, o que favoreceu a indicação de possíveis caminhos para uma avaliação menos excludente e democrática.
Palavras-chave: Avaliação; Trabalho pedagógico; Organização escolar em ciclos.

Introdução

A avaliação é um processo comum na vida das pessoas, o tempo todo avaliamos. Na escola, o processo avaliativo, também acontece, mas de maneira intencional. Porém, nem sempre, a avaliação tem sido realizada para beneficiar as aprendizagens, no seu percurso histórico, é possível perceber que ela, muitas vezes, tem ocorrido como um mecanismo de exclusão.

A partir dessa reflexão, questionamos: a avaliação da aprendizagem tem sido desenvolvida com qual objetivo? Este questionamento nos levou à questão central de pesquisa: *quais os principais desafios encontrados pelos professores para que a avaliação formativa seja desenvolvida no 3º ciclo?*

O objetivo geral foi composto e compreende em: *analisar os principais desafios encontrados pelos professores para que a avaliação formativa se desenvolva no 3º ciclo*. Para melhor análise foi definido como objetivo específico: *discutir os desafios e as possiblidades para que a avaliação formativa se desenvolva no 3º ciclo.*

1 Percurso Metodológico

Esta pesquisa se desenvolveu em uma abordagem metodológica qualitativa do tipo estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), que consideram o ambiente natural como fonte direta de informação e dados. A base epistemológica é a crítico-dialética, referenciada por Gamboa (2006).

As análises das entrevistas contou com os Núcleos de Significação sistematizados por Ozella e Aguiar (2015), que tem o objetivo de instrumentalizar o pesquisador, de acordo com os fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica, a qual possibilita compreender o pensamento e a linguagem em uma relação dialética, dotada de sentidos e significados constituídos de modo a sintetizar as mediações constitutivo-interpretativas dos sujeitos.

2 A avaliação na organização escolar em ciclos no Distrito Federal: desafios

A organização escolar em ciclos tem suas gênese na Revolução Francesa (1789), que questionou a necessidade da flexibilização escolar. No Brasil, começa a ser discutida nas Reformas Francisco Campos, em 1930 e na Capanema, em 1942. (MAINARDES, 2009).

No Distrito Federal, em 1980, foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) e em 1997, a Escola Candanga (VEIGA E REZENDE, 1998). No ano de 2005, iniciou-se a o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), na Cidade de Ceilândia, sob respaldo da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN – (9394/96), artigos 23 e 32. O BIA foi referência para a implantação do 2º bloco do 2º ciclo (4º e 5º anos) e para o 3º ciclo (6º ao 9º ano). O 3º ciclo foi implantado em 2013, em algumas escolas, como experiência piloto, e, em 2018, foi universalizado.

No DF, os ciclos apresentam a organização: 1º ciclo (educação infantil); 2º ciclo (1º bloco, 1º ao 3º ano – BIA, 2º bloco – 4º e 5º anos); e 3º ciclo (1º bloco, 6º e 7º anos, e 2º bloco, 8º e 9º anos), admitindo-se a reprovação ao final de cada bloco (3º ano, 5º ano, 7º ano e 9º ano).

Na SEEDF, a avaliação obedece aos princípios da avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2014). É Formativa, a avaliação que informa os reais efeitos do trabalho pedagógico para o aluno e o professor. Para o professor, o qual poderá utilizar suas informações para a regulação externa e para o aluno, o qual, por meio da autoavaliação, poderá realizar a autorregulação de ordem metacognitiva, em que consciente dos seus processos de aprendizagem, poderá empregar esforços para a aquisição do saber. (HADJI, 2001).

Inicialmente, interrogamos os professores: o que necessário para que a avaliação ocorra de maneira mais formativa no 3º ciclo? As respostas apresentadas representam desafios a serem vencidos. A professora Rafaela[1] disse que:

eu tenho do 7º "A" e o 7º "B" e mais uma turma de projeto [...] Cada turma tem 35 alunos [...] muitas vezes a gente se frustra, pois como você vai fazer? Um que é TDAH, um é DA, o outro DOWN. (Professora Rafaela – Ciências).

Rafaela destaca a necessidade de se *repensar sobre o número de alunos em sala de aula* no 3º ciclo, o que na opinião dela vem dificultando o atendimento mais pontual do estudante, o que nos remete à Mainardes (2009), o qual salienta que nos ciclos se faz necessário o atendimento dos diferentes níveis dentro de uma mesma classe.

Outro aspecto apontado pelo professor Alexandre de Língua Inglesa é *a polarização entre aprovar e reprovar*, quando diz que

[...] estamos num período de adaptação, principalmente, os alunos. Para perder esta mentalidade de que não vou reprovar nem no 6º ano, nem no 8º ano, então eu busco trabalhar da mesma maneira do que nas séries que têm retenção [...] (Professor Alexandre – Língua Inglesa).

Alexandre salienta, ainda, que a escola está num período de adaptação aos ciclos, demonstrando certo receio por não haver reprovação em alguns anos, apresentando certa dificuldade de lidar com esta mudança.

A professora Júlia, acrescentou:

como o ciclo está começando, os alunos ainda não estão acostumados e os professores também, realmente eu não vejo muita diferença [...] o discurso é diferente, mas não mudou tanto a prática.(Professora Júlia – Artes).

Com esta fala esta professora destaca que no *discurso a organização da escola mudou com os ciclos, mas que a prática pedagógica continua a mesma* da seriação, próximo do estudo realizado nas escolas paulistas, no qual se observa semelhante realidade. (VALES, 2011).

A professora Rafaela de Ciências destaca que: "[...] *falta formação e não é essa formação que a gente tem. Estou falando porque a gente não tem conhecimento de como avaliar. Às vezes, é muito engessada a forma que a gente avalia [...]"* Estas falas nos remete à Barbosa (2011), a qual salienta que é necessária a formação para avaliar, o que nem sempre ocorre nos cursos de graduação e continua sendo um desafio, também na formação continuada.

Outra questão destacada pela Júlia é a *organização de tempo e espaço da aula.* Esta a professora diz: *"o trabalho pedagógico nos ciclos deveria ser mais aprofundado, mas não tenho tempo para isso. Às vezes, é uma aula inteira para colocar em ordem, para passar uma atividade e um período de aula é muito pouquinho [...]"* As aulas possuem de 45 a 90 minutos, o que, na opinião desta docente, afeta o desenvolvimento e a sequência dos conteúdos a serem trabalhados, sem falar no atendimento do aluno, que possivelmente, fica prejudicado.

Concluímos com as possibilidades...

O objetivo geral desta pesquisa foi: *analisar os principais desafios encontrados pelos professores para que a avaliação formativa se desenvolva no 3º ciclo*. Diante disso, observamos que os ciclos apresentam desafios, mas também, possibilidades, por isso, apontamos caminhos que poderão facilitar o trabalho pedagógico, dentre eles: investir na formação continuada do professor; legitimar as coordenações pedagógicas como espaço/tempo de formação docente; intensificar as práticas do *feedback*, possibilitando a efetivação da avaliação formativa; desenvolver o planejamento coletivo; instituir a autoavaliação, possibilitando a autorregulação das aprendizagens; desenvolver a formação para as famílias e alunos para o entendimento dos ciclos; intensificar o trabalho dos monitores (alunos) a fim de atender as necessidades de aprendizagem; entre outras.

Interrompemos a discussão, sem colocar um ponto final, pelas inúmeras reflexões surgidas a partir deste estudo, o que indica possibilidades de novas pesquisas.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira *et el*. **Núcleos de significação**: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmozo Afonso de; PASSOS, Laurizete F**. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas**. In: Castro A.D. de; CARVALHO, A. M. P. de (Orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. Pioneira Thomson Learning, 2001.

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação na formação de professores:** teoria e prática em questão. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação, 2011.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala. Brasília, SUBEB, SUPLAV, 2014.

_____. Plano Distrital de Educação 2015/2024. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 23 maio 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

VALES, Juliano Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada:** um estudo em escolas estaduais paulistas. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. & REZENDE, L. M. Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP, Papirus, 1998.

[1] Os nomes são fictícios para conservar as identidades dos interlocutores da pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação; Trabalho pedagógico; Organização escolar em ciclos.

A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA REALIDADE ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS/PA: REFLEXÕES E DIRECIONAMENTOS A PARTIR DE UMA POLITIZAÇÃO DOS RESULTADOS

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA

LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O termo "avaliação educacional", proposto por Ralph Tyler em 1934, tinha por finalidade a formulação de objetivos e a verificação quanto ao seu cumprimento. Contudo, o propósito se perde quando a avaliação passa a assumir um caráter regulador e compensatório pelos órgãos dirigentes da educação. A avaliação educacional tornar-se uma das principais formas de verificação do desempenho dos alunos e, consequentemente, um meio de medir a produtividade educacional, sendo mecanizada e periódica, ao invés de contínua e processual.

Seguindo esse preceito, o presente trabalho busca investigar "Como os dados obtidos em avaliações educacionais refletem na realidade escolar do município de Óbidos/PA?". Tal indagação parte da hipótese de que os dados revelados em avaliações consagram uma imagem das instituições avaliadas, bem como são utilizados para o controle destas.

O estudo tem como objetivo geral: Investigar como os resultados das avaliações educacionais influenciam na realidade escolar do município de Óbidos/PA. São objetivos específicos: a) Identificar os dados obtidos pelas escolas da rede pública de Óbidos em avaliações; b) Conhecer a opinião dos Gestores sobre a avaliação educacional; c) Analisar como os índices obtidos refletem no trabalho das instituições.

A pesquisa é do tipo qualitativa, com caráter comparativo, voltando-se a dois cenários distintos: 1) escolas com altos índices e 2) instituições com baixo rendimento nos exames educacionais. Para a coleta de dados foi feita a associação entre as pesquisas bibliográfica e empírica, utilizando como técnica de coleta: consultas na Internet a respeito dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e entrevistas semiestruturadas com cinco (5) Gestores Educacionais. O lócus da pesquisa contemplou doze (12) escolas públicas da rede municipal e seus resultados em avaliações educacionais no recorte temporal de seis (6) anos (2011 a 2017), o equivalente a quatro (4) resultados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A REALIDADE ESCOLAR DE ÓBIDOS/PA REFLETIDA NO IDEB: DA VISÃO DOS GESTORES A POLITIZAÇÃO DOS RESULTADOS

O município de Óbidos, localizado na região oeste do Estado do Pará, possui 107 escolas, divididas em 90 unidades na zona rural e 17 instituições no perímetro urbano. Por meio do estudo, foi possível verificar as avaliações direcionadas a esta realidade, seus processos de preparação e os efeitos dos resultados na prática educativa. Dos principais mecanismos avaliativos, identificou-se: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Sistema Paraense de Avaliação da Educação – SisPAE.

Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o IDEB, proveniente das avaliações que compõem o SAEB, apresenta-se como um

indicador das metas e ações previstas ao sistema educacional. Teoricamente, resulta de uma combinação de dois elementos que interferem na qualidade da educação "a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e b) indicadores de desempenho em exames padronizados como o SAEB" (PAZ, 2009, p. 12-13).

Voltando-se a realidade observada, os dados mostram que escolas dos primeiros anos de escolaridade (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) vêm mantendo um equilíbrio nos resultados obtidos, inclusive ultrapassando as metas estabelecidas para o IDEB, assim como quanto ao controle das taxas de evasão e/ou reprovação. Por outro lado, o estudo revela que escolas dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam dados alarmantes com baixo rendimento nos últimos exames, distanciando-se dos números estabelecidos junto ao crescente índice de evasão e repetência.

Mediante as diferenças entre as instituições no que tange aos resultados obtidos, o estudo constatou que as escolas com maior destaque possuem um número menor de alunos, se comparado às demais, uma possibilidade de justificar as discrepâncias. Entre estas, destacam-se as escolas Duque de Caxias, José Veríssimo e Inglês de Sousa, instituições que, nos últimos anos, vem assumindo a liderança nos índices do IDEB em Óbidos. Ainda sobre as mesmas, é visível que dispõem de uma excelente estrutura física e um número significativo de profissionais nos ambientes de ensino.

Referente a uma das instituições em destaque, recentemente a Secretaria Municipal de Educação, motivada pela redução de custos com aluguéis para o funcionamento da própria secretaria, intencionou transferir os alunos da Escola Duque de Caxias para outras instituições circunvizinhas, objetivando ocupar o prédio. O fato de a escola apresentar o melhor desempenho nos exames contribui positivamente com o sistema educacional local, bem como no aumento de recursos provenientes de programas federais, o que desencadeou uma série de discussões no município.

Para clarear o entendimento, em geral, hoje as unidades escolares do Município atendem cerca 800 alunos cada uma, sendo, em sua maioria, 30 educandos por turma. Porém, diferente as demais, a escola em destaque possuía, em 2018, apenas 234 alunos, com a distribuição de 16 estudantes por sala e com dois professores em cada. Inicialmente, fica visível um cenário desigual entre as escolas nas condições de funcionamento que acabam por influenciar nos resultados obtidos.

A partir da sistematização da realidade investigada, é visível que os resultados imbricam na construção de imagens e referências sociais sobre as instituições, impregnando a ideia da excelência e do fracasso, já que os índices tendem a ser utilizados para estimular a competição, levando a "lógica de mercado como na economia" e "reproduzindo a política neoliberal" (PEREIRA; VIEIRA, 2013, p. 20).

Portanto, os índices assumem um caráter ideológico, pois, cobram o alcance de resultados inviáveis ao modelo de organização educacional vigente. Nesta perspectiva, avaliação cumpre a função de "prestadora de contas" à sociedade e ao governo acerca dos serviços educacionais ofertados (AFONSO, 2009, p. 44).

Na visão dos gestores, constatou-se que prevalece a ideia que o ato de avaliar é importante, apontando benefícios congruentes à escola em prol da melhoria do ensino. Porém, muitos reconhecem que a avaliação "se tornou uma forma do governo verificar o alcance de seus planos. E todos são avaliados quanto ao rendimento dos alunos" (Gestor Educacional A, 2019). Assim, é preocupante a forma como tais procedimentos vêm ocorrendo, dando-se maior atenção aos números do que a qualidade do ensino.

Um dos pontos destacados pelos entrevistados mostra-se na questão da disponibilidade de recursos, já que se toma, a exemplo, o fato de que "chegamos a ter diminuição de recursos

perante uma nota baixa que tiramos na prova. Além de ficar com uma imagem negativa perante a sociedade" (Gestor Educacional E, 2019). O discurso evidencia que os resultados das avaliações são instrumentos de tomada de decisão em relação a distribuição orçamentária para a educação, sendo também uma forma de compensar as escolas pelo "bom trabalho realizado" e punir as outras que "precisam se esforçar mais", reforçando princípios de competitividade e meritocracia, marcantes no sistema neoliberal.

No que concerne aos dados obtidos nos exames educacionais e os reflexos destes no trabalho escolar, conclui-se pela politização dos resultados avaliativos: grita-se aos "quatro cantos do Brasil" a defesa de uma educação de qualidade e a realidade do aluno como ponto de partida da construção do conhecimento. Em outras palavras, o termo "politização" sustenta a ideia de uma política suplantada no chão da escola referente aos índices educacionais obtidos em avaliações externas. De antemão, os índices tornam-se instrumentos políticos-ideológicos, cujo tratamento se dá em prol do alcance de interesses particulares e não do bem comum.

Logo, a atenção disposta aos índices educacionais está na contramão da construção de uma escola humanizada, já que se privilegia e confere status às instituições com médias satisfatórias e rebaixam-se as demais com notas inferiores, geralmente, com o apoio do massivo setor midiático.

Na verdade estamos diante de uma dicotomia na prática escolar, onde, de um lado está às exigências do sistema educacional e, de outro, e as reais necessidade dos educandos, sendo este último descartado em prol do cumprimento de exigências e a garantia de proventos para as instituições e maior visibilidade aos seus respectivos condutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação das escolas do Município de Óbidos-Pará nas avaliações educacionais, bem como os índices alcançados, confirma a ideia de um trabalho direcionado, em que prevalece o interesse na obtenção de médias satisfatórias, apavorando-se com o risco do fracasso e do corte de verbas.

Infelizmente, a forma como o trabalho vem sendo conduzido confirma a prática de uma politização de resultados, com o emprego de "esforços" intencionais para a obtenção de vantagens. Assim, aprisiona-se à ideia de produtividade da prática docente e discente, cujo resultado tenderá a ser conflituoso, já que objetiva-se agradar o sistema, ao mesmo tempo em que, fere a construção da cidadania em cada educando atendido.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PAZ, Fábio Mariano da. O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. In: Revista Inter Temas. 2009, p. 1-28. Disponível em: intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/1953 Acesso em: 05.07.2019.

PEREIRA, L. A. VIEIRA, L. A. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como norteador da qualidade educacional: analisando seus pressupostos teóricos. In: Cadernos PDE. Vol. 1. Paraná, 2013, p. 1-25. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2013_fafipar_ped_artigo_luzia_alves_pereira.pdf Acesso em: 31.06.2019.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; IDEB; Políticas Educacionais.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO MEDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO - PUCPR

LUCI FRARE KIRA - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto em desenvolvimento discute o atual contexto da educação básica brasileira, mais precisamente o Ensino Médio, com a aprovação da Lei 13.415/17 e com a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, acenando para a possibilidade de uma porcentagem da carga horária destinada a EaD. Podemos afirmar que a reforma do Ensino Médio, a partir da modalidade à distância, resolverá os problemas pré- existentes de acesso e permanecia do estudante nessa etapa de ensino? No decorrer desse trabalho tentaremos responder a essa questão. O principal objetivo do texto é: analisar a resolução que define as novas diretrizes para o Ensino Médio e que contempla a educação à distância. Como objetivos específicos: pesquisar a evolução das matriculas do ensino médio nos últimos 20 anos; refletir sobre os desafios para implementação da EaD no Ensino Médio; identificar as implicações com a implementação das novas diretrizes para o Ensino médio. A pesquisa abordará uma análise documental, com foco na Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. As recentes reformas do Ensino Médio brasileiro impostas pela Lei 13.415/2017, conversão da medida Provisória 746/2016, tem proporcionado mudanças calamitosas nessa etapa de ensino, como por exemplo, a possibilidade de uma Educação a Distância. Essa nova legislação não somente mudou as estruturas do ensino médio como também abriu precedentes para a EaD, a qual foi regulamentada pela Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 que instituem as diretrizes para o Ensino Médio. As reformas que acontecem na educação brasileira geralmente se dão por recomendações dos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, a UNESCO, entre outras organizações e institutos nacionais, com isso, tentam fazer com que o Ensino Médio seja uma porta para a entrada eficiente para o mercado de trabalho resumindo o currículo em competências. "A sociedade contemporânea, após a metade do século XX, vive um momento histórico marcado pela globalização da economia, para tanto, consiste pensar a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento" (CHARLOT, 2013, P. 39).
O autor discute a educação na lógica da economia globalizada, em que se busca na educação a resolução dos problemas econômicos de uma nação. Segundo Laval,
Por trás dessa substituição da qualificação pela competência, se joga a substituição de uma validação do valor pessoal pelo Estado, por um "mercado do valor profissional" mais flexível e mais transparente. A contradição não é, no entanto levantada: é necessária uma norma geral que torne visível a competência, que assegure uma "medida comum", função que justamente a certificação escolar preenche (LAVAL, 2004, p. 58).

Nesse sentido, para trabalhar as competências no ambiente escolar, se torna complexo, pois se trata de valor humano subjetivo, como avaliar as competências, a escola fará essa tarefa? As diretrizes para o Ensino Médio instituídas pela Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, carecem de explicações mais contundentes no que concerne as competências. "[...] silencia sobre uma parte gigante do currículo. [...] ausência de indicação de base teórico-conceitual, já

que o documento não referencia a conteúdos específicos, ao concentrar em competências" (CALLEGARI, Apud, LISBOA, 2018, p. 4). Essas entre outras, discrepâncias que trazem essas novas legislações para o Ensino médio devem ser assuntos de muitos debates nos próximos anos no meio acadêmico. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio aprovada em 2018 prevê que os sistemas de ensino podem estabelecer critérios de covalidação de atividades de seus estudantes realizadas em outras instituições, tais como: cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica. Essas atividades podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou à distância. Segundo a Resolução:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (BRASIL, 2018). Mesmo com essa possibilidade, a Resolução não obriga os sistemas de ensino a adotarem a essas porcentagens no EaD, no entanto, é bom ressaltar que abre precedentes para o aumento da privatização do ensino publico como medida adotada em anos anteriores no Ensino Superior.

Se atentarmos para a articulação com os cursos superiores, veremos que essa discriminação assumirá uma configuração especial. Na prática, e na melhor das hipóteses, para os egressos da Formação Técnica e Profissional restarão os cursos tecnológicos, mais curtos e específicos; para os demais, cursos profissionais plenos e os bacharelados interdisciplinares. (CUNHA, 2017, p, 379).

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio vem contribuir com o aumento na oferta do ensino privado, por meio das instituições nacionais e internacionais, haja vista, que as escolas públicas brasileiras carecem de ferramentas tecnológicas e humanas para o desenvolvimento de uma educação à distância. "Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (MORIN, 2005, p. 99). Se assim for, é necessário repensar as reformas do ensino brasileiro, tornado-as completa no sentido de visão do todo, partindo da mentalidade que temos de educação até as estruturas institucionais. A educação à distância no Ensino Médio, sem dúvida é uma discussão polêmica, pois nega o direito de interação entre os adolescentes e contradiz os documentos oficias, tais como: Declaração dos Direitos Humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB 9394/96 bem como a própria Constituição Federal, na qual assegura nos artigo 205 e 206 uma convivência salutar para essa idade. Como resultado, observamos nesses últimos 20 anos que as matriculas do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro passou por avanços e retrocesso como afirma os dados coletados do Instituto Nacional de pesquisa em Educação professor Anísio Teixeira, nos mostra que nos anos de 1997 tínhamos um total de 6.405.057 de matriculas, incluindo todas as redes de ensino (federal, estadual, municipal e privada). Entretanto, em 2004, o total de matriculas totalizando as quatro redes teve um avanço significativos passando para 9.169.357. Todavia, em 2011 houve um decréscimo de aproximadamente um milhão de matriculas. Em menos de uma década (2018) foi registrado uma diminuição alarmante contendo apenas, 7.709.929 de estudantes matriculados, somando em 2017 apenas 68.4% de jovens entre 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio.

Referências

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes para o Ensino Médio. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 22/11/2018 | Edição: 224 | Seção: 1 | Página: 21. Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber à prática educativa. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013. (coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio: atalho para o passado. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun, 2017.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina PR: Editora Planta, 2004.

LISBOA, Ana Paula. Com a BNCC e a reforma, ensino médio preparará para o mercado? Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante, acesso em 05/06/2019.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. – 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Palavras-chave: Educação; Resolução; EaD; Ensino Médio.

A EXPERIÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES PROUNI

POLYANA RAQUEL PEDROSO - PUCPR

MARIA LOURDES GISI - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: O objeto de estudo desta pesquisa é a política pública de acesso à educação superior, referente as experiências dos(as) estudantes no Programa Universidade para Todos.
PROBLEMA: Como a literatura aborda a política pública do Programa Universidade para Todos.
OBJETIVO GERAL: Realizar um levantamento dos trabalhos publicados sobre a política pública do Programa Universidade para Todos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Identificar nos trabalhos publicados o objeto do estudo, objetivos, aporte teórico, metodologia e/ou procedimentos, palavras-chaves, e seus resultados.
METODOLOGIA: Estudo de abordagem qualitativa do tipo descritivo-analítico mediante um estudo do tipo: Estado da Arte, foi realizado por meio eletrônico, a partir de consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A educação superior no Brasil foi historicamente excludente e desigual, e está em um momento de expansão. O Programa Universidade para Todos é uma política pública elaborada no contexto da reforma da educação superior pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096 em 2005. Ele visa a democratização do acesso a esse nível de educação por meio da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, para os(as) estudantes do ensino médio da rede pública, na condição de bolsistas integrais do ensino médio da rede privada, professores da rede pública de ensino no efetivo exercício do magistério da educação básica para os cursos de licenciatura, pessoas com deficiência (CARVALHO JÚNIOR, 2018; MARQUES, 2010; BORBA, 2017).
Rocha (2009) chega à conclusão de que o programa é uma política pseudo-democratizante. Leite (2009) afirma que a obtenção da bolsa do ProUni não garante a conclusão de um curso universitário. Atualmente, a possibilidade de conclusão do curso tem se concentrado no esforço pessoal do(a) estudante (SENA, 2011). Esses(as) estudantes vêm desenvolvendo práticas que tem lhes permitido não só se manter na universidade como, também, obter resultados de aprendizagem superiores aos de seus colegas não-bolsistas (LAMBERTUCCI, 2007). Karnal (2015) afirma que os(as) estudantes têm que administrar estudo, trabalho e família durante a graduação, e para isso adotam um comportamento resiliente.
Tanto Filho (2010) quanto Paula (2017) afirmam que esses(as) estudantes enfrentam diversas dificuldades, entre elas: as dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva. As econômicas referem-se aos problemas financeiros e a necessidade de trabalhar. As pedagógicas referem-se ao fato de que são estudantes de baixa renda, e possuem menor capital cultural e social, a maioria advém de escolas públicas no ensino médio, em instituições com infraestrutura deficitária e menor qualidade em relação às instituições privadas. As simbólicos-subjetivas referem-se ao fato de que as universidades continuam elitistas, não estão voltadas para receber os(as) estudantes, a falta de acolhimento para esse novo perfil universitário, as discriminações e os preconceitos (PAULA, 2017).

A presença dos(as) bolsistas nesse ambiente universitário interfere na reconfiguração das individualidades destes atores sociais, bem como nas dinâmicas de suas sociabilidades (FILHO, 2011). A pesquisa de Nonato (2012) evidencia que os sentidos da experiência universitária são distintos, variando conforme o sujeito e o contexto. Um estudo sobre a dinâmica entre a inclusão e a exclusão dos(as) bolsistas realizado por Rizzo (2010) demonstra que o fato de um sujeito ou grupo ter acesso a certos espaços ou determinados bens não deve ser tido como indicador de que situações de exclusão não estejam presentes.

Estudos de Aranha Neto (2014) apontam que esses(as) estudantes tornam-se vítimas de preconceito e discriminação, manifestos principalmente na formação de grupos de trabalho. As ocorrências de comportamentos desfavoráveis a um sentimento de inclusão por parte dos(as) estudantes pagantes são mais comuns do que manifestações de comportamentos inclusivos. O preconceito vivenciado por esses(as) estudantes ainda é bastante velado, prejudicando o cotidiano desses(as), sendo uma fonte de sofrimento psíquico (RIBEIRO, 2018; ROMÃO, 2018).

RESULTADOS: Foram encontradas 23 publicações, verificou-se que esse fenômeno começa a ser estudado a partir do ano 2007, somente nos anos de 2008 e 2013 não houveram publicações, e o maior número de publicações foram encontrados nos anos de 2009 e 2010 (n=4). Dessas publicações, 16 são dissertações de mestrados, 7 são teses de doutorados, sendo que a área temática predominante foi a Educação (n=12). As palavras-chaves mais utilizadas, verificou-se que 19 estudos apresentavam a palavra 'ProUni"; 14 "Ensino superior"; 6 "Políticas públicas"; 5 "Ação afirmativa"; 3 'Inclusão"; 2 ("Identidade", "Acesso/Permanência/Inserção", "Juventude", "Preconceito", "Democratização do Ensino Superior", "Desigualdades").

Sobre as metodologias, 10 publicações se denominam como Pesquisas bibliográficas, 10 como Análises documentais, 9 como Qualitativas, 4 como Quantitativas-qualitativas, 2 como Descritivas-interpretativas, 1 como Pesquisa de campo, 1 como Quantitativa, 1 como Exploratória, 1 como Pesquisa Empírica, 1 como Descritiva, 1 Estudo de multicasos e 1 como Estudo de caso. Sobre as técnicas e procedimentos, 13 publicações utilizaram Entrevistas, 7 Questionários, 5 Histórias de vida, 1 Diário de campo, 1 Grupo focal, 5 utilizaram a Análise de conteúdo, 1 Análise crítica de discurso, 1 Análise de narrativas, 1 Análise construtiva interpretativa. Apenas 9 publicações citaram o aporte teórico, entre eles foram encontrados com maior predominância Pierre Bourdieu e Laurence Bardin.

REFERÊNCIAS:

ARANHA NETO, M. O. **Compreendendo a dinâmica de inclusão e/ou exclusão de alunos bolsistas do ProUni.** 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BORBA, T. M. **Desigualdades na educação superior: Acesso e permanência de bolsistas PROUNI na PUC-RS.** 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Escola De Humanidades, Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARVALHO JÚNIOR, F. G. **Universidade para todos: o PROUNI na visão dos bolsistas de uma Instituição de Ensino Superior** - entre políticas de financiamento, concepções e experiências profissionais dos alunos concluintes. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

FILHO, E. S. P. **Perfil de jovens universitários bolsistas do ProUni:** um estudo de caso na UNISINOS. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

FILHO, R. N. S. **Trajetória de alunos do ProUni no contexto da expansão e democratização do ensino superior no Brasil.** 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade

de humanidades e direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.
KARNAL, C. L. **Os fatores de proteção e risco para cursar uma graduação em alunos prounistas.** 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pós-graduação em Psicologia, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
LEITE, R. P. **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa.** 2009. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
MARQUES, E. P. S. **O Programa Universidade para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 - 2008. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
NONATO, B. F. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
PAULA, M. F. C. **Políticas de democratização da educação superior brasileira:** limites e desafios para a próxima década. Avaliação Campinas, Sorocaba, v.22, n. 2, maio/ago., 2017.
LAMBERTUCCI, G. M. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de Bolsistas do PROUNI da PUC minas, na perspectiva da relação com o saber**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
RIBEIRO, F. M. **Preconceito e ProUnistas**: "Seu lugar não é aqui". 2018. 189 f. Tese (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2018.
RIZZO, L. A. **Between the reality and the possibility:** prouni and the dynamic inclusion/exclusion. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.
ROCHA, A. R. M. **O Programa Universidade para Todos** - PROUNI e a pseudodemocratização na contrarreforma da Educação Superior no Brasil. 2009. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
ROMÃO, P. C. R. **Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do estado de São Paulo**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2018.
SENA, E. F. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão no ensino superior de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI):** contribuições para o enfrentamento do processo de inserção. 2011. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Palavras-chave: Programa Universidade para Todos; Estudantes do ProUni; Acesso e Permanência.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MUNDIAR: UMA POLÍTICA PÚBLICA INEFICIENTE EM BELÉM DO PARÁ.

ISABELA ARISSA CORDEIRO GONÇALVES - UEPA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Uma discussão sobre o Projeto Mundiar a partir das vivências em uma escola pública em Belém do Pará.

Objetivo Geral
Analisar o Projeto Mundiar como proposta pedagógica do sistema de ensino em uma escola púbica de Belém do Pará

Problemática
Como o Projeto Mundiar se configura no sistema educacional por meio de um projeto pedagógico na escola Barão do Rio do Branco.

Objetivos específicos
- Analisar a relevância do Projeto Mundiar no desenvolvimento escolar dos alunos participantes do projeto.
- Identificar as nuances presentes na implementação e desenvolvimento do projeto na escola.

Metodologia
Tem por base a pesquisa qualitativa de campo (KÖCHE, 2002, p. 47), levantamento bibliográfico e documental, bem organização e sistematização das informações pesquisada a partir das vivências na escola.

Fundamentação teórica
O projeto visa promover a educação por meio de telesala, utilizando a televisão como tecnologia de comunicação para abordar conteúdos curriculares, almejando a formação educacional dos alunos da escola básica, considerados com ritmos de aprendizagem diferenciados. Desta forma, Kenski ratificar que o somente o uso de uma televisão em sala de aula não promove o ensino, nem a dialogicidade no processo educativo:

o ato de comunicação expressado não se restringe, portanto, aos suportes ou aos processos intencionais de uso das mídias pelas escolas ou pela indústria cultural. O ato de comunicação em educação é um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender. (KENSKI, 2008, p.650)

Diante disso, com base em Libâneo (1994) que se refere ao conceito de aprendizagem orienta-nos acerca aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados pelo processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam na atividade externa e interna do sujeito, nas relações com o ambiente físico e social. (LIBÂNEO, 1994, p. 83)

Resultados
Por meio da experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID tivemos contato com o Projeto Mundiar, vigente na rede estadual de ensino desde o ano de 2014, no qual é ofertado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco,

localizada no centro da cidade de Belém do Pará. De acordo com a SEDUC, o Projeto Mundiar corresponde a:

parte integrante das ações do Pacto pela Educação do Pará e tem como objetivo possibilitar a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade-ano que encontram-se matriculados regularmente nos níveis fundamental (6º e 7º ano) e médio (1º ano) com o objetivo geral de expandir a cobertura e contribuir com a qualidade da Educação Básica na rede estadual do Pará, abrangendo atividade metodológica diferenciada (Metodologia Telessala) nas unidades escolares. (PARÁ, 2016, p. 02)

No Pará, o projeto está presente em quatro municípios da região metropolitana de Belém e em 87 municípios distribuídos pelo interior. Tem como objetivo geral contribuir para qualidade da educação básica, bem como também está previsto na **Constituição Federal (1988) em seu Art. 214.** Todavia, é questionável a efetividade do projeto, pois o fato deste modelo de educação alcançar mais lugares, muito destes de difícil acesso, não garante de fato o acesso à educação. Visto que na escola localizada na região metropolitana, já é possível identificar várias problemáticas como acesso a internet, materiais e pedagógicos, dentre os quais, os municípios paraenses, encontram-se e situações vulneráveis diante desse projeto da SEDUC.

A metodologia utilizada é baseada na utilização da tecnologia como instrumento de ensino, visando o desenvolvimento das capacidades cognitivas e curriculares na formação dos alunos, entretanto, diante das observações realizadas se constata incipiência no processo de ensino na escola pesquisada. Utilizando-se de vídeo aulas originadas do Telecurso, projeto criado em 1978 pela Fundação Roberto Marinho, nota-se a defasagem das aulas, visto que estas não tem uma abordagem atual, usam termos paralelos à realidade social dos alunos.

Como objetivo geral, tem-se a aceleração da aprendizagem dos alunos, considerados com distorção de idade em relação ao ano escolar que estão matriculados. Segundo Libâneo (1994) aprendizagem tem como resultado a manifestação dos sujeitos no meio físico e social, logo, mais do que assimilação de conteúdos didáticos, a aprendizagem está ligada a utilização do dos conhecimentos adquiridos às relações sociais. Neste sentido, questiona-se o funcionamento do projeto como provedor de aprendizagem, visto que a prática realizada mostra o olhar direcionado para o fato dos alunos estarem ou não prestando atenção ao que é transmitido pela televisão, desconsidera-se se o aluno está de fato compreendendo e não apenas memorizando.

No projeto "O/a professor/a selecionado em regime de unidocência deverá atuar como mediador de todas as disciplinas do Currículo utilizando a Metodologia Telessala no nível de ensino previamente escolhido [...]". (PARÁ, 2016, p. 01). O educador, além mediar o entendimento acerca de todas as disciplinas, o professor tem o papel de questionar o acesso à educação pelos alunos com a dignidade necessária, não se conformando apenas com memorização dos conteúdos transferidos por meio da televisão. Por perceber que desta forma não se prepara sujeitos que atuam socialmente e criticam a sua realidade.

a educação – ou seja a, a pratica educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades. Cada sociedade precisa cuidar das formações dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepara-los para participação ativa e transformadora. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Nesse sentido, compreendendo o que é o ato de educar, problematiza-se a relevância do Projeto Mundiar no que corresponde a democratização do acesso à educação, analisando o que está posto nos documentos oficiais do sistema estadual de ensino do Pará, verifica-se lacunas que revelam a inoperância do projeto na escola pesquisada. As propostas do Projeto Mundiar na escola, não condizem com objetivo geral de combater a distorção de idade, a evasão escolar e

erradicar o alto índice de analfabetismo escolar. Sob esta perspectiva, consideramos importante discutir a releitura do projeto e a sua aplicabilidade na escola pesquisada, visando fomentar um ensino propedêutico que prepare os alunos para atuar na criticamente na sociedade, rompendo com a visão educação bancária (FREIRE, 1987, p. 68).

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KENSKY, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. Educação Social Campinas. vol. 29, n. 104 - Especial, p. 647-665, out. 2008 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: jun. 2019.

KÖCHE, José Carlos. Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petropólis-RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias da Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

PARÁ, Secretaria De Estado De Educação/SEDUC. Disponível em http://intranet.seduc.pa.gov.br/mundiar/view/talentos/doc/EDITAL_%20mundiar_versãofinal_29.01.16.pdf Acesso em jun: 2019.

Palavras-chave: Mundiar; Escola Pública; Educação.

A IMPORTÂNCIA DA ALTERIDADE: UM DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO:Esta pesquisa é resultado das percepções traduzidas em inquietações de uma acadêmica do curso sobre a amplitude do significado de Pedagogia e a Pedagogia Social assume os príncipios de Educação como direito alicerçando as necessidades e demandas que são expressas no ambiente escolar e não escolar.Pedagogia como ciência, apropriar-se de conhecimentos históricos, conceitos, tendências, organização da área, a formação profissional e o campo de trabalho. Como objetivo pretende-se alertar sobre a necessidade de estudos e abordagens que vislumbrem técnicas e práticas que proporcionem reflexão sobre relações de ética, moral, violência, direitos e deveres, sendo uma profissão emblemática, precisa perceber e entender o outro e a Alteridade vem contribuir para a formação em nível superior quando articula a Pedagogia com outras ciências como a Psicologia e Assistência Social, mantendo suas características antropológicas de estudo do homem que engloba seus costumes, sua cultura, sua origem e evolução, perpassando contextos diversificados onde busca avançar para políticas públicas nacionais de superação condizente com a realidade proporcionando personalidade e consciência social.Os resultados alertam para amadurecimento da consciência dos acadêmicos quanto a realidade social visto que muitos não são expostos a diversidades cultural e as diferenças socias.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia segundo as Diretrizes Curriculares (BRASIL 2006) dá enfoque exclusivo à docência atrelada as salas de aula, porém, Libâneo (2006, 2007) e Franco (2007) salientam que o fazer pedagógico ultrapassa esses limites, Libâneo (2007 p 63-97), frisa “a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência” explicando que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente e complementa”, a educação inicia-se no ambiente familiar e na comunidade, sob a escola recai a responsabilidade de início de uma comunicação social, faltam referências teórico-práticas especificas, evidenciando o ‘’ trabalho pedagógico próximo das práticas escolares’’, uma carência na elaboração de projetos para a formação profissional dos gestores e executores de projetos que precisam de integração humana com fundo antropoético e antropolítico”, vem reforçar um ambiente democrático, que é necessário para a compreensão antropológica. Estimular no meio acadêmico principalmente quando relacionado a relações sociais, ao a importância de um olhar crítico e analítico sobre o meio social incide em possibilidades e oportunidades que se diferem nos diferentes contextos, buscar transformações e através de desafios fazer a diferença através do contexto de ensino,as diferenças de classes sociais, repercutem na formação do ser enquanto social e oportuniza aos acadêmicos momentos de análise e compreensão do meio e das diversidades culturais.

A educação é exercida nos mais variados espaços do convívio social, como explica(ARAÚJO et al 2014 p.03), assim a pedagogia não se restringe apenas a instituição escolar difundindo-se para outros espaços educacionais e vai além dos muros da escola e do “conhecimento sistemático”, tendo um sentindo mais amplo. Visando conceber a Pedagogia como ciência da educação, Libâneo (2001, p.176) a delimita sendo “um campo de conhecimentos sobre a

problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa." Rovaris e Walker (2012 p.4) refletindo sobre a Pedagogia ocupar do ato educativo; interessando-se pela prática educativa, fazendo parte da atividade humana e da vida social do indivíduo.

Neste sentido o ambiente acadêmico do curso de Pedagogia por ter como referência o acolher, incluir, respeitar, inspirar, transformar, construir como algumas dos valores representativos À prática são fomentos intrínsecos a empatia que é o resultante de colocar-se no lugar do outro buscando entender, compreender seus sentimentos e concepções e contribuir para transformações sociais. A inspiração pela temática"Alteridade e educação se deu a partir de vivências em sala de aula e ambientes de estágio de uma acadêmica do curso de Pedagogia de instituição privada. Diante disso o presente trabalho busca responder questões que subsidiarão para uma ação que vise a qualidade , e melhoria de oportunidades da formação de pedagogas/os numa totalilidade, onde a teoria seja embasada com a prática frente às realidades diversas que são objetivos específicos para a inteligibilidade da importância da formação do pedagogo em sinergia com o fazer pedagógico.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto de estudo, é o que afirma Libâneo (2001 p.01) e (ROVARIS E WALKER 2012 p.2) complementam dizendo que "a educação é prática humana e social, que transforma os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais", parafraseado as autoras, configuram a nossa existência humana individual e coletiva tais transformações se dão através da comunicação, experiência acumulada, saberes e modos de agir construídos e acumulados pela humanidade e pela cultura Libâneo (2001, p. 10) discorre: "A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica " e Machado (2009 p.11382) comenta que "a educação trata das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais em que a escola se insere como uma parte fundamental do processo", porém ela vai além, "educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, inclui a diversidade individual e social, abrange as transformações e os avanços do conhecimento e se dirige a todas as faixas etárias e a todas as etapas da vida" (MACHADO, 2009, p. 133).

No Brasil é recente o processo de estruturação e organização com respaldo teórico político apesar da concepção de educação popular e transformadora trabalhada por Paulo Freire em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (2005), propõe uma educação popular emancipadora que tem como prática a "liberdade para precondição da vida democrática e autonomia" do sujeito. Machado (2009 p.11389.) explica a importância de discussões iniciais da Pedagogia Social no Brasil que dirigiram reflexões e análises para intervenções fora da escola em processos não formais que atentem para revisões e se identifiquem como transformadoras pois Freire. [...] "Não somos apenas objeto da História, mas seus sujeitos igualmente". (Duarte 2012 p.03 apud FREIRE, 1997, pg. 89) um "saber fundamental e visionário que evidencie a causa e sua consequencia",uma ação política.

3 METODOLOGIA

Uma revisão literária, sem rigor metodológico para sua construção e segundo Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica, "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]."Uma metodologia de estudo de caso, sob a ótica do relato de experiência, num viés fenomenológico e numa abordagem qualitativa dos fatos. a partir de dados empíricos coletados por acadêmica em processo de formação na área da educação os dados analisados que tem finalidade apenas em quantificar dados estatísticos.Sendo metodologia aplicada para o levantamento de dados foi de natureza básica, e

a pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de descrever a relação acadêmica que perpassa a teoria e a prática impactadas pelo trabalho, pela vida social,uma abordagem quantitativa e qualitativa. Embora não tenha objetivo de ser estudo quantitativo, teve a intenção de identificar o tipo e a frequencia que as modalidades de exposição a contextos e realidades específicas possam avalizar a importancia de práticas de convivência e exposição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando compreender as variadas possibilidades de atuação do profissional pedagogo, a difusão do conhecimento para o desenvolvimento desse profissional um assunto relevante,onde Minayo (1998) reforça a necessidade de fortalecimento com metodologias diferenciadas para a qualidade do trabalho realizado que tem impacto abrangente universal e globalizado.Constatações delimitantes e de menosprezo, remetem a um novo arcabouço teórico e prático, que visualize relações que se estabelecem no campo do saber podem contribuir para novos rumos reflexões e diálogos que ampliem domínio de conhecimentos teóricos e investigações remetendo a pesquisas que evidenciem a Pedagogia em especial a Pedagogia Social, um desafio à formação profissional com base utópica de construção de uma sociedade includente e igualitária.A compreensão das possibilidades de atuação do profissional pedagogo são relevantes na difusão do conhecimento necessário par a construção desse profissional.

REFERÊNCIAS

ARAðJO, N. F. M. de et al (Ed.). **Pedagogia social: a atuação do pedagogo em ambiente não- escolar**. Fiped Anual , Piaui, v. 22,n.33,p.1-11,2014.Anual.

BRASIL.**ResoluçãoCNE/CP1/2006**.DiárioOficialdaUnião, Brasília.

DUARTE, H. H. A. C. O olhar filosófico de paulo freire sobre a alfabetização de jovens e adultos.Ix **Congresso Nacional de Educação**: III SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Londrina, v. 9, n. 3, p.148,04out.2012.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**.Cortez.2ªEd. São Paulo .2008

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.**Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

_____. LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G.Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.**Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p.63-97, jan./abr. 2007

LIBÂNEO, J. C.Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.**Educar.** n. 17. ,p.153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

MACHADO, E. M. Pedagogia social no brasil: políticas, teorias e práticas em construção **Educere** 2009

MACHADO, E. M. Formação e Trabalho de Profissionais da Educação. **Relatório dePesquisa**. Curitiba, UTP. 2008.

ROVARIS N. A. Z. e WALKER M, R. **Formação de professores: pedagogia como ciência da educação** 2012

Palavras-chave: PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia ação e reação; Interferência na aprendizagem do aluno; ser como ser social; Igualdade; Diversidade; Compromisso Social.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO NAS ESCOLAS CATÓLICAS

CLAUDIO OLIVEIRA GRANDINI - SEED

KEOMA YOSHIO DE PAULA BORDINHÃO - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo tem como objetivo discutir, apresentar e dialogar sobre o "Ensino Religioso (ER) nas escolas católicas". Nossa proposta é definir os pressupostos para a prática pedagógica do ER, bem como apresentar as experiências religiosas vivenciadas na sala de aula.Para realização da pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, que por meio de uma análise de conteúdo de documentos selecionados, estabeleceu-se um diálogo crítico com as fontes.Desta forma, fez-se necessário apresentar a missão da escola católica para possibilitar o convívio na religião, na religiosidade e na espiritualidade.Nas escolas católicas, e seguindo a legislação em vigor, a aula de ER tem seu lugar na carga horária semanal e pode sim ter caráter confessional a partir da decisão do STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4439, em 29/09/2017.No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define o 'Estado Laico", isto é, não temos uma religião oficial. Mas, temos os direitos garantidos por Lei para o livre manifesto religioso, sejam eles em carácter cultural ou artístico, conforme expressado por Bastos (2000, p. 47), nas palavras do autor: "Estado laico significa que o ordenamento jurídico de um país não pode se vincular a nenhum credo religioso, mas não significa que as diversas filosofias não possam se expressar sobre os assuntos postos à discussão na comunidade nacional". Devido ao nosso fator cultural,é evidente que o cristianismo predomina na cultura brasileira e é parte importante a ser observada. Estudar o grupo que irá ser trabalhado na disciplina ER facilita o trabalho a ser desenvolvido. O direito à liberdade de consciência religiosa é importante para se ganhar a simpatia e compreensão do seu público. A partir do momento que este sentir-se à vontade para falar de suas experiências religiosas e a valorização delas pelos demais, é um passo valioso que pode possibilitar ao caminho do sucesso. Não é possível se ter certeza na precisão de sua prática, já que o desenvolvimento da fé é progressivo e vai até a fase adulta.Esta formação escolar acompanhada do ER pode proporcionar uma vida adulta preparada para compreensão e diálogo com outras religiões. A família tem o papel fundamental na educação, extendida esta educação na escola. Assim, conforme ensinamentos deKronbauer:" família e escola são batizadoras da formação integral de um ser humano. Sendo integral, o desenvolvimento de uma pessoa também pressupõe a dimensão religiosa". (KRONBAUER, 2013, p. 150). Desta forma, faz-se necessário definir e diferenciar, religião, religiosidade e espiritualidade. Como trabalhamos com adolescentes e jovens, estamos trabalhando do início de sua formação escolar, familiar e religiosa. Assim, comum que a maioria não tenha de forma clara esta diferença. Para tanto, me recorro aos autores Aurora Camboim e Júlio Rique (2010, p.3), que nos auxiliam e contribuem para esta discussão, quando definem religião "como sendo a crença na existência de um poder sobrenatural, criador e controlador do Universo, dando ao homem uma natureza espiritual que continua a existir depois da morte do corpo". Os autores definem a "religiosidade como a extensão na qual um indivíduo acredita, segue e pratica uma religião". Já a espiritualidade é a "busca pessoal por respostas compreensíveis para questões

existenciais sobre a vida, seu significado e a relação com o sagrado ou transcendente que podem (ou não) levar ou resultar do desenvolvimento de rituais religiosos e formação de uma comunidade". Nesta dialéticaDalgalarrondo (2008), contribui na discussão afirmando que "religiosidade e espiritualidade podem ser compreendidas como dimensões mais amplas e independentes de denominações institucionalizadas de religião". Assim, entendemos que o Ensino Religiosobusca compreender a diferença entre religião, religiosidade e espiritualidade pode proporcionar uma melhor convivência do educando, com os outros e com Deus.É possível afirmar que o desenvolvimento religioso está interligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Inicialmente, cada indivíduo está intimamente relacionado com as experiências religiosas da família. É possível perceber a fé como alicerce de algumas pessoas, a partir de suas orientações primárias.De acordo com Rodrigues:"O envolvimento da família, como primeiro laço afetivo do indivíduo, na formação das primeiras noções de Deus são importantes para perceber esta ligação do indivíduo com aquilo que é tão importante ao ser humano; o amor". (RODRIGUES. JUNQUEIRA & MARTINS,,2015, p. 110). O amor proporciona manter a chama acesa da fé, que é a presença de Deus em nossas vidas. Esta presença divina pode ser nossa libertação, conforme afirmado por Leonardo Boff e seu irmão ClodovisBoff, que no ano de 1979; "Na X reunião do CELAM em Mar del Plata em 1966 Dom Hélder podia já proclamar: "A meta por alcançar é a de um ser livre e consciente, numa progressiva libertação de mil servidões para que possa crescer sua liberdade fundamental: ser livre até poder libertar-se de si mesmo e poder dar-se aos outros". (BOFF, Leonardo & BOFF, Clodovis, 1979, p. 26-27). Os irmãos Boff, nos mostram o caminho da libertação e para libertação, a palavra de Deus como mediadora, para fé e para libertação, não individual, mas coletiva. Desta forma, é preciso duvidar menos e ensinar mais. Os pais que decidem deixar a educação religiosa de seus filhos para depois ou para que eles mesmos decidam o que é melhor para suas vidas, se omitem de ajudá-los a crescerem com algumas certezas que constituirão a prática de vida de uma pessoa mais segura. Propusemos neste trabalho discutir, apresentar e dialogar sobre a importância do "Ensino Religioso", no ambiente escolar e em nossas vidas. Em meio as enxurradas que a mídia e tecnologia apresentam diariamente em nossas vidas, deixamos a religião, religiosidade e espiritualidade de lado, ou nem espaço deixamos para isso.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Formação. Escola Católica.

Referências Bibliográficas

BASTOS, C.R.; MARTINS, I.G. **Comentários à Constituição do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BOFF, Leonardo & BOFF, Clodovis. **Da libertação o teológico das libertações sócio-históricas**. Editora Vozes, Petrópolis, 1979.

CAMBOIM, Aurora & RIQUE, Julio. **Religiosidade e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano III, n. 7, Maio, 2010. Disponível em:
http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf6/11Aurora.pdf

DALGALARRONDO, Paulo. **Religião, psicopatologia e saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Formação, Escola Católica

A PERCEPÇÃO DE GRADUANDOS SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

SANDRA BATISTA DA COSTA - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Apresenta-se um estudo sobre a percepção que graduandos da PUCPR têm dos programas da instituição que propiciam o letramento acadêmico. Para tanto, analisam-se questionários aplicados a acadêmicos que participaram de alguns desses programas.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná vem implantando, desde 2013, ações que visam à promoção do letramento acadêmico. Para tanto, introduziu o Programa Habilidades do Núcleo Básico de Língua Portuguesa, que propicia o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas inerentes ao ensino Básico, instituiu o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa, que avalia as competências leitoras e escriturais inerentes à prática acadêmica e incluiu, nos cursos de graduação, disciplinas que promovem o desenvolvimento de práticas leitoras e escriturais. Além disso, há outras ações que incentivam o letramento acadêmico: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Pressuposto teórico

Bourdieu (2004) explica que há uma relação entre saber e poder no campo universitário, portanto o objeto do saber corporifica-se em uma estrutura de poder. Além disso, as demandas do campo universitário requerem o desenvolvimento da competência científica e da competência social. O reconhecimento desta competência é legitimado por uma autoridade, do âmbito universitário, que valida a atividade social promovida pela academia. Os programas que incentivam práticas de letramento acadêmico estão inseridos no campo universitário e devem atender às demandas científicas e sociais desse campo. Portanto, esses programas desenvolvem práticas de leitura e de escrita, de modo a possibilitar que os graduandos integrem-se ao campo e apoderem-se de um saber que constitui um capital simbólico, configurado por práticas discursivas socialmente reconhecidas e legitimadas. Hanks (2008) esclarece que a legitimação é concedida a determinadas maneiras de falar e de escrever, na medida em que são escolhidas pelas classes dominantes e pelo grande público. Desse modo, a legitimidade está relacionada à oficialidade. Dijk (2015, p.85) defende que há uma relação intrínseca entre linguagem e poder: "o poder é tanto exercido quanto reproduzido no e pelo discurso. Sem comunicação - escrita e fala -, o poder na sociedade não pode ser exercido ou legitimado". Portanto, a prática de leitura e de escrita de gêneros acadêmicos, propiciadas por programas universitários, podem iniciar os graduandos na escrita acadêmica e possibilitar sua inserção no campo.

Metodologia

A fim de checar a percepção de estudantes, da PUCPR, acerca dos programas que incentivam, nessa instituição, práticas discursivas acadêmicas, foram aplicados e analisados 65 questionários respondidos por 15 formandos dos cursos de Letras e 50 graduandos que cursavam a disciplina de Leitura e Escrita de Textos Técnico-Científicos. Primeiramente, são expostos e analisados os dados obtidos, no segundo semestre de 2016, das respostas dos

estudantes de Letras. Depois são apresentados e examinados os dados abstraídos das respostas dos estudantes que cursavam, nesse mesmo semestre, a disciplina de LETTC.

Resultados e discussões

As respostas dadas, pelos formandos de Letras, revelam que a maioria esteve envolvida em atividades que motivam a participação em tarefas de docência ou de iniciação às práticas discursivas acadêmicas. Os dados indicam que a escrita do TCC e a participação no PIBIC são consideradas atividades importantes para o desenvolvimento do letramento acadêmico. A avaliação do TCC obteve 53,33% para ótimo, 26,67% para bom e 6,67% para regular. A avaliação do PIBIC alcançou 53,33% para ótimo, 33,33% para bom e 6,67% para regular. O EPLP e as Disciplinas de LP aparecem depois do TCC e do PIBIC. O EPLP obteve 40% para ótimo, 33,33 % para bom e 26,67% para regular. E as disciplinas de LP obtiveram 40% para ótimo, 26,67% para bom e 6,67% para pouco. Ou seja, os discentes consideram que o aprimoramento do letramento acadêmico efetiva-se em práticas discursivas que requerem o envolvimento em atividade de iniciação científica como ocorre no TCC e no PIBIC. Os índices atribuídos ao EPLP e às disciplinas de LP indicam que as práticas de leitura e de escrita, motivadas por esses programas, aprimoram as competências leitoras e escriturais. Para justificar as avalições expostas, apresentam-se apreciações feitas por esses estudantes:

(1) A monografia é fundamental para que o acadêmico desenvolva textos argumentativos sobre um tema de estudo. Sendo esse tema de escolha pessoal, o formando produz seu trabalho com maior liberdade e naturalidade. Mesmo assim, não deve deixar de lado a preocupação com questões linguísticas.

(2) Considero que o PIBIC contribui profundamente com o amadurecimento acadêmico, fazendo com que o estudante fique mais preparado para elaborar outros gêneros, como artigo, TCC e outros.

(3) Acredito que o EPLP é bom para todos os estudantes, uma vez que garante a proficiência em língua portuguesa e dessa forma, capacita o aluno para aprimorar o letramento com a escrita proficiente.

As justificativas apresentadas em (1) e (2) indicam que o engajamento dos acadêmicos nas práticas leitoras e escriturais próprias do campo universitário demanda a mobilização de saberes acerca do gênero, dos recursos estilísticos e retóricos, bem como a apreensão de habitus que configuram sentido às atividades de leitura e de escrita acadêmicas. Assinala-se em (3) que o EPLP aprimora o letramento acadêmico, quer dizer, considera-se que o exame favorece a consolidação de competências linguístico-discursivas.

Os 50 graduandos que cursavam, no segundo semestre de 2016, a disciplina de LETTC com o objetivo de aprimorar competências leitoras e escriturais eram alunos de diversos cursos vinculados às seguintes Escolas: Comunicação e Artes, Direito, Arquitetura e Design, Politécnica, Educação e Humanidades, Ciências da Vida e Negócios. As respostas ao questionário indicam que vários acadêmicos já tinham participado de programas que incentivam a participação em atividades acadêmicas. Os dados obtidos revelam que a maioria dos estudantes de LETTC considera que o EPLP é um programa que aprimora o letramento acadêmico, pois a avaliação apresenta os seguintes percentuais: 38% para ótimo, 36% para bom, 6% para regular e 20% para pouco. Depois de LETTC, o HNB-LP é considerado o segundo programa que contribui com o aprimoramento da escrita acadêmica, seguem os dados: 38% para ótimo, 24% para bom, 2% para regular e 12% para pouco. Após o HNB-LP, estão as Disciplinas de LP: 36% para ótimo, 22% para bom, 8% para regular e 8% para pouco. As respostas dadas pelos alunos de LETTC sugerem que o EPLP, o HNB-LP e as Disciplinas de LP atendem às necessidades imediatas desse grupo, ou seja, aprimoram as competências leitoras e escriturais. A avaliação do TCC apresenta os seguintes índices: 14% para ótimo, 28% para

bom, 8% para regular e 16% para pouco. A avaliação do PIBIC apresentam 8% para ótimo, 22% para bom, 4% para regular e 4% para pouco. As avaliações feitas pelos os estudantes sugerem que o letramento está associado ao domínio de recursos linguísticos e o conhecimento de procedimentos de escrita. Para justificar os itens assinalados, os estudantes apresentaram suas apreciações:

(4) Creio que o EPLP, o programa HNB-LP e a disciplina de LETTC vêm sendo os melhores programas da PUCPR. O aprimoramento em Língua Portuguesa, propiciado por esses projetos, auxilia no EPLP e também em outros projetos que requerem a escrita.

(5) O Exame, bem como a preparação nas aulas de LETTC retomam os conteúdos básicos da escrita acadêmica e formaliza o rigor acadêmico necessário às futuras produções.

(6) Considero ter sido uma experiência importante participar do HNB-LP, das Disciplinas de Língua Portuguesa e do EPLP por causa da dificuldade que tenho em Língua Portuguesa e da necessidade de aprimorar e fortalecer conhecimentos nessa área.

(7) O TCC, o PIBIC e o EPLP colaboraram no aprimoramento da redação de meus trabalhos acadêmicos, melhorando a qualidade deles.

As justificativas expostas em (4), (5) e (6) sugerem que os programas que aprimoram as competências leitoras e escriturais, bem como os conhecimentos sobre as formas da língua são aqueles em que são mobilizadas estratégicas pedagógicas para consolidar conhecimentos linguístico-discursivos, bem como propiciar ao acadêmico a transposição de conhecimentos acerca da escrita. Ressalta-se em (7) que as atividades promovidas pelo TCC, PIBIC e EPLP promovem o aprimoramento da escrita acadêmica.

Considerações finais

Os dois grupos que participaram desta pesquisa reconhecem que os programas institucionais contribuem para tornar as práticas discursivas significativas. Embora seja um desafio consolidar novos habitus, pois a prática discursiva acadêmica demanda o domínio de recursos estilísticos e retóricos amplos, espera-se que os graduandos participem e atuem como agentes no campo universitário, apropriando-se de habitus linguísticos, de modo a utilizar as possibilidades oferecidas pela língua e avaliar as ocasiões de utilizá-las (BOURDIEU, 2003). Além do mais, deseja-se que utilizem com propriedade as variedades e especificidades dos gêneros que circulam na comunidade acadêmica.

Referências

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguistas. In: ORTIZ, Renato (org.). A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p.144-169.

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

DIJK, T. A. V. Discurso e poder. São Paulo: contexto, 2015.

HANKS, William. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2008.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Prática discursiva; Legitimação.

ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NO MUNICÍPIO DA LAPA

ALINE DA LUZ MARTINS - FAEL

MIRIAN RAMOS MARQUES - FAEL

EDILAINE APARECIDA DIAS DA SILVEIRA - FAEL

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Avaliação do PNE na Educação Municipal Lapeana
PROBLEMA: O Plano Nacional de Educação é uma lei que visa estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a educação. Sendo assim, quais ações a Secretaria de Educação aplica no município da Lapa, visando atingir as metas do PNE para o Ensino Fundamental I?

OBJETIVO GERAL: Examinar quais instrumentos o Município da Lapa e a Secretaria de Educação estão utilizando para atender as metas estabelecidas do PNE até 2024.

Objetivos Específicos:
·Analisar de que maneira o município está trabalhando para atender a demanda do PNE no Ensino Fundamental I
·Descrever quais são os instrumentos utilizados pela Secretaria de Educação para o cumprimento das metas estabelecidas.
· Identificar quais metas já foram cumpridas parcial ou integralmente.

METODOLOGIA: Será utilizada um estudo de caso onde utilizar-se-á de entrevista com 10 questões a serem aplicadas na Secretaria de Educação do Município da Lapa.

Após estas pesquisas, os dados obtidos serão analisados e embasados teoricamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Plano Nacional de Educação (PNE) define 20 metas para garantir à qualidade do ensino e o acesso à educação Básica e Superior.
Garantindo foco em questões especialmente importantes (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto. (FRANÇA, 2018).

As vinte metas propostas pelo PNE são: meta 1. Educação infantil; meta 2. Ensino fundamental; meta 3. Ensino médio; meta 4. Educação inclusiva; meta 5. Alfabetização; meta 6. Educação Integral; meta 7. Aprendizado adequado na idade certa; meta 8. Escolaridade média; meta 9. Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos; meta 10. EJA integrada à educação profissional; meta 11. Educação profissional; meta 12. Educação superior; meta 13. Titulação de professores da educação superior; meta 14. Pós-graduação; meta 15. Formação de professores; meta 16. Formação continuada e pós-graduação de professores; meta 17.

Valorização do professor; meta 18. Plano de carreira docente; meta 19. Gestão democrática; meta 20. Financiamento da educação.

RESULTADOS

A entrevista foi realizada com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação da Lapa, onde utilizou-se como instrumento de coleta, um questionário com perguntas fechadas e abertas, com um total de dez perguntas, sendo que nove delas direcionadas especificamente para cada uma das metas delimitadas para o ensino fundamental I como objeto de estudo.

A primeira pergunta realizada, foi: No município da Lapa, quantas escolas ofertam o ensino fundamental I - Anos Iniciais? A equipe respondeu que são 23 instituições de ensino que ofertam o ensino fundamental I. A meta 2 do PNE (Plano Nacional de Educação), estabelece que toda população de 6 a 14 anos deve estar matriculada no ensino fundamental de 9 anos. O município da Lapa atende essa meta? A resposta foi que atende e as ações adotadas para cumprir são: Busca ativa de crianças e adolescentes; Trabalho em rede; Formação permanente e continuada; Parceria com família e órgãos públicos; Implantação de políticas públicas; e etc.

A meta 4 do PNE, prevê que toda população entre 4 a 17 anos tenham garantido o acesso à educação básica inclusiva com metodologias, recursos e atendimento especializado. Sendo assim, o município da Lapa atende essa meta? Atende e as ações realizadas são: Oferece instalações e transporte adequado; formação especializada; garantir na prática Pedagógica de todas as instituições de Educação, ações voltadas ao atendimento à diversidade e perspectiva inclusiva, etc.

A meta 5 sobre Alfabetização, visa alfabetizar todas as crianças até o 3° ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, o município da Lapa atende o objetivo proposto? A resposta da equipe foi que atende parcialmente, e que realização ações para acompanhar e monitorar transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; incentivar a participação familiar; implementar recursos tecnológicos em todas as escolas buscando a qualidade no ensino e que favoreçam a alfabetização etc.

A meta 6 do PNE, pretende disponibilizar educação em tempo integral em metade das escolas públicas do país, de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica. Diante desse objetivo, quantas escolas do município da Lapa tem o ensino integral? A equipe pedagógica informou que atualmente há apenas 3 escolas em tempo integral que são mantidas com recursos próprios do município.

A meta 7 que diz respeito ao aprendizado adequado na idade certa, tem como objetivo primordial conquistar melhores médias nacionais para o índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sendo assim, quais são as médias do Ideb do município da Lapa? O que o município vem fazendo para melhorá-la? Segundo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Município da Lapa, em 2013 o Ideb foi 5,9, em 2015 o Ideb de 6,1 e em 2017 atingimos 6,3 ultrapassando a meta projetada para 2021. As ações realizadas pela Secretaria foram de analisar e complementar as Diretrizes Pedagógicas para a educação Básica de acordo com a BNCC em busca do desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando a diversidade regional e local.

A meta 17 visa a valorização dos professores das redes públicas de educação básica, igualando o rendimento com os demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade até 2020. Desta forma, o município da Lapa atende essa meta? A resposta referente a esta pergunta foi que o Município atende, com a garantia do piso salarial (PSPN); assegurar e atualizar no âmbito do Município plano de carreira docente para os profissionais do magistério.

A meta 18 do PNE determina a criação de um plano de carreira para os profissionais da educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para a educação básica

pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Diante disso, o município da Lapa atende a meta proposta? A Secretaria de Educação informou que atende a meta proposta.
A meta 19 pretende assegurar condições necessárias para uma gestão democrática de educação, que deve englobar critérios técnicos de mérito e desempenho, além de consultas à comunidade escolar. Diante desse objetivo, o município da Lapa atende essa meta? A equipe informou que atende a meta, e que são feitas ações como: Pleito eleitoral para escolha do cargo do diretor; fortalecer os conselhos Municipais de educação; acompanhar e orientar as ações realizadas pelos conselhos gestores.
A meta 20 do PNE visa ampliar o investimento na educação pública, atingindo no mínimo 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no 5º ano da vigência do Plano. Diante disso, o município da Lapa atende esse objetivo? A Secretaria informou que atende em 19,8%. E suas ações visam cumprir as legislações que tratam da implantação do investimento público na educação; criação de projetos que priorizam todas as etapas e níveis de ensino.

2.1 Discussão das metas

Verificou-se que a Secretaria de Educação do Município da Lapa busca cumprir todas as metas que dizem respeito ao Ensino Fundamental I, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Destaca-se o avanço do Município com relação à meta 7 que corresponde ao Ideb. O mesmo vem atendendo as metas estipuladas, onde em 2017 atingiu 6,3 e ultrapassou a meta estabelecida para 2021 que é 6,0. Percebe-se que a educação municipal vem atendendo os objetivos estabelecidos. Porém, vê-se também que algumas metas ainda não foram cumpridas totalmente, como é o caso da meta 5, que diz respeito a alfabetização de todas as crianças até o 3° ano do Ensino Fundamental.
De acordo com a Secretaria Municipal de Educação da Lapa, ainda é necessário a realização de mais algumas ações para atingir integralmente. Outra meta que atinge parcialmente os objetivos propostos pelo PNE, é a meta 6, a qual diz respeito ao Ensino Integral. Nessa meta, a Secretaria descreve que tem apenas três escolas ofertando esse tipo de ensino, totalizando 13%. E de acordo com o PNE, deveria ser 25%. Segundo Costa e Martins (2018), “A meta está longe de ser cumprida. Em 2017, apenas 17,4% dos estudantes das escolas públicas frequentam o ensino integral e somente 28,6% das escolas têm 25% dos estudantes em ensino integral.”.
Além disso, a Secretaria informou que os recursos destinados para o Ensino Integral são provenientes de recursos próprios do município, não se tornando mais um recurso ofertado para o Programa Mais Educação.
Desta forma, o Município não disponibiliza mais escolas por falta de investimentos do governo. Percebe-se que a Município da Lapa, compreende o quão é relevante o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo assim obtiveram ações importantes, estratégias que revelou resultados positivos, garantindo uma educação com qualidade.
Conclui-se que a pesquisa demonstrou informações importantes pela Secretaria Municipal da Educação, do município da Lapa, que procurou cumprir as metas propostas pelo PNE, tanto que busca investir com recursos próprios a implantação da Educação Integral. Sendo assim, nota-se que a preocupação do Município em garantir educação integral, alfabetização, ensino fundamental, educação inclusiva, aprendizado adequado na idade certa, valorização do professor, plano de carreira docente, gestão democrática e financiamento da educação.

REFERÊNCIAS

FRANÇA, Luísa. Plano Nacional de Educação (PNE): Entenda o que é. 13 de junho de 2018. Disponível em: https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/. Acesso em: 16/04/2019.

SEMIS, Laís. Como anda o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. 10 de novembro de 2016. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3369/relatorio-monitoramento-metas-do-plano-nacional-de-educacao-pne. Acesso em: 20/06/2019.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação, Metas, Ensino

APLICANDO O JOGO DO BINGO: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO -APRENDIZAGEM NAS AULAS DE MATEMÁTICA

ELIANE CARDOSO CURICO - UEA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação de jogos no ensino da matemática. Para tanto escolhemos o jogo de bingo com a finalidade de sanar a dificuldade em aprender matemática, e desenvolver o cálculo mental junto aos alunos do ensino fundamental, e aborda as principais dificuldades na aprendizagem da matemática e busca maneiras para amenizá-las. Para isso precisamos entender como acontece a aprendizagem dos alunos, para assim pesquisar e entender quais são as causas das dificuldades dos alunos nas aulas de matemática Portanto, a presente pesquisa bibliográfica objetiva compreender elementos que dificultam a capacidade do pensamento lógico exigido no cálculo, estabelecendo orientações aos professores e sugerindo ferramentas que facilitam o ensino da matemática.

1. INTRODUÇÃO

É necessário entender como acontece o ensino-aprendizagem da matemática, procurando abordar algumas dificuldades que os alunos têm para compreender tais assuntos relacionados o aprendizado, para assim buscar formas de minimizar essas dificuldades.

2 DESENVOLVIMENTO

Para Kamii (1997), a criança adquire o conhecimento lógico matemático por um processo de construção (ação), de dentro para fora, em interação com o ambiente físico e social, e não por internalização, de fora para dentro, mas sim por meio de transmissão social e por meio da comunicação.

Dessa forma, foi criado um bingo matemático, para ajudar o aluno na disciplina. O bingo teve a sua origem por volta de 1530, quando a Itália foi unificada. Os Italianos criaram uma lotaria nacional denominada “Lo Giuoco del Lotto d’Italia” que ainda é jogada todos os sábados na Itália. Por volta de 1778 os Franceses ouviram falar sobre este jogo e adaptaram-no aos seus próprios propósitos, fazendo pequenas alterações aos jogos, incluindo no cartão que mais tarde dividiram em três linhas horizontais e nove linhas verticais. As linhas verticais continham números de 1 em 10 na primeira linha, de 11 a 20 na segunda linha e assim sucessivamente até ao número 90. Não existiam cartões iguais.

Para Carvalho (1994, p. 17), “o trabalho nas salas de aula de matemática deve oferecer ao aluno a oportunidade de operar sobre o material didático, para que possa reconstruir seus conceitos de modo mais sistematizado e completo”.

Dentre as dificuldades de matemática existentes, destaca-se a discalculia, uma dificuldade que impede a criança de compreender as relações de quantidade, ordem tamanha, distância, espaço e não consegue compreender as quatro operações. As crianças que apresentam essas dificuldades acabam que repudiando o trabalho com os números, muitas vezes são “rotuladas” pelos colegas de sala, às vezes até pelo professor e pais e acabam sofrendo muito fazendo com que a sua autoestima fique muito baixa e interfira também nas demais disciplinas que até o momento não apresentava dificuldades:

Utilizando o jogo do bingo no ensino da matematica

Existem alguns conteúdos que professores enfrentam algumas dificuldades de ensinar. Dentre eles, a Matemática ocupa um lugar de destaque. Estudos como os alunos desde hoje já crescem informatizados, o que torna imprescindível para educação que os professores e demais profissionais se qualifiquem quanto ao processo de inserir a tecnologia de informação e comunicação no contexto escolar ao processo de ensino.

Assim foi desenvolvido um jogo com objetivo de apresentar de forma diferente situação onde o aluno precisa testar seu conhecimento, onde o que já foi ensinado em sala de aula, o software estimula o raciocínio logico matemático por meio de um bingo da divisão resolver problemas por meio do cálculo e raciocínio rápido.

O jogo foi desenvolvido em sete estágios para torna atrativo e motivador Com o nível de dificuldade crescente testando sempre o conhecimento do jogador.

Os estágios do jogo podem ser escolhidos de acordo como optar o jogador mostrado na figura1 tendo ele a poção de escolher uma das operações a ser trabalhada ou pode se iniciar com a operação soma e conforme for vencendo as etapas as operações vão mudando e vai ficando, mas difícil.

No primeiro estágio o jogador trabalhara a operação soma como indica na figura1. De acordo com o desenvolvimento e habilidade do jogador em resolver os probleminhas serão dado uma pontuação em forma de estrelinha que vai de um a cinco de acordo com a agilidade como mostra

Como o objetivo do trabalho é trabalhar com a operação divisão iremos para o estágio 6, onde o jogo apresenta uma operação matemática de divisão onde na qual o jogador clicará em cima do resultado da operação que estar em uma cartela de em forma de bingo e assim que completar toda cartela vence a fase As atividades de jogos permitem as pesquisadoras analisar e avaliar os seguintes aspectos: Após todos os estágios vencidos o jogo pode recomeçar.

- Avaliação e Resultados obtidos
- Avaliação: competência e habilidade
- Exercitar o algoritmo da divisão;
- Fixar as operações de divisão;
- Habilidade na realização de cálculo;
- Desenvolver o cálculo mental.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo, pois assim serão investigadas as dificuldades dos alunos na aprendizagem de matemática, as práticas serão realizadas na escola escolhida pelas pesquisadoras. Na qual elaborou -se questionários com questões para coletar dados concretos para a exatidão da pesquisa. Quanto a presente pesquisa utilizou-se a aplicação de questionários direcionados aos alunos.

Conforme Candau (2009), á aplicação de questionário e entrevista tem como objetivo a identificação, registro e análise do objeto em estudo. Sendo Assim os dados obtidos no questionário serão apresentados e discutidos através de gráficos ou tabelas.

Com a utilização dos seguintes métodos com o intuito de identificar o problema e trabalhar com a utilização do jogo na tentativa de minimizar a dificuldade na operação de divisão. Dessa forma, o desempenho do aluno nas operações matemáticas gera rendimento satisfatório, tanto para si, quanto para o professor.

Esta pesquisa foi aplicada no dia 30 de abril de 2019, com 22 alunos do 5° ano ´´D``da Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira. O jogo foi reproduzido de forma simples utilizando recursos que básicos que tínhamos naquele momento, foram utilizados o Bingo Matemático,

juntamente com uma ficha contendo as operações matemática com a premiação para os 04 primeiros ganhadores. Logo após o bingo, foi distribuído aos alunos questionários sobre o que acharam do jogo. As figuras abaixo mostra a os materiais utilizados pelas participantes da pesquisa. Material utilizado para aplicação do jogo:
- Cartelas de Bingo;
- Fichas com as expressões das operações;
- Premiação para os 04 primeiros ganhadores;
- Caneta e papel A4 para rascunho;
- Caixinha de papel para a realização do sorteio das fichas

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Concluímos que o ensino de matemática encontra enfraquecido devidos vários fatores como apoio do corpo escolar, estado, município, sistema educacional, apoio dos familiares no comprometimento com a educação dos filhos e didática do professor principalmente. Estamos vivendo em uma hera onde qual disponibilizamos de vários recursos para suprir essa necessidade que se encontra na educação. Só depende de cada um de nós, pois o tempo que o aluno passa na escola não é suficiente para um aprendizado eficaz, a educação necessita da colaboração de todos. Com uma simples utilização de um jogo didático pode-se perceber que só ler e escrever , estar se tornando um mecanismo monótono para o ensino, concordo que é a principal maneira de se ensinar, porém, estamos em um século onde a tecnologia nos rodeia, porque não utilizar isso em favor de uma educação de qualidade, assim se aprende brincando de maneira dinâmica ou pode apenas um complemento para o ensino e aprendizagem.

No início do jogo os participantes apresentaram dificuldade na compreensão do jogo, porém assim que o jogo foi ocorrendo houve interatividade entre os participantes, para estimula os jogadores houve premiação para os competidores que preencheram suas cartelas na vertical, horizontal, diagonal e quatro cantos.

O aluno conseguiu compreender o objetivo do jogo?

Os alunos conseguiram identificar os conteúdos matemáticos trabalhados?

O aluno sentiu-se motivado?

A utilização do jogo foi satisfatória?

A utilização da didática foi aprovada pelos alunos como complemento no ensino em sala de aula?

Como resposta para essas questões no final do jogo foi aplicado um questionário individual, contendo alternativas de sim ou não de acordo com os critérios de cada aluno para avaliação de nosso trabalho.

Perguntas

Sim

Não

Você compreendeu o objetivo do jogo?

67%

33%

Conseguiu identificar conteúdos trabalhado em sala de aula?

100%

O jogo foi atrativo?

100%

A utilização da didática foi satisfatória?87%

13%

Sentiu-se motivado em participar do jogo?100%

Os resultados obtidos foram satisfatórios pois a maioria dos participantes responderam de forma positiva sobre a usabilidade da didática no ensino da matemática.

REFERÊNCIAS

FONTES CONSULTD'AMBROSIO, Beatriz S. Como Ensinar Matemática Hoje? 2010. Disponível em: . Acesso em: 09 de maio de 2019

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Santos.pdf Acesso em: 09 de maio de 2019

MORAES, Paula Louredo, Discalculia, sintomas, causas e tratamento; BRASIL ESCOLA. Disponivel em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/psicologia/dificuldade-aprendizagem-matematica-discalculia.Hmt Acesso em: 09 de maio de 2019

Unesco. (2016). Os desafios do ensino da matemática na educação básica. Brasília. UNESCO; São Carlos: UFSCar. Acesso em: 09 de maio de 2019

Brasil, Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abasse/ . Acesso em: 09 de maio de 2019

https://casinoonline777.com.br/bingo-online/a-historia-do-bingo/ Acesso em: 09 de maio de 2019

Palavras-chave: Aprendizagem matemática; Dificuldades; Discalculia; Metodologias; Bingo.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A DETERMINAÇÃO DAS AVALIAÇÕES DE GRANDE ESPECTRO: REFLEXÕES SOBRE O PISA

EDITE MARIA SUDBRACK - URI

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este ensaio de natureza qualitativa reflete acerca da Avaliação Internacional, denominada PISA e seu potencial para induzir outras políticas educacionais, na esteira das regulações supranacionais. Sob o pretexto de monitorar a qualidade, o PISA é portador do signo da reestruturação produtiva do capitalismo e de suas transformações. E, ainda, entende-se que o exame acaba por produzir a hierarquização dos países pela via do conhecimento. A escolha do PISA como foco de análise, situa-se, portanto, em sua macro influência, determinando em tese, a formulação de políticas educacionais no Brasil e Portugal. O estudo se dá pela abordagem sociocrítica, nomeadamente a dos Estudos Comparados de natureza crítica.

Diversos estudos revelam que se regista uma propagação do ideário neoliberal no campo educativo traduzido na expansão das ideias de mercado ou quase mercado educacional uma faceta gestionária utilizada com uma linguagem bélica ao nível do discurso político na área da educação, como afirmou contundentemente Formosinho & Machado (2007). São vários os investigadores (SEIXAS, 2001; SÁ, 2002; BARROSO & VISEU, 2003; LIMA, 2011) que nos alertam para essa forte orientação nas políticas educativas em muitos países. É nosso pressuposto que as políticas educacionais estão profundamente marcadas pelas produções e pelas decisões de entidades supranacionais que hoje influenciam claramente as políticas em escala supranacional (CASTRO, 2011). São vários os organismos desse tipo que contribuem formal ou informalmente para a regulação (transnacional) da educação nos diferentes países (AZEVEDO, 2000; SEIXAS, 2001; TEODORO, 2001; NETO-MENDES, 2004; DIAS, 2004; BARROSO, 2006, NÓVOA, 2009; CASTRO, 2011). Na esteira de António Teodoro (2001), dizemos que o gerencialismo global faz deslocar, progressivamente, o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais as quais aos poucos assumem o controlo das agendas políticas em educação.

Numa perspectiva comparada entre Portugal e Brasil, projeta-se a análise dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, nomeadamente o PISA, na indução de políticas públicas, com potencial, em tese, para induzir políticas educativas. Como aponta Nóvoa (2009, p.29), temos assistido a uma "série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que constituíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação". O poder atribuído aos resultados do Certame tem facultado aos governos, independente de corrente ideológica, realizar reformas educacionais assentadas nos escores produzidos. Vale dizer, governa-se por números, desconsiderando os processos democráticos de eleição de prioridades, tomada de decisões e de participação.

Esta narrativa ajusta-se ao desenvolvimento econômico e tecnológico para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o conhecimento. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática, de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Em estudo realizado por Afonso e Costa (2009), os mesmos apontam para a existência de uma regulação baseada no conhecimento, denominada de KRT (Knowledge

Based Regulation-Tools), a qual define cada vez mais a posição dos países no cenário educacional e econômico.

O Inquérito constitui-se em dispositivo internacionalmente aceito, que compara desempenhos escolares entre países, revelando-se num importante mecanismo de ações da OCDE que se justifica, segundo seus argumentos, para medir a qualidade da educação. Além da dimensão técnica, o PISA amealha capital político, pela validação internacional que lhe é conferida, não só pelos países membros da OCDE, mas também pelos que participam do Certame como convidados.

Não por acaso, a definição de políticas públicas de educação tem interessado a estes organismos deixando de ser atributo exclusivo dos estados nacionais. Com efeito, os grandes destinos da educação são gestados em nível supranacional, além fronteiras. No momento em que o conhecimento é a grande moeda, passa a ocupar um lugar no coração da competição econômica e- por extensão- a transmissão desses conhecimentos, designadamente, a educação (MOUTSIOS, 2009).

O PISA, não apenas aponta capacidades de aprendizagem dos países, mas, sobretudo, sinaliza para quais modos de aprender, os que possuem potencial competitivo mundial. Fabrica e circula, portanto, uma determinada tecnologia de conhecimento e políticas.

A OCDE tem consciência desta ingerência que causa e a monitora através de levantamentos, que apontam seus impactos nas políticas educativas dos países. No caso deste estudo que envolve o PISA, o exame é legitimado, pela adesão dos países membros, como Portugal, e também dos países convidados como o Brasil, os quais levam em conta seus resultados na formulação de medidas educacionais.

A OCDE apresenta grande credibilidade de seus métodos; a maleabilidade envolve a possibilidade que o instrumento possui de ser adaptado a diferentes contextos nacionais; a relevância simbólica reside no simbolismo dos processos de adesão dos países, dando-lhes visibilidade e integração às agendas internacionais; a pertinência dá ao PISA, grande relevância política, já que conscientiza, indica problemas e valoriza os bons indicadores dos sistemas avaliados.

Este estudo inscreve-se como um estudo de natureza qualitativa. A abordagem do problema "O PISA: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil", deu-se pela abordagem sociocrítica, nomeadamente a dos Estudos Comparados de natureza crítica.

Esta abordagem metodológica realiza uma ruptura com o comparatismo tradicional em educação, seja no plano político, seja opondo-se a formas consensualistas etnocentradas, que tomam os países colonialistas como superiores.

A categoria definida, a priori, como geral, a Regulação transnacional, justifica-se, na tese de que o PISA consubstancia-se como instrumento regulador das políticas em nível transnacional, estabelecendo-se como carro-chefe das políticas educativas da OCDE, com prestígio e credibilidade, bem como, pela capacidade de induzir reformas educativas em diferentes países. Nas palavras de Carvalho e Costa (2011, p. 73) "O PISA vive e sobrevive não para resolver problemas, mas porque cria nos seus utilizadores a percepção de que lhe é útil para resolverem problemas que imaginam serem os seus".

Palavras-chave: POLÍTICAS EDUCACIONAIS; AVALIAÇÕES DE GRANDE ESPECTRO; PISA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SILMARA ROQUE - UEPG

GRACIETE TOZETTO GOES - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A avaliação é um fator de grande relevância no desenvolvimento do aluno, pois dependendo de como o professor interpreta o significado desse processo, poderá contribuir tanto para o sucesso do aluno quanto para seu fracasso e exclusão. Para Luckesi (2002) o ato de avaliar precisa ser entendido como parte de um processo ensino-aprendizagem, sempre buscando meios de contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno. Sordi e Ludke (2009, p. 314) ressaltam que "avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente constituindo parte da cultura escolar". Sendo assim cabe ao professor decidir por uma avaliação a serviço da transformação ou de uma prática avaliativa como excludente.

Buscamos compreender as concepções de avaliação presentes entre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e como essas concepções influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto investigamos quais as concepções de avaliação estão presentes entre onze professores da educação básica de duas escolas municipais da cidade de Ponta Grossa. Foram aplicados questionários compostos de doze questões, no entanto, em função dos limites do presente trabalho serão tratadas apenas duas delas: O que é avaliação da aprendizagem? Como se desenvolve a avaliação da aprendizagem?.

Mizukami (1986) traz as abordagens do processo ensino aprendizagem e deixa claro que a avaliação utilizada dentro da sala de aula, está entrelaçada com a forma que o professor compreende o processo de ensino-aprendizagem.

Na abordagem tradicional o aluno é um receptor de informações externas trazidas pelo professor e a avaliação consiste na verificação do que o aluno aprendeu por meios de provas tendo a nota como forma de expressão de resultados.

Na abordagem comportamentalista o ensino-aprendizagem depende do planejamento do professor em pról dos objetivos propostos, a avaliação deve corresponder à esses objetivos.

Para a abordagem humanista o ensino-aprendizagem parte da pessoa das suas experiências e o professor tem a função de direcionamento do aluno, que deverá ser capaz de fazer uma autoavaliação, sobre a sua aprendizagem.

Na abordagem cognitivista o aluno participa da aquisição do próprio conhecimento, e o erro deve ser considerado no processo de aprendizagem. Avaliação precisa levar em consideração todo o processo adquirido pelo aluno.

Na abordagem sociocultural o homem deve conscientizar-se do seu papel perante a sociedade e ser problematizador. Na avaliação, professor e aluno podem definir as possibilidades de aprendizagem para que se alcance os objetivos.

Antunes (2002) esclarece que para avaliar a aprendizagem, é necessário entender o processo de ensino, e se esse, está sendo coerente com o tipo de avaliação que estamos fazendo, levando em consideração os fatores influenciadores do desenvolvimento da aprendizagem.

As professoras pesquisadas foram questionadas sobre o significado da avaliação da aprendizagem e apresentaram distintas respostas, as quais foram organizadas em eixos para a análise.

Sobre a Avaliação da aprendizagem

EIXO - Avaliação diária

P1- "É o dia a dia, desde o que o aluno traz de casa, o que faz muita diferença"

P3- "Avaliação é formativa. Devemos avaliar todos os dias, em todos os momentos".

P9- "deve ser constante, realizada todos os dias".

P10- "A avaliação é contínua, ocorre no decorrer das aulas em todas as atividades,[...]" .

EIXO - Verificação

P5- "Avaliação é atividade que a professora aplica com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem do aluno, pode ser escrita ou não,[...]".

P8- "Instrumento que permite saber em que nível de aprendizagem meu aluno se encontra".

P11- "Importante instrumento de verificação do aprendizado dos alunos, destacando potencialidades e fragilidades. Dessa forma é possível redirecionar novas metodologias, intensificando a prática pedagógica".

EIXO - Reflexão da prática

P2- "Permite ao professor avaliar o desempenho dos alunos, para tentar corrigir os possíveis erros que ocorreram na aprendizagem".

P7- "É o momento em que o professor pode refletir sobre a sua prática pedagógica".

P6- "Compreender o que meus alunos já sabem, suas fragilidades, buscando formas com que a aprendizagem aconteça".

EIXO - Objetivos

P4- É uma avaliação que acontece diariamente, no final da aula. São atividades que constatam se os objetivos foram ou não alcançados".

A avaliação diária e a reflexão sobre a própria prática, com o intuito planejar ações futuras, estão presente na maioria das respostas, indo ao encontro com o posicionamento de Freitas (2009, p.160), "[...] a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de atuais". Segundo o autor a avaliação diária, direciona e permite uma reflexão sobre as práticas do professor. Cumprir com objetivos, aparece na resposta de uma professora, e para Freitas (2009), ela pouco contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

A representação das respostas dos professores em relação a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos é apresentada a seguir:.

Como avalia a aprendizagem do aluno

EIXO - Atividades diárias

P1- "Com correções individuais, junto com o aluno.Com avaliações individuais e com a autonomia do aluno.Com atividades durante as aulas"

P2- "[...]E através de avaliações, com atividades avaliativas".

P3- "Avaliação formativa diária".

P5- "Através das atividades do dia a dia[...]".

P6- "Com suas atividades, momentos de leituras coletivas e individuais, rodas de conversa".

P8 - "Observação, atividades, participação".

P9- "Roda de conversa diária, atividades em grupos, jogos e registros escritos.

P10- "Na prática utilizo muito de diálogos para conversar sobre o assunto estudado, assim avalio a partir daquilo que os alunos falam e também por meio das observações durante as atividades, e a correção coletiva e individual das atividades".

EIXO - Registros ou pareceres

P2- "[...]Trimestralmente, utilizando os pareceres diagnósticos onde registro se houve ou não a aquisição dos conhecimentos.

EIXO - Avaliação contínua

P2- "Diariamente, ao final do dia letivo há uma reflexão sobre os alunos para perceber se houve a aprendizagem[...]".

P4- "Avalio diariamente, no final da aula".

P5- "[...] pois através destas, observamos a evolução dos alunos, a avaliação é contínua".

P11- "A avaliação acontece de forma contínua e diariamente, por meio dos registros dos alunos, observações da sala de aula, oralidade, atividades práticas, entre outras formas".

Nenhum eixo

P7- "Penso que a maioria vem atingindo os objetivos esperados"

Os professores em sua maioria compreendem que a avaliação faz parte de um processo devendo ser realizada diariamente e de diversas formas. Tomando como referência Cappelletti (2012), verificamos que as professoras em seus discursos defendem uma avaliação contínua, e processual, respeitando a singularidade de seus alunos, entretanto alguns requisitos como os registros nos pareceres precisam ser cumpridos.

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma análise sobre as concepções de avaliação que estão presentes entre os professores e como esses professores interpretam a relação entre a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem.

Os pesquisados destacam que o ato de avaliar é constante e que não se faz apenas em um momento, sendo realizado o tempo todo, e por diversas maneiras fazendo parte do processo de ensino aprendizagem. A maioria das professoras pesquisadas, trazem em seus discursos, que a avaliação é necessária para o processo de aprendizagem. A avaliação é compreendida como uma oportunidade de reflexão e de auto avaliação. Para as professoras participantes da pesquisa a avaliação da aprendizagem não só avalia o desenvolvimento do aluno, como abre espaço para reflexão da própria prática enquanto professor. Foi possível observar nos discursos das professoras participantes o reconhecimento da importância que tem a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOTH, Ivo J. **Avaliação planejada aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 3. ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

CAPPELLETTI, Isabel F. **Opções metodológicas em avaliação**: saliências e relevâncias no processo decisório. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

FREITAS, Luiz C. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições.12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SORDI, Mara R. L. de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional**: Aprendizagens necessárias. Campinas; Sorocaba, v.14, n.2, p. 313-336, jul. 2009.

Palavras-chave: avaliação educacional. avaliação da aprendizagem. ensino aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO NA ELABORAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE

EVANDRO CONSALTÉR - UPF

CARINA TONIETO - IFRS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica, que buscou construir uma resposta satisfatória para o seguinte problema: quais são as evidências que apontam para a supremacia da visão mercantilista neoliberal na elaboração dos indicadores de qualidade da Educação Superior? A partir de tal problema, objetivamos analisar as concepções de qualidade na avaliação da Educação Superior e suas implicações formativas decorrentes de um modelo educacional fortemente influenciado pelos discursos do mercado. Seguindo as reflexões de Verhne e Freitas (2012), Bertolin (2009), Akkari (2011), Castells (2011), Nussbaum (2015), Dardot e Laval (2016), acreditamos que a avaliação tem sido um instrumento de legitimação de poder dos governos, altamente subservientes ao discurso economicista da mercantilização da educação, induzindo os sistemas educacionais, principalmente no que diz respeito às reformas de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos que esse cenário da supremacia da visão mercantilista neoliberal na Educação Superior é fruto do que Tello (2013) chama de neoliberalismo pedagógico, um processo gerencial dos sistemas educacionais que, ao assumir modelos do mercado como critérios de avaliação, favorece a concorrência do setor privado com o público, o que acarreta no desenvolvimento de mecanismos de seleção e exclusão, novas formas de gerenciamento e elaboração de estruturas curriculares, e coloca em risco a qualidade da educação e dos processos formativos. Dessa forma, julgamos oportuna a análise de alguns aspectos que são atribuídos como critérios de qualidade em educação na realidade brasileira e que tentam atribuir chavões do mercado, como accountability (prestação de contas), metas e resultados como sinônimo de excelência. Assim, para respondermos ao problema da pesquisa e darmos conta dos objetivos propostos, construímos o texto em três seções, nas quais se procurou organizar as evidências coletadas: na primeira aponta-se o discurso da centralidade da avaliação na Educação Superior, como forma de controle das instituições e de seus processos de modo a garantir maior eficiência e eficácia (primeira evidência), aumentando a competitividade e, por consequência, a corrida pela qualidade; na segunda parte, aponta-se a adoção da lógica do mercado e seus preceitos de gestão e controle, como accountability, metas, resultados, flexibilidade e superioridade do privado em relação ao público, como sinônimo de excelência em detrimento de condições como o trabalho dos docentes, pesquisa e extensão (segunda evidência); e na terceira e última parte, aponta-se o aligeiramento e o descompromisso com a formação humana e impacto social das Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente pelo uso de estratégias deturpadoras da educação à distância (terceira evidência). Diante destes enfoques, consideramos que a avaliação da Educação Superior em uma época marcada pelo neoliberailismo pedagógico precisa observar alguns critérios fundamentais para o êxito dos processos formativos.

RESULTADOS

Parece-nos claro que a determinação da qualidade da educação está intimamente ligada à formação dos professores e, esta, por sua vez, diretamente relacionada à necessária observação da prática pedagógica. Para Akkari (2011) seria ilusório analisar boas práticas de ensino sem observar os professores em ação. Dessa forma, qualquer prática avaliativa que se traduz unicamente em meros números e indicadores pode não representar a verdadeira realidade no contexto do processo educativo. Quadros docentes com alta rotatividade e com regime de trabalho que não favorece o envolvimento com as IES podem se traduzir em critérios relevantes para avaliação da qualidade de educação oferecida. Dessa forma, a partir do presente estudo, conclui-se que as três evidências apontadas são resultado dos desdobramentos da lógica mercantil neoliberal na condução das políticas de avaliação e controle da expansão da educação superior brasileira e permitem afirmar que há a supremacia de tal visão na elaboração dos indicadores de qualidade da Educação Superior brasileira. Além disso, observou-se o caráter mercadológico que se oculta por trás de indicadores e de chavões de excelência em IES que sequer possuem sedes próprias, que tratam os discentes como clientes e que têm a lucratividade como finalidade primeira e não a promoção do desenvolvimento humano das comunidades em que estão inseridas.

Referências Bibliográficas

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

BERTOLIN, Júlio C. G. Avaliação da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 337-350, jul. 2009.

CASTELLS, Manuel. Um Estado destituído de poder? In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, Ma. A. da. (orgs.). Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian. A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

NUSSBAUM, Martha. Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). Epistemologías de la política educativa: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antonio Alberto da Silva Monteiro. A avaliação da educação superior: modalidades e tendencias no cenário internacional. Revista Ensino Superior, Unicamp, v.3, p.16-39, 2012.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Qualidade. Neoliberalismo Pedagógico.

AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA COGNITIVA DOS CONCEITOS DE HISTOLOGIA NOS GRADUANDOS DE ODONTOLOGIA DO ICT- C.SJC/UNESP

VIVIAN SILVEIRA DOS SANTOS BARDINI - UNESP

MARIANNE SPALDING - UNESP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: AVALIAÇÃO DA PERMANÊNCIA COGNITIVA DOS CONCEITOS DE HISTOLOGIA NOS GRADUANDOS DE ODONTOLOGIA DO ICT- C.SJC/UNESP

PROBLEMA

O aprendizado de disciplinas de ciências básicas, no curso de graduação em Odontologia é necessário e cada vez mais exigido para a formação de um profissional atento aos avanços tecnológicos na área da saúde e para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o exercício de sua futura profissão.O ensino de disciplinas básicas como histologia, anatomia, fisiologia, farmacologia e bioquímica, no curso de graduação em odontologia, visa à formação de um profissional que terá o desafio de estabelecer uma conduta clínica de diagnóstico, tratamento e prognóstico ao seu paciente (FORMICOLA, 1986). Por isso, especificamente o ensino de histologia, tem sido uma preocupação de diversos docentes. No entanto essa disciplina, como também outras disciplinas básicas, tem sido subvalorizadas por parte dos alunos de odontologia, e mesmo de alguns professores de outras áreas (BAUM, 2003). Isso se deve em parte à idéia errônea de que seu conteúdo não teria uma aplicação prática ou mesmo que sua importância frente às disciplinas chamadas “clínicas” seria pequena ou mesmo nula (WELKER , 1992).Outro ponto para essa discussão seria que a importância dessas disciplinas pode ser ofuscada por motivos menores como a ansiedade do aluno em praticar situações clínicas apenas com treinamentos mecânicos e repetitivos, sem antes entender o contexto clínico do paciente. Essa ansiedade de “pular etapas” na aprendizagem pode levar o aluno, principalmente o de odontologia, a minimizar ou quase mesmo anular a bagagem de conhecimento de disciplinas básicas, inclusive a de histologia, levando-o a um prejuízo futuro em sua profissão (BAUM, 2003; NASH, 1998).Tal comportamento gera profissionais desinteressados e pouco embasados nessas áreas, o que acarreta na formação medíocre de novos profissionais de ensino que não conseguem estabelecer uma relação mais íntima entre as áreas básicas e a prática clínica.Uma característica marcante do método clássico de ensino das disciplinas básicas é a de limitar os objetivos educacionais apenas ao nível de conhecimento, transmitindo e exigindo dos alunos algo que só exige esforço de memória. Como decorar informações é dependente da frequência de contato com a qual o indivíduo tem com determinado assunto, é natural que a grande maioria dos profissionais recém formados tenha pouco interesse nas disciplinas básicas (SOUSA, 1999).O professor é mediador entre o aluno e o conteúdo, promovendo recursos que tragam dinâmicas e estabeleçam o ensino-aprendizagem.

OBJETIVO GERALO objetivo desse trabalho foi obter dados a respeito da permanência dos conhecimentos adquiridos no primeiro ano, na Disciplina de Histologia e Embriologia, nos formandos do Curso de Odontologia do ICT-CSJC/UNESP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Reforçar e elaborar novas estratégias acerca do processo ensino-aprendizagem na Disciplina.
Adequar o conteúdo da disciplina, bem como da conduta pedagógica dos professores responsáveis.

METODOLOGIA

Para realização deste trabalho foi utilizada uma ferramenta avaliativa constando de uma prova contendo 21 questões, doze de Histologia Bucal e nove de Histologia Geral, considerando três graus de dificuldade: fácil, médio e difícil respectivamente.Participaram desta pesquisa os alunos da 3ª e 4a séries do período integral (n=100) e 5ª e 6a séries do Noturno (n=60).

Considerou-se como conhecimento adquirido satisfatório quando a porcentagem de acertos foi superior a 50%.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Masetto e Prado (2004), uma prova de múltipla escolha é capaz de englobar todos os conceitos de uma disciplina e representa a única técnica com essa capacidade. Os objetivos a serem avaliados são bem específicos: conhecimento de todos os conceitos, lógica de pensamento, raciocínio e fixação de conceitos (MASSETO e PRADO, 2004).

Tradicionalmente, a palavra avaliação sempre foi associada a uma dimensão classificatória de atribuir juízo de valor, utilizada como um instrumento de poder e controle que aprova ou reprova, traduzida através de provas ou verificação de resultados (MASSETO e PRADO, 2004).

As disciplinas básicas se constituem no alicerce para o conhecimento e elaboração de um senso crítico e uma conduta adequada na prática clinica. Os alunos devem ser capazes de refletir, pensar e abstrair conceitos a partir da lembrança cognitiva dos conteúdos e atividades curriculares. Desta maneira, colocar em prática seu conhecimento às novas situações, podendo mensurar suas próprias aprendizagens (FREIRE, 2009).

Segundo Paim et al. (2003), graças às novas tecnologias, a Histologia tornou-se uma das disciplinas primordiais na prática clínica. Assim, os diagnósticos de doenças baseiam-se no exame histológico de pequenas amostras de tecido, os quais podem ser obtidos de quase todas as partes do corpo através de técnicas indolores e seguras de biópsia.

Para auxiliar os acadêmicos neste sentido, os sistemas computacionais surgem como grandes aliados. Atualmente já existem alguns sistemas de apoio ao ensino de Histologia disponíveis na web como Curso on-line de Histologia, sistemas para apoiar o processo de ensino aprendizagem de Histologia Bucal, considerando o conceito de Sistema Tutor Inteligente (STI) que interagem com o aluno, percebem as intervenções e as ações do mesmo e possuem a capacidade de adaptar as estratégias de ensino de acordo com o desenrolar do diálogo.

RESULTADO

Participaram do trabalho 115 alunos de um total de 153 matriculados sendo 23 da 6a série Noturna, 18 da 5a série Noturna, 23 da 4a série Integral e 51 da 3a série Integral (92%, 66,6%, 51,11% e 91,07% respectivamente do total de alunos de cada série). As avaliações foram aplicadas para todas as séries na mesma semana, em horários diferentes e durante o período de aula.

Ao todo foram respondidas 2.415 questões sendo 1.380 de Histologia Bucal e 1.035 de Histologia Geral, divididas em diferentes graus de dificuldade. A distribuição das respostas foi 55% corretas e 45% erradas.

A série que obteve o melhor aproveitamento em Histologia Geral e Bucal foi a 3a Integral seguida pela 5a Noturna, 6a Noturna e 4a Integral, que tiveram aproveitamento bastante semelhante.

Considerando individualmente cada série, o resultado dos acertos em Histologia Bucal e Geral, de acordo com o grau de dificuldade das questões também mostrou-se semelhante. As questões

de nível fácil tiveram maior porcentagem de acertos, seguidas pelas de nível médio e difícil. Na 6a série Noturna observou-se um elevado número de acertos nas questões de nível fácil em Histologia Bucal (79,34%) e Histologia Geral (63,76%) seguido de valores mais baixos para questões de nível médio (50% e 44,92% respectivamente) e uma taxa de acertos acima de 40% para as questões de nível difícil tanto em Histologia Bucal quanto em Histologia Geral.

A 5a série Noturna atingiu uma porcentagem de acertos acima de 50% em questões de média e fácil complexidade em Histologia Bucal e Geral e obteve um índice de acertos inferior a 50% apenas para as questões de nível difícil. Foi, também, a série que obteve o menor índice de acertos para questões de nível fácil (69,44%) e maior índice em questões de nível médio (59,72%) em Histologia Bucal.

A 4a série Integral também manteve um alto índice de acertos para questões de nível fácil (79,34%) e uma porcentagem abaixo de 50% para questões de média e difícil complexidade de Histologia Bucal (44,56% e 36,95% respectivamente). Em Histologia Geral, alcançou taxas de acertos de 68,11% e 56,52% para questões de fácil e média complexidade e apenas 39,13% para questões consideradas difíceis.

Os alunos da 3a série Integral atingiram 79,90% de acerto para questões de nível fácil em Histologia Bucal, sendo a maior porcentagem entre as quatro turmas. Porém atingiu índices de 44,60% e 41,66% nas questões de média e difícil complexidade. Em Histologia Geral, obteve um alto índice em questões de nível fácil e médio (69,28% e 66,01% respectivamente) e uma porcentagem de 39,86% nas questões difíceis.

Quando foram unidas as séries e observado o total de acertos por nível de dificuldade, notou-se que Histologia Bucal atingiu o maior índice, porém, obteve índices de 48,04% e 41,52% nas questões de média e difícil complexidade. Constatamos também que Histologia Geral alcançou índices mais próximos entre si em questões de fácil e média dificuldade, 67,53% e 57,58% respectivamente e o menor índice foi nas questões de nível difícil, 38,84%.

Os resultados aqui demonstrados evidenciaram uma lembrança cognitiva satisfatória que poderá ser melhorada na interatividade de essas e outras ferramentas didático-pedagógicas e desta maneira obter uma melhor fixação dos conhecimentos básicos e uma melhor aplicabilidade na prática profissional.

REFERÊNCIAS

FERNANDES AMDR, SOUZA-JÚNIOR O, DAZZI RLS, FERNANDES APSF. Sistema Inteligente para Ensino de Histologia Bucal. Sbis, 2006.

FORMICOLA, A. J. Preprofessional preparation for the basic science curriculum. J. Dent. Educ. 50, 458-461, 1986.

BAUM BJ. Can biomedical science be made relevant in dental education? North American perspective. Eur. J. Dent. Educ. 2003;7,49-55.

WELKER WA. The dental curriculum: is relevant to dental practice? J. Prosthodont. 1992;1,47-50.

NASH, D.A.. "And the band played on ...". J. Dent. Educ. 1998;62, 964-74.

SOUSA FB. Embriologia Odontológica Aplicada. UFPB/ CCS, 1999.

MASETTO MT, PRADO AS. Processo de avaliação da aprendizagem em curso de Odontologia. Revista ABENO. 2004;4(1):48-56.

FREIRE LGL. Auto-regulação da aprendizagem. Cien. Cogn. 2009;14(2):276-86.

PAIM, R.L.; RODRIGUES, I.P.C.; RODRIGUES, M.A.B. (2003), “Sistema de auxílio ao ensino de Histologia”, Anais do III Workshop de Informática Aplicada a Saúde do III Congresso Brasileiro de Computação, Itajaí, SC, Agosto.

Palavras-chave: avaliação em odontologia, histologia,avaliação da aprendizagem, memória

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO DINÂMICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, NUMA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE.

VALMIR DE JESUS PINTO - UNOESC

ROSELÍ ANA FABRIN - UNOESC

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental como dinâmica na construção de conhecimentos, numa perspectiva da complexidade.
Problema:
Por que e como avaliar as aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da complexidade?
Objetivo Geral:
· Investigar a avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da complexidade.
Objetivos Específicos
· Compreender a teoria da complexidade e a sua possível contribuição para ressignificar a avaliação das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental.
· Compreender, a partir da literatura da área, as limitações dos mecanismos avaliativos – instrumentais e quantitativos - que desconsideram serem as aprendizagens processuais, construtivas e progressivas.
· Firmar o processo avaliativo na perspectiva da complexidade como colaborador e dinamizador da/na construção de conhecimentos.
Metodologia:
O estudo bibliográfico objetiva firmar a teoria da complexidade como importante para o processo de aprendizagens e muito relevante na construção, sistematização e interpretação dos instrumentos avaliativos a sombra dessa teoria, para isso as leituras de autores como Edgar Morin (2008), Pedro Demo (2008), Ilya Prigogine (1997), Pedro Vasco Moretto (2005), Humberto Maturana (2001), serão bases para firmar esse processo, na qual pretendo trazer possibilidades para os professores incrementarem sua atuação profissional na temática da avaliação escolar. Além dos autores citados anteriormente, para a temática da avaliação também serão buscadas as obras de Roque Strieder (2014), Jussara Hoffmann (2013), Philippe Perrenoud (1999) e Cipriano Luckesi (2008), pois os pressupostos da teoria da complexidade podem potencializar processos avaliativos considerando as aprendizagens processuais, construtivas e progressivas.
Fundamentação Teórica:
Na ação das aprendizagens a avaliação é o tema que preocupa mais, ou preocupava. Para os alunos avaliar significava realizar provas. Para muitos pais a reprovação gerada pela aplicação de provas era sinal que o professor estava sendo enérgico e “era bom”. Para professores, o dia da prova era o dia mais tenso e preocupante, precisava ter cuidado com a “cola”, organizar os alunos em filas e em muitas vezes trocar alunos de local na sala de aula e em muitos casos essa

prova serviria para classificar e quantificar os educandos. Com olhar complexo, Strieder (2014 p. 81-82) nos afirma que é preciso sair "da cegueira das salas de aula" e,

Uma pedagogia que se alimenta na e da complexidade torna-se íntima da obscuridade, lá onde as experiências de aprendizagem deixaram de ser anônimas para mostrarem a face do professor educador a face de cada criança, adolescente e jovem. Pode-se, não somente relatar, mas ouvir experiências com identidade que, muito mais do que a luz da simplificação, expressam a singularidade.

Nos últimos anos esse tema tem outro sentido. Cada vez mais essa ferramenta de aprendizagem está servindo para acompanhamento e levantamento de possibilidades de aprendizagens, claro que com possibilidades de ampliarmos a compreensão deste tema. E é nos anos iniciais do ensino fundamental, anteriormente séries iniciais, que essa ferramenta tinha a devida importância. A educação infantil era vista com uma fase de adaptação e recreação escolar e não como construção de conhecimento, por isso a importância do estudo nessa fase, para firmar o processo avaliativo como construção e não como objeto de traumas e medos.

Na teoria da complexidade, a avaliação da aprendizagem pode ser considerada processual e complexa e, portanto, requer ser contínua e permanente. Os resultados dos exames/provas obtidos pelos educandos representam apenas um fragmento daquilo que se concebe como avaliação do conhecimento na perspectiva da complexidade. Pedro Demo (2008, p.139-140) fala da complexidade avaliativa na seguinte estrutura:

Se quisermos saber sobre a habilidade de saber pensar e seu desenvolvimento no processo educativo, o processo avaliativo complexifica-se ao extremo, sendo esta uma das razões das simplificações grotescas dos testes com aspecto fechado de respostas. Avaliação tem se reduzido a frequência e a prova, dois tópicos excessivamente lineares. Para avaliar habilidades reconstrutivas e políticas da aprendizagem, é mister lançar mão de métodos quantitativos, que, sem dispensar expressões quantitativas, concentram-se na intensidade do fenômeno, tais como: capacidade de argumentar, fundamentar, definir e distinguir; habilidade de reconstruir texto com alguma originalidade própria; virtude interpretativa e criativa.

Portanto, uma educação que valoriza a construção de conhecimentos, exige que a aprendizagem seja avaliada de forma complexa e não de maneira pontual, linear e cartesiana/quantitativa. A mecanização das aprendizagens impede o poder de transformação individual e adormece a dinâmica da construção do pensamento através de discussões abertas, proporcionando a contraposição para emergir possibilidade de reconstrução desses saberes de acordo com a capacidade individual de cada um. Em outras palavras a complexidade do pensamento proporciona o aluno ser o protagonista da construção de seus saberes e o professor como o motivador dessa descontração para posterior reconstrução.

Resultados:

Olhar aprendizagens a partir do pensamento complexo vimos o quanto ainda herdamos traços tradicionais pelos quais os alunos continuam sendo meros repetidores e memorizadores de conteúdos prontos, preparados e repassados. Refletindo numa avaliação pontual, repetitiva, linear e demais adjetivos citados anteriormente. Para praticar as aprendizagens nos termos da complexidade é necessário pensar na formação humana, detentores de opiniões próprias, com bagagem de argumentos teóricos e críticos que além do saber fazer é necessário saber ser e saber conviver.

Morin afirma que essa teoria causaria uma revolução do pensamento e consequentemente a transformação da estrutura educacional não somente na estrutura física, mas também e principalmente na atuação profissional destituindo essa visão de que a escola é um local de ordem e progresso. A desordem quando conduzida de maneira pedagógica no sentido de que o

ser humano não é linear e que possui a capacidade de construção própria de sabres, proporciona criatividade, desperta o novo, reconstrói conceitos e oportuniza os educandos aprendizagens próprias, complexas e múltiplas.

Nesse contexto repensar as práticas avaliativas é o centro da transformação pois inverte o objetivo do resultado da avaliação, em que o resultado da avaliação reflete o objetivo proposto pelo professor e da estrutura educacional como um todo e identifica no aluno as habilidades de argumentação, criatividades, reflexão e concepções próprias de formação humana.

Referencias:

DEMO, Pedro. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento – 1. Ed. – 3. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, depois ensinar – 4ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições - 19.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MATURANA R., Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana; organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203p. - (Humanitas)

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar, 1921 – Ciência com consciência; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificação pelo autor – 12 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 350p.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas logicas; tradução Patricia Clittoni Ramos. – Porto Alegre: Artemd. 1999.

PRIGOGINE, Ilya. A nova aliança: metamorfose da ciência, Tradução de Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília, Editora Universidade de Brasilia, 1997, 247p.

Strieder, Roque. Benvenutti, Dilva Bertoldi. Bavaresco, Paulo Ricardo. Avaliação como oportunidade de aprendizagem: um olhar transdisciplinar – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

Palavras-chave: Pensamento complexo; Avaliação; Conhecimento; Aprendizagens.

AVALIAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELLA DO NASCIMENTO JESUS - SA

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O campo da avaliação educacional tem diferentes objetos de estudos e pesquisas: avaliação da aprendizagem, avaliação de políticas e programas educacionais, avaliação em larga escala, avaliação institucional, avaliação de desempenho de estudantes, avaliação de currículo, dentre outros. "Embora a avaliação do currículo não seja o mesmo que a avaliação de alunos, mesmo que esta seja um dado para a primeira, evidencia-se essa vontade de conhecer as realidades educativas mais amplamente, considerando cada vez mais facetas" (SACRISTÁN, 2000, p. 325).

Neste trabalho trazemos parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, cujo objeto foi a avaliação do componente curricular de Filosofia da Educação que integra o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública paranaense. Trata-se, portanto, de uma fração dos resultados da avaliação dos docentes que lecionam/lecionaram as disciplinas no referido curso.

O ponto de partida da investigação foram questionamentos acerca das contribuições da Filosofia da Educação na formação do pedagogo docente, a qual objetivou analisar as contribuições das disciplinas relacionadas ao componente curricular Filosofia da Educação na referida formação, a partir da percepção dos professores e acadêmicos.

A fundamentação teórica no tocante às relações entre currículo e avaliação, como também a análise dos dados, baseia-se nos estudos de Sacristán (2000) a respeito dos níveis de objetivação curricular, a saber: currículos prescrito, apresentado aos professores, modelado, em ação, realizado e avaliado. Em relação à avaliação, o estudo compreendeu as abordagens epistemológicas da avaliação educacional em Rodrigues (1995), as relações entre currículo e avaliação com Sacristán (2000) e avaliação curricular a partir de Cappelletti (2010).

Metodologia

A pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, ocorreu em uma universidade pública paranaense. Os sujeitos participantes do estudo foram docentes que ministraram as disciplinas de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia (2005 a 2016) e 110 acadêmicos (matriculados em 2016 e 2017). Os procedimentos de coleta de dados foram análise documental, observação participante, entrevistas e questionários. A coleta de dados foi realizada por entrevistas semiestruturadas, as quais foram transcritas na íntegra, tabuladas e categorizadas a partir dos elementos 'expressões-chave' e 'ideias centrais' contidos nos depoimentos, conforme a Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefèvre, Lefèvre (2005) – o que permitiu a análise qualitativa dos dados.

Resultados

Na pesquisa participaram professores e acadêmicos de Licenciatura em Pedagogia Neste texto, optou-se pela apresentação e discussão parcial dos resultados referentes aos depoimentos dos docentes. Os dados que construíram os DSCs referem-se à porcentagem de 40% dos professores (denominados P1, P2, P3 e P4) que trabalharam com o componente curricular Filosofia da Educação entre os anos de 2005 e 2016, no curso investigado

O exame e a interpretação dos elementos presentes nas falas dos docentes originaram quatro categorias de análise: a) A disciplina Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia; b) O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia; c) A postura teórico-metodológica dos docentes; d) Os desafios da docência em Filosofia da Educação.

Neste resumo expandido estão os resultados da análise da categoria 'O conhecimento de Filosofia no curso de Pedagogia', a qual contém as seguintes ideias centrais: Filosofia como forma de conhecimento; relação entre Filosofia e Pedagogia; relação entre Filosofia e Educação; desenvolvimento do olhar filosófico; encontro entre o acadêmico e a Filosofia.

A Filosofia da Educação, na formação do pedagogo docente, surge nos DSC com a ideia da Filosofia como forma de conhecimento, mas também se relaciona com a ideia central do encontro do acadêmico com esta forma de conhecimento. Por exemplo, o DSC1 revela:

DSC1 – De meu ponto de vista, a Filosofia tem uma especificidade – que é tratar da universalidade das questões. Eu gostaria de pensar que a Filosofia vem, antes, como um chamado ligado à subjetividade do próprio formando. Não gosto de ver a Filosofia muito distante, já pensando no macro. Penso que a Filosofia teria que ter um apelo muito específico na subjetividade do educando, que descobre a Filosofia como forma de conhecimento que não rivaliza com as ciências, mas que delas se afasta, que não é o mesmo tipo de leitura. Ela é mais ampla e, quando é mais ampla, aí sim, posso inserir a possibilidade de vê-la como algo significativo para entender a escola – uma vez que a escola está situada dentro da sociedade, em momento algum ela é uma ilha, como dizem os grandes educadores.

Do trecho supracitado, entende-se a Filosofia como um conhecimento per si, mas que não é estanque diante das demais possibilidades de conhecimento. A Filosofia, por exemplo, fundamenta a reflexão de inúmeras questões nas Ciências Humanas e Sociais, e especificamente no caso da Educação, ela fundamenta análises que podem ser realizadas sobre diferentes contextos escolares.

Os conhecimentos de Filosofia dão conotação filosófica às disciplinas de Fundamentos da Educação, mas não significa uma relação de dependência ou hierarquia – e este é um dos momentos em que se pode identificar a relação entre Filosofia e Educação, como também reconhecimento da necessidade do diálogo entre áreas de conhecimento, como se pode observar no discurso a seguir:

DSC2 – Articula-se Filosofia à Educação quando entendemos que essa Educação possui sentido histórico, intencional e lógico. A Filosofia ajudou a pensar no ideal de Educação, tanto historicamente quanto na realidade de hoje. Análise da realidade educacional, através de diferentes pontos de vista e conhecimento histórico que explica a figuração atual da educação.

Ao abordar a relação entre Filosofia e Educação, os sujeitos relacionaram à relação entre Filosofia e Pedagogia como evidencia o DSC3:

DSC3 – Então, quando a gente fala de Filosofia da Educação, necessariamente tem que problematizar a relação entre Filosofia e, nesse caso, a Pedagogia. Eu considero, ainda, que

diferente de outros movimentos da disciplina, é muito importante considerar o seguinte: que a Pedagogia não precisa da Filosofia, mas ela pode se tornar melhor com a Filosofia. E a Filosofia não tem que ter uma compreensão de que ela vai determinar o que a Pedagogia deve pensar. Não se trata aqui, portanto, de uma relação do tipo 'Filosofia pensa' e 'Pedagogia trata da prática'. Não. Cada uma das áreas é autônoma e estabelecem um diálogo sobre elementos comuns, e buscando reconhecer pontos de entrecruzamento entre elas.

Na complexidade da prática pedagógica, os estudos de Filosofia da Educação foram apontados como possibilidade para desenvolver o olhar filosófico do futuro pedagogo docente. O DSC4 traz essa perspectiva:

DSC4– O estudo da filosofia possibilita, ao aluno, ter uma visão mais reflexiva, crítica de mundo, podendo, assim, transformar a sua realidade. Filosofia e Educação estão intrinsecamente ligadas, na compreensão do mundo e da sociedade e, consequentemente, na formação do sujeito. Assim, Filosofia e Educação desenvolvem-se juntas e se complementam.

Do exposto, os estudos de Filosofia da Educação são entendidos como forma de conhecimento que aguça o olhar para ver a realidade [educacional] de diferentes formas, pois:

DSC5 – Filosofia é um encontro. E eu acho que, assim: há encontros que se dão de forma muito felizes – quando um aluno interage com um texto, com um autor, com um pensador.

Importa considerar que há elementos previamente dados nos níveis de objetivação curricular prescrito e apresentado aos professores, que precisam ser respeitados quando da modelagem curricular e do currículo em ação. Ao mesmo tempo, os docentes estão num campo de atuação extremamente complexo: trata-se de várias turmas, composta por sujeitos diversos, num espaço em que os professores têm de considerar as diferentes realidades educacionais nas quais os acadêmicos estão inseridos (seja como estágio ou como trabalho) e também o próprio currículo realizado, que ganha um novo delineamento em cada uma das turmas.

Considerações finais

A avaliação curricular realizada na pesquisa permite inferir que os estudos de Filosofia da Educação são fundamentais para a formação do pedagogo docente. A Filosofia é uma forma de conhecimento própria, mas que se faz presente e contribui para os estudos de Filosofia da Educação. É um componente curricular que pode alicerçar as reflexões dos acadêmicos sobre a realidade da sociedade e da Educação, bem como as relações entre Filosofia, Educação e Pedagogia.

O desenvolvimento do olhar filosófico nos licenciandos de Pedagogia é uma possibilidade para problematizar e analisar a realidade educativa de forma mais crítica. Assim sendo, a Filosofia da Educação contribui para o desenvolvimento do olhar filosófico, mas demanda um encontro do acadêmico com a Filosofia.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação Curricular; Filosofia da Educação; Licenciatura em Pedagogia.

Referências

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais. São Paulo: Editora Articulação Universidade /Escola. Ltda, 2002.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). Avaliação e Currículo: políticas e projetos. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2010.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.

RODRIGUES, Pedro. As três "lógicas" da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro (orgs.). Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Colibri, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação Curricular; Filosofia da Educação; Licenciatura em Pedagogia.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

VIRIDIANA ALVES DE LARA SILVA - PMPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

As avaliações externas foram implantadas no sistema de ensino há mais de vinte e cinco no Brasil e, ainda, hoje recebem inúmeras críticas quanto à sua concepção, realização, objetivos, aplicação e utilização de resultados.

A excessiva pressão que os professores sofrem no âmbito escolar para que os resultados estimados sejam alcançados, a influência da mídia ao divulgar os resultados dando ênfase aos rankings dessas instituições, tendem a levar, muitas vezes, a uma prática de treinamento dos estudantes nas escolas para participação nas avaliações externas.

A utilização dos resultados obtidos merece maior atenção por parte dos gestores e professores, portanto, urge a necessidade de que sejam realizadas discussões, análises e reflexões dessas informações, utilizando também o resultado das avaliações da aprendizagem que é realizada na escola. Afinal, a avaliação tem por objetivo, investigar o desenvolvimento do aluno, sendo esse o centro dos processos de ensino e aprendizagem.

As avaliações externas podem contribuir para a melhoria do ensino, para tanto, faz-se necessário que a escola e os professores compreendam sua função, bem como as possibilidades de utilização dos resultados por ela gerados. Dessa forma ao tomar consciência dos resultados de sua turma o professor poderá repensar sua prática pedagógica e dar novos encaminhamentos com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Neste trabalho apresenta-se parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado sobre avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação em larga escala & Avaliação da aprendizagem

Os estudos e pesquisas relacionadas a avaliação externa vem ganhando destaque no âmbito educacional desde a década de 1990. Bauer; Alavarse; Oliveira (2015) comentam que as avaliações em larga escala tem conquistado notoriedade e importância para a elaboração de políticas educacionais, com intuito de garantir uma educação de qualidade e democrática, bem como a superação das desigualdades educacionais.

Embora nos documentos oficiais (BRASIL, 2019) a avaliação externa tenha como um de seus objetivos a melhoria da qualidade de ensino, não se tem maiores informações de como alcançaremos essa qualidade estimada. Muitas críticas ao sistema de avaliação têm sido realizadas nos últimos anos, pois "desconsideram as eventuais contribuições que podem originar das medidas educacionais em larga escala" (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1369).

Freitas (2013) ao pensar sobre as características e pressupostos da avaliação, na educação básica, apresenta críticas há três aspectos, sendo eles: padronização, avaliação externa e centralidade. Para o autor a avaliação externa apresenta limitações, uma vez que tem como um

de seus pressupostos oferecer dados confiáveis, sobre o rendimento dos alunos, para controle do governo federal.

Pensando na melhoria da qualidade do ensino é que Bauer; Alavarse; Oliveira (2015) alertam para a necessidade de diálogo entre as avaliações externas e avaliação da aprendizagem, pensando em políticas educacionais que favorecem esse diálogo. Entre as possíveis contribuições estão: a) a definição de padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos; b) os resultados podem apoiar a tomada de decisão no interior da escola; c) informações sobre a qualidade do ensino; e d) professores e alunos tem a oportunidade de melhorar seu desempenho. Para que os resultados das avaliações externas propiciem contribuições para o ensino nos anos iniciais, é necessário que gestores e professores compreendam a função dessa modalidade de avaliação, bem com as possibilidades de utilização dos resultados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa realizada os dados foram coletados em entrevistas com professores, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas municipais. Os dados foram analisados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFRÈVRE, 2005) que considera as similaridades e a identificação em cada uma das respostas das expressões- chave (EHC), as quais originaram as ideias centrais (ICs) ou categorias de análise.

Com o intuito de diagnosticar como os resultados obtidos nas avaliações em larga escala são utilizados na escola, propôs-se a seguinte questão na entrevista: "Você acha que os resultados da avaliação em larga escala contribuem para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos aluno?

Das falas dos entrevistados originaram-se os seguintes DSC:

DSC 1 - Não contribui porque a realidade dos processos de ensino e aprendizagem das escolas não é considerada na elaboração da prova

Eu penso que não está de acordo com a realidade dos alunos. Às vezes vem com uma linguagem, assim, para que eles venham a entender então eu discordo desse tipo de avaliação, eu acho que é uma coisa para se rever, pode contribuir? Pode mas se for aplicado de uma forma diferente, se for, eu acho que precisa ver porque se discute muito no currículo que você venha a agir de acordo com a realidade dos teus alunos, e essas avaliações não são assim. Eu acredito que não, porque ele vem assim num modo geral eles fazem lá e tal [...] Para avaliar enquanto aprendizagem eu acho que não é um critério muito válido não. Só chega assim, que foi que a escola "ah, esta escola está ótima, porque ela tirou uma nota boa, esta escola não está" e mais nada. Não existe o feedback da avaliação, pelo menos eu nunca, eu nunca tive esse feedback das avaliações que é feita pelo MEC, não tive feedback nenhum.

DSC 2 - Não contribui porque os resultados não refletem a realidade do trabalho na escola

Não, nós percebemos que os resultados não são reais. Eu acredito que os resultados da prova, e outros tipos de avaliação feita, até mesmo na nossa instituição, é apenas uma forma para eles saberem como que o geral está, mas não é correto. Não é um verdadeiro resultado mesmo. Não, acho que não, porque eu observo que as avaliações feitas pela rede são uma enganação, nunca vi igual e estou para ver. As avaliações servem mais para avaliar as professoras do que os próprios alunos.

Os DSCs evidenciam que para os professores a aplicação e o resultado dessas avaliações não contribuem para reflexão ou análise do desenvolvimento do aluno, porque, segundo eles, não é considerado o processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno na escola.

A divulgação dos resultados acaba por gerar a competitividade entre as escolas, por meio de rankings, no entanto o que se quer com a aplicação dessa avaliação em larga escala é

proporcionar "a devolução dos resultados para as escolas, com o objetivo de colaborar com o planejamento das ações pedagógicas" (Oliveira, 2012, apud BONAMINO, 2013 p. 29).
Do ponto de vista de Souza (2013, p.101) "[...] análise pedagógica dos resultados do desempenho do aluno [...] deve ter como foco a melhoria da qualidade da educação ofertada por nossas escolas", desse modo as avaliações externas, podem contribuir para a melhoria do ensino, para tanto, faz-se necessário que a escola análise os resultamos obtidos, e faça uso deles.

Considerações Finais

A avaliação em larga escala do sistema educacional brasileiro e das escolas é uma política de avaliação externa implantada comm o propósito de melhoria da qualidade do processo de ensino- aprendizagem. No entanto, o propósito dessa modalidade avaliativa é pouco compreendida pelos professores porque está voltada para a avaliação dos sistemas de educação e das escolas, a partir dos resultados da avaliação do rendimento dos estudantes em Português e Matemática.
Os dados emitidos pelas avaliações, muitas vezes, não são compreendidos e discutidos, o que impossibilita momentos de reflexão coletiva para a construção de propostas que viabilizem a melhoria das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar M.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.1,dez/2015, p. 1367-1382. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf. Acesso jun. 2019, p. 1367-1382.
BONAMINO, Alicia M. C. Avaliação Educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; Gatti, Bernadete A. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v. 2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 25-34.
BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/images/SAEB_1.pdf. Acesso em jun. 2019.
FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana;GATTI, Bernadete A;TAVARES, Marialva R. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 42-57.
LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005.
SOUZA, Maria Alba. O Uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos. In: In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A;TAVARES, Marialva R. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013.p. 100-106

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Anos Iniciais; Ensino Fundamental.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS

PATRÍCIA DANIELA MACIEL - IFPR

ANA LUCIA BERNO BONASSINA - IFPR

JAQUELINE JANKOVSKI - IFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo apresenta uma discussão da avaliação institucional dos cursos técnicos, de nível médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O objetivo é compreender os desafios dos campi na efetivação dos cursos propostos e da política de educação profissional e tecnológica deste nível de ensino, em relação ao atendimento à lei de criação dos Institutos Federais (Lei n° 11.892/2008). O estudo está baseado em uma pesquisa documental, nos relatórios de acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos, das turmas integralizadas no ano de 2018 e nas estatísticas do IFPR na Plataforma Nilo Peçanha, edição de 2019. Os relatórios foram preenchidos pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, Coordenação do Curso, Colegiado do Curso e Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, de cada campus, que foram enviados à Pró-reitoria de Ensino. O referencial teórico está baseado na perspectiva do materialismo histórico-dialético (Frigotto, 1991;Triviños, 1987); nos estudos da avaliação (Freitas, 2014); e na Educação Integrada da Educação Profissional e Tecnológica (Ramos, 2014; Ciavatta, 2014). Para contextualizar os resultados da política de expansão dos cursos técnicos de nível médio, no IFPR, é apresentada uma análise das avaliações do acompanhamento dos projetos pedagógicos de cursos integralizados: relação ao número de aprovados, retidos e evadidos a cada ano; número de estudantes envolvidos em projetos de ensino, pesquisa, extensão, inovação e com auxílio da assistência estudantil; ações voltadas para permanência e êxito dos estudantes; avaliação do alcance dos objetivos pelos docentes definidos para o curso e ações de acompanhamento dos egressos na turma integralizada. O IFPR possui 25 (vinte e cinco) campi, em que são ofertados 136 (centro e trinta e seis) cursos técnicos na modalidade presencial para 11.873 (onze mil oitocentos e setenta e três) estudantes matriculados, no ano de 2018, na forma de oferta integrada, concomitante, subsequente e EJA/EPT (Educação de Jovens e Adultos/ Educação Profissional e Tecnológica). Para o desenvolvimento das ações acadêmicas, o IFPR, deve garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, o total de estudantes atendidos para o ano indicado é de 71% (setenta e um por cento). Contudo em relação aos índices de aprovação observou-se uma considerável diferença dos quantitativos de estudantes concluintes. A partir desses dados iniciamos uma reflexão das principais dificuldades e desafios levantados pelos campi na implantação dos objetivos dos cursos. Como resultados, salientamos que são poucos os estudos destinados à avaliação dos cursos técnicos, isso ocorre devido a especificidade dos institutos e de sua recente história (Milliorin, 2018). Em relação aos dados da pesquisa, foram vários os apontamentos dos campi, dentre eles constatou-se dificuldades

com relação às estruturas dos cursos, tendo em vista que muitos ainda estão em fase de expansão, à permanência dos estudantes, ao desempenho acadêmico e aos índices de aprovação. Como política de permanência os campi oferecem projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação, cursos com atividades laborais, cursos voltados às demandas dos arranjos produtivos locais, acompanhamento das frequências, bolsas estudantis, atendimento multidisciplinar das equipes pedagógicas aos estudantes e às famílias, entre outros.

Referências:

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

MILLIORIN, Simone Aparecida. Atuação da rede federal na ampliação do direito à educação básica: uma análise da oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42601&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1386. Acesso em: jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Cursos Técnicos; Institutos Federais

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE OS PARECERES

VÂNIA LÚCIA PEREIRA CINTRA SANGALETTI - CMEI

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo expandido versa sobre o projeto de pesquisa de pós-graduação do mestrado profissional strictu senso em educação denominado teoria e prática de ensino da UFPR (PPGE-TEPEN/ Universidade Federal do Paraná) denominado a avaliação na educação infantil: um olhar analítico sobre os pareceres descritivos problematizando sobre a construção e utilização dos pareceres descritivos como instrumento avaliativo. Nesta perspectiva vale ressaltar que a diversidade de assuntos que educação infantil tem se tornando um profícuo campo investigativo. Porém, diversos autores que serão utilizados como aporte teórico desta pesquisa, entre eles, Hoffmann (2003; 2004; 2012), Esteban (2004), Bondioli (2004), Barbosa (2008) e Hadji (2001), tem problematizado sobre a pouca produção cientifica sobre a avaliação na educação infantil. Para Hoffmann "[...] os relatórios de avaliação devem expressar avanços, bem como relatar o processo vivenciado em sua evolução, em seu desenvolvimento, de cooperação entre todos que participam do processo" (HOFFMANN, 1999, p.134). Neste mesmo sentido, Esteban (2004, p. 24) compreende a avaliação como " prática investigativa" ambos os autores reconhecem a importância da avaliação não como um produto final ao termino de um período. Da mesma maneira Bondioli (2004, p. 146), se avaliação não é capaz de desencadear um processo de repensar, de renovar, reorganizar, se, se reduz a uma pura prática burocrática, ao desempenho de uma tarefa designada, perde todo seu valor e seu sentido, que é de colocar-se a serviço de um projetar cada vez mais consciente, assumido e passível de renovação. Contudo para Hadji (2001, p. 32), as concepções dos professores sobre educação, criança, papel docente, aprendizagem, ensino e avaliação são as que efetivamente vão direcionar o processo avaliativo. E para garantir o acompanhamento do processo de forma sistematizada de modo a aprofundar o conhecimentos e poder avaliar melhor as crianças Barbosa afirma "a multiplicidade de instrumentos de registro ajuda no processo de detalhamento e na criação de pontos de vista diferenciados" (BARBOSA, 2008, p. 103). Sendo assim faz-se necessários estudos e aportes teóricos que contribuam para enriquecer o debate e discussão reflexiva a cerca dessa temática, se tratando de uma questão desafiadora aos profissionais da área o que reforça a importância desta pesquisa para o campo educacional e cientifico. A avaliação conforme preconizada pelos principais documentos oficiais, deve ser de acompanhamento e registro conforme afirma a LDB 93.94/1996 (lei de diretrizes e bases da educação nacional) em seu artigo 31- Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996), neste mesmo sentido corroboram as DCNEI (diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil) afirmando que esses registros devem dar visibilidade e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através de documentação especifica e utilizando-se de múltiplos registros (fotos, vídeos e diários) permitindo as famílias conhecer sobre a aprendizagens das crianças. Paulatinamente, pensar a avaliação nesta etapa da educação básica nos leva a pensar: a avaliação feita em períodos pontuais bimestrais) torna visível o processo ou parte do processo de aprendizagem? Como os pareceres descritivos dão visibilidade aprendizagens e desenvolvimento das crianças?

As crianças são descritas em suas especificidades, em suas singularidades ou aparecem de forma dócil, idealizada, naturalizada? Esse instrumento avaliativo segue um roteiro padronizado para descrever ou prescrever o desenvolvimento das crianças? E as professoras conseguem descrever o desenvolvimento e aprendizagens das crianças baseado em teorias desenvolvimentistas? Esses pareceres sevem de instrumento formativo para os professores possam resignificar e redimensionar suas práticas pedagógicas bem como a metodologia? Qual é a finalidade em avaliar na educação infantil? Sendo assim, avaliar na educação infantil envolve uma complexidade pedagógica que perpassa por todo o processo educativo envolvendo a pratica, planejamento, o replanejamento e a formação dos professores. A partir do momento em que a educação infantil passa a fazer parte da educação básica como primeira etapa e que as crianças devem se desenvolver integralmente como sujeitos pleno em todos os seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, psicológico e motor. Cada vez mais vem se intensificando a necessidade de avaliar, de modo a acompanhar e qualificar as aprendizagens, o ensino e práticas dos professores. Neste sentido e demonstrando a importância da investigação sobre a avaliação, essa pesquisa tem como como corpus a análise do discurso dos pareceres descritivos das turmas de pré-escola dos CMEIs de Curitiba, utilizando como ferramenta de análise a metodologia Foucaultiana. Para a recolha de dados empírico será aplicado questionário a ser realizado com as professoras e entrevista semiestruturada, tendo como lócus quatro CMEIs da regional matriz de Curitiba. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as professoras compreendem a avaliação na educação infantil e qual a finalidade de avaliar; e como objetivos específicos; investigar a concepção de avaliação das professoras se formativa, processual, diagnostica ou classificatória; analisar como as crianças são representados nos discursos dos pareceres descritivos; compreender quais os principais desafios em avaliar as crianças em forma de registro e investigar a finalidade de avaliar nesta etapa. Como resultado esta pesquisa pretende contribuir com o debate acerca da avaliação demonstrando como ela ocorre nesta realidade, contribuindo de modo cientifico com a realidade estudada e produzindo insumos sobre a avaliação de modo significativo. Também visa potencializar a reflexibilidade sobre avaliação enquanto investigação do processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAS

BARBOSA, M. C. S. HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, A. (Org.). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.) Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13 -37.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Palavras-chave: Avaliação; educação infantil; discurso; pareceres descritivos.

CERTIFICAÇÕES INTERNACIONAIS COMO CATALISADORES DE HABILIDADES NO ENSINO SUPERIOR

MARIANE PIRES BATISTA - UP

MARCELLO ROMANI-DIAS - UP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O desenvolvimento da automação possibilitada por tecnologias que incluem inteligência artificial, a internet das coisas, a robótica, a impressão em 3-D, algoritmos, a nanotecnologia e novas ferramentas tecnológicas tende a trazer maior produtividade, maior eficiência, segurança, conveniência e consequente crescimento econômico para as nações. Neste cenário estas e outras tecnologias reformulam não apenas os modelos de negócios, mas também o mercado de trabalho, e levantam questões complexas sobre o impacto mais amplo da automação nos empregos, habilidades, salários e na própria natureza do trabalho neste século XXI.

Estudo divulgado em janeiro de 2017 pelo McKinsey Global Institute, sobre o impacto da automação na força de trabalho global, revelou que pelo menos 30% das ocupações atuais são tecnicamente automatizáveis, com base nas tecnologias supracitadas, contexto este que acarreta em grandes transformações no local de trabalho e em mudanças para os profissionais, e portanto para nossos estudantes. Segundo o relatório do instituto, a estimativa é a de que 9% da demanda por mão de obra em 2030 envolverá novos tipos de ocupações que não existiam antes. Surge então uma importante reflexão: como podemos assegurar que os nossos estudantes, atuais ou futuros trabalhadores, tenham as habilidades e o suporte necessários para concluírem a transição (ou adequação) para os novos empregos ? (MANYIKA et al., 2017).

Nessa transição, a tendência é que as habilidades e capacidades necessárias ao estudante também mudarão, exigindo mais habilidades sociais e emocionais, além de capacidades cognitivas mais avançadas, como pensamento crítico e analítico, resolução de problemas complexos, aprendizagem ativa, inteligência emocional e criatividade, portanto, habilidades humanas em geral (FEM,2018).

Dentro deste contexto, desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de identificarmos e analisarmos as principais habilidades humanas exigidas pelo mercado de trabalho atual, para, deste modo, relacionarmos essas habilidades àquelas desenvolvidas por instituições de ensino superior certificadas internacionalmente, a fim de compreender se, e como, as faculdades acreditadas podem desenvolver as habilidades que são exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo. Nosso estudo contribui, portanto, para a identificação de habilidades humanas valiosas para o mercado de trabalho no século XXI, por meio de sua relação com acreditações internacionais, neste trabalho representada pela Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), tendo sido escolhida por ser a acreditadora de maior renome internacional. Como método, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, por meio de revisão de literatura e realização de entrevistas em profundidade com gestores acadêmicos especialistas em acreditação, e professores e alunos de escolas de negócios acreditadas e não acreditadas. Tivemos ao total 20 respondentes, com duração média de cerca de 50 minutos por entrevista.

Triangulamos a literatura, as entrevistas e o Relatório do Fórum Mundial (2018) para argumentar que escolas acreditadas internacionalmente desenvolvem em seus alunos

habilidades humanas que são necessárias aos profissionais do século XXI, especialmente habilidades interpessoais, conceituais e analíticas (KATZ, 1974; CLEARY FLYNN; THOMASSON ,2006).

A acreditação internacional é um processo de certificação externa da qualidade do ensino e da pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior, que lhe confere uma chancela reconhecida internacionalmente. Dentre as acreditações internacionais mais respeitadas no mundo destacam-se: a AACSB com sede nos Estados Unidos e a europeia EFMD/Equis.

Para Zamuto (2008) o processo de acreditação é vantajoso, pois requer uma clara articulação de propósito e estratégia alinhados à demanda do mercado global e conferem legitimidade por meio de sua função de certificação de qualidade, que está se tornando um importante diferencial conforme a concorrência aumenta nos mercados de educação de negócios, interna e globalmente, o que vai ao encontro da fala de um dos entrevistados:

"A acreditação AACSB é uma maneira uniforme de identificar as universidades que estão comprometidas não somente com a qualidade que já possuem, mas estão comprometidas com o processo de melhoramento contínuo. Ou seja, acreditar-se significa estar em constante movimento com o futuro, adaptando-se aos processos de novas tecnologias, currículos, tendências, e maneiras de docência." (Jorge)

Segundo Romero (2008) a certificação de qualidade que a acreditação AACSB parece ser cada cada vez mais valiosa. O autor destaca que a AACSB encoraja os alunos de negócios para se tornarem líderes estratégicos, estimulando-os a pensar a longo prazo e desenvolver vantagens competitivas. É nesse sentido que uma escola credenciada pela AACSB pode ser um exemplo de como a qualidade pode ser transformada em vantagem competitiva - historicamente as universidades foram encarregadas de ensinar estudantes enquanto fornecem pouca evidência sobre os reais resultados de sua aprendizagem.

Ainda para Romero (2008), as escolas devem demonstrar que a aprendizagem ocorreu, pois este é o objetivo central da educação, dado que a própria escola de negócios e seus stakeholders desejam evidências desta realização. Nesse sentido, a documentação fornece um benefício ao oferecer a avaliação de qualidade. Em um ambiente de maior fiscalização e responsabilidade, as escolas credenciadas parecem ser melhor preparadas para demonstrar o valor das partes interessadas. Não parece ser plausível que qualquer organização seja recompensada pelo atingimento de grandes metas de desempenho sem evidências, e a acreditação parece trazer tais evidências.

O propósito da acreditação AACSB é incentivar as escolas de negócios a serem responsáveis por melhorar a prática de negócios por meio da educação acadêmica e contribuições intelectuais impactantes. Este objetivo é definindo como um conjunto de critérios e padrões, coordenando a revisão por pares e a consulta, e reconhecendo a alta qualidade das escolas de negócios que atendem aos padrões.

No artigo de Hodgson et al. (2012) os autores entrevistam John J. Fernandes, presidente da AACSB que afirma, "o credenciamento é conhecido por melhorar a qualidade do corpo docente, a preparação do aluno, a colocação de pós-graduação e, o planejamento estratégico geral e as operações internas de uma escola de negócios." A acreditação da AACSB demonstra que uma escola de negócios alcançou alto padrão de qualidade geral e está comprometida com a aprendizagem do aluno e melhoria contínua.

Julian e Ofori-Dankwa (2006) sugerem que a adesão a padrões de acreditação reduz a flexibilidade das escolas reagindo às mudanças do mercado. Romero (2008); Zamuto (2008) contrapõem esse argumento, demostrando a diversidade e flexibilidade dos padrões de acreditação. No entanto, de acordo com Paulo:

(...) os critérios de acreditação não são prescritivos, são guias. A AACSB não diz à universidade o que deve fazer para poder ser acreditada, a universidade tem que tomar suas decisões para cumprir os padrões. Não é como um check-list, a universidade decide como vai cumprir os critérios (Paulo).

Ao cruzarmos os padrões de aprendizagem e ensino estabelecidos nas acreditações AACSB foi possível identificar a congruência com as habilidades elencadas no FEM (2018). Assim, podemos inferir que as acreditações catalisam o desenvolvimento de tais habilidades em nossos alunos.

Em nosso estudo, trazemos três principais contribuições. A primeira diz respeito aos estudantes, que se beneficiarão do acesso aos tipos de habilidades que devem desenvolver como profissionais do futuro, e que terão uma maior base de conhecimento para escolher entre diferentes instituições de ensino, acreditadas ou não. Nossa análise também colabora para as instituições educacionais, especialmente motivando-as a buscar acreditação de qualidade internacional e, independentemente da acreditação, a desenvolver habilidades em seus alunos que são realmente exigidas pelo mercado de trabalho. Como um terceiro ponto, trazemos uma contribuição para o tema, estimulando uma discussão sobre acreditação que traz relações fundamentais entre seus elementos constituintes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS. Accreditation Business Standards and Tables. 2018. Disponível em: https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/business/standards-and-tables/2018-business-standards.ashx?la=en Acesso em: 28 set. 2018.

FÓRUM ECONOMICO MUNDIAL (FEM). Future of jobs.2018. Disponível em: http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018 Acesso em: 26 out. 2018.

HODGSON, S ; et. al. Business Education Accreditation in the Middle East and North Africa: An Interview With John Fernandes of AACSB.Academy of Management Learning & Education,vol. 11, no. 4, 2012, pp. 736–743

JULIAN, S. D.; OFORI-DANKWA, J. C. Is Accreditation Good for the Strategic Decision Making of Traditional Business Schools? Academy of Management Learning & Education, 2: 225-233, 2006.

KATZ, R. L. Skills of an effective administrator. Harvard Business Review, n. 52, p. 90-102, Sept./Oct. 1974.

MANYIKA, J.; LUND, S.; CHUI, M.; et al. Relatório McKinsey Global Institute, 2017. Disponível em:https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages/pt-brAcesso em: 29 set. 2018.

ROMERO, E.J. AACSB Accreditation: Addressing Faculty Concerns.Academy of Management Learning & Education,n. 7, p. 245–255, 2008.

WORLD ECONOMIC FORUM ANNUAL MEETING. Davos-Klosters, Switzerland. Disponível em: https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2016 Acesso em: 28 set. 2018.

ZAMMUTO,R. F. 2008. Accreditation and the globalization of business. Academy of Management Learning & Education,v. 7, n. 2, p. 256-268, 2008.

Palavras-chave: Certificações Internacionais; Habilidades Humanas; Internacionalização no Ensino Superior; International Education

CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

REGILSON MACIEL BORGES - UFLA

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A presente pesquisa se integra ao Eixo 3 da Rede Universitas/Br que estuda a nova gestão pública e a reconfiguração da avaliação e da regulação da educação superior e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA), do PPGE da UEPG, na linha de pesquisa Política Educacional e Avaliação da Educação Superior.

O objetivo da investigação é analisar as influências modeladoras da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) nas políticas de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais do Brasil e nos seus processos internos de gestão acadêmica e pedagógica.

No contexto brasileiro, os CEE são os órgãos responsáveis pela definição das normas que devem ser seguidas na área educacional estadual, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em consonância com as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A criação dos CEE surgiu da ideia de descentralização sobre os sistemas de ensino, com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do CNE e a função de ordenar o Sistema de Ensino nos níveis de ensino pertinentes ao Estado (MENEZES; SANTOS, 2001).

Os processos de regulação e avaliação das Instituições de Ensino Superior Estaduais (IES) – Universidades, Faculdades e Centros Universitários – são normatizados pelos CEE nos quais elas se inserem, considerando as características regionais e autonomia dos Estados na esfera da Educação Superior que ofertam, ao mesmo tempo em que atendem as diretrizes emanadas do MEC e do CNE, sobretudo os processos de avaliação e regulação previstos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O Sinaes, criado pela Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, define em seu § 2º do artigo 1º que "O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal" (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, os termos de cooperação entre os Sistemas Federal e Estadual definidos na Lei do Sinaes remetem aos CEE a responsabilidade de definição dos processos de regulação, supervisão e avaliação das IES estaduais, em sintonia com a legislação nacional da educação superior. Nessa conjuntura, as IES estaduais estão jurisdicionadas tanto as Secretarias Estaduais de Ensino Superior quanto a Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do MEC, que é responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

A partir dessas considerações fica evidente que as IES estaduais estão vinculadas e acabam sendo regidas pelos dois sistemas: federal e estadual. No que se refere aos processos de regulação, credenciamento, recredenciamento, autorização, renovação e reconhecimento de cursos de graduação, as IES respondem aos órgãos normativos e executivos do sistema estadual, CEE e Secretarias Estaduais de Ensino Superior, com exceção dos cursos ofertados na modalidade a distância (EaD), que são regulados pelo sistema federal. Quanto à participação das IES nos processos avaliativos realizados pelo Sinaes, a adesão depende das normativas dos CEE de cada Estado e das próprias IES.

Decorrente dessa constatação, nos orientamos pela seguinte questão norteadora estabelecida para o desenvolvimento pesquisa: Quais são e como se configuram as influências modeladoras da atuação dos Conselhos Estaduais de Educação nas políticas de avaliação e regulação das universidades públicas estaduais e nos seus processos internos de gestão acadêmica e pedagógica?

Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), do tipo estudo de casos múltiplos (ANDRÉ, 2005), será realizada conformando aos seguintes momentos:

1. Revisão de literatura: levantamento sistemático das produções científicas dos últimos quatorze anos (1990-2018) relacionadas aos descritores: Conselho Estadual de Educação (CEE), Educação/Ensino Superior, Avaliação e Regulação.
2. Definição dos critérios para seleção dos estudos de caso: a escolha dos CEE que integrarão esta pesquisa se dará por meio de uma amostragem por quotas, não probabilística.
3. Levantamento e análise de fontes documentais e de dispositivos legais: serão considerados como documentos os diferentes materiais escritos, tais como leis, normas, decretos, portarias, relatórios documentos de criação dos CEE(s) e suas respectivas notas técnicas nas quais se definem os procedimentos de avaliação e regulação.
4. Estudos de Caso de CEE: entrevistas semiestruturadas com membros dos Conselhos Estaduais, diretores institucionais das IES membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA).
5. Estudo Comparado: entender como as políticas regulatórias são ressignificadas em contexto, reproduzindo em menor ou maior grau os modelos de avaliação legitimados nacionalmente.
6. Elaboração de relatório científico: resultados da investigação, com destaque para a análise e interpretação dos dados; neste relatório se encontrará a exposição geral da pesquisa, do planejamento às conclusões, incluindo os procedimentos metodológicos empregados.

Resultados parciais

Dos seis momentos indicados no item anterior da metodologia e em concordância com o cronograma de execução do projeto aprovado pelo Edital Universal MCTIC/CNPq 2018, foram realizadas as duas primeiras etapas.

A revisão de literatura foi realizada a partir da produção científica disponibilizada nas seguintes bases de dados: a) Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Educ@ Publicações Online de educação; b) bancos de teses e dissertações, como o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Google Acadêmico e os Repositórios Institucionais; e c) anais de eventos científicos, dentre os quais os das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/GTs 5 e 11), dos Simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), do Congresso Nacional de Avaliação em Educação (CONAVE), dos Seminários da Rede Universitas/Br.

No levantamento feito pelos grupos de trabalho que integram a pesquisa, foram encontrados um total de 148 produções publicadas no período de 2004 a 2018, utilizando como descritores de busca as seguintes palavras “Conselho Estadual de Educação (CEE)”, “Educação/Ensino

Superior", "Avaliação" e "Regulação". As produções se distribuem em 27 teses, 14 dissertações, 26 artigos publicados em periódicos, 28 artigos publicados nos anais da ANPAE, 12 artigos nos anais da ANPED, 27 artigos nos anais do CONAVE e 14 artigos nos anais dos seminários Universitas/Br. Do total de 148 publicações encontradas, 27 destas tratam do papel exercido pelos CEE no que diz respeito ao delineamento de políticas, acompanhamento e avaliação da Educação Superior.

A outra etapa executada na pesquisa foi a definição dos CEE que irão compor os estudos de caso. Nessa fase foram selecionados os CEE dos Estados de Goiás (CEE-GO), São Paulo (CEE-SP), Maranhão (CEE-MA) e Paraná (CEE-PR). A partir de uma breve caracterização de cada um dos CEE mencionados, tendo por base informações disponíveis nas respectivas páginas online desses conselhos, são apresentadas sua contextualização histórica, composição, regimento interno, organização administrativa e competências. A respeito dos CEE-GO e CEE-MA, constatou-se que ocorre adesão parcial das IES aos critérios de avaliação e regulação do Sinaes. No CEE-SP há movimentos para construção de sistema estadual de avaliação da educação superior. No CEE-SP e CEE-MA os dispositivos legais sinalizam flexibilização da avaliação para os processos regulatórios. O CEE-PR delibera que a avaliação institucional e de cursos, assim como a avaliação do desempenho dos estudantes devem ser realizadas no âmbito do Sinaes e/ou por sistema estadual próprio.

Considerações finais

Os resultados do levantamento aliados as reflexões sobre o papel das universidades estaduais no desenvolvimento regional no âmbito dos estados da federação, evidencia, por um lado, o quão embrionário são os estudos e as pesquisas sobre a atuação dos CEE nas políticas de avaliação e regulação da Educação Superior e suas influências modeladoras nas Universidades Públicas Estaduais e, por outro, a necessidade de mais investigação no campo da avaliação da educação superior.

No contexto de implementação do Sinaes, a partir do trabalho de Oliveira, Souza e Câmara (2018), podemos aferir que as trajetórias dos CEE foram declinantes e frágeis. Suas atuações nas políticas públicas de avaliação foram insignificantes, pouco contribuíram no Sinaes e nos processos de avaliação dos estados, sabendo que o marco da invisibilidade dos CEE se deu com a LDBN de 1996, ao não mencionar sua existência.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 15 abr. 2004, Seção 1, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Conselhos Estaduais de Educação. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001.

OLIVEIRA, R. de F; SOUZA, D. B. de; CÂMARA, A. P. Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 669-690, abr./jun. 2018.

Palavras-chave: Conselhos Estaduais de Educação; Avaliação; Regulação; Educação Superior; Universidades Públicas Estaduais

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CARLA SPAGNOLO - MNSR

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA - UNISINOS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A avaliação é um processo abrangente, implica reflexões críticas sobre a prática, no sentido de compreender seus avanços, resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.
Cotidianamente nossas ações são avaliadas, tanto no período que exercemos nossas atividades estudantis como na vida profissional. Em muitas situações utilizamos a avaliação para classificar e ordenar e não levamos em conta que a aprendizagem é um processo que depende de fatores individuais, culturais, sociais e precisa ser formativa e processual.
O foco do presente estudo se constitui em investigar a percepção dos professores sobre processo de inclusão dos estudantes mediante as dificuldade e possibilidades de avaliação com estudantes do ensino médio.
Considerando a importância do tema, buscou-se ampliar o estudo sobre a inclusão escolar no Ensino Médio e identificar, a partir do olhar dos professores, os desafios, os avanços do atual sistema avaliativo e práticas que ainda necessitam ser desenvolvidas para atingir os objetivos de uma avaliação condizente com uma proposta educativa construtiva que realmente assume o papel de acompanhamento. Nessa perspectiva algumas inquietudes apresentam-se contundentes e exigem outras percepções dos profissionais da educação: Quais são os desafios da avaliação para estudantes em processo de inclusão na Educação Básica? Avaliação: Para que e para quem? Qual é o verdadeiro sentido da avaliação? O modelo de avaliação escolar hoje é utilizado para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes? Como a escola pode ser um espaço de avaliação inclusiva?
O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de inclusão e os pressupostos da avaliação em uma escola de educação básica, a partir da percepção de professores do Ensino Médio.
A pesquisa de cunho qualitativo, caracteriza-se por ser um estudo de caso, a qual envolveu 18 professores de uma escola privada do Sul do Brasil. De um estudo de caso se espera compreender um caso particular. Estuda-se um caso quando se têm um interesse muito particular. Busca-se o detalhe da interação com seus contextos. (STAKE, 1995).
A coleta de dados aconteceu mediante a utilização de um questionário online no google forms, contendo perguntas abertas e fechadas e abrangeram as seguintes questões: Qual o nível de dificuldade que você encontra em trabalhar com estudantes em processo de inclusão? Qual a maior dificuldade encontrada? O que você considera como um avanço no que diz respeito ao processo inclusivo no Ensino Médio? Aponte uma ou mais fraquezas no que diz respeito à avaliação dos/as estudantes em processo de inclusão. Para que seu trabalho possa ser melhor desenvolvido e atinja os objetivos de aprendizagem dos/as estudantes em processo de inclusão, o que precisa ser melhorado quanto à estrutura física, e ao sistema de avaliação.
Os sujeitos pesquisados constituem a equipe de docentes do Ensino Médio de uma escola privada localizada na capital do Sul do Brasil. Do total de respondentes, 38,9 % são professores

de componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento de Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias e 22,2% atuam em componentes das Ciências Humanas e suas tecnologias.

A análise dos dados seguiu princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), auxiliando no processo de categorização pela frequência de palavras e agrupamento das unidades de análise. Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2011).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No sentido etimológico da palavra, avaliação constitui a forma substantiva de avaliar, que é derivado de "valiar", valorar. Do latim valeo, cujo significado primogênito é o de ser forte, prevalecer, valer, e dá lugar ao substantivo valor, de onde valorar estima valor. Nessa perspectiva, avaliação é o meio pelo qual se estima ou se aprecia o nível ou estágio de desenvolvimento de algo, aprendizagem de um aluno ou no cumprimento de objetivos do professor ou da instituição.

Inúmeros são os conceitos atribuídos para a avaliação da aprendizagem. É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de avaliação. As concepções referenciam-se a visões de mundo positivistas e dialéticas. A epistemologia positivista tende para um sistema educacional com base em verdades absolutas e padronizado. Retrata a pedagogia comportamentalista, a qual envolve o esforço-recompensa, prêmio-castigo. A importância da nota passa a ser o "prêmio" e não a aprendizagem e a construção do conhecimento. Por o outro lado, a visão dialética compreende a educação como um processo, preocupa-se com a criação e a transformação. A avaliação na perspectiva positivista constrói uma teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos, que conduzem a prêmios e castigos. No caso da dialética, potencializa-se uma concepção de avaliação em que situação de sucesso ou insucesso são relevantes para a escola das alternativas e decisões tomadas para a posteriori. (ROMÃO, 2002).

A avaliação pode auxiliar o professor na medida que oferece elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática. Seja esses relacionados à escolha de objetivos, conteúdos, estratégias, e na própria compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como propulsores do processo de ensino e de aprendizagem para todos.

Para Andrade e Silva (2017), a escola tem por finalidade criar situações pedagógicas capazes de permitir o acesso ao conhecimento e o respeito à diferença e buscar possibilidades que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes por intermédio de meios didáticos e pedagógicas que contribuam para atender as necessidades dos sujeitos aprendentes. Nesse contexto, a avaliação inclusiva torna-se processual e é suporte permanente para a análise das variáveis de aprendizagem dos estudantes. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem, sempre que possível, aprender juntas. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas dos estudantes, assegurando uma educação de qualidade a todos, mediante um currículo apropriado.

3. RESULTADOS

A partir da análise dos resultados constatou-se que dos 18 professores que responderam ao questionário, 83,4% encontram dificuldades em trabalhar com estudantes em processo de inclusão e apenas 16,7 % afirmam que não é difícil. Das dificuldades encontradas, a avaliação é um dos aspectos com maior percentual, representante expressivamente 66,7% das respostas, seguida do acompanhamento do progresso de cada estudante com 38,9%. As dificuldades estão

pautadas nas justificativas de que o trabalho com estudantes em processo de inclusão requer um trabalho diferenciado, que atenda às suas necessidades e isso requer mais trabalho extra para o professor, a elaboração de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com as peculiaridades de cada estudante e a formação específica, com especializações nas áreas necessárias.

Ao que diz respeito aos avanços do processo inclusivo, 55,6% dos professores responderam que é o atendimento individual especializado, 22,2% consideram as reuniões com profissionais especializados e 5,6% respectivamente aos aspectos relacionados as diretrizes, as avaliações a a estrutura física.

Em relação a avaliação, 72,2 % dos docentes afirmam que a mesma se caracteriza por ser parcialmente adequada. As fraquezas apontadas refletem a necessidade de maior tempo para elaboração dos instrumentos avaliativos, a falta de conhecimento dos processos avaliativos inclusivos e a dificuldade em realizar o diagnóstico de como acontece o processo de aprendizagem para o estudante para a partir de tais informações, criar instrumentos avaliativos.

De acordo com o relato do professor 1: "A avaliação não pode ser feita somente por um instrumento no final do trimestre, mesmo que ele seja adaptado. A avaliação precisaria ser processual, onde o professor pudesse acompanhar o progresso do estudante, evidenciado suas dificuldades e potencialidades."

Na percepção dos professores, para atingir os objetivos de aprendizagem dos/as estudantes em processo de inclusão, o sistema de avaliação inclusiva deve ser contínuo, holístico, flexível, com atividades diversificadas e não apenas provas, considerando todo o processo. Por esse viés, ressaltam a importância do tempo para elaborarem as avaliações individuais ou por área, abordando conhecimentos importantes e básicos para o desenvolvimento de cada estudante. "É necessário momentos periódicos em equipe, dentro da instituição de ensino, para a elaboração de questões adequadas para cada especificidade".(PROFESSOR 2)

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação. É imprescindível refletir sobre os propósitos e intencionalidades da avaliação no ambiente escolar, promovendo ações que contribuam genuinamente para a aprendizagem enquanto processo de desenvolvimento das pessoas em sua integralidade.

4. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joelma Gadelha; SILVA, José Amarildo Alves da Silva. Formação, saberes e práticas pedagógicas em educação inclusiva. Fortaleza: Euece, Imprece, 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

ROMAO JOSE EUSTAQUIO. Avaliacao dialogica desafios e perspectivas. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

VASCONCELLOS, C. D. O. S. S. Avaliacao: concepcao dialetica-libertadora do processo de avaliacao escolar. Libertad, 1998.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva; Processo; Aprendizagem; Ensino Médio

DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO DA TEMÁTICA INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR NOS PERIÓDICOS DA ÁREA

LUCAS THIERRY DE SOUSA CABRAL - UP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir da década de 1990, devido ao processo de globalização, o fenômeno da Internacionalização da (e na) Educação Superior vem crescendo, tanto na dimensão da pesquisa quanto na dimensão de ensino (MOROSINI, 2006), é nesse contexto que surge a pergunta: o que constitui a Internacionalização do Ensino Superior?

De acordo com Bartell (2003) a internacionalização refere-se as trocas internacionais relacionadas à educação. Para se realizar tal internacionalização, o autor aponta diversas formas, sendo algumas delas a troca de estudantes entre universidades de países diferentes, número e magnitudes de concessões de pesquisas internacionais, projetos de pesquisa em parcerias internacionais, setores de universidades privadas com metas internacionais, cooperação e colaboração internacional entre escolas, faculdades e universidades e grau de imersão internacional do professor e/ou pesquisador.

Como se pode notar, além de um tópico relevante e altamente discutido na academia, a Internacionalização do (e no) Ensino Superior tem diversos níveis de análise. Há, por exemplo, estudos que abordam a internacionalização do estudante de ensino superior, pesquisas que abordam as estratégias das instituições de ensino superior para atrair e reter alunos estrangeiros e estudos que tratam do pesquisador e sua inserção internacional (KNIGHT, 2004; SANDERSON, 2008).

Diante de todas essas possibilidades de pesquisa, surge a necessidade de se mapear, ainda que parcialmente, o estado da arte do constructo Internacionalização do Ensino Superior, sendo este o principal objetivo desse resumo. Serão, portanto, levantadas as seguintes informações: os journals (revistas) que mais publicam sobre o tema, autores mais profícuos, autores e obras mais citados, níveis de análise e subtemas mais abordados pelos estudos, e assim por diante.

Para se realizar tal estudo, está sendo elaborado um trabalho de revisão sistemática de literatura que se iniciou com o levantamento de periódicos, que de acordo com o site da SCIMAGO, são classificados tanto em Education, quanto em Business ao mesmo tempo, isto é, que estão presentes tanto na área de Educação quanto na área de Administração. Destaca-se que a categoria de Business foi incorporada à pesquisa porque em muitos casos a Internacionalização do Ensino Superior tem cunho empresarial e de gestão, como no caso das Instituições de Ensino Superior que buscam criar filiais fora de seu país de origem – o que acabou revelando uma lista com um total de 69 periódicos.

Após essa primeira investigação foram realizadas buscas por meio do Google Scholar, por artigos que possuíssem no mínimo um dos seguintes termos: “International”, “Internationalization” ou “Internationalisation” em seu título, trazendo 1.487 artigos ao todo. Porém, por se tratarem de artigos publicados em journals que também abordavam a temática de negócios, foi necessário realizar uma primeira filtragem, removendo artigos que fugiam do escopo de pesquisa, restando ao final 247 artigos para análise.

Como principais resultados, notamos uma interessante distribuição entre as publicações da temática da Internacionalização do Ensino Superior. Ao analisarmos ambas as áreas do

conhecimento, foi descoberto que os temas mais explorados pela literatura são: internacionalização de estudantes (presente em 133 trabalhos) e internacionalização das instituições de ensino superior (presente em 55 trabalhos). Por outro lado, o professor-pesquisador que é de substancial importância no processo de internacionalização, parece não ser suficiente investigado pela literatura (Romani-Dias, Carneiro & Barbosa, 2017). Esse fato é reforçado no presente levantamento o qual revelou, dentro da amostra, apenas 6 estudos sobre o indivíduo como professor e outros 10 trabalhos abordando o pesquisador.

No que diz respeito aos autores das obras – analisando somente os primeiros autores de cada artigo – há uma distribuição relativamente homogênea do número de artigos publicados dentro da amostra. Porém, são poucos os autores, menos de 10% da amostra para ser mais preciso, que acumulam mais de 100 citações em seus artigos somados, e dentre os autores abordados pelo estudo, somente Tim Mazzarol alcançou o número de 1.000 citações em seus trabalhos sobre a Internacionalização do Ensino Superior.

Ao se verificar a distribuição da temática pelos periódicos, notamos que dentre os 69 periódicos levantados dentro de ambas as áreas de conhecimento, apenas 39 têm pelo menos um artigo sobre a Internacionalização do Ensino Superior publicado. A distribuição de artigos no caso dos periódicos, ao contrário dos pesquisadores, ocorre de maneira mais concentrada, sendo que as 5 revistas com mais publicações acumulam mais de 57% do total de artigos.

Sobre a distribuição dos artigos, há também uma concentração de citações em poucos artigos.

De maneira geral, o constructo tem crescido nos últimos anos. Isto revela o interesse pela academia sobre o tema e como o fenômeno tem se expandido ao passar do tempo.

Porém, mesmo com esse crescimento acelerado, a temática tem estado muito concentrada. Há concentração em revistas no que diz respeito ao número de publicações e em autores pelo real impacto de suas publicações (que é mensurado pelas citações atribuídas às suas obras). Quanto aos subtemas, o presente estudo apontou que há uma tendência de publicação muito forte sobre os estudantes internacionais e as estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior. Contudo, já há trabalhos que abordam o indivíduo enquanto pesquisador e/ou professor, e outros estudos que apontam a necessidade em se dar mais ênfase a este ator que é de suma importância para a internacionalização, seja ela da instituição em que o pesquisador atua, o estudante enquanto seu orientando e/ou aluno, ou da sua pesquisa em si. Essas descobertas podem ser consideradas oportunidades para estudos futuros.

Este estudo traz algumas contribuições das quais se destacam duas. A primeira contribuição é a de facilitar o acesso à artigos relevantes para os pesquisadores que estudam sobre o construto da Internacionalização do Ensino Superior. E como segunda contribuição, esse trabalho também tem por finalidade elucidar em que momento se encontra o tema e quais são as lacunas que precisam ser preenchidas pela academia.

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior; Internacionalização no Ensino Superior; Educação Internacional; Estratégias de Internacionalização;

REFERÊNCIAS

BARTELL, Marvin. Internationalization of universities: A university culture-based framework. **Higher education**, v. 45, n. 1, p. 43-70, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em revista**, v. 22, n. 28, p. 107-124, 2006.

ROMANI-DIAS, Marcello; CARNEIRO, Jorge Manoel Teixeira; DOS SANTOS BARBOSA, Aline. A INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR:

proposição de modelo conceitual a partir do papel dos pesquisadores. **Anais**… Encontro da ANPAD. São Paulo, Brasil, 2017.
SANDERSON, Gavin. A foundation for the internationalization of the academic self. **Journal of Studies in International Education**, v. 12, n. 3, p. 276-307, 2008.

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior; Internacionalização no Ensino Superior; Educação Internacional; Estratégias de Internacionalização;

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BREVES REFLEXÕES CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS

VANESSA ROSANA PELUCHEN CAMARGO - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BREVES REFLEXÕES CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS

A avaliação educacional começa a ser moldada a partir dos anos de 1930, através dos escritos do educador estadunidense Ralph W. Tyler, o qual também é considerado pai da avaliação da aprendizagem. A partir de então, o campo adquire novas nuances e expande-se nos sistemas educacionais, inclusive agregando-se também o interesse de empresas pelo controle do ensino, o que contribui para a criação de testes padronizados como mecanismo de aferição das competências básicas dos estudantes (SOUZA, 2013), intensificando-se assim, a partir dos anos de 1960, em nível mundial, a avaliação em perspectiva de larga escala.

Nas décadas seguintes, vai se estabilizando o trabalho do especialista em avaliação, do avaliador externo, de entidades especializadas em avaliação e de organismos internacionais, que consideram a pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento de recursos, ações necessárias ao planejamento das ações político-administrativas do campo educacional. Nesse sentido, a temática da avaliação, na sua dimensão externa, tem assumido centralidade nos discursos oficiais, na literatura especializada, nos debates acadêmicos da área e nas políticas públicas, em face, principalmente, do papel que lhe foi atribuído na melhoria educacional. A partir dessa problemática, o presente trabalho objetiva realizar breves reflexões conceituais e contextuais acerca das dimensões do campo da avaliação educacional atualmente no Brasil. Para tanto, considera, metodologicamente, bibliografias conceituadas do campo da avaliação.

CONCEITOS E CONTEXTOS

Hodiernamente no Brasil, podemos diferenciar duas dimensões do campo da avaliação habitualmente executadas: a da aprendizagem e a do sistema educacional. Enquanto a primeira visa qualificar os saberes dos estudantes, a segunda vem sendo utilizada, ao menos no atual contexto político-educacional, como mecanismo de acompanhamento e monitoramento da qualidade. Por conta dessa finalidade, a segunda dimensão vem sendo considerada peça fundamental no delineamento de políticas públicas para a educação básica e superior.

Concordante com essas duas dimensões, Freitas et al (2014) identifica três modalidades de avaliação praticadas na educação brasileira, em seus diferentes níveis e etapas de escolarização: a da aprendizagem; a institucional e; a em larga escala. Segundo enfatiza o autor, a da aprendizagem é coordenada pelo professor e pode ser realizada por meio de diversos instrumentos, tais como: a observação e o registro das atividades dos alunos; os trabalhos individuais e coletivos; provas, dentre outros. Apesar dos inúmeros processos em curso, essa modalidade de avaliação é a que ainda permite alguma autonomia, mesmo que incipiente, por parte do professor, visto que corresponde ao âmbito interno das instituições de ensino.

Por sua vez, a avaliação institucional, apesar da pluralidade de racionalidades e agendas em tensão, remete à capacidade de a instituição se autoavaliar implicando, desse ponto de vista, uma construção coletiva por parte dos agentes educativos com vistas à melhoria educacional e

ao atendimento do compromisso social das instituições de ensino. Desde uma perspectiva teórica, essa modalidade põe em evidência a complexidade das organizações educativas.

A despeito de concordarem com essa interpretação, Lima (2015) e Sá (2009) enfatizam, de forma sintética, que os interesses pela avaliação institucional compreendem, hodiernamente, abordagens adversas às interpretações democráticas e de fundo teórico que sustentam concepções mais radicais dessa modalidade de avaliação. Haja vista que o discurso da qualidade vem sendo protagonista, transformado num tipo amuleto, "capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação" (SÁ, 2009, p.93), a agenda do mercado e da eficiência técnica é a que se sobressairia nessa modalidade. Tal agenda estaria a incitar um acréscimo de burocracia, ou conforme estabelece Lima (2015, p.1344), a "hiperburocratização das organizações educativas" por meio da qual seriam valorizadas dimensões "de tipo racionalista e formalista" da avaliação institucional.

Em síntese, a compreensão predominante acerca dessa modalidade, tomada como um dos focos das políticas globalizatórias e neoliberais, é de uma avaliação que, apesar de originada pela aferição de mecanismos externos à instituição, busca induzir mudanças internas nos estabelecimentos de ensino.

Com perspectivas semelhantes, orientadas por princípios burocráticos formais e externas à escola, situa-se a terceira modalidade de avaliação referida por Freitas et al (2014), quer seja, a em larga escala. Trata-se, de acordo com o autor, de uma forma de avaliação assim denominada por se destinar a um grupo de estudantes e instituições educativas, de forma amostral ou censitária, com o objetivo de avaliar o desempenho alcançado ao longo de um determinado período escolar tendo como finalidade última a comparação.

Essa modalidade de avaliação pode abranger municípios, estados ou mesmo a nação como um todo (FREITAS et al, 2014). Por conta de sua especificidade, ela está sob a responsabilidade dos governos ou de instituições por ele designadas ou, quando extrapola a fronteira dos países, como ocorre com o Programme for International Student Assessment (Pisa), fica geralmente ao encargo de Organismos Internacionais (OI), tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Não obstante as três modalidades referidas por Freitas et al (2014) e aqui estampadas, admitimos que a dimensão externa da avaliação incita um leque de designações. Todas elas focalizam, mesmo que implicitamente, os sistemas educacionais. Quer as denominemos de avaliações externas (GATTI, 2007), em larga escala (VIANNA, 2005; BECKER, 2010), e/ou estandardizadas (FONTANIVE, 1997; CASASSUS, 2009), a dimensão externa remete, pois, às ações implementadas por órgãos oficiais de governos nacionais, subnacionais ou internacionais, com vistas a diagnosticar aspectos da realidade educacional.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Singularmente, podemos afirmar que a avaliação caracteriza-se como um importante instrumento de apoio, visto que "permite elaborar informações credíveis, plausíveis e socialmente úteis acerca da qualidade de bens e serviços em áreas tão fundamentais como a saúde, a educação [...] (FERNANDES, 2018, p. 49)". Não adentrando em méritos quanto a sua implementação enquanto política pública, a avaliação é necessária em virtude de estabelecer um diagnóstico sobre o sistema e todo o processo ensino aprendizagem.

Em se tratando especificamente da educação básica no Brasil, a dimensão externa da avaliação, ou como já nominada em larga escala, confiada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), constitui uma política de Estado que atende demandas variadas, além de contemplar diversos atores do sistema educacional. Mais do que um projeto de governo, ele determina o tipo de regulação que o Estado exerce sobre esse nível da educação brasileira.

Considerando ainda estudos realizados principalmente por Gatti (2002) e Horta Neto (2007), podemos afirmar que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares, baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos, passaram a ganhar destaque. Não obstante, será somente na década de 1980, por influência de OI, que essas avaliações serão transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional, compreendendo assim um processo de aprimoramento do sistema de avaliação iniciado nos anos de 1980.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53. 2010. Disponível em rieoei.org. Acesso em 16 ago. 2016.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, p. 71-79. 2009. Disponível em www.sisifo.fpce.ul.pt. Acesso em 10 nov. 2016.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspetivas orientadas por/para uma agenda social. In J. Ferrão & J. P. Paixão (Org.), **Metodologias de avaliação de políticas públicas**, pp. 49-70. 2018. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa.

FONTANIVE, N. Santos. **Relações entre parâmetros curriculares e "standars".** Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. UNESCO. 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação Educacional Caminhando pela Contramão**. RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos-Revista Científica**. S P, v.4, p.17-41, 2002. Disponível em www.redalyc.org. Acesso em 09 set. 2016.

GATTI, Bernadete. Avaliação e qualidade da educação. **Anais...** Simpósio da Anpae. 2007. Disponível em www.anpae.org.br/congressos. Acesso em 09 set. 2016.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 42, p. 5 – 25, abr. 2007. Disponível em rieoei.org. Acesso em 13 jun. 2016.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, SP, v. 41, p. 1339-1352, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo Acesso em 17 set.2017.

SÁ, Virgínio. A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". **Ensaio: avaliação, políticas públicas em educação,** RJ, v. 17, n. 62, p. 87-108, jan./mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 17 set.2017.

SOUZA, Lanara Guimarães de. **Avaliação pública de políticas educacionais: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2013. Disponível em https://repositorio.ufba.br. Acesso em 25 ago. 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. (2005) Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v.27, n.41-76, jan./jul. Disponível em publicacoes.fcc.org.br. Acesso em 15 nov. 2016.

Palavras-chave: Avaliação educacional; dimensões da avaliação; campo da avaliação.

DISCUTINDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

JOSÉ JAILTON DA CUNHA - SEE

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
Discutindo a avaliação da aprendizagem no espaço escolar
PROBLEMA
Com base nesta preocupação escolhemos como universo da pesquisa refletir sobre o processo de avaliação na ótica dos professores que lecionam no ensino fundamental ciclo II, em uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Embora com tantos estudos realizados na área da avaliação por autores renomados parece haver uma indissociação em relação à teoria e a prática nas ações pedagógicas do professor no espaço escolar.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é fazer uma análise da transição da avaliação através dos tempos e novos rumos para a transformação na educação para modificar a prática.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar como a avaliação intervém no processo de ensino aprendizagem do aluno do ensino fundamental ciclo II;
- Analisar por meio de questionários, o que o professor de rede pública de ensino fundamental ciclo II pensam sobre o tema e como isto interfere em sua prática no ato de avaliar.

METODOLOGIA
Para elaboração deste trabalho foi realizada uma pesquisa sobre o tema avaliação da aprendizagem.
Sendo assim, optamos por adotar como procedimento teórico-metodológico a abordagem qualitativa, pautadas na pesquisa do tipo estudo de caso, Levantamento bibliográfico com autores que abordam o tema em questão e diversas fontes de informação como revistas e internet, além da aplicação de um questionário para professores da rede estadual de ensino.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação no âmbito escolar está garantida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96(LDB), que preconiza a avaliação continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período das eventuais provas finais.
Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 1997, a avaliação integra aprendizagem e ensino, com o objetivo de ajustar e orientar a intervenção pedagógica, ação e reflexão continua do professor.

Para Luckesi (1989), a finalidade desse instrumento pedagógico é uma análise que ocasiona uma tomada de decisões a favor ou contra o objeto avaliado que implica manter como está ou atuar sobre el

Afirma Perrenoud (1999) que avaliação é mais que uma medida pois é são os atributos de alguém passando a existir uma negociação entre avaliador e avaliado, destacando sua importância como uma relação social. O autor também enfatiza que "a avaliação não é um fim em si mesma" e faz parte de uma engrenagem para o funcionamento nas orientações escolares.

Na concepção de Zaballa (2010), p.220 "a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo".

Ao refletir a esse respeito, no sentido de permear entre os processos avaliativos arcaicos e traçando um paralelo com as práticas vigentes do ato de avaliar, utilizamos dois referenciais teóricos Luckesi (1998) e Hoffman (2009) que abordam discussões sobre o ato de avaliar e a prática pedagógica.

Sendo assim, a avaliação da abordagem tradicional, como aponta Vasconcelos (2010), visam à quantificação, punição e exclusão.

A avaliação ao longo dos anos sofreu mudanças significativas em relação ao seu papel na escola, e hoje na nova concepção, ela se transformou em uma ferramenta pedagógica que procurou qualificar a aprendizagem.

Nesta perspectiva Hoffmann afirma que "... a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos" (2009, p.28).

2 A AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Ao se falar em avaliação da aprendizagem fica impossível prosseguir sem antes deixar claro, o que é avaliação, visto que há muitos significados para o termo. De acordo com o dicionário Aurélio, dicionário on line, disponível em:http://www.dicio.com.br, acessado em 14/10/2012

Como podemos perceber o ato de avaliar vai muito além do que é determinado e do que acontece nos ambientes escolares, pois a avaliação da aprendizagem do aluno não é algo que se pode medir, e sim uma apreciação do conhecimento destes por parte do professor.

Segundo Hadji (2001 p.12) "[...] medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com a regra logicamente aceitável [...]". Partindo desse pressuposto, o que dizer de um sistema que procura medir ou aferir o conhecimento do aluno a fim de atribuir-lhe um conceito, ou uma nota qual a acompanhará por toda a vida?

Neste sentido, questiona-se a aplicabilidade e a eficácia destas provas, e mais ainda, se os resultados obtidos, retratam verdadeiramente o nível de ensino de uma escola em uma determinada série ou até mesmo, o nível de conhecimento do aluno naquele momento.

Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob de verificação, além não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação – situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem. (LUCKESI, 1998, p.94)

Refletindo sobre o ato de avaliar, no contexto escolar, possibilitou-nos perceber que hoje os professores utilizam três tipos de modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A fim de mantermos uma melhor clareza nas ideias, passaremos a descrever os tipos de

avaliação comumente usados pelos professores na atualidade, segundo Sant'Anna (1995) e Lacueva (1997).

Classificação

Descrição

Avaliação Diagnóstica

Visa determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.

Avaliação Formativa

É realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Avaliação Somativa

Sua função é classificar os alunos ao final da unidade semestre ou ano letivo segundo níveis de aproveitamento apresentados.

4 RESULTADOS

A avaliação como podemos perceber de inicio era um instrumento de medida que era utilizado para aprovação, reprovação e desvinculada do processo de ensino-aprendizagem gerando aferição dos conhecimentos geralmente decorados para a prova, ao passar do tempo adquiriu novas concepções para promover habilidades e competências exigidas pela sociedade contemporânea.

Num primeiro momento de nossa pesquisa bibliográfica tivemos a oportunidade de conhecer as diversas faces de uma avaliação que contribui para a seletividade e exclusão nascida em um contexto histórico que reforçou a conduta de vários educadores e está presente nas práticas até os dias de hoje nas instituições escolares, causando uma contradição entre a prática e a teoria resultadas da história de vida de cada um que chamamos de currículo oculto.

Observamos através das respostas dos professores entrevistados que o conceito de avaliar e verificar são distintos, na avaliação um meio de fornecer um feedback para os alunos ocasionando a compreensão dos conteúdos que não foram assimilados no decorrer das aulas, desmistificando a ideia de castigo .

Existe a preocupação com a necessidade de refletir sobre a pratica, pois a avaliação também auxilia na ação do educador.

È notório que a avaliação precisa se vista de forma diferente, que a reflexão sobre a prática docente e a mudança quando necessários alguns ajustes seja feito possibilitando ao educando o desenvolvimento das capacidades, habilidades e competências. Bem como a superação da ação tradicional, sua importância no processo ensino aprendizagem para a construção da autonomia. Com a finalidade visar à qualificação e não a quantificação, preparando para vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Avaliação da Aprendizagem; Ensino.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes,2009

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Lei n° 9.394 de 20/12/1996.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação media e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, Brasília: MEC/SEF, 1998. Pedagógica. 3. Ed. Rio.

BALIEIRO, A. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: a concepção dos professores civis e militares da Academia de Polícia Militar Costa Verde – MT. (Dissertação de Mestrado em Educação.) Instituto de Educação, Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, 2003.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. 4 ed.São Paulo:Autores Associados,2007

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2009. (4ºed. atual. ortg)104p.
_____Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da escola á universidade. 2009 (ed.atual. ortog.) Porto Alegre Mediação.

LIBANEO, JCOLIVEIRA J.F; TOSCHI M.S.; Educação Escolar: políticas estrutura e organização. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Docência em Formação)

LUCKESI, Cipriano Carlos (1986). Avaliação Educacional Escolar Para Além do Autoritarismo. Revista da Ande, (10): 47-51, (11): 47-49, São Paulo.

MINAYO, M C. S. (Org.). Pesquisa social, teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do Processo. 17. ed. São Paulo:1986

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 41. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

Palavras-chave: Educação ; Avaliação da aprendizagem ; Ensino .

EAD DE QUALIDADE: UM OLHAR PARA A TUTORIA NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

WALÉRIA ADRIANA GONÇALEZ CECÍLIO - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EAD DE QUALIDADE: UM OLHAR PARA A TUTORIA NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Resumo
O objetivo deste resumo expandido é apresentar e problematizar algumas das potencialidades da tutoria na EaD, especificamente nos cursos 100% on-line. Ao tecer esta teia de significados, procuramos responder a seguinte questão: Qual o modelo de tutoria que corrobore para resultados de maior Qualidade na EaD? Diante do fato de cada Instituição de Ensino Superior (IES) apresentar seu próprio formato de tutoria, a proposta é discutir possibilidades de atuação do professor-tutor que atendam as particularidades do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG). A investigação se dará pelo método bibliográfico, baseando-se na Dimensão 2 do IACG. Com o estudo foi possível identificar um novo perfil para a tutoria. Em consonância com o conceito 5 dos indicadores analisados, foi possível traçar ações voltadas a um ideal de postura professor-tutor que se consolida por meio de curadoria, aulas virtuais, metodologias mais ativas e participativa.

Palavras-chave: EaD; Tutoria; Instrumento de Avaliação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com o crescimento do acesso a informação, houve grande aumento das matriculas associadas a cursos on-line instigado pela necessidade de buscar novos saberes destinados a sobrevivência no mercado de trabalho. Neste processo, a modalidade educacional que desenvolva atividades educacionais por estudantes e professores que estejam em lugares e em tempos diferentes se tornou emergente.

Neste contexto, encontra-se a EaD, modalidade que se destaca por proporcionar maior flexibilidade de tempo (quando estudar); de espaço (onde estudar); de ritmo (o que estudar e a qual tempo) e ainda possibilita o acesso à educação para aqueles que não frequentam cursos presenciais devido a dificuldades financeiras.

Neste processo, Machado (2004) considera que o tutor deve orientar, dirigir, supervisionar a aprendizagem, inserir materiais didáticos e fazer uso de mecanismos de comunicação. Além disso, o tutor é responsável pela intercomunicação dos elementos (professor-tutor-aluno) que intervêm no sistema e os reúne em uma função tríplice: orientação, docência e avaliação. E, é por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que ocorre todo o processo de ensino-aprendizagem e evidencia-se a constate interação entre estudante e tutor. Neste contexto, Telles e Esquincalha (2017, p.3) sublinham que no AVA, “o aluno costuma ter no tutor a distância a figura de referência em relação à parte conceitual e pedagógica do curso.”

Diante do exposto, o trabalho tem como objetivo apresentar e problematizar algumas das potencialidades da tutoria. A discussão tem como elementos norteadores o IACG. Com este resumo, espera-se contribuir nos aspectos teóricos e práticos associados a construção de um novo perfil de tutor, principalmente, no que diz respeito ao papel inovador da função do tutor que atende ao conceito 5 dos indicadores estudados.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No Brasil, todo o processo de avaliação externa dos cursos de graduação é conduzido pelo Inep. Com um IACG, com seus indicadores e um sistema de informações, subsidiam tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior.

Na busca por referenciais de qualidade para a tutoria que garantam a qualidade esperada para o ensino superior no Brasil, busca-se, no IACG um novo perfil para o tutor. O instrumento norteia o processo de avaliação que é dividido em três dimensões, com pesos distintos: A dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30.

Tendo em vista a limitada abrangência deste trabalho e o fato da dimensão 2 dispor de maior peso (40%), o estudo aborda os indicadores relativos a tutoria, exclusivo para cursos na modalidade a distância (conforme Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016). Em face dessas considerações, para tecer a "teia de significados" destaca-se os critérios de análise de conceito 5.

Em Brasil (2017), o Indicador 2.11, relativo a Experiência no exercício da tutoria na educação a distância destaca "[...] o corpo tutorial permite fornecer suporte às atividades dos docentes, realizar mediação pedagógica junto aos discentes, [...] incrementando processos de ensino aprendizagem, [...]. (p.31) O Indicador 2.13 descreve sobre a Titulação e formação do corpo de tutores "Todos os tutores são graduados na área da disciplina pelas quais são responsáveis e a maioria possui titulação obtida em pós-graduação em stricto sensu." (p. 32). O Indicador 2.14 trata da experiência do corpo de tutores: "experiência [...] que permite identificar as dificuldades dos discentes, [...], apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades específicas, em colaboração com os docentes, [...]. (p.33). O Indicador 2.15 coloca em foco a interação entre tutores, docentes e coordenadores ¨há interação, explicitada no PPC, que garante a mediação e a articulação entre tutores, docentes e coordenador do curso [...]." Além disso, o indicador 2.15 sublinha a necessidade de interação entre tutores, docentes e coordenadores. Reforça que deve haver "planejamento devidamente documentado de interação para encaminhamento de questões do curso, e são realizadas avaliações periódicas para a identificação de problemas ou incremento na interação entre os interlocutores. " (p. 34).

A partir do enfoque definido pelo IACG sobre tutoria, percebe-se a necessidade de inserir a palavra professor antes da palavra tutor, de forma a definir uma nova identidade no Instrumento, professor-tutor. Essa alteração de nomenclatura se justifica porque os indicadores prescrevem um ideal de tutoria, de forma que os tutores são professores experientes, graduados na área da disciplina tal que a maioria possui titulação obtida em pós-graduação em stricto sensu, ou seja, são mestres e doutores. Além disso, possuem expertises suficientes para apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares e elaborar atividades peculiares ao curso. Ainda, verifica-se, pelo teor dos indicadores, a existência de mediação entre os tutores, os professores que produzem os conteúdos e as coordenações, garantindo a articulação/interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Visando a qualidade da EaD o estudo evidenciou um novo perfil de tutoria, sustentado pelo conceito 5 do IACG. O novo perfil preconiza a atuação ativa de um professor-tutor. Nesta perspectiva, um professor-tutor age como mediador do processo de ensino-aprendizagem, faz uso constante de estratégias de ensino e tecnologias inovadoras e ativas que marcam a presença de um professor em todo o processo educativo. Ao interagir com o estudante, possibilita o atendimento personalizado, uma aproximação suficiente para proporcionar a autonomia do estudante e suprir a carência de proximidade desta modalidade de ensino, orientando-o em sua jornada de estudo por meio de checklists, dicas de organização e pequenos vídeos de conteúdos que norteiam os questionamentos. Além disso, apresenta competências para atuar em equipe multidisciplinar e realizar curadoria em todo o material disponibilizado no AVA. Essa descrição de tutoria, pode ser perfeitamente justificada, pelo poder de criticidade em função de sua formação na área da disciplina, tempo de experiência como professor e consequentemente expertise obtidas ao longo de atuações como docente.

Além disso, com o crescimento da EaD e a decrescente procura pelos cursos de graduação presencial, é possível prenunciar que no futuro, não muito distante, o professor "unicamente presencial" praticamente será extinto das IES. Além disso, como podemos perceber, o professor-tutor, com as qualificações indicadas no IACG, pode perfeitamente, assumir o papel de docente na modalidade EaD, uma vez que sua atuação transcende a atuação do profissional que hoje é chamado de professor conteudista.

Ao mergulhar nos indicadores do IACG, com um olhar atento ao que se espera da tutoria, encontramos elementos que fazem emergir o papel do tutor como professor protagonista do processo ensino-aprendizagem. Aquele que inova, instiga, personifica e atua como professor qualificado e presente no dia a dia do estudante.

Nesse sentido, a autora entende que esse novo olhar para o processo de tutoria pode contribuir, de forma significativa, para a satisfação do estudante e, consequentemente, com a qualidade da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de Avaliação de cursos de graduação. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso: 12.06.2019.

MACHADO, Liliana Dias, MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambientes de EAD. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm. Acesso: 06.05.2019.

TELLES, Wagner Rambaudi e ESQUINCALHA, Aguinaldo da Conceição. Dialética da tutoria: conhecimento a distância, gestão e compartilhamento em rede. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância RBAAD. 2017. Disponível em: http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/278. Acesso em: 12.06.2019.

Palavras-chave: EaD; Tutoria; Instrumento de Avaliação.

ENTRE A COMPLEXIDADE E A LINEARIDADE: DESAFIO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL

FERNANDA MILANI - CEUCLAR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Os desafios do Cenário de Educação Superior a Distância no Brasil quando se têm em perspectiva a Avaliação de Aprendizagem são imensos. Considerada um dos grandes problemas da Educação no Brasil em todos os níveis educacionais, no Ensino Superior principalmente, a avaliação, mesmo com todos os avanços tecnológicos e com as novas contribuições da psicologia da aprendizagem, tem sido usada para medir prioritariamente a capacidade de reter informações e não necessariamente a aprendizagem adquirida. O instrumento majoritariamente usado para medir a avaliação de aprendizagem no Brasil é formado por uma lista que mixa questões objetivas e discursivas, organizadas em função do conteúdo lecionado e cujo resultado final é medido a partir da relação entre quantidade de erros e acertos. O principal pressuposto deste modelo é que notas altas equivalem a aprendizagem, mesmo que discursivamente sejam apresentadas sob outras classificações. Em tal cenário revive-se o clichê, professores fingem que ensinam, alunos fingem que aprendem. A presente pesquisa insistirá na defesa de que as novas tecnologias e os conhecimentos pedagógicos atuais permitem superar essa lógica de avaliação e propor um caminho alternativo para tratar do tema de avaliação de aprendizagem a distância. O aporte teórico que fundamentará a análise dos principais pressupostos sobre a relação entre Avaliação e Aprendizagem partirá de Luckesi (2011), Saviani (2011), Hadji (2001), Bourdieu (1998; 2014), Boyer (1997), Brookfield (1995).

Introdução - Tema - Metodologia - Objetivos

Como medir de fato se os alunos têm aprendido ou não? Nessas modalidades, nesses anos de docência avaliou-se a aprendizagem ou as características dos alunos (Afetividade, Comunicação, Educação)? Os critérios são justos? Como avaliar o que é justo? Essa é a tarefa como docentes em termos de avaliação: Avaliar o justo?

A experiência na docência de cursos na modalidade a distância nos fez perceber, como pesquisadores, que tínhamos diante de nós uma tarefa imensa como educadores: Não apenas uma conscientização sobre problema ora apontado, mas buscar construir uma possibilidade de oferecer uma solução que desse conta de minimizá-lo. Neste sentido, essa pesquisa parte da busca por relacionar aprendizagem e avaliação, não apenas para enfatizar a problematização apresentada, mas encaminhar princípios que possam nortear um possível modelo que possa servir de referencia para a avaliação no ensino a distância no Brasil.

Referencial Teórico- Discussões

A avaliação precisa ser compreendida numa perspectiva multimendisonal (HADJI, 2001) em que o ato de avaliar não se restrinja apenas como a responsabilidade de mensuração por parte do professor de um conjunto de informações dominadas pelo aluno, para ele, avaliar envolve um processo de negociação. Nesse processo, não há como se ignorar o caráter subjetivo

do professor enquanto o sujeito que te a tarefa de corrigir. Ou seja, não há neutralidade diante do contexto escolar e social (FREIRE, 1996), esse contexto se dá num ambiente extremamente afetivo e emocional. Disso decorre a relação de expectativa entre professor e aluno tão profundamente influenciadora do processo de Avaliação

Moskowitz (2005), Olson, Roese e Zanna (1996), entendem essa dimensão de expectativa que está presente no processo de avaliação como um conjunto de ações ou atitudes que se antecipa em relação a uma outra pessoa, ou seja, uma expectativa é um tipo particular de crença que tem como referente uma ação relativa a um estado futuro de coisas. De modo geral, a principal fonte de influência das expectativas sobre o desempenho escolar reside nas crenças estereotipadas sobre a inteligência ou a habilidade acadêmica do estudante. Neste sentido, os estereótipos podem ser interpretados como expectativas, pois uma característica fundamental de uma crença estereotipada é a busca de eventos que confirme a crença, bem como a tendência a inibir a expressão de casos que rejeitem os estereótipos.

Hadji (2001) insiste em que não há como se minimizar o fato de que a avaliação e um ato baseado na intuição do avaliador, portanto, subjetivo a ser expresso de forma quantitativa. Nesse sentido, entendendo-se a presença de subjetividade, caberá ao avaliador a tarefa de interpretar a realidade a qual deve pronunciar-se. Pode-se ate afirmar que há um entendimento comum por parte dos teóricos de que a ação de uma expectativa exerce um impacto decisivo sobre o processo de avaliação. Parece claro que as expectativas do professor exercem um papel nada desprezível no incremento ou na redução do desempenho de estudantes rotuladas como promissores ou não. (BLAINE, 2007).

Segundo Luckesi (1994), acostumamo-nos com explicações do senso comum relacionadas ao fazer pedagógico, entre elas, suposições tomadas como certas sem a devida avaliação crítica de seus pressupostos. O autor nos indaga: “Será que para direcionar os nossos trabalhos pedagógicos temos permanentemente nos perguntado quem é o educando e o que ele significa? O que é o conhecimento? Quais são os conteúdos que veiculamos em nossas aulas? Será que questionamos o material didático que utilizamos?” (LUCKESI, 1994, p. 96).

O que se percebe é que ainda os processos avaliativos são pontuais, na maioria das vezes medindo apenas aspectos ligados ao raciocínio lógico-matemático ou a uma espécie de saber enciclopédico (GOLEMAN, 1995; FREIRE, 2011a). Um processo avaliativo não pode se dar à parte de um projeto pedagógico, como se fosse algo estanque.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de Avaliação de Aprendizagem predominante na realidade brasileira ainda é formal, programático, somativo e, no caso da educação. Distância, segue um modelo de fábrica: Padronizado para grandes públicos. As diferenças regionais, sociais, de conhecimento, são minimizadas num processo que se firma no binômio: Decore e repita.

Esse cenário assume dimensões ainda mais críticas quando os professores precisam optar por manter os modelos de avaliação standards já que os mesmos garantem o funcionamento das grandes instituições e de seus projetos. Nesse sentido, docentes e discentes se tornam engrenagens de uma grande fábrica. A ideia de busca pelo conhecimento, de um saber promotor de libertação e autonomia cede lugar à nota que classifica como adequado ou inadequado para obtenção do diploma ou certificado.

O que parece cada vez mais fazer sentido é percepção que o processo ensino e aprendizagem vai se assumindo como tarefa conjunta de educadores e alunos e, aí, parece que a avaliação ganha um aspecto de autonomia – alunos recebem condições de avaliarem sua trajetória em razão de suas escolhas didáticas. Há muito o que se avançar, há muito o que se sonhar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1986.

ALVES, R. A alegria de ensinar. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
BLAINE, B. Understanding psychology of diversity. London: Sage, 2007.
BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
BOURDIEU. Pierre. PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014a.
BOURDIEU. Pierre. PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.
BOYER, Ernest L. Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
BROOKFIELD, S. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
BRUNER, J. Acts of meaning. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
CÂMARA, U. F. S. Filosofia da Educação (Philosophy of education) Curitiba: Opet Editora, 2013.
CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. "Escritos de Educação" por Pierre Bourdieu. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008.Disponível em: https://www. revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11501/13269. Acesso em abril de 2018.
DEWEY, J. Democracia e educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo: Nacional, 1950.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
FREIRE, P. À sombra desta mangueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
KEARSLEY, G. Theory into Practice. In: http://www.planetaeducacao.com. br/suporteaoprof/pedagogia Acessado em 23/05/2000.
LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. Avaliação educacional: desatando e reatando-nos [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0931-5. Available from SciELO Books http:// books.scielo.org .
LUCKESI, C. C. Filosofia da educacao. Sao Paulo: Cortez, 1994.
LUCKESI, C. C. Avaliacao da aprendizagem: componente do ato pedagogico. Sao Paulo: Cortez, 2011.
MOSKOWITZ, G.B. Social cognition. New York: Guilford Press, 2005.
OLSON, J.M; ROESE, N.J.; ZANNA, M.P. Expectancies In: HIGGINS, E.T; KRUGLANSKI, A.W. Social psychology: Handbook of basic principles (pp. 211-238). Nova York: Guilford Press,1996.
RIDDELL, Abby R. "Assessing designs for school effectiveness research and school improvement is developing countries". Comparative Education Review, v. 41, n.2, p.178-204, 1997.
RIDDELL, Abby R. "Focus on challenges to prevailing theories. An alternative approach to the study of school effectiveness in third world countries". Comparative Education Review, v.33, n.4, p.481-497, 1989.
SAVIANI, D. Historia das ideias pedagógicas no Brasil. 3a. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

Palavras-chave: Avaliação, Aprendizagem, Ensino Superior, Ensino a Distância.

ESTUDO DE DUAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE: QUESTÕES DA FORMA

AURIANE STREMEL DOS SANTOS - UNESPAR

MAUREN TEUBER - UNESPAR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Desde a primeira metade do século XX existem políticas e programas de incentivo à produção de livros didáticos no Brasil, sendo que o PNLD existe com esta denominação desde 1985. Entretanto, os primeiros livros didáticos de Arte, do PNLD, foram inseridos apenas em 2015 e destinados aos estudantes e professores do Ensino Médio das escolas públicas.

Destaca-se a necessidade da ampliação de pesquisas sobre o livro didático de Arte, em particular, os livros do PNLD, haja visto que são pouco frequentes estudos sobre este tema. Outro aspecto relevante é a questão da forma que está diretamente atrelada a eficácia da estrutura visual do livro didático, critério contemplado nos Editais de seleção dos livros no PNLD.

No PNLD 2017, foram contempladas duas coleções de livros didáticos de Arte denominadas Por toda parte - Ensino Fundamental Anos finais - Arte, da editora FTD (2015) e a coleção Projeto Mosaico - Ensino Fundamental Anos finais - Arte, da editora Scipione (2015). Nessa direção, este estudo tem como objetivo geral analisar estas duas coleções, buscando compreender as questões da forma que dizem respeito ao projeto gráfico editorial, conforme os requisitos que constam no Edital que selecionou estas obras.

Metodologicamente optou-se pela análise documental das obras e do Edital. Os documentos analisados envolvem o Edital de convocação 02/2015 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017; o Guia de Livros Didáticos PNLD 2017 - Arte e os livros do 9º ano das duas coleções contempladas.

A análise foi realizada numa primeira etapa, por meio de uma tabela elaborada, a partir de um modelo apresentado por Martínez-Valcárcel (2019). Em suas pesquisas, Valcárcel analisa materiais didáticos por meio de tabelas desenvolvidas no Excel descrevendo a estrutura da obra e os recursos que fazem parte do livro: recursos textuais (textos do autor, documentos, páginas da internet, etc.); recursos icônicos (mapas, gráficos, linhas de tempo, imagens, tabelas) e atividades (possíveis tipos de atividades).

Numa segunda etapa, para a análise do projeto gráfico das obras, outra tabela foi elaborada para demostrar os recursos gráficos, tais como: tipografia, referente ao desenho, tamanho e legibilidade das letras; os recursos visuais como quadros de textos, tabelas e gráficos; questões de localização, contrastes e composição das páginas; iconografia, referente a imagem e sua qualidade; conforme o Edital PNLD 2017 estabelece como critério.

As análises evidenciaram, entre outros resultados, que:

As capas da coleção Mosaico, apresentam uma imagem diferente para cada volume. Todas mostram um fotografia referente a uma linguagem artística, como, por exemplo, o livro do 9 ano, a imagem de uma dançarina balinesa. Já na capa da coleção Por toda a parte, há uma composição marcada por um conjunto de faixas horizontais irregulares coloridas, sem imagens figurativas. Nessa coleção todos os volumes apresentam a mesma solução gráfica.

A folha de rosto, na coleção Mosaico possui desenho de letra moderno nos títulos e subtítulos e no texto principal usa letra fina, trazendo leveza ao livro e a coleção Por Toda Parte, utiliza letra com linhas curvas e espessa o que traz peso maior ao texto.
A ficha catalográfica na coleção Mosaico possui leveza pelo tipo de letra e pela área em branco na lateral e sua apresentação utiliza-se de área branca dando respiro e usa fundo de cor de peso reduzido, além de inserir ilustração quebrando a seriedade da página.
O "mapa da obra" da coleção Por toda parte, usa fundo cinza, está mais organizada porque tem menos seções, e assim, menos informações deixando a leitura clara e rápida, já na coleção Mosaico há exagero de informações.
O sumário da coleção Mosaico foi elaborado com letra leve porém a cor do número da página não tem contraste. Áreas de descanso visual, imagens claras e número reduzido de cores, são mais agradáveis nesta coleção, promovendo interesse visual. Em Por toda parte, as informações são claras, pois estão hierarquizadas com o uso de cores diferentes no texto.
A abertura geral da obra na coleção Mosaico explora uma grande imagem em preto e branco de boa resolução. Nas demais páginas desta seção apresenta imagens e textos acomodados em duas colunas e não há padrão de tamanho destes elementos, causando desequilíbrio. Quadros pretos com texto em amarelo ou branco e legendas em cinza dentro de tarjas pretas, traz peso maior para as páginas causando desconforto.
Em Por toda Parte, cada unidade possui uma abertura em que utilizou-se várias imagens e frases com referência ao conteúdo e há texto também. Foi utilizado 4 tipos de letras diferentes e o título foi inserido com corpo de letra grande e em branco dentro de uma tarja preta. As informações estão sobre um grafismo que representa o desdobramento do assunto, interligando textos e imagens utilizando-se 6 cores diferentes, o que tira a personalidade da obra.
As aberturas de capítulo da coleção Mosaico exploram uma grande imagem em ocupa uma página e Por toda parte utiliza duas páginas. Imagens grandes requerem maior resolução para que a leitura da mesma não seja prejudicada. O box de texto sobre a imagem é prejudicial. A primeira coleção, deixa sobressair o número do capítulo, colocando o título em branco sobre um fundo verde, proporcionando contraste. A segunda, deixa o título do capítulo em caixa alta e corpo bem maior.
O conteúdo da coleção Mosaico apresenta ritmo no projeto gráfico, as seções são separadas utilizando-se do recurso de ícones diferentes para cada uma delas. O ícone é um elemento muito explorado no livro didático sendo um signo visual que apresenta características de semelhança com o objeto que representa. O nome da seção está destacado por letra de corpo maior, cor e efeito diferentes das demais. A letra utilizada nos títulos e subtítulos é bem diferente do texto principal e além disso, as legendas, em corpo menor estão em tipo de letra diferente.
Em Por toda parte o conteúdo se desenvolve em projeto gráfico que utiliza letras em corpo grande para separar as partes do livro e páginas com fundo colorido que trazem textos em branco com tipo de letra diferente. A legibilidade da obra não é prejudicada porém o tipo de letra traz um peso maior às páginas e aliado às cores dos fundos pode deixar a leitura mais cansativa.
Na coleção Por toda Parte há no final dos capítulos duas propostas de atividades: a Expedição Cultural e o Diário de Artista, porém com outro padrão, onde se utilizam ícones para separar as seções e vários tipos de letra, pois nesta parte do livro foram adicionadas as indicações de leituras complementares da unidade em questão, o que na coleção Mosaico elas são sugeridas ao final do livro. Esta seção, Explore também, mantém unidade com o projeto gráfico.
A linha do tempo que se encontra no final de cada unidade de Por toda parte tem unidade com o projeto gráfico.

No final do livro da coleção Mosaico há a seção Jeitos de mudar o mundo que segue o padrão da abertura do livro e dos temas de projetos já mencionados. O ícone utilizado é com desenho diferente dos demais. Aparece aqui uma quinta cor: o rosa.

Outra diferenciação da coleção Por toda a parte, são os quadros de contorno e tarja azul iguais aos das atividades, intitulados Ampliando que aparecem ao longo da obra e que ao final do livro formam o Índice remissivo inserido em uma página de fundo azul, facilmente de se conectarem.

No final e ambos os livros, existe a Bibliografia (Mosaico) ou Referências (Por toda a parte). Na primeira são separadas pelas linguagens artísticas, mantendo o padrão de títulos, cor e tipografia. Na segunda, estão por sites e livros no padrão de cor da seção Mundo Conectado, não estando diretamente ligadas.

Na coleção Por toda parte, existe ritmo no projeto gráfico, porém entre as partes existe uma quebra de unidade e por vezes uma quantidade de informações visuais maior que o necessário. As cores e a tipografia usadas nas obras também são uma diferenciação entre elas, pois em Por toda Parte há um peso muito maior causando cansaço visual.

As obras são organizadas de forma diferente, ambas tem suas particularidades positivas. Visualmente a coleção Mosaico pode ser apontada com um projeto gráfico mais leve, ou seja, com mais respiros de leitura, imagens de melhor definição e com isso maior clareza, além do projeto gráfico manter unidade.

As análises evidenciaram, entre outros resultados, que: as obras satisfazem completamente os critérios estipulados; destacou-se diferenças marcantes entre uma coleção e outra; e o mapeamento destes recursos possibilita uma ampla visão da estrutura gráfica da obra.

Por fim, verifica-se que este instrumento de pesquisa pode fornecer ao designer a possibilidade de um planejamento gráfico mais eficaz, ressaltando-se que o projeto gráfico deve potencializar a proposta pedagógica, ou ainda, o projeto gráfico ensina tanto quanto os conteúdos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: guia de livros didáticos - ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: 2015.

_____. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Brasília: Ministério da Educação, 30 jan. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf. Acesso em 02 jun. 2019.

MEIRA, Beá. et al. Projeto Mosaico: Arte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2015.

UTUARI, Solange et al. Por toda parte. Ensino Fundamental. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.

Valcárcel, Nicolás Martínez. Voz de los alumnos como testimonio: el uso de los manuales de Historia. Seminário realizado em Curitiba de 3 a 5 de outubro de 2018.

Palavras-chave: Livro didático de Arte. PNLD2017. Projeto Gráfico.

FEEDBACK EFETIVO SOB O OLHAR DO ALUNO NO PROCESSO AVALIATIVO

MARLENE HARGER ZIMMERMANN - UEPG

BRUNA PEREIRA MADRUGA - UEPG

CAROLINE GONÇALVES PUSTIGLIONE CAMPOS - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Tratando-se de processo avaliativo, a devolução do desempenho do aluno é uma das tarefas mais significativas para o aprendizado. Contudo, essa prática nem sempre é efetivada ou por desconhecimento do docente ou até mesmo por não valorizar tal momento. Nas situações em que acontece o feedback, ele necessita ser efetivo, ou seja, propiciar ao aluno a regulação de sua aprendizagem por meio de sua participação ativa no processo de revisitação de seu desempenho.
Problema: Diante desse contexto pergunta-se: De que maneira o feedback efetivo (FE) pode auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem do aluno?
Objetivo geral: Desvelar quais as contribuições do FE para o processo de ensino e de aprendizagem do aluno.
Objetivo Específico: Identificar a percepção do aluno quanto ao FE no processo avaliativo.
Metodologia: Trata-se de um estudo de natureza aplicada, com abordagem metodológica qualitativa de caráter interpretativo. Participaram do estudo setenta e dois (72) alunos da disciplina do Internato; do curso de Medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Da 5ª série participaram trinta e oito (38) alunos e da 6º série, trinta e quatro (34). A coleta de dados deu-se no ambulatório do Hospital Universitário Regional dos Campos Gerais por meio de questionários com questões abertas aplicados em quatro momentos distintos, de outubro de 2016 a julho de 2017, após a realização da avaliação clínica objetiva estruturada (OSCE), metodologia essa, padronizada, temporizada, válida e de alto impacto na educação (TIBÉRIO, DAUD-GALOTTI, 2012, p 298). A amostra foi por conveniência e para o fechamento amostral foi usado o critério de saturação teórica. Em atendimento aos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, para a preservação da identidade e privacidade dos participantes do estudo, os alunos foram identificados pela letra A seguidos pelo número do questionário (A1, A2, A3...) respondido. Utilizou-se como técnica de tratamento do material, a análise de conteúdo temática em que os dados foram decodificados e agrupados por similaridade de assuntos. Após serem lidos e relidos, formaram-se as categorias e as subcategorias de análise e suas relativas frequências de aparecimento. Esclarece-se que esse estudo apresenta resultados da pesquisa de doutoramento "Avaliação Clínica Objetiva Estruturada (OSCE) com Feedback efetivo e Vídeo feedback: sua interface no ensino e no aprendizado" do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 109336/2015.
Fundamentação teórica: Tratando-se de avaliação no ensino médico, além do conhecimento, as habilidades clínicas e as atitudes também são consideradas objeto da aprendizagem, algo que precisa ser ensinado e avaliado. A metodologia chamada Objective Structured Clinical

Examination (OSCE) (Avaliação Clínica Objetiva Estruturada) avalia habilidades clínicas em que o aluno 'mostra como faz' e pode ser acrescido do FE, o que permite que os acadêmicos reflitam e participem ativamente da construção do seu conhecimento em meio a um processo avaliativo. Entende-se que a avaliação só tem sentido se for para auxiliar no processo formativo. A avaliação formativa pode ocorrer em diferentes momentos e ser amplamente empregada para acompanhar o estudante em efetuar as correções, reforçar os aspectos positivos e principalmente oportunizar a devolutiva, o feedback, ao acadêmico sobre o seu desempenho no processo de aprendizagem. O FE é definido "como aquele em que a informação sobre o desempenho anterior é usada para promover desenvolvimento positivo e desejável". É um processo sequencial, em vez de uma série de eventos não relacionados. Envolve comentários e sugestões para facilitar o aluno em sua própria revisão (ARCHER, 2010, p. 102). Trata-se de um diálogo entre professor e aluno tendo como fio condutor comentários e sugestões para ajudar o estudante em sua própria revisão, sua auto avaliação e ajudá-lo a se sentir responsável pelo aprendizado. É considerado por Fornells et al., (2008; p.8) "um retorno de informação sobre o processo de aprendizagem de acordo com objetivos preestabelecidos".

Resultados: Após o aluno experienciar o FE e traçar sua percepção, ele considerou que essa devolutiva foi imprescindível, transformando-se no momento mais importante e valioso da avaliação, constituindo-se em um ambiente favorável ao ensino e à avaliação, concomitantemente. Espaço esse em que favoreceu a sistematização do conhecimento por meio da aprendizagem do erro cuja crítica, por ser construtiva, ajudou para o crescimento da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, emergiu a categoria denominada 'FE: suas contribuições' a qual subdividiu-se em quatro outras subcategorias que foram: a) O ensino e a aprendizagem; b) A autoavaliação; c) Aprender a lidar com a ansiedade e d) Aprendizagem por meio do erro. A quase totalidade dos alunos (98,12%) considerou que o FE contribuiu à formação sendo que mais da metade dos alunos (51,57%) considerou que houve contribuição ao ensino e a aprendizagem, sendo essa considerada a primeira subcategoria. A fala do A9 exemplifica quando afirma que "[...] o feedback sintetiza um importante espaço de aprendizagem, pois é quando mais aprendemos". "O exercício da avaliação se apresenta como uma das múltiplas oportunidades de aprender" (LUCKESI, 2011b, p. 209). Já quanto a segunda subcategoria, a autoavaliação, a aprendizagem acontece pelo processo reflexivo oportunizado pela devolutiva do desempenho na percepção de poucos alunos (1,75%). Na fala do A4, "o feedback deve existir, ele permite a reflexão sobre nossas atitudes/condutas durante a prova, nos auxilia a fazer uma autoavaliação e uma maior consolidação do conteúdo". A avaliação tem como objetivo, auxiliar o aluno em seu crescimento na obtenção de conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções) por meio de um processo de autodesenvolvimento (LUCKESI, 2011b, p. 207). A parcela do aluno na construção de seu aprendizado é indispensável e, no caso da avaliação clínica padronizada, associado ao FE, a reflexão das atitudes e condutas constituem-se em um potencial transformador para capacitar com singularidade o futuro profissional médico. Aprender a lidar com a ansiedade constituiu-se na terceira subcategoria. Para poucos alunos (3,50%) o aprendizado relativo ao feedback envolve também o campo emocional como se evidencia nessa fala do A3 "ajuda a controlar a ansiedade para as provas práticas e para a vida de 'plantão". Oportunizar ao aluno 'situações problemas' a serem resolvidas em um determinado espaço de tempo, aonde impera a ansiedade, não deixa de ser uma importante estratégia de ensino. A quarta subcategoria faz menção a aprendizagem por meio do erro. Quase um terço dos alunos (25,96%) afirmaram que o FE colaborou para tal aprendizagem. Sobre isso o aluno afirma que o FE "é essencial para o aprendizado, para saber quais foram os erros e como podemos melhorar"(A5).Por se tratar de avaliação formativa, o erro torna-se um importante elemento porque ele "traz consigo o próprio

significado do processo avaliativo da aprendizagem" (PINTO, 2009, p. 21). Para finalizar, afirma-se que no ensino e no aprendizado surgem dúvidas e, para tal, precisam ser oportunizados espaços a fim de que estas sejam esclarecidas. O FE favorece o encontro dos saberes; um já elaborado proveniente do docente com outro saber, permeado pela dúvida, vindo do aluno. Dúvida essa que muitas vezes gera insegurança cujo feedback também pode ajudar. Além do encontro dos saberes, essa devolutiva ao aluno "se destina a modificar o seu pensamento ou comportamento com a finalidade de melhorar a aprendizagem" (SHUTE, 2008, p. 154).

Referencias:

ARCHER, J.C. State of the science in health professional education: effective feedback. Medical Education, v. 44, p. 101-108, 2010.

FORNELLS, J.M.; JULIÀ, X.; ARNAU, J.; MARTINEZ-CARRETERO, J.M. Feedback en educación médica. Educación Médica, v. 11, n. 1, p. 7-12, 2008.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

PINTO, N.B. O erro como estratégia didática: ensino do erro no ensino da matemática elementar. 2. ed. Campinas (SP): Papirus, 2009.

SHUTE, V.J. Focus on formative feedback. Research Report. 2007. March 2007. Disponível em: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf Acesso em: 8 mar. 2017.

TIBÉRIO, I.F.L.C; DAUD-GALLOTTI, R.M. Experiência de avaliação prática estruturada de habilidades e atitudes do tipo OSCE no internato. In: TIBÉRIO, I.F.L.C.; et al. (Orgs.) Avaliação prática de habilidades clínicas em medicina. São Paulo: Atheneu, 2012. p. 297-302.

Palavras-chave: feedback efetivo; avaliação; aprendizagem

FORMAÇÃO CONTINUADA DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: VIVÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

LEANDRO DA SILVA SAGGIOMO - FURG

ELAINE CORRÊA PEREIRA - FURG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Os técnicos administrativos em educação ao ingressarem na carreira das Universidades Federais Públicas, a partir das suas atividades cotidianas, percebem a necessidade de uma formação que seja mais específica ao trabalho e ao dia-a-dia profissional desenvolvido na Instituição. Tal necessidade é instituída e orientada pela legislação federal e por regulamentação interna da Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Nesta pesquisa analisaremos o caso da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, IFES objeto deste estudo. Com a presente investigação pretendemos compreender o entendimento coletivo dos técnicos administrativos em educação acerca da política de formação instrumentalizada e potencializada pela FURG.

1. Formação Continuada dos TAE da FURG: Instrumentos Regulatórios e Experiências Formativas

A Lei 8.112/90, dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Enquanto a Lei 11.091/05 estabelece a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. O PCCTAE determina níveis de progressão por capacitação para os servidores. Para ter acesso às progressões faz-se necessário que os TAE participem de cursos de formação que proporcionam aprendizado e resultam também em retribuição pecuniária correspondente a cada nível determinado em lei.

Contudo, dentre as possibilidades de atendimento das demandas de formação dos TAE da FURG, está o uso da modalidade EaD. As primeiras experiências de oferta de cursos de formação nesta modalidade ocorreram apenas nos anos de 2013 e 2014, sendo que a conclusão de ambos se deu no ano de 2014. Ambos hospedados pelo Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) moodle com o suporte da Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG.

2. Aspectos metodológicos: Contexto, Produção e análise dos dados

O coletivo de sujeitos deste estudo é constituído por servidores TAE ocupantes do cargo de assistente em administração e que concluíram pelo menos um dos cursos e ainda permanecem atuando na FURG. Auxiliados pelo filtro deste critério eram 17 os assistentes em administração os possíveis respondentes.

A partir da definição dos critérios citados analisamos o coletivo formado por 7 respondentes, todos ocupantes do cargo de assistente em administração que responderam ao questionário. Embasamos a amostra do estudo na afirmação de Minayo (1998, p. 196), onde diz que “uma

amostra ideal em pesquisa qualitativa não atende a critérios numéricos, mas é aquela que reflete as múltiplas dimensões da totalidade".

Para a produção dos dados a serem analisados, optamos pelo questionário como instrumento. Segundo Marconi e Lakatos (2015, p. 86), "é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), o questionário "é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja.

Como metodologia para análise e tratamento dos dados produzidos escolhemos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é inspirada na teoria das representações sociais . Para colocar em prática a técnica do DSC os autores definiram o uso de figuras metodológicas, quais sejam: expressões-chave, ideias centrais e ancoragens. As expressões-chave (ECH) são transcrições literais de pedaços ou trechos do discurso que devem ser destacadas (sublinhadas, iluminadas, coloridas) que revelam a essência do depoimento, ou seja, do conteúdo discursivo a ser analisado. "É com a matéria-prima das expressões que se constroem os Discursos do Sujeito Coletivo" (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17).

As ideias centrais (IC) se limitam a um nome ou expressão linguística que descreve, de forma sintética e precisa o sentido do conjunto de ECH analisado, de onde terá origem o DSC. Segundo Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17), "é importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos". Os autores ainda esclarecem que, para a elaboração do DSC parte-se dos discursos em estado bruto, que são submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição que consiste, basicamente, na seleção das principais ancoragens e/ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 20).

3. Análises e Discussões

As universidades têm por objetivo oportunizar a formação acadêmica e profissional aos seus alunos, e para isso, precisam de pessoas capacitadas a proporcionar o devido suporte. A gestão de pessoas nas organizações públicas tem por finalidade planejar, organizar, desenvolver, coordenar e controlar estratégias e técnicas que possibilitem o bom desempenho dos seus servidores e a satisfação individual por meio do trabalho (MAGALHÃES, 2010).

A gestão de pessoas em cada instituição tem o papel de conquistar, manter e desenvolver as habilidades e a motivação dos servidores, de modo que atuem em busca do sucesso da instituição. Sendo estas a maior riqueza que uma Instituição dispõe para desenvolvimento das suas atividades e finalidades.

E sendo os sujeitos, aqueles que emprestam vida à Universidade, se torna interessante compreender quais são as suas contribuições na efetivação dos processos de ensino, de pesquisa e de extensão. Entender a Universidade como um espaço de construção coletiva do conhecimento é, também, possibilitar uma formação consciente e crítica a todos que convivem nesse meio.

Desenvolver pessoas denota proporcionar sua "formação básica para que transformem antigos hábitos, desenvolvam atitudes e capacitem-se para melhorar seus conhecimentos, buscando tornarem-se melhores na realização do trabalho" (MAGALHÃES et al, 2010, p. 62). Nesse sentido, trazemos o recorte do DSC, que relata explicitamente a compreensão dos sujeitos estudados sobre a execução formativa da universidade:

A FURG cumpre com suas responsabilidades edemonstra-se bem envolvida buscando sempre a oferta de cursos de capacitação para os servidores técnicos administrativos, poisnos últimos

anos temos observado avanços com relação a disponibilização de ações neste sentido. (DSC) A formação proporcionada aos TAE deve ser concebida como um processo contínuo que se desenvolva ao longo de sua vida funcional, buscando mantê-los motivados e atualizados com relação às atividades que desempenham na operação das IFES. Neste sentido os pesquisados relatam a organização e planejamento das ações formativas que têm por objetivo caracterizar um fluxo contínuo às ações.

4. Considerações Finais

Ao fazer referência à formação profissional, voltamos nosso olhar à compreensão do desenvolvimento de pessoas ou educação no trabalho como também educação para o trabalho. A Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação afirma que o sujeito "dotado dos conhecimentos técnicos necessários à otimização de seu desempenho funcional, desenvolve-o com competência, criticidade e racionalidade, abandonando, gradativamente, as ações eminentemente empíricas" (BRASIL, 2004, p. 17).

Tendo em vista que os servidores atuam nas instâncias técnicas e administrativas, a busca pelo seu desenvolvimento nas IFES deve ter o propósito de promover a sua satisfação. Basta ver que o bem-estar e a melhoria da qualidade de vida desses servidores são aspectos diretamente inter-relacionados e se refletem, inclusive, nos parâmetros de qualidade do serviço prestado.

A formação profissional tem por essência a característica de ser um processo irreversível de aperfeiçoamento. A necessidade do servidor de desenvolver e aprimorar conhecimentos, habilidades e atitudes é constante. O desafio consiste na comprovação de que os investimentos na formação profissional se refletem na melhoria da qualidade do serviço público. Para isso, tornam-se essenciais os processos de avaliação e revisão daquilo que já foi feito e o planejamento das ações futuras.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia Científica. (Apostila curso especialização). 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul: EdUCS, 2005.

MAGALHÃES, E. M. de; OLIVEIRA, A. R. de; CUNHA, N. R. da S.; LIMA, A. A. T. de F. de C.; CAMPOS, D. C. da S. A política de treinamento dos servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. Revista de Administração Pública – RAP. Rio de Janeiro, p. 55-86, jan./fev. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n1/v44n1a04.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas da pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed., 8. reimpressão. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1998.

Palavras-chave: Formação Continuada; Carreira; Técnicos Administrativos em Educação

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS NA PRÁTICA EDUCATIVA: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

DELI VIEIRA SILVEIRA - UEM

JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nas duas últimas décadas, a temática avaliação tornou-se importante objeto de investigação no âmbito educacional e possibilitou que a avaliação específica da aprendizagem dos conteúdos escolares fosse observada sob a ótica da produção e difusão do conhecimento científico nas modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Nesse sentido, constituiu-se a seguinte questão: Qual função cumpre a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais das escolas públicas estaduais do Paraná? O objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar as concepções referentes à avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares dos professores de uma escola pública estadual de Ensino Fundamental, pertencente ao Núcleo Regional de Maringá, a fim de identificar quais as funções que a avaliação cumpre na prática pedagógica. Os objetivos específicos foram: apresentar um breve histórico da avaliação escolar no Brasil; conceituar avaliação; analisar a Instrução 15/2017, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, bem como os planos de trabalho docente; as questões de provas e as respostas dos questionários dadas pelos professores a fim de estabelecer um contraponto entre os conceitos teóricos das funções da avaliação, os dados evidenciados na pesquisa campo e a hipótese levantada. Dos estudos bibliográficos e documentais e da vivência dos pesquisadores, aventou-se como hipótese que, na prática pedagógica, a avaliação cumpre somente a função classificatória, a qual não permite diagnosticar e intervir nas possíveis deficiências do processo de ensino e aprendizagem. Optou-se pela metodologia de abordagem qualitativa e pelo método materialista histórico-dialético como instrumentos de análise dos conteúdos na perspectiva de encontrar uma resposta para o problema da pesquisa, sempre considerando as variáveis de ordem política, econômica e social imbricadas nesse contexto, a fim de verificar em que medida as concepções teóricas relativas às funções da avaliação têm contribuído para a apropriação do conteúdo científico. O referencial teórico se encontra fundamentado nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético de Marx (2013, p. 389-569); da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984, p. 45-64) e das Pedagogias Críticas de Libâneo (1992, p. 15-70) e Saviani (2012, p.5-111); da Didática para Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2011, p13-143), bem como do referencial teórico produzido por pesquisadores que se dedicaram a pesquisar sobre a temática da avaliação como Luckesi (2002, p. 84; 2014, p.97); Esteban (2001, p 11; 2003, p. 22-23; 2008, p. 3-11), Haydt (2008, p.8-114), Nagel (1985, p.53; 2004, p.1; 2010, p. 14), e Sant'Anna (1995, p. 31-44). A análise dos planos de trabalho docente, das questões de provas e das respostas dos questionários, dadas pelos professores, evidenciou que, na concepção dos docentes participantes da pesquisa, na prática pedagógica, a avaliação assume a função diagnóstica, de controle e classificatória, conforme apresentam a literatura científica e a Instrução nº 15/2017. A hipótese anunciada sobre a função especificamente classificatória da

avaliação não se confirmou. Com esta investigação, constatou-se que, na concepção dos professores, a avaliação executa a função diagnóstica, de controle e classificatória. Evidenciou-se, por outra parte, que os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, presentes nos documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem na escola pública estadual, objeto de estudo, não se efetivam na prática pedagógica como subsídios teóricos, didáticos e metodológicos e, portanto, não embasam a avaliação correspondente. Observou-se, ainda, que a educação, enquanto fenômeno histórico e social, tem suas finalidades e meios subordinados à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais. Assim, para que a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares se torne um instrumento de democratização do ensino pela apropriação do conhecimento científico, é necessário que as instituições escolares assumam, em sua forma de organização do tempo e do espaço escolares, um Projeto Político-Pedagógico histórico-cultural, que se efetive na prática, em contraposição ao projeto capitalista hegemônico da sociedade atual. Palavras-chave: Educação; didática; avaliação do rendimento escolar; funções da avaliação.

REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001c, p. 175-192. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.pdf Acesso em 02 ago. 2017.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, M. T. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), pp. 5-31. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/maria_esteban_silenciar_polissemia.pdf Acesso em 02 ago. 2017.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev., 1. reimpr, São Paulo: Autores Associados, 2011. HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2008.

LIBÂNEO. J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206 Acesso em 27 jul 2018.

LUCKESI, C. C. Sobre notas escolares: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Livro 1, 31. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização, 2013.

NAGEL, L. H. Avaliação, Sociedade e Escola: Fundamentos para Reflexão. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, 1985.

NAGEL, L. H. Educação pós-moderna: interesses e aporias. IV Jornada de Grupo e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil" (mesa-redonda) Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Lizia%20Helena%20Nagel.pdf Acesso em 04 jun 2017.

NAGEL, L. H. Função Social da Escola: desafios e perspectivas. V Encontro de Pesquisa em Educação / XVII Semana de Pedagogia da UEM / III Jornada de Gestão Escolar. Palestra de abertura do Evento: Função Social da Escola: Desafios e Perspectivas. Anfiteatro Dona Guilhermina, Maringá, 2010. Disponível em: http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/pos_esp/13polpub/bib-lizia.pdf Acesso em 04 jun 2017.

PARANÁ. Instrução Nº 15/2017 – SUED/SEED. Dispõe sobre a Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção dos (as) estudantes das instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Estado do Paraná, exceto para modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf Acesso em: 02 ago. 2017.
SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2012.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Palavras-chave: Educação; didática; avaliação do rendimento escolar; funções da avaliação.

FUNDAMENTOS BASILARES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PAULO FREIRE

LUIZ ALBERTO DE ALCANTARA - PUCPR

VALDIR BORGES - PUCPR

SIRLEY TEREZINHA FILIPAK - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo visa expor os fundamentos basilares da gestão democrática escolar a partir do educador brasileiro de renome internacional, Paulo Freire (PF). Para realização da pesquisa optamos por realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, que por meio de uma análise de conteúdo de documentos selecionados, estabelecemos um diálogo crítico com as fontes. Observando a conjuntura da obra de Paulo Freire, é possível resgatar o bojo da gestão democrática escolar que permeia todo o corpus freireano. PF tem em sua concepção de educação a dialogicidade, na participação inclusiva de toda comunidade que pode e deve estar envolvida no processo ensino aprendizagem. Para PF, todo ato educativo implica uma atitude ética, que podemos e devemos encontrar no perfil do gestor democrático escolar. Neste contexto, afirmamos que não construímos uma democracia escolar sem que o diálogo seja a base fundamental para utilizar como metodologia enraizada. Uma escola pautada por este por este modelo de Pedagogia que denominamos Pedagogia Libertadora Freireana, conduz a um processo de conscientização que critica a própria realidade, seu entorno, o contexto histórico-social em que os educandos e, educadores estão inseridos, viabilizando uma educação crítica, que possibilita a transformação. Afirmamos que esta é a educação problematizadora que qualifica toda comunidade envolvida: gestores, diretores, coordenadores, educandos, educadores e a sociedade, onde se constrói toda a própria história, pautada na autonomia, cidadania, na participação e sobretudo na democracia. PF foi gestor público na maior metrópole da latino-americana, a cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991. Deixando-nos um legado que fundamenta e permeia os debates e discussões acerca do tema. Procuramos apresentar um enfoque na gestão democrática fundamentada em PF. Evidenciaremos que a gestão democrática escolar está ampara tanto na Constituição Federal (1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n° 9.394/96). Onde a "gestão democrática será ministrada no ensino público". Neste contexto de ensino público, temos uma afirmação de Anísio Teixeira que nos inspira para uma democratização, quando cita: "só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública". (TEIXEIRA, 1997, p. 27). Naura Ferreira coloca a participação humana como ferramenta necessária para condução da máquina que prepara a democracia, quando afirma que: "(...) a importância como recurso de participação humana e de formação para cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização". (FERREIRA, 2001, p. 305). É de suma importância destacar o que PF entende por educação. A educação nada mais é que a "prática da liberdade" como descreve em sua obra escrita no exílio do Chile em 1965, antes ainda de Pedagogia do Oprimido. "Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação". (FREIRE, 2007, p. 44). Para que se consiga uma

gestão democrática na escola faz-se mister uma pedagogia da dialogicidade comprometida com a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história e construtor do seu destino. Uma pedagogia da dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99) é capaz de impulsionar uma gestão que priorize o diálogo, a participação e emancipação, que conduza à cidadania, à democracia. A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, pois: "A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem". (FREIRE, 2007, p. 104). Zevedei Barbu (ZB) entende a democracia e a ditadura pelo viés psicológico e sociológico, utiliza-se daquilo que entendemos como padrão, ou tipo de vida intercalando a análise da estrutura político-social com uma análise do comportamento social e da personalidade. A distinção fundamental entre democracia e ditadura está no fato destes dois sistemas compreenderem os fenômenos impulsionados pelas mudanças sociais. Sendo que nas democracias, facilmente, verifica-se a existência de estruturas sócio-políticas elásticas, flexíveis, onde as mudanças são bem assimiladas. Apesar de sabermos que a democracia é o governo da soberania do povo, tentar defini-la é uma tarefa difícil segundo o próprio sociólogo romeno ZB: La razón está em que la validez de todos los conceptos fundamentales normalmente incluídos em tal definición se ha visto seriamente cuestionada por las diversas condiciones históricas em que se realizó la democracia. (BARBU, 1962, p. 19). Para ZB, mais que um conceito político, a democracia é uma forma de vida, um esquema mental, ou, melhor ainda, a essência daquilo que compreendemos por democracia, está no fato dela representar um modo ético de vida. A democracia traz em si uma base racional da modalidade, sem isso não há soberania do povo, mas apenas discurso democrático. Paulo Freire em Educação como prática da liberdade aprofunda a concepção de democracia que expusemos de ZB e sustenta que: "A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de consciência no comportamento do homem. (...) não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe". (FREIRE, 2007, p. 88). Após esse preâmbulo nos arriscamos a dizer que em muitas instituições a gestão democrática escolar ainda tem ranços de assistencialismo e de militarismo, pois compreendemos a democracia somente como um conceito político, mas ainda não conseguimos internalizá-la como um esquema mental, uma forma de vida, um modelo ético de vida. Sem essa hermenêutica democrática, teremos sérias dificuldades em implantar uma gestão escolar que seja, realmente, democrática, que inclua toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Fundamentos. Gestão Escolar. Paulo Freire.

JUVENTUDE E ACESSO AO TRABALHO

POLYANA RAQUEL PEDROSO - PUCPR

MARIA LOURDES GISI - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O objeto de estudo desta investigação são as políticas públicas para a juventude, mais especificamente, as que se referem ao acesso ao trabalho.
Problema de Pesquisa: Quando são analisados os dados do desemprego constata-se que os jovens se encontram entre aqueles com maior dificuldade de acesso ao trabalho. Segundo os dados das tendências globais de emprego para a juventude (OIT, 2017) percebe-se que no ano de 2017, quase 70,9 milhões de jovens estavam desempregados no mundo, o que equivale a uma taxa de desemprego juvenil global de 13,1%. Observa-se que os jovens têm três vezes mais chances de estarem desempregados do que adultos. Mesmo quando jovens conseguem encontrar trabalho, a qualidade do emprego permanece sendo uma questão, sendo que três de cada quatro jovens no mundo trabalham em empregos informais. Nos países emergentes e em desenvolvimento, 16,7% dos jovens trabalhadores vivem com rendas inferiores à linha da extrema pobreza (US$ 1,90 por dia). Mundialmente, estima-se que 21,8% da juventude não está estudando ou trabalhando, e que 76,9% são do gênero feminino. Os dados demonstram que entre 2017 e 2030, a força de trabalho global juvenil irá aumentar em 25,6 milhões e essa juventude trabalhadora irá precisar de empregos. Surgiu assim o interesse em investigar a produção acadêmica existente sobre esta temática definindo-se como problema de pesquisa: Como a literatura aborda as políticas públicas para a juventude no que se refere ao acesso ao trabalho.
Objetivo geral: Realizar um levantamento dos trabalhos publicados sobre as políticas públicas para a juventude no que se refere ao acesso ao trabalho.
Objetivos específicos: Identificar nos trabalhos publicados o objeto do estudo, o aporte teórico e a metodologia utilizada.
Metodologia: Estudo de abordagem qualitativa do tipo descritivo-analítico mediante um estudo do tipo: Estado da Arte, foi realizado por meio eletrônico, a partir de consulta no portal periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
Fundamentação teórica: A juventude pode ser entendida formalmente como a transição entre a fase da infância e a fase adulta. Segundo o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, são considerados jovens as pessoas entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). Entretanto, pode ser insuficiente definir a juventude apenas pelo critério de idade, já que outros fatores, como as transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais também interferem no processo de ser jovem (UNESCO, 2004). Para Bourdieu (1983, p. 142), "a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente".
O direito ao trabalho está garantido as juventudes por meio de legislação específica da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013 - Estatuto da Juventude, em seus artigos de 14 a 16, bem como estão assegurados em legislações maiores como a Constituição Federal, de 05 de outubro de

1988, em seu art. 6º e a Consolidação das leis trabalhistas - CLT, pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), e em seu artigo 428 alterado pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005). Neste último decreto ficou definida a idade para jovem aprendiz de 14 a 24 anos, não tendo limitação de idade quando se tratar de pessoa com deficiência. A OIT Considera-se que o Trabalho Decente é também um direito das juventudes, sendo essencial para a garantia de oportunidades de ocupação de qualidade, construindo melhores trajetórias ocupacionais dos jovens (GUIMARAES, 2012).

Segundos os dados estatísticos da OIT (2019), o desemprego global está atualmente em torno de 172,5 milhões, e no Brasil chegando aos 12,2%, sendo que no ano anterior, em 2018, a taxa de desemprego no Brasil foi de 12,34%, sendo o salário médio 2.284.97 reais, e a porcentagem de jovens sem emprego, educação, ou formação foi de 24,16%. E a força de trabalho da juventude atualmente em 2019 está na média de 41, 8%.

Segundo a Síntese de indicadores sociais do IBGE (2016) aproximadamente 23% da população brasileira é formada por jovens, dos quais 52,5% estão ocupados. Cerca de 36% dos jovens brasileiros frequentam a escola. Destes, 71% só estudam e 14% estudam e trabalham. Aproximadamente 52% dos jovens estão ocupados. Quase um terço deles recebe até um salário mínimo. Cerca de 22% dos jovens não está estudando nem trabalhando, sendo que os mais afetados são as mulheres e os negros ou pardos. As jovens mulheres que não estão estudando nem trabalhando dedicam, em média, mais de 26 horas por semana ao trabalho doméstico, enquanto que entre os jovens homens essa carga é de menos de 11 horas.

Percebe-se que a juventude latino-americana consegue entrar no mercado de trabalho, porém, estão longe de ter acesso a empregos de qualidade. Os dados desse estudo estimam que seis em cada dez jovens que conseguem emprego na região, caem na informalidade, em condições precárias de trabalho, de baixa renda e sem seguro ou direitos, com diferenças significativas, por quintil de renda. A oportunidade de inserção ao mercado de trabalho e inclusão social das juventudes se dá por meio do empreendimento. A partir de uma perspectiva do desenvolvimento humano, diz respeito ao desenvolvimento de capacidades individuais e organizacionais. No entanto, o empreendedorismo não é a principal alternativa de inserção laboral e está associado a diferentes perfis dependendo se são jovens empregadores ou jovens que exercem o autoemprego, que são a maioria (PNUD/OIT, 2016).

Resultados: O estudo no total encontrou 10.600 resultados, mas apenas 131 pesquisas foram selecionados por fazerem parte da temática. Destes, 41 artigos são do SCIELO, 19 artigos da CAPES, 71 teses/dissertações da BDTD. A metodologia mais utilizada por essas pesquisas foi a análise documental, seguida da pesquisa bibliográfica, e o procedimento mais utilizado foi a entrevista, seguido de questionários. A maioria das pesquisas analisadas não enfatizava o seu aporte teórico, sendo que os autores mais citados foram Karl Marx, Michel Foucault, Friedrich Engels, Antônio Gramsci, Georg Lukács, Márcio Pochmann e Pierre Bourdieu. Considerando que os principais veículos de produção científica no Brasil são as plataformas pesquisadas, pode-se concluir que os índices de pesquisas a respeito de políticas públicas para juventudes: o acesso ao trabalho é extremamente inferior, correspondendo a 1% da produção de pesquisas que foram selecionadas dos resultados que foram encontrados durante o estudo. Faz-se necessário que políticas públicas foquem especificamente nas juventudes, pois suas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho tem chamado cada vez mais a atenção dos governos em todo o mundo.

Referências:

BOURDIEU, P. A. **A "juventude" é apenas uma palavra.** In: BOURDIEU, P. A. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112 – 121.

BRASIL. 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Informações estatísticas:** indicadores educacionais; educação básica. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais. Acesso em: 14 jul. 2017.
BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1 maio 1943.
BRASIL. Estatuto da juventude. Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013. Brasília, **Diário Oficial da União** 6.8.2013.
BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2005.
GUIMARÃES, J. R. S. **Perfil do Trabalho Decente no Brasil**: um olhar sobre as Unidades da Federação. Brasília: OIT, 2012.
IBGE: Síntese de Indicadores Sociais – **Uma análise das condições de vida**. 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf Acesso em: 08 jun. 2019.
OIT: Brasil: **Principais Estatísticas.** Disponível em: https://www.ilo.org/gateway/faces/home/ctryHome?locale=EN&countryCode=BRA&_adf.ctrl-state=292bfp7b6_4 Acesso em: 08 jun. 2019.
OIT: **Emprego Mundial e Perspectivas Sociais**. Disponível em: https://www.ilo.org/wesodata/?chart=Z2VuZGVyPVsiVG90YWwiXSZ1bml0PSJOdW1iZXIiJnNlY3Rvcj1bIkluZHVzdHJ5IiwiU2VydmljZXMiLCJBZ3JpY3VsdHVyZSJdJnllYXJGcm9tPTE5OTEmaW5jb21lPVtdJmluZGljYXRvcj1bInVuZW1wbG95bWVudCJdJnN0YXR1cz1bIlRvdGFsIl0mcmVnaW9uPVtdJmNvdW50cnk9WyJCcmF6aWwiXSZ5ZWFyVG89MjAxOSZ2aWV3Rm9ybWF0PSJDaGFydCImYWdlPVsiQWdlMTVwbHVzIl0mbGFuZ3VhZ2U9ImVuIg%3D%3D Acesso em: 08 jun. 2019.
OIT: **Tendências Globais de Emprego para a Juventude 201**7: Caminhos para um melhor futuro de trabalho. 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS_598669/lang--pt/index.htm Acesso em: 08 jun. 2019.
PNUD/OIT. **Promoção do Empreendedorismo e da Inovação Social Juvenil na América Latina** - Estudo Regional (2016). Ed. Panamá, 2016.
UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

Palavras-chave: Juventude; Políticas Públicas; Acesso ao trabalho.

O AUXÍLIO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS PERÍODOS DE GRADUAÇÃO

GEZELDA CHRISTIANE MORAES - SEED/PR

VANESSA TEREZINHA ALES - UFPR

MARA FRANCIELI MOTIN - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O AUXÍLIO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS PERÍODOS DE GRADUAÇÃO

A presente proposta retrata as ações de programas extraclasse oferecidos aos estudantes dos primeiros períodos dos cursos de engenharia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), demonstrando como estes estão integrados com as práticas das disciplinas regulares, fornecendo um suporte na busca pelo desenvolvimento das competências, principalmente dentro do eixo da Matemática.

Sabe-se que as novas metodologias de ensino, defendidas e adotadas pela PUCPR nos últimos anos, exigem que o estudante seja corresponsável pela sua aprendizagem. Novas práticas de ensino exigem novas formas de avaliar, colocando como primordial desenvolver as competências que o estudante deve ser capaz de alcançar ao final de cada etapa. A Universidade instruiu o corpo docente, demarcando algumas vantagens no mapeamento e na construção de uma matriz por competências, destacando os seguintes fatores: i) "evidencia-se a responsabilidade de cada disciplina do curso pelo desenvolvimento de competências"; ii) "descobrem-se conhecimentos que estavam ausentes ou repetidos"; iii) "definem-se os pontos exatos de avaliação de competências, indicando a complexidade progressiva do momento de aprendizagem"; iv) "a matriz é organizada com coerência de progressão de competências" (CREARE, 2017, n.p.). Segundo Marinho-Araujo e Rabelo (2015, p. 452) é "[...] necessária a investigação de diversos aspectos relativos aos procedimentos de ensino; à organização de tempos, espaços e métodos; à negociação e à partilha de responsabilidades e encaminhamentos ao aprimoramento do processo educativo", para isso, as práticas e avaliações neste cenário exigem constantes mudanças e reorganizações das formas de ensinar e aprender, neste sentido, o suporte aos estudantes, bem como aos professores, se faz essencial para o bom encaminhamento das atividades.

Há alguns anos a PUCPR vem trabalhando com o corpo docente uma nova forma de ensinar e avaliar, utilizando as metodologias ativas. Em 2016, o evento Devising 21st Century Higher Education propiciou a discussão e integração dos professores da PUCPR com professores de outras instituições, em sua grande maioria internacionais, que utilizam as metodologias ativas em suas práticas de ensino diárias. Em 2018, este mesmo evento teve como foco a promoção da aprendizagem profunda e significativa, integrando aspectos cognitivos e humanísticos, em conjunto com as discussões sobre avaliação. Com as abordagens propostas nestes eventos, bem como as oficinas ofertadas pelo CrEAre[1] (Centro de Ensino e Aprendizagem), foi possível sistematizar e repensar as disciplinas em um currículo baseado em competências.

Com a adoção dessas novas metodologias e uma avaliação diferenciada, percebe-se que os estudantes precisam de um maior engajamento na disciplina, comparada ao currículo antigo. Além do apoio já citado aos professores, a Diretoria de Inovação Acadêmica também incentiva programas extraclasse que visam dar suporte aos estudantes.

Diante deste contexto, a presente proposta tem como objetivo elencar os suportes disponíveis aos estudantes dos primeiros períodos dos cursos de engenharia, da PUCPR. O objetivo é demarcar o impacto destes programas na vida estudantil destes sujeitos, bem como na transição para um novo currículo baseado em competências, que para muitos, recém-saídos de um ensino médio conteudista, representa uma quebra de paradigmas. Para isto, tem-se a seguinte questão norteadora: como as atividades extraclasses de apoio aos estudantes refletem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos de engenharia nas disciplinas bases do eixo da Matemática? Com este questionamento, busca-se elencar especificamente como estas atividades contribuem para a aprendizagem dos estudantes, na visão deles. Além disso, procura-se pontuar quais dessas ações foram as que mais impactaram na formação destes discentes.

Atualmente, a PUCPR oferece várias iniciativas de suporte ao estudante. Para este artigo será enfatizado o programa HNB (Habilidade de Núcleo Básico) que traz suporte extracurricular para os conteúdos básicos de Matemática, Física, Química e Língua Portuguesa, e o programa de Monitorias, no qual os atendimentos são realizados por estudantes monitores, em encontros presenciais ou virtuais. Ambos os programas tratarão apenas das atividades voltadas para as disciplinas do eixo da Matemática.

Metodologicamente esta proposta é organizada no levantamento e análise das práticas realizadas durante o primeiro semestre de 2019, que contou com a participação de estudantes dos períodos iniciais das engenharias, nos programas de apoio. Ao final do semestre, buscou-se saber a opinião, impressões e em como estes programas auxiliaram estes discentes no início da vida acadêmica no ensino superior, em conjunto com o novo currículo e práticas implantadas na universidade.

A discussão perpassa pelas atividades propostas por estes dois programas, dentre estas, as ações realizadas pelas monitorias do eixo da Matemática foram: disponibilização de horários diferenciados para atender estudantes no contraturno, facilitando a conciliação daqueles que trabalham e/ou estagiam e estudam; aulões de revisão antes das avaliações; resolução das listas propostas pelos professores das disciplinas; e, plantões tira dúvidas. Já o HNB Matemática propôs as seguintes práticas: grupos de atendimento regulares que visaram rever os conteúdos de sala, além de enfatizar a retomada das habilidades básicas da Matemática; atendimento por meio da metodologia de rotações por estações, trazendo temáticas em que os estudantes poderiam escolher qual estação participar, para aprofundar o seu conhecimento, permanecendo nesta o tempo que achasse necessário; aulas de retomadas de conteúdos relacionadas aos TDE's (trabalho discente efetivo); oficina sobre o uso das funções mais recorrentes das calculadoras científicas, necessárias nos cursos de engenharia; disponibilidade para tirar dúvidas e auxiliar os estudantes nos projetos das disciplinas regulares do eixo da Matemática; indicação e uso de softwares matemáticos (Geogebra, Wolfram e Winplot); e, utilização de programação (linguagem phyton) em exercícios da área.

A proposta de discussão deste trabalho e das práticas ao longo deste semestre foram amparadas teoricamente pela acepção de Luckesi, principalmente no contraste dos conceitos de verificação e avaliação, em que o mesmo evidencia que a "verificação é uma ação que 'congela' o objeto [...]" já "[...] a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação" (2010, p. 76). Nesta direção, toma-se como caminho o entendimento da palavra avaliação, como "subsidiária da condução da ação", em que muitas das práticas destes programas de apoio foram modeladas ao longo do semestre pela percepção dos professores, possibilitando, por exemplo,

nas recuperações, a retomada das competências de forma diferenciada, já que a avaliação "[...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja" (LUCKESI, 2010, p. 77).

Neste sentido pode-se denotar que os processos de avaliação envolvem um complexo sistema de relações entre sujeitos sociais, propostas pedagógicas, moldadas a partir das necessidades latentes ao momento, junto com a construção coletiva, que entendemos que passa pela relação professor versus estudante e estudante versus estudante, uma vez que a "avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais" (Marinho-Araujo e Rabelo, p. 444, 2015). Neste conjunto de ferramentas e ações, defende-se que o processo de ensino e aprendizado, tendo como objetivo a avaliação por competência, pode ser potencializado em programas de apoio a estes estudantes.

Como resultados denota-se a percepção positiva dos estudantes participantes destes programas. Na monitoria, a procura foi mais acentuada nos períodos que antecediam as avaliações, e os estudantes relataram como um apoio muito importante para esclarecer as dúvidas no processo de ensino aprendizagem. Já no programa HNB, os estudantes ressaltaram positivamente a boa relação entre os conteúdos do ensino superior e a retomada dos conteúdos básicos de Matemática, em conjunto com a resolução "passo-a-passo" de exercícios chaves, engajando a participação ativa destes discentes, sanando dúvidas e proporcionando feedbacks instantâneos.

Palavras-chave: Programas Extraclasse; Eixo da Matemática; Avaliação por Competências.

Referências

CREARE (PUCPR). O que é mapeamento de competências? Curitiba, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? Disponível em http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. Acesso em: 12 de junho de 2019.

MARINHO-ARAUJO, Claisy; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competência. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

[1] O CrEAre foi criado em 2015, e está vinculado a Diretoria de Inovação Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação. Este Centro é um apoio aos professores nas inovações educacionais e sistemas de avaliação.

Palavras-chave: Programas Extraclasse; Eixo da Matemática; Avaliação por Competências.

O CONCEITO DE PARADOXO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR EM PAULO FREIRE

LUIZ ALBERTO DE ALCANTARA - PUCPR

KEOMA YOSHIO DE PAULA BORDINHÃO - PUCPR

CLAUDIO OLIVEIRA GRANDINI - SEED

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo busca investigar o conceito de paradoxo na gestão democrática escolar, a partir de Paulo Freire, aspirando a uma intervenção social possível no contexto escolar. Para realização da pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa documental e bibliográfica, que por meio de uma análise de conteúdo de documentos selecionados, estabeleceu-se um diálogo crítico com as fontes O itinerário investigativo perseguido foi o demonstrar diversos paradoxos que tangem à gestão democrática escolar em Paulo Freire, à administração e à distância entre o discurso estabelecido na legislação brasileira vigente e a realidade da prática da gestão democrática. Para isso, descortinamos a ideia de democracia freireana, que compreende a democracia, primordialmente, como uma forma de vida, antes de ser uma forma política. Assim, perscrutamos e detectamos os ranços autoritários, que paradoxalmente, resistem e se interpõem à gestão democrática escolar, porque ainda não internalizamos em cada um dos atores da gestão escolar a democracia como forma de vida. Dessa forma, ainda que paradoxal, possibilitar-se-á uma intervenção social do gestor com vistas à transformação. É de capital importância a apresentação e o desenvolvimento sobre o conceito de paradoxo, para compreensão acerca da discussão na gestão democrática escolar em Paulo Freire. Assim, paradoxo é originado do grego (paradoxos), e do latim (paradoxum). Desta forma, paradoxo é a junção de duas palavras: "para" que significa o oposto, ou contrário, e "doxa", que significa opinião. Então, paradoxo: opinião contrária, opinião oposta (FERREIRA, 2009, p. 1488). Diante disso, fica evidente a importância da definição de paradoxo para que possamos aprofundar a discussão e reflexão acerca da gestão democrática escolar em Paulo Freire. Sem a devida definição, não conseguiríamos apresentar uma estruturação dialógica no campo da educação. Acreditamos que necessário apresentar nesta pesquisa algumas reflexões no campo da educação, da gestão democrática escolar em Paulo Freire no contexto escolar. O paradoxo da prática da gestão democrática escolar confrontada com a legislação brasileira vigente, entendemos que o paradoxo da gestão democrática escolar está ampara pela Constituição Federal de 1988. O professor da Universidade Federal de Minas Gerais Carlos Roberto Jamil Cury o cita, da seguinte maneira: "a gestão democrática da escola pública encontra-se firmadas no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 (...). Encontra-se neste preceito a indicação da escolha por um regime normativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisão, requer a participação e supõe a abertura na escola de novas arenas públicas de deliberação e de decisão. (CURY, 2002, p. 170). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n° 9.394/96, em seu título II, artigo 3°, inciso VIII estabelece que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII – gestão democrática do ensino público, na forma de Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...)". As escolas públicas têm como base de ensino a gestão democrática. A partir desta descentralização oportunizada pela Lei n° 9.394/96, se consolidou a democratização no

interior das escolas com a eleição direta para diretores e a criação do conselho escolar. (BRASIL, 1996). O paradoxo da gestão democrática escolar, também ganhou atenção na Lei n° 13.005, no Plano Nacional da Educação que acentua a "necessidade da ação coletiva compartilhada" (BRASIL, 2014). O paradoxo está na prática da gestão democrática escolar, amparada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional da Educação, mas que não se verifica no cotidiano do contexto histórico-social da escola. Evidenciamos que a base jurídica está regulamentada na proposta de uma gestão democrática escolar, mas a prática, nem sempre caminha nesta mesma direção. Diante disso, percebe-se que a gestão democrática escolar apresenta-se fundamentada na legislação brasileira vigente, mas o que ainda se verifica na prática cotidiana é uma distância abismal entre o discurso e a prática, ou seja, a centralização do poder está vinculada ao gestor escolar. Os demais atores deste processo, família, professores e toda comunidade escolar são alijados de uma efetiva participação democrática, devido à centralização imposta pelo gestor, que muitas vezes, ocupa este cargo para atender os interesses do Estado. Os pais, professores e toda comunidade, fazem parte de um processo que por meio da dialogicidade, autonomia, reflexão e participação podem desempenhar e contribuir na democratização da escola pública, intervindo no contexto histórico-social escolar, porém há uma carência e pouca internalização de que a democracia é, sobretudo, uma forma de vida. Paulo Freire e o paradoxo da educação e democracia. É muito importante destacar o que Paulo Freire entende por educação. A educação nada mais é que a prática da liberdade como descreve em sua obra escrita no exílio do Chile em 1965, antes ainda de Pedagogia do Oprimido. "Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação". (FREIRE, 2007, p. 44). Para que se consiga uma gestão democrática na escola é necessário uma pedagogia da dialogicidade comprometida com a busca da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do homem, sujeito de sua própria história e construtor do seu destino. Uma pedagogia assim entende em que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2005, p. 89-99) que é capaz de impulsionar uma gestão que prime pelo diálogo, participação e emancipação, que conduza à cidadania e à democracia. A experiência democrática somente é possibilitada pela educação, pois afirma Freire: "A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem". (FREIRE, 2007, p. 104). Apresentamos nesta investigação o conceito de paradoxo na gestão democrática escolar em Paulo Freire. Recordamos que há poucos escritos do referido autor acerca da temática em voga, mas realizando uma minuciosa visita ao corpus freireano, essencialmente, em educação e atualidade brasileira, educação como prática da liberdade, Pedagogia do Oprimido e Cartas a Cristina é possível emergir a temática da gestão democrática escolar.

Palavras chave: Conceito; Paradoxo; Gestão Democrática

Referências

BRASIL, Presidência da República. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.mec.gov.br/legis/defaut/shtm. Acesso em 24/04/2018

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005/ 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 26 Out. 2018.

CURY, Carlos R. Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v.18, n.2, jul/dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da língua Portuguesa. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 2007. (Publicado no exílio do Chile, 1965).
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

Palavras-chave: Conceito.Paradoxo. Gestão democrática.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COMO IMPULSIONADOR DE POLÍTICAS PÚBLICAS

PEDRO PAULO BARUFFI - UNIARO

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Avaliação da Educação

Problema:

O Ensino Médio é a etapa da educação básica que possui grandes desafios e sua política de avaliação apresenta grandes embates, a partir das dificuldades expostas pode-se perguntar como tem sido a participação dos estudantes no ENEM em uma determinada região em Santa Catarina e como isso se relaciona nos impactos de política pública?

Objetivo Geral:

Analisar a frequência dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio em uma região de Santa Catarina.

Objetivos Específicos:

· Levantar dados da participação dos estudantes no ENEM desde 2012;
· Refletir sobre a participação do estudantes do Ensino Médio e os desafios emplacados na educação na última etapa do ensino básico.

Metodologia

A pesquisa em sua primeira etapa foi elaborada de forma bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A construção bibliográfica foi conduzida, dessa forma, em artigos científicos e livros, bem como, foram utilizadas leis pertinentes ao tema discutido, partindo dos pressupostos de Lakatos (2007).

Para a obtenção dos dados do ENEM utilizou-se as plataformas online e sites oficiais. Em relação aos objetivos, esta pesquisa assume natureza descritiva que nada mais é do que descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Os dados do ENEM foram selecionados numa região de Santa Catarina da qual contempla 6 municípios e possuem 14 escolas públicas que ofertam o Ensino Médio a partir de plataformas online e sites oficiais.

Fundamentação Teórica.

Uma das tarefas complexas do processo educacional é a avaliação do processo de ensino aprendizagem. Complexa porque durante todo um período histórico professores sempre acreditara que deveriam olhar ela como uma forma numérica e seletiva um "[...] instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos (FREITAS, 1995, p. 63). Se configurou com um método de repressão infelizmente pelos conceitos de formação que se tinha na educação brasileira com

enfoque desigual uns seriam formados para ser mão de obra nas fábricas e outros para ser dirigentes (MACHADO et al., 2016). A avaliação dentro dos estabelecimentos de ensino esteve muito atrelada a forma de conduta que o indivíduo deveria ter enquanto profissional das indústrias, Machado et al. (2016) exemplifica quais atitudes eram cobradas para que o aluno tivesse êxito na vida escolar e que estaria apto a ser um bom profissional, destacava-se controle do tempo, submissão à autoridade, rejeição da criatividade e da autonomia dos sujeitos.

Com os avanços educacionais que o Brasil experimentou no início do século XXI pode-se observar uma mudança no quesito avaliar centrando num projeto mais qualitativo pensando no professor como um personagem importante do processo avaliativo o docente passa a ser "[...] um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade" (BRASIL, 2014, p. 5).

A avaliação não pode ser vista com o fim do processo como muitas vezes é elucidado, ela deve ser uma etapa que está articulada durante todas as etapas para que não recaia a um grupo o sucesso ou o fracasso do estudante, afinal é o aluno o sujeito no ensino aprendizagem (MACHADO et al., 2016). Na tendência de uma avaliação que não se prendesse somente a um método de segurança e repressão, evidencia-se uma avaliação formativa de identificação para informar o professor e a aluno sobre os resultados para localizar, apontar, discriminar as deficiências para que se tenha um processo de ensino aprendizagem de fato (SANT'ANNA, 2001). A DCNEB aponta a avaliação que tenha para o aluno a capacidade de analisar seu percurso e ao professor e a escola identificar as potencialidades individuais e coletivas (BRASIL, 2013).

Além da avaliação no ambiente escolar, ganha-se muita força a avaliação das redes de ensino, isso acontece porque ao investir em programas para melhoria da educação, os governos precisam de dados quantitativos como forma de comprovar a eficácia de seus investimentos (ANDRIOLA, 2011). Em 1990 acontece a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como forma de conhecer o sistema educacional que mais tarde possibilitou a comparação do desempenho ao longo dos anos. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) tem como "missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país" (BRASIL, 2018).

O maior exame que o INEP realiza é o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 para avaliar o fim da educação básica visando o pleno desenvolvimentos das competências e habilidades para o pleno exercício da cidadania para os estudantes concluintes do Ensino Médio e dos que já concluíram. (MALUSÁ, 2015)

Resultados

Infelizmente das escolas pesquisadas na região delimitada, somente em duas unidades os alunos tiveram participação efetiva de 2012 a 2017, isso demonstra o quanto o ENEM, importante instrumento de avaliação do Ensino Médio ainda é algo distante da realidade dos estudantes da educação pública. A ausência dos alunos nas provas do ENEM é sim um fator bastante preocupante tendo em vista que essa avaliação em toda sua história tem sido uma grande arma para oportunizar avanços para a reformulação de políticas educacionais que puderam impulsionar a democratização do acesso a políticas que resultem num acesso à educação cada vez melhor (MALUSÁ, 2014).

Autores como Castro e Tiezzi (2005, p.145), reforçam que mecanismos como o ENEM são importantes para a eficiência nos sistemas educacionais e ainda reforça que é necessário a utilização desses dados oficiais em detrimento de informações vulneráveis que abrem espaços para pressões dos interesses políticos e de mercado, ou seja o ENEM com cada vez maior

participação possibilita um conhecimento maior do andamento do Ensino Médio e a partir desse conhecimento eleva-se a reparação dos gargalos ainda existentes.

Referências

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, v.19, n. 70, 107–125, 2011. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007 Acesso em 16 mai. 2018

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____ Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014

_____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Matriz de Referência ENEM. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em 05 ago. 2018

CASTRO, M.H.G; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA MACHADO, I., Márcia da Silva, R., & de Lourdes Jorge de Souza, M. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. Cadernos CEDES, v.36, n. 99, p. 207–221, 2016. Disponível em https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160336 Acesso em 16 mai. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática. 7ª Ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5)

MALUSÁ, Silvana, Luma Lemos de Medeiros Ordones, and E. R. ENEM: Pontos Positivos para a Educação Brasileira. Revista Educação e Políticas Em Debate, v.3, n. 2, 2015, p. 358–382

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

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

Palavras-chave: ENSINO MÉDIO; ENEM; POLÍTICAS PÚBLICAS.

O PIONEIRO PROJETO DE EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA INTERIORIZADA DO PARANÁ: A UNIVERSIDADE DE PONTA GROSSA.

EDELCIO JOSÉ STROPARO - UNICENTRO

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa aborda a pioneira tentativa de interiorização universitária pela criação de uma Universidade na cidade de Ponta Grossa, na década de 1960, ante a concentração da educação superior na capital do estado. Trata-se de pesquisa histórico-documental, que tem como objetivo, analisar o posicionamento dos diversos atores envolvidos no deslinde dessa questão, sobretudo do Governo do Estado e do Conselho Estadual de Educação.

A Pioneira Tentativa de Interiorização Universitária no Estado do Paraná

A mais importante e tradicional cidade do Paraná Velho, Ponta Grossa, reivindicava a instalação de uma Universidade, congregando as Faculdades Isoladas que mantinha. De acordo com Souza e Silva, (2002, p. 173), eram 05 as Faculdades a serem congregadas.

Acreditavam os pontagrossenses, que a instalação de uma universidade, além da formação cultural e profissional de sua gente, promoveria o alargamento de sua região de abrangência para abarcar, além dos Campos Gerais, os municípios do Sul e do Paraná Central. Multiplicava-se por três o contingente populacional a ser atingido pela nova instituição, consolidando a posição de Ponta Grossa como liderança regional. Ademais, caracterizaria importante iniciativa de descentralização da oferta de educação superior, até então concentrada na capital.

O Censo Demográfico de 1970 (IBGE, 1970, p 275), mostra que na microrregião "Campos de Ponta Grossa" habitavam 233.619 pessoas em 05 municípios, mas que, se considerarmos a atuação de uma instituição universitária, que naturalmente extrapola as divisas do município no qual se encontra sediada, o seu raio de abrangência abarcaria outras 05 microrregiões, ampliando a população total para 616.418 habitantes em 28 municípios. (IBGE, 1970, p. LXXIII-LXXIX).

Em março de 1964, foi protocolizado um projeto de lei junto à Assembleia Legislativa propondo a criação de uma Universidade na cidade de Ponta Grossa. Ainda em 1964, o projeto foi levado à votação na Assembleia Legislativa, merecendo aprovação. Mas, dessa decisão discordou o Governador Ney Braga, vetando integralmente a nova lei. No ano seguinte, o governador devolveu o texto de lei à Presidência da Assembleia Legislativa, com o seu veto, argumentando que o art. 31 da Lei 4.978 (PARANÁ, 1964) fora desrespeitado, pois que, não apresentava prévio parecer emitido pelo Conselho Estadual de Educação, CEE, além do que, a instituição deveria ser criada sob a forma de Autarquia ou Fundação. Estava instalada, assim, importante controvérsia política entre os Poderes Executivo e Legislativo.

Inconformado com a situação, o autor do projeto solicitou que a lei fosse sancionada diretamente pelo legislativo, pois, o veto fora aposto fora do prazo regimental. Assim se fez. Em 17 de dezembro de 1965 o Presidente da Assembleia Legislativa, sancionou a Lei nº 3/66 (PARANÁ, 1966) criando a Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em paralelo, e mantendo sua contrariedade ao feito, o Governador Ney Braga encaminhou consulta ao CEE-PR, solicitando o parecer previsto no artigo 31 da lei 4.978. Em resposta, o CEE-PR emitiu o Parecer nº 3/65-CEE, de 30 de junho de 1965, (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1965), onde solicitava complementação de informações para

posterior conclusão e que fossem consultadas as Congregações das Escolas Superiores a serem incorporadas, detalhando informações acerca da sede e da forma de funcionamento da instituição

Somente em 1969, quatro anos depois, portanto, o CEE-PR emitiu novo parecer, desta feita autuado sob nº 45/69-CEE, (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1969), posicionando-se favoravelmente, contudo, apôs a condição de que fosse feita a complementação do processo.

Entretanto, apesar da luta, a instalação efetiva da instituição ainda não se efetivou. Ocorreu que quando da emissão do parecer 45/69-CEE, já se encontrava em vigor a Lei Federal nº 5.540/68, (BRASIL, 1968), cujo teor do artigo 47 transferia a competência para a autorização de estabelecimentos de ensino superior ao Conselho Federal de Educação, CFE, razão pela qual após a juntada do sobredito Parecer, o processo foi devolvido aos interessados para que, após a necessária complementação, retornasse para final deliberação.

Mas, apesar dos obstáculos impostos pelo governo estadual, a reivindicada interiorização universitária se tornou possível logo em seguida, como se pode ver em Sheen (2000), a partir de intenso movimento que conjugou os esforços sociedade dos Campos Gerais e do Norte Cafeeiro.

Finalmente, em 1969, a interiorização do ensino universitário obteve êxito. Por meio de lei estadual nº 6.034, de 06 de novembro de 1969, (PARANÁ, 1969), o Governador Pimentel criou três Universidades Estaduais, e não apenas uma. As novas universidades foram sediadas nas cidades de Ponta Grossa, Londrina e Maringá, e se constituíram a partir da congregação de Faculdades Isoladas mantidas pelo Estado nas referidas cidades.

As motivações que levaram o governador Pimentel a criar as sobreditas Universidades, são elucidadas por Stroparo & Miguel (2017): de um lado, o crescimento demográfico sem precedentes, que multiplicou a população paranaense entre as décadas de 1920 e 1970 e originou centenas de novos municípios, gerando novas demandas nas áreas da saúde, profissões liberais, gestão pública e serviços em geral, demandas essas, que não eram adequadamente atendidas pelas Faculdades Isoladas do interior do Estado; de outro, o comprometimento econômico, político e ideológico dos governos paranaenses da década de 1960 ao ideário do grupo multinacional e associado que ascendera ao poder em 1964, cujo projeto de modernização econômica nacional, em sua versão estadual, posicionava as Universidades como um dos pilares do desenvolvimento. As novas instituições nasciam, assim, vinculadas ao contexto mais amplo de domínio do ideário autoritário e desenvolvimentista dos governos militares. Essa vinculação representava, em verdade, real adequação estrutural e ideológica da educação superior paranaense ao novo estágio de desenvolvimento capitalista em curso no Paraná, convertendo-se em efetivos instrumentos de expansão econômica do Estado.

Conclusão:

O projeto de interiorização da educação universitária paranaense não se concretizou pela via da criação de uma universidade estadual na cidade de Ponta Grossa, ante a indisposição do governo estadual em fazê-lo. De um lado a ação do executivo estadual negando-se a autorizar a criação da instituição, de outro a inércia do CEE-PR.

O projeto não comungava do interesse do seu governante, que tudo fez para procrastinar o feito. Além disso, o CEE-PR fora conivente, tendo-se em vista a longa e morosa tramitação que levou à apresentação de dois pareceres. Ora, a morosidade processual nos permite acreditar que se tratava, em verdade, de uma ação procrastinatória, como muito convém a todo órgão colegiado quando se vê constrangido em negar uma solicitação, mas que, por outro lado, é politicamente impedido de aprová-la. Assim é que, tanto o governo do Estado quanto o CEE-PR resistiam à

ideia de interiorização do ensino universitário, mantendo o monopólio universitário concentrado na capital.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União de 29 de novembro de 1968, Brasília, DF. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 setembro 2016.

IBGE. Anuário estatístico do Brasil – 1970 Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1970.pdf. Acessado em 14 nov. 2016.

_____. Sinopse do Senso Demográfico 2010. Densidade demográfica nos Censos Demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da federação 1872-2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=10&uf=00. Acessado em 14 nov. 2016.

PARANÁ Assembleia Legislativa do Paraná. Lei nº 3, de 18 de março de 1966. Cria uma Faculdade de Ciências Econômicas e uma Universidade Estadual na cidade de Ponta Grossa. In: Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, 18 mar. 1966.

_____ Conselho Estadual de Educação. Parecer 3/65. In Criteria. Curitiba, 1/2, p. 107-108, jan/dez 1965.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer 45/69. In Criteria. Curitiba, n.9, p. 322-326, jan/jul. 1965.

_____. Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o Sistema Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado nº 242, de 26 de dezembro de 1964. Curitiba, Pr. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=12350&codItemAto=134336. Acesso em: 08 out. 2016.

_____. Lei nº 6.034, de 06 de novembro de 1969. Cria as Universidades de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Diário Oficial do Estado nº 209, de 10 de novembro de 1969. Curitiba, Pr. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=11438&codItemAto=124302. Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA, Célia Regina de Souza e. O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização. Revista História Regional, Ponta Grossa. 7(2): 159-196, inverno 2002

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. Política educacional e hegemonia: a criação das primeiras universidades estaduais do Paraná na década de 1960. 2000. 271 f. Tese de Doutoramento – Universidade Estadual de Campinas, 2000.

STROPARO, Edelcio José e MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Interiorização da educação universitária paranaense: política de expansão ou real submissão aos desígnios do capital internacional? Cadernos de História da Educação, Uberlândia, MG. Vol. 16, n.2, p. 387-407, mai. - ago. 2017.

Palavras-chave: Ensino Superior; Interiorização Universitária; Universidade de Ponta Grossa

OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DA APRENDIZAGEM NO TRABALHO DO PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA

DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN - PUCPR

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR

LEDA LAYANE PIOTO DA ROSA - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte da pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo", desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR e tem como objetivo identificar quais são os instrumentos utilizados para o registro da aprendizagem na Educação Básica e como este registro é acompanhado e contemplado na organização do trabalho do pedagogo escolar, tendo como base os debates realizados durante um programa de formação continuada.

O ato de registrar pode permitir ao pedagogo e ao professor, além de avaliarem a aprendizagem dos alunos, perceberem, refletirem e avaliarem sua própria atuação, pois possibilita rememorar episódios, resgatar situações ocorridas na escola, rever as práticas, apropriar-se do trabalho realizado e (re) planejar ações que envolvam o processo de ensino e aprendizagem. Os diversos tipos e formas de registrar a aprendizagem podem possibilitar que o pedagogo, tenha subsídios para dialogar e mediar ações propostas pelos professores.

A atividade de registro, segundo Vasconcellos (2007, p. 48), "envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro".

Além disso, registrar é uma prática social, comum ao cotidiano humano, que deixa marcas, "marcas que retratam uma história vivida" (WARSCHAUER, 1993, p. 62). E que "permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos" (WARSCHAUER, 1993, p. 63).

Para Zabalza (2004, p.27) "os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral constituem recursos valiosos de pesquisa-ação capazes de instaurar o círculo de melhoria da atividade dos professores". Sendo assim, o registro se caracteriza como instrumento de investigação sobre as práticas e as aprendizagens.

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter qualitativo, na visão fenomenológica hermenêutica que não apenas descreve e analisa as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas interpreta o que este meio comunica rumo à transformação da prática profissional.

Dezesseis pedagogos de diferentes instituições de ensino e atuantes na Educação Básica participaram de um programa de formação continuada com carga horária de 32 horas, divididas em 8 encontros presenciais, num intervalo de 15 dias. Além dos encontros foram realizadas entrevistas semiestruturadas, onde 1 das 22 perguntas realizadas foi utilizada para embasar este trabalho, sendo ela: Quais instrumentos de registro são utilizados pelos professores da sua escola? Como você acompanha estes registros?

Para a análise dos resultados foi necessário criar categorias. Para identificar as formas de registros foram criadas 4 categorias: Registros individuais dos alunos; Registros coletivos das turmas; Registros quantitativos (notas, presenças, conteúdos) e Registros pessoais do professor. Na categoria Registros individuais dos alunos foram mencionados: pasta/ficha individual, pauta de observação, ficha – pasta de ocorrência, e relatório. Na categoria Registros coletivos das turmas: diário de sala e portfólio digital. Na categoria Registros quantitativos (notas, presenças, conteúdos): livros de chamada, sistema de avaliação online, planilha de avaliação somatória e RCO – Registro de Classe Online. Na categoria Registros pessoais do professor: registros/caderno do professor, plano de trabalho docente e planejamento.

Para discutir sobre como o pedagogo acompanha os registros foram criadas 2 categorias: tempo e forma, isto é, periodicidade do acompanhamento e maneira de acompanhar.

Na categoria tempo, os pedagogos relataram acompanhar: diariamente, semanalmente, quinzenalmente e/ou mensalmente. E na categoria forma, foram relatados: acompanhamento por meio do diálogo durante a permanência do professor, acompanhamento online através de nuvem de dados, acompanhamento lendo e "vistando" documentos, acompanhamento observando a prática e rotina diária em sala de aula e acompanhamento em reunião mensal com a equipe de professores.

Os resultados indicam que as formas de registrar a aprendizagem se apresentam centradas na escrita, no controle de frequência e no lançamento de notas, não sendo consideradas outras formas de registro, sendo que, o instrumento mais utilizado entre todos os citados foi o Registro de Classe Online – RCO, utilizado pela Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED.

No que se refere as formas de acompanhamento do pedagogo sobre os registros, percebe-se que em partes há participação na dinâmica da sala de aula por meio da observação das práticas dos professores e da rotina da(s) turma(s), ou de forma dialogada durante a permanência dos professores. Porém, observa-se que em grande parte dos relatos, o acompanhamento acontece apenas por meio de leituras isoladas sem a presença dos professores e sem que se estabeleçam relações de troca e interação entre os pares e o contexto da instituição escolar.

Pode-se inferir a partir destas observações que os registros aqui considerados são limitados a práticas tradicionais, que persistem ao longo do tempo, portanto pouco reflexivas e inovadoras. Sobre a forma de acompanhamento destes registros pelos pedagogos, percebe-se que são realizados de forma secundária, não sendo prioridade dentre as diversas tarefas que este profissional desempenha em sua função.

Sugere-se o desenvolvimento de outras pesquisas sobre o tema que auxiliam o desempenho e acompanhamento do trabalho docente pelo pedagogo.

Referências

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 12ª edição, 2007.

WARSCHAUER. Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, Miguel A. Diário de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Palavras-chave: Registro. Aprendizagem. Formação continuada. Pedagogo escolar.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ESTUDANTE EM VULNERABILIDADE SOCIECONÔMICA

LUCIANE LEORATTO POZOBON - UFSM

ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As políticas públicas de educação superior vêm, ao longo dos últimos anos, tentando dar conta das desigualdades presentes nesse nível de ensino. É difícil encontrar, na literatura nacional e internacional, estudos que versam sobre as políticas de assistência estudantil e o universitário em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Abordamos nesse trabalho o regate histórico da política de assistência estudantil na educação superior e na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS.

METODOLOGIA

A presente pesquisa constitui-se por uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta dos dados utilizou-se de documentos e pesquisa bibliográfica baseada nas legislações sobre a política de assistência estudantil na educação superior e na UFSM.

RESULTADOS

De acordo com Silva J.B. (2016), a inclusão de estudantes em vulnerabilidade e a expansão do acesso à educação superior no Brasil, nos últimos anos, e a consequente implementação de políticas públicas de assistência dá-se em acordo com os preceitos dos organismos multilaterais. Ainda é escassa a literatura referente a essas políticas e ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade. Para Carneiro (2010) a entrada dos estudantes de origem popular nas universidades aponta conflitos e uma luta permanente para se estabelecerem em um ambiente próprio às elites.

A literatura pesquisada (SILVA J.B., 2016; KOWALSKY, 2012; ARAUJO, 2007), traz como primeira prática de assistência estudantil no ensino superior do Brasil, a construção da Casa do Estudante Brasileiro em Paris no ano de 1928. De 1930 até 1980 os serviços de assistência estudantil eram oferecidos por meio de esforços isolados de cada instituição, restringindo-se em restaurantes, casas universitárias e programas de bolsas ineficientes, sem nenhuma política específica de assistência estudantil (FONAPRACE, 2012)

A partir dos anos 90 a educação superior sofreu influência dos organismos internacionais que visavam a expansão e a ampliação do acesso à educação superior de camadas populares como forma de redução da pobreza nos países subdesenvolvidos. Assim, é aprovado no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), bem como, a política de ações afirmativas, a lei das cotas, e o Sistema de Seleção Unificado (SISU). Essas políticas serviram como base para universalização do acesso ao ensino superior no país.

Em relação a UFSM, Kowalski (2012) traz como primeiras ações de assistência ao estudante em 1963 a inauguração do Restaurante Universitário e ida primeira moradia estudantil, com 18

vagas destinadas a alunos em vulnerabilidade socioeconômica. No ano de 1972, é instituída a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE da UFSM.

Segundo Silva J.B. (2016) até a década de 2010 a PRAE manteve praticamente os mesmos benefícios com foco na manutenção das Moradias Estudantis e do Restaurantes Universitário. Nos últimos anos houve ampliação dos benefícios de assistência estudantil com destaque para criação do Núcleo de Atenção ao Estudante, do Auxílio a Aquisição de Materiais Pedagógicos e a Bolsa Creche.

CONCLUSÃO

A partir desse trabalho foi possível observar a importância da assistência estudantil na Educação Superior brasileira e na UFSM para permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, percebe-se que ainda é preciso avançar em estratégias para manter o estudante nas instituições e garantir uma permanência com equidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. N. Memórias estudantis, 1927 – 2007: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

CARNEIRO, A. da S. C. Caminhos universitários; a permanência de estudantes de origem popular em cursos de alto prestígio. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

FONAPRACE (Org.): Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. ANDIFES (Coor.) - UFU, PROEX: 2012.

KOWALSKI, A. V. Caminhos e (des) caminhos da Política de Assistência Estudantil e o desafio na garantia de direitos.2012. Tese (Doutorado em Serviço Social), PUCRS, Porto Alegre, 2012.

SILVA, J. B. da. A Política de Assistência Estudantil: estudo sobre condicionalidades. 2016. f. 148. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Superior; Assistência estudantil.

PROVA PARANÁ: IMPLEMENTAÇÃO DE UM MECANISMO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EXTERNA PARA O 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo discute a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica, um formato de avaliação externa de aprendizagem bimestral, que foi implementado na rede pública de ensino paranaense no mês de março do ano de 2019. Por este viés, esta avaliação, contemplou inicialmente no Ensino Fundamental I, alunos do 5º ano com questões nas áreas de língua portuguesa e matemática. Sob este viés, este trabalho descreve inicialmente a Prova Paraná e por meio de pesquisa de campo, a qual está em construção, busca analisar os impactos e possibilidades da implementação desta avaliação para os professores da rede municipal de União da Vitória com vistas a primeira aplicação e acesso aos resultados desta. Neste contexto, se utiliza de dois instrumentos para coleta de dados: a análise documental dos materiais da Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica e entrevista semiestruturada a três professores de turmas de 5º ano que participaram desta primeira aplicação no município de União da Vitória – PR. Acompanhando esta perspectiva, por meio da pesquisa bibliográfica, tem-se como suporte teórico inicial os conceitos de avaliação encontrados em Libâneo (2017) e Hoffmann (2012).

A Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica no contexto escolar configura-se em uma ferramenta adicional para auxiliar o professor de quinto ano da rede pública municipal de União da Vitória a ter um diagnóstico bimestral acerca da aprendizagem de sua turma de um modo geral e, especificamente de cada aluno nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Sendo assim, esta avaliação é uma maneira do professor, da escola e também da secretaria municipal de educação terem informações de quais são as principais habilidades e dificuldades dos alunos da sua rede. Ademais, é possível a partir das informações e dos dados revelados por este mecanismo avaliativo serem elaboradas ações pedagógicas e estratégias metodológicas eficazes para melhorar e fortalecer a aprendizagem dos alunos durante a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nestas ideias, emerge o seguinte problema: Quais os impactos e possibilidades da Prova Paraná, enquanto instrumento de avaliação diagnóstica, para os professores do 5º ano das escolas municipais de União da Vitória?

Nesta direção, busca-se como objetivo geral deste estudo, analisar os impactos e possibilidades da Prova Paraná - Avaliação Diagnóstica para os professores da rede municipal de União da Vitória. Por esta perspectiva, desprendem-se os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever a Prova Paraná, explicitando seu formato de aplicação; 2). Identificar as ideias e concepções dos professores acerca da Prova Paraná; 3) Investigar as ações pedagógicas planejadas pelos professores a partir dos resultados da aplicação da Prova Paraná.

Portanto, com base no problema proposto e à luz dos objetivos apresentados, busca-se revelar, ou seja, tornar-se visível, se realmente a implementação da Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica proposta pela Secretaria Estadual de Educação torna-se realmente uma possibilidade viável e se os impactos desta são efetivamente significativos para a melhora do

aprendizado e desenvolvimento dos alunos, o qual configura-se como um dos principais objetivos deste mecanismo avaliativo.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza-se primeiramente de pesquisa bibliográfica para dar sustento teórico ao objeto de estudo escolhido, mas também recorre a pesquisa de campo para coletar dados empiricamente. Assim sendo, parte de um enfoque qualitativo (CRESWELL, 2010), o qual coleta e analisa dados qualitativamente na direção de buscar interpretar o fenômeno avaliação diagnóstica no contexto escolar.

Por esta perspectiva, a pesquisa de campo se utiliza de dois instrumentos para coleta de dados: a análise documental dos materiais da Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica e entrevista semiestruturada a três professores de turmas de 5º ano que participaram da primeira aplicação da Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica no município de União da Vitória – PR.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de dois mil e dezenove a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) juntamente com o Núcleo de Cooperação Pedagógica desenvolveu a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica, um instrumento avaliativo, o qual busca traçar um diagnóstico preciso das aprendizagens, habilidades e principais dificuldades dos alunos de maneira individual, como também de modo sistêmico, das turmas e escolas municipais e estaduais. A realização contou com a parceira dos Núcleos Regionais de Educação, Secretarias Municipais de Educação e escolas públicas paranaenses.

Um ponto importante a destacar em relação a este formato de avaliação externa é que esta é aplicada pelo próprio professor regente da turma, ou seja, cada professor de quinto ano, aplica na sua própria sala de aula para seus alunos.

A Prova Paraná veio em um caderno de questões, o qual estava dividido em duas áreas de conhecimento: língua portuguesa e matemática. Desta maneira, os alunos respondiam as questões neste caderno e depois passavam para um gabarito. Após a realização da prova, os professores recolhiam o cartão resposta dos alunos e passavam para as pedagogas das escolas que por meio de um aplicativo no celular disponibilizado pela SEED para correção digital e instantânea enviavam as informações do gabarito a uma base de dados. Posteriormente, a escola poderia acessar uma plataforma onde estes dados já analisados estariam disponíveis.

Por conseguinte, o trabalho da escola seria de verificar e analisar os resultados encontrados em cada turma e por aluno, para a partir dessas informações traçar estratégias pedagógicas com os professores para melhorar as dificuldades de aprendizagens encontradas.

Sob este viés, a secretaria municipal de educação também tem acesso a esses dados por escola, a qual também tem o papel de partir das informações levantadas para elaborar ações pedagógicas a nível de município para melhorar a situação encontrada, com vistas a avanços na qualidade da educação na primeira etapa dos anos iniciais.

Com base na pesquisa bibliográfica fica evidente que a avaliação vista em uma perspectiva diagnóstica se configura em um importante instrumento para favorecer a aprendizagem do aluno. Por meio dela, são fornecidas informações essenciais ao professor para que este possa direcionar as ações pedagógicas na direção da aprendizagem do aluno. (LIBÂNEO, 2017, p. 195) destaca a seguinte contribuição:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados

com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Nesta direção, a pesquisa de campo, como mencionada anteriormente ainda está em fase de construção, tendo como participantes três professores do quinto ano da rede municipal de ensino que aplicaram a Prova Paraná – Avaliação Diagnóstica em suas turmas, portanto, até o presente momento ainda não é possível apresentar todos os dados coletados e analisados.

Sobretudo, é possível ressaltar que um dos pontos importantes no que tange a este formato de avaliação diagnóstica é que a partir dos dados obtidos e dos resultados analisados, podem-se desenhar ações pedagógicas, tanto pela Secretaria Estadual de Educação quanto pela Secretaria Municipal de Educação, como também pelas escolas e professores com o intuito melhorar o aprendizado dos alunos em toda rede, deste modo, esta parceria pode favorecer a melhoria da qualidade da educação.

Sob esta ótica, a avaliação se aproxima do que (HOFFMANN, 2012, p. 13) menciona: "Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

CONCLUSÕES

A implementação da Prova Paraná, um instrumento de avaliação diagnóstica externa, busca mostrar a situação de cada estudante do quinto ano, no que se refere a suas principais habilidades ou dificuldades em relação a aprendizagem. Nesta direção, pode servir também de uma maneira geral, para avaliar como está a etapa dos anos iniciais.

Por fim, é importante ressaltar que a implementação de um mecanismo de avaliação como este só terá realmente sentido à medida que os dados levantados sejam utilizados pelos professores e equipe pedagógica da escola em benefício do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, melhorando assim, significativamente a qualidade do ensino na etapa dos anos inicias do Ensino Fundamental.

Neste sentido, acredita-se que com a pesquisa de campo deste estudo concluída, surgirão informações que poderão contribuir ainda mais com a eficácia deste processo avaliativo no âmbito das escolas da rede municipal de União da Vitória.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** (livro eletrônico). Cortez Editora: São Paulo 2017.

HOFFMAN, J. **Avaliação na Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

Palavras-chave: Prova Paraná; Avaliação Diagnóstica; Aprendizagem.

REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA NO IFPR: REDAÇÃO NOTA MIL

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA - IFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto Reflexões sobre a escrita no Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma pesquisa intervencionista a partir de práticas reflexivas de escrita, envolvendo estudantes dos últimos anos do ensino médio integrado de um campus do IFPR. Nacionalmente, os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apontam a redação como um dos obstáculos para o acesso à universidade, continuidade dos estudos e inclusão social. Em 2017, mais de 309 mil redações obtiveram nota zero e, em 2018, foram mais de 112 mil. Por outro lado, apenas 53 redações alcançaram a nota mil em 2017 e 55 redações atingiram a pontuação máxima em 2018 (INEP, 2019).

Tal fato revela uma situação de exclusão, visto que sem saber ler e escrever adequadamente as oportunidades em uma sociedade letrada são reduzidas. Esta pesquisa objetiva modificar essa estatística, oferecendo a um grupo de estudantes a possibilidade de melhorar sua competência de escrita, por meio de oficinas de redação. Além disso, busca-se registrar a opinião dos estudantes sobre as oficinas, mapear os resultados do campus e individuais, referentes à redação do Enem, a fim de gerar novas reflexões e caminhos para melhorar a escrita e as possibilidades de inclusão.

Esta pesquisa articula 3 etapas: 1) organização e aplicação das oficinas; 2) registro das opiniões dos estudantes sobre as oficinas e 3) mapeamento dos resultados do Enem do campus e dos estudantes.

As oficinas são divididas em 4 encontros. Resumidamente, no primeiro, os estudantes aprendem sobre os critérios de avaliação da redação e, com o tempo cronometrado, copiam o modelo didático de um texto nota mil. Esse modelo é um texto oficial que recebeu a pontuação máxima e foi adaptado para ilustrar os critérios adotados pelo Enem. Tal adaptação, usualmente, reduz o tamanho do texto, de forma que ele possa ser transcrito pela maioria dos estudantes, sem ultrapassar 30 linhas.

No Enem, a prova de redação deve ser realizada em 60 minutos, considerando a leitura do material de apoio, o rascunho e a transcrição na folha definitiva. Logo, em virtude desse tempo exíguo, é importante treinar o enquadramento de cada etapa. No segundo e terceiro encontros, eles estudam a estrutura do modelo didático (número de parágrafos, de períodos, conectivos, forma de apresentar a tese, argumentos e proposta de intervenção).

No quarto encontro, eles produzem uma redação, seguindo o modelo didático: 4 parágrafos, cada um com 3 períodos (começo, meio e fim); no primeiro parágrafo, a tese; no segundo e terceiro, os argumentos 1 e 2, fundamentados em (autores, dados de pesquisa, fatos históricos, etc.) e no quarto parágrafo, a proposta de intervenção, respondendo a 4 perguntas (quem deve resolver o problema, o que deve ser feito, como e para que).

Para avaliar a visão dos estudantes sobre as oficinas foi aplicado um questionário com 4 questões abertas sobre os critérios do Enem, discutidos no primeiro encontro: 1) domínio da escrita; 2) domínio do gênero; 3) argumentação; 4) conexão e 5) proposta de intervenção.

De acordo com os estudantes, a oficina contribui para melhorar a escrita, sobretudo, os aspectos estruturais. Eles destacam que as competências mais influenciadas são: 1) o domínio da escrita,

2) do gênero e 3) conexão. Tal posicionamento é coerente com o formato das oficinas que enfatizou aspectos estruturais do texto. Mesmo as competências centradas no conteúdo como 3) argumentação e 5) proposta foram abordadas com ênfase na estrutura.

Nas oficinas, eles aprenderam a estruturar a argumentação e a proposta. Conforme o modelo didático, a argumentação precisa citar um autor, apresentar uma tese, explicar sua relação com o tema e mencionar provas (argumentos). Na mesma linha, a proposta deve responder a 4 perguntas (quem, o que, como e para que deve ser feito x). A produção de um texto exige ter o que dizer (conteúdo) e saber como dizê-lo (estrutura). A oficina busca aperfeiçoar o domínio do "como" dizer e depende do conhecimento de mundo do aluno para articular o conteúdo.

Para os estudantes, a competência 4 (conexão) foi a que mais melhorou após as oficinas. Provavelmente, porque foi bastante destacado o uso de conjunções e pronomes para amarrar e retomar ideias, períodos e parágrafos. Por fim, eles destacaram a estruturação como o elemento mais importante, usando os termos (modelo, estrutura, padrão, forma e padronização). Os depoimentos coletados comprovam que a oficina tem potencial para melhorar a escrita, o resultado do Enem e ampliar as possibilidades de participação e inclusão.

OS RESULTADOS DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2017-2018

Em outubro de 2017, foram realizadas oficinas de escrita com estudantes dos 3º e 4º anos do ensino médio integrado, em sala de aula, durante a disciplina de língua portuguesa. Em 2017, 21 estudantes do 4º ano e 17 estudantes do 3º ano participaram do Enem. A média geral do campus na redação foi: 21 estudantes (620,95); 17 estudantes (652,94). O resultado oficial da edição de 2017 foi publicado pelo INEP no primeiro semestre de 2018, com a participação de 26 estudantes e média geral da redação de (629.23). Essa divergência ocorreu porque 5 dos 17 estudantes do 3º ano se inscreveram como concluintes e não como treineiros.

Em 2018, foi empregado um novo modelo didático, baseado em um texto nota mil (edição 2016), retirado da Cartilha do participante do Enem, publicada pelo INEP/MEC. Esse modelo foi escolhido e adaptado por duas voluntárias do projeto, estudantes do 4º ano, com o apoio do coordenador. Foram realizadas oficinas com pequenos grupos no contraturno, envolvendo apenas os estudantes do 4º ano do ensino médio integrado.

Em 2018, 28 estudantes do 4º ano e 41 estudantes dos 3º anos fizeram o Enem. A média geral do campus na redação foi: 28 estudantes do 4º ano (671,71); 22 estudantes do 3º ano A (481); 19 estudantes do 3º E (530,50), média geral dos 41 estudantes dos 3º anos (505,75). O resultado oficial, divulgado pelo INEP no primeiro semestre de 2019, considerou a participação de 31 estudantes, sendo a média geral da redação de (647,33). Novamente, a diferença entre as médias se deve à inclusão de estudantes dos 3º anos no resultado oficial.

No Enem, a nota da redação é fundamental, pois tem impacto significativo na média final, usada para acessar os programas como Sisu, Prouni e Fies. É a única nota viável de ser alterada positivamente em mais de 100 pontos em um espaço de um ano e, na visão de alguns, é o principal parâmetro para observar se o estudante tem condições de avançar para o ensino superior. Considerando apenas os resultados oficiais do INEP, referentes aos 4º anos, podemos concluir que as oficinas de redação contribuíram para melhorar a competência de escrita e os resultados do Enem, ampliando as possiblidades de acesso à universidade e, consequentemente, a inclusão.

Em 2018, há uma diferença de mais de 165 pontos entre a média dos estudantes do 4º ano, que fizeram as oficinas (671,71) e, os estudantes dos 3º anos (505,75), que não fizeram. Tal fato corrobora a asserção de que as oficinas impactam positivamente nos resultados. Pautados nas análises dos dados, pensamos que as oficinas de redação, baseadas na reflexão, análise e

paráfrase estrutural de um texto nota mil, são capazes de melhorar a produção textual dos estudantes. Por fim, com base nesta investigação, esperamos ampliar as competências, os resultados, as possibilidades e oportunidades de inclusão dos estudantes, amenizando desigualdades perpetuadas não só, mas também por lacunas de escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Kit press. ENEM 2018. Exame Nacional do Ensino Médio. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério de Educação – MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2018/presskit/presskit_enem-resultados2018.pdf Acesso em: 08 Jul 2019.

BRASIL. Redação do Enem 2017 – cartilha do participante. ENEM 2017. Exame Nacional do Ensino Médio. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério de Educação – MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf Acesso em: 08 Jul 2019.

Palavras-chave: redação; Enem; escrita; inclusão.

REPERCUSSÕES DE UMA CAPACITAÇÃO SOBRE A CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE NA MODALIDADE EAD NA UTILIZAÇÃO NA PRÁTICA CLÍNICA DE FISIOTERAPEUTAS

RAFAELLA STRADIOTTO BERNARDELLI - PUCPR

AURISTELA DUARTE DE LIMA MOSER - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001, tem uso indicado para os países membros, dentre eles o Brasil (WHO, 2001). Estrutura universalmente aceita como a principal ferramenta para reportar dados de funcionalidade em nível mundial, contempla o modelo biopsicossocial, que aborda o ser humano na sua totalidade integradora, e classifica a saúde dos indivíduos por meio de uma codificação alfanumérica a partir de categorias referentes às Funções e Estruturas do Corpo, Atividade e Participação e Fatores Ambientais (OMS, 2015, STUCKI e BICKENBACH, 2017).

Para contribuir com a consolidação da CIF no Brasil, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), em 2009, dispôs sobre a adoção da CIF no âmbito de suas respectivas competências institucionais (COFFITO, 2009) , e o Conselho Nacional de Saúde, em 2012 fitou a adoção da CIF no Sistema Único de Saúde (SUS) e na Saúde Suplementar (BRASIL, 2012).

Porém, para que a CIF seja aplicada conforme as recomendações da OMS, é essencial que os profissionais aprendam a utilizá-la. Para esta aprendizagem ser efetiva e abrangente, é essencial que a CIF esteja inclusa de forma espiral nos currículos de graduação em saúde, e em programas de educação permanente considerando o contexto epidemiológico atual (OMS, 2013).

Com vistas à capacitação em CIF, algumas entidades vêm disponibilizando gratuitamente cursos de capacitação na modalidade de educação a distância (EaD). Modalidade esta, que, considerando o contexto de sociedade informatizada e dinâmica, torna-se uma alternativa para fornecer subsídios para a formação profissional flexível, de baixo custo e com grande abrangência territorial (SCORSOLINI-COMIN et al., 2011).

Dentre os cursos gratuitos de CIF, aquele com mais vagas disponibilizadas no Brasil até o momento é o Curso de CIF do COFFITO que, desde 2016, é disponibilizado para profissionais e acadêmicos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional de todo país.

Neste panorama e, considerando a importância do uso da CIF na prática clínica desses profissionais para coleta e reporte de dados sistematizados de funcionalidade, o objetivo desta comunicação é apresentar os relatos de fisioterapeutas acerca da utilização da CIF na prática profissional após um curso disponibilizado na modalidade EaD.

METODOLOGIA

Este é um recorte qualitativos de uma pesquisa de doutorado quali-quantitativa, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da PUCPR nº 2.080.451, que visa analisar por meio de questionários a efetividade do curso introdutório sobre CIF disponibilizado pelo COFFITO em sua plataforma

EaD para investigar o conhecimento e utilização da CIF por profissionais de acadêmicos de Fisioterapia e Terapia Ocupacional no Brasil.
O recorte analisou as respostas qualitativas de fisioterapeutas sobre contextos e formas e contextos de uso da CIF ou, quando foi o caso, sobre motivos do não uso na prática profissional após a finalização do curso. A questão compunha o questionário eletrônico autoaplicável que foi respondido pelos voluntários, em média um mês após o término do curso.
As respostas foram analisadas quanto ao conteúdo conforme recomendado por GOMES in MINAYO, DELANDES e GOMES (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 106 fisioterapeutas, das 5 regiões brasileiras, que responderam à questão, 59 utilizam a CIF e destes emergiram relatos referentes a contextos e formas de uso na prática profissional, enquanto dos demais 47 que não tem utilizando-a, emergiram as informações acerca dos motivos do não uso após o curso.

Contextos e formas de uso da CIF

Após a análise do conteúdo, infere-se que, para os fisioterapeutas, o contexto em que se desenvolve a assistência é que define as fontes e formas de registro de dados, bem como os pontos de intervenção para melhora do estado funcional. De modo que as categorias emergiram dos contextos de uso da CIF e estes alocaram as formas de uso.
Identificou-se a categoria contexto clínico como predominante para fundamentar o registro de dados de avaliação, evolução, elaboração de estratégias de intervenção. Outra categoria foram: contexto de perícia fisioterapêutica, com uso da CIF na elaboração de pareceres, relatórios e "laudos cinesiológicos funcionais com base na CIF" como representado em um relato.
Em contexto de pesquisa acadêmica, a CIF foi apontada como importante ferramenta de organizadora de critérios de seleção, de coleta de dados e de caracterização de perfil de funcionalidade amostra. Já no contexto da docência, categoria que inclui graduação e pós-graduações, a CIF foi apontada como ferramenta para embasar aulas teóricas, práticas e aplicação dela na supervisão de estágio
Salienta-se que muitos responderam utilizarem-na em mais de um, entre os quatro contextos apresentados, o que reforça a importância da utilização da CIF associada aos contextos: clínico, de pesquisa e de docência (OMS, 2013).
Os relatos contemplaram as principais formas de utilização da CIF, que são: como ferramenta: clínica, estatística, de pesquisa, de políticas sociais e pedagógicas, aplicadas a diversos contextos (OMS, 2015).
Em todos os contextos de atuação profissional identificados, houve relatos que expressaram a identificação e classificação de categorias da CIF, refletida pela expressão da funcionalidade por meio de códigos alfanuméricos. Tal ação operacionaliza a CIF e possibilita registros de funcionalidade de forma padronizada (OMS, 2015).
Por outro lado, houve também relatos de uso do modelo biopsicossocial associados à justificativas de não operacionalização das categorias CIF por insegurança, falta de domínio, de vislumbre de necessidade, ou de tempo após o término do curso.
A utilização do modelo biopsicossocial amplia o olhar para além dos aspectos biofisiológicos (MADDEN, SYKES and USTUN, 2012). Relatos corroboram essa citação: "o foco se ampliou para além da visão voltada só para estrutura e funções corporais. Tenho direcionado maior atenção para as categorias de atividade e participação, com atenção especial para identificação de barreiras e facilitadores que estejam influenciando a condição avaliada".

Motivos de não utilização da CIF

A categoria de motivação de não uso mais relatada, também esteve relacionada ao contexto de trabalha, mais especificamente, ao fato de a CIF não estar incluída na rotina do local de trabalho. O seguinte relato reforça esse achado: "o sistema informatizado utilizado não permite a classificação da CIF". A inaptidão também emergiu como uma categoria, a qual engloba também relatos de não utilização relacionados a insegurança, falta de conhecimento e dificuldade de compressão da CIF e sua complexidade. O desemprego e o curto espaço de tempo desde a finalização do curso também foram apresentados como motivos. Além disso, houve relatos sobre a não visualização de necessidade e aplicabilidade da CIF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o curso a maioria dos fisioterapeutas relataram utiliza a CIF em sua atividade profissional. A CIF como base para a avaliação fisioterapêutica foi a forma mais relatada em diferentes contextos, sendo o contexto clínico o mais citado. Identificou-se a necessidade de inserção da CIF nos currículos de graduação para oportunizar a sua aplicação nos serviços de Fisioterapia, diminuindo o sentimento de inaptidão para seu uso por parte dos fisioterapeutas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Homologa a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 452, de 10 de maio de 2012, nos termos do Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, v. 109, p. 137-138 6 de jun. de 2012.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). Resolução n. 370, de 6 de Novembro de 2009. Dispõe sobre a adoção da CIF da OMS por Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais. Diário Oficial da União, n. 225, seção 1, p. 101, 25 nov. 2009.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, M.C.S. (Org.); DESLANDES, S. F.; e GOMES, R. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade Petrópolis: Vozes, 2012, (pp. 79-108).

MADDEN, R.; SYKES, C. and USTUN, T. B. National Centre for Classification in Health, Australia, Australian Institute of Health and Welfare and World Health Organization. World Health Organization Family of International Classifications: definition, scope and purpose. Updated verson: Feb. 2012. Geneve: World Health Organization, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Versão em português. Genebra, out. 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português. Org.: BUCHALLA C.M. CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. 1 ed., 2 reimpr. atual. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

SCORSOLINI-COMIN, F. et al. Avaliação de tecnologias educacionais em cursos a distância. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 8, n. 2, p. 88-113, 2011.

Palavras-chave: Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde; Educação a Distância; Fisioterapia; Educação Permanente

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "BOM PROFESSOR": O QUE PENSAM OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG

ELTON ANDERSON SANTOS DE CASTRO - UEG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Representações Sociais de "Bom Professor": o que pensam os estudantes de licenciatura Tema: Investigação das representações sociais de "Bom Professor" de Estudantes de Licenciatura do Câmpus Formosa da Universidade Estadual de Goiás. Problema: As concepções de estudantes de Licenciatura de "Bom Professor" nos processos de ensino e aprendizagem podem (devem) influenciar no planejamento/definição de ações didático-pedagógicas mais ou menos eficazes. Objetivo Geral • Investigar as representações sociais de estudantes dos cursos de Licenciatura do Câmpus Formosa acerca da percepção de "Bom Professor"; Objetivos Específicos • Comparar as representações sociais dos estudantes dos cursos de Licenciatura do Câmpus Formosa; • Analisar correlações quanto as variáveis: gênero, idade e nível acadêmico. Metodologia Esta pesquisa teve como objeto estudantes de cursos de licenciatura do Campus Formosa da Universidade Estadual de Goiás, a partir de uma investigação exploratória-descritiva-comparativa, tendo sido utilizada a metodologia de redes semânticas naturais desenvolvida e validada por Valdez (1998). Participaram 220 estudantes do primeiro e quarto anos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Química e Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Formosa. O instrumento está dividido em três partes. Na primeira parte se propõe uma frase estímulo: "um bom professor é...". A segunda indaga a motivação e o significado para a carreira do magistério e a terceira se pretende ou não ser professor. Nesta última parte é solicitado que o aluno justifique a sua pretensão. Foi dada a seguinte instrução: defina com um mínimo de seis palavras ou pequenas frases a palavra estímulo "Um bom professor é…". Posteriormente, foi solicitado que hierarquizassem as três palavras mais importantes e, destas, escolhesse a mais importante e justificasse a escolha. Fundamentação Teórica A formação de professores constitui um tema complexo que apresenta diversas facetas e desafios, como a desvalorização da docência, os baixos salários e o desprestígio profissional. Nesse contexto, o professor deve demonstrar capacidade de relacionar teoria e prática e de comunicar isso com eficácia. Deve ainda intervir na escola e estimular interação com os elementos da comunidade escolar, atuando nos diferentes contextos da ação educativa. Mas quem é esse profissional? Como classificar um "bom professor?". Para Nóvoa (2009), essa é uma pergunta difícil de ser respondida de maneira satisfatória. Ele afirma que por muito tempo recorreu-se a intermináveis listas de competências. Essa abordagem das competências assinalou atributos e características para definir um "bom professor" que consolidou uma trilogia de sucesso bem conhecida: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes). Mas, e o que pensam os estudantes sobre o professor? Quais suas representações de "bom professor"? A pesquisa de Bastos (2016) apresentou algumas discussões sobre concepções de "bom professor" universitário a partir dos resultados dos processos de autoavaliação institucional. Os atributos relacionados pelos estudantes foram: conhecimento do conteúdo de sua disciplina, aula bem planejada, professor

afetivo, paciente, bem humorado, dedicado e prestativo com os alunos. Bastos concluiu que a autoavaliação institucional evidencia vários caminhos para consolidar ações de melhoria do ensino e de formação de professores que levem à profissionalização docente universitária". Em pesquisa sobre as representações de professor de estudantes do curso de ciências biológicas, Tolentino e Rosso (2014) verificaram que os componentes afetivos revelam uma visão romântica e abstrata de um educador centrado nas relações interpessoais. Componentes importantes para o exercício profissional, porém insuficientes. As perspectivas técnica e humana aparecem também na investigação de Gilberto e Vaz (2015) com estudantes do curso de arquitetura e urbanismo. Os resultados da pesquisa apontaram a valorização, pelos alunos, do perfil do professor, sua imagem, atitudes e relacionamento com a turma, além da importância do conhecimento especifico na disciplina que ministram, sinalizando que os professores devem se preocupar também com os saberes docentes da mesma maneira que se preocupam com os conhecimentos específicos. A preocupação com os saberes do "bom professor" seja na configuração da competência profissional ou nas qualidades humanas é objeto de estudos de pesquisadores do Brasil e outros países. Para Cunha (2010), é recorrente a preocupação de identificar o perfil do professor ideal, ou seja, do "bom" professor, e de descobrir as técnicas e os métodos de intervenção pedagógica mais eficazes. Já para Arruda (2002), a teoria das representações sociais serve de ferramenta para estudos em educação, didática, meio ambiente e outros campos. Nesses termos, para Moscovici (2005, p. 179) "as principais categorias da representação são de origem social". "As representações sociais são formadas através de influências recíprocas, [...] se orientam para modelos simbólicos [...] e as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações". (idem p. 208). "as representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema. [...] se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente" (ibidem p. 210). Se as representações são tão impactante na vida das pessoas, é importante estudá-las. Sá (2002) afirma que as representações sociais configuram-se hoje em dia como um dos campos de estudo mais produtivos no âmbito da psicologia social, tanto em termos de pesquisa empírica quanto de elaboração teórica. Para Abric (1996), as representações sociais são conjuntos sócio cognitivos organizados e estruturados. A estruturação é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico. Moscovici (2005) chama atenção para as hipóteses do núcleo central e periférico, conforme formulado por Flament (1989) e Guimelli (1994). O núcleo central expressa a permanência e uniformidade do social, enquanto o núcleo periférico expressa a variabilidade e diversidade. Resultados e Discussão A metodologia de pesquisa utilizada teve como parâmetro as redes semânticas naturais apoiada em Valdez (1998). Esta investigação com os estudantes dos primeiro e quarto anos teve como objetivo verificar a representação do estudante de graduação sobre o tema "bom professor" ao entrar e sair do seu curso, averiguando qual seria a concepção do estudante recém-chegado em relação ao formando para o exercício da docência No que se refere ao gênero são 34% de homens e 66% de mulheres. 71% cursam o primeiro ano e 29% estão no último ano. 63,5% têm idade entre 16 e 20 anos o que caracteriza uma população muito jovem, e 24,5% entre 21 e 25 anos e somente 12% tem mais de 26 anos. Nestes termos, foram consideradas as variáveis nível acadêmico, gênero e idade. Procurou-se destacar neste trabalho o que os estudantes de cursos de licenciatura e futuros professores pensam e que expectativas têm quanto ao conceito de "bom professor". Após a análise minuciosa desse conjunto de representações e considerando os temas centrais, verificou-se que, independente do curso que frequentam, os estudantes valorizam o professor que tem domínio do conhecimento específico da matéria a ser ministrada e apresenta características afetivas como um relacionamento interpessoal positivo. Duas dimensões aparecem nas representações dos estudantes: a competência profissional, caracterizada como o

conhecimento de sua disciplina, a capacidade de transmiti-la, planejar a disciplina e estimular a aprendizagem dos estudantes; e as qualidades humanas que representam as relações interpessoais. Verificou-se que existe homogeneidade nas representações de todos os cursos quanto a função e atuação do professor. A dimensão humana também foi muito valorizada pelos estudantes: o bom professor" deve ser atencioso, dedicado, paciente ter boa relação com os estudantes. REFERENCIAS BIBIOGRÁFICAS ABRIC, J. C. Prefácio. In Sá, Celso. Pereira. Núcleo central das representações sociais. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 1996. ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cad. Pesquisa. [online]. 2002, n.117, pp.127-147. 2002. BASTOS, C. C. B. C; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. Revista Avaliação, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 767-781, nov. 2016. CUNHA, A. C. Representação do "bom" professor: o "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. Educação em Revista. Marilia.v.11. No 2. p. 41-52. Jul-dez-2010. FLAMENT, C. Structure ET dynamique dês representations sociales. In: Jodelet Denise. (org) Les representations socials. P.204-219. Paris PUF. 1989. GILBERTO, I. J. L; VAZ, J. A. O Docente no Curso de Arquitetura e Urbanismo: Percepções dos Alunos Sobre o Bom Professor. Revista Eletrônica Engenharia Viva 1 p.29-38 2015. GUIMELLI, C. Structures et transformations des représentations sociales. BMS: Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique. Edição 45 p.141-143. 1994. MOSCOVICI, S. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. 3a edição. Editora Vozes. 2005. NOVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 203-218. 2009. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf acesso em 01. Jan. 2018. SÁ, C. P. Núcleo central das representações sociais. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002. TOLENTINO, P. C; ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.16 | n. 03 | p. 15-33 | set-dez | 2014. VALDEZ, J.L.M. Las Redes Semânticas Naturales: Usos y Aplicaciones em Psicologia Social. México Universidade Autônoma Del Estado do México. 1998.

Palavras-chave: Formação docente; Representação social; Bom professor.

USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2012-2017)

ADRIANE PRESANIUK MARTINS - UEPG

ELISMARA ZAIAS KAILER - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES (2012-2017)

Eixo: Avaliação da Educação

INTRODUÇÃO

A avaliação tem ganhado centralidade no debate educacional, tornando-se objeto de discussão e de estudos em diferentes áreas do conhecimento e nas mais variadas disciplinas acadêmicas, em específico no campo das ciências da educação pela sua significativa relevância na definição de políticas e reformas educacionais. Segundo Afonso (2010), a expressão avaliação educacional compreende diferentes formas de avaliação utilizadas na educação, podendo fazer menção à avaliação da aprendizagem, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, entre outros. No presente trabalho, será discutido o domínio da avaliação em larga escala a partir do enfoque das produções acadêmicas já realizadas a respeito do tema, nas mais variadas perspectivas: gestão educacional, gestão escolar, prática pedagógica nas escolas, entre outros.

Essa pesquisa apresenta como objetivo geral realizar um levantamento e categorização de teses e dissertações, por meio do website da CAPES e do IBICT, especificamente trabalhos de Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2012 a 2017, com o descritor de busca "avaliação em larga escala". Como objetivo específico, pretende-se apresentar as discussões referentes à categoria de uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar.

Para a discussão nesse trabalho, inicialmente são apresentados os procedimentos realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, os resultados, uma discussão sobre a análise das teses e dissertações localizadas e as considerações finais a respeito dos achados da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir do levantamento realizado por meio do website da CAPES e do IBICT, as teses e dissertações a respeito da avaliação em larga escala foram analisadas e categorizadas considerando os seguintes aspectos: a) especificidade da avaliação em larga escala; b) temática de discussão da pesquisa; c) referencial teórico; d) procedimentos metodológicos e e) principais conclusões. Realizou-se, também, análise sistemática dos resumos e categorização das teses e dissertações encontradas de acordo com os temas abordados nas pesquisas, os quais foram organizados em vinte e três categorias.

RESULTADOS

Tivemos como resultados um total de 194 trabalhos. Desse total, 142 são dissertação e 52 são teses. Com o objetivo de identificarmos as temáticas das pesquisas, realizamos uma análise sistemática das teses e dissertações, as quais foram organizadas em 12 categorias. Assim, 132 trabalhos ficaram divididos em 11 categorias que, de forma geral, discutem sobre os impactos das avaliações em larga escala no contexto escolar e sobre as políticas de avaliação e sua relação com os contextos macro e micro da educação. Os demais trabalhos, sendo 62, se concentraram na categoria intitulada como: Usos e influências dos resultados da avaliação em larga escala para prática pedagógica na escola (equipe docente e gestão educacional e escolar).

Os 62 trabalhos citados abordam de forma geral sobre a divulgação e contribuição dos resultados das avaliações em larga escala para a tomada de decisão na gestão educacional e escolar, bem como possíveis implicações no trabalho pedagógico nas escolas (TAVARES,2012; REIS,2017). A pesquisa de Carvalho (2013) apontou que por meio dos resultados das avaliações em larga escala é possível nortear o trabalho pedagógico como o administrativo, superando os desafios do processo avaliativo e contribuindo para a aprendizagem e para a melhor qualidade do ensino.

As pesquisas revelaram que os resultados das avaliações em larga escala, quando utilizados para fundamentar a tomada de decisões, podem promover mudanças no cotidiano escolar, ou seja, gestores e professores reorientam suas práticas com o objetivo de melhorar a aprendizagem e desempenho dos alunos, como também para se obter melhores resultados nas avaliações (CARVALHO,2013). Barbosa (2013) ressalta que os resultados das avaliações em larga escala recaem no aumento da demanda de trabalho, devido ao preenchimento de formulários, e às ações voltadas para o treinamento dos alunos para as avaliações.

Os trabalhos apontam, também, a falta de compreensão dos dados gerados pelas avaliações em larga escala. Outro aspecto relevante é o intervalo de tempo entre a aplicação das avaliações e a devolução dos resultados, pois isso pode gerar uma percepção de que o uso dos resultados não é importante. Diante disso, em sua maioria, a avaliação é tida como uma forma de controlar o fazer do professor, o que o aluno tem aprendido e como uma forma de transferir a responsabilidade do sucesso ou insucesso escolar para os docentes (MARTINS,2013; GARCIA,2014). Cortez (2016) ainda salienta o fato de os professores e alunos concluírem que as avaliações e seus respectivos resultados servem para ranquear as escolas.

Outra característica apontada por Barzan (2014) e Khamis (2016) é a falta de organização e otimização do tempo na escola e para o trabalho coletivo de discussão e análise dos resultados, bem como para o planejamento escolar e a formação dos envolvidos no processo avaliativo, tomando como referência os resultados obtidos nas avaliações. Domingues (2013) aponta em seu trabalho que o uso dos resultados para a formação de professores, em sua maioria, são voltados para os docentes que atuam nas séries em que são realizadas as avaliações em larga escala

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os dados dessa pesquisa evidenciam que a maioria dos trabalhos apresentaram como objetivos analisar os impactos das avaliações em larga escala no trabalho docente, na gestão escolar, bem como no sistema educacional. Nesse sentido, ao tratar do uso dos resultados das avaliações em larga escala compreende-se que há diferentes formas de uso, desde o contexto micro ao macro da educação, podendo ser um ponto de partida para repensar e replanejar ações pedagógicas do sistema educacional e da escola. De acordo com a análise das teses e dissertações, ainda é um desafio fazer uso dos resultados para a organização do trabalho pedagógico, bem como compreendê-los para a articulação com o contexto escolar.

Diante dos achados desse trabalho, entendemos que há necessidade de aprofundamento e pesquisas que se debrucem a estudar diferentes possibilidades de usos dos resultados que contribuam para a qualidade da educação escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO.A. J. "Avaliação educacional". In Dalila A. Oliveira; Adriana Duarte e Livia M. F. Vieira (orgs.). **Dicionário sobre Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Brasília: Secretaria da Educação Básica do MEC, 2010.

BARBOSA, Liliane Cecilia de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores:** o caso das escolas públicas de Formiga – MG. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARZAN, Glauce da Silva Costa. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC.** 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

CARVALHO, Debora Aldyane Barbosa. **O sistema de avaliação de desempenho escolar de Jaguaruana – CE (SADEJ) para a prática pedagógica.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CORTEZ, Elizena Durvalina de Souza. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na Percepção de Professores. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016

DOMINGUES, Mauro Roberto de Souza. As implicações da Prova Brasil na política de formação dos professores SEMEC entre os anos de 2005 a 2011. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

GARCIA, Mariana Luciani. **Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamenta**l. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

KHAMIS, Karla Aparecida dos Reis Mehanna. **Usos da prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I.** 2016. 373 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

MARTINS, Regina Lucia Silveira. **Representação social de professores da rede pública sobre avaliação externa:** o Saerjinho. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Maria das Graças Da Silva. **A gestão escolar e o uso dos resultados das avaliações externas**: um estudo na rede pública municipal de ensino de cruzeiro do Sul/Acre Rio Branco-ac 2017. 2017. undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

TAVARES, Antonio Vanderlei. **Avaliação de larga escala: resultados e tomada de decisão**. 2012. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Educação Básica; Uso dos resultados.

USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA – 2013-2018

BEATRIZ VOZNIAK BARBOSA - UEPG

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE - UEPG

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

As políticas de avaliação em larga escala a partir da década de 1990 foram ampliadas e reforçadas, por consequência, houve uma centralidade na formulação das políticas educacionais, principalmente nos níveis da Educação Básica, com o objetivo de coletar e produzir informações que auxiliassem nas tomadas de decisões, criação de programas e no investimento em prol de uma educação de qualidade, para os âmbitos federal, estadual e municipal (ALAVARSE, BRAVO E MACHADO, 2012). Pode-se observar nos contextos educacionais, em particular na escola, atualmente a presença das avaliações externas, que gradativamente modificam a dinâmica das práticas pedagógicas no interior do âmbito escolar. De acordo com Silva (2013) o uso das avaliações externas realizado pela escola vai além das aplicações de provas, de questionários e das divulgações dos resultados, pois há muitos fatores e ações que dependem até mesmo do contexto local das escolas e secretarias de educação locais, para que os resultados sejam analisados e utilizados de maneira que auxiliem ou não o trabalho escolar. Com isso, o interesse de utilizar as avaliações externas e seus resultados de maneira efetiva, depende de ações das ações coletivas no contexto escolar. Para compreender como as pesquisas no campo da avaliação educacional têm evidenciado o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar, foi realizado um levantamento de teses e dissertações sobre essa temática. A busca efetivou-se no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Domínio Público, utilizando o recorte das pesquisas defendidas entre os anos de 2013 e agosto de 2018, com a utilização dos seguintes descritores de busca: “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “uso dos resultados” e “gestão escolar”. Após a coleta e as leituras dos resumos foram considerados no total sessenta e oito (68) produções acadêmicas de Programas de Pós-graduação em Educação, sendo cinquenta e três (53) dissertações e quinze (15) teses. De acordo com o ano de publicação obteve-se: sete (7) produções no ano de 2013; nove (9) produções no ano de 2014; dezessete (17) produções no ano de 2015; dezenove (19) produções no ano de 2016; treze (13) produções no ano de 2017 e até agosto de 2018 três (3) produções. As produções mapeadas foram desenvolvidas em nove estados brasileiros das regiões Sudeste, Sul, Centro-oeste e Norte do país, concentrando-se nos estados de Minas Gerais com 44% das produções, São Paulo com 19% das produções, Rio Grande do Sul com 18%. Considerando o número expressivo de produções acadêmicas mapeadas nesta revisão de literatura, optou-se por uma análise textual dos resumos das teses e dissertações como o software Iramuteq. O corpus textual foi formado pelos resumos das teses e dissertações mapeadas, as quais foram identificadas como “dis” para dissertação e “tes” para tese, em cada linha de comando formada pelos asteriscos e número da produção acadêmica. A partir da análise do corpus textual pelo

Iramuteq foi selecionado para apresentação neste trabalho a análise do relatório da Classificação Hierárquica Descendente - CHD, embora outros relatórios sejam gerados pelo programa.

Análise pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

De acordo com a fragmentação textual realizada automaticamente pelo software Iramuteq, a partir do Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), as formas ativas (palavras) são agrupadas de acordo com a intensidade da correlação entre elas, calculada pelo teste estatístico de associação qui-quadrado. As associações de palavras são agrupadas em classes e representadas numa figura denominada dendograma, na qual cada partição representa uma classe de palavras do corpus textual analisado com forte associação e correlação na classe. O dendograma gerado organizou os dados em 4 (quatro) classes que têm ligação entre si e em cada uma delas está presente um dos aspectos das pesquisas sobre os usos dos resultados das avaliações em larga escala nas escolas. Conforme as palavras de maior associação em cada classe elas foram assim denominadas: a) Classe A – Metodologia das Produções Acadêmicas; b) Classe B – Relevância das avaliações em larga escala nas políticas de avaliação; c) Classe C – Utilização dos resultados das avaliações em larga escala pela escola; d) Classe D: Avaliação em larga escala nos contextos mesossociológico e microssóciológico. Elas são brevemente descritas na sequência.

- Metodologia das produções acadêmicas (classe A): as formas ativas presentes nessa classe caracterizam a metodologia e os instrumentos de coleta de dados utilizados nas dissertações e teses analisadas. Elas são de aborddagem qualitativa, utilizaram como instrumentos para coleta de dados as entrevistas, questionários, observações e participações nas aulas, além de documentos das escolas e das políticas de avaliação em larga escala.
- Relevância das avaliações em larga escala nas políticas de avaliação (classe B): as formas ativas desta classe revelam a importância dos resultados das avaliações em larga escala para as tomadas de decisões em relação as políticas educacionais e de avaliação com ênfase nas avaliações municipais e nacionais como forma de regulação ou não, influenciando as práticas pedagógicas de gestores e docentes no contexto brasileiro, principalmente quanto aos resultados e desempenho do IDEB.
- Utilização dos resultados das avaliações em larga escala pela escola (classe C): nesta classe as formas ativas revelam a importância da utilização dos resultados das avaliações em larga escala no âmbito escolar, mas para que acontece realmente sua utilização e que promoção de mudanças é necessário a apropriação do desing, dos objetivos e dos fins das avaliações realizadas. Dessa maneira, a avaliação em larga escala pode ser considerada não somente um instrumento para verificar desempenho dos alunos, mas também para contribuir com o desenvolvimento da comunidade escolar como um todo nos porcessos de ensino e aprendizagem, como também na gestão escolar.
- Avaliação em larga escala nos contextos mesossociológico e microssóciológico (classe D): nesta classe as formas ativas mostram o uso dos resultados das avaliações em larga escala e suas implicações no contexto da escola e da sala de aula. Vale ressaltar que pelo fato de as pesquisas sobre avaliações em larga escala serem em nível municipal e estarem mais próximas das escolas, elas são consideradas as mais significativas pelos sujeitos das pesquisas, porque elas podem contribuir para a formação docente, para o reconhecimento e problematização da cultura de cada escola, pois mesmo que as provas sejam padrornizadas, é possível considerar alguns elementos dessas avaliações como suporte avaliativo e formativo para o trabalho escolar.

Considerações finais

De acordo com a revisão de literatura e as análises realizadas constatou-se que a produção de pesquisas relacionadas ao uso dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil aumentou

significativamente no período dos anos de 2013 a 2018, principalmente com ênfase na gestão escolar e nas práticas pedagógicas da escola. No entanto, os resultados das pesquisas são muito semelhantes pois observou-se que há práticas recorrentes para o alcance de bons resultados quantitativos e a responsabilização por eles para os docentes e à gestão escolar. Ressalta-se que há lacunas na produção acadêmica sobre pesquisas que relacionem os resultados das avaliações em larga escala e suas implicações no contexto escolar com um processo de avaliação institucional interna da escola em uma perspectiva formativa e participativa Por consequência, a partir desta constatação nota-se a necessidade de pesquisas futuras sobre a possível relação entre avaliações em larga escala e as avalições institucionais internas da escola, com vistas ao desenvolvimento institucional. Nessa perspectiva, acredita-se também na escola como centro dos processos das avaliações educacionais, tanto da avaliação em larga escala, quanto da avaliação institucional interna da escola, as quais podem para a melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e para a qualidade das escolas.

Referências

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2012, Espanha. **Anais eletrônicos...** Espanha: Revista RBPAE, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf . Acesso em: 5 mar. 2018.

SILVA, Vandré Gomes da. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **TEXTOS FCC**, São Paulo, v.38, p. 1-116, out. 2013.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Uso dos resultados; Produção acadêmica; Software Iramuteq.

WEBSAI: UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

ANA CLAUDIA CARELLE - UNICID

SANDRA LÚCIA FERREIRA - UNICID

SAMI EDUARDO JOSÉ SCHINASI - UNICID

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta resultados obtidos pela exploração de dados gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional WebSai, aplicado em 39 escolas do Estado de São Paulo, dirigidas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), instituição educativa criada pelo Decreto-lei de 06 de outubro de 1969, sendo que em 1970 recebeu a nomenclatura de Centro Paula Souza, é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. O objetivo foi analisar as respostas de 6340 estudantes declaradas em um questionário sobre os componentes curriculares do Curso Técnico em Nutrição e Dietética, aplicadas nos anos de 2016 e 2017. O propósito da análise do WebSai é propor a utilização de informações científicas visando a elaboração de um modelo de acompanhamento e avaliação com vistas à transformação de uma avalição de produto – dados gerados pelo WebSAI – em uma avaliação formativa auxiliando a Coordenação do Curso no encaminhamento da tomada de decisões visando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. O WebSAI, tem como pressuposto a participação dos stakeholders, ou seja: diretores, funcionários, coordenadores, professores, alunos e egressos, bem como pais de alunos menores de idade, sendo dessa forma bem retratado, como "processo participativo e democrático, no qual todos se compreendem com agentes de um movimento de atualização e tonificação das prioridades cientifico-tecnológicas e pedagógicas" (SOBRINHO, 2000b, p.16). Esse investimento se justifica, pelos investimentos econômicos e pelos esforços de diferentes grupos de trabalho e que, portanto, devem ser utilizados de forma intencional e responsável, para o benefício do todo. A avaliação institucional tem como função inquirir e perscrutar através de visões e pontos de vistas diferentes ou semelhantes à realidade da instituição, para um determinado fim, pois essa realidade não está objetivamente "lá fora", mas construídas pelas pessoas, normalmente sob a influência de uma série de fatores sociais e culturais que geram construções compartilhadas (GUBA, LINCOLN, 2011, p.19). Nesse sentido, é importante compreender a importância dessa avaliação institucional no âmbito dos cursos relacionados à área de saúde, já que apresentam peculiaridades inerentes ao campo de atuação, sendo que a formação desse profissional irá impactar diretamente a qualidade de sua atuação a serviço da população. A metodologia orientou que os respondentes definissem, por meio de questões objetivas, dentre seis componentes curriculares, ministrados no primeiro módulo do curso, aqueles considerados de maior dificuldade para a aprendizagem. Os resultados indicam que "Linguagem, Trabalho e Tecnologia", componente curricular de base da língua materna, foi identificado como aquele de maior dificuldade pelos estudantes do ensino profissionalizante de nível médio, sendo que 34,21% dos 3017 alunos analisados em 2016, e 37,87% dos 3323 alunos analisados em 2017 apresentam dificuldade de aprendizagem. Essas dificuldades são

representadas por dez questões objetivas, sendo que apenas as três principais razões dessa dificuldade foram tabuladas: Não "gostarem" do Componente 21,60% em 2016 e em 2017 esse percentual sobe para 31,32%; da falta de clareza nas exposições do professor 32,52% em 2016 e 27,61% em 2017; não terem base suficiente 14,50% em 2016 e 15,31% em 2017. As outras razões apontadas pelos alunos foram: falta preparo nas aulas, falta motivação ao professor, exige muito tempo de estudo, não há relação entre o que é ensinado e a prática profissional, julga que o conteúdo não é importante para minha formação profissional, o que o professor cobra não coincide com o que foi ensinado, há pouco equipamento para muitos alunos, o professor é especialista em outra área, exige muito trabalho extraclasse, há equipamentos que não funcionam.

De acordo com as análises desses resultados, cabe uma investigação mais apurada e uma reflexão:

Quando nos deparamos com questões que cercam o ensino de língua materna, logo nos é lembrado, a priori, mas não em termos gerais, a ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país, justamente porque a língua, que é vista como parte essencial de nossas interações e posições sociais, na escola, lugar que deveria sempre ser um espaço cultural de todos, é colocada e ensinada em um contexto que parece descontextualizar o próprio aluno (DIAS e PINTO, 2011, p.895). Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem [...] não deve, mas se restringir à formação convencional [...]. Entretanto, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares (WERMELINGER, (et al), 2007, p.218). Após a análise de todo o contexto apresentado é importante salientar a necessidade de uma intervenção no que diz respeito a reestruturação curricular e/ou capacitações com os docentes que lecionam o componente de Linguagem Trabalho e Tecnologia no curso Técnico em Nutrição e Dietética para que haja eficiência nas suas atividades e revertam as razões mencionadas do porquê o Componente Curricular Linguagem Trabalho e Tecnologia está ranqueado nos anos em que os questionários foram aplicados liderando a lista do componente de menor aprendizagem. . A língua é, com certeza, a maior fonte de ideologias e a melhor forma de expressá-las. No entanto, o ensino que se privilegia na escola ainda está sobre o âmbito da gramática e, assim, faz com que limite os alunos e crie pré-conceitos sobre o falar e o escrever mais adequado, desconsiderando o que o aluno possui sobre o conhecimento do mundo (DIAS, CORRÊA PINTO, 2011, p.898). É interessante registrar que estudantes do Ensino Médio apresentam ainda ao final da Educação Básica, dificuldades de operarem com a língua materna, resultado, como hipótese, da ineficácia e precariedade que se encontra o ensino de língua portuguesa no país

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/72563. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

DIAS, Elaine; PINTO, Danilo Corrêa. Reflexões sobre a prática de Ensino de Língua Portuguesa. In: SIELP, v. 1, n. 1, 2011, Uberlândia, MG - EDUF. Anais. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/06/volume_1_artigo_030.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

GUBA, Eggon. G.; LINCOLN, Yvonna S. Avaliação de quarta geração. Tradução de Beth

Honorato. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.
WEBSAI, Relatório de desempenho por curso. 2016/2017. Disponível em: https://websai.cps.sp.gov.br/Autenticacao/Default.aspx . Acesso em: 10 fev. 2019.
WEBSAI, Relatório de desempenho por curso. 2016/2017. Disponível em: https://websai.cps.sp.gov.br/Relatorio/DesempenhoCurso.aspx. Acesso em: 30 jun. 2019.
WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; FILHO, Antenor Amâncio. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fundação Cesgranrio, R.J., v.15, n. 55, p.207-222, abr./jun. 2007. disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf. Acesso em: 21 set. 2018.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação Institucional (WebSai); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza; Curso técnico em nutrição e dietética; Linguagem trabalho e tecnológica; Língua materna.

ANÁLISE DAS PROVAS ENADE DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: TIPOS DE QUESTÕES E REQUISITOS

KENYA JENIFFER MARCON - UNITAU

MARIA LETICIA JULIANO DINIZ BRITO - UNITAU

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES) foi criado em 2004, pela Lei 10.861, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC), ou Provão, como ficou popularmente conhecido. Diferente do ENC, que avaliava a Educação Superior pela medição dos resultados obtidos em única prova pelos estudantes, o SINAES é composto por uma avaliação em três dimensões complementares: instituições, cursos e desempenho dos estudantes. Para avaliar a última dimensão, foi instaurado o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudante (ENADE).

O ciclo avaliativo do ENADE é trienal para cada área do conhecimento e, desde a sua criação em 2004, a Prova já passou por algumas modificações. No início, eram submetidos à Prova tanto os alunos egressos dos cursos de Educação Superior, quanto os alunos ingressantes. Embora não se mantenha esse critério de elegibilidade para a execução da Prova ENADE, mantém-se, por outras vias, a proposta de avaliar o desempenho dos estudantes, comparando-se a aquisição e o desenvolvimento, ou não, de habilidades inerentes à formação dos estudantes em sua área de atuação.

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (BRASIL - INEP/MEC, 2019)[1].

Atualmente, a Prova ENADE é composta por questões objetivas e dissertativas que estão dispostas a partir de dois conjuntos diversos de conhecimentos: formação geral e formação específica. No escopo de formação geral, as questões são iguais para os cursos inseridos no mesmo ciclo avaliativo, pois pressupõem uma baliza fundamental de habilidades, conceitos e conteúdos que estariam implicadas na formação do estudante brasileiro a nível da Educação Superior. Como no âmbito da formação específica, as habilidades, os conceitos e os conteúdos variam de curso para curso, também se altera a forma e as exigências implicadas nas questões.

Objetivos

Considerando as especificidades associadas ao componente de formação específica, a análise aqui apresentada versará sobre a forma e o conteúdo que pautaram todas as provas do ENADE para o curso de Ciências Sociais, nos ciclos avaliativos marcados pelos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. O objetivo primordial deste texto é apresentar um breve diagnóstico dos requisitos exigidos nas Provas, bem como o formato pelo qual eles se apresentam estruturando as questões, ao longo do tempo.

De acordo com Sousa, Seiffert e Fernandes (2016), ainda que a Prova ENADE tenha passado por modificações no âmbito do SINAES, ela mantém sua base epistemológica, fundada em um ideal de qualidade que passa a ser relevante para as políticas educacionais relativas à Educação Superior no país.

Na realidade, o que se tem observado é uma crescente centralidade daquele exame no contexto mais amplo da política desse sistema avaliativo. É verdade que o Enade, o CPC e o IGC protagonizam, desde 2008, o juízo de valor dos reguladores quanto à chancela da qualidade das IES e de seus cursos, mas as demais avaliações do Sinaes (Avalies e ACG) não tiveram sua credibilidade arranhada por essa opção. (SOUSA, SEIFFERT e FERNANDES, 2016, p. 28)

Neste sentido, dada a centralidade do ENADE, compreender a tipologia associada ao conteúdo estruturante, bem como as habilidades esperadas para que o estudante obtenha sucesso, é fundamental. Sousa, Seiffert e Fernandes (2016) ressaltam que, embora o SINAES considere diferentes instrumentos para avaliar a qualidade do curso superior no Brasil, o ENADE é uma medida primordial que, junto ao CPC e ao IGC, operam sobre os referenciais legais e determinam um conceito oficial de qualidade, resultado da avaliação praticada na realidade.

No que tange à política regulatória, têm sido privilegiados os resultados do Enade e os indicadores de qualidade (CPC e IGC). Isso denota que o referido exame constitui relevante peça de instrução na execução de políticas para a educação superior e para a regulação das IES e de seus cursos (SOUSA, SEIFFERT e FERNANDES, 2016, p. 25).

Metodologia

Esta análise contempla todas as questões objetivas de formação específica já apresentadas no ENADE de Ciências Sociais. Optou-se por um diagnóstico prova a prova, para, em seguida, estabelecer uma comparação entre as questões apresentadas em cada ano. O curso de Ciências Sociais no Brasil se divide em duas possibilidades de formação: bacharelado e licenciatura. Essa diferenciação, no entanto, só passou a ser considerada para a elaboração do ENADE a partir de 2011, razão pela qual o número de questões a serem analisadas aqui, variará segundo o ano, conforme disposto na tabela a seguir[2].

Quantitativo de questões/ano:

2005:	27
2008:	27
2011:	32
2014:	37
2017:	37

Sabe-se que os processos de avaliação da educação, em qualquer um dos níveis, está diretamente implicado nos processos político-educacionais mais amplos. O que significa compreender as tendências que se mantém ao longo do tempo, além das diferenças passíveis de análise.

Resultados e marco teórico

Em artigo de Verhine, Dantas e Soares (2006), há uma análise histórico-legal sobre a transição entre as duas formas de avaliação da Educação Superior, o ENC – Provão e o ENADE. Para os autores (2006), o grande destaque a ser ressaltado nesta transição de modelos é o caráter da própria prova, pois o Provão funcionaria mais voltado aos processos de regulação, enquanto o ENADE se apresenta mais como uma ferramenta avaliativa.

O estabelecimento desses princípios trouxe um grande impacto no processo de avaliação: não só os resultados deixaram de se prestar a ranking e a competições, como os novos objetivos do sistema o tornaram mais subjetivo, consequentemente, dificultando os processos de avaliação, em especial quanto ao estabelecimento de critérios e de padrões, a partir dos quais as decisões quanto à regulação viriam a ser tomadas. (VERHINE, DANTAS e SOARES, 2006, p. 296)

Assim, a análise comparativa dos ENADES que avaliaram o curso de Ciências Sociais no Brasil salientou que, ainda que haja algumas alterações nos requisitos exigidos na avaliação, disponibilizados nas Portarias que regulam cada ciclo avaliativo, há também algumas permanências.

Para a análise aqui empreendida, considera-se a seguinte nomenclatura para as questões objetivas: questões de asserção e razão são aquelas nas quais se apresenta duas afirmações (corretas ou não) para que seja analisada a relação e correspondência entre elas; questões de múltipla escolha com única escolha, nas quais os estudantes devem escolher apenas uma alternativa correta; questões de respostas múltiplas são aquelas que apresentam um conjunto de afirmações para que o estudante interprete e julgue a veracidade delas e, por fim, assinale a alternativa que apresenta os números correspondentes das afirmações consideras corretas.

A partir dessa classificação, pode-se constatar a seguinte distribuição dos tipos de questões ao longo dos anos: em 2005 e em 2008 a distribuição se repetiu, foram 67% de questões de Resposta Única e 33% de Respostas Múltiplas; em 2011 foi a primeira vez que o Enade utilizou o modelo de Asserção e Razão, em 12% das questões, foram 50% de questões Resposta Única e 38% de Respostas Múltiplas; em 2014, foram 46% de Respostas Múltiplas; 40% de Resposta Única e 14% de Asserção e Razão. Já em 2017, o índice de Asserção e Razão aumentou para 24%; com 46% de Respostas Múltiplas e 30% de Resposta Única.

Percebe-se, portanto, que o modelo de asserção e razão vem, gradualmente, se intensificando, concomitantemente, o tipo de questão de resposta única tem sido menos comum.

Em relação aos requisitos exigidos nas questões, optou-se por uma distribuição que classificou as questões pelas habilidades exigidas em cada uma delas, considerando todas as questões objetivas utilizadas entre 2005 e 2017, para o curso de Ciências Sociais. Assim, percebe-se uma predominância fundamental da “Interpretação de texto”, de forma isolada ou combinada com “Aplicação Conceitual”, totalizando 64% das questões. Além disso, há um destaque para as questões que exigem, exclusivamente, “Aplicação Conceitual”, especialmente concentradas nos anos de 2005 e 2008, totalizando 26% das questões.

A partir da análise mais cuidadosa dos requisitos exigidos nas questões, percebe-se que há, indubitavelmente, uma tendência para valorizar o uso de conceitos e interpretações textuais. E, dada a variedade de conceitos, teorias e referências que compõem a formação do estudante de Ciências Sociais, isso implica um grau maior de dificuldade, pois exige uma amplitude bastante variada de conhecimentos.

Referências

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinahes; SOARES, José Francisco.Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006

SOUSA, José Vieira; SEIFFERT, Otilia Maria L. B.; FERNANDES, Ivanildo Ramos. Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior. In:Educação em Revista|Belo Horizonte|v.32|n.04|p. 19-47 |Outubro-Dezembro 2016

[1]O INEP mantém um site atualizado, com as diretrizes e portarias que organizam as provas, bem como cópia dos Enades e seus respectivos gabaritos, uma sessão para dúvidas, além de relatórios e estatísticas produzidas a partir dos resultados obtidos no Sinaes:http://inep.gov.br/enade.

[2]Inseridas entre as questões analisadas, há algumas que foram anuladas quando houve a

divulgação oficial dos gabaritos. No entanto, para a análise de conteúdo dos enunciados que motiva este texto isso não acarreta nenhuma forma de viés.

Palavras-chave: Enade; Ciências Sociais; Avaliação

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SINOP/MT ACERCA DA REALIZAÇÃO DE FEIRAS DE CIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES

LALESKA CAROLINE DOS SANTOS - UFMT

MAURO ANDRÉ DRESCH - UFMT

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

No Brasil, as Feiras de Ciências surgiram na década de 60, sendo, provavelmente, introduzidas em São Paulo pelo IEBCC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) (MANCUSO, 1993, p. 71), caracterizando-se como apresentações de trabalhos escolares obtidos a partir de experiências realizadas por alunos, bem como por montagens de aparelhos e/ou maquetes, incentivando os estudantes nas atividades científicas, além de desenvolver e elaborar projetos científicos (MANCUSO, 1993, p.73).

Nesse sentido, o objetivo das Feiras de Ciências é oportunizar diversas experiências que permitam incentivar a atividade científica; favorecendo a realização de ações interdisciplinares, estimulando o planejamento e execução de projetos. (PEREIRA, 2000, p.20).

É dito que as Feiras de Ciências englobam principalmente as disciplinas de química, física, matemática e biologia, enquanto que as Feiras do Conhecimento as demais disciplinas. Entretanto, tal conceito é equivocado, uma vez que as Feiras de Ciências incorporam as ciências como um todo, dando ênfase para projetos interdisciplinares (LENOIR, 1998, p. 45).

Sinop é uma cidade localizada na Região Norte do Estado de Mato Grosso que apresenta uma vasta rede de educação, contando com 18 escolas estaduais, 55 escolas municipais, um Campus da Universidade Federal de Mato Grosso, além de diversas Escolas, Faculdades e Universidades da iniciativa privada. Desde 2012 são realizadas Feiras de Ciências Municipais em Sinop, contando com a presença de diversas escolas das redes pública e privada, sendo tais eventos organizados pela UFMT/Sinop e pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Mato Grosso (CEFAPRO/Sinop). O referido projeto, desde sua concepção, apresenta caráter interinstitucional, contando com a participação das diversas instituições de ensino presentes na cidade, demonstrando uma visão plural e ao mesmo tempo de cooperação entre as instituições de ensino presentes no município.

A Feira de Ciências de Sinop é dividida nas categorias: Kids (alunos do 1° ao 5° ano), Infanto – Juvenil (alunos do 6° ao 9° ano) e Jovem (alunos do Ensino Médio). Para a realização deste projeto, os professores das redes de educação recebem uma formação prévia, ofertada pelos organizadores do evento, visando fornecer subsídios para orientação efetiva de seus alunos, estimulando cada unidade escolar a realizar seu próprio evento onde os melhores trabalhos de cada escola são então convidados a apresentarem seus trabalhos na etapa municipal.

Dessa forma, o aluno participa ativamente da pesquisa, montagem e apresentação do assunto a ser abordado, passando de um agente passivo para um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor que atuará como orientador dos projetos de Feira de Ciências tem um papel fundamental, uma vez que ele atua, direcionando os estudantes no desenvolvimento das pesquisas. Por outro lado, uma possível falta de critérios e/ou um

planejamento equivocado por parte da escola e/ou professor orientador pode comprometer este processo. Assim, a compreensão das concepções dos professores sobre a realização de Feiras de Ciências pode fornecer subsídios para novas políticas públicas e na formulação de materiais teóricos visando à formação continuada de professores das redes de educação básica.

OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é avaliar as concepções dos professores das redes de Educação Básica de Sinop sobre a realização de projetos de Feira de Ciências.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa-quantitativa sendo baseada em um questionário que foi aplicado a 40 professores das redes de Educação Básica da cidade. O uso de questionários em pesquisas qualitativa-quantitativa é uma abordagem que, revestida em formulações matemáticas, exprime a realidade dos dados coletados (SEVERINO, 2007, p. 118). Nesse sentido, foi elaborado um questionário, voltado à professores que já participaram da etapa municipal de Feira de Ciências, composto por 10 perguntas, sendo 9 para atribuir conceitos de 0 a 10, classificados em: de 0 a 2-“muito ruim”; de 3 a 4-“ruim”; de 5 a 6-“regular”; de 7 a 8-“bom” e; de 9 a 10-“muito bom”, além de uma pergunta dissertativa para o professor expor sua opinião, incluindo críticas e sugestões. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Parecer Consubstânciado nº 2.820.324.

O questionário aplicado apresentou as seguintes questões:

1) Como você avalia a receptividade e apoio da direção/coordenação da escola para a realização de projetos de feira de ciências na escola que leciona?
2) Como você avalia a importância dada quanto à realização de feiras de ciências por parte da direção/coordenação da escola que leciona?
3) Como você avalia a participação de colegas professores quanto à realização dos projetos de feira de ciências?
4) Como você avalia a receptividade e empenho dos alunos em desenvolverem os projetos de feira de ciências na escola que leciona?
5) Como você avalia a disposição dos teus alunos em desenvolver e apresentar os projetos de feira de ciências?
6) Como você avalia a autonomia dos alunos em desenvolver os projetos de feira de ciências?
7) Como você avalia os projetos de feira de ciências no sentido de desenvolver uma investigação científica por parte dos teus alunos?
8) Como você avalia os projetos de feira de ciências no sentido de promover a educação de maneira interdisciplinar?
9) Como você avalia o papel dos pais/responsáveis dos estudantes no sentido de apoiar/incentivar os alunos a desenvolverem os projetos de feira de ciências?
10) Utilize este espaço para dar sugestões/opiniões acerca da tua opinião em experiências prévias de realização de feira de ciências, e como, na tua opinião, tais projetos podem ser ou não significativos no processo de educação dos alunos da educação básica.

A partir das respostas obtidas foi realizada uma tabulação, verificando uma tendência sobre as opiniões dos docentes da rede de educação básica de Sinop sobre a realização dos projetos de Feira de Ciências, tanto em âmbito escolar quanto na etapa Municipal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nas análises das respostas obtidas foi possível traçar um mapa acerca da concepção dos professores de Sinop em relação aos projetos de Feira de Ciências. Em relação as perguntas 1 e 2 do questionário foi nítida a percepção de que os professores concordam que as direções/coordenações das escolas apoiam a realização de tais eventos e trabalham em conjunto com os professores. Quanto às respostas da terceira questão, pode-se observar uma predominância no entendimento de que os professores atuam em conjunto na realização de projetos, apesar de alguns entrevistados indicarem que não há uma participação plena por parte de todos os docentes.

Com as respostas obtidas das questões 4 e 5, podemos concluir que há um interesse dos alunos em desenvolver projetos de Feira de Ciências e que a apresentação dos referidos projetos são um destaque a mais, ou seja, os estudantes têm pré-disposição para realização de atividades diversas às "tradicionais".

Em relação às perguntas 6 e 7 a análise dos resultados mostrou que existe um consenso entre os professores de que a autonomia no desenvolvimento dos projetos por parte dos alunos leva a uma investigação científica mais aprofundada. As respostas da oitava questão mostrou que os projetos, na visão dos entrevistados, têm a possibilidade de promover o ensino de maneira interdisciplinar desde que tenha uma correlação entre os temas propostos e coordenação dos grupos de pesquisa por parte dos professores orientadores.

Em relação à nona questão foi possível verificar que nem todos os estudantes têm apoio de suas famílias na realização de projetos. Porém, é consenso entre os professores que os estudantes com apoio dos pais apresentam melhores desempenhos tanto acadêmico quanto nas pesquisas.

A décima questão, por ser uma questão dissertativa, mostrou uma variedade de opiniões, porém, muitas delas centradas na relevância dos projetos de Feira de Ciências como uma ferramenta de ensino e que existem falhas de comunicação entre os professores e as direções das escolas, bem como falta de infraestrutura adequada para realização destes eventos com maior efetividade.

CONCLUSÃO

Ao fim da pesquisa, verificou-se que os professores de Sinop apoiam a realização de projetos de Feira de Ciências e que, na visão deles, as direções/coordenações das escolas apoiam a realização de tais projetos. Além disso pôde-se concluir que existe uma sinergia entre os professores para o bom desenvolvimento de projetos de Feira de Ciências tanto em âmbito escolar quanto municipal.

Os professores, majoritariamente, também avaliaram como positiva a autonomia dos seus estudantes no desenvolvimento dos referidos projetos, e que os pais/responsáveis, mesmo não estando muito presentes, atuam de forma significativa no desenvolvimento das atividades de seus filhos.

REFERÊNCIAS

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Didática e interdisciplinaridade. 13ª ed. FAZENDA, I. C. A. (org.). Campinas: Papirus, 1998, p. 45.

MANCUSO, R. A Evolução do Programa de Feira de Ciências do Rio Grande do Sul: Avaliação Tradicional x Avaliação Participativa. Florianópolis, 1993. fls. 334, Dissertação (Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

PEREIRA, A. B.; OAIGEN, E.R.; HENNIG. G. Feiras de Ciências. Canoas: Ulbra, 2000.

SEVERINO, A. J; Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Palavras-chave: Feira de Ciências; Interdisciplinaridade; Desenvolvimento Científico.

META-AVALIAÇÃO POR MELHORIA DE APRENDIZAGEM

IVO JOSÉ BOTH - UNINTER

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O trabalho resulta de pesquisa de revisão literária de alguns autores que tratam de questões diretamente relacionadas à meta-avaliação, ou seja, de avaliar o próprio processo avaliativo educacional. A metodologia considerou analisar até que ponto normas e instrumentos de avaliação contribuem na evolução qualitativa gradual da apendizagem e do desempenho de estudantes. Previsão de resultados: readequação regular de normas e de instrumentos de avaliação poderá evidenciar evolução na melhoria de desempenho de estudantes. A conclusão leva a crer que normas e instumentos de avaliação tendem a perder parte do seu valor pedagógico quando por longo tempo não sofrem revisão formativa.
Palavras-chave: normas e instrumentos de avaliação, meta-avaliação, ensino fundamental.

Avaliar é preciso, sempre, seja em qualquer circunstância do dia a dia, em especial em ambientes educativos onde processos normativos e instrumentos de avaliação constituem apoio pedagógico indispensável na melhoria do desempenho dos estudantes. Por isso ser tão importante que tais processos normativos e instrumentos de avaliação serem regularmente submetidos igualmente ao crivo de ações avaliativas, com vistas a melhorar a sua função. Nesse sentido, Leite et al. (p. 5, 2001/3) manifesta que "a própria avaliação é questionável, encerrando, em si, a perspectiva de também ela ser avaliada, para ser melhorada. É o que se chama de meta-avaliação". Com o propósito de manifestarmos concordância com o posicionamento do autor quando cita a meta-avaliação, é que reafirmamos o sentido de que a própria avaliação deverá sofrer regularmente ações avaliativas, na perspectiva de melhorar a sua função de avaliar. A afirmação de avaliar a avaliação de forma permanentemente vem bem a propósito de uma corrente de autores. Para Stufflebeam (1981), uma "boa avaliação requer que o próprio processo de avaliação seja avaliado", o que tem levado a meta-avaliação a ser bem profíqua. O mesmo autor, Stufflebeam (1981), ainda define meta-avaliação dizendo: "meta-avaliação é o processo de delinear, obter e utilizar as informações descritivas e de julgamentos sobre a utilidade, a praticidade, a ética e a adequação técnica de uma avaliação, de modo a orientá-la e relatar ao público interessado seus pontos fortes e fracos". Nos posicionamentos de Stufflebeam percebe-se com boa clareza as funções formativa e somativa da meta-avaliacão. Enquanto a meta-avaliação formativa ocorre durante o próprio processo de avaliação, acompanhado o seu progresso, fornecendo informações constantes para a realimentação do sistema, de modo a garantir a qualidade da avaliação. Ainda que a expressão meta-avaliação não esteja tão em evidência no dia a dia escolar quanto a avaliação da aprendizagem propriamente dito, ela sempre se fez presente nos meios educativos. Para Grego (1997), a meta-avaliação analisa um projeto de avaliação após concluído. Neste caso, é tornado público o mérito da avaliação que vem sendo objeto da própria meta-avaliação. Scriven (1978) refere-se à meta-avaliação definindo-a como avaliação do "valor e do mérito de uma avaliação". Esta definição vem complementar, de certa forma, posicionamento de Grego (1997), quando enfatiza tornar público o mérito da avaliação. Pode-se dizer que Scriven e Stufflebeam são os precursores da meta-

avaliação ou da avaliação da avaliação, que pode ser considerada como um meio eficaz para assegurar a qualidade das avaliações. A ambiência para o desenvolvimento de um processo avaliativo numa perspectiva formativa precisa ser planejada e organizada para o exercício das ações de ensinar e aprender. Concorda-se com Luckesi quando diz que "o que é ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor" (2011, p. 27). É preciso ter clareza dos objetivos estabelecidos no currículo para a formação dos alunos, por não ser "... fácil operar na prática de forma coerente com os pressupostos de uma avaliação a serviço da aprendizagem" (CAPPELLETTI, 2007, p. 53). É certo que avaliação tem um papel muito importante no desenvolvimento da aprendizagem, por isso é essencial adotar uma concepção de avaliação que possa ser desenvolvida de modo a cooperar com a aprendizagem do aluno, levando tanto os educadores quanto os educandos ao aprimoramento das ações propostas e à tomada de decisões educacionais. É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem, quando bem conduzida e integrada no processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir muito para que o estudante aprenda mais e melhor. A avaliação efetiva-se ao longo desse processo quando desenvolvida numa perspectiva formativa e tem "a finalidade de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento às diferenças individuais". (VILLAS BOAS, 2011, p. 17). A avaliação formativa é um processo planejado em que os profissionais envolvidos, ou seja, os professores procuram ajustar o trabalho pedagógico conforme as evidências coletadas com os alunos. Segundo Villas Boas (2011), essa avaliação "engloba as atividades desenvolvidas por professores e /ou seus alunos, as quais fornecem informação a ser utilizada como feedback para modificar as estratégias de ensino e a aprendizagem nas quais eles estão engajados" (VILLAS BOAS, 2011, p. 19), considerando em que ponto da aprendizagem o aluno se encontra. Ou seja, a avaliação é possibilitadora de definição ou redefinição de caminhos diante de ações planejadas e realizadas. Portanto, a avaliação formativa pressupõe movimento, percurso, passagem, evolução, progressão; pressupõe que os saberes são construídos num processo de negociações e que a tomada de decisões é uma prática constante para ressignificação processual das autorias. "Todo processo avaliativo deve ser necessariamente uma experiência de aprendizagem". (CAPPELLETTI, 2010, p. 14). Embora a avaliação tenha potencial para melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os alu-nos, historicamente, tem atuado mais como uma barreira ao invés de uma oportuni-dade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem. Uma alteração na cultura de avaliação nos ambientes educativos é necessária para promover a avaliação, como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e estabelecer uma prática de ava-liação na sala de aula em função da aprendizagem, ou seja, "A avaliação para a aprendizagem envolve a utilização da avaliação em sala de aula para elevar o rendimento dos alunos...." (LOPES; SILVA, 2012, p. 3). Acompanhar e obter informações de qualidade sobre a sua aprendizagem e a dos seus pares e utilizar o feedback que daí resulta para fazer adaptações e ajustes com vista a aumentarem o seu rendimento escolar requer dos estudantes questionamentos reflexivos que possibilitem utilizar o conhecimento pessoal para construir significados e dar sentidos às aprendizagens. "As atividades de avaliação para a aprendizagem e avaliação como aprendizagem têm caráter formativo: a sua finalidade/objetivo é que os alunos melhorem o seu rendimento escolar". (LOPES, SILVA, 2012, p. 5). A avaliação formativa, por um lado, é importante para que os professores conheçam melhor os alunos, façam o planejamento do ensino, ajustando objetivos de aprendizagem às características dos alunos para ajuda-los a desenvolver seu potencial cognitivo. Por outro lado, como resultados e conclusão pode-se considerar ser importante para que os alunos compreendam a forma como aprendem e como podem melhorar a própria aprendizagem. Como afirmam Kenski, Oliveira e Clementino (2006), a avaliação formativa é um processo que acompanha toda trajetória das atividades de ensino, sejam presenciais ou a

distância, mediadas pelas mais diferentes tecnologias. A meta-avaliação e a avaliação formativa são consideradas as mais relevantes das possibilidades avaliativas. Ainda outro resultado de grande importância é a readequação regular de normas e de instrumentos de avaliação que poderá evidenciar evolução na melhoria de desempenho de estudantes. Enfim, conclui-se crer que normas e instumentos de avaliação tendem a perder parte do seu valor pedagógico quando por longo tempo não sofrem revisão formativa.

Referências

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação a serviço da aprendizagem: um inédito viável. In: _____. Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007

GREGO, S. M. D. A avaliação Institucional dos Cursos de Graduação: a Meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In Sguissardi, V. (Org.). Avaliação Superior: Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

KENSKI, V. M.; OLIVEIRA, G. P; CLEMENTINO, A. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online. In: Avaliação da aprendizagem em curso online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, C. (Org).; MOREIRA, E.; TERRASÊCA, M.; CARVALHO, A.; JORDÃO, A. Avaliar a avaliação. Edições Asa: Cadernos Pedagógicos, 2001.

LOPES, J.; SILVA, H. S. 50 Técnicas de avaliação formativa. Edições Lidel: Porto, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

SANCHO, J. M. Para promover o debate sobre ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Org). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2010.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In Worthem, B. R. Educational evaluation: theory and practice. California, Wadsworgth Publishing Company Inc, 1978.

STUFFLEBEAM, D. L. Metaevaluation: concepts, standarts and uses. In Berk, R. A. (edit.). Educational Evaluation Methology: the stante of the art. Baltimore/London, The Johns Hopkins University Press, 1981.

VILLAS BOAS, B. M. Práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

Palavras-chave: Palavras-chave: normas e instrumentos de avaliação, meta-avaliação, ensino fundamental.

META-AVALIAÇÃO: PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES FRONTEIRAS SUL DA AMÉRICA LATINA

CLARICE DE FÁTIMA DA SILVA - UFFS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

As políticas educacionais de Avaliação Institucional na Educação Superior hoje no Brasil são essenciais para que as universidades alcancem suas melhores condições de qualidade no seu papel científico e social, o que torna um constante desafio e preocupação para a gestão, corpo docente e administrativo.

Assim, as políticas educacionais têm se mostrado eficientes e, na medida do possível tem cumprido seu papel. Para Libâneo (2011, p.378), "A avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade de ensino".

A pesquisa tem como tema Meta-Avaliação: Processo de Autoavaliação Institucional de Universidades da Fronteira Sul da América Latina.

Considera para investigação a seguinte problemática: Como a meta-avaliação possibilita melhorias no processo de autoavaliação institucional de Universidades da Fronteira Sul da América Latina?

Na medida que crescem os debates sobre a qualidade da educação no ensino superior, cresce a importância da autoavaliação institucional. Pretende-se, nesta pesquisa, realizar a meta-avaliação no processo de autoavaliação institucional de Universidades da Fronteira Sul da América Latina.

O recorte temporal é o relatório final de autoavaliação ano-base 2018, no indicador institucional Planejamento e Avaliação Institucional, na Dimensão - 08 Planejamento e Avaliação, de Universidades da Fronteira Sul da América Latina.

Sendo assim, a escolha do tema e os países envolvidos para a pesquisa representa a busca dos resultados das avaliações de diferentes formatos que já estão concluídas e apresentadas em seus relatórios para entender o impacto dos pontos fracos e fortes e seu desempenho quanto as categorias de utilidade e precisão.

Destaca-se como amostra para o estudo: Universidades de Fronteira Sul da América Latina, uma Universidade Federal de cada país do MERCOSUL: (Paraguai, Uruguai, Argentina e Brasil).

Justificativa

Nesta perspectiva, entendemos que a pesquisa está no primeiro nível, no caso é uma meta-avaliação somativa, que focaliza a avaliação já concluída em seus relatórios, assim, "o avaliador deseja saber o que foi feito na avaliação, o que não foi, como também o impacto da avaliação" (JCSEE, 1994, p. 11).

Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação institucional é um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.

Entretanto, muitos de seus aspectos essenciais precisam serem repensados, ou até mesmo readequados, a fim de que a política se torne ainda mais eficiente. Justifica-se a pesquisa como

uma reflexão sobre as implicações da forma de oferta da educação superior, seus limites, qualidade e responsabilidades na atualidade.

Portanto, tendo em vista que, o tema meta-avaliação é recente nas pesquisas, acredita-se uma contribuição de suma importância relacionada na área de gestão das instituições de Ensino Superior, permitirá que visualizem sua principal relevância, originalidade e viabilidade em seu campo de atuação.

Objetivos

Desse modo, o estudo tem por objetivo geral da pesquisa meta-avaliar o processo de autoavaliação Institucional de Universidades da Fronteira Sul da América Latina.

E por objetivos específicos: conhecer as principais políticas públicas educacionais de Avaliação Institucional na Educação Superior das Universidades de Fronteira Sul da América Latina; verificar em que medida os resultados da avaliação estão sendo utilizados pelos (participantes/interessados) de Universidades da Fronteira Sul da América Latina e avaliar se o processo de avaliação institucional transmite legitimidade e confiabilidade sobre as características que determinam o valor ou mérito da instituição.

Marco teórico

As fontes de pesquisa que compõe o referencial documental são: os relatórios finais de autoavaliação das Universidades de Fronteira Sul da América Latina. Considerando os materiais que compõe as fontes de pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se utiliza de fontes primárias, secundárias, assim como a legislação de avaliação institucional na Educação Superior das Universidades de Fronteira Sul da América Latina. Para o marco teórico é composto por Libâneo (2011), Stufflebeam (2007), Rothen, José Carlos; Barreyro, Gladys Beatriz (2006), Giolo (2009) entre outros.

Metodologia

A metodologia utilizará da análise documental conforme Gil (2010), Marconi e Lakatos (2017) e da análise de conteúdo conforme a aplicação da meta-avaliação e os Padrões de Qualidade Internacionais de Avaliação - JCSEE (Joint Committee On Standards For Educational Evaluation).

Para a análise dos dados utilizaremos o software ATLAS.ti, que para os dados coletados e organizados de acordo com os padrões de qualidade internacional de avaliação a validade e a confiabilidade dos procedimentos e resultados.

Resultados

A pesquisa está em fase de andamento, nesse sentido podemos concluir até o momento, que se observam, mudanças significativas na educação superior, que embasam, justificam, norteiam as políticas públicas educacionais de avaliação institucional.

Por fim, para avaliar a qualidade de um processo de autoavaliação institucional é preciso critérios e uma estrutura metodológico-operacional bem definidos, por isso a aplicação da meta-avaliação no processo de autoavaliação.

Referências

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

EDUCAÇÃO SUPERIOR .http://portal.inep.gov.br/web/guest/avaliacao-institucional, Acessado: 20 de junho de 2019.

GIOLO, Jaime. A avaliação da Educação Superior a legislação brasileira. In: NUNES, A.K. (org.). Universidade comunitária e avaliação: Os quinze anos do PAIUNG. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009. P.28-4.

JCSEE - JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOREDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: how to assess evaluation of educational programs.2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. http://www.jcsee.org/ Acessado: 29 de outubro de 2018.
LIBÂNEO, José Carlos. Oliveira, João Ferreira de. Toschi, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 edição. São Paulo: Cortez, 2011.
MERCOSUL EDUCACIONAL. http://edu.mercosur.int/pt-BR/. Acessado: 26 de outubro de 2018.
ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da Educação. In: ROTHEN, José C.; BARREYRO Gladys B. Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 11-16, 2006.
STUFFLEBEAM, DL e Shinkfield, AJ (2007), Teoria de Avaliação, Modelos e Aplicações , Jossey-Bass, San Francisco, Califórnia.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. American Journal of Evaluation. Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação Institucional. Meta-Avaliação.

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

BEATRIZ - UP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir da década de 90 a educação superior vem sendo alvo de diversas transformações no que concerne a sua estrutura e formas de funcionamento, impulsionadas pelas políticas públicas. As ações afirmativas desencadearam uma maior diversidade dentro dos campus das universidades, estimulando que assuntos relacionados a essa nova configuração acadêmica devam ser contemplados (MARINHO-ARAÚJO, 2013). O Ministério da Educação (MEC) vem realizando ações para adequar a qualidade do ensino às mudanças ocorridas não somente na educação e de quem a acessa, mas também à evolução de temas emergidos e debatidos na sociedade atual, e lançou um novo instrumento de avaliação para cursos, onde consta, dentre outras modificações, a obrigatoriedade de serem abordadas questões ligadas aos direitos humanos e à educação das relações étnico-raciais. Tendo em vista que a Psicologia se configura como uma profissão que necessita de um pensamento crítico quanto à realidade social, a compreensão de temas socialmente relevantes como um dos eixos que caracterizam o ser humano dentro da perspectiva bio-psico-social torna-se um fator de considerável reflexão nos cursos. Dessa forma, este estudo justifica-se pelo contexto de mudança no ensino superior em relação à diversidade dos alunos que ocupam a universidade, devido sobretudo às políticas públicas, e, pela promulgação do novo instrumento avaliativo do MEC, que atento a essas mudanças sociais e acadêmicas, exige, dentre outras questões, que o ensino de direitos humanos e relações étnico-raciais estejam presentes no ensino superior. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi de analisar como os professores do curso de Psicologia de uma determinada universidade privada do município de Curitiba/PR concebem o ensino dos direitos humanos, relações étnico-raciais e diversidade em suas disciplinas, ou seja, quais variáveis influenciam estes formadores de novos profissionais a abordarem ou não temas relacionados ao que está sendo proposto, e como se dá essa abordagem dentro e fora da sala de aula, privilegiando a visão deste docente em relação a este novo cenário acadêmico que demanda novas exigências dentro do ensino, em especial ao ensino da Psicologia. Participaram desta pesquisa 11 professores do curso de Psicologia de uma determinada universidade privada do município de Curitiba/PR. O procedimento de coleta de dados foi realizado mediante entrevista semiestruturada, com recurso de gravação e transcrição na íntegra dos áudios com posterior degravação. A análise dos dados deu-se por meio dos Núcleos de Significação. Os resultados obtidos demonstraram que os docentes reconhecem a importância de trabalhar conteúdos com estas temáticas, partindo do objetivo de construção de um olhar crítico sobre a realidade social para os discentes, em concordância com as exigências trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, trazendo para discussão, inclusive, correlações com outros assuntos que abordem situações de violação dos direitos humanos. Porém, simultaneamente, relatou-se uma dificuldade em dominar tais conteúdos, o que gera insegurança nos profissionais, sobretudo quanto à forma de abordá-los.

REFERÊNCIAS

ABEP, CFP, FENAPSI. *Repensando a formação da (o) psicóloga (o): revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia* (no prelo). 2018.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. Psicologia ciência e profissão, p. 222-245, 2006.

BARBOSA, M. C. M. Ensino-aprendizagem no ensino superior. *Anuário da produção acadêmica docente.* Valinhos, SP, v.3, n.6, pp. 109-118, 2010. Disponível em http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/115/1/v.3%2C%20n.6%2C%202009.pdf Acesso em 30 de março de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o ProUni- Programa Universidade para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7824/2012. Regulamentada a Lei de Cotas. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *ProUni: como funciona*. Brasília, 201-?. Disponível em http://portal.mec.gov.br/busca-geral/142-programas-e-acoes-1921564125/prouni-programa-universidade-para-todos-2081627200/202-como-funciona Acesso em 26 abr. 2019.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Psic*, v.7, n.1, jun. 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tabela 2094: população residente por cor, raça e religião*. Disponível em https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2094#/n1/all/n2/all/n3/all/v/1000093/p/last%201/c86/allxt/c133/0/d/v1000093%201/l/v,p+c86,t+c133/resultado Acesso em 26 abr. 2019.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Novo instrumento de avaliação de cursos de graduação*. INEP, 2017.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de educação superior*. INEP, 2016.

LIBARDI, D. A. O papel do professor universitário na construção do conhecimento. *Revista de Educação,* vol. XII, Nº 15, 2010, pp. 9-26

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: desafios e potencialidades. In: GUZZO, Raquel S. L. (Org.) *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em psicologia escolar*. Campinas: Átomo, 2013. pp. 724.

_____. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2016, vol.33, n.2, pp.199-211. 2016.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*[S.l: s.n.], 1998.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas, 1998.*

SANTOS, J.VR. A questão do negro na sala de aula. Global editora, São Paulo, 2016, pp. 11-23

SOUZA, L. C. G. *O ensino da psicologia social e suas representações: a formação do saber e o saber em formação.* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ, 2014.

Palavras-chave: Formação; relações étnico-raciais; diversidade; direitos humanos; Psicologia

PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATUAR EM EMERGÊNCIAS PSICOLÓGICAS EM ESCOLAS ESTADUAIS

SHAYANE CORREIA DE CAMARGO - UP

MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PREPARO DOS PROFESSORES PARA ATUAR EM EMERGÊNCIAS PSICOLÓGICAS EM ESCOLAS ESTADUAIS

Segundo um estudo nomeado *Erica*[1] (2014), que é a mais recente e abrangente pesquisa de várias universidades brasileiras na tentativa de mapear a saúde mental nas escolas do país, um em cada três adolescentes brasileiros sofre de transtornos mentais. Essa estimativa sobe à medida que aumenta a idade dos estudantes, assim como é potencializada na adolescência, devido a causas específicas como *bullying*, transtornos relacionados ao corpo, especialmente em meninas, podendo chegar a 47% dos casos.

Esses dados ensejam a questão a respeito da necessidade da presença de um profissional habilitado para lidar com essas demandas nas escolas. No caso do ensino público, ao menos nas escolas estaduais no Paraná, não existe o profissional da Psicologia Escolar para atender a essas e outras demandas. Então questiona-se: como fica o suporte a esses alunos e aos professores? Se não existe a figura do psicólogo escolar, qual seria a preparação que os professores recebem em sua formação acadêmica e continuada que dê suporte para atender todas as demandas da sala de aula?

Assim, esse estudo se justifica pela necessidade de investigar o nível de preparação dos professores do ensino público estadual para lidar com emergências psicológicas, no sentido de analisar o que os docentes pensam acerca do assunto e se consideram estar preparados para as demandas psicológicas na escola.

Para embasar a pesquisa, buscou-se nos documentos federais que norteiam os cursos de licenciatura e de Pedagogia, elementos que pudessem trazer luz ao tema, no sentido de buscar diretrizes do que se coloca como importante aos profissionais da educação saberem acerca de emergências psicológicas. Porém, ao acessar a plataforma *online* do Ministério de Educação e Cultura (MEC), e mapear documentos gerais, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nenhuma menção ao tema foi encontrada. Percebe-se então, a escassez desse conteúdo e os possíveis reflexos negativos que essa ausência pode desencadear, evidenciando uma lacuna na formação do profissional.

De acordo com Scheibe (2007), os cursos de licenciatura possuem um caráter “polivalente”. Geralmente esses cursos possuem um campo de trabalho muito abrangente, o que pode tornar raso o ensino de múltiplos saberes em pouco tempo. Segundo o mesmo autor, o licenciado precisa dar conta de transmitir muitos saberes em pouco tempo.

Com base nisso, pode-se supor a dificuldade que as instituições de ensino possuem ao formular os currículos que deem conta de capacitar esse profissional que deveria ter uma formação tanto complexa quanto completa. Se é possível perceber essa limitação na formação do profissional para questões ainda mais emergentes, qual o espaço reservado para o trabalho com questões emocionais? Os documentos oficiais nada abordam sobre aspectos psicológicos/emocionais dos

alunos, preparação dos profissionais para esse fim, ou ainda, como trabalhar isso interdisciplinarmente.

A escola é um espaço por excelência para a observação do comportamento de crianças e adolescentes, assim como alterações são mais fáceis de serem percebidas. Segundo Liberal, Aires e Osório (2005, p.31) "as escolas estão em posição privilegiada para promover e manter a saúde de crianças, adolescentes, professores, funcionários da escola e comunidade do entorno". Assim, esse papel é crucial, já que as crianças e adolescentes tendem a passar aproximadamente um terço do dia na escola ou a caminho desta. Parafraseando as autoras, ainda é possível completar que é notória a preocupação constante da comunidade escolar com os atos que envolvem a escola em seu ambiente físico, emocional e psicológico, além dos atos violentos que vitimizam alunos e professores.

Nesse sentido é pertinente questionar qual a formação que os professores recebem, seja na formação básica, seja na continuada, para lidar com situações que envolvam emergências psicológicas, frente a casos que necessitam de uma ação consciente, eficiente e segura, principalmente em momentos de emergências psicológicas, como crises psicóticas, de ansiedade e de pânico e tentativas de suicídio, por exemplo.

Dessa forma, este estudo apresenta como objetivo principal investigar qual a preparação que os professores recebem na graduação/licenciatura ou em formação continuada para lidar com situações envolvendo emergências psicológicas. Além de identificar as principais demandas já encontradas em sala de aula pelos professores e analisar a escolha de estratégias frente às dificuldades nas situações emergenciais.

Para isso, foi utilizada a pesquisa exploratória, uma vez que se buscou tornar o problema mais explícito e levantar hipóteses. Participaram deste estudo 10 (dez) professores da rede pública do ensino básico do estado do Paraná de ambos os sexos. O levantamento de dados foi por meio de entrevista semiestruturada guiada por um roteiro, no qual os professores deveriam identificar as demandas que já presenciaram em sala de aula, dentre elas: surto psicótico, ataque de pânico, crise de ansiedade, tentativa de suicídio e automutilação. Em seguida deveriam relacionar as emergências psicológicas citadas na questão anterior com as formações continuadas das quais participaram ou não. A seguir foram apresentadas situações problemas elaboradas com o objetivo de trazer os elementos principais das situações que envolviam as emergências psicológicas citadas anteriormente.

A partir das respostas dos participantes foram elaboradas categorias e subcategorias de análise, organizadas de acordo com a semelhança temática, sendo elas: a) Conversar - Investigar; b) Acalmar - Pedir para respirar, Procurar um lugar mais calmo; c) Encaminhar - Pedagoga, Direção, Pais, UBS.

Em todas as respostas apresentadas pelos entrevistados, a categoria "Conversar" se fez presente. Isso é evidenciado e relacionado ao fato de que não há nenhum tipo de preparação para os profissionais agirem em determinadas situações, o que os leva a agir utilizando o senso comum, pois apesar de ser muito presente e importante, não se nota a preparação desses profissionais para uma escuta qualificada ou uma conversa que possa trazer benefícios reais.

Por outro lado, alguns profissionais apresentam a conversa num tom mais investigativo: "*perguntar além disso, o que levou a iniciar, descobrir tudo o que está por trás"* (sujeito X) ou ainda atribuindo a questões que não estejam vinculada\s à escola e/ou saude mental como: "pergunto se comeu", "pode ser um abuso sexual" que evidencia a preocupação com o sintoma e a visão de que é um problema externo à escola.

Juntamente com a ação de conversar, a ação de acalmar foi muito frequente nas respostas apresentadas pelos professores que, na tentativa de acalmar o que está havendo, tentam de todas as formas que consideram ser corretas, agir de determinada forma que solucione o caso

rapidamente. Dentre as ações mais citadas quanto às formas de acalmar, as mais comuns foram: "*pedir para respirar*" e "*procurar um lugar mais calmo*". Nessas ações pode-se notar que é uma ação espontânea e desesperada, já que devido à ausência de preparação para situações emergenciais, os profissionais utilizam desses mecanismos para que eles mesmos tenham tempo (mesmo que curto) para pensar em uma saída para a emergência em questão. Ao procurar um lugar mais calmo os professores demonstram compreender a gravidade da situação, que exige uma atenção especial e também perceber o zelo pela integridade e exposição do aluno, já que buscam um local reservado para que o aluno consiga se expressar e, caso ocorra o agravamento do caso, o aluno não seja exposto frente aos demais colegas.

Quanto aos encaminhamentos, percebe-se dois opostos: o de encaminhar por saber da gravidade da situação na busca de chamar alguém que seja mais qualificado para atender a demanda que se apresenta; e, por outro lado, passar o "problema" para frente, como se aquilo não fosse de sua competência. Isso pode ser evidenciado já que há um ciclo de encaminhamentos, o que se assemelha a um protocolo: pedagoga seguida de direção, logo o acionamento dos pais e, por último, encaminhamento à UBS (Unidade Básica de Saúde) mais próxima.

Dessa forma, evidencia-se o fracasso escolar mascarado, já que, segundo as atitudes demonstradas por professores, a ocorrência de emergências na escola não se relaciona com ela, mas sim com algo além dela que pode ser resolvida fora dos portões na escola, com os pais, ou na UBS, por exemplo. É importante ressaltar que nem sempre as emergências psicológicas que ocorrem dentro da escola relacionam-se diretamente com ela, porém, ao se pensar em um sujeito integral, é inadmissível aceitar a ideia de que não há relação nenhuma. Além disso, mesmo que a relação com o contexto escolar seja mínima, a escola pode ser o local onde os alunos possam ser ouvidos/atendidos, logo, o local mais fácil de "explodir" tal sintoma.

REFERÊNCIAS

Bloch KV, Klein CH, Szklo M, Kuschnir MCC, Abreu GdA, Barufaldi LA, et al. **ERICA: prevalences of hypertension and obesity in Brazilian adolescents.** Rev Saúde Pública. 2016;50(Supl 1):1-12

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Parâmetros Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica** – Brasilia: 2009a.

Liberal E. F., Aires R. T., Aires M. T., Osório A. C. **Escola segura.** *J Pediatr* (Rio J). 2005;81(5 Supl):S155-S163.

Scheibe, L. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n° 130, p. 43-62. jan./ abr. 2007.

Palavras-chave: Formação de professores; emergências psicológicas; psicologia escolar.

A ANÁLISE PEDAGÓGICA DO PROJETO EDUCAR PRA VALER NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 2° ANO DE ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS: O CUSTO PARA UMA APRENDIZAGEM SATISFATÓRIA

MICHELE PUNTEL - UFSM

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho apresenta uma análise da implementação do projeto de melhoria pedagógica Educar Pra Valer em uma turma de 2° ano - ciclo de alfabetização, em uma escola municipal de Cachoeira do Sul/RS. O projeto teve seu início em 2018, com iniciativa de parceria entre da Secretaria Municipal de Educação e a Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos, onde proporcionou formação específica para os professores regentes de turmas, formação para os gestores escolares e acompanhamento de avaliações alinhadas com as habilidades e competências da Base Nacional Curricular Comum. Conforme o projeto pedagógico do Programa Educar Pra Valer, o mesmo tem por base as evidências e resultados referenciados na experiência do Município de Sobral e no Programa PAIC do Estado do Ceará, dando suporte para municípios de todo o país. A turma analisada atingiu ao final do levantamento dos dados do ano letivo de 2018 rendimento adequado, sendo considerados em nível de alfabetização condizente com os objetivos e metas projetados. Assim como os demais dados e instrumentos institucionalizados para a aferição no nível de aprendizagem, esses resultados devem contribuir para um plano estratégico visando a melhoria da qualidade da aprendizagem, tanto na questão de aplicação financeira de recursos, como de análise pedagógica. A aplicação dos recursos, considerando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, a evolução e as considerações no decorrer do processo, juntamente com os resultados finais, devem ser levadas em consideração de forma muito pertinente no planejamento da aplicação financeira, relacionado o investimento com a melhoria da qualidade da aprendizagem e de todo cenário que envolve a gestão escolar e educacional. Com isso, pretende-se corrigir a inversão de lógica de lançamento de recursos, para posteriormente avaliar as necessidades. O financiamento da educação brasileira tem como base o extinto FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou que vigorou de 1997 a 2006. Substituído pelo FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (Portal do Ministério da Educação). O atual fundo atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O investimento com a educação nacional vive um cenário atual preocupante, onde os cortes vem sendo justificados como economia, e nesse aspecto cabe a análise de que, qual realmente é o alcance dos recursos: a qualidade ou as necessidades básicas à sobrevivência da escola? E nesse contexto, qual seria a articulação necessária, por parte dos gestores e das comunidades escolares, para atender de forma minimamente decente os alunos, assegurando-lhes um ensino de qualidade. A análise sobre os recursos financeiros para a educação pública engloba um processo de entendimento histórico, constitucional e social no Brasil. Por ter que considerar muitas variáveis, o estudo de todo o processo do dinheiro até chegar ao aluno, é deixado de lado por grande parte dos gestores e de suas comunidades escolares. As políticas públicas educacionais possuem fortes referências quanto ao custo aluno qualidade (CAQ), e apesar da

qualidade ser algo relativo a cada realidade, o parecer 08/2005 do Conselho Nacional de Educação trata dos padrões mínimos de qualidade para a educação básica. Como destaca Ximenes (2014, p. 379), não se trata, portanto, de resumir o debate sobre qualidade educacional a um critério de custo, nem de advogar a uniformização nacional de um único padrão a ser seguido por todos os sistemas de ensino, mas de reconhecer que há insumos essenciais, que devem servir de parâmetro para a oferta educacional de qualidade em todo o país e sem os quais se torna impossível o desenvolvimento de processos relevantes de ensino e aprendizagem em um sistema educacional de massas. Desta forma, as políticas têm a força de nortear o sistema, mas o funcionamento do mesmo depende da análise epistemológica dos dispositivos legais associados à prática da gestão escolar e educacional, por conseguinte, a resignificação e o aprimoramento da aprendizagem ofertada ao aluno de escola pública.

Palavras-chave: projeto; melhoria; aprendizagem; aplicação; recursos

ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O ENSINO DA DIGESTÃO

GIORDAMI CARVALHO DE ALMEIDA - SEED _PR

MARIANA DA ROCHA PIEMONTE - UFPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O assunto abordado nessa sequencia didática é muitas vezes estudado de forma não interativa e acaba se tornando desinteressante. As atividades propostas buscaram uma abordagem investigativa por meio de experimentos práticos e construção de modelos didáticos. Essas atividades visavam contribuir para o desenvolvimento da alfabetização científica. Como meios de alcançar esse objetivos propusemos o ensino por Investigação e Argumentação.

O estudo das Ciências da Natureza, ao longo do Ensino Médio, tem como objetivo o desenvolvimento da alfabetização científica entendida como a capacidade construída para a análise e a avaliação de situações que permitam ou culminem com a tomada de decisões e o posicionamento (SASSERON, 2015).

Por meio da Investigação pretendemos oferecer condições para que os estudantes analisassem situações significativas e buscassem relações causais entre variáveis para explicar o fenômeno em observação, resolvendo assim os problemas com o uso de raciocínios do tipo hipotético-dedutivo (SASSERON, 2015).

A elaboração de Hipóteses e Relatórios de Observação e a construção colaborativa de um modelo didático permitem a prática da Argumentação mobilizando as informações adquiridas na construção do conhecimento por parte dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

1ª e 2ª Aulas: Nessas duas aulas foram realizadas duas atividades. A primeira parte consiste em preparar a Prática do Amido/Saliva/Lugol. Após a preparação inicial é necessário um intervalo de 30 min para a visualização dos resultados. Nesse intervalo foi realizada a atividade sobre Escalas Microscópicas. Após essa atividade voltamos à prática do Amido/Saliva/Lugol para evidenciarmos os resultados. Após a discussão dos resultados foi feita uma rápida revisão sobre o conceito de Ação Enzimática relacionando as duas atividades.

A prática de Escalas Microscópicas visou evidenciar a necessidade de processos de redução no tamanho dos alimentos para sua utilização pelas células. A prática Amido/Saliva/Lugol mostrou um desses processos ocorrendo partir de uma das secreções digestivas, a saliva.

3ª aula: revisão sobre atuação enzimática.

4 e 5ª Aulas (Geminadas): aula expositiva dialogada sobre Sistema Digestório e realização de atividade interativa no laboratório de informática.

6ª aula: Nesta etapa a sala de aula foi dividida em 5 estações. Em cada estação ocorreu uma atividade referente a um compartimento do tubo digestório humano e suas funções. As equipes percorreram as estações e realizaram as atividades propostas e no relatório deveriam elaborar hipóteses que explicassem os resultados dos experimentos.

RESULTADOS

As atividades foram realizadas junto a uma turma composta de 15 estudantes do 2º ano Técnico em Meio Ambiente Integrado. As atividades foram muito bem recebidas pelos estudantes.
Quanto à percepção do próprio aprendizado em biologia, 75% estudantes o consideraram bom ou excelente. Todos os estudantes, porém, concordaram plenamente em dizer que as atividades práticas realizadas facilitaram seu aprendizado.

No primeiro momento foram realizadas as atividades 1 e 2. Durante a realização da Atividade 1 (Escalas Microscópicas) os alunos foram divididos em duas equipes e tiveram que representar por meio de desenho, em escala proporcional, um pedaço de pão, uma célula e uma molécula de glicose.

As equipes tiveram um pouco de dificuldade nos cálculos dos tamanhos relativos e aos poucos foram se unindo formando ao final uma única equipe que confeccionou um grande painel. Ficou evidente a necessidade de processos de redução no tamanho dos alimentos para sua utilização pelas células. Alguns estudantes ficaram bastante impressionados. Os relatos e comentários dos alunos demonstravam a surpresa diante dos resultados. A atividade instigou os estudantes a resolverem uma situação problema de forma colaborativa.

Na aula do dia seguinte realizamos a Atividade 2 (Amido/Saliva/Lugol), para que os estudantes observassem um processo digestivo e relacionassem esse processo à Atividade 1. Quando questionados sobre a principal função do processo digestivo 80% dos estudantes relacionaram digestão à quebra ou redução dos alimentos, mas apenas 40% conseguiram relacionar a quebra do amido ao resultado da Atividade 2, ou seja, à diferença na coloração dos tubos com e sem saliva. Observa-se porém, que após a intervenção do professor 100% dos estudantes relacionaram algo presente na saliva com a quebra do amido.
Após a essas duas atividades percebeu-se a necessidade de uma revisão conceitual sobre atividade enzimática. Propusemos uma pesquisa prévia que abordou o conceito de enzima, modelo chave-fechadura e a importância do processo febril. Os resultados da pesquisa foram discutidos na aula seguinte e o resultado foi bem satisfatório. A maioria dos estudantes (75%) demonstrou compreender o papel das mesmas no aumento da velocidade das reações químicas em nosso organismo.
O segundo momento consistiu em uma aula expositiva dialogada foram expostos os principais processos que ocorrem no tubo digestório humano. Ao final da aula os alunos realizaram uma atividade interativa através de uma animação que simula os principais processos digestivos. A atividade foi realizada no laboratório de informática da escola.
O terceiro momento foi realizado no dia seguinte à aula expositiva. Consistiu em uma sequência de experimentos simulando processos digestivos que ocorrem na boca, faringe-esôfago, estômago, duodeno e jejuno-íleo. Durante as atividades os alunos deveriam preencher um relatório com questões específicas para cada atividade.
No experimento da Estação Boca os estudantes deveriam criar uma hipótese para explicar a inatividade da saliva no tubo 3 (com suco de limão adicionado previamente à saliva) e no tubo 4, (com saliva previamente aquecida). Com base na Atividade 2 os estudantes já haviam compreendido a ação da saliva na digestão do amido, impedindo a coloração com lugol. Deveriam, portanto perceber a acidez do suco de limao e o aquecimento como fatores de desnaturação enzimática. Aproximadamente 70% dos estudantes criaram hipóteses que relacionaram a inatividade da enzima, e os resultados dos tubos 3 e 4, aos fatores de desnaturação enzimática.

No experimento da Estação Faringe-Esôfago simulamos a atuação dos movimentos peristálticos. Aproximadamente 80% dos estudantes relacionaram o que ocorria no modelo-didático construído aos movimentos involuntários do tubo digestório.
No experimento da Estação Estômago os estudantes perceberam a redução da clara do ovo cozido no suco de abacaxi e a não redução nos tubos com suco de mamão e limão. Vinte e sete por cento dos estudantes relacionou o resultado à acidez do suco de abacaxi relacionando–a á acidez do estômago, apesar do suco de limão também ser ácido.
No experimento da Estação Duodeno o detergente aplicado à mistura água e óleo permitiu a homogeneização da mesma. Cerca de 90% dos estudantes formularam hipóteses relacionando o processo à atuação da bile facilitando a digestão dos lipídios no duodeno. Em 63% das respostas o termo bile foi utilizado.
O experimento da Estação Jejuno-Íleo simulava a atuação das vilosidades intestinais aumentando a superfície absortiva no tubo digestório. Aproximadamente 72% dos estudantes formularam hipóteses relacionando a maior passagem de corante no Becker nº 2 à maior superfície de contato do filtro. Cerca de 60% dos estudantes conseguiram relacionar as vilosidades ao aumento da absorção intestinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo a participação dos estudantes foi bem satisfatória. Demonstraram interesse nas práticas, capacidade de resolução de problemas de forma colaborativa e de relacionar os processos observados à processos digestivos por meio da elaboração de hipóteses em cada experimento. Quando há engajamento e mobilização de estruturas internas, há aprendizado (Charlot, 2000).
De certa forma a atividade contribuiu para desenvolver a alfabetização científica, busca que deve ser constante na cultura escolar (Sasseron, 2015). As atividades buscaram, através da problematização, distanciar o conhecimento científico do senso comum (Delizoicov, 2001), promovendo a ampliação de conceitos prévios e uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1965). Em alguns momentos o aprendizado passa pela desconstrução de conceitos previamente estabelecidos, o que não deixa de ser uma ampliação de estruturas prévias de conhecimento. Segundo as idéias de aprendizagem significativa de Ausubel é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e o que o aluno já sabe de modo a ampliar conceitos prévios.
A elaboração de hipóteses buscando explicar processos observados, bem como a construção do painel de forma colaborativa, permitiu a prática da argumentação, o que também contribui para o letramento científico (Sasseron, 2015), mobilizando as informações adquiridas na construção do conhecimento por parte dos educandos.
Por fim, o desenvolvimento do letramento científico na cultura escolar favorece o desenvolvimento de capacidades de atuação sobre o mundo e para o exercício pleno da cidadania. (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Editora Interamericana, Rio de Janeiro, 1980.
Brasil. (Novembro de 2017). Base Nacional Comum Curricular. Fonte: Ministério da Educação: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio
CHARLOT, B. Da relação com o Saber – Elementos para uma nova teoria. Porto Alegre. Editora Artmed. 2000.

DELIZOICOV, D. Problemas e problematizações. In: Maurício Pietrocola. Ensino de Física: Conteúdo, Metodologia e Epistemologia em uma concepção integradora. Ed da UESC. 2001.
SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. Revista Ensaio, 2015.
Documento on line:
http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1599. Acesso em 14 out. 2018.

Palavras-chave: digestão, alfabetização científica, investigação e argumentação.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA DA AMF

ESTELA MARIS GIORDANI - UFSM

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste relato objetivamos expor a concepção de avaliação da aprendizagem que orienta a formação dos pedagogos no curso de Pedagogia da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF), iniciada em agosto de 2017 - a primeira turma forma-se em 2021. Trabalhamos com o problema, como implementar as indicações das políticas públicas da formação integral e ao mesmo tempo os princípios da abordagem da pedagogia Ontopsicológica?

A avaliação da aprendizagem a partir da pedagogia Ontopsicológica deriva da visão de ser humano desta ciência: "o homem protagonista responsável, baseado em uma virtualidade, capaz de atuação pessoal no ser". Homem, para Meneghetti (2012, p. 128), vem do latim húmus, que "é feito do e no planeta terra" e se constitui por um projeto metafísico que ao mesmo tempo é histórico e transcendente. Em sua essência, uma parte é daqui e outra pertence ao que é eterno, ao que sempre foi e sempre será, o Ser. Esta lógica aplicada à prática pedagógica no ensino superior considera o aluno como ser humano em todas as suas dimensões contemporaneamente, uma unidade de ação: histórico-espiritual; consciente e inconsciente; um ser individual e social "com funções inteligentes, racionais, emocionais e biológicas" (MENEGHETTI, 2012, p. 128). Para formar no aluno a capacidade de seu Eu lógico histórico colher as informações emanadas pela lógica da vida, deve ser colocado em prática o sentido etimológico do termo educar que significa 'ex-ducere', ou seja, extrair, tirar de dentro, ou ainda, explicitar, trazer à luz o íntimo do movimento do real. Como ocorre este processo? O dado existente é colhido dentro do homem ao dentro do real que ele objetiva conhecer (sentido da aprendizagem apropriação a partir do íntimo): do dentro de mim, encontro o dentro do objeto que se torna íntimo e visível para a consciência que se revela à razão humana a qual elabora os dados que são reversíveis (coincidência entre a coisa e a sua representação). É preciso suspender os juízos pré-formados e utilizar de modo integral as informações incluindo aquelas derivadas do pleno regime de si mesmo, isto é, com o todo de si mesmo colhe o íntimo do objeto que intenciona conhecer. A educação é o processo de conduzir o homem ao desenvolvimento integral, tornando-o funcional a si mesmo em sua globalidade existencial (MENEGHETTI, 2010). A partir da globalidade de sua inteligência – que significa "do latim: *intus legere actionem*. Ler dentro da ação, compreender o dentro. [...] Faculdade que conhece e identifica as formas essenciais e causais de qualquer coisa ou evento" (MENEGHETTI, 2014, p. 139) –, o humano apreende a entrar na raiz dos acontecimentos e encontrar-se com os princípios primeiros do mover-se do real ou ação vida. Eis como aprender o conhecimento conforme a lógica da vida, do humano em sociedade, do homem que é sócio de outro homem (MENEGHETTI, 2006). Cada homem então, além de ser a si mesmo é o outro, e, tem responsabilidades seja individual que social.

O PPC de Pedagogia da AMF

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da AMF (PCC/Pedagogia AMF) seguiu as concepções de avaliação como processo formativo, reflexivo e contínuo. O objetivo da avaliação é fornecer dados para subsidiar tanto a ação pedagógica do docente e do discente. "A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de

um processo de regulação permanente" (ROMANOWSKI & WACHOWICZ, 2007. p. 137). No 2º semestre o colegiado do curso definiu que a avaliação da aprendizagem englobaria as três dimensões conforme as Políticas Institucionais da AMF: fazer, saber e ser. De modo que 33,3% do peso das avaliações sejam em relação ao fazer, 33,3% ao saber e 33,3% ao ser. (PPC/Pedagogia AMF). Avaliação concebida como processo contínuo e sistemático, capaz de oferecer subsídios para reformulação das propostas de trabalho do professor e auxiliar na formação das capacidades e do perfil do formando, conforme as políticas públicas. Os alunos também são estimulados à auto avaliação.

Concebemos que no processo de aprendizagem, no saber há um fazer e um ser, e o processo educativo deve levar o aluno a encontrar-se neste conceito, mas encontrar-se como? Encontrar-se primeiro de modo a perceber a si mesmo, o seu vivido: o que faz, quando faz, como faz sobesta um ente constituído por uma dimensão metafísica e social (aquele que se associa ao outro). A sua experiência encontra o sentido do "estado de sócios" (MENEGHETTI, 2006). Assim, o conceito que era de outro se revela dentro de si e o aprendiz colhendo a compreensão elementar, do simples essencial deste significado codificado por outro, no caso, um autor, torna-se seu, logo, internaliza e incorpora. O que era estranho, colhido em sua intimidade torna-se agora constitutivo de si, tornou seu, se apropriou. O saber, considerado patrimônio cultural da humanidade, torna-se também patrimônio do aprendiz, o qual entra na lógica do conhecimento humano (PAIN, 1985).

Ação, representação e incorporação do modo de ser deve ser reversível. Logo, conceito já não pertence apenas ao autor que o gerou, agora faz parte do aprendiz - universo interior, do seu modo de ser, de pensar, de agir. Quando existe a incorporação do conhecimento curricular do ponto de vista do fazer, saber e ser a formação do pedagogo segue a lógica da vida que é reversível. O ato cognoscitivo é já um exercer-se como humano capaz, pois apropriando-se de suas faculdades humanas e daqueles elementos que outros humanos deixaram como legado, demonstra concretamente que é capaz. O aprendiz por meio do saber, adquire instrumentos que o qualificam na dialética social, no estar junto aos outros, pois a criança não deseja ser auxiliada e sim saber o que fazer para participar deste conjunto humano que pertence (MENEGHETTI, 2014). O conteúdo curricular do curso de pedagogia (que implica conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, valores e competências) torna-se instrumento para desenvolvimento do ser humano na função social, para o homem estabelecer uma multiplicidade de relações mutuamente benéficas por meio de interações inteligentes, funcionais e dialógicas. O conhecimento então é instrumento de linguagem de comunicação e dialética entre o eu e o tu da sociedade. "A solução para melhorar o fato democrático a educação: iniciar o máximo possível às técnicas do conhecimento, da racionalidade, da responsabilidade, e em particular da estética em si: o belo sempre verdadeiro e bom." (MENEGHETTI, 2014, p. 212).

Conclusões

O conhecimento no curso de pedagogia não pode ser desprovido de uma efetiva prática social que seja coerente com os princípios que porta ou das dimensões humanas. Os conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes) partem do sentido do vivido construído na experiência dos alunos e são re-significados a partir da novidade interior e íntima de cada aluno na concretude prática durante a construção da aula do curso de pedagogia. A bagagem cultural fundamentalmente como prática social de cada um no contexto em que está intrinsecamente ligado. Entendemos que por meio do instrumento do "saber como poder" (MENEGHETTI, 2014) buscamos provocar os acadêmicos do curso de pedagogia a encontrar o sentido de identidade e utilitarismo funcional do conteúdo com a concretude do projeto de vida (Em Si ôntico) contemporaneamente do grupo social em que se encontra inserido no aqui, agora (constante H). O conteúdo curricular pode ser propulsor de mudanças para encontrar um modo

próprio de ser indivíduo pessoa nas relações com o grupo. A aprendizagem adquire o sentido de aprender a si mesmo como singular e plural, indivíduo e grupo social a fim de coligar o conhecimento de si e de seu projeto de vida na sua função social. A tarefa educativa deve ter essa premissa para auxiliar a desenvolver o indivíduo na função social.

Para Libâneo (1986, p. 45) o conteúdo do fazer pedagógico é constituído pelo "saber, saber ser e o saber fazer". Compreendido a partir da pedagogia Ontopsicológica implica que cada saber corresponde tanto um fazer e ser, assim correlativamente, a cada fazer um saber e um ser e, a cada forma de ser a um fazer e saber. O saber, fazer e ser estão implicados sempre contemporaneamente na ação pedagógica de modo reversível e se validam na medida em que um consente o outro nesta tríade em devir de desenvolvimento do humano (entendido como indivíduo e sociedade) no composto social e assim cumprindo a função da educação à civilidade humana (MENEGHETTI, 2012). Portanto, a prática da avaliação da aprendizagem está buscando alcança e a reversibilidade entre o fazer, saber e o ser. Estamos empenhados em vivenciar avaliação 360o, contudo, para nós é um desafio formativo constante conseguir praticar as políticas públicas de formação integral do ser humano e ao mesmo tempo os princípios desta pedagogia.

Referências

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola: 1986.

MENEGHETTI, A. **La crisi delle democrazie contemporânea**. Roma (IT): Psicologia Editrice, 2006.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro (RS): OntoEd, 2012.

MENEGHETTI, A. **Manual de Ontopsicologia**. 4a. ed. Recanto Maestro (RS): OntoEd, 2010.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia ontopsicológica**. 3. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

PAIN, S. O processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão do conhecimento. In: **Cadernos do CEVEC**. São Paulo, 1985.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). P**rocessos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: Univille, 2007. p. 133-150.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior; Curso Licenciatura em Pedagogia

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE – ADE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS: CADERNO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM LEITURA E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS 3º ANO FUNDAMENTAL I

ELI NEUZA SOARES DA SILVA - SEMED/DAM - MANAUS

ELOY DA SILVA ROCHA - SEMED/DAM

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

No cenário das políticas educacionais, os processos de avaliação externa desempenham um papel essencial, tornando-se indiscutivelmente mais presentes na sociedade contemporânea, instigando a reflexão acerca da importância da avaliação em larga escala como elemento indispensável para a promoção de avanços no desenvolvimento dos estudantes e na forma de qualificação das instituições de ensino.

Ancorados nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed, por meio do Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus – Sadem, institui no ano de 2014, por meio do Decreto nº 3.113 de 15 de junho de 2015, a Avaliação de Desempenho do Estudante-ADE, com o objetivo de acompanhar os processos de melhoria de ensino e aprendizagem dos estudantes e o planejamento de ações futuras, em razão do baixo desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, evidenciados na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc/Prova Brasil.

As avaliações aplicadas em ambientes educacionais advêm irrigadas de metodologias e objetivos diversificados, planejados essencialmente para propiciar suporte ao trabalho pedagógico, considerando-se que o foco principal é o desempenho escolar resultante de competências e habilidades avaliadas, gerando maior governança no processo de formações continuadas. Assim, o Caderno de Habilidades e competências foi elaborado para atender às necessidades docentes acerca dos resultados da ADE e as possibilidades de aprendizagens significativas relacionadas a habilidades e competências em leitura e resolução de problemas.

Breve Histórico: Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE

A avaliação é decisivamente um instrumento importante para criação de políticas educacionais que venham a contribuir de fato com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim como do redimensionamento das ações in loco nas escolas, decorrendo em momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

Com a finalidade de impulsionar a aprendizagem dos estudantes na rede pública municipal de ensino de Manaus, foi lançada a primeira edição da ADE no ano de 2014, contando com aproximadamente 360.516 estudantes das turmas dos 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental, em quatro momentos de aplicação. Em 2018, a ADE obteve a participação de 237. 810 estudantes das turmas dos 3º, 4º, 6º e 8º ano do Ensino Fundamental, além dos estudantes matriculados no primeiro segmento (3ª fase) e segundo segmento (4ª fase) da modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA.

Por conseguinte, a trajetória dos resultados da ADE denota que a avaliação educacional externa de larga escala é um processo de reflexão coletivo, não apenas para averiguação de um resultado

pontual. Posto que toda a proposta versa conforme preconizam as políticas nacionais de avaliação da Educação Básica, objetivando garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes e a melhoria da qualidade educacional da rede pública municipal de ensino de Manaus.

Em consoante, a equipe vem continuamente se empenhando para atender às solicitações das Divisões Distritais Zonais – DDZ[1] no que concerne a realização de oficinas de formação direcionadas aos professores, quanto às estratégias de ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Dentre as estratégias foi pensado um material que pudesse oferecer suporte ao trabalho do professor em sala de aula: Caderno de Habilidades e Competências de Habilidades em Leitura e Resolução de Problemas, composto a partir de itens já utilizados em Provas da ADE nos anos compreendidos entre 2014 e 2017. Esses itens foram selecionados e comentados a partir de um aporte teórico sobre as competências e as habilidades avaliadas, apresentando sugestões de aplicação didática para desenvolver a habilidade em questão a partir do item comentado e, na maior parte dos casos, extrapolando a aplicação didática para outras situações de aprendizagens significativas.

Caderno de Habilidades e Competências em Leitura e Resolução de Problemas – 3° ano

A proposta de elaboração do caderno de Habilidades e Competências em Leitura e Resolução de Problemas do 3º ano Ensino fundamental foi pensada no intuito de ser mais um instrumento à disposição do professor, que pudesse contribuir efetivamente na para sua reflexão sobre os processos de alfabetização, letramento e alfabetização matemática bem como, as habilidades e competências relacionadas e formação leitora e resolução de problemas.

Nos anos de 2014 a 2017 a ADE do 3º ano seguiu as Matrizes de Referência Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Nessas Matrizes estão descritas 9 (nove) habilidades indicativas do nível de desenvolvimento da proficiência em leitura nos anos iniciais da alfabetização e 18 (dezoito) habilidades matemáticas, organizadas em 4 eixos.

O Caderno foi estruturado em três partes: A primeira parte contém 9 (nove) itens comentados referentes às habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa; a segunda parte contém 19 (dezenove) itens comentados referentes às habilidades da Matriz de Referência de Matemática que estão organizadas com as seguintes seções:

A) Item da ADE: um item já utilizado em alguma aplicação da ADE com o respectivo Gabarito. Cada item da ADE avalia somente uma habilidade por vez e é composto por duas partes: O enunciado e as alternativas de resposta. O enunciado é formado por um estímulo – que pode conter um texto, uma imagem ou outros recursos, chamados de suportes, ou pode ser formado apenas por uma situação-problema, um questionamento ou questão contextualizada. Em qualquer das situações, com ou sem suporte, o enunciado deve ser fornecer todos os dados para que o estudante chegue à resolução do item. A segunda parte do item são as alternativas de resposta, apresentadas numa lista de quatro opções, nas quais encontramos apenas um gabarito (a opção correta) e três distratores[2], os quais são plausíveis à tarefa apresentada, ou seja, apresentam raciocínios possíveis de terem sido formulados pelo estudante ao tentar resolver a tarefa.

B) Entendendo o item: seção que explica detalhadamente como a habilidade em questão é avaliada no item comentado, analisando o suporte, o gabarito e os distratores que o compõem.

C) Compreendendo a habilidade: seção que procura apresentar um aporte teórico para uma maior compreensão sobre a habilidade apresentada no item comentado, apresentando, ainda, caminhos possíveis para o desenvolvimento dessa habilidade no processo de ensino e de aprendizagem.

D) Orientações didático-pedagógicas: seção em que, a partir do item comentado, são propostas atividades ou sequências didáticas que propiciem o desenvolvimento da habilidade

que está sendo apreciada. Na maioria dos casos ampliam-se as sugestões de atividades para outras situações e contextos didáticos.

E) Sugestões de sites e links: seção em que se encontram sites e links com sugestões de leituras, vídeo-aulas, livros, apresentações e recursos os mais variados, seja para a formação do professor, seja para uso com os estudantes.

F) Sugestão de livros: indicação de livros relacionados à habilidade ou ao trabalho didático proposto.

A terceira e última parte do Caderno contém outros exemplos de itens de cada uma das habilidades. Ao selecionar esses outros exemplos, buscou-se demonstrar como, para cada uma das habilidades, há várias possibilidades de exploração de Sub-habilidades e relações de conceitos, conhecimentos e operações cognitivas envolvidas.

Assim, como a elaboração desse instrumento buscou-se subsidiar as ações pedagógicas, apresentando formas possíveis de mediação nas práticas escolares, que pudessem conduzir a melhoria do processo de ensino do professor e da aprendizagem dos estudantes.

Considerações Finais

A ideia de criar um instrumento direcionado aos docentes do 3º ano do Ensino Fundamental surgiu da necessidade de aliar a ADE ao fazer pedagógico docente, alicerçado nos saberes relacionados a habilidades leitoras e de resolução de problemas.

Destaca-se que os desafios impostos pelo novo modelo de ensino e aprendizagem em que os atos de ensinar e aprender, a priori, devem ocorrer simultaneamente na relação/interação com o outro, consolidam-se na importância da Avaliação de Desempenho do Estudante – ADE para a rede pública municipal de ensino de Manaus como processo indispensável para a promoção de avanços no desenvolvimento dos estudantes e na forma de qualificação das escolas.

Em suma, a Semed/Manaus enquanto instituição gestora e indutora de políticas públicas, por meio deste material consolidou uma aspiração coletiva que transcende o cumprimento de sua missão e objetivos, realizando um trabalho que busca contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente e, consequentemente do ensino e aprendizagem significativa de seus alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012, pp. 27, 60.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. 6ª Edição, Campina, SP: Autores Associados, 1999, p. 01.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003, p.172.

[1] Divisões Distritais Zonais – DDZs são unidades responsáveis pela articulação entre a Semed e as escolas municipais divididas dentro da circunscrição de cada zona da cidade de Manaus (grifo nosso).

[2] Distratores correspondem às alternativas incorretas quanto à resolução da situação-problema proposta. Para tanto, na aplicação da prova, todas as respostas devem ser admissíveis/parecendo corretas para os estudantes que não possuem a habilidade pretendida pelo item (Grifo nosso).

Palavras-chave: Avaliação; ADE; Habilidades; Competências; Leitura; Resolução de Problemas.

AVALIAÇÃO DE SISTEMA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: QUALIFICAÇÃO DOS DADOS EM PROL DO DIREITO À APRENDIZAGEM

REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR

ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou um planejamento para organizar uma avaliação de sistema a ser realizado em 2018, na qual se propôs investigar os processos de ensino da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Para que isso fosse possível, instituíram-se comissões fundamentadas em concepções e encaminhamentos propostos no Currículo do Ensino Fundamental (2016) para sistematizar as ações necessárias para a efetivação da proposta em 2018. Considerando a avaliação de sistema como instrumento diagnóstico, os dados levantados possibilitam o (re) planejamento de ações que venham ao encontro da consolidação do direito à aprendizagem, levanta-se então a seguinte problemática: De que forma cada instância da SME (equipes da secretaria, equipes dos Núcleos Regionais da Educação (NREs) e equipes das escolas) utilizará os dados provenientes da avaliação em larga escala de forma a reverberar em melhoria dos processos de ensino? O objetivo do presente trabalho foi utilizar os dados advindos da avaliação de sistema, qualificando-os, como instrumento diagnóstico sobre os processos de ensino na RME de Curitiba, envolvendo todas as instâncias da SME na discussão, reflexão e (re) planejamento de ações formativas em prol da melhoria do ensino, possibilitando assim a qualificação dos dados advindos das avaliações de sistema da RME e o envolvimento de profissionais das escolas, dos NREs e da SME na discussão sobre os processos de ensino fundamentados nos dados levantados.

A avaliação educacional na RME nos seus níveis: avaliação de sistema, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem trazem em seu bojo o compromisso de que todos os envolvidos no processo educativo precisam assumir, fundamentando-se em uma concepção de avaliação emancipatória, em que acredita-se que todos são capazes de aprender (CURITIBA, 2016). Fundamentando-se em Freitas et.al (2009), que afirmam a necessidade de efetivar a avaliação de sistema ou em larga escala sob a égide das redes de ensino, a SME vem conduzindo uma política de avaliação na RME que proporciona diagnósticos sobre os processos de ensino. A partir desses diagnósticos há investimento no processo de formação continuada dos profissionais da RME. Segundo Freitas et.al (2009), não se pode dispensar a avaliação educacional realizada nos âmbitos do poder público, pois, há ganhos significativos quando os itens de avaliação e a matriz curricular são produzidos pelos especialistas do próprio sistema de ensino, o que possibilita a análise dos resultados das avaliações de forma mais próxima à realidade educacional e a elaboração de políticas públicas. Quando essa organização e implementação é realizada no próprio município, segundo Freitas (2009), o processo de aplicação das avaliações ficam mais controlados e diminui-se a possibilidade de que denominam de "erros de aplicação." Uma vez que a interpretação de dados "[...] também se beneficia do envolvimento dos profissionais da rede [...], melhorando a compreensão dos

problemas identificados (FREITAS, 2009, p. 53).” Portanto, quando foi elaborada a avaliação em larga escala na RME neste município, com uma perspectiva democrática, reafirma-se que avaliar é mais do que medir, ainda que medir faça parte do processo, porém, não se limita a ele (Curitiba, 2016), verificou-se amplas possibilidades de articular os elementos da organização do trabalho pedagógico: currículo, planejamento e avaliação na análise dos processos de ensino. Segundo Libâneo (2012), quando a análise dos dados advindos das avaliações de sistema, se realiza nessa perspectiva, consolida-se formas de acompanhar a qualidade do curso das ações efetivadas, e, que permite ao sistema de ensino mediar, intervir e (re)planejar, tendo em vista o sucesso dos estudantes. Enfatiza-se, portanto, a avaliação como subsidiária da ação educativa, o que permite diagnosticar potencialidades e fragilidades, assim como necessidades de aprimoramento, sendo uma aliada nos propósitos de uma gestão comprometida com a melhoria contínua dos processos educacionais.

Com vistas a efetivação do processo avaliativo na RME de Curitiba, em 2017 organizaram-se comissões que tiveram como pressuposto teórico as concepções sobre avaliação educacional dispostas no Currículo do Ensino Fundamental (2016), que, segundo o documento, exige um olhar criterioso de todas as instâncias que envolvem a prática avaliativa. As comissões elaboraram os itens e as matrizes de referência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Produção de texto e Matemática fundamentando-se nos objetivos de ensino-aprendizagem dispostos no currículo da RME. Também, as comissões elaboraram orientações às escolas e aos NREs para aplicação da prova, correção, planilhamento e análise dos dados que permitiu redimensionar o plano de ação anual das escolas, revendo estratégias, ações, objetivos e metas sobre a organização escolar, e, sobretudo, sobre os processos de ensino. No ano de 2018, as provas foram realizadas pelos estudantes do 2º, 4º, 6º e 9º ano, e no ano de 2019 ampliou-se para os estudantes do 2º ao 9º ano. Após essas análises dos dados advindos da avaliação de larga realizadas pelas escolas, os profissionais da educação dos 10 (dez) NREs, juntamente com as equipes da SME, organizaram seminários para apresentar e debater propostas de ações pedagógicas que possibilitem o redimensionamento dos processos educativos. No decorrer de 2019 ainda ocorrerão seminários, palestras, cursos, oficinas e pautas formativas nas escolas, de acordo com os diagnósticos realizados, com vistas ao aprimoramento do trabalho educativo, objetivando a consolidação do direito à aprendizagem.

A organização de todas as etapas para a consolidação da avaliação de sistema realizada em 2018 e em 2019 na RME de Curitiba, permitiu o diálogo permanente entre SME, NREs e escolas o que proporcionou à todos os envolvidos possibilidades de organização antecipada dos tempos e espaços adequados à realização das avaliações. Após a correção e o planilhamento das informações advindas das avaliações, as escolas foram orientadas a se debruçarem sobre os seus planos de ação, que são realizados anualmente e fundamentados no Projeto Político Pedagógico, com roteiros que fomentaram discussões sobre: organização de tempos e espaços para o planejamento de ensino e plano de aula, reflexões sobre as concepções e consolidação de encaminhamentos metodológicos que considerassem os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, análise dos processos avaliativos diante do contexto educacional da escola confrontando os resultados da Prova Curitiba com os resultados das avaliações institucionais, o que permitiu, portanto, o replanejamento de cada escola. Nesse mesmo viés, os NREs analisaram e qualificaram os dados das escolas pertencentes a sua regional, o que reverberou em replanejamento dos processos de formação continuada: organizaram-se oficinas, fóruns, pautas formativas e seminários para análise dos resultados com ampla participação das escolas. No âmbito da SME, organizaram-se fóruns, seminários, materiais de estudo para uso com os profissionais dos NREs e das escolas, o que vem reverberando em reflexão contínua sobre os processos de ensino na RME, formação continuada em serviço e replanejamento do

trabalho em prol da melhoria da qualidade educacional. No final de 2019 haverá seminários regionalizados, com a participação das escolas, que comunicarão os processos de análise e reflexão realizadas no interior de cada unidade educativa, tendo em vista a realimentação do plano de ação, com os seguintes elementos: tempos e espaços de planejamento, tempos e espaços de formação continuada, tempos e espaços de efetivação do planejamento, tempos e espaços do conselho de classe e gestão da aprendizagem na escola. A SME juntamente com os NREs, mediarão essas discussões, propondo ações formativas ainda no decorrer de 2019, o que permite que os resultados das avaliações não se encerrem neles mesmos, mas que todos os envolvidos comprometam-se cada vez mais com a consolidação do direito à aprendizagem, fundamentando-se na legislação vigente, nos documentos da RME, no PPP de cada escola e nos planos de ação reelaborados, realimentados a partir das avaliações realizadas. Nesse viés, utilizar-se dos resultados para propor ações formativas em todos os âmbitos da SME, traz amplas possibilidades de retomada dos processos de planejamento escolar e replanejamento dos processos educacionais em todas as instâncias da RME, exigindo uma análise qualitativa dos profissionais da RME que ultrapassa a comparação dos resultados quantitativos, mas que implica na reflexão sobre os aspectos curriculares, de infraestrutura e de formação continuada.

Referências

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Currículo do Ensino Fundamental. Volume I. Curitiba, 2016.

FREITAS, L. C. de. [et.al]. Avaliação Educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

Palavras-chave: avaliação de sistema; avaliação diagnóstica; planejamento.

AVALIAÇÃO UTILIZANDO TIME-BASED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR

MARIA ROSA MACHADO PRADO - FPP

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se tem discutido sobre metodologias de ensino e formas de avaliação, pois com as mudanças da Diretrizes Curriculares de vários cursos superiores principalmente na área da saúde, que passam a valorizar o ensino por competência, possibilitando explorar diferentes metodologias para o ensino-aprendizagem. E a partir do momento que estas mudanças se fazem presente propiciam o uso de diferentes instrumentos de avaliaçãopermitindo que o docente avalie o processo de aprendizagem do estudante como um todo e não somente conhecimentos pontuais.

As metodologias ativas estimulam a autoaprendizagem e permitem que o aluno deixe de ser passivo para exercer uma ação ativa. Dentre os elementos que compõem as metodologias ativas devem-se considerar, conceitualmente, dois atores: o professor, que deixa de ter a função de proferir ou de ensinar, restando-lhe a tarefa de facilitar o processo de aquisição do conhecimento; e o aluno, que passa a receber denominações que remetem ao contexto dinâmico, tais como estudante ou educando. Tudo isto para deixar claro o ambiente ativo, dinâmico e construtivo que pode influenciar positivamente a percepção de educadores e educandos (FARIAS, et a., 2015, p. 149).

Existem vários tipos de metodologias ativas, as quais permitem a avaliação dentre elas o Time-Based Learning (TBL). O princípio do TBL é a aprendizagem simultâneo de equipes, com base em discussões de situações problemas. Além disso, estimula a curiosidade do aluno a partir da compreensão dos objetivos propostos, e não somente da memorização ou transferência de conhecimentos (BOLELLA, et al., 2014, 295). Uma característica dessa metodologia é a aprendizagem baseada no diálogo e na interação entre os alunos, o que contempla as habilidades de comunicação e trabalho colaborativo em equipes, que será necessária ao futuro profissional. O método utiliza uma estratégia instrucional que estimula o aluno a desenvolver, processar e maximizar a discussão intelectual e a dinâmica de equipe, ou seja, sua fundamentação teórica é baseada no construtivismo e na resolução de problemas (HYRNCHAK e BATTY, 2012, p.297).

O TBL pode ser utilizado em avaliações diagnósticas, somativas e formativas, levando em conta que o estudante terá responsabilidades individuais e em equipe, com o objetivo de reforçar a construção da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O TBL foi utilizado como ferramenta de avaliação na disciplina de Processos Biotecnológicos para estudantes do 6° período de Biomedicina e Farmácia de uma Instituição de Ensino Superior de Curitiba, seguindo as etapas da metodologia.

Iniciando com o estudo extra-classe a partir da busca por referências sobre o conteúdo previamente definido. Na seguência, em sala de aula, foi realizada a aplicação do teste individual. Na terceira etapa aplicação do mesmo teste em equipes já selecionadas pelo docente.

Após o teste em equipes os alunos tiveram a oportunidade para apelação, o qual poderá apresentar referências que foram pesquisadas durante a primeira etapa, nesta etapa é realaizad a discussão sobre o conteúdo.
Ao final, tem-se o "feedback" do professor para aprimoramento do conteúdo e resolução de possíveis dúvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa experiência observou-se que o uso de diferentes metodologias ativas avigora o processo de ensino e aprendizagem. Utilizando o TBL foi possível compreender que tanto a avaliação individual com em equipe reforçam para o aluno o compromisso do seu futuro profissional envolvendo algumas das competências gerais como: tomada de decisão, comunicação, liderança e educação permanente. Ao usar o TBL como avaliação os objetivos de aprendizagem devem estar claros aos estudantes e docentes, permitindo que a metodologia auxilie na construção do aprender. Recomendações: Para um maior aproveitamento da metodologia deve-se buscar cada vez mais a disseminação do TBL como uma metodologia ativa com fundamento teórico e prático dotado de profundo estudo científico e com relevância tanto para o estudante como para o docente. Esse recurso possibilita a interação, comunicação e discussão de qualquer tema ou conteúdo consolidando o aprendizado do estudante.

REFERÊNCIAS

BOLELLA, V. R.; SENGER, M. H.; TOURINHO, F. S. V.; AMARAL, E. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 293-300, jul/set. 2014.
FARIAS, P. A. M.; MARTINI, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. Revista Brasileira de Educação Médica. v. 39, p. 143-158, 2015.
HYRNCHAK P.; BATTY H. The educational theory basis of teambased learning. Med Teacher, v. 34 p. 796-80, 2012.

Palavras-chave: Avaliação; Time-Based Learning, Ensino Superior.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONJUNTURA ATUAL: DO DESMONTE DAS POLITICAS ÀS PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA

CIRLEI GIOMBELLI - UFFS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo pretende relatar um pouco da experiência vivida pela Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia –SC referente à formação continuada de professores. Refletimos sobre as observações, questionamentos e relatos realizados por trinta professores de duas escolas pertencentes à rede de ensino, avaliando os avanços que essa formação trouxe. Também problematizamos os retrocessos que estamos vivendo e sentindo nos dias atuais, onde nem sequer ouvimos falar em formação continuada no âmbito municipal e, até o momento, muito menos no âmbito nacional. Para compreendermos melhor esta experiência vivida, vamos resgatar um pouco a construção desta história vivenciada pelos professores, os quais fizeram, e muitos ainda fazem, parte desta rede de ensino.

Em 2001, iniciou-se um trabalho de muito estudo, análises e reflexões, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de construir coletivamente uma proposta de Educação Democrática para todos, pois até o momento a rede não tinha nenhuma proposta de educação escrita, registrada e institucionalizada. Todos os professores e demais profissionais da educação participaram destes estudos e reflexões, buscando e elaborando embasamento teórico, contribuindo assim na construção da proposta pedagógica para a rede municipal de ensino. A mesma foi construída coletivamente pelos professores nas Conferências Municipais de Educação realizadas em 2003 e 2006, nas quais foi definido o embasamento teórico e metodológico da rede, pautado no materialismo histórico e dialético e também foram elaboradas as Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, as quais vigoram até os dias atuais.

A formação continuada prevista também nas Políticas Educacionais Nacionais, principalmente logo depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96 trouxe vários avanços, pois tivemos vários cursos de formação continuada em âmbito nacional, cursos esses que foram melhorando ao longo do tempo. Um que marcou e vale a pena lembrar e destacar neste momento é o PNAIC –Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que teve um impacto positivo nas redes de ensino de todo o pais, como demonstram várias pesquisas. Estas indicam avanços na formação continuada, melhorando a prática do professor em sala de aula, bem como a melhoria dos materiais didáticos encaminhados pelo MEC como livros didáticos e livros de literatura. (GIOMBELLI, 2016). Mesmo com esses e outros avanços, sabemos que temos ainda uma longa caminhada para uma educação que garanta a aprendizagem de todas as crianças,

Diante deste contexto, o Município de Concórdia, por meio da Secretaria Municipal de Educação, implementou uma política de formação continuada realizada por alguns professores do setor pedagógico e a equipe de formação[1]. Os encontros formativos eram realizados nos CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil e nas Unidades Escolares. No início, as paradas eram mensais e estes profissionais iam até os espaços educativos para realizarem estudos e reflexões sobre problemas enfrentados no dia a dia do professor. Também tínhamos formações mensais para os gestores e orientadores educacionais. Depois iniciou-se formação

por pólos, onde 3 a 4 Escolas ou CMEIs se reuniam, além da realização de duas formações anuais por área do conhecimento.

Em 2012, tivemos a adesão ao PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa que se constituiu em uma grande contribuição para a Formação dos professores do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Infelizmente, o PNAIC teve seu encerramento no final de 2017, em razão de uma política nacional que não tinha mais interesse em oferecer para os municípios qualquer proposta de formação continuada. As Universidades que foram responsáveis pela formação, percebendo o fim do PNAIC em nível Nacional, incentivaram as redes Estaduais e Municipais a continuarem com a formação em suas redes, pois estas já dispõem de um material riquíssimo para a formação, assim como alguns profissionais capacitados. No entanto, percebemos que, como ainda não temos uma Política de Formação Continuada consolidada no Município, e sim apenas ações de formação promovidas pelos governos mais sensíveis a esse problema, a cada troca de governo extinguem-se as formações, e se descarta tudo o que o governo anterior fez, mesmo que seja bom. Deste modo, a Educação não avança, por isso é um eterno recomeçar, e mais uma vez temos formação descontinuada, descontextualizada, que deixa o professor cada vez mais alienado. A proposta de que a Secretaria continuasse com encontros de formação, aproveitando os recursos materiais e humanos já disponíveis, não foi desenvolvida, mesmo considerando que uma boa parte dos professores do município ingressaram recentemente e nunca tiveram uma oportunidade de formação além da inicial. Assim, até a presente data, não tivemos nenhum sinal que o PNAIC, ou qualquer outra formação continuada nestes moldes possa ser realizado.

Infelizmente, também tivemos uma ruptura na formação continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino. Com a troca de governo, o grupo de formação também teve seus contratos encerrados. Como se tratava de professores efetivos na rede cada um foi para a sua Escola de origem. Outros professores efetivos também foram chamados para compor o grupo de formação, mas nenhum deles até então realizam esse trabalho, já que ocupam outras funções na Secretaria Municipal de Educação.

Muitos professores sentem falta deste processo de formação continuada que foi construído e demonstram isso através de algumas falas que são expressas cotidianamente nos espaços escolares como por exemplo: Professor A “Que pena que não temos mais a formação do PNAIC, nem a formação nos espaços, nem a formação por pólo, sinto muita falta, pois essa formação me ajudou muito. Muitas coisas que hoje faço com meus alunos foi graças ao PNAIC”. Outra fala é da professora B “O PNAIC! Como tenho saudades! Tínhamos a teoria e a prática, era muito bom”. Essas e muitas outras falas que ouvimos, bem como as práticas que observamos em sala de aula nos mostram a diferença entre os professores que participaram do PNAIC e os que não participaram. Os que participaram estão sempre cheios de ideias, buscando novas atividades e estratégias, percebe-se um professor mais seguro da sua prática pedagógica.

Também temos muitas falas da formação realizada no âmbito da rede municipal como esta do professor C: “ Como era bom aquelas formações que realizávamos nas escolas, pois discutíamos problemas da escola e juntos, no coletivo, conseguíamos resolver melhor”.

Mas o que observamos é que algumas escolas, bem como alguns profissionais, não se conformaram com esta não oferta de formação continuada e foram em busca de alternativas. Os orientadores educacionais, em fevereiro de 2019, se reuniram e reivindicaram um dia por mês para a realização de um encontro de formação, onde eles mesmos se organizam, fazem a pauta da formação e vão em busca do conhecimento, buscando profissionais para trabalhar a formação, pois as necessidades diárias fazem com que este profissional perceba que precisa de muito embasamento teórico para resolver assuntos relacionadas ao dia a dia da escola.

Algumas escolas da rede, também sentindo falta da formação, foram buscar por conta a própria formação continuada, mobilizando uma das professoras que já contribuiu em 2001 no processo de construção da proposta de Educação da rede, para contribuir novamente com estas escolas que solicitaram seu apoio. Esse trabalho acontece a cada dois meses na própria escola, quando tem parada para estudo e planejamento. Na minha escola iniciou em 2018 e continua até os dias atuais, e tem como objetivo principal proporcionar a formação continuada e contextualizada acerca dos pressupostos teóricos que fundamentam a dialética, fazendo com que o professor reflita sobre a importância do trabalho coletivo colaborativo numa perspectiva histórico-cultural e emancipatória.

Percebe-se que os professores reconhecem a importância da formação continuada para uma educação de qualidade para todos, pois estes participaram da construção coletiva da proposta de educação e por isso apresentam uma consciência maior em relação à importância dessa formação. A reflexão constante sobre o processo ensino e aprendizagem faz com que o professor garanta uma aula mais planejada, elaborada levando o aluno a uma visão mais crítica e emancipadora. O professor vai se constituindo na práxis.

Consideramos que esta cobrança e inquietude de muitos professores e orientadores educacionais em não se conformar pela falta da formação continuada já nos dá uma esperança que podemos mudar e fazer a diferença, basta não nos conformarmos com as imposições e irmos em busca de nossos objetivos, pois sonhamos com uma Escola Pública de qualidade para todos, e para isso precisamos de muita formação, precisamos de conhecimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretória de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

GIOMBELLI, Cirlei. Implicações da Formação do PNAIC nas Compreensões dos Professores sobre as Elaborações de Conceitos Matemáticos pelas Crianças do Ciclo de Alfabetização. (Dissertação de mestrado) - Chapecó, 2016.

[1]

[1] (pensada e criada em fevereiro de 2005 por meio do decreto nº 232/2005, e composta por professores efetivos na rede municipal de educação, com o objetivo de auxiliar a equipe pedagógica da Secretaria (SEMED) na formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada; Professores; Educação Democrática.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEÚDOS

LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER

VANESSA PAGNONCELLI - CMC

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em modelo de ensino por competências busca-se integrar os saberes em todas as suas dimensões. Desse modo, a competência consiste na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes **conceituais (***saber***), procedimentais (***saber fazer***) e atitudinais (***ser***) (**ZABALA; 1998, p. 31).

A discussão acerca da avaliação da aprendizagem implica em falar de mudanças e transformações de métodos tradicionais, por vezes, considerada seletiva, excludente e realizada de forma soberana sobre os educandos (DO PRADO *et al*., 2012, p. 113).

Cabe ter em vista que o conteúdo escolar não envolve apenas os conceitos, mas procedimentos e atitudes que devem estar inseridos no processo de ensino e aprendizagem de forma inter-relacionados (COLL *et al.*, 1992 *apud* VOLPATO *et al*., 2017, p. 251).

Nesse contexto, este relato objetiva compartilhar a experiência pedagógica na aplicação de um instrumento de avaliação de competências, utilizado nas séries iniciais do ensino fundamental da educação básica, em um colégio da rede pública federal de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Base Nacional Comum Curricular

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **competência** é definida como a "mobilização de conhecimentos (*conceitos e procedimentos*), habilidades (*práticas, cognitivas e socioemocionais*), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 4).

De modo geral, as competências na Educação Básica se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 1996).

2.2 Categorização dos conteúdos

Em consonância com a definição de competência elencada na BNCC, neste trabalho optou-se pela abordagem dos conteúdos propostos por Zabala (1998, p. 43-46), o qual os divide em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais, descritas nos tópicos seguintes.

2.2.1 *Conteúdos conceituais*

Para Zabala (1998, p. 43), do ponto de vista educacional, o conhecimento do aluno não deve ser mensurado por sua capacidade de repetir uma definição, mas quando sabe utilizá-la para interpretar e compreender um fenômeno ou situação e, quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui.

Assim, o conteúdo conceitual refere-se ao aprendizado que permite uma compreensão que vai além da mera reprodução de enunciados mais ou menos literais.

2.2.2 *Conteúdos procedimentais*

Zabala (1998, p. 44) descreve que os conteúdos procedimentais são um conjunto de ações ordenadas dirigidas para a realização de um objetivo, e que podem ser situadas em três eixos: *i) motor/cognitivo*; *ii) poucas ações/muitas ações*; e, *iii) continuum algorítmico/heurístico*.

Saltar ou recortar são exemplos do eixo *motor*; enquanto inferir, ler ou traduzir, mais próximos do *cognitivo*. Realizar um cálculo, situa-se no eixo *poucas ações*; enquanto ler e desenhar se encontrariam mais próximos do eixo *muitas ações*. O *continuum algorítmico/heurístico* refere-se ao grau de determinação da ordem das sequencias. Mais próximo do extremo *algorítmico*, estariam os conteúdos cuja ordem das ações se repetem de maneira constante, enquanto no eixo *heurístico* estariam os conteúdos cujas ações a serem realizadas e a maneira de organizá-las dependem das características da situação em que se deve aplicá-los (ZABALA, 1998, p. 44).

Nesse contexto, os procedimentos a serem realizados não devem exigir as mesmas ações, de forma que o ponto de partida é a estratégia procedimental.

2.2.3 *Conteúdos atitudinais*

Zabala (1998, p. 46) pontua que os conteúdos atitudinais englobam uma série de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas.

Os *valores* são princípios ou ideias éticas que permitem que as pessoas emitam um juízo de valor sobre as condutas e seu sentido. As *atitudes* referem-se às tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. As *normas* correspondem aos padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social (ZABALA; 1998, p. 46).

No meio escolar, os conteúdos atitudinais são trabalhados, ainda que, espontaneamente, nas atividades individuais ou em grupos, sendo que nestes últimos, há uma melhor observação, pois se propõe a convivência em constante integração, buscando fortalecer o respeito mútuo na pluralidade e divergência de opiniões e os valores socialmente estabelecidos.

3 INSTRUMENTO E MÉTODO DE AVALIAÇÃO

O instrumento utilizado nos anos iniciais da educação básica, em um colégio público da rede federal de ensino, serviu para avaliar as competências na atividade desenvolvida sobre o tema Meio Ambiente, de modo interdisciplinar. Na disciplina de Língua Portuguesa foi trabalhado o gênero textual − notícia e reportagem − e, na disciplina de Ciências, as especificidades do tema. Ao todo, foram propostos 23 critérios de avaliação dos conteúdos, totalizando 69 escores (27-conceituais, 21-procedimentais e 21-atitudinais), sendo que cada escore equivaleu a 0,1449 ponto para a composição da nota, isto é, 69 escores corresponderam à nota 10,0, sendo os demais escores calculado por meio do método resolutivo da regra de três simples, observando-se as regras de arredondamento. O instrumento se encontra ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Ficha de Avaliação de Conteúdos

Fonte: Colégio Militar de Curitiba (2019).

4 RESULTADOS

Conforme se observa no gráfico 1, as competências dos grupos na atividade relacionada ao tema Meio Ambiente foram avaliadas em relação aos conteúdos propostos por Zabala (1998). A fim de facilitar a compreensão, o gráfico apresenta o número de escores obtidos e a conversão dos escores em notas.

Gráfico 1 – Escores e Notas obtidas pelos grupos nos conteúdos
Fonte: elaborado pelos autores.

O parâmetro utilizado na análise foi a média geral obtida pelos grupos em relação aos conteúdos (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Média geral obtida pelos grupos

Fonte: elaborado pelos autores.

Demonstrado nos gráficos 1 e 2, os escores obtidos nos conteúdos **conceituais** compuseram a maior parte da nota dos grupos, com uma média de 36,52, sendo que os grupos 1, 5, 6 e 7 ficaram abaixo da média, ou seja, 40%. Nota-se, que em relação aos conteúdos **procedimentais**, os grupos 1, 5, 6 e 7, também ficaram com a nota abaixo da média dos outros grupos (27,39), o que denota, em tese, certa relação entre os conteúdos conceituais e procedimentais. Por fim, na avaliação dos conteúdos **atitudinais**, os grupos 1, 2, 6, 7 e 10 obtiveram nota um pouco inferior da média (28,55).
Esses dados numéricos permitiram avaliar o panorama da turma no que denominamos **CHA** da competência do aprendizado, um acrônimo para *conhecimentos*, *habilidades* e *atitudes*, posteriormente analisados de forma qualitativa.
Seguramente, a classificação da importância relativa aos conteúdos não é a mesma em cada uma das diferentes séries do ensino. O mais aceitável é que nos cursos iniciais exista uma distribuição mais equilibrada dos diversos conteúdos, ou que se priorize os procedimentais e atitudinais em relação aos conceituais, e à medida que se avança nos níveis de escolarização, se aumente o peso dos conteúdos conceituais.

5 CONSIDERAÇÃO FINAIS

Este relato permitiu demonstrar que as competências dos alunos das séries iniciais da educação básica, podem ser mensuradas por meio de um instrumento de avaliação de conteúdo, de modo simples, objetivo e replicável.
Para tanto, a escola deve incentivar a ensino por competências, imprescindível para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social, congruente com a proposta de Zabala e Arnau (2010, p. 22) no sentido de “buscar superar a função propedêutica e seletiva do ensino tradicional”.
A avaliação dos conteúdos não é um processo em si mesmo, tampouco um fim, mas um método que deve ser aplicado de forma contínua, cujo objetivo é propiciar a compreensão dos limites e avanços na construção do aprendizado dos alunos, contribuindo com o desenvolvimento de suas competências.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dez. 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

DO PRADO, R. A.; DO PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. Desvelando o significado da avaliação no ensino por competência para enfermeiros educadores. **Rev. Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 1, p. 112-21, 2012. Disponível em: https://www.fen.ufg.br/revista/v14/n1/pdf/v14n1a13.pdf Acesso em: 13 maio. 2019.

VOLPATO, V. C.; AGUIAR, J. A.; DOS REIS, J. M. C. A construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais: contribuições de uma oficina temática sobre investigação criminal. **Actio: Docência em Ciências**, v. 2, n. 3, 2017. DOI: 10.3895/actio.v2n3.6863

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 197 p., 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224 p.

Palavras-chave: Ensino por Competências; Método de Avaliação; Educação Básica.

ESTÁGIO ACADÊMICO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES À PRÁXIS PEDAGÓGICA DO COTIDIANO ESCOLAR

KAMILA FERNANDA ZANCO - UFFS

ISABELA FERNANDA SANTIAGO DA COSTA - UFFS

CLÁUDIA TEREZINHA CARASEK - UFFS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo discorrer sobre o estágio em gestão educacional realizado em uma escola pública do ensino fundamental pertencente à rede estadual de Santa Catarina. Utilizou-se a observação participante, entrevistas semi-estruturadas com os funcionários da instituição, diário de campo para coletar os dados e elencar as categorias a serem analisadas.

Percebeu-se que a instituição, localizada na área central da cidade, conta com uma grande estrutura física, recentemente construída, com amplos espaços internos, bem iluminados, coloridos, laboratórios bem equipados, espaços acessíveis. No entanto, percebemos que seus ambientes externos são bastante reduzidos, limitando o contato dos estudantes com a natureza, levando-os a passar os recreios (momento em que correm, gritam, brincam) na parte interna.

A escola possui um projeto político pedagógico (PPP) bem organizado, atualizado e disponível para acesso na própria biblioteca. Este contém informações do ano anterior, que servem de referência para os atuais planejamentos e projetos. No PPP também é possível encontrar um diagnóstico da população atendida, problemas enfrentados e as soluções propostas. Ao final de cada bimestre são realizados os conselhos de classe, com a presença de professores, coordenação e orientação escolar que avaliam além do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, a eficiência das práticas pedagógicas realizadas, fazendo proposições de mudanças ou de diálogo com os responsáveis.

Durante a observação, notou-se que a gestão busca ser democrática e participativa, ouvindo, considerando e partilhando opiniões e experiências. Mensalmente, acontecem reuniões envolvendo escola, conselho escolar e grêmio estudantil. Estes, de forma coletiva buscam tomar resoluções para as intempéries bem como planejar e avaliar a escola e como ela acontece.

Com base nas experiências vivenciadas, foi possível perceber que a escola funciona com a participação de gestão, estudantes, professores, famílias em um constante diálogo que pauta as transformações da escola. Compreendemos que a rotina escolar está sempre em movimento, possuindo contradições e desafios a serem superados em todos os momentos, sempre na busca por melhorias, mediações de conflitos, planejamento de eventos, mas também é cuidado e dedicação para com os estudantes. A função de gestão e coordenação, não é somente coordenar a escola no sentido de fazê-la funcionar, pressupõe ações conjuntas, para assim efetivar a ação democrática assegurando o desenvolvimento e aprendizagem de todos.

DESENVOLVIMENTO

O estágio em gestão no curso de licenciatura em Pedagogia é um momento de inserção e experimentação de tudo que engloba o ambiente escolar e deve estar atrelado aos conhecimentos que o sujeito construiu ao longo do curso, articulando a teoria à prática, a academia à sociedade. Com base em (PIMENTA E ALMEIDA, 2014), na perspectiva do estágio como pesquisa e participação, articula-se os saberes estudados no curso de licenciatura em Pedagogia com as necessidades e interesses da instituição de ensino, para compreender e problematizar as situações observadas.

O estágio, por vezes, é o primeiro momento que a/o estudante entra em contato com a prática educativa, no papel de educador, é o primeiro momento em que o sujeito retorna à escola com visão acurada para certos fenômenos que ali acontecem, pois, antes a contemplava no papel de educando. Nesse sentido, o estágio possibilita a pesquisa através de situações que o sujeito vivencia, que podem gerar dúvidas, inquietações e até mesmo virar um problema a ser pesquisado, suscitando seu desvelamento e fomentando a criticidade por parte do sujeito docente.

Nesta perspectiva, há uma nova forma de conceber o conhecimento "[...] supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa." (PIMENTA E LIMA, 2006, p.15). Desta forma, ocorre a articulação da teoria e da prática, com os diversos componentes curriculares aos interesses e às necessidades dos educandos de determinada escola e contexto, assim, se impulsionando numa formação de qualidade.

Relacionando as experiências do estágio em Gestão Escolar realizada numa instituição pública da rede estadual de Santa Catarina, com os estudos e reflexões dentro do curso de licenciatura em Pedagogia, percebemos aspectos que indicam resquícios das teorias não críticas (SAVIANI, 2002), contradições acerca da laicidade da educação em espaços públicos, um movimento que visa uma gestão mais horizontal... Bem como, as contradições que se encontram no bojo das instituições educativas.

No estágio percebemos que em todo ambiente escolar, remetia a algo alegre, estimulante com trabalhos pedagógicos diferenciados, coloridos e que assumem cientificidade do ensino. A grosso modo, estes trabalhos expostos, possuíam frases ou remetiam ao respeito à diferença, à inclusão, fomentando uma prática de acolhida do outro e até mesmo, um certo sentimento de pertencimento e segurança. Porém, ao analisarmos mais a fundo, identificamos algumas contradições ao observar as pichações nas paredes, principalmente do banheiro, constatamos mensagens que sugeriam problemas de aceitação, difamação de outrem e bullying. Nesse sentido, remeteu-nos a função da escola renovada, que é de ajustar, adaptar e integrar os sujeitos a sociedade, para poder corrigir o problema da marginalização. (SAVIANI, 2002).

Na vivência do conselho de classe, houve diversas falas que nos inquietaram, como de uma professora que ao falar de determinado educando possuía dificuldades na leitura e escrita, pois a família não estava auxiliando nesse processo. Essa docente criticava a postura adotada pela família, mas não via uma possibilidade ou até mesmo uma solução para ocorrer de fato a mudança. E ao trazermos à luz das teorias corrobora com a visão reprodutora da sociedade que consiste nas teorias críticas-reprodutivista, esta vertente possui uma visão determinista da educação, não vislumbra possibilidade de mudança, apenas a reprodução e a perpetuação da sociedade como tal (LUCKESI, 1994, p.38) e não possui um modelo pedagógico em si, apenas um modo de explicar a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de realização dos Estágios Supervisionados em uma graduação, possibilita que as acadêmicas vivenciem a práxis pedagógica, para algumas, a primeira vivência no ambiente escolar, por isso, enfatiza-se a importância de um ensino acadêmico que busque o constante diálogo as teorias com a vivência cotidiana educacional, é desta forma que as acadêmicas de fato compreenderão o seu lugar de atuação e a importância de uma educação crítica, construtivista, democrática e emancipatória.

Para nós, tal vivência escolar no período do Estágio em Gestão, possibilitou a compreensão desse segmento como parte de um todo que visa superar as contradições e os desafios a fim de uma educação de qualidade. O funcionamento da escola não é tarefa simples, nem de uma única pessoa, necessita o comprometimento diário de todos os sujeitos envolvidos na instituição educativa, perpassando a gestão, coordenação, docentes, discentes, funcionários no geral e também as famílias.

Percebemos que a gestão escolar é um grande desafio, ainda mais quando ela se abre para a participação da comunidade escolar. Gerir os recursos, mediar conflitos, organizar o calendário, planejar o âmbito pedagógico, faz parte de uma rotina complexa, ativa e com a necessidade de diferentes olhares, voltados de maneira igualitária a todos os setores da instituição, para que a escola de fato seja de maneira democrática e participativa, encontrando contradições e superando-as.

REFERÊNCIAS

LIMA, M. S., Pimenta, S. (2006). **Estágio e docência:** diferentes concepções. Poíesis Pedagógica, 3(3 e 4), 5-24. Disponível em https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542 Acesso em 20 de maio 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério, 2º grau. Série formação do professor.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, Maria Isabel de. A centralidade do estágio na formação: o caso da disciplina de didática. In: Selma Garrido Pimenta; Maria Isabel de Almeida. (Org.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. 1ªed.São Paulo: Cortez Editora, 2014, v. 1, p. 28-39

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Palavras-chave: Estágio; Gestão Escolar; Gestão Democrática

MÚLTIPLAS AVALIAÇÕES EM FÍSICA

ADEMIR BASSO - CEPACS E FAMA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Ciência Física

A Física no passado era chamada de Filosofia Natural, estudava a natureza e os eventos relacionados com ela. Hoje é definida como a ciência que estuda, através da experimentação e elaboração de conceitos, as propriedades fundamentais da matéria e do espaço-tempo.

Foi na tentativa de resolver seus problemas de ordem prática e garantir sua subsistência, que o homem, em tempos remotos, provavelmente no período paleolítico, passou a observar a natureza ao seu redor. Com o tempo, inúmeros cientistas, buscaram responder às perguntas que eram efetuadas deste que o homem surgiu neste planeta.

Dentre estes, Copérnico, Ptolomeu e Kepler, que desenvolveram modelos de sistemas planetários. Depois Galileu, pioneiro no uso de experimentos para validar as teorias físicas, idéia chave do método científico, contrastando com Aristóteles que apenas teorizava. Em 1687 Isaac Newton publicou o Principia Mathematica, (NEWTON, 1990) detalhando duas teorias físicas genéricas e bem sucedidas: As leis do movimento de Newton e a Lei da Gravitação Universal.

Em 1905, Einstein formulou a teoria da relatividade especial, unificando o espaço e tempo em uma única entidade, espaço-tempo. A Teoria da Relatividade prescreve uma transformação entre referenciais inerciais diferente da mecânica clássica, necessitando o desenvolvimento da mecânica relativística como um substituto para mecânica clássica. Em 1915, Einstein ampliou a relatividade restrita para explicar a gravidade com a Teoria da relatividade geral, a qual substitui as leis de gravitação de Newton (PARANÁ, 2005; 2008).

A experiência – Múltiplas avaliações

Considerando sua dimensão diagnóstica, a avaliação é um instrumento tanto para que o professor conheça o seu aluno, antes que se inicie o trabalho com os conteúdos escolares, quanto para o desenvolvimento das outras etapas do processo educativo. Por outro lado, a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos estudantes, por isso, avaliar em Física com diversos instrumentos é importante, a ideia é trabalhar em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem não priorizando somente um instrumento avaliativo (BASSO, 2017; PARANÁ, 1999).

Neste contexto, este relato mostra uma experiência feita com três turmas de Ensino Médio – matutino, vespertino e noturno – do CEPACS no Estado do Paraná na disciplina de Física. Objetivando avaliar os conhecimentos dos alunos através de inúmeros instrumentos que não somente a clássica tradicional. A primeira avaliação efetuada com cada grupo foi a tradicional, mas, na sequência utilizou-se instrumentos exclusivos em alguns momentos, pois os conhecimentos propiciavam o uso daquele instrumento específico.

Com o primeiro ano, por exemplo, optou-se por trabalhar com relatório avaliação. Aqui, o estudante faz um relato da aula expositiva do professor. O mesmo possui as características de: identificação do aluno, do professor, da disciplina, do tema da aula e data. Além disso, os alunos devem fazer uma síntese do conteúdo da aula que foi apresentado pelo professor, segue com

comentários e sugestões do aluno sobre a aula, o tema e a disciplina, que é o ponto de vista do aluno em relação ao conteúdo exposto e, por fim, a bibliografia pertinente, que terá referências onde o aluno buscou aprimoramento do assunto estudado (D`AMBROSIO, 2004). Neste caso, o relatório avaliou os conhecimentos das Leis do Movimento de Newton.

Nesta série utilizou-se também colagens, aqui os estudantes foram encorajados a buscar em jornais, revistas, livros velhos ou mesmo na internet, figuras que tenham relação com os conceitos estudados. Recortar, colar e de alguma forma fazer a relação, seja criando um contexto e uma atividade baseada na figura ou mesmo dissertando sobre. Neste trabalho, os conhecimentos vistos e avaliados foram os das Energias Cinética, Potencial Gravitacional, Potencial Elástica e Trabalho de uma Força.

Ainda no primeiro ano utilizou-se experiências para avaliar os conteúdos de Empuxo, Densidade, Pressão em uma coluna líquida e pressão sobre área. As pequenas experiências foram realizadas no laboratório e a avaliação consistia em que os estudantes deveriam fazer um pequeno resumo do ocorrido, indicando o material utilizado, os procedimentos adotados, os cálculos efetuados e resultados alcançados e um desenho mostrando as experiências.

Ainda com o primeiro ano, avaliou-se com as tirinhas, que são, segundo Bérgamo (2016), uma sequência de desenhos que possui uma introdução, um desenvolvimento e um desfecho. Os estudantes deveriam construir as tirinhas manualmente ou utilizando recursos como o programa Pixton, uma ferramenta que auxilia a criação de Histórias em Quadrinhos. Nesta experiência, os conhecimentos avaliados foram os de Impulso, Quantidade de Movimento e a relação entre Impulso e Variação de Quantidade de Movimento.

As tirinhas foram também utilizadas com o segundo ano, aqui com os conhecimentos de Termodinâmica, mais especificadamente como 1º e 2º Princípio da Termodinâmica. Além das tirinhas, as maquetes foram instrumentos para avaliar no segundo ano. A proposta feita aos estudantes é que buscassem conteúdos estudados até então desde o primeiro ano para construir suas maquetes. Além da obra, eles tinham que apresentar aos colegas e professor explicando os conceitos físicos envolvidos.

Com o terceiro ano, turmas 3ª A e 3ª B, o humor foi utilizado como forma de ensinar e avaliar. Utilizou-se um livro que traz piadas que tem como pano de fundo conceitos físicos (BARONI; GIOLO; POURRAT, 2014). Piadas tais como um menino pensando: “ela me pediu um tempo e um espaço”, provavelmente está querendo calcular a velocidade. Ou outra, uma pergunta interessante: “qual a transformação termodinâmica que acontece no inferno? A adiabática”.

A cada estudante foi entregue três ou quatro piadas. Com elas, deveriam trazer o conceito físico presente em cada uma delas e escolher uma delas para contar, explicar o conceito para os colegas e fazer um desenho que mostrava a piada. Os conhecimentos/conteúdos utilizados para avaliar aqui foram de todo o Ensino Médio, uma espécie de resumo de tudo o que foi e o que estava sendo visto com eles.

No 3º ano turno matutino (3A), foi trabalhado ainda um projeto à parte. O mesmo ocorreu por ocasião da I EXPO CEPACS – Exposição de Trabalhos e Produções Científicas, Literárias e Quantitativas, ocorrida no CEPACS – PR (CEPACS, 2018). O objetivo era mostrar à comunidade como possivelmente a humanidade vai evoluir, ou seja, como serão os seres humanos daqui a alguns anos, baseados na teoria de

Além destes instrumentos avaliativos utilizados em cada grupo especificadamente, trabalhou-se, em todas as turmas, com a avaliação relâmpago; com o trabalho em duplas; avaliação com cola e com o tema de casa. Estes instrumentos avaliativos possuem características da avaliação formativa, pois podem ser utilizados continuadamente (BASSO, 2017).

Considerações

Os resultados foram positivos, pois as notas/menções melhoraram consideravelmente, assim como a participação, interesse e comportamento dos estudantes. O fato de que a cada novo momento, uma nova avaliação poderia ocorrer, os deixou curiosos e os "forçou" a estudar, já que com novos instrumentos as estratégias antigas poderiam não funcionar.

Dessa forma, a experiência mostrou que ao diversificar os instrumentos para recolher informações sobre o aprendizado dos estudantes e sobre o andamento do trabalho docente, os resultados também mudam. Mas é importante destacar que tão importante quanto a diversificação dos instrumentos é a questão da avaliação se dar concomitante ao processo de ensino.

Por fim é importante registrar que, assim como ocorreu na experiência, quando aos estudantes é dado uma oportunidade de mostrarem o que aprenderam de outra maneira que não somente com instrumentos tradicionais os resultados mostram-se diferentes. É importante ainda salientar que é possível avaliar enquanto ocorre o processo de ensino, ou seja, o estudante pode ser avaliado enquanto aprende e ainda, que é possível aprender enquanto é avaliado. Mas o mais importante é deixar claro que existem múltiplas maneiras de avaliar em Física para múltiplas inteligências presentes em sala de aula (BASSO, 2017).

Referências

BARONI, I.; GIOLO, L. F.; POURRAT, P. **Piadas nerds**: as melhores piadas de física. Campinas: Verus, 2014.

BASSO, A. **Avaliações múltiplas para múltiplas inteligências**. Pato Branco: Imprepel, 2017. (Coleção Mundo das Ideias, no 3)

BÉRGAMO, Fernanda. **Saiba a diferença entre quadrinhos, tirinhas, cartun, charge e caricatura**. Disponível em: http://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2016/10/saiba-diferenca-entre-quadrinhos-tirinhas-cartum-charge-e-caricatura.html. Acesso em 10 de maio de 2019.

CEPACS. **1ª Exposição de Trabalhos e Produções Científicas, Literárias e Quantitativas** - I EXPOCEPACS. Mariópolis - PR: CEPACS, 2018.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: Da teoria à prática. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

NEWTON,I.; **Principia - Philosophiae Naturalis**: principia mathematica. São Paulo: Edusp,1990.

PARANÁ. **Deliberação N.º 007/99** de 9 abril de 1999. Conselho Estadual de Educação. Ensinos Fundamental e Médio, 1999.

PARANÁ. **Orientações Curriculares de Física**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação-SEED, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Física**. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2008.

Palavras-chave: Física. Avaliação. Múltiplos instrumentos.

MÚLTIPLAS AVALIAÇÕES NA ESPECIALIZAÇÃO

ADEMIR BASSO - CEPACS E FAMA

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pós-graduação – Latu sensu - Avaliação

Todo curso de graduação possui, de maneira geral, inúmeras possibilidades de cursos de Especialização, como é o caso da Pedagogia; "ciência do ensino, oficio de ensinar" (HOUAISS, 2010), ciência que trata da educação de crianças e jovens, que possui um conjunto de métodos para assegurar a adaptação e o aprendizado daquele que se deseja formar. Como a Pedagogia é uma ciência ampla, possui portanto, inúmeros campos, conteúdos, possibilidades de aprofundamento na pós-graduação.

Em se tratando de ensino, em qualquer nível, e na pós-graduação não é diferente, a avaliação é o elemento que, na maioria dos casos, determina as demais ações no processo de ensino. Seus métodos, provavelmente, têm mais influência em como e em que aprendem os estudantes que qualquer outro fator de aprendizagem. Dessa forma, é necessário avaliar formativamente, durante o processo, não deve ser separada do processo de ensino, ela deve ocorrer de forma integrada. E mais, deve-se utilizar uma infinidade de instrumentos para avaliar (BASSO, 2017).

A experiência na Pós-graduação

Este relato mostra uma experiência em uma Pós-Graduação Latu Sensu denominada Psicopedagogia Institucional e Educação Especial, na disciplina de Aprendizagem: o funcionamento do cérebro e o ensino, a mesma foi trabalhada em 30 horas aulas, 20 delas presencialmente, constituindo-se em dois encontros diários aos sábados. O diferencial nesta experiência foi a avaliação realizada com os pós-graduandos. Ela ocorreu integrada ao processo de ensino e utilizando inúmeros instrumentos para recolher informações do aprendizado, 12 ao todo.

Após leitura individual do texto Como seu cérebro aprende? (PICCINI, 2015), os pós-graduandos responderam questionário a respeito deste texto, constituindo-se na 1ª avaliação. Na sequência trabalhou-se a importância dos números, a ideia de como as cores afetam o cérebro e sobre a personalidade de um indivíduo, culminando na 2ª avaliação, onde cada participante devia fazer um desenho que o representava, explicando o porquê da escolha.

A 3ª avaliação foi em forma de um bilhete que deveria responder a uma pergunta simples: O que é inteligência segundo você? Após a explanação e discussão de cada resposta dada, os pós-graduandos leram o texto sobre inteligência (BASSO, 2017), com o mesmo, a 4ª avaliação, escrevendo ao menos dois parágrafos sobre a inteligência.

Na sequência trabalhou-se inúmeros pequenos testes com figuras, desenhos, perguntas simples de lógica para descobrir o Q. I. Emocional, Relacional e um pequeno teste vocacional, por fim o Teste de Q. I. proposto por Albert Einstein. Trabalhado estes pequenos testes, ofereceu-se a eles o texto das Inteligências múltiplas (GARDNER, 2000; GOLEMAN, 1995; GOLEMAN, 2006; LÉVY, 2012), que mostra 13 inteligências. Na sequência, propõe-se a 5ª avaliação, nela eles deveriam resumir e desenhar as inteligências estudadas.

Com esta avaliação, encerrou-se o 1º encontro presencial. Mas ficou a questão aos pós-graduandos: Como ensinar para tantas inteligências presentes em sala de aula? (6ª avaliação).

Deveriam escolher um conteúdo indicando a série e planejar uma aula com a ideia de como ensinar este conhecimento diante às inteligências. A entrega e discussão no segundo encontro presencial.

Já no 2º encontro presencial, com a ajuda de Antunes (2001), propôs-se um diagnóstico para que eles descobrissem suas inteligências. Após esta atividade, discussão sobre suas descobertas e como isso poderia ser realizado em sala com os alunos, trabalhando-se juntamente o texto sobre os interesses, capacidades e forças comuns às Inteligências Múltiplas. Como 7ª avaliação, eles deveriam propor pelo menos 5 mandamentos do professor. Após debate sobre os mandamentos elencados por eles, disponibilizou-se a eles os 10 mandamentos do professor na visão de George Polya (1987). Muitos dos quais se assemelhavam com os criados por eles.

A importância do planejamento foi destaque no curso com o texto vencendo a inércia no planejamento (BASSO; HEIN, 2011), que afirma que o ato de planejar consiste em visualizar as possibilidades e estabelecer as ações para alcançar os objetivos pretendidos, destacando a diferença entre o planejamento tradicional e o estratégico. A partir deste texto, um questionário a respeito dele constituiu-se na 8ª avaliação.

À sequência trabalhou-se na direção de que o planejamento deve estar alinhavado com o processo de ensino. Nesse momento foi oferecido aos cursistas o texto As quatros educações, uma analogia às quatro estações de Vivaldi (MARQUES, 2001), destacando o educar para o fazer; educar para a aprendizagem; educar para a convivência e, por fim, educar para a consciência do ser. Neste contexto se deu a 9ª avaliação, os pós-graduandos deveriam, em dupla, criar e descrever uma estratégia de como ensinar um conhecimento de uma série específica baseando-se nas quatro educações.

Na sequência apresentou-se os setes saberes necessários para o século XXI (MORIN, 2007). Segundo este texto, o professor deve levar em consideração estes sete saberes enquanto ensina os conhecimentos de sua disciplina. São eles: o conhecimento verdadeiro; o conhecimento pertinente; a condição humana; a identidade terrena; enfrentar as incertezas; a compreensão de si mesmo e a ética e gênero humano. A partir deste texto, constituiu-se a 10ª avaliação. A mesma realizada em dupla ou trio, eles deveriam trabalhar o ensino baseando-se nestes sete saberes com exemplos. Um sorteio definia qual grupo iria apresentar e qual membro do grupo apresentaria o exemplo de um dos sete saberes em especial.

O curso ainda mostrou as vantagens de usar a tecnologia, nesse caso, a calculadora, tecnologia antiga, foi utilizada pelos cursistas para descobrir respostas a perguntas simples (BASSO, 2018). Neste contexto ocorreu a 11ª avaliação do curso, eles deveriam criar no mínimo duas frases/questões com um cálculo que remetesse à resposta que necessitava da calculadora.

Por fim, ainda no contexto das tecnologias na educação, trabalhou-se exemplos de filmes e/ou recortes de filmes que poderiam ser trabalhados nos mais diferentes conhecimentos, destacando sua importância. Na 12ª avaliação, realizada de forma não presencial, eles tinham que propor uma aula com essa tecnologia, deveriam escolher um filme, indicar o conhecimento a ser trabalhado, metodologia adotada e contrapartida do aluno. Todos os pós-graduandos realizaram suas avaliações, uma diversidade de filmes com os mais variados temas, conhecimentos, um fasto e rico material para ensinar utilizando essa tecnologia que agrada a todos.

Considerações

Os dois encontros presenciais somados com os trabalhos realizados não-presencialmente e entregues em data posterior acertada com o grupo propiciou trabalhar de uma forma diferenciada, no entanto, o destaque que deve ser realizado é a questão da avaliação que ocorreu concomitante ao processo e utilizando-se de inúmeros instrumentos.

As avaliações realizadas no decorrer do processo formativo possuem maiores chances de apoiarem o ensino já que ocorrem ao mesmo tempo que o mesmo. Dessa forma, enquanto o

estudante de qualquer grau de ensino está sendo avaliado está, ao mesmo tempo, aprendendo, isso leva a crer que é possível aprender enquanto se é avaliado e ser avaliado enquanto se está aprendendo.

Esta experiência mostrou que é sim possível utilizar outras formas de avaliar que não somente os testes tradicionais sem consulta e finais de linha, mostrou que a aceitação, bem como a integração/aplicação dos estudantes foram excelentes. Mostrou ainda que quando a avaliação é efetuada junto com o processo de ensino, os resultados são diferentes, mostrando que o ensino, aprendizagem e avaliação devem ser feitos ao mesmo tempo, ou seja, não devem ser momentos separados, devem formar um contínuo em interação permanente.

Referências

ANTUNES, C. **Como identificar em você e seus alunos as inteligências múltiplas**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BASSO, A. **Professor x Aluno**: algumas ideias. Pato Branco: Imprepel, 2014. (Coleção Mundo das Ideias, no 1)

BASSO, A. **Avaliações múltiplas para múltiplas inteligências**. Pato Branco: Imprepel, 2017. (Coleção Mundo das Ideias, no 3)

BASSO, A. **Aula show**: humor, mágica e cotidiano. Pato Branco: Imprepel, 2018. (Coleção Mundo das Ideias, no 4)

BASSO, A.; HEIN, N. **Vencendo a Inércia na Escola**. 3.ed. Pinhais: Editora Melo, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**: o poder oculto das relações humanas. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

HOUAISS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LÉVY, P. Virtualização dos saberes. **Revista Filosofia**, São Paulo, edição 68, p. 16-23, março. 2012.

MARQUES, N. **Educação para a felicidade**. Maringá: Liceu, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

POLYA, G. Dez mandamenntos para professores. **Revista do Professor de Matemática**. São Paulo, n 10, p. 2-10, 1987.

PICCINI, L. **O papel do cérebro na aprendizagem**. 2015. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/25547/o-papel-do-cerebro-na-aprendizagem. Acesso em 27/10/2017.

Palavras-chave: Palavras-chave: Pós-graduação. Ensino. Avaliação integrada.

PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO: EXPERIÊNCIA NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

JULIANA FERNANDES JUNGES CARARO - PUCPR

MARINA MARINI MARIOTTO BELOTTO - PUCPR

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Com a implantação da nova matriz curricular, em 2018, e consequentemente, reformulação de disciplinas e planos de ensino, a equipe de professores da disciplina de Composição Formal, do 1º período do curso de arquitetura e urbanismo de uma universidade privada no estado do Paraná, decidiu adotar o portfólio como avaliação processual, formativa e somativa dos estudantes.

A universidade, na qual se desenvolveu a pesquisa, está em um período de grandes mudanças pedagógicas, que envolvem a reelaboração de matrizes curriculares, bem como a reestruturação de disciplinas existentes nas matrizes anteriores, criação de novas disciplinas, a adaptação de um novo modelo de plano de ensino, e principalmente a implantação de práticas pedagógicas a partir de metodologias ativas.

As mudanças ocorridas nessa instituição vêm da necessidade urgente da construção de conhecimentos relevantes à atual sociedade, na qual as informações emergem e circulam em variados meios e tecnologias, sendo a mobilização e transformação dessas informações em saberes aplicáveis à resolução de problemas reais da sociedade, uma ação desafiadora à educação. Assim, com essas mudanças a universidade tem o objetivo de formar profissionais e cidadãos a partir de competências que os tornem capazes de solucionar problemas reais e complexos e comprometidos com a vida, com a sociedade e com o meio em que vivem.

Dessa maneira, conclui-se que o modelo de ensino conservador, no qual o foco está no professor como transmissor do conhecimento, restringindo os estudantes à uma reprodução limitada e mecanizada, não se adapta mais à formação de novo indivíduo para a sociedade. É preciso ensinar para a inovação, criatividade, crítica, iniciativa e principalmente para uma ação mais empática, colaborativa e participativa para com o outro e para com a atual realidade do mundo.

Com isso a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema: como a aplicação da ferramenta portfólio pode colaborar com a aprendizagem significativa do estudante? Assim, teve como objetivo analisar aspectos positivos e dificuldades na aplicação desse instrumento metodológico e avaliativo na disciplina de Composição Formal, a partir da perspectiva do professor.

A pesquisa tem caráter qualitativo e objetivo descritivo, adotando como metodologia a pesquisa-ação, a qual busca a mediação teórico-conceitual entre os participantes e a análise de aspectos práticos do objeto de estudo (GIL, 2010). O pesquisador é também participante do processo investigativo, buscando a construção do conhecimento pela crítica coletiva diante dos fatos questionados e analisados, propondo assim, a transformação e mudança social (IMBERNÓN, 2016).

PORTFÓLIO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O portfólio é considerado um procedimento de avaliação com característica processual, pois inclui etapas diagnósticas, formativas e somativas, sendo também um processo de aprendizagem participativa e colaborativa, envolvendo professores e estudantes em um acompanhamento constante do caminho percorrido para a construção de conhecimentos específicos.

O estudante deve documentar tudo aquilo que lhe parecer mais pertinente ao longo da disciplina, apresentando seu processo criativo tanto em trabalhos em grupo quanto individuais, e assim é capaz de apresentar e representar a sua evolução naqueles conhecimentos envolvidos.

Para Villas Boas (2004), o uso do portfólio como avaliação, desenvolve nos estudantes a autonomia, incentivando-o a refletir seu processo de aprendizagem, sua produção, seu melhor desempenho e a fazer suas próprias escolhas. Complementa dizendo que essa prática desenvolve também no aluno a autoavaliação e metacognição.

Algumas barreiras são relatadas por Villas Boas (2005) para a adoção do portfólio como: a forma, critérios e ponderações para a atribuição de nota, já que avaliação deve priorizar o processo e não o resultado ou produto final; o elevado número de alunos em uma turma, tornando o trabalho do professor exaustivo e interminável para avaliação; a dedicação do estudante quanto à sua habilidade em relação à temática; e as tomadas de decisão dos estudantes pelo gosto ou orientação do professor e não pela sua reflexão e autoavaliação.

PORTFÓLIO NA DISCIPLINA DE COMPOSIÇÃO FORMAL

A disciplina de Composição Formal faz parte primeiro período da matriz de 2018 do curso de Arquitetura e Urbanismo, e trabalha com os estudantes a interpretação dos princípios compositivos no cotidiano, desenvolvendo seu repertório visual e fazendo-os analisar a intencionalidade da composição das formas em diferentes contextos, tornando-os capazes de compor de forma criativa a partir de conceitos projetuais.

Apesar dessa disciplina ter um caráter prático, percebeu-se em turmas anteriores a necessidade de se criar uma apreensão maior de um repertório teórico significativo para que a prática apresentasse melhores resultados. Assim, compreendeu-se que com a adoção do portfólio, com orientações estratégicas dos professores, os estudantes passariam a estudar mais profundamente os conteúdos teóricos, se apropriando melhor de conceitos e fundamentos essenciais à prática da composição formal tanto na arquitetura, quanto em outras áreas.

No início do semestre os professores explicam a sistemática do portfólio, assim como os procedimentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Há sempre a proposição de temas a serem inseridos no portfólio, no entanto, incentivam os estudantes a fazerem anotações periódicas de seus estudos, de suas reflexões sobre as leituras ou exercícios práticos propostos, bem como anotações ou croquis (esboços) de suas observações ou processo criativo ao longo do semestre. Além disso, sempre que possível é solicitado que os estudantes apresentem autoavaliações sobre as atividades que estão em processo e principalmente quando essas chegam ao fim.

O portfólio de composição tem o formato de um caderno, preferencialmente A4, para que o estudante possa carregá-lo facilmente em sua pasta ou mochila, facilitando o uso a qualquer momento ou situação, sendo explicado pelos professores que as inspirações de arquitetos, artistas ou qualquer pessoa que deseja criar algo, acontece a qualquer momento, e portanto, um lápis e um papel devem estar sempre prontos a anotação de duas ideias. A forma de apresentação é livre, podendo ser utilizada qualquer técnica: lápis, canetas coloridas, colagem, ilustrações, textos etc.

A avaliação e o feedback aos estudantes ocorrem frequentemente, sendo estabelecidas entregas parciais e finais. A partir desse instrumento o professor passou a compreender melhor o processo de aprendizagem, assim como o processo criativo dos estudantes. Podendo também

observar o desenvolvimento da autonomia e habilidade dos alunos na análise e reflexão acerca de sua produção, dos pontos que precisa melhorar, de situações que se sente mais confiante na disciplina, assim como da autocrítica e autoavaliação para a tomada de decisão quanto aos elementos a serem apresentados no seu portfólio.

RESULTADOS

Nas primeiras aplicações da ferramenta, o portfólio era apenas formativo, e a partir de experiências significativas, ele passou a ser somativo, representando inclusive um resultado de aprendizagem específico no processo de avaliação.

Os desafios observados pelos pesquisados estão, principalmente: (a) na avaliação do portfólio, já que as correções constantes são bem exaustivas e ainda carecem de adaptações para que o professor não se sobrecarregue, e (b) a dificuldade percebida nos estudantes na hora de aceitar determinada qualidade do trabalho que eles têm na confecção do portfólio, como por exemplo, alguns relatam que começaram a ficar tão críticos com aquilo que fazem no portfólio que acabam tirando essas folhas e só deixando aquilo que eles acham esteticamente interessante, apesar dos professores sempre os incentivarem a deixar tudo ali registrado para que acompanhemos a constante evolução.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólios: Avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno.Educação e Sociedade,Campinas, v. 26, n.90, p.291-306, jan./abr. 2005.

Palavras-chave: Ensino na arquitetura, portfólio, avaliação.

REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

NEIDE PENA - UNIVÁS

NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS

Eixo – Avaliação da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REPERCUSSÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

Este texto trata da relação entre o processo de avaliação, coordenado pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), e a política de regulação da qualidade da educação no contexto brasileiro. Trata-se de um relato da experiência vivenciada em mais dez anos na Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma instituição de ensino superior, localizada no Sul de Minas Gerais.

1. Introdução

O trabalho com o tema "Repercussões da avaliação institucional na melhoria da qualidade do ensino superior" tem como objetivo relatar a experiência vivida pelos autores em processos de avaliação institucional, inclusive do coautor como coordenador da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em uma instituição de ensino superior. O trabalho se apoia também na experiência de gestão dos autores no ensino superior a qual permitiu observar a repercussão da avaliação institucional na melhoria qualidade de ensino ao longo dos anos.

Por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº 10.861 em 2004, firmado no meio acadêmico pela sigla "Sinaes", o INEP/MEC gerencia os indicadores de qualidade dos cursos de graduação que são quatro: Conceito Preliminar de Curso (CPC) – indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação – e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. O Sinaes congrega as dimensões que devem nortear a regulação da qualidade de ensino por meio de mecanismos de avaliação que envolvem todos os aspectos relacionados ao índice de qualidade de ensino proposto pelo MEC. Esses indicadores estão definidos em dimensões que se encontram agrupadas nos seguintes eixos: 1 -Planejamento e Avaliação Institucional; 2 - Desenvolvimento Institucional; 3 – Políticas Acadêmicas; 4 - Políticas de Gestão; 5- Infraestrutura Física.

A questão da qualidade na área educacional tem ocupado espaço, tanto no campo do ensino como da pesquisa.

.

Problema

Consideramos que a avaliação institucional foi instituída no Brasil com o propósito de permanente busca da melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e

social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior (BRASIL, 2004). No entanto, não raras vezes, ainda é criticado como, sendo um mecanismo de regulação e controle a serviço da viabilização de uma lógica de gerenciamento empresarial na educação e, por isso, recebendo resistências.

Metodologia e Objetivo

Pautados por um olhar da perspectiva da gestão e da experiência em educação, adota-se a abordagem qualitativa e análise da experiência. O relato de experiência como metodologia de pesquisa permite aproximar os problemas que se expõem a um referencial teórico de referência selecionado previamente, em congruência com o tema da experiência. No caso deste relato o referencial teórico se apoia na Lei Nº 10.861, de 2004, que institucionalizou o Sinaes.
Conforme Benjamin (1994), a arte de contar uma experiência vai além do descrever e relatar uma experiência no sentido pleno. O sentido pleno a que se refere o autor é respaldado neste trabalho ao relatar em uma reflexão os resultados de um processo contínuo de avaliação do ensino superior e a conscientização sobre a importância dos processos avaliativos para a gestão da educação. O narrador retira da experiência o que ele conta da sua própria experiência ou a relatada pelos outros, indo além do descrever e relatar.

Objetivo

O objetivo é despertar a atenção para as contribuições da avaliação institucional na gestão da qualidade da educação superior sem desconsiderar os impasses que esta prática ainda enfrenta no cenário educacional para ampliar a participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação, tem em vista melhorar a qualidade dos serviços educacionais prestados aos discentes e à sociedade, tanto de natureza pedagógica como administrativa.

Fundamentação teórica: Avaliação e qualidade - um processo em construção

A institucionalização do Sinaes (BRASIL, 2004) pode ser compreendida no contexto da expansão do ensino superior, principalmente via setor privado, a partir da década de 1990 em face de proposições e políticas implementadas no contexto da chamada reforma. O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).
Junto com o Sinaes foi institucionalizada a CPA, com a responsabilidade da autoavaliação, que se trata da avaliação interna. Por meio da CPA, o processo de autoavaliação sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, pontos fortes e potencialidades da própria instituição (gestão, relacionamento, serviços educacionais prestados, enfim resultados obtidos). A auto avaliação possibilita estabelecer estratégias de superação de problemas e planejar melhorias.
A avaliação tem sido o referencial básico da regulação e da supervisão, sendo de responsabilidade do MEC/INEP a regulação das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino (que abrange as instituições federais e as instituições privadas). A gestão da qualidade é encarada neste trabalho como um verdadeiro desafio às instituições de ensino em um cenário extremamente competitivo e mercadológico o que exige, cada vez mais, a profissionalização da gestão e de seus profissionais.

As estratégias que compõem as dimensões do Sinaes estimulam a implementação de ações e mudanças qualitativas, a viabilização das transformações que se fizerem necessárias para atender aos compromissos assumidos pela IES, tendo sempre por princípio fundamental o papel social e político da universidade na sociedade democrática.

RESULTADOS

Em razão dos desafios e dificuldades que as instituições de ensino superior enfrentam no cenário atual, principalmente de ordem econômica, considera-se neste trabalho que o Sinaes, em sua trajetória, tem estimulado as IES a desenvolverem compromissos com suas estratégias institucionais. Tanto os indicadores produzidos na autoavaliação oferecem aos gestores da universidade instrumentos para ações de correção e aperfeiçoamento da qualidade dos cursos.

A experiência na coordenação da CPA e no exercício contínuo de buscar compreender e implementar esse processo avaliativo com mais participação de todos os atores da comunidade acadêmica têm demonstrado que a prática da autoavaliação, em suas diversas realidades, ainda é um desafio. Isso porque falta ainda uma compreensão teórica mais atualizada sobre os fundamentos e a proposta da autoavaliação nesse contexto de mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional, além de resquícios do tradicional caráter punitivo da avaliação que ainda prevalece sobre o caráter formativo, teoricamente proposto pelos órgãos oficiais.

Pela primeira vez, a avaliação da educação superior assumiu o caráter sistêmico, participativo e articulado, com a integração de três tipos de avaliação, quais sejam: a institucional, a de curso e a de estudantes, tendo como aspecto fundamental a articulação entre avaliação e regulação. Esse conjunto articulado de instrumentos de avaliação (institucional interna e externa, desempenho dos estudantes, além de dados cadastrais, obtidos a partir do preenchimento do Censo) produzem indicadores que, além de aferir a qualidade dos cursos e das instituições, se constituem como bases para a elaboração de atos regulatórios praticados pelo Conselho Nacional de Educação e instâncias do MEC (Credenciamento/Recredenciamento de IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos).

4. Considerações Finais

Por sua natureza e seus objetivos, o processo de avaliação da qualidade do ensino superior abrange uma diversidade de elementos das mais variadas ordens que, por sua orientação no desenvolvimento de uma política de qualidade de ensino, envolve a superação de condições limitadas por elementos outros que extrapolam o aspecto estritamente educacional

Em sua trajetória, o Sinaes, tem estimulado as IES a desenvolverem compromissos com suas estratégias institucionais e, nessa direção, o processo de autoavaliação é colocado como essencial ao desenvolvimento e ao incremento dos espaços formativos, à organização e à gestão acadêmica, assim como de produção de conhecimento das instituições, agindo como orientador na dinâmica da interação do processo avaliativo ao regulatório.

O Sinaes é um dispositivo legitimado e reconhecido pelas suas finalidades, quais sejam: melhoria da qualidade do ensino superior; expansão da oferta; aumento da eficácia institucional, compromissos e responsabilidade social. A educação superior está imersa em cenário caracterizado por profundas e velozes transformações, movida por uma complexidade determinada pela intrincada rede de relações que aí estão imbricadas, bem como pelos desafios de atender às novas necessidades do mundo cibernético e tecnológico. Até mesmo o processo de regulação da qualidade da educação, em nível nacional e local apresenta seus impasses e desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.861/04, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 05 abr. 2004.
BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ. Relatório da autoavaliação da CPA. Pouso Alegre, MG: Univás, 2008 a 2012.

Palavras-chave: Qualidade de Educação. Avaliação. Gestão.

- CULTURA, CURRÍCULO E SABERES

A ABORDAGEM DA MATEMÁTICA NOS MATERIAIS CURRICULARES EMAI (SP) E PNAIC (BRASIL) E POSSIBILIDADES PARA O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS

ELIANE MARIA VANI ORTEGA - FCT- UNESP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

O tema deste resumo refere-se à estrutura de materiais curriculares de Matemática bem como as possibilidades destes para auxiliar o trabalho dos professores dos anos iniciais.

Problema

De acordo com Curi (2005), a carga horária de Matemática nos cursos de Pedagogia no Brasil sofre uma variação entre 36 e 72 horas e são raros os professores com formação específica atuando nessas disciplinas. Esses, muitas vezes concluem o curso de Pedagogia sem conhecimentos mínimos não apenas relacionados aos conceitos matemáticos, mas desconhecimento de materiais didáticos disponíveis nas escolas.

Materiais curriculares têm feito parte da vida dos professores das diferentes áreas do conhecimento. No caso da Matemática, em razão da utilização em diferentes redes de ensino, seja municipal ou estadual, nos sentimos provocados a investigar como ocorre a abordagem da Matemática no caso específico de dois programas. O primeiro, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, é o documento Educação Matemática nos anos iniciais (EMAI) (São Paulo, 2014) e o segundo, do Ministério da Educação do Brasil, os cadernos de Matemática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2014).

Objetivo geral

Descrever os principais aspectos da abordagem da Matemática nos materiais EMAI (SP) e PNAIC (Brasil) e identificar possibilidades para o trabalho pedagógico dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos

- Descrever a estrutura do material Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMAI);
- Descrever a estrutura do material de Matemática no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- Destacar, a partir da análise dos materiais, possibilidades para o trabalho do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Trata-se de pesquisa qualitativa, de abordagem descritivo-analítica, realizada a partir de análise documental. Para Ludke e André (1986), a análise documental refere-se a um procedimento com possibilidades de utilizar materiais ainda não sujeitos a tratamento analítico e sistemático. Os materiais aqui analisados são: Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), do estado de São Paulo e cadernos de Matemática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Brasil.

Fundamentação teórica

O material do EMAI (São Paulo, 2013), contém orientações metodológicas que priorizam o ensino de Matemática com compreensão, por meio de participação efetiva dos alunos. Ao professor, cumpre a tarefa de fornecer explicações necessárias, mas, sobretudo, provocar os alunos a participar do processo de construção dos conceitos matemáticos a serem desenvolvidos. Trata-se de um rico processo de reflexão envolvendo o conhecimento de termos, fatos e procedimentos e resolução de problemas.

Os formuladores do material do PNAIC (Brasil, 2014) destacam a alfabetização matemática na perspectiva do letramento, que consiste em aprendizagem da Matemática voltada para a compreensão do universo dos indivíduos. A preocupação do material do PNAIC é com os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Também há destaque para a importância do caráter lúdico que devem ter as atividades propostas, em razão da idade das crianças estar entre 6 e 8 anos. Há preocupação com o processo de formação continuada dos professores com foco na reflexão, socialização, engajamento e colaboração.

Os materiais analisados, ao que parece, estão coerentes com o que defende Pires (2000, p. 128), ao afirmar que em Matemática, uma proposta curricular deve ser sustentada por "termos como interação, relação, integração, conexão, interligação, teia, rede."

Resultados

No documento base do EMAI (São Paulo, 2014), a Matemática é apresentada a partir da compreensão de que integra parte do patrimônio cultural da humanidade e tem como objetivo enquanto ciência, desenvolver capacidades básicas que permitam a resolução de problemas.

Os temas sugeridos no EMAI são: Números Naturais e Sistema de Numeração Decimal; Operações com Números Naturais, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação: introdução à Estatística, Combinatória e Probabilidade. No caso do 4º e 5º ano, acrescenta-se o tema Introdução aos Números Racionais.

Para dominar o conhecimento matemático, o indivíduo precisa desenvolver capacidades e atitudes positivas cada vez que se depara com um determinado tema a ser aprendido e para tal, defende-se que as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos precisam ter sentido. O material é organizado a partir de expectativas de aprendizagem. Tais expectativas são consideradas eixos orientadores e pretende-se com tais eixos provocar a construção de trajetórias hipotéticas de aprendizagem (THA). As THA envolvem sequências de atividades que partem dos conhecimentos prévios dos estudantes. É importante destacar que para desenvolver tais sequências, o professor precisa ter um sólido domínio dos conteúdos a serem trabalhados e também dos aspectos didáticos e curriculares relacionados a tais conteúdos. O documento pressupõe o constante estudo das atividades pelos professores e ênfase na interação entre os alunos e alunos e professor.

Quanto ao PNAIC, no ano de 2014, foram utilizados cadernos envolvendo a alfabetização matemática. O Caderno de Apresentação e o número 1, intitulado Organização do Trabalho Pedagógico, tratam de questões mais gerais sobre a Matemática e a importância do ato de planejar tendo como objetivo principal que os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental vejam significado no que vão estudar nessa área do conhecimento. (Brasil, 2014) Os cadernos 2 ao 7 abordam uma temática específica da Matemática, no que diz respeito aos campos que em geral são trabalhados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O caderno 8 trata da relação da Matemática com outros campos do saber. Além destes, há três outros cadernos denominados: Educação matemática no campo, Educação matemática inclusiva e Jogos na alfabetização matemática. Também tivemos um Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

Nos cadernos de números 2 ao 8 são apresentadas as seguintes seções: Iniciando a Conversa, Aprofundando o Tema, Compartilhando, Para Saber Mais, Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos, Atividades para Casa e Escola e Referências. Para este resumo, escolhemos para exemplificação o caderno 2, sobre Números, descrevendo as três primeiras seções: Iniciando a Conversa, Aprofundando o tema e Compartilhando. Na seção Iniciando a Conversa, o número é tratado como resultado de contagem, incluindo diferentes possibilidades de registros bem como a utilização em diferentes contextos. Na seção Aprofundando o Tema, há 9 textos sobre o tema números. Tais textos aprofundam o conceito de número e consideram aspectos históricos no processo de construção do conhecimento matemático. Nesses textos há relatos de experiências elaborados por professores de diferentes regiões do Brasil. Esses relatos são descrições detalhadas de atividades realizadas com os alunos. Consideramos que há uma forte relação entre teoria e prática na estrutura dos textos. Na seção Compartilhando, há várias atividades envolvendo o tema números, as quais são acompanhadas por imagens detalhando a estrutura e propondo perguntas para debate entre os professores e entre professores e alunos.

Conclusões

Os dois materiais analisados, embora apresentem estruturas diferentes, apresentam em comum a preocupação com o processo de reflexão dos professores. As trajetórias hipotéticas de aprendizagem do EMAI indicam possibilidades de estudo aprofundado de cada conceito envolvido. Os textos mais teóricos do material de Matemática do PNAIC, junto com relatos de experiências de professores, também são fonte rica de processo de reflexão entre os professores e possibilidades de interação professores e alunos. Consideramos que, se tais materiais foram estudados efetivamente como sugerem nos princípios gerais anunciados, constituem ferramenta útil para que os professores de Matemática dos anos iniciais tenham melhores possibilidades de um trabalho pedagógico com foco na produção de sentidos para a aprendizagem em Matemática. O fator mais determinante para tal é a ênfase em interações entre os alunos, entre os professores e entre professores e alunos. As interações propostas nas atividades tornam possível diferentes reflexões sobre os conceitos matemáticos.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CURI, E. A matemática e os professores dos anos iniciais. São Paulo: Musa Editora, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
PIRES, C. M. C. Currículos de matemática: da organização linear à idéia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Currículo de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, versão preliminar, 2014.
São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de gestão da Educação básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de gestão da Educação básica. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor - primeiro ano / Secretaria da Educação. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. - São Paulo : SE, 2013. v. 1, 128 p. ; il.

Palavras-chave: Matemática; Materiais Curriculares; EMAI; PNAIC; Professor dos anos iniciais

A BNCC DA EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FABIANA LEIFELD - UEPG

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Esta reflexão pretende demonstrar o primeiro impacto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está causando na prática, na realidade de duas escolas públicas da cidade de Carambeí, nas quais sou docente na disciplina de educação física. O estudo está baseado na análise de documentos e artigos, assim como na aplicabilidade da BNCC na minha docência. A BNCC, documento que pretende padronizar o currículo, tem gerado muitas polêmicas desde o início de sua elaboração em 2015, por conta da sua possível relação com o setor empresarial. No momento da elaboração da BNCC, ocorreram várias modificações, três versões foram geradas, a qual somente a terceira foi aprovada. O texto da última versão foi bastante reduzido, vários trechos textuais importantes foram eliminados, o que causou um estranhamento, visto que as mudanças ocorreram justo em momento de transição política. Pretende-se aqui, ressaltar a contradição da BNCC em relação ao papel da educação física na formação do aluno, que foi sendo construído ao longo de sua trajetória no âmbito educacional, e aguçar discussões que contribuam para desvelar as possíveis intenções com a uniformização do currículo da educação básica brasileira.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a apresentação do trabalho, elencando as motivações frente a elaboração de uma padronização dos conteúdos da educação básica. Baseada no Plano Nacional da Educação, a BNCC corresponde num documento de normas, que apresenta competências e habilidades para cada disciplina que compõe a educação básica, as quais as crianças por direito deverão apreender até o final do percurso escolar, desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio (BNCC, 2017).

A intenção da uniformização do trabalho pedagógico, vem ganhando força desde a Constituição de 1988, art.210, p.161, em que o documento previa que as disciplinas específicas propusessem conteúdos mínimos, para o ensino fundamental "[...] de maneira a assegurar formação básica comum [..]" (BRASIL, p. 1988). Reforçados na elaboração da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 1996 em que houve a elaboração de diretrizes correspondentes aos níveis de escolaridade, de forma "a assegurar formação básica comum" (BRASIL, 1996).

Portanto, a proposta desta reflexão consiste em analisar e discutir, os elementos ocultos da proposta da BNCC, por meio da análise documental, bibliográfica e experiência pedagógica pessoal. Pretende-se retratar a dificuldade de aplicabilidade do documento no planejamento das aulas e na prática educativa[1] do professor.

A BNCC NA ESCOLA E INTENCIONALIDADES DA BNCC

As orientações sobre a BNCC chegaram nas escolas em que atuo, no início de 2019, por meio da equipe pedagógica a qual seguiu o protocolo fornecido pelo MEC[2], solicitou-se que os professores incorporassem o documento nos planejamentos de aulas. Os planejamentos procuram atender às especificidades de cada turma, porém com a exigência de seguir a BNCC, e inserir as habilidades para aquisição de competências, percebe-se a prática pedagógica "engessada"[3], tornando-a limitada.

As escolas em que atuo como professora estão inseridas em uma comunidade eclética, em termos culturais e econômicos na cidade de Carambeí. Frequentam alunos provenientes de famílias com características diversas, em questões sociais, econômicas, culturais, entre outras. Informações colhidas por meio de participações em conselho de classe, reuniões, as quais auxiliam na compreensão dos aspectos comportamentais, condições de aprendizagem e na elaboração dos planejamentos das aulas. Assim, surge um questionamento: como elaborar planejamentos de aulas seguindo a BNCC, a qual desconsidera as características específicas dos alunos?

Os planejamentos de aulas são responsáveis em direcionar a mobilização do repertório de saberes do professor, para melhor atingir o aprendizado dos alunos. Portanto, o professor articula seus conhecimentos e saberes que foram sendo incorporados ao longo de sua formação inicial, e de sua experiência profissional para melhor realizar a prática pedagógica (GAUTHIER et al.,2006).

O caráter de normativa que o documento sugere preocupa, uma vez que o teor das ideias da BNCC se faz obrigatório, restringindo a mobilização do repertório de saberes defendido por Gauthier et al. (2006), limitando o trabalho do professor. A educação física apresenta muitos saberes e conhecimentos, os quais proporcionam aos alunos muitas oportunidades de vivências nas práticas corporais, porém nem todos os conhecimentos e saberes da educação física foram contemplados na BNCC.

Percebe-se também na nova proposta curricular, a ausência de alguns conteúdos que enriquecem o desenvolvimento integral dos alunos, como por exemplo os brinquedos e jogos de salão[4], importantes para auxiliar na aquisição do raciocínio lógico. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os jogos de salão e brinquedos são atividades importantes no desenvolvimento da coordenação motora fina, e na construção do conhecimentos e comportamento social.

Outra questão contraditória, corresponde às motivações da BNCC da educação física pertencer à área das linguagens. Entende-se que desta forma, o aluno seria estimulado a realizar leituras críticas sobre as práticas corporais, porém a BNCC adota a educação por competências, o ensino voltado para a aquisição de competências requer padrões técnicos específicos, estimula o pensamento pragmático e desconsidera a criticidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que proposta da BNCC representa a estratégia de um novo contexto educacional mundial, de um paradigma educacional global, voltado para os ideais de mercado. A nova proposta curricular representa um novo delineamento educacional, a batalha dos currículos frente uma nova perspectiva mundial de sociedade (BALL, 2014).

Portanto, entende-se que a BNCC enfatiza a experiência, a vivência do aluno e reduz a importância da mediação do professor em estimular criticidade nos alunos. Desse modo, a educação física escolar torna-se mais técnica, desconstruindo o protagonismo do professor e reduzindo as opções na prática pedagógica.

Acredita-se que uma base comum curricular seja necessária, porém respeitando à alteridade, o multiculturalismo, às diferenças raciais, religiosas, regionais, econômicas e de gênero. A base teórica e epistemológica da educação física não foi considerada na elaboração da BNCC, a incoerência no teor teórico do documento direciona à volta de elementos conservadores e tradicionais, incompatíveis com a realidade e necessidades da atual sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. Documento preliminar.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** (versão oficial). Brasília: MEC, 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília; Senado Federal, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEIRA. M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC na educação. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, mai. 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374. Acesso em: 19 abr. 2019.

NEIRA M. G., SOUZA J. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. Florianópolis, v.28, n. 48, p.188-206, 2016.

PESSOA, F. de M. **A Educação Física na construção da Base Comum Curricular:** consensos, disputas e implicações político- pedagógicas. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NOTAS:

[1]Prática educativa: é um conceito que apresenta forma, aspecto ou estados diversos e numerosos, representa algo muito mais significativo do que a expressão do ofício dos professores, representa um traço cultural compartilhado, a prática educativa seria o domínio parcial de ações, pois em todas as profissões se tem um conhecimento parcial e não total, e que é compartilhado com outros profissionais para contemplar as necessidades de uma determinada profissão (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

[2]MEC: Ministério da Educação.
[3]Engessada: sentido figurado que significa não conseguir mover, alterar, imobilizado.
[4]Jogos de salão: referente aos jogos de raciocínio lógico, como o xadrez, damas, tria, dominó, jogo da memória, quebra-cabeça, entre outros.

Versão 3.0
2019© Todos os direitos reservados.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Base Comum Curricular; Currículo; Prática Pedagógica.

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARCOS VINICIUS TEIXEIRA SIQUEIRA - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Marcada pela segregação elitista, nossa sociedade se constrói a partir de uma base incialmente exploratória, que se mantém por um longo período de escravidão. Não somente em nosso país, a segregação e a desvalorização da vida perpassa por todas as sociedades ao longo da história. Porém, ao fim da Segunda Guerra Mundial, houve um período de identificações dos danos causados à população, sendo ponto de partida para diversos países na discussão e elaboração de novas constituições, a fim de assegurar a dignidade humana. Portanto, a dignidade da pessoa humana passa a integrar os marcos regulatórios como princípio nos variados documentos internacionais ao longo do século XX.

A educação se mostra como potencial de mudança substancial em uma sociedade enraizada pela segregação. Através da formação de uma cultura que deve respeitar a dignidade da pessoa humana por meio da promoção e da vivência de valores, a educação em direitos humanos deve ser promovida nos espaços de construção do conhecimento.

Dessa maneira, esta pesquisa abordará a educação em direitos humanos e como ela promove a mudança cultural por meio da valorização da dignidade humana. Para isso, iremos explorar o conceito da dignidade da pessoa humana e como ela se constitui como um direito fundamental. Também será apresentado neste trabalho os fundamentos da educação em direitos humanos e como se apresentam como ferramenta da mudança cultural.

As leis fundamentais de um Estado refletem diretamente o momento histórico no qual está inserido. Sarlet (2010) identifica que a construção de uma Constituição contemporânea se baseia em necessidades sociais, políticas e jurídicas de sua época, como também em valores de ordem objetiva, ou seja, remetem os anseios da sociedade em determinado momento histórico. A dignidade da pessoa humana não surge apenas de um caráter histórico e cultural, mas é situada como um valor que coloca o ser humano como centro de todo o desenvolvimento constitucional, garantindo que o Estado promova bens e serviços em prol do indivíduo e também da coletividade (SARLET, 2018).

Tomando como base o período histórico de construção das novas constituições, no Brasil, a busca da construção de uma sociedade democrática e como reação ao regime militar que impôs violações de direitos e garantias da população, se fez necessária a elaboração de uma nova constituição. A dignidade da pessoa humana se evidencia na Constituição Federal proclamada em 05 de outubro de 1988, logo em seu Título I – Dos princípios fundamentais, art. 1º, inciso III. Garantindo que o Estado promova ações para que possam preservá-la.

Para Rivabem (2005) a efetivação do princípio da dignidade humana garante à população condições políticas, sociais, econômicas e jurídicas para que exerçam sua cidadania. Portanto, deixa de ser apenas um conceito de direito natural, passa a estar ligada legitimamente à proteção e reconhecida mundialmente como direito humano.

Tratando-se de um princípio que possui diversos significados e efeitos, há dificuldades na elaboração de um conceito exato para a definição da dignidade da pessoa humana, pois

apresenta-se em constante construção e aperfeiçoamento. Apesar da discrepância de sua definição, é inegável sua importância por tratar-se de uma qualidade inerente a qualquer ser humano.

Pode-se destacar a definição estabelecida por Sarlet (2010, p. 70), que em seu livro Dignidade (da Pessoa) Humana E Direitos Fundamentais Na Constituição Federal De 1988, possui um extremo cuidado ao construir um conceito que mais se aproxima de sua concepção:

> [...]temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

A formação de uma cultura está totalmente ligada às suas origens. Nosso país possui uma barreira cultural que deve confrontada diariamente para que haja uma mudança substancial em nossas mentalidades, visto que, marcado pela escravidão, passou por um período de violação a qualquer princípio de respeito à dignidade da pessoa humana.

Maria Victoria Benevides (2007) pontua que a Educação em Direitos Humanos, em sua essência, trata-se da formação de uma cultura para se alcançar o respeito à dignidade da pessoa humana. Para que seja efetivada a Educação em Direitos, sua prática deve ocorrer dentro dos processos educativos a partir da relação entre educadores e educandos. Para ser alcançada, deve seguir três bases fundamentais para sua efetivação: primeiramente relata que a educação deve acontecer em uma esfera global, continuada e de forma permanente; a mudança cultural deve ser um de seus objetivos; e por fim não deve apenas transmitir conhecimentos, mas propor adequação de valores para se atinja não somente o senso de razão, mas também de emoção.

A educação em Direitos Humanos pode ser aplicada a partir de duas premissas: uma educação formal que será aplicada dentro de ensino regular, do ensino primário ao ensino superior; e outra como educação informal que é oferecida por meios de Instituições não governamentais, movimentos sociais e populares, meios de comunicação, ou seja, qualquer meio informal de divulgação de informações (BENEVIDES, 2007). Quanto ao seu conteúdo, este deve sempre estar atrelado aos deveres como cidadão, não apenas como defensor dos seus direitos. Para isso, é importante colocar em ênfase o papel da solidariedade, e também discutir sobre as regras de convivência e suas consequências a partir de uma análise ética.

Portanto, a dignidade da pessoa humana garantida por meio dos direitos naturais, da descrição dos direitos humanos e os direitos fundamentais, positivados a partir das legislações e especificamente na Constituição Federal promulgada em 1988 no Brasil, passa a valorizar a vida para qualquer ser humano, independente de sua condição ou características próprias. Ao não legitimar de forma direta a dignidade da pessoa humana dentro das políticas públicas e também no ambiente educacional, o conhecimento sobre esse direito fundamental passa despercebido e, portanto, não constitui a cultura social.

Foi possível identificar, a partir da Educação em Direitos Humanos, a necessidade de desenvolver diferentes perspectivas do conhecimento para legitimar a dignidade da pessoa humana no meio social. Não apenas propagá-la em teoria como conceito, mas tornar possível uma vivência substancial nos processos educativos por meio de valores de igualdade e direitos para todos, propiciando o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Revisão da autora feita em abril de 2007, a partir de textos e palestras feitas no âmbito do Programa de Educação em

Direitos Humanos na FEUSP. Portal do MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf acesso em 17 de jun. 2019.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 16 maio 2019.
RIVABEM, F. S. A Dignidade da pessoa humana como valor-fonte do sistema constitucional brasileiro. Revista da Faculdade de Direito UFPR, v. 43, Curitiba, 2005. Disponível em https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/7004. Acesso em 12 jun. 2018.
SARLET, I. W. A Eficácia dos Direitos Fundamentais. 13ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.
SARLET, I. W. Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988. 10ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Dignidade da Pessoa Humana; Mudança Cultural; Valores.

A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR DA MARINHA: CAMINHOS INICIAIS

HERCULES GUIMARÃES HONORATO - ESG

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

"Em qualquer espécie de projeto duas coisas devem ser consideradas: primeiramente a qualidade absoluta do projeto; em segundo lugar a facilidade de execução." (Jean-Jacques Rousseau)

A competição da Era Industrial se transformou na competição da Era da Informação e Globalização. O homem plural, dentro desse meio incerto e globalizante, procura crescer e buscar sua melhor formação, instrumentalizando sua transformação social. Nesse caminho da formação, esse sujeito social, histórico e político que opta pelo ensino superior militar em uma das academias militares, visa, ao final, uma formação de qualidade acadêmica e profissional.

Este autor recebeu a tarefa, como professor da Escola Naval (EN), de elaborar a ementa de uma nova disciplina na área de Logística, com foco no ambiente marítimo-naval, que faria parte do currículo da instituição em 2016. A ideia de uma nova disciplina surgiu da verificação pelo Conselho de Ensino da EN de construir conhecimentos a partir da constatação, com outras disciplinas já integrantes da formação do oficial da Marinha, da falta de conteúdos que tratassem de um tema muito importante para o campo do conhecimento militar, em especial nos dias atuais, ou seja, a Logística. O nome escolhido para a disciplina foi "Introdução à Logística Naval" (ILN).

O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar como foi o processo de construção da disciplina de ILN. O estudo é uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, que teve como metodologia as pesquisas bibliográfica e documental como técnicas exploratórias iniciais.

Assim exposto, surgiu a inquietação inicial deste professor para a montagem da referida disciplina, que culminou com a seguinte pergunta síntese deste estudo: em que medida a adoção da Disciplina de ILN contribuirá para uma melhor formação dos Oficiais da Marinha oriundos da EN de acordo com o perfil desejado?

2. A DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À LOGÍSTICA NAVAL

O perfil estabelecido para o futuro oficial formado pela Escola Naval, retirado da Sinopse Geral do Curso de graduação, com as determinadas competências e habilidades, específicas e comuns, formaram também as bases no início da construção de ILN e que deveria atender, entre outros aspectos, podemos citar:

§ [...] **Analisar os dados disponíveis e tomar decisões corretas**, oportunas e adequadas, mesmo em situações difíceis ou sob condições de tensão (capacidade de decisão);
§ Executar diversas tarefas cumulativamente, atendendo às demandas de forma prática, sem se perder em aspectos pouco relevantes, atuando de maneira eficiente e eficaz (objetividade); e
§ Aplicar continuamente sua capacidade de **resolução de problemas**, orientando, assim, as ações a serem tomadas (capacidade de tomar decisão); [...] (ESCOLA NAVAL, 2017, p. 2-3, grifo nosso).

Tendo por base o perfil desejado aos oficiais da MB e em consonância com uma disciplina atual para uma matriz curricular contemporânea, começamos a nossa caminhada pela estruturação de uma nova disciplina, com foco na Marinha, na qual o discente fosse também um ator principal na relação professor-aluno e na construção coletiva do seu conhecimento.

2.1 A construção da Disciplina

A determinação para a elaboração de uma nova disciplina, no caso específico da Logística, deveria contar com alguns pontos que não poderíamos esquecer, sendo o principal o parco número de horas-aula, ou seja, apenas 33 tempos de 45 minutos que foram, a princípio, disponibilizados. O que isso representava: que a ementa teria que ser direta, objetiva, ampla e que atendesse a formação de um oficial de uma maneira geral, sem esquecermos o perfil desejado.

Outro fator considerado na escolha dos conteúdos da ementa foi que não houvesse, quer na própria instituição quer mesmo durante a formação continuada dos seus egressos, conteúdos repetidos ou desatualizados. Partimos então para uma verificação no currículo da própria EN e verificamos que existe uma disciplina de Administração do Material e Logística, com uma unidade de ensino denominada "Gestão Eficaz de Operações e Logística", de 12 horas-aula, apenas para o terceiro ano Intendente e com foco apenas na Logística Empresarial. Por conseguinte, a nova disciplina tinha o seu espaço no currículo, pois o foco era uma Logística Naval e não haveria superposição de conteúdos a serem ministrados.

A decisão por uma bibliografia simples e objetiva veio ao encontro dos manuais existentes tanto no Ministério da Defesa (MD) e da Marinha no Brasil, ou seja, o MD-20 (BRASIL, 2002) e o EMA-400 (BRASIL, 2003), que normatizam o tema Logística Militar e Naval dentro da própria estrutura de formação profissional. Porém, havia um conteúdo que este professor resolveu incorporar que seria dar as noções básicas de Mobilização Nacional, considerada importante nos dias atuais, em especial, por exemplo, em situações de apoio à sociedade.

A nova disciplina teria que ter o seu foco na MB. Por isso mesmo, os seguintes objetivos foram propostos: (i) Apresentar a evolução da Logística ao longo do tempo, seus conceitos e sua classificação; (ii) Descrever a estrutura básica da Logística na MB; (iii) Apresentar o ciclo logístico na MB; (iv) Descrever as funções logísticas; (v) Introduzir o apoio logístico desenvolvido na Marinha; (vi) Definir as responsabilidades pela Logística e seu planejamento; e (vii) Apresentar os principais custos e problemas Logísticos.

2.2 A avaliação

As normas de avaliação dessa IES militar preveem testes e provas, sendo um teste e uma prova por semestre. Como a disciplina só conseguiu 33 tempos de aulas e acreditando numa avaliação mais formativa do que somativa, este autor resolveu utilizar no lugar do teste um trabalho de grupo (TG), nos mesmos moldes dos que são praticados nos demais cursos de carreira da MB, ou seja, ao final os alunos em graduação também estariam sendo preparados para a sua formação continuada no Sistema de Ensino Naval (SEN).

Foram disponibilizados sete temas em Logística para serem explorados, independentes dos conteúdos ministrados pelo docente. A quantidade de temas foi devido ao número máximo de grupos em uma mesma sala de aula. No total, contando salas de aulas e grupos, foram 39 grupos em 2016 e 43 grupos em 2017. Os temas foram: "Logística: o estado da arte"; "A terceirização

logística"; "A Mobilização nacional"; "Custos Logísticos"; "Funções Logísticas"; "A Logística Reversa"; e "O Apoio Logístico Integrado". O caminho a ser seguido em relação ao trabalho era de responsabilidade dos grupos, porém, foram disponibilizados na ementa tempos de sala de aula para as reuniões dos grupos e para que as dúvidas surgidas fossem sanadas com este docente-orientador.

Em relação à avaliação, que é requisito para a nota final do aluno, a metodologia utilizada foi uma prova discursiva, com apenas uma questão de correlacionar colunas. O discente teria que responder as questões abertas com suas palavras, em função dos conceitos apreendidos em sala de aula e dos estudos realizados, não seriam aceitas respostas decoradas.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, "o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso"(MORÁN, 2015, p.19). Foi esse o caminho procurado por este docente, contextualizar a disciplina de ILN com a profissão em que irão trabalhar pelos próximos anos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento não é fácil, talvez a aplicação seja ainda mais difícil, quando pretendemos incluir uma disciplina em uma matriz acadêmica superior e militar, caracterizada por um ensino tradicional e tecnicista, de aprendizagem mecânica e com foco no docente, detentor de todos os conteúdos, e que deva estar sintonizada também com o tempo em que estamos vivendo. No mesmo momento pretende-se que as implicações sociais e a realidade do mundo contemporâneo sejam refletidas e conscientizadas pelos alunos, aproximando-os da sociedade e da comunidade onde estão inseridos, preparando-os para enfrentarem os novos desafios do séc. XXI.

Alguns pontos merecem destaques: (i) o pouco tempo de sala de aula disponibilizado para a nova disciplina, apenas 33 horas-aula; (ii) obrigatoriedade das avaliações com graus somativos ao final da carga de conteúdos; (iii) a formação em Logística empresarial do autor e a sua experiência profissional; (iv) o uso de casos logísticos reais (PBL) e aprendizagem significativa; (v) o discente no centro da relação ensino-aprendizagem. Tudo isso foram ingredientes importantes colocados no caldeirão de uma ementa que melhor traduzisse tudo que o jovem e futuro oficial da MB deveria conhecer, ou pelo menos, saber onde procurar se desejasse.

Ao final, acreditamos que o início foi promissor em relação ao ensino e à aprendizagem da disciplina que iniciou sua participação na matriz curricular da Escola Naval em 2016, e que cabem ainda muitos anos para o seu amadurecimento, mas a base curricular foi lançada. Terminamos, assim, esta apresentação com uma frase de Pablo Neruda que retrata com clareza o que procuramos realizar com a Disciplina de "Introdução à Logística Naval": "Escrever é fácil. Você começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio você coloca ideias".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Marinha do Brasil. Estado-Maior da Armada. **EMA-400. Manual de Logística da Marinha**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Defesa. **MD42-M-02. Doutrina de Logística Militar**. Brasília, DF, 2002.

ESCOLA NAVAL. **Currículo**: curso de graduação de oficiais. Rio de Janeiro, 2017.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: Foca-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas, v.2). p.15-33.

Palavras-chave: Currículo. Disciplina escolar. Ensino Superio

A DIVERSIDADE CULTURAL E A RESPONSABILIDADE DOCENTE NA ÁREA DE ARTES

MARGIE - MARGARIDA GANDARA RAUEN - UNICENTRO

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta comunicação compartilha resultados acerca da reprodução de uma construção masculina de mundo no ensino de Artes, segundo pesquisas na linha de Educação, Cultura e Diversidade, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Dado o pressuposto de que o currículo é uma construção cultural e instrumento organizador de práticas educativas (LOPES & MACEDO, 2011) os objetivos específicos deste breve trabalho são expor a reprodução do androcentrismo em materiais didáticos e disseminar bibliografia alternativa adequada para aumentar a representatividade de gênero nas aulas de Arte.

Ao longo de toda a história da Arte mundial (PERROT, 2007; ARCHER, 2012) e brasileira (VAZ, 2009), verifica-se a problemática do androcentrismo no currículo oculto de livros e materiais didáticos. Cabe perguntar: que tipo de repertório esses agentes da educação estão selecionando para valorizar identidades culturais no currículo?

Assim como em outras situações já estudadas no Brasil (COUTINHO & LOPONTE, 2015), a resposta, em nossas pesquisas, se resume num repertório artístico marcado por androcentrismo, caracterizando a invisibilidade da produção de mulheres no currículo e em disciplinas da área de artes. A baixa representatividade de mulheres artistas corrobora um habitus androcêntrico (BOURDIEU, 2012), além de implicar a discriminação interseccional (CRENSHAW, 2002) e a educação não pautada na igualdade (ADAMS, 2014).

Primeiramente, uma pesquisa-ação com estudantes do curso de licenciatura em Artes da UNICENTRO, em Guarapuava, proporcionou a implementação de projetos de estágio supervisionado construídos segundo o critério de diversidade cultural (BATISTA, 2017; BATISTA & RAUEN, 2017). Um segundo projeto, com abordagem comparativa, qualitativa e quantitativa no contexto do ensino de Arte em escolas públicas beneficiárias do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (DOMINGOS FILHO, 2018) também constatou o androcentrismo em livros da disciplina de arte das séries Por toda parte (FERRARI, DIMARCH, KATER & FERRARI, 2015) e Arte e Interação (BOZZANO, FRENDA & GUSMÃO, 2013). Estes trabalhos conduziram a propostas de repertório complementar para a inclusão de gênero e étnico racial (RAUEN & BATISTA, 2017; DOMINGOS FILHO & RAUEN, 2018).

Hoje, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento polêmico mesmo depois de sua publicação, em 2018, principalmente em relação ao apagamento da categoria de gênero. A temática de diversidade cultural, no entanto, é mencionada na BNCC, assim como a valorização das identidades culturais, aspecto que abrange gênero e já vinha sendo contemplado desde a LDB 9394-96 e legislação complementar (BRASIL, 1996). A falta de equidade é mencionada já na Introdução da BNCC:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15)

Vista sob este aspecto, a BNCC traz apenas outra sugestão para que se valorize identidades culturais, mas realizar isto segue sendo responsabilidade de quem elabora projetos pedagógicos e planos de trabalho docente em cada escola, pessoas cujo repertório precisaria ser substancialmente ampliado para contemplar a diversidade cultural, desnaturalizando e rehistoricizando o currículo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Carol. Docentes como Agentes de Mudança. In Maria Lúcia Silveira e Tatau Godinho (orgs.). *Educar para a Igualdade*: Género e Educação Escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, pp. 107-114, 2014.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea*: uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BATISTA, Valdoni Ribeiro. A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de Licenciatura em Arte-educação da UNICENTRO. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Orientadora: Margarida Gandara Rauen. Guarapuava, 2017.

BATISTA, Valdoni Ribeiro; RAUEN, Margarida Gandara. A desarticulação do androcentrismo e da discriminação interseccional por meio do ensino da arte contemporânea. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da EBA/UFMG*. v.7, n.14: nov.2017. Disponível em https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/580/pdf

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Trad. Maria H. Kühner. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane Cristina. *Arte em Interação*. Volume único. São Paulo: IBEP, 2013.

BRASIL. Constituição Federal. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/ constituição/constituição.htm

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes Visuais e Feminismos: Implicações Pedagógicas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(1), 2015, p. 181-190.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Trad. Liane Schneider. *Estudos Feministas*, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002.

DOMINGOS FILHO, Doacir. Diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Orientadora: Margarida Gandara Rauen. Guarapuava, 2018.

DOMINGOS FILHO, Doacir; RAUEN, Margarida G. A inclusão de artistas mulheres no ensino de arte surrealista. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Volume 14, n° 4, Out./Dez 2018. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12866/pdf.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari; DIMARCH, Bruno Fischer; KATER, Carlos Elias; FERRARI, Pascoal Fernando. *Por toda parte*, 7° ano. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2015.

RAUEN, Margarida Gandara – Margie; BATISTA, Valdoni Ribeiro. Ensino e inclusão curricular de dramaturgas e mulheres Artistas. *Teatro e Ensino I*. Coleção Caderno Temático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 91-106.
VAZ, Adriana. Instituições Culturais: Gênero Narrativa e Memórias. *Revista Científica FAP*. Curitiba, v.4, n.1, p. 1-19, 2009.

Palavras-chave: Currículo; inclusão; equidade; feminismo

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

SILMARA DOS SANTOS DA CUNHA - UNIVILLE

MARILEI SCHACKOW MORAES - UNIVILLE

JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM
RESUMO: Essa comunicação apresenta alguns aspectos de uma investigação cujo objetivo é investigar de que forma a Educação de Jovens e Adultos - EJA é contemplada na Base Curricular Nacional Comum. O referencial teórico da pesquisa, numa perspectiva crítica, contempla os estudos do currículo, das políticas curriculares e da EJA. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de estudo documental, buscando nos documentos curriculares e nas produções já realizadas sobre o tema, referenciais para a educação dos jovens e de adultos que, por diversas razões, não puderam frequentar a escola na idade adequada. As análises indicaram que os documentos curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos foram elaborados sem propósitos que contemplem a prática educativa da EJA. A falta de garantias ao respeito das particularidades da EJA, podem levar à precarização da oferta de uma educação que exige tempos e espaços diferentes e singularizados

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Curricular Comum; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA contempla jovens e adultos que por alguma razão não puderam concluir seus estudos na idade certa. Entende-se que o currículo para essa modalidade de ensino deva ser diferenciado, de modo a permitir uma formação emancipadora e inclusiva, considerando as especificidades desses estudantes. Neste contexto, nos questionamos: Quais as características do currículo da educação básica nacional no que tange à educação de jovens e adultos no contexto da Base Nacional Curricular Comum - BNCC?

Outras questões que nos mobiliza é que currículo pode ser pensado para alunos da EJA, que em sua maioria frequentaram as classes comuns e não obtiveram bom desempenho? Que tipo de currículo poderia ser pensado numa perspectiva de que esses alunos tenham de fato uma aprendizagem significativa e tenham seus direitos garantidos? Para isso realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que por meio de análise documental, tem como objetivo investigar de que forma a Educação de Jovens e Adultos é contemplada na Base Curricular Nacional Comum.

Os documentos analisados foram a BNCC e as pesquisas já realizadas sobre o tema. Para a análise dos dados utilizou-se como referência as orientações de André (2013) para a análise de

conteúdo, considerando que nessa perspectiva está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento.

SITUANDO AS POLÍTICAS CURRICULARES

Em decorrência da globalização, observamos mudanças nas políticas curriculares e consequentemente no currículo escolar comum. As políticas públicas da educação vêm atendendo os requisitos impostos por organismos internacionais, determinando o que estudar, o que avaliar e como ensinar. O que ocorre, de acordo com Morgado (2018) é uma busca de cientificidade para resolver os problemas educacionais sob os discursos de modernização das políticas educacionais.

Além disso, vinculadas a um ideário neoliberal e neoconservador, no qual o papel do Estado passa a ser de regular o funcionamento dos mercados, as políticas estão cada vez mais descentralizadas, atendendo a uma lógica de inovação e de eficácia. "Estamos vivendo uma época – que podemos denominar de restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial" (APPLE, 2011, p. 73). Esse movimento abre espaço para a privatização do ensino e para as parcerias público privadas (APPLE, 2011).

Nesse contexto temos o lançamento da BNCC que, mesmo sendo uma ação, a princípio centralizada do Ministério da Educação, não pode ser separada do contexto amplo que o define nem do espaço escolar no qual será concretizado (PACHECO, 2002). Assim, para atender e valorizar os contextos específicos, o currículo deve ser flexível, de modo que os professores possam avançar para desenvolver um currículo multicultural, que tenha flexibilidade e reconheça cenários próprios, com particularidades distintas de outros e que atenda às individualidades de cada aluno, em sua especificidade.

A BNCC E A AUSÊNCIA DE UM CURRÍCULO PARA EJA

Pensar em Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos tempos atuais nos remete a considerar os caminhos que esses jovens e adultos percorrem para alcançar o tão almejado conhecimento que, por motivos diversos, não conseguiram completar na infância e adolescência. Neste contexto, podemos dizer que na educação básica muitas crianças e jovens não apresentam um rendimento significativo devido a fatores econômicos e sociais, causando, dessa forma, a evasão desse sujeito que, devido as exigências do mercado de trabalho, retorna aos estudos na fase adulta.

Considerando esse jovem ou adulto que chega aos bancos escolares, cabe pensar em novas práticas curriculares que cativem esses sujeitos para permanecer nas instituições e concluir seus estudos. Para tanto, o currículo terá que contemplar formas que auxiliem o sujeito a "se emancipar da instabilidade a que a sociedade os condena" (ARROYO, 2007, p.10). Logo, as práticas curriculares dos professores terão que buscar alternativas que remeta esse sujeito a uma visão crítica da sociedade.

O currículo, deve trazer a dimensão política-cultural, mas terá que ter como prioridade a garantia dos direitos dos jovens e adultos que vivenciam esse processo. Ao significar o currículo como uma prática constituída de cultura "não há de se negar a estrita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s)" (MOREIRA e CANDAU, 2006, p. 159). Tendo em vista que na EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá que articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presente na sociedade.

Machado (2009) nos diz que as políticas públicas defendidas pelos fóruns de EJA objetivam uma escolarização básica de qualidade para que todos os sujeitos envolvidos no processo

educacional da EJA tenham uma boa qualidade de vida. Para tanto, "buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento" (MACHADO, 2009, p. 34).

No entanto, ao realizar a leitura atenda da BNCC, em sua organização, não há menção às particularidades desses jovens, uma vez que só na introdução menciona a diversidade, sendo que atualmente fazem parte de uma significativa realidade nas escolas brasileiras. Os estudante que frequentam a EJA vivem, em sua maioria, numa realidade desigual por não conseguirem acompanhar os conteúdos das disciplinas no ensino fundamental regular, e ao excederem a idade de 15 anos passam a ser designados com perfil para a modalidade da EJA, que é diferentemente regulamentada nos mais diversos níveis do país com critérios próprios.

A nova BNCC não define um programa diferenciado de currículo para a EJA, incluindo apenas aqueles dados referentes ao ensino regular, subentendendo-se que esta modalidade da educação de jovens e adultos deva seguir os mesmos critérios.

Diante dessas constatações, é necessário ressaltar que acreditamos que os currículos pensados para essa modalidade teriam que considerar "os conhecimentos e capacidades que os fortaleçam como coletivo, que os torne menos vulneráveis, nas relações de poder" (ARROYO, 2007, p.10).

CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, observamos que a BNCC não atende às necessidades da EJA, pois tratar-se de um público de jovens e adultos que em sua maioria trabalham em setores produtivos e apresentam necessidades distintas do ensino regular. Para esses estudantes, um recomeço pode oportunizar novas oportunidades que os façam dar sentido ao universo escolar.

Uma base curricular comum deve oportunizar um currículo que garanta o acesso e permanência dos alunos da EJA não apenas submetê-los ao estudo de conteúdos que esses alunos já tiveram nas salas regulares, tão pouco, serem dados da mesma forma que já estudaram. A EJA necessita de um olhar diferenciado no sentido de considerar as singularidades desses estudantes, respeitando a subjetividade e a constituição de sua fase de desenvolvimento adulto.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. Currículo, cultura e sociedade, 12ª. Ed., p. 59-91, 2011.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 7 de maio de 2019.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, v. 22, n. 82, 2009. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2240/2207. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2019.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. Morgado, José Carlos et al (Orgs). Currículo, formação e Internacionalização: desafios contemporâneos. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2018, 72-83.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares. Porto: Porto Editora, 2002.

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Curricular Comum; Educação de Jovens e Adultos.

A ESCRITA ACADÊMICA EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCIPAIS DIFICULDADES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO - UNESP

SAMUEL HERNANDES BERNARDES - FCT- UNESP

DANIELA RAMOS DA SILVA - UNESP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Embora muitos estudantes ingressem no ensino superior quase que imediatamente após terem finalizado o ensino médio, seus conhecimentos em leitura e em escrita nem sempre são suficientes para que compreendam as nuances da escrita acadêmica, bem como dos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia (STREET, 2014; MARINHO, 2010).

Dessa forma, é pertinente refletir sobre as dificuldades dos alunos do ensino superior para desenvolver a escrita acadêmica, uma vez que, geralmente, as pessoas associam o tempo de escolaridade à proficiência em leitura e escrita, todavia, essa correlação nem sempre é verdadeira.

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que investiga a escrita em cursos superiores relacionados às seguintes áreas de conhecimento: humanas, biológicas e exatas. Assim, tem o objetivo de apresentar os dados relativos a apenas uma questão respondida por alunos do curso de graduação em Educação Física de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo, a fim de propiciar uma reflexão sobre o problema apresentado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bakhtin (1997) assevera que as pessoas, em geral, podem dominar magnificamente a língua, todavia podem sentir-se profundamente desamparadas em certas esferas de comunicação verbal por não dominarem o modo de composição dos gêneros que circulam em tal esfera.

Dessa forma, o letramento acadêmico é "compreendido como um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais" (FISCHER, 2007, p. 12). Assim, Lea e Street (1998) destacam a necessidade de uma nova abordagem para a compreensão da escrita e do letramento na esfera acadêmica, enfatizando o distanciamento do modelo de déficit o qual pressupõe que os ingressantes em cursos superiores já possuam um conhecimento adequado dos gêneros textuais/discursivos que circulam na academia.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa se importa com um sujeito, analisando as situações de forma integral, o que se opõe às pesquisas quantitativas, pois estas fragmentam as situações pesquisadas e não se atentam ao que existe de mais humano, buscando apenas dados numéricos e estatísticos, como dizem André e Gatti (2008, p. 3):

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração,

estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Desse modo, esta pesquisa é de base qualitativa, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. No que diz respeito ao curso de Educação Física, os dados foram coletados no segundo semestre de 2018, com os alunos do terceiro ano, perfazendo um total de 29 respondentes. Destaca-se ainda que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, e possui o CAAE (Certificado de apresentação para Apreciação Ética) número 84115518200005402.

Para este resumo expandido apresentaremos as respostas emitidas pelos alunos ao seguinte questionamento: "Na sua opinião a escrita acadêmica é fácil ou difícil? Por quê?". Tais respostas foram transcritas, tabuladas, categorizadas e analisadas sob a luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e do referencial teórico voltado para o letramento acadêmico.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A aplicação do questionário ocorreu no segundo semestre de 2018, nos períodos vespertino e noturno, com a adesão de 29 alunos do terceiro ano do curso de graduação em Educação Física, de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Trazemos, a seguir, o Quadro 1 que sintetiza os dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa em resposta ao questionamento que lhes fora feito.

Quadro 1 – Na sua opinião, a escrita acadêmica é fácil ou difícil? Por quê?

Categoria	Respostas	Porcentagem
Difícil, por conta das características próprias / falta de domínio dos gêneros acadêmicos	17	58,6%
Difícil, em razão das normas da ABNT	5	17,2%
Difícil, por exigir vocabulário próprio / linguagem própria	3	10,3%
Fácil, por conta da participação em grupos de pesquisa e desenvolvimento de projetos	3	6,9%
Difícil, principalmente quando há falta de domínio do tema sobre o qual se discorre	2	6,9%
Difícil, em virtude dos obstáculos de organizar as ideias e a escrita	2	6,9%
Difícil, por conta dos aspectos da superfície linguística (gramática, ortografia etc.)	1	3,4%
Difícil, por falta de orientação dos professores	1	3,4%
Difícil, em razão de problemas pessoais com a escrita (de qualquer gênero)	1	3,4%
Difícil (não justificou a resposta)	1	3,4%
Total de investigados	29	100%

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa (2019).

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, sendo que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

É possível identificar que a maioria dos estudantes não possui domínio sobre as características (modo de composição) dos gêneros textuais/discursivos. A falta de domínio dos gêneros da esfera acadêmica aparece como dificuldade para 58,6% dos discentes. Os gêneros textuais/discursivos perpassam o mundo, por isso, é preciso saber usá-los com destreza nos processos de interação verbal mediados por textos para que possamos nos tornar cidadãos críticos e conscientes de nosso papel na sociedade. (FARIAS, 2014).

Outras dificuldades apresentadas estiveram relacionadas: ao desconhecimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para 17,2 % dos alunos; ao fato de os textos da esfera acadêmica exigirem linguagem própria, entendida como uso de termos técnicos, para 10,3% ; à falta de domínio sobre o tema (6,9%) e à dificuldade de organizar as ideias e a escrita (6,9%).

Dois alunos (6,9%) mencionaram que a participação em grupos e em projetos de pesquisa funciona como um facilitador para e escrita de gêneros textuais/discursivos da esfera acadêmica. Esse dado é interessante porque demonstra a importância de um trabalho de escrita

como prática social, uma vez que, ao participar de grupos e projetos de pesquisa, o aluno aprende num contexto real de interação. Nesse sentido, destacamos, em consonância com Motta-Roth; Hendges (2010), que tem havido uma pressão por escrever e publicar que leva alunos e professores universitários a um esforço para escrita de textos de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕS FINAIS

É evidente que muitas dúvidas surgem no momento em que o aluno se depara com a escrita de gêneros textuais/discursivos da esfera acadêmica. Todavia, esse é um processo natural e, nesse sentido, é preciso entendê-lo não apenas como a inserção de uma novidade de escrita, mas sim como uma prática social significativa para que o aluno possa interagir com seus pares inseridos no contexto acadêmico, sendo capaz de avaliar, descrever e analisar dados produzidos em situação de pesquisa.

Neste resumo expandido, analisamos as principais dificuldades apresentadas por graduandos de um curso de Educação Física, no que diz respeito à escrita acadêmica, pois acreditamos que o primeiro passo sempre deve ser dado em direção ao desvelamento das dificuldades para que, posteriormente, possamos discernir sobre o que é inerente à escrita acadêmica e o que é relativo à escrita de um modo geral.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origem e evolução. In: **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BAKHTIN, Mikhail Voloshinov. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FARIAS, Andressa da Costa. **Material impresso e gêneros textuais**. 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2013. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204765/2/Pos%20Midias%20-%20Mat%20Imp%20Gen%20Text%20-%20MIOLO.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, 2008, p. 177-187.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998.

MARINHO, Marildes. Escrita nas práticas de letramento acadêmico.In: **RBLA**, Belo Belorizonte, v. 10, n. 2, 2010, 363-386. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf. Acesso: 24 JUN. 2019.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Escrita; Ensino Superior.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E A INTERDISCIPLINARIDADE

JINLOVA DE OLIVEIRA PANTALEÃO - PUC -SP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Contexto:
Na minha trajetória docente, sempre me incomodou o que eu chamo de fragmentação do currículo, no tocante a organização da carga horária semanal das turmas; como é organizado o horário das aulas, a distribuição das disciplinas na "grade curricular", a organização dos tempos e dos espaços escolares. Por exemplo, um 6º ano, numa segunda feira tem, 1ª aula Matemática, 2ª Ciências, 3ª Ed. Física, 4 ª Artes, 5ª História e 6ª aula Geografia.A cada 50 minutos toca um sinal ,avisando que acabou o tempo daquela aula e que deve iniciar a outra.Como as disciplinas não se "conversam", é um tal de terminar uma aula e começar a outra,totalmente desconectadas, muitas vezes ,o aprendizado ficando sem sentido para os alunos;além do fato dos espaços não serem adequados , permanecendo aquele modelo do século XIX, de carteiras enfileiradas, giz e lousa.
Por esta razão, cheguei ao mestrado profissional com a intenção de aprimorar meus conhecimentos no sentido de desenvolver práticas de INTERDISCIPLINARIDADE.
Falar refletir sobre a formação do professor ou sobre o trabalho interdisciplinar realizado no âmbito das escolas não é uma discussão recente. Muito já se tem dito acerca das práticas interdisciplinares e igualmente sobre a formação do professor, contudo, vincular esses dois fatores – formação docente e prática interdisciplinar – parece-me uma questão que oferece ainda várias possibilidades de reflexão análise.

Introdução

Durante trinta e três anos de atividade docente na rede oficial de ensino, sendo vinte anos na direção de escola da rede estadual a pesquisadora já presenciou tentativas de implementação de muitas propostas , sendo que, muitas vezes, há uma distância entre aquilo que ditam as propostas oficiais e o que realmente acontece no interior da instituição escolar. Outra questão que merece igual atenção é a discussão que se realiza nos momentos de formação docente acerca da natureza do trabalho interdisciplinar – seja na formação inicial, ainda na graduação, seja na formação continuada institucionalizada – quando promovida pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação ou, ainda, no processo de formação que ocorre no âmbito da unidade escolar – nos momentos assim destinados, como é o caso das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), das reuniões pedagógicas ou nos momentos forjados pela prática. De qualquer forma, esses momentos e espaços diferenciados de formação docente podem, de alguma forma, influenciar o discurso e a prática do professor acerca do trabalho interdisciplinar. No trabalho empreendido diariamente na escola, seja como professora, seja como diretora, percebo resistência de alguns professores expressa na falta de disposição em desenvolver um trabalho coletivo além de um relativo desconhecimento do trabalho desenvolvido por outros professores ou outras instituições acerca do trabalho interdisciplinar. Talvez uma questão preocupante é quando os professores assimilam um discurso de inovação, de qualidade, de trabalho coletivo, desprovido de qualquer significado sobre a prática; dito de outra forma, os momentos de formação – inicial ou continuada – repercutem, muitas vezes, somente no âmbito

do discurso, sem que a prática seja realmente revista ou alterada. Dessa forma, é preciso ir para além do discurso para compreender como se dá, de fato, a implementação de propostas no âmbito da educação formal e como aspectos ligados à formação do professor viabilizam (ou não) a concretização de tais aspirações.

Na unidade escolar aonde atuo como professora, não há um projeto interdisciplinar instituído, mas ocorrem manifestações isoladas e modestas, como o "Projeto sobre Função do 2º grau / Parábolas".

Desenvolvemos (eu e a professora de Matemática) alguns projetos interdisciplinares. Um deles levou o título de "Projeto sobre Função do 2º grau / Parábolas", com alunos (as) da 8ª série (9º ano). O conteúdo programático das aulas de Matemática foi extraído do livro Fundamentos de Matemática Elementar dos autores Iezzi e Murakami (2010).

No projeto , percebemos o resultado das atividades dos alunos na disciplina de Artes, a partir de conhecimentos adquiridos nas aulas de Matemática, com base em semi retas sobrepostas simetricamente, gerou-se o efeito visual de parábolas.

O objetivo dos trabalhos, em sala de aula, é fazer com que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre os conceitos de ponto, de reta e semirreta, de figura e fundo. Desenvolvam adicionalmente a percepção visual de curvas, arcos e parábolas., a partir da utilização de semi retas sobrepostas como visto acima. Vale destacar que material utilizado na atividade acima é de baixo custo: papel cartão, linha para crochê, agulha comum de costura, régua de 30 cm, lápis e borracha.

Avaliação:

Optamos pela auto avaliação dos trabalhos na disciplina de Artes, uma vez que os alunos levaram em consideração o empenho, o interesse, a participação e a assimilação dos conceitos propostos e assimilados.

Entendo por interdisciplinaridade o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino,da formação,dos métodos e das matérias.

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e,nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada,o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar.[...]Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo.[...]Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um inicial que seja suficiente claro,coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele.(Fazenda,1994,p.86-87)

Problema

Quais são os conhecimentos e resistências do professor sobre ações interdisciplinares na escola?

Objetivos gerais

Muitos autores consideram que a formação do professor acontece no momento em que iniciam suas experiências – quando observam colegas, quando precisam tomar decisões rápidas para problemas que assim exijam, quando se vêem colocados diante de situações desafiadoras. De onde o professor parte quando diz adotar um projeto interdisciplinar? Qual o peso devido da teoria e da experiência acumulada do fazer cotidiano no desenvolvimento das práticas interdisciplinares? Ainda que tais questões não estejam suficientemente claras para mim, acredito que são relevantes e podem contribuir – se melhor estruturadas – para a compreensão da prática docente, de suas concepções e representações acerca do trabalho interdisciplinar.

Objetivos específicos

Interessa-me identificar quais as concepções dos professores acerca do trabalho interdisciplinar bem como a influência do discurso oficial sobre essas concepções e, mais ainda, verificar se tais concepções e discursos se materializam em suas práticas; resulta, portanto, verificar a eficiência do discurso oficial da interdisciplinaridade (do curso de formação, da formação continuada, da formação em serviço) na atuação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental,por meio de:

ü Analisar a formação inicial e continuada;

ü Conciliar suas resistências e facilidades em atuar de forma interdisciplinar;

ü Identificar, a partir dos professores, quais são as disciplinas com possibilidade e afinidades para desenvolver estas ações.

Dimensões :Metodologia de pesquisa

Na escola selecionada para desenvolvimento da pesquisa, por meio de questionário aplicado para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e para um grupo de professores,com o objetivo de averiguar,se ao final da Educação Básica,os alunos participaram de alguma atividade interdisciplinar.

Referências

· Afonso, Almerindo (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação - subsídios para um debate iberoamericano. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 57-70.

· Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n. Especial (nov.. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015. Periodicidade semestral- com alguns números especiais.

· Número ESPECIAL out. 2015 Revista Especial- Homenagem a Hilton Japiassu Interdisciplinaridade Editora Científica Ivani Catarina Arantes Fazenda

· FAZENDA.I. O que é interdisciplinar.São Paulo:Cortez Editora,2013

· IEZZI,G; MURAKAMI,C. Fundamentos de Matemática Elementar.São Paulo:Atual Editora,2010

• STAKE, R. E. PESQUISA QUALITATIVA/NATURALISTA - PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS. Seminário Sobre avaliação e debate, PUC/RJ, p. 19-27, ago. 1982. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf. Acesso em: 15/05/2019
• STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa - Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

Palavras-chave: formação continuada, professor, currículo, interdisciplinaridade

A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

NÍVIA CELINE DA SILVA - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
O presente texto apresenta as análises parciais resultantes de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Paraná. A proposta principal é produzir e disponibilizar um material didático para aulas de história, envolvendo a história das religiões cujos espaços sagrados e de culto estão presentes na área central da cidade de Curitiba, PR.
PROBLEMA
A religião é um elemento cultural presente no cotidiano de grande parte do corpo discente e docente das escolas, reflete na prática diária de estudantes, docentes e até mesmo no cotidiano de escolas públicas. Mesmo assim, é um assunto pouco abordado e debatido nas aulas de História, bem como nos documentos que orientam e normatizam a prática docente. Já nos livros didáticos, as religiões estão mais presentes, especialmente nos volumes correspondentes a algumas séries específicas e com uma forma de abordagem que, por vezes, pode reforçar estereótipos e dificultar a compreensão. Estudos recentes, como os realizados por AQUINO (2014), LIA (2012), NECHI (2011) e SILVA (2012) têm demonstrado como as religiões são temas recorrentes nos livros didáticos relacionados à História Antiga e Medieval e, tornam-se cada vez menos frequentes quanto mais se aproxima da História Contemporânea. Na mesma direção, demonstram o quanto a religião é apresentada de forma distante da realidade do estudante, como algo pertencente a um passado distante, ou com um caráter exótico atribuído à algumas religiosidades, como as indígenas, africanas ou asiáticas. Distante dessa ideia, o que podemos observar no Brasil é que o país vivencia um momento de diversificação do campo religioso. Essa diversificação se reflete em tensões constantes, que se evidenciam no campo da política ou mesmo das disputas por convertidos. Além disso, também se percebe traços de um extremismo religioso que se encaminha para ações de intolerância contra certas minorias religiosas, especialmente aquelas que destoam do cristianismo majoritário. Ao afirmar como a religião ainda é foco de tensões, Sérgio da Mata pontua que "o preço pago pela manutenção da religião (e das instituições religiosas) nas sociedades contemporâneas parece ter sido, em grande medida, o do enrijecimento e o da indisposição crescente para o diálogo". (MATA, 2010, p. 12) Diante do exposto, pensamos que a escola é um local privilegiado para a promoção do diálogo. Possibilitar ao estudante perceber que as religiões têm uma história e que essa história está relacionada com as religiões do tempo presente parece fundamental para que esse diálogo possa se efetivar.
OBJETIVO GERAL
Produção de um site contendo fontes históricas e textos historiográficos sobre a História das Religiões presentes no centro histórico da cidade de Curitiba, PR.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Demonstrar a importância da História das Religiões também no Ensino de História.
- Relacionar fontes documentais e bibliográficas sobre as religiões presentes na área central da cidade.

METODOLOGIA

O primeiro passo para o desenvolvimento desta pesquisa deu-se no sentido de delimitar a área da cidade a ser investigada; em seguida, identificar os espaços sagrados e de culto presentes na referida área e, por fim, o levantamento das fontes disponíveis sobre esses espaços. Assim, pensando na fácil identificação pelos estudantes de diferentes regiões da cidade e na variedade de espaços religiosos, foi estabelecido o centro histórico da cidade como área de pesquisa. Um projeto desenvolvido por Karim Willms, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba já fez a identificação de vários locais sagrados ou espaços de culto nesta mesma área. Este trabalho, porém, voltado para o Ensino Religioso, preocupa-se essencialmente com o reconhecimento destes espaços. (WILMS, 2017) Como a presente pesquisa objetiva subsidiar aulas de História, a busca por fontes que permitam contar a história destes espaços fez-se necessária. A busca em acervos existentes na cidade, especialmente na Fundação Cultural de Curitiba já foi realizada. Os acervos das próprias instituições também serão ser consultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa optamos por trabalhar com um conceito de religião plural e abrangente, capaz de abarcar, sem hierarquizações, as mais diversas formas de crença. Embora conscientes de que esse conceito tem uma origem ocidental, vinculada à tradição cristã, entendemos que o mesmo não possui um significado original ou absoluto. Como Eliane Moura da Silva, entendemos que "religião pode ser definida, para efeitos de organização e análise, como conjunto de crenças dentro de universos históricos e culturais específicos". (SILVA, 2010, p. 207) Nessa direção, nos propomos a adotar a perspectiva que vem sendo chamada de História Cultural das Religiões, o que "significa identificar conjuntos de ideias, crenças, comportamentos, literatura, arte e instituições ao longo do tempo e que identificamos como 'religiosos'", lembrando que "religião e crenças religiosas só podem ser definidas em determinados contextos espaciais e temporais". (SILVA, 2011, p. 21-22) Essa perspectiva leva em conta muitas das contribuições da chamada Escola Italiana de História das Religiões, que teria surgido em 1925, com as ideias de Raffaele Pettazzoni. Para Massenzio, o que diferenciou esse pensamento é que o mesmo atribuiu à religião o caráter de "produto histórico". Assim, Pettazzoni "aspira a compreender e nos fazer compreender, mais em geral, o papel peculiar da religião dentro dos processos culturais", ou seja, não privilegiando o momento do sagrado, mas tendo no centro de sua reflexão a relação entre o sagrado e o profano. (MASSENZIO, 2005, p. 156) A busca pela historicidade dos fatos religiosos se dá por meio da pesquisa comparada, visando re-percorrer e recuperar o momento de sua formação histórica. Assim, a comparação estaria destinada "a diferenciar e determinar as peculiaridades precípuas de cada processo histórico (que só a comparação pode destacar)". (AGNOLIN, 2008, p. 24-25) Nessa direção, o que buscamos é entender as formas como a identidade religiosa estabelece parâmetros culturais para várias atividades cotidianas, relações, atitudes e representações, o que significa compreender estratégias de identidade, ou seja, aspectos da cultura de um determinado grupo social. Notamos que é nesse sentido que os livros didáticos de História se mostram carentes. Como já discutido, no ensino de História, pouco se considera das religiões como aspectos relevantes para outros elementos culturais do cotidiano dos indivíduos em diferentes sociedades, bem como pouco se considera das religiões como ainda presentes e ainda regulando a vida em sociedade.

RESULTADOS

Diante do que foi apresentado até aqui, nossa proposta é de fornecer elementos que possam favorecer o trabalho do docente de História, permitindo ao mesmo, quando for discutir temas relacionados às religiosidades, relacioná-las com as religiosidades ainda presentes na vida cotidiana dos estudantes. Entendemos que por meio da história das religiões presentes é possível relacionar vários conteúdos históricos, de modo que os mesmos não pareçam tão distantes da

realidade dos estudantes. Além disso, trabalhar com religiosidades no tempo presente também pode auxiliar na compreensão de que religiões não são elementos de um passado distante, exótico ou primitivo. Dado o recorte espacial feito para essa pesquisa, das fontes levantadas até o momento, a grande maioria refere-se às Católicas, que aliás, são três, separadas por uma distância bastante pequena. Também são as mais antigas da região. Em seguida, o número de menções em relação à Igreja Luterana, à Mesquita e, por fim à Igreja Presbiteriana. Em sua maioria, as fontes coletadas tratam-se de recortes de periódicos ou breves publicações das próprias instituições religiosas, ou seja, trata-se de uma memória selecionada. Como a pesquisa ainda se encontra em andamento, uma busca nos acervos das instituições está sendo realizada.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Adone. O debate entre história e religião em uma breve história da história das religiões: origens, endereço italiano e perspectivas de investigação. In: Projeto História. São Paulo, n. 37, p. 13-39, dez. 2008.

AQUINO, Maurício de. As representações das religiões nos livros didáticos de história: perspectivas interpretativas. In: XXVI SEMANA DE HISTÓRIA DA UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), 2014, Jacarezinho - PR. ANAIS DA XXVI SEMANA DE HISTÓRIA DA UENP. Jacarezinho - PR: UENP, 2014, p. 263-275.

LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. In: Aedos. N. 11, vol. 4. Set. 2012.

MASSENZIO, Marcello. A História das Religiões na Cultura Moderna. São Paulo: Hedra, 2005.

MATA, Sérgio da. História & Religião. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

NECHI, Lucas Pydd. Educação Histórica e Religião: aproximações a partir de um estudo da consciência histórica de jovens alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de Religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro. (org.) História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Eliane Moura da. História das Religiões: algumas questões teóricas e metodológicas. In: MOURA, C. A. (et. al.) (org.) Religião, cultura e política no Brasil. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2011.

SILVA, Maria Conceição da. Investigação em Educação Histórica: análises da temática religião em textos didáticos de História. Educar em Revista. Curitiba, n. 45, p. 259-272, jul./set. 2012.

WILLMS, Karin. Na Trilha do Sagrado: a formação continuada do professor de Ensino Religioso em Curitiba. In: Anais do EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Agosto de 2017. p. 22304-22312. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24789_11911.pdf, acessado em 02 de fevereiro de 2019.

Palavras-chave: Ensino; História; Religiosidades

A ICONOGRAFIA DE DEBRET E A REPRESENTAÇÃO PITORESCA DA ESCRAVIDÃO: ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA A UTILIZAÇÃO DO VIAGEM PITORESCA E HISTÓRICA AO BRASIL ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO

VIVIAN MARIA KORB - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os registros visuais sobre a escravidão no Brasil oitocentista são largamente utilizados nos livros didáticos de História e também em produções acadêmicas. Porém, é notório como esses registros são muitas vezes empregados como meras ilustrações, sem passar por uma pesquisa histórica profunda que leve em conta seu caráter documental e seus múltiplos significados, o que gera uma análise superficial dos mesmos. “Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as em seus livros sem comentários” (BURKE, 2017, p. 18). Mesmo as imagens sendo consideradas um importante recurso didáticos, já que proporcionam o contato dos alunos com diferentes fontes históricas, tornando possível uma análise mais profunda do contexto da obra apresentada e a reconstituição de um tempo que não foi vivido pelo aluno, ou seja, sendo utilizada como um instrumento de estímulo à imaginação dos alunos, elas ainda não são devidamente valorizadas dentro de sala de aula (MOIMAZ, 2009). A maioria dos livros didáticos trazem uma grande quantidade de fotos, desenhos, gravuras, pinturas e imagens afins, que acabam por vezes não sendo utilizadas pelos professores, os quais deixam de lado esses recursos valiosos e não fazem a devida "leitura" e análise desse material com seus alunos (COELHO, 2012). A obra Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil, publicada entre 1834 e 1839 e produzida por Jean-Baptiste Debret, artista que fez parte da Missão Artística Francesa e visitou o Brasil entre 1816 e 1831, é tida como um referencial do período oitocentista brasileiro e por tal motivo é uma das mais utilizadas quando se trata de estudos sobre o mesmo, estado presente em grande parte dos livros didáticos quando são abordados assunto referentes aos períodos colonial e imperial brasileiros. Não obstante a isso, ela sofre do mesmo tratamento superficial que as demais produções visuais do período e deste modo é de suma importância a realização de estudos que estejam preocupados com análises profundas de seus múltiplos significados. Estudos esses que auxiliem na utilização dessa obra em sala de aula e ofereçam instrumentos para que sejam realizadas analises críticas de suas pinturas, fugindo da falsa ideia de que elas representam uma janela para a realidade da época, enquanto documentos que espelham fielmente o cotidiano do escravo no Brasil, e atendando para o caráter subjetivo das pinturas enquanto produto de uma construção do artista, fruto de seu tempo e de seu lugar de enunciação. Levando isso em conta o presente trabalho é referente à temática da iconografia de Debret e a representação pitoresca da escravidão, estudando aspectos necessários para a utilização do livro Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil enquanto um recurso didático. Tendo isso em vista, busca responder a seguinte problemática: como utilizar a iconografia de Debret em Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil enquanto um recurso didático para abordar a escravidão levando em conta suas características de uma viagem pitoresca? Sendo assim o trabalho desenvolvido objetiva relatar aspectos da iconografia de Debret em Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil que devem ser levados em conta ao utilizar suas obras enquanto um recurso didático para abordar a escravidão. Além disso, em aspectos mais específicos, objetiva também: contextualizar a obra Viagem Pitoresca e Histórica o Brasil

de maneira temporal, geográfica e literária; compreender o que é uma viagem pitoresca e como isso afeta a representação que Debret faz da escravidão; destacar aspectos da obra de Debret que devem ser levados em conta durante sua análise e utilização enquanto recurso didático. Em um aspecto metodológico, para que fosse possível a realização de tal trabalho, é utilizado principalmente o método de análise iconológica de imagens desenvolvido por Erwin Panofsky. Também foi realizada uma revisão teórica acerca do contexto de produção da obra, com o recorte espacial na cidade do Rio de Janeiro, já que ela é o cenário das pinturas de Debret nesse livro, e com o recorte temporal entre 1816, data que o artista chega ao Brasil com a Missão Artística Francesa, e 1839, quando é publicado o último volume de sua obra. Além disso, foram traçados aspectos referentes ao gênero de produção da literatura de viagens e do subgênero das viagens pitorescas, possibilitando estudar suas principais características. Com base no método iconológico, na revisão teórica e no estudo do gênero literário da obra e de suas características foi possível elencar os principais aspectos que devem ser levados em conta quando se realiza a análise das pinturas sobre a escravidão do livro Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Para que o desenvolvimento da pesquisa fosse possível foi realizada uma fundamentação teórica metodológica utilizados os estudos de Peter Burke, Roger Chartier, José D' Assunção Barros e Sandra Jatahy Pesavento, que abordam a temática da História Cultural, campo macro no qual o estudo foi realizado. Além disso, foram utilizados Martine Joly e Erwin Panofsky para abordar a análise historiográfica de imagens e Tiago da Silva Coelho, Érica Ramos Moimaz, Ronaldo Vainfas e Ciro Cardoso para abordar a utilização de imagens enquanto um recurso didático. A fundamentação referente ao estudo sobre a literatura de viagens, recorte relacionado com a classificação literária da fonte primária escolhida para a pesquisa, está baseado nos apontamentos teóricos de Paula Cristina da Rocha Cunha, Stella Maris Scatena Franco e Mary Anne Junqueira. Para o estudo das particularidades do subgênero das viagens pitorescas, no qual a fonte da pesquisa está inserida, optou-se em utilizar os estudos de Thiago Costa, Iohana Brito de Freitas, Rodrigo Naves e Pablo Diener.Para contextualização histórica foram utilizados historiadores como Ricardo Salles, Miriam Dolhnikoff, Silvio Pêra, Valéria Piccoli, Vera Lúcia Bottrel Tostes, Iohana Brito de Freitas, Keila Grinberg, Lilia Schwarcz e Heloisa Starling. Ao final da pesquisa foi possível compreender como as pinturas de Debret não são um retrato fidedigno da realidade, mas sim uma construção do artista, levando em conta sua bagagem neoclássica, seu lugar de enunciação, as características do gênero das viagens pitorescas e seu projeto político-ideológico de uma marcha progressiva do Brasil em direção à civilidade. Sendo assim podem ser elencados cinco aspectos principais que devem ser levados e conta quando as pinturas de Debret sobre a escravidão forem utilizadas como recurso didático: (1) a relação das pinturas com os texto explicativos que às acompanham, sendo que, a análise só estará respeitando a complexidade da obra quando considerar ambos esses elementos, sendo que os textos explicativos que acompanham as pinturas têm um papel significativo dentro da obra, já que completam as lacunas explicativas deixadas pelas mesmas. "Imagens são irremediavelmente mudas" (BURKE, 2017, p. 55) e levando isso em conta, os textos auxiliam sua análise. Como o próprio artista coloca: a pena e o pincel devem suprir sua insuficiência mútua (DEBRET, 2016); (2) a ideia do artista de uma marcha da população brasileira rumo à civilidade, já que "Os pilares de seu projeto serão, portanto, as diferentes raças que habitam o Brasil, assim como seu estado de civilização, às quais destinam diferentes posições no 'processo civilizatório' a que os europeus estavam imbuídos" (FREITAS, 2007, p. 3); (3) as características referentes ao gênero das viagens pitorescas que a obra carrega, como a construção idealizada das paisagens, a representação de retratos generalizados acerca de uma cultura e a impressão de vivacidade que as pinturas passam. Aspectos que influenciaram a maneira como as obras foram pensadas e realizadas, de maneira que elas não representam

fidedignamente a realidade observada, mas sim a visão do artista sobre a mesma; (4) a bagagem neoclássica de Debret e o projeto de construção de uma identidade para o Brasil; (5) a questão referente à "visão do outro" e ao lugar reservado para o escravo, pelo artista em sua obra. O escravo tem seu lugar restrito às ruas, onde realizam grande parte de suas tarefas enquanto força motriz da sociedade, em uma visão europeizada do lugar do "outro", relacionada aos princípios iluministas da dignificação por meio do trabalho, que conduz ao progresso e a civilização. Tais aspectos devem ser levados em conta quando as pinturas de Debret são utilizadas enquanto um recurso didático em sala de aula, principalmente quando enquadradas em conteúdos referentes à escravidão.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

COELHO, Tiago da Silva. A imagem e ensino de História em tempos visuais. **Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 188 -199, jul./dez, 2012.

DEBRET, Jean-Baptiste. LEENHARDT, Jacques (org.). **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.

FREITAS, Iohana Brito de. Construindo o Outro: Categorias de Identificação nas Viagens Pitorescas de Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas. In: **Simpósio Nacional de História**. 14, 2007, São Leopoldo. Anais do XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo: Associação Nacional de História, 2007.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no ensino médio**: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em História. 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado apresentada) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2009.

Palavras-chave: Jean-Baptiste Debret; Viagem pitoresca; Escravidão; Análise iconológica; Recurso didático.

A PEDRA DO INGÁ- UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTES VISUAIS E ARQUEOLOGIA EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

PATRICIA SILVA DE OLIVEIRA - SEED-PR COLEGIO ESTADUAL JOÃO RICARDO BORELL

ELOIZA APARECIDA SILVA AVILA DE MATOS - UTFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa tem como tema: a interdisciplinaridade. Partiu do problema de pesquisa: de que forma podemos ligar as artes visuais e a arqueologia através dos desenhos dos entalhes do Sítio Arqueológico Itaquatiaras do Ingá-PB (também conhecido como A Pedra do Ingá) numa produção artística? Tem como objetivo geral: apresentar uma proposta didática interdisciplinar para se ensinar a arte do homem pré-histórico através da Pedra do Ingá, e, como objetivos específicos: estabelecer a interdisciplinaridade entre a Artes Visuais e a Arqueologia, elaborar trabalhos artísticos baseados nos desenhos da Pedra do Ingá, fazer uma exposição dos trabalhos resultantes dessa pesquisa.

A pesquisa será realizada a partir das fotografias em que a autora tirou no Sítio Arqueológico Itaquatiaras do Ingá, mais conhecido como a Pedra do Ingá. A pedra do Ingá está localizada no município de Ingá, no Estado da Paraíba.

Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados: fotografia digital para registrar os desenhos entalhados na Pedra do Ingá, um portfólio virtual para armazenar as fotografias. Será analisado os desenhos primitivos da Pedra do Ingá, e, com base nesses desenhos rupestres faremos uma produção artística. Os trabalhos artísticos baseados nos desenhos do homem pré-históricos que estão na Pedra do Ingá.

Como metodologia para o ensino da Arte utilizaremos a proposta triangular da Ana Mae Barbosa, ela elaborou a proposta triangular também conhecida como abordagem triangular ou metodologia triangular. A proposta triangular serviu de base para documentos importantes para o ensino da Arte, tais como o PCN-ARTE (Parâmetros Curriculares Nacional-Arte), para as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Todos os arte-educadores baseiam as suas práticas docentes nessa metodologia.

A abordagem triangular contempla três eixos: contextualização histórica, fazer artístico e a apreciação artística. A nossa proposta é a aplicação do projeto com alunos da Educação Básica. Primeiro ensinaremos como conteúdo as manifestações artísticas do homem primitivo que entalhou a Pedra do Ingá, depois contextualizaremos com os alunos esses conteúdos, e, assim como fizemos na produção artística que expomos no VI SINECT também faremos a exposição dos alunos em espaços não formais da educação, para que o ensino aconteça em espaços como museus e galerias. Lembrando que para Jacobucci (2008, p.56) o "espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9395/96" já o espaço não-formal "é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa", Jacobucci (2008, p.56) também coloca os museus e galerias como espaços não-formais.

Nossa intenção é que o ensino também ocorra durante a preparação, e a realização da exposição pelos alunos.

Em todas as épocas, desde as mais remotas, os seres humanos utilizaram diversas formas para se comunicarem, os primeiros vestígios de expressões humanas estão gravados ou pintados em pedras e cavernas. Essas primeiras expressões humanas são do homem pré-histórico.

Os lugares onde se encontram pinturas, gravuras ou artefatos da vida cotidiana da época são chamados sítios arqueológicos. A arqueologia é uma ciência que estuda civilizações que não existem mais, ou em outras palavras, povos de épocas longínquas que só sabemos que existiram porque deixaram algo gravado, pintado ou algum artefato que usavam em sua sociedade (PARELLADA, 2009, p. 13).

O objeto de estudo desse trabalho são as gravuras entalhadas em um conjunto de rochas gnaisses no Sítio Arqueológico Itaquatiaras do Ingá, que fica no Município de Ingá, na Paraíba. Esse sítio arqueológico é popularmente conhecido como "A Pedra do Ingá", ele é assim conhecido por causa de sua rocha principal que possui mais ou menos 17 metros de entalhes do homem primitivo. Devemos levar em consideração que pedra é algo pequeno, é um fragmento, pode até ser um fragmento de uma rocha, ou conter outros materiais. Mas, as rochas gnaisses que fazem parte do Sítio Arqueológico Itaquatiaras do Ingá, são rochas gigantescas. Mas apesar desse importante detalhe, nós iremos nos referir ao Sítio Arqueológico Itaquatiaras do Ingá como ele é popularmente conhecido "A Pedra do Ingá".

O que chamou a atenção para esse sítio arqueológico em questão foram três coisas: a grande quantidade de desenhos esmeradamente trabalhados em um mesmo local, o fato de até o presente momento ninguém sabe de quem é a autoria dos entalhes, muitos estudiosos se esforçaram para descobrir a respeito da sociedade que pertencia esses entalhes, mas não chegaram a nenhuma conclusão. O último motivo deve ao fato que os desenhos dessa pedra estarem-se perdendo não só por degradação humana, mais por degradação da própria natureza. A degradação desse sítio arqueológico pela própria natureza se dá ao fato que o sítio arqueológico fica às margens do Riacho Bacamarte, e, em épocas de cheias do rio, A Pedra do Ingá fica coberta por águas, isso faz com que a rocha passe por um processo de contração e dilatação, esse processo está fazendo com que os entalhes se desprendam da rocha.

. De acordo com o Iphan (2017) a Pedra do Ingá é um monumento "Itacoatiara", o termo vem da língua tupi: itá (pedra) e kuatiara (riscada ou pintada). Esse sítio arqueológico foi tombado como Patrimônio Cultural Brasileiro em 1944.

Nossa intenção nesse projeto é fazer uma ligação entre Artes Visuais e Arqueologia. "A interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, sendo importante porque abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas. " (BONATTO; et al. 2012, p. 02)"A arte e a ciência tem metodologias próprias, tendo ambas um papel e um compromisso social, requerem imaginação, reflexão, pesquisa e intuição" (NORONHA, 2006, p. 01).

Visitar a Pedra do Ingá nos fez admirar o trabalho e a dedicação de uma sociedade perdida no tempo, da qual ninguém sabe nada a respeito de quem foram, como viviam, percebemos pelos desenhos da Pedra que eram um povo que observava os astros, a fauna e a flora.

Levando em consideração que a Arte considera todas as representações humanas com valores estéticos obras de arte, e que o homem primitivo mesmo sem se dar conta usava os valores estéticos de sua época, então podemos chamar as representações rupestres de obras de arte.

Apresentaremos os resultados parciais da pesquisa, primeiro tivemos que fazer uma pesquisa de campo visitando a Pedra do Ingá. A pesquisa de campo aconteceu no verão de 2018, numa visita à Pedra do Ingá-PB, usamos como instrumento de coleta de dados as fotografias tiradas nessa visita para elaborarmos a produção artística.

Os trabalhos artísticos foram pintados em MDF com tintas acrílicas e tintas P.V.A e as esculturas foram feitas em concreto celular. Para elaborarmos as pinturas e as esculturas

tomamos por base os desenhos que o homem primitivo esculpiu na Pedra do Ingá. A escolha desses desenhos da pedra do ingá se deu pelo fato de representar figuras fitomorfas, zoomorfas, antropomorfas, símbolos fálicos e a representação de estrelas. Estudando os desenhos da Pedra do Ingá percebemos que o homem primitivo não tinha preocupação com simetria, era algo mais intuitivo, tendo isso por base, escolhemos então utilizar a cor de forma intuitiva para ilustrar esses desenhos.

Após alguns meses realizando os trabalhos artísticos realizamos uma mostra desses trabalhos no VI SINECT (Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia) que aconteceu nos dias 27, 28, 29 e 30 de novembro de 2018 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Campus Ponta Grossa. A exposição recebeu o nome: Cor e forma na pré-história: o caso da enigmática Pedra do Ingá.

REFERÊNCIAS:

BONATTO, Andréia; et al. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Anais, Caxias do Sul, 2012.

FABRIS, Anna T. Pesquisa em Artes Visuais. Porto Alegre, Porto Alegre, v.2, n.4,1991.

IPHAN. http//portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/895. Acesso em: 19/09/2017.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. Em Extensão, Uberlândia, v. 7, 2008.

NORONHA, Patrícia. Artes Visuais e Ciência. Revista Proformar, Rio de Janeiro, v. 14 n.06, p. 05, 2006.

PARELLADA, Claudia Inês. A arte rupestre no Paraná. RCient/FAP, Curitiba, v. 4 n.1, p.1-25, 2009.

[

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Arqueologia; Artes Visuais.

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS "NÃO INDÍGENA" EM HUMAITÁ-AM

EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA - UFAM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A PRESENÇA DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS "NÃO INDÍGENA" EM HUMAITÁ-AM

Eulina Maria leite Nogueira

O presente artigo intitulado "A presença de alunos indígenas em escolas urbanas "não indígena" em Humaitá-AM" é fruto de pesquisa realizada durante a disciplina Educação Indígena que foi ofertada ao discentes do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, durante o segundo semestre de 2018. O objetivo geral deste trabalho foi analisar as representações dos professores dos anos iniciais acerca da cultura indígena, considerando a presença de alunos indígenas na sala de aula, em uma escola municipal de Humaitá-AM. Para atender o objetivo geral elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender o processo de colonização dos povos indígenas no Brasil; identificar a representação da cultura indígena para os professores e; verificar as práticas pedagógicas dos professores acerca da cultura indígena.

Palavras Chave: Educação; Alunos Indígena; Cultura indígena

METODOLOGIA

A metodologia que norteou está pesquisa é pautada no conceito de que teoria e prática são aspectos constituintes na abordagem da realidade, neste sentido optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para a realização dessa pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica por entender que o embasamento teórico irá sustentar tanto a coleta de dados como suas análises. Outro tipo de pesquisa foi a pesquisa documental, pois necessitávamos de alguns dados específicos da escola. Por fim, foi realizado a pesquisa de campo como forma de nos aproximar do nosso objeto de pesquisa.

A coletados dos dados foi realizada através de vários instrumentos, como: a entrevista que foi realizada com as professoras da escola pesquisada. Essa pesquisa foi realizada em 01 (uma) escola da rede pública municipal de Humaitá-AM, localizada na zona urbana e atende alunos da educação infantil e anos iniciais, nos turnos matutino e vespertino. Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa optamos por utilizar a letra P, seguinte de um sequencial.

Com o propósito de organizar e analisar os dados produzidos pela pesquisa iremos nos pautar numa perspectiva crítica de educação, considerando que o ato de educar não é neutro e, portanto, aparece carregado de valores, atitudes, crenças, hábitos e etc.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil se configura como um país pluricultural pois possui influências, diretamente, das matrizes africanas, indígenas e europeia. Assim, é quase impossível reconhecer um padrão físico como sendo genuinamente brasileiro, pois todos nós somos marcados por essas três matrizes.

Sabemos que a sociedade brasileira constitui-se de diferentes matrizes étnicas e culturais, entre as quais ressaltam-se índios, caboclos e negros. Esses grupos têm sobrevivido com muitas dificuldades a diferentes etnocídios e múltiplas formas de invisibilidade social, ainda assim permanecem reafirmando suas identidades étnicas (CAPELO, 2003, p.114).

O Estado português e a Igreja implementaram o projeto de colonização destinado as colônias portuguesa, dentre elas o Brasil. Esse processo foi, extremamente, devastador para as populações indígenas, pois a imposição da cultura ocidental era uma tentativa de aniquilar a presença da cultura indígena na nova sociedade que se formava. Pois,

[...] Uma das primeiras imposições foi à designação errônea do termo "índio" para as nações que viviam nesse continente. Essa designação já coloca todas as diferenças culturais das populações nativas num único termo, como se existisse somente uma cultura indígena, desconsiderando toda a diversidade cultural das diversas nações indígenas do continente americano (NOGUEIRA, 2007, p.28).

Neste sentido, a escola foi sendo utilizada como um instrumento para difundir a cultura europeia e construir uma consciência de negação das demais matrizes que formaram a sociedade brasileira. A educação escolar, durante muito tempo, não se preocupou em discutir e valorizar as contribuições dos Povos Indígenas, contribuindo para a manutenção de atitudes pejorativas e discriminatório em relação aos indígenas.

Segundo dado do IBGE (2010) o Brasil possui, atualmente, 896 917 indígenas contam com 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas, isso demonstra uma gama de conhecimentos, de cultura que ainda podemos conviver, aprender a respeitar e valorizar a cultura indígena.

Neste sentido, podemos compreender que o protagonismo dos povos indígenas e sua resistência puderam garantir a sobrevivência de mais de três centenas de povos indígenas no Brasil. Isso, vem atrelado, a um constante movimento de dominação por parte de não indígena em rotular e negar a existência da diversidade cultural dos indígenas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O município de Humaitá encontra-se localizado na região Sul do Amazonas. A rede municipal de educação atende as zonas urbana e rural, com um total de 63 escolas, sendo 9 na zona urbana e 54 na zona rural. Para a realização desta pesquisa foi feita uma busca em todas as escolas para identificar os alunos matriculados nas escolas e suas respectivas etnias. Dessa forma, da educação infantil aos Anos iniciais obtivemos um total de 35 alunos que no ato da matricula seus responsáveis os identificaram como indígenas. Desse universo identificamos seis etnias: Tenharin; Parintintin, Mudurukú; Torá; Apurina; Pirahã, o que demonstra um universo rico em diversidade cultural no ambiente escolar.

A escola pesquisa fica localizada no bairro popular da cidade de Humaitá, atende alunos da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola possui um corpo administrativo e pedagógico completo, existem merendeiras e serviços gerais para a manutenção da limpeza da escola. Durante a permanência na escola pudemos observar que os alunos indígenas conviviam normalmente com seus colegas no recreio, mas em alguns momentos presenciamos xingamento pejorativos de colegas uns com outros, não só com os alunos indígenas, mas de forma geral.

Com relação as representações que os professores apresentam acerca da cultura indígena, podemos identificar que a maioria dos professores possuem um olhar muito estereotipado dos indígenas. Na sua maioria, não compreendem o processo de genocídio e etnocídio que os povos indígenas passaram desde o início da colonização. Assim defendemos que

As diferenças culturais existem e devem ser colocadas não para serem eliminadas, mas respeitadas, compreendidas. Eliminar o preconceito é eliminar o etnocentrismo e o relativismo

cultural que consideram que a cultura deve ser protegida para serem mantidas puras, rejeitando assim o intercâmbio existente entre as diversas culturas (NOGUEIRA, 2007, p.30).

Em relação as práticas pedagógicas, quase não se inclui os elementos da cultura indígena no processo de ensino e aprendizagem, os professores reconhecem que não tratam desta questão por não considerar relevante para a escola. Alguns professores afirmam não fazerem diferença em relação aos alunos indígenas, mas em conversas informais que os mesmos, percebemos que consideram mais fracos, "tem muita dificuldade e os pais são analfabetos"; "Às vezes eles não participam, ficam bem quietos, não dão trabalho"; "as vezes eles falam de forma bem diferente, eu fico sem saber o que fazer quando os alunos começam a rir...". Diante disso,

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (LOPES, 2005, p.189).

Na escola quase sempre a cultura indígena é vista apenas como um elemento que contribuiu para a formação de alguns aspectos do povo brasileiro, como: comidas, algumas expressões e hábitos, etc. sem, contudo, reconhecer o protagonismo, a luta e a resistência dos Povos Indígenas.

A escola poderia contribuir para a diminuição da discriminação e do preconceito que grande parte da população brasileira ainda demonstra em relação a cultura indígena, promovendo ações educativas que propiciassem um diálogo crítico sobre a importância dos Povos indígena para a cultura brasileira, procurando enfatizar a realidade vivenciada pelo indígena na atualidade.

Neste sentido, defendemos que é necessário, uma formação continuada para professores sobre a temática indígena, na tentativa de melhorar a compreensão dos professores sobre a importância da cultura indígena, considerando que a necessidade de valorizar a cultura de seus diversos alunos, seja indígena ou não.

REFERÊNCIAS

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. IN: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. in:MUNANGA, Kabengele (org.).Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

NOGUEIRA, Eulina M.L. A Representação Social de Escola dos Alunos Residentes da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/Amazonas. Programa de Pós Graduação em Educação – UFAM – dissertação de Mestrado, 2007

Palavras-chave: Educação; Alunos Indígena; Cultura indígena

A REALIZAÇÃO DE ASSEMBLEIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA

ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR

PATRÍCIA SANTOS BENEVENUTE - UFPR

ANA BEATRIZ LEAL - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho busca demonstrar a experiência com Assembleia Estudantis realizadas como parte das ações do Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola da Universidade Federal do Paraná. O Projeto tem por objetivo contribuir para a promoção de trajetórias mais equânimes em uma escola considerada vulnerável, situada na rede municipal de educação de Pinhais/PR. O projeto conta com cinco etapas de desenvolvimento: 1- Diagnóstico, 2- Mobilização Conceitual, 3- Definição de Metas e ações, 4- Desenvolvimento e planejamento de ações e 5- Avaliação. Entre os anos de 2017 e 2018, foram desenvolvidas a primeira e a segunda etapa. Especificamente, a fase de mobilização conceitual, realizada em 2018, foi marcada por momentos de estudos e discussões mensais com os profissionais da escola sobre os conceitos de equidade, respeito, escola justa, desigualdade, meritocracia e exclusão, embasados em autores como François Dubet (2004), Marcel Crahay (2013) e Romualdo Portela (2005). Também durante o ano letivo de 2018, conforme necessidade apontada pela escola, as extensionistas atuaram diretamente com as crianças da educação infantil, ensino fundamental e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atividades de ampliação cultural. Atualmente, após ter-se definido o plano de ação em colaboração com os profissionais da escola, extensionistas e professoras trabalham para concretização da meta a ser desenvolvida em 2019: tornar a escola um ambiente formador. Através das práticas da frente de ação desenvolvida em 2018, chamada "Criança que Lê Viaja!", as alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, embasadas no princípio da equidade e tendo realizado a mesma formação teórica e mobilização conceitual com as coordenadoras do projeto, buscavam oferecer atividades diferenciadas e voltadas para a ampliação do debate de questões como a diversidade, o respeito, desigualdade e bullying. Dando continuidade ao trabalho, em 2019 foram reformulados todas as ações para que estas atendessem a nova meta estabelecida, e então, surge a ideia aproveitar os debates que inevitavelmente surgiam durante o desenvolvimento das atividades do "Criança que Lê Viaja!", e formulou-se uma nova proposta de ação, que consiste em transformar a escola em um ambiente formador através do exercício da democracia e participação escolar em Assembléias Estudantis com crianças da pré-escola ao quinto ano do ensino fundamental e alunos da EJA. Esta nova frente de ação, denomina "Nossa Voz", tem o objetivo de cumprir a grande meta da escola, que é transformá-la em um ambiente formativo, e para isso, acredita-se no potencial de mudança com a participação de todas e todos. O "Nossa Voz", é planejado pelas extensionistas que contam com o suporte das coordenadores do projeto para elaboração das propostas e, com a participação das professoras regentes da escola e também com a o auxílio da equipe pedagógica. Atualmente, são mais de 15 alunas e alunos extensionistas voluntários engajados nesta ação. A proporcionar às crianças um lugar de fala

em um espaço privilegiado para exercer a educação moral, ou seja, uma educação que proporcione aprendizagem de maneiras de viver justas e felizes dentro da escola, espera-se que elas tenham mais chances de aprenderem a viver democraticamente vivendo democraticamente (PUIG, et. al, 2000, p. 23). Metodologicamente, o trabalho se desenvolve em três momentos distintos: eleição de alunas e alunos representantes de turmas, sendo uma menina e um menino por turma; levantamento de pautas para organização da Assembleia de turma, fase em que as/os representantes são essenciais para o trabalho, pois são orientados em ouvir e registrar as queixas dos colegas, sendo eles o termômetro da turma; e por fim, em Assembleia é realizado o estabelecimento de metas e combinados a serem alcançadas e cumpridas por todos, alunas e alunos, mas também professoras e equipe gestora. São as próprias crianças que identificam situações problemas e as levam para discutir com os demais em Assembleia, ou seja, têm a chance de falar sobre coisa que as deixam incomodadas no dia-a-dia na escola e em contrapartida, apresentam a situação ideal que gostariam de viver no espaço escolar e, a partir disso, a turma busca possibilidades e, planejam coletivamente alternativas, para assim, estabelecerem acordos a serem cumpridos por todos. As Assembleias ocorrem uma vez por mês em cada turma, e são organizadas para que todos possam falar, ou que ao menos cada parte interessada tenha um representante expondo o ponto de vista do grupo. Dessa maneira, além de oportunizar o protagonismo dos estudantes em sua educação, visam o respeito mútuo, e a valorização das opiniões das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Dos adultos, espera-se o desenvolvimento de posturas mais solidárias e tolerantes, e cooperação para integração de todas e todos. A Assembleia é o momento em que as crianças conseguem objetivamente enxergarem suas ideias em ação, mas também, desenvolverem a escuta ativa entre seus pares, exercitando a tolerância e compreensão, aprendendo assim, formas democráticas de conviver (MORIN, 2011, p. 88). A noção de co-responsabilidade é fundamental para que a disciplina que tanto se espera que os alunos tenham, seja na verdade demonstração de responsabilidade. A disciplina não se manifesta em sujeitos que a recebem de forma impositiva, mas sim, naqueles que através do exercício da responsabilidade aprendem a se auto-regular, compreendendo que cada indivíduo é livre para fazer o que quiser, desde que isso não interfira com o bem-estar alheio (NEIL, 1970, p.147). Certamente, a partilha da responsabilidade, ocorre dentro do que é possível deixar em suas mãos, sempre com a mediação de professores e extensionistas, mas sem tirar a autonomia necessária para que alunas e alunos sintam-se seguros para debater e expor suas opiniões. Parte da mediação consiste, sobretudo, na validação dos argumentos das crianças, auxiliando-as, para que juntos, todas e todos decidam quais medidas tomar frente a questões problemáticas do cotidiano, como o uso dos espaços, do tempo, o que se aprende, como e porque se aprende. As assembleias proporcionam a construção da autonomia das crianças, para que ao se sentirem responsáveis por sua própria educação tornam-se protagonistas dela. Conclui-se, com a implementação de ações na escola, como a eleição de representantes de turma, o voto e a realização das assembleias, que o projeto está colaborando com a efetivação do princípio da equidade e com a garantia do direito de aprender de todos e todas.

REFERÊNCIAS

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? Cadernos Cenpec, v.3, n.1, 2013.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Bordeaux, França. Cadernos de Pesquisa, 2004. v.34, n.123. p.539-555.

MORIN, E. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PUIG, J, M; et. al. Democracia e Participação Escolar: Propostas de Atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo P. de & ARAUJO, Gilda C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 28, 2005.

NEIL, A. S. Liberdade sem Medo. 10. ed. São Paulo: Ibrasa, 1970.

Palavras-chave: Equidade; Direito à Educação; Direito de Aprender; Assembleia Estudantil

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA ESCOLAR

ANDERSON GOSMATTI - NG

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA ESCOLAR

A resolução de problemas é uma metodologia de ensino consolidada e amplamente difundida na matemática escolar, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Mesmo assim, uma importante perspectiva permite uma questão possivelmente ainda não consensual: a resolução de problemas na matemática escolar, além de metodologia de ensino, é conteúdo. O intuito deste texto é explicitar unidades teórico-metodológicas para a educação matemática escolar com foco na resolução de problemas como metodologia de ensino e como conteúdo de ensino e aprendizagem.

Optou-se por abordar esta questão por meio de um estudo com base na teória histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, tendo em vista o que afirma Martins ao colocar em foco

a unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagógica histórico-crítica acerca da concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, da afirmação por parte de ambas do papel do ensino de conceitos científicos na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização do ensino tendo em vista uma educação deveras desenvolvente. (2016, p. 15)

Assim, no planejamento e no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da matemática escolar, a proposta aqui apresentada considera que a aprendizagem dos conceitos científicos antecipa o desenvolvimento e o trabalho docente é um determinante das aprendizagens dos alunos. Como afirma Saviani, "É a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais" (2008, p.11).

Neste âmbito, uma orientação da perspectiva histórico-cultural é a necessidade de que os processos, embora distintos totalmente imbricados, de ensino e de aprendizagem sejam organizados para a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente e socialmente pela humanidade – inclusive a matemática – vinculados às soluções de problemas da vida humana, do mundo natural e social. Estas soluções são expressões da atividade dos homens de produção da vida humana e o, quando organizados em sistemas explicativos, compõem o cabedal de conhecimentos sistematizados – científicos, filosóficos e artísticos – no processo lógico-histórico de sua constituição (MORETTI, 2014). A atividade dos homens é a atividade humana que "...surge sob determinadas condições, que resultam das relações que os homens estabelecem entre si ao longo da história" (DAMAZIO e ROSA, 2013, p. 39), portanto são sempre sociais. Desta forma, o homem se constitui e é constituído humano por meio da sua atividade.

Destaca-se, então que, nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática, o problema proposto na atividade de aprendizagem reflita a necessidade humana que mobilizou os sujeitos na constituição do conhecimento que se quer ensinar e que se quer que os alunos aprendam. O caminho para tal, segundo Moura (2002) é que, na sala de aula de matemática, os alunos sejam motivados pela necessidade de aprender o conhecimento sistematizado. Este processo é

possível quando a organização do ensino pelo professor considera a integralidade da tríade professor, aluno e conhecimento.

Nesse âmbito, faz-se necessário observar que o ato de propor e resolver problemas deve estar inserido em uma atividade de aprendizagem, a qual deve ser organizada, planejada e levada a cabo pelos docentes, contudo desenvolvida pelos alunos sozinhos ou na atividade conjunta com outra pessoa – com professores ou outros alunos (ASBAHR, 2016).

Na matemática escolar, portanto, a atividade de aprendizagem se dá sobre os objetos de conhecimento da matemática. Ocorre que a própria constituição lógica-histórica do conhecimento matemático se dá a partir de problemas humanos – naturais, físicos, sociais, científicos, práticos, filosóficos, tecnológicos, pedagógicos –, que, ao serem resolvidos no âmbito científico e filosófico, possibilitam a constituição deste conhecimento e de seus conceitos como história da própria humanidade (MOURA, 2002).

A proposição da resolução de problemas na matemática escolar é justamente proporcionar aos alunos a apropriação do conhecimento mais elaborado por meio das relações com professores e outros alunos, no processo de reviver os enfrentamentos históricos dos problemas da humanidade e se apropriar dos conceitos – conhecimento – que envolve seu processo lógico-histórico de constituição. Não obstante, os próprios alunos, coletiva ou individualmente, são desafiados continuamente por problemas cotidianos de cunho social, econômico e político, que exigem da escola o esforço teórico-prático de acolhimento, tratamento, instrumentação, ampliação e aprofundamento do conhecimento discente e também docente. Dessa forma, a resolução de problemas pode ser entendida como uma possibilidade de humanização dos sujeitos escolares por meio do acesso aos conteúdos científicos, que permitem uma compreensão mais elaborada da realidade, potencializando sua transformação por esses sujeitos (MOREIRA; GIARDINETTO, 2016; GASPARIN, 2009).

A perspectiva aqui fundamentada implica que o trabalho com resolução de problemas tem duas frentes já anunciadas: metodologia de ensino e o conteúdo. Na primeira frente, o foco está no modo como os problemas são utilizados e resolvidos para a aprendizagem da matemática, conforme consideram Vale, Pimentel e Barbosa (2015), que propõem a expressão ensino com resolução de problemas, ao fazerem a crítica à aparente separação entre a aprendizagem de estruturas e conceitos matemáticos e a progressiva aquisição de estratégias para a resolução de problemas.

Na segunda frente, a resolução de problemas é tomada como conteúdo, do que implica a necessidade de seu ensino na matemática escolar. Conforme afirmam Musser e Shaughnessy (1997), algumas estratégias de resolução de problemas podem ser inseridas no currículo para o trabalho em sala de aula: a tentativa-e-erro; padrões; resolver um problema mais simples; trabalhar em sentido inverso; simulação. Estas estratégias, dentre outras, indicam, modos de se determinar a solução de problemas matemáticos, os quais podem ser abertos ou fechados, exercícios ou problemas, contextualizados e não contextualizados, conforme Curi (2009).

Estas duas frentes de resolução de problemas devem ser consideradas integradamente no ensino e na aprendizagem da matemática, ampliando as possibilidades de aprendizagem do conhecimento matemático, proporcionando aos alunos antecipar soluções possíveis, registrá-las, comunicá-las, argumentar e justificar suas afirmações, propor novos problemas, estabelecer relações matemáticas, etc, seja no enfrentamento de problemas escolares, práticos da vida cotidiana, profissionais, teóricos, científicos, artísticos, culturais ou lúdicos.

Retomando a afirmação de Saviani, é necessário que o planejamento intencional de forma e conteúdo para um trabalho adequado e sistemático com a resolução de problemas na matemática escolar para que efetivamente o ensino possa proporcionar aprendizagens e, por consequência, desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A. e FACCI, M.G.D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 171-192.

CARAÇA, Bento de Jesus. Conceitos fundamentais da matemática. Lisboa: Gradativa, 1998.

CURI, Edda. Gêneros textuais usados freqüentemente nas aulas de matemática: exercícios e problemas. In: C. E. LOPES e A. M. NACARATO(Orgs.). Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

DAMÁZIO, A. e ROSA, J. E. Educação Matemática: possibilidades de uma tendência histórico-cultural. In: Revista Espaço Pedagógico. V. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 33-53, jan./jun. 2013

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARTINS, L.M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A. e FACCI, M.G.D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 13-34.

MOREIRA, Lucas da Silva; GIARDINETTO, José Roberto Boettger. A interdisciplinaridade no ensino da matemática pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática, São Paulo, 2016.

MORETTI, V. D. O problema lógico-histórico: aprendizagem conceitual e formação de professores de matemática. In: Revista Poiésis, Tubarão. Número Especial, p. 29 - 44, Jan/Jun, 2014.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. e CARVALHO, A. M. P. (orgs.). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson, 2002, p. 143 – 162.

MUSSER G.L. e SHAUGHNESSY J. M. Estratégias de resolução de problemas na matemática escolar. In: KRULIK, S. e REYS, R. E. A resolução de problemas na matemática escolar. São Paulo: Atual, 1997. p.188 – 201.

VALE, I., PIMENTEL, T. e BARBOSA, B. Ensinar matemática com resolução de problemas. In: revista Quadrante, Vol. XXIV, Nº 2, 2015.

Palavras-chave: Resolução de Problemas; metodologia de ensino; matemática escolar.

AÇÃO POLÍTICA E CURRÍCULO ESCOLAR

JULIANA BATTISTUS MATEUS FERREIRA - PUCPR

KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo expandido trata do tema políticas públicas para construção dos currículos escolares, quanto a sua formulação, implementação e avaliação. O objetivo deste estudo é refletir sobre as influências e interesses que permeiam este campo político. Para tanto, adotamos a hermenêutica como método, que trata do fenômeno em uma "relação circular entre o todo e suas partes", pois que é "à luz do todo que as partes adquirem a sua função esclarecedora" (GADAMER, 2006, p. 58).

As políticas públicas são "as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investigamentos ou para uma mera regulamentação administrativa" (BONETI, 2011, p. 17) e objetivam-se, em tese, a regimentar a vontade do povo.

Na educação elas estipulam os conteúdos a serem estudados e especificam como e quando ensiná-los, ao regulamentarem os currículos escolares que, por sua vez, são produto de "uma determinada trama cultural, política, social e escolar; [e que] está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar" (SACRISTÁN, 2008, p. 17, grifo nosso).

A formulação dos currículos educacionais é, assim, produto da ação colegiada de grupos de maior influência política, que por meio delas têm seus interesses atendidos, que, sendo eles educacionais ou não, desencadeiam uma rede de ações que atingem a sociedade civil e a transforma. Visto que,

> As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindolhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. (CABRAL, 2002, p. 127)

Estas políticas, escritas por profissionais políticos, e não pela população por meio de ações políticas, costumam não atender a interesses de fato públicos. A formação humana para atender as necessidades de mercado, por exemplo, é uma concepção educacional que reflete o interesse de um campo social, mas que difere drasticamente de outros. O caso é: um único campo social não deve se tornar detentor das decisões que deviam ser públicas, pois não há um grupo capaz de responder aos interesses de toda a população.

Por isso, "entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização de decisões, com espaços de participação que devem ser cada vez mais alargados" (PERONI, 2015, p. 22). O jogo político, deste modo configurado, será formado por pessoas com interesses em comum que unidas em grupos, de maneira formal ou informal, discutem suas demandas. Quando estas demandas são apresentadas às instituições governamentais, estes grupos tornam-se efetivamente políticos e politicamente podem enfrentar outros grupos, marcados por outros interesses.

Deste modo tem se a ação política como "a luta entre os grupos para influenciar políticas públicas", sendo, neste cenário, o papel do sistema político "administrar o conflito entre os grupos" (DYE, 2005, p.107) e avaliar a efetividade e a legalidade de todo o processo. Portanto, tanto na fase de formulação como de implementação de uma política pública educacional, em especial para as de currículo, fazem-se oportunas as avaliações.

As avaliações mais eficazes de uma política pública são as que assumem o caráter de estratégia política, pois servem para fomentar experiências emancipatórias, por meio da participação de diferentes sujeitos sociais. Esta experiência emancipatória, que só ocorre com a participação popular efetiva e política nas avaliações das políticas públicas educacionais, considera os valores culturais historicamente e socialmente construídos, fazendo-se assim um elemento fundamental à (auto)regulação e controle social.

No entanto, para que ocorra, depende de uma equivalência entre os atores desiguais e de deliberação entre os sujeitos políticos.

> Por tudo isso é difícil pensar numa avaliação de qualidade sem participação política efetiva. E, sem política que oriente projetos e anseios sociais, a tendência é o conservadorismo e a autorreferência na simples camada técnica; o que mobiliza um tipo de participação da sociedade que é passiva, sem controle social da administração pública. (SOUZA, 2009, p. 22)

Uma avaliação completa, portanto, é aquela que analisa o interno e o externo, pois é preciso saber se o que vale para as instituições governamentais vale também para a sociedade avaliadora. Para isso a atuação do Estado precisa acontecer em concomitância à participação social.

> O ideal democrático pautado no controle social e na autonomia, com responsabilidade e atuação do Estado em paralelo à participação social colegiada, apresenta-se como alternativa viável e desejada, principalmente nos discursos e na literatura sobre políticas educacionais. (SOUZA, 2009, p. 19-20)

A avaliação, quando restrita ao serviço da regulação e da fiscalização, corroborará com o aumento do controle do Estado e do poder coercitivo sobre a sociedade, porém quando a serviço da percepção de onde há deficiências e de soluções para corrigi-las, será uma modalidade de avaliação pública e participativa.

Compreendemos, portanto, que as políticas públicas são em todos os aspectos fundamentais para a vida em sociedade. Elas regulam e regulamentam o convívio social. Por estes motivos necessitam ser discutidas também em âmbito social, tanto no momento de sua formulação e implementação como em sua avaliação. É esta premissa que garante à política o caráter público que ela carrega no nome.

A participação popular na formulação destas políticas apresenta aos líderes políticos os interesses dos grupos sociais e lhes dá a oportunidade de defender suas ideias. Os distintos interesses e ideais de sociedade então devem ser equilibrados pelo governo, criando assim políticas democráticas. A implementação destas decisões democraticamente tomadas deve ocorrer, por sua vez, em concomitância com a avaliação estratégica e constante, que se incumbirá de analisar a formulação e a implementação num processo dialético.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. – 3ª ed. – Íjui: Unijuí, 2011.

CABRAL, Alcides Luis. FERREIRA, Cláudia Renate. COLOMBI, Fabiani Cristini. Currículo poder e identidade. **Revista Contrapontos** – ano 2 – n. 4 – Itajaí, jan/abr 2002.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In Heidemann, F. G.; Salm, J. F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2005.
GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2006.
PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, JAC; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-29.

Palavras-chave: Palavras-chave: Ação política; Currículo escolar; Políticas Públicas.

AFETIVIDADE, PROFESSOR ESPECIALISTA E ESCOLA PÚBLICA A ARQUITETURA DE UM PROJETO

JOÃO CARLOS CASSIANO RIBEIRO - CEUCLAR

MARGARETE CAZZOLATO SULA - PMSA - SE

FERNANDA DE LIMA RODRIGUES - PUC SP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente comunicação foi elaborada a partir do recorte de uma pesquisa em desenvolvimento em um Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação com o tema afetividade e formação do professor especialista em contexto de trabalho.

O objetivo da referida pesquisa é identificar e compreender os saberes que o professor especialista da educação básica considera necessários para promover relações afetivas que potencializem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto da escola pública.

Nesta perspectiva, este resumo, que representa a intencionalidade dos proponentes desta comunicação, objetiva descrever a arquitetura de um projeto que se constituiu a partir do tripé: afetividade, professor especialista e escola pública.

Essa pesquisa colaborativa, inspirada nos inúmeros desafios vivenciados na prática docente dos professores especialistas, encontra-se inserida no bojo de uma Disciplina Projeto na área da Psicologia da Educação. Desenvolvida por um grupo de pesquisa constituído por diferentes profissionais, dentre eles, psicólogos, coordenadores pedagógicos e professores da Educação Básica - doutorandos e mestrandos, vinculados a um Programa de Pós-graduação, cada uma das etapas deste trabalho vem se constituindo no coletivo, sendo estruturadas na confluência de muitos olhares.

Cumpre destacar que a pesquisa e o grupo são coordenados pela professora titular da Disciplina Projeto que prioriza o processo de organização coletiva do estudo, visando a socialização de saberes e a construção colaborativa, especificamente sobre a formação de professores, em contexto de trabalho, tendo como um de seus princípios norteadores a ideia de que é “na escola que os professores aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998).

Ressalta-se também que o grupo da Disciplina Projeto apresenta uma composição flutuante e rotativa, e desde 2018, vem se dedicando ao estudo do tema, discutindo os sujeitos que participariam da investigação e suas diferentes possibilidades de realização, bem como o problema de pesquisa, seus procedimentos metodológicos e sua fundamentação teórica.

Em 2018, as produções do grupo estiveram mais relacionadas ao levantamento de pesquisas correlacionadas ao tema. No primeiro semestre de 2019, os encontros semanais resultaram em delineamentos metodológicos e na definição do instrumento de coleta de dados, a ser aplicado em etapa prevista para o próximo semestre, na continuidade da disciplina, movimento que culminará na produção e análise de dados.

Quanto ao critério de escolha do sujeito da pesquisa, optou-se pelo professor especialista do Ensino Fundamental, dentre os diversos profissionais do universo escolar. Esta decisão justifica-se pelo fato de que tais profissionais vivenciam diversos desafios no desenvolvimento

de sua prática profissional, além de sua realidade cotidiana de trabalho que também se apresenta como campo de estudo relevante aos pesquisadores do grupo, imbuídos da perspectiva de fomentar estudos voltados a essa modalidade de ensino.

À luz deste contexto, a fim de aprofundar a compreensão do desenvolvimento profissional do professor, entendendo que a psicologia e a educação são campos de saber complementares, o grupo aprofundou os estudos de revisão bibliográfica pautados no referencial teórico da Psicogenética de Wallon (2007).

Ao longo das discussões os textos de Mahoney e Almeida (2005) trouxeram esclarecimentos a respeito da dimensão afetiva e de sua relevância para o processo ensino-aprendizagem, assim como a importância da integração afetiva-cognitiva-motora para o desenvolvimento dos sujeitos, de forma a possibilitar a visão da pessoa em sua integralidade. Nessa perspectiva teórica, o sujeito se constitui no meio social, ao mesmo tempo em que o contexto do trabalho-escola é entendido como meio privilegiado para sua formação.

Dentre os conceitos estudados, o grupo concedeu especial atenção aos que se referem à constituição da pessoa, aos conjuntos funcionais, à relação entre cognição e afetividade e os conceitos de meio e grupo. Nesse contexto, destacou-se também os aspectos epistemológicos e metodológicos da Teoria Psicogenética, com atenção às emoções, sentimentos e paixões.

Os estudos de Esteve Zarazaga (2006) contribuíram para ilustrar a importância das emoções no desenvolvimento das relações pedagógicas entre professores e alunos, assim como a necessidade de o educador refletir constantemente sobre a sua identidade profissional, que é constituída nas múltiplas relações estabelecidas com o meio escolar.

As questões sobre a socialização profissional, decorrentes dos estudos de Dubar (2005), os movimentos de atribuição e pertença em suas diferentes articulações, negociações e tensões que constituem as identidades profissionais, sempre em constante evolução, também foram debatidos pelo grupo, assim como as condições de trabalho que podem ou não favorecer o desenvolvimento profissional dos professores especialistas.

No que concerne aos meios e grupos, Nadel-Brulfert e Verebe (1986) foram importantes para a compreensão de Wallon sobre os meios, entendidos como complementos fundamentais dos seres vivos, conjuntos mais ou menos duráveis "[...] de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais" (p.190).

Os meios funcionais são compreendidos como além do aspecto espacial e, neste sentido, pode-se pensar o meio escola, que é ao mesmo tempo um meio local e também um meio funcional, pois neste meio encontram-se interesses, obrigações e hábitos similares.

Salienta-se que todas as teorias buscadas para a arquitetura do projeto objetivam compor uma visão mais aprofundada de uma realidade complexa e contraditória, que para ser apreendida necessita de um arcabouço teórico que auxilie em sua compreensão, de forma a iluminá-la em suas problemáticas e nuances.

Como procedimento metodológico da pesquisa, com o objetivo de produzir informações, serão realizadas entrevistas na modalidade reflexiva (Szymanski; Almeida; Prandini, 2018) com professores especialistas da educação básica em escolas públicas. Esse caminho metodológico pressupõe a organização de uma questão desencadeadora, decorrente tanto das experiências do grupo participante da pesquisa, quanto da teoria psicogenética walloniana e de estudiosos da formação de professores, tais como: Nóvoa (1995), Esteve Zarazaga (2006), Imbernón (2010), Tardif (2014), dentre outros.

Em relação à construção desta comunicação oral, observa-se que os procedimentos metodológicos mobilizados envolveram diferentes movimentos de reflexão, nos quais a dinâmica do grupo partia de discussões em pequenos grupos, com a subsequente socialização e abertura dos debates para a totalidade do grupo.

Neste sentido, serão apresentados os resultados parciais do processo de construção da pesquisa, demarcado pelo movimento do grupo, processo em que as singularidades foram acolhidas e respeitadas, sendo desencadeadas pelas diferentes composições do grupo, buscando-se atender e contemplar as diferentes expectativas individuais e coletivas, visando a construção de consensos possíveis.

A realização da discussão e a análise dos dados da referida pesquisa caberá aos profissionais que permanecerão nos próximos semestres da disciplina projeto, assim como aos novos membros do grupo, que se vincularem à Disciplina Projeto ao longo de seu desenvolvimento.

Dentre as contribuições desta proposta, de organizar e realizar uma pesquisa de forma coletiva, está a possibilidade de formar-se pesquisadores durante esse processo, pois a participação em cada etapa da pesquisa após diversas reflexões, constitui-se numa experiência essencialmente formativa. Cabe-nos, neste momento, na riqueza do trabalho coletivo e colaborativo, vivenciar os próximos caminhos da pesquisa, prosseguindo diante do desafio de articulá-la à luz do referencial teórico anunciado e dos achados emergentes do estudo.

Referências

ALMEIDA, L. R. Ser Professor: um diálogo com Henry Wallon. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A Constituição da Pessoa na Proposta de Henry Wallon. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. A. R. A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. 5ª. edição. Campinas, SP: Autores Associados (Série Pesquisa; v.4), 2018.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). Os Professores e sua Formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DUBAR, C. Para uma Teoria Sociológica da Identidade. In: _____. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 133-156.

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.76-84.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e Processo Ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 20, 1 sem. 2005, p. 11-30.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, M.J.G; NADEL, B.J. (Org.) O papel do outro na consciência do eu. In Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. educ. 18, 2006, pp. 85-107.

Palavras-chave: Profissionalidade. Professores Especialista. Afetividade. Formação Continuada.

ANÁLISE DISCURSIVA ENQUANTO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM CRÍTICA E HUMANIZADORA

RENATA WALESKA DE SOUSA PIMENTA - IFSC

THIAGO LIPINSKI PAES - IFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na sociedade atual observamos novas formas de interagir, refletir e produzir conhecimento sobre os fenômenos sociais. Essas transformações configuram um novo perfil de estudante em relação aos seus anseios, dificuldades e vivências e impactam diretamente na organização da escola, seja do ponto de vista do espaço, do currículo ou das práticas pedagógicas. Assim, esse cenário complexo do século XXI nos provoca no sentido de pensarmos em novas formas de conduzir a formação dos nossos estudantes para essa realidade contemporânea. Quais são os desafios atuais para dar sentido ao ensinar-aprender dentro de uma proposta integral? Quais as possibilidades estratégicas para um processo de ensino-aprendizado crítico e humanizado?

Percebe-se que a fragmentação do conhecimento, que se generaliza e se reproduz por meio da organização social e educacional, tem também configurado o modo de ser e pensar dos sujeitos. A teoria da complexidade e transdisciplinaridade, ao propor a religação dos saberes compartimentado, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização. (SANTOS, 2008, p.71). Desta maneira, o presente trabalho tem como objetivo analisar novas formas de aprendizado a partir de temas sociais contemporâneos. Os lócus para análise são os resultados parciais das ações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Multiculturalidade e Interseccionalidade do Instituto Federal de Santa Catarina, campus Gaspar. Através de uma proposta de ensino e pesquisa, jovens estudantes dos cursos técnicos integrados realizam reflexões sobre questões de gênero a partir da análise do fenômeno atual da contracultura que valoriza e empodera sujeitos plurais e estabelece intersecções entre pautas que visam o estabelecimento de outras formas de conceber as relações sociais.

Enquanto objeto para análise foram selecionadas músicas contemporâneas por considerar este gênero textual popular, com amplo alcance social. Essas produções foram analisadas pelos estudantes sob a perspectiva artística e sócio-histórica. A proposta se baseia nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso do Círculo de Bakhtin, entendendo as músicas como discursos que ressignificam não só os sujeitos, mas estabelecem novos sentidos a produções artísticas, transformando-as em instrumento de poder e importante ferramenta para reflexão da história brasileira. A linguagem é uma forma de interação do “eu” com o “outro”, calcada no princípio do dialogismo. O resultado dessa interação social foi a enunciação e essa não tem uma natureza individual, mas está atrelada ao contexto histórico e ideológico dos grupos sociais envolvidos, estabelecendo a possibilidade de criação de novas histórias. Ao propormos uma abordagem transdisciplinar a fim de refletir sobre temas contemporâneos, entendemos que o conhecimento produzido é fruto de uma teia de significados históricos e dinâmicos que contribuem para uma formação multidimensional da realidade, se distanciando da compreensão clássica da neutralidade e universalidade (ARAGÃO, 1993).

As manifestações artísticas são, de alguma maneira, o espelho dos valores circulantes na sociedade, todavia observamos que em determinados momentos históricos surgiram

movimentos de contestação aos valores estéticos clássicos, promovendo uma ressignificação do papel da arte na sociedade. Nos dias atuais muito se fala em relações de gênero a partir do viés da violência, da objetivação da mulher e da manutenção dos valores heteronormativo. Mas é possível refletir sobre as relações de dominação e hierarquização de gênero, assim como os desdobramentos do feminismo na cultura popular, a partir de produções artísticas atuais? O objetivo deste trabalho foi exatamente este, utilizando-se de músicas como objeto de análise e uma posterior releitura através de um videoclipe. O presente trabalho está baseado na perspectiva pedagógica de autonomia estudantil (FREIRE, 1996) e no conceito de transdisciplinaridade entendida como uma forma de romper com os limites das disciplinas e transcender a todas.

As representações de determinados grupos sociais são demarcadas socialmente por meio das práticas discursivas que se constituem durante o processo histórico. Assim, estabeleceu-se enquanto objeto para análise um conjunto de 5 músicas contemporâneas que tangenciam a temática de gênero. A escolha de músicas parte da compreensão de que este gênero textual é extremamente popular, com amplo alcance social, inclusive com uma linguagem, por vezes, que remete à cultura representativa do "gueto".

De acordo com Verón (1978), o mundo da linguagem é um mundo de representações, de aparências, sendo que todo processo de produção de sentido passa por duas dimensões da semiose social, em que nada passa despercebido por essas dimensões. A primeira dimensão da semiose social é o campo ideológico, estabelecido pelo conjunto de regras formais impostas que são responsáveis pela geração de sentido. A outra dimensão é o poder instituído e disputado no processo de circulação dos sentidos que influenciam e determinam as relações sócias.

Assim, o autor afirma que em todo fenômeno social, no caso do presente projeto de pesquisa, os discursos produzidos nos ambientes virtuais, existe a possibilidade de leituras em relação às formas de representação social.

O projeto foi dividido nas seguintes etapas: (1) elaboração de uma listagem de músicas atuais que tivessem como tema as relações de gênero; (2) análise das músicas a partir dos conceitos bakhtinianos; (3) criação de um videoclipe - pout-pourri – com a participação da comunidade escolar; (4) elaboração de textos acadêmicos com a síntese dos resultados; e (5) desenvolvimento de atividades de extensão através das trocas acadêmicas em eventos científicos e capacitação de estudantes das escolas de educação básica do município de Gaspar.

As músicas foram analisadas pelos estudantes sob a perspectiva artística e sócio-histórica e na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é uma forma de interação do "eu" com o "outro", calcada no princípio do dialogismo. O resultado dessa interação social é necessariamente a enunciação e essa não tem uma natureza individual, mas está atrelada ao contexto histórico e ideológico dos grupos sociais envolvidos. Assim, as análises e, sobretudo o videoclipe desenvolvido, compõem enunciados a respeito das questões de gênero e sua relação com os valores e percepções dos estudantes envolvidos. (BAKHTIN, 2012).

O interesse pelo desenvolvimento deste projeto teve início em uma atividade de ensino sobre violência contra a mulher realizada por um grupo de estudantes e munidas de intensa curiosidade e afinidade com o assunto, a atividade transformou-se em uma pesquisa com adesão de outros estudantes devido o interesse pela proposta. Concluímos que promover a construção de conhecimento no campo das ciências sociais a partir de um fenômeno artístico induz à uma metodologia de ensino transdisciplinar e transformadora.

Essas músicas são discursos que ressignificam não só os sujeitos, mas estabelecem novas representações a essas produções artísticas, transformando-as em instrumento de poder e importante ferramenta para reflexão da história brasileira.

Palavras-chave: Arte enquanto instrumento pedagógico; Gênero; Análise de discurso

Referências

BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.71-83.

VERÓN, E. Sémiosis de l'ideologique et du pouvoir. In : Communications. Paris: Seuil, n° 28, 1978.

Palavras-chave: Educação crítica; Gênero; Análise de discurso; Arte enquanto instrumento pedagógico.

ARTE E CULTURA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E NO TERRITÓRIO: EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

MONICA FANTIN - UFSC

GISLENE NATERA - UFSC

JOSÉ DOUGLAS ALVES DOS SANTOS - UFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: CNPq, SECART/UFSC

O presente trabalho pretende compartilhar algumas propostas formativas articuladas em torno do tripé ensino-pesquisa-extensão desenvolvidas no contexto de um Projeto de Extensão "Arte e Cultura na Formação Universitária e no Território". Com o objetivo de desenvolver ações pedagógico-culturais que propiciem a participação de estudantes da comunidade universitária e do território em processos de formação artística, cultural e multimídia, o projeto fundamenta-se na metodologia colaborativa. Entre alguns resultados, o projeto tem propiciado diferentes formas de participação e aprendizagem de estudantes, professores e pessoas interessadas nas propostas que envolvem ações em torno da cultura lúdica no Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina/UFSC, exibição e discussão de filmes sobre infância e formação em diferentes espaços e contextos, e outras atividades que envolvem o registro estético de tais experiências de modo a construir um mosaico de imagens e memórias que por sua vez vão construindo outras narrativas sobre o ensinar, aprender, pesquisar e participar.

Desde maio de 2018 o Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA, UFSC/CNPq) vem desenvolvendo um Projeto de Extensão denominado "Arte e Cultura na Formação Universitária e no Território", da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Florianópolis/SC, em que são produzidas ações artísticas e culturais em diferentes espaços formativos da universidade e no território, contando com a participação de estudantes e professores em distintos projetos no âmbito da arte e cultura (na esfera acadêmica e comunitária). As propostas que apresentamos possuem como ponto de partida algumas atividades desenvolvidas ainda em 2017, no âmbito de outro Projeto de Extensão, "Museu e educação: um espaço de formação estética e cultural", e com o Projeto de Extensão atual, "Espaços artísticos, culturais e multimídia na formação universitária"; elas também se relacionam a um Projeto de Pesquisa em desenvolvimento, "Tecnologias da Sensibilidade e as Fronteiras da Formação".

Com intenção de dar continuidade a esta articulação que envolve ensino, pesquisa e extensão, pretendemos ampliar a discussão que inicialmente foi desenvolvida no âmbito da formação estético-cultural de estudantes da graduação e pós-graduação a partir da relação entre educação e museu visando agora manter propostas de participação e intervenções artístico-culturais mais precisas entre estudantes e comunidade através da criação de outras propostas (FANTIN, 2017).

O objetivo geral do Projeto "Arte e Cultura na Formação Universitária e no Território" é desenvolver ações pedagógico-culturais que propiciem a participação de estudantes da comunidade universitária e do território em processos de formação artística, cultural e multimídia. Entre seus objetivos específicos, por sua vez, estão o de promover ações no Museu do Brinquedo a partir de visitas guiadas da comunidade escolar com criação de registros

estéticos e multimídia (FANTIN, 2012a) estimular a participação de estudantes da graduação e pós-graduação em atividades artísticas e culturais em diferentes espaços formativos enfatizando as possíveis relações com a dimensão estética das atividades acadêmicas de estudo e pesquisa (FANTIN, 2012b); interagir de modo online com a comunidade acadêmica e em geral por meio da criação de novas plataformas e/ou páginas online de publicação e interação sobre os eventos realizados; fortalecer espaços de formação artístico-cultural a partir do Cineclube ligado ao grupo de pesquisa NICA/UFSC, em parceria com a Fundação Cultural Badesc; produzir registros audiovisuais; publicar textos elaborados pelos integrantes do Núcleo e por estudantes da pós-graduação que discutem o cinema em seu contexto estético e formativo (FANTIN, 2012a; FANTIN, 2013); organizar mostras de artistas locais e/ou de outros artistas; além de consolidar diversas parcerias e redes entre o Grupo e outros parceiros, no país e exterior. Do ponto de vista operacional, organizamos nossas propostas – e o modo como serão executadas – por meio de reuniões mensais, em que apresentamos estudos, discutimos os temas, definimos datas, sugerimos alterações, entre outros, construindo coletivamente o planejamento dos trabalhos. Entre as diversas atividades planejadas no contexto do referido projeto envolvendo toda a equipe, destacamos o CineNICA (cineclube), em parceria com a Fundação Cultural Badesc e a UFSC, que nos contempla com a responsabilidade da curadoria da sessão Infância, Cultura e Arte, no cinema Badesc e na Biblioteca Central da UFSC. As sessões ocorrem mensalmente, com a presença de, pelo menos, um dos integrantes do grupo para trazer reflexões sobre o filme apresentado e realizar a mediação com o público, apresentando autor, diretor, contexto e mensagens explícitas e implícitas, objetivando abrir um diálogo com os espectadores a partir dos temas sugeridos. Essa ação possibilita um espaço de intercâmbio – uma troca de experiências e de saberes – de grande relevância, uma vez que o diálogo transpõe os aspectos objetivos que os longas-metragens apresentam, refletindo no modo subjetivo como cada indivíduo ali presente se relaciona com as obras, ao compartilhar experiências e pontos de vista que se articulam às temáticas então discutidas (FANTIN, 2013; SANTOS, 2016), o que contribui para ampliar o repertório cultural da comunidade e dos participantes do grupo, além de trazer discussões necessárias sobre a pluralidade da infância no contexto contemporâneo (SANTOS; ALMEIDA, 2019) – que tem demonstrado ser um espaço de intercâmbio cultural bastante significativo; as atividades promovidas pelo Museu do Brinquedo também têm se estabelecido nesta perspectiva (PIACENTINI; FANTIN, 2002; 2006), promovendo o contato de estudantes e da comunidade com outros cenários distintos, em especial com a exposição "Crianças Brincadeiras" que apresentou aspectos da infância indígena em Santa Catarina, bem como a criação da plataforma digital que ofereceu uma experiência completa do itinerário da exposição; "Os filmes da minha vida", projeto construído em parceria com a TV UFSC, é outro trabalho que potencializa o Projeto, no âmbito da produção audiovisual; entre outras ações que vêm sendo planejadas e desenvolvidas pelo grupo.

A previsão de continuidade das atividades envolve a organização de visitas monitoradas ao Museu do Brinquedo e a exibição mensal de filmes com discussões posteriores nos espaços da Biblioteca Universitária (BU/UFSC), durante o horário diurno, a fim de envolver um público formado por crianças, jovens e adultos da comunidade universitária e da comunidade em geral, e a exibição no horário noturno no espaço da Fundação Badesc. Dessa forma, buscamos manter articulada as dimensões de ensino, ao envolver estudantes de uma disciplina ministrada na graduação com uma didática multimodal de sala de aula ampliada, envolvendo também o entorno cultural, da pesquisa, ao aplicar metodologias ativas que envolvam mestrandos e doutorandos da pós-graduação, que pesquisam temas ligados aos estudos da infância, cinema e culturas infantis e juvenis (FANTIN, 2011; MARTINS, 2017) e da extensão, ao ampliar os diálogos entre universidade, comunidade e território por meio de propostas artísticas e culturais

no campo da arte e da cultura (FANTIN, 2012) com mediação de graduandos, mestrandos e doutorandos. Como avaliação, os participantes em cada encontro mantêm registros escritos e visuais por meio de diversas narrativas, de modo a compor mosaicos com imagens a partir das atividades desenvolvidas e seus desdobramentos.

Referências

FANTIN, Monica. Crianças, cinema e educação: além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, Monica. Cinema, participação estética e imaginação. Revista Pedagógica, v.2, p. 533-560, 2013.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia. EntreVer, v.2, p. 264 - 280, 2012a.

FANTIN, Monica. Dimensão pedagógica e estética das múltiplas linguagens na formação In: Arte e Educação. Maringá: Eduem, 2012b. p. 113-125.

FANTIN, Monica. Cinema e memória: a experiência do cinema que habita em nós In: Cinema, Educação e Ambiente. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 23-40.

MARTINS, Karine J. Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola. Dissertação, PPGE/UFSC, Florianópolis, 2017.

PIACENTINI, Telma A. Brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes Publicações, 2010.

PIACENTINI, Telma. A Modernidade, uma visão isola/ilhada. In A modernidade, a infância e o brincar. Revista Perspectiva, EDUFSC/NUP-CED/UFSC, 1996.

PIACENTINI, Telma; FANTIN, Mônica. “Museu do Brinquedo como Centro Cultural Infantil”, in Museu Educação e Cultura. LEITE, Maria Izabel e OSTETTO, Luciana (orgs). Campinas: Ed. Papirus, 2005, pp. 55-71 e 2ª. Edição/2006.

PIACENTINI, Telma; FANTIN, Mônica. “Museu do Brinquedo na Ilha de Santa Catarina” Ministério de Educação e Cultura, Revista Criança, do Professor de Educação Infantil, Brasília/DF, número 37, Novembro/2002, pp, 10-13.

SANTOS, José Douglas Alves dos Santos. Cinema e ensino de história: o uso pedagógico de filmes no contexto escolar e a experiência formativa possibilitada aos discentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, José Douglas Alves dos Santos; ALMEIDA, Éverton Vasconcelos de. Chico Bento e as representações sociais da infância. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 4, e. 6446, p. 1-23, 2019.

Palavras-chave: Arte, Cultura, Formação, Universidade, Território

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA (PCSC): INTERFACES E DESAFIOS

CÁSSIA FERRI - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este final de década marca momentos decisivos para os professores no que diz respeito a decisões sobre suas práticas didático-pedagógicas. "Reinventar a escola" têm sido um mantra repetido por diversas vozes – de políticos, economistas, especialistas em educação e os que não o são, porém se julgam autorizados a fazê-lo. Neste contexto e em mídia nacional, alterações curriculares são propaladas e têm recebido especial atenção. Dentre elas, pode-se destacar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC que se apresenta como um "[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica." (BRASIL, 2017, p. 7).

Com diferentes configurações, históricos, níveis de participação, entre outros detalhes, propostas curriculares de Estados e Municípios compõem, junto com a BNCC, o atual "quebra-cabeça" dos gestores e professores. Os dilemas se estabelecem: diante das imposições legais da BNCC e do contexto da prática das propostas curriculares das redes estaduais e municipais, o que manter? O que abandonar? E o que atualizar? Há diálogo possível? Como "adequar" as proposições da BNCC sem desconsiderar o histórico das propostas em vigência?

Objetivamos, com este estudo, identificar os elementos de tensão entre a BNCC e a Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC e, por consequência, as interfaces e os desafios da implementação da BNCC no Estado de Santa Catarina. Para isso, utilizamos metodologia de análise documental, para explicitar, de forma sintética, a organização da BNCC e da PCSC (2014), indicando semelhanças nos propósitos, mas distanciamento nas decisões de organização curricular.

É fato que as conquistas tecnológicas, os movimentos demográficos, entre outros grandes eventos do século XX alteraram de forma indelével as formas de nos comunicarmos, agirmos, pensarmos e expressarmos. E isso exige, também, mudar a escola e o que se ensinar nela. Pode-se afirmar, então, que as motivações para as reformas curriculares – aqui explicitamente a BNCC e a PCSC são, praticamente, as mesmas: contexto social mais exigente que requer cidadãos com capacidade de aprender ao longo da vida e em situações cada vez mais complexas; sistemas educacionais estruturados de forma a privilegiar modelos fragmentados e individualizados que não respondem mais as demandas e necessidades de seus alunos, seja no âmbito pessoal ou profissional; organização do ensino que prioriza a transmissão e memorização do conhecimento e não possibilita processos de autorregulação da aprendizagem e metacognição; entre outros aspectos vão impelir os educadores e gestores a desencadear movimentos de reorganização do currículo escolar.

Podemos afirmar então que – apesar de berço comum – a BNCC (considerando o marco legal na Constituição de 1988) e a PCSC (desde seu primeiro documento em 1991) seguem motivações semelhantes, mas chegam a decisões curriculares diferentes.

A BNCC é estruturada com uma introdução na qual explicita sucintamente alguns dos seus fundamentos legais e pedagógicos e apresenta dez competências gerais para a Educação

Básica. Na sequência, são definidas e apresentadas cada uma das três etapas com suas especificidades. Na Educação Infantil, são expressos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três faixas etárias. O Ensino Fundamental é subdividido em áreas do conhecimento e competências específicas. Nas áreas há, ainda, a subdivisão por componente curricular e competências específicas. Cada componente é mais uma vez dividido em anos iniciais e anos finais, nos quais são apresentados, para cada ano escolar – do 1º ao 9º - as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O Ensino Médio recebe uma terceira forma de organização. Para esta etapa, são definidas 4 áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área do conhecimento estabelece as competências específicas da área, as quais são subdivididas em habilidades. Somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são destacados.

A PCSC é, além de um documento curricular, um registro histórico da perspectiva educacional dos últimos 30 anos no Estado de Santa Catarina. Oficialmente, a PCSC nasce em 1988, junto com o processo de redemocratização do país e do Estado e sua primeira edição é levada a público em 1991. Marcada pelos movimentos da época, traz as influências das discussões educacionais e os registros da chamada Pedagogia Histórico-Crítica. O último movimento para atualização da PCSC foi realizado em 2014 quando um grupo de, aproximadamente 200 profissionais da educação, participaram de seminários presenciais para produzir, coletivamente, o texto referência. Este grupo contou, ainda, com a participação de aproximadamente oito mil professores que contribuíram, por meio de uma plataforma eletrônica, com sugestões e análises do material elaborado. Este documento apresenta como fundamentos os conceitos de Educação Básica e Formação Integral, incorporando a estes os de percurso formativo e a diversidade como princípio formativo. Para viabilizar, no cotidiano escolar, a formação integral, o documento apresenta os conceitos fundamentais a serem elaborados nas áreas do conhecimento, a saber: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática.

No que diz respeito à finalidade da Educação Básica, BNCC e PCSC convergem. No entanto, faz diferença a escolha de como construir, no âmbito escolar, o caminho para formação. A BNCC privilegia a pedagogia das competências, a PCSC pauta suas concepções na pedagogia histórico-crítica e na teoria da atividade. A opção da PCSC por uma perspectiva histórico-cultural para a educação integral é compreendida como uma "estratégia histórica" e a "(...) busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura." (SANTA CATARINA, 2014, p.26).

Outro aspecto desafiador é o conceito de percurso formativo. Presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a organização do percurso formativo é objeto de definição do capítulo I que trata das Formas para a Organização Curricular (Art.13, §3º). Tal conceito é desconhecido da BNCC. Ao contrário, é de se observar que cada uma das etapas da Educação Básica, quais sejam, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, receberam tratamentos diferentes e contraditórios. Pode-se citar, como exemplo, a presença de "campos de experiência" na educação infantil, componentes curriculares no ensino fundamental e as áreas de conhecimento do ensino médio. Sem adentrar em discussões sobre as características de organização curricular que cada um destes elementos propõe, é nítido que não temos nenhuma linha de "continuidade" entre uma etapa e outra.

Por outro lado, na PCSC, o conceito de percurso formativo recebe tratamento especial afirmando-se que

[...] compreender o percurso formativo como um continuum que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos. Assim, faz-se necessário transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com diferentes aspectos da cultura, entendida como um conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas à sua ampliação e complexificação. (SANTA CATARINA, 2014, p.32).

Neste sentido, a compreensão de percurso formativo remete para o papel da escola. Ora, se se compreende que a educação escolar tem a dupla função de ser espaço de apropriação e produção do conhecimento, ao mesmo tempo que apoia e possibilita o desenvolvimento cognitivo dos alunos, não é possível dicotomizar conteúdo e forma. Temos, então, outro ponto polêmico da BNCC, qual seja, delegar aos professores o "como" ensinar, enquanto a BNCC define "o que", ou seja, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas. Na indefinição do tratamento a ser dado ao conhecimento apresentado pela BNCC (campos de experiência, unidades temáticas e objetos de conhecimento ou ainda habilidades nas áreas do conhecimento) abre-se a possibilidade de perguntar: como os professores diferenciarão "conteúdos" dos "objetos de conhecimento" propostos pela BNCC? Serão estes dois conceitos tomados como sinônimos para as decisões sobre "o que" ensinar? A listagem de habilidades expressas na BNCC será interpretada como objetivos de aprendizagem?

Mesmo tornados públicos estes documentos, não é crível pensar que "[...]basta introduzir nas legislações determinados conceitos, apresentando-os como mais atuais e relevantes, para que o corpo docente se sinta estimulado a adotá-los, que modifique todas as suas práticas e rotinas, e até mesmo seus conhecimentos adquiridos e reconstruídos durante seus anos em sala de aula, pela influência dessas novas filosofias" (SANTOMÉ, 2011, p.161). Há, portanto, muito ainda por compreender e interpretar nestas políticas curriculares.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, 2017.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014.

SANTOMÉ, J.T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In.: In.: SACRISTÁN, J.G. et al. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

Palavras-chave: Educação Básica. Currículo. Políticas Curriculares.

BASES CURRICULARES GERAIS E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: UM ESTUDO DAS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL, CHILE E ARGENTINA.

REBECA AMORIM - FURB

CÁSSIA FERRI - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em tempos de reformas educacionais, os valores que governam o país e movem a sociedade ficam evidenciados nas propostas de organização curricular para a Educação Básica. A etapa final, denominada no Brasil de Ensino Médio, corresponde ao espaço-tempo no qual a formação humana integral se conclui, assegurando, mesmo que teoricamente, um determinado modelo de sociedade.

Este estudo apresenta as propostas de bases curriculares gerais e itinerários formativos nos documentos normativos do Brasil, Chile e Argentina que dispõe sobre o currículo do Ensino Médio e objetiva identificar a flexibilidade destes currículos, atualmente divididos em parte comum geral e percursos formativos por áreas do conhecimento. Tais documentos são descritos de forma independente sem o intuito de comparação e o estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a formação no Ensino Médio.

1. BRASIL

Os níveis escolares da educação brasileira, dividem-se em: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Em 14 de dezembro de 2018, foi homologada, por meio da Portaria nº 1.348, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a) para a etapa do Ensino Médio, contemplando a formação geral básica e itinerários formativos.

A formação geral básica na BNCC constitui-se das competências e habilidades de 04 áreas do conhecimento: linguagens; ciências humanas e sociais; ciências naturais; e matemática. Na formação geral, Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes curriculares obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, que tem carga horária mínima de 3000 horas subdividas em 1800h para a formação geral e 1200h para os itinerários formativos.

Os itinerários formativos apresentados pela nova Base serão distribuídos em 5 áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Os projetos pedagógicos das Escolas de Ensino Médio optarão por oferecer 2 ou mais itinerários que devem considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos. Para tanto, segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2018b), esses itinerários deverão organizar-se em um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo.

2. CHILE

A organização da educação formal subdivide-se em 4 níveis: infantil, básica, média e superior. O decreto nº 369 de 2015 estabeleceu as Bases Curriculares (BC) 7° básico a 2° médio (CHILE, 2015) que prescreve seus Objetivos Gerais dividindo-os em Objetivos de Aprendizagens Transversais e Objetivos de Aprendizagem por curso e disciplina.

As BC preveem a duração de 6 anos para a Educação Média dividindo-a em: 4 anos de formação geral e 2 anos de formação diferenciada.

Foram definidas como formação geral comum obrigatória para todos os estabelecimentos, as seguintes disciplinas: "Lengua y Literatura; Lengua Indígena; Idioma Extranjero: Inglés; Matemática; Ciencias Naturales; História, Geografía y Ciencias Sociales; Artes Visuales; Música; Tecnología; Educación Física y Salud; Orientación e Religión.". É previsto ainda o tempo de livre disposição (30% da carga horária do dia letivo) protegendo a liberdade dos estabelecimentos na oferta de outras disciplinas.

Na continuidade do processo de reformulação curricular, em 17 de maio de 2019 foram aprovados os "Plan de Estudios y Bases Curriculares para 3° y 4° medio 2020" (CHILE, 2019). Sua estrutura é formada por um plano comum de formação geral, um plano comum eletivo, um plano de formação diferenciada e mantém um tempo de livre disposição.

O plano comum de formação geral nestas Bases compreende como obrigatórias as disciplinas de "Lengua y Literatura, Matemática, Educación Cidadana, Ciencias para la Ciudadania, Filosofia e Inglés". No plano comum eletivo o estudante pode escolher uma entre as seguintes quatro opções: "Religión; Educación Fisica y Salud; Artes; e História, Geografía y Ciencias Sociales".

As formações diferenciadas contempladas pelas Bases são: a Humanístico-Científica (HC), prevendo três disciplinas optativas e 8 horas de livre disposição; a Técnico- Profissionais (TP), prevendo uma especialidade optativa e 6 horas de livre disposição; e a Artísticas (A), com uma menção optativa e 5 horas de livre disposição.

3. ARGENTINA

A Argentina define seu sistema educativo em 4 níveis: educação inicial, primaria, secundaria e superior. Os "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (ARGENTINA, 2009) aprovados pela Resolução CFE Nº 84 de 2009, dispõem sobre a Educação Secundária:

[...] cualquiera sea su modalidad, se estructurará con dos Ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años, en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran. (ARGENTINA, 2009, p.20).

A organização dos saberes destes ciclos se subdivide em Campos de Formação Geral e de Formação Específica. A cada um dos planos de estudo do nível é garantido o mínimo de 3.800 horas.

A formação geral e comum é contemplada desde o ciclo básico até o fim da obrigatoriedade no ciclo orientado possibilitando aos estudantes a produção teórica e prática de conhecimentos próprios de

la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales –y entre ellas, la Historia, la Geografía, la Economía- las Ciencias Naturales -y entre ellas, la Biología, la Química y la Física- la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística, y las Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras). (ARGENTINA, 2009, p.20).

Neste sentido, são ainda ofertadas as seguintes Orientações: "Ciencias Sociales /Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Agrario /Agro y Ambiente; Turismo; Comunicación; Informática e Educación Física", com extensão mínima de 700 horas.

O Campo da Formação Específica possibilita a ampliação da Formação Geral no campo de conhecimento próprio das seguintes orientações ou modalidades previstas nos "Lineamentos": Formação Orientada Específica; Formação Técnico-Profissional; e Formação Artística.

Objetivando vincular o nível secundário com o mundo universitário e do trabalho, foi aprovada a "Secundária 2030", política de implementação federal que apresenta o "Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria" – MOA (ARGENTINA, 2017). O documento estabelece para a trajetória escolar obrigatória o desenvolvimento das capacidades transversais relacionadas às competências da educação digital e para desenvolver tais capacidades e competências, são definidos os saberes prioritários e saberes emergentes.

Identificadas as propostas de organização curricular brasileira, chilena e argentina, e as tendências de reorganização do Ensino Médio nas recentes reformas educacionais, pode-se afirmar que são similares e pertencem a uma mesma matriz ideológica. Apresentam clara divisão entre formação geral e específica, além de idealizarem percursos formativos, mesmo que com nomenclaturas diversas. Valorizam a formação Técnico- Profissional, sugerindo a modificação do perfil desejado para o egresso da Educação Básica, embora a continuidade de estudos com vistas ao ensino superior pode ser percebida nas Bases Curriculares aprovadas.

Tais reformulações são recentes e não permitem avaliação de impacto uma vez que estão em processo de implementação que deve ocorrer ao longo dos próximos meses. Múltiplos aspectos que merecerão atenção são pontos de incertezas e tensões tanto nas instituições escolares como nas instituições formadoras.

Referências:

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Buenos Aires, DF: 2009. Disponível em http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf Acesso em 10 Jun. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria. Buenos Aires, DF: 2017. Disponível em https://www.educ.ar/recursos/132250/moa-marco-de-organizacion-de-los-aprendizajes-para-la-educacion-obligatoria-argentina Acesso em 10 Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2018a. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: 2018b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 Jun. 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. Bases Curriculares 7° básico a 2° médio. Santiago, DF: 2015. Disponível em https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf Acesso em 10 Jun. 2019.

CHILE. Ministerio de Educación. Plan de Estudios y Bases Curriculares para 3° y 4° medio 2020. Santiago, DF: 2019. Disponível em https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/NUEVOPlandeEstudios3-4-medio.pdf Acesso em 10 Jun. 2019.

Palavras-chave: Ensino Médio; Bases Curriculares; Itinerários Formativos; Reformas Educacionais

BOAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AÇÕES DE UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

LUCIANE PAIVA ALVES DE OLIVEIRA - UFPR

MARIA DO CARMO DE MOURA ILSUK - UFPR

KEVIN LINO DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este estudo ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2019 em uma escola da rede municipal de ensino de Curitiba/PR e se estruturou com base na observação de aulas ministradas por uma professora[1] de Educação Física em turmas de séries iniciais do ensino fundamental.

No decorrer do processo foi possível averiguar que as intervenções pedagógicas promovidas pela docente aproximavam-se daquilo que determinados autores chamam de Boas Práticas Educativas no âmbito do ensino da Educação Física. Assim, procurou-se investigar em que medida isso se evidenciava nos registros de observação em cruzamento com as pesquisas que abordam o tema, com a intenção de dar continuidade ao debate e promover reflexões sobre o assunto.

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa por analisar "casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos". (FLICK, 2009, p. 37).

Reflexões sobre as boas práticas educativas

O debate a respeito da qualidade da educação é algo premente e acompanha a discussão em torno das diferentes disciplinas escolares. Sobre esse aspecto incidem elementos macroestruturais - tais como gestão e políticas educacionais, mas também microestruturais - como a prática ou o fazer docente.

No âmbito do ensino de Educação Física essa discussão ganha relevância, sobretudo, se considerarmos que a denominada "crise de legitimidade da Educação Física" jogou luzes sobre a centralidade que a ação docente ocupa em qualquer projeto de (re)configuração da disciplina (VAGO, 2009).

Nesse sentido, compreender as variáveis que compõem uma boa prática docente pode desvelar indícios importantes sobre o intento educativo de oferta de acesso à cultura, bem como ajudar na reivindicação das condições necessárias para que isso de fato ocorra.

Porém, é relevante destacar que uma ação docente não se caracteriza por um simples fazer por fazer, mas por um fazer estruturado e consolidado a partir de determinados constitutivos que, quando combinados, emprestam sentido à ação. Algo que exige regularidade e também uma espécie de conformação de ações típicas de uma corporação profissional, como, por exemplo, a de professores (CHAVES JUNIOR et al., 2014).

Em um estudo que procurou distinguir a caracterização de boas práticas educativas no âmbito da Educação Física, Richter et al. (2011) sinalizaram os seguintes pontos: Mediação Pedagógica, Organização do Espaço Pedagógico, Organização do Tempo Pedagógico e

Dimensões do Cotidiano Escolar. De acordo com os autores, as chamadas Mediações Pedagógicas compreendem "o conjunto de elementos presentes na interação que se dá entre professor e alunos, quando o primeiro trata de transmitir/traduzir um determinado conhecimento aos/com os segundos". (Ibidem, p. 3). Quanto à Organização do Tempo Pedagógico, sinalizam uma contraposição aos aspectos tradicionais típicos do treinamento esportivo – como o aquecimento, o desenvolvimento e a volta à calma – e um destaque às características de teor pedagógico, tais como: - períodos de orientação dirigida, com a apresentação do tema e dos objetivos da aula, bem como com a retomada de ações anteriores; - vivência das práticas corporais, com a experimentação e a orientação em torno dos movimentos relativos ao conteúdo; - finalização ou término das aulas, com a problematização das aulas e seus acontecimentos. No que diz respeito à Organização do Espaço pedagógico, os autores vinculam a apropriação do espaço a uma espécie de "território" da prática docente, o qual o professor faz uso em função de seus conteúdos e objetivos pedagógicos. Por fim, as Dimensões do Cotidiano Escolar envolvem "rituais, gestos, normas, rotinas e possíveis idiossincrasias próprias do ambiente escolar." (Ibidem, p. 9). Uma conjugação de combinados entre professor e alunos que se manifesta como essencial para o bom andamento da aula.

As boas práticas educativas da professora Anita[2]

Ao nos reportarmos aos dados coletados ao longo da investigação, foi possível verificar que a prática pedagógica de Anita em muitos momentos se aproximava daquela mencionada na literatura. Se por um lado suas ações abarcavam particularidades que demarcavam um jeito próprio de ser professora e conferiam certa autonomia no modo de se relacionar com as variáveis que compunham a dinâmica docente, por outro também se aproximavam daquele repertório que sintetiza a materialização de uma aula.

No exame dos registros de pesquisa pudemos identificar inúmeras ocasiões em que a atuação pedagógica de Rita demonstrou aquelas regularidades apontadas por Richter et al. (2011). A título de exemplo é possível destacar que nas primeiras semanas de maio, ao iniciar o trabalho com dança, a professora

[...] retomou a história dessa prática corporal por meio de perguntas e, em conjunto com os alunos, foi construindo sua contextualização, até entrar na temática festa junina - que neste ano serão as diferentes danças tradicionais: forró (baião, xaxado e xote) e quadrilha. (Diário de campo, 13 de Maio de 2019).

Por meio da Mediação Pedagógica ela apresentou a temática de maneira dinâmica e descontraída, inserindo questionamentos e provocando a participação de todos na discussão. Mas para isso, havia elaborado previamente um repertório de saberes que foram sendo inseridos na medida em que os alunos também manifestavam seus conhecimentos. Essa forma dialogada de trabalho acabou servindo como uma estratégia pedagógica de aproximação entre a professora, o conteúdo propriamente dito e os alunos.

Outro aspecto se remetia à Organização do Tempo Pedagógico, de modo que os intervalos de orientação dirigida, de vivência das práticas corporais e de finalização da aula se mostraram recorrentes ao longo das observações. Normalmente, o primeiro momento ocorria em sala com a explanação pessoal ou a utilização de algum recurso audiovisual e os outros dois na quadra ou no pátio interno da escola. Praticamente todo o período era dedicado ao alcance do objetivo previamente estabelecido para a aula.

No que se refere à Organização do Espaço Pedagógico, o uso era pautado por certa racionalidade e esteve intrinsicamente ligado às mediações pedagógicas e finalidades de ensino.

Também abrangia adaptações que serviam como recursos auxiliares ao desenvolvimento da aula, conforme vemos no seguinte excerto:

Ao perceber que durante a atividade muitos alunos se distraem diante da amplitude do espaço, a professora reúne todos no centro da quadra, retoma as orientações iniciais sobre os movimentos propostos e reduz o local de deslocamento. (Diário de campo, 15 de Abril de 2019).

Entre as Dimensões do Cotidiano Escolar a atuação docente foi circunscrita por diálogos que balizavam a importância do respeito mútuo, da pluralidade e da autonomia, além de promover constantes reflexões sobre os diferentes papéis assumidos pelos alunos na escola.

Por fim, outro fator que apresentou relevância na análise dos dados, mas que talvez extrapole os pontos elucidados pela literatura até então, é a capacidade de escuta da professora. Este traço transcendia os acertos e combinados na aula, os diálogos e as mediações sobre os conteúdos abordados, bem como as práticas de encorajamento e motivação aos estudos. Caracterizava-se pela disponibilidade docente em "ouvir" anseios, inquietações e histórias de vida dos alunos, potencializando o compartilhamento de experiências. Apesar de ultrapassar os limites de ensino, essa escuta permitia a reafirmação do espaço singular de cada sujeito, mesmo diante da complexidade que abrange uma aula. Havia assim "um legado ou uma história comum, entre diferentes gerações. Histórias transmitidas por narrativas. Por sujeitos que tomam a palavra e que a deixam deslizar, circular e se transformar" (BARROS, 2016, p. 9).

Quiçá esse elemento também possa compor o quadro de interpretação das boas práticas educativas, mas para isso serão necessárias outras investigações, algo que se pretende dar prosseguimento em futuros estudos. Até porque,

A potência da experiência educativa – tanto para os adultos, professores e sociedade em geral, quanto para as crianças e os jovens – está exatamente nessa abertura ao inesperado. Nessa condição, aceita-se que não há como tudo programar, tudo organizar e prever; permitimo-nos, ao contrário, abrir espaço para a delicadeza da escuta, para a sensibilidade dos gestos e das palavras, para a criação do e pelo sujeito. A criação entre os muros, a criação nas entrelinhas (Ibidem, p. 14).

Referências

BARROS, Jane Fischer. Circulação da palavra na escola: possibilidades de emergência do sujeito. Revista Pólis e Psique, v. 6, n.3, p. 206-221, 2016.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. et al. Problematizando as aulas de Educação Física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas? Poiésis, v. 8, n. 14, p. 365–384, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICHTER, Ana Cristina. et al. Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura? In: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/VI CONICE, 2011, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, p. 25-42, Set/2009.

[1] A professora é licenciada em Educação Física/UFPR (2005) e mestre em Educação/UFPR (2009). Atua como docente desde 2006 na rede municipal de ensino de Curitiba.

[2] Para preservar a identidade docente, o nome foi substituído por um pseudônimo.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Educação Física; Educação Física Escolar; Boas Práticas Educativas.

CMAEE-SURDEZ E CODA'S (CHILDEN OF DEAF ADULTS): POLÍTICA E EVIDÊNCIAS CULTURAIS E INCLUSIVAS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT - PMA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Librandus

RESUMO: O trabalho traz como problema a incompreensão da cultura e especificidades de estudantes Codas (filhos ouvintes de pais surdos), fator que pode levar a escola a negligenciar o sujeito e a participação de pais surdos. Tem como objetivo evidenciar características do Coda e justificar o trabalho ofertado a eles no CMAEE-S (Centro de Atendimento Educacional Especializado-área da Surdez) em Araucária, região metropolitana de Curitiba. O município se destaca no trabalho inclusivo e políticas públicas e por esse caráter, após solicitação das unidades educacionais investiu no atendimento aos Codas, que não são público-alvo da educação especial, mas neles se reconhece aproximações com a cultura surda (dos pais). Como metodologia de pesquisa, fez-se análise de registros das instituições com matrícula de Coda, entrevista com estudantes e mães surdas, análise documental e bibliográfica. Destaca-se que Codas são sujeitos bilíngues, biculturais e encontram-se na fronteira entre duas culturas e modalidades linguísticas e mesmo com formações distintas, a Língua de Sinais e a visualidade se refletem como artefato cultural deles e de seus pais, fenômenos que não podem ser desconsiderados na organização do ensino. Enfatiza-se a importância do trabalho inclusivo no CMAEE-S que vem contribuindo para superação das dificuldades e lacunas existentes na materialidade da escola e produção de políticas públicas que considerem os Codas em suas especificidades.

INTRODUÇÃO:

O CMAEE-S de Araucária, responde à legislação nacional (Lei 13.146/2015, Decreto 7.611/2011, Decreto 5626/2005 e Resolução 04/2009) e municipal (Resolução 01/2016 e Parecer 02/2016 do CME- Conselho Municipal de Educação), conta com 41 estudantes dos quais 7 são Codas. Regulamentado no Decreto 29.008(ARAUCÀRIA, 2015), sua natureza é bilíngue Libras/Português oral ou escrito (Idem, p.27) e no acompanhamento inclusivo diagnosticou-se dificuldades dos Codas na escola e reflexos da cultura surda. Visando superação esses foram inseridos nos atendimentos a partir do texto da Proposta Pedagógica para 2016 (ARAUCÁRIA, 2015, p.27). Em 2017 o Departamento de Educação Especial, organizou-se politicamente para atender esse público, pautou-se na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei 8.069 (BRASIL, 1990), ao enfatizar o direito e dever da família nessa formação. O nascimento do Coda é chamado por Quadros (2017) de "terceiro espaço" e legitima sua existência como geração única.

DOS DOCUMENTO AO ATENDIMENTO DO *CODA:* REFLEXOS DA REALIDADE

(...)A vó diz que eu não tenho que aprender a língua de sinais porque eu não sou surda (I9).

Verifica-se nas vivências dos Codas, a perspectiva da incapacidade. No caso de I9 a avó não compreende a Libras como necessária para a neta. Na escola I9 é dispersa, conversa muito e com os pais tem vergonha de interpretar algo em público. Para Andrade (2011), Monteiro (2017) e Pereira (2013), o Coda pode inverter papeis, responsabilizar-se pelos pais, até colocar-se em situações inapropriadas, para Sander (2016), Silva (2016) e Quadros (2017), esses são intérpretes naturais o que pode refletir relação de confiança, Quadros e Massutti (2007), dizem

que não querer usar a língua de sinais (LS) em público é reflexo do preconceito que a língua porta na sociedade.

P. (Coda) apresenta dificuldade na leitura, comportamento visual, chama atenção pelo toque. S (surda) mãe de P. fala da dificuldade em participar da vida escolar do filho, sem mediação do intérprete. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2013) e D'Ávila (2016), Codas internalizam as regras culturais da LS e do português, mas ficam em conflitos identitários. Para Skliar e Quadros (2000, p.44), e Monteiro (2017, p.11), esses se sentem inseguros pelo modo excludente que a escola trata sua família. Com isso, Corghi (2006), Preston (1994), Souza (2014), Melo (2015), Vargas, Mezzono e Kessler (2016), Bezerra e Mateus (2017), destacam que os estigmas sociais quanto ao hibridismo linguístico e cultural mostram o surdo como incapaz de criar filhos ouvintes. Para os pais surdos a inserção dos Codas no CMAEE-S permite que sejam partícipes na vida e educação dos filhos.

CONCLUIR SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

O município de Araucária oferta Atendimento Educacional Especializado para os Codas como política municipal, mesmo que não apresentem deficiência. Essa ação possibilita aos pais surdos, acesso à vida escolar dos filhos e ressignifica as relações. Constata-se que o CMAEE-S auxilia na quebra de barreiras comunicativas entre escola e família surda, contribui com a estruturação das línguas envolvidas, aceitação da cultura surda refletida no Coda, orienta os pais e a escola quanto a visualidade e hibridismo cultural do Coda. É necessário compreender as características para realizar mudanças na organização das aulas e onde não houver atendimento direcionado que sejam sempre que possível atendidos em salas de suporte pedagógico com base na visualidade, respeito a Língua Portuguesa sem desconsiderar a Língua de Sinais. O desafio está em considerar o bilinguismo do Coda e não negligenciá-lo, tomar como referência suas características para as interações na escola com consciência de que para organização do processo, a presença de surdos é fundamental.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Pablo Regis. I**dentidade de filhos ouvintes quando os pais são surdos [manuscrito]: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização** - 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás.

ARAUCÁRIA. **Decreto nº 29.008 de 11 de novembro de 2015**. Cria o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – Surdez- CMAEE-S.

_____. **Proposta Política Pedagógica do CMAEE-Surdez**. Araucária - 2016.

ARAUCÁRIA/CME (Conselho Municipal de Educação). **RESOLUÇÃO CME/ARAUCÁRIA Nº 01/2016 APROVADA EM: 16/06/2016- PARECER Nº 02/2016**. Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira; MATEUS, Joyce Hellen. R**eflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas**. Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v. 24 | n. 02 | p. 451-470 | jul./dez./2017 ISSN: 1983-1730.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 4 de nov/2018.

_____ . **Lei nº 8.069**, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Decreto 5626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____ .**Lei 13.146,** DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194o da Independência e 127o da República. DILMA ROUSSEF.

_____ . **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CORGHI; Pérola R. M. C. **Pais surdos e filhos ouvintes: funcionamento familiar, convivência e relacionamento**. Faculdade de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica-São Paulo. 2006.

D'AVILA, Thalyta C. G. **A aquisição da Libras por filhos ouvintes de pais Surdos: desafios de ser CODA**. 2016.15 f. (TCC-Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Acesso em 2 de outubro de 2018.

MELO, Alda V. S. de. C**hildren of deaf adults: Codas em Sergipe**. Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.3 • N.3 • p. 85 - 91 • Jun. 2015.

MONTEIRO, Thais Regina. **O processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo de caso-controle**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

PEREIRA, Osmar Roberto. **Nascidos no Silêncio: As relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2013.

PRESTON, Paul. ***Mother father deaf: living between sound and silence***. First Harvard University Press, 1994.

QUADROS, Ronice M. de; MASSUTTI; Mara. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. IN: **Estudos Surdos II** / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (orgs)– Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice M. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais.** Porto Alegre, ed. Penso. 2017.

SANDER, Ricardo Ernani. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de Pais surdos (codas) com o olhar de pais surdos**. 114 f.Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

SILVA, Maitê Maus. C**odas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo**. Dissertação (Mestrado). UFSC. Florianópolis, SC, 2016.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice M. **Invertendo Epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. Estilos da Clínica. Dossiê. Ano 2000.

SOUZA, José Carlos Ferreira. I**NTÉRPRETES CODAS: Construção de identidades.** Dissertação (Mestrado). UFSC. Florianópolis. 2014.

STREIECHEN, Eliziane M; KRAUSE-LEMKE, Cibele. **A aquisição da libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue.** Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14 de Junho de 2013.

VARGAS; Diéssica Z.; MEZZOMO; Carolina L.; KESSLER, Themis M. **O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na Libras em um grupo de Codas**. Rev. CEFAC. 2016 Jul-Ago; 18(4):835-842.

Palavras-chave: Coda-Children of Deaf Adults; Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado-Surdez; Inclusão; Cultura Surda; Políticas públicas.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

O presente trabalho é fruto da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em História e tem como temática principal a investigação da consciência histórica em livros didáticos, com o objetivo de investigar como os primeiros volumes do componente curricular de História do 6º e 9º ano dos Anos Finais, do Sistema Positivo de Ensino possibilitam o desenvolvimento da consciência histórica.

Para Rüsen "o pensamento histórico produz conhecimento acerca da experiência do passado sob a influência de carências de orientação que são originárias de um dado momento presente" (ASSIS, 2010, p. 37). Em minhas carências de orientação encontrei a vontade de compreender como as pessoas aprendem e vivenciam a história em suas vidas cotidianas. Para isso, decidi analisar livros didáticos, por serem elementos importantes da realidade escolar. A escolha veio com o questionamento: como esses livros podem propiciar que a consciência histórica seja desenvolvida em sala de aula?

Para a investigação desse questionamento, a pesquisa foi inserida dentro dos campos de História Cultural, Cultura Histórica e Didática da História. Tais esferas são essenciais para a compreensão do livro didático como uma representação cultural e objeto da cultura escolar, além de seu uso no ensino de história, a partir dos conceitos de consciência histórica. As produções dos autores utilizados foram Roger Chartier, Jörn Rüsen, Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt.

Ao usufruir do livro didático como objeto de pesquisa, foi necessária a compreensão de suas funções e complexidades, como a sua relação com o mercado editorial. Além disso, foi traçada uma trajetória do livro didático de história no Brasil, para o melhor entendimento de suas mudanças e permanências até a atualidade. Para isso, foram feitas leituras das produções dos seguintes autores: Alain Choppin, Marilda da Silva, Kênia Hilda Moreira, Circe Bittencourt e Selva Guimarães Fonseca.

A fim de melhor analisar os livros didáticos selecionados, que são integrantes da coleção do Sistema Positivo de Ensino, foi essencial o entendimento do funcionamento dos sistemas de ensino, com suas vantagens e desvantagens. Para esse fim, foram utilizadas as obras de Adriana Ralejo e Marcelo Lellis.

Por utilizar a consciência histórica, foi fundamental a compreensão das diversas concepções para o mesmo termo, além do aprofundamento na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, vertente escolhida para a análise das fontes primárias. Com isso, foram utilizados os trabalhos de Luís Fernando Cerri e do próprio Jörn Rüsen.

A análise da fonte primária foi realizada utilizando a metodologia de pesquisa documental, quantitativa e qualitativa, investigando a partir de dados numéricos quantas atividades poderiam possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica em sala de aula. Em um primeiro momento, foi realizada a analise quantitativa de todas as atividades presentes nos livros didáticos selecionados. Depois, as atividades que proporcionariam o desenvolvimento da consciência histórica, a partir de elementos previamente estabelecidos

(presença de comandos que possibilitem a narrativa por meio de diversas formas (escrita, oral, desenhos, entre outras); comandos relacionando as temporalidades; questionamentos acerca da sociedade atual, ligando os fatos históricos à vida prática; além da verificação dos aspectos de identidade histórica, competências históricas e elementos para um livro didático considerado ideal), foram agrupadas em gráficos para a comparação delas com o número de atividades totais e com isso, foram selecionadas três atividades de cada volume para serem analisadas.

Já durante a fase documental e quantitativa, hipóteses foram quebradas, dando novas nuances ao processo investigativo. Durante a fase qualitativa, a de analisar as questões selecionadas, as descobertas mostraram que as atividades proporcionam de diversas formas o desenvolvimento da consciência histórica, por meio de atividades que despertem a criatividade dos estudantes, bem como a noção de temporalidade e identidade histórica.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Livros didáticos; Didática da História; Sistema Positivo de Ensino.

REFERÊNCIAS

BELLOS, Natália; FIAMONCINI, Celina; VILLELA, Lysvania. História: 9º ano: livro do professor. v. 1. Curitiba: Positivo, 2018.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Atentado violento ao pudor. In: BITENCOURT, Cezar Roberto. Tratado de direito penal. São Paulo: Saraiva, 2008. cap. 4, p. 8-16

BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. 3ed. São Paulo: Contexto, 2009. 175 p.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo horizonte: Autêntica Editora, 2008. 239 p.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. Revista Antíteses, Londrina, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138 p.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, v. 6, n. 2, Inverno, 2001. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614. Acesso em: 10 abr. 2019.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Caderno Cedes, Campinas, v. 2, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf. Acesso em 10 set. 2018

EDITORA POSITIVO. Sistemas de ensino. Apresentação do Sistema Positivo de Ensino. Disponível em: http://www.editorapositivo.com.br/sistemas-de- ensino/sistema-positivo-de-ensino/. Acesso em: 20 out. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003. 255 p.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: Biblioteca Abrale. [200-]. Disponível em: http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf.
Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, Marco Aurélio. Sistema de ensino: uma nova estética do currículo. [200-] Disponível em: https://slidex.tips/download/sistema-de-ensino-uma-nova-estetica- do-curriculo. Acesso em: 01 nov. 2018.

POSITIVO. Nossa história. Histórico do grupo Positivo. Disponível em: http://www.positivo.com.br/pt/historia. Acesso em: 22 out. 2018.

RALEJO, Adriana Soares. “Lugar de autoria”: Contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

RALEJO, Adriana Soares. Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RALEJO, Adriana Soares. Narrativas históricas no livro didático de história. 2011. 60 f. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

REIS, Aaron Cerqueira Sena. Formação da consciência histórica a partir das ideias de rogressão do livro didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do ensino fundamental II. In: Simpósio Nacional de História, 28, 2015, Florianópolis, Anais [...]. Florianópolis, 2015. p. 01-13.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011a. cap. 8, p. 109-127

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT
Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011b. cap. 5, p. 51-77

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011c. cap. 6, p. 79-91

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezendo Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015. 324 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/526/310. Acesso em: 10 abr. 2019

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011. cap. 2, p. 11- 21

WITOSLAWSKI, Lúcia Chueire; WITOSLAWSKI, Henrique; FIAMONCINI, Celina. História: 6º ano: livro do professor. v.1. Curitiba: Positivo, 2017.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Livros didáticos; Didática da História; Sistema Positivo de Ensino.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRESENÇA DA POBREZA NO CURRÍCULO E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA

PAULO ROBERTO BRAGA JUNIOR - UEPG

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA - UEPG

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Faz-se necessário reconhecer a presença persistente da pobreza em nossa sociedade e suas implicações. Neste trabalho pretendeu-se investigar como a pobreza se apresenta e é tratada no ambiente escolar, a partir de pesquisa bibliográfica e de percepções de duas pedagogas que atuam em colégios localizados em regiões periféricas. É importante compreender como a temática da pobreza está inserida no contexto educacional para que se possam aperfeiçoar os currículos e as práticas educacionais.
Palavras-chave: Pobreza; Currículo; Educação;

1 INTRODUÇÃO

Discussões sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdade social devem parte das formações de professores e da organização do trabalho da escola. Nas instituições de ensino brasileiras existe um contingente de alunos cuja situação de pobreza interfere no rendimento escolar, o que justifica a atenção dos professores e dos gestores escolares.

Interessante refletir como a escola que recebe alunos pobres entende a relação entre educação e pobreza e lida com essa questão? Objetivou-se com essa pesquisa identificar como os currículos e outras ações do trabalho pedagógico abordam a pobreza, em dois colégios da rede pública estadual do Paraná – PR. De forma específica, buscou-se analisar, por meio de entrevistas, as percepções de duas pedagogas sobre como as instituições de ensino abordam e lidam com a condição de pobreza presente no currículo e na vida de seus estudantes.

2 A POBREZA COMO CONTEÚDO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A pobreza é uma questão social, política e econômica, e pode ser caracterizada como a privação de condições básicas para viver de forma justa e digna. Nessa perspectiva, entende-se que não cabe tão somente à escola a solução de um problema produzido em contextos tão complexos.

Sendo a pobreza resultado de um processo histórico, a sua erradicação depende de questões sociais, políticas e econômicas. Entende-se que sua origem não está ligada a questões individuais e morais de quem a vive. Ela é produzida dentro de um contexto maior, que demanda a estruturação de políticas sociais em várias áreas, não bastando apenas esforço individual para superá-la (ARROYO, 2015a).

Assim para evidenciar a relação e a presença da pobreza no contexto escolar foi realizada coleta de dados, por meio de entrevistas, em dois colégios estaduais que ofertam ensino fundamental e médio e estão localizados em regiões periféricas do munícipio de Jacarezinho - PR. Houve o contato com duas pedagogas, cada qual de uma dessas instituições de ensino, as quais aceitaram responder um questionário sobre o tema. Nessa pesquisa, tais profissionais serão denominadas como Pedagoga 1 e Pedagoga 2.

Na primeira conversa percebeu-se que as profissionais tinham bastante conhecimento da realidade escolar e da comunidade. A pedagoga 1 tem 31 anos de trabalho na área da educação,

sendo 25 anos na mesma instituição em que ocorreu a pesquisa. A pedagoga 2, há 23 anos trabalha na área educacional, sendo 12 anos na atual instituição.

As profissionais afirmaram que a instituições de ensino em que trabalham conhecem as condições de vida de seus estudantes, e isso se dá pelas interações com os alunos no cotidiano escolar e pela vinda dos seus familiares à instituição. "O contato com a comunidade e com os alunos é bastante aproximado o que facilita o acesso às informações. " (PEDAGOGA 2)

A primeira pedagoga relatou que a maioria dos alunos mora com seus pais ou outros parentes e que estes são trabalhadores na lavoura ou nas poucas indústrias da cidade e que há também muitos que estão desempregados. A segunda pedagoga destacou que a escola "está inserida numa comunidade de classe econômica baixa e com variações nas estruturas familiares que vão da 'convencional' a outras". Para Santos (2002) a escola deve estar atenta ao local a que pertence, pois, o seu território pressupõe seu sentimento de identidade. Nesse sentido, é necessário que a escola considere a realidade que a cerca.

A pedagoga 1 define pobreza da seguinte forma: "É a desigualdade social, percebida através da alimentação, das roupas, saúde e moradia entre outras. É a falta de condições básicas para se viver dignamente. " A pedagoga 2 define o conceito como "condição de quem vive sem o necessário para sua dignidade. Caracteriza-se pela falta de recursos para atender necessidades básicas do ser humano: saúde, moradia, educação, alimentação, saneamento". Vê-se aqui que as duas profissionais ao caracterizar a pobreza fazem menção ao termo "dignidade", como fator prejudicado na vida de quem vive nessa situação. Também há referências a aspectos como: saúde, moradia, alimentação, que são capazes de refletir a condição pobreza. Não houve menção de pobreza como algo dependente de questões individuais ou morais, sorte ou destino de quem a vive, que são percepções que às vezes ainda percebemos em nossa sociedade. Para Arroyo (2015b, p.10) "é preciso romper com essa visão para que os alunos e alunas pobres de nossas escolas sejam tratados com dignidade e sua pobreza compreendida como fruto de relações históricas sociais injustas. "

A pedagoga 1 relata que a pobreza como conteúdo pedagógico é abordada em várias disciplinas por meio de textos, vídeos e produção textual. No mesmo sentido, a pedagoga 2 afirma que "aborda-se no próprio currículo, principalmente nas disciplinas de Sociologia, Geografia, História e Ciências". Percebe-se, então, que a pobreza faz-se presente de alguma forma no currículo prescrito da educação básica, mas não se pode afirmar que é apresentada de forma suficiente para provocar as necessárias reflexões. Para Arroyo (2015b, p. 07) tratar da pobreza nos currículos é uma tarefa desafiante devido as complexidades do tema e talvez por isso ele esteja tão ausente dele a das formações de educadores.

As escolas devem ser espaços efetivos de disseminação de conhecimentos e reflexões que possibilitem entender uma realidade tão persistente em nossa sociedade como é a pobreza.

A pedagoga 2 disse que de acordo com o que vivência na escola a pobreza interfere principalmente na saúde dos educandos e a instituição tenta ajudar procurando junto a outros órgãos públicos atendimento de oftalmologistas, psicólogos e neurologistas, no entanto nem sempre consegue e o tempo de espera para esses atendimentos é muito longo.

A pedagoga 1 também relatou situação que vai além do currículo prescrito, pois achou oportuno comentar que a escola algumas vezes realiza campanhas de arrecadação de valores entre os professores e funcionários para compra de medicação e alimentos quando sabem da necessidade de algum aluno pobre. Por fim, a pedagoga 1 expôs que a escola tem conhecimento de que alguns alunos alimentam-se apenas na escola e para alguns a merenda escolar é a principal refeição do seu dia. Ainda sobre a abordagem do tema pobreza, acrescentou:

Existe um documentário muito bom, pois retrata a desigualdade social "Ilha das Flores" que utilizamos em nossa escola. É importante abordar esse assunto. Identidades sociais e culturais são construídas no processo educacional

e a escola deve levar os alunos a pensar na realidade em que estão inseridos e desse modo, abrir possibilidades de mudanças (PEDAGOGA 1).

Ao citar identidades sociais e culturais construídas no processo educacional, reforça-se que os alunos têm direito a conhecerem suas próprias histórias, se sentirem orgulhosos por ela e lutarem para conquistar sua cidadania..

CONCLUSÃO

Importante os profissionais das instituições de ensino conhecerem a realidade de seus alunos e da comunidade em que a escola está inserida e a respeito disso as pedagogas entrevistadas demonstraram ter conhecimento, bem como reconhecem que a pobreza e a desigualdade existem dentro da escola. Essas informações são importantes pois é necessário que a escola entenda as vivências desses alunos. A presença persistente dos pobres nas escolas demanda exigências quanto às praticas pedagógicas e gestão escolar e essas questões sejam consideradas na definição do PPP e dos conteúdos curriculares.

Ao caracterizar a pobreza os educadores não podem propagar as representações sociais que colocam pobres como culpados pela situação em que se encontram. Essas percepções ligadas a aspectos individuais e morais contribuem por colocar tão somente à escolarização a missão de solucionar a pobreza, que está ligada a complexidade do sistema capitalista e suas crises.

Afirmou-se que nos colégios pesquisados a abordagem do tema acontece de forma interdisciplinar e com metodologias distintas. No entanto, apesar se se identificar a necessária presença da temática, as abordagens devem acontecer de forma a romper com perspectivas preconceituosas e inadequadas.

A ajuda que é feita aos alunos pobres quanto à medicação e alimentos ou busca de atendimento médicos revelam falhas no sistema de saúde e de assistência social e que caso estes sejam beneficiários do Bolsa Família ainda não conseguem com a transferência de renda do programa suprir certas necessidades. O fato de alguns alunos alimentarem-se principalmente com a merenda escolar revela que ainda alguns fatores em suas famílias ainda precisam ser superados.

Portanto, a partir dos dados coletados e do aporte teórico indicado foi possível constatar que é necessário que a escola entenda a pobreza para repensar e organizar seus currículos e práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/#mod. Acesso em: 03 jul. 2019.

ARROYO, M. G. Módulo IV: Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: http://egpbf.mec.gov.br/#mod. Acesso em: 09 jun. 2019

SANTOS, M. et al. (Org.). Território: globalização e fragmentação. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

Palavras-chave: Pobreza; Currículo; Educação.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PRÁXIS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARTA ZANETTE - UNOCHAPECÓ

IVO DICKMANN - UNOCHAPECÓ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A PRÁXIS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A presente pesquisa tem como tema as contribuições de Paulo Freire para a práxis docente na pós-graduação em educação, especialmente ligadas ao trabalho desenvolvido por ele na Unicamp e na PUC-SP, nos anos de 1980 até 1997 (ARAÚJO FREIRE, 2006; SAUL, 2016). Propõe-se como problema que a partir das experiências de Freire como professor e orientador na pós-graduação podemos extrair delas contribuições para uma práxis dos docentes identificadas com a pedagogia freiriana hoje, constituindo-se como uma abordagem diferenciada no fazer da pós-graduação, como desdobramento da relação educador-educando no que diz respeito à relação orientador-orientando. Para tanto, tem-se como objetivo geral investigar a práxis de Paulo Freire como professor e orientador na pós-graduação em educação como fundamento teórico-prático para a docência no Ensino Superior; desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) localizar na biografia de Paulo Freire a sua experiência e trajetória como professor e orientador no ensino superior; b) analisar o conteúdo das entrevistas dos orientandos de Paulo Freire; c) explicitar nos discursos dos orientandos de Paulo Freire contribuições para práxis docente no Ensino Superior hoje. Para alcançar esses objetivos, a metodologia que está sendo utilizada para levantar os dados é a entrevista semiestruturada aplicada aos sete orientandos de Freire na pós-graduação, aplicada aos sete orientandos de Freire na pós-graduação, sendo que um deles foi orientando de Paulo Freire no mestrado e no doutorado, sendo três na Unicamp (Adriano Nogueira [mestrado], Eglê Franchi [doutorado], Maria Oly Pey [doutorado]) e cinco na PUC-SP (Adriano Nogueira [doutorado], Maria Eliete Santiago [mestrado], Mario Sérgio Cortella [doutorado], Antônio Lino Rodrigues de Sá [mestrado], Ana Maria Araújo Freire [mestrado]). Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa estão espalhados por quatro estados do Brasil (MS, SP, SC, PE) em quatro regiões diferentes, utilizamos recursos da internet para fazer as entrevistas (Hangout do Google) e e-mails para aprofundar pontos que julgamos necessários esclarecer. Utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2005) para extrair das falas dos ex-orientandos subsídios para a construção de uma práxis referenciada na pedagogia freiriana no trabalho de orientação da pós-graduação. A abordagem teórica da pesquisa está intimamente ligada a história de vida de Freire e de seus orientandos, haja visto que dialogamos com as bases epistêmico-metodológicas freirianas, a saber: o marxismo não-ortodoxo presente da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011) até a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2018) onde está uma leitura atualizada e crítica do materialismo histórico-dialético, o hegelianismo da dialética senhor-escravo traduzido para uma compreensão da educação, das relações humanas e seu papel na sociedade (WOHLFART, 2013; CENCI, 2003; KOJÈVE, 2002), a intencionalidade da consciência a partir dos estudos

fenomenológicos de Husserl (BRUTSCHER, 2005; ZITKOSKI, 1994) e o existencialismo humanista cristão de Jasper (1997), Marcel (1955) e Sartre (2014). Concluiu-se que são três as principais contribuições freirianas: 1) educar pelo exemplo a partir da autoridade do conhecimento, como dimensão epistemológica da práxis docente; 2) relação orientador-orientando profundamente dialógica na construção do conhecimento (dissertações e teses), com dimensão metodológica da práxis docente; 3) presença amorosa e com rigor científico em sala de aula e nas orientações, como dimensão estética da práxis docente.
Palavras-chave: Pós-graduação em Educação; Práxis docente; Relação orientador-orientando; Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire:** uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE; Instituto Paulo Freire, 2005.

CENCI, Angelo Vitório. Reconhecimento e intersubjetividade: elementos para uma antropologia filosófica a partir de Hegel. In: DALBOSCO, Cláudio Almir (Org.). **Filosofia prática e pedagogia.** Passo Fundo: UPF, 2003. p. 122-136.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** São Paulo: Cultrix, 1997.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel.** Rio de Janeiro: Contraponto; EDUERJ, 2002.

MARCEL, Gabriel. **Los hombres contra lo humano.** Buenos Aires: Hachette, 1955.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire.** São Paulo: EDUC, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOHLFART, João Alberto. **Fundamentos dialéticos da Pedagogia do Oprimido.** Passo Fundo: IFIBE, 2013. (Coleção Diá-Logos; 18).

ZITKOSKI, Jaime José. **O método fenomenológico de Husserl.** Porto Alegre: PUC, 1994.
Palavras-chave: Pós-graduação em Educação; Práxis docente; Relação orientador-orientando; Paulo Freire.

CULTURA ESCOLAR NOS TERMOS DE PIERRE BOURDIEU: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESTÉTICOS

ELSIO LENARDÃO - UEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CULTURA ESCOLAR NOS TERMOS DE PIERRE BOURDIEU: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E ESTÉTICOS

Introdução

A disputa pela definição de quais conteúdos curriculares seriam mais adequados é um dos pontos centrais nas controvérsias permanentes envolvendo a educação escolar básica. Em vários autores brasileiros que lidam com os escritos de Bourdieu, e também em autores estrangeiros traduzidos para o português[1], insinua-se uma certa interpretação quanto à posição de Bourdieu a respeito do conteúdo escolar que induz a situá-lo entre os relativistas/multiculturalistas e, portanto, como crítico do currículo composto pelos conteúdos da cultura escolar clássica/propedêutica.

Há quem já venha demonstrando, com base na análise das exposições de Bourdieu em relação ao tema que, contra a interpretação corrente, a posição teórica e prática desse autor o aproxima, de fato, mais da defesa de um currículo escolar nos moldes clássicos, composto pela ciência e pela cultura erudita, do que de uma posição relativista, proponente da presença da cultura popular no currículo. (LENARDÃO, 2019)

Porém, uma exposição mais rigorosa de sua posição em favor de um currículo escolar clássico, exige que sejam esclarecidos, também, aspectos da sociologia da cultura elaborada por Bourdieu. Em especial, a avaliação comparativa daquilo que ele denomina "cultura erudita" frente à "cultura popular". Isto é, sua análise a respeito dos diferentes valores epistemológicos e estéticos das diferentes experiências culturais. Por exemplo, Bourdieu se refere a diferenças importantes entre a "estética popular" e uma espécie de "estética das classes superiores". (LOYOLA, 2002, p. 73-74)

Esclarecer melhor as questões postas acima é a tarefa iniciada neste texto, na forma de notas de leitura de alguns textos de Pierre Bourdieu e de comentadores de sua sociologia.

1. Notas preliminares a respeito da posição de Bourdieu quanto à cultura popular

Nossa hipótese é a de que Bourdieu não questiona a legitimidade da cultura escolar ("cultura das classes dominantes") consagrada à sua época, cujo conteúdo contemplava elementos da cultura erudita e do conhecimento científico. O que lhe preocupava era o fato de os alunos das "classes desfavorecidas" não terem acesso a essa cultura. Para Bourdieu, a cultura escolar, para além de ser a "cultura das classes dominantes" ou a "cultura legítima", seria uma cultura cujo conteúdo teria grande valor epistemológico e estético, além de alto valor no mercado de bens simbólicos. Valores negados ou mendigados às crianças e jovens das classes populares. (BOURDIEU, 2007)[2]

O valor em si da cultura erudita

Sugerir, como o faz Bourdieu, que a cultura escolar deveria ser composta prioritariamente por conteúdos da cultura erudita não quer dizer que se está assumindo uma posição em defesa da "estética pura", isto é, uma posição ingênua frente à obra de arte, frente à sua forma. Tal sugestão deveria ser feita levando-se em consideração a gênese coletiva e individual da própria cultura erudita (BOURDIEU, 2007b, p. 32), ou seja, reconhecê-la como produto da história, seus vínculos de classe etc. Esse reconhecimento, por sua vez, não invalidaria as qualidades essenciais da cultura erudita.

"Cultura erudita" seria, para Bourdieu, o mesmo que "cultura legítima" ou "arte legítima"? Provavelmente não. Quando ele utiliza o termo "artes legítimas" (BOURDIEU, 2007b, p. 23;27) está em pauta o uso político da posse de cultura erudita para a promoção da distinção social, da hierarquização social. Bourdieu refere-se àquilo que é constituído ou referendado no campo específico pelos "detentores da legitimidade artística". Já o uso do termo "cultura erudita" não estaria, a priori, carregado dessa conotação política. Seria uma nominação a uma cultura específica em si que, nos períodos das análises que Bourdieu efetuou, coincidia com a "cultura legítima". (idem, p. 38)

Sobre a cultura popular e a "estética popular"

Parece que Bourdieu distingue a "estética popular" daquilo que ele denomina "gosto puro", sugerindo ser a estética popular uma estética "em si" e não "para si". Quer dizer, uma estética que prioriza uma "continuidade" entre a arte e a vida, o que implicaria a subordinação da forma à função. Uma estética que mostra preferências por expressões artísticas/experiências estéticas menos formalizadas e menos eufemísticas e preferências por aquelas obras que oferecem satisfações mais diretas e imediatas. Uma estética que em seus julgamentos sobre a obra de arte, prioriza referências às normas da moral ou do decoro. Tudo isso contra o "desinteresse", o "desprendimento", o "prazer", o "deleite", o "distanciamento", a "gratuidade" e a "ascese" da "estética pura" (BOURDIEU, 2007b, p. 12).

Ao aplicar às obras legítimas, os esquemas do ethos que são válidos para as circunstâncias comuns da vida, e ao operar, assim, uma redução sistemática das coisas da arte ou coisas da vida, o gosto popular e a própria seriedade (ou ingenuidade) que ele investe nas ficções e representações indicam o contrário que o gosto puro opera [,] uma suspensão 'naive' que é a dimensão de uma relação quase lúdica com as necessidades do mundo. Poder-se-ia dizer que os intelectuais [representantes do "gosto puro"][acreditam] mais na representação – literatura, teatro, pintura – que nas coisas representadas, ao passo que o 'povo' exige, antes de tudo, que as representações e as convenções que as regulam lhe permitam acreditar 'naivemente' nas coisas representadas. (BOURDIEU, 2007b, p. 12-13)[3]

Contra o relativismo cultural

Em "A distinção" (2007b), escrevendo a respeito da "ideologia carismática" e das diferenças entre o "olhar estético puro" (dos intelectuais) e o "olhar ingênuo" (popular), Bourdieu anota não "(...) subscrever um relativismo estético". Observa:

A tentação de emprestar a coerência de uma estética sistemática às tomadas de posição objetivamente estéticas das classes populares não é menos perigosa que a inclinação a deixar-se impor, sem seu conhecimento, a representação estritamente negativa da visão popular que se encontra na origem de qualquer estética erudita. (p. 35)

Bourdieu (2010a) critica aqueles que praticam o que ele nomina "populismo estético", isto é, aqueles que invocam "el gusto del pueblo" para condenar a arte contemporânea e o apoio estatal à divulgação desta arte. Anota, por exemplo:

Decir, a propósito de la gente del pueblo, que no quiere el arte moderno, es bastante tonto. De hecho, eso no se há hecho nada para desarrolhar en ella la *libido artística*, el amor al arte, la necessidade de arte, que es una construcción social, un produto de la educación. (p. 31)

2. Considerações finais

Bourdieu (2010a) sugere que dos estudos dele, que visam criticar o monopólio da "diferença cultural" e que criticam o "fetichismo da cultura"[4], poder-se-ia extrair um "(...) programa humanista" de formação cultural, baseado na busca pela democratização do "(...) universo do prazer estético" (p. 250). Ele quer que "(...) las condiciones de acesso al 'gran arte' [deixem de ser] (...) sólo un assunto de virtude o de don" (2010a, p. 251), para que deixe de ser justificável e justificada a distribuição desigual e legitimadora de status que marca o quadro das preferências e práticas culturais.

Referências

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.
BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007b.
BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires/Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto**: elementos para uma sociologia de la cultura. Buenos Aires/Argentina: Siglo Veintiuno Editores, 2010a.
BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
CATANI, Denise Barbara. A educação como ela é. **Revista Educação** – Especial: Biblioteca do Professor n. 5 (Bourdieu). Ed. Segmento: São Paulo, p. 16-25, s.d.
JOURDAIN, Anne e NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
LENARDÃO, Elsio. A Cultura escolar nos termos de Pierre Bourdieu: em defesa do conteúdo curricular clássico. in: **VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica** / Marisa Álvarez ...[etal.] ; compilado por Norberto Fernández Lamarra.-1 ed. -Sáenz Peña:Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. Libro digital, PDF.
LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação** – Especial: Biblioteca do Professor n. 5 (Bourdieu). Ed. Segmento: São Paulo, p. 36-45, s.d.
SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa/Portugal: Ed. Moraes, 1977.
SOARES. Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

Notas

[1] Entre outros, BONNEWITZ (2003); CATANI (s.d.); NOGUEIRA & NOGUEIRA (s.d.); SNYDERS (1977); SOARES (1994).
[2] Ver também, BOURDIEU, 2012, p. 525.
[3] Ver também, Jourdain e Naulin (2017, p. 108) e Loyola (In: Bourdieu, 2002, p. 73-74).
[4] Ideia de que a obra "culta" já nasce "culta", possuindo em si, em essência, um maior valor estético.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Conteúdo curricular; Relativismo cultural; Cultura erudita.

CURRÍCULOS EMERGENTES: PROJETO ÂNCORA

JULIANA VAZ PAIVA - UFSM

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN - UFSM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CURRÍCULOS EMERGENTES: PROJETO ÂNCORA

Introdução

O século XXI se caracteriza pela informação, pela comunicação, pela inovação, pelas mudanças aceleradas em todos os contextos, configurando mobilizações no conhecimento local e global, impulsionando novos paradigmas emergentes, impactando em transformações, reconstruções, significações e ressignificações. “Ninguém escapa da educação.” (BRANDÃO, 1981, p.1), e nem a educação das transformações. O tempo e o espaço escolar tomam um novo sentido nesse movimento, criando novas linguagens, mediações sócio culturais, sempre abertas e inacabadas. A todo instante as indagações emergem, os múltiplos paradigmas se apresentam. Ser educador já não é mais apenas transmitir conteúdo. Busca-se, cada vez mais, estimular o educando à autonomia e criticidade.

Ao conhecer projeto que liberta a escola de suas limitações, para repensar novos caminhos educacionais, consequentemente da temática currículo, questionou-se como problema de pesquisa: "Como se configuram os processos curriculares do Projeto Âncora de São Paulo?". Para responder às inquietações buscou-se investigar a articulação teórico prática dos Currículos do Projeto Âncora de São Paulo; Compreender como se configuram os processos vivenciados neste Projeto; Bem como conhecer os diferentes contextos educativos, com vistas à ressignificações de saberes e fazeres curriculares emergentes.

Acredita-se que as escolas não existem para formar somente para o futuro, os currículos que se ensinam, que são vivenciados, não devem ser questões para depois. Uma formação democrática precisa formar cidadãos que questionam. Não se pode falar somente de como o mundo foi, mas atuar hoje para o amanhã.

Metodologia

A pesquisa delineia-se com base em uma abordagem qualitativa, considerando o aporte de Minayo (2001), bem como Triviños (1987), o qual defende que o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar sua pesquisa, melhor compreendendo realidades mais complexas como a Educação (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Quanto aos meios de investigação, realizou-se revisão de literatura, que possibilitou a construção de referencial teórico sobre a temática de pesquisa – Currículo – assim como sobre as escolas – Escola da Ponte e Projeto Âncora. Para isso, fez-se pesquisa de natureza documental, cujas informações foram coletadas em livros, artigos, dissertações e teses, bem como cartas, relatórios, projetos pedagógicos que compõem o Projeto Âncora e a Escola da Ponte.

Utilizou-se entrevista semi-estruturada com um educador e um educando do Projeto Âncora, nas quais se evidencia que o projeto utiliza o paradigma emergente semelhante à Escola da Ponte de Portugal, com assessoramento pedagógico de seu criador José Pacheco. Não possui turmas, nem aula tradicional. Parte de projetos de pesquisa e de extensão, de acordo com o interesse dos educandos formam-se grupos heterogêneos.

Fundamentação Teórica

Em seu livro A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir, Rubem Alves (2012) apresenta a experiência de superação da Escola da Ponte em Portugal, sendo hoje maravilhoso exemplo de desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos, responsáveis e capazes de avaliar e transformar a sociedade em que vivem, não apenas reproduzir modelos sem ao menos questionar por que e para que são como são.

Recentemente, nos anos 2000, houve o surgimento da Escola Projeto Âncora no Brasil. Este se deu diferente à Ponte, pois o projeto já existia e a partir do encontro com José Pacheco, passou a ser também escola. Hoje alvo de muitos estudos, pesquisas e visitas, pois sua *práxis* muito se diferencia das escolas atuais deste país, vista até mesmo como utopia. O que as diferencia? O currículo, objeto de estudo desta pesquisa.

Uma vez que para cada ideal de sociedade, há um currículo para ser ensinado e um indivíduo a ser formado, considera-se que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8)

Organização Curricular ensina valores, não se precisa falar diretamente, mas uma aula de determinada 'disciplina', cinco aulas de outra, ensina ao educando o que é mais importante para a vida. Não se fala só por meio do aparelho fonador, o currículo oculto grita sem ao mesmo emitir sons:

As escolas, como organizações, definem um ethos de conduta nas mais variadas facetas do comportamento: como se comportar fisicamente, uso da linguagem, hábitos de limpeza, utilização das instalações e materiais, opção-obrigatoriedade de determinadas atividades, normas de comportamento social com diretores, professores/as e companheiros, relações entre sexos, com minorias étnicas ou religiosas, regulação das saídas ao exterior e comunicação com o mundo externo, tempos de folga e de trabalho, ponderação desigual de diferentes momentos do dia, a semana, etc. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 250)

Olhares desviados do verdadeiro sentido da educação traçam caminhos tortuosos, com isso, muitas vezes perde-se o sentido da Escola, esquece-se que se aprende para ser feliz. As palavras "saber" e "sabor" provêm da mesma etimologia, quanto mais se sabe, mais se saboreia a realidade. Snyders, em seu livro A alegria na escola, comenta a importância da escola na formação do sentido da vida.

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisa que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade nem de alegria. (SNYDERS, 1988, p. 14)

A ideia de que "A autonomia é um construto que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa." (PACHECO, 2014, p. 118) corrobora com Freire, que esclarece que para promover a autonomia no processo de ensinagem-aprendizagem, não se pode ter currículos engessados e que promovam a fragmentação do conhecimento (FREIRE, 2011, p. 111).

Resultados

A Escola Projeto Âncora tem como princípios a afetividade, a honestidade o respeito, a responsabilidade e a solidariedade. Estes valores são concebidos dentro de todo o movimento

escolar. O conceito de currículo é entendido numa dupla dimensão, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada educando.

Percebe-se que, de fato, a escola é dinâmica, está em movimento, em contínua mudança conforme seu projeto pedagógico prevê. Crianças e jovens estão em movimento, atendendo assim as necessidades, desejos, curiosidades, motivações, pois os saberes e fazeres partem delas. Para o educando, estudar e pesquisar não são atividades rotineiras, mas sim momento prazeroso, pois vai de encontro com seus anseios, desejos e necessidades, mobilizando assim forças, alegrias e encantamento.

Projetos dessa natureza ultrapassam objetivos de instrução e atingem objetivos mais amplos de educação, pois o modelo de escola já não é a mera soma de atividades, de horas letivas, de professores e alunos bem organizados em seus devidos lugares e posições.

Constituem-se em modelos de formação que redimensionam as práticas educacionais, pois o político e o pedagógico se inter-relacionam. A partir da proposta, dá-se significado às atividades desenvolvidas, promovem-se mudanças desejadas e refletidas, privilegia-se a interação participativa, cria-se um lugar que liberta a escola de suas limitações, para repensar novos rumos da educação, consequentemente do currículo.

Vivencia um currículo que envolve, mobiliza, produz sentido nas pesquisas, nas construções dos saberes e fazeres, pois é vivido na escola, impactando de maneira holística. Impregna sentidos e significações que perduram em todos os contextos, sejam eles familiares, escolares, sociais e planetários, formando pessoas preparadas para enfrentarem as adversidades com mediações humanísticas, científicas, éticas e pacíficas.

Conclui-se que a Escola Projeto Âncora apresenta um currículo emergente, em um processo de constante reconstrução coletiva, nas quais todos são gestores, havendo a participação coletiva de educadores, educandos e comunidade na construção dos conhecimentos através da Pesquisa e Extensão, buscando uma educação de qualidade, mobilizando a autonomia, a criticidade e a felicidade.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: 6. Ed. Vozes, 2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Uma escola pública em debate. / José Pacheco, Maria de Fátima Pacheco – São Paulo: Cortez, 2015.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Escola Projeto Âncora; Currículo emergente; Escola da Ponte.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA

PAULO ROBERTO CORDOVA - IFSC

PATRÍCIA DE DEUS E SILVA - UNIARO

LUDIMAR PEGORARO - UNIARO

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA

Resumo: Este texto analisa os desafios da educação superior contemporânea no contexto da globalização neoliberal, considerando, em especial, as revoluções Científico-Tecno0lógicas dos últimos séculos. O texto foca as análises em três aspectos chave: as revoluções científicas e tecnológicas; o paradigma disciplinar da ciência moderna e; a transformação do pensamento neoliberal em senso comum. Estes aspectos influenciam, determinantemente, as diferentes maneiras da vida social, neste sentido, como parte da sociedade, as instituições de educação superior também sofrem com estas influências. Este estudo tem como base a revisão da literatura vigente, procurando demonstrar os impactos destas questões, especificamente, nas instituições de educação superior. É possível observar a necessidade de uma reestruturação das Instituições de educação superior para que possam superar o paradigma mercantil que hoje assolam maior parte dos cursos oferecidos.

Palavras-chave: Educação Superior. Globalização Neoliberal. Revoluções Científico-Tecnológicas. Interdisciplinaridade.

Este trabalho visa analisar as transformações científico-tecnológicas, econômicas e políticas das últimas décadas, tendo como direcionamento as influências desses aspectos na educação, destacando, especificamente, as questões pertinentes à educação superior.

Nesse contexto, a ideologia neoliberal de mercado baseada na competividade individualista e na livre concorrência tomou conta da sociedade contemporânea, transformando-se em senso comum. A educação superior, por sua vez, não passou sem ser intensamente influenciada pela hegemonia capitalista de mercado, sofrendo profundas mudanças em seu papel social. Um dos fatores que se acentuou no processo formativo superior foi o acelerado crescimento da fragmentação do conhecimento afetado ainda mais pelo paradigma disciplinar da ciência moderna.

Para dar sentido e direção aos argumentos aqui apresentados, organizamos este trabalho em três partes, dedicando a primeira para considerações sobre a educação superior no contexto das mudanças ocasionadas pelas revoluções científico-tecnológicas; a segunda para análises sobre as influências da globalização neoliberal na educação superior e; a terceira para a fragmentação dos saberes, a hiperespecialização.

No decorrer das transformações ocorridas pelo mundo, a educação enfrentou e enfrenta diversos problemas para se reestabelecer frente a seu papel social, aquela que propicia oportunidades de desenvolvimento intelectual, e consequentemente, conhecimento de vida e de mundo.

Para Libâneo (2003, p. 01):

> Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização.

Com o crescimento da tecnologia da informação e comunicação, se por um lado, foi possível, ao mesmo tempo, que a globalização interligasse, economicamente, os mais diversos países do mundo, por outro lado, aumentou as desigualdades, sejam estas sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais. Nesse sentido, é possível observar que o que era para ser uma solução acabou por aumentar, ainda mais, os problemas.

De modo geral, o que se percebe é que a educação, aqui ressaltando a educação superior, deve voltar a suas origens, por assim dizer. O que se nota, é que com o decorrer das revoluções científicas e tecnológicas, a educação foi sendo adequada aos interesses dos novos mercados que estavam emergindo, e passando a assumir o papel de "formadora de mão de obra", deixando de lado o seu papel enquanto a formadora de cidadãos politicamente comprometidos com o desenvolvimento social.

Essa mudança diante das transformações ocorridas se reflete, hoje, no que os autores chamam de hiperespecialização, onde o saber, que deveria ser desenvolvido de maneira contextualizada, passa a ser cada vez mais fragmentado, tornado difícil a compreensão de mundo através de fatos isolados e descontextualizados. Nesse sentido, Morin (2000, p. 41) considera que:

> a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional, é uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega.

Acredita-se que o desafio a ser enfrentado pela educação atual e do futuro é o ensino centrado na melhoria da condição humana e não, simplesmente, atender os interesses de mercado.

Referências

APPLE, Michael W. Para Além da Lógica do Mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Palavras-chave: Educação Superior. Globalização Neoliberal.

DESFETICHIZANDO O CURRÍCULO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA DECOLONIAL E PÓS-COLONIAL DO EDUCERE 2008-2017

EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO - PUCPR

FRANCINE CORDEIRO BOBATO - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O currículo escolar sempre desempenhou um papel fundamental na trajetória de vida dos(as) estudantes, professores(as) e da comunidade educativa de forma geral.
Nas práticas educativas, o currículo é quem vai determinar os conteúdos a serem ensinados, ou não, pelos(as) professores(as) e apreendidos, ou não, pelos(as) estudantes. Todavia, além desses conteúdos considerados oficiais, o currículo também atua de forma recôndita na construção e manutenção de comportamentos, normas e disciplinas que moldam o imaginário social e "ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo" (SILVA, 2009, p. 78).
Essa atuação oculta, vem sendo denunciada pelas teorias pós-críticas do currículo, que operando com as categorias de "identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo" (SILVA, 2009, p. 17), evidenciam o caráter excludente e subalternizador que, muitas vezes, o currículo escolar exerce.
Para Pacheco (2017), somente considerando as relações e estruturas de poder, é que as relações dicotômicas e hierárquicas, que o currículo escolar promove na comunidade educativa, poderão ser desveladas e superadas. Para o autor,"o currículo trata-se de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades", fatores que contribuem para a "formação identitária dos indivíduos que o cercam" (PACHECO, 2017, p. 2797).
A partir desses pressupostos, o presente trabalho tem por objetivo identificar a produção acadêmica, apresentada e publicada nos Anais do EDUCERE, acerca das temáticas referentes ao currículo decolonial e pós-colonial. O problema que orienta a pesquisa busca responder a seguinte pergunta: o que foi produzido e publicado nos Anais do EDUCERE, acerca das perspectivas de currículos pós-coloniais e decoloniais?
Assim, a partir da problemática levantada, o trabalho tem por objetivo analisar a produção acadêmica publicada nos anais do EDUCERE de 2008 a 2017.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O congresso nacional de educação – EDUCERE, iniciou-se no ano de 2001 e caminhando para a sua 14ª edição, consolidou-se no cenário nacional e internacional, como um dos mais importantes eventos científicos da pesquisa em educação. Nesse percurso, o EDUCERE trouxe diversos eixos de trabalhos que objetivavam traçar um panorama das pesquisas em educação no Brasil e no mundo.
A partir da proeminência de tal evento, surgiu a necessidade de realizar uma investigação, do tipo estado da arte (ROMANOWSKI, 2002), para identificar os trabalhos que traziam para a discussão as perspectivas de currículos pós-coloniais e decoloniais na educação.
A investigação orientou-se na abordagem qualitativa de pesquisa em educação. O estado da

arte, desenvolveu-se a partir das etapas descritas por Romanowski (2002), que compreendeu a: 1) "definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas" (ROMANOWSKI, 2002, p. 15); 2) identificação dos trabalhos e análise do conteúdo (BARDIN, 2015); 3) organização e "elaboração das conclusões preliminares" (ROMANOWSKI, 2002. p. 16).

RESULTADOS

Os estudos pós-coloniais, situam-se no cenário intelectual, via escritos de autores(as) que emergem a partir "do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das 'minorias'". Intervindo "naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma 'normalidade' hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos" (BHABHA, 1998, p. 239).
Nessa esteira de denúncias e indagações, a partir da década de 1990, na América-Latina, formado com um caráter essencialmente interdisciplinar, e operando a partir da lógica Modernidade/Colonialidade, os estudos decoloniais evidenciam a continuidade dos processos de colonialidade de poder/saber que promovem "uma violenta assepsia epistêmica e cultural da sociedade" (SILVA, 2014, p. 206).
A educação também foi abalada por esse desvelamento que os autores pós-coloniais e decoloniais trouxeram para a academia. Denunciando currículos, práticas pedagógicas e saberes únicos, que subalternizam e excluem os sujeitos e conhecimentos "outros", a produção acerca da temática vem crescendo no Brasil e na América-Latina.
No levantamento de dados realizado nos Anais do EDUCERE, entre os anos de 2008 a 2017, esse crescimento é evidente. Encontramos 6 trabalhos publicados, que traziam em seus títulos os termos "COLONIALIDADE", "PÓS-COLONIALIDADE", "DECOLONIALIDADE" e "PÓS-COLONIAL".
Em 2008, foi apresentado um trabalho que discutia os processos de subalternização e sua influência nas violências do cotidiano escolar (SILVA, 2008).
Em 2013, integrando ao eixo de "formação de professores e profissionalização docente", o trabalho publicado trouxe para a discussão os referenciais pós-coloniais nos processos de formação docente no curso de pedagogia (SÍVERES; SANTOS, 2013).
Em 2015, encontramos 2 trabalhos acerca das temáticas investigadas. Um trazia a discussão entre feminismo, pós-colonialidade e transdiciplinaridade e como a articulação desses campos do saber, poderia contribuir para o questionamento das epistemologias hegemônicas (CARMO; PEREIRA, 2015). O outro trabalho publicado teve como propósito, refletir, via pensamento decolonial, sobre a educação quilombola e como desconstruir práticas educacionais que legitimam uma cultura hegemônica, excluindo as demais (CAMPOS; SOUZA, 2015).
2017 contou com dois trabalhos. No primeiro, os autores objetivam realizar uma análise das políticas educacionais no período de transformações sociais, econômicas e políticas em Moçambique, após o período de colonização (BASTOS; DUARTE, 2017). E por fim, o último trabalho encontrado no levantamento de dados, integra a modalidade de relato de experiência e propõe a discussão do enfrentamento das violências coloniais de gênero, através da educação popular com mulheres ribeirinhas do Estado do Pará (NERI; MOREIRA; ABREU, 2017).
Todos os textos encontrados, apesar de não fazerem referências explícitas em seus títulos, sobre o currículo escolar, trazem elementos que evidenciam a importância das instituições, formais e não formais, de educação estarem assentadas em um currículo pós-colonial/decolonial.
Os trabalhos de maneira geral, reiteram a tese que um currículo hegemônico, incapaz de dialogar com a diversidade e a diferença presente na sociedade, violam os direitos dos indivíduos que neles estão inseridos. Esses currículos, além de destruir "o imaginário do outro,

invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário" (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19), vão definir as "vidas que são dignas de serem vividas e vidas que devem" (BUTLER, 2018, p. 42) perecer.

Os resultados, indicam que apesar de tímida, a produção acadêmica pós-colonial e decolonial vem crescendo no EDUCERE. A preocupação dos autores em trazer essas discussões para os eventos científicos, revelam a necessidade do desfetichizar o currículo, e de sua rede "de desigualdade que se perpetua e se reestrutura" (CASTRO, 2010, p. 34), nas relações de ensino-aprendizagem.

Assim, os trabalhos apresentados no EDUCERE, objetivaram "desmascarar a contingência de suas verdades fixadas; a desenterrar suas raízes históricas; a descobrir o funcionamento dos processos de subjetivação que ocorrem em um domínio particular de saber-poder" (CORAZZA, 2004, p. 57), e propõem novas formas de ressignificação do currículo e das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2015.

BASTOS, J. N.; DUARTE, S. M. Políticas educacionais e transformações socioeconómicas no período pós-colonial em Moçambique. In: **Anais EDUCERE**, 2017, Curitiba.

BHABHA, H. K. O pós-colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In___.**O local da cultura**. BH: Ed. UFMG, 1998.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAMPOS, L. R.; SOUZA, S. F. Educação quilombola e decolonialidade: um diálogo intercultural. In: A**nais EDUCERE**, 2015, Curitiba.

CARMO, L. T. F.; PEREIRA, M. C. S. Feminismo, pós-colonialidade e transdisciplinaridade: diálogos possíveis. In: **Anais EDUCERE**, 2015, Curitiba.

CASTRO, F. L. **Negras, jovens, feministas**: sexualidade, imagens e vivencias. Dissertação de Mestrado Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIGNOLO, W. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento**: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Tristestópicos. 2005.

NERI, I. T. T.; MOREIRA, E. S.; ABREU, V. S. Práticas educativas populares com jovens e adultas na amazônia paraense: trabalho, resistência e diálogo no enfrentamento a uma colonialidade de gênero. In: **Anais EDUCERE**, 2017, Curitiba.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev**., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Abr. 2010.

PACHECO, E. F. H. Aspectos históricos das teorias do currículo. In: **Anais EDUCERE**, 2017, Curitiba.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, J. F. Sentidos da educação na perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. In: MARTINS, P. H. et. al. **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Estudios Sociológicos Editora, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, R. T. Favela, colonialidade e os processos de subalternização: reflexões necessárias para compreensão da violência no cotidiano escolar. In: **Anais EDUCERE**, 2008, Curitiba.

SÍVIRES, L.; SANTOS, J. R. S. Pós-colonialidade na formação de professores: um estudo sobre a ecologia de saberes no curso de pedagogia. In: **Anais EDUCERE**, 2013, Curitiba.

Palavras-chave: Estado da arte; EDUCERE; Decolonialidade, Pós-Colonial; Currículo.

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO: UM OLHAR A PARTIR DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO

CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO

VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo tem como objetivo problematizar alguns aspectos de produção do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC – MT) elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) apresentando um cenário que se constitui no período, por meio de ações na esfera nacional e estadual. Em uma perspectiva pós-estrutural problematizamos o significante "documento de referência" produzido pela política e a possibilidade em pensar tal documento como currículo único da escola.

Na sociedade capitalista atual, as formas de previsão e controle social têm sido intensificadas. Na educação, a discussão em torno do currículo não é nova. Imerso nesse modelo dominante de previsibilidade, o currículo tem sido utilizado como forma de dominação capaz de reduzir os significados de educação em documentos que assim o possam definir.

Desse modo, toda e qualquer enunciação de currículo, sempre será uma tentativa de direcionar a educação em função da concepção de sociedade que se defende, uma tentativa hegemonizada num campo de disputas, mas que jamais se apresenta como totalidade.

Nessa percepção, as intencionalidades políticas educacionais e todo o seu desenvolvimento precisam ser consideradas num processo de análise de políticas, bem como o contexto no qual as políticas se inserem. É nessa direção que encaminhamos esse artigo, buscando percorrer alguns elementos que permitam problematizar a produção desse documento, na intencionalidade da discussão sobre os sentidos de currículo defendidos pelo DRC-MT.

A BNCC se fundamenta através de competências. O vínculo da BNCC com a avaliação externa não deve ser desprezado, Theodoro (2017, p.04) problematiza a participação do INEP na elaboração da BNCC, ao afirmar que "os conteúdos listados pela BNCC resultarão em descritores da Prova Brasil, assim como capacidades a serem avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM"

A influência do INEP no contexto da elaboração da BNCC preconiza um currículo que atenda as exigências do Banco Mundial, que possa garantir a mobilização de conhecimentos, habilidades e " valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p.8) subsidiando a integração social, um currículo de resultados.

Macedo (2014) sinaliza que o Brasil a discussão em torno da elaboração de uma base comum não é recente, remonta-se desde 1980 até a LDB de 1996. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996 foi encaminhado pelo MEC ao Conselho Nacional da Educação (CNE), porém o CNE o categorizou como alternativa curricular não obrigatória. Ainda segundo Macedo (2014), o Plano Nacional da Educação, finalizado em 2014, reitera a necessidade da elaboração da base comum e além da defesa do ensino universal e formação de professores, o PNE no

quesito avaliação considera a necessidade de elevação da nota do IDEB. E em agosto de 2014, o MEC inicia o processo de discussão para elaboração da base.

Finalizado o texto da BNCC do ensino fundamental em dezembro de 2017, inicia-se a elaboração dos documentos de referência estaduais para o Ensino Fundamental. No Estado do Mato Grosso, o texto preliminar foi enviado para consulta pública em agosto de 2018 e homologado a versão final em dezembro de 2018. Denominado "Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso" o texto foi organizado em quatro livros: Concepções para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais.

Assim como na BNCC, o DRC-MT é norteado a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são traduzidos pelos documentos em dez competências gerais. O documento mato-grossense defende considerar as concepções das Orientações Curriculares para a Educação Básica do estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), documento amplamente conhecido no estado como OC. "As OC nortearam a política curricular localmente no período de 2010 a 2014" (THEODORO, 2018, p.19). Porém, é importante destacar também que, as competências citadas pelo novo documento recorre aos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Delors (UNESCO, 1997), principalmente quando menciona "que a mobilização do conhecimento implica necessariamente ao "saber-fazer""(MATO GROSSO, 2018, p. 08), desse modo, Theodoro (2018, p.74) problematiza que no momento que o DRC-MT se aproxima dos quatro pilares da educação há "Um afastamento dos discursos pedagógicos progressistas das Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso".

Ressaltamos que, tais competências são viabilizadas por habilidades que "se relacionam a diferentes conteúdos, nomeados como objetos de conhecimento, conceitos e processos. " (MATO GROSSO, 2018, p.12), o que remete a concepção de sujeito que a educação deve formar.

De igual modo se estruturam as matrizes de referência das avaliações externas, em especial, gostaríamos de nos deter à Prova Brasil atualmente denominada apenas como SAEB. No final de 2018 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) lançou o Documento de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, um documento que reestrutura a Matriz de Referência de 2011, atualizando de acordo com a prerrogativa da BNCC. Sobre o desenvolvimento da Matriz o documento propõe que o "sistema de avaliação que tenha como objetivo medir a qualidade da educação" (INEP, 2018, p.17)

O Documento de Referência do SAEB deixa claro que seu objetivo versa sobre medir a qualidade da educação e, sobre as matrizes da prova ressalta que "o Banco Nacional de Itens – BNI foi analisado a fim de apontar a convergência entre os itens já existentes e as Matrizes alinhadas à BNCC" (INEP, 2018, p.47). Portanto concluímos que os novos documentos curriculares, tanto em nível federal quanto em nível estadual, estão contemplados nas novas Matrizes de Referência do Saeb, demonstrando que o que falamos anteriormente quanto a participação do INEP no processo de elaboração dos novos documentos não pode ser negligenciado.

E é nesse bojo que se configura o documento oficial curricular, DRC-MT como referência para elaboração dos currículos das escolas. Uma tentativa de redução da educação ao ensino, um ensino que pode ser medido e quantificado, um ensino que pode receber uma média, e ser julgado por tal média, como ensino de qualidade ou não.

O DRC-MT afirma ser um documento onde as escolas conseguirão através das concepções afirmadas pelo documento produzir o seu currículo. Não esquecendo que a SEDUC-MT, através da ferramenta Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA) monitora o diário de classe de todas as escolas do Estado. Como descreve Theodoro,

Vale ressaltar que mesmo que a aba de registro dos conteúdos seja aberta para que o professor lance os conteúdos como planejou, quando este lança a avaliação ela deve ser ajustada através de Objetivos de Aprendizagem, que se encontram dispostos na página de maneira fechada. Dessa forma, o currículo passa a ser chamado, sem nenhuma problematização ou explicação, de currículo de avaliação. (THEODORO,2018, p.51)

Com a implantação do DRC-MT, os Objetivos de Aprendizagem do SIGEDUCA serão alinhados a essas matrizes que de igual modo estão também alinhadas as novas matrizes do SAEB, afirmamos que as escolas da rede estadual do Mato Grosso, em sua maioria, tendem a reduzir seu currículo ao currículo de avaliação.

Concomitantemente a SEDUC-MT tem exigido que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Mato Grosso (CEFAPRO) discuta essa política de resultados, os coordenadores pedagógicos das nossas escolas têm analisados os resultados dessas avaliações e cobrado de seus professores que pensem soluções para elevar o Ideb da escola e os professores da rede estadual de ensino, tem tensionado seu planejamento à preparação de seus alunos para responder as avaliações externas. Desse modo, concluímos nossa análise com as seguintes indagações: Se o objetivo da escola atual é preparar os alunos para resolverem avaliações padronizadas, o que podemos entender como qualidade da educação? Onde fica a didática? Temos valorado a educação ou o ensino?

Referências

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Brasília, DF, 2016.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

INEP. Sistema de Avaliação Da Educação Básica Documentos De Referência Versão 1.0.Brasília, 2018.

LOPES, Alice. C. e MACEDO, Elizabeth. F. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista E-Curriculum, São Paulo, vol. 12, n. 03, p. 1530-1555 out/dez 2014 ISSN: 1809 - 3876. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - PUC/SP

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Orientações curriculares - concepções para a educação básica. Cuiabá, 2010. 128p.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-Concepções para a Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação.Cuiabá,2018.

THEODORO, Thais Silva Verão. Mato Grosso: Estado de Transformação? A Política Curricular para a Educação Matemática no Ensino Fundamental (2015-2017). Dissertação (Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis), 2018.

THEODORO, Thais Silva Verão. Base Nacional Comum Curricular e Performatividade Docente. Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.

Palavras-chave: Currículo; BNCC; DRC-MT

DOCUMENTOS ORIENTADORES E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR: UM DESAFIO PARA O DOCENTE NO EMITI

LEIRI APARECIDA RATTI - UNIVILLE

JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE

CARLOS HULLER - UNIVILLE

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DOCUMENTOS ORIENTADORES E O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR: UM DESAFIO PARA O DOCENTE NO EMITI

Resumo
Esta produção propõe analisar, com base nos materiais orientadores, a possibilidade de construção da autonomia curricular por parte dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, resultado da parceria da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna. De perspectiva metodológica qualitativa, esta pesquisa apresenta uma breve discussão que abarca a construção da autonomia curricular e análise documental dos manuais utilizados. De acordo com a análise dos documentos, evidencia-se limitado grau de autonomia nas decisões curriculares, porém a centralidade nas decisões e as inúmeras orientações que devem ser seguidas impedem o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade.

Palavras-Chave: currículo; autonomia curricular; documentos orientadores; ensino médio integral em tempo integral.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, resultado da parceria da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna – IAS, com base nas novas políticas curriculares, nos instigou analisar os documentos disponibilizados pelo IAS que orientam o trabalho pedagógico nas escolas contempladas. Diante desta nova proposta, essa pesquisa documental de perspectiva metodológica qualitativa apresenta resultados parciais para a questão que mobilizou essa investigação: Com base nos materiais orientadores, qual possibilidade de construção da autonomia curricular por parte dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI?

POLÍTICAS CURRICULARES E O EMITI

Decorrente de recentes políticas curriculares, o currículo do Ensino Médio passa por um processo de transformação, assim, é papel da pesquisa investigar e analisar os desafios das práticas curriculares, identificando que autonomia os professores têm nesse processo, e como contribuem para a construção de uma escola democrática e qualidade.

Essa construção é contínua e dinâmica, tem como base a elaboração de um projeto político pedagógico, instrumento norteador e coletivo, que possibilita ao professor criar ferramentas e definir os objetivos para a instituição de ensino. Esse projeto pode ser entendido como "projeto social e como processo deliberativo, o que requer flexibilização, articulação e uma efetiva autonomia curricular dos agentes que o concretizam" (MORGADO, 2013, p.444).

Para que o projeto da escola seja político e pedagógico, o professor deve assumir sua autonomia curricular, que de acordo com Morgado é

> [...] vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação. (MORGADO, 2004, p. 433)

O autor defende que o projeto político pedagógico e a autonomia curricular estão intrinsicamente ligados, visto que esta tem início na elaboração do projeto (MORGADO, 2003). A construção da autonomia curricular está relacionada diretamente ao trabalho coletivo, às parcerias e ao empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico (LEITE e FERNANDES, 2010).

Falar de "autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo [...], tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto" (MORGADO, 2004, p. 433). Reiteramos também o pensamento de Pacheco ao afirmar que "a autonomia curricular, encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe" (PACHECO, 2002, p.53).

ALGUNS RESULTADOS: O EMITI SEGUNDO O INSTITUTO AYRTON SENNA E A AUTONOMIA CURRICULAR DO PROFESSOR

O currículo do EMITI no Estado de Santa Catarina está divido em duas grandes áreas: Áreas de Conhecimento e do Núcleo Articulador (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2). O instituto, por meio de sua equipe de especialistas, elaborou o material pedagógico com exemplares de aulas, a ser utilizado pelo professor no planejamento das sequências didáticas, são as chamadas OPAs (orientações para os planos de aula), que têm por objetivo "apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras" (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, p. 15, grifos nossos).

Esses materiais contemplam as metodologias integradoras que "compõem a Solução Educacional para o Ensino Médio, pois traduzem e integram os princípios conceituais desta proposta de educação integral, orientando as práticas pedagógicas dos professores" (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, p. 13, grifos nossos). As metodologias integradoras são "ferramentas para promover a gestão da aula [...] e a gestão do ensino e da aprendizagem – quando o professor coloca em prática os princípios norteadores desta proposta de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos" (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, p. 15, grifos nossos).

Os materiais disponibilizados pelo IAS vão além de uma simples orientação:

> Em conjunto com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e a própria BNCC, os professores fazem uso de uma gama de materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, acrescidos dos cadernos do aluno,

denominados OPA. Estes cadernos, fornecidos pelo instituto Ayrton Senna, funcionam como apostilas que os professores seguem e que, na prática, funcionam como o principal guia de suas aulas (FRANÇA, 2018, p. 77).

A implementação do EMITI carregada de manuais, normas, formulários e controle, sem referencial teórico no corpo dos documentos, apenas com sugestão de bibliografia limita a autonomia curricular do professor e causa estranheza, pois tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano escolar, os professores pautam seus planejamentos e construções pedagógicas em sólidos referenciais teóricos. "A mudança acelerada cria desconforto, sobretudo quando sentimos que essa aceleração põe em causa a nossa capacidade de configurar um futuro com sentido e de forma mais significativa" (MORGADO, 2013, p. 445).

Da mesma forma, há consequências de parcerias com a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional, financiada pelo CNPQ (2009-2011) e, "entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo" (PERONI, 2011, p. 27).

CONSIDERAÇÕES

Palavras como flexibilização e autonomia ocupam espaço privilegiado nos discursos das políticas educacionais e curriculares. Porém, ao observar a forma como está implementado o EMITI no Estado de Santa Catarina e como se apresentam os documentos orientadores apresentados pelo IAS, trata-se de uma "autonomia concedida, logo reversível e relativa, pois nenhuma escola se pode autonomizar de forma total e unilateral" (ALVES, 2002, p. 162), o que corresponde a uma forma de descentralizar decisões tomadas ao nível das políticas educacionais e responsabilizar a escola. Defendemos a ideia de que a autonomia curricular do professor e da escola deve ser construída em cada unidade de ensino com a participação de todos nas decisões.

REFERÊNCIAS

ALVES, P.. Autonomia Curricular: A Face Oculta da (Re) Centralização? V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro, subordinado ao tema Currículo e Produção de Identidades. Universidade do Minho. Braga - Portugal. 2002. pp. 161-166.

FERNANDES, P. LEITE, C.. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

FRANÇA, D.. O Currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: um Estudo de Caso na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Universidade da Região de Joinville. – UNIVILLE. 2018. 115 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. Metodologias Integradoras. Caderno 2. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 64 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. Metodologias Integradoras. Caderno 3. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 76 p..

MORGADO, J. C.. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. Fórum Currículo, escola e sociedade, 4º Congresso Marista de Educação, Edição Internacional: "Espaços, Tempos e Horizontes na Educação de Infâncias e Juventudes". São Paulo - Brasil, 17 a 20 de julho de 2012. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

_____. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). volume 4 - n. 3 - Itajaí, set./dez. 2004.

_____. Projecto Curricular e Autonomia da Escola: possibilidades e constrangimentos. Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación N° 8 (Vol. 10) Ano 7°-2003 ISSN: 1138-2663 Universidade do Minho, Braga Portugal. 2003.

PACHECO, J. A. B.. Critérios de avaliação na escola. In: Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. pp. 53 - 64. Departamento da Educação Básica. Lisboa – Portugal. 2002.

PERONI, V. M. V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

Palavras-chave: Currículo; autonomia curricular; documentos orientadores; ensino médio integral em tempo integral

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR

EDCLEIDE DA SILVA PEREIRA NOVAIS - PMI

ROZIANE AGUIAR DOS SANTOS - UESC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

Esta pesquisa parte da necessidade de pensar a organização curricular para a Educação do Campo por um viés que não se limita somente no que ensinar mas também em como ensinar.

A Educação do Campo é uma conquista histórica, essa proposta se fundamenta nos interesses peculiares dos povos do campo. Marcado por um processo de retrocesso, o campo sempre foi visto como um lugar de atraso (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 3), como se os campesinos não necessitassem de outras possibilidades de vida além de apenas saber plantar e colher.

Este estudo tem como objetivo geral investigar as compreensões dos participantes em relação à construção do currículo para escolas do campo. Os objetivos específicos traçados para esta pesquisa são: analisar a visão dos participantes do minicurso em relação à construção curricular para as escolas do campo e identificar os desafios enfrentados pelos educadores na construção do currículo por meio da realidade dos sujeitos do campo.

2 Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem de cunho qualitativo. O público da pesquisa foram os participantes do Congresso, um grupo bem diversificado, composto por estudantes, pesquisadores e professores de áreas rurais.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em duas etapas: (i) apresentação de alguns conceitos e princípios que envolvem o currículo na Educação do Campo e (ii) elaboração de uma proposta curricular a partir de temas da realidade local. As falas dos participantes foram coletadas durante as discussões e desenvolvimento da proposta curricular.

3 Fundamentação teórica

3.1 Educação do campo: uma proposta para atender as diversidades do campo

Na longa história da educação brasileira, os movimentos sociais e órgãos públicos têm buscado construir uma política de educação que atendam as diversidades do campo. Esta luta culminou na Educação do Campo, uma proposta que busca colocar os interesses campesinos como ponto central das propostas pedagógicas. Para os movimentos sociais "o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana" (BRASIL, 2012, p. 4). Esta proposta impõe um grande desafio para as escolas do campo, mudar o que e o como ensinar.

Neste contexto, as escolas do campo têm como documento norteador as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002). Nas Diretrizes encontra-se um conjunto de princípios e procedimentos que buscam adequar a educação desenvolvida no campo com as necessidades dos campesinos. Estas Diretrizes

reconhece o modo de vida do campo e a utilização do espaço, além de valorizar a diversidade e identidade da população rural no contexto da educação brasileira.

Além das Diretrizes citadas acima, destaca-se também as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No Art. 1º, § 1º da Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, define que a Educação do Campo terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 2008, p1).

Tanto a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 quanto a Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, reconhece a Educação do Campo não apenas como uma modalidade de ensino mas como uma política educacional necessária para o desenvolvimento da educação no meio rural. Dentro desta proposta educacional, destaca-se nesta pesquisa o currículo escolar, uma ferramenta importante na organização do ensino nas escolas do campo.

3.2 Currículo: alguns conceitos

De acordo com Arroyo (2013), o currículo é um território de disputa. Para o autor não é apenas uma disputa teórica mas sociais e profissionais que se consolidam na prática de sala de aula. No currículo estão expressas as intenções e finalidades do ensino. O currículo é uma construção social que deve ser realizada coletivamente por toda a comunidade escolar, Sacristán (2000) ressalta que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ainda segundo o referido autor, o currículo "trata-se de um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos (SACRISTÁN, 2000, p. 22). Partindo dessas ideias, compreende-se que o currículo das escolas do campo deve ser construído a partir da articulação entre conteúdos, conceitos científicos e procedimentos valorizando a cultura local e as questões ambientais da região.

4 Resultados

Entendendo que o currículo não é apenas uma seleção de conteúdos mas um conjunto de questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Neste tópico, será discutido as compreensões dos participantes do minicurso em relação à construção curricular. Três questões subsidiaram esta discussão, as quais sejam: O que vocês acharam da proposta curricular que elaboraram para as escolas do campo? O que mais sentiram dificuldades? e Como amenizar as dificuldades encontradas?

Em relação à questão: O que vocês acharam da proposta curricular que elaboraram para as escolas do campo?, os participantes responderam:

"Foi muito pertinente pois vimos o quanto precisamos melhorar nosso pensamento em relação ao currículo desenvolvido nas escolas do campo e não aceitar os "pacotes" prontos".

As falas acima dão indicativos que não é comum a participação ativa dos professores na elaboração do currículo escolar. Parafraseando Giroux (1988), Leite; Fernandes (2010) ressaltam:

Que perante o apelo à mudança os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados, referenciando a ameaça ao facto de nas reformas educativas e curriculares continuar a ser ignorado, por parte dos decisores educativos (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 199).

Assim, constata-se que há uma necessidade de um posicionamento mais eficaz por parte dos educadores nas decisões escolares, sobre o que e o como ensinar, essa é uma construção coletiva.
No decorrer das discussões, os participantes foram indagados sobre as dificuldades que eles encontraram, acerca disso, responderam:
"Inserir a realidade local no planejamento escolar".
"Articular as vivências dos sujeitos com os conteúdos".

É possível que uma justificativa para as falas acima seja por conta da formação urbanocêntrica que os educadores recebem. As Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo ressaltam que por conta da formação recebida, os professores "desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo" (BRASIL, 2002, p. 270). Para Freire (1987) a realidade dos alunos fundamentam a prática pedagógica sendo indispensável no planejamento didático-pedagógico, sendo que "é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação" (FREIRE, 1987, p. 50).
Quando questionados sobre a necessidade de mudança de postura, relataram algumas sugestões para amenizar as dificuldades encontradas, as quais sejam:
"A mudança precisa começar pela formação inicial dos educadores, se estendendo até a formação continuada".
"Mas o professor também precisa mudar e aceitar construir o currículo, porque não adianta ter cursos se nossa prática continua igual".

5 Considerações finais

Esta pesquisa partiu da necessidade de compreender a visão dos professores sobre a construção do currículo para escolas do campo. Neste processo, os professores apresentaram algumas dificuldades em articular os conceitos científicos com a realidade dos sujeitos do campo. Sendo assim, faz-se necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, dando embasamento teórico e prático para que os mesmos possam participar ativamente da elaboração do currículo.

6 Referências

ARROYO, G. M. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo. Brasília: SECADI, 2002.
_____. Educação do Campo: marcos normativos. Ministério da Educação. Brasília: SECADI, 2012.
_____. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ CEB. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.
FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. n. . 09, jul./dez. 2011.
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.
SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Palavras-chave: Educação do Campo; BNCC; Currículo.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALDADE: UMA PROPOSTA PARA O ACOLHIMENTO DO GÊNERO MASCULINO NA DANÇA CLÁSSICA.

TAMMY SCARLET GEHLEN SIGNORE - UFFS

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa stricto senso em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó-SC. O que se apresenta aqui são resultados parciais de um estudo maior que busca investigar como as relações de desigualdades de gênero, na dança clássica, são construídas e naturalizadas a partir de um estudo da cultura educacional em um centro artístico-educacional. Como objetivo principal da etapa aqui apresentada, propõem-se abordar a necessidade da perspectiva da educação intercultural na escola, a fim de ressaltar a inclusão da presença masculina na dança clássica. Tendo em vista, o problema de investigação pode ser assim formulado: como a escola, a partir da educação intercultural, pode colaborar na desconstrução de preconceitos referente à participação masculina na dança clássica?

Dentro desta proposta investigativa, a pesquisa bibliográfica e documental foi utilizada como metodologia condutora, permitindo assim conhecer as teorias produzidas, analisando sua contribuição para a compreensão do objeto de investigação. Os dados foram alçados a partir de um levantamento de obras já produzidas, em que nos deparamos com escassez de pesquisas em relação a interculturalidade educacional atrelada ao gênero masculino na dança clássica. Como resultado, almeja-se mudanças necessárias para que se possibilite a aceitação social acerca da atuação masculina no ballet clássico.

A sociedade atual vem transformando-se rapidamente através de movimentos que tem por objetivo o combate às desigualdades. Nesse cenário, a escola enquanto espaço social comum, enfrenta diversos desafios para evitar tensões e conflitos, oriundos do preconceito, mesmo já discutindo em seu espaço questões raciais, étnicas, de gênero, etc. (SILVA; REBOLO, 2017).

Esses preconceitos, oriundos de uma construção social em que homens e mulheres devem seguir condutas pré-determinadas, típicas de uma sociedade heteronormativa, em que qualquer prática além do padrão é reconhecida como algo não natural do gênero ou vinculado ao aspecto da sexualidade. Desta forma o ballet clássico, como técnica de dança apurada e que exige esforço e dedicação, passou a ser relacionado à expressão de homossexualismo quando praticada por homens.

No entanto, a história nos revela que a dança clássica até o século XVIII era fomentada em sua maior parte por homens, onde estes ocupavam o papel de estrela nos balés. Foi a partir do século XIX, com a influência do Romantismo, que o homem se tornou figura de menor importância no ballet clássico, tendo em vista a vinculação da bailarina ao ideal romântico que era o de mulher etérea.

Assim, segundo Faro (1986), teria iniciado o preconceito com os bailarinos masculinos, que passaram a um plano subalterno ocupando basicamente o papel de levantar e sustentar as bailarinas, além de serem estigmatizados como feminilizados. Por um longo período o homem no ballet ficou ofuscado, tendo pequenos ressurgimentos de importância nos Ballets Russes de Diaghilev, que valorizavam o talento específico de cada sexo e buscavam realçar essas características, além de manterem a igualdade entre homens e mulheres em cena.

Frente a isso, a educação intercultural é tida como uma ferramenta teórica em que "aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desaos e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas." (CANDAU, 2008, p. 02).

Neste sentido, a educação intercultural tem, como proposta pedagógica nas escolas, possibilitar discussões e debates que favoreçam a luta por justiça social, em que as diferenças culturais sejam trabalhadas nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas, favorecendo a ressignificação e produção dos conhecimentos e saberes de diversos grupos culturais.

A escola, tida como o primeiro contexto em que o indivíduo passa por um processo educacional, tornasse um ambiente favorável para que as mudanças almejadas para uma sociedade plural sejam implementadas. Assim a educação intercultural passa a ser uma prioridade, pois traz à tona um caráter intercultural onde "diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos" (CANDAU, 2011, p. 241), além de poder ser utilizada como ferramenta para uma mudança no comportamento social em relação ao masculino na dança clássica, apresentando as diferenças e mostrando ao educando (criança, jovem e adulto) que uma sociedade deverá ser feita pela heteronomia social.

Desta forma, o maior desafio da escola é o desenvolvimento de um trabalho que aborde a diversidade juntamente com transformações nos processos pedagógicos A escola para uma sociedade plural deve atuar de forma ativa à heterogeneidade, legitimando as diferenças e valorizando o outro.

Certos desafios perpassam a educação no aspecto intercultural em que seja possível uma reconstrução educacional/social, penetrando no universo de discriminações e preconceitos aos quais impregnam as relações sociais que caracterizam os contextos em que estamos inseridos e direcione para uma ressignificação dos direitos humanos para uma concepção intercultural (CANDAU, 2011). A presença e prática masculina na dança clássica transpassa este caminho, pois o preconceito e a visão do diferente fazem parte de uma sociedade heteronormativa. A educação intercultural nas escolas é o principal caminho para que o conceito de feminilização do ballet clássico seja desmistificado.

Neste sentido, promover a prática e incentivo do masculino na dança clássica, desclassificando do diferente ou do feminino, requer uma educação intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diversos âmbitos em que a educação se desenvolve. Esta é uma tarefa de longo prazo, que requer conhecer as diferenças culturais e sociais, mas que pode e necessita ser colocada em prática em nosso atual contexto educacional. Já existem educadores e instituições comprometidos com esta tarefa, fortalecendo ações coletivas e movimentos sociais. A escola não é onipotente e, através da articulação de ações com agentes sociais que contribuam para a construção de uma educação e de uma sociedade mais igualitária, democrática e plural, o respeito ao próximo virá sem preconceitos, independendo das escolhas alheias.

Pelo exposto, o presente resumo, como parte do trabalho, tem como objetivo central propor alternativas e soluções educacionais que visem a contribuir para o desenvolvimento de um ambiente mais favorável para a evolução do gênero masculino na dança clássica, a partir de uma desconstrução de preconceitos através da educação intercultural.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. v. 11, n. 2, p. 240-255. Currículo sem Fronteiras, Jul/Dez 2011. Disponível em:

http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf Acesso em: 28 de maio de 2019.
FARO, Antonio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
SILVA, Vanilda Alves; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. v. 18, n. 1, p. 179-190. Campo Grande/MS: Interações, jan/mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf Acesso em: 18 de junho de 2019.

Palavras-chave: Educação; Interculturalidade; Gênero Masculino; Ballet clássico.

EDUCAÇÃO FILOSÓFICA E INFÂNCIA: O JOGO TEATRAL COMO POSSIBILITADOR DESSA RELAÇÃO A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS CARECIMENTOS DA CRIANÇA

RAQUEL ALINE ZANINI - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PRÓLOGO

A relação entre filosofia e infância na educação pública brasileira existiu oficialmente durante um curto período de tempo, quando o Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman aqui chegou. São diversos fatores a serem analisados, sejam econômicos, sociais, culturais, pedagógicos, para compreender este fato, entretanto um discurso que corrobora tanto para a manutenção desta ausência quanto para a inexistência de discussões acerca dessa possibilidade respalda-se na argumentação que a criança não possui capacidade cognitiva para apreender a filosofia, pois esta exige disciplina e rigor na leitura de textos a fim de desenvolver domínio conceitual.

Entretanto, como expõe Matthews (1997, p. 36) esses fatores são fundamentais a ela, mas, no fundo, a filosofia preza mais pela frescura e criatividade próprias do período da infância, quando tudo é descoberta, quando o "instante um" tem presença constante (BENJAMIN, 2012b, p. 159). Essa compreensão equivocada da filosofia enquanto saber pronto e acabado a ser apreendido reverbera na educação moderna desde Immanuel Kant que, segundo Benjamin (2019), formulou uma noção de experiência limitada, a partir de um horizonte histórico de caráter mecanicista, dominado pelas ciências e técnica, que levava a compreensão da filosofia fundada na certeza e na verdade, ignorando a possibilidade do conhecimento com base na experiência, acarretando o entendimento de que a formação deve ser orientada para o cientificismo e a técnica.

Na contramão disso, Benjamin irá explorar outras formas de experiência possíveis a fim de compensar o individualismo extremado que a experiência mecânica gerou. Apesar de reconhecer a pobreza de experiências que o homem moderno está condenado, indica a possibilidade de uma barbárie no sentido positivo, através de outra relação com a história e a narrativa, como evidenciam as tendências "progressistas" da arte moderna, por isso considera-as mais fiéis ao "legado da grande tradição narrativa do que as tentativas previamente condenadas de recriar o calor de uma experiência coletiva (*Erfahrung*) a partir das experiências vividas isoladas (Erlebnis)"; aquelas partem de uma "tradição esfacelada" e reconstroem um universo incerto em busca de uma nova "objetividade" em oposição ao "sentimentalismo burguês" que tinha como objetivo "preservar a aparência de uma intimidade intersubjetiva" (2012a, p. 12).

Com este entendimento, adentrar aos escritos benjaminianos sobre a criança e os livros e cartilhas produzidos para elas, permite perceber elementos preciosos para uma revisão da prática educacional de modo a reconsiderar a forma como a criança se relaciona com o mundo, seu jeito de conhecer e desbravá-lo e, assim, a possibilidade de repensar a prática educacional e, nesta pesquisa, a educação filosófica na infância que, entretecida aos jogos teatrais (BENJAMIN, 2009; KOUDELA), permita (re)conhecer os carecimentos da infância e, partindo deles, promover a prática filosófica com elas.

Esta pesquisa exploratória preocupou-se em, através de levantamento bibliográfico, evidenciar a possibilidade da relação da infância com a filosofia sob uma outra perspectiva, analisando, primeiramente, a concepção de filosofia para crianças proposta por Lipman (1990) e o modo como se deu sua implementação no Brasil; contrapôs-se a ela o entendimento da filosofia como modo de vida a partir de Agnes Heller (1983), compreendendo que a educação filosófica deve partir dos carecimentos das crianças, que podem ser observados através do entrelaçamento da educação filosófica com o jogo teatral e a improvisação; entendendo o desenvolvimento da capacidade mimética e o conceito de mímesis a partir de Benjamin (2012a).

EPISÓDIOS

O princípio da prática de filosofia com crianças no Brasil se dá com a chegada do programa de Lipman (2001), na década de 1980, que tinha como objetivo ajudar as crianças a pensarem melhor, de modo "mais lógico, mais coerente, mais produtivo", tornando-as mais racionais através de uma prática filosófica calcada em exercícios de lógica e linguagem, a fim de desenvolver habilidades que as possibilitassem também "relacionar as partes ao todo" para auxilia-las a encontrar sentido em suas experiências individuais (Idem, p. 98); este entendimento raso e individualista da experiência promoveu uma prática educacional mecânica e instrumental.

Na contramão desta concepção, através de Agnes Heller (1983) e *sua filosofia radical* torna-se possível pensar na proposição de uma educação filosófica que parta dos carecimentos das crianças, compreendendo a filosofia não como puramente ato do pensar racional, mas como aquela que recebe quem se mobiliza em sua direção pelos seus carecimentos e, por meio da recepção, busca saná-los, ou seja, não ignorando a produção histórica da filosofia, nem a instrumentalizando.

Heller identifica a filosofia como aquela que convida a "pensar juntos" sobre o modo como se deve agir, viver e pensar, o que possibilita a todos os seres humanos não só o acesso à filosofia, mas também a produção de cultura e a elevação do pensamento do senso comum ao nível filosófico. Mas, de que forma se pode ter acesso aos carecimentos das crianças dentro da sala de aula e empreender uma educação filosófica? Em Walter Benjamin (2009) e sua compreensão da infância encontra-se uma chave possível para este processo, em seus escritos evidencia que a preocupação deve estar não em dotá-las de ideários, mas sim em garantir à criança a realização de sua infância.

E, ao pensar sobre um programa de teatro infantil (Idem, p.111) para Asja Lascis, expõe que a educação deve se dar sob um *contexto* e não um *ideário*, de modo que, se rompa com uma formação de caráter cientificista e técnico, ancorada na lógica e na "decoreba". Esse *contexto* formativo seria possível através de jogos teatrais de modo a possibilitar espaço para a mais autêntica manifestação da criança, pois é neste processo que se enseja a ela a relação com seus pares, o que implicará na troca e no reconhecimento das diferenças, assim como na resolução das tensões que surgem no trabalho coletivo (Ibidem, p. 114), não tendo como objetivo a conclusão, mas sim o processo de "colocar" e "resolver" tensões.

Deste modo, compreende a prática com o jogo teatral como aquela que possibilita a educação de maneira dialética e, permite a formação da consciência crítica aliada à ação, que se mostra profícua ao se pensar uma relação da infância com a filosofia que rompa com um enfoque educacional sob a dimensão moral, puramente espontaneísta, ou racionalista e cientificista, como Lipman propôs.

Faz-se necessário ressaltar que ao trazer o teatro para a prática junto à filosofia não se pretende que esta seja um "instrumento" para o ensino da filosofia, mas compreende-se a relação tênue

que há entre ambas, pois, ao jogar a criança cria, pensa e tem garantido seu espaço de fala e expressão e, com a educação filosófica, agrega à sua produção cênica elementos não apenas reflexivos e filosóficos, mas alarga sua compreensão de mundo, de si e do outro, sem contar na possibilidade de exposição dos seus carecimentos. Por isso a importância da compreensão da filosofia como *radical*, que além de propor a escuta dos carecimentos dos sujeitos, não permite que se descarte a produção histórica da filosofia, mas que esta agregue elementos às reflexões das crianças, por meio do contato com os escritos filosóficos que tratam dos carecimentos que permeiam toda a humanidade.

EPÍLOGO

Por meio desta pesquisa exploratória que corroborou a prática da professora-pesquisadora, pôde-se perceber a relação direta que há entre a filosofia, a arte e a vida: este entrelaçamento possibilita a criança perceber-se como pertencente a um meio social, sujeito detentor de direitos e interesses que apreende e produz cultura. Levar a filosofia para a sala de aula das crianças não ambicionando um pensar ordenado pela lógica formal, mas um pensar articulado com a fala, com a vida social, com outro e a história, é possibilitar ao *in-fans* ter fala, expressar-se; e, ao entretece-la ao teatro, proporciona a criança que ainda não domina a língua e/ou a escrita, a superação de suas limitações, de modo a conseguir expor sua compreensão de mundo, enunciar seus carecimentos, seus problemas e suas angústias, o que colabora para sua produção de consciência, sua formação enquanto sujeito e a apreensão da língua, pois esta não se aprende com dicionário, com exercícios técnicos de gramática ou de lógica formal, mas através de "enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam" (BAKHTIN, 2011, p.282).
Do mesmo modo, ao reconhecer que a mímesis não tem a ver com imitar num sentido de reproduzir identicamente, mas sim com a produção de semelhanças, entrelaçar a educação filosófica ao teatro deixa mais evidente a atenção a cognição e percepção infantil, como queria Benjamin, compreendendo a relação intrínseca entre a dimensão política e estética da aprendizagem, a necessidade de práxis na formação da criança e seu potencial revolucionário.

PERSONAGENS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Ed. 34, 2009.
_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
_____. Walter. **Rua de mão única**. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
_____. **Sobre el programa de la filosofia venidera.** Revista Replicante: cultura crítica e periodismo digital. Disponível em: https://revistareplicante.com/sobre-el-programa-de-la-filosofia-venidera/. Acesso em: 18 jun. 2019.
HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
KOUDELA, I. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
LIPMAN, M.; SHARP, A.; OSCANYAN, F. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
MATTHEWS, G. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Palavras-chave: Educação Filosófica; Filosofia; Ensino de filosofia; Infância; Jogos teatrais;

EDUCAÇÃO NO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS.

JULIO CESAR BRAUN - UNIOESTE

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo é parte da contextualização histórica do desenvolvimento dos movimentos sociais do campo e a emergência de uma Educação do Campo, portanto ao iniciar o debate sobre Educação no campo, não podemos deixar de lado as heranças coloniais que ao longo dos anos acompanham a questão agrária, inevitavelmente suas marcas ainda são expressivas, e atingem diretamente todos os camponeses, pois a "luta pela terra" e a "produção na terra" estão vinculadas ao desenvolvimento capital, e estes a classe dominante.

Deste modo entendemos que todo processo de luta pela terra e reforma agrária no decorrer do tempo sempre teve como pano de fundo no ideário dos governantes as políticas econômicas em favor do capital e do mercado econômico. Este é um movimento do próprio sistema capitalista que em meia suas crises econômicas adequa o mercado a suas necessidades de produção e lucratividade.

As crises sociais, os conflitos entre trabalhadores e capitalistas e entre os próprios capitalistas, o envelhecimento dos equipamentos de produção e as mudanças tecnológicas provocam crises no processo de acumulação capitalista. A forma de produção capitalista é contraditória e não consiste num continuo crescimento da riqueza. Existem ciclos de crescimento recessão que são inerentes a esse sistema. (FALEIROS, 2004, p.73).

Ao afirmar que o campesinato é uma categoria que foi destruída pelo capitalismo, difundiram no Brasil um paradigma da questão agrária, impondo a estes a categoria de Agricultura Familiar que não traz consigo nenhum compromisso social e teórico, ao contrário da categoria camponesa, conforme aponta Neves (2001) e Fernandes (2003). Dito isso, a realidade educacional do campo perpassa pelos aspectos ideológicos impregnados pelo capital, que desvaloriza e desqualifica primeiramente o campesino e conseguintemente a necessidade do direito a educação de qualidade. Tal desqualificação fica clarificada quando vislumbramos a mais valia no campo, a expropriação do trabalho campesino pelos latifundiários e as dificuldades enfrentadas pelos seus filhos no acesso à escola e a educação. A Educação do Campo, contudo deve ser compreendida pelo seu diferencial e não com uma visão homogenia, o campo precisa ser pensado a partir de si, ele tem sim suas diferenças, pois nasce em uma realidade prática, constituída pelo trabalho expropriado, luta pela terra e na resistência em ficar na terra.

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.) Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Portanto, não se trata simplesmente da existência de uma política educacional para educação do campo, mas da correlação entre políticas educacionais que atinjam a educação no campo e as relações sociais, políticas e culturais em que estão ligadas a este processo educativo. É nesse

espaço que é necessário o debate frequente para problematizar a realidade do campo e suas práticas de vida educacionais, conforme Caldart cita:

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de "território imaterial", que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo. (CALDART, 2008, p. 70)

Em todo esse espaço de discussão, cabe salientar que o envolvimento dos movimentos sociais é de fundamental importância na retomada e na efetivação da luta por uma educação no campo de qualidade. Souza (2007) relata que o debate sobre a educação do campo requer a menção ao papel dos movimentos sociais, pois eles têm demarcado as singularidades do campo e demandado uma educação pública que contemple a diversidade cultural, econômica, política e social da sociedade brasileira. O surgimento destes movimentos voltados para a defesa da realidade campesina demonstra o poder da organização social, e a importância da retomada dos direitos pela luta organizada dos setores menos favorecidos. A consciência de classe rompe as barreiras dialógicas primando pela efetivação do direito a terra e da educação.

A história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história de luta de classes. Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra opressores e oprimidos, sempre tiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionaria de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX, 1848, p. 45).

Contudo, Almeida e Paulino (2000) comentam que o movimento de amadurecimento do MST foi uma necessidade de intercâmbio entre movimentos isolados que culminou com a premissa objetivada em três ideais básicos; Terra como forma de sobrevivência econômica; reforma agrária como mudança na agricultura brasileira que possa beneficiar todos os trabalhadores; luta por uma sociedade mais justa , onde não exista explorados e exploradores.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. (MARX, 1948, p. 48).

É nesse ideário que se concebe a força motriz que impulsiona o movimento social a luta de classe, a insatisfação com o modo capital de produção, a exploração de mão de obra dos campesinos. O capital estreitou as relações entre campo e cidade demarcando as diferenças especifica entre força de trabalho do campo e cidade. Martins (1982) destaca que enquanto a mercadoria do operário é a força do trabalho, a mercadoria do lavrador é o produto do trabalho. Esta característica implícita nos direciona a visualizar como o capital diferencia sua forma de exploração em relação ao operário e o campesino.

Munarim (2006) ressalta que o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Introspectando novo sentido a educação, uma educação que emana condições materiais de sobrevivência no campo. Nesta breve analise conseguimos perceber as relações intrínsecas entre a educação no campo e os movimentos sociais e entendemos que é impossível dissociá-las.

Pelo menos queremos ter o direito de começar a enxergar como seria a escola dos nossos sonhos. Queremos ter o direito de sonhar e nos mover em direção deste sonho. E também sonhar

mais que com uma nova escola, porque esta nova escola só poderá ser integralmente construída numa nova sociedade. (CALDART apud Martins,2004, p.69).

Este é um campo de estudos fértil que tem muito a ensinar e a contribuir com a educação formal escolar, propiciando desta maneira a união das forças populares na luta contra sistema capital de produção e a conscientização da luta pelos direitos básicos que todos. Para Caldart (2009), nessa perspectiva os movimentos sociais assumem também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção. Este modelo deve ser libertador e que possa continuar alimentando nossos sonhos de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação em movimento – formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra. Petrópolis: vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A modernidade no campo e a luta dos Sem Terra. Revista de Cultura Vozes, número 1, ano 90. Editora Vozes, Petrópolis: 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. Inédito. 2003.

MARTINS, Fernando José. Gestão Democrática e Ocupação da Escola: O MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, José Souza. Expropriação e Violência a Questão Política no Campo. 2° edição. São Paulo: Hucitec,1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido comunista. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. GT-03: movimentos sociais e educação, disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf; 31º ANPEd: 2008.

NEVES, Delma P. A agricultura familiar e o claudicante quadro institucional. Inédito, 2001.

ROCHA, José Cláudio. A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária. EDUNEB: Salvador, 2008.

SANTOS, Fernando Tisque dos; SOUZA, Maria Antônia de. Educação no campo e MST. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 211-226, 2007.

Palavras-chave: Educação no campo; Movimentos Sociais; Educação.

EDUCAR, RESPIRAR, CARTOGRAFAR.

MAIARA PEREIRA BARROS - UFPR

KÁTIA MARIA KASPER - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto apresenta três movimentos de construção de uma professora-pesquisadora ao cartografar (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ROLNIK, 1989) processos de resistência e criação de estudantes do ensino médio, da rede pública de educação do Paraná, em Curitiba. Pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Movimentos que aconteceram nos encontros com textos e outras experiências de formação da professora-pesquisadora, no processo de pensar a educação e construir uma cartografia com campo de partida nas aulas que compõe com os estudantes

A cartografia acompanha e se faz ao mesmo tempo que mundos perdem o sentido e outros se formam. Traça as linhas e compõe mapas dessas paisagens psicossociais (ROLNIK, 1989, p. 15). Linhas que envolvem embates em torno de tentativas do capitalismo contemporâneo de capturar as subjetividades. Assim, temos as linhas de captura, mas também suas resistências, seus processos de singularização (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Linhas de criação e resistência ao poder, expressando a potência da vida (PELBART, 2003). Para vê-las, é necessária contínua alimentação de um corpo aberto a outrem; um corpo vibrátil, (ROLNIK, 1989). Abrindo-se às linhas de fuga possíveis (DELEUZE; GUATTARI, 2011), esse corpo poderá ressoar com os processos criadores de outros modos de existência, afirmando a potência da vida.

Nessa cartografia, buscamos alimentar um corpo professora-cartógrafa que ressoe com os processos de resistência e criação de estudantes. São inúmeros os fatores que ativam esse corpo vibrátil, fatores de a(fe)tivação (ROLNIK, 1989), para a criação desses mapas. Destacamos aqui três movimentos mobilizados por esses fatores: A experiência, abertura ...; o respirar, ocupar o entre; o olhar, as existências mínimas.

Experiência, enquanto abertura… Para Larrosa (2014), experiência é o que nos atravessa. Atravessamento que necessita abertura ao que nos chega. Para cartografar é necessário que sejamos atravessados, que estejamos mobilizados a pesquisar com. Larrosa (2014) em diálogo com Elias Canetti, romancista e ensaísta britânico, irá frisar que a respiração e liberdade estão imbricados, e a origem da liberdade estaria na respiração. Respirar seria abertura à experiência, não enquanto "o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas (...) ao desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer"" (2014, p. 22). Abertura às possibilidades.

Pensar o que se pode na escola articula-se ao segundo movimento: respirar, ocupar o entre, mobilizado pelo acompanhamento de prática de docência da disciplina de Didática, ministrada pela professora orientadora desta pesquisa. Habitar esse lugar, entre professora-estudante. Ser estudante aos olhos da professora da disciplina, mas não ser uma colega os estudantes da disciplina; ser notada como uma espécie de futura professora. Ocupar uma sala de aula nesse papel nos despertou pensar sobre como ocupamos as salas de aulas em que lecionamos. A isso somou-se o fato de estarmos acompanhando uma docente que de-forma a dura visão de como

ser professor(a) a cada silêncio que estabelece e conserva em aula. Pausa, em que a respiração entrava em evidência. Ressoando. Instaurando uma respiração coletiva. Abrindo outros estados do estar junto na sala de aula. Encontro. Estar com. A professora-mestranda-cartógrafa atravessada pelo silêncio de uma respiração experienciou aquele espaço-tempo dilatar. Suas aulas também passaram a ter outro tempo, outra respiração e outro olhar.

Último movimento: Olhar, as existências mínimas. Convocado pelo encontro com o livro as Existências Mínimas de David Lapoujade (2017), no qual revisita o pensamento do filósofo Étienne Souriau. E o documentário Janela da Alma (2001), que tece conversas acerca do olhar. Neste, Paulo Cesar Lopes, professor de Literatura, nos chama para o foco e desfoco de nosso olhar:

-Tem tanta coisa que a gente vê. Uma mesma coisa, todos os dias, o Otávio Passos fala, a gente às vezes passa diante de um muro, sempre vê um muro, num determinado dia aquilo se abre diferente parece uma outra coisa, uma coisa nunca vista antes. (Transcrição das autoras)

Respirar enquanto dilatação do espaço-tempo das aulas que ministramos foi um movimento de recolher a dureza de nossos planejamentos e a ansiedade de conduzir a aprendizagem. Recolhimento que vem fomentando a aula enquanto encontro no qual se pode experimentar, fazer diferente todos dias e que tem permitido reconfigurar a nossa visão sobre os estudantes. Convocando o deslocamento da visão homogênea sobre as subjetividades para ver a multiplicidade de modos de existência criados por estudantes que ocupam a aula, a escola e outras tramas. Seus processos de singularização.

Compreendemos os modos de existência enquanto ocupações de espaço-tempo, os quais são "(…) a maneira de fazer existir um ser em determinado plano. É um gesto. Cada existência provém de um gesto que instaura, de um "arabesco" que determina que será tal coisa." (LAPOUJADE, 2017, p. 20).

Ao tratar dos modos de existência, Souriau constrói inventários filosóficos variados. Uma classe de seres, muito específica de existência frágil, são os "seres virtuais" (LAPOUJADE, 2017). Existências mínimas que precisam ser completadas pelo fora, a elas é preciso dar a ver. Esses modos de existência só ganham realidade na medida que o percebemos. O muro estava ali todos os dias, mas num determinado dia o olhar trouxe seus traçados à existência de forma específica e intensificada. Também as linhas de resistência dos estudantes em criar outros modos de existir na escola podem desaparecer numa visão massificada de suas subjetividades, mas persistem ali enquanto existências mínimas que os singularizam.

Lapoujade (2017) traz um exemplo de Souriau para falar dos seres virtuais e suas relações com o olhar e a realidade. Um adulto e uma criança. A criança a fim de o agradar, organiza cuidadosamente e com determinada intenção diversos objetos grandes e pequenos sobre a mesa utilizada pelo adulto, que ao chegar até a mesa, precisando de um dos objetos, sutilmente retira-o e coloca outro no lugar. O adulto diante dos soluços de choro despertados pela ação na criança, explica que não sabia que aquilo tinha algum sentido para ela.

Quantos modos de existência, instaurados pelas perspectivas dos estudantes, deixamos de ressoar? Não sabemos. Mas esse processo de pesquisa nos permitiu reconhecer uma Teresa em sala de aula. Teresa é a gíria que nomina a corda de lençóis utilizadas em fugas pela janela de prisões. Em nosso caso ela era feita de fitas de folha de caderno e estava disposta da janela do andar 2º andar da escola de frente para a quadra de esportes. E ao final da Teresa uma folha de caderno maior carregava a inscrição: S.O.S..

O processo de transformação do olhar e da percepção tem nos exigido estar mobilizada a pesquisar com os estudantes. O que requer que pesquisemos implicados por eles. Para Souriau, "perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si,(...), é entrar num ponto de vista, assim como simpatizamos. Percepção é participação" (2017, p. 47). E para tal não há um "método", mas um preparo. Um cultivo de um corpo mobilizado pelo que lhe chega. Para isso

é preciso "(...) empurrar para fora do plano todos os pressupostos, os preconceitos, as ilusões que bloqueiam essa renovação da percepção" (2017, p. 48). Renovar nossa percepção sobre educar e aprender com os estudantes requer que estejamos mobilizados para os seus pontos de vista, que nos afastemos de estereótipos, identidades e outras definições na ordem do dever ser sobre eles e seus modos de existir na escola.

RESULTADOS INICIAIS

Essa pesquisa em desenvolvimento caminhou inicialmente na criação de um corpo para cartografar em educação com os estudantes. Esses três movimentos de construção da professora-cartógrafa, aqui apresentados, convocaram processos de desterritorialização e deslocamento do pensamento sobre o ensinar e o aprender, alimentando um corpo vibrátil, aberto aos estudantes. Caminhando na contramão dos preconceitos sobre os estudantes. O rapper brasileiro, Thiago Elniño em sua música Pedagoginga, diz, "a escola me ensinou a escolher caminhos dentro de quadradinhos que ela mesmo escolheu". Pesquisamos implicada a desviar dos quadradinhos escolhidos pela instituição escolar, buscamos ressoar com os estudantes suas criações e singularizações que fazem fuga a reprodução massificada da subjetividade pela escola.

Assim, a experiência com Larrosa abriu nossa docência a outras possibilidades de educar e aprender. A respiração trouxe a dilatação do espaço-tempo da aula e a possibilidade de ressoar para pesquisar, aprender e ensinar em contágio. O pensamento sobre o olhar e as existências mínimas possibilitaram o preparo e o cultivo de uma percepção participante interessada no que ainda não percebeu na escola. Esses movimentos fomentam uma pesquisa com a perspectiva dos estudantes, perspectiva essa que pode potencializar o pensamento da educação por linhas singulares.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*, v.1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011

ELNIÑO, T. *Pedagoginga*. Volta Redonda: Independente, 2017. Disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=lEM-zYihcs. Acessado em: 29/06/2019.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4a ed., Petrópolis: Vozes, 1986.

JANELA da alma. Dirigido por João Jardim e Walter Carvalho. Brasil: 2001. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s. Acessado em: 29/06/2019.

LAPOUJADE, D. *As existências mínimas*. 1º ed. Les Éditions de minut. n-1 edições: São Paulo, 2017

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

Palavras-chave: CARTOGRAFIA; ESCOLA; ESTUDANTES;

EM BUSCA DE REMINISCÊNCIAS DO PASSADO, EM QUASE MEMÓRIA, QUASE ROMANCE, DE CARLOS HEITOR CONY

CAMILA MARCELINA PASQUAL - FAEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto Intitulado, "Em busca de reminiscências do passado, em Quase Memória, Quase Romance, de Carlos Heitor Cony", pretende esboçar os aspectos dos padrões discursivos da memória presentes na obra que descortinam acontecimentos, reminiscências dos anos 1940 e 1950 de um Rio de Janeiro nostálgico e supostamente real até o final dos anos 90 do século XX.

O corpus consiste em uma análise de Quase Memória pela remissão das questões relativas à construção de um enredo em que vai intercalando as memórias familiares e as crônicas públicas entre realidade e ficção. Uma narrativa delineada pelas lembranças, ora divertidas e ora nostálgicas, do narrador-personagem com o propósito de estabelecer a relação do romancista com o tempo, com as memórias, que se constroem e se fragmentam, e principalmente com a palavra escrita.

É um relato em primeira pessoa, o embrulho que o narrador-personagem recebe em um hotel, desencadeia em memórias e mergulha em lembranças a partir da figura do pai, Enresto Cony. Afinal, são memórias espontâneas, inconscientes e involuntárias semelhantes ao que Marcel Proust sentira quando degustou o pedaço de Madeleine embebida no chá? Ou trata-se de recordações voluntárias apenas? Ou ainda, o passado individual entra em conjunção, na memória, com o do passado coletivo?

O foco principal da narrativa em pauta é analisar os aspectos de experiência vivida e de memória involuntária presentes na narrativa de Carlos Heitor Cony, um estudo específico das reminiscências do passado sob a luz do presente. Em um primeiro momento, pretendo analisar as duas formas de memória quais sejam: a de experiência vivida (erbnis) e de memória involuntária (erfahrung) a partir das contribuições de autores como Benjamin (1985), Gagnebin (1982), Bergson (1999) e Freud (1976). Em um segundo momento, a pesquisa busca realizar uma análise da experiência vivida e memória involuntária com destaque para a experiência dos choques.

No romance, Cony versa sobre o passado e o presente em forma de flashback, assim como em muitos romances contemporâneos que se valem da técnica narrativa de Machado de Assis. O embrulho trouxe à tona um turbilhão de pensamentos e lembranças, que levará o narrador a reconstruir um quadro de que muitas partes foram esquecidas.

Assim, optei por uma breve revisão teórica relativa ao texto memorialista; evidenciando memórias, recordações e lembranças. Comentei também a especificidade da "experiência vivida" e da memória involuntária do texto em questão em que o narrador-personagem apresenta uma fusão entre o passado individual e o coletivo.

Para a fundamentação teórica referente às questões de experiência vivida (Erlebnis) e à memória involuntária, foram realizadas leituras e releituras, voltadas para as possíveis discussões referentes à construção do mecanismo da experiência da memória.

O romance, é composto por vinte e cinco capítulos, sem obedecer uma linha cronológica dos fatos. O narrador, descreve com os mínimos detalhes, fatos, personagens reais e fictícios. O pai é o centro de todos os momentos memorialistas e nostálgicos do narrador.

Após a releitura do romance em estudo, é possível analisar, de forma crítica, a referida obra considerando as leituras teóricas feitas e o tecido de reflexões estabelecido pela leitura do texto até aqui.

Finalmente, com base nas teorias benjaminianas, foram expostos alguns aspectos considerados pelo autor como próprios da condição dos homens modernos, pelo enfoque de questões levantadas no texto de Cony, e procurou-se identificar o posicionamento adotado por ele frente a tais questões.

Portanto, a leitura da obra propõe questionamentos interessantes quanto ao tipo de texto ali encontrado, principalmente por parte daqueles que têm conhecimento sobre a concepção de memória baseada nas teorias filosóficas bergsonianas e sobre o conceito de experiência (Erlebins) e (Erfahrung) presentes nas teses benjaminianas.

Carlos Heitor Cony tem bom domínio das técnicas narrativas e acerta o tom na exploração das potencialidades da opção que elege.

A memória involuntária, em Proust, faz voltar à tona uma vivência individual de teor coletivo, imersa no coletivo e, por isso, mais potente. No caso da obra de Carlos Heitor Cony, pode-se dizer, com liberdade, que a cadeia de associações que assaltou o narrador do romance configura uma experiência vivida individual e uma memória involuntária coletiva. O narrador se transporta não para algum ponto do passado, mas para vários pontos relevantes da história jornalista do Brasil.

Em suma, as memórias, que imperam ao longo de todo o texto de Cony, não dependem única exclusivamente do aflorar da memória involuntária. Segundo BENJAMIN (1985), as inquietações da vida interior não teriam, por natureza, esse caráter irremediavelmente privado da memória involuntária/voluntária. Elas só o adquirem “depois que se reduziram as chances dos fatos exteriores se integrarem à nossa experiência. Os jornais constituem um dos muitos indícios de tal redução.” (BENJAMIN 1989, p. 106). A imprensa não tem intenção de fazer com que o leitor incorpore à própria experiência às informações que lhe fornece; nada é mais alheio do que o sangue que escorre das páginas sensacionalistas de um informativo e ou de um romance, numa época em que os fatos exteriores não se integram à nossa experiência.

Palavras-chave: Narrativa; Erlebnis; Erfahrung; memória; experiência

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Lescov. In: Magia e técnica, arte política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

——————. A imagem de Proust. In: Magia e técnica, arte política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

——————. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERGSON, Henri. Matéria e memória. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CONY, Carlos Heitor. Quase-Memória, Quase-Romance. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: Obras completas da edição standard das obras psicológicas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

——————. O mecanismo psíquico do esquecimento. In: Obras completas da edição standard das obras psicológicas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

——————. Recordar, repetir e elaborar. In: Obras completas da edição standard das obras psicológicas de Sigmund Freud, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GAGNEBIN, Jeanne Marie.

Palavras-chave: Palavras-chave: Narrativa; Erlebnis; Erfahrung; memória; experiência

ENSINO DE GEOGRAFIA: PONTOS E CONTRAPONTOS

JUCILEIDE MELONIO PEREIRA SILVA - UFMA

ELAINE CUNHA VIEIRA - UFMA

MARCIO JOSÉ CELERI - UFMA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente estudo trata de uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento", desenvolvido como atividade de encerramento da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A pesquisa buscou catalogar e analisar detalhadamente as produções acadêmicas que abordem a temática sobre orientações curriculares para o ensino de Geografia, presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES, no período de 2013 a 2017. O objetivo do trabalho é compreender como se dá a produção de conhecimento sobre orientações curriculares para o ensino de Geografia, em especial destacar trabalhos que discutam a escolha dos conteúdos que compõem esta área, além de identificar, analisar e categorizar os temas abordados nas pesquisas. Para isso, utilizamos como descritor os seguintes termos: orientações curriculares, ensino de Geografia e ensino médio integrado. Em seguida, para o refinamento dos dados, delimitamos por grau acadêmico (mestrado profissional), grande área de conhecimento (Ciências Humanas) e área de conhecimento (Geografia). Dessa forma, verificamos que ainda há poucas pesquisas discutindo o currículo de Geografia dando um enfoque maior à escolha dos conteúdos.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa sobre orientações curriculares para o ensino de Geografia e tem como objetivo mapear e discutir a produção disponibilizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Utiliza metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema e busca investigar, à luz das categorias escolhidas que caracterizam cada trabalho. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI E ENS 2006, p. 39), portanto este estudo é do tipo estado do conhecimento, pois investigou somente um setor de publicações, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo por base à temática orientações curriculares para o ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados.

O levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES teve como aporte temporal pesquisas realizadas entre 2013 e 2017. Vários filtros foram utilizados para selecionar as produções e obtermos os dados pesquisados. Os trabalhos aqui listados são originados das pesquisas do mestrado profissional, área de concentração ciências humanas e área de conhecimento Geografia. Utilizamos como descritores os seguintes termos: orientações curriculares, ensino de Geografia, e ensino médio integrado. Realizamos várias pesquisas utilizando descritores citados, entretanto, poucos trabalhos que se alinhavam aos termos descritos.

Ensino de Geografia uma Breve Contextualização

A Geografia durante muito tempo teve um conteúdo disperso e variado com muitas contribuições do pensamento grego no início de sua trajetória. Enquanto ciência surge no século XIX na Alemanha e possui como fundadores Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, ambos ligados à aristocracia da época. Passou por profundas transformações e continua se renovando (MORAES, 2003, p. 39).

O ensino de Geografia no Brasil vai acontecer de maneira institucionalizada em caráter de formação superior, somente em 1930 com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP). Antes desse fato importante, pessoas egressas de diversas faculdades lecionavam a disciplina, em especial advogados, médicos, engenheiros e seminaristas (PONTUSCHKA, 2009 p.45).

O recorte histórico de 1970 trouxe acontecimentos ocorridos nas bases do pensamento da comunidade geográfica brasileira. Vários debates travados proporcionaram análises pautadas na tricotomia tradicional (Natureza-Homem-Economia) e abertura para outras visões (SILVA 2009, p. 313). Esse movimento de renovação vivenciado pela Geografia brasileira foi identificado como "Geografia Crítica". No entanto, os debates e as discussões ficaram mais precisamente no viés ideológico.

Era necessário ampliar as discussões coletivas, aliando a prática à experiência de diferentes geógrafos, assim, surge em 1980, o Projeto Ensino de iniciativa da Associação de geógrafos Brasileiros/AGB, na tentativa de promover um rompimento com a Geografia Tradicional. O envolvimento do professorado foi significativo, pois houve o aumento de discussões relacionadas ao ensino de Geografia nos encontros da AGB, o que mais tarde impulsionou o primeiro encontro nacional de ensino, ou seja, o “Fala Professor”, realizado em Brasília em 1987 (SILVA, 2009 p. 316).

No entanto, segundo o autor, as discussões ficaram no plano dos conteúdos, o que havia mudado era a inserção de novos temas a serem discutidos na disciplina, enquanto que as reflexões sobre os procedimentos relacionados ao ensino e a aprendizagem ficaram de fora.

Apesar de várias mudanças serem notadas no ensino da Geografia, ainda é comum o caráter tradicional, o ensino distante da realidade dos educandos e sem contextualização (PORTO E SENA, 2016, p. 13).

Resultados e Discussões

De acordo com o exposto, passamos a demonstrar o levantamento realizado. Utilizando o conector “Orientações Curriculares” encontramos 3 trabalhos cujos títulos não se relacionam com ensino (A representação gráfica de indicadores como subsídio para a gestão de recursos hídricos no Pontal de Paranapanema/SP; Mulheres Agricultoras familiares na assistência técnica e extensão rural alcances e limites e A declaração de aptidão ao PRONAF (DAP) e o acesso dos agricultores aos programas de governo no município de Salvador) e 1 trabalho intitulado: A paisagem no ensino de Geografia práticas pedagógicas no 6º ano do ensino fundamental II, município de São Paulo do Potengi/RN), o qual elaborou uma proposta metodológica para explorar as paisagens locais nas aulas de Geografia. Observamos que apesar do descritor utilizado ser bem amplo, somente uma pesquisa relacionada ao ensino foi visualizado. Pesquisas com temáticas sobre recursos e práticas metodológicas são mais comuns, em contrapartida estudos curriculares específicos que discutam a estruturação e seleção dos conteúdos geográficos ainda são necessários.

Utilizando o conector "Ensino de Geografia", encontramos 96 trabalhos, sendo que somente 8 estavam voltados para a área de ensino, a saber: (O programa nacional do livro didático e o ensino de geografia na rede pública de Parnamirim – RN; O ensino no cenário da pós-graduação em Geografia no Brasil; O exame nacional do ensino médio/ENEM e suas repercussões na avaliação de aprendizagem de Geografia; A Geografia nos anos finais do ensino fundamental na promoção da educação ambiental; Geografia escolar: práticas de ensino de conceitos, procedimentos e atitudes; A construção do jogo "explorando a paisagem": contribuições para o ensino de Geografia; A linguagem audiovisual como metodologia para o ensino da Geografia escolar: o cotidiano urbano pelas lentes dos alunos e Cartografia escolar e sequência didática: uma proposta metodológica para os anos finais do ensino fundamental) Dentre as pesquisas destacadas há uma diversificação de temáticas, entretanto ainda predominam estudos nas áreas de recursos didáticos e metodologias não encontramos estudos sobre organização curricular.
Utilizando o conector Ensino Médio Integrado encontramos 16 trabalhos no total e 9 estudos que envolvem as pesquisas já listadas nos conectores anteriores, este fato dificultou a análise, pois as mesmas pesquisas já elencadas foram destacadas neste conector o que possibilita pensar que ainda são poucos estudos sobre a Geografia no ensino médio integrado.

Considerações Finais

O presente estudo realizado do tipo "estado do conhecimento" fez um levantamento na base de dados da CAPES sobre a temática "orientações curriculares para o ensino de Geografia nos cursos técnicos". Para tanto, buscou as produções publicadas nos mestrados profissionais em educação.
Observamos ao longo do estudo que o ensino de Geografia tem base na Geografia denominada Tradicional e com o passar dos anos, juntamente com as mudanças mundiais essa disciplina necessita de um aporte teórico mais crítico e reflexivo. O trabalho proporcionou para a área de estudos um breve levantamento dessas produções, entretanto, encontramos um número bem reduzido de estudos, o que pode ser explicado pela pesquisa ter sido restrita à plataforma da CAPES, por uma falta de atualização e alimentação da mesma ou devido ao número ainda pequeno de mestrados profissionais voltados para educação, em especial as áreas específicas de ensino.

Referências Bibliográficas

GRESSLER. Lori Alice. Introdução à pesquisa: projetos e relatórios. São Paulo: Loyola, 2003.
HETKOWISK, T. Entrevista com Tânia Hetkowisk/Mestrados Profissionais. ANPED: 12 jun. 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-tania-hetkowisk-mestrados-profissionais. Acesso em: 26 set. 2018.
MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2003.
NÍDIA, NacibPontuschka; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2009.
PORTO, Iris Maria Ribeiro; SENA, Ana Gabriela Aguiar. In: PORTO, Iris Maria Ribeiro (Org). Geografias em questão. São Luís: Eduema, 2016.
ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006, p.37-50.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. In: PONTUSCHKA. Nídia Nacib etall (Org). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2009.

Palavras-chave: Orientações Curriculares; Ensino de Geografia; Ensino Médio Integrado

ESPAÇOS PRATICADOS, CONSUMO E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NA DISCOGRAFIA DE TONICO E TINOCO (1940-1981)

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho a ser apresentado é parte de minha dissertação defendida no ano de 2018 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, com a linha de pesquisa História e Regiões. A proposta central dessa pesquisa foi promover um adensamento na análise das canções para uma proposição da constituição do sujeito caboclo e da imagem de sertão, bem como sua cultura, por meio dos compositores e suas letras.

A delimitação temporal se deu com base na primeira música cantada na carreira de Tonico e Tinoco em um programa de rádio Jorginho do Sertão, que foi no início da década de 1940; e a última música gravada que possuía a palavra sertão em seu título, Museu do sertão, de 1981. Esse retrato cultural de sertão pode ser interpretado como o próprio imaginário do caboclo, tendo em vista a origem da dupla sertaneja. Além dessa premissa, foi proposto um mapeamento nas designações terminológicas que tangem a palavra "caboclo", tanto nos estudos acadêmicos, quanto nos literários.

A base teórica central foi norteada em Certeau (1998; 2002), Foucault (2012) e Freud (2010). Neles foi possível expressar o cotidiano dentro das vivências do homem rural, em especial o caboclo paulista. Dentro dessa dissertação também coube salientar a importância do mercado fonográfico, do rádio e da televisão para que o espaço da música sertaneja pudesse acontecer e proporcionar um enraizamento do caboclo que buscou melhores condições de vida durante os êxodos rurais ocorridos no Brasil da segunda metade do século XX.

A música serviu, nesse sentido, como um acalento às mazelas que a cultura urbana impôs ao homem rural, em busca de um novo meio de sobrevivência. Em suma, foi feita a análise das canções, uma busca de sua projeção no mercado e os pontos principais que envolvem a letra como a palavra sertão, a autodenominação do caboclo paulista, o orgulho patriótico desse sujeito e a importância que a natureza tem em sua vida, na sua existência como homem rural e principalmente no que tange o termo caboclo, sendo a natureza peça fundamental para que ele possa ser concedido dentro da regionalidade de seu espaço praticado.

A partir desses aspectos foram consideradas as letras musicais, assim como qualquer outro tipo de texto, como possíveis de serem estudadas como evidências da constituição de sujeitos, mas, também, como fontes para se perceber os atos de consumo da produção elaborada pela cultura dominante, reaproveitamento que se faz no âmbito do cotidiano. As músicas sertanejas emergem de uma situação de contato entre o meio rural e o urbano, tematizando a vida dos homens e mulheres do campo, mas também situações que podemos classificar como temáticas urbanas. A tradição oral, característica da ruralidade, é uma das fontes principais para a composição das letras musicais estudadas nesta dissertação, restrita à discografia da dupla sertaneja Tonico e Tinoco.

Na concepção do termo autodenominativo caboclo, a aceitação do nome pode ser pensada como um ato de consumo, da construção impositiva, porque com base na perspectiva certeauniana a este tipo de produção racionalizada, que por vez é barulhenta e evidente, em determinadas ocasiões tornam-se silenciosas, invisíveis aos olhos, dessa forma uma ordem econômica

dominante impõe seus ideais ao qual a sociedade em uma opressão invisível se adequa a esse discurso sem a percepção de que ele foi introduzido e não por pura apreciação.
Talvez nem fosse viável ou producente negar ou enjeitar a denominação até mesmo devido à longa história de sua aplicação que remete ao setecentos. Alguns autores "[...] com base em escritos da segunda metade do século XVII, sugerem que o termo foi usado, primeiramente, pelos índios Tupi do litoral, que com ele designavam os seus inimigos, habitantes do interior, ou seja, da mata." (CASTRO, 2013, p. 432).
Tal definição de caboclo também é tratada por Lima (1999) além do que consiste em relação os contextos sociais e de classe. A partir da perspectiva da história do cotidiano e do espaço praticado, pudemos também mapear as representações do sertão, o cenário em que vive o sujeito constituído no discurso do caboclo. Esse lugar é criado e recriado de várias formas, nas letras musicais assim como na literatura. O sertão paulista, diferentemente do sertão nordestino de clima tropical semiárido que no imaginário nacional consiste no sertão desértico e seco, quase inóspito, será aquele lugar distante do urbano, sinônimo de natureza, um ambiente musical, com os pássaros, com galo cantando ao amanhecer, com a viola e o violão, com uma casinha de sapé ou beira-chão, com a linda cabocla e a alegria de se viver ali. Mas também, é o lugar em que a tristeza impera, devido a dificuldades financeiras e alimentícias ou por causa do abandono da cabocla que decide ir para cidade e ainda o espaço da violência, onde a irascibilidade toma conta do caboclo e sua honra tem que ser colocada à prova a qualquer momento; esse é o sertão das capelinhas e/ou cruzes votivas. Então, ao invés de ser um estorvo inerte, o caboclo se representa como sujeito violento, que não perdoa o mal que lhe fazem, nem mesmo é perdoado o desrespeito que lhe faz a mulher amada.

Essa leitura com base no contexto, no entanto, foi apenas feita em parte e como apoio para a compreensão da história. O mais do texto é uma tentativa de perceber as invenções, os engendramentos, os reaproveitamentos, os lances, ou seja, os atos de consumo que os cantores e compositores da discografia de Tonico e Tinoco fizeram ao longo deste período. Com base nisso, dizemos que desde a década de 1920 até a de 1960 essa produção astuciosa e dispersa, localizada, silenciosa e quase invisível, se dá no contraponto à produção extensiva, à urbanização, à ideologia do progresso, ao discurso da industrialização e da modernização do campo. Deste período em diante a produção incorpora alguns temas urbanos, como o operário, a saudade do sertão, o museu e a política.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Fábio Fonseca de. A identidade denegada. Discutindo as representações e a autorrepresentação dos caboclos da Amazônia. Revista de Antropologia. v. 56 n. 2. São Paulo, USP, 2013.
CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. Obras completas. v. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. Novos Cadernos NAEA, v. 2, n. 2, 1999, p. 5-32. Disponível em: http://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/107/365. Acesso em: 06 jul. 2019.

TONICO; TINOCO. A Dupla Coração do Brasil – Da Beira da Tuia ao Teatro Municipal. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

Palavras-chave: Caboclo paulista; Sertão; Tonico e Tinoco; Espaço praticado.

ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

FABIOLA BERWANGER - SME

VANESSA MARFUT DE ASSIS - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA:
A reflexão sobre currículo e formação de professores é tema central quando nos remetemos a formação permanente de docentes; e assim como Moreira e Candau (2007) partimos da necessidade de explicitar que os saberes curriculares não constituem conteúdos prontos a serem repassados aos estudantes, mas que precisam sobretudo ser reinterpretados em cada contexto escolar. Desse modo, consideramos a necessidade de engendrar estratégias na formação dos docentes da área que remetam a pertinência e a sustentabilidade curricular pautada no direito dos estudantes à cultura.
PROBLEMA:
Focamos na intencionalidade que permeia a implementação de um currículo para além da reprodução, com vistas à ampliação das oportunidades de aprendizagem e ao acesso, ao interesse e a motivação dos professores nas ações de formação. Os desafios relacionados com a formação dos docentes perpassam pela formação de um professor que ultrapassa a transmissão de saberes, sendo capaz de refletir, investigar, observar, escutar e organizar situações, que apresentem aos estudantes saberes que transitam nos meios sociais e culturais, e que constituem conhecimentos para suas vidas, para significar e articular ações nos seus espaços de convivência, a partir da especificidade do Currículo da Educação Física.
Assim, com foco na formação continuada para professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, considerando, principalmente, mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor, ponderamos: que estratégias formativas podem interferir positivamente e colaborar com o desenvolvimento "pessoal, profissional e organizacional da profissão docente?" (NUNES e RUBIO, 2001, p. 28).
OBJETIVO GERAL:
Destacar dentre as ações de formação da SME as estratégias formativas presentes no percurso formativo dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba relacionadas com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
Identificar nas ações propostas pela Equipe de Educação Física da Gerência de Currículo, por meio da fala dos professores nos processos de avaliação, fatores que interferem na participação efetiva nas ações de formação continuada.
METODOLOGIA:
Durante o ano de 2018 foram realizados registros e análises acerca das falas dos profissionais durante as formações, de forma presencial ou EAD, bem como, um trabalho integrado envolvendo a Secretaria Municipal da Educação, os Núcleos Regionais da Educação (NREs) e

as Unidades Educacionais, com a intenção de nos aproximarmos das demandas e divergências postas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para pensarmos na qualidade dos processos educativos, para nos debruçarmos sobre as práticas corporais escolares, particularmente em relação a Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), ressaltamos que, dentre os documentos que discutem tais processos e embasam os encaminhamentos no interior das unidades educativas está o Currículo do Ensino Fundamental (2016), o qual destaca que, os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos e as atitudes compartilhadas precisam considerar saberes que possibilitem aos estudantes reconhecer, valorizar e apreender conhecimentos relativos ao próprio corpo e a cultura corporal, para além das aulas.

A Educação Física como componente curricular, vem se afirmando e se redefinindo a partir de uma nova perspectiva e busca constantemente legitimar a sua prática a partir de um novo foco de análise dos conteúdos escolares, considerando-se como área do conhecimento que possui um saber específico a ser desenvolvido no contexto escolar.

Diante da pluralidade de saberes que caracterizam sua especificidade, a Educação Física escolar não possui uma única maneira de ser pensada e desenvolvida na escola, e o plano curricular está posto como principal referência ao aporte pedagógio, constituindo-se como proposta, sistematizada, com o intuito de explicitar uma possibilidade de abranger a variabilidade de vivências e conhecimentos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

Sublinhamos assim a necessidade de pensar na formação continuada dos professores, na relação entre formação e currículo a partir da compreensão e da ampliação de suas possibilidades enquanto docentes.

Consideramos pertinente refletir sobre a relação entre currículo, desenvolvimento profissional e formação cultural, relação que estaria condicionada ao potencial que o currículo possui no trabalho docente a ser desenvolvido na formação de sujeitos (MOREIRA e CANDAU, 2007), conscientes, críticos e capazes de adquirir conhecimentos e experiências para a vida coletiva, para organizar e ocupar tempos e espaços.

Nesse caminho, consideramos importante pensar sobre a apropriação do currículo, compreendido como uma ferramenta que pode ser utilizada para referenciar o ensino da Educação Física escolar, no sentido de preservar, diversificar e aprofundar os conteúdos, levando em conta a possibilidade de expandir a formação corporal dos estudantes..

Por fim, consideramos necessário avançar nas possibilidades de fundamentar os professores para uma nova perspectiva para a Educação Física na escola, redefinindo e rediscutindo as novas propostas realmente comprometidas com a formação cultural dos estudantes, estabelecendo um vínculo com a escola e suas culturas.

RESULTADOS:

Com base nos registros, o plano de formação para o ano de 2019 uma proposta de formação continuada para os cerca de 650 profissionais da área, que releva minudências e é sistematizada com foco nos saberes experienciais, e compreende: cursos presenciais e a distância - via Moodle e Google Classroom, oficinas, workshops de pesquisa e extensão, assessoramentos diretos e indiretos, grupos de estudos, cadernos pedagógicos e frequente relação entre equipe técnica da SME, NREs, escolas e universidade. As ações fomentam principalmente o compartilhamento de experiências e implicações referidas às condições concretas nas quais cada prática docente ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o modelo de formação sistematizado enaltece os saberes dos professores, instigando diferentes interpretações e valorizando a escola como espaço privilegiado para a

formação; dá indícios acerca dos desafios docentes; aproxima o ensino e a pesquisa; permitindo a reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas na escola. “Recuperar o direito à cultura, tão secundarizado nos currículos, é uma das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 12).

REFERÊNCIAS

CANDAU, A.F.B., MOREIRA, V.M. Currículo, Conhecimento e Cultura. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. P. 17 a 48, Brasília, 2007.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; FORMAÇÃO CONTINUADA;

GÊNERO E RELIGIÃO: UMA TRILHA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DARLI DE FÁTIMA SAMPAIO - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é parte de tese de doutorado cujo interesse investigativo contempla duas categorias centrais na conjuntura política e social contemporânea: gênero e religião, ambas com incidência no campo educacional. Parte da percepção da autora de que o campo religioso tradicional e conservador, tanto católico como protestante, que se referenciam em representações tradicionais sobre sexo e gênero, buscam não só uma polarização moral, e o aniquilamento do conceito de gênero nas escolas, mas também uma possível qualificação de docentes alinhada com tal estratégia. Realizou-se uma pesquisa junto a estudantes de Pedagogia de uma universidade confessional e outra pública no Estado do Paraná, no município de Curitiba para conhecer o grau de entendimento e concordância sobre as Teorias de Gêneros; os dados preliminares permitem concluir que discussões sobre gênero vão estar presentes nas escolas independentemente do desejo do campo religioso conservador.

1.1QUESTÕES DE GÊNERO, PERFIL RELIGIOSO E PRÁTICAS RELIGIOSAS

Foram consideradas, na soma, as respostas dos estudantes que disseram ser Cristãos, ou seja, Católicos, Pentecostais, Neopentecostais. Alguns estudantes parecem ter dificuldades de localizar em qual campo a sua igreja se situa. É compreensível, pois, de acordo com pesquisadores do campo evangélico, (ALENCAR, 2015), (LOPES, 2018), (FAJARDO, 2016), a diversidade enorme na composição do campo religioso protestante/evangélico.

1.2 A PEDADOGIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO

Ainda foi solicitado que os estudantes escrevessem três palavras que representassem a sua concepção acerca de gênero, como tema a ser tratado na escola. Uma das palavras de destaque foi “respeito”, citada 12 vezes, sendo que uma das citações teve um enfoque de evidente posição contrária, pois, o estudante escreveu: “em vez de discutir gênero, tem que ensinar respeito pelo próximo”. Desse modo, cabe indagar qual seria a concepção de “respeito” do estudante?Esse conceito pode ter uma interpretação “enviesada”, pois, muitas vezes, evocando respeito familiar, genitores podem esconder conflitos profundos, tais como violência doméstica, incestos, pedofilia entre outros. É no interior de famílias que violências acontecem, e por parte daqueles de quem se esperava amor e proteção. Entre as demais palavras citadas estão: identidade (12 vezes), igualdade (12 vezes), preconceito (9 vezes); família (8 vezes), aceitação (7 vezes), empatia, (7 vezes), conscientização. Uma das colocadas entre as menos citadas foi a palavra ideologia, escrita de uma forma que deixa evidente que o (a) estudante não está alinhado (a) ao campo religioso, pois disse que “ideologia de gênero não existe”.

1.3 ESCOLA SEM PARTIDO

Os estudantes que participaram da pesquisa, conforme os dados apontaram, exercem, na sua grande maioria, práticas cristãs e, portanto, devem ter consciência dos posicionamentos das suas respectivas Igrejas no que diz respeito à moral sexual cristã, que é prescritiva para uma conduta aceitável no mundo. No entanto, a obediência a tal posicionamento não é automática: o processo é muito mais complexo, pois diz respeito à forma como cada um (a) entende e percebe o mundo, acionando critérios que definem suas escolhas pessoais, ou seja, "os modos de subjetivação" (FOUCAULT, 1999). Selecionou-se duas frases de estudantes do campo religioso estudado, que explicitaram livremente o que pensam sobre as questões de gênero: O preconceito surge da falta de informação e conhecimento sobre o assunto.O estudante da educação básica precisa conhecer o assunto para evitar que o preconceito se perpetue em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normativas das Igrejas estudadas insistem nas acusações sobre a"ideologia de gênero", mas o discurso parece não convencer a todos os seus fiéis. Se, de fato, elas desejarem formar um corpo docente alinhado com suas propostas de efetivo combate ao gênero, vão ter que se desafiar a pensar numa outra forma, pois os estudantes cristãos ora em formação, em sua maioria, demonstraram concordância com a inclusão e tratamento do conceito de gênero pelas escolas. Talvez seja por estar conscientes dessa "rebeldia", que a Igreja Assembléia de Deus já constituiu espaço próprio de formação de docentes, a Faculdade Evangélica de Tecnologia, Ciências e Biotecnologia (FAECAD); no Rio de Janeiro. E entre os cursos mais divulgados na página da instituição no facebook, os cursos de Pedagogia e Teologia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gedeon F. de. Assembleias Brasileiras de Deus: teorização, história e tipologia – 1911 a 2011. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), 2012.

BOURDIEU,Pierre.O poder simbólico. Lisboa: Deifel, 1989.

BURKE, Peter. História Cultural?PAULA, Sergio Goes de (Trad.). 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-172.

CHARTIER, Roger. História cultural: entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL, 1990.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. 1998. Lima, Peru. La ideología de género: sus peligros y alcances. Disponível em: https://img.cancaonova.com/noticias/pdf/281960_IdeologiaDeGenero_PerigosEAlcances_ConferenciaEpiscopalPeruana.pdf . Acesso em: 10 fev. 2019.

FAJARDO, Maxwell Pinheiro. "Onde a luta se travar": a expansão das Assembléias de Deus no Brasil urbano (1946-1980). Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Ciências e Letras

de Assis, Universidade Estadual Paulista (UNESPE). Área do Conhecimento História e Sociedade. Assis, 2015.

FALQUET, Jules. Por uma anatomia das classes de sexo: Nicole-Claude Mathieu ou a consciência das oprimidas. Lutas sociais[on line]. São Paulo, jan./jun. 2014, vol.18 n.32, p. 09-23. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25688/18324. Acesso em: 19 mar. 2019.

FORCANO, Benjamin. Nova ética sexual. São Paulo: Musa Editora, 1996.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos – guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

LOPES, Marcelo. Metanoia pentecostal: sinais de uma primavera educacional na Assembleia de Deus no Brasil. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Sociedade e Cultura do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/bitstream/handle/ufjf/6714/marcelolopes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 fev. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.Petrópolis: Vozes, 1997.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa história. Revista História, vol. 24, n. 1, p. 77-98. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004. Acesso em 27 jan. 2018.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. Principios sobre a aplicacao da legislacao internacional de direitos humanos em relacao a orientacao sexual e identidade de genero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 02 abr.

REIS, Tony. EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. Educação & Sociedade, Campinas, jan.-mar, 2017, v. 38, nº. 138, p.9-26.

SCOTT, Joan W. "Gênero: uma Categoria Útil para a Análise Histórica".DABAT, C.; ÁVILA, M. B. (Trad.). Recife: SOS: Corpo e Cidadania, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, n.107, São Paulo, jul.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n107a01.pdf.

Acesso em: 10 fev. 2019.

SALZMAN, Todd A.; LAWLER, Michael G. A pessoa sexual: por uma antropologia católica renovada. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012. 430 p.

SCOTT, Joan W. "Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica". DABAT, C.; ÁVILA, M. B. (Trad.). Recife: SOS: Corpo e Cidadania, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1737847/mod_resource/content/1/Scott_g%C3%AAnero%20uma%20categoria%20%C3%BAtil%20para%20a%20an%C3%A1lise%20hist%C3%B3rica.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Amanda. Da "ideologia de gênero" à família heteronormativa: uma análise do Plano Municipal de Educação. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2017.

TADVALD, Marcelo. Veredas do Sagrado: Brasil e Argentina no contexto da transnacionalização religiosa.Porto Alegre: Cirkula Editora, 2015.

TAMANINI, Marlene, BOSCHILIA, Roseli, SCHWENDLER, Sonia Fátima (orgs.) Teorias e políticas de gênero na contemporaneidade. Curitiba: UFPR, 2017.

Palavras-chave: Gênero. Educação. Religião.

GRÊMIO ESTUDANTIL E CAPTURAS CURRICULARES: A PRODUÇÃO DA ROSTIDADE PARTICIPATIVA

AMARILDO INÁCIO DOS SANTOS - UFBA

GICELE CERVI - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste resumo compartilhamos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como tema a produção de rostidades no cotidiano escolar. Rostidade é um conceito dos pensadores pós-estruturalistas da diferença Deleuze e Guattari (2012a). Trata-se de uma semiótica que atribui significados aos corpos introduzindo-os em relações binárias e dicotômicas que capturam e contêm os fluxos de multiplicação da diferença pura, a diferença sem referente (DELEUZE, 2018). A rostidade (ou rosto) é produzida pelo que Deleuze e Guattari (2012a) chamam de máquina abstrata de rostidades. Inicialmente, a máquina produz rostos elementares, modelos a partir dos quais as desvianças serão também rostificadas instaurando uma relação biunívoca. Aqueles que não coincidirem com os rostos elementares são produzidos como seu oposto, e, por isso, deslocados a um local inferior. "O rosto é assim uma ideia completamente particular em sua natureza, o que não o impede de ter adquirido e de exercer uma função mais geral. É uma função de biunivocização, de binarização" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 48-49) que visa paralisar a multiplicação da diferença pura que obsta o governo, a condução das condutas da população (FOUCAULT, 1999). É preciso identificar para poder conduzir condutas.

Nesta pesquisa, assumimos a compreensão pós-crítica de currículo na qual ele é entendido como um ser de linguagem que tem vontade de sujeito (CORAZZA, 2001). De modo similar à máquina abstrata de rostidades o currículo produz um modelo de sujeito ideal, e, a partir dele, produz seus correlatos de anormalidade reduzindo as singularidades a dois polos opostos neutralizando a potência de multiplicação da diferença pura.

Identificada esta aproximação entre a vertente pós-crítica de currículo e o conceito de máquina abstrata de rostidades, a questão problema da pesquisa foi elaborada: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? A pergunta foi assim formulada porque esta investigação compõe uma cartografia e "A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um vamos ver o que está acontecendo" (KASTRUP, 2009, p. 44-45). A partir da pergunta o objetivo geral construído foi: cartografar currículos em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Os objetivos específicos foram: (i) mapear territórios existenciais na escola. (ii) habitar territórios existenciais mapeados na escola. (iii) problematizar o currículo do grêmio estudantil como máquina abstrata de rostidades.

A metodologia foi a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que se insere no rol de pesquisas pós-críticas em educação (PARAÍSO; MEYER, 2014). Estas pesquisas não têm modelos definidos a priori, pois as estratégias metodológicas devem ser construídas no processo de acordo com as necessidades apresentadas pelo objeto e pelas perguntas formuladas (PARAÍSO; MEYER, 2014). A ferramenta de produção de dados foi o diário de campo construído com registros escritos, áudios e mapas produzidos no processo. O campo investigado

foi uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina na qual chegamos ao território do grêmio estudantil.

A partir do conceito de território formulado por Deleuze e Guattari (2012b), entendemos o grêmio como um território. Considerando que "O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma" (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323), isso sugere que o território produz subjetividades, o que nos permitiu pensar a produção de subjetividades no âmbito do grêmio. Levando em conta que o currículo produz subjetividades (SILVA, 2007), suspeitamos que havia um currículo operando no interior do grêmio e decidimos cartografá-lo para dar visibilidade às suas linhas constitutivas e compreender sua relação com a produção de rostidades. A imersão no grêmio durou quatro meses e incluiu acompanhar todas as atividades do grupo dentro e fora da escola.

As análises centraram-se em diálogos entre os integrantes do grupo realizados por ocasião de suas reuniões. Esses diálogos foram registrados em áudio, transcritos e, posteriormente, confrontados com o aporte teórico composto principalmente pelo pensamento de Deleuze e Guattari, sobretudo os conceitos de molar (representação) e molecular (devires) (DELEUZE; GUATTARI (2012b) que balizaram as análises, bem como, pelos estudos curriculares pós-críticos. As análises sinalizaram um currículo atravessado por molaridades inseridas pelo currículo escolar que se materializam no que chamamos de quatro eixos de atuação que delimitam e conformam a participação dos gremistas na escola. Os eixos são: o mural do grêmio, a rádio escolar, eventos da escola e projetos escolares. Cada eixo é também atravessado por molaridades inseridas pela gestão escolar determinando quais atividades podem ser realizadas e como. As atividades desenvolvidas pelos gremistas estavam todas relacionadas a um dos eixos que determinavam a forma de participação garantindo que ela não desviasse dos objetivos curriculares de produção de um sujeito específico (CORAZZA, 2001).

As análises permitiram inferir que essas molaridades fazem com que a atuação dos jovens convirja aos interesses do projeto de escola para este tempo. Todos podiam e eram encorajados a participar, mas a participação deveria ser, conforme adjetivada pelos estudantes, "responsável". Isso significava participar dentro de um dos quatro eixos permitidos pela gestão da escola. Essa adjetivação da participação sugere uma produção subjetiva que introjetou nos gremistas uma compreensão comum acerca do "modo certo" de participar. Essa noção de participação, além de converter o grêmio numa engrenagem da maquinaria escolar, produzia uma "verdade" sobre participação responsável que se tornava o modelo, ou, a rostidade elementar (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). A partir dessa rostidade participativa se engendravam os agenciamentos binários, pois os estudantes que entravam no grêmio ou que já estavam eram frequentemente confrontados com ela. As desvianças detectadas eram rostificadas em correlação biunívoca.

A partir dessa noção de participação responsável os gremistas operavam uma seleção que incluía alguns estudantes e excluía outros segundo suas características coincidirem ou não com a rostidade elementar estabelecida pelo currículo em funcionamento naquele território existencial, isto é, a rostidade participativa. Em termos práticos, os jovens que participavam conforme as regras, tinham boas notas, eram assíduos, não se envolviam em brigas, eram comprometidos e tinham bom relacionamento com os professores assumiam "cargos oficiais", funções previstas no estatuto do grêmio. Ao assumir os cargos, estes jovens tornavam-se "membros oficiais". Já aqueles entendidos como, irresponsáveis, descomprometidos, inassíduos e com desempenho escolar insatisfatório eram também incluídos, mas no cargo de sócio e se tornavam "sócios do grêmio". Este cargo foi criado unilateralmente pelo presidente da agremiação para incluir aqueles que, segundo ele, não participam responsavelmente. Tendo tentado impedir, junto à gestão escolar, o ingresso destes estudantes, foi impedido sob a

alegação de que o grêmio é um órgão democrático de organização estudantil. A solução encontrada foi incluir, mas diferenciar. Ideia acolhida por unanimidade no grupo.

Esse processo acontece a partir da compreensão de um "modo certo" de participar inserido pelo currículo escolar que subjetiva os estudantes e determina o modo de funcionamento do grêmio. O resultado é a produção de uma "rostidade participativa" que agencia o binarismo "participativo – não participativo" que se materializa nas funções "membro oficial – sócio". Os membros oficiais possuem privilégios em relação aos sócios, como a permissão concedida pela gestão escolar para sair da escola a passeios organizados pelo grupo. Os integrantes que eram membros oficiais do grêmio sempre enfatizavam a importância de os sócios não terem direito a tais privilégios, pois acreditavam que a negação desses privilégios os levaria a querer participar com responsabilidade, isto é, dentro dos moldes estabelecidos, a fim de merecê-los. Isso sinaliza a racionalidade meritocrática neoliberal contemporânea, muito presente nos discursos dos membros oficiais sobre os sócios.

As análises permitiram inferir que os currículos em funcionamento na escola pesquisada e no âmbito do grêmio estudantil operam como máquinas abstratas de rostidades produzindo um "tipo de participação" que configura uma rostidade elementar, a rostidade participativa que canaliza os fluxos da diferença a dois polos opostos neutralizando-a.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012b. v. 5.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 32-51, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Palavras-chave: Currículo; Grêmio Estudantil; Rostidades

HORTA ESCOLAR: ESPAÇO INTERDISCIPLINAR EM AULAS DE CIÊNCIAS

FERNANDO ANTONIO OLIVEIRA COELHO - UFMA

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA - UFPA

FRANCISCO HERMES SANTOS DA SILVA - UFPA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Horta escolar é um tema muito difundido como espaço de estudos em aulas de ciências. A importância do tema em geral está relacionada com os conteúdos que envolvem a experimentação, observação e práticas já conhecidas empiricamente pelos alunos, mas que precisam se relacionar com conceitos e reflexões acerca do que significa estudar um conjunto de assuntos que em ciências muitas vezes são fragmentados pelo professor na sala de aula.
Este trabalho tem como objetivo geral caracterizar a horta escolar enquanto espaço de construção de conhecimentos interdisciplinares em práticas de ciências. Além disso, apresenta como objetivos específicos, caracterizar a horta como caminho para a alfabetização científica e ainda contextualizar a horta enquanto laboratório vivo de práticas de ciências.
Dentre os conteúdos que podem ser desenvolvidos na horta escolar estão os recursos e fenômenos naturais, as relações existentes envolvendo o ambiente e o ensino, com vistas a ampla compreensão sobre atividades do campo. Dessa forma, a horta escolar enquanto objeto de estudo em aulas de ciências permite a construção de conhecimentos interdisciplinares. Entretanto, a tendência das aulas de ciências é desenvolvê-las de forma teórica, abstrata e às vezes experimental, sem a devida reflexão do significado dos conteúdos ou das práticas. Sendo assim, esta pesquisa está norteada pelo seguinte problema: Que conhecimentos interdisciplinares podem ser desenvolvidos em aulas de ciências quando se utiliza a horta escolar como recurso pedagógico?

Metodologia da pesquisa

A pesquisa tem natureza bibliográfica e exploratória. Para o desenvolvimento do tema foi pesquisado na base on line do google acadêmico, no scielo, em livros e revistas especializadas. Na pesquisa da internet foram introduzidas palavra-chave ou descritores como: “horta escolar”, “práticas de ciências”, “ensino de ciências”, “interdisciplinaridade”, “ciências e interdisciplinaridade”. A partir das informações obtidas on line selecionamos os artigos que se aproximavam dos objetivos, partindo das leituras dos títulos e resumos.

Fundamentação teórica

Estudar ciências partindo do recurso pedagógico horta escolar pode ser uma prática de crescimento do nível de informações e um exercício capaz de fazer o aluno problematizar os conteúdos abordados em sala, associando às situações vividas no dia a dia e contribuindo para que o processo de aprendizagem promova o desenvolvimento científico e cultural. A proposta pedagógica de transformação da horta escolar em espaço de aprendizagem pode levar as aulas a serem mais dinâmicas, ricas em re-ligações de conteúdos e oportunidades práticas, além da

observação, experimentação, formulação de hipótese, etapas importantes no processo interdisciplinar e de alfabetização científica.

Vários pesquisadores defendem que a crise no ensino de ciências pode ser amenizada quando, entre outros aspectos, os conteúdos forem trabalhados interdisciplinarmente, associando às situações vivenciadas para que os alunos compreendam o que é ensinado em sala de aula (FAZENDA, 2011, BANDEIRA, 2013) e seja um ensino mais crítico (PINHEIRO,2012) comprometido com a alfabetização científica.

Para Sasseron e Carvalho (2011, p. 72), "a escola é o espaço em que o aluno aprende a dar significação científica para as aprendizagens do dia a dia". SILVA et al, (2014, p.48), defendem a realização de aulas de ciências, em uma horta, pois "oportuniza o exercício de atividades interdisciplinares, visto que aquele espaço se constitui em ambiente que integra diferentes áreas do conhecimento, ... e podem ser úteis no seu cotidiano".

Por outro lado, em relação ao ensino de ciências, Sasseron e Carvalho (2011, p. 72), afirmam que "o essencial é apreender conhecimentos científicos para tomar decisões relacionadas às situações da vida real". Sendo assim, "é necessário que os alunos a partir dos conhecimentos adquiridos, exercitem, experimentem, aperfeiçoem sua capacidade de raciocínio lógico e elaborem explicações sobre os fenômenos naturais" (BRASIL, 2017, p.333).

Portanto, um contexto de aprendizagem interdisciplinar em aulas de ciências em uma situação real, resulta num processo de construção do conhecimento com diversas interpretações. Para Thiesen (2008), Silva (2009) e Cribb (2010), a importância da prática interdisciplinar está na possibilidade de promoção de mudanças de atitudes, no pensamento dos sujeitos e no estímulo ao diálogo, à troca de informações, à integração de conceitos e ao uso de metodologias nas diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido o caráter interdisciplinar em atividades em hortas escolares transforma aquele espaço em lugar de ricas discussões e até envolvimento com as famílias. Sendo assim, as atividades de ciências desenvolvidas na horta escolar podem convergir para estimular os alunos a compreenderem sobre a presença da biodiversidade no ambiente e benefícios nas relações de equilíbrio do ambiente-canteiro. Essas assertivas tem ancoragem na afirmação de Sasseron e Carvalho (2011, p. 67), às quais asseveram que "alunos devem saber utilizar os conhecimentos que têm sobre ciências para tomar decisões e fundamentar suas ações".

Desta feita, ao utilizar a horta escolar como recurso pedagógico e interdisciplinar vale considerar que "[...] os alunos possuem vivências, saberes, interesses e curiosidades sobre o mundo natural e tecnológico que devem ser valorizados e mobilizados" (BRASIL, 2017, p.333). Essa condição auxilia-os a entender mais que uma aula.

Considerações Finais

As práticas interdisciplinares desenvolvidas em hortas escolares são propícias a uma aprendizagem significativa uma vez que permitem ir além da compreensão sobre o significado do uso racional dos bens naturais, sobre os problemas relacionados com os desperdícios e aprendizagem de conceitos que fazem sentido na vida do aprendiz. São práticas que também favorecem o desenvolvimento de posturas científicas e de cidadania para com o ambiente.

Em relação, aos aspectos balizadores da alfabetização científica podemos dizer que o conhecimento científico quando baseado em práticas interdisciplinares despertam grandes interesses dos alunos. Resultado disso, pode ser uma educação voltada para a formação de cidadãos conscientes e capazes de buscar soluções para problemas que muitas vezes não são considerados como conteúdos escolares.

Portanto, a horta escolar enquanto espaço pedagógico em ciências é um lócus de construção de conhecimentos interdisciplinares que se caracteriza como lugar que desperta curiosidades sobre

os porquês dos fenômenos, proporciona a compreensão de conceitos técnicos e científicos sobre os recursos naturais e se caracteriza por ser lugar de aprendizagens sobre as relações mais amplas do que apenas espaço de aprendizagens técnicas ou memorização de conteúdos.

Quando as aulas de ciências se religam aos conteúdos sobre horta envolvem outros campos do saber técnico e científico, logo facilitam o interesse pela interpretação e pelo entendimento do conhecimento científico. As atitudes interdisciplinares mediadas pelo professor nas aulas implicam, entre outras situações, a alfabetização científica e o desenvolvimento de novos pensamentos mais conscientes e robustos dos alunos. Portanto, a interdisciplinaridade passa do ato de "unir" as partes para uma atitude educacional que transforma o sujeito em ser atuante, responsável pelo seu próprio saber. Por isso, nossa resposta à pergunta, "Que conhecimentos interdisciplinares podem ser desenvolvidos em aulas de ciências, quando se utiliza a horta escolar como recurso pedagógico?", é que, ao estudar o tema horta escolar em aulas de ciências, novos pensamentos são revelados, o que influenciará as atitudes e ambos (pensamentos e atitudes), favorecem o desenvolvimento do conhecimento científico, que por si mesmo é interdisciplinar.

Referências

BANDEIRA, D. P. Práticas sustentáveis na educação: interdisciplinaridade através do Projeto Horta Escolar. Revista de Educação do Cogeime – Ano 22, n. 43 – julho/dezembro 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível no site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2019.

CRIBB, S. L. S. P; Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n 1 p.42- 60 Abril 2010.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade, São Paulo, v.1, n. 1, out. 2011.

PINHEIRO, C. N. A. A importância do trabalho com a horta escolar para o ensino de ciências de forma interdisciplinar. Universidade de Brasília, UnB, Brasília 2012.

SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências – V 16, pp. 59-77, 2011. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

SILVA, D. C. F; AMARÃES, I. B; VILELA, M. V. F; CARBO, L; MOTA, R. M. F; Horta Escolar: Interdisciplinaridade, Reflexão Ambiental e Mudanças de Hábitos Alimentares. Rev. Cienc. Exatas Tecnol., v. 9, n. 9, p. 47-55, 2014.

SILVA, F. H. S. Formação de professores: mitos do processo. Belém: EDUFPA, 2009.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, vol. 13, núm. 39, setembro-dezembro, 2008.

Palavras-chave: Horta escolar; Interdisciplinaridade; Ensino de Ciências; Saberes.

IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS E O PLANEJAMENTO DO CURRÍCULO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM PARINTINS, AMAZONAS.

KÉZIA SIMÉIA BARBOSA DA SILVA MARTINS - UFAM

ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Tema: O tema é resultado de uma das etapas dos estudos realizados no Doutorado em Educação e grupos de estudo dos acadêmicos de Pedagogia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), fazendo interlocuções teóricas com os conteúdos das disciplinas de Escola, Currículo e Cultura, Didática e Metodologia da Pesquisa em Educação. Pensar, discutir e planejar currículos implica tomar decisões para a concretização do trabalho educativo no cotidiano escolar. Fazer uma discussão em torno deste tema é pensar além da escolha e/ou seleção de conteúdos disciplinares no contexto escolar, um ato que não se restringe ao preenchimento de conteúdos, objetivos, métodos e instrumentos de avaliação, com uso de roteiros estanques e pré-moldados mas, antes, se configura em ação consciente de organização e ação pedagógica. Neste processo é necessário dar visibilidade às identidades culturais do contexto amazônico.
2. Problema: Compreende-se que as identidades culturais não são construídas separadas das relações universais/globais. Elas se movem, se deslocam, se fundem, convivem em conexão umas com as outras nas relações sociais construídas em seus grupos. O que não se pode aceitar são as lógicas globais que ambicionam demarcar um funcionamento padrão e unitário das pessoas, dos lugares e dos saberes por elas construídos. Precisamos combater os discursos identitários hegemônicos que afetam as diferentes culturas e negam a manifestação de suas peculiaridades. E um desses espaços é na escola, nos currículos, nos planejamentos e ações pedagógicas. Apresentar uma discussão sobre os saberes e conhecimentos identitários dos estudantes amazonense, problematizando sobre os conteúdos curriculares e a seleção, organização e planejamento curricular; é questionar as propostas curriculares vigentes e a forma como os professores abordam tais saberes, destacando as identidades culturais amazônicas.
3. Objetivos: O objetivo geral deste trabalho é socializar resultados de uma pesquisa realizada com professores de 1º ao 5 ano do Ensino Fundamental de 05 (cinco) escolas públicas municipais acerca da elaboração e planejamento curricular, considerando a inserção dos saberes e conhecimentos identitários do contexto amazonense. De modo específico, verificar o nível de participação docente na organização do currículo escolar e analisar como os professores abordam tais saberes, de modo a contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas.
4. Metodologia: A pesquisa é de natureza Qualitativa e se concretizou por meio da Pesquisa de Campo, a qual se desenvolveu em 05 (cinco) escolas públicas municipais de Parintins, área urbana, as quais atendem o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. O instrumento utilizado para efetivação desta fase da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, que permitiu realizar questões acerca do objeto de estudo, dialogando com 10 (dez) professores sobre o processo de planejamento curricular dos mesmos na escola e a

inserção dos conhecimentos e saberes que marcam as identidades culturais do estudante amazonense.

5. Fundamentação teórica: São relevantes os estudos e discussões em torno da diversidade cultural amazônica, do respeito e reconhecimento aos saberes tradicionais, das identidades culturais e a construção de currículos. Para Oliveira (2014) viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos: ribeirinhos, pescadores, índios, remanescentes de quilombos, assentados, atingidos por barragens e citadinos (populações urbanas e periféricas das cidades da região) de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida. Haje (2015) acentua que os saberes que envolvem a arte, a religiosidade, os costumes, as experiências e os valores das culturas amazônicas precisam estar nos debates das políticas públicas, nos currículos escolares, nos planejamentos pedagógicos.

Moreira (2009; 2012), Haje (2015), Arroyo (2011), Canen (2000), Boaventura Santos (2001), Sacristán (2000), Candau (2002; 2008), Ghedin (2006), Lopes e Macedo (2011), colocam em pauta discussões que constestam a hierarquização de conhecimentos curriculares que priorizam os científico/universais, assentados na cultura ocidental e eurocêntrica, silenciando e excluindo outros saberes, experiências e subjetividades. Segundo Carrano (2008), a construção das identidades pelos grupos supõe práticas de aprendizagem criada por meio dos compromissos cotidianos, da articulação de territórios e identidades construídas em espaços diferenciados. Tais práticas passam por um ato de planejamento.

Assim, na perspectiva de pensar o currículo como espaço de construção social e produção de conhecimentos, essa pesquisa embasou-se teoricamente em autores que discutem criticamente sobre currículo, planejamento curricular, identidades e saberes amazônicos, trazendo ao debate posições que contestam o caráter homogeneizador das prescrições curriculares oficiais e os planejamentos curriculares que priorizam somente os conteúdos das disciplinas acadêmicas universais.

6. Resultados: A pesquisa trouxe à tona concepções curriculares dos professores, argumentando se/como os saberes que compõem as identidades culturais dos estudantes amazonenses encontram lugar, reconhecimento e presença nos processos de organização e planejamento curricular, bem como a posição dos professores em relação à pertinência destes saberes, ressaltando a importância de pensar um currículo que possibilite diálogos entre os saberes culturais locais e diversos.

A análise sobre o processo de pensar/planejar os currículos escolares demonstrou a ausência de um planejamento participativo por parte dos professores, estes não incluem outros referenciais de conhecimentos nos currículos escolares de modo a tornar presentes os saberes do contexto local - da cultura indígena, dos negros, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, das vilas, comunidades, citadinos, etc. Há ênfase em uma lógica burocrática que direciona o funcionamento das escolas: documentos curriculares prescritos e pré-fabricados por uma equipe de especialistas selecionados, cumprimento de normas e parâmetros curriculares.

Na realidade observada, o que ocorre é a execução de planos vazios de sentido para o aluno, conservação das hierarquias disciplinares, organização curricular norteada por metas avaliativas nacionais e recorrente ausência dos saberes identitários dos estudantes. Entre os vários aspectos analisados nas falas dos docentes, a afirmação – “A gente tenta colocar algo da realidade deles” (DOCENTE, Escola C); “na minha disciplina é difícil abordar estes saberes que referenciam a identidade cultural deles” (DOCENTE – Escola “A”); “ o que importa no planejamento são os conteúdos das disciplinas que vão cair nas avaliações de larga escala” (DOCENTE – Escola “E”) – são inquietantes. Essa condição de assentar os saberes da realidade

do aluno em posição rasa nos currículos escolares ou a seleção dos conteúdos curriculares estarem submetidos à lógicas das avaliações nacionais, trata as experiências, significados e conhecimentos dos estudantes como desnecessários e inferiores frente ao conhecimento cientifico, racional e lógico.

Entretanto, a prática de planejar é realizar o ensino sob a referência dos processos histórico-culturais, dos saberes dos grupos locais; é carregar para as salas de aula, conteúdos significativos para os estudantes. E este processo implica espaço de luta cultural, de trazer para a cena escolar os conhecimentos invisibilizados e silenciados.

Referencias

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CANDAU, Vera Maria (org). Sociedade, educação e culturas(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, Cadernos de Pesquisa, nº 111, p.135-149, dezembro de 2000.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182-211.

CORAZZA, Sandra M. Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Currículo: questões atuais. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GHEDIN, Evandro (org.). Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem. Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

HAJE, Salomão Mufarrej. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. Disponível em: http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimento para/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-currculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage Acesso em: maio, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo: políticas e práticas. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____ (org.). Currículo: questões atuais. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Popular. Caxambu (MG): 2001. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3039 Acesso em: 8 jul. 2014.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, Educação & Realidade, vol. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

Palavras-chave: IDENTIDADES AMAZÔNICAS; CURRICULO ESCOLAR; PLANEJAMENTO

INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NECESSIDADES E POSSIBILIDADES

ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA - UFMT

JULIANA MARIA PIO - UFMT

FERNANDA DE MELLO CARDOSO - UFMT

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade pública de Mato Grosso (MT) e é motivado pela realidade apresentada nas escolas das Redes Municipal e Estadual no que concerne as aulas de Língua Inglesa. Neste contexto, o ensino da Língua Inglesa é ofertado na Rede Municipal de forma obrigatória a partir do 2° Ciclo (4°, 5° e 6° anos), enquanto que na Rede Estadual, é incluso somente a partir do 6° ano, em conformidade com a LDB (BRASIL,1996).

A discussão parte de duas pesquisas de mestrado, uma já concluída e outra em andamento, que investigam a inclusão dos estudos da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no currículo das escolas da Rede Municipal de uma cidade de MT. Os dados obtidos a partir de narrativas de professoras da referida Rede, que atuam no ensino da Língua Inglesa com crianças dos 4° e 5° anos, revelam que a inserção da língua nessa fase escolar é significativa para estabelecer conexão com a vida cotidiana. .

A pesquisa objetiva apresentar a perspectiva de uma professora da Rede Pública Estadual quanto a inclusão do ensino da Língua Inglesa nos anos inicias do Ensino Fundamental, delineada a partir das narrativas coletadas em entrevista semiestruturada com a professora atuante na rede há cinco anos.

Ao discutir e analisar o movimento de migração da língua inglesa nos últimos tempos, Paiva (2003, p. 53), afirma que "a história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas como finalidades bélicas ou pacíficas". Do mesmo modo, Rocha e Liberali (2017, p. 127), asseguram que "parece ser consenso à importância de aprendermos línguas estrangeiras, com vistas a uma participação social mais ampla e potencialmente mais crítica".

Sendo assim, com este estudo pretende-se explorar a visão da professora sobre o ensino e discutir as possibilidades que surgem quando há a inserção da Língua Inglesa nos anos iniciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em conformidade com os estudos de Demo (1995) sobre o conhecimento e as análises de Paiva (2003) sobre a história da Língua Inglesa no Brasil, compreendemos que o aprendizado de outras línguas além da materna, sempre foi prioridade nas sociedades e, segundo o que evidenciam Rocha, Tonelli e Silva (2010), Duboc (2011), entre outros pesquisadores, o crescimento da influência da Língua Inglesa nos diferentes meios sociais e digitais, especialmente com os avanços da tecnologia, tem alterado a forma como as pessoas enxergam

e idealizam o ensino e o aprendizado do inglês e sua pertinência para a esfera estudantil/acadêmica, profissional e pessoal.

Embora seja uma necessidade social, Duboc (2011, p. 732), em consonância com Paiva (2003), analisa que "o ensino de línguas estrangeiras na educação básica no Brasil foi interpretado por muitos anos como disciplina de menor valor dentre as demais áreas do conhecimento", porém, a autora explica que, este cenário "tem se modificado nos últimos anos com sua revalorização no currículo, muito em função da importância voltada às questões de diversidade linguística e cultural impulsionadas pela globalização".

A sociedade diariamente se depara com a Língua Inglesa sendo utilizada na internet, em aplicativos de celulares e computadores, nos programas de televisão, propagandas, rótulos informativos, etiquetas e embalagens de mercadoria, nas diferentes artes, em propostas e oportunidades de emprego, estudos e demais dispositivos de conhecimento do nosso cotidiano. Este fato influencia as rotinas, entre elas as educativas, tornando-se essencial ponderar sobre a inclusão curricular de um fenômeno que bombardeia o mundo da criança e do jovem brasileiro, já que pode contribuir com o processo de construção de conhecimento de língua e de mundo, conforme revela Longo (1990).

Nesse contexto, a realidade da inclusão da Língua Inglesa nos anos escolares requer um olhar sensível por parte dos elaboradores de políticas curriculares, por evidenciar que a adição no currículo pode ser antecipada, uma vez que esta língua já está inserida no cotidiano de todos na sociedade.

METODOLOGIA

Com o intuito de evidenciar a importância que se observa em ter o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais, a presente pesquisa expõe o relato de uma professora que atua como docente de Língua Inglesa no Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual em uma cidade de Mato Grosso.

Esta profissional se deparou com as lacunas formativas que os alunos apresentavam ao interagirem com o ensino da Língua Inglesa, o que nos leva a entender o conceito de necessidades. A professora percebeu as angústias dos estudantes e começou a refletir sobre como poderia ser melhor a receptividade da língua, se uma base fosse construída nos anos iniciais.

Esta investigação é de cunho qualitativo ancorada em Bogdan e Biklen (1994). A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada por entender que, por meio desta, a participante poderia se expressar com subjetividade, além do fato deste instrumento propiciar a rápida captação de informações desejadas sobre os mais diferentes assuntos.

A seguir são apresentadas análises dos dados coletados ao longo da pesquisa.

RESULTADOS

Antes de analisarmos os excertos da entrevista a ser apresentada, é importante destacar que, tomaremos o nome fictício Esperança com o objetivo de preservar a identidade da professora participante da pesquisa.

É importante frizar que a referida professora atua no Ensino Fundamental da Educação Básica na Rede Estadual de uma cidade de Mato Grosso. Suas reflexões nos ajudam a compreender os anseios de seus alunos ao adentrarem o 6º ano e se depararem com a Língua Inglesa no currículo. Ela afirma que

[...] os alunos passam a ter contato com outra língua, na maioria das escolas a língua inglesa, apenas no 6º ano do ensino fundamental, causando um estranhamento por parte dos alunos e ao mesmo tempo curiosidade e ansiedade, por ser algo tão novo para a maioria deles. Quanto mais

cedo a criança ter o contato com uma segunda língua, melhor será o seu desenvolvimento, raciocínio, socialização. O ensino da língua inglesa somente no 6º ano deixa os alunos com medo da disciplina e isso dificulta o seu aprendizado [...] (Entrevista Esperança, 2019).

A professora Esperança ressalta ainda que "todos os dias, o contato que nós brasileiros temos com a língua inglesa é cada vez mais forte, e isso fica evidente em propagandas, jogos, séries, músicas, comidas, entre outros, percebendo assim a influência que essa língua exerce sobre nossa cultura". Esta observação está em conformidade com o que é discutido pelos teóricos utilizados como embasamento para a presente investigação, entre eles Duboc (2011) e Rocha, Tonelli e Silva (2010).

Neste sentido, Demo (2005, p.19) observa que "um dos traços mais fortes da globalização é a intensidade do conhecimento", e muitos estudos nos mostram que "quanto mais cedo a criança estiver exposta a uma segunda língua melhor" (LONGO, 1990).

Assim, é de extrema importância que a população em geral esteja consciente da real necessidade e importância do estudo da Língua Inglesa já nos anos iniciais, para que as crianças que são o futuro desta e qualquer outra nação possam estreitar os laços culturais com outros países, bem como mostrar ao mundo em uma língua universal a beleza e diversidade cultural brasileira.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre a inclusão do ensino da Língua Inglesa nos anos inicias do Ensino Fundamental pontuamos a importância da adição desta língua no currículo escolar por evidenciar que a mesma já é parte do cotidiano dos alunos deste país, por isso torna-se pertinente a compreensão das necessidades e possibilidades que surgem na vida destes jovens brasileiros que buscam o conhecimento para a vida. O mesmo é confirmado nas pontuações feitas pela professora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em:10 mar.2017.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp; Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. PORTUGAL:Editora Porto,1994.

DEMO, P. Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do Conhecimento. São Paulo: Atlas,2002.

DUBOC,Ana Paula Martinez; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês:currículos e perspectivas em expansão. Revista X, vol. 1,2011, p. 19-32. Disponível:http:/www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/dubo cferraz.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED. Goiânia, GO. 2013.

LONGO, M. (1990). Maturational constraints language development. Studies in Second Language,12, 251–285.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: http://www.veramenezes.com/ensino.htm. Acesso em: 10 jun. 2018.

ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber (Org.). Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores,2010.
ROCHA, Cláudia; LIBERALI, Fernanda Coelho. Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização: reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro (Org.). Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2017, p.127-144.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; Inclusão da Língua Inglesa nos iniciais do Ensino Fundamental; Necessidades e Possibilidades.

INFÂNCIA E CIDADE: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA - UEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INFÂNCIA E CIDADE: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS
Resumo: Apresenta-se os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento no doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina cujo principal objetivo é conhecer como as crianças compreendem a cidade em que vivem. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação. A pesquisadora acompanha um grupo de 49 crianças de uma escola da rede municipal de Londrina durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste texto o recorte recai nos dados e análises realizadas no ano de 2017 quando os alunos frequentaram o primeiro ano. Como procedimento inicial foi realizada uma sondagem em que as crianças foram convidadas a falar sobre o que conheciam da cidade e realizar a representação gráfica dos lugares mencionados. A análise se concentra nos espaços retratados pelas crianças nos desenhos e, apesar de preliminares apontam os lugares de trânsito delas, como a moradia, os espaços de lazer e o centro da cidade. O referencial teórico ancora-se em estudos que definem a cidade como espaço educador, como Pesavento, Bonafé e Blanch e Miranda.

Palavras-chave: cidade; criança; escola; socialização.

A cidade como a conhecemos é o conjunto de casas, prédios, avenidas, ruas estreitas, praças, jardins, entre poucas centenas de habitantes até povoada por dezena de milhão de pessoas. Obra máxima do homem, o urbano é tema habitual na contemporaneidade, estamos imersos na cidade e temos experiências específicas e diversas na urbe, o que a torna produtora de sentido da vida cotidiana, de narrativas diversas, formas de representar e de produzir identidade social ao longo de nossas vidas. Nesse sentido, a necessidade de estudos da relação da criança com a cidade se dá pela ruptura da associação da infância como uma etapa passiva, incompleta, dependente e incompetente.

Nesse estudo partimos do pressuposto geral que fundamenta a Sociologia da Infância que é o de considerar a infância como categoria social e as crianças como atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade. Seres que desde a mais tenra idade sofrem os efeitos macro das ações das estruturas sociais nas quais estão inseridas, e os do nível micro produzidas nas interações com seus pares e adultos, porém recriando as culturas de seu pertencimento. Por esta razão, investigar a infância na cidade precisa se dar por um referencial interdisciplinar, imposto pela complexidade da infância e das cidades contemporâneas, caminho comum a quem investiga essa temática.

Entendendo a cidade como acúmulo de bens culturais e considerando a cultura como uma rede de significados socialmente estabelecidos, a cidade é o espaço primeiro para a construção desses significados, conforme Pesavento (1995).Assim sendo, a conexão entre escola e cidade e cidade

e escola se dá pelos significados que se dispõem e se modificam no contexto urbano, como produtora de sentido da vida cotidiana de seus atores.

O presente trabalho é um recorte dos resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação que está em andamento. Nesse momento tem como objetivo conhecer como as crianças compreendem a cidade em que vivem. Embasados na ideia de que conhecer uma cidade vai além da apropriação geográfica e tem a ver com as relações sociais e afetivas construídas pelas pessoas nos diferentes espaços e lugares, buscamos a cidade vivida, experienciada e percebida pelas crianças.

A metodologia utilizada é pesquisa-ação, considerada uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005). Os sujeitos da pesquisa são 49 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Londrina, Paraná.

Como procedimentos iniciais da coleta de dados, realizamos uma sondagem a fim de percebermos o que as crianças conhecem da cidade. Elas foram convidadas a falar sobre o que conhecem do lugar onde vivem e as indagações feitas se deram no sentido de buscar entender os conhecimentos e as vivências da criança no espaço urbano. Também foi solicitado às crianças uma representação gráfica dos lugares que cada uma havia falado, como uma forma de refletirem sobre o assunto por meio dos desenhos, e ainda por ser tal procedimento capaz de controlar os significados do discurso verbal, ao mesmo tempo facilitando a imaginação e o sentimento.

Para análise das informações obtidas durante a roda de conversa e dos desenhos das crianças realizamos uma categorização, pois permite a exploração dos possíveis significados das narrativas dos sujeitos e um esforço por parte da pesquisadora em realizar a interpretação dos conteúdos de forma mais próxima da realidade comunicada.

As narrativas e os desenhos das crianças foram categorizados em moradia, lazer, centro da cidade e trabalho dos pais. Percebemos que a leitura que a criança faz está ligada a tudo aquilo que compõe o ambiente urbano mais imediatamente ligado à vida quotidiana e que, para quase todas as crianças está em função da casa onde moram e com quem moram. Nesse sentido, a casa é caracterizada como espaço da família, e, portanto, como lugar em que se dá a socialização primária das crianças.

Nos desenhos realizados observamos que a maioria traz ações das crianças realizadas nos espaços que foram relatados durante a conversa. A relação da moradia e as atividades realizadas com o grupo familiar aparece em vários desenhos, fundindo as duas representações. Os espaços de lazer mencionados e representados pelas crianças são os parques, clubes, cinemas e, mencionam com bastante frequência, shoppings centers, hipermercados e cadeias de fast food, isto é, lugares de consumo e que sempre são frequentados com suas famílias. O maior uso dos espaços comerciais citados e de espaços privados de lazer, como shoppings e cinemas, parece demonstrar que as famílias procuram compensar a ausência do cotidiano ou que dirigem-se com as crianças para lugares fechados por serem supostamente mais seguros, prática que também as inicia enquanto consumidoras.

Os parques e as praças aparecem como lugares frequentados somente por algumas crianças, fato esse que supomos aqui se dar pela má conservação de muitas praças da cidade, pela inexistência de equipamentos próprios para brincar e formas de ação social ou, ainda, a quase ausência desses espaços em algumas regiões da cidade.

Algumas crianças mencionaram e retrataram o centro da cidade, referindo-se ao calçadão com suas lojas, bancos, feiras livres e os altos edifícios. O centro também é visto como palco de manifestações políticas quando uma criança retrata protestos em uma passeata popular em que participou com seus pais. Percebemos que os caminhos são fundamentais para a representação

que a criança faz da cidade e depende da rede de lugares em que ela está inserida e de suas ações ali vivenciadas.

Considerando a relação entre as crianças e a cidade em que habitam, compreende-se que essa pode constituir-se em forte elemento que no processo de socialização das crianças, combinado com as culturas próprias da infância e aspectos sociais, econômicos e territoriais, alcançam maneiras de habitar, ser, ver e agir que organizam suas visões de mundo, práticas e trajetórias. Nesse sentido, concordamos com Bonafé (2013) quando assevera que a cidade educa, uma vez que para "ser cidadão" circulam nas ruas da cidade comportamentos, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais elaboradas em relação às quais construímos o sentido de ser cidadão.

A pesquisa traz a complexificação da tríade cidade, criança e escola, o que demanda um referencial interdisciplinar perpassando o estudo das cidades apoiados em Pesavento (1995), Bonafé (2013), Blanch e Miranda (2014), aportes da Sociologia da Infância Sarmento (1997, 2008), e a relação escola, estudos culturais e história cultural Costa (2003), Chartier (2002).

Referências

BLANCH, Joan Pagès; MIRANDA, Sonia Regina. Miradas sobre uma questão sensível: a cidade e suas potencialidades educativas/2014. Disponível em: http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/6747/5583 Acesso em: 08/04/2017 às 21h43.

BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difusão Editorial do Livro Ltda, 1988/2002.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol. 8, nº 16, 1995. p. 279-290. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2008/1147 Acesso em: 05 abr. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel. & SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Editora Bezerra, 1997.

_____.Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M.C.S. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 31, p.443-466, set./dez. 2005.

Palavras-chave: cidade; criança; escola; socialização

INFÂNCIA – CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO

TATIANA DA SILVA BIDINOTTO - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto a seguir corresponde a parte de uma pesquisa ação realizada por meio de uma observação participante de um grupo de estudos com professores de uma rede de ensino que atuam na Educação Infantil. Essa pesquisa serviu como base para a escrita de uma dissertação de mestrado. A análise dos dados foi realizada através das narrativas dos participantes, registradas em um diário de campo. A coleta baseou-se no estabelecimento de uma prática dialógica entre a pesquisadora e os sujeitos participantes, tendo como disparador perguntas suleadoras. O objetivo principal foi verificar a importância da Cultura Popular nos planejamentos dos docentes, como forma de estabelecer uma prática significativa e emancipatória. Partindo do pressuposto que, ao considerar os saberes locais nos currículos a escola pode romper com uma educação conservadora, ou bancária, categoria Freireana.

As pesquisas que pressupõem a participação dos sujeitos – pesquisados e pesquisadores assumem um cunho social e pedagógico, pois ao mesmo tempo em que pesquisa, aprende-se a pesquisar (BRANDÃO, 1999).

Dessa forma, o referencial teórico que embasa esse estudo, considera a Cultura como uma construção humana, tecida nos contextos sociais e locais, a Educação como prática de libertação e emancipação humana, e a Infância como período de vida humano dotado de significações para os sujeitos, sendo as crianças compreendidas como produtoras de cultura e conhecimentos.

O conceito de Cultura Popular será debatido a partir dos estudos de FÁVERO (1983), BRANDÃO (2007, 2017), BRANDÃO e FAGUNDES (2016), SANTOS (1997). Os autores consideram-na como produção humana, e, portanto, precisa ser ponderada a partir de um tempo histórico e social. Importa destacar que o termo Cultura Popular pode gerar discordância, existem concepções que apregoam tal termo a uma produção de menor importância, por vir dos homens e mulheres simples, no entanto, nesse texto, o conceito assume seu caráter político, que pretende a emancipação humana, capaz de analisar criticamente uma determinada realidade. As manifestações culturais populares configuram-se em distintas formas dos homens e mulheres explicarem o mundo, ou como descreve Freire (2015) realizar a "sua leitura de mundo". Dessa forma, não existe uma cultura maior ou menor, mas culturas distintas.

Assim como não existe apenas uma cultura, mas culturas, não existe uma infância, mas infâncias. As crianças são sujeitos históricos que produzem conhecimentos, e, portanto, cultura. Os autores SARMENTO (2013), CORSARO (2002, 2005) serviram como aporte para essa compreensão. A sociologia da infância traz uma importante contribuição para os estudos que pretendem compreender de que forma a infância e as crianças se constituíram enquanto categoria social.

A cultura é produzida dialeticaticamente na ação do homem/mulher que ao transformarem os meios essencialmente naturais em um mundo humano produzem cultura. Dessa forma, as crianças produzem a reproduzem saberes na medida em que interagem com seus pares e com o meio. Na educação infantil, as proposições educativas devem ser permeadas pelas interações e pelas brincadeiras e a postura do educador é aquela que proporciona momentos de ampliação das possibilidades infantis de construção e reconstrução de conhecimentos. Embora nasça em

um ambiente culturalmente posto, a interação criança↔mundo não se dá de forma unilateral, ou seja, as crianças não assimilam tão somente os conhecimentos.

Sendo a escola a instituição responsável em aproximar as crianças aos bens científicos e culturais, sua prática pedagógica, dentro da perspectiva de emancipação, deverá organizar um currículo de acordo com a sua realidade trazendo para dentro os saberes culturais locais. Oliveira (2009) destaca que o currículo deveria ser constituído pelos saberes da comunidade, pois, independente da modalidade de ensino, ou contexto social do qual faz parte, esse espaço é constituído por "gente". Tal proposição não nega a importância dos saberes já estabelecidos, mas, considera os saberes desses sujeitos como alicerce que dialoga com os saberes científicos. Arroyo (2011) considera que é importante ponderar os sujeitos que constituem um espaço educativo como aqueles que deveriam ser os primeiros a serem consultados nas elaborações curriculares. Estabelecer relação entre os saberes científicos e os saberes culturais populares poderia romper com práticas pouco significativas na Educação Infantil.

A dialética nos ensina que a escola corresponde também a um espaço de luta e ruptura de sistemas excludentes. Os autores Fagundes e Brandão (2016) ressaltam que a escola deveria considerar a Cultura Popular como alicerce para a construção de uma educação capaz subsidiar os sujeitos para que estes sejam capazes de romper com uma lógica dominante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) estabelecem que as crianças devam ser consideradas nos currículos como sujeitos de direitos e precisam ter a liberdade de expressar as suas culturas. Esse documento tem caráter mandatório e prevê que as propostas pedagógicas das escolas da primeira infância precisam seguir os princípios Ético, Estéticos e Político. A Base Nacional Comum Curricular mantém tais princípios ampliando-os com os direitos de aprendizagens, que são: conhecer-se, brincar, expressar-se, conviver, participar, explorar. Garantindo que as crianças pequenas não tenham antecipados processos de escolarização e reafirmando a sua efetiva participação no processo ensino↔aprendizagem considerando-as como centro do processo pedagógico.

Os currículos para a Educação Infantil devem propor ações afirmativas que evidenciem e potencializem as infâncias e suas culturas, assumindo seu caráter sociopolítico, diminuindo as diferenças e desigualdades. As interações entre crianças – adultos, crianças – crianças, crianças – espaços, crianças – natureza, proporcionam situações capazes de promover aprendizagens significavas. Somente trazer os conhecimentos culturais das crianças não garante uma prática pedagógica emancipatória, tal postura requer do professor a pesquisa, a observação atenta, para que os professores possam propor a ampliação dos saberes delas.

Precisamos significar a cultura como conhecimento. É comum, nos planejamentos dos professores que datas comemorativas sejam trazidas como se fossem aceso a cultura, como a comemoração do dia do índio, onde as crianças pintam os rosto, ou cocares de papel, sem a reflexão sobre a riqueza das culturas indígenas que coexistem em nosso país. Essa forma de tratar a "cultura" decorre de uma estereotipação da mesma. Ou, da falta de reflexão dos professores sobre a sua prática.

Freire (2015) alerta que não basta oportunizar o contato com diferentes culturas, mas é preciso situá-las dentro de um contexto social. Para o autor, faz-se necessário que ocorra uma ampliação desses saberes, no entanto, os professores precisam conhecer o contexto social no qual estão inseridos. Corsaro (2002) entende que as crianças não só podem dizer sobre a cultura local, mas a representam por meio de suas brincadeiras. Pois estas não estão apartadas do mundo social, e são capazes de analisá-lo e interpretá-lo, partindo de sua forma própria de representação social. Dessa forma, a cultura popular não só corresponde a uma proposição a afirmativa dos saberes locais, mas exemplifica-se como uma forma genuína de valorização dos sujeitos populares que estão inseridos nos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999, 3ª ed.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Programa Especial/Documentário: Cultura popular e educação. **Boletim 19**. Outubro: 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid= S010471832017000300377&lang=pt

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000300089&script=sci_abstract&tlng=pt**.**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: parecer 20/2009.** Brasília: 2013.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-contas" das crianças. **Educação, Sociedade E Culturas**, nº 17, p. 113 – 134. 2002. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/ edition/ educa%C3%A7% C3%A3o- sociedade-culturas-17 acessado em: 05/08/2018.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br acessado em 10/09/2018.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular Educação Popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Contrapontos**, Itajai, vol. 9, n. 3, p. 18-31, set/dez 2009. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1997. Coleção primeiros passos.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. IN: GARANHANI, Marynelma C; ENS, Romilda Teodoro. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

Palavras-chave: Cultura Popular; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTES VISUAIS E A SUPERAÇÃO DA VISÃO TRADICIONAL

PERCI CRISTINA KLUG LIMA - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A interdisciplinaridade propõe um diálogo entre as diversas disciplinas que compõem o currículo resultando num aprendizado contextualizado e que refuta fragmentações.
Para a presente pesquisa tem-se como tema a interdisciplinaridade utilizada como recurso metodológico no curso de Licenciatura em Artes Visuais, a prática interdisciplinar para um ensino contextualizado e sem fragmentações e como problema de pesquisa: as contribuições do uso da interdisciplinaridade para a superação da prática pedagógica estruturada na visão tradicional da educação.
O objetivo geral é identificar nas pesquisas quais são as contribuições do uso da interdisciplinaridade para a superação da prática pedagógica tradicional no curso de Artes Visuais.
Os objetivos específicos são: verificar como ocorre a prática pedagógica em sala de aula, analisar as contribuições da interdisciplinaridade na prática pedagógica e propor por meio da interdisciplinaridade um ensino aprendizagem significativo em arte.
A metodologia da pesquisa é a qualitativa e bibliográfica com embasamento para a fundamentação teórica a partir dos seguintes autores D'ávila (2011); Fazenda (1999); Freire (1996); Japiassú (1976) e Triviños (2011) que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.
A docência no ensino superior tradicionalmente é fundamentada em paradigmas que delimitam maneiras padronizadas que acabam por definir as ações dos professores. A superação de um pensamento constituído na visão mecanicista e reducionista se faz necessária para não ficarmos inertes em conceitos superados ou em pensamentos únicos. É necessário pensar a produção do conhecimento que aborde diferentes maneiras de pensar, que considere a heterogeneidade de juízos e pontos de vistas, um pensamento que venha unir e não separar, e proponha a mudança para que possamos ver a realidade verdadeira e não estática e linear, mas que leve em conta a subjetividade, os diferentes saberes, a clareza do outro em uma visão pensada como um todo.
Como conceito adicional, a visão fragmentada do todo impede que nos vejamos como parte desse todo e, por assim dizer, nos leva a não nos sentirmos responsáveis por este todo (D'ÁVILA, 2011, p. 64).
Um planejamento conjunto e integrado entre escola e professores na elaboração de um currículo que expresse as disciplinas com objetos comuns de estudo e que possam promover um diálogo da perspectiva da prática pedagógica e que possa também promover um diálogo entre as áreas comuns. A articulação do currículo tem o objetivo de entrecruzar conceitos, respeitando a especificidade de cada área de conhecimento sem que ocorram fragmentações dos saberes. Sendo assim: "A atitude interdisciplinar é um estímulo para tal procedimento, que enfatiza intrinsecamente a reconstrução, o refazer, o repensar ou a desconstrução ou desmaterialização. (FAZENDA, 1999, p.156)
O professor precisa refletir sobre a sua prática pedagógica para criar possibilidades para a aprendizagem do aluno. A interdisciplinaridade requer uma maneira diferenciada de trabalho

com os alunos para ministrar cada disciplina, necessitando de reflexão e pesquisa, além da dedicação por parte do professor.

A grade curricular na universidade ainda é organizada de forma tradicional, por disciplinas, com a separação por área de conhecimento, que são distribuídas ao longo do curso, organizadas de forma seqüencial e com programa específico para cada uma, na maioria das vezes não ocorrendo interação entre elas.

A proposta da universidade contemporânea, especificamente abordando o curso superior em arte, é proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa em arte e isso significa incorporar saberes culturais, estéticos e desta forma trabalhar a produção e apreciação artística com os alunos, proposta que auxilia a construção de um conhecimento expressivo. Que pode ser fundamento com a seguinte reflexão: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 12)

O professor é o protagonista para estabelecer a interdisciplinaridade ao trabalhar conceitos de arte dentro de um projeto pedagógico que proponha um ensino contextualizado em produções contemporâneas que fazem parte da realidade do aluno e assim tornando o ensino significativo.

A reflexão do âmago interdisciplinar é permitir o transitar das disciplinas no currículo a fim de promover uma atividade contextualizada e desta forma a arte também se comporta ao pensar sua natureza interdisciplinar ao transitar entre as diversas linguagens artísticas e dentro do processo criativo envolvendo teoria e prática.

A universidade deve esforçar-se para trabalhar os conceitos de arte, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, pensando num ensino contextualizado levando em conta a realidade e conhecimento prévio do aluno. Essa prática torna o aprendizado mais motivador e ainda contribui para que a integração dos conceitos artísticos associados ao conteúdo de outras disciplinas, o que resulta em um processo de ensino aprendizagem contínuo e sem fragmentações.

A interdisciplinaridade no mundo contemporâneo e sua introdução na universidade possibilitam a sinergia entre teoria e prática e para desenvolver uma prática pedagógica pautada na interdisciplinaridade é fundamental que o docente tenha habilidade de trabalhar juntamente com os demais professores, atuando com o planejamento das atividades e realizando ações compartilhadas ou integradas entre conteúdos semelhantes e que possam identificar possibilidades de trocas entre os saberes das disciplinas.

Essa troca de saberes está pautada na seguinte consideração: "O que desejamos, e o que clama a contemporaneidade, é um processo de ensino-aprendizagem mais integrado. Por quê? Porque o real é integrado, porque somos partes de um todo. (D'ÁVILLA, 2011, p. 64)

Como parte do todo a aprendizagem propõe ser significativa, desafiadora e instigante e os alunos passam a ser desbravadores, descobridores, transformadores e produtores de conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem ocorre um diálogo entre professor e aluno em busca da produção de conhecimento.

O pensamento interdisciplinar proporciona o diálogo de uma disciplina com as demais do currículo escolar para promover um trabalho contextualizado.

Assim ocorre o diálogo, pela interação entre as diversas áreas de conhecimento, pois "[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". (JAPIASSÚ, 1976, p. 74)

A abordagem da pesquisa é a qualitativa com os principais aportes teóricos para o desenvolvimento da pesquisa D'ÁVILA (2011); (FAZENDA (1999); FREIRE (1996); JAPIASSÚ (1976) e TRIVIÑOS (2011).

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido através do estudo e reflexão a partir de livros e artigos contemporâneos que discorrem sobre o tema e trazem exemplos em universidades brasileiras que possibilitaram uma análise da interdisciplinaridade nos dias atuais.

Como resultado da pesquisa pôde-se considerar os desafios da interdisciplinaridade nas universidades brasileiras analisando alguns cursos em nível superior, sendo que para efetivar o seu desenvolvimento no meio acadêmico é necessário promover a sinergia entre teoria e prática. No caso específico de um curso superior em arte deve-se levar em conta que a arte trabalha com os mais diversos significados da expressão humana e diversas linguagens artísticas podendo ser beneficiado pela ação interdisciplinar.

As contribuições da utilização da interdisciplinaridade em Artes Visuais em nível superior são inúmeras, iniciando pelos saberes estéticos e culturais, que o professor se propõe a compartilhar com o aluno e que serão transformados em conhecimento significativo para o aluno e auxiliarão a construção de um saber expressivo em arte.

O currículo é a construção de diversas formas de linguagens e conhecimentos e o professor possui o papel principal nesse processo, não somente como executor, pois utilizará a interdisciplinaridade para fazer com que as disciplinas dialoguem entre si, proporcionando ao aluno um ensino aprendizagem em arte sem fragmentações. A concepção do currículo deve ser baseada na sinergia entre as disciplinas e com a contribuição de cada professor para estruturar esse currículo.

A palavra chave na prática interdisciplinar é o diálogo, e a sua trajetória define a prática interdisciplinar. Puderam-se verificar as inúmeras contribuições da interdisciplinaridade como componente na prática pedagógica docente. É necessário, portanto, criar condições mais adequadas para a efetiva introdução da prática interdisciplinar nas instituições universitárias brasileiras, contando com um corpo docente comprometido para originar um saber em arte significativo para o aluno. Essas contribuições com relação ao uso da interdisciplinaridade possibilitarão trilhar um percurso para a superação da prática pedagógica estruturada na visão tradicional da educação.

Referências

D'ÁVILA. Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: desafios do planejamento e na prática pedagógica superior. 2011. Disponível em: https://revistas.unilsalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFiles/537/398 Acesso em: 14/06/2018.

FAZENDA, Ivani. A virtude da força nas práticas interdisciplinares. Campinas, SP. Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. RJ: Imago, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação tradicional; Superação;

INTERNATIONAL EDUCATION: DESAFIOS CULTURAIS E TÉCNICOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES

CARLA CRISTINE BORGES DO AMARAL - UP

MARCELLO ROMANI-DIAS - UP

SEIMOR WALCHHUTTER - ESEG

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A crescente transformação socioeconômica gerou para os estudantes a necessidade de buscar uma educação de nível elevado, tornando a internacionalização importante estratégia para o desenvolvimento de suas carreiras, dado que a internacionalização de um currículo profissional pode auxiliar na conexão entre as redes de compartilhamento, o profissional e o mercado de trabalho. Como consequência deste cenário, os estudantes internacionais representam grande impacto econômico-cultural. Como exemplo, no ano de 2005 tinhamos cerca de 3 milhões de estudantes internacionais em todo o mundo, em 2011 este número saltou para 4,3 milhões e a estimativa para 2025 é a de que tenhamos mais de 8 milhões de estudantes internacionais (OECD, 2016).

Podemos notar que este fenômeno cresce significativamente a cada ano, o que tem chamado a atenção de governantes e de Instituições de Ensino Superior (IESs), que por sua vez estão em busca de estratégias para a internacionalização. É neste contexto que muitos países ao redor do globo buscam fortalecer o processo de internacionalização acadêmica para atender a essa demanda, como é o caso de Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália, expoentes da internacionalização no ensino.

Destacamos que a internacionalização estudantil, para esses países, representa um ponto crucial para o desenvolvimento de estratégias em nível institucional. A título de exemplo, no Canadá o número de estudantes internacionais representa cerca de U$11,4 bilhões de movimentação econômica anual do país (CANADÁ NEWS, 2017). Outrossim, de acordo com Marginson (2006) os estudantes estrangeiros representavam o número de 1,58 milhões entre os países membros da OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), estando centralizados nos EUA, Reino Unido, Nova Zelândia, Canadá e Austrália. Se, por um lado, os alunos são fundamentais para diferentes instituições, pois proporcionam volume, presença e consequente movimento financeiro considerável, por outro lado, existem desincentivos acerca da internacionalização de estudantes, os quais têm sido pouco explorados pela literatura sobre a temática da Internacionalização do Ensino Superior.

Ao observarmos a importância que a internacionalização do estudante representa para um país de destino - em aspectos culturais, sociais e econômicos - para as IESs em relação às ações estratégicas para a internacionalização - o que inclui o desenvolvimento de currículos de padrão internacional - e para o próprio estudante diante da possibilidade de desenvolvimento de trajetória internacional, de aprendizados de novas culturas e de saberes, temos com este resumo o objetivo de analisarmos quais são as principais barreiras, facilitadores e motivadores para a internacionalização de estudantes. Para atingir o objetivo desse estudo qualitativo desenvolvemos uma revisão sistemática da literatura sobre Internacionalização no Ensino

Superior, em nível individual e tendo o estudantes como unidade de análise. Foram entrevistados, em profundidade e com base em roteiro semiestruturado, 8 estudantes com experiências internacionais em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, selecionados à partir de criteriosa amostra, e tomando também como base a técnica Snowball.

As entrevistas foram erguidas à partir de roteiro semiestruturado elaborado com base na revisão de literatura sobre a Internacionalização do Ensino Superior. Adotamos critérios rígidos para a escolha dos entrevistados, quais sejam: (i) ser ou ter sido estudante matriculado em uma instituição de Ensino Superior Internacional; (ii) cursar ou ter cursado o período no exterior em nível de Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado, dado que tratamos do ambiente de ensino superior na dimensão de pesquisa.

A internacionalização de um currículo tem o potencial para conectar agendas institucionais amplamente focalizadas na internacionalização aliada ao processo de aprendizagem do estudante (Leask, 2015), sendo assim, podemos verificar que a internacionalização do estudante tem se tornado essencial para ambos os lados, tanto para o aluno que amplia os horizontes da sua carreira como para a Instituição de Ensino, e ainda para o país que recebe insights sobre novas estratégias que podem ser estabelecidas para promover sua internacionalização, ganhando assim visibilidade no contexto global (ROMANI-DIAS; CARNEIRO; BARBOSA, 2019).

Como estudante internacional definimos qualquer indivíduo que tenha estudado ou estude em uma instituição de ensino internacional (Bohne, 2014), ou seja, alunos que escolhem estudar fora de seu país de origem. Quanto às barreiras para a internacionalização do estudantes podemos entender que são fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, como o medo, ansiedade, saudade de casa e estresse (KWON, 2009). Ao encontro do que vimos na literatura, a experiência de Ana para ingressar em um país que possui políticas de defesa bastante rígidas foi uma barreira técnica de destaque, especialmente por ser uma mulher viajando sozinha, o que gerou para ela sentimentos como o medo, ansiedade e estresse, que poderiam ter se tornado uma barreira intransponível e levado Ana a desistir do estudo, conforme sua fala:

> “Foi bem traumático para entrar no país. É outra realidade, a fiscalização é muito pesada [...] a segurança deles é muito rígida.” (Ana)

Nota-se que para João o processo da internacionalização envolve diversos aspectos, entre eles o idioma, presente na dimensão cultural:

> "Uma primeira barreira para a internacionalização que você precisa romper é com a língua estrangeira. Você não pode se internacionalizar se você não consegue ler um artigo em inglês." (João)

Quanto aos motivadores encontramos muitas razões para a internacionalização de estudantes neste perfil de entrevistados. Para Kwon (2009) a internacionalização pode proporcionar para o estudante mais oportunidade de trabalho e reconhecimento. Para Joana, estudar fora é a realização de um sonho, que entendemos como autorealização, conforme destaca:

> "[...] eu quero esse doutorado porque é sonho, e o que ele pode agregar para mim em âmbito pessoal talvez seja mais importante. Conseguir uma posição melhor no mercado de trabalho será consequência." (Joana)

Para Pedro, as oportunidades profissionais foram a motivação para a conclusão do curso:

"[...] falando de modo geral, o mercado recebe muito bem [a internacionalização]. A minha experiência particular tem sido ótima, o mercado realmente valoriza essa experiência internacional, especialmente quando estudamos em um bom país e em uma boa universidade e, ainda, quando o mercado percebe que você traz a rede de relacionamento para seu país de origem." (Pedro)

Quanto aos facilitadores no processo de internacionalização do estudante, entendemos que tratamos de fatores que podem influenciar expressamente na tomada de decisão dos alunos. Para Urban e Palmer (2007) a integração com os professores e a formação de redes de compartilhamento contribuem para a permanência do aluno. Os estudos mencionados vão ao encontro da fala de Maria:

"A interação, troca de experiências é fundamental. [...] é essencial que as faculdades promovam eventos, worshops e cursos para que os alunos formem suas próprias redes." (Maria)

Com base nesse estudo, trazemos contribuições para diferentes dimensões, sendo a primeira contribuição de cunho gerencial para as instituições de ensino, com base na geração de insights para que possam desenvolver estratégias de envio, recebimento e desenvolvimento de estudantes internacionais - nexte contexto defendemos, com base nos resultados, a adoção de discipinas que tratem de discussões e saberes globais, os quais facilitarão o aprendizado e a internacionalização dos estudantes. Para o campo da pesquisa, como segunda contribuição, entendemos que nosso estudo evidencia que a internacionalização é uma ferramenta potencial para a disseminação cultural, e para a evolução das pesquisas em ciências humanas, além de contribuir para a comunidade científica e para a sociedade não apenas em questões utilitárias, mas também em aspectos culturais e sociais. Nossa terceira contribuição, por fim, é orientada para os próprios estudantes a partir do aprofundamento de suas próprias compreensões sobre um fenômeno que poderá ser um determinante para o desenvolvimento de suas carreiras e de suas vidas em geral, dado que a internacionalização nos proporciona, sem dúvida, uma sólida e duradoura ampliação de nossos saberes, sejamos nós estudantes ou professores.

REFERÊNCIAS

BOHNE, Salome I. Advocacy for International Students in Higher Education During an Age of Globalization. 2014. Disponível em:https://archives.northwestu.edu/bitstream/handle/nu/25155/bohne_salome_iccd_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20/01/2019.

CANADA NEWS. Estatísticas de Estudantes Internacionais. 2017. Disponível em: http://www.evisaimmigration.com/estatisticas-de-estudantes-internacionais/ Acesso em: 20/02/2019.

KWON, Yangyi. Factors Affecting International Student´s Transition to Higher Education Institutions in the United States. —From the perspective of office of International Students. CollegeStudent Journal, 43(4) 1020 – 1036, dez, 2009.

LEASK, Betty. A Internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes.2015.Disponívelem:shttps://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-do-curriculo-e-a-aprendizagem-de-todos-os-estudantes Acesso em: 20/01/2019.

MARGINSON, Simon. Dynamics of national and global competition in higher education. Higher Education, 52(1), 1–39, jul,2006.

OECD.The politics of international students mobility. 2016.Disponível em: https://www.grantthornton.com.br/globalassets/_markets_/bra/media/arquivos-industrias/estudos/the-politics-of-international-student-mobility---lr-final_port.pdf Acesso em: 10/05/2019.
ROMANI-DIAS, Marcello. CARNEIRO, Jorge. BARBOSA, Aline dos Santos. Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty. International Journal of Educational Management, 33(2), 300-316, fev,2019.
URBAN, Ewa; ORBE, Mark P. "The syndrome of the boiled frog:" Exploring international students on US campuses as co-cultural group members. Journal of Intercultural Communication Research, v. 36, n. 2, p. 117-138, 2007.

Palavras-chave: Aspectos Culturais Internacionais; Internacionalização de Estudantes; Internacionalização no Ensino Superior; International Education

LAICIDADE E ECUMENISMO: CONCEITOS APLICADOS À HISTÓRIA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO EM CURITIBA

KARIN WILLMS - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A relação entre laicidade e ensino público, na literatura, apareceu pela primeira vez na França, quando Ferdinand Buisson publicou, em 1887, o seu Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária. De acordo com o verbete "laicidade", publicado nesse dicionário, "a noção fundamental do Estado Laico, quer dizer, a delimitação profunda entre o temporal e o espiritual entrou nos costumes de maneira a não mais sair" (BUISSON, 1887, apud DOMINGOS, 2008, pág. 157). O processo de implantação dos ideais laicos na França serviu como exemplo para o Brasil. Sugerido em 1882, por Ruy Barbosa, o ensino laico e obrigatório no Brasil, teve sua primeira colocação prática na reforma proposta, por Benjamin Constant, em que o ensino primário, não traz nenhuma menção ao Ensino Religioso ou Educação Religiosa pois, estava embasado nos princípios de liberdade, laicidade e gratuidade do ensino. Já o início da década de 1930 foi marcado por intensas disputas no campo educacional, no que diz respeito ao "Ensino Religioso versus Estado Laico", nesse período um grupo que sai em defesa da laicidade do ensino público, são os Pioneiros da Educação Nova, cujo manifesto traz que é a "laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação " (Manifesto, 1932). Tendo em vista os argumentos dos laicistas, a diversidade religiosa em ascensão no país e o crescente apoio da população aos ideais da educação laica, grupos religiosos viram na proposta do "ecumenismo" o caminho para manter a moral cristã como foco da disciplina. O desenvolvimento do termo ecumênico, de origem grega, que designava um local geográfico passou a ser utilizado pelas Igrejas que, de certa forma, encabeçaram os movimentos de organização do Ensino Religioso. O MOVEC, Movimento Ecumênico de Curitiba merece destaque, não só por ter dado origem a ASSINTEC – Associação Inter-confessional de Educação, mas também por sua atuação e continuidade no que diz respeito ao trabalho religioso, político e social dentro de uma perspectiva ecumênica. Sua fundação data de 1950, com a união de membros da Igreja Católica Apostólica Romana, Igreja Evangélica de Confissão Luterana, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil e Igreja Ortodoxa Ucraniana, posteriormente recebendo outros grupos cristãos que foram se agregando ao movimento que, passou a integrar e representar regionalmente o CONIC, Conselho Nacional das Igrejas Cristãs. As legislações publicadas, trouxeram textos semelhantes no que diz respeito ao Ensino Religioso escolar, sendo este mantido como disciplina de oferta obrigatória matrícula facultativa de acordo com a opção dos responsáveis. Na Constituição Federal de 1988, o Ensino Religioso "constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Art. 210). A construção do Ensino Religioso como disciplina escolar, se deu a partir da cultura escolar e das influências externas, principalmente a Igreja e da ASSINTEC. Quando observamos o Ensino Religioso, a partir da década de 1930, vemos claramente que havia uma intencionalidade em doutrinar de acordo com a moral cristã, esses pensamentos e conhecimentos desenvolvidos no interior das escolas. Observamos que na cidade de Curitiba, co maior força e impacto durante as décadas de 1970 e 1980, a base de conceitos ensinados

estava focada nos conhecimentos bíblicos sob a perspectiva do Ecumenismo. “No entanto não podemos nos servir somente da documentação oficial para o estudo das finalidades do ensino, pois isto significaria envolver-se com a história das políticas educacionais e não das disciplinas escolares” (RIBEIRO, 2006, p.23). Observamos que havia uma intencionalidade de doutrinação, não católica, mas com foco no pensamento e na moral cristã sob a égide do ecumenismo, ou, como encontramos nos materiais didáticos, da interconfessionalidade. Segundo o Currículo do Ensino Fundamental publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 1980, “ser Interconfessional é ser CRISTÃO conforme o padrão apresentado por Jesus Cristo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 18.ed. São Paulo: Editora Saraiva.

DOMINGOS, Marília de F. N. 2008. Escola e laicidade. O modelo francês, Interações cultura e Comunidade. Vol 3. n. 4. Uberlândia: Universidade Católica

RIBEIRO, D.F.C. (2006). Dos cursos complementares aos cursos clássico e científico: a mudança na organização dos ensinos de matemática. 2006. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Palavras-chave: História das Disciplinas, Ensino Religioso, Educação Pública, Laicidade, Ecumenismo.

LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA BILÍNGUE (LIBRAS-PORTUGUÊS): CONTEXTUALIZAÇÃO E DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

ELIANA CRISTINA BÄR - IFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto visa refletir acerca da estrutura e perspectivas teóricas e práticas de cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), que vêm sendo implantadas no Brasil nas útilmas décadas. Para isso, apresentados um recorte de pesquisa mais ampla que analisa, a partir de dados bibliográficos e documentais, a oferta de três Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), de três instituições públicas federais distintas.

A educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue (Libras/Português) vem ganhando destaque nas últimas décadas, impulsionada pelo fortalecimento dos movimentos sociais e pelo reconhecimento do estatuto linguístico das línguas de sinais. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei n.º 10.436/2002, e a respectiva regulamentação, via Decreto n.º 5.626/2005, possibilitaram a organização de políticas linguístico-educacionais para surdos. Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite, instituído pelo Decreto n.º 7.612/2011, estipulou, além da expansão de oferta de cursos de Letras Libras, a implantação de cursos de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português). O país possui, atualmente, três propostas de curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue. A primeira, cuja discussão iniciou em 2012, foi implementada em 2017 pelo campus IFSC-PHB. A segunda está em ação desde 2015, pelo Câmpus Aparecida de Goiânia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A terceira proposta vem sendo coordenada pelo Instituto Nacional de Surdos (INES) e ofertada na modalidade de Educação a Distância.

Para a discussão e análise da problemática, nos utilizamos do referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu, de modo mais específico da noção de campo e de capital linguístico. A partir dessa abordagem, compreendemos que o subcampo da Educação Bilíngue é parte do campo educacional e se constitui assumindo o surdo em sua particularidade étnico-linguística, conforme acepção proposta por Assis Silva (2012). Com isso, torna-se lócus de discussões e disputas em torno da regulação da língua de sinais e de seus usuários. Esse subcampo seria composto de três eixos estruturantes, quais sejam, o linguístico, o político e o pedagógico, permeados pela noção da Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

A análise dos PPCs de Pedagogia Bilíngue revelam que, além de partilhar das dificuldades inerentes aos cursos de formação de professores e às políticas educacionais (valorização da carreira docente, condições de trabalho e infraestrutura), tais cursos agregam questões específicas vinculadas ao interior do subcampo da Educação Bilíngue. Isso porque, diferentemente das licenciaturas em Letras Libras ou dos cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, os cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue não possuem até o momento uma delimitação clara de atuação. Essa situação pode ser observada nas ambiguidades presentes no Decreto n.º 5.626/2005, que, ao mesmo tempo em que determina a necessidade de professores bilíngues para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que sugere a atuação do professor mediando os conhecimentos dessas etapas em Libras, circunscreve em outros momentos a atuação do pedagogo no ensino de Libras. Alia-

se a isso a falta de delineamento, no âmbito da educação especial e da educação bilíngue, das abordagens didático-pedagógicas e das diferentes atuações profissionais na educação de surdos.
O eixo linguístico prepondera também nas marcações teórico-conceituais dos PPCs. Entretanto, permanece fortemente atrelado à perspectiva formalista da linguagem. Tal vinculação, ao condicionar as ações pedagógicas para a educação de surdos – na educação bilíngue e na educação especial – pode mascarar a complexidade que envolve os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos surdos. Dessa maneira, embora a questão linguística predomine discursivamente, percebeu-se nos PPCs, a exemplo de outros cursos de formação na área de educação de surdos, um predomínio do ensino sobre a língua, ao invés do ensino específico da língua e do desenvolvimento linguístico dos alunos.
Quanto ao eixo pedagógico é possível inferir que tanto os princípios e elementos orientadores que têm povoado discussões teórico-acadêmicas da área são evidenciados, quanto os atravessamentos da educação especial nos processos pedagógicos e nas políticas educacionais referentes à educação de surdos. Esses atravessamentos tendem a pautar o surdo sob a égide da deficiência e dos serviços de atendimento complementar, para os quais a Libras é vista como mais um dos recursos de acessibilidade. No que concerne aos princípios – diferença cultural, interculturalidade e desenvolvimento linguístico – e aos elementos – visualidade, letramento, registro e avaliação –, observamos que as investigações realizadas, em sua maioria, privilegiam discussões de natureza teórico-conceitual, frente a questões didático-metodológicas, embora presentes em números expressivos de pesquisas e trabalhos acadêmicos.
A falta de clareza dos contornos teórico-práticos dos princípios e elementos orientadores do subcampo da Educação Bilíngue tem reflexo nos PPCs de curso, e dificulta a sua inserção efetiva nos processos didático-metodológicos desses cursos e na educação bilíngue, de forma mais ampla. Tais dificuldades podem estar relacionadas à própria condição posta aos conhecimentos pedagógicos no subcampo da Educação Bilíngue, e requerem um equilíbrio de forças entre os pressupostos da linguística e da pedagogia, especialmente no interior desta última, como é o caso das licenciaturas em Pedagogia Bilíngue.
Os projetos possuem uma menor oferta de conhecimentos da área de fundamentos epistemológicos da educação em favor de conteúdos da linguística ou da particularidade étnico-linguística (INES) ou com conhecimentos didático-pedagógicos, em uma perspectiva pragmática (IFSC e IFG). Observa-se que tais cursos, também a exemplo do que ocorre de forma geral com cursos de licenciatura em Pedagogia, apresentam propostas curriculares que procuram atender a múltiplas demandas e atravessamentos temáticos, constituindo currículos extensos no acessório e restritos no essencial (SAVIANI, 2009).
Colocam-se como desafios adicionais a esses PPCs a articulação teórico-prática – cuja execução está condicionada às atividades de PCC e estágio –, o mesmo ocorrendo com as atividades de pesquisa, atreladas de forma mais direta aos trabalhos de conclusão de curso ou às atividades específicas de coleta de dados em ambientes educativos. Além disso, observou-se que o corpo docente desses cursos, em maior ou menor medida, possui reduzido tempo de experiência prática na docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora os PPCs e as DCNP privilegiem tais áreas para atuação dos licenciados; observou-se ainda que um menor número de professores possui atividades de pesquisa na área de pedagogia.
O distanciamento dos fundamentos da pedagogia e de abordagens crítico-reflexivas acerca da área de gestão educacional, aliado a uma visão de pesquisa fragmentada, pode comprometer os avanços necessários para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem no subcampo da Educação Bilíngue. Isso posto, parece necessidade inerente ao processo de desenvolvimento dos cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue trazer à luz reflexões em torno do distanciamento, no âmbito do subcampo da Educação Bilíngue, entre as concepções

linguísticas e as questões epistemológicas acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, além da amplitude das práticas educativas. Assim, a consolidação da Pedagogia Bilíngue, como área de formação que possa contribuir para o forjamento de novos pressupostos teórico-práticos no subcampo da Educação Bilíngue, está relacionada às contribuições da pedagogia como ciência da práxis educativa e a uma melhor apropriação das bases normativas postas pelas DCNP.

Referências

ASSIS SILVA, C. A. Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispoe sobre a Lingua Brasileira de Sinais - Libras e da outras providencias. Diario Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasilia, DF, 25/04/2002.

BRASIL. Decreto n.°5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n°10.436, de 24 de abril de 2002, que dispoe sobre a Lingua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diario Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasilia, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educacao. Resolucao n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduacao em Pedagogia, licenciatura. 16 mai. 2006b, Secao 1, p.11.

BRASIL. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, SDH-PR/SNPD, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), Aparecida de Goiânia, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. CAMPUS PALHOÇA BILÍNGUE. Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), Palhoça, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia. Modalidade Educação a Distância. Rio de Janeiro, 2015.

Palavras-chave: Pedagogia bilíngue; Libras; Educação de Surdos.

MANUAL DE HISTORIA DO BRASIL: ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA E COMO ENSINAR/APRENDER HISTÓRIA EM TEMPOS DE DITADURA CIVIL/MILITAR

EDWARD MICKAEL KLINGBEIL - PUCPR

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A temática deste trabalho esta inserida no período do regime de Ditadura Civil/Militar (1964-1985), no qual a educação escolar no Brasil esteve orientada de maneira vigilante e repressiva sobre pensamentos e teorias que agentes do Estado consideravam subversivas, resultando, em alguns casos, em prisões, torturas e mortes de diferentes sujeitos que manifestaram oposição a esse regime (PAULINO, PEREIRA, 2000). Diversas foram as formas e modos de controle sobre grande parte da população brasileira, entre eles, o controle ideológico e inculcação de ideias consideradas importantes para a consolidação manutenção do regime, principalmente nos estudantes de modo geral. Por isso, nos interessa saber como a disciplina escolar de História do Brasil foi veiculada e qual abordagem historiográfica se fez presente por meio do terceiro volume do manual de Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos, intitulado História do Brasil, publicado pelas Edições Michalany no ano de 1981 que circulou em escolas brasileiras e em Curitiba naquele período, bem como, que saberes foram aprendidos por alunos que tiveram acesso a esse material? Este manual foi destinado ao ensino de História do Brasil para os alunos do Ensino de segundo grau. O Objetivo geral da pesquisa é analisar a disciplina escolar de História do Brasil por meio desse manual que circulou em escolas brasileiras visando apreender a abordagem historiográfica nele presente e que saberes de História do Brasil foram veiculados e aprendidos por alunos que tiveram acesso a esse material. Além disso, os objetivos específicos visam situar o manual de História do Brasil como dado da cultura escolar no período no qual foi editado das perspectivas social, política e econômica; depreender a teoria da história presente na abordagem da narrativa histórica contida naquele manual, e, por fim, analisar como essa narrativa veicula saberes a serem aprendidos nos universos da cultura escolar pelos escolares e quais suas finalidades. Do ponto de vista metodológico este estudo situa-se no campo da História da Educação no âmbito da história das disciplinas escolares, através de uma análise interpretativa de um dado da cultura material escolar, o manual de autoria de Douglas Michalany e Ciro de Moura Ramos, intitulado História do Brasil, publicado pelas Edições Michalany em São Paulo, no ano de 1981 e que circulou no Brasil e no município de Curitiba. Para tanto foi feito estudo bibliográfico para compreensão da temática e do contexto histórico, entre outros por meio de de (PAULINO, PEREIRA, 2000); (CARVALHO, 2005). Para o exercício interpretativo do manual nos utilizamos das orientações teóricas de Chartier (2014, 1994) no que se refere aos dados acerca de sua produção, compreendendo autoria/edição, revisão, estruturação, etc. Na análise de conteúdo, a obra de Barros (2011) trouxe contribuições com a definição de teoria de maneira mais ampla como "[...] uma visão de mundo. É através das teorias que os cientistas estudiosos de qualquer área do saber conseguem enxergar a realidade" (2011, p. 44). A teoria de história como uma "[...] visão histórica do mundo, ou mesmo determinada visão sobre o que vem a ser a própria história" (p. 87). Para além da abordagem historiográfica é preciso situar que os manuais estão inseridos naquilo que

chamamos de "cultura escolar", conceituada por Julia (2001), como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Neste sentido, o manual contem conhecimentos a serem ensinados e, consequentemente, saberes a serem aprendidos num processo de inculcação na cultura escolar para o que os professores se constituem em agentes importantes. Optamos também por Choppin (2004), na análise de conteúdo do manual, tanto em termos textuais como de imagens nele contidos. Os resultados apontam para a veiculação e inculcação de uma abordagem estritamente política para a História do Brasil, por meio de uma narrativa de caráter positivista. Tal abordagem utilizada pelos autores no manual corrobora com intenções educacionais por parte dos governos militares e suas características, visando despolitizar a educação, em especial a estudantil, por meio de uma compreensão antes de tudo mecanicista, tecnicista e exclusivamente politica não somente do regime em si, mas, sobretudo, da História da Brasil. Além disso, tal narrativa denota a finalidade de justificar ações dos militares naquele período, na medida em que procuram inculcar o ideário de um regime democrático, que fora necessário para salvaguardar o pleno funcionamento das instituições. Tudo indica que os agentes que constituíam a Editora Michalany, que publicou tal manual, constituem parcela da sociedade civil que participou da realização de ações educacionais proposta pelos governos militares. Os resultados obtidos no trabalho também demonstram que o manual fez parte de diversas publicações na área de Ciências Humanas da Editora Michalany, onde possivelmente os mesmos ideais estiveram presentes. Concluímos então, que ao conter uma narrativa da história de conciliação de classe, o manual cumpre sua função para normatização e despolitização por meio da educação escolar, a fim de efetivar uma hegemonia social em conformidade com o ideário do período.

Referencias Bibliográficas:

BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História: Princípios e Fundamentos*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CARVALHO, J. M. de. *Forças Armadas e Politica no Brasil.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CHARTIER, R. *A mão do autor e amente do editor.* São Paulo: ENESP, 2014.

CHARTIER, R. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* Distrito Federal: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.* Educação e pesquisa, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista brasileira de história da educação. Editora Autores Associados*, n. 1, jan./jun. 2001, p. 10-42.

MICHALANY, D. e C. de M. RAMOS. *História do Brasil.* 2. ed. rev. aum. e atualizada. 3. Ed. São Paulo: Michalany, 1981.

PAULINO. A. F. B; PEREIRA. W. *A Educação no Estado Militar (1964-1986).* Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: Acesso em: jun/2011.

Palavras-chave: História da Educação; Ditadura Civil/Militar; Manual Didático; Abordagem Historiográfica.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: UMA ABORDAGEM ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA.

JULIO CESAR BRAUN - UNIOESTE

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem por objetivo discutir a importância do materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa, sua utilização e aplicabilidade enquanto critério de análise de dados na pesquisa. O materialismo histórico dialético fundamenta-se na concepção de que o pensamento é a reflexão da realidade das leis que passam no mundo exterior, ou seja, deve-se considerar que existe uma realidade objetiva, uma realidade que existe independentemente das ideias do pensamento. A reflexão se constitui a apreensão subjetiva da realidade objetiva, desencadeando a subjetividade. "A concepção materialista funda-se no imperativo do modo de produção social da existência" (FAZENDA,1994 p.75).

Portanto a teoria se organiza com foco na essência, no mundo real e material. Deste modo considera algumas categorias como primordiais, são elas: totalidade, contradição, mediação, ideologia, movimento, historicidade e práxis social.

A dialética materialista histórica enquanto método de análise está vinculada a uma concepção de realidade, neste sentido ela é anterior ao método. Isto porque no processo de aprender, revelar e investigar o desenvolvimento dos fenômenos sociais constitui uma espécie de mediação destes processos por meio da contradição para se chegar ao conhecimento essencial do fato investigado.

Assim a dialética irá se preocupar em responder inicialmente como se produz a realidade social na prática, para posteriormente determinar a superação do pensamento ideológico, que será a crítica a práxis dominante. "A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos" (FAZENDA,1994 p.75).

Neste entendimento, romper com o modo dominante de pensar e suas ideologias é a condição para instauração do método dialético de investigação que inicia esse processo calcado na mediação das questões. Como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Quais leis sociais, históricas e forças reais determinam o fenômeno investigado? Esta é a preocupação da dialética, relacionar o sujeito e objeto, e determinar o caráter histórico e social deste movimento da realidade investigada, conseguintemente seu objetivo será determinar a possibilidade de superação e transformação, a construção de um novo conhecimento.

Para realizar todo esse processo investigativo na perspectiva materialista histórica, se exige um esforço e trabalho de apropriação, organização e exposição de fatos, por isso o conhecimento da realidade histórica é sim um processo de apropriação teórica. É preciso realizar com todo aporte teórico a interpretação e avaliação objetiva dos fatos, atividade que é a condição primordial para o cientista. Todo o cuidado na investigação deve ser preciso observando o movimento real com suas contradições, conflitos e antagonismos.

Conforme (Marx, 1993 p. 20) "é sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão intima."

Contudo algumas estratégias para desenvolvimento da pesquisa utilizando o método materialista dialético podem facilitar a organização investigativa, ao iniciar a pesquisa devemos definir o objeto pesquisado, um recorte que está situado dentro de uma totalidade mais ampla, é preciso definir a problematização histórico social e os objetivos que irão direcionar a investigação. É de suma importância logo de início realizar o levantamento criterioso da produção teórica e do conhecimento produzido sobre a problemática investigada, certamente é imprescindível a análise crítica deste conhecimento verificando a cientificidade.

Definido isto, prosseguimos a investigação determinando conceitos e categorias prioritários para organização e orientação da interpretação e análise do material investigado. Neste processo há um constante movimento do pensamento no campo abstrato que pretende situar o movimento real investigado, esta análise de dados exige do investigador um cuidado para estabelecer criteriosamente conexões, mediações e contradições nos fatos que constituem o objeto de pesquisa, é uma análise que determina as relações entre a parte e a totalidade.

Segundo (CIAVATTA, 2014, p. 195) ao conceituar a totalidade, percebemos a práxis da teoria, a interação entre seres humanos e objetos, a materialização desta realidade pode ser definida como um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento.

Assim a síntese da investigação é o resultado que pontua as determinações especificas que explicam a problemática investigada, mas também podem nos revelar questões pendentes e implicações na ação concreta. De acordo com Triviños (1987, p. 73) no materialismo dialético a base fundamental é ter a concepção dialética da realidade social e do pensamento e entender que a materialidade dos fenômenos é possível de conhecer.

Portanto o método dialético materialista histórico é de fundamental importância pois consegue absorver e contextualizar a pesquisa cientifica a partir da análise pela contradição do processo histórico e social, desvendando o pano de fundo e as ideologias vinculadas a realidade histórico social.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação | Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014.

_____. O conhecimento histórico e o problema teórico metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (org.) Teoria e educação no labirinto do capital. 2.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. “Posfácio da 2° edição de O Capital”. in O Capital. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido comunista. São Paulo: Martin Claret, 2002. MARX, Karl. O capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 17ª Ed, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Ideologia Alemã. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas,1987.

Palavras-chave: método; pesquisa; materialismo.

METODOLOGIAS ATIVAS: ESTUDOS, PROCESSOS, FACILIDADES E DIFICULDADES

CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR

CARLA CRISTINA BEM - UTFPR

ANA CRISTINA TRINDADE CURSINO - UTFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Metodologias Ativas e o Currículo por competências Estudos, Processos, Facilidades e Dificuldades.
Problema
Compreender a organização do currículo por competências e as metodologias ativas na formação do Engenheiro em uma Universidade Federal
Objetivo geral
Adotar metodologias Ativas para o desenvolvimento de competências que motivem o protagonismo do acadêmico na construção do conhecimento.
Objetivos específicos
Aplicar um conjunto de metodologias ativas em duas disciplinas de dois cursos superiores de formações distintas em uma Universidade Federal.
Metodologia
O projeto iniciou-se no segundo semestre de 2018, com a composição de um grupo de pesquisa que objetivava definir um conjunto de metodologias ativas e ferramentas, para o desenvolvimento de um currículo por competências. O projeto é contínuo e se desenvolve seguindo o roteiro:
1- Encontros semanais dos docentes envolvidos, o que oportuniza a seleção das metodologias e troca de experiências;
2- Aplicação das metodologias nas disciplinas selecionadas em dois semestres distintos;
3- Identificação da percepção do acadêmico sobre a metodologia adotada pelo docente. Sendo que o instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário aplicado aos acadêmicos após o desenvolvimento de cada metodologia.
4-Autoavaliação do professor, centrando-se em identificar sua percepção sobre o processo de aplicação das metodologias e os reflexos em cada turma.
As Metodologias foram introduzidas no processo de ensino aprendizagem no segundo semestre de 2018 e estão sendo reaplicadas no primeiro semestre de 2019 na mesma disciplina. Repetiu-se a estratégia de ensino com públicos (acadêmicos diferentes), lembrando que a organização curricular da universidade é semestral.
Desta forma, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto é a pesquisa aplicada, contribuindo para a discussão do ensino por competências e das metodologias ativas.
Apresenta-se um fragmento da pesquisa, resultado das análises do questionário aplicado aos professores participantes, o que possibilitou identificar sua percepção sobre a evolução do projeto de construção de um currículo baseado em competências e comparativo entre as turmas que tiveram suas aulas ministradas com estratégias distintas das convencionais.

Fundamentação teórica

No século XX inicia-se um processo de mudanças na sociedade com a globalização e a revolução tecnológica, chegando ao século XXI com exigências de mudança na formação do profissional para sua inserção no mundo do trabalho, trazendo para o ensino superior o questionamento de sua estrutura curricular, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa. (MORAN, 2015)

Este redirecionamento formativo fez com que a aprendizagem deixasse de enaltecer os conteúdos, e buscasse desenvolver competências e habilidades acadêmicas que atendessem ao novo século. As habilidades e/ou domínio cognitivo, socioemocionais, pensamento crítico reflexivo, metacognição e humanístico entraram na pauta da educação superior.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Engenharia no Brasil, tornou-se ponto fundamental a discussão, a implantação das mudanças curriculares para o desenvolvimento de competências e a adoção das metodologias ativas. (M.EC. 2019)

Nesse processo de mudança no perfil de posicionamento do professor frente à condução da aprendizagem, o educador assume uma postura de provocador, orientador, mediador e pesquisador.

> Os conteúdos que no velho paradigma eram um fim em si mesmo, oportunizando enormes lacunas na transferência do conhecimento para situações reais, passam a ser um meio para desenvolver as competências, pois vem integrado pelo trabalho interdisciplinar e pela contextualização, privilegiando a construção de conceitos. (MARIANI, 2007, p.07)

Ao buscar na literatura educacional, encontram-se vários teóricos como Novack (1999), Dewey (1950), Rogers (1973), Freire (2009), que apresentam um posicionamento de superação do ensino tradicional e bancário, para um ensino focado na aprendizagem do aluno, motivacional e dialogado.

Dessa forma pensa-se na estruturação de um currículo integrado condizente com a matriz dialógica por competências, vivenciando ambientes que simulem o mundo do trabalho. Compreende-se que a estruturação desse currículo será articulada com:

> [...] a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. [...]. (LOPES, 2006):

Identifica-se um cenário que instiga a mudanças nas estruturas curriculares na universidade, mas, estas mudanças são acompanhadas de pesquisas e carregadas da cultura do professor, da instituição e das relações no processo de construção desse currículo.

Resultados

A partir da pesquisa aplicada aos professores participantes do projeto, apresenta-se a análise das experiências de utilização das metodologias ativas a partir de competências. Notadamente é uma novidade para o discente ao se deparar com uma dinâmica em sala de aula diferenciada do habitual, uma dificuldade no desenvolvimento das metodologias.

Para o desenvolvimento do projeto exigiu-se uma aproximação com autores internacionais, mas também, percebe-se indicativos de maior divulgação de pesquisas nacionais na área de currículo por competências e das metodologias ativas no ensino universitário.

Na aplicabilidade, os professores perceberam significativas diferenças entre as turmas, principalmente no posicionamento e no envolvimento com as metodologias propostas. Como relata a professora AC que aplicou o PBL, para a turma A: "[...] tive dificuldade de adaptação inicialmente, entretanto, era uma turma madura, participativa e pró-ativa. A turma respondia muito bem às atividades propostas."

No entanto, a turma B apresentou outras características como: "[...] turma embora muito participativa (em aulas expositivas), insistiam em fazer buscas em bases de dados pouco confiáveis, não consultavam todo material disponibilizado e geralmente apresentavam

respostas mais superficiais, não sendo produtivo, pois não apresentaram um perfil investigativo, se contentando com o trivial, logo, as atividades foram pouco proveitosas, devido a pouca curiosidade dos discentes frente aos problemas. (Me pareceu que eles queriam responder de qualquer jeito para ir embora, não estavam interessados em aprofundamento, que era o objetivo da aula.).

A professora CCG, já se sentiu mais segura para aplicar as Metodologias diferenciadas, trazendo um relato de mais uma prática. A turma A, em suma, foi uma turma que realmente buscou o conhecimento, que queria conhecer profundamente os assuntos abordados! A turma de B é composta por apenas dois alunos, logo, a motivação é perdida com muita facilidade. Por outro lado, como são dois alunos muito bons, consigo trabalhar a aula tradicional de forma mais dinâmica, levantando questionamentos, que os fazem buscar, mesmo que ali na hora, as respostas. Assim, tenho procurado estimular essa curiosidade em ambos no decorrer do curso.

A turma C é bastante heterogênea, com boa parte dos alunos ainda inseguros, diria que até imaturos, em termos de empoderamento de seu conhecimento. Percebo que parte deles é pró ativa e criativa e, portanto, tem facilidade em aprender sozinho. Porém, a maioria é ainda muito apegada às aulas tradicionais.

Foi questionado ao professor sobre as principais diferenças, em sua atuação docente, antes e depois de adotar as Metodologias Ativas. Os relatos refletem uma mudança de postura na ação docente, como comenta a professora AC: Percebo que não estou mais tão preocupada quanto ao conteúdo. Por sinal, dei uma boa "enxugada" nas minhas aulas, mesmo as expositivas.

Para esse mesmo questionamento a professora CCG relata: Me sinto mais segura no conhecimento que os alunos apresentam. Entendo que como batalharam por ele, ele de fato É DURADOURO! Para mim a sensação de dever cumprido, de ter mesmo ensinado alguma coisa, que pode ser bem menos do que PASSARIA numa aula tradicional, me deixa mais tranquila com relação ao egresso formado. Em suma, sei que o aluno sabe alguma coisa e isso é reconfortante!

Após o curso (oferecido pela instituição), modifiquei todas as minhas avaliações, tentando empoderar os alunos de seu conhecimento, colocando questões de mais alto valor cognitivo. Apesar dos alunos reclamarem, pois as avaliações são mais trabalhosas e exigem criação e análise, creio que percebem o quanto isso é importante.

Percebe-se no relato expectativas e dificuldades enfrentadas ao se deparar com o novo, em conciliar a qualidade com a quantidade e as "tentações" de retorno à metodologia tradicional. Mas, que se torna necessário para o desenvolvimento do projeto, as novas metodologias estão sendo compreendidas e percebidas como uma contribuição para o aprendizado e para a construção de um novo perfil de professor.

Referências.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, p.15-33, 2015.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC/CNE/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. **Resoluçaão Nº 2, de 24 de Abril de 2019.** 80. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 abr. 2019. Seção 1, p. 1-43.
MARIANI, Vergínia Aparecida. Currículo por competências e habilidades. **Revista eletrônica - múltiplo saber.** VOL. 1 n. 1 Junho de 2007.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Currículo; competências

METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS

CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR

CARLA CRISTINA BEM - UTFPR

CAROLINA CASTILHO GARCIA - UTFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

Metodologias Ativas e o Currículo: Processos pedagógicos na percepção dos acadêmicos.

Problema

Como os acadêmicos percebem a aplicação das Metodologias Ativas?

Objetivo geral

Compreender a percepção dos acadêmicos após a aplicação de Metodologias Ativas em disciplinas de cursos superiores.

Objetivos específicos

Identificar a percepção do acadêmico a partir da aplicação de um conjunto de metodologias ativas e ferramentas.

Metodologia

Para compreender a percepção dos acadêmicos após a aplicação de Metodologias Ativas em disciplinas de cursos superiores. Foi aplicado um questionário dividido em três partes: a) a percepção do envolvimento do acadêmico e sua autoavaliação de compreensão da Metodologia; b) a vivencia em grupo; c) a visão sobre o professor. Apresenta-se o desenvolvimento da pesquisa no primeiro semestre de 2019, utilizando como instrumento um questionário submetido aos acadêmicos de três disciplinas e cursos distintos. Este é a análise parcial dos resultados obtidos como estratégia pedagógica do PBL (Aprendizagem Baseada em Problemas). Considera-se a pesquisa desenvolvida como aplicada, para uma melhor compreensão do processo e identificação dos resultados.

Fundamentação teórica

Com a nova organização mundial, o século XXI configura-se distinto nas áreas sociais, político, econômico, informativo, atingindo de modo contundente o ensino superior, obrigando o educador (a) a uma reflexão sobre o perfil de formação do profissional no conjunto de um paradigma educacional. Assim, nesse processo reflexivo de buscar esse novo perfil formador para o mundo do trabalho, apresenta-se o currículo por competência e as metodologias ativas, voltando-se para as dimensões éticas, humanistas, reflexiva, crítica, domínio cognitivas e socioambientais. (MORAN, 2015; MESQUITA; MENESES e RAMOS, 2016)

A implementação de metodologias ativas em cursos de graduação implica no enfrentamento de múltiplos desafios, desde os estruturais (organização acadêmica e administrativa das instituições e cursos) até os de concepções pedagógicas (crenças, valores e modos de fazer) dos professores e alunos (WALL, PRADO E CARRARO, 2008, p. 516,).

A reorganização curricular, motivada pelas metodologias ativas traz a reboque a mudança de perfil de atuação do professor. Paulo Freire (2010), no livro pedagogia da autonomia, aponta

sobre a importância do acadêmico refletir sobre o exercício da docência, que contribui na formação dos saberes docentes e orienta para um suporte teórico-metodológico, o que possibilitará desenvolver ações no processo aprendizagem com técnicas e metodologias interativas.

Portanto, pensa-se em um currículo que integre a teoria e a prática, vivenciando ambientes voltados para o mundo do trabalho, como destaca (LOPES, 2006, s.p.).

[...] a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...].

Apresenta-se um momento de questionamento dos professores de sua prática e uma busca para mudanças e a pesquisa de novas práticas para a formação profissional. Levando em consideração o acadêmico, sua cultura e o processo de formação para inserção no mercado de trabalho.

Resultados

Com os dados obtidos a partir da aplicação do questionário, apresenta-se a análise parcial das experiências de aplicação da Metodologia PBL.

Foi aplicado a 35 acadêmicos que tiveram contato com estratégias utilizando metodologias ativas, questões objetivas, em que o discente poderia assinalar os itens: Discordo fortemente, Discordo, Nem concordo nem discordo, Concordo, Concordo fortemente. O mesmo foi dividido em três partes: a) a percepção do envolvimento do acadêmico e sua autoavaliação de compreensão da Metodologia; b) a vivencia em grupo; c) a visão sobre o professor. Nesse recorte será discutido a percepção individual do acadêmico.

Assim, ao questionar o acadêmico sobre sua confiança na assimilação de “conteúdos” da disciplina Q ao participar do PBL, 83,3% dos acadêmicos concordaram com a aprendizagem significativa e apenas 16,7% não conseguiram identificar seu aprendizado.

Na disciplina A, 7,1% discordaram fortemente, 50% Discordaram, e não conseguiram opinar (Nem concordo nem discordo) 28,6%, sendo somente 14,3% que concordaram que seu aprendizado sofreu evolução significativa.

Analisando-se os dados, percebe-se que 57,1% dos acadêmicos reportaram uma dificuldade na aprendizagem, respondendo que não perceberam seu aprendizado diante da metodologia aplicada.

Destaca-se que a utilização destas estratégias (Metodologias Baseadas em Problemas) é uma novidade para os acadêmicos, as quais necessitam de percepções e ações cognitivas, “e tarefas ou problemas que exigem do indivíduo a construção de uma resposta elaborada” (Scallon, 2015, p.51). Isto pode trazer uma sensação de insegurança na “certeza” de que a competência exigida, de fato, foi assimilada.

Referências.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Nacional. 1959.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

LOPES, Alice C. **Pensamento e política curricular:** entrevista com William Pinar. In: Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANI, Verginia Aparecida. Currículo por habilidades e competências. **Múltiplo Saber**, Londrina, v. 1, p.1-7, 2007. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_3_1228474852.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 473-486, Aug. 2016 Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000200473&lng=en&nrm=iso. access on 18 June 2019. Epub Apr 01, 2016. http://dx.doi.org/10. 1590/1981-7746-sip00114.

WALL, Marilene L.; PRADO, Marta L.; CARRARO, Telma E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ape/v21n3/pt_22.pdf

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Currículo; competências

MOBILE LEARNING E O INCENTIVO DA UNESCO: A EMPATIA , TICS PARA SE FORTALECER A CIDADANIA E DIVERSIDADE

ODY M. CHURKIN - UNINTER

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Observa-se formação de um novo paradigma, é marcado pela conquista do imediato por meio das tecnologias de comunicação e informação (TICs). A informação é onipresente e onisciente, a internet e o celular em comunhão formam marcos civilizatórios deste novo tempo e estão presentes em todos os segmentos sociais, a ponto de moldar os hábitos e costumes das pessoas, sociedades ao redor do mundo. Com a educação, a conectividade e ubiquidade também é alcançada, fase que depende de quem procura inovar e aos tentam procrastinar, compreende-se que não pode ser diferente, e dentro deste contexto surgiu a intenção de se inovar no ensino aprendizagem, transformar a sala de aula convencional, inserir-se no novo paradigma, transformar a classe em um ambiente híbrido, e com o incentivo da UNESCO, por meio de seus documentos, decidiu-se utilizar o mobile learning, sob um viés metodológico da fenomenologia e documental, sem perder de vistas a questão qualitativa, e fins não ceder ou seguir ideologias, visto o que o país e o mundo encontra-se em um momento maniqueísta, em polarizações e extremismo. Reforça Churkin (2019, p.8):

Na educação observa-se que os alunos não se interessam mais pelo processo tradicional, não participam das atividades pedagógicas, estão apáticos com os conteúdos apresentados, não obstante quando se trata de TIC e redes sociais, assim como novas tecnologias o fenômeno é inversamente proporcional.

Com o intuito de fortalecer o entendimento de cidadania e diversidade nas aulas de ensino religioso, optou-se pelo BYOD, (bring your own device) , ou seja o celular como uma ferramenta pedagógica, aliados ao design thinking além do que por em prática o exercício da empatia no mundo da conectividade e da ubiquidade. Para tal elegeu um tema: O Barulho e os intensos ruídos na escola? Como hipótese, é possível conquistar o silêncio na escola , mesmo que seja por instantes e momentos? A partir da análise e prática da meditação surgiu o Projeto Psiu. Segundo a UNESCO:

A aprendizagem centrada na sala de aula é atualmente desafiada pela expansão do acesso ao conhecimento e pela emergência de novos espaços de aprendizagem além de salas de aula, escolas, universidades e outras instituições educacionais. As redes sociais, por exemplo, podem estender o trabalho de classe e oferecer oportunidades para atividades como colaboração e coautoria. (UNESCO, 2016, p.53)

Com o intuito de uma tentativa de realizar um projeto, com parceria do Ler e Pensar da Gazeta e da participação no projeto Criativos da Escola, mobilizou-se os sextos e sétimos anos do Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha em Colombo no Paraná. Junto com os alunos levantou-se alguns questionamentos, por que há tanto barulho na escola? Por que os estudantes gritam e não falam? O Barulho e ruídos como arrastar de móveis podem causar problemas para a saúde. Os aprendizes estão falando alto por que querem incomodar ou não tem noção do barulho que causam? O uso de fones de ouvido com som alto podem ser a causa de jovens falar quase gritando? Como podemos medir o barulho ou ruído em sala de aula e corredores? Podemos amenizar o barulho e até mesmo prevenir? Seguindo a UNESCO:

O extraordinário aumento no volume de informações e conhecimentos disponíveis requer uma abordagem qualitativa a sua transmissão, sua difusão e sua aquisição, em nível individual e coletivo. Considerando o potencial de TIC, o professor deve ser um guia que permite aos alunos, desde a infância e ao longo de suas trajetórias de aprendizagem, se desenvolver e avançar através do labirinto de conhecimentos em constante expansão. (UNESCO, 2016, p.55)

Como hipótese, as tecnologias de comunicação e informação (TICs) ou seja nossos devices podem nos auxiliar em um projeto com BYOD (bring your own device) para amenizar o barulho e ou o som alto. Pode-se conseguir o silêncio e até se meditar conforme os ensinamentos das culturas orientais, e até mesmo criar momentos de silêncio e meditação? Podemos criar um game para alertar sobre a saúde auditiva? Como objetivo geral , implementar o mobile learning e design thinking para aprender por projetos e desafios, aprender brincando e fazendo pesquisas na escola e comunidade. Promover e orientar sobre bons hábitos para a saúde auditiva, o ouvir saudável na escola e sociedade. Criar com auxílio da comunidade, universidade, indústria um protótipo de decibilímetro para as salas de aulas e corredores.

Ora em sala de aula, ora no laboratório de informática, e a partir de uma explanação sobre as culturas orientais, em especial sobre a meditação e a valorização de momentos de silêncio, aprofundou-se pelo interesse ao assunto Silêncio X Barulho, as causas do excesso de barulho e os problemas com a perturbação do sossego em nossa sociedade. De forma empática concluiu-se sobre a dificuldade de se obter o silêncio e emissão de sons moderados nos dias atuais.

Nas unidades de ensino do estado do Paraná, a chamada e lançamento de notas e relatórios são feitos on line, por meio do BYOD ou computadores, em um aplicativo específico da Secretaria de Educação, e de forma muita descontraída, os alunos relaram que recebem muitas faltas devido os professores não os ouvirem. E neste cenário surgiu a inquietação dos alunos, como pode-se medir o som ou barulho, até que ponto é suportável, motivo para ser apresentado o decibilímetro on line, por meio da internet nos próprios celulares, motivo de muita euforia, curiosidade e expectativa, os aprendizes questionaram sobre os limites que o ouvido humano pode suportar, ponto de partida para o projeto PSIU. O professor disponibilizou no laboratório de informática um quizz on line , com o aplicativo socrative , com situações e hábitos envolvendo a saúde auditiva. As crianças ficaram muito entusiasmadas.

Os alunos solicitaram, se seus pais , parentes e amigos e outros professores poderiam participar (responder) o quizz feito pelas turmas; observa-se iniciativa dos aprendizes a aplicação das metodologias ativas, pois aos poucos de forma autônoma tornam-se protagonistas na produção dos conhecimentos ; pois é possível ser respondido nos celulares (mobile learning) com uma sala virtual(sala de aula híbrida/blended) oferecida pelo professor. Por iniciativa (curiosidade) dos alunos foi questionado como poderiam medir o som nas salas de aulas e corredores, foi permitido pesquisar na internet a tecnologia e grandezas para mensurar o som, criando-se os assim para cada sala de aula os monitores do som. O professor disponibilizou aplicativos com decibilímetros on line para medir ruídos. Processo que os alunos tornam-se pesquisadores (Canvas, solucionar problemas pontuais e até mesmo com reflexos globais).

Percebe-se que um ambiente híbrido, aulas em sala de aula, laboratório de informática, sala de apresentações, além do mundo virtual das metodologias ativas, cultiva-se um ambiente de curiosidade e criatividade, euforia e iniciativa e até mesmo de autonomia, pois já que dominam a técnica e com auxílio do professor o trabalho ser torna “receptivo” e cooperativo. Foi organizado grupos de ações. Um grupo formado por monitores do barulho, ou melhor, os anjos do silêncio, mensurando ruídos. Outro grupo distinto, para pesquisar junto aos familiares a respeito dos incômodos causados pelo excesso de ruído. Um Grupo de repórteres, realizar entrevistas com funcionários e professores da escola sobre suas percepções a respeito da

perturbação do sossego. Outro grupo de pesquisadores sobre a perturbação do sossego em jornais e revistas. Outro grupo para realizar a campanha do psiu, um breve momento para se comemorar o silêncio e a paz, em diferentes salas de aula para se conscientizar sobre a saúde auditiva.

O projeto está em andamento com muitos objetivos sendo alcançados. Os desafios são propostos, acompanhados e registrados. As resistências são encaradas com muita resiliência, pois o novo causa crise, no entanto o sentimento de imprevisível alimenta o desafio, reforça a participação e iniciativa. Para os integrantes os desafios transformam-se em aprendizado, práxis e a possibilidade de superação e criação. O pleno exercício da crítica e da cooperação Como professor, também há o sentimento de empoderamento e reconhecimento. Entende-se que a figura do professor no século XXI continua oportuna , com o novo paradigma que se forma em que a internet e as TICS são marcos civilizatórios, são instrumentos no processo do ensino e aprendizagem, e com segurança, conclui-se que as nova tecnologias não substituem a presença do mestre, com o novo paradigma o professor torna-se um curador, pois pode decidir e INTUIR o que é melhorem termos de tecné para o seu aluno.

REFERÊNCIAS

CHURKIN, Ody M. O BYOD da UNESCO: Mobile Learning no Ensino e Aprendizagem , Dissertação de mestrado profissional em educação, UNINTER, Curitiba, PR, 2019.

CHURKIN, Ody M. Inovação e Empreendedorismo, O Mobile Learning Com O Aplicativo Socrative e O BYOD da UNESCO: Uma Contribuição da Filosofia da Tecnologia para A Engenharia, Anais XIV ENFOC : Encontro de Iniciação Científica e XIII Fórum Científico e V Seminário PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Even3, Curitiba, PR, 2018.

CHURKIN, Ody M. O Aplicativo Socrative e o Processo Maiêutico Em São Carlos, Ubiquidade Ontológica . CIET/EnPED, UFSCar, São Carlos, SP, 2018.

TELEFÔNICA, F. Juventude Conectada, edição especial, empreendedorismo. Editora, Fundação Telefônica, Vivo, p. 47, São Paulo, 2018.

UNESCO. O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília, p. 20,21-25, 2014.

UNESCO, Liberdade de expressão e internet: cuadernos de discucíon, comunicacíon e informacíon. Montevidéu, Uruguai, 2016.

UNESCO, Ensinar respeito por todos: guia de implementação, ERT. Brasília, Gestão da Educação Pública com Uso de Tecnologia Digital: Características e Tendências, 2018.

UNESCO, Gestão da Educação Pública com Uso de Tecnologia Digital: Características e Tendências, 2018.

Palavras-chave: CIDADANIA, DIVERSIDADE, EMPATIA, TICS, UNESCO

NOTAS PARA PENSAR O CURRÍCULO A PARTIR DE UM REFERENCIAL DECOLONIAL

MARCELLY MACHADO CRUZ - UNISC

ÉDER DA SILVA SILVEIRA - UNISC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como objetivo trazer ao debate elementos que possam servir de mote para a reflexão e problematização do currículo a partir de perspectivas apresentadas pelos estudos decoloniais. De natureza qualitativa e bibliográfica, nossa proposição consiste em refletir sobre as possibilidades de intersecção entre currículo e decolonialidade, apresentando algumas notas parciais sobre aquilo que consideramos necessário para pensar o currículo sob este ângulo. Partimos da premissa de que é possível pensar em alternativas para além do que está posto em relação ao que vivemos como currículo, considerando a coexistência de saberes e práticas que não estejam contempladas no paradigma científico moderno e nas práticas educacionais. Para tanto, entendemos que "a luta contra o colonialismo [...] continua, pois, o processo de dominação política, econômica e cultural da metrópole sobre suas colônias permanece vigente na atualidade, sob a forma do capitalismo global-imperial, o que é denominado de colonialidade.". (KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 92). E pensar o currículo nesse sentido exige igualmente refletir, pois, sobre a América Latina, modernidade e colonialidades.

A condição latino-americana é marcada por rupturas e continuidades da ordem da violência, resistência e criatividade. Nossa história constituída pelo regime colonial lesou feridas que atravessam o curso de nosso desenvolvimento, introduzindo heranças coloniais que perduram na contemporaneidade. A matriz colonial de poder organiza as relações sociais e de trabalho no Sul global, instituindo, a partir de um paradigma dominante, um modo único de ser e estar no mundo. De acordo com Quijano (2005), a construção de identidades racializadas permitiu a classificação social nas colônias, o que configura a especificidade da empreitada colonial na América Latina e seu controle sobre os domínios do trabalho pelo capital. É o que Quijano (2010) denomina como "colonialidade do poder", que permite a interpretação da realidade através da experiência colonial. O conceito desvela a manutenção das estruturas de dominação/exploração materiais e intersubjetivas na organização social na contemporaneidade. A partir do estabelecimento de monoculturas do tempo linear, do saber e do rigor, da naturalização das diferenças, da escala dominante e do produtivismo capitalista (SANTOS, 2007), a modernidade instaura seu pensamento único e reduz a pluriversalidade epistemológica, ontológica e cosmogônica da região colonizada. Santos (2007) denuncia o paradigma dominante e o nomeia enquanto razão indolente, que produz ausências através de suas monoculturas. Essas monoculturas limitam as leituras dos mundos, esgotando as possibilidades de ser e estar na condição capitalista de existência. Aproxima-se da proposta de Santos aquilo que Lander (2005) cunha como "colonialidade do saber". O termo respeita a dimensão cognitiva da colonização, que imprime a marca epistemológica do eurocentrismo. Este, por sua vez, conforme Quijano (2010), não engloba somente a perspectiva europeia, mas também como essa perspectiva educa hegemonicamente. Desse modo, "trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza as experiências dos indivíduos neste padrão de poder" (QUIJANO, 2010, p. 86). Para

Quijano (2010) e Lander (2005), essa perspectiva naturaliza a desigualdade das relações sociais e demarca que o capitalismo é tendência espontânea do desenvolvimento histórico e cultural.

No campo da educação, essa lógica moderno/colonial pode ser visualizada naquilo que Freire (2016) caracteriza como educação bancária. Essa educação, antidialógica e antidemocrática, se pauta pelo reprodutivismo em atitude autoritária. É uma educação que não visa a conscientização e não parte da realidade do/a educando/a e da sua palavra. É uma "pedagogia da resposta". A noção fundante da educação tradicional de transmissão de conhecimento, em que o/a educador(a) deposita sobre o/a educando/a toda sorte de conhecimentos que, muitas vezes, não possuem relação com aquilo que o/a educando vive, é uma amostra de como a colonialidade/modernidade está implicada nessa dinâmica. O currículo, enquanto conceito amplo, adquire caráter central para pensar essas implicações.

O currículo é político e histórico. Atravessado e constituído por relações de poder, expressa o paradigma dominante e as disputas acerca de seu sentido. A teoria crítica do currículo entende que a escola ensina aquilo que é necessário à manutenção e expansão dos mercados, priorizando o conhecimento técnico/administrativo em detrimento do crítico-transformador. No caso das teorias reprodutivistas, que possuem base marxista, há uma preocupação em esclarecer a dialética entre economia e cultura expressa no currículo e problematizar o discurso produzido sobre a escola como um lugar de oportunidades iguais a todos/as educandos/as (LOPES e MACEDO, 2011).

Na perspectiva crítica, o sistema educacional é responsável por incutir a obediência na massa trabalhadora, fazendo com que ela aceite as injustiças e desigualdades do mundo como sua ordem natural. Os autores exploram a materialidade da ideologia, que produz a semelhança e conexão entre a estrutura social e a de produção. Essa correspondência se operacionaliza através de um currículo oculto. Nele, as e os estudantes da classe trabalhadora são preparados para executar as tarefas no mercado trabalho e ocupar o lugar social que o capitalismo lhes imputa: o da exploração. Para a teoria crítica, o currículo (re)produz a estrutura social vigente. Em suas três dimensões – prescrita, real e oculta, o currículo é atravessado e constituído pela ideologia do grupo dominante. A teoria crítica desconfia daquilo que está posto, desvelando a natureza política das escolhas dos temas, conteúdos e intencionalidades que compõem o currículo (MOREIRA e TADEU, 2011).

Visualizamos no que discorre a teoria crítica do currículo como ação da matriz colonial de poder, atravessando a construção e dimensão prática do currículo ao condicionar a educação à uma lógica bancária. Pensar o currículo a partir de um referencial teórico decolonial expande as possibilidades de enfrentamento de uma educação bancária, que reduz as possibilidades do "ser mais" quando privilegia uma formação para o mercado de trabalho, para a invisibilidade e para o silêncio de diferentes vozes e saberes. A partir da incorporação dos estudos decoloniais na análise do currículo, podemos compreender como a lógica moderno/colonial age para a manutenção das relações materiais, cognitivas e intersubjetivas. Isso ocorre incutindo marcas dicotômicas e hierárquicas que colonizam as relações sociais de forma a naturalizar as desigualdades. Os estudos decoloniais podem auxiliar nessa análise de como funciona a produção de desigualdade a partir do currículo, interseccionando as categorias de raça e classe como elementares na investigação dos mecanismos moderno/coloniais.

O currículo, de forma implícita ou explícita, em suas três dimensões, carrega elementos da violência epistêmica do projeto da modernidade. Esse projeto excluiu e exclui da história oficial a pluriversalidade, silenciando as existências não-europeias. Desse modo, para pensar o currículo é importante reconhecer que a educação exerce um papel basilar para que uma estrutura, ancorada em instituições de caráter disciplinar e em uma concepção de ciência e conhecimento etnocêntrica e racionalista, possa vigorar. Pensar o currículo nessa perspectiva,

exige igualmente o questionamento vigilante e uma autoavaliação constante dos processos educativos quanto ao epistemicídio a que Santos (2007) se refere.

Pensar o currículo a partir de um referencial decolonial permite uma reflexão crítica sobre a morte dos saberes alternativos, que encontra respaldo nas dinâmicas da educação bancária. O reprodutivismo restringe as possibilidades de se pensar uma coexistência entre diferentes conhecimentos e práticas nos espaços educativos. Sem reduzir o currículo aos efeitos ou condicionamentos impostos pela modernidade, entendemos que a partir dos estudos decoloniais é possível pensar outros modos de fazer e experenciar os processos educativos, de forma que a multiplicidade de vozes e existências ecoem em interação sinérgica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2016.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 3, p. 87-104, jul./set. 2018. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9953/5847 Acesso em: 04 jul. 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

Palavras-chave: currículo, decolonialidade, educação

O COMPONENTE CURRICULAR "CULTURA E PATRIMÔNIO" PROPOSTO PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

DIOURY DE ANDRADE BUENO - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o intuito de aumentar as possibilidades de aprendizagens, a ideia de Educação Integral e a sua oferta estão sendo discutidas visando reavaliar práticas pedagógicas, a organização curricular e analisar tempos e espaços das instituições. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação, em conformidade com o Plano de Metas do Governo do Paraná (2011/2014) elaborou um documento de referência para a implantação da Educação em Tempo Integral e assim, a implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único nas instituições escolares estaduais do Paraná. A educação de tempo integral consiste, no seu âmago, em um comprometimento na oferta de educação pública de qualidade, ampliando a jornada escolar e uma formação intelectual e física, não se associando com políticas assistencialistas. (PARANÁ, 2012, p. 3)

A Superintendência da Educação – SUED e a Secretaria de Estado da Educação – SEED por meio da Instrução N° 007/2017 definiram a organização curricular da Educação em Tempo Integral – Turno Único, contendo disciplinas que compõe a Base Nacional Comum e Componentes Curriculares (para o Ensino Fundamental) ou Parte Flexível (para o Ensino Médio), as quais devem viabilizar aprendizagens significativas para os estudantes. Esses Componentes Curriculares são propostas dirigidas e planejadas, porém, não são caracterizadas como disciplinas. São compreendidas como uma relação interdisciplinar das áreas de conhecimentos e suas definições devem ser ligadas com as definições da Base Nacional Comum da Matriz Curricular construída pela instituição. (PARANÁ, 2017, p. 4)

A pesquisa em andamento encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná e tem como objeto de pesquisa o Componente Curricular "Cultura e Patrimônio" que oriunda da área Cultura, Arte e Educação Patrimonial. A pesquisa abordará as potencialidades no trabalho desse Componente, levando em consideração as expectativas dos estudantes, bem como a temática que deveria ser abordada, nos colégios Estaduais que ofertam anos finais do Ensino Fundamental em período integral.

A partir de uma experiência ao longo da graduação em uma escola estadual que oferta o ensino integral, entrei em contato com os Componentes Curriculares propostos pelos Colégios Estaduais suscitando a dúvida: quais as possibilidades de trabalho no Componente Curricular "Cultura e Patrimônio" com turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Integrais de Turno Único?

Para isso, constitui-se essencial um levantamento das orientações/diretrizes educacionais que são ofertadas para esse Componente, investigar como são trabalhados esse Componente nas instituições que já atuam com essa modalidade de ensino e pesquisar o que a literatura aborda sobre Cultura e Educação Patrimonial.

Para tal pesquisa, está sendo necessário evidenciar as possíveis formas de trabalho com o Componente Curricular "Cultura e Patrimônio" nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo primordial realizar uma busca pelos documentos norteadores para o trabalho com os Componentes Curriculares nas Escolas Estaduais Integrais de Turno Único, investigando como

é a relação desse componente com as instituições que já atuam nessa modalidade de ensino e verificando as limitações de trabalho com esse Componente na Educação em Tempo Integral em Turno Único.

Faz-se necessário também uma fundamentação teórica sobre o conteúdo "Cultura" e "Patrimônio", com o objetivo de compreender quais são os elementos que compõe esse saber, consequentemente, identificando o que os autores trazem a respeito desse tema no âmbito educacional.

Carecendo uma busca bibliográfica para responder como é direcionado os Componentes Curriculares nas Escolas Estaduais de Tempo Integral em Turno Único, busca-se também na teoria o que teoricos defendem a respeito do Ensino Integral e a composição de seu currículo.

O trabalho empírico da pesquisa será realizado nas escolas estaduais que estão em funcionamento com essa modalidade de ensino na cidade de Curitiba. De acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação, seis instituições trabalham com a Educação Integral em Tuno Único no município de Curitiba. O intuito dessa etapa será fazer um levantamento de como é trabalhado os Componentes em cada escola, levantando as perspectivas dos estudantes sobre essa parte diversificada do currículo.

A fundamentação teórica pode possibilitar reconhecimento de práticas distintas para o conteúdo desse componente, sendo possível elencar práticas relevantes para os conteúdos de "Cultura e Patrimônio".

Os saberes escolares, são consequências de uma longa "seleção cultural" os quais, dentro da instituição escolar, são hierarquizados e delimitados por níveis, ramos e matérias, fazendo parte de um conjunto de ideias muito discutidas pela sociologia do currículo. Ao afirmar que todos esses saberes são de mesma importâncias dentro da escola e que são ensinados de maneira igualitária estamos caminhando contrários à realidade escolar. "No interior de um mesmo currículo, certas matérias "contam" verdadeiramente mais do que outras, seja por seus horário, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos (como se vê, por exemplo, com o jogo dos "coeficientes" nos exames." (FORQUIN, 1992, p. 41)

Antes de abordar os princípios de aprendizagens das instituições em tempo integral, torna-se necessário uma problematização sobre a ampliação do tempo do aluno na escola. Em relação a uma educação de tempo integral Miguel Arroyo argumenta que a ampliação da jornada escolar perde sentido político quando apenas é ofertado a mesma escola, ou um período a mais, ou o mesmo tipo de educação. Perde-se o sentido político educacional quando só aumentamos a "dose" de uma educação tradicional. (ARROYO, 2012, p. 33)

A efetivação de uma educação integral, demanda maiores tempos, maiores espaços, mais saberes, artes, comprometimento e diversidade de profissionais. Além disso, uma organização de projetos inter e transdisciplinares, para um conhecimento mais profundo das histórias e das condições socioeconômicas, políticas e culturais de quem integra a escola. Acima de tudo, torna-se obrigatório uma visão crítica para a lógica dos tempos e espaços que submetemos os alunos, desde as turmas até a sequência de componentes curriculares, aprendizagens e avaliações. Repensando as práticas de retenção, quebrando a lógica temporal escolar dando espaço ao tempo "mental, cultural, identitário e humano." (ARROYO, 2010, p. 43)

Além das disciplinas ofertadas em consonância com a Base Nacional Comum, o currículo também deve ser composto pelos Componentes Curriculares, que não são compreendidos como disciplinas. Cada instituição tem a autonomia de organizar as atividades, correspondendo três horas aulas por turma, no intuito de "enriquecer o currículo e atender às expectativas, as necessidades e aos interesses dos estudantes." Isso possibilita a escola a oferta de um componente para cada turma, ofertando três horas aulas semanais, para alunos do mesmo ano ou anos diferentes, de acordo com a particularidade de cada estabelecimento de ensino.

(PARANÁ, 2012 p. 25)
A área "Cultura, Arte e Educação Patrimonial" orienta um trabalho para as diversas possibilidades artísticas como banda fanfarra, teatro, artes visuais, dança, técnicas artísticas específicas e a cultura da comunidade escolar. Abre assim, os Componentes Curriculares: Artes Visuais, Música, Expressão Corporal e Cultura e Patrimônio, sendo o último, o objeto dessa pesquisa.
Baumam (2013, p. 12) nos lembra o termo "cultura" provêm de uma tentativa proselitista de tentar educar e moldar comportamentos das massas populacionais mais pobres, com o objetivo de aproximar a base da sociedade com quem se encontrava "no topo" dela. O conceito pairava na ideia de que os educadores (que simbolizavam poucos na sociedade) deveriam "cultivar as almas" daqueles que eram muitos.
Em relação à Educação Patrimonial, Urban e Luporini (2015, p. 35) afirmam que a preservação patrimonial é um discurso cada vez mais recorrente, ao mesmo passo em que aumentam campanhas em relação ao que é patrimônio cultural e sua importância para a História. A educação patrimonial pode ser caracterizada com uma das propostas de ensino envolvendo Fontes Históricas, visando uma discussão em relação à conscientização e sensibilização para os espaços comuns em que vivemos, sendo o local/região as referências para o processo educativo do patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educacão Integral; Educação Patrimonial; Cultura;

REFERÊNCIAS
ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
BAUMAM, Zygmunt. A cultura no mundo líquido moderno. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. MEC: Brasília, 1996.
FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, v. 5, p. 28-49. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2018.
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Instrução N° 007/2017 – SUED/SEED. Governo do Estado do paraná, 2017. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao072017sued_seed.pdf. Acesso em 5 de maio de 2018.
PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Orientações para a implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único. Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2012.
URBAN, Ana Claudia; LUPORINI, Teresa Jussara. Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2015.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação Patrimonial; Cult

O CURRÍCULO EM DISPUTAS NO CONTEXTO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

ROSEANE DE NAZARÉ LUZ GUIMARÃES - UFPA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que objetiva analisar as disputas e relações de poder em torno do currículo prescrito no contexto da Base Nacional Comum Curricular-BNCC para o Ensino Médio. É uma pesquisa qualitativa documental e bibliográfica que visa compreender como as Políticas Curriculares se apresentam permeadas de intencionalidade e de objetivos pré-definidos por interesses políticos, e que por essa razão o currículo se torna um elemento de disputa e poder, refletindo a ideologia da política vigente.

INTRODUÇÃO:

Para a compreensão do que na atualidade se discute por Base Nacional Comum Curricular - BNCC, é necessário conhecermos os condicionantes que interferem diretamente na construção dos documentos. Pois conhecer esse processo, significa entender o movimento de disputas e interesses que se fazem presente nas Políticas de currículo. Além do fato de que não é possível assumir uma posição frente essas políticas sem resgatar os construtos históricos que circundam tal discursão. Dessa forma o presente estudo se torna instigante na medida em que apresenta como discussão teórica, as disputas em torno do currículo para o Ensino Médio no contexto da BNCC e os diferentes posicionamentos diante da ideia de uma BASE.

Na perspectiva responder alguns questionamentos, o estudo tem como objetivo geral, analisar as disputas em torno do Currículo para o Ensino Médio no contexto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC; e como objetivos específicos, Analisar o Currículo enquanto objeto das políticas curriculares em disputas e Compreender os diferentes posicionamentos que envolvem a construção da BNCC para o Ensino Médio.

METODOLOGIA:

Trata-se de uma pesquisa em andamento, de abordagem qualitativa do tipo documental e bibliográfica com base nas formulações teóricas de Lüdke e André (1986) e Trivinos (1997). O tratamento dos dados está sendo construído a partir da análise do conteúdo de Maria Laura Franco (2012) e Laurence Bardin (2006). Nessa perspectiva metodológica, a Base Nacional Comum Curricular constitui-se a fonte precípua de pesquisa. Seguido de outros documentos e normativas importantes para melhor compreensão desse processo. Na busca de entender os principais conceitos deste trabalho, buscamos sustentação teórica em autores como: Sacristán (2000), Silva (2002), Frigoto (2002) que nos ajudam a entender o currículo como uma arena de lutas, nessa perspectiva ainda nos apoiamos nas contribuições de Lopes e Macedo (2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao discutir Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Currículo e Políticas Curriculares tomamos por base Tomaz Tadeu da Silva (2002), quando fala que o projeto neoliberal de educação no Brasil faz parte de um movimento internacional que busca a conquista hegemônica, reduz as noções de igualdade e justiça social e reforçam as ideias de "produtividade", "eficiência", "qualidade" e "modernidade". E que por essa razão o currículo se apresenta como "objeto de regulações econômicas, políticas e

administrativas" (SACRISTÁN 2000, p. 108) que envolve mais do que conteúdos discriminados, envolve posicionamentos de diferentes esferas políticas.

Desta forma, o currículo enquanto objeto da política pública Educacional, é uma das estratégias capazes de institucionalizar os pressupostos neoliberais. Assim, nenhuma política curricular tende a ser neutra, pois segue um projeto de sociedade a ser formada, com objetivos bem específicos e um conjunto de regras, padrões, valores e intenções que, a partir do sistema curricular regulam econômica, política e administrativamente a estrutura das escolas, a distribuição do professorado e, consequentemente, regula o próprio currículo e controla a educação a partir de um viés ideológico (SACRISTAN, 2000, p. 108).

Seguindo esse viés, as reformas da educação no Brasil que se apresentam sob a égide de uma política neoliberal, globalizada e mercadológica, primam pelo capital e ganha força nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Frigotto (2002), esse movimento de reformas tem origem em uma reorganização mundial da economia, das relações de trabalho e do processo produtivo, seguindo uma lógica de lucro da iniciativa privada que visa a qualificação da força de trabalho, atribuída fortemente à educação formal escolar.

Segundo Marsiglia et al (2017), o marco desta redefinição da educação escolar no Brasil é a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos que por meio do Banco Mundial, busca implementar uma reforma educacional de base por meio de financiamentos internacionais de iniciativa privada em parceria com um conjunto de organizações empresariais, com objetivo de adequar a educação a uma lógica de mercado por meio de uma tentativa de interligação entre "currículo unificado" a avaliações de larga escala, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (MARSIGLIA et al, 2017, p. 114). A partir do conjunto de políticas públicas e reformas educacionais brasileiras, a ideia de "currículo único" foi se afinando no contexto político, histórico e social, culminando na implementação de uma Base Nacional Comum curricular-BNCC, que de acordo com documento oficial (...) é um documento de caráter normativo que define (...) aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, (...)" (BRASIL 2017). Ou seja, a BNCC é um documento prescritivo, através do qual o governo federal aponta como objetivo integrar o ensino em todo o Brasil e gerar um currículo Nacional.

RESULTADOS

Nossos estudos apontam para o fato de que o currículo é um elemento de lutas, um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Para Lopes e Macedo (2011) o currículo é "uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo produzindo sentidos". Nesse sentido podemos perceber que o currículo enquanto campo de disputas, estabelece forças antagônicas no campo educacional, no que é ensinado nas escolas.Parte superior do formulárioParte inferior do formulário

Posto isso, fica mais evidente que em toda e qualquer discussão, não se pode conceber o currículo como artefato de neutralidade na transmissão do conhecimento, mas sim como um elemento que expressa vontades, desejos, postura política e se mostra imbricado de relações de poder e forças antagônicas no sistema educativo em um dado momento. Tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Nesse contexto de disputas e poder se deu a construção da BNCC que contou com uma Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades e a parceria de entidades privadas, além do movimento pró base que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas. Nesse contexto destaca-se grupos com interesses diferentes e com grandes influencias no processo, entre os principais, destaca-se: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola, com ênfase a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser - Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz).

Nesse sentido se evidencia que em torno da ideia de uma base, há interesses diversos e um projeto educacional voltado para o mercado bem delineado na BNCC para o Ensino Médio, a exemplo dos itinerários formativos. Por essa razão alguns autores dizem que é uma base esvaziada de conteúdos voltada a atender os interesses empresariais e que serve para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI (MARSIGLIA et al, 2017), visando atender avaliações externas e com intuito de aferir parâmetros de qualidades a partir de ranques internacionais.

A construção da BNCC não se deu de forma democrática, tampouco respeitou a diversidade cultural, pois atende a interesses privados com tentativas de "adequação" do currículo brasileiro a uma política neoliberal que promove a mercantilização da educação, incentiva o mérito, dá ênfase ao conteúdo e reduz a educação à avaliação e a processos externos de controle por meio da avaliação de larga escala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; DA SILVA, Tomaz Tadeu. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 204 p.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais : as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes. 2002.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; BNCC; Currículo; Ensino Médio.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURSO DE HABILITAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL GABRIEL DE LARA NA DÉCADA DE 1990

MARIA ALINE RAMOS BATISTA - UNESPAR

MARILIZA SIMONETE PORTELA - UNESPAR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Fundação Araucária

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO CURSO DE HABILITAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL GABRIEL DE LARA NA DÉCADA DE 1990

Resumo Expandido: Trata-se de uma pesquisa de Iniciação Científica, motivada pela participação no grupo de pesquisa da Universidade na qual sou aluna do Curso de Licenciatura em Matemática, no âmbito histórico, que busca compreender a formação dos professores que ensinavam a matemática no litoral paranaense na década de 1990, mais especificamente na cidade de Matinhos. Problema: Até esse período, os professores que atuavam na referida cidade do litoral paranaense, não tinham formação específica[1] ou eram formados em outras cidades. Embora Matinhos tenha se emancipado em 1967, a primeira escola foi fundada no início da década de 1920. Os professores nomeados pelo estado, assim como em outras regiões distantes da capital assumiam as aulas sem a formação ideal para os anos iniciais. Em 1990, o Colégio Estadual Gabriel de Lara instituiu um curso de habilitação ao magistério. Objetivo Geral: Interessados em compreender as mudanças ocorridas na organização do ensino matemático escolar, estabelecemos como objetivo geral, conhecer as orientações oficiais para a formação dos professores para ensinar a matemática. Assim, nos intui saber como se constituiu esse curso. Que leis o amparavam? Quais as disciplinas o compunham? Que matemática era ensinada e como as práticas de ensino aconteciam? Os objetivos específicos decorrem de tais questões. São eles: desenvolver a pesquisa tendo como pano de fundo os estudos da história cultural porque entendemos que a leitura do contexto relativo ao espaço e ao tempo investigado se faz necessária; ampliar o conhecimento da pesquisa em documentos históricos, que neste caso se tornam fontes da pesquisa; e finalmente estudar as leis que orientavam a inserção da matemática no curso de formação em um tempo não tão distante. Esperamos que ao compreender o aspecto histórico possamos melhorar nossa relação com o ensino da disciplina como futuros professores. Metodologia: Mesmo delimitando, após a contextualização, o curso com habilitação ao magistério no Colégio Gabriel de Lara, em Matinhos, e os saberes matemáticos que eram trabalhados na de formação de professores nos anos 1990, por meio de documentos oficiais, ao buscar a compreensão histórica da formação de professores na cidade de Matinhos, também olharemos para a história da escola normal no estado do Paraná já que a metodologia que utilizamos nos conduz na abordagem do problema por meio dos documentos prescritos e a sujeição do curso à eles, bem como a formação dos sujeitos dentro da realidade social e política e a própria constituição do espaço da pesquisa. Fundamentação Teórica: Na segunda metade do século XX, movimentos e teorias educacionais foram misturando-se associadas à cultura e política sócio educativa de cada região conduzindo assim o ensino, seja da escolarização como um todo, seja das disciplinas escolares ou “matérias” como foram conhecidas em algumas épocas. Nessa direção, a proposta desta pesquisa com um viés histórico cultural, justifica-se

pela necessidade de dar sequência a escrita de uma história da formação de professores ainda embrionária no litoral paranaense e aproximar os conhecimentos produzidos pela investigação à gestão de propostas pedagógicas com intervenção positiva na formação de sujeitos atuantes no meio em que estão inseridos, que segundo MENDES (2009, p. 3) " é possível citar a proposição de uso da história da matemática como fonte geradora de conhecimento matemático na aprendizagem dos estudantes". Isto se aplica não só ao conhecimento da ciência como da disciplina matemática como conhecimento escolar. Para isso é necessário conhecer sobre a história da cidade de Matinhos até a criação da primeira escola, assim contextualizando a realidade dos habitantes daquela região e entender as suas necessidades. No entendimento de ROMANELLI (1987, p. 25), a herança cultural, influi "diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar", assim como os rumos tomados pela economia, criam "novas necessidades de qualificação profissional". Elementos estes que relacionam educação e desenvolvimento. Defendemos a importância desse estudo no sentido de entender um pouco mais sobre a formação de professores através da escola normal uma vez que nas palavras de OLIVEIRA (et al., 2016, p. 209), "durante os anos entre 1920 e 1930 foi a escola oficial de formação de professores no Paraná". As escolas normais tinham como função a profissionalização da função do docente, pois nas regiões mais afastadas os professores eram selecionados por testes seletivos ou até mesmo através da indicação por pessoas influentes. Tínhamos três tipos de professores os normalistas, os efetivos e os ambulantes. A escola normal tem importância histórica para a região, para história da educação matemática e para história formação desse profissional habilitado a lecionar matemática nos anos iniciais. A década de 1990 podem ser contextualizado no meio da educação através de uma análise no documento da Secretaria de Estado da Educação Superintendência de Educação Departamento de Ensino Fundamental pública em 1990 onde trás o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, nele encontra as dificuldades na educação nesse período em relação ao governo e até o apoio da sociedade. Através do Plano Proposto para Implantação do Magistério de 1990 no colégio Estadual Gabriel de Lara foi possível verificar quais os saberes matemáticos ensinados no curso de habilitação do magistério. Nele encontramos, no que se referia à disciplina de Matemática, a justificativa para o ensino da disciplina, o objetivo geral, o encaminhamento metodológico utilizado, o conteúdo programático e como deveria ser avaliação. Esses critérios também apareciam na descrição da disciplina de Didática Matemática, disciplina fundamental na formação de professores. A leitura da proposta para a organização do Curso de Habilitação ao Magistério está sendo permeada por leituras que abordam os temas envolvidos no trabalho, como educação, educação matemática, história da educação matemática, formação de professores e a história da escola normal no Paraná. A organização do espaço e seleção de material é uma constante durante a execução do trabalho, bem como a leitura de literatura pertinentes aos cuidados com documentos históricos e visita à repositórios digitais e seleção de documentos, além das programadas, sempre que há oportunidade. Também faz parte da rotina de pesquisa, o acesso constante à arquivos virtuais com documentos do estado do Paraná e a visita às instituições de ensino, arquivos públicos e privados que sejam disponibilizados. As literaturas estudadas abordam a educação, a educação matemática, a escrita da história e a história cultural em autores como: ROMANELLI (1987), MENDES (2009), OLIVEIRA (2016), TANURI (2000), MIGUEL (2000) entre outros. Tratando-se de um trabalho ainda em andamento esperasse conhecer os conteúdos matemáticos trabalhados no curso normal no Colégio Estadual Gabriel de Lara durante a década de 90 para entender como se dava a formação do profissional, que trabalhava com múltiplas disciplinas nos anos iniciais entre as quais a matemática que compunha a base do aprendizado para os anos posteriores para os quais os professores especialistas, ou seja, formados em Matemática davam continuidade. O trabalho

em questão está sendo permeado: por leituras e discussões de produções abordando o conceito de história e de história cultural; pelo acesso à arquivos públicos e pessoais, nos quais serão observados o tratamento e manuseio de documentos históricos; pela leitura cuidadosa de fatos históricos, isenta de julgamento. Elementos que ofertam a possibilidade de elaboração do pensamento, reflexão das práticas de ensino e expressão escrita de relatórios, trabalhos e artigos científicos. As análises que fizemos até o momento nos levaram a considerar que o espaço de formação, atendendo as exigências do período, além de primar por uma sólida formação matemática, preocupava-se com os saberes matemáticos destinados ao ensino da matemática nos anos iniciais.

Referências:

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A Capacitação e o aperfeiçoamento dos Professores que ensinavam Matemática no Estado do Paraná ao tempo do Movimento da Matemática Moderna. Tese de Doutorado. PUCPR, 213 pgs, 2013.

MENDES, Iran Abreu. Investigação Histórica no ensino da Matemática. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2009.

MIGUEL Maria Elisabeth Blanck. A Função Social do Professor: aspectos Históricos. Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

OLIVEIRA, Maria Cristina Araújo de et al. A Matemática na Formação de Normalista: Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e São Paulo, 1920-1945. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). Saberes Elementares Matemáticos em Circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890-1970. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Cap. 5. p. 187-243.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1987.

TANURI, Leonor Maria. A história da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14.

[1] Foram realizadas formações para professores “leigos” pela SEC – Secretaria de Educação e Cultura na década de 1960 (COSTA, 2013, p.39. Tese de doutoramento PUCPR).

Palavras-chave: Educação; História da Educação Matemática; Formação de Professores.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS: UM OLHAR PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

STACY PEDRO BACH - UNIOESTE

MARIANE GRANDO FERREIRA - UNIOESTE

DULCE MARIA STRIEDER - UNIOESTE

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: A disciplina de Ciências Naturais contempla diversificados temas que despertam grande curiosidade e interesse. Nesse panorama, muitos desses temas referem-se à compreensão de nossas origens e sobre o mundo natural. No ambiente escolar, um espaço formal de ensino, muitas vezes este torna-se rotineiro. Por esse prisma, nota-se como interessante a inserção, no processo de ensino e aprendizagem, a opção pelo trabalho, em especial nos Anos Iniciais, em espaços não formais e informais. O presente trabalho se propõe verificar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a importância dessa perspectiva de ensino no que tange ao Ensino de Ciências Naturais para os Anos Iniciais.

Introdução

A Ciência é significativa na formação de cidadãos, contribuindo com o pensamento crítico acerca da realidade, principalmente pelas descobertas que ampliam a evolução acerca do que nos rodeia diariamente. No espaço escolar, a Ciência, enquanto disciplina, torna-se de grande importância visto que pode promover o despertar da curiosidade dos discentes, além de beneficiar sua compreensão acerca da cientificidade e o relacionamento com meio social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, norteia e uniformiza os currículos escolares do país. Esta alude a importância do comprometimento e da desenvoltura do letramento científico nos anos escolares. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em específico, expõe a necessidade de um ensino de CN que encaminhe o discente ao envolvimento dos processos de ensino e aprendizagem além da mera sistematização dos conhecimentos. O documento também argumenta vivências que instiguem a investigação, observação e a curiosidades dos alunos (BRASIL, 2018).

Mediante tais considerações e colocando em foco a necessidade de vivências diferenciadas, que valorizem a investigação, observação, curiosidade, bem como a promoção da criticidade e compreensão histórica da Ciência no meio escolar, torna-se viável seu estudo em diversos espaços, mesmo os tidos como não formais e informais, não mais se restringindo a sala de aula. Desse modo, corroboramos com Back, et al (2017) que apontam que não somente os espaços formais podem trazer os conhecimentos, mas os espaços não formais e informais também, podendo tais se relacionar entre si.

A partir disso, o presente trabalho realiza uma discussão acerca do ensino da disciplina de CN em espaços não formais e informais, desmistificando assim a sala de aula como único ambiente possível para ensinar. Foi feita uma investigação junto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando verificar se o documento prima também por uma educação de CN que não

esteja apenas focada no espaço formal de educação, mas sim, também, nos espaços não formais e informais.

Metodologia

O presente trabalho é de ordem qualitativa, Marconi e Lakatos (2011) e, também, bibliográfica, Severino (2007).

Ciências Naturais e os diferentes espaços de ensino

Libâneo (2010) relata que a educação pode ocorrer através das relações com outros indivíduos em grupos, por diferentes ambientes, sejam estes sociais, ecológicos, culturais ou físicos. Dessa forma, quando pensamos no ensino de CN, em especial nos Anos Iniciais, tal educação pode ocorrer em espaços formais, ou seja, em ambiente escolar, ou em espaços não formais ou Informais, contribuindo assim para uma melhor formação de conhecimentos do aluno (GOHN, 2014).

A educação formal, está associada com a instituição escolar, possuindo um reconhecimento oficial, com currículos, diplomas e seguindo um regimento, com conteúdo previstos em currículos (GASPAR, 1992).

A educação em espaço não formal, pode ser percebida de uma maneira institucionalizada ou não. Segundo Almeida (2014), esse modo de ensino desenvolve-se em vários espaços, auxiliando na educação formal existente, como por exemplo visitas em museus, jardim botânico, parques florestais, industrias ou zoológicos. Também se faz presente em observatórios, planetários, clubes e associações de astronomia. Portanto, nesta ótica, não se restringe apenas a sala de aula (LANGHI; NARDI, 2009).

Percebe-se que a educação em espaços não formais complementa o ensino escolar, proporcionando uma aula mais dinâmica, facilitando a assimilação dos conteúdos. (CASCAIS; TERÁN, 2014). Marcosin et al. (2013, p. 8) apresentam que, nesta perspectiva de ensino, o professor, ao elaborar atividades para este espaço, acaba "[...] diversificando metodologias que possibilitam a abordagem de temas de interesse social, contextualizados e interdisciplinares que contribuam para a formação da cidadania".

A educação em espaço informal, segundo Gohn (2014), se desenvolve nas relações com a sociedade, seja familiar, escolar ou entre grupos de amigos, surgindo por vezes de forma espontânea, carregando valores e culturas herdadas. Neste contexto, Langhi e Nardi (2009), explicam a educação informal em Ciências, partindo de uma experiência inicial desenvolvendo conceitos que facilitariam a percepção dos assuntos trabalhados em sala de aula, pois o mesmo já possuiria visões previas sobre a temática.

Diante do exposto, entendemos que os espaços não formais e informais, podem ofertar uma contextualização dos conteúdos que são trabalhados já no ambiente formal. E, a partir dessas vivências metodológicas diferentes, pode-se auxiliar na construção de novos significados na aprendizagem do aluno (BACK, et al, 2017).

Resultados e Discussões

A BNCC (2018) não explana os termos espaço não formal e informal de forma concreta no seu documento. Alude o espaço formal como o único espaço de formação integral dos alunos. Contudo, torna-se contraditória ao apontar que o EC nos Anos Iniciais deve promover situações como atividades de visitas (espaço não formal) e a participação de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral (informal).

Outro fator que se torna incoerente e que contribui para nossa reflexão, seria o uso de outros termos pela BNCC na disciplina de CN nos Anos Iniciais como: apropriar-se, dominar

processos, construir conhecimentos sistematizados e concluir, estes indo na contramão de um ensino que consideraria visitas em locais diferentes bem como o diálogo com os demais setores da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e de um conhecimento cientifico de qualidade.

Considerações Finais

Analisando as mais diversas formas de acesso ao conhecimento, compreende-se a necessidade de utilizar os recursos não formais e informais para o ensino de Ciências Naturais em especial nos Anos Inicias, uma vez que tais possibilidades complementariam o trabalho em sala de aula. Nesta pesquisa, verificou-se que na BNCC há a falta de uso dos termos espaço não formal e informal, mesmo esta indicando os aspectos destes como incentivo em atividades de visitas e dialogo. Contudo, o próprio documento é duvidoso na utilização de termos para um Ensino de Ciências contemplar os aspectos de educação não formal e informal, visto que denota conceitos de uma Ciência tradicional. De forma geral, e a partir do defendido neste texto, indica-se uma análise e nova reformulação deste documento em especial no que corresponde ao Ensino de Ciências Naturais e de seus locais de aprendizado.

Referências

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. *In*: HASPER, R.; GOEDERT, E.; PIERALISI, K. V. L. (org). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde: produções didático-pedagógicas**. Curitiba: Paraná, 2014.

BACK, D.; et al. Educação em Espaços não formais no Ensino de Ciências. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC, XI., 2017, UFSC. **Anais...** Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 3 a 6 de julho de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2019.

CASCAIS, M. G. A; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v.7, n. 2, p. 1-10, 2014.

GASPAR, A. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e interação com o ensino formal à concepção de um centro de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 9, n. 2, p. 157-163, 1992.

GOHN, M. da G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processo Participativos. **Investigar em educação**, v. 11, n.1, p. 35–50, 2014.

LANGHI, R.; NARDI, R. **Ensino de Ciências Naturais e a Formação de Professores:** Potencialidades do Ensino não formal da Astronomia. In: Nardi, R. (org.). Ensino de Ciências e Matemática. São Paulo: UNESP, 2009, p. 225-241.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MARCOSIN, N. M. A.; OLIVEIRA, G. C. da G.; RIBEIRO, F. S. N. Visitas Guiadas a um Espaço de Divulgação Científica: Avaliação e Impacto em uma Atividade Escolar Formal. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC, IX., 2013. Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Águas de Lindóia – 10 a 14 de novembro de 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: atlas, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Naturais; Espaço não formal; Espaço Informal Anos Iniciais.

O ENSINO SUPERIOR MEDIADO POR METODOLOGIAS ATIVAS

DALÉSIO OSTROVSKI - UTFPR

CRIZIELI SILVEIRA OSTROVSKI - UTFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Metodologias Ativas no processo de ensino aprendizagem de cursos superiores em uma universidade Federal
Problema: Como as atividades ministradas por intermédio de metodologias ativas impactam na formação discente.
Objetivo geral: Desenvolver, com a estratégia de ensino ativa, um programa de Educação Ambiental destinado ao uso sustentável da eletricidade em uma Universidade Federal.
Objetivos específicos: Sensibilizar a comunidade acadêmica a adotar hábitos sustentáveis, possibilitando a redução dos gastos com eletricidade.

Metodologia: A partir do ano de 2018 a universidade incentiva os docentes a desenvolverem e aplicarem estratégias de ensino que sejam significativas, envolventes, representativas e aplicáveis em suas disciplinas. Utilizando metodologias como: a tempestade de ideias, método casuístico de Harvard, estudo divido, estudo de meio, aprendizagem formal e não formal, o PBL - Problem Based Learning, ou seja a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).
A partir desse incentivo utilizou-se uma estratégia de ensino ativa para a disciplina de Educação Ambiental. Ministrada para acadêmicos concluintes do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental de uma Universidade Federal.
O tema gerador da iniciativa foi o "uso sustentável da eletricidade", visto que, cerca de 27% dos gastos discricionais da instituição, são oriundos do gasto de energia elétrica. Este gasto significativo do orçamento, justifica-se pela necessidade do uso do condicionador de ar em praticamente todos os meses do ano.
No entanto, este uso, nem sempre é eficiente, evidenciando uma falta de sensibilização quanto às formas adequadas de uso, como os horários, gestão de espações deficitária, real necessidade do uso, desconhecimento da dinâmica de refrigeração, a temperatura adequada para se atingir o conforto térmico, entre outros.
Após instaurada a problemática aos acadêmicos, os mesmos foram instigados a desenvolver um projeto que contemplasse todos os elementos necessários, tais como: o problema, a justificativa do projeto, seus objetivos, o cronograma de execução, orçamento e principalmente a metodologia de trabalho.
Finalizada a confecção do projeto o mesmo foi apresentado ao diretor geral do campus. Esta etapa da atividade ativa de ensino,foi "batizada", pelos próprios acadêmicos, como Shark Tank Universitário. Sendo aprovado com ajuste seguindo para a fase de confecção de material e aplicação das ações de sensibilização ambiental.

Fundamentação teórica: O ensino significativo "exigido" pelo século XXI é resultado das mudanças sociais, da revolução tecnológica, da interatividade, da conectividade, do dinamismo humano, que cobra do ambiente universitário a formação de profissional que adapta-se a todas

estas transformações continuas e recorrentes. Necessita-se de um profissional apto a tomar suas próprias decisões, liderar, suportar o stress empresarial, ser empreendedor. (MORAN, 2015)
Esta exigência fica explicita com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Engenharia no Brasil, que torna crucial a discussão e a implantação as mudanças curriculares para o desenvolvimento de competências e da adoção das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem universitário. (M.M.A, 2019)
Os conteúdos deixam de ser os grandes enaltecedores do processo ensino aprendizagem, surge o problema a ser resolvido como objeto motivador, impulsionador da ação de ensino, ocorre o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas que atendem esse novo século. São habilidades, domínios cognitivos, domínios socioemocionais, pensamento crítico reflexivo, metacognição e pensamento humanístico quem enredam a educação superior.
Refletindo a luz desta problemática, buscou-se inserir o acadêmico no amplo universo da aprendizagem, com os pilares da educação, destacados como:

Aprender a Conhecer - adquirir os instrumentos da compreensão. Aprender a Fazer - para poder agir sobre o meio envolvente. Aprender a Viver Juntos - a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Aprender a Ser - para melhor desenvolver a sua personalidade e estar a altura de agir com maior capacidade de autonomia. (MARIANI, 2007, p.07)

Propiciar ao acadêmico uma vivencia completa da aplicabilidade do seu conhecimento torna-o preparado, ou seja, com as habilidade e competências necessárias para a inserção no mercado de trabalho. Sendo um profissional que trazem para cada ação pedagógica sua cultura e sua memória inserindo na rede cotidiana da subjetividade, pessoal, das tramas memorial da academia. (LOPES, 2006).

Resultados: Após a aprovação da direção os acadêmicos passaram a desenvolver o material visual da política ambiental. Como estratégias de divulgação foram utilizadas as mídias sociais *faceboock*, *Instagram*, *Twitter*, página na web dos centros acadêmicos, da universidade, do DCE e Atlética.
Além desta estratégia virtual, criou-se os seguintes produtos: adesivos para fixar nos interruptores, lembrando o usuário de desligar as luzes ao sair de um ambiente. Adesivos para mesas dos docentes, com lembretes de usar os condicionadores de ar somente quando necessário, preferir abrir as janelas, desligar as luzes ao sair, entre outros.
Confeccionou-se, também, faixa que foram fixadas acima da lousa (quadro branco), com lembretes do uso sustentável da eletricidade, ponto escolhido por estar visível a todos os acadêmicos durante as aulas, evolvendo assim toda a comunidade acadêmica.
Este processo diferenciado de ensino fez despertar nos acadêmicos a responsabilidade, a confiança, a segurança da apropriação do conhecimento. A acadêmica E.P.F afirma: *"o projeto é nosso, nos fizemos, nos executamos. Nos temos a responsabilidade de fazer dar certo".*
A confiança é evidente no depoimento do acadêmico A.P.F. *"estamos em grupo, nada foi pensado sozinho. O que um não sabe pede ao outro, pesquisa, busca e compartilhamos as informações, ganhamos confiança".*
A apropriação do conhecimento é relatada pelo acadêmico S.R: *"eu achava que não sabia nada, era inseguro. Mas você vai fazendo, executando, compartilhando informações e acontece. Hoje sinto que estou mais seguro para fazer o mesmo em uma empresa. Não é difícil, só é trabalhoso."*
No entanto, nem todos os depoimentos são positivos. Os acadêmicos relataram o excesso de atividade/pesquisa que o projeto demandou, a sensação de insegurança quanto a capacidade em realizar o projeto e a ruptura com o ensino tradicional, passivo, que não demanda esforço por parte do acadêmico.

O possível excesso de trabalho/pesquisa pode ser materializado pela exposição da acadêmica M.D.R. *"teve muito trabalho. Parecia um TCC. Não acabava nunca. Tudo tinha que fundamentar. Era um projeto de verdade. Deu muito trabalho".*

A sensação de insegurança foi diagnosticada nos primeiros momentos da exposição do projeto. O acadêmico V.A.P afirma: *"eu tinha certeza que não daria certo. O tempo passou e estamos aqui. Agora é comemorar o sucesso."*

A dificuldade de ruptura com o tradicional foi descrita pela acadêmica I.V.C. *"eu quero as aulas de volta. Era tão fácil sentar e ouvir. A aula passa rápido. É gostoso, mas cansa. Nós é que ficamos com a responsabilidade. Quero aula normal."*

Percebe-se nos relatos que as dificuldades e os êxitos estão presentes. É uma busca constante para conciliar o tradicional com o novo. É uma necessidade de alterações, um avanço constante, a permuta do processo de ensino aprendizagem, as novas metodologias estão sendo compreendidas e percebidas como uma contribuição para o aprendizado e para a construção de um novo perfil de professor.

Referências.

CARVALHO, Zita de Sousa. **Manual de métodos de promoção da aprendizagem para a educação não formal**. Bissau: Ue-paane, 2012. 59 p.

IKA DENISE ROSSETO GALLEGO CAMPOS (Paraná) (Org.). **Manual de técnicas e metodologias de ensino para os eventos de formação.** Curitiba, 2012. 57 p.

LOPES, Edna Batistella. **Manual de metodologia**. Curitiba: Gráfica Instituto. Emater, 2016. 60 p.

MARIANI, Verginia Aparecida. Currículo por habilidades e competências. **Múltiplo Saber**, Londrina, v. 1, p.1-7, 2007. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_3_1228474852.pdf. Acesso em: 08 fev. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. **Resoluçaão Nº 2, de 24 de Abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.** 80. ed. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 abr. 2019. Seção 1, p. 1-43. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolu%C3%87%C3%83o-n%C2%BA-2-de-24-de-abril-de-2019-85344528. Acesso em: 01 maio 2019.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, p.15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

Palavras-chave: Ensino; Mediação; Projetos.

O PAPEL DO/DA PROFESSOR/A BRANCO/A NA LUTA ANTIRRACISTA: ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DOCENTE

LARISE PICCININI - UFSC

ÂNGELA DELLA FLORA - UFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Capes

O PAPEL DO/DA PROFESSOR/A BRANCO/A NA LUTA ANTIRRACISTA: ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE NA FORMAÇÃO DOCENTE

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, propomos a continuidade da discussão sobre o conceito de branquitude e o papel do/a professor/a branco/a na luta antirracista iniciada na Mesa Redonda promovida pelo grupo de estudos ALTERITAS/UFSC/SC[1] em comemoração ao Novembro Negro. Este breve estudo provoca reflexões sobre a branquitude[2], a importância de compreender o seu conceito e analisá-lo criticamente para fortalecer as discussões sobre a educação das relações raciais no espaço acadêmico, especialmente no espaço de formação de professores. Também, busca compreender o processo de construção de subjetividades que concebem a superioridade da branquitude (SILVA, 2017). E por fim, o estudo destaca possibilidades de enfrentamento do racismo a partir do papel do professor/a branco/a na luta antirracista no espaço de formação de professores. Os referenciais teóricos deste estudo discutem o conceito de branquitude com os/as autores/as Schucman (2014), Silva (2017), Muller e Cardoso (2017).

2 ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE: UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO

O racismo fundamenta as desigualdades raciais como já apontaram Hasenbalg (1979); Bento (2009), Ianni (1972) entre outros. Somos uma sociedade multirracial, e embora as relações entre brancos e negros se constituam baseadas no "mito da democracia racial" (MUNANGA, 2014; 2019), revela uma ideologia de branqueamento[3] que construiu historicamente subjetividades que supervaloriza a branquitude (SCHUCMAN, 2014).

O racismo é apreendido, estruturado e legitimado na sociedade brasileira (SCHUCMAN, 2014). Portanto, torna-se difícil enfrentá-lo devido à negação e o silenciamento das discussões sobre a dimensão racial nas desigualdades que "tem contribuído para afirmar a ideia de democracia racial como alicerce de nossa identidade nacional o que, por sua vez, reverbera na dificuldade de identificar estruturas que permitem a sobrevivência do racismo entre nós" (SILVA, 2017, p. 19). Nesta ideologia de branqueamento mascarado pelo mito da democracia racial o branco é uma categoria invisível, ou seja, ele não é racializado, é percebido como "normal" restando a estigmatização e inferiorização das outras raças que diferenciam-se da "normatividade" branca construída socialmente.

A partir da década de 1990 os estudos sobre raça e racismo começam a mudar o enfoque, deslocando-se "dos outros" racializados para os brancos, os quais são chamados "estudos críticos sobre a branquitude" (SILVA, 2017). Os Estados Unidos foram os primeiros a estudar a branquitude, porém essa temática também foi encontrada nas produções da Inglaterra, África

do Sul e Brasil (CARDOSO, 2008, apud SCHUCMAN, 2014). Os intelectuais Du Bois (1920-1935), Fanon (1952), Memmi (1957), Bico (1978) e Guerreiro Ramos (1957) foram pioneiros em perceber que era necessário, também, analisar a identidade racial branca como importante elemento das relações raciais principalmente numa sociedade fundamentada no colonialismo europeu conforme explica Silva (2017).

Os estudos sobre a branquitude trazem perspectivas críticas relacionadas aos privilégios brancos, colaboram com os estudos sobre as relações raciais, desvelam o racismo nestas relações e refletem sobre o papel do/a branco/a na manutenção da estrutura racista ainda presente na nossa sociedade. Desta forma, cabe refletir sobre o papel do/a professor/a branco/a na luta antirracista.

3 O PAPEL DO/A PROFESSOR/A BRANCO/A NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

O propósito deste trabalho foi pensar a necessidade do/a professor/a branco/a, no lugar que ocupa questionar a sua branquitude para mobilizar o comportamento antirracista. Para isso, em primeiro lugar, nós, professoras brancas, com experiência docente no Ensino Superior precisamos reconhecer a branquitude que habita/habitava em nós, desconstruir a nossa subjetividade estruturada por uma cultura racista e a nossa percepção sobre as relações raciais para sermos sujeitas nesse processo.

Desta forma, apontamos algumas estratégias pedagógicas: (1) Desnaturalizar e estranhar a sala de aula (LAPLANTINE, 2006); (2) Reconhecer que a sala de aula é um campo em disputa. Nada está dado, tudo é processo, um embate entre correlações de forças sobre um jeito de se posicionar no mundo. É também, um lugar de privilégio e exercício de poder do branco, onde a branquitude produz efeitos e materialidade. Então, a necessidade de transgredir esse lugar de privilégio para o lugar de/da política. (3) Entender que os currículos e os conteúdos escolares de todos os níveis educacionais reproduzem discursos de poder e sua estrutura ainda é marcada pelos ideais eurocêntricos.

Para que uma educação antirracista se efetive, entendemos que a condição da população negra deve estar presente no currículo cumprindo-se a Lei n°10.639/2003, bem como nos planejamentos das aulas, como por exemplo: fundamentação teórica oriundos de pesquisas feitos por pesquisadores negros/as, dados sobre a saúde da população negra, aspectos de habitação e moradia, violência sofrida por esta população entre outros aspectos, num movimento dialógico de desconstrução dos privilégios brancos.

Para que a educação antirracista efetive-se é necessário sair do lugar da branquitude crítica para alcançar uma nova fase: o do Letramento Racial conforme esclarece Twine (2006, apud SCHUCMAN, 2014, p. 172) é necessário:

> (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são apreendidas e um resultado das práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário reacial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade; (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.

A construção de uma consciência para as relações raciais no Brasil, especialmente com os estudantes brancos faz-se necessária, considerando a potência política que podemos ter com o engajamento deles no combate ao racismo. Para isso, é preciso que estes estudantes percebam-se como portadores de privilégios materiais e simbólicos, questionem e desconstruam a sua branquitude integrando-se a uma educação antirracista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa experiência aponta um grande e tortuoso caminho a ser percorrido na educação para as relações raciais. Contudo, defendemos que o espaço acadêmico constitui-se em espaço privilegiado na construção de estratégias para o enfrentamento de todas as formas de violências produzidas pelo racismo. É certo que a nós professores, se impõe a necessidade de superar tanto o silenciamento quanto os ativismos pedagógicos pontuais das datas comemorativas em direção a uma pedagogia antirracista que seja orgânica e estruturante da vida escolar. Para que a escola deixe de ser, o que Schucman (2018, p. 133) diz sobre as famílias inter-raciais, "um lócus de legitimação e vivência racistas".

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Org). Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HASENBALG, C. A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IANNI, O. Raças e classes no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MULLER, Tania M. P; CARDOSO, Lourenço. Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1° ed. – Curitiba: Apris, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em 03 de março de 2019.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista com Kabengele Munanga professor In: África e suas Diásporas, artigos e reflexões. Geledés Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 13 de maio de 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/. Acesso em 03 de março de 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo, Hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Famílias Inter-raciais: tensões entre cor e amor. Salvador, EDUFBA, 2018.

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MULLER, Tania M. P; CARDOSO, Lourenço (coord.). Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1° ed. – Curitiba: Apris, 2017.

Notas

[1] O grupo ALTERITAS: Diferença, Arte e Educação (CED-UFSC/SC) desenvolve pesquisas e extensão com objetivo de valorizar as diferenças e o protagonismo dos movimentos sociais pela equidade racial e de gênero.

[2] É uma construção ideológica que orientou lugares sociais para brancos e não brancos e legou determinados privilégios materiais e simbólicos aos brancos (SILVA, 2017).

[3] Ver Dávila (2006); Bento (2009).

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; Branquitude.

O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

JULIANA MARIA DA SILVA MINGUETTI - UNICID

MARIA PASSEGGI - UFRN

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Autoria: Juliana Maria da Silva Minguetti[1]
juminguetti@gmail.com
Coautoria: Maria da Conceição Passeggi[2]
mariapasseggi@gmail.com
Tipo: Apresentação oral
Eixo: Cultura, Currículos e Saberes.

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento "O PROTAGONISMO DO ALUNO NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO PESSOAL", sob a coordenação da segunda autora na linha de pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" (UNICID). O interesse surgiu pela oportunidade de investigar as transformações promovidas em alunos em formação técnica profissional das primeiras turmas dos cursos de Estética e Massoterapia oferecidos por uma Instituição recém-chegada a uma região de alta vulnerabilidade social no interior do estado de São Paulo. O objetivo é investigar como as ações pedagógicas pautadas nas marcas formativas e no projeto político pedagógico da Instituição, associado à experiência da docente, contribuíram com o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo desses alunos, nos projetos desenvolvidos na comunidade. Tomamos como fonte de investigação as narrativas da experiência de dez alunos. O uso de narrativas produzidas em contextos de formação inicial, e continuada, como prática de formação, ancora-se no pressuposto da autonomização da pessoa que narra. Admite-se que no ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, a pessoa em formação adota um posicionamento crítico, o que é suscetível de conduzir o narrador à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador. A pesquisa iniciou-se em janeiro de 2018, e os dados foram colhidos no último mês de aula (junho-2018). Para a reflexão sobre esse processo de aprendizagem significativa e sobre a percepção dos alunos sobre o processo de autonomia e protagonismo, utilizamos ainda o caderno de formação elaborado pelos alunos, e a apresentação das atividades desenvolvidas em três projetos (Promoção da saúde; Projeto integrador, Acompanhamento e evolução de casos) e um questionário com 15 questões inspiradas na entrevista episódica (Flick, 2013). As perguntas foram utilizadas como geradoras de narrativas, uma vez que se considera que o estudo da narrativa permite observar como os seres humanos experimentam o mundo e dão sentido ao que fazem. Para Passeggi (2011), ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si, reinventa-se. As narrativas que serviram de fontes foram elaboradas como um procedimento de (auto)avaliação, das atividades desenvolvidos durante o curso. A intenção era que a reflexão sobre os projetos voltados para a educação e o atendimento da comunidade, proporcionariam aos alunos a possibilidade de refletir sobre seu aprendizado e também sobre a forma como se modificaram

nesse processo. Nas análises das narrativas dos alunos, buscamos observar como se dá o processo de desenvolvimento pessoal durante o curso de formação técnica-profissional. Apresentaremos aqui resultados das análises de uma única pergunta: "Quais foram as principais mudanças que você observou em você nesse tempo de formação?" Ao analisar as narrativas, procuramos identificar temáticas que exigem uma interpretação e cuja significação só pode surgir depois de uma observação cuidadosa. Buscamos no discurso aparente, geralmente simbólico e polissémico, o sentido que convém desvendar (Bardin, 1977, p. 213). A categorização foi necessária devido a riqueza de informações. Pudemos observar nas reflexões das narrativas dos alunos sobre sua trajetória de formação, a presença das marcas formativas da instituição, as diretrizes do projeto político pedagógico da unidade e a relação professor-aluno como fundamentos para o ensino-aprendizagem com significado. O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos. Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Neste sentido, dão novos sentidos aos seus projetos de vida. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Torna-se intérprete do mundo histórico e social que é o dele: constrói figuras, representações e valores, considerando que é no relato que ele faz suas experiências, produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (Delory-Momberger, 2006, p. 369). Podemos considerar que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, o que torna contínuo o processo da aprendizagem significativa e entende que ela acontece apenas com a integração de conceitos relevantes. Para Freire (Freire, 1996, p.23), a autonomia desenvolve-se num processo em que sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Entendemos que o processo de aprendizagem significativa desses alunos, ocorre quando o docente cria condições para o desenvolvimento da autonomia, retirando o discente de sua condição de passividade diante do conhecimento. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais (Connelly & Clandinini, 1995, p.11), e estão explícitas nas narrativas dos alunos. O ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, "através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas" (JOSSO, 2007, p. 415). Nos resultados obtidos, os alunos identificam a aprendizagem com significados pessoais e profissionais. A totalidade também é atingida quando relatam a dificuldade em aprender em grupo, mas reconhecem que essa atividade é fundamental para o fortalecimento de laços afetivos, justificando assim as atividades exitosas nas ações junto à comunidade. Segundo Jacques Delors (2003, p. 89-102), a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, pilares do conhecimento: aprender a conhecer (interesse); aprender a fazer (coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar); aprender a conviver (desafio da convivência); e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver, associado aqui, ao perfil profissional. Tais dados permitem a inferência que os participantes identificam no processo de ensino-aprendizagem um caminho de sensibilização para a existência de si e do outro. Educar pelo viés da aprendizagem significativa, implica despertar no outro a empatia, permitindo que o indivíduo saia de si e aprofunde sua visão de mundo e relacionamento. Reconhecem que ouvir o outro e falar sobre suas experiências de vida auxiliam

o processo de formação profissional e tornam as atividades desenvolvidas um processo de aprendizagem com significados complexos. Outro ponto identificado pelos alunos como momento (trans)formador foi a relação professor-aluno e o quanto a afetividade, pautada no acolhimento e reconhecimento dos conhecimentos prévios, foi fundamental para a permanência do aluno no programa de formação técnica profissional. Esse acolhimento permitiu, segundo os participantes da pesquisa, a desenvolver a capacidade de elaborar, recriar e transformar a realidade da qual está inserido, e assim poder ressignificar seus projetos de vida através da formação profissional. Dessa forma, podemos afirmar com este estudo, que os participantes tomaram consciência que suas reflexões sobre as experiências vividas durante o curso ajudaram a pensar seu futuro fazer profissional e dão indicativos que o caminho para uma prática docente mais eficaz perpassa pela consciência do próprio refletir sobre o fazer profissional em massoterapia e estética. Ensinar esses alunos, exigiu da docente, autora dessa pesquisa, um estudo aprofundado de seus alunos, da região e do contexto social e cultural que estavam inseridos. Concluímos que conhecer mais profundamente a si mesmo e o outro nos permitiu criar juntos um modo de ensino-aprendizagem com significado e metodologias pautadas na autonomia e no protagonismo do aluno. O aluno em formação reconhece-se então agente transformador. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Palavras Chaves: Narrativas; Experiência; Reflexão sobre si; Formação profissional.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI. M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona**, E: Laertes, 1995.p.11-51.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. Educ. rev. [online].** 2011, vol.27, n.1, pp.333-346. ISSN 0102-4698.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.p.23.

PASSEGGI, M.C. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica.** Natal: EDUFRN, 2011.p.21-35.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

Palavras-chave: Narrativas; Experiência; Reflexão sobre si; Formação profissional.

O QUE PODE UM CURRICULO QUE VAZA? POSSÍBILIDADES PARA A CRIAÇÃO

MARCELA BAUTISTA NUÑEZ - UFSM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Bolsista CAPES

O QUE PODE UM CURRICULO QUE VAZA? POSSÍBILIDADES PARA A CRIAÇÃO ESBOÇOS DE VONTADES E INQUIETAÇÕES

Este trabalho tem como proposição pensar o currículo sob lentes pós-estruturalistas, em especial as filosofias da diferença, focando nos vazamentos do currículo, brechas, e em como estas podem contribuir no cotidiano escolar. Desse modo para dar início a esta escrita parto da concepção de currículo pelo viés pós-crítico, o qual não se fecha em conceitos fixos e definições. Posso dizer que não se trata de uma teoria, e sim de um discurso. As diferenças destas não são colocadas de modo excludente e sim em coexistência, assim como outras concepções e relações com o que se entende por currículo. No viés pós-critico essa noção de que existe uma teoria e paralelamente uma prática acaba por ser desenhada de um outro modo.

> De acordo com esta visão, é impossível separar descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria -- de seus "efeitos de realidade". A "teoria" não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um "objeto" a teoria, de certo modo inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos (SILVA, 2005, p.11-12).

Contudo podemos dizer que o discurso produz o seu objeto, e ao produzi-lo não precisamente o cerca em uma concepção e sim o produz em aberto, priorizando os múltiplos caminhos e visões. Numa perspectiva crítica a noção de teoria é compreendida como algo que encontra o "real da realidade", produzindo assim uma realidade representada, espelhada, desse modo "o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo" (SILVA, 2005, p.11).

Assim, a questão do currículo não é centralizada em uma verdade, concepção e/ou estrutura fixa, pois estas se justapõem em relações de poder, esboçando-se em uma trama linguística de produção de discursos. Tais discursos estão sempre dentro dessa trama de poder, a qual irá privilegiar diferentes tipos de conhecimentos e ao mesmo tempo irá ofuscar outros.

Nesta escrita irei esboçar algumas linhas que tangem minhas problematizações oriundas de experiências com livros didáticos[1] de Artes Visuais em uma escola particular, na qual atuei no ano de 2018. Esboços de linhas que capturem momentos os quais os compreendo como rupturas e brechas das linearidades oferecidas pelos materiais didáticos aqui descritos.

Perante estas breves concepções discursivas penso em como e onde encontramos no ambiente escolar, brechas para vivenciar o que vaza do currículo. Para pensar essa questão volto-me à disciplina de Artes Visuais e me pergunto: O que pode 'vazar o currículo' em uma aula? A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta escrita é a cartografia, a escolha desta se justifica pela sua abrangência e possibilidades de provocar capturas múltiplas.

> A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador/a posturas singulares. Não coleta dados; ele/ela os produz. Não julga; ele/ela coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador/a se movimenta (COSTA, 2014, p.06).

Capturando coisas, experiências, leituras, conceitos, que me ajudam a produzir ligações entre si, de maneira a que materializo por meio da escrita algumas das brechas provisórias as quais capturo durante meu andejar-pesquisadora-professora-escritora-leitora...

Quando me refiro a que são provisórias, penso-as como passagens, acontecimentos, lembrando que o ambiente escolar e aulas de Artes Visuais são territórios moventes, e que por meio de um currículo-crítico determina-se uma procura por estabilidade, organização, enquadramentos e divisões. Porém, sempre há um vazamento, um transbordamento.

Dos/das autores/as que me associo para pensar e desenvolver esta escrita-relato-pesquisa estão, Gilles Deleuze (2003), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), James Wiliams (2013), Luciano Bedin da Costa (2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2005).

TRAJETOS E PROBLEMATIZAÇÕES CARTOGRAFADAS

O interesse por essa temática se elucidou a partir de problematizações, críticas e autocríticas feitas no ambiente escolar de uma instituição particular, em específico nas aulas de Artes Visuais, as quais ministrei para turmas de 3° a 5° ano do Ensino Fundamental durante o período de um ano (2018).

Ocupando esse espaço tive o desafio e convocação de seguir o livro didático, o qual acompanha uma lógica universalizante do que se entende por Artes Visuais, que em parte nos ocupa e nos prende em conceitos, identidades e ritos curricularizados.

Desse modo comecei a pensar a operacionalização do currículo por meio desses livros didáticos, e a questionar-me sobre os/as sujeitos que se formam nos moldes desses conhecimentos específicos. Assim, outras questões foram se esboçando nesse andejar, tais como: Que potências são possíveis no que foge do currículo? Por onde e quando vaza do currículo em uma aula de Artes Visuais? Esses desdobramentos, me movimentaram a seguir pesquisando, pois assim fui traçando caminhos movediços que me ajudaram a pensar esta escrita.

Meu contraponto ao pensar essas questões se dá no momento em que permeio as aulas de Artes Visuais com o conceito de aprender do filósofo Gilles Deleuze (2009). Sob a perspectiva pós-estruturalista das filosofias da diferença, trata-se do aprender enquanto movimentação de encontros com signos, que se distingue do aprender como recognição. Partindo da premissa de que aprender é um acontecimento, em outras palavras fazer do aprender um ato de criação.

Estando imersa nessa concepção do aprender, fui me questionando sobre como opera o currículo nos livros didáticos de Artes Visuais, livros onde na maioria das vezes encontramos apenas um lado da história das Artes Visuais, onde os “artistas importantes” são colocados de maneira pedagógica. Em sua maioria, homens, brancos e europeus, deixando de lado toda uma historicidade artística Latino-americana, com protagonismo de mulheres artistas e artistas negros/as. Outrora, deparei-me com exercícios e técnicas que delimitam toda a potência criativa dos estudantes, demandando-lhes receitas e modos ditos “certos” de se expressar artisticamente. Não encontrei respostas para tais questões, porém estas me mobilizam à pesquisar.

CURRICULO, VAZAMENTOS E POTÊNCIAS DO APRENDER

O que difere e aproxima um currículo pós-estruturalista de um currículo crítico? Em primeira instância é necessário apontar noção de teoria do currículo para ambos vieses. Para explanar esses pontos Tomaz Tadeu escreve que, (2005, p.11) “A teoria é uma representação, uma imagem um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. O autor descreve uma teoria do currículo como algo que estaria fora de uma dita realidade, algo à parte, que necessitaria ser descoberto, trazido a luz.

Retomando a noção de currículo pós-estruturalista, escrevo aqui que estas lentes teóricas não se caracterizam como aversão à teoria/filosofia crítica. Segundo o autor James Wiliams (2013) o pós-estruturalismo opera da seguinte maneira

> [...] rastreia os efeitos de um limite definido como diferença. Aqui, "diferença" não é entendida no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de variações abertas (que são chamados as vezes de processos de diferenciações, e, muitas vezes, diferenças puras). Esses efeitos são transformações, mudanças, reavaliações (WILIAMS, 2013, p. 15-16).

Frente a esse pensamento coloquei-me à espreita do que vaza do currículo, do que vaza dos livros didáticos, das coisas que fogem do estabelecido, as quebras, assim aproximo-me a possíveis conclusões desta escrita.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O subversivo no campo das Artes Visuais, os temas de interesses dos estudantes, as perguntas, o que foge da norma, o que foge do livro didático, o que nos convoca para a criação. Penso que esses exercícios estão intimamente ligados ao ato de aprender, aprender verbo, aprender pela criação, pelo encontro com signos.

> Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. [...] A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Tenho entendimento que não saberei se os/as estudantes aprenderam, tendo em conta que "nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos" (DELEUZE, 2003, p.22). É nesse movimento pelo qual me associo e penso o quando esse território movediço do aprender foge, quebra e transborda qualquer vontade de controle, organicidade, enquadramento e divisão. É em meio a esse aprender onde se explicitam os vazamentos do currículo. Propor aulas que incitem esse vazamento pode não ser tarefa fácil, porém as tomo como desafio e coloco-me a pensar em maneiras outras que possibilitem (talvez) esses vazamentos.

REFERÊNCIAS

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. In: **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, RS.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs-vol**. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Uma introdução as teorias do currículo. Ed. Autêntica. 2005.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo** [trad. Caio Liudvik]. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

[1] Os livros que aqui faço referência são os produzidos por editoras particulares, normalmente ofertados e às escolas da rede privada.

Palavras-chave: Curriculo; Pós-estruturalismo; Cartografia; Aprender.

O SABER TECNOLÓGICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E SUA IMPLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE DISCENTES

BÁRBARA CIZOTTO MAGALHÃES ARMSTRONG JANINO - UP

MARILETE TEREZINHA MARQUETI DE ARAUJO - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O SABER TECNOLÓGICO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E SUA IMPLICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE DISCENTES

Tema:

O acesso à informação e conhecimento alterou-se desde o advento de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e sua difusão. O ambiente escolar, em sua função social educacional, atenta-se não apenas ao currículo, mas à maneira como ocorre a aprendizagem e também à formação dos professores. O processo de ensino e aprendizagem também inclui compreensão neurológica do desenvolvimento. De modo complementar, a formação docente inclui o domínio de TDIC, ferramentas auxiliares na busca pela oferta de atividades significativas, base neurológica da aprendizagem.

Mesmo sendo relevante nos diversos ambientes cotidianos, observa-se que as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, cujas matrizes curriculares foram investigadas por esta pesquisa, abordam a tecnologia de maneira limitada.

A pesquisa bibliográfica, em análise qualitativa de informações, examinou as relações de complementariedade entre a formação do professor, a cognição e o uso educacional da tecnologia.

Palavras-chave: tecnologia; cognição; pedagogia.

Problema:

Buscou-se demonstrar as implicações da formação docente na prática escolar, em específico, seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos alunos, tendo por pressuposto que a aprendizagem, em abordagem neurológica, apresenta-se como resultado de experiências significativas. Procurou-se responder a seguinte questão: “Quais as contribuições das TDIC à aprendizagem e como é abordada a construção do saber tecnológico no curso de Pedagogia?”

Objetivo geral:

- Compreender benefícios das TDIC na aprendizagem e abordagem do saber tecnológico na formação inicial de professores.

Objetivos específicos:

- Identificar a relevância de formação global (saber tecnológico e biológico) para o cotidiano escolar;
- Ilustrar benefícios das TDIC para o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento cognitivo através de experiências significativas.

Metodologia:

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, com referencial teórico por estudiosos de renome das áreas em questão, apoiando-se também em artigos científicos nas bases de dados EBSCO, CAPES e Scielo e na análise de matrizes curriculares do curso de Pedagogia em instituições da cidade de Curitiba-PR.

Procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica empregada no estudo:

•Referencial teórico de autores consagrados na área da tecnologia digital e cognição;
•Análise sistemática de estudos (artigos) recentes, publicados em fontes científicas;
•Matrizes Curriculares do curso de Pedagogia de diferentes instituições de ensino superior de Curitiba.

Para o recorte dessa publicação, a pormenorização dos artigos selecionados na análise sistemática foi suprimida.

O levantamento das Matrizes Curriculares do curso de Pedagogia de diferentes instituições de Curitiba está expresso no seguinte quadro:

Quadro 1 – Instituições e respectivas disciplinas referentes à tecnologia

Instituição de Ensino	**Quantidade de disciplinas referentes à tecnologia**
Universidade Federal do Paraná - UFPR	a. Modalidade presencial: 03 (inclusas as optativas)
	b. Modalidade à distância: 03
Pontifícia Universidade Católica -PUC	a. Modalidade presencial: 02
	b. Segunda Licenciatura: 01
Universidade Tuiuti do Paraná	a. Modalidade presencial: 01
Universidade Positivo - UP	a. Modalidade presencial: 02
	b. Modalidade à distância: 01 (com menções ao tema em outra
Uninter	a. Modalidade presencial: 03
	b. Modalidade à distância: 03
UniBrasil	a. Modalidade presencial: 01

Fonte: As autoras.

Das instituições pesquisadas, todas apresentam pelo menos uma disciplina relacionada à tecnologia.

Fundamentação teórica:

A neurociência é conhecimento complementar na medida em que esclarece as conexões neurais. O cérebro, centro do sistema nervoso humano (COSENZA; GUERRA, 2011), processa e transmite informações, reconhecendo estímulos e promovendo desenvolvimento sensorial; este relaciona-se à aprendizagem por ser responsável pela ciência do que se passa no ambiente e interações nele realizadas (COSENZA; GUERRA, 2011).

A internet, com estímulos visuais, auditivos e verbais, pode ser um recurso no processo educativo, se mediada pelo professor. A eficiência desta prática depende de uma formação em complexa cadeia de conhecimentos variados: os saberes docentes. Tendo em vista o foco deste trabalho, destaca-se o saber tecnológico, complementar aos demais e construído na diversidade de relações sociais, (ARAUJO, 2015; GOMES, 2018), e cujo exercício demanda criticidade na utilização intra e extraescolar.

No repensar da práxis, o docente apreende a realidade em constante mutação, observando-se hoje, em especial, as alterações de tempo-espaço, onde o aprendizado pode ocorrer em outros ambientes que não o educacional (KENSKI, 2013). Considerando também o volume de

informações disponíveis, o docente deve ater-se ao que é relevante, orientando-se os alunos na mesma direção.

Binotto (2016, p.75) afirma: "Na organização escolar, os dispositivos digitais precisam ser compreendidos e apropriados como ferramentas de ampliação dos sentidos e da cognição [...]". O uso tecnológico amplia a criticidade e as atividades sensoriais, benefícios limitados por variáveis como os saberes do docente e a infraestrutura da instituição.

Resultados:

No contexto biológico, os resultados apresentam-se favoráveis ao uso das TDICS, observando-se a necessidade de experiências significativas para que a aprendizagem, enquanto processo químico, ocorra:

> Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça como significante. Portanto, a maneira primordial de capturar a atenção é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que os alunos o reconheçam como importante. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48).

As recentes diretrizes e metodologias pedagógicas aproximam-se da neurologia, reconhecendo-se a importância de atividades significativas e conhecimentos prévios como possíveis suportes para novas aprendizagens e/ou ampliação das existentes. Em um mundo de cibercultura, em que *gadgets* são manipulados pelas diversas faixas etárias, é imprescindível que o ambiente escolar se reinvente, incluindo esta nova realidade em sua rotina, o que só será efetivo se o corpo profissional estiver capacitado para tal.

Pela análise das matrizes curriculares, a tecnologia no ambiente educacional ainda é abordada de maneira limitada. Em algumas instituições, o tema apresenta-se em transversalidade com outras disciplinas. Esta lacuna na formação inicial dos docentes poderá afetar a prática pedagógica futura, conforme exposto neste estudo.

REFERÊNCIAS:

ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação Universidade Federal do Paraná. 197f. Curitiba, 2015.

BINOTTO, Claudia. O(s) impacto(s) do uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização: a utilização do laboratório de informática em escolas municipais de Curitiba. In: SÁ, Ricardo Antunes de. (Org.) **Tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea: questões teóricas e práticas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B**. Neurociência e educação:** como o cérebro aprende [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Fabrícia Cristina**. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para utilização, integração e apropriação das tecnologias digitais à prática de sala de aula.** 277f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Resolução n. 112/2018 – CONSUN**. 13/08/2018. Disponível: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2018/07/re_112-2018_consun_-_matriz_2017_pedagogia__vigente-1.pdf. Acesso em: 18/10/2018.

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Resolução n. 80/2016 – CONSUN**. Disponível: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2018/07/matriz_pedagogia.pdf. Acesso em: 18/10/2018.

UNINTER. **Grade Curricular**. Disponível em: https://www.uninter.com/graduacao-presencial/curso-pedagogia/#. Acesso em: 18/10/2018.

UNINTER. **Grade Curricular**. Disponível em: https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-pedagogia/#. Acesso em: 18/10/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Curso de Pedagogia – Magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental –** Matriz Curricular. Disponível em: http://www.educacao.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/Matriz-Curricular-2016-Pedagogia-EaD-UFPR.pdf . Acesso em: 18/10/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução n. 30/08** – CEPE. Disponível em: http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/currpedago08.pdf. Acesso em: 18/10/2018

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Matriz Curricular EAD**. Disponível em: https://www.up.edu.br/CmsPositivo/uploads/imagens/galeria9584/Pedagogia.pdf. Acesso em: 18/10/2018.

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Matriz Curricular**. Disponível em: https://vestibular.up.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/Matriz_pedagogia_2018.pdf . Acesso em: 18/10/2018.

UNIVERSIDADE POSITIVO. **Matriz Curricular.** Disponível em:https://universidade.up.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/pedagogia-noite-19bv.pdf. Acesso em: 22/03/2019.

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. **Matriz Curricular**. 31/08/2016. Disponível em: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/3048348/HOTSITE/Estruturar%20curriculares/pedagogia-noite-2017.pdf?t=1539715216010.Acesso em: 18/10/2018.

Palavras-chave: tecnologia; cognição; pedagogia

O SAGRADO NA SALA DE AULA

EDILE MARIA FRACARO RODRIGUES - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A análise apresentada faz parte de um processo de pesquisa que vem se desenvolvendo desde 2006 acerca das percepções de professores e estudantes sobre o Sagrado e o Ensino Religioso (ER) e a consequente formação docente para estabelecer uma fundamentação pedagógica para este componente curricular. A base teórica que favoreceu as análises estruturou-se nos estudos de Candau (interculturalidade, 2008 e 2014); Junqueira (questões do ER, 2017), Passos (conhecimento religioso, 2007 e 2011); Rodrigues (questões pedagógicas e formação docente do ER, 2015 e 2017) e Tardif (formação docente, 2002 e 2005).

Um dos objetos de estudo dessa pesquisa é uma atividade desenvolvida desde 2015 e que já conta com mais de 4000 estudantes participantes. Propôs-se um recorte temporal: primeiro semestre de 2015 (15 documentos foram pesquisados por estarem disponíveis em um blog) e primeiro semestre de 2018 (quando foram introduzidas novas propostas pedagógicas que foram relatadas em um processo interno da instituição de ensino).

A presente pesquisa documental, numa abordagem qualitativa, buscou penetrar em um ambiente cultural e religioso, a partir de documentos produzidos por estudantes universitários, tendo como questões norteadoras a relação de uma leitura religiosa do cotidiano e a abertura para a diversidade cultural e religiosa, bem como apontamentos para uma formação docente que contribuam para a apropriação do conhecimento religioso e a formação de um espaço democrático de convivência entre as culturas e religiões.

Aqui, o Sagrado se tornou fonte de leitura. Imagens, símbolos, gestos e espaços são os elementos que constituem essa leitura. Para Eliade (1992), o sagrado se manifesta sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais. As hierofanias, as manifestações do sagrado, podem ocorrer em qualquer coisa, desde em um simples objeto até em uma pessoa, e tendem a estruturar a vivência do ser humano religioso.

Para Rodrigues (2017, p. 207), o cotidiano "está permeado de situações que envolvem desafios cognitivos, sociais e emocionais. Frente a esses desafios, são mobilizados saberes que decorrem da aprendizagem, um processo significativo e complexo que envolve o indivíduo na sua totalidade".

A atividade consiste em fotografar uma cena do cotidiano que remeta a uma dimensão do Sagrado e um comentário sobre a cena. 15 documentos foram pesquisados de 2015 e relatos de estudantes de 2018. Para Figueiredo (2007), os documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador(a).

Foi possível destacar 4 das 5 concepções de Sagrado elencadas em 2006 por Corrêa.

- 5 atividades com elementos da natureza como céu, sol, luz, lagarta e borboleta (concepção do sagrado ligada à transcendência);
- 4 atividades com símbolos ou espaços sagrados (concepção do sagrado ligada à religião);
- 1 atividade com uma representação agnóstica e outra com imagem de um jogo digital (concepção do sagrado ligada à cultura);

-3 estudantes com objetos como chaveiro, relicário e carro (concepção do sagrado ligado ao sentimento);
- 1 atividades com selfie para representar a vida, pois estava grávida concepção do Sagrado ligada aos valores).
No espaço escolar, longe de quaisquer formas de proselitismo, pode-se favorecer a reflexão sobre aspectos fundamentais da existência humana e promover a inserção do estudante nas questões do dia a dia. A Estudante A (2015), por exemplo, relata seu processo de reflexão sobre o Sagrado.

O sagrado para mim é representado de forma abstrata. Podemos nos sentir em contato com o Divino nas mais diversas situações, desde uma conversa, uma reflexão, um vento tocando seu rosto, uma tarde de sol, um abraço, um beijo, um olhar até um momento de silêncio.

Já em 2018, o estudante deveria produzir um storytelling a partir da foto. É uma retomada do passado na contemporaneidade, por meio de linguagens tradicionais e atuais.
O clique deflagrador da revitalização do storytelling acontece no momento em que o mundo digital se estabelece definitivamente entre nós, trazendo novas conexões, novas oportunidades de expressão, novos poderes, novas incertezas: uma realidade em que todos se tornam geradores de conteúdo e unidades de mídia ao mesmo tempo (XAVIER, 2015, P. 15).

Em um trecho da storytelling da Estudante B (2018) percebe-se uma relação do Sagrado a um momento de fragilidade, mas como possibilidade de superação.
Portanto, o meu sagrado, é perceber que eu sou muito além do que apenas uma flor sem pétalas e sim uma planta com vários ramos, vários galhos, vários brotos, e várias outras flores, com capacidade de me regenerar, com sua beleza peculiar para exibir e com seu perfume para exalar (grifo da pesquidora).

Outra proposta pedagógica incorporada à atividade foi a avaliação por pares e autoavaliação. Cada estudante avaliou três atividades com base em um checklist e se autoavaliou.
Em relação ao registro próprio e do outro, favorece-se o desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados para, finalmente, alcançar a apropriação da autoexpressão, participação criativa e valorização do bem cultural.
Às vezes não percebemos o quão precioso é aquilo presente em nosso cotidiano. A atividade "Clique do Sagrado" possibilitou que a minha visão se tornasse mais clara sobre aquilo que é de fato importante para mim, além de conhecer o que importa na vida dos meus colegas. Foi uma atividade que se expandiu para além dos limites da faculdade e que vou com certeza levara para a vida (Estudante C, 2018).

O processo foi muito intenso e rico, como é a autoavaliação da Estudante B (2018).
[...] foi, provavelmente, o trabalho acadêmico mais importante para a minha vida, foi um importante momento de reflexão que tive que fazer sobre o que era importante na minha existência, um momento que pude me abrir e repensar vários eventos que ocorreram e, não apenas isso, toda a dinâmica de poder ler as histórias de meus colegas de classe também foi muito esclarecedor, já que pudemos nos aproximar, não apenas como turma, mas como seres humanos. Eu tenho muita gratidão de ter tido a oportunidade de fazer esse trabalho e poder perceber a beleza e o sagrado nas pequenas coisas do dia a dia em diversas perspectivas.

As atividades produzidas revelam uma atitude de abertura a diferentes manifestações religiosas, ou a ausência delas, possibilitando a superação do preconceito em relação ao Sagrado e à religião na sociedade e abre espaço para o diálogo com o diverso, trazendo ao debate os problemas da sociedade atual como, por exemplo, a valorização de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos e religiosos possibilitando a reflexão de questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade na e da sociedade que compõem o espaço universitário.

A leitura do Sagrado é a leitura do cotidiano e, nesse contexto então, é proposto o exercício de não somente ler o religioso, mas educar para "saber olhar" o ser humano em sua diversidade de manifestações. Aprender a observar para saber identificar o objeto/função/significado e, assim, por meio do diálogo, em um processo dinâmico marcado pelo respeito é reconhecer o conhecimento produzido por diferentes tradições religiosas ou filosofias de vida. O convívio com o diferente possibilita o vislumbre do espaço da religião, das representações, das expressões e percepções do pensamento religioso e das filosofias de vida como fonte de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf. Acesso em março de 2015.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs) Currículos, disciplinas e culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez. Concepções dos professores sobre o sagrado: implicações para a formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Orientador: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo.

ELIADE, Mircea. O sagrado e o profano. [Tradução Rogério Fernandes]. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FIGUEIREDO, Nébia Maria Aalmeida. Método e metodologia na pesquisa científica. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio, BRANDENBURG, Laude, KLEIN, Remi. Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017a.

_____; GABRIEL JÚNIOR, René Faustino; KLUCK, Cláudia Regina; RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. Socialização do saber e produção científica do ensino religioso [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017b.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Teologia e outros saberes — uma introdução ao pensamento teológico. São Paulo: Paulinas, 2011. 2.ª ed.

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro. JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS FILHO, Lourival José. Perspectivas pedagógicas do ensino religioso – formação inicial para um profissional do ensino religioso. Florianópolis: Insular. 2015.

_____. Desenvolvimento Religioso. p. 207-2015. In: JUNQUEIRA, Sérgio, BRANDENBURG, Laude, KLEIN, Remi. Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

XAVIER, Adilson. Storyteliing: Histórias que deixam marcas. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes. 2002.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2005.

Palavras-chave: Sagrado; Diversidade Cultural e Religiosa; Conhecimento Religioso.

O SUCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA TEM COMO ALICERCE AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES.

VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ

MARCILEI DA SILVA BENDER - UNOCHAPECÓ

SILVANA TERESINHA BERNIERI - UNOCHAPECÓ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O SUCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA TEM COMO ALICERCE AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES.

A inclusão escolar se tornou uma temática recorrente em nosso país, junto desta conquista, contamos com o aumento de matrículas dos estudantes com deficiências nas escolas da rede regular de ensino. Nossa sociedade vivencia uma época marcada pela competição, os progressos científicos e tecnológicos vêm definindo com intensidade a vida no planeta. Ressaltamos a importância e significado que possui a educação na contemporaneidade, entendemos que deve atender o contingente de diferentes sujeitos incluídos nos ambientes escolares, através de práticas educativas que garantam a qualidade de ensino, respeitando as diversidades, potencialidades e as necessidades individuais e coletivas. Assim, uma escola poderá ser inclusiva quando sua organização busca favorecer a cada estudante, independente de sexo, idade, etnia, condição social, deficiência, idade ou outros fatores. A escola inclusiva é aquela que produz ensino significativo, que permite acesso aos conhecimentos tornando os estudantes sujeitos de sua própria história. Com a conquista da Política da Educação Inclusiva, muitos são os desafios para promovê-la junto às escolas. Segundo Mantoan (2005) a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p. 24). O fazer pedagógico na educação inclusiva conduz para muitas indagações e até chega a ser conflitante, pois a matrícula dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular não se configura, necessariamente, em inclusão escolar. A inclusão se revela na medida em que abriga os diferentes estudantes sob o mesmo teto educativo, recebendo atendimentos diferenciados através de ações pedagógicas que contemplem a cada um dentro de suas especificidades. A presente pesquisa bibliográfica busca clarificar sobre: “O valor das adequações curriculares para a escola inclusiva”. Sabe-se que o atendimento às necessidades educativas na inclusão escolar, deve levar em conta as reais condições de cada estudante a partir do contingente das diferenças contidas na escola. Compete ao coletivo escolar propor alternativas constituídas no projeto de escola para o desenvolvimento e a potencialização das habilidades que cada um possui. Nesta direção que transcorre o objeto da pesquisa no sentido de investigar e compreender a pertinência de: Como as adequações no currículo podem contribuir para a escolarização, desenvolvimento e aprendizado dos estudantes com necessidades especiais na Educação Básica? Para aprofundar teoricamente sobre o tema,

serão estabelecidos estudos tendo como objetivo geral: Compreender a importância das adequações no currículo para o desenvolvimento e a construção do conhecimento dos estudantes com deficiências incluídos na Educação Básica. Como objetivos específicos na elucidação da pesquisa, temos: a) Identificar quais são os estudantes que necessitam de adequações no currículo como suporte de aprendizagem na promoção da inclusão escolar; b) reconhecer que as adequações no currículo para os estudantes com necessidades especiais é uma forma de respeitar as diferenças na promoção da inclusão escolar; c) oportunizar aos estudantes da educação especial adequações no currículo com o objetivo de contribuir no seu aprimoramento educativo. A metodologia empregada para a realização da pesquisa bibliográfica será através de leituras em dissertações publicadas nos anos de 2017 e 2018 no banco de dados da CAPES sobre: Adequações curriculares no ensino regular. De posse das dissertações e dos referenciais teóricos sugeridos ao tema, será realizado uma leitura intencional e redigido um artigo com apresentação dos resultados do estudo, seguido de encaminhamentos para publicações. Segundo Vygotsky (1989) é preciso criar instrumentos culturais que consigam tirar a pessoa com deficiência do desenvolvimento limitado. De acordo com esse grande pensador "os procedimentos pedagógicos são alternativas e devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos, porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas pessoas não é utilizada" (VYGOTSKY, 1988, p. 22). A escola inclusiva é aquela que tem proximidade com seus estudantes, que tem seu olhar voltado a cada um com respeito, por estes busca potencializar as habilidades que cada um possui. Vale considerar que nas escolas onde a inclusão educacional existe, os protagonistas deste cenário, aparecem comprometidos com a causa, vestem a camisa da inclusão e realizam suas ações transformando o contexto educacional, no qual todos podem ser vistos como únicos, e únicos como todos. O currículo para uma escola inclusiva não deve se resumir apenas a adequações feitas para acomodar os estudantes com deficiências ou outras necessidades, mas implica em um currículo construído para dar conta das diversidades de estudantes que estão inseridos nas escolas e de acordo com a Declaração de Salamanca, a escola inclusiva é aquela que "reconhece e satisfaz as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos [...]" (UNESCO, 1994). Adaptações curriculares de modo geral envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento. (Oliveira & Machado apud, GLAT, 2007). A partir de fundamentações teóricas o coletivo da escola deve estabelecer no Projeto Político Pedagógico, como documento legal que vai contemplar essa metodologia de atendimento para com as diversidades incluídas nos ambientes escolares. Ele é o documento norteador das relações estabelecidas e vai deixar claro quem vai atender, o que vai fazer, para quem e como se vai fazer as adequações necessárias, considerando as particularidades de cada um. De acordo com o Art. 17: Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001). Com esta intensão que a escola deve atuar, deve ser de todos e para todos! Com frequência esta escola deve identificar as necessidades presentes nos seus estudantes, tendo como princípio a garantia de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades. Os resultados

provisórios apresentados neste estudo, considerando as leituras realizadas e teorias defendidas por pensadores frente à temática, asseguram que a escola inclusiva requer avaliação constante sobre os processos ensino aprendizagem, ela exige criar estratégias de ensino realmente potencializadoras de habilidades, considerando as especificidades de cada um enquanto estudante, ou seja, sendo ele estudante com deficiência ou não. E, para isso, será necessário alterar aspectos do currículo escolar, do planejamento docente, da estrutura física e dos materiais didáticos da escola, da formação continuada dos docentes, das formas de avaliação, do apoio de toda a equipe da escola, da participação dos familiares e da responsabilidade dos poderes públicos.

Palavras-chave: Currículo; Educação inclusiva; adequações curriculares; Educação básica.

Referências:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº. 2/01 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 8 maio 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.183-210.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca, 1988.

_____. Fundamentos de defectologia. Habana: Peeblo e Educaction, 1989. (Obras Completas, Tomo V).

Palavras-chave: Currículo; Educação inclusiva; adequações curriculares; Educação básica.

OS DOCENTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

SILVANA TERESINHA BERNIERI - UNOCHAPECÓ

VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ

MARTA ZANETTE - UNOCHAPECÓ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS DOCENTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Constituímo-nos em seres movidos pela aprendizagem, reconstrução, transformação e apropriação de saberes. Ensinamos e reaprendemos no convívio diário, porém são nos espaços escolares, por intermédio de tendências pedagógicas progressistas, que tendem a serem construídas competências e habilidades necessárias para aa criticidade, a autonomia, a reflexão e a reinterpretação dos fatos sociais.

Logo, o conhecimento - enquanto poder de manutenção ou modificação das sociedades – é compreendido como um dos elementos centrais para o desenvolvimento identitário e social dos estudantes. Enquanto educadoras, defendemos a concepção de que os conhecimentos gerados pelas diversas comunidades necessitam ser socializados nos espaços escolares, a partir de perspectivas interculturais, que reconheçam e valorizem a diversidade de culturas que se apresenta nos múltiplos territórios.

Pensamos que cada pessoa, em sua subjetividade, carrega consigo bagagens de informações, de cosmologias, de visões e de conhecimentos que tendem a promover aberturas ou fechamentos diante das diferenças culturais. Por isso, "[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos" (CANDAU, 2009, p. 170), mas sim se manifestar em processo contínuo de (des)(re)construção de conhecimentos que promovam a valorização de cada saber e cultura.

Diante desse apontamento, têm-se o objetivo de dialogar sobre a incumbência dos docentes, ao estabelecerem, nas acolhidas e aproximações dos estudantes, a efetivação de saberes que estejam permeados pela ética alteritária, pelo respeito, pela sensibilidade e convivência diante da diversidade cultural étnica, social, política, de gênero, religiosa, dentre outras.

Ao refletirmos que a análise, a interpretação e a investigação são essenciais em todo processo de investigação, utilizaremos da pesquisa bibliográfica a partir da seleção de diferentes obras científicas que dialogam sobre o tema em cena, objetivando demonstrar a incumbência dos docentes no percurso identitário e formativo dos estudantes.

Os papéis docentes no processo ensino e aprendizagem

Ao pensarmos sobre o processo ensino e aprendizagem, vêm-nos em mente cenas dos processos educacionais que perpassamos, em especial, pelos docentes que integraram nossa caminhada, de maneiras positivas ou negativas. Acreditamos assim, que os docentes continuam a exercerem ações decisivas na subjetividade dos estudantes, corroborando para ensinos que reconheçam e permitam a convivência entre as diferentes culturas e seus saberes.

Defendemos a perspectiva de que a prática docente é muito mais do que a mera transmissão de conteúdos; pensando em tendências pedagógicas progressistas, onde estudantes e docentes edificam saberes conjuntamente, com metodologias diversificadas, valorizando as reflexões proporcionadas em cada encontro, acreditamos que os docentes tendem a promover transformações continuas no pensar e viver dos estudantes, conduzindo para relações melhores e de coexistência.

Refletindo os desafios e possibilidades que os docentes enfrentam para terem seu devido reconhecimento e valorização, simultaneamente, sabe-se que:

A valorização dos docentes [...] é um processo que não se restringe [somente] ao reconhecimento externo, da sociedade, pois envolve a formalização da carreira com justa remuneração, mas, prioritariamente, o reconhecimento do próprio docente, mediante a demonstração do seu "valor social", pelo trabalho que realiza e pelos resultados que colhe, em termos do desempenho e da aprendizagem dos seus alunos. (PEREIRA e OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Confirmando desse pensar, registramos que, embora os docentes perpassem por inúmeras dificuldades na carreira (magistério), continuam a serem essenciais na vida e formação dos estudantes pois, além de educadores, tendem a serem modelos/exemplos para muitos estudantes que encontram em ambos o aconchego, o respeito e a valorização. Portanto, o docente "[...] não pode tudo, mas pode muito [...]. Muitas vezes sabe mais sobre seus alunos do que os pais, pedagogos e ou psicólogos" (MINETTO, 2010, p. 19).

Por constituírem-se em bases fundamentais para seus estudantes, os docentes necessitam de formações significativas que venham agregar tanto na teoria quanto na prática, com práticas pedagógicas diferenciadas e significativas. Isso se deve ao fato de que "os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos" (GATTI, 2013, p. 53).

Espera-se que "[...] nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações" (GATTI, 2010, p. 1360) se concretizem, por isso, a importância de formações docentes interculturais que venham a permitir nos espaços escolares, a promoção de saberes éticos, alteritários e respeitosos frente às diversidades.

A interculturalidade, compreendida como o reconhecimento e convívio entre diferentes culturas,

Implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas (FLEURI, 2002, p. 11).

Portanto, ao promovermos o contato e a interação entre as distintas culturas que integram os espaços escolares, bem como os demais territórios povoados pela humanidade, sem dúvidas, estaremos contribuindo para a desconstrução de concepções individualistas, monoculturais e de fechamento, permitindo a reconstrução de saberes permeados pela sensibilidade, interculturalidade, abertura, aproximação e convivência.

Esses processos não ocorrem de maneira simples, pois ainda estamos atrelados a saberes homogêneos que tendem a valorar o ocidente, a cultura europeia, a concepção religiosa cristã, além do sistema capitalista explorador que favorece e amplia as desigualdades. Por esse motivo,

as transformações tenderão a ocorrer somente a partir da atuação de docentes críticos, com fissuras para a heterogeneidade e a diferença, que assumem o protagonismo de ensinar e aprender com seus estudantes.

Para a efetivação destes princípios, uma série de ações se faz necessário, em especial, "[...] despertar a curiosidade [...]" (DELORS, 2001, p. 152) dos estudantes em conhecer as diferentes culturas, a partir da ótica da sensibilidade e do respeito, sem julgamentos, discursos ou falas que tendam a discriminar ou negar determinada cultura e/ou comunidade, pois acreditamos que o conhecimento só tende a se tornar válido quando promove relações permeadas pelo bem viver entre a diversidade.

Ressalta-se que a conduta dos docentes sempre trarão impactos na formação e desenvolvimento da subjetividade dos estudantes. Portanto promover aulas permeadas pelo diálogo e pela reflexão tenderá a possibilitar atitudes e práticas alteritárias nas relações cotidianas, tanto nos espaços escolares quanto nos demais ambientes sociais, tendendo a favorecer para convivências respeitosas e interculturais.

Considerações provisórias

Em perspectivas monologas, de fechamento e enclausuramento em nossa cultura e subjetividade, sem aproximações e escutas entre as diferentes culturas, dificilmente nos será possível estabelecer convivências respeitosas e pacíficas. Os espaços escolares são essenciais para a desconstrução de preconceitos e atitudes discriminatórias, pois, no encontro entre estudantes e professores, diante de tendências progressistas, tenderá a ocorrer à edificação de saberes focado no respeito à diversidade.

Os docentes possuem papel primordial no processo ensino e aprendizagem, pois ao atuarem conjuntamente com os estudantes, permitindo o olhar, a escuta, a reflexão e o conhecimento sobre a ótica da diversidade e da interculturalidade - onde as culturas estejam integradas, sem anulação ou inferiorização dos antagonismos que as integram -, relações pacíficas serão possíveis.

Os resultados nos apontam a relevância dos docentes ao desenvolverem práticas pedagógicas em perspectivas interculturais de reconhecimento e respeito frente às distintas culturas que integram a subjetividade dos estudantes e das sociedades, num processo que perpassa pelo desenvolvimento de algumas etapas essenciais, como: a acolhida, a escuta, o diálogo e o respeito do diferente e suas diferenças.

Palavras-chave: Docentes; Espaços escolares; Interculturalidade;

Referências

CANDAU, V. M. _____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: _____ (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154 -173.

DELORS, Jacques. EDUCAÇÃO, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FLEURI, R. M. (Org.). Intercultura: estudos emergentes. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: Educar em Revista. Curitiba, n. 50, p. 51 - 67, out./dez., 2013.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Educação & Sociedade. Campinas, Vol. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out./dez., 2010.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim. Olhar a diversidade, olhar o todo. In: MINETTO, Maria de Fátima Joaquim, et al (Orgs). Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. P.15 - 29.

OLIVEIRA, Magda Maciel de. Sociologia da Educação. Dourados: UNIGRAN, 2011. Guia de estudos do Curso de Pedagogia.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do Magistério na Educação Básica: Entre o legal e o real. In: Formação Docente. Belo Horizonte, V. 08, n. 14, p. 33 - 48, jan./jun. 2016.

Palavras-chave: Docentes; Espaços escolares; Interculturalidade;

PARA ALÉM DA CASA, DO BAIRRO E DA ESCOLA, O MUNDO: TRÂNSITOS CULTURAIS, HISTÓRIAS DE VIDA E SABERES PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

MARTA CAMPOS DE QUADROS - FCT- UNESP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: CAPES

"Eu estudei numa escola de periferia, que era o Doutor José Foz, ali na Vila Marcondes, que era uma escolinha bem empobrecida, [...], depois eu fui estudar..."; "Eu sentava na mesa sozinha. [...] Por ser negra. [...]. Por ter cabelo crespo...Apesar da minha mãe sempre me mandar arrumadinha..."; "Eu vejo isso, o aluno periférico, ele tem essa barreira geográfica, assim, de não conhecer a cidade porque está longe!". Este tipo de afirmativa foi repetido reiteradas vezes pelas (os) seis professoras/es narradores que colaboraram para a efetivação da pesquisa "Formação Docente e Saberes Profissionais de Professores: Histórias de Professores da Rede Pública de Ensino de Presidente Prudente" desenvolvida através do PNPD-CAPES, junto à FCT-UNESP, entre 2016 e 2017.

O objetivo da pesquisa foi (re)conhecer os processos formativos e as práticas culturais, escolares e não escolares, que tenham produzido os saberes profissionais – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – de professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais como condição para o exercício profissional na perspectiva de uma escola pública de qualidade. Aqui apresentamos um recorte, destacando o papel atribuído aos trânsitos culturais que estes docentes experienciaram no decorrer da vida e que os formaram os professores que são, para além das culturas familiares, escolares e dos locais onde nasceram, pois inscritos em uma realidade histórica, social e coletiva que impactam suas identidades, suas ações e como produzem sentido para os seus saberes profissionais de professor.

Para a realização da pesquisa, buscamos professores que fossem considerados "bons professores pela comunidade (escolar), conforme caracterizados por Cunha (2014). Pensando sobre o bom professor e suas práticas, ela registra que há uma concordância entre os professores e alunos por ela pesquisados sobre as características atribuídas aos bons professores. Argumenta que é importante apreender estes 'modelos' de forma contextualizada. Afirma que para os alunos colaboradores da pesquisa, o "bom professor" tem as condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino, habilidades para organizar suas aulas, uma boa metodologia de ensino, além de manter relações positivas, passando sem dúvidas pela proximidade e afetividade. Contudo, a autora destaca que os alunos raramente apontam o bom professor em razão de seu posicionamento político, ainda que pareça claro que o comportamento do docente manifesta uma postura política.

Assim, por indicação dos diversos atores que compõem a comunidade escolar de Presidente Prudente, selecionamos e ouvimos seis professores narradores, quatro mulheres e dois homens, considerados "bons professores". Estes docentes tinham idades entre 55 e 31 anos, graduados em diferentes licenciaturas – Pedagogia, Geografia, Artes Visuais, História, Letras e Matemática – em universidades públicas e privadas principalmente da região oeste paulista, mas também de outras regiões do estado de São Paulo, outros estados e país. Alguns acumulavam a formação pedagógica recebida a partir de cursos em nível médio de Magistério ou em nível superior a partir de uma segunda graduação em Pedagogia. Todos já eram professores experientes com mais de cinco anos de exercício profissional.

Para responder ao objetivo proposto optamos por trabalhar teórico-metodologicamente com narrativas que (re) constroem as histórias de vida de professores, o que, conforme Arfuch (2013), constitui um desafio metodológico pela diversidade de registros que no decorrer da pesquisa podem emergir. A autora, da mesma forma que Bosi (2015), ao analisar as possibilidades de pesquisa com (auto) biografias e memória – elementos que compõem as histórias de vida –, assinala que as narrativas autobiográficas são processos reflexivos das vidas, tanto dos sujeitos participantes da investigação, quanto para os sujeitos pesquisadores. A pesquisadora assinala que tais narrativas se constituem em uma trama simbólica com indubitável protagonismo da auto referência que pode articular uma ampla gama de elementos. Trabalhar com histórias de vida exige do pesquisador preparação prévia de um roteiro de aspectos a serem propostos ao informante no sentido de produzir os relatos orais, que podem ser ainda acompanhados por elementos que auxiliem no trabalho de ativação da memória (BOSI, 2015).

As transformações socioeconômicas e políticas têm exercido fortes influências na educação e na formação de professores. A intensificação e a aceleração da produção do conhecimento científico impõem que (re) pensemos o que é necessário ensinar e aprender na sociedade atual. As mudanças nas formas de organização sociais e políticas apontam para novas e diversas formas de se viver, pensar e agir em um cotidiano sempre mais complexo. Mas que saberes profissionais necessitam mobilizar os professores para dar conta de sua atividade profissional, tomada, principalmente, como mediação do conhecimento disponível a partir de múltiplas fontes, tecnologias não tão novas como o livro; e nem tão 'velhas' como as múltiplas telas digitais?

Desde esta perspectiva, nos apoiamos em Tardif (2012) quando propõe olhar para saberes e formação docente a partir de certos fios condutores: o saber e o trabalho; a diversidade do saber; a temporalidade do saber; a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber e saberes e formação de professores. Os docentes em suas práticas profissionais mobilizam saberes adquiridos durante história de vida de caráter pessoal, mas produzidos coletivamente a partir de seus grupos de pertencimento; saberes originados, como alunos, ao longo da sua escolaridade; saberes próprios da formação profissional nos cursos de magistério ou na formação universitária proporcionada pelos diferentes cursos de licenciatura. Tardif (2012) ainda elenca dois outros tipos de saberes: aqueles que advém dos programas e materiais didáticos variados utilizados no cotidiano da atividade profissional; e aqueles oriundos da sua própria experiência em sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Destacamos que pensamos os saberes de experiência como produzidos não a partir do tempo de exercício de dada atividade, mas de "experiências sofridas", no sentido empregado por Larrosa (2015), quando afirma que a experiência é algo que nos passa, nos atinge, nos conforma em um processo de padecimento no interior do qual somos interpelados, nos constituindo simultaneamente em pacientes e agentes de movimentos de transformação. Desta forma é que acreditamos que os trânsitos culturais aos quais os professores são expostos e as experiências sofridas a partir deles os formam os "bons professores" que são.

Tais trânsitos, como identificamos nas histórias de vida dos professores narradores podem compreender desde o deslocamento do aluno de seu bairro de origem para o centro da cidade, reconhecendo-se parte integrante de algo mais amplo em nível de conhecimento de mundo; ao reconhecer-se, para além da categoria profissional professor, parte da classe trabalhadora ao ver-se aprendendo com trabalhadores da indústria ou rurais em um congresso nacional de uma central sindical.

Segundo Larrosa (2015), o sujeito da experiência está aberto à sua transformação e este processo exige o que denomina gesto de interrupção, ou seja, parar para pensar, parar para olhar,

parar para escutar a si e ao outro. Necessitamos pensar a formação como experiência, como um processo abrangente envolvendo as múltiplas dimensões da pessoa do professor. Com os autores citados, pensamos o saber da experiência como aquele que se produz no espaço entre o conhecimento e a vida humana cotidiana. É desta forma que o jovem integrante das classes populares, egresso de um curso de Licenciatura em Artes Visuais, ao ver-se em museus e galerias de arte "se dá conta" que tem o direito de usufruir daqueles bens culturais, "que pode estar lá" e muda a sua forma de estar na sala de aula de uma escola de periferia incentivando seus alunos a estarem nestes lugares que também são seus.

Constatamos que as histórias de vida oportunizaram o (re)conhecimento dos saberes da experiência que são parte dos saberes profissionais de professores. Ao compartilharem suas narrativas, estes docentes apresentam os trânsitos experienciados em diferentes culturas e lugares e espaços diversos (da periferia para o centro da cidade; do bairro para a capital e seus diferentes artefatos urbanos e equipamentos culturais; da cidade de origem para cidades maiores, diferentes estados e países) como formadores, caracterizando-os como um lugar de estar/permanecer, um lugar de (re)invenções do novo, mas também de lembrar e refletir sobre o já produzido.

5 REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. Memoria y autobiografia: exploraciones en los limites. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. 18ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 24 ed. 3 reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. 1 ed, 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. La Experiencia de la Lectura. Barcelona: Alertes, 1996. Cap. 16. Narrativa, identidad y desidentificación. p. 461-482.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. Nova Escola, n. 142, s/p, 1 mai. 2001. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa. Acessado em 13 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org) Docência em Questão: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

Palavras-chave: Palavras-Chave: Trânsitos culturais. Saberes Profissionais de Professores. Histórias de Vida.

PARA QUE APRENDER CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA? UMA LEITURA DOS OBJETIVOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

MARIA DE FÁTIMA DA SILVA - FURB

LUCIANE SCHULZ - FURB

DANIELA TOMIO - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Abre-se uma reflexão curricular sobre os objetivos de *aprender Ciências da Natureza na escola*, compartilhando das palavras de Fumagalli (1998) de que as crianças são capazes de elaborarem conhecimentos científicos; de que elas têm direito de aprender ciências para uma cultura científica e é um dever social da escola, como instituição formal de educação, garantir o acesso e a elaboração de conhecimento científico à sua população, especialmente às crianças que nela convivem.

Nessa perspectiva, compreende-se que o ensino de Ciências na escola precisa contribuir para despertar o interesse das crianças e dos adolescentes pela ciência, mobilizar sua curiosidade a esse modo de conhecer, à reflexão de aplicações e implicações do conhecimento científico e, principalmente, para aprimorarem, ao logo dos anos que frequentam a escola, as suas explicações para os fenômenos naturais que acontecem a sua volta e nos contextos mais amplos.

O objetivo do trabalho é compreender organizações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) para o ensino de Ciências da Natureza em suas contribuições para o desenvolvimento de atividades que favoreçam aos seus sujeitos percursos para formação humana.

Essa discussão é ampla, portanto circunscrevemos nossa análise a partir de uma pergunta acerca da leitura desses documentos e que intitula esse texto: *Para que aprender Ciências da Natureza na Escola?* Justifica-se essa sistematização acerca do ensino de Ciências da Natureza em suas referências na BNCC (BRASIL, 2018) e na PCSC (SANTA CATARINA, 2014), pois são documentos de um currículo (escrito) oficial em nível federal e estadual que demarcam concepções de conhecimento, de aprender e de percursos formativos indicados/propostos para serem construídos nos contextos escolares.

Para discussão dos objetivos para o ensino de Ciências da Natureza na escola, previstos na BNCC e na PCSC, desenvolvemos uma análise documental.

PCSC E BNCC- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Foi entre os anos de 1988 e 1991 que foi formulada a primeira edição da PCSC e a BNCC, onde contou com professores da educação básica e das universidades catarinenses [...] (SANTA CATARINA, 2014). Com a reformulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) tornou-se necessária a atualização da PCSC que novamente contou com a participação de "[...] profissionais da educação, considerando-se sua representatividade

em termos de áreas de conhecimento, regiões do Estado, modalidades de educação, redes e níveis de ensino e etapas da Educação Básica" (SANTA CATARINA, 2014, p. 19).

Para essa abordagem, o texto da PCSC está organizado em duas seções, sendo a primeira denominada "Educação Básica e Formação Integral" com conceitos integradores sobre percurso formativo e diversidade, tendo como pressuposto filosófico a Pedagogia Histórico-Cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano. A segunda parte apresenta as diferentes áreas de conhecimento e suas contribuições para Educação Básica. A PCSC define para a área da Ciências da Natureza, conceitos fundantes que expressam os objetos de estudo, os processos que os envolvem e os métodos de investigação e construção do conhecimento cientifico

Com relação a BNCC, sua criação está prevista desde 1988, a partir da promulgação da Constituição Cidadã. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, mas somente em 2014 a criação da Base Nacional Comum Curricular foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE). O percurso histórico de formulação da BNCC foi marcado por muitos debates e controvérsias, recebendo três versões: da primeira consulta pública no ano de 2015; à sua reformulação na segunda versão no ano de 2016, considerando um grande debate público; até a sua homologação, como versão final no ano de 2018, em uma proposta que descaracterizou e desconsiderou o debate público realizado nas duas versões anteriores.

A BNCC determina as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros, independentemente de onde moram ou estudam, devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, organizadas por ano. Ao todo foram estipuladas dez competências gerais para a etapa da Educação Básica e competências específicas para cada área de conhecimento. Ainda, para cada ano e área de conhecimento são previstos os objetivos de aprendizagem para as habilidades, numa perspectiva curricular, que interpretamos, bastante pragmática, pois tem como pressuposto filosófico a Pedagogia por Competências, na qual tudo que é estudado (os objetos de conhecimento) deve ser apresentado como resultado por meio de uma ação (as habilidades).

No Ensino Fundamental, objeto desse estudo, o ensino de Ciências está alocado na área de Ciências da Natureza. Em articulação com as competências gerais da BNCC, este componente deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de oito competências específicas. Além disso, as aprendizagens essenciais (objetos de conhecimento + habilidades) que precisam ser asseguradas estão organizadas em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

Tanto a BNCC, quanto a PCSC, justificam de modo mais amplo, a presença da área de Ciências da Natureza para os estudantes terem uma *formação* com o "[...] desenvolvimento tanto de conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos[...] e de seu compromisso com a formação integral dos alunos" (BRASIL, 2018, p. 319). Na análise, interpreta-se que os dois documentos curriculares preveem a formação do estudante na área, considerando a elaboração de conceitos científicos; práticas e processos investigativos; capacidade crítica e cooperativa, de modo que a aquisição do conhecimento científico não seja a finalidade última do aprender ciência na escola "[...] mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 2018, p. 319).

Interpretamos com a leitura dos dois documentos que há uma coerência da priorização das práticas investigativas/experimentais como fundamentais para desenvolver objetivos de "letramento científico" para o aprender Ciências na escola, conforme preveem a BNCC e a PCSC.

A diferença mais marcante entre os dois documentos curriculares, além dos princípios filosóficos, está na delimitação dos objetivos de aprendizagem em relação aos objetos de

conhecimento, enquanto na PCSC eles não aparecem, na BNCC estão previstos e distribuídos em unidades temáticas e por anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a partir de uma leitura na BNCC e na PCSC dos objetivos previstos para o Ensino de Ciências é possível identificar pontos convergentes para formação dos estudantes, considerando a importância de desenvolverem uma cultura científica em nosso atual contexto histórico-social.

No entanto, o documento catarinense investe numa discussão da Área de Ciências da Natureza para uma formação humana mais ampla, enquanto o documento em nível federal aprofunda especificidades de habilidades e competências a serem aprimoradas pelos estudantes, pautado numa formação flexível que objetiva atender às demandas do mercado de trabalho. A BNCC ao definir o que é essencial para os estudantes brasileiros aprenderem em Ciências da Natureza, pode diminuir a autonomia nas decisões e elaborações de projetos das escolas, pois um currículo "definido" e "carregado" pode fazer com que os professores sacrifiquem o tempo para dar conta de todas as habilidades e conhecimentos que a BNCC julga serem necessários, em detrimento de articulações com a realidade daquela comunidade estudantil.

Do mesmo modo, a PCSC documenta escolhas de um coletivo de profissionais para a formulação dos currículos das escolas catarinenses, em nível "local". Essa proposta agora, também, precisa dialogar de forma mais ampla com a BNCC.

Entendemos que o coletivo escolar (re)cria seu próprio currículo diante de suas concepções, de suas releituras dos documentos e, realidades, e que são esses documentos que servem de "proposta" e de "base" para o desenvolvimento das diferentes práticas educativas nas escolas de nossa região. Assim ao identificarmos os objetivos, podemos agora problematizar sua efetivação nas escolas: Com quais percursos? Com quais condições? Como a formação inicial e continuada de professores tem contribuído para essas reflexões curriculares? Perguntas como essas, precisam estar nas pautas de discussões das redes de ensino, das instituições de educação (escolas e universidades) e dos professores na reflexão das articulações entre a BNCC e PCSC a fim de construir um currículo que, em sua essência, mobilize percursos para formação humana dos sujeitos da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília: Ministério da Educação, 2018**.** Disponível em: http:// basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, DF, 15 dez. 2010b.

FUMAGALLI, Laura. O ensino de Ciências naturais no nível fundamental de educação formal. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). ***Didática das Ciências Naturais:*** contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTA CATARINA, Governo do Estado, Secretaria do Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Santa Catarina, Secretaria do Estado da Educação, 2014.

Palavras-chave: Ensino; Ciências da Natureza; Base Nacional Comum Curricular; Proposta Curricular de Santa Catarina.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DA ESPERANÇA EM E COM PAULO FREIRE

DANIELA OLIVEIRA DE SÁ TOIGO - SEML

SIMONE BEATRIZ LUIZ RODRIGUES - SEML

LURDES CARON - UNIPLAC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O texto desenvolve reflexão sobre a Pedagogia do Oprimido e da Esperança a partir de Paulo Freire. Parte do problema: Quais os pontos importantes da Pedagogia do Oprimido e da Esperança que permeiam as práticas pedagógicas de professores? Tem como objetivo geral refletir acerca da Pedagogia do Oprimido e da Esperança de Paulo Freire, contextualizando alguns pontos das práticas de professores no cotidiano da sala de aula.
Definimos como objetivos específicos: Compreender a ideia de educação para a liberdade; Identificar a alfabetização como consciência humana; Conhecer na pedagogia da esperança práticas dialógicas e reflexivas. A metodologia adotada para a reflexão, contou com pesquisa bibliográfica, a partir do próprio autor: Freire (1992), Freire (2018).
Paulo Freire, um homem simples que nasceu e viveu no interior do país, passou por várias dificuldades, conviveu com diferentes problemas e se tornou um mestre na área da educação. Com a educação libertadora, inicia suas atividades como educador no intuito de que as pessoas conseguissem ler o mundo refletindo sobre situações em seu contexto de vida, de trabalho e de sociedade.
Em suas caminhadas pelo mundo Freire, escreve no livro “Pedagogia do Oprimido”, seu ideal de educação, de sociedade, na busca de um mundo melhor. E mais tarde, depois do exílio, de volta ao Brasil, escreve outros livros como a Pedagogia da Esperança, e continua na luta pela prática libertadora da consciência humana.
Com esta reflexão, buscamos nossa própria formação e a compreensão do pensamento de Freire, para que possamos por meio de práticas pedagógicas, colaborar para uma sociedade que no exercício da igualdade seja mais humana.
Na sequência, abordam-se algumas questões apresentadas por Freire para a construção de uma sociedade em que todos possam usufruir de seus direitos, com liberdade, igualdade e esperança e por último as considerações finais e as referências.

2 EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: POR UMA SOCIEDADE IGUALITÁRIA

Em uma sociedade tão desigual, em que prima pela dominação das massas, Paulo Freire lutava pela igualdade social, em um despertar das classes operárias, para se colocar no mundo como cidadão que pensa, reflete e reage às imposições das classes opressoras, uma luta que hoje, século XXI, ainda precisa estar em constante movimento.

Para tanto, somente no engajamento do oprimido pela luta de sua libertação, por meio da reflexão crítica das circunstâncias que os cercam, e na busca incessante por uma sociedade mais democrática e igualitária, se consolidará a recuperação da humanidade.
Conforme Freire (2018, p. 46),

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Libertar-se da imersão de consciência que os oprimidos se encontram é um ato corajoso, que precisa ser conquistado. Não basta se ver como oprimido e se conformar com isso, há a necessidade de refletir e se conscientizar deste fato, no ato da ação e reflexão, numa práxis autêntica será possível este libertar-se e transformar o mundo.
Para Freire (2018, p. 57),

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

O ser humano, enquanto processo de transformação e conscientização de suas ações e práticas, precisa se posicionar como um ser que pensa, idealiza, ensina, aprende, tem opinião e por meio da dialogicidade na sociedade, deixarão de ser oprimidos e se tornarão uma única classe, onde não haja nem opressores nem oprimidos, mas seres humanos que lutam por um ideal de sociedade.

2.1 ALFABETIZANDO PARA A CONSCIÊNCIA HUMANA

Uma das lutas de Paulo Freire, tornar o cidadão um ser consciente, reflexivo e atuante politicamente, para ele ensinando ao ser humano ler a palavra, estaria tornando-o apto a reler o mundo, e por meio da criticidade poderiam refletir e transformar a sociedade. Atitude esta que não foi, e não é bem aceita pela sociedade opressora, pois põe em risco sua dominação.
Para ele, um educador que se considera progressista, que luta por uma educação libertadora, precisa ter como convicção que o educando não é um mero aprendiz, que todos temos conhecimentos para ser compartilhados, que por meio do diálogo construímos e partilhamos saberes. Pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2018, p. 81).
Neste sentido, concordamos com Freire (2018) quando afirma que a transformação do conhecimento, em ato criador e criativo, acontece somente quando educador e educando se humanizam pela busca da qualidade de vida de ambos e da sociedade, quando ambos de forma crítica percebem os problemas a sua volta, e com parcialidade buscam mudar a realidade.
E é, neste buscar transformar a realidade que educador e educando precisam unir-se numa relação dialógica como sujeitos cognocentes, que idealizam o mesmo objeto cognoscível. Em

outras palavras, somos seres que temos capacidade de aprender sempre mais, de conhecer diferentes saberes, e finalmente se temos consciência do que queremos, devemos unidos lutar pelo que desejamos.

2.2 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA: PRÁTICAS DIALÓGICAS E REFLEXÃO

A Pedagogia da Esperança (1992), enfatiza que sem a esperança não se chega a lugar algum, mas que a esperança sozinha também não ganha a luta, mas nos faz ganhar força para ir em busca de nossos ideais, e principalmente que precisamos ter consciência e convicção do que queremos e caminhar neste sentido.
Para Freire (1992, p. 11), o essencial na,

Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã.

Enquanto educadores precisamos fazer da prática a esperança da mudança, assim estaremos em construção e transformação da sociedade, enquanto seres humanizados e responsáveis pela própria existência, pela sua intervenção e atuação crítica diante do mundo.
Neste caminhar de transformações cabe destacar as reflexões de Freire sobre as práticas educativas, sendo que afirmava,

A primeira constatação que faço é a de que toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal. Os métodos com que o sujeito ensinante se aproxima do conteúdo que medeia o educador ou educadora do educando ou educanda. Na verdade, o conteúdo, por ser objeto cognoscível a ser reconhecido pelo educador ou educadora enquanto o ensina ao educando ou educanda que, por sua vez, só o aprende se o apreende, não pode, por isto mesmo, ser puramente transferido do educador ao educando. Simplesmente no educando depositado pelo educador (FREIRE,1992, p. 109).

O debate do ensino conteudista sempre esteve próximo as reflexões de Paulo Freire, ao qual não se opunha à sua utilização nas práticas educacionais, pois afirmava a necessidade de sua existência, mas questionava a escolha destes conteúdos que por muitas vezes acabavam por serem utilizados sem a consulta dos principais envolvidos, sem levar em conta as reais necessidades dos educandos.
Reflete assim, na organização das práticas dos educadores que questionam a sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1992, p. 112), não como única e absoluta, mas permanentemente em construção, quando permeada pelas diferentes “leituras de mundo” dos educandos, podendo estas muitas vezes ser opostas à sua própria.
Oportunizar esta reflexão diante da realidade atual, é fundamental na atuação enquanto professores formadores e principalmente enquanto cidadãos sociais, que compreendem seu entorno, atuando e vivenciando suas próprias ações e compreendendo as ações alheias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras Pedagogia do Oprimido e da Esperança, nos trazem reflexões que são possíveis diante de diferentes âmbitos, desde a trajetória de Freire enquanto professor que vivenciou a pobreza, as agruras do nordeste árido, até mesmo as experiências nos centros metropolitanos mais importantes do mundo como, os vividos no exílio e que, até hoje é reverenciado por suas teorias e lutas pela educação democrática progressista.

Neste ínterim, o educador Paulo Freire e o homem se fundem e se constroem na dialética vivenciada. Não se deixou dominar um só instante, como também nunca se utilizou dos seus saberes para dominar ou diminuir o outro que estava ao seu lado ou que de uma forma ou de outra, conviveu e teve oportunidade de vivenciar seus discursos.

Freire mostrou que, enquanto educadores precisamos nos assumir como alguém capaz ensinar e aprender, de interagir, que na troca de conhecimentos todos aprendem e dividem saberes. E no ato de esperança, podemos construir a nossa história e pela leitura de mundo, tornar a sociedade mais humana e igual.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Palavras-chave: Pedagogia da Esperança;Pedagogia do Oprimido; Paulo Freire;

PODE A ESCOLA SER UM ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL?

EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ

CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REFLEXÕES INICIAIS

A escrita deste trabalho consiste em observar as singularidade das experiências, capazes de intervir no espaço coletivo através das epistemologias que permeiam a práxis educativa. Tomar isso como referência, é reconhecer que no campo educacional, a possibilidade de questionamentos de concepções epistemológicas e pedagógicas monoculturais, são capazes de contribuir para a superação de processos educacionais que procuram normalizar os diferentes e as diferenças. Contribuir para a elaboração de outras formas de observar e interpretar práticas pedagógicas, na tentativa de repensar, recriar, construir a partir do cotidiano escolar, novos olhares frente à diversidade cultural existente nesse meio, sao necessários. É neste amago, que objetivamos através de uma reflexão com aporte teórico bibliográfico, pensar no ambiente escolar, espaço esse, repleto de possibilidades e diversidades, tomando como exemplo, o ambiente escolar, das escolas do oeste de Santa Catarina, em que os estudantes indígenas, alemães, caboclos, italianos, africanos, pessoas com deficiência, diversas religiões entre outras diversidades, ocupam o cenário no século XXI.

CULTURA, DIVERSIDADE E CONHECIMENTO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Segundo (SOUSA SANTOS, 2009), as culturas não têm a mesma representação de poder, são representações desiguais, algumas culturas têm caráter dominante, outras são silenciadas. Sempre tivemos os dominantes e os dominados nas relações de poder nas sociedades. O colonialismo impregnado nas Américas é um exemplo disso, suprimiu, ocultou e excluiu as diferentes diversidades existentes nestas terras. E ainda conforme lembra (MÉNDEZ, 2009,p.13), a educação ocidental, particularmente suas formas mais institucionalizadas, como a escola, a igreja e a família, reproduziram o caráter monológico do Ocidente, a tarefa produtora e os fins que quase sempre foram atribuídos à educação, o econômico como forças produtivas e o político como relações de produção. Não precisamos ir muito longe na trajetória histórica da educação no Brasil, a escola era somente para nobreza, para uma classe dominante, a escola não era para todos, ela era excludente, uma vez que a escola representava o estado.

Nesse contexto, chegaram novos modelos, práticas educativas e também epistemologias com um padrão de hierarquização no qual, assim como as culturas, as epistemologias também foram suprimidas com o processo de colonização. Em muitos momentos da história e até no momento atual, muito se tem feito para transformar esse cenário, mas infelizmente temos vividos no Brasil muitos retrocessos, e a educação parece estar novamente visada para fins políticos e econômicos. Para tanto, sabemos que desconstruir ou reconstruir processos educativos implica sempre em adesão ou rupturas, legitimações ou críticas, nesse sentido, é necessária uma resistência para que haja renúncia a uniformização de culturas, de saberes e epistemologias.

Para (SOUSA SANTOS, 2009), se faz necessário o resgate epistemológico dos conhecimentos nascidos na luta por parte daqueles que tem sofrido as injustiças do colonialismo, do capitalismo, conhecimentos esses, nascidos na luta ou nascidos fora da luta e usados na luta

como modos de resistência. São homens e mulheres de diferentes classes, subalternos e outros cheios de conhecimento que podem contribuir para uma sociedade mais justa, principalmente em momentos como esse em que o neoliberalismo perpassa pela América Latina, com força.

Nesse cenário a escola "ainda" pode desempenhar um papel basilar em relação à diversidade como elemento pedagógico no cotidiano, capaz de valorizar e reconhecer os costumes, valores, crenças e hábitos nas vivencias cotidianas. Trazer isso para a sala de aula, possibilita ao educando o acesso as diferentes epistemologias, criando possiblidades de suprimir e confrontar epistemologias dominantes.

No que concerne à escola, um dos movimentos necessários que deve ser feito, é pensar o currículo como um conjunto de práticas que produzem significados, dispor de um currículo integrado mediante a inclusão de elementos das diferentes culturas, socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, possibilitar a participação de todos. Dessa maneira, com esse primeiro movimento, a escola já estará superando a homogeneidade.

Mediante essa compreensão, é necessário conhecer o educando, procurar saber sobre sua história, a partir disso, buscar nexos entre as realidades encontradas, organizar os conteúdos, planejar levando em conta as diversidades, inovar as práticas, fazer a mediação e a intervenção crítica, visando sempre à aprendizagem e o respeito. Por exemplo, se for um estudante indígena, conhecer suas crenças, seus costumes, seus hábitos alimentares, mostrar para os demais, entender sua origem; as diversas religiões, os rituais, vestimentas; as diferentes etnias, história, identidade; enfim, buscar conhecer, compreender e propiciar possibilidades de desenvolvimento dos estudantes dentro das suas diferenças e singularidades e envolvimento com os demais. Outro exemplo muito comum no oeste de Santa Catarina, é o estudante que vem da zona rural, carregado de conhecimentos da natureza, com alguns costumes e valores que destoam da vida na cidade, acabam ocultados no meio dos tradicionais materiais didáticos adotados pelas escolas.

Ressaltamos a importância do espaço escolar para a integração dos saberes, pois como nos traz (MENDÉZ, 2009,p.96), uma educação orientada para reverter a forma excludente das diversas culturas, dificilmente virá de cima, muito dificilmente será um projeto gerado pelas instituições financeiras, ou por iniciativas oficiais. Sabemos que o sistema educacional em nosso país, como em outros, são constituídos não só pelas políticas educacionais e programas oficiais, como também por demais processos educacionais que transcorrem na sociedade e que geralmente reproduzem um modelo conforme seus interesses.

Com esses argumentos, e ainda conforme (MENDÉZ,2009,p.96), teríamos que reconhecer as reformas educativas que provêm das bases; as reformas não oficiais, que acontecem dentro dos ambientes escolares e que, portanto, referem-se a experiências muito variadas. Nessa lógica de pensamento, é preciso prestar atenção nos educandos, à maneira que vão se manifestando, sobre o que demonstram interesse, pois é com essa interação entre educandos e educadores, que teremos a provocação e construção de saberes diferenciados.

Em correspondência com a compreensão da cultura do outro, (SILVA,2014, p.96), diz que, não podemos abordar somente como uma "questão de tolerância e respeito com a diversidade cultural", mas sim, como elementos culturais que são criados e recriados e que fazem parte da produção social, capazes de trazer questionamentos e entendimentos de como são criados, de como essas diferenças são fixadas na sociedade, o que elas contribuem na nossa caminhada, nos nossos valores e conhecimentos. Desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo é o grande desafio das instituições de ensino.

Diante de tudo isso, (GADOTTI,1992,p.21), compreende que a diversidade cultural é o patrimônio da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos

alunos que existem outras culturas além da sua. A escola que se insere nessa perspectiva, procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente.

POSSÍVEIS REFLEXÕES FINAIS

Nesse viés, é indispensável um olhar voltado para as diferentes maneiras que nos conduzem ao saber, não somente uma única forma, uma única epistemologia, mas ter a capacidade de não se conformar com o que está posto. Se partirmos da premissa de que os conhecimentos são frutos de processos sócio históricos, efetuados por coletivos em interação com o meio, deveríamos compreender na mesma ótica, os diferentes grupos étnicos, que fazem parte deste mesmo conhecimento.

Nesse pensamento, sabemos que o encontro das diversidades existem, em todas as escolas é possível reconhecer esse movimento, no entanto, facilitar o diálogo com as diferentes culturas nos contextos escolares, é um processo de ressignificação do papel docente, o mesmo precisa ter convicção das suas concepções do ato de ensinar, nas suas práticas pedagógicas, seu olhar e entendimento das diversidades, e assim, fará uma relação mais estreita entre o fazer pedagógico e a diversidade.

A escola é um espaço em que o estudante tem a possibilidade de viver a igualdade de oportunidades, igualdade não significa uniformizar culturalmente, mas permitir que cada indivíduo se desenvolva de forma plena levando em conta o que é próprio da sua cultura, oportunizar por meio da integração das experiências, dos saberes que desenvolvam a capacidade de pensar com autonomia, questionar, criticar, produzir dúvidas, estranhamento frente o que lhe é imposto, integrando assim, indivíduos na sociedade que lutam para fazer parte do processo social e não sujeitos dominados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, Moacir, 1941-**Diversidade cultural e educação para todos**/ Moacir Gadotti; prefácio José Estáquio Romão.- Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MENDEZ, Mario José. **Educação intercultural e justiça cultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**/org. Boaventura de Souza Santos-Maria Paula Meneses. Coimbra. Almedina ,2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kayhryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Cultura; Escola; Diversidade

POLÍTICAS DO CONHECIMENTO OFICIAL NA EDUCAÇÃO DE PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS INTERNACIONAIS?

ZENILDE DURLI - UFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

POLÍTICAS DO CONHECIMENTO OFICIAL NA EDUCAÇÃO DE PRIMEIRA INFÂNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS INTERNACIONAIS?

Este estudo tem como **temática** central a inserção da educação de primeira infância nas políticas do conhecimento oficial. **Objetiva** analisar a produção científica dedicada às pesquisas sobre currículos nacionais para a educação de pequena infância em contextos internacionais. Considera como pressuposto que, se para a educação obrigatória as políticas do conhecimento oficial, que compreendem a formulação e a prescrição curricular por meio de elaboração e publicização de legislação, diretrizes, planos, orientações e demais documentos e dispositivos curriculares, já possuem lastro histórico considerável, especificamente para a educação de pequena infância elas são mais recentes, intensificando-se nas duas últimas décadas. Em que pese os avanços significativos de estudos, bem como de normatizações nacionais e internacionais que versam sobre os direitos à infância e sobre a criança como sujeito de educação, só mais recentemente pesquisas com foco específico nas políticas curriculares e nos currículos dedicados aos processos formais de socialização da infância vem sendo desenvolvidas.

Nesse levantamento busco cotejar os resultados de pesquisas realizadas por outros pesquisadores em contextos internacionais, com a finalidade de identificar possíveis desdobramentos dessas políticas sobre o trabalho docente e os processos de socialização das crianças. Para tanto, a seleção dos artigos/estudos contemplou as seguintes fases, a saber i) seleção de um banco de artigos bruto; ii) filtragem do banco de artigos; e iii) tratamento e análise dos dados. A seleção do banco de artigos bruto envolveu: definição das palavras-chave; seleção das bases de dados; busca de artigos nas bases selecionadas, de acordo com as palavras-chave definidas. As combinações das palavras-chave resultaram no seguinte comando de busca: ("*knowledge*" AND "*curriculum*" OR "national base" AND "*early childhood education*" OR "*childhood education*" *OR "preschool education"* OR *"pre-primary school"* OR "*nursery*"), submetido às bases de dados predefinidas.

Os critérios utilizados para seleção das bases de dados foram: i) constar no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) possibilitar a pesquisa nos campos: título, resumo e palavras-chave; iii) permitir o uso de expressões booleanas para a busca de artigos; iv) possibilitar a busca pelo tipo de publicação "artigo" (ENSSLIN; PINTO, 2013; ENSSLIN *et al*, 2014)); v) possibilitar a busca em horizonte temporal pré-estabelecido, definido entre 2000 e 2018; vi) retornar com, no mínimo, um resultado por busca. Por meio do portal de periódicos da CAPES foram intencionalmente selecionadas três bases de dados, quais sejam: *Scopus, Eric e Web of Science*. O levantamento nas bases de dados resultou em um banco bruto de 416 artigos e, após diversas filtragens, em seis artigos analisados integralmente.

O currículo adquire centralidade em todo projeto de formação, "pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa." (PACHECO, 2011, p. 77) Como construção social e cultural ligada a propósitos políticos e econômicos (GOODSON, 2001), o currículo tem conhecido mudanças preconizadas pelas tensões entre modelos ora mais centrados no ensino, ora mais centrados na aprendizagem. Nas especificidades da educação de primeira infância essas tensões também espelham currículos tensionados ora pela centralidade na criança/infância ora pela centralidade no aluno/escolarização.

Os textos analisados (CHEESEMAN, PRESS & SUMSION, 2014 e 2015; OBERHUEMER, 2004 e 2005; SAMUELSSON, SHERIDAN E WILLIAMS, 2006; WOOD, 2004) contemplam estudos sobre currículos nacionais e/ou locais de diversos países (Austrália, Bélgica, Chile, China, Escócia, França, Inglaterra, Nigéria, Nova Zelândia, Polônia, Suécia...) desenvolvidos tanto para dar suporte à processos de revisão dos documentos curriculares como para problematizá-los.

Neles, são apontados alguns fatores como centrais na mobilização do interesse governamental pelos currículos da educação de pequena infância. Entre eles, estão o reconhecimento da primeira infância como um período crucial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, conforme estudos e pesquisas de diversas áreas indicam, o aumento da visibilidade das crianças pequenas nas agendas de políticas nacionais e transnacionais mais amplas e a inclusão dos seus direitos em marcos regulatórios, bem como o foco na educação obrigatória pautada em resultados com desempenho medido por métricas subordinadas às políticas de corte neoliberal. Como marco temporal desse interesse e da produção dos primeiros documentos curriculares oficiais, os estudos apontam as últimas duas décadas do século XX. Na sequência, nos anos 2000, indicam que importantes movimentos de revisão vêm ocorrendo em diversos contextos nacionais.

Embora existam alternativas como diretrizes regionais ou comunitárias e variações em termos de escopo, objetivos, recorte de conhecimentos e avaliação, métodos ou perspectivas sobre as crianças, seus jogos e aprendizagens, verifica-se uma tendência à centralização curricular por meio de estruturas cada vez mais formalizadas. A prescrição para aprendizagem, fundamentada em processos de escolarização precoce, são analisadas como um risco, especialmente em relação à simplificação da complexidade da aprendizagem das crianças e a tendência a reduzi-la aos aspectos cognitivos, medidos por instrumentos/metodologias quantitativos que generalizem e totalizem aprendizado e experiência.

Embora os textos amostrados para este estudo discutam questões correlatas ao currículo nacional, pouco se dedicaram ao inventário do design curricular incluindo pelo menos dois aspectos que considero centrais às discussões: o recorte de conhecimentos e experiências que vem sendo priorizado em cada contexto nacional e a organização curricular, que envolve os tempos e espaços consagrados ao recorte cultural proposto. Entretanto, foi possível identificar forte interdependência entre currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação na discursividade que justifica a construção e a implementação de currículos nacionais para a educação de primeira infância. Estes três conceitos, conforme Pacheco (2011), Teodoro e Estrela (2010), são delineados no contexto das políticas educativas a partir da relação entre globalização e agências internacionais e operam como marcadores conceituais das reformas educacionais trans e supranacionalmente definidas, na medida em que refletem ideias e concepções de circulação mundial inscritas em uma agenda globalmente estruturada (DALE, 2004). Identificou-se, ainda, o tensionamento entre perspectivas curriculares com foco na criança/infância e perspectivas com foco no aluno/conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHEESEMAN, S.; PRESS, F.; SUMSION, J. An encounter with 'sayings' of curriculum: Levinas and the formalisation of infants' learning. *Educational Philosophy and Theory*, v. 47, n. 8, Jul. 2015, p. 822-832. Disponível em: Go to ISI://WOS:000356945200008. Acesso em 20 mai. 2019.

CHEESEMAN, S.; SUMSION, J.; PRESS, F. *Infants of the knowledge economy*: the ambition of the Australian Government's Early Years Learning Framework. 2014. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84904388259&doi=10.1080%2f14681366.2014.914967&partnerID=40&md5=12a47b1ec01c44b268abde6569d3b377. Acesso em 20 mai. 2019.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de "uma cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, 25 (87), 2004, 423-460.

ENSSLIN, S. R.; RIPOLL-FELIU V. M.; ENSSLIN, L.; DUTRA, A.. Performance evaluation to Support the University Management Activity. *Pensee Journal* (Paris), v.76, Issue 8, p. 2-17, 2014.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; PINTO, H. de M.; Processo de investigação e Análise bibliométrica: Avaliação da Qualidade dos Serviços Bancários. RAC – *Revista de Administração Contemporânea*; v.17, n. 3, p. 325-349, 2013.

GOODSON, I. *Currículo e mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

OBERHUEMER, P. Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive, in: FTHENAKIS, W.E. & OBERHUEMER, P. (Hrsg.) *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*, 2004, p.359-383. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OBERHUEMER, P. *International perspectives on early childhood curricula*. 2005. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-28444444651&doi=10.1007%2fBF03165830&partnerID=40&md5=2dacc4a1dacefd0d47b8f1ac35a61d19. Acesso em: Acesso em: 20 mai. 2019.

PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: uma abordagem face à agenda globalizada. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2019

SAMUELSSON, I. P.; SHERIDAN, S.; WILLIAMS, P. *Five preschool curricula - comparative perspective*. 2006. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-65449172267&doi=10.1007%2fBF03165975&partnerID=40&md5=1db6287969e109d0c3791eaa52923a01. Acesso em: 20 mai., 2019

WOOD, E. A. *New paradigm war*? The impact of national curriculum policies on early childhood teachers' thinking and classroom practice. 2004. Disponível em: https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-2342424968&doi=10.1016%2fj.tate.2004.02.014&partnerID=40&md5=1ead11af715f9bc4ad57065160e798ce. Acesso em: 20 mai., 2019.

Palavras-chave: Políticas curriculares; Currículo nacional; Educação de primeira infância.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA PERSPECTIVA DE COMPETÊNCIAS – A EXPERIÊNCIA DA UTFPR

NADIA SANZOVO - UTFPR

NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER

ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

Este trabalho apresenta uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, configurando-se, pois, como um impulso para uma investigação que ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitado pelo contexto e pela ética da prática: uma pesquisa-ação, para a formação continuada de professores em serviço, utilizando o modelo por competência. A pesquisa-ação independe da técnica, pode ser utilizada como experimento, observação ou survey. Nesse sentido, apresenta-se a experiência da UTFPR na formatação de um Programa de Desenvolvimento Professional Docente – PDPD.

Problema

Os administradores da UTFPR foram desafiados por demandas que começaram a surgir, como Relatórios da CGU, que chamavam atenção sobre o grande número de evasão e reprovações/retenção, especialmente nas engenharias; as novas diretrizes curriculares nacionais das engenharias (BRASIL, 2019). O Projeto Pedagógico dos Cursos deve estabelecer as atividades que acentuem o perfil, de formar profissionais comprometidos com a cidadania de uma maneira geral. O que delineia a formação do engenheiro é o desenvolvimento das suas competências, que são sustentadas por essas diretrizes.

A questão que se colocou foi: como essas diretrizes vão ser concretizadas nos cursos, se a prática usual e a formação dos professores são iminentemente conteudísticas, centradas no ensino? Desafiando-se, então, por demanda de novas formas que precisam ter políticas e procedimentos em vigor que apoiam o ensino inovador e, particularmente, baseado em resultados. Isso inclui coisas como a abolição dos requisitos de avaliação com referência à norma, e garantia de que os questionários omnipresentes (provas) de avaliação de ensino não assumam, como normalmente fazem, que o ensino é o método de ensino padrão.

Objetivo geral e específicos

Geral: Apresentar a experiência da formatação do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – PDPD, sob a perspectiva de competências.

Integra a pesquisa os seguintes objetivos específicos:

a) Demonstrar o itinerário percorrido na construção desse Programa. Com esse objetivo procura-se apontar como os formadores – DEPEDUC/PROGRAD (Departamento de Educação em nível de Reitoria) e os DEPEDs (Departamento de Educação em nível de Campus) se organizaram em oficinas de imersão, com a mediação de uma Professora da PUCPR, Rosane de Mello Santo Nicola (2017), que já trabalhava com essa linha teórica.

b) Acompanhar o desenvolvimento da capacitação dos professores (por amostragem) nos cursos e nas salas de aula, por meio de visitas, como forma de perceber o impacto das ações previstas no presente projeto;
c) Avaliar o impacto do PDPD nos resultados, demonstrados pelos alunos dos professores que passaram pelo Programa.
d) Levantar experiências exitosas que correlacionam com a formação possibilitada pelo PDPD.

Metodologia

Quanto aos objetivos a pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação conforme apontado. Assim, a proposta dessa investigação é no sentido de apontar possibilidades de contribuir para a efetivação de aprendizagens mais significativas em termos dos objetivos pretendidos.Mais especificamente, esta proposta de investigação sobre o PDPD-UTFPR na aprendizagem no Ensino Superior está direcionada para as seguintes indagações: Que princípios devem nortear a prática pedagógica de um professor universitário, e consequentemente seu processo de docência, com vistas a uma formação profissional de qualidade? É possível dar conta de efetivar um processo de ensino-aprendizagem contínuo, crítico e coerente numa sala de aula universitária? Que procedimentos metodológicos e avaliativos são mais específicos e pertinentes aos processos de ensino de nível superior? (SANZOVO, 2019). Assim, o campo de pesquisa está delimitado à UTFPR, num estudo de caso.

Fundamentação teórica

Iniciadas as discussões e reflexões em 2014, o DEPEDUC/PROGRAD juntamente com os DEPEDs dos treze campi da UTFPR, em decisão estabelecida, começaram estudos e buscas para formatar o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente – PDPD, que só começou a materializar-se em 2017. Entre opções e possibilidades que foram examinadas, optou-se pela linha de competências baseada no aporte teórico de Biggs e Tang (2011), Scallon (2015), Éric Mazur (2018), ou seja, um design que contemple alinhamento construtivo, aprendizagens significativas, centrado na aprendizagem, metodologias ativas, avaliação da aprendizagem por competência, resultados de aprendizagem. Para tal, o alinhamento construtivo fornece tal estrutura, ancorando decisões de ensino o tempo todo para ajudar os alunos a alcançarem os resultados de aprendizagem pretendidos e avaliar o quão bem eles o fazem.

O Alinhamento Construtivo fornece uma estrutura conceitual para refletir sobre as questões que precisam ser respondidas nos estágios cruciais do ensino em geral. Essa estrutura conceitual leva a perguntas: (i) O que eu quero que meus alunos aprendam? (ii) Qual é a melhor maneira, nas minhas circunstâncias e dentro dos recursos disponíveis, de fazê-los aprender? (iii) Como posso saber quando ou quão bem eles aprenderam?

Destarte, o "alinhamento" é, pois, um princípio na teoria do currículo de que as tarefas de avaliação devem estar alinhadas com o que se pretende aprender, como na avaliação com referência por critério (BIGGS & TANG, 2011). O alinhamento construtivo estende de maneira prática a afirmação de Shuell (1986) de que "o que o estudante faz é realmente mais importante para determinar o que é aprendido do que o que o professor faz". Assim, os resultados pretendidos especificam a atividade em que os alunos precisam se envolver se quiserem alcançar o resultado pretendido, bem como o conteúdo a que a atividade se refere.

Resultados

Por conseguinte, apresenta-se a formatação do PDPD/UTFPR, projetado pelo DEPEDUC juntamente com os DEPEDs, ou seja, o Design do Programa, mediado por Nicola (2017), com carga horária semipresencial, para o qual foram compostas duas Competências, ou seja, parte-se da composição/construção da Matriz 1, composta: (i) do Perfil do Egresso, (ii) da Construção e Validação das Competências, (iii) do desdobramento das Competências em

Elementos de Competência; na Matriz 2: (i) dos Conhecimentos Estruturantes e (ii) dos Temas de Estudos de cada disciplina ou Módulos e na Matriz 3: (i) dos Resultados de Aprendizagem e (ii) dos Indicadores de Desempenho. Assim, entende-se que esta pesquisa apresenta resultados propostos nos Objetivos, mas que, por tratar-se de uma proposta de pesquisa-ação, prolongar-se-á no tempo e novos resultados serão temas de novas reflexões e publicações.

Referências

BIGGS, J.; TANG, C. Teaching for Qualit Learning at Universty. What the Sudent Does. 4th edition. Open University Press. McGraw-Hill Education. Berkshire England, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para as Engenharias, 2019.

MAZUR, E. (Entrevista). Portal Porvir. Disponível em http://porvir.org/homem-inverteu-sala-de-aula-antes-da-tecnologia. Acesso em: 10 maio 2018.

NICOLA, R.M.S. (Mediadora). Design de curso. DEPEDU/DEPEDs. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2017.

SANZOVO, N.; Laboratório Virtual e Modelo Multiplicador por Grupo: Perspectivas para o Desenvolvimento de Competências profissionais, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, na formação de professores. (Tese de doutoramento). Departamento de Educação e Psicologia. Escola das ciências humanas e sociais Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal, 2019.

SCALLON, G. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PuCPRess, 2015.

Palavras-chave: Ensino superior; Restruturação curricular; Inovação

PROJETO CONHECER LONDRINA: NARRATIVAS E SABERES PELAS RUAS DA CIDADE

ELIANE APARECIDA CANDOTI - UEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo:

O texto que se apresenta discorre sobre os resultados de uma pesquisa em desenvolvimento no mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, destacando como como objeto de estudo o Projeto Conhecer Londrina e o ensino de história local por meio da cidade, durante processo de formação continuada de professores. Para tanto, a pesquisa pautou-se no levantamento e produção de fontes que contribuíssem na constituição do histórico do referido projeto, bem como na metodologia de pesquisa-ação, uma vez que o campo de investigação se deu em meio a prática docente com fins de aprimoramento dos saberes relacionados aos conteúdos históricos a partir das referências de Severino (2007). A fim de consubstanciar o objeto, Rüsen (2001) embasa a construção do pensamento histórico, enquanto Pesavento (2007) e Blanch; Miranda (2014) destacam a cidade como espaço educador, constantemente reelaborado e reinterpretado por diferentes sujeitos. Diante desse panorama, propõe-se a discussão sobre a cidade enquanto espaço de pluralidades e saberes históricos.

A diretriz curricular que norteia a ação docente em meio às unidades escolares da rede municipal de ensino de Londrina, apresenta no ensino de História, entre as turmas de 3ºs e 4ºs anos, a cidade como um dos temas centrais de estudo, associando conhecimentos geográficos, históricos e culturais do município. A fim de corroborar com a prática docente e com a aprendizagem dos alunos a Secretaria Municipal Educação mantém o Projeto Conhecer Londrina[1] que promove o ensino de História e Geografia da cidade por meio de trajetos urbanos e rurais.

Tendo a caminhada do referido projeto e o ensino de história da cidade objeto de estudo e pano de fundo desta pesquisa, considerou-se a importância de analisar as narrativas que professores dos anos iniciais elaboram ao estudar aspectos históricos da cidade enquanto caminham por ela e interagem com espaços e pessoas. Para tanto, em 2017 tomou-se como base, um grupo de 70 professores, em sua maioria pedagogos, responsáveis pelo ensino de História e Geografia em turmas de 1º a 5º ano da rede municipal de ensino. A formação ofertada aos mesmos manteve a proposta do Projeto Conhecer Londrina, porém a partir de sete trajetos distintos contemplando o entorno do Museu Histórico, regiões nobres e periféricas do perímetro urbano, distritos rurais, todos com o propósito de problematizar a história local, conteúdo presente entre os 3ºs e 4ºs.

De acordo com Pesavento (1995), descobrir e compreender os espaços urbanos em meio às ações dos seus sujeitos implica na identificação dos processos envolvidos em torno da “cidade idealizada” e da “cidade real”, oportunizando aos grupos anônimos que tragam à tona representações e discussões silenciadas por discursos oficiais. Isso apresenta a cidade como elemento a ser desvendado continuamente entre as memórias, sensações, conhecimentos e narrativas que caracterizam a trama urbana.

Em consonância com tais argumentos, Blanch e Miranda (2014) apontam a cidade como espaço educador, pois encerra a história e a cultura local em seus espaços como importantes

instrumentos na compreensão de mudanças e permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades históricas.

Considerando a efetivação do ensino de História a partir de tais proposições, é preciso tomar como ponto de partida as problematizações do tempo presente, uma vez que as intencionalidades presentes no agir humano constituem elementos importantes na leitura que se faz do passado e no modo como o conhecimento histórico se produz. Nesse cenário a cidade se apresenta como elo entre sujeitos, temporalidades e realidades distintas, oportunizando a compreensão dos mesmos (RÜSEN, 2001).

Com base nesses autores, destaca-se o Projeto Conhecer Londrina enquanto possibilidade para o ensino de História local e a elaboração de narrativas que se constituem a partir da cidade. A fim de analisar o referido objeto, definiu-se o referencial teórico da pesquisa-ação, uma vez que leituras e apropriações mencionadas se dão em processo de formação continuada. Sobre o método, Severino (2007) afirma que este é capaz de promover mais do que a compreensão dos temas em questão, pois aprimora aprendizagens e a capacidade de intervir e modificar contextos, ao vivenciar a estrutura de uma aula em campo, com a interação de diferentes sujeitos durante a elaboração de conhecimentos a partir de reflexões entre as próprias narrativas e as narrativas da cidade.

O processo de formação e a interação entre os professores e membros da comunidade renderam várias observações, as quais foram registradas em diário de campo. Além desses registros, foram encaminhados aos professores, questionários como forma de avaliação complementar às anotações, porém, nem todos retornaram. Dentre eles destacam-se as palavras da professora S. R.:

Sinceramente, eu olhava os lugares, mas não via como deveria, de uma forma mais detalhada e crítica. [...] mudou a forma de pensar, pois além da história de cada lugar [...], percebi que, com a vivência, o nosso olhar é mais minucioso e os lugares percorridos são de suma importância para a história da cidade. [...] esses lugares permitem vivenciarmos com os alunos todos os conteúdos do dia a dia. Antes, quase não conhecia nada (sobre essas regiões da cidade), depois fiquei entusiasmada em voltar aos lugares e levar os alunos. [...]. As saídas são sempre preocupantes, pois tudo que é novo cria uma ansiedade e agitação nos alunos, porém eu amei proporcionar a eles essas oportunidades. [...] Depois das aulas de campo tudo fica mais claro e mais concreto, influenciando em muito a qualidade e a riqueza das informações. Percebi que os alunos ficavam entusiasmados a cada aula, principalmente as relacionadas aos assuntos do cotidiano.

Do mesmo modo, dentre as quatro categorias elencadas a partir dos questionários e observações, foi possível identificar:

O que sabiam ou pensavam sobre os pontos visitados, restringiu-se, na maioria das vezes, a informações superficiais.

Conteúdos curriculares e possibilidades de ensino identificados a partir dos trajetos, os quais, segundo os registros obtidos, aprofundaram e esclareceram demandas presentes na diretriz curricular, além de propor temáticas contemporâneas.

O contato com a história da região oportunizou novos saberes por meio de situações práticas de aprendizagem, havendo um significado especial em conhecer e comparar diferentes narrativas sobre o mesmo fato ou local, destacando a potencialidade das aprendizagens por meio de interações com o conteúdo histórico.

Aprendizagens realizadas com e na cidade influenciam as aulas, pois as reflexões durante a formação afetam diretamente os saberes acumulados bem como as abordagens realizadas, pois aproxima o estudante dos saberes curriculares, valorizando saberes locais.

Considerando as falas coletivas e isoladas realizadas pelos professores em formação, destacaram-se elementos de concordância em seus pareceres, como:

A relação da cidade com a economia cafeeira e os processos migratórios em diferentes momentos, o que, para alguns ainda permanece por diferentes razões.

O discurso de progresso e modernidade ainda se mantém apagando memórias e invisibilizando determinados grupos por meio da própria segregação social e cultural, o que ressaltaram em espaços e narrativas específicas de alguns grupos e pessoas.

A expansão da cidade se deu em todas as direções mediante elementos promissores que agregaram valor ao local, no entanto, os extremos leste e oeste para fora do projeto inicial de cidade, ainda demonstra efeitos da distinção entre os espaços e as comunidades segregadas pelo traçado da linha férrea.

Para o grupo, as narrativas sobre a cidade são tão diversas quanto as pessoas e intenções que a constituem, de modo que a pluralidade, característica dos vários movimentos migratórios, marca a paisagem e o povo londrinense.

Os apontamentos realizados durante o processo de formação continuada em meio ao cotidiano da cidade, sinaliza a importância das interações em diferentes realidades na constituição do saber histórico e da ação docente.

Referências

BLANCH, Joan Pagès; MIRANDA, Sonia Regina. Miradas sobre uma questão sensível: a cidade e suas potencialidades educativas/2014. Disponível em: http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/6747/5583 Acesso em: 08/04/2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. Estudos Históricos. Rio de Janeiro. Vol. 8, nº 16, 1995. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2008/1147 Acesso em: 05/04/2017.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf Acesso em: 21/11/2017.

[1] O Projeto Conhecer Londrina teve seu início na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Londrina (SMEC) em 1984. Em 1991, com a separação das secretarias, o projeto ficou sob a responsabilidade do Apoio Pedagógico de História da Secretaria Municipal de Educação (SME). O projeto tinha como objetivo proporcionar o (re) conhecimento de alguns pontos da cidade, bem como o ensino de aspectos históricos e geográficos de Londrina. A partir dos anos 2000 o projeto passou a contar com a formação continuada de professores em campo a fim de ampliar a capacitação dos mesmos e o aproveitamento dos alunos. O projeto continua ativo há aproximadamente 35 anos.

Palavras-chave: Projeto Conhecer Londrina; cidade; ensino de História; professores.

PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO OESTE CATARINENSE

IZOLETE DOS SANTOS RIQUETI - UFSC

ZENILDE DURLI - UFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este estudo tem como **temática** central o desenvolvimento curricular para a Educação Básica. No contexto do intenso movimento nacional em torno da produção de textos curriculares para toda a Educação Básica e seus desdobramentos nos contextos locais, o **problema de pesquisa** questiona: que configurações curriculares conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de ensino de Região Metropolitana do Contestado? Com base nesta questão, o **objetivo geral** consiste em analisar as configurações curriculares que conformam os textos das propostas oficiais de formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipais da Região da Metropolitana do Contestado, anteriores à publicação da BNCC (2017), buscando compreender as principais fontes de influência na definição dos currículos locais. Como **objetivos específicos**: identificar o desenho curricular expresso nas propostas curriculares oficiais dos municípios amostrados, reconhecendo os princípios básicos orientadores, conceitos-chaves, fontes de influência, formas de organização e conhecimentos (conteúdos, habilidades, competências) centrais; comparar os desenhos curriculares identificados nas propostas locais com as orientações presentes nos textos que expressam a política curricular nacional, identificando as influências estabelecidas entre esse contexto de produção e o contexto da produção do texto de política curricular local; analisar as fontes de influência identificadas para demarcar tanto como chegam aos currículos locais os textos da política curricular nacional como de onde são provenientes e quem são os sujeitos das demais possíveis fontes encontradas.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza como qualitativa e envolveu três etapas, a saber: revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo de cunho exploratório. Nesse estudo foi utilizada a abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen J. Ball (1994, 2001, 2002, 2011) e seus colaboradores, por conceber a política educacional como de natureza complexa e controversa, porquanto, não sendo estática e nem linear, constitui-se por meio de processos que percorrem as dimensões macro e micro da territorialidade de um determinado objeto de investigação.

A revisão bibliográfica responde ao aprofundamento teórico necessário à compreensão da temática, à análise e à interpretação tanto do contexto da pesquisa como da interpretação dos achados no caminho da investigação. A pesquisa documental envolveu as propostas curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes de ensino dos municípios da Região Metropolitana do Contestado, no estado de Santa Catarina, intencionalmente selecionados com base no critério de densidade demográfica, considerando dois municípios de grande porte; dois municípios de médio porte; três municípios de pequeno porte. O segundo

critério adotado para a amostragem dos municípios foi o da existência de um documento que expressasse a proposta curricular do município. A pesquisa exploratória composta de questionários respondidos por gestores/as e professores/as das redes investigadas. No trabalho com os documentos e com os dados dos questionários foi utilizada como referência os três passos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1979), a saber: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e processo de codificação dos dados, 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O conceito de recontextualização de Bernstein (1996) permitiu compreender o movimento dos textos curriculares entre as instâncias macro e micro do contexto social investigado.

Fundamentação e resultados

Para Sacristán (2013), o currículo tem se apresentado, desde suas origens, como uma invenção com capacidade de regular o conteúdo e as práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, determinando elementos estruturantes da vida dentro do ambiente escolar. Ainda, segundo Sacristán (2000, p. 75), existem "códigos", elementos que dão forma pedagógica aos conteúdos, e que, atuando sobre alunos e professores, modelam a prática de alguma maneira. O autor define como códigos do currículo os elementos ou ideias que influenciam a seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação do currículo, provenientes de opções políticas e sociais, opções epistemológicas, princípios psicológicos ou pedagógicos, princípios organizativos, entre outros.

O formato do currículo, sua organização, determina o que se deve aprender, ou seja, que conteúdos foram selecionados – de que maneira estão dispostos (disciplinas, áreas do conhecimento, entre outras) ou classificados, opções epistêmicas do conhecimento; como se aprende – o método como ordem das ações, as relações e interações, regras de comportamento, a ação pedagógica, etc.; quando se aprende – o tempo de aprender, tempo livre, horários, anos, ciclos ou cursos, a classificação dos alunos (em anos, ciclos, cursos, etc.); a organização do espaço escolar; a sistemática da avaliação, entre outros elementos e aspectos estruturantes do currículo. Os elementos constituintes do currículo ou estruturantes curriculares vão se alterando de acordo com o tempo, com o contexto e mediante o formato curricular adotado. O currículo apresenta, de modo explícito ou implícito, uma estrutura de relações entre todos ou alguns de seus componentes.

Os currículos oficiais das redes municipais analisadas apresentam uma configuração que reflete a organização dos sistemas de ensino a que pertencem, ordenados por seriação anual. Nos currículos, o conhecimento está ordenado por disciplina, distribuído nos anos que compõem a etapa educativa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em todos os aspectos da configuração curricular – seleção e organização de conhecimentos, definição de perspectiva teórica, autores de referência, entre outros – os currículos oficiais locais mesclam influências de diferentes documentos oficiais nacionais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais, as diversas Diretrizes Curriculares Nacionais construídas para a Educação Básica, cadernos do PNAIC e, também, no contexto intermediário, a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, também aparecem com frequência os livros didáticos e os materiais apostilados. A composição dos textos se dá por meio da recontextualização por justaposição de recortes de excertos extraídos das diversas fontes. Os posicionamentos de gestores/as e professores/as enfatizam a importância das propostas curriculares para a prática pedagógica, como projeto de formação humana. Demonstram unanimidade na compreensão de que a participação dos professores na elaboração dos documentos curriculares possui reflexos na sua interpretação e implementação na prática cotidiana, mas, também, a dificuldade em articular o tempo de formação, tendo sua participação negociada em meio às pressões e necessidades das redes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99116, jul/dez 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 16 set., 2018.

_____. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 323. Braga-Portugal: Universidade do Minho, 2002. Disponível em: http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539564, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base, dez., 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=301921. Acesso em: 20 ago. 2018.

GOODSON, Ivan. F. **O Currículo em Mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. (Org.) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Palavras-chave: Currículo; Configuração curricular; Ensino Fundamental; Recontextualização

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ESTADO DO CONHECIMENTO

JULIANA VAZ PAIVA - UFSM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Introdução

Questionamentos e indagações originam-se a todo momento em contextos educacionais, oriundos do propósito de que a Educação possa contribuir face os contextos emergentes vivenciados na sociedade. Estas inquietações levam àqueles que a compõem à reflexão sobre o Currículo, seus saberes e fazeres, pois sendo tão complexo, há enfoques diversos e distintos graus de aprofundamento.

Conceitua-se Currículo como caminho percorrido ou a ser percorrido, e "[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos." (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7). Isso quer dizer que há possibilidade de se gerar novos conceitos, a partir do papel que as instituições educacionais exercem.

Considerando a relevância da temática, o presente trabalho versa sobre Currículo. Desta maneira, inquire-se "Como o conceito de currículo está sendo desenvolvido atualmente?" e a partir desta problemática objetiva-se investigar e compreender os conceitos acerca de currículo que estão sendo desenvolvidos. A partir de abordagem do estado do conhecimento, busca-se conceituar currículo; Apresentar considerações sobre Teorias do Currículo e Práticas Curriculares; Bem como identificar e apresentar os diferentes conceitos desenvolvidos acerca de currículo, a partir de pesquisas publicadas nos últimos cinco anos, com base nas categorias currículo, teorias curriculares e práticas curriculares.

Certamente revisitar e conhecer estudos sobre Currículo são fatores imprescindíveis para que haja a reflexão e a análise sobre conceitos curriculares. Somente a partir de saberes sobre o que já foi e está sendo produzido acerca de currículo se chegará a fazeres que o fomentem como verdadeiro agente transformador, no sentido de realizar melhor articulação teórico-prática em favor de todos que o formam e vivenciam.

Metodologia

A metodologia tem suas bases em uma pesquisa de abordagem qualitativa, perspectiva exploratória, a partir do desenvolvimento do estado do conhecimento, que é um levantamento da produção científica. Para Morosini (2015):

"[...] estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo." (MOROSINI, 2015, p. 102-103)

Desta maneira, o estado do conhecimento leva à reflexão científica em uma determinada área, a partir da identificação, registro de categorização dos achados, que podem ser periódicos teses, dissertações e livros, abordando temáticas específicas.

Tendo em vista essas considerações, este texto apresenta o resultado de pesquisa realizada no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), endereço eletrônico http://bdtd.ibict.br/vufind/, no período de 2015 a 2019, nos trabalhos de dissertação. Como critérios de inclusão foram adotados: Estudos que investigaram a relação entre currículo, teorias e práticas curriculares nos últimos cinco anos, disponíveis na íntegra gratuitamente.

Assim sendo, estabeleceu-se como descritores as expressões "Currículo", "Teorias do Currículo" e "Práticas Curriculares". Optou-se por realizar duas buscas com filtragem no assunto e correspondência de todos os termos. Na seleção da leitura flutuante, buscou-se a categorização dos estudos de acordo com as categorias currículo, teorias curriculares e práticas curriculares, utilizadas para esta pesquisa.

Ao utilizar-se a combinação dos descritores "Currículo" e "Teorias do Currículo" foram encontradas 22 dissertações, destas, foram selecionadas 5, por em seu resumo apresentarem considerações acerca do tema de pesquisa. Da mesma maneira, a partir da combinação dos descritores "Currículo" e "Práticas curriculares", foram encontrados 64 dissertações, no entanto foram escolhidos apenas 9 trabalhos para serem analisados por, da mesma forma, apresentarem relação com o tema pesquisado em seu resumo.

Fundamentação Teórica

Em todas as épocas, antes mesmo de conceituar a palavra "currículo", professores sempre estiveram envolvidos com o mesmo, visto que o conceito de currículo envolve diversos aspectos e direciona questões primordiais à escola, como: O que será ensinado? Quando será ensinado? Como será ensinado? Como será avaliado este processo? Qual indivíduo que está sendo formado para a sociedade? (SILVA, 2013, p. 21)

É necessário destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico e viabiliza o processo de ensino aprendizagem, pois "[...] é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições." (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 61)

A partir da emergência do currículo como campo de estudo, nascem os estudos sobre as teorias do currículo, que objetivam a compreensão das intenções e quais questões uma "teoria" do currículo busca responder, tendo em vista que "A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado." (SILVA, 2013, p.14). Diferenciando-se pela ênfase e enfoque dados à essa questão, distinguem-se três notórias teorias curriculares: Tradicionais, críticas e pós-críticas.

Com base em estudos feitos a partir da década de 1960, evidencia-se o Currículo não só como documento, mas em seus vários níveis. O currículo formal, ou prescrito, estabelecido pelos sistemas de ensino, manifesta-se a partir de diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo real é aquele vivenciado na realidade escolar. Já o currículo oculto não aparece no planejamento do professor, pois representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. (MOREIRA; SILVA, 2002)

A partir do currículo "As escolas, como organizações, definem um *ethos* de conduta nas mais variadas facetas do comportamento [...]" (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 250), assim sendo, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social.

Resultados

As dissertações selecionadas foram realizadas a partir de universidades públicas brasileiras e utilizam-se de metodologia qualitativa, partindo de estudos de caso, análise documental, diário

de campo, entrevistas ou observação em sala de aula. Buscam aporte teórico em autores como Alice Casimiro Lopes, Althusser, Apple, Bauman, Freire, Giroux, Goodson, Pérez Gómez, Tomaz Tadeu da Silva, sendo Gimeno Sacristán referenciado em sua maioria.

Em suma, na categoria currículo, evidencia-se um conceito que não o considera como um dispositivo ingênuo, mas como elemento que repercute interesses específicos. Faz-se considerações acerca da visão neoliberalista que gera competitividade e individualismo no contexto educacional. Reflete-se o currículo além do documento prescrito, considera-se o currículo em ação, que de fato se concretiza, evidenciando que os professores possuem representações sobre esses currículos, que emergem de suas narrativas e de suas práticas.

As pesquisas organizadas na categoria teorias curriculares demonstram a relevância de entendê-las para que haja a compreensão de elaboração de currículo, como os conteúdos são distribuídos e quais fatores são relevantes na escolha destes. Ressaltam a necessidade de se estabelecer uma prática educativa pautada no diálogo e na formação de humanidades, bem como na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, tendo em vista a emergência de possibilidades que a contemporaneidade coloca à disposição de professores e alunos.

Na categoria práticas curriculares, as pesquisas tratam sobre formação de professores. Estas apontam que a prática no processo de formação de professores tem sido influenciado por diversos contextos, apresentando assim diferentes significações, consequentemente, se institucionalizando pelas reformas curriculares que passaram os cursos de formação de professores desde a sua concepção. Considera-se que a formação do educando na sua integralidade perpassa pela correspondência entre o currículo proposto e a prática pedagógica significativa, que por sua vez, está imbricada com a concepção de educação defendida pelo professor.

A presente pesquisa possibilitou apurar a variação de modos de ver o Currículo. Pôde-se verificar que há diversas possibilidades e considerações sobre o tema, pois o currículo requer posições - de princípios e ética -, portanto a melhor definição de currículo varia, sendo consequência do contexto social e dos grupos envolvidos.

A concepção de currículo vem sendo ampliada, levando à superação de um conceito tradicional, pois entende-se o currículo emergente em seus saberes e fazeres, fato que nos remete à importância de atentar ao tema. Indubitavelmente o currículo, em suas diversas facetas, ainda requer discussões sistematizadas, problematizadoras, críticas e propositivas. Assim, o presente trabalho não carrega intenção de esgotar o tema investigado, mas incentivar novas pesquisas com enfoques e perspectivas diferentes, possibilitando novas reflexões e ressignificações acerca de Currículo.

Referências Bibliográficas

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento e questões do campo científico**. Educação (Santa Maria), v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Palavras-chave: Currículo; Teorias do Currículo; Práticas Curriculares.

REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO DEMOCRÁTICO: DIVERSIDADES, CULTURAS E IDENTIDADES

MARCOS VINICIUS MESSINO GODOI - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o objetivo de compreender o que autores estabelecem como "currículo democrático", a partir de uma pesquisa bibliográfica foi possível constar que as teorizações sobre currículo iniciam sua discussão supondo que não existe o lá fora, o qual espera ser descoberto, descrito e explicado nas escolas pelo currículo. Freitas e Fernandes (2007) assinalam que reflexões sobre o currículo precisam ser centrais nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, assim como na proposição de sistemas de ensino, em pesquisas sobre teorias pedagógicas, nomeadamente nas modalidades de formação inicial e continuada de professores. No atual cenário educacional é de suma importância entender que os currículos necessitam ultrapassar as visões tradicionalistas, não se constituindo apenas em conteúdos a serem repassados aos educandos. Entende-se, portanto, que o currículo é uma construção, que exige seleção de conhecimentos amalgadas a práticas pedagógicas em "[...] contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas [...]" (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 9). Assim, a seleção do que deve ser ensinado necessita de justificativa para essas escolhas de conhecimentos e práticas pedagógicas, visto que suas ofertas modificam os indivíduos que entrarão em contato com esses saberes e modos de trabalhá-los. Sentido esse que faz emergir, nesse pano de fundo, a importância da seleção do quê e como ensinar para as questões de diversidade, identidade, subjetividade, sob uma participação democrática. O objetivo central dessa pesquisa é de verificar como participantes ativos na construção de currículos consideram as identidades e diversidades locais nessa construção. Nesse estudo, o foco é a discussão e reflexão sobre currículo participativo e democrático, atuante à luz local, que ao reconhecer a diferença em cada contexto, respeite as identidades e impulsione diálogos entre as partes envolvidas. A pesquisa em fontes bibliográficas instigou a interlocução sobre currículo, avaliação, diversidade e cultura nos textos abordados. Percebemos nessa interlocução que os processos de avaliação precisam considerar que avaliar não se resume apenas a realizar testes e provas e atribuir notas, mas é uma atividade que orienta o professor para futuras mudanças pedagógicas. Desse modo, estaremos dando ênfase não somente aos conhecimentos e desempenho dos estudantes como, também, aos comportamentos, atitudes e valores que se constituem pelas práticas pedagógicas, porquanto quando falamos de currículo e avaliação, levamos em consideração a diversidade, entendida como uma construção contínua no decorrer da história individual, em meios culturais diversos, que acarreta a sua adaptação ao meio social, sujeita às relações de poder vigentes (GOMES, 2017). Para evidenciar as relações de poder, focaremos a accountability, no intuito de compreender a gestão no campo curricular, uma vez que currículo e gestão se interceptam de modo significativo (PACHECO, 2017). Particularmente, nesse texto, esse autor demonstra a relação entre currículo e gestão e guia o foco para tal: "[...] um modo de olhar para o currículo centrado na responsabilização das pessoas, guiado por um processo de devolução de responsabilidades que torna ténues as decisões tomadas ao nível da escola". (PACHECO, 2017, p. 41). É necessário, entretanto, ter em conta que um modelo de accountability pode ser sentido como um algoz para o processo

educacional. Em face desses impactos, considerando as teorias pós-críticas do currículo, as reflexões das leituras nos conduziram para um modo de pensar um currículo democrático que respeite as diversidades e identidades dos sujeitos, pela importância que as práticas pedagógicas desempenham na construção cotidiana do currículo em uma visão intercultural, as culturas sejam inter-relacionadas, sem sobreposição de uma sobre a outra, que facilite a compreensão de mundo pelo olhar da outra cultura, muitas vezes, julgada como subalterna. Assim, poderemos ver a escola como provedora do enlace de culturas e saberes. Para tal, é imprescindível a contextualização e compreensão das diferenças e das desigualdades para o processo de construção do currículo democrático, como indicam Moreira e Candau (2007). Dessa forma, serão consideradas as identidades, bem como a necessidade de se redesenharem os conhecimentos escolares rotineiros, trazendo as diversas raízes étnicas/éticas e os diferentes posicionamentos envolvidos em sua produção. Como apontam e sintetizam esses autores: "[...] a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e verdades que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.32). Ao desestabilizar o modo como os indivíduos são mobilizados e representados, se salienta a escola como um ambiente "[...] de cruzamento de culturas e saberes" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 35).

Referências

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. . In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf . Acesso em: 2 jul.2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 2 jul.2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 2 jul.2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão: Perspetivas de integração em tempos de accountability. Revista de Estudos Curriculares, Braga, (PT), v. 8, n.1, p.35-50, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/54074. . Acesso em: 2 jul.2019.

Palavras-chave: Currículo Democrático; Avaliação; Diversidades; Reflexões

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRODUÇÕES EM NÍVEL STRICTO SENSU.

FRANCINE CRUZ GRISON - UFPR

JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR

GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO - IFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo expandido apresenta a primeira etapa de uma pesquisa do tipo Estado da Arte que teve o objetivo de mapear e identificar as produções científicas, teses e dissertações, que abordam o tema das relações étnico-raciais na Educação Física escolar. Como na pesquisa do tipo Estado da Arte o volume de produção pode ser grande é comum que, além de se estabelecer o campo e o tema da pesquisa, seja definido um período de pesquisa e estabelecida uma determinada fonte de dados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171). Buscando reparar séculos de danos aos direitos e à imagem da população africana e afro-brasileira, ocorreu, no ano de 2003, a promulgação da Lei 10.639, tornando obrigatório a partir de então o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares a fim de valorizar devidamente a história e cultura desse povo (BRASIL, 2003). A Lei surge como um aparato legal de garantia de que a educação das relações étnico-raciais faça parte dos currículos do ensino fundamental e médio, no entanto, hoje, após 16 anos de sua promulgação, ela ainda não parece estar de fato incorporada ao cotidiano escolar. A partir da perspectiva legal de que a educação das relações étnico-raciais deve permear o currículo e a cultura da escola e a fim de investigar que saberes são instituídos na prática da Educação Física no ambiente escolar relacionados à essa temática, o problema de pesquisa que norteou a investigação foi: de que maneira a temática das relações étnico-raciais na educação física escolar é sistematizada no âmbito das pesquisas acadêmicas stricto sensu? Para responder esse questionamento tem-se como objetivo geral: mapear e identificar as produções científicas, teses e dissertações, que abordam o tema das relações étnico-raciais na Educação Física escolar. A escola é uma instituição historicamente construída na contexto da modernidade, considerada privilegiada como mediação para a função social de transmitir cultura e oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Entretanto, isso faz brotar muitos questionamentos, como por exemplo: o que entendemos por produções culturais significativas? Ou, quem define os aspectos das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Infelizmente, percebe-se que o ambiente escolar ainda é palco de diversas manifestações de discriminação e preconceito (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163). Sabemos que, além do histórico de povo escravizado, na constituição da sociedade brasileira o negro teve suas características físicas e culturais vinculadas à aspectos pejorativos e inferiores, recebendo uma carga de preconceitos e discriminações mais evidente que outros povos ou grupos (SANTOS, 2007, p. 19). Dessa forma, no rol de disciplinas escolares, destacamos a disciplina de Educação Física, pois ela é a única a tratar da Cultura Corporal, tendo a partir de seu objeto de ensino/estudo uma colaboração imprescindível a prestar no que tange à superação de preconceitos e a educação

das relações étnico-raciais, sendo um local privilegiado para as discussões sobre o tema. A Educação Física é um espaço no qual as pessoas podem tocar nos corpos uns dos outros, auxiliando na formação da auto-imagem positiva e na imagem do outro, se entendermos isso, entenderemos quão importante é sua participação na criação (ou destruição) do preconceito étnico-racial (RANGEL, 2006, p. 142). Sendo assim, acreditamos que mapear e identificar as pesquisas realizadas nas universidades que versem sobre as relações étnico-raciais na escola pode gerar novas reflexões e a justiça curricular almejada com a criação da Lei 10.639/2003. Visando responder o objetivo proposto neste estudo foram realizadas buscas online na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que serviu como instrumento de coleta de dados. Utilizando-se a opção de busca avançada, recurso de filtragem disponibilizado pela própria plataforma, foram inseridas três palavras-chave: educação, educação física escolar e relações étnico-raciais e o período de mapeamento das produções foi delimitado entre 2003 (ano da promulgação da Lei 10.639/03) e 2019 (atual). De acordo com as delimitações de busca citadas acima, a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apresentou como resultado de pesquisa 16 trabalhos acadêmicos. As 16 teses e dissertações encontradas foram submetidas a uma leitura flutuante a fim de selecionar aquelas que comporiam o corpus de pesquisa ou seja, contemplassem o tema relações étnico-raciais no contexto da Educação Física escolar, resultando assim num corpus de 09 dissertações, não tendo sido encontrada nenhuma tese. Através do mapeamento da produção científica em nível stricto sensu que aborda o tema das relações étnico-raciais na educação física escolar identificamos que a primeira dissertação encontrada foi produzida em 2007 (4 anos após a implementação da Lei 10.639) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre - RS, tendo como autor Marzo Vargas dos Santos e orientador Vicente Molina Neto. O tema da pesquisa foi "O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar". A segunda dissertação veio em 2008, por Anália de Jesus Moreira, orientada por Maria Cecília de Paula Silva, na Universidade Federal da Bahia em Salvador - BA. A temática foi "A Cultura Corporal e a Lei 10.639/03: Um estudo sobre os impactos da Lei no ensino de Educação Física em Salvador". Em 2009 foi divulgada a terceira dissertação, dessa vez por Fabiano Maranhão, orientado por Luiz Gonçalves Junior na Universidade Federal de São Carlos em São Carlos - SP com o título "Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais". Após uma lacuna de 2 anos, em 2012 tivemos a dissertação de Clovis Claudino Bento com a temática de "Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais" sob orientação do já mencionado professor Dr. Luiz Gonçalves Junior na Universidade Federal de São Carlos em São Carlos - SP. Em 2013 não houve publicação. No ano de 2014, Gabriela Nobre Bins, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre - RS, sob a orientação do já citado Prof. Dr. Vicente Molina Neto produziu a dissertação "Mojuodara: A Educação Física e as Relações Étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre". Com uma nova lacuna de 2 anos, em 2017, ano mais produtivo sobre a temática, houveram 3 produções, uma de autoria de Dandara de Carvalho Soares sob orientação de Fernanda Moreto Impolcetto na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" com o título "As relações étnico-raciais e as TIC na Educação Física escolar: possibilidades para o Ensino Médio a partir do currículo do Estado de São Paulo", uma de autoria de Gleisiele Saraiva Rangel, na Universidade Federal do Espírito Santo em São Mateus - ES, sob orientação de Maria Alayde Alcântara Salim e coorientação de Andrea Brandão Locatelli com o título "No movimento do Jongo: a educação física e as relações étnico-raciais na escola" e outra de autoria de Hemanuelle di Lara Siqueira Jacob na Universidade Federal de Goiás - GO intitulada

"Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola", sob orientação de Anna Maria dias Vreeswijk. A última dissertação encontrada foi produzida em 2018 por Cristiane Pereira de Souza Francisco na Universidade Federal de São Carlos - SP, sob orientação de Fernando Donizete Alves e recebeu o título de "O eu, o outro e o nós: um caminho para compreender a diversidade na educação física escolar na perspectiva das crianças". Como base no mapeamento realizado foi possível identificar que o saber relacionado às relações étnico-raciais na educação física escolar é pouco sistematizado na academia, tendo em 16 anos apenas 09 dissertações e nenhuma tese abordando o assunto. Também foi possível identificar que dentre os 26 estados brasileiros, as pesquisas na área se concentram em apenas 05, sendo São Paulo o que realizou a maioria das pesquisas (04), todas desenvolvidas em Universidades Públicas. Em relação ao ano de produção das dissertações a primeira identificada foi em 2007 e a última em 2018, sendo 2017 o ano mais produtivo, com 03 dissertações. O assunto mais abordados nas pesquisas foi as relações étnico-raciais na Educação Física escolar, com 03 dissertações nesta temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 18/06/2019.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf. Acesso em 18/06/2019.

RANGEL, I. C. A. Educação Física na Educação Infantil: Notas Sobre a Possibilidade de Formação de Preconceito Étnico Racial. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - Ano 5, n. 1, 2006.

SANTOS, M. V. O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/12900. Acesso em: 18/06/2019.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de Revisão: implicações conceituais e metodológicas. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189,jan/abr. 2014.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; educação física escolar; cultura, stricto sensu.

RELIGIÃO: UMA LEITURA A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE

LUCIANE HINTERHOLZ - IFC

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO - IFC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RELIGIÃO: UMA LEITURA A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE

Esta comunicação deriva de estudos realizados na disciplina Educação, Epistemologia e Contemporaneidade, cursada no Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do IFC – Campus Camboriú (2016-2018). Nessa disciplina foram debatidas temáticas contemporâneas significativas para a área da Educação e entre elas a interculturalidade. Os debates foram realizados com pesquisadores de projeção nacional e um deles abordou a relação entre Educação e Interculturalidade. Tendo em vista esse contexto, o objetivo geral desta proposta foi compreender a importância da contribuição do professor no processo de rompimento com os paradigmas tradicionais estabelecidos para promover debates interdisciplinares e interculturais acerca da cultura religiosa. Este estudo é de cunho teórico e emergiu dos questionamentos enviados pelos pós-graduandos antes dos debates sobre o tema interculturalidade. Dentre os vários questionamentos feitos o tema mais aludido no que diz respeito à Educação e Interculturalidade, foi a religião. O que instigou a pensar esta proposta foi o relato de uma professora sobre os impasses vivenciados em uma escola pública municipal com relação ao currículo a ser desenvolvido e que muitas vezes confronta com a cultura religiosa da comunidade escolar.

A sociedade brasileira caracteriza-se pela diversidade de culturas. Moura (2010, p. 321) argumenta que "a diversidade cultural é colocada no mesmo plano dos direitos econômicos e sociais e remete a uma conceituação de cultura consideravelmente ampla, fortemente ancorada na discussão antropológica". É fundamental refletir sobre a diversidade em sua variedade de contextos, pois isso se torna imprescindível para qualquer prática educativa. Fleuri (2003, p. 17) ao descrever sobre educação e diversidade destaca a ideia de educação intercultural; esta, segundo ele "configura uma proposta de educação para a alteridade", ou seja, a educação em sua forma individual só pode existir através e para o contato com o outro. Considerando esses aspectos, abordamos uma perspectiva delicada, ligada as diversidades culturais que é a religião.

Geertz (2008, p. 89) ao descrever os problemas metodológicos relacionados à religião mostra que a abordagem científica desse tema gera impasses por ter que se desvencilhar concomitantemente do "tom do ateu da aldeia e o do pregador da mesma aldeia, bem como seus equivalentes mais sofisticados, de forma que as implicações sociais e psicológicas de crenças religiosas particulares possam emergir a uma luz clara e neutra". O teórico define religião como "um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral" (GEERTZ, 2008, p. 67).

A religião é um dos temas mais delicados no que se refere às diversidades; pensar sobre as diversidades remete a considerar as diferenças culturais em suas pluralidades. As religiões fazem parte da cultura humana em todas as épocas históricas; embora diferentes todas têm algo em comum a busca por uma relação com um saber fundamentado na realidade e no

conhecimento sobre o mundo. A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica. Silveira (2016, p. 128) trabalha esta ideia como um ambiente no qual constantemente move-se pessoas, culturas e conhecimentos cuja existência de significados está entrelaçada com inquirições que compreendem e indicam a presença da diversidade num entendimento, em tese, plural e cultural. Esta compreensão instiga e sensibiliza uma multiplicidade de ações e afazeres de ordem pessoal e global em relação às diferenças.

Um sistema de educação pode refletir a diversidade em sua variedade de contextos, o que torna necessário práticas educativas que respondam a tal demanda. Fleuri (2003, p. 20) ao analisar a educação intercultural demonstra que "pela própria natureza de sua origem, [...] assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas". Ao pensar o contexto escolar, ele percebe a interculturalidade como quesito imprescindível para a prática pedagógica que acolhe a visão de mundo dos agentes; tendo em vista tal prática, que é deslocada da tradicional e que "legitima a cultura de origem de cada indivíduo" há que de considerar as "consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial".

Assim sendo, a prática pedagógica, tanto no ambiente formal, quanto informal de ensino precisa ser baseada em pesquisas e planejamentos em torno de suas diretrizes. É importante conhecer a comunidade escolar e seu contexto, saber o que ela pensa e conhece sobre seu meio social. Com este propósito, é possível interpretar que a escola para apoiar-se na ideia da diversidade, deve iniciar pelo diagnóstico das pré-concepções e interesses dos indivíduos e grupos que interpretam a realidade e decidem sua prática. É imprescindível oferecer o conhecimento como procedimento valioso para analisar e promover o questionamento, a comparação; por tal meio pode ocorrer a reconstrução das pré-concepções comuns, "dos interesses e atitudes condicionadas, [...] das pautas de conduta, induzidas pelos marcos [dos] intercâmbios e relações sociais" (SACRISTÁM; PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 25).

O professor em sua prática pedagógica precisa se distanciar da concepção de educação com transmissão de conhecimento. Na escola observa-se a diversidade religiosa, portanto, importa compreender os seus porquês; da mesma forma se outorga ao professor o pensar sobre o processo educativo considerando esta realidade sui generis, pois tal processo demanda criar e desenvolver "contextos" educativos. Nessa criação a função do professor é indispensável, pois ele pode propor experiências de reconhecimento de diferenças entre agentes e contextos visando "desencadear a elaboração e circulação de informações" (FLEURI, 2003, p. 32).

As organizações dos processos educativos implicam pensar, no caso brasileiro o Estado laico; logo não há nem poderia haver a defesa de qualquer religião; Cunha (2013, p. 9) ao referir-se ao Estado, entende que ele deve ser "[...] imparcial diante das disputas do campo religioso, que se priva de interferir nele, seja pelo apoio, seja pelo bloqueio a alguma confissão religiosa", desenhando assim a ideia de laico. Cunha (2006, p. 1242) entende ainda a religião como fato social "um objeto do conhecimento científico, portanto um fenômeno objetivamente observável, mediante o emprego do método científico".

No âmbito escolar é comum nos depararmos com situações que geram confrontos culturais, principalmente quando se trata da cultura religiosa. Por ser um fato complexo e que envolve vários agentes sociais, se constata a importância do professor antes de tudo, compreender o contexto que o cerca. É preciso lembrar que a prática pedagógica deve remeter ao diálogo, que professor é mediador e articulador do processo educativo, quando possibilita a troca, o conhecimento e o reconhecimento das vivências religiosas. É por meio dele que as diferenças despontam e o agente se mostra; ocorre também nesse movimento a descoberta do outro em sua ontologia étnica e cultural. Portanto, a escola deve elaborar suas práticas pedagógicas com

o intuito de extinguir qualquer tipo de discriminação religiosa, lembrando que cada sujeito faz parte de um processo histórico diferente.

Ao discorrer sobre aspectos relevantes sobre a interculturalidade, observamos que o papel da escola em suas ações pedagógicas é o de promover possibilidades de interações interculturais, nesse caso aqui referidas às questões da cultura religiosa. Isso se confirma quando Fleuri (2013, p. 35) demonstra que "a escola não é espaço para ensinar a religião ou convicções de uma determinada confessionalidade, mas lugar de construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural religiosa brasileira e mundial". Cabe ao professor, propor e dar condições pedagógicas para debater sobre diversas experiências religiosas e suas tradições, construídas como modo de "lidar com os desafios da vida cotidiana e, acima de tudo, execrar toda e qualquer forma de discriminação e preconceito" (FLEURI, et al, 2013, p. 232). Sua contribuição na reflexão da maneira como a escola pode estar inserida na comunidade diversa em seus aspectos culturais religiosos e seu papel junto às práticas pedagógicas da escola, proporcionarão discussões construtivas ao aprendizado das relações interculturais.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1235-1256, set./ dez. 2006.

FLEURI, M.R. Diversidade Religiosa e Direitos Humanos: conhecer, respeitar e conviver [et al] (orgs). Blumenau: Edifurb, 2013.

FLEURI, M.R. Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/ago., p.16-35, (2003). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf Acesso em 11/10/2016.

GEERTZ, C. A Religião como Sistema Cultural. In: A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: ED. LTC, 2008. Disponível em https://antropologiadareligiaoufpe.wordpress.com Acesso em 10/10/2016.

MOURA, Milton. Cultura e Diversidade. Considerações sobre a multiplicidade das manifestações. Antíteses, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 321-346. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses Acesso em 10/02/17.

SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVEIRA, G.M.R. [et al] (orgs). Diversidade Religiosa e Direitos Humanos. vol 2, p.128-146, João Pessoa: Editora da UFPB, 2016. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br Acesso em 09/10/2016.

Palavras-chave: Interculturalidade; Educação; Religião; Diversidade.

SOBRE A REVISTA DO ENSINO: ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO ENSINO DE 1º GRAU (DIRETRIZES TEÓRICAS DOS CURRÍCULOS DE 5ªS E 6ªS SÉRIES)

ANDERSON TEIXEIRA RENZCHERCHEN - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho a ser seguido está relacionado com uma publicação da Revista do Ensino – Secretaria da Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul, edição nº 147, no ano de 1972. Esse número da revista está inserido o projeto de Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ªs e 6ªs séries). Com quatro capítulos de fundamentações didático-pedagógicas para serem seguidas no Paraná. O primeiro capítulo é denominado "Fundamentação didática-pedagógica do currículo de 5ª e 6ª séries"; O segundo capítulo é "Comunicação e Expressão"; o terceiro "Integração social – área de Estudos Sociais"; o quarto e último trata das "Ciências".

Esse projeto realizado pela Secretaria de Educação do Paraná teve como intuito adaptar o sistema de ensino do Estado aos moldes da lei 5.692 de 1971, a qual realizará alterações na LDB de 1961 . Em seu início pressupões como prerrogativa o artigo primeiro da nova lei, referente ao ensino de 1º e 2º Grau: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". (Lei nº 4.024/61).

Seguindo essa premissa que está alocada na Constituição da República Federativa do Brasil, se tem os nortes que devem ser seguidos na Lei nº 5.692/71 de ordem nacional e no programa do Estado do Paraná. Dessa forma, a edição da revista comporta propostas de enunciados a uma nova forma de encaminhar a educação, teoricamente de forma a dar uma maior liberdade a forma de ensino tirando o autoritarismo de pauta com a inserção de estudos da psicologia moderna e prioridade às tecnologias em auxílio ao aprendizado.

Pode ser destacado na discussão da implantação da Lei 5.692/71 no Paraná a intensificação do paranismo por meio do ensino, com destaque ao ímpeto trabalhista trazido pela formação voltada ao ensino profissionalizante, resquícios do desenvolvimentismo e da forma tecnicista de educação.

O capital cultural de Bourdieu (2010) pode ser interpretado nessa maneira de apropriação da educação para a formação da cidadania ou do cidadão. Para que o aluno, tanto o aluno em nível de ensino fundamental como o professor formado para lecionar nesses anos escolares a primazia se dá ao título de formação, com isso pode se obter o cidadão com conhecimentos necessários ao alcance da sociedade, ou seja, para se obter uma sociedade com trabalhadores que obtenham o mínimo de conhecimento necessário para mover a indústria ou os trabalhos subalternos. Em contrapartida, com a Lei nº 5.692/71 os cursos superiores possibilitaram maior facilidade para o acesso da elite, como já ocorria antes da primeira LDB de 1961.

Em conclusão, é notório que as propostas do Estado do Paraná se adequaram a Lei nº 5.692/71. Na edição da Revista com o projeto Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ªs e 6ªs séries), pode ser notado que o detalhamento tratado na relação com o Ensino no Paraná foi evidente.

Os critérios adaptados da lei e propostas como metodologia nas diversas áreas consistiram em ensino dinâmico, incluindo a língua nacional como a fundamental dentro de um ensino patriótico. Foi mostrado com clareza a combinação de um ensino patriótico, principalmente por meio da língua e paranista devido a tentativa da definição da identidade do cidadão estadual, que era diferenciado de outros lugares do Brasil que possuíam evidência de sua identidade.

Referências

BRASIL. Lei 4.024/61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 20 de Dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências, 1971.

BOURDIEU, P. Os três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA. M. A.; CATANI, A. (organizadores). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 71-80.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Articulação e Integração no Ensino de 1º Grau (Diretrizes Teóricas dos Currículos de 5ª e 6ª séries do Ensino de 1º Grau). Revista do Ensino. Porto Alegre, RG, n. 47, suplemento especial n. 4 –Educação no Paraná –, 1972.

Palavras-chave: LDB; Revista do Ensino; Educação no Paraná.

UMA CARTOGRAFIA DOS IMAGINÁRIOS DE PROGRESSO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

ELIANA SANTIAGO GONÇALVES EDMUNDO - SEED _PR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma prática mundialmente comum de internacionalização doméstica e que figura no mundo há muito tempo é a escolarização do tipo internacional nos níveis fundamental e médio da educação básica. Denominadas escolas internacionais, essas instituições se propõem a oferecer experiências na perspectiva da educação bilíngue a partir de um desenho curricular internacionalizado. A questão central que se coloca é que quando pensamos em iniciativas e práticas curriculares no âmbito da educação em nossos tempos deparamo-nos com a existência de determinados valores universais alicerçados no pensamento racional ocidental moderno que são atributos da modernidade e do humanismo ocidental (DUSSEL, 2005). E, ainda, os discursos híbridos e conflituosos dos mais diferentes tipos de currículos escolares (LOPES, 2004, 2013; SILVA, 2000, 2001) atuam nos imaginários dos sujeitos estudantes e assim como quaisquer outras enunciações constroem concepções de mundo em qualquer espaço de tempo e cultura (TAYLOR, 2002; MIGNOLO, 2005). Sendo assim, a discussão proposta nesse trabalho visa discorrer sobre os imaginários sociais que permeiam os discursos de estudantes em contextos de educação básica de ensino internacional e de ensino público de algumas localidades nos dias de hoje. O meu principal interesse é trazer a tona um tema que exige reflexões e associações de uma gama de ideias e complexidades envolvidas na "ideia ocidental de que existe somente uma única lógica de progresso, desenvolvimento e evolução para a humanidade - lógica essa muito bem reproduzida e imposta pelo mercado global" (ANDREOTTI et al, 2018, p. 6). Corroborando Ferraz (2015, p. 10-11), discutir sobre os imaginários sociais é algo essencial devido ao fato de a "imaginação, em suas formas coletivas, ser um agente que leva à ação". Nesse sentido, o estudo privilegia questões epistemológicas e ontológicas a partir dos estudos pós-coloniais de base latino-americano de forma a constituir uma reflexão acerca de questões relacionadas à trajetória de colonialidade que marca a educação escolarizada, especialmente pelas políticas públicas educacionais nacionais e globais. O trabalho se desenvolve pela análise dos imaginários de progresso mobilizados pelos estudantes de turmas do ensino médio de três escolas brasileiras - duas internacionais e uma escola pública - apoiada nos estudos pós-coloniais de abordagem descolonial (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005). A exploração dos imaginários foi realizada a partir de duas questões motivadoras de pesquisa desenvolvida no curso de doutorado concluída no final do ano de 2018, quais sejam: como se configuram os imaginários de progresso mobilizados pelos estudantes de turmas de ensino médio de três escolas brasileiras em registros verbais escritos? De que modo os argumentos convergentes para uma perspectiva epistemica moderno/colonial do progresso se expressam? Trata-se de um estudo de natureza exploratória e interpretativa que buscou empreender uma cartografia social (PAULSTON; LIEBMAN, 1996) das narrativas geradas no curso da elaboração das respostas as indagações de um questionário. O tema é relevante no contexto acadêmico tendo em vista que aborda uma questão interligada a atual conjuntura das políticas educacionais brasileiras voltadas para a educação básica - formação para a cidadania e internacionalização do ensino - as quais atendem a proposições mais amplas

feitas por agências internacionais multilaterais, particularmente, UNESCO e a Organização de Comparação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE).
ANDREOTTI, V; PEREIRA, R. S. EDMUNDO, E. S. G. Imaginários de educação e de bem público nos discursos de internacionalização do ensino superior. Revista Desempenho, Brasília, v.1, n. 28, p. 1-18, jul. 2018.
DUSSEL, E. Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2005. 160 p.
FERRAZ, D. Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos. Curitiba: Editora CRV, 2015. 174 p.
LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-110, mai./jun./jul./ago. 2004.
_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Revista Educação, Sociedade &Culturas, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.
MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 33-49.
PAULSTON, R. G.; LIEBMAN, M. Social cartography: new metaphor/tool for comparative studies. In: PAULSTON, R.G. (Ed.) Social cartography: mapping ways of seeing social and educational change. New York: Garland, 1996. p. 7–28.
QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org).
A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 33-49.
SILVA, T. T. . Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000b. 158 p..
_____. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis. Editora Vozes, 2001a. p. 121-137.
TAYLOR, C. Imaginários sociais modernos. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2010.

Palavras-chave: Imaginários sociais, Educação Básica, Internacionalização do ensino, Colonialidade do pensamento.

UMA PROPOSTA PARA O USO DE V DE VINGANÇA (1989) COMO FERRAMENTA REFLEXIVA EM SALA DE AULA

THIAGO BROTTO NATÁRIO - UFPR

JANIS CAROLINE BOIKO DA ROSA - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As obras de ficção científica, de modo geral, tem sido apropriadas por professores de ciências exatas objetivando a exposição de fenômenos físicos. Avramidou et. al. (2015, p.3-13) observaram que, através da ficção popular entre adolescentes seria possível ensinar conceitos científicos, assim como tornar visíveis noções vagas, como no caso de *Redshift Rendezvous* de John Stith, em que os efeitos da relatividade são vistos pelos passageiros em uma nave viajando próxima da velocidade da luz. Tais apropriações podem também ser feitas pelas humanidades, visto que a ficção científica também aborda temas antropológicos, políticos, sociológicos, históricos e psicológicos. Neste trabalho visamos pensar o uso de produções distópicas em histórias em quadrinhos, mais especificamente *V de Vingança* (1989), no ensino de história, com o objetivo de aproximar estudantes de terceiro ano das discussões acerca do fascismo, partindo de uma linguagem e imaginário que lhes são familiares.

Durante o século XX houve uma ampla proliferação das obras de ficção científica de subgênero distópico. As quais consistem em projeções de um futuro adoecido (SZACHI, 1972, p.116-123) problematizando possíveis danos que a vida humana sofreria caso determinada tendência do seu presente vença, ou caso certo movimento de seu passado tivesse vencido. Seu objetivo é fazer soar o alarme de incêndio, avisando que, se as forças opressoras que compõem o presente continuarem vencendo, o futuro da humanidade se direcionará à catástrofe. Deste modo, a produção distópica é, em si mesma, insubmissa, antiautoritária e crítica. (HILÁRIO, 2013, p. 206-207) Logo, através do uso de *V de Vingança*, seria possível trazer o debate acerca de características do fascismo aos alunos através de uma linguagem futurista que auxilia o engajamento do estudante com o seu papel enquanto cidadão.

O presente trabalho apresenta a análise do valor didático de *V de Vingança* para tratar do nazifascismo em sala de aula. Pressupõe-se que seria preciso designar duas aulas expositivas dialogadas, em que seria discutido as características dos regimes e sua conexão com produções culturais nesta temática com que os alunos tenham tido contato, assumindo-se uma participação ativa dos estudantes na narrativa de experiências culturais individuais e conexão destas com os conteúdos. Uma outra aula seria destinada à leitura de trechos da HQ e discussão da conexão destes com os conteúdos em questão. Por fim, dar-se-ia a realização de uma atividade escrita, que consistiria em uma produção textual curta relacionando *V de Vingança*, o nazifascismo e qualquer outra representação cultural neste mesmo tema conhecida pelo aluno – seja um filme, quadrinho, jogos, etc.

Quanto à pertinência do material, destacamos que desde a metade dos anos 1990 as histórias em quadrinhos vem sendo cada vez mais aceitas como ferramenta pedagógica no Brasil. Um grande marco deste movimento foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual apontava para a necessidade da aplicação de outras linguagens e produtos culturais no ensino, propondo um pacto entre a educação formal e as histórias em quadrinhos (DOS

SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 2). Defendendo o uso dos quadrinhos como ferramenta didática, Dos Santos e Vergueiro (2012, p. 4), apontam ainda que sua aplicação no processo de aprendizado possibilita o incentivo a leitura, um fomento ao debate e à reflexão crítica sobre um determinado tema.

A presente proposta se justifica também a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018, online), que estabeleceu uma série de competências a serem desenvolvidas durante o ensino médio. Neste documento foi observado que, durante o ensino fundamental estas competências estão voltadas para processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, bem como das diferenças entre o Eu e o Outro, propondo que os estudantes explorem a diversidade, diferentes modos de organização da sociedade, de relação de produção, trabalho e poder. Já no Ensino Médio, a exploração destas questões pode ser efetuada numa perspectiva mais complexa, devido à maior capacidade cognitiva dos jovens.

Com relação às competências, através da ficção distópica é possível incentivar o estudante a "analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais." (Base Nacional Comum Curricular, 2018, online). Assim, o debate sobre o material quadrinistico abordando regimes autoritários numa linguagem ficcional estimularia o aluno a "Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas." (Base Nacional Comum Curricular, 2018, online).

Um dos conteúdos previstos para o terceiro ano do ensino médio é o fascismo. Benito Mussolini criou o Partido Fascista Nacional (1921), o qual consistiu numa organização nacionalista militante que atacava a democracia liberal, assim como o movimento socialista internacional – sendo este seu principal alvo. Nos anos seguintes movimentos similares surgiram em diversos países europeus, como a Alemanha, Espanha, Portugal, Romênia e Hungria, segundo Stakelberg (2002, p. 25). Opositores ao socialismo, marxismo, e ao valor da igualdade, assim como defensores de valores tradicionais como a família nuclear patriarcal, os fascistas encontravam-se na extrema direita do espectro político. Como movimento e como sistema de governo, o fascismo criava apoio nas massas, por meios radicais e violentos (como o paramilitarismo), com objetivos antidemocráticos e contrarrevolucionários. (STAKELBERG, 2002, p. 32-36)

Elementos como racismo e xenofobia foram comuns a todos os movimentos fascistas, estes se traduziam na busca de pureza étnica que rejeitava a miscigenação e a igualdade racial (STAKELBERG, 2002, p.40). O próprio nacionalismo correspondia a uma forma mais radical de xenofobia racista, principalmente no nazismo (MANN, 2008, p.27). O nazifascimo foi, então, um fenômeno histórico localizado no espaço-tempo, herdeiro de uma tradição conservadora, opositor ao comunismo, liberalismo e avanços democráticos, caracteristicamente militarizado, violento, autoritário; comumente unipartidário, com uma forte figura de liderança; organizado em sociedades de massas e no qual é comum a retirada de liberdades. O Estado fascista se sobrepunha à população civil através de um estatismo autoritário, o qual aplicava violência sobre a oposição em seus expurgos (MANN, 2008, p. 26).

Assim sendo, o mundo complexo e sombrio de uma distopia fascista apresentado por Alan Moore e David Lloyd ao longo das páginas de *V de Vingança* tem um enorme potencial para apresentar ao aluno as principais características de um regime fascista, bem como suscitar em suas mentes dúvidas sobre sua possível reedição, uma vez que a história se passa em um futuro imaginado. Os primeiros cinco capítulos (aproximadamente 30 páginas) da obra já apresentam uma grande quantidade dos elementos daquele universo ficcional, como um golpe de Estado

após uma suposta ameaça à segurança nacional; a ascensão de um partido nacionalista com um líder carismático e onipresente; as perseguições políticas, de gênero e étnicas; o eterno estado de vigilância; etc.

Dispondo de um sistema de projeção qualquer, o professor ou professora pode realizar a leitura das primeiras páginas junto com os alunos, aproveitando pausas para chamar a atenção destes para os principais elementos do universo de *V de Vingança* e suas possíveis correlações com os conteúdos estudados anteriormente. Após a leitura, é possível traçar discussões sobre distopias em geral e sobre outros contextos que se enquadram nas características de um regime fascista, outras obras que discutem tais elementos, sejam distópicas ou não, e por fim, sua pertinência no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS:

AVRAAMIDOU, Lucy; Charalambos, Vrasidas; Panaou Patros; Theodoridou, Katerina,Themistokleous, Sotiris. Science Fiction in Education: Case studies from classroom implementations. **Educational Media International,** vol.52, n.3, p. 1-16, Setembro de 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=Charalambos+Vrasidas&pageSize=10&subjectTitle=&startPage=2 . Acesso: 02 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas . Acesso em: 03 jun. 2019.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v.18, n.2, p. 2001-2015, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18n2p201. Acesso em: 02 jun. 2019.

MANN, Michael. **Fascistas**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **Eccos Revista Científica**, n. 27, 2012.

SZACHI, Jerzy. **Utopia ou felicidade imaginada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

STACKELBERG, Roderick. **A Alemanha de Hitler**: origens, interpretações, legados. Rio de Janeiro: Imago, 2012.

Palavras-chave: V de Vingança; quadrinhos; ensino; distopia; fascismo.

USO DA LITERATURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

ANA PAULA SABCHUK - UEM

JOÃO FERNANDO DE ARAÚJO - UENP

FERNANDO SABCHUK MOREIRA - SEED-PR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O contexto educacional na atualidade vem exigindo que cada dia mais os professores sejam capazes de desenvolver um número maior de habilidades em seus alunos, portanto, quando falamos de ensino de línguas, observa-se a necessidade do conhecimento e domínio de aspectos da língua não somente em sua língua materna, mas que também sejam desenvolvidas competências linguísticas e discursivas em Língua Estrangeira. Em meio a este contexto o tema deste estudo é as contribuições do texto literário no ensino de língua estrangeira (LE), cuja problemática é de que maneira o uso de textos literários podem contribuir de forma significativa no processo de ensino aprendizagem dos aspectos linguísticos em LE. Diante de tal desafio esta pesquisa tem por objetivo geral investigar o uso do Texto Literário como forma de promover o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental anos finais e como objetivos específicos refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua estrangeira no contexto educacional do ensino regular brasileiro e ainda realizar o levantamento bibliográfico sobre o uso da literatura estrangeira para o ensino de línguas estrangeiras. Temos como hipótese nesta pesquisa que o contato do aluno com obras literárias contribuem para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, esta hipótese se fundamenta nas orientações das Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira do Estado do Paraná (2008) o qual considera que o ensino de LE deve partir do uso do texto e a habilidade de leitura é apontada no referido documento como primordial na escola, isso porque a leitura em língua estrangeira contribui para o letramento do aluno. Para a realização deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa básica descritiva, que busca fornecer ao autor conhecimento sobre o tema. Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico e documental que contribuíram para que o investigador reunisse informações pertinentes. Fundamentaram nossas reflexões e análises autores como Willian Roberto Cereja (2004); Anne Marie Moor, Rafael Castro e Giordana P. Costa (2008) e Volpi (2008). Sendo assim, esta pesquisa se justifica por se considerar que o contato do aluno com o texto literário em LE proporciona um contato com a língua viva, diferente dos textos encontrados nos livros didáticos onde o material produzido é engessado e pouco articulado com questões reais do cotidiano. Além disso, o texto literário possibilita ainda que no contexto educacional o docente possa ampliar as possibilidades de uso de texto e fazer uso ainda de diferentes tecnologias, usar músicas, poemas e vídeos ampliando e enriquecendo o conhecimento do aluno. De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (1998), a habilidade linguística de leitura é privilegiada no contexto de ensino-aprendizagem da LE, pois conforme consta no referido documento, a necessidade de domínio da habilidade de leitura de literatura seja ela técnica ou de lazer é a que prevalece em nosso país (Brasil, 1998). Ou seja, em seu contexto social imediato das quatro habilidades linguísticas, a leitura é a que os sujeitos mais fazem uso em seu dia a dia. O ensino de uma

língua estrangeira quando pautada no uso do suporte textual considerando este como um importante recurso para a formação do cidadão possibilita ao aluno o contato com a língua de maneira autêntica. Segundo argumentam Morr, Castro e Costa (2008), os textos encontrados nos livros didáticos para o ensino de LE usam o propósito da leitura como pretexto o que torna uma leitura insatisfatória, são textos distorcidos que visam trazer exemplos para melhorar o ensino da língua, os conteúdos pouco agregam à vida dos alunos sendo muitas vezes artificiais por estarem afogados nos objetivos que o texto propõe. Cereja (2004) aponta para um engessamento da prática docente de LE por meio do livro didático, pois este já não pode mais escolher livremente as obras trabalhadas ou ainda a sequência de trabalho e, sim, deve seguir a orientação metodológica e a ordem cronológica subordinada ao livro didático. Com isso o autor comenta ainda que se subtraiu a identidade e autonomia do professor, que passa a ter seu trabalho guiado pelo livro. Outro fator que merece atenção é o tempo destinado ao ensino da Literatura dentro do currículo, observa-se uma simplificação onde oferece o mínimo ao aluno dando ênfase maior à questões da gramática nas aulas. As mudanças ocorridas no contexto social vêm causando impactos também no cenário educacional, o papel docente na atualidade ganha novo significado. Antes cabia ao professor transferir o seu conhecimento ao aluno que por sua vez tinha a função de repetir o conteúdo ensinado por várias vezes. O objetivo da educação era o acúmulo de uma quantidade de saberes por meio da memorização (VOLPI, 2008). Outro desafio enfrentado pelo professor de língua estrangeira é o de desenvolver competências linguísticas que muitas vezes o aluno não adquiriu nem mesmo na língua materna, como estratégias de leitura, escrita de textos de qualidade, competência na interpretação de textos e desenvolver a criticidade. Discutir os saberes necessários para desenvolver uma boa aula em língua estrangeira na atualidade nos leva a concluir que primeiramente se exige que o profissional além dos conhecimentos sobre a língua que irá ensinar requer saberes didáticos, linguísticos e a capacidade de aprender constantemente a fim de que possa se adequar a realidade dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 04 jan.2019.

CEREJA, Willian Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf. Acesso em: 14 de março de 2019.

MOOR, Anne Marie; CASTRO, Rafael; COSTA, Giordana P.O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. [org.] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna.** Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 04 de jan. de 2019.

VOLPI, M. T. **A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente.** In: Leffa, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. [organizado por] Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

Palavras-chave: Língua estrangeira; Ensino aprendizagem; Literatura.

A COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS.

JOSÉ MARCOS LEMOS DE SOUZA - UESB

DULCINÉIA DA SILVA ADORNI - UNEB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DE RECURSOS E ESTRATÉGIAS.

Na sociedade contemporânea, o Ensino Médio se constitui um segmento importante na formação educacional dos sujeitos, considerando que nem toda a população jovem tem acesso à universidade. Sendo assim, é fundamental oferecer um ensino que favoreça uma aprendizagem significativa, possibilitando aos educandos construírem um conhecimento do mundo e da sociedade na qual estão inseridos, podendo nela atuar de forma consciente, crítica e responsável, exercendo plenamente a cidadania. Segundo os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p.15-22), a aprendizagem significativa visa desenvolver a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante, implicando não permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato ou pelo senso comum.

Quando pensamos na importância do ensino de Química e na sua importância para a compreensão da realidade na qual estamos inseridos, deparamo-nos com uma desoladora realidade. É comum alunos do Ensino Médio afirmarem que a Química é uma disciplina muito complexa, quase incompreensível, constituída de muitas fórmulas e para a qual não quase não veem utilidade a não ser o uso em sala de aula.

Pontes et al. (2017, p.1) afirmam que "a partir de 1980, surge um novo desafio para os educadores de todos os graus de ensino: tornar o ensino de química articulado com as necessidades e interesses de boa parte dos alunos nas escolas do Ensino Fundamental e Médio". Recursos como contextualização dos conteúdos e experimentação são destacados como importantes a serem utilizados para alcançar a aprendizagem significativa e motivadora. Destaca-se importância da aula prática como um instrumento que favorece a construção do conhecimento crítico, possibilitando ao educando não apenas relacionar teoria e prática, mas a partir dos questionamentos envolvidos, compreender e reconhecer a essência do conhecimento científico e sua importância para a vida. Ampliam-se as possibilidades de compreensão de que a Química não é uma ciência apenas de "conceitos e fórmulas abstratas", mas sim uma ciência que faz parte do cotidiano e que é a partir das abstrações que se constrói o saber científico.

O aspecto formativo das atividades práticas experimentais não pode ser negligenciado a um caráter superficial, mecânico e repetitivo, em detrimento da promoção de aprendizados efetivamente articuladores do diálogo entre saberes teóricos e práticos dinâmicos, processuais e relevantes para os sujeitos em formação (BRASIL, 2006, P.123).

Apesar da importância atribuída às aulas práticas, segundo dados do Ministério da Educação – MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

apenas 51,3% das escolas de educação básica têm laboratório de ciências (BRASIL, 2017, p.10).

Como refere Lima (2012, p.4), o ensino de Química deve ser problematizador, desafiador e estimulador, conduzindo o educando a construção do saber científico. Não se pode mais conceber um ensino de Química que simplesmente apresente questionamentos pré-concebidos e respostas acabadas. A experimentação desenvolvida por meio de aulas práticas é um instrumento importante nesse sentido.

Ao afirmar a necessidade de se promover aprendizagens com o maior grau de significado possível, Brasil (2000, p.35), chama também atenção para a importância dos conhecimentos prévios do aluno, destacando que é importante estabelecer alguma relação entre o objeto de conhecimento e as possibilidades de observação, reflexão e informações que o sujeito já possui sobre o mesmo. A partir do conhecimento que o sujeito já tem sobre um dado objeto, tema ou situação é possível construir novas concepções ou mesmo transformar aquelas de senso comum em científicas.

Partindo de pressupostos dessa natureza, foi desenvolvido como parte das atividades de Estágio I do Curso de Licenciatura em Química da UESB/Itapetinga um estudo que teve por objetivo geral identificar qual a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre o processo de ensino aprendizagem em Química e, como objetivo específico averiguar se na percepção deles alguns recursos e estratégias didáticas podem contribuir para a compreensão dos conteúdos dessa ciência.

METODOLOGIA: O estudo desenvolvido é de natureza quantiqualitativa, pois de acordo com Minayo e Sanches (1993, p.247):

> a relação entre quantitativo e qualitativo entre objetividade e subjetividade não se reduz e não pode ser pensada como oposição contraditória. Todavia é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus diversos aspectos e aprofundadas em seus significados primordiais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa.

O instrumento utilizado foi o questionário, aplicado a 28 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma ESCOLA da rede pública de Itapetinga/BA. Marchesan e Ramos (2012, p.452), referem que o questionário permite "coletar dados primários identificar os problemas de pesquisa capazes de identificar os problemas de pesquisa que possam ajudar a formular estruturas conceituais". Foi composto por 5 questões sobre recursos e estratégias didáticas e sua contribuição para o aprendizado em Química. Neste estudo analisaremos a primeira questão que foi a mais geral e buscou identificar de forma sintética a importância atribuída pelos educandos a algumas estratégias e/ou recursos mais comuns.

RESULTADOS: A questão apresentada aos alunos sobre o que facilita sua compreensão dos conteúdos de Química apresentava quatro alternativas de escolha: atividade subsequente à aula teórica para reforçar e/ou avaliar o conhecimento adquirido; levantamento do conhecimento prévio sobre os conteúdos; aulas práticas antes ou depois do conteúdo teórico; somente aula teórica como suficiente para o aprendizado.

Os resultados mostraram que a maioria dos educandos optou pelas aulas práticas (56%) como um recurso que facilita sua compreensão dos conteúdos trabalhados teoricamente, 35% os exercícios subsequentes; 9% os conhecimentos prévios e nenhum aluno escolheu a aula teórica (0%). Esses dados nos remetem à afirmação de Lima (2012, p.4) e Brasil (2006) quando o primeiro chama a atenção para a necessidade de um ensino de Química que ultrapasse questões pré concebidas e respostas acabadas, destacando a importância de um ensino "problematizador, desafiador e estimulador" e o segundo, quando se refere ao aspecto formativo das atividades práticas experimentais destacando do "diálogo entre saberes teóricos e práticos dinâmicos, processuais e relevantes para os sujeitos em formação". Consideramos que as aulas práticas se

situem justamente nesse lugar, favorecendo não apenas a relação entre teoria e prática, mas o diálogo a problematização, a contextualização e significação dos conteúdos.

Quando 35% dos entrevistados optam pelos exercícios subsequentes às atividades teóricas indicando interesse pelo aprendizado, parece-nos que eles anseiam por uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2000, p.35).

O pequeno percentual (9%) de educandos que se refere ao levantamento do conhecimento prévio como recurso importante para a sua compreensão dos conteúdos, contrariando os autores, como o documento elaborado por Brasil (2000) que atribuem grande importância a esse fator, nos leva a reflexão sobre a necessidade de investigar se de fato esse levantamento é feito e eles não veem contribuição ou não a vem por desconhecimento, por não ser realizado pelo professor.

Com relação à aula teórica é muito complicado pensar os educandos não atribuem a ela nenhuma contribuição para o seu aprendizado em Química, considerando não apenas que é a estratégia mais utilizada ao longo dos tempos e também a sua necessidade. Seria possível descartar totalmente a aula teórica em favorecimento de outras alternativas didáticas ou metodológicas? Consideramos que não. Os recursos e estratégias didáticas são complementares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC.SEC. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Parte III, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf

BRASIL. MEC. SEB. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Vol.2, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf.

BRASIL. MEC. INEP. Censo escolar da Educação Básica 2016: notas e estatísticas. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

LIMA, J. O. G. Perspectivas de Novas Metodologias no Ensino de Química. Espaço Acadêmico, Vol. 12, N.136, Setembro, 2012, p.95-101. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/15092/9741

MARCHESAN, M. T. N. e RAMOS, A. G. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. Domínios de Linguagem, Volume 6, n° 1, 1° Semestre, 2012, p. 449-460. Disponível em: https://docplayer.com.br/19637679-Check-list-para-a-elaboracao-e-analise-de-questionarios-em-pesquisas-de-crencas.html

MINAYO, M. C. S. e SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Rio de Janeiro: Cad.Saúde Pública, Vol.9, n.3, jul/set, 1993, p. 239-262.

PONTES, A. et al. O Ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação. Curitiba: Anais do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ). UFPR, 21-24 de Julho, 2008. Disponível em: http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0428-1.pdf

Palavras-chave: Ensino de Química; Recursos e Estratégias Didáticas; Ensino Médio.

AS RELAÇÕES ENTRE SABERES E CULTURA: INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO DE MODA DA FURB

EMANUELLA SCOZ - FURB

MARCIA REGINA SELPA HEINZLE - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As relações entre saberes e cultura exercem influências no processo de formação dos profissionais. Em se tratando do currículo de Moda, pela sua própria natureza, ele assume características internacionais, nacionais e principalmente regionais, seguindo o conceito de Moda daquela cultura. Ao analisar o currículo de Moda da Universidade Regional de Blumenau (FURB), buscando compreender a relação entre o currículo do Bacharel em Moda e os campos de atuação do profissional formado, nos deparamos com influências sociais, políticas e econômicas de contexto regional, nacional e global sobre o currículo.

No contexto regional uma das influências encontrada foi o modelo de desenvolvimento de Santa Catarina, iniciado em sua colonização, motivo pelo qual muitas cidades de Santa Catarina se caracterizam historicamente como polo fabril, voltado para o vestuário e a produção. Este histórico pode ser mais percebido na região do Vale do Itajaí, que recebeu já em sua colonização os primeiros empreendedores tecelões, sendo durante a década de 90 a 2ª maior potência têxtil do mundo (FURB, 1996). No contexto nacional, uma das influências foi a industrialização do século XX, que impactou no surgimento dos primeiros cursos técnicos de Moda, ao instaurar uma cultura de Moda de trabalho (MATTOS, 2015). No contexto global percebemos que a abertura do Brasil ao mercado externo durante a década de 90, em virtude da globalização modificou o modelo de desenvolvimento de Santa Catarina, até então liderado por empresários com o uso de recursos externos e centralização de polos industriais. A partir de então, surge a necessidade de participação mais ativa dos agentes sociais civis nas decisões de planejamento do desenvolvimento local e a alteração dos sistemas de polo industrial e de modernização tecnológica (LENZI, 2000). Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96, que substitui o currículo mínimo por uma estrutura mais flexível viabilizando novos cursos superiores, com intuito de que fossem mais alinhados as especificidades culturais e de mercado das regiões do Brasil.

É durante a década de 90 que surgem os primeiros cursos superiores em Santa Catarina. No ano de 1997 inicia o curso de Bacharel em Moda na FURB, o primeiro curso superior após LDB/1996 e o segundo curso do Estado. Estabelecendo-se em uma já existente cultura de ofício para a Moda. A "demanda de mercado" age como fator de influência para a consolidação dos cursos superiores em Moda no Brasil (PIRES 2007, p.67), e em Santa Catarina caracterizou-se pelas mudanças culturais e econômicas da globalização.

Diante desse cenário a pesquisa objetiva identificar as influências sobre o currículo do curso de bacharel em Moda da FURB, para compreender quais foram os elementos que influenciaram e auxiliaram na formação profissional, considerando contexto político-econômico-social vigente daquele tempo histórico.

Como procedimento metodológico trata-se de uma análise documental, em que analisamos o projeto de criação do primeiro curso de Moda da FURB, sendo que utilizamos a técnica de

análise de conteúdo de Bardin (2016) com o propósito de constatar núcleos de sentido que revelassem elementos de influência no currículo, no projeto do curso, assim como na proposta curricular e na ementa das disciplinas.

Com a abertura aos mercados globais Santa Catarina percebe a dificuldade em acompanhar o ritmo de crescimento tecnológico das potências mundiais (LENZI, 2000), o mercado exigia novas estruturas profissionais. O curso de Bacharel em Moda, ora analisado, propunha habilitação em estilismo industrial, cientes da necessidade das indústrias e confecções locais progredir produtivamente e assimilar informações dos novos mercados (FURB, 1996), diferenciando-se dos demais cursos por atender demandas de mercado emergentes. O curso visava formar profissionais aptos às demandas industriais locais, regionais e nacionais voltados para criação de estilo e pesquisa de tendências sociais (FURB, 1996). Seguindo a LDB/1996, o projeto do curso é pautado na história do polo têxtil do Estado e nos arranjos produtivos que representavam a maior demanda profissional.

Percebemos que o projeto do curso de Moda da FURB, visava explicitamente a relação da Moda com o trabalho. Mas, ao incorporar, no curso, os conceitos de Moda, inseriu também influências do contexto cultural e econômico vigente da sua região. Svendsen (2010) contextualiza a Moda como um fenômeno social, que age como cultura e linguagem em todos os níveis da sociedade mercantil. Durante a análise do projeto fluem duas interfaces de formação: a Moda como trabalho, que referencia o saber técnico, de gestão e produção para demandas mercantis (PIRES, 2007) e a Moda como fenômeno social, que estuda a cultura por meio da linguagem. Essas duas interfaces foram utilizadas como categorias a priori na análise de pesquisa.

Em relação a análise do currículo do curso, a organização curricular está dividida em 2 grandes áreas: área comum de formação básica, e a área específica de formação profissionalizante. Buscamos, na ementa de cada disciplina do currículo constatar núcleos de sentido que nos auxiliassem a compreender a influência dos contextos culturais, econômicos e políticos sobre o saber a ser produzido durante o curso.

Essa busca aconteceu da seguinte forma: analisamos, inicialmente, a ementa de cada disciplina, constatamos pelo ementário a existência de conceitos ligados a quatro perspectivas: a) conhecimentos de gestão e produção; b) conhecimentos que relacionavam à cultura e linguagem; c) formar os profissionais para o mundo do trabalho em equipe e que agregam conhecimentos culturais e institucionais globais, e d) conhecimentos específicos para formação de práticas artísticas. Concluímos que esses conceitos formam núcleos de sentido. Apresentamos as divisões com as disciplinas por núcleo de sentido:

Divisão 1: Moda como Trabalho

Núcleos de sentido: Equipe, Comunicação, Venda, Produto, Consumo, Economia, Custo, Gestão, Organização, Processos, Sistemas, Softwares, Máquinas, Técnicas, Processos produtivos, Planejar, Gerenciar, Administrar.

Disciplinas referentes: Administração, Administração na Confecção, Informática Básica, Matemática Básica, Psicologia Organizacional, Sociologia do Trabalho, Direito do Consumidor, Economia Brasileira, Tecnologia Têxtil I-II, Aplicação Gráfica na Moda, Custos, Desenho de Moda I-II, Desenho Têxtil I-II, Estilo II, Marketing na Moda, Modelagem Industrial I-II, Normalidade e Qualidade Industrial, Planejamento e Desenvolvimento de Coleção, Tecnologia da Confecção I, II, III-IV, Tecnologia de Costura e Modelagem I-II.

Carga horária total: 1680h

Partindo desta divisão percebemos maior ênfase do saber técnico, em conhecimentos voltados a gestão e produção, no grupo categorizado como: Moda como trabalho, que representa a maior carga horário e maior número de disciplinas.

Divisão 2: Moda como fenômeno social

Núcleo de sentido: Cultura Material, Indústria cultural, Cultura, Hábitos, Costumes, Comportamento, Sensações, História, Composição, Combinações, Moda.
Disciplinas referentes: Estudo da Cor, Cultura Brasileira, História da Indumentária I e II, Laboratório de Criatividade I e II, Estilo I, Produção de Moda, Fotografia e Vídeo.
Carga horária total: 516h

As disciplinas correspondentes ao grupo de Moda como fenômeno social representam a segunda maior carga horária, e também o segundo maior número de disciplinas.

Divisão 3: Profissional Pleno

Núcleo de sentido: Comportamento pessoal, Acadêmico, Interpretar texto, Línguas.
Disciplinas referentes: Ética na Moda, Inglês V e VI, Técnica de Redação Metodologia do Trabalho Acadêmico.
Carga horária total: 240h

Seguido de profissional pleno e práticas artísticas. A divisão 3 tem disciplinas com núcleos de sentido de formação profissional, comportamental e acadêmica.

Divisão 4: Práticas artísticas

Núcleo de sentido: Desenho, Pintura, Material artístico, Anatomia Movimentos, Figura humana.
Disciplinas referentes: Desenho Artístico IV, Desenho de Modelo Vivo III e IV.
Carga horária total: 120h

Deste contexto concluímos que, sendo a maior ênfase do curso nos conhecimentos técnicos, tanto a influência dos contextos industriais locais, como a influência das demandas emergentes pela globalização fundamentaram o currículo do curso. Bem como a necessidade de uma nova compreensão acerca da Moda para concorrer em nível global, posicionando-se no mercado nacional e global.

Esta pesquisa nos auxilia na compreensão dessa estreita relação estabelecida entre o currículo e os campos de atuação do profissional de Moda, iniciando já com os cursos técnicos, no Brasil. E nos permite compreender melhor as demandas culturais, econômicas e políticas que fomentaram o surgimento dos cursos superiores em Santa Catarina nos dias atuais. Compreendemos que o curso de Moda da FURB foi pioneiro em estabelecer-se em um momento de profundas mudanças na legislação educacional e nos contextos culturais e de mercado.

Palavras-Chave: Currículo de Moda; Educação Superior; Influências.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

FURB. Projeto de viabilidade e autorização do curso de bacharel em Moda- Habilitação em estilismo industrial. Blumenau, 1996.

LENZI, C. L. O “Modelo Catarinense” de desenvolvimento: Uma ideia em mutação? Blumenau: Edifurb, 2000.

MATTOS, M. F. S. C. G. (Org.) Pesquisa e formação em Moda. São Paulo: Abepem: Estação das Cores e Letras, 2015.

PIRES, D. B. Design de moda: uma nova cultura. Dobras. Rio de Janeiro, V.1, n.1, Out. 2007.

SVENDSEN, L. Moda: uma filosofia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Palavras-chave: Currículo de Moda; Educação Superior; Influências.

EDUCAÇÃO FÍSICA, SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DE JOGOS AFRICANOS

FABIANA POMIN - IFMT

LUCIMAR ROSA DIAS - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
O trabalho trata de práticas pedagógicas na Educação Física considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O objetivo é fazer uma discussão a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental analisando três dimensões metodológicas - procedimental, conceitual e atitudinal - que pode ser realizada usando conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e africana, possibilitando novos repertórios culturais e contribuindo para que os estudantes tenham uma educação antirracista. Neste resumo apresentamos uma parte da pesquisa, que também trabalhou com jogos indígenas que não serão aqui mencionados.
Problema
A Educação Física costuma ser desenvolvida predominantemente por meio da dimensão procedimental, pois são poucas as iniciativas de inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no conteúdo da área. Sendo assim, nossa proposta foi investigar as possibilidades de inclusão deste conhecimento por meio da pesquisa-ação, utilizando práticas pedagógicas que considerem as três dimensões.
Objetivo Geral
Investigar a possibilidade de incluir temas relativos à história e cultura afro-brasileira e africana nas práticas pedagógicas de Educação Física por meio das três dimensões de conteúdo da área: conceitual, procedimental e atitudinal.
Objetivos específicos
- Oportunizar aulas de Educação Física que contemplem as três abordagens didáticas;
- Ampliar o repertório cultural das crianças por meio de jogos e brincadeiras de origem africana;
- Combater atitudes de racismo.
Metodologia
A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, pois a pesquisa foi realizada no espaço de trabalho de uma das pesquisadoras. Nesse sentido, a primeira ação foi fazer o levantamento dos conteúdos presentes nas diretrizes da disciplina Educação Física na rede municipal de Curitiba (2016), que seguem os eixos estruturantes: ginástica, dança, lutas, esportes e jogos. Escolhemos o eixo jogos, pesquisamos na literatura da área jogos e brincadeiras africanos e em seguida elaboramos sequências didáticas adequadas para cada grupo de crianças que incluíssem as três dimensões de conteúdo na Educação Física: procedimental, conceitual e atitudinal. Após esta etapa foram realizados jogos e brincadeiras. Durante o processo utilizamos como forma de registro o diário de campo, fotografias e filmagem.
Fundamentação teórica
Na Educação Física, o uso das três dimensões do ensino - conceitual, procedimental e atitudinal - é defendido por Darido et al. (2001), Rodrigues e Darido (2008), e Maldonado e Bocchini

(2015), estando presente no documento: Currículo do Ensino Fundamental do 1º ao 9º Vol. 2 (2016), produzido pela Secretaria de Educação do Município de Curitiba. Segundo o documento trata-se de

[...] dimensões conceituais (o que saber), procedimentais (o que fazer) e atitudinais (como ser e se relacionar), com o mesmo nível de importância, contribui para uma Educação Física para além de um ensino que priorize apenas fundamentos técnicos e táticos, pois como componente curricular a Educação Física tem para si a responsabilidade de trabalhar com saberes da cultura corporal humana em uma perspectiva crítica, preocupada em viabilizar a formação de estudantes autônomos, articulados, capazes de compreender, produzir e relacionar conhecimentos vinculados às corporais, compreendendo as como uma práxis social, como uma linguagem (ALMEIDA, 2008), por meio da

qual atuará no mundo, ampliando relações sociais. (CURITIBA, p.299-300, 2016)

Através da vivência de uma das pesquisadoras como professora da área, podemos afirmar que as aulas de Educação Física são centradas na dimensão procedimental e desconsideram a conceitual e a atitudinal, o que por vezes pode restringir a amplitude do conhecimento a ser trabalhado. (MALDONADO e BOCCHINI, 2015). Além da questão específica da área, os conteúdos de Educação das Relações Étnico-Raciais, embora previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, alterada pela lei 10.639/03, que estabelece a inclusão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e pela lei 11.645/08, que inclui a História e Cultura dos Povos Indígenas, nem sempre são considerados na elaboração das práticas em Educação Física. Sabe-se que a LDB deve ser cumprida no âmbito do distrito federal, dos estados e dos municípios. Mesmo considerando que estes têm autonomia para nortear as indicações e a construção do currículo em peculiaridades, não deveria ser possível que qualquer área do conhecimento ignorasse a legislação nacional.

A proposta curricular da secretaria Municipal de Educação de Curitiba, publicada em 2016, quando trata da Educação Física, deixa bem clara a perspectiva em termos culturais, indicando que

A partir disso, atenta-se para a importância de que os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos e as atitudes compartilhadas representem saberes que permitam que os(as) estudantes reconheçam, valorizem e apropriem-se de conhecimentos acerca do próprio corpo e da cultura corporal, para além das aulas, adotando posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos e compreendendo o universo das manifestações corporais referentes ao corpo, à saúde, à esportivização, à diversidade, à mídia, ao mundo do trabalho, ao lazer e ao modo como afetam gostos e preferências pessoais. (CURITIBA, 2016, p. 300-301)

A partir desta prerrogativa sobre os diferentes contextos socioculturais e pela citação direta da importância de jogos de origem africana no texto, concluímos que uma educação onde as práticas corporais se coadunam com saberes da cultura afro-brasileira e africana se afirmam como necessárias e foram trabalhadas como descrito a seguir.

A experiência

A primeira ação foi realizada com alunos dos 1° e 2° anos e o conteúdo trabalhado foram Jogos e Brincadeiras Africanos. Iniciamos pela dimensão conceitual, que implicou um levantamento do que as crianças sabiam sobre o tema. Para isso, elas foram convidadas a responder uma pergunta sobre o que sabiam em relação a jogos e brincadeiras de origem africanas. As respostas, registradas em vídeo, foram importantes para decidirmos qual seria a abordagem na segunda etapa. Como esperado, foram poucos os estudantes que citaram algum jogo africano, o que nos indica o quão ausente do cumprimento das normativas as aulas de Educação Física estão.

Seguimos com a dimensão procedimental, que prevê o fazer propriamente dito. Aqui os estudantes entraram em contato direto com os sete jogos selecionados: “Acompanhe meus pés”, originário do Congo; “Pegue o bastão”, do Egito; “Terra-Mar”, de Moçambique; “Da Ga”, de Gana e Nigéria; “Pegue a Cauda”, da Nigéria; “Kameshi Mpuku Ne”, do Congo; e “Mbube Mbube”, de Gana (CUNHA e FREITAS, 2010). Esta foi a parte mais intensa da pesquisa e os estudantes ficaram muito envolvidos como o processo, se engajando em todas as atividades propostas com prazer e, muitas vezes, com admiração ao constatarem que alguns jogos eram parecidos com os que eles conheciam.

Na dimensão atitudinal, as crianças elaboraram desenhos sobre as atividades desenvolvidas e participaram de uma oficina de turbante, esta última, conforme proposto por Silva (2018). Neste processo, puderam refletir sobre os lugares de origem dos jogos, o racismo presente nas relações interpessoais e a importância de valorizar as diversas contribuições da população negra para a constituição da cultura brasileira.

Alguns alunos relataram que apreenderam novos conceitos sobre aspectos da cultura negra e que isso colaborou para a superação de ideias preconceituosas, o que os ajudou a valorizar o patrimônio cultural brasileiro. A experiência apontou que o uso das três dimensões qualifica as aulas de Educação Física, pois permitem que os professores(as) fiquem mais atentos(as) ao que desejam trabalhar e consigam conduzir suas ações de forma mais sistemática. Concluímos que não há impedimentos do ponto de vista metodológico ou de conteúdo para trabalhar assuntos relativos à cultura afro-brasileira e africana, dado que ambos estão previstos no documento curricular. É fundamental a opção ética do profissional por cumprir as normativas e a necessária solicitação e acompanhamento da equipe pedagógica para que esta importante dimensão curricular seja cumprida, garantindo a perspectiva crítica e compromissada do ensino na Educação Física (POMIN e DIAS, 2019).

Referências Bibliográficas

CUNHA, D.A. de e FREITAS, C.L. de. Apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS. 2010.

DARIDO, S.C. et al. Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista Paulista de Educação Física, v.15, n.2, p.17-32, 2001.

MALDONADO, D.T. e BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. Motrivivência, v.27, n. 44, p.164-176, 2015.

POMIN, F. e DIAS, L. Educação das relações etnico-raciais em aulas de Educação Física. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 1, p. 81-94, 31 maio 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Currículo do ensino fundamental, 1° ao 9° ano, volume II. 2016.

RODRIGUES, H. de A. e DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. Revista de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 2008.

SILVA, J.D. da. Entre tranças e turbantes: análise de uma experiência decolonial em sala de aula. 2018. 41f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História), Universidade Federal do Pará, Ananindeua.

Palavras-chave: Tema O trabalho trata de práticas pedagógicas na Educação Física considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O objetivo é fazer uma discussão a partir de uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças de 1º e 2º anos do ensino fundam

FORMAR PARA TRANSFORMAR: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

MONIQUE MONTENEGRO - DOCTUM

STÉFANI COFFLER VOLKARTTI - DOCTUM

LANA CHRISTIE DOS SANTOS PEREIRA - DOCTUM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Faculdade Doctum de Vitória

INTRODUÇÃO

Ensinar, educar, mediar, qualquer nomenclatura dada ao papel do professor requer esforço, estudo, pesquisa, reflexões críticas e saberes necessários para a prática docente. Os docentes são postos diante do desafio de formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de transformar a sua realidade.

Nesse sentido, a formação inicial de professores deve possibilitar que os futuros profissionais da educação sejam capazes de desenvolver uma prática crítica e reflexiva nos seus espaços de atuação, contribuindo, por sua vez, na formação de sujeitos que venham a exercer sua cidadania com autonomia.

Aliada a essa necessidade formativa eminente nos cursos de formação inicial docente, a Rede de Ensino Doctum tem como missão institucional: "Transformar a vida das pessoas pela educação".

Ora bem, relacionar "transformar a vida de pessoas" e educação pode parecer, por si só, uma relação de causa e efeito, mas será que efetivamente é? Será que só por ingressar em um curso superior a vida dos alunos são realmente transformadas? Se são, de que maneira?

Para desvendarmos essas e outras questões, concentramos nosso objeto de estudo na seguinte questão:

As trajetórias formativas das alunas do curso de Pedagogia da Doctum evidenciam a efetivação de sua missão institucional – Transformar vidas através da educação?

OBJETIVOS

- Discutir a práxis do curso de Pedagogia da Doctum de Vitória;
- Compreender como a práxis do curso de Pedagogia da Doctum de Vitória colabora para a concretização da missão institucional;
- Identificar o impacto do curso de Pedagogia da Doctum na vida de suas alunas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva de uma prática educativa transformadora vai ao encontro das ideias discutidas por Freire (1996) que defende uma prática da ruptura, libertadora, que confere aos educandos o protagonismo do e no processo de aprendizagem.

Segundo o autor "[…] nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 13).

A formação inicial dos professores se baseia num conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante um currículo, no entanto, é necessário que haja uma compreensão de que existe uma realidade problematizadora que influencia na produção de significados a partir dos conteúdos curriculares.

Freire (1996) levanta várias questões a respeito da função social do currículo na formação de educadores. O autor questiona o necessário estreitamento entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os alunos têm como indivíduos (FREIRE, 1996). Isso significa que o professor precisa estabelecer um diálogo entre os saberes teóricos científicos e os saberes do cotidiano inerentes à realidade social, ou seja, uma práxis curricular, um currículo dinâmico assim como a realidade é, uma vez que a educação vai muito além do que uma mediação. "[...] Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (FREIRE, 2001, p. 104), não podendo ser, como o próprio autor denomina, uma "educação bancária", em que os conteúdos são "depositados" nos alunos, predominando a mera transmissão de informações. Para que haja a produção de significados e a construção de conhecimentos, o aluno precisa confrontar os conteúdos com a realidade social. Compreende-se, portanto, que uma educação transformadora deve oportunizar aos alunos uma participação dinâmica e reflexiva em sala de aula, planejando situações para promover sua autonomia e acentuar a criticidade. Um espaço de aprendizagem construído na dialogicidade reflete um ambiente de sala muito mais dinâmico e desafiador, além disso, promove canais de comunicação participativos, onde todos se sintam protagonistas e responsáveis.

Neste sentido, na formação inicial dos professores a teoria e a prática devem ser aspectos de um mesmo processo de construção do conhecimento. Os professores devem integrar uma práxis como dimensão formativa, possibilitando aos futuros docentes uma teoria vivida, resultado de processos críticos-reflexivos atrelados a contextos sociais específicos.

Para diferentes autores, práxis assume-se como a articulação entre teoria e prática, entretanto, outros autores complementam esta concepção apresentando, também, uma vertente política para a práxis, sendo ela a responsável pela transformação. Konder (1992), por exemplo, afirma que a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

No seio dessa premissa, práxis e teoria são interligadas, interdependentes, para fazer distinguir a práxis das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas. Trata-se, pois, de compreender os condicionamentos histórico-sociais que tanto impõem limites à práxis humana, quanto possibilita a tomada de consciência a fim de transformar as condições existentes.

Nesta perspectiva, a práxis pedagógica ultrapassa a visão binária e demonstra o caráter eminentemente político, em confronto com o modelo de racionalidade técnica pelo diálogo entre os sujeitos que se engajam e se comprometem com a transformação social. Gadotti (1995), seguindo a mesma perspectiva, sinaliza como a práxis para além de não esconder o conflito, também ajuda a desvelar as relações de poder ocultadas nos processos de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa assume um caráter qualitativo, enquadrado no paradigma interpretativo (Coutinho, 2011; Amado, 2013) e pode ser classificada da seguinte forma:

Quanto aos fins, a presente pesquisa pode ser entendida como descritiva, porque expõe sobre os critérios que caracterizam a formação inicial docente e explicativa, porque visa esclarecer

quais os fatores que evidenciam ou não a efetivação da missão institucional na práxis do curso de Pedagogia da Doctum de Vitória.

Quanto aos meios, a presente pesquisa pode ser entendida como pesquisa de campo e bibliográfica, já que utilizará de entrevistas, coleta de dados em portais estatais e da revisão bibliográfica como elemento para atingir a resposta ao problema apresentado.

Para tanto, ao considerarmos os objetivos deste trabalho, esta investigação, assume uma abordagem biográfica (Josso, 2004). Nessa abordagem é através da memória construída nas narrativas que pode atingir-se a coletividade a que pertence o narrador, neste caso, as alunas do 6º e 7º período do curso de Pedagogia da Doctum de Vitória, revelando através deles, características do grupo, comportamentos, concepções, ideologias e valores. Vale ressaltar que não se trata de reduzir as condutas a comportamentos-tipo, mas de interpretar as experiências biográficas à luz de um contexto específico (Levi, 2002).

Para o tratamento de dados este estudo fará uso a análise de conteúdo que tem por objetivo a compreensão e interpretação do discurso dos entrevistados, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito. Neste sentido, para a organização e análise de dados seguiu-se as técnicas propostas por Bardin (1994).

RESULTADOS

Uma vez que a pesquisa ainda está em andamento, neste momento iremos apresentar dois grandes questionamentos que surgiram ao longo da pesquisa, que consideramos importante para a discussão da temática e que já se refletem na pré-análise dos discursos:

1) Qual o significado de “transformar” para a instituição?

Questionar a missão institucional da Doctum: “Tranformar a vida das pessoas pela educação” nos fez refletir, antes de tudo, sobre o que significaria este transformar.

Transformar a vida das pessoas envolve uma quantidade de fatores: econômicos, culturais, emocionais, entre outros; que envolvem um grau de complexidade bastante elevado. Compreendemos que este transformar não pode ser analisado de forma objetiva, é uma cadeia de fatores complexos que a faculdade pode, ou não influenciar. Nas conversas com as estudantes de Pedagogia conseguimos perceber nitidamente esta cadeia, quando a aluna relata que devido ao curso conseguiu o estágio, que possibilitou uma renda melhor, que devido as atividades desenvolvidas no curso, ela começou a ler mais, ter um olhar mais crítico e ter mais autoconfiança.

2) A relação professor-aluno é o diferencial “transformador” da Doctum?

Como já referenciado no marco teórico deste trabalho, a práxis docente é fundamental para a emancipação e transformação do aluno e para os alunos da Doctum, seus professores são diferenciados, se comparados a outras instituições de ensino superior que já estiveram. Estes alunos ressaltam os momentos das aulas, mas especialmente os que ocorrem fora dela, destacando como os professores se envolvem com suas vidas e consideram seus contextos para a elaboração de suas atividades, considerando assim, o “professor Doctum” como o grande fator de transformação de suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J., Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1994.

COUTINHO, C. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e práticas. Coimbra: Almedina. 2011.
JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004.
Levi, G. Usos da biografia. In Moraes, M. (org.) Usos & Abusos da História Oral, (168-182) 5ª ed.. Rio de Janeiro: FGV 2002.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. 6. ed. Editora Ática: São Paulo,1995.
KONDER, L. O futuro da filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Palavras-chave: Formação Inicial; Trajetórias; Pedagogia

IDENTIDADE CULTURAL: UMA POLÍTICA DE AFIRMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

ESTELIO LOPES CARDOSO - UEA

CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA

YTANAJE COELHO CARDOSO - SEDUC/AM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

IDENTIDADE CULTURAL: UMA POLÍTICA DE AFIRMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Resumo:
O objetivo deste trabalho é analisar, no campo da educação, como o ambiente escolar favorece a promoção da identidade cultural a partir das políticas públicas de direitos sociais presentes no ensino, apontando os principais conceitos sobre identidades que norteiam o sujeito pertencente ao grupo étnico, assegurado pelos princípios sobre a diversidade da diferença. Sendo o Brasil um país híbrido no contexto étnico e social, é preciso que a educação trabalhe e assegure com maior relevância esse tema nas escolas da educação básica. Principalmente, de maneira a despertar no discente o olhar do respeito à diferença de outro sujeito existente no ambiente educativo. Assim, buscamos aprofundar nossos argumentos norteados pela perspectiva de alguns autores que defendem o conceito da identidade, tais como: Canclini (2008), Hall (2003) e Laraia (2001), os quais enfatizam a importância do direito indenitário presente na sociedade. Os primeiros dados desses estudos nos possibilitaram uma maior compreensão da política de identidade como ato de afirmação na educação do nosso país, e de como enfrentar um dos maiores desafios no meio educacional: o preconceito. Com este trabalho, espera-se contribuir numa perspectiva com maior ênfase para o currículo educacional no contexto escolar. O objetivo geral deste estudo é analisar o conceito da diferença cultural no contexto da educação e suas relações com o trabalho docente na prática pedagógica, orientado por dois objetivos específicos: estudar os conceitos de diferença e de cultura a partir dos trabalhos dos estudiosos do tema e levantar possibilidades pedagógicas nos contextos de diferenças culturais. A metodologia centra-se em uma reflexão de estudos bibliográficos, baseada no discurso das políticas de afirmação de identidade na educação e nos pressupostos teóricos que se debruçam para a compreensão do hibridismo cultural (CANCLINI, 2008), da identidade e diferença (SILVA, 2014), da pós-modernidade e da filosofia da diferença (PETERS, 2000). Nossos resultados até o momento se vinculam ao trabalho voltado para o primeiro objetivo específico, que visa estudar os conceitos de diferença e de cultura a partir dos trabalhos dos estudiosos da área. Nesse sentido, conforme Silva (2014, p. 76), “a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Compreendemos que o conceito de identidade e de diferença são temas relevantes para a discussão da diversidade sociocultural dos povos, principalmente no momento atual em que se encontra a política educacional brasileira, cuja inclinação ideológica acaba por projetar um discurso sobremodo conservador. Dos estudos realizados, fizemos a opção de trabalhar os conceitos de diferença e identidade nos

autores já citados, os quais questionam o verdadeiro sentindo da diferença e da identidade em todos os campos sociais e a forma como esses conceitos foram/são construídos. Podemos perceber que a identidade não é apenas vista como conceito, mas também como interação com outras etnias, e tanto nos tempos antigos quanto nos dias atuais essa interação sempre foi presente e fundamental para o desenvolvimento das sociedades, as quais vêm, constantemente, passando por processos de hibridação. Nesse sentido, Canclini entende hibridação como (2008, p. 19) "[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas". Com isso, vivemos esses processos pela transição de povos no campo étnico social, ocorrendo assim a fragmentação dos costumes tradicionais por influência de outras. Outra concepção que assegura essa afirmação na pós-modernidade é vista em Stuart Hall, que concebe a identidade como sendo "móvel". Segundo sua análise, "A identidade torna-se uma 'celebração móvel' formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003, p. 12)". Conforme a perspectiva do autor, as identidades são assim, dinâmicas, e a cada momento elas vão se reconstruindo culturalmente pelo processo direto da globalização em que as culturas passam por grande transformação socialmente na era da modernidade tardia. Por esta razão, direcionado por essas reflexões, o foco da pesquisa se centraliza no campo educacional que corresponde ao segundo objetivo específico deste estudo bibliográfico, visando as possibilidades para um conhecimento mais abrangente no que diz respeito à diferença. Neste sentido, sabe-se que há inúmeros atos preconceituosos em relação à raça e ao gênero, tanto no meio escolar quanto na sociedade de modo geral. São paradigmas que precisam ser trabalhados com mais frequência pois não basta só aceitar e tolerar a diferença, mas sim conhecer a verdadeira realidade de um povo estabelecendo uma relação significativa em que um sujeito possa compreender o outro através da educação. Desta feita, a intenção é que posteriormente limitemos nossas análises a algum autor de maneira a verificar as possibilidades pedagógicas em contexto de diferença.

REFERÊNCIAS:

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas: estratégia para entrar e sair da modernidade; tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. – 4. Ed. 4. reimpr. – Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guiuacira Lopes Louro – 7. ed. – Rio de Janeiro, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

PETERS, Michael. Pós-modernidade e filosofia da diferença; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica. 96 p. – (Coleção Estudos Culturas, 6), 2000.

SILVA, Tomaz. Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Identidade Cultural; Educação; Política de Afirmação.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E A PROPOSTA DA BNCC: ALGUMAS REFLEXÕES.

DULCINÉIA DA SILVA ADORNI - UNEB

FERNANDA GISELLE MORAIS DO VALE CESTARI - CMSP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E A PROPOSTA DA BNCC: ALGUMAS REFLEXÕES.

O ensino de Ciências na educação básica vem sendo desenvolvido com ênfase muito mais no cumprimento dos conteúdos curriculares do que em sua assimilação pelos educandos (SILVA JÚNIOR e BARBOSA, 2009, p.4), os quais muitas vezes não conseguem apreender os conceitos científicos básicos devido à descontinuidade e falta de aprofundamento dos conteúdos. Assim sendo, não conseguem ultrapassar os conceitos de senso comum.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 547) afirma a necessidade "de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população", destacando que "aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais". Nessa perspectiva, a Ciência e a Tecnologia tendem a ser encaradas "como uma abertura para novas visões de mundo".

É justamente essa abertura à novas visões de mundo que pode contribuir para que os alunos da Educação Básica ultrapassem a visão de senso comum, transformando seu conhecimento por meio da compreensão dos conceitos científicos e desenvolvendo habilidades que lhes permitam o exercício pleno da cidadania.

Segundo Libâneo (2007, p.10):

A escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século).

Nesse contexto, surge a necessidade da alfabetização científica, sendo que de acordo com Chassot (2003, p.99), "ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo". Para o autor, neste sentido, o ensino de ciências deveria ter como enfoque a inclusão social.

Em sua preocupação em favorecer aos alunos da Educação Básica o desenvolvimento da habilidade de leitura de mundo, a qual lhes permitirá não apenas compreender diferentes contextos socioculturais, mas intervir neles, a BNCC (BRASIL, 2017, P.548) da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, propõe:

Um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emerjam de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais (BRASIL, 2017, p.548).

O mesmo documento (BRASIL, 2017, p.549 destaca que "a contextualização dos conhecimentos da área supera a simples exemplificação de conceitos com fatos ou situações cotidianas [...] a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho".

Partindo de questões desta natureza, este estudo teve por objetivo geral identificar as concepções dos professores do 9º ano da disciplina Ciências em escolas da rede pública municipal de Itapetinga-BA sobre os principais atrativos e dificuldades para ensinar e aprender Ciências e por objetivo específico, averiguar as suas concepções sobre os recursos disponíveis e os motivos para as dificuldades citadas, buscando identificar se as questões propostas pela BNCC de alguma maneira permeiam suas preocupações.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido é de natureza qualitativa. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a percepção dos professores sobre o ensino de Ciências (ou seja, o "significado" que atribuem) é o foco principal de atenção (BOGDAN e BIKLEN, 1982 apud LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 13-14). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, o qual segundo Marchesan e Ramos (2012, p.452), possibilita identificar os problemas de pesquisa e formular teorias a partir da análise dos dados coletados. Foi aplicado a 03 professores da disciplina Ciências nas instituições de educação básica da rede pública de Itapetinga-BA. Cada questionário foi composto por 7 questões que buscaram identificar, em síntese, quais os principais "atrativos" dificuldades para ensinar Ciências na Educação Básica, quais os recursos disponíveis, as principais dificuldades dos alunos para aprenderem Ciências e a que estas se devem.

RESULTADOS

Quando indagados sobre as principais dificuldades para ensinar Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental II, os professores destacaram a falta de interesse dos alunos (P1 e P3), a falta de livros didáticos (P1), livros didáticos de má qualidade (P3), ausência de laboratório da na escola (P2 e P3). Quanto aos principais atrativos para ensiná-la, P1 refere-se aos vídeos, experiências e seminários; P2 ao prazer de explicar as transformações da natureza e P3 ao amor à disciplina. Constamos que o primeiro destaca uma motivação extrínseca: a motivação para ensinar Ciências está nos materiais e estratégias utilizados. Os outros dois professores referem-se à uma motivação intrínseca: o prazer de explicar e o amor pela disciplina. Não é possível constatar na percepção dos entrevistados sobre o ensino de Ciências a preocupação pela alfabetização ou letramento científico, destacados por Chassot (2003, p.99) e na BNCC (BRASIL, 2017, p.548), seja em relação às dificuldades por eles destacadas, seja em relação aos atrativos para a docência dessa disciplina nesse segmento educacional.

A terceira pergunta foi sobre aos recursos disponíveis na escola. Foram destacados livros e livros didáticos (P1 e P2, respectivamente); mapas (P2); data show e kit multimídia (P1 e P2); aparelhos tecnológicos, seminários, peças de laboratório e microscópio (P3). Chama atenção o fato de que embora P3 afirme que uma das dificuldades para ensinar Ciências é a falta de laboratório, ele mesmo destaca materiais de laboratório disponíveis na escola. Ou seja, a contextualização proposta como Brasil (2017, p.549) poderia ser mais facilmente desenvolvida por meio de aulas práticas que não necessariamente precisam do espaço físico do laboratório para acontecerem. Muitos experimentos podem ser desenvolvidos na própria sala de aula contribuindo para despertar o interesse e favorecer a aprendizagem dos alunos.

Quanto à percepção dos professores em relação às principais dificuldades apresentadas pelos alunos para aprenderam Ciências, P1 e P3 destacaram a falta de interesse dos alunos e P1 também o desinteresse pela matéria, P2 destacou o trabalho com a tabela periódica e os cálculos e P3 destacou também fez referência aos cálculos e à dificuldade de interpretação. Quando perguntados à que se devem essas dificuldades, P3 reafirmou a questão do desinteresse, P1 a falta de base em matemática e falta de apoio da família e P2 referiu-se ao fato da disciplina exigir muito raciocínio. Para os entrevistados a grande dificuldade para o aprendizado parece ser a falta de interesse e questões que estão na essência da área de conhecimento, como a

matemática e o raciocínio. Como diz Libâneo (2007, p.10), "a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade", no entanto, se os alunos ao chegarem no 9º ano do Ensino Fundamental não adquiriram ainda as noções básicas de matemática e não desenvolveram a capacidade de raciocínio, que tipo de serviços e produtos está oferecendo?
Quando indagados se gostariam de acrescentar alguma coisa, P2 se absteve. P1 afirmou a necessidade de sempre buscar qualificação e diferentes metodologias "para dar aula" e P3 destacou que a presença de pessoas novas ajuda a avaliar e a desenvolver melhor o aprendizado (referindo aos estagiários de Química e Física que a escola recebe).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos resultados obtidos não aparece por parte dos professores qualquer preocupação relacionada às questões propostas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 547)). Situam as dificuldades tanto para ensinar quanto para aprender principalmente na falta de interesse dos alunos, não indicando a existência de reflexões sobre a necessidade de comprometimento com o letramento científico de seus alunos, nem a clareza de que aprender Ciências da natureza ultrapassa o limite dos conteúdos conceituais. A depender de suas concepções a Educação Básica não irá contribuir para que seus alunos se tornem alfabetizados cientificamente, pois as preocupações são apenas conceituais e para ultrapassar o analfabetismo científico, como destacou Chassot (2003, p.99), é preciso que o sujeito aprenda "a ler a linguagem em que está escrita a natureza". Há um longo caminho ainda a ser percorrido!

REFERÊNCIAS

BRASIL.MEC.CONSED.UNDIME. Base Nacional Curricular Comum. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 22, 2003, p.89-100. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2018.

MARCHESAN, M. T. N.; RAMOS, A. G. Check list para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. Domínios de Linguagem, Volume 6, n° 1, 1° Semestre, 2012, p. 449-460. Disponível em: https://docplayer.com.br/19637679-Check-list-para-a-elaboracao-e-analise-de-questionarios-em-pesquisas-de-crencas.html

SILVA JÚNIOR, A. N.; BARBOSA, J.R. Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico. Democratizar, v.III, n.1, jan./abr., 2009.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; percepção de professores; BNCC; ensino aprendizagem em Ciências; Ensino Fundamental II.

OS ESTÁGIOS SUPERVIS IONADOS NO CURSO DE LICEN CIATURA EM QUÍMICA DO IFSC-SJ: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO PROCESSO FORMATIVO

MARIANA SCHNEIDER - IFSC

DENISE GOMES DA SILVA COSTA - IFSC

PAULA ALVES DE AGUIAR - IFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho é parte integrante do projeto de pesquisa (edital Universal de Pesquisa, n° 02/2018/PROPPI) "As práticas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus São José (IFSC-SJ): o processo de formação e constituição da identidade docente". A pesquisa teve como objetivo investigar os caminhos teórico-metodológicos das práticas de estágio do curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ, destacando suas implicações e contribuições na formação e na constituição da identidade docente dos/as acadêmicos/as relativos aos anos letivos de 2017 a 2019.

Os caminhos teórico-metodológicos das práticas de estágio nas licenciaturas, possibilitam que os sujeitos envolvidos vivenciem aprendizagens múltiplas, sobre o contexto social, a escola, o projeto pedagógico, os professores, os alunos, a pesquisa, entre outros (FREIRE, 2014; ANDRÉ, 1995; PIMENTA, 1996). Estas são práticas permeadas de sentidos, relações de poder e autoridade que constituem os letramentos pedagógicos, que participam da formação identitária dos/as licenciandos/as. A identidade, nessa perspectiva, é sempre inacabada, constituída a partir da relação com o outro, formada por processos discursivos produzidos nas interações (BAUMAN, 2005; SILVA, 2009).

Desta forma, os estágios supervisionados (ESs) do curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ, são organizados por meio de práticas que possibilitam aos sujeitos envolvidos a realização de vivências e aprendizagens múltiplas (AGUIAR, et al., 2019). No propósito de evidenciar as práticas organizadas no referido curso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e quantificar as produções textuais acadêmicas (PTAs) desenvolvidas durante os componentes curriculares dos ESs I, II, III e IV , bem como apresentar reflexões emergentes no processo formativo.

Procedimentos metodológicos

Os dados aqui apresentados são parte do projeto de pesquisa, que tem perspectiva metodológica do tipo qualitativa, caracterizada como um estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), uma vez que analisou especificamente as práticas de estágio desenvolvidas no IFSC-SJ.

A análise das práticas de estágio foi organizadas por meio de um repositório digital de dados, que buscou historicizar as PTAs dos ESs no período de 2017/2, com a primeira turma de ESI, a 2019/1. Para realizar a pesquisa, foi elaborado termo de livre consentimento e entregue aos licenciandos a fim de acessar suas PTAs. Os textos disponibilizados pelos licenciados/as foram sistematizados e classificados por: ES (I, II, III e IV); período letivo e tipo de produção textual,

e por fim quantificados. As informações geradas pela pesquisa foram postadas em banco de dados na plataforma google drive.

Resultados e discussões

O projeto de pesquisa possibilitou a sistematização das práticas de estágios nos cursos de licenciatura do IFSC-SJ, com a organização de um acervo digital com os materiais produzidos nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, quantificados na tabela 1, a fim de historicizar as práticas desenvolvidas. Durante a realização do projeto, foi elaborado o livro "Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ" (AGUIAR et al., 2019), contendo pesquisas sobre as práticas em análise. Além disso, por meio de questionário aplicado aos/as licenciandos/as, foi possível identificar as contribuições das estratégias metodológicas dos estágios referentes ao letramento pedagógico, e avaliar suas implicações no processo de constituição da identidade e da formação docente. Essas análises vão subsidiar as modificações de práticas que se fizerem necessárias alterar, bem como o fortalecimento de práticas que precisam ser mantidas, servindo de referência e apoio à reconstrução de documentos norteadores, como o próprio regulamento de estágio.

Tabela 1: Relação de produções textuais acadêmicas

Período	**ES**	**Nº alunos**	**MF**	**DC**	**PI**	**Portfólio**	**RE**	**Total**
2017/2	ESI (turma A)	08	08	47	-	-	-	55
2018/1	ESII (turma A)	08	-	57	08	-	-	65
2018/2	ESIII (turma A)	08	-	19	-	08	-	27
ESI (turma B)	11	11	33	-	-	-	44	
2019/1	ESIV (turma A)	08	-	-	-	-	08	08
ESII (turma B1)	05	-	26	03	-	-	29	
ESII (turma B2)	06	-	24	03	-	-	27	
Total		19	19	206	14	08	08	255

As etapas do Estágio Supervisionado serão discorridas a fim de elucidar os dados da Tabela 1, sendo assim:

No ESI os discentes produzem Memorial Formativo (MF), a fim de contribuir no processo de sua constituição identitária como professores/as. Também são realizadas visitas em locais de educação formal e/ou não-formal, e são escritos Diários de Campo (DCs) como instrumento de registro e reflexão, de modo a caracterizar o processo de pesquisa no estágio. Desta forma, neste estágio foram elaborados 19 MFs e 80 DCs durante o período analisado

No ESII é realizada a escolha do campo de estágio e da turma em que serão realizadas as regências. Após a escolha, são realizadas observações participantes de aulas de Química, que são refletidas e descritas em DCs. E, após as observações, é definida a temática que possui diferentes enfoques e/ou perspectivas, e será utilizada como base para a construção dos Projetos de Intervenção (PIs). Esses PIs foram elaborados utilizando como referência a proposta metodológica dos Projetos Criativos Ecoformadores (Torre; Zwierewicz, 2009), buscando conhecer a realidade escolar, suas potencialidades e dificuldades, para que seja possível elaborar projetos que contribuam de maneira significativa para a comunidade escolar. Neste estágio, foram elaborados no período analisado 107 DCs e 14 PIs.

O ESIII é destinado à regência, etapa em que o PI é aplicado e desenvolvido e com registro das reflexões em DCs. No intuito de sistematizar e registrar as vivências desta etapa, são desenvolvidos portfólios em diferentes formatos, físico ou virtual. Desta forma, neste estágio foram elaborados 19 DCs e 8 portfólios.

E, por fim, no decorrer do ESIV, são estabelecidas relações entre teoria e prática, por meio da elaboração de um relato de experiência (RE). Na primeira turma de ESIV (turma A), foram

considerados as 08 produções textuais desenvolvidas em formato de artigo, elaborados para publicação em revista internacional.

Desta forma, elaboração de um repositório apresenta importância, por sistematizar e organizar os materiais produzidos no decorrer dos ESs, para que estes sejam utilizados pelas próximas turmas de ES, como um exemplo para a realização de novos trabalhos e aprofundamento das práticas.

Considerações finais

O estágio é um momento de experimentar instrumentos didático-pedagógicos que permitem reflexão e ação da prática docente. Nesse sentido as práticas permitem vivenciar concretamente aprendizagens significativas e de caráter processual, respeito dos processos de ensino e aprendizagem, com base em leituras e práticas de escrita adotadas durante os estágios (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Desta forma, o curso de Licenciatura em Química do IFSC-SJ revela sua importância ao constituir-se como espaço de formação que almeja possibilitar a constituição de professores crítico e reflexivos. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio na formação inicial deve ser visto como um espaço-tempo para aprender e preparar-se para o exercício da docência. Através dessa prática de natureza acadêmico-profissional, o/a futuro/a professor/a reconhece os aspectos indispensáveis para a sua formação e construção da sua identidade docente. É por esse aspecto que importa sistematizar o olhar, sob a lente da pesquisa, para os caminhos teórico-metodológicos das práticas de estágio que se tem percorrido na licenciatura do Câmpus São José.

Nessa perspectiva, o histórico das PTAs no período analisado, possibilitou reflexões de que as atividades desenvolvidas nos ESs constituem como fundamentais na formação docente, onde o/a acadêmico/a estagiário/a vê-se como sujeito que interage e atua comprometendo-se com sua própria formação.

Referências

AGUIAR, P.A., DREWS, F., DEMOS, T.V., PEREIRA, G.A., VAZ, K. **Estágios Supervisionados na Formação Docente:** Experiências e Práticas do IFSC-SJ. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Sp: Papirus, 1995.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n.2, p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Pimenta, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, n. 3, vol. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

Torre, S., Zwierewicz, M. Projetos criativos ecoformadores. In: Zwierewicz, M., Torre, S. (Coord.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 2009, p.153-175.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Produções textuais; Identidade Docente

OS IMPACTOS DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NAS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DOCTUM DE VITÓRIA

MYRLA DA SILVA MOURA - DOCTUM

STÉFANI COFFLER VOLKARTTI - DOCTUM

LANA CHRISTIE DOS SANTOS PEREIRA - DOCTUM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Faculdade Doctum de Vitória

INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado de um trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisa da Faculdade Doctum de Vitória e tem como propósito compreender a importância e o impacto da iniciação científica na formação das alunas de pedagogia da Faculdade Doctum de Vitória.

A Iniciação Científica - IC é um modo de pesquisa acadêmica que tem como objetivo iniciar os alunos da graduação em pesquisas científicas, sendo requisitada em diferentes diretrizes curriculares de curso enquanto um requisito para a formação de futuros profissionais.

Apesar disso, a IC não é obrigatória nas instituições privadas (LEI Nº 5.540/1968) o que acarreta menos projetos e pesquisas científicas na rede particular mesmo sendo desejável para o perfil profissional de diversos cursos, incluindo o de Pedagogia.

Prova disso são os dados trazidos por Flávio Moraes e Marcelo Fava (2000) onde dizem:

Embora se observem raras decisões estratégicas e de vontade política de instituições privadas no sentido de desenvolverem pesquisa, a181a há uma diferença enorme nesta atividade a favor das instituições fomentadas pelo poder público. Este dado é importante, pois a qualidade docente e a do ensino são diretamente vinculadas à geração e ao domínio do conhecimento e não apenas à sua transmissão. (pg. 73).

Também, Massi e Queiroz ressaltam o pouco desenvolvimento da IC nas Instituições Privadas, em especial nas de pequeno porte, onde:

[...] poucos professores se dedicam à pesquisa – pela característica da universidade e do regime de trabalho – e, consequentemente, o número de alunos envolvidos em IC é muito pequeno. Apesar desse quadro, a atividade de IC não está totalmente excluída das Iesp. Em 2006, 1880 bolsas do Pibic foram concedidas a essas instituições, o equivalente a 10,5% do total. Merece destaque a atuação das Pontifícias Universidades Católicas – PUCs –, que receberam o maior número de bolsas dentre todas as Iesp, 34,3% do total. (CNPQ apud MASSI, L. e QUEIROZ, S. P. 177)

Apesar da não obrigatoriedade e diante da importância da IC, a Faculdade Doctum de Vitória possui um Programa de Iniciação Científica – PIC, do qual fazemos parte e de onde nasce este trabalho.

No que diz respeito ao nosso curso: Pedagogia, suas Diretrizes Curriculares (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006), no Art. 4º, parágrafo único, cita que o profissional formado em Pedagogia deve ser capaz de produzir e difundir o conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, e realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos.

Nesta perspectiva, percebemos que a IC é muito importante para a formação profissional do pedagogo e pode gerar grandes impactos nos estudantes dos cursos de Pedagogia.

Diante disso, este trabalho tem como questão central investigar: **quais os impactos da iniciação científica nas estudantes de Pedagogia da Faculdade Doctum de Vitória?**

OBJETIVOS

Para tanto este trabalho tem como objetivos:

Identificar os impactos do Projeto de Iniciação Científica nas alunas de Pedagogia.

Compreender a importância do Projeto de Iniciação Científica na formação de pedagogos.

MARCO TEÓRICO

Entende-se por IC um método educacional essencial, uma vez que sua prática proporciona que o estudante produza conhecimento por conta própria, atuando com uma postura crítica e levando a formação de cientistas que irão se dedicar aos conhecimentos científicos. (BARIANI, 1998)

Quanto a sua importância, a IC destaca-se em diversos âmbitos: profissional, acadêmico e pessoal, pois, permite que o graduando desperte o interesse pela pesquisa científica, ampliando a visão dos estudantes de graduação ao fazer com que eles enriqueçam as experiências vivenciadas em sala de aula além de ser um importante instrumento para desenvolver um espírito ético e profissional dos estudantes (PEREIRA et al.,2015).

Segundo Bersot (2018), no campo profissional/acadêmico a IC se caracteriza enquanto fator essencial, uma vez que esta desenvolve no graduando as seguintes competências: assimilação de conteúdo teórico, senso metodológico, senso crítico e desperta o interesse na realização de continuidade dos estudos.

Complementando os demais autores, BARINI apud BRID (2010) acrescenta, para além do raciocínio crítico e da articulação dos conhecimentos, a possibilidade real dos estudantes exercerem sua criatividade e superarem a dicotomia entre a teoria e a prática.

Investigações realizadas com o objetivos de detectar os impactos da IC na vida dos estudantes de graduação coincidem com os autores acima citados, ao relatarem sua importância. Os resultados obtidos por estes trabalhos demonstram que os estudantes após a IC tiveram melhorias na área pessoal e na formação acadêmico-profissional garantindo qualificação diferenciada dos demais alunos, ampliando seus conhecimentos científicos, críticos, reflexivos (CABERLON apud MASSI; QUEIROZ, 2010). Outros relatos sobre a IC foram o "desenvolvimento de qualidades e habilidades despertadas pela prática de pesquisa" (MALDONADO, 1998 apud MASSI; QUEIROZ, p.181) dentre as quais estão o "raciocínio/pensamento crítico, autonomia, criatividade, maturidade e responsabilidade" (CALAZANS,1999 apud MASSI; QUEIROZ, p.181).

METODOLOGIA

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa assume um caráter qualitativo, enquadrado no paradigma interpretativo (Coutinho, 2011; Estrela, 2007) e pode ser classificada da seguinte forma:

Quanto aos fins, esta pesquisa pode ser entendida como descritiva, porque expõe sobre os critérios que caracterizam a formação inicial docente; e explicativa, porque visa esclarecer quais os impactos da iniciação científica na formação inicial das estudantes de Pedagogia de Vitória.

Quanto aos meios, a pesquisa pode ser entendida como pesquisa de campo e bibliográfica, já que faz uso de diários, coleta de dados em portais estatais e da revisão bibliográfica como elemento para atingir a resposta ao problema apresentado.

Para tanto, ao considerarmos os objetivos deste trabalho, esta investigação, assume uma abordagem biográfica (Josso, 2004). Nessa abordagem, é através da memória construída nas narrativas que pode atingir-se a coletividade a que pertence o narrador, neste caso, as alunas

pertencentes a este grupo de pesquisa, revelando através delas, características do grupo, comportamentos, concepções, ideologias e valores.

Para o tratamento de dados faremos uso da análise de conteúdo que tem por objetivo a compreensão e interpretação do discurso dos entrevistados, tanto em seu conteúdo explícito quanto implícito. Neste sentido, para a organização e análise de dados seguiu-se as técnicas propostas por Bardin (1994), considerando as seguintes fases: a pré análise, a análise do material e o tratamento dos resultados.

RESULTADOS

Ao analisarmos os discursos das estudantes participantes desta pesquisa, pudemos observar que a IC trás diversos benefícios para as acadêmicas, que vão do desempenho na sala de aula até das perspectivas profissionais.

As estudantes relatam que se tornaram mais críticas e reflexivas, que melhoraram o desenvolvimento e o desempenho em sala de aula pois puderam se aperfeiçoar na parte científica do estudo/trabalho. Alegaram também uma melhora na argumentação e uma autonomia para assuntos acadêmicos e profissionais.

A IC mostra-se para estas graduandas como uma oportunidade de iniciar uma carreira na área científica, além de excluir a visão estereotipada de que quem cursa Pedagogia só consegue trabalhar em escolas ou salas de aula como destacam Stéfani e Myrla:

A iniciação científica se mostra como uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos na área da educação e de um possível começo de carreira não somente voltada para a sala de aula. (Stéfani)

A iniciação científica se tornou uma realização pessoal pra mim, uma honra, porque ao olhar das pessoas que estão "do lado de fora" pedagogia é só para dar aulas (Myrla)

Foi apresentado também as mudanças no âmbito pessoal, onde uma das participantes da pesquisa relata:

Obtive também mudanças no meio familiar em relação à assuntos (política, por exemplo) que antes não eram discutidos por não ter o hábito de pesquisar e ler, já consigo expor minha opinião, e a questão financeira que, com o desconto do PIC consigo economizar e ajudar em casa.

Notamos uma certa escassez de pesquisas sobre a IC nos cursos de Pedagogia, mesmo sendo de extrema importância para o perfil do profissional da área da educação, o que demonstra ainda mais a importância deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARIANI, I. C. D. et al. Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica. 1998.

BERSOT, K. Iniciação científica, a importância de participar de um grupo de pesquisa. Disponível em: https://www.unasp.br/blog/iniciacao-cientifica-importancia/ Acesso em: 05 de jul 2019.

BRASIL, Leis. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1968.

BRASIL. CNE;. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, 2006.

COUTINHO, C. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e práticas. Coimbra: Almedina. 2011

ESTRELA, M. A educação para o sucesso educativo, um tema interpelador. In: IX congresso da SPCE. Educação para o sucesso: políticas e actores. Universidade da Madeira. 2004
FAVA-DE-MORAES, F.; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 73-77, 2000.
JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004
MASSI, L,; QUEIROZ, S. L.. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.
PEREIRA, M. et al. A IMPORTÂNCIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM BIOMEDICINA. Faculdade São Lourenço, São Lourenço-MG.

Palavras-chave: Iniciação Científica; Formação Inicial; Pedagogia

A ARTE NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS TRADIÇÕES AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA - IFAM

MARCOS SERRA DE MENDONÇA - UEA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo expandido

O presente relato de experiência detalha as ações da 3ª edição do projeto de extensão Uma viagem ao mundo das artes uma reflexão sobre as tradições Afro-Brasileiras e Indígenas no ano de 2018. A meta foi associar o ensino à extensão numa abordagem interdisciplinar com as diversas áreas de conhecimento através de práticas pedagógicas envolvendo as modalidades artísticas ao tema gerador do projeto.

Nosso objetivo foi sensibilizar e ampliar o conhecimento dos alunos do IFAM Campus Maués e da escola São Pedro de Maués/AM sobre a identidade étnico-cultural e das trocas culturais dos Afro-Brasileiros e Indígenas. O município Maués/AM está situado na Mesorregião do Baixo Amazonas, cidade de origem indígena que desde sua fundação possui forte influência da etnia Satere-Mawe. Segundo (TEIXEIRA, 2005) esta etnia foi o primeiro povo a domesticar o produto agrícola com o nome guaraná e que tem enorme relevância na cultura e na economia local.

O IFAM Campus Maués oferta cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, na forma subsequente e na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de nível médio na forma subsequente na modalidade Educação a Distância (EAD). Já a E.E São Pedro oferta o nível de Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental, EJA e Supletivo.

A proposta do projeto justificou-se pelo valor temático em que a educação formal poderá promover o respeito à diversidade sociocultural e que abra caminho para uma reflexão múltipla e independente, entre escola, professores, estudantes e comunidade. A escola é exatamente o espaço de troca, diálogo, descobertas, convivências, que abriga, especialmente, nas escolas públicas uma fantástica riqueza de diversidade.

No ano de 2018, a Lei Nº 11.645/2008 fez uma década de existência, ela foi também o parâmetro que motivou nossa ação de extensionista de como tratar o tema da Lei de forma mais abrangente, saindo do modo tradicional, agregando e compartilhando experiências e conhecimentos com o público envolvido. Não só na aquisição de saberes sobre as atividades desenvolvidas no projeto, mas também na prática docente comprometida na formação educativa além dos muros da escola.

Propomos o incentivo de atividades interdisciplinaridades numa perspectiva educacional de trabalhar práticas pedagógicas com atividades artísticas integradas às áreas de conhecimento dos professores colaboradores do projeto. A fim de desenvolver um diálogo entre as disciplinas e o tema gerador do projeto que trata sobre Lei Nº 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da História, da cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar.

A Lei orienta a temática que deve ser ministrada em todo currículo escolar, em especial nas disciplinas de educação artística, literatura e história brasileira. Então, nossa trabalho propôs metodologias que envolvessem os alunos e os professores sobre conteúdos programáticos exigido em Lei na perspectiva de reconhecer um dos papéis sociais da escola na construção de competências básicas para formação de sua cidadania. Segundo (RATTS e DAMASCENA, 2006) é necessário tomar como imprescindível para o entendimento desses saberes os nexos entre educação e cultura, considerando que uma não existe sem a outra, ambas sendo alimentadas e alimentando-se na arte e na memória.

Segundo (MORIN, 2000, p.45) "O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto". O caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula ao desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. Por isso, nossa proposta proporcionou a obtenção de espaço adequado para a discussão, compreensão e a criação artística entre as disciplinas artes, história, língua portuguesa, geografia dos professores das escolas acima citadas.

1 Práticas desenvolvidas

A proposta das atividades foi elaborada, planejada e desenvolvida pelos colaboradores internos do IFAM e os colaboradores externos das escolas parceiras, com práticas metodológicas que instigaram à ação reflexiva na pretensão de compreender o processo educativo, considerando os sujeitos e sua cultura, como será detalhado a seguir:

1.1 Intercâmbio de saberes na E.E São Pedro sobre o tema "A escravatura no estado do Amazonas".

Na manhã do dia 11 de agosto de 2018, os alunos do 2º ano do curso de Informática do IFAM Campus Maués participaram da atividade do dia do estudante da E.E São Pedro que tratou sobre o tema "A Escravatura no Amazonas". Este trabalho envolveu os alunos e os professores de história, geografia, artes e língua portuguesa com a finalidade de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a cultura e a escravidão no Amazonas. Segundo os docentes do São Pedro a intenção desta atividade foi promover a aquisição de saberes sobre o tema proposto através de produção do gênero textual paródia, músicas, pinturas, gastronomia e instrumentos da arte indígena e africana, exposição de painéis sobre o estilo de vida dos negro na região norte, abolição da escravatura no Amazonas, trajes dos escravos e a cultura afrodescendente, não só promovendo ações sobre o conteúdo da Lei 11.645/08, como também

> [...] ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei Nº. 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população (BRANDÃO, 2010, p. 20).

Podemos afirmar que as atividades promoveram um novo olhar sobre o tema proposto, pois uma escola que valoriza o ensino mais próximo do aluno é mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos de aprendizagem de forma mais contextualizada, envolvendo os alunos em práticas de ensino cada vez mais acessíveis e diversificadas (BRASIL, 2000).

1.2 Minicurso sobre os vocábulos africanos.

Este minicurso foi planejado pela professora de língua portuguesa do IFAM/CMA e aplicado na E.E Estadual São Pedro, em Maués/AM, com 26 alunos do 9º ano 2, matutino, nas sextas-feiras, com carga horária de 12h. E com 10 alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, noturno, com carga horária de 12h. O objetivo deste minicurso foi despertar nos alunos a memória de sua língua materna que tem fortes influências de grupos étnicos africanos e tupi que ajudaram a moldar a língua portuguesa falada no Brasil.

Devido às questões históricas e culturais a língua portuguesa falada no Brasil sofreu mudanças significativas devido aos contato com grupos étnicos africano e indígenas. Por isso, o falante

atual da língua pode apresentar dificuldades para identificar certos vocábulos da origem africana que já estão inseridos em nosso léxico durante a formação do povo brasileiro, então cabe a escola despertar nestes alunos sua curiosidade em saber um pouco mais sobre o que temos de africano em nossa língua, considerando que

> a linguagem e sociedade estão ligadas entres si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedades e detentores de um sistema de comunicação oral, ou seja, de uma língua. Efetivamente, a relação entre linguagem e sociedade não é posta em dúvida por ninguém, e não deveria estar ausente, portanto, das reflexões sobre o fenômeno linguístico (ALKMIM, 2008, p.21).

A posição da autora que está em consonância com a proposta do minicurso que promoveu e despertou, não só a reflexão, mas também o conhecimento dos alunos sobre os vocabulários (africanos), sensibilizando seus conceitos para perceber suas influências no falar brasileiro. Pois, a linguagem é uma das características que frisam e impõem a cultura de um povo e, nesse contexto, o vocabulário africano foi inserido em nosso léxico desde os primeiros contatos com os grupos étnico africanos que vieram para o Brasil. E hoje, cabe à escola promover no ensino de língua portuguesa o conhecimento etimológico desses vocábulos.

Considerações finais

O projeto contou com a ativa participação de 735 sujeitos entre eles: professores e alunos da escola parceira e do Campus Maués sendo: Público interno 333; Público externo 250; Aluno Bolsista 01; Proponente 01; Colaborador Interno 08; Colaborador Externo 13; Aluno Interno Participante 29; Aluno Externo Participante 42; Professor Externo Participante 58.

Por tudo que ficou exposto neste relato, podemos afirmar que foram alcançados pontos favoráveis inerentes à realização desse projeto de extensão, não só na aquisição de saberes sobre as atividades desenvolvidas no projeto, mas também na prática docente comprometida na formação cultural e cidadã do público envolvido. Com isso, foi promovido o respeito à diferença, compreender aqueles que ajudaram a moldar nossa sociedade e permitir a prática reflexiva sobre o reconhecimento desses povos uma interação da saberes sobre a história, a cultura Afro-brasileira e indígena.

Referências

ALKMIM. Sociolingüística. In: MUSSALIM, FERNANDA; BENTES, ANNA CRISTINA. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.1, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. 2, p. 18/28.

BRANDÃO, Ana Paula. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: FUNDAÇÃO ROBETO MARINHO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais. Brasília, 2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei 11.645. Publicada em 10 de março de 2008.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RATTS, A.; DAMASCENA, A. A. Participação africana na formação cultural brasileira. In: UNB. Centro de Educação à Distância. Educação Africanidades Brasil. Brasília: UnB/CEAD, 2006. p.169-183.

TEXEIRA, Pery. Sateré-Mawé: Retratos de um povo indígena. Manaus: EDUA, 2005.v. 01, n.01, 2015.

Palavras-chave: Escola; Artes; Afro-Brasileiras; Indígenas

A CULTURA MUSICAL INERENTE AOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FAP UNESPAR CAMPUS DE CURITIBA II, COMO INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

DRAUSIO NEY PACHECO FONSECA - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A CULTURA MUSICAL INERENTE AOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FAP UNESPAR CAMPUS DE CURITIBA II, COMO INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

RESUMO
A cultura musical está viva em todo ser humano, principalmente naqueles que carregam em si essa musicalidade e fazem disso um meio de vida. Candidatos aos cursos superiores de música fazem suas escolhas de modo determinante, provavelmente motivados pela percepção de algum talento cuja cultura fez despontar em suas vidas. A pesquisa que se segue pretendeu discutir esse potencial de cultura musical, que impulsiona algumas pessoas ao estudo da música, e o quanto dessa cultura deve permanecer em sua trajetória, ainda que, como repetição ou mesmo como valor agregado para sua evolução, e para a evolução de seus descendentes ou educandos diretos. O trabalho de pesquisa consiste ainda no levantamento de alguns dados sobre gêneros, estilos entre outras propostas musicais, preferencialmente elencadas pelos alunos do curso de Licenciatura em Música da FAP/Unespar - Campus de Curitiba II, ligados e relacionados ao seu desempenho musical individual e em grupo, bem como à sua formação acadêmica. Trata-se portanto, de um estudo teórico baseado em pesquisa bibliográfica, conjugado com pesquisa de campo a partir de coleta e análise de dados.
Palavras-chave: Cultura; música; educação; licenciatura.

INTRODUÇÃO

Quais razões teriam, e têm ainda levado, durante séculos, pessoas a buscar a música como ofício ou profissão? Seria atender ao desejo familiar de possuir um músico para animar suas festas ou um prodígio que a partir de seu sucesso pudesse pagar as contas do armazém e o aluguel? E, além disso, teria sido a cultura musical o estopim a chamar atenção para que esse "talento" musical valesse o sacrifício de buscar a oportunidade do desabrochar a música em suas vidas? Como é esse perfil, o do sujeito que batuca os dedos sobre a mesa das refeições, o que assovia durante o trabalho braçal, o que cantarola na hora do chuveiro ou todas estas manifestações associadas ao simples fato de se gostar de música?

Atualmente, quando os pretendentes aos cursos superiores de música fazem suas opções, podem estar levando em conta que o seu "melhor talento", diga respeito à arte musical de algum modo, seja tocando, criando, produzindo, batucando, cantando ou ouvindo música e acima de tudo acreditando nesse talento.

Durante o concurso vestibular, ao se colocarem à frente de uma banca examinadora para um teste de habilidade musical, apercebem-se capacitados ou não para o teste, embora não saibam ainda se estão capacitados a "suportar" toda a caminhada do curso escolhido. Às vezes jovens demais, às vezes impacientes demais, às vezes músicos demais, às vezes "tudo-ao-mesmo-tempo-agora" demais. Acredita-se então, que o candidato pode estar sendo conduzido para o ensino superior em música apenas pela vontade de melhor expressar seus sentimentos, e para

isso uma busca por lapidar esses dotes “naturais” que sentem vivos em sua existência, “desde sabe-se lá quando”. Pela busca de um caminho alternativo de trabalho, uma função social que agregue ao seu prazer de fazer arte. Uma profissão que lhe dê a continuidade da cultura musical que o envolve e, assim como diziam nossos pais e talvez como sempre dirão os pais a seus filhos: um meio honesto de ganhar a vida fazendo o que se gosta. Como nos destaca Julia Simões (2011), um músico não trabalha só pelo prazer, embora isso seja uma crença popular,

> “Diversas são as competências e qualidades de um tipo de trabalho não-alienado como o do músico. Este se movimenta entre dois mundos, sendo artista – criando, interpretando –, mas também trabalhador – vendendo sua força de trabalho no mercado. Sua atividade, analisada sob a perspectiva atual, não pode ser definida como lazer, apesar de prazerosa e muitas vezes sem fins lucrativos, mas também escapa à categorização usual de trabalho remunerado, pois nem sempre o critério econômico é suficiente para diferenciar o amador do profissional ”(SIMÕES, 2011, p 58).

Porém, o questionamento que se faz aqui vai além desses motivos. Saber mais sobre a bagagem musical, a cultura musical colocada nas vidas desses alunos, quando adequada mente valorizada pode auxiliar na sua capacitação e formação, como salienta Vera Candau:

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundalmentamente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (CANDAU, 2012d, p. 83).

É lógico que, ter-se em mente que no decorrer do curso, as preferências por este ou por aquele gênero musical vão aparecendo com as demandas práticas, uns mais contidos e tímidos com medo de alguma censura, outros com o ardor religioso ou ainda os da convicção midiática, dos que confortavelmente permeiam o que faz “sucesso” na atualidade.

Seria muito mais fácil, enfim, dizer à todos: “esqueçam o que sabem sobre música, pois tudo o que aprenderam até hoje estava errado, portanto vamos começar do zero!”. Na verdade seria como dizer: “abandonem toda a sua cultura pois vocês são absolutamente um erro!”.

Crianças, na tenra idade e com bagagens culturais musicais ainda frescas e precárias, podem ser educadas musicalmente sem a preocupação de que a musica “x” é melhor do que a musica “y”, ou o gênero musical “z” agrada mais as pessoas da classe “w” do que as da classe “#”, porém, em um dado momento o funk pode se tornar mais interessante e importante do que Mendelsson, no entanto, ao receber esses alunos já adultos de culturas tão diversificadas e heterogêneas, e ainda assim buscar conhecer seus perfis, pode ser de considerável utilidade didática.

Desse modo este projeto de pesquisa buscou levantar dados e discutir o potencial musical, assim como o perfil musical de alunos do curso de licenciatura em Música da FAP/Unespar - Campus de Curitiba II.

QUESTIONÁRIO

Foram apresentadas 31 questões, em sua maioria, de múltipla escolha com espaço explicativo para quando, e, se houvesse a necessidade do aprofundamento ou justificativa de uma resposta pessoal individualizada.

De forma distribuida, as questões abordaram os seguintes temas: as possíveis influências culturais musicais familiares e seus valores estéticos, bem como o perfil artístico musical familiar; a musicalização e apreciação musical durante a escolarização; a aproximação e identificação pessoal com os gêneros musicais; a formação musical, motivações e decisões sobre a escolha e opção ao curso superior de música, especificamente para uma licenciatura; as potenciais mudanças e evoluções nos conceitos primários de música, previamente adquiridos

quando confrontados com as experiências vividas durante o curso; a avaliação das estruturas, dos desempenhos e possíveis críticas relacionadas ao curso; ao final, uma questão buscando uma reflexão sobre o reconhecimento da potencial evolução na apropriação individual de um conceito de música para a atualidade.

CONCLUINDO

Os dados estabelecidos na pesquisa demonstram fatos importantes sobre a cultura musical do grupo pesquisado, os alunos do Curso de Licenciatura em música da FAP/Unespar - Campus de Curitiba II, sendo que alguns já estão formados e outros ainda em final de curso. Percebeu-se que alguns dos assuntos levantados na pesquisa merecem ainda um maior aprofundamento, e podem oferecer ramificações, detalhamentos e delimitações para novas pesquisas desse mesmo segmento.

Algumas situações chamaram a atenção e devem ser consideradas, como por exemplo: a forte influência da família como um motivador para a musicalidade, na maioria das vezes, a partir das canções tradicionais e a participação das festas regionais; o fato de que a música "erudita" aparece nas vidas dos estudantes apenas durante o período escolar, porém, de modo quase inexpressivo; a aceitação de novos moldes musicais por parte dos estudantes de formação religiosa mais rígida; o reconhecimento de que o compartilhamento de informações entre os pares, somada ao conhecimento construído em sala de aula, vêm modificar a relação intelectual e estética com a música; a inegável presença das mídias tradicionais na vida cotidiana, significando influência massiva nas faixas etárias desprovidas de limite para suas percepções; a ampliação de repertório, modificando e ampliando os valores estéticos trazidos pelos estudantes de música; e por fim, algumas opiniões dos respondentes, refletindo em demandas importantes relacionadas à formação dos licenciados em música no curso.

Pode-se concluir ainda, que o Curso de Licenciatura em Música da FAP – Unespar, vem trilhando um bom caminho, em sua proposta de formar profissionais preocupados com suas responsabilidades, tanto como educadores, quanto como músicos. São discentes que mantém valorizadas suas culturas musicais de origem e ainda assim conseguem aceitar, sem grande resistência, as diferentes ideias e propostas, apresentadas e discutidas em sala de aula, tomando-as para si. No entanto, ainda se percebe um questionamento amplo, estreitamente relacionado às dificuldades individuais quanto ao domínio de conteúdo musical, fato que sempre deverá ser alvo de preocupação às próximas propostas de avanço e futuras alterações e atualizações curriculares.

REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V. M. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. Em Revista da ABEM, Londrina, 2012.

SIMÕES, Julia da Rosa Ser músico e viver da música no Brasil: um estudo da trajetória do Centro Musical Porto-Alegrense (1920-1933) / Julia da Rosa Simões. Porto Alegre, 2011.

Palavras-chave: Cultura; música; educação; licenciatura.

A DEMOCRACIA NA LATA: A POLÍTICA EM PAUTA NA ESCOLA

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA - UFMT

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

No bojo das discussões da democratização do processo de escolarização, encontra-se a função e papel da escola. São infinitas atribuições delegadas à instituição, entre elas encontra-se a tarefa de ensinar a ler e escrever, que supera o ato de decifrar os códigos das letras e número, ou seja, que o/a individuo/a seja capaz de ler além das letras, que lhe seja possibilitado utilizarem socialmente em seu cotidiano. O que Freire (2002), tem caracterizado como uma educação libertadora, que promova a autonomia política e crítica desse/a educando.

Em se tratando de formação de indivíduo, em um plano ideal cabe à escola por meio do saber cientifico a promoção dessa autonomia e, sobretudo, que seja espaço de criticidade e democracia, não é por coincidência que tais palavras encontram-se em grande parte dos objetivos previstos dos Projetos Políticos Pedagógicos (grifos meus).

Esse texto trata-se de um relato de experiência ocorrido no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal pertencente à rede pública de Rolim de Moura-RO. Essa atividade teve por objetivo central discutir acerca dos conceitos de democracia e política, a fim de fomentar debates no que tocante aos direitos das crianças como cidadãos.

As atividades foram desenvolvidas entre os meses de fevereiro e julho de 2018 e teve como motivador o livro "Quem manda aqui: um livro de políticas para crianças" (RODRIGUES, et.al., 2015). Os conteúdos trabalhados em sala de aula eram transpassados pelo tema da democracia, abarcando as disciplinas básicas do currículo previsto para a 3º ano.

Em primeiro momento proponho discutir a escola como espaço político a partir da contribuição de Giroux (1997) e Freire (2002), em seguida os aspectos metodológicos bem como as análises a partir da ação pedagógica.

ESCOLA COMO ESPAÇO POLÍTICO

Discutir democracia na escola, educação como ato político bem como a defesa da autonomia do aprendiz, é citar diretamente os anúncios freirianos acerca de ensinar para promoção da prática libertadora, negando toda e qualquer ação bancária e unilateral, Freire (2002) pontua que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. "Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser." (FREIRE, 2002, p. 38, destaques do autor).

Nessa perspectiva, os agentes escolares, em especial os/as docentes precisam compreender esse espaço como campo político e intencional, desmistificando a pretensa neutralidade existente na relação ensino-aprendizagem.

Ou nas palavras de Giroux (1997, p.162)

> [...] é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextrincavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. [...] Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social.

Giroux (1997) alertava para a crise que atravessa a escola, e que passados mais de vinte anos ainda não superamos, quiçá identificamo-la. Como superação da formação insipiente,

formação continuada que não consideram os saberes práticos docentes, do esvaziamento de conteúdo e, por conseguinte do currículo, o pesquisador americano sugere os/as professores como intelectuais protagonistas para que então alcancem alunos/as críticos, autônomos e protagonistas,

Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante. (GIROUX, 1997, p.161).

Envolvidas pelos pensamentos dos teóricos e da necessidade de enxergar a escola, e todas as ações nela presentes como atos políticos, somado ao momento que o país atravessa, em um contexto de letramento além das letras, foi pensado então em um projeto de discutir política com e para crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental.

A DEMOCRACIA NA LATA!

Por compreender a importância de conteúdos que sejam significativos e presentes no cotidiano do/a aluno/a, dado o cenário político vigente, com proposições educacionais cada vez mais neoliberais, caracterizando a educação escolar como produto comercial –mal pago e de grande rentabilidade- falar sobre democracia, no ano das eleições presidenciais fez-se mais que necessário.

Os passos a seguir descrevem os trajetos metodológicos de uma sequência didática que objetivou promover debates sobre a importância da democracia e como a política manifesta-se em nosso cotidiano, envolvendo uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública pertencente a rede Municipal de Rolim de Moura-RO, no período de fevereiro a julho de 2018, totalizando onze aulas (de 60 minutos).

Como motor da atividade, foi realizada a leitura de “Quem manda aqui? Um livro sobre política para crianças” de André Rodrigues et al. (2005) Como o próprio subtítulo sugere, discute de forma simples e com linguagem adaptada a faixa etária do público alvo, temas relacionados a escravidão, monarquia, eleições diretas e papel da criança como cidadão.

Após a leitura deleite, buscando trabalhar os temas relacionados a política de forma democrática, os alunos registraram em um papel, colocando seu voto em uma lata o tema que mais lhe interessou e que gostaria de aprofundar, Desse modo, os três assuntos mais votados seriam os trabalhados nas aulas a seguir, foram eles: direito das mulheres, meio ambiente e eleição presidencial.

A primeira necessidade era mostra-los os quão próximos eles estavam da temática da política e de processos democráticos, como por exemplo, decidir sobre nossa roupa, o que comer, calçar, que brinquedo utilizar para brincar, discutir isso com seus colegas no recreio, ideias negociadas, regras combinadas, que cor escolher para pintar determinado desenhos, brincadeiras e regras, tempos de atividades propostas e combinados.

Divididos em três grupos, com critério de participação democrática e voluntária, com a mediação da professora na quantidade de pessoas. As crianças realizaram pesquisas em sites sobre os assuntos relacionados, debateram sobre as informações encontradas e como sistematização e registro das conclusões, confeccionaram cartazes fixados nos corredores da escola.

Giroux (1997, p.163) aponta como tornar o político mais pedagógico:

[...] significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Empolgados/as com o processo democrático de eleição de temas, inspirados por tratar-se de um ano de eleição presidencial, a turma decidiu realizar uma votação para escolha do líder da classe, e então a lata transformou-se novamente em uma urna. Antes da eleição, algumas regras foram trabalhadas, evidenciando que se tratava de um processo democrático, onde quem ganharia não necessariamente seja quem você votou, e que o respeito a decisão da maioria seria fundamental, bem como foi reforçado também a necessidade da boa gestão, e das responsabilidades assumidas como representante da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de ataques diretos aos processos democráticos e escolares, com implantações de discussões de Escola sem Partido, por exemplo, há uma mordaça também sendo alargada dia-a-dia sobre os educadores que se encontram engessados.

Dessa maneira, este trabalho apresentou situações reais desenvolvidas sobre o sistema democrático e a organização política e social que caracteriza a participação de todo o povo de maneira direta ou indireta a partir da necessidade de criar na comunidade escolar um espaço para discutir temas como a ética, voto, representantes políticos, democracia representativa, regime político, cidadania, liberdade individual, respeito, participação, relações sociais cotidianas, pluralidade cultural e, especificamente, a inclusão da diversidade em todos os seus âmbitos.

Em tempos de sucateamento do Ensino Público, discussões acerca dos direitos dos cidadãos, mordaças no que tange às opiniões que não corroborem à lógica vigente, enxergar na escola e no currículo, um espaço de promoção e formação do cidadão crítico é urgente e necessária.

Ao trabalhar com crianças processos democráticos relacionados a sua própria vivência, as inserem e enxergam a existência do contexto político em todos os ambientes que estão.

Por isso, faz-se necessário fortalecer e enxergar a escola como espaço genuinamente político e de resistência, que as ações educativas sejam intencionais, que o docente agente de grande importância deve endossar a relação ensino-aprendizagem como oportunidade de discussões e promoções de espaços que promovam a democracia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, A. et. al. Quem manda aqui? Um livro de política para crianças, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

Palavras-chave: Democracia; Escola; Política

A FORMAÇÃO DA EQUIPE MULTIPLICADORA PARA O CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/2003 EM PONTA GROSSA PR.

LIZ ANGELA GONÇALVES DE ALMEIDA - SME

DANIELE DE FÁTIMA JONKO SCHEIFFER - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na sociedade atual em que vivemos, tragédias são causadas por intolerância e falta de respeito às diferenças. O bullying tem se tornado freqüente, seja por cor, credo, cultura, biotipo, entre outras diferenças do ser humano. Vê-se a necessidade de se trabalhar esses conceitos desde a infância, para que a criança aprenda desde cedo a respeitar as diversidades e acolher o próximo. Na escola trabalhamos com pessoas de cores, religiões, culturas e biotipos diversos, além dos alunos com necessidades especiais, diferenças que muitas vezes os alunos não vêem em casa. É preciso promover ações e reflexões em sala de aula, que valorizem a diversidade e o respeito às pessoas como elas são com suas características e particularidades.

Sendo assim com o objetivo de propiciar e lançar novos olhares para dentro de si mesmo e ao seu redor, possibilitando enxergar como os fenômenos de preconceito, discriminação e de exclusão (paulatinamente) se naturalizam em nossa sociedade e ainda, fomentar discussões dentro das unidades escolares de modo a multiplicar os saberes e garantir o real atendimento as legislações vigentes no que diz respeito as práticas pedagógicas com vistas a superação de desigualdades, criou-se a Equipe Multidisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

Os principais assuntos trabalhados a respeito da diversidade na educação foram: Diversidade étnico-racial, diversidade sexual e a diversidade cultural religiosa contando com os aportes teóricos que embasaram esse estudo que foram: a Constituição Federal (1988), tratando de temas como a dignidade da pessoa humana e a construção de uma sociedade livre, justa e solidária sem preconceito de raça, sexo, religião, e quaisquer formas de discriminação; LDB (1996), discutindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e apreço a tolerância, construindo a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e a Lei nº 12.796/2013, Lei 10.639/2000 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para a História e cultura Afro-Brasileira e africana 2013 e Base Nacional Comum Curricular (2017) que nos orienta a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A partir de formações os professores da Equipe Multidisciplinar se tornaram multiplicadores do conhecimento e das orientações nas Escolas e CMEI's, suas responsabilidades foram de repassar a pauta para todos os docentes das unidades escolares realizando em seguida um mapeamento das ações já realizadas para promoção de igualdade e respeito a todos, e um plano de ação no qual será elaborado metas e planejamentos com as ações futuras a serem desenvolvidas fomentando assim os trabalhos já realizados e alcançando com

as metas propostas o maior número de pessoas envolvidas para que a valorização da riqueza da diversidade cultural através da Educação para construir uma mentalidade crítica nas novas gerações.

A equipe multidisciplinar ganhou corpo e força com o trabalho realizado em locus , que se empenhou na busca de materiais e na troca de experiências para abordar assuntos relacionados com a temática da diversidade: gênero, diferenças de culturais, de raça e etnia, questões de homofobia, questões relacionadas ao sexo e atividades exercidas por meninos e por meninas, dinâmicas, vídeos, animações, confecções de jogos e cartazes dessa forma acreditamos que conseguimos alcançar os nossos objetivos fazendo com que essa mudança de comportamento seja refletida e abordada na escola com práticas educativas, que não se impere nenhuma distinção ou omissão de pensamento, na busca por acreditar que somos livres de escolhas ou não, onde as opiniões devem ser construídas e respeitadas.

Concluímos assim a importância da formação com a equipe multidisciplinar, pois esta será responsável por fazer a intermediação das ações necessárias entre as instituições educacionais do município de Ponta Grossa com a Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Equipe Multidisciplinar – Diversidade Étnico Racial – Diversidade Cultural Religiosa- Diversidade Sexual.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA ANTONIO MENEGHETTI FACULDADE

ESTELA MARIS GIORDANI - UFSM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nosso objetivo é explicitar a proposta da formação do pedagogo a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia com a abordagem Ontopsicológica e elucidar em que consiste a proposta do ponto de vista da sua concepção de pedagogia, sociedade, homem e processo ensino-aprendizagem. A narrativa parte do PPC, aportes teóricos específicos desta abordagem pedagógica e das vivências.

O curso de Pedagogia da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF) foi aprovado pela Portaria nº 606/2016 - MEC (D.O.U. 14/10/2016), iniciou no 2º semestre de 2017 e a primeira turma forma-se em 2021. O PPC foi adequado as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, Res. No 01/2006 modificada pela Res. No 02/2015 de 1o/07/2015 - CNE. O perfil do egresso, nestes documentos, estabelece que o pedagogo é formado para exercer a docência, como expressa o Art. 2 da Res. 01/2006. Na AMF, esta licenciatura possui a abordagem da Pedagogia Ontopsicológica a qual é concebida "como a arte de formar o homem pessoa na função social" e/ou "a arte de como coadjuvar ou desenvolver uma criança à realização" (MENEGHETTI, 2014, p. 14). Possui a visão do homem protagonista-responsável e sua ação no contexto social segue o critério de utilidade-funcional à sua identidade intrínseca e única. Responsabilidade (do latim, res = o que ponderar), significa equilibrar, ponderar a multiplicidade de atitudes das coisas. Ser responsável não é uma escolha, mas um fato que não pode ser eliminado a partir do momento que se existe onde um evento acontece (MENEGHETTI, 2014). Esta visão resgata os princípios da formação clássica do homem grego (Paideia), a formação integral (individual, político-social, econômico, cultural etc.) do homem com sentido da "formação de um elevado tipo de Homem" (JAEGER, 1995, p. 7). Propõe realizar uma pedagogia que conduza o ser humano a construir historicamente sua verdadeira, única e real forma de ser, por isso, o pedagogo, deve iniciar a viagem de descoberta de sua identidade ôntica[1], pois a educação deve auxiliar a cada ser humano a

> Conservar, compreender e exprimir a mensagem do projeto providencial que a vida o dotou. O importante é não trair a própria vocação ao valor integral. Cada homem deveria se tornar superior, também para o bem concreto de muitos. Trair o próprio potencial é um pouco trair também o bem social. (MENEGHETTI, 2006, p. 75)

Para o autor, a função do adulto na educação é auxiliar o aprendiz a fazer a mediação do seu intrínseco metafísico no aqui, agora e assim no composto societário que vive. Denomina esta mediação de dupla moral, pois,

> a criança, enquanto ente inteligente e social tem necessidade do tu da sociedade para fazer a dialética de valor e para atingir o fim da própria realização. Três são os momentos dialéticos: *1) a própria e individual natureza ou em si ôntico; 2) a própria consciência; 3) a sociedade* (grifo do autor) (MENEGHETTI, 2014, p. 226).

O aspecto social é inerente à cada individuação "somos necessitados – pelo intrínseco do nosso espírito – a amar e estar com os outros, porque o outro também sou eu. Isso deriva do fato que cada homem que existe gerado e partícipe do ser geral que a todos nos colocou." (MENEGHETTI, 2011b, p. 30). Por isso, "cada homem não pode, na sua mínima parte, trair o

particular desse projeto" (MENEGHETTI, 2014, p. 194); se trai, sofre. Pedagogia significa "como extrair o *homo-civis* do potencial indivíduo humano: qual humanismo cívico desenvolver para o homem" (MENEGHETTI, 2014, p. 195). A formação do homem social significa aquele que aprende as regras e sabe como modificá-las em sentido de bem comum, com autonomia. Autonomia significa a condição de pessoa inteligente capaz de assumir responsavelmente a sua vida e a sua função no conjunto da sociedade que pertence (não apenas considerando o pequeno grupo ou ainda local, mas pensando e agindo na sociedade global). O ensino superior é a fase áurea da formação do intelecto humano: descobre a si, seu lugar e desenvolve suas potencialidades inerentes, como indivíduo e espécie. Logo, necessita de em um modelo de educação superior que o qualifique à sua função social. "Cada um de nós sente o apelo a ser pessoa como exigência da própria natureza. Este é o motivo do porquê cada um necessita ser fiel ao que é de ganho mental e aperfeiçoamento interior a ser pessoa" (VIDOR, 2017)[2].

Fundamentos do PPC Pedagogia AMF

A ciência Ontopsicológica no campo da pedagogia, compreende que o ser humano é constituído por um projeto de natureza que é aberto, se auto põe e se auto constitui na história. Meneghetti (2014) denominou o projeto da natureza Em Si ôntico, pois foi posto pelo Ser e pertencente ao Ser; ao mesmo tempo é transcendente e imanente. Ele possui uma virtualidade aberta que é capaz de selecionar o que é igual, útil e funcional à auto realização histórica. O ser humano é uma intencionalidade constante da vida, é presença do Ser. "Cada homem é um fragmento de um imenso universo, um momento de ser. Se sou ligado àquela parte de ser, posso dizer: 'Sou aquele que sou' " (MENEGHETTI, 2011a, p. 16). O critério do fazer pedagógico é pautado pela lógica da vida, ou pelo Em Si ôntico do aprendiz.

Rogers (2000) conclui que para se alcançar os objetivos mais elevados na formação dos estudantes (autonomia de pensamento e aprendizagem, gosto por aprender, criticidade, capacidade de aplicação prática do que aprendeu em contextos diversos e reais, entre outros), a variável mais elementar é a pessoa do educador. Além da dimensão técnica profissional do pedagogo, aventuramo-nos propor uma iniciação à formação da pessoa do educador. As premissas do fazer pedagogia em sentido Ontopsicológico se constituem em três momentos essenciais: "1) Abreao da mmica societária [...]; 2) Identificação e evolução do Em Si ôntico [...]; 3) Correlação entre a doxa societária e critério de natureza" (MENEGHETTI, 2014, p. 15-16). Com estes é possível arquitetar a ação do ensinar-aprender a partir da lógica da vida.

O conteúdo serve como instrumento de desenvolvimento do ser humano no composto social. Sociedade significa "*estado de sócios*, companheiros, amigos, similares: aquele que está vizinho a mim, como eu. [...] Analisando o homem – enquanto indivíduo, pessoa, criatura – observa-se que possui intrínseco ao seu modo de existir o definir-se social. (o grifo do autor)[3]" (MENEGHETTI, 2006, p. 92). É condição entender o significado de ser humano, se pretendemos educá-lo. O homem na concepção da pedagogia Ontopsicológica, em sua unidade, retoma o três no uno, isto é, o fazer, saber e ser, conforme a antiga cultura indica "sempre a pessoa que escorre ou devém no inteiro da vida. Significa a síntese ordenada de ser, mundo e indivíduo, isto é, o homem cosmoteândrico" (MENEGHETTI, 2012, p. 196). O processo educativo no que se refere a formação do pedagogo deve atuar essa tríade em movimento contemporâneo em direção ao crescimento na relação dialética homem e sociedade. Os professores que lecionam no curso de pedagogia, em sua prática avaliativa, consideram estas três dimensões em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, também no processo avaliativo. Aprendizagem em Meneghetti (2012; 2014) implica a responsabilidade última de cada ser humano, primeiro consigo e em seguida com o outro. Aprendiz é aquele que atua a sua

responsabilidade perante o ato existir e deve ser capaz de perceber e assimilar o que é para si "me aproprio a partir do íntimo" (2014, p. 24), saber o que é e não é para si.

Considerações Finais

A formação do pedagogo por meio da pedagogia Ontopsicológica resgata da tradição grega a educação dos sentimentos para fazer a evolução do intelecto, pois é preciso alcançar também a maturidade da dimensão subjetiva, integrar a subjetividade à objetividade humana. Logo, o conceito de pessoa é fundamental para os formadores. Cabe ao pedagogo conduzir o aprendiz a desenvolver as capacidades que são genéricas à espécie humana e aquelas específicas do seu individual projeto, Em Si ôntico.

O processo de ensinar só se justifica se está à serviço do aprender – o ensinar está para a função do aprender. Ensinar pode ser entendido como saber servir o aprendiz, auxiliá-lo, coadjuvá-lo na tarefa de construir bem a si mesmo, seguindo o critério do que é para si (identidade ôntica) e saber construir sua pessoa com capacidade resolutiva e criativa, ser um líder. Então o ensino tem sentido se é um real auxílio às aprendizagens: provocando, favorecendo, instigando, conduzindo a partir de sua verdadeira identidade. O processo de aprendizagem implica apreender-se em primeiro plano, e a partir disso, construir esquemas de ação, ou modelos operativos que sejam funcionais ao seu existir em seu espaço e tempo, no composto social, contribuindo com os tantos outros. A virtualidade de cada pessoa realizada em seu irrepetível único existir, no contexto das relações humanas, compõe e contribui de modo singular aos tantos outros entes sociais.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2006**, 15/05/2006. Institui DCN do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, 1o/07/ 2015. DCN da formação continuada.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro (RS): OntoEd, 2012.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia ontopsicológica.** 3. ed. Recanto Maestro: OntoEd, 2014.

MENEGHETTI, Antonio. **La crisi delle democrazie contemporânea**. Roma (IT): Psicologia Editrice, 2006.

MENEGHETTI, Antonio. **O Projeto Homem**. Recanto Maestro (RS): OntoEd, 2011a.

ROGERS, C. Docente, quien eres? Imagines, actitudes, nudos e ilusiones. La educacion una actividad personal. In: ABRAHAM, A. (compiladora). **El enseñante es también una persona**: conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 15 – 22.

[1] Significa relativo, pertencente ao Ser.
[2] Aula Magna Curso de Pedagogia AMF, 31/07/2017.
[3] Tradução Livre.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Formação do Pedagogo; Pedagogoa Ontopsicológica

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA

ELIAS NEVES DOS SANTOS BAPTISTA - ABEC

JANE CARLA CLAUDINO - ABEC

ALINE MENDES VASCO - ABEC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA

Resumo: Considerando a música como elemento integrante da cultura da humanidade, a Escola Social Marista Ecológica oferta em seu currículo esse componente da Arte levando formação musical para educandos do 6º ao 9º ano. Além das duas aulas semanais em cada turma oferta também a Oficina de Música. Nos espaços formais de aula e nas oficinas de música, os educandos têm a possibilidade de colocar em prática diversas habilidades e talentos. Além disto, a música proporciona a esses adolescentes, desde a construção de conhecimento permitindo a participação cidadã em seu território até a mudança de visão que possuem da sua realidade e da vida.

Palavras chave: Música no currículo escolar; Educação Integral em tempo Integral;

Relato de experiência

A Música sempre fez parte da história humana. Não é à toa que diversos eventos e momentos sociais são permeados por uma trilha sonora relevante para a ocasião. Mas, um fato nem tão conhecido por muitos educadores, é a capacidade desta arte em servir, não apenas para expressar os mais profundos afetos humanos, mas, se constituir, também como um importante instrumento pedagógico, por meio do qual o educando pode se apropriar de conceitos relacionados às mais diversas áreas do conhecimento.

Neste cenário, a Escola Social Marista Ecológica, que é uma das 9 unidades de atendimento de educação básica da Rede Marista de Solidariedade da Província do Brasil Marista Centro-Sul, e está localizada no município de Almirante Tamandaré, vem, ao longo de sua trajetória escolar, construindo um currículo em movimento pautado no desenvolvimento de práticas que elucidem sentimentos balizados para uma aprendizagem sólida e significativa, possibilitando os sujeitos o direito de sonhar e de construir um projeto de vida representativo.

É importante destacar que a Rede Marista de Solidariedade – RMS, atua na promoção de defesa dos direitos das infâncias e das juventudes, e no comprometimento com a transformação social de seus atendidos como também dos territórios onde estão localizados.

A escola Ecológica atende 300 educandos na Educação Integral em Tempo Integral em situação de violação de direitos, tendo em aproximadamente 30% dos educandos em situação de média e alta complexidade. Por essa razão, prioriza em seus projetos socioeducativos o desenvolvimento integral, a participação, a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, considerando sempre a articulação com a comunidade e o trabalho em rede.

Defendendo a premissa de que educação integral é diferente de educação de tempo integral, e que a ênfase não se dá no tempo, e sim na concepção de educação, visto que apenas ocupar o tempo do educando com "mais do mesmo" ou promover atividades variadas desconexas não garante formação integral (ROSSARI E SOARES, 2016, p. 19).

Partindo desses pressupostos, as escolas são desafiadas a rever suas propostas e projetos educativos e neste processo a escuta e o diálogo com todos os que estão envolvidos no cenário educativo é essencial. Além disso, favorece um desenho de projeto mais efetivo e significativo, possibilitando a seus atores a apropriação das práticas culturais, tornando-os efetivamente incluídos na sociedade, atuando sobre seus rumos. É a partir dessa formação que esses sujeitos conhecem e buscam fundamentos para melhor observar, compreender e agir de forma transformadora no mundo.

Entendemos, portanto, que a escola cumpre seu papel quando instrumentaliza os sujeitos, promove o desenvolvimento social e contribui para a superação da marginalização (Op. Cit., 2016, p. 17).

A MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Uma escola integral em tempo integral, além de ofertar uma base comum curricular, pode proporcionar a seus educandos uma base diversificada possibilitando o acesso a diferentes espaços em que eles possam participar e expressar suas habilidades.

É neste formato que o currículo da Escola Ecológica se alicerça. E em um entrelaçar de saberes empíricos e científicos motiva uma vivência artística mais profunda, ofertando o componente curricular Arte em três frentes curriculares: Música, Expressão Corporal e Artes Visuais que são mediadas por educadores com formação específica.

Esta formação específica dos educadores, permite uma imersão artística mais significativa, contextualizada e com foco nas especificidades de cada componente. As atividades propostas nesses espaços abordam conteúdos/ saberes que desenvolve nos educandos diversas habilidades além de apresentar uma diversidade de estilos artísticos e suas características, ampliando o repertório cultural.

No caso específico do eixo de Música, a oportunidade do aprofundamento no estudo da Linguagem musical é prioridade educativa.

Ao aprofundar o estudo da linguagem musical, o educador proporciona aos educandos, um ambiente cultural de diferentes caminhos e possibilidades. Com este entendimento, a escola Ecológica visa proporcionar e qualificar um espaço-tempo no qual a criança e o adolescente em formação possam adquirir e trocar experiências entre si e com os educadores de diversos setores da Escola.

No itinerário pedagógico da escola Ecológica a música compõe a grade curricular e é ofertada também na modalidade das oficinas.

Nos espaços formais de aula e nas oficinas de música, os educandos têm a possibilidade de colocar em prática diversas habilidades e talentos. Além disto, a música proporciona a esses adolescentes, desde a construção de conhecimento permitindo a participação cidadã em seu território até a mudança de visão que possuem da sua realidade e da vida.

Se o pressuposto da educação integral em tempo integral é o desenvolvimento pleno do sujeito, em todas as suas dimensões, corpo, mente e espírito, toda escola que trabalhe nesta perspectiva precisa considerar em seu itinerário pedagógico momentos em que os educandos possam exercer o seu direto de escolha, que possam optar por participar de momentos que dialoguem com os seus interesses.
É dentro dessa zona de interesses que o componente de arte, mais especificamente a música se incluem e se tornam uma proposta efetiva de abordagem interdisciplinar e aprendizagem significativa.

METODOLOGIA DO ENSINO DO EIXO MÚSICA DENTRO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE

A partir de 2017, a Música articulada com a Expressão Corporal e as Artes Visuais compõem o núcleo artístico da escola e desde passam a compor o processo avaliativo.
Os planejamentos foram alinhados convergindo num projeto único para as turmas. Com o objetivo de trazer novos conhecimentos culturais, os educadores das disciplinas do Núcleo Artístico da Ecológica pensaram como explicar o conceito de lenda para os 75 educandos do 6° ano.
A disciplina de Artes Visuais trabalhou as características de uma história para que esta seja considerada uma lenda.
Em Expressão Corporal, o conteúdo girou em torno de brincadeiras populares; e em Música, os educandos aprenderam uma canção de Luiz Gonzaga.
Além destas, a educadora de Geografia interessou-se pelo projeto e também participou, trabalhando as versões da lenda em várias regiões brasileiras.
A arte só se completa com a participação do público, ou seja, uma expressão artística só tem sentido quando é apresentada. Por isso, um produto final foi planejado pelos educadores: um cortejo sobre a lenda do Boi Bumbá. Nesse cortejo, os educandos foram divididos em quatro grupos:

1. Teatro: Cenas de uma peça sobre a origem da lenda do Boi Bumbá, representada em estações diferentes da Escola, por onde passavam um cortejo.
2. Cacuriá: Educandos apresentaram uma dança em círculo cantadas pelo educador e repetidas pelos estudantes, numa das estações.
3. Versões da Lenda em vários lugares: Alguns educandos apresentaram aspectos diferentes e semelhantes da lenda em Pernambuco, no Maranhão, Piauí, Ceará, ,Rio Grande do Sul, entre outros.
4. Música: Uma banda de percussão foi montada para conduzir o cortejo que passava pelas estações com apresentações artísticas e palestra, culminando com o fechamento da encenação sobre a lenda do Boi Bumbá.

Assim, foi possível desenvolver um projeto interdisciplinar que encantou toda a escola, pois a apresentação do cortejo foi feita para todos os educandos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Além da promoção da interdisciplinaridade, com as aulas de música e a formação realizada nas oficinas, nossos educandos têm sido convidados a se apresentarem em outras unidades na Rede Marista de Solidariedade, em eventos como Encontro de Coordenadores e reuniões com públicos externos.

Em 2019, dois educandos participaram do Musical Marista, tendo ficado entre os 10 finalistas e se apresentando com a orquestra convidada para o evento no “Gran Finale”.

Além disso, percebe-se nos educandos uma maior desenvoltura para expressar-se publicamente, maior foco e concentração nas atividades escolares, além de habilidades como cooperação, trabalho em equipe e comunicação, que reverberam não apenas nas aulas de músicas, mas nas de outros componentes curriculares também.

REFERÊNCIAS

Diálogos e caminhos da educação integral em tempo integral no ensino fundamental: registro metodológico / organização Rede Marista de Solidariedade. – Curitiba: Champagnat, 2016. 189 p.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. Proposta socioeducativa: referenciais teórico metodológicos. São Paulo: FTD, 2010.

ROSSARI, Marilusa; SOARES, Neuzita de Paula. Diálogos e caminhos da educação integral em tempo integral no ensino fundamental: registro metodológico. Comunidade educativa e sujeitos em formação: planejamento pedagógico Coletivo como espaço de formação. Organização Rede Marista de 2016 Solidariedade. Curitiba: Champagnat, 2016.189 p.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica/ União Marista do Brasil. Brasília: Umbrasil, 2010.

Palavras-chave: Música no currículo escolar; Educação Integral em tempo Integral

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA CLASSE MULTISSERIADA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

PALOMA DE SOUSA FILOMENO - UEPA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO: O presente texto trata-se de uma discussão sobre a importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem, enfatizando uma classe multisseriada situada no município de Igarapé-Açu/PA. E, partindo disso, abordo como questão problema, de que maneira o lúdico é desenvolvido nas classes multisseriadas. Tem como objetivo principal tecer a importância das práticas lúdicas no processo ensino-aprendizagem, diante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na qual sou integrante. Justifica-se essa temática por conta do subprojeto que tem como tema "O redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açu." Sendo assim exponho minha visão como integrante em uma classe multisseriada e como é importante a ludicidade nesse processo de ensino-aprendizagem na vida do educando. Metodologicamente o trabalho foi elaborado por meio de métodos qualitativos, levantamentos bibliográficos e por experiência como pibidiana, tendo como embasamento teórico autores que desenvolveram e/ou desenvolvem trabalhos referentes à temática discutida, sendo eles, ALMEIDA (1994), ARROYO; MOLINA; AZEVEDO DE JESUS (2004), BACELAR (2009), CALDART (2000), GOMES (2018) e HAGE (2005). Os subtópicos presente neste ensaio traz como abordagem a educação do campo tendo uma visão sobre a realidade que o cerca, depois enfatizo sobre escola multisseriada, analiso a temática sobre ludicidade como processo de aprendizagem e por fim o relato de experiência como pibidiana em uma escola da zona rural, multisseriada e as praticas pedagógicas desenvolvidas nela, concluindo assim meu artigo sobre a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem em uma classe multisseriada no município de Igarapé-Açu/PA.

DESENVOLVIMENTO: Historicamente, de acordo com a abordagem cultural a educação do campo sempre esteve fora da agenda política do país, esquecida, marginalizada e reduzida à escola rural que ensinava apenas as primeiras letras, tendo uma visão utilitarista da educação. Com isso a atualidade tem sido referida como a principal oposição com a educação rural, nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população campesina, de modo a atender outros interesses que não são do meio rural. CALDART (2000); ARROYO (2004); MOLINA (2002); enfatizam o conceito Educação do Campo e não Educação Rural.

A concepção de educação era definida pelas necessidades do mercado de trabalho, pensada a partir do mundo urbano, retratando o meio rural como lugar atrasado e o sujeito que ali estava inserido como um capital a ser explorado. De acordo com esse pensamento sobre educação rural, como um meio atrasado e precário, favorecendo consigo varias criações de estereótipos sobre a população do campo.

Através desse embasamento histórico, na qual se observa o quão é silenciado a questão da educação do campo e como ainda é difícil de ser trabalhado quando não se tem algo que reforce sua existência, ainda mais quando se fala de um ensino multisseriado.

O modelo seriado é direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no qual se tem uma padronização curricular nacional, porém, a realidade é que esse padrão educacional não consegue abranger todas as necessidades do território brasileiro, pois se torna insuficiente para englobar essa heterogeneidade cultural, social e econômica. Ao pensarmos neste sistema educacional, podemos citar a escola multisseriada que passa por grande descaso, já que esse modelo curricular que é imposto sendo ele urbanizado não condiz com a realidade do campo e das escolas multisseriadas, na qual observa-se uma escola totalmente diferente do padrão urbano-cêntrico.

Os desafios da educação do campo referente à multisserie são muitos, pois são vários fatores que envolvem esse processo, seguir um padrão urbano não é nada fácil quando sua realidade do campo é inteiramente diferente, na qual impõem a seguirem. Enquanto uma escola seriada trabalha apenas com uma quantidade certa de alunos e apenas uma série e tem um modelo de currículo padronizado, a multisserie sofre com superlotações, estrutura precária, varias séries ao mesmo tempo e currículo não pensado para sua peculiaridade. Sendo assim, enquanto educadores, procuramos maneiras de como se trabalhar com a multisserie, e a ludicidade foi um dos caminhos.

A ludicidade o “brincar” o ser “criança” é muito importante para o desenvolvimento infantil, assim como o cuidado e a educação são fatores de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. A educação é senão a área mais importante da vida de um ser humano, ao menos uma delas. É por meio da educação que desenvolvemos nossa capacidade de raciocinar logicamente, que praticamos nossos atos cívicos, também despertamos a criatividade etc. Quando retratamos a ludicidade como um processo de ensino aprendizagem para classes multisseriadas analisa-se como algo proveitoso, na qual auxilia muito professores que tem que trabalhar vários conteúdos com mais de uma série, tornando a aula mais dinâmica e fazendo mantendo a relação teoria e pratica. Logo que a multisserie não é fácil apenas para um professor, porém a ludicidade ajuda muito para esse raciocínio mais rápido.

Meu objetivo ao ponderar a ludicidade é pelo simples motivo de me envolver como pibidiana, já que focamos mais para o lado lúdico no momento que auxiliamos a professora da classe multisseriada, sabendo que aprender nos divertindo se torna mais prazeroso, e que a ludicidade não se dever ser vista apenas como uma brincadeira e sim como um processo de ensino aprendizagem.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem como finalidade, proporcionar aos universitários uma experiência de docência na área que está cursando, sendo assim, qualificando esses discentes para o mercado de trabalho. O PIBID do campus X, do município de Igarapé-Açu, na qual faço parte tem como foco principal o Redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açu.

Ingressei no PIBID – UEPA em Setembro de 2018, na qual terá duração até Janeiro de 2020, fui lotada para uma classe multisseriada na escola Municipal de Ensino Fundamental Costa e Silva, situada na Travessa do 16, na zona rural, do município de Igarapé-Açu, a escola é anexa a Germano Melo estabelecida na rua Dr: Lauro Sodré, no bairro da Piçareira, na zona urbana de Igarapé-Açu. Na qual auxilio uma professora, de acordo com os conteúdos abordados nas aulas trago algo lúdico que facilite no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Portanto, a educação do campo tem que ser vista através das suas peculiaridades, e que a ludicidade não seja vista como simples brincadeira e que sim ela é uma ferramenta imprescindível para o processo de ensino aprendizagem, e que ao ministrar aulas para varias turmas ao mesmo tempo precisar ter um bom planejamento, pois um currículo urbanizado deveria ser usado apenas em escolas urbanas e seriadas e não abrando todas as

heterogeneidades, pois escola do campo e escola multisseriada é um mundo muito distante desse pensamento urbano-cêntrico.

O programa tem sido de grande significância para mim, pois ter essa experiência antes de terminar a graduação é algo gratificante, alem de nos preparar para o mercado de trabalho, por saber que não é nada fácil você sair da universidade apenas com suas teorias e não ter essa junção de tória e pratica, e que a ludicidade é um importante caminho a ser trilhado, pois facilita muito qualquer ensino, principalmente a multisseriada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (ORGS.). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei. nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei. nº 8.069/90 – 13 de jun. 1990. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1990.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, Cesar. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma educação básica no campo. nº 3, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.

GOMES, Emerson B. Universidade e Escola: Construindo saberes e trajetórias para a superação dos desafios da/na form(ação) de professores no contexto amazônico, Projeto Institucional PIBID-UEPA, 2018

HAGE, Salomão Antonio. Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para educadores e educadoras do campo. IN: Educação do Campo: identidades e políticas públicas.Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, e a Educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Palavras-chave: Educação do Campo; Multisserie; Ludicidade

A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE FORMAÇÃO HUMANA/ENSINO RELIGIOSO NA PERSPECTIVA DE UMA CULTURA DE PAZ

PERLA CRISTIANE ENVIY - SME

VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME

NILCEA MOTTIN DE ANDRADE - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A disciplina de Ensino Religioso, perpassa por mudanças significativas no que diz respeito às políticas públicas na educação básica. Este trabalho busca evidenciar as transformações e reflexões que ocorreram no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, fundamentado a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Diante dos desafios, possibilidades e dúvidas apresentadas da obrigatoriedade da inserção e oferta do componente curricular, a disciplina de Ensino Religioso, como espaço privilegiado de formação humana, orienta para a apropriação dos saberes sobre as expressões e organizações religiosas das diversas culturas na sua relação com outros campos, organizado, desenvolvido e ampliado sob a perspectiva da cultura da Paz e sobre Valores Humanos.

Essa proposta tem como objetivo geral difundir conceitos e reflexões, vislumbrando a criação e fortalecimento de equipes multiplicadoras que corroborem para o processo formativo docente no ambiente escolar. Nesta perspectiva, possibilita estabelecer relações entre as culturas e os espaços por elas produzidos, em suas marcas de religiosidade, contribuindo na minimização das desigualdades étnico-religiosas, para a garantia do direito Constitucional de liberdade de crença e de expressão e, do direito à liberdade individual e política assegurados na LDB 9394/96 como um dos objetivos da educação básica para promoção do desenvolvimento da cidadania.

Com base nisso, reconhecendo a diversidade religiosa e cultural e demandando da escola o trabalho pedagógico a partir da ideia que grande parte das tradições religiosas, na atualidade, defende a ideia de “bem” como expressão de bondade, harmonia, amor, respeito entre outros valores que promovam a convivência pacífica entre pessoas, comunidades e povos.

Considerando estas questões entende-se a importância de tratar das noções centrais sobre Cultura de Paz e valores humanos a partir do entendimento deste enfoque, no qual a prática da vida e das relações interpessoais é o espaço onde vemos a pluralidade de perspectivas religiosas, guardadas suas particularidades.

METODOLOGIA

O referencial desta proposta consiste em conceitos, teorias e estudos de pesquisadores da área, fundamenta-se em MASI (2014), RAYO (2004), SALLES FILHO (2018), entre outros que contribuem para a ampliação do processo reflexivo. O estudo deste reverbera em uma prática de abordagem qualitativa, desenvolvida por técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Entende-se que a competência dos docentes envolvidos com este componente curricular está muito ligada à abrangência da proposta desta área de conhecimento da qual a formação inicial muitas vezes não contempla os saberes necessários.

Visto que o processo formativo docente não ocorre em um único momento, por isso a importância de sempre pensar a formação continuada, proporcionando nessa perspectiva pautas que envolvam as categorias históricas a partir da ideia de qual cidadão se pretende formar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante da complexidade dos sujeitos e espaços escolares presentes na atualidade é imprescindível repensar a formação. Dessa forma, evidencia-se que uma prática pedagógica pautada em valores humanos é basilar para que as diversas perspectivas sobre o Sagrado expressas nas religiões se aproximem, fazendo-se necessário considerar o processo de formação continuada dos profissionais que lecionam a área do conhecimento, analisando os aspectos teórico-metodológicos e o processo de formação continuada em serviço.

O conceito de formação permanente no pensamento de Freire é resultado da ideia de condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20)

Portanto, a organização deste documento assume aspectos básicos referentes aos termos Cultura de Paz e Valores Humanos que favorecem relacionar os aspectos das diversas tradições religiosas por meio da perspectiva de complementaridade, respeito às diferenças e potencialização dos elementos positivos, voltados ao bem e à paz.

É possível analisar que grande parte das religiões tem por objetivo a promoção da paz como a finalidade de sua existência e o conjunto de valores humanos subjacentes às práticas cotidianas relacionadas ao Sagrado guardem relação muito estreita com essa noção de paz.

Quando se fala em paz é preciso ficar claro, como afirma Jares (2002, p. 134) “A paz nega a violência, não os conflitos que fazem parte da vida. ” Portanto, o conflito não é mau em si, embora as pessoas possam responder a ele de forma negativa. Dessa forma, compreender que a escola é conflituosa, diariamente convive-se com um grupo de pessoas diferentes e é normal existir conflitos.

Assim, todas as ações pedagógicas propostas neste documento norteador de Formação Humana/Ensino Religioso estão pautadas na perspectiva de um encaminhamento metodológico que propicie a aula dialogada, privilegiando a experiência religiosa dos alunos e seus conhecimentos prévios.

De acordo com Nunes (2011) é “[...] através da comunicação não violenta, os atores refletem e discutem sobre o que motivou o conflito e quais foram as consequências na vida deles. ” O diálogo passa a ser uma ação educativa visando resolver o problema, onde todos os envolvidos, passam a se responsabilizar e a criar solução para o caso. [...] o foco é restaurar as relações criando uma cultura de diálogo, respeito mútuo e paz (NUNES, 2011, p. 46).

Pensando no fazer docente, ao longo do ano letivo estão sendo ofertados encontros formativos mensais que propiciam reflexões acerca dos conceitos que envolvem os temas Culturas de Paz, Valores Humanos, Direitos Humanos e Diversidade religiosa de forma a fundamentar e instrumentalizar o docente que está à frente do trabalho com esse componente curricular.

RESULTADOS

Ressalta-se que o trabalho com essa formação é resultado da constituição de um grupo de trabalho que reuniu os técnicos da Secretaria de Educação do município em parceria com um professor da Universidade Estadual e membros do seu grupo de pesquisa, destina-se momentos de estudo e planejamento na busca de estratégias de toda ação a ser desenvolvida com os profissionais das escolas.

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 1987, p.121)

Portanto, não basta apenas pensar e refletir, é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, auxiliando-o na efetivação de práticas dinamizadoras que aliem a teoria estudada à prática vivenciada.

Nesse entendimento de que a formação contínua ofertada ao docente que trabalha com a Formação Humana / Ensino Religioso vem ocorrendo. Totalizando cento e sessenta e oito (168) profissionais entre coordenadoras e professoras regentes, sendo duas representantes por escola.

Dos encontros formativos realizados nesse semestre, ao final de cada período foi realizada uma avaliação com as participantes que demostrou interesse, satisfação e aproveitamento dos temas discutidos bem como sugestões para os encontros seguintes. Outra prática bem significativa resultante deste trabalho, foi a criação de uma sala de aula virtual, onde todos (as) os (as) cursistas estão incluídos, nesta são disponibilizados materiais utilizados nas formações, que contemplam textos, slides e vídeos, além de sugestões de atividades que podem enriquecer a prática desenvolvida durante as aulas.

Fica evidente que uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado, evidencia-se nesta proposta a tentativa de buscar estratégias para questões relativas ao fazer docente, bem como das necessidades surgidas nos contextos escolares e na sociedade, que se efetivam nas práticas pedagógicas e precisam estar respaldadas em um referencial teórico que oriente a uma intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, 1987.
JARES, X. R. Educação para a Paz: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.
NUNES, A. O. Como Restaurar a Paz nas Escolas. São Paulo: Contexto, 2011.

Palavras-chave: Formação Humana - Ensino Religioso - Matriz Curricular

A PERFORMANCE NA EXTENSÃO

CHARLES IMMIANOVSKY - IFC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Ações do movimento futurista na década de 1910, os acontecimentos preconizados por Hugo Ball no *Cabaret Voltaire*, na Suíça, a partir de 1916, as experiências surrealistas e da Bauhaus alemã nos anos de 1920, a fundação do *Black Mountain College*, em 1936, na Carolina do Norte, a "pintura de ação" de Jackson Pollock dos anos 1940, são algumas das manifestações que justificam uma espécie de "pré-história" da performance (GLUSBERG, 2013).

Essas manifestações revelam que a arte da performance se desenvolveu sob um conjunto de conceitos, experiências e tendências evidenciadas nas artes plásticas – *live art*; *action painting*; *assemblages*; *environments*; *body arte* – e nas artes cênicas – *happening*, *teatro experimental* dos Living Theatre e La Mamma. (COHEN, 2013).

Ao reunir em si essas diversas manifestações a performance revelou-se na década de 1960 e 1970 uma arte efêmera, de caráter provocativo, e atenta as questões do corpo e da sociedade. Incorpora, nesse sentido, uma questão central das linguagens artísticas contemporâneas: a "(....) negociação constante entre arte e vida, vida e arte" (CANTON, 2009, p. 49).

Transformações no campo da arte, como as provocadas pela performance, também perturbam a relação dos sujeitos com a criação artística. Se por um lado as linguagens contemporâneas da arte e os artistas se abrem a negociar sentidos e práticas de arte com os "não-artistas", por outro não há garantia que o público esteja com a mesma disposição, pois historicamente ele fora mantido numa atitude de observação e passividade, habituado a olhar um "questionar", sem intervir ou participar.

Empreender ações de aproximação dos sujeitos com a arte da performances, permite refletir sobre relações dos sujeitos com a arte em linguagens e contextos não-tradicionais.

Deste cenário, olha-se para o *Corpoarte* como um lugar para se pensar na relação entre sujeitos, arte e performance num projeto de extensão que coloca o *fazer artístico* como ação central do projeto.

Para evidenciar essa relação o texto apresenta o projeto *Corpoarte*, destaca algumas criações realizadas no âmbito do projeto e alguns relatos dos participantes, e, reflete sobre estes a partir de referencial teórico. O material que subsidiou a reflexão aqui apresentada foram os documentos produzidos no âmbito do projeto: roteiros das performances, fotografias e vídeos das performances, e relatos do "Diário do performer".

O PROJETO CORPOARTE

O projeto de extensão *Corpoarte* foi desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Luzerna (IFC/Luzerna), entre outubro de 2017 e junho de 2108, com o objetivo de aproximar a arte contemporânea do cotidiano de estudantes, servidores e comunidade escolar. Para tanto, estimulou a criação de performances baseadas em obras de artistas brasileiros e adaptadas ao contexto local através de uma dupla ação: oficinas de prática de performance e, apresentação de performances em espaços e eventos do *campus*.

Dentre as performances executadas no âmbito do projeto destaca-se *Desatou nós* (2018) e *Ordinário* (2018). *Desatou nós* (2018) foi baseada nos trabalhos da artista Beth Moysés, e

configurou-se como uma performance coletiva. Concebida e executada por onze estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), das quais dez atuaram como *performers*, a performance foi apresentada na abertura da II Semana Feminista do IFC/Luzerna (2018).

Nas oficinas, a leitura de algumas performances de Beth Moysés permitiu a discussão do tema e dos elementos compositivos (visuais, corporais, expressivos e cênicos) e simbólicos que habitam os trabalhos da artista.

Em *Desatou nós* (2018) as participantes desenvolveram os figurinos customizando um vestido e criando um vestido de noiva com traços de sua personalidade. Frases construídas a partir de estatísticas que mapearam os índices de violência contra a mulher no Brasil e frases de empoderamento de autoria de intelectuais, artistas e escritoras foram selecionadas pelas estudantes e escritas nos braços ou pernas das performers. Os pés descalços e a ausência de maquiagem completaram o figurino.

As performers, vestidas com seus figurinos, posicionaram-se nos fundos de um auditório e ao som da música *Triste, louca ou má* do grupo Francisco El Hombre dirigiram-se, uma a uma, ao palco do auditório. No palco, cada uma revelou, aos poucos, as frases escritas na pele ao erguerem as mangas ou os vestidos. Com as frases expostas cada performer se dirigiu ao centro do palco, leu sua frase e se direcionou para os fundos do auditório. Novamente em fila, cantaram a letra da canção e caminharam em direção à saída do auditório performando: a primeira *performer* desmancha um buquê de flores pelo caminho, a segunda retira a parte superior de seu vestido e assim, uma a uma, vão se despindo do figurino ao ponto de algumas o rasgá-lo.

Uma das *performers*, colaboradora do projeto, relata no "Diário do Performer" que "*após encerrada a performance, ficaram para trás as pétalas de flores, pedaços de tecidos, fitas e os murmúrios do público sobre a performance executada*".

Ordinário (2018) foi elaborada a partir da performance de mesmo nome (*Ordinário*, 2013) da artista brasileira Berna Reale. Nessa performance Berna Reale está vestida com uma túnica preta, com os cabelos presos para trás, e caminha em uma área periférica da cidade de Belém, no Pará, empurrando um carrinho com rodas, o qual contém uma base de madeira em sua borda, onde há ossos humanos. O lugar, o carrinho, os ossos, o silêncio e a cor compõem uma obra que discute a banalização da violência em áreas socialmente vulneráveis.

Na recriação de *Ordinário* (2018) no Corpoarte o tema da performance se altera: dá-se ênfase a estrutura da performance de Berna Reale, especialmente aos elementos visuais, espaciais e sonoros, para tematizar Patrimônio e Tecnologia. A performance em questão foi concebida e executada por dois *performers* colaboradores do projeto e executada nas áreas comuns do Campus Luzerna, onde há grande circulação de pessoas. Cada *performer* estava posicionado em uma das duas entradas de acesso ao campus e simultaneamente realizaram um trajeto em direção ao ponto de partida do outro *performer*. O trajeto foi realizado por cerca de dez minutos, com expressão séria e sem interação dos performers com o público. Os *performers* usavam roupas pretas e carregavam carrinhos de mão com base de madeira, onde estavam posicionados equipamentos eletrônicos com problemas técnicos (impressoras, teclados, caixas de som, notebooks).

Segundo o relato de um dos *performers* "*o público estranhou a apresentação, visto que a mesma ocorreu sem nenhum contexto, diferentemente das anteriores, que foram executadas em eventos do Campus. O público, composto por estudantes e servidores, tentava interagir com os performers ao longo da apresentação: chamavam pelo nome, faziam piadas, comentários e questionamentos, tais como: O que vocês estão fazendo?. Essa performance provocou curiosidade mesmo após ter sido executada, visto que vários estudantes se perguntavam sobre o que se tratava*.".

ARTE E PERFORMANCE NA EXTENSÃO

As performances do **Corpoarte** ilustram que ao recriar performances de artistas brasileiros adaptadas ao contexto local o projeto aproxima a arte contemporânea dos participantes envolvidos nas atividades, ações e apresentações, e, por consequência, os envolve em questões associadas a esta produção: efemeridade, interface entre as linguagens artísticas, materialidade do corpo na arte, proposição e participação, deslocamento do papel do artista e do público, questionamento dos espaços de produção e veiculação da arte. São possibilidades de conhecimento e aprendizagem dessas questões na experiência ativa do corpo, ou seja, mediante o intuir, o sentir e o pensar conhecemos e aprendemos (IRWIN, 2013).

Quando os participantes conceberam *Desatou nós* (2018) e *Ordinário* (2018) com elementos de diversas linguagens, mais do que reconhecer a interface destas linguagens, foram chamados a viver os desafios, as possibilidades e os limites de criar e lidar com uma "arte de fronteira" (COHEN, 2013, p. 49). Quando as duas performances foram apresentadas, levaram ao "público" obras que se apoiam "em cima de uma *collage* como estrutura e num discurso da *mise em scène*" (COHEN, 2013, p. 57, grifos do autor). Nesse contexto, "participantes" e "público" foram chamados a um jogo com os sentidos.

Corpoarte exigiu que performers e espectadores colocassem em funcionamento todos os canais perceptivos e sensitivos, tanto de forma alternada quanto simultânea, uma vez que as performances "são construídas sobre experiências tácteis, motoras, acústicas, cinestésicas e, particularmente, visuais" (GLUSBERG, 2013, p. 71).

Ao oportuniza o contato com performances o projeto permite tanto para os que elaboram e executam as performances, quanto para os que presenciam sua execução, conhecimentos que não seriam possíveis por meio de outras formas.

REFERÊNCIAS

CANTON, Katia. **Do moderno ao contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

IRWIN, Rita L. Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013a. p. 183-195.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. 2. ed. Tradução de Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.

Palavras-chave: Performance; arte contemporânea; projeto de extensão

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DIDÁTICOS NO PIBID

ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES - UFPEL

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA - UFPEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a realizar um relato da nossa experiência como professores orientadores do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que é fruto de uma política pública de iniciação à docência. Como professores de um curso de Licenciatura em Matemática, temos refletido sobre a produção de conhecimentos didáticos dos conteúdos, na perspectiva de Shulman (2005), durante a realização das práticas que desenvolvemos com os acadêmicos pibidianos.

Consideramos que o espaço construído pelo PIBID pode ser caracterizado como "híbrido" (ZEICHNER, 2010, p.487) e, se revela como conexão entre a educação básica e a universidade, mostrando a possibilidade de uma relação equilibrada entre a prática docente e o conhecimento acadêmico, possibilitando produção de conhecimentos didáticos dos conteúdos (SHULMAN, 2005).

Essa reflexão nos leva a crer em uma ruptura com um modelo de formação que ainda separa a teoria da prática, onde a prática seria a aplicação da teoria apresentada na universidade, E que pode ser encontrado em algumas instituições formadoras. Nóvoa (2015) defende que o lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel fundamental na formação docente. Tanto na formação inicial como na formação continuada.

DESENVOLVIMENTO

Conforme apresentamos, o texto se propõe a realizar uma reflexão sobre as práticas que desenvolvemos como professores orientadores de projeto institucional, que é fruto de uma política de iniciação à docência e como professores do curso de Licenciatura em Matemática, por considerarmos a formação de professores como um campo de estudos. Essas reflexões fazem parte dos nossos projetos de pesquisa e de extensão.

E, uma motivação fundamental para definir o objeto deste relato foi o lançamento no mês de março de 2018, dos editais 06 e 07, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Sendo que o Edital Nº 6/2018, trata da chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. E, o Edital Nº 7/2018[1], é relativo ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Ao debruçar nosso olhar sobre essas novas propostas, decidimos nos voltar para o trabalho que realizamos, como uma forma de valoriza-lo e assim, valorizar o trabalho de muitos docentes que se dedicam a participação no PIBID. Nessa busca encontramos muitos trabalhos que se desenvolvem entre as parcerias da Universidade e das Escolas de Educação Básica e que se mostram fundamentais para a formação inicial de professores, dentre eles Alves (2017), Silva (2017), dentre outros.

Pela condição de professores orientadores de área no PIBID, durante o período entre 2015 e 2017, adotamos em nosso trabalho a perspectiva de Zeichner (2010, p.487), ou seja, a criação de "espaços híbridos", o que o autor conceitua como a reunião de professores da educação básica com os professores universitários, mediados por uma relação equilibrada entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos pedagógicos, necessários para ensinar os conhecimentos escolares.

Igualmente, Antônio Nóvoa está presente em nossa trajetória profissional, em seu livro -O Regresso dos professores- escreve: "O meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão" (2007, p.48).

Ao aproximarmos esses dois teóricos, temos o entendimento que – pelo menos – estamos caminhando no sentido de construir a formação de professores dentro da profissão, ou dito com outras palavras, dentro do espaço hibrido que alberga os acadêmicos – professores em formação –, os professores das escolas que acolhem os estagiários e, nós professores da universidade que no período analisado, ocupávamos esse duplo espaço de coordenadores de área no PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente esse relato não é conclusivo, nem se encerra em si mesmo, ele poderá ser lido e compreendido em um determinado contexto, com a complementaridade de outras pesquisas. E, assim, mantemos a nossa crença de que a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, além de se promover a integração entre educação superior e educação básica, proporciona a formação de professores para esse nível de ensino.
E, também, a auto formação proposta por Nóvoa (2007), que poderá ocorrer com os professores das escolas públicas de educação básica, tornando-os protagonistas da formação continuada, na perspectiva de um "espaço híbrido". (ZEICHNER, 2010, p.487).

REFERENCIAS

ALVES, A.M.M. (2017) Formação inicial e continuada de professores: PIBID matemática nos anos iniciais. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 876-889, jan./jun.2017 ISSN: 2447-4223 / DOI: http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.127.

NÓVOA, Antônio. (2007). O Regresso dos Professores. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/687 Repositório: http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687

SHULMAN, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, pp.1-30.

SILVA, R.C.S. da. (2017) Cartografia de Redes de Conversação entre os Profissionais da Educação Básica e Superior na Profissionalização da Docência. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde: FURG/UFRGS/UFSM. FURG.

ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.
Revista Educação, Santa Maria, v. 35,n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em:
https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424 Acesso:01/07/2019.
.

[1] Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/20042018-Edital-0670313-EDITAL-7-ALTERACAO-III-SITE.pdf Acesso em: 30/04/2018.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; universidade; educação básica

AS REDES SOCIAIS COMO OBJETO DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROBERTA PASQUALLI - IFSC

ÂNGELA SILVA - IFSC

EMY FRANCIELLI LUNARDI - IFSC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS REDES SOCIAIS COMO OBJETO DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se, neste resumo expandido, um recorte acerca da experiência realizada no componente curricular Oficina de Integração 1 (OI 1) do Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio (EMI) no Câmpus Chapecó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). A OI busca ser o espaço de aplicação e síntese de conceitos trabalhados nos diferentes componentes curriculares semestrais, tanto da área de formação geral, quanto da área técnica e faz parte da proposta de Currículo Integrado no IFSC. Esta experiência foi realizada em 2019-1, com 35 alunos do primeiro semestre e contou com a presença de professores das áreas de História, Sociologia, Matemática, Química e Informática. No Projeto Pedagógico do Curso, a OI 1 tem como objetivo compreender as múltiplas relações entre as diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades teóricas e práticas e tem como núcleo temático: Ciência, Cultura e Sociedade. Semestralmente, os professores definem um tema mobilizador que dialogue com o núcleo temático, no caso, as Redes Sociais.
Nesta direção, a partir do tema mobilizador, buscou-se: (a) relacionar Cultura, Ciência e Sociedade às situações do cotidiano; (b) compreender a importância e o alcance social, cultural e científico das redes sociais; (c) utilizar técnicas e metodologias que proporcionem a construção interdisciplinar e integrada de conhecimentos; (d) desenvolver materiais concretos, produções escritas e visuais que materializem a construção interdisciplinar; (e) articular teoria e prática por meio da pesquisa científica e expressões artísticas, e (f) sistematizar e socializar o trabalho desenvolvido. Foram utilizados como recursos didáticos-metodológicos: (a) aulas dialogadas, baseadas em textos e imagens; (b) palestra; (c) apresentação de audiovisuais; (d) dinâmicas de grupo; e (e) socialização dos trabalhos produzidos para a comunidade interna e externa do IFSC Câmpus Chapecó. Na sequência, apresenta-se a tecitura da proposta de materialização do currículo integrado.

2 MATERIALIZANDO O CURRÍCULO INTEGRADO

A OI 1 foi dividida em dois momentos: o primeiro, com duração de 20 horas, buscou tratar, de forma interdisciplinar, as relações existentes entre o núcleo temático e o tema mobilizador. No segundo momento, motivados pela experiência com o método científico (que é uma das temáticas trabalhadas na primeira parte do componente curricular), os alunos divididos em 9

grupos e orientados pelos professores produziram material e organizaram um blog da OI 1. Como atividade final, os alunos apresentaram, para toda comunidade escolar, o caminho de aprendizagem percorrido na OI 1.

2.1 CONTEXTUALIZANDO E APROFUNDANDO O CONHECIMENTO

Para organizar cada etapa da OI 1 de modo a mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e a partir de situações cotidianas para a construção do conhecimento, o planejamento coletivo por parte dos professores envolvidos é fundamental. Ainda mais na primeira etapa do componente curricular, a qual objetivava buscar a compreensão dos impactos sociais, culturais, econômicos, políticos e científicos das redes sociais na sociedade atual.

De acordo com Freire (2009, p. 67) "na visão bancária da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Na contramão da educação bancária e no caminho da concepção problematizadora, os alunos foram estimulados a pensar sobre quais os sentimentos que tinham em relação à escola e ao conhecimento. Nesta dinâmica, deveriam anotar seus sentimentos em fichas coloridas e depois, um a um, expor suas anotações.

A partir dessa reflexão, discutiu-se a diferença entre informação e conhecimento e iniciou-se uma conversa sobre o papel desempenhado pela escola e pelos meios de comunicação na construção do conhecimento. Na sequência, aprofundando a discussão, os alunos foram divididos em grupos para realizar anotações sobre seus entendimentos prévios a respeito dos conceitos de Ciência, Cultura e Sociedade. Foram entregues papéis em formato de folhas e os alunos, em grupos, contribuíram para montar a chamada "árvore do conhecimento". Em seguida, os referidos conceitos foram expostos a partir das definições de um dicionário filosófico, pois nortearíam todas as atividades subsequentes da OI 1.

Com a intenção de debater de forma abrangente e interdisciplinar a temática das redes sociais, o coletivo de professores selecionou uma sequência de audiovisuais. Inicialmente o documentário Quanto tempo o tempo tem? questionava sobre as formas de racionalização e utilização do tempo na sociedade contemporânea, especialmente sobre o tempo gasto nas redes sociais e a percepção da perda do tempo nesse contexto. O episódio Queda livre da série Black Mirror mobilizou a discussão sobre os efeitos psicológicos das redes sociais: felicidade, ansiedade e tristeza causadas pela aprovação obtida (ou não) nas redes sociais. Neste momento, o psicólogo da escola participou como mediador. Por fim, o filme O Círculo retomou as implicações sociais e culturais e ampliou a reflexão para as questões econômicas e políticas que perpassam as empresas que desenvolvem as redes sociais, considerando as questões de privacidade e sigilo de dados.

Tendo em vista a discussão da abrangência das implicações das redes sociais no mundo atual e de modo a resultar numa síntese desta primeira etapa da OI 1, foi proposto aos alunos a realização de um júri simulado sobre o uso indevido dos dados pessoais pela empresa Facebook, representada pelo réu Mark Zuckerberg. O júri simulado configurou-se como uma estratégia metodológica para observar a compreensão dos alunos a respeito da temática e para estimular a pesquisa de informações e dados sobre o fato a ser julgado, além de favorecer o desenvolvimento da cooperação e do trabalho em equipe, e o aprimoramento da argumentação e da oratória pelos alunos. Uso dessa metodologia vai ao encontro da aprendizagem baseada em problemas que, segundo Ribeiro (2010, p. 32), "é um método de instrução caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de solução de problemas."

2.2 SÍNTESE DAS ATIVIDADES

Após o acúmulo de conhecimentos na primeira etapa da OI 1, a turma foi dividida em 9 grupos, sem relações de afinidade explícitas, buscando a integração entre os alunos para a realização das atividades propostas. Nas 20 horas necessárias para complementar a carga horária do componente curricular, os alunos deveriam criar e alimentar um blog que mostrasse a síntese das atividades já desenvolvidas e também apresentasse, em forma de textos, vídeos, memes/gifs e fotografias as relações estabelecidas entre o núcleo temático do componente curricular e o tema mobilizador. Contreras (2002, p. 107) afirma que:

[...] É também normal que em muitas ocasiões, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo algo. É a isto que Schön chama de reflexão-na-ação. Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos e reconduzí-la adequadamente (CONTRERAS, 2002, p. 107).

O primeiro grupo foi responsável pela identificação de um domínio gratuito que desse as condições materiais para a elaboração da proposta além da escrita de uma síntese das atividades já realizadas nas primeiras 20 horas da OI 1. Todos os demais grupos tiveram as mesmas tarefas: (a) redigir um texto de até uma lauda sobre um dos elementos do núcleo temático; (b) elaborar um vídeo de, no máximo 5 minutos, também sobre um dos elementos do núcleo temático; (c) formular 3 memes ou 3 gifs, e (d) produzir 3 fotografias. Tanto os memes/gifs quanto as fotografias deveriam apresentar os conceitos de Ciência, Cultura e Sociedade. Cada grupo era responsável por, após as correções e sugestões de melhorias oriundas dos professores, encaminhar os arquivos para que o grupo responsável pela elaboração do blog o alimentasse.

Por fim, os alunos apresentaram as atividades desenvolvidas durante o semestre para comunidade interna e externa da escola em um evento semestral, denominado Apresentação das Oficinas de Integração.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta experiência, apresentou-se a prática curricular integrada a partir de um núcleo temático norteador: Cultura, Ciência e Sociedade, do qual delimitou-se a contextualização e aprofundamento de um subtema importante para debates atuais: as Redes Sociais.

No caminho apontado por Freire (2002, p. 15), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Nesse sentido, a programação vivenciada na OI 1 explicitou o rigor metódico por parte dos professores, sem impedir a autonomia intelectual dos alunos. Contudo, de acordo com o mesmo autor, a rigorosidade metódica não se confunde com o discurso bancário da educação, centrando-se meramente na transferência de conhecimentos, ao contrário, possibilita o aprendizado crítico, tornando-o parte do processo.

A sequência de atividades e metodologias detalhadas no texto mostram a efetivação da almejada integração curricular por meio de: sistematização dos sentimentos dos alunos quanto à escola e ao conhecimento; construção de árvore do conhecimento; sessões de audiovisuais e debates; organização e participação de um júri simulado e a elaboração de um Blog.

4 REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. P**edagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Ed. Paz e Terra, 2009.
RIBEIRO, L. R. C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2010.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Ensino; Educação Profissional e Tecnológica

AUTOESTIMA E EMPODERAMENTO POR MEIO DA SUSTENTABILIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA QUE ENVOLVE UNIVERSITÁRIOS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA FAIXA DE 11 A 14 ANOS

ANGELA NOGUEIRA FEY - NZ

GILLYS VIEIRA DA SILVA - PUCPR

THABATA MARIA ALVAREZ - UP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A responsabilidade de melhorar o mundo em que vivemos e trazer sustentabilidade como estratégia para realizar esta mudança é de todos e esse tema precisa estar nas escolas, contribuindo com a formação de atores sociais engajados nesta causa. Para BOFF (2004), vivemos um momento crítico na sociedade e o ser humano é uma peça fundamental na luta por um mundo mais sustentável.

O desenvolvimento de competências e habilidades que provoquem nas pessoas um processo de ação-reflexão-ação, promovendo mudanças de comportamento que gere um despertar para a sustentabilidade, é crucial. Para o autor LEFF (2000), o saber ambiental leva a um diálogo e amálgama de saberes, desde os níveis mais altos de abstração conceitual até os níveis do saber prático e cotidiano onde se expressam suas estratégias e práticas.

Foi neste cenário que o projeto se constituiu e buscou sua materialidade em parceria com diversos agentes engajados para que houvesse um real impacto na cadeia final.

Assim, o processo formativo ancorou-se em uma tríade conceitual estabelecendo um diálogo entre saúde, sustentabilidade e empoderamento utilizando como pano de fundo a educação como prática social. Segundo Freire (1967), a palavra tem que ser uma apropriação do sentido pelo ato, promovendo uma relação de múltiplas aprendizagens que são ressignificadas a partir da modificação de uma prática em busca por um bem comum promovendo com isso uma educação para a transformação.

Pensar em um ambiente que promove o empoderamento é colaborar com uma sociedade defensora de direitos. Para Freire (1997), a educação é um meio que gera esperança e este move um sentimento de mudança.

Neste contexto, o projeto Autoestima e Empoderamento por meio da Sustentabilidade visou fornecer conhecimento para contribuir com a formação de adolescentes em situação de vulnerabilidade social e impactar uma cadeia de voluntários que, ao contribuir com projeto, aprendeu e desenvolveu habilidades de comunicação e empreendedorismo social.

objetivo do projeto foi desenvolver a autoestima e o empoderamento em adolescentes, estabelecendo uma conexão prática que buscou mostrar a importância dos cuidados pessoal aliada à sustentabilidade em suas vidas, além de se apropriar de ferramentas para promover a capacitação quanto à produção de produtos para cuidados pessoais, a sustentabilidade e o empreendedorismo, estimulando a formação de uma rede empreendedora de adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A ideia central do projeto é a de que a partir de conhecimento técnico, focado em Biologia e Biotecnologia, fosse possível trabalhar temas relacionados aos cuidados pessoais, por meio da produção de produtos com esta finalidade e a transformação disso em um negócio. Além disso, a expectativa era a de que, temas transversais, como o bullying, pudessem ser explorados.

DESENVOLVIMENTO

A proposta do projeto surgiu após uma parceria entre a Novozymes, o Centro Educacional Marista Ecológica, da cidade de Almirante Tamandaré, que atende 300 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, o curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Positivo e a Haze Shift Studio.

Com uma proposta de Educação Integral em Tempo Integral, o Centro Educacional Marista Ecológica tem criado ambientes pedagógicos que possibilitam aos alunos, a partir de seu interesse e das suas escolhas, interagirem com uma linguagem específica e construir novos conhecimentos. Os encontros são semanais e em formato de oficinas buscando sempre uma relação teoria-prática. Foi nesse ambiente de confiança e vínculo já estabelecido que o projeto se materializou. A condução geral e discussões sobre sustentabilidade ficaram sobre responsabilidade da Novozymes. Já a construção das receitas dos produtos, testes e cálculos de quantidades e condução das oficinas de elaboração de produtos ficaram na alçada dos representes do Curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Positivo. As oficinas de empreendedorismo foram conduzidas pela equipe da Haze Shift e a organização do local, convite aos alunos e gestão administrativa sob responsabilidade da escola (Centro Educacional Marista Ecológica).

O projeto materializou-se em 4 oficinas no Centro Educacional Marista Ecológica, de meio período (das 7h50min às 12h), nos dias 12 de abril, 03, 10 e 17 de maio de 2019. Os conteúdos trabalhados em cada oficinas foram:

- Oficina 1 – Saúde, Sustentabilidade e Produção de Protetor Labial

Os participantes trouxeram para a oficina produtos de higiene pessoal e beleza que usam, para contribuir com a dinâmica “Roda de Discussão”, que problematizou sobre como nos cuidamos, o que usamos, quais os ingredientes existentes nestes produtos e o tipo de embalagens e a sua relação direta com o meio ambiente. Na sequência foi realizado o experimento científico da Mata Ciliar, para mostrar o impacto do descarte inadequado de embalagens no meio ambiente. Por fim, os alunos aprenderam com o grupo de alunos e professor do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Positivo a produzir um Protetor Labial, usando cera de abelha, óleo de coco e cacau em pó. Cada aluno levou consigo 3 unidades do produto, uma para consumo próprio e duas para que presenteassem quem escolhessem e para que avaliassem as percepções das pessoas sobre o produto elaborado.

- Oficina 2 – Impressões da Oficina 1 e produção dos outros seis produtos

Foi iniciada uma roda de discussão sobre as impressões dos alunos e das pessoas presenteadas sobre o protetor labial produzido. Em seguida, os alunos iniciaram as oficinas práticas para elaboração de sabão em barra, sabão líquido, desodorante, esfoliante, perfume líquido e perfume sólido. Neste dia os alunos do curso de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da Universidade Positivo juntamente com um professor do curso estiverem presentes conduzindo as oficinas de produção desses seis novos produtos.

- Oficina 3 – Conceitos de Comunicação e Empreendedorismo I

A oficina começa com uma roda de discussão para falar sobre as impressões de todos os produtos. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para realização das dinâmicas lideradas pelo grupo da Haze Shift Studio. O resultado final foi a construção de um nome para a linha de produtos produzidos, uma marca, slogan e até jingle.

- Oficina 4 – Empreendedorismo II e Lançamento da Linha de Produtos

A atividade se iniciou com um processo de retomada de tudo o que foi aprendido nas outras 3 oficinas e os alunos foram divididos novamente em grupos para iniciar as dinâmicas para tratar sobre o atendimento das demandas do consumidor e ideação de soluções. Na sequência os alunos montaram uma linha de produtos completa, com o objetivo de aprender como seria o processo desde o recebimento de um pedido até a rotulagem e embalagem dos produtos. Também neste dia um canal de televisão foi convidado para gravar uma reportagem, oficializando assim o lançamento da linha de produtos, que neste projeto foi denominada pelos alunos de Cremel.

Os quatro encontros promoveram resultados para além das expectativas esperadas, em virtude do aprendizado e lições aprendidas que incidiram na proposição de futuros projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na condução do projeto percebeu-se que dois elementos foram fundamentais para o seu sucesso: primeiro o contexto da atividade extracurricular, por meio de oficinas que já integravam o espaço tempo da escola, facilitando a abertura e receptividade dos alunos sobre os temas propostos. E segundo o engajamento da equipe, que reforçou a importância da divisão de tarefas entre cada um dos grupos envolvidos.

É importante destacar que, os ganhos para os alunos foram percebidos a partir dos primeiros levantamentos das impressões realizados presencialmente. Logo após a primeira oficina, antes do tema de empreendedorismo ser introduzido, uma aluna da escola engajou sua mãe a comprar os ingredientes para produção do protetor labial e produziu e vendeu 50 unidades, criando uma clientela que estaria disposta a adquirir mais produtos, caso ela o fizesse. A aluna ainda relatou que utilizou o recurso financeiro obtido para auxiliar sua mãe.

Além disso, foi observado que as ações deste projeto tiveram também repercussão em pessoas que não participaram do projeto, mas que receberam os produtos de presente. Um aluno relatou que presenteou uma colega e ela por sua vez agradeceu a ele o cuidado e carinho enquanto, outro aluno presentou a irmã aniversariante com o protetor labial.

Estes e outros exemplos são conquistas importantes de um trabalho de uma equipe multidisciplinar. Além disso, reforçam a expectativa inicial de que por meio da introdução de temas consistentes e de abordagens construtivas no ambiente escolar, é possível se obter grande engajamento por parte dos alunos e atingir o objetivo proposto.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia da Esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2000.

Palavras-chave: Educação; Empoderamento; Sustentabilidade

CIÊNCIA PARA CRIANÇAS PEQUENAS : UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

RITA DE CÁSSIA PIVA - SME

CAROLINE THAUNY DE SOUZA - SME

SÉRGIO HENRIQUE DE FREITAS - CEEBJA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CIÊNCIA PARA CRIANÇAS PEQUENAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo: Cultura, Currículo e Saberes
Agência financiadora: Não contou com financiamento

Resumo
Ao observarem o calendário exposto na sala, as crianças do Pré 2 B questionaram as professoras se existiam 4 luas, pois havia no calendário o desenho de luas diferentes ao longo das semanas. Essa foi a pergunta disparadora para um trabalho sobre ciência e astronomia desenvolvido com a turma. Houve a visita de um professor de Física para conversar com as crianças, a vivência de vários experimentos, a visita ao planetário e muitas atividades em sala. Pensando no conceito de criança defendido por Barbosa e Quadros (2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), de que ela é um ser social, pensante e capaz, vemos com este trabalho que é possível incentivar o protagonismo infantil, mostrando que a ciência também pode ser trabalhada com as crianças pequenas.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Campos de Experiência; Ensino de Ciências.

1. Introdução

Planejar na educação infantil é uma tarefa complexa, pois exige do profissional que trabalha com crianças pequenas a sensibilidade, o olhar e a escuta atenta para identificar as suas necessidades, além do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. As atividades na educação infantil são "intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas" (Brasil. Ministério da Educação. 2013, p. 86), pois são essas práticas que garantem e estruturam a organização do cotidiano visando a integralidade da criança nas "dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural" (Brasil. Ministério da Educação. 2013, p. 86). Ao discutir o conceito de criança como sujeito do processo educativo entendemos que essa visão verticalizada de planejamento do tempo na educação infantil já não é possível. A criança é entendida neste novo contexto como "um sujeito histórico e de direitos" (Brasil. Ministério da Educação. 2013, p. 86), capaz de estabelecer interações, de produzir conhecimento e de conviver com diversos contextos culturais, alguém que possui autonomia, criatividade e se comunica por meio de diversas linguagens como, o movimento, a fala, as emoções e a afetividade.

O currículo organizado por campos de experiência, proposto na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), tem o objetivo de aprofundar a experiência das crianças com

as atividades propostas pela instituição educativa. Nesta proposta, o foco está na criança e em sua visão singular de mundo, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, como alguém que valoriza e reconhece o conhecimento e a experiência das crianças. O ensino de ciência para crianças pequenas entra nesse processo como algo possível, as crianças são curiosas, investigativas e se interessam pelos fenômenos naturais e pelos elementos da natureza. Seus interesses e suas perguntas sobre o que está acontecendo ao seu redor podem ser pontos de partida para boas práticas pedagógicas. Para Klisys (2010):

O universo científico está intrinsicamente relacionado ao universo lúdico. Ambos são espaços de possibilidades, investigação, autoria, autonomia, construção de conhecimento e subjetividade. Por isso, é cada vez mais urgente que a escola de educação infantil assuma uma concepção de ensino que não separe o raciocínio da imaginação" (KLISYS, 2010, p. 13).

Para a autora juntar conhecimento e ludicidade nas propostas com o conhecimento científico possibilita à criança, aprender com "aventura", aprender de forma prazerosa e significativa. Ao entender essa junção, da ludicidade com a aprendizagem ao trabalhar com ciências na educação infantil, também é necessário compreender que a criança desenvolve nesta idade o pensamento sincrético "que mescla fantasia com realidade" (KLISYS, 2010, p. 13). E este entendimento é necessário para significar seus diálogos, suas concepções e organização de pensamento.

A transposição didática dos conteúdos deve ser aqui pensada com muito critério, pois as crianças pequenas precisam entender o conteúdo científico de uma maneira clara e acessível, mas estas concepções não devem ser desenvolvidas de forma minimalistas ou "fantasiosas". Eis aqui um desafio ao introduzir determinados fenômenos, estas crianças se deparam com uma linguagem que ainda não conhecem, a linguagem científica. O professor deve ter o máximo cuidado com palavras e expressões, ou seja, o educador também deve aprender uma nova linguagem, para que o seu propósito seja concluído, portanto a criança tem a oportunidade de familiarizar-se com o uso da linguagem científica, pois aprender ciências também é apropriar-se desta nova linguagem. Através desta linguagem a criança terá condições de comparar fatos, interpretar imagens, estabelecer relações entre fenômenos e compete a cada professor encontrar uma forma ideal de transmissão de informações a serem trabalhadas com estas crianças.

Além da linguagem, também foi importante a interação da criança com o fenômeno astronômico proposto, tomando cuidado para que se tornasse uma atividade agradável para ela, oferecendo condições as crianças de articular o conhecimento científico pôr seu próprio interesse, incentivando a sua argumentação. A escolha da metodologia e a linguagem utilizada pelo professor devem atender alguns pontos fundamentais: deve atender às necessidades básicas próprias à fase em que as crianças se encontram; corresponder aos objetivos educacionais propostos; estimular que as crianças participem, questionem e argumentem sobre os conceitos relacionados a atividade e facilitar o entendimento da criança sob a influência de determinados fenômenos no seu dia-a-dia, auxiliando-o na sua compreensão.

2 Astronomia na turma do Pré 2

Foi por meio de uma escuta atenta aos pequenos da turma do Pré 2 do CMEI V.D. que as professoras R.C.P. e V.K.C. puderam desenvolver um trabalho de astronomia com crianças pequenas. Parece quase impossível pensar em astronomia com crianças de 4 e 5 anos, mas por meio de perguntas disparadoras e da curiosidade infantil, as crianças puderam ir até "a lua"! Tudo começou com a escuta das perguntas das crianças ao observar o calendário da sala. Uma das crianças percebeu que no calendário exposto na parede da sala existiam quatro luas

desenhada e perguntou para os colegas: existem quatro luas no céu? Aquela conversa atraiu outras crianças e outras perguntas e hipóteses. Explicamos que esses desenhos são chamados de fases da lua e que cada fase dura de 7 a 8 dias. Mostramos algumas imagens das fases da lua iniciando pela lua nova e perguntamos: "por que ela estava toda escura? Foi a onde surgiram algumas respostas um tanto quanto inusitadas: J.A.A.T. pontua que "na lua brilhante os alienígenas acenderam a luz e quando esta escura eles apagaram para dormir" o A.M. e o T.I.Q colocam que "quando o sol vai embora da luz a lua nasce ", N.M.M.R." às vezes os ratos querem comer a lua" entre outras questões.

Comentamos com as crianças que nossos avós, antigamente, observavam as fases da lua para plantar os alimentos, cortar cabelo, que na mudança da lua nasciam os bebês e a lua influência o mar. Nesse dia pedimos para eles observarem o céu para ver qual era a lua que eles iam ver. A pedagoga da unidade comentou que conhecia um professor de física que estuda astronomia e poderia conversar para que ele viesse ao CMEI para tirar algumas dúvidas das crianças. Foi decidido fazer um convite com as perguntas e alguns desenhos da lua, o qual foi entregue pela pedagoga em nome da turma do Pré 2 que repassou ao professor S.H.F. que atendeu prontamente o convite. Observando o professor S.H.F. ministrando a palestra para as crianças vimos que elas demonstravam muito interesse pelo assunto. Finalizamos o trabalho com a visita ao Planetário do Colégio Estadual Paraná onde as crianças foram muito empolgadas logo na saída do CMEI ao entrar no ônibus eles diziam ao motorista que estavam indo para a lua.

3 Considerações finais

Refletindo sobre esta vivência, vimos que é importante que as crianças vivam ricas experiências nas instituições de educação infantil, pois é neste espaço e tempo de atividades, intencionalmente planejadas, é que elas aprenderão e se desenvolverão plenamente. O planejamento com base nos campos de experiência pode ser uma oportunidade das crianças viverem ricamente este tempo da infância, pois neste conceito de currículo há oportunidade para a expressão, a autonomia, o protagonismo, a criação e a aprendizagem. A ciência pode ser trabalhada com as crianças mesmo muito pequenas pois são naturalmente curiosas e atentas ao que acontece ao seu redor, aos fenômenos naturais e aos elementos da natureza. A transposição didática dos conteúdos científicos é um desafio a ser enfrentado. A criança só terá essas oportunidades, ou vivenciará um currículo tão rico de experiências se o professor for autor de sua prática e assumir o protagonismo junto com suas crianças, pois é ele possibilita que as crianças tenham vez e voz em suas aulas, proporcionando atividades significativas.

4 Referências:

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular.** Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

KLISYS, Adriana. **Ciência, Arte e Jogo – Projetos e atividades lúdicas na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2010.

Palavras-chave: Educação Infantil - Campos de Experiência - Ensino de Ciências

CONSTRUÇÃO LITERÁRIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DE VIVÊNCIAS DO ESCRITOR MEDIADOR E A TEMÁTICA SUICÍDIO NO ENSINO DE ARTE

FRANSUÊ RIBEIRO - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSTRUÇÃO LITERÁRIA: A CONTEXTUALIZAÇÃO DE VIVÊNCIAS DO ESCRITOR MEDIADOR E A TEMÁTICA SUICÍDIO NO ENSINO DE ARTE

Resumo
Altos números observados em pesquisas mostram a necessidade da urgência, em destacar a importância da conscientização da prevenção do suicídio, e a responsabilidade também da escola em atuar com medidas preventivas. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo a análise do processo da construção literária realiza por uma aluna de graduação em Licenciatura em Artes Visuais, da importância das vivencias pessoais do artista, professor, pesquisador na criação do material, como também o despertar da responsabilidade de ações pedagógicas no ensino de arte no auxílio, visto que o problema atinge jovens da faixa etária que compõem as séries escolares. Substancialmente, o material e o assunto formentando visa a construção de novas formas de pensar e agir sobre arte e produção de material para o ensino de arte, como a análise de seu processo. É um axuliador no ambito social e afetivo, issentivador de pesquisa pessoal, da escrita com aplicabilidade significativa no ensino de arte.

Diante das nossas construções críticas e reflexivas, somos sujeitos sociais e lidamos com a moral e a ética. Nesse sentido, a formação da autonomia gera esclarecimento e a liberdade para elucidar assuntos, os quais vamos discorrer a seguir. O ser autônomo vai além de uma descentração cognitiva, e procurar expandir a si próprio para além dos valores dominantes em determinado lugar ou época, procurar o que há de universal a diversas cultura, ver-se antes "humano" do representante de uma cultura dada. (LA TAILLE, 2006, p. 59).

Entendendo o ambiente escolar como ambiente significativo e instituição de socialização, vejamos a responsabilidade do ensino com assuntos da atualidade é para a desmistificação de conceitos pré-estabelecidos. Consta na LDB - Lei Diretrizes e Base Da Educação Nacional - que é dever da escola o compromisso de educar os alunos dentro dos princípios democráticos, auxiliando na construção de valores morais e mediando a sua relação com os outros alunos afirmando sua autonomia, estabelecer limites ao exercícios da liberdade, contribuir para uma convivência democrática.

O processo de construção do material literário analisado neste relato, implica a necessidade de um fomentador que esteja conectado às suas experiências e construções significativas, em movimento de síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica por meio da subjetivação dos significados. (AGUIAR; BOCK, 2016, p. 54). Para que seja possível a apropriação para o ensino de arte, é necessário atenuar o fato de que, a pesquisa, a formação do professor e seu aporte teórico/poético é fundamental para a construção de materiais pedagógicos e/ou obras, tanto, quanto, para a mediação de saberes:

"É imprescindível que o professor tenha sua dimensão estética bem trabalhada, pois ela é condição mínima para fruir e tecer relações mais complexas, com aprendizagem que façam valer o sentido de pensar e as significâncias sazonais e cíclicas do sentir. Trazer a fruição da arte no contexto da formação estética é uma proposta de educação dos sentidos porque potencializa a exploração de diversos saberes." (CARVALHO; NEITZEL, 2016, p. 13)

Números consideráveis observados em pesquisas, têm nos mostrado que é urgente destacar a importância da conscientização da depressão e ação imediata na prevenção do suicídio. Visto que o problema atinge jovens da faixa etária que compõem as séries escolares, a análise se predispõem a facilitar a desmistificação desses no contexto do adolescente. Entendemos que para além de uma situação de experiência pessoal, podemos ser aporte e empáticos quando a situação não for um problema individual, mas estiver em um contexto próximo.

Segundo a psicóloga do Departamento de Saúde Mental e Medicina Legal da Faculdade de Medicina da UFG "a grande maioria das pessoas que tentou morrer, anunciou sua intenção [...] possuindo um sentimentos ambivalentes, ou seja, não necessariamente desejam morrer, mas, sim, livrar-se de uma situação considerada insuportável." (TEIXEIRA, 2017, p. 1), por isso entendemos a necessidade de políticas a prevenção de suicídio, como responsabilidade social e consecutivamente, escolar. O livro, aqui analisado, Você já se Sentiu Só, e o processo da sua construção pode tornar-se um auxiliador em uma ação conjunta com o ensino de arte, e ajudar muitos a re-significar a vida.

Você já se sentiu só?

A proposta da construção do livro foi apresentada durante a aula da disciplina Arte e Tecnologia, componente curricular do curso de Licenciatura em Arte Visuais de uma universidade do sul do país. Durante o primeiro semestre do ano de 2019, "Você já se sentiu só?" foi desenvolvido por uma aluna após aulas teórico-práticas sobre o manejo do software Adobe Photoshop CS. A construção literária teve como propósito articular o estudo das ferramentas do programa com a escrita e processos ilustrativos, visando trabalhar com o mesmo, durante o componente curricular, estágio curricular obrigatório IV.

Direcionado para ensino médio, este, composto por estudantes da faixa etária de 15 à 17 anos de idade, é baseado na pesquisa dos problemas enfrentados pelos adolescentes na atualidade brasileira, os medos que enfrentam, como lidam com o bullying e a solidão, consequentemente o auto flagelo. Como me percebo diante da maneira com que o outro me vê e como me posiciono diante do sofrimento?

Durante a pesquisa e análise de dados, foi visto que, segundo os dados oficiais do Sistema de Informações sobre Mortalidade, (SIM, 2018), em 2017 houve 65.602 suicídios no Brasil. Trata-se do maior nível histórico de letalidade violenta intencional no país. Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018) de 2018, mais de 800 mil pessoas se suicidam todos os anos, representando uma morte a cada 40 segundos, podendo chegar a 1,6 milhão de mortes por ano em 2020. Já as tentativas de suicídio são estimadas em 20 vezes a de suicídios consumados, ou uma tentativa a cada 2 segundo, e o Brasil é o oitavo no mundo em número de suicídios.

Utiliza-se a narrativa de forma a se aproximar dos momentos de solidão, que em outros momentos assume o lugar performático ao se relacionar com o leitor. Além da intenção de uma leitura mais atraente para a faixa etária, a ação se relaciona com a arte, sendo possíveis futuras conexões quando da utilização do livro em sala de aula. Quanto ao desenvolvimento em relação ao tema e público, foi pensado o personagem que permeia a história e os modos de escrita e a prática-gráfica, devido sua importância como colocam as autoras, "as pessoas - sejam elas crianças, jovens ou adultos-, estabelecem diálogos com a arte, mediados pelos escritos e pela

forma como os livros são escritos, diagramados, e pelos recortes por eles realizados. " (CARVALHO; NEITZEL, 2016, p. 163).

Referente a ilustração, foi realizada pintura com tinta acrílica, logo após digitalizadas e trabalhados no programa estudado na disciplina. O personagem, que está presente desde os momentos iniciais, se porta como habitante em momentos de solidão e solitude. O livro foi apresentado para a turma da graduação, de forma que, avaliasse a pesquisa e potencialidades no ensino de arte, atenuando sua significação e necessidade do discurso em tempos atuais.

Considerações finais

O livro como obra performática é uma conexão entre conhecimento e vida, submergindo em um material humano, fruidor de uma aprendizagem significativa, tanto no viés do produtor quanto do leitor, formando um diálogo verdadeiro e construtivo de mudanças sociais e transformações pessoais. O suicídio, sendo um fenômeno complexo e multifatorial, se faz presente como um tema acessível para as faixa-etárias lactentes, acreditando na escola com o mediadora de experiências significativas e o ensino de arte como produtor de sentido, responsabilizando-se em abranger o contexto e atualidades vivenciadas pelos alunos nos diálogos com a arte, mediados pela maneira com que foi pensado e escrito. Vemos o alinhamento do contexto mundial, social, do aluno e do professor, e ao desafio inerente de um aprendizado significativo já que passa pela empatia, pelo sensível e por um lugar que habitamos, entendendo um espaço escolar que não esteja alheio a compartilhando uma experiência que produz sentido, que nos ultrapassa e nos toque. A educação transcende os muros da escola para o contexto cultural onde se está, e a arte, na formação do professor, permite um contato como fruidor, o que o habilita a perceber seu entorno de forma diferente. A relação fruidor/objeto artístico, pode auxiliá-lo na mediação que efetua no processo de ensino-aprendizagem, ampliando sua visão por meio da apropriação de uma sensibilidade estética para entrever outras possibilidades centradas na criação e na pesquisa.

Referências

AGUIAR, W. J.; BOCK, A.B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Federal Ordinária.** Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. Ministério da Saúde. **Novos dados reforçam a importância da prevenção do suicídio.** Brasília: Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2018.

_____. Ministério da Saúde. **Óbitos por suicídio entre adolescentes e jovens negros 2012 a 2016.** Brasília: Sistema de Informações sobre Mortalidade, 2018.

_____. Organização Pan-Americana de Saúde. **Folha informativa - Suicídio.** Brasília: OPAS/OMS, 2018.

CARLA, Carvalho; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Mediação Cultural: Formação de Leitores e Educação Estética.** Curitiba: Saraiva, 2016.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEIXEIRA, C. M. F. **Tentativa de suicídio na adolescência.** Goiás: Revista UFG, 6 (1), 2017.

Palavras-chave: Arte; Educação; Suicídio; Ensino Médio.

DIÁLOGOS E CONSTRUÇÕES: ENTRELAÇAMENTO ENTRE DANÇA E FOTOGRAFIA EM ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

FRANSUÊ RIBEIRO - FURB

ABNER SANLAY CYPRIANO - FURB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DIÁLOGOS E CONSTRUÇÕES: ENTRELAÇAMENTO ENTRE DANÇA E FOTOGRAFIA EM ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

De áreas distintas, diante das relações de corpo e tempo, mergulhamos na subjetividade e suas possíveis relações e no entrelaçamento entre os campos de atuação de cada indivíduo disposto a essa movimentação. Adentramos na interação de áreas no campo da arte, dança e fotografia, para analisar os momentos em que se interpelam e onde se torna visível a não fronteira. Observamos obras, textos e nos deparamos na potência de memórias que recorrem da infância e como esse processo influencia nas na nossa relação quanto criadores do nosso mundo individual. Pela técnica do light paint, por meio de luzes presas nas extremidades corporais, a dança pode ser vivenciada juntamente com a fotografia, desnudos da força de um representatividade preocupada com um espectador ou com um resultado final estipulado para uma obra. E é nessa análise estética que atentamos nossa investigação, relacionando nossa bagagem pessoal, com a prática vivida em grupo.

O contexto na arte contemporânea se vê, cada vez mais, ultrapassando fronteiras entre linguagens artísticas, priorizando, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico ou obra final. O sujeito que vive essa experiência não passa apenas por um movimento estésico, passa por ele, compreendendo que o sensível se liga as memórias, as inibições, o estar livre, e permitir-se por estar seguro, por estar em um espaço interno, essa relação é o que entendemos pelo lugar estético.

Na fotografia notamos a necessidade do conhecimento e dominância da técnica que vai ser utilizada, tanto a do fotógrafo, o operador (BHARTES, 2018), na condução do obturador e todo o aparelho fotográfico, tal como a do dançarino sob a técnica do improviso, que antecede aos movimentos. Mas a técnica se vê submissa a uma movimentação afetiva. Atemo-nos aqui na dança e na fotografia, e nas possíveis relações e no entrelaçamento entre os campos de atuação. Analisamos o envolvimento dessas duas linguagens, unidos pelo ato performático, o qual foi atenuado pela empatia cinestésica (GODART, 1995), e enfatizado em nossas particularidades:

> A experiência é o que nos acontece [...] trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2002, p. 27)

Fotógrafo e dançarinos partilham um território de tal modo que novas organizações do espaço e das tensões e emoções que nos habitam vão perturbar, afetar o espaço, as tensões e as emoções dos mesmo. A possibilidade de sentir nos ultrapassa como ser, e possibilita transitoriedade das linguagens artísticas. O visível e o sinestésico estão indissociáveis. Encontramo-nos na presença, vejamos a presença aqui não como fusão afetiva, mas sim uma disponibilidade para

o outro, certa oferta do próprio corpo como passagem para aquilo que está pedindo passagem ao paciente e que ele, sozinho, não tem conseguido direcionar ou deixar passar.

O que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo (GODART, 1995, p. 24). É o momento que estamos dilacerados pelo que carregamos dentro de nós, e pela abertura que nos permitimos ao viver tal experiência, seduzidos vivenciando a liberdade absoluta, sentindo que o corpo não possuía fronteiras, não haviam limites. Que [...] absolutamente nada importava. (ABRAMOVIC, 2017, p. 74)

A análise de experiência foi dada a partir de vivências na aula da disciplina Educação, Arte e Estética, componente curricular do curso de Licenciatura em Dança de uma universidade do sul do país. Ao observar algumas obras, os alunos deveriam lê-las conforme o que sentiam, a partir das bagagens presentes no contexto individual de cada um, em seguida, compartilhar quais atravessamentos aquelas obras haviam causado. As divergências nas interpretações, revelaram a individualidade que cada ser possui em sentir, interpretar, criticar. Diz respeito à construção estética individual, ao que cada um havia cultivado até ali, "Qualquer grande imagem tem um fundo onírico insondável e é sobre esse fundo onírico que o passado pessoal põe cores particulares. " (BACHELARD, 2008, p. 218)

Em segundo momento fomos provocados a uma leitura de forma dinâmica do texto, A Importância do Ato de Ler, de Paulo Freire (2017). O texto tem em sua potência no ato de traspassar as memórias do autor, discutindo como esse processo gera influências nas relações com o ato de “Ler” de cada indivíduo, leituras estas que não se definem na leitura de palavras escritas, mas na leitura do universo particular da infância e suas percepções, carregadas de memórias afetivas que são despertadas durante o ato da leitura da “palavra-mundo”, assim definida por Freire.

Ao fim da leitura, foi proposto que trabalhássemos com a técnica fotográfica do light paint pensando na intersecção que a dança poderia formar com a fotografia. Por meio de luzes presas nas extremidades corporais, pode-se capturar o movimento e os desenhos que surgiriam mediante o tempo de exposição da câmera. A forma da dança não foi estipulada, sendo o improviso algo que foi preponderante aos demais. Estas escolhas nos remetem à Teoria do Acaso de Merce Cunningham, sobre ela, Elementos como música ou o que seria dançado surgem de forma espontânea. Isto tornou singular cada uma das danças e relações que eram estabelecidas entre dançarinos, público e artista visual. Sem a necessidade de possuir certo nexo inicialmente, verificando que o indivíduo dançante tem sentimentos e os expressa de maneiras diversas. (GIL, 2004. p.34)

Percebemos por tal experiência que todos os indivíduos, são sensibilizados, permeados por uma significativa afetação sinestésica. Rancière (2012) discorre que o espectador, nestes casos, é levado a trabalhar, porque aquilo que se apresenta em sua frente o obriga a um trabalho de síntese, sendo arrastado de uma postura passiva para a ação. Durante esse processo, foi percebido um envolvimento do fotógrafo com a dança, em que se coloca em cena, expandido pelo movimento, e o corpo dita novas formas de interação, fazendo do fotógrafo também, artista performático.

Substancialmente, realizada uma curadoria, onde cada aluno escolhe três imagens por pessoa e um texto, poesia ou frase que fizesse algum sentido para aquela experiência. Algumas imagens se repetiam, porém as interpretações e significações que cada indivíduo fazia eram diversas, e ressignificadas pelo olhar do outra. A cada nova apresentação o olhar do ouvinte muda, e novos pontos de reflexão sobre a mesma situação são criados.

"Entendemos que o afetamento dos sujeitos em relação com a obra, não se dá somente no campo do sensível, mas uma vez afetados pelo objeto, as pessoas apropriam-se de outros saberes que, de alguma forma, interferem

na sua forma de ser e estar no mundo, em suas mais diversas dimensões." (CARVALO; NEITZEL; KUPIEK, 2016, e página)

Considerações finais

Existe um diálogo constante que se remonta durante o percurso dessa análise estética, e, a liberdade desse movimento foi essencial para a construção do conhecimento. Permeados por uma proposta pedagógica expansiva, transparente e bem definida, porém não rígida, o trabalho com as especificidades de cada indivíduo se tornou possível. Notamos que a aproximação do contexto pessoal foi fundamental para tecer conexões e respostas de trocas.

Observamos a efemeridade capturada através de lentes em longa exposição, tal como a análise dessas imagens em uma percepção individual, a quantidade de caminhos distintos e possíveis, que podemos significar. Rompem-se paradigmas, aumentando a diversidade cultural em nossa visão sobre pensar e ensinar arte dentro percursos estéticos, aumentando potencialidades e expandido limites. Carregados das experiências individuais, fotógrafo e dançarinos formam seus subtextos ao compartilharem presença, significativamente observamos a diminuição das fronteiras e o compromisso da arte contemporânea em viver as experiências e ser atingido.

A performance foi um elo de encontro, mas a experiência estética, foi atingida no objetivo do componente curricular. A análise desse processo vivido é contínua, e se estende para além do espaço em sala de aula, presente como auxiliador e enriquecedor de novas pesquisas que rumem para o âmbito de análises qualitativas de processos educacionais, e se estenda para além do meio acadêmico formal.

Referências Bibliográficas

ABROMOVIC, Marina. **Pelas paredes: memórias de Marina Abromovic.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

CARVALO. Carvalho; NEITZEL. Adair de Aguiar ; KUPIEK A. **A mediação cultural e o processo de humanização do homem.** In: CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Mediação cultural: formação de leitores e educação estética.** Curitiba: Saraiva, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2017.

GIL, José. **Movimento total.** São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODART, Hubert. **Gesto e percepção** In: MICHEL, Marcelle; GINOT, Isabelle. **La danse au XXe siècle.** Paris: Bordas, 1995. Tradução: Silvia Sorer.

LA TAILLE, Yves. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

Palavras-chave: Educação; Estética; Arte; Dança; Fotografia.

EDUCAÇÃO COM LUDICIDADE

MARCIA FERNANDES BARTHOLO - UFRJ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÂO:

O presente relato de experiência trata de um processo pedagógico que vem se construindo num curso de Licenciatura em Educação Física através da disciplina Educação Física e Ludicidade. O foco dessa disciplina tem sido a experiência interna, não só como um princípio teórico e metodológico, mas sobretudo, prático. Concomitantemente ao trabalho conceitual, vamos sendo conduzidos à um processo de internalização, entrando em contato com nosso eu profundo, a partir das condições e possibilidades de cada um.

Em resposta à cultura ocidental globalizada que nos afeta, tornando-nos fragmentados em nossa própria casa existencial, cujo reflexo encontra-se nas mais variadas formas de violência, material e simbólica, em conseqüência, existe uma demanda psicossocial em busca de uma reconexão com o mundo interno, espiritual e sutil. O cenário de violência externa corresponde ao grau de violência interna a qual viemos nos submetendo ao longo da história, tornando-nos permeáveis a forças e intenções que não condizem com os anseios humanos de felicidade e autorrealização. A educação, como reflexo das demais instituições sociais, foi se conformando à lógica dominante de domínio do espaço externo em detrimento do conhecimento do humano, em suas dimensões psíquicas e espirituais. As conseqüências disso vem alarmando as consciências com os índices de violência, física e psicológica, dentro e fora das instituições educacionais.

Dentro deste contexto, buscamos uma outra consistência pedagógica (teórica, metodológica e prática) no processo de formação de professores de Educação Física através da ludicidade, enquanto fenômeno interno que se concretiza como uma experiência de plenitude de múltiplas dimensões e se reflete nas mais variadas formas de expressão do ser humano e de seus desdobramentos sociais.

DESENVOLVIMENTO:

De acordo com Nachmanovitch (1993), educar é educere, ou seja, ascender a níveis de consciência mais profundos, acedendo, assim, a processos de compreensão da realidade mais amplos, e, no que se refere ao conhecimento interno, mais condizentes com as aspirações humanas de autorrealização e plenitude. Assim, a busca pelo domínio externo na construção de condições mais favoráveis à existência deve ser acompanhada pela reflexão ética, na concretização de valores comprometidos com a dignificação do ser humano e de suas relações sociais.

Neste sentido, aumenta o desafio educacional de buscar permanentemente o desenvolvimento da sensibilidade e consciência criativas capazes de ressignificar o modo de ser do humano no mundo. Um ser humano mais íntegro e consciente de si torna-se menos influenciável pelas forças hostis presentes em toda malha sociocultural. Assim, faz parte do compromisso pedagógico oferecer a base conceitual e prática para garantir ao educando as

condições para que seja menos condicionado e mais condicionante do mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo.

A educação deve, pois, contribuir no processo de individuação, que como indica Jung (1983), refere-se à integração dos aspectos imanentes e transcendentes na realização do si mesmo e, assim, nos harmonizarmos com o centro do nosso ser, o self. Segundo o autor, o ego, enquanto centro da consciência, deve ocupar apenas um espaço na constituição da personalidade e não assumir a função de centro da totalidade do ser. O centro do ser deve ser o self, uma dimensão que transcende a base biológica, emocional e mental. O self, enquanto eu divino e mestre interior, é responsável pelos momentos de clareza e iluminação. Ele nos auxilia na solução de problemas, nos inspira a ver além, nos impulsiona a compreensão mais alargada dos contextos materiais e espirituais da vida, nos levando a níveis de consciência cada vez mais profundos e sutis.

O ego constitui a nossa parte consciente, que se orienta para fora, no sentido da adaptação ao meio, assimilando e construindo valores culturais; ele está voltado para aspectos imanentes e conjunturais da existência. O ego visa a proteção da personalidade, advindo daí os sentimentos de egoísmo, supervalorização do eu e, consequentemente, dos sentimentos de medo, culpa, ganância, vaidade. O ego busca os prazeres mundanos para se preencher, a carência é da sua natureza.

O self, por ser a parte transcendente de nosso ser, se orienta para dentro, para o encontro com o eu profundo, a sabedoria espiritual, os princípios altruístas, a paz, a justiça, a liberdade. Do self vem o impulso criativo, a busca do novo, de novas formas de expressão e concretização. O self encontra-se acima das disputas do ego, não precisa se autoafirmar, ele simplesmente é.

Como mostra Jung (1978), não se trata de destruir o ego, mas ajustá-lo em relação à totalidade do ser. Quando começamos a atribuir centralidade ao self na condução de nossa vida, sentimentos de paz e plenitude vão se tornando mais presentes, vamos nos sentindo mais confiantes e seguros, livres de toda competição. Assim, diante de uma ofensa ou bullying fica mais fácil oferecer a outra face, a face da compreensão de que quem agride é quem mais precisa de ajuda porque a agressão é uma autodefesa, um grito de socorro.

A compreensão da projeção e outros mecanismos de defesa que utilizamos toda vez que nos sentimos ameaçados nos permite a identificação de nossas próprias fragilidades, assim nos tornamos mais atentos às forças psíquicas que agem em nós e mais conscientes de nossas escolhas e motivações.

Ao entrar em contato com as forças subconscientes e inconscientes que ainda fazem parte de nós, vamos lançando luz e trazendo à consciência o que antes era obscuro e intangível. Com isso, nos tornamos mais capazes de exercer um maior domínio sobre nossos impulsos psicológicos, emocionais e mentais. Os processos mentais se tornam mais lúcidos, os fluxos de pensamento mais ajustados às aspirações do self.

Nesta perspectiva, Jung(2002) sugere a imaginação ativa como meio de se acessar o self, a supraconsciência. Esse método consiste em criar na tela mental um espaço para a manifestação do eu profundo. Pode-se visualizar uma tela branca e aguardar que alguma imagem se manifeste. Diante da imagem e de acordo com o impacto emocional que ela proporcione, podemos dialogar com a imagem, extraindo dela toda mensagem possível no momento. Sendo a imagem a linguagem própria do inconsciente, ela pode vir à consciência através dos sonhos, dos momentos de meditação, com ou sem a intenção da pessoa.

A ludicidade, enquanto princípio pedagógico, parte do pressuposto de que é preciso conhecer e potencializar os processos internos para o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, no âmbito da disciplina Educação Física e Ludicidade buscamos melhor compreender o modo

de constituição psíquico e espiritual do ser humano, considerando o self como uma meta de realização.

No âmbito desta disciplina buscamos desenvolver ações pedagógicas que ampliem a vivência interna, tais como, confecção de mandalas através de imagens que representem o ego e o self, representações cênicas, práticas corporais de sensibilização e intersubjetividade, dinâmicas de massagem e contato corporal responsável, técnicas de respiração, relaxamento e meditação, exercícios de imaginação ativa, entre outros. E, através dessas experiências temos a oportunidade de acessar conteúdos internos que propiciam uma maior compreensão e integração de nosso mundo psíquico e espiritual

CONSIDERAÇÔES FINAIS:

Existe uma sinergia entre educação e ludicidade. A experiência educacional precisa ser uma experiência lúdica. Se não for lúdica não será educacional e se não for educativa não será lúdica. Assim, a ludicidade deve permear a ação pedagógica, em suas mais variadas nuances, da educação básica à superior.

A educação como prática social que ter por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, acendendo à níveis de consciência cada vez mais amplos e a ludicidade como impulso interno para a autossuperação em busca de plenitude, tornam-se recursos consistentes na promoção de cidadãos mais aptos a uma vida mais criativa, plena e feliz.

REFERÊNCIAS:

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos da psicologia analítica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **O eu e o inconsciente**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. **O homem e seus símbolos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,2002.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo – O poder da improvisação na vida e na arte**.ed. São Paulo: Summus, 1993.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Ludicidade; Experiência interna; Plenitude.

EDUCAR PARA A INTERIORIDADE - A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PARA INTERIORIDADE DENTRO DE ESPAÇO DE EDUCAÇÃO FORMAL

CRISTIANE DE OLIVEIRA - ESMIR

MATHEUS HENRIQUE ALVES - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: A educação escolar é uma poderosa fonte de transformação integral do ser. Um espaço não somente de aprendizagem da leitura e da escrita e das demais ciências, mas também um espaço de construção social, onde diversas questões, situações e conflitos aparecem diariamente enquanto oportunidades educativas. Cabe a Comunidade Educativa, se apropriar cada vez mais de ferramentas e metodologias que favoreçam um processo educativo integral e humanizado estabelecendo a interlocução entre os objetivos e aprendizagem e o conteúdo escolar, desenvolvendo competências e habilidades que capacitem o sujeito para a vida. Em uma sociedade com forte apelo ao individualismo, cada vez mais acelerada, que estabelece padrões de sucesso centrados na premissa do consumo (TERxSER) e na iminência da inserção e apropriação tecnológica, que muitas vezes provoca dispersão, superficialidade e fragilidade nos vínculos, educar um espaço interior emocional e afetivo, apresenta-se enquanto possível resposta para as necessidades educativas contemporâneas. Nesse sentido, educar para a interioridade no espaço escolar supõe fixar objetivos e conteúdos transversais que favoreçam a capacidade do sujeito de reconhecer-se a partir de dentro e de relacionar-se com as pessoas tendo como referência o que é autêntico e profundo, para poder encontrar um equilíbrio pessoal. Isso repercute positivamente no próximo, no ambiente e na sociedade. Embora educar para interioridades não se restrinja as necessidades curriculares das escolas confessionais católicas, essas por sua vez podem encontrar em sua natureza evangelizadora um importante imperativo para esse direcionamento uma vez que a experiência nuclear dentro do processo de evangelização é a experiência de desenvolvimento da espiritualidade. Nesse sentido, a pastoral escolar articula-se com o pedagógico e as áreas do conhecimento, de modo a contribuir para que se estabeleça a relação entre fé, cultura e vida. Nessa relação o conhecimento a luz da fé torna-se sabedoria e visão de vida.

Problema: Vivemos em uma sociedade que não nos permite olhar para a as nossas capacidades pessoais, que consecutivamente, não permite o olhar para a interioridade, nem para o outro. Precisamos estar atentos aos sinais dos tempos e buscar alternativas pedagógicas que correspondam. Viviane Mosé nos afirma que: “se antes o parâmetro era a verdade, hoje a regra é saber lidar com a instabilidade, com as incertezas” (MOSÉ, 2014.p 53).

Diante desse cenário a Igreja Católica a partir de sua identidade, eficácia e “força de anunciar e antecipar uma cultura e sociedade para além da decomposição, fraqueza e carências da pós modernidade” (LIBÂNIO, 2012, p.173.) busca renovar-se na contemporaneidade, sendo um lugar de respostas para as perguntas que a modernidade não soube responder.

A educação católica tem dado um contributo relevante para que as pessoas e a cultura assimilem os valores antropológicos e éticos que são necessários para construir uma sociedade solidária e fraterna (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p.3.).

Marcelino Champagnat (1789-1840) em seus momentos formativos com os primeiros irmãos, dizia: “Devemos formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Cidadãos que consigam refletir sobre qual sociedade querem viver, observar o mundo com olhares sensíveis e que possam buscar soluções coletivas. Logo a educação católica, com “a sua característica confessional não deve constituir uma barreira, mais ser condição de diálogo intercultural, ajudando cada aluno a crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p.8.). Para isso, “há uma necessidade de bem relacionar fé e vida, seja a cristã, seja a vida cidadã, para que a educação católica possa fazer sentido tanto para os católicos quanto para os não católicos. (MOTA, 2018, p.102). Trata-se de dar oportunidade de acesso a dimensão espiritual, de forma experiencial, e não por oposição, que propicie uma experiencia pessoal e em grupo com o projeto de sociedade anunciada por Jesus Cristo em sua vida e seus ensinamentos.

A Educação para a solidariedade promovida pelas Escolas Sociais Maristas, apresenta uma irrestrita identidade com o legado de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista que nos interpela a partir de sua inspiração educativa a “ver o mundo com os olhos das crianças e jovens empobrecidos e assim mudar nossos corações e atitudes” (Conclusões do XXI Capitulo Geral, p. 25), consolidando assim nossa missão educativa frente aos desafios da contemporaneidade.

Objetivo geral: Apresentar a educação para interioridade, atrelada a proposta educativa-evangelizadora da Escola Social Marista Ir. Henri, enquanto possibilidade diante dos desafios contemporâneos da educação católica em contextos de vulnerabilidade social.

Objetivo Específico: - Planejamento pedagógico-Pastoral visando a transposição didática entre os componestes evangelizadores e areas do conhecimento. - Garantir formação de corpo docente - Movimento organico e que seja de cooresponsabilidade de toda comunidade educativa.

Metodologia: A partir do Projeto Educativo Marista, relacionar cultura, fé e vida, em um movimento articulado utilizando a transposição didática pastoral e os componentes curriculares.

Temos a clareza de que o ato de educar não acontece somente na escola, neste texto, colocamos a escola como parte do processo e como instituição que se preocupa com o desenvolvimento integral dos educandos sendo ela um processo coletivo e que se desenvolve no encontro com o outro.As escolas Maristas são espaçotempos privilegiados para o pleno desenvolvimento do ser humano, entendendo esse ser dentro de suas diversas dimensões. Portanto, os espaços procuram ser dinâmicos, criativos, de admiração pelo desconhecido e pelo vir a conhecer. Os espaços Maristas são locais de disseminação dos valores do evangelho, são espaços transformadores, criadores e geradores de paixão e construção do Reino de Deus por meio de suas práticas, o currículo deve ser vivo, inculturado e deve proporcionar aos sujeitos mudanças na forma de conceber o mundo, de se relacionar e de criar estruturas justas, solidárias e fraternas. (Projeto Educativo do Brasil Marista, pg. 67).

Pensando em processos cada vez mais integrados, buscamos ter uma escola em Pastoral, que possa articular fé, cultura e vida, a fim de estabelecer uma cultura pastoral não somente em momentos específicos, pontuais, cumprindo calendários litúrgicos, mas sim, uma pastoral orgânica que reverbera em todos os espaços da escola.

"Numa escola em Pastoral, as diversas disciplinas não apresentam somente um saber a adquirir, mas também valores por assimilar e verdades a descobrir. Não há momentos de aprendizagem e momentos de educação, momentos de conceituação e momentos de sabedoria, tudo é formativo gerando um profundo e autêntico ecossistema educativo evangelizador cristão – e marista, em se tratando de uma escola Marista. Uma escola não é católica só porque nela são

dadas aulas de ensino religioso ou de catequese, nem é marista pela simples razão de ser mantida pelos irmãos maristas, mas por tudo que ela é, faz e diz. De fato, não são tanto as palavras que educam e evangelizam, mas a vivência do educando numa estrutura educativa e evangelizadora." (Projeto Educativo do Brasil Marista, pg.67)

A educação para a interioridade tem um papel importante para a vida do ser humano que é de oportunizar equilíbrio, liberdade e de reflexão para uma caminhada interior, de olhar para sí e para o outro, de forma coletiva e integral.

O papel dos educadores:

Os educadores e educadoras, são presença crucial juntamente as crianças. Em seu papel diário, torna-se mediadores das interações das crianças com os pares, com o conhecimento, com os valores, com a fé, apontam caminhos e marcam a vida de maneira significativa. (Evangelização das infâncias, página 54).

Para obter o zelo apostólico dos educadores, é preciso sensibilizar, formar. Como Maristas, entendemos que educadores são todas as pessoas que compõe a rotina da unidade.

A formação é extremamente importante. Vislumbra-se um processo formativo a curto, médio e longo prazo. Esse educador precisa estar conectado com a essência dos educados e de suas relações.

Um dos olhares possíveis e ter a clareza de que não existe um livro de receitas, traremos pistas de instituições e pensadores que refletem esse novo olhar para contextos educativos.

Referencias

DELORS, Jacques. A educação ou a utopia Necessária. Brasília: Unesco, Julho de 2010

Diretrizes da ação evangelizadora do Grupo Marista/ Grupo Marista. – 2 ed. – São Paulo: FTD, 2014

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença: Disponível em: https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/05/eu-o-outro-e-tantos-outros-educacao-alteridade-e-filosofia-da-diferenca-silvio-gallo/ acesso em: 25 Jul. 2019, 16:50.

GODOY, P. Herminia. Proposta de uma educação para a espiritualidade: Interdisciplinariedade, São Paulo, v1, n.2, Out. 2012

Projeto Educativo do Brasil Marista: Nosso jeito de conceber a Educação Básica/ união Marista do Brasil: - Brasília: UMBRASIL, 2010

Proyecto Qéreb: Um Marco para la educación de la interioridade – Província Marista Ibérica, setembro, 2015.

Rede Marista de Solidariedade: Projeto Político Pedagógico Escola Social Marista Ir. Henri – Fazenda Rio Grande, 2018

Mosé. Viviane. A escola e seus desafios contemporâneos, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Libânio. J. B. Cenários da Igreja: num mundo plural e fragmentado.5.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

Mota, G.L. Pastoral no currículo: recortes e possibilidades de espaçotempos evangelizadores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 3.,n.1,2015, Curitiba. Anais... Brasilia: ANEC, 2015

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova. Instrumentum laboris. 2014. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_po.htm Acesso em 09 Jul.2019

Palavras-chave: Educação; indivíduo; espiritualidade; espaço social; escola; formação.

ENTRE ARAUCÁRIAS E PINHÕES: UMA EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO INFANTIL

ANA PAULA DAL SANTO - UNOCHAPECÓ

MAIKE ELIZE TECHIO - UNOCHAPECÓ

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Sendo a cultura o elo que nos liga aos outros, é necessário pensar como podemos fazê-la circular de modo que se torne um exercício de pertencimento. Para tanto, tornar a cultura viva implica promover encontros, registrar acontecimentos, criar novas linguagens, fundar experiências coletivas, ouvir as histórias vividas, dialogar com palavras, com gestos e até mesmo com os silêncios. Segundo a Revisão Das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. Nesse contexto, as crianças precisam vivenciar experiências de aprendizagem que garantam o brincar na natureza e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. A Educação Infantil é o espaço importante para o desenvolvimento social do sujeito e consequentemente um campo de muitas aprendizagens. Para que este processo de apropriação cultural-social aconteça, é importante que a criança interaja com os seus pares e com os adultos, possibilitando a construção de sua identidade. O objetivo desta experiência foi propiciar às crianças Da turma do berçário III (2 a 3 anos) do Centro Educativo Municipal Mediação, no município de Cordilheira Alta/SC a aproximação com a natureza e a cultura local e garantindo vivências de aprendizagem por meio do brincar na natureza, além de experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. A realização das vivências aconteceu nos meses de março à setembro de 2018. A proposta inicial partiu de uma roda de conversa sobre a araucária, onde percebemos que as crianças não conheciam a planta que dá origem ao “pinhão”. Após a conversa e com o objetivo de tornar a vivência mais significativa foi organizado um passeio até uma propriedade próxima à escola onde há araucárias, possibilitando uma maior aproximação. Neste momento foi possível observar por parte das crianças, o interesse em explorar e conhecer os animais da propriedade, assim como o prazer em desfrutar do espaço aberto. Durante todo o tempo a professora dialogou com as crianças enfatizando os elementos da natureza presentes, suas formas, cores, tamanhos, temperatura, texturas entre outros. As crianças puderam colher os pinhões, conhecer e observar a araucária além de outras plantas encontradas no local. Após a colheita dos pinhões, os mesmos foram assados no próprio local. Na escola a professora colocou as crianças em contato com a pinha em uma roda de conversa, relembrando fato do passeio e ouvindo as curiosidades e saberes das mesmas. Neste mesmo momento as crianças foram orientadas em como fazer a separação das sementes boas para o consumo e em seguida as mesmas foram cozidas e degustadas. As sementes que sobraram foram plantadas em um espaço da escola pelas próprias crianças, foi realizado o acompanhamento do desenvolvimento

das plantas e após devolvida à propriedade visitada, realizar o plantio das mudas no seu habitat. A partir desta experiência, observamos que quando a criança está em um espaço novo ou que lhe proporciona descobertas, e, onde há um contato mais direto com a natureza, todo o seu potencial se abre para a construção do conhecimento, facilitando a aprendizagem. Esta vivência possibilitou a interação das crianças com seus pares e adultos da comunidade local, além de um espaço de compartilhamento de saberes. Desta forma, a avaliação ocorreu em um processo contínuo, realizada por meio de observações e registros das vivências, do envolvimento e da aprendizagem das crianças. Assim, observou-se que tomar a criança como ponto de partida, é primordial para o planejamento e organização das práticas pedagógicas, bem como, a compreensão de que toda ação tem sentido e significado para a criança, e que o que ela aprendeu não é possível quantificar. Nessa concepção, educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível "passar" a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e, assim, sua transmissão só pode se dar no viver. Desta mesma forma, Jorge Larrosa Bondía (2002) reconhece que no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. O saber das experiências se dá pela interação dos sujeitos por meio do conhecimento científico e as vivências cotidianas. Para o autor, a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm "requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço". (LARROSA, 2002, p. 24). Sendo assim, o interesse e a curiosidade são a base para o processo de aprendizagem, pois a vivência só encanta quando tem significado para o sujeito que está vivenciando e assim poderá dar-lhe vitalidade e significado. Portanto é de fundamental importância olhar a criança como sujeito de muitas potencialidades e descobertas.

REFERÊNCIAIS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNÍCIPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA. Diretriz curricular da educação infantil: 2016/ Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. – [Chapecó]: 2016. 183 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura; Natureza;

LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA-UFPEL: ATIVIDADES REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

DENISE NASCIMENTO SILVEIRA - UFPEL

ANTONIO MAURICIO MEDEIROS ALVES - UFPEL

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Esse texto apresenta um relato de duas atividades desenvolvidas na disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática I (LEMA I), cursada pelos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, no primeiro semestre de 2019. Essa disciplina tem como foco o estudo dos conteúdos pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Como é uma disciplina de caráter teórico-prático, e as turmas ingressantes são de 50 alunos no diurno/integral e 50 no noturno, são oferecidas quatro turmas de 25 alunos cada, de acordo com a disponibilidade física do laboratório e, principalmente, para que se possa atender aos alunos com qualidade.

Assim, ao fracionar as duas turmas de ingressantes em quatro turmas para o trabalho em LEMA I, procura-se proporcionar aos alunos o "fazer" nas aulas de laboratório, de modo que possam ser sujeitos de suas aprendizagens e não meros expectadores.

Neste cenário, os professores trabalham em conjunto com as quatro turmas, mantendo um planejamento homogêneo, contemplando a ementa: (Re) Construção de habilidades e conceitos de matemática pelos alunos do curso via experimentos em laboratório. Identificação de estratégias para o desenvolvimento de habilidades e conceitos de Matemática dos Níveis Básicos.

Ao atender a ementa da disciplina, os professores do Curso de Licenciatura em Matemática buscam desenvolver uma atitude investigativa nos estudantes, considerada fundamental para o futuro exercício da profissão. Portanto, "o licenciando deve desde a sua formação inicial desenvolver competências que o levem a adotar essa atitude e, para isso, uma das alternativas é a utilização do Laboratório de Educação Matemática", como indicam Turrioni e Perez (2012, p. 59).

Além da disciplina de LEMA I o Curso de Licenciatura em Matemática oferece outras duas disciplinas de Laboratório, em caráter obrigatório, abordando conteúdos referentes aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEMA) na formação de professores

Há muito tempo o ensino de Matemática tem sido foco de estudos e debates, principalmente sobre as diferentes metodologias de trabalho do professor e dentre as discussões mais atuais, muitos estudos indicam o uso de materiais concretos e manipulativos como um importante recurso a ser utilizado pelos docentes.

Encontramos em Fiorentini e Miorim (1990) que o uso de materiais concretos para o ensino, comum na educação da Grécia antiga para o desenvolvimento de conceitos Matemáticos, até o século XVI havia sido, de alguma forma, abandonado.

Entretanto essa visão será questionada e apresentará suas primeiras mudanças no século XVII, sobre o qual Lorenzato (2012) faz referência a diferentes educadores que defendiam o uso de materiais de apoio visual ou visual tátil como facilitadores da aprendizagem, a exemplo de Comenius em sua Didática Magna. Nos períodos seguintes outros educadores se somam a essas ideias, como Pestalozzi, Froebel e Dewey, no século XIX, entre outros. Nas primeiras décadas do século XX, diferentes educadores defendiam o uso desses materiais, a exemplo da educadora italiana Maria Montessori, cujo Material Dourado, por ela produzido, é ainda utilizado em diferentes classes, no mundo inteiro. Nesse mesmo período, motivado pelas ideias de alguns desses educadores, assistiu-se, no Brasil, a expansão do movimento da Escola Nova, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (ARAÚJO, 2004).

Assim, considerando o papel importante dos materiais concretos no ensino e buscando a superação do uso pelo uso, entende-se a necessidade de um espaço próprio nos cursos de licenciatura em Matemática para uma adequada compreensão dos alunos, futuros professores, sobre a origem, os objetivos, os usos e a importância dos materiais e, para que isso se efetive, consideramos o Laboratório de Ensino de Matemática imprescindível para a formação dos professores dessa disciplina.

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, algumas das atividades desenvolvidas na disciplina de LEMA I, no intuito de contribuir para a formação do professor que ensina Matemática.

As atividades em Lema I

A primeira atividade realizada com os alunos foi a “Biografia Matemática”, uma atividade baseada na proposta de Santos (2005), presente no texto “Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática”, na categoria nomeada pela autora como pequenos textos. A biografia Matemática tem por objetivo, segundo a autora, oferecer ao aluno a oportunidade de se colocar e dar “pistas” ao professor, relativas às origens da formação do estudante (por exemplo, escola pública ou particular) como também sobre sua disponibilidade de tempo extraclasse, permitindo delinear um breve perfil desses alunos.

São propostas duas questões que envolvem um relato de uma experiência positiva e uma negativa com a Matemática, que ajuda na abertura de um canal afetivo para o trabalho que se seguirá. É importante que a experiência positiva seja detectada e registrada antes da negativa, pois as frustrações podem bloquear as satisfações. Em geral, essa atividade proporciona um momento diferente e marcante na aula de Matemática.

Ao exercitar a memória e refletirem sobre suas experiências, diferentes emoções dos alunos vem à tona, junto de sentimentos que estão vinculados a sua escolha pela docência. Muitos descrevem experiências boas e ruins vinculadas aos professores, espelhando-se neles para serem iguais/diferentes quanto assumirem a prática em sala de aula.

No segundo encontro da disciplina, os alunos são levados a desenharem o seu sentimento em relação ao erro em Matemática, onde o foco da atividade é uma reflexão sobre como o erro é percebido em seu desenvolvimento, pois, durante o curso haverá momentos em que o erro se fará presente e precisarão lidar com ele. Sabe-se que este aspecto é complexo e delicado, como relatam Grützmann, Coll e Alves (2017), porém, é fundamental no processo de formação docente.

Essas duas atividades não estão relacionadas diretamente com conteúdos de matemática, nem com a forma de ensiná-los. Porém, a proposta é mostrar ao aluno iniciante aspectos da sua futura profissão, professor, e aquilo que está tangível a ela.

Os alunos são levados, nas aulas seguintes, a pensar sobre o que é um Laboratório de Ensino de Matemática, indo além da concepção de ser um simples espaço para o

armazenamento de diferentes materiais e jogos. Leva-se à conscientização de que o LEMA deve ser um espaço agradável de construção coletiva do conhecimento, onde alunos e professor, juntos, aprendem, reaprendem, constroem e descobrem conceitos e relações matemáticas que serão desenvolvidas com seus futuros alunos em sala de aula (LORENZATO, 2012).

Considerações

A experiência dos autores tem demonstrado, assim como a produção da área da Educação Matemática, a importância do uso de múltiplos recursos para o ensino de Matemática, muitas vezes temida e desconhecida por significativa parte dos estudantes.

Como uma possibilidade de estratégia a fim de superar, mesmo que parcialmente, as atuais dificuldades do ensino de Matemática nas escolas de educação básica, o Curso de Licenciatura vem investindo nas disciplinas de Laboratório de Ensino para formar professores críticos e investigadores. Para tanto, além do uso dos materiais estruturados já conhecidos, são desenvolvidas diversas atividades práticas nessas disciplinas, visando um maior envolvimento dos estudantes e a efetiva construção de seu conhecimento.

Nesse texto foram apresentadas duas atividades introdutórias desenvolvidas em LEMA I, que tem por objetivo fomentar a reflexão dos futuros professores, ainda no semestre de ingresso do curso. O desenvolvimento dessas atividades apresentou diferentes resultados que se mostraram promissores, dentre os quais pode-se citar o potencial da afetividade como mobilizador da aprendizagem em Matemática e os diversos sentimentos dos alunos em relação ao erro, representados em seus desenhos.

Por todos esses motivos entende-se o Laboratório de Ensino de Matemática como fundamental na formação inicial e, também, na formação continuada de professores que ensinam Matemática.

Referências

ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Editora FGV, 2004.

FIORENTINI, Dario e MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. In: Boletim da SBEM-SP, n. 7, julho-agosto de 1990. p.01-07. Disponível em http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Fiorentini_Miorin.pdf. Acesso em 22/05/2019.

GRÜTZMANN, T. P.; COLL, L. R.; ALVES, R. S. Imagens dos sentimentos dos alunos do curso de licenciatura em matemática frente aos seus erros. In: Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT19_153.pdf. Acesso em: 31 maio 2019.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 3-37.

SANTOS, Sandra Augusta. Explorações da Linguagem escrita nas aulas de Matemática. In: LOPES, Celi Aparecida Espasandin e NACARATO, Adair Mendes (orgs.). Escritas e Leituras na Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TURRIONI, A. M. S.; PEREZ, G. Implementando um laboratório de educação matemática para apoio na formação de professores. In: LORENZATO, S. (Org). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 57-76.

Palavras-chave: Formação de professores que ensinam Matemática; Laboratório de Ensino de Matemática; Biografia Matemática.

O CURRÍCULO OCULTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho foi realizado com base nas experiências vividas na matéria de Estagio Supervisionado II, do curso de Pedagogia da PUCPR, em uma escola da rede particular de ensino.
Durantes as observações feitas em uma sala do 4º ano buscou-se perceber como o currículo oculto pode trazer muitas experiências e aprendizado para os estudantes. Desde muito cedo, logo no início da vida escolar das crianças e persistindo todos os anos escolares, esse currículo oculto já se faz presente moldando a ação das crianças sobre o ambiente e a forma de interagir com todos a sua volta.
Antes de falar do "currículo oculto" em si, é importante dar a definição para o que seria o currículo trabalhado na escola. Para Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p. 198),

> Por currículo formal entendemos tudo aquilo que foi contemplado no plano de ensino e aprendizagem, seus objetivos, seus conteúdos e atividades. Tudo aquilo que foi definido com fins de promoção da aprendizagem. O currículo é o meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação sobre o que, quando e como ensinar e sobre o que, quando e como avaliar.

Os autores indicam que o currículo significa o contexto escolar e, assume perspectivas diferentes nesse contexto, além a própria formalidade do currículo, a qual denominasse "currículo oculto". Silva (2004, p. 78) ajuda a compreender onde o currículo oculto aparece na escola,

> características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explicito, que "ensinavam" certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.[...]O currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Portanto, o "currículo oculto" está implicitamente em todo o ambiente escolar, desde a sala até o momento do brincar, do ir à biblioteca, ao laboratório de informática ou ciência. Ninguém o faz de forma intencional e pré-determinada, mas ele está ali, trazendo novas experiências, descobertas e aprendizado para as crianças.
Logo no primeiro dia o que mais chamou a atenção no estágio foi "esse currículo oculto", o qual pode ser identificado por conhecimento prévio do assunto. Após uma breve conversa com as coordenadoras do segmento e um tour pela escola, as estagiarias foram encaminhadas cada uma para uma sala. Ao chegar na sala a professora fez uma apresentação para as crianças e pediu para que sentasse ao final da sala.
Nesse mesmo dia a professora pediu para que os alunos aguardassem até que ela terminasse as correções de alguns livros e agendas, porém como toda criança ociosa, eles começaram a conversar e alguns levantavam de seus lugares. Por sua vez, a professara não se agradou do comportamento e pediu para que eles se acalmassem diversas vezes dizendo que eles eram

ótimos e não entendia o porquê da bagunça, não resolvendo, chamou uma aluna para escrever o nome no quadro, dessa forma as crianças se acalmaram, ou pelo menos se contiveram. Essa primeira situação remete às palavras de Jackson, citado por Silva (2004, pg. 77), "a atualização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto a vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola."

Nessa situação, ficou claro as relações de poder e recompensa contidas no "currículo oculto". Caso o nome dos alunos fossem para o quadro teriam um castigo impostos por um poder superior (o do professor). Porém foi a última situação que chamou mais atenção, a menina escolhida para anotar os nomes no quadro era a mais quieta e excluída do grupo de alunos (foi possível perceber isso com as outras visitas realisadas à turma), por isso ela não queria colocar o nome de ninguém no quadro, já que poderia perder os colegas. Segundo Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p. 201), "o currículo oculto contribui mais para a socialização política de um estudante do que as aulas impostas pelo currículo prescrito. Dessa forma, há relação de poder nas identidades constituídas pelo currículo oculto que geram relações sociais e políticas que permeiam as instituições educacionais".

Portanto o "currículo oculto" também permeia o âmbito social e político das crianças na escola, a menina sabia que alguns colegas ficariam bravos com ela caso o nome deles fossem para o quadro e por isso ficou em um impasse, "coloco ou não coloco o nome no quadro?". Pensando no âmbito social, ela preferiu não colocar o nome de ninguém no quadro por vontade própria, mas quando a professora percebeu esse impasse da garota, falou quais nomes ela deveria escrever.

Segundo Silva (2004, pg. 79):

> O espaço rigidamente organizado de sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisa. Algo similar ocorre com o ensino do tempo, através do qual se aprende a pontualidade, o controle do tempo, a divisão do tempo, em unidades discretas, um tempo para cada tarefa etc. O currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas.

O "currículo o culto" dentro da questão tempo também é visível. A maior parte da turma chegam em sala e sabem o que deve ser feito no que diz respeito a organização espacial e individual e da sala. Porém, ainda fica claro que eles precisam de uma orientação no quesito tempo, sempre que a professora esquece de fazer a rotina as crianças a cobram, demonstrando assim um apego a determinação visível do tempo distribuídos por tarefas a cumprir.

Retoma-se as palavras de Silva (2004, p.79), onde ele diz: "o currículo oculto ensina através de rituais, regras, regulamentos, normas." Dentro de sala existe alguns combinados, alguns que realmente foram verbalizados e outros que apenas tornaram-se rituais/regras pelo fato de sempre acontecerem naquele ambiente.

Por exemplo, no fundo da sala tem um paninho com veja, assim quando alguma criança sujar a mesa pode limpa-lá, sem duvida a professora explicou isso para eles, mas onde o "currículo oculto" aparece nisso? O "currículo oculto" está na aprendizagem que isso traz, mesmo não estando dentro do currículo oficial, as crianças aprendem sobre a importância da organização e limpeza do espaço escolar individual e coletivo.

Silva (2004, p.79) declara que o "currículo oculto é construída pelas relações sociais da escola: as relações entre professores e alunos, entre a administração e os alunos, entre alunos e alunos". Percebeu-se que essas relações do "currículo oculto" ocorrem dentro e fora de sala, alguns colegas brincam de tal forma porque tem mais intimidade, com outro, talvez, brincasse de outra forma porque não é tão próximo. Com os colaboradores dos serviços gerais, por exemplo, existe muito respeito, e sempre que precisam as crianças correm até eles para pedirem um pano ou

ajuda na higienização de algum ambiente, com os demais funcionários também existe o respeito da grande parte dos alunos.

Segundo Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p. 201), "O currículo oculto reflete a seleção de significações, a cultura, a identidade dos grupos sociais e a discussão de poder. Ele nunca é uma simples montagem neutra. Ele é produzido pelos conflitos e pelas tensões que circundam o nosso ambiente, refletindo as relações de poder entre os atores que convivem na escola"

O “currículo oculto” está presente em todo o ambiente escolar, formando a identidade de cada grupo e cultura pertencentes aquele local. Esse currículo acaba moldando todo o jeito de se portar e de agir do ambiente escolar.

Este relado de experiência teve como objetivo perceber algumas ações observadas no Estagio Supervisionado II que se encaixam justamente no conceito de “currículo oculto”, a partir das informações pode-se perceber que “currículo oculto” está presente no ambiente escolar, modificando e transformando as relações e interações nesse espaço.

Silva(2004) indica que ninguém é responsável por ocultar o currículo pois ela é o resultado de uma ação abstrata, estrutural e interpessoal, podendo acontece de várias formas, portanto esse trabalho busca perceber seus aspectos relacionados diretamente as experiências vividas no estágio supervisionado.

Referências

ENGUITA, Mariano Fernández. A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

KLABUNDE, Noara Teófilo; RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. RELATO DE EXPERIÊNCIA: DO QUE ESTAMOS FALANDO?. In: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais... . Curitiba: 2015. p. 35504 - 35512. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15988_11158.pdf. Acesso em: 4 jun. 2018.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira de; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? Evidência, Araxá, v. 12, n. 12, p.195-203, mar. 2016. Disponível em: www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/download/506/485. Acesso em: 4 jun. 2018

SILVA, Carlos Alberto Pereira. AMBIENTE ESCOLAR: O CURRÍCULO OCULTO MALTRATADO. Bahia: n/d. 21 p. Disponível em: http://www.uesb.br/labtece/artigos/Ambiente escolar - o currículo oculto maltratado.pdf. Acesso em: 4 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: _____. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-81.

Palavras-chave: Currículo; Currículo Oculto; Estágio

O PAPEL E AS ESPECIFICIDADES DO PROFESSOR ORIENTADOR DE LABORATÓRIO NO ENSINO MÉDIO INOVADOR.

ERLI TEREZINHA LEMES DA SILVA - EEB

FRANCIELLE CRISTINA LUIZ RAMOS - EEB

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A disciplina de Matemática é conhecida por muitos por ser algo complexo, difícil, fora do contexto, sendo assim, um campo de distanciamento e que agrega a palavra "dificuldade" de maneira natural, devido aos altos índices de reprovação ocasionados pela disciplina. Aprender Matemática para muitos estudantes é sofrimento, é dor, logicamente não foram bem apresentados a essa área, que vai muito além dos números.

E o que mais ocorre em todas as salas de aula, são atividades desconexas, sem sentido e meramente precisam ser decoradas as fórmulas, priorizando a mecanização e abstração. e a situação problema é compreender o contexto e o verdadeiro sentido da Matemática, através de reflexão e análise de situações concretas. O presente relato foi elaborado com o objetivo de apresentar o fundamental papel e as especificidades do profissional orientador de laboratório de matemática no ensino médio inovador, bem como analisar sua importância no percurso formativo dos estudantes.

Sendo o ensino da Matemática nos dias de hoje uma tarefa desafiadora, considerando o avanço da tecnologia e a apreciação pela disciplina. Desse modo o professor passa a buscar novas formas didáticas para sua prática docente.

METODOLOGIA

A implantação do ProEMI na EEB Tancredo de Almeida Neves - Chapecó SC, ocorreu em 2012, porém a contratação de profissionais orientadores de laboratórios aconteceu somente após o ano de 2014, com a organização dos espaços e salas ambientes, bem como doação de materiais vindos de outras unidades escolares, que proporcionaram a aplicação de atividades diferenciadas e um novo contexto a disciplina de matemática.

O profissional Orientador do Laboratório tem como uma de suas funções criar relatório das atividades teóricos e práticas desenvolvidas nas turmas de ensino médio inovador; o presente relato vai apresentar um breve resumo de diversas atividades significativas que ocorreram desde 2016 até o presente ano.

FUNDAMENTAÇÃO

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como principal objetivo a reorganização dos currículos do Ensino Médio, colocando em pauta a autonomia escolar, a flexibilização do currículo e a inovação de práticas pedagógicas (MEC, 2009). tendo o ProEmi como sendo precursor da formação integral dos sujeitos, o fato de ter mais um profissional habilitado proporcionando auxílio nos planejamento das aulas e atividades interdisciplinares

tem sido de fundamental importância em busca de resultados significativos na aprendizagem dessa área, a qual reflete em todas as demais.

É importante que o profissional tenha conhecimentos ou venha a desenvolvê-los com relação à funcionalidade e especificidades dos equipamentos próprios de cada laboratório. A EEB Tancredo de Almeida Neves, garantiu a contratação desse profissional por ter espaço físico disponível; alta demanda de utilização por período; alta demanda de preparação de materiais ou experiências que precedem a sua utilização; utilização para diferentes turmas (além do ensino médio, as turmas das séries finais do ensino fundamental); demanda de uso de diversidade de equipamentos e grupos. São atribuições desse profissional: participar na elaboração do planejamento coletivo da escola organizado interdisciplinarmente; elaborar um Plano de Gerenciamento do laboratório; manter o(s) laboratório(s) em funcionamento durante os horários estabelecidos para atividades pedagógicas; acompanhar, orientar e auxiliar os trabalhos junto aos professores e alunos, tanto no apoio ao desenvolvimento das aulas quanto em atendimento individual; auxiliar os professores na construção do planejamento das aulas a serem ministradas nos laboratórios; atender aos alunos no contra-turno; ministrar aulas de acordo com as necessidades da escola, atendendo os alunos com dificuldades de aprendizagem. Tendo ainda como competências a serem desenvolvidas: compreender os conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas que permitam a ele desenvolver estudos posteriores e adquirir uma formação científica geral; aplicar seus conhecimentos matemáticos a situações diversas, utilizando-os na interpretação da ciência, na atividade tecnológica e nas atividades cotidianas; desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas, de comunicação, bem como o espírito crítico e criativo; expressar-se oral, escrita e graficamente em situações matemáticas e valorizar a precisão da linguagem e as demonstrações em Matemática.

Descrevemos aqui algumas das atividades proporcionadas por esse profissional:

Conteúdo: função exponencial, público-alvo: Primeiros anos do Ensino Médio Inovador. Objetivo principal foi de conhecer o jogo da Torre de Hanói, compreender o conteúdo de Função Exponencial, trazer para a sala uma aplicação do cotidiano representado por uma função exponencial e revisar os conceitos de função. Outros objetivos seriam fazer com que o estudante reveja conteúdos, tais como potenciação, definição de funções, lei de formação, preparando-o para a próxima etapa que serão as funções logarítmicas.

Encaminhamento metodológico dessa atividade:

- A prática iniciou com a contação da lenda da origem do jogo, apresentando e iniciando as discussões sobre os objetivos a serem atingidos, de forma que se compreenda no que consiste a atividade apresentando-se termos e conceitos a serem utilizados para o desenvolvimento de habilidades e competências.
- Brincar com o jogo e montar uma tabela com número de discos e de movimentos.
- Apresentar a ideia de função exponencial, características e observações como cálculo e gráfico.
- Construção de gráficos da função exponencial com papel quadriculado no laboratório de matemática.
- Verificar quanto tempo seria necessário para realizar a façanha da lenda de Brahma.

2. Conteúdo: Gráficos de função; público-alvo: Primeiros anos do Ensino Médio Inovador.

Objetivo foi de construir figuras geométricas no plano cartesiano através dos pontos estudados em sala.

Encaminhamento metodológico dessa atividade:

Em sala de aula, os estudantes, usando papel milimetrado, localizaram no plano cartesiano alguns pares ordenados de acordo:

Passo 01 - O diretor do jardim zoológico recebe uma mensagem secreta, anunciando a chegada de um novo animal. Encontre os pontos correspondentes aos pares escritos na mensagem. Ligue-os na ordem em que estão escritos e obterás a resposta. Mensagem Secreta: (4,7) (5,5) (6,7) (6,8) (4,9) (3,8) (3,6) (2,4) (0,4) (1,3) (3,4) (4,6) (3,2) (4,5) (5,4) (5,1) (6,1) (7,4) (8,4) (9,1) (10,1) (10,4) (12,2) (10,5) (9,7) (6,7).

Passo 02 - O colégio onde Pedrinho estuda recebeu a visita de um intruso, que certamente não foi bem-vindo. Pedrinho precisa descobrir quem é para poder ajudar evitar essas visitas desagradáveis. (3,9) (5,11) (5,10) (8,11) (9,10) (9,9) (13,6) (8,9) (6,8) (7,9).

Finalizaram as atividades com a discussão e análise dos resultados encontrados.

3. Conteúdo: Análise Combinatória - Princípio fundamental da contagem, Arranjo Simples e fatorial; público-alvo: Segundas séries do Ensino Médio Inovador. O objetivo foi de reconhecer elementos de análise combinatória em alguns passatempos de lógica e usar esse conhecimento para estabelecer uma estratégia de resolução.

Encaminhamento metodológico dessa atividade:

A sala foi dividida em dois grandes grupos para uma competição onde os estudantes respondiam perguntas sobre o conteúdo, essas atividades eram de nível fácil, médio e difícil. Cada pergunta sorteada era respondida por todos os integrantes do grupo, mas apenas um ia ao quadro responder de modo que explicasse a resolução da questão para o grande grupo.

Considerações Finais:

As atividades práticas são importantes para o aluno descobrir a matemática como uma disciplina de fácil entendimento e grande aplicação. Ao fazer uso do material concreto o professor torna a aula mais agradável e fácil para o estudante e para ele mesmo.

As aulas no Laboratório de Matemática foram muito importantes ajudaram os estudantes a desenvolver novos conhecimentos, pois aproximam os conceitos da disciplina ao cotidiano e suas realidades.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Beatriz. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. Ano II, no 2. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática: 1989, p. 15-19.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. São Paulo: UNICAMP. Revista Zetetiké, ano 3, n. 4, 1995.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria A. Uma Reflexão Sobre o Uso de Materiais Concretos e Jogos no Ensino da Matemática. Boletim da SBEM – SP, n. 7, julho-agosto 1990.

GRANDO, Célia R. O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 1995.

JESUS, Marcos Antônio S. de; FINI, Lúcia Diehl T. Uma proposta de aprendizagem significativa de matemática através de jogos. In: BRITO, Márcia Regina F. de (Org). Psicologia da Educação Matemática: teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2005.

LINS, Rômulo C. Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida V. ; BORBA, Marcelo de C. Educação matemática: pesquisa em movimento. 2. ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na Educação: Criar, Fazer, Jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LORENZATO, S. (org.); O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Palavras-chave: MATEMÁTICA; INTERDISCIPLINAR; ENSINO MÉDIO

O PROJETO CIENTISTAS NA ESCOLA: PROMOVENDO A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTINA CÉLIA BORDINI - SME

LUCIANA ZAIDAN PEREIRA - SME

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PROJETO CIENTISTAS NA ESCOLA: PROMOVENDO A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

Cientistas na Escola é um projeto promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que tem por objetivo aproximar estudantes e professores, do Ensino fundamental, dos pesquisadores das Instituições de Ensino Superior das áreas das Ciências da Natureza e da Saúde. O objetivo deste relato é mostrar uma análise do funcionamento e dos resultados parciais obtidos por esse projeto de 2017 a 2019. O que fundamenta essa análise é o sentido social da divulgação científica baseada na teoria de campos de Pierre Bourdieu, para compreender as ações dos cientistas ao divulgarem seus trabalhos. Pode-se concluir que são necessárias ações que promovam a divulgação científica comprometidas com o espaço escolar.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O projeto Cientistas na Escola é uma iniciativa da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que teve início em setembro de 2017 com o objetivo de aproximar estudantes e professores do Ensino Fundamental das Instituições de Ensino Superior (IES) e outras instituições que desenvolvem pesquisas científicas nas áreas das Ciências da Natureza e da Saúde. A principal finalidade desse projeto é promover a divulgação científica por meio da visita dos pesquisadores/cientistas nas escolas municipais de Curitiba para dialogar com os estudantes e professores de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental sobre o trabalho de cientista. Foi apresentado como justificativa do projeto a questão de que a Ciência está presente na vida das pessoas, mas as práticas e procedimentos científicos ainda são um mistério para muita gente. Considerando a necessidade da democratização da Ciência para a alfabetização científica e a formação da cidadania, este projeto é uma forma de divulgação cientifica na medida em que aproxima as Escolas da Educação Básica das Universidades e Centros de Pesquisa produtoras do conhecimento científico. Segundo a UNESCO (2003, p. 27):

"[...] o acesso ao conhecimento científico, a partir de uma idade muito precoce, faz parte do direito à educação de todos os homens e mulheres, e que a educação científica é de importância essencial para o desenvolvimento humano, para a criação de capacidade científica endógena e para que tenhamos cidadãos participantes e informados [...]."(UNESCO 2003, p. 54).

Portanto, esse relato procura identificar e analisar as relações entre as Instituições de Ensino e Pesquisa que produzem a Ciência e a Escola de Ensino Fundamental, considerando os vínculos e confrontos entre esses dois campos que segundo Bourdieu, 2004 são espaços simbólicos, onde os agentes sociais estão dispostos em diferentes posições, cada qual com seu suas estratégias,

regras, princípios, valores, crenças, identificações e hierarquias. Nesse sentido, é possível relacionar também o conceito de habitus que nas palavras de Bourdieu, 2007 significa um "sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes"(p.191). Um dos campos é a comunidade científica, o campo intelectual, constituído por instâncias sociais de legitimação reconhecidas como as universidades, os centros de pesquisas e museus. E o outro campo é a Escola, uma das principais instituições detentora do capital cultural, em especial o currículo, que deve garantir conteúdos selecionados socialmente nas relações de poder, que contribui para a perpetuação e manutenção da estrutura social (BOURDIEU, 2014).

Sabe-se que há interesse da comunidade científica em divulgar suas atividades para um público não especializado, a fim de obter o reconhecimento da sociedade. E que a escola busca atualização nos conhecimentos científicos produzidos pela comunidade científica. Então, pode-se considerar que a divulgação científica se encontra na fronteira entre esses dois campos. Conforme afirma Watanabe, 2015 é na fronteira entre o currículo e os conhecimentos científicos transmitidos pela escola e a necessidade de diálogo do cientista com a sociedade que está o espaço de articulação. O que se procura analisar aqui é como esse encontro entre os dois campos está sendo construído.

OBJETIVOS

- Apresentar o projeto Cientistas na Escola: seus objetivos, estrutura, organização, funcionamento e desenvolvimento.
- Analisar os resultados obtidos durante os anos de 2017, 2018 e 2019 à luz dos conceitos de campos e habitus de Pierre Bourdieu.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO CIENTISTAS NA ESCOLA

Como idealizadoras e executoras do projeto, primeiramente houve a elaboração e escrita do projeto, em seguida o projeto foi apresentado para a secretaria municipal da educação que fez a aprovação. A partir desse momento, iniciou-se com as inscrições dos cientistas e das professoras com seus respectivos estudantes. A chamada dos cientistas se deu através de e-mails enviados aos departamentos das principais universidades e institutos de pesquisa científica de Curitiba. No e-mail foi enviado um link para a inscrição que constava do preenchimento um formulário respondendo algumas questões e fornecendo as datas disponíveis e o tema que iria tratar com os estudantes. Para as escolas foi aberta uma chamada pelo site da própria secretaria Municipal, no qual havia um link de inscrição que a professora deveria preencher com os dados da escola e de seus alunos. Feito isso, foi convocada uma reunião com todos os inscritos para a apresentação do projeto e esclarecimentos sobre seu funcionamento. Em 2017, houve a adesão de 56 pesquisadores/cientistas inscritos de 07 Instituições de Ensino Superior e Pesquisa que atenderam 105 escolas e cerca de 4000 estudantes. Em 2018, houve a participação de 61 pesquisadores de 08 Instituições que atenderam 110 escolas e cerca de 6000 estudantes. Até junho de 2019 já são 138 pesquisadores/cientistas de 15 instituições inscritas, 121 escolas e quase 9000 estudantes. A partir das inscrições, o cruzamento dos dados fornecidos por ambos os grupos seria realizado por uma equipe da própria secretaria municipal da educação, que fazia o agendamento por e-mail contatando o cientista e a escola. Para o cientista é realizado a confirmação da data e o período e fornecido os dados da escola: endereço, o nome da direção e da professora, telefone, numero de alunos e ano escolar dos estudantes. Para a escola, o agendamento é feito por um e-mail explicando passo a passo como proceder antes, durante e depois da visita do cientista. O antes da visita é solicitado que a professora problematize o tema sugerido pelo cientista em sala de aula por meio da elaboração de

perguntas a serem feitas para ele. No final da visita, a escola deve enviar a secretaria um relatório descrevendo todo o processo.

METODOLOGIA

O cenário de estudo são os relatórios enviados pelas escolas participantes do projeto, ou seja, aquelas que receberam a visita dos cientistas em 2017, 2018 e 2019. A análise realizada procurou evidenciar as características do campo da Escola: os entendimentos em relação à ciência, à imagem do cientista, seu trabalho e o conhecimento produzido. Tomando como referência o trabalho de Gil-Pérez et al. (2001), existem sete grandes visões deformadas de ciência e do cientista que serão exposta na apresentação. Essas concepções aparecem associadas entre si como expressão de uma imagem denominada ingênua da ciência, totalmente difundida e aceita pela sociedade.

RESULTADOS

Pela análise dos relatórios fica evidente a falta de atividades que saiam do âmbito do currículo e da falta de ações que aproximem a escola de outras esferas tanto educacionais (universidades e Centros de Pesquisas) quanto culturais instituindo um conhecimento científico pautado apenas no livro didático ou em outros dispositivos da mídia, que por sua vez, também reforçam os equívocos sobre a produção do conhecimento científico (BOURDIEU,1997)

CONSIDERAÇÕES

O Projeto Cientistas na Escola é uma estratégia de divulgação cientifica que propõe ações que pretendem estar comprometidas com o espaço escolar. Trazendo o intercâmbio entre dois campos se tornando a fronteira do diálogo entre a Universidade como produtora da Ciência e a Escola como representante da sociedade que utiliza desses conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo).

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A., PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. Ciência & Educação, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

Palavras-chave: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA; ENSINO DE CIÊNCIAS;

O PROJETO DE INTERVENÇÃO COMO ESTÍMULO A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O DESPERTAR PARA A CIDADANIA

JANE CARLA CLAUDINO - ABEC

GILLYS VIEIRA DA SILVA - PUCPR

EDEMILSON GOMES DE SOUZA - ABEC

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto de intervenção COMO ESTÍMULO A RESOLUÇÃO de problemas E O DESPERTAR PARA A CIDADANIA

RESUMO

Objetivamos apresentar algumas reflexões sobre o Projeto de Intervenção (PI), buscando caminhos para promover a participação democrática, resolução de problemas e o despertar para a cidadania na perspectiva dos Direitos Humanos. Assinalamos alguns desafios da educação à luz das ideias de Costa & Vieira e Sartori. O relato teve como campo empírico o Projeto de Intervenção (PI), da Escola Ecológica Marcelino Champagnat, que oferece formação integral em tempo integral para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O PI teve início em 2018 como proposta pedagógica integrada no currículo cuja perspectiva é um olhar para o direito social e humano, envolvendo estudantes dos 8ºs e 9ºs anos do ensino fundamental. Ao total, são 150 educandos, com encontros semanais de 1h40 que contam com a mediação de 6 educadores que atuam como orientadores. Alguns resultados percebidos já em 2018: comprometimento pelo bem comum da coletividade; educandos como sujeitos investigadores; desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico; aumento do poder de argumentação verbal; domínio da escrita.

Palavras-chave: Cidadania, Resolução de problemas, Projeto de Intervenção.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os avanços tecnológicos, midiáticos e comunicacionais dão origem a um mundo de possibilidades para as práticas socioculturais, invadindo a comunidade escolar e impondo novos desafios ao contexto educacional. De acordo com Sartori (2014, p. 67):

Hoje, além das rodas de conversa, há quem frequente também as salas de bate-papo, as redes sociais, os blogs e os jogos online; assiste-se TV não só pelo tradicional aparelho devidamente instalado na estante da sala ou do quarto, mas também pelos celulares, smartphones, tablets, etc. Com a câmera digital (que já vem acoplada desde simples aparelhos celulares até os de tecnologia de ponta) faz-se fotografia e coloca-se nos álbuns por opção.

Se existem novas formas de viver, sentir e pensar, é preciso que se pense também nas novas formas de aprender e, portanto, nas novas formas de ensinar, nas novas expectativas e nas novas demandas. Diante desse quadro, a Metodologia de Resolução de Problemas se instaura, cada vez mais, como uma alternativa para essa sociedade que assimila e é assimilada pela

cultura digital. A Metodologia de Resolução de Problemas nos parece pertinente, pois ela envolve diferentes situações de aprendizagem, tais como relatos, discussões, argumentações, questionamentos e explicações, de modo a mobilizar o pensamento do educando.

A metodologia de resolução de problemas é um campo teórico que demanda práticas preocupadas com o "eixo das relações comunicacionais entre pessoas e grupos humanos" (SOARES, 2011, p. 18).

Essa metodologia nos apresenta uma filosofia e uma prática da educação e da comunicação baseadas no diálogo, na investigação e na participação, que não exigem somente perguntas, mas também uma mudança de atitude e de intervenção na comunidade.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O PROTAGONISMO NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência deve ser visto pelo educador não como uma ameaça à autoridade dos adultos ou à ordem imperante na instituição escolar, mas como possibilidade de construção de conhecimento para uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando existe um compromisso do educador com a participação efetiva do educando, o terreno está preparado para o exercício de ações protagonistas. Nesses casos, segundo Costa e Vieira (2006, p.219) a evolução do trabalho com adolescentes observa de modo geral as seguintes etapas:

1. Apresentação da situação-problema – A situação problema deve ser apresentada da maneira mais realista e desafiante possível. É necessário embasá-la em dados e informações objetivos.
2. Proposta de alternativas ou vias de solução – deve-se extrair do grupo o máximo de alternativas para a situação apresentada.
3. Discussão das alternativas de soluções apresentadas – As propostas devem ser discutidas e criticadas livremente. É necessário que o grupo tenha claro que são as ideias, e não as pessoas que as apresentaram, que estão em análise.
4. Tomada de decisão – Durante a discussão, o grupo vai eliminando as alternativas mais inviáveis e inconsistentes até chegar o momento da decisão final, que pode ser unânime ou majoritária. Só em caso de omissão da maioria do grupo, a solução deve ser minoritária. Esta, contudo, é uma situação indesejável que deve ser evitada ao máximo pelo educador.

Desenvolvendo essas quatro etapas, o grupo estará apto a ajudar a elaborar um projeto para responder a um problema real ou satisfazer uma necessidade sentida em sua comunidade. Com isso, a equipe juvenil adquire mais confiança em si mesma e amplia seu desejo e capacidade de intervir em seu entorno social (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 220).

Essa maneira de trabalhar com os adolescentes pode contribuir para que muito do que hoje é considerado problema se transforme, amanhã, em solução. Para isso, o fundamental é acreditar sempre no potencial criador e na força transformadora dos educandos. Nesse sentido e com base nesses pressupostos, a Escola Ecológica Marcelino Champagnat desenvolve um Projeto de Intervenção – PI, que visa estimular os educandos a pesquisar, refletir e incidir sobre problemas identificados em sua comunidade, conforme descreveremos a seguir.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A Escola Ecológica Marcelino Champagnat é uma das 23 unidades sociais do Grupo Marista, está localizada no município de Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba, atende 300 educandos no Ensino Fundamental anos finais, com currículo integrado com enfoque em direitos humanos, é uma escola que oferta educação integral em período integral.

No ano de 2018, na perspectiva de resolução de problemas, pensou-se junto aos educandos o projeto de intervenção com uma metodologia diversificada que proporciona momentos coletivos que permeiam reflexões e apropriações do uso da linguagem, buscando despertar nos sujeitos o desejo de aprofundamento em um tema que lhes chame atenção e ao mesmo tempo exija pesquisa e produção de conhecimento.

Os encontros ocorrem às segundas-feiras, nas duas primeiras aulas da manhã, com as 3 turmas do 8º ano, e na quarta e quinta aula, com as 3 turmas do 9º ano. Nos oitavos anos, os educandos os educandos têm acesso a reportagens, vídeos e artigos sobre temáticas diversas de forma a despertar o interesse por algo que esteja mais próximo de sua realidade e pelo qual se sinta impelido a pesquisar e contribuir.

Durante as aulas, os professores ensinam técnicas de pesquisa e de formatação de trabalhos para que possam ir se familiarizando com normas as acadêmicas. Além disso, atenção especial é dada a escrita, na elaboração de resumos e desenvolvimento de textos correntes, assertivos e eloquentes sobre a temática de estudo.

Nos nonos anos, aprofunda-se a pesquisa e os educandos precisam propor uma ação interventiva que possa ajudar na eliminação ou redução do problema.

No ano passado os educandos apresentaram em banca para os professores e demais colegas o resultado dos trabalhos que tiveram como temáticas principais: bullying na escola; violência sexual; uso de drogas; preconceito contra os skatistas; violência contra a mulher; moradores de rua: um problema social; violência no esporte; fome; corrupção; aborto na adolescência; racismo virtual; entre outros.

RESULTADOS:

Como alguns resultados já observados no primeiro ano do projeto podemos relatar: comprometimento pelo bem comum da coletividade; educandos como sujeitos investigadores; desenvolvimento de pensamento reflexivo e crítico; aumento do poder de argumentação verbal; domínio da escrita.

De acordo com a educadora Amanda Lima, que compõe a equipe de 6 educadores que estão à frente do projeto, as atividades desenvolvidas no Projeto de Intervenção, incentivam a solidariedade, a resolução de problemas e a participação em sala de aula.

Segundo Kenedy Rufino, educador da equipe do PI, as intervenções são voltadas para temas sociais e pedagógicos, saindo do universo intimista dos educandos e servindo à comunidade, por meio de apresentações, arrecadações de roupas e campanhas educativas com temas transversais: racismo, gênero, entre outros.

Na opinião da educanda Mariana[1] “está sendo muito legal, estamos aprendendo mais sobre o nosso tema: baixa autoestima, trabalhando com isso a gente pode ver como é ruim e prejudica as pessoas, porque muitas das vezes deixamos de lado esse assunto e fingimos que não acontece. O PI ajuda bastante nos estudos e a pensar no outro.”

A escola que queremos e o olhar que precisamos para o processo de ensino-aprendizagem não é algo novo. Na verdade o que há de novo é a possibilidade de integrar, de acolher, de os educandos terem acesso ao capital cultural exigido pela escola e pela sociedade, por meio de práticas de resoluções de problemas, de contemplar o individual e o todo, o vazio e o cheio, o diferente e o igual, a multiplicidade e a singularidade, o construir e o desconstruir, em sucessivas idas e vindas. Em uma perspectiva que se abre, sucessivamente, para muitas outras.

Referências

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática. São Paulo, 2006. FTD. Fundação Odebrecht.

FREIRE, Paulo. Extensión o Comunicación? La concientizacion en el médio rural. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para o ensino médio. – São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

SARTORI, Ademilde Silveira (Org.). Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos- DIOESC, 2014. p.67,68.

[1] Nome fictício.

Palavras-chave: Cidadania, Resolução de problemas, Projeto de Intervenção.

O PROJETO DE VIDA COMO EIXO TRANSVERSAL NO CURRÍCULO DA ESCOLA SOCIAL MARISTA ECOLÓGICA

SUZI MARY CALIXTO - PUCPR

ALINE MENDES VASCO - ABEC

STEFANY RAMOS - PUC PR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ser humano é essencialmente um ser questionador, sua natureza é guiada pelas descobertas, pelas curiosidades e pelas dúvidas. Pensamos em várias questões que as vezes não encontramos respostas prontas e acabadas, situações que geram medo, como por exemplo, por que que existimos? Qual profissão gostaria de ter? Para onde vamos quando morrermos? São temas que nos fazem refletir e nos ajudam a compreender a complexidade do ser humano.

É necessário e emergente desenvolver projetos escolares que envolvam as dimensões do ser humano, visando o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional. Nesse contexto, A escola Social Marista Ecológica, adota um currículo em movimento e voltado para o eixo humanístico, em uma proposta de Educação Integral em tempo Integral.

O currículo contempla para além das disciplinas de base comum, aulas de direitos humanos, música, expressão corporal, educomunicação, oficinas, projetos pastorais e projeto de vida, já que a educação se faz na totalidade do ser humano, considerando as seguintes dimensões: o contexto social, espiritual, emocional e familiar. O itinerário pedagógico da escola Ecológica é pensando a partir da premissa de que os educandos desenvolvam qualidades e habilidades, as quais proporcionem conhecimento e participação cidadã em seu território. “O âmbito da Educação Marista ultrapassou as fronteiras da educação escolar formal, concretizando-se em outras obras, estruturas e ações educacionais de natureza pastoral e social”. (Missão Educativa Marista, p.14, 2003).

A Ecológica faz parte na Rede Marista de Solidariedade e atua na promoção, proteção e defesa dos direitos das infâncias e das juventudes em situação de vulnerabilidades e prioriza em seus projetos socioeducativos o desenvolvimento integral, a participação e a emancipação dos sujeitos considerando sempre a articulação com a comunidade, tendo em vista o comprometimento com a transformação social dos sujeitos.

A escola localiza-se em Almirante Tamandaré – PR, e realiza o atendimento de 300 crianças e adolescentes em período integral. A comunidade sofre as consequências socioeconômicas das desigualdades, pobreza e violência em altos níveis. Neste cenário, a realidade evidencia que o trabalho precisa atender para além das demandas educacionais e envolver de fato os aspectos sociais.

A missão Marista consiste em “Formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito marista”. (Diretrizes da ação evangelizadora, p. 14, 2011).

A pastoral permeia o currículo da Ecológica de forma transversal, implementando a transposição didática com projetos que fortalecem a Eclesialidade, o diálogo inter-religioso, formações com os colaboradores, com os educandos e com as lideranças do território. Para

desenvolver o Projeto de Vida (PV) na escola, a pastoral trabalhou ao longo do ano de 2018, com os educandos dos 9º anos.

Por meio de projetos foi possível desenvolver a construção do PV dos educandos, possibilitando uma aprendizagem significativa, englobando as dimensões do ser humano como as dimensões corpo, mente e espírito. O PV, provoca reflexões sobre o autoconhecimento, tomadas de decisão, autonomia e protagonismo, sensibilizando os educandos e explorando aspectos no intuito de capacita-los para etapas que irão surgir em suas vidas, como ensino médio, ensino técnico, ingresso a faculdade e ao mercado de trabalho.

Vale destacar, que nas das rodas de conversas realizadas com os educandos nos PV, identificou-se a falta de estímulos, o medo e a insegurança a respeito do futuro de forma geral. Diante destas percepções é legítima a preocupação dos adolescentes em relação ao convívio em sociedade, em que encontramos muitas desigualdades e vulnerabilidades, discriminações, negação de direitos e oportunidades.

Compreendemos que os educandos estão em fase de transição, adaptação e confronto com as vivências e experiências anteriores, com as novas expectativas sobre o seu futuro, sonhos e desejos a conquistar. É o momento de escolhas, dúvidas, busca de aceitação e de espaço e não necessariamente uma “crise”, mas uma preocupação sobre o seu lugar na sociedade. Essas são inquietações suavizadas e por vezes desconstruídas por meio de rodas de conversas, oficinas, debates e formações do PV.

A fase da adolescência é repleta de mudanças tanto corporais, quanto na forma de pensar, agir, interagir e fortalecimento da personalidade. Se descobrem enquanto sujeitos de direitos e deveres, e começam a surgir perguntas que fazem parte do processo de formação de sua identidade, como “Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, questões permeadas de descobertas, emoções, sonhos, sentimentos e conflitos. É importante fomentar o conhecimento acerca da interioridade e a projeção de vida, para fortalecer a identidade pessoal, cultural e formando o sujeito para a vida.

O projeto de vida nasce das interações entre o fortalecimento da identidade pessoal e da auto-estima, a consciência da responsabilidade pessoal para com a conquista de melhorias, e o vislumbre de oportunidades ou perspectivas de futuro. São dois planos imbricados e interdependentes: o mundo interno do adolescente, e as interações com o contexto de vida, incluindo as pessoas significativas que fazem parte de seu universo pessoal. É, inquestionavelmente, uma construção pessoal e única. (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, p. 56, 2010).

Dessa forma entendemos a importância de ter um PV integrado ao currículo escolar, orientando a formação dos educandos, favorecendo a inserção destes nas questões sociais e preparando-os para os ciclos que se iniciam e encerram ao logo da vida.

METODOLOGIA DO PROJETO DE VIDA DA ESCOLA ECOLÓGICA

O Projeto de Vida, iniciou em fevereiro de 2018, com educandos de nonos anos (total de 66 educandos), na faixa etária de 14 a 16 anos de idade, divididos em duas turmas de 33 educandos. Foi realizada a apresentação do projeto ressaltando a importância deste na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal de cada sujeito, e na sequência ocorreu a escuta sobre as expectativas, dúvidas e angústias. Durante a escuta, os educandos puderam contribuir de forma significativa na construção do projeto, por meio sugestões a serem realizadas.

O projeto consistiu em encontros semanais com as turmas, com duração de duas horas aulas de 50 minutos. As metodologias utilizadas foram as rodas de conversas, práticas voltadas para jogos e dinâmicas, leituras e debates sobre temas geradores que os próprios educandos

sugeriram. As atividades foram divididas em três eixos: Autoconhecimento e identidade; Protagonismo Infanto Juvenil; e Temas geradores.

Outra ação importante para projeto, foi a participação dos colaboradores da escola. Cada educando escolheu um colaborador com quem estabeleceu um vínculo de afinidade, para que este o orientasse na construção do seu projeto de vida. A orientação ocorreu por meio de encontros quinzenais permeados por conversas onde os educandos onde expressavam as suas potencialidades, fragilidades e dúvidas ao longo de suas vivências.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O projeto vida no itinerário pedagógico da escola, materializa a participação dos educandos e contribui com o diálogo entre outras áreas do conhecimento.

A metodologia desenvolvida ao longo do projeto, diversificou a rotina escolar, tornando na prática a vivência dos educandos mais significativa e prazerosa. Percebemos que fora do projeto muitos educandos assumiam as mesmas posturas, como posicionar-se em grupo no formato de rodas de conversas, escuta e falas participativas e atentas aos temas propostos. Para complementar este resultado, colhemos depoimentos de dois educandos/as que participaram do projeto no ano de 2018.

"O PV me proporcionou a reflexão sobre as tomadas de decisões e escolhas, em como lidar com situações difíceis, entender os nossos direitos, como por exemplo, nossa participação na política. Reconheço a importância desta aprendizagem porque vejo a minha mudança pessoal, minhas posturas, atitudes, forma de pensar e de agir. O meu pensamento mudou, me sinto mais aberta em aceitar a opinião do outro. Caso eu não tivesse oportunidade de participar deste projeto, não conseguiria entender meus direitos, teria dificuldade em expor meus pensamentos, ou seja, em argumentar. Não seria uma pessoa acessível, aberta a novas ideias diferentes das minhas; seria uma pessoa superficial e engessada, com dificuldades de superar os estereótipos". Ariadine Garcia, 14 anos.

"Eu percebo uma grande mudança nas minhas atitudes, pensamentos e na minha fala, consigo ter argumentos melhores, com mais conteúdo, tenho uma noção maior sobre o mundo e meus direitos. Aprendi que as pessoas são livres para crer ou amar quem quiserem, todos merecem respeito e tratamento igual, também aprendi mais sobre meu corpo, limitações, superações. Antes do PV eu tinha um pensamento mais limitado sobretudo, fazia comentários machistas ou homofóbicos, e o pior é que eu não percebia". Alisson Luis Cordeiro, 14 anos.

Frente aos depoimentos, fortalecemos a proposta de uma escola em pastoral, que ressalta a autonomia e o protagonismo infanto juvenil, percebemos a participação assídua dos educandos em espaços de incidência política que acontecem dentro e fora da escola, como os Fóruns Infanto Juvenis, as rodas de conversas que fomentaram a construção do Conselho Municipal de Juventudes, encontros e formações que problematizam as fragilidades e as potencialidades do território.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde, 2010.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL. Diretrizes da ação evangelizadora. 1º Edição. São Paulo: FTD, 2011.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. Missão educativa Marista: um projeto para nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo. 3. ed. São Paulo: Simar, 2003

Palavras-chave: Projeto de vida; Pastoral; Currículo

O QUE É EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM? O CONCEITO SOBRE O OBJETO DE TRABALHO DE PROFESSORES E GESTORES EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ (SC)

CAROLINA MENEZES CAMINHA DE ANDRADE - UNIVALI

RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: O processo de ensino-aprendizagem que as escolas costumam postular, segue um planejamento que padroniza o modo como os estudantes devem executar suas atividades. Tal método é insatisfatório, pois ao desconsiderar a análise das subjetividades, ou seja, não voltar atenção às realidades únicas de composições valorativas e simbólicas, indiferencia-se tais sujeitos como agentes criativos de ação e mudança, a torná-los meros replicadores. Diuturnamente, a rotina dos professores está imbricada a inúmeras práticas e serviços exercidos; fortuitas são as atividades extracurriculares que excedem a instituição. Como resultado, tem-se a responsabilidade da escola pela aprendizagem e a culpabilização do estudante pelo fracasso, além da diminuição ou inexistência de compreensão dos processos civis e da própria sociedade (BOCK; AGUIAR, 2003, p.135-144). Deste modo, reconhece-se que o método de aplicação do ensino deve proporcionar ao estudante espaços de compartilhamento, de maneira autônoma, de conceitos e teorias, na discussão da realidade concreta associada aos conteúdos escolares, para que seu resultado faça sentido (FREIRE, 2015, p. 31-32). De acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação deve ser detentora da formação que permeia dentre os diversos âmbitos relacionais do ser humano (BRASIL, 2018, p.1-2). Esta lei implementa vínculo à prática social, visto que "não há educação fora das sociedades humanas" (FREIRE, 2013, p. 43). Em conseguinte é concedido, em direito, o exercício da cidadania na garantia de permanência ao longo da vida, valorização da experiência produzida em contexto extraescolar e vinculação dos conteúdos aprendidos em busca de sentido teórico-prático (BRASIL, 2018, p.1-2). Segundo Freire (2015, p. 28), na conjuntura da verdadeira aprendizagem, os educandos se transformam em sujeitos de (re)construção dos saberes ensinados, junto ao educador. Esta aprendizagem se dará de forma singular ao que tange as aspirações, emoções e motivações frente aos estímulos aos quais estarão expostos diariamente dentro ou fora da escola. Em vista disso, este trabalho trata-se de um relato de experiência de uma atividade da disciplina de Psicologia Educacional do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), que tem como objetivo geral analisar os conceitos de educação e aprendizagem de professores e gestores em instituições educacionais na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina. Como objetivos específicos tem-se: conhecer sobre os conceitos centrais que embasam a prática de profissionais da educação na região do Vale do Itajaí e identificar como os educadores compreendem seu objeto de trabalho. **Desenvolvimento:** Mediante à relevância social do tema busca-se o desenvolvimento de análises críticas, a fomentar a efetivação uma práxis renovadora ao ambiente escolar (FREIRE, 2015, p. 24). As instituições educacionais que aceitaram participar da atividade são das redes pública e privada e atendem alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. Para tanto, utilizou-se de relatórios realizados por acadêmicos da disciplina Psicologia Educacional do

curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), ministrada no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018. Foram entrevistados 46 educadores, sendo 23 professores e 23 gestores, em 23 instituições. Com metodologia de natureza qualitativa, utilizou-se de uma entrevista semiestruturada a partir do seguinte questionamento: "O que você entende por educação? O que você entende por aprendizagem?". Os acadêmicos entraram em contato com as instituições para apresentarem a proposta e solicitar a respectiva autorização. Frente ao aceite, foram entregues aos participantes cartas de apresentação a explanar os objetivos da atividade, e realizadas as entrevistas, uma com o gestor da instituição e outra com um professor indicado pelo gestor. Estas ocorreram nas próprias instituições de ensino, sendo gravadas e posteriormente transcritas. Convém que as respostas foram submetidas à análise mediante a técnica de análise de conteúdo de Bardin, com base em referenciais de cunho histórico-cultural como delimitador de enfoque teórico (MINAYO, 2014, p. 308). A partir da leitura flutuante, foram identificadas as unidades de análise e organizadas em duas categorias: Educação e Aprendizagem. Na primeira categoria, "Educação", a maior parte dos educadores indicou que a educação deve atender às diversidades da sala de aula, a propositar o respeito como garante a Constituição Federal de 1988 (VIANA; FRANCISCHINI, 2016, p. 150). De acordo com Viana e Francischini (2016, p. 42-43) os espaços educacionais são de exercício da intersubjetividade, nos quais defrontam-se recorrentemente estilos e condições de vida singulares e deve-se proporcionar o diálogo e a tolerância. Contemplou-se que outros professores e gestores consideram o conhecimento como construído e que a educação deve empenhar-se na valorização dos saberes do estudante. Condiz associar estes discursos às convicções de Emilia Ferreiro em suas críticas ao modo de ensino vertical, no qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2017, p. 26). Para ela, a educação é resultado da interação entre professor e aluno, a ser imersa nas experiências de cada sujeito. Os demais educadores interpretam o conceito de educação como um direito inerente ao ser humano, assim como proposto na Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cuja estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1). Igualmente aparece no discurso de educadores as características da educação tradicional, na qual o sujeito possui responsabilidade exclusiva sobre seu conhecimento: o professor o transmite de maneira vertical no propósito de prepará-lo à sociedade e, especificamente, ao mercado de trabalho. Brighente (2016, p. 161) contrapõe o movimento depositário de conhecimento às práticas libertadoras, a denotá-lo como opressor, assim como expunha Paulo Freire sobre a educação bancária. No tocante à categoria "Aprendizagem", a maior parte dos educadores a definem como conhecimento, tanto a sua aquisição, construção e/ou apropriação, quanto o contato com este. Compete à escola organizar e sistematizar os conteúdos a serem ministrados, a tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e interferir na zona de desenvolvimento proximal, provocando avanços através dessa mediação, uma vez que o estudante não aprende só (ZANELLA, 2014, p. 94-96). Outra menção comumente utilizada foi diversidade, delineada por parte dos entrevistados frente aos parâmetros de respeito e consideração à subjetividade. Destarte, concebe-se a aprendizagem como um processo do sujeito, face às suas conjunturas social e individual; nesta, o produto criativo poderá ser personalizado mediante à própria essência (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015, p. 1042-1043). Evidenciou-se que os profissionais associam a aprendizagem aos processos cognitivos - aquisição, repetição e aplicação - do ensino e de hábitos e habilidades, além da capacidade de avaliação, argumentação e análise das questões cotidianas. Ademais, os professores e gestores delineiam a aprendizagem como protagonismo, autonomia e sinônimo de relação. **Considerações finais:** Com este trabalho constatou-se que a compreensão de educação dos profissionais é ampla, articulada e condizente aos pressupostos teóricos que a definem, a

demonstrar uma prática problematizadora que atende as diversidades correspondentes às condições do sujeito. Já à aprendizagem, a maior parte dos educadores a indicam como construção, apropriação e aquisição de conhecimento, a deixar explícito a importância da ação do sujeito nesta. Desta maneira espera-se que, o presente relato de experiência, possa fomentar a necessidade de estudos subsequentes na área, visto que há tamanha relevância social e acadêmica; neste último, sobretudo em publicações que evidenciam dados acerca do atual panorama da educação.

Referências:

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.132-159.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n° 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida**, Brasília, DF, mar. 2018.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013. 192 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015. 143 p.

MINAYO, M. C. de S. Fase de Análise ou Tratamento do Material. In: MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014. Cap. 11. p. 303-360.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 1039-1054, dez. 2015.

SILVA, A. S. Emilia Ferreiro na Cena Construtivista: uma retomada crítica de seu pensamento. **Límite**, v. 12, n. 39, 2017, p. 26-40.

VIANA, M. N.; FRANCISCHINI, R. **Psicologia Escolar**: que fazer é esse? Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2016. 215 p.

ZANELLA, A. V. A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem em Vygotski e o Conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal". In: ZANELLA, A. V. **Vygotski**: Contexto, Contribuições à Psicologia e Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. 2. ed. rev. ampl. Itajaí, SC: Editora da Univali, 2014. Cap. 3. p. 87-112.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Percepção de professores

O REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO MULTISSERIADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

REBECA DE OLIVEIRA COSTA - UEPA

JOELMA DE OLIVEIRA GOMES - UEPA

LARA MARIA DA CRUZ NOGUEIRA - UEPA

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este artigo intitulado como "O redimensionamento do currículo escolar no contexto multisseriado: um relato de experiência em uma escola multisseriada na zona rural do município de Igarapé-Açu/PA" tem como objetivo principal investigar a necessidade de um redimensionamento do currículo escolar aplicado às classes multisseriadas da zona rural, especificamente discutir as suas implicações dentro do contexto multisseriado, além de expor as experiências práticas vivenciadas enquanto bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A escolha do tema resultou a partir das experiências vivenciadas no PIBID/UEPA, proporcionando as informações necessárias para a construção deste trabalho, fundamentando-se na seguinte questão: Até que ponto a utilização do currículo escolar desassociado à realidade do meio rural implica no aprendizado dos alunos das classes multisseriadas? Motivadas ao percebermos que os alunos apresentam um desenvolvimento com maior eficácia, quando se trabalha um currículo adaptado as suas realidades.

Assim, a construção deste artigo, ocorreu a partir de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, a fim de embasá-lo, bem como, nos relatos de experiências enquanto bolsistas do PIBID. Desta forma, este trabalho fundamenta-se prioritariamente nos respectivos teóricos: Apple (2001), Carvalho (2011), Hage (2005), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

2. CLASSES MULTISSERIADAS: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

A educação brasileira é fortemente marcada por várias transformações e apesar de ter avançado em diversos aspectos, ainda é presente na atualidade uma exclusão e discriminação, sobretudo voltada à população rural, sempre sendo vistas por meio de estereótipos, como ultrapassadas e negativas. Mas, isto já está sendo mudado gradualmente, pois os cidadãos permanecem lutando por seus direitos e pela valorização do meio rural, conquistando inclusive muitos aspectos benéficos voltados a educação.

Diante de todo esse contexto, surgem as classes multisseriadas como uma possibilidade de proporcionar acesso à educação para os residentes desse espaço, porém, ainda existem divergências de opiniões ao tratarmos desse modelo de ensino, derivadas prioritariamente, por serem pautadas na junção de diversas séries em uma única turma com apenas um docente, juntamente com alunos de diferentes idades e desenvolvimentos.

"Muitos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, referem-se às escolas multisseriadas como um 'mal necessário', por enxergarem nelas a 'única opção de oferta do ensino dos anos iniciais'" (HAGE, 2005. p. 5), criticando-as sem considerar os fatores externos causadores dos transtornos que sondam o seu desempenho, desvalorizando-a e desperdiçando todo o seu potencial capaz de proporcionar as populações residentes nesse espaço.

Além de alguns docentes que ministram aula para classes multisseriadas por não estarem habituados ou até mesmo não tiveram uma formação, seja inicial ou continuada, adequada para trabalhar na multissérie "organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação" (HAGE, 2005. p.5), que consiste na divisão de classes por idade, prejudicando assim o desempenho e benefícios capazes de serem oferecidos pela multissérie.

Ao adentramos no quesito legislativo, graças às lutas e reivindicações por uma educação de qualidade dentro das comunidades rurais, já existem conquistas que impulsionaram melhorias nesse ensino, tendo respaldo por lei como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao estabelecer em seu Artigo 28 que "a modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região". (BRASIL, 1996, p. 10).

Contudo, pouco tem se visto o cumprimento dessa lei na prática, sendo notório que a multissérie ainda perpassa por diversos impedimentos, tornando-se necessário proporcionar visibilidade a essas adequações em prol de possibilitar um avanço no desempenho das classes multisseriadas.

3. CURRICULO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES DENTRO DO CONTEXTO MULTISSERIADO

Ao compreendermos todo esse processo de negligência com as classes multisseriadas, perpassamos por uma situação recorrente que contribui para agravação dos empecilhos ao efetivo desempenho desse modelo de ensino, tendo em vista que não bastará executar modificações se não houver a existência de um currículo voltado à realidade rural. Para entendermos a gravidade disso e suas consequências é necessário compreendermos primeiramente sobre o currículo.

A priori, tem-se o currículo como a caracterização de um norteador das atividades e conhecimentos essenciais a serem ensinadas nas escolas em prol de possibilitar "princípios e valores considerados significativos para a qualidade de formação a ser oferecida na escola, a todos os alunos, indiscriminadamente" (CARVALHO, 2011, p. 176), tornando-se evidente a necessidade do currículo de se manter flexível e disponível a adaptações para atender de forma justa e coerente as diferentes realidades encontradas no nosso atual sistema de ensino.

Mesmo com toda essa discussão, o currículo tornou-se um instrumento utilizado com forma de domínio, destoando dos seus princípios estabelecidos anteriormente e mesmo que atendam a "pequenas demandas de grupos, possibilitam uma internalização de normas e valores a serem transmitidos com o intuito de assegurar a ordem dominante estabelecida." (APPLE, 2001, p. 33).

Isto é, a utilização de um currículo com base nacional, tem contribuído para intensificar a segregação da educação dentro de outras modalidades de ensino, sobretudo dentro do meio rural, desqualificando todos os seus aspectos benéficos e privando os residentes rurais de terem acesso ao um ensino de qualidade, tendo em vista que ao adentrados nas classes multisseriadas, é preciso perceber que existe toda uma dinâmica de funcionamento divergente das classes seriadas.

Portanto, torna-se evidente a relevância de um redimensionamento do currículo escolar em torno do modelo multisseriado em prol de valorizar o aparato cultural de cada sujeito, além adotar conteúdos que possam ser trabalhados em conjunto com as variadas classes juntas, propiciando assim uma troca mútua de conhecimentos entre os próprios alunos, um ensino enriquecedor e de qualidade.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

Por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuamos em uma classe multisseriada na escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na travessa do Km 16, no interior da cidade de Igarapé-Açu/PA, constituída na junção do segundo e terceiro ano, sob a supervisão da professora a qual atua na turma, contendo o nosso auxilio na preparação de atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos trabalhados em aula, proporcionando-nos por intermédio de experiências práticas um novo olhar para o espaço rural e a visão nítida da necessidade do redimensionamento do currículo aplicado nas classes multisseriadas.

Na escola que está sendo aplicado, ao acompanharmos todo o trabalho pedagógico realizado pela docente nos primeiros meses do subprojeto, averiguamos que a mesma possui um domínio ao trabalhar com a turma multisseriada, relacionando os conteúdos expostos pela Secretaria de Educação juntamente com a vivência de cada aluno.

Como, por exemplo, na aula com a temática voltada a “localidades geográficas”, notou-se que ao invés de pedir um mapa da cidade, um local distante em que poucos alunos convivem, a docente solicitou que os alunos elaborassem um mapa do caminho de suas casas até a escola. Além da constante preocupação em trabalhar a disciplina “Identidade Cultural”, levando atividades e trabalhando datas comemorativas que estejam relacionadas com a vivência deles, obtendo-se uma maior participação e animação dos alunos ao decorrer das aulas.

Dessa forma confirmamos que trabalhar um currículo voltado ao espaço em que os alunos vivem proporciona um significativo avanço em vários aspectos, permitindo que se conheçam, participem, explorem, não somente individualmente, mas entre si, melhorando o desempenho escolar de todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indubitável que existe a necessidade do currículo escolar ser redimensionado ao adentrarmos dentro do contexto multisseriado, visto o seu papel de norteador, não podendo estar desassociado a realidade do aluno, devendo visar prioritariamente o pleno desenvolvimento pessoal sem que haja perdas identitárias em prol de atender todas as particularidades socioculturais.

Diante disso, durante as nossas leituras e vivências práticas no PIBID/UEPA, averiguou-se que a professora além de perceber a importância de exercer esse currículo adaptado, consegue efetivamente trabalhá-lo dentro da realidade rural, tornando-a atrativa para os alunos, obtendo um resultado extremamente positivo para o desempenho deles e da própria escola durante os anos.

Portanto, consideramos que trabalhar com um currículo centrado no aluno dentro do seu espaço é fundamental para o efetivo processo educacional, objetivando sempre visualizar todos discentes, ouvindo as suas necessidades e continuando em busca do cumprimento e melhorias previstas dentro das leis, a favor de uma educação de qualidade, pois só assim será possível o

crescimento dos alunos, da escola e toda comunidade rural.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, 2001. p. 5-33.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 176.

HAGE, Salomão Antonio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo comunica GEPERUAZ, nº. 3 e 4 - Belém-Pa – Maio-Junho de 2005. p.5.

Palavras-chave: Currículo Escolar; Classes Multisseriadas; Rural.

PROEMI: DA IMPLANTAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INOVADORA E TRANSFORMADORA.

FRANCIELLE CRISTINA LUIZ RAMOS - EEB

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB

MARIZETE LEMES DA SILVA MATIELLO - EEBTAN

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos.
Cora Coralina

Reportamo-nos a poetisa Cora Coralina, quando considera que, aquele que semeia na terra, firmemente, a sua música, nunca morrerá. Nossa lição, considerando a música como o conhecimento desencadeado pelo ensinar/aprender, instigado pelo Ensino Médio Inovador - EMI, nos permite acreditar que este é semente, que se fortalece continuamente e não perecerá.
O objetivo geral do presente relato é contextualizar o percurso do ProEmi, destacando as fragilidades e potencialidades que o programa proporcionou, em uma escola pública estadual, de uma região periférica da cidade de Chapecó.
A metodologia utilizada foi o uso de documentos diversos, como: documento orientador do MEC, atas de reuniões, atas de planejamentos coletivos, dados estatísticos do sistema estadual (matrículas, aprovações, reprovações e desistências), além da fundamentação em educadores como Arroyo (2012), Cavaliere (2004), Anísio Teixeira, Saviani (2005), Bourdieu (1996), entre outras leituras utilizadas para reflexão do trabalho pedagógico, como Jaqueline Moll (2012).
As fragilidades do Ensino Médio têm sido discutidas ao longo das últimas décadas, destacando-se suas vulnerabilidades, com fraquezas estruturais, humanas e organizativas, tais como a efemeridade na organização curricular, a ausência de professores especialistas, a discussão sobre sua obrigatoriedade, o financiamento, os índices inconsistentes das avaliações, as deficiências estruturais dos espaços escolares, a falta do sentido da escola para os jovens, entre outros, enfim, questões que vão além de garantir o acesso e permanência dos estudantes e que sinalizam a premência de ações consistentes, com o intuito de garantir o direito a um Ensino Médio de qualidade para todos.
O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como principal objetivo a reorganização dos currículos do Ensino Médio, colocando em pauta a autonomia escolar, a flexibilização do currículo e a inovação de práticas pedagógicas (MEC, 2009).
A incorporação de disciplinas que envolvem conhecimentos da cultura, no processo de ensino-aprendizagem, vem sendo discutida e defendida nas escolas, por educadores e movimentos sociais, que lutam para que a mesma seja legitimada como essencial e importante no processo de ensino, como bem define Bourdieu (1996) , ao colocar que "a cultura é o conteúdo

substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra". E é um dos eixos principais, conforme o Documento Orientador do ProEMI, 2013:
o currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência- tecnologia-cultura será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, ressignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.16).

A implementação do Ensino Médio Inovador na escola estadual que referencia esse trabalho (única escola de ensino médio situada em uma região de aproximadamente 70 mil habitantes), ocorreu em 2012, com cinco turmas de 1ª séries (97 estudantes). A escolha das escolas para participar do Programa era realizada pelas Secretarias de Estado da Educação, com base em critérios definidos pelos documentos orientadores, de forma regionalizada, geralmente aquelas com baixos índices de IDEB ou com grupos de estudantes em vulnerabilidade social.
A Unidade Escolar foi uma das escolhidas por fazer parte do Projeto Escola Jovem (em SC só existiram 08) e, também, por pertencer a uma comunidade com vulnerabilidade social e econômica. Foi a partir daí que a Escola (professores, estudantes e funcionários), juntamente como toda comunidade escolar, começam a construir um novo caminho na busca de um ensino mais humano e integral, compreendendo e refletindo sobre uma reestruturação do currículo.
Em 2013, a escola já contava com sete turmas, sendo cinco de 1ª série e duas de 2ª série (149 estudantes); em 2014, com nove turmas, sendo seis de 1ª série, duas de 2ª série e uma de 3ª série (195 estudantes); em 2015, com quatro turmas de 1ª série, três de 2ª série e uma de 3ª série (192 estudantes); em 2016 com quatro turmas de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série; em 2017, com cinco turmas de 1ª série; duas de 2ª série e uma de 3ª série (203 estudantes); em 2018, com seis turmas de 1ª série; duas de 2ª série e duas de 3ª série (212 estudantes); e, agora, em 2019, com seis turmas de 1ª série; três de 2ª série e uma de 3ª série (259 estudantes).
Neste percurso de oito anos foi possível perceber diversos pontos positivos, como o tempo de planejamento, reflexão e reestruturação do currículo com todos os professores; a contratação de professores orientadores de convivência, laboratórios e leitura; a alteração da matriz curricular, com implantação de disciplinas diversificadas na área das Linguagens, como a informática, esporte, percussão, teatro, artesanato, leitura e escrita e, na área da Matemática, o cálculo. Estas disciplinas complementam uma carga horária anual de 1.280 horas anuais.
Foi perceptível e incontestável que atividades diferenciadas, tendo como âmago as intervenções culturais e esportivas, potencializaram os estudantes, favorecendo o protagonismo juvenil e despertando diferentes habilidades. Isso só foi possível e significativo devido ao planejamento integrado, coletivo e colaborativo, fundamental em todos os aspectos.
Anísio Teixeira entende a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Cavaliere (2004) interpreta este conceito, de uma educação integral e integradora, da obra de Anísio Teixeira como:
educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2004, p. 01) .

Nesta perspectiva, a escola precisa acolher as suas juventudes, compreendendo e aprimorando o estudante como pessoa humana, contribuindo, assim, para sua formação integral:
alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e

tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais (ARROYO, 2012, p. 44).

Para atender à proposta dessa nova escola foi necessária uma reelaboração do Projeto Político Pedagógico, baseado no Programa de Reestruturação Curricular - PRC, promovendo a reflexão sobre a importância desse "tempo" entre os professores e professoras, para que estes possam pensar, planejar e delinear as ações pedagógicas. E assim, pensou-se a educação escolar como um processo de "trabalho não-material":
trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2005, p.30).

Não pode-se deixar de mencionar os "entraves, dificuldades e incertezas no processo". Dentre diversas situações, um dos grandes enfrentamentos foi a permanência dos estudantes no EMI (proposta de três dias de tempo integral). Muitos deles, após cursarem a 1ª série, acabavam optando por começar a trabalhar e estudar somente em turno único. Esse acesso ao mercado de trabalho, incentivado pelos programas de jovens aprendizes, instituído por várias empresas da cidade, acelera a inclusão dos jovens em cursos noturnos.
Em pesquisas feitas, na comunidade, para a grande maioria dos estudantes estar trabalhando proporciona uma certa autonomia econômica, frente a família. Poucos adentram o mercado de trabalho para compor o salário familiar e ajudar economicamente. Um ponto a destacar, que poderia reverter essa situação de "abandono/troca" do ensino integral pelo ensino regular, seria uma bolsa de estudos aos estudantes que permanecem durante o dia todo na escola. Outras pesquisas proporcionadas aos estudantes, resultaram em índices para compreender a qualidade das aulas e da diferença do tempo agregado ao enriquecimento do currículo de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto revelou-se o EMI como uma política educacional com sentido de educação integral, permeada por aprendizagens significativas e emancipatórias, e ainda que considera a Cultura como sua base, assim, a escola deixa de ser uma estrutura estática e busca outros territórios educativos, emerge para diferentes espaços, como cinema, teatro, rádio e festas, possibilitando aos estudantes as condições para descobrir-se, assumir-se, entender-se e, consequentemente, participar efetivamente da sociedade.
O EMI se construiu, em Santa Catarina, como uma possibilidade real de mudanças no perfil do Ensino Médio, prenunciando um caminho positivo nos aspectos da interdisciplinaridade, na valoração da cultura, na mudança do papel do professor, pautado na mediação e na dialogicidade e em uma escola comprometida com sua função social.
Ponderando, como preconiza Cora Coralina, aquele que semeia na terra, firmemente, seja sua música ou uma educação pensada como uma política pública de Estado, eficiente, com continuidade de um governo para outro, nunca morrerá.

Palavras-chave: Ensino Médio Inovador; transformação; educação integral.

SÃO AS REGRAS DO JOGO: DISCUSSÕES SOBRE O OLHAR ETNOGRÁFICO NOS TRÂMITES INICIAIS DE PESQUISA

FLORA LIMA FARIAS DE SOUZA - UFMT

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O termo etnografia tem sido utilizado de forma simplista e reduzido nas pesquisas de ciências humanas a instrumento de coleta de dados ou método de estudos que haja interações mais intensas com humanos. Sem preocupação com a base teórica antropológica.

A partir de uma oficina de extensão sobre escrita etnográfica ofertada na Universidade Federal do Mato Grosso (campus Cuiabá), em que foram trabalhadas ideias gerais sobre a etnografia enquanto metodologia para produção de uma teórica antropológica, uma das atividades propostas referia-se à elaboração de um relato descritivo conectado com as pesquisas pessoais realizadas por cada um dos participantes. Trata-se, portanto, de um texto elaborado como resultado dessa oficina, que tem como objetivo refletir sobre os trâmites legais e burocráticos junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), que antecederam minha entrada em campo.

O CAMPO ANTES DO CAMPO

No ano de 2017 comecei as aulas no programa de Pós Graduação em Educação, por tratar-se de uma proposta de pesquisa sobre as retóricas do brincar a partir das profissionais da Educação, e com interação com crianças de quatro anos, o projeto precisou ser redefinido e submetido à apreciação do CEP

O CEP foi criado na década de 1990 objetivando acompanhar e avaliar os procedimentos éticos para resguardar os direitos e integridade dos/as pesquisados/as. Dessa forma, para serem avaliadas por esse colegiado interdisciplinar, todas as pesquisas submetidas precisam apresentar, obrigatoriamente, um modelo de termo de consentimento a ser assinado pela comunidade pesquisada, cujo objetivo é atestar que pesquisador e pesquisados estão em concordância com as formas como aquele processo irá se desenrolar.

Minha pesquisa está relacionada às brincadeiras na Educação Infantil de uma escola pública da rede Municipal de Cuiabá-MT. Utilizando-se da observação participante da rotina de sala de aula durante dois semestres, em duas turmas da primeira etapa de educação obrigatória, (turma de crianças com 4 anos) realizando entrevistas semiestruturadas com as profissionais da instituição.

Até o ano de 2016, atuava como professora de Educação Infantil de uma turma de alunos com quatro anos, em uma escola do interior do estado de Rondônia. A opção pela temática da pesquisa deu-se a partir de alguns incômodos surgidos dentro da rotina escolar, em que os responsáveis questionavam o fato das crianças brincarem ao invés de serem alfabetizadas. De acordo com Moyles (2002, p.18), “Existem amplas evidências desta dificuldade nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental onde brincar é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois que terminarem seu trabalho.”.

Assim sendo, meu campo de pesquisa, a escola, a rotina da Educação Infantil não era um espaço desconhecido se considerarmos que as leis de diretrizes que orientam esse segmento de ensino são nacionais. Contudo, tudo era novo e exótico para mim, era um estado e município

diferente do que eu conhecia. Dessa forma, o campo escolar volta-se para mim como um lugar inédito, estranho e ao mesmo tempo familiar. Esse novo desafio remete-me às orientações de Da Matta (1978, p. 4) acerca das funções do etnólogo "[...] é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: a) transformar o exótico no familiar e/ou b) transformar o familiar em exóticos." (destaques do autor).

Por tratar-se de uma instituição pública vinculada hierarquicamente a uma Secretaria Municipal de Educação e a um Conselho de Ensino, além da autorização da diretora da escola, necessitaria do assentimento do Secretário de Educação e da gerente de Ensino da rede municipal. Para submeter o projeto ao CEP, para início da construção dos dados, necessitaria ir até a Secretaria Municipal de Educação (SME) para solicitar as assinaturas.

A situação de espera até o parecer positivo da SME, me impôs uma sensação de ansiedade, pois eu sabia que durante esse tempo, a vida na escola estava acontecendo, como sempre acontece, pois os dados não esperam o tempo dos papéis e eu ainda não tinha autorização para iniciar efetivamente minha pesquisa de campo.

No mês de julho recebi o parecer de apreciação do CEP, com algumas recomendações apontadas pelos avaliadores, dentre as sugestões de alteração e adequação recebidas, naquele momento, uma, em especial, me chamou a atenção: para que a pesquisa pudesse ser realizada em bons termos entre pesquisadora e pesquisados, eu deveria propor um termo de consentimento também para as crianças que, segundo eu sugeria em meu projeto, eram meus principais interlocutores. Mas como conseguir a anuências e assinaturas de crianças não alfabetizadas?

Refletindo sobre resoluções do Conselho Nacional de Saúde voltadas às pesquisas com participantes não alfabetizados, acabei criando um termo de assentimento com certo teor lúdico, embebido no universo escolar infantil, em que as crianças usariam as cores azul e vermelho para expressarem suas opiniões, sendo o azul indicativo de concordância e o vermelho, de discordância.

Antes da aprovação por parte do Comitê de Ética, minha pesquisa não iniciada já dispunha de vários termos, papéis, que exigiam a garantia de que meus interlocutores sujeitos de pesquisa estivessem eticamente seguros. Quando me permito esse olhar, de perto e de dentro,(MAGNANI, 2002) para o processo da aprovação e a legitimação que me autorizam a estar em contato com as crianças, percebo que a pesquisa inicia-se antes mesmo de estar na escola: a partir da visão etnográfica, re-olhar para esses detalhes, permite que eu considere e seja sensível a todos os jogos e relações de poder existentes na institucionalização da pesquisa. Lembra-me uma afirmação de Goldman (2003, p. 469) "[...] a leitura das notas e dos cadernos de campo, a imersão no material coletado e, principalmente, a própria escrita etnográfica revivem o trabalho de campo, fazem com que sejamos afetados de novo.".

Em relação a temática dos jogos e recreação, os autores são uníssonos em afirmar que antes de apresentar uma brincadeira é necessário apresentar as regras, para que então o/a brincante entre consciente na atividade.

Entre o desafio de ser uma ex-professora de Educação Infantil, que assume agora a posição de pesquisadora em um universo estranhamente conhecido (a escola), guiada por regras que estão pautadas na circulação dos papeis, nas respostas às demandas estritamente burocráticas, somada ao desafio pessoal de afinar esse olhar junto à minha atual busca de construção de relações de confiança e de afetos, de ser e estar afetada (FRAVET-SAADA ,2005). por e pelos interlocutores nativos, na perspectiva interna, vou jogando os jogos diários que me são propostos no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de realizar uma tese antropológica, ciente de minha limitação teórica presente em minha formação inicial, adentro o universo da etnografia e vou aproximando-me de leituras que permitem afiar meu olhar de pesquisadora das ciências humanas dentro de um campo ao mesmo tempo inédito e comum: a sala de aula.

Supero o reducionismo de caracterizar pesquisas com seres humanos em um espaço longo de tempo como estudos etnográficos, revisito minha trajetória de processos burocráticos e tramitação de papeis com a perspectiva de relações sociais e humanas e ganho um campo dentro do campo.

Assim como a inspiração e o olhar etnográfico permitem identificar dentro do campo maior: a escola, diversas sociedades, que precisam ser respeitadas em seu funcionamento orgânico, de modo que minha presença não impacte severamente a dinâmica e sua rotina. O que não significa reforçar uma discussão acerca da pseudo-neutralidade científica, tampouco me impede de afetar, ser afetada e criar afetos com e pelos nativos.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, R. “O ofício do etnólogo, ou como ter “anthropological blues.”. In: **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1974, pp. 150-173.

FRAVET-SAADA, J. “Ser afetado” (Trad. Paula de Siqueira Lopes). In: **Caderno de Campo**, n.1, pp. 155-161, 2005.

GOLDMAN, M. “Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia”. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v.46, n.2, pp.423-444, 2003.

MAGNANI, J. G. C. “Etnografia como prática e experiência”. In: **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 15, n. 32, pp. 129-156, jul./dez, 2009.

Palavras-chave: Palavras-chaves: Etnografia; Comitê de Ética; Jogos.

SOFT SKILLS E SUA IMPORTÂNCIA NA ATUAÇÃO DOCENTE

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na formação de professores e profissionais de diferentes áreas, emerge a necessidade de preparar para o mercado (e sociedade) habilidades que não são técnicas. Neste artigo objetivou-se apresentar o conceito de soft skills com os seguintes objetivos específicos: Conceituar soft skills; analisar sua aplicabilidade em currículos de ensino superior por meio de pesquisa bibliográfica e avaliar sua importância.

Ao realizar o levantamento téorico sobre soft skills, percebe-se que é um termo recente muito estudado e aplicado no ambiente de mercado e tecnologias. Segundo o dicionário americano Random House Dictionary, skill é conceituado como: a habilidade, vinda do conhecimento; prática, ou aptidão, para fazer algo bem; excelência competente em desempenho; ofício, comércio ou trabalho que exija destreza manual ou treinamento especial em que uma pessoa tenha competência e experiência. Quando alguém utiliza o termo skill, geralmente, se refere ao saber realizar uma atividade ou trabalho. Isto condiz com o que se conhece como hard skills. Cortar, dirigir, ou utilizar um software específico, são exemplos de hard skills.

O dicionário online Collins English Dictionary define o termo soft skills como "qualidades desejáveis para certas formas de emprego que não dependem do conhecimento adquirido: elas incluem o senso comum, a capacidade de lidar com as pessoas e uma atitude flexível positiva". Mais especificamente, Parsons (2008) refere-se a soft skills como características que melhoram as interações de uma pessoa, o desempenho no trabalho e as perspectivas de carreira.

Para explorar sua importância social, a Dra. Marcel Robles, professora na Eastern Kentucky University,realizou um estudo nos anos de 2011 e 2012 onde buscou determinar as soft skills críticas que empregadores desejam em seus funcionários. Desta forma, o estudo elegeu o Top 10 soft skills, a partir de uma pesquisa realizada diretamente com 90 executivos nesse período.

Nesta pesquisa, valida-se a transição conceitual de limitações técnicas na capacitação e seleção de profissionais de mercado. Amplia-se para a necessidade de habilidades interpessoais que não estão descritas em um currículo Lattes e que tornam a assertividade uma realidade para além das tomadas de decisões, qualificação do ambiente de trabalho, interação entre colaboradores, flexibilidade, etc.

Por serem habilidades pessoais, diferentes das hards skills, há dificuldade na sua mensuração por não ser algo mensurável tecnicamente. Pesquisadores e empresários enfatizam a importância dos educadores em desenvolver um trabalho de ensino de soft skills. Os pesquisadores concluem na linguagem de mercado que "as hard skills lhe darão uma entrevista, mas você precisa de soft skills para obter e manter o emprego".

Segundo Mondo (2018), um exemplo prático na necessidade das soft skills na sociedade pelos profissionais pode ser analisada na profissão de um médico, tais habilidades seriam: empatia, compreensão, escuta ativa e uma boa comunicação com o paciente, habilidades complementares a sua formação com hard skills: "uma boa compreensão das

doenças, a capacidade de interpretar sintomas e resultados de exames, além de uma compreensão completa da anatomia e fisiologia humana". Assim, soft e hard skills são complementares, não podendo ser aplicadas de maneira fragmentada.

No Brasil, esta percepção da necessidade das soft kills no mercado de trabalho está presente nos últimos anos, como destacado por Guilherme Junqueira, CEO da Gama Academy, escola especializada em capacitar talentos para trabalhar no mercado digital, e um dos fundadores da Associação Brasileira de Startups ao analisar as "soft skills" mais requisitadas pelo mercado. Segundo ele, uma frase que exemplifica a importância destas habilidades é aquela que diz que as empresas contratam pelo currículo e demitem pelo comportamento. É como se as os funcionários fossem contratados graças às "hard skills" e demitidos em função da deficiência de "soft skills" (Forbes Brasil, 2017).

Ao realizar um breve levantamento sobre o ensino de soft skills no Brasil, nota-se a discussão avançada e tradicional nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da formação integral. Na BNCC, encontra-se esta proposição:

"A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu
acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (BNCC, 2017, p. 16).

Sendo assim, prevê-se a disposição para a formação integral do indivíduo por meio de competências a serem desenvolvidas. Não há uma receita para o desenvolvimento de tais competências "subjetivas", sendo ainda um campo a ser pesquisado. Estratégias de ensino que podem ser utilizadas que estão em imersão no meio universitário e gradualmente ampliadas nas demais áreas de ensino são as Metodologias Ativas de aprendizagem. Algumas são: gamificação, sala de aula invertida e PBL – Resolução de Problemas.

Não havendo técnicas definidas para o desenvolvimento das soft skills e sua avaliação, cabe ao professor a conscientização desta formação com objetivos e indicadores claros para seu alcance.

Pode parecer desafiante pela falta de parametrização como é encontrado nas hard skills, porém seu resultado é gratificante na construção formativa de cidadãos. Não precisa ser abordada de maneira fragmentada mas transversal na formação das hard skills. Um exemplo desta prática é observada na organização curricular dos cursos de engenharia do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica – apresentado em entrevista sobre as inovações curriculares desta instituição que é referência brasileira:

"Também se estuda um modelo que possibilite ao engenheiro do ITA obter um certificado de formação adicional por meio de "minors" (formação transversal às engenharias tradicionais, ao invés de criar novos cursos de Engenharia).Essa formação adicional possibilitaria teria como função prover, também, formação, horizontal, de competências e habilidades exigidas do novo profissional da engenharia: criatividade, tratamento de problemas complexos, trabalho em equipe e liderança, empreendedorismo e atender a novos requisitos profissionais – soft skills (Soares, n. d.)".

Uma breve partilha desta experiência, atuo atualmente com docência na Educação Infantil com crianças de cinco anos em uma escola privada elitista. Um comparativo informal a partir desta experiência é a percepção da fragilidade emocional com alta variabilidade na última década. Em 2008, atuei com a mesma faixa etária e, hoje, há um índice de intolerância a frustração muito alto, onde se a criança perde seu lugar na fila, é orientada a reescrever uma letra ou se não lembra como escrever uma palavra já é motivo de desespero e pranto profundo.

Utilizo a metodologia de resolução de problemas diariamente, semanalmente aplico em grupos com situações práticas atitudinais para verificação do posicionamento individual. No entanto, na narrativa dos mesmos, está presente a discrepância entre o aprendido na escola e sua aplicabilidade com as famílias em que não permitem a autonomia da criança ou vetam a vivência de frustrações e limitações, criando os "pequenos reis mandões".

Conclui-se com uma perspectiva Russeana na necessidade de um "buraco branco no tempo", a conscientização na análise de conjunturas para que o processo formativo por meio da consolidação de soft skills passe de uma necessária utopia para a coerência vivencial de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

GUHA, Martin. Collins English Dictionary. 11ª edição. 2015. Disponível em: https://www.collinsdictionary.com/ Acesso em 25/04/2019.

MONDO, André Borba. Soft skills: necessidade de mercado. 30/12/2018. Disponível em: http://via.ufsc.br/soft-skills-necessidade-de-mercado/ Acesso em 25/04/2019.

PARSONS, T. L. Definition: soft skills. Retrieved on July, v. 1, p. 2011, 2008.

ROBLES, Marcel M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. Business Communication Quarterly, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.

SOARES. Ana Paula. Inovação nas formas de ensinar – Cursos de Engenharia do ITA. Disponível em: http://www.ita.br/noticias/inovaonaformadeensinar Acesso em 25/04/2019.

SPAGNA, Julia Di. Seis "Soft Skills" mais requisitadas pelo mercado. 12/06/2017. Forbes Brasil. Disponível em: https://forbes.uol.com.br/carreira/2017/07/6-soft-skills-mais-requisitadas-pelo-mercado/ Acesso em 25/04/2019.

URDANG, Laurence Urdang. Random House Dictionary. 1966.

Palavras-chave: Soft skills; didática; formação integral.

VIVÊNCIAS FORMATIVAS: OS PROCESSOS DE ACEITAÇÃO DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR.

MONIQUE MONTENEGRO - DOCTUM

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Rede Doctum

INTRODUÇÃO

Há 2 anos fui desafiada enquanto pedagoga. Assumi a coordenação pedagógica de uma Rede de Ensino Superior, com 14 unidades espalhadas nos Estados do Espírito Santo e Minas Gerais, com a oferta de 22 diferentes cursos, dos quais apenas 4 são licenciaturas.

Este convite apareceu enquanto desafio não apenas pela grandiosidade da Rede, mas pelo trabalho que deveria ser desenvolvido: formar professores.

Diante deste desafio, algumas questões foram levantadas por mim, das quais destacarei duas neste trabalho:

· A maior parte destes professores, não são licenciados, mas possuem tanto experiências enquanto docentes como discentes, ambas importantes para a construção de sua profissionalidade. Sendo assim, quais seriam estas experiências e de que maneira eu poderia aproveitá-las ou desconstrui-las?

· Enquanto professora da Rede, já sabia da resistência dos professores diante das diferentes pedagogas que, vez ou outra, vinham "dar formação", como eu "quebraria esta barreira" e me aproximaria deles?

Na tentativa de responder, mesmo que não completamente, estas questões, revisitarei minhas vivências nos últimos 2 anos de trabalho nesta Rede de Ensino, relatando alguns dos trabalhos desenvolvidos, ancorando-me em teóricos que colaborarão para a reflexão destas vivências e algumas considerações.

DESENVOLVIMENTO

Diferentemente dos professores da Educação Básica, no que diz respeito ao amparo legal para o processo de formação dos professores do ensino superior, a LDB – Lei 9394/96 é bastante tímida. Em seu artigo 66 a lei cita que o professor será preparado e não formado prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado.

Para além da LDB, a Resolução 3/99 do CNE exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação lato sensu.

Apesar de não existir políticas públicas que estabeleçam orientações diretas para a formação pedagógica do professor do ensino superior, as instituições privadas, especialmente, buscam se organizar pedagogicamente para atender os órgãos regulatórios – MEC/INEP.

Nesta perspectiva, foi criada, na instituição em que atuo, em julho 2017, a coordenação pedagógica, que é responsável pelo Programa de Fomento Ensino-Aprendizado e, consequentemente, pela Formação Pedagógica Permanente dos Docentes da Rede e tem, dentre seus objetivos:

· Acompanhar, de forma contínua e analítica as necessidades de formação dos coordenadores e docentes das unidades da Rede para, conseguinte, realizar formações específicas;

· Contribuir na elaboração de indicadores de avaliação pedagógicos para docentes e coordenadores;
· Articular, propor e implantar a política geral da Rede no concernente à sua prática didático-pedagógica e de capacitação docente;
· Responder pela diversificação de recursos e métodos pedagógicos, com a finalidade de construir estratégias de atendimento às demandas do alunado e corpo docente, em conformidade com o atual cenário de desenvolvimento das tecnologias da informação;

Como dito anteriormente, duas grandes questões surgiram ao me deparar com este desafio, resolvi iniciar pela "quebra de barreira".

Segundo Lucarelli (2000), o pedagogo ao ingressar em outras áreas do saber no ensino superior é considerado um co-adjuvante, "um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões". E era exatamente os comentários que eu ouvia depois das formações dos professores, eram advogados e engenheiros dizendo "essas pedagogas vêm aqui, falar pedagogês, mas isso não funciona na Engenharia não, na Engenharia tem que ser diferente... Isso é pra criança!"; "Pedagoga é só bláblablá, aluno do Direito tem que copiar e calar, ela não sabe o que está falando!".

Estas falas já me davam pistas das duas questões que levantei, mas quero me concentrar aqui na primeira questão: como adentrar este terreno "estranho", "impróprio" para pedagogas?

O primeiro passo foi convidá-los, então, a fazer, eles mesmos, a formação. Estudei pessoas estratégicas das unidades, representando os diferentes cursos e os convidei para uma reunião, onde expliquei que eles seriam responsáveis, em suas unidades, pela formação dos professores com a temática de Planejamento e que naquele encontro de 2 dias nós iríamos construir uma oficina em conjunto, meu papel aqui seria de fornecer subsídios técnicos. A formação aconteceu nas 14 unidades, foram avaliadas e tais avaliações foram enviadas para os responsáveis pelas formações, os nossos multiplicadores.

Esta primeira ação, apesar de simples, já aproximou os multiplicadores da coordenação pedagógica que começou a nos acionar diante de algumas questões, tanto relacionadas ao planejamento, temática da oficina, até outras questões do dia-a-dia docente, passamos a atuar em parceria com esses professores (ZABALZA, 2004), dando protagonismo e voz pra eles, algo que comumente se exige que eles possibilitem aos alunos, mas não é dado a eles.

A partir destes professores, conseguimos chegar, cada vez mais, em outros professores da Rede, assim como em coordenadores. Hoje, somos convidadas a assistir aulas para colaborarmos pedagogicamente, a participar das reuniões de colegiado, demandadas a realizar formações das mais diferentes áreas e vemos resultados nas avaliações docentes, especialmente nos seguintes aspectos:

- Discutir as avaliações em sala após corrigi-las
- As aulas da disciplina aumentaram consideravelmente os meus conhecimentos
- A linguagem clara e compreensível é uma das características do professor da disciplina.
- A importância dos conteúdos apresentados pelo professor estimularam meus estudos.
- O professor, para facilitar o aprendizado, utiliza exemplos práticos, imagens ou estudos de casos em suas aulas.

A outra grande questão que se impôs e ainda de impõe para a coordenação pedagógica é a formação inicial dos professores com os quais trabalhamos. Como citado anteriormente, apenas 4 cursos da Rede são licenciaturas, ou seja, os professores tiveram durante sua trajetória acadêmica formação mais especializada para a docência.

Mesmo considerando que todos os professores tiveram um ou outra disciplina de metodologia do ensino, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), pode-se afirmar que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das

relações da educação com a produção (CUNHA & LEITE, 1996). Assim, dos professores do ensino superior costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Apesar de não possuírem formação específica, estes professores trazem inúmeras experiências do que é ser professor, essas experiências muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; CANDAU, 1997; TARDIF, 2002).

São estas experiências, que guiaram e guiam nossos professores que têm se revelado o grande desafio.

Ao realizarmos grupos de discussões com os professores, eles ressaltam em suas falas os melhores professores que tiveram ou as dificuldades que possuem em enxergar aquela disciplina sendo trabalhada de outra maneira, uma vez que ele aprendeu daquele jeito e já a leciona da mesma maneira há alguns anos.

Por vezes estes relatos são conscientes, mas na maior parte das vezes ele não tem consciência como ele se ancora nas velhas experiências e acaba reproduzindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios ao lidar com a formação docente, em especial com a formação de professores do ensino superior.

Enquanto profissional é uma experiência muito enriquecedora, exige da Pedagoga uma flexibilidade e uma adaptação muito grande, para transpor seu discurso para as diferentes áreas que possuem culturas profissionais diferenciadas.

Especificamente no que concerne à formação, vale ressaltar a segunda questão levantada neste trabalho. A dificuldade dos professores “abrirem mão” de algumas experiências vividas como discentes agora enquanto docentes, não são exclusividade destes professores, a literatura mostra como toda a nossa trajetória escolar (e não só) influencia os professores que somos. Entretanto, como estes professores não passaram por uma formação inicial docente, as experiências passam a ser a única referência formativa.

Neste sentido, ressalta-se aqui, a importância da formação permanente, de encontros periódicos, que possibilitem a reflexão sobre a prática e a troca de experiências

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas: Papirus, 1996.

LUCARELLI, Elisa (comp.). El asesor pedagógico em la universidad. De la teoria pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. – “O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas” – Porto Alegre, Artmed, 2004.

Palavras-chave: Formação Pedagógica; Ensino Superior; Formação de Professores

"NA CASA DA MINHA VÓ": ESTIMULANDO A ATITUDE HISTORIADORA A PARTIR DA MEMÓRIA FAMILIAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR

CAMILA TATIANE DE SOUZA - UFPR

Eixo – Cultura, Currículo e Saberes
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"NA CASA DA MINHA VÓ": ESTIMULANDO A ATITUDE HISTORIADORA A PARTIR DA MEMÓRIA FAMILIAR, NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

O presente trabalho está inserido dentro da temática da Educação Histórica, objetivando compartilhar as experiências vividas durante o workshop "Na casa da minha vó". Esse workshop visou estimular a atitude historiadora dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir da memória familiar, por meio de diferentes articulações.

O workshop, aqui relatado, surgiu do VII Ciclo de Webconferências de História, tem como temática no ano de 2019: "História, pra quê?", visando debater a importância da História em nossas vidas cotidianas. Dessa maneira, cada webconferência que já aconteceu ou que acontecerá, tem como tema norteador, experiências ligadas ao dia a dia e algumas das webconferências, se desdobram em propostas de workshops para os professores desenvolverem com seus estudantes.

Um dos encontros virtuais debateu a consciência histórica de Jörn Rüsen (2001), e as memórias familiares a partir do debate do imaginário coletivo do que é uma casa de avó. E com isso, o workshop foi planejado para que as crianças dos Anos Iniciais, desenvolvessem sua investigação histórica, bem como a percepção de semelhanças e diferenças com a sua realidade, a partir de objetos que remetessem a uma casa de avó, durante o período de uma hora.

Tal atividade está diretamente ligada a recomendações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o documento articular os conteúdos de história com as experiências vividas de cada criança é um ponto de estimulo para entender o porquê estudar história. E, ainda, através de uma articulação com as experiências vivenciadas já na Educação Infantil o professor do Ensino Fundamental - Anos Iniciais pode complexificar o aprendizado buscando relações entre o vivido e os objetos de aprendizagem específicos do componente curricular (BRASIL, 2018, p. 57).

> Desde a Educação Infantil, os alunos expressam percepções simples, mas bem definidas, de sua vida familiar, seus grupos e seus espaços de convivência. No cotidiano, por exemplo, desenham familiares identificam relações de parentesco, reconhecem a si mesmos em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, fazem relatos orais e revisitam o passado por meio de jogos cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos. Com essas experiências, começam a levantar hipóteses e a se posicionar sobre determinadas situações. (BRASIL, 2018, p. 354)

Por isso, durante a atividade, objetos pessoais que lembrassem o imaginário de avós foram previamente selecionados por um grupo de historiadores: camisola, bobs de cabelo, perfume, agulhas de tricô, bolas de lã, fotos e cadernos antigos e artefatos de cozinha, como chaleiras, xícaras e rolo de macarrão. A ideia era a de dividir os estudantes em diferentes grupos, com diferentes esferas do imaginário da vó: a cozinha, o artesanato, as memórias familiares e

o autocuidado. E em cada grupo, aconteceria a investigação desses objetos a partir dos passos da atitude historiadora apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (2018): identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise dos objetos.

> É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações. Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. (BRASIL, 2018, p. 355)

Em um primeiro momento, quando os estudantes adentraram a sala e encontraram os diversos objetos, o comportamento foi de extrema curiosidade e ansiedade para o que iriam descobrir. Diversas falas e hipóteses eram feitas antes mesmo do nosso direcionamento, como: “minha avó tem isso em casa!”. Quando questionados sobre o que iríamos tratar, prontamente já responderam a partir daquilo que observaram: avós, família, casa e objetos antigos.

Com isso, a divisão dos grupos foi realizada e os orientamos a investigarem os objetos livremente. Eles tinham a liberdade de tocar, vestir, cheirar, compreender do que se tratava aquele objeto, exercitando sua atitude historiadora. Nesse momento, nós, historiadores, interagíamos com cada grupo, indagando e levantando hipóteses sobre a história dos objetos e sobre a quem eles pertenciam. Além disso, orientamos cada equipe a pensar em uma história a ser contada a partir das fontes históricas apresentadas, para o exercício da criatividade.

Ao final da investigação dos objetos, cada grupo relatou sua história e suas hipóteses, como a idade dos objetos, para quê eram utilizados, quem era o dono e também como aquilo se assemelhava a sua realidade. Dessa maneira, conversamos sobre as memórias familiares que as crianças relatavam e sobre como isso faz parte da história pessoal e de suas experiências históricas.

> No Ensino Fundamental – Anos Iniciais é importante valorizar e problematizar as vivências e experiênicas individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de torcas de escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). (BRASIL, 2018, p. 355).

E para finalizar o workshop, foi realizado o jogo “O que minha avó faria?”, no qual cards com problemáticas foram apresentados aos alunos e as possibilidades de resultados foram formuladas a partir daquilo que suas avós fariam, como por exemplo, tomar um chá para dor no estômago. E assim, desenvolvemos com os estudantes a questão da importância das avós e da memória familiar no saber popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui retratadas tiveram com objetivo a estimulação da atitude historiadora a partir da memória familiar e afetiva, nesse caso, a do imaginário popular sobre as avós. A partir desse tema norteador, a investigação histórica foi desenvolvida, exercitando o pensamento criativo baseado nas fontes históricas com as quais os estudantes tiveram contato.

Durante essa atividade, elementos considerado essenciais pela Base Nacional Comum Curricular de História foram trabalhados, como a aproximação da experiência histórica com o cotidiano do estudante, exercitando, de certa forma, sua consciência histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

Palavras-chave: Educação Histórica; Atitude Historiadora; BNCC; Anos Iniciais.

- DIDÁTICA

A DIDÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES DOS DISCENTES DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO HOSPITALAR DO IFSC CAMPUS JOINVILLE

FERNANDO SOARES DA ROCHA JÚNIOR - IFSC

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC

OLIVIER ALLAIN - IFSC

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo deriva de uma pesquisa realizada no âmbito da Pós-Graduação lato sensu e dialoga sobre didática na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, isso pois, embora existam pesquisas sobre didática, poucos são próprios à essa modalidade de ensino, cuja singularidade e complexidade, representa grande desafio para a formação e prática docente. Além disso, a EPT, na última década, teve significativa expansão, mas, por outro lado, detém altos índices de reprovação e evasão, o que a torna lócus fecundo de pesquisa.

O estudo assume como objetivo central identificar e analisar práticas didáticas docentes no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar, do Instituto Federal de Santa Catarina Campus Joinville, a partir da percepção discente e elege, como objetivos específicos: a) Identificar estratégias didáticas desenvolvidas pelos docentes; b) Identificar formas de avaliações utilizadas; c) Identificar se as estratégias didáticas propostas contribuem para formação profissional, interdisciplinaridade e para o equilíbrio entre teoria e prática, e d) Analisar achados relevantes da pesquisa.

Em seguida, definiu-se a metodologia da pesquisa, iniciando pela fundamentação teórica, a qual subsidiou a construção de um questionário, com 15 perguntas e afirmações, mensuradas por meio da escala de likert e, posteriormente, apresentação dos achados mais relevantes, portanto, uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter exploratório. O questionário foi disponibilizado a 110 acadêmicos do referido curso, sendo que 36 responderam. Foram coletados dados em 4 turmas e corpo docente que lecionava no curso no momento da pesquisa era composto por 9 docentes.

Na fundamentação teórica localizamos as bases conceituais que nortearam a pesquisa com os discentes, destacando-se o entendimento de que a educação não se resume ao ato de dar aula, prescinde compreender a complexidade das relações entre alunos e professores (SAVIANI, 2008). Da mesma forma, a didática tem sido repensada a partir das transformações sócio-históricas e de desenvolvimento humano, pois "é pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática" (CANDAU, 2002, p. 14), na busca por uma unidade entre uma teoria geral do ensino e metodologias ou saberes específicos como afirma Libâneo (2010). Nesse contexto, a didática direciona a prática do ensino e aprendizagem, como elemento articulador entre teoria

e prática e, para Damis (2013) encontra-se na concepção do ato de ensinar, na relação professor e aluno, na relação com os objetos de ensino, no planejamento, no envolvimento dos alunos, na realização de projetos, entre outros.

Pode-se também considerar que a prática educativa está ligada a diversificação de meios e processos, envolvimento dos estudantes, despertar a vontade de aprender, especialmente na EPT, despertar um saber processual para uma intervenção qualificada do ser humano no mundo (ALLAIN et al. 2016), mundo este, cujas transformações e avanços tecnológicos são constantes, muitas vezes levando em pouco tempo a superação de teorias, em razão de novas descobertas. Desse modo, a formação continuada torna-se condição indispensável para a prática docente, no que se refere a atualização da didática sob o olhar profissional.

Avançando nessa discussão, localizamos estudos de Pastré (2017) sobre didática profissional, a qual busca definir elementos para a formação de competências profissionais. Para o autor, diferentemente da didática clássica, a didática profissional relaciona-se a organização da ação em quadros profissionais e enfatiza a importância da análise do trabalho em seu contexto, para construir conteúdos de formação que correspondam ao cotidiano profissional. O autor também afirma que "é analisando a atividade dos atores que se pode mapear a estrutura conceitual da situação, mais exatamente da representação que fazem dela" (PASTRÉ, 2017, p. 642). Sendo assim, na EPT há que se valorizar abordagens voltadas a ambientação do aluno profissionalmente e reconhecer os saberes práticos como pressupostos fundamentais ao trabalho aliando aos conhecimentos teóricos acerca do objeto de ensino.

Estudos como este, ainda que não sejam sobre uma didática própria à EPT, contribuem para pensa-la, outro exemplo disso está no campo da avaliação uma vez que "é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem" (LIBÂNEO, 1994, p. 195). Assim, a prática pedagógica pressupõe que a avaliação e os instrumentos avaliativos escolhidos pelo docente devem estar sintonizados as estratégias didáticas.

Subsidiados por estas reflexões, passamos aos resultados da pesquisa, onde observamos que houve variação na percepção dos discentes quando indagados se havia equilíbrio entre a construção do conhecimento pelo aluno, os materiais didáticos e a atuação docente dentro do processo didático. Neste caso, 50% afirmaram que percebiam equilíbrio e os outros 50% tiveram opiniões diversas, entretanto, aproximadamente 30% dos discentes consideram que havia excesso de conteúdo, tornando-se cansativo, dificultando o entendimento.

Sobre as escolhas metodológicas, 64% dos discentes concordaram parcialmente que estas favoreceram a aprendizagem, outros 19% concordam totalmente. Em relação ao desenvolvimento de competências profissionais para o exercício da profissão, 53% dos estudantes concordam totalmente que as metodologias utilizadas favorecem o aprendizado e 36% concordam parcialmente. Em ambas as questões, podemos considerar que os discentes, ao concordar parcialmente, dão indicativos de que algo poderia ser melhorado, porém evidenciam maior satisfação quanto as metodologias voltadas ao conhecimento técnicos da profissão. Isso pode ter relação com o excesso de conteúdos apontado anteriormente.

Outra percepção interessante de 50% dos discentes relaciona as escolhas metodológicas ao perfil do professor, além disso 69% afirmaram que sempre ou quase sempre são usados recursos como vídeos, palestras, filmes, que estes contribuem para a aprendizagem e que as estratégias mais utilizadas são seminários, trabalhos em grupo, estudo de texto, debates, e, com menor incidência aula expositiva dialogada, estudo de caso, estudo dirigido, resolução de problemas.

Cabe lembrar a pertinência de abordagens voltadas a ambientação do aluno profissionalmente, neste aspecto, os discentes apontaram as seguintes estratégias: visitas técnicas em hospitais, seminários ou palestras com temas de gestão hospitalar e resolução de problemas da área. Com

menor frequência aparecem simulação de situações de trabalho, elaboração de projetos na área do curso, projetos de pesquisa, estudos de caso e, por último: projetos de extensão e experimentos em laboratório, o que chama atenção, pois apenas 5 estudantes indicaram que os docentes incentivam o desenvolvimento de projetos de extensão. No contraponto, as estratégias que se destacaram, como visitas técnicas, seminários ou palestras, podem ser consideradas oportunidades para integração de conhecimentos, ainda que, nesse quesito, 44% acredita que raramente ou nunca observam interdisciplinaridade.

Em relação ao processo de avaliação, 78% dos discentes afirmaram que sempre ou quase sempre as avaliações permitem a verificação da aprendizagem e reconhecem como instrumentos avaliativos mais utilizados as provas com questões objetivas e dissertativas, em seguida trabalhos individuais e em grupo e apresentações ou seminários e consideram que a avaliação é feita, sobremaneira pelo docente, e há pouco envolvimento dos discentes nesse processo. Constatou-se também que, para 67% dos discentes, os aspectos teóricos predominam sobre aspectos práticos e 33% percebia equilíbrio entre teoria e prática.

Neste estudo, revelaram-se potencialidades e fragilidades, foram identificadas estratégias didáticas, instrumentos de avaliação, foram observados (des)equilíbrios entre teoria e prática, no envolvimento dos acadêmicos em projetos de extensão, na interdisciplinaridade e, com potência para abordar vários outros temas, legitimando a participação dos discentes na construção do saber. Como se pode perceber, estes resultados fornecem subsídios para pensar melhorias no processo educativo, isso demonstra que pesquisas nesse campo são imprescindíveis para novas análises, contribuições, e para a contínua reflexão docente no que se refere a didática no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Olivier et al. **Fundamentos da didática**. Florianópolis: Cerfead – IFSC. Livro 1. 2016. 47f. (Texto Digitado).

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DAMIS, Olga. **Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. Papirus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2° Grau Série Formando Professor, 1994.

LIBÂNEO, José C. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Angela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e do trabalho docente**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 5-818.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**. [online]. 2017, vol.98, n.250, pp.624-637. ISSN 0034-7183. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3368. Acesso em: 24 jun 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, coleção educação contemporânea, 2008.

Palavras-chave: Didática; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Perspectiva Discente.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARCOELIS PESSOA DE CARVALHO MOURA - UFPI

DIANE MENDES FEITOSA - SEDUC - PI

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA - UFPI

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Diante dos desafios que a universidade e a escolarização de um modo geral enfrentam numa sociedade que está no caminho da democratização dos espaços e das oportunidades, é necessária a reflexão sobre o campo da Didática. Com isto, aponta-se como objetivo deste artigo refletir sobre a importância da didática na formação do professor que atua na universidade e os reflexos desta formação na educação básica.

O estudo realizado é de cunho bibliográfico e evidencia que a percepção conservadora das questões didático-pedagógicas, fruto da concepção de educação como mera transmissão de conhecimentos, na qual o objeto da Didática é o ensino, vem sendo superada nos espaços acadêmicos e em seu lugar surge uma concepção de Didática cujo objeto é aprendizagem.

A discussão que se segue apresenta o percurso tomado nesse processo de revitalização da Didática, situado no espaço da Universidade e sua importância para a formação do professor da educação básica.

Didática: origem e percurso da revisão conceitual

De origem grega - techné didaktiké, a arte ou técnica de ensinar, elaborada no período clássico, difundiu-se apenas com a Didática Magna ou Tratado Universal da arte de ensinar tudo a todos de Comenius (1592-1670), responsável por colocar em evidência os problemas pedagógicos, opondo-se à pedagogia escolástica em seu caráter seletivo, dogmático e autoritário.

De acordo com Damis (1991), a Didática fez-se presente nas reflexões de educadores como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1777-1841), que desenvolveram uma perspectiva individualista da educação, própria do ideal burguês de caráter instrumental e pouco flexível, próprio das ciências a partir do século XIX.

Com isto, a Didática passa a atuar com postura mais normativa e se aproxima do positivismo, sobretudo pelos estudos que envolvem a aprendizagem desenvolvidos pela psicologia, fortalecida na segunda metade do século XX, refletindo-se no tecnicismo e no tecnocratismo da pedagogia.

Todavia, surgem diferentes movimentos, entre os quais o escolanovista, que chega ao Brasil com os pioneiros da Educação Nova e representou uma perspectiva mais democrática de educação e de Didática, referendado pelo documento "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 19321, que reivindica uma educação promotora do desenvolvimento integral do educando visto como sujeito da aprendizagem. Porém, não foi suficiente para deter a postura tecnocrática assumida no século XX, com predomínio sobretudo na década de 1970.

Neste contexto, salienta Gil (2013, p. 4), "a partir do final da década de 1970, acentuaram-se as críticas à Didática Instrumental, sobretudo em relação aos pressupostos da neutralidade científica e técnica que a envolvem", E a partir dos anos de 1980 surgem no Brasil dois movimentos contestadores: "Didática em Questão" e "Movimento pela Renovação dos Cursos de Formação de Professores".

A crítica centrada no contexto educacional da época compreende os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, a partir da multiplicidade dos aspectos histórico, político e social, o que por sua vez conduz o ato educativo a uma função política, podendo desempenhar a manutenção de uma determinada ordem social ou reivindicar a sua transformação.

Verifica-se com isto a mudança do foco da Didática do ensino (responsabilidade única do professor) para a aprendizagem (responsabilidade compartilhada professor-aprendente), bem como o reconhecimento da diversifidade do perfil do aprendente, que antes era a criança e agora passou a considerar também o adulto, conforme enfatiza a Andragogia, bem como a diversidade de estilos de aprendizagem (DEAQUINO, 2007).

Movimentos de cunho progressista dão início à revisão da Didática e da formação de professores no Brasil, capitaneados por educadores como Candau, Libâneo e Saviani, entre outros, que abriram espaço para políticas de fortalecimento da formação de professores e da Didática na atualidade, as quais se observam pela popularização de cursos de especialização em Docência do Ensino Superior, bem como a oferta de Didática do Ensino Superior nos cursos de mestrado e doutorado.

Com isto, a Didática que tem como objeto de estudo a aprendizagem, o que lhe imprime um caráter complexo e interdisciplinar (REY, 2008), apresenta nas últimas décadas do século XX um potencial de renovação e passa a conceber o processo de ensino e aprendizagem a partir da multiplicidade de sujeitos envolvidos e de aspectos e variáveis que incidem sobre ele, tais como: motivação e comprometimento do educando e do professor, amadurecimento intelectual e emocional de ambos, as relações que se constituem no processo de aprendizagem (institucionais e pessoais), a concepção de homem e de educação, os valores, entre outros.

Neste contexto, a articulação da Didática com outros campos do conhecimento, inclusive com a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação, a História da Educação e a Sociologia da Educação é necessária para resolver os problemas das questões pedagógicas e ao mesmo tempo para consolidar conhecimentos e saberes necessários à prática docente.

Entende-se assim, que um professor bem preparado, pleno técnica, pedagógica e politicamente nas dimensões pessoal, prática, profissional e contextual, é aquele que reconhece a prática pedagógica como práxis e que o planejamento necessariamente não será executado na íntegra, considerando a complexidade do seu fazer, mediado por fatores internos e externos ao sistema educativo, pela incerteza que faz de seu trabalho único. Tal como define Grillo (2004, p.77) ao afirmar que:

A busca da resposta pronta para uma situação incerta é sempre ilusória e inútil, pois situações que reúnam tantas especificidades como ensino, aprendizagem, relacionamentos interpessoais resultam do interjogo de afetividade, valores, diferenças [...].

O autor ressalta ainda a importância de aspectos subjetivos que envolvem a sensibilidade e a intuição do professor para a compreensão da prática pedagógica. Para tanto, os conhecimentos e saberes proporcionados pela Didática são essenciais, contribuem sobremaneira para imprimir qualidade social ao ensino e consequentemente à aprendizagem e criam no ensino superior um "circulo virtuoso", a partir de uma postura ética, política e profissional.

Assim a condição de profissionalidade docente, pelos múltiplos papéis agregados a ela, remente como defende Imbernón (2009), ao desempenho prático da profissão docente, realizado de modo a se chegar a um conceito mais social, complexo e multidimensional, fundamentado nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

CONCLUSÃO : Os pressupostos que sustentam o presente artigo estão fincados na concepção de educação escolar como processo complexo, realizada em espaços e situações de ensino e aprendizagem específicos, nos quais a Didática tem papel preponderante como orientação da atuação do professor na organização de sua prática pedagógica, tanto para a realização do planejamento, definição dos elementos dos planos de ensino e de aula, quanto para a compreensão das variáveis que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, a Didática deve orientar a prática pedagógica para que o professor realize adequadamente a socialização dos conhecimentos, num processo dialógico no qual reconheça os conhecimentos da experiência do educando, aproveitando-os quando forem pertinentes, e ajudando-o a ressignificá-los.

Conclui-se, portanto, que a Didática é fundamental para a formação de professores, pois fortalece a identidade docente, num processo crescente de profissionalização. Neste caso, a prática pedagógica na Educação Superior, deve inclusive adotar os preceitos da Andragogia, já que o aprendente, neste caso, geralmente adulto-professor, deve ser reconhecido como tal, em seu desenvolvimento intelectual, nos tipos de relações que estabelece, entre outros aspectos que definem o seu perfil.

REFERÊNCIAS

DAMIS, Olga T. Didática suas relações, seus pressupostos. IN: VEIGA, Ilma Passos A.(coord). Repensando a didática. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

DE AQUINO, Carlos Tasso Eira de. Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. 8 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). Ser Professor. Porto alegre: EDIPUC-RS, 2004. pp. 73-89.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

REY, Ferdnando Gonzalez. O sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. IN: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

[1] O Manifesto dos Pioneiros da Educação é um documento histórico, lançado em 1932, “ao povo e ao governo”, conforme título próprio, e, propunha, substancialmente, uma “nova política educacional” para o Brasil. Foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 intelectuais e educadores.

Palavras-chave: Educação Básica; Didática; Formação de Professores; Prática Pedagógica.

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA HUMANIZADORA E AFETIVA NA VALORIZAÇÃO DO SUJEITO E SUA FORMAÇÃO

AMANDA LAMAS - UEPA

LUCIANA SOARES ROCHA - UEPA

GUSTAVO HENRIQUE CONCEIÇÃO SOUZA - UEPA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA HUMANIZADORA E AFETIVA NA VALORIZAÇÃO DO SUJEITO E SUA FORMAÇÃO

Problema

A discussão desse trabalho se dá por meio da atuação dos discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a inserção desses sujeitos na E.E.E.I.F. Barão do Rio Branco se faz por meio da realização de atividades que procurem incluir a realidade dos diferentes alunos dessa instituição de ensino.

Nesse sentido, ao se pensar em novas metodologias para um fazer docente que englobe todas a diferenças da sala de aula, é que os bolsistas desenvolveram uma atividade que possibilitasse aprimorar e discutir métodos de ensino que valorizem a identidade dos diferentes sujeitos, tendo em vista a singularidade de cada um, bem como a discussão de temas que estejam relacionados com as vivências deles.

Assim, pensar em novas formas de ensino é buscar estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno, na promoção de um ambiente pautado na humanização, respeito e afetividade. Isso fortalece tanto a relação entre os educandos participantes das práticas desenvolvidas, quanto contribui de forma significativa para os discentes de pedagogia que se encontram em formação docente.

Objetivo Geral

O intuito desse ensaio é colocar em discussão as diferentes formas de ensino que podem ser utilizadas na sala de aula pelos profissionais da educação. Como também, levantar questionamentos acerca da importância de dinâmicas inovadoras na relação professor-aluno, por meio da exposição de atividades desenvolvidas com determinada sala de aula, a fim de mostrar a eficiência dos novos métodos que podem ser utilizados.

Objetivos Específicos

Ao se discutir sobre a atuação dos profissionais da educação, abordaremos sobre a postura que estes devem ter perante a turma que estejam ministrando. Mas para isso precisam colocar em prática métodos que façam valer relações que englobem a realidade dos alunos. E para isso, os educadores precisam estar pautados em valores que busquem formas de se aproximar dos

educandos, tendo em vista ações pedagógicas com base na humanização e valorização dos diferentes sujeitos, como forma de propagar o respeito à diversidade humana.

Metodologia

Conforme as experiências desenvolvidas na E.E.E.I. F. Barão do Rio Branco, através da inserção do PIBID, é notório a observação de um ambiente rico de indivíduos distintos e que estão em processo de amadurecimento e de construção de saberes, influenciando em comportamentos e na socialização do cotidiano, no que é relevante incentivar a valorização das vivências de cada sujeito e ao mesmo tempo provocar reflexões acerca do outro, promovendo a empatia ao próximo, respeito e o combate à paradigmas preconceituosos. Assim, realizamos uma atividade com a turma do Mundiar, a qual foi dividida em dois momentos.

Num primeiro momento foi realizada a fita da autorreflexão, a qual se desenvolveu através de uma fita azul que foi posta sob o chão do ambiente e que ao se aproximar desta, os alunos afirmariam as perguntas feitas, ou ao se afastarem, as negariam. Além disso, as perguntas simbolizavam situações frequentes do dia a dia, que os ajudavam a enxergar as violências simbólicas presentes em suas atitudes e como elas influenciavam nos outros, provocando assim um debate que logo se seguiria, no qual houve a percepção de que as realidades de uns com os outros eram semelhantes.

Desse modo, ao produzirmos um momento de intervenção, denominada de a teia geradora como ferramenta de empatia buscamos incentivar o exercício do diálogo e o ato de compartilhar vivências. Assim, por intermédio de mais de 20 palavras geradoras e significativas, montamos aos poucos uma teia de barbante, ligando termos que, aos olhos dos alunos, se complementavam.

Ademais, as palavras geradoras tinham o objetivo de provocar uma reflexão e instigar a opinião e a memória do que os alunos remetiam ao ler os termos, dando mais ênfase nas mais diversas combinações e significados, revelando a pluralidade das pessoas presentes, objetivando enfatizar como o outro por mais que estivesse uma visão de mundo distinta poderia ter um sentimento ou uma opinião parecida, enaltecendo um ambiente saudável e respeitoso ao se expressar.

Fundamentação Teórica

A atividade proposta com os estudantes da turma do Projeto Mundiar, que é um programa de aceleração da aprendizagem da Secretaria Estadual de Educação-PA, teve como finalidade provocar reflexões diversas, sobretudo acerca da diversidade existente na sociedade, demonstrar a construção e o desenvolvimento de um ser social, na qual a empatia e o respeito – enfatizados na prática e na roda de conversa – se tornaram fundamentais na compreensão do outro e, também, de si mesmo.

Segundo Pierre Bourdieu (A reprodução, 1970), o indivíduo desenvolve o capital cultural no laço familiar, influenciando na sua construção social, em que essa bagagem cultural são os conhecimentos e habilidades obtidos no cotidiano. Assim, o educando não deve ser visto como um mero receptáculo de absorção empírico, seguindo a Pedagogia Tradicional e funcionalista.

Desse modo, partindo do princípio da teoria sociocultural de Vygotsky, tanto os planejamentos direcionados para o ambiente escolar, quanto as pesquisas bibliográficas devem respeitar e reforçar o tempo vivido de cada indivíduo estimulando o seu desenvolvimento potencial e promovendo cada vez mais a sociabilidade coletiva, principalmente ao se tratar da relação entre o corpo pedagógico e os estudantes.

O educador conduz a mediação por meio de planejamentos didáticos e saberes científicos, na qual as trajetórias do aprendizado entre o aluno e o facilitador devem ser recíprocas, podendo

existir um conjunto de variáveis que podem influenciar em um resultado positivo ou negativo, como por exemplo, a questão da afetividade, que tem sua importância significativa para o processo de ensino-aprendizagem entre o educador e o educando. Por isso, "não tem ingenuidade em supor que a Educação, só ela decidirá dos rumos da história..." – (FREIRE, Paulo).

Conforme Reis (2005, p. 60) a relação entre professor e aluno que inclui a afetividade na interação da sala de aula, pode contribuir para os sentimentos e atitudes que afetam os indivíduos. Por conseguinte, cabe ao educador abraçar a subjetividade de cada um de seus alunos, contribuindo para a disseminação do respeito e alteridade na diversidade que engloba as raízes históricas, sociais e culturais na sociedade.

Portanto, o ambiente educacional compõe diferenças acompanhadas da particularidade de cada sujeito e que as vezes não são correspondidas dentro de suas dificuldades. Assim, "só a plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira". (FREIRE, Paulo).

Resultados

É de fundamental importância discutir temáticas pertinentes a práticas didáticas que os professores tem de desenvolver com os estudantes. Para isso, é válido debater esses assuntos por meios de pesquisas e estudos teóricos e, sobretudo colocar em prática esses conhecimentos. E a partir disso, utilizar métodos que sejam eficazes no sentido de que o educador deve utilizar tecnologias educativas que enquadrem a realidade dos alunos, para que estes se sintam acolhidos por seus professores e o espaço escolar em geral.

Nesse contexto, é vital a relevância de mediadores capacitados a fim de propagar uma educação inclusiva. Além disso, dentro dessas observações concluídas na E.E.E.I.F Barão do Rio Branco por meio do PIBID, é enaltecido a práxis de uma educação abrangedora uns com os outros, por intermédio de planejamentos, oficinas, palestras, AEE (Atendimento Especializado Educacional) e outras abordagens que se aproximem do educando.

Em vista disso, é relevante ressaltar que como futuros docentes e Pibidianos, buscamos relacionar continuamente a teoria vista na graduação junto com a prática estabelecida nas instituições de ensino, prezando sempre pela valorização do contexto em que os estudantes ali se encontram e procurando proporcionar ações coletivas que os envolvam, não apenas com o ambiente escolar, mas que também os façam refletir sobre a sua realidade e a sua própria história.

Dessa forma, ao buscar constantemente didáticas que os envolvam mais nas atividades pedagógicas, procuramos provocar a aproximação da relação Professor-Aluno, facilitando o seu entendimento e desconstruindo o "ensinar por ensinar", desconsiderando a técnica da Pedagogia Tradicionalista e construindo novos pensamentos que cultivem a alteridade e a criticidade no estudante.

Referências

APOLUCENO, Ivanilde; SILVA, Maria de Jesus Lopes da. Educação Popular Freireana em uma escola pública: práticas e projetos educativos. Curitiba: CRV, 2016.

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; FERREIRA, Eliton Jânio Araújo. Pibid: os desafios, os avanços e perspectivas da efetivação de uma política pública de formação de professores no município de Igarapé-Açu, estado do Pará. In: HENDERSOM FILHO, José Ruy; CORRÊA, Sergio R.M. (Org.) Avanços e desafios para formação de professores no

contexto amazônico: múltiplos olhares a partir da experiência do PIBID-UEPA, Belém: EDUEPA. 2017, pp 57-72.

BOURDIEU, Pièrre. PASSERON, Jean Claude. A reprodução – elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro/São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Pedagogia da libertação em Paulo Freire. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

REIS, Regina Mary César. A pré-escola na visão das crianças de 1ª série. Psicologia da Educação. São Paulo, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOMES, Emerson Batista. Universidade e escola: construindo saberes e trajetórias para a superação dos desafios da/na form(ação) de professores no Contexto Amazônico. Projeto Institucional PIBID – UEPA 2018.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Pedagogia Popular; Experiência; EEEIF. Barão do Rio Branco; PIBID.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PESQUISA DE CAMPO NUMA ESCOLA RURAL EM CAMETÁ-PA.

HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA

ADELMO VIANA WANZELER - UFPA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A oralidade antecede a escrita não é apenas com os olhos que podemos aprender uma nova língua, mas também através da audição, em inglês chama-se listening. Desta forma a fala tem relação com a habilidade de ouvir e prestar a atenção no que está sendo dito são os requisitos essenciais para o desenvolvimento da compreensão oral da Língua Inglesa, pois temos diferenças na pronuncia, entonação, palavras e sentenças. Em vista disso, o presente trabalho visa ressaltar a importância do ensino da compreensão oral tendo foco listening como instrumento para o desenvolvimento da fala em língua estrangeira em sala de aula. A preocupação inicial partiu do pressuposto que os estudantes de idiomas tinham uma dificuldade no aprendizado de uma das quatro habilidades trabalhadas em sala, com a finalidade de saber como poderia ter uma breve solução a esse problema um questionário foi feito e a resposta constatada foi a carência na habilidade de listening. A fim de ajudar o graduando, que será o elo de ensino, a alunos de idiomas e construtor de conhecimento este trabalho foi feito. É justamente nesse âmbito que surge a necessidade de desenvolver habilidades especificas para compreender e ser compreendido no idioma em questão.

O objetivo é levar os professores a desenvolverem competência no uso das funções da linguagem por meio do uso das atividades de compreensão oral a relevância da mesma no aprendizado de uma segunda língua, muitas vezes, torna-se superestimada em ambientes que se dedicam ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por ser deixada de lado dando foco a gramática sem depender da inteligibilidade (decodificação) e interpretabilidade (dedução e entendimento) que são dois fatores da compreensão oral. Como objetivos específicos tomo: identificar as dificuldades dos estudantes de língua inglesa para a compreensão oral; identificar a importância da mesma em sala de aula com a aplicação de atividades.

2. METODOLOGIA

O caminho metodológico percorrido utilizou-se de uma abordagem de pesquisa de cunho quantitativo através de um questionário aplicado aos estudantes de Língua Inglesa UFPA do Campus Universitário do Tocantins Cametá (LI 2016) a fim de saber em qual habilidade o graduando tinha dificuldade dentre todas trabalhadas em sala. Foi aplicado por meio de entrevistas individuais com os alunos. Tendo em vista esse objetivo tomo como sujeitos de pesquisa alunos de uma escola Rural no município de Cametá, que atende alunos do ensino médio técnico e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). As aplicações foram feitas numa Escola Rural do município a fim de constatar se as atividades de compreensão oral foram eficazes de fato. Para a aplicação das atividades com os alunos foram feitas primeiramente uma seleção de atividades de pré e pós-compreensão oral analisando o perfil dos alunos antes de selecionar as atividades apropriadas e o material de apoio, por exemplo, a idade, o interesse e a experiência dos alunos. As aulas lecionadas foram para o ensino de Inglês Instrumental, skimming e

scanning, além do ensino de palavras cognatas e a História do Inglês. As atividades de pré e pós-compreensão oral foram ministradas de forma clara e objetiva seguindo a sugestão de Goh (2003).

3. DESENVOLVIMENTO

As estratégias de aprendizagem são passos ou ações selecionados por aprendizes de idiomas para melhor eficácia na aprendizagem ou no uso do idioma. Com a finalidade de facilitar as atividades e tarefas, personalizar o processo de ensino do idioma. De acordo com Brown (2000), "as estratégias são métodos específicos de cada individuo e são usadas para solucionar problemas impostos pelo processo de aquisição de segunda língua". Esses métodos desenvolvidos para solucionar as deficiências precisam ser planejadas e controladas. Elas devem ser contextualizadas no dia-a-dia para ser parte inserida do aluno a fim de ter um aprendizado significativo. Segundo Harmer (2011), o professor tem que ser o elo motivador do processo de ensino, além de oferecer todo suporte a criação de situações, sugestões e orientações ao aluno. Dessa forma é necessário a inclusão de atividades voltadas ao idioma e enfatizando a importância de ensinar a compreensão oral em sala de aula dando enfoque para o planejamento de atividades voltadas a fluência.

O uso de atividades pré e pós-compreensão oral são comumente usadas em muitas salas de aula para o auxílio do ensino aprendizagem de língua inglesa. O professor como instrumento motivador para o ensino tem como dever motivar seu aluno e o ensinando para facilitar a compreensão selecionando textos autênticos para a elaboração das aulas podendo partir a princípio de atividades simples. Segundo Goh (2013), o importante é dá suporte aos alunos e motivá-los em todas as etapas da aula de Compreensão Oral, assim estará mostrando formas de usar recursos internos e externos para facilitar a sua compreensão.

Outro ponto de atenção é a seleção do material que pode ser uma fonte de input linguístico para a sala de aula e a elaboração de tarefas simples de compreensão oral. Pode-se fazer distinção das etapas do processo dividindo em duas categorias as atividades orientadas ao idioma e as orientadas ao conhecimento. Têm como objetivo preparar os alunos para os tipos de linguagem e para as palavras que irão ouvir. A ideia geral é facilitar a percepção e a compreensão essas são as atividades dirigidas, as atividades orientadas ao conhecimento os incentivam a ativação e adquirir tipos relevantes de conhecimento de mundo.

Com isso facilitará o processo de top bottom elas são divididas em etapas de preparação e aplicação de tarefas de compreensão oral que irão contribuir para o desenvolvimento de uma Compreensão Oral significativa. É importante dar aos alunos o suporte necessário e motivá-los durante todas as etapas da aula. O objetivo das atividades de pré- compreensão oral é preparar os alunos para o tipo de linguagem e palavras que poderão ouvir, essa etapa é muito importante, pois o aluno irá observar o vocabulário e atentar para a pronúncia e a partir daí espera-se que esse aluno reconheça as palavras quando aparecerem nos textos de Compreensão Oral.

A coleta de dados se deu através da aplicação de um questionário por meio de entrevistas individuais. As perguntas utilizadas no questionário foram: "Qual das habilidades você tem mais dificuldade?" e "Em sua opinião o professor sabe repassar as atividades e conteúdos referentes à habilidade que você tem dificuldade?". Com as respostas analisadas e seus percentuais verificados os resultados obtidos partimos para a verificação em sala de aula com a aula ministrada. As atividades foram centradas na necessidade dos alunos, com enfoque o listening. As formas de aprendizado de compreensão oral utilizadas para o desenvolvimento destas atividades tiveram como foco a motivação do aluno. Tendo como objetivo a participação e a interação em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. De acordo com os dados foi possível identificar que a maior dificuldade dos alunos está na Compreensão Oral, o listening é a maior barreira para o aprendizado de uma língua

estrangeira, desta forma, o trabalho permitiu elaborar atividades que envolviam a pré-compreensão oral, compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e pós-compreensão Oral, que incentivou o uso do conhecimento anterior dos ouvintes em questões objetivas, subjetivas, inferenciais, sugestivas, preenchimento de lacunas, debates, dentre outras. As atividades permitiram aos alunos a troca e compartilhamento de pontos de vistas em relação ao texto de Compreensão Oral e explorou os aspectos relacionados à organização interna dos textos e vídeos trabalhados em sala, (repetições, marcadores do discurso para articular ideias, pronúncia, etc.), e refletir sobre as condições de produção do texto de compreensão oral nas atividades de pós-compreensão oral a fim de facilitar o aprendizado dos alunos para língua estrangeira. O propósito é ressaltar a importância das atividades de compreensão oral, como podemos analisar o uso de estratégias de compreensão seguido pelo uso das atividades de pré e pós-compreensão oral permite o aluno compreender melhor o idioma a ser aprendido. Depois de lecionada duas aulas na Escola Rural analisando a interação dos alunos em relação às atividades de compreensão propostas, acreditamos que foram alcançados os objetivos propostos, pois os alunos utilizaram na hora das atividades as estratégias de aprendizagem sendo capazes de realizar com sucesso as atividades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que faz necessário é que o professor conheça diversas estratégias e encontre meios de transmite ao aluno tendo voltada sua atenção a série/idade que está trabalhando. Sabemos que este trabalho exige do educador persistência à medida que a série vai aumentando o nível de aprofundamento também aumenta. A opção de trabalho com o graduando de LI foi perceber a necessidade de reconhecer na graduação a deficiência que posteriormente poderia ser identificada em sala de aula como professor e também mostrar como importância e eficácia do uso dessas atividades de compreensão oral como os resultados serão satisfatórios. Desta forma, buscou-se com este trabalho refletir sobre a importância do uso das atividades de compreensão oral, as quais devem ser aplicadas de acordo com cada série. O educador precisa fomentar suas aulas de LI com atividades diversificadas, que agucem a curiosidade e o interesse do aluno, promovendo a compreensão oral na Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Douglas. Teaching by principles: an interactive to language pedagogy. Longman, 2001. 2ª Ed.

GOH, Christinne. O ensino da compreensão oral em aulas de idiomas. São Paulo: Special Book Services, 2003.

HARMER, Jeremy. How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. 7ªed. Malasya: Logman, 2001.

Palavras-chave: Compreensão oral, Estratégias, Ensino e aprendizagem, Língua Inglesa

A MATEMÁTICA E OS JOGOS: UMA ANÁLISE

SIMONE APARECIDA MARTINS - UFPR

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Cada vez mais os jogos vêm sendo utilizados nas aulas de matemática, dessa forma o assunto torna-se mais relevante em pesquisas sobre Educação Matemática. Porém diferentes práticas de ensino utilizadas em sala de aula necessitam de análises e pesquisas para identificar a sua relevância durante as aulas, dessa forma a discussão e reflexão, tem como base dados científicos para que as práticas docentes e as diferentes perspectivas nos processos de ensino e de aprendizagem possam colaborar com o ensino aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a intenção do presente trabalho refere-se a uma análise relativa ao que tem sido apresentado e discutido sobre o trabalho com jogos nas aulas de matemática no ensino fundamental, estabelecendo como escopo da pesquisa a Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha desta base para a pesquisa se fez pela abrangência de discussões e reflexões sobre jogos nela encontrada.

METODOLOGIA

Com objetivo do estudo estabelecido, foi realizada uma revisão do tipo estado da arte, que visa o levantamento "do que se conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171). Para verificar os trabalhos sobre Jogos nas aulas de matemática no ensino fundamental no período entre 2008 a 2018, foi feita pesquisa na BDTD (Base de dados de teses e dissertações), com os descritores de busca "Jogos didáticos" e "matemática". Logo, obtiveram-se como resultado 182 trabalhos, nos quais foram estabelecidos alguns critérios de exclusão como seguem: trabalhos duplicados, sete (7); cento e dezoito (118) pelo título, por não serem da área de matemática, não eram do ensino fundamental, não tratavam sobre jogos ou tratavam de jogos digitais e esse não é o nosso objetivo, e alguns em outros idiomas. A próxima etapa foi à leitura dos resumos dos cinquenta e sete (57) trabalhos que restaram e nessa etapa foram excluídos quarenta (40) trabalhos. A análise foi feita em dezessete (17) trabalhos, sendo (16) dissertações e (01) uma tese, a partir dos resumos, os quais foram exportados para o software ATLAS.ti para codificação e análise de conteúdo.

DADOS

Ao observarmos os objetivos para a utilização do Jogo nos trabalhos encontrados, a maior recorrência refere-se como recurso didático nas aulas de matemática (ANDRADE, 2017; CARVALHO, 2009; GOMES, 2015; MAGRI, 2013; MARTIMIANO, 2013; MELO, 2014; PINHEIRO, 2017; PIRES, 2016; SOARES, 2008) ou como contribuição do jogo para a aprendizagem do aluno (CASSIANO, 2009; ESCOBEDO, 2016; ROCHA, 2017; SANTOS, 2014). Um dos trabalhos analisado pesquisou qual a metodologia utilizada na elaboração do jogo educativo e foi idealizado por um projeto de formação de docentes (BARROS, 2012). Para Neves (2011), o jogo pode ser utilizado na investigação sobre um obstáculo epistemológico,

sobre assimilação e conceitos de números negativos, podendo ser investigado as causas e métodos para superar tais obstáculos. Por sua vez, encontramos diferentes nomenclaturas relacionadas ao termo jogo, como "jogos educacionais", "jogos didáticos", "jogos matemáticos", ou simplesmente "jogos" percebe-se que esta diferença está diretamente ligada ao objetivo do trabalho. Todavia, é possível perceber uma perspectiva focada no aluno, valorizando a aprendizagem, fugindo da proposta tradicional de ensino. Concomitante, a relação entre os objetivos e as considerações apresentadas sobre Jogos na disciplina de matemática obtidos pelos autores se faz relevante as discussões. Observou-se que os jogos podem contribuir para a aprendizagem e que os resultados apresentados foram satisfatórios e evidenciaram as dificuldades apresentadas pelos estudantes, o que pode ser de grande valia e ainda ampla possibilidade para estudos futuros a respeito do tema. (CASSIANO, 2009; ESCOBEDO, 2016; SOARES, 2008). Para contribuir com tais considerações temos que os jogos representam uma sustentação para o pensamento lógico e operatório dos alunos, na construção dos esquemas mobilizados para somar e subtrair números positivos e negativos e também existe a mobilização de conhecimentos matemáticos tais como: o mapeamento de possibilidades, a resolução de problemas mistos (GAJKO, 2018; SANTOS, 2014), e ainda que percebesse o potencial de um jogo onde suas regras buscam resgatar os conhecimentos anteriores e colocá-los em ação, considerando as dificuldades encontradas no ensino o potencial lúdico do jogo para aprendizagem, apresenta-se como uma possibilidade de abordagem significativa (PINHEIRO, 2017; BARROS, 2012). Carvalho concluiu que os jogos ampliam o leque de representações, e que a sala de aula tornou-se mais sociável, à medida que os alunos tinham um objetivo em comum (CARVALHO, 2009). Andrade alerta que, o jogo só constitui ferramenta de mediação de aprendizagem matemática se houver uma conjunção efetiva de orientações e existe a necessidade de aporte teórico e formativo pelos docentes de formação inicial ou continuada, que precisa preceder essa utilização em sala de aula. (ANDRADE, 2017). Neste sentido, o que podemos enfatizar nesse breve mapeamento é que as discussões sobre a utilização de Jogos nas aulas de Matemática vêm ganhando espaço no âmbito acadêmico. Entretanto, há de se ressaltar a importância da formação adequada dos professores e objetivos previamente estabelecidos, a fim de que não recaiam na prática de mera utilização de um jogo somente pelo uso lúdico desta da ferramenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. L. A. de B. Jogos no ensino de matemática: uma análise na perspectiva da mediação – Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa: 2017.

BARROS, L. D. de O. Análise de um jogo como recurso didático para o ensino da geometria: jogo dos polígonos - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Pernambuco - Recife: 2012.

CARVALHO, G. Q. O uso de jogos na resolução de problemas de contagem: um estudo de caso em uma turma do 8º ano do Colégio Militar de Porto Alegre – Dissertação (Mestrado profissional em ensino de matemática) Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul - Porto Alegre: 2009.

CASSIANO, M. O jogo do NIM: uma alternativa para reforçar o algoritmo da divisão no sexto ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. 2009.

ESCOBEDO, M. B. O protagonismo do educando na construção de jogos e sua replicabilidade em sala de aula como instrumento de fixação e recuperação contínua. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos: 2016.

GAJKO, T. C. Uma investigação sobre o uso de jogos no ensino de números relativos – Dissertação (Mestrado em ensino de matemática) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul- Porto Alegre: 2018.
GOMES, Y. F. de B. Uma proposta de sequência didática para jogos combinatórios – Dissertação (Mestrado profissional em matemática) - Universidade Federal Do Espírito Santo – Vitória: 2015.
MAGRI, M. A. Explorando geometria elementar através de jogos e desafios – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - São Carlos: 2013.
MARTIMIANO, P. C. Da batalha naval à geometria analítica - São Carlos: UFSCar, 2013. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.
MELO, U. S. Quebra-cabeças aritméticos no ensino fundamental – Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2014.
NEVES, R. S. O uso de jogos na sala de aula para dar significado ao conceito de números inteiros -- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2011.
PINHEIRO, F. M. Explorando o jogo "Avançando com o resto" como recurso didático para o ensino e aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, na perspectiva da resolução de problemas - Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – São José do Rio Preto: 2017.
PIRES, W. F. O jogo de escopa adaptado para o uso em sala de aula. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Presidente Prudente: 2016.
ROCHA, H. R. da. Uso de jogos e materiais concretos no ensino de expressões algébricas e equações do 1o e 2o grau no ensino fundamental – Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2017.
SANTOS, T. R. dos. Mankala Colhe Três: jogando e explorando conhecimentos matemáticos por meio de situações didáticas – Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco – Recife: 2014.
SOARES, P. J. O jogo como recurso didático na apropriação dos números inteiros: uma experiência de sucesso. Dissertação (Mestrado profissional Ensino de Matemática) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP, 2008.
VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, v. 14, n. 474, p. 165–189, 2014.

Palavras-chave: Jogos; Matemática; Revisão bibliográfica.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – INDICADORES DE UMA POSSÍVEL DIDÁTICA A PARTIR DA ÓTICA DOS ESTUDANTES

IVANA SUSKI VICENTIN - CNSM

PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente estudo deriva de uma tese defendida em março de 2017 pelo programa de pós-graduação de uma grande instituição de ensino superior do Paraná. O estudo faz parte da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do referido Programa.

A realização da pesquisa consubstanciou-se em três principais intenções. A primeira, partiu da ideia de ser organizado um estudo que privilegiasse a prática pedagógica em ação. A segunda, buscou dar voz e vez aos estudantes. Pensando que os mesmos tiveram uma trajetória mínima entre 8 ou 9 anos dentro do sistema escolar, poderiam "expressar, evidenciar de alguma forma" uma leitura sobre a prática pedagógica de seus professores. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória em 2014 para averiguação se de fato seria possível emergir os dados para a composição do trabalho. Um trabalho que partisse do olhar dos estudantes sobre a prática pedagógica dos seus professores e que pudesse contribuir para a (re) organização da própria prática docente. A terceira, em função da pesquisa ter sido feita por uma profissional que ao atuar como pedagoga neste segmento do fundamental II, ao realizar um levantamento do estado do conhecimento sobre os anos finais do EF se deparou com poucos estudos desenvolvidos neste segmento, seja sobre a atuação docente ou seja sobre os discentes. Essa fase escolar evidenciou-se como um "ciclo pouco estudado" (Setubal e Mansutti – 2007) e que a pesquisa poderia ser uma contribuição para este ciclo. Um ciclo que se caracteriza como o fechamento do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, também se caracteriza como transição para a continuidade da educação básica, com o Ensino Médio.

As contribuições que o presente estudo pode revelar se configuram em cinco indicadores para a prática pedagógica concernente aos professores do fundamental II, assim como de levantar alguns alertas para que esse segmento seja alvo de mais estudos devido sua importância dentro da formação tanto dos professores quanto dos estudantes vislumbrando-se uma educação básica brasileira de qualidade.

Tema

A pesquisa teve como foco a prática pedagógica de professores de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental pela ótica dos alunos.

Problema

Partiu-se do pressuposto de que na e pela leitura/análise da prática pedagógica dos professores desse segmento feita pelos estudantes, seria possível levantar indicadores para a (re) organização da prática docente.

Objetivos Geral e específicos

Teve como objetivo geral sistematizar indicadores para a contribuição com a prática pedagógica dos professores dos 8os e 9os anos a partir da visão dos alunos sobre a prática. Como objetivos específicos propôs-se: (i) Contextualizar o que se entende por prática pedagógica e as principais concepções, o conhecimento, educação e a escola; (ii) Contextualizar o segmento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental no cenário educacional brasileiro; (iii) Traçar o perfil do estudante dessa fase de ensino – os adolescentes; (iv) Caracterizar a prática pedagógica dos professores desse segmento pela ótica dos alunos; (v) Categorizar e analisar as indicações dos alunos para a reformulação das práticas pedagógicas dos professores.

Metodologia e sua base epistemológica

Um estudo de natureza qualitativa e fundamentou-se na abordagem do pensamento crítico-dialético (KOSIK, 1989; FRIGOTTO, 1989), que possibilita ao pesquisador ter presente os sujeitos históricos pertencentes a uma realidade concreta. Em consonância com o que afirma Kosik:

"É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos em movimento *recíproco* se elucidam mutuamente..." (KOSIK, 1989, p. 41-42).

A fim de delimitar o objeto de estudo foi realizada uma pesquisa exploratória numa escola da rede privada, sendo que o campo de investigação foi constituído por quatro escolas da rede pública estadual de Curitiba. Os sujeitos da pesquisa foram 448 alunos dos 8os e 9os anos do Ensino Fundamental que fizeram uma atividade pedagógica em forma de texto, a partir de uma frase disparadora SE EU FOSSE O (A) PROFESSOR (A)... A análise dos dados ancorou-se pela Análise de Conteúdo em Bardin (2011) e Franco (2003) a partir de elementos levantados por alunos pertencentes a diferentes escolas, dentro de salas de aula com colegas e professores diversamente concretos e não por um ordenamento de fatos e dados; "seres-em-situação" (FREIRE, 2001);

A sistematização dos dados consubstanciou-se em duas grandes categorias: (i) a relação professor-aluno no âmbito das relações pessoais e (ii) a relação professor-aluno-conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

O estudo partiu da ideia de entender a prática pedagógica numa perspectiva crítica. Concebendo-a um ato ligado à educação e que requer que os sujeitos envolvidos tenham consciência de sua ação – a práxis. A prática pensada, refletida, analisada em suas múltiplas determinações. A prática pedagógica por excelência é um exercício constante e permanente dessa relação permeada pela teoria estudada, refletida que vai iluminando a prática e é iluminada pela consciência. Na prática, ao mesmo tempo em que o professor efetiva tarefas que lhe são determinadas, ele "conserva uma liberdade que lhe é inerente". Esse professor cria, inventa, busca saídas. É o que Martins denomina de "didática prática" (MARTINS, 2009, p. 20);

A pesquisa deixa claro que há um número bem menos significativo de estudos que abordam a didática e a prática relacionadas à formação e atuação docente no segmento escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, bem menor ainda aos correspondentes aos 8os e 9os anos, os

dois últimos anos da finalização do Ensino Fundamental. Um tempo escolar crucial na formação de nossas crianças e jovens porque ele traz em seu bojo o fechamento dos fundamentos básicos iniciados na educação infantil que, teoricamente, são "aprofundados e consolidados" no Ensino Médio, a finalização da educação básica como preconiza o artigo 35 da atual LDB 9394/96. Também revela que se faz urgente a escola mapear melhor as características dos adolescentes e de aproximá-los dos docentes. A escola enquanto uma instituição sempre composta por coletividades é um ambiente propício para oportunizar a formação de grupos de ações na direção de cooperação e bem comum entre alunos e professores. Martins (2009, p. 59) concebe que os professores, produzem e sistematizam formas alternativas de ensinar, dentro das realidades com as quais vão ressignificando suas práticas, percebendo suas contradições e fazendo emergir uma "didática prática". O estudo defende que os adolescentes aprendentes podem colaborar de forma significativa sendo co-partícipes, colaboradores dessas práticas.

Resultados

Os registros dos alunos revelaram que as práticas pedagógicas da maioria dos professores ainda se pautam pelo eixo epistemológico que tem como guia a transmissão-assimilação do conhecimento. No entanto, também evidenciaram que há professores realizando práticas num movimento de mudança, de inovação. Essas práticas foram inspiração para os alunos apontarem indicadores de possíveis ações gestadas pela didática prática de seus professores (Martins, 2008, 2009), como: (i) do eixo epistemológico da transmissão-assimilação para uma prática pela construção coletiva do conhecimento; (ii) da ótica da repetição para a interatividade e criatividade individual e coletiva; (iii) da relação professor-aluno que se distancia para uma relação de aproximação; (iv) de tempos e espaços fechados das aulas para tempos e espaços abertos; (v) da aula com vocação prescritiva fechada pelo professor a um modelo mais aberto de co-construção coletiva professor-aluno.

O estudo também revelou que o Fundamental II como um todo merece ter um olhar mais específico por parte dos pesquisadores e de futuras pesquisas na educação. É um segmento de grande relevância, no entanto, na trajetória escolar da educação básica dos 4 anos aos 17 anos como educação obrigatória, dos 13 anos que os estudantes devem permanecer na escola, a educação infantil e anos iniciais e o Ensino Médio têm tido maior atenção tanto por parte dos órgãos reguladores (vide legislação no site do MEC), quanto pela quantidade de estudos nos principais repositórios de pesquisas ligadas à educação (Scielo, CAPES, entre outros).

Referências

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, reedição especial em 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. Biblioteca da Educação – Série I – Escola. Vol. 11.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. 5ª. edição, 1989.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus, 2009.
_____. **Didática.** Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Anos finais do Ensino Fundamental; visão dos estudantes.

A PRÁXIS DOCENTE E O USO DA CATEGORIA CONTEÚDO E FORMA.

MARIANA TOMAZI - UEL

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL

VÂNIA ALBONETI TERRA DIAS - UEL

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
A PRÁXIS DOCENTE E O USO DA CATEGORIA CONTEÚDO E FORMA.

Problema
Como a categoria dialética conteúdo e forma pode auxiliar na práxis docente?

Objetivo geral
Compreender como a categoria dialética conteúdo e forma podem auxiliar na práxis docente.

Objetivo específico

Observar a práxis docente com o uso da categoria conteúdo e forma;
Identificar a forma de ensino que mais proporcionou o processo de ensino-aprendizagem

Metodologia

A pesquisa é do tipo descritiva, com tratamento de dados quanti-quali, de delineamento e levantamento com abordagem crítico-dialética, e com a aplicação de questionário, usando estratégias de observação e participação da sala de aula.
A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi primeiramente, apresentar ao docente integrante do grupo de estudos Obeduc, "A Leitura e sua relação conteúdo, forma e destinatário na Educação Básica", projeto de pesquisa da área da Educação, os conceitos científicos da categoria dialética conteúdo e forma. Essa atividade foi apresentada para todos os docentes envolvidos. No entanto, após a apropriação dos conhecimentos pelos participantes, foi apresentado, em especial o livro: "Viagem ao Centro da Terra" de Júlio Verne para um único docente envolvido na pesquisa. A práxis docente deste professor regente foi realizada em uma sala de 9º ano de uma escola estadual integrante de um projeto maior, em que o intuito era de trazer diversos elementos (formas) para explicar o mesmo assunto (Conteúdo). Para todo o processo foi utilizado cerca de seis aulas de 50 minutos.
Em seguida, o professor regente, fez uma investigação, para ver se os estudantes já conheciam o livro. Posteriormente, falou um pouco da biografia do autor e o momento histórico em que viveu, também apresentou o livro de forma escrita sem gravuras, em outro dia, foi possível expor a versão em filme lançado em 2008, com direção de Eric Brevig, depois apresentou o documentário "viagem ao centro da terra" da Discovery Channel, dublado com duração de 47 minutos, com fatos reais em que um geólogo, explica o que de fato acontece no centro da terra.

Por meio destas abordagens, já em sala de aula o docente explicou um pouco sobre o autor, a época em que ele viveu, de forma que fosse possível os alunos perceberem que as ideias trazidas pelo autor, eram extraordinárias para a sociedade naquele momento. Em outra observação, foi entregue a história em quadrinhos do referente livro para cada discente. Ao final de todas as observações e aplicações do conteúdo foi realizado um questionário com os estudantes para saber qual forma abordada foi mais eficiente do ponto de vista deles.

Fundamentação Teórica

O arcabouço teórico que embasou a pesquisa perpassou do espontâneo ao intencional, a medida que a ação docente esteve alicerçada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, baseando-se nas discussões levantadas na escola de Vigotski[1], referenciada por Duarte (1996), e, na concepção filosófica do Materialismo Histórico e Dialético, a qual se refere ao reflexo da sociedade e as interfaces adjuntas às construções e ações sociais acerca da história do sujeito. Saviani (2007) aponta esta concepção teórica como um método pertinente de análise, pois considera o homem um ser histórico, cultural e social, que se movimenta, se transforma junto a sociedade em que está inserido.

Assim, a proposta de análise marxista traz em seu cerne o movimento dialético adjunto as categorias dialéticas de análise, aspectos fundamentais que aferem o comportamento humano e exprimem a realidade social. Para Gamboa (1998, p. 20), as categorias dialéticas são a realidade nas suas múltiplas determinações: “a dialética pretende revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação entre o mundo objetivo e o pensamento”.

Em suma, Marx considera o método dialético como a antítese constituída dialeticamente na posição e contraposição das ideias, a “[...] mutabilidade de seu desenvolvimento, isto é da passagem de uma forma à outra, de uma ordem de conexões à outra [...]”, (MARX, 1996, p. 7). Desse modo, o método dialético consiste em compreender e questionar a base social histórica e a base vigente.

Para Kosik, (2002, p. 20) “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”.

As categorias, segundo Gamboa (1998), não são possíveis de serem separadas uma da outra e nem o homem do mundo, tudo está meramente ligado, o que permite compreender o mundo como um todo e não como um estudo fragmentado. Cada objeto existente possui a sua forma e conteúdo.

Ao incumbir à discussão da transmissão do conhecimento científico às novas gerações, remete-se a preocupação com o ensino no interior das escolas. Franco e Girotto (2017) revelam que a categoria forma e conteúdo estão em consonância com o trabalho pedagógico, pois trata-se da realidade imaterial carregada pelo conteúdo enquanto a forma é constituída pela materialidade. Segundo Krapívine (1986), o conteúdo se constitui pelo conjunto de elementos e suas ligações que caracterizam como suporte para a sua existência. O conteúdo é caracterizado por ser algo abstrato, que ocorre apenas na psique do indivíduo que pensou em determinado objeto. A forma aqui trabalhada são referentes as maneiras e aos recursos que poderiam ser utilizados para se transmitir um determinado conhecimento. Segundo Spirkine e Yakhot (1975), a forma é como o conteúdo que se organiza para que possa ser real. Caso contrário, o conteúdo é apenas abstrato. “O conteúdo deve ter uma forma. Sem uma forma determinada, não existe e não poderia haver casa”. (YAKHOT, 1975, p. 116). Ambos os aspectos são fatores indissociáveis de todos os objetos e fenômenos ocorridos na sociedade. Um dado conteúdo só é possível de existir por

meio de sua forma, tudo que existe na natureza são compostas por ambas as categorias, por mais que ambas estejam diretamente ligadas, as duas são categorias independentes.
Portanto, conjectura-se um trabalho que propicie a expressão do "conteúdo em toda sua riqueza, buscando a perfeição da forma e do ser, levando à fusão entre forma, conteúdo e receptor" (FRANCO e GIROTTO, 2017, p. 1975). As autoras dialogam com Saviani (2012) quando o autor aponta que por um lado, o objeto da educação relaciona-se à identificação dos bens sócio históricos e culturais que precisam ser apropriados pelas gerações seguintes para que se humanizem, de outro e, simultaneamente, há a um processo de descoberta das formas mais apropriadas para se alcance esse feito. Ainda de acordo com as reflexões procedentes apontadas por Saviani (2011, p. 75), sobrevém que "[...] o problema das formas, dos processos, dos métodos; só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos". Evidenciando a categoria dialética conteúdo e forma sendo essencial nas práticas docentes.

Resultados

Com o estudo realizado foi possível compreender a valorização e a participação da docente da Educação Básica em projetos de pesquisa presentes na área da Educação e na Universidade para se pensar o aprimoramento da práxis docente. A pesquisa foi de grande importância para que os estudantes percebessem as diferentes formas que um mesmo assunto pode ser abordado.
Essa pesquisa teve como base a problematização: Como a categoria dialética conteúdo e forma podem auxiliar na práxis docente? A partir dessa temática foi possível aprimorar o processo de ensino-aprendizagem de professores para as diferentes atuações em sala de aula. Pois, quando o docente conhece os diferentes meios e formas de ensino e aprendizagem é uma possibilidade a mudança de conduta diante do ensino em sala de aula.
Ao final das práxis pedagógicas, os discentes do 9º anos responderam um questionário, que fazia referência a forma que eles puderam compreender de forma mais ampla o conteúdo abordado no livro, sendo que como resposta foi obtido o filme, pois esse recurso pode proporcionar e elucidar diferentes sentidos. Com o recurso do questionário o professor consegue um *feedback* de seu trabalho, possibilitando a avaliação de sua prática por meio da forma que fez mais sentido para os estudantes.
O professor é o indivíduo que busca vincular o conteúdo trabalhado com os acontecimentos que cercam os seus destinatários para que o assunto trabalhado possa se tornar mais próximo e que possa vir a fazer sentido para quem se ensina.

Referências

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados. 1996.

FRANCO, Sandra A. P. GIROTTO, Cynthia G. G. **A categoria marxista conteúdo e forma na literatura literária**. Revista Ibero América de Educação. 2017.

GAMBOA, S.A.S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP. 1998.

KRAPÍVINE, V. **O que é o Materialismo Dialético?** Edições Progresso Moscovo, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio.

MARX, Karl. **O capital (v. 1, t. 2).** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Dialético**. S. São Paulo: Estampa, 1975a.

[1] Nas diversas obras do autor e naquelas que apresentam os seus pressupostos o nome do psicólogo soviético pode ser encontrado com diferentes grafías, como Vigotski, Vygotsky, Vygotski e Vigotskii. Para este trabalho, adotamos a grafia Vigotski. Porém, nas referências reproduziremos a forma que estiver na edição utilizada.

Palavras-chave: Práxis pedagógica; Conteúdo e forma; Literatura; ensino e Aprendizagem

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS NA PERSPECTIVA FREIREANA

SAMIRA KRUPEK DONAIRE - FECILCAM

SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Dentre os objetivos formativos do pedagogo-docente temos a produção de material didático-pedagógico. Diante dessa necessidade de formação profissional no Curso de Pedagogia, partimos em nosso estudo da seguinte problemática: as orientações pedagógicas para o ensino-aprendizagem contidas nas Pedagogias de Paulo Freire podem ser contempladas em material didático-pedagógico? O objetivo geral desse nosso estudo foi produzir material didático-pedagógico que contribua, ludicamente, com a aprendizagem acerca das exigências da docência. Como objetivos específicos estabelecemos: caracterizar o processo de ensino-aprendizagem e as exigências para a docência segundo Paulo Freire e apresentar o jogo do Perfil Freireano como material didático-pedagógico a ser utilizado na formação de professores.

Paulo Freire no livro "Pedagogia da Autonomia", apresenta 27 características/exigências do processo de ensino. As vinte e sete cartas que compõem o jogo, cada uma delas, quatorze características/descritores de cada uma das exigências. Tais descrições objetivam fazer com que os jogadores identificam a que exigência do processo de ensinar se referem. O jogo é composto por 01 tabuleiro com 40 casas compostas de: 27 citações aleatórias retiradas do livro "Pedagogia da Autonomia"; 05 dicas freireanas, (representadas pela caricatura de Paulo Freire); e 07 Sorte-Revés (representadas pela caricatura de freire apontando o dedo para cima), 82 cartas, divididas em: 27 exigências, 14 cartões Sorte-Revés, 27 cartas com Dicas Freireanas, 11 cartas para compreensão do jogo: a biografia de Paulo Freire; regras e introdução; resumo sobre "Pedagogia da Autonomia"; objetivo e categoria; pontuação e instruções; preparação; observações e vencedor; e 03 cartas com as categorias gerais. Há ainda, 06 peões, 27 botões e 01 ampulheta. É considerado variado o número de participantes.

Elaboramos o jogo "Perfil Freireano", que, antes das alterações, era constituído por 01 tabuleiro com 40 casas sendo: 27 casas com citações espalhadas do livro Pedagogia da Autonomia; 05 casas com bônus, representadas pela caricatura de Paulo Freire; e 07 casas com Sorte-Revés, 41 cartas, divididas em: 27 cartas com exigências, 14 cartões Sorte-Revés e 13 cartas para compreensão do jogo, sendo elas: a biografia de Paulo Freire; regras e introdução; resumo sobre "Pedagogia da Autonomia"; objetivo e categoria; pontuação e instruções; palpites; preparação; observações e vencedor; e 03 cartas bônus, e 06 peões, necessitando de 2 a 6 participantes.

Partindo dessas informações sobre o jogo, o primeiro teste foi realizado com as acadêmicas do 4° ano do Curso de Pedagogia, período diurno, na Universidade Estadual do Paraná-campus de Campo Mourão. Solicitamos essa participação por terem estudado o livro anteriormente. As acadêmicas apresentaram algumas contribuições para melhoria do jogo: remover a borda em volta das imagens; colocar no tabuleiro as próprias exigências ao invés das citações aleatórias do livro; atribuir a mesma fonte ao conteúdo do tabuleiro; utilizar como peões miniaturas de Paulo Freire feitas de biscuit; mudar a caixa preta (de sorte ou revés) para a caricatura de Paulo Freire com um ponto de interrogação; incluir entre as cartas de sorte ou revés dicas das

exigências para agilizar o jogo; confeccionar o tabuleiro em lona; comprar vinte e sete botões para marcar as exigências identificadas para eliminar as cartas que forem encontradas.

As acadêmicas do 4° ano do Curso de Pedagogia, período noturno, da Universidade, além das contribuições apresentadas pelas acadêmicas do quarto ano diurno, também citaram a necessidade de utilizar um marcador de tempo, como uma ampulheta, para agilizar o jogo, visto que é um jogo demorado, por requerer a associação de um descritor a determinada exigência. As contribuições foram acatadas e a partir delas fora construída uma segunda edição do jogo. Apesar de as acadêmicas não mencionarem sobre as cartas bônus, fizemos uma alteração, ao qual atribuímos como cartas bônus as dicas freireanas, que além dos descritores, são mais específicas e auxiliam o jogador a definir com mais facilidade, a qual exigência se refere.

Com a reelaboração do jogo, atribuímos a mesma fonte, removemos a caixa preta e incluímos a imagem de Paulo Freire, juntamente com as demais alterações. Diante as 11 cartas para compreensão do jogo, atribuímos a biografia de Paulo Freire afim de que o estudante conheça, no mínimo, alguns pontos importantes de sua trajetória. Levando em consideração que o público voltado para este jogo sejam estudantes dos cursos de Magistério e Pedagogia e já saibam sobre quem estão estudando, ainda assim, a carta é necessária, pois relembra o estudante sobre informações mais especificas, como as datas.

Na carta composta pelo resumo sobre “Pedagogia da Autonomia”, apresentamos que Paulo Freire reflete sobre os saberes necessários à prática educativo-crítica fundamentados numa ética pedagógica e em uma visão de mundo cujo alicerce consiste em rigorosidade, bom senso, pesquisa, criticidade, humildade, enfim, molhadas pela esperança. A partir do momento em que o estudante souber sobre essas duas partes, quem foi Freire e o que reflete em seu livro, basta para iniciar a jogada.

As regras são simples e os participantes são variados, todos em busca de um só objetivo: ser o primeiro estudante a chegar na casa “chegada”. É necessário que os estudantes se atentem na classificação das categorias, para facilitar a associação de ideias durante o jogo. Ao total, são 3 categorias: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimentos; e, ensinar é uma especificidade humana. As três são compostas por 9 cartas cada, e a soma dessas 9 cartas, totalizam 27 cartas, que são as nossas exigências, como mencionado acima.

A pontuação ocorre conforme os acertos forem acontecendo e durante o percurso, há as casas sorte ou revés, divididas em 14 cartas e as casas com dicas freireanas representadas pela imagem de Paulo Freire, que dão a quem cair nelas o direito de solicitar ao mediador, a carta com as dicas mais específicas, sobre a exigência que ele retirou. Isto é, o mediador retira a carta representada pela exigência do estudante e conforme ele for solicitando as dicas, o mediador vai lendo em voz alta (apenas uma vez). Após acabarem as dicas, o estudante terá que mencionar sobre qual exigência se refere. Detalhe, o estudante só tem o direito de dar um único palpite durante as dicas e no momento que achar mais conveniente. Se o palpite for correto, avançará da seguinte maneira: após acertar com 1 dica, avançar 8 casas; após acertar com 2 dicas, avançar 5 casas, e assim sucessivamente. Se, entre as dicas escolhidas, o estudante não acertar, perde o direito a carta dicas freireanas e o mediador a devolve ao final do monte. Caso acerte o palpite, o mediador devolve a carta ao final da pilha, e continua o jogo.

As principais instruções são: o estudante só perde sua vez quando menciona uma exigência errada ou quando ao retirar a carta sorte ou revés, for solicitado que não realize a partida; o peão do estudante avança (ou recua) o número de espaços mencionados, mas não perde o direito de dar um palpite naquela jogada; e o estudante recebe a permissão de palpitar mesmo quando é a vez de outro estudante jogar, desde que respeite primeiro, quem está na vez.

Lembrando que o jogo é marcado por um tempo contido na ampulheta, com intuito de agilizar o jogo. Quando o jogador chegar até a casa “chegada” o jogo se encerra e reinicia novamente,

independente se os outros estão perto de chegarem, ou não. Com a reelaboração e as permanências apresentadas acima, o jogo se constitui por 82 cartas, compostas pelas 27 exigências, 14 cartões sorte ou revés, 03 cartas com categorias, 27 dicas freireanas e 11 cartas para melhor compreensão do jogo.

Perante os estudos que realizamos do livro "Pedagogia da Autonomia", em que Paulo Freire, analisou a educação em seus diversos períodos, refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem e as contribuições advindas da utilização de jogo lúdico como recurso didático-pedagógico. Sendo assim, acatamos a metodologia do "Jogo Perfil", e aprimoramos com base nos estudos das Pedagogias de Paulo Freire, restritamente ao livro "Pedagogia da Autonomia", em que o autor descreve os princípios fundamentais da educação crítica progressista, e com base no jogo citado, elaboramos o "Perfil Freireano". Concluímos que, com base nos estudos de Miranda e Soares (2016, p. 1), "a ideia de jogo educativo pretende aproximar o caráter lúdico existente no jogo à possibilidade de se aprimorar o desenvolvimento cognitivo". Ou seja, quando usufruímos de material pedagógico para auxiliar os alunos na compreensão de determinado conteúdo, o ato de colocar em prática o que foi aprendido teoricamente, possibilita ao educando melhor apreensão do conteúdo. Nesse modo, ocorre a interação entre o indivíduo e o objeto, interação que proporciona o desenvolvimento cognitivo.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educative. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MIRANDA, Ana Flávia Souza; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. O uso e a construção de jogos pedagógicos de química no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EJA de ensino. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química. Florianópolis, SC, Brasil. 25 a 28 de julho de 2016. Disponível em: http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0744-1.pdf. Acesso em: 02 julho 2019.

Palavras-chave: Didática; Formação docente; Perfil Freireano.

ABORDAGENS DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

GIONARA TAUCHEN - FURG

SIRLEI NADIA SCHIRMER - FURG

DANIELE SIMÕES BORGES - FURG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ABORDAGENS DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

PALAVRAS-CHAVE: DIDÁTICA; EDUCAÇÃO SUPERIOR; EPISTEMOLOGIA.

ENTENDIMENTOS INICIAIS

As reflexões didáticas estão situadas, geralmente, no ambiente educativo institucionalizado que integram o sistema escolar e sua organização. No Brasil, o campo da Didática, de forma geral, vem sendo estudado por Candau (1984, 1989), Oliveira (1997, 2014), Pimenta (1997), Veiga (1996), Libâneo (1990, 2014), Gil (2013), Santos (2010), Castro (2001), Cordeiro (2010), entre outros. Candau, considerando as dimensões humana, técnica e política que integram a didática, expressa que "[...] sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica" (CANDAU, 1984, p. 106-107). Pimenta (1997, p. 63) também corrobora com este entendimento afirmado que "o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação".

Estes estudos, são referências para compreender as manifestações e as produções na Educação Superior, pois as finalidades educacionais são tão diversificadas quanto às formas de organização e de administração institucional, níveis de formação, atividades e meios para concretizar seus objetivos, complementariedades e dependências entre as atividades-meio etc. Assim, quando deslocamos os estudos mais amplos sobre a didática e os colocamos no âmbito da Educação Superior, didática e formação docente formam uma unidade indissociável, situada no que denominamos Pedagogia Universitária, em que se destacam-se os estudos de Silva (2011), Araújo (2008), Zabalza (2004), Cunha (1997), Enricone (2006), Pimenta (2002), Anastasiou e Alves (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Moronini (2006), entre outros.

Neste sentido, nos propomos a compreender as abordagens pedagógicas que configuram as relações didáticas e formativas nos tempos e espaços da Educação Superior, denominando-as autoorganizada, heteroorganizada e auto-eco-organizada. O estudo é de natureza qualitativa, teórica e bibliográfica.

ABORDAGENS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Epistemologicamente, a produção de si é a noção central da organização. “O si é aquilo que nasce por si mesmo, aquilo que se vira sobre si, como no pronome reflexo si, aquilo que volta a si, aquilo que recomeça o si (na regeneração, na reorganização)” (MORIN, 1997, p. 199), ideia nuclear da autonomia, fonte do que se torna auto. Por isso, na abordagem autoorganizada a autonomia é a noção chave que, equivocadamente, na Educação Superior, transformou-se em individualismo, tanto do estudante que precisa aprender sozinho quanto do docente que precisa organizar e desenvolver suas atividades de forma solitária. Na ação do sujeito aprendente (professor ou estudante) com o objeto do conhecimento é que se produz a formação.

Nesta perspectiva, o professor intervém o mínimo possível, pois é o estudante que precisa aprender por si e para si: realizar a leitura, compreender o texto, apresentar o que entendeu e socializar o que pensou, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, pois qualquer ação que o estudante decida realizar é, a priori, formativa.

A abordagem pedagógica heteroorganizada, desloca as interações do processo didático para a relação professor-conteúdos, a finalidade do ensino é a transmissão do conhecimento enquanto forma e conteúdo. Ancora-se na epistemologia empirista, que se constitui de observação, hipóteses e comprovação, excluindo a subjetividade do sujeito cognoscente, pois a verdade surge da neutralidade e da quantificação do fenômeno.

A abordagem pedagógica auto-eco-organizada é aquela em que o conhecimento decorre das inter-ações entre os sujeitos aprendentes, professor e estudantes, e os objetos. Assim, reconhece-se o contexto existente tanto próximo, das realidades locais que permeiam os sujeitos aprendentes, quanto global, para se pensar o processo de ensino e de aprendizagem e para além deste, quando se vislumbram aspectos da extensão e da pesquisa articulados ao ensino. Logo a interação é compreendida como as ações entre ordem, desordem e organização e que produzem encontros e reorganizações (MORIN, 2005).

Trata-se, portanto, de uma abertura do pensamento para compreender que a dimensão auto, que se refere a si, assim como a dimensão eco, considerando o contexto, estão em interação e que a partir disso se organizam e se reorganizam os movimentos de ordem/desordem. Nesta abordagem compreendemos que todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem são protagonista da “incrível peça da vida”, oportunizando o aprender em conjunto vinculado com o ecossistema, entendendo este como parte integrante do nosso ser e não como algo necessário de ser dominado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O EN-CICLO-PEDIAR EPISTEMOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DIDÁTICO

Segundo Morin (2011, p. 33), o termo enciclopédia refere-se à “aprendizagem que transforma o saber em ciclo, efetivamente, trata-se de en-ciclo-pediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo”. Neste sentido, buscamos articular, tecer junto o que está ou é compreendido separadamente percebendo suas articulações e particularidades. Entendemos que, sustentado pelo campo pedagógico e epistemológico, qualquer mudança ou transformação nos processos didáticos do ensino implica a reorganização das concepções dos campos que o sustenta. Quando alteramos nossas compreensões sobre paradigma do conhecimento e seus operadores cognitivos, alteramos e regeneramos os processos de ensino e as interações pedagógicas.

Os processos didáticos do ensino implicam por parte do docente uma percepção do papel ativo do discente na reorganização dos campos didático, pedagógico e epistemológico. Trata-se também de estabelecer relações não excludentes com o saber do outro, mas potentes no que diz respeito à reorganização dos próprios campos supracitados. É na convivialidade formativa

(docente-discente-conhecimentos-ecossistema) que a reorganização da ação educativa será potencializada podendo o docente regenerar os processos de ensino, organizando-os de maneira mais complexa, integradora, solidária, significativa e contextualizada.

O movimento de en-ciclo-pediar os campos didático, pedagógico e epistemológico implica em levantar o diálogo de que, no ensino superior, a ação pedagógica não poderá estar desintegrada do contexto local/global e das suas múltiplas realidades. Assim como a compreensão de que os saberes profissionais são mediados tanto pelo conhecimento da sua especialidade como também pelas noções gerais sobre planejamento, avaliação, aprendizagem, conteúdos de ensino, objetivos educacionais, política educacional, currículo, entre outros. Igualmente, pois, essa diversificação de saberes é que caracteriza a docência no ensino superior. Logo o ensino não é uma atividade isolada. Integra-se no desenvolvimento das atividades de pesquisa, de extensão e de gestão, é organizador e organizado pelas correlações e integrações com estas.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L; ALVES, L. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula**. 6. ed. Joinville: Univille,2006.

ARAÚJO, J.C.S. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun, 2008.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CASTRO, A. D. O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, A. D. de. CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média. São Paulo**: Cengage Learning, 2001.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2ª ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente - estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática**. Tese. São Paulo: PUC/SP, 1990.

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MORIN, E. **O método I: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

____. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. vol. 2. Brasília: Inep, 2006.
OLIVEIRA, I.B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

____. A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

--____, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docencia no ensino superior. Sao Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
SILVA, E. F. Nove aulas inovadoras na universidade. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TEIXEIRA, W. J. Algumas considerações sobre o cartesianismo na filosofia de Leibniz. **Controvérsia**. São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 2-14, jan.-abr, 2018.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Palavras-chave: DIDÁTICA; EDUCAÇÃO SUPERIOR; EPISTEMOLOGIA

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCURANDO INDICADORES NAS FALAS DOS ALUNOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

SIMONE DE BIASI FONSECA - PMC

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCURANDO INDICADORES NAS FALAS DOS ESTUDANTES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

A ciência é uma das contribuições intelectuais mais importantes da sociedade humana. A alfabetização científica é hoje o principal objetivo do ensino de Ciências. Um cidadão alfabetizado cientificamente compreende as relações entre a ciência, a tecnologia com a sociedade onde vive, sendo capaz de tomar decisões mais críticas e conscientes.
O papel do professor para promover a alfabetização científica e tecnológica é muito mais que apresentar termos e conceitos científicos, cobrar fórmulas, apresentar pesquisas atuais. Exige metodologias que permitam o aluno pensar sobre o conhecimento proposto, discutir, buscar respostas para as dúvidas existentes, fazer relações entre os conceitos e os conteúdos aprendidos na escola, com a tecnologia e a ciências utilizada no seu dia a dia e na sociedade.
Refletindo sobre este trabalho que deve ser efetivado em sala de aula buscamos investigar "como as práticas trabalhadas nas aulas de Ciências, favorecem o processo de alfabetização científica (AC) com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental?"
Temos como objetivos, perceber quais indicadores da AC que emergem das falas desses alunos a partir de uma sequência de aulas que tratam do tema alimentação e analisar como esta sequência de aulas e os experimentos podem favorecer o processo de alfabetização científica.

O TRABALHO DESENVOLVIDO

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede municipal de Curitiba com uma turma do 1º ano composta por 30 alunos. As atividades foram realizadas partindo de uma situação enfrentada pelas professoras sobre a dificuldade da alimentação de duas alunas em sala, que têm intolerância a lactose. As atividades foram gravadas e filmadas para posteriormente serem analisadas. O material de doze alunos que representam a heterogeneidade da turma, foram selecionados para a análise (registros escritas e falas transcritas).
Começamos nossa reflexão sobre os tipos de alimentos que consumimos e o que eles podem trazer ou não de benefícios e várias atividades trabalhadas interdisciplinarmente.
A experiência sobre a conservação dos alimentos (bolor nos pães) pôde mostrar a importância de guardar os alimentos em locais apropriados como refrigerador, locais sem umidade ou calor, das embalagens estarem bem fechadas evitando dessa forma o aparecimento de fungos, bactérias, ou mesmo para não atrair animais como roedores, permitiram os alunos compreenderem sobre doenças que podem ser evitadas.
O experimento do "descolorindo o corante" contribui para os estudantes entenderem que muitos dos sucos consumidos são artificiais e possuem pouca ou nenhuma quantidade de fruta,

com isso, a quantidade de vitamina ingerida é bem menor quando comparada as vitaminas ingeridas num suco preparado com a fruta. Também puderam observar que quantidade de açúcar existente nestes sucos prontos como os de caixinha e os de envelopes é uma dose alta comparada a quantidade que deve ser ingerida por dia, cerca de 25 gramas aproximadamente.
Outra atividade que deve ser evidenciada foi aquela que os estudantes puderam fazer vitaminas e bolo com leite sem lactose. O fato de todos poderem experimentar e comentarem que o sabor é gostoso, incentivou essas estudantes a sua alimentação e mostrou aos demais estudantes que também podem consumir alimentos que não possuem lactose.

O QUE DIZ A TEORIA

A primeira vez que o termo alfabetização científica aparece foi em 1958 no artigo de Paul Hard Sciency Literacy: its meaning for American School", logo após do lançamento do Sputinik. O termo chamava a atenção para a importância do ensino de Ciências. Hurd (1998) define como objetivo da AC, buscar preparar o aluno para pensar e resolver problemas de ordem social, política e econômica como por exemplo alimentação e agricultura, questões éticas, saúde pública, entre outros. Hurd, descreve também que por séculos os currículos de Ciências tinham como objetivo atualizar os conhecimentos das disciplinas tradicionais sem reconhecer a prática da ciência ou na mudança da sociedade.
Laugksch (1999), define os grupos de pessoas que buscam o letramento cientifico. O primeiro grupo é o da *comunidade da educação cientifica* formado por pessoas que se preocupam com o currículo de ciências; o segundo grupo, formado por *cientistas sociais e pesquisadores*; o terceiro grupo, composto por *sociólogos da ciência* que buscam entender como se constrói a autoridade da ciência: o acesso a ciência, a confiança e motivação, o julgamento e opinião cientifica por parte do público em geral. Finalmente o quarto grupo constituídos pelas *pessoas da educação científica informal* como museus, zoológicos e centros de ciência. Este último grupo são pessoas que estão voltadas a educação e divulgação da AC.
Autores brasileiros que pesquisam sobre a alfabetização científica a definem como:
O domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para o cidadão desenvolver-se na vida diária, "conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem" (CHASSOT, 2003, p. 34).
A "capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia" (KRASILCHIK E MARANDINO, 2004, p.26)
As autoras Sasseron e Carvalho (2008) estabelecem eixos estruturantes da alfabetização científica que servem para planejar e analisar as propostas de ensino do professor.

1. *Compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais*;
2. *Compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática*; e
3. *Entendimento das relações existentes entre Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente*.

A partir destes eixos, foram desenvolvidos indicadores que nos mostram destrezas e habilidades que devem ser desenvolvidas quando procuramos trabalhar com a alfabetização científica.
"Esses indicadores são competências próprias da ciência e do fazer científico: competências comuns desenvolvidas e utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em qualquer área da ciência" (SASSERON e CARVALHO, 2008, p 338).

- A *seriação de informações* é um indicador que trabalha com uma lista de dados sem ter uma ordem definida.
- A *organização das informações* acontece quando é discutido como o trabalho foi realizado ou quer se mostrar um arranjo de informações novas ou já apresentadas.

- A *classificação de informações* acontece quando se pretende atribuir hierarquia as informações já existentes. Busca-se ordenar os elementos e fazer relações sobre eles.
- O *raciocínio lógico*: nos permite analisar como as ideias são desenvolvidas, apresentadas e relacionadas ao pensamento exposto.
- O *raciocínio proporcional* mostra como se estrutura o pensamento e como as variáveis têm relações entre si e mostrando a interdependência que pode existir entre elas.
- O *levantamento de hipóteses;*
- O *teste de hipóteses;*
- A *justificativa;*
- A *previsão* e a *explicação*

Nos documentos oficiais da prefeitura de Curitiba, podemos observar a preocupação em trabalhar no ensino de ciências, o conhecimento científico, compreendendo a natureza da ciência e sua evolução durante os tempos, bem como os produtos desta ciência utilizados no dia a dia da sociedade.

A principal finalidade deste componente curricular é proporcionar aos(às) estudantes a alfabetização científica na perspectiva do letramento, utilizando o conhecimento científico como ferramenta de leitura de mundo, a fim de que eles(as) compreendam a natureza da Ciência e a influência dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade; entendam as questões culturais, sociais, éticas e ambientais, associadas ao uso dos recursos naturais; e possam pensar e agir de modo informado perante os desafios da contemporaneidade (CURITIBA, Prefeitura Municipal, 2006, p. 5).

Contudo, alfabetizar cientificamente exige do professor um comprometimento em pensar em aulas que possibilitem o estudante entrar em contato com o conhecimento científico, pensar sobre e além dele, a fim de entender muitas das decisões políticas, sociais e econômicas que influenciam sua vida.

OS RESULTADOS OBTIDOS

A partir do material analisado, pode-se perceber que as atividades proporcionaram um movimento na sala de aula. O trabalho em grupo favoreceu a troca de ideias entre os estudantes, a ajuda nas tarefas, um maior interesse e concentração por parte deles durante os experimentos. As atividades, por serem mais práticas, incentivaram que alunos mais tímidos participassem com mais frequência e também fizessem inferências sobre assuntos conversados em sala.

Pode-se observar também, que os alunos entenderam alguns conceitos do tema alimentação que podem ajudá-los a fazer escolhas mais conscientes sobre que alimentos devem ser ingeridos em maior e menor quantidade ou mesmo devem ser evitados a fim de garantir uma boa saúde.

Com isso, nos arriscamos a dizer que o processo de alfabetização científica foi iniciado e alguns indicadores puderam ser observados.

O contato com o conhecimento científico pode ser trabalhado desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a fim de alcançarmos o objetivo principal do ensino de ciências, a alfabetização científica.

REFERÊNCIAS:

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n. 22, 2003.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Currículo Municipal da Educação**. 2016.

HURD, P.D. “Scientific Literacy: New Minds for a Changing World”, **Science Education**, v. 82, n. 3, 1998, p. 407-416.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M., **Ensino de Ciências e Cidadania**, São Paulo, Moderna, 2004.
LAUGKSCH, R.C. “Scientific Literacy: A Conceptual Overview”, **Science Education**, v.84, n.1, 2000, 71-94.
SASSERON, L. H. CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n.3, 2008, p. 333 -352.

Palavras-chave: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA; ENSINO DE CIÊNCIAS; ENSINO FUNDAMENTAL

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ELETRICIDADE POR MEIO DE UM PROCESSO INVESTIGATIVO: PROMOVENDO A ARGUMENTAÇÃO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JOSIANE DE ALMEIDA TREVISANI - FCT- UNESP

PAULO CÉSAR DE ALMEIDA RABONI - FCT- UNESP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Esta pesquisa está relacionada à Alfabetização Científica e Argumentação promovidas por meio de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) elaborada a partir do capítulo 12 de um livro didático adotado no ensino fundamental (NIGRO, 2015). Nesta atividade os alunos (em grupos) deveriam ligar uma lâmpada a uma pilha por meio de um único fio. Devido aos limites do artigo apresentaremos um exemplo específico: a "fala" da aluna Natália.

Problema:
Os alunos na área de ciências naturais apresentam grandes dificuldades com a aprendizagem, devido ao ensino descontextualizado que tem sido ministrado. Uma das maneiras para solucionar o problema, a nosso ver, pode ser o ensino por investigação por meio das Sequências de Ensino Investigativas que estimula a solução de um problema pelos alunos, por meio das quais o processo argumentativo empreendido pelos alunos pode gerar a alfabetização científica, ou seja, a consciência do conhecimento e conceitos científicos presentes no mundo em que o aluno vive.

Objetivos específicos:
Os objetivos estão baseados nos três eixos estruturantes que promovem a Alfabetização Científica, os quais os alunos necessitam compreender: (SASSERON, CARVALHO, 2016, p. 75; SASSERON, 2015, p. 57):
a) termos sobre conceitos científicos fundamentais;
b) a natureza das ciências e os fatores éticos e políticos que circundam sua prática;
c) relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente (CTSA).
Ao compreender esses elementos os alunos serão capazes de argumentar e defender seus pontos de vista, tornando o processo de aprendizagem ativo, dinâmico e consciente.

Metodologia:
A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, com cerca de 30 alunos (na faixa etária dos 9 aos 10 anos de idade) do 4° ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede municipal de Presidente Prudente/SP. A atividade se baseou em um capítulo do livro didático de Ciências (NIGRO, 2015) como dito anteriormente.
Os alunos foram divididos em grupos e foram disponibilizados a eles uma pilha, uma lâmpada e um fio para que eles pudessem fazer as conexões de modo que a lâmpada acendesse. As interações em grupo promoveram nos alunos momentos de diálogos e respeito aos pontos de vista alheios.

Fundamentação Teórica:
A argumentação, o ensino por investigação e a alfabetização científica ao nosso ver estão estritamente relacionadas.
A argumentação é uma forma básica de pensamento (expressa por meio da linguagem oral) e de enunciação de ideias (socialização do conhecimento pelos estudantes) (SASSERON, 2015; SASSERON, CARVALHO, 2009, p. 139).
As atividades problematizadoras (características da SEI) são capazes de relacionar e conciliar diferentes áreas e esferas da nossa vida, "ambicionando olhar para as ciências e seus produtos como elementos presentes em nosso dia-a-dia" (SASSERON, CARVALHO, 2016, p. 66). Raciocinar, formular perguntas, argumentar e generalizar faz com que o aluno introduza novas palavras e termos por meio de um discurso sobre o fenômeno estudado (SASSERON, CARVALHO, 2009, p. 141).
Já a Alfabetização Científica representa "a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca" (Ibid., p 61).

Resultados:
A seguir, analisamos o processo argumentativo nas séries iniciais do EF (alunos do 4° ano), por meio das falas transcritas abaixo, a fim de entender de que modo o discurso (discussões e debates) acerca das ciências, promove a Alfabetização Científica. A seguir apresentamos o discurso aluna-professora:
01 - Natália: Olha como eu fiz... eu coloquei o fio embaixo... coloquei a pilha em cima! Esse negócio aqui (mostra a base da pilha), tem que ir com o fiozinho, porque se colocar aqui eu acho que "não pega" de jeito nenhum (coloca a lâmpada em curto)! Foi a primeira vez... quando eu fiz assim. Ai... quando agora eu vou colocar o fio em cima... esse aqui vai nesse negócio aqui. Ai eu coloco... ai eu ligo... (nesse momento a lâmpada acende) ai eu ligo a luz... fico com ela ligada... aqui óh... ela "pega"... ela "pega"... "pega"
02 – Professora: Esse aqui é o polo negativo... e esse aqui é o polo positivo...
03 - Natália: Isso... mas dá pra fazer pelas duas formas (a aluna inverte a pilha colocando o polo positivo pra baixo) é melhor colocar aqui... tem que segurar... senão ela cai... (a aluna encosta o fio na lâmpada e ela acende) ai ela liga, ai tem como eu fazer... Jonh Eine... pega mais uma pra mim (se referindo a uma lâmpada). Eu vou fazer com as duas... É a mesma coisa... eu vou colocar aqui em cima... vou pegar com as duas! Eu e minha colega, né... a gente vai relar nas duas... (nesse momento as duas lâmpadas se acendem trazendo o conceito de circuito em paralelo)

No primeiro trecho (passagem 1), a aluna mostra à professora o que o seu grupo fez. Ela utiliza o termo "pega", para dizer que a lâmpada acende. Ou seja, embora o conceito esteja claro na mente da criança ela não expressa o termo científico correto.
Na passagem 2 a professora indica que a pilha possui dois polos (o negativo e positivo).
A aluna expressa que independe do lado em que se liga a pilha, ou seja, não importa o sentido da corrente elétrica, que "dá para fazer das duas formas" e que pode-se utilizar e ligar duas lâmpadas simultaneamente "a gente vai relar nas duas". Ao ligar as lâmpadas em paralelo, ambas acendem com uma única pilha.
Embora no processo argumentativo a criança não disponha de termos corretos para se expressar, o importante é que ela expressa alguns pseudosconceitos, que representam os "embriões" dos conceitos científicos verdadeiros.

Referências:
NIGRO, R. G. Ciências: Ensino fundamental – Anos in, iciais. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2014. 192p.
SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola. Ensaio. v.17, n. especial, p. 49-67, 2015.
SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências para a Alfabetização Científica: analisando o processo por meio das argumentações em sala de aula. In: Argumentação e ensino de ciências – Silvania Sousa do Nascimento, Christian Platin (org.) – 1ª. ed. – Curitiba: Editora CRV, 2009.
SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências – v. 21(2), pp. 52-67, 2016.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Argumentação. Ensino Fundamental. Eletricidade.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: CONCEPÇÕES E HÁBITOS DE ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS

Eixo – Didática
Agência Financiadora: CAPES

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: CONCEPÇÕES E HÁBITOS DE ESTUDANTES DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo

Este estudo tem como objetivo compreender as concepções de estudantes do Ensino Fundamental (EF) sobre alimentação saudável e seus hábitos alimentares. Os participantes do estudo foram 20 estudantes do 9º ano de uma escola pública do Rio Grande do Sul (RS). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo exploratório. Os dados foram coletados por meio de um questionário e tratados via análise textual discursiva (ATD). Os resultados apontam que os estudantes apresentam clareza quanto ao que significa uma alimentação saudável, mas seus hábitos alimentares mostram-se, em sua maioria, distantes deste entendimento.

Em diferentes níveis escolares e campos do conhecimento, a organização do ensino perpassa distintos questionamentos. Pacheco, Mendes e Souza (2018, p. 269) compreendem que a validade de um determinado conhecimento se vincula, entre outras questões, com "[...] o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender". Identificar os conhecimentos já elaborados pelos estudantes em sua trajetória pode fornecer possibilidades ao professor para delinear suas ações de modo significativo, dando conta dessas demandas.

O tema *alimentação* permite inúmeras possibilidades para ser explorado em diferentes componentes curriculares e também com viés interdisciplinar. Sua relevância justifica-se pela relação direta com saúde de modo geral (BOFF; HAMES; FRISON, 2010). Portanto, compreende-se que a escola possa incluir espaços para ampliar as discussões sobre o tema.

Este trabalho apresenta inicialmente o marco teórico, discutindo o tema *alimentação* e sua relevância no contexto escolar. Posteriormente, trata do percurso metodológico, dos resultados, da conclusão e das referências empregadas.

Marco teórico

A aprendizagem representa um processo de reconstrução de conhecimentos (MORAES, 2010). Sempre há algum conhecimento que, mesmo rudimentar, pode ser ampliado e tornar-se mais elaborado, constituindo-se em valorosa matéria-prima para o professor desenvolver seu trabalho. Nas práticas contemporâneas, considera-se relevante dar voz aos estudantes, como modo de compreender seus anseios, dúvidas, incompletudes e interesses em aprender, e assim atuar sobre estes, na perspectiva de elaborar novos significados. Recomenda-se que a realidade que cerca os estudantes seja explorada, possibilitando que atribuam significado ao que aprendem (SOLÉ, 2009) e mobilizando seu interesse e comprometimento.

No que tange ao ensino de Ciências, diversas abordagens permitem enfoques na cotidianidade. Em relação à saúde, pode-se destacar a *alimentação*, especialmente por sua relação direta com uma vida saudável (BOFF; HAMES; FRISON, 2010). Conforme Santos e Scherer (2014), práticas alimentares pouco saudáveis entre crianças e jovens podem ser a causa da incidência

antecipada de doenças, como obesidade, diabetes e hipertensão, entre outras. Para Borges et al. (2015), as ações educativas podem promover a reflexão dos estudantes sobre o assunto e assim refinar suas escolhas, com vistas à adoção de condutas saudáveis na alimentação. Isso pode, então, justificar propostas no âmbito escolar que abarquem o assunto efetivamente, subsidiando abordagens para implementar a capacidade decisória dos estudantes de modo consciente e crítico, contribuindo para a promoção da saúde (BOFF; HAMES; FRISON, 2010).
Esta comunicação encontra-se inserida nesse contexto e pretende compreender as concepções de estudantes do EF sobre alimentação saudável, bem como seus hábitos alimentares.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, o que, segundo Minayo (2012, p.21), tem como foco "o universo dos significados" que não são passíveis de mensuração. Trata-se de um estudo exploratório dentro desta abordagem, que, conforme Gil (2002), visa ao refinamento de ideias ou à revelação de percepções que podem aproximar-se dos objetivos do estudo.
Participaram da investigação 20 estudantes do 9º ano do EF, com idade média de 14 anos, autorizados por seus responsáveis por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes responderam um questionário referente ao tema, onde puderam expressar o seu entendimento sobre alimentação saudável e avaliar seus hábitos alimentares.
O corpus analítico, constituído das respostas, foi tratado por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013). Este método de análise compreende três etapas: fragmentação; categorização; e metatexto. A fragmentação representa o momento da desmontagem do corpus. Na categorização, são estabelecidas relações entre os fragmentos gerados na fragmentação. O metatexto constitui-se em um texto analítico que manifesta os novos entendimentos alcançados. A seguir, são apresentados os metatextos da análise. Neste estudo, as categorias foram organizadas a priori[1], ou seja, "[...] correspondem a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados". (*ibid.*, p.25).

Resultados

Em um metatexto, categorizou-se as respostas referentes ao significado de alimentação saudável. Nesta categoria, a maior parte dos estudantes manifestou que uma alimentação saudável está vinculada ao tipo de alimento consumido: "*comer verduras, frutas, legumes em geral*" e "*comer muitas frutas, saladas e verduras, tomar sucos naturais*". Os participantes também defenderam que o consumo de alimentos naturais pode representar uma alimentação saudável: "*evitar comer muitas coisas industrializadas*" e "*comer mais alimentos que não tenham conservantes*". Os hábitos alimentares, como "*planejar a alimentação com alimentos que nos fazem bem*" e "*conhecer os tipos de alimentos saudáveis e usá-los na alimentação*", são também considerados como indicativo de uma alimentação que pode colaborar para a manutenção da saúde, conforme o entendimento destes estudantes. Há referência à alimentação balanceada como representação de alimentação saudável, como expresso em: "*comer de tudo um pouco, mas com moderação*" e "*comer com mais qualidade, mais variedade e menos quantidade*".
Em outro metatexto, organizou-se as respostas sobre o modo como os estudantes avaliam seus hábitos alimentares. Nove estudantes avaliaram sua alimentação como "não saudável", apresentando como justificativas a carência do consumo de frutas e legumes: "*não costumo comer saladas, verduras e legumes*"; e também hábitos alimentares que assinalam para dietas não balanceadas "*eu como muitas coisas gordurosas e muitos carboidratos*" e "*algumas coisas que eu como não são saudáveis: como bolachas, refri, pastel, etc.*". Oito estudantes consideram

que sua alimentação é "mais ou menos saudável", justificando que, apesar de ingerirem alimentos pouco saudáveis ou pouca quantidade destes, realizam alguma compensação, como: "*não consumo nada de legumes, frutas e verduras no meu dia a dia, mas como carne e feijão*", "*boa parte da minha alimentação são chocolates, biscoitos, mas faço exercícios*", e "*como muitas guloseimas, mas também como muitas frutas, legumes e verduras*". Apenas três estudantes compreenderam que sua alimentação é "saudável". Em suas justificativas, atribuíram a relação da alimentação saudável com a atividade física e o consumo de alimentos não industrializados, por exemplo: "*evito alimentos gordurosos e ando de bicicleta*", "*me alimento bem e faço exercícios*" e "*como frutas, verduras e alimentos caseiros*".

Considerações finais

Os metatextos indicam que os estudantes têm certa clareza sobre alimentação saudável, atribuindo-a ao tipo de alimento, aos hábitos alimentares e à alimentação balanceada. Porém, quando questionados sobre seus hábitos alimentares, a maioria dos participantes compreende que suas práticas alimentares "não são saudáveis" ou "são mais ou menos saudáveis", tendo em vista o tipo de alimento que consomem e sua distribuição na dieta.

Os resultados abalizam que, em relação à alimentação saudável, estes estudantes apresentam concepções condizentes, mas é possível perceber contradições no que se refere aos seus hábitos alimentares. Os achados podem apontar para a necessidade de compreender as concepções iniciais sobre a temática com vistas à sua ampliação e também como modo de desenvolver ações que possam promover a consolidação destes conhecimentos nos hábitos alimentares destes estudantes.

REFERÊNCIAS

BOFF, E. T. O.; HAMES, C.; FRISON, M. D. (Org.). **Situação de estudo:** alimentos, produção e consumo – alimentação humana. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2010.

BORGES, E. M.; SANTOS, D. R.; SILVA, J. L.; SANTOS, S. S.; MAGALHÃES, E. M. Percepções dos hábitos alimentares dos estudantes de uma escola de ensino fundamental do município de Jaciara/MT. **Monografias Ambientais – REMOA**. v. 14, p. 89-100, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M.C. S.; O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p.9-29.

MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Conjectura**, v. 15, n. 1, p.135-150, jan/abr. 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

PACHECO, J. A.; MENDES, G. M. L. ; SOUSA, J. R. F. O conhecimento escolar em tempos de uma pluralidade de saberes e novas formas de aprendizagem. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 268-277, 2018.

SANTOS, A. M.; SCHERER, P. T. Mídia e obesidade infantil: uma discussão sobre o peso das propagandas. **Revista FAMECOS**, v. 21, n. 1, p. 208-223, 2014.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C.; et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

[1] Há também, conforme Moraes e Galiazzi (2013), a possibilidade de que as categorias sejam elaboradas de modo emergente ou misto.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino de Ciências; Alimentação.

ANÁLISE DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS EM CURSOS PREPARATÓRIOS PARA ENEM E VESTIBULAR: APRENDER O CONTEÚDO OU APENAS DECORAR?

GEOVANNA DARGEL LIMA - PUCPR

HENRIQUE JOSE POLATO GOMES - BAGOZZI

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os processos seletivos tradicionais como o vestibular, ou mesmo o ENEM, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), atualmente são, via de regra, os meios de se ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (INEP, 2005, p. 7).

Pela concorrência elevada e o volume de matéria, os "cursinhos" preparatórios possuem metodologias muito características para tentar garantir o sucesso dos seus alunos. Com métodos de ensino diferentes das aulas em colégios de ensino regular, as "aulas-shows" adotadas em cursinhos oferecem aos alunos táticas para prender a sua atenção e facilitar a memorização. Assim, professores utilizam "macetes", músicas e outros estratagemas mnemônicos para que o estudante decore aquele conteúdo ensinado com base nas questões tradicionalmente elaboradas nesse tipo de exame. Muitas vezes, contudo, sem o aluno compreender o que realmente aquela matéria significa (Pereira, 2007, p.30).

Para o aluno conseguir desenvolver uma aprendizagem significativa é necessário, conforme Leck (2015, p.97) relata, "haver oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica e associado a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento". O que significa que os novos conhecimentos a serem adquiridos pelo estudante devem fazer conexão com seus conhecimentos prévios, assim chamados de conceitos âncora, para então se realizar a aprendizagem significativa. Se o estudante optar por apenas memorizar o conteúdo, isso se torna uma aprendizagem mecânica (Leck, 2015, p. 97).

Há muitas críticas a essa metodologia de ensino. No entanto, é valido levantar o questionamento sobre a validade desse julgamento. Em outras palavras, essa metodologia realmente se refere somente a uma memorização? Os estudantes realmente não compreendem o conteúdo e apenas memorizaram um "macete"? No médio e longo prazo, esse tipo de ensino não consegue se efetivar em aprendizagem significativa? Partindo desse pressuposto, o objetivo deste trabalho foi verificar quais são e discutir sobre a efetividade dos métodos utilizados nos ambientes preparatórios dos cursinhos. Além disso, esses métodos serão comparados com as metodologias mais "tradicionais" apresentados ao longo do restante do ensino médio, procurando estabelecer as possíveis diferenças e impactos no ensino.

Com o intuito de investigar a metodologia de ensino utilizadas em cursinhos e verificar se há diferenças de aprendizado entre aulas mais tradicionais, expositivas e "aulas-show" muito utilizadas em cursos preparatórios, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre essas metodologias utilizadas em cursos preparatórios. Além disso, foram elaborados dois questionários semiestruturados buscando informações com docentes e estudantes; o primeiro desses questionários foi realizado com professores que atuam ou já atuaram em cursos preparatório para Enem e vestibulares e teve como objetivo verificar como um professor de cursinho conduz a aula, quais métodos de ensino aprendizagem são utilizados e como o

professor mantém a atenção dos alunos. O segundo questionário foi realizado com alunos que atualmente são estudantes de cursos preparatórios os exames de vestibular e ENEM, tendo como objetivo verificar a visão do aluno para com os tradicionais métodos utilizados pelos professores em aulas de "cursinhos".

Analisando os resultados é possível verificar que uma das principais metodologias apontada para a obtenção de bons resultados, tanto pelos professores quanto para os alunos participantes da pesquisa, foi a utilização dos macetes para auxiliar na memorização. No entanto, essa metodologia foi retratada por 47% dos estudantes como o sucesso apenas paras os resultados dos exames e não necessariamente para o aprendizado do conteúdo. Um comentário feito em uma das questões dissertativas no questionário respondido pelos professores corrobora esse resultado, visto que os mesmos afirmam que essa metodologia é, de fato, voltada para as aprovações nos exames de vestibular, onde o foco do ensino é baseado em revisões e na memorização de assuntos muitas vezes ainda não vistos pela maioria dos alunos; contudo, os resultados mostram que os professores tendem a fugir dessa metodologia quando prezam pela aprendizagem real do aluno.

Entretanto, mesmo com alunos e docentes apontando que essas aulas de cursinho são efetivas para os processos seletivos, isso não significa necessariamente que o conteúdo seja aprendido de forma efetiva. Muitos alunos apenas adotam os "macetes" para os estudos sem saber o que realmente está por trás disso, o que, com o tempo, pode acabar no esquecimento. Isso pode vir a ser um grande problema, pois, como já citado, muitos desses alunos estão tendo contato com determinado conteúdo pela primeira vez. No curto prazo, isso pode até ser efetivo em relação à resultados de processos seletivos, mas é coerente sugerir que no longo prazo os conhecimentos não terão sido consolidados.

Provavelmente, o principal motivo da utilização de métodos como estes nesse contexto, foi o caráter seletivo que exames para ingressar ao Ensino Superior utilizam em suas provas através das questões, associado ao volume imenso das diferentes matérias. Os cursinhos, como trabalham com resultados, adotam esta metodologia prometendo a aprovação nesses exames. Sabendo que as questões de vestibular derivam de um programa extenso, com uma quantidade volumosa de conteúdo a ser trabalhada em pouco tempo, a alternativa que restou foi abordar conteúdos de maneira superficial e adotar os "macetes" para que o estudante memorize assim o conteúdo e acerte o maior número possível de questões. Porém, essa metodologia pode ser útil em alguns contextos e disciplinas, mas não pode ser o foco principal nesses locais de ensino.

Finalmente, vale ressaltar a escassez de literatura sobre esse assunto e importância de enfatizar que mais estudos dessa natureza não necessários, com amostras maiores, por mais tempo e com diferentes intervenções pedagógicas buscando bons resultados nos processos seletivos. Apenas assim será possível se determinar a efetividade e os possíveis problemas dessas "aulas shows" na aprendizagem dos estudantes, especialmente no médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. 121 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1 Acesso em: 13 set. 2018.

LECK, A. R. Oficinas e atividades complementares: facilitadores de aprendizagem em cursinhos pré-vestibulares. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) Universidade Federal do Paraná. 2015. Curitiba. 118 p. Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41703/TCC%20Aline%20Raqueli%20Leck.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2018.
PEREIRA, T. I. Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007. Porto Alegre. 164 p. Disponível em: http://coral.ufsm.br/alternativa/images/Thiago_Ingrassia_Pereira_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 15 set. 2018.

Palavras-chave: Pré-vestibular; Aprendizagem; memorização; Cursinho.

AS CONTRADIÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E A REALIDADE SOCIAL E CULTURAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DE UMA CLASSE DE ACELERAÇÃO

MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo aborda as contradições entre as expectativas dos professores e dos estudantes de uma classe de aceleração no processo ensino e aprendizagem em uma escola de Curitiba, PR. A escola está situada em uma região onde famílias tradicionais e novas configurações familiares dividem as mesmas fronteiras. Assim, enquanto as primeiras seguem valores sociais comuns, acatados por grande parte da sociedade, as segundas têm contextos sociais e culturais diferentes acarretando a exclusão e muitas vezes à marginalidade dos estudantes. A família e a escola são instituições importantes no processo evolutivo das pessoas, com efeito, suas relações poderão propiciar ou inibir o crescimento físico, intelectual, emocional e social dos estudantes. Os modelos familiares se transformam e assimilam as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, o que necessita de reflexão dos professores sobre as realidades e seus desafios. A escola embora se constitua em um espaço de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes a partir das atividades planejadas e realizadas na sala de aula encontra muitos desafios ao integrar as diferentes expectativas das pessoas que nela trabalham e estudam. Os professores encontram dificuldades para ensinar e educar, ações indissociáveis. Neste sentido, o levantamento do objeto de estudo desta pesquisa foi erguido questionando como as expectativas dos professores quanto aos estudantes refletem-se nas suas práticas pedagógicas no processo ensino e aprendizagem? Suas experiências como docentes são suficientes para lidar com a diversidade social e cultural dos estudantes?

A pesquisa teve como objetivo geral identificar como os professores de uma classe de Aceleração dos 6º e 7º Anos de uma escola pública de Curitiba no ano de 2017 enfrentaram os conflitos originados no mundo social dos estudantes de forma a contribuir com a formação do cidadão. Os objetivos específicos foram conhecer as expectativas dos professores, como estas se refletem nas suas práticas pedagógicas em sala de aula e identificar as expectativas dos estudantes em relação ao processo ensino e aprendizagem na escola.

A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa de acordo com Trivinos(2007) e envolveu a observação das interações dos estudantes nos diferentes espaços e tempos na escola, entrevistas com os professores de Educação Física, Matemática, História, Português, Geografia, Ciências sobre suas expectativas em relação aos estudantes, observação participante da prática pedagógica em sala de aula,observação de reuniões entre a família e a escola e entrevistas com os estudantes sobre suas expectativas em relação ao processo ensino e aprendizagem. A análise dos dados possibilitaram o levantamento das dificuldades e avanços no processo ensino e aprendizagem.

Os participantes da pesquisa foram seis professores e dez estudantes do 6º e 7º. Anos do Ensino Fundamental com reprovação a um e dois anos. A tabela a seguir especifica as deficiências, transtornos e dificuldades dos educandos, a qual se categorizou como característica e dados. Os educandos com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Em entrevistas com os professores foram levantadas as queixas quanto à escola e ao processo ensino e aprendizagem. As principais foram; a falta de formação para atuar em classes de Aceleração, não escolher atuar na classe de Aceleração, não conhecer a legislação e o programa de Aceleração de Estudos do Estado do PR, não conseguir exercer a autoridade como professor na sala de aula e a falta de limites dos estudantes, não conseguir avançar no ensino dos conteúdos da série, o pouco tempo para o trabalho com os conteúdos do 6º e 7º Anos, não conhecer profundamente os laudos dos estudantes, a falta de apoio da escola em relação às dificuldades de aprendizagem provenientes das deficiências e transtornos dos estudantes, o pouco cuidado com a higiene corporal.

As expectativas dos professores em relação aos estudantes apontaram desejar que estes prestassem atenção às aulas, executassem e entregassem as tarefas, melhorassem o comportamento e atitudes para com os professores e colegas e terminassem o ano escolar.

Arroyo (2012) destaca que é necessário formar o profissional para uma nova ética, através de currículos que ampliem a capacidade e a qualidade da autonomia dos professores.

Para melhor compreensão do processo ensino e aprendizagem, os estudantes também foram entrevistados. As queixas constantes destacavam que se sentiam excluídos do processo ensino e aprendizagem por ter dificuldades de aprendizagem, sentiam-se pouco valorizados pela maioria dos professores, pois apontaram ter boa relação com os professores de Educação Física e Matemática, péssima com a professora de História e razoável com os outros professores e a coordenação pedagógica. Disseram que geralmente não compreendiam as explicações da maioria dos conteúdos em sala de aula e não gostavam de fazer as atividades em sala.

Quanto às expectativas dos estudantes em relação ao processo ensino e aprendizagem apontaram que desejavam aprender os conteúdos ensinados, serem aprovados para o 8º Ano do Ensino Fundamental e melhorarem a socialização com alguns colegas na escola. A esse respeito "reconhecer que em cada uma dessas vidas há uma história, que não pode ficar no anonimato, silenciada." (ARROYO, 2012, p. 42).

Para melhor compreensão do processo ensino e aprendizagem foram analisados os conteúdos estruturantes, as práticas pedagógicas, os recursos didáticos, a relação professor e estudante, os conselhos de classe, as reuniões com as famílias e o processo avaliativo.

Contudo, "apesar das dificuldades e obstáculos colocados pela escola, não há dúvida que o movimento prático dos trabalhadores do ensino tem avançado na direção à ampliação das relações sociais de tipo novo no interior da escola." (SANTOS, 1992, p. 134).

Considerações Finais

A partir dos pontos elencados foi possível refletir sobre a prática pedagógica dos professores da classe de aceleração, as quais atendem estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e dificuldades de aprendizagem considerando que desenvolvem propostas pedagógicas ineficientes em relação ao contexto social e cultural destes.

As relações sociais e culturais dos estudantes não são consideradas no desenvolvimento de ações da coordenação pedagógica na tentativa de minimizar as dificuldades de aprendizagem ou avanços no processo avaliativo que insiste em utilizar instrumentos como provas escritas e trabalhos com encaminhamentos rígidos para estudantes que apresentam além de dificuldades cognitivas, dificuldades afetivas, motoras e sociais.

Os estudantes são organizados em classes de aceleração para que seus professores tentem trabalhar conteúdos que não foram aprendidos no tempo regular agora em menor tempo. Porém, qual o olhar destes adolescentes para a escola? Qual o olhar dos professores, equipe pedagógica e direção para estes estudantes? O que se observa é a linearidade de pensamento de todos os profissionais da educação que atuam na escola definida como o ensino tradicional de conteúdos pré-estabelecidos pelas diretrizes e livros didáticos, objetivos e metodologias que não atendem

aos reais interesses e potencialidades dos estudantes com TGD, deficiências e dificuldades de aprendizagem. E qual seria o olhar destes estudantes para a aprendizagem? Aprender é um processo permanente. A condição de nascer filho de uma mãe é permanente. Cuidados nos primeiros anos de vida de uma criança propiciam relações de vida permanentes. Atenção e afeto criam condições para a autoestima. Segurança é uma necessidade básica para a permanência da vida. Permanente? Adolescentes em situações de total abandono, situações de risco, envolvidos com drogas e tráfico, prostituição, alcoolismo, conflitos familiares em todos os aspectos possíveis estão na escola, em classes diferenciadas em sua organização, mas com a mesma proposta pedagógica. O olhar destes estudantes para a aprendizagem não é de permanência, pois muito do que deveria ser permanente nas suas vidas não o foi.

Professores ansiosos e frustrados por não conseguirem desenvolver um processo de construção do pensamento com seus estudantes desestimulam-se, emocionam-se, enraivecem-se por sequer terem sido perguntados sobre seu interesse e conhecimento para desenvolver a prática pedagogia com tantos desafios.

Dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência intelectual, física, déficit de atenção, drogadição da família e da própria criança necessitam de um olhar sobre o contexto de cada um. O conhecimento fragmentado em disciplinas e aulas desconectadas não atendem as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Professores, coordenação pedagógica e direção apesar de sua longa experiência na educação têm expectativas lineares quanto à relação do estudante com a escola desconsiderando que a inclusão precisa existir para além do atendimento pedagógico, mas que são também de ordem social e cultural.

A fragmentação na escola não está apenas no conhecimento dividido em disciplinas, conteúdos e tempo, aparece de forma escondida e perversa antes na relação de poder e hierarquia entre o próprio corpo docente.

Os professores, de forma geral, participam de cursos de extensão, pós-graduação tentando descobrir novos caminhos para atender as expectativas dos alunos e as suas próprias. Estudam, questionam, pesquisam, debatem, aprendem e continuam a vivenciar o caos nas relações sociais e culturais expressas na escola. fragmentação está na relação entre educandos, educadores, equipe pedagógica e direção escolar antes da fragmentação dos saberes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da. Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Uwe Flick, 2007.

SANTOS, Oder José dos. Pedagogia dos Conflitos Sociais. Campinas, SP: PAPIRUS, 1992.

Palavras-chave: Prática pedagógica, Aceleração, Ensino e Aprendizagem.

AULAS INESQUECÍVEIS: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM CRIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER

ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA

NADIA SANZOVO - UTFPR

Eixo – Didática

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

Este trabalho apresenta uma pesquisa empírica em andamento que tem como tema central a importância da adoção de práticas educacionais criativas no ensino superior. Compreendidas como experiências de aprendizagem inovadoras, o estudo evoca o planejamento e realização de atividades diferenciadas como estratégia de ensino-aprendizagem e que, dada as relações simbólicas e emocionais de professores e alunos envolvidos, passam a ser recordadas como "aulas inesquecíveis".

Problema

As inquietações geradoras da pesquisa partiram da consideração de que a escola, independente de seu nível de ensino, ainda se apoia substancialmente em modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. No tocante ao ensino superior, considera-se que o aluno se encontra pronto para a assimilação de toda forma de conteúdo, uma vez que seu senso de responsabilidade para a importância da aprendizagem dispensa um planejamento didático pedagógico em busca de deixar as aulas mais atraentes.

Outro pano de fundo para tal problematização é o fato de que as tecnologias de informação concorrem para a geração de outro perfil de aluno, uma vez que os conteúdos antes só presentes na escola, passaram a estar disponíveis em diversas tecnologias digitais, podendo até se apresentar de forma mais dinâmica e atraente do que a aula do professor. Essa questão pode contribuir para que o aluno considere os estudos formais desinteressantes, desnecessários e enfadonhos.

Tais questionamentos chamam atenção para a necessidade de criatividade do professor na elaboração de suas aulas, levando para o educando de ensino superior atividades que sejam consideradas atraentes, contribuindo para a compreensão e construção do conhecimento desejado.

Objetivo geral e específicos

Apresentar experiências de aprendizagem inovadoras no ensino superior foi o objetivo geral traçado. Integra a pesquisa os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar o perfil do professor que elabora experiências de aprendizagem diferenciadas. Informação como faixa etária, formação e experiência possibilitam concluir sobre características divergentes ou convergentes desses professores;

b) Apontar as motivações docente para o planejamento e realização das referidas práticas. Com este objetivo busca-se perceber quais reflexões são feitas pelo professor ao elaborar a atividade,

permitindo inferir sobre sua postura reflexiva e questionadora dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem;
c) Verificar o tratamento dado às experiências no tocante ao estudo e planejamento científico do docente. A questão problematizadora que norteia este objetivo observa a postura investigativa do professor, se a realização dessas experiências são objeto de pesquisa cientifica, gerando registros, análises e reflexões sobre os resultados, incluindo a presença de fundamentos teóricos;
d) Correlacionar as experiências apresentadas com os fundamentos do modelo teórico de redesign educacional escolar apresentado na revisão de literatura. Este objetivo visa observar se as experiências identificadas apresentam o grupo de fundamentos teóricos elegidos e apresentados no referencial selecionado para a pesquisa.
Por fim, destaca-se como um segundo objetivo da pesquisa a organização de um livro que reúna as experiências levantadas, contribuindo para a disseminação do argumento de que aulas para educandos adultos, podem assumir um perfil criativo, distanciando-se das estratégias didáticas tradicionais.

Metodologia

Quanto aos objetivos a pesquisa caracteriza-se como descritiva, uma vez que busca identificar experiências inovadoras e posteriormente descrevê-las. Assume abordagem qualitativa por não considerar valores numéricos como dados de resultado, mas sim as questões e percepções subjetivas que forem identificadas.
Não se tem por objetivo mapear todas as experiencias ocorridas/realizadas num determinado tempo e lugar, mas sim apresentar uma mostra de pensamentos inovadores e disruptivos de docentes do ensino superior no planejamento de suas aulas, pretendendo com isso estimular outros professores na criação de novas práticas. Por assim ser, a amostra é não probabilística e por conveniência, a partir da rede de profissionais dos pesquisadores e ampliando-se para outras identificações que surjam a partir dessa rede. O campo de pesquisa foi delimitado na região norte do Brasil.
A recolha de dados está planejada em duas etapas: 1) Contatos preliminares (diversos canais) para reconhecimento prévio das experiências e convite a participar da pesquisa; 2) Realização de entrevista semiestruturada apoiada por relato escrito (descritivo da atividade).
O roteiro de entrevista foi construído em busca de respostas aos seguintes itens de investigação: sobre a atividade (breve descrição; alunos envolvidos; recursos; operacionalização; resultados; competências trabalhadas; adaptações possíveis); sobre a prática docente (informações do professor; motivações; tratamento e análise científica).
A considerar os recursos, espaço e tempo planejado para a realização da pesquisa, estimou-se o levantamento de 20 experiências para a conclusão do estudo.

Fundamentação teórica

A revisão de literatura faz uma abordagem de algumas teorias da aprendizagem, a saber: a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980); a aprendizagem experiencial defendida por David Kolb (1984) e a teoria social da aprendizagem apresentada por Wenger (2013). Traduzido no Brasil como “Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo”, o modelo TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge, apresentado em 2006 por Mirsha e Koehler (2006) e as explicações de Moreira (2012) também compuseram a revisão de literatura.
A análise das experiências levantadas será realizada à luz dos fundamentos teóricos apresentados no estudo de Teixeira, Escola e Oliveira (2017), que trata de transformações em

curso no design educacional de escolas do Brasil, fazendo dessas escolas uma proposta educacional diferenciada, incluindo escolas de ensino superior. O modelo teórico desenvolvido pelos autores indica que essas mudanças se fundamentam em 6 pilares, sendo estes relacionados ao último objetivo específico da presente pesquisa, a saber: aprendizagem significativa, quando há relação entre o conteúdo estudado e as práticas da vida; a aprendizagem colaborativa, defendida por Kenski (2012), Coll, Bustos e Engel (2010) e por Behrens (2013), como uma oportunidade para potencializar conhecimentos individuais por meio da soma de conhecimentos e habilidades distintas; a aprendizagem ativa, quando o aluno deixa de ser sujeito passivo para ser um protagonista no contexto educativo; a aprendizagem autônoma, quando o educando adquire consciência sobre seu processo de aprendizagem; a aprendizagem divertida, compreendida como aquela que não seja enfadonha e, por fim, o ensino personalizado, quando a proposta educacional pode ser adaptada ao desejo ou necessidade de diferentes perfis de alunos.

Resultados

Como pesquisa em andamento, iniciada em março de 2019 e com finalização programada para fim do mesmo ano, os resultados parciais subdividem-se em: Revisão de Literatura; Delineamento Metodológico e elaboração dos Instrumentos de Coleta e Análise e Coleta parcial de Dados.

No momento da elaboração deste recorte, cumpriu-se a primeira etapa de levantamento, sendo 15 (quinze) professores contactados a partir da rede pessoal dos investigadores. A estes foi solicitado a indicação de outros professores que realizassem experiências de aprendizagem inovadoras. Dos contactados, 8 (oito) foram validados para a segunda etapa da pesquisa, e aguarda-se a indicação de outros professores. As experiências estão nos seguintes campos de aprendizagem: Cálculo; Metodologia Cientifica; Literatura; Teoria da Cor; Mídias Sociais; Filosofia; Legislação Brasileira e História da Arte.

Os dados obtidos pelas entrevistas têm apontado a possibilidade de realização de outras análises, sendo possível uma ampliação dos resultados anteriormente traçados ou o planejamento de estudos subsequentes após o alcance dos objetivos delineados na pesquisa em curso.

Referências

AUSUBEL, D., NOVAK, J.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2013. p.73-140.

COLL, C., BUSTOS, A.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem. In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 268-286.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KOLB, D. A. Experential Learning: experience at the source of learning and development. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1984

MISHRA, P., KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 2006. pp. 1017-1054. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/977d/8f707ca1882e093c4ab9cb7ff0515cd944f5.pdf. Acesso em: 07 nov. 2017.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p.27-44.

TEIXEIRA, N.; ESCOLA, J.J.J.; OLIVEIRA, A.S. (Re) design educacional escolar: transformações em curso no Brasil. Disponível em: https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8240. Acesso em: 10 jun. 2019.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, K. (Orgs). Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

Palavras-chave: ensino superior; didática; inovação

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ABORDAGEM FREIREANA

SAMIRA KRUPEK DONAIRE - FECILCAM

SANDRA GARCIA NEVES - UNESPAR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nosso estudo tem como tema central a caracterização da proposta didática de ensino-aprendizagem na abordagem freireana. Para tratarmos desse tema, problematizamos: Paulo Freire em suas pedagogias orienta a prática didática de ensino-aprendizagem? Mediante essa problematização, nosso objetivo geral é caracterizarmos a didática para o processo de ensino-aprendizagem na abordagem freireana. Para alcançarmos esse objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: identificarmos os conceitos de ensino e de aprendizagem, caracterizarmos o processo de ensino-aprendizagem e a Didática nas pedagogias de Paulo Freire. Realizamos nossa pesquisa a partir de estudos referentes às contribuições do autor quanto à didática especificamente. Determinamos como leituras fundamentais os livros intitulados como "pedagogias", por exemplo, "Pedagogia da Autonomia" e a "Pedagogia do Oprimido". Consideramos como procedimento principal, a pesquisa qualitativa e bibliográfica. Contudo, balizamos nossa análise no livro "Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa", por se apresentar mais viável para a caracterização da proposta didática de ensino-aprendizagem. Pesquisamos os seguintes descritores: ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem. Investigamos, a partir desses descritores, como Paulo Freire caracterizou, analisou e discutiu procedimentos didáticos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire, em seus livros intitulados como " Pedagogias" apresenta formas de como desenvolver práticas docentes de perspectiva progressista para a promoção da educação transformadora e emancipatória. Ao analisar a Educação Brasileira em seus mais diversos períodos, escreveu a "Pedagogia da Autonomia". Nesse livro, o autor descreveu os princípios fundamentais da educação crítica progressista, principalmente a partir de dois deles, aqueles que considerou determinantes para a promoção de um ensino transformador e concernente a todos: relação teoria-prática e a compreensão de que "não há docência sem discência".

Paulo Freire considerou em suas bases epistemológicas, o Método Dialético de Elaboração do Conhecimento. Compreendeu a necessidade da criação e desenvolvimento da didática ao objetivar alunos autônomos, pensantes, ativos e protagonizadores de suas próprias histórias. Freire afirmou que o conhecimento é contextualmente histórico, social e cultural, e por isso, há necessidade de intervenção de instrumentos e técnicas que aperfeiçoem a presença do sujeito no mundo.

Perante os estudos acerca dos descritores ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem nas pedagogias de Paulo Freire, pesquisamos o que caracteriza a didática na abordagem freireana, e como mencionado, o livro "Pedagogia da autonomia" nos auxiliou nesta caracterização, por apresentar muitos descritores sobre como ocorre e como deve ser o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do autor. Um exemplo disso é: "ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago" (FREIRE, 1996, p. 32). Um outro exemplo é: "aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e

à aventura do espírito" (FREIRE, 1996, p. 77). Em outros livros, como "Essa escola chamada vida" e "Educação como prática da liberdade", Paulo Freire destacou o que entendeu por ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem. Entretanto, o único livro em que citada a palavra "ensino" com mais frequência, é o livro "Pedagogia da autonomia". Em outros livros encontramos poucas vezes, apenas citações indiretas, referente ao termo aprendizagem. Há outros temas relacionados, como a palavra aprender, mas, o termo aprendizagem em si, foi citado dezessete vezes em todos os livros em que realizamos a pesquisa. Já o último termo, ensino-aprendizagem, foi citado apenas uma única vez no livro "Educação na cidade", em que Paulo Freire (2001, p. 16) cita a "escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência". É evidente que a didática sob a perspectiva freireana, é definida como prática educativo-crítica ou progressista. A pedagogia progressista conceitua o ser humano como inconcluso, inacabado, um ser social capaz de realizar transformações, e, também, modificar-se, um ser que se encontra inserido em um movimento permanente de procura. Nesse sentido, o educador progressista visa a autonomia do educando, visa torná-lo sujeito ético. Autonomia tão necessária quando nos assumimos como sujeitos da procura, históricos e transformadores. O processo de ensino-aprendizagem perante a abordagem freireana, afirma que o ensinar inexiste sem o aprender, ambos integram a questão social e histórica. Ou seja, aprendemos social e historicamente, nós, homens e mulheres, descobrimos primeiro, a possibilidade de ensinar, e após, a necessidade de criar métodos e maneiras para que ocorresse a aprendizagem. Sendo assim, o conhecimento é considerado contextualmente histórico, social e cultural. Portanto, é notória a necessidade da intervenção de instrumentos e técnicas que aperfeiçoem a presença do sujeito no mundo. Assim, percebemos a necessidade de práticas didáticas inovadoras que auxiliem na movimentação do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o processo de ensino-aprendizagem apenas ocorre se houver a consciência do educador, juntamente com sua responsabilidade ética no trabalho docente. Trata-se de uma ética que é inseparável da prática educativa e da natureza dessa prática, que luta pelo direito dos alunos aprenderem. Uma maneira de lutar pelos alunos está no modo com que os ensinamos, com que lidamos com o conteúdo lecionado, pois não se trata de qualquer conteúdo, e sim de um conteúdo que parta da realidade do educando. O contexto social em que o aluno se encontra inserido, diz muito sobre como é sua aprendizagem, por isso a necessidade de uma formação filosófica da educação, pois esta proporcionará reflexões sobre a maneira de lidar com os problemas educacionais. Para Freire (1996), deve haver o preparo científico do educador (a), do mesmo modo que sua retidão ética. Não é qualquer formação, trata-se de uma formação científica do educador, ao lado da sua capacidade de respeitar e a aprender com as diferenças dos educandos, de maneira que os conteúdos devem ser obrigatórios à organização programática da formação do docente. Os conteúdos ensinados, devem ser de fácil compreensão, onde o docente considerará sua experiência formadora, se admitirá sujeito do saber, considerará que o ensinar ocorre por meio da criação de possibilidades para sua produção ou construção. Deste modo, o professor partirá do conhecimento prévio de seus alunos, da sua realidade concreta, para então, discutir e associar o conteúdo disciplinar que ensina, à realidade, na busca pelo conhecimento ainda não existente em condições concretas de prática educativa. É visível que deve haver uma reflexão crítica sobre a prática, que é uma exigência da relação teoria-prática que implica criação de possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Ao vivermos a autenticidade exigida na prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência política, ideológica, total, gnosiológica, diretiva, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas juntamente à decência e à seriedade. Concluímos que a função do educador é avigorar a capacidade crítica do educando,

porque é possível aprender criticamente. Contudo, isso implica ou exige a presença de professores e alunos criativos, inquietos, instigadores rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, pois é Freire define que uma das principais tarefas da prática educativo-progressista é justamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, denominada como característica didática do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

FREIRE, Freire. A Educação na Cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Freire; FREI BETTO. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho 4 ed.. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Palavras-chave: Palavras chaves: Paulo Freire; Didática; Ensino-aprendizagem.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES EM INSERÇÃO PROFISSIONAL: UM OLHAR SOBRE QUATRO CONTEXTOS

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA - FME

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho decorre de um estudo com egressos de cursos de licenciatura de uma Universidade Federal localizada no Estado do Rio de Janeiro, que se desenvolveu em torno da seguinte questão problema: Que concepções e práticas didáticas definem o ensino que realizam professores recém saídos da Universidade e que se encontram em situação de inserção profissional no contexto da escola pública?

A pesquisa foi conduzida pelos objetivos de: analisar a contribuição da formação em Didática para a docência de professores em início de carreira; mapear e categorizar concepções e práticas didáticas que balizam o ensino de professores de diferentes componentes curriculares e de todas as etapas da educação básica, que se encontram na fase inicial da carreira docente.

Teoricamente a pesquisa dialogou com Roldão (2005; 2007) para pensar o ensino, objeto da didática, enquanto especificidade profissional docente; Shulman (1987; 2004), na articulação entre didática e a base de conhecimento profissional docente; e Cochran-Smith et al (2012; 2003; 1999; 1991), no que se refere às concepções de aprendizagem da docência.

No tocante à metodologia, a pesquisa orientou-se pela perspectiva dos sujeitos, que, segundo descrevem Gatti e André (2010, p.10), volta-se para a compreensão de aspectos formadores do humano no contexto de suas relações e construções culturais. Foram definidos como sujeitos participantes do estudo 16 egressos de 14 cursos de licenciatura da Universidade definida como campo de estudo, que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), ingressaram em uma rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, localizada no Estado do Rio de Janeiro, também no período de até três anos (2013-2015), e que não cursaram anteriormente curso de formação de professores seja na modalidade do curso Normal, seja no contexto de outro curso de licenciatura. A definição do campo empírico da pesquisa considerou o critério de pioneirismo e tradição na área de formação de professores. No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, optou-se pela realização de entrevistas com todos os sujeitos e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte dos participantes. Os professores (as) de Matemática, História, Inglês e Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental) foram escolhidos como sujeitos da observação a partir dos seguintes critérios definidos pelos pesquisadores: aceitação, viabilidade institucional, localização da escola, tempo e alcance de diferentes etapas de ensino da educação básica, bem como de diferentes redes (municipal ou estadual).

A análise dos dados permitiu a elaboração de três eixos analíticos: a visão sobre a formação em Didática; aspectos da docência; inserção na carreira e nas escolas. Apresenta-se neste trabalho a análise dos dados produzidos a partir do registro das observações realizadas em campo nas aulas dos referidos professores e as percepções sobre a ação de cada docente. Os dados produzidos com as observações constituíram fundamento para análise de práticas didáticas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e, ainda, possibilitaram estabelecer conexões entre os fazeres cotidianos de professores que são iniciantes na profissão.

À vista disso ficou definida uma análise cruzada com base na prática dos quatro professores, balizada pelas seguintes questões: Como é a organização da sala e da classe para a aula? O que acontece durante a aula? Que estratégias são mobilizadas pelo professor em suas aulas? Como o professor interage e se relaciona com os alunos, outros professores e demais funcionários da escola? Com base nessas indagações, mapearam-se as nuances reveladas pela ação dos professores em sua prática profissional, apresentando-se aqui uma síntese dos resultados dessa análise.

A observação dos quatro contextos distintos permitiu perceber aproximações e distanciamentos entre as concepções e práticas didáticas dos professores. O olhar atento para a sala de aula confirmou que mesmo com um tempo relativamente pequeno no exercício do magistério esses professores já apresentam certa desenvoltura em relação às exigências e complexidade que o ofício do ensino apresenta.

Os professores de História, Inglês e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aproximam-se em suas práticas na forma dialogada que buscam desenvolver em seu trabalho, apresentado o conteúdo curricular de forma ancorada em aspectos presentes na contemporaneidade e buscando provocar o pensamento crítico nos alunos. As concepções e práticas didáticas dos referidos professores se alinham em uma perspectiva categorizada como dialógica. Ao aproximar as práticas didáticas desses professores observamos que o conceito de ensinar que operam tem estreita relação com a forma como Roldão (2007, p. 94) traduz a função de ensinar, caracterizando-a pela figura da dupla transitividade e pelo lugar da mediação, demarcando neste conceito a diferença entre “professar um saber” e “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A(2007 dupla transitividade sinalizada por Roldão (2007) é um conceito potente na sala de aula e na prática didática desses professores, pois professam um saber específico, apresentam conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004), sem se distanciarem da preocupação com a aprendizagem dos alunos. De acordo com Roldão (2007, p. 95), “o ato de ensinar só se atualiza nessa segunda transitividade corporizada no destino da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar”.

Integrando a essa análise as práticas didáticas da professora de Matemática, o olhar para o que acontece em sua sala de aula revela que a forma como compreende o processo ensino-aprendizagem, apresenta maior distanciamento das práticas dos professores de História, Inglês e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Suas aulas são marcadas pelas exposições orais com demonstração do conteúdo no quadro, seguida de exercícios de aplicação, fixação e revisão. As correções desses exercícios são feitas oralmente, com a participação dos alunos que ditam as respostas. A prática didática da professora de Matemática aproxima-se de uma perspectiva mais transmissiva onde o professor é aquele que ensina pela via da exposição do conhecimento e o aluno quem recebe pela via da sua aplicação e repetição. Cabe ressaltar, que durante o trabalho de campo, quando indagada acerca de seu modo de ensinar, a professora demonstrou convicção quanto à eficiência de seu método e ponderou que para variar as suas estratégias de ensino-aprendizagem precisaria de mais tempo com as turmas.

Os quatro professores acompanhados deixaram ver práticas docentes que se inscrevem em concepções de ensino diferentes, porém convergentes no que toca à preocupação com o universo, interesse, necessidade e dificuldade dos alunos. Se a professora de Matemática aposta em um ensino transmissivo e reiterativo, os colegas de História e de Inglês preferem um ensino ativo, investigativo e dialógico, com forte apelo político crítico e intercultural, enquanto a dos Anos Iniciais, que trabalha com o conhecimento multidisciplinar no 5º ano do Ensino Fundamental, se situa na interseção entre os dois modos de ser e estar professor, de ensinar e agir com a docência.

A pesquisa desenvolvida reafirma a ação de ensinar como um ato formativo, interativo, relacional e, por isso, humano, político, social e técnico. É um ato que se situa no âmbito de um desenvolvimento profissional que requer amplo domínio de conhecimentos que estão na base da aprendizagem da função docente. A análise realizada a partir da observação dos professores participantes deste estudo, ainda no início da sua carreira profissional, expõe a complexidade do trabalho docente, mas de igual modo denota que as concepções e práticas didáticas desses professores sinalizam uma formação que permitiu, em certa medida, um repertório inicial com fundamentos para lidar com a multiplicidade dos complexos fazeres que acompanham o dia a dia do professor.

REFERÊNCIAS:

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos Qualitativos em Educação no Brasil. In WELLER, Wivian. e PFAFF, Nicolle. Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática. Petrópolis, VOZES, 2010, p. 29-39.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning to teach against the grain. Harvard Educational Review, 61(3), p.279-311, 1991.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In: Review of Research in Education. USA, 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. Teaching and Teacher Education 19, p.5-28, 2003.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: Kappa Delta pi Record, p.108-122, july-sept, 2012.

SHULMAN, Lee. “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SHULMAN, Lee. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: OSER, F.K; DICK, A.; PATRI, JL. (Eds.). Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p. 14-29. In: SHULMAN, L.S. The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 364-381.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan/dez, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, p.94-181, 2007.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação de Professores; Didática; Inserção profissional docente

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E A AFETIVIDADE

SANDRA MARA DE LARA - PUCPR

DULCINÉIA DE SOUZA - FSB

GABRIELLE KREITLOW DIAS - FSB

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar a prática do professor sobre a ação pedagógica no âmbito da metodologia de projetos no Ensino Fundamental e o papel da afetividade nesse processo de ensino e aprendizagem. Pudemos analisar como a aprendizagem é formada dentro desta metodologia e como ela permite às crianças analisarem os problemas, as situações e os acontecimentos socialmente construídos tendo como base a sua experiência sociocultural. A partir das observações, reflete sobre o trabalho do professor na metodologia de projetos e sobre sua prática pedagógica, bem como o perfil docente e sua conduta dentro de sala de aula. Nesta perspectiva, foi observado que as crianças se aproximam de um contexto de aprendizagem em que aprendem a fazer fazendo, errando, acertando, problematizando, levantando hipóteses, investigando, refletindo, pesquisando, construindo, discutindo e intervindo. Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que aprofundou na questão. Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. Buscou-se assim entender como as relações afetivas na sala de aula são desenvolvidas e qual a sua importância no desenvolvimento da metodologia de projetos. O objetivo geral desse estudo foi analisar o papel da afetividade no processo ensino aprendizado em alunos de tempo integral em Escola da rede privada. E, como objetivos decorrentes: (a) verificar como, quando e por quem é feito o planejamento dos projetos para o Ensino fundamental; (b) analisar o perfil do professor para trabalhar com a Metodologia de Projetos e como a afetividade se apresenta no professor e na sua prática; (c) registrar as vantagens e desvantagens do trabalho do professor de Ensino Fundamental com a Metodologia de Projeto dada as características do objeto e objetivos deste estudo. O processo de planejamento de um projeto no Ensino Fundamental precisa contemplar momentos de conversas informais e formais entre o aluno e professor, contemplando também práticas contextualizadas do processo educativo, proporcionando assim momentos dinâmicos, prazerosos, ou seja, momentos de aprendizagem. Para atuar e intervir no processo educativo de maneira consciente, sistematizada e enriquecedora, o professor necessita dispor de informações acerca das conquistas e das dificuldades vivenciadas pelas crianças no decurso desse processo de aprendizagem. O Trabalho com projetos oferece inúmeros benefícios tanto aos alunos quanto aos professores. Um número crescente de pesquisas acadêmicas indica que o uso do trabalho com projeto na escola aumenta a participação dos alunos. Dadas as características do objeto e objetivos deste estudo, a pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, com a utilização de instrumentos como a observação participante, focando como

fonte de estudo o papel da afetividade no desenvolvimento de projetos em alunos de tempo integral em uma Escola de rede privada em Curitiba baseada na metodologia de projetos. O trabalho com projetos permite muito mais que a abrangência de um determinado tema para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, dentro de conteúdos pré-estabelecidos. Ele proporciona a possibilidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças e ainda aguçar o interesse delas para a busca constante de perguntas e respostas. Educadores precisam entender que o ato de ensinar requer afeto, quando existe prazer em aprender, aprende-se de forma significativa e melhor. A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo. Portanto, um clima emocional estável auxilia na aprendizagem e se o indivíduo não o tem em seu ambiente social, é possível que o tenha no ambiente educativo de suas aprendizagens e se faz necessário o trabalho do professor como mediador e ator nesse processo. A relação de afetividade professor/aluno enfatiza o respeito unilateral da criança pelo adulto, sendo este trabalhado em cooperação da convivência em grupo a partir da experiência histórica de cada uma e de seu próprio nível de desenvolvimento. Enfim, fica evidente a importância de todos nós educadores na vida do aluno acreditando que o professor faz a diferença. Conclui-se que é necessário um perfil adequado para professores que trabalham com esta proposta pedagógica proporcionando ao aluno uma forma sistematizada de aprendizagem voltada para a interdisciplinaridade onde a afetividade se faz necessária no desenvolvimento de projetos em alunos que frequentam a escola de tempo integral.

Referências:

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. **Estudos de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

Palavras-chave: Projeto; Afetividade; Interdisciplinaridade.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA: A CONSTITUIÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR

ANA CLAUDIA URBAN - UFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As reflexões apontadas por meio deste texto consideram a existência de um código disciplinar da Didática da História que foi constituído historicamente, agregou ideias sobre o que é ensinar e aprender, sugeriu regras e identificou conteúdos voltados à formação do professor. Destacam-se neste texto as reflexões que argumentam em direção da constituição do código disciplinar da Didática da História, sendo a mesma analisada em manuais voltados à formação de professores.
A questão que norteou a investigação foi a reflexão sobre como se constituiu o código disciplinar da Didática da História para a formação de professores, considerando a análise de alguns manuais destinados à formação de professores.
Considerando o aporte teórico sistematizado por Fernández Cuesta (1998), compreendeu-se que a Didática da História possui um conjunto de conhecimentos que foram historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob influências de formas de pensar o ensino e a aprendizagem da História, em diferentes épocas.
Dessa forma, tomou-se o conceito de código disciplinar que é assim sistematizado por Fernández Cuesta:
[...] una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de su enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura dominante, valiosos y legítimos. [...] el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, prácticas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época (FERNÁNDEZ CUESTA, 1998, p. 8-9).

Tendo como categoria de análise o conceito de código disciplinar, procurou-se sistematizar uma reflexão tendo como referência alguns manuais voltados à formação de professores, pois nestes documentos encontram-se evidências de uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História.
Buscou-se localizar a própria Didática da História na área do ensino de História; tomando o conceito de código disciplinar de Fernandez Cuesta (1998) e a comprovação da existência de um código disciplinar da Didática da História em manuais brasileiros a partir de pesquisas realizadas por Schmidt (2006).
Os manuais voltados à formação de professores foram tomados como fontes de investigação, primeiramente por entendê-los como “fontes visíveis” do código disciplinar da História. Pois conforme Schmidt (2006) em seu texto “Estado e construção do código disciplinar da Didática da História”, optar pela análise de manuais:

[...] significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira. O fato de proporem métodos e atividades de ensino da disciplina de História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (SCHMIDT, 2006, p. 712).

A expressão "Didática da História" não é totalmente nova no Ensino de História, como também nas publicações e manuais voltados a esse ensino. Tanto nos cursos de formação de professores, como em publicações da área do Ensino de História encontrou-se nomenclaturas variadas em relação às disciplinas voltadas a esse ensino, como: Prática de Ensino, Metodologia do Ensino e Fundamentos Metodológicos do Ensino de História.

Assim como Schmidt (2006), acredita-se que os manuais constituem-se como marcos definidores em relação ao período em que são produzidos e, por certo, tornam-se indicativos da forma pela qual o ensino de História foi entendido. Dessa maneira infere-se que as discussões tendo os manuais como "fontes visíveis" contribuíram no sentido de se perceber como um código disciplinar voltado ao ensino de História foi pensado.

As obras analisadas não foram as únicas publicadas, no entanto, optou-se por alguns manuais voltados à formação do professor que discutem elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem em História tomando-se como referência, dois momentos da história da Educação: o primeiro momento foi anterior à década de 1980, pois muitas das obras publicadas foram notadamente produzidas sob a influência de movimentos/reformas educacionais e também sob a tutela do Estado. Este período, segundo Schmidt foi marcado pela:

[...] luta dos educadores brasileiros deste e dos períodos subsequentes estavam a necessidade da difusão da escola pública, a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. Este tripé, determinado em função das demandas nacionais, embasou e estimulou a produção e difusão de uma literatura específica, destinada à formação renovada de professores. Estas publicações consolidaram-se como documentos importantes para a orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e da História, em particular (2006, p. 715-716).

O segundo momento refere-se ao período pós-década de 1980, por entender-se que, a partir daquele momento, o ensino de Estudos Sociais passava por uma crise, dando espaço aos questionamentos pautados na retomada do ensino de História. Oliveira acrescenta, elucidando o significado desse período para o ensino de História:

No final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado porque, apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil (OLIVEIRA, 2003, p. 41-42).

As obras analisadas representam o que Nadai (1993) pontuava como "perspectivas para as reflexões em torno do ensino de História", destacando aspectos relacionados ao perfil da disciplina História, aos seus métodos de ensino, aos seus conteúdos, às propostas curriculares, à avaliação, ou seja, elementos do código disciplinar da Didática da História, demonstrando que, nas últimas décadas, o ensinar e aprender História estiveram presentes e foram pensados tendo como suporte diferentes referenciais. A literatura relacionada ao ensino de História continua apontando possibilidades de se pensar, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Em síntese, os manuais ao serem produzidos revelam que o ensino e a aprendizagem em História buscando contribuições, ora da Psicologia, ora da Didática Geral, ora da Historiografia. Isto é, os autores comprovam que, ao pensarem essa relação fazem uso de diferentes "lentes", atestando, mais uma vez, a existência empírica de um código disciplinar da Didática da História.

Palavras-chave: Didática da História; Educação Histórica; Ensino de História

DIDÁTICA E OFICINAS DE BONECAS NEGRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC

SANDRA REGINA PIRES - UFSC

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Para além da obrigatoriedade, por força das leis federais nº 10.639/03, nº 11.645/08 e pelas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, publicadas em 2004, a temática da cultura africana e afro-brasileira como um programa de formação de professores para a Educação Básica se justifica, primordialmente, pela necessidade de os/as docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental oportunizarem as crianças de 0 a 12 anos a pensarem sobre a constituição do povo brasileiro, assim como aprenderem acerca da sua identidade cultural e a fortalecerem ainda mais o sentimento de pertença.

Considerando que se trata de um recorte de pesquisa de mestrado em andamento, intitulada Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si, no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, já aprovada pelo Comitê de Ética sob o nº 11734919.0.0000.0121/2019, este trabalho visa refletir sobre as relações étnico-raciais ao problematizar a metodologia Oficina de bonecas negras como uma estratégia de ensino para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, no Município de Florianópolis/SC, com vistas a compreender o papel sociopolítico do ensino durante o processo de aprendizagem das crianças negras e não negras na constituição de suas identidades e seus pertencimentos étnico-raciais, bem como ampliar as discussões em torno das ações pedagógicas para o enfrentamento e combate ao racismo desde a infância.

Metodologia

Abordagem qualitativa (WELLER e PFAFF, 2011), observação-participante (MEKSENAS, 2002), registro em diário dos resultados de diálogos e conversas informais durante a realização das Oficinas de bonecas, na tentativa de responder a seguinte problemática: qual o papel sociopolítico do ensino durante o processo de aprendizagem das crianças negras e não negras na constituição de suas identidades e seus pertencimentos étnico-raciais? Os professores sabem planejar ações para promoção de ações de enfrentamento e combate ao racismo desde a mais tenra idade? Para a coleta dos dados ou os achados da pesquisa, inicia-se com a leitura de um livro de literatura, por considerá-la um direito (CANDIDO, 2011), sendo sua personagem principal a referência para a produção da boneca negra.

Há um franco debate sobre as relações étnico-raciais, socializações de experiências e expectativas apresentadas pelos participantes. Nesse momento, as limitações e possibilidades são refletidas, costuram-se as conversas e aprofundam algumas questões relativas à temática proposta. Na sequência, a boneca é confeccionada. Para isso, apresenta-se o passo a passo: corte do tecido ou feltro, pontos para costura e montagem para a produção do brinquedo. Na oportunidade, são expostas algumas bonecas negras já confeccionadas para que os professores

possam conhecê-las quando prontas e para que percebam as diversas possibilidades – com diferentes tons de tecidos para os corpos, diferentes espessuras de lãs para os cabelos, entre outros detalhes. Finalmente, inicia-se o processo de costura das bonecas e vai se tecendo as conversas sobre a construção das identidades e dos pertencimentos étnico-raciais das crianças na perspectiva dos adultos ali reunidos, o respeito do amparo legal do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e também do papel político de cada um(a) como responsável pelo planejamento e realização de propostas educativas e pedagógicas que contemplem as histórias de todas as crianças.

Fundamentação teórica

Para Roberto Sidnei (2016, p. 39), "o acontecimento é uma singularidade, é um desvio" e "tem a possibilidade de inventar mundos". A arte de fazer bonecas negras pode ser essa possibilidade. Como arte, a metodologia se torna no seu conjunto uma necessidade ontológica: o ser deseja existir, deseja saber, deseja sentir e encantar(-se). Daí, o seu direito inalienável ao conhecimento e ao trabalho de fruição. É preciso saber, nesse contexto, a função social do ensino frente à temática e quais ações o corpo docente planeja para o enfrentamento e combate ao racismo.

Embora Paulo Freire (1992) estivesse refletindo sobre a sociedade norte-americana, é oportuno destacar que existe concordância em relação ao seu raciocínio sobre a necessidade de compreender o ser humano em sua totalidade, especialmente tendo a consciência que, para além da cor da pele ou do sexo, de fato, predomina a "cor da ideologia" efeito da classe social.

> Em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só igualmente. A discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também 'cor' da ideologia. (FREIRE, 1992, p. 156)

As discriminações estão vinculadas, no caso do Brasil, ao reconhecimento das marcas identitárias da classe social à qual pertence o sujeito. De qualquer modo, a Didática já vem sinalizando outras abordagens que podem ajudar a compreender a sua função como campo de mediação do processo de ensino e aprendizagem, que estuda o ensino em suas múltiplas relações de condicionamentos, a partir da dimensão pedagógica, curricular e social, articulada ao planejamento, ou seja, à elaboração de objetivos, conteúdos, meios e condições para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 2013).

Embora, ao discutir sobre "a didática na formação pedagógica de professores", Martin e Romanowski (2010, p. 211) entendem que, de forma ampliada, está havendo uma valorização das didáticas e metodologias específicas das áreas de conhecimentos nos atuais cursos de licenciatura em detrimento da Didática como campo de conhecimento pedagógico e espaço da constituição da identidade profissional docente. Segundo as autoras, para romper com o aperfeiçoamento da lógica de exploração e controle das formas do trabalho no sistema capitalista, o caminho será o de "auscultar e sistematizar os processos de formação de professores e o lugar da didática no conjunto dessas ações."

Certamente, a Didática terá muito a contribuir para a discussão que ora se inicia no campo da Educação e das Ciências Humanas, especialmente aquela sobre o "racismo epistêmico" que, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 37) consiste em uma "operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade." Por outro lado, cabe deixar claro que, a propósito desse debate, a Universidade precisa se atentar para duas preocupações fundamentais e indissociáveis, de que se derivam outras e que se relacionam ao conhecimento: ensino e pesquisa. Essas ocupações a priori e fundamentais é a sua razão de ser e existir. Como já pontuou Freire (1992, p. 192), cabe a Universidade ensinar o conhecimento existente, produzir e aprender novos conhecimentos. Para ele, "a Universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade no âmbito da pesquisa como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim, não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas."

Neste sentido, a oficina de boneca negra como uma possibilidade didática para estabelecer diálogos com professoras em formação continuada, sobre as relações étnico-raciais, a importância da constituição identitária e do pertencimento étnico-racial na infância, contribui para se pensar as histórias e pluralidades das crianças – negras, brancas, amarelas, indígenas – reconhecendo a diversidade e os direitos humanos como princípios educativos.

Resultados parciais

Diante dos objetivos traçados, até o presente momento, é possível afirmar o quanto é difícil para o corpo docente perceber a função social do ensino no enfrentamento e combate ao racismo. Percebe-se uma tendência à naturalização das falas das crianças como sendo ingênuas e desprovidas de discriminação racista.

Em relação ao planejamento para a construção das identidades e sentimento de pertença, embora operando com essa concepção em relação ao papel sociopolítico do ensino e à constituição da identidade e pertencimento étnico-racial das crianças negras e não negras, há um esforço por parte do corpo docente para dar conta dessa demanda, mas ainda incipiente, necessitando de muito investimento teórico e metodológico.

Finalmente, vale mencionar o potencial formativo das oficinas de boneca negra articulada à leitura literária em voz alta, o que se tornou um instrumento simbólico extremamente complexo e desafiador tanto para o ensino quanto para a pesquisa, mostrando-se um vetor interpretativo-compreensivo com rigor teórico, político-ideológico, técnico e poético a um só tempo.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: jun/2019.

CANDIDO. A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MEKSENAS, P. **Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa empírica**: a contribuição da obra de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

SIDNEI, R. M. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes. Salvador: Edufba, 2016.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em Educação: Origens e desenvolvimento. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 12-28.

Palavras-chave: Didática; Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores.

ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO RACIONAL E DE SUA REPRESENTAÇÃO A/B COM O SIGNIFICADO DE OPERADOR: UMA PERSPECTIVA PARA SEU ENSINO

RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA - UNESP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Características Número Racional (KIEREN, 1976, p. 102) apresentam-se como dificuldades para alunos associarem números racionais a diversos contextos, com diferentes significados e representações. Essas dificuldades, em muitos casos, levam ao entendimento da representação a/b somente como relação parte – todo. Nessa perspectiva, realizamos uma pesquisa exploratória descritiva (GIL, 2008) com o objetivo de analisar como pensam os alunos de 7º ano da Educação Básica, que demonstraram ter consolidado competências e habilidades sobre o Número Racional, ao lidarem satisfatoriamente com o número racional 2/5 em diferentes contextos, com diferentes significados. Dados da pesquisa foram analisados à luz de pressupostos teóricos que elucidam os conceitos de campos conceituais e de registros de representação semiótica.

Neste texto serão apresentados e discutidos resultados sobre a elaboração conceitual do Número Racional com o significado de um operador (transformador de uma quantidade).

Pressupostos Teóricos

Para Vergnaud (2009), o desenvolvimento cognitivo acontece na conceitualização, que necessita considerar que: 1º) as propriedades de um conceito estão presentes em diferentes situações; 2º) uma situação geralmente não se refere a um único conceito e 3º) a formação de um conceito precisa de tempo: concepções se formam e se misturam, reelaborando-se e formando outras concepções. Assim, um conceito se associa ao terno (S, I, R), sendo S as situações em que se apresentam, I os invariantes que o formam (propriedades, características, relações, funções, operações) e R as representações simbólicas utilizadas para representar o conceito, suas propriedades e as situações referidas.

De acordo com Duval (2010), dificuldades para aprender Matemática estão relacionadas a vários tipos e usos “confusos” de representações semióticas (língua materna, escrita numérica e algébrica, desenhos, gráficos, tabelas) e não aos conceitos matemáticos e suas aplicações. Logo, os alunos necessitam lidar com conceitos, por conversão e tratamento, através de diferentes situações e de registros de representações a elas associados.

A conversão em um gráfico, da equação algébrica de uma reta, supõe mobilização e coordenação de elementos e ações cognitivas que superam as encontradas em procedimentos em um mesmo registro de representação (tratamento). A diferenciação entre tratamento e conversão não é um processo simples e muito menos pode ser reduzida a ideia de traduzir um registro em outro (DUVAL, 2010).

Saber como pensam alunos que, em diferenciadas situações demonstram a consolidação do Número Racional, pode levar a superar a tendência de ensino de algoritmos dissociados de problemas e associados a um estreito conjunto de situações, como criticado por Vergnaud (1982, p. 31), à medida que se tenham diretrizes para situações didático-pedagógicas que efetivamente contribuam para a formação de um conceito matemático.

Ações metodológicas

Participaram da pesquisa 28 alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual pública paulista, respondendo individualmente a 10 questões de uma avaliação diagnóstica. Com 8 dos 10 alunos que tiveram entre 80% e 100% de frequência de acerto, realizou-se uma entrevista individual semiestruturada com o objetivo de saber sobre seus processos de raciocínios que lhes permitiram entender número racional 2/5, por exemplo, como um operador em diferentes contextos (Quadro 1). A análise e discussões sobre os resultados ocorreram a partir de pressupostos da teoria dos campos conceituais e de registro de representação semiótica.

Quadro 1: questões da avaliação diagnóstica e da entrevista sobre 2/5 como um operador

Questão avaliação diagnóstica	1:	1) Se um problema diz que em uma caixa com 15 chicletes, dos chicletes são de menta, o que você faz para saber quantos são os chicletes de menta?
Questão entrevista	1:	Pesquisadora: "Você dividiu o 15 por 5 e multiplicou pelo 2. (Mostrando a solução do aluno). Em que parte/palavra/expressão do problema escrito "diz" que é para fazer isto?"
Questão avaliação diagnóstica	10:	João para obter de um fio elétrico fez o seguinte: dividiu o fio elétrico em 5 partes iguais. Depois ele pegou 2 dessas partes. Por que João agiu dessa maneira?
Questão entrevista	10:	Pesquisadora: "No número racional , o que indicou ao João para dividir o fio em 5 partes iguais e pegar 2 dessas partes? Por que ele não fez 2 + 5, 5 - 2 ou 2 x 5?

Fonte: a autora

Resultados e discussões: As questões 1 e 10 solicitavam do aluno representações verbais e não verbais sobre a conversão entre linguagem discursiva e a representação racional 2/5 como operador (transformador de quantidades) em contextos discreto e contínuo. Contudo, nas explicações dos alunos, para ambas representações, 2/5 foi identificado como relação parte – todo. Na questão 1 (contexto discreto), 6 alunos verbalizaram a regra "divide pelo debaixo e multiplica pelo de cima", que tornou difícil a representação figural. Na questão 10, o fio foi tratado como um inteiro contínuo a ser dividido em 5 partes iguais, tomando-se 2 partes. Nesse contexto, a aplicação da regra não gerou um conflito cognitivo para os alunos.

Na questão 1, 2 alunos não verbalizaram a regra, assim consideraram conjunto discreto, a partir do número de vezes que um agrupamento cabia no 15. Três alunos converteram 2/5, como operador para a forma figural/desenho, tomando a quantidade de 15 chicletes como uma figura geométrica, levando-os ao erro por não obterem 5 grupos com o mesmo número de chicletes. Nenhum aluno duplicou a quantidade de 15 chicletes para depois dividi-la por 5, revelando o quanto seus raciocínios estão em função da relação parte – todo, cujos procedimentos não se aplicam no contexto discreto como no contínuo.

É possível explicar que a recorrência dos alunos ao conceito de parte – todo, ao invés de operador, deve-se à ausência de uma estrutura cognitiva (SKEMP, 1980, p. 26), com diversificadas capacidades de entendimentos que este conceito requer. Alunos que converteram 2/5, como operador, em uma representação figural/desenho, mostraram capacidades cognitivas que permitiram representar a divisão do todo em agrupamentos com iguais números de elementos, ou seja, como medida, ultrapassando o conceito de relação parte – todo (divisão em partes iguais e contagem das partes). Os resultados quanto à conceitualização do numero racional 2/5 como operador em contextos discreto e continuo permitem concluir que, ter superado a relação parte – todo, apresentou-se somente quando os alunos tiveram a capacidade de perceber semelhanças e diferenças para situações e contextos que também são representados como 2/5. Para Skemp (1980, p. 26) essa capacidade para conceituar decorre de "... certo número de experiências que tenham algo em comum.",

reconhecido como referência invariante, que é o fundamento de toda abstração. Nessa perspectiva, na compreensão da representação racional a/b concorrem competências de observar (o contexto, o conteúdo das representações), de realizar (sobre propriedades do sistema de representação utilizado) e propriamente de compreender essa representação superando a ideia inicial de relação parte-todo, pois se atribui significado à representação a/b face ao contexto apresentado e as suas possíveis representações: desenhos, material manipulável, representação simbólica, linguagem discursiva. Relativamente aos resultados encontrados, se por um lado "A originalidade da atividade matemática está na mobilização simultânea de ao menos dois registros de representação [...] ou na possibilidade de trocar a todo momento de registro de representação." Duval (2010, p.14), por outro lado é imprescindível a utilização dessas competências para a execução de atividades de tratamento e de conversão entre diferentes registros de representação. Conclusões Esses resultados asseguram que a complexidade, para o entendimento de várias interpretações relacionadas à representação numérica racional a/b pode ser explicada por pressupostos nos quais a compreensão de conceitos representados na forma racional a/b ocorre por diferentes estruturas cognitivas ou esquemas de pensamentos, que dão suporte a ações necessárias para lidar com um Número Racional. No entanto, há vínculos de dependência entre as interpretações que permitem que aspectos de uma interpretação possam estar em outra. Do mesmo modo, contextos podem ter distintas representações, com diferentes conteúdos (numerais, letras, pontos, vírgulas, símbolos, traçados, contornos...).

Nesse sentido, os resultados sugerem referências para a elaboração de situações didático – pedagógicas que oportunizem a formação de conceitos matemáticos, tendo origem e se consolidando através de diferentes contextos e do trânsito entre diferentes representações, que se coordenam e complementam-se.

Referências

DUVAL, R. Registros de Representações Semióticas e Funcionamento Cognitivo da Compreensão Matemática. In: MACHADO, S. D. A. (Org). **Aprendizagem em Matemática: registros de representação semiótica.** (pp. 11 – 34). Campinas: Papirus, 2010.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

KIEREN, T. On the Mathematical, Cognitive and Instructional Foudantions of Rational Numbers. In: Lesh, R. (Ed). **Number and Measurement: Papers from a Research Workshop.** pp. 101 – 144. Ohio: Information Reference Center (ERIC/IRC), 1976.

SKEMP, R. **Psicologia del Aprendizaje de las Matemáticas**. Madrid: Ediciones Morata, 1980.

VERGNAUD, G. Cognitive and Developmental Psychology and Research in Mathematics Education: some theoretical and methodological issues. In: **For the Learning of Mathematics**, v. 3, n. 2, pp. 31 – 41, 1982.

VERGNAUD, G. A Comprehensive Theory of Representation for Mathematics Education. In: **Journal of Mathematical Behavior**, v.17, n. 2, pp. 167 – 181, 1998.

VERGNAUD, G. **A Criança, a Matemática e a Realidade.** Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem; Matemática; Número Racional.

ELEMENTAR, MEU CARO WATSON: INVESTIGANDO O PASSADO!

STEPHANIE JIMENES TASSOULAS - PUCPR

NORTON FREHSE NICOLAZZI JUNIOR - ED. POSITIVO

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como temática a investigação histórica e visa apresentar uma proposta de atividade a ser realizada em sala de aula, para alunos dos Anos Finais e Ensino Médio, a partir da criação de um jogo de investigação, baseado no jogo de tabuleiro "Detetive". A proposta tem como objetivo a utilização da atitude historiadora prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com os conceitos de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001) e argumentação histórica de Arthur Chapman (2018), para a elucidação de um processo histórico.

A matriz do pensamento histórico de Rüsen, considera que as pesquisas acadêmicas surgem baseadas nas carências de orientação da vida prática do indivíduo, aliando suas experiências pessoais e interesses específicos. No desenvolvimento dessa atividade, esse processo aconteceu a partir de uma conversa sobre como os jogos e programas televisivos poderiam ser apropriados pela educação, a partir de suas releituras para a utilização em sala de aula. Com isso, surgiu a ideia de criar uma atividade baseada em jogos de investigação, a partir das lembranças das buscas incansáveis de Sherlock Holmes pela elucidação de seus casos.

Para a construção do protótipo e sua realização, foram realizadas pesquisas dentro da área da Educação Histórica, buscando compreender como a consciência histórica e a argumentação histórica poderiam auxiliar os estudantes na investigação. A partir disso, pesquisas com a BNCC foram efetuadas, com o intuito de definir um processo histórico a ser investigado no momento de experimentação da atividade com colegas historiadores. Com isso, a unidade temática escolhida foi a do 9º ano dos Anos Finais: "O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX" (BRASIL, 2018, p. 428) com o objeto de conhecimento "O trabalhismo e seu protagonismo político" (BRASIL, 2018, p. 428) e a habilidade a ser desenvolvida de "(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)." (BRASIL, 2018, p. 429)

Com a temática e a habilidade a ser desenvolvida durante a atividade definida, a pesquisa continuou com o foco de buscar diferentes fontes históricas para a investigação. Para isso, foi definido que elas deveriam proporcionar o conhecimento do trabalhismo a partir de Getúlio Vargas, com fontes históricas textuais, visuais, imagéticas e musicais. Já com as fontes definidas, o próximo passo foi a estruturação da atividade e organização dos materiais a serem utilizados.

A atividade foi pensada para ser realizada no tempo de uma hora/aula e em quatro grupos, nos quais a turma seria dividida. Cada grupo seria responsável por uma tipologia de fonte histórica e teria acesso a um computador ou tablet, e a partir do Google Drive, acessaria as fontes destinadas à sua equipe. Juntamente com as fontes, receberia em mãos, questionários para a investigação histórica, nos quais seriam indagados sobre a tipologia da fonte, data, autor, local, teor, objetivo e contexto históricos. Durante essa aula, teriam tempo específico para a

averiguação de cada fonte e ao comando do professor, deveriam juntar os questionários dos diferentes grupos em uma linha do tempo, para a visualização de diferentes momentos do trabalhismo com Getúlio Vargas.

Com a atividade definida, sua experimentação com um grupo de historiadores foi realizada a partir da apresentação de notícias atuais, sobre ações que o Getúlio Vargas realizou em seus mandatos (como a criação do Ministério do Trabalho) e como essas ações estão hoje. Com isso, a conversa sobre o Trabalhismo foi iniciada a partir de fatos atuais e os grupos receberam seus acessos as fontes históricas. Durante uma hora realizaram suas investigações e construíram a linha do tempo requisitada. Ao final, foram realizadas apresentações em que cada grupo apresentava sua visão sobre o Trabalhismo na Era Vargas, a partir das fontes históricas, utilizando argumentos históricos e a consciência histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHAPMAN, Arthur. Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas. Org: Lucas Pydd Nechi, Marcelo Fronza. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

Palavras-chave: Educação Histórica; Jogo; Investigação Histórica; Trabalhismo.

INFLUÊNCIA DA GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.

ANA FLAVIA RSECICEKI - PUCPR

LUANA RAFAELA AZEVEDO DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na atual realidade da educação brasileira é possível observar um desinteresse geral em relação a educação, em especial quanto a educação pública (BRITISH COUNCIL, 2015). De acordo com o British Council, o ensino de Língua Inglesa no Brasil é considerado uma matéria complementar, com menor craga horária de aula e com baixa padronização de ensino. Ainda de acordo com British Council (2015), os professores buscam por melhores condições de ensino, porém geralmente encontram dificuldades como livros de má qualidade. Pensando nisso, estimular uma forma de educação com metodologia voltada ao lúdico se mostra necessário, pois assim, os estudantes podem interagir entre si ao mesmo tempo que aprendem, utilizando jogos educativos. De acordo com Kapp (2012) a gamificação consiste em usar mecanismos, estratégias e dinâmicas baseadas em jogos com o intuito de engajar pessoas, motivar ações, promover o ensino e solução de problemas. Baseado nisso, o jogos educativos utilizam das principais características dos jogos para ensinar em uma nova estratégia, na qual os alunos possam interagir entre si e aprender com atividades lúdicas tornando o ensino mais divertido. Essa pesquisa tem o objetivo de observar como os jogos educativos e competições influenciam no ensino da Língua Inglesa como segunda língua. A pesquisa foca em estudantes com aproximadamente 13 anos de idade que estudam no oitavo ano de uma escola particular de ensino regular e ao mesmo tempo, busca investigar como os jogos educativos estimulam o interesse dos estudantes na educação, identificando desse modo, como esse processo pode promover uma educação mais significativa. Foi feita pesquisa quali quantitativa para observar a interação entre os estudantes e a efetividade dos jogos educativos. De acordo com Esteban (2010) uma pesquisa qualitativa envolve diálogo, interação e contato com os participantes, já de acordo com Yin (2016) este tipo de pesquisa possui a capacidade de representar as visões e perspectivas do ensino de Língua Inglesa. Tendo em vista que esse estudo tem o foco em uma escola particular, a pesquisa consiste em aplicar um jogo baseado no conteúdo “modal verbs” com o objetivo de ensinar a língua inglesa para estudantes brasileiros. O jogo consiste em uma competição na qual os estudantes foram separados em dois times com o objetivo de fazer frases com o “modal verb” mais apropriado (can, could, may or might) e alguns critérios foram sorteados aos times como o uso da linguagem formal ou informal, o tempo verbal e o tipo de frase como afirmativa, interrogativa e negativa e o que o “Modal verb” deve expressar de forma a ganhar um ponto. O time com mais pontos vence a competição. O jogo foi aplicado em uma sala de aula com 12 alunos que foram separados em dois grupos (grupo 1 e grupo 2), o primeiro grupo aprendeu com uma metodologia mais tradicionalista, definida por Brown (2001) como uma método focado em regras gramaticais, memorização de vocabulário e conjunções, tradução de textos e a realização de exercícios. O segundo grupo aprendeu por meio de um jogo educativo. Depois da divisão dos grupos, foi explicado os “modal verbs” aos grupos, de forma que em cada grupo foi utilizado um recurso diferente. No final da aula todos os alunos

realizaram o mesmo teste, de forma a identificar se a aprendizagem foi efetiva nos métodos utilizados. Examinando a pontuação dos dois testes, o grupo que aprendeu com a gamificação obteve resultados melhores em comparação ao método tradicional de ensino. De acordo com Zichermann (apud Giang (2013)) a gamificação pode aumentar a capacidade dos seus funcionários à aprender novas habilidades em 40% e utilizando isso para a educação, a gamificação promove resultados de novas aprendizagens positivas, especialmente quanto a aprendizagem de segundas línguas, como afirma Kiryakov (2014) a conclusão obtida entre a companhia e seus funcionários é também incondicional quanto a educação, e ainda segundo o autor (2014), a gamificação pode mudar a forma como os estudantes compreender o que é a educação contendo e criando condições para um processo mais efetivo. Portanto, essa análise identificou como os estudantes aprendem com o uso de jogos educacionais ou sem o uso dessa metodologia, baseando -se em uma pesquisa quali - quantitativa, identificando que o uso da gamificação mostrou melhores resultados para o ensino do inglês como segunda língua com resultados de aprendizagem positivos, motivando e engajando os estudantes para o aprendizado de novos conteúdos. Essa pesquisa contribuiu para a educação de professores baseada nas vantagens de se utilizar os jogos educativos nas salas de aulas, motivando e estimulando os alunos para uma aprendizagem mais significativa e a importância dessa metodologia em comparação com a metodologia tradicional. A presente pesquisa foi realizada com um grupo de análise reduzido e pouco embasamento teórico, para a continuação da pesquisa é pretendido expandir a análise teórica e analisar a relação entre os jogos educativos e o ensino de língua inglesa como segunda língua.

Palavras-chave: Jogos educativos, educação, ensino de Língua Inglesa

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES

HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES - UNIARA

MARIA LUCIA OLIVEIRA SUZIGAN DRAGONE - UNIARA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES

A relação professor-aluno em sala de aula da educação infantil permeia todos os espaços interativos das relações presentes na prática pedagógica. Tais interações possuem relevância nos processos de comunicação que permeiam as relações entre professor e aluno. Mesmo frente a acelerada modificação presente nos processos de ensino, impulsionada por inovações e recursos tecnológicos o espaço interativo em sala de aula se mantém essencial.

Nesse contexto, a relação professor-aluno é considerada como elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, e favorecedora da aprendizagem significativa no ambiente escolar (WALLON, 2008). Para que essa relação se efetive, a interação professor-aluno torna-se parte constitutiva do trabalho docente, segundo Tardiff e Lessard (2013) e atribui significado às relações pautadas por comunicação oral. De forma intrínseca, deve-se considerar o papel crucial da afetividade, no sentido preconizado por Wallon (2008), presente na relação com adultos que apoiam o desenvolvimento da cognição bem como a capacidade de interação com e sobre seres humanos. Ou seja, a afetividade como uma condição humana regida por interações de afeto e de estímulos múltiplos, desde o nascimento, levando a criança a privilegiar certos estímulos em sua relação com o meio, elegendo principalmente os estímulos associados a outros seres humanos, como expressão facial, vozes e outros tipos de interações cotidianas (GALVÃO, 2014).

A afetividade, emoção e a motivação podem contribuir muito com o trabalho docente (VIGOTSKI, 2000; WALLON, 2008) na medida em que o professor, como mediador, consiga apropriar-se desses conhecimentos para coloca-los em prática diariamente. Para tanto, necessita integrá-los aos demais e inúmeros dilemas presentes no trabalho docente (TARDIF; LESSARD. 2013).

Compreende-se que a tríade, afetividade, escola, relação professor e aluno, é a condutora dos processos de ensinar e aprender em sala de aula. A forma como o professor se comporta em sala de aula, por meio de seus sentimentos, intenções, desejos e valores, afeta diretamente os alunos, por exemplo, a maneira de falar e de se relacionar com o discente faz toda a diferença, assim como as atitudes de respeito e de compreensão.

À vista disso, destaca-se a relevância de conhecer como os professores têm apreendido a importância da comunicação nessas interações como contribuintes nas relações em sala de aula, e consequentemente na melhoria de sua própria prática pedagógica, conforme se propôs a pesquisa a ser relatada nesta comunicação, desenvolvida a nível de mestrado, tendo como principal questionamento: Como professoras do ensino infantil concebem suas interações com os alunos?

Para obter dados que pudessem responder a esse questionamento estabeleceu-se como objetivo deste estudo verificar como professores da educação infantil discorrem sobre as interações que realizam com as crianças durante as próprias práticas pedagógicas em situações didáticas do cotidiano escolar.

Caminhos Metodológicos

Definiu-se, por conveniência de acesso da pesquisadora, a realização da pesquisa em três escolas públicas de um município no interior do estado de São Paulo, que atendiam crianças matriculadas na Educação Infantil, na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade. Todas as 15 professoras atuantes foram convidadas e aceitaram formalmente participar, respondendo por escrito a um questionário elaborado pela pesquisadora contendo cinco questões. Somente 11 professoras devolveram o questionário preenchido na íntegra, tendo em média 9 anos e meio de atuação no magistério, com classes contendo entre 15 a 20 crianças de três níveis da educação infantil.

A elaboração das questões foi pautada em conceitos sobre interações como fatos cotidianos da sala de aula, apoiando-se na curiosidade de saber o que ocorre na sala de aula, e na certeza de que há todos os tipos de eventos, cada qual com características únicas e originais (TARDIF; LESSARD, 2013). Para este relato considerou-se três questões: Como você descreve sua relação com os alunos na sala de aula? Que características fazem com que um professor seja influente, na questão da interação professor-aluno, que propicie bons resultados na aprendizagem de seus alunos? Como podemos melhorar e enriquecer nossa relação com os alunos de maneira que nossa tarefa profissional como professores e educadores seja mais eficaz?

A análise dos dados foi realizada por agrupamentos das informações obtidas estabelecendo categorias de análise, conforme indicado por Minayo (2001, p.70): “A palavra categoria, em geral se refere ao conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] as categorias são empregadas para se estabelecer classificações”. Nessa perspectiva, após a leitura atenta a todas as respostas buscou-se quais conceitos foram mais reincidentes nas respostas das professoras, e posteriormente foi possível atribuir categorias significativas (de sentido) aos dados, pautadas principalmente em Wallon (1995, 2008), Vigotski (1991, 2000), Galvão (2014):

- Relação de Proximidade Afetiva: transmissão da sensação de segurança, confiança e respeito para favorecer o relacionamento, questões de afetividade relacionadas à questão orgânica do desenvolvimento humano e das relações sociais do cotidiano.
- Relação de Mediação: mediação do professor na promoção de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.
- Relação de Mediação apoiada no Conhecimento do professor: mediação do professor na promoção de desenvolvimento do aluno, mas que também destacaram ser necessário o conhecimento do professor sobre interação, como um pressuposto para desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

A concepção das professoras sobre os processos de interação com as crianças

Os apontamentos das professoras revelam que somente uma professora sinaliza serem suas interações pautadas somente por relações afetivas, não tendo aproximado suas respostas ao favorecimento do desenvolvimento ou que estivesse pautada em conhecimento prévio.

A maioria delas descreveu relações pautadas em favorecer mediações que pudessem contribuir com o desenvolvimento e aprendizado da criança. Porém, percebeu-se que as descrições das professoras se distanciavam de processos de mediação mais conscientes, algumas vezes pautados por suposições sobre o que acreditavam ser boas interações. Aparentemente essas professoras compreendiam que as interações com as crianças eram importantes, mas

consideravam-nas habituais segundo a rotina para obter melhores contatos e controles das atividades propostas. Poucas professoras realmente expressaram-se de forma a reconhecer as interações como eixo para as mediações entre o conhecimento do professor e o apoio necessário ao aluno para seu desenvolvimento, ou seja, fazendo reflexões sobre a mediação pautada em conhecimento prévio e cientes da diversidade de relações possíveis com seus alunos.

Algumas professoras, ao serem indagadas sobre as características que fazem com um professor ser mais influente e conseguir melhores resultados, deram detalhes sobre como deveriam ser as relações de interação em sala de aula, e revelaram ter conhecimento sobre melhores práticas do ato pedagógico como uma atividade de interação, sistematizada visando contatos intrapessoal ou influências no contexto para concretizar as atividades pedagógicas previstas, conforme definido por Libâneo (1994). Constata-se, assim, que sabem como deveriam fazer, mas, na rotina mantém somente a proximidade afetiva.

Considerações Finais

A forma como professores e alunos se relacionam indicam possíveis relações com os resultados no desenvolvimento e aprendizagem. Podem ocorrer interferências de forma positiva ou negativa nos respectivos resultados da aprendizagem. Portanto, é incontestável a importância das interações acompanhando o percurso de vida da criança, e favorecendo ao máximo possível o desenvolvimento (WALLON, 2008).

No entanto, as professoras entrevistadas deixaram evidente que ainda não apreenderam efetivamente como melhor desenrolar os processos comunicativos presentes nas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Permanecem focadas nas relações de proximidade afetiva ou de mediação sem dominarem plenamente o conhecimento intencional de realizá-las, e a finalidade delas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Preocupam-se em manter boas relações para controle e condução das atividades propostas, e distanciam-se de interações objetivando a transmissão intencional e racional de experiências e pensamentos a outra pessoa (VIGOTSKI, 1991), com papel mediador e de intercâmbio de conhecimento.

Palavras-chave: Prática docente; Interação professor-aluno; Aprendizagem.

Referências

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis. Editora Vozes, 2014. 134p.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.

MINAYO, M.C. de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis. Vozes, 2001. 115p

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis - RJ. Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis – RJ. Vozes, 2013. 317p.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 1991. 182p.

_____ A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 320p.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Porto: Estampa, 1995. 324p.

_____. Do ato ao pensamento – ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008. 224p.

Palavras-chave: Prática docente; Interação professor-aluno; Aprendizagem.

JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, O BRINCAR PARA ENSINAR

PURA LUCIA OLIVER MARTINS - PUCPR

SILVIO DUDA - CMP

SANDRA MARA DE LARA - PUCPR

Eixo – Didática

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nesta pesquisa buscou uma melhor compreensão das relações entre brincadeira, interações, aprendizagem e desenvolvimento da criança no contexto da alfabetização.A metodologia de investigação é de abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi de observação participativa. O campo de investigação foi uma escola municipal de Curitiba. A educação lúdica passou por transformações contextuais ao longo do tempo, é imprescindível destacar que, devemos valorizar o lúdico no processo de alfabetização. Segundo Luckesi (2000, p.96) o que caracteriza o lúdico "é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos" A ludicidade como um estado de inteireza, de estar pleno naquilo que faz com prazer pode estar presente em diferentes situações de nossas vidas. A palavra lúdica deriva do latim ludus que significa brincar e, assim a ludicidade tem como principal objetivo a diversão, proporcionando aos estudantes no processo de alfabetização o aprender brincando e despertar na criança o interesse pelas atividades. Neste sentido, o uso do lúdico na sala de aula, como recurso pedagógico, possibilita a formação integral das crianças. A propósito Vygotsky (1997) "por meio do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações". O tema ludicidade conquista cada vez mais espaço nas pesquisas e nas propostas pedagógicas, é fundamental ressaltar que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras fazem parte dos processos educativos, especialmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente na alfabetização. Podendo assim dizer que por meio do brincar se desenvolve alguns fatores determinantes no aspecto social e psicológico de uma criança, como a sua postura de individuo, o fato de aprender a lidar com suas emoções e uma forma de equilibrar suas tensões. Para Kishimoto (1997, p.37) "o jogo é um instrumento muito significativo...É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais ". Para tanto é necessário uma interação maior por parte dos professores. Os parâmetros Curriculares Nacionais (1997) salienta que as atividades lúdicas de competição ou não, exigem da criança mecanismos de atenção que possibilitem a execução de tarefas de forma satisfatória e adequada. Sendo que a ludicidade proporciona prazer, motivação e mantem o interesse do aluno nas atividades, principalmente em crianças mais tímidas e que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização. Um bom exemplo a ser utilizado é o jogo da Forca, que por sua vez começa com as vogais, o jogo proporciona reflexão, já que as palavras são formadas por sílabas e todas as sílabas contém ao menos uma vogal. Santos (2000, p.37) afirma que "o jogo na escrita ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno".Pela brincadeira a criança traduz e recria as imagens daquilo que vive a partir das suas interações com o mundo. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Observando outras crianças e as intervenções do professor, ela aprende novas

brincadeiras e suas regras. Compreendendo a função lúdica e educativa, que a brincadeira propicia, sendo elas diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Criando novas formas de brincar, criamos também novas formas de desenvolver não somente as práticas pedagógicas, mas também o mundo.O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, precisa saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno, mostrar a importância da inclusão de jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (ORG). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2° ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL.MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico.6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato da avaliar a aprendizagem**. Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível em https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf. Acesso em 18 de maio de 2019.

Palavras-chave: Jogos lúdicos; didática; alfabetização.

LITERATURA INFANTIL, GEOMETRIA E AFETIVIDADE: UM DIÁLOGO ENTRELAÇADO PELA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO

RAQUEL FENSTERSEIFER WEISSHEIMER - IFSUL - PELOTAS

RAFAEL MONTOITO - IFSUL

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo é parte da pesquisa em desenvolvimento no Mestrado xxxx

Na narrativa, as aventuras vividas pelos personagens dentro do avião vermelho, permitem a exploração de elementos novos, pouco comuns, apresentando uma proximidade cognitiva e afetiva que possibilita à criança vivenciar o imaginário e o real, estimulando a sua a participação na história, no exercício lúdico de ler o mundo. Com o intuito de dialogar a esse respeito, destaca-se o que diz Machado: "A matemática partilha com a poesia esse potencial de criar novos mundos, inspirados na realidade, mas cheios de encantamentos" (MACHADO,2012, p.13).

Ao apropriar-se da obra de Veríssimo, é notório que o livro literário é um instrumento afetivo e prazeroso, com uma função humanizadora porque, ao tratar da fantasia e da ficção, não se afasta da realidade. Seguindo nesta direção, Morin, enfatiza que "o pensamento, a ciência, as artes foram irrigadas pelas forças profundas da afetividade, pelos sonhos, pelas angústias, pelos desejos, pelos medos, pelas esperanças" (MORIN, 2011, p.54), e estas são dimensões do ser comumente deixadas de lado em sala de aula, o que pode ser encarado como um equívoco. Em concordância com Morin, Freire é incisivo ao afirmar que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (FREIRE,1996, p.160), razão pela qual deve ser considerada, sempre que possível, nos processos educativos.

É pertinente ressaltar que nossa pesquisa não prevê a aplicação das atividades para posterior análise de resultados obtidos; ela visa a ressignificação da obra de Veríssimo sob o viés da construção da dimensão topológica como uma proposta de trabalho interdisciplinar que os professores poderão lançar mão nos anos iniciais. Em maior âmbito, espera-se que este estudo possibilite à literatura ser vista como potencial para o ensino de saberes e conhecimentos matemáticos.

Por isso, a apresentação da sequência didática elaborada para este estudo deve ser entendida como uma ideia sugerida aos professores, que podem trabalhá-la no decorrer ou ao final da história. A sequência didática é entendida como uma potencialidade literária e, obviamente, os professores poderiam pensar outras atividades diferentes da que segue proposta, a qual foi chamada de "Três sorvetes, por favor!".

Com o objetivo de auxiliar os alunos a desenvolverem as noções espaciais de vizinhança e de ordem, associada às relações de grandeza maior/menor será realizada a leitura do pequeno trecho da narrativa As aventuras do avião vermelho (2017) cujo enredo começa no mundo real (dentro de um núcleo familiar composto pela mãe, pai e o único filho, Fernando, um menino brigão e valente) e perpassa o mundo não-real: na ânsia de conseguir mudar as más atitudes de Fernando, seu o pai lhe presenteia com um livro. Quando o menino recebe o livro sobre as histórias de um aviador valente, Fernando se transporta para o mundo fantástico da imaginação, levando em sua companhia o ursinho Ruivo e o boneco Chocolate, para viverem as aventuras do Capitão Tormenta, identidade que ele assume ao se tornar o piloto do aviãozinho vermelho.

Quando o motor do avião parou, os três exploradores apearam. [...] Os três aventureiros começaram a olhar para os lados e viram uma tabuleta numa casa. Estava escrito: SETEVROS O capitão leu mas não entendeu. Depois achou que na Lua tudo devia ser de trás para diante e compreendeu que o que estava escrito na tabuleta era sorvetes. Foram para lá. Entraram. [...] O empregado se assustou ao ver três exploradores. Nunca tinha visto gente da Terra. Fernandinho pediu três sorvetes. O outro não entendeu. O Capitão Tormenta então resolveu falar a língua da Lua e repetiu a frase de trás para diante.

- Setevros sêrt oreuq.

O capitão e os companheiros comeram e se lamberam todos de prazer.

Sabendo que Fernandinho quer sorvete com os sabores de chocolate, morango, ameixa, coco e flocos; que o boneco Chocolate quer um do sabor chocolate e o boneco Ruivo quer um dos

sabores chocolate e flocos, a cada criança será solicitado "montar" o sorvete a partir do material dado. Instrumentos como tesoura e cola podem também ser utilizados.

Pinte as bolas de sorvete com cores que representem os sabores: chocolate, morango, ameixa, coco e flocos.

Na sorveteria, Fernandinho pediu cinco sabores, o boneco Chocolate pediu um e o boneco Ruivo pediu dois. Recorte as taças e os sabores dos sorvetes e monte para cada personagem uma taça que represente seu pedido. Cole os sabores do maior ao menor, na ordem de baixo para cima.

Depois de montados os sorvetes, entregue a cada aventureiro o seu pedido, colando a taça em sua frente, na figura abaixo.

Figura 1: Fernandinho, Chocolate e Ruivo na Sorveteria da Lua (editada)
Fonte: Veríssimo (2017, p. 23)

Na sequência, Três sorvetes, por favor! ao realizar a atividade em sala de aula, espera-se que o conceito das relações topológicas de vizinhança; correspondente a estrutura perceptiva de proximidade e, de ordem, que se estabelece entre elementos vizinhos seguindo pontos de referência, associadas às relações de grandeza maior/menor seja desenvolvido pelas crianças por meio de uma construção progressiva e contínua. As crianças poderão encontrar dificuldade na montagem da ordem de tamanhos, o que poderá ser auxiliado pelo professor.

A literatura infantil, a partir da contação de histórias, pode tornar-se uma importante aliada para o desenvolvimento emocional e cultural da criança, uma vez que oportuniza um contexto favorável para o entrelaçamento entre o imaginário e o real, entre a língua materna e a linguagem matemática, permitindo desde os primeiros anos escolares o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos relativos às noções espaciais mais elementares da geometria, ou seja, as topológicas. O livro As aventuras do avião vermelho, a partir do qual a sequência didática foi criada, é apenas um dentre os tantos disponíveis que favorecem este tipo de trabalho, podendo ser pensado como um ponto de partida para que os professores dos anos iniciais desenvolvam este olhar "matematizante" para os livros de histórias.

Contudo, o resultado que mais se deseja nesta pesquisa é a possibilidade de se articular um diálogo entre a literatura infantil e ensino de matemática perpassado pela afetividade.

Referências

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S.A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, 2012, vol.20, nº 2, pp 355-368.

MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. Ética, Cultura e Educação. Cortez Editora, 2011.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas,1993

VERÍSSIMO, E. As Aventuras do Avião Vermelho/ São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

Palavras-chave: Literatura infantil e geometria; afetividade; contação de histórias; Relações topológicas; Construção das noções de espaço

MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM - O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO

LUCIANA GRANDINI CABREIRA - UEM

JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Ensino Híbrido apresenta-se como um tema desafiador para a formação do educando por meio do "ensino misturado", alternando aulas a distância com encontros presenciais em que o professor promoverá uma experiência de "aprendizado ativo". Moran (2015), defensor desta perspectiva de ação docente e discente, argumenta que existem vários modelos de Ensino Híbrido na Educação. O problema desta investigação foi assim formulado: Como a mediação entre o aprendiz e o conhecimento será feita pelo professor com o uso das novas tecnologias no processo do Ensino Híbrido? O objetivo geral consistiu em analisar o papel mediador do professor no processo de Ensino Híbrido. Os objetivos específicos buscaram compreender os processos desta mediação neste modelo de ensino e refletir sobre o novo papel do professor frente ao propagado modelo de Ensino Híbrido. Como metodologia de investigação foram seguidos os pressupostos da abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, por meios escritos e/ou eletrônicos (livros, artigos científicos, páginas na web). Segundo Santos (2005, p. 7), "esta modalidade de investigação é regida pela pesquisa documental". É importante destacar que a pesquisa bibliográfica já tem sua validade reconhecida no meio científico, uma vez que permite ao investigador acessar informações e resultados de pesquisas que vão alicerçar o estudo que se propõe a desenvolver. Como fundamentação teórica, partiu-se da afirmação de Leontiev (2004, p.3) que afirma:
[...] produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Vemos que Leontiev, ao tratar da formação de conceitos, destaca que o trabalho docente se torna, na mediação necessária, a representação de inúmeros processos de conhecimentos acumulados há gerações, sendo organizados e transmitidos de forma clara e simples para os aprendizes modernos que, na interação com o professor, vão se apropriando do conhecimento produzido historicamente. É no contato com o outro que o conhecimento produzido vai se tornando parte do aprendiz, na medida em que interage com o professor e com os demais estudantes. Assim, a "[...] comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade" (LEONTIEV, 2004a, p. 6). A comunicação que se estabelece no plano da sala de aula e no contato do estudante com seus pares permite que vá transpondo o espaço que se cria na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou próximo, como sugere Duarte, (2000) até alcançar a zona de desenvolvimento real em que o conhecimento partilhado foi apreendido. Precisamos considerar que até mesmo na linguagem o impacto do uso de novas tecnologias na Educação pode ser

dimensionado. O que nos leva a refletir sobre o processo descrito por Vygotsky (Apud MRECH, 1997) na interação social que resulta nos processos de internalização e formação das funções psicológicas superiores, indicando que as interações que o jovem desenvolve servirão de molas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Mrech (1997) avalia a necessidade da comunicação, da linguagem na formação dos jovens que carecem da mediação do professor para aprenderem. A troca que se estabelece no campo educacional permite que o jovem avance em seus processos de desenvolvimento experimentando diferentes significados que vão se articulando na interação com o professor e seus pares continuamente. Mas, o que seria o Ensino Híbrido? Para Moran,

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A Educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos "pratos" com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p.27).

O Ensino Híbrido, na proposta em análise, pode ser entendido como uma abordagem pedagógica mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), com o ensino a distância e aulas presenciais. Para Moran (2015) existem diferentes metodologias que contemplam o "Ensino Híbrido", mas a metodologia em questão propõe um ensino mais técnico com aulas invertidas em que o professor seria o facilitador propondo atividades antes de trabalhar o conteúdo, e o estudante alcançaria o conhecimento nas "máquinas on line" e viria para a sala apenas para discutir o que apreendeu no universo digital. Moran (2015) defende que, dessa forma, o espaço de sala de aula se converteria em momentos de "aprendizagem ativa", diferente do que ocorre nas aulas expositivas em que o estudante nem sempre participa.
(...) na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas (VALENTE, 2015, p.13).

Valente (2015) descreve, em poucas palavras, a forma que pensa o Ensino Híbrido na proposta em análise. Como podemos testemunhar, a ideia de professor mediador, como responsável pela transmissão do conhecimento em ações em sala, se perde no ensejo de alçar a tecnologia no ensino como grande redentora, capaz de sanar os problemas que enfrentamos em sala de aula como o desinteresse dos estudantes. Será que o computador e seus diferentes aparatos como as interações virtualizadas serão capazes de entreter a todos? A "mediação" proporcionada nos ambientes virtuais de aprendizagem colocam a figura do professor como se estivesse mesmo ultrapassado, mas e o papel deste como como mediador do conhecimento mais elaborado como ficaria? A "máquina", expoente das novas tecnologias na Educação, será um recurso capaz de dispensar o professor de um bom número de horas de trabalho? Os resultados deste estudo indicam que as aulas expositivas perderiam espaço na programação e, nas palavras dos autores da proposta, a mediação seria feita pelas "máquinas", cabendo ao professor a tarefa de selecionar e controlar o material e as atividades desenvolvidas no ambiente virtual. Uma

metodologia de aula com estas características suscita dúvidas quanto ao conteúdo e à qualidade no ensino, uma vez que coloca nos ombros dos estudantes a responsabilidade de acessar o material disponível e efetuar as tarefas on line, sem a costumeira parceria de sala de aula com o professor mediando a construção do conhecimento.

Conceitos como "Personalização" e "Tecnologias na Educação" povoam as discussões sobre o emprego destes recursos, em substituição à mediação do professor, que, em sala de aula, situa seu trabalho em uma relação dialógica, o que no ambiente virtual nem sempre acontece. Logo, a mediação pelas "máquinas", como propõe Moran (2015), pode não ser suficiente para o desenvolvimento de jovens na Educação Básica, uma vez que o contato que se tem hoje com o professor ficaria restrito a dois dias ou um pouco mais durante a semana.O Ensino Híbrido precisa contemplar na figura do professor o agente responsável pela mediação do conhecimento. Atribuir este papel à máquina, como representante das novas tecnologias no ensino, relega ao professor o papel de coadjuvante no processo de formação humana. Vimos que a linguagem, para se desenvolver, precisa que as interações sociais aconteçam com uma certa frequência. Assim, reduzir o contato dos estudantes com o professor a dois dias ou pouco mais poderia trazer sérios prejuízos às trocas que se realizam em sala de aula presencialmente. Não se trata, contudo, de contra-indicar o uso de novas tecnologias no ensino, mas de dimensionar a forma e o tempo destinado ao Ensino Híbrido de forma que não haja prejuízo aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem com as trocas sociais realizadas em sala presencialmente.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Mediação Docente; Personalização e Tecnologia na Educação.

Referências

DUARTE, Newton. Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: O desenvolvimento do psiquismo. 2a ed. São Paulo: Centauro, 2004a.

_____. Aparecimento da consciência humana. In: O desenvolvimento do psiquismo. 2a ed. São Paulo: Centauro, 2004b.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISAN, F. de M. (orgs). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MRECH, Leny Magalhães. A Criança e o Computador: Novas Formas de Pensar. In: SANTOS, Santa M. Pires dos. Brinquedoteca: O Lúdico em Diferentes Contextos. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L; NETO, A. T.; TREVISAN, F. de M. (orgs). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Mediação Docente; Personalização e Tecnologia na Educação.

MÉTODO 300: O USO DE METODOLOGIA ATIVA NA INOVAÇÃO DO ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS TÉCNICOS-CIENTÍFICOS

ÂNGELA MARIA PELIZER DE ARRUDA - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O início do século XXI é marcado por altas descobertas tecnológicas, mudanças de padrões comportamentais e uma geração "plugada" em um número espantoso de informações. As redes sociais, os aparelhos de celulares e a comunicação de massa constroem e desconstroem padrões a cada segundo. Por outro lado, os modelos ainda utilizados de construção, produção e transmissão do conhecimento nas instituições de ensino ainda parecem o mesmo de séculos anteriores.

Diante dessa incoerente realidade, algumas instituições vêm buscando modelos e métodos inovadores que possam reverter ou pelo menos minimizar as incongruências entre os envolvidos no processo ensinar-aprender. Uma das alternativas que estão sendo apresentadas e discutidas atualmente são as denominadas metodologias ativas.

Segundo Berbel (2011, p.28), as metodologias ativas "tem o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor". O professor, por sua vez, posiciona-se como intermediador, alguém que pode ajudar o estudante a refletir, organizar-se, levantar e confrontar hipóteses a fim de produzir conhecimento e aplicá-lo em diferentes contextos sociais.

Diante dessa constatação, o presente trabalho é o resultado de um estudo feito na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, financiado pelo FINEP, com aplicação prática de um semestre e tem como objetivo primordial refletir acerca da aplicação de métodos ligados a essa nova linha de pensamento pedagógico, mais precisamente o Método Trezentos, projetado pelo professor doutor Ricardo Fragelli da Universidade Federal de Brasília. Seu objetivo é apresentar algumas considerações sobre a aplicação do referido método na disciplina de Leitura e Escrita de Escrita de Textos Técnicos-científicos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Assim, o trabalho aqui proposto tem como objetivos específicos: a) delinear um estudo teórico a respeito de metodologia ativa e o Método Trezentos mais propriamente dito e suas implicações pedagógicas; a) demonstrar aplicação do método em uma sala multidisciplinar; c) apresentar os resultados e algumas constatações a partir da aplicação prática.

Para tanto, fizemos uso de pesquisa bibliográfica sobre o tema, além de aplicação prática na disciplina semestral "Leitura e Escrita de Textos Técnicos-científicos (LETTC)", com carga horária semestral de 80 horas que atende estudantes de diversos cursos e, na sua maioria, com dificuldades leves a severas de aprendizagem. A partir de diário de bordo produzido a cada encontro semanal foi possível compreender os resultados obtidos pelo método e direcionar a turma, estabelecer novas metas e direcioná-los para desenvolverem as competências necessárias exigidas pelo exame.

O conceito de metodologias ativas vem sendo discutido e experimentado no ensino nas duas últimas décadas, mas sua gênese está em um momento mais distante com o filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), o grande idealizador da Escola Nova, que revolucionou a educação da época pela ruptura com conceitos tradicionais.

As denominadas metodologias ativas têm como características despertar a curiosidade e autonomia dos estudantes à medida que eles têm a possibilidades de trazer conhecimentos novos e diversos à ótica do educador. Além disso, há um engajamento maior, haja vista que os saberes são considerados, valorizados e aprimorados a partir da contribuição de todos os envolvidos (BERBEL, 2011).

Para Dewey, a aprendizagem deveria partir de problemas ou situações concretas e problematizadoras. Isso requer do professor mudanças de paradigmas e uma postura para um trabalho reflexivo. Além disso, segundo o pedagogo, a aprendizagem se torna significativa quando é adquirida a partir da vivência. Nesse sentido, todas as experiências devem ser levadas em conta e aproveitadas no cotidiano escolar. Acima de tudo, Dewey defendia que a educação deveria ser fator de humanização e transformação social (PEREIRA et al, 2009).

Para Barbosa e Moura, a aprendizagem ativa confere ao estudante o papel de construtor de sua própria aprendizagem, rompendo, assim, com os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento:

> Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Há, no entanto, muitos desafios em relação a essa mudança de perspectiva educacional. Mesmo estando em pleno século XXI, com todas as formas de informação e tecnologias avançadas, pensamentos diversos, inovadores, estudantes mais ativos em seu cotidiano, a educação ainda traz resquícios muito fortes do tecnicismo, da tradicional transmissão de conteúdos e da passividade do aluno diante do professor, que ainda age como centralizador e proprietário do conhecimento.

O método “Trezentos” foi elaborado pelo professor doutor Ricardo Frageli, da Universidade de Brasília (UnB) após verificar o baixo índice de aproveitamento na disciplina de Cálculo I dos cursos de engenharia. A ideia surgiu de um filme muito conhecido de mesmo nome cuja diegese baseia-se na história de um exército pequeno – dos espartanos – vencer repetidamente outros exércitos de grande monta. Durante o enredo, ao espectador é revelado o segredo das inusitadas vitórias: o exército espartano se comporta como se fossem todos um único homem. Ou seja, todos protegem a todos da cabeça aos pés e ninguém pode sair morto ou ferido. A colaboração era o segredo daquele povo!

A partir desse filme, o professor Fragelli resolveu criar uma estratégia que pudesse levar a cultura dos trezentos para a sala de aula, no qual ninguém deve se sentir satisfeito se apenas um não obtiver nota superior à média exigida. É talvez um dos métodos mais colaborativos dos dias atuais. Segundo o próprio criador:

> Constitui um método que tem o objetivo de promover a colaboração entre os estudantes por meio de grupos que são formados de acordo com rendimento dos estudantes nas avaliações. Esses grupos contêm alguns estudantes que tive-ram bom rendimento, chamados de ajudantes, e alguns estudantes que tiveram rendimento considerado insatisfatório, chamados de ajudados (FRAGELLI, 2017, p. 216).

Seu objetivo principal é criar um compromisso entre os pares a fim de que todos, ou pelo menos a maioria, melhore seu desempenho, já que há uma nova oportunidade de avaliação depois das atividades dos grupos. Para Fragelli (2017, p. 259), um “dos aspectos norteadores para as ações do Trezentos foi o de despertar o olhar do estudante para o colega com dificuldade de aprendizagem e como o grupo poderia colaborar no sentido de vencer tais obstáculos”. Ainda segundo o professor de Engenharia, o método possibilita criar uma empatia entre os estudantes, numa postura de se colocar no lugar do outro e compreender suas dificuldades.

Os grupos devem cumprir metas, que devem ser adaptadas para a realidade de cada disciplina. A estrutura básica, porém, tem uma sequência mais ou menos fixa:

As atividades geralmente são as seguintes: (a) dois encontros presenciais com os integrantes do grupo com, pelo menos, duas horas de duração; (b) entrega de uma lista de exercícios desenvolvida pelo professor; e, (c) resolução de uma prova desenvolvida pelo líder do grupo. O líder do grupo é o estudante com a maior nota do grupo (FRAGELLI, 2015, p. 867).

A prova é realizada após os grupos cumprirem suas metas e é direcionada apenas aos estudantes com baixo rendimento.

O método foi aplicado em uma turma do projeto-piloto financiado pela Finep em 2017 na disciplina de "Leitura e Escrita de Textos Técnicos-científicos (LETTC)", com carga horária semestral de 80 horas, que atende estudantes com baixo rendimento no Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP) – obrigatório nesta instituição.

Quando colocado em prática, a realidade pode não ser totalmente compatível com a realidade. Muitos momentos foram além do esperado, enquanto outros, muito aquém do planejado. Ao final, passamos de 25% de aprovação em 2015, quando a disciplina teve início, para 75% em 2017.

O ponto forte deste desse método é a aprendizagem baseada na colaboração entre os pares. Foi possível perceber o quanto a ajuda mútua colabora e intensifica o aprendizado. Outro ponto é perceber que a mudança de olhar sobre o aprendizado muda o comportamento pessoal diante da aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o professor esteja sempre alerta e flexível a mudanças que possam despertar no estudante a estratégia mais adequada para desenvolver seu processo de aprendizagem.

Referências

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. Gestão & Saúde, Vol. 6 (Supl. 2). Abril, 2015 p.860-72.

_____; FRAGELLI, T. B. O. Trezentos: a dimensão humana do método. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, jan./mar. 2017, p. 253-265.

PEREIRA, Eliana A. et. al. A contribuição de John Dewey para a educação. Revista Eletrônica de Educação, v, 3, n. 1, p. 154-161, maio, 2009. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38. Acesso em: 04 jul. 2019.

Palavras-chave: Método Trezentos. Leitura e produção de textos. Metodologia ativa.

NARRATIVAS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JULIANE GOMES DE SOUSA - UFT

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NARRATIVAS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões aqui apresentadas constituem-se como recorte de uma dissertação de mestrado em Educação, cujo tema contempla a reflexão em torno do contexto de formação de professores para a educação básica. Com isso, o objetivo elencado busca identificar aspectos didáticos constituintes das ações pedagógicas de docentes atuantes no cenário formativo de um curso de Pedagogia, o qual está situado em uma das 07 realidades formativas de uma instituição federal situada no Tocantins.

Com base nesse contexto específico recorreu-se ao seguinte procedimento metodológico: entrevistas semiestruturadas com professores atuantes no curso de Pedagogia; realização de observações sistemáticas no contexto investigado e, a aplicação de questionários à estudantes vinculados ao referido Curso.

A ênfase recai nas narrativas dos docentes, e, a partir delas buscou-se apreender a organização didática, estruturada intencionalmente no ato de ensinar, tecendo reflexões sobre suas características na configuração educacional da realidade investigada.

CARACTERÍSTICAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

A sala de aula é um lugar por excelência de efetivação da ação pedagógica docente perpassando, inevitavelmente, pela a postura do professor no planejar e executar de suas ações. Essas, por sua vez, encontram-se ancoradas em motivações, experiências, objetivos e fundamentos teórico-metodológicos de cada docente no seu ser/fazer profissional.

A partir desse pressuposto, buscou-se identificar quais as estratégias e recursos didáticos mais utilizados pelos professores do curso de Pedagogia no desenvolvimento metodológico de suas aulas, verificando uma recorrência na fala dos docentes de que o modo como referenciam sua ação pedagógica tem a ver com suas experiências formativas enquanto estudantes, as quais refletem e influenciam na sua forma de organização e atuação docente.

Destarte, seguem os depoimentos dos docentes acerca do modo como pensam, organizam e desenvolvem à docência na universidade:

Eu me conceituo como professor tradicional, professor que o aluno precisa ler o texto, se apropriar dos conceitos [...] eu preparo a minha aula [...] eu vou focar na minha aula expositiva na sala de aula (P2).

Eu tenho à disposição alguns textos e a partir desses textos tem uma aula expositiva[...]. Normalmente, eu levo o texto e aí a partir dessa síntese a gente vai discutindo, eles [estudantes] leem, comentam [...]. A minha experiência anterior como aluno do ensino superior sempre teve essa configuração mais tradicional (P3).

Eu geralmente trabalho muito com aulas expositivas, não trabalho muito com recursos didáticos e tecnológicos, eu organizo aulas e as atividades dos alunos de modo que o conteúdo seja central, há uma centralidade no conteúdo [...] eu priorizo aulas expositivas [...](P6).

Aulas expositivas e dialogadas com o uso do data show. Vídeos e documentários (P9).

Eu tenho a preocupação muito tradicional de apresentar o conteúdo, de dar a aula, de trazer [o conteúdo]. Eu tento fazer a explanação, eu faço a explanação e aí tento fazer essa explanação dialogada com os aluno [...] (P8).

Aulas expositivas. Leituras com os pares [...] onde o texto é lido com os pares, possibilitando assim uma melhor participação dos alunos e discussões em sala de aula (P10).

Essas narrativas descrevem o perfil das aulas com maior prevalência no contexto do curso, as quais são corroboradas pelas as observações realizadas: aulas expositivas intermediadas por leitura/debates de textos, em que o diálogo entre professor e aluno sobre o tema abordado é o elemento central.

Assim, visualiza-se, pelos depoimentos apresentados que o aporte metodológico dos docentes do curso de Pedagogia ainda se arraiga, com predominância, na proposição de aula com um caráter expositivo, cuja estratégia didática, se baseia na fala do professor que expõe o conteúdo a ser ministrado.

As aulas organizadas, a partir dessa sistematização, tem por características o uso de recursos didáticos corriqueiros, comuns (conforme visualizado nas observações em sala de aula), tais como: projetor de imagens, como suporte à fala do docente; o uso da lousa para a representação de esquemas gráficos; material escrito, geralmente cópias de sínteses de textos.

Essa configuração na ação pedagógica docente sustenta-se em uma abordagem tradicional de ensinar em que "a metodologia privilegia a lógica, a sequenciação e a ordenação dos conteúdos" (Behrens, 2011, p. 43), encaminhando, assim, uma postura estática, circunscrita a ordem e a repetição em que a ênfase recai nas demonstrações que o professor realiza em sala, por meio de aulas expositivas.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002) esse tipo de prática, com configuração de aula como palestra baseada na exposição de conteúdos, é uma herança do arquétipo de formação jesuíta, consolidado sob a égide do pensamento da modernidade; e que tem exercido forte influência nos modos de ensinar e aprender, principalmente na docência do ensino superior. A partir disso, constata-se que sua reprodução nas ações dos docentes tem respaldo no que as autoras afirmam: "o paradigma tradicional, professor palestrante e aluno ouvinte, foi-nos ensinado pela nossa vivência de alunos, sendo, portanto, o que sabemos fazer, por experiência ou hábito [...]" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 211).

Com base nessas considerações, um elemento se destaca no cenário investigado, o qual seja a constatação do esgotamento desse modo de ensinar linearmente sistematizado, caracterizado por aulas com um caráter expositivo, de discurso em torno de temas, sendo enfatizado tanto por professor (P) como por estudante (E) que:

De alguns [professores] não [estimulam], as aulas se tornam bem tediosas, você já chega cansado e não encontramos [estudantes] nenhum estímulo nas aulas (E10).

Nesse contexto [sala] se usar somente esse formato tradicional de aula expositiva, talvez pelo costume, pelo hábito de dormir cedo eles [estudantes do curso de Pedagogia] sentem sono, eles cochilam, enfim, então não é uma técnica boa essa do tradicional (P3).

Essa visualização de sonolência e distração discente no desenvolvimento de aulas com um caráter expositivo ("aulas tediosas" (E10)), externada pelo docente P3, é corroborada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 205, grifo das autoras) as quais afirmam que, "muitas críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear de aula magistral "local onde todos dormem e uma pessoa fala"". Torre (2002, p.105) contribui para a reflexão e fundamenta a fala do discente E10, ao afirmar que: "a metodologia que chega a aborrecer o aluno torna-se obstáculo para a estimulação [...]" no ato de aprender. As observações em sala confirmam que o desenvolvimento desse tipo de aula é pouco atrativa: estudantes geralmente dispersos, apáticos, pouco entusiasmo e um notável déficit de atenção.

Contudo, cabe destacar que, no contexto da investigação foi possível entrever posturas docentes que apresentam maior abertura, flexibilidade e metodologias que instigam a participação, a tolerância e a integração de conhecimentos plurais, mas, ainda, circunscritas a poucas iniciativas, elaboradas de modo pontual, na ação pedagógica de poucos professores.

Com essa perspectiva, de acordo com os estudantes do curso de Pedagogia, existem professores "que utilizam estratégias estimulantes" (E8) e isso acontece: "quando os métodos saem das

mesmices, [pois] estimulam e despertam mais interesse pelos alunos" (E11); quando "[...] os professores nos deixa a vontade, usam tom extrovertido, alegres, provocantes (E1). E a efetivação desse processo metodológico estimulante só é possível a partir da:

> [...] criação de ambientes e contextos de aprendizagem mais dinâmicos e flexíveis, mais cooperativos e solidários, [da] criação de ecossistemas educacionais nos quais prevaleça a solidariedade, a parceria, a ética, a generosidade, o companheirismo, o diálogo na busca constante de soluções de conflitos emergentes [...] (MORAES, 2012, p. 89).

No contexto investigado, essas são atitudes que se firmam como atividades momentâneas, esporádicas e circunscritas a poucos docentes. Elemento que é confirmado por Cunha (2016, p.90) ao assinalar que "apesar de os discursos pedagógicos colocarem em questão a racionalidade técnica – oriunda da ciência moderna –, as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas".

Considera-se que a predominância nas ações pedagógicas dos professores de posicionamentos característicos da abordagem tradicional, tais como: aulas expositivas, isolacionismo no trabalho docente, fragmentação disciplinar, lógica de transmissão de conteúdo, relaciona-se com as experiências vivenciadas por eles enquanto estudantes, mas que apresentam um esgotamento na realidade educacional da contemporaneidade. E diante dessa consideração, recorre-se ao que expressa Morin (2007) ao afirmar que é necessária uma reforma do pensamento, que não se desprende de uma reforma do ensino.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Org.). Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRE, Saturnino de La. Estratégias didáticas inovadoras e criativas. In: TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar (Orgs.). Curso de formação para educadores. São Paulo: Madras Editora, 2002.

Palavras-chave: Ação pedagógica; metodologias; didática.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

SIMONE SARTORI JABUR - UNESPAR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNNDAMENTAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Quando olharmos a ciência ensinada na escola nos anos iniciais, percebemos uma desconexão com a realidade social a qual ela é produzida. O nosso intuito é chamar a atenção para o fato de que na escola, além de existir uma grande distância entre a ciência realizada na sociedade e o ensino das ciências, não há preocupação de analisá-la do ponto de vista histórico e social. A presente pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar o ensino de ciências nos anos iniciais a partir da sua historicidade e da concepção da pedagogia histórico crítica. Para tanto, nos guiamos pela seguinte questão: Qual o papel das ciências no ensino fundamental e sua relação com a democratização do conhecimento?
A metodologia empregada será de cunho teórico, buscando respaldo em autores clássicos sobre a temática do papel da ciência e suas implicações como disciplina no ensino básico. Entre os autores podemos citar Galileu Galileu, René Descartes, Denis Diderot, Charles Darwin, Demerval Saviani,e João Luiz Gasparin.
2Fundamentação teórica
Buscamos situar a ciência ao longo da história e agora iremos discutir a relação de ensino e instrução no âmbito do ensino/aprendizagem. O ensino de ciências tem como significação levantar indagações que propiciam o aluno proceder corretamente em situações precisas. Como o sujeito pertence há um dado momento histórico e com isto sua vivência histórica terá ênfase na sua realidade social, criando seus próprios conceitos, deste modo este mesmo sujeito fará novas descobertas, alcançando novos conceitos. A ciência compõe-se do mundo, de suas leis e toda sua estruturação, procura princípios e métodos, cria teorias e averigua a veracidade de tais teorias por meio de experimentações, Santos (2012) afirma, que a ciência é um saber totalizante, capaz de levar o homem ao conhecimento da verdade. Achando-se capaz de resolver problemas, ademais, é capaz de construir riquezas. Por conseguinte, atentamos que a ciência sempre estará alusiva as condições humanas e sociais. Fica explicito que a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) deve propiciar caminhos entre o saber elaborado e sua aquisição em gerações futuras. Santos (2012), destaca que o aprendizado de ciências e o ensino do mesmo é um meio para a "emancipação" popular. A PHC torna-se então uma nova metodologia para o ensino de ciências, apoiando o educador a situar-se teoricamente a respeito de suas práticas em sala de aula. Deve-se levar em conta a diversidade de círculos sociais, isto se faz necessário para o desenvolvimento e a inserção das práticas cientificas dentro do ambiente escolar, pois devido ao senso comum presente nestes círculos sociais, tem-se a ideia que a ciência está distante, criando uma bifurcação onde, de um lado está a ciência e a do outro a sociedade. Cabe a educação (do latim educations) desenvolver práticas para mediar este processo de ensino e aprendizagem, a fim de que este senso comum seja derrubado junto a suas limitações e assim desenvolver socialmente a práxis libertadora. Saviani (2012, p 26), mostra que existe a

possibilidade de utilizar a escola como instrumento de avanço social, "como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa". A sociedade atual está constituída com a finalidade de gerar riquezas, ou seja, recursos humanos, sendo influenciados pelo neoliberalismo, no qual determina como deve-se trabalhar, controla concepções e conceitos, sendo uma política voltada para o consumismo crescente. Saviani (2012) diz que este consumo crescente resulta em uma globalização excludente, entretanto a escola é um meio para superar estas desigualdades sociais, sendo está um instrumento de mudança social. Salvo se que para obter um ensino adequado nas escolas, existe a necessidade de espaço/tempo adequados, principalmente para a instrução de ciências e aulas práticas da mesma. O que se tem visto é a falta de tempo quanto a disponibilidade para aulas práticas e expositivas nas instituições de ensino, Saviani (2012. p. 54) descreve este fato como "o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares". A partir do momento que o professor debate com o aluno sobre os conhecimentos a serem ensinados, abrirá um caminho para a realização de raciocínios ampliados, análises mais consistentes, é notável que um problema pode ser verificado de diversas maneiras. Gasparin (2012) roteiriza uma estrutura didática baseada na PHC, onde inicia-se pela Prática social: aqui será selecionado o problema a ser analisado; Problema: Qualquer problema que diga respeito ao homem como ser genérico; Instrumentalização: Uso do saber elaborado; Análise: inicia-se o processo das mediações; Catarse: Quando os resultados significativos são encontrados dá-se o processo de catarse ou depuração; Síntese: Expressão elaborada da catarse, o entendimento e a percepção do que é significativo são elaborados pelos indivíduos e podem ser expressos no discurso e na ação; e por fim volta a Prática Social: Construída a síntese, a prática social tem um dos seus elementos alterado: o sujeito. Sendo a prática ser alterada, eliminando o senso comum dando espaço a explorações mais completas, sendo um processo interminável, é possível detectar novos problemas na prática social. Logo abaixo segue um exemplo de como este roteiro se dá na prática. Tem-se notado que o método prático obtém melhores resultados quando se trata de aprendizagem de ciências, pois mostra a ciência como descoberta, explicita aos alunos determinados acontecimentos, tendo-os como atuantes em suas aulas e não apenas espectadores. Levando-os a descobrir que a ciência é muito mais que aprendizado de fatos. Gowdak complementa que,

A metodologia renovada faz com que o aluno aprenda a pensar, interpretando dados obtidos a partir de experimentos, e o conduz a formação de atitude científica. É a única metodologia capaz de dar ao aluno uma compreensão exata do que é ciência. Adotando a metodologia renovada, o professor dá ao aluno a oportunidade de participar, de duvidar, de testar, de experimentar, de concluir, de generalizar, de aplicar os conhecimentos. (GOWDAK, S/D. p.11)

Está relação constituí uma iniciativa dos alunos, possibilitando um diálogo entre seus colegas e o professor, não deixando de lado o diálogo adquirido historicamente. Esta instrumentalização do sujeito é a libertação das camadas populares por meio da ação educativa, ganhando a ação de atuar por si só. Este processo de libertação das camadas populares inicia-se pela equipe escolar, sendo composto por professores, diretores, pedagogos, entre demais funcionários. Porém, este papel do professor como ser conscientizador, acaba quando não há reciprocidade, isso se dá devido à má valorização dos profissionais da educação, sendo mal remunerados, com formação e aperfeiçoamento insuficientes, tendo que conviver com o aumento da violência e o descaso, além de políticas neoliberais que atacam a escola pública. Isto afeta diretamente o processo de ensino dentro de sala de aula, resultando na aprendizagem deficitária dos educandos. O ensino de ciências, segundo Saviani (2012) deve- se caracterizar pelas atividades ofertadas a estes alunos e devem fazer com que eles interajam diretamente com o conteúdo, devendo ser realizadas a partir da realidade social e da necessidade de cada educando ou de

grupos, este momento é essencial para o processo de aprendizagem, visto que parte do que o educando já sabe sobre a atividade proposta. É normal que ele traga curiosidades e as investigue, elaborando assim novas ideias e experiências, Ward e Roden (2010) realçam a importância do questionamento dentro da sala de aula.

O questionamento juntamente com a observação e a investigação, é um aspecto fundamental do desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre o mundo. Eles devem entender a diferença entre as perguntas que fazem e que podem ser investigadas, aquelas que serão respondidas usando outras abordagens e as que não tem resposta. (WARD E RODEN. 2010. p. 37)

Esta oportunidade fará com que o indivíduo se sinta próximo de poder transformar o mundo, sendo mais participativo, contribuindo então para a compreensão das diversificadas maneiras de utilizar os recursos naturais.

3. Resultado

Durante muitos anos o ser humano foi considerado o centro do Universo, acreditando que a natureza sempre estaria a sua disposição, ele está em constante transformação e passou a dominar seus ciclos e espaços. Se a vida na sociedade é colocada em risco pode ser consequência de uma crise social e ambiental, a contribuição do ensino de Ciências Naturais pode servir para a reconstrução da relação homem- natureza em um contexto histórico. Contudo, ainda há tempo para que possamos reivindicar um conhecimento do qual o sujeito intérprete e relacione a ciência como produto histórico e pertencente a humanidade e para garantir aos futuros cidadãos uma educação em que nossas crianças, venham desfrutar de um ambiente com consciência e participativo, sabendo que a vida é uma via de mão dupla, pois a mesma, tem suas responsabilidades sociais. O aluno deve estar preparado para transformação do seu conhecimento teórico em prática social, necessária para mudanças sociais e culturais.

Referências

GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórica-Crítica.5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOWDAK, Demétrio. Ensino de Ciências pelo método Experimental. Guarulhos- São Paulo: Parma Ltda, 1982.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. História da ciência: A Ciência Moderna. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

SANTOS, César Sátiro dos. Ensino de Ciências: Abordagem Histórico- Crítica. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SAVIANI, D. (2003 b). Escola e Democracia.36. ed. Revista. Campinas, Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 5).

WARD, Helen et al. Ensino de Ciências. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Palavras- chave: Ciências; Ensino Fundamental; Pedagogia Histórico Crítica.

O ENSINO DE PROJETO NA ARQUITETURA E URBANISMO E O DESIGN THINKING: A BUSCA DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

JULIANA FERNANDES JUNGES CARARO - PUCPR

MOARA ZUCCHERELLI - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Presente nos cinco anos dos cursos de arquitetura e urbanismo, a disciplina de projeto é o principal eixo de aprendizagem dessa prática profissional. Sua importância é confirmada no artigo 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES n°2 de 17/06/2010) do Ministério da Educação, que especifica treze competências mínimas para a formação dos arquitetos e urbanistas, sendo boa parte desenvolvida nas disciplinas de projeto, pois no geral, o produto final do trabalho do arquiteto é a elaboração de projetos.
Mesmo sendo fundamental à formação do arquiteto, a disciplina de projeto apresenta fragilidades didáticas, acarretando deficiências na formação desse profissional. Com o objetivo de levantar alternativas metodológicas para o ensino de projeto na arquitetura, essa pesquisa procurou no *design thinking*, metodologia criada para o processo de criação no Design, um caminho para a mudança das práticas de ensino nessa disciplina. Adotando a metodologia de pesquisa bibliográfica, procurou responder: **o uso do método *design thinking* pode ser uma alternativa no ensino da disciplina de projeto nos cursos de arquitetura e urbanismo?**

O ENSINO DE PROJETO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Existe uma conduta consagrada na condução da disciplina de projeto de arquitetura em muitas instituições de ensino do país: durante o semestre ou ano, o professor seleciona um "tema de projeto" (escola, praça, escritório...) a ser desenvolvido; fornece o programa de necessidades (lista de ambientes para o projeto); apresenta o local do projeto e estabelece os desenhos a serem entregues para a avaliação. Durante a disciplina ocorrem "assessorias" individuais ou coletivas, nas quais o professor "corrige" o trabalho em desenvolvimento. Este tipo de procedimento acaba dando a impressão de que apenas estas informações são suficientes para se projetar na arquitetura. Pelo método "aprender fazendo", os professores acreditam que projetar e aprender a projetar são a mesma coisa.
Essa reflexão leva a outras questões, como a formação técnica e não pedagógica do "profissional professor". Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que muitos docentes do ensino superior são especializados em sua área de formação, mas não tem prática e metodologia para o ensino. Observam, que muitos profissionais estão na carreira docente por satisfação pessoal ou por uma segunda atividade profissional, sem dar importância à formação pedagógica, reproduzindo o modelo de ensino que vivenciou no período de sua formação. Esse modelo é, no geral, fundamentado no ensino tecnicista ou conservador, o qual o racionalismo fragmentou o conhecimento em busca de verdades absolutas, tornando o processo na educação mecanizado e repetitivo (BEHRENS, 2012), desconectando professores e alunos das realidades do mundo, tendo hoje, dificuldade em pesquisar, analisar, debater e argumentar a partir de uma visão global dos problemas reais (MORIN, 2000). Sendo fundamental a

mudança, as metodologias ativas vem como uma possibilidade, destacando o *design thinking* pelo aprendizado centrado em problemas e situações reais.

DESIGN THINKINGE O ENSINO DE PROJETO NA ARQUITETURA

O termo *design thinking*, "como os designers pensam", vem de professores da Universidade de Stanford nos Estados Unidos, mas sistematizado como estratégia nodesignpor Davis M. Kelley fundador da IDEO, empresa de designde produtos, e seu CEO, Tim Brown. Para Cavalcanti e Filatro (2017), não é uma abordagem que estimula a releitura de problemas complexos, identificando as necessidades das pessoas, produzindo soluções criativas e inovadoras pela observação, co-criação, materialização e feedback, em um processo de constante divergência e convergência das ideias.

Os projetos no *design thinking* percorrem a perspectiva do desejo, prática e viabilidade das soluções de problemas e por um processo de três espaços sobrepostos, não sequencial, que permeiam em análises e sínteses, são: (i) **inspiração** ou **imersão**, problema ou oportunidade que motiva a busca por soluções; (ii) **ideação**, processo de gerar, desenvolver e testar ideias; e (iii) **implementação**, saída da ideia do estúdio de designpara o mercado (Brown, 2018).

Ambrose (2011) propõe sete etapas: definir, pesquisar, gerar ideias, testar protótipos selecionar, implementar e aprender.

Relacionando as etapas do *design thinking* com as do processo projetual na arquitetura, observando-o como possível metodologia de ensino na disciplina de projeto, agrupamos as fases de Ambrose (2011) nos espaços de Brown (2018), desta maneira: definir e pesquisar em **inspiração** ou **imersão**, gerar ideias, testar protótipos e selecionar em **ideação** e implementar e aprender em **implementação**.

No *design thinking*, a etapa **inspiração** *ou* **imersão** envolve o "*briefing*", que são as solicitações do cliente para o projeto e a "pesquisa" paraa coleta de informações para a gerar ideias (AMBROSE, 2011).No ensino de projeto de arquitetura pensamos no momento inicial de contato/definição do temado projeto, refletindo sobre o seu uso ou função. Na sequência o desenvolvimento de um *briefing*, que traz significado ao projeto. Mas sem cliente pode ser um problema, já que a arquitetura é centrada no ser humano, assim proporíamos aos aluno a visita a espaços similares ao do projeto para conversar com os responsáveis e usuários do espaço, levantando necessidades, expectativas e desejos.

A fase "pesquisar" envolve: a **análise de referências,** por meio de projetos similares; definir um **conceito**, com base nas informações do cliente; montar um **programa de necessidades** com a relação dos ambientes para compor o espaço; **pré-dimensionarcom** medidas mínimas necessárias aos espaços; organizar um **organograma e fluxograma** entendendo a relação entre os ambientes e fluxos dos usuários; **visitar o terreno** para conhecer o local onde o projeto será planejado; e mapear as **condicionantes físicas, antrópicas e legais** relevantes ao projeto.

A segunda etapa de **ideação**, no *design thinking* é a geração das primeiras ideias e a criação de possíveis soluções ao problema, a partir da análise e síntese das informações reunidas na etapa anterior. Inclui também "testar protótipos", a partir das ideias mais promissoras, aprimorando-as para observar aspectos específicos e a viabilidade técnica do projeto, para na etapa seguinte posterior "selecionar" a solução final (AMBROSE, 2011).

No ensino de projeto de arquitetura, a geração de ideias pode ser o momento dos primeiros esboços (desenhos/croquis/maquetes), vindas das informações coletadas na etapa de pesquisa. Nesta fase, com a **estratégia de ocupação**, os estudantes deveriam levantar múltiplas hipóteses para resolução do projeto, verificando o que elas proporcionam de melhor às situações presentes na "pesquisa". Para "testar protótipos" poderíamos desenvolver o **partido geral**, que visa verificar a viabilidade do projeto em diversos sentidos. E na fase "fazer escolhas", poderíamos

partir para o **estudo preliminar**, sendo a materialização do projeto.
A última etapa, implementação, no *design thinking* se define pela entrega da solução final do projeto, cruzando todas as informações e elementos que compõe a proposta para o atendimento às solicitações do cliente (AMBROSE, 2011). Na prática do arquiteto, podemos relacionar esta fase com as etapas de Anteprojeto, Detalhamento, Projeto Executivo e Legal. No ensino de projeto estas etapas raramenteo correm pelo tempo da disciplina, mas poderíamos relacionar à entrega final ao professor, para que apresente suas considerações e avaliações. O "momento de aprender", apresentado por Ambrose (2011) contempla feedbacksdo que funcionou e o que pode ser melhorado. Na prática do arquiteto, observa-se isso pela análise de pós-ocupação (APO), pesquisa de satisfação do cliente, e outros. No ensino de projeto, as devolutivas, nas quais os professores apontam potencialidades e deficiências da solução apresentada, são ricas para o aprendizado e melhoria no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas são uma maneira de desenvolver nos estudantes competências humanas e profissionais, preparando-os para trabalhar com problemas reais e complexos. Dentre as várias possibilidades, a dinâmica do *design thinking* pode ser uma alternativa para engajar, motivar e envolver os estudantes no ensino de projeto na arquitetura, distanciando-se das práticas atuais que demonstram fragilidades.
A pesquisa abre a reflexão sobre as práticas de ensino nas disciplinas de projeto dos cursos de arquitetura, constatando que são grandes os desafios para a mudança metodológica e o papel dos professores, que muitas vezes, como profissionais do mercado, trazem boa experiência e vivência de projeto para a sala de aula, mas carecem de formação pedagógica para promover construção das competências necessárias aos futuros arquitetos.

REFERÊNCIAS

AMBROSE, Gavin. Design thimking. Porto Alegre: Bookman, 2015. Recurso online.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de (Organizadoras). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

BROWN, Tim. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

CAVALCANTI, Carolina e FILATRO, Andrea C. Design thinking na educação presencial, à distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2016.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro.São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

Resolução CNE/CES nº 2, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação, 17 de junho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao. Acesso em 23 de março de 2019.

Palavras-chave: Design Thinking, ensino na arquitetura, metodologia de ensino, metodologia ativa.

O MÉTODO MONTESSORI E A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

MARIANA MEDEIROS TRAUTWEIN - PMC

THAISA RODBARD MILEO - UNINTER

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Método Montessori teve sua origem nas observações e experiências da médica Maria Montessori ainda no século XIX. Apesar de não ser um método novo e que vem tomando notoriedade nos últimos anos, especialmente no tocante da criação materna e da organização do quarto do bebê, ainda tem pouca representatividade na educação, especialmente no Brasil.
Trata-se de um método que tem em seu cerne a criança e seu desenvolvimento individualizado. Dentro desta premissa, acredita-se que a criança deve aprender sozinha, observando e aprendendo com seus erros, por meio de uma educação que estimule seus sentidos e abranja a natureza.
Quando observamos a criança da contemporaneidade, é possível perceber que estas encontram-se cada vez menos autônomas e mais dependentes de seus pais e pares, seja afetiva ou efetivamente. Diante dos desafios da modernidade (tecnologia, violência, materialismo, excesso de zelo...), as crianças acabam vivendo dentro de pequenas bolhas que refletem apenas a sua realidade e deixam de se aguçar com a curiosidade e de se deparar com novos desafios e realidades.
Dentro deste contexto, cabe questionar: como o Método Montessori pode auxiliar na formação cidadã de crianças com mais autonomia na sociedade contemporânea?
Esta pesquisa objetiva relacionar as características e pilares do método com as necessidades de formação da sociedade atual, vislumbrando seus benefícios no nível da educação formal. Para tal, descreveremos rapidamente a vida e o trabalho de sua criadora, Maria Montessori, e como se desenvolve esse método, além de fazer uma breve análise da criança na contemporaneidade, suas necessidades e características.

MARIA MONTESSORI E SEU MÉTODO

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870 na Itália. Desde muito cedo, interessou-se por matérias científicas, principalmente matemática e biologia.
Fora a primeira mulher na Itália a se tornar médica em 1896. Interessou-se, principalmente, pelas doenças do sistema nervoso o que a levou a trabalhar com crianças que viviam em asilos para doentes mentais.Seu interesse por estas crianças a fez perceber que o problema relacionado a elas poderia ser mais pedagógico do que clínico.
Algumas crianças da escola para deficientes, após dois anos sendo “guiadas” por Montessori com seus métodos e materiais, alcançaram um alto grau de desenvolvimento. Foram apresentadas ao exame nas escolas públicas juntamente com as crianças ditas normais e obtiveram a aprovação. Parecia um milagre, mas Montessori não se surpreendeu, pois priorizava o desenvolvimento integral – psíquico, social e intelectual – enquanto as crianças que frequentavam escolar “normais” eram sufocadas por tantos conteúdos soltos.
Em 1906 foi convidada para instalar uma Casa dei Bambinino bairro San Lorenço – bairro de trabalhadores de Roma. Era a oportunidade que Montessori estava esperando: “Solicitaram-me que me encarregasse dessa instituição que poderia ter um belo futuro. Tive a indefinível

impressão de que iria nascer uma obra grandiosa" (MONTESSORI, 1966, p. 109). Foi nesta instituição que Montessori fez as principais observações e pode testar diversas formas de trabalho e encaminhamentos para o desenvolvimento pleno da criança. Ali nasceu o Método Montessori.

O Método Montessori suporta-se em dois pilares: o ambiente e o professor.Seu cerne está na educação pela liberdade, atividade e independência, visando deixar as crianças livres para agirem espontaneamente e para isso o ambiente também deve fazer com que elas se sintam à vontade e o professor deve tomar o papel de observador e mediador desta tarefa.

Dentre os princípios da pedagogia montessoriana, estão o respeito pelo potencial de cada indivíduo, o tempo de aprendizagem e as limitações de cada um. A educadora defendia a liberdade e autonomia da criança e que esta pudesse escolher de quais atividades desejaria participar. O diferencial centrava-se no estímulo por meio das atividades lúdicas e práticas. Os recursos didáticos montessorianos foram produzidos com intuito de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento consciente a partir de ações experimentais, compreendendo que dessa forma os indivíduos se tornam autônomos através das atividades praticadas. Para Montessori, o principal fundamento do desenvolvimento da criança é a concentração. Ela precisa ser estimulada a descobrir como se concentrar e para isso tem necessidade de experimentar situações que exercite – a (SILVEIRA, OLIVEIRA, SOUZA, 2014).

Segundo Montessori

> (...) nosso objeto educativo deve ser o de ajudar o desenvolvimento da infância, não o de dar-lhes cultura. Por isto, depois de haver oferecido à criança o material didático adequado para provocar o desenvolvimento dos sentidos, devemos esperar que se desenvolva a atividade de observação(MONTESSORI, 1965, p. 199).

Os materiaisdesenvolvidos pela educadora, que constituem um dos aspectos mais importantes e conhecidos do seu trabalho, objetivam chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho) (DALTOÉ e STRELOW, 1998). Montessori classificou os materiais produzidos em cinco grupos nomeados pela autora de: Exercícios Para a Vida Cotidiana, Material Sensorial, de Linguagem, Matemática e Ciências.

O professor tem papel secundário no processo educativo, pois a criança é sua protagonista. Deve-se romper com o pensamento de que o adulto deve moldar a criança como se esta fosse um vaso vazio, tradição vista como egocêntrica por Montessori. Lillard (2017) salienta ao se referir aos adultos:

> O adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança; não egoísta, mas egocêntrico. Assim, ele considera tudo do ponto de partida de sua referência de si mesmo e, dessa maneira, deixa de compreender a criança. É esse ponto de vista que leva a considerar a criança um ser vazio que o adulto deve preencher com seus esforços, como um ser inerte e capaz para quem tudo deve ser feito […] (2017, p.71)

Essa reflexão de Lillard sobre o adulto pode ser observada na atualidade e é um dos aspectos que influenciam na dependência das crianças.

A CRIANÇA DE HOJE E O MÉTODO MONTESSORI

É comum escutarmos que as crianças na contemporaneidade estão cada vez mais dependentes e que têm dificuldades para realizar tarefas simples do cotidiano. Podemos analisar este fenômeno como uma consequência da sociedade em que estas crianças estão inseridas, cada vez mais violenta, rápida e distante das relações pessoais. Diante disto, a superproteção, a falta de contato e expressões de afeto, de disciplina e de responsabilidades são cada vez mais comuns e resultam na falta de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia.

Salles (2005 p.35) afirma que na modernidade "a criança, o adolescente e o jovem adquiriram um status de dependentes, não responsáveis jurídica, política e emocionalmente. A criança vai à escola, brinca, mora com a família, é feliz e não tem responsabilidades" e essa lacuna continuará presente ao longo de suas vidas, inclusive na vida adulta, dificultando sua inserção no mercado de trabalho e seus relacionamentos familiares e amorosos.

Martins (2010, p.12) indica quese deve promover com essas crianças "a cooperação e colaboração, a tolerância, a autonomia, o espírito crítico, responsabilidade pelas escolhas, a equidade e ainda a promoção da participação na vida da escola e da comunidade", visando o desenvolvimento global das crianças para uma vida em sociedade, formando cidadãos responsáveis e deixando de lado esse status de dependentes.

Neste contexto, o Método Montessori mostra-se um grande aliado nesta formação integral, pois sua base é o trabalho da autonomia por meio do desenvolvimento sensorial dentro do contexto real da criança. Isto pode ser observado pelos exercícios de vida cotidiana (dobrar roupas, fechar botões, lavar louça, cuidar de seus pertences e de seu ambiente) desde a primeira infância e nos materiais sensoriais que possuem o controle do erro, em que a criança identifica e corrige por si mesma seus equívocos.

Outro pilar importante nesta formação global é que a criança é a responsável pela sua aprendizagem e pela organização de seu tempo, escolhendo os exercícios que realiza e, até mesmo, os momentos de pausa para banheiro ou alimentação. É claro que a professora como mediadora está sempre atenta às escolhas feitas pela criança para poder orientá-la somente quando julgar necessário.

Para esta liberdade existir, a sala de aula é feita para a criança, com móveis em tamanho proporcional e com os materiais e objetos ao alcance de suas mãos. Assim a criança pode navegar pelo ambiente sem precisar da intervenção do adulto. O que hoje pode parecer comum, na época de Montessori foi uma grande mudança, pois a criança ainda era vista como um adulto em miniatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as características e defasagens das crianças da modernidade, onde a independência, autonomia e responsabilidade encontram-se muitas vezes a cargo da família, o Método Montessori torna-se um aliado do desenvolvimento global da criança permitindo que esta expresse-se com liberdade e segurança, desenvolvendo sua autonomia e a capacidade de resolução de problemas do cotidiano.

REFERÊNCIAS

DALTOÉ, K.; STRELOW, S. Trabalhando com material dourado e blocos lógicos nas séries iniciais.In:Só Matemática. Virtuous Tecnologia da Informação, 1998-2019. Disponível em http://www.somatematica.com.br/artigos/a14/p4.php. Acesso em: 20 nov. 2018.

LILLARD, P.P. Método Montessori: uma introdução para pais e professores. São Paulo: Manole, 2017.

MARTINS, M., MOGARRO M. A educação para a cidadania no século XXI. Rev. Iberoamericana de educación, nº53, 2010, p.185-202.

MONTESSORI, M. Pedagogia Cientifica: a descoberta da criança. Trad. de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

SALES, L. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. Rev. Estudos de psicologia, vol. 22, nº1, jan-março, 2005, p.33-41, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Palavras-chave: Método Montessori; criança; autonomia

O PRESCRITO E O DITO NA ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO

ADRIANA ALVES FAGUNDES - PUCPR

ANTÔNIA BATISTA MARQUES - UERN

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se nos campos das discussões sobre o uso de materiais didáticos em geral, em particular o livro didático. Como o livro didático é utilizado na maioria das disciplinas, para essa análise escolhemos o Livro Didático de História (LDH) do 4º do ensino fundamental. Segundo (BITTENCOURT, 2004, p. 304), "os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica".

Na produção referente a História da Educação, é possível constatar que o livro didático tem estado presente no processo de ensino nas mais variadas sociedades. "Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar" (SOARES, 1996, p. 54).

O livro tem muitos usos, porém, se caracteriza como instrumento pedagógico importante que auxilia o professor nas atividades docentes, "o livro didático foi concebido como um dos suportes pedagógicos que contribuem com o trabalho docente e com o processo de aprendizagem dos estudantes" (BRASIL, 2016, p. 7). Para Freitas (2010, p. 240), "o livro didático é reconhecível porque materializa a disciplina escolar". Ou seja, mesmo com tantos outros materiais existentes, outros textos, por exemplo., o livro didático é um dos mais utilizados, é um material de fácil acesso e também, dependendo do seu uso, de fácil compreensão.

MÉTODOS

A credibilidade de uma pesquisa está diretamente relacionada com a sua rigorosidade metódica. Desse modo, a definição de instrumentos e materiais é parte fundamental desse processo. Da sua escolha e forma de utilização também dependem os resultados da pesquisa, por isso, os instrumentos devem ser adequados à natureza do objeto (MARQUES, 2014).

O estudo foi de caráter qualitativo, a partir da pesquisa documental e empírica. O instrumento desta pesquisa foi a entrevista do tipo semiestruturada, no entanto, foi necessário nos utilizarmos de materiais como o Livro didático de História, o Manual do Professor/PNLD 2016 e o Guia do Livro Didático do 4º ano do Ensino Fundamental. O livro didático que serviu como material para essa pesquisa foi da coleção Projeto Buriti História, aprovada pelo PNLD 2016, de autoria de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos (Editora Moderna)

O objetivo da entrevista neste estudo foi de identificar critérios de uso e escolha do livro didático de História. Optamos então pela realização de entrevista semiestruturada com uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental. O uso de entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para coleta de dados, pois, trata-se de um procedimento de coleta de informações e constitui num tipo de comunicação entre o pesquisador e o entrevistado. Sendo assim, "a

situação de entrevista é um momento de encontro entre duas pessoas, com diferentes histórias, experiências, expectativas e com diferentes disposições afetivas" (ALMEIDA e SZYMANSKI, 2004, p. 89).

Para o referencial teórico-metodológico buscamos inspirações nos trabalhos de autores que pesquisam sobre Livro Didático, tais como Circe M. F. Bittencourt (2004), Kátia Abud (2015), Marisa Lajolo (1996), Kazumi Munakata (1997), Magda B. Soares (1996), entre outros.

RESULTADOS

Existe uma grande quantidade de pesquisa sobre o livro didático sob as mais diversas concepções e dimensões. No entanto, a investigação sobre esse objeto de estudo está longe de ser esgotada. O nosso estudo apresenta alguns achados referentes a escolha e uso tais como: a análise e descrição do Guia do Livro Didático 2016, a coleção Buriti está construída de modo a privilegiar a abordagem cronológica e linear da História do Brasil, contempla conteúdos sobre período colonial até a contemporaneidade; os dados da entrevista nos possibilitou a definição de categorias tais como: *Aspectos de vida da professora, Escolha do Livro Didático de História e Uso do Livro Didático de História*.

Com a realização desta pesquisa foi possível verificar, a partir do que diz a professora, que o livro didático é utilizado como "ferramenta", ajudando na elaboração de aulas e planejamentos, aprimorando seus conhecimentos, não é o único instrumento a ser utilizado e também não é um limitador, o professor pode e deve utilizar outros recursos. SALLA apud (BITTENCOURT, 2004, p. 26), "defende ser imprescindível que os educadores saibam usar as obras como mais um entre os diversos instrumentos à disposição da aprendizagem dos estudantes. Não como o único recurso".

Para concluir, mesmo que provisoriamente, é necessário reforçar que o objetivo desta pesquisa foi discutir sobre a escolha e o uso do livro didático de História. Portanto, através de referências bibliográficas, da análise dos materiais e da entrevista realizada com uma professora, chegou-se a um resultado satisfatório, vislumbrando a possibilidade de estudos posteriores, em outras palavras, para este momento os objetivos da pesquisa foram alcançados abrindo oportunidades de novas pesquisas, dando continuidade e respondendo a indagações que surgiram durante o processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004, p. 89-100.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos**.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2016: História: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação, 2016.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais).** São Cristóvão: Editora UFS, 2010, p. 237 - 248.

MARQUES, Antônia Batista. **A formação da habilidade de explicar no contexto do Ensino Médio:** O que dizem os livros? O que pensam os professores. 207 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN 2014.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

Palavras-chave: Livro didático; Escolha do livro didático de História; Uso do livro didático de História;

O REDESENHO DA DISCIPLINA DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA PUC-PR

WILLIAM SADE JUNIOR - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Objetivo Geral
Demonstrar o redesenho de uma disciplina de Representação Gráfica do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-PR utilizando um modelo baseado em competências.
Objetivos Específicos
Relatar os processos de transformação e redesenho da disciplina;
Demonstrar a aplicação de uma metodologia de aprendizagem baseada em projeto;

1. Problema

Através dos anos, os docentes do curso de arquitetura trabalham com a perspectiva do professor transmissor do conhecimento, o profissional de arquitetura que escolha a carreira docente e que utiliza métodos de aula estruturada na sua autoridade de detentor daquele saber, baseado no seu conhecimento empírico, experiência profissional ou pedagógica apreendida pela sua experiência discente. Nesse cenário, "é ainda muito comum a influência do método tradicional de ensino, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, em que os estudantes mantêm uma postura passiva, apenas recebendo e memorizando as informações numa atitude de reprodução." (DIESEL, 2017)

Os métodos utilizados, de natureza behaviorista, no qual segundo Skinner, os estudantes recebem passivamente as instruções do professor e aprendem pelo esforço e pela repetição (MOREIRA, 2017), partia da cópia de projetos selecionados pelos professores, com o uso de instrumentos técnicos – réguas, esquadros, compasso, lapiseiras, etc. – com o intuito de capacitar o futuro arquiteto a representar seus projetos em suas várias dimensões e planos, aplicando normas específicas, para fins de construção.

Uma nova abordagem, baseada na "formação por competência" parecia a mais adequada para nosso tempo, entendendo competência como a capacidade de o sujeito mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências para solucionar problemas ou, de maneira geral, para enfrentar situações complexas." (SCALLON, 2015)

A adoção de novas práticas pedagógicas que atendessem a novas demandas e de conteúdos mais significativos, focados em uma nova realidade eram motivos de reuniões e discussões entre os professores do grupo de representação gráfica.

A nova matriz curricular implantada a partir do ano de 2018, propôs uma mudança significativa na abordagem curricular das disciplinas de primeiro e segundo períodos. Inseridas no Núcleo de Fundamentação da nova matriz, cuja abordagem "apresenta-se como iniciação ao universo das linguagens da arquitetura e sua representação, bem como oferece embasamento teórico, histórico e tecnológico que permite compreender o espaço e sua relação com o indivíduo e com o meio", foram denominadas de Representação Gráfica - 1.º semestre – que agrupou as disciplinas de Desenho de Observação, Geometria Descritiva à de Desenho e Meios de Representação I (desenho arquitetônico), e Representação Gráfica Digital – 2.º semestre – que uniu Desenho e Meios de Representação II com Informática Aplicada à Arquitetura.

Pela necessidade de uma fundamentação teórica que ajudasse no processo de construção do novo plano de ensino da disciplina, alinhada com os preceitos exigidos pela nova matriz e também que corroborasse com a proposta pedagógica baseada em metodologias ativas de ensino, utilizamos o referencial teórico específico das metodologias ativas, a base teórica da aprendizagem por competências de Scallon, onde a necessidade de "remodelar os programas adotando uma abordagem por competências" dentro de um contexto no qual "os alunos são levados a trabalhar em situações significativas que se aproximem daquelas da vida cotidiana" (SCALLON, 2015) e a Taxonomia de Anderson – aperfeiçoada em 2001 a partir da Taxonomia de Bloom (1956) – que vinha exatamente de encontro aos nossos pressupostos de sistematização e construção de um caminho, com um objetivo de aprendizagem real a ser alcançado por uma trajetória de conhecimento que formasse uma base sólida de pressupostos técnicos e normativos que fossem aplicados à uma prática criativa de elaboração de projetos. Diante desse contexto procuramos metodologias ativas que fossem capazes de perpassar por todos os níveis e relações entre o eixo das dimensões de conhecimento cognitivo e o eixo de dimensão do conteúdo, uma vez que " a noção de competência implica a utilização de saberes e de saber-fazer em situações dadas, mas segundo modalidades bem mais exigentes do que no caso de habilidades como interpretar, aplicar ou analisar" (LE BOTERF 1994, p. 35 in SCALLON, 2015), por isso, surge a ideia de um PBL (Problem Based Learning) porém adaptado à área de projetos com a denominação de PJBL (Aprendizagem Baseada em Projetos). O PJBL sugere o desenvolvimento dentro de um contexto real ou simulado, com a formação de grupos e parcerias entre equipes, em etapas processuais e gradativas, abordando diferentes níveis de complexidade e podendo ser de longa duração.

4. Conclusão

Com a formatação das novas disciplinas baseadas em modelos por competências e a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, acreditamos que estamos no caminho certo para o desenho de uma disciplina condizente com a nova matriz curricular na qual estamos inseridos.

Pensando num estudante que possui acesso irrestrito a uma quantidade cada vez maior de informações necessárias para a sua formação, de forma autônoma, intuitiva e de acordo com suas necessidades sem no entanto deixar de preencher requisitos fundamentais para a uma formação básica e estruturada, mas que dialogue com a realidade profissional e possibilidades futuras, a partir dos resultados obtidos em pesquisas anteriores e nesta propriamente dita.

A percepção que os conhecimentos adquiridos na compreensão do espaço tridimensional com a inserção de modelos de estudo, protótipos e maquetes, na busca e reconhecimento de novos materiais estruturais e de acabamento, a utilização do croqui como instrumento cognitivo fundamental para o entendimento da representação e comunicação entre o arquiteto e o mundo, podem transformar o estudante, em especial aquele que compreende que sua formação deve ser independente e engajada em suas necessidades e desejos de conhecimento num ser capaz de resolver problemas, propor soluções reais para problemas reais, encarar desafios que cada vez mais surgem sem respostas definitivas, mas possibilidades.

Desses resultados, surgiram muitas dúvidas e questões que estão sendo debatidas nesse momento para o aperfeiçoamento dos processos e montagem dos novos panos de ensino que já se iniciam em 2019, novos planejamentos com a certeza de que as experiências adquiridas com a formatação e discussão entre os pares nos diários de bordo, as reuniões pré e pós classe, as mudanças de estratégia por turmas, estão sendo muito significativas e importantes para a própria formação acadêmica profissional.

Referências

ABEA (Associação Brasileira de Ensino da Arquitetura e Urbanismo, XXXIV ENSEA/XVIII CONABEA - NATAL-RN. 2015. Acesso em: Dez. 2018. http://www.abea.org.br/?page_id=1772

ANDERSON, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 28 mar. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

EASTMAN, C. ET AL. Manual de BIM: um guia de modelagem da informação da construção para arquitetos, engenheiros, gerentes, construtores e incorporadores. Porto Alegre: 2014.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: Aprendizagem colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. Revista Eletrônica Gestão & Saúde, Brasília, v. 6, supl. 2, p. 860-872, abr. 2015.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias; Trad. Lucy Magalhães; 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

MAZUR, Eric.Peer instruction. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. II, p. 15–33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MOREIRA, Marco Antonio. Teorias de Aprendizagem. 2.ed. ampl. – São Paulo: E.P.U., 2017.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. SciELO – EdUFSCar (2008). Edição do Kindle.

SCALLON, Gérard. Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências / Gérard Scallon; tradução de Juliana Vermelho Martins. – Curitiba: PUCPRess, 2015.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2003.

Palavras-chave: Disciplina, Representação Gráfica, Matriz por Competências, Metodologias Ativas, Graduação

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: USO DO LEGO® EDUCATION NO ENSINO DE SOLOS

MÁRCIO LUIS VIEIRA - IFRS

ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS

ANA SARA CASTAMAN - IFRS

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OBJETOS DE APRENDIZAGEM: USO DO LEGO® EDUCATION NO ENSINO DE SOLOS

Resumo

Para Balbino (2007, p. 1) os "Objetos de Aprendizagem" são definidos como uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de apoio ao processo de ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação a distância e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de objetos de aprendizagem incluem conteúdos de aplicação multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de aprendizagem, ferramentas de software e software instrucional, pessoas, organizações ou eventos citados durante o processo de suporte da tecnologia ao ensino e aprendizagem.

Fazendo-se uma analogia, pode-se dizer que os Objetos são como peças de Lego, divertidas e fáceis de manipular, podendo se encaixar em outras peças de maneira que quem decide as formas a dar é o usuário. Pode-se afirmar também que os Objetos de Aprendizagem não substituem nem subestimam o papel do professor. Sendo este um dos protagonistas do processo (juntamente com os alunos), pois é ele quem vai escolher quais Objetos serão usados, visando atingir um determinado objetivo pedagógico. A tarefa de definir e escolher um Objeto podem ser bastante versáteis, pois esta ferramenta pode se adaptar às necessidades, habilidades, à formação, nível, interesses e estilos de aprendizagem (PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 2).

De acordo com Costa (2017, p. 1) quem acredita que o LEGO é um brinquedo destinado apenas às crianças está muito enganado, pois de um tempo para cá, esta ferramenta tem sido empregada para a resolução de problemas empresariais, dentre outros. Isto deve-se, em grande parte, ao fato de que o LEGO é uma peça genérica, que possibilita construções que estão limitadas apenas a imaginação de quem a usa.

Fonseca (2013) reforça que ao despertar a curiosidade do estudante, por consequência, promove-se uma maior assimilação do conhecimento, estímulo ao trabalho em equipe e à interação. Esta pode ser considerada uma das principais vantagens do uso do LEGO® Education em sala de aula.

Para Santos e Belmino (2013), o uso de materiais didático-pedagógicos são estratégias que permitem maior flexibilidade, criatividade, dinamicidade, interação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, instigando a participação ativa do estudante. Os autores criticam os docentes que perpetuam o estilo de aulas tradicionais, uma vez que estes mantêm o ensino puramente verbalizado e não incentivam uma experiência interativa e contextualizada.

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar a percepção dos estudantes acerca do uso do LEGO® Education como estratégia de ensino nas aulas de Manejo de Água e Solo do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS-Campus Sertão.

Para tanto, a metodologia empregada nesta pesquisa consistiu em aplicar atividades embasadas na técnica do Lego® Serius Play®, na unidade curricular de Manejo de Solos e Água. O estudo de campo ocorreu em quatro turmas de ensino médio, modalidade integrado no Curso de Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão, no primeiro semestre de 2019. As turmas eram compostas na sua totalidade por 112 estudantes, e a amostra da pesquisa foi respondida por 83 estudantes deles.

Para a realização da atividade algumas etapas foram observadas: escolha do tema a ser abordado na atividade; seleção dos materiais que foram utilizados; desenvolvimento da atividade (averiguação dos conceitos prévios acerca do tema, listagem de termos, leitura do material planejado e aplicação da técnica). O estudo privilegiou compreender questões inerentes à prática escolar cotidiana e ao redimensionamento do saber e do fazer docente, pela investigação das ações e relações que configuram o dia-a-dia da sala.

Após a atividade, analisou-se as produções dos estudantes e para a coleta de dados aplicou-se um questionário com 13 perguntas fechadas (dicotômicas e de múltipla escolha. Os questionários foram disponibilizados em ambiente web, com preenchimento on-line, sendo enviados para o endereço de todos os estudantes matriculados na referida unidade curricular. Ainda, realizou-se entrevista com o docente responsável pela disciplina. Os dados foram analisados de acordo com a abordagem quantitativa do conhecimento.

O perfil dos respondentes foi composto de 48 estudantes do sexo masculino e 33 do feminino e dois preferiram não declarar, sendo que estes eram alunos do primeiro ano do ensino médio do Curso de Técnico em Agropecuária modalidade Integrado ao Ensino Médio. Como as questões foram fechadas, não houve necessidade de elencar categorias. Após coletar os dados organizou-se uma planilha no software Excel® e divulgou-se os resultados, a partir de percentuais. Na análise, relacionou-se as informações obtidas com o referencial teórico que serviu de base para a elaboração do estudo.

Os dados prospectam de que os estudantes em sua maioria conheciam o LEGO®, já que 83,13 % já tinha ouvido falar do brinquedo e 16,87 % o desconheciam. Em relação a terem tido contato com alguma técnica semelhante ao LEGO® Education, os dados indicam que 69,88 % já tinham tido algum contato parecido com o brinquedo e 30,12% nunca tiveram contato.

Dos alunos entrevistados 93,98 % afirmaram que já tinham brincado com brinquedos de blocos para montar durante a sua infância e somente 6,02 % não, assim verificasse o amplo conhecimento da técnica, mas somente como brinquedo. Quando arguidos a respeito do uso desta metodologia em sala de aula somente 9,64 % afirmaram ter sido expostos à mesma, pois professores tinham utilizado esta técnica de aprendizagem em outras unidades curriculares do curso e 90,36 % nunca.

Dos respondentes 100 % afirmaram que acharam divertido utilizar o LEGO® nas atividades de aula, assim como confirmaram que as aulas tornaram-se mais atrativas com o uso do LEGO®, propiciando um melhor entendimento do conteúdo trabalhado em sala de aula. Quando perguntados sobre a experiência em relação ao uso da metodologia LEGO® durante as aulas, dos estudantes 96,39 % responderam que acharam muito interessante, sendo que somente 1,2 % não concordaram com a importância da estratégia. Dos entrevistados 91,57 % acharam que a atividade teve desenvolvimento adequado e atingiu os objetivos pedagógicos propostos.

Em relação ao questionamento se a prática tinha colaborado para a atividade de raciocínio 86,75 % acham que ação contribuiu para o raciocínio. Quando perguntados se o LEGO® Education pode ser uma ferramenta que facilita o aprendizado 97,59 % declararam que sim. Na pergunta quanto à acreditar que o uso do LEGO® Education ajuda na incorporação do conhecimento 92,77 % entendem que sim.

A partir da análise dos dados percebe-se as vantagens da utilização do LEGO® Education em sala de aula para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, envolvendo-os na construção do conhecimento de modo inovador por meio de objetos de aprendizagem. Assim, o retorno quanto ao uso desta estratégia é um dado valioso para analisar a aplicabilidade da atividade proposta.
Este fato é corroborado por Silva, Prates e Ribeiro (2016), que afirmam ser imprescindível programar o uso das diferentes tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, já que o docente confronta-se com um mundo tecnológico e necessita buscar novas possibilidades para a realidade no espaço educacional.
Conclui-se assim, que os resultados indicaram ser relevante o uso da estratégia de ensino LEGO® Education, uma vez que melhorou a construção do conhecimento em sala de aula. Apesar dos apontamentos positivos em relação à ação, se conhece os desafios teórico-práticos relacionados a esta estratégia de ensino, tais como o treinamento dos docentes acerca da metodologia, e propõe-se o uso da mesma em mais componentes curriculares do curso para a coleta de dados mais consistentes.

Referências

BALBINO, J. **Objetos de Aprendizagem:** Contribuições para sua genealogia. (2007), Agosto. Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/. Acesso em: 13 jul. 2011.
COSTA, J. C. da. **As quatro etapas que conduzem o método LEGO Serious Play**. Disponível em: https://administradores.com.br/noticias/as-quatro-etapas-que-conduzem-o-metodo-lego-serious-play. Acesso em: 14 maio 2019.
FONSECA, A. S. F. **As estratégias evidenciais em material didático impresso para Ead**. 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8230 Acesso em: 02 maio 2017.
PORTAL DA EDUCAÇÃO. **O que são Objetos de Aprendizagem**. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-sao-objetos-de-aprendizagem/29154. Acesso em: 30 jun. 2019.
SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. **Anais do Fórum Internacional de Pedagogia**, 2013. v. 1. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__fde094c18ce8ce27adf61aedf31dd2d6.pdf. Acesso em: 02 maio 2017.
SILVA, I. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Debate**, v.15, p.107-123, 2017.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Educação Profissional e Tecnológica, metodologias ativas.

OS MATERIAIS DIDÁTICOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

AMANDA PORFIRIO - MACKENZIE

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES - MACKENZIE

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Considerando a necessidade de pensarmos os processos de ensino e aprendizagem mais condizentes com as experiências educacionais atuais, nos deparamos com inúmeros recursos pedagógicos - em especial os materiais didáticos - que estimulam o interesse e o desenvolvimento de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.
Neste contexto, nos questionamos sobre a necessidade de compreender o papel relevante dos materiais didáticos no contexto educacional. Nos indagamos: que materiais didáticos mais favorecem a ação livre do professor para criar condições para uma aprendizagem significativa?

PROBLEMA

Nossa pesquisa visa analisar como um livro didático e um material apostilado permitem e criam condições (ou não) para um aprendizado significativo no ensino de matemática dos anos iniciais.
Vale ressaltar o fenômeno da aprendizagem mecânica ou "cultura de testagem" (Moreira, 2015), que se contrapõe a aprendizagem significativa pois prioritariamente, favorece a memorização de conceitos para futuros testes.
Torna-se relevante analisar a área de matemática por ser caracterizada como exata e lógica, com linguagem própria e simbólica, extremamente necessária para a compreensão de outras áreas do conhecimento e para a vida.

OBJETIVO GERAL

Analisar dois materiais didáticos, sendo um apostilado e outro um livro didático para verificar como (ou não) pode-se criar condições (ou não) para um aprendizado significativo, bem como para uma autonomia (ou não) do professor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar e analisar o sistema baseado em apostila e no livro didático e como a ação do professor é requerida;
Analisar as diferenças e semelhanças dos dois objetos de estudo, semelhanças e potencialidades em relação às possibilidades de aprendizagem e da relação professor-material-aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa consistiu em analisar um livro didático e um material apostilado (do aluno e do professor) de dois sistemas de ensino privado. Os materiais se referem ao 3º ano do Ensino Fundamental, com conteúdos de matemática sobre as quatro operações básicas.
A análise é sistematizada e organizada em um quadro comparativo que permitiu observar as propostas de organização didático-pedagógicas, a ordem de apresentação dos conceitos, as ferramentas matemáticas facilitadoras, exemplos, exercícios e contextos. Também as indicações de "para casa" e recomendações complementares.
A análise foi feita à luz do referencial teórico, e os resultados obtidos na unidade estudada apresentam uma reflexão crítica sobre o produto que foi tido como facilitador para a melhor compreensão dos conceitos matemáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso referencial teórico se dá por meio da discussão sobre a importância do Material Didático (Zabala e Lajolo) e a Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel (Moreira), dentre outros, e sobre a potência dos materiais didáticos nos processos de aprendizagem.

"Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina." (LAJOLO, 1996, p.4)

A discussão que permeia esta pesquisa faz referência aos objetivos que estão consequentemente atrelados ao currículo e aos interesses pessoais dos agentes envolvidos, pois isso influencia diretamente na construção de um material que seja potencialmente significativo ou não. Os resultados da educação não podem ou devem ser previsíveis. Não devemos pensar na aprendizagem somente como aquisição e memorização dos conceitos, é preciso ir além de conteúdos específicos das disciplinas como argumentações, reflexões, valores e princípios éticos.

"Dizer que o material de aprendizagem deve ter significado lógico é o mesmo que dizer que ele deve ser aprendido por quem tiver o conhecimento prévio adequado e se dispuser a aprendê-lo. É errado dizer que um material educativo é significativo. (...) Os significados não estão nos materiais educativos. Eles estão nos alunos, no s professores, no s autores." (MOREIRA, 2008, p.19).

Devido ao poder atribuído ao currículo, o mercado editorial do material didático aparece como um dos setores mais rentáveis no país. Levando-se em conta os diversos interesses piramidais que interferem e que podem se sobrepor aos educacionais.

"(...) a ideia central é a de que exista uma interação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, pois essa relação permite que os conhecimentos prévios sejam modificados, reelaborados, ressignificados e que os conhecimentos e que os conhecimentos novos adquiram um significado para o indivíduo." (LOPES, 2017, p.154)

Os recursos pedagógicos devem fomentar curiosidade, pois a aprendizagem significativa não ocorre sem que o aluno tenha pré-disposição para aprender, ou seja, deve haver intencionalidade.

RESULTADOS

Identificamos no material apostilado que propõem uma dinâmica voltada para o vestibular, estimulando concorrência e competição com avaliações do próprio sistema com os melhores em escala de "ouro, prata e bronze".
O livro didático apresenta uma proposta mais complexa e ampla, procurando distanciar-se do caráter de memorização. Oferece diversos tipos de exemplos e exercícios, com vistas a ampliar

o repertório dos alunos, com a mesma linha de contexto por meio de situações cotidianas. A seguir apresentamos alguns exemplos do material analisado.

Unidade: *C*omposição e decomposição dos números

Material didático apostilado (Manual do professor).

Inicia com:

Atividade 1. **É importante deixar claro que ao decompor um determinado número, continuamos tendo a mesma quantidade.** Incentive o uso do material base 10, para facilitar a compreensão dessa ideia. Sugerimos que os alunos trabalhem em duplas, pois assim você pode circular pela sala já fazendo as correções, à medida que eles vão terminando. Ao final, chame a atenção da turma para os casos que você julgar que apresentaram maiores dificuldades.

Atividades:

Decompor os números indicados de formas diferentes: (respostas)

1. a) 256= 2 centenas+ 5 dezenas+ 6 unidades.

256= 25 dezenas+6 unidades.

256= 200+50+6.

256= 2x100+5x10+6x1.

256= 2x10x10+5x10+6x1.

1. b) chame a atenção dos alunos e comente que neste momento será registrado 0 unidades, mas que não há necessidade desses registros nas decomposições. (Sucessivamente até o "d").

Atividade em casa:

1. **(Quadro de decomposição em: centenas, grupos de 100 (10x10)**; dezenas, grupos de 10; unidades, grupos de 1; escrita do número por extenso) Encaminhamento: faça a leitura com os alunos e oriente-os no preenchimento do quadro. Relacione-o com as atividades de classe.

Retorno: **faça a correção na lousa.**

Considerações: Análise dos resultados:

Como exemplo da "cultura de testagem**" Essas atividades de fixação do processo, favorecem a memorização,** na medida em que **propõe exercícios de repetição do procedimento** de decomposição sem que a criança compreenda antes a composição, tendenciado a uma menor potencialidade significativa.

Material didático (Livro do professor).

Inicia com:

1. Iniciar o desenvolvimento deste tema usando o material dourado, como:
2. Número 148= 1 placa+ 4 barras+ 8 cubos
3. **Mostre aos alunos** (por exemplo), 2 placas+ 7 barras+ 3 cubos e a seguir pergunte: que número é esse?

Atividades:

1. **Propor situações-problema**, oralmente, para trabalhar com a composição e a decomposição de números, usando a base 10.
2. **Incentive os alunos a criarem situações-problema e trocá-los com seus colegas na sala de aula para resolução.**
3. Fixe a decomposição de números: em ordens: 1 centena+6 dezenas+ 2 unidades= 162.

Atividade em casa:

O livro sugere atividades adicionais com outros materiais concretos, mas fica a critério do professor a escolha da atividade.

Considerações: Análise dos resultados:

O **conceito de composição é a continuação lógica do conceito de agrupamento na prática,** mostra que ao realizar diferentes trocas e agrupamentos, compõem-se novos números com classificação e ordens próprias, formando o sistema decimal. O valor posicional dos algarismos representa a ação de agrupar e compor qualquer quantidade. **Assim, a decomposição é vista como reversibilidade do processo de compor.**

Fonte: Criado pelas autoras. Grifo nosso.

O livro didático permite um diálogo significativo entre professor-material-aluno. Identificamos em nossa análise da "composição e decomposição dos números" que o material didático trabalha inicialmente com a composição dos números, sequência de apresentação dos conteúdos que favorece a aprendizagem por meio da modificação dos subsunçores, mesclando-os, como na teoria de Ausubel, para que os conteúdos se completem e formem uma sequência coerente. O material didático apostilado, trabalha com a ideia contrária; primeiro apresenta a "decomposição dos números" e depois a sua composição.

Compreendemos que esta pesquisa contribui para refletirmos sobre o papel dos materiais didáticos, em especial, para a potência do livro didático que em nossa análise apresentou melhores condições para a aprendizagem significativa e oferece a oportunidade do professor ter autonomia em sua prática docente. Torna-se necessária uma reflexão sobre a indústria editorial e os interesses comerciais que podem se sobrepor aos educacionais. Este trabalho abre a possibilidade deste diálogo.

REFERÊNCIAS

LAJOLO, Marisa. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.

LOPES, Ana Lúcia de Souza. Estratégias pedagógicas de formação de professores para produção de materiais didáticos em EaD. São Cristóvão (SE), n.1, p. 151-165, Jan./Abr.2017.

MOREIRA, Marco Antonio; A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. São Paulo: Vetor, 2008, p.15-44.

MOREIRA, Marco Antonio; Aprendizagem: uma ilusão perdida para uma cultura de testagem? Conferência de encerramento do VII Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. Burgos, Espanha, 13 a 17 de julho, 2015.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação. Material Didático. Aprendizagem Significativa.

PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR INICIANTE.

JOSEMARY SCOS - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este estudo tem como objetivo geral compreender e ampliar os conhecimentos sobre o processo de produção da prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante. O estudo se desenvolveu a partir de um levantamento de pesquisas sobre a prática do alfabetizador iniciante e fundamenta-se no conceito de estado de conhecimento (ROMANOWSKI; ENS,2006). Análise do conteúdo foi realizado na perspectiva de Bardin (2011), a qual define a análise como um conjunto de técnicas. Os fundamentos que orientam a análise do processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes ancoram-se no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática fundamentada em Martins (1996), que explicita: "A prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos" (MARTINS, 1996, p. 84). Libâneo e |Alves (2012) explicam que as práticas pedagógicas envolvem questões de cunho social e têm por prioridade a concretização da ação pedagógica docente. Diante do levantamento e da leitura dos resumos das pesquisas, percebemos que em alguns períodos houve lacunas nas produções sobre a prática dos alfabetizadores, como também não constatamos pesquisas sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante, o que possibilita a reflexão da necessidade de se ampliar estudos sobre a temática.

Palavras-Chave: Formação de professores; Prática pedagógica alfabetizadora; professor alfabetizador iniciante.

Objetivo Geral

Compreender e ampliar os conhecimentos sobre o processo de produção da prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante.

Objetivos específicos

Identificar as implicações de pesquisa sobre a prática pedagógica alfabetizadora iniciante.
Analisar pesquisas sobre a prática pedagógica alfabetizadora iniciante.

Metodologia

Análise do conteúdo foi realizado em Bardin (2011), a qual define a análise como um conjunto de técnicas. Realizamos, portanto, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Fundamentação teórica

Os fundamentos que orientam a análise do processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes ancoram-se no eixo epistemológico da teoria como

expressão da prática fundamentada em Martins (1996), que explicita: "A prática já não é mais guiada pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos" (MARTINS, 1996, p. 84).

Libâneo (2001) e Libâneo e |Alves (2012) explicam que as práticas pedagógicas envolvem questões de cunho social e têm por prioridade a concretização da ação pedagógica docente. As práticas pedagógicas estruturam-se intencionalmente para atender às demandas e às perspectivas do campo educacional e de outras áreas, culminando em uma ação pedagógica com múltiplas determinações na sociedade.

Resultados

O levantamento ocorreu no período de agosto 2016 a abril de 2017. Assim, identificamos que, no período de 1994 a 2016, as produções foram voltadas às seguintes palavras-chave: "prática do professor alfabetizador", "prática do alfabetizador", "prática pedagógica da professora alfabetizadora", "prática pedagógica do alfabetizador, "prática pedagógica da professora alfabetizadora", "prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante". "prática do professor iniciante",

O Quadro 1 apresenta o ano de publicação e a quantidade de dissertações e de teses produzidas. A partir da leitura dos resumos, foi realizada a interpretação dos dados das dissertações e das teses. Devido aos caracteres necessários para elaboração deste texto, optamos por apresentar as informações sucintamente.

Quadro 1- Levantamento das dissertações e teses

Palavras-chave	Ano	Dissertações	Teses
Prática do professor alfabetizador			
	1994	1	
	1996	1	
	1997	1	
	2004	1	
	2005	2	
	2010	1	

2013
3

2014
1

2016
4

Total

15
0

Prática pedagógica do professor alfabetizador
1990
1

1993
1
1
1997
1

1999
1

2001

1
2006
2

2007
1

2008

1
2013
2

2014
1

2015
2

2016
2

Total

14
3
Prática do alfabetizador
1988
1

Prática da professora alfabetizadora
2002
1

Prática pedagógica do alfabetizador
2002
1

2015

1
Prática pedagógica da professora alfabetizadora
2002
1

Prática do professor iniciante
2002
1

2016
1

Prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante
-
-
-
Fonte: A autora.

Constatamos que essas pesquisas mostram a preocupação dos pesquisadores de desenvolver estudos para compreender tanto a prática pedagógica quanto o processo de alfabetização e aprendizagem e a interligação dos estudos com as questões sociais e contemporâneas.
As pesquisas indicam que a prática do alfabetizador se faz por meio de momentos históricos, culturais e, também, das necessidades dos professores e das professoras alfabetizadores(as). Assim, a busca por formação e o amparo de projetos e políticas de alfabetização fazem-se essenciais na prática pedagógica, como identificado nas pesquisas sobre o PNAIC.
No que diz respeito à expressão-chave "prática do alfabetizador", Silva (2015) confirma, em seu estudo, que a prática do professor alfabetizador de jovens e adultos que atua no Programa

Brasil Alfabetizado (PBA) é permeada por gestos didáticos e saberes docentes adquiridos na vivência da sala de aula. Assim, os saberes dos alfabetizadores da EJA são experienciais da prática do conceber e do fazer, revelando gestos e práticas específicas desse professor.

Nesse sentido, localizamos duas pesquisas, estando apenas uma disponível para consulta. Roethig (2016), em sua dissertação, discute sobre a atuação do professor iniciante em Geografia ao realizar trabalhos de campo. Os professores iniciantes destacaram que é essencial o contato com os alunos da Educação Básica por meio de trabalho de campo.

Referente à expressão-chave "prática pedagógica do professor alfabetizador", realizamos a leituras de pesquisas de 2013 a 2016. Assim, destacamos a pesquisa de Lustosa (2013), que em seu estudo, chama atenção para a meritocracia que envolve a alfabetização, destacando o Prêmio Professor Alfabetizador como uma política que utiliza de premiações para o desenvolvimento da prática do professor alfabetizador. Consideram-se, nesse sentido, os índices de alunos para parâmetros de bonificação aos professores e suas práticas.

Cristo (2013) realizou a pesquisa com duas professoras alfabetizadoras do primeiro ano e destacou que a aquisição da escrita precisa ser promovida nas mais variadas situações sociais com objetivo da autonomia do aluno e a especificidade da prática de cada professora. Já Sousa (2014) constatou, em seu estudo, o quanto o ambiente alfabetizador é importante no processo de aprendizagem e como contribui para a prática docente, principalmente para professores recém-formados. A pesquisadora também destaca que a formação inicial possui lacunas que dificultam e desafiam a prática alfabetizadora. Por outro lado, a autora explicita a importância das trocas de experiências entre as professoras na busca de sanar dúvidas de como alfabetizar.

Assim, os recortes apresentados demonstram que a prática pedagógica se realiza no cotidiano da professora, bem como na necessidade e desafios que encontra no processo alfabetizador.

Considerações finais

Diante do levantamento e da leitura dos resumos das pesquisas, percebemos que em alguns períodos houve lacunas nas produções sobre a prática dos alfabetizadores, como também não constatamos pesquisas sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador iniciante, o que possibilita a reflexão da necessidade de se ampliar estudos sobre a temática. A análise e a leitura possibilitaram, também, compreendermos sobre o movimento das práticas alfabetizadoras em sala de aula. Destacamos, nessa perspectiva, o quanto os programas e as políticas implantadas durante os anos pesquisados colaboraram para a constituição da prática e da formação do alfabetizador, visto que se tornar professor é um desafio.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRISTO, Beatriz Kohn de. Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jan./jun. 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LUSTOSA, Irene Nunes. O "Prêmio Professor Alfabetizador" como política de remuneração meritocrática: o que pensam professores, gestores educacionais e dirigentes sindicais. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

ROETHIG, Camila. Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Omilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
SILVA, Mendes Solange Lemes da. Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.
SOUSA, Petrucia Kelly Oliveira. A escola como lócus de formação, reflexão e ressignificação de saberes: Uma experiência compartilhada com professoras alfabetizadoras. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

Palavras-chave: Formação de professores; Prática pedagógica alfabetizadora; professor alfabetizador iniciante.

PLANO DE ENSINO – SISTEMA IMUNOLÓGICO SOB METODOLOGIA ATIVA DE AULA INVERTIDA

DEBORAH FRANK MOTA - UFPR

CARLA WANDERER - UFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PLANO DE ENSINO – SISTEMA IMUNOLÓGICO SOB METODOLOGIA ATIVA DE AULA INVERTIDA

Deborah Frank Mota[1]
Carla Wanderer[2]

[1] Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional: PROFBIO – UFPR. Professora de Ciências e Biologia da rede pública de ensino do Estado do Paraná. E-mail: deb.frank@hotmail.com ou deborahfrank@seed.pr.gov.br
[1] Doutora em Patologia na Faculdade de Medicina de Botucatu, UNESP. Professora Associada IV do Departamento de Biologia Celular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente e Orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO - UFPR. E-mail: carla.w@ufpr.br ou wanderercarla@gmail.com

Tema: Sistema Imunológico – Doença e Saúde.
Problema: A compreensão de aspectos relevantes do Sistema Imune sob a égide da metodologia ativa de aula invertida.
Objetivo Geral: Entender o funcionamento do sistema imunológico, identificando seus componentes estruturais orgânicos e celulares constituintes, através de metodologia ativa.

1. Conscientizar os estudantes sobre a importância dos Programas Nacionais de Vacinação.

Metodologia
Os estudantes foram submetidos a uma proposta de sequência didática de 06 (seis) aulas, nas quais foi priorizada a metodologia ativa de Aula Invertida. Os estudantes foram orientados à pesquisa a partir de questões norteadoras, sem que houvesse ministração prévia de conteúdo. Todas as dúvidas dos estudantes foram esclarecidas pela professora apenas superficialmente, incentivando-os à pesquisa para encontrar as respectivas respostas. A sequência didática compreendeu as seguintes aulas:

AULA 1 – Questionário Inicial (QIn) – 8 questões discursivas, para aferição de conhecimentos prévios. Foi disponibilizado vídeo "Contra arrependimento não há vacina", campanha do Ministério da Saúde, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=pElStc_3NiM, para instigar à pesquisa;
AULA 2 – Em duplas (ou individualmente) – Roteiro do Estudante com as questões norteadoras e sequência das aulas, bem como os *links* de sites e vídeos sugeridos, a fim de responder às

questões norteadoras sobre o Sistema Imunológico e os efeitos deletérios das *fake news* na tomada de decisões relativas à imunização pessoal e familiar. Os estudantes poderiam acessar outros links que julgassem interessantes/importantes para elucidação de suas dúvidas, não necessitando ficarem restritos aos sugeridos no roteiro;
AULAS 3 e 4 – Produção artístico-literária, podendo ser: música, esquete teatral, história em quadrinhos ou poema/poesia;
AULA 5 – Troca de Trabalhos; Análise das produções dos colegas; Emissão de pareceres, com base no cumprimento dos quesitos das questões norteadoras;
AULA 6 – Questionário Posterior (QP), contendo as mesmas 8 questões do QIn , com acréscimo de 3 questões, relativas à metodologia adotada.

AVALIAÇÂO
1º) As análises dos relatórios e pareceres que eles emitiram sobre os trabalhos dos outros colegas, geraram uma nota de 0,0 a 10,0;
2º) Análise Qualitativa a partir dos QIns e QPs.

Fundamentação Teórica
O Sistema Imunológico é fundamental na manutenção da saúde corporal, defendendo-o de agentes patogênicos que, por ventura, tentem macular sua integridade. Por outro lado, se tal sistema encontra-se deprimido, o organismo sofre enquanto trabalha para recuperá-lo.
São várias as estruturas e órgãos corporais que fazem parte do sistema imune, produzindo células de defesa que atacarão os antígenos assim que os identificarem, ou, que servirão de barreira física, impedindo a entrada de agentes patogênicos.
A Ciência tem avançado com descobertas que auxiliam o organismo no combate a outros seres que podem ser nocivos aos humanos, com a confecção de vacinas e soros terapêuticos que estimulam as defesas corporais ou as combatem ativamente.
Na contramão científica, a globalização dos meios de comunicação e informação, têm disseminado no seio da sociedade, notícias falsas, as *fake news*, propagando que as vacinas estariam causando danos à saúde, ao invés de proporcionar a cura por meio da imunização. Tais *fake news* influenciam negativamente a tomada de decisão imunológica de famílias inteiras, culminando até mesmo, no reaparecimento de infecções e doenças já consideradas erradicadas no território nacional.
Discussões metodológicas na seara educacional são uma constante e intrigam profissionais que, diante de demandas que se renovam a cada geração de estudantes, exigem dos educadores estratégias capazes de incrementar, valorizar e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.
As práticas de metodologias ativas têm ganhado espaço nos bancos escolares, permitindo maior pró-atividade por parte do educando. Alguns exemplos de metodologias ativas que podem apoiar o processo de inovação educacional, destacadas por Morán (2015), são:

1. Peer Instruction - aprendizagem por pares.
2. PBL – Project Based Learning (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas).
3. TBL –Team-based Learning (aprendizagem por times).
4. WAC– Writing Across the Curriculum (escrita por meio das disciplinas).
5. Study Case (estudo de caso).
6. Sala de aula invertida.

Uma metodologia ativa que tem sido muito praticada por educadores é a sala de aula invertida, em que o estudante necessita pesquisar e (re)elaborar o saber, sob orientação do professor.

Como bem lembra Schnetzler (1992), o professor não pode garantir a aprendizagem do aluno, mas deve criar as condições para facilitar a ocorrência de aprendizagem significativa em seus estudantes**.** As atividades descritas no presente relatório foram norteadas sob este viés.
Zômpero e Laburu (2011), ao abordarem as diferentes metodologias investigativas no ensino de Ciências, concordam que estes tipos de atividades sejam elas de laboratório ou não, são muito significantes, "por fazerem com que os alunos, quando devidamente engajados, tenham um papel intelectual mais ativo durante as aulas".
O plano de ensino, objeto do presente plano, teve como público alvo vinte e dois (22) estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado: Curso Técnico em Administração – período noturno – do Colégio Estadual Zumbi dos Palmares, localizado no Município de Colombo/PR.

Resultados

A turma produziu 11 trabalhos, dos quais apenas 01 não cumpriu com a proposta de produção artístico-literária, apenas respondendo as questões norteadoras em forma de questionário; 01 fez jornal/informativo; 03 fizeram Histórias em Quadrinhos (HQs); e 06 desenvolveram esquetes teatrais.
Após análise e parecer por parte dos colegas, foi percebido que grande parte das questões norteadoras foram abordadas nos trabalhos.

Questão norteadora	Produções que contemplaram cada questão	
	SIM	NÃO
a) Qual o papel do sistema imunológico para a manutenção do organismo?	10	0
b) Quais estruturas corporais (incluindo células, tecidos e órgãos) fazem parte deste sistema? Qual o papel de cada uma delas?	9	1
c) O que é a inflamação (ou processo inflamatório)?	7	3
d) O que é um antígeno? E um anticorpo?	8	2
e) Qual a diferença entre vacina e soro terapêutico?	9	1
f) Além da vacinação e do soro, há outras formas de prevenção/combate às infecções por parte do organismo?	4	6
g) Dentro do espectro “saúde”, no que tange ao sistema imunológico, é possível fazer distinção entre infecção e doença?	5	5
h) Que ações o governo, por meio do Ministério da Saúde, tem feito nesta seara?	7	3
i) O que são as *fake news*? Como elas têm influenciado a sociedade atualmente, no tocante à saúde/doença, combate/prevenção?	6	4

Pela análise global dos dados obtidos, percebe-se que a metodologia empregada foi eficaz ao proporcionar aprendizado autônomo, ainda que sempre orientado/guiado pela professora. Os estudantes responderam bem às instigações. Compreenderam a importância do cumprimento do calendário nacional de vacinações para a manutenção uma sociedade saudável, bem como o combate às *fake news* nesta seara, deixando de lado o senso comum. Nesse sentido, discutiram ativamente e valorizaram os conhecimentos produzidos cientificamente por profissionais comprometidos, à luz de análises críticas das informações veiculadas pela mídia em geral, caminhando assim para a autonomia na tomada de decisões conscientes relativas à própria saúde, que se reflete no seu entorno.

Referências

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, p. 15 - 33] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponóvel em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf . Acessado em 09 de novembro de 2018.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Construção do conhecimento e ensino de Ciências.** Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 55, jul./set. 1992. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/quimica/const_conhec_ens_cien_schnetzler.pdf. Acessado em 18 de maio de 2019.

ZÔMPERO, Andreia Freitas e LABARÚ, Carlos Eduardo. **Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: Aspectos Históricos e Diferentes Abordagens.** Revista Ensaio. Belo Horizonte. v.13. n. 03. p. 67-80. Set-Dez. 2011. Disponível em https://seer.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/8545/6484. Acessado em 25 de out. de 2018.

[1] Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional: PROFBIO – UFPR. Professora de Ciências e Biologia da rede pública de ensino do Estado do Paraná. E-mail: deb.frank@hotmail.com ou deborahfrank@seed.pr.gov.br

[2] Doutora em Patologia na Faculdade de Medicina de Botucatu, UNESP. Professora Associada IV do Departamento de Biologia Celular da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente e Orientadora no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO - UFPR. E-mail: carla.w@ufpr.br ou wanderercarla@gmail.com

Palavras-chave: Sistema imunológico, metodologias ativas, ensino-aprendizagem

PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POSSIBILIDADE A PARTIR DE UMA DISCIPLINA NA PÓS-GRADUAÇÃO

FRANCIELLE NASCIMENTO MERETT - UEL

NATHALIA MARTINS - UEL

ADRIELLY ROCATELI - UEL

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem como objetivo relatar uma pesquisa concluída na Disciplina de Didática na Educação Superior: Conhecimento e Prática Docente de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública do norte do Paraná no segundo semestre de 2017. O objetivo foi analisar as contribuições do planejamento na perspectiva Histórico-Crítica na formação docente para a Educação Superior. Tratou-se de uma pesquisa-ação que teve como fundamento a referida tendência pedagógica.

A disciplina foi organizada previa e intencionalmente nos pressupostos teóricos do Materialismo Histórico e Dialético, o qual compreende a educação como uma possibilidade de transformação da sociedade, visto que, exercita- se a fim de formar o indivíduo omnilateral, em seu todo, e não de forma fragmentada, capaz de refletir sobre a realidade em que está inserido e então superá-la. (MARX, ENGELS, 2007).

As leituras e discussões realizadas em sala tiveram como objetivo proporcionar o pensamento crítico aos discentes, a fim de que a práxis docente fosse compreendida como "[...] a atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente". (VÁZQUEZ, 1968,p.194).

O conceito de práxis foi apropriado pela Pedagogia Histórico-Crítica, tendênica pedagógica que teve origem no final da década de 1970, com Dermeval Saviani. É considerada a superação de tendências tradicionais, escolanovistas e tecnicistas, na medida em que propõe uma compreensão histórica e social do homem, capaz de superar uma educação cujo modelo era dominar e reprodutor do sistema econômico capitalista. (SAVINI, 2013).

Com o intuito de propiciar um novo modo de pensar e operacionalizar a referida pedagogia, Gasparin (2002) elaborou uma "Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica", composta por cinco passos que exige uma compreensão transformadora do educador em relação aos conteúdos transmitidos, considerando-os como produções humanas resultantes das relações de trabalho.

São eles: 1º Passo - Prática Social Inicial: É o ponto de partida, a apresentação dos conteúdos a serem estudados e seus objetivos e o tomar conhecimento das vivências dos educandos; 2º- Problematização: É o momento da identificação dos problemas postos pela prática social inicial, de discussões e elaboração de questões problematizadoras considerando as dimensões científicas, social, política, econômica, entre outras; 3º- Instrumentalização: Momento em que o professor apresenta aos alunos o conhecimento científico, possibilitando relações entre os conhecimentos prévios e os científicos, a fim de que se apropriem do novo conhecimento; 4º- Catarse: é a nova síntese mental elaborada pelo aluno, é a totalidade concreta do pensando que ele chegou após superar o conhecimento cotidiano. Essa síntese pode ser exteriorizada por

intermédio de uma avaliação oral, escrita etc.; 5º- Prática social final: É a nova postura prática do aluno fora da sala de aula, nas novas formas de agir e se manifestar no exercício social.

Durante a disciplina, outros planos de aula foram apresentados, como os das tendências tradicional e tecnicista. Entretanto, o plano didático do Gasparin (2002) foi o utilizado por todos os discentes no planejamento de uma unidade. A escolha se justifica pela possibilidade de se pensar a apropriação didático/pedagógica por meio de um processo intencional da lógica dialética, que coloca em movimento a práxis docente e os seus sujeitos em um processo de superação do imediato e incorporação de novas formas de pensar e agir.

Procedimentos Metodológicos e Análise

A disciplina de Didática em Educação Superior teve um carga horária de 30 horas/aula e foi cursada por discentes de diferentes áreas do conhecimento, como, Ciências Sociais, Direito, Letras, Medicina Veterinária, Pedagogia, entre outros.

As autoras do referido resumo cursavam a disciplina, portanto, realizaram a pesquisa-ação, que se deu por meio de "uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (THIOLLENT, 2000, p. 14). Assim, pesquisador e objeto de investigação não se encontram dissociados e impera a busca por contribuir com o espaço inserido, por meio de ações concretas na realidade e a reflexão e avaliação de seus resultados.

O conteúdo das aulas foi permeado de leituras e debates sobre alguns eixos da docência na Educação Superior. Ao final, para a elaboração do plano de unidade de acordo a turma foi dividida em grupos. Durante essa etapa, houve o trabalho dialético, desenvolvido a partir da orientação do docente com os grupos e da interação entre os participantes, pois, cada um contribuía com aspectos da sua área de conhecimento.

Após a apresentação para a turma, foi aplicado um questionário semiestruturado com dois grupos, escolhidos por conveniência, visto que as autoras faziam parte dos grupos. O primeiro grupo optou por planejar uma unidade com o tema "História do Brasil", com foco no período da Ditadura Militar. Já o segundo grupo selecionou a Educação Superior e para planejar sua unidade de conteúdo contemplou a "Teoria Histórico-Cultural e suas possibilidades para uma leitura Histórico-social" em uma suposta turma de terceiro ano do curso de Pedagogia.

As respostas dos participantes são identificadas no decorrer deste texto pelas seguintes denominações: P (participante) e um número (1, 2, 3 etc), as quais classificam pela ordem da resposta.

A primeira questão era: "Como foi elaborar o plano de unidade baseado na perspectiva Histórico-Crítica?". Todos os participantes afirmaram que o maior desafio foi planejar com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, contudo, o diálogo contribuiu e foram momentos enriquecedores para a formação.

Já segunda, indagava: "Na sua opinião, a realização dessa proposta de elaboração de um planejamento na perspectiva Histórico-Crítica contribui para sua formação enquanto docente do Ensino Superior? De que maneira?". Todos os participantes afirmaram que sim, todavia, com diferentes ressalvas: "a elaboração das aulas e a contribuição para a aprendizagem dos alunos em qualquer faixa-etária da educação"(P.3); "possibilitou um olhar parat odo o processo de planejamento colocando teoria e prática para elaboração e desenvolvimento de uma aula" (P.5); "posso dizer que hoje as minhas aulas já iniciam de maneira diferente, hoje percebo que meus alunos precisam ver sentido e significado naquilo que falo, consigo ver a teoria em prática" (P.7).

Assim, verifica-se que a proposta da disciplina em aliar teoria e prática possibilitou aos participantes um "novo olhar" para a própria prática, proporcionandoo que Abrantes (2015)

sublinha, que é o que deve ser considerado no contexto da educação como um instrumento de mediação fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico.

A terceira e última questão era: “No que diz respeito ao processo deaprendizagem dos alunos, qual sua percepção sobre uma aula desenvolvida pelo plano que seu grupo elaborou?”. Ela foi respondida pelos participantes de maneira positiva, e algumas relações com as práticas sociais que já estão sendo desenvolvidas em sala de aula foram apontadas: “Penso que uma aula embasada no plano que fizemos iria contribuir para aprendizagem dos alunos e para a compreensão da realidade social no qual estão inseridos, por conta do trabalho com as dimensões do conteúdo” (P. 4); “Acredito que a aula nessa perspectiva caracteriza-se pelo sentido e significado para o aluno, pois estabelecerelações com a prática social transcendendo ao conhecimento elaborado”(P.7).

Sendo assim, percebe-se que, para os participantes, o planejamento elaborado nesta perspectiva pôde contribuir tanto com a intencionalidade da ação docente como também com a apropriação do conhecimento pelos alunos, pois, possibilita a compreensão de mundo por meio do trabalho pedagógico pautado nas dimensões do conteúdo.

Considerações

Ao analisar a compreensão e o desenvolvimento do planejamento na perspectiva Histórico-Crítica durante a disciplina de Didática na Educação Superior: Conhecimento e Prática Docente a partir das falas dos discentes, foi possível verificar que a disciplina contribuiu positivamente para a formação docente.

Vale ressaltar a importância dos participantes terem se apropriado do aporte teórico que norteou a prática do planejar, a qual enfatiza a necessidade de um plano que possibilitasse uma ação transformadora do professor em sala de aula - a práxis - que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos a partir da compreensão e transformação da realidade.

Assim, pode-se perceber que as contribuições foram ao encontro com a mudança de pensamento dos participantes da disciplina e da constituição de uma consciência voltada ao trabalho intencional que visa o desenvolvimento humano dos sujeitos, traduzido pela práxis pedagógica.

Referências

ABRANTES, A. A. Educação escolar e acesso ao conhecimento: o ensino como socialização da liberdade de pensar. Germinal: Marxismo e Educação em Debate.
Salvador, v. 7. 2015.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. 3. ed. Trad. Luiz Claudio de Moura e Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11a ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2013.

THIOLLENT, M. Definições e objetivos. In: _____. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-19.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Palavras-chave: Didática; Docência; Educação Superior; Prática Pedagógica.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS EM LITERATURA E MÚSICA PARA TERCEIRA IDADE

GIOVANA LUERSEN CHAVES - UNIFAE

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

O tema a ser desenvolvido versa sobre procedimentos didáticos para alunos da terceira idade a partir do estudo de caso do curso de extensão FAE SÊNIOR realizado na FAE Centro Universitário, o qual, desde 2015, promove a educação permanente de pessoas a partir de 60 anos.

Problema

Como problema de pesquisa, sugere-se o seguinte questionamento: 'de que maneira propiciar experiências de ressignificação da identidade do idoso a partir de uma sequência didática que tem como principais instrumentos a Literatura e a Música?'

Objetivo geral

Apresentação de uma sequência didática para o curso FAE SÊNIOR.

Objetivos específicos

Estabelecer um ambiente para troca de experiências por meio de uma produção criativa;
Promover autonomia e qualidade de vida por meio da interdisciplinaridade entre literatura e música;
Propor instrumentos que facilitem a ressignificação do papel do idoso dentro de seu contexto social.

Metodologia

Consiste em uma pesquisa exploratória que conta com um estudo de caso, mais especificamente, aulas de Literatura ministradas no programa FAE Sênior durante junho de 2019. Neste sentido, a observação empírica está aliada, também, a referenciais teóricos.

Fundamentação Teórica

O envelhecimento populacional é uma das maiores conquistas desse século. O crescimento da população idosa é um fenômeno de abrangência mundial, devido à melhora da qualidade de vida e os progressos tecnológicos. Durante a década de 1950, havia 204 milhões de idosos no mundo, já em 1998, 579 milhões (BRASIL, 2002). Enquanto isso, as projeções para 2050 indicam que a população idosa será de 1,9 bilhão.

Diante desse contexto, este trabalho tem como finalidade investigar a aprendizagem contínua dos idosos a partir de uma sequência didática elaborada com base em Literatura e Música como disciplinas socialmente integradoras no cotidiano dos idosos. Entretanto, é importante destacar que, na terceira idade, a educação deve assumir um caráter diferenciado, que represente novas possibilidades de aprendizagem e, assim, ressignifique os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A Gerontologia Educacional aponta para o uso de uma didática que abrange a vivência do idoso, centralizando metodologias que, segundo Lima, se apresentam como experiências de aprendizagem que conduzam a uma melhor qualidade de vida:

(...) é necessário diferenciar o ensino, possibilitando que cada idoso aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagens, para conseguir que eles tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem, colocando - os diante de situações ótimas de aprendizagem; para que os idosos desenvolvam

pensamentos não só para sobreviverem, mas, sobretudo, para conquistar, com autonomia, melhor qualidade de vida (LIMA, 2000, p.143).

Também é importante destacar o Estatuto do Idoso como base e guia na produção deste trabalho, devido a sua importância ao assegurar os direitos dos idosos como sujeito social. No Capítulo II, Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, o Estatuto aponta: "É obrigação do Estado e da sociedade, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis" (BRASIL, 2003).

Em "O Direito à Literatura", Antonio Candido estabelece uma relação entre direitos humanos, educação e literatura. Para Candido "(...) pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2004, p.172).

Dessa maneira, o processo de humanização sugere pontos para além de questões de saúde, por exemplo. A ideia central da Literatura é promover o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, e a percepção da complexidade do mundo e dos seres (CANDIDO, 2004, p.180). Desenvolver uma sequência didática capaz de aliar esses elementos, a saber, os direitos dos idosos e a literatura como instrumento para a emancipação humana, pode ser uma experiência interessante.

Com base nos postulados da Gerontologia Educacional e nos dados empíricos, juntamente com a literatura, a música apresenta-se como uma combinação que promove uma aprendizagem mais prazerosa e eficaz à medida que se aproxima do contexto vivencial dos idosos. Assim, a linguagem musical pode ser uma chave para a união entre direitos do idoso e literatura. Dessa maneira, a presente proposta se concentra na construção de uma aula que tem como base a afetividade e temas relacionados a sentimentos muitas vezes relatados pelas alunas, como ausência, passado, amor, etc. Para isso, as referências precisam estar em conexão com o contexto dos idosos. Ou seja, é necessário utilizar músicas contemporâneas às alunas. A atividade se concentra na união entre literatura e música e visa estabelecer, acima de tudo, um ambiente para troca de experiências. Por isso, a ideia principal é promover, através de uma sequência didática, a interação entre os alunos por meio de mais uma linguagem artística, além de exercitar na disciplina de Literatura a prática criativa da construção da poesia (no caso, o formato canção, presente na música).

Nas palavras de Freire

(...) no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o apreendido a situações existenciais concentradas (FREIRE, 2001, p.27).

Compreende-se sequência didática como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.82). Ainda, segundo Zabala, é um "conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p.18). Ou seja, o objetivo é facilitar o acesso dos alunos à prática de novas linguagens por meio de etapas para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente.

A sequência didática elaborada para o FAE SÊNIOR tem como tema o Samba de Roda. Seguindo a lógica deste procedimento educacional, no primeiro momento, foi apresentada à turma uma introdução sobre o tema para contextualização. Esta introdução incluiu origem histórica, estilo de escrita e temas abordados nas letras. Em seguida, foram apresentados exemplos de Samba de Roda com apoio de vídeos. Os alunos, então, divididos em três grandes grupos, desenvolveram um exercício de criação do próprio Samba de Roda, a partir de

orientações prévias. Exercitando a criatividade, por fim, cada grupo compôs um verso a partir do verso mote “memória é cais pra voltar”.

Resultados

A partir da bibliografia consultada e o estudo de caso realizado por meio da aplicação da sequência didática, é possível observar aspectos centrais no processo de aprendizagem dos idosos. A afetividade se mostra essencial nessa jornada por abrir possibilidades de socialização entre os alunos, além de repensar a figura do professor, colocando-o como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, sem espaço para padrões tradicionais em que o professor é mentor e detém o conhecimento. A desconstrução de formalidades presentes no ambiente educacional, como a aplicação de avaliação também se faz necessária, pois o objetivo central não é a performance, e sim uma educação que some ao conhecimento já adquirido ao longo da vida. Por isso, é interessante observar que a educação de idosos assume efetivamente um caráter de continuidade, em que o sujeito encontra na Literatura um meio de expressão de suas potencialidades criativas e assim existenciais, promovendo autonomia neste período da vida. Também é possível observar através desta pesquisa, a importância da literatura com ferramenta que promove não só um desenvolvimento intelectual e de autonomia, mas uma proximidade do campo social, que colabora para o exercício da cidadania, gerando o direito à opinião, crença, lazer e arte.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Perfil dos Idosos Responsáveis pelos Domicílios.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtm Acesso em: 29 set. 2018

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso.** 3ª Edição. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em: 13 set. 2018

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. 4ª edição. São Paulo: Livraria Duas Cidades | Ouro sobre azul, 2004

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em: https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-09-15-21-21-14.pdf Acesso em: 05 maio.2019

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

LIMA, Mariúza Pelloso. **Gerontologia educacional: Uma pedagogia específica para idosos uma nova concepção de velhice.** São Paulo: LTr, 2000. 152p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998

Palavras-chave: literatura; sequência didática; idoso; música.

PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO EM FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VOLTA REDONDA

MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ

GIOVANA DA SILVA CARDOSO - IFRJ

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Estudo iniciado em 2017-2018 teve como objetivo inicial averiguar as formas de avaliação no sistema de ensino Municipal de Volta Redonda na disciplina de Física no Ensino Médio. O resultado da investigação, obtido através de entrevistas com os professores e acesso aos instrumentos avaliativos, mostrou que os mesmos utilizam a prova e o trabalho como principais instrumentos avaliativos. Vimos, também, que o teor das questões da prova analisada é, ainda, muito matematizado, trazendo evidências de práticas tradicionais no ensino e avaliação de Física. No segundo semestre de 2018 e início de 2019 demos continuidade à pesquisa, com objetivo de sugerir intervenções avaliativas diferenciadas em sala de aula, a fim de se atingir um ensino e aprendizagem da disciplina que possibilitem ao estudante uma visão de mundo condizente com a realidade científica atual. Para consecução dos objetivos propostos utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Como resultado, propusemos uma oficina pedagógica a fim de acrescentar aos professores participantes do estudo diferentes possibilidades avaliativas.
Palavras-chave: Avaliação; Avaliação no ensino de Física; Instrumentos Avaliativos.

INTRODUÇÃO
Em 2017-2018 iniciamos uma pesquisa com o tema Avaliação no Ensino de Física que teve como objetivo inicial averiguar as formas de avaliação no sistema de ensino Municipal de Volta Redonda na disciplina de Física no Ensino Médio. São três professores que ministram todas as aulas de Física na rede municipal de ensino. O resultado da investigação, obtido através de entrevistas com os professores e acesso aos instrumentos avaliativos fornecidos por um dos professores, mostrou que os mesmos utilizam a prova e o trabalho como principais instrumentos avaliativos. Vimos, também, que o teor das questões da prova analisada é, ainda, muito matematizado, trazendo evidências de práticas tradicionais no ensino e avaliação de Física. No segundo semestre de 2018 e início de 2019 demos continuidade à pesquisa, com objetivo de sugerir intervenções avaliativas diferenciadas em sala de aula, a fim de se atingir um ensino e aprendizagem da disciplina que possibilitem ao estudante uma visão de mundo condizente com a realidade científica atual.
O que nos moveu a realização deste estudo foi buscar respostas para as seguintes questões: Como se processa a avaliação no ensino de Física e quais são os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores de Física do Ensino Médio dos colégios da rede municipal de ensino de Volta Redonda?
Nesse sentido, estabelecemos como objetivo principal da pesquisa analisar as formas de avaliação no sistema de ensino Municipal de Volta Redonda na disciplina de Física no Ensino Médio. E, em continuidade ao estudo, propusemos alguns instrumentos avaliativos aos

professores, a partir do levantamento realizado e socializados (por meio de uma oficina pedagógica.

AVALIAÇÃO EM FÍSICA

A temática avaliação da aprendizagem é recorrente em educação e vem ganhando destaque nos debates da atualidade. Diversos autores têm tratado sobre as diferentes concepções e formas de avaliar.

Luckesi (2008) destaca que o ato avaliativo como forma de treinamento para resolver provas, que denomina como "Pedagogia do Exame", tem seu início com a educação jesuítica do século XVI. Para o autor, esta pedagogia tem consequências pedagógicas (não favorece a aprendizagem dos estudantes), psicológicas (desenvolve personalidades submissas) e sociológicas (favorece a seletividade social) negativas. Em oposição a esta forma de avaliar sugere que o ato avaliativo se desenvolva como um processo amoroso e não autoritário, estimulando o desenvolvimento da competência do educando e crescimento para a autonomia.

Passando à análise de como as práticas avaliativas se dão no cotidiano do ensino de Física, os estudos de Lima, Tenório e Bastos (2010) destacam que, geralmente, predomina a forma tradicional de avaliar, destinada a obter respostas exatas e corretas dos problemas. Santana (2008), apresenta em seu estudo várias possibilidades de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados ao longo do processo de aprendizagem no ensino de Física: mapa conceituais, trabalhos experimentais, resolução de problemas, autoavaliação, provas escritas objetivas e dissertativas, trabalhos em grupo.

Neste estudo apresentamos a autoavaliação e o mapa conceitual como sugestão de instrumentos avaliativos.

Em relação a autoavaliação, destacamos o estudo de Farias (2011) em que aponta a autoavaliação como uma possibilidade de democratizarmos os espaços de avaliação da aprendizagem. A autora caracteriza a autoavaliação como uma prática libertadora da forma convencional de se avaliar. Afirma que é um procedimento que se sustenta em critérios prévios e coletivamente estabelecidos. Oportuniza uma reflexão "ética sobre as realizações, conquistas, dificuldades e inquietações; implica uma revisão dos compromissos anteriormente assumidos, efetivados ou não". (FARIAS,2011, p.130)

Sobre mapas conceituais, Moreira (2000) relata que são diagramas que têm como objetivo estabelecer uma relação entre conceitos de alguma área de interesse. Essas relações são feitas por meio de instrumentos de conexão, por exemplo, setas, que irão ajudar na leitura e compreensão do mapa. Mapas conceituais não são fluxogramas, que possuem uma estrutura rígida quanto a direção preferencial. Outra característica é não possuírem um caráter único, ou seja, para um mesmo tema podem ser elaborados diferentes mapas conceituais.

Utilizados como instrumento avaliativo, os mapas conceituais concentram-se na obtenção de informações acerca da estruturação edificada pelo educando para um conjunto de conceitos. Assim, importa determinar os conceitos apropriados e as relações estabelecidas entre eles, interessa precisar como "ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina e integra conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina etc." (MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993, p. 43)

PROCEDIMENTOS DA METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a consecução dos objetivos deste estudo o caminho adotado para nossa pesquisa foi a abordagem qualitativa. Elegemos a pesquisa do tipo estudo de caso por ser a que melhor se adapta aos objetivos do trabalho. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os participantes deste estudo foram dois professores e uma professora da disciplina de Física dos Colégios de Ensino Médio da Rede Municipal de Volta Redonda que suprem todas as aulas do 1º ao 3º ano.

A pesquisa seguiu as seguintes etapas:
No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema Avaliação e Avaliação no Ensino de Física para podermos discutir as atuais formas de avaliação utilizadas no Ensino Médio nas escolas do sistema municipal de ensino de Volta Redonda.
Em seguida os dados foram coletados no cotidiano da escola através de entrevistas e recolhimento de materiais/ instrumentos avaliativos utilizados, focando em como se desenvolve o processo avaliativo e as concepções que fundamentam a elaboração destes.
A partir dos dados coletados e com base nas análises e, no confronto com a fundamentação teórica, pudemos sugerir através de uma oficina pedagógica, formas diferenciadas de instrumentos avaliativos.
A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP e foi aprovada para realizarmos a entrevista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado das nossas investigações, propusemos uma oficina pedagógica a fim de acrescentar aos professores participantes do estudo diferentes possibilidades avaliativas, quais sejam: mapa conceitual e a autoavaliação
Os professores participaram ativamente da oficina e exprimiram-se quanto aos instrumentos avaliativos propostos de forma positiva.
Um dos professores afirmou que uma aprendizagem que obteve na oficina foi: “O entendimento aplicabilidade da autoavaliação como ativadora da autonomia do aluno”. Esta afirmativa do professor vem de encontro ao que Luckesi (2008) propõe quando defende que o ato avaliativo deve estimular o crescimento da autonomia do aluno.
Outro professor expressou-se da seguinte forma em relação ao que vivenciou na oficina: “Foi muito expressivo para mim ter como norteador o mapa (...)”
Esses depoimentos revelam que os professores saíram da oficina enriquecidos de novas aprendizagens quanto ao ato avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter possibilitado a esse grupo de professores ampliar as perspectivas de ação-reflexão-ação sobre o processo avaliativo para atingir o objetivo do ensino que é o desenvolvimento das capacidades conceituais da disciplina, promover as capacidades de autonomia, de relação interpessoal e de inserção social dos estudantes de forma consciente, crítica e participativa no meio em que se inserirem. Além disso o consideramos que o estudo trouxe perspectivas diferenciadas de sugestões de instrumentos avaliativos que possam contribuir para uma mudança na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

FARIAS, I M S; et all. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.
LIMA, K. da S.; TENORIO, A. C.; BASTOS, HFBN. **Concepções de um professor de Física sobre avaliação: um estudo de caso.** Ciência & Educação, v. 16, n. 2, p. 309-322, 2010.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez editora, 2008.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
MOREIRA, A. M. **Aprendizagem significativa crítica**. In: III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 2000, Lisboa. Anais... Peniche, 2000
MOREIRA, A. M. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Editora pedagógica universitária Ltda, 2011.

MOREIRA, M. A; BUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem:os mapas conceptuais e o Vê epistemológico**. Lisboa: Plátano, 1993

SANTANA, A D.O. **Instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem no Ensino de Física**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

Palavras-chave: Avaliação; Avaliação no ensino de Física; Instrumentos Avaliativos.

RELAÇÕES DE JOVENS PROFESSORES INICIANTES E SEUS ALUNOS DE GRADUAÇÃO

NADIANE FELDKERCHER - UNOESC

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sala de aula, lugar onde prioritariamente se desenvolvem as aulas universitárias, pressupõe relações tanto acadêmicas quanto pessoais entre os sujeitos que a compõem. Em aula, professor e alunos transitam entre o ensinar e o aprender, desenvolvendo, mutuamente, um trabalho com o outro. A ambiência da sala apresenta exigências, gera desafios, favorece e desfavorece relações entre professores e alunos ao mesmo tempo em que revela valores, projetos de vida, acordos grupais, concepções de ensino e de aprendizagens.

Através das práticas de ensino e de aprendizagem que ocorrem em aula professor e alunos interagem, estabelecem vínculos, exercem ações um sobre o outro. Desse modo, o que a pessoa é, o que a pessoa sente, o que a pessoa espera, é revelado na relação que se cria entre esses sujeitos, assim como tais aspectos afetam a qualidade do ensino (ZABALZA, 2004). Concordamos com Zabalza (2004) quando diz que as estratégias organizacionais do ensino adotadas pelo professor são projetadas e escolhidas com o objetivo tanto de satisfazer as necessidades pessoais quanto as necessidades do trabalho docente e refletem valores que diferem de pessoa para pessoa.

Nóvoa (1995) pondera que as opções feitas pelo professor cruzam sua maneira de ser com sua maneira de ensinar e desvendam sua maneira de ensinar na sua maneira de ser. Ademais, compreendemos que as relações estabelecidas entre professor e alunos, as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem, não ocorrem no vazio, mas são práticas situadas e influenciadas pelo contexto.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 78) argumentam que nós, seres humanos, “conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto”. Somos seres humanos integrais, inteiros e, assim, também aprendemos e conhecemos por inteiro.

O ensino é interativo e relacional por ser desenvolvido com sujeitos determinados: professor e alunos, os quais detêm características próprias e variadas. O ensino, por ser relacional, não está livre de confrontos e embates. A atividade de ensino está sujeita a enfrentamentos e discórdias entre professor e alunos e aos desafios do cotidiano da prática pedagógica. Nessa perspectiva é que Tardif e Lessard (2005) argumentam que o trabalho docente é interativo pois o professor desenvolve um trabalho com e sobre os alunos.

As citações e reflexões apresentadas até então evidenciam os múltiplos condicionantes das relações que se estabelecem em aula entre professor e alunos. Esse estudo é parte de uma pesquisa que buscou analisar os jovens professores universitários iniciantes na tentativa de compreender quem são, como se fazem docentes e o que fazem em aula na relação com os alunos. Aqui **analisamos as relações entre jovens professores iniciantes e seus alunos de graduação**. Consideramos a iniciação à docência como uma das fases da formação do professor. Assim como Huberman (1992), que denomina essa fase de entrada na carreira, delimitamo-la até os 3 primeiros anos de experiência. Ainda, consideramos como jovens aqueles professores em início de carreira, com até 32 anos de idade, sem formação pedagógica,

recém-doutores e que, após cursarem sequencialmente seus estudos de graduação e pós-graduação, ingressaram na docência. Os seis colaboradores da pesquisa eram docentes da Universidade Federal de Pelotas. Os dados, trabalhados pela análise de conteúdo, foram coletados através de entrevistas com os professores e de observações de aulas de uma das turmas de graduação desses professores.

Analisamos alguns elementos que compõem a relação professor-alunos em um momento específico da carreira docente, no início da carreira, em uma determinada turma de alunos que cursam uma disciplina específica de algum curso de graduação. Somente essas características já condicionam a natureza da relação estabelecidas entre os professores e seus alunos. Ao eleger as relações dos jovens professores com seus alunos não pretendemos avaliar no que essas se aproximam ou distanciam das relações que os demais professores mantêm com seus alunos. Tampouco almejamos que qualquer relação seja modelo para as demais. Ainda, evidenciamos que é impossível registrar todos os elementos que configuram a relação entre professor e alunos pois os mesmos, em grande parte, são subjetivos. Os elementos destacados foram aqueles que tiveram destaque na fala dos professores e aos olhos de quem pesquisava.

Observamos quem em sala de aula o professor e os seus alunos não interagiam somente por meio dos conteúdos, mas também a partir de suas convicções e visões de mundo. O processo de ensino não é uma atividade neutra; ao ensinar, o professor exerce influências sobre os sujeitos em formação. Dessa maneira, os processos de ensino e de aprendizagem propostos pelo professor em sala de aula desencadeiam aprendizagens por vezes não previstas, como, por exemplos, de alguns valores. Pelas entrevistas e observações constatamos que os valores dos professores se emaranhavam na aula que desenvolviam, na forma como tratavam o conteúdo e na relação que estabeleciam com seus alunos. Por exemplo, professores “mais sérios” ou professores “mais humorados” vinculavam essas características às suas práticas de ensino. As características pessoais do professor apresentavam-se em sua forma de atuar profissionalmente, ou seja, como cada professor é único essa sua singularidade estabelecia um tipo de relação com seus alunos. Essas constatações enfatizam que não é possível separar no professor sua dimensão pessoal da sua dimensão profissional (NÓVOA, 1995) e, ainda, o que o professor é e sente é revelado no seu fazer (ZABALZA, 2004).

Quando lançamos um olhar geral sobre as relações interpessoais estabelecidas entre os jovens professores iniciantes pesquisados e seus alunos de graduação, visualizamos diferentes tipos de relação, a saber:

Relação sensível: há o respeito mútuo; o professor é sensível com os interesses e necessidades dos alunos e preocupa-se com suas formações humanas e integrais.

Relação motivadora: anima professor e alunos, que se sentem bem para interagir; o professor conquista os alunos.

Relação de superioridade: é hierárquica; o professor é a autoridade em sala de aula; há pouca proximidade e interação entre os sujeitos.

Relação individualista: é pouco sensível ou envolvente; relação quase que de indiferença entre professor e alunos.

Relação de parceria: é de proximidade; há humor, conversas e estima.

Essa classificação não representa um modelo único de relação que cada professor mantinha com seus alunos. As relações entre os jovens professores iniciantes e seus alunos congregam diversas tramas e, portanto, não observamos um modelo relacional padrão. A maioria dos professores mesclava esses tipos de relações em diferentes momentos de sua aula. A natureza da relação variava dependendo das exigências do momento da aula, da personalidade do professor, dos seus valores, das características da turma, do teor da disciplina, da (in)segurança do professor, da imagem de professor tida pelo docente, das marcas das vivências estudantis do

professor, das condições de jovem e de iniciante dos docentes, entre outros. Cada professor, à sua maneira, imprimia um pouco mais ou um pouco menos de aproximação, de distanciamento, de sensibilidade, de humor, de abertura, de parceria, de superioridade e/ou de respeito nas relações estabelecidas com seus alunos.

De maneira geral, constatamos que o professor possuía um maior domínio para definir a natureza da relação estabelecida entre ele e seus alunos, ou seja, o professor é que determinava o tipo de atividade a ser desenvolvida em sala, a maneira pela qual iria desenvolver o conteúdo e, consequentemente, essas escolhas direcionavam as relações estabelecidas entre os sujeitos. A forma como o professor atuava em sala de aula dava ou não abertura para aproximações, questionamentos e interações com os alunos.

Os professores relataram que no início da carreira estavam angustiados quanto à aceitação que seus alunos teriam deles. Ainda, pudemos ver, em alguns casos, o espírito jovem definindo as ações e comportamentos dos professores. Em outros casos, as interações estabelecidas com os alunos demonstravam as instabilidades e inseguranças dos professores, talvez específicas da fase da carreira que vivenciavam. Alguns ainda demonstraram preocupações com o tipo da relação que estabeleciam com os alunos nos corredores da instituição ou em espaços não acadêmicos. Constatamos que os professores pesquisados estavam definindo e descobrindo possibilidades de se relacionarem com seus alunos de graduação; estavam aprendendo a ser e a se fazer professores também pela relação interpessoal que estabeleciam com a turma.

Talvez o curto espaço de tempo que esses jovens professores tiveram para adquirir conhecimentos docentes ainda não tenha sido suficiente para que eles pudessem estabelecer o equilíbrio necessário na relação com seus alunos de graduação. Eles vivenciavam a fase da exploração da docência (HUBERMAN, 1995) e, nesse contexto, estavam estruturando individualmente a sua forma de ser professor, tanto em sala de aula, na relação com os alunos quanto no espaço institucional.

Referências

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. p. 31-61, 1995.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-41.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Palavras-chave: relação professor-alunos; iniciação à docência universitária; jovens professores; constituição docente.

SANEAMENTO: DESAFIOS DOCENTE E DISCENTE NO PROCESSO FORMATIVO

LUCIANE DUSI PEREIRA - UFSC

LUDIMAR PEGORARO - UNIARO

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo tem como tema principal a formação do profissional da Engenharia Civil no que concerne a questão do saneamento Básico. O problema que se coloca é quais são os desafios docentes e discentes no processo formativo, no ensino superior, na área de saneamento básico, considerando as influências do pensamento neoliberal global? O objetivo principal do trabalho é analisar os desafios docentes no ensino superior, no que se refere ao trabalho de formação discente, considerando o contexto social neoliberal global, que promove uma formação científico-tecnológica, com princípios meramente econômicos, em detrimento de uma consciência científico-social relevante, que prioriza questões coletivas e não, puramente, individuais. Tendo como metodologia uma revisão da literatura existente, o estudo estabelece como objetivos específicos, a compreensão sobre a formação docente; importância dos saberes pedagógicos; necessidade do domínio científico-tecnológico; e destaca a disciplina de saneamento básico como experiência docente e discente.

A formação profissional superior

Como em qualquer outro tempo, a formação profissional superior é desafiadora, entretanto, na atualidade, considerando a relatividade do conhecimento, a necessidade de uma formação continuada se torna indispensável. Neste sentido, as instituições de educação superior (IES), se tornam muito relevantes. Nesta perspectiva Machado (2009, p. 175-7) considera que a função da universidade se revela como fundamental na construção coletiva de uma arquitetura de valores em sentido mais amplo, resultando em projetos coletivos que constituem a vida e a autonomia do país. Complementado a ideia, ao se referir a educação superior, Morosini (2006, p. 58), entende que o termo “educação superior" é definido como uma subárea do conhecimento da Educação, sendo que o termo “superior” sugere uma qualidade específica, indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico.

Mas quais são os saberes que servem de base para o ofício docente do ensino superior? Tardif (2002) reflete sobre esses saberes, que se traduzem num saber-fazer em sala de aula, para o autor, faz-se necessário considerar não somente os saberes disciplinares, mas também as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Philippi Jr et al (2013, p. 524) adentra na interdisciplinaridade, aspecto relevante, que trata de uma abertura do docente à revisar seus paradigmas e implica em deixar o conforto disciplinar de sua atuação. O objetivo seis da Agenda 21: Devemos entender a educação como a dimensão mais nobre e relevante da vida, uma vez que é a formação do ser humano que torna possível o pleno aproveitamento de suas potencialidades e do seu desenvolvimento moral, material e espiritual ao longo de toda a existência (BRASIL, 2004, p. 42).

Resgatando um pouco de história, nas escolas romanas, por exemplo, nenhuma das disciplinas tinha um conteúdo e um desenvolvimento autônomo e progressivo (MANACORDA, 2010, p.

113). Por sua vez na educação grega, denominada Paideia, o objetivo era o encontro do homem consigo mesmo, e a partir deste ponto, capacita-lo para realizar a sua função na sociedade.
Cabe também ao docente desenvolver a capacidade de alteridade, neste sentido é necessário considerar as fases da existência, da vida. Winckler (2017) pondera que, neste período formativo, os estudantes tomam diversas decisões que poderão afetar seu futuro no que concerne a sua saúde, felicidade ou realizações pessoais. Na continuidade, salienta Winckler (2017), que é um tempo da vida onde construímos uma jornada moral, onde cada pessoa integra três dimensões: biológica, sociocultural e individual ou espiritual. Neste sentido, Bennett (1996), considera a necessidade de trabalhar os valores, no processo educativo e, para reforçar sua ideia, destaca o pensamento de John Locke que entende que "é a virtude o objetivo difícil e valioso que deve ser enfocado na educação".
Tomando estas ideias como direcionamento e como experiência pedagógica, na disciplina de saneamento, numa IES catarinense, o trabalho desenvolvido foi o de desenvolver o conhecimento técnico-tecnológico em relação aos quatro componentes operativos básicos: tratamento de água; tratamento de esgoto; coleta e destino dos resíduos sólidos; e drenagem urbana. A finalidade última do trabalho é promover uma atuação do egresso compromissada com a sociedade e o meio ambiente.
Com a atividade pedagógica são gerados ambientes para a reflexão sobre os nossos sentimentos em relação a natureza e a vida coletiva, considerando o desenvolvimento da capacidade crítica, consciência política cidadã, e a preocupação com o outro, observando a sociedade mercantil e consumista em que vivemos. Desenvolvendo a compreensão de que a natureza faz parte de nossa vida.
Neste sentido, o trabalho metodológico torna-se relevante, porque a ideia gira entorno de desenvolver processos de aprendizagem que demonstrem elementos essenciais quanto aos desafios do saneamento básico. A disciplina foi planejada para trabalhar com o jovem adulto conforme considerado pelo filósofo Jorge Angel Livraga, que pondera sobre a educação para cada um dos componentes da sociedade, baseado no que Platão registrou em seu livro "A República". Livraga afirma que:
[...] é necessário cultivar a vocação heroica nos adolescentes, os quais precisam substituir paulatinamente, por meio da iniciativa em ação, sua atitude sonhadora. Adiante, o jovem deverá estudar e habilitar-se segundo sua própria vocação e capacidades práticas, preparando-se para colaborar com a obra pública, até chegar à idade adulta e participar da sociedade como cidadão (DUSI, 2017, p. 210).
Nesta perspectiva didática, os estudantes são convidados a interagir com seus colegas, refletindo, dialogando, realizando pesquisas, assistido documentários, lendo outros textos e realizando apresentações. Realizam também uma conexão com a natureza, sendo protagonistas na concepção de mudança dos rumos dos acontecimentos.
Assim, nos exercícios posteriores, quando se trata da ação, quatro assuntos interligados são trabalhados: Captação, adução, tratamento e distribuição de água potável; Coleta, tratamento e lançamento final de esgoto sanitário; Coleta, seleção e disposição final de resíduos sólidos; e drenagem da água da chuva. Concomitantemente à exposição dos conteúdos de sala de aula, são incentivados a conhecer a realidade municipal do saneamento, visitando as principais estruturas existentes, que são a Estação de Tratamento de Água, a Estação de Tratamento de Esgoto e o Aterro Sanitário.

Resultados

Com a realização do trabalho pedagógico integrativo, é possível perceber que os estudantes se identificam com a questão ético-moral diante do saneamento.

A cada semestre é possível perceber que o interesse dos estudantes aumenta em relação a disciplina. Surgem diversos trabalhos de conclusão de curso com a temática do saneamento. Desta forma, avalia-se que a disciplina está com uma dinâmica viva de crescimento e consolidação. É preciso haver vontade de ensinar, clareza de pensamento, motivação para descobrir novos caminhos e amor pelos jovens que têm toda uma vida pela frente e precisam se realizar em suas profissões.

Embora a sociedade esteja permeada por interesses individualistas, tendo como base o pensamento neoliberal global, é possível, através de um trabalho didático consistente, despertar nos estudantes uma visão coletiva da vida para que, quanto profissionais, embora isso ninguém pode garantir, possam atuar priorizando o social.

REFERÊNCIAS

BENNETT, William J. O livro das virtudes: O compasso moral. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 693 p. Tradução de Ricardo Silveira. Angela Lobo de Andrade. Aline Lobo de Andrade.

BRASIL. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. Ministério do Meio Ambiente. Agenda 21 brasileira: ações prioritárias. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 158 p. Disponível em: http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/agenda-21-brasileira. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, BRASIL: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 04 jul. 2018.

DUSI, Luciane. O ensino do Saneamento no curso de Engenharia Civil da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. In: BATTESTIN, Claudia; MARTINEZ, Enrique; PINTO, Marialva Moog (Org.). Educación Superior en perspectiva comparada: Dialogo entre fronteras. Montevideo/uru: Iusur, 2017. Cap. 26. p. 210-219.

MACHADO, Nílson José. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia Universitária. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. Cap. 7. p. 165-210.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos tempos. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOROSINI, Marilia Costa. Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário. Brasília: Inep/mec, 2006. 611 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875. Acesso em: 11 set. 2018.

PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo et al. Desenvolvimento sustentável, interdisciplinaridade e Ciências Ambientais. Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, v. 10, n. 21, p.509-533, out. 2013. Mensal. Disponível em: file:///Users/luciane/Downloads/423-1122-1-PB.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p. Tradução de: Francisco Pereira.

WINCKLER, L. Compreender as idades da vida e encontrar seu sentido. 2 ed. Belo Horizonte: Edições Nova Acrópole, 2017.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação Docente; Saneamento.

UM OLHAR PARA AS METODOLOGIAS ATIVAS E OS MÉTODOS ATIVOS PROPOSTOS NO SÉCULO XX, POR PAULO FREIRE, NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

SONILDA APARECIDA DE FÁTIMA SILVA - UNIALFA

SERGIO CARUSO - UNIALFA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo teve por objetivo expor parte das aprendizagens adquiridas durante as aulas da disciplina de "Metodologias Ativas", do Curso de Pós-Graduação em Docência Universitária, do Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA, traçando uma analogia entre as metodologias ativas e as práticas de ensino propostas na educação libertadora do século XX, por Paulo Freire.

De acordo com os estudos realizados no próprio curso de docência na Unialfa verificou-se que a necessidade de um aluno mais participativo no processo ensino aprendizagem já havia sido percebida por estudiosos brasileiros desde século XX, início com Anísio Teixeira, ao propor o movimento da escola nova, posteriormente por Paulo Freire com a proposta da Pedagogia Libertadora, na contemporaneidade pelos fundadores da teoria crítica, tendo Dermeval Savianni como o maior expoente e na atualidade por José Carlos Libâneo ao propor a Pedagogia crítico social dos conteúdos, como forma de melhorar o processo ensino aprendizagem e na busca de formar o aluno crítico e participativo. Esses estudiosos sim, estavam preocupados com a formação do aluno e não em atender às demandas oriundas das classes dominantes.

Para a realização desse artigo buscou-se um breve histórico da educação no Brasil, para entender o modelo de ensino preconizado ao longo dos anos, investigou-se os conceitos de metodologias ativas e por fim foi realizada uma analogia entre as obras de Paulo Freire: 1) Pedagogia da Autonomia e 2) Educação como prática da Liberdade e 3) as Metodologias Ativas como proposta de ensino em vários artigos e nos livros de Berbel (2011, 2012)

O questionamento que norteou os caminhos da pesquisa, foi investigar se as metodologias ativas tratam-se de mais uma invenção dos neoliberais para uma formação que atenda às demandas de mercado, ou se realmente há uma preocupação dos educadores em buscar uma formação para a atividade social, corroborando com as ideias de Saviani (1980, p. 129) quando este conceitua educação "como uma atividade mediadora no seio da prática social." Assim, partindo dessa interatividade, torna-se possível perceber a educação como mediação, um meio para emancipação humana, pois a educação é uma ação social, que busca desenvolver na pessoa humana os saberes e fazeres pertinentes para sua formação e emancipação, enquanto sujeito social, uma vez que a independência, conforme sinalizado por Marx e Engels (2007) tem que ser dos trabalhadores e trabalhadoras. Porém, ao realizar um estudo mais abrangente, percebe-se que as escolas atendem às ideias dominantes, mantendo a hegemonia da classe imperante, ou seja, responde às demandas de mercado e não às buscas sociais.

Nesse sentido, Gramsci (2000) pontua que o trabalho se institui como princípio educativo, na formação de uma escola unitária, no qual o processo de emancipação se dá mediante a junção entre ciência e técnica, o rompimento com a fetichização da mercadoria para a formação do ser, pois todos os seres humanos são intelectuais. (GRAMSCI, 2000).

Para Duarte (1993), a atividade vital dos seres humanos é o trabalho e nesse processo, as necessidades humanas deixam de ser necessidades de sobrevivência para se tornarem, também,

necessidades sociais, ou seja " para transformar um objeto natural em um instrumento que possa satisfazer as suas necessidades, o homem precisa se apropriar da lógica natural dos objetos e dar-lhes uma função social". Duarte (1993) pontua, ainda, que ao se apropriar da natureza, no sentido de alterar para satisfazer as suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim, ou seja, uma educação para todas as dimensões.

Nesse contexto, Frigotto (2012, p. 265) afirma que "Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Este autor, ainda, pontua que educação omnilateral significa, "a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico". Assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Percebe-se, portanto, que uma formação omnilateral depende de relações não alienadas entre o homem /natureza/ trabalho. Para Frigotto (2012) o desenvolvimento do homem omnilateral e da educação omnilateral estão pautadas na construção de um novo projeto de sociedade "Liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista".

Mediante esse contexto, torna-se importante esclarecer que o objetivo desse artigo discorrer de forma objetiva, descrever o que são as Metodologias Ativas e o processo de ensino e aprendizagem utilizado por Paulo Freire, com o intuito de traçar uma analogia entre a teoria de Freire, com as propostas atuais de Metodologias Ativas. Como objetivos específicos buscou-se refletir e investigar sobre a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Investigar a pedagogia porposta por Freira é sempre um exercício interessante, principalmente quando se depara com propostas atuais que levam os educadores a refletirem se as sugestões metodológicas exigidas para atender a essa sociedade denominada de sociedade do conhecimento, já não haviam sido oferecidas por educadores brasileiros, no século passado?

Este artigo de revisão classifica-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, tendo em vista o interesse de agrupar conhecimentos em torno dos fundamentos da educação e dos conceitos das Metodologias Ativas e da prática pedagógica adotada por Paulo Freire.

Para tanto foram realizados estudos nos conceitos das Metodologias Ativas e na literatura de Paulo Freire com vistas a entender as semelhanças e congruências entre as Metodologias Ativas e as práticas de ensino adotadas por Freire. Os eixos centrais que norteiam a construção deste artigo compreenderam: a) concepções pedagógicas; b) Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e c) Metodologias ativas

Buscou-se estruturar esse artigo em três etapas: a princípio, há um breve contexto histórico da educação no Brasil; a segunda etapa busca-se descrever as concepções pedagógicas, de acordo com Libâneo (1990) e um apanhado conceitual/teórico de metodologias ativas nas vozes de diversos autores, tais como Mazur (1996), Berbel (2011) e Pinto et al (2013) e na terceira e última etapa, apresenta-se uma analogia entre a Pedagogia Libertadora e as Metodologias Ativas, Segundo Mazur (1996) o docente ao abandonar os métodos tradicionais de transmissão de conhecimentos, em que professor fala e os alunos ouvem, esse educador assume uma posição de facilitador e técnico no processo de aprendizado.

Esta investigação fez um registro de que as Metodologias Ativas, hoje consideradas uma "salvação" dos professores para tirar os alunos da passividade e desmotivação, nada mais são do que as práticas e métodos utilizados por Freire.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface – Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: . Acesso em: 15 julho, 2018.

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico social de formação do indivíduo, Campinas-SP, Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, 1996.

_____ Educação como prática da liberdade. 11ªedição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. Volume II. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Campinas; SP.Ed. Papirus, 1990.

_____, Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

_____, Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MARIN, Maria José Sanches, et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Revista Brasileira Educação, vol. 34, n. 1, pp.13-20. 2010.

MAZUR, E. Peer Instruction: A User's Manual. Boston: Addison-Wesley, 1996.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: Acesso em: 2 julho, 2018.

PINTO, S. et al. O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Paulo Freire, educação libertadora.

UMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE A PARTIR DE PERGUNTAS DOS ESTUDANTES SOBRE COMBUSTÍVEIS

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS

FABIANA PAULETTI - UNINTER

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UMA ABORDAGEM CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE A PARTIR DE PERGUNTAS DOS ESTUDANTES SOBRE COMBUSTÍVEIS

Resumo
O objetivo desse artigo é identificar se perguntas formuladas por estudantes podem contribuir com uma abordagem na Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) no ensino de Química. Estudantes de uma escola pública do Rio Grande do Sul (RS), geraram perguntas sobre o tema combustíveis, que foram analisadas via Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados nos fornecessem indícios, no qual, a partir das perguntas é possível estabelecer relações com CTSA, por meio do ensino de Química.
Palavras chave: CTSA; ensino de Química; perguntas dos estudantes.

Introdução

Umas das possibilidades do ensino de Química é contribuir com a formação cidadã, possibilitando que os estudantes tenham oportunidades de explorar questões sociais que demandam de respostas e soluções, as quais devem estar relacionadas com as inter-relações CTSA (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Assim sendo, constituir-se cidadão pelo viés da Química implica diretamente na possibilidade de participar, de modo efetivo, da abordagem de questões sociais, ambientais, econômicas e políticas que decorrem da resolução de qualquer problemática.

O uso da pesquisa em sala de aula pode ser um meio de fomentar a abordagem CTSA, visto que, a investigação costuma partir dos problemas do contexto, perante o questionamento dos próprios estudantes. Após levantarem as perguntas, em torno da temática em estudo os estudantes constroem argumentos e comunicam os resultados da pesquisa (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012).

Esse trabalho tem por objetivo identificar se perguntas formuladas por estudantes podem contribuir com uma abordagem CTSA no ensino de Química. O foco de nossa análise consiste em perguntas elaboradas por estudantes do Ensino Médio (EM) de uma escola pública do RS.

Marco teórico

Desde a década de 80 o movimento CTSA ganhou espaço e relevância na sociedade e no contexto escolar (SANTOS, 2007). Essa abordagem abarcou a crise ambiental e a efervescente poluição, o que reorientou o currículo de Química. Esse redirecionamento implicou em uma formação cidadã que transcorre "[...] entre a ciência e a sociedade implicando em um ensino que não se limite aos aspectos internos à investigação científica, mas sua correlação com aspectos políticos, econômicos e culturais" (KRASILCHIK, 2000, p. 89).

O ensino de Química nessa perspectiva vincula-se "[...] à educação científica do cidadão" (SANTOS; SCHNETZLER, 2010, p. 61). Por conseguinte, formar cientificamente um cidadão representa "[...] preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso das informações químicas básicas necessárias para a sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive" (ibid p. 101). Tal participação requer a tomada de decisões, a partir da apropriação por parte do sujeito de conhecimentos basilares da Química.

Quiçá, o estudo da temática combustíveis no ensino de Química pode subsidiar a compreensão dos estudantes nas relações entre CTSA. Isso é possível porque os combustíveis fazem parte do cotidiano dos estudantes e integram conhecimentos pertinentes para o ensino de Química. Assim, é fundamental que esse ensino circunde entre as implicações do consumo de combustíveis com vistas ao CTSA, visando o pleno exercício da cidadania.

Um modo de promover essa abordagem CTSA é a inserção de propostas investigativas que permitam o desenvolvimento do protagonismo e, por conseguinte fomentem o desenvolvimento do cidadão. A pesquisa em sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) pode ser uma dessas propostas. Sua organização encontra-se alicerçada em três princípios: o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação. O questionamento é o passo inicial da pesquisa, nesse momento as verdades compreendidas como "prontas", são questionadas no sentido de serem superadas. Na construção de argumentos, são elaboradas, por meio de diversas ferramentas disponíveis, as respostas aos questionamentos iniciais. Posteriormente os novos argumentos necessitam ser validados, por meio da comunicação.

Nosso foco nesse estudo é o questionamento. Enfatizamos este momento por tratar-se da etapa inicial, dessa proposta investigativa e assim difundem-se oportunidades aos estudantes de manifestar e discutir suas dúvidas, interesses, conhecimentos e implicações sobre o tema.

Procedimentos Metodológicos

As perguntas analisadas foram elaboradas por 26 estudantes do 1º ano do EM, de uma escola pública do RS. O professor de Química dessa turma introduziu, discutiu e sondou os conhecimentos dos estudantes em torno da temática combustíveis. Após solicitou aos estudantes que elaborassem, por escrito, pelo menos três perguntas sobre a temática. Foram formuladas 85 perguntas, que expuseram as dúvidas, interesses e conhecimentos dos estudantes sobre o assunto.

Utilizamos a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011) para entendermos o significado dessas perguntas elaboradas. Esta ferramenta de análise apresenta três etapas: fragmentação; categorização; e, metatexto. A fragmentação consiste na desintegração do corpus, que nesse estudo foram as perguntas. Na categorização são estabelecidas relações, entre os fragmentos gerados anteriormente. O metatexto visa expressar novas compreensões alcançadas, a partir da interpretação dos pesquisadores. A seguir, são apresentados os metatextos emergentes dessa análise.

Resultados

Em um metatexto categorizamos as perguntas em torno da origem, composição e propriedades dos combustíveis. Nessa categoria foi possível perceber limitações conceituais, haja vista que se tratavam de estudantes de EM, como por exemplo: *"o que é combustível?", "combustível e petróleo são a mesma coisa?"*. Perguntas sobre a nomenclatura também foram manifestadas: *"por que cada tipo de combustível tem um nome diferente?"* e *"de onde vem esses nomes [dos combustíveis]?"*. Identificamos os interesses sobre a origem e a composição dos combustíveis nas perguntas: *"qual a origem dos combustíveis?"* e *"como se formam os combustíveis?"*. Emergiram perguntas sobre a composição e os procedimentos de obtenção dos combustíveis:

"quais são os principais componentes da gasolina?", "quais os elementos que compõem a gasolina?" e *"qual o processo do combustível antes de ir para o tanque de algum transporte?"*. Essas perguntas demonstram também o conhecimento desses estudantes sobre a temática.

Em outro metatexto categorizamos as perguntas relativas à caracterização e utilização dos combustíveis. Nessa categoria os estudantes manifestaram interesse em compreender as diferenças e utilização dos combustíveis: *"qual a diferença entre etanol de etílico?", "qual a diferença entre gasolina comum e aditivada?", "nos dias de hoje, qual o combustível mais utilizado?", "quais são as principais coisas que se pode fazer com a gasolina?"* e *"o urânio utilizado em usinas nucleares é considerado um combustível?"*. Os interesses e curiosidades, bem como, o conhecimento já elaborado pelos estudantes ficam evidentes nessas perguntas, sobretudo, ao sondar sobre o "urânio". Em relação a diferenciação dos combustíveis constatamos também possíveis dificuldades de conceituação: *"qual a diferença entre combustível e diesel?"*.

Nesse metatexto categorizamos as perguntas relativas as implicações econômicas, políticas e ambientais dos combustíveis. Nessa categoria os estudantes questionaram sobre a poluição e possíveis formas de minimização: *"por que os combustíveis poluem o meio ambiente?"* e *"como o combustível é poluente do meio ambiente, o que podemos fazer para diminuir a conduta errada das pessoas?"* Os danos causados à saúde humana também foram expressos, como por exemplo: *"o que causa ao corpo humano caso seja ingerido [o combustível]?"* e "*quais as consequências de beber gasolina ou inalar gás?"*. A preocupação dos estudantes sobre o impacto do consumo de combustíveis relaciona também questões políticas e econômicas: *"qual o motivo real do aumento dos combustíveis?"* e *"será que se o Brasil ficar sem gasolina, ainda andará para frente, ou ele [Brasil] para completamente?"* Tais perguntas exibem a visão ampla desses estudantes e dilata possibilidades para o professor explorar esses fatores, bem como considerar geograficamente as jazidas de petróleo e, a exportação e importação desse combustível no mundo. Estas possibilidades também podem encaminhar para ações interdisciplinares.

Considerações finais

Entendemos que as perguntas formuladas por estudantes podem contribuir com uma abordagem CTSA sobre combustíveis no ensino de Química, partindo dos interesses expressos em perguntas formuladas por esses sujeitos. Nessa experiência, além de nos valermos de uma abordagem CTSA, valorizamos o método investigativo em sala de aula com o desenvolvimento de capacidades que permitam a efetivação da cidadania.

Os metatextos produzidos expressaram os interesses dos estudantes em aprender sobre combustíveis, objetivando desenvolver a consciência deles, em torno dessas fontes de energia e dos impactos ambientais e sociais emergentes. Tomar ciência dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática em estudo, bem como, levantar os seus interesses, pode ser um valioso meio de introduzir e motivar estes à aprendizagem em Química.

REFERÊNCIAS

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

MORAES, R., GALIAZZI, M.C., RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula:** tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.
SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química:** compromisso com a cidadania. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

Palavras-chave: CTSA; ensino de Química; perguntas dos estudantes.

A REPRESENTAÇÃO DA DIDÁTICA NOS TRABALHOS DA ANPED

ESTELA LEMOS MOREIRA - UNESP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O termo Didática vem do grego e seu significado é a "arte de ensinar". Surgiu no século XVII com Jean Amos Comenius, com a obra Didática Magna, instituída nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos". Há também uma definição dicionarizada para o termo Didática como "a arte de bem ensinar, de transmitir conhecimento" (AURÉLIO, 2010, p. 253). Vale ressaltar que ensinar vai além de transmitir o conhecimento, pois cria possibilidades para a construção e produção do sujeito. Para Libâneo (2013, p.13), a Didática faz-se de "Uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia".

A perspectiva fundamental da Didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática (CANDAU, 1984, p.21 apud CANDAU, 1990, p.14).

No Século XIX, surge a teoria de Herbart (1777-1841), criador da pedagogia científica, que defendia a educação por meio de instrução. Isso veio por influência da Filosofia e da Psicologia. Para Castro e Reis (2018, p.100), "Herbart foi o humanista que apresentou a teoria educacional mais acabada". As obras desses autores, inclusive, mostraram-se bastante adiantadas em relação às concepções psicológicas dominantes em seu tempo. No final do século XIX, a Didática passou a buscar fundamentos também nas ciências, especialmente na Biologia e na Psicologia, graças às pesquisas de cunho experimental. No início do século XX, foi o começo de movimentos e reforma escolar tanto na Europa quanto na América. No entanto, esses movimentos reconheciam a insuficiência da didática tradicional, lutavam por uma educação mais psicológica, na qual o aluno aprende por meio de sua curiosidade.
No século XX, inicia-se o movimento "Escola Nova" ou da "Escola Ativa" (1930). Para Libâneo (2010, p.65) a sua "[...] atuação foi decisiva na formação da política educacional, na legislação, na investigação academia e na prática escolar". No Brasil, a Didática Escola Nova é compreendida segundo LIBÂNEO (2010, p. 68) como "direção de aprendizagem", uma ação em que o sujeito se manifesta em atividades intelectuais, manuais, expressões verbais e entre outras. Em 1960, surgem as primeiras pesquisas sobre a formação de Professores no Brasil e os movimentos de educação de adultos dando origem à educação popular.
Entre os anos de 1964 a 1984, período da Ditadura militar, ocorreram modificações nos cenários social, político e econômico do Brasil, inclusive na esfera educacional, por meio de reformas pedagógicas que influenciaram os aspectos educacionais seguintes. Foi uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam delimitar a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do

regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão. A educação era centrada em formar pessoas apenas para o mercado de trabalho de acordo com seus interesses políticos, desenvolvendo um sistema educacional tecnicista, ignorando o senso crítico dos alunos.

Considerando que a Didática é uns dos principais instrumentos para os saberes necessários à prática docente, para este trabalho, serão analisados os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Dessa forma, o objetivo deste resumo expandido é responder à questão problema levantada: "O que os trabalhos publicados na ANPEd mostram sobre a didática entre os anos 2015 e 2017? "

O que a ANPED mostra sobre a Didática, Licenciatura, Prática pedagógica e Prática de ensino

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e analisa os trabalhos completos publicados nos Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), relativo às duas últimas reuniões da associação (2015-2017). Para a seleção dos textos foram utilizados os descritores: didática, licenciatura, prática pedagógica e prática ensino encontrados nos grupos de Didática, Formação de professores, Política de educação superior e Educação matemática.

Tabela 1 – Quantidades de trabalhos publicados conforme os descritores.

DESCRITORES	2015	2017
Didática	5	9
Licenciatura	3	3
Prática pedagógica	1	2
Prática de ensino	3	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Podemos observar no quadro nas Reuniões Cientificas da ANPEd, 37ª e 38ª respectivamente, que a Didática é o descritor com maior número de publicações, seguido de Licenciatura. Esse dado parece apontar para a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem e do trabalho docente.

A tabela abaixo demonstra quais foram os Grupos de Trabalhos (GTs) e os anos em que foram selecionados os trabalhos de acordo com os descritores.

Tabela 2 – Quantidades de trabalhos encontrados de acordo com os GTs.

REUNIÕES CIENTIFICA	Didática		Licenciatura		Prática pedagógica		Prática de ensino	
	2015	2017/2015	2017		2015	2017	2015	2017
GT4 – Didática	4	9	1	0	1	1	2	0
GT8-Formação de professores	0	0	0	2	0	1	1	0
GT11-Política de educação superior	0	0	2	0	0	0	0	0
GT19-Educação matemática	1	0	0	1	0	0	0	0

A partir da leitura dos textos na íntegra pode-se perceber que a Didática e a Licenciatura estão juntas, trazendo nos textos do GT4 os descritores vinculados à formação de Professores. Em seguida no GT8, observa-se que a abordagem nos textos voltam-se às estratégias pedagógicas na escola; experiências dos estagiários na escola; ou a relação universidade e escola focando na interação dos cursos de licenciatura. Os trabalhos do GT11 abordam sobre a educação à distância e sobre o curso de direito. Por fim, os textos do GT19 apresentam a importância da didática na formação do professor de matemática e na licenciatura de matemática.
Com o número maior em relação aos outros descritores a didática demonstra que é uma disciplina essencial nos cursos de formação de professores nas universidades públicas ou privadas, pois ela é parte integrante do currículo dos cursos universitários que formam o sujeito para exercer a docência.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. Didática, São Paulo: cortez, ed. 2, 2013.
CANDAU, Vera Maria. Rumo a uma nova didática, Petrópolis: ed .3, 1990.
CASTRO, Rosane Michelli de, REIS Viviane Cássia Teixeira. A didática no Brasil: rajetória histórica e desafios à luz da didática do século XVII, Comunicações Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 95-110, 2018.

Palavras-chave: Didática; Formação de professores; ANPEd.

A SIMULAÇÃO REALÍSTICA NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

CLARA REGINA REIGADA - UNIFESP

MARIA APARECIDA DE OLIVEIRA FREITAS - UNIFESP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

A Simulação Realística é uma estratégia de ensino que proporciona ao discente aprendizado baseado em experiência real em cenário controlado, onde este, além de desenvolver habilidades e atitudes pode refletir sobre sua prática por meio de seus acertos e erros, ocasionando assim, aprendizado significativo, crítico e reflexivo. A inquietação para realizar esta pesquisa, surgiu da prática enquanto docente do curso técnico de enfermagem e a necessidade de utilizar estratégias de ensino inovadoras para aproximar o estudante do cenário de prática. Esta pesquisa, ainda em desenvolvimento – fase de coleta de dados, tem como objetivo investigar a percepção dos professores acerca da Simulação Realística como estratégia de ensino aprendizagem no curso técnico em enfermagem de uma instituição na Cidade de São Paulo. A coleta de dados está sendo realizada por meio de entrevista semiestruturada, e terá como participantes oito docentes do curso, a coordenadora e o diretor da instituição pesquisada. Os dados produzidos serão submetidos à análise de conteúdo, na modalidade temática.

INTRODUÇÃO

Os desafios relacionados à educação para o século XXI remetem a uma preocupação, na qual o docente deve repensar, reavaliar e construir sua própria prática pedagógica, refletindo sobre o processo educativo, no qual o educando, tenha papel ativo (GOMES; GERMANO, 2007). Frente às reflexões dos modelos educativos tradicionais, discute-se à necessidade de se rever as posturas dos educadores no contexto da sociedade atual (COSTA, 2015).

A simulação realística (SR) é um exemplo de metodologia ativa de ensino que favorece o treino de situações reais, por meio de simuladores e atores, em um ambiente controlado, permitindo a exploração dos três componentes importantes na formação do profissional da saúde: cognitivo, psicomotor e afetivo (DIECKMANN, 2009).

Considerando suas potencialidades, o interesse por simulação tem crescido na área da saúde como valiosa ferramenta na formação do profissional (COOPER, 2004).Entretanto, essa estratégia ainda a Simulação Realística é um desafio para os profissionais envolvidos com o ensino na saúde e grande parte deste desafio está relacionado a falta de capacitação docente para planejar e desenvolver essa estratégia (MOTOLA et. al, 2013).

Assim, as inquietações relacionadas a investigar como os docentes de um curso técnico de enfermagem percebem a SR como estratégia favorecedora do ensino e da aprendizagem, nos conduziu às seguintes questões que estão norteando esta pesquisa:

- Qual a percepção dos docentes de um curso técnico em enfermagem sobre a Simulação Realística?
- Que potencialidades, a Simulação Realística têm como estratégia de ensino aprendizagem?

- Que fragilidades, a Simulação Realística tem como estratégia de ensino aprendizagem?
- Quais são as sugestões dos professores com relação a utilização da Simulação Realística na prática docente?
- Como contribuir para a implementação da Simulação Realística no Curso Técnico de Enfermagem de uma instituição privada na Cidade de São Paulo?

OBJETIVO GERAL

Investigar a percepção dos professores acerca da Simulação Realística como estratégia de ensino aprendizagem no curso técnico em enfermagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apreender a percepção dos docentes do curso técnico em enfermagem acerca da Simulação Realística;
- Mapear as potencialidades da Simulação Realística como estratégia de ensino aprendizagem no curso técnico em enfermagem;
- Mapear as fragilidades da Simulação Realística como estratégia de ensino aprendizagem no curso técnico em enfermagem;
- Levantar sugestões dos professores com relação a utilização da Simulação Realística na prática docente;
- Elaborar manual com recomendações de cenários de Simulação Realística para utilização no Curso Técnico de Enfermagem.

MARCO TEÓRICO

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais). Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem tem se restringindo, muitas vezes, a reprodução do conhecimento no qual o docente assume o papel de transmissor de conteúdo, ao passo que, ao discente, cabe à retenção e repetição dos mesmos (MITRE, 2008).

Barbosa e Moura (2013) reconhecem que o que difere a aprendizagem tradicional, para uma aprendizagem ativa é a atitude eminentemente participativa por parte do aluno, que deixa de se colocar em posição passiva em relação à sua consciência quanto ao que está sendo ensinado e ao seu envolvimento.

As Metodologias Ativas estão relacionadas a estratégias para a aprendizagem significativa, isto é, para que os estudantes vejam sentido no que estão aprendendo e estejam predispostos a participar ativamente no processo de aprendizagem (BELTRÃO, 2016).

O emprego da Simulação Realística como estratégia de ensino-aprendizagem indica a possibilidade de proporcionar ao estudante uma aprendizagem que permite o estabelecimento de relações entre conhecimentos teóricos, habilidades e desenvolvimento de atitudes, bem como a forma com que o estudante interage com o ensino no ambiente. Tal estratégia permite que estudantes possam manejar casos de alto risco e em um ambiente seguro e controlado (NETO, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Estudo de caráter exploratório e descritivo, de corte transversal, e abordagem qualitativa.

Gray (2012, p. 36), indica que “estudos exploratórios buscam explorar o que está acontecendo e fazer perguntas a respeito”, tendo por propósito ajudar a conhecer melhor o assunto e a decidir a delimitação da pesquisa a ser desenvolvida.

A pesquisa descritiva pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (GERHARDT, 2009).

O estudo transversal é aquele em que os dados são coletados em breve período de tempo, não existindo acompanhamento posterior dos sujeitos da pesquisa e no qual se faz uma fotografia do momento (NEWMAN et al. 2008).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo 1994).

Contexto da Pesquisa

A pesquisa será realizada em instituição privada de ensino médio, que oferece o Curso Técnico de Enfermagem, na Cidade de São Paulo.

curso é subdividido em cinco módulos, tem carga horária total de 1.820 horas, sendo 1.220 horas teóricas e 600 horas de Estágio Supervisionado.

O Colégio possui sete turmas do Curso Técnico de Enfermagem, oferecidas no período noturno. Atualmente conta com um corpo discente de 500 alunos, 9 professores, Diretor e Coordenadora Pedagógica.

População de Estudo

Participarão desta pesquisa oito docentes responsáveis pelos módulos teóricos, o Diretor e a Coordenadora Pedagógica da Instituição.

Instrumento de Coleta de Dados

Utilizaremos a entrevista semiestruturada, que será gravada e posteriormente transcrita. A coleta dos dados está sendo realizada, com previsão de conclusão no final de Junho de 2019.

Para Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Por meio desse instrumento, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais, obtendo dados objetivos e subjetivos, permitindo explorar o tema investigado, perceber sentimentos e atitudes dos participantes.

Análise dos dados

Trabalharemos com análise de conteúdo, na modalidade temática que, como procedimento de pesquisa, se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem (FRANCO, 2003).

Resultados

Pesquisa em andamento. Os dados estão sendo coletados e a previsão de término é junho/2019, quando iniciaremos a análise e teremos os primeiros resultados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.2, p 48-67, maio/agosto de 2013.

BELTRÃO, André Luis Ferreira. Estratégias pedagógicas no ensino de design: por uma metodologia ativa / André Luis Ferreira Beltrão; orientador: Rita Maria de Souza Couto; co-orientador: Flavia Nizia da Fonseca Ribeiro. 2016.

COOPER, J.B.; Taqueti VR. A brief history of the development of manequins simulators for clinical education and training. **Quality & Safety in Health Care**, 13 suppl 1, iII-i18. 2004

COSTA, R. R. O, MEDEIROS, S.M., ARAUJO, M. S., MENEZES, R. M. P., AMADO, J. C. O uso da simulação no contexto da educação e formação em saúde e enfermagem: Uma reflexão acadêmica. **Revista Espaço Saúde**, v.16., 2015.

DIECKMANN, P. Using Simulations for Education, Training and Research. Lengerich.Pabst., 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: **Líber Livro**, 2003.

GERHARDT, Tatiana E., SILVEIRA, Denise T. Métodos de pesquisa. 1. Ed. UFRGS Editora, 2009.
GOMES, C.O, Germano RM. Processo ensino/aprendizagem no laboratório de enfermagem: visão de estudantes. **Revista Gaúcha de Enfermagem,** 2007.
GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. **Tradução de Roberto Cataldo Costa**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
MITRE, S.M., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M., MORAIS-PINTO, N. M, MEIRELLES, C.A.B., PINTO-PORTO, C. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**. v.13, n.2, 2008.
MOTOLA, I.; Devine, L.A.; Chung H.S.; Sullivan, J.E.; Issenberg, S.B.; Simulation in Heathcare education: A best evidence practical guide. **AMEE Guide** nº 82. Med. Teach.2013.
NETO, A. SCALABRINI., FONSECA, A., BRANDÃO, C.F.S. Simulação Realística e Treinamento de Habilidades. Editora: Atheneu, ed. 1º; p. 229, 2017.
NEWMAN et al., Delineando a pesquisa clinica : uma abordagem epidemiológica. Porto Alegre: Artmed. 3º Ed., 384p., 2008.

Palavras-chave: Docentes de Enfermagem; Educação em Enfermagem; Treinamento por Simulação; Simulação Realística; Ensino.

CRIAÇÃO DE AMBIENTES FAVORÁVEIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

JUSSARA GOMES ARAÚJO CUNHA - SEC-BA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta trabalho foi realizado em uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental da rede pública de Salvador-Ba, com alunos que estavam tendo problemas referentes a interesse e participação durante as aulas. Além de apresentarem dificuldades em acompanhar os conteúdos que estavam sendo trabalhados em Matemática, foi detectado grandes problemas na interpretação dos enunciados das questões propostas, motivo de grandes preocupações; assim, a professora resolveu pensar em estratégias para envolver os alunos no processo de construção do conhecimento matemático, resolvendo assim, inserir a Matemática no projeto de leitura da escola. Este, trabalha com produção de gêneros literários. A todo momento, o homem é obrigado a tomar decisões e estas são frutos do que se quer ou/e do que se deve fazer . Ao longo da história, diferentes tecnologias têm moldado a forma como as pessoas produzem conhecimento e as mudanças atuais criaram um ambiente complexo e desafiador. Esta atividade se refere a uma estratégia utilizada para tornar o aluno protagonista na construção do seu conhecimento. Foi pensada para desenvolver diferentes linguagens, trabalhar as diversas habilidades que já estão desenvolvidas ou que poderão surgir, construir um saber onde o aluno possa transferir o conhecimento que está sendo construído para situações diversas e trabalhar a criticidade com a autoavaliação. A proposta foi trabalhar conteúdos da geometria utilizando a história da Matemática para produzir revistas em quadrinhos; estas poderiam ser construídas utilizando softwares ou não. O objetivo foi construir o conhecimento matemático desenvolvendo a criatividade, expressal oral e escrita com uma metodologia argumentativa. Analisando o contexto educacional atual, percebemos que mudanças são necessárias quanto a novas metodologias e práticas educativas no ambiente de sala de aula. Isso se explica quando pensamos em uma sala de aula tradicional, realidade ainda presente na grande maioria das escolas atuais, com um ritmo monótono e repetitivo, em que o aluno se mantém por muito tempo estático, olhando o quadro, ouvindo, copiando, fazendo exercícios e provas. " Se a base da prática didática não é mais a mera informação, qual a verdadeira função dos docentes hodiernos? O computador dá a informação, mas é o professor que faz a mediação, oferece sentido aos conteúdos [...]." (LIRA, 2016, p. 98). É necessário repensar o fazer pedagógico com o uso de metodologias que possibilitem ao aluno se tornarem protagonistas do seu próprio conhecimento. É necessário formar cidadãos com raciocínio ponderados e capacidade crítica; para isso, ler, interpretar, comunicar e sintetizar são elementos indispensáveis. O trabalho foi realizado em etapas: 1º etapa - pesquisaram sobre revista em quadrinhos, como deve ser o texto, os cuidados em relação a linguagem e objetivos propostos; a 2º foi apresentada a proposta em relação ao tema, como deveria ser a postura de todos durante a elaboração dos trabalhos para que os alunos pudessem optar. Todos aceitaram as sugestões e optarem sobre a continuação dos trabalhos , envolvendo conteúdos da matemática, especificamente “ a geometria”; na 3º , foram formados os grupos de trabalho e tópicos para realizarem as leituras sobre os conteúdos que seriam abordados; a 4º etapa foi reservada para uma aula expositiva participativa para maior esclarecimento sobre os temas. Aulas expositivas são necessárias em determinados momentos

porque informações muitas vezes precisam ser passadas. A 5, foi para elaboração de perguntas e respostas sobre o conteúdo estudado, trabalho individual. Na 6º, ocorreru a explanação das perguntas elaboradas por cada componente do grupo para serem discutidas e assim fazer escolhas quanto àquelas que deveriam ser a base dos diálogos que seriam formulados. 7º Construção de um roteiro para confecção da história com elaboração dos diálogos, em grupo. 8º Apresentação do software PIXTON para confecção dos HQs. 9º Elaboração das tirinhas para uma futura produção. 10º Projeto de um GIBI elaborado pelos grupos com propósito de distribuição na escola. Este relato possui como objetivo central apresentar a construção e aplicação de uma proposta metodológica para se obter uma Aprendizagem Significativa. Eende-se metodologia como o fazer pedagógico, parte integrante da pedagogia que trata da organização do ensino com foco na aprendizagem. Este fazer está condicionado a uma realidade que, obrigatoriamente, terá que ser considerada, para quem pretende utilizar-lá como referência. O contexto educacional atual, a presença das tecnologias digitais possibilitando uma maior troca de ideias e informações e toda a problemática que envolve o objeto do estudo, foi considerado quando foi feita a opção das bases teóricas. Sua construção e aplicação foram direcionadas a um público específico; este é um elemento importante, mas para cada uma das realidades que se pretende trabalhar, poderá ser adaptada. O objeto do estudo foi uma escolha entre os conteúdos que estavam previstos para serem trabalhados e justificada pelas dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem da Matemática, especificamente da Geometria. Para este estudo, buscou-se uma base teórica que atendesse aos objetivos da proposta educacional na atualidade; formar indivíduos autônomos, criativos, críticos e reflexivos. Em relação à predisposição, esta é uma questão que se refere a motivação, sentimento inerente a um estado do ser, a uma pessoa em um determinado momento, por alguma razão; não pode ser explicado nem garantido, mas externalizado por meio de atitudes e palavras. Assim, cada grupo de indivíduos com suas vivências, anseios, expectativas, têm suas motivações próprias e devem ser buscadas de alguma forma, para que, através delas, o indivíduo seja impulsionado a uma busca constante do saber em processo de transformação para um conhecer, onde as ideias possam transitar com a lógica necessária para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

LIRA, Bruno Carneiro. Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

Palavras-chave: Mediação; Habilidades; Aprendizagem; Matemática; Tecnologia.

DIDÁTICA NA ANPED: O QUE DIZEM OS RESUMOS DO GT 04?

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN FRANCHI - UFSC

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho originou-se da pergunta de pesquisa "Qual(is) a(s) configuração(ões) dos resumos de trabalhos completos, na área da Didática, apresentados em evento científico, de âmbito Nacional, na área da Educação, especificamente em nível de pós-graduação?" O objetivo central deste trabalho é mapear os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referente as nove últimas reuniões (29º a 32º; 34º a 38º), Grupo de Trabalho (GT) 04 – Didática. Ressaltamos que no período do estudo não foi possível o acesso aos resumos dos trabalhos completos, apresentados no GT 04, referente à 33º Reunião Nacional e por isso, os dados de pesquisa relacionados a esta reunião não estão inseridos no estudo.

A pesquisa de cunho qualitativo, possui como corpus da pesquisa os resumos dos trabalhos completos apresentados na ANPEd Nacional, especificamente as pesquisas na área da pós-graduação em Educação. Para a coleta de dados valeu-se da análise documental (BOGDAN; BICKLEN, 1994; CELARD, 2008; FLICK, 2009) e a análise dos mesmos valeu-se da perspectiva da análise de conteúdo, tendo como foco a análise temática (BARDIN, 2011; MINAYO, 2010). A análise temática é uma das diferentes maneiras que a análise de conteúdo, enquanto conjunto de técnicas apresenta para analisar o conteúdo. Bardin (2011, p.135) indica que a definição de que "[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura [...]", ou seja, "[...] analisar a temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido". Os temas foram definidos após a leitura das palavras-chave identificadas nos resumos, neste sentido, os temas foram definidos a posteriori. Identificou-se cinco temas, quais sejam: Didática, Docência, Ensino Superior, Epistemologia, Políticas Públicas Educacionais. Também foi considerado no estudo a frequência das palavras-chave apresentadas nos resumos dos trabalhos completos.

O corpus da pesquisa constituiu-se de 131 trabalhos apresentados nas nove últimas edições da reunião nacional da ANPEd no GT 04 – Didática. O levantamento de dados mostrou que foram empregadas 392 palavras-chave nos resumos, uma média de três palavras-chave por resumo. Destes 131 resumos, 19 não informaram as palavras-chave e 1 trabalho completo não apresentou o resumo.

Foram identificadas 392 palavras-chave, destas 168 (43,11%) relacionam-se ao tema Didática; 113 (28,83%) ao tema Docência; 37 (9,44%) ao tema Ensino Superior; 7 91,79%) ao tema Políticas Públicas Educacionais.

Observou-se ainda que a palavra-chave "Didática" está indicada em apenas 27 dos 131 resumos de trabalhos completos apresentados, configurando 20,6% do total de resumos. Compreende-se neste estudo que identificar as palavras-chave nos resumos de trabalho completos submetidos propicia ao interlocutor identificar previamente o campo de estudo científico na qual a pesquisa

está inserida. Apesar de compreender, segundo Brandau (et. al., 2005), que palavras-chave não obedecem a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre, ressalta-se que a escolha, mesmo que aleatória, ainda encontra-se persuadida tanto pela área de conhecimento da pesquisa, quanto relacionada ao objeto de estudo.

Pode-se inferir que a análise dos dados sugere que ao não escolher a palavra "didática" para compor as palavras-chave que identificaram à área de conhecimento da pesquisa apresentada, torna-se terreno fértil para que o campo de estudo da Didática tenha cada vez mais pouca visibilidade. Ao se definir a área no qual pertence à pesquisa, as palavras-chave acabam por possuir um papel relevante e singular para a identificação e sentido atribuído posteriormente a própria pesquisa, uma vez que diversos estudos utilizam as palavras-chave como dados relevantes a serem observados. Ressalta-se que o não uso da palavra-chave "didática" pode sugestionar que identificar a grande área de pertencimento a partir da palavra-chave não se fez necessária, bem como pode vir a promover uma sutil descaracterização das pesquisas apresentadas no GT 04 – Didática, no sentido de pertencer a uma área especifica de pesquisa.

Por sua vez, a variedade das palavras-chave indicadas nos resumos dos trabalhos completos corrobora para indicar a compreensão da Didática, segundo Franco e Pimenta (2016), enquanto campo multidimensional, considerando o ensino - objeto de estudo do campo epistemológico da Didática - como um conjunto de processos e dimensões interligados. Compreendemos a Didática, conforme elucidado anteriormente, como área de conhecimento em que o objeto de estudo é o ensino.

Segundo Franco e Pimenta (2016) há tensões conceituais decorrentes da dubiedade epistemológica da Didática, que oscilam entre técnica prescritiva ou fundamentadora da reflexão docente. É recomendado pelas autoras o estatuto de uma Didática Multidimensional, que compreende a prática do ensino como fenômeno complexo e multirreferencial. Quando não apenas o ato de ensinar é considerado como objeto de estudo e pesquisa, mas, também, o processo e as circunstâncias que as aprendizagens são produzidas, estes podem ser denominados processos de ensino.

Ressalta-se com expressividade neste estudo o número de resumos que não apresentaram palavras-chave. Dentre os 132 trabalhos, 19 (14,4%) não apresentaram palavras-chave. Nesta perspectiva, indicamos que segundo a informação do site[1] da a 35º Reunião Nacional da ANPEd, não foi indicado como obrigatoriedade para submissão dos trabalhos completos inserir palavras-chave no resumo, porém observamos que as palavras-chave são indicadas quanto à submissão de pôsteres, mas sem indicar a obrigatoriedade das mesmas.

Entende-se que a palavra-chave quando informada nos resumos dos trabalhos completos apresentados nos diferentes GTs da ANPEd, definem os mesmos e as pesquisas vinculadas a estes, e no caso específico do estudo, no GT 04 - Didática, é um meio de indicar o pertencimento destas pesquisas a uma área específica do conhecimento, propiciando a este campo de estudo visibilidade consistente. Indicar a palavra "didática" não só poderá prevenir uma desintegração do campo de estudo da Didática como impedir futuramente que este campo seja tratado como coadjuvante em relação aos demais campos do conhecimento.

Mesmo sendo considerada como escolha aleatória as palavras-chave, a partir da escrita do texto, é relevante pensar em uma hierarquização das mesmas, em relação à sequência em que são identificadas. Compreendemos que ao submeter um trabalho para o GT 04 – Didática, necessariamente a palavra-chave "didática" precisa ser inserida entre as palavras-chave, preferencialmente em primeiro lugar, pois o trabalho apresentado se caracteriza a partir da grande área de conhecimento no qual pertence.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
BOGDAN, R.; BICKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto, 1997.
BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D.M. Importância do uso correto de descritores nos artigos científicos. Rev. Bras. Cir. Cardiovasc.2005; 20(1). pp. VII-IX
FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. Educação e Sociedade, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.
MINAYO, M. C. S.(org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[1] http://35reuniao.anped.org.br/creditos/86-submissao.

Palavras-chave: Didática. Anped. GT04 -Didática. Resumos

ENSINO DE FÍSICA DIVERSIFICADO NO AMBIENTE ESCOLAR (TÍTULO) / O ENSINO DE FÍSICA INCORPORADO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA (SUBTÍTULO))

ALESSANDRA ANA SILVA DE ALENCAR - PUCPR

Eixo – Didática

Agência Financiadora: PIBID/CAPES

INTRODUÇÃO

O presente resumo expandido trata da temática ensino de física diversificado no ambiente escolar sendo desenvolvido no âmbito escolar proporcionado variadas atividades aos estudantes do primeiro ano do ensino médio contendo a sequência didática para cada atividade, mas que juntas tem o interesse de promover aos estudantes um crescimento pessoal que envolva a cooperação, colaboração, socialização e letramento científico. Tendo em vista a problemática: Como desenvolver didáticas que proporcione aos estudantes uma aprendizagem significativa no ambiente escolar?

Objetivando realizar atividades multidisciplinares que use sequências didáticas para um maior ensino significativo aos estudantes para isso deve realizar o mapeamento escolar, pesquisar sobre aprendizagem significativa e a melhor performance de didática a ser desenvolvida, criar atividades diversificadas, mas que proporcione aprendizagem significativa e por fim registrar os resultados obtidos em sala de aula das atividades desenvolvidas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa constitui numa sequência didática em desenvolvimento em uma turma com aproximadamente 31 estudantes, matriculados no primeiro ano do ensino médio de uma escola a referida sequência didática em andamento planejada e aplicada por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) matriculada no curso de licenciatura em Física, tendo o coordenador do projeto e o professor supervisor da escola parceira.

Primeiramente foi realizado o mapeamento escolar que antecede as atividades sobre a temática método cientifico com o objetivo de proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre as etapas do método cientifico e o letramento cientifico sendo realizado da seguinte forma iniciando com perguntas aos estudantes para causar curiosidades e explicando suas etapas, logo a turma foi dividida em dois grupos e cada grupo continha uma caixa em que colocaram objetos depois trocaram entre os grupos para descobrirem os objetos sendo que continha três objetos no decorrer deste experimento o grupo devia responder duas perguntas dado o tempo os grupos abriram as caixas e conferiram os objetos para confirmar a hipótese dos objetos depois responderam mais três perguntas finalizando esta atividade.

Segunda atividade desenvolvida em sala de aula foi um estudo de caso com objetivo de proporcionar aos estudantes a reflexão cooperação, socialização, colaboração e relacionando ao conteúdo de matemática consistindo em formar oito grupos que leram textos sobre a importância da água como: uso racional da água, economize água, mananciais, conscientização e o caminho para preservação da água, crise hídrica de São Paulo, importância da água para o corpo humano, meio ambiente e sobre a agência adventista de desenvolvimento e recurso assistenciais (ADRA). Com isso, as equipes responderam uma pergunta de reflexão sobre a importância da água relacionada a sua temática, contendo uma questão do ENEM sobre água em que usaram de ferramenta para responder a questão o conteúdo de função do primeiro grau

consistindo em interpretar o gráfico, formularam a criação de um mapa conceitual sobre a temática de cada grupo e por fim a realização de uma roda de conversa em que as equipes dialogaram sobre seus temas e a importância.

Terceira atividade desenvolvida conteve a necessidade de formar duplas para jogarem dupla adversaria de dupla no jogo batalha naval introduzindo o conhecimento sobre plano cartesiano, localização e raciocínio lógico.

Quarta atividade consiste na formação de quatro grupos que leram dois textos bases sobre cinemática que inicia com uma pergunta mas no decorrer do texto os conceitos fundamentais sobre cinemática são explicados relacionando com os gráficos de função do primeiro grau e o segundo texto é sobre GPS que refere ao funcionamento, a sua história, triangulação e a equação do MRU em uso, tendo que realiza as equipes um cartaz sobre os textos bases e por fim a realização do jogo shisima isto é, um integrante de cada equipe jogara contra o outro e conforme os integrantes vão jogando e formando o shisima no jogo que consiste colocar em linha reta os objetos do integrante no tabuleiro com isto, foi idealizado um tempo para a formação do shisima e considerando a velocidade da luz montando com a turma a tabela com os dados de tempo (eixo X) e distância (eixo Y) montando o gráfico utilizando a fórmula do MRU:

$S= So +V X T$ (1)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a revista PEC, Curitiba, volume 2 “teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel”, o ensino deve valorizar o conhecimento prévio do estudante sobre determinado conteúdo utilizando práticas didáticas que permita descobrir e redescobrir outros conhecimentos tendo um acréscimo significante na aprendizagem. Ausubel formula as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar, datada nos anos de 60, aprendizagem significativa, isto é, o conhecimento adquire significado a partir do conhecimento prévio do estudante havendo conexão do ensinado com o que já se conhece, há duas condições para a existência da aprendizagem significativa sendo:

“Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.”

(PELIZZARI et al., 2001-2002, p. 38)

Tendo essas duas condições citadas acima percebe a importância dos docentes utilizar praticas didáticas que torne os estudantes protagonistas do aprendizado proporcionando crescimento da estrutura significativa para relacionar os conceitos apresentados nas aulas com as atividades do cotidiano mas também vale ressaltar que o interesse e participação dos estudantes nas aulas enriquece tanto o docente que aprende diversificando os métodos de aprendizagem a ser implantada quanto aos estudantes pois terá uma compreensão significativa do aprendizado, caso contrário, essas duas condições não for atendidas o aprendizado se torna mecânico sendo docente mero transmissor do conteúdo e estudante receptor consistindo em decorar leis e fórmulas para as avaliações havendo a passagem destes períodos avaliativos tudo esquecer e não enriquece a estrutura cognitiva porque havendo alguma falha nas condições o ensino torna algo obrigatório e deixando de ser significativo, prazeroso e eficaz. Vantagens da aprendizagem significativa, segundo Ausubel:

“Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira

mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a "reaprendizagem"."
(PELIZZARI et al., 2001-2002, p. 39 e 40)

Essas vantagens estão centradas num processo central de interação como os conhecimentos prévios dos estudantes e o conteúdo de aprendizagem, traduzindo num processo de modificação entre o conhecimento prévio inicial como do conteúdo a ser aprendido, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa.

RESULTADOS

Segundo o livro Investigação qualitativa em educação dos autores Bogdan e Biklen explicita a importância dos dados qualitativos numa pesquisa, citando: "Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico."(Bogdan; Biklen, 1994, p.16).

Na atividade sobre o método científico iniciando com questionamentos notou que a maioria dos estudantes não conhece as etapas do método científico, mas com a dinâmica desenvolvida foi notável de perceber a curiosidade de querer descobrir os objetos e o cuidado ao manusear a caixa atentando aos mínimos detalhes para descobrirem os objetos.

Na atividade sobre importância da água em que baseou-se do estudo de caso é perceptível a dúvida "do que deve ser feito?", pergunta da grande maioria dos estudantes por serem bem agitados em relação a conversas mas realizo a visita nas equipes para retiradas de dúvidas. Algo interessante de ressaltar são que maioria dos estudantes tem medo de resolver questão do ENEM por pensarem de serem incapazes mas com uso didático foi utilizado duas maneiras para resolução da questão como usando a ferramenta do conteúdo sobre função do primeiro grau e a lógica isto permite a dar uma abertura aos estudantes a não se prenderem por pensar que seja difícil mas enfrenta-lo da maneira mais fácil de sua concepção para a resolução. Na questão da roda de conversa são tímidos, mas questionando com perguntas sobre sua temática os estudantes respondem para a turma.

Na atividade batalha naval alguns estudantes mostraram grande interesse e entusiasmo por já saberem jogar o jogo e ajudaram os que não sabia jogar.

Na atividade sobre cinemática e GPS em que foi produzido um cartaz houve grande número de dúvidas sobre o que fazer e um certo desânimo por ser dois textos que exige a leitura, mas realizarão de maneira simples e concisa. Em seguida, com a turma foi elaborado um gráfico sobre distância versus tempo calculado a partir da velocidade da luz, mas de acordo que iam jogando a equipe plotava no quadro os pares ordenados do tempo (eixo X) e distância (eixo Y) com isto, foi notável a participação pelo jogo e uma certa competitividade entre as equipes para vencerem e preencherem o quadro com elaboração do gráfico.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. rev. e atual. Curitiba: PEC: v.2, n.1, p.37 – 42, jul. 2001 – jul.2002.

Palavras-chave: PIBID; Didática; Aprendizagem significativa; Cooperação;

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O TRABALHO COM A MATEMÁTICA

LUCIANE CRISTINA JOENK HOFFMANN - UNIDAVI

MIRIAM CRISTINA BLEICH MULLER - EEBRF

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

O processo de ensinar e aprender Matemática na escola está estreitamente vinculado à percepção do professor acerca dos conteúdos, do seu dinamismo pedagógico e da metodologia de ensino utilizada. Isso significa que: a) se o professor compreende o conteúdo específico da área, percebe sua aplicação cotidiana e assume a responsabilidade pela compreensão e aprendizagem dos saberes em questão, vai trabalhar com ânimo e, assim, desenvolver um trabalho pedagógico que cative os estudantes; b) com atividades desafiadoras, ligadas aos interesses e vivências cotidianas de seus alunos, conseguirá motivá-los para criar estratégias que solucionem os tópicos propostos; c) criar espaços de diálogo, onde os alunos apresentam e justificam suas estratégias, fomentando o desejo de descoberta no grupo; d) o ensino por meio de metodologias ativas, de modo geral, ensejam no estudante sentimentos de pertencimento e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. A questão é: como as metodologias ativas interagem no processo de ensino e aprendizagem da Matemática?

OBJETIVO GERAL

Analisar experiências no processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar tendo como foco metodologias ativas, como a resolução de problemas, os jogos e o cálculo mental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Analisar estratégias de solução dos estudantes na solução de problemas, bem como o papel das operações básicas na sua execução.
2) Analisar como os jogos e o cálculo mental ensejam a resolução de situações problema ao longo de sua execução.

METODOLOGIA

Pelas características do objeto de estudo, optou-se por uma abordagem metodológica com ênfase aos aspectos qualitativos, em que a análise procura captar não só a aparência do fenômeno, mas também a sua essência.

Na coleta de dados foram utilizados o diálogo constante, a observação participante e a análise de conteúdo dos trabalhos práticos realizados pelos alunos.

A investigação foi realizada com alunos de 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Universitário UNIDAVI, em Rio do Sul/SC, no período de abril a junho de 2019.

Foram propostos os seguintes problemas:

1) Um dono de sítio cria perus e coelhos. Ao todo, são 10 animais e 28 patas. Quantos são os coelhos?
2) Um feirante tem 154 ovos para guardar em 11 embalagens. Em cada embalagem cabem 12 ovos. Ele vai conseguir arrumar os ovos nessas embalagens? O que vai acontecer?

3) Otávio é um sapo. Ele come vinte moscas por dia. Quando se disfarça ele come o dobro. Quando usa seus óculos espelhados, ele come o triplo de quando está disfarçado. Otávio se disfarça duas vezes por semana. Na sexta-feira usa seus óculos espelhados. No domingo ele jejua. Quantas moscas Otávio come em uma semana? (GWINNER, 1997, p. 34)

Numa segunda etapa foram propostos os seguintes jogos: jogo dos noves e tridom tabuadas.

As estratégias de cálculo mental foram analisadas mediante resolução de atividades do tipo: Complete até a unidade de milhar:

728 + ... = 1000 545 + ...= 1000 854 + ... = 1000

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A resolução de problemas, ao longo da história da humanidade, tem estado no centro de toda produção científica da Matemática, pois os problemas que o ser humano enfrenta no cotidiano são a porta de abertura para novos conhecimentos.

A Resolução de Problemas pode ser considerada o carro chefe no trabalho pedagógico, visto que todas as outras metodologias encerram problematizações, até mesmo a aula expositiva. Ao sentir-se envolvido por uma situação problema o indivíduo sente-se desafiado a empenhar-se na sua solução, passando a buscar estratégias que lhe permitam solucionar a questão proposta. Dessa forma, busca recursos criativos e passa a utilizar os conteúdos que domina, além de aventurar-se por territórios intelectuais em construção. É dessa maneira que a Resolução de Problemas contribui na formação de zonas de desenvolvimento proximal. Entretanto, convém lembrar que:

Uma situação problema não pode ser resolvida de imediato, com o conhecimento prévio que o aluno possui. Ela só é realmente um problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado, exigindo-lhe o desenvolvimento de estratégias de resolução ou a utilização de técnicas já conhecidas. (JOENK 2004, p.52)

Diante do exposto, percebe-se que os problemas devem ter algumas características fundamentais. O bom problema deve: ser desafiador para instigar o aluno a solucioná-lo; ser motivador, com dados relacionados às vivências e interesses do aluno; ter um nível de dificuldade e vocabulário adequado à série e faixa etária; propiciar a geração de muitos processos de pensamento, levantamento de hipóteses e estratégias de solução (DANTE, 1998, p. 46-47).

A metodologia dos Jogos exerce fascínio sobre os estudantes devido ao seu caráter lúdico. Com isso entende-se que, ao jogar, utiliza os conteúdos escolares de forma descontraída, visando levar a cabo o desafio proposto. Além disso:

O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico. (SMOLE, 2007, p. 9)

Essas habilidades são desenvolvidas porque ao jogar os alunos são desafiados a resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, analisar e refletir as regras, estabelecendo uma relação entre os elementos dos jogos e os conceitos matemáticos. Mas, para ser um instrumento eficaz, convém sempre lembrar que os jogos, nas aulas de Matemática, devem fazer necessária a aplicação de conteúdos dominados ou em processo de aquisição.

O cálculo mental torna-se um recurso valioso no desenvolvimento do raciocínio lógico, fazendo com que o estudante utilize, de forma prática, conteúdos matemáticos que domina.

O cálculo mental também apresenta, indiretamente, uma situação problema ao aluno. Este precisa criar estratégias para a solução, valendo-se dos conhecimentos que já internalizou. Citamos, como exemplo, uma adição de parcelas formadas por centenas, dezenas e unidades. Valendo-se de seus conhecimentos o estudante deverá juntar mentalmente: a) centenas com centenas; b) dezenas com dezenas; c) unidades com unidades. Ao mesmo tempo, deverá fazer os reagrupamentos nas ordens: milhares, centenas e dezenas.

RESULTADOS

Os alunos liam cada problema, destacavam as informações (pintando de amarelo) e a questão proposta pelo texto (pintando de vermelho). Palavras ou expressões não compreendidas eram explicitadas pela professora.

Os problemas 1 e 2 foram resolvidos com uso auxiliar de desenho pela maioria dos alunos do 3º ano. O registro pictórico é a estratégia utilizada por crianças mais novas; entretanto o mesmo vai evoluindo conforme o aluno começa a internalizar a lógica dos cálculos, passando a aplicar os algoritmos das operações básicas.

Os alunos do 4º e 5º ano solucionaram o problema 2 aplicando algoritmos das operações, demonstrando que quando adquirem segurança em relação aos cálculos, a solução passa a ser pela aplicação das operações aritméticas básicas. Outro aspecto que merece ser destacado na solução do problema 2 é que ao adotar a divisão como procedimento de solução, havia necessidade de interpretação do quociente, reflexão que se fazia necessária para equacionar a questão proposta.

O problema 3 foi resolvido pelos alunos com boa interpretação das informações e aplicação das operações, inclusive com conteúdos em processo de aprendizagem. Isso foi verificado na segurança com que foi aplicada uma expressão aritmética como procedimento de solução. O fato denota raciocínio lógico e perfeita compreensão do conteúdo, bem como os casos em que pode ser aplicado para solucionar situações cotidianas.

Dois jogos foram utilizados: a) jogo dos noves, cujo objetivo era formar pares de cartas cuja soma dos numerais totalizassem 9, em que foi analisado o desempenho dos alunos do 3º e 4º anos; b) tridom multiplicação, em que os alunos do 5º e 6º ano necessitavam montar um mosaico fazendo corresponder fatores e produtos nos lados dos triângulos. Deve-se destacar que: a)situações problema estiveram presentes, obrigando os alunos a solucioná-las para concretizar as jogadas; b)o cálculo mental foi aplicado para fazer aproximações no jogo dos noves, como também para chegar ao produto no tridom multiplicação, em que diversos alunos utilizaram a adição de parcelas iguais quando surgiam dúvidas na multiplicação.

O cálculo mental também apresentou, indiretamente, situações problema aos alunos do 5º ano que, nas adições de parcelas formadas por centenas, dezenas e unidades, necessitaram agrupar mentalmente: a)centenas com centenas; b)dezenas com dezenas; c)unidades com unidades. Ao mesmo tempo, deveriam fazer os reagrupamentos nas ordens: milhares, centenas e dezenas.

Diante dos resultados obtidos e analisados nesse estudo pode-se afirmar que a resolução de problemas e o cálculo mental estão presentes no trabalho com jogos, evidenciando-se na criação de estratégias para efetuar as jogadas, como nos cálculos necessários durante a atividade Conclui-se, assim, que na dinâmica da sala de aula três metodologias tornam-se fundamentais, mostrando-se interdependentes no cotidiano do trabalho pedagógico com a Matemática: a Resolução de Problemas, os jogos e o cálculo mental.

REFERÊNCIAS

DANTE, L. R. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ática, 1998.
GWINNER,Patricia. Problemas: enigmas matemáticos, v. 3. Petrópolis: Vozes, 1997.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Resolução de problemas: elemento mediador na formação do conceito de divisão. 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Centro de Ciências da Educação – CCE/FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
SMOLE, Kátia Stocco. Jogos matemáticos do 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Palavras-chave: Matemática; metodologias ativas; resolução de problemas; jogos; cálculo mental.

PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO: AS PRÁTICAS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE EM CARAMBEÍ – PR

KEILA SANTOS - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa está em fase inicial de desenvolvimento e tem como objeto de estudo a prática realizada pelos coordenadores pedagógicos, a partir dos seguintes questionamentos: Quais as implicações da prática do coordenador pedagógico para o trabalho docente nas escolas municipais de Carambeí? Qual o contexto da produção dessa prática? Assim, busca-se a discussão desta temática e a análise do contexto de produção dessas práticas, já que a mesma possui como eixo epistemológico, a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998), tendo em vista, a importância deste tema para a educação e principalmente para a organização das instituições escolares e do trabalho dos coordenadores pedagógicos neste município.

OBJETIVOS:

Objetivo geral:

- Analisar as práticas dos coordenadores pedagógicos e suas implicações para o trabalho docente nas escolas da rede municipal de Carambeí – PR.

Objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Carambeí;
- Situar as práticas no contexto em que estas são produzidas;
- Identificar as implicações das práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos no trabalho docente.

MARCO TEÓRICO

O coordenador pedagógico na instituição escolar é um profissional de grande relevância, no que diz respeito à sua organização, tanto nas questões didáticas quanto pedagógicas. O pedagogo contribui no trabalho docente oferecendo suporte pedagógico, mediando os processos de ensino-aprendizagem, bem como colaborando na integração do trabalho escolar (PINTO, 2011).

Dessa maneira, o trabalho docente, é entendido tanto "[...] do ponto de vista do processo de trabalho como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista." (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 167).

Nesse sentido, a coordenação pedagógica, realiza as mediações para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, por meio de uma ação formadora, ou seja, da formação continuada. Além disso, o coordenador possui diversas demandas que surgem no seu cotidiano, e que permeiam suas práticas (PLACCO, 2002).

Corrobora-se com a compreensão que a prática pedagógica está "[...] sob a influência de determinantes internos e externos e vinculada a uma concepção de sociedade e educação." (SOUZA, 2016). Portanto, parte-se do pressuposto que a prática realizada pelo coordenador pedagógico, ou seja, pelos sujeitos, é intencional e mediada por tais determinantes.

Assim sendo, as práticas pedagógicas, contribuem no processo de formação dos docentes e na articulação de todos os profissionais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, pois busca-se a compreensão dos dados, levando em consideração as relações sociais e o contexto social no qual se está inserido. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os procedimentos de pesquisa envolvem observação da prática pedagógica dos coordenadores pedagógicos em momentos específicos do ano letivo, aplicação de questionários com professores e coordenadores pedagógicos, bem como a realização de um grupo de discussão. Além disso, será realizada a análise de documentos, como editais, leis e decretos, que tratam a respeito da coordenação pedagógica no município.

Os dados serão analisados na perspectiva de Bardin (2016), a qual consiste na pré-análise dos dados, objetivando sistematizar as ideias iniciais e organizá-las; a exploração do material, utilizada para a codificação, decomposição ou enumeração dos dados, e, o tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

As observações em campo, estão sendo realizadas em uma escola da zona rural e outra da zona urbana pertencentes à rede municipal. Estas têm como objetivo identificar e caracterizar as práticas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, sendo registradas em notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A análise dos documentos e leis, está sendo realizada de forma a se compreender o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos no município, por meio dos editais, dos planos de carreira, leis e decretos que tratam acerca da função da coordenação pedagógica.

A pesquisa possui como eixo epistemológico a Teoria como expressão da prática, pois considera as práticas pedagógicas dos sujeitos, em determinados contextos históricos, tendo em vista que "[...] a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos." (MARTINS, 1998, p. 47).

RESULTADOS

Até o presente momento, foram realizadas observações no início do ano letivo, as quais demonstraram a importância do coordenador pedagógico, no processo de organização da instituição escolar, bem como no auxílio aos docentes e demandas dos alunos.

A análise inicial dos documentos, demonstra que há uma especificidade no que diz respeito ao exercício da função pedagógica neste município. Em edital específico, há a descrição do processo e as atribuições deste profissional, partindo disso, os candidatos precisam apresentar um Plano de ação para os profissionais que atuam nas escolas e são eleitos por votação para o triênio. Tais atribuições, também constam no Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S. Formação de Professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. da. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; Práticas pedagógicas; Trabalho docente.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A METODOLOGIA ATIVAS - UMA POSSIBILIDADE

HECILDA APARECIDA CARNEIRO SANTOS - UNINTER

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO: Atualmente, podemos observar a presença nas práticas escolares de vários aspectos metodológicos das tendências pedagógicas já praticadas no Brasil. Reconhecer os pontos positivos nas metodologias oriundas em cada uma das tendências observando a efetiva aprendizagem que proporciona, principalmente pelo momento histórico atual marcado por nativos digitais, é de grande importância. A educação brasileira fundamentou-se por diferentes tendências pedagógicas desde sua implantação pelos jesuítas. A pratica escolar sempre esteve sujeita a condicionantes de ordem política e social que resultam das diferentes concepções de homem e sociedade, consequentemente sobre o papel da escola e da aprendizagem. De acordo com Saviani (2005) a educação brasileira inicia com uma concepção pedagógica marcada por forte vertente religiosa, no decorrer é substituida por instrução pública laica, porém ainda caracterizada por rigorosa disciplina e procedimentos didáticos mecânicos. Dando seguimento, ideais liberais europeus chegam no Brasil e refletem nas práticas da organização nas escolas, que no decorrer da espaço para as ideias progressistas. Sempre buscando, conforme Libâneo (1990) e Saviani (1997) argumentam, maior eficiência e qualidade de atuação, na prática docente. Nessa busca, registramos nossas perpeções iniciais sobre as tendencias pedagógicas com o olhar para as metodologias.

OBJETIVO: Abordar as possibilidades de aprendizagem significativa através da metodologias já aplicadas nas diversas tendências pedagógicas que organizaram e organizam o sistema de ensino brasileiro e propor como possibilidade contemporânea a metodologia ativas.

MARCO TEÓRICO

De acordo com estudiosos da área podemos dividir as tendências pedagógicas em dois grupos. Um da pedagogia liberal caracterizada como conservadora que abrange os modelos tradicional, liberal renovada progressista, liberal renovada não diretiva e a tecnicista. E, no segundo grupo, o da pedagogia progressista considerada como transformadora, inclui-se aqui os modelos libertadora, libertária, critica-social dos conteúdos ou histórico-critica. Em cada tendência pedagógica as metodologias aplicadas estão implicitamente ligadas.

A pedagogia liberal tradicional, considerada conservadora, apresenta nos seus modelos reflexos dos avanços da sociedade capitalista brasileira, sustentando a ideia de que o aluno deve ser preparado de acordo com as suas aptidões. Repetição, memorização, recepção passiva, verdades absolutas, articulação direta com o sistema produtivo, configuram essa tendência da educação brasileira. Cabe aqui destacar, a influencia das ideias de John Dewey.

Já a Tendência Liberal Renovada trata de um novo pensamento pedagógico internacional, que inspirado em John Dewey, veio revolucionar o tradicionalismo na educação brasileira, sofrendo esta, baseada em Augusto Comte inspiração positivista. (ALVES, 2009, p.2)

Nas tendências progressistas o ponto de partida é análise crítica das realidades sociais, diferente das ideias implantadas pelo capitalismo, ramificou-se em três correntes. A primeira conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe

do oprimido. Onde, para esse, o saber mais importante é ter consciência da realidade. A papel do professor é de mediador.
A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2002.p. 22)

A segunda denominada de Libertária, parte do pressuposto que o saber sistematizado só terá relevância se partir da realidade vivida do educando. E a terceira, reconhecida como "Crítico-social dos conteúdos" ou "Histórico-Crítica" apareceu no Brasil nos fins dos anos 70, acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, é necessário enfatizar o conhecimento histórico. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.
Conforme Libâneo, a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.
A educação que é definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos, envolve uma sensibilização cultural e de comportamento, onde as novas gerações adquirem conhecimentos das gerações anteriores e produzem novos, de formas diferentes, contribuindo para o processo de humanização, atributo essencial do homem (SAVIANI, 2007).
Habilidades e valores, mudanças intelectuais, emocionais e sociais, fazem parte do processo educativo que se apresenta como sistema organizado. A educação formal ou escolar, consiste na apresentação sistemática de ideias, através de métodos diferentes que atendam os objetivos. Assim, o sistema escolar é a forma pela qual uma sociedade transmite e preserva a sua existência coletiva entre as novas gerações Assim, para atender a demanda atual, apontamos as metodologias ativas como possibilidade de proporcionar aprendizagem significativa.
O exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, aguçar as dimensões afetivas e intelectuais, da significado. Nessa perspectiva, a produção de novos saberes exige a convicção de que o modo com que nos deparamos com fatos, assuntos e temas, influenciará na compreensão. De acordo com Coll, existem duas condições para a construção da aprendizagem significativa: conteúdo potencialmente significativo e uma atitude favorável para a aprendizagem. Situação que a aprendizagem mecânica, não estabelecer relações entre o novo e o anteriormente aprendido.
A metodologia ativas utiliza a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, para acessar a curiosidade que consequentemente trará significados as informações e à produção do conhecimento. Para obtenção de êxito é necessário, não apenas apresentar questões, mas, sobretudo, expor e discutir os conflitos inerentes e que sustentam o problema.
Autores como Dewey, Saviani e Freire, escrevem sobre sujeito ativo e a ação de problematizar enfatizando a práxis, na qual o sujeito busca soluções para a realidade em que vive e ao reconhece-las percebe novos problemas que necessitam de novas soluções.
O docente necessita agir como facilitador, desenvolvendo novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem.
METODOLOGIA: A opção metodológica dessa abordagem inicial, pauta-se na abordagem qualitativa (BOGDAN;BIKLE,1994) com o objetivo de coletar dados mais concretos com relação à pesquisa, tendo em vista o modelo de pesquisa documental, que segundo Oliveira (2008, p.69), busca coletar informações de diversos tipos de documentos.
RESULTADOS:

As tendências pedagógicas tradicionais e progressistas aplicadas na educação brasileira, foram sendo renovadas para atender as necessidades que surgiram de acordo com os interesses políticos e sociais. As renovações não implicam no abandono por completo, pois há muitos pontos positivos dessas tendências utilizados atualmente com resultados positivos. Na atualidade busca-se novas formas de proporcionar a aprendizagem significativa para estudantes da era digital. Vivemos a fase marcada pela acessibilidade das informações, a instantaneidade e o encurtamento das distâncias, que está produzindo uma nova realidade política e social, portanto, se faz necessário pensar em novos modelos que atenda educação desse momento histórico.

A metodologia ativas, utiliza recursos que motiva o interesse dos estudantes pelo tema abordado despertando o interesse pela aprendizagem, portanto, se apresenta como uma possibilidade de incentivo para aprender de forma autônoma e participativa, através da realidade vivida, promovendo a aprendizagem significativa

REFERENCIAS

ALVES, Vera Regina Oliveira. Tendências educacionais: concepção histórico-cultural e teoria histórico-crítica. 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

Dewey J. Democracia e educação. 3ª. ed. São Paulo: Nacional; 1959.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

MORÁN, José. Mudando a educação com Metodologias ativas. In Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o" Ratio Studiorum". Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 154-157, 2000.

RUFATO, Wiliam; DOS SANTOS GARCIA, Marilene Santana. Jogos e Games como meios para o desenvolvimento cognitivo: uma reflexão com foco nas metodologias ativas. Educação & Linguagem, v. 20, n. 2, p. 81-93.

SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, 2007

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, 2005.

Palavras-chave: Educação. Tendências. Metodologias.

UTILIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA ASSOCIAR A TEORIA COM A PRÁTICA

LORENA MOTTIN MORAIS - PUCPR

EDILAINE MARIA DA SILVA SOUZA GARCIA - PUCPR

LEANDRO DE LIMA - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UTILIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO COMO METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA ASSOCIAR A TEORIA COM A PRÁTICA.

Resumo

Devido a educação estar em constante desenvolvimento, a utilização de diferentes metodologias vem aumentado para auxiliar o ensino aprendizagem. A utilização da experimentação não é um método novo, porém a utilização de um roteiro diferenciado com um tema vinculado ao cotidiano, tem sido considerado inovador e motivacional para a aprendizagem dos estudantes. O presente trabalho trata-se de uma aula experimental, utilizando como tema o CSI – Investigação Criminal, para realização da experimentação. Por meio desta experimentação o estudante tem a possibilidade de conhecer fundamentos da área da química forense, possibilitando uma maior motivação para as aulas de química do ensino médio.

Palavra-chave: Experimentação; Ensino e aprendizagem; Química forense.

Tema

Utilização da experimentação para melhor compreensão do conteúdo ensinado em sala de aula.

Problema

A utilização da experimentação no ensino de química, como metodologia alternativa, pode ser eficaz para facilitar a compreensão do conteúdo ensinado em sala de aula?

Objetivo geral

Auxiliar o ensino e aprendizagem do conteúdo de química com auxílio de experimentação.

Objetivos específicos

- Relacionar o conhecimento teórico com a experimentação;
- Identificar quais conteúdos os alunos tiveram maior dificuldades de aprendizado;
- Aplicar o tema abordado em sala relacionando com a química forense.

Metodologia

A pesquisa foi realizada por meio de técnica qualitativa utilizando como ferramenta a realização de experimentação em laboratório. Após a realização da experimentação aplicou-se um formulário para análise quantitativa, o qual foi utilizado como uma avaliação formativa, para prever se os estudantes conseguiram relacionar a teoria com a prática.

Introdução

Atualmente os estudantes demonstram desinteresse pela disciplina de química, por se tratar de uma disciplina de difícil compreensão. Para que ocorra uma maior motivação dos estudantes, há a necessidade de utilizar metodologias alternativas. Uma delas é a experimentação que pode ser realizada em laboratórios ou adaptadas para a sala de aula com materiais do cotidiano dos

estudantes. “A experimentação é importante para facilitar a aprendizagem dos conceitos das ciências” (MACHADO; MÓL, 2008, p.1)

A utilização da experimentação é uma ferramenta que proporciona a visualização do tema abordado facilitando a aprendizagem dos estudantes. Visando essa importância é necessário utilizar um material que proporciona ao estudante fácil compreensão e que vise referencia-lo ao cotidiano.

O conteúdo de química na escola não pode ignorar a realidade, deve ter como finalidade a promoção da educação em química que permita aos estudantes tornarem-se cidadãos capazes de compreender o mundo natural que os rodeia, e de interpretar, do modo mais adequado as suas manifestações. (FONSECA, 2001, p.4)

Aulas experimentais conseguem abranger todas essas necessidades por colocar a aula teórica e desenvolve-la na prática e como recurso utiliza-se um roteiro que trata a química forense com tema CSI (Investigação Criminal), ao qual o estudante tem a possibilidade de encontrar o assassino por métodos experimentais realizados em laboratórios de química.

O uso de informações químicas para a investigação de provas de crimes é datado no fim do século XVII (FARIAS, 2008, p.142). A química desempenha um papel de grande importância na investigação criminal e é a partir dela que muitos testes laboratoriais são realizados, e que a maioria das provas são analisadas. Na investigação criminal, algumas provas que são cruciais precisam ser analisadas com muito detalhe e, por vezes não são visíveis a olho nu.

Destaca-se então que esta é uma das funções do químico, trazer a luz ao que é invisível aos olhos. Pode-se citar um exemplo onde encontra-se a impressão digital em uma arma encontrada na cena do crime, e a partir de testes químicos específicos é possível identificá-la e afirmar com exatidão a quem pertence determinada digital. (CHEMELLO, 2006, p.1)

Resultados

A aula experimental foi realizada em duas turmas de segundo ano do ensino médio (2ºD e 2ºE), a qual foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, da cidade de Curitiba-PR, os estudantes realizaram a aula prática nos laboratórios de química da PUC-PR supervisionados por bolsistas do PIBID de química.

As atividades desenvolvidas tiveram a temática da série CSI nas quais os estudantes realizaram experimentos químicos para encontrar o assassino do crime relatado no roteiro da prática. No início de cada experimento proposto no roteiro, os pibidianos realizaram explicações teóricas sobre temas como polaridade, tipos de ligações, soluções, estado físico da matéria, entre outras. Essa atividade teve o propósito de auxiliar os estudantes nos conteúdos aplicados em sala de aula.

A atividade foi desenvolvida em uma aula experimental no laboratório e no final desta aula foi proposto um questionário, com quatro questões, a fim de relacionar as aulas teóricas com a experimentação realizada.

As turmas, alcançaram um bom resultado. Observou-se que todos os grupos responderam corretamente as questões dois e três, as quais tratavam de sublimação e distribuição eletrônica, porém nas questões um e quatro que abordavam os temas soluções e ácido-base, pode-se perceber uma maior dificuldade dos estudantes, em relacionar o conteúdo teórico com o prático. Pode-se notar que a turma do 2º D obteve um bom resultado, porém na questão quatro a qual devia-se completar as frases, os estudantes apresentaram dificuldades de relacionar o que visualizaram na experimentação.

A turma do 2º E, também apresentaram maior dificuldade de responder à questão 4. Essa dificuldade pode ser relacionada pelo fato de que na realização da experimentação, o tema solubilidade não foi visualizado experimentalmente, apenas teoricamente. Na qual foi explicada

que a substância a ser analisada passa por usa série de testes qualitativos para obter os elementos que constituem as suas estruturas.

A utilização da experimentação, auxiliou na compreensão dos temas abordados em sala de aula com o professor. A visualização dos procedimentos realizados em laboratório, promoveu um maior interesse no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, logo observa-se que essa metodologia é de grande importância quando utilizada como ferramenta para auxílio do ensino aprendizagem.

Considerações finais

Durante a realização do experimento os estudantes demonstraram grande interesse e motivação. Puderam relacionar a teoria com a prática, o que demonstra a importância dessa metodologia alternativa com aliada no ensino aprendizagem da química. Principalmente quando nos aproximamos do cotidiano, e esta aproximação pode ser realizada de diversas maneiras, como a utilizada neste trabalho, uma série que a maioria dos estudantes haviam assistido ou ouvido falar.

A experimentação além de motivar os estudantes durante a aula, os auxiliou a estudarem mais, conclui-se que o ensino tradicional não é tão eficaz, que devemos utilizar de novas metodologias para estimular cada vez mais o estudante.

Referências

CHEMELLO, E. **Ciência Forense: impressões digitais**. Química Virtual. s/n Dezembro. 2006. Disponível em: Acesso em: 03 jul 2019.

FARIAS, Robson Fernandes. **Introdução a química forense**, 2ª ed., editora Átomo, 2008, 142p.

FONSECA, M. R. (2001). **Completamente Química: Química Geral**, 1ª ed., São Paulo: FTD.

MACHADO, P. F., & Mól, G. d. (Fevereiro de 2008). **Experimentando Química com Segurança**. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA, 57-60.

Palavras-chave: (Experimentação; Ensino e aprendizagem; Química forense)

"DESAFIOS DO APRENDER" - UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

CRISTIANE GRALAKI BLACZYK - PUCPR

MARIA CRISTINA TROIS DORNELES RAU - PUCPR

ILZE MARIA COELHO MACHADO - SEED _PR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização dos educandos com (D.I.) deficiência intelectual necessita de adaptações curriculares que possibilitem sua aprendizagem de forma efetiva. A experiência relatada se refere ao trabalho desenvolvido nos anos de 2017 e 2018 com 4 turmas de educandos com deficiência intelectual (D.I.) leve e moderada totalizando 44 educandos com idade a partir de 15 anos que estudam no ensino especializado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Modalidade da Educação Básica.

A maioria desses educandos não dominava a leitura e a escrita com o trabalho realizado por meio dos métodos de alfabetização comumente desenvolvidos nas escolas especiais e/ou regulares. Alguns passaram pelo processo de inclusão em classes comuns que, embora desenvolvessem um trabalho consistente, não atenderam às suas capacidades cognitivas e culturais. Com efeito, não obtiveram progressos e foram encaminhados para a escola especializada. Agregado às diversas tentativas de aprendizagem frustradas, percebeu-se também a desmotivação para aprender, a baixa autoestima e imaturidade emocional e intelectual.

Dessa forma, buscamos uma metodologia de alfabetização para superar tais dificuldades de aprendizagem e pesquisamos outras formas de ensino que compartilhassem dessa problemática na Educação Especial (Educação de Jovens e Adultos – EJA na Modalidade Especial).

Conhecemos a proposta metodológica de alfabetização "Desafios do Aprender - ABACADA" (SILVA, 2015, p. 99), desenvolvida pela professora Claudia Mara da Silva. A professora iniciou essa prática em 2004, enquanto professora de educandos com deficiência intelectual em Curitiba, tem como base o Método Fônico e Sodré. A partir das potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos educandos, ela adaptou a proposta para tornar o ensino mais significativo, adequado à realidade educacional e que proporcionasse a interação de forma lúdica.

DESENVOLVIMENTO

A equipe pedagógica da escola realizou uma sondagem do nível de aprendizagem dos educandos no final do ano de 2016 e no início de 2017 e ao considerar relevante a proposta metodológica Desafios do Aprender, passou a adotar em suas práticas. As turmas foram organizadas seguindo os critérios de cada nível de alfabetização, conforme:

- No nível I compreende que para escrever usamos letras e as utiliza aleatoriamente. Apresenta dificuldade em relacionar as sílabas com os sons da língua falada. Tem dificuldade no traçado das letras e na direção da escrita. Identifica parcialmente o som das vogais;

- No nível II estabelece relações entre os sons das sílabas, faz leitura de sílabas com apoio de gravuras. Faz tentativa de escrever e ler palavras com as sílabas formadas com a vogal “A”, exemplo: BALA, SALA, BANANA… Realiza parcialmente leitura de frases com apoio de imagens;
- No nível III lê e escreve palavras com sílabas simples, ainda com algumas trocas ou omissões de letras, passa utilizar progressivamente todas as vogais. Realiza leitura de frases com sílabas simples fazendo a interpretação das mesmas;
- No nível IV começa a se apropriar da leitura e escrita de sílabas complexas. Escreve frases simples. Realiza leitura de textos simples e faz a interpretação oral e escrita com apoio.

A proposta metodológica de alfabetização ABACADA sistematiza o processo ensino e aprendizagem, apresenta sequência de encaminhamentos e contempla os estilos de aprendizagem: auditivo, visual e cinestésico; respeita à temporalidade e ritmo dos educandos; trabalha com os conceitos básicos; propõe atividades organizadas em apostilas de fácil compreensão que fazem relação como os diversos materiais como: jogos, painéis, tabuleiros, atividades lúdicas que possibilitam a ampliação e criação de novas atividades e material de apoio ao professor nos encaminhamentos metodológicos.

O processo ensino aprendizagem de acordo com Silva (2015) ocorre de forma sistemática, ordenada e progressiva, com o desenvolvimento da habilidade de consciência fonológica até chegar à escrita e leitura de pequenos textos. Nesse processo de alfabetização, o educando faz tentativas de leitura e escrita com ajuda de um variado material, praticando e vivenciando, com a mediação do professor. Todos os passos evocam uma forma de trabalhar com intensa participação e motivação.

Ainda para Silva (2015), devido às dificuldades de comunicação e expressão dos educandos com déficit intelectual, são necessárias estratégias na alfabetização que o ajudem na simbolização e estabeleça a relação do significante com o significado. A professora destaca a importância do trabalho de Consciência Fonológica de aliteração feita como as sílabas iniciais das palavras e que nesta proposta é simplificado com o trabalho das consoantes as vogais.

O desenvolvimento da proposta nas turmas da manhã, que se encontravam no nível I da alfabetização, iniciou com as professoras apresentando a história do ABACADA e os materiais utilizados. Foram desenvolvidas algumas dinâmicas para propor novos desafios aos educandos e motivá-los para a aquisição da leitura e escrita. Na sequência, foram apresentadas imagens diversas para identificar, nomear e articular o nome das mesmas, a sua categoria ou função, com a exploração do som inicial. As imagens têm relação com o cotidiano deles para se tornarem mais significativas.

O cartaz silábico, com bolsos transparentes, para colocar imagens em sequência, é um recurso que possibilita diferentes encaminhamentos do trabalho com a leitura das imagens e das sílabas correspondentes. À medida que os educandos avançavam na identificação do som da sílaba inicial, se inseriram novos desafios para a formação de palavras. Também foram utilizadas as apostilas de alfabetização, que tem relação com os demais materiais.

A prática de jogos educativos como: bingos diversos, dominó de figuras e sílabas, jogo do mico, baralho, caça-palavras, atividades com tabuleiro de figuras e sílabas, livro de atividades com velcro também são recursos significativos para aprendizagem. Vários são os materiais pedagógicos que possibilitam o trabalho com a leitura individual e coletiva, registros, uso do alfabeto móvel, livro de sílabas, quadro de ímã, entre outros.

Com os avanços na aprendizagem da leitura e escrita de palavras, partia-se para frases, sempre com o apoio das imagens. Depois para a interpretação oral e escrita a inserção de regras de pontuação e espaçamento.

No ano de 2017 os educandos concluíram a sequência da proposta até os textos com a vogal "A". Em 2018 iniciou-se o processo com a revisão das atividades com a vogal "A", e o domínio da leitura e escrita de palavras com a vogal "A", na sequência relacionaram essa aprendizagem a outras vogais. A conclusão da primeira apostila de Alfabetização ocorreu em dois anos.

A segunda apostila de Alfabetização foi utilizada como recurso para as turmas do período da tarde, que estavam nos níveis II e III, com atividades que aprofundaram o conteúdo. A abordagem envolveu sílabas simples e complexas para a formação de novas palavras, representação do seu significado por meio de desenhos mais elaborados e leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, utilizando-se de dinâmicas diferentes.

A mediação dos professores neste momento foi fundamental, com práticas diferenciadas e propiciou a superação de desafios cognitivos e psicomotores relacionados às atividades da vida diária e da aprendizagem da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a proposta metodológica ABACADA ocorreram mudanças significativas nos níveis de aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo de 2017 dos 44 educandos pesquisados, 32 se encontravam no nível I, 5 no nível II, 7 no nível III e nenhum no nível IV. Os educandos do nível I apresentaram pouco conhecimento básico para a alfabetização e com o desenvolvimento da proposta, observou-se que ao final de 2018, alcançaram os seguintes resultados: 17 educandos evoluíram para o nível II expressando melhores resultados na leitura e escrita de palavras simples formadas com a vogal "A", 11 educandos evoluíram para o nível III, passaram a ler e escrever palavras e frases com sílabas simples utilizando com apoio todas as vogais, 6 passaram para o nível IV, pois demonstraram resultados consistentes na aprendizagem da leitura e escrita de palavras e frases com sílabas mais complexas.

Essa proposta foi relevante para todos os educandos, mesmo os com maiores dificuldades que se mantiveram no mesmo nível, avançaram significativamente na socialização, localização no espaço escolar, construção da identidade, traçado de letras e números, desenvolvimento de habilidades manuais, importantes na construção do conhecimento e autonomia.

Observou-se a relevância de se seguir uma sequência didática paralela às potencialidades de cada educando. O uso de materiais lúdicos interviu significativamente e serviram de mediadores diante dos desafios. Com a prática dos jogos e atividades lúdicas os educandos relacionaram os sons das sílabas à formação das palavras e as palavras formam as frases. Também contribuiu no desenvolvimento da criatividade.

As apostilas e os jogos da proposta metodológica ABACADA, contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com D.I., por serem diferenciados, lúdicos e com adaptações curriculares.

Além dos resultados no processo de alfabetização, observou-se a motivação para novas aprendizagens que refletiu na valorização da escola por parte dos educandos e dos familiares; maior interesse pelo ensino; aceitação de regras; relação interpessoal e redução de faltas e evasão escolar.

REFERÊNCIA

SILVA, Claudia Mara. Alfabetização e Deficiência Intelectual: uma estratégia diferenciada. Revista Chão da Escola. 2015. Disponível em:

http://abcclaudiamara.blogspot.com/2015/11/artigo-publicado-na-revista-chao-da.html?view=timeslide Acesso em: 03 JUN/2019.

Palavras-chave: Alfabetização, Deficiência Intelectual, Adaptação Curricular

A APLICAÇÃO DO MÉTODO 300 NAS AULAS DE "LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS"

ÂNGELA MARIA PELIZER DE ARRUDA - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

O ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita ao aprendiz estabelecer diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes. Tudo isso baseado em uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Nesse sentido, o conhecimento e a aprendizagem são fundamentais para o seu humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida (DEMO, 2004).

A partir das novas concepções educacionais, torna-se nítida a necessidade de mudança na perspectiva do ensino superior. Para Afrânio Catani, João Oliveira e Luiz Dourado (2001), as mudanças começaram a ganhar nitidez e importância a partir de 1995, com a nova LDB (Lei nº 9131), que observou a necessidade de estabelecer Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, o que permitiu a eliminação dos chamados currículos mínimos e tornando os currículos mais flexíveis.

Ao professor, essa nova ótica dada ao currículo do ensino superior, traria uma maior autonomia na escolha dos conteúdos trabalhados bem como maior responsabilidade no uso de estratégias e metodologias de ensino, na avaliação e na autocrítica em relação a todo o processo. Segundo Pires (2018), o projeto político-pedagógico deveria contemplar a diversidade de metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, visando o desenvolvimento de uma educação transformadora que pudesse discutir assuntos relevantes para a vida em sociedade, com fins voltados para sua transformação consciente e ética.

Diante das novas necessidades dos estudantes, as metodologias ativas vêm ganhando certa ênfase no ensino de graduação no sentido de dar voz e autonomia aos discentes. Metodologias ativas podem ser compreendidas como "formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos" (BERBEL, 2011, p. 29).

A presente pesquisa pretende apresentar algumas considerações sobre a aplicação do Método Trezentos na disciplina de Leitura e Escrita de Escrita de Textos Técnicos-científicos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

2. Desenvolvimento

O Método "Trezentos" foi elaborado pelo professor doutor Ricardo Fragelli, da Universidade de Brasília (UnB) após verificar o baixo índice de aproveitamento na disciplina de Cálculo I dos cursos de engenharia. A ideia surgiu de um filme muito conhecido de mesmo nome cuja diegese baseia-se na história de um exército pequeno – dos espartanos – vencer repetidamente outros exércitos de grande monta. Durante o enredo, ao espectador é revelado o segredo das

inusitadas vitórias: o exército espartano se comporta como se fossem todos um único homem. Ou seja, todos protegem a todos da cabeça aos pés e ninguém pode sair morto ou ferido. A colaboração era o segredo daquele povo!

A partir desse filme, o professor Fragelli resolveu criar uma estratégia que pudesse levar a cultura dos trezentos para a sala de aula, no qual ninguém deve se sentir satisfeito se apenas um não obtiver nota superior à média exigida. É talvez um dos métodos mais colaborativos dos dias atuais. Segundo o próprio criador:

> Constitui um método que tem o objetivo de promover a colaboração entre os estudantes por meio de grupos que são formados de acordo com rendimento dos estudantes nas avaliações. Esses grupos contêm alguns estudantes que tive-ram bom rendimento, chamados de ajudantes, e alguns estudantes que tiveram rendimento considerado insatisfatório, chamados de ajudados (FRAGELLI, 2017, p. 216).

Seu objetivo principal é criar um compromisso entre os pares a fim de que todos, ou pelo menos a maioria, melhore seu desempenho, já que há uma nova oportunidade de avaliação depois das atividades dos grupos. Para Fragelli (2017, p. 259), um "dos aspectos norteadores para as ações do Trezentos foi o de despertar o olhar do estudante para o colega com dificuldade de aprendizagem e como o grupo poderia colaborar no sentido de vencer tais obstáculos". Ainda segundo o professor de Engenharia, o método possibilita criar uma empatia entre os estudantes, numa postura de se colocar no lugar do outro e compreender suas dificuldades.

Os grupos devem cumprir metas, que devem ser adaptadas para a realidade de cada disciplina. A estrutura básica, porém, tem uma sequência mais ou menos fixa. A prova é realizada após os grupos cumprirem suas metas e é direcionada apenas aos estudantes com baixo rendimento.

Nosso primeiro contato com esse método se deu em evento promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná intitulado Devising 21th em julho de 2016, onde muitas metodologias de aprendizagem foram apresentadas e discutidas. Em oficina apresentada pelo próprio autor do método, surgiu a ideia de aplicar a aprendizagem colaborativa na disciplina Leitura e Escrita de Textos Técnicos-científicos (LETTC) no Câmpus Londrina da mesma Universidade.

No intuito de valorizar e medir as competências de leitura e produção de textos acadêmicos na universidade, a PUCPR formalizou em 2013 a obrigatoriedade do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa (EPLP), ocorrido semestralmente durante toda a graduação. Uma vez aprovado, o estudante recebe a certificação de proficiente em Língua Portuguesa.

Dessa forma, em 2015, a fim de resgatar as competências relacionadas à leitura e produção de textos acadêmicos, a própria instituição criou a disciplina Leitura e Escrita de Textos Técnicos-científicos (LETTC), com carga horária semestral de 80 horas. Assim, além de proporcionar um momento de aprendizado em relação às competências já referidas, o estudante também se preparava para o EPLP.

Mesmo com a disciplina, muitos ainda estavam com baixo rendimento no exame. Foi a partir desse contexto que surgiu a necessidade de buscar novos métodos que pudessem colaborar no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à produção de textos desses estudantes. O projeto aqui relatado foi selecionado para aplicação.

Nessa formação de grupos, geralmente com cinco integrantes, estavam dois estudantes com nota simulada acima da média (7,0), que eram denominados ajudantes, e três com notas abaixo da média, denominados ajudados. Para cada etapa, uma lista de metas era solicitada pelo professor. Ao final desse processo, os ajudados deveriam realizar outra avaliação simulada para constatar o quanto havia aprendido com os colegas e superados suas dificuldades. Não houve nenhum caso em que a nota simulada tenha caído.

Muitas experiências interessantes nasceram desse método colaborativo. A primeira delas é que muitos estudantes classificados como ajudadores em uma competência se tornaram ajudados

em outra e vice-versa. Outro aspecto é que alguns, na posição de ajudadores realmente demonstraram empatia diante da dificuldade do outro, enquanto raros casos simplesmente não ajudavam.

Contudo, apesar de todo o processo e as inúmeras avaliações simuladas, nosso maior receio era a reprovação desses estudantes no Exame de Proficiência em Língua Portuguesa. Assim, esperar o resultado do EPLP no final do semestre foi um exercício de grande expectativa para todos. Ao final, passamos de 25% de aprovação em 2015, quando a disciplina teve início, para 75% em 2017.

3. Considerações finais

Quando pensamos no método 300, cuja base é a dificuldade de alguns sendo suprida pela colaboração do grupo, a expectativa desde o primeiro momento é grande. Isso porque todo o processo passa a ser uma surpresa. Os resultados, então, nem se fala.

Quando colocado em prática, a realidade pode não ser totalmente compatível com a realidade. Muitos momentos foram além do esperado, enquanto outros, muito aquém do planejado.

Ainda nessa dicotomia entre o esperado e o realizado, esse método mostrou o quanto a vontade de cada membro do grupo em colaborar e a responsabilidade individual pesa no processo. Houve grupos em que a discussão elevou em 50% até 70% a nota (simulada) das produções iniciais para as finais. No entanto, em alguns grupos, aqueles selecionados como líderes não desempenharam seu papel ou ainda nem compareceram às reuniões do grupo.

O ponto forte deste desse método é a aprendizagem baseada na colaboração entre os pares. Foi possível perceber o quanto a ajuda mútua colabora e intensifica o aprendizado. Outro ponto é perceber que a mudança de olhar sobre o aprendizado muda o comportamento pessoal diante da aprendizagem. Nesse sentido, é preciso que o professor esteja sempre alerta e flexível a mudanças que possam despertar no estudante a estratégia mais adequada para desenvolver seu processo de aprendizagem.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política Educacional, Mudanças no mundo do Trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, ano XXII, nº 75, p. 67-82, ago. 2001.

DEMO P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. Gestão & Saúde, Vol. 6 (Supl. 2). Abril, 2015 p.860-72.

_____; FRAGELLI, T. B. O. Trezentos: a dimensão humana do método. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 63, jan./mar. 2017, p. 253-265.

PIRES, J. Pequenas Revoluções: Grandes Mudanças. Currículos flexíveis: desafio ou teimosia? Disponível em: http://www.ensino.eu/em.artigo 04.pdf. Acesso em 04 jul. 2019.

Palavras-chave: Método Trezentos. Leitura e produção de textos. Metodologia ativa.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA ESCUTA DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROTAGONISTAS NEGROS

MÉRIS NELITA FAUTH BERTIN - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA ESCUTA DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROTAGONISTAS NEGROS

RESUMO – O presente trabalho tem por objetivo expor uma experiência como recurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais, desenvolvida em um colégio particular de Ponta Grossa. Sabendo que trabalhar o preconceito e a discriminação nas aulas de História é de suma importância, foi preciso encontrar um espaço para desencobrir os fatos que se escondem sob a aparência de "democracia racial" e propor uma escuta imprescindível para a busca de meios eficazes para a desconstrução do racismo e assim contribuir para a construção da consciência histórica do aluno e para uma sociedade mais justa. A proposta dessa atividade consistiu em trazer dois representantes da comunidade negra, um homem e uma mulher que relataram suas identidades e trajetória de vida superando o racismo. Tanto para o teórico de Educação, Jean Piaget, como para o de História, Jörn Rüsen, os alunos constroem conhecimento concretamente, na prática, considerando evidentemente intencionalidade, metodologia e planejamento. Para se buscar uma compreensão consistente da problemática colocada desenvolveu-se uma pesquisa- ação com a aplicação de questionários antes e depois dessa prática sócio- educativa. Na análise dos dados, os resultados sugerem que os alunos os quais pouco sabiam sobre a existência do racismo, após a escuta elencada, começaram a desconstruí-lo, havendo mudança de postura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Negras. Negros. Racismo.

Introdução

Partindo da teoria de Jörn Rüsen "Se 'aprender' for entendido... como processo no qual as experiências são refletidas interpretativamente" (RÜSEN, 2010, p. 94) e Jean Piaget "o equilíbrio das estruturas cognitivas deve ser concebido como compensação das perturbações exteriores" (PIAGET, 1973, p.104) e ante a constatação de que vivemos numa sociedade racista, é que se pretendeu na estratégia sobre a escuta da história de vida transformar a fala dos afrodescendentes em cognição para a busca da tomada de consciência do preconceito e da discriminação.

A atividade da escuta sobre a história de vida dos afrodescendentes foi desenvolvida em duas salas dos sétimos anos, nos dias 19/06/17 e 20/06/17, durante as aulas de história, com os alunos sentados com as carteiras em forma de círculo. Cada aula teve a duração de 50 minutos.

Cada representante da cultura africana trouxe para os alunos seus pensamentos, ideias, sentimentos e principalmente como conviveram com o doloroso processo de identidade, tendo que enfrentar preconceito e discriminação desde a infância. "Quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos, e não é à toa que o ensino de história- escolar ou

extraescolar, formal ou informal- é uma arena de combate em que lutam os diversos agentes sociais da atualidade" (CERRI, 2011, p. 15-16). Em suas histórias de vida ficou evidente que eles eram as melhores pessoas para mostrar aos alunos que vivemos num país onde existe a discriminação e sua negação oficial. Os relatos foram emocionantes e únicos, continham exclusão, falta de oportunidades e, principalmente, reafirmavam a invisibilidade, o silenciamento e o doloroso processo de construção de uma criança negra.

Objetivos

O principal objetivo desta experiência foi dar visibilidade e voz ao negro (a), tantas vezes silenciados, principalmente, no ambiente escolar, e estudar se por meio dessa escuta sobre a história de vida deles, o aluno é capaz de mudar suas concepções.

Referencial teórico-metodológico

A abordagem teórica deste trabalho teve seu suporte básico em torno de estudos sobre o aprendizado histórico e o desenvolvimento cognitivo, vinculados à Didática da História de Jörn Rüsen e à epistemologia genética de Jean Piaget. No processo ensino e aprendizagem da História, tanto os alunos como os professores passam pelo ato da construção do conhecimento, mas é preciso enfatizar que esta construção no aprendizado histórico se dá quando "há uma mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada" (RÜSEN, 2011, p. 51). A atitude do professor, neste processo, é buscar alternativas na teoria e na prática, com recursos e estratégias para assegurar a aprendizagem do aluno com eficácia, sendo que a experiência como recurso pedagógico insere-se como exemplo desta busca. O conhecimento histórico tem as suas raízes na experiência concreta e para o aluno construir o conhecimento, é preciso compreender a sua história e a dos outros.

Resultados

Na análise das fontes dos questionários conseguimos comprovar a mudança de respostas dos alunos daquelas que continham uma potencialidade racista para uma não racista. Acreditamos que para desenvolver a consciência histórica de nossos alunos é preciso refletir nas aulas de história não só conteúdos, mas, valores, crenças, hábitos e preconceitos.

Considerações Finais

Cada pessoa compreende e interpreta a História e o mundo à sua volta de determinado modo e o "saber histórico é o resultado de uma síntese entre experiência e interpretação, operada pelo ser humano" (Rüsen, 2015, p. 251), entendemos que após essa experiência de escuta, os alunos como comprovamos nas análises das fontes, incorporaram novos saberes.

Referências

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2015.

_____. Jörn Rüsen e o ensino da história.Organizadoras: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2011

_____. História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1 reimpressão, 2010c.

Palavras-chave: Ensino de História. Negras. Negros. Racismo.

A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADOS À EDUCAÇÃO

JAMILE CRISTINA AJUB BRIDI - UTFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho aborda a formação do estudante de pedagogia para o uso consciente e intencional das tecnologias digitais da informação e comunicação nos planejamentos de ensino escolares. A análise foi realizada a partir do relato de experiência da prática docente em um instituto de educação superior de educação em uma cidade da região metropolitana de Curitiba, na disciplina do curso de Pedagogia denominada "Mídias e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação", ofertada no primeiro semestre de 2018, em uma turma de terceiro período, com 18 estudantes matriculados. A disciplina em questão aborda as teorias da informação e comunicação e realiza um estudo e análise dos processos pedagógicos das mídias e das tecnologias digitais e suas implicações nas relações nas relações com o ensino e aprendizagem escolar. Segundo a Resolução CNE/CP nº 02 de 2015, os egressos do curso de licenciatura para educação básica devem saber realizar o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a disciplina foi organizada para permitir que os alunos explorassem diferentes recursos tecnológicos a partir de uma reflexão crítica do seu uso no dia a dia e a sua integração no planejamento escolar. Para iniciar a disciplina, primeiramente foi realizada uma avaliação diagnóstica para levantar o conhecimento dos recursos tecnológicos dos alunos matriculados, todos os alunos utilizam smartphones e tem acesso à computadores ligados à internet em casa ou no trabalho, também todos conhecem e têm acesso às mídias sociais como facebook, instragram e watsapp. Sete (7) alunos escreveram que já tinham utilizados sites e aplicativos para estudar as disciplinas da faculdade e quando perguntaram quais sites e aplicativos utilizados apenas foi relatado a busca no google. Nenhum aluno da turma conhecia jogos on line que poderiam ser integrados nas escolas para fins acadêmicos na faculdade ou na escola básica. Apenas um (1) aluno relatou que conheciam programas de televisão que poderiam ser utilizados nas escolas para fins acadêmicos na faculdade ou na escola básica e citou que filmes e documentários do Netflix podem ser utilizado em sala de aula. Dois (2) alunos relataram que já produziram vídeos por celulares. Todos os alunos já tinham utilizado o moodle, embora cinco (5) relataram que não conheciam muito a plataforma. Seis (6) alunos colocaram que sabiam usar o pacote office ou similar e os outros apresentaram que apenas sabiam utilizar de modo geral o editor de texto e de apresentação. Por fim, nenhum aluno fazia uso dos recursos do google drive ou google scholar. Tais dados evidenciaram que a disciplina precisaria abordar de forma integrada a apropriação dos recursos tecnológicos com as discussões do processo ensino-aprendizagem visando a construção de práticas inovadoras que permitissem que os alunos planejarem o ensino utilizando as tecnologias de forma crítica e contextualizada. Para isso, foram planejadas atividades de ensino que considerassem intencionalmente o uso das tecnologias integradas e considerando à lógica diferente de construção do conhecimento permitindo uma prática mais integrada, inclusiva, personalizada. A proposta era superar o uso simples das tecnologias simples na escola para um uso mais integrado ao planejamento que considerasse mudanças no papel dos educadores e dos estudantes em sala de aula visando uma

apropriação mais significativa considerando diversos usos diversos das tecnologias em diferentes estratégias de ensino de forma criativa evidente e eficiente. Nesse sentido, foi pensado em uma proposta híbrida de ensino da disciplina com a integração da tecnologia a prática pedagógica. A proposta foi um planejamento de ensino com momentos presenciais e on lines que aconteciam na instituição a partir do modelo de laboratório rotacional em que o professor atuava como mediador, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizando no final da aula. Foram organizados momentos, geralmente no início das atividades, com aulas expositivas dialogadas para abordar os conceitos teóricos como as tecnologias digitais e o ensino, as instituições de ensino em tempos de TICs, o papel do professor, do aluno, da avaliação e do espaço e espaços on lines em que mediados pelo professor elaboraram uma sequência didática para ser aplicado na educação infantil, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos considerando as novas possibilidades de ensino e de organização didática com as TICs. Segundo Zabala (1998, p. 18 a sequência didática se refere há "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". Para realizar as sequências didáticas, os estudantes consideraram as Base Nacional Curricular Comum para definirem o tema e os objetivos de aprendizagem e pesquisaram materiais e recursos que pudessem ser integrados ao planejamento. O objetivo era que os alunos escrevessem uma sequência didática sobre um tema escolhido, prevendo diversas estratégias de condução da aula, aliados com propostas on line planejando as relações interativas entre professor/aluno, aluno/aluno, o papel do professor e o papel do aluno, a organização para os agrupamentos, a organização dos conteúdos, a organização do tempo e espaço, a organização dos recursos didáticos e a avaliação. Além dos levantamentos e estudos para realizarem a sequência didática, no laboratório os alunos, dependendo das suas necessidades, e buscando a personalização do ensino, desenvolviam colaborativamente conhecimentos dos recursos disponíveis no google drive, nas plataformas de vídeos, conheceram Recursos Educacionais Abertos, entravam em plataformas de pesquisas acadêmicas, entraram em Plataforma online de conteúdos digitais, articulados com o Currículo, desenvolveram atividades on line como nuvens de palavras, mapas mentais, jogos digitais. Para o desenvolvimento da sequência didática, foi organizado um formulário com todas as etapas, desde a definição do objetivo de aprendizagem à avaliação com as conceituações, explicações e modelos. Também foi planejada um roteiro, apresentado no google docs e compartilhado com todos os graduandos, em que o professor disponibilizava uma lista recursos digitais para os estudantes conhecer e explorar. Tal roteiro foi constantemente alimentado, de maneira colaborativa, pelos próprios estudantes durante o semestre que apresentavam na lista novos recursos digitais e de tecnologias da informação e comunicação que podem ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Com o roteiro os alunos buscavam conhecer e se apropriar dos recursos a partir de seus interesses e ao conhecer e se apropriar analisavam criticamente e compartilhavam os limites e as possibilidades do uso de cada na educação infantil e no ensino fundamental. Esse roteiro mostrou-se importante por dois motivos, tanto como possibilidades de trilhas de aprendizagem, em que os estudantes buscavam as informações e exploração dos recursos digitais, quanto como um repositório de sites, plataformas, cursos, jogos interativos e outros recursos que podem ser utilizados pelos alunos na vida acadêmica e na prática docente. Nota-se que os graduandos não só aprenderam e exploram os recursos digitais disponíveis no roteiro como também aprenderam a buscar, analisar criticamente e a compartilhar novos recursos. Percebeu-se o protagonismo dos alunos nessa atividade na construção do conhecimento. Entende-se que esse momento foi de grande relevância pois, conforme Martins (2016, p.60) afirma "só há possibilidade de aprender a fazer um uso integrado das tecnologias digitais se os estudantes e educadores fizerem uso desse

recurso em situações reais de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e vivenciando situações em que a TIC possibilitem um posicionamento crítico e, consequentemente, favoreçam uma aprendizagem realmente transformadora". A avaliação fez parte de todo o processo contribuindo para as definições dos caminhos e mediação do professor, como para o aluno conhecer o seu processo e se autorregular. Assim, para futuros professores explorarem de maneira real tais recursos e conhecer as possibilidades de integração das TIC no planejamento do ensino. A escolha pelo ensino híbrido favorece a participação do estudante autônoma do estudante, com desenvolvimento de estratégias adequada para cada estudante.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
MARTINS, Lilian Cassia Bacich. Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo.São Paulo. 2016.
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Formação de Professores. Tecnologias Digitais

A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E O PROCESSO DE PROJETO: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

MOARA ZUCCHERELLI - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU E O PROCESSO DE PROJETO: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Resumo

INTRODUÇÃO

Existe uma carência muito grande no que se refere a cursos de educação continuada na área de Arquitetura e Urbanismo, no Paraná. Professores da disciplina de Projeto de Arquitetura, decidimos, em 2014, propor um curso de Pós-Graduação Lato Sensu (especialização) em Arquitetura, Execução e Gerenciamento de Obras de Pequeno Porte[1].

A maior parte dos alunos que procura o curso apresenta dificuldades e insegurança na elaboração de projetos. Mas, como eles podem sair despreparados do curso de Arquitetura e Urbanismo se a disciplina de Projeto Arquitetônico se configura como o carro-chefe do ensino? Essa discussão nos levou a propor o módulo de "Processos de Projeto", com 45 horas e desenvolvido em três finais de semana.

O presente artigo apresenta a experiência, registrada sistematicamente pelos professores, nos últimos cinco anos, através de diários de bordo, deste módulo.

O ENSINO DE PROJETO NA ARQUITETURA

É muito discutida a forma como a disciplina de Projeto de Arquitetura é usualmente conduzida na maior parte dos cursos do país: os professores apresentam o edital do tema (um espaço de determinado uso) de projeto, o programa de necessidades (a lista dos espaços que o projeto deverá contemplar), o terreno (local onde o projeto deverá ser proposto) e as peças gráficas a serem entregues para a avaliação, dando a impressão de que apenas estas informações são necessárias e suficientes para o desenvolvimento - que se espera com excelência - de um projeto de arquitetura.

Sem dados e informações suficientes na qual se "apoiar" para a "construção" do projeto, os estudantes passam a desenvolver o projeto considerando apenas a forma do projeto, uma composição harmônica.

Mas projetar é como se jogar de um abismo? É um eterno processo de tentativa e erro? Como explica Elvan Silva "a excelência de um projeto não é o resultado do acaso. Se o projeto é o esforço racional para solucionar determinado problema, deve implicar algum tipo de conhecimento organizado, ou organizável" (SILVA, 1986, p. 28). Chamamos isso de Processo de Projeto ou a transformação da caixa preta projetual em uma caixa transparente (SILVA, 2006), na qual se enxergue o processo, suas etapas, como uma sucessão de elementos que ocorrem de maneira sequencial e lógica, ou como explica o autor "a projetação arquitetônica envolve técnicas e rotinas instrumentais que são perfeitamente codificáveis e transmissíveis por intermédio de abordagem teórica" (SILVA, 1986, p. 26).

Pensando desta forma, montamos o módulo na especialização.

O PROCESSO DE PROJETO NA PÓS LATO SENSU: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

O módulo – aulas que intercalam teoria e prática, com trabalhos desenvolvidos em equipe de 3 a 4 integrantes - baseia-se no estudo de ´ferramentas´ que auxiliem no desenvolvimento de projetos arquitetônicos, focando no processo, com as seguintes etapas:

(i) Etapas do projeto de arquitetura

No 1º. Final e semana, apresentamos alguns projetos já executados, suas etapas e material gráfico correspondente. As etapas (praticadas na maior parte dos escritórios e constante nos documentos técnicos das entidades de classe) são: Estudo de Viabilidade, Partido Geral, Estudo Preliminar, Anteprojeto, Projeto Legal e Projeto Executivo com Detalhamento.

(ii) A análise de referência

Apresentamos 20 projetos contemporâneos (com o mesmo uso do projeto que iriam desenvolver), construídas em diferentes partes do mundo. Uma seleção realizada também com o intuito de mostrar variadas estratégias e abordagens projetuais. Cada grupo escolhe uma delas e desenvolve pesquisa e análise crítica e o resultado deve ser apresentado através de esquemas, em folhas A4. Finalizada a pesquisa, os trabalhos são fixados no quadro, as equipes apresentam ao grande grupo e passa-se à discussão.

(iii) Briefing

Nesta etapa se extrai as informações fundamentais acerca do projeto e que abastecerá o processo em todas as demais etapas. Se pensarmos que um projeto deve satisfazer a demanda específica de um cliente, a elaboração do briefing se torna primordial. Colocamos uma equipe para dar o briefing para a outra equipe.

(iv) Conceito

Etapa que visa aproximar o processo de questões intangíveis, detectadas no desenvolvimento do briefing. É um exercício de transformação de ideias subjetivas, captadas sobre o cliente, em diretrizes projetuais manejáveis no projeto. A fim de extrair o conceito - a ideia central que norteará a proposta - os grupos são orientados a analisar o briefing e submeter suas impressões ao processo apresentado.

(v) Programa de necessidades

Baseado nas etapas anteriores, os grupos desenvolvem o Programa de Necessidades, quadros com as seguintes informações: nome do ambiente (necessários para suprir as expectativas e desejos do cliente), uso principal e usos secundários, mobiliário para atender os usos e área ideal de cada ambiente.

(vi) Pré-dimensionamento

Pré-dimensionar os diferentes ambientes propiciará o entendimento da área necessária para suprir os usos previstos no programa. Para isso precisam simular layout de cada ambiente e extrair a área ideal.

(vii) Esquematizações: Fluxogramas e Organograma

Etapa negligenciada no ensino de projeto na academia, as esquematizações, separadas aqui em fluxogramas e organograma, são muito importantes para a apreensão geral do problema (projeto). Os fluxogramas são a simulação de percurso, de pessoas, de produtos ou de processos. Após a montagem do fluxograma, os grupos montam o organograma para o entendimento das relações entre os ambientes do projeto.

(viii) Terreno

O 2° final de semana termina com uma visita técnica ao terreno. Antes disso são relembrados todos os condicionantes que podem definir o projeto e que devem ser observados, levantados e mapeados, ou seja, condicionantes: físicos, antrópicos e legais (ODEBRECHT, 2006).

(ix) Estratégia de ocupação

No 3º. e último final de semana, os estudantes iniciam a etapa onde as diretrizes principais do projeto (utilizando todas as etapas anteriores) começam a se estruturar. Consideramos essa a etapa primordial para o bom desenvolvimento da proposta apesar de ser, muitas vezes, negligenciada no ensino de projeto nas escolas.

(x) Partido geral

Conforme Corona e Lemos, o partido geral se caracteriza por:

Partido, na arquitetura, é o nome que se dá à consequência formal de uma série de determinantes, tais como programa do edifício, a conformação topográfica do terreno, a orientação, ao sistema estrutural adotado, as condições locais, a verba disponível, as condições das posturas que regulamentam as construções e, principalmente, a intenção plástica do arquiteto. (Corona e Lemos (1972, p. 360, apud SILVA, 2006)

E é materializado através de plantas, cortes, elevações, perspectivas e maquete esquemática, elementos através dos quais, pela primeira vez, o projeto se materializa, se torna visível.

O módulo vai apenas até esta etapa de projeto de arquitetura. Durante a atividade os estudantes desenvolvem desenhos à mão, em folhas formato A4, em sala de aula. Ao final, são fixados no quadro negro e apresentados para o grande grupo. A apresentação deve ser focada nas etapas, dificuldades e facilidades encontradas.

CONCLUSÃO

Depois de seis edições do curso, entendemos que a carga horária trabalhada (45h) é satisfatória; a divisão do conteúdo em três finais de semana diferentes é interessante na medida em que dá tempo para as equipes refletirem sobre o trabalho que estão realizando; os exercícios, desenvolvidos exclusivamente em sala de aula, aproxima a turma, e pelo trabalho ser em equipe, o processo fica enriquecido, gerando maior envolvimento e troca de ideias entre os grupos. A visita ao terreno, guiada pelos professores, é um ponto alto, uma vez que os estudantes trabalham com uma situação “real”.

Contudo, a etapa do Briefing tem demonstrado ser a mais complicada. A estratégia utilizada por nós, na qual os grupos se entrevistam e inventam um cliente, tem mostrado que muitas vezes se desvia do objetivo pois esse “cliente inventado” se torna alguém exótico, com composições familiares e costumes nada convencionais. Na próxima edição do curso tentaremos trazer um convidado para ser o “cliente”, o que facilitará inclusive a aferição do resultado projetual proposto.

Incluir um módulo direcionado ao processo de projeto, na pós-graduação latu sensu, mostra uma possibilidade de ensinar projeto de arquitetura de forma sistemática. Os resultados tem sido bastante positivos, principalmente no que se refere à segurança que os alunos tem demonstrado durante a apresentação de seus trabalhos, construindo justificativas para as decisões projetuais.

REFERÊNCIAS

ODEBRECHT, S. Projeto arquitetônico: conteúdos técnicos básicos. Blumenau: Edifurb, 2006.

SILVA, E. Sobre a renovação do conceito de projeto arquitetônico e sua didática. In: Comas, C.E. (Org). Projeto arquitetônico, disciplina e crise, disciplina em renovação. São Paulo: Projeto, 1986.

SILVA, E. Uma introdução ao projeto arquitetônico. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

[1] Na Universidade Positivo (Curitiba, Paraná).

Palavras-chave: ensino; pos-graduação; projeto de arquitetura e urbanismo; processo de projeto.

A PRÁTICA DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LUANA DE LIMA COELHO DELMONDES - UNIVÁS

MARCELO COSTA RIBEIRO - UNIVÁS

NEIDE PENA - UNIVÁS

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A PRÁTICA DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO NA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RESUMO
Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento para dissertação de mestrado em educação na Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) e aborda o tema "Metodologia Ativa como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem". Apresenta um relato de experiência com a utilização de gamificação como uma ferramenta estratégica de ensino, utilizando o Kahoot em sala de aula como uma ferramenta de interação e dinamização da aula.

PROBLEMA

Há uma propagação sobre a importância das metodologias ativas para amplificar a interação dos discentes em sala de aula. Profissionais da educação e instituições de ensino, principalmente, do nível superior têm implementado as chamadas metodologias ativas como estratégia de inovação nos processos de ensino e aprendizagem e, para isso, inovam nos ambientes de ensino e aprendizagem, adotando tecnologias e mudanças na arquitetura das salas de aula , dentre outros.

OBJETIVO GERAL

Relatar resultados da experiência com gamificação como metodologias ativas no ensino e aprendizagem em curso profissionalizante, especificamente, a plataforma Kahoot.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Apontar avanços e limitações das metodologias denominadas ativas, a partir do relato de experiência de uma prática pedagógica e da literatura.
- Identificar contribuições da teoria dos saberes docentes (TARDIF, 2014) para a atuação do professor com a utilização de metodologias ativas.
- Relatar desafios observados na experiência docente com metodologias ativas na formação profissionalizante.

METODOLOGIA

O relato de experiência como metodologia de pesquisa tem sua relevância e pertinência justificada por possibilitar aproximar os problemas que se expõem a um referencial teórico de referência selecionado previamente, em congruência com o tema da experiência. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e experiencial e se deu por meio da análise bibliográfica tomando como amparo os fundamentos pedagógicos e epistemológicos da teoria dos saberes docentes propostos por Tardif (2014), Bacich e Moran (2018), Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2008). A identificação dos elementos que aproximam esses fundamentos teóricos realizou-se por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

SABERES DOCENTES E METODOLOGIAS ATIVAS

A percepção do professor em sala de aula quanto a didática que obterá melhores resultados, fugir da aula convencional com a utilização da tecnologia para ampliar a aprendizagem do aluno é indispensável. A prática docente para Tardif (2014, p. 36), integra diferentes saberes plurais procedentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais. Um modelo tipológico é proposto pelo autor para identificar e classificar os saberes dos professores dentro da pluralidade sendo: o saber profissional, sua formação acadêmica e experiências pessoais influem em suas práticas no ensino.

A evolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento e formação de profissionais é uma questão vivenciada pelos professores que precisam conscientizar sobre a profissionalização e estar capacitados a ensinar além do básico, mas desenvolver competências (MASETTO, 2003, p. 13). O processo de aprendizagem é singular e individual para cada ser humano e gera conexões cognitivas e emocionais, comprovadas em pesquisas atuais da neurociência. O Ensino regular pelo conceito institucional é importante, porém adaptar-se às necessidades individuais de aprendizagem aumentam a nossa flexibilidade cognitiva, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (BACICH E MORAN, 2018, p. 3).

A formação didático-pedagógica é indispensável para conectar os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos no ensino de algumas matérias. O saber do docente é fundamentado na sensibilidade da experiência e na investigação teórica; reflete da prática e se confirma em reflexões do processo de (re) construção das práticas institucio-nais. Os desafios da pedagogia moderna estariam na harmonização da reprodução e na depuração para melhoria das tradições educacionais (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 179). A inovação educacional ultrapassa modelos estratégicos e quebra paradigmas culturais e modelos pré-estabelecidos como afirma Carbonell (2002, p. 19):

> [...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Pelo exposto, há necessidade de conscientização de toda a comunidade acadêmica, interligando a teoria e a prática para a protagonização do aluno em seu próprio aprendizado. Com a atualidade tecnológica e a velocidade da informação, preparar o aluno para o mercado e para a vida é instigante e mobiliza a compreensão das práticas ativas no ensino-aprendizagem em sala de aula.

A PLATAFORMA KAHOOT

É uma plataforma on line disponível para tablets, smartphones e notebooks em forma de questionários elaborados pelos usuários previamente. O sistema projeta uma pergunta de cada vez para o aluno, que deve responde-la dentro do tempo estipulado, é gerado um ranking a cada pergunta e no final também. A aparência do Kahoot é de um videogame, com cores variadas e músicas. O sistema também oferece chat para discussão das questões e pesquisas.

Foi aplicado um quiz utilizando a plataforma Kahoot como atividade na disciplina de contabilidade básica no curso de formação profissionalizante de administração. A atividade foi realizada por alunos de duas turmas do Sul de Minas, que primeiramente tiveram acesso ao material didático em seguida responderam a um quiz elaborado na plataforma Kahoot. Apesar da técnica apresentar limitações como a necessidade de acesso à internet wi-fi e smartphones dos alunos, a competição foi mencionada como um estimulante ao aprendizado.

O objetivo da utilização dessa tecnologia foi provocar a participação e a interação dos alunos com seu aprendizado na disciplina de contabilidade básica no curso profissionalizante de assistente administrativo em uma escola do Sul de Minas Gerais. O projeto teve duas etapas: a primeira consistiu em elaborar o quiz on line utilizando o site https://kahoot.com/. Realizou-se o cadastro conforme as instruções do site e a modalidade "quiz". A partir do título "Noções de Contabilidade", foram criadas 17 questões de múltipla escolha (com 3 alternativas incorretas e uma correta) sobre o conteúdo ministrado na disciplina e envolvendo tópicos como: ativo, passivo, balanço patrimonial, patrimônio líquido, entre outros. Foram estabelecidos os cronômetros para cada resposta de cada questão conforme o grau de dificuldade. O tempo mínimo selecionado foi de 90 segundos e o máximo de 120 segundos.

O questionário foi criado pelo professor e o conteúdo apostilado disponibilizado aos alunos, antes da data da atividade. No dia da aplicação, o professor projetou na tela de uma TV o quiz on line e foi disponibilizado o link e o código de acesso para os alunos os quais se conectaram em seus smartphones. Uma turma possuía doze alunos e a outra dezessete alunos e o quiz foi jogado no modo "clássico", em que as respostas são dadas individualmente. Cada aluno escolheu "nick name", ou seja, um apelido e realizou o acesso ao quiz através do código numérico projetado na tela. Esse apelido fica disponível na tela e todos visualizam, sendo também utilizado na classificação de pontos dos alunos durante o jogo. Após a última pergunta, aparece um pódio com a classificação dos três primeiros colocados.

RESULTADOS

Percebeu-se a facilidade dos alunos no manuseio do Kahoot em seus celulares para responderem ao quiz e uma grande interação com a dinâmica da aula. Ao aplicar posteriormente outras atividades impressas, com outros tipos de questões, observou-se o domínio de conteúdos e mais interesse na atividade.

Constatou-se que há vários tipos de metodologias ativas, que podem ser utilizadas com o uso de tecnologias ou não. No caso do dispositivo de celular, que atualmente encontra-se nas mãos dos alunos e dos professores, a experiência realizada com o Kahoot evidencia novas possibilidades didáticas que podem ser utilizadas pelos docentes, tendo em vista melhorar o ensino e a aprendizagem. A metodologia ativa e tecnológica é simples de ser aplicada e mostra-se fascinante, despertando interesse dos alunos. Proporcionou interação entre os alunos e amplificou a eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Inovar e empreender a didática em uma sala de aula é desafiador e disruptivo, entretanto é necessária capacitação docente para

a prática cotidiana do professor na convergência entre vários saberes provenientes da história de vida individual, profissional, dos lugares de formação, etc. A concepção epistemológica do professor influencia a sua prática pedagógica e a didática do ensino. A atualização e capacitação do docente é essencial na atualidade tecnológica em que se vive e, preparar o aluno para o mercado de trabalho torna-se primordial e vital.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. São Paulo: Artes Medicas, 2002.
MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. 5. reimpr. 2019. Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Didática; gamificação; metodologias ativas; saberes docentes.

A PRODUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR

ADRIANA HEINDRICKSON CUNHA MERÉTIKA - SEED-PR

ALESSANDRA MARIA DE LIMA OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O projeto envolvendo a produção de modelos didáticos faz parte de uma das atividades de docência do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) de biologia da PUC-PR realizadas no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli, localizado na região sul do município de Curitiba. A atividade foi desenvolvida com cinco turmas do 1º ano do ensino médio do período da manhã, tendo início na metade do mês de março e encerramento ao final do mês de junho. Ao todo, 152 alunos, entre 14 e 16 anos, participaram do projeto.

O PIBID é uma medida da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa disponibilizar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com a rotina das escolas públicas de educação básica e com o ambiente em que elas estão situadas (Capes, 2018). O PIBID de Ciências Biológicas da PUCPR iniciou sua atuação no colégio em agosto de 2018. O tema central do PIBID para este período é Tecnologia, Meio Ambiente e Metodologias Ativas.

O caráter microscópico das estruturas estudadas nos conteúdos de biologia do 1º ano (biologia molecular, celular e introdução à genética), torna a abordagem de ensino muitas vezes abstrata, dificultando o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a falta de laboratórios ou equipamentos em muitas escolas compromete o ensino da disciplina (ORLANDO, et al., 2009, p.2), como ocorre no ambiente escolar onde o projeto foi desenvolvido.

A falta de modelos didáticos da área biológica que possam ser utilizados pelos alunos é um grande problema que afeta muito a qualidade do ensino de biologia, principalmente no 1° do ensino médio, em que o foco da disciplina é voltado para as temáticas de microscópica, com ênfase na biologia celular e molecular. Apesar desses modelos existirem na escola, encontram-se apenas um ou dois modelos de cada tipo, sob a guarda do professor e, mais uma vez, os alunos ficam com pouco contato com o material, pelo receio do extravio ou destruição das peças. Nestas condições o aluno se limita ao contato visual, semelhante a qualquer aula teórica expositiva em que se utiliza imagens e/ou mapas (cartazes), que não sana as dificuldades de compreensão dos conteúdos trabalhados e gera um desencanto pelo mundo microscópico.

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de docência em conjunto com o PIBID da PUCPR que visou estimular os alunos a produzirem modelos biológicos das principais estruturas microscópicas que estudaram no semestre e que estão no planejamento do 1° ano. Os modelos deveriam apresentar uma resistência (durabilidade) e uma padronização de tamanhos para que pudessem ser usados como modelos permanentes. Além disso, o projeto incluiu a produção de um relatório e a apresentação de um seminário na entrega do material produzido, fazendo com que não apenas a parte de habilidades manuais fosse trabalhada, mas também a pesquisa teórica, a produção textual formal, o desenvolvimento da oralidade e postura em público.

DESENVOLVIMENTO

Os modelos solicitados aos alunos deveriam apresentar uma resistência (durabilidade) e uma padronização de tamanhos para que pudessem ser usados como modelos permanentes. Além disso, o projeto incluiu a produção de um relatório e a apresentação de um seminário na entrega do material produzido, fazendo com que não apenas a parte de habilidades manuais fosse trabalhada, mas também a pesquisa teórica, a produção textual formal, o desenvolvimento da oralidade e postura em público.

Os alunos foram divididos em grupos (total de 30 grupos) e foi dado a devida orientação para a confecção do material, com o auxílio de modelos e vídeos para exemplificar o tipo de produto que deveriam desenvolver. Os alunos do PIBID foram orientadores dos trabalhos.

Foi proposta a produção das seguintes estruturas: 1 proteína, 1 lipídio, 1 carboidrato, 1 vitamina, membrana plasmática, molécula do DNA e células animal e vegetal por grupo, que variou de 4 a 6 integrantes. Foi informado que o trabalho faria parte da nota semestral.

Sugeriu-se a produção dos modelos em materiais como argila, madeira, tecido, biscuit, etc. e também foi incentivada a busca pelo uso de materiais recicláveis. Houve aulas destinadas à confecção e discussão dos projetos e também duas reuniões em contra turno escolar para esclarecimento de dúvidas. Todos os modelos deveriam conter nome das estruturas que os compõe, sendo uma forma de desenvolver também o processo de memorização.

Foi produzido e apresentado aos alunos um modelo didático de membrana plasmática com materiais diversos para que eles pudessem entender melhor o que era esperado como produto final de seus modelos.

Como parte do projeto, os alunos foram levados à PUCPR para uma aula de microscopia, em que tiveram a oportunidade de utilizar um microscópio pela primeira vez e visualizar células e organelas, dando aos alunos uma visão mais ampla sobre as estruturas que iriam produzir em modelo didático.

Um recurso muito utilizado pelos alunos foi o aplicativo WhatsApp como meio de comunicação entre os colegas dos seus respectivos grupos, PIBID e professora. Esse foi o principal canal para esclarecimento de dúvidas, envio de ideias para serem avaliadas e trocas de informações. O Google Sala de Aula também foi utilizado, para envio de vídeos e slides com ideias que poderiam servir de base para seus trabalhos.

Inicialmente os alunos receberam o projeto com um pouco de apreensão por não terem ideia de como executar a produção de modelos didáticos. Foram orientados sobre seus resultados parciais ao longo do tempo, sendo que alguns grupos começaram a produção de seus modelos já no início de abril. A grande maioria dos grupos deixou para concluir o trabalho a partir da 2ª semana de maio e, mesmo assim, conseguiram se organizar, sendo que apenas um grupo não produziu os modelos. Dois grupos não entregaram o relatório na data estipulada e quatro não o fizeram.

Grupos formados por alunos geralmente menos participativos em aulas tradicionais e até mesmo indisciplinados, produziram bons modelos e dentro de suas capacidades a produção do relatório e seminário pôde ser considerada bastante significativa em conteúdo e desenvoltura.

De acordo com os próprios alunos, o trabalho foi interessante e prazeroso de ser realizado. Houve muitas discussões e desentendimentos dentro dos grupos, mas a necessidade de apresentar um produto final fez com que eles conseguissem resolver suas diferenças. Alguns alunos sugeriram a realização do mesmo tipo de trabalho no próximo semestre.

Neste projeto insere-se claramente a interdisciplinaridade incentivada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), que em seu principal documento, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, chamadas DCEs, estabelece que “A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em

estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo" (PARANÁ, 2008, p.27).

Foram diretamente articuladas à biologia as disciplinas de arte, na questão dos trabalhos manuais (escultura, pintura, etc.), matemática ao se trabalhar com escalas e proporção, química ao envolver moléculas e língua portuguesa, na parte referente ao relatório sobre os modelos e apresentação de seminário sobre o tema.

Considera-se como um resultado negativo do processo o uso excessivo de chapas de isopor e massa de modelar, pois nas orientações gerais foi solicitado que evitassem o uso de suporte nas estruturas para evitar o uso de isopor (produção de lixo) e a massa de modelar pois não produziria um material resistente e durável.

Também foi observada nessa atividade uma participação maior por parte de alunos que apresentam transtorno de déficit de atenção (6 alunos com laudos comprobatórios) do que em atividades mais convencionais, mostrando que projetos dessa natureza podem servir como ferramenta de inclusão e adaptação metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do projeto foram alcançados quase na sua totalidade, tendo participação efetiva dos alunos nas atividades e produção de modelos didáticos fiéis e de qualidade (estes serão armazenados no colégio como material didático que será disponibilizado para que todos os professores possam fazer uso dos mesmos em suas aulas).

Deve fazer parte das estratégias de ensino de qualquer professor o incentivo ao desenvolvimento de outras habilidades além da escrita, leitura e oralidade. A realização de trabalhos manuais como a confecção de modelos didáticos pode servir como uma atividade motivadora, em que o aluno é protagonista e autor de um produto final, do qual terá orgulho de ter produzido.

REFERÊNCIAS

CAPES. PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 28/06/2019.

ORLANDO, Tereza Cristina et al (2009). Planejamento, Montagem e Aplicação de Modelos Didáticos Para Abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por Graduandos de Ciências Biológicas. Revista de Ensino de Bioquímica, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-17.

PARANÁ (2008). DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Governo do Estado do Paraná – Secretaria Estadual de Educação do Paraná. (SEED – PR). p. 27.

Palavras-chave: Modelo didático; biologia celular; trabalho em grupo; PIBID.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, METODOLOGIAS ATIVAS E ALUNOS DE INCLUSÃO

ERIKA CORA KRUGER COLMAN - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, METODOLOGIAS ATIVAS E ALUNOS DE INCLUSÃO

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo difícil de ser analisado devido a sua complexidade e particularidade, pois depende de cada indivíduo, de seus interesses e habilidades, e ela pode se dar de diversas maneiras. Muitas vezes ocorre de maneira mecânica, através da repetição, outras através da observação e empirismo; pode se dar também através de associação e não porque a partir de seus próprios conhecimentos. A aprendizagem significativa, a qual se dá a partir dos conhecimentos prévios do aluno, considera todo o conhecimento já adquirido e relaciona-o aos novos. Os conteúdos apresentados serão relacionados com as estruturas já adquiridas e a aprendizagem levará em conta as experiências e o conhecimento pessoal e individual de cada discente.

David Ausubel (2003) define a aprendizagem significativa como "um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do individuo" (p.14). Portanto, este tipo de aprendizagem visa explorar tudo aquilo que o aluno já sabe, todo seu conhecimento prévio referente a um determinado assunto ou tema.

A sociedade vem sofrendo transformações, mudanças sociais e tecnológicas são cada vez mais velozes e a educação necessita acompanhar tais mudanças, e ser repensada a todo momento. A educação deve considerar que o aluno é um universo único, cheio de particularidades, um mundo a ser descoberto. Além disso, na atualidade notou-se um aumento significativo de alunos de inclusão no ensino básico, e o que se percebe é que há a falta capacitação de professores para trabalhar com tanta diversidade. Muitas vezes, o professor deve buscar tal capacitação com recursos próprios, pois não há formação pedagógica que compartilhe metodologias diferenciadas para o atendimento aos diversos tipos de inclusão.

Aliando a aprendizagem significativa, a falta de formação de professores e a dificuldade apresentada por alunos de inclusão, em especial os autistas, pois estes apresentam tanto na aquisição de linguagem quanto no desenvolvimento da comunicação, do sistema escrito e fonológico, da compreensão de classes gramaticais, dos recursos coesivos, visando todas as dificuldades mencionadas é que motiva o presente estudo e relato.

Faz-se necessário pensar em modelos didáticos que proporcionem uma aprendizagem significativa, como as metodologias ativas (nas quais o aluno é autônomo e atuante na aquisição de conhecimento), e ao meu tempo promovam a inclusão e despertem no aluno a vontade de aprender e o motivem mesmo em áreas que representem obstáculos.

METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE SALA DE LINGUA PORTUGUESA

A proposta da utilização de metodologias ativas em sala de aula devem-se a dificuldades que os alunos de inclusão possuem para a compreensão de língua materna, neste caso a portuguesa, e a resistência para a realização das atividades propostas. O propulsor para este relato foi um aluno com autismo do 6o ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Curitiba que

não se sentia motivado a realização das atividades de língua portuguesa, tanto orais quanto escritas. Foi identificado, após muitas aulas, que tal resistência partia das dificuldades de comunicação, a não compreensão da linguagem figurada, falta de assimilação do sistema fonético, desorganização do discurso, não compreensão das classes gramaticais e de recursos coesivos. Pelas razões expostas, optou-se por metodologias diferenciadas ao ensino tradicional, as quais não davam resultado algum com o aluno. As metodologias selecionadas foram o caderno interativo e o trabalho em pares, visando buscar um método que além de proporcionar a compreensão do conteúdo também o estimulassem ao aprendizado.

O caderno interativo "Teaching Science With Interactive Notebooks" (2010) foi utilizado para o ensino de ciências nos Estados Unidos, e adaptado para uso em um trimestre com este aluno com autismo em língua portuguesa. O caderno visa auxiliar e colaborar quanto a organização dos conteúdos pelo aluno, além de possuir espaço para que ele faça suas próprias considerações. O caderno apresentava atividades, todas lúdicas, organizadas em sequência didática, com conteúdos em acordo com as diretrizes (PARANA-SEED 2010).

O trabalho em pares, visa estimular a troca de conhecimento, o compartilhamento de ideias e a busca por resultados conjuntos. Foram elaboradas questões sobre os mesmos conteúdos abordados no caderno interativo, tais como o gênero biografia, e questões gramaticais que se relacionavam aos uso de verbos, conjugações e tempos verbais; e permitiu-se que todos os alunos da classe sentassem em duplas para a realização de alguns exercícios. Como o aluno com autismo já havia resolvido as atividades com êxito no caderno, o objetivo principal do trabalho em dupla foi a socialização com colegas, o desenvolvimento do trabalho em grupo, mudar a rotina de sala de aula, e ensinar sobre alternância de liderança. No entanto, a escolha da dupla não foi aleatória, foi selecionado um aluno com alto rendimento para acompanhá-lo e auxilia-lo ao longo da realização das atividades.

O caderno interativo foi utilizado ao longo de um trimestre, alterado com aulas tradicionais para a turma, e o trabalho em dupla envolveu apenas duas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de metodologias ativas nas aulas de educação básica promovem a aprendizagem significativa, além de esta abordagem agradar a alunos neuro típicos também proporciona a real inclusão dos alunos que a necessitem, pois estes se sentem mais incluídos por participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

A utilização das atividades em pares em sala e o caderno interativo integraram a ludicidade com a aprendizagem significativa e estimularam o aluno ao aprendizado da língua portuguesa.

O caderno interativo demonstrou ser uma ferramenta que colaborou com a organização e compreensão dos conteúdos a serem trabalhados em sala, já que notou-se uma sensibilização que estimulou a atenção do aluno para enfocar-se a realização das tarefas oportunizadas. Além disso, notou-se desenvolvimento emocional, pois a resistência que havia quanto à realização das mesmas já não ocorreu, além de permitir o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e o interesse pela linguagem. O aluno pode ser avaliado por sua execução e pela oralidade, já que ao realizá-las demonstrou que ele pode compreender as principais características do gênero biográfico, e as classes gramaticais que o compõe, como a finalidade de substantivos, adjetivos e verbos; além disso, o aluno soube reconhecer as diferentes conjugações e tempos verbais. Portanto, conclui-se que as atividades e a tecnologia oferecidas no caderno demonstraram ser eficazes ao que estavam propostas. O aluno compreendeu o conteúdo, sentiu-se motivado,e o professor também, principalmente quanto a seguir com a pesquisa de novos materiais didáticos para a utilização de alunos de inclusão. A principal dificuldade está quanto ao desenvolvimento do próprio caderno, já que as atividades a ser aplicadas demandam mais tempo de pesquisa, por se tratarem de atividades lúdicas e materiais especiais.

O trabalho em pares, a principio, parecia ser um grande desafio, já que muitos alunos de inclusão tem problemas e dificuldades quanto a socialização. Por esta razão, foi selecionado um aluno que demonstrou ter muita paciência, e muito interesse em ajudar os colegas. A atividade atingiu seu objetivo, não tanto pelo conteúdo, que foi considerado como objetivo secundário, mas por conseguir realizar a socialização do aluno com autismo com um neuro típico. Eles puderam debater e discutir sobre as questões a serem realizadas, além de trocarem conhecimentos a respeito do que estavam aprendendo. Ao final da realização percebe-se que ambos alunos haviam compreendido o conteúdo e que gostariam de realizar outras atividades conjuntamente. A principal dificuldade quanto o trabalho em par se deve quanto ao ruido, pois todos os alunos falam ao mesmo tempo, e isso acarretava na desorganização do aluno com autismo. Outra dificuldade se refere a delimitação de tempo, pois muitos alunos se desconcentram e vale retomar a todo o momento o tempo para finalização da atividade.

Ambas metodologias envolveram horas de pesquisa e planejamento ao professor, tanto pela falta de formação pedagógica quanto ao curto prazo para a planificação das atividades. Além disso, a aprendizagem significativa exige que o professor capte os conhecimentos prévios dos alunos (neste caso as especificidades do aluno com autismo), planifique o trabalho docente, analise se os conceitos dos alunos se aplicam aos conteúdos estudados, reapresente os conceitos desde outros pontos de vista ou parâmetros. Embora árduo o processo de desenvolvimento e aplicação de ambas metodologias o resultado é animador, ao perceber que o aluno que sentia-se desmotivado e desinteressado, gostou de ser autônomo por seu conhecimento, e pode desenvolver outras habilidades como a socialização, liderança e ampliar seus conhecimentos em língua portuguesa. Através das metodologias ativas o que se vê é que o aluno consegue dar sentido a seu conhecimento já existente, relacionando-o com novos conceitos e aprender significativamente, pois o que lhe foi apresentado fará sentido. Além disso, a inclusão será efetiva.

REFERÊNCIAS

PARANA-SEED. Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná.
Curitiba: 2007, Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/. Acesso em: Julho 2019.

MARCARELLI, Kellie. Teaching Science With Interactive Notebooks. Corwin, A sage company, 2010.

Ausubel, D.P.; Novak, J.D. and Hanesian, H. Educational psychology: a cognitive view. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

Ausubel, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Metodologias Ativas; Inclusão; Caderno Interativo; Trabalho em Pares.

AS HABILIDADES DA MATEMÁTICA SEGUNDO A BNCC

JULIO CESAR SANTORO BARA - PUCPR

ISABELLE CHRISTINE MOLETTA - UP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS HABILIDADES DA MATEMÁTICA SEGUNDO A BNCC

INTRODUÇÃO

A matemática que trabalhamos hoje em sala de aula não é mais aquela que aprendemos durante nossa vida escolar. De maneira geral, nós professores, tivemos ao longo de nossa vida uma matemática muito voltada a aplicação de fórmulas, a resolver contas, o tradicional "arme e efetue" que foi tão exaustivamente trabalhado ao longo do nosso antigo 1º grau, atual Ensino Fundamental. Aqui não estamos fazendo uma crítica do método aplicado naquele momento, mas sim entendendo que estamos em outro contexto e o mesmo que foi adequado àquela época, não cabe mais aos dias atuais.

Segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a matemática não é apenas uma ciência exata, ela é também uma ciência humana, ela é uma ferramenta para resolver os problemas do nosso dia a dia. A BNCC cita entre uma das competências específicas de matemática para o ensino fundamental que,

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 256)

Por mais que o resultado de uma determinada expressão aritmética seja sempre o mesmo, por exemplo, 3+4 sempre será igual a 7, isso não ocorre quando nos deparamos comuma situação problema a ser resolvida. A forma como chegaremos a sua solução não é necessariamente a mesma, por exemplo, deseja-se pintar uma parede, para tanto é preciso calcular a área da mesma, saber quantos litros de tinta será utilizado, saber se vai comprar lata de 3,6 litros, 5 litros, 18 litros, lixa, pincel, rolo de pintura, etc. A partir dessas informações, os alunos terão que apresentar um orçamento e provavelmente teremos vários diferentes, pois cada um tomou uma decisão com base em suas análises, que de certa forma são subjetivas. Essa exemplo reforça a ideia que a matemática vai além de uma ciência exata.

A análise do caminho a ser usado, do processo que deve ser seguido, é algo bastante pertinente na atualidade.

Dentro desse contexto, esse relato tem por objetivo discutir sobre alguns aspectos percebidos em sala de aula ao trabalhar a matemática dentro das diretrizes elencadas da BNCC e a partir disso, propor algumas estratégias que venham a facilitar o trabalho realizado nas disciplinas de matemática no curso de pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

A educação de acordo com os princípios da BNCC, deixam claro que é necessário buscar respostas aos problemas atuais, usar de estratégias que ajudem o aluno a raciocinar, a criticar, e de forma interdisciplinar trabalhar com os vários conteúdos propostos. Não é mais o conteúdo pelo conteúdo, é a aplicação desse conteúdo. A definição de competências trazida na Base deixa clara essa proposta,
Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, P. 8)

A mudança na forma do professor atuar, no conteúdo e na metodologia a ser trabalhada é fundamental. E como qualquer processo diferente daquele que conhecemos, gera um desconforto nas pessoas envolvidas.
O que podemos perceber como professores do ensino superior é que os alunos e alunas do curso de Pedagogia, de maneira geral, também tiveram uma matemática mais voltada a aplicação direta de fórmulas, fazendo-se necessário desconstruir o que foi aprendido. Por exemplo, ao invés de decorar as regras de sinais “menos com menos dá mais”, vamos entender o por quê quando multiplicamos dois números negativos dá um número positivo. Ainda nesse contexto, um exemplo que aparece nas provas aplicadas nas turmas de pedagogia é o resultado de - 3 - 5 = 8, ou seja, possivelmente os alunos lembraram da máxima, “menos com menos dá mais”, mas não nessa operação matemática em que estamos realizando uma adição de dois números negativos. Ao apresentar essa conta em uma reta numérica, como é trabalhado desde as séries iniciais do ensino fundamental, fica mais fácil de compreender o que acontece, assim como entender o motivo de (-3) x (-2), resultar em 6.
Com base em nossa experiência como docentes no ensino superior, médio e fundamental, a dificuldade que percebemos nos alunos referente a matemática, de maneira geral, são de conteúdos relacionados as habilidades do 4º ao 7º ano do ensino fundamental. E se esses conteúdos não foram bem aprendidos, a dificuldade e o não gostar da matemática, só aumenta nos próximos anos.
Por conta desse cenário, ao trabalhar disciplinas relacionadas a parte de Conteúdos da Matemática, Metodologias, Raciocínio Lógico para o curso de Pedagogia, foi necessário incluir algumas ferramentas tecnológicas que poderiam apoiar os discentes durante seu processo de aprendizagem.
No início da disciplina é realizada uma avaliação diagnóstica, com uso de ferramentas tecnológicas, com o intuito de perceber o quanto os alunos sabem sobre a matemática do ensino fundamental - séries iniciais, que é o objetivo principal da disciplina. A ferramenta utilizada foi o Kahoot, um aplicativo que pode ser usado de maneira gratuita para algumas atividades e que pode ser trabalhada a partir de uma competição com a turma, dessa forma, aquilo que seria uma simples avaliação diagnóstica no papel, vira uma discussão entre os pares, pois normalmente é realizada em equipes de duas ou três pessoas, e no final ilustra quem são os três ganhadores. Ao final dessa atividade, nós professores temos um cenário de como está o nível da turma. Dessa forma os planejamentos das aulas, podem ser criados a partir dos pontos de maior dificuldade da disciplina.
Como apoio aos alunos, tendo como objetivo dar suporte ao conteúdo trabalhado nas aulas presenciais, foram disponibilizados vídeos produzidos pelos autores. Por exemplo, ao se

trabalhar o conceito da "conta de multiplicação" pelo método da decomposição, percebia-se muitas dificuldades por não estar usando o "algoritmo padrão" tradicional. Eles estavam sendo submetidos a pensar diferente, e isso causava uma angustia e até mesmo incerteza se realmente esse "novo" método era a melhor estratégia a ser usada. Sendo assim, os vídeos que foram divulgados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), acabaram sendo um suporte para os alunos, possibilitando-os rever os mesmos quantas vezes fossem necessário. Isso já deu uma tranquilidade para a turma, que sabia que poderiam rever e praticar fora do horário de aulas. Essa é uma forma de colaborar com sua aprendizagem, pois como sabemos que normalmente essas novas práticas da matemática ainda não faziam parte da realidade do aluno, eles precisam praticar para que a aprendizagem de fato aconteça. Consenza e Guerra mencionam que,

O cérebro é um dispositivo aperfeiçoado para guardar aquilo que se repete com frequência, pois provavelmente esses serão os dados relevantes para a sobrevivência. Dessa forma, vamos nos esquecendo daquilo que não utilizamos ou com o que não nos deparamos com frequência. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 72)

A grata surpresa na indicação desses vídeos é que muitas vezes os alunos relatavam que estavam a procura de algo parecido, mesmo depois da disciplina finalizada, pois estavam em sala de aula e percebiam a necessidade de rever alguns processos referentes a nova matemática. Além dos vídeos gravados pelos professores, os alunos e alunas estão sendo encorajados a realizar seus próprios vídeos mostrando ideias de metodologias que podem ser utilizadas em sala dentro das habilidades da Base Nacional Comum Curricular.
Fora essas ferramentas relacionadas ao uso da tecnologia, o mais importante está na forma como a aprendizagem pode ser trabalhada. Escutamos muito o termo "sala de aula invertida", como sendo um momento em que o aluno estuda em casa a parte teórica e em sala de aula ele pratica conteúdo. Mas sabemos que a maneira como essa teoria está sendo trabalhada em casa, acaba não instigando o aluno a aprender mais, porque a teoria fica retida na teoria, normalmente são artigos, livros, E-books de disciplinas em EAD que não fazem conexão com a prática. Nisso os vídeos também ajudaram, pois além da teoria, os alunos podem praticar, lembrar das práticas e metodologias realizadas em sala de aula.

No relato citado anteriormente da ferramenta do Kahootexploramos outra metodologia ativa, a "aprendizagem em pares" (peer instruction), momento em que os alunos aprendem com os alunos. Sabemos como professores do quanto é fundamental aprender com nossos colegas, trocar ideias, compartilhar experiências, mas por muitas vezes acabamos deixando de lado essa prática porque precisam "dar aula e dar conta do conteúdo".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relatar essas questões nos atrevemos a tirar algumas conclusões. A tecnologia pode nos aproximar mais ainda do aluno, mesmo usando algumas estratégias que reforçam a necessidade de estudar e praticar fora de sala de aula, nos mostramos presentes por meio dos vídeos utilizados como complemento para as aulas.
As novas formas de se trabalhar com a matemática é apenas um ponto a ser destacado como algo que precisa ser mudado para que os novos conteúdos deem conta da maneira como o nosso mundo atual está nos demandando. Para que nossos alunos possam ser profissionais críticos, reflexivos e com uma eterna paixão pelo seu próprio aprendizado, pois esse processo é sempre contínuo, não finalizamos o aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular:BNCC. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/ BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfacessado em 15 de março de 2019.
CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Palavras-chave: Educação Matemática; BNCC; Metodologias Ativas; Tecnologia

AS LLHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE NO ENSINO DE GENÉTICA.

MAÍRA ALEXANDRE PERES - UFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vive uma época de desafios e inovações e o reflexo é observado na escola. A grande quantidade de conteúdos abordados de maneira fragmentada entre as disciplinas dificultam a formação de um pensamento crítico voltado para a realidade dos alunos (LEITE et. al., 2001, p.98.). No ensino de ciências e biologia essas questões podem ser observadas pela dificuldade do aluno em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta, sem reconhecer como o conhecimento científico pode ser aplicado em situações do seu cotidiano (WILSEK e TOSIN, 2009, p.3; LEITE et al., 2001, p.98.).

A genética por sua vez é uma disciplina dentro do ensino de biologia que permite discussões em vários contextos no cotidiano do aluno. Entretanto, por possuir conceitos considerados abstratos e que sofrem constantes modificações, é discutida de maneira mecânica e sem contextualização (JUSTINA, 2001, p.14.).

Propõem-se então, as denominadas metodologias ativas, que visam o estímulo da autoaprendizagem e da curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo (BERDEL, 2011, p.29.).

A Ilha de Racionalidade proposta por Gerard Fourez (1994) muda a perspectiva de ensino, colocando o estudante como o principal construtor do seu conhecimento e o professor como mediador das informações. Propõe a discussão de conteúdos a partir de uma problematização do cotidiano dos estudantes, proporcionando uma reflexão, trabalho em equipe, elaboração de hipóteses e gerando desta forma uma aprendizagem significativa (ROCHA e LEMOS 2014. p.819.).

Portanto, esse método busca a solução de problemas relacionados ao cotidiano do aluno, baseando-se na construção de modelos derivados de uma situação concreta. Essa representação deve trazer uma melhor compreensão e capacidade de decisão frente a uma situação complexa (NICOLETTI e SEPEL, 2015. p.817.).

DESENVOLVIMENTO

A partir do exposto foi desenvolvida uma ilha interdisciplinar de racionalidade e aplicada em turmas do terceiro ano do ensino médio. O tema para a elaboração da ilha interdisciplinar de racionalidade foi decidido mediante votação em sala de aula, sendo o assunto mais votado Ciência Forense.

A ilha foi estruturada de acordo com o proposto por Fourez (1998) sendo composta de 8 etapas: 1º Elaboração de uma situação problema; 2º Elaboração de um panorama espontâneo; 3º Consulta aos especialistas e as especialidades – Abertura das caixas pretas com orientação; 4º Ida à prática; 5º Abertura das caixas pretas com assuntos aprofundados; 6º Esquema da situação analisada; 7º Abertura das caixas pretas sem orientação e 8º Síntese da Ilha – Produto final.

A ilha interdisciplinar de racionalidade abordada nesse relato, foi aplicada com uma turma de 33 alunos no Colégio Estadual Paulo Leminski. Para a atividade foi simulado a cena de um

crime no laboratório de ciências da escola, nesse local foram deixadas pistas que auxiliaram os alunos a solução do crime fictício.

Os alunos foram previamente divididos em cinco equipes e encaminhados para o laboratório de biologia. Para o primeiro passo da ilha os alunos analisaram a cena fictícia montada e coletaram materiais disponíveis que poderiam ser utilizados na solução de um crime. Em seguida, no segundo passo, cada grupo discutiu e esquematizou como esses materiais poderiam ser analisados em laboratório. No terceiro passo da ilha, cada equipe recebeu uma caixa preta, contendo conteúdos de genética que podem ser discutidos a partir dos materiais coletados. Nesse momento, os alunos receberam orientações específicas para compreenderem como os conteúdos abordados em sala de aula podem ser utilizados no cotidiano.

Após a primeira parte expositiva, foram realizados experimentos práticos que simularam procedimentos utilizados em laboratórios forenses. Foram realizados testes de tipagem sanguínea (Sistema ABO e Fator Rh) e extração do DNA de morango. As práticas tiveram como objetivo retirar os conceitos abordados no passo anterior da abstração e instigar a curiosidade dos alunos quanto à rotina de um laboratório. Além dos experimentos, nessa etapa também foram utilizados modelos didáticos que representavam os conceitos anteriormente abordados.

Já na quinta etapa, os grupos receberam a segunda série de caixas pretas e trabalharam de maneira teórico prática. Nessa etapa, ao invés de serem aprofundados assuntos anteriores, foram apresentados novos assuntos para auxiliar na solução do crime fictício. Na sexta etapa, todos os grupos se reuniram para organizar um quadro de suspeitos, onde todas as evidências foram ligadas aos suspeitos, e feita a discussão de quais suspeitos se mantém no caso e quais seriam liberados.

Na sétima etapa, a última série de caixas pretas foram distribuídas para os grupos, onde havia uma última evidência para a solução do crime. Com o material disponibilizado na última caixa preta, os alunos foram capazes de descobrir quem cometeu o crime, apenas utilizando a investigação científica e conceitos da genética. Para a oitava, etapa cada grupo ainda está realizando a atividade proposta como produto final da ilha.

Questionários diagnósticos foram aplicados antes e após a participação dos alunos na ilha interdisciplinar de racionalidade. Os questionários aplicados anteriormente a ilha revelaram as maiores dificuldades dos alunos nos conceitos de genética e quais as impressões sobre metodologias ativas os alunos possuíam antes de participar da prática. Já os questionários posteriores à participação na ilha mostram o quanto a ilha auxiliou na assimilação dos conceitos relacionados à genética e nas percepções dos alunos quanto à metodologia aplicada.

O questionário metodológico foi constituído de nove questões onde individualmente cada aluno respondeu segundo suas impressões quanto a metodologia aplicada. Ao serem questionados quanto a eficácia da ilha na compreensão de conteúdos da biologia e quanto ao estimulo ao pensamento lógico, para ambas as perguntas, 94% dos estudantes responderam que a ilha auxiliou na compreensão de conceitos e estimulou o pensamento lógico durante a atividade. Quando questionados quanto ao estímulo do trabalho em equipe, 79% afirmaram que a ilha interdisciplinar de racionalidade incentivou o trabalho em equipe. 88% dos alunos afirmaram que ilha os auxiliou a relacionar os conceitos de biologia com o seus cotidianos e 73% afirmaram que a metodologia possibilitou a construção do seu próprio conhecimento.

Já nas questões discursivas foi possível analisar de uma maneira mais eficiente qual percepção os alunos tiveram com a prática. Algumas respostas ilustram este cenário: “Me ajudou a compreender melhor os conceitos, vendo como eles funcionam”, “Me ajudou na visualização prática dos conteúdos que antes eram abstratos”, “Me ajudou na assimilação dos conteúdos, fixando melhor o conceito de acordo com a prática” e “É uma forma de ensinar muito didática

e esclarecedora, que mostra os conceitos de forma clara ao demonstrar as práticas e deixa o aprendizado menos abstrato, além de apresentar conhecimentos a mais da disciplina".

Quando questionados se a metodologia auxiliou na construção do seu próprio conhecimento, algumas repostas que representam a maioria foram: "Sim, pois agora consigo explicar o que acontece em relação a algo que não entendia", "Sim, pois me fez pensar mais e conciliar com coisas que já tinha aprendido" e Sim, coisas sobre genética que acontecem no dia-a-dia".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ilha interdisciplinar de racionalidade é uma metodologia ativa efetiva no ensino de biologia, na qual a organização de grupos e o incentivo à investigação leva a uma dinâmica diferente das aulas tradicionais. O aluno tem a possibilidade de discutir o tema proposto e gerar soluções para a situação problema apresentada a partir de seus conhecimentos prévios e situações do seu cotidiano. Isso faz com que o professor não seja visto mais como o único detentor do conhecimento, mas sim um mediador de discussões e facilitador do diálogo entre os alunos.

A elaboração e a disponibilização de Ilhas de Racionalidade através de publicações em revistas e apresentação em eventos na área da educação e ensino, permitirá que professores das redes públicas e privadas de ensino reproduzam a metodologia em sala de aula, com adaptações se necessário, como uma maneira diferente e produtiva do ensino.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. 2011. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FOUREZ, G. 1994. Alfabétisation scientifique et tecnique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences. Belgique: De Boeck Université. 1994.

JUSTINA, L.A.D. 2001. Ensino de genética e história de conceitos relativos à hereditariedade. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

LEITE, R. C. M.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D. A história das leis de Mendel na perspectiva Fleckiana. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.1, n. 2, p. 97-108, 2017.

NICOLETTI, E.R., SEPEL, L.M.N. 2015. Organização de uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade a partir de um tema específico da biologia. Ciência e Natura, Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM. Santa Maria. v. 37 n. p. 808-820. 2015.

ROCHA, H.M., LEMOS, W.M. 2014. Metodologias Ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. In: IX Simped Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Comunicação. Disponível em: https://www.aedb.br/wp-content/uploads/2015/05/41321569.pdf

WILSEK, M.A.G; TOSIN, J.A.P. 2009. Ensinar e Aprender Ciências no Ensino Fundamental com Atividades Investigativas através da Resolução de Problemas. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1686-8.pdf.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Ensino de Genética; Ensino de Biologia; Metodologias Ativas; Didática

AVALIAÇÃO FORMATIVA DA ELABORAÇÃO DE ATLAS DIGITAIS DE HISTOLOGIA POR ACADÊMICOS DE MEDICINA VETERINÁRIA

CARLA WANDERER - UFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A Histologia Animal (do grego hystos = tecido + logos = estudo) ou Biologia Tecidual, é uma área biomédica que estuda os tecidos, suas funções e como eles se relacionam para o funcionamento adequado dos organismos animais. Explica a arquitetura tecidual dos órgãos, aparelhos e sistemas orgânicos, fundamentada nos arranjos histofisiológicos que as células dos diferentes tecidos animais estabelecem entre si. A histologia animal é disciplina básica obrigatória em cursos de graduação das Ciências da Saúde e Biológicas nas universidades brasileiras, e considerada essencial para a formação acadêmica de médicos, médicos veterinários, odontologistas, nutricionistas, biomédicos, biólogos, entre outros.

Devido ao caráter microscópico dos componentes celulares e moleculares, uma abordagem satisfatória desses conteúdos requer uma infraestrutura de laboratório adequada, com aparelhagem que permita o estudo dessas dimensões. (SANT'ANA et al., 2017). Por outro lado, o reconhecimento visual das estruturas teciduais e celulares e a interpretação dos resultados observados em lâminas histológicas nas aulas práticas são partes essenciais para a construção do saber sobre os tecidos, suas estruturas e funções. O estudo microscópico em geral é descrito como de difícil aprendizagem, por conta de seu caráter abstrato. Soma-se aos desafios apontados acima, o perfil diferenciado que os estudantes possuem hoje: são nativos digitais e multi-telas, trabalham com imenso arsenal de informações e possuem pouco foco para o ensino tradicional. Dentre as possibilidades para superação destes problemas, está o desenvolvimento de alternativas metodológicas que envolvam os estudantes, estimulando-os a produzir seu material didático, construindo de forma colaborativa todo o conteúdo do seu aprendizado. Portanto, a elaboração de Atlas Histológicos Digitais objetiva consolidar os fundamentos da Biologia Celular e Tecidual Veterinária, proporcionando abordagens interativas, motivadoras e significativas do conteúdo didático-pedagógico. Além de padronizar um método de avaliação formativa através da confecção sequencial dos atlas histológicos, também são metas importantes estimular a criatividade, a interatividade didática, a socialização e a apreensão do conhecimento, estabelecendo a correlação definitiva de conceitos tridimensionais da arquitetura tecidual veterinária com as observações microscópicas bidimensionais de lâminas histológicas visualizadas na Microscopia Óptica.

DESENVOLVIMENTO

O curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Paraná possui uma carga horária didática compatível para cobrir o extenso conteúdo das disciplinas de Biologia Celular e Tecidual Veterinária I e II, contidas na matriz curricular dos futuros médicos veterinários. Essas duas disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Biologia Celular, em laboratórios de Microscopia com capacidade de atendimento para 30 alunos, por vez. Os laboratórios possuem sistema de projeção de lâminas em TV digital ou em tela, com câmeras fotográficas acoplada à microscópio óptico de alta resolução, computador e Datashow, o que possibilita ao professor explanar os conteúdos de Histologia, utilizando concomitantemente projeções de slides e de

lâminas, além de filmes, capturas de imagens, vídeos, etc. Cada laboratório possui 5 bancadas hexagonais, com 6 microscópios, destinadas ao uso dos estudantes. Por fim, cada estudante pode fazer uso individual de caixa-laminário, contendo aproximadamente 100 lâminas histológicas, além de álbuns impressos contendo acervo de eletronmicrografias e fotomicrografias (fotos de imagens de microscopias eletrônica e óptica, respectivamente).

Mas apesar dos laboratórios de Microscopia da UFPR disporem de todos os recursos descritos acima há mais de dez anos, observou-se que, concomitantemente ao desenvolvimento das mídias digitais, ocorreram evidente distanciamento dos acadêmicos de Medicina Veterinária da UFPR em relação aos métodos tradicionais das aulas teóricas e práticas de Histologia Animal. Foi constatado de uma maneira geral, crescente desinteresse nas aulas, desmotivação para estudar os conteúdos didáticos em livros, ou mesmo para desenvolvimento das atividades didáticas laboratoriais de Biologia Celular e Tecidual, como visualização microscópica e registros por desenhos dos tecidos evidenciados em lâminas histológicas durante as aulas práticas. As avaliações ou provas registraram essa desconexão de aprendizagem, pois ano a ano foram aumentando os índices de reprovação nas disciplinas de Biocel I e II, gerando grande insatisfação e frustração para docentes e discentes. A partir de 2014, foi estabelecido que os acadêmicos de Medicina Veterinária deveriam participar mais ativamente nas aulas de Histologia, confeccionando em grupos o seu próprio material de estudo. Desde então, as turmas de 30 acadêmicos da Veterinária devem se dividir em 5 equipes, distribuindo funções entre seus respectivos membros, para elaboração conjunta de 4 atlas digitais para as duas disciplinas, sequencialmente (um atlas por bimestre). Durante as 4 aulas práticas semanais, as equipes devem confeccionar slides no formato Power Point, contendo imagens capturadas com uso de máquinas fotográficas digitais ou smartphones, inserindo indicações, legendas, desenhos esquemáticos, detalhes ou correlações celulares, entre outros. Todo o material produzido deve ser editado e organizado em sequências didáticas, integrando e sumarizando os conteúdos discutidos durante as aulas de Histologia e Biologia Celular. Ao término de cada bimestre, as equipes apresentam seus respectivos atlas digitais para banca de 2 professores das disciplinas Biocel I e II, sendo estes arguidos aleatoriamente, corrigidos e avaliados formativamente, para posterior atribuição das notas práticas. Os critérios avaliados são: Conteúdo, Correlação estabelecida entre os aspectos teciduais e celulares, Apresentação, Postura e Envolvimento (Participação) na confecção dos Atlas.

De uma maneira geral, as equipes de acadêmicos têm trabalhado bem na elaboração dos Atlas Digitais. Inicialmente, a confecção dos Atlas é árdua e desencadeia muitas dúvidas, sendo que a maioria dos estudantes só consegue entender como organizar assertivamente os slides, após as primeiras avaliações e correções. A partir do 2º Bimestre, os slides passam a ser mais aprimorados e detalhados, melhorando significativamente a qualidade dos diagramas, fotomicrografias e correlações histo-celulares. É relatado pelos alunos que, quando estes efetivamente se envolvem na elaboração dos Atlas, pesquisando e discutindo dúvidas entre si, bem como desenvolvendo estratégias pedagógicas, praticamente não precisam mais estudar para as avaliações teóricas, uma vez que o conteúdo principal já foi todo discutido e apreendido. Um outro aspecto positivo comentado pelos estudantes é que o intuito de produzir um material didático e consultivo os induzem a pensar como professores, convertendo o posicionamento meramente passivo comumente atribuído ao alunado em pró-atividade na construção dos respectivos aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de histologia é abordado durante o ensino médio, porém quando o aluno ingressa na universidade, se depara com um contexto bem mais amplo e complexo. Dessa forma, o educador precisa atuar eficazmente, com didáticas inovadoras e possuir competência não

somente no domínio dos conteúdos da disciplina que ministra, como também no conhecimento de propostas alternativas, exigindo mais do aluno na disciplina, cabendo-lhe não apenas o exercício de sua capacidade de memorização das estruturas anatômicas, mas de sua correlação com as ciências morfológicas e com a prática do curso (ALMEIDA e BARROS, 2018, p.2).

Segundo KRAEMER (1995), as avaliações podem ter função formativa, a qual pode ser entendida como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo (OTSUKA et al., 2002). Assim, consideramos que os mais de 100 Atlas Digitais produzidos pelos acadêmicos de Medicina Veterinária desde 2014, enquanto cursavam as disciplinas de Biologia Celular e Tecidual I e II na UFPR, trouxeram melhorias significativas no aproveitamento das aulas práticas laboratoriais, bem como do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos integrados de Biologia Celular e Histologia. Além de padronizar um método de avaliação formativa através do acompanhamento, arguição e análise da confecção sequencial dos atlas histológicos, também foram contribuições importantes desse projeto didático a interatividade didática, a apreensão e socialização do conhecimento, bem como o aprendizado colaborativo para vencer os desafios gerados por disciplinas abstratas como estas que vivenciam o imaginário mundo microscópico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.C.S.; BARROS, I.O. Tapete histológico como proposta para uma melhor aprendizagem de histologia animal para estudantes do ensino médio. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza, 2018.

KRAEMER, M.E.P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. Publicação Raízes e Asas n. 8. São Paulo: CENPEC, 1995.

OTSUKA, J.L. et al. Suporte à avaliação formativa no ambiente de educação à distância TelEduc. 2002. Disponível em: http://www.teleduc.org.br/artigos/18_jrth_ie2002.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANT'ANA, L. P., MACHADO, C. T.; SANTOS, C. A. dos; SILVA, R. C. Práticas educacionais: diferentes abordagens no ensino de histologia. Rev. Ciênc. Ext. v.13, n.4,p.162-173, 2017.

Palavras-chave: Histologia; Atlas Digital; Avaliação Formativa

BYOD BY ODY, REFLEXÕES NO EDUCERE 2019: METODOLOGIAS ATIVAS E UM NOVO PROTAGONISMO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

ODY M. CHURKIN - UNINTER

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Pretende-se com este trabalho compartilhar uma inquietação ontológica e profissional, e sob um viés fenomenológico transformou em problema, levantando-se uma hipótese que culminou na criação de um processo pedagógico, chamado BYOD by ODY, diante de uma preocupação angustiante com a tamanha apatia dos aprendizes em relação ao ensino aprendizagem.

Após anos lecionando filosofia para o ensino médio, percebe-se ao findar de cada um que intensifica-se a falta de interesse pelos assuntos pedagógicos e didáticos; aflição compartilhada amiúde com outros profissionais da educação, contatou-se que o fenômeno não é distinto e ou exclusivo à filosofia, tal qual, atinge e envolve outras disciplinas.

Não obstante, o fenômeno difere quando se trata de TICs, redes sociais, games, em especial o celular, e tudo que se possa fazer com os devices, porém raras às vezes, os disponibilizam em suas bolsas ou mochilas para uma emergência ou eventual troca de informação com seus familiares. Em sala de aula no momento das aulas, percebe-se a luz da razão, que os subutilizam, a provocar tensão, pois se desdobra um movimento paralelo ao didático e pedagógico. Segundo Churkin (2019, p. 12) :

O ambiente que deveria ser de trabalho coletivo, de trocas, acaba por ser integrado por indivíduos isolados, cabisbaixos, agindo de forma furtiva, conectados aos seus próprios aparelhos e interesses, alheios ao mundo, em toda a plenitude de sua individualidade a formar um universo paralelo ao seu redor, inclusive ao professor e ao que este os oferece, o idcentrentrismo. Cada qual em seu próprio espaço, buscando-se suprir as suas próprias expectativas.

Eis o problema, como tornar as aulas do ensino médio, mais interessantes? Como aproximar os jovens aos professores e aos conteúdos. Com este cenário instigante levantou-se a hipótese, pode o celular contribuir para a inovação e melhoria do ensino aprendizage? Como objetivo geral, implementar o celular, por meio do processo do mobile learning em específico o “Bring Your Own Device” (BYOD) como um instrumento pedagógico e didático no ensino de filosofia.

O INCENTIVO DA UNESCO AO BYOD E AO MOBILE LEARNING

As Metodologias Ativas

Um dos objetivos de se utilizar o celular em sala de aula e como o auxílio do BYOD, ainda mais, inserir as metodologias ativas com o intuito de tornar a sala de aula híbrida, para que as aulas de filosofia sejam atraentes e interessantes para os estudantes; para o professor, uma forma de facilitar a atenção e aproximação para si. Conforme a UNESCO (2014):

Conhecido como BYOD, o modelo vem causando uma mudança sem precedentes na educação superior e no ensino a distância ao permitir que mais alunos acessem os materiais pedagógicos através da tecnologia móvel. Com o aumento do número de pessoas que têm acesso ou possui um dispositivo móvel, as iniciativas BYOD mostram-se promissoras para alunos de todos os

cantos do mundo, embora possam ser radicalmente diferentes nas diversas regiões e países (UNESCO, 2014, p. 72).

Promover o uso dos celulares dos estudantes como uma forma de transformação, a inserção de uma nova ferramenta pedagógica e didática, unir filosofia da tecnologia com as TICS. Incentiva a UNESCO (2014):

Traga o Seu Próprio Dispositivo (BYOD) Uma forma viável de conseguir um ambiente 1:1 é fazer com que os alunos usem os dispositivos que já têm em casa. Conhecido como BYOD, o modelo vem causando uma mudança sem precedentes na educação superior e no ensino a distância ao permitir que mais alunos acessem os materiais pedagógicos através da tecnologia móvel. (UNESCO, 2014, p. 20,21).

Demonstrar a ontologia da mobilidade no século XXI, enfatizar que é possível fazer filosofia no ensino médio, tal qual o pensador Sócrates desenvolvia sua maiêutica na Grécia Clássica, na era da informação também é possível. O BODY é um processo (produto), o uso de um device com o aplicativo (App) Socrative. é um (App) ,se encontra de forma gratuita, em multiplataforma via internet, apresenta duas configurações: Professor e aluno. Esclarece Churkin (2019):

O Socrative é um sistema que contempla "quizz e games" permite participação individual e coletiva, até cinquenta integrantes, que consiste em questionamentos, problemas apresentados como desafios. É um aplicativo norte americano que disponibiliza "freeware", ou seja, de forma gratuita, "multiplataforma", via internet, com utilização "login" para um computador ou "mobiles". (CHURKIN, 2018, p.7).

A prática do BYOD começa com a apresentação de um tema. Como exemplo, a teogonia grega. Após as duas aulas convencionais, começa a segunda fase, esta é feita no laboratório de informática, fins aprender sobre o app Socrative.

Demonstra-se sua funcionalidade, possibilidades e perspectivas técnicas, feitas nos computadores, um prévio treinamento, para posteriormente ser feito em devices ou mobiles. Conceitua-se BYOD, mobile learning, quizz, gamificação, além de filosofia da tecnologia.

Por fim, como exercício, responder um quizz disponibilizado no aplicativo, em uma sala virtual disponibilizada pelo professor por meio de um login. (SOCRATIVE STUDENT, LOGIN CHURKIN), o questionário pode ser visualizado pelos leitores deste relato. Enfatiza-se que o exercício é composto por questão dos conteúdos apresentados nas últimas aulas com um blended de conceitos do mobile leaning.

O sistema quizz, que consiste em questionários elaborados pelo professor, a partir de lições passadas, é possível posteriormente ser implementados ou editados pelos alunos, e em uma dimensão mais avançada, ser utilizados como gamificação, um conjunto de questões respondidas por grupos, em competição, situação que aproxima professores e alunos.

O professor age como um mediador, disponibiliza tarefas, desafios, curiosidades e jogos, da maneira que entender como apropriada ou significativa, por exemplo, questões de múltipla escolha, respostas curtas e até mesmo falso e verdadeiro. Enquanto os alunos pesquisam e respondem, o professor consegue visualizar as tarefas e gerar relatórios em pdf e envio via email.

Em um terceiro momento em sala de aula, previsão de duas aulas, a partir de cenas de um filme, reportagem, documentário relacionado ao conteúdo ou matéria, por exemplo, cenas do filme Pierce Jackson o Ladrão de Raios, em consonância com o conteúdo mitologia grega e mitos. Como exercício, o uso do BODY, o uso dos celulares para elaborar um feed back ou revisão sobre o assunto abordado. Com o domínio do aplicativo e dos devices e computadores, em consonância com as lições apresentadas, os alunos podem criar suas próprias salas, e trocarem visitas em suas salas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo Protagonismo no Ensino Aprendizagem

Constatou-se no decorrer das atividades, que o BYOD possui uma grande vantagem, propicia a utilização de meios que já são empregados no dia a dia de professores e da maioria dos alunos. Os passos iniciais, o incentivo à convivência e cooperação são conceitos essenciais para um novo tempo e acima de tudo a empatia. O professor do século XXI não é apenas um profissional com determinada formação e objetivo específico, é o profissional que ouve, questiona, analisa, reflete e que busca uma mind set para ocasião, respeitando as condições técnicas, cognitivas e psicológicas de seus aprendizes, torna-se um curador.

A recepção dos alunos com a inovação e com os desafios é formidável, observa-se muita euforia, causa "espanto", a partir da utilização do BYOD realizam as atividades sem enfrentamentos ou reclamações. A autoestima dos jovens é alimentada, "percebem-se empoderados," com "pertencimento" ontológico, a escola é uma extensão de mundo.

A junção do processo BYOD com o aplicativo Socrative, forma o BYOD by ODY, em comunhão ao E4, explica Churkin (2019,p.139):

Ensinar, a figura do professor continua oportuna, a partir de um conteúdo formal, contido em planejamento, apresentar, conceituar e contextualizar demonstrar o processo histórico;

Encenar, o professor torna-se um mediador, em sintonia com aponta o conteúdo formal, com o adendo de um pressuposto (problema): um filme, música, texto, reportagem, metáfora ou um acontecimento pontual ou global, promove um blended, e com os devices, desenvolverem e realizarem as atividades propostas para que ocorra uma análise e reflexão, e busca de intersecções entre as apresentações oferecidas pelo professor;

Encantar, oferece-se desafios, o aluno torna-se o centro das atenções, demonstra-se e o conduz pra compreensão de que é o protagonista na produção do conhecimento, por meio das tecnologias, cooperação e empatia pode questionar, sugerir, inovar, recriar possibilidades e perspectivas de epistemologia, empreendedorismo, cidadania e diversidade.

Empreender, incentiva-se que o jovem estudante, pode criar, melhorar, desenvolver, aprimorar uma tecnologia, processo e ou um produto, compreender que os conhecimentos passados em sala de aula tem potencialidade de se agregar valor e contribuir de alguma forma com a sociedade.

Conclui-se que o aluno do século XXI, é protagonista na produção do conhecimento, o professor mediador e curador, estão inseridos no novo paradigma que se forma, sendo uma de suas características a conectividade e ubiquidade, o celular e a internet figuram como marcos civilizatórios, a tornar a informação onipresente e imediata, sendo assim entende-se que há dois caminhos: inovar ou procrastinar.

REFERÊNCIAS

CHURKIN, Ody M. **O BYOD da UNESCO:** Mobile Learning no Ensino e Aprendizagem, Dissertação de mestrado profissional em educação, UNINTER, Curitiba, PR, 2019.

CHURKIN, Ody M. **O Aplicativo Socrative e o Processo Maiêutico Em São Carlos, Ubiquidade Ontológica** . CIET/EnPED, UFSCar, São Carlos, SP, 2018.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móve**l: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília, 2014.

UNESCO, **Gestão da Educação Pública com Uso de Tecnologia Digital**: Características e Tendências, 2018.

Palavras-chave: BYOD, MOBILE LEARNING, SOCRATIVE, PROTAGONISMO, UNESCO

EGG DROP – UM PROJETO DE CIÊNCIAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ADRIANA HEINDRICKSON CUNHA MERÉTIKA - SEED-PR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O desafio do Egg Drop (Ovo em Queda) é uma atividade tradicional das escolas e universidades norte americanas na qual os alunos são desafiados a produzir uma armadura para proteger um ovo cru de se quebrar após ser lançado em queda livre de uma determinada altura. Esse projeto foi proposto e realizado no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli como parte da avaliação do 1º semestre de 2019, na disciplina de ciências, em quatro turmas de nono ano do período da tarde. A atividade foi executada pelos alunos com orientação da professora de ciências e dos alunos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências Biológicas da PUC-PR, no período entre os meses de abril e junho.

JUSTIFICATIVA

No Brasil não é comum encontrar projetos dessa natureza sendo desenvolvidos na educação básica (menos ainda no ensino fundamental), pois projetos que necessitem maior tempo de planejamento e execução acabam sendo deixados de lado por conta do sistema educacional vigente que engessa o trabalho docente (cumprimento de carga horária com conteúdo obrigatório em sala de aula, exigência de atividades avaliativas e de recuperação em volume excessivo, etc.). Nas vezes em que são feitas tentativas de realização de um trabalho mais elaborado, o professor encontra vários obstáculos, que vão desde o baixo interesse inicial dos alunos por projetos, já que estão acostumados com as metodologias básicas e tradicionais de avaliação (prova, trabalho de pesquisa escrito, etc.) até a falta de recursos, de espaço próprio para a elaboração de projetos na escola e falta de apoio da direção escolar.

A ideia foi proposta à direção e setor pedagógico do colégio com a intenção de diversificar as atividades avaliativas do período, considerando que a introdução à física no ensino fundamental é bastante conflitante com os conteúdos biológicos trabalhados em ciências até então, gerando muita dificuldade de assimilação e compreensão dos conceitos e percepção da física no cotidiano. O desafio busca despertar nos alunos o interesse pela pesquisa científica, fazer com que eles passem a procurar respostas e soluções para problemas sem que fiquem dependentes da transmissão direta de conhecimento do professor e se percebam como indivíduos capazes de produzir algo por si próprios, propiciando a elevação da aprendizagem e autoestima dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos Estados Unidos, o desafio do Egg Drop já é considerado ultrapassado e saturado, mas ainda é utilizado em muitos cursos superiores como estratégia de desenvolver criatividade, trabalho colaborativo e liderança de grupo (KEMPSTER, et al., 2017, p.40).

Com o tempo muitas escolas passaram a incluir nos desafios um nível maior de exigências, como restrição de materiais para a produção da armadura, limite de massa e volume, entre outros (HOUPT, 2004, p.205), com intenção clara de evitar plágio de armaduras amplamente divulgadas e disponíveis na internet.

No Brasil, algumas escolas de educação básica buscam desenvolver novas estratégias para o ensino de ciências por meio de projetos de pesquisa, no entanto, principalmente na rede pública

de ensino, existem vários empecilhos que impedem que esse processo se consolide no contexto escolar atual do país.

O ensino de física no Brasil na graduação é muito ruim (MOREIRA, 2000, p. 95), o que vai acabar por refletir na educação básica. Além disso, a grande maioria dos professores de ciências no ensino fundamental são professores formados em biologia ou ciências biológicas, e estes, no caso da escola pública, tentam evitar pegar aulas do nono ano, por conta do conteúdo de química e física proposto para a seriação, pois possuem pouca afinidade com as disciplinas correlatas.

Além das dificuldades com conteúdo, currículo e preparação dos professores para o desenvolvimento de projetos, é comum os professores de ciências relacionarem as práticas experimentais com a necessidade direta de ambiente, instrumentos e aparelhos sofisticados, sendo que as atividades poderiam ser realizadas em qualquer sala de aula (BORGES, 2002, p. 294).

Percebe-se no contexto nacional uma baixa atratividade pelo conteúdo de física no ensino fundamental por parte dos professores e isso frustra boa parte dos alunos em relação às ciências, pois os mesmos quase sempre demonstram grande expectativa em realizar projetos e experimentações científicas.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi realizado com alunos do nono ano do ensino fundamental, em que eles foram divididos em grupos, de 4 a 5 integrantes cada. Cada grupo deveria produzir uma armadura para que um ovo cru não se quebrasse ao ser lançado de uma determinada altura. As alturas testadas variaram de 2m a 3m, como critério avaliativo e 6m como apresentação geral do projeto para o colégio (altura das janelas do segundo piso do prédio mais alto do colégio).

As regras básicas para a produção da armadura foram:

1. Permitido utilizar qualquer material para a confecção da armadura, preferencialmente material de baixo custo ou de reaproveitamento;
2. A armadura não poderia passar da dimensão de 40cm3;
3. Não utilizar nenhum tipo de dispositivo eletrônico (motor);
4. Não utilizar materiais perecíveis.

Além da confecção das armaduras o grupo deveria fazer um relatório sobre o projeto, contendo introdução e teoria sobre o Egg Drop, ideias iniciais do grupo, informações sobre os testes realizados, materiais utilizados, divisão das tarefas, experiências do trabalho de grupo e desenho do protótipo final. O relatório entregue deveria ser digitado, encadernado e conter imagens (fotos) do processo de execução do trabalho.

Além de reuniões específicas dos grupos em sala de aula, foi realizado em alguns momentos em contra turno escolar reuniões para outras orientações e testes das armaduras antes do desafio final. Essas orientações foram dadas pela professora e pelos alunos do PIBID.

Os alunos também tiveram o apoio da professora e dos alunos do PIBID por meio de grupos criados no aplicativo do “WhatsApp” para facilitar a comunicação e esclarecimento de dúvidas.

Durante o período de construção dos modelos foi trabalho os conceitos de gravidade, aceleração, queda livre e absorção de impacto, dentro do conteúdo de ciências.

RESULTADOS

Cada sala tinha entre 5 e 7 grupos, sendo que das armaduras criadas apenas um grupo não atingiu o objetivo mínimo: o ovo permanecer intacto após ser lançado da altura de 2m. quatro grupos não atingiram a altura de 3m e os demais todos atingiram o objetivo.

Foi observado que, apesar das orientações, muitos acabaram por copiar modelos prontos disponíveis na internet, todavia, houve grupos que fizeram uma adaptação misturando várias ideias e também armaduras totalmente originais que surgiram por observação de situações do

cotidiano. Surgiram modelos que se baseavam na proposta de desaceleração da armadura e modelos com a proposta da absorção do impacto.

Como ponto negativo pode-se dizer que os alunos se prenderam muito ao uso de bolas de isopor, sendo que nas orientações iniciais do desafio foi sugerido o uso de materiais recicláveis e de baixo custo.

Os alunos se mostraram muito empolgados com a competição entre eles e até alunos menos participativos tomaram a frente ao trazer ideias para os projetos. Nos primeiros testes realizados muitas estruturas não resistiram, mas não houve desânimo por parte dos alunos e ele foram atrás de novas alternativas para vencer o desafio e o mais importante como retorno de satisfação em realizar um projeto diferente: todas as turmas pediram um desafio novo para o próximo semestre.

REFERÊNCIAS:

BORGES, A. T. 2002. Novos Rumos para o Laboratório Escolar de Ciências. Caderno Brasileiro Ensino Física, v.19, n.3: p. 291-313,

HOUPT, S. 2004. Egg Drop Competition Involving Only Toothpicks and Glue. The Physics Teacher 42:4, 205-207 p.

KEMPSTER, Steve et al. (2017). Field Guide to Leadership development. EE- Edward Elgar, USA, 279 p.

MOREIRA, M.A. 2000. Ensino de física no Brasil: Retrospectiva e perspectivas. Revista brasileira de ensino de física. São Paulo. Vol. 22, n.1(março), p. 94-99.

Palavras-chave: Egg drop; projeto escolar; fundamentos de física.

ELABORAÇÃO DE UMA LEI: UMA EXPERIÊNCIA DIVERTIDA

DEICE SILVA TEIXEIRA - IFRR

NARLE SILVA TEIXEIRA - UNINTER

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este texto relata uma experiência didática realizada na disciplina de Direito e Ética Profissional aplicada à Informática, integrante do curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição de ensino, no segundo semestre do ano de 2018. Pretendia-se, com a atividade, que o aluno aprendesse a "ler" uma Lei (independentemente de seu conteúdo), compreendendo sua íntegra a partir das relações entre parágrafos, incisos, alíneas, itens, ementa, preâmbulo etc. e a função de cada parte no todo do texto legislativo. Para tal, foi desenvolvida uma atividade em equipes, tendo os alunos o desafio de escrever uma lei fictícia para regulamentar o horário de intervalo da turma noturna do curso.

As reflexões motivadoras da elaboração da atividade foram fixar o conteúdo previamente visto sobre a técnica legislativa de forma a que os alunos pudessem aprendê-la sem considerar esse conteúdo maçante ou desagradável, já que são estudantes da área de exatas, pouco entusiastas das ciências sociais aplicadas.

A atividade considerou os fundamentos da Aprendizagem Ativa, com uso do método de Resolução de Problema, similar à resolução de desafios ou casos, como definido por Sacoll, Schlemmer e Barbosa (2011). Segundo os autores, nesse método, a aprendizagem é provocada por situações-problema, desafios ou casos que podem ser criados pelo professor, pelos estudantes ou por ambos, mas sempre baseados em situações do cotidiano. O trabalho é colaborativo e envolve várias etapas, desde a construção do problema, passando pelo planejamento da pesquisa até a criação e desenvolvimento de uma solução "ótima" realizada de forma coletiva.

Considerou-se também a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, Novak & Hanesian (1980), ao afirmar que aprender é tomar para si, é um processo em que o sujeito só toma para si aquilo que para ele tem significado. Behrens (2013, p. 83) complementa afirmando que "a aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teórico/práticos".

O conceito de Aprendizagem Divertida, compreendida nos estudos de Prensky (2012), também compôs a experiência. A diversão no processo de aprendizagem tem como principal papel 'relaxar e motivar', onde o primeiro faz com que o aprendiz assimile os conteúdos mais facilmente; e o segundo o faz se empenhar na experiência, sem arrependimento. Teixeira, Escola e Oliveira (2017) defendem a diversão na aprendizagem como uma sensação prazerosa que temos ao realizar alguma atividade, um "sentimento de bem-estar".

Por fim, consideraram-se os fundamentos da Aprendizagem Colaborativa para a modelagem da experiência, compreendida como "propostas pedagógicas em que a experiência individual é superada pela coletiva, a descoberta de respostas para os desafios de aprendizagem se dá a partir de um trabalho colaborativo" (TEIXEIRA, ESCOLA & OLIVEIRA, 2017).

Desenvolvimento

A disciplina Direito e Ética Profissional aplicada à Informática reúne conteúdos de Direito e Ética, e as aulas introdutórias do curso objetivam inserir os alunos ao estudo do Direito, iniciando pela compreensão da elaboração, redação, alteração e consolidação das leis, pois, ao longo de todo o curso, eles lidarão com normas sobre informática.

A aprendizagem pode ser compreendida como a aquisição de informações e conhecimentos que venham aumentar o patrimônio cultural, modificar atitudes, comportamentos e relações com os outros e consigo mesmo (BARROS, 2014).

A partir de tal compreensão, e após aula anterior sobre a técnica legislativa, foi solicitado à turma que elaborasse uma lei fictícia para regulamentar o horário de intervalo deles próprios, compreendido entre as duas primeiras aulas e as duas últimas do turno noturno.

O desafio de ensinar Direito e Ética para turmas de Exatas reside no fato de serem turmas de raciocínio predominantemente objetivo, pouco habituados a digressões filosóficas. Assim, concordando com Demo (2007) – para quem o mais importante para a aprendizagem é o envolvimento, o sentir-se envolvido, sendo, portanto, importante que o professor seja capaz de elaborar atividades pelas quais o aluno se sinta atraído – os alunos foram encorajados a criarem as leis dando margem a sua criatividade e capacidade de prescreverem condutas que quisessem ver reproduzidas no intervalo de descanso entre as aulas.

A turma era pequena, apenas 15 alunos, somente duas mulheres e a grande maioria jovem. Como a disciplina é ofertada no último semestre do curso, eles já estavam bem entrosados e habituados às idiossincrasias uns dos outros, o que possibilitou a total harmonia na elaboração da atividade.

Como resultado, surgiram as mais divertidas e interessantes regras estabelecidas em artigos e alíneas, desde a extensão do intervalo para 1h30 (em vez dos 20 min do regimento) até a exigência do uso de apetrechos incomuns de vestuário e maquiagem por todos, excluindo do cumprimento de tal norma esdrúxula (numa forma de parágrafo único do artigo) quem tivesse 21 dedos, por exemplo.

Durante a atividade, com o total acompanhamento da docente, houve um casamento entre o **desafio** de construir a forma correta da estrutura legislativa, a **diversão** na escolha de quais condutas exigir e a **colaboração** de cada um na criatividade das regras. Em aula subsequente, cada equipe apresentou sua lei para ser votada e escolhida, numa simulação dos debates num parlamento, em que cada grupo procurava convencer os demais para votarem em sua lei. Nessa fase, empolgados com seus textos, muitos deles imitavam condutas antiéticas reais da política brasileira, simulando oferecimento de vantagens indevidas em troca do voto. Por fim, uma das leis foi escolhida.

Considerações Finais

A visão racional da escola para o aluno adulto, como um espaço para o desenvolvimento do conhecimento científico e do cognitivo, fez com que, de forma consciente ou não, as atividades de aprendizagem deixassem de possuir o conceito de bem-estar e diversão. A atividade realizada foi justamente de encontro a esse raciocínio. O fazer envolvente e divertido experimentado pelos alunos predominou nas duas aulas destinadas para a atividade, tanto que, dado o horário de encerramento da aula, eles permaneceram na sala sem se dar conta de que o tempo havia passado.

Foi visível o interesse de todos, tanto no cuidado com o cumprimento da técnica legislativa quanto no desafio de oferecer aos demais uma lei que trouxesse regras de condutas que eles realmente gostariam que fossem vistas no intervalo. Como as aulas do curso são todas

ministradas em laboratório de informática com acesso à internet, todos pesquisavam leis verdadeiras para adequarem seus textos à realidade legislativa. Os risos e gargalhadas ecoavam na sala a cada novo artigo ou inciso escrito.

Colinvaux (2014) afirma que a aprendizagem é um processo de significação a partir de movimentos individuais ou coletivos, mas sempre em torno de sistemas de significados culturais e históricos, expressando modos específicos na compreensão do mundo simbólico e material. O fato de os alunos terem adotado simulação de conduta antiética na "compra" de votos dos demais "parlamentares" na escolha da melhor lei – algo não esperado pela docente, mas que surgiu naturalmente durante as apresentações – serviu para um debate de fechamento da atividade com a turma como reflexão sobre a importância da ética, o que fez com eles próprios repensassem o porquê de terem agido daquela forma.

Levanta-se, com as reflexões a partir deste relato, que tornar a escola um lugar desejado de se estar, por meio das atividades ali realizadas, não necessariamente envolve a utilização de novos artefatos tecnológicos. Considera-se que a criatividade docente no planejar das atividades é um dos pilares para tornar a aprendizagem um momento desejado, sendo necessário que os professores compreendam as comunicações desejadas pelos alunos, refletindo e redesenhando seu *modus operandi* educacional.

Referências

AUSUBEL, D., NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013. p.73-140.

COLINVAUX, D. Aprendizagem. In SOUZA, J. V. A. de; GUERRA, R. **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2014. p.16-18.

DEMO, P. **O porvir:** desafio das linguagens do século XXI. Curitiba: Ibepex, 2007.

PRENSKY, M. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

TEIXEIRA, N.; ESCOLA, J.J.J.; OLIVEIRA, A.S. **(Re) design educacional escolar:** transformações em curso no Brasil. (2017) Disponível em: https://repositorio.utad.pt/handle/10348/8240. Acesso em: 10 jun. 2019.

Palavras-chave: didática; legislação; diversão.

ENSINO DA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (DIT) ATRAVÉS DE DINÂMICA DE GRUPO

MARIANE FÉLIX DA ROCHA - UNESPAR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENSINO DA DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (DIT) ATRAVÉS DE DINÂMICA DE GRUPO

Introdução

O ensino de uma maneira geral e o de Geografia em particular pode se tornar mais interessante aos alunos se forem utilizados outros recursos que complementem a parte teórica das aulas. Nesse sentido, as dinâmicas surgem como uma possibilidade.

Segundo Callai (2000), é necessário que os professores instiguem os educandos a aprender a pensar, para, a partir do conhecimento gerado pela sociedade, gerar o seu próprio conhecimento. Fernandes e Rocha (2010) apontam as dinâmicas como uma forma de se atingir esse objetivo, ao afirmar que essas atividades contribuem nos processos de discussão e reflexão sobre os conteúdos. Silva e Silva (2012) ainda observam que as dinâmicas favorecem também a interação entre professores (ou estagiários) e alunos, melhorando a relação ensino/aprendizagem, bem como a "notícia" de que ao final da aula haverá uma dinâmica contribui para atrair a atenção dos alunos para a parte teórica da aula.

Esse trabalho teve como intuito descrever uma experiência com o uso de uma dinâmica de grupo com duas turmas de 2° ano do ensino médio do Colégio Estadual Segismundo Falarz, de Curitiba/PR. A dinâmica objetivou facilitar a compreensão dos conteúdos da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), sobretudo no que diz respeito à relação entre mão-de-obra, empresas e legislação.

Desenvolvimento

Primeiramente, em uma aula expositiva, foram abordados os principais conceitos relativos à DIT a fim de fornecer aos alunos uma base teórica mínima sobre o tema. Nessa aula, discorreu-se sobre em que consiste a DIT e como as técnicas de comunicação, de transporte e a maior capacidade e facilidade de fluxos (de dinheiro, de pessoas, de informações, etc.), possibilitaram a sua existência. Ademais, discutiu-se sobre o acirramento da competição entre os lugares para a atração das transnacionais e as consequências disso do ponto de vista da flexibilização das leis trabalhistas e ambientais.

Uma segunda aula, de 45 minutos, foi utilizada para a execução da dinâmica, com o intuito de fixar o conteúdo e verificar até que ponto os alunos entenderam a lógica do processo. Para tal, os alunos foram divididos em grupos de pelo menos 3 e no máximo 6 pessoas, sendo que cada um (ou cada dupla, dependendo do tamanho do grupo), dentro de um mesmo grupo, representaria um dos atores da DIT: a população (mão-de-obra), o governo (legislação) ou a indústria (transnacionais).

Cada ator tem um objetivo no contexto da DIT. A população, reduzida nessa dinâmica à mão-de-obra, busca uma colocação no mercado de trabalho, sem, no entanto, perder direitos trabalhistas e evitando a precarização das suas condições de trabalho. A transnacional procura um lugar para instalar suas atividades que lhe forneça a maximização do seu lucro, através,

simultaneamente, do oferecimento de boa infraestrutura (estradas, portos, energia, etc.), uma mão-de-obra com a maior produtividade (horas de trabalho) pelo menor custo possível e mais capacitada para o trabalho a ser executado. Ao governo cabe principalmente equilibrar esses interesses, a fim de trazer a transnacional para o seu território e negociando as condições de trabalho com os atores envolvidos. Esses objetivos vieram descritos em um pedaço de papel recebido pelo aluno/dupla, para que ele soubesse o que pretendia com a negociação, e cada grupo foi organizado de modo que a indústria não tivesse suas condições satisfeitas no grupo onde se encontra e tivesse que procurar outro grupo para "se instalar", como pode ser visto abaixo:

Grupo 1

Você é: POPULAÇÃO DE PAÍS DESENVOLVIDO/ Você procura: UM EMPREGO NA INDÚSTRIA, PORÉM, QUE LHE PAGUE UM SALÁRIO À ALTURA DE SEU ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE E QUE VOCÊ NÃO TRABALHE MAIS QUE 30 HORAS SEMANAIS.

Você é: GOVERNO DE UM PAÍS DESENVOLVIDO/ Você procura: MANTER AS INDÚSTRIAS (LINHAS DE PRODUÇÃO) EM SEU TERRITÓRIO [Contexto: SEU PAÍS ABRIGA AS SEDES ADMINISTRATIVAS DAS TRANSNACIONAIS, MAS, COM A GLOBALIZAÇÃO, AS INDÚSTRIAS, ISTO É, AS LINHAS DE MONTAGEM DESSAS TRANSNACIONAIS, FORAM PARA OUTROS PAÍSES EM BUSCA DE MÃO DE OBRA BARATA, DEIXANDO PARTE DE SUA POPULAÇÃO DESEMPREGADA.]

Você é: INDÚSTRIA DE PRODUTOS ESPORTIVOS/ Você procura: UM PAÍS QUE OFEREÇA UMA BOA INFRAESTRUTURA (TRANSPORTES, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC.) E MÃO DE OBRA BARATA PARA INSTALAR SUA INDÚSTRIA NOS PRÓXIMOS MESES.

Grupo 2

Você é: POPULAÇÃO DE PAÍS EM DESENVOLVIMENTO/ Você procura: EMPREGO NA INDÚSTRIA, DESDE QUE OFEREÇA BOAS CONDIÇÕES DE TRABALHO (CARGA HORÁRIA MÁXIMA DE 44 HORAS SEMANAIS E SALÁRIO MÍNIMO)

Você é: GOVERNO DE UM PAÍS EM DESENVOLVIMENTO/ Você procura: INSTALAR MAIS UMA INDÚSTRIA EM SEU TERRITÓRIO PARA AQUECER SUA ECONOMIA [Contexto: SEU PAÍS TEM UMA RAZOÁVEL INFRAESTRUTURA (TRANSPORTES, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC) E OUTRAS INDÚSTRIAS TRANSNACIONAIS E NACIONAIS JÁ EM FUNCIONAMENTO. HÁ AINDA UMA BOA PARCELA DA POPULAÇÃO DESEMPREGADA.]

Você é: INDÚSTRIA DE CALÇADOS/ Você procura: UM PAÍS QUE OFEREÇA UMA BOA INFRAESTRUTURA (TRANSPORTES, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC.) E MÃO DE OBRA BARATA PARA INSTALAR SUA INDÚSTRIA NOS PRÓXIMOS MESES.

Grupo 3

Você é: POPULAÇÃO DE PAÍS SUBDESENVOLVIDO CUJA ECONOMIA É MOVIDA PELA EXPORTAÇÃO DE MATÉRIAS-PRIMAS/ Você procura: EMPREGO EM QUALQUER ÁREA

Você é: GOVERNO DE UM PAÍS SUBDESENVOLVIDO CUJA ECONOMIA É MOVIDA PELA EXPORTAÇÃO DE MATÉRIAS-PRIMAS/ Você procura: INSTALAR QUALQUER INDÚSTRIA EM SEU TERRITÓRIO, PARA DIVERSIFICAR SUA ECONOMIA [Contexto: A INFRAESTRUTURA DE SEU PAÍS É PRECÁRIA, COM POUCAS ESTRADAS, PORTOS QUE MAL SUPREM A DEMANDA DE EXPORTAÇÃO DE MATÉRIAS-

PRIMAS, ENERGIA ELÉTRICA DEFICITÁRIA E POPULAÇÃO ANALFABETA. RESOLVER TODOS ESSES PROBLEMAS LEVARIA ANOS.]
Você é: INDÚSTRIA DE CONFECÇÃO/ Você procura: UM PAÍS QUE OFEREÇA UMA BOA INFRAESTRUTURA (ESTRADAS, PORTOS, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC.) E MÃO DE OBRA BARATA E POUCO EXIGENTE PARA INSTALAR SUA INDÚSTRIA NOS PRÓXIMOS MESES

Grupo 4
Você é: POPULAÇÃO DE PAÍS EM DESENVOLVIMENTO/ Você procura: EMPREGO EM QUALQUER INDÚSTRIA
Você é: GOVERNO DE UM PAÍS EM DESENVOLVIMENTO/ Você procura: INSTALAR UMA INDÚSTRIA DE TECNOLOGIA EM SEU PAÍS PARA DIVERSIFICAR SUA ECONOMIA [Contexto: SEU PAÍS TEM UMA RAZOÁVEL INFRAESTRUTURA (TRANSPORTES, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC) E OUTRAS INDÚSTRIAS TRANSNACIONAIS E NACIONAIS JÁ EM FUNCIONAMENTO. HÁ AINDA UMA BOA PARCELA DA POPULAÇÃO DESEMPREGADA. NO ENTANTO, ESSAS INDÚSTRIAS DEPENDEM DE MÃO DE OBRA QUALIFICADA, DE NÍVEL TÉCNICO/SUPERIOR, E A MAIORIA DA SUA POPULAÇÃO SÓ TEM O FUNDAMENTAL/MÉDIO REGULAR E ISSO DEMORA ANOS PARA SER MUDADO.]
Você é: INDÚSTRIA DE TECNOLOGIA/ Você procura: UM PAÍS QUE TENHA BOA INFRAESTRUTURA (TRANSPORTES, ENERGIA ELÉTRICA, ABASTECIMENTO DE ÁGUA, ETC) E MÃO DE OBRA QUALIFICADA PARA INSTALAR SUA INDÚSTRIA NOS PRÓXIMOS MESES

Cada grupo, então, era formado por um ou dois alunos representando a população, outro(s) aluno(s) representando o governo e o(s) último(s) representando a transnacional. Os alunos representando o governo e a população formavam um lugar e, portanto, não saíam da mesa/roda onde se encontravam. Já os alunos que representavam a transnacional, decidindo não se instalar ali, deveriam procurar outra mesa/roda de alunos para tentar outro lugar que satisfizesse suas condições para instalação.

Assim que todas as indústrias escolheram seu lugar de instalação, a dinâmica foi finalizada e concluiu-se a aula com o levantamento de onde as transnacionais se instalaram, por que e como foi o processo de negociação entre os atores.

Considerações Finais

Ao elaborar a atividade, imaginou-se que a indústria de alta tecnologia se instalaria no país desenvolvido, devido à maior capacitação da população; as indústrias de calçado e de confecção se instalariam no país em desenvolvimento, que tem razoável infraestrutura e cuja população tem menos exigências quanto às condições de trabalho e o país subdesenvolvido continuaria apenas exportando matérias-primas, em função de sua infraestrutura precária e população desqualificada para o trabalho nas linhas de produção.

Os alunos, no entanto, trouxeram outros pontos de vista para a atividade (ora dentro da lógica capitalista, ora não), bem como características de ordem pessoal (como a barreira de ter que levantar e conversar com outras pessoas fora do seu círculo de amizade) que levou a dinâmica para outros rumos, de modo que em nenhuma das duas turmas onde a atividade foi aplicada finalizou com a configuração de instalação das indústrias prevista no início.

Ressalta-se, mesmo assim, que a atividade cumpriu seu papel de fazer com que os alunos refletissem sobre a lógica do processo da DIT e o papel de cada ator envolvido nesse processo.

Referências

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FERNANDES, L. V.; ROCHA, J. P. C. Reformulando o ensino de Geografia no Ensino Médio: o uso de dinâmicas como vetor da aprendizagem. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos**, 25 a 31 de julho de 2010, Porto Alegre.

SILVA, M. S. F.; SILVA, E. G. Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino de Geografia Escolar. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 13, n. 44, p. 128-139, dez/2012.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Divisão Internacional do Trabalho; Dinâmica de grupo.

ENSINO SIMULADO E AVALIAÇÃO DE HABILIDADES CLINICAS NO CURSO DE ENFERMAGEM

CAROLINE GONÇALVES PUSTIGLIONE CAMPOS - UEPG

MARLENE HARGER ZIMMERMANN - UEPG

TAYANE DINIZ BATISTA - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Com o desenvolvimento tecnológico no âmbito mundial a educação ao longo do tempo vem modificando suas formas de ensino. Neste contexto, o uso da simulação realística durante o processo de ensino-aprendizagem está se tornando um método de educação notório na saúde e vem sendo instituído nas instituições de ensino superior (FERNANDES, *et al*., 2016, p.2; ALMEIDA, 2016, p.935).
PROBLEMA DE PESQUISA: questiona-se como aplicar simulação realística e avaliação de habilidades no curso de enfermagem?
OBJETIVO GERAL: Relatar experiências de docentes sobre a utilização do ensino simulado com avaliação de habilidades clínicas no curso de enfermagem
METODOLOGIA: Consiste no relato de experiência de docentes na disciplina do curso de Bacharelado de Enfermagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG), no ano de 2019. Este estudo faz parte de um Projeto de Extensão intitulado "Extensão Intramuros: Aprender e Praticar Avaliação de Habilidades Clínicas". Este projeto tem por finalidade aplicar modelos avaliação por meio de Habilidades Clínicas, sendo os alunos preparados com o uso da simulação realística.
Houve etapa inicial com a construção do conhecimento dos docentes para o nivelamento sobre a temática de Avaliação de Habilidades Clínicas e simulação realística.
A disciplina do Curso de Enfermagem pertence ao Projeto Político Pedagógico do currículo 4 deste de 2015. Consta 102 horas destinadas a vinte oito alunos, do 2° ano do curso, sendo aulas teóricas/ práticas. A teoria é ministrada por quatro docentes. Consta com auxílio de monitoria, que beneficiam a disciplina na troca de saberes entre discente, monitor e professor.
Dentro dessa carga horária da teoria são abordados conteúdos previamente estabelecidos no cronograma ao longo do semestre. Destaca-se que os diversos conteúdos são aplicados no laboratório de Habilidades de Enfermagem. Esse ambiente é composto por uma estrutura similar ao serviço de saúde, que contribui para que o aluno vivencie a prática e consiga refletir a melhor maneira de se executar a técnica com embasamento teórico já ministrado.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: As instituições de ensino superior têm reestruturado suas práticas educativas, buscando promover a formação de profissionais mais críticos e reflexivos, comprometidos com a saúde da população, capazes de atuar nas mais diversas situações. Ressalta-se o uso da simulação clínica como ferramenta necessária e valorizada no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA *et al*., 2015, p.935; NEGRI *et al*., 2017, p.2).
A simulação surge como estratégia de ensino, treinamento e avaliação prática de habilidades clínicas, cujo emprego tem sido uma constante em diversos cursos na área da saúde, utilizando o método da avaliação clínica estruturada com observação. Este método, conhecido como

Objective Structured Clinical Examination(OSCE), simula situações clínicas com auxílio de manequins ou atores treinados. É usado para avaliar anamnese, exame físico, comunicação, interpretação de dados e ou gerenciamento de habilidades (PUGH, SMEE, 2013, p.21).

As transformações e exigências para formação na área da saúde necessitam de aprimoramento e exige mais do aluno-profissional. Percebe-se que a participação passiva no processo de aprendizagem não proporciona ao aluno o desenvolvimento de pensamento critico e reflexivo (SOBRAL; CAMPOS, 2012, p.209; FERREIRA, 2013, p.15). Por sua vez, a aplicabilidade teórica na prática simulatória contribui para que o aluno aprenda a refletir e avaliar seu processo de aprendizagem(ARTHUR; LEVETT-JONES, KABLE, 2013, p.17).

Diante desta necessidade, o ensino baseado nos processos de simulação tem corroborado para o processo de construção e consolidação do conhecimento clínico nas mais diversas áreas da saúde (COSTA *et al*., 2018, p.6).

RESULTADOS: Participaram deste processo cinco docentes do Curso Bacharelado em Enfermagem, além de cinco monitores e uma técnica de laboratório. No início do semestre houve explanação do Programa da Disciplina aos 30 acadêmicos inseridos segundo ano do curso descrito sobre simulação e avaliação de habilidades.

Simulação realística na enfermagem: As aulas teóricas e práticas foram realizadas no laboratório de Habilidades Clínicas de Enfermagem com 14 alunos em cada aula.

As técnicas selecionadas para realização da simulação realística constituem de procedimentos essências na profissão da enfermagem. Como por exemplo técnicas como: punção venosa periférica, coleta de sangue venoso, cateterismo vesical de demora, cateterismo nasoenteral, oxigenoterapia, higiene corporal, contenção, ataduras, higiene bucal, curativos e administração de medicamentos.

Para realização dos procedimentos o local era preparado previamente pela técnica do laboratório, preparo dos manequins e materiais necessários. Por sua vez os monitores atuavam como pacientes simulados sendo previamente treinados. Ressalta-se que todos os acadêmicos estavam com jalecos identificados da instituição a fim de proporcionar uma simulação da própria prática da enfermagem. Para Negri *et al.* (2017) , a simulação reproduz um encontro com o paciente simulado, o qual pode contribuir sobremaneira para os objetivos de aprendizagem traçados sejam alcançados. A utilização da simulação clínica no contexto do ensino demanda critérios bem planejados e estruturados, com metodologia adequada, profissionais capacitados e recursos eficientes para que alcance os objetivos pré-estabelecidos (ALMEIDA *et al*., 2015, p.935).

Avaliação das competências clínicas na Enfermagem: As avaliações aconteceram no próprio laboratório de habilidades. Com o início às 08hrs da manhã e término às 13hrs. As salas utilizadas eram numeradas de 1 a 4 onde cada sala continha um caso clínico. Em média a equipe que fez parte das avalições era composta: um professor orientador, duas cronometristas, quatro supervisores de material, ocorrendo assim quatro OSCES durante a avaliação. Observou-se que este método corrobora com o crescimen-to pessoal e profissional de todos os envolvidos, sendo um excelente método para empregar ao ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a utilização de tecnologias incorporadas ao ensino de Enfermagem, como é o caso da ferramenta de simulação realística, *Objective Structured Clinical Evaluation* (OSCE) e entre outras que permitem a criação de um ambiente inovador, crítico e reflexivo ao acadêmico, o qual possibilita ressignificar o processo de ensino aprendizagem em Enfermagem (CHAVAGLIA *et al*., 2018, p.7).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R G. S. Validation for the portuguese language of the simulation design scale. Texto e Contexto - Enfermagem, v. 24, n. 4, p.934-940, dez. 2015.

ALMEIDA, R. G. S. Simulação clínica: validação de instrumentos de ensino - aprendizagem para a língua portuguesa. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem Fundamental) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

ARTHUR, C.; LEVETT-JONES, T.; KABLE, A. Quality indicators for the design and implementation of simulation experiences: A Delphi study. Nurse Education Today, 33(11), p. 1357–1361, 2013.

COSTA, R. R. O. et al. A simulação no ensino de enfermagem: uma análise conceitual. Revista de Enfermagem do Centro-oeste Mineiro, v. 8, p.1-8, 16 jul. 2018.

CHAVAGLIA, S. R. R. et al. Estratégias didáticas identificadas junto a graduandos de enfermagem. Cogitare Enfermagem,, v. 23, n. 3, p.1-9, 8 ago. 2018.

FERNANDES A.K.C.; et. al. Simulação como estratégia para o aprendizado em Pediatria. Revista REME, v. 1,2016.

FERREIRA, A. L. C. Metodologias ativas de ensino aprendizagem no curso de graduação em enfermagem: percepção do estudante. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Ensino na Saúde. Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas. 2013.

NEGRI, E. C, et al. Simulação clínica com dramatização: ganhos percebidos por estudantes e profissionais de saúde. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 25, p. 1-10, 2017.

PUGH, D.; SMEE, S. Guidelines for the development of objective structured clinical examination (OSCE) cases. Ottawa: Medical Council of Canada, 2013.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP,, v. 46, n. 1, p.208-218, fev. 2012.

Palavras-chave: Metodologia ativa; Ensino simulado; Habilidades clínicas; Enfermagem.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA: UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

FLÁVIA CECÍLIA ZUMBINI MARCELINO CELESTINO - UNESPAR

FABIULA DO ROCIO BATISTA DE MIRANDA - UNESPAR

JUCELIA DE LIMA - UNESPAR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta informações sobre a visita à Escola Projeto Âncora, realizada no dia 09/11/2018 pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranaguá, acompanhados pela professora Jucelia de Lima. A Escola atende à faixa etária de 5 a 18 anos e está localizada à Rua Estrada Municipal Walter Steurer, 1239, município de Cotia, São Paulo. Foi fundada em 1995, por Walter Steurer e Regina Machado Steurer, inspirada no modelo da Escola da Ponte, de Portugal, a qual, conforme Vasconcellos, 2006, fundamenta seu trabalho educativo na pessoa, em que os alunos aprendem a ser e a ver ao outro como pessoas. Foi exatamente este o ambiente que contemplamos ao adentrarmos à Escola, uma atmosfera de autonomia e de respeito mútuo.

A educação brasileira, apesar dos esforços para superar o modelo tradicional, na busca de uma educação mais crítica e participativa, ainda não alcançou plenamente esse objetivo, como ressalta Silva, 2018:

> É possível perceber que o período atual requer uma busca por novos ideais sobre a aprendizagem realizada nas escolas, porque o conhecimento e a informação estão cada vez mais acessíveis ao aluno, os mesmos percebem que a escola já não satisfaz mais aos seus anseios e ainda o frustra com mecanismos ultrapassados como quadro e giz. (SILVA, 2018, p. 148)

Ainda sobre o modelo de educação que predomina em nossas escolas, Alves, 2004, aponta:

> Como são e têm sido as escolas? Que nos diz a memória? A imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamados "turmas". Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campainha. Terminou o tempo da aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um "programa". (ALVES, 2004, p. 35)

Em análise sobre as práticas educacionais que prevalecem em nosso país e a Escola da Ponte, modelo para a Escola Projeto Âncora, Alves, 2004, ainda, afirma:

> Na Escola da Ponte o mais importante que se ensina é esse espaço. Nas nossas escolas: salas separadas - o que se ensina é que a vida é cheia de espaços estanques; turmas separadas e hierarquizadas - o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros. (ALVES, 2004, p. 45)

Trata-se de uma Escola que foge aos padrões de seriação, relações hierarquizadas e de instrumentos de avaliação, mas que "*propõe uma educação democrática, como algo intimamente ligado à formação da consciência, com vistas à vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social.*" (QUEVEDO, 2014, p. 201), onde a convivência está baseada em valores de afetividade, responsabilidade, respeito, honestidade e solidariedade.

2 RELATÓRIO DA VISITA

Nossa visita teve início com a recepção da Coordenadora Pedagógica da Escola, e, em seguida, fomos convidados a participar do café da manhã com os educandos, no refeitório da instituição. Após esse primeiro contato, fomos direcionados à tenda de projetos circenses, onde realizamos uma dinâmica proposta pelos alunos e nos inteiramos a respeito dos "combinados", assim chamados por serem regras de convivência aceitas por todos naquele espaço. Para uma melhor organização da visita, fomos divididos em grupos, os quais eram conduzidos, cada um, por um educando, que nos apresentaram cada espaço da Escola, detalhando as respectivas atividades ali realizadas.

O aluno que acompanhou nosso grupo, preferiu iniciar com a apresentação do local onde há uma árvore Pau Brasil, plantada em homenagem à memória do fundador, sr. Walter Steurer, e, pudemos conhecer os motivos que o que o levaram a iniciar o Projeto, juntamente com sua esposa, a sra. Regina Steurer, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, como forma de retribuir ao país que acolheu sua família de imigrantes austríacos, pelo refúgio recebido em tempos de guerra. O próximo espaço visitado foi o Ateliê, onde se desenvolve a criatividade e consciência coletiva, por meio de oficinas e do respeito aos combinados de economia de materiais, e responsabilidade com a organização do ambiente após o tempo de aula. Em conjunto a esses aprendizados, trabalha-se também a solidariedade e sustentabilidade com o "Cantinho do desapego", uma proposta de compartilhamento de objetos de quem não mais os usa para com quem pode vir a usá-los.

A quadra é um local bem aproveitado, não somente pelas atividades de Educação Física, Oficinas de Skate e Kart, esta última, realizada pela ONG Rubinho Barrichello, mas pela realização semanal das assembleias, nas quais toda a comunidade escolar tem participação efetiva. Independentemente da idade, todas crianças têm voz nas tomadas de decisões.

Na sequência, conhecemos a "Casinha", local que atende a etapa de Iniciação, pois o processo de aprendizagem é dividido em três etapas: Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento, não havendo definição de idade para nenhuma das etapas. Nesse caso, na Casinha, havia crianças de diferentes idades em processo de alfabetização, o qual é desenvolvido por meio de atividades conectadas ao contexto social. Além dos espaços acima, conhecemos também a Sala de Filmes, e outras diversas oficinas, dentre elas, a Oficina de Xadrez; Oficina Bate Coração, um local onde os alunos podem relatar seus sentimentos, na segurança de que serão mantidos em sigilo; Oficina dos Sonhos, onde podem compartilhar seus sonhos, os de sono e os projetos de futuro, com os colegas; Oficina Contador de Histórias, em que são contadas histórias de livros, ou mesmo inventadas pelos próprios alunos, dando asas às suas imaginações e Oficina de Confeitaria, útil não somente para a culinária, mas para aprofundamento de conhecimentos de Português e Matemática, por exemplo, entre outros aprendizados.

A Escola ainda conta com uma Biblioteca, organizada pelos próprios alunos; um espaço chamado Dispositivo Nuvem, onde os alunos que estão com tempo vago podem discutir ideias, caso queiram; Sala de Desenvolvimento, para alunos mais autônomos, que não necessitam de tutor; Oficina de Circo; Sala de Música e Sala de Dança. Conhecemos também a horta da Escola, a qual todos são responsáveis por zelar, bem como são beneficiados pela colheita, que é incluída nas refeições e contribui especialmente, para o cardápio vegetariano de todas as segundasfeiras.

Um fato que nos chamou a atenção foi que durante toda a visita, pudemos observar que as crianças brincavam livremente nas dependências da Escola, sem que isso incomodasse as que estavam realizando algum tipo de atividade, pois há entre eles, um espírito de respeito ao espaço do outro. Também nos admiramos com a postura dos alunos que acompanharam os grupos: crianças e adolescentes seguros do que falavam e orgulhosos do ambiente que estavam nos

apresentando.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a Escola Projeto Âncora foi uma oportunidade enriquecedora para o nosso desenvolvimento acadêmico e futura prática educacional, pois nos apresentou um modelo diferenciado de educação, pautado na autonomia e democracia, buscando "ajudar as crianças a entenderem o mundo e a se realizarem como pessoas, para além do campo de escolarização – o que escapa das leituras restritas às situações clássicas de ensino[...]" (QUEVEDO, 2014, p.193). Sobre o ambiente apropriado para desenvolver esse ideal de educação, Pacheco, 2012, aponta:

> Escola é construção social, currículo é construção histórica e reflete ideologia. Até há pouco tempo e excetuando algumas esparsas experiências, a Educação escolar era entendida apenas como treinamento no domínio cognitivo, sendo ostracisadas as dimensões do afeto, da emoção e até mesmo da espiritualidade. Ignorava-se que currículo não é apenas conteúdo, mas também múltiplas experiências proporcionadas ao aluno. Entre elas, a aprendizagem da autonomia. (PACHECO, 2012, p.16)

Este é o grande diferencial da Escola Projeto Âncora: sua proposta de uma educação autônoma, que se dá no convívio, sendo evidenciados os valores de afetividade e respeito entre os pares, e uma relação horizontalizada entre alunos e professores, que neste contexto, são chamados tutores, em que os educandos são protagonistas da construção do seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2004.

PACHECO, José. **Dicionário de valores.** São Paulo: Edições SM, 2012.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. **Escola Projeto Âncora:** gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014.Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Josineide Teotonia da. Escola Projeto Âncora: um novo jeito de fazer a educação. **Revista Administração Educacional - DAEPE - CE - UFPE Recife-PE**, v.9, n. 1, p. 147-170, jan/jun 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/237527/29693. Acesso em 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC**, n. 141 out./dez.2006. Disponível em: www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Texto_Reflexo_sobre_Escola_da_Ponte .doc. Acesso em 2019

Palavras-chave: Escola Projeto Âncora; Escola da Ponte; Educação democrática

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM O TRABALHO DE GEOGRAFIA EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL -JOGO LOCATIVO

GABRIELLE FERREIRA LEMOS - UFSM

FABIANA DE OLIVEIRA RIGON - UFSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho está vinculado à disciplina de Metodologia de Ciências Humanas Geografia, matéria do quinto semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Nessa disciplina, nos foi dado como trabalho para encerrar a disciplina, a proposta de criar um portfólio com as crianças das escolas onde grande parte da turma mencionada acima está em inserção, com o objetivo de observar como o raciocínio geográfico é anexado antes de se estudar propriamente geografia, afinal de acordo com Silva e Cabó (2014), a Geografia na educação infantil "pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo". Para esses autores, pode-se potencializar o aprendizado dos discentes "com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-los no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida",ainda conforme com o autor, "a criança no ensino sistematizado necessita entender e compreender em que espaço ela está, de que forma irá aprender nesse espaço". Portanto, cabe ao professor promover atividades lúdicas e diversificadas, com intencional fundamentação pedagógica, para o desenvolvimento das noções espaciais de Geografia. Considerando isso, nesse projeto foram planejadas muitas atividades para realizar, como um esboço do trabalho, mas cabia a cada grupo organizá-lo, em concordância com a escola e a turma que estivesse.

A instituição que nos aceitou é de rede municipal, localizada no bairro São José, na cidade de Santa Maria/ RS, atende crianças da creche e pré-escola, a Escola de educação infantil (EMEI) João Fransiscatto. Nela tivemos a experiência de permanecer três dias: o primeiro para observar e dois dias de aplicação de diferentes atividades para o comprimento da proposto do portfólio. A atividade que abordaremos neste trabalho foi a atividade realizada pela manhã do dia 04/ 07/2019, nessa atividade tinha-se o propósito de trabalhar os pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste) o seu reconhecimento e raciocínio geográfico.

Desenvolvimento:

A atividade foi uma das planejadas para trabalhar os pontos cardeais, para a turma de 21 alunos pertencentes ao Pré B da escola João Fransiscatto, no horário padrão das 7h e 30 min até as 12h , nesses dias de aplicação nos foi disponibilizado das 9h até às 11h. A atividade seria aplicada em sala de aula, com vinte e uma crianças serão divididas em quatro grupos, um para cada ponto cardeal. Será colocado no centro da sala pinos de boliche de plástico que correspondente ao número de crianças em cada lateral, logo serão chamados dois pontos por vez e as crianças dos pontos chamados terão que se movimentar e pegar os pinos, sendo o grupo que tiver mais pinos, o vencedor da rodada. A atividade durará enquanto houver interesse. Após a resolução da atividade, será perguntado às crianças se lembram a que pontos pertencem e onde se localizam, tendo a pergunta como base para a próxima tarefa. Para a dinamização, foi

confeccionado, por nós universitárias, uma maquete que representa a sala de aula das crianças, além disso os materiais que da sala também foram confeccionados, nessa atividade as crianças irão interagir com a maquete. O planejamento da atividade levou em consideração, o que as crianças gostam de fazer, correr, pular, para fazer com que o conhecimento fosse adquirido de forma espontânea e com movimento. A brincadeira é palco para a experimentação e oportunidade de testar na prática as habilidades cognitivas, socioemocionais, sensório motor, além da construção das mais diversas áreas do conhecimento.

Figueiró (2001,p.31) relembra que Piaget, em toda sua obra, comprovou e fundamentou a importância do meio na construção das estruturas mentais, logo, possibilitou a afirmação de que a estimulação da criança em ambientes lúdicos diversos durante a infância levaria a um maior desenvolvimento intelectual. O brincar reprograma toda a estrutura neuronal e proporciona o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, pois desenvolvem estratégias que exigem flexibilidade, criatividade, linguagem e regulação de conduta que são elementos das funções executivas, ou seja, um conjunto de habilidades mentais que trabalham de modo cooperativo para ajudar as pessoas a alcançarem metas. Como diz John Dewey, a vida primária da memória é emocional e não intelectual e prática, sendo assim aprendemos muito mais nos divertindo, fazendo alguma atividade que nos afete, que gere emoção. A partir da nossa observação da turma, vendo que eram um grupo, muito agitado, que gostavam de brincar e se movimentar, pensamos que uma atividade em que tivesse bastante movimento iria ser bem aceita pela turma, com o objetivo das crianças localizarem as direções, trabalhar lateralidade e o seu posicionamento no espaço para que depois consigam montar a maquete da sala de aula. Já que foram levadas as peças para a montagem, precisando apenas encaixar as paredes e posicionar os objetos da sala nas paredes correspondentes. Mas teve muitas coisas que não consideramos, quando a atividade foi idealizada, pensamos que a dificuldade seria em os estudantes localizarem onde fica os pontos cardeais, porém antes disso tivemos barreiras que não imaginamos, a dificuldade de linguagem, de reconhecimento, eles apresentavam dificuldades para entender de que lado ficava cada ponto e não conseguiam associá-lo à marcação da bússola, logo a professora regente sugeriu uma marcação em uma papel que ficaria na frente de cada grupo com sua direção, o que resolveu o problema de saber para onde apontava cada direção. Isso que aconteceu nos surpreendeu, a professora regente que estava acompanhando as atividades observou que estavam com dificuldades para se identificarem com o ponto cardeal, então pediu um momento para uma recapitulação, solicitou para que todos se abaixassem e somente o ponto chamado levantasse, quando todos conseguissem acertar e compreender, pediu para que todos ficassem de pé e fez o processo inverso para testar e reforçar o processo. Após diversas explicações e recapitulação, as crianças conseguiram realizar as atividades e se divertiram muito com ela. Apesar das surpresas e obstáculos enfrentados durante o processo, todos eles foram superados com sucesso e diversão. Lembramos, aqui, do seguinte ideial de Piaget: ele acreditava que o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

Com essa concepção do autor psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget, podemos afirmar que condiz com a nossa prática pelo fato que mesmo com obstáculos, nosso objetivo, em nenhum momento, preocupou-se com a maximização. Pelo contrário, buscamos formas de ensino e representação tendo como foco as crianças e sua compreensão a respeito da temática que estava sendo constituída juntamente com as crianças.

A atividade que, no primeiro momento, pareceu simples e quando chegamos lá, no segundo momento, revelou-se complexa e teve um desfecho surpreendente que foi além da compreensão e reconhecimento dos pontos cardeais. Explorando, também o desenvolvimento da linguagem,

trabalho em grupos, habilidades matemática (contagem, divisões, quantidades), noções de tempo, espaço e autoestima.

Considerações finais

Nosso trabalho contemplou muito mais do que esperávamos, planejamos uma atividade com os pontos cardeais e no desenrolar do processo se tornou mais divertida e de múltiplas aprendizagens, não foi apenas nossa visão a respeito, mas também foi apontado pela professora regente da turma. Por meio da neurociência, percebemos que se quisermos promover o desenvolvimento cognitivo da criança devemos dar oportunidades, utilizando e desenvolvendo as habilidades cognitivas. Nesse sentido, é preciso proporcionar experiências, vivências, para que as crianças consigam fazer uso de suas habilidades, em que para um bom desenvolvimento não basta apenas oferecer um monte de estímulos, mas sim, oferecer condições de interação real com as coisas diferentes, possibilidades de resolver problemas dos tipos mais diferentes possíveis.

Nossa inserção na escola possibilitou observar e trabalhar com atividades lúdicas, que antes só estudavamos, ou imaginavamos, pode não ter sido como planejado, mas nos ensinou muito mais do que pensavamos em ensinar. Com certeza, este trabalho realizado na escola João Franciscatto nos ajudou a pensar que nada é tão simples que não possa ser aproveitado e que cada atividade tem um propósito único em si mesmo, não dependendo exclusivamente de uma próxima para ter um sentido.

Referências :

FIGUEIRÓ, João. As bases neurofisiológicas do brincar.in AFONNSO, Rosa M. Lopes. Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. Porto Alegre: Artmed,2012.

HERNNEMANN, Ana L. Desenvolvimento infantil: Enfoques da Neurociência. São Paulo eBook Kindle [2019?]

LIMA, Lauro de O. Piaget para principiantes. São Paulo. Summus, 1980.

MUSZKAT, Mauro. Neuropsicologia do desenvolvimento. São Paulo, Memnon, 2006

SILVA, Daiane Magalhães; FREIRE, Leonardo José. As contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico. 2014.

Palavras-chave: Educação infantil; Geografia;Lúdico;Neurociência

FERRAMENTAS DIDÁTICAS E O ENSINO DA POLARIZAÇÃO DA LUZ

MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM

JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM

RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido como parte de uma pesquisa de mestrado, que teve como intuito contribuir com a aprendizagem dos alunos no âmbito do ensino de Física. Para tal, intentamos viabilizar ao aluno a vivência da física a partir do cotidiano, através da observação e experimento, oportunizando a visualização dos conhecimentos que estão sendo aprendidos. Diante do supracitado, objetivamos responder: O ensino e a aprendizagem dos conteúdos de onda eletromagnética e polarização da luz, podem se tornar significativos se forem trabalhados através de observações e experimentos?

Para isso se utilizou das seguintes metodologias: criação de ferramentas didáticas e sequências didáticas, e por fim aplicação em sala de aula com intuito de analisar e conhecer as reações dos alunos ao aprenderem o conteúdo com estas diversas ferramentas.

A sequência didática foi aplicada durante dois dias, cada dia com duas horas/aulas, totalizando 4h/a. A turma tinha em torno de trinta estudantes que frequentavam o terceiro ano do ensino médio, de uma escola pública, pertencente ao núcleo regional do município de Goioerê, no noroeste do estado do Paraná.

Nosso estudo teve como referencial teórico o princípio da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008). Segundo Moreira, em sua teoria, Ausubel enfatiza a cognição, e reconhece que a aprendizagem significativa possa ocorrer por descoberta, mas defende a aprendizagem por recepção.

Deve-se considerar as ideias pré-existentes sobre determinado conceito que o aluno tenha em sua estrutura cognitiva, porém, esta carece de ser relevante para que possibilite significado a uma nova informação. A essa ideia ou conceito Ausubel chama de subsunçor, que é o responsável pelo ancoramento da nova informação (MOREIRA, 1999).

Necessita ficar claro que a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo. Em segundo lugar, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa (MOREIRA, 1999). O Aluno tem que estar aberto e disponível para adquirir o conhecimento, esta é a ferramenta principal e prioritária para acontecer a aprendizagem.

Um dos fatores importantes para que a aprendizagem de um determinado conteúdo aconteça de forma significativa é a "vontade e disposição do aprendiz de relacionar a nova informação com o conhecimento já existente" (TAVARES, 2010, p.05).

Na pesquisa, para conhecer o conhecimento prévio dos alunos, algumas perguntas que envolvem o tema foram feitas: "Por que as pessoas utilizam dos óculos com polaroide?" Como alguns fotógrafos conseguem tirar a foto sem ter a interferência na imagem do reflexo da luz?

Assim foi possível captar o que os alunos já sabiam, com o conteúdo de ondas eletromagnéticas e luz polarizada. Concomitantemente apresentamos noções básicas de ondas eletromagnéticas,

luz polarizada e não polarizada. E em seguida, foram utilizados os polarizadores e as demais ferramentas como organizadores prévios.

A turma foi dividida em grupos, sendo disponibilizado para cada equipe filtros polarizadores para que visualizassem e analisassem qualitativamente a intensidade da luz que passa por um, dois e três (respectivamente) polarizadores em função do ângulo entre as suas direções. Foi solicitado aos grupos que realizassem uma discussão e descrevessem sobre o que observaram com relação a intensidade da fonte luminosa que atravessava os polarizadores.

Logo após o desenvolvimento das atividades dos alunos, da observação com o uso dos polarizadores, foram demonstradas simulações da incidência da luz não polarizada, passando por um, dois e depois por três polarizadores, através de imagens animadas (GIF) com o Mathematica®, simulando a propagação da luz atravessando os polarizadores (SANTOS et. al, 2016).

Na segunda etapa da sequência (segundo dia), foi apresentada aos alunos uma tela de LCD (Monitor de Cristal Líquido) ligada ao notebook que não aparecia imagem, e foram questionados se sabiam a razão pela qual não conseguiam visualizar nenhuma imagem na tela, já que o computador estava ligado. Foi solicitado que cada equipe fosse à frente da tela de LCD e observassem com o polarizador e depois descrevessem o fenômeno que estava acontecendo. Consideramos que neste momento os alunos já dispunham de organizadores prévios, pois esta atividade serviu, na perspectiva ausubeliana, como organizador prévio para fazer atrelamento entre o que o aluno já possuía na sua estrutura cognitiva com o novo aprendizado, conhecido como subsunçor.

Nesta etapa da sequência também foi realizado um experimento, que teve como objetivo visualizar a rotação da polarização por moléculas/meios ativos, através da mistura de água com sacarose (açúcar), como meio opticamente ativo. Após o experimento, foi solicitado aos alunos descreverem o ocorrido com a luz que atravessava a mistura, e em seguida passado uma simulação da rotação da polarização por meio ativo.

Consideramos que, quando o aluno participa da construção do seu próprio conhecimento (através do experimento), passa a ser ativo nesse processo vivenciando, tocando, sentindo, aprendendo, ensinando e chegando as suas próprias conclusões. A este respeito Dante (1996, p.1) afirma:

Para que haja aprendizagem significativa, deve haver participação efetiva da criança. Em vez de fornecer um assunto verbalizado, organizado e pronto, é preciso dar a ela a oportunidade de observar, explorar, manipular, experimentar, construir, comparar e reconhecer propriedades nos objetivos e estabelecer relações. A criança é mais capaz de fazer e compreender agindo do que se expressando verbalmente. Ela aprende principalmente tocando e sentindo: vai construindo o próprio conhecimento com a orientação e o estímulo do professor.

Para finalizar a sequência, foi solicitado que cada equipe criasse um mapa conceitual sobre os conceitos aprendidos em sala durante o período da aplicação da sequência didática. Os mapas conceituais, como instrumento de avaliação da aprendizagem podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem (MOREIRA, 2015).

A avaliação ocorreu em sala de aula, sendo dividida em dois momentos: o primeiro com a participação, interesse e cooperação dos alunos no desenvolvimento dos debates, situações problemas durante a aula e participação nas atividades em sala com os filtros polarizadores; e

o segundo momento com a atividade que foi entregue pelos grupos no final da aula, que foi a construção de mapas conceituais criados pelos alunos.

Pela análise dos relatos dos alunos, fica perceptível que as diferentes ferramentas disponibilizadas durante as aulas, proporcionaram a apropriação da aprendizagem em torno do conceito da luz polarizada e não polarizada, bem como a incidência dessa luz conforme o ângulo dos polarizadores. Ao mesmo tempo, consideramos que os estudantes puderam relacionar e entender a importância da presença destes polarizadores no cotidiano, desde uma simples foto até um monitor de LCD. Evidenciando que a metodologia abordada em sala cooperou no processo de construção da aprendizagem significativa sobre o conteúdo ensinado.

Com vista ao objetivo que tinha sido proposto, acredita-se que foi atingido, pois proporcionou aos alunos diferentes ferramentas de aprendizagem para adquirirem o conhecimento sobre o conteúdo de polarização e ondas eletromagnéticas. A interação que os alunos demonstraram durante a aplicação dessa sequência didática revelou o interesse dos alunos em aprender, sendo possível visualizar como eles intercalavam os conhecimentos que já possuíam com os conteúdos disponibilizados em sala, através das observações, animações e dos experimentos.

Espera-se, que esta sequência didática seja uma possibilidade para os professores aplicarem em sua prática pedagógica, e que motivem outros estudos no sentido de novas conquistas na área. Também, que oportunizem aos docentes a reflexão de sua prática pedagógica, construindo conhecimentos a partir do que o aluno já traz no seu cognitivo, ao invés de permanecer restrito a um ensino transmitido de forma tradicional baseado na memorização e na reprodução mecânica, fatores que podem levar à evasão e desmotivação dos alunos em aprender.

REFERÊNCIAS

DANTE, L. R. Didática da Matemática na Pré-Escola. São Paulo: Ática,1996.

MOREIRA, M.A. Aprendizagem significativa. Brasília: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2015.

SANTOS, M. A. C.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M; VISCOVINI, R. C. Geração de imagens animadas GIF com o Mathematica®: Simulações didáticas de ondas eletromagnética. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 38, n.1, 1502, 2016.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. Revista brasileira de Informática na Educação, v. 18, n. 2, 2010.

Palavras-chave: Sequencia Didática; Polarização da Luz; Aprendizagem Significativa.

FUSOS HORÁRIOS: UM CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR DE GEOGRAFIA E MATEMÁTICA

JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM

RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM

JULIANA ÇAR STAL - CEMSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Centro Educacional Marista Santa Mônica

No presente relato, apresenta-se uma prática interdisciplinar nas disciplinas de Geografia e Matemática, estabelecendo relações entre conteúdos específicos plausíveis de serem trabalhados concomitantemente, podendo tornar-se um instrumento importante para o aprendizado, pois contextualiza os fenômenos científicos e fornece um fundamento para o entendimento dos conteúdos.

A ideia de buscar relacionar os conteúdos visa ampliar o horizonte dos educandos. Mostrando as aplicações da matemática em varias disciplinas como a geografia, ciências, física, entre outras, bem como as relações da geografia com outras áreas de conhecimento.

Dessa forma, torna-se imprescindível discorrer sobre os ambientes de aprendizagem, sendo esses promovidos por situações formais ou informais. Assim, Vieira et al. (2005), sugerem que as situações informais que são aquelas do cotidiano das pessoas em seus ambientes familiares, profissionais, de lazer e entretenimento, entre outros que são passíveis de acontecer em diferentes ambientes. Para Garcia (2005) na educação formal o saber é sistematizado e é característico no ambiente escolar clássico. Este autor, no entanto, defende uma relação, mesmo que indiretamente, entre a educação formal e a não formal, sendo ambas independentes.

Para tanto, Honda (2013) destaca a necessidade de uma renovação do ensino da matemática que tratava de um ensino de resolver atividades seguidas de regras e resolução de lista de exercícios, ou um ensino mecânico e de repetição, passando para um ensino que priorize as habilidades de compreensão dos significados apreendidos por meio do contexto social dos estudantes. Visa um estudo matemático gradativo durante a vida escolar dos alunos, levando em consideração toda bagagem trazida pelos alunos de sua vida social, cultural. Assim, destaca-se a relevância tanto das situações formais quanto as não formais do ensino e aprendizagem, uma vez que os(as) autores(as) deste relato compreendem que os conhecimentos científicos precisam ter uma aplicabilidade adequada para resolver situações cotidianas.

No ensino da matemática e da geografia possuem conteúdos que se relacionam, em que um conteúdo depende da compreensão do outro, como, por exemplo, o estudo de “mapas e figuras planas” (MARQUES,2013). Nos estudos de mapas e escalas geográficas na geografia é preciso adquirir/conhecer conceitos matemáticos, calcular áreas planas e aplicar nos mapas e áreas de campo e outro exemplo.

Em complemento ao parágrafo anterior, segundo Lavaqui e Batista (2007, p.406) “A interdisciplinaridade escolar apresenta, como principal finalidade, a ‘difusão do conhecimento [...] e a formação de atores sociais’, criando condições para a promoção de um processo de integração de aprendizagens e conhecimentos escolares.”

Para tanto, a proposta aqui apresenta visa a integração de conhecimentos científicos e escolares para aplicabilidade social. Dessa forma, entende-se a interdisciplinaridade em práticas escolares em acordo com as autoras Tomaz e David (2017).

A interdisciplinaridade se configura, portanto, pela participação dos alunos e dos professores nas práticas escolares no momento em que elas são desenvolvidas, e não pelo que foi proposto a priori. Dentro dessa concepção, pressupõe-se uma busca por novas informações e combinações que ampliam e transformam os conhecimentos anteriores de cada disciplina. Assim, criam-se novos conhecimentos que se agregam a cada uma das disciplinas ou se situam na zona de interseção entre elas, partindo da interação dos sujeitos no ambiente e de elementos de uma prática comunicativa que eles desenvolvem autonomamente, à revelia dos sujeitos. A interdisciplinaridade assim é analisada na ação dos sujeitos quando participam, individualmente ou coletivamente, em sistemas interativos. (TOMAZ; DAVID, 2017, p.27)

Nesse sentido, este trabalho tem com finalidade apresentar algumas atividades práticas das aulas de geografia e matemática, tornando-as um caminho natural para a difusão do conhecimento de base e uma ferramenta útil para contribuir com o desenvolvimento dos educandos. O conteúdo específico abordado foi “Fusos Horários”, um tema bastante desafiador para o educador, pois trata-se de um assunto mais complexo na geografia que envolve a matemática. A ideia foi mostrar aos educandos de uma forma atrativa e divertida o conteúdo, quebrando o famoso paradigma que a matemática é difícil e é para poucos.

O Sistema de fusos horários foi estabelecido pelo Decreto nº 2.784, de 18 de junho de 1913, que determina a hora legal no Brasil, com base nas convenções astronômicas internacionais dos fusos horários. Essa é a hora que o relógio comum marca. Já a hora local é o valor, na escala de tempo, referente à longitude de um dado local. Como a Terra é quase esférica e leva aproximadamente 24 horas para completar uma rotação de 360°, temos 360 ÷ 24 = 15, o que significa que cada faixa de 15° de longitude está para uma hora e equivale a um fuso horário.

De acordo com Mucelin (2006) a Geografia e a Matemática estão interligadas desde a época das grandes navegações, onde se utilizava de inúmeros cálculos, permitindo sair do velho mundo (Europa) e chegar ao novo mundo (América). Esses cálculos se baseavam na trigonometria, trabalhando com os mapas utilizando da Matemática para se localizar.

Qualquer mapa é uma representação geométrica plana bastante simplificada da superfície terrestre ou de uma parte dela, ou seja, qualquer mapa é uma representação matemática da superfície terrestre geográfica que fica muito bem representada e serve para que os viajantes se localizem com facilidade (MARTINS, BIGOTTO E VITIELLO, 2010).

O trabalho foi desenvolvido com as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Marista Santa Mônica, localizado na cidade de Ponta Grossa, PR. A ideia principal foi abordar a temática através de vídeos, textos, pesquisas e aulas práticas que facilitassem o aprendizado. Entre as atividades propostas foram elaborados cartazes pelos educandos explicando a funcionalidade dos fusos horários e qual o vinculo deste com a matemática. Em uma das atividades os educandos montaram um desenho utilizando graus representando os fusos horários (relação longitude/tempo) com a Linha Internacional de Mudanças de Datas, onde as horas aumentam no sentido Leste e diminuem no sentido Oeste ate a longitude de 180º ou antimeridiano.

Sendo assim concluímos que proporcionar um novo espaço escolar torna mais eficiente o ensino da Geografia e da Matemática, promovendo aulas práticas de uma forma agradável e diferente, onde os educandos se interessam e buscam compreender o conteúdo. O uso de várias mídias e linguagens contribuiu também para tornar mais palatáveis os conceitos trabalhados em sala, além de aproximar as disciplinas de uma forma prática e divertida (PRANDEL et al,

2014). Ressalta-se que externalizar o conteúdo de sala de aula é um caminho natural para difusão do conhecimento científico.

Relacionar disciplinas distintas é uma forma possível e interessante para o processo de ensino aprendizagem, contextualizando assim os conteúdos das diferentes disciplinas, auxiliando os educandos a construir um conhecimento geográfico e matemático diferenciado, encaixando-o a sua realidade.

REFERÊNCIAS

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B & FERNANDES, R. S. Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro. 2005.

HONDA, Adriana MariseColombera. Matemática e Geografia. Uma Interdisciplinaridade. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – PR 2013.

LAVAQUI, V. BATISTA, I. L. de. Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e deMatemática no Ensino Médio. Ciência & Educação. v.13, n.3, p.399-420, 2007.

MARTINS, M. A.; BIGOTTO, J. F.; VITIELLO, M. A. Geografia: sociedade e cotidiano 1 - fundamentos. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

MUCELIN, N. I. S. Venha navegar por outros mares. Matemática Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PRANDEL, J.A.; HUNDSDORFER, M. A. R.; LICCARDO, A.; GUIMARÃES, G. B. Geodiversidade na Educação – Externalização do Conteúdo do Laboratório de Geologia da UEPG e Exposição Didática. Resumos do CONEX – UEPG. 2014.

TOMAZ, V.S.; DAVID, M.M.M.S. Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIEIRA,V.; BIANCONI, M.L. & DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. Ciência & Cultura. v.57, n.4, Out/Dez. p.21-23. 2005.

Palavras-chave: Fusos horários; Conjunto dos números inteiros; Matemática; Geografia; interdisciplinaridade.

GINCANA DE MATEMÁTICA E CÁLCULO MENTAL: UMA ABORDAGEM DIFERENCIADA NO ENSINO DA MULTIPLICAÇÃO

CINTIA HARUMI SAMIZAVA - FCT- UNESP

ALEX RIBEIRO BATISTA - UNESP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No contexto escolar, em muitas situações, o cálculo mental não é tão valorizado quanto os cálculos com registro. Entretanto, um raciocínio que pode parecer desorganizado é, segundo Parra (1996), apoiado em propriedades das operações, do sistema de numeração e colocam em ação diferentes tipos de algoritmos, bem como, inúmeras relações entre os números, devendo ser incentivado já nas séries inicias. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais "pode-se dizer que se calcula mentalmente quando se efetua uma operação, recorrendo-se a procedimentos confiáveis, sem os registros escritos e sem a utilização de instrumentos" (BRASIL, 1998, p. 76).

Parra (1996) ressalta que o cálculo mental é importante, pois influencia na capacidade de resolver problemas, além de fazer os estudantes serem capazes de moldar situações matemáticas por antecipação.

Nesse sentido, devemos desenvolver propostas metodológicas para despertar o interesse dos alunos e alcançar os objetivos da aprendizagem. Diante disso, após terminarmos o conteúdo referente às operações com números naturais, realizamos, no primeiro bimestre do ano de 2018, em dois sextos anos (A e B) com 30 alunos cada, de uma escola pública do município de Álvares Machado- SP, uma gincana de matemática com ênfase no conteúdo de multiplicação.

A opção por desenvolver uma atividade que envolvesse jogos matemáticos, neste caso uma gincana, é relevante, pois, conforme Grando (2004) os jogos podem ser utilizados como facilitadores na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil compreensão. Já a escolha por se trabalhar com a multiplicação aconteceu pela dificuldade apresentada pelos alunos com esta operação. Neste âmbito, Teixeira, Vasconcellos e Guimarães (2009) ressaltam que a multiplicação é uma operação complexa e requer processos cognitivos abstratos, os quais o professor precisa conhecer para interpretar e direcionar a aprendizagem do estudante na sala de aula. Em função das limitações decorrentes do modo como a multiplicação é abordada na escola, muitas são as dificuldades apresentadas pelos estudantes, as quais necessitam ser objeto de maiores investigações, tanto no que envolve os processos cognitivos, quanto aos procedimentos didáticos.

Sabemos que o uso do princípio multiplicativo é difícil e envolve o domínio de várias situações que ultrapassam a simples identificação da multiplicação como a adição de parcelas iguais. Diante disso, segundo Vergnoud (1983), não se pode pensar em multiplicação como operação isolada, mas como parte de uma estrutura multiplicativa que envolve a multiplicação, bem como a divisão. Portanto, assimilar que a multiplicação têm vários significados é um obstáculo que faz com que os alunos apresentem dificuldades nessa operação.

Neste âmbito, Bryant e Nunes (1997) distinguem três tipos principais de situação multiplicativa, tais quais: **correspondência um para muitos, relações entre variáveis** e **combinatória**. No caso da **correspondência um para muitos** há um fator escalar que envolve o número de

"vezes" que um conjunto se repete. Nas **relações entre variáveis** a multiplicação envolve fator, função ou quantidade intensiva. Por fim, a **combinatória** diz respeito ao pensamento probabilístico, ou seja, a quantidade de eventos que podem ocorrer em determinada situação matemática.

Isto exposto, com o intuito de contribuir para a superação das dificuldades com a multiplicação dos estudantes, a gincana de matemática teve os seguintes objetivos:

- Incentivar o uso do cálculo mental para resolver operações de multiplicação;
- Trabalhar em grupo e cumprir seus compromissos com responsabilidade;
- Estimular o aprendizado da matemática, estimulando o compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes, trabalhando o conteúdo de forma lúdica;
- Promover o ensino e aprendizagem da multiplicação, mais precisamente a correspondência um para muitos, relações entre variáveis e combinatória (BRYANT E NUNES, 1997).

Diante disso, em um primeiro momento da atividade, as duas turmas foram divididas em grupos que participariam de cada atividade, sendo desenvolvidas as seguintes provas: pesca dos peixinhos, plaquinhas, jogo da batalha da tabuada de ovos, jogo da memória de tabuada, jogo da memória do resultado e bambolê.

Nos cinco jogos a seguir foram pensadas atividades que envolviam a **correspondência um para muitos.**

Na pesca dos peixinhos participaram dez alunos, sendo cinco da turma A e cinco da turma B. Foram confeccionados 40 peixinhos com cartolina com uma multiplicação em cada (Exemplo: 5 x 8) e 40 cartões verdes com o resultado de cada multiplicação. As regras da prova foram as seguintes: um aluno por vez deveria correr até a mesa onde estavam dispostos os peixinhos e pescar oito deles com um canudo colocar na caixa ao lado da mesa. Após todos os alunos pescarem os peixes, deveriam em conjunto colocar os respectivos resultados da multiplicação proposta no verso do peixinho. Venceria a equipe que terminasse primeiro de colocar os resultados corretamente nos peixes.

Na atividade das plaquinhas participaram seis alunos de cada turma. Três alunos de cada sala deveriam ficar com plaquinhas verdes (placas da operação de multiplicações retiradas da tabuada do um a dez) a princípio de costas e os outros três com a placa do resultado das operações. Ao ouvirem o apito, os que estavam com as placas contendo a operação girariam para frente, de modo que os alunos com as plaquinhas vissem seus resultados e procurassem seus pares. Ganharia a atividade a equipe que encontrasse primeiramente todos os resultados corretamente.

No jogo da batalha da tabuada de ovos participaram três alunos de cada equipe. Nessa atividade foram distribuídos 80 "ovos" confeccionados com isopor, sendo 40 com uma multiplicação e 40 com o resultado. Os estudantes deveriam encontrar a multiplicação e seu resultado na caixa e colocarem nas bandejas de ovos. Venceria a atividade o grupo que acertasse o maior número de multiplicações.

O jogo da memória de tabuada contou com dois participantes de cada equipe. Nesta atividade havia uma folha com as multiplicações e 40 tampinhas de garrafas pet com os resultados das operações. Os alunos deveriam colocar a tampinha com o resultado sobre as suas respectivas operações na folha. A prova era encerrada quando uma dupla terminasse de colocar corretamente todas as tampinhas na folha.

No jogo da memória do resultado também contou com dois participantes. Ao contrário da atividade anterior, ao invés da folha conter as multiplicações, apresentava os resultados, e consequentemente as tampinhas eram referentes às multiplicações. Os estudantes teriam que colocar as tampinhas com a multiplicação sobre a folha com o resultado e encerrava-se a

atividade quando uma dupla terminasse de colocar de maneira correta todas as tampinhas na folha.

A última atividade da gincana (bambolê) envolveu as seguintes características da multiplicação: **correspondência um para muitos**, **relações entre variáveis** e **combinatória**. Nesta atividade participaram dois alunos de cada equipe. Para o desenvolvimento dessa prova foram colocados 20 bambolês no chão com o intuito de fazer um caminho, além de um dado numerado de um a seis. Os alunos poderiam avançar a quantidade de casas (bambolês) de acordo com o número tirado no dado, quando acertassem as questões referentes à multiplicação, desenvolvidas pelos professores. Um exemplo de questão de correspondência um pra muitos foi: "Um carro têm quatro rodas, quantas rodas terão 55 carros?". Já na categoria de multiplicação como relação entre variáveis, tivemos como exemplo a seguinte pergunta: "Um pacote de arroz custa R$ 12,00. Se Pedro comprar 11 pacotes desse arroz, quanto gastará nessa compra?". Por fim, no caso da combinatória, um exemplo de questão abordada foi: "João possuía três bermudas e quatro camisetas, sendo assim, de quantas maneiras diferentes ele pode vestir-se?".

Diante do exposto, podemos afirmar que estas atividades desenvolvidas alcançaram os objetivos apresentados anteriormente, além de serem de grande valia para a superação das dificuldades dos alunos com a multiplicação, uma vez que, os estudantes, em sua maioria, participaram ativamente da gincana proposta, deixando a posição de meros receptores de conteúdos, tornando-se protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Por fim, ressaltamos que atividades como esta tem grande relevância no ensino de matemática, uma vez que proporcionam um maior aprofundamento em perspectivas de ensino inovadoras. Além disso, os professores participantes da gincana foram convidados a uma reflexão com relação a maneiras de lecionar diversos conteúdos, expandindo suas possibilidades de atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática/ 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRYANT, P., NUNES, T. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRANDO, R. C. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulos, 2004.

PARRA, C. Cálculo mental na escola primária. In: PARRA, C.; SAIZ I. (Orgs). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 186-235.

TEIXEIRA, L. M. R.; VASCONCELLOS, M.; GUIMARÃES, S. D. A resolução de problemas multiplicativos de produto de medidas: um caso exemplar. In: BITTAR, M.; MUNIZ, C. A. (Orgs.). **A aprendizagem matemática na perspectiva da Teoria dos Campos Conceituais.** Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 77-93.

VERGNAUD, G. Multiplicative Structures. In: LESH, R.; LANDAU, M. (Orgs) **Acquisition of Mathematics Concepts and Processes.** New York: Academic Press, 1983. p .127-174.

Palavras-chave: Multiplicação; Cálculo Mental; Gincana

IFENCANTO: ARTE COMO INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

JEFFERSON ADRIANO DE SOUZA - IFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A língua inglesa deve grande parte de seu fascínio ao entretenimento, sobretudo, à música. As línguas e a arte trabalham na formação mais ampla do humano, possibilitando aos sujeitos se reconhecerem e se transformarem no espaço social, funcionando como ferramentas de integração e inclusão.

Para muitos, o principal ponto de contato com o inglês está na música. A vontade de cantar letras que circulam globalmente revela o irresistível desejo de ser e de fazer parte de comunidades imaginadas de artistas que falam e cantam em inglês (SOUZA; FRIGO, 2018). Pautada nessas premissas, a disciplina de inglês tem motivado estudantes a cantarem em sala, em casa, no pátio e durante eventos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para vivenciar plenamente suas emoções e humanidade, como cidadãos críticos, comprometidos com a transformação social.

O projeto IFenCanto estimula os sujeitos a viverem a língua inglesa por meio do contato com músicas, compartilhando essa experiência com a comunidade interna e externa. Para sua concretização, estudantes que demonstram interesse em cantar são convidados e preparados para realizar apresentações em inglês. O projeto foi criado em abril de 2018, inicialmente, com a colaboração de duas estudantes do 2º ano do médio integrado. Foram realizados alguns ensaios no contraturno, mas em função de outras demandas, elas desistiram.

Posteriormente, convidamos alunos dos 1º anos do médio integrado para ensaiar no contraturno. A princípio, eram três, mas a cada apresentação outros interessados surgiram. Iniciamos com duas e concluímos o ano com dez estudantes. Em 2018, realizamos apresentações em três eventos do IFPR e, em 2019, já participamos de duas apresentações internas e duas externas.

Desde seu surgimento, o IFenCanto tem instigado o contato, participação e aprendizagem lúdica da língua entre os estudantes, por meio da música. Além de ampliar a autoestima e o sentimento de pertencimento, o projeto também contribui para o autoconhecimento. Assim, fomentamos o contato com a arte e o uso da língua para instigar o amadurecimento emocional e cultural, compartilhando os resultados com a comunidade e empoderando os envolvidos.

OFICINAS DE INGLÊS COM MÚSICA

A metodologia de ensino adotada no projeto IFenCanto está em construção. No início, eram apenas encontros para estudar canções em inglês e, progressivamente, foram incorporadas: noções de canto, seleção de repertório, expressão corporal e uso de microfone. Apesar dos avanços, esse projeto de ensino é amador, feito por estudantes com a orientação de um professor de inglês, sem formação em música.

Nesse processo, é importante valorizar o desenvolvimento linguístico (pronúncia, vocabulário) e emocional, educar os sujeitos em sua totalidade, ensiná-los a superar medos, transpor limites, movimentá-los da descrença à crença para fortalecê-los como agentes da transformação social. No estudo das músicas, definimos um percurso simples: 1º cópia da canção; 2º trabalho com a

pronúncia; 3º tradução; 4º prática à capela; 5º ensaio com o Karaokê. Atualmente, são muitas estudantes e, às vezes, parte do estudo é realizado com áudios no WhatsApp.

O trabalho vocal é desafiador porque é através da voz que as canções se materializam e a exposição (protagonismo) do estudante acontece. No início, por inexperiência, equívocos foram cometidos: repertório difícil e mistura de vozes diferentes. O primeiro aprendizado é que combinar vozes requer conhecimento técnico e muito treino. A princípio, a ideia de cantar em grupos parecia boa, por amenizar a inibição. Contudo, mais vozes dificultam a harmonia e os ensaios. Logo, apresentações individuais ou em duplas são mais viáveis para principiantes, sem experiência em técnica vocal.

O trabalho com a voz cantada é realizado aos poucos. Primeiro, é preciso identificar o registro que favorece o estudante (grave, médio ou agudo) para facilitar a escolha do repertório. Depois, é necessário educar a voz, controlando outros registros. O canto é essencialmente controle, ar e espaço. É preciso aprender a respirar, articular, projetar e brincar com a voz em diferentes espaços do corpo, de forma suave e sem tensão para evitar lesões (CAVALARO, 2019).

Os ensaios semanais fortalecem a voz, a confiança e a autoestima. A voz cantada atrai olhares, transporta o estudante para o centro, estimula o protagonismo e a autonomia. Para isso, trabalhamos o desenvolvimento vocal, utilizando: 1º vídeos para cantores iniciantes, do canal "Cantando com Manu", no Youtube; 2º exercícios com aquecimento vocal; 3º passagem de canções em diferentes registros; 4º vídeos sobre como usar o microfone. Primeiro, propomos as canções e, depois, os eles escolhem seu repertório, realizando apresentações curtas, de dois minutos. A soma dessas ações ajuda a transformá-los em estudantes que cantam.

OS RESULTADOS DO PROJETO

Em 2018, foram realizadas apresentações em três eventos do IFPR: Mostra de cursos; Mostra de inovação, pesquisa e extensão - Mipe e Semana da consciência negra, envolvendo dez estudantes que cantaram em inglês, motivando outros sujeitos. Em junho, durante a Mostra de cursos, três estudantes do 1º ano do médio integrado (Hayra, Carol e Giulia) cantaram: Stone cold e Thousand years.

Em agosto, na abertura da Mipe, sete estudantes do 1º ano (Bele, Carol, Giulia, Hayra, Manu, Bárbara e Karol) cantaram: Dancing queen e Perfect. Elas arrebataram o público, foram aplaudidas e elogiadas. Este evento trouxe problemas e ensinamentos sobre: repertório, harmonia, microfone e conflitos de ego.

Em novembro, participamos do encerramento da Semana da consciência negra, cantando artistas que divulgaram essa cultura (Aretha Franklin, Whitney Houston, Beyonce, etc.) Nove estudantes (Bele, Carol, Giulia, Letícia, Clara, Bárbara, Karol, Fernanda e Isadora) cantaram: I will always love you, All of me, When I was your man, Please don't stop the music, Say a little pray for you, Diamonds, Halo, Fame. Essa participação repercutiu bastante, atraiu novos estudantes e consolidou o projeto.

No primeiro semestre de 2019, foram realizadas apresentações em quatro eventos (Divulgações do projeto IFenCanto, Abertura do encontro da Pró-reitora de ensino, pesquisa e extensão - Proens, Mostra de cursos). O projeto de ensino amadureceu e gerou o projeto de extensão IFenCanto Kids, uma parceria entre o IFPR e a Prefeitura Municipal para despertar o gosto pelo inglês em crianças carentes.

Para divulgar o IFenCanto kids em uma escola municipal, elas trabalharam canções de filmes (A Bela e a Fera, Frozen, Enrolados). Na primeira divulgação (13-03-19), quatro estudantes do 2º ano cantaram na escola; na segunda (12-06-19), dez estudantes dos 1º e 2º anos (Aline, Ceci, Samantha, Bele, Barbara, Carol, Karol, Giulia, Letícia e Yasmin) cantaram: Beauty and the

beast, You've got a friend in me, Let it go, When you believe, A whole new world, Over the rainbow, I see the light, Somewhere only we know, Do you wanna build a snowman. Elas ficaram muito empolgadas com as crianças e com o cunho social do projeto.

A abertura do encontro da Proens (08-05-19) reuniu diretores de ensino de todos os campi do IFPR. As mesmas estudantes cantaram nove canções (Hallelujah, Never enough, You raise me up, etc.). Foi um evento importante, o primeiro realizado em espaço aberto, com apoio de microfones, mesa de som e filmagem. A organização teve desafios e um resultado gratificante. Do topo de uma escadaria, elas cantaram cercadas pelo público e, essa atmosfera fez com que se sentissem estrelas. Ansiedade, choro e deslizes estiveram presentes, favorecendo a aprendizagem.

A Mostra de cursos (28-06-19) revelou o amadurecimento do IFenCanto e surpreendeu a comunidade que visitou o IFPR. Abrimos o evento com quatro canções, executadas por estudantes dos 1º e 2º anos. Após, realizamos várias apresentações em uma sala para os visitantes. Aproveitamos o repertório já trabalhado e outras canções (Confident, Rise up, Skyscraper, I'm yours, Nothing breaks like a heart). O grupo acolheu a estudante Meire, do 1º ano e outros estudantes se interessaram pelo projeto. No segundo semestre, inicia-se o IFenCanto Kids na Escola Municipal 7 de Setembro, com a colaboração das estudantes que ensinarão músicas em inglês para crianças carentes.

Além de pontuar resultados positivos, é preciso registrar as dificuldades para subsidiar outras iniciativas e reflexões. Atualmente, apenas meninas participam do projeto. Há resistência por parte dos meninos em cantar em público. Por se tratar de atividade expositiva e coletiva, as singularidades dos sujeitos conflitam. Aceitar a si e ao outro com seus limites e possibilidades é difícil. Alguns se sentem constrangidos em função do desempenho de outros. Essas diferenças geram conflitos (elogio, crítica, comparação) que fomentam disputas e des/estimulam a continuidade no projeto. Além disso, outras demandas do médio integrado dificultam os ensaios.

Se, por um lado, a participação é condição essencial à aprendizagem, ao otimizar o contato, o uso da língua e o sentimento de pertencimento, por outro, também pode desencadear conflitos. Essa (trans)formação não envolve só aplausos, vai muito além de aprender inglês ou cantar; trata-se de reconhecer limites e possibilidades, de aprender a lidar com frustrações e diferenças, em suma, de autoconhecimento. De forma geral, os trabalhos estão sendo conduzidos com êxito e o conflito é fundamental para o amadurecimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CAVALARO, E. Como encontrar a minha voz. 2016. (12m51s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cZO7vAo0s2I. Acesso em: 08 Jul 2019.

SOUZA, J. A.; FRIGO, K. C. Talentos do Instituto Federal do Paraná: aprender a fazer e a ser parte em Espanhol e Inglês. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 92-98, jan/abr. 2018.

Palavras-chave: Língua inglesa; música; aprendizagem; integração; inclusão

INTRODUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O "PROJETO GAME ON"

ISADORA BURMEISTER DICKIE - UNIVILLE

LUIZ PAULO DE LEMOS WIESE - UNIVILLE

HARO SCHULENBURG - UNIVILLE

Eixo – Didática

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Já é sabido que as Tecnologias de Comunicação e Informação vem, ao longo do tempo, dinamizando a maneira como o os indivíduos adquirem, produzem e compartilham informações. No contexto educacional, esta dinamização intensifica a necessidade de substituir metodologias tradicionais por metodologias de aprendizagem ativa. Uma estratégia que tem se mostrado eficaz para o engajamento e motivação dos estudantes é a gamificação (Munhoz & Martins, 2014; Souza & Paulo, 2018). Constantemente confundida com a utilização de jogos didáticos, a gamificação, na verdade, corresponde à "utilização de mecanismos e sistemáticas de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público" (Busarello, 2016, p. 15).

Relatos de aplicação de estratégias de gamificação no Ensino Superior dão destaque à potencialidade do seu uso pedagógico (Tolomei, 2017; Martins et al., 2018; Paiva et al., 2019). Os estudos elucidam quanto à importância e à necessidade da aplicação das metodologias de aprendizagem ativa como forma de motivar os estudantes e também os professores, inclusive do Ensino Superior. No entanto, tais relatos apontam para a necessidade de esclarecer, para professores e estudantes, o que venha a ser gamificação, antes de iniciar a aplicação de abordagens gamificadas. Isto porque o conceito de gamificação, bem como as suas possibilidades, são utilizadas no contexto educacional de forma incipiente. Portanto, considera-se importante introduzir, gradativamente, este conceito no contexto da educação para, assim, criar uma cultura de gamificação entre os estudantes e professores.

A motivação para a aplicação do Projeto Game On em uma Instituição de Ensino Superior privada baseou-se na indagação: como as estratégias de gamificação podem ser introduzidas no contexto do Ensino Superior, auxiliando na criação de uma cultura de atualização das metodologias de ensino-aprendizagem? O objetivo deste relato é compartilhar a experiência do Projeto Game On. Para tanto, apresenta o projeto e expõe como se deu a aplicação do mesmo, os pontos positivos e os de melhoria, e os próximos passos do projeto.

O Projeto Game On tem por objetivo desenvolver nos estudantes dos cursos de graduação de uma Instituição de Ensino Superior privada, a criatividade, o raciocínio lógico, a empatia e a capacidade para resolução de problemas, por meio da aplicação, pelos docentes responsáveis pelas disciplinas, de atividades de ensino gamificadas como forma de emancipação, desenvolvimento técnico e qualificação profissional dos estudantes. Tal projeto foi aprovado em edital interno à IES, referente à captação de projetos a serem desenvolvidos com o aporte do Fundo de Apoio ao Ensino de Graduação (FAEG), promovido pela Pró Reitoria de Ensino (PROEN). O projeto é coordenado por um docente do Curso de Farmácia e conta com a participação de docentes dos Cursos de Design (n=03), Engenharia de Software (n=1) e

Engenharia Mecânica (n=1). O projeto tem duração de um ano letivo, tendo iniciado em março de 2019. Dentre as ações necessárias para a execução do projeto, estão: (i) estruturar e realizar oficinas de capacitação de professores e estudantes de graduação sobre as atividades de ensino gamificadas; e (ii) desenvolver atividades de ensino e aprendizagem baseadas em modelos de gamificação nas disciplinas dos diversos cursos de graduação da IES. As oficinas mencionadas no item (i) foram planejadas para acontecer em módulos, organizados pelo teor do conteúdo abordado. Tendo em vista a necessidade de introduzir gradativamente o conceito de gamificação e desmistificar seu entendimento para além da aplicação de jogos no ensino-aprendizagem, os módulos das oficinas correspondem à: (Módulo 01) Desconstrução de Jogos; (Módulo 02) Conhecimento de ferramentas no contexto do diagrama Octálise; (Módulo 03) Capacitação em composição visual e editoração gráfica; e (Módulo 04) Elaboração de estratégias de gamificação sob demanda - o que corresponde à execução da ação descrita no item (ii).

Para convidar os estudantes e docentes da IES a participar das oficinas do Projeto Game On, elaborou-se um plano de comunicação dividido em duas etapas, sendo a primeira relacionada ao lançamento do projeto e a segunda, à divulgação das datas, locais e horários das oficinas. A divulgação do lançamento do projeto se deu através de cartazes impressos espalhados pelo campus principal da IES; de comunicação enviada através de email; e de divulgação nos perfis do Projeto Game On nas redes sociais Facebook e Instagram. Após o lançamento do projeto, iniciou-se a divulgação das oficinas através dos seus perfis nas redes sociais já mencionadas.

O encontro de lançamento do Projeto Game On se deu em um auditório do campus principal da IES, no horário da tarde, em contraturno ao horário das aulas (que ocorrem nos turnos matutinos e noturno), em abril de 2019. Ao todo, 63 pessoas se inscreveram, sendo que destas, 35 pessoas compareceram. Estas eram oriundas de diversas áreas de formação como Design, Engenharia de Software, Farmácia, Naturologia, Sistemas de Informação e Engenharia Mecânica, bem como membros do mercado de trabalho, como representantes do setor de educação privada e rede de farmácias. Com o apoio de uma apresentação de slides, o coordenador do Projeto Game On explicou para os presentes os objetivos e o escopo do projeto. Ao final da apresentação, que durou cerca de 1h30, os presentes já puderam se inscrever na primeira oficina.

A partir da data de lançamento do projeto até o momento, já foram realizadas seis oficinas, sendo cinco referentes ao Módulo 01 - Desconstrução de Jogos e uma referente ao Módulo 04 - Elaboração de estratégias de gamificação sob demanda (como apresentado anteriormente). Ao todo foram 54 inscrições, sendo que destas, 49 participaram das oficinas, que ocorreram sempre no período da tarde, com duração de três horas cada. Importante ressaltar que as oficinas aconteceram sempre em salas específicas para aplicação de metodologias de aprendizagem ativa, localizadas no campus principal da IES. Tais salas são equipadas com projetores de slides, mesas modulares que permitem o arranjo em grupo, computadores com acesso à internet e lousas brancas.

A dinâmica das oficinas sucedeu sempre da seguinte maneira: (a) apresentação do facilitador da oficina, boas vindas aos presentes e solicitação para que organizassem-se em grupos (caso já não estivessem assim organizados); (b) apresentação sobre o que vem a ser os elementos de jogos (dinâmicas, mecânicas e componentes) e apresentação dos jogos a serem desconstruídos; (c) explicação da atividade de desconstrução, juntamente com a entrega de fichas impressas para serem preenchidas pelos participantes com as informações referentes à desconstrução dos jogos; (d) elaboração de estratégia de ensino-aprendizagem utilizando algum elemento do jogo desconstruído; e (e) momento de socialização e discussão dos resultados.

Com relação aos jogos desconstruídos, foram utilizados nas oficinas: (jogos analógicos) jogo da velha, jo quen po, jogos de cartas (como canastra, paciência, truco, poker, dentre outros),

jogos de tabuleiro (como xadrez e banco imobiliário); e (jogos digitais) Candy Crush, Angry Birds e Bejeweled.

As estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas pelos participantes nas primeiras duas oficinas assemelharam-se aos jogos desconstruídos, variando a complexidade e os elementos dos mesmos. Estima-se que isso aconteceu devido à falta de esclarecimento pelos participantes a respeito da diferenciação dos conceitos "gamificação" e "jogos". Porém, ao exercitarem a desconstrução dos jogos, participando de mais de uma oficina, os participantes começaram a compreender o conceito de gamificação e a aplicá-lo na elaboração das estratégias de ensino-aprendizagem. Segundo a opinião dos próprios participantes, a aplicação deste tipo de estratégia em aula auxiliaria não só a motivar a participação, mas também na absorção do conteúdo.

Considera-se que a aplicação de estratégias de gamificação no contexto do Ensino Superior deve ser iniciada pelo exercício de desconstrução de jogos para auxiliar na compreensão dos elementos da gamificação. Como projeto do FAEG, o objetivo central das oficinas é a capacitação dos acadêmicos para o mercado de trabalho, que demanda cada vez mais a busca do engajamento e motivação de seus colaboradores. Com a aplicação dos Módulos 01 e 04, verifica-se que os participantes foram capacitados para desconstruir jogos e, a partir disso, elaborar estratégias de gamificação.

O engajamento de docentes foi discreto, com a participação de apenas uma professora do Curso de Farmácia. O conformismo e a inércia entre professores de ensino superior está presente em diversos níveis e em diferentes cursos, como observado pelos docentes integrantes do projeto. Nesse sentido, o Projeto Game On quer agregar esforços para com o movimento de inovação curricular e pedagógica dentro dos diversos cursos de nível superior.

BUSARELLO, R. I. Gamification: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M.; LIMA, V. M. R. Gamificacao e seus potenciais como estrategia pedagogica no Ensino Superior. In: CINTED-UFRGS, V. 16, N. 1, 2018.

MUNHOZ, A. S. MARTINS, D. R. Gameficação [sic]: perspectivas de utilização no ensino superior. In: XX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba, 2014.

PAIVA, J. H. H. G. L.; BARROS, L. C. M.; CUNHA, S. F.; ANDRADE, T. H. S.; CASTRO, D. B. O Uso da Estratégia Gameficação [sic] na Educação Médica. In: Rev. bras. educ. med. v.43, n.1 Brasília, 2019.

SOUZA, F. M. G.; PAULO, J. R. Gamificação na educação: Aproximações, estratégias e potencialidades. In: Revista ESPACIOS, V.. 39, Nº 40, 2018.

TOLOMEI, B. V. A Gamificacao como Estrategia de Engajamento e Motivacao na Educacao. In: EaD em Foco, v. 7, n. 2, 2017.

Palavras-chave: Gamificação; Educação Superior; Desconstrução de Jogos

LIVRE EXPRESSÃO EM SALA DE AULA: ELEMENTOS DE FREINET NA ESCOLA PÚBLICA

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Cinco anos depois da minha formatura em Pedagogia, surgiu a oportunidade de assumir uma vaga como professora temporária (ACT) em uma escola da rede municipal de Blumenau-SC. Tendo sido professora de inglês por dezenove anos, 7 deles em cursos de idiomas, 10 deles como professora particular e 2 deles nos anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual, essa seria a primeira vez que eu iria me deparar com uma turma de anos iniciais. Muito se fala e se lê na graduação em relação a educação libertadora, pensamento crítico, considerar as crianças não como tábulas rasas mas como seres plenos. E também muito se escuta das colegas que já estão na profissão que "na teoria, a prática é outra". Como seria a minha experiência? Como eu colocaria em prática tudo aquilo que defendi nas aulas, em meus trabalhos, seminários e trabalho de conclusão de curso? Será que realmente a teoria seria soterrada por uma prática complexa, difícil? Tudo o que eu queria era ser uma professora que fizesse a diferença na vida dos alunos, alguém que realmente se esforçasse para que a teoria embasasse cada uma das minhas práticas.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro conselho que nós recebemos das professoras (e conjugo no feminino pois a esmagadora maioria das pessoas que trabalham com Educação Infantil e Anos Iniciais são mulheres) quando chegamos na escola é "não mostre os dentes". Elas querem dizer que uma professora novata não deve sorrir, não deve ser legal, não deve dar margem para que os alunos se aproveitem dela. Como se o sorriso fosse uma imediata demonstração de fragilidade que colocasse a professora em uma posição de submissão perante os alunos.

Pois eu nunca consegui ser essa professora, que entra em uma sala de aula cheia de crianças e simplesmente fica séria. Especialmente quando essa sala de aula é um quinto ano, com crianças na faixa etária de 10-11 anos, por quem tenho verdadeira paixão.

Consegui a vaga em uma escola conhecida na cidade pela inclusão. Enquanto eu estava lá, eram quase 60 alunos com variadas deficiências e síndromes, e para minha alegria de professora egressa da rede estadual, todos quase que perfeitamente incluídos. A cultura da escola era tal que fazia com que a integração acontecesse de uma maneira muito bela, muito carinhosa e respeitosa. Foi a primeira impressão que eu tive daquele espaço que me recebeu tão bem.

Nas minhas primeiras aulas, assoberbada pela rotina escolar ainda desconhecida para mim, enquanto tentava destrinchar toda a burocracia de planejamentos, material didático, aplicativo para fazer a chamada pelo celular, horários, concentrei-me em conhecer meus novos alunos e fazer com que eles também me conhecessem. Conversamos, sobre mim, sobre meus animais domésticos, sobre minhas tatuagens, sobre minha filha, sobre eles, seus passatempos, suas matérias preferidas, seus times do coração.

Instaurei a música da semana: a cada semana, as crianças seriam recepcionadas com uma música, e a cada dia da mesma semana, depois de cantar juntos, aprenderíamos alguma coisa

sobre aquela música. Poderia ser algo sobre o contexto histórico da música, as palavras novas que ela trazia, curiosidades sobre a banda ou intérprete, expressões idiomáticas.

E aos poucos, conforme o andar das aulas, fui introduzindo alguns elementos de um pedagogo famoso: Celestin Freinet. Começamos pelo texto livre. A cada dia, um aluno diferente deveria trazer um texto com no máximo 10 linhas, sobre qualquer assunto que quisesse. Eu copiaria o texto no quadro (eles ainda demoravam muito para copiar e assim otimizaria o tempo de aula) e todos juntos dariam sugestões de coisas a serem corrigidas ou melhoradas na redação do colega. Sempre tendo em mente que a ideia era a de fortalecer o espírito coletivo da turma, onde todos se ajudariam a melhorar, jamais julgando ou menosprezando o trabalho de ninguém.

Essa primeira iniciativa foi um sucesso, a turma inteira participou ativamente logo nos primeiros textos. Era uma turma muito ativa e "tagarela", o que pode ser um problema para muitos professores eu tentei aproveitar ao máximo. Sempre no esforço de dar voz a todos e estimular aqueles que ficavam mais calados, pude ver a satisfação que eles tinham de falar e de fato serem ouvidos.

Isso me encorajou ao segundo passo, muito mais ousado por ser algo que tomaria bastante tempo de nossas corridas e às vezes atropeladas aulas: o jornal mural. Trouxe uma caixa de sapato, que posteriormente os alunos decidiram nomear "Robson", e disse a eles que poderiam colocar papeis nela, desde que começando com um dos enunciados: eu critico..., eu felicito..., eu sugiro..., eu realizei... Expliquei que nas sextas-feiras aconteceria a nossa Assembleia, onde todos – como coletivo que éramos – iríamos ler todos os bilhetes e debate-los.

A primeira assembleia da turma foi surpreendente. O "Robson" estava abarrotado de papeis e a assembleia levou quase a tarde inteira. Entendi, e expliquei a eles, que isso era normal, já que todos tinham ficado animados com a proposta. E a tendência, com o passar do tempo, era de diminuir o número de bilhetes.

O ajudante da semana era o responsável por presidir a assembleia, ler os bilhetes e mediar os debates. No começo, como era de se esperar, eles tiveram certa dificuldade, pois não estavam acostumados com esse tipo de dinâmica de organização. Todas as decisões relativas à nossa turma eram tomadas de forma coletiva, por meio de votação na assembleia. As punições para alunos que recebiam muitas críticas também eram sugeridas e votadas pelos alunos. Por ser a professora, eu os aconselhava, estabelecendo alguns limites para as nossas decisões. Por exemplo, um dos bilhetes dizia "Eu sugiro a hora do soninho". Tive que intervir dizendo que algumas coisas não eram permitidas pela instituição escolar e que, além do mais, a hora do soninho nos tiraria um tempo precioso de aprendizado. Conforme as assembleias iam passando, eles foram entendendo a proposta e as sugestões mais "ousadas" foram desaparecendo.

Em poucas semanas vimos a turma muito mais ativa, participativa de uma maneira construtiva, preocupados uns com os outros. Eu tentava estimulá-los a não assumir uma postura crítica demais, chamando a atenção quando o número de bilhetes "eu critico" ultrapassava em muito o número de bilhetes "eu felicito". As crianças começaram a se elogiar constantemente. "Eu felicito a Glenda por desenhar bem", "eu felicito a Thalyta por ser boa no futebol", "eu felicito o Pedro por ser um bom amigo".

As assembleias também eram uma oportunidade de desabafo. Percebi a confiança entre o coletivo aumentar exponencialmente em poucas semanas. Muitos alunos aproveitavam aquele momento para compartilhar acontecimentos complexos ou tristes da sua família, como por exemplo no dia em que um dos alunos descobriu que a mãe era lésbica e estava namorando com a babá dele. Foi a deixa para que na semana seguinte uma aluna se declarasse lésbica e outra dissesse que gostava de meninos e meninas.

Tínhamos dois alunos "especiais" em nossa turma, um menino com Síndrome de Down e uma menina com atraso global. Em todos os momentos da aula, esses dois alunos participavam, a

seu modo. Eles também faziam o texto livre e também tinham voz nas assembleias. Pude ver a felicidade estampada no rosto deles cada vez que eles eram chamados para fazer alguma atividade no quadro, ou quando levantavam a mão para falar alguma coisa e eu permitia. Pude ver que a inclusão é algo muito mais simples de fazer do que pensamos, se estivermos ao menos dispostos a olhar com atenção para essas crianças, e fazer as devidas adaptações em nossas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, colegas professores podem pensar que essas atividades tomam muito do tempo precioso que temos para tratar de todos os itens do currículo. Realmente, especialmente nas primeiras semanas o cenário parecia caótico.

Não precisou de muito tempo para que eu percebesse o quanto aquelas crianças precisavam e ansiavam ser ouvidas. Conforme as semanas iam passando, o que eu vi foi uma turma muito mais integrada, comprometida, focada, e o principal: respeitando uns aos outros e à professora não por uma questão do medo da repreensão e da punição, como vemos com frequência, mas sim por termos criado fortes vínculos de confiança uns com os outros.

Eu sempre me questionei o que acontecia nos Anos Iniciais, pois as crianças até os 7 anos parecem amar ir para a escola e estudar, e conforme vão crescendo essa paixão vai desaparecendo. Minhas experiências nos Anos Finais foram frustrantes. Em que momento as crianças deixam de ver a escola como um lugar seguro e divertido? Penso que muito tem a ver com a falta de momentos como esses que descrevo em meu relato. Em algum momento ficamos tão imersos na necessidade de vencer conteúdos e esquecemos de observar atentamente o motivo que nos leva para a sala de aula: as crianças.

Deixei aquela turma muito satisfeita com os resultados atingidos, com o caminho que trilhamos juntos e com a certeza de que escolhi a profissão certa. Tudo isso foi possível através do acúmulo teórico que a graduação me possibilitou, e através de um livro em especial: O Itinerário de Celestin Freinet, escrito pela sua esposa Élise depois da sua morte. Penso que uma prática libertadora passa pela livre expressão dos alunos e pelo profundo respeito a tudo o que eles têm a nos dizer, e esse livro trata basicamente disso: uma educação realmente libertadora.

REFERÊNCIAS

FREINET, Élise. O itinerário de Celestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

Palavras-chave: Freinet; livre expressão; jornal mural; Anos Iniciais

MATEMÁTICA DOS SUPER HERÓIS – APRENDIZAGEM CRIATIVA COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA COSTA GRAICHEN MURBACH - IEPPEP

ELIANES TEREZINHA KLEIN - IEPPEP

ROBERTO CASTRO - IEPPEP

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto é situado no centro de Curitiba com mais de dois mil alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e o curso técnico em Formação de Docentes.
A Educação em Tempo Integral, implantada desde 2012, possibilita aos estudantes do Ensino Fundamental Fase ll, nove aulas diárias em sua matriz curricular e, nessa perspectiva, o componente curricular de Matemática possui aulas regulares e também de laboratório, totalizando seis encontros semanais. Esta organização propõe a aproximação dos conhecimentos historicamente construídos pelos alunos aos conceitos e métodos representados no currículo escolar, o que se integra à visão de alfabetização proposta por Freire (1975, p. 142):

> Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo.

Este relato conta a experiência compartilhada pelo professor da disciplina de Matemática, seus estudantes de quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e a professora de Educação Especial da Sala de Recurso Multifuncional, durante o primeiro trimestre de 2019.
O projeto "Matemática dos Super Heróis", surgiu a partir do interesse dos estudantes por histórias em quadrinhos, desenhos animados e jogos eletrônicos das empresas Marvel e DC Comics. Ambas com lançamentos de filmes de animação e de grande consumo por essa faixa etária de estudantes (entre 10 e 12 anos). Essa bagagem cultural, que torna a criança parte de uma cultura letrada dá lugar ao protagonismo em situações nas quais as estratégias pessoais possibilitam a ampliação de suas potencialidades e da maneira como irão ultrapassar suas limitações. (KLEIMAN, 2007 p.6)
O tema foi escolhido por votação entre as turmas e a problematização foi feita através de diagnóstico matemático. Levando em conta a motivação dos alunos para o estudo da disciplina, dificuldades nas operações básicas matemáticas e os conteúdos curriculares obrigatórios de geometria, as questões levantadas pelo professor foram: qual seu personagem preferido? Como se faz um boneco de papel em 3 dimensões? Quais relações matemáticas usar? Será que precisaremos fazer um projeto?
Como ressalta o Referencial Curricular do Paraná e Base Nacional Comum Curricular,

> "A partir de problematização proposta, o estudante deve, no seu processo de resolução, compreender o conhecimento matemático envolvido e não apenas aprender a aplicar um algoritmo ou uma regra e, assim, permitir a transferência e a intervenção na realidade" (CEE-PR p. 811).

Assim, as histórias e suas personagens deram o tom para a aprendizagem. Segundo Abramovich, “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (ABRAMOVICH, 1991, p. 23). Quando o brincar com a matemática traz, por meio das vivências, a possibilidade de pensar a matemática, vem ao encontro do termo utilizado por Vianna na palestra de abertura do XX EBRAPEM, em Curitiba: “Matematicar”. Com o objetivo de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos curriculares de matemática de forma lúdica, o projeto abordou os objetivos específicos conforme o Referencial Curricular do Paraná e os conteúdos foram atrelados ao tema tendo em vista as dificuldades individuais.

· Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos com números naturais, por meio de estratégias variadas;
· Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas
· Construir algoritmo para resolver situações passo a passo;
· Analisar e descrever mudanças que ocorrem no perímetro e na área de um quadrado ao se ampliarem ou reduzirem, igualmente, as medidas de seus lados.

Matematicando, cada estudante pesquisou e escolheu seu super-herói favorito.

> Ao instigar a fala das crianças – suas perguntas, suas proposições, a socialização de suas estratégias e a atenção às formas do pensar dos colegas - a problematização permite que elas se envolvam intelectualmente (porque pensam estratégias), socialmente (pela interação contínua com professor e colegas) e afetivamente, (porque criam laços de confiança, melhorando sua autoestima (MALDANER, 2011, p. 106).

À medida que a confecção dos desenhos ia sendo elaborada, a descoberta dos elementos matemáticos tornava-se motivador para os cálculos e elaboração mais assertiva dos seus personagens através dos desenhos em papel milimetrado.

Após o desenho ser avaliado nos requisitos propostos; proporção, simetria, divisão do papel, unidade de medida adotada e figuras geométricas, passaram para a fase seguinte da construção dos personagens em formas espaciais passando do plano para o tridimensional. Os quadrados virando cubos, os retângulos virando paralelepípedos, reforçando assim os conceitos dos polígonos planos e espaciais.

Cada etapa da composição dos personagens foi avaliada usando critérios da execução dos conteúdos de forma precisa, o que transformou os desenhos em bonecos de papel tridimensionais (paper toys)[1]. Se os cálculos matemáticos, medidas e formas estivessem imprecisos, os bonecos não seriam montados com perfeição, este foi o critério principal para avaliação. A recuperação dos conteúdos foi realizada por meio de exercícios teóricos e possibilitou também uma nova execução do boneco com os cálculos refeitos. A visualização prática tornava viável o reconhecimento do erro e o resignificar da aprendizagem.

Como escola que tem em sua essência a inclusão, o Instituto de Educação Erasmo Pilotto conta com atendimento especializado em Educação Especial. Conforme a Instrução para este atendimento,

> A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM é uma oferta de natureza pedagógica que complementa a escolarização no ensino comum na rede pública estadual de ensino para estudantes com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. (SEED, 2016, p. 1)

Para este projeto, foram elaboradas atividadespedagógicas contemplando o resgate do conhecimento das operações matemáticas básicas. A participação na construção de jogos complementares: Ficha de identificação do herói, jogo de memória, trilha, carta enigmática, curiosidades sobre os superpoderes, o que torna um personagem um herói, linha do tempo e organização espacial nas atividades, a produção pictórica e textual do personagem escolhido.

O reconhecimento da diversidade na escola motiva e justifica o contexto da educação especial

na perspectiva inclusiva, para que o processo e gestão do conhecimento se efetive, considerando as especificidades dos estudantes.
A cobrança do cumprimento do currículo estabelecido, em muitos momentos, diminui as relações entre o que a criança tem para contar, seus conhecimentos prévios e as possibilidades de escuta dos professores. A experiência de escuta sensível, calma, atenta e que busca nas singularidades a relação com o outro do processo de aprendizagem, sofre com a urgência dos tempos escolares. Este projeto buscou retomar o lugar do outro, o momento de ouvir cada criança, seus interesses, anseios e dificuldades.
Desta maneira, seria possível mudar "a visão estreita de que a matemática é apenas uma ferramenta para resolver problemas, para uma visão mais ampla de que a matemática é um caminho de pensar e um organizador de experiências" (ONUCHIC, 1999, p. 208).
Os recursos pedagógicos mobilizados na rotina de sala de aula, possibilitaram o entrelaçar dos conhecimentos a partir da vivência das crianças, mas ainda existem laços que precisam ser amarrados, como por exemplo, o laço da interdisciplinaridade, no qual há uma permanente busca por mais diálogo, articulações, formação e interação entre o grupo docente.
As experiências escolares que provocam situações em que os estudantes vivenciam, brincam e criam estratégias, ampliam as relações com o mundo real e podem constituir caminhos para a atividade matemática.

[1]Paper toy, são brinquedos de papel que tiveram sua origem vinda do Origami, que tem como significado "dobrar papel".

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. 5ª ed. Scippione, São Paulo, 1991.

CEE/PR. **REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES**. Del. 03/2018. p. 811.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KLEIMAN, Angela. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. IEL- Instituto de Estudos da Linguagem**. UNICAMP. Campinas. 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman.pdfAcesso em: 05/06/2019.

MALDANER, Anastácia. **Educação Matemática**: Fundamentos teóricos-práticos para professores dos anos iniciais. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**:tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. Ensino-aprendizagem da matemática através da resolução de problemas. In BICUDO, M.A.V. **Pesquisa em educação matemática**: Concepções e perspectivas. São Paulo: Unesp, 1999. p. 199-218.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Angela Mari Gusso … [et al.] Curitiba: SEED/DEB, 2010.

SEED/PR.**INSTRUÇÃO N.º 07/2016** - SEED/SUED.

Palavras-chave: Didática; Ensino da Matemática; Ensino Fundamental.

METODOLOGIAS DE ENSINO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO - UTFPR

ROSANGELA MARIA BOENO - UTFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O estudo da Didática proporciona aos licenciandos uma visão geral do que é possível dentro da sala de aula, além disso, permite que estes tenham um contato maior com a profissão professor por meio da construção de planos de aula, desenvolvimento de materiais didáticos e aulas simuladas e ainda estudo teórico de como é a realidade das escolas, a qual os professores estão sujeitos, buscando abordar metodologias que possam ser utilizadas pelos acadêmicos e futuros docentes na transposição didática.

A disciplina de Didática é fundamental na formação do profissional docente. É ela que vai nortear o trabalho do professor e demonstrar a importância da utilização de metodologias diversificadas na elaboração das aulas. O professor precisa por meio da observação reconhecer como seus alunos aprendem para poder aplicar as metodologias adequadas de modo a abranger a todos.

Muitas são as metodologias disponíveis na literatura, bem como em materiais eletrônicos que podem ser desenvolvidas em sala e adaptadas de acordo com as condições e necessidades de cada professor, de cada escola e de cada grupo de alunos principalmente em vista a singularidade de aprendizagem de cada aluno. São as aulas práticas, as atividades em grupo, a construção de modelos didáticos pelos próprios alunos, a utilização de jogos, imagens, vídeos, artigos, músicas entre outras formas de ensino possíveis e que se libertam das amarras do ensino tradicional ainda cultivado por muitos educadores e instituições de ensino.

Neste contexto, este trabalho fundamentado em uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo busca demonstrar a realidade enfrentada pelos professores da educação básica da rede pública de ensino no processo de transposição didática, bem como discutir como estes podem adaptar suas metodologias de modo a atender às demandas do processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois procura entender a realidade da escola pública, e as dificuldades enfrentadas pelos professores na transposição didática, apoiando-se numa revisão bibliográfica, procurando localizar a partir da literatura quais são as principais discussões acadêmicas desenvolvidas em torno do tema, visando compreender como os educadores podem estar buscando aprimorar sua ação pedagógica com intuito de dinamizar e incrementar as aulas, bem como a disciplina de Didática aborda estas questões.

DISCUSSÕES

Baretta et al. (2016) afirma que na contemporaneidade a atividade docente se depara com adversidades como a falta de estrutura das escolas, salas extremamente “cheias”, carência de materiais didáticos, baixa remuneração, perda da autonomia do professor em sala, despreparo pedagógico e de formação continuada, além do grande descaso do poder público com a educação. Diante disso, exige-se dos educadores criatividade na elaboração de atividades que sejam capazes de driblar tais adversidades, despertar o interesse dos estudantes, bem como

incrementar a prática pedagógica. Eis o desafio, como proporcionar aos estudantes um ensino prazeroso, interativo, instigante e que ao mesmo tempo seja eficaz na aprendizagem desetes e capaz de driblar todas as adversidades citadas anteriormente?

Nesse sentido, o docente necessita aprimorar a todo tempo as suas metodologias de ensino para atender às necessidades que surgirem no decorrer no processo de ensino-aprendizagem, visando sempre a singularidade de seus alunos e os diferentes canais de aprendizagem, sejam eles auditivos, visuais ou sinestésicos (BRIGHENTI, BIAVATTI e SOUZA; 2015, p.284).

O desenvolvimento de um país reflete a qualidade da educação oferecida e a capacidade de elaborar e desenvolver pesquisas científicas. No entanto, para que esta capacidade seja plenamente desenvolvida é necessário que estejam disponíveis profissionais com elevada qualificação, em especial, os professores, que são os responsáveis pela formação dos profissionais que atuam nas diversas áreas do saber. Assim, a formação dos profissionais que exercerão variadas profissões esbarra na deficiência da formação e qualificação dos próprios professores (BARETTA et al., 2016, p.21).

O futuro professor precisa estar preparado para despertar e instigar em seus alunos o interesse pelo conhecimento, pela pesquisa e pela ciência, visto que um dos grandes desafios que envolvem o ensino é vencer o desinteresse e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em um contexto onde a nova geração de educandos da sociedade atual se nega a aceitar metodologia composta apenas de aulas expositivas e exigindo do educador aulas dinâmicas e criativas (STACHAK e ALVEZ, 2005; SILVA, 2011).

CONCLUSÃO

Desta forma o processo de formação do docente deve estar bem fundamentado, permitindo ao professor a capacidade de enfrentar as adversidades encontradas no processo de ensino aprendizagem, do mesmo modo mostrar os licenciandos e futuros educadores que a qualidade da prática pedagógica do professor é reflexo de um conjunto de fatores que não dependem única e exclusivamente do professor. A qualidade do ensino esbarra principalmente na preocupação dos orgãos públicos responsáveis pela educação. Entretanto muitos empecilhos podem ser atenuados dependendo da didática adotada pelo professor.

REFERÊNCIAS

BARETTA, D.; PASSOS, M. G. dos; PRADO, G.P. do. **Práticas de ensino em Ciências e Biologia.** 20.ed. Florianópolis: UDESC, 2016.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista GUAL**. Florianópolis, v.8, n.3, p. 281-304, set. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/19834535.2015v8n3p281. Acesso em: 10 out. 2018.

STACHACK, Marilei; ALVES, Vagner Camarini. A importância das aulas experimentais no processo ensino-aprendizagem em física: “eletericidade”. In: XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO EM FÍSICA. **Anais eletrônicos:** Presidente Prudente, UNOESTE, 2005. Disponível em: http://uenf.br/Uenf/Downloads/LCFIS_7859_1276288519.pdf. Acesso em 27 out. 2018.

Palavras-chave: Ensino; Metodologias;Transposição didática

O EU E O OUTRO: A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NA ESCOLA

RAQUEL ZANOTELLI RODRIGUES - CM

Eixo – Didática

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conhecimento escolar ultrapassou os muros da escola e as mídias e tecnologias contribuíram significativamente para isso. Em parte, porque a tecnologia se tornou veículo de transmissão do saber e também porque os recursos audiovisuais são ferramentas que despertam o interesse e a atenção das pessoas. Utilizar esses mecanismos em sala de aula não só possibilita um aprendizado mais envolvente e dinâmico como também permite que os alunos se apropriem de novas linguagens para fazer aquilo que Freire defendeu: transformar os alunos em sujeitos de sua própria história. (FREIRE, 1989 apud FREITAS, 2004, p. 196). O cinema, o vídeo e todas as experiências audiovisuais são instrumentos de manifestação política e aproximação estética, que criam, por exemplo, possibilidades para que alunos consigam compartilhar olhares a partir de uma narrativa própria. E mais do que isso, o audiovisual autoriza um espaço imprescindível de escuta. A experiência didática a ser aqui relatada criou exatamente essa atmosfera: fala, sensibilização artística e escuta. Tal atividade foi desenvolvida durante as aulas de História nas turmas de 3º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA como parte de um projeto sobre Cinema. A partir da discussão do projeto, os alunos sugeriram e votaram temas que consideraram importantes, como vida, violência, exclusão, medo, solidariedade e morte, sendo "vida" o tema escolhido para a produção de pequenos vídeos documentais, com duração aproximada de 30 segundos. Aqui, duas reflexões foram basais: o que filmar e por quê. O critério do conteúdo fílmico seria pessoal, podendo o aluno filmar-se a si mesmo ou a outros. A partir da escolha do tema o projeto engrenou em sua forma. Noções e conceitos de linguagem cinematográfica, subjetividade, identidade e alteridade foram fundamentais para que fosse estabelecida a relação entre autor e objeto filmado. É importante dizer que, quando discutimos o poder da imagem ou o que ela promove, consideramos válidos os instrumentos que as significam. Desta forma, para compreendermos a subjetivação das imagens é preciso perceber a forma pela qual nos tornamos sujeitos. E a constituição de sujeito é produzida como imagem pela relação de alteridade (FRANÇA, 2005, p.30). Os alunos tiveram também oficinas de captação e edição de imagens, processo particularmente interessante, dada a autonomia da turma. Após a etapa de finalização dos vídeos, os alunos tomaram parte em outro processo igualmente interessante: ocupar os espaços da escola para exibição do filme. Optou-se por uma videoinstalação, acompanhada por uma exposição fotográfica com frames (fotos) dos vídeos e frases que expressassem o sentimento das imagens. Fotos e frases foram dispostas em forma de varal e quadros e o conteúdo do vídeo projetado em looping durante todo e evento. Por fim, e para não perder a aura do entretenimento cinematográfico, pipocas foram distribuídas juntamente com o folder da exposição. Dos vinte e três vídeos e fotografias produzidos, todos, em maior ou menor grau, se relacionaram com a proposta do trabalho. Ou seja, autoraram conscientemente elementos da linguagem audiovisual, no sentido da compreensão de que a simples escolha de um plano em detrimento de outro já se configurava como uma subjetividade portadora de discursos e significados e de visibilidade de si mesmos e do outro.

Referências

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaoeducacao/pedagogia.pdf Acesso em junho de 2019.
LUZ, Rogério. **Filme e subjetividade**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Rios Ambiciosos, 2002.
MARTINS, Ana Paula Vosne (Coord.); BASTOS, Alexandre Fassato (et. al.) **O cinema na sala de aula**: uma abordagem didática. Curitiba: PET História UFPR, 2008.
MELO, José Marque de; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.
MOLAR, Jonathan de Oliveira. **A alteridade na educação**: noção em construção. Revista NUPEM, Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez.2011. Disponível em: http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/59/42 Acesso em junho de 2019.

Palavras-chave: Cinema; História; Educação; Alteridade; Subjetividade.

O FUTEBOL PARA ALÉM DAS 4 LINHAS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA PESQUISA

FLAVIA GONZAGA LOPES VIEIRA - SEED/PR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente trabalho apresenta um relato de experiência relativo ao planejamento, pesquisa, organização e apresentação de um bimestre letivo, em 2016, em uma escola estadual do município de General Carneiro-PR, com a temática do futebol como conteúdo da disciplina de Educação Física. Sendo o futebol, um dos esportes mais queridos da população de uma maneira geral, o objetivo foi trabalhar com essa temática abrangendo o campo de conhecimento dos alunos e alunas, ultrapassando os conhecimentos sobre regras e táticas desse esporte e buscando fazer com que os alunos e alunas se tornassem protagonistas e construtores do próprio conhecimento. Sendo que a Educação Física dispõe de 2 (duas) aulas semanais, a metodologia adotada durante as aulas e mediada pela professora foi a realização de uma aula prática e uma aula para pesquisa e socialização na turma. Toda pesquisa prévia foi mediada pela professora que sugeriu temas, sites, livros, matérias de jornal e etc. Ao final do bimestre foi organizada uma apresentação em formato de feira do conhecimento para que os alunos e alunas socializassem o conhecimento com a comunidade escolar. Pode-se perceber que, durante as apresentações os alunos e alunas dominavam o assunto que pesquisaram e puderam compartilhar suas descobertas com a comunidade escolar.

Introdução

É do conhecimento de todos que o interesse, paixão para alguns, pelo esporte futebol no Brasil é enorme e nos acompanha desde o nascimento. Esse fenômeno se mostra presente na escola quando os alunos e alunas demonstram sua preferência por tal prática, principalmente nas aulas de Educação Física.

Há anos se discute na área da Educação Física a necessidade de aprofundamento e ampliação do entendimento de que Educação Física não é somente prática de esportes, principalmente futebol/futsal. Assim como explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 onde discorre sobre essa disciplina que "integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica", portanto uma disciplina com um aporte teórico inserida na cultura escolar brasileira com o mesmo grau de importância que as outras áreas de conhecimento presentes no campo escolar.

É preciso que as aulas de Educação Física rompam com a lógica da prática esportiva como única forma de desenvolver conteúdos e que agreguem conhecimentos aos alunos e alunas. As Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná (2008), salientam a importância de trabalhar os 5 conteúdos dessa disciplina que são: Jogos e brincadeiras; Esporte; Lutas; Dança; Ginásticas. Esses conteúdos estruturantes foram constituídos historicamente e legitimados nas relações sociais (PARANÁ, 2008), e ampliam o conhecimento da Educação Física escolar por muitos anos compreendido de forma reducionista.

A ideia deste trabalho surgiu da inquietação da professora da disciplina ao perceber que, no município de General Carneiro-PR, onde atua, o futebol/futsal apresenta-se com muita força e

com muitos adeptos e adeptas, tendo inclusive equipes (masculino e feminino; categoria A e B) que representam as escolas em campeonatos como Jogos Escolares, Bom de Bola e ainda equipes do município (masculino e feminino) participando em Jogos Abertos. Portanto, optou-se para trazer o conhecimento e a cultura dos discentes, assim como nos aponta Paulo Freire (2007), a fim de aprofundar o conhecimento dessa modalidade tão praticada na região e relacionar com o cotidiano dos alunos e alunas. A questão problema, que deu origem ao trabalho foi: Qual o conhecimento dos alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sobre a modalidade futebol e futsal?

Buscando trabalhar com uma metodologia diferenciada e com a interdisciplinaridade em que os alunos e alunas fossem responsáveis pela construção do próprio conhecimento, sendo capazes de fazer relações entre o tema e as diversas disciplinas escolares, e por fim despertar o interesse de temáticas relacionadas ao mundo do futebol/futsal, o projeto foi intitulado como: O Futebol para além das 4 linhas.

Ao final do bimestre foi realizada uma apresentação em formato de feira do conhecimento.

Metodologia

O bimestre letivo teve como temática geral o Futebol e o Futsal. Sendo que as aulas de Educação Física estão dispostas em duas aulas semanais, organizou-se a metodologia do trabalho da seguinte forma: foi acordado com os alunos e alunas que em uma aula semanal seria realizada a prática da modalidade e em uma aula semanal, seria realizada e/ou apresentada pesquisa referente ao tema elencado pela turma. Dessa forma transcorreu todo o bimestre letivo de 2016 que finalizou com a apresentação em formato de feira do conhecimento, para a comunidade escolar.

O trabalho foi realizado com todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), nos turnos da manhã e tarde, e os alunos e alunas organizados em grupos. As temáticas foram divididas de acordo com o grau de dificuldade das mesmas, ficando as menos complexas para os 6º e 7º anos e as mais complexas para o Ensino Médio.

A seguir apresento as temáticas: História e regras do futebol de campo, futsal e futebol de 5; Jogos e brincadeiras relacionados ao futebol (Pebolim, Futsack, Futevôlei, Futebol de mesa e botão, jogos de videogame); e por fim temas variados como: Marketing no futebol; A participação negra; A participação feminina; Investimentos na Copa do mundo no Brasil; Altos salários dos jogadores; Grandes clubes do Brasil e do mundo.

As pesquisas foram realizadas em livros, matérias de revistas e jornais, sites, etc, Todas elas com auxílio da professora. Todas as pesquisas prévias, realizadas durante as aulas, resultaram em apresentações orais, maquetes, cartazes e exposição de objetos.

Resultados

Todo o processo do trabalho realizado no bimestre compunha a nota dos alunos e alunas, porém pode-se observar que a participação, envolvimento e desenvolvimento do trabalho ocorreram de forma significativa, pois a cada aula os alunos e alunas apresentavam suas novas pesquisas com a turma e realizavam discussões.

Pode-se perceber também que na apresentação final, todos os alunos e alunas estavam envolvidos com seus trabalhos, apresentando de forma oral, com maquetes, cartazes e expondo objetos relativos ao tema.

É preciso deixar claro que esse projeto fazia parte da avaliação dos alunos e alunas, porém ocorreu de forma processual e não pontual. A apresentação final foi o resultado das pesquisas que ocorreram no decorrer do bimestre.

Considerações Finais

A experiência relatada nesse trabalho foi positiva, pois houve participação efetiva dos alunos e alunas por tratar de uma temática que, na região da escola, é muito querida por todos, porém o conhecimento a respeito da modalidade não ultrapassava o conhecimento das regras e táticas do esporte futebol/futsal.

Ressalto que trabalhar com projetos temáticos nas escolas, pode ser o caminho para se trabalhar interdisciplinarmente, e, com o tema aqui apresentado não foi diferente, visto que o futebol/futsal é um elemento da cultura corporal do brasileiro (COLETIVO DE AUTORES, 2012), presente no cotidiano das pessoas dentro e fora da escola.

No entanto a dificuldade encontrada foi da adesão do corpo docente para abraçar a ideia e desenvolver o projeto em conjunto inovando a forma de aprender e ensinar.

Trabalhar com metodologia de projetos é, de fato, interessante, pois faz com que os alunos e alunas se tornem produtores do próprio conhecimento, tornando a escola ainda mais atrativa, tanto para os docentes e principalmente para os discentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, Brasília, 23 dez. 1996.

COLETIVO DE AUTORES, Metodologia de ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física. Curitiba: SEED, 2008.

Palavras-chave: Educação Física; Futebol; Futsal; Feira de conhecimento.

O IMPACTO DO SUBPROJETO PEDAGOGIA/PIBID/UFSM NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

AMANDA APARECIDA DE OLIVEIRA - UFSM

ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM

JORDANA BORCHARDT BLASI - UFSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas a graduandos que estão iniciando a sua vida acadêmica, que neste caso é, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O PIBID de Pedagogia possibilita criação de vínculos entre os estudantes em formação e as instituições de rede pública, em que o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) encontra-se abaixo da média nacional, de 4,4. Tendo em vista este aspecto o PIBID, juntamente com a sua concepção de desenvolver os processos de aprendizagem através de jogos, visa a melhoria do desenvolvimento dos educandos dessas instituições, já que muitos encontram-se em situações delicadas, não somente na aprendizagem.

O subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM possui o ateliê que é feito uma vez por semana em turmas do 1º ao 5° ano do ensino fundamental, sendo a possibilidade que os bolsistas possuem em ter a experiência de dar uma aula, momento este em que deve-se ser proporcionado atividades lúdicas e de interação através de jogos e brincadeiras. É conveniente ressaltar que antes de dar início às atividades do ateliê, realmente, os bolsistas acompanham e observam as turmas que fazem parte do ateliê, para que se tenha uma noção do perfil da turma e também para criar um contato prévio com os educandos e as professoras regentes. O ateliê é trabalhado durante duas horas no horário normal de aula.

O subprojeto, também possui a sala multidisciplinar e multisseriada, chamada com mais frequência de sala multi, que é oferecida no turno inverso das aulas, em dias alternados, para alunos de turmas do 2º ao 5º ano que estão com o rendimento inferior ao esperado em sala de aula. A sala multisseriada, assim como o ateliê, é trabalhada e desenvolvida através de jogos, que em sua maioria são confeccionados e desenvolvidos pelos bolsistas, para trabalhar com os educandos, sempre visando as maiores dificuldades presentes entre eles no momento.

Tendo em vista o ateliê e a sala multisseriada, é fundamental e indispensável dizer que as atividades precisam ser desenvolvidas em cima de três eixos, que são: lectoescrita, localização espaço temporal e raciocínio lógico matemático, permeados pelas relações interpessoais. Estes eixos são a base para o desenvolvimento de jogos e atividades, são eles que norteiam o subprojeto PIBID.

A partir disto o presente trabalho, tem como objetivo analisar os impactos no processo formativo dos acadêmicos do curso de Pedagogia, que vivenciam o subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM, no transcorrer de sua formação inicial, considerando as experiências vivenciadas no contexto escolar. A metodologia que será utilizada para a realização deste estudo será de abordagem qualitativa do tipo bibliográfico. Tendo como base teórica alguns autores

como Jean Piaget (1986), que dá ênfase a questão dos processos de aprendizagem, assim como o Fernando Becker (1992), em que fala do ensino/aprendizagem nas salas de aula. A produção dos dados também serão incrementadas através das minhas ponderações acerca do meu processo formativo, enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia, da UFSM e bolsista do subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM em que atuo na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes, tanto no ateliê, quanto na sala multisseriada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pedagogia tradicional, também chamada por Becker (2010) de Pedagogia diretiva, em que se fomenta, quando: " O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende." (Becker, 2010, p.1), esta metodologia ainda está muito presente e é predominante nas instituições educacionais, não somente públicas, em que os processos de aprendizagem nem sempre são considerados e observados, em muitas vezes nesta pedagogia: "O professor considera que seu aluno é tabula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina." (Becker, 2010, p. 2). Levando em conta estes aspectos, pensar em uma metodologia que se desenvolva a partir de jogos, da ludicidade e de interações, é um passo muito importante para que esta pedagogia diretiva não ocorra futuramente nas aulas em que os graduandos e futuros profissionais de Pedagogia terão que promover.

O subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM ao trabalhar com metodologias a partir de jogos, possibilita aos educandos das escolas um desenvolvimento na aprendizagem que muitas vezes ocorre sem que os alunos se deem conta de que estão de alguma estudando e aprendendo, isto ocorre porque nos jogos há um exercício sobre um objeto, que é visto como experiência, logo tendo interações e transmissões sociais, o que propicia a equilibração, esta que segundo Piaget (1999), é um mecanismo interno de auto regulação que só apresenta-se devido a uma desequilibração em relação a um determinado objeto, em que a criança consegue assimilar, estes fatores explicam o desenvolvimento intelectual.

Além dos jogos, a afetividade também é muito trabalhada, visto que muitos dos educandos possuem muitos problemas familiares, o que afeta claramente no desenvolvimento dos mesmos dentro de sala de aula, com isto a afetividade se faz necessária para que eles saibam que de alguma forma eles não estão sozinhos. Ouvir os alunos e saber escutá-los é muito importante nesse processo também, pois muitas vezes são nos momentos em que há atividades do subprojeto PIBID que eles ganham voz e se sentem confiantes para dizer o que pensam e o que sentem, como dizia Freire:

[...] ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele" (FREIRE, 2002, p. 45).

Visando todas as possibilidades que o subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM proporciona, é possível afirmar que é um importante contribuidor para que os acadêmicos de Pedagogia possam ter um contato com as escolas desde o início de sua formação, trazendo a relação teórico prática muito antes dos estágios obrigatórios, também proporciona a aprendizagem desde a produção de um planejamento de aula até a execução do mesmo, apresenta infinitas possibilidades de trabalhar através dos jogos, além de instigar bastante a pesquisa.

CONCLUSÃO

Estamos falando do processo de formação de professores, mas a metodologia de ensino das crianças foi muito mais citada, isso porque não há como pensar em uma formação de professores sem pensar na crianças. O PIBID, é um subprojeto que proporciona aos bolsistas que pensem no ato de ensinar de uma forma diferente, mostrando que o brincar e o jogar são fatores muito importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. O PIBID mostra também as verdadeiras realidades das crianças deste país, possibilitando que os graduandos possam ter um contato de verdade com as escolas e as crianças desde cedo, mostrando como lidar com as singularidades dos alunos, além de incentivar a produção de jogos e materiais para eventos, ou seja, proporciona aos bolsistas experiências extras curriculares, metodológicas e práticas que são desenvolvidas em sala de aula da própria universidade

O PIBID tem o intuito de valorizar e apoiar estudantes, objetivando a qualificação de ações acadêmicas voltadas à formação do professor, assim como inserção de acadêmicos em escolas já no início do curso, com isto alguns graduandos de Pedagogia podem ter certeza se estão realmente no ramo certo, além terem uma formação que vai muito além do que o curso proporciona, adquirindo muito mais experiência na área.

REFERÊNCIAS:

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1999.

BECKER, F. FRANCO, S. Revisitando Piaget. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

Palavras-chave: Palavras-chaves: PIBID; Formação inicial; Processo de ensino-aprendizagem.

O PIBID COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM

ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho parte de experiências vivenciadas pela acadêmica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, no subprojeto Anos Iniciais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando articulações com o atual projeto de pesquisa que participa, cujo nome é: Interlocução entre educação básica e superior: [re]articulações na gestão escolar e formação docente, que pesquisa experiências sobre educação integral em diferentes países, além do Brasil.

Objetiva-se compreender como o subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM desenvolve práticas pedagógicas associando a formação integral do aluno dentro da escola. A metodologia utilizada para a realização desse estudo foi a pesquisa qualitativa do tipo participante, essa, direciona-se para a realidade social dos sujeitos, suas experiências, sua cultura e seus modos de vida.

Uma das possibilidades que os bolsistas tem em trabalhar com os alunos no PIBID é a sala Multi. Esta é um local que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de atividades lúdicas, em três encontros semanais e atendidos por duas ou três bolsistas, no turno inverso, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou defasagem idade-série na qual são realizadas atividades que atingem três áreas do conhecimento, a saber: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal.

Os alunos que participam da sala Multi são encaminhados pelas professoras regentes das turmas por um parecer descritivo no qual escrevem sobre suas dificuldades de aprendizagem considerando os eixos de conhecimento já referidos. Também é necessário, para frequentar a sala Multi, a autorização dos pais e a ciência de que devem garantir a frequência dos filhos no horário regular de aula.

Além disso, a sala Multi é considerada também multisseriada, pois os alunos que participam tem idades diferentes, frequentam anos escolares distintos e interagem entre si, aperfeiçoando o aprendizado. Considerada um ensino diferenciado, entende-se que a sala Multi possui um caráter direcionado para a formação integral dos alunos, voltado para a aprendizagem através de projetos lúdicos que envolvam a criança dentro e fora da sala, relacionando assim, a teoria e prática, tão importante no desenvolvimento integral do aluno na escola.

Nesse espaço, fui bolsista do PIBID, no período de Agosto/2016 á Dezembro/2017, numa escola de educação básica pública, localizada no bairro Juscelino Kubitschek, na Cohab Santa Marta, na zona oeste da cidade de Santa Maria/RS e atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos técnicos do Instituto Federal Farroupilha.

Atualmente, uma concepção de educação diferenciada ganha espaço no centro do debate da política pública brasileira contemporânea: a educação integral. Essa tem sido compreendida como meio para se ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, refletindo na

qualidade do processo educacional e na melhoria do aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2009).

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

A escola tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do espírito de pesquisa, da cooperação e da solidariedade, necessitando de professores com domínio desses saberes e capazes de ensiná-los.

Com isso, destaco o PIBID que foi criado com a finalidade de valorizar e apoiar estudantes de licenciaturas e tem como objetivo principal elevar a qualidade de ações acadêmicas voltadas à formação do professor, assim como inserção de acadêmicos em escolas antes do estágio obrigatório para conclusão do curso. Visa também proporcionar aos bolsistas experiências extracurriculares, metodológicas e práticas que são desenvolvidas em sala de aula da própria universidade, ou seja, busca intensificar a relação teoria-prática, na qual a prática é vista como elemento articulador dessa relação, na medida em que é concebida como local de formação e produção de conhecimentos.

O debate sobre a educação integral, é um debate para além de propostas eleitorais, ele deve ser de acordo com Arroyo (2012) uma política de estado que garanta não somente mais tempo compulsório de escola mas, também, seja uma forma de garantir direitos básicos e dignos para que as crianças e jovens da periferia desfrutarem de mais tempo de atividades, de relação com conhecimentos, de experiências em espaços e tempos lúdicos e harmoniosos.

Mais que isso, a educação integral precisa ser uma organização escolar democrática, pensada, aplicada e efetivada, sendo assim, um novo modelo de escola que seja abrangente para todos os alunos das diferentes classes sociais que frequentem a escola pública.

Segundo Moll (2012), a educação integral, no Brasil, necessita ser vista como um espaço em que as crianças possam ter a possibilidade de se formar e ter salientado seu protagonismo dentro do espaço escolar através de diferentes práticas e atividades pedagógicas (arte, música, teatro, mídias) que possam as guiarem em encontro não somente com os saberes do currículo da escola, mas, também, da formação para a vida humana.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID são guiadas por três eixos temáticos, já citados anteriormente, permeados pelas relações interpessoais. Essas, são caracterizadas com atividades que façam os alunos sentirem-se pertencentes no ambiente escolar, compartilhando ideias, além do conhecimento.

Uma educação em tempo integral seria, portanto, aquela capaz de educar as crianças e jovens para além dos componentes curriculares tradicionais, ou seja, para a vida adulta e em sociedade. Visto que a sociedade brasileira é desigual, a escola de tempo integral é uma forma de fazer com que a criança pudesse socializar-se com conhecimentos e atividades que ela estava restrita de conhecer dentro do seu espaço de vida fora da escola.

A relação tempo, espaço e educação integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute essa forma de organização do tempo escolar, porque há que se considerar à ampliação da jornada escolar e os diversos profissionais e agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que se produzem nessa relação.

No contexto de educação integral, é preciso propor, então, uma escola que rompa com modelos educacionais estereotipados e/ou tradicionais e que assuma propostas e projetos que possibilitem novos modos de produção de conhecimento, de pensar e de agir. Que rompa com uma visão estreita de ensino e paute-se em princípios que concebem o sujeito de forma holística, dando suporte ao desenvolvimento da autonomia docente e discente. Para isso, as práticas

pedagógicas desenvolvidas no PIBID fazem com que o bolsista e acadêmico, compreenda esses saberes, para que, futuramente, saiba a essência da formação integral do seu aluno.

O educador precisa buscar romper com a relação hierárquica entre professor-aluno-aprendizagem. Essa precisa acontecer de uma forma conjunta, ser permeada por compartilhamento de experiências, descobertas, respeito à cultura, à história, aos gostos e aos sonhos individuais, articulando a relação ensino e aprendizagem. Há que se pensar, então, no processo formativo deste professor, em sua interação com novos saberes no decorrer de sua experiência formativa.

Trata-se, então, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais.

É importante destacar que as escolas de tempo integral são opções não só pedagógicas, mas políticas, revelando uma determinado projeto de sujeito, de sociedade e de educação. A ampliação do tempo, por si só, não garante um projeto educativo, é preciso analisar como esse tempo está sendo utilizado, que práticas estão sendo desenvolvidas, que relações educativas estão sendo estabelecidas. Dessa forma, refletir sobre as diferentes abordagens de currículo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação de tempo integral.

CONCLUSÕES

O processo de formação docente inicial voltado para o desenvolvimento integral do aluno é fator imprescindível para que a escola de educação integral consiga alcançar melhores resultados, uma vez que o educador, que também é aprendiz, pode adotar em sua prática cotidiana uma postura que auxilie o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, com autonomia, na busca do conhecimento.

O espaço que o PIBID oferece aos alunos da graduação é o principal local de formação dos profissionais reflexivos, colocando em discussão as problemáticas do cotidiano da sala de aula, já que é realizando a prática que o professor defronta-se com o desafio do inesperado. Além disso, construindo ideias desde cedo para que a formação integral acontece dentro da sala de aula é outra possibilidade que o programa oferece.

Portanto, o PIBID, em especial a Sala Multi, como caráter integral possuiu atividades que envolvam os alunos, despertando seus habilidades e competências em formação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espaços de um justo digno viver. In. MOLL, J. MOLL. J. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOLL. J. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

Palavras-chave: Educação Integral; Práticas Pedagógicas; Interação.

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA E MÉTODO DE AVALIAÇÃO

ERIKA CORA KRUGER COLMAN - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O USO DO PORTFOLIO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA E MÉTODO DE AVALIAÇÃO

INTRODUÇÃO

Visando as inúmeras modificações que a globalização e as novas tecnologias trazem, a educação também deve estar atualizada e acompanhar as evoluções tecnológicas, principalmente na questão quanto às metodologias de ensino. Afinal, o ensino tradicional já não estimula o aluno, e o mesmo sente-se a cada dia mais desmotivado. Com tanta tecnologia disponível a um clique, celulares, tabletes e computadores parecem ser muito mais interessantes que uma sala de aula, cheia de alunos, na qual todos devem permanecer sentados, com conteúdo sendo ensinado de maneira tradicional, portanto é preciso que a educação acompanhe as mudanças culturais, tecnológicas e sociais. Na educação básica no Paraná, na atualidade, apenas é oferecida a língua inglesa no currículo, e se o aluno desejar aprender outra língua deverá recorrer a centros privados ou ao projeto oferecido pelo Estado, denominado CELEM (centro de língua estrangeiras modernas), o qual adotou o modelo do marco comum europeu para efeitos de padronização. No entanto, ainda existem muitas adversidades na atuação do profissional de língua estrangeira, cabe a ele oferecer um ensino significativo e que motive o estudante a continuar, de maneira autônoma, seus estudos. Na atualidade, o que se percebe é que há uma escassez de cursos práticos quanto ao desenvolvimento de metodologias ao mesmo tempo em que há muitos que contemplam o ensino e marcos teóricos.

PORTFÓLIO, UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Portfólio é uma ferramenta muito adotada pelo ramo empresarial. O qual visa fazer uma coletânea sobre os negócios da instituição. O portfólio pode ser de produtos ou serviços oferecidos, projetos em desenvolvimentos, etc. O portfólio pode ser também o resultado de pesquisa, ou, por exemplo, no caso de um fotógrafo a demonstração de vários de seus trabalhos para a conquista de novos clientes. Ao pensar sobre essas definições e na possibilidade de novas metodologias no ensino de língua estrangeira é que o portfólio surgiu como uma possibilidade para o desenvolvimento de vérias habilidades do aluno, pois o mesmo poderá fazer uma coletânea de seus trabalhos e apresenta-los, além de produzir um ensino significativo, o qual desperte o interesse e o envolvimento emocional do estudante além de motivá-lo a produzir. O portfólio, quanto metodologia, pode ser um grande aliado, tanto no desenvolvimento da aprendizagem quanto servir como ferramenta de avaliação. O professor fará o acompanhamento de todo o desenvolvimento do mesmo, e ao final, tanto aluno quanto professor podem avaliar os resultados e desenvolverem a crítica e autocritica.

A utilização do portfólio no ensino de línguas não é inédita, mas no Brasil percebe-se que ele não é explorado, discutido e raramente usado. No presente estudo, o portfólio tem por objetivo a aquisição de vocabulário de língua espanhola de nível básico. O aluno desenvolverá seus

trabalhos em seu próprio caderno, e depois fará a exposição aos seus colegas. Muitos alunos estão habituados a que professores de língua estrangeira passem listas de vocabulário, e o aluno, de maneira mecânica, deva aprendê-la para que depois demonstre o que decorou em uma prova. Visando, fugir desta metodologia tradicional, ao longo de um trimestre foram selecionados três temas, de nível básico, que envolviam a aquisição de vocabulário em língua estrangeira. O primeiro consistia em o aluno elaborar um plano que apresentasse as estações do ano, desenhadas e coloridas de maneira adequada às características de cada uma delas e por último o aluno deveria pesquisar, em livros ou na internet, o nome e as caraterísticas delas em língua estrangeira. O segundo refere-se ao corpo humano. O aluno desenha um corpo humano e com a ajuda da professora e de um dicionário identifica o vocabulário de cada uma das partes. O terceiro sobre profissões exigia um pouco mais do aluno, por essa razão, a professora já trouxe as ilustrações prontas e disponibilizou três aulas para o desenvolvimento de toda a atividade. Cabia, portanto, ao aluno a organização das imagens em seu caderno, a busca do nome da profissão em língua estrangeira em dicionários e a elaboração de frases curtas, as quais descreveriam as atividades do profissional. Após o desenvolvimento de cada trabalho, os alunos poderiam expor aos seus colegas, e cada uma analisar além do seu próprio portfólio o de seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando acompanhar transformações da sociedade contemporânea buscou-se a utilização de um recurso didático, pouco citado, para o trabalho em sala de aula com estudantes de línguas estrangeiras. A utilização e a escolha do Portfólio se devem ao seu aspecto lúdico o qual visa proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa através de metodologia ativa. Toda e qualquer metodologia apresentará algumas dificuldades quanto à execução já que é possível que o aluno não tenha adquirido a autonomia necessária para a realização de nova proposta. Notou-se que todos os alunos gostaram da proposta, pois a mesma envolvia a participação ativa, no entanto, observou-se que alguns apresentaram bastantes dificuldades na hora de execução devido a que estavam acostumados com o professor oferecer todos os dados e alegavam não saber desenhar ou até mesmo utilizar o dicionário bilíngue. Outras dificuldades percebidas foram: o tempo de execução, alguns dos trabalhos excederam o tempo determinado pela professora, isto porque alguns alunos buscavam aperfeiçoar muito seus desenhos, além das dificuldades quanto à realização das pesquisas (fosse ela em dicionário, internet, livros, enciclopédias), e não souberam como administrar o tempo; a falta de materiais, devido à falta de autonomia por seus estudos, alguns alunos esqueciam os materiais solicitados para a execução das atividades.

A proposta atingiu seu objetivo, apesar das dificuldades, percebe-se que durante a atividade oral, a maioria dos alunos demonstrou conhecer o vocabulário do conteúdo estudado. Os alunos compreenderam o conteúdo, alegaram estar motivados, declararam que a atividade havia sido positiva e prazerosa, o que motiva também o professor a seguir na busca de novas metodologias. Na questão do uso do portfolio como ferramenta de avaliação, o professor pode avaliar desde a execução das atividades até a aquisição do vocabulário proposto, e o aluno pode se avaliar e avaliar a produção de seus colegas, de essa maneira desenvolveu a autocrítica e percebeu quais os pontos a melhorar.

REFERÊNCIAS

PARANA-SEED. Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná.
Curitiba: 2007, Disponível em: http//www.diadiaeducacão.pr.gov.br. Acesso em: Junho 2019.
Rico, M. y Rico. El Portfolio Discente. Alcoy, 2004: Marfil.

Colen, M., Giné , N.e Imbernon , F. La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. Barcelona, 2006: Octaedro.
Martínez, M. y Crespo, E. (2007) La evaluación en el marco del EEES: El uso del p ortfolio en Filología Inglesa. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 2. Disponivel em http://www.redu.um.es/Red_U/2/ acesso em: Junho de 2009.
Villas Boas, Benigna Maria. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2004. Papirus Editora. 5A edição.

Palavras-chave: PORTFÓLIO, METODOLOGIA, LINGUA ESTRANGEIRA

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UEA

NATALIANA DE SOUZA PAIVA - UEA

MONICA SILVA AIKAWA - UEA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este artigo tem o objetivo relatar a experiência com o uso de sequência didática como organização da prática pedagógica no componente curricular de "Metodologia da Alfabetização", ofertado no 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. Assim, ao organizar a proposta de trabalho desta disciplina no início de 2019, pensamos em como fomentar o conhecimento e compreensão dos fundamentos, métodos e processos para a alfabetização de crianças, jovens e adultos a partir das experiências de alfabetização dos futuros professores.

Desta forma, fizemos o recorte da sequência didática utilizada para trabalhar o primeiro objetivo do componente curricular que foi conhecer os fundamentos teórico-metodológicos da ação alfabetizadora no contexto educacional, com o objetivo de rememorar e socializar o processo de alfabetização dos acadêmicos, buscando sentidos e significados dados por eles durante as aulas e por fim um estudo conceitual sobre alfabetização.

Ao falar do uso da sequência didática para organização da aula, temos que pensar no conhecimento do conteúdo relacionado à organização de conceitos, princípios e leis que fazem parte do objeto do conhecimento e sua relação com o construto, como também a interlocução com o objetivo dessa disciplina para o curso, nesse caso o de Pedagogia, para professionais que atuarão com os processos de alfabetização na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Utilizamos a pesquisa qualitativa por meio da opção metodológica da narrativa como forma de compreender a trajetória educativa de alfabetização na infância e durante a vida escolar dos acadêmicos, refletindo e maturando sobre, para e com o sujeito na medida que apresentavam suas histórias de vida pela rememoração de suas experiências. Reforçando essa premissa, para Josso (2004, p.40), a narrativa "é uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores".

Desse modo, a partir da revisão de literatura, como também da narrativa da aplicação da sequência didática realizada no início de 2019 no componente curricular de "Metodologia da Alfabetização", ofertado no 8º período do curso de Pedagogia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas em Manaus se constrói esse artigo.

A sequência didática como forma de organização da aula na experiência do curso de pedagogia

Existem vários fatores desafiadores para execução de uma aula, entre muitos destacamos a heterogeneidade de saberes e experiências de vida que os alunos. Desta forma é relevante aqui pensarmos que quando falamos de sequência didática estamos nos referindo a maneira de planejar, sistematizar e organizar a aula, mas para tanto é necessário entendermos a aula como

espaço-tempo de formulação de saberes complexos e que devem fazer sentido para professores e estudantes.

Para Farias; Sales; Braga; França (2011), a aula é um lugar privilegiado para a aprendizagem, bem como locus para situações de socialização e de produção de conhecimento, exigindo de professores e de estudantes um desenvolvimento de ações interativas que se pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ção vivida.

Neste sentido, podemos pensar a sequência didática com uma alternativa para trabalhar as competências de enfoque globalizador, corroborando com a prática educacional, de acordo com Zabala; Arnau (2010, p. 146-167) ela ajuda nas análises das diferentes formas de intervenção segundo os objetivos da aula, levando em consideração os conhecimentos prévios da realidade dos alunos e do objeto de ensino, a partir de situação estimuladora significativa, metodologia variadas, revisão do conhecimento possibilitando o replanejamento da aula.

Contudo, ainda Zabala; Arnau (2010), para não podemos esquecer de outros fatores que ajudam nesse enfoque globalizador, como: as relações e situações interativas/comunicativas entre professor e aluno ou alunos; a organização social da sala de aula; organização do tempo e do espaço de acordo com as competências que se quer alcançar; organização dos conteúdos mais significativos possíveis; materiais curriculares variados como pontos de partida para as sequências didáticas; e a avaliação compatível com a metodologia utilizada.

Neste sentido, na disciplina de Metodologia da Alfabetização no 8º período de Pedagogia, tem como objetivo geral conhecer e compreender os fundamentos, métodos e processos da alfabetização de crianças, jovens e adultos, assim foi pensada em três unidades didáticas de ensino: os fundamentos da alfabetização; a alfabetização como prática libertadora e questões metodológicas de alfabetização; articuladas e ordenadas dando sentido ao plano de ensino.

Este relato de experiência foi pautado primeira unidade didática de ensino que trata dos fundamentos da alfabetização, para tanto começamos buscando nas experiências vividas pelos acadêmicos e resgatadas a partir de duas questões sensibilizadoras como forma de trabalhar os conhecimentos prévios: Quando falamos de alfabetização que sentidos e significados tem para você? Como se deu o seu processo de alfabetização na sua infância?. Podendo ser representado por desenhos, histórias e poesias.

No segundo momento os alunos puderam apresentar suas produções e narrativas sobre o processo de alfabetização e a maioria ressaltou a presença muito forte da mulher, mãe, avó nos primeiros contatos com os métodos alfabetizadores; a presença da família como incentivadora; que a escola fora lugar de repetições de signos e sons. Mas também trouxeram enquanto diferenças os métodos, a rigidez, a paciência, a apresentação de livros de histórias pela família, o uso de cartilhas pela escola, formação dos pais, quando estes tinham uma formação acadêmica eram mais presentes nos processos de alfabetização dos filhos.

Vale ressaltar que na sala temos uma acadêmica cega, que falou como foi seu processo de alfabetização em Braile pelo Instituto para Deficiente Visual, do apoio e dedicação da família, de como a escola regular teve dificuldade em inseri-la, a falta de formação dos professores.

Desta maneira, vemos a importância de se utilizar a sequência didática para alcançar os objetivos da aula, pois conseguimos perceber como os acadêmicos puderem se expressar de diversas formas para construção de sentidos e significados do conteúdo factual e conceitual da aula.

Por conseguinte, na etapa de construção conceitual foi pedido aos acadêmicos que realizassem a leitura do texto “As muitas facetas da alfabetização”, da Magda Soares e produzirem um resumo escrito fazendo relação com as experiências apresentadas nos relatos individuais. Esse momento foi singular aos alunos, pois perceberam que o texto trouxe muito da vivência de cada e assim construíram o conteúdo conceitual da unidade, que para Zabala (1988) o acadêmico é

capaz de compreender e utilizar esse tipo conteúdo para interpretação, conhecimento de situações ou construção de outras ideias.

Aqui destacamos também algumas reflexões de Trindade; Cosme (2010) onde ressaltam que os professores que trabalham como interlocutores qualificados tendem a dá apoio direto aos acadêmicos, organiza e geri as situações de aprendizagem e cria condições necessárias para promover a reflexão da ação pedagógica.

Por fim, como ação avaliadora da aula, os acadêmicos tiveram que discutir por pares e depois em grupo sobre as suas conclusões que chegaram nessa primeira unidade didática. Também foi perguntado a eles o que construíram enquanto conceitos de alfabetização e estes falaram que conseguiram entender e relacionar com suas vivências e sobretudo, queriam expressar de forma espontânea.

Considerações Finais

Ao trabalhar com sequência didática percebemos o quão é necessário para construção de dispositivos para organização dos objetivos de aprendizagem, do objeto do conhecimento, das situações de aprendizagem, para avaliação formativa do acadêmico, como também para o planejamento do professor levando em consideração seu tempo, espaço, recursos, a realidade que cerca.

Desta forma, a partir das narrativas registradas durante as aulas, fica claro o quanto professor e acadêmico se sentaram desafiados nessa construção do perfil profissional do pedagogo, mas também se levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a partir deles se construir redes de saberes, gerando uma oportunidade de relacionar conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais e Metacognitivo para um enfoque globalizador de aprendizagem.

Referências

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Escola, educação e aprendizage**m: desafios e respostas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competência**s. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Sequência didática; Educação Superior; Pedagogia

OFICINA DE MÚSICA EM ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PARANÁ

REINALDO REPINASI DOS SANTOS - UNIFAMMA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho visa relatar a experiência com as atividades de desenvolvimento de uma Oficina de Música em uma escola pública no município de Maringá, entre os meses de fevereiro de 2016 até maio de 2019. O trabalho realizado nesse período mencionado mostrou-se de grande importância para a formação social dos aprendizes quanto ao reconhecimento de suas habilidades na articulação dos processos de inserção social. A música, como uma das linguagens previstas no currículo de Artes, pela prática da docência, fez-se de notória importância ao oportunizar aos estudantes o desafio de saírem de suas zonas de conforto, desenvolvendo estratégias eficazes para aprenderem a lidar com situações de exposição em público. Os resultados evidenciaram que o espaço dado aos alunos para se exporem, a partir dos estudos e interpretações de músicas, permitiu-lhes um aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades, nas reflexões sobre a importância da música e no uso das práticas diárias da aplicação de seus sentidos dentro das diversas áreas do conhecimento, partindo da interdisciplinaridade às questões de âmbito particulares. Válido salientar que em outros anos, a escola já contava com este projeto, porém abordado de outra forma. Assim, acreditamos ter sido a estratégia interdisciplinar a responsável pelo êxito nos processos de ensino e aprendizagem efetivos, bem como pelo envolvimento entre os alunos e toda a comunidade escolar.

O objetivo precípuo da Educação Integral não se traduz pela acolhida dos alunos em tempo integral no espaço escolar, mas sim em ampliar o período de atendimento, de forma que atenda a demanda social a partir de um ensino sistematizado que oportunize novas possibilidades de acesso a diversas áreas do conhecimento, além de ampliar a gama de saberes e culturais.

Para tanto, a formação dos professores ganhou foco preponderante no município acontecendo periodicamente em todas as áreas do conhecimento, desde o português e a matemática, até às artes e as áreas do empreendedorismo, estando também em caminho pareado com o PNE no trato da formação continuada

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, S.d).

Assim, abriram-se espaços para discussões das práticas docentes acontecendo como momentos de socialização nestas capacitações. Desse modo, a mudança de práticas inadequadas e aquisição de novos saberes a partir dos relatos postos nestes momentos conjuntos, passaram a agregar valores consideráveis para novas práticas.

Dessa forma, os professores passam a desempenhar suas ações com mais segurança e apoio da rede de assistência da secretaria da educação. As escolas passaram a operar nas suas oficinas de música, trabalhos que ganharam maiores visibilidades dado o envolvimento dos professores

pelo prazer de ensinar aliado ao que esta oficina estava lhes oportunizando em retorno pelo trabalho prestado.

Primeiro Contato com a Rede de Ensino Municipal

Não posso ignorar minha história de trabalho na rede privada de ensino que precede o ingresso na rede municipal de ensino publico. O trabalho no sistema privado sempre foi muito cobrado pela comunidade escolar por todos os seus membros, e com muita ênfase pela equipe diretiva. Inicialmente, essa cobrança se caracterizada como algo que causava medo e insegurança, mas por consequência de seu cumprimento, também gerava uma estabilidade reconhecimento.

No ano de 2016, prestei concurso para o Cargo de Educador Infantil no município de Maringá. Tendo sido aprovado, assumi o cargo e fui direcionado a uma escola municipal assumindo a Oficina de Música nas turmas de 2º à 5º ano. Como aprendido na universidade, pronto para iniciar a preparação de aulas seguindo os passos de um planejamento convencional, fui acometido pela grata surpresa de que a Secretaria Municipal de Educação dispunha de planejamento próprio e plano de aula preparado, prontos ao uso dos professores, sempre sendo posto pela equipe pedagógica como uma sugestão a ser seguida, nada imposto.

Assim, adotei as sugestões da secretaria e não elaborei novo plano de aula. Mas com o tempo, percebi que poderia dar mais de mim para aquelas crianças, mantendo o mesmo ritmo de trabalho que outrora exercia na rede privada de ensino. Passei a modificar o plano de aula recebido, mudando o repertório musical. Introduzi músicas que versavam sobre questões sociais/políticas/históricas.

O primeiro ano de trabalho foi um período de adaptação para ambas as partes, professor e aluno. Um mundo social novo no qual eu estava me inserindo, e para eles um bombardeio de mudanças por um modelo diferenciado de dar aula. Eu busquei sair da rotina, abandonar cadernos, lousa, livros. Minhas aulas eram totalmente práticas, do inicio ao fim. Esse de sujeito ativo suscitado nas aulas foi sendo adquirido durante a participação e o envolvimento dos alunos, oportunizado pelas atividades de leitura e interpretação das músicas propostas antes de sua apresentação pública em coral.

Não há motivos para ministrar uma aula de música se o resultado final de sua aprendizagem não resultar numa apresentação pública a toda comunidade escolar. Fora conversado com a equipe diretiva da escola, para que ao final de cada bimestre, pudéssemos fazer a exposição da(s) música(s) que foram objeto de estudo desse período. Isso foi acordado para acontecer e tornou-se um incentivo para que os alunos se desempenhassem nas aulas.

Barreiras e Superações

O trabalho com a música em sala de aula não é fácil, ainda mais, no meu caso, quando não se tem apoio de instrumentos musicais, que tornam o trabalho mais satisfatório e compreensivo para quem recebe as tarefas a serem desempenhadas. Posto isso, dada a ausência de recursos, fiz meu trabalho em canto coral sem acompanhamento de instrumentos.

Fora introduzidos uma serie de exercícios de relaxamento corporal e aquecimento vocal, imprescindíveis à prática musical. Com o tempo as crianças foram tomando gosto pelas aulas.

A partir dessa realidade que se instaura à disciplina, coube a mim buscar direcionar as aulas de uma maneira que pudesse desenvolver as habilidades necessárias sem deixar de enfatizar adequadamente a cada uma.

Após o 1º bimestre do primeiro ano de trabalho, a escola já ganhara uma nova cara com as aulas de músicas e a equipe pedagógica passou a dar maior importância às aulas e me dando maior abertura espaço para a realização do meu trabalho.Introduzi em sala de aula um mecanismo de ensinar música aliado a coro cênico, onde os alunos deveriam cantar se expressando, para que deixassem a timidez de lado. O intuito era fazer com que eles se expressassem através da música em gestos e expressões corporais/faciais.

A prefeitura do município passou a promover anualmente um evento aberto ao publico, sobre musica, onde as crianças da rede municipal se apresentavam fazendo interpretações de músicas pré-determinadas por uma comissão da secretaria da educação.

Esse trabalho de música aliado ao coro cênico possibilitou grande visibilidade de meus alunos perante toda a rede municipal de ensino e, por conseguinte, meu trabalho. A partir das apresentações feitas no teatro municipal, ganhamos espaço para convites em apresentações em aberturas de Congressos Estaduais realizados em nosso município e interpretação de uma música, tema do Projeto Justiça Restaurativa, que é desenvolvido nas escolas de nosso município.

O reconhecimento nos rendeu participação noutro projeto, Justiça e Cidadania, promovido pelo Fórum Municipal, onde as crianças interpretaram um julgamento e finalizaram com a apresentação de uma música Conta Mão interpretada por Pitty. Para, além disso, no ano anterior, fui escolhido como um dos professores modelo do município e compartilhei uma das minhas aulas com a tv local em homenagem ao dia dos professores.

Os resultados foram colhidos, de modo paulatino e natural. Os alunos, tomavam vieses de forma que sentiram-se à vontade para lhe dar com as situações propostas em sala de aula

Atualmente, encontro-me em licença da sala de aula, para aperfeiçoamento e dedicação aos estudos, a fim de um retorno breve, com mais coragem para encarar maiores desafios, e desafios de outras aeras, que possam me tirar da zona de conforto.

Considerações Finais

Vejo que é de suma importância que professores em prática e futuros professores tenham contato com relatos daqueles que vivenciam/vivenciaram diversas situações oriundas de sala de aula. Concomitantemente, é notório que estes estudos contribuem para a formação continuada, revelando-nos tomadas de decisões diferenciadas, melhorando e transformando a prática docente.

Tudo que fora posto aqui serve como exemplo para “injeções” de ânimo, a fim de somar forças para ações conjuntas docente e de toda a comunidade escolar, que se estendem a curto, médio e longo prazo, no/pelo compromisso de todos

Finalizo este relato, com uma sensação de dever cumprido, de não ter chego a uma nova rede ensino e ter me acomodado com básico, mas de ter conseguido tirar do meu trabalho, o melhor que poderia ter feito diante da realidade encontrada, e saber que tudo pode ser melhor.

Referências

MARINGÁ, Secretaria da Educação.
Disponível em:http://www2.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=educacao-integral/9 . Acesso em: 10 de julho de 2019.

MARINGÁ, Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/3c1871b9202b.pdf Acesso em: 10 de julho de 2019.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, Avalição e Perspectiva. Disponível em:https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-11-17-16-20-42.pdf.Acesso em: 10 de julho de 2019.

PLANEJANDO A PROXIMA DÉCADA. Disponível em:http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.Acesso em: 10 de julho de 2019.

Palavras-chave: Música. Atividade Docente. Interdisciplinaridade. Comunidade Escolar.

OS JOGOS COMO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS

JORDANA BORCHARDT BLASI - UFSM

ESTEFANI BAPTISTELLA - UFSM

AMANDA APARECIDA DE OLIVEIRA - UFSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho é realizado a partir das experiências vivenciadas por uma acadêmica de Pedagogia (diurno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Anos Iniciais.
O projeto é realizado em uma escola de rede pública estadual, localizada no bairro Km Três da cidade de Santa Maria/RS, atende crianças e adolescentes de Ensino Fundamental e também conta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É uma escola pequena, que tem em torno de 320 alunos, divididos entre 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano no turno da manhã, 1º, 2º, 3º e 4º ano no turno da tarde e EJA no turno da noite.
O projeto na escola começou a ser planejado no segundo semestre de 2018, tendo o início da realização no contexto da prática em 2019 e sendo a primeira vez nessa escola. Para isso, foi adaptada uma sala com materiais necessários para criar uma turma multidisciplinar e multiseriada no turno inverso dos alunos dos anos iniciais. Essa, tem capacidade para atender 25 crianças, todavia, apenas 8 são frequentes, sendo do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Para mediar a turma, são 5 bolsistas envolvidas. Estas, estão organizadas por escalas, oportunizando igualmente todas as funções para cada uma, sendo: coordenar a sala, fazer o relatório diário, auxiliar os alunos e participar do ateliê (atividade que é desenvolvida com toda a turma no horário regular de aula, do 1º ao 5º ano). A sala multi (como chamamos) tem o objetivo de auxiliar os alunos nas três áreas do conhecimento: raciocínio lógico matemático, lecto-escrita e localização espaço-temporal, permeado pelas relações interpessoais. Os alunos são divididos em pequenos grupos para usufruir dos jogos desses eixos e realizam um circuito na sala, tentando jogar todos propostos. A ideia é que eles mesmos se auxiliem no processo. Essas crianças que participam da sala multi são selecionadas pelas suas professoras regentes, reconhecidas por elas como as que apresentam mais dificuldades, através de um parecer descritivo fundamentado nos eixos mencionados. Acontece três vezes por semana durante duas horas por dia e os pais ou responsáveis assinaram um termo com consciência disso.
Outra parte do projeto, já citado anteriormente, é o “ateliê”. Este, tem como objetivo também trabalhar os três eixos, entretanto, é apenas uma das bolsistas como regente de uma turma dos anos iniciais. Acontece uma vez por semana durante aproximadamente duas horas e envolve todas as crianças da turma, tendo dificuldades ou não.
Com esse trabalho, é objetivado analisar as experiências com os jogos que auxiliam no processo de raciocínio lógico matemático na sala multi, oportunizando aos alunos uma maneira mais agradável de aprender uma área do conhecimento que não é considerada fácil. Junto com as

ideias de Kátia Smole (2001) no seu livro sobre habilidades básicas para aprender matemática e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordando os objetos de conhecimento e habilidades necessários para cada etapa. Uma análise de como é importante o programa para os acadêmicos participantes, que se tornam protagonistas do que estudam no curso, possibilitando um privilégio na sua caminhada acadêmica e profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

A escola conta com alunos vindos de uma realidade social crítica, na qual muitos não têm oportunidades além do que aprendem lá. Dessa forma, o PIBID encontra com esses alunos que têm mais dificuldades na sala multidisciplinar, objetivando possibilitar novas formas de aprender o mesmo conteúdo ensinado em aula, com os jogos lúdicos. Esses, foram confeccionados pelas pibidianas para atender as dificuldades particulares de cada um.

Para tanto, foi analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contém os objetos de conhecimento e habilidades da matemática para cada ano dos anos iniciais. Contudo, notou-se que os alunos estavam acompanhando-a, porém para isso, pulando etapas de ensino e tendo mais dificuldades, considerando a pluralidade dos tempos que cada um leva para aprender.

Partindo dessa observação, foi voltado aos primeiros conteúdos abordados na matemática nos anos iniciais em forma de jogos para que os alunos aprendessem a ler a matemática, possibilitando sentir o prazer de obter resultados positivos com conteúdos mais fáceis, para então partir gradativamente para os mais difíceis. Segundo Smole (2001, p. 71) "[...] os alunos devem aprender a ler matemática e ler para aprender matemática durante as aulas dessa disciplina, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê[…]" Dessa forma, começamos o trabalho com o reconhecimento dos símbolos matemáticos: adição, subtração, multiplicação e divisão (+, -, x e ÷) com o uso de um dado que contém todos os símbolos e jogos que o envolvam.

Após os jogos para reconhecimento dos símbolos, utilizamos jogos de soma que desafiassem os alunos que tinham mais dificuldade, e para os que já sabiam, pedimos que ajudassem os colegas que estavam aprendendo. Isso porque as crianças têm uma linguagem mais fácil e com mais afinidade, proporcionando aos alunos novas metodologias de aprender que muitas vezes nós adultos não pensamos em utilizar.

Dessa forma, os alunos foram evoluindo e no momento já fazem contas de adição, subtração e estão começando a aprender as contas de multiplicação da tabuada. Em todas as contas realizadas eles utilizam o material dourado, que contém peças de unidade, dezena e centena para auxiliar na contagem, além de efetuarem os cálculos sobre um tapete mágico, que é dividido em três partes (unidade, dezena e centena).

CONCLUSÕES:

O processo de ensino-aprendizagem de cada aluno é diferente e precisa ser respeitado. Para tanto, o PIBID alcança esses que estão sendo prejudicados por não estarem no mesmo tempo de aprendizagem de seus colegas, possibilitando novas formas de ensino com os jogos. O projeto se torna fundamental na escola e na vida de cada uma das crianças, dando a oportunidade de prosseguirem com seus estudos.

O gosto pela matemática e problemas solucionados pelo raciocínio lógico-matemático podem ser adquiridos independente da pessoa. Para isso, é necessária uma boa base educacional que possibilita aprender de maneira lúdica e didática. Os jogos são uma forma de mostrar às crianças que é possível aprender brincando e que os problemas podem ser solucionados.

Além disso, o projeto também se torna de grande importância para os bolsistas que ainda estão em processo de formação. Esses, passam por desafios que uma escola apresenta, tendo o objetivo de suprir as dificuldades e achar soluções, gerando criatividade, autonomia e responsabilidade, possibilitando uma experiência única ainda enquanto estudantes e um repertório teórico além do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I. Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

Palavras-chave: Raciocínio lógico matemático; Jogos lúdicos; Escola.

PERCEPÇÕES ACERCA DA MATEMÁTICA: CRENÇAS E MITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANE APARECIDA PENKAL TRIANOVSKI - PUCPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PERCEPÇÕES A CERCA DA MATEMÁTICA: CRENÇAS E MITOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo: O presente trabalho trata-se de discursos pré-construídos voltados para a área da matemática. Que atire a primeira pedra quem nunca ouviu falar "matemática é difícil" ou ainda "matemática é para poucos". E é justamente esse tema que será tratado, já que ensinar matemática também é para poucos. Dentro do senso comum surgem mitos que vão sendo passados adiante, além da mídia, da sociedade e dos próprios professores da área que perpetuam isso. Este trabalho tem como objetivo desmitificar os mitos dessa matéria que causa tanto medo aos alunos e mostrar que é possível aprender brincando. Para isso, estão sendo propostos jogos didáticos para que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental usem da sua liberdade e autonomia dentro da disciplina. Estes jogos de aprendizagem são confeccionados pelos próprios alunos e com a utilização de materiais recicláveis, portanto, trabalha-se o conteúdo da matéria, a sustentabilidade e toda a área cognitiva da criança. Avaliando as atividades e resultados desenvolvidos com o projeto, pode-se notar uma melhora em vários pontos. São momentos de descontração e relaxamento, mas que rendem muito mais na aquisição de conhecimento. Aprendem diferentes formas de cálculo, aprimoram agilidade, raciocínio e atenção, além de melhorar as relações aluno/aluno e trabalhos em grupos. Desde sempre ouve-se falar que matemática e arte estão relacionadas, então porque não aproveitar para desenvolver esse tipo de atividades e liberar a criatividade e imaginação? E afinal, como aprende-se a nadar? Claramente, a resposta será "nadando", então por que com a matemática seria diferente? É importante colocar em prática o que aprende-se durante a semana, portanto os jogos têm-se mostrado um ótimo elemento de aprendizado, com resultados positivos.

Palavras-chave: Matemática; Mitos; Emoções.

INTRODUÇÃO

É interessante notar como os alunos entram para o ambiente escolar já com a ideia de que matemática será a matéria mais difícil a enfrentar, e nem os professores da disciplina escapam da culpa, já que incitam os alunos a estudar mais para essa matéria do que para as outras, já que, além de ser mais "difícil", é o que pesa em vestibulares e concursos.

E pode-se entender o desespero dos alunos. A dificuldade está no fato de ser uma disciplina abstrata, afinal não vemos os números caminhando pelas ruas da cidade. E os mitos advém da falta de didática em sala de aula, falta de dinâmica, linguagem de difícil acesso, fórmulas

prontas despejadas sobre as cabeças das crianças, acúmulos de conteúdos, dentre outros. E estes são, na grande maioria, a causa dos bloqueios cognitivos com a matemática.

Com a oportunidade, oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), coloca-se em prática o que aprende-se na teoria, ponto importante para o ser professor, além da possibilidade de desenvolver projetos. Para a base desse trabalho, foi desenvolvido um projeto, com o apoio da professora supervisora, durante todas as terças-feiras do ano, com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta é trabalhar normalmente com os conteúdos apropriados para a série durante a semana, e nas terças colocar em prática aquilo que foi aprendido, relacionando os assuntos com a realidade e fazendo uso de jogos, geralmente confeccionados pelos próprios alunos.

.

DESENVOLVIMENTO

A ideia do projeto deu-se com as dificuldades que a maioria dos alunos tem na base da matemática, já que no Ensino Fundamental Anos Iniciais os professores têm uma formação geral, não específica em exatas, deixando a desejar na qualidade de ensino exigida pela matéria. Desta forma, viu-se a necessidade de revisar os conteúdos básicos abordados nos primórdios da base educacional correlacionando-os com o que estava sendo abordado no momento. E para não tornar maçante, os alunos foram separados em grupos onde foi proposta a confecção de jogos e brincadeiras diversas, com o intuito de que todos tivessem o contato com as diferentes formas de abordagem de um mesmo conteúdo, aprimorando assim os conhecimentos adquiridos. Os trabalhos, desenvolvidos pelos alunos, foram assim intitulados: Batalha dos Números Positivos e Negativos, Roleta do Números Decimais, Avançando com o Resto (da divisão), Jogo Multiplicativo, O Lado Doce da Matemática (propriedade das potências e equações) e Stop da Multiplicação. Para finalizar essa primeira etapa, foi realizada a avaliação destes jogos de aprendizagem por rotação, e os resultados analisados foram muito satisfatórios, além de ser revisado o conteúdo trabalhado, é imprescindível a aproximação e contato aluno/aluno. Com o bom retorno obtido por parte dos alunos, deu-se, formalmente, início ao projeto.

Após assistirem ao filme Divertidamente foi possível trabalhar com os sentimentos, considerando que o medo que os alunos sentem pela matemática está diretamente relacionado à esfera das emoções, segundo um estudo, de 2012, realizado pela Universidade de Chicago. Os alunos confeccionaram uma caixinha representando a cabeça da Riley, personagem principal do filme, e além de escreverem um pouco sobre o filme, dialogaram também sobre seus sentimentos.

Ao serem analisados assuntos sobre Equações de 2º Grau, algo considerado difícil e que envolve muitas fórmulas, foi aplicado o jogo do Stop. Foi realizada uma tabela no quadro negro, com diversos números, que seriam as possibilidades de respostas. Após os alunos confeccionarem suas cartas de acordo com o sentimento sorteado pelo grupo, iniciou-se o jogo. Equações eram sorteadas e escritas no quadro, o grupo que respondesse rapidamente e corretamente, colava suas cartas em cima das respostas, e quem terminasse primeiro era o vencedor. Neste jogo, em especial, os alunos trabalharam com a liberdade e autonomia, pois ao contrário de provas, não foi cobrado uma forma específica de calcular as raízes da equação, podendo ser utilizado Bhaskara, Relação de Girard (soma e produto) ou os métodos de resolução das incompletas, o importante era chegar no resultado com rapidez, sendo o tempo um critério muito importante em vestibulares e concursos, por exemplo, que é um item pouco

trabalhado em sala de aula. Com a empolgação da turma, gerou-se uma competitividade, porém, uma competitividade boa, onde o erro servia como uma oportunidade ao aprendizado. Após uma das equipes acertar, notou-se uma intensa discussão entre os alunos com relação ao porquê de determinada resposta estar correta e outra não.

Voltando a trabalhar com o filme Divertidamente, individualmente, cada aluno confeccionou uma mandala, objetivando formar um mosaico geométrico, e as cores utilizadas eram de acordo com os sentimentos de cada um. Para complementar a atividade, os alunos escreveram um texto de opinião, falando sobre o bullying na matemática, tanto em relação aos mitos que a sociedade coloca com a disciplina, quanto em relação ao bullying que alguns alunos sofrem ao não saberem ou terem dificuldades com a matéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização deste projeto, notou-se bons resultados, portanto a atividade continuará até o fim do ano, assim, todo o material confeccionado pelos alunos será colocado em exposição na Semana Cultural do colégio. Além de desmitificarmos os mitos sobre a matemática ser difícil, é uma forma a mais de praticar os conteúdos, levando em consideração que aprende-se mais brincando.

Elaborar estes jogos fez com que os alunos refletissem mais, usassem da sua criatividade, tomassem decisões em grupo e resolvessem os possíveis conflitos que surgissem com a oposição de ideias dentro da equipe. Todos estes pontos são cruciais para a convivência em grupo, afinal a escola é o primeiro local de socialização.

Pode-se notar também uma melhora nas áreas motora, cognitiva, afetiva-emocional e do conhecimento. Com os jogos de aprendizagem os alunos desenvolveram percepção visual, atenção, memória, raciocínio, conceituação, estruturação e organização espacial e temporal, socialização, assertividade, aceitação de regras e limites, cálculos matemáticos e linguagem oral e escrita.

Juntamente com os jogos está sendo trabalhado o tema da sustentabilidade, outro item importante nos dias de hoje, sendo extremamente necessário fazer com que as crianças entendam que é preciso garantir os recursos naturais que o planeta disponibiliza, recursos estes finitos e não renováveis. Portanto, para a confecção de todos os jogos e brincadeiras, estão sendo utilizados apenas materiais recicláveis.

Portanto, o objetivo de desmitificar os mitos e mostrar que a matéria pode ser aprendida de forma divertida está sendo cumprido. E para ensinar uma criança a nadar, adianta colocar ela apenas para olhar o ato? A matemática é a mesma coisa, não se aprende só olhando, é necessário fazer e praticar. Assim, qual a melhor forma de ensinar, se não com a utilização de jogos? Os alunos se divertem, e nós, como professores, observando e analisando os resultados obtidos, daremos continuidade ao projeto.

REFERÊNCIAS

BALMANT, Ocimara. Especial para o Estado, O Estado de S.Paulo. Por que somos tão ruins em matemática?. 2011. Disponível em: https://www.estadao.com.br/noticias/geral,por-que-somos-tao-ruins-em-matematica-imp-,728446. Acesso em: 18/06/2019.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro (2012). Por que alguns gostam dos cálculos e outros odeiam?. Disponível em: https://www.superprof.com.br/blog/por-que-matematica-da-medo-e-e-dificil/ . Acesso em: 18/06/2019.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. A dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/18480. Acesso em: 18/06/2019.

Palavras-chave: Matemática; Mitos; Emoções.

PIBID: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UMA SALA MULTISSERIADA-MULTIDISCIPLINAR

CRISTINE DA SILVA VIEIRA - UFSM

KETLIN LARISSA PRIEBE - UFSM

Eixo – Didática

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A metodologia que embasa o trabalho é de abordagem qualitativa, e a coleta de dados está ancorada na inserção como bolsista em uma escola pública estadual de Santa Maria, Rio Grande do Sul, analisando e refletindo as práticas pedagógicas desenvolvidas, com crianças do 2° ao 5° ano do Ensino Fundamental durante o mês de junho de 2019, utilizando-se do citado jogo.

A instituição referida é de rede pública está localizada no bairro São José, KM 3 na cidade de Santa Maria/RS e atende crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio. O sub-projeto Pedagogia/PIBID/UFSM, atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, divididos em grupos nas duas modalidades que são: sala multisseriada-multidisciplinar e no ateliê. O PIBID entrou na escola no ano de 2018 e está atendendo cerca de 19 alunos no ateliê e 13 na sala multisseriada, ambos no turno da manhã. Trabalham nesta escola um total de oito bolsistas. O ateliê é sempre na quarta feira e a sala multisseriada é segunda, quarta e sexta, todos as aulas no turno da manhã que é o turno inverso das crianças.

Em vista disso, destaco a relevância da sala multisseriada, pois essa experiência gira em torno da socialização e cooperação das crianças de diferentes idades destacando a importância do jogo como forma de aprendizagem lúdica. Como também é imprescindível as crianças com dificuldade de aprendizagem, pois este proporciona vários jogos divididos em três eixos que são: a lecto escrita, raciocínio lógico matemático e o espaço temporal.

Portanto, para este trabalho descrevo em um relato de experiência, por meio da atividade nomeada como “o pião da matemática”, o qual destaca-se sendo um importante jogo para trabalhar a noção de duas operações (adição e multiplicação), como também, de facilitar o melhor entendimento a tabuada. Por fim, ressalto a importância de entrar para o PIBID e descrever o quanto é de extrema importância aos alunos de graduação, pois essa é uma oportunidade única de estar dentro de uma escola e viver suas rotinas.

DESENVOLVIMENTO

A sala multisseriada é um espaço de convivência entre crianças de diferentes idades, na Escola Professora Naura Teixeira, o PIBID atende 13 alunos, do 2° ao 5° ano, no horário inverso da aula, entram às 08:00 e saem às 10 horas. Todas as manhãs na “sala multi” trabalhamos três eixos temáticos, que são: a lecto escrita, o raciocínio lógico matemático e o espaço temporal, todos trabalhados através de jogos lúdicos.

Em vista disso, destaco a importância das crianças de diferentes idades conviverem no ambiente de aprendizagem, pois estas, se ajudam, cooperando umas com as outras, construindo juntas o seu conhecimento.

Além disso, outro ponto que gostaria de salientar é a questão de trabalhar com a ludicidade, pois nela os alunos podem experimentar, criar, se divertir, interagir e ao mesmo tempo aprender por meio de jogos e brincadeiras proporcionando uma melhor aprendizagem para as crianças, uma vez que é através dessas atividades que elas poderão entrar em um mundo da criatividade, do prazer, da curiosidade, da socialização entre os demais, e com isso, atingir significativos indicies de desenvolvimento.

Como também, a bolsista tem a oportunidade de trabalhar com a brincadeira, com o jogo, proporcionando assim, um melhor conviveu com as crianças e principalmente sabendo ver elas e escuta-las, pois segundo FREIRE (1996, p. 113), "[...] aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.", ou seja, para ser uma boa educadora é necessário saber ouvir as crianças e entender o que elas tem a dizer, entender as suas necessidades, escutar se gostaram das atividades se é lúdico para elas, pois de acordo com Luckesi (2014, p. 18):

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das "brincadeiras". Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Por isso, como futura pedagoga tenho que entender que a ludicidade é algo que cada criança enxerga de um jeito, a brincadeira que é legal e lúdica para um, poderá não ser para o outro, e, é por isso que os educadores devem ter uma pedagogia do olhar e da escuta sensível, porque necessitam de conhecer os seus alunos, de saber o que gostam, saber ouvi-los para poder ajuda-los de uma forma melhor.

Outrossim, por meio desse artigo, trago como imprescindível a este trabalho um relato de experiência de uma atividade de raciocino lógico matemático com crianças do 2° ao 5°ano, tratando da importância de trabalhar um jogo de matemática por meio da ludicidade.

O jogo é nomeado, "Pião da matemática" e tem por objetivo trabalhar contas objetivando as noções de duas operações (adição e multiplicação), como também, pode ser aperfeiçoada a tabuada de uma forma lúdica com as crianças.

A atividade consiste em um CD com números em sua borda, do 0 ao 10 e no centro uma tampa de garrafa pet, em cima dessa tampa, velcro para pôr o número a ser multiplicado ou somado, embaixo para formar o pião, uma bola de gude com intuito de o aluno pegar pela tampa e conseguir girar o pião. Após, para parar o pião, eles colocam o dedo, assim onde estava o dedo o aluno deve olhar e identificar que número que parou, para assim, realizar a conta, por exemplo: o número 2x no centro do CD e o outro número 3, então resultaria na multiplicação do 2x3, assim o estudante que girou o pião tem que realizar a conta.

Ao observar as crianças jogando pude perceber que os estudantes conseguiram realizar cálculos mentais, identificar as duas operações (adição e multiplicação), e também tiveram uma maior facilidade em trabalhar com a tabuada de uma forma mais divertida. Porém, algumas crianças do 2° e 3 ° ano tiveram uma maior dificuldade com a multiplicação, mas com a ajuda do material dourado conseguiram realizar as contas.

Por isso, o PIBID é imprescindível aos alunos de Pedagogia, visto que essa é uma oportunidade única de estar dentro de uma escola, conhecer os professores, os funcionários, a rotina, os pais, os alunos, as suas histórias, onde moram, o que gostam de fazer, ou seja, estar inserido nessas vivências só tem vantagens a formação.

Por fim, concluo que as vivências em uma sala multisseriada e multidisciplinar, do mesmo modo, o trabalho com o jogo pião da matemática é de suma importância a minha formação como pedagoga, pois pude sentir como é ser professora, planejar, construir jogos, pensar em

atividades, executa-las com as crianças, ver se gostaram ou não, enfim poder exercer o papel de docente de uma forma alegre, leve e divertida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou relatar uma experiência de jogo articulada a vivência em uma sala multisseriada e multidisciplinar, como também, a importância do PIBID para com a formação de pedagogos.

Os conhecimentos alcançados no PIBID são importantes para a formação do pedagogo, os planejamentos, a rotina de chegar sempre no horário, a responsabilidade de ensinar as crianças, de conquista-las de um jeito alegre e divertido, mas com certeza o grande desafio de chegar na sala e organizar os alunos, pedir para que façam as atividades são competências necessárias para o bom desempenho profissional futuramente, por isso é muito importante se todos os alunos de graduação em Pedagogia pudessem ter essa oportunidade de vivenciar a teoria das aulas na instituição e a prática na escola.

A experiência de ensinar, de criar com eles, de conhecer, de saber sobre as suas rotinas, de algum deles faltar a aula e depois chegar explicando o porque da falta, de no final de todas as aulas sentir os seus abraços de afeto e carinho, de escrever no caderno de registros e dizer que amou os jogos e a aula, essas vivências de que descrevo aqui, as quais todo o estudante de Pedagogia deveria vivenciar. São essas crianças que te motivam ainda mais, a continuar estudando, a continuar planejando, a entender uma maneira mais fácil para ensina-los, a buscar entender o que precisamos levar até eles para que gostem da escola, para que gostem de estudar.

Por fim, aprimorar o raciocínio lógico matemático, é imprescindível que seja de forma lúdica, por meio de jogos, como o mencionado aqui neste relato de experiência, pois as crianças se divertem, muitas gostam de competir e ao mesmo tempo aperfeiçoa o entendimento em matemática com a atividade, sorrindo, pedindo ajuda para os colegas e as bolsistas, pois o nosso dever é sempre deixá-los a vontade para pensar e realizar os cálculos.

REFERÊNCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

Palavras-chave: PIBID. Sala multisseriada e multidisciplinar. Lúdico.

PROJETO DE EXTENSÃO "SUPERAÇÃO IDEB" NO IFPR DE JACAREZINHO

SERGIO VALE DA PAIXÃO - IFPR

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência tem por objetivo tornar público uma experiência muito interessante que tivemos enquanto coordenador de um projeto de extensão que visa a formação continuada dos educadores do município de Jacarezinho no interior do estado do Paraná. As escolas atendidas pelo projeto de extensão "Superação IDEB" foram selecionadas junto aos gestores municipais da cidade de Jacarezinho – PR. Foram contempladas as escolas e os professores das escolas que obtiveram notas baixas na avaliação IDEB em 2015/16 na fase inicial do projeto de extensão. No entanto, dada a excelente participação dos educadores e o bom desempenho nas atividades, o projeto de extensão passou a ser renovado desde então e atualmente já faz parte do calendário de formação continuada dos educadores do município de Jacarezinho – PR ao longo dos anos.

Utilizamos como procedimento metodológico para este projeto de extensão, encontros presenciais para a formação continuada dos professores. Os encontros acontecem bimestralmente ou conforme necessidade e disponibilidade de horários da escola. Além dos encontros coletivos bimestrais, que ocorrem com todos os professores e gestores das escolas atendidas, há também, reuniões individuais com os docentes a que chamamos de assessoria pedagógica.

Os encontros coletivos servem para que possamos, em formato de oficinais, estudar e elaborar estratégias de ensino que proporcionem um repensar e um agir docente colocando a ação e o fazer nas atividades de sala de aula sob responsabilidade dos alunos, reconhecendo o papel de mediação dos professores neste processo (HERNANDEZ; MONTSERRAT, 1998). As propostas estão fundamentadas nas pesquisas mais recentes sobre ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias e na elaboração de projetos de ensino (NOGUEIRA, 2008) em que a cognição e a afetividade sejam indissociáveis (ARANTES, 2015).

A formação dos educadores: pedagogia de projetos em ação

A função da escola é preparar para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para essa inserção não estão todos contidos nas matérias tradicionais. Essas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialista em Matemática, História, Educação Física, etc. –, mas proporcionar saberes necessários para o aluno poder utilizá-los em situações em que sejam solicitados (MORENO et al., 1999, p. 45).

Todos os conteúdos curriculares necessários para a construção de Projetos de Aprendizagem com os estudantes estão presentes em suas inúmeras posturas diante das coisas que os cercam, pelo olhar observador e atento do educador. As curiosidades dos alunos, o que consomem, o que lhes agradam, suas resistências, suas exigências, seus anseios e afetos, ou seja, os seus campos de experiências, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. (BRASIL, 2018).

As orientações dadas aos professores participantes do projeto de extensão são as de que o professor mediador, ao observar as necessidades de sua turma, ou seja, os conteúdos que devam

ser trabalhados com os alunos, possa iniciar o primeiro passo para a construção do projeto da turma. Depois de realizada tal observação e compreendido qual o conteúdo dará início ao Projeto, inicia-se a escolha do Território, bem como a elaboração de Pergunta Exploratória que darão início as investigações e as descobertas do projeto das crianças.

A Pergunta Exploratória para essa faixa etária principalmente para os mais pequeninos, na maioria das vezes, é elaborada pelo educador para ser respondida por ele mesmo sobre a necessidade das crianças. É possível que pensemos: ao perceber, no dia a dia da sala de aula que as crianças não estão com estímulos suficientes para terem a autonomia necessária para realizarem determinadas atividades, tem-se o Índice Inicial, (ZABALLA, 2012, p. 40) a primeira impressão do que as crianças sabem, ou não sabem, sobre o assunto que será trabalhado no Projeto. A partir dessa observação, questiona-se: quais têm sido os estímulos recebidos para que as crianças desenvolvam autonomia para realizarem suas atividades? Esse pode ser um exemplo de Pergunta Exploratória construída pelo educador e, a partir da exploração do Território, ou seja, os espaços potenciais de pesquisa por meio de atividades de diálogos e investigação possa-se considerar o que será necessário realizar com as crianças ao longo do Projeto para que, a partir do Índice Formativo (ZABALLA, 2002, p. 40), possam aprender mais e melhor sobre aquilo que inicialmente sabiam (ou não sabiam!) sobre o assunto. Nas atividades com o Índice Formativo, "(...) pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos." (BRASIL, 1998, p. 23). Nota-se, então que a Pergunta Exploratória é elaborada pelo professor mediador sobre as necessidades de seus alunos, tendo-se como referência determinados conteúdos curriculares.

As atividades necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças para que aprendam mais e melhor sobre os assuntos, a que chamamos de Índice Formativo, serão as mesmas que ocorrem naturalmente no dia a dia da escola, utilizando-se dos mais diferentes espaços e materiais comuns ao ambiente da instituição, porém, seguindo a temática que se estabeleceu no início do Projeto com a avaliação do Índice Inicial (ZABALLA, 2002, p. 40) pelo educador.

Os estímulos por meio das atividades lúdicas, as atividades com pintura e colagem, envolvendo as artes, comuns na escola do ensino fundamental, às canções, brincadeiras etc., enfim, as inúmeras estratégias que colaborarão para o desenvolvimento das crianças naquilo que inicialmente, quando da observação do Índice Inicial foi diagnosticado, são bem-vindas para colaborar com o aprendizado e desenvolvimento das habilidades dos aprendizes. Quando o projeto se encontra na etapa do Índice Formativo, faz-se necessário pensar em estratégias de aproximação das famílias e das pessoas para fazerem parte do Projeto. É exatamente nesse momento que se faz necessário pensar em estratégias de mobilização dos saberes dispostos na comunidade, assim como no currículo escolar, a fim de se buscar as respostas para as perguntas feitas pelas crianças no Índice Formativo. Com a participação da comunidade em rodas de conversa, em palestras formativas, em atividades coletivas é que cumprimos mais uma etapa da metodologia, ou seja, o envolvimento e a participação da Comunidade de Aprendizagem.

Por fim, chega o momento do Índice Final, etapa metodológica na qual todos os envolvidos no Projeto celebram as aprendizagens e reconhecem os saberes construídos do decorrer do trabalho além das formas como foram construídos e as parcerias necessárias para essa construção. Com certeza esse é um bom momento de socializar com todos os envolvidos no Projeto as inúmeras aprendizagens que o projeto proporcionou. Mais importante que o modo como se vai apresentar aos envolvidos, fica a certeza de que a culminância do projeto é a celebração da palavra mais importante ao final do trabalho e que deva ser destacada acima de qualquer outra situação, as aprendizagens. Portanto, a Pedagogia de Projetos tem sido um valioso instrumento de trabalho

para o professor quando compreendida como uma metodologia que valoriza a experiência e curiosidade das crianças por meio das vivências de aprendizagem.

A partir dos projetos, temos percebido o quanto o investimento em formação é condição vital para o fortalecimento de práticas pedagógicas atuais em consonância com as demandas trazidas pelos alunos contemporâneos.

Referências

ARANTES, Valéria Amorin. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na eeducação. Disponível em:http://www.teleminiweb.com.br/Ciencias/Artigos/afet_cognicao.pdf. Acesso em: 03/04/2015.

BRASIL. Parametros Curriculares Nacionais. (PCNs). Introdução. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. De 20 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: dez. 2018.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. A organização do currículo escolar por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200p.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva; LEAL, Aurora et al... Falemos de sentimentos: A afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALLA, Antoni. Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Palavras-chave: formação de professores; extensão; metodologia ativa

PROJETO EXPERIMENTE-SE!: O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA POR MEIO DE AULAS EXPERIMENTAIS.

PAULO HENRIQUE DINIZ - CEMSM

DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Aulas experimentais em Ciências da Natureza

PROBLEMA

As Ciências da Natureza, dentro da nossa unidade, apresentavam defasagem dentro de algumas competências e habilidades que compreendem a aplicabilidade do conhecimento científico. Notava-se que a forma que estavam ocorrendo as aulas não estavam sendo suficiente para suprir as necessidades

Desta forma, a reflexão levantou seguinte problemática: As aulas práticas e experimentais em Ciências da Natureza podem reverter esse quadro?

O projeto Experimente-se! objetiva um paradigma educacional onde possibilita a interdisciplinaridade, cooperação, participação e o diálogo em uma perspectiva crítica e emancipatória, permitindo que os educandos sejam privilegiados com a metodologia da experimentação prática em ciências, física, química, e biologia.

Entende-se que não são os recursos materiais empregados na prática que melhor significam o papel do educador, mas seus objetivos pedagógicos, sua abordagem e seu modo de ver/estar no mundo é que definem quão significativas são as experiências vividas por si mesmo e por seus educandos no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVO GERAL:

Criação de grupo de estudos e pesquisa, destinado ao estudo das Ciências da Natureza, privilegiando o olhar crítico e a vivência de educandos e educador, o gosto pelo estudo e pesquisa e a valorização das aulas práticas e experimentais como ferramenta didática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Constituir um grupo que realize estudos e pesquisas voltados para Ciências da Natureza;
- Instigar os educandos a buscar experiências que signifiquem sua permanência no processo educativo formal e informal;
- Contribuir com os educandos em metodologias para produção de trabalhos individuais e em grupo;
- Compreender o processo de utilização de todas as estruturas, equipamentos e suprimentos disponíveis em um Laboratório de Ciências da Natureza;
- Compreender o uso de tecnologias educacionais voltadas para as Ciências da Natureza;
- Utilizar plataformas virtuais e simuladores para compreensão dos conceitos pertinentes às Ciências da Natureza;

Utilizar ferramentas manuais e virtuais para compreender conceitos de Ciências da Natureza.

METODOLOGIA

O presente projeto é do tipo investigativo, com análise quali-quantitativa, auxiliada pelo uso do Laboratório de Ciências e Laboratório de Informática, onde os educandos desenvolvem trabalhos práticos e experiências pautadas nos moldes da física, da química, e da biologia, baseando-se para tal, na pesquisa, elaboração, e registro técnico de aulas experimentais.

Em um primeiro momento, é feita a explanação do projeto com os educandos, ou seja, apresentação dos objetivos e da metodologia; onde surgem as primeiras movimentações. Após essa etapa, os educandos iniciam os trabalhos a serem executados, de acordo com o planejamento do educador, onde após um certo número aulas teóricas, eles desenvolvem uma aula prática.

Essas aulas práticas são pesquisadas, planejadas, organizadas e executadas pelas equipes lotadas na referida data agendada. Os roteiros de aulas práticas elaborados pelos educandos seguem um modelo padrão.

Ao final de cada intervenção, as equipes que não estão apresentando naquele momento, são responsáveis por redigir o relatório de aula prática, orientados pela equipe que executou a experiência em questão. Os relatórios seguem o modelo padrão ABNT.

Durante a efetivação do projeto, faz-se necessária uma primeira etapa de extrema importância: Apresentação dos recursos do Laboratório de Ciências bem como a capacitação de identificação e manuseio de vidraria e equipamentos, apresentação das normas de segurança e manuseio de ferramentas manuais e de medidas.

As atividades acompanham o ciclo de resolução de problemas de Sternberg, onde há a Identificação, Definição e representação do problema, Construção de estratégias, Organização de informações, Alocação de recursos, e Monitoração e avaliação. Consolida-se ao final pela autoavaliação do processo, para cruzamento de dados e gráficos.

Cada aula do projeto é filmada e/ou fotografada, pois no final de cada semestre é feito um portfólio digital com cada prática, expressando assim, o protagonismo e a autonomia dos educandos perante as Ciências da Natureza.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As aulas experimentais em ciências, física, química, e biologia visam buscar o protagonismo e altruísmo dos educandos, popularizando as Ciências da Natureza, e popularizar o conhecimento científico, fazendo as aulas produtivas e prazerosas.

Há necessidade do concreto em sala de aula. Muitos educandos aprendem pelo concreto, pelo visual, pelo fazer. As aulas práticas e experimentais devem ser baseadas em situações problemas, para concretizar o aprendizado e desenvolver o protagonismo.

Entretanto, didaticamente, o termo problema assume outra perspectiva no ensino de Ciências. O entendimento para vários autores sobre a expressão é relacioná-lo a uma dificuldade, quer seja porque não se sabe a resposta ou não se possui meios ou caminhos diretos para a solução, a ser enfrentada pelo indivíduo ou grupo. Quer dizer, é entendido como algo para o qual não se conhece a resposta e nem se existe.

A resolução do problema refere-se ao processo mediante o qual tal situação incerta é esclarecida implicando, em maior ou menor medida, a mobilização e aplicação de conhecimentos e procedimentos por parte daquele que a soluciona, (GAGNÉ, 1965 citado por PERALES, 1993; ASHMORE; FRAZER; CASEY, 1979) levando a uma reorganização da estrutura cognitiva (NOVAK, 1977 citado por PERALES PALACIOS, 1993), que pode ser considerada com o processo pelo qual o indivíduo redefine seus esquemas prévios após resolver conflitos cognitivos para construção de novos conhecimentos (FARIA; NUÑEZ, 2004).(Apud FREIRE et al 2011)

O processo de resolução de problemas traz um grande avanço no processo de aprendizagem de conceitos relativos à área de Ciências da Natureza.
Esses passos favorecem a alfabetização científica do educando. Segundo GASPAR, 1994 apud MONTEIRO & MONTEIRO,

"Um indivíduo alfabetizado cientificamente, deve apresentar: Conhecimento dos princípios básicos da Ciência e ampla consciência dos impactos desta sobre a sociedade; Habilidade de aplicar conceitos científicos para resolver problemas da vida cotidiana; Capacidade de compreender e enfrentar os desafios do mundo atual, tanto em relação a problemas de saúde, a preservação do meio ambiente, como em relação a questionamentos de ordem política e social."

É necessário um novo olhar em relação à prática pedagógica e os elementos que fazem dela processo contínuo de discussões, não no sentido de contestar, mas pela necessidade de romper com barreiras teóricas, arquitetônicas, materiais, físicas, ideológicas. Portanto a função de unir pesquisa e ensino: será gerar a necessidade de pesquisa pelos estudantes com a finalidade de proporcionar um resgate histórico de conteúdos [...] estudados até os dias de hoje. Outra intenção será também conhecer os criadores das teorias e acontecimentos relevantes que cercaram o desenvolvimento das referidas teorias [...] (VIANA e TEIXEIRA, 2009, p.9 apud COELHO e VIANA 2010).
Ressaltar o caráter subjetivo e crítico de educador e educandos valoriza neste aspecto a produção do conhecimento, o despertar do interesse pelo novo, aguçando a curiosidade e a vontade por pesquisar e aprender.

RESULTADOS

O principal alvo do projeto foi o aumento nos índices educacionais internos e externos alcançados pelos educandos. Analisando os dados do ENEM, em uma linha histórica de aplicação do projeto, passamos de 477 pontos em 2015 para 519 pontos em 2018.

Houve, de forma gradativa a reversão dos índices alcançados nas competências e habilidades referentes à aplicabilidade e contextualização do conhecimento científico.

De forma qualitativa, houve avanço na participação e interesse dos educandos nas aulas da área de Ciências da Natureza, o que implicou em melhor rendimento nas disciplinas, menor número de faltas, e diminuição sensível na indisciplina escolar.

REFERÊNCIA

FREIRE, M. S.; SILVA JÚNIOR, G. A.; SILVA, M. G. L.; Panorama sobre o tema resolução de problemas e suas aplicações no ensino de química. Acta Scientiae Canoas v. 13 n.1 p.106-120 jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/viewFile/26/23 Acessado em: 18/06/2019

GOI, M. E. J.; SANTOS, F. M. T.; A Construção do conhecimento químico por estratégias de resolução de problemas. Anais do IV Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL008.pdf Acessado em: 18/06/2019

GOI, M. E. J.; SANTOS, F. M. T.; Resolução de Problemas no Ensino de Química – fundamentos epistemológicos para o emprego da metodologia na Educação Básica. XVI Encontro Nacional de Ensino de Química (XVI ENEQ) e X Encontro de Educação Química da

Bahia (X EDUQUI) Salvador, BA, Brasil – 17 a 20 de julho de 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/forprof-ciencias/editais/texto3.pdf. Acessado em 18/06/2019

NAMEN, D. W.;SANTOS, G.; ANGELO, D. Almanaque ciência em show. São Paulo: Masterpop, 2011

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. 3. ed. Sumnus. São Paulo, 2001.

SANTOS, M. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, J. B.; BORGES, C. P. F. Clubes de Ciências como Ambientes de Formação Profissional de Professores. SNEF. Vitória, 2009.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, experimentação, ensino-aprendizagem

PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR MATEMÁTICA: DIÁLOGOS E QUESTIONAMENTOS.

JUSSARA GOMES ARAÚJO CUNHA - SEC-BA

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho relata uma experiência realizada em uma escola pública, com alunos do 1° ano do Ensino Médio, para investigar conhecimentos prévios sobre as propriedades de potência, no momento em que estavam sendo observados por um estagiário de licenciatura em matemática. É necessário repensar o fazer pedagógico com o uso de metodologias que proporcionem mudanças; assim, ensinar matemática utilizando uma proposta metodológica voltada para a mediação pedagógica, poderá ser referência para uma prática em sala de aula. Uma metodologia envolve "um fazer", e este, para se concretizar, precisa de um meio; assim, foi construída uma sequência didática. Como o objeto de estudo, na matemática, não se pode ter acesso, exceto por meio de representações, a utilização de diversas formas de linguagem, principalmente a verbal, deverá ser utilizada, por possibilitar o diálogo, ponte entre o pensamento matemático, sua representação e o objeto em estudo. Para a sequência didática foi elaborada uma atividade com o objetivo de identificar conhecimentos prévios dos alunos. Nela, constavam questionamentos os que se seguem: Coloque (V) ou (F), justificando cada uma das respostas: Se 2° = 1, 3° = 1, (-0,345)° = 1, então x R, x° = 1. ( ). Se $0^2 = 0$, $0^3 = 0$, 0 = 0, n R. ( ). Se $2^o = 1$, como você justifica? Pense em uma situação que justifique afirmar que $(2)^{3} = 1/8$. Você consegue uma explicação convincente? Já pensou sobre algumas propriedades que nos leva a afirmar que $(2)^{1} = ½$? "Como a proposta é conduzir o estudo para identificar conhecimentos bem elaborados ou não, na estrutura cognitiva do aluno, foi iniciado um diálogo. (A[1]) A atividade diz que 2°=1 e os outros números elevados a zero é 1. Isto é verdade. (P[2]) Observe o que ele pergunta. Qualquer número real, elevado a zero é igual a 1? (A) Todo número elevado a zero é igual a 1. (P) Será? Você já pensou sobre a possibilidade de existir algum número que elevado a zero não seja igual a 1? (A) Eu aprendi esta regra e tem a propriedade, então é verdade. (P) Que tal pesquisarem as propriedades de potência e verificar se esta é realmente uma propriedade? (A) É sim, eu lembro. (P) Pesquisem! Depois faremos uma breve revisão, que acham? (A) Professora, eu não lembro. Posso pesquisar na internet? (P) Claro! Vamos utilizar os livros, a internet, os apontamentos. Estamos estudando. Precisamos utilizar todos os recursos disponíveis. O importante é sabermos utilizar e como devemos estudar. Em um mundo dominado pela informação, a escola deve criar condições de aprendizagem onde o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador[3] do processo, trabalhando junto com o aluno na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, facilitando o processo do seu desenvolvimento intelectual. (A) Professora, eu coloquei assim: digitei "propriedades de potência" e depois eu fiz uma escolha. Pesquisei em: http://mundoeeducação.bol.uol.com.br (P) Sem problema. (A) Ah! Não tem essa, só tem produto de potência de mesma base, quociente de potência de mesma base, potência de potência e um vídeo. (P) Leiam, assistam ao vídeo, façam as observações e se não encontrarem, continuem pesquisando. (A) Vamos assistir ao vídeo aula, podemos? (P) Sim, socializem a opção de vocês para outros que queiram. Depois discutiremos. (A) Professora, aqui diz que tem que ser diferente de zero. (P) Ah! Então todo número (diferente de zero) elevado a zero, é igual

a 1. Ah! desde que a base seja diferente de zero, é igual a 1. Olhe a afirmação! (A) Então fica assim: qualquer que seja x pertencente a R, tem que colocar x diferente de zero. (P) Correto! x R, $x \neq 0$, $x^{\circ} = 1$. Assistiram ao vídeo todo? (A) Não, só até o número elevado a zero. (P) Bem, assistam ao vídeo "todo" para continuarmos. (A) Terminamos e entendemos. (P) Coloquem em uma folha de papel tudo que entenderam, revisaram, aprenderam e depois continuaremos. (A) Professora, por que não podemos fazer os outros e depois isso? (P) Uma opção. Se quiserem, poderão fazer os registros após cada item ou quando finalizarem a atividade. O importante é que terão que registrar o que pensaram, descobriram, aprenderam e as ideias que tiveram. (A) Professora, o item b é verdade porque $o^2 = 0.0 = 0$ e $0^3 = 0.0.0 = 0$ (P) Vocês já pensaram na possibilidade de substituirmos o "n", do expoente, por qualquer número real? (A) Se colocar 1, 2, 3, 4 dá certo. (P) Observe que eu estou pedindo para substituir por qualquer número real. Vamos pensar sobre os conjuntos numéricos? (A) Tem naturais, inteiros e reais. (P) Só estudaram esses? (A) Tem os racionais. (P) Isso, os racionais e os irracionais. Vamos lembrar? Os diálogos continuaram permitindo que os alunos pudessem expressar de alguma forma o que estavam pensando. (P) Vamos ao item c. (A) Professora, achei no youtub.com. Eu vou ver, posso? (P) Socialize o endereço com os colegas; assistiremos ao vídeo e depois discutiremos. (A) Aqui tem assim: Por que um número elevado a zero e igual a 1? (P) Ótimo, vamos assistir. (A) Professora, eu estou vendo aqui embaixo, um vídeo e tem dizendo "por que todo número elevado a zero é igual a 1" (P) O que você acha sobre isso? (A) A gente viu que não pode ser assim e está assim. (P) Uma ótima oportunidade para aprendermos a ter cuidado com o que lemos, entendemos, aprendemos, partindo de leituras soltas e até mesmo com tudo que encontramos na internet. É necessário muito cuidado, mas primeiro temos que assistir, ler ou escutar o que está colocado. Depois, vamos analisar e fazer os comentários devidos. (A) Diz que é com Prof. Rafael e embaixo tem dizendo que exceto o próprio zero. (P) Observem que todos podem postar videoaulas ou qualquer coisa; cabe a todos nós sabermos fazer escolhas. Pelo simples fato de encontrarmos uma explicação sobre algo, não significa que seja verdadeira ou confiável. Precisamos ter certos cuidados ao pesquisar, ler, analisar, criticar, ouvir e concluir. Vamos ouvir? (A) Tem aulas, adoro videoaulas! (P) Assistiram? Observem que precisamos aprender a ouvir antes de tirarmos conclusões precipitadas. O que acharam? (A) Eu gostei muito, entendi. Agora eu sei, mas acho que ele não deveria colocar como ele colocou. Ficou parecendo que era todo número mesmo. (P) Concordo com você. O que você colocaria como explicação em relação ao expoente zero para obtermos resultado igual a 1? Os diálogos continuaram até finalizarem a atividade. Analisando o contexto educacional atual, percebemos que mudanças são necessárias quanto a novas metodologias e práticas educativas no ambiente de sala de aula. Isso se explica quando pensamos em uma sala de aula tradicional, realidade ainda presente na grande maioria das escolas atuais, com um ritmo monótono e repetitivo, em que o aluno se mantém por muito tempo estático, olhando o quadro, ouvindo, copiando, fazendo exercícios e provas. "Se a base da prática didática não é mais a mera informação, qual a verdadeira função dos docentes hodiernos? O computador dá a informação, mas é o professor que faz a mediação, oferece sentido aos conteúdos [...]. (LIRA, 2016, p. 98). Este trabalho teve como suporte teórico para a construção e aplicação das atividades, a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. De acordo com esta teoria é importante buscar formas de identificar conceitos já bem estruturados, que possam servir como elementos que farão as conexões e interligações para gerar uma (re)organização de ideias e pensamentos, e, consequentemente, uma aprendizagem "não mecânica". Assim, a metodologia aplicada, deverá possibilitar aos alunos criar conjecturas, refletir, experimentar e concluir o estudo de maneira que ele não se resuma a um decorar de fórmulas e procedimentos, seguindo modelos pré-determinados. Por fim, a sequência didática construída e o relato dos diálogos que fazem parte

deste trabalho, poderão possibilitar outras análises, além de ser uma referência para professores que acreditem no fazer metodológico para transformar a realidade do ensino e aprendizagem da matemática, tão criticada e questionada.
Palavras-chave: Mediação; Investigação; Aprendizagem Significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. 1 ed., 2000.
LIRA, Bruno Carneiro. Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

[1] - Alunos – fala dos alunos-diversos alunos, diversos grupos
[2] - Professora regente (autora)

[3] Atitude e onde o professor se coloca como facilitador, provocador, conduzindo a aprendizagem

Palavras-chave: Palavras-chave: Mediação; Investigação; Aprendizagem Significativa.

RESISTÊNCIA: PERSONIFICAÇÃO DA GUERRA DO CONTESTADO

ELISABETE DO CARMO DAL PIVA - EEB

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESISTÊNCIA: PERSONIFICAÇÃO DA GUERRA DO CONTESTADO

Resistir não é mudar. Resistir é individual, a mudança só pode ocorrer coletivamente. Mas não existe mudança sem resistência. A conjugação é simples: Eu resisto, tu resistes, eles resistem, nós mudamos, vós perdeis, eles estão perdidos (Fernando Horta.)

Palavras-chave: relações de poder; territorialidade; caboclos; contestado.

INTRODUÇÃO

Usando o introito de Fernando Horta, iniciamos definindo o significado de contestar como uma forma de reclamar, questionar e discutir, que leva a uma posição de resistência ao status quo e, consequentemente, à mudança que se busca.

Acreditamos que nenhum estudo surge por acaso, mas sim das preocupações que nos levam à busca de conhecimentos. E, neste momento, a reflexão foi de que forma poderíamos trazer, para estudantes do Ensino Médio, a resistência de um povo aos desmandos dos possuidores do poder. Isto fica claro no Objetivo Geral do texto: entender a Guerra do Contestado, dentro de uma problemática maior, abrangendo a liberdade religiosa, a ecologia, as relações sociais e as disputas territoriais, no sul do país.

Os objetivos específicos deste trabalho são: estudar as razões que levaram à Guerra do Contestado, principal movimento social ocorrido no sul do país; problematizar a religiosidade como elemento importante na dinâmica processual do movimento; relacionar a revolta à questão da estrutura fundiária no Brasil e às condições econômicas e sociais do país, na Primeira República; aprofundar o conhecimento sobre este período da história da região Oeste de SC, com estudantes do Ensino Médio.

A metodologia utilizada na pesquisa constituiu-se de uma análise documental, sendo as principais fontes artigos e livros relacionados ao tema, embasados em Vicentini e Radin (2012), Kaiser (2014) e Fortunato (2000). A relevância da pesquisa está no tocante ao conhecimento adquirido sobre este período histórico, tão tardiamente e timidamente tratado nos livros didáticos.

DESENVOLVIMENTO

Situando no tempo e espaço

A Guerra do Contestado eclodiu com o combate do Irani, no início do século XX, entre 1912 e 1916, num área então disputada pelos estados do Paraná e Santa Catarina, conhecida como região do Contestado.

Após a Proclamação da República, em 1889, as chamadas “terras devolutas”[1] , que antes estavam sob responsabilidade da União, passam para o domínio dos estados, que, apressadamente, as concede aos fazendeiros e “coronéis”, para uma rápida colonização.

(...) O coronel seria um elemento eminentemente eleitoral, cuja liderança política se exercitava em decorrência da sua liderança econômica; e o argumento para que o seu poder se legitimasse estaria no aliciamento de eleitores e no preparo das eleições. Todavia, a nível local, o coronel seria um organizador do seu mundo, inseparável da sociedade agrária, protetor do "camponês", para quem era o protetor e o mandão, e articulador da sociedade local ao sistema político, econômico e social. Dessa forma, o poder do coronel derivaria mais do seu prestígio e da sua honra social, tradicionalmente reconhecidos, do que da sua situação econômica (FORTUNATO, 2000).

O Oeste de Santa Catarina era um espaço pouco povoado, se caracterizando como um território de segurança nacional, pois serviria para o envio de tropas militares, caso acontecesse a imaginada teoria, sempre recorrente entre os políticos da época, de uma possível invasão argentina numa região cujos limites nunca estiveram bem definidos. A questão remonta ao Tratado de Madri, assinado em 1750, por Portugal e Espanha. A dúvida estava na área então compreendida entre os rios Peperi-Guaçu e Chapecó, que compreende parte do território do Paraná e Santa Catarina.

A revolta

Foi um episódio de ordem econômica, política e cultural, uma luta camponesa pela posse da terra que levou as armas cerca de 20 mil pessoas, em um dos mais sangrentos episódios da história do Brasil e que provocou profundas mudanças sociais na região oeste catarinense, principalmente para a população cabocla.

Os caboclos, personagens principais desta história, eram a população que habitava a região e se revoltaram contra os governos estaduais, que promoviam a concentração da terra em benefício dos grandes fazendeiros e da politica coronelista, que imperavam na região, registrando propriedades, no âmbito suspeito das disputas de divisas, agravando, assim, a situação das populações locais. Estes também viam o caboclo como empecilho para a expansão de suas propriedades e o consideravam apenas como um serviçal descartável e irrelevante.

Juntou-se à questão das fronteiras o advento do messianismo, influenciado pelo grande número de pessoas sem terras e sem emprego, na região. Eram ex-camponeses, expulsos de suas terras para a implantação de uma madeireira, e ex-operários da estrada de ferro Brazil Railway, que trabalharam na construção e se viram sem emprego, com o fim do empreendimento.

Neste já contraditório e conflituoso palco surgiram profetas e monges, pregando ideais de justiça, paz e comunhão, indo de encontro ao coronelismo e à ordem republicana vigente. Preocupados com o crescimento do movimento popular, os governos estaduais, de Santa Catarina e Paraná, além do federal, passam a agir contra a comunidade, com o envio de tropas militares para a região. Os sertanejos resistiram à ação da artilharia pesada do exército, inclusive com uso de avião, até 1916, quando sucumbiram.

O trabalho em questão foi proposto à terceira série do Ensino Médio Inovador, tendo como foco a historicidade da região e da revolta, considerando que disciplina de História deve preparar o aluno para conhecer e atuar nos processos de construção da cidadania e democracia de seu espaço/país.

Os alunos foram divididos em grupos, representando as diferentes fases da Guerra do Contestado. Cada grupo teve a função de pesquisar e apresentar, com projeção de slides, um período do conflito. Uma oficina de cartazes, com representação em desenho, de cada fase, complementa e possibilita a devolutiva do estudo aos colegas da escola, dando dialogicidade ao tema.

Uma saída de estudo ao território do Irani mostra, in loco, os principais acontecimentos, trazendo a possibilidade dos estudantes vivenciarem o espaço e a atmosfera deste, que foi um dos principais focos de resistência ao governo e a estrutura organizacional vigente. A

finalização do trabalho acontece com uma exposição dos trabalhos dos grupos, na Mostra Pedagógica, onde cada grupo conta sua trajetória de pesquisa e produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do estudo da história, em que se faz tão necessário que o vivido seja continuamente revisto, para que não se cometam erros já sofridos; em que a difusão de informações é rápida e faz parte da vida social dos estudantes, a escola tem a função de traduzir essas informações "rasas" em conhecimento. Este trabalho foi mais um pequeno passo no nosso processo contínuo de coetaneidade, em que os jovens alunos mostraram empenho, dedicação, motivação e entusiasmo.

A Guerra do Contestado colocou em evidência temas fundamentais do mundo contemporâneo: ecologia, liberdade religiosa, posse da terra e contestação de relações sociais arcaicas em pleno século XX. Teve grande influência nos rumos tomados pela sociedade catarinense e deixou mensagens e cicatrizes, que perduram até hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORTUNATO, Maria Lucinete. O coronelismo e a imagem do coronel: de símbolo a simulacro do poder local. 2000. 225 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 29.

KAISER, Jakzam. Guerra do Contestado: a revolta dos caboclos na região catarinense. 2. Ed. – Florianópolis: Letras Brasileiras, 2014.

VICENTINI, Delmir José; RADIN, José Carlos. A Guerra do Contestado e a expansão da colonização. Revista Esboços, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 127-150, dez. 2012.

[1] Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo "devoluta" relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Disponível em https://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/ Acesso em 20 jun. 2019.

Palavras-chave: relações de poder; territorialidade; caboclos; contestado.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS: UMA METODOLOGIA E UM INSTRUMENTAL PARA A QUALIFICAÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

JULIANA ÇAR STAL - CEMSM

JANAINA SILVANA SOBZINSKI MORETTI - CEMSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente, em âmbito educacional muito se discute a respeito da aplicabilidade dos conhecimentos científicos, adquiridos na escola. Esta também é uma das prerrogativas do Ensino de Matemática e uma das vertentes de estudos metodológicos da área, denominada Resolução de Problemas, a qual é uma metodologia de pesquisa e de ensino que tem em seu cerne a aplicabilidade de conhecimentos matemáticos a partir da interpretação de determinadas situações, sendo um meio de mapear e atingir o letramento matemático.

Ao considerar a relevância dessa metodologia de ensino, e a partir de observações de atividades e conversas realizadas com educadores(as) em momentos formativos, notou-se uma dificuldade dos(as) educandos(as) ao interpretar e ao organizar os dados para resolver problemas.

Diante disso, uma instituição filantrópica na cidade de Ponta Grossa-PR, em um momento de formação continuada criou, coletivamente, uma ficha que possibilitasse aos educandos(as) a organização dos dados para resolver as situações problemas.

Dessa forma, apresenta-se um relato a respeito da construção da ficha e da aplicação da mesma com o objetivo de apresentar um meio que pode favorecer a interpretação textual e a organização de dados para solucionar situações-problema matemáticas e que podem ser adaptadas para outras áreas de conhecimento.

Nos anos iniciais da Educação Básica, há atualmente, uma indissociação e interdependência entre alfabetização e letramento, o que se justifica pelo uso cada vez mais exigente do sistema de escrita em situações sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidos.

Quanto trata-se de letramento é relevante buscar por referenciais que pautem o seu significado. Para tanto, Rojo (2009, p.11) traz uma perspectiva de que o letramento busca recobrir o uso do conhecimento em contextos sociais diversos em perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Quando apresentamos discussões a respeito de letramento, é interessante discorrer a respeito dos indicadores de alfabetismo. Assim, apresentaremos os níveis que são descritos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2012), tais são:

· Analfabetismo está relacionada à condição dos que não realizam afazeres simples como a leitura de números familiares como números de telefone, preço, entre outros.

· Nível rudimentar diz respeito à condição de leitura e escrita de números habituais e efetivação de operações simples.

· Nível básico indica que as pessoas estão funcionalmente alfabetizadas, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

· Nível pleno resolvem problemas que envolvem percentuais, proporções e cálculo de área, interpretação tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF, 2012).

A partir desses níveis de alfabetismo, têm-se como indicativos para o letramento matemático: habilidades de falar, ler, escrever, formalizar quantidades e resolver situações cotidianas que envolvam a Matemática em diferentes situações como as relações de trabalho, vida em sociedade, desenvolvimento do seu próprio conhecimento (GAL; GINSBURG, 1994).
Ao considerar resolver problemas um dos indicativos para o letramento o qual é o enfoque desse trabalho é que Dante (2003) apresenta uma das definições sobre situações-problema

Situações-problema são problemas de aplicação que retratam situações reais do dia-a-dia e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos... Através de conceitos, técnicas e procedimentos matemáticos procura-se matematizar uma situação real, organizando os dados em tabelas, traçando gráficos, fazendo operações, etc. Em geral, são problemas que exigem pesquisa e levantamento de dados. Podem ser apresentados em forma de projetos a serem desenvolvidos usando conhecimentos e princípios de outras áreas que não a Matemática, desde que a resposta se relacione a algo que desperte interesse. (DANTE, 2003, p. 20)

Um dos estudos mais antigos que se tem a respeito da resolução de problemas foi realizado por Polya (1945), nessa pesquisa ele apresenta um método de resolver problemas pautado em quatro passos, sendo esses:
1. Entender o problema: consiste em ler o problema, compreendendo o significado de cada termo, identificando claramente o que precisa ser feito;
2. Estabelecimento de um plano: essa etapa é de definir uma estratégia, um plano de resolução a partir das conexões das informações dadas;
3. Execução do plano: executar o plano definido na etapa anterior;
4. Reflexão: rever e discutir a resolução realizada com base no enunciado;

Por meio da observação deste método para a resolução de situações-problemas percebe-se a relação articulada que existe entre o saber ler, interpretar e escrever para que o raciocínio e o cálculo matemático aconteçam, como sugerem Smole e Diniz (2001).

Essas características levam-nos a considerar que os alunos devem aprender a ler matemática e ler para aprender matemática durante as aulas dessa disciplina, pois para interpretar um texto matemático, o leitor precisa familiarizar-se com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o significado das formas escritas que são inerentes ao texto matemático, percebendo como ele se articula e expressa conhecimentos.

Nesse sentido, é importante que a resolução de situações-problemas não limite-se apenas a processos mecânicos ou cálculos aos quais os alunos resolvem retirando as informações de um texto sem reflexão ou análise, mas que os alunos consigam identificar e compreender o papel da Matemática, além de utilizá-la com embasamento nas necessidades reais da vida.
Pensando nisso, foi elaborada uma ficha instrumental que possibilita a resolução de problemas seguindo-se passo a passo e que permite ao(a) educador(a) identificar onde estão os erros no decorrer do processo da resolução, podendo atuar sobre eles de forma minimizadora e potencializando os acertos. A ficha foi organizada por educadores(as) do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio que lecionam Matemática e pela educadora articuladora da área, com supervisão das coordenações pedagógicas.

O instrumental consiste na identificação do(a) educando(a), o enunciado, e um quadro dividido em duas partes (sendo uma com o comando e a outra com um espaço em branco a ser preenchido). Cujos comandos são:

1º passo- compreensão do problema: leia-o atentamente e identifique quais são os dados do problema, escrevendo-os no espaço ao lado.

2º passo- encontre conexões entre os dados: trace caminhos de como você poderia resolver o problema.

3º passo – Execute seu plano de resolução!

4º passo- Examine a solução obtida: confira se a resposta corresponde com a pergunta do problema.

A ficha instrumental foi aplicada para turmas, iniciando-se no quinto ano e posteriormente foi realizada com os sextos, oitavos e nonos, como um teste piloto. Identificou-se que muitos(as) educandos(as) possuem dificuldade em realizar a identificação dos dados com cautela e querem resolver a situação-problema por meio do cálculo buscando operações imediatas o que nem sempre é possível. A partir disso, foi acordado com os(as) demais educadores(as) que a ficha instrumental deve ser aplicada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, diferenciando-se no nível dos exercícios e podendo ser uma atividade avaliativa processual.

Muitos(as) educandos(as) na primeira vez que preencheram a ficha relataram dificuldade em utilizar esse instrumental, pois afirmam não estar acostumados a identificar passo a passo e por não estarem familiarizados com esse tipo de instrumental.

Explicitados os objetivos da aplicação deste instrumental e a maior possibilidade dos(as) educadores(as) identificarem as dúvidas e dificuldades dos(as) educandos(as), a ficha possibilita a interlocução entre educandos(as) e educadores(as) no processo de ensino e aprendizagem, não sendo somente pautada na aquisição de conhecimentos e sim na aplicabilidade dos mesmos.

REFERÊNCIAS:

DANTE, L. R. Didática da Resolução de problemas de matemática. 1ª a 5ª séries. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau. 12.ed. São Paulo: Ática, 2003.

GAL, I., GINSBURG, L. The role of belies and attitude in learning statistics: towards an assessment framework. Journal of Statistics Education, 1994.

INAF. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação – primeiros resultados. São Paulo: Instituo Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2001. Disponível em: www.ipm. org.br. Acesso em: 2 fev. 2012.

POLYA, G. How to solve it. Princeton: Princeton University Press, 1945

ROJO, R.. Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I.. Ler e Aprender Matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3. p. 69-86.

Palavras-chave: Resolução de problemas; ensino; aprendizagem; Matemática

SABER ENSINAR REQUER SABER PLANEJAR?

MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG

DENISE PUGLIA ZANON - UEPG

VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

SABER ENSINAR REQUER SABER PLANEJAR?

Introdução

Este trabalho possui como tema central a discussão sobre um questionamento presente na formação e também na prática pedagógica dos professores: saber ensinar requer saber planejar? Para tanto, conduz-se uma linha de raciocínio, primeiramente, sobre o processo de tornar-se professor, seja por meio da formação inicial (nos cursos de graduação) ou já no contexto profissional. Trata-se de repensar a aprendizagem da docência, aqui compreendida como um processo permanente de formação e desenvolvimento pedagógico, viabilizada pela proposição do ensino da disciplina de Didática nos cursos de Licenciatura.

Neste particular, a experiência que ora se apresenta é um relato do trabalho realizado por meio do Projeto de Extensão intitulado "A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre o ensinar, aprender, pesquisar e avaliar", da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em que um grupo de docentes têm buscado a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta articulação é considerada cara, pois está amparada na compreensão de uma Pedagogia universitária integradora, em que se intenciona imbricar as funções universitárias sob a égide da docência, pois não se tem como objetivo "fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão. Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária" (MOROSINI, 2006, p.58).

De modo específico, priorizam-se, neste relato, as ações desencadeadas no primeiro semestre do ano de 2019. Sem um engajamento profissional, isto é, sem disposição a aprender de forma solidária e com pleno compromisso (CANDAU, 2015), torna-se mais difícil a construção de um caminho para que se viabilize a reinvenção da Didática como um campo teórico e prático do conhecimento pedagógico.

O ensino, objeto de estudo desse campo, refere-se à "ação especializada de promover intencionalmente a aprendizagem de alguma coisa por outros" (ROLDÃO, 2009, p.55). Nessa perspectiva, para a autora, toda a ação que os professores desenvolvem, desde o planejamento ao desenvolvimento didático e à avaliação das aprendizagens é, em si mesma, de natureza estratégica.

Desenvolvimento

Por meio da experiência aqui discutida, em que se envolveram alunos de seis cursos de Licenciatura ofertados pela UEPG, a problematização que mobilizou o trabalho desde o início do ano letivo em 2019 foi direcionada para os seguintes questionamentos: para aprender a ensinar, o que nos é exigido, do ponto de vista didático? Quais os fundamentos da educação

que embasam o ensino que estamos desenvolvendo com nossos alunos? E ainda: quais dimensões/enfoques temos designado ao nosso trabalho pedagógico quando pensamos em planejar ações estratégicas para nossa mediação no processo de ensino-aprendizagem?

Os questionamentos foram balizados pelas reflexões teóricas nas aulas de Didática e também discutidos nas reuniões do Projeto de Extensão, realizadas mensalmente com a equipe de docentes e alunos envolvidos, por meio de leituras e reflexões conjuntas. Tais questões não se esgotam, pois se revestem de complexidade e de uma articulação com a teoria e a prática pedagógica escolar.

Foram selecionados para o ano de 2019 doze licenciandos e duas alunas egressas para que se engajassem nas propostas de intervenção viabilizadas por meio do Projeto de Extensão, que tem por objetivo a promoção de reuniões de estudos sobre o processo didático, tendo em vista a complexidade presente no ato de ensinar.

Nossos alunos, em processo formativo, atuando por meio do Projeto de Extensão "A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar" passaram a compreender, de forma colaborativa, que para aprender a ser professor é imprescindível buscar o estudo sobre as relações que se estabelecem entre as quatro dimensões citadas.

Foi proposta, então, uma reflexão compartilhada com os docentes e licenciandos participantes do projeto acerca do tema do planejamento escolar, uma vez que as intervenções nas escolas estavam se aproximando. Em março de 2019 houve um encontro específico sobre este tema, que teve como objetivo compreender os múltiplos níveis ou dimensões em que o planejamento se desenvolve, em diferentes tempos e espaços, desde o planejamento educacional, o projeto político-pedagógico, as propostas curriculares, os planos de ação das escolas, até o plano de trabalho docente (ou plano de ensino, que abrange também as sequências didáticas e os planos de aula).

A grande expectativa dos alunos envolvidos no projeto é mobilizada, indubitavelmente, pela prática pedagógica escolar em que estão inseridos, uma vez que se propõem intervenções no âmbito do planejamento e na docência orientada pelos Professores das escolas participantes. O caminho é construído pela mediação dos conhecimentos teóricos que se desenvolvem na graduação, que são tecidos pelo contexto da prática escolar.

Com o propósito de subsidiar os licenciandos para suas intervenções nas escolas, organizou-se um roteiro de Plano de Aula, que abaixo se visualiza, para que a ação de ensinar, do ponto de vista da Didática, fosse compreendida como uma ação estrategicamente pensada e planificada (ROLDÃO; 2009).

ROTEIRO DIDÁTICO PARA ELABORAÇÃO DE PLANO DE AULA PROPOSTO PELAS AUTORAS (2019)

1. **DADOS GERAIS:** Instituição de ensino/Curso/Disciplina/Data/Professor/Turma
2. **DADOS ESPECÍFICOS PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO DA AULA:**

2.1 Conteúdo
2.2 Objetivos para a aprendizagem
2.3 Previsão das práticas avaliativas
2.4 Procedimentos/estratégias didáticas/e ou técnicas de ensino
2.5 Recursos didáticos /e ou mídias/aplicativos

1. **DETALHAMENTO DAS AÇÕES DOCENTES E DISCENTES NOS MOMENTOS CONSTITUTIVOS DA AULA E ESTIMATIVA DE TEMPO:**

3.1. Mobilização inicial
3.2. Desenvolvimento
3.3. Síntese integradora

1. **REGISTROS FINAIS:**

4.1. Referências
4.2. Intervenções/Observações/Encaminhamentos docentes após a aula
4.3. Anexos (atividades preparadas e outros materiais citados).

A organização do roteiro de Plano de Aula acima apresentado foi também analisado sob a fundamentação da proposta da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2006; SAVIANI, 2002), em que o aluno é mobilizado a aprender pelas ações do professor que atua como mediador diante da proposta de trabalho sistematizada para a aula.
Falar em planejamento implica em assumir que, "por sua natureza complexa, pode refletir abordagens diferentes, dependendo da concepção epistemológica que o sustenta". (GASQUE; TESCAROLO, 2004, p.36). Há muitas imagens para representar o processo de construção do conhecimento, quando se discute a prática pedagógica escolar. Ou seja, pensar em planejamento requer, primeiramente, a compreensão do que se entende por conhecimento. Para Machado (2009, p.167-168),

> [...] conhecer é como encher um balde de matéria, ou como construir um cuidadoso encadeamento de temas, ou como tecer uma teia de significações [...] É significativamente distinta a ação de planejar quando é inspirada pela ideia de encadeamento lógico ou pela ideia de tecer uma rede. Ou a ação de avaliar quando é orientada pela imagem do enchimento do balde, ou da emergência do iceberg.

Esta reflexão foi levantada pelos docentes do projeto para subsidiar a compreensão dos licenciandos de que, ao se pensar, especificamente num planejamento de uma aula, por exemplo, não se distancia dos demais níveis e dimensões do planejamento, que são mais abrangentes, uma vez que são elaborados colaborativamente e não linearmente.

Considerações finais

A partir do relato acima descrito, algumas considerações podem ainda ser tecidas. Planejar ações de ensinar eficazes, como nos fala Roldão (2009, p. 58) "implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida". Deste modo, se planejamos um curso ou um projeto, faz-se necessário refletir que este conjunto de ações depende da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar, ou seja, toda a rede em que se articula o trabalho com determinados conteúdos mantém estreita vinculação com as dimensões mais abrangentes do planejamento. Talvez, a construção do saber ensinar, como aqui se questionou no título, exija, cada vez mais, a compreensão acerca do saber planejar, que extrapola sua dimensão técnica, uma vez que requer clareza das concepções que temos do conhecimento, do ensino e da aprendizagem.
As reflexões aqui compartilhadas nos permitem finalizar com o questionamento trazido por Arroyo (2009, p.210): "Saber o que ensinar e em que tempos, saber o que aprender e em que tempos? Equacionar essa questão, segundo o autor, exige estudo, leituras e reflexões. O Projeto de Extensão tem buscado refletir, permanentemente, tal questão com os licenciandos e docentes que atuam no campo da Didática na UEPG, pois aprender a ser professor é um processo permanente de aproximação entre tais relações.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
CANDAU, V. M. F., KOFF, A. M. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação &. Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058. Acesso em: 30 jun.2019.

GASQUE, K.; TESCAROLO, R. **Sociedade da aprendizagem**: informação, reflexão e ética. Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 3, p.35-40, set./dez. 2004.
GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p.165-209.
MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. INPEP: Brasília, 2006.
ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.
SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Palavras-chave: Didática; Formação docente; Planejamento; Ensino; Extensão

SALA DE AULA ATELIÊ: ESPAÇO CRIATIVO E PEDAGÓGICO

THALYANE ROBERTA FERREIRA SOGLIA - UFSM

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido dentro da conjuntura do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no subprojeto Anos Iniciais do PIBID/PEDAGOGIA/UFSM/CAPES. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa do tipo participante. Partindo de experiências vivenciadas pela acadêmica na modalidade do Ateliê, atividade que ocorre quinzenalmente junto com os alunos dos Anos Iniciais, o objetivo deste estudo é compreender como a sala de aula pode ser um espaço ao mesmo tempo criativo e pedagógico, ressaltando a importância de se valorizar a experimentação artística e o pensamento divergente no processo de desenvolvimento da capacidade de aprender.

Nos ateliês do PIBID/Pedagogia Anos Iniciais são realizadas diversas e diferentes atividades lúdicas com os alunos. O princípio dessas atividades é a interação entre os alunos. Piaget (1978) explica que entender a ludicidade como ato de organização e aprendizagem é importante para a criança (aluno) e para o professor (bolsista). (BAPTISTELLA; SARTURI, 2017, p. 3)

Os Ateliês fazem parte da proposta do PIBID/PEDAGOGIA/UFSM/CAPES no qual a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Celina de Moraes, em Santa Maria/RS, está inserida como escola participante. Considerando o contexto social dos sujeitos e sua leitura de mundo (FREIRE, 2003), os Ateliês configuram uma busca pela ampliação do espaço da sala de aula para além dos conteúdos ensinados, agregando possibilidades e oportunidades de uso da expressão criativa no processo pedagógico, atingindo os três eixos do conhecimento trabalhados pelo subprojeto Pedagogia, a saber: lecto-escrita, raciocínio lógico-matemático e localização espaço-temporal, permeados pelas relações interpessoais.

Ken Robinson (2006) fala que a criatividade hoje é tão importante na educação quanto o letramento, e deve ser tratada com a mesma importância. O autor também defende a necessidade de se permitir espaços de criatividade como espaços para se cometer “erros”, pois, dessa forma, exercita-se a disposição em criar ideias originais. Uma criança que não tem espaço para cometer erros, quando chegar na vida adulta, terá medo de errar. O erro, portanto, não deve ser estigmatizado, mas deve ser visto como espaço para a aprendizagem.

De acordo com Vidor (2014), educação é, ao mesmo tempo, dois processos: 1) de adaptação aos valores de uma cultura e 2) de autorrealização do indivíduo ao conhecer a si mesmo, ao desenvolver sua identidade em consonância com seu potencial. A autorrealização do educando faz parte, portanto, do propósito da educação, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do mesmo. Na definição de MacKinnon (apud Cunha, 1977, p. 27), "a criatividade é a resposta a uma capacidade de atualização das potencialidades do indivíduo, que lhe possibilitam reconhecer e dar expressão aos múltiplos aspectos de sua personalidade, aceitando-se a si mesmo e adquirindo confiança". Quando não há espaço para a experimentação criativa, a educação limita-se na avaliação quantitativa de “erros e acertos”, e o pensamento divergente não é exercitado, atrofiando-se. Este espaço é essencial para o desenvolvimento de seu potencial.

Especialmente nos Anos Iniciais, as atividades pedagógicas vão, aos poucos, se despindo da natureza lúdica comum na Educação Infantil. A infância e sua inerente liberdade criativa de imaginar e "cometer erros" dá lugar às responsabilidades de aprender a utilizar letras e números de modo a se obter um bom desempenho em avaliações quantitativas. A sala de aula passa a ser um espaço que aceita apenas acertos, deixando de ser um ambiente seguro para experimentação, descoberta e construção ativa de conhecimento. A vantagem pedagógica da sala de aula Ateliê é a possibilidade de experimentar ideias e descobrir a si mesmo, dando asas ao pensamento divergente e encorajando a multiplicidade de respostas possíveis. Dessa maneira, a imaginação é alimentada, o ser do educando vê sua subjetividade apreciada em um espaço seguro para cometer "erros" e aprender.

O LEÃO, O PÁSSARO E AS ILHAS IMAGINÁRIAS

A atividade de Ateliê que orientou esse estudo aconteceu no mês de abril do ano de 2019. Os alunos que participaram são estudantes de duas turmas de quinto ano do turno da manhã na escola supracitada. Inicialmente, os alunos foram convidados a comporem um círculo no espaço ao fundo da sala de aula. Sugerimos que imaginassem que o livro "As Crônicas de Nárnia", de C. S. Lewis (1898-1963) fosse uma fogueira, posto que a capa do volume único da edição publicada pela Martins Fontes em 2001 é a imagem de um leão em forma de chamas. Essa fogueira representaria nosso primeiro encontro no Ateliê, um símbolo de reunião. Foi o primeiro contato com os alunos, abrindo caminho para o que viria a seguir. Como meio de explicar o intuito da fogueira imaginária, utilizei um cordão com a figura de um pássaro de um lado e, do outro, a figura de uma gaiola vazia. Como dois lados de uma moeda, ao girar o cordão rapidamente segurando as duas pontas, dava-se a ilusão do pássaro estar dentro na gaiola. Os estudantes entusiasmaram-se com a ilusão de ótica, alguns tentaram depois reproduzir o mecanismo. O que tentei explicar através dessa metáfora foi que a sala de aula às vezes parece uma gaiola onde a criatividade e a imaginação ficam retidas por um tempo, mas que, ali, no espaço do Ateliê, o pássaro estaria livre.

Após o primeiro contato, explicamos a atividade: em grupos, os alunos criariam ilhas imaginárias, desenhando e/ou escrevendo em papéis fornecidos pelas bolsistas. Os papéis eram simples filtros de café tingidos, mais similares a tecido do que a papel comum. Um aluno considerou aquele papel inadequado para desenhar com lápis e desistiu da atividade. Outros solicitaram mais papéis para desenharem a continuação do caminho de um grande mapa da ilha imaginária. A proposta era provocá-los a construir um plano de suas criações, partindo de nomes como "Avalon", "Atlântida", "Terra do Nunca" e "País das Maravilhas" para suas ilhas. Com essa atividade, as crianças puderam exercitar a interação social e a lecto-escrita, mas também a capacidade imaginativa de criar narrativas a partir de alguns materiais. Também foi possível conhecer um pouco da personalidade de cada aluno, bem como algumas inseguranças, talentos e dificuldades. O Ateliê mostrou-se, tanto um espaço criativo e pedagógico, quanto um ambiente para observação por parte das bolsistas e aproximação entre as crianças e entre as crianças e as bolsistas. Contudo, em comparação reflexiva com outras atividades no ateliê, é possível notar as nuances da personalidade e do humor dos indivíduos. Maturana (2008, p. 32) advoga pelo respeito à legitimidade do outro ao dizer que "[...] o ser ou a identidade da pessoa não é uma propriedade fixa, mas um modo relacional de viver que se conserva no conviver. [...] qualquer correção do ser é vivida como uma negação terrível ou uma ameaça de negação." Para tanto, é preciso ter consciência de que, embora seja um espaço de estímulo para o desenvolvimento das capacidades de aprender dos educandos através de atividades diversas, o Ateliê deve ser um espaço seguro e que considera os limites e a autonomia de cada pessoa.

CONCLUSÃO

Nos Ateliês, a possibilidade oportunizada pelo PIBID/PEDAGOGIA/UFSM/CAPES de se conduzir uma sala de aula enriquece a prática pedagógica das acadêmicas ao permitir que também estas sejam criativas no lidar com os alunos, enriquecendo o próprio repertório de experiências dentro da ação pedagógica e aprendendo com as situações reais do contexto escolar. Na sala de aula o Ateliê é um espaço para que a aprendizagem aconteça, tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos professores em formação, e é primordial a existência de um olhar sensível diante dos acontecimentos nesse espaço, particularmente rico por permitir a ludicidade e a expressão da subjetividade de cada criança. Os Ateliês como prática constante em sala de aula abrem caminho para se cometer "erros", dando chance às ideias criativas, dando vazão à imaginação e à capacidade de aprender sem medo de ser avaliado.

Ao fornecer espaço e recursos para que os alunos trabalhem o pensamento divergente/criativo, permitimos que sua identidade seja trabalhada por eles mesmos, em um movimento de descoberta de seus potenciais, de busca de soluções de problemas e de alimentação da imaginação e da criatividade. A sala de aula Ateliê valoriza o desenvolvimento da capacidade de aprender dos sujeitos, permitindo também o enriquecimento da prática pedagógica através da observação e da escuta perante à diversidade de pessoas que compõem o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTELLA, Estefani; SARTURI, Rosane C. PIBID: Desenvolvendo práticas pedagógicas lúdicas nos ateliês do subprojeto PIBID/Pedagogia Anos Iniciais. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação CONEDU. João Pessoa: Editora Realize, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD4_SA2_ID1351_10092017225846.pdf. Acesso em: 18 mai. 2019.

CUNHA, Rose Marie Maron da. Criatividade e processos cognitivos: um estudo teórico. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROBINSON, Ken. Escolas matam a criatividade. TEDTALKS Califórnia, fevereiro de 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M2pRR_w-5Uk&t=533s. Acesso em: 18 mai. 2019.

VIDOR, Alécio. A fase pré-natal e a responsabilidade da vida. Um nova Pedagogia para a Sociedade Futura: Princípios Práticos. Recanto Maestro-RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014. p. 07-13.

Palavras-chave: ateliê; criatividade; aprendizagem

UNIDADE DE APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE VIVENCIAR A PESQUISA EM SALA DE AULA

LORITA APARECIDA VELOSO GALLE - PUCRS

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UNIDADE DE APRENDIZAGEM: UMA POSSIBILIDADE DE VIVENCIAR A PESQUISA EM SALA DE AULA

Resumo
O presente relato trata da organização e desenvolvimento de uma Unidade de Aprendizagem (UA) sobre alimentos, na perspectiva da pesquisa em sala de aula. Os participantes foram 20 estudantes, do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Sul. A intervenção foi realizada em 22 encontros, no contexto de aulas de Ciências. Após, uma conversa informal sobre o tema, a professora/pesquisadora solicitou que os estudantes apresentassem pelo menos, três perguntas, que expressassem dúvidas e interesses em aprender sobre o assunto. Foram formuladas 93 perguntas posteriormente agrupadas por interesses, gerando três categorias: *composição e funcionamento dos alimentos, benefícios dos alimentos e prejuízos dos alimentos*. Com o intuito de construir as respostas, foram organizadas atividades com foco nas demandas e no protagonismo dos estudantes. Os resultados indicam a viabilidade desta estratégia, como modo de fazer acontecer na prática à pesquisa.
Palavras-chave: Educação Básica; Pesquisa em sala de aula; Unidade de Aprendizagem.

Introdução

No âmbito do ensino e aprendizagem de Ciências, muito se tem refletido sobre a remodelação de ações educativas, pois se compreende que o modo livresco e descontextualizado, como os assuntos deste campo do conhecimento são tratados, parece não mais atender as demandas presentes. É relevante o desenvolvimento de práticas que insiram os estudantes, como atores do seu próprio conhecimento (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2009).

O emprego da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2012) pode representar uma possibilidade para a ruptura do modo convencional de abordar o ensino e a aprendizagem, sobretudo de Ciências. Por meio da pesquisa concebe-se a aprendizagem, como um processo de reconstrução, em que conhecimentos elaborados anteriormente são complexificados pelos estudantes, sendo o professor o orientador e, a linguagem a mediadora do processo. (MORAES, 2010).

A pesquisa em sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 12) representa um modo de tratar os conhecimentos escolares partindo da "voz" dos próprios estudantes. Constitui-se em um ciclo dialético que permite a ampliação gradativa do "[...] ser, fazer e conhecer [...]". Os momentos relevantes deste ciclo são: questionamento, construção de argumentos e comunicação.

O questionamento é o ponto de partida da pesquisa. Para que algo seja aprimorado, este deve passar pela indagação (*Ibid*, 2012). Recomenda-se que os próprios participantes do processo de pesquisa se envolvam, expressando suas dúvidas e anseios. Mas não basta apenas apresentar

dúvidas, é necessário que ocorra a construção de argumentos. Nesse momento, as ações são delineadas, para gradualmente compor a "nova verdade" (*Ibid*, 2012). Assim, os participantes interagem com diferentes ferramentas e estratégias. As novas verdades passam pela crítica e interpretação, com o confronto de diferentes perspectivas. Os resultados obtidos são então sistematizados, preferencialmente, a partir da escrita.

Os argumentos edificados, até então, carecem ser comunicados e assim, inseridos ao discurso vigente. É relevante que incialmente esta divulgação ocorra em espaços mais restritos e posteriormente encaminhados para grupos expressivos como, por exemplo, seminários, congressos e periódicos, ampliando assim, a capacidade argumentativa de quem comunica por meio da defesa de seus pontos de vista (MORAES, 2012).

A pesquisa em sala de aula constitui-se em um desafio, tanto para professores, quanto estudantes. Uma UA, por exemplo, pode ser uma estratégia, dentre outras, capaz de viabilizar na prática este processo. Tal prática representa uma possibilidade de remodelar a organização curricular, valorizando os conhecimentos já elaborados e os questionamentos dos estudantes, além de ampliar o intercâmbio, entre os participantes (FRESCHI; RAMOS, 2009).

O presente relato tem como objetivo abordar a organização e o desenvolvimento de uma UA sobre "alimentos". Na sequência são apresentados os procedimentos, os resultados, a conclusão e as referências empregadas nesse relato.

Procedimentos

Incialmente a professora/pesquisadora apresentou informalmente o assunto "alimentos", e os estudantes expuseram ideias sobre o tema. Após foi solicitado que elaborassem, por escrito, pelo menos três perguntas sobre o assunto, sem que houvesse preocupação em direcioná-las para uma área especifica. A turma formulou 93 perguntas que, foram agrupadas, em três categorias, conforme os interesses: *composição e funcionamento dos alimentos*, *benefícios dos alimentos* e *prejuízos dos alimentos*.

A organização das categorias foi apresentada aos estudantes, que sugeriram atividades, com vistas a dar conta das respostas. As propostas viáveis foram consideradas pela professora/pesquisadora. Nesse momento foi esclarecido, como o trabalho seria realizado, reforçou-se a participação do grupo para o sucesso da UA, e que o conjunto de ações seriam realizados, em sua maioria, coletivamente. Durante a explanação alguns estudantes mostraram-se resistentes, como por exemplo: *Professora, eu não gosto de fazer trabalhos em grupo, prefiro em fila...cada um fazendo o seu!* Diante disto se percebeu a dimensão dos desafios que seriam enfrentados no decorrer da UA.

Na sequência procedeu-se então, com o desenvolvimento das atividades, sendo estas avaliadas constantemente, com o intuito de serem aprimoradas, modificadas ou excluídas. Ao todo foram realizados 22 encontros. A primeira categoria de perguntas foi explorada em 10 encontros. Entre as atividades efetivadas estavam: a pesquisa em livros e na *internet* com posterior divulgação em seminários; experimentos de identificação de proteínas, gorduras e da vitamina "C"; leitura de textos com debates e sistematizações; estudo de tabelas nutricionais de alimentos e comparações; interpretação e elaboração de gráficos e palestra com nutrólogo.

Para a segunda categoria de perguntas utilizou-se sete encontros. Entre as atividades destacam-se: estudo, em grupos dos assuntos referentes ao Guia Alimentar para a População Brasileira[1] com socialização de discussão destes materiais; palestra com nutricionista; estudo do valor calórico dos alimentos e comparações; estudo de caso; organização e avaliação de cardápios preparados pelos próprios estudantes.

A terceira categoria foi desenvolvida em cinco encontros. Nessa etapa foram explorados: textos referentes às doenças que possivelmente apresentam relação com a má alimentação,

especialmente aquelas abordadas nas perguntas, como: diabetes, hipertensão, obesidade e anorexia; socialização e sistematização dos assuntos; experimentos relativos à hipertensão, ateromas e glúten, e pesquisa e socialização referente à higienização alimentar e suas implicações para a saúde.

Em cada uma dessas categorias foram implementadas ações, com vistas à consolidação dos aprendizados, sendo apresentados vídeos, peças teatrais, textos, relatórios, entrevistas, folders, entre outros, produzidos pelos estudantes e também avaliados de modo formativo.

Resultados

No decorrer da UA o descontentamento inicial foi dando espaço a participação e envolvimento dos estudantes. Este fato pode ser explicado em virtude das atividades estarem pautadas no próprio interesse em aprender, como é manifestado por um dos estudantes: "[...] *são as perguntas que a gente fez, a gente se interessa, por que é o que a gente quer saber, isto ajuda mais o aluno a se concentrar"*. Também foi possível evidenciar aprimoramentos conceituais, como a apropriação de conceitos e termos científicos; procedimentais, como a leitura, escrita, interpretação e seleção de informações; e atitudinais, como desenvolvimento da criticidade, autonomia e protagonismo.

Conclusão

As perguntas iniciais serviram de matéria prima para o desenvolvimento de ações diversificadas, que possibilitaram a construção de argumentos e a divulgação em inúmeras ocasiões da UA. Foi possível vivenciar os momentos da pesquisa em sala de aula, de modo destituir a organização fragmentada e descontextualizada dos programas pré-estabelecidos, com a participação dos estudantes. Cabe destacar a necessidade da flexibilidade do professor, frente aos desafios impostos neste tipo de estratégia. Também é relevante destacar que o desenvolvimento de uma UA permite aos estudantes tornarem-se atores de seu próprio aprendizado e busquem resolver seus questionamentos de modo independente, mesmo fora do âmbito escolar. Assim, acredita-se que o produto mais relevante da pesquisa seja o aprimoramento da própria cidadania.

Referências

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

DEMO, P. Pesquisa como Princípio Educativo. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 39-64.

FRESCHI, M.; RAMOS, M. G. Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 8, n. 1, p. 2009.

MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan/abr., p.135-150, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em Sala de Aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES R.; LIMA, V. M. R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 11-20.

[1] Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira.pdf Acesso em: 30 jun. 2019.

Palavras-chave: Educação Básica; Pesquisa em sala de aula; Unidade de Aprendizagem.

VIAGEM POR UM UNIVERSO DE POSSIBILIDADES

EDNA MARIA PEREIRA GUIMARAES - UCE

Eixo – Didática
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Viagem por um Universo de Possibilidades

"O processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas". (Vygotsky)

Introdução:

Observar o Universo é fascinante e desperta curiosidade nas pessoas. Sabemos que muitos cientistas dedicaram sua vida investigando o Universo e que destas observações muitas leis físicas foram deduzidas. Hoje é possível prever marés, estudar a queda de asteroides, entender melhor o clima e os efeitos do aquecimento global, lançar foguetes com robôs para outros planetas, manter e controlar satélites que possibilitam a utilização de tecnologias de mapeamento, rastreamento e comunicação, e tudo isso cada vez mais se faz necessário para nossa sobrevivência e desenvolvimento de nossas futuras gerações.

O conhecimento sobre astronomia e astronáutica possibilitou ao ser humano uma evolução tecnológica e científica. Estudar sobre este tema, envolvendo todas as áreas do conhecimento é uma possibilidade de encantar nossas crianças. O processo de ensino e aprendizagem nesse contexto pode ser muito relevante e dessa forma despertar em nossos estudantes uma visão para além do nosso Planeta.

O presente trabalho visa descrever o desenvolvimento de um conjunto de ações metodológicas envolvendo os educandos do quinto ano do ensino fundamental e um grupo de três educadores das Ciências da Natureza, com o objetivo de garantir a apropriação dos conteúdos relacionados à Astronomia e Astronáutica. Esse conjunto de ações culminou na participação dos educandos na OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica), onde os estudantes obtiveram um desempenho satisfatório.

Problema:

Como diversificar as metodologias para discutir e incentivar as crianças a gostar de ciências a partir de conceitos associados a astronomia no quinto ano do ensino fundamental?

Objetivo geral:

Buscar um maior envolvimento e participação dos educandos no processo de ensino aprendizagem do componente curricular de ciências da natureza, através de atividades que resultam na participação da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, e na Mostra Brasileira de Foguetes, estimulando os educandos a se tornarem pesquisadores e protagonistas de suas ações.

Objetivos específicos:

· Adquirir conhecimento do método científico;

· Compreender as aplicações da ciência, especialmente as relacionadas com ciência-tecnologia-sociedade;
· Utilizar o laboratório científico para aplicação prática de modelagem;
· Ter no laboratório científico um suporte para compreensão dos conceitos estudados em sala de aula e um subsídio para aplicação de atividades experimentais;
· Usar o laboratório científico para auxiliar na preparação dos educandos para as Olimpíadas de Astronomia e Astronáutica OBA e MOBFOG;
· Relacionar o conhecimento teórico com a dimensão prática através de atividades lúdicas;
· Utilizar o ensino de Astronomia como ferramenta motivadora no despertar à criatividade, curiosidade científica e interesse pelo conhecimento.

Metodologia:

A metodologia utilizada durante o desenvolvimento deste projeto envolveu um conjunto de ações didáticas entre os educadores da área de Ciências da Natureza para desenvolver uma sequência didática de aulas em três turmas de quinto ano do ensino fundamental. O conteúdo programático dessas turmas abordou conceitos relacionados ao Universo, como por exemplo: estudar o Sistema Solar; Fases da Lua; Eclipses; as características dos Corpos Celestes; o estudo do planeta Terra e suas estruturas; entre outros assuntos relacionados com Astronomia.

O desenvolvimento das aulas teve início com uma apresentação num formato lúdico, onde o educador trouxe para este momento o personagem de um astronauta que interagiu com os educandos, proporcionando um debate inicial sobre o Universo. Na sequência, a metodologia utilizada foi explorar imagens do Google com o objetivo de estimular a curiosidade dos educandos sobre o espaço, sem deixar de ouvir o levantamento dos conhecimentos prévios, proporcionando a compreensão dos fenômenos apresentados.

As aulas foram desenvolvidas a partir de momentos teóricos e práticos, envolvendo recursos midiáticos, elaboração de mapas mentais, simulados online e impressos, aulas expositivas sobre astronomia e astronáutica, construção de satélites e foguetes (laboratório científico), além de recursos de softwares para observar o espaço em tempo real. Todos estes momentos proporcionaram aos educandos um aprendizado significativo e também competências e habilidades necessárias para participar da Olímpiada Brasileira de Astronomia.

A metodologia aplicada neste projeto auxiliou a compreensão das teorias e conceitos abordados no conteúdo programático sobre Astronomia e Astronáutica nas turmas de quinto ano do ensino fundamental. A diversificação dos recursos utilizados e o envolvimento dos educadores da área de Ciências da Natureza no desenvolvimento de estratégias, ao planejar e desenvolver as aulas, foram fatores que potencializaram o ensino e aprendizagem dos educandos.

Fundamentação teórica:

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, a origem das mudanças que ocorrem no ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, está associada às interações que ocorrem entre o individuo e a sociedade, sua cultura e história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem que resultaram neste desenvolvimento durante toda a sua existência, considerando a influência das várias representações de signo, uso de diferentes instrumentos, e influência da cultura e história, propiciando o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De todos os conceitos propostos por Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é o conceito que mais aplicações obteve na área da educação, pois é na zona de desenvolvimento proximal que deve acontecer a intervenção pedagógica do professor.
As implicações que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz para a prática docente são inúmeras, uma vez que explorar esse "espaço" leva o professor a enfrentar novos desafios, que exigem dele maior atenção para com o processo educativo.
A aprendizagem ou aprendizado é o processo no qual o indivíduo se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ele por meio da sua interação com o meio.
Zabala (1998) defende que o termo "conteúdos" deve, então, extrapolar o sentido quase que exclusivo de conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e que habitualmente aludem a conhecimentos de nomes, conceitos e princípios. Assim, os conteúdos devem compreender capacidades motoras, afetivas, interpessoais e de comprometimento ético e moral, sendo inseridos, assim, numa tipologia que envolve conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.
A tecnologia está presente no cotidiano de adultos e crianças. Essa presença tecnológica é responsável por influenciar a vida pessoal e social de todos. O ensino de ciências e o incentivo pela área é importante para que as crianças possam compreender melhor esse mundo cada vez mais tecnológico e poder despertar o interesse desses jovens pela carreira científica que está tão precária em nosso país nos últimos anos. A internet possibilita a criança um mundo de novos conhecimentos. De acordo com Mello e Teixeira:

É possível afirmar que o advento da internet de alta velocidade, submete a própria interação a um processo de virtualização, ampliando a capacidade comunicacional dos sujeitos e possibilitando um processo hipermídia de interação com os demais e com o meio. (MELLO; TEIXEIRA, 2012, p. 2)
O incentivo ao ensino de ciências nos anos iniciais através da exploração do Universo pode ser uma alternativa para tentar despertar o interesse das crianças do ensino fundamental, mesclando o uso de recursos midiáticos e tecnológicos com atividades práticas, para buscar um maior interesse pela área e tentar ampliar o número de jovens que tenham interesse pelo mundo dos conhecimentos científicos e tecnológicos, além de promover um ensino de qualidade e de forma significativo.

Resultados:
A metodologia desenvolvida durante as aulas proporcionou ao educando uma possibilidade de visualizar a importância das pesquisas desenvolvidas associadas à Astronomia e no campo da Astronáutica. Perceber o grande avanço tecnológico que as pesquisas científicas, associadas à busca pela exploração do Universo, desencadearam em aplicações nos diversos contextos da sociedade e do mundo.
As crianças foram incentivadas a pensarem de forma ampla sobre o sistema solar, os astronautas e a importância do planeta Terra para a humanidade. O educando compreendeu a natureza, seus fenômenos e suas inter-relações, relacionando o conhecimento científico à evolução tecnológica e buscando, de forma autônoma,o conhecimento em diferentes fontes.
Outro resultado importante foi o desempenho alcançado pelos educandos nas avaliações internas e principalmente na avaliação externa, no caso específico, na participação das Olímpiadas Brasileira de Astronomia, uma prova externa de nível nacional e que os educandos obtiveram um resultado muito satisfatório.

"A Astronomia compele a alma a olhar para o alto e nos transporta deste mundo para outro" (Platão)

Referências:

MELLO, E. de F. F.; TEIXEIRA, A. C.; A Interação Social Descrita por VIGOTSKI e a sua Possível Ligação com a Aprendizagem Colaborativa através das Tecnologias de Rede. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

OBA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA. Disponível em: http://www.oba.org.br/site/?p=conteudo&idcat=9&pag=conteudo&m=s. Acesso em 13/03/2019.

VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

SOFTWARE STELLARIUM. Disponível em: http://www.stellarium.org/pt/. Acesso em 24/04/2019.

ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1998.

Palavras-chave: Astronomia; Astronáutica; Oba; Ciências da Natureza; Anos iniciais.

- EDUCAÇÃO AMBIENTAL

"EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA-PR: CAMINHOS PARA A INTERDISCIPLINARIDADE"

MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO - NREBV

ROSIMERI BECHER - UTFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa versa sobre a proposição de práticas de Educação Ambiental por meio da vermicompostagem em Escolas de Tempo Integral de Curitiba-PR. As atividades pedagógicas interdisciplinares, "exigem uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado (JAPIASSU,1994, p.83). Desta maneira, oportuniza que "o ensino dos conteúdos seja complementado por projetos ou oficinas, utilizando de temas emergentes de interesse dos estudantes, em parceria com um ou mais componentes curriculares" (CURITIBA, 2012, p.75). As dimensões de ensino da pesquisa, estão consoantes com os pressupostos teóricos da rede municipal de ensino, pois, perpassam pela ação e reflexão oportunizando o pensamento crítico ambiental. **"A escola funciona como unidade de investigação, conhecimento e saber, onde se poderão desenvolver, idealizar e testar estratégias que permitam concretizar os princípios de desenvolvimento sustentável e, por meio de soluções e propostas e descobertas realizadas, criar e estabelecer sinergias em toda a comunidade escolar"** (LOURENÇO E COELHO, 2012, p.19). É nesta perspectiva, escolhendo escolas de tempo integral, para praticar a interdisciplinaridade por meio também de experimentações com a vermicompostagem, sobre o viés da Educação Ambiental. As atividades podem promover o gerenciamento de resíduos orgânicos, isto é, o tratamento dos restos alimentares descartados diariamente, provenientes da merenda escolar. Esta direção de aprendizagem sobre os resíduos, apresenta-se como nova proposta de Educação Ambiental para estudantes e professores. "[...] a experimentação por meio da vermicompostagem pressupõe uma responsabilidade de educação e sensibilização ambiental, e pode agregar significação aos estudantes" (LORENÇO e COELHO, 2012, p.26). Está temática apresenta-se relevância, pois, discute a Educação Ambiental em espaços escolares e a interação de humanos com os componentes da natureza e com o objeto técnico das composteiras. "A educação de atitudes e valores, intrínseca à Educação Ambiental, sempre tem estado presente no sistema educativo, ainda de que uma maneira implícita. Agora, faz-se explicita e se incorpora como conteúdo próprio da ação educativa escolar" (MEDINA, 2000, p.12). "A importância da temática resíduos revela, circunstâncias de sensibilizações de cunho ambiental, social e econômico voltadas a preservação da natureza, práticas que são, um tanto tímidas na educação formal, quanto na educação informal". (ZAGO et al, 2017, p.1-19). O objetivo é instigar, estudantes e professores por meio da proposição de um modelo de gerenciamento ambiental, com ênfase na atenção, separação para a reciclagem dos resíduos produzidos nas escolas, em que, tais atividades, sejam focadas como práticas constantes no processo de ensino aprendizagem. Essas atividades, voltada ao tema ciclo do alimento na natureza, pois," todos os momentos estamos

tentando decifrar as novas variáveis dessa complexa equação civilizatória mutante a cada instante" (BAZZO, 2019, p. 22). A análise de percepção de todos os atores da escola, acerca da temática Educação Ambiental, fomenta questões da interdisciplinaridade. As atividades podem possibilitar trabalhados no currículo de forma interdisciplinar e transversal, sob o viés da alfabetização Científica. "**Práticas desenvolvida no contexto escolar ou nos espaços não formais, permite ao educando compreender os conceitos científicos, ao mesmo tempo que possibilita a aplicação destes conhecimentos, de forma crítica e consciente, e possibilita a compreensão do mundo em evolução constante."** (LORENZETTI, 2000, p.132). As atividades práticas, sensibilizam de todos os atores da unidade escolar e da comunidade vizinha, evidenciando desta maneira, questões ambientais a acerca da preservação local e global, além de incentivar futuros estudos a respeito do tema. A Metodologia utilizada, foi desenvolvida também por meio de pesquisas bibliográfica, onde definiu-se as estratégias para a realização do presente trabalho e caracteriza-se como pesquisa-ação, com análise de natureza qualitativa/quantitativa e se destaca em três principais momentos, exploratória, de ação e avaliação. Observa- se os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível da ecopedagogia em torno da Educação Ambiental (THIOLLENT, 2011, p. 85). A pesquisa encontra-se em andamento, e participam 8 (oito) unidades escolares do município de Curitiba. Os experimentos com as caixas de vermicompostagem, despertam curiosidade, um desafio nas escolas para verificar se os estudantes compreendem a quantidade de resíduos que geram diariamente e o seu tratamento pela vermicompostagem. Tanto os estudantes, quanto os professores, se dedicam a entender o que é gerado de resíduos diariamente. A partir de muitas proposições sobre a geração de resíduos escolares, deu-se ao início de uma série de argumentações como: o levantamento de muitos dados sobre a quantidade de resíduos; a formulação de hipótese sobre qual a melhor maneira de descarte; como esse resíduo pode voltar na natureza de maneira não agressiva; o ensino com intuito de desenvolvimento da alfabetização científica com práticas interdisciplinares e transversal, indicadores de meio ambiente, ética, saúde e cidadania. Para otimizar a pesquisa, um aplicativo online foi criado, educadores e estudantes trabalham em uma dinâmica online interativa, em que, todas as experiências das oito unidades escolares participantes são registradas. Essa interatividade dimensionou uma rede de saberes, troca de experiências, fomentando as práticas cotidianas sobre o gerenciamento dos resíduos, propondo desenvolvimento da sustentabilidade, especificando a preservação do ambiental local e pensamento global. A vermicompostagem como estratégia para a gestão de resíduos na escola, utilizadas, podem interagir com o ensino aprendizagem, forma que elas são apresentadas aos estudantes, demonstrando as estratégias aplicadas no gerenciamento de resíduos produzidos. "**A metodologia de construção da composteira pode aproximar entendimento de técnicas para o início da reciclagem dos resíduos produzidos. Os autores enfatizam que a minhoca é um ser vivo essencial para a decomposição da matéria orgânica. Desenvolver a vermicompostagem pode ser uma proposta aliada com o projeto de horta, dinamizando as aulas de Ciências, utilizando a compostagem e a horta escolar como ferramenta pedagógica para a Educação Ambiental, o ensino das Ciências Naturais e de técnicas agroecológicas"**. (LOURENÇO E COELHO, 2012, p.26). O material orgânico sem tempero pode utilizado na vermicomposteiras. o húmus produzido pelo composto pode ser aplicado em plantas, o que propicia a compreensão do ciclo da matéria orgânica na natureza e a "importância da gestão de resíduos para o ambiente, permitindo o desenvolvimento das questões relativas à consciência ambiental, separação de resíduos, reciclagem e compostagem". (LOURENÇO, 2014, p. 07). Os parciais dos resultados, pressupõem que o ensino por meio de experimentações enfatiza a "alfabetização científica e tecnológica, gera disponibiliza constantemente,

conhecimentos sobre variáveis contemporâneas que influenciam o comportamento do processo civilizatório atual" (BAZZO, 2019, p.34). Os estudantes e professores iniciam uma dinâmica de ensino em que conseguem redesenhar posturas sobre suas ações no ambiente escolar. A análise dos resíduos que é gerado, categorizando como reciclável orgânico e o que pode ser compostados. As minhocas trazem uma dinâmica da ecopedagogia, diferentes práticas de ensino para estudantes e professores no sentido do cuidado com a natureza, então é uma forma de começar a ver o outro. Deste modo, a vermicompostagem, tem esse sentido do cuidar, "somos seres profundamente ecodependentes, portadores de uma carência fundamental que é suprida pelas pessoas, pela cultura e pelos recursos e serviços da natureza" (BOFF,2012, p.28).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZO, W. A, DE TÉCNICO E DE HUMANO – questões contemporâneas. ISBN: 9788532807779 – 163 páginas – 3ª edição – 2

BOFF L. O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes; 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Caderno Pedagógico: Educação Integral. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. Campinas, Ed. Papirus, SP, 1994

LOURENÇO, N. & COELHO, S. (2012). Vermicompostagem nas Escolas - Manual Prático para o Professor. ISBN 9789899685543 FUTURAMB, 1.ª ed. 128 pp.

LOURENÇO, Nelson. Manual de Vermicompostagem.FUTURAMB. 1.ª Edição. Lisboa - Portugal. 2014.

LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf. Acesso em:junho. 2019.

MEDINA, Naná Mininni. A Formação dos Professores em Educação Ambiental. In: Oficina Panorama de Educação Ambiental no Brasil (28 e 29 de março de 2000) MEC/SEF; Coordenação-Geral de Educação Ambiental

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa Ação. São Paulo: Cortez, 2011. 128p.

ZAGO, M. R. R. S; RODRIGUES, A. P. S; SILVA, M.C. e JUNIOR, E. F. C. Conhecendo a compostagem: uma aprendizagem de sustentabilidade em espaços escolares. IX SPI - Seminário de Pesquisa Interdisciplinar, Florianópolis, n.1, p.1-19, 2017.

SASSERON, L. H. Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação: Relações entre Ciências da natureza e escola. Revista Ensaio. Belo Horizonte.v.17 n.especial. p. 49-67. Novembro. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epec/v17nspe/19832117-epec-17-0s-00049.pdf. Acesso em junho. 2019.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO AMBIENTAL; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL; GERENCIAMENTO DOS RESÍDUOS.

A CTS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ATUALIDADE

LÍGIA MARCELINO KRELLING - UTFPR

ROSIMERI BECHER - UTFPR

MARCIA REGINA RODRIGUES DA SILVA ZAGO - NREBV

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Após a 2ª guerra, um clima de grande otimismo foi observado nas questões relacionada à Ciência e a Tecnologia, gerando um apoio incondicional aos cientistas da época. Porém a criação da bomba atômica (López-Cerezo, 2009), bem como outros desastres ambientais e o aumento da exclusão social fez com que questionamentos sobre a ciência e a tecnologia surgissem no decorrer do tempo. (Carletto e Pinheiro, 2010).

Nesse contexto, vários atores sociais começam a levantar dúvidas sobre os benefícios da ciência e tecnologia para as comunidades e para o planeta, dessa forma surgem grupos que se posicionam sobre vários temas socioambientais de grande relevância.

Portanto é importante ressaltar que os Movimentos CTS e a criação da Educação Ambiental caminharam lado a lado, destacando nesse contexto: o lançamento do livro A Primavera Silenciosa, bem como encontros e movimentos que deram visibilidade aos movimentos CTS: Clube de Roma em 1972, Conferência de Estocolmo 1976, Rio 92 (DIAS, 2000). Após esses eventos, surgiram aspectos mais concretos de consciência e preocupação crescente de inclusão e criação do Programa de ética e valores na ciência e na tecnologia para a compreensão das questões de CTS através de programas especiais e comissões.

O objetivo desse artigo é a apresentar uma reflexão sobre a importância da Educação Ambiental na busca de um novo paradigma de sociedade, destacando uma abordagem em que teoria e prática devem caminhar juntas para que sejam estabelecidas novas e melhores formas de tratar e discutir as questões sobre o meio ambiente, destacando as relações de ciência e tecnologia nas relações sociais e ambientais.A introdução traz uma visão de como a Educação Ambiental surgiu no território Brasileiro influenciado pelos movimentos que aconteciam no mundo.Nesse contexto é abordado os movimentos de CTS(Ciência Tecnologia e Sociedade) que questionam as problemáticas ambientais e sociais sempre procurando que os atores envolvidos nas mesmas tenham suas vozes respeitadas.Para tanto o texto traz uma visão da Sustentabilidade defendida por Sachs,considerando as dimensões ambientais, culturais,sociais e econômicas.Para finalizar destaca-se que os Movimentos CTS e a criação da Educação Ambiental caminharam lado a lado, salienta-se a importância de propostas que possibilitem mudanças de posturas frente aos problemas ambientais, já que o ob-jetivo da educação é a formação do indivíduo. Assim, nasce a necessidade de alfabetizar indivíduos em ciência e tecnologia, contextualizando os conte-údos científicos e a importância das discussões sobre CTS no ambiente escolar, destacando o entorno e a cultura da comunidade os educandos estão inseridos. Para uma compreensão de como a Educação Ambiental foi se constituindo no Brasil, é importante destacar como essas discussões aconteciam no mundo, apresentadas em Conferências Internacionais, pois essas conferências que foram acontecendo desde a década de

70, em nível mundial, ressaltaram as questões ambientais e sociais, assim deram origem a Educação Ambiental como se constitui atualmente.

Nesse contexto dois marcos se destacam atualmente: A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente , realizada em Estocolmo, em 1972, foi um marco para o Mundo , o destaque nesse evento é o relatório The Limits of Growth e atualmente temos a Agenda 20- 30 que é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade,reconhecendo que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.Todos os países e todas as partes interessadas, devem atuar em parceria colaborativa, e implementar este plano, e assim tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. A CTS surge como necessidade de compreendermos que vivemos hoje em um mundo notadamente influenciado pela ciência e tecnologia. Tal influência é tão grande que podemos falar em uma autonomização da razão científica em todas as esferas do comportamento humano. A lógica do comportamento humano passou a ser a lógica da eficácia tecnológica e suas razões passaram a ser as da ciência (BAZZO, 1998). A CTS portanto expressa a ciência e a tecnologia como um processo social, com valores políticos e econômicos que configuram processos tecnológicos que afetam valores da sociedade, sabemos que o social e o ambiental caminham juntos, influenciam-se e determinam-se reciprocamente, por isso os problemas enfrentados não são somente ambientais e sim sociais, culturais, econômicos e políticos .Auler (2002).

Conforme o movimento CTS vem ganhando espaço na sociedade, os currículos tem buscado alterar suas formas convencionais para que possam trabalhar os conceitos de CTS e E.A de forma interdisciplinar,sempre visando a transdisciplinaridade, Galvão e Reis (2008),destacam que o currículo deve buscar desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes úteis para a vida dos alunos. A CTS surge então como uma abordagem capaz de aproximar o conteúdo das disciplinas escolares, da realidade do aluno. Martins (2002) define CTS como um movimento que adota o contexto da vida real, onde emergem ligações à tecnologia com implicações para a sociedade. Portanto não basta um ensino baseado na passagem de conceitos,o ensino de CTS deve estar articulado com os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade com várias estratégias de abordagem para que os estudantes possam promover mudanças significativas nos comportamentos humanos, visando a consolidação da cidadania planetária.

Na compreensão de Sachs (2004, p. 39), a educação “é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima”.

Na reflexão sobre a Educação Ambiental e a CTS é pertinente destacar a importância das propostas que possibilitam mudanças de posturas nos indivíduos.Martins (2002) define CTS como um movimento que adota o contexto da vida real, onde emergem ligações à tecnologia com implicações para a sociedade. A CTS surge como necessidade de compreendermos que vivemos hoje em um mundo notadamente influenciado pela ciência e tecnologia. Portanto, alfabetizar os cidadãos em ciência e tecnologia é hoje uma necessidade, disponibilizar as representações que permitam ao cidadão agir, tomar decisão e compreender o mundo, essa tem sido uma proposição dos currículos com ênfase em CTS.

Assim a Educação Ambiental bem como os estudos de CTS, tem um caráter multidisciplinar, interdisciplinar sempre buscando a transdisciplinaridade, de maneira a evidenciar as diferentes dimensões do conhecimento estudado, sobretudo as interações entre ciência, tecnologia e sociedade, evidenciando os contextos social, cultural e ambiental,discutindo concepções de

cidadania, modelo de sociedade, de desenvolvimento tecnológico, sempre tendo em vista a situação sócio-econômica e os aspectos culturais do nosso país.

Nesse contexto a CTS e a EA enfatizam a alfabetização científica dos estudantes fornecendo aportes para que os currículos propiciem o conhecimento dos fenômenos da natureza e desenvolvam a capacidade de assumirem posturas em relação a problemas do mundo atual, sempre com o foco na sustentabilidade local e global.

REFERÊNCIAS

Auler, D. (2007) "Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro." Ciência & Ensino, vol.1, no especial.

Auler, D. (2003) "Alfabetização científico-tecnológica: um novo paradigma"? Ensaio-pesquisa em Educação em Ciências, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p.1-16.em Ciências, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p.1-16.

Auler, D.(2002) Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de Ciências. 250f. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, FlorianópolisCiências. 250f. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Auler, D; Dalmolin, A.M. T; Fenalti, V.S.(2009) "Abordagem Temática: natureza dos temas em Freire e no enfoque CTS." Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.1, p.67-84

BAZZO, W. A. (1998). Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: EDUFSC.

BOCHECO, Otávio. Parâmetros para a Abordagem de Evento no En-foque CTS. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação Cientí-fica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Data 25/10/2012. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br. Acesso em março 2013.

Brasil, 2007 b. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber – Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

Brasil, 2012. Rio+20. Comitê Nacional de Organização. Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável Rio de Janeiro, 13-22 de junho

Carletto, M.R; Pinheiro, N.A.M.(2010) "Subsídios para uma prática pedagógica transformadora: contribuições do enfoque CTS." IENCI-V15(3), pp 507-525.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. Identidades da educação ambiental brasileira/Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe PomierLayrargues (coord.). Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 6ª Ed. São Paulo: Gaia, 2000.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração sobre Meio Ambiente Humano (Declaração De Estocolmo) - 1972. Disponível em: Acesso em 17 de maio.2019.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento includente, sustentável sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Palavras-chave: CTS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL,SOCIEDADE

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ALIADA A REUTILIZAÇÃO DO EPI PARA MELHORIA DA SUSTENTABILIDADE NO SETOR AUTOMOTIVO

GILMARA FAGUNDES - LACTEC

ALEXANDRE RODIZIO BENTO - CEUCLAR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Devido a globalização, as indústrias buscam cada vez mais reduzir custos, para se manter em destaque perante seus concorrentes. Isto eleva a busca por tecnologias disruptivas e preocupações com as questões e impactos ambientais. Onde a fabricação e o consumo dos produtos ocorrem de maneira acelerada, trazendo prejuízo ao planeta, consequente ao meio ambiente. Este consumo acelerado de recursos naturais gera excesso de resíduo, e é cultural em vários setores da indústria, inclusive no automotivo. Assim, se faz necessário o conhecimento sobre a educação ambiental (EA) e inserir ações em conjunto com órgãos governamentais para cumprir e aplicar as leis e normas regulamentadores (NR) com intuito de diminuir ou mesmo eliminar o resíduo sólido industrial, contribuindo com a sustentabilidade (KRUGLIANSKAS; PINSKY, 2017).

Observa-se que vários materiais usados no setor automotivo são descartados em aterro controlado com pouco ou nenhum critério de separação sem tentativa para reciclar e reutilizar em uma logística reversa. O equipamento de proteção individual (EPI) enquadra-se nesses critérios e são descartados sem consciência. Segundo Barsano, Barbosa e Soares (2014), EPI são todos os dispositivos de uso individual destinado a proteção de possíveis riscos ou ameaças à segurança e saúde do trabalhador. Pode-se destacar neste contexto as luvas de PVC, que são utilizadas para proteger as mãos dos trabalhadores no setor automotivo. Entretanto poucas indústrias tem o interesse, conhecimento e consciência sobre a importância de higienizar o EPI e assim quebrar os paradigmas, protegendo o meio ambiente por meio da reutilização, sendo esta atividade lucrativa para ambas as partes.

A luva de PVC é um EPI e é descrita na NR 6, onde o empregador fornece e se responsabiliza pelo seu descarte. Segundo a lei n° 6.514, de 22 de dezembro de 1977 destaca que a empresa é obrigada a fornecer EPI adequado ao risco que o trabalhador está exposto (BRASIL, 1977). Desta forma, o departamento de segurança do trabalho da indústria automotiva busca alternativas para reduzir os custos e volume no descarte final do EPI. Mas, a qualidade dos EPI's também tem seu valor agregado nesta busca, assim surge novos desafios para cumprir no setor automotivo. Para alcançar esses desafios e não perder a qualidade com custo reduzido o presente trabalho visa demonstrar a importância da reutilização do EPI, ou seja, a luva de PVC. O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de utilização da luva nova e substituir este pela higienizada, ou seja, reutilizada. A partir desta mudança pretende-se demonstrar como resultados a redução de resíduos gerados, custos associados e impactos ambientais, além disso, contribuir com a sustentabilidade e melhorar a imagem da indústria do setor automotivo perante a sociedade.

Educação Ambiental no Setor Automotivo

A rápida evolução tecnológica no setor automotivo aliada globalização da economia gera informações preocupantes sobre a questão ambiental. Pois, observa-se que as indústrias têm um papel importante na conscientização do cuidado com a natureza. Pois, cada vez mais os órgãos públicos, privados, sociais e culturais buscam contribuir de forma rentável e expressiva com a EA (ANJOS, 2015). No setor automotivo não é diferente esta preocupação com EA, devido à grande utilização de matéria prima que são transformadas em produtos acabados, ou seja, para entrega ao cliente final.

Estas transformações acabam gerando inúmeros resíduos que devem ser separados e destinados de forma correta para evitar problemas ambientais e desgaste desnecessário a natureza. Assim, a EA deve ser realizada de maneira consciente atrelada ao programa de gerenciamento de resíduos sólidos (PGRS). De acordo com Barbosa e Ibrahin (2014) o PGRS é um documento que comprova a capacidade da indústria de separar seu resíduo gerado, evitando problemas ambientais. A necessidade de documentar o processo de descarte produtivo visa melhorar o controle do resíduo gerado e evitar multa relacionada a indústria e ao meio ambiente.

Materiais e Métodos

Para aplicação da educação ambiental aliada a reutilização do EPI como forma de melhoria da sustentabilidade no setor automotivo foi escolhida uma indústria metal mecânica situada na região Sul no estado do Paraná na cidade de Curitiba que fornece peças automotivas para as montadoras. Nesta indústria foram selecionadas seis células produtivas que produzem peças com maior valor agregado a montadora.

Para demonstrar a utilização do EPI, ou seja, a luva de PVC nova, foi analisado o ano de 2018. Neste contexto, foram identificados a quantidade de funcionários e luvas utilizadas durante o ano, bem como o custo total de luvas novas por célula produtiva multiplicada por funcionário. O peso de descarte é a multiplicação da quantidade de luvas pelo seu peso unitário de 500 gramas, já o descarte total em quilograma (kg) é o resultado do peso por R$ 0,31 (trinta e um centavos) por kg.

Assim, devido ao custo oneroso do EPI buscou-se opções de reutilização com a logística de maciços testes e análises de segurança, conseguiu-se reutilizar as luvas de PVC a partir da higienização das mesmas. Pois, a partir de testes em campo foi verificado que cada luva nova suporta até três higienizações com custo de R$ 0,95 (noventa e cinco centavos) por cada par de luva. Em comparação nos quesitos de durabilidade e segurança a luva higienizada sofreu pouca alteração em relação a nova, que demonstra credibilidade na sua aplicação para uso.

Resultados e Discussão

Para melhor demonstrar a comparação das luvas de PVC utilizadas no ano de 2018 são detalhados os custos entre as novas e higienizadas, onde a higienizada apresentou resultado equivalente a 73% menor no custo da sua reutilização. Já na comparação das luvas novas e higienizadas relacionadas ao resíduo em peso e o valor de descarte total da luva contaminada. Nesta comparação a luva nova atinge o peso de 9.168 kg e a higienizada 2.292 kg, ou seja, índice de 75% menor de resíduo gerado. Com isso, o custo de descarte total é reduzido no mesmo índice. Esta expressiva redução contribui para minimizar os impactos ambientais e promover a sustentabilidade.

Desta forma, é possível demonstrar a quebra de paradigma no cenário de custos empregados no EPI, peso de resíduo e valor total de descarte da luva de PVC novas e higienizadas, utilizadas em 2018 na indústria automotiva. Com isso, buscou-se melhorar o ciclo de vida do EPI que possibilita postergar seu descarte, reduzindo custos e gastos com EPI utilizados na indústria, sem gerar ônus a saúde do trabalhador e natureza.

Assim, pode-se comprovar que a reutilização da luva de PVC reduz o impacto ambiental que era elevado em relação ao custo anual e demonstra ser atrativo para a indústria automotiva. Além disso, é importante ressaltar a contribuição para a sustentabilidade e meio ambiente, buscando atender as normas e legislação vigente, bem como a segurança dos funcionários na execução de suas atividades.

Considerações Finais

A fabricação e o consumo acelerado nas indústrias do setor automotivo, demonstram preocupação com o descarte de resíduo no meio ambiente. Neste contexto, a higienização da luva de PVC mostrou-se eficiente e atingiu uma redução de aproximadamente 75%, no volume gerado. Com isso, o setor conseguiu diminuir o seu resíduo e poupar o meio ambiente. É importante ressaltar que o sucesso no processo de higienização atenda as exigências do fabricante do EPI e as leis vigentes, evitando prejuízo a indústria.

Além da expressiva redução no volume de resíduo, o gasto com luvas novas teve um declínio acentuado, pois a luva de PVC higienizada chega a ser 91% menor, comparada com a luva nova. Já para o descarte da luva higienizada o custo reduziu 75% em relação a nova. Desta forma, os resultados propostos foram atingidos na aplicação da higienização, sendo que a EA evidenciou um forte comprometimento aliada a consciência de reutilizar o EPI na indústria. Toda esta mudança contribui para quebrar os paradigmas do mercado e proteger o meio ambiente.

Finalmente aplicar inovações tecnológicas para reutilizar o EPI são essenciais para diminuir o impacto ambiental, e devem ser praticadas por todos os envolvidos. Espera-se que a questão ambiental seja abordada com mais critérios e responsabilidade no ensino. Assim, espera-se que a reciclagem seja cobrada como um pré-requisito e praticada dentro das indústrias, transformando em negócios rentáveis para o mundo. Com isso, o investimento contribui para a sustentabilidade e preserva o meio ambiente para as futuras gerações. Esta atitude pode ser um diferencial para as indústrias almejar vantagens competitivas.

Referências

ANJOS, Ester Dorcas Ferreira dos. **A Educação Ambiental Como Forma de Alcance do Princípio da Sustentabilidade.** Dissertação (mestrado) Universidade do Vale Do Itajaí – Univali, Itajaí, 2015.

BARBOSA, Rildo Pereira; IBRAHIN, Francini Imene Dias. **Resíduos Sólidos - Impactos, Manejo e Gestão Ambiental.** São Paulo:Érica, 2014.

BARSANO, Paulo Roberto; BARBOSA, Rildo Pereira; SOARES, Suerlane Pereira da Silva. **Equipamentos de Segurança.** São Paulo: Érica Saraiva, 2014.

BRASIL. **Lei n° 6.514**, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo a segurança e medicina do trabalho e dá outras providências. Brasília, 22 dez. 1977. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6514.htm. Acesso em: 30 de abr. de 2019.

KRUGLIANSKAS, Isak; PINSKY, Vanessa Cuzziol. (Org.) **Gestão Estratégica da Sustentabilidade**: experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

Palavras-chave: Educação ambiental, Reutilização, Setor automotivo

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo busca identificar a concepção de Educação Ambiental no Caderno de Educação Integral de Curitiba, documento que norteia a prática pedagógica das escolas de Educação Integral da rede Municipal de Curitiba Paraná, que coloca a Educação Ambiental como eixo transversal, para uma educação de qualidade, visando à formação de cidadão e cidadãs conscientes e responsáveis com o meio no qual está inserido.

A educação integral teve seu início no Brasil a partir de 1932 com o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como proposito, segundo Xavier (2004, p. 29) "a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade".

Como reflexo do manifesto, o avanço para uma educação integral foi sendo forjado sob a luz de novas flexões, tão importantes quanto as que o impulsou, passando pela Constituição Federal (1988) que em 1990 consolidou a ideia da educação como direito social fundamental, estabelecendo assim uma extensa rede para resguardar à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Atualmente, o Mais Educação é o principal programa do Governo Federal voltado para a implementação da Educação em tempo Integral na escola básica brasileira. O projeto teve seu início em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pela Portaria Interministerial 17/2007, e pelo Decreto Presidencial 7083/2010.

O programa surge com o intuito de contribuir para uma formação integral de crianças e adolescentes, por meio de parcerias e articulação de ações, com projetos e programas do Governo Federal e Municipal.

Diante disso o documento referente à Série Mais Educação: texto referencial para o debate nacional propõe:

[...] um desenho de Educação Integral que justifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (BRASIL, 2009, p. 9).

Neste contexto o Programa Mais Educação tem como prioridade atender "escolas com baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, [...] em territórios marcados por situação de vulnerabilidade social e educacional, que requerem convergência prioritária de políticas públicas", (BRASIL, 2011, p. 8) com o objetivo de garantir o direito de aprender e diminuir as desigualdades educacionais por intermédio da Educação Integral.

Nesta direção o programa Mais Educação apresenta uma proposta específica para a Educação Ambiental, a qual tem como um de seus objetivos "criar referências de tempos e espaços sustentáveis, promovendo uma gestão mais democrática e participativa e, ainda reorganizar o currículo na perspectiva da educação integral, com o planeta em mente" (BRASIL, [2010?], p. 7). Outro aspecto importante ressaltado no documento é a necessidade ver a comunidade escolar como um elemento indispensável para a transformação voltada a essa perspectiva supracitada.

Diante desta proposta educativa a Rede Municipal de Curitiba aderiu ao Programa mais Educação no ano de 2012, no mesmo ano em que foi publicado o caderno pedagógico de Educação Integral da Rede Municipal de Curitiba, que aponta a ampliação do tempo de permanência na escola, propondo assim, a "realização de práticas educativas que possam favorecer sua permanência sua aprendizagem, bem como desenvolver as competências inerentes ao exercício da cidadania" (CURITIBA, 2012, p. 9).

No que diz respeito às práticas educativas, nesta perspectiva, o documento, Educação em tempo Integral de Curitiba: Tempos, Espaços e Números aponta que:

Na educação em tempo integral, concebe-se o termo prática como organização didático-pedagógica que tem como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares (CURITIBA, 2016b, p.22).

Diante desta proposta, as práticas desenvolvidas no contra turno, nas escolas de Tempo Integral e Unidades de Educação Integral da Rede Municipal de Curitiba tomam como eixo principal contemplar o "ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural, que vão se desenvolvendo no decorrer da vida" (CURITIBA, 2012, p. 9).

Para que se atenda a esse fim as práticas propostas são, Acompanhamento Pedagógico, Práticas de Educação Ambiental, Ciências e Tecnologia e comunicação, Práticas de Movimento e iniciação Desportiva, Práticas Artísticas e Tempo Livre.

No que diz respeito à Prática de Educação Ambiental, o Caderno Pedagógico de educação Integral recomenda que:

[...] sejam desenvolvidas atividades que promovam a educação para o desenvolvimento sustentável e abordem questionamentos sobre a utilização de recursos naturais, o consumo sustentável, a relação homem e natureza, a interdependência dos seres vivos, os impactos ambientais e ainda a realização de atividades como horta, jardim, terrário e aquário, preferencialmente com trabalho interdisciplinar, permitindo uma leitura crítica da realidade em relação aos problemas contemporâneos (CURITIBA, 2012, p.19).

A esse respeito, aponta-se o tempo de duração de tais práticas educativas, sendo ele, de "duas horas, pelo menos uma vez por semana" (CURITIBA, 2012, p.10). Destaca-se ainda, a importância de se trabalhar em ambientes diversificados, os quais devem ocorrer não somente dentro dos muros da escola, mas também, em parques, e espaços da cidade promovendo assim, uma relação direta do aluno com meio a que está inserido.

Para Loureiro, Layrargues e Castro (2009, p.27) "Fazer educação ambiental como compromisso social significa reestruturar a compreensão de educação ambiental, para estabelecer a conexão entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social.". Possibilitando assim, observar as conexões entre questões sociais e ambientais.

Os resultados da análise desses documentos, é ressaltada uma proposta de Educação Ambiental Crítica a qual aponta que:

Não se trata apenas de reduzir impactos, de mitigar ou minimizar estragos, mas de propor uma mudança na forma como vemos o mundo, a nós mesmo e as nossas relações com os demais seres vivos do planeta, sejam estes humanos ou não. Para isso, precisamos mudar valores, atitudes e comportamentos individuais e coletivos. E a educação – especialmente a educação ambiental está sendo convocada a participar desta discussão.

Tal perspectiva é evidenciada também no Caderno Pedagógico de Educação Integral da Rede Municipal de Curitiba – PR, a qual integra a Educação Ambiental como eixo transversal de sua proposta de educação integral que segue a mesma linha do Programa Mais Educação do

Governo Federal, tal posicionamento pode ser contemplado nos pressupostos direcionados as práticas de educação ambiental, que aponta que as práticas de educação ambiental "deverão ter como pressuposto a interdependência existente entre todos os elementos que compõem a realidade socioambiental, entre o ser humano e suas complexas relações culturais, econômicas, políticas, éticas, estéticas, religiosas, entre outras". (CURITIBA, 2012, p. 76)

Nesta direção, o documento aponta que:

A Educação Ambiental deve garantir os meios para a criação de novos estilos de vida e promoção de uma consciência ética que questione o atual modelo de desenvolvimento, marcado pelo caráter predatório e pleno reforço das desigualdades socioambientais (CURITIBA, 2012, p. 76). Outro aspecto a ser considerado neste documento são as influências da corrente holística em sua proposta de educação ambiental, segundo Saheb (2013, p. 16) "A corrente holística tem como objetivo o desenvolvimento da visão global de meio ambiente a partir de suas inter-relações, compreensão esta que possibilitaria a tomada de decisões adequadas". Com base na argumentação da autora foi possível identificar as características nos seguintes pressupostos:

[...] é preciso desenvolver o sentido da existência e ver a terra como um organismo vivo, para se deixar de considerar a terra como um ser inanimado, a ser conquistado pelo homem. Também é necessário desenvolver uma ética planetária, que promove a solidariedade planetária. Um planeta vivo requer uma consciência e uma cidadania planetária, isto é, o reconhecimento de que o homem é parte da terra e pode viver com ela em harmonia, pois essas são as características de uma sociedade sustentável (CURITIBA, 2012, p. 76).

A presença de uma perspectiva crítica de EA nos documentos que norteiam a prática de educação ambiental, apresenta-se como ponto positivo e de suma importância para o desenvolvimento socioambiental. Dessa forma é fundamental que os professores conheçam os problemas que afetam, sobretudo, a realidade local, na qual estão inseridos. Para que se destaquem os problemas ambientais de sua região, contemplando tanto aspectos sociais quanto ambientais, permitindo assim o envolvimento direto dos professores com seu ambiente e possibilitando a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 22 abr. 2017.

BRASIL. Série Cadernos pedagógicos. Educação Ambiental. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, [2010?]. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/educacao_ambiental.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. Série Mais Educação: Educação Integral. Texto referêncial para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/bibioteca/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 07 set. 2017.

CURITIBA. Caderno Pedagógico de Educação Integral. Curitiba: SME, 2012. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/4/pdf/00131553.pdf Acesso em: 07 set. 2017.

CURITIBA. Educação em tempo integral de Curitiba: tempos, espaços e números. Curitiba: SME, 2016b. Disponível em: http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125446.pdf Acesso em: 07 set. 2017.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Integral, Rede Municipal

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

ISABELLA DO CARMO NOVISKI - PUC PR

DANIELE SAHEB - PUCPR

CLÉO MANN PEREIRA - PUCC/PR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho realizou uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental (EA) (BRASIL, 2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015). Para realizar a pesquisa, teve como questão: "Quais orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada?". Dessa forma, os objetivos do trabalho realizado foram: 1- Analisar criticamente as Diretrizes, a fim de estabelecer relações; 2 - Identificar contribuições relevantes para a formação de professores atuantes em práticas de Educação Ambiental. Como metodologia de pesquisa, foi realizada uma análise documental das duas diretrizes anteriormente citadas. Em um primeiro momento, separadamente, com o intuito de compreender como foi abordado o tema da formação de professores em Educação Ambiental. Na sequência, a relação entre elas, procurando pontos em comum. O estudo dos documentos, bem como a análise das relações estabelecidas entre ambos, foi realizada à luz de autores que discutem a formação de professores e a Educação Ambiental. Foram consultados, entre outros, Brzezinski (2012), Carvalho (2012), Imbernón (2011), Imbernón (2016), Leff (2014). A partir da análise das DCNs para a EA, observa-se o objetivo de esclarecer que a EA vai além do caráter de ensino, contemplando as dimensões políticas e sociais, estimulando a reflexão crítica e as atividades de prática social. Ao longo do documento é apontado em vários momentos que a EA deve contemplar toda a Educação Nacional, em todos os seus níveis, sempre de maneira articulada e interdisciplinar, sendo que as instituições de ensino devem contemplá-la em seus projetos institucionais e pedagógicos. Em relação à formação dos docentes para atuar com EA, as DCNs recomendam que a dimensão socioambiental conste nos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, destacando que, para isso, os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação. Essa formação torna-se essencial para que as práticas de EA sejam verdadeiramente efetivas no âmbito escolar. Em comum importância, a formação continuada é destacada nas DCNs para a formação inicial e continuada de professores. O documento cita e reconhece a importância de repensar o processo pedagógico, dos saberes e valores, trazendo como possibilidades que isso ocorra por meio de atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações além da formação mínima exigida. Destaca ainda a reflexão sobre a prática educacional e a busca por aperfeiçoamento como as principais finalidades da formação continuada. Ao realizar a análise

para estabelecer relação entre os documentos, percebe-se a ênfase no que diz respeito a interdisciplinaridade. Nas DCNs para EA é apontado que a partir da interdisciplinaridade entre eixos e disciplinas é que será possível fazer com que aspectos importantes do meio estejam relacionados no cotidiano dos educandos e sejam trabalhados alinhados com o conteúdo, utilizando seu contexto para o processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade é citada nas DCNs para a formação inicial e continuada dos professores, ao tratar a docência como ação educativa e como processo pedagógico, que envolve conhecimentos interdisciplinares. Este é um demonstrativo importante na superação da visão de mundo fragmentada, ainda presente na divisão escolar das instituições de ensino. Em contrapartida, um fator bastante preocupante está na ausência da contemplação da Educação Ambiental nas DCNs para formação inicial e continuada. Nesse documento, a EA é citada uma única vez e de maneira genérica, o que aponta um conflito entre os documentos analisados, já que a EA é colocada como essencial na formação de professores, inclusive como objeto de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de Ensino Superior. Como conclusão da pesquisa realizada, observa-se que mesmo com estudos avançados sobre a formação de professores inicial e continuada e sobre a educação ambiental, persiste uma fragilidade na execução e efetivação de como os processos devem ser aplicados para que caminhem em conjunto.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional – formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LEFF, Enrique. Epistemologia Ambiental. São Paulo: Cortez, 2014.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação docente.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, NA DISCIPLINA DE BIOLOGIA, NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE ENSINO DO BAIRRO UMBARÁ.

JHONY CESAR GREIN - EPA

JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Diante da grande crise da civilização em relação ao ambiente e à questão da sustentabilidade, os debates e discussões sobre este tema se tornam praticamente uma exigência da sociedade e, permeando estas questões ambientais, temos a presença da educação ambiental (EA). Este termo surgiu pela primeira vez na "Conferência de Educação" da Universidade de Keele, Grã-Bretanha, no ano de 1965 e, ao longo das décadas seguintes, ela tem sido trabalhada de diversas formas e sob diversas definições (MARQUES et al., 2013, p. 604).

No Brasil, visando então desenvolver ainda mais a prática da EA, no ano de 1994, foi criado o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), cujos documentos afirmam ser ele um programa imediato, mas ao mesmo tempo permanente, buscando ser reconhecido perante todos os governos, e visando orientar a todos os níveis da sociedade quanto às questões de sustentabilidade, buscando amenizar os problemas ambientais do país, a partir de ações que envolvam a participação social e conscientização das populações (BRASIL, 2014, p.15).

A EA traz então novos valores e princípios gerais que foram assimilados pelas orientações e conteúdo dos programas educativos. Esses princípios foram inseridos em livros didáticos e programas de estudo nos ensinos fundamental e médio. A EA formal na educação básica visa desenvolver uma consciência geral do ambiente, com o objetivo de levar a uma mudança nas capacidades de percepção e valores dos alunos como cidadãos dentro de uma sociedade, procurando assim fazer com que os indivíduos reflitam, pensem e ajam pensando nas futuras gerações (BRASIL, 2014, p.21).

Porém verifica-se, em estudos relacionados ao tema, como no de Araujo e Pedrosa (2014) que, em muitas ocasiões escolares, há falta de formação qualificada de professores para trabalhar a EA. Os autores afirmam que muitos professores, por não saberem como abordar o tema trabalham com ele de forma descontextualizada, sem trazer a questão para a realidade dos alunos. (Araujo e Pedrosa, 2014, p.310).

Observando toda esta realidade, é necessário entendermos como a EA está sendo trabalhada nas escolas e quais as metodologias aplicadas, principalmente dentro da disciplina de biologia, pois se verifica que na maior parte dos casos esta acaba sendo a única a contemplar o tema devido à formação de seus professores (MARQUES et al., 2013, p.605).

Assim, este estudo apresentou a hipótese de que a EA trabalhada na disciplina de biologia não apresenta um caráter sociocrítico. E teve como seu objetivo geral analisar a abordagem dos professores de biologia em relação à EA nos colégios da rede pública de ensino do bairro Umbará. Os objetivos específicos foram averiguar se a EA é trabalhada sob uma perspectiva sociocrítica, investigar se os estudantes compreendem as temáticas voltadas à EA e identificar quais as metodologias utilizadas para trabalhar a educação ambiental.

O tipo de pesquisa deste artigo foi de cunho qualitativo partindo de um estudo de caso: da realidade de um grupo de escolas públicas do Bairro Umbará, em Curitiba.

Este estudo tem como unidade social é o Ensino Médio, da rede pública de ensino, ofertado no Bairro do Umbará, composto por três colégios com ensino médio no turno da manhã. Cada colégio, de agora em diante denominados A, B e C. A pesquisa foi realizada com os alunos de terceiro ano, pois esses já possuem uma vivência no ensino médio.

Para se verificar como a EA é abordada no ensino médio em nosso país, foi realizada uma análise dos artigos e posterior a isso foram elaborados questionários que foram aplicados aos professores e aos alunos.

Simultaneamente ao processo de investigação nos colégios se desenvolveu a análise de dados. Os resultados desse estudo envolveram um total de 174 estudantes de Ensino Médio do Bairro Umbará.

Com relação à aplicação de aulas de educação ambiental no ensino médio um total de 54% dos alunos afirmou que teve aulas de educação ambiental ao longo do ensino médio, e 46% reportaram que não tiveram nenhuma aula voltada ao conteúdo de EA.

Dois professores entrevistados afirmam que abordam a EA em suas aulas, nos Colégios A e C, no colégio B, a professora entrevistada começou a lecionar com o Ensino Médio no início do primeiro semestre de 2018 e afirma ainda não ter trabalhado com a turma temas da EA.

Dos alunos entrevistados que tiveram aulas de EA (N=94), 76% afirmam ter compreendido a temática das aulas.

Segundo analise, a maior parte das aulas é relacionada à plantas/botânica em todas as escolas. As escolas B e C trabalham com maior variedade de temas e a escola A, com a menor (somente botânica e desmatamento).

Percebeu-se que a EA, abordada para mais da metade dos estudantes (59%), é desenvolvida de forma a trazer um pensamento contextualizado, que permita ao aluno relacioná-lo com sua realidade.

Com relação à aplicação de provas e metodologias avaliativas sobre os conteúdos da EA os professores do Colégio A e C afirmam que realizam atividade com caráter avaliativo, sendo na maioria das vezes prova ou trabalhos de pesquisa. Já a professora do Colégio B afirma não realizar avaliações sobre essa temática.

Os três professores afirmam ainda que a EA precisa ser trabalhada de diversas formas no ensino médio, para o professor do Colégio A, a EA precisa ser trabalhada dentro dos conteúdos básicos, principalmente a botânica. A professora do Colégio B explica que a EA precisa ser tratada de forma a envolver os alunos, suas concepções e realidades, trazendo a EA para perto deles. A professora do Colégio C afirma serem necessárias aulas expositivas, mas também aulas diferenciadas, e também aulas em ambientes que se permita pensar na questão ambiental. Todos os professores compartilham da ideia de que a EA precisa também ser trabalhada em outras disciplinas, pois existem outras visões além da biológica sobre o assunto.

Com relação à EA em caráter sociocritico, as professoras dos colégios B e C afirmam que conhecem a EA sociocrítica, e que abordam a mesma em sua prática de sala de aula, sendo que a primeira afirma que "Educação ambiental sociocrítica é aquela que aborda as questões da sociedade, as questões do dia-a-dia do aluno que sejam voltadas a essa temática, sempre buscando apresentar possíveis soluções". A segunda afirma que "Educação ambiental sociocrítica é aquela que aborda uma contextualização, que traz as questões que o aluno tem conhecimento prévio, e busca gerar uma mudança em relação às realidades". Ambas as professoras afirmam que a melhor forma de aplicar essa educação em sala de aula, é através de questionamentos aos alunos, que lhes permitam pensar na realidade em que estão inseridos, nos problemas ambientais que conhecem e tem ajudado a causar, e aí buscar possíveis intervenções. Já o professor do Colégio A afirma não ter conhecimento do termo, o que pode estar relacionado com as fontes de pesquisa que o mesmo utiliza, pois este afirma que, sua principal fonte de

informação são livros e internet. Por outro lado, as professoras afirmam que sua principal fonte de pesquisa são artigos sobre o tema, por se tratar de um assunto mais recente em constante mudança, os artigos conseguem trazer mais a realidade atual. Comparando essas respostas as respostas dos estudantes, percebe-se que os professores responderam a realidade, pois a maior parte dos discentes afirmou que os professores realmente realizaram atividades de EA que envolve as suas realidades e, observando os temas de estudo contextualizados, citados pelos alunos percebe-se que a EA tem envolvido a realidade dos alunos realmente, é valido citar que nesta pergunta os alunos poderiam citar mais de um exemplo.

EA sob a perspectiva sociocrítica é uma obrigatoriedade na educação básica, porém percebe-se que nos colégios da rede estadual de ensino do bairro Umbará a mesma não tem sido abordada de forma integral. Pode-se perceber que a EA aplicada tem um caráter conservacionista uma vez que enfoca constantemente nas questões ecológicas do problema, e não problematiza questões sociais, evitando assim colocar em cheque a ordem estabelecida no campo político e social. Em alguns casos adquire um caráter pragmático, que enfoca no ‘‘eu’’, que problematiza apenas o consumo sustentável, e coloca somente no individuo o dever de solucionar a questão ambiental, deixando também de lado a maior parte dos problemas sociais: isso é comum nas abordagens sobre lixo e água.

O grande problema está na perspectiva de EA trabalhada, a qual parece não levar à reflexão sobre como o modelo de sociedade em que vivemos leva aos impactos que comprometem a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Magnólia Fernandes Florêncio de; PEDROSA, Maria Arminda. **Ensinar ciências na perspectiva da sustentabilidade: barreiras e dificuldades reveladas por professores de biologia em formação**. Educ. rev., Curitiba, n. 52, p. 305-318, jun. 2014 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 Jul. 2019.

Brasil. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** Brasilia – DF, 2014 Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf. Acesso em 08 Jul. 2019.

MARQUES, Carlos Alberto et al . **A abordagem de questões ambientais: contribuições de formadores de professores de componentes curriculares da área de ensino de química.** Química Nova, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 600-606, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422013000400020&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 Jul. 2019.

Palavras-chave: Meio Ambiente; Ensino médio; Sociocrítica.

A ESCOLA E O DESPERTAR PARA A CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A ESCOLA E O DESPERTAR PARA A CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

Esta comunicação apresenta os resultados finais de um estudo monográfico, em nível de especialização, intitulado "O Ensino de Geografia e o Despertar para a Consciência Socioambiental: A realidade dos discentes do 3º ano do ensino médio do Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) ", por meio do qual se investigou as concepções socioambientais dos estudantes secundaristas desse tradicional colégio público localizado na cidade de Vitória da Conquista – BA, Região Sudoeste do Estado da Bahia. Para o alcance do referido objetivo, foram aplicados questionários estruturados e realizadas entrevistas semiestruturadas, tanto com os estudantes, quanto com alguns moradores do entorno do colégio, a fim de se apreender, também, a relação do IEED com a comunidade. Assim, ao todo, participaram da pesquisa 70 sujeitos, sendo 45 estudantes e 25 moradores do bairro.

Evidenciar que a Educação Ambiental (EA) faz parte da vida da sociedade de forma plena, permanente e constante, uma vez que, trata das questões relacionadas ao meio de vida do homem, ou seja, das formas de uso e apropriação do meio ambiente pela sociedade, pelo que, não se restringe ao ambiente escolar, constituiu-se como o principal propósito da pesquisa. Entretanto, a EA encontra na escola uma importante aliada no que diz respeito ao despertar dos educandos para a consciência socioambiental, haja vista o fato de ser ela socialmente legitimada como a forma mais elementar de se ter acesso ao saber socioambiental em sua complexidade. Para Guimarães (2004),

A educação ambiental (EA) vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro. É uma crescente inserção em resposta às expectativas que a sociedade projeta sobre a escola. A institucionalização da EA que vem se processando reflete a demanda da sociedade e, reciprocamente, pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam de educação ambiental (p. 119).

Pondera-se que a Educação e, por conseguinte, a sua dimensão ambiental, ao longo do tempo histórico, vem sendo reflexo dos anseios de uma sociedade que valoriza as questões econômicas em detrimento das necessidades socioambientais. Na sociedade atual, o modelo que prevalece é o do consumo desenfreado, mesmo que isso leve à destruição da humanidade, o que é agravado pelo predomínio de uma falsa consciência socioambiental, cuja

[...] ação educativa reconhecida como educação ambiental geralmente se apresenta fragilizada em sua prática pedagógica. Fragilizada por considerar que a superação da crise ambiental passa pelo processo de profundas transformações socioambientais e que, para contribuir nesse processo, a EA precisa assumir o caráter crítico-transformador (GUIMARÃES, 2004, p. 119).

Diante disso, urge a compreensão de que "o ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações

de poder que se inscrevem nas formas dominantes de conhecimento" (LEFF, 2008, p. 87), fazendo-se necessário, para tanto, romper com a escola apartada da sociedade, a fim de não materializar na prática pedagógica o que Guimarães (2004) caracteriza como o

Predomínio da visão fragmentária no ambiente escolar, que potencializa uma forte tendência ao desenvolvimento de ações isoladas, de forma pontual, voltada para o comportamento de cada indivíduo, descontextualiza o educando e o educador da realidade socioambiental em que a escola está inserida. Fragilizam-se, assim, as possibilidades de construção de um ambiente educativo propício a uma perspectiva crítica (p. 144).

Sob o entendimento de que escola e sociedade são inseparáveis, a escolha do colégio, lócus da pesquisa, justificou-se, não só por sua relação com a própria história da cidade, como também pela execução do projeto ambiental "Verde Vida Escola", o qual contempla, aproximadamente, três mil estudantes. Como resultados da pesquisa, constatou-se que:

A relação do IEED com o bairro Recreio, temática que atravessou o estudo, segundo 23 dos 25 moradores entrevistados, é dificultada pelo fato de ser um bairro de classe média alta, em que a escola pública é desacreditada. Contudo, enfatizam que, frequentemente, o colégio tenta vencer o bloqueio da tênue relação com a comunidade local, participando de campanhas com empresas e instituições presentes no bairro, como: Rede de Supermercado Hiperbompreço, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Polícia Militar.

De fato, há um evidente distanciamento do IEED com a comunidade do seu entorno, pois, quando questionados acerca da relação com o colégio, parte significativa (96%) dos 25 moradores entrevistados se referiram ao IEED de forma nostálgica, como parte de um passado associado ao fato de já terem lá estudado. Ao mesmo tempo, essa relação se tornou ainda mais tênue com a constatação de que apenas 9% (nove por cento) dos 45 (quarenta e cinco) estudantes questionados se declararam moradores desse bairro.

Tal constatação, serve de alerta, tanto para a comunidade do bairro Recreio como para o IEED, que escola e comunidade são indissociáveis, haja vista que, aquela é extensão desta e, somente se terá uma escola socialmente útil se ela for tratada como tal pela sociedade. Certamente, se os problemas da esfera local forem pensados de forma partilhada entre a escola e os morados da comunidade, os efeitos globais, na sociedade, poderão ser resolvidos de forma coletiva e mais efetiva.

A importância do IEED, portanto, deve deixar de ser apenas pretérita, pois, assim como no passado recente esse Colégio "[...] impactou a comunidade conquistense" (MENDES, 2004, p. 43), na atualidade, ainda tem muito a fazer, principalmente no que diz respeito à oferta de uma educação que seja realmente capaz de emancipar ideologicamente a sociedade conquistense.

De acordo com Freire (1980), "Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem vazio" (1980, p. 35). Freire (1980) insere, no centro da discussão sobre o principal papel da educação na sociedade, a conscientização, que segundo ele "[...] não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são reais de uma situação de opressão (p. 12) ".

Entre os 84% dos estudantes questionados sobre a finalidade principal do IEED, prevaleceu essa concepção freireana, visto que, responderam que a função do IEED é possibilitar o conhecimento, ou seja, o aprender, o compreender, o conhecer e o descobrir o mundo. Ao mesmo tempo, 71% deles destacaram a importância da escola pública no cumprimento dessa finalidade.

Educação e Cidadania, para 87% dos estudantes questionados, são dimensões inseparáveis, bem como que, a totalidade dos estudantes entende que escola e sociedade, assim como educação e

cidadania, são indissociáveis, uma vez que, acreditam que a educação tem como prioridade a formação de cidadãos.

Acerca das questões envolvendo a temática ambiental, que foi o foco do estudo, a noção preservacionista de meio ambiente e o poder de influência da mídia na divulgação das questões ambientais, prevaleceu entre os 44% e 56% dos estudantes questionados, respectivamente. Adverte-se a esse respeito que, para além das concepções reducionistas e midiáticas, a EA se apresenta. Todavia,

A formulação de um conceito de educação ambiental tem variado ao longo do breve tempo de vida de modalidade pedagógica. Até hoje, qualquer evento que reúna educadores e interessados no assunto coloca-se a pergunta: mas o que é mesmo educação ambiental? E aí já vêm vários complicadores. Ela é mais "educação"? Ou é mais "ambiental"? Ou seja, o que há de substantivo nela? Ou ela é apenas adjetivo da educação, assim como a educação artística, a educação sexual, a educação para a terceira idade etc. etc.? (CAVALCANTI, 2003, p. 320).

Para 84% dos estudantes, meio ambiente significa o lugar, o espaço onde se mora, onde se vive, ou seja, o meio de vida do homem. Por sua vez, a responsabilidade pela construção de uma cidade sócio e ambientalmente mais justa é de todos os sujeitos sociais, visto que, mais de 90% dos estudantes disseram ser este um dos papéis da sociedade.

Enfim, o despertar para a consciência socioambiental que, para os 81% dos estudantes questionados, está relacionado com o acordar, com o mover-se e com a tomada de consciência sobre algo, perpassa pelo desacortinamento ideológico de não se enganar com a falsa consciência, pois, de acordo com Morin (2004, p. 126), a consciência é "[...] o que há de melhor e de mais frágil no ser humano [...]".

Este estudo demonstrou, portanto que, o despertar para a consciência socioambiental não se dá e nem depende unicamente do ambiente escolar. Ele se concretizará somente no momento em que a sociedade decidir sair da zona de conforto e se libertar do processo de alienação dominante. Quando cada um tomar consciência da condição de sujeito do seu meio de vida. Definitivamente, Escola e sociedade apartadas enfraquecem a atitude cidadã frente ao meio ambiente.

Referências

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. *In:* **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. 2ª ed. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. [S.l.] Paz e Terra, 1980.

LEFF, Enrique; ORTH, Lúcia Mathilde Endlich. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDES, Geisa Flores. **Luzes do saber aos sertões:** memória e representações da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: UESB, 2004.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Palavras-chave: Consciência; Despertar; Escola; Socioambiental.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DANIELA GURESKI RODRIGUES - FSB

DANIELE SAHEB - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho com o meio ambiente vinculado à educação vem sendo difundido por diversos eventos, os quais destacam a relevância da inserção da Educação Ambiental (EA) na formação dos seres humanos como cidadãos críticos, reflexivos e questionadores da realidade que os cercam. Apesar das discussões avançarem, caminhando cada vez mais para a necessidade de uma Educação Ambiental crítica e de caráter interdisciplinar, apenas no ano de 1980 a temática começou a ganhar consistência no Brasil, e se consolidou no ano de 1988, por meio da Constituição Federal Brasileira, que destaca no artigo 2 o meio ambiente e a oferta da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988). O que não culminou automaticamente em práticas críticas e reflexivas.

Sabe-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e constitui-se pela fase de maior importância no desenvolvimento humano no que diz respeito às dimensões intelectual e moral. A Educação Ambiental articulada à Educação Infantil pode acarretar mudanças de pensamentos e atitudes, por meio da construção de valores ambientais e ressignificando as posturas das pessoas com o meio em que vivem.

A partir do exposto, delineou-se a seguinte questão norteadora: qual a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças?

Esta pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica junto às crianças. E como objetivos específicos: investigar a concepção de Educação Ambiental dos cursos de Educação Ambiental ofertados pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná; verificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, Paraná;; descrever os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática em EA na concepção dos professores de Educação infantil.

Para a realização desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos seguintes instrumentos: a análise documental, que se faz como um complemento na pesquisa qualitativa. Foi utilizada inicialmente para realizar o levantamento dos cursos ofertados pela rede, para que se pudesse assim, selecionar os sujeitos da pesquisa. Após a seleção, realizou-se a entrevista semiestruturada com 11 professores atuantes na Educação Infantil, os quais realizaram os cursos selecionados na primeira etapa. Entendemos que a entrevista semiestruturada atinge os mais variados públicos e consegue articular diversos assuntos. E ainda, a observação para que esta complemente as entrevistas, identificando dados que passaram despercebidos na entrevista. (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Nesse sentido após a realização das entrevistas, a pesquisadora pediu aos sujeitos para realizar a observação de uma prática de Educação Ambiental realizada por eles, juntamente com as

crianças. Foi possível realizar 9 observações, observações, que tiveram como base uma pauta de pontos a serem analisados. Essas questões serviram principalmente para contrastar a fala dos professores com a prática e verificar a concepção desses na prática, visto que foi realizada apenas uma observação.

Para a interpretação dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, visto que está consiste em uma metodologia que contribui para que o pesquisador alcance um significado mais profundo na compreensão dos dados, ultrapassando a simples leitura de documentos e transcrições.

Por meio da análise dos dados foi possível verificar que as práticas de educação ambiental ocorrem cotidianamente nas instituições de Educação Infantil pesquisadas, no entanto estas são pautas em sua maioria nas correntes naturalistas e conservacionista (SAUVÉ,2005) , as mesmas correntes, nas quais as ementas dos cursos que foram analisadas estão fundamentadas. Pudemos perceber também por meio da análise das entrevistas e das observações realizadas que a prática das professoras no que diz respeito a temática ambiental são influenciadas pela formação que essas realizam e que as professoras buscam adaptar as atividades que vivenciam nos cursos para as crianças.

Entendemos assim que a Formação Continuada pode contribuir para que haja uma mudança na prática das professoras, no entanto essa formação precisa ser pensada no intuito de provocar a reflexão nesses profissionais. Também precisa ser constituída a partir da vivência desses professores, buscando valorizar a prática que esses já realizam, visto que esses professores que estão no chão da sala têm muito a contribuir para que a Formação Continuada seja atraente. Desse modo a Formação Continuada precisa ser pensada como uma via de mão dupla, na qual contribua para a reflexão e mudança da prática dos docentes, mas também valorize o que já acontece em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Infantil; Educação Ambiental

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA PARA A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

Resumo
O presente trabalho tem por tema "A relação entre a empatia e a sustentabilidade ambiental" sendo norteado pela seguinte questão de pesquisa: Qual papel a empatia desempenha na sustentabilidade ambiental? Tendo como objetivo geral identificar qual papel que a empatia desempenha na sustentabilidade ambiental. Para tanto, contou com os seguintes objetivos específicos: descrever a maneira que a empatia se tornou um campo de estudo, compreender a relação estabelecida entre a empatia e sustentabilidade e explicitar a importância da empatia ser promovida a partir da educação formal visando a sustentabilidade ambiental. Para atender os objetivos propostos o presente estudo utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório. A pesquisa exploratória tem por finalidade tornar o pesquisador mais familiarizado com o problema da pesquisa para torna-lo mais explícito ou para possibilitar a construção de hipóteses e seu planejamento é bastante flexível, permitindo ao pesquisador considerar diferentes aspectos do seu objeto de estudo (GIL, 2017). Inicialmente realizou-se o levantamento da bibliografia publicada sobre o assunto. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica, tem por finalidade colocar o pesquisador em contado com tudo que já foi publicado sobre a temática pesquisada. Sendo assim, a pesquisa realizada pautou-se na leitura e no fichamento de livros, artigos de diferentes autores elegendo como aporte teórico para o presente estudo, a obra de Rifkin (2010), The empathic civilization: the race to global conciousness in a world in crisis. A pesquisa contou, ainda com informações extraídas de vídeos disponibilizados na internet. Para a interpretação das informações e conclusão deste estudo empregou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), que se dividiu em três etapas, a saber: pré-análise (organização e leitura panorâmica do material); descrição analítica (estudo aprofundado baseado nos teóricos de apoio); a interpretação referencial (reflexão sobre toda a informação levantada no estudo bibliográfico). Em face do exposto, concluiu-se que a empatia é uma competência emocional necessária às relações interpessoais, seja no ambiente familiar, escolar ou profissional. Por este motivo a referida competência tem sido objeto de estudo de educadores, sociólogos, psicólogos, filósofos, dentre outros. De modo que, atualmente, é considerada de suma importância para transformação da sociedade. Atualmente, a empatia é tida como um paradigma capaz de promover o cuidado necessário à sustentabilidade. Segundo Anamaria Shindler, "a empatia vem sendo amplamente analisada, estudada, pesquisada, tanto cientificamente como em diferentes setores da sociedade como [...] quase um dever ser de nós humanos" (FÓRUM DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA NOVA ECONOMIA, 2015). Historicamente, a empatia ganhou expressão na década de 70, através de Carl Rogers, cuja abordagem, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizava a necessidade de o professor desenvolver empatia para com o estudante, o que seria de suma importância no

processo de construção do conhecimento do próprio discente (BROLEZZI, 2015). Entende-se por empatia "a capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento" (DEL PRETTE; DEL PRETTE 2011, p.36). Trata-se de pautar as próprias ações a partir da compreensão do que possa sentir o outro (KRZNARIK, 2015). As pesquisas sobre a empatia estavam restritas ao campo da filosofia e psicologia até que, nos anos 1990, Giacomo Rizollatti, neurofisilogista italiano, e sua equipe descobriram neurônios em macacos que eram ativados tanto quando eles faziam algo, como quando viam outro realizando a mesma ação. Denominaram esses neurônios de "neurônios-espelho". Vilayanur Ramachandran, neurocientista indiano, considera que "o sistema de neurônios-espelho está subjacente à interface que lhe permite repensar sobre questões como a consciência, a representação de si mesmo, o que separa você dos outros seres humanos, o que lhe permite ter empatia (RAMACHANDRAN, 2105, tradução nossa). Ampliando ainda mais o entendimento sobre a empatia, pesquisas envolvendo o hormônio oxitocina constataram que a mesma seria capaz de gerar ação empática. Os estudos sobre a relação entre os neurônios-espelho e a oxitocina com a empatia têm sido considerados relevantes tendo em vista o papel que a empatia desempenha na sociedade (DE WALL, 2010; RIFKIN,2010). De acordo com De Wall (2010), a empatia seria responsável por fazer com que o ser humano preste ao seu semelhante a assistência necessária para a sobrevivência da espécie. Sendo que esta é uma competência socioemocional capaz de fazer com que as pessoas ajudem umas às outras e está intimamente ligada ao altruísmo. Segundo Rifkin (2010), é necessário entender que todos os indivíduos compartilham o mesmo planeta e a crise que afeta um, afeta todos. Sendo, portanto, importante que cada indivíduo desenvolva uma consciência planetária. O que, para este, está diretamente relacionado com a capacidade de empatizar com o outro. Para Bernardo Toro, "precisamos mudar nosso comportamento como espécie humana, nossa interação, nossas transações [...] ou aprendemos a cuidar ou pereceremos" (FÓRUM DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA NOVA ECONOMIA, 2015). Os resultados obtidos apontam que, no contexto escolar as relações interpessoais demandam habilidades que resultem em comportamentos pró-sociais, éticos e morais. No entanto, em sua maioria, as instituições educacionais estão centradas em seus currículos, conteúdos e avaliações em detrimento da promoção e valorização de habilidades sociais tais quais: empatia, comunicação, lidar com emoções e estresse, solucionar problemas e tomar decisões. Dentre as referidas habilidades sociais supracitadas, a empatia vem a ser considerada como chave para a sustentabilidade do planeta. De forma que, em escolas americanas as crianças são conscientizadas, desde bem pequenas, de que suas ações repercutem na natureza e, por consequência, na vida de outras pessoas e seres vivos. Nos Estados Unidos, as crianças

> [...] estão sendo ensinadas sobre a necessidade de usar a energia mais eficientemente e reciclar resíduos tanto para nutrir a vida selvagem como para salvaguardar os biomas. Igualmente importante, a pedagogia de sala de aula está começando a enfatizar os impactos que o consumo pessoal tem sobre os ecossistemas da terra. (RIFKIN, 2010, p. 600, tradução nossa).

No Canadá, Mary Gordon, Especialista em Educação Infantil, criou em 1995 o programa "Roots of Empathy", através do qual a empatia é promovida entre crianças a partir dos cinco anos de idade.

> A sala de aula "Roots of Empathy" está criando cidadão do mundo – crianças que estão desenvolvendo ética empática e um senso de responsabilidade social que assume a posição de que todos compartilhamos o mesmo bote salva-vidas. Estas são as crianças que construirão uma sociedade mais solidária, pacífica e civil, criança por criança. (GORDON, 2005, apud RIFKIN, 2010, p. 604)

Nos Estados Unidos "[...] diversos estudos mostram que o programa Roots of Empathy reduz os comportamentos de bullying no pátio das escolas, estimula a cooperação, melhora o relacionamento dos alunos com os pais e até eleva as notas" (KRZNARIC, 2015, pg. 61). O

Governo Escocês que, também, adotou o programa, resolveu expandi-lo para todo país, sobretudo em regiões de baixa renda, com maior índice de bullying e agressão, após comprovar um aumento de 55% no comportamento pró-social das suas crianças. No Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui a empatia entre as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos na escola. Já a partir da Educação Infantil dentre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças de 4 a 5 anos e onze meses encontra-se "demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir" (BRASIL, 2017, p. 45).

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso 28 maio 2019.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. In: Encontro: revista de psicologia, São Paulo: USP, vol. 17, n. 27, 2014a. Disponível em: http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/viewFile/2997/2812 Acesso em: 27 out. 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DE WAAL, F. The age of empathy: Nature´s lessons for kinder society. Londres: Souvenir Press, 2010, edição Kindle.

FORUN DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL NA NOVA ECONOMIA. Evento realizado no marco da Conferência das Nações Unidas sobre o desenvolvimento sustentável (Rio+20). 2012. Rio de Janeiro. Empatia e Cuidado: o paradigma e a atitude para uma nova civilização. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A6utDVHchBw Acesso em: 05 jan. 2015.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KRZNARIC, Roman. O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RAMACHANDRAN, Vilayanur. The neurons that shaped civilization. Disponível em: https://www.ted.com/talks/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization/transcript Acesso em: 20 dez. 2015.

RIFKIN, Jeremy. The empathic civilization: the race to global conciousness in a world in crisis. New York: Penguin Group (USA), 2010, edição Kindle.

Palavras-chave: Empatia; Educação; Relações Interpessoais; Sustentabilidade Ambiental.

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO SUPERIOR

GERSON LUIZ BUCZENKO - UNINTER

CRISTIANE LEAMARI CASTRO OSTERNACK - UTP

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR E ENSINO SUPERIOR

O presente trabalho tem por objetivo analisar a presença da ambientalização curricular no ensino superior, em razão da condição necessária de se pensar e repensar a relação ser humano e meio ambiente. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte forma: conhecer o conceito de ambientalização curricular; verificar a presença da ambientalização curricular na política educacional estabelecida; avaliar a ambientalização curricular de uma instituição de ensino superior localizada na Região Metropolitana de Curitiba. Como indagação de pesquisa estabeleceu-se: a ambientalização curricular é uma realidade em instituições de ensino superior? A metodologia estabelecida se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com base na política de educação ambiental brasileira, bem como, no projeto de desenvolvimento institucional de uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Curitiba e ainda, da observação desta mesma instituição em função de ser o local de trabalho de um dos pesquisadores.

A ideia de implementar a Educação Ambiental no ensino superior pode trazer mudanças significativas a curto, mas principalmente a longo prazo. Ademais, com isso percebemos que a função de um professor é mais complexa do que se imagina, sendo necessária a multidisciplinaridade para sua excelência.

Assim, a ambientalização curricular pode ser conceituada como um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (REDE ACES, 2000 apud FIGUEIREDO E GUERRA, 2014).

Segundo Figueiredo e Guerra (2014), ambientalizar significa também formar profissionais pensantes que não se limitem a simplesmente reproduzir as informações recebidas, mas desenvolver a capacidade de enriquecer-se e enriquecer a sociedade através da propagação de ideias alicerçadas no exercício de uma cidadania consciente, na qual a preocupação profissional não se limite apenas no desempenho de sua função profissional no âmbito da individualidade, mas no desempenho de uma atividade harmonizada com os interesses da coletividade.

Loureiro (2011) afirma que a Educação Ambiental adquire projeção no âmbito social e o devido ao reconhecimento público na década de 1990, no Brasil, mesmo figurando de forma substancial na Carta Constitucional de 1988, em que lhe é dedicado um capítulo específico. O autor afirma que ocorre, assim, uma busca por coerência por meio de princípios e sua implementação em condições alinhadas com as diretrizes mundiais já estabelecidas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1994; os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996; a Conferência Nacional de EA, em 1997; e a Política Nacional de EA, implementada pela Lei nº 9.795/1999.

Dessa forma, a política pública de Educação Ambiental manifestada de forma geral pelo aparato legal, que se estende a todos os estados da federação, foi recepcionada também no estado do Paraná, no qual, por meio de ações imbuídas no sentido de fortalecer uma política estadual de Educação Ambiental, levou-se à conclusão de uma Deliberação (PARANÁ, 2013) por parte do Conselho Estadual de Educação, que instituiu normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, destinadas às instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do sistema estadual de ensino do Estado.

No que se refere sobre a Educação Ambiental no ensino superior, no estado do Paraná, Rosa e Carniatto (2015, p.345), relatam o embate sobre a condição da Educação Ambiental ocupar um espaço no currículo como Disciplina obrigatória, optando-se então os Conselheiros do Conselho Estadual de Educação de forma unânime de que a Educação Ambiental não deveria ser disciplina obrigatória, podendo ser facultativa.

Argumentaram que esta temática requer reflexão teórica dos paradigmas filosóficos relacionados à educação, quanto à abordagem cartesiana em contraposição à visão holística e sistêmica.

> Uma vez que a obrigatoriedade da Educação Ambiental como disciplina, fortalece a visão cartesiana na construção do conhecimento, a partir da abordagem disciplinar e fragmentada da realidade e do ambiente, em contraposição à visão de totalidade, holística e sistêmica necessária para a compreensão ambiental da realidade, buscada na articulação transdisciplinar (ROSA; CARNIATTO, 2015, p.345).

A observação na Instituição de Ensino Superior localizada na Região Metropolitana de Curitiba se deu no primeiro semestre de 2019, ocasião em que foi analisado o projeto de desenvolvimento institucional da mesma IES. Em seu documento, por vezes, é citada a sustentabilidade no âmbito econômico e social, aliada à responsabilidade social da instituição. A Educação Ambiental aparece mais fortemente no Curso de Administração por meio de uma Disciplina intitulada Responsabilidade socioambiental, que em anos anteriores foi ofertada de forma presencial e atualmente está no rol de disciplinas online para os alunos. O mesmo fenômeno ocorre com o Curso de Pedagogia que possui a mesma Disciplina ofertada de forma virtual. A instituição tem um plano de resíduos sólidos e a separação do lixo é estimulada por meio de lixeiras coloridas dispostas de forma estratégica em vários espaços da IES. Importante ressaltar que a Coordenação do Curso de Administração, em função de uma formação voltada para a área ambiental, enfatizou em várias obras publicadas a preocupação com o meio ambiente, a sustentabilidade e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assim, podemos concluir que mesmo consolidada por meio de politicas públicas educacionais, a Educação Ambiental ainda precisa ser enfatizada no meio educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino, notadamente no ensino superior, momento em que ocorre a definição acadêmico-profissional do estudante que ao obter uma concepção sobre o ambiente, em que possa repensar sua relação com a natureza que o cerca e da qual faz parte. Esta condição pode ser um diferencial em sua atuação profissional e cidadã em benefício do meio ambiente.

Palavras-Chave: Educação; Ambientalização; Curricular.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. Educar em Revista (Impresso). , v.3, p.109-126, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 04/2013. Diário Oficial do Estado, Curitiba, 2013. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_04_13.pdf . Acesso em: 19 jan. 2019.
ROSA, M. A.; CARNIATTO, I. Política de educação ambiental no Paraná e seus desafios. REMEA, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 339-360, jul./dez. 2015.

Palavras-chave: Educação; Ambientalização; Curricular.

AS TRILHAS ECOLÓGICAS COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O USO DAS TRILHAS NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

JOSEFA ADRIANA CAVALCANTE FERRO - EELD

MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC

JOANA D''ARC CAVALCANTE FERRO - CPF

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente trabalho versa sobre as trilhas ecológicas como ferramenta para a prática da Educação Ambiental, no município de Palmeira dos Índios/AL, e faz parte de uma pesquisa realizada, que teve como objetivo de analisar como a prática das trilhas ecológicas contribuem para a efetivação da Educação Ambiental no espaço não-formal. Para tal utilizou-se de Literatura, entrevistas, participação nas trilhas e sistematização dos dados. Assim, os resultados mostraram que o espaço não-formal propicia a partir das reflexões, mudanças pessoais e o despertar da consciência ambiental.

Introdução

As mudanças que vêm ocorrendo nos campos sociais, econômicos e culturais, perpassam também pelo âmbito ambiental. Tendo como foco a educação, bem como as discussões pretéritas sobre a Educação Ambiental, como discorre na Lei 9.795/99, da Educação Ambiental que ocorre no espaço formal e não-formal. As trilhas ecológicas vêm contribuir para a prática da Educação Ambiental de forma agradável, atrativa e lúdica. Assim, (OAIGEN, RODRIGUES, 2013, p.13), afirmam que:

> As trilhas constituem um instrumento pedagógico importante, por permitir que em áreas naturais sejam criadas verdadeiras salas de aula ao ar livre e verdadeiros laboratórios vivos, suscitando o interesse, a curiosidade e a descoberta e possibilitando formas diferenciadas do aprendizado tradicional.

No cenário de ‘sala de aula ao ar livre’, nos espaços ditos formais e não-formais de Educação, debruçamos sobre este caminho do espaço não-formal, segundo (GOHN, 2010, p.29) diz que: “a educação não-formal ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente”. Assim, o presente trabalho envereda sobre as trilhas ecológicas que acontecem no município de Palmeira dos Índios/AL, com o objetivo de analisar como a prática das trilhas ecológicas contribuem para a efetivação da Educação Ambiental no espaço não-formal.

Metodologia

A área de estudo, é no município de Palmeira dos Índios/AL, circundado pelo Planalto da Borborema que propicia diferentes atividades pedagógicas ou lúdicas, a partir das trilhas (ferramenta metodológica) as quais têm se destacado no município para a educação formal e também para a prática da trilha de “aventura”, porém de forma sistematizada, conduzindo os participantes a refletirem sobre o meio ambiente.

A composição das áreas utilizadas para as trilhas são em sua maioria, propriedades particulares e áreas indígenas: Xucuru-Kariri. As trilhas seguem as orientações e acompanhamento dos nativos, bem como dos profissionais responsáveis pela organização.

A região serrana apresenta fortes impactos ambientais como o desmatamento, as queimadas, o uso de agrotóxicos, dentre outros, porém é relevante ressaltar a existência de algumas matas, que ainda guardam significativa biodiversidade e que são imprescindíveis para a prática das trilhas ecológicas, onde se pratica a Educação Ambiental de forma interativa, mobilizando os participantes para uma rotina mais consciente, cuidando do meio ambiente.

A metodologia utilizada para este trabalho foi de cunho qualitativo a partir da observação e vivência, com base na pesquisa de campo descritiva. Para tal, utilizou-se de entrevistas com os responsáveis pelas trilhas pedagógicas e integrantes das trilhas, bem como a participação nas trilhas com foco na contribuição da Educação Ambiental em espaço não-formal. Foram acompanhados dois grupos: um proveniente do espaço formal (30 discentes) e o outro formado por jovens e adultos, na prática da trilha de aventura (25 participantes).

Assim sendo, a pesquisa teve início com a participação na trilha pedagógica no espaço não-formal, como laboratório de experiência e concretude da teoria discutida em sala de aula e em seguida na trilha de aventura. A trilha de aventura ocorre a partir de um convite espontâneo a jovens e adultos que queiram experimentar as aventuras na região serrana.

Resultados e Discussões

Com o intuito de observar a efetivação da Educação Ambiental no espaço não-formal, conduzida por profissionais de diferentes áreas de formação, os quais permeiam pela experiência de vivenciar o espaço e despertar o cuidado para com os elementos que formam o ambiente.

Nos diferentes públicos participantes das trilhas ecológicas observou-se a curiosidade, os interesses são externados a partir do momento em que se inicia a trilha nas áreas do Planalto da Borborema, os discentes ou não discentes se preparam para algo novo, uma metodologia de aprendizagem não rotineira, que os conduz para um momento de contato direto com a natureza.

Constatou-se também que todos os envolvidos externam o desejo de estarem nas serras que circundam a cidade, que guardam seus encantos e desencantos que são descobertos na efetivação das trilhas, à luz da Educação Ambiental, direta ou indiretamente.

Com base na Lei Nº 9.795/99, em seu Art. 3, quando menciona quem está incumbido da prática da Educação Ambiental, incube também a sociedade à responsabilidade socioambiental, neste cenário de forma muito espontânea as pessoas foram organizando as trilhas e aos poucos mudando o foco de apenas uma caminhada para algo mais plausível, as trilhas ecológicas, orientadas para um aprendizado ambiental a partir da vivência.

Neste cenário trazemos a contribuição de alguns líderes de trilhas na cidade de Palmeira dos Índios/AL. Para a Profª. Elizângela Feitosa as trilhas tem:

[...] o objetivo de despertar a consciência ambiental – experiência de contato com a natureza, momento de reflexão, perceber o que é essêncial a vida. Aprendi muito nas trilhas, me fazem ver o mundo diferente... a trilha vai muito mais além do que uma caminhada, começa a despertar a consciência ecológica [...] tem-se percebido muitas mudanças no comportamento de quem faz a trilha [...].

Foi notório durante a trilha observar a satisfação da supracitada pela professora, em poder oportunizar a outras pessoas momentos de vivência e de repensar as ações, atitudes, bem como conduzir os discentes ou outros participantes para reflexões, a partir do que se observa na trilha, dentre eles, as queimadas, desmatamento, resíduos sólidos lançados dentro e no entorno da mata. Aqui tem-se a contribuição de um discente participante da trilha, segundo Victor Ferro:

A trilha foi muito boa, observou riqueza da natureza, o desmatamento para a pecuária no lugar da mata, a fogueira pode causar incêndio, matar aninais, acabar com a mata, prejudicar a nascente, é uma falta de consciência ambiental e de respeito com a natureza.

Além destes momentos de observações/reflexões, também pode-se perceber durante a trilha o comportamento dos envolvidos, os quais divergem bastante, entre inquietação, observação, curiosidade, distração, mesmo assim conseguem ser conduzidos de forma sistemática pelos professores para o objetivo da trilha.

Outro momento de observação foi acompanhar a trilha ecológica pela Serra do Candará com o público não discente, porém com foco na preservação ambiental, que intrinsicamente está a prática da Educação Ambiental. Aqui tem-se a contribuição do organizador da trilha, Marcio Aurélio, que diz:

Desde que se iniciamos as trilhas temos momentos de reflexões e agradecimento ao nosso bom DEUS, sempre começamos com um Pai Nosso, pedindo sua intercessão e livramento [...], durante toda trilha não é permitido jogar lixo no meio ambiente e sempre que possível recolhemos objetos descartados irregularmente na natureza. Hoje posso dizer que sou outra pessoa, em termo de saúde [...] vida mais saudável...

. Assim, observou-se no grupo não formal a contribuição para despertar a consciência ambiental a partir de desafios como ajudar o outro, obedecer às orientações do líder, respeitar a natureza, buscar realizar a trilha de forma mais harmônica possível, entre si e a natureza.

Durante as trilhas são realizadas paradas estratégicas em que são apresentados pontos relevantes para discussão, observações da paisagem, contemplação da natureza, em alguns participantes percebeu-se a externalidade bem expressiva de satisfação e em outros de forma mais tímidos, porém todos ficaram contentes com a trilha, aprendendo cada vez um mais sobre a necessidade de cuidar da natureza.

Considerações Finais

Com a participação e observação nas trilhas ecológicas com discentes e não discentes, atingiu-se o objetivo proposto, constatou-se que as trilhas contribuem significativamente para a prática da Educação Ambiental no espaço não-formal, a partir das orientações, reflexões e percepções, que ocorrem durante os trajetos das trilhas, colaborando de forma positiva para o despertar da consciência ambiental a partir de mudanças pessoais: atitudes e ações para com o meio ambiente.

Referências

GOHN. M. G. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010. p.29.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.b. Acesso em 23 /05/2019.

OAIGEN. E. R.; Rodrigues, M. M. S. inSTROHSCHOEN, a. a. g. Construindo práticas educativas no ensino superior: roteiros de atividades experimentais e investigativas. Luana Carla Salvi (Orgs.), Lajedo: ed. da Univates, 2013.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Trilha Ecológica; Consciência Ambiental.

CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS EM BUSCA DE VALORIZAÇÃO E DIGNIDADE HUMANA

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO - PML

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente artigo tem como objetivo geral provocar uma reflexão acerca do trabalho, da valorização e dignidade humana dos catadores de materiais recicláveis. Objetivos específicos: identificar os desafios dos catadores. Perceber, olhar, sentir como se dá a inclusão e reconhecimento social. Identificar os possíveis avanços no cotidiano desse ser humano periférico numa sociedade capitalista, a experiência de economia solidaria de catadores organizados em cooperativa. Este artigo traz pesquisa bibliográfica, por meio de artigos científicos e leis que fundamentam este artigo, Triviños (2013), Gaia(2010), Silva e Silva (2008) que nos ajudaram a entender conceitos de economia solidária, algumas leis ambientais e o trabalho dos catadores de materiais recicláveis relatos de experiências compartilhadas em uma cooperativa na região serrana de Santa Catarina.
Nas considerações finais, catador@s de materiais recicláveis, a economia solidária contribuiu para significativos resultados ,geração de postos de trabalho, de rendimento, bem como na fomentação do desenvolvimento local e da preservação do meio ambiente. A organização desencadeou o fortalecimento desses trabalhadores enquanto movimento e construção de sua identidade perante o governo e a sociedade.

Por meio desse artigo pretende-se provocar uma reflexão do trabalho, da valorização e dignidade humana dos catadores de materiais recicláveis. Conhecer suas lutas, olhar, sentir como se dá e tem se dado a inclusão e reconhecimento social. Identificar os possíveis avanços e dificuldades no cotidiano desse ser humano periférico numa sociedade capitalista. Relatar uma experiência de economia solidaria de catadores organizados em cooperativa.

As consequências do processo de globalização, e o cenário sombrio em que se encontra a vida humana, reflete de modo bastante simples sobre o banimento da maioria dos indivíduos do progresso da modernidade. Neste cenário de desemprego, empobrecimento, fome, miséria e exclusão social, uma grande parcela da população do mundo, vive às margens da sociedade, procurando viver com dignidade.

Neste contexto queremos nos remeter aos tantos homens, mulheres e crianças que vivem como catadores de materiais recicláveis. Um serviço permeado pela dificuldade, falta de apoio e reconhecimento, e que buscam uma maneira de garantir uma renda para sobrevivência, enfrentando desafios, outros que vão além da realização forma de construir vida.

Segundo a revista Gaia (2010), “os catadores de recicláveis são trabalhadores e trabalhadoras autônomos, na economia informal, que recuperam materiais recicláveis, recolhem, classificam, limpam e, em alguns casos, processam estes materiais recicláveis.Entretanto, maior parte das autoridades locais não valoriza a contribuição dos catadores de recicláveis, para o meio ambiente e para os serviços municipais.

De acordo com Silva e Silva (2008) “os fatores sociais, instituições e apoio político são cruciais na tentativa de encontrar respostas para estes desequilíbrios. Urge fomentar a organização de

empreendimentos solidários capazes de promover a melhoria das condições de vida das pessoas e consequente desenvolvimento local.

Práticas baseadas em relações de colaboração solidária, influenciados por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito.

Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), traz instrumentos que possam possibilitar avanços no combate dos principais problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do manejo inadequado dos resíduos sólidos no país.

Prevê a prevenção e a redução na geração de resíduos, tendo como proposta a prática de hábitos de consumo sustentável e um conjunto de instrumentos para propiciar o aumento da reciclagem e da reutilização dos resíduos sólidos (aquilo que tem valor econômico e pode ser reciclado ou reaproveitado) e a destinação ambientalmente adequada dos rejeitos (aquilo que não pode ser reciclado ou reutilizado).(BRASIL, 2010, p.01)

Conforme relatos de experiências dos catadores de uma Cooperativa da Serra Catarinense, algumas dificuldades enfrentadas no exercício da profissão é o modo como a população enxerga este trabalho, como realiza a separação dos materiais, tais como, material seco do orgânico, resíduos cortantes, o que impossibilita a coleta segura e rentável. Muitos dos materiais coletados no dia, não podem ser aproveitados devido não estarem separados de maneira correta.

A necessidade de envolvimento e participação da população, contribuindo na separação correta do material, identificando materiais cortantes ou que ofereçam riscos de acidentes de trabalho, são algumas ações que ajudariam a minimizar algumas dessas dificuldades enfrentadas por eles no cotidiano.

Infelizmente, aqui envolve a falta de conscientização e reconhecimento da sociedade para com o trabalho dos catadores de materiais recicláveis. Valorização, construção, e reconhecimento para a busca dignidade humana deste trabalhador, acerca disso invocam responsabilidades que devem ser compartilhadas por toda a comunidade, poder público e entidades.

Segundo a definição da Secretaria do trabalho, Ministério da Economia (BRASIL,2015) " Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Alguns princípios são muito importantes para a economia solidária. São eles:

1. Cooperação: ao invés de competir, todos devem trabalhar de forma colaborativa, buscando os interesses e objetivos em comum, a união dos esforços e capacidades, a propriedade coletiva e a partilha dos resultados;
2. Autogestão: as decisões nos empreendimentos são tomadas de forma coletiva, privilegiando as contribuições do grupo ao invés de ficarem concentradas em um indivíduo. Todos devem ter voz e voto. Os apoios externos não devem substituir nem impedir o papel dos verdadeiros sujeitos da ação, aqueles que formam os empreendimentos;
3. Ação Econômica: sem abrir mão dos outros princípios, a economia solidária é formada por iniciativas com motivação econômica, como a produção, a comercialização, a prestação de serviços, as trocas, o crédito e o consumo;
4. Solidariedade: a preocupação com o outro está presente de várias formas na economia solidária, como na distribuição justa dos resultados alcançados, na preocupação com o bem-estar de todos os envolvidos, nas relações com a comunidade, na atuação em movimentos sociais e populares, na busca de um meio ambiente saudável e de um desenvolvimento sustentável. (BRASIL,2015, p 01).

Perceber possibilidades de enfrentamento do desemprego e busca por emancipação com o auxílio da assessoria da economia solidária tem sido a oportunidade de vários grupos e pessoas, ver acontecer seus projetos, trocando experiências de vida que contribuem para conscientização, valorização e libertação na busca de dignidade humana.

Uma experiência de economia solidária na região Serrana de Santa Catarina de um grupo de catadores de materiais recicláveis que está dando bons resultados, um trabalho de forma associada, baseado na autogestão, cooperação e sustentabilidade. Este trabalho vem oportunizando melhorias na vida dos catadores, um modo de relações sociais que vem devolvendo a dignidade e o respeito. Coordenado por uma mulher, e envolvimento de outras mulheres fortes e decididas, em buscar o fortalecimento para conduzir a cooperativa com garra, perseverança e diálogo na caminhada. Organizados em cooperativa o diálogo se apresenta como forma de apontar caminhos, de ensinar e aprender, sendo possível conhecer pessoas e formar um belo trabalho de grupo.

Considerações A redução do consumo exagerado, a reutilização e reciclagem de resíduos urbanos é um dos meios mais fáceis e eficazes para resolver os problemas gerados pelo lixo. Cidades sujas, pessoas convivendo próximo de aterros e causas de doenças, alagamentos, um problema de saúde pública.

Ao percorrer as periferias das cidades, percebemos que uma parcela da população tem deixado de contribuir com a limpeza, descarte correto do lixo, móveis jogados à beira de ruas, terrenos baldios, rios, e as consequências desastrosas para o homem e para o meio ambiente. Temos muito a fazer, seja na conscientização, respeito com o planeta e as pessoas que enfrentam esses problemas diariamente. Eles estão em toda parte, são tantos os catadores de materiais recicláveis, que não tem casa para morar, vivendo com suas famílias nas ruas de nossas cidades, é um grito de quem se tornou refugo humano em uma sociedade capitalista e excludente.

A valorização, construção, e reconhecimento da dignidade humana dos catadores organizados em cooperativa, mas também os muitos catadores espalhados neste chão brasileiro. Nos silêncios enfrentados pela teimosia, seguem de cabeça erguida, realizando seu trabalho com dignidade. Precisam ser reconhecidos, respeitados, por toda sociedade, poder público e entidades, tais incubadoras tecnológicas espalhadas neste país. Apesar das dificuldades, a economia solidária contribuiu para este grupo de catadores crescer e são significativos os resultados e os benefícios no campo da geração de postos de trabalho, de rendimento, bem como na fomentação do desenvolvimento local e da preservação do meio ambiente.

Referências

BRASIL(2015).Economia solidária. Disponível em:http://trabalho.gov.br/trabalhador-economia-solidaria . Acesso em 22 jun. 19.

BRASIL. Ministério do meio ambiente. Disponívelem:http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos . Acesso em 17jun 19.

SILVA, José Luiz Alves da; SILVA Sandra Isabel Reis da. A economia solidária como base do desenvolvimento local. Disponível https://journals.openedition.org/eces/1451. Acesso em 22 jun. 19. E-cadernos Ces 02/ 2008

TANGRI, Neil. Respeito aos catadores, protegendo o clima através do lixo zero. 2010. Disponível em: http://www.mncr.org.br/biblioteca/publicacoes/livros-guias-e-manuais/respeito-aos-catadores-protegendo-o-clima-atraves-do-lixo-zero

Palavras-chave: Catadores de materiais recicláveis, Valorização, Economia solidária.

COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS E PRÁTICAS

DANIELA GURESKI RODRIGUES - FSB

DANIELE SAHEB - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo a fase de maior importância no desenvolvimento humano, no que diz respeito às dimensões intelectual e moral. A Educação Ambiental articulada à Educação Infantil pode acarretar mudanças de pensamentos e atitudes, por meio da construção de valores ambientais e ressignificando as posturas das pessoas com o meio em que vivem.

Entendemos que a Educação Ambiental, vai além do cuidado com a natureza, ela envolve diversos aspectos como o social, o pessoal, o humano, o emocional, o afetivo. Ou seja, buscamos articular a Educação Ambiental com a complexidade, por entendermos que essa teoria nos dá subsídio epistemológico para compreender o sujeito em sua ciência mais humana, ou seja, possibilita um olhar globalizante, valorizando suas dimensões.

Desse modo nesta pesquisa elegemos o terceiro saber proposto por Edgar Morin "ensinar a condição humana" em seu livro "os sete saberes necessários a educação do futuro" (2001), por entendermos que este saber engloba o ser humano em suas dimensões essenciais, no que diz respeito a sua humanidade. Buscamos assim, compreender como o ensino da condição humana proposto por Morin pode contribuir para que a Educação Ambiental se efetive na Educação Infantil.

Desde 1973 a Educação Ambiental já era mencionada na legislação brasileira, sendo designada a Secretaria Especial do meio Ambiente (SEMA). Mas apenas com a Constituição Federal Brasileira sancionada em 1988 é que a EA começou a ganhar espaço no Brasil. A Constituição (BRASIL, 1988, p.131) apresentava em seu art. 225 que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações

Evidencia-se aqui uma Educação Ambiental tradicionalista focada na conservação do meio ambiente, o que se torna mais evidente ainda ao analisar as alíneas e parágrafos que constituem o art. 225, os quais mencionam diversas maneiras de conservar os recursos naturais, proteger a fauna e a flora. No entanto não cita as relações do homem com a sociedade, com a cultura, se caracterizando como uma Educação Ambiental ingênua. Contudo pode-se encontrar uma preocupação em difundir a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

No âmbito da Educação Infantil, no ano de 1998 foi publicado o RCNEI, o qual atendia as determinações da LDB e foi lançado em três volumes, com o intuito de contribuir com a experiência e com o pensamento acadêmico dos profissionais que atuam na EI. Diferentemente dos PCNs, no qual o meio ambiente era encontrado como tema transversal, no RCNEI ele faz parte do conhecimento de mundo e é intitulado como "natureza e sociedade". Busca-se nesse eixo trabalhar o meio ambiente e a sociedade de maneira integrada, inserindo temas referentes ao mundo natural e social.

No ano de 1999 emerge a Política Nacional de Educação Ambiental (9.795/1999, BRASIL), a qual caracteriza a EA como um dos meios para o indivíduo e a comunidade construírem valores sociais, além de habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente. Esta lei define normas para o ensino formal e não formal, tanto em instituições públicas como privadas, salienta que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina, defendendo assim a interdisciplinaridade. Morales (2009) afirma que a Lei 9.975/1999 (BRASIL) contribuiu para que a Educação Ambiental fosse impulsionada no país, no entanto, esta só foi regulamentada em 2002, o que demonstrou a volubilidade da Educação Ambiental no ambiente político.

O Sistema de Informação em Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA) foi instituído em 2001 e contribuiu com a organização e sistematização das informações sobre Educação Ambiental, além disso buscou articular estas com as ações governamentais (LOUREIRO, 2012). Em 2003 é inaugurada uma comissão com o intuito de facilitar a transversalidade das ações desenvolvidas pelas secretarias e órgãos de Educação Ambiental. Essa foi nomeada de Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA) e auxiliou no diálogo entre o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o MEC (MORALES,2009).

Sucessivamente, no ano de 2012, no Rio de Janeiro realizou-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, mais conhecida como RIO +20, a qual discutiu a economia verde. Nesse evento, o conceito de sustentabilidade se destacou, além disso, ocorreram discussões a respeito do processo civilizatório e seus impactos na natureza, bem como a capacidade da natureza para suportar tais intervenções.

Saheb afirma que com "intuito de impulsionar as transformações socioambientais, a sustentabilidade vai gradativamente se consolidando como uma abordagem e um princípio importante da EA" (2013, p.41). No entanto, destaca-se que o desenvolvimento sustentável pode apresentar uma forte tendência econômica, o que difere dos princípios da Educação Ambiental. Segundo Leff, "o discurso e as políticas da sustentabilidade estão abrindo um campo heterogêneo de perspectivas alternativas, marcado pelo conflito de interesses em torno da apropriação da natureza" (2012, p.45). Assim, por trás do desenvolvimento sustentável pode haver diversos interesses mercadológicos, que utilizam esse conceito apenas para "parecer" preocupados com o meio ambiente.

Retornando à Educação Infantil e à inserção da Educação Ambiental nessa etapa da Educação Básica, no ano de 2009 a DCNEI é regulamentada, apresentando assim um novo olhar para a Educação Ambiental na EI. O documento não apresenta a Educação Ambiental em si, no entanto esta pode ser percebida nos princípios que apresenta em seu 6º artigo, tais como: respeito ético, político e estético ao meio ambiente. Em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998), a DNCEI (BRASIL, 2010, p.26) apresenta grandes avanços no que diz respeito à Educação Ambiental na Educação Infantil, como, por exemplo, o artigo 9º, que afirma que o currículo da Educação Infantil deve ter práticas pedagógicas que

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...] VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza

Nota-se assim uma preocupação com práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências. Para Saheb e Rodrigues, "as crianças nascem e vivem em um contexto integrante à natureza, desde muito cedo deparam-se com situações decorrentes da intervenção inadequada do homem com o meio ambiente, como

por exemplo a instabilidade climática e a poluição industrial" (2016, p.7). Alertam, assim, que é preciso considerar os sujeitos em sua totalidade, respeitando suas vivências, seus sentimentos, seu desenvolvimento e contribuindo para que esse amplie seu olhar para a sociedade e para o mundo.

Em 2012 houve a aprovação da DCNEA, a qual trouxe como norma a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Reafirma a Lei 9795/99 ao mencionar que a Educação Ambiental não deve ser introduzida como disciplina, mas de maneira interdisciplinar. Essa legislação foi marco e um avanço importante para o campo, visto que aborda questões fundamentais, como a ética ambiental, conteúdos curriculares, formação de professores, aspectos da formação humana, entre outros.

A Educação Ambiental no âmbito mundial e nacional percorreu um longo caminho para ser reconhecida e inserida nas instituições escolares. Ainda assim, esta muitas vezes ocorre por meio de uma abordagem naturalista, o que pode levar os indivíduos a uma falta de preocupação sobre as consequências de suas ações. No entanto não se pode afirmar que na Educação Infantil apenas a corrente crítica, mais defendida pelos autores da área, como Dias (1992), Loureiro (2012) e Morales (2009), seja o caminho para a consolidação da Educação Ambiental neste nível de ensino, pois, como veremos no próximo capítulo, a Educação Infantil possui suas particularidades e precisa ser olhada por outra ótica.

Neste sentido é válido ressaltar a pertinência do trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil, visto que "creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver" (TIRIBA, 2010, p.2).

Para tanto realizamos primeiramente uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando compreender como a Educação Ambiental está inserida na Educação Infantil, buscando sua confluência com o ensino da condição humana. Além disso realizamos a pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação infantil, localizado na cidade de Curitiba/Paraná, no qual foram entrevistadas oito professoras de Educação infantil.

Por meio da análise pode-se perceber a Educação Ambiental é trabalhada no Centro Municipal de educação infantil, mesmo que de maneira não intencional. Além disso entendemos que que o ensino da condição humana contribui para que se efetive práticas de Educação Ambiental preocupadas com uma formação integral na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2012.

MORALES, Angélica Gois.Formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

SAHEB, Daniele. Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Palavras-chave: Complexidade, Educação Ambiental; Educação Infantil

CONVERGÊNCIA ENTRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E GESTÃO DO CONHECIMENTO: UMA REVISÃO DE LITERATURA NO BANCO DA CAPES

ELIAS SEBASTIÃO DE ANDRADE - UFSC

EDUARDO JUAN SORIANO SIERRA - UFSC

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Essa pesquisa apresenta uma revisão sistemática de literatura com o intuito de identificar nas teses, aprovadas a partir de 2012, área da engenharia, disponíveis no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES que rege a pós-graduação stricto sensu no Brasil, as possíveis articulações entre a Gestão do Conhecimento (GC) e o desenvolvimento sustentável (DS). Essa revisão parte da pergunta da pesquisa: "qual a contribuição da GC para o DS? É possível perceber que existe uma preocupação e movimentações em nível mundial sobre a questão complexa e sistêmica da sustentabilidade na dimensão ambiental. United Nations Environment Programme (2014, p.18) ressalta que "Universidades, por definição, aceitaram o desafio de liderança e aspiração de melhores práticas, na criação e disseminação do conhecimento. A transição para a sustentabilidade abre novos desafios, mas também grandes oportunidades. "

Essa perspectiva vem sendo discutida por Instituições de Educação Superior (IES) a partir da Resolução no 2/2012 do Conselho Nacional de Educação Ambiental, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), determinando que os sistemas de ensino promovam condições para que as instituições educacionais se constituam em "[...] espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente e tornando-se referência para seu território" (BRASIL, CNE, 2012, p. 7). Wiig (1987) evidencia dois objetivos GC, tornar a organização o mais inteligente possível buscando viabilidade e sucesso e, otimizar seus ativos de conhecimento, o seu capital intelectual. Quanto mais se investe nesse sentido, mais se avança, uma vez que a apropriação do conhecimento é propulsora para novas descobertas e aplicações. A GC não é um conceito baseado em tecnologia, ela precisa ser integrada às rotinas das organizações, o que vem ao encontro da afirmação de que "a mera presença da tecnologia não criará uma organização de aprendizado contínuo, uma meritocracia, nem uma empresa criadora do conhecimento" (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 171).Smokotin et al (2014, p.231) afirmam que "o principal objetivo da GC para a educação é a formação de identidade profissional e pessoal do graduado moderno". Cabe, então, um olhar cuidadoso e inovador para as práticas e produções das IES. Importante ressaltar que o conhecimento cresce à medida em que é compartilhado.

Considerando que as IES são organizações intensivas em conhecimento, ou seja, um locus em que "o conhecimento humano é a matéria-prima dos produtos oferecidos aos seus clientes" (FREIRE, 2012, p.101), constituem-se em centros de formação de profissionais de destaque e de liderança na sociedade do conhecimento. Pode-se inferir que não há como alcançar uma sociedade sustentável sem universidades que liderem as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão para o DS. Para Nonaka e Takeuchi (2008, p. 41), "Tornar o conhecimento pessoal disponível para os outros é a atividade central da empresa criadora de conhecimento". Isso se

dá continuamente em todos os níveis da organização, nesse cenário as práxis das universidades direcionam o destino das políticas e organizações.

Nessa pesquisa foram identificadas 220 teses defendidas, dessas, 19 tinham relação direta com o objeto dessa pesquisa. Após a leitura dos resumos e conclusões; quando necessário, da tese na íntegra, 08 foram selecionadas, pois apontam articulações entre sustentabilidade ambiental com a GC. Dentre elas, destaca-se Purcidonio (2013) que afirma que o engajamento dos atores é o elemento essencial nas ações de sustentabilidade. "A concepção de sustentabilidade deve cobrir todos os territórios da realidade que vão das pessoas, tomadas individualmente, às comunidades, à cultura, à política, à indústria, às cidades e principalmente ao Planeta Terra com seus ecossistemas." . (PURCIDONIO, 2013, p. 16). Isto exige uma mudança de paradigma na maneira como os negócios são conduzidos e somente as empresas com visão de futuro serão capazes de superar esta barreira. " (p.35);

Na aplicação de estratégias e ferramentas de medição de sustentabilidade, avaliação estratégica e de impactos (ROHAN, 2017; CARVALHO, 2014, ESTEVES, 2015; ALMEIDA, 2013; ESTEVES, 2014) evidencia-se o necessário diálogo com a GC, pois buscam a avaliação do potencial de articulação dos sistemas de monitorização e serviços internos e participação em redes sistêmicas de produção e troca de conhecimento. Todas são essenciais para colocar considerações de sustentabilidade nas políticas, planos de gestão considerando as dimensões ambiental, social, econômico e institucional, viabilizando e subsidiando as tomadas de decisão.

Questões de formação de profissionais mais conhecedores das relações entre competências e DS são encontradas nas teses de Brones (2015), Resende (2017) e Marinho (2014). Para Brones (2015) a preocupação central é identificar como a dimensão ambiental é integrada às práticas de gestão de projetos e identificar os desafios dessa integração, aplicando o ecodesign. Resende (2017), ressalta as competências que são mobilizadas pelos engenheiros, no momento que escolhem por um material e/ou técnica ambientalmente inovadores. Marinho (2014) vem afirmar que as IES têm sido convidadas a se comprometerem efetivamente com a busca da sustentabilidade e apresenta que apenas uma pequena minoria de IES tenta cumprir os acordos assumidos ou perseguir sua perspectiva. Nesse sentido, pode-se considerar que as transformações em direção à inclusão da dimensão do DS extrapolam os aspectos relativos ao conteúdo dos currículos dos cursos de graduação ou mesmo os acordos e legislações vigentes.

Das teses analisadas, emergem várias constatações, tendências e necessidades. Constata-se o movimento de mudança está acontecendo, normalmente partindo das pessoas para esferas maiores e, também, puxada pela legislação e oportunidades de mercado. Trata-se de um processo lento que está mudando comportamentos e políticas, fazendo com que as organizações sejam, até mesmo, forçadas a desenvolver estratégias para as questões de sustentabilidade.

As IES precisam tomar o papel de protagonistas na formação dos profissionais com visão sistêmica, tendo claro que a sustentabilidade é fator essencial para viabilizar qualquer ação. Ações em ensino, pesquisa, extensão e gestão precisam ser enfatizados no intuito de formar profissionais que contribuam para a mitigação dos problemas ambientais existentes e trabalhem para geração de alternativas sustentáveis em todos os setores.

Nesse desafio os engenheiros têm um papel de destaque. Seja no desenvolvimento de avaliações, produtos e soluções, na concepção de projetos, na escolha de materiais com base no seu ciclo de vida e condução de obras, na busca de soluções socioambientalmente corretas ao encontro do DS. Constata-se, ao fim dessa revisão, o estreito laço entre as abordagens das teses com a GC, apontando para um campo vasto de investigação e atuação.

Palavras-chave: Desenvolvimento sustentável; Gestão do conhecimento; Sustentabilidade

EDUCAÇÃO AMBIENTAL APLICADA EM COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA APA DUNAS SÃO FRANCISCO EM CASA NOVA/BAHIA

CLECIA SIMONE GONÇALVES ROSA PACHECO - IF SERTÃO-PE

REINALDO PACHECO DOS SANTOS - UPE

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Educação Ambiental (EA) visa acima de tudo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política, buscando desenvolvimento social, equidade, justiça ambiental e formação de indivíduos preocupados com o meio ambiente (BRASIL/PNEA, 1999). Foi a partir da Conferencia de Tbilisi (1977) que se traçou os princípios da EA e que se definiu que a mesma fosse organizada em educação formal e não formal, como processo contínuo e permanente de ação no meio ambiente. Na educação não formal, os processos educativos acontecem em territórios que acompanham as trajetórias de vida de grupos e indivíduos, em um ambiente externo ao espaço escolar. São nestes locais que a educação não formal socializa os indivíduos e as atitudes fazendo com que os mesmos desenvolvam hábitos, comportamentos, modos de pensar e de se expressar, segundo valores constituídos nestes espaços (GOHN, 2006). Partindo dessas premissas iniciais, o objeto dessa investigação é uma microporção geomorfológica do semiárido nordestino, localizada no Município de Casa Nova/BA "as dunas do São Francisco", bem como, os ribeirinhos que vivem nesses territórios. Tais campos dunares fazem parte da Ecorregião Dunas do São Francisco e, da Área de Proteção Ambiental (APA) Lago de Sobradinho no médio rio São Francisco, criada pelo Decreto 9.957 de 30 de março de 2006, do Governo do Estado da Bahia (VELLOSO; SAMPAIO; PEREYN, 2002). A Ecorregião Dunas do São Francisco possui uma área de 36.170 km², tendo o limite diagonal sul todo delimitado pelo rio São Francisco. O relevo é composto por dunas continentais, grandes áreas aluviais, maciços e serras baixas, além da depressão sertaneja. Apresenta clima semiárido, com vegetação de caatinga arbustiva, arbórea e herbácea. As dunas são trabalhadas pela ação eólica dos ventos alísios de sudeste (PACHECO, 2015). O objetivo desta pesquisa foi utilizar a EA como instrumento sensibilizador de ribeirinhos e habitantes em geral, no que tange a conservação dos geossistemas paleodunares existentes no município de Casa Nova/BA. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa, sendo descritiva e exploratória, porque estabelece relações envolvendo técnicas de coleta de dados padronizadas, e busca maior familiaridade com o problema, além de descrever as características de certa população, não deixando de ser bibliográfica e participante (GIL, 1994). A referida pesquisa ocorreu nos meses de fevereiro a dezembro de 2018, e a coleta de dados se deu por meio de visitas in loco, observação sistemática, aplicação de questionários fechados, além da análise da história oral dos moradores (BARDIN, 2010). Como elementos teóricos fundantes utilizou-se o Método Ecodinâmico de Tricart (1977), a Teoria GTP de Bertrand e Bertrand (2007) e a Teoria da Análise do Conteúdo de Bardin (2011). Neste sentido, o tratamento geossistêmico integra uma etapa de análise das variáveis naturais e antrópicas, e o método ecodinâmico de Tricart representa uma relevante viabilidade de aplicação do método sistêmico para o estudo da dinâmica das paisagens físicas e para categorização destas. Já a Teoria GTP, trabalha com a

gestão dos territórios e sua relação entre a natureza e a sociedade na busca pelo ordenamento territorial e conservação ambiental. Os achados da pesquisa apontam a necessidade de compreensão por parte dos ribeirinhos no que tange a relevância das paleodunas para o equilíbrio ambiental da área e do próprio rio São Francisco, já que as mesmas se situam nas bordas deste rio. Além disso, a EA não formal é um instrumento indispensável na sensibilização dos mesmos para uma mudança de hábitos, posturas e atitudes frente a emergência das questões ambientais que os cercam. Por fim, elencou-se propostas de conservação da área a partir de um Plano de Conservação Ambiental Paleodunar (PCAP), que deverá ser aplicado com auxílio da população local e dos órgãos ambientais, tanto do município, quanto os administradores da área.

Palavras-chave: EA não formal. Ambientes. Paleodunas

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NO SEMIÁRIDO DE SERGIPE

WAGNER DA CRUZ SILVA - UFMG

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Os problemas ambientais, gerados através dos séculos, e que hoje representam um verdadeiro drama mundial, ocorreram por conta da negligência e da ganância das autoridades governamentais, e pela pouca ou nenhuma informação do homem frente às necessidades e aos cuidados na sua relação com o meio ambiente.

Nesse sentido, a Educação Ambiental assume um desafio, que no âmbito pedagógico e no ambiental, exige uma reflexão comprometida "acerca dos códigos que moldam a racionalidade (sistema de pensamento, paradigmas etc.) e as suas propostas para ação" (MEIRA; CARIDE, 2004, p. 212).

Nessa mesma linha de raciocínio, Reigota (2011) salienta a importância da Educação Ambiental Política para a sociedade, quando afirma que:

> A Educação Ambiental como Educação Ambiental Política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, as práticas docentes em Educação Ambiental não podem estar condicionadas à mera transmissão de conhecimento. Deve clarificar os valores subjacentes perante os problemas ambientais: tomada de decisões em face de qualquer situação, no plano individual ou em grupo. Também deve ser precedida de uma postura pessoal de adquirir valores que delimitem e orientem o discente, visto que a Educação Ambiental não pode ser um processo neutro (MEIRA; CARIDE, 2004, p. 232).

Diante do exposto, a presente investigação abordou a Educação Ambiental como prática pedagógica de professores nos municípios que formam a Diretoria Regional de Educação da região do semiárido do Estado de Sergipe, a saber: Nossa Senhora da Glória, além dos municípios de Feira Nova, Monte Alegre, Poço Redondo, Porto da Folha e Canindé do São Francisco.

A metodologia utilizada para elucidar a práticas docentes, foram realizadas entrevistas estruturadas e a partir das análises foram estabelecidas categorias a fim de estabelecer interpretações de como o meio ambiente é trabalhado na prática pedagógica dos professores. O universo desta investigação foi composto por profissionais docentes que desenvolvem ações em Educação Ambiental na DRE 9, órgão do Governo do Estado de Sergipe, subordinado à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED).

Constatou-se que as práticas docentes desenvolvidas, a partir da interpretação das falas, estão concentradas nos seguintes aspectos: ênfase na prática de Educação Ambiental conservacionista, pautada a partir da preocupação com a problemática do lixo; na preocupação com a degradação da caatinga; na construção de projetos pedagógicos com temática ambiental.

Meio Ambiente e Prática Pedagógica de Professores

Com o objetivo de investigar as práticas docentes em Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores no semiárido sergipano, foi solicitado na entrevista desenvolvida que os eles relatassem suas práticas em sala de aula. A partir das respostas obtidas, foi possível tecer

considerações e interpretações que geraram o entendimento do lugar da Educação Ambiental na prática pedagógica desses docentes a partir da ótica de cada um.

Nesse sentido, a partir da interpretação das falas, notamos que as práticas desenvolvidas pelos docentes, de modo geral, estão concentradas sob categorias e subcategorias estabelecidas conforme o exposto no quadro abaixo.

Categorias	Subcategorias
Meio Ambiente e Prática Pedagógica de Professores	– Ênfase na prática da Educação Ambiental Conservacionista.
– Preocupação com a Problemática do Lixo. – Preocupação com a Degradação da Caatinga. – Ênfase em projetos com a temática ambiental.	

Ênfase na Prática Da Educação Ambiental Conservacionista

Nas falas dos educadores, é possível identificar que suas práticas pedagógicas, apesar de estarem em contextos favoráveis, em termos de ações e propostas relacionadas à problemática ambiental, ainda se aproximam muito do modelo de Educação Ambiental classificada por Lima (2011) como conservacionista.

Essa forma de prática pedagógica em Educação Ambiental pode ser explicada, entre outros fatores, pela utilização dos livros didáticos a partir dos quais os educadores planejam suas aulas. A pesquisadora Michele Sato, ao realizar um estudo sobre as metodologias de Educação Ambiental nos livros didáticos, constatou que "os modelos tradicionais de educação ainda persistem" (SATO, 1995, p. 12).

Outro fator de influência é o uso de outros recursos pedagógicos como revistas, televisão e jornais. É sabido por aqueles que trabalham com a temática ambiental na escola que artigos de revistas, tenham ou não caráter pedagógico; programas de televisão e jornais restringem-se a denunciar/informar sobre a degradação ambiental, salientando a importância de conservar e proteger a natureza, e se eximem de tecer análises mais significativas sob a inter-relação necessária de desenvolvimento econômico e social, associado à qualidade de vida e ambiental.

Ênfase na Problemática do Lixo

Partindo-se dessa premissa, ao dar continuidade à leitura crítica da fala dos docentes, observa-se que a preocupação com a problemática do lixo é recorrente em suas práticas. Cerca de 30% relatam que, nas suas práticas pedagógicas em Educação Ambiental, o lixo é uma grande preocupação, portanto abordado com frequência.

Os educadores afirmam ainda dar atenção especial à reutilização do lixo a partir de reaproveitamento/reciclagem, haja vista o depoimento de E6: "[...] Entre minhas práticas em sala de aula, incentivo depositar seu lixo em latões de coleta seletiva; incentivo os alunos a realizar separação de lixo, organizar o lixo que pode ser reciclado em categorias [...]. O professor E8 assim se pronuncia: "[...] minhas práticas buscam conscientizar os alunos da necessidade de: conservação do meio limpo, poluição do meio limpo, poluição do meio ambiente — tais como: visual, sonoro, lixo etc. —, coleta de lixo, que é um dever de cada cidadão [...]". O docente E7, em sua fala sobre suas práticas pedagógicas com o uso do lixo, expõe a sua visão no que diz respeito à importância de reutilizá-lo.

Ênfase na Problemática da Degradação da Caatinga

A preocupação com a conservação do bioma caatinga é evidente na fala dos docentes ao relatarem suas práticas em Educação Ambiental no semiárido sergipano. É possível observar, nos relatos de práticas de 70% dos sujeitos da pesquisa, atividades desenvolvidas no sentido de

conservação/preservação da caatinga. Eles creditam a presença marcante do tema em suas práticas ao fato de fazerem parte do Coletivo Educador do Semiárido Sergipano. Os 70% que desenvolvem atividades nesse sentido, fazem parte do Coletivo.

As práticas pedagógicas em Educação Ambiental dos sujeitos desta pesquisa abarcam atividades como trabalhos de campo (30%), a fim de fazer levantamentos de espécies animais e vegetais do bioma.

Outra prática verificada foi a presença de atividades como dramatização, apresentação lúdica ou teatral (25%), abordando impactos ambientais ocorridos atualmente, com finalidade de sensibilizar a comunidade escolar para a degradação do meio ambiente e para a problemática de desmatamento do bioma caatinga. Há também outras atividades, como caminhadas ecológicas (15%), que têm o objetivo de sensibilizar a população para preservar/conservar o meio ambiente.

Considerações Finais

As práticas educativas desenvolvidas pelos docentes e aqui narradas, são baseadas em mudanças de comportamentos individualistas, não promovem a transformação dos indivíduos e da realidade sócio ambiental, conforme foi propagado por E5 e por outros docentes em seus discursos.

Além disso, as práticas até então aqui ilustradas são baseadas principalmente na transmissão de conhecimentos ambientalmente corretos; na sensibilização, apelando para o aspecto emocional; na conscientização; na preservação da natureza intocada e na conservação dos recursos naturais. Tais práticas são fundamentadas e influenciadas pelos livros didáticos, pelos meios de comunicação de massa (TV, internet, jornais, revistas etc.) e pelas cartilhas e materiais pedagógicos distribuídos pelo MMA/SEED/MEC. Sendo assim, dificilmente encontraremos no semiárido sergipano uma criança ou jovem que não esteja condicionado a pensar a natureza como algo sagrado, que merece ser respeitado, preservado e conservado.

Entende-se, portanto, que as práticas educativas em Educação Ambiental incapazes de transformar significativamente a realidade da problemática ambiental do semiárido sergipano, a partir da formação de cidadãos críticos e ativos, servem apenas para perpetuar os problemas já existentes na realidade atual. Faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento de uma formação docente ancorada em princípios pedagógicos epistemologicamente comprometidos com a superação da severa crise ambiental do mundo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

CARIDE, Antônio; MEIRA, Pablo A. *Educação Ambiental e desenvolvimento humano*. Tradução Daniel Carvalho Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

GUIMARÃES, Mauro *A Dimensão Ambiental da Educação*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2011.

MMA. *Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação*, 2008. Disponível em: http://desertificacao.cnrh-srh.gov.br/. Acesso em 12 de set. 2011.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 2011.

SATO, Michèle. *Educação Ambiental*. 2. ed. São Carlos: PPG/ERN/UFSCar., 1995.

SEED. Escolas da Rede Estadual de Sergipe, 2011. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/escolas-rede.asp. Acesso em: outubro de 2018.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Prática Pedagógica; Meio Ambiente; Semiárido

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL E INFORMAL EM COMUNIDADES CARENTES

JULIANA GUIMARÃES - FAMA

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

É necessário trabalhar a Educação Ambiental nas comunidades carentes, tendo presente que grande parte dos sujeitos que constituem essas comunidades são homens e mulheres com pouca escolarização, que de alguma forma, em um tempo, foram evadidos da escola. Além disso, em sua grande maioria, os sujeitos de tais comunidades pertencem a classes sociais em situação de grandes mudanças socioambientais decorrente dos riscos as que estão submetidos em função de preconceitos e desigualdades econômicas na sociedade. Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é apresentar subsídios para a implantação e desenvolvimento de atividades e políticas públicas voltadas para as comunidades carentes, para se trabalhar Educação Ambiental formal e informal, a fim de sensibilizar e conscientizar a população sobre a importância da mesma. Quanto à metodologia, a pesquisa será bibliográfica, com aplicação de um questionário para fazer um levantamento dos conhecimentos sobre meio ambiente, dos moradores dos bairros Sinval Martins Araujo, Claret e Nelson Eloi Petri, posteriormente serão feitas palestras, a fim de promover a sensibilização, seguida de conscientização sobre os benefícios da Educação Ambiental.

Entender o ambiente não é somente se perceber e se apresentar como parte dele, deixando de lado o funcionamento da sociedade, o que impede a compreensão da complexa gravidade da crise ambiental é não saber valorizar o meio em que vivemos, assim como não saber se relacionar com o mesmo e praticar o tão sonhado desenvolvimento sustentável.

A Educação Ambiental surge, então, como um processo educativo, de formação da cidadania ecológica e desenvolvimento da autonomia e criticidade da população já mencionada. É prioritária uma mudança de postura, de hábitos e de costumes.

Acredita-se assim, que para que ocorra aprendizagem de Educação Ambiental, é necessária uma aproximação do indivíduo aos problemas com os quais ele convive, possibilitando o seu relacionamento às diversas questões que surgem na vida contemporânea e o desenvolvimento de uma postura crítica perante a sua realidade.

Mediante o exposto elege-se o seguinte problema: Diante disso questiona-se qual a melhor forma de se trabalhar Educação Ambiental com comunidades carentes, a fim de melhorar a qualidade de vida das mesmas?

Elenca-se como objetivo geral: Apresentar subsídios para a implantação e desenvolvimento de atividades e políticas públicas voltadas para as comunidades carentes, para se trabalhar Educação Ambiental formal e informal, a fim de sensibilizar e conscientizar a população sobre a importância da mesma. Já os objetivos específicos são: Mostrar novas estratégias para trabalhar Educação Ambiental com as comunidades carentes dos Bairros Sinval Martins Araújo, Claret e Nelson Eloi Petri (Clevelândia – PR); Envolver a comunidade dos bairros (Sinval Martins Araújo, Claret e Nelson Eloi Petri), nas questões ambientais de seu cotidiano através da participação de palestras e reuniões que serão realizadas na Escola Estadual Indígena Nitótu - EIEF; Estabelecer uma comunicação entre as experiências vividas pela população e o conceito científico para que possam valorizar mais o meio ambiente em que vivemos,

participando das atividades propostas neste artigo nas palestras e reuniões; Identificar e compreender os diferentes conceitos de Educação Ambiental, a fim de melhor orientar e conscientizar estas comunidades de sua importante participação nas questões da preservação do meio ambiente, participando das atividades programadas e se envolvendo em levar a outros estas orientações recebidas.

Quanto às estratégias para trabalhar educação ambiental, estas serão apresentadas através de palestras e conversas informais com os moradores dos bairros supracitados. Além disso, a população mencionada será envolvida nas ações deste artigo através da participação de palestras e reuniões.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL FORMAL E INFORMAL

De acordo com Carvalho (2002, p.23), a Educação ambiental formal é composta por atividades executadas no sistema formal de ensino (escola, colégios, institutos de educação e universidades), em horário de aula, como, por exemplo, projetos voltados ao educando, ao professor em exercício, ao planejamento de ações junto à direção da escola ou na coordenação pedagógica e que possam abranger toda a comunidade escolar.

Pode-se afirmar então que a Educação Ambiental Formal, já está ocorrendo nas escolas, já que faz parte do currículo escolar, necessita-se então resgatar esses conceitos e colocá-los em prática no cotidiano dos indivíduos.

Conforme Carvalho (2002, p.24) a Educação Ambiental não formal ou informal, caracteriza-se por ações voltadas à sensibilização para a conscientização da comunidade de maneira diversificada, englobando palestras, seminários, cursos, visitas, encontros e entrevistas, elaboração e divulgação de diagnósticos socioambientais, trabalho cooperativo em associações, formação de mutirões de limpeza para a recuperação de cursos de água, plantio de mudas nativas, orientação para a separação de resíduos, economia de água potável.

São ações de educação ambiental que ocorrem por intermédio dos meios de comunicação (jornal, rádio, televisão, informativos impressos e outros).

Nas cidades tais ações são realizadas por campanhas nas empresas, associações de bairro, igrejas, clubes, no trânsito e de casa em casa; já, na zona rural podem ser feitas por meio de sindicatos e são mais voltadas para a agroecologia ou agricultura ecológica (incentivando práticas de produção orgânica, diminuindo a utilização de agrotóxicos e preservando o ecossistema local).

3 METODOLOGIA

A pesquisa será bibliográfica, básica, qualitativa, de caráter exploratório, com aplicação de um questionário para fazer um levantamento dos conhecimentos sobre meio ambiente, dos moradores dos bairros Sinval Martins Araujo, Claret e Nelson Eloi Petri. A amostra será de 65 pessoas.

Foi utilizado o preenchimento de um questionário sobre o meio ambiente, focando no que cada um entende do meio ambiente e o que espera dele. Este questionário será aplicado nos bairros Nelson Eloi Petri, Claret e Sinval Martins Araújo por agentes comunitários ou estagiários.

Após o resultado dos questionários, iniciou-se um trabalho com palestras e reuniões informais, aonde estas comunidades participarão dos debates, discutindo e procurando sugestões, alternativas para as soluções dos problemas enfrentados e também daqueles que poderiam surgir futuramente devido aos problemas do meio ambiente que atinge toda a humanidade.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Educação Ambiental visa preservar o meio ambiente, bem como promover a garantia da qualidade de vida no planeta, dessa forma trabalhá-la junto às comunidades carentes, a fim de sensibilizá-las e conscientizá-las a terem uma postura diferente frente ao meio ambiente, uma postura sustentável e que venha a trazer benefícios a todos, ajudará a construir um futuro melhor para o município de Clevelândia – PR.

A sociedade como um todo é responsável pela preservação do meio ambiente, para tanto é fundamental agir da melhor maneira possível para não transformá-lo de forma negativa, pois isso trará consequências para a qualidade de vida da atual e das futuras gerações.

De acordo a análise dos questionários aplicados nos bairros já mencionados, a população tem pouco conhecimento referente a Meio Ambiente, por isso justifica-se a necessidade da realização de palestras e outras ações que possam educar ambientalmente a população como um todo.

5 CONCLUSÃO

Com a realização do presente trabalho, foi possível perceber que uma das melhores maneiras de trabalhar conteúdos de Educação Ambiental é através de discussões e palestras, pois as mesmas possibilitam que a população reflita de forma crítica sobre os fatos relacionados à existência do homem e sua relação com a natureza, podendo contribuir para mudança de comportamento e atitudes.

A relação homem-natureza, como também, a qualidade de vida humana, deve ser primordial e receber uma atenção especial, assim deve-se praticar o quanto antes uma educação ambiental que permita ao homem tomar consciência da crise sócio-ambiental, repensar a sua relação e dependência da natureza, bem como buscar uma verdadeira qualidade de vida. Isto implica a busca da sustentabilidade do meio ambiente e da vida como um todo. Uma sociedade sustentável é a que encontraria os mecanismos de interação com a natureza, para que a mesma fosse harmoniosa, garantisse e permitisse o desenvolvimento das gerações futuras, deixando um pouco de lado as questões da sociedade capitalista.

Diante do exposto, a finalidade da ação Ambiental é contribuir para o processo de transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável, baseado no exercício responsável da cidadania, que entenda a natureza como um bem coletivo, considerando a capacidade de renovação dos recursos materiais, possibilitando a distribuição igualitária de renda e facilitando condições ideais de vida para as gerações atuais e futuras.

È primordial incentivar a participação cidadã, a solidariedade com ênfase na prevenção, a maneira de enfrentar os perigos globais do mundo atual e a valorização da diversidade biológica e cultural. Além disso, o processo de sensibilização, consciência e conhecimento que engloba todo o processo de noção ambiental presente na Educação Ambiental, ocasiona uma ação positiva que leva a população a preservar o meio ambiente o que reduz consequentemente o impacto ambiental e proporciona uma melhor qualidade de vida para a comunidade enfatizada no estudo

REFERÊNCIAS

CARVALHO, V.S. Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário. Rio de Janeiro: Walk, 2002.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Conscientização. Sujeitos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA: ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

JULIANA GUIMARÃES - FAMA

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1INTRODUÇÃO

A situação ambiental atual apresenta-se a toda humanidade com sérios problemas e constitui um desafio em parar, pensar, questionar, fazer uma autoavaliação do que está sendo feito em prol da mesma, faz-se necessário mudanças urgentes que visem uma melhor qualidade de vida à população, bem como sensibilizem a todos sobre a importância da preservação do meio ambiente. Sendo assim, é essencial trabalhar conceitos que gerem este tipo de sensibilização e conscientização, apresentando aos educandos da EJA o maior número de informações sobre a atual situação do meio ambiente.

Em face ao exposto questiona-se qual a importância de trabalhar Educação Ambiental na EJA? Visto que, é essencial conhecer a realidade socioambiental para compreendê-la e transformá-la, sabendo que grande parte dos sujeitos que se utilizam dessa modalidade educativa, são homens e mulheres com pouca escolarização, que de alguma forma, em um tempo, foram evadidos da escola.

O Objetivo geral é mostrar a importância de se trabalhar Educação Ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de serem apresentadas estratégias diferenciadas para trabalhar EA na EJA, com a finalidade de comover os alunos sobre a importância de preservar o ambiente em que vivem praticando o desenvolvimento sustentável e melhorando a qualidade de vida.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental preocupa cada vez mais a humanidade e conquista uma atenção maior a cada dia, devido à necessidade de debater, discutir e procurar alternativas para solucionar a problemática ambiental atual, que a cada instante torna-se mais atingida pelo nosso modo de vida, falta de conscientização, valorização e preservação do meio ambiente em que vivemos, enfatiza-se assim, a necessidade de sensibilizar e conscientizar a população sobre a crise ambiental pela qual nosso planeta está passando.

> A educação ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros. (AGENDA 21, 1997, p. 24).

Em face do exposto, é nítida a urgência de mudar as atitudes do homem mediante a natureza, no sentido de criar um modelo de desenvolvimento sustentável, processo que assegura uma utilização responsável dos recursos do planeta de forma a preservar e garantir os interesses das futuras gerações e, ao mesmo tempo dar atendimento às necessidades das gerações atuais, a conciliação de práticas econômicas que objetivem conservação e preservação, com resultados positivos evidentes junto à qualidade de vida de todos.

2.1 ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA

Como já foi exposto, para se trabalhar Educação Ambiental na EJA são necessárias utilizações de estratégias diferenciadas, que valorizem a sua bagagem cultural, seu conhecimento empírico, que estimulem o educando a querer saber mais sobre o assunto, e principalmente que ele desenvolva seu senso crítico em relação ao tema em questão, bem como seja capaz de discutir e colocar em prática na sua realidade cotidiana os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Ambiental, tornando-se consciente de seus atos e em que os mesmos vão implicar em sua convivência com o Meio Ambiente. De acordo com Leff:

> Desenvolver uma pedagogia de projetos interdisciplinares com vistas a se realizar uma ação específica concernente ao ambiente. Neste momento, as diferentes disciplinas tradicionais não existem mais por si mesmas, elas se convertem em instrumentos indispensáveis à realização desse projeto. O ponto de partida não é mais a disciplina mais um projeto educativo baseado na ação a realizar frente ao ambiente, propondo soluções alternativas a um problema, ou chegando a um ordenamento do espaço, vinculado com um conjunto de objetivos a alcançar. Em função das necessidades inerentes ao projeto, as disciplinas juntam seus esforços para estudar o mesmo fenômeno através de óticas diferentes e complementares. (LEFF, 2005, p. 211)

Um projeto de educação ambiental para ser verdadeiro deve promover concomitantemente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade ambiental. Utiliza-se como laboratório, o metabolismo urbano e seus recursos naturais e físicos, tendo como ponto de partida o ambiente escolar, ampliando a área de abrangência no sentido global.
Conforme completa Leff:

> A Educação Ambiental tenta articular subjetivamente o educando à produção de conhecimentos e vinculá-los aos sentidos do saber. Isto implica fomentar o pensamento crítico, reflexivo e propositivo face às condutas automatizadas, próprias do pragmatismo e do utilitarismo da sociedade atual, nesse sentido, a Educação Ambiental adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável. (LEFF, 2005, p. 250-251)

As estratégias indicadas para a Educação Ambiental problematizam a realidade, valorizam as experiências anteriores dos educandos, abrem novos horizontes aos estudantes, facilita alcançar valores e atitudes positivas, incentivam a cooperação, integrando teoria com a prática e estimulando a criatividade. Além disso, a educação que se propõe a intervir no meio, que os problemas sejam formulados a partir das inquietações dos alunos, e é isso o que faz essa estratégia pedagógica, como explica Leff:

> As estratégias educacionais para o desenvolvimento sustentável implicam a necessidade de reavaliar e atualizar os programas de Educação Ambiental, ao tempo que se renovam seus conteúdos com base nos avanços do saber e da democracia ambiental. A educação para o desenvolvimento sustentável exige assim novas orientações e conteúdos; novas práticas pedagógicas onde se plasmem as relações de produção de conhecimentos e os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental. Isto coloca a necessidade de incorporar os valores ambientais e novos paradigmas do conhecimento na formação dos novos atores da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável. (LEFF, 2005, p.251)

Baseando-se na perspectiva histórico-crítica de Gasparin,(2002, p.21) propõe-se a seguinte metodologia para trabalhar Educação Ambiental na EJA, partindo da Prática Social Inicial do conteúdo, tendo como título da unidade de conteúdo: Educação Ambiental na EJA, sendo que o objetivo geral é propor subsídios para a implantação de novas estratégias para se trabalhar Educação Ambiental na EJA a fim de sensibilizar e conscientizar os alunos da EJA sobre a

importância da mesma. Bem como os objetivos específicos são: Apresentar novas estratégias para trabalhar Educação Ambiental na EJA; envolver os alunos jovens, adultos e idosos, nas questões ambientais de seu cotidiano; estabelecer uma comunicação entre as experiências vividas pelos alunos e o conceito científico; identificar e compreender os diferentes conceitos de Educação Ambiental; listar os principais problemas enfrentados na conscientização da importância da Educação Ambiental.

Em face disso, faz-se necessário fazer uma breve abordagem com os alunos da EJA, sobre o que eles sabem sobre Educação Ambiental, o que eles já conhecem sobre o assunto, em seguida realiza-se um levantamento abordando o que eles gostariam de saber sobre o tema em questão, logo após passa-se para a etapa da problematização, na qual primeiramente são lançadas questões problematizadoras que chamem a atenção dos alunos, para incentivar a curiosidade dos mesmos, em seguida aborda-se as dimensões do conteúdo em questão, sendo elas: Conceitual/científica, histórica, econômica, social, legal, religiosa, cultural, política e educacional. Num terceiro momento, ocorre a instrumentalização, na qual, há uma abordagem sobre os processos de ensino, ações docentes e discentes, ou seja, a forma que a aula será ministrada, e que recursos serão utilizados para a realização da mesma.

Após estas três etapas, ocorre a catarse ou síntese mental do aluno, na qual, tanto o professor como o aluno, serão avaliados, pois nessa etapa, o aluno irá elaborar uma breve síntese de tudo o que ele aprendeu nas aulas de Educação Ambiental, e conseqüentemente o professor poderá fazer uma avaliação de seu trabalho. Na quinta etapa o professor realiza uma avaliação, considerando todos os aspectos das dimensões do conteúdo trabalhado. Por fim o professor avaliará a prática social final do conteúdo trabalhado, sendo que nessa etapa será possível que o aluno coloque em prática suas intenções e ações, baseado no que ele aprendeu em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS. Com a realização do presente trabalho, foi possível perceber que uma das melhores maneiras de trabalhar conteúdos de Educação Ambiental é através de discussões, pois as mesmas possibilitam que o aluno reflita de forma crítica sobre os fatos relacionados à existência do homem e sua relação com a natureza, podendo contribuir para mudança de comportamento e atitudes. Podendo assim ser aplicada a pedagogia histórico-crítica, que tem como base iniciar o processo de aprendizagem através dos conhecimentos que os alunos possuem, explorando suas experiências de vida.

O trabalho da EJA precisa ser diferenciado, deixando de lado algumas concepções da educação tradicional, deve objetivar alcançar e obter conhecimentos para a vida, e com a finalidade de transformar as dimensões do currículo, sendo que este dever ser flexível e estar de acordo com a realidade dos educandos em questão, não esquecendo de enfatizar e valorizar as experiências vividas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

Agenda 21. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992: Rio de janeiro) – Curitiba: IPARDES, 1997.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 2002, p. 164.

LEFF, Enrique. Saber ambiental. Petrópolis, RJ, 4ª Ed. Editora Vozes. 2001.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Meio Ambiente, Educação de Jovens e Adultos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ: UMA ANÁLISE ACERCA DAS LEGISLAÇÕES VIGENTES

FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI - UEM

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O crescimento acelerado nos sistemas produtivos e a ascensão da globalização, acrescidos de diversos fatores, causaram efeitos prejudiciais imensuráveis ao meio ambiente. A extração global de recursos, de acordo com Abramovay (2012), apresentou um crescimento expressivo ao longo do século 20. Essa exploração, contribuiu negativamente para a escassez dos recursos naturais. Diante dessa problemática, as percepções acerca da importância de se preservar os recursos naturais foram potencializadas, suscitando diversas discussões, dentre elas, acerca da educação ambiental.

O desenvolvimento da consciência ambiental na sociedade por meio de uma educação voltada à preocupação com o meio ambiente, torna-se condição necessária para a construção de uma mudança de valores e atitudes de uma sociedade (LAYRARGUES, 2000). Assim, Leff (2001) afirma que a educação ambiental surgiu no sentido de construir um modelo diferenciado de progresso, no qual as pessoas desenvolvam uma racionalidade ambiental. Essa prática, deve acontecer em todos os níveis de ensino formal, inclusive, no superior.

Nesse aspecto, esse estudo busca compreender de que maneira a temática de educação ambiental é abordada no ensino superior. Especificamente, objetiva-se identificar as legislações vigentes voltadas à educação ambiental no ensino superior, no Brasil e no estado do Paraná.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, esse estudo fez uso inicialmente de pesquisa bibliográfica, buscando estabelecer um constructo teórico acerca da educação ambiental. A coleta de dados se deu por meio de pesquisa documental nas legislações federais e estaduais vigentes, que tratam sobre a temática. No que tange à abordagem utilizada, este estudo fez uso, tanto para a análise quanto para a coleta de dados, da abordagem qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A expressão “educação ambiental” firmou sua base com o progresso dos movimentos ambientalistas e com as iniciativas de instituições, escolas e universidades em buscar a conscientização da sociedade perante as questões ambientais. Nesse aspecto, a Constituição da República Federativa do Brasil já em 1988, proporcionou uma relevante conquista quando exigiu que a educação ambiental fosse garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (BRASIL, 1988).

A consciência ambiental pode ser adquirida por meio de uma abordagem educacional que conduza a construção de hábitos voltados à preservação ambiental (LEFF, 2001). Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES) devem estar preparadas para efetuar uma inicialização na educação ambiental, visando à constituição de hábitos por meio do ensino.

De acordo com Andrade (2008) a inclusão da educação ambiental nos parâmetros curriculares passou a ser amplamente discutida, em virtude dessa necessidade de inseri-la como elemento de ampliação e alicerçamento nos espaços educacionais. Contudo, apesar de vários documentos incentivarem a iniciação da EA como estratégia de ensino, nem todas as IES aderiram ao tema, e muitas que adotaram, iniciaram seu processo com base no caráter tecnicista, fragmentado, disciplinar e conservacionista. Nota-se também a existência de pouco interesse por parte das universidades em compor de forma adequada a estrutura curricular para acompanhar a necessidade de avanço da EA (COIMBRA, 2011).

No entanto, Coimbra (2011) afirma que seu desenvolvimento no ensino superior é isolado, sendo enfatizado nas áreas biológicas e a disseminação dos conteúdos depende muito da capacitação dos profissionais da área. Nos cursos com menor incidência da abordagem ambiental, a inclusão da temática é feita com base nas reflexões acerca do momento atual em que se encontra o meio ambiente, conforme acorrem os desastres ambientais ou apenas quando se toma certa consciência ambiental.

Nesse instante a educação ambiental se torna mera atividade momentânea, carente de espaço permanente, pois não é pautada em um discurso construtivo, que deveria se orientar por todo o trajeto percorrido e no tempo que ainda está por vir. Assim, pode-se inferir que a educação ambiental tem como guia pedagógico o caráter interdisciplinar, porém, sua inserção no ensino superior é proporcionada de forma lenta.

RESULTADOS

De modo a atingir o objetivo central desse estudo, elencou-se as legislações vigentes voltadas ao ensino da educação ambiental no ensino superior no Brasil, bem como, no estado do Paraná. Inicialmente, vale mencionar a Lei nº 9.394 de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB dispõe sobre a formação do cidadão, na qual deve ser assegurada a compreensão acerca dos ambientes natural e social, tendo como finalidade o exercício da cidadania. A lei prevê ainda que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural, enquanto a educação ambiental, deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive.

Além disso, pode-se citar como propulsores dessas discussões em âmbito federal: a Lei nº 6.938 de 1981, que estabeleceu a Política Nacional do Meio Ambiente; a Lei nº 9.795 de 1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto federal nº 4.281, de 25 de junho de 2002 que regulamenta essa lei; e a Resolução nº 02 de 2012, que institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 1981, 1988, 1996, 1999, 2002, 2012).

Especificamente para o estado do Paraná, as regulamentações voltadas à preservação do meio ambiente e à educação ambiental, são: a) Lei nº 17.505/2013 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências; b) Decreto Estadual nº 9.958, que regulamenta o Art. 7º, 8º e 9º da Lei nº. 17.505; c) Deliberação Estadual CEE nº 004/2013, que define as normas estaduais para a educação ambiental no sistema estadual de ensino do Paraná (PARANÁ, 2013a, 2013b, 2014).

Conforme as legislações apresentadas, as IES devem buscar o desenvolvimento de ações que busquem envolver as discussões acerca da educação ambiental em sua essência, estabelecendo que os conteúdos devem ser incorporados nas grades curriculares das disciplinas, ainda que de maneira transversal.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Muito além da economia verde. São Paulo: Editora Abril, 2012.
ANDRADE, A. C. De. Educação ambiental no ensino superior: disciplinaridade em discussão. 2008. Universidade Estácio de Sá (UNESA), 2008.
BRASIL. Lei no 6.938 de 31 de agosto de 1981: estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.
BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.
BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 18 jun. 2019.
BRASIL. Decreto federal no 4.281, de 25 de junho de 2002: Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.
BRASIL. Resolução no 02 de 15 de junho de 2012: institui as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: https://goo.gl/AeB4xv. Acesso em: 24 jun. 2019.
COIMBRA, D. B. Abordagens e limitações da Educação Ambiental no ensino superior: percepções a partir da disciplina de Gestão Ambiental nos cursos de graduação em Administração na cidade de Fortaleza-CE. Universidade Federal do Ceará, 2011.
LAYRARGUES, P. P. Como desenvolver uma consciência ecológica? In: TAMAIO, IRINEU; SINICCO, S. (Org.). Educador Ambiental: seis anos de experiências e debates. 1. ed. São Paulo: WWF, 2000.
LEFF, E. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
PARANÁ. Lei no 17.505 de 11 de janeiro de 2013: Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. 2013a. Disponível em: https://goo.gl/mAsE27. Acesso em: 23 jun. 2019.
PARANÁ. Deliberação CEE no 004 de 12 de novembro de 2013: Institui as normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2013b. Disponível em: https://goo.gl/oD8Lgk. Acesso em: 23 jun. 2019.
PARANÁ. Decreto 9.958 de 23 de Janeiro de 2014: dispõe sobre o Regulamento e atribuições do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental. 2014. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=113098&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 10 jul. 2019.

Palavras-chave: Educação ambiental. Ensino superior. Legislação.

GUARDA RESPONSÁVEL E BEM-ESTAR DE CÃES E GATOS NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

LUCIMARA FABRICIO - UTFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As temáticas que se referem ao abandono e aos maus tratos aos animais, principalmente aos de companhia, têm causado desequilibrios ambientais, pois, estão causando graves problemas de saúde pública ao tornarem o ambiente propício para a disseminação de zoonoses. Dada a essa contextualização, o objetivo desse trabalho, foi problematizar questões envolvendo maus tratos, abandono e guarda responsável de animais de companhia, especialmente cães e gatos, na região de Curitiba (PR). O público alvo, foram alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 que frequentam uma escola de tempo integral nas aulas de Práticas de Educação Ambiental.

Para esta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho interpretativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16), foram utilizadas diversas estratégias metodológicas, tais como: (1) atividades de divulgação: questionários (n=80), (2) de sensibilização: folders, campanhas e documentários, concurso de desenhos e de (3) pesquisa de campo: fotografia das ruas próximas da escola, palestra com uma protetora animal, criação de cartazes e visita ao Centro de Referência a Animais de Risco. Finalizamos nossas atividades realizando uma campanha de arrecadação de ração para a ONG da protetora de animais Mari Hedler.

A Educação Ambiental, em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental, buscam apontar caminhos possíveis e necessários frente aos desafios atuais existentes. Esse processo contínuo e permanente de aprendizagem, que acontece em todos os níveis e modalidades de ensino, (formal e não-formal) por meio da generalização de saberes, conceitos, valores socioculturais, experiências voltadas ao exercício de uma cidadania comprometida com a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente e da qualidade de vida. Assim, almeja-se uma educação que seja transformadora e auxilie o aluno em uma mudança de comportamento e busque uma consciência mais crítica sobre seus atos. (CURITIBA, 2016, p.52)

O abandono de animais é frequente e globalmente comum. No Brasil, estima-se que existem cerca de 30 milhões deles, entre cães e gatos, causando prejuízos, principalmente, nos âmbitos da saúde pública, social, ecológica, econômica e do bem-estar animal.

De acordo com Alves et al. (2013, p.34) estão entre as principais causas de abandono animal: os problemas relacionados ao comportamento dos animais, problemas relacionados à falta de espaço nas moradias, bem como o estilo de vida dos proprietários, a falta de informação sobre as responsabilidades e custos gerados pela guarda de animais. Dado a esses problemas, é crescente o número de leis municipais, criação de Organizações Não Governamentais- ONG e campanhas de castração para reduzir o número de animais abandonados nas cidades.

Como resultado desse trabalho, percebemos que a Educação Ambiental é uma ferramenta muito importante no processo educativo para sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre a questão pertinente, sendo assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos, foram um conjunto de ações centradas que procuraram além de conscientizar, mas também prevenir riscos de agressão, zoonoses e danos a terceiros. Isso se configurou como uma das práticas para promoção do bem-

estar animal e traduz uma mudança no estilo de vida, exercício da cidadania e educação de uma sociedade. Aliado a um trabalho de Educação Ambiental atua na construção de atitudes individuais e coletivas, capazes de tornar a relação homem e animal de companhia harmônica e saudável. As atividades incentivaram o desenvolvimento de habilidades e valores para a promoção do bem-estar animal, orientando e motivando por estilos de vida socioambientais corretos. Concluímos, que para reduzir o abandono animal, que é um desao público e cultural de solução de longo prazo, necessitamos que além do papel das ONGs, criação de leis e campanhas de castração, é preciso um olhar atento da sociedade advindo do processo educativo da Educação Ambiental.

Referências:

ALVES, A.J.S; GUILOUX, A. G. A.; ZETUN, C. B.; POLO, G.; BRAGA, G. B.; PANACHÃO, L. I.; SANTOS, O.; DIAS, R. A. Abandono de cães na América Latina: revisão de literatura. Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia do CRMV-SP. São Paulo: Conselho Regional de Medicina Veterinária. v.2.n.2, 2013, p. 34-41.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação de. Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral. Curitiba, 2016.

Palavras-chave: Educação-Ambiental; Anos-iniciais; Animais; Guarda-responsável.

O AQUECIMENTO GLOBAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O CONHECIMENTO DOS ALUNOS A PARTIR DA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO

JOÃO VICTOR DE MELLO AVELINO - UFPR

SORAYA CORREA DOMINGUES - UFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Já não é de hoje que muito se discute sobre o aquecimento global que vem acontecendo no planeta Terra. Muitas medidas veem sendo tomadas, como protocolos, leis, tratados entre os países entre outros. A lei 9.7595/99, conhecida como lei da educação ambiental, traz como uma das perspectivas, a necessidade de trabalhar pedagogicamente o aquecimento global, como conteúdo transversal, em todas as disciplinas escolares. Para tanto é preciso pensar em estratégias metodológicas para abordar essa temática nas aulas de educação física escolar de modo transversal, e uma dessas estratégias, é relacionar o ser humano e seu ambiente através das práticas de atividades de aventura e de natureza (BRASIL, 2016). A educação ambiental vem tentando organizar um processo pedagógico para formar pessoas com atitudes conscientes em relação ao seu ambiente, esse processo é organizado a partir de princípios sistematizados pelo tratado para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Com isso o objetivo geral deste artigo, é trabalhar o assunto do aquecimento global nas aulas de educação física, a partir da corrida de orientação. Este é um conteúdo de práticas e aventura na natureza. Como objetivos específicos apresenta-se: identificação das causas e consequências do aquecimento global no planeta; vivenciar a prática de aventura na natureza a partir da corrida de orientação; oferecer propostas pedagógica para que o aluno possa entender as relações entre educação física e educação ambiental. A metodologia do trabalho foi pesquisa bibliográfica com base na teoria fundamentada em dados, sendo que primeiramente foi realizada pesquisa bibliográfica em alguns sites de busca como Google e Google acadêmico, a fim de identificar estudos publicados que condizem com a temática, a partir dos termos chaves: corrida de orientação, práticas de aventura na natureza, posteriormente foi realizada a pesquisa documental sobre as práticas de aventura na natureza na Base Comum Curricular, especificamente de educação física; sobre Educação Ambiental na lei 9.7595/99 e sobre as diretrizes, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, por último foi analisado a possibilidade da corrida de aventura ser um ambiente de aprendizagem para entender a relação da Educação Ambiental nas aulas de Educação Física.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. Durante a fase escolar da vida de uma criança e adolescente, muito se ouve falar sobre clima, mudanças climáticas e principalmente aquecimento global que são temas que interessam ao ser humano e também temas que estão sendo muito discutidos pela sociedade em geral, muitos estão preocupados com o que veem acontecendo com o planeta Terra em consequência do aquecimento. A cada ano que passa, a temperatura média na Terra aumenta, causando inúmeras consequências que ameaçam a vida nesse planeta. Uma dessas consequências é o degelo nos Andes Meridionais, porém, ele é apenas uma das dezenas que existem, pois, o aumento da temperatura impacta em muitos fatores que mexem com o planeta, como: mudanças climáticas, secas, queimadas, entre outras. As substâncias que compõem a atmosfera sofreram um aumento significativo em consequência

também da ação antrópica, e por esse motivo deve ser pensada como tema da Educação Ambiental na escola. (CONTI, 2005).

No Brasil, a lei 9.795 de 27 de abril de 1999 conceitua, apresenta os objetivos e princípios da educação ambiental. Pode-se destacar que ela é um processo no qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos sobre o assunto, atitudes que devem ser tomadas e humanização da população voltada para a conservação do meio ambiente, bem como a racionalidade do uso do povo, buscando uma boa qualidade de vida e dando um viés de sustentabilidade. Essa meta também está na resolução No2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental Interdisciplinar, em todas as áreas e em todas as disciplinas, bem como em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Para Adams (2010) a Educação Ambiental deve estar presente nos materiais didáticos e no planejamento interdisciplinar dos professores, porém isso não está sendo efetivo, por isso há a necessidade de elaborar um programa de capacitação ou minicurso para equipes pedagógicas e equipes diretivas para que estas tenham não somente acesso aos documentos referência que balizam a EA, mas que também possam vivenciá-los através de atividades dinâmicas e de reflexão para o aprimoramento da práxis da Educação Ambiental, podendo, estes, tornarem-se multiplicadores.

Na Educação Física, segundo Domingues; Kunz e Araújo (2011) pensar educação ambiental e educação física é trazer uma perspectiva de outras atividades que não apenas as esportivas, mas sim a relação ser humano e natureza, ampliando a perspectiva cultural de percepção ambiental. (DOMINGUES; KUNZ e ARAÚJO, 2011). Uma das maneiras possíveis de relacionar a educação ambiental com o conteúdo de previsto no currículo de educação física é no tema de práticas corporais de aventura na natureza (BRASIL, 2016), como por exemplo a corrida de orientação que é uma possibilidade para trabalhar de modo transdisciplinar e interdisciplinar a educação ambiental na educação física.

A corrida de orientação pode ser entendida como uma modalidade rica em atributos, podendo ser praticada individualmente, em grupo ou em família, correndo ou andando através da natureza ou em outros ambientes. É uma grande aventura que requer inteligência, astúcia, concentração, análise e domínio de sim mesmo entre outras virtudes. Ela pode ser usada também como uma ferramenta motivadora em outros campos do conhecimento, por isso há um caráter interdisciplinar. “Os alunos podem familiarizar-se com as outras disciplinas tais como: geografia, biologia, matemática, história etc., além da identificação de símbolos cartográficos”. (PASINI; DANTAS, 2003). Um percurso é montado no mapa do ambiente em que a corrida irá ser realizada, vários pontos de controle são distribuídos pelo terreno e marcados no mapa. A pessoa deve passar por todos esses pontos. O caminho que irá seguir entre um ponto e outro fica a critério do participante, porém a passagem pelos pontos de controle é obrigatória. Então, a escolha do melhor itinerário é importante para o resultado. O participante deve possuir equipamentos básicos como a bússola e o mapa. A corrida pode ser por quem faz o percurso em menos tempo ou apenas em caráter exploratório.

Portanto, percebe-se que a corrida de orientação pode trabalhar a temática específica do aquecimento global abrindo a possibilidade para outras áreas do conhecimento, e outros professores participarem nesse processo de ensino aprendizagem, tendo como eixo central a Educação Ambiental.

RESULTADOS: Pode-se afirmar que o aquecimento global é um assunto que deve ser mais discutido e trabalhado não só pela comunidade acadêmica e cientifica ou de forma bem breve na educação básica, ela deve ser ensinada como um tema transversal em todas as disciplinas,

sem exclusão, pois ela se trata de uma das consequências que a educação ambiental com o seu trabalho deveria prevenir. É de suma importância pensar em uma educação física que relacione conhecimento significativos da Educação Ambiental em uma educação para a conscientização e para novas ações ambientalmente equilibradas no planeta terra. O aquecimento global tematizado na corrida de orientação é uma possibilidade para abordar as questões ambientais de modo transversal e interdisciplinar na escola.

REFERÊNCIAS

ACOT, P. (2003) Histoire du climat. Paris, Éditions Perrin, 309p.

ADAMS, Berenice Gehlen. A importância da Lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da Educação Ambiental para docentes. Revista Monografias Ambientais, v. 10, n. 10, p. 2148-2157, 2012.

BAHIA, Mirleide Chaar; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Lazer-Meio Ambiente: em busca das atitudes vivenciadas nos esportes de aventura. 2005. Disponível em: http://boletimef.org/biblioteca/1586/Lazer-meio-ambiente-embusca-das- atitudesvivenciadas-nos-esportes-de-aventura.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. RESOLUÇÃO No 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU no 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

CONTI, J. Considerações sobre as mudanças climáticas globais. Revista do Departamento de Geografia, v. 16, p. 70-75, 30 abr. 2011.

DOMINGUES, Soraya Corrêa; KUNZ, Elenor; DE ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves. Educação ambiental e educação física: possibilidades para a formação de professores. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 33, n. 3, 2011.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.

_____. Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ; SEF, 2001.

OLIVEIRA, M. E. de, A Temática Ambiental no Ensino Médio.http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos_comunicac ao_%20oral_%20 em_%20pdf/mariaeunice.pdf Acesso em 20/10/2009

PASINI, Carlos Giovani Delevati, DANTAS, Mario. DISCIPLINA DE ORIENTAÇÃO E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO SUPERIOR. UMA INCLUSÃO NECESSÁRIA. Resumo da dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações datado de 09/12/2003.

VILLELA, P. M.; MORAIS, S. . Temas e Possibilidades de Educação Ambiental nas Aulas de Educação Física. 2013.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Física; Aquecimento Global; Corrida de Orientação.

O IMAGINÁRIO SOCIOAMBIENTAL DE MORADORES DO ENTORNO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO

DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Vitória da Conquista, cidade localizada na Região Sudoeste do Estado da Bahia, segundo o Código Municipal do Meio Ambiente, Lei Nº 1.410/2007, possui, em seu perímetro urbano, três unidades de conservação (UCs) oficialmente instituídas, a saber: o Parque Municipal da Serra do Periperi (PMSP), o Parque Municipal Urbano da Lagoa das Bateias (PMULB) e o Parque Municipal Urbano da Lagoa do Jurema (PMULJ). Em tais unidades, somente podem ser desenvolvidas atividades científicas, de educação, de interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza ou de turismo ecológico, e isto, desde que sejam respeitados os demais critérios e restrições estabelecidos pela legislação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). Entretanto, o desenvolvimento urbano de Vitória da Conquista, cidade considerada a terceira mais desenvolvida da Bahia em termos socioeconômicos, veio acompanhado de uma relação caótica com o meio ambiente, sendo um dos exemplos mais evidentes dessa relação os primórdios do processo de urbanização, quando houve a canalização do seu principal rio – o Rio Verruga – em prol do crescimento citadino. E, na atualidade, não é mera coincidência o fato de que o mais notório problema socioambiental enfrentado pelos moradores dessa cidade seja, justamente, os longos períodos de seca devido à indisponibilidade de fontes d'água. Ao mesmo tempo, as iniciativas voltadas para as questões socioambientais nessa cidade assumem vieses contraditórios, sobretudo, no que se refere às políticas de proteção ambiental de UCs. Quando comparadas, por exemplo, as situações dos parques municipais, é evidente a disparidade entre o PMULB e o PMULJ, pois, enquanto o primeiro contou, num dado momento, com toda a sorte de benfeitorias urbanas e com a revitalização dos seus potenciais naturais, o segundo encontra-se, historicamente, abandonado e altamente degradado. Diante dessa constatação, esta comunicação tem como propósito apresentar os resultados finais de um estudo dissertativo, realizado em nível de mestrado, intitulado "Percepção Ambiental sobre Unidades de Conservação em Vitória da Conquista (BA): Estudo de caso dos Parques Municipais Urbanos das Lagoas das Bateias e do Jurema". O referido estudo, de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pretendeu analisar comparativamente as percepções ambientais dos moradores de áreas do entorno desses parques. Para tanto, utilizou-se de uma metodologia caracterizada como empírico-bibliográfica. A seleção dos sujeitos que fizeram parte da amostragem da pesquisa tomou como base o total da população por bairros, definida pelo Censo/IBGE 2010, sendo os mesmos escolhidos pelo método estatístico aleatório simples e estando referidos aos moradores dos bairros que dão nome às UCs citadas, especificamente, os bairros Santa Cruz/Bateias II (PMULB) e o Jurema/Alegria (PMULJ).

Para fundamentar a pesquisa, foi utilizada a definição de produção do espaço urbano defendida por Carlos (1994), que se baseia na materialização do processo produtivo geral de reprodução capitalista; sobre os estudos de Percepção Ambiental (PA), serviram de base as concepções sustentadas por Corrêa & Rosendahl (2002), Santos (1982), Castro (2002) e Lynch (1997), os quais consideram a capacidade perceptiva das pessoas como dimensão simbólica, uma vez que, ela é reveladora de significados, valores, crenças, mitos e utopias materializados na forma de

paisagens. Autores como Morin (2004), Cunha & Guerra (2003), Dias (2003) e Bourdieu (1989), dentre outros, possibilitaram algumas reflexões filosóficas, sociambientais e sociológicas sobre temas como responsabilidade e conscientização socioambiental. Elegeu-se a definição normativa de UC como espaço natural relevante, criado pelo poder público com garantias adequadas de proteção, estabelecida pela Lei Nº 9.985/2000; também foram utilizados dados do Censo IBGE/2000-2010-2013 e estudos realizados por Ferraz (2001) sobre os processos de desenvolvimento e apropriação urbana de Vitória da Conquista.

Tomando a PA como categoria de análise principal e considerando que o PMULB e o PMULJ são produtos do agir social, a pesquisa debruçou-se sobre a exploração da consciência dos sujeitos, entendendo-a como responsável pela atitude das pessoas na apropriação do meio ambiente. Para tanto, moradores do entorno dos citados Parques foram entrevistados, num total de vinte e quatro, sendo doze por Parque e de famílias distintas.

No tocante às entrevistas realizadas com os citados moradores, cujo objetivo específico foi o de analisar as diferentes percepções humanas sobre as áreas habitadas e assim compor o imaginário socioambiental correspondente, à luz de Lynch (1997), acerca do aspecto singular que carregam como Parques Municipais e UCs, constatou-se que a maioria dos entrevistados vivem há mais de uma década nas comunidades respectivas, foram atraídos pela fácil aquisição dos terrenos, se sentem satisfeitos com o lugar onde moram e são indiferentes na atuação socioambiental.

Mais da metade dos moradores de ambas comunidades quando não desconheciam, possuíam noção formada equivocada, confusa e/ou indireta de UCs. Ressalvando-se que, para 67% dos moradores da Comunidade Santa Cruz/Bateias II e para 25% dos moradores da Comunidade Jurema/Alegria, a Reserva do Poço Escuro era a única UC existente em Vitória da Conquista, a qual pertence ao PMSP.

A totalidade (100%) dos moradores da Comunidade Jurema/Alegria não tinham noção de que moram num Parque Municipal. Na Comunidade Santa Cruz/Bateias II, e não menos preocupante, esse percentual foi reduzido para, aproximadamente, a metade.

Com relação à atuação do poder público nas comunidades, metade dos doze entrevistados da Comunidade Jurema/Alegria informaram não percebê-la e, mais de 80% da Comunidade Santa Cruz/Bateias II, consideraram-na importante para as benfeitorias urbanas ocorridas nos últimos sete anos, pelo que, 20% dos moradores desta Comunidade a percebiam de alguma forma.

Quanto aos anseios para as áreas que habitam, o abandono por parte do poder público, no tocante às necessidades de infraestrutura e saneamento básico, é ressaltado pela maioria dos entrevistados de ambas comunidades, além da necessidade de serviços públicos como segurança, saúde, educação e emprego.

De toda a etapa de entrevista apreendeu-se que, em ambas comunidades, com uma leve ressalva para a Comunidade Santa Cruz/Bateias II, em que a noção de UC e Parque Municipal existe, ainda que superficialmente, dado que ali é visível a melhoria infraestrutural da área, a PA que prevalece não é a de que moraram numa área de tamanha importância socioambiental para a cidade de Vitória da Conquista e, sim, num bairro, cujos laços identitários estão consolidados e que, como outro qualquer, possui carências, mas também oferece vantagens aos que ali habitam.

Pelo apreendido, não se pode constatar que o imaginário social e, por sua vez, a PA da maioria dos moradores das Comunidades Santa Cruz/Bateias II e Jurema/Alegria é a de que moram em áreas de proteção ambiental, quiçá, Parques Municipais e UCs.

Concluiu-se, com a pesquisa que, a criação dos PMULB e PMULJ e elevação à categoria de UCs no ano de 2007, apesar de tardia e ainda não consolidada, foi extremamente necessária para Vitória da Conquista, pois são áreas de grande importância hídrica e de biodiversidade

para o município. Entretanto, no imaginário socioambiental, esses Parques ainda não se configuram como tais, principalmente com relação ao PMULJ, em que, por exemplo, além de ser visível a degradação da área, a lagoa existente é citada como um problema pelos moradores entrevistados.

Por tanto, como revela a multiplicidade de percepções obtidas com a metodologia utilizada, os estudos de PA apresentam-se como uma importante ferramenta de gestão, pois, além de se referirem a um instrumento de avaliação da política ambiental implementada, transformam-se num feedback para a estratégia educativa mais adequada a ser desenvolvida e/ou mudança da proposta de política ambiental em execução.

Referências

BAHIA. Lei nº 1.410, de 05 de junho de 2007. **Código Municipal do Meio Ambiente de Vitória da Conquista**. Disponível em: http://www.pmvc.com.br. Acesso em 22 mai. 2009.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. **Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9985.htm. Acesso em 10 abr. 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandrini. **(Re) produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

CASTRO, Ronaldo Souza de; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, orgs. **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny, orgs. **Cultura, Espaço e o Urbano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

CUNHA, Sandra Baptista da; GUERRA, Antônio José Teixeira, orgs. **A questão ambiental:** diferentes abordagens. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

FERRAZ, Ana Emilia de Quadros. **O Urbano em construção:** Vitória da Conquista: um retrato de duas décadas. Edições UESB, 2001.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censos demográficos**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessos em 12 mai. 2013.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SANTOS, Milton. **A Urbanização desigual:** a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. 2. ed. Vozes, 1982.

Palavras-chave: Imaginário socioambiental; Gestão; Parque Municipal; Percepção Ambiental; Unidades de conservação.

O MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PCN E O BNCC.

DUILIO QUEIROZ DE ALMEIDA - UFPR

SORAYA CORREA DOMINGUES - UFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PCN E O BNCC.

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

INTRODUÇÃO

Este trabalho encontra-se na área da Educação Ambiental, Epistemologia e Educação Física, é o resultado de estudos e pesquisas na disciplina de PROJETO INTEGRADO C, curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) nasce a intenção de escrever sobre os documentos de diretrizes da Educação Física e a Educação Ambiental. Partiu de análises sobre a presença de termos chaves em documentos oficiais atuais que baseiam a Educação Física escolar, inicialmente e pesquisando a Constituição Federal de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), mais especificamente o de Educação Física, e a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros documentos relevantes para a educação ambiental na escola.

Sustentado por autores que investigam a área da Educação Ambiental e a Educação Física, e devido a necessidade de compreender como esses documentos trazem a questão Ambiental, foi se construindo a ideia de realizar uma investigação sobre o PCN e o BNCC, especificamente sobre Educação Física. De modo que se elenca a seguinte problemática: qual é preocupação com a educação ambiental evidenciada nos documentos PCN's e BNCC?

Seguidamente o presente artigo tese como objetivo geral realizar uma busca no PCN Educação Física e a BNCC para materializar as diferentes preocupações que cada documento dedica para o meio ambiente na educação. Já os objetivos específicos são: a) Identificar o número de ocorrências para os descritores "Meio Ambiente, Natureza, Educação Ambiental, Educação Física e Meio Ambiente e Educação Física" nos documentos do PCN Educação Física e BNCC; b) Analisar as ocorrências obtidas; e c) Verificar como os documentos evidenciados tratam o Meio Ambiente e a educação.

METODOLOGIA

Para a metodologia tomou-se a teoria fundamentada em dados, fazendo uma análise dos termos chaves relacionados a Educação Ambiental e Educação Física em documentos relevantes para as diretrizes do ensino de Educação Física escolar. Os documentos analisados foram: o PNC[1] da Educação Física e o BNCC[2] como documentos basilares para o estudo comparativo. Destacou-se o descritor "meio ambiente" para a comparação dos documentos através de uma busca simples do termo no documento. Em seguida se foi realizado também uma busca nos

descritores “natureza, Educação Ambiental e Educação Física e natureza” que poderão complementar o presente estudo.

A partir dos resultados se abriu espaço as diferentes discussões. Para sustentar a presente metodologia nos apoiamos nos estudos de Creswell, 2007 quanto a técnica quantitativa de pesquisa ao se referir que o investigador faz raciocínios de causa e efeito e mensurações e uso de hipóteses.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É dedicado ao meio ambiente um capítulo inteiro da Constituição Federal de 1988. Ao fazer uma busca simples pela Constituição Federal encontramos o descritor “meio ambiente” 19 vezes, número moderado dado que se fazermos a mesma busca com o descritor “educação” aparece 74 vezes e para “saúde” encontramos 80 vezes[3]. Ao ler o capítulo da constituição nota-se que o meio ambiente é um direito e que para que se cumpra esta lei são exigidos vários tópicos dentre eles elenco o de preservar e restaurar os processos ecológicos, preservar a diversidade e integridade do patrimônio ecológico, controlar a produção que coloquem em risco o meio ambiente entre vários outros apartados. É evidente que a o meio ambiente está protegido pela lei, contudo ainda é ingênuo o exposto na constituição ao pensar em uma Amazônia e numa mata atlântica.

Na produção do conhecimento o descritor “meio ambiente” se evidencia também na plataforma *scielo* com 5.265 artigos, de igual maneira ao fazer a comparação com os descritores “educação” e “saúde” para o primeiro encontramos 31.524 e para o segundo 80.720 artigos[4]. Vê-se então, que mesmo havendo uma evidenciação do termo ainda é necessário uma preocupação maior com o meio ambiente também na área de produção cientifica.

Referente a aproximação do meio ambiente com a Educação Física autores como Leite e Caetano, 2004 dizem que são necessários mais estudos no campo da Educação Física relacionados aos saberes ambientalistas. Para Dias, 2001 o Educação Ambiental é uma possibilidade no campo da educação que produz conhecimento para o meio ambiente. Costa, 1997 reúne em um livro uma aproximação diferente áreas do conhecimento em torno do meio ambiente e o esporte. Domingues, 2011 evidencia que a fragmentação do conhecimento na formação de professores e a negligência do trato com o meio ambiente na formação de professores de educação física produz o descaço com o meio ambiente na educação. Cientes destas referências a investigação do presente artigo é pautada.

RESULTADOS

Depois da busca simples do descritor “meio ambiente” foi possível encontrar três vezes o termo “meio ambiente” no documento PCN de Educação Física e seis vezes no documento BNCC. Já o descritor “natureza” encontramos 11 vezes no PCN e 275 no BNCC. Com relação ao descritor “Educação Ambiental” obtivemos cinco vezes no documento do BNCC e nenhuma ocorrência no PCN. Não houve ocorrências para o descritor “Educação Física e meio ambiente” e por último com relação ao descritor “Educação Física” se encontraram 142 ocorrências para o PCN e com relação ao BNCC foram 60 ocorrências.

Tabela 1. Descritores buscados no PCN Educação Física e no BNCC.

	PCN	**BNCC**
Meio Ambiente	3	6
Natureza	11	275
Educação Ambiental	0	5
Educação Física e meio ambiente	0	0
Educação Física	142	60

A partir destes resultados nos permitimos fazer algumas reflexões com a pretensão de mobilizar a novas pesquisas que possibilitem maiores evidências empíricas referente ao cuidado com o meio ambiente na educação na organização da educação nacional. Através da leitura da tabela vemos que ainda o aspecto quantitativo reflete um descaso com os temas relacionados ao meio ambiente na educação. Não é pretensão deste artigo, mas é importante mencionar que a conjuntural política atual no Brasil promove esse descaso não apenas com relação ao meio ambiente, mas também em relação a educação em todo o território brasileiro.

Vê-se que o termo "natureza" no documento BNCC é o que tem mais ocorrências, pode-se pensar após esta verificação que o novo documento se preocupa mais com a natureza na perspectiva da educação contudo a pesquisa em questão não tem esta pretensão. Também se pode notar que não teve nenhuma ocorrência com relação ao descritor "educação física e meio ambiente" que se pode considerar em um primeiro momento que não se tem uma aproximação com os conteúdos de educação física e o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES

Como considerações apontasse que depois da verificação dos descritores nos documentos que regem a educação no Brasil temos que nos preocupar, claro que a presente pesquisa foi um estudo breve e superficial, mas digo que temos que nos preocupar pois apenas com este estudo breve já se nota que é pouco o cuidado que temos com o meio ambiente e a natureza nos lugares educativos. Ainda nem se entrou no campo da disciplina de educação física que quase zero.

Contudo sabe-se que tem professores que promovem boas práticas em suas aulas, inclusive de educação física, que educam sobre o meio ambiente porem é de indispensável importância que o meio ambiente e a natureza estejam amparadas por estes documentos, de modo que tais práticas sejam legitimadas pela lei e assim comprovada sua importância junto a educação. Depois disso fica claro a necessidade de mais pesquisas sobre o meio ambiente na educação e sobretudo na educação física que vão além da disciplina de Projeto Integrado C dado a relevância do tema para a formação de futuros professores que faram parte das dinâmicas e vida das escolas.

REFERÊNCIAS

COSTA, L. P. (Org.). Meio Ambiente e Desporto. Uma Perspectiva Internacional. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Portugal: Universidade do Porto, 1997.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto, Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOMINGUES, S. C. TAFFAREL. C. N Z. Ecoesporte: indicações curriculares para a formação de professores. In. REUNIÃO ESPECIAL DA SBPC/ SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA E INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA NA AMAZÔNIA, 7., 2001, Manaus, AM. Anais..., Manaus. Editora UFAM, 2001, p. 23-28.

LEITE, D. M. T.; CAETANO C. A. Educação física, esporte e lazer na natureza: preservação, modismo, apologia. Será tudo isso? Motrivivência, Florianópolis, ano 16, n. 22, p. 137-143, jun. 2004.

KUNZ, E. et al. Pensando o Currículo Coletivamente: Parceria UFSC - PMF. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO MÉDIO, 4., 1997, São Paulo. Anais... São Paulo: Editora da USP, 1997. v.1. p. 98-106.

[1] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf

[2] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

[3] Os dados foram retirados em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm na data de 21 de maio de 2019.
[4] Os dados foram retirados em https://search.scielo.org/?q=educa%C3%A7%C3%A3o&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=sa%C3%BAde&lang=pt&page=1 na data de 21 de maio de 2019.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação Física, Meio Ambiente.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RICARDO CASSAB - MACKENZIE

FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE

CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Poucos assuntos atuais possuem tanto apelo social, aplicabilidade acadêmica e potencial interdisciplinar quanto as questões ambientais. O fato de os elementos naturais terem suas especificidades aportadas nas mais diferentes ciências, atrelada a necessária adequação do comportamento humano à capacidade de resiliência da Terra, explica, respectivamente, pelo menos em parte, a difusão de trabalhos acadêmicos e adensamento das conferências internacionais atinentes à temática ambiental. Neste prisma, destas próprias conferências e discussões, emergem ferramentas normatizadoras e promotoras de ambientes sociais, particulares ou privados, empenhados na adequação de seus procedimentos com vistas à sustentabilidade. O Sistema de Gestão Ambiental à luz do que propõe a ISO 14001, é um exemplo disso. Difundido na década de 90, ele propõe parâmetros essenciais a criação de um sistema de gestão ambiental que atenda as necessidades legais, imperativos de mercado e expectativas das empresas que, neste trabalho, são representadas pelas instituições de ensino de educação básica. É neste pano de fundo que a Educação Ambiental (EA) ganha força e atenção. Ela é um mecanismo acelerador e de consolidação destas práticas verdes, principalmente nos ambientes escolares.

Sendo assim, o trabalho busca responder a seguinte interrogação: Qual é o papel e potencialidades da educação ambiental no processo de criação de um Sistema de Gestão Ambiental (SGA) em instituições de ensino de educação básica?

O objetivo geral é analisar o papel e potencialidades da educação ambiental no processo de criação do SGA em instituições de ensino de Educação Básica. Como objetivos específicos: a)Esclarecer os significados, funções e potencialidades do Sistema de Gestão Ambiental (SGA); b)Descrever e explorar o desenvolvimento teórico e intenções da Educação Ambiental (EA) ao longo da história; c)Relacionar as aptidões teórico práticas dos termos supracitados à luz do desenvolvimento de um cidadão ecológico mais presente e uma administração escolar mais atuante; d)Entender a realidade docente a respeito dos desafios que as temáticas ambientais oferecem. Objetivando o papel discente e docente; e)Explorar as capacidades da interdisciplinaridade como ferramenta pedagógica para o diálogo entre a EA e o SGA. f)Propor um eixo de aplicação da educação ambiental interdisciplinar, com vistas a atender a formação ecológica.

Para tanto, a metodologia utilizada foi a descritiva qualitativa, com análise documental, coleta de dados, entrevistas e questionários aplicados. Foram ouvidos no processo mais de 22 professores e 70 alunos do ensino básico de duas instituições de ensino particulares, uma localizada à cidade de Curitiba-PR e a outra na capital paulista. Os resultados descortinaram, mais uma vez, a realidade precária do ensino da educação ambiental nas escolas. A atenção,

mesmo que insipiente, costuma se dar nas instituições de ensino superior. Os currículos e planejamentos pedagógicos não se adequam aos requisitos legais concernentes ao que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a Base Nacional Comum Curricular. O discurso docente não atende às expectativas dos alunos e, por conseguinte, são raras as escolas que, hoje, possuem práticas ambientais consolidadas e corpo diretivo, docente e discente, empenhados a prospecção de sistemas de gestão ambiental em suas instituições. Por fim, as análises documentais e pareceres testemunhais desta dissertação apontam para o papel ímpar da educação ambiental neste processo que, à luz da interdisciplinaridade, é capaz de transformar a realidade escrutinada.

Mario Sergio Cortela, em seu livro Educação, Escola e Docência, quando fala sobre a relação entre professor e conteúdo, escreve: “há três caminhos para o fracasso: Não ensinar o que se sabe; não praticar o que se ensina; e não perguntar o que se ignora. (CORTELA, 2014, p. 96). De fato, há a necessidade pujante de que o professor seja o próprio conteúdo, ou seja, equalizar conteúdo e exemplo de vida é fator sine qua non para o êxito das relações de aprendizagem. Quando isto se aplica à EA, cabe ao professor manifestar em si o “Ser Ecológico”, ou seja, as práxis ambientais manifestam-se na essência do ser.

Por conseguinte, o docente deve também orientar seu trabalho pelo dever do domínio do conteúdo, e quando isto lhe faltar, que não lhe falta a consciência do dever de aprimorar-se. Não se espera do professor menos do que o saber e a lucidez na ministração do que se pretende. O caminho é a interdisciplinaridade, que pressupõe o intercambio e análise conjunta de assuntos comuns por disciplinas diferentes. Sob este prisma, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma ferramenta suigeneris para a aplicação da Educação Ambiental nas escolas, pois os temas ecológicos deixam de ser prerrogativa somente das disciplinas de Geografia e Ciências, como é comum que se aconteça, e passam a ganhar guarida nos demais ramos científicos. A realidade pedagógica e escolar contemporânea exige reflexões cada vez menos lineares, e isto se produz na inter-relação dos saberes e práticas coletivas, que criam identidades e valores comuns e ações solidárias diante da reapropriação da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes. É o que também afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s): “a interdisciplinaridade é essencial ao desenvolvimento de temas ligados ao Meio Ambiente, sendo necessário desfragmentar os conteúdos e reunir as informações dentro de um mesmo contexto, nas várias disciplinas” (BRASIL, 1999).

De acordo com Sato: "Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares contemplando diferentes disciplinas, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados." (SATO, 2003, p.25).

Dias Complementa: "O enfoque interdisciplinar preconiza a ação das diversas disciplinas em torno de temas específicos. Assim, torna-se imperativa a cooperação/interação entre todas as disciplinas. Ultimamente, tem sido, muito grande as contribuições por parte das artes, dado seu grande potencial de trabalhar com sensibilização, elemento essencial para comunicar-se efetivamente. Antes, a EA ficava restrita à Ciência e Biologia, o que foi um erro. Precisamos praticar a EA de modo que ela possa oferecer uma perspectiva global da realidade e não perspectiva cientifica global da realidade e não uma perspectiva cientifica e biológica apenas. São importantes os aspectos sociais, históricos, geográficos, matemáticos, de línguas, da expressão corporal, da filosofia, etc." (DIAS, 2003, p. 117).

Assim compreendida, a Educação Ambiental torna-se uma alternativa de ensino oferecendo à escola, uma grande chance de renovação. E dessa forma atua na base que se julga essencial nos projetos de implantação de Sistemas de Gestão Ambiental doravante capaz de dar continuidade às ações de minimização de impactos relacionados às práticas de determinadas instituições.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014, 126 p.

DIAS. Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. 8.ed. São Paulo: Gaia, 2003. 551p.

SATO, Michele. Educação ambiental. São Carlos: RiMa, 2002.

Palavras-chave: educação ambiental, sistema de gestão ambiental, ISO 14001, meio ambiente, interdisciplinaridade.

O RACISMO POR CYBERBULLYING INVESTIGADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA PEDAGOGIA DECOLONIAL

GABRIELA NUNES DE DEUS OLIVEIRA - IFC

DÉBORA DE FÁTIMA EINHARDT JARA - IFC

LILIAM CARINE DA SILVA LIMA - IFC

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apresentamos o recorte de um projeto de pesquisa desenvolvido no IFC - *Campus* Camboriú em 2018. O projeto trazia a proposta de discutir a influência da internet na formação de discursos promotores de conflitos com estudantes dentro e fora da escola. Com isso, a partir da análise das narrativas virtuais coletadas na rede sobre as categorias racismo e homofobia, pretendeu-se descobrir como alguns discursos a partir da prática de *cyberbullying* em suas diferentes representações se introduzem no cotidiano escolar, promovendo conflitos, muitas vezes causando situações que acabam culminando em evasão. O recorte deste resumo se dá nas discussões da categoria racismo e *cyberbullying*, investigados a partir da educação ambiental e das teorias decoloniais. O objetivo do projeto foi compreender como se dá o silenciamento e a invisibilidade social a partir da violência simbólica motivada por racismo, desvelada nos discursos de grupos majoritariamente normativos e hegemônicos em diálogos virtuais, contribuindo para a crise civilizatória e a evasão escolar, com base nos estudos socioambientais e na pedagogia decolonial. Para isso, foi preciso: conceituar crise civilizatória, *cyberbullying*, e colonialidade; coletar nas redes sociais narrativas sobre casos de racismo por *cyberbullying*; identificar nas narrativas situações de evasão escolar atribuídas ao assédio moral causado por *cyberbullying*; cruzar os dados coletados com as teorias socioambientais e decoloniais, visando compreender a formação dos posicionamentos éticos, estéticos e ideológicos dos grupos opressores. A metodologia foi de pesquisa exploratória em rede virtual, dividida nas seguintes etapas: no primeiro ano/etapa do trabalho, que foi desenvolvido de março a agosto de 2018, foi realizada a revisão bibliográfica através de leituras dirigidas e discussões em grupo acerca dos conceitos da Educação Ambiental e da Teoria Decolonial. A partir de setembro de 2018, realizou-se estudo acerca do *cyberbullying*. Ocorrem encontros mensais do grupo de pesquisa, com debates visando à interlocução das teorias ambientais, decoloniais e do conceito de *cyberbullying*. Em março e abril de 2019, iniciou-se a aproximação com grupos abertos no *Facebook* e *Instagram*, provocando-se o diálogo com questões abertas sobre o tema racismo, *cyberbullying* e evasão escolar. Deu-se também a coleta, sobre a mesma temática, em grupos fechados, em que foram realizadas postagens com perguntas para identificar relatos de assédio moral ligado ao racismo e sua possível relação com a evasão escolar. A etapa seguinte, em junho de 2019, consistiu na construção de um instrumento de coleta via plataforma *google forms*, com questionário sobre racismo e *cyberbullying* - este será divulgado nos grupos a partir de julho de 2019. Com os dados coletados, pretende-se a formação de um *corpus* textual a partir do qual discutiremos *cyberbullying* por racismo e evasão escolar (RODRIGUES, 2014). As narrativas coletadas serão analisadas através do método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A fundamentação teórica se dá na Educação Ambiental, que é uma das áreas que

ancoram este projeto. Entendemos a escola como um ambiente físico e social construído, em que se travam relações que podem ser harmoniosas ou conflituosas. Relações sociais são relações políticas, pois é preciso estar constantemente em negociações. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental, em uma perspectiva sociopolítica, pode ser uma possibilidade de intervenção nos conflitos que podem emergir nas relações de pessoas que têm visões de mundo, orientações religiosas, políticas e culturais distintas, pois:

> A educação ambiental como educação política é por princípio: questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitam descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares em diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica; em relação às práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes de dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (REIGOTA, 2009, 15).

Os possíveis conflitos que objetivamos investigar são aqueles que se passam nos ambientes virtuais e acabam por se estender aos ambientes físicos, ou seja, da internet para a escola, podendo culminar em evasão. *Cyberbullying* é o conceito que trata do assédio moral que as pessoas sofrem na internet. Isso pode se dar através da divulgação de fotos íntimas, ataques racistas, homofóbicos, sexistas, xenofóbicos ou qualquer outro tipo de violência que venha a causar danos emocionais. Segundo mapeamento realizado pelo CGI (2012) com jovens e pais de todas as regiões do Brasil, sobre como as crianças e adolescentes estão utilizando a internet, 70% dos jovens, entre 9 e 16 anos, têm perfis em redes sociais e 68% usam a internet para "navegar" nessas redes sociais. Entre crianças de 9 e 10 anos, esse valor abrange 44% no total. Já entre pré-adolescentes de 11 e 12 anos, o percentual de usuários de redes sociais chega a 71%. Dentre estes, a maioria sofreu ou praticou *cyberbullying*. Segundo Correa, Souto e Ortigara (2018), o *cyberbullying* começa de forma sucinta, confundindo-se com uma brincadeira, e quando a vítima percebe que não se trata disso, a violência mascarada de brincadeira já ultrapassou o limite do suportável. Essa situação pode resultar no abandono escolar e, no pior dos casos, na manifestação da violência fora do campo virtual, chegando aos espaços físicos escolares. Nosso problema de pesquisa são as situações de assédio na internet que podem culminar desde a evasão escolar, até situações de resultados extremos, como a chacina de Realengo. Um aspecto relevante é entender que somos uma sociedade em rede, onde nosso mundo está em processo de transformação estrutural há décadas. É um processo multidimensional que está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e da informação, que começam a tomar forma nos anos 1960 e se difundiram de forma desigual por todo o mundo (CASTELLS, 2006, p.17). Esse fenômeno evidencia uma vivência social diferenciada: o compartilhamento de ideias, valores, conhecimentos e conceitos com muita facilidade potencializados na *web*, que conecta e aproxima as pessoas. De acordo com CASTELLS (2006, p.18), a comunicação em rede transcende fronteiras, pois é global e, assim sendo, chega com considerável velocidade a espaços longínquos, caracterizando o imediatismo. Ao mesmo tempo em que uma sociedade em rede agrega valor no sentido de difundir-se poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia, ela traz também a possibilidade de ser instrumento de violência simbólica, assédio ou perseguição a indivíduos ou grupos sociais específicos. Nesse contexto, estudos sobre *cyberbullying* e escola são relevantes, e optamos por trazer ainda a questão do racismo junto a ele. *Cyberbullying* define-se, segundo Burin (2010, p. 52), como a "prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por um indivíduo ou grupo com intenção de prejudicar outrem". Consiste em maltratar, agredir,

violentar, expor o outro de forma sistemática. As diferenças étnico-raciais, religiosas e da diversidade sexual têm sido desde sempre objeto de conflitos dentro das escolas, mas é possível observar que atualmente esses temas têm se acirrado com a facilidade de discutir nas redes sociais sem que seja preciso um embate direto. A teoria decolonial, nesse sentido, visa à desconstrução do pensamento hegemônico tido como norma e padrão. Desconstruir, portanto, tais pensamentos vistos como padrão nos impulsiona a criar e recriar uma proposta que discuta a colonização do ser e do poder, para, a partir desse contexto, propor novas formas de ver o outro através de uma visão que o inclua em todo o contexto da equidade. Walter Mignolo (2008) já dizia que a modernidade produz feridas coloniais, patriarcais e racistas que são geradoras do preconceito e consequentemente da violência contra o outro.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições: São Paulo, 2011.

BURIN, Luiz Henrique Teixeira de Andrade. **CYBERBULLYING**: um problema nas redes sociais. 2010. TCC (Tecnólogo em Informática para Gestão de Negócios) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Faculdade de Tecnologia São Bernardo, São Bernardo do Campo, SP. Disponivel em: https:/PT.scribd.com/doc/50155597/TCC-cyberbullying-um-problema-nas-redes-Sociais. Acesso em: 16 de julho de 2018.

CASTELLS, M. A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In CASTELLS, M., & CARDOSO, G. (orgs.). **A sociedade em Rede**: do conhecimento à Acção Política. Debates: Lisboa, Presidência de República: 2006, (p.17-30)

CORREA; SOUTO; ORTIGARA: Sociedade em rede: como o *cyberbullying* tem afetado os jovens. **Revista Próciências**, Pelotas, Vol.1.n 1. Dezembro, 2018.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “ideia da américa latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239252, Maio-Ago. 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 5º reimpr. da 2ª ed. - Brasiliense: São Paulo, 2009.

RODRIGUES, João Batista. **Racismo e evasão escolar**. (Monografia). IFCH.UFRGS, Porto Alegre, 2014.

Palavras-chave: Racismo; Cyberbullying; Evasão escolar; Educação ambiental; Decolonialidade.

O USO DE DESENHOS HISTÓRIAS INFANTIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Perante a constante importância dada ao conjunto de problemas ecológicos, aliado da proteção à natureza, as instituições de ensino se tornaram importantes espaços de discussão e reflexão visando elaborar conscientização e possíveis soluções que amenize os problemas ambientais. Desta feita, busca-se por meio da sensibilização da população sobre como se relacionar com os elementos naturais, a desenvolver o ideário da sustentabilidade e qualidade de vida sem destruição do meio ambiente.

Com isso o tema Educação Ambiental vem tendo cada dia mais relevância na educação da população, visto que as futuras gerações precisam ser educadas com o ideário da preservação da natureza. Para isso, as atividades de Educação Ambiental precisam promover o aprendizado e a mudança de comportamento do ser humano que vive em harmonia com a natureza.

Neste sentido, este trabalho é fruto de uma prática desenvolvida em conjunto com o 2o ano de uma escola municipal em Londrina, visando desenvolver uma prática pedagógica de Educação Ambiental, aliando o uso de histórias infantis, desenhos e diálogos com as crianças.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Dada a problemática acima, o intuito do trabalho é promover uma discussão salutar a respeito de metodológicas de ensino-aprendizagem da questão ambiental, trazendo a ribalta da discussão o uso de histórias infantis para a promoção da mesma.

Com a questão ambiental tomando força nos últimos anos, e a crise do ensino pedagógico memorizador e enciclopedista, cria-se a então a rica possibilidade de discutir novas maneiras pedagógicas de desenvolver o ensino da educação ambiental, desta feita os objetivos específicos do trabalho é também levar a sala de aula uma nova maneira de discutir a temática com crianças.

METODOLOGIA

A realização do trabalho deu-se em duas etapas, a saber: a pesquisa teórica e a aplicação prática. Buscando desenvolver uma educação ambiental de forma dialogada com os estudantes, a pesquisa teórica serviu para embasar a prática em si, desta maneira a mesma centrou-se em buscar referências, maneiras de promover a discussão da questão ambiental, além de novas metodologias de ensino com a mesma finalidade.

A segunda deu-se na prática escolar. No dia do meio ambiente, 05 de junho de 2018, foi aplicada em uma escola municipal de Londrina/PR a prática da educação ambiental por meio de uma oficina desenvolvida junto ao segundo ano do fundamental I. Diante disso, este trabalho sistematiza todos os acontecimentos de ambas etapas, visando contribuir na discussão da educação ambiental por meio de novas metodologias didáticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente algumas correntes pedagógicas da educação preocupam-se em contribuir para a formação de um indivíduo crítico, responsável e atuante. Isso pode se dar com trocas sociais que aconteçam seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. A Educação Infantil é uma fase ideal para a formação do interesse pela leitura, arte, e formação cognitiva, pois é nesta fase são formados os hábitos da criança. Desta feita, escolas de Educação infantil

são um local onde as crianças devem interagir socialmente, receber influências socioculturais, visando desenvolver aprendizagem com tom crítico da realidade (LAZIER, 2010).

Nesse sentido a oralidade, bem como desenhos, são muito importantes na Educação Infantil, pois enriquecem a comunicação e a expressão das crianças, uma vez que as mesmas fazem uso de linguagem a todo momento, favorecendo assim a interação social. Neste sentido, torna-se papel do educador infantil assumir um compromisso de criar o hábito de contar histórias e despertar curiosidade nas crianças para que criem suas hipóteses, e desenvolvam seus pensamentos e abstrações (LAZIER, 2010).

Sendo a leitura um estímulo para desenvolver a capacidade crítica de interpretação e interação social, oferecendo, assim, um contato com o seu mundo imaginário, a oralidade conjunta as crianças pode contribuir para o mesmo objetivo. Qualquer que seja a idade, apenas uma estória que esteja conforme aos princípios subjacentes aos processos de pensamento pode convencer ou refutar. exclusivamente verdadeiro para a criança (LAZIER, 2010).

As histórias infantis levam uma proximidade do mundo real para um mundo imaginário, no qual as crianças sentem, se consolam, relacionam o próprio real com o imaginário, despertam curiosidade, acreditam ou refutam, pois, a visão de mundo aí apresentada está de acordo ou não com a sua. Desta maneira, fica claro a grande importância do trabalho com a leitura, e a contação de histórias, uma vez que se incentivada desde o berço, a criança aprende a gostar do livro, da leitura, pelo afeto, sendo por meio deste que a criança aprende e desenvolve o seu senso crítico.

Tendo em vista esse arcabouço pesquisado, pôde-se constatar que a contação de histórias e a produção de desenhos contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social, despertando a criatividade, imaginação e curiosidade de forma mais prazerosa. A proposta então do trabalho então é explorar a temática ambiental por meio dessas maneiras de desenvolvimento mais crítico e aguçado das crianças, visando contribuir para a formação de futuras gerações que pensem a problemática ambiental como extensão da própria vida e sobrevivência da sociedade.

RESULTADOS

Tratando-se de crianças de tão tenra idade, a oficina teve início com a recepção dos estudantes e perguntas referentes a seus entendimentos sobre o meio ambiente. Como esperado, e se tratando de crianças onde o senso comum é aflorado, a definição de meio ambiente para os mesmos era a reprodução de ideias naturalistas, de florestas, de flora e fauna, e elementos distantes de suas realidades. Porém isso não deve ser repreendido, uma vez que não é um erro total ou grave, afinal tratam-se de crianças de até 6 anos, mas é interessante notar como a ideia naturalista é fixada na sociedade, limitando a reflexão e ação dos sujeitos.

O segundo passo da oficina então é desconstruir este ideal. Fora explicado aos estudantes que a concepção de meio ambiente é muito mais ampla que a simples ideia naturalista e desconecta da realidade, e que seus elementos estão na realidade cotidiana dos estudantes, pois o meio ambiental é tudo aquilo que vivemos e experenciamos e não zelo com o mesmo pode nos afetar diretamente.

Neste momento a reação dos alunos era de surpresa, mas o entendimento começava a acontecer, uma vez que exemplos da realidade por parte dos mesmos começavam a surgir. Isso com um falando que morava perto de um riacho e como a comunidade do local lidava com o recurso hídrico, outro falando das árvores perto de sua casa, outro falando da queimada que teve em seu bairro, na enchente em dia de chuva, e outros exemplos que mostrava o meio ambiente estar ligado com sua realidade.

Desta maneira, sentados em círculos no chão e visando discutir a problemática do cuidado com a água, começou-se a narrar a seguinte história:

"Era uma vez um menino, filho de um pescador, que morava próximo de um rio. A pesca era a fonte de sustento de toda a família. O pai todas as vezes que ia para o rio chamava o garoto, que sempre o acompanhava. O garoto gostava muito da natureza, e ficava observando a paisagem e tudo que havia em volta. Mas um dia o garoto percebeu que a paisagem do rio e do que havia em volta estava começando a mudar negativamente."

Muito agitados, os estudantes na viagem lúdica que promove a história, começaram a dar outros exemplos de sua realidade, mostrando que também havia o descuido com os recursos hídricos pelo descarte incorreto de lixo, corte de árvores e queimadas nas proximidades dos rios, ou o simples descarte de lixo em terrenos vazios próximos a comunidade em que vivem. Essa discussão se faz importante pois o estudante começa a refletir sua realidade, e tratando-se de crianças isso acontece de forma aguçada uma vez que os mesmos são grandes observadores.

A proposta da atividade então era que os estudantes continuassem a história em desenhos, apontando uma continuação da história com atitudes que poderiam ser feitas pelo garoto para mudar positivamente o cenário de degradação, ou seja, a era desenhar ações que interferissem na preservação do rio da história. Segue abaixo o desenho de alguns dos estudantes e fotos da oficina:

É possível perceber por meio dos desenhos, a consciência no caso de manutenção da vegetação vizinha ao rio, por isso representações com muitas árvores foram feitas. Outro ponto é que na maioria fora representado seres humanos no local, mostrando assim a ciência de que é um papel social o cuidado com a natureza. Terminado isso, o terceiro fora voltar a sentar em circulo e discutir o que os estudantes representaram. Nesta que talvez fora o ponto alto da reflexão, os estudantes mostraram seus desenhos ao mesmo tempo, pelos exemplos dados anteriormente de sua realidade, foi possível questiona-los de quais ações poderiam fazer para mudar sua realidade anteriormente.

Com isso apareceram muitas ideais de intervenção na realidade, com ações feitas em pequena escala que poderiam impactar socialmente o local, vários alunos mostraram-se energicamente dispostos, após as descobertas, de ajudar na conscientização de seus familiares para o cuidado do meio ambiente e sobretudo da água.

Desta maneira, se faz interessante ver na prática a problemática ambiental sendo promovida de outra maneira que a enciclopedista e expositiva. Onde com o império do diálogo com as crianças, e as fazendo sentir-se parte do conhecimento contribuiu positivamente compreender o que é de fato o meio ambiente, como ele se dá em sua realidade, e como preservá-lo.

REFERÊNCIAS

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do conceito de Meio Ambiente com crianças por meio da "Contação de Histórias": uma contribuição à educação ambiental.** 2010.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Contação de Histórias; Desenhos.

OLHARES SOBRE O AMBIENTE: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS.

MARCIA ANDRADE O BELLO - SEC- BA

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OLHARES SOBRE O AMBIENTE: PERCEPÇÕES ESTUDANTIS.

"a linguagem tem em si uma dimensão moral: não se pode dizer mato sem fazer um julgamento negativo sobre o espécime botânico que se acabou de enquadrar na categoria "mato". (ATWOOD,2004, p.144)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que ora submetemos ao XIV EDUCERE- Congresso Nacional de Educação, realizado em parceria com o V Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE) e o VII Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), realizado pela PUCPR, na cidade de Curitiba, tem como tema perceber a compreensão de estudantes do Ensino Médio sobre o conceito de "ambiente". Apontando como horizonte a dialogicidade ambiental, uma percepção das questões sócio-políticas e ambientais imbricadas e deslizantes umas sobre as outras.

A dialogicidade ambiental é constituído de elementos comuns aos demais estratos de EA. Caso contrário, seria um novo estrato e não uma renovação do estrato conceitual da EA. Entretanto traz como elemento diferenciador o diálogo gadameriano, no qual existe uma obrigação dos "interlocutores a se reconhecerem mutuamente como pessoas responsáveis" como "coautores de um saber em devir" (FLICKINGER, 2014, p. 60).

Há algum tempo, a preocupação com as questões ambientais figuram em debates nos mais variados setores da sociedade, sob o argumento de que precisamos preservar o planeta Terra para a atual e as futuras gerações. Nesta caminhada, preocupações com a questão ambiental levaram a ONU (Organizações das Nações Unidas) a promover, de 05 a 16 de junho de 1972, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada na Suécia. Da conferência, foi gerado o Plano de Ação Mundial e a "Declaração sobre o Ambiente Humano". Esta declaração recomendava a necessidade de efetivar um programa de Educação Ambiental Internacional Interdisciplinar com a finalidade de orientar a população acerca do que podem fazer – na medida das possibilidades – para conservar e proteger o meio ambiente.

No Brasil, o legislador constitucional de 1988 consubstanciou a preocupação mundial com o meio ambiente ao inserir no "Título VIII – Da ordem social", o capítulo VI específico sobre o tema, denominado "Do Meio Ambiente". No art. 225, está definido que compete ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para presente e futuras gerações. Consta no inciso VI, do referido dispositivo, a promoção da educação ambiental (EA) como forma de conscientização pública para preservação do meio ambiente, dentre outros norteadores das políticas públicas. Assim, sob a égide da Constituição Federal, a EA foi institucionalizada em todo sistema legal brasileiro.

Importante destacar a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, quando foi elaborada a Carta Brasileira para Educação Ambiental. Esta se constituiu como um

dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, consequentemente, de melhoria da qualidade de vida.

Variados autores discutem sobre a necessidade de re-dimensionar a percepção dos indivíduos acerca do meio ambiente. A autora Isabel Carvalho, chega a destacar a contribuição da EA para plasmar a emergência de um sujeito ecológico. Este indivíduo seria "[...] capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradição contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável." (Carvalho, 2005, p.54).

Desde a promulgação da Carta Magna, já se passaram mais de 30 anos e várias instituições governamentais e programas foram implantados na rede educacional buscando formar cidadãos conscientes da questão sócio-ambiental e da inter-relação homem- ambiente. Esta pesquisa buscou, de maneira geral, perceber: qual a concepção de "ambiente" de jovens estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Salvador?

A percepção é uma comunicação, interpretação e uma certa valoração da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo. E, mostrar sua concepção de ambiente significa, também, se mostrar! Mostrar como se pensa, como se coloca na relação... É trazer a sua cosmovisão, sua visão de mundo, sua ancestralidade para o diálogo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa quanti-qualitativa tem no espaço escolar seu locus de estudo, pois propõe refletir acerca dos processos de significação pessoal que emergem de práticas pedagógicas para a construção conceitual do termo "ambiente". Foi realizado procedimento metodológico da pesquisa exploratória, através da revisão de literatura acerca dos aportes teóricos históricos, legais e conceituais em EA e das suas contribuições para cidadania, bem como a abordagem etnográfica pelo envolvimento pessoal do pesquisador na situação da pesquisa. Como desenvolvimento da pesquisa, delineou-se o caminho percorrido, descrevendo ações empreendidas no componente curricular de Biologia, buscando interpretar e compreender o outro, o fazer do e com o outro nas práticas educativas ambientalizadas. A EA se mostra como via de re-conexão dos modos sustentados por valores e princípios intersubjetivamente acordados para uma sociedade mais justa socioambientalmente.

Mas, qual dispositivo se utilizaria que trouxesse agilidade, poética, sensibilidade e atraísse estes jovens a ponto de manifestarem sua forma de "ver" o ambiente? Assim, lançou-se mão de uma ferramenta inusitada: a câmara do celular. A opção pela linguagem visual teve como objetivo mais específico apresentar o uso pedagógico do celular, diminuir as diferenças de habilidades pictóricas, atrair os estudantes para execução da atividade e proporcionar uma situação de relaxamento que propiciasse aflorar uma percepção mais poética acerca do objeto de estudo.

Esta pesquisa foi realizada através de uma atividade pedagógica do componente curricular de Biologia e teve como campo de pesquisa os alunos das turmas 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Cada série possui um grupo virtual na mídia social WhatsApp, aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas que possibilita aos usuários troca de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos.

Inicialmente, foi proposta aos estudantes a realização de uma imagem autoral que traduzisse o conceito de "ambiente". Para evitar direcionamentos, a tarefa foi solicitada sem uma pesquisa bibliográfica preparatória ou discussões em classe sobre o tema. Referencio Margaret Atwood quando declara que "a linguagem não é moralmente neutra porque o cérebro humano não é neutro em seus desejos." (2004, p. 146). E eu pretendia esconder minhas concepções através do meu silencio verbal.

Assim que as primeiras produções foram postadas surgiu a primeira instabilidade conceitual: a autoria. Ocorreram discussões, interações, os conhecidos "pitacos" entre os alunos. Lógico que

chamaram um juiz para dirimir as dúvidas, melhor dizendo, uma juíza: a professora. Naquele momento, percebi ser melhor demorar em responder as mensagens, a fim de dar oportunidade para eles exercerem um protagonismo nas decisões.

Outro aspecto interessante foi a solidariedade entre os alunos com aqueles colegas que, por variados motivos, estavam sem celular. Eles postavam com celular do colega e identificavam quem era o autor da tarefa. Alguns recorreram a familiares para a postagem da atividade. E também houve uma mãe que se manifestou contraria à atividade por entender ser um estímulo ao uso de celular.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Resolvido, ou pelo menos, acordado entre os pares o alcance da autoria da imagem, as postagens fluíram e resultaram em 62 imagens e dois vídeos. Alguns escreveram pequenos textos explicativos do que pretenderam "mostrar" nas fotografias outros se limitaram ao envio da imagem. Alguns fotografaram sem qualquer cuidado com enquadramento, luz ou precisão, outros utilizaram editor de imagens bidimensionais. E outros ainda cuidaram de realizar a atividade de maneira simples e prática.

De maneira geral, as imagens enviadas dão continuidade à concepção da "ambiente" como sinônimo da natureza, excluem os seres humanos e os espaços construídos pelo homem. Nas imagens apresentadas, percebe-se o predomínio de uma visão naturalista-conservacionista que reconhece o valor intrínseco da natureza e que deveria permanecer fora do alcance do ser humano.

Outros, em menor número, clicaram relações interacionais entre seres humanos, sozinho ou com outros espécimes, de espaços construídos culturalmente, buscando uma sociobiodiversidade. É possível, ainda, identificar uma concepção socioambiental, que percebe uma racionalidade mais complexa, um campo de interações entre cultura, a sociedade e a base física e biológica.

Estes resultados parciais, ora compartilhado neste EDUCERE, pretende contribuir com a sobreposição do abismo entre o passado e o presente na EA. Partindo da ideia que um ato imagem compreende que não há limites na concepção do seu ato mas também no ato de sua recepção.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. Negociando com os mortos. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

CARVALHO, I.C.de M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICKINGER, H. G. Gadamer & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ato fotográfico; Dialogicidade ambiental

PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A HORTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA LISBOA SCROCCARO - PUCPR

FERNANDA DA SILVA VILIOTI - PUCPR

BRUNA PEDROZO DE MORAIS - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo analisar práticas relacionadas a horta escolar no que se refere a sua contribuição para a Educação Ambiental (EA). Para tanto buscou-se mapear e analisar práticas de Educação Ambiental desenvolvidas em uma instituição de ensino integral, que contempla a Educação Infantil, em um bairro de Curitiba, Paraná. A instituição observada tem um propósito muito forte em formar cidadãos conscientes, éticos e solidários, é partindo desse princípio, que se explora a natureza e o contato com o meio ambiente. Com base nos estudos teóricos, desenvolvemos a pesquisa em um campo empírico: um Centro de Educação Infantil, localizado em Curitiba, Paraná. A fim de alcançar os objetivos propostos, optamos por utilizar a metodologia qualitativa que segundo Minayo (2014, p.202) na "pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial", portanto, adotamos como procedimento de coleta de dados para a pesquisa, a observação, baseado nos Indicadores de Educação Ambiental na Educação Infantil, criado pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental (GEPEA), da PUCPR. A partir disso, foram realizadas sete observações em uma turma de infantil 5, que ocorreram uma vez por semana, durante o aprofundamento do trabalho da horta na escola, além disso, elas foram registradas através de anotações, buscando sempre anotar as falas e os movimentos da professora e das crianças. A Educação Ambiental é essencial quando se trata de educação no país. Cada vez mais a sua inserção no âmbito educacional, vem ocorrendo, principalmente pela obrigatoriedade da EA se fazer presente em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2012). Para a fundamentação teórica utilizamos os seguintes autores: Guimarães (2017), que traz a importância da EA crítica na escola, a fim de ensinar bons comportamentos. Pois, segundo Saheb e Rodrigues (2016, p.84) "ainda hoje encontram-se práticas nas quais a EA é reduzida a atividades voltadas à separação do lixo e à economia de água, desprovida da reflexão e questionamento sobre o processo como um todo", ou seja, ainda falta desenvolvimento na EA em relação a Educação Básica. Reigota (2010) destaca a formação de cidadãos críticos e conscientes, que saibam intervir nas próprias ações. Tiriba (2010), traz uma grande contribuição da relação da criança com a natureza, oferecendo alternativas para as propostas pedagógicas que promovam a interação, o cuidado e a preservação. Boff (2012), traz um estudo focalizado no cuidado e na sensibilização, além de outros autores que se fizeram necessários. Para a análise dos dados optamos pela análise de conteúdo, na perspectiva de Minayo (2014), a partir disso, buscou-se interpretar os dados obtidos, através de três etapas: a pré análise, onde foram realizadas leituras flutuantes, a fim de identificar dados significativos. A segunda etapa foi a exploração do material, onde identificou-se as palavras de maiores ênfases, como interação e cuidado. Na terceira etapa que é o tratamento dos resultados, foi feita a divisão de duas categorias, denominadas "Horta na

Educação Infantil" e "Educação Ambiental na Educação Infantil", essas categorias foram formadas relacionando-se com as bases teóricas previamente estudadas no decorrer da pesquisa. Por meio da análise dos dados foi possível identificar que mesmo havendo a presença de práticas docentes envolvendo a Educação Ambiental, existe uma grande defasagem na área, principalmente na exploração da horta nas escolas, tendo em vista, que essa tem grande importância para o desenvolvimento da consciência ambiental e contribui para reflexão das próprias ações do indivíduo, podendo assim garantir um futuro sustentável. A horta, assim como outros espaços destinados as práticas de EA, são vistos como recursos pedagógicos que se estendem além dos limites escolares, desenvolvendo atividades de forma dinâmica e coletiva, proporcionando reflexões e dando oportunidade para que as crianças tenham o contato com a natureza que muitas vezes, não tem em casa. A forma com que a professora observada trabalha, explora muito a interação e a afetividade, para que as crianças saibam cuidar do meio ambiente como algo que é para todos. Além de trabalhar cada passo em grupo, para que uma criança auxilie a outra, com esse contato, um aprende com o outro. A Educação Infantil constitui-se pela fase de maior importância para o desenvolvimento humano, principalmente quando se trata das dimensões intelectual e moral, sendo assim, explorar o contato com a natureza proporciona mudanças de comportamentos e atitudes, a horta nesse sentido, contribui para a reflexão das próprias ações no meio inserido.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo, Hucitec editora, 14°edição, 2014.

SAHEB, Daniele. RODRIGUES, Daniela Gureski. A Educação Ambiental na Educação Infantil: limites e possibilidades. São Luiz, v. 23, n. 1, jan/abr, 2016.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Horta, Educação Infantil

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS, VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES AMBIENTAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ/PARANÁ

VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL

EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL

IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O município de Paranaguá apresenta demandas ambientais complexas, emerge a necessidade de repensar um espaço alternativo na Educação, uma Escola Ecológica. A Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI) do município possui o Complexo Esportivo Educacional Municipal, composto pelo Complexo Esportivo Fernando Charbub Farah, Ginásio de Esportes Albertina Salmon e o Complexo Olímpico de Natação Nereu Gouvêa que após reformas, adaptações e processo licitatório que já iniciou será o espaço ideal para a realização dessa escola alternativa. A pesquisa pretende repensar os momentos de formação permanente dos profissionais que futuramente irão integrar o quadro docente deste espaço alternativo.

O artigo objetiva compreender como pode se dar a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) democrático, com foco na Educação Ambiental, na Rede Municipal de Paranaguá. Além de diagnosticar as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas instituições, relacionar os conceitos que os sujeitos pré-definem de Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização com a Educação Ambiental e construir com os sujeitos da pesquisa fundamentos de um PPP que desse suporte à formação permanente de professores, mirando a transformação social e local, como caminho de uma prática docente crítica sobre o ambiente.

O caminho de análise dos achados da pesquisa assume como método o materialismo histórico-dialético, como aporte da metodologia qualitativa, assume a pesquisa participante, entendida com um ato político assumido em que a neutralidade científica deixa de existir, “Deve-se partir sempre da busca da unidade entre teoria e prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente” (BRANDÃO 2006a, p.40).

O processo metodológico para coleta de dados e dos registros teve uma divisão temporal. No primeiro momento, foi realizada a construção do Diagnóstico Inicial, quando foram privilegiados dois instrumentos: a observação livre com registro em diário de bordo, considerando os 2 encontros realizados na SEMEDI com os 12 técnicos docentes e um questionário com 10 perguntas abertas, enviado via e-mail para as 58 instituições de ensino da rede a ser respondido pelos gestores (Diretor ou Pedagogo).

O segundo momento da pesquisa após o diagnóstico teve continuidade com mais 7 encontros de grupo de discussão, totalizando 9 durante a pesquisa, com registros em diário de bordo. Os dados obtidos nessa fase se deram pelos conceitos definidos pelos participantes da pesquisa, a integrar um PPP voltado à perspectiva da Educação Ambiental, sendo eles: Escola Ecológica, Escola Pública, o Bem Viver e Humanização e da formação permanente com os Pedagogos das escolas municipais de Paranaguá, um grupo aproximado de 35 profissionais por encontro, com a variação de acordo com a presença no dia.

Os encontros de formação permanente com Pedagogos ocorreram na SEMEDI de Paranaguá, no 2° semestre de 2018, com 4 encontros e com o propósito de apresentar uma construção coletiva de formação a partir da demanda real e dificuldades das escolas. No decorrer do 1° semestre de 2019 foram desenvolvidos mais três encontros, quando emergiu a sugestão de trabalhar a partir dos PPP das instituições.

O CAMINHO E OS CONCEITOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A cidade de Paranaguá turística, histórica e enriquecida pelas belezas naturais, como ilhas, rios, paisagens da Mata Atlântica, casarões localizados às margens do Rio Itiberê e todo centro histórico retratam o início da colonização no estado do Paraná. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2018), a área do município compreende uma extensão territorial de 806,225 km² e uma população estimada de 153.666 habitantes.

Acerca da realidade do magistério municipal, este é respaldado pela legislação que garante aos profissionais da rede de Paranaguá o ingresso de acordo com o art. 37 da Constituição Federal (CF) de 1988 depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei.

Para ingressar no quadro de servidores da rede municipal se faz necessária a participação em concurso público em todas as suas fases, bem como o atendimento aos requisitos da Lei Complementar Municipal nº 46, de 11 de maio de 2006, que nos artigos 6º, 218º e 219º especifica que os profissionais deverão ter os requisitos básicos. O quadro da SEMEDI no ano de 2018 apresentava 1.688 servidores profissionais da Educação, desempenhando diferentes funções como: Professores, Educador Infantil, Monitores, Pedagogos, Professor de Educação Física, Professores de Inglês, Professor de Artes, Bibliotecário, Equipe Profissional de Apoio Administrativo e de Operacional no Desenvolvimento Educacional.

Mudanças no sistema próprio, reformulação do currículo com supressão dos cadernos pedagógicos a partir da construção coletiva do Currículo Municipal e quadro de servidores efetivos através de concurso público revelam movimentos que contribuem para qualidade no ensino no município de Paranaguá, principalmente quando se institui, em nível nacional, um cenário político e econômico que entende a Educação como gasto e não como investimento.

Sendo o PPP o documento que fundamenta as práticas educativas na perspectiva de construção coletiva e participativa dos sujeitos integrantes a esse ambiente, Fagundes (2009) entende o PPP como um instrumento de muitas possibilidades, principalmente quando discutido e construído com a intencionalidade emancipatória; o conjunto de elementos necessários à construção de um projeto que passa por inúmeras fases, como também pela influência da prática social, dos marcos regulatórios e das relações históricas desenvolvidas por seus sujeitos (FAGUNDES, 2009).

Para dialogar sobre a inserção da EA como um dos pilares na construção do PPP de uma Escola Ecológica, é necessário destacar a importância da análise da institucionalização da EA sob a perspectiva que fundamenta e dá vida à Educação, é construída nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, as quais têm papel fundamental a formação dos atores responsáveis pelo processo educacional com foco em Educação Ambiental.

A formação continuada é premissa para que os professores se afirmem como sujeitos da formação e na sua coletividade criem uma identidade profissional na qual sejam reconhecidos

como verdadeiros construtores e portadores do conhecimento. Dentre as debilidades encontradas entre os professores, destaca-se a falta de legitimidade na sua identidade, as práticas pedagógicas, o não se assumir como profissional do magistério e as legítimas funções inerentes a sua verdadeira atribuição. Ao se auto afirmar como um professor, ele assume seu verdadeiro papel na sociedade e por si mesmo investirá todo o saber de que é portador positivamente nas suas práticas, reconstruindo, assim, os sentidos das suas ações.

OS ACHADOS DA PESQUISA

Inicialmente são decorrentes do Diagnóstico Inicial com a intencionalidade de mapear as instituições com práticas emancipatórias e com a inserção da comunidade em relação à Educação Ambiental. As percepções, no que se refere a projetos próprios das escolas ou CMEIs, 53% afirmam que são projetos próprios. Os demais destacaram que mantêm parceria com outras secretarias e órgãos. A respeito da efetiva participação da comunidade, uma questão aberta no questionário, 11% alegam que associam a comunidade como participante efetiva dos projetos envolvendo práticas em meio ambiente, a compreensão de comunidade entende-se os alunos e os seus familiares.

As três primeiras questões apresentadas no questionário eram de identificação da instituição: número de profissionais atuantes e de crianças atendidas; o quarto questionamento era sobre o período de atendimento: 53% destacam ser em período integral, determinando o número de crianças que não compreende o número total de discentes, e 47% em período parcial.

O sexto questionamento almejava compreender se os projetos realizados nas instituições são inseridos nos PPPs e 53% destacaram que estão descritos. Duas respostas apresentam dúvidas: “no P.P.P. está incluso de maneira geral nas áreas de conhecimentos, mas não foi especificado”, do CMEI A.C.R., e “Sim, como atividades”, da Escola H.P.C. As demais instituições afirmam não contemplar nos PPPs os projetos voltados à EA, totalizando 47%.

Nos meses iniciais de estudo e discussões com o grupo de pesquisa foi sendo fundando caminhos que permitiu a emersão de subsídios para a compreensão e construção de um PPP democrático, com foco na Educação Ambiental. O movimento da pesquisa avançou com encontros de formação dos Pedagogos no resgate do papel do de formador em serviço nas instituições, como uma possibilidade a ser trilhada até chegar às características do PPP.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação na pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D.R. (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988.

FAGUNDES, M. C. V. Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando a formação emancipatória. Tese de Doutorado – Universidade do Vale do Rio do Sino, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

PARANAGUÁ. Lei Complementar n° 46. Institui plano de carreira, cargos e vencimentos do pessoal do poder executivo do município de Paranaguá e dá outras providências. PR, 29 jun. 2006.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Educação Ambiental; Formação de Professores; Rede Municipal de Educação de Paranaguá.

REPRESENTAÇOES SOCIAIS DE ACADÊMICOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

FERNANDA CRISTINA SANCHES-CANEVESI - UEM

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Assuntos relativos à proteção ao meio ambiente, tem sido amplamente difundidos nos meios de comunicação em massa, bem como, no meio acadêmico. Nesse aspecto, é fundamental engajar a discussão acerca da necessidade do desenvolvimento de uma educação ambiental que fundamente as compreensões acerca da problemática ambiental (GAMELEIRA, 2015).
A educação ambiental é preconizada pela Lei Federal 9.795/1999, a qual estabelece que a temática deva ser uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino (BRASIL, 1999). No ensino superior, a educação ambiental pode integrar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), de maneira a proporcionar espaços de discussões e atividades práticas, de forma efetiva e interdisciplinar, e tornando-se requisito fundamental para a formação profissional (SILVA; HAETINGER, 2012).
Contudo, se faz relevante compreender como os profissionais visualizam as representações acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse aspecto, uma representação social consiste em uma representação de uma coletividade, de alguém, a emoções coletivas que fazem parte de um fenômeno dinâmico, uma forma específica de compreender e comunicar que possui estruturas dinâmicas configuradas em um conjunto de comportamentos e relações (MOSCOVICI, 2015).
Diante do exposto, esse estudo pauta-se na seguinte problemática: quais seriam as representações sociais acerca da temática de educação ambiental dos estudantes de Secretariado Executivo? Motivado por essa indagação, este estudo tem por objetivo avaliar as representações sociais dos acadêmicos do curso de Secretariado Executivo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em relação a temática de educação ambiental.

METODOLOGIA

Buscando atingir os objetivos propostos para o estudo, inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, acerca da temática da educação ambiental. Posteriormente, uma análise no projeto político de curso (PPC) do curso de Secretariado Executivo da Unioeste, buscando identificar a incidência de abordagem da temática de educação ambiental.
Após a constatação de que a temática é abordada, ainda que de forma transversal, um questionário foi aplicado a 34 acadêmicos concluintes do curso, do ano de 2018. A coleta de dados ocorreu no mês de dezembro de 2018. No que se refere à abordagem do problema, esta pesquisa caracterizou-se como predominantemente qualitativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Uma representação social pode ser compreendida como formas de interpretação da realidade, a maneira pela qual as pessoas compreendem, organizam e conduzem a relação com o mundo e os outros, interferindo na definição e assimilação de conhecimentos, nas transformações sociais e na expressão dos grupos (JODELET, 2001). Assim, de acordo com Moscovici (2015), as representações são sociais, por se tratarem de um fato psicológico, podem ser compreendidas de três maneiras: são impessoais, pois pertencem a todos; são dos outros, pois representam concepções alheias ao indivíduo; e ao mesmo tempo, são pessoais, quando são percebidas afetivamente.

Para além disso, a educação ambiental consiste em um processo que busca desenvolver uma responsabilidade ambiental, por meio da informação, compreensão e conscientização da sociedade, acerca do desenvolvimento de práticas responsáveis e eficazes na solução e prevenção de problemas ambientais (DIAS, 2004). Como forma de garantir a inclusão de um ensino voltado ao meio ambiente, no ano de 1999 foi promulgada a Lei n° 9.795, que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) como componente essencial e permanente na educação nacional em todos os níveis de ensino. Posterior a isto, a Resolução 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012) constituiu também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), a qual estabelece a implementação das PNEAs no ensino. Desse modo, as DCNEA apontam para a inserção da dimensão socioambiental nos mais diversos cursos de educação superior. Assim, a inserção dos conhecimentos da EA nos currículos das IES pode ocorrer de três formas: pela transversalidade, como conteúdo de disciplina ou componente do currículo ou pela combinação de ambos (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, a temática da sustentabilidade é um assunto emergente e global, devendo ser discutida nas diferentes áreas, cursos e profissões. Esse estudo chama atenção em especial para o secretário executivo, o qual atua como gestor e facilitador no contexto organizacional e, portanto, questões voltadas a sustentabilidade compõem a pauta de tomada de decisões desse profissional.

RESULTADOS

O curso de bacharelado em Secretariado Executivo da Unioeste, implantado no ano de 1987, busca formar profissionais aptos para atuação direta nas organizações. Visando identificar a forma como a temática da educação ambiental é abordada nesse curso, analisou-se o PPC vigente, no qual foi possível identificar que o curso não possui uma disciplina específica que aborda a temática, mas sim, trata-se do assunto de maneira transversal. A temática foi encontrada nas ementas das disciplinas: “Estratégia empresarial”; “Empreendedorismo”; “Ética Profissional e Responsabilidade Socioambiental”.

Nesse cenário, partindo-se do princípio de que a temática é abordada no curso, esse estudo buscou investigar de que forma os acadêmicos assimilam os conhecimentos obtidos, bem como, as representações sociais dos alunos acerca da temática de educação ambiental. Os resultados apontam que 82% dos respondentes consideram interessante aprofundar conhecimentos acerca da sustentabilidade e demais questões ambientais. Contudo, apenas 24% afirmam que o conteúdo trabalhado de maneira transversal em sala de aula, tenha sido suficiente para assimilar os conceitos acerca da temática ambiental.

No que se refere as representações sociais dos participantes, estes foram investigados por meio de uma questão discursiva, na qual deveriam escrever seu entendimento acerca do tema “Defina educação ambiental?”. De modo geral, os acadêmicos demonstraram pouco interesse pela temática envolvendo a educação ambiental, sendo que as principais representações apontadas

foram: “temática desnecessária para a área secretarial”; “tema das áreas de exatas”; “importante, porém utopia”; “não vejo necessidade de abordar no ensino superior”; “deve ser ensinada no ensino básico”; “realidade de países desenvolvidos”; “fechar a torneira e apagar as luzes”; “aprender a reciclar o lixo”. Este resultado pode estar relacionado à resistência a mudança, ou mesmo, à forma pela qual os conteúdos são apresentados no decorrer das disciplinas, de modo que esses, não façam relação com as vivências práticas do profissional, o que dificulta a assimilação dos conteúdos.
Em relação a isso, Yaegashi e Coutinho (2017) afirmam que:

> [...] as representações sociais são resultado das interações sociais e do ambiente simbólico em que estão imersas, como as crenças, os valores, os conhecimentos científicos e o senso comum. Não são cópias do mundo exterior, mas construções dos atores sociais e expressam a complexidade das interações entre os mundos interno e externo, entre os sujeitos e as coletividades (YAEGASHI; COUTINHO, 2017, p. 56).

Pelo exposto, afirma-se que é de fundamental importância que os PPC dos cursos de nível superior incluam, além da teorização dos conteúdos, uma forma de desenvolver a devida sensibilidade para o real significado da necessidade de abordagem da educação ambiental. Dessa forma, os conhecimentos adquiridos podem se tornar suficientes para extrapolar os limites da universidade e assim, os profissionais formados podem tornar-se capazes de inserir nas organizações e na sociedade, uma nova perspectiva ambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.795, de 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.
BRASIL. Resolução n.º 2, de 15 jun. 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.
DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9.ed. São Paulo: Gaia, 2004.
GAMELEIRA, F. H. S. Educação ambiental como estratégia para inserção da sustentabilidade na formação em odontologia. 2015. 84f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Programa Regional de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Ed.). As Representações Sociais. Tradução L ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 420.
MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
SILVA, A.; HAETINGER, C. Educação Ambiental no Ensino Superior- O conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental. Contexto & Saúde, v. 12, n. 23, p. 34-40, dez. 2012.
YAEGASHI, S. F. R.; COUTINHO, K. D. A. Os Sete Gatinhos de Nelson Rodrigues: suas representações e inter-relações. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 55, 2017.

Palavras-chave: Ensino superior. Educação ambiental. Representações sociais.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇA E NATUREZA EM REVISTA DA ÁREA DE ENSINO

FRANCIELE MOTA DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A docência na Educação Infantil passa por grandes reflexões, sobre o que ensinar e sobre o que é interessante para as crianças no processo de construção do conhecimento. Durante as práticas pedagógicas, percebe-se o interesse que as crianças têm pela exploração dos elementos naturais. Na Educação Infantil é importante potencializar a exploração desses elementos durante a rotina diária das crianças; como por exemplo, no parque, que é um lugar muito propício para essa exploração. Percebe-se que o desejo das crianças é o de se relacionar com tudo que está a sua volta e por vezes a sala de aula acaba restringindo diversas ações.

A partir dessas situações observadas no cotidiano da Educação Infantil, chegou-se o seguinte problema: Que características das práticas de ensino de Ciências no processo de aprendizagem de crianças em contato com a natureza pode ser percebido em publicações da área de Ensino?

Para responder esta questão foram analisados artigos publicados em periódicos da área de Ensino, com Qualis A1, A2 e B1, adotando como período de busca o quadriênio 2013 a 2016. Pretende-se com este trabalho investigar na literatura da área de Educação em Ciências, os estudos feitos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de crianças em contato com a natureza. Analisar publicações sobre o ensino de ciências na Educação Infantil. Apontar aspectos relevantes sobre as práticas na Educação Infantil na relação criança-natureza.

As crianças estão sempre curiosas em saber de onde vem a planta; ou o que acontece quando o sol vai "embora", porque a chuva vem do céu, entre tantas outras, são perguntas tão deliciosas de se ouvir.

Sobre curiosidade, Paulo Freire (2014, p. 84) afirma:

> Antes de qualquer tentativa de discussão técnicas de materiais, de métodos para sala de aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

As crianças são apaixonadas pela natureza e isso é natural, cultural. As crianças passam maior parte do tempo dentro da sala de aula, dessa forma, os professores precisam acreditar mais no desejo das crianças e nesta necessidade que elas têm da natureza.

Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil são incumbidas de proporcionar espaços que enriquecem a prática educativa.

> A criança centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa. Conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2013, p. 86.)

O professor no seu papel de mediador deve oferecer momentos que as crianças explorem, brinquem, pesquisem e que ainda cresçam com a sensibilidade de cuidar do planeta. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixam claro que:

> As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da

comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2013, p. 94.).

As crianças sentem necessidade de explorar os espaços, manusear diferentes texturas, pegar na terra ou areia, sentir a água, ter contato com árvores, flores, pequenos insetos, e muitos outros elementos da natureza. Esse momento é propício para o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

O levantamento dos artigos foi realizado na Plataforma Sucupira em revistas com Qualis A1, A2 e B1 utilizando-se as seguintes palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Natureza. A busca foi realizada na área de ensino, considerando apenas as revistas nacionais com classificações de periódicos quadriênios 2013-2016. Foram pesquisadas 466 revistas, e do total de revistas pesquisadas encontradas 16 revistas que tinham relação com a temática pesquisada.

Abaixo dados de revistas pesquisadas:

A1 – 109, A2 – 133, B1 – 224

Revistas com temas encontrados:

A1 – 3, A2 – 3, B1 – 10

Após a leitura dos artigos com temas encontrados, analisou-se que somente as revistas de Qualis B1 contemplava a temática pesquisada.

Em seguida, os artigos foram classificados nos diferentes temas, conforme valores:

Educação Ambiental: A1 – 1; A2 – 0; B1 -7

Ensino de Ciências na Educação Infantil: A1 – 0; A2 – 2; B1 -2

Educação Infantil A1 – 2; A2 – 1 B1 - 1

Os temas foram classificados de acordo com a leitura realizada. No tema Educação Ambiental, analisou-se nos artigos a importância do Eixo Educação ambiental no currículo e na rotina da Educação Infantil. Na temática Ensino de Ciências de modo geral, os artigos tem como objetivo fomentar a presença de conhecimentos científicos na educação infantil, analisando se os professores consideram importante o Ensino de Ciências nesta etapa. E na temática Educação Infantil, os artigos fomentam de modo geral o papel da Educação Infantil, sua historicidade e as necessidades de repensar as práticas pedagógicas, bem como os documentos legais.

Considerando como foco a área de Ensino, encontrou-se um total de 10 revistas sendo que 7 revistas estavam relacionadas ao tema pesquisado, das 7 revistas classificadas no tema Educação Ambiental, a revista Educação Ambiental em Ação obtinha 3 artigos que tratava sobre o tema.

Revistas analisadas:

AMBIENTE & EDUCAÇÃO

B1

AS RELAÇÕES DE CRIANÇA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E NATUREZA NO DISCURSO PROPOSTO DA BNCC

Michella Adriana Bibiano Ferreira; Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Enfoque: Apresentar a relevância da natureza e da EA na mediação de vivências que promovam experiências significativas para formação da criança.

CADERNOS DE PESQUISA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

B1

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Daniele Saheb, Daniela Gureski Rodrigues

Enfoque: Pretendeu-se problematizar as características do pensamento e da ação dos professores envolvidos com a prática pedagógica na Educação Infantil sobre a temática ambiental nas esferas pública e privada.

CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL
B1
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTOS, VALORES E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO EIXO D E TRABALHO "NATUREZA E SOCIEDADE" DO RCNEI
Daniela Bertolucci
Enfoque: Buscou-se analisar o RCNEI em relação aos aspectos das dimensões que precisam ser consideradas para a caracterização do processo educativo em EA.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AÇÃO
B1
METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Karem Susan Hansen
Enfoque: Refletir sobre as práticas de ensino de EA, no cenário da EI, determinar seus princípios e finalidades, bem como conhecer as propostas de ensino de educação ambiental na educação infantil de uma escola em estudo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AÇÃO
B1
OS BENEFÍCIOS DE BRINCAR AO AR LIVRE: CRIANÇA, NATUREZA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ARAUJO, Jainara Fernandes de; BRITZ, Kátia L.; OLIVEIRA, Dayene F. dos S. de SOUZA, Jordana dos S. de; FOFONKA, Luciana
Enfoque: Refletir sobre a importância da EA, demonstrando os benefícios de brincar ao ar livre.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM AÇÃO
B1
BRINCANDO COM OS 4 ELEMENTOS DA NATUREZA: ÁGUA, FOGO, TERRA E AR
Luciana Queiroz Rodrigues Moreira
Enfoque: Estimular nas crianças o encantamento pela natureza e favorecer que tivessem um tempo de atividades em espaços ao ar livre.

ESTUDOS DE PSICOLOGIA (NATAL. ONLINE)
B1
O AMBIENTE DA ESCOLA – O AMBIENTE NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA–NATUREZA EM EDUCAÇÃO INFANTIL
Gleice Azambuja Elali
Enfoque: Investigar o que as escolas ensinam em termos de relações pessoa-ambiente.

REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
B1
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONTEXTO EDUCATIVO
Catarina Santos Capitulino, Ordália Alves de Almeida
Enfoque: Conhecer como a Educação Ambiental se realiza na prática do espaço educativo de um Centro de Educação Infantil na cidade de Campo Grande –MS.

REVISTA EVENTOS PEDAGÓGICOS

B1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTO ANTÔNIO EM SINOP - MATO GROSSO

Midiã Rodrigues Olsen dos Santos

Enfoque: Observar a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, como também analisar as atitudes e ações da professora e crianças em relação a Educação Ambiental e verificar como a questão socioambiental é trabalhada com as crianças.

A partir da revisão sistemática analisou-se que embora tenha pesquisas realizadas na Educação Infantil em relação à Educação Ambiental; especificamente em relação ao contato da criança com a Natureza, nota-se que as pesquisas na Educação Infantil ainda são poucas e que há necessidade de caminhar muito mais nessa etapa de ensino. Para tanto, se torna indispensável a realização de mais reflexões diante dessa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Brasília: MEC, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Natureza

SENSIBILIZAÇÃO QUANTO AOS ANIMAIS SINANTRÓPICOS: UM LIVRETO EDUCATIVO

SUZANE CARLA DA SILVA - CP

LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

SENSIBILIZAÇÃO QUANTO AOS ANIMAIS SINANTRÓPICOS: UM LIVRETO EDUCATIVO

Introdução/Justificativa/Marco teórico

Devido à crescente urbanização e ocupação de ambientes naturais pelo ser humano, muitos animais encontraram a necessidade de ocupar áreas urbanas para encontrar alimento e abrigo. Os que habitam meios urbanos e vivem em meio às cidades são conhecidos como sinantrópicos (SOARES et al., 2011, p. 18). Esses acabam se adaptando às condições urbanas, muitas vezes, por situações causadas pelo próprio ser humano, bem como invasão de seu habitat natural, falta de redes de esgotos e situações precárias de higiene. Podem ser considerados como sinantrópicos os morcegos, pombos, gambás, roedores, além de invertebrados, como baratas, escorpiões, moscas e pernilongos (MORAIS, 2007, p. 2).

Muitas pessoas possuem visão errônea destes animais, de forma que não reconhecem sua importância e os motivos de estarem habitando o meio urbano; em consequência, eles acabam sendo eliminados ou submetidos a maus tratos com a justificativa de trazerem prejuízos à população humana, seja como vetores, pragas e afins (SOARES et al., 2011, p.18).

Dentre os vertebrados, os gambás, morcegos, roedores e pombos podem ser considerados os principais animais sinantrópicos, por serem mais vistos nas cidades, devido às suas características generalistas (ZORZENON, 2002, p. 231). Apresentam grande importância ecológica devido à capacidade de atuar ora como dispersores de sementes, ora como polinizadores e de manter em equilíbrio a cadeia alimentar no ambiente natural (TRINDADE; BATTISTON, 2014, p. 5).

Pelo preconceito e ameaças direcionadas, se faz necessária a sensibilização da população, de modo a evitar interações negativas e até mesmo desmistificar a visão dos grupos. O processo educativo alinhado à educação ambiental pode ajudar as pessoas a conscientizarem-se sobre a necessidade de conservação da fauna e do ambiente, sendo uma grande aliada na descoberta das formas, interações e causas dos problemas ambientais, no desenvolvimento do senso crítico e resolução de problemas (MEDINA, 1997, apud SOARES et al., 2011, p. 19).

Como forma de tratar a importante temática e proporcionar acesso à informação, o objetivo deste estudo foi criar um livreto educativo voltado ao público infantil e ao ambiente escolar. Assim, o estudante poderá refletir sobre os problemas e, principalmente, sobre a importância ecológica desses animais, tendo a oportunidade de transformar sua visão sobre os grupos.

Resultados

Para o desenvolvimento do livreto foi realizada uma revisão bibliográfica de modo a buscar informações sobre os animais da fauna urbana, sobre criação de histórias com a educação ambiental como foco e as melhores estratégias para sua construção. Para delinear o público-alvo e a tratativa, foi utilizado o livro de Cavallari e Zacharias (2000), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O material foi elaborado a partir da macro-tendência conservacionista

de Educação ambiental e com base em diversas pesquisas de imagens e referências bibliográficas.

O livreto foi dividido em 17 páginas, em que as 3 primeiras foram destinadas a explicar o tema geral. A capa apresenta o desenho de um boneco de figura humana, remetendo a imagem de um professor. O mesmo está de braços abertos para transmitir um sentimento de acolhimento e apresentando o título "Animais da cidade", como uma forma de chamar atenção de jovens sobre o assunto. O personagem humano chega com o objetivo de não ser simplesmente realista, mas expressar emoções para obter resultados, a fim de ter o seu público-alvo em uma viagem emocional (SILVA FILHO, 2015, p. 20).

Na primeira página o personagem já explica a definição de animais sinantrópicos e sua diferença entre animais domésticos, para que o leitor possa se familiarizar com os termos. Silva Filho (2015, p. 23) afirma que o público precisa ser estimulado a despertar sua atenção para determinadas maneiras comportamentais do personagem e com elas identificar-se para que seja desenvolvida empatia com o assunto.

Na sequência trabalha-se o porquê de os animais terem "invadido" o ambiente urbano, por isso é mostrado somente o professor, para que o foco seja na informação. A página foi dividida em um plano e contra plano, para separar as informações em pergunta e resposta. Neste contexto, a ideia é destacar que os motivos que os animais sinantrópicos podem, muitas vezes, ser considerados pragas urbanas e por quê estão próximos ao homem. Isto relaciona-se a sua alta adaptabilidade, capacidade reprodutiva, a quantidade de abrigos e alimentos encontrados em áreas urbanizadas (ZORZENON, 2002, p. 231).

Como continuação, o professor fala sobre os animais que serão apresentados como foco principal do livreto. Os animais foram desenhados um a um, de modo que sua aparência fosse agradável e transmitisse empatia ao leitor, bem como os nomes de cada um deles, que foram escolhidos com o objetivo de chamar a atenção, de fazer com que as pessoas se interessassem pelo assunto e pelas informações que eles querem passar. O morcego recebeu o nome de "Morceguito", seguido pelo "Gambazito" representando um gambá, o "Dom Ratito" sendo o roedor e "Pombalizo", representando o pombo. Silva Filho (2015, p. 23) diz que ao criar um personagem, deve-se fazê-lo de maneira que busque conquistar o público, fundamentando a narrativa e promovendo as emoções desejadas, sejam de repulsa, atração, preocupação e indiferença, de acordo com todas as características que formam o perfil psicológico do personagem.

Cada animal teve uma explicação sobre sua função, ambiente onde vive, com imagens reais, alternadas ao cenário desenhado para o personagem. A ideia de colocar imagens reais é que o leitor saiba também como eles realmente são e entendam que os desenhos são apenas ilustrativos, mas que não são fiéis à realidade.

Após as páginas com os diferentes animais, o professor retorna com todos os animais apresentados durante o livreto, ressaltando a importância de protegê-los, principalmente por serem protegidos por lei. Também é enfatizado sobre os riscos das doenças associadas a estes animais e o que fazer caso eles sejam encontrados dentro ou próximo das residências.

Para encerrar, o professor se despede, agradecendo a atenção e cantarolando uma música que fala que os animais são nossos amigos. Timm (2013, p. 19) afirma que o aprendizado por meio de músicas trabalha partes importantes do cérebro, como memória, linguagem, resolução, interpretação e análise de problemas. Além disso, também é apontado que a aprendizagem musical exerce efeitos sobre a atividade cerebral e a lateralidade, promovendo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O professor, caso utilize o livreto em sala de aula ou trabalhe diferentes propostas ambientais, pode utilizar também deste recurso para a sensibilização.

A última página do livreto traz informações como números de telefones que as pessoas devem

ligar para obter orientações sobre os animais. É importante que o leitor saiba o que fazer em momentos de encontro com algum desses animais, para que este não tome decisões erradas. Para isso, deve-se receber informações de locais adequados, como o centro de zoonoses, que indicará as medidas a serem adotadas.

O uso de materiais alternativos em sala de aula torna-se importante para que o professor desperte em seus alunos a curiosidade e o questionamento, de forma que ocorra a construção do conhecimento e que eles tirem as suas próprias conclusões e interpretações de diferentes situações, o que facilita o processo de ensino aprendizagem (SOARES, 2015, p. 15). Cavalcante et al. (2015, p. 270) citam que o método de ensino através da linguagem visual pode influenciar os sentimentos humanos e transmitir mensagens por meio de símbolos e imagens, capazes de romper a formalidade do giz e do quadro, fazendo com que o aluno sinta-se motivado a interagir e comentar sobre o que está visualizando com os demais colegas e, consequentemente, aprenda de maneira mais simples. Essa colocação corrobora com Santo et al. (2012, p. 480) sobre a necessidade de abordar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar e transversal para inserir os estudantes na reflexão, debate e na procura de possíveis soluções ou medidas mitigadoras para os problemas apresentados.

Referências Bibliográficas

BATTISTON, Francielle.; TRINDADE, Gabriela. **Investigação da fauna sinantrópica, limitada ao estudo do rato como vetor da leptospirose humana no presídio regional de Xanxerê-SC.** 2017. 14p. Monografia, Anuário de Pesquisa e Extensão, Xanxerê.

CAVALCANTE, K. et al. **Educação Ambiental em Histórias em Quadrinhos: Recurso Didático para o Ensino de Ciências.** 2015. São Paulo: Quím. nova esc.37(4), 270-277.

CAVALLARI, Vinicius Ricardo.; ZACHARIAS, Vany. **Trabalhando com recreação.** 4.ed. São Paulo; Editora Ícone, 2000.

MORAIS, Isabel Lelis. **Controle de Animais Sinantrópicos em Estabelecimentos de Assistência à Saúde: Proposta de Norma Técnica.** 2007. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo.

SANTO, Eliane Ramos; SANTOS, Rozilda Ribeiro. **Contribuições das histórias em quadrinhos de Chico Bento para a educação ambiental.** 2012. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Espírito Santo.

SILVA FILHO, Francisco Carneiro. **Acting do personagem animado: evolução, singularidades e planejamento.** 2015. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SOARES, Jainilson. **Aplicação de recursos alternativos em aulas experimentais de química no ensino médio para a educação do campo.** 2015. Monografia, Universidade de Brasília, Planaltina.

SOARES, Sabrina. et al. **Percepção dos Moradores de Goioerê - PR, sobre a Fauna Silvestre Urbana.** 2011. Arquivos do MUDI, v. 15, 17-30.

TIMM, Marina. **O sentido educativo da música na educação infantil.** 2013. Monografia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

ZORZENON, Francisco José. **Noções sobre as principais pragas urbanas.** 2002. 64.2: 231-234. Instituto Biológico, São Paulo.

Palavras-chave: Animais urbanos; Educação Ambiental; Zoonoses.

O ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DE UMA COMPOSTEIRA EM UM COLÉGIO ESTADUAL DE CURITIBA

BIANCA POLY IGNACIO - PUCPR

BRENDA GROSS DA SILVA - PUCPR

GABRIELA WIATEK RIBEIRO - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Ensino de Educação Ambiental através da construção de uma composteira em um Colégio Estadual de Curitiba

Introdução

A teoria aprendida durante a graduação sobre o magistério e sua realidade em sala de aula, geralmente se encontra muito distante. Diante disso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge em 2007 com o intuito de incentivar a docência e proporcionar aos bolsistas esta troca de conhecimentos científicos, escolares e metodológicos. O PIBID é uma opção efetiva para contribuir com a formação inicial do docente, colocando-o dentro do espaço da futura profissão, proporcionando sua imersão na realidade escolar (FELIPÊNCIO et al, 2014).

A vivência aqui relatada durante o PIBID ocorreu em uma escola localizada no Município de Curitiba que atende alunos do ensino fundamental e médio. O seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), possui como meta para o ano de 2019 de 5,1, porém a instituição não apresenta dados desde 2017, e está abaixo da meta estipulada desde 2011 (IDEB, 2019).

A escola está localizada entre duas ruas movimentadas, formando uma ilha, o que torna o ambiente barulhento prejudicando a concentração dos alunos. A realidade vivida por esses, em sua maioria, é um ambiente de alta vulnerabilidade social, o que prejudica mais ainda o desempenho geral.

Após observação da inexistência da reciclagem dos materiais orgânicos e do desconhecimento por parte dos alunos do assunto compostagem, notou-se a necessidade de trabalhar com o assunto junto aos estudantes e profissionais da escola.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente, 50% dos resíduos urbanos gerados no Brasil são resíduos orgânicos que podem ser reciclados por diversos processos: um desses métodos é a compostagem, porém ainda se utiliza o método chamado de aterro controlado pois é menos caro (IBGE, 2002).

A compostagem pode ser definida como um processo utilizado para transformar diferentes tipos de resíduos orgânicos em adubo que, quando adicionado ao solo, melhora as suas características físicas, químicas e biológicas (OLIVEIRA et al, 2005). O produto final da compostagem é denominado húmus e sua utilização no solo não oferece riscos ao ambiente (VALENTE, 2009) sendo uma opção sustentável e barata que contribui para melhorar as condições ambientais e da saúde da população.

O Brasil apresenta dificuldades e ainda não utiliza da forma recomendada a compostagem. Conforme cita o Ministério do Meio Ambiente, existe uma dificuldade na exploração da compostagem como política pública (BRASIL, 2019).

Cabe destacar aqui que o tema do PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) é meio ambiente, tecnologia e metodologias ativas, sendo compostagem um assunto alinhado a esta proposta, uma vez que proporciona uma nova maneira de reutilizar a matéria orgânica. Ademais, pode se alinhar também com metodologias ativas, usando a construção da composteira como um processo em que o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem (OLIVEIRA; PONTES, 2013).

Visto isso, o ensino e aplicação da compostagem nas escolas pode servir como uma prática sustentável desenvolvendo a consciência crítica e diminuindo o depósito inadequado de resíduos orgânicos. Desta forma, o foco do presente estudo é promover a sensibilização dos alunos através de aulas expositivas participativas e também práticas sobre o tema do lixo e compostagem e realizar a construção de duas composteiras que servirão como fonte de adubo para outro projeto desenvolvido na escola sobre hortas.

O presente texto tem por objetivo relatar a vivência inicial de um projeto sobre compostagem numa escola pública durante atividades do PIBID da PUCPR.

Desenvolvimento

O projeto iniciou-se com uma aula teórica sobre o tema compostagem na qual a maioria dos alunos se interessou sobre o assunto. Nessa aula, foi abordada toda a base conceitual que seria necessária para os alunos durante o projeto da compostagem, além de trazer a problemática do lixo no Brasil e sua reciclagem. Os estudantes participaram da aula trazendo alguns questionamentos sobre os alimentos que podem ser usados na compostagem e se mostraram animados e ansiosos para iniciarem a sua própria composteira.

Ao final da aula foi explicado aos alunos como seria realizado o projeto. Após a realização de uma votação, foi decidido que o nome da composteira seria ‘’Bloquinho da compostagem’’, discutiu-se sobre o local em que a mesma ficará durante todo o tempo do projeto e os materiais que serão necessários.

Posteriormente, os estudantes puderam espontaneamente colocar seus nomes em uma lista, a fim de demonstrar que o interesse em participar seria espontâneo do aluno e não uma forma de imposição. Nessa perspectiva, a educação se entrelaça com a autonomia do aluno, eliminando o sentimento de opressão e estimulando o estudante a envolver-se ativamente nas atividades propostas, construindo seus próprios conhecimentos (PISTRAK, 1981, P.140).

Por ser um trabalho que exige aguardar o tempo de decomposição do composto para primeira colheita do húmus, as etapas de construção e manutenção da composteira foram divididas entre os alunos de modo que cada um ficará responsável por uma parte, promovendo a interação da turma. Essa interação aluno-aluno promove um modo de relacionamento em que ocorre uma evolução de significados que são compartilhados e há construção de conhecimentos (ZUANON, 2011).

Com tudo planejado, deu-se início à montagem da composteira, os alunos interessados se dispuseram em cinco grupos de cinco alunos, cada grupo foi monitorado por uma bolsista do PIBID, a qual buscava o grupo em sala de aula e era responsável por ajudar os alunos a realizarem uma parte da montagem da composteira.

Enquanto isso, em sala, foi aplicado um jogo de perguntas e respostas sobre compostagem, lixo e reciclagem. Os alunos apresentaram interesse, porém ao transcorrer da aula, alguns objetivos

da mesma não foram alcançados porque os alunos estavam muito agitados e dispersos, sendo necessário utilizar tempo da atividade para que os mesmos se acalmassem.
Foi notado que a discussão em grupo, juntamente com a atenção particular para cada um foi de grande importância para que a turma se interessasse pela proposta, pois foi considerado um desafio pessoal de cada equipe chegar na resposta correta, gerando discussões de grande relevância, Gaeta e Masseto (2010), já defendiam a ideia de que as metodologias ativas são consideradas como apoio aos processos de aprender, provocam interação, incentivos, pró-atividade e criticidade no que diz respeito ao processo de aprendizagem.
Devido à necessidade de se manusear o composto semanalmente, a execução da composteira teve que ser adiada para o período posterior as férias. Após o retorno os alunos irão semanalmente manusear o composto com o intuito de arejá-lo e de se verificar a umidade, adicionando material seco quando necessário. No momento em que ocorrer a formação do húmus esse será destinado para a utilização na horta da escola, já mencionada.

Considerações finais

Foi possível observar até o dado momento que ao se sair das quatro paredes de sala de aula há uma motivação dos estudantes, assim como ocorreu com a utilização das metodologias ativas. Uma vez que os alunos são estimulados a criar seus próprios conhecimentos e discutir com os colegas sobre os assuntos direcionados pelo professor, eles se tornam cada vez mais confiantes sobre seus estudos, resultando em uma participação mais efetiva durante as aulas.

A relação aluno-professor também foi algo que contribuiu para o fluir adequado das aulas, pois os discentes se sentiam mais à vontade para fazer perguntas, assim acabaram buscando contribuir com as atividades propostas para manter a afinidade ao longo das atividades iniciais do projeto “bloquinho da compostagem”.

Referências

BRASIL, INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:http://ideb.inep.gov.br. Acesso em: 28 de Jun de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO do meio Ambiente. Compostagem Doméstica, Comunitária e Institucional de Resíduos Orgânicos: Manual de Orientação. Portal eletrônico. Disponível em:http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80058/Compostagem-ManualOrientacao_MMA_2017-06-20.pdf. acesso em: 05 de Jun. de 2019

Fundação CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Portal eletrônico. Disponível em https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid. acesso em: 06 de Jun de 2019 às 11:06.

GAETA, C; MASETTO M. Metodologias Ativas e o Processo de Aprendizagem na Perspectiva da Inovação. in: PBL Congresso Internacional. 2010

IBGE. Indicadores de Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em:https://ww2.ibge.gov.br. Acesso em: 29 de Jun de 2019.

JÚNIOR, Felipêncio Gomes dos Santos et al. As contribuições do pibid na formação docente para além dos estágios supervisionados. Fórum internacional de pedagogia, Rio Grande do Sul, 2014.

OLIVEIRA, Arlene Maria Gomes et al Compostagem caseira de lixo orgânico doméstico. Embrapa Agrobiologia-Circular Técnica (INFOTECA-E), 2005.

OLIVEIRA, Marlene Gonçalves; PONTES, Letícia. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. In: X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

VALENTE, B. S. et al. Fatores que afetam o desenvolvimento da compostagem de resíduos orgânicos. Archivos de Zootecnia, v. 58, n. 1, p. 59-85, 2009.

ZUANON, Átima Clemente Alves; CAMPUS, U. F. V. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva das relações entre: professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. Revista ponto de vista, v. 3, p. 13-23, 2011.

Palavras-chave: Compostagem; metodologias ativas; pibid.

A CORPORALIDADE EM RECONEXÃO: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ARTE CONTEMPORÂNEA NO PROESDE - FURB.

LEOMAR PERUZZO - UFPR

LUCIANE SCHULZ - FURB

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PONTO DE PARTIDA

Para percorrer um determinado caminho, a partida é necessária para que os encontros possam acontecer. O ponto de partida para a educação ambiental foi a verificação da necessidade de reconectar dimensões naturais do corpo com dimensões do meio natural. Para este estudo buscamos em Tuan (2012) o conceito de Topofilia que busca definir "[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal [...]" (TUAN, 2012, p. 19). O corpo desde que nascemos está exposto a fatores culturais que definem a relação e percepção do meio natural e sobre nossos corpos. De acordo com Tuan (2012) percebemos o mundo simultaneamente por meio dos sentidos e no dia a dia, usamos de modo reduzido a potência sensível de experienciar o corpo e o meio natural.

A experiência sensível com o meio e com o próprio corpo é cada vez mais rara pelas velocidades instauradas nas sociedades contemporâneas marcadas pelos excessos imagéticos e de informações (LARROSA, 2012). Refletir em torno da experiência de reconexão sensível com o meio natural é o principal objetivo deste estudo. Os dados originaram-se de uma ação de educação ambiental primando pela reconexão corporal com as dimensões naturais em caminhada à uma área natural urbana, que reuniu a produção de imagens com dispositivos eletrônicos (telefones celulares).

ESTAÇÃO REFERÊNCIA

O contato físico com a natureza produz sensações e emoções e tem se tornado cada vez mais indireto e limitado em tempos contemporâneos. Dependendo da emoção ativada, cria-se um domínio de ação e determinadas circunstâncias são estimuladas e inibem ou facilitam certos tipos de pensamentos, ações e reflexões. Daí que a estimulação para a percepção e para a vivência ambiental, como dimensões da Educação Ambiental Crítica (SCHULZ, 2018), são fundamentais para promover uma nova vibração e assim, novos olhares e aprendizagens sobre o nosso próprio corpo que também é natureza. Em nossa constituição, o corpo nutrido pelas experiências vividas é um campo de memória estimulada pelas sensibilidades.

Os sentidos, em dinâmicas específicas, são canais de acesso ao mundo exterior e por meio da sensibilidade construímos referenciais que podem determinar os modos de percepção do mundo. Odores, sons, texturas, cores, temperaturas e brisas podem evocar memórias corporais carregadas de emoções, de imagens memorizadas em momentos experienciados. (TUAN, 2012). Para o autor o corpo exposto ao meio natural ao "[...] som da chuva batendo contra as folhas, o estrondo do trovão, o assobio do vento no capim e o choro angustiado, nos excitam com intensidade raramente alcançada pela imagem visual" (TUAN, 2012, p. 25).

Nesse sentido, proporcionar o contato com o meio natural proporcionaria o aguçar dos sentidos e estimularia o corpo a desenvolver memórias sensíveis da relação com o meio natural. Outro

conceito importante para esse estudo é de experiência estética. A experiência para Larrosa (2016) é aquela capaz de mobilizar intensidades sensíveis que permitem elaborar saberes que advém do que experimentamos. Conectando com arte e a educação estética ou educação da sensibilidade ousamos integrar a educação dos sentidos com o meio natural e a produção de imagens numa ação ecoformadora.

A experiência estética seria "[…] algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer, gozar, ou algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto" (LARROSA, 2016, p. 10). Dessa forma, os efeitos da provocação sensível do corpo permitiram transformar em imagens a relação com o meio natural.

A educação dos sentidos representa a reconexão com o que é natural no próprio corpo e o meio em intensidades capaz de provocar atravessamentos, reflexões e ampliação de saberes em torno do natural, do ser e das relações que estabelecemos com outros seres. E experiência estética não é algo restrito à relação com obras de arte, mas toda experiência que provoque os sentidos em fortes intensidades capazes de provocar a elaboração de novas percepções e saberes. Na experiência estética, pele, órgãos, sentidos e pensamento em uma dinâmica potencializadora da sensibilidade (DUARTE JR., 2001; MARTINS; PICOSQUE, 2012; LARROSA, 2016).

Ao conectarmos o conceito de experiência em Larrosa (2016) com o conceito de Topofilia de Tuan (2012), estabelecemos a intensidade das imagens produzidas. O conceito de Topofilia consiste em um neologismo "[...] incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão" (TUAN, 2012, p. 135). O autor defende que a resposta da relação com o meio ambiente pode ser estética, variando de intensidades, sensações, prazer de uma bela vista, sensações de calmaria e bem-estar até de êxtase existencial ao contemplar um pôr do sol. "A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o locus de reminiscências [...]". (TUAN, 2012, p. 136). De acordo com o autor, provocar as camadas sensíveis do corpo em relação com o meio natural pode ser um recurso potente para reconectar o que é natural em nós e através da arte expressar as sensações experienciadas na vivência.

SOCIALIZAÇÃO REFLEXIVA

A proposta aconteceu no dia 15 de junho de 2019, perfazendo quatro momentos sequenciais. O primeiro momento aconteceu na Universidade, com os estudantes sendo provocados a pensar o lugar do seu corpo enquanto elemento natural e como espaço da sensibilidade (autoformação), no corpo em relação com os seres (heteroformação) e do corpo em relação com o meio ambiente (ecoformação). Apresentamos projetos artísticos que utilizaram o corpo como principal suporte e tema para a criação de arte. Desse modo, ao apresentar o corpo em Arte, provocamos a potência reflexiva em torno do corpo como tema e suporte de relações criativas/metafóricas com o meio na tentativa de imprimir forma, volumes e sensibilidades em imagens registradas por meio de smartfones (CARVALHO; PERUZZO; GOTTARDI, 2018).

O segundo momento foi a caminhada até o parque municipal São Francisco, localizado em área de preservação, no centro da cidade de Blumenau. No local, as equipes, definidas na universidade, receberam textos (NÓVOA, 2015; ABC, 2013) como base referencial para a criação das imagens. Eles abordavam questões relacionadas a produção de conhecimento e fundamentos éticos para o desenvolvimento do conhecimento.

No terceiro momento, houve a geração de imagens no percorrer das trilhas do parque, que foram por sua vez produzidas com uso de smartfones e tratadas digitalmente com aplicativos de edição

de fotos. Na sequência e como quarto momento, os grupos organizaram e editaram as imagens selecionadas e socializaram com o grande grupo em diálogo com os textos de referência.

ESTAÇÃO FINAL

O ponto de chegada pode ser uma constatação que a viagem apresenta somente uma parada para estabelecer reflexões do percurso e traçar novas linhas que poderão direcionar para outras intensidades, espaços e reconexões sensíveis. A ação desenhada com diversos níveis de intensidades favoreceu a Topofilia (TUAN, 2012) relacional que trouxe para a cena o corpo, suas dimensões sensíveis e o meio natural.

As imagens criadas apontaram para a necessidade de experienciar o corpo e os espaços naturais de modo que possa potencializar modos de sentir a vida, a si próprio e os seres que nos rodeiam. Para Le Breton (2012, p. 26), "[...] o corpo é similar a um campo de força em ressonância com os processos de vida que o cercam". Dessa maneira, temos no corpo estrutura para atravessamentos de intensidades e forças socioculturais. Corpo, Arte e Educação Ambiental provocaram fluxos sensíveis em reconexão com o natural.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Rigor e Integridade na Condução da Pesquisa Científica: Guia de Recomendações de Práticas Responsáveis. 2013. Disponível em: http://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-4311.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

CARVALHO, C.; PERUZZO, L.; GOTTARDI, P. Poéticas do Corpo na Criação Artística em Marina Abramovi e Elke Hering. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 763-787, out./dez. 2018.

DUARTE JR., J.F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Mediação cultural para professores: andarilhos da Cultura. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. In: Investigar em Educação Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 2ª série, n.3, SPCE, 2015. Disponível em: http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82. Acesso em: em 15 de junho de 2019.

SCHULZ, L. Ecoexperience learning: learning strategy for critical environmental education. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 26, p. 259-280, jul/set. 2018b. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7366 Acesso em: 25 jun . 2019.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Lívia de Oliveira. Londrina: EDUEL, 2012.

Financiamento: SED/SC - PROESDE Licenciaturas.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Educação Ambiental; Reconexão Corporal; PROESDE - FURB; Topofilia.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINA SIQUEIRA PERSEGONA SCHÜHLI - SMEE

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse resumo expandido tem por intuito apresentar um relato de experiência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em Campo Largo. A partir desse contexto, apresenta-se uma pesquisa qualitativa descritiva acerca das possíveis abordagens da Educação Ambiental apresentando como questionamento a seguinte problemática: Como a formação continuada de professores pode contribuir nas abordagens e metodologias da Educação Ambiental formal nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, na tentativa de viabilizar possibilidades para esse questionamento, essa pesquisa tem por objetivo relatar uma proposta de formação continuada de professores a partir da concepção de Educação Ambiental. Partindo de uma perspectiva crítica que possibilite ações reflexivas acerca do tema e viabilizem a problematização/sugestão de metodologias diversificadas e atrativas para o trabalho pedagógico em sala de aula. Dessa forma, verifica-se que, nos últimos anos, a compreensão de que a Terra vivencia um processo de crise ecológica passa a ser evidenciado e motivado, principalmente, pelas alterações e mudanças na natureza pelas ações humanas (LEFF, 2003). Assim, a Educação Ambiental assume um papel central nas relações humanas sendo prevista e orientada em vários documentos, desde a Constituição de 1988 retratando que é atribuição do Estado "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (art. 225, §1º, inciso VI). Ademais, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) retrata, como um dos principais objetivos no ensino fundamental na formação do cidadão, "a compreensão do ambiental natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 1996, p.23). A partir desses pressupostos, observa-se que o contexto escolar é considerado um espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades relacionados à Educação Ambiental, devido ao seu caráter experimental e formativo. A proposta apresentada evidencia proposições de formações continuadas e encaminhamentos metodológicos que considerem a compreensão de que "(...) o mundo vivo é como uma rede de relações" (CAPRA, 2000, p. 37) e que o "pensamento sistêmico" e complexo (MORIN, 1998) precisa ser evidenciado nas práticas pedagógicas cotidianas. Dessa maneira, Loureiro (2003, p. 40) retrata uma tendência denominada "Educação Transformadora", na qual a educação auxilia nas práticas de construção social diferente dos padrões já desenvolvidos. Compreendendo a urgência dessa demanda, no início do ano letivo foram planejadas ações por representantes da Secretaria de Educação e Esporte, representada pela autora deste resumo, e a Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente da prefeitura municipal de Campo Largo, com intuito de promover reflexões e conhecimento acerca da Educação Ambiental. A atividade proposta foi relacionadas à formação continuada de professores das turmas de 4° ano da rede municipal de ensino com o tema, em um primeiro momento, "Água e Saneamento". A organização de atividades envolvia dois momentos de formação continuada, os quais foram realizados por meio de aulas de campo. Inicialmente, os docentes foram a um centro de educação ambiental, no qual participaram de visitação a barragens, mirantes e trilhas, além de

períodos de palestras e dinâmicas. Na sequência, realizaram visita técnica a uma estação de tratamento de água. Posteriormente, compreendendo o caráter transdisciplinar e interdisciplinar da Educação Ambiental, os professores integraram em seus planejamentos o assunto discutido abordando com seus alunos as contextualizações e conhecimentos vivenciados. Dessa forma, após períodos de reflexões iniciais em sala de aula, os alunos realizaram uma atividade de intervenção em sua realidade, na qual por meio de uma metodologia diferenciada, nesse caso um jogo de cartas, os discentes realizaram o diagnóstico, observação de problemas envolvendo o tema, levantamento das possibilidades de intervenção e, por fim, avaliação das práticas efetivadas com mediação dos professores. As problemáticas foram registradas a partir do contexto específico de cada escola, oportunizando períodos de discussão a respeito de cada realidade. Além disso, como registro das práticas realizadas nas instituições de ensino foram produzidos vídeos retratando as atividades executadas. Considerando as ações constatou-se, a partir do relato dos profissionais da educação envolvidos e dos vídeos, o envolvimento, participação e aprendizado dos alunos, bem como a possibilidade de realizar atividades integradas que proporcionem uma observação, análise e posicionamento crítico perante os problemas comuns a uma determinada comunidade, vislumbrando uma Educação Ambiental formal integradora de conteúdos e mobilizadora de pensamentos e também de atitudes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAPRA, Fritjof. The web of life – A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 16ª ed. trad. Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2000.

LEFF, Enrique. A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

Palavras-chave: Educação Ambiental; formação; Ensino Fundamental.

A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES AMBIENTAIS MIRINS

LUCIANE GODOY BONAFINI - UFPR SETOR LITORAL

HELENA MIDORI KASHIWAGI - UFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto apresenta um relato de experiência em Educação Ambiental realizada com os alunos da Escola Municipal do Campo Amparo. A experiência iniciou-se a partir da observação da necessidade de se desenvolver um trabalho de conscientização ambiental na comunidade. Trata-se de uma comunidade de pescadores localizada na baía do Município de Paranaguá, no Estado do Paraná, com diversas problemáticas ambientais por estar dentro de uma área de preservação ambiental. Por meio do desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental com o objetivo de formar os alunos em Agentes Ambientais Mirins, desenvolveu-se ações de educação ambiental para estimular a consciência ambiental nos alunos da atual realidade na qual estão inseridos e transformá-los em efetivos multiplicadores dos saberes e de atitudes de cidadania.

A partir desse projeto de Educação Ambiental, propôs-se aos moradores a mudança também de suas atitudes em relação ao meio ambiente para a efetivação das ações aplicadas. Essa transformação de atitude dos moradores foi gradativa e procedeu-se por meio dos conhecimentos levados pelos alunos aos pais e familiares sobre as diversas temáticas debatidas em sala. As primeiras ações desenvolvidas com os alunos foram sobre os cuidados com o meio ambiente no entorno escolar e a importância da interação entre escola e comunidade, fundamentais para a formação de uma consciência ambiental e a sensibilidade com o meio ambiente para se repensar, refletir e propor soluções para as problemáticas ambientais locais.

Uma das principais problemáticas presentes na comunidade é habitar um território inserido numa área de preservação ambiental, na qual existem restrições impostas pela legislação ambiental. Diante dessa realidade, a Escola precisa considerar a aprendizagem direcionada à questão ambiental, desenvolvendo práticas pedagógicas para à formação de cidadãos mais conscientes com os problemas socioambientais. Essa problemática nos levou a questionar como amenizar os problemas com o meio ambiente em Amparo. Sendo esta questão um dos maiores desafios para os educadores, ou seja, romper as barreiras sejam elas culturais, sociais ou econômicas para alcançar o desenvolvimento local e o meio ambiente. Nesse contexto, entendemos a importância da Educação Ambiental nos projetos pedagógicos dos cursos das escolas, em especial, das escolas do campo em Paranaguá.

O trabalho pedagógico realizado com os alunos da Escola Municipal do Campo Amparo foi desafiador, pois são classes multisseriadas, com crianças de diferentes idades convivendo num mesmo espaço de aprendizagem. Alguns com mais maturidade outros com menos, sendo perceptível diferentes comportamentos. Como nas escolas urbanas há também crianças com déficit de atenção, hostis, agressivas e que demonstram desinteresse pelos estudos. Em sala de aula observou-se, um problema comum nas comunidades com fragilidade econômica, a falta de higiene pessoal, do cuidado com os materiais escolares e do descaso para destinação do lixo. Diante dessa realidade, foi necessário desenvolver um projeto de Educação Ambiental que

também contemplasse essas reais necessidades, para o obtermos o êxito no aprendizado, no estímulo ao interesse pelos estudos e na evolução da autoestima.

A Metodologia adotada foi a aprendizagem por projetos, inserida na realidade da comunidade escolar, a qual tem a finalidade e a pretensão da transformação de um determinado problema. Nessa perspectiva, por meio da Educação Ambiental por projetos, buscou-se alcançar os pais e demais moradores da comunidade, a partir do compartilhamento dos apreendidos na escola. A argumentação crítica desenvolvida nos alunos, possibilitou-os a uma nova maneira de ler o mundo e contribuir com o espaço em que vivem, envolvendo as famílias e comunidade.

A Pedagogia de Projetos foi aplicada com o objetivo de nortear as atividades escolares, permitindo um trabalho interdisciplinar, inserida na realidade da comunidade escolar e viabilizando as relações sociais. Recorremos a Alcântara (2012, p. 93) para compreender a Pedagogia de Projetos, o qual considera um fazer pedagógico muito discutido atualmente, pelas suas características, e, menciona John Dewey (1979), que sugere a Pedagogia Ativa, na qual o aluno é o centro da aprendizagem. Atualmente essa pedagogia fundamenta-se em alguns princípios: foca-se na aprendizagem e não apenas no conteúdo; aprendizagem ativa e significativa; busca o envolvimento ativo do aluno; motiva o aluno; estabelece estreita relação entre a aprendizagem e a experiencia de vida do aluno; valoriza as características individuais; prioriza o aprender como um processo natural, agradável e contínuo; o professor assume a postura de orientador de estudos e incentivador dos projetos e precisa ter uma boa noção de elaboração e de gestão de projetos educacionais (ALCANTARA, 2012, p.93).

O projeto de Educação Ambiental foi construído com os alunos e foi realizado nas terças-feiras, em período integral, com as turmas do segundo ao quinto ano, considerando o envolvimento de todos da escola no projeto, sejam alunos, funcionários ou professores. Foram realizadas atividades práticas na comunidade e na escola, conforme o planejamento da semana, como por exemplo: produção textual, roda de conversa, observação da natureza, passeios ecológicos, confecção de cartazes, confecção de lixeiras ecológicas, placas educativas, limpeza do entorno escolar, limpeza de caminhos, coleta de materiais recicláveis, distribuição de panfletos, conversa informal com moradores, pesquisas, etc. A família e a escola devem ser consideradas os iniciadores da educação para preservar o ambiente natural. No seio familiar e na escola é que se deve iniciar a conscientização do cuidado com o ambiente.

Essa experiencia em sala de aula, da aplicação de diversas atividades de Educação Ambiental, possibilitou o envolvimento ativo das crianças, motivando-as, e, realizando uma aprendizagem ativa e significativa, valorizando-se o que a criança já possui de experiência de vida. A escola passa a ser um ambiente que possibilita a formação do indivíduo em cidadãos ambientalmente conscientes e solidários. O objetivo desse projeto de Educação Ambiental é fazer o aluno observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente, transformador, e, acima de tudo, tendo atitudes de conservação para que possa estar contribuindo de alguma maneira para o desenvolvimento sustentável da sua localidade.

Nessa experiência, observamos alguns desafios como elaborar aulas que sejam acessíveis à compreensão dos alunos, a pouca experiencia e estímulos educacionais no seio familiar, a pouca participação nas atividades nas aulas, entre outros. Buscou-se propiciar aos alunos os conhecimentos básicos para uso na vida social, valorizar as experiências vividas pelos alunos, envolver alunos e familiares no processo, fortalecer os laços de afetividade e de interesse. Com o trabalho por projetos, articulando escola-comunidade, concluímos que é possível a resolução de diversas problemáticas. As ações de Educação Ambiental partindo da escola para a comunidade possibilitaram o desenvolvimento dos saberes nos alunos sobre questões ambientais, estimulando novas maneiras de ensinar por meio de aulas mais reflexivas e dialógicas que desenvolvam o interesse e a participação dos alunos.

Uma das formas de levar Educação Ambiental à comunidade é pela ação direta do professor na sala de aula e em atividades extracurriculares. Por meio de atividades como a leitura, trabalhos escolares, pesquisas e debates, nas quais os alunos podem entender os problemas que afetam a comunidade onde vivem. Os alunos são estimulados a refletir e criticar as ações de desrespeito ao meio ambiente, o qual é o patrimônio da humanidade. Nesse contexto, os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois desenvolvem em seus alunos hábitos e atitudes saudáveis de conservação ambiental e respeito à natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país (MUNHOZ, 2004).

Nas experiências realizadas na Escola Municipal do Campo de Amparo percebemos que as ações de proteção ambiental devem suceder as ações de Educação Ambiental. Com as atividades desenvolvidas foi possível refletir sobre as possibilidades pedagógicas, partindo do princípio de que a Educação Ambiental não se restringe a percepção ambiental, a transmissão de conhecimento e nem controle de comportamentos adequados, a refletimos na perspectiva da educação ambiental crítica e transformadora. As atividades realizadas a partir da observação das problemáticas ambientais foram e serão uma grande ferramenta de desenvolvimento educacional, pois proporcionam e proporcionarão oportunidades de interpretar criticamente os elementos de um determinado espaço natural ou construído. O futuro do planeta depende muito da forma como o ser humano se comporta, e hoje o que precisamos é iniciar um processo gradativo de conscientização partindo da escola para a comunidade.

Referências

ALCÂNTARA, Vania. Inserção Curricular na Educação Ambiental. 1. Ed., ver. – Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

MUNHOZ, Tânia. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental. São Paulo: Contexto, 2004

Palavras-chave: Educação Ambiental; Escola do Campo; Projetos; Agente Ambiental; Comunidade.

A IMPORTÂNCIA DO REUSO DA ÁGUA NA ESCOLA CONTEXTUALIZADA DO CAMPO

MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC

JOSEFA ADRIANA CAVALCANTE FERRO - EELD

JOANA D"ARC CAVALCANTE FERRO - CPF

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente relato resulta de um projeto sobre a importância do reuso das águas cinza na Escola Municipal Mary Sampaio Caparica, situada na área rural do município de Palmeira dos Índios/AL, cujo objetivo foi reaproveitar as águas cinzas para o cultivo da horta orgânica e a implantação de um galinheiro na escola, evitando assim o desperdício de água no ambiente escolar. Foi feita uma parceria da escola com Associação de Técnicos em Agroecologia do estado de Alagoas (ATAEL), que desenvolvem o projeto Agroecologia na Escola. Para tanto, utilizou-se leituras, estudos, pesquisas, palestras entre outros. Assim, resulta que os projetos que envolvam a comunidade escolar devem ser inseridos e incentivados na escola, pois ajudam na formação de cidadãos conscientes dos problemas ambientais.

Introdução

Vivemos um momento de grande preocupação em relação ao nosso maior recurso natural e de valor inestimável, a água. Os cuidados com o meio ambiente são atitudes constantes da prática de quem busca melhoria e adequada qualidade de vida para a população brasileira.

Contextualizar o ensino é necessário para uma prática pedagógica democrática, privilegiando o que diz no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica (2001 p. 274), “as necessidades regionais com a inclusão, no currículo, de conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região”.

Sabemos que os conhecimentos prévios dos discentes precisam ser levados em consideração no processo de construção de saberes para que a aprendizagem seja significativa, ou seja, faz-se necessário que eles acrescentem valor ao que está sendo aprendido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999, p. 106):

> O mundo atual exige que o estudante se posicione, julgue e tome decisões, e seja responsabilizado por isso. Essas são capacidades mentais construídas nas interações sociais vivenciadas na escola, em situações complexas que exigem novas formas de participação. Para isso não servem componentes curriculares desenvolvidos com base em treinamento para respostas padrão.

Muitos estudantes apresentam dificuldades em aprender algumas disciplinas nas diversas etapas da Educação Básica por não perceberem a importância e a necessidade dos significados que os determinados conteúdos representam na vida cotidiana.

Assim, o presente relato busca apresentar o projeto Água: a importância do reuso na escola sustentável, desenvolvido na Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, área rural de Palmeira dos Índios/AL, tendo como objetivo reaproveitar a água da pia e da lavanderia no cultivo da horta orgânica e em um galinheiro na escola, evitando assim o desperdício de água no ambiente escolar.

Desenvolvimento

A Escola Municipal Professora Mary Sampaio Caparica, localizada no Povoado Bonifácio, tem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma educação contextualizada no campo e uma das ações que contempla é à construção de uma Unidade Pedagógica Alternativa (UPA), dentro deste espaço de estudo está inserido uma horta orgânica e um galinheiro, que servem como base de estudos, através de vários conteúdos sistematizados pelos professores para as aulas práticas.

A escola está situada no Agreste Alagoano e seu clima é quente, faz-se necessário o uso de bastante água para sobrevivência da plantação de hortaliças e a limpeza com o galinheiro. O fato de possuir duas cisternas e água encanada ocorre um desperdício muito grande de água, porém a possibilidade de reuso das águas cinzas será de grande importância para todo o espaço escolar. As águas cinzas são águas geradas a partir de processos domésticos e não possui resíduos sanitários, podendo nesse caso ser reutilizada para irrigação e lavagem de pisos.

Diante da problemática do desperdício muito grande de água potável na escola, houve a necessidade de desenvolver o projeto Água: a importância do reuso na escola sustentável, que foi realizado no período de maio a julho de 2018. De acordo com Gadotti (2000), o projeto de uma escola não é apenas de responsabilidade de sua direção, ou seja, o conhecimento deve ser compartilhado com toda a comunidade escolar.

Num trabalho interativo, colaborativo e dinâmico que envolveu toda a comunidade escolar, sendo também feita uma parceria com Associação de Técnicos em Agroecologia do estado de Alagoas (ATAEL), que desenvolve o projeto Agroecologia na Escola. Salientamos que, foram organizados vários eventos, como palestras e oficinas, mostrando as múltiplas formas de uso e reaproveitamento da água.

O desenvolvimento do projeto foi interdisciplinar e envolveu as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Artes, uma vez que foram trabalhados diversos conteúdos organizados pelos professores.

O projeto seguiu os seguintes passos: palestra com um técnico representante da ATAEL que falou sobre a importância do filtro biológico e do reaproveitamento de águas cinzas, depois houve a construção dos filtros biológicos com o técnico da ATAEL na escola. As turmas do 6º ao 9º ano montaram filtros biológicos com a utilização de garrafas pet, pedra de brita, terra/areia e algodão, além disso, produziram textos diversos como: paródia, cordel e reportagem com a temática do projeto, tendo como objeto de estudo a água da própria escola, fizeram ainda pesquisa na escola para levantamento sobre a utilização da conta de água para resolução de problemas matemáticos sobre o desperdício de água envolvendo regra de três simples e composta, tratamento da informação – construção de gráficos da distribuição relativa dos recursos hídricos do planeta, em termos percentuais, aula prática sobre volume, medição de todos os espaços da escola e confecção de gráficos e tabelas a partir dos dados coletados nas pesquisas.

As turmas da Educação Infantil organizaram e construíram seu próprio canteiro, semeando e tomando cuidado com a terra para mantê-la irrigada, houve a confecção de cartazes sobre a importância do não desperdício da água, que foram colocados próximos ao bebedouro, pois é o local que existe mais desperdício de água; as turmas do 8º e 9º ano construíram uma planta baixa e a maquete da escola com o projeto de reuso das águas cinzas e por fim, a comunidade externa foi convidada para ir à escola, pois os estudantes apresentaram os resultados do projeto sobre o reuso das águas cinzas.

Dessa forma, o projeto caracterizou-se por ser uma proposta que favoreceu a aprendizagem significativa dos estudantes na escola contextualizada no campo e porque a

estrutura de funcionamento do projeto motivou-os a pesquisa, visando assim à preservação da água limpa como um bem primordial para o ser humano.

Considerações Finais

Este texto traz um relato de experiência ocorrido na escola, através de um projeto pedagógico sobre o reaproveitamento das águas cinzas que acarreta benefícios ambientais, pois substitui o uso de água potável em atividades que esta não é necessária.

Assim, projetos que envolvam a comunidade escolar devem ser inseridos e incentivados, pois ajuda na formação de cidadãos conscientes dos problemas ambientais e dos cuidados necessários para preservação dos recursos naturais, bem como é relevante a participação da comunidade externa.

Por fim, ressaltamos que a água é um recurso de natureza indispensável para a sobrevivência humana, tornando-se importante a valorização e as discussões continuas sobre as questões ambientais na escola, entrelaçados com a prática/vivência.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 01 de jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARY SAMPAIO CAPARICA. Projeto Político Pedagógico. Palmeira dos Índios/AL, 2017.

GADOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. In: São Paulo em Perspectiva. Vol.14, nº 2. São Paulo: Apr./June 2000.

Palavras-chave: Água; Reuso; Escola Contextualizada

ÁRVORE SEMÂNTICA: A CONTRIBUIÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA A REFLEXÃO DO MEIO AMBIENTE.

ANA LUCIA BERNO BONASSINA - IFPR

KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI

NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No mundo contemporâneo a informação está disponível ininterruptamente. No entanto, simplesmente "ter" a informação não é suficiente, é preciso saber utilizá-la. É preciso ver além do que está sendo exibido, é preciso refletir, questionar, duvidar, procurar outros olhares a respeito do mesmo assunto (MORIN, 2011; FREIRE, 1997). Molina (2006) ressalta sobre o compromisso do indivíduo do século XXI, que consiste em desenvolver suas capacidades de aprender. Os conteúdos a serem aprendidos são muitos e de grande relevância. Cabe saber selecionar e explorar o mesmo com vistas à melhoria do social e do seu entorno e consequentemente à perpetuação humana no planeta. Pretende-se neste trabalho apresentar os resultados obtidos nas atividades focadas para a sustentabilidade, atividades estas realizadas com dois grupos de estudantes que frequentaram um curso de formação para o primeiro emprego mantido por um Instituto situado na cidade de Itajaí. Tratou-se de encontros com estudantes da educação básica com a faixa etária de 14 e 18 anos e no horário de contraturno de suas atividades acadêmicas formais. As atividades ocorreram em março de 2018 e maio de 2019, tendo como público 260 estudantes distribuídos em nove turmas distintas de aproximadamente 25 alunos. A cada turma foram disponibilizadas 4 horas de atividades que envolviam o conceito de sustentabilidade e meio ambiente alicerçados em uma atividade denominada árvore semântica, que também é conhecida como mapa conceitual (TORRES e MARRIOTT, 2006). A atividade foi realizada em equipes de aproximadamente quatro integrantes e consistiu em 3 etapas. Todavia, os procedimentos foram um pouco diferenciados entre as aplicações de 2018 e 2019.

As atividades realizadas em 2018 iniciaram com a apresentação de dois vídeos que promoveram a reflexão sobre o tema, na sequência foi iniciado um brainstorming, relacionando as películas apresentadas ao cotidiano e a problemas globais, sendo perguntado logo em seguida sobre o que se pode fazer para melhorar a situação atual. Após este momento de reflexão e sensibilização, cada grupo de quatro alunos selecionou aleatoriamente uma palavra-chave que representava um problema ambiental, colando esta palavra na base do tronco de uma árvore seca projetada na parede da sala de aula (as palavras foram selecionadas previamente pela equipe ministrante). Após todos os grupos terem colado as suas palavras-chaves, discutiram em seus respectivos pares sobre as palavras e as causas deste problema ambiental, escrevendo em um novo papel (em formato de folha de cor parda) cada uma destas causas e posicionando-as nos galhos secos projetados na mesma árvore. Após a socialização dos problemas e de suas causas, os alunos retornaram aos seus grupos, desta vez discutindo as soluções para estes problemas expostos, e escreveram as respostas/possíveis soluções em folhas de cor verde e, após socializarem com toda a turma, colocaram cada solução perto das folhas pardas, de forma

a criar uma alusão à solução das problemáticas levantadas. Desta forma, após cada apresentação era permitido à sala toda a discussão das soluções e a participação individual e coletiva na realização destas ações. Individualmente os estudantes observaram a transformação de uma árvore com folhas pardas e secas em uma árvore vistosa com folhas verdes.

Para a atividade realizada em 2019 foi solicitado que os estudantes representassem em papel A3, com auxílio de giz de cêra, uma árvore ideal, a árvore dos seus sonhos. Após esta atividade cada equipe apresentou seu desenho aos demais e o expôs no mural da sala. Nesta atividade foi possível perceber o conhecimento prévio dos estudantes relacionados à temática, bem como avaliar o conhecimento inicial do estudante sobre a biologia de uma planta. Após o momento reflexivo houve uma rápida explanação sobre o funcionamento de uma árvore, identificando as partes que a compõem e lembrando da importância de cada uma (raiz, tronco e folhas). Na sequência, após a explicação da próxima atividade, foi realizado uma analogia de partes da planta com a importância da vida e da sustentabilidade. Foi lembrado que as raízes são a base da árvore, elemento que provê os nutrientes e fortalece o restante da estrutura, e apesar de estarem quase sempre sob o solo, de forma "invisível", são os responsáveis pela aparência de uma árvore, seja ela saudável ou não. As raízes, nesta atividade, seriam as causas dos problemas e o tronco, o indutor dos nutrientes, a conexão entre raízes e folhas, portanto, serviu como as palavras conectoras entre raiz e folhas. As folhas assumiram o papel das consequências, pois as raízes (causas) dão suporte para a criação das folhas (consequências). Após a explicação, foi pedido para os grupos que debatessem sobre o que lhes foi apresentado, refletissem e selecionassem as palavras-chaves resultantes da análise em equipe. No entanto, as palavras-chaves nesta atividade, diferentemente da realizada em 2018, foram palavras descritas pelos próprios alunos, durante uma atividade de sensibilização, envolvendo arte e ciência, quando assistiram um espetáculo de dança com interações de vídeo e som sobre sustentabilidade ambiental. As palavras que sintetizaram este espetáculo foram guardados para a atividade da árvore. Assim, cada grupo selecionou uma palavra entre as descritas pelos respectivos alunos do grupo e iniciaram a atividade escrevendo a "causa" para a palavra-chave selecionada em papel retangular, colando na raiz da árvore projetada na parede da sala. Logo em seguida, fizeram a socialização com todos os alunos da turma, retornando aos respectivos grupos, discutindo agora as "consequências" para as causas geradas, escrevendo as palavras desta vez em folhas de cor verde quando as consequências eram positivas e em folhas pardas quando as consequências eram negativas ao meio ambiente. Para concluir a atividade, cada grupo colou suas palavras chaves no tronco, as "consequências" nas folhas e as "causas" nas raízes e apresentaram suas palavras e conclusões a respeito para o grupo maior. Desta forma, as palavras-chaves coladas no caule da árvore formaram as conexões entre as "causas" e as "consequências" em uma alusão à função fisiológica destes sistemas de transporte de uma árvore, entre o invisível e o visível de uma planta, e extrapolando para o meio ambiente: as causas, na sua maioria invisíveis e as consequências visíveis ao ser humano. Após as apresentações, foi realizada uma reflexão e questionamento sobre as árvores ideais desenhadas e a árvore semântica. Nesse momento os participantes ouviram, interagiram e deram suas opiniões sobre a temática. Os ministrantes auxiliavam no debate, abordando sempre a responsabilidade de todos em transformar uma "árvore morta" e reverter a situação, trazendo a importância da participação coletiva e individual para as mudanças. Além disso administravam a participação e, quando necessário, traziam novos elementos para aguçar a reflexão e a discussão do tema pelas equipes. As atividades apontaram aspectos positivos em relação à motivação e à interação dos estudantes. Muitos relataram que a atividade trouxe um novo olhar para o planeta, permitindo uma observação mais apurada para as causas e as consequências

ambientais, mostrando possibilidades para refletir sobre a atual realidade planetária e, desta maneira, configurando a importância na abordagem da temática.

Uma análise comparativa entre as atividades realizadas em 2018 e 2019, evidenciou que a escolha das palavras-chaves geradoras desta atividade pelos alunos foram fundamentais para o desenvolvimento e profundidade nas discussões. No ano de 2018, quando as palavras foram distribuídas pela equipe de ministrantes, percebeu-se em muito momentos um estranhamento quanto às palavras selecionadas, seja pela falta de apropriação de sua fundamentação teórica ou mesmo um profundo desconhecimento. Já no segundo momento, quando as palavras-chaves foram resultado de uma palavra descrita pelo aluno após ver um espetáculo de sensibilização sobre questões ambientais, as discussões foram mais ricas, os diálogos foram mais entusiasmados e motivadores.

Portanto, a partir das análises realizadas pelos participantes (ministrantes e estudantes) foi possível perceber que a atividade consistiu em uma experiência diferenciada e enriquecedora, pois tratou de uma problemática presente no cotidiano e de caráter complexo, a discussão e a forma dinâmica pela qual foram abordadas as temáticas tornaram a aprendizagem significativa.

As experiências possibilitaram promover uma motivação e um dinamismo nas atividades, entretanto é essencial e fundamental a apropriação dos seus conhecimentos para uma discussão mais rica, profunda e motivadora.

O referencial teórico que fundamentou o trabalho e auxiliou na análise quanto à aprendizagem baseou-se na aprendizagem significativa de Ausubel (1978) e Moreira e Masini (1982), sustentabilidade e meio ambiente foram fundamentados em Morin (2011), Freire (1997) e a construção de árvores semânticas (TORRES e MARRIOTT, 2006).

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. Educational psychology: a cognitive view. 2nd. ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MOLINA, A, et al. Potencializar a capacidade de aprender e pensar. 2006. São Paulo: Madras.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. S. F. Aprendizagem significativa, a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes Ltda., 1982.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarian Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MARRIOTT, R.C.V; TORRES, P.L. Mapas conceituais uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. Coleção Agrinho: 2006. Disponível em http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_09_Mapas-conceituais.pdf. Acesso em jun 2019.

Palavras-chave: Árvore semântica; mapas conceituais; educação ambiental; sustentabilidade

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS PARA PERCEPÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

MANOELA TORMEN CRIVELETTO CANALLI PACHECO - UNINTER

CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI

NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A criatividade é o princípio vital das estratégias inovadoras para processos de ensino-aprendizagem dinâmicos, transdisciplinares e ecoformadores. Neste contexto, o processo pedagógico auxilia na formação de alunos e docentes com pensamento crítico, transformador, autônomo e ético, que conseguem relacionar os conteúdos teóricos e práticos às problemáticas da sua comunidade, possibilitando um protagonismo com soluções criativas e inovadoras (TORRE & VIOLANT, 2003).

Atualmente, os problemas ambientais possuem grande relevância no cenário científico. Os impactos gerados pelas ações humanas têm inúmeras consequências, entre elas, a degradação do ambiente, a má gestão dos seus recursos e desastres ambientais recorrentes. Sendo assim, a educação ambiental surge como meio essencial para formação de indivíduos perceptivos acerca de tais temáticas. Somente a partir dela será possível o desenvolvimento de cidadãos atuantes, críticos, reflexivos, criativos e inovadores.

Portanto, o trabalho com educação ambiental precisa ser ecoformativo e transdisciplinar, evidenciando vínculos interativos com o meio natural e social, pessoal e transpessoal, declarando o caráter flexível e integrador das aprendizagens (TORRE & ZWIEREWICZ, 2009) trazendo conscientização sobre as problemáticas atuais e sensibilização sobre a formação do próprio indivíduo e da sua relação com o mundo, sendo que, somente a partir destas relações e da percepção do ambiente ao seu redor é valorizado em maior ou menor escala o meio (MELAZO, 2005), bem como, dando sentido para integração dos saberes e para formação que parta das necessidades e expectativas do próprio sujeito (TORRE, 2007). Para tanto, dependendo de tais necessidades e expectativas, a adaptação das intervenções e atividades na educação se faz necessária.

O trabalho teve como objetivo analisar as intervenções, atividades e dinâmicas realizadas pelo grupo de forma crítica visando proporcionar uma educação ambiental mais criativa, ecoformadora e transdisciplinar com o propósito da sensibilização e percepção do meio. O estudo foi realizado através da investigação de estratégias de aprendizagem que incluem as dinâmicas "Jogo da Água", que objetiva promover o conhecimento sobre o consumo da água, visível e invisível; "Dinâmica do Lixo", que tem como objetivo o conhecimento sobre questões relacionadas aos resíduos, como uso, tempo de decomposição, percentual encontrado em oceanos, entre outras; "O que a água significa para você?!", atividade reflexiva, onde os participantes são levados a definir a importância da água e a "Trilha do Lixo", atividade dinâmica onde os participantes se apresentam como um tipo de resíduo traçando o caminho que ele percorre, desde o descarte correto ou não e os diversos ambientes onde pode ser encontrado. As intervenções foram avaliadas sobre o contexto em que foram realizadas e os seus resultados

adquiridos através do conhecimento obtido pelos participantes e das discussões entre os grupos.

Como resultados obtivemos que a adaptação das intervenções é imprescindível, dependendo da faixa etária dos alunos, nível de escolaridade, quantidade de participantes e tempo disponível para execução. Para as dinâmicas de grupo, notou-se a empolgação dos alunos nos jogos relacionados aos temas, o trabalho em equipe, a maior aquisição de conhecimento acerca das problemáticas ambientais e uma grande interação dos grupos nas discussões posteriores. Nas dinâmicas individuais os participantes mostraram-se mais reflexivos, porém, menos interativos em relação indivíduo-grupo, necessitando de uma maior intervenção do educador ambiental para levantar as discussões. Todas abordagens atingiram o objetivo de proporcionar conhecimento, sensibilização e percepção ambiental. Porém, após as intervenções realizadas, é preciso pensar em novas estratégias em que os participantes possam pensar, planejar, criar e produzir para instigar ainda mais sua criatividade.

MELAZO, Guilherme Coelho. Percepção Ambiental e Educação Ambiental: Uma Reflexão sobre as Relações Interpessoais e Ambientais no Espaço Urbano. Olhares e Trilhas, Uberlândia, v. 6, n. 6, p.45-51, 2005.

TORRE, Saturnino de La. Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORRE, Saturnino de La; VIOLANT, Verônica. Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarollo. Creatividad y Sociedad, n. 3, p. 21-38; 2003.

TORRE, Saturnino de La; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

Palavras-chave: Criatividade; Educação Ambiental; Sensibilização Ambiental

DA CIÊNCIA À ARTE: ONDA DE DESPERDÍCIO – OS PERIGOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS DO LIXO NO MAR.

CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI

KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI

NAYARA MARTINS ORSI - UNIVALI

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O lixo que para no mar, também denominado de lixo marinho, é um grande problema em todos os oceanos (PANTI et al., 2019) mais de 70% do lixo encontrado no mar é composto por resíduos plásticos, devido especialmente a suas características de durabilidade. A versatilidade do plástico, aliada ao baixo custo de produção, fizeram com que este se tornasse essencial no dia a dia de todos nós, porém, o consumo exacerbado aliado a má gestão dos resíduos faz com que esses cheguem aos mares onde interagem de forma negativa com o ambiente marinho. Estima-se que a cada ano sejam depositados no ambiente marinho de 5 a 13 milhões de toneladas de lixo plástico (JAMBECK et al., 2015), e que o número de plásticos e microplásticos flutuando no oceano seja de mais de 5,25 trilhões de pedaços (ERIKSEN et al., 2014). Se por si só, o plástico provoca danos, o mesmo possui ainda a capacidade de se combinar com outros poluentes, o que os torna ainda mais nocivos, provocando danos incalculáveis. O lixo plástico impacta o ambiente natural e humano, retorna para a sociedade através dos alimentos que vem da água doce ou salgada, do sal marinho e na própria água que bebemos. Abordagens holísticas são essenciais para resolver este problema transfronteiriço, é necessário soluções interdisciplinares, criativas e a ciência necessita urgentemente se aproximar da população. Tendo os hábitos antrópicos como precursores da poluição visível e invisível no mar, faz-se necessário a conscientização destes riscos a população. Instaurar correlações entre os conhecimentos cotidianos e científicos é essencial para que as pessoas compreendam que fazem parte destes processos e se engajem às mudanças necessárias ao desenvolvimento sustentável (OZÓRIO et al., 2015). A solução para este problema embora muito complexa é urgente, implicando em uma mobilização da sociedade, com mudanças de hábitos e redução do consumismo. Assim, a arte, junto com a ciência tem o potencial de unir a razão e a emoção e despertar o sensível no ser humano. Com base neste princípio, foi desenvolvido o Espetáculo Onda de Desperdício: Os perigos visíveis e invisíveis do lixo no mar , unindo ciência e arte, com o intuito de popularizar a poluição dos oceanos para a comunidade não científica, uma vez que é necessário não apenas que a informação chegue as pessoas, mas que as mesmas sintam, se emocionem e se vejam como parte não só do problemas, mas também da transformação. O espetáculo já foi apresentado para mais de 3 mil pessoas no sul do Brasil e na Índia (de novembro de 2018 a junho de 2019). O nosso público, foi composto de pessoas com realidades sociais e culturais distintas, bem como uma ampla e diversa faixa etária. Para avaliar o entendimento do público sobre os conceitos trazidos no espetáculo foram realizadas entrevistas do tipo semi-estruturada com alguns dos espectadores após o espetáculo, de forma aleatória. Para a realização da mesma, o entrevistador abordava com cordialidade o espectador, se bem recebido o mesmo explicava o objetivo da entrevista e deixava claro a confidencialidade dos

dados pessoais. Após essa etapa de abordagem, eram realizadas perguntas abertas para nortear a entrevista. As perguntas norteadoras foram: 1) Poderia me contar o que você sentiu ao ver o espetáculo? 2) O espetáculo deixa alguma mensagem? Se sim, qual? 3) Do seu ponto de vista, qual seria a palavra para descrever o espetáculo? As entrevistas foram gravadas em formato de áudio, posteriormente foram transcritas para o Microsoft Word, nas mesmas foram aplicadas a análise de conteúdo e geradas nuvens de palavras utilizando o programa MAXQDA. Além das entrevistas com o público, foi avaliado a sensação e percepção dos cientistas-bailarinos perante as reações da plateia. Foram entrevistados mais de 100 espectadores, possuindo idades entre 5 e 93 anos. Quando questionados sobre o que sentiram durante o espetáculo e com qual palavra o descreveriam, os espectadores enfatizaram muito a emoção que sentiram, a emoção caracteriza o espetáculo segundo os mesmos, aparecem ainda sentimentos antagônicos, dor, culpa, medo, alegria, felicidade e esperança. A mensagem do espetáculo segundo os espectadores é sobre esperança, responsabilidade e transformação, demonstrando o potencial de ação do espetáculo. Estudo realizado por Spinoza (2009) classifica os afetos em dois grupos, os ativos (como a alegria) e os passivos (ou de tristeza) e revela que quando estes afetos antagônicos se encontram aumentam a potência de agir. Alguns entrevistados relatam cada etapa do espetáculo, descrevem o mesmo como um misto de sensações, como se seus sentimentos estivessem sendo conduzidos por uma montanha russa que no final encontra a luz no fim do túnel. Este mesmo misto de sensações descrito pelos espectadores, é observado e vivenciado também pelos bailarinos. Além do previsto no roteiro do espetáculo é muito importante durante a apresentação sentirmos a plateia para que possamos conduzir a mesma pelos caminhos do conhecimento e dos sentimentos e sensações. Cada plateia é única e se comporta de uma forma diferente perante ao espetáculo. Quando os espectadores são compostos por maioria na faixa etária de 5 a 11 anos, a interação é muito mais forte e espontânea, eles vibram, os olhos brilham, expressam medo, angustia, surpresa, admiração e encantamento. Eles se permitem facilmente serem conduzidos pelo espetáculo e ainda exteriorizam isso. Os adolescentes embora ainda possuam espontaneidade, demoram mais tempo para serem conquistados, por vezes é necessário quase 2/4 do espetáculo para prendermos a atenção e a partir de então, os adolescentes exteriorizam seus sentimentos, os primeiros momentos do espetáculo são gastos nos analisando e nos reconhecendo. O Público adolescente é o mais difícil de conquistar. Com os adultos e os sempre jovens sentimos que o espetáculo inicia com desconfiança também, é perceptível que eles não fazem ideia de fato do que vão encontrar e se surpreendem ao ver e vivenciar o espetáculo. De forma geral dois momentos são muito marcantes e fortes da relação cientistas-bailarinos e espectadores. O primeiro momento, corresponde a representação da dor dos animais e do ser humano devido a poluição, seguida da proposta de uma reconexão com a nossa essência e o meio, nesta transição a energia do momento é muito forte, muitas pessoas se comovem, choram e compreendem a situação alarmante em que vivemos. O Segundo momento repleto de energia corresponde ao momento da transmutação, há um encantamento e uma reação verbalizada da plateia, em todas as apresentações. A junção de ciência e arte tem um grande potencial transformador. Com os resultados obtidos através das entrevistas verifica-se o potencial de ação na utilização da arte para popularizar a ciência. Um aprendizado significativo vem através da emoção, uma forma de transpor barreiras culturais, de diferentes idiomas e de diferentes faixas etárias. A arte flui pelos caminhos da emoção, permite o criar de consciência sem ser disciplinador e sem a rigidez de normas.

REFERÊNCIAS

ERIKSEN, M.; LEBRETON, L. C. M.; CARSON, H. S.; THIEL, M.; MOORE, C. J.; BORERRO, J. C.; GALGANI, F.; RYAN, P. G.; REISSER, J. Plastic Pollution in the World's

Oceans: More than 5 Trillion Plastic Pieces Weighing over 250,000 Tons Afloat at Sea. Plos One, v 12, n 9. 10 dez 2014. DOI: doi.org/10.1371/journal.pone.0111913.
Jambeck, J.R. ; Geyer R., Wilcox C., Siegler T.R., Perryman M., Andrady A., Narayan R., Law K.L. Plastic waste inputs from land into the ocean, Science 347 (2015) 768–771.
OZÓRIO, Maiza da Silva et al. PROMOVENDO A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL: RESULTADOS DE UMA PESQUISA REALIZADA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE POLÍMEROS, PLÁSTICOS E PROCESSOS DE RECICLAGEM. Revista Brasileira de Educação Ambiental, São Paulo, v. 10, n. 2, p.11-24, 2015.
PANTI, Cristina et al. Marine litter: One of the major threats for marine mammals. Outcomes from the European Cetacean Society workshop. Environmental Pollution, [s.l.], v. 247, p.72-79, abr. 2019. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.envpol.2019.01.029.
SPINOZA, Benedictus de. Ética. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Palavras-chave: Educação Criativa; Arte e Ciência; Educação Ambiental; Poluição Marinha.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS REFLEXIVAS INTERATIVAS E COLABORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR

MARINA GONÇALVES HESKETH CARDOSO - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Fundo Municipal de Saneamento Básico

Introdução

A educação e o meio ambiente têm sido objetos de estudo de diversas pesquisas, as quais destacam a importância de relacionar tais temáticas de forma interdependente. Deste modo, a ressignificação de tais práticas é indispensável, visto que a educação ambiental se apresenta como "um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo", de maneira interdisciplinar (BRASIL, 1999; BRASIL, 2012).

A educação infantil, por sua vez, constitui a primeira etapa da educação básica do país, e tem como principal objetivo "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens" (BRASIL, 2017, p. 34). Diante disso, a criação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem o contato das crianças com o meio ambiente e que valorizem suas experiências, são imprescindíveis, visto que podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e esclarecidos sobre o meio em que vivem.

Nesse cenário, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre práticas reflexivas, interativas e colaborativas de Educação Ambiental, realizadas com 2029 crianças de 4 a 5 anos, de 22 Centros Municipais de Educação Infantil de um município da região metropolitana de Curitiba. As ações realizadas fazem parte de um amplo Projeto de Educação Ambiental (PEA) que está sendo implementado em todo o município em 2019, por uma equipe de educadores ambientais, técnicos ambientais e assistentes sociais, contratados pela empresa vencedora da licitação.

Com o objetivo de realizar uma campanha de educomunicação, a partir de diferentes atividades de Educação Ambiental para diversos públicos, o projeto mencionado tem o intuito de sensibilizar e mobilizar os cidadãos sobre a importância das temáticas ambientais no meio urbano e rural, tendo em vista a melhora da qualidade de vida da população.

Desenvolvimento

As práticas criadas exclusivamente para o PEA, foram concebidas para ir além do repasse de informações e inquietações momentâneas, já que tais ações são insuficientes para trazer as mudanças atitudinais desejadas em relação à preservação ambiental. Além da relevância das temáticas abordadas, espera-se que as crianças deem sentido às informações recebidas, construindo conhecimentos na direção de uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, a atividade proposta, além de estar em consonância com os documentos legais e a faixa etária das crianças, tem o intuito de contribuir para uma mudança de comportamento, a partir da formação de agentes multiplicadores. Para isso, a instituição escolar precisa se tornar um "Núcleo de Inovações de Práticas Ambientais", atuando como um espaço de referência para que as crianças possam: "agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (BRASIL, 2017, p. 10).

Desta forma, os eixos estruturantes da atividade desenvolvida para o PEA no segmento da Educação Infantil, levaram em conta interações e brincadeiras, conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As atividades buscaram sintonia também com os conteúdos indicados no edital do PEA e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) previstos na Agenda 2030.

Além disso, durante as atividades, as crianças são estimuladas a: (1) desenvolver e aprimorar habilidades cognitivas e socioemocionais; (2) expressar-se por meio de múltiplas linguagens; e (3) desenvolver saberes, atitudes e valores positivos para si e para sua família, comunidade e sociedade.

Diante desse contexto, foi criada uma atividade que ressignifica a contação de história tradicional, inserindo as crianças como protagonistas ativas da narrativa. O título da atividade "contAÇÃO de história: uma Viagem Ecológica", traz no próprio nome a intenção apresentada. Por meio desta história, as crianças são convidadas a participar ativamente da resolução de um mistério: o sumiço dos animais como consequência da poluição dos rios e matas, devido ao descarte incorreto dos resíduos, bem como das queimadas e do desmatamento.

A narrativa conta a história de Flora, uma menina corajosa e destemida, que foi chamada para fazer uma viagem por alguns lugares próximos do município, a fim de descobrir alguns mistérios que estão acontecendo na natureza. Assim, as crianças são convidadas a embarcar junto com a personagem em uma aventura imaginária, seguindo um percurso com desafios reais, os quais perpassam os 5 campos de experiências previstos na BNCC, da Educação Infantil, de maneira transversal.

O eu, o outro e o nós: a atividade leva em conta que "é na interação com os pares que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar", (BRASIL, 2017, p.38). Sendo assim, as crianças ao longo da narrativa interagem com os participantes, percebendo como determinadas ações podem trazer consequências ao meio ambiente e como ações conscientes podem ajudar o planeta.

Corpo, gestos e movimentos: durante a viagem imaginária, as crianças são instigadas a explorar os cenários criados, por meio dos sentidos, gestos e movimentos, redescobrindo o espaço, os objetos do seu entorno e estabelecendo relações entre si (BRASIL, 2017).

Traços, sons, cores e formas: durante a narrativa são utilizados diversos recursos, como sons, canções, objetos com diferentes cores e texturas, possibilitando experiências diversificadas e a vivência de várias formas de expressão e linguagens (BRASIL, 2017).

Escuta, fala, pensamento e imaginação: a atividade promove também, experiências nas quais as crianças podem falar e ouvir, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas narrativas elaboradas, que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: a narrativa permite ainda experiências nas quais as crianças podem "fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações", sobre a temática ambiental abordada no projeto (BRASIL, 2017, p.40).

Ao final da história, após solucionarem o mistério, e de desenvolverem práticas adequadas de coleta de resíduos, as crianças recebem um carimbo de "protetor mirim do Meio Ambiente", agindo como multiplicadoras de boas ações ambientais dentro e fora da escola.

Após a realização da atividade, as diretoras dos CMEIs foram convidadas a preencher um questionário de avaliação sobre as atividades desenvolvidas pela equipe do PEA na sua instituição. Assim, dos 22 questionários enviados, obtivemos 19 respostas, até o momento.

Em relação as atividades propostas, foi possível averiguar que 100% das diretoras concordaram plenamente que a mesma foi adequada à faixa etária das crianças, apresentando temáticas relevantes que precisam ser discutidas. Além disso, constatou-se que todas elas acreditam que a contAÇÃO de história envolveu os participantes de forma lúdica, estimulando a sua participação ativa. 84,4% das diretoras afirmaram que a atividade instigou as crianças a continuarem a realizar as ações de cuidado com o Meio Ambiente. Assim, percebe-se a necessidade de outras atividades serem desenvolvidas em paralelo pelas docentes da instituição.

Quanto à participação das monitoras durante a dinâmica, 100% das diretoras acreditam que o trabalho desenvolvido conseguiu envolver a participação das crianças e estimular a reflexão e ação diante dos temas abordados. Considerando que as monitoras passaram por formações pedagógicas antes da realização das atividades, percebe-se a importância de tais processos formativos para a obtenção de bons resultados no PEA.

Em relação a participação das crianças durante a dinâmica, 89,5% das diretoras afirmaram que as turmas participaram ativamente da contAÇÃO de história, já que as atividades exploraram o campo da ludicidade e da reflexão sobre os temas abordados. 78,9% das respostas indicaram que muitas crianças continuam atentas aos cuidados necessários com o Meio Ambiente, embora 21,1% das respostas destacam que nem todas as docentes retomaram as temáticas abordadas a partir de novas atividades.

Deste modo, pode-se inferir que a atividade desenvolvida foi significativa e diferenciada, devendo ser entendida como ponto de partida para novas reflexões e abordagens. Destacou-se a necessidade de uma formação continuada para os professores, além de atividades com os pais e/ou responsáveis. Cabe destacar que essas últimas ações já estão previstas no PEA, assim como o atendimento aos demais segmentos da Educação Básica. Muitas diretoras solicitaram ainda, a continuidade do trabalho, demonstrando a carência do município por ações semelhantes.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos, indica-se a necessidade de formações continuadas com o corpo docente dos CMEIs (etapa não prevista no edital), a fim de que os professores sejam estimulados a criar novas atividades que sejam mais reflexivas, interativas e colaborativas, no sentido de enxergar a criança como um ser ativo e crítico, protagonista de suas ações.

A temática da educação ambiental, apesar de recente, já conquista espaço nos ambientes escolares, mas cabe aos profissionais da educação aliados à uma equipe multidisciplinar, o incentivo à formação de cidadãos mais conscientes a partir de uma aprendizagem mais inclusiva, interativa, transformadora e continuada.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm . Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA NA FACULDADE DE PINHAIS

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI

IONARA CAMILO DE SOUZA - FAPI

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA HORTA NA FACULDADE DE PINHAIS.

Resumo
Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre um projeto de intervenção desenvolvido na Faculdade de Pinhais, o qual foi planejado na disciplina de Educação e Meio Ambiente pelas acadêmicas do quinto período do curso de Pedagogia no ano de 2018, na Faculdade de Pinhais. O objetivo desse artigo foi elucidar sobre a importância de um projeto de intervenção na unidade de ensino superior, identificando os aspectos positivos dessa ação. A pesquisa surgiu diante da necessidade de reconhecer a importância de se produzir alimentos orgânicos de qualidade e livres de agrotóxicos. o conhecimento de como fazer e a prática de plantar e colher, bem como estimular o trabalho de educação ambiental e alimentação saudável, resgatando uma cultura quase esquecida no meio urbano, objetivando compreender a educação ambiental seus desafios, reflexões e realidade. Mediante observações in loco, constatou-se que houve um envolvimento do corpo docente da faculdade no processo de construção da horta, bem como este espaço foi importante para desenvolver nas acadêmicas a práxis pedagógica à luz das teorias. Assim, foi possível identificar a potencialidade de um projeto de intervenção como atividade permanente na disciplina do curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este artigo resultou de um relato de experiência sobre um projeto de intervenção desenvolvido na disciplina “Educação e Meio Ambiente”, do quinto período do curso de pedagogia da FAPI, Faculdade de Pinhais, sob a orientação do professor Wanderlei Morgotti Karam.
A situação problema do projeto de intervenção surgiu a partir da discussão levantada durante as aulas. Pois, a ementa da disciplina contemplava “Projetos Ambientais”. No entanto, ao se aprofundar no conteúdo a luz da realidade da Faculdade de Pinhais, constatou-se que não existia neste contexto uma horta.
A partir dessa análise as acadêmicas perceberam a importância de se ter uma horta no espaço de educação superior, sendo esta intervenção de grande relevância conforme destacado na ementa da disciplina.
Considera-se que por meio da formação acadêmica no curso de pedagogia e a partir de projetos de intervenção, foi possível quebrar os paradigmas sobre as dificuldades de cumprir com o que contemplado na ementa do curso.

A Pedagogia de Projetos segundo Prado (2003), dispões sobre a relevância de se abordar esta metodologia.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.(PRADO,2003.p.2).

Posteriormente, será apresentada a organização do projeto de intervenção realizado e suas potencialidades na instituição de ensino superior.

PROJETO DE INTERVENÇÃO E SEUS RESULTADOS

O projeto de intervenção realizado na disciplina de Educação e Meio Ambiente foi desenvolvido pelas Acadêmicas do Curso de Pedagogia na Faculdade de Pinhais. O projeto foi planejado a partir da ementa da disciplina que contempla "Projetos Ambientais" A decisão em realizar esse projeto surgiu também após conversa com a turma de Pedagogia juntamente com o Professor Wanderlei Maragotti Karam.

Além da contribuição da Coordenadora do curso de Pedagogia e diretora geral da Faculdade, as acadêmicas também realizaram parcerias com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Pinhais; Horteiros Urbanos; Desenvolvimento Econômico do Municipio de Pinhais; GASB-Grupo de atividades Socioambientais do Baldo; Amma- associação das mulheres e meio ambiente de Pinhais, e com o funcionário da Faculdade o senhor Valmor que contribui com sua experiencia de vida. O intuito do projeto de

intervenção era tornar real o que estava proposto na ementa do curso, e que a partir da horta realizada pelas acadêmicas, os professores, equipe diretiva e famílias pudessem compartilhar conhecimentos voltado à educação ambiental. A Lei 9795/99 que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. No segundo artigo dessa Lei fica explicito que: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e nãoformal." (Brasil, 2018).

Numa horta escolar há possibilidade de se trabalhar diversas atividades, dentre as quais, os conceitos, princípios, o histórico da agricultura, a importância da educação ambiental, a importância das hortaliças para a saúde. Além das aulas práticas onde se trabalham as formas de plantio, o cultivo e o cuidado com as hortaliças. (CRIBB,2010. p.43).

Desenvolver trabalho de horta em contexto educacional, é de grande relevância para que a transdisciplinaridade ocorra sem grandes entraves. Neste aspecto, constituir uma horta no espaço acadêmico, possibilitara colocar teoria em prática, e para o curso de pedagogia a práxis pedagógica e mola nas articulações no ensino aprendizado.

METODOLOGIA

Este artigo, transcorreu de um relato de experiência, vivenciado pelas acadêmicas do 5º período do curso de pedagogia, sobre o projeto de intervenção que aconteceu na Faculdade de Pinhais. O planejamento do projeto ocorreu na disciplina de Educação e Meio Ambiente, objetivando tornar atividade permanente na disciplina.

A contar do início do semestre, as acadêmicas com a coparticipação da Secretaria do Meio Ambiente de Pinhais, Departamento de Desenvolvimento Econômico de Pinhais, Associação de Mulheres e Meio Ambiente-AMMA; Grupo de atividade Socio Ambiental do Baldo -GASB; Horteiros Urbanos, Direção Geral da Faculdade, construíram a horta na instituição.

A horta foi construída em plano horizontal, adjunto a grade, já existente na lateral da Faculdade, e autorizado para acolher o projeto.
Para construção, foi preparado o local, o solo, e realizado o plantio de hortaliças com a colaboração de todos. Foi implantado o sistema de verme compostagem, que contribuiu para retirada de húmus, que foi utilizado na adubação da horta.
Após concluída a horta, as acadêmicas contactaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, representado por sua diretora, para receber as hortaliças proveniente do plantio e da colheita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Educação Ambiental, oportunizou as acadêmicas que cursaram o 5ª período de Pedagogia, vivenciar as práxis pedagógicas a luz das teorias e nos relatos de experiencias de outros grupos que já desenvolveram uma horta. Ainda foi possível propor no projeto da horta que esta atividade se torne permanente na disciplina no curso de pedagogia, cabendo as acadêmicas(os) que estiverem cursando cuidar do projeto.
No decorrer do semestre, foi realizado projeto da horta, no espaço cedido pela Faculdade que se encontrava em desuso, o qual sua finalidade era vivenciar na prática o que a teoria traz, e trabalhar a reponsabilidade social, com a doação das colheitas para a APAE- Pinhais. As acadêmicas realizaram as observações, e puderam confirmar que o espaço onde foi acolhido o projeto da horta, foi bem aceito por todos(as) acadêmicos(as) e colaboradores da faculdade.
Neste sentido, a disciplina de Educação e Meio Ambiente cumpriu com o seu objetivo proposto na ementa do curso, em realizar projetos ambientais, e a partir dele criar novas discussões a fim de fazer novas intervenções não apenas na faculdade, mas também na comunidade local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Segurança Alimentar e Nutricional. LEI 1366/18. Disponível em : http://www.consea.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=280&tit=Lei-inclui-tema-daeducacao-alimentar-e-nutricional-no-curriculo-escolarAcesso em 25 de maio de 2018.

CRIBB, SANDRA. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. Ensino, Saúde e Ambiente, v. 3, n. 1, 2010.Acesso em 06 out.2018.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

Palavras-chave: projeto de intervenção; relato de experiência; conhecimentos; educação ambiental.

ESPAÇO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE UMA HORTA ORGÂNICA: RELATO DO SEU DESENVOLVIMENTO

FERNANDA COELHO FRACARO - PUCPR

LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR

WESLEY GOMES BOJARSKI - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem o intuito de aprimorar a formação de profissionais para o magistério, proporcionando a integração entre o ensino superior e a educação básica. Esta aproximação coloca os futuros professores no cotidiano das instituições públicas de ensino, sendo portanto, um bom motivador para os discentes das licenciaturas. O PIBID pode estimular também novas concepções no ideário das escolas públicas, que por vezes não têm acesso ao que é produzido no ensino superior (Capes, 2018). O tema norteador do PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), iniciado em 2018, é meio ambiente, tecnologia e metodologias ativas.

Sendo assim, ao dar início ao PIBID em um colégio da rede pública do Estado, localizado em um ambiente de vulnerabilidade social, no município de Curitiba, verificou-se em última aferição, um Índice de Desenvolvimento Educacional (IDEB) de 3.4 em 2015, ano em que a meta prevista era 4.6, para o ensino fundamental II (Brasil, 2019). Esse baixo IDEB, pôde ser explicado no mapeamento da realidade escolar, pela desmotivação e dificuldade de aprendizagem de parte dos discentes, visto que muitos apresentam desajustes de escrita ou leitura, mesmo estando no ensino fundamental II. Referente ao desinteresse, notou-se uma relação aluno-escola deficiente, sendo os alunos pouco estimulados, e por vezes desacreditados. Aliado a isso há problemas de infraestrutura como o mal funcionamento da maioria dos computadores.

Verificou-se, pelo mapeamento da realidade escolar, que o colégio situa-se entre duas vias pavimentadas de tráfego intenso e com pouca arborização. No seu espaço interno há locais com possibilidade de constituição de uma horta atrelada a um espaço de área verde para os alunos, o que poderia contribuir para qualidade de vida da comunidade escolar, pois como afirma Viviani e Cigolini (2013), grande parte dos ambientes escolares urbanos possuem escassez de vegetação, mesmo contendo grande área livre, apresentam-se apenas como locais livres de calçamento, não dispondo de jardins ou árvores.

Infere-se que a elaboração de uma horta com os alunos pode possibilitar a construção de valores sociais que estimulem pensamentos em relação à preservação do ambiente. Além disso, tende a facilitar a alfabetização científica dos alunos, para que utilizem os conhecimentos científicos posicionando-se de forma crítica em relação a atitudes que afetam diretamente o seu convívio social. Um exemplo disso seria a reflexão sobre a utilização de agrotóxicos na agricultura, que afeta a sobrevivência de animais e influencia a saúde coletiva da sociedade, como afirma Cribb, (2010).

Objetiva-se então, aliar a horta com a concepção de educação ambiental e a criação de um espaço composto por vegetais, flores, e árvores frutíferas, modificando o ambiente escolar. O local idealizado servirá para o plantio e poderá auxiliar na ampliação da ligação entre o indivíduo e a natureza, pois de acordo com Nunes e Bomfim (2017), existe uma disseminação de discurso disposto a intensificar a ideia de separação entre natureza e sociedade, levando a algo comumente visto nas grandes cidades, o desequilíbrio entre fatores urbanos e naturais. Sendo assim, o projeto busca aprimorar tal ligação, e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao meio natural, bem como o pensamento crítico frente à utilização e efeito dos agrotóxicos.

DESENVOLVIMENTO

A turma escolhida para realização da horta foi o 8º A do período matutino, visto que já possuem conhecimentos sobre solos e plantas e atualmente estão estudando temas referentes à nutrição e alimentação. Inicialmente, foi exposto o tema do projeto e questionou-se quantos estudantes desejariam participar, de modo que todos demonstraram interesse, totalizando 20 indivíduos. Dessa forma, visando estimular o comprometimento e ligação com a temática, realizou-se uma atividade interativa, na qual foram distribuídos papéis para que cada um escrevesse uma sugestão de nome para o projeto. Ao recolher-se os papéis, foi realizada uma votação que representou um momento de intensa participação, culminando na determinação do nome: “Hortinha Feliz”.

A partir disso, elaborou-se um questionário, composto por 12 questões, para ser aplicado previamente e também após a realização do projeto para a comparação dos resultados obtidos. Inicialmente foi aplicado para os discentes presentes (n=18), analisando concepções sobre horta, agrotóxicos, alimentos orgânicos e natureza. Nesta etapa, 83% relataram já ter ouvido falar sobre alimentos orgânicos, enquanto 6% não responderam e 11% não ouviram falar. Entretanto, ao serem questionados sobre a importância desses alimentos, não souberam responder, confundindo-os com resíduos orgânicos, propondo que sua utilização seria benéfica para horta como adubo.

No quesito agrotóxico, 61% relataram saber o que significava, enquanto 39% não. Grande parte dos que afirmaram conhecer emitiram uma opinião, por vezes relacionando o agrotóxico à mudança no gosto dos alimentos, ou referindo-se a ele como veneno. Em relação à identificação com a natureza realizou-se o seguinte questionamento: “Você se vê como parte do meio em que vive?” Um total de 33% apresentou respostas positivas, 17% negativas e 50% de abstenção, evidenciando um baixo sentimento de pertencimento ao meio.

A próxima etapa, foi a preparação para a construção da horta, questionando-se como ela funciona, o que é necessário para seu desenvolvimento, considerando animais, solo, temperatura, luz e agrotóxicos, e quais hortaliças desenvolvem-se no inverno, época do ano em que ocorrerá o plantio. Foi sugerido a eles uma pesquisa semanal, a fim de promover discussão conjunta. No entanto, apenas dois alunos entregaram a primeira pesquisa, o que reflete a desmotivação previamente comentada existente na escola. Contudo, entendeu-se não ser um desinteresse generalizado ou consciente, pois inicialmente os estudantes apresentavam entusiasmo. Tal atitude pode ser reflexo do ambiente pouco estimulante, no qual o docente apenas segue o livro didático, ou reproduz conteúdos prontos, sem promover um debate aprofundado alinhado com sua realidade, não os desafiando, tornando-os meros replicadores sem autonomia. Isto corrobora com as ideias de Berbel (2011), de que no processo de ensino, o professor deve intermediar a promoção do pensamento, desenvolvimento e comprometimento dos discentes, podendo agir para favorecer a autonomia dos estudantes, ou simplesmente conservar a ação de controle sobre eles.

Para tentar intervir nesse processo, o projeto irá utilizar a ideia de um estudante, que sugeriu o plantio das hortaliças em pneus ou canteiros com o nome do aluno que realizou o plantio, tornando-o responsável por sua planta em específico. Tal sugestão poderá trazer a motivação dos discentes e será aprimorada com o incentivo de uma premiação, em troféu e medalhas, para os melhores produtores, com posterior exposição de seus nomes e fotos no mural do colégio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenham apresentado entusiasmo inicial, os alunos demonstraram desmotivação após a proposição da pesquisa, podendo ser reflexo do baixo incentivo que normalmente ocorre, pois muitas vezes são julgados incapazes, sentindo-se insuficientes cognitivamente.

Dessa forma, em vista do citado por Avelar (2015) de que a motivação possui papel essencial no processo de ensino, tornando o estudante o ator de sua aprendizagem, uma nova estratégia será proposta para que ocorra a participação efetiva na construção da horta. O objetivo é alcançar maior identificação com a temática, para que os alunos reconheçam a importância e sintam prazer em sua realização, uma vez que eles terão que se esforçar para ter seu trabalho reconhecido ao final. Isto pode resultar na continuidade do projeto no colégio, refletindo em outras turmas, promovendo a sensibilização, o sentimento de pertencimento à escola e construção de conhecimentos significativos para a vida dos discentes.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia, v. 3, n. 1, p. 71-90, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: Resultados e Metas. 2019. Disponível em:http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1310303. Acesso em: 03 jun. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p.25-40, jun. 2011.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em:http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid.Acesso em: 27 mai. 2019.

CRIBB, Sandra. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. Ensino, Saúde e Ambiente Backup, v. 3, n. 1, 2010.

NUNES, Luciana Simões Rodrigues; BOMFIM, Alexandre Maia do. Estética e Educação Ambiental: primeiras reflexões sobre cenários e imagens no processo de alienação da natureza. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 245-262, dez. 2017. ISSN 1517-1256.

VIVIANI,Carlos, João;CIGOLINI, Adilar Antônio. Um espaço escolar mais verde e arborizado, reforçando a discussão sobre a educação ambiental. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

Palavras-chave: PIBID; Formação docente inicial; Educação ambiental.

EXPERIMENTANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

KATIA NAOMI KUROSHIMA - UNIVALI

CAMILA BURIGO MARIN - UNIVALI

MANOELA TORMEN CRIVELETTO CANALLI PACHECO - UNINTER

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estamos vivendo num mundo com grandes desastres ambientais: queimadas e desmatamentos em florestas subsidiando monoculturas geneticamente modificadas; secas e enchentes de proporções incalculáveis, resultado de mudanças climáticas em escala global; urbanização e crescimento populacional descontrolado produzindo efluentes domésticos e industriais poluindo os rios, mares e oceanos (CONTRINARI, 2001). Estas observações nos colocam em uma posição perturbadora e nos alertam para que não continuemos alheios à estas mudanças. Elas refletem a "dicotomização na compreensão do humano como natureza é, em tese, antagônico a projetos ambientalistas que visam a justiça social, o equilíbrio ecossistêmico e a indissociabilidade entre humanidade-natureza" (LOUREIRO, 2003, p.40). "É necessário aprender a construir novos modelos civilizatórios de convivência social e ambiental, mudar a ética antropocêntrica egoísta e inconsequente" (MORAES, 2019, p.67). Neste sentido, a educação em uma perspectiva crítico-transformadora, pode apresentar-se como ferramenta para a transformação política, social e cultural exercendo um papel fundamental e transformador na conscientização das futuras gerações e garantir uma nova formação humana (PITANGA, 2016). A questão é saber de que forma a educação pode ser transformadora e como sensibilizar estas novas gerações para as problemáticas ambientais. Buscamos estas transformações em uma educação transdisciplinar e ecoformador, compreendendo que a transdisciplinaridade no ensino contribui para a criação de metodologias educacionais que estimulem uma compreensão mais global do mundo, considerando, nesse processo, o universo interior do ser humano, o universo exterior e a interação que existe entre esses dois universos (NICOLESCU, 2005) e a ecoformação evidencia os vínculos interativos com o meio natural e social, pessoal e transpessoal, declarando o caráter flexível e integrador nos processos de ensino-aprendizagem (TORRE & ZWIEREWICZ, 2009). Através de atividades práticas realizadas em laboratórios específicos, foram trabalhados de forma interdisciplinar temas selecionados pelos próprios alunos em função dos seus interesses. Estas atividades foram desenvolvidas por professores e acadêmicos do curso de graduação de Oceanografia da UNIVALI, como parte das atividades do Projeto de Extensão Universitária OCEANOS em parceria com o Instituto Crescer no município de Itajaí (SC). Os encontros foram mensais, trabalhados com oito grupos de aproximadamente 20-30 alunos cada, totalizando atendimento a 206 alunos, de 14 a 18 anos, ao longo de 2018, no contraturno do seu estudo formal. Durante os encontros que antecederam estas atividades práticas, dinâmicas diferenciadas foram trabalhadas objetivando a sensibilização com relação, o conhecimento prévio e a motivação dos alunos com relação ao tema abordado, poluição ambiental, da mesma forma, a escolha de subtemas específicos. Assim, metodologias de Trilha da Vida (Matarezi,2000), visita técnica ao Museu Oceanográfico e dinâmicas criadas pelo próprio grupo foram realizados. Durante estas

atividades, os alunos mostraram interesse por animais e processos químicos relacionados com qualidade de água. Desta forma, as atividades práticas foram realizadas focando o mundo invisível presente na água e suas influências na composição química da água. Microrganismos como fitoplâncton e zooplâncton foram observados com a utilização de microscópios estereoscópios e biológicos e para as atividades químicas foi realizada a determinação analítica de oxigênio dissolvido pelo método titulométrico. Conceitos como ciclo de vida, processos de fotossíntese e respiração, ciclo da matéria orgânica, cadeia trófica/alimentar, reações químicas, oxidação e redução de substâncias foram trabalhados de forma interdisciplinar em atividades práticas envolvendo teoria, dinâmicas, exposição de ideias, vídeos, exploração de materiais e experimentos. Todas as atividades foram realizadas de forma a trabalhar a curiosidade, assim, as atividades práticas começavam no primeiro momento com a explicação da importância dos usos de EPI (equipamentos proteção individual), postura e comportamento em laboratórios, uma vez, que as atividades aconteceram nos laboratórios de ensino da universidade. Neste primeiro momento, percebeu-se que, para muitos o seu primeiro contato com um ambiente diferenciado, já instigaram a sua curiosidade, refletido nos seus olhares, gestos e movimentos, com expressão de curiosidade e surpresa. Após este primeiro momento de encantamento, a segunda fase foi a explicação da diferença entre os equipamentos, a função das objetivas, botão macro e micrométrico, as fontes de luzes e como manipular o foco e o aumento dos objetos. Conhecendo as suas funcionalidades, foi-lhes permitido a exploração dos materiais expostos nas bancadas: lâminas de microrganismos e diversos materiais biológicos da fauna e flora marinha, em seguida, conceitos teóricos foram trabalhados utilizando metodologias ativas. E novamente, retornando aos microscópios, desta vez com um olhar mais direcionado, atento às características morfológicas, estruturais e funcionais dos microrganismos. Para a experimentação química, adotou-se os mesmos procedimentos, a exploração das vidrarias no primeiro momento, seguido de uma parte conceitual e depois a experimentação. Como resultado destas atividades, observou-se a facilitação da compreensão pela experimentação, independente da complexidade do conteúdo e conceitos explorados. O processo de ensino e aprendizagem envolvendo dinamismo, atividades exploratórias e investigativas movidas pela curiosidade, através de práticas de experimentação, desperta um grande interesse no aluno, envolvendo-os no tema, pois a "formação do pensamento e atitudes do sujeito devem se dar preferencialmente nos entremeios de atividades investigativas" (GIORDAN, 1999). Este processo, somado ao método interdisciplinar adotado nestas atividades, justifica a facilidade com que conceitos de grande complexidade foram rapidamente compreendidos. Permitiu ainda a construção de conexões com processos de poluição ambiental, eutrofização, lançamento de esgotos entre outros itens abordados. A importância das atividades práticas no processo de ensino e aprendizagem, faz com que o aluno aprenda, compreenda e fortaleça o conhecimento adquirido, levando os alunos a pensar, debater e aplicar seus conhecimentos em situações novas (AZEVEDO, 2009), promove ainda, o desenvolvimento de suas habilidades de manipulação, questionamento, investigação, organização e comunicação, adquirindo conceitos através da formulação de hipóteses, de modelos teóricos e desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, através da solução de problemas, do pensamento crítico e da aplicação e análise dos resultados, despertando assim a curiosidade, o interesse, a perseverança, a satisfação e o gosto pela ciência (MORAIS e POLETTO, 2014). Todas estas habilidades são essenciais para a formação de um sujeito critico-transformador, e extrapolando para a educação ambiental, a formação de um sujeito que a concebe como um processo político de "apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social" (TOZONI-REIS, 2008, p.157). Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em

suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2003). Buscou-se a partir destas atividades a formação de um sujeito crítico-transformador, preocupado com o meio ambiente, um sujeito ativo e criativo buscando soluções a cada momento, superando-se a si mesmo para a transformação do seu entorno, nos aspectos ambientais e sociais.

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

COLTRINARI, L. Mudanças Ambientais globais e geoindicadores. Pesquisas em Geociências, v.28, n.2., p, 307-314, 2001.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. Revista Química Nova na Escola, São Paulo, SP, v. 10, p. 43-49, 1999.

LOUREIRO, C.F.B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, v.8, p.37-54, 2003.

MATAREZI, J. Trilha da Vida: re-descobrindo a natureza com os sentidos. Ambiente e Educação. Revista de Educação Ambiental. v.5/6. 2000.

MORAES, M.C. Ecopedagogia, Ecoformação e Consciência Planetária. In: VELASCO, J.M.G. Experiencias Educativas – Saberes, Ecoformación, Complejidad y Transdisciplinaridad. La Paz, Bolívia, Beltran Impressiones & Estrategias. p. 68-95. 2019.

MORAIS, E.A. e POLETTO, R.S. A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de ciências. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor. PDE. Gov. do Estado do Paraná. ISBN 978-85-8015-080-3. 2014.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. 3 ed. São Paulo: Triom, 2005.

PITANGA, A.F. Crise da modernidade, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e educação em química verde: (re)pensando paradigmas. Ens. Pesqui. Educ. Ciênc., Belo Horizonte, v.18, n.3, p.141-159, 2016.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.]

TOZONI-REIS, M.F.C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 3, n.1, p.155-169. 2008.

Palavras-chave: ecoformação; educação ambiental; experimentação, criatividade.

GEOCIÊNCIAS E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SANTA MÔNICA

JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM

RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM

NAARA JULIANE MELLEM - CEMSM

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Centro Educacional Marista Santa Mônica

A apresentação prática da ciência, de maneira correta e coerente, seja através de vídeos, fotos e ilustrações ou pelo manuseio, é um instrumento importante para o aprendizado e para a divulgação do conhecimento, pois contextualiza o fenômeno científico e fornece um fundamento para o entendimento consistente. Atividades externas à sala de aula dão relevo ao aprendizado a respeito da natureza e dinâmica do meio ambiente (PRANDEL et al, 2014). Nesse sentido, as definições de educação formal, não formal e informal podem apresentar limites bastante tênues, dizendo respeito normalmente aos espaços onde se dá o processo educativo e são extensamente discutidas por vários autores (ARANTES 2008; FERNÁNDEZ 2006; VIEIRA et al. 2005). Vieira et al. (2005), por exemplo, sugerem que as situações de educação informal são aquelas do cotidiano das pessoas em seus ambientes familiares, profissionais, de lazer e entretenimento, entre outros que são passíveis de acontecer em diferentes espaços. Para Garcia (2005), na educação formal o saber é sistematizado e é característico do ambiente escolar clássico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) recomendam o desenvolvimento de práticas fora do espaço escolar, apontando os estudos do meio como atividades motivadoras para os alunos, já que deslocam o ambiente de aprendizagem para fora de sala de aula (BRASIL, 2006). Desta forma, a educação ambiental e as atividades externas apresentam forte relação com o aprendizado a respeito da natureza e o meio-ambiente. A temática ambiental já é parte integrante dos currículos escolares, mas a abordagem refere-se, na maioria esmagadora dos casos, somente ao meio biótico (fauna e flora), desprezando a geodiversidade como parte integrante do meio ambiente. A educação voltada aos conceitos de patrimônio seja natural ou cultural, também tem sido objeto de discussão e, muitas vezes, se mescla com a conscientização ambiental.

Neste âmbito a Educação Ambiental segundo vários autores tem como natureza ser interdisciplinar (DIAS, 1993; CARVALHO, 1998; REIGOTTA, 2001; LEFF, 2001). Os PCN reforçam a necessidade do tema meio ambiente deve ser desenvolvido de forma transdisciplinar na escola. Segundo esses parâmetros apesar de as áreas de Ciências naturais, História e Geografia serem as tradicionais parceiras para o desenvolvimento dos conteúdos de Meio Ambiente, as demais áreas ganham uma importância fundamental, pois podem contribuir para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente (NIBICHINIACK CARVALHO, 2017).

Contextualizando a problemática do trabalho, vivemos atualmente num modelo de desenvolvimento baseado no lucro e no consumismo em larga escala o que tem desencadeado um crescimento desordenado, desigual, com prejuízos na qualidade de vida e a devastação do

meio ambiente. Qualquer interferência feita pelo homem na natureza necessita de estudos que levem a um conhecimento do quadro ambiental (SILVA et al., 2014). Ao longo do tempo o homem ocupou e transformou o meio ambiente, fazendo uso dos recursos naturais como forma de suprir suas necessidades básicas de sobrevivência (PRIMACK e RODRIGUES, 2001). Devido a fatores socioeconômicos e forças políticas ocorrem mudanças no uso da terra, que por sua vez, podem alterar as propriedades estruturais de uma paisagem (PARCERISAS et al., 2012). Este atual modelo de desenvolvimento que tem se mostrado injusto e ecologicamente devastador, tornam urgente a compreensão e a prática de projetos voltados para a perspectiva da Educação Ambiental. Esta tem como objetivo atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente levando o educador e educandos a ter uma postura crítica e consciente sobre a problemática ambiental (PHILIPPI JR e PELICIONI, 2002).

Na concepção de Educação das Redes Marista de Solidariedade (RMS), educar para solidariedade envolve "processos e práticas que oportunizam a sensibilização e a vivência, possibilitando níveis de interação e engajamento com pessoas e realidades" (GRUPO MARISTA, 2012, p. 36). Dessa forma, as aulas de Geografia inserem-se nessa concepção, valorizando "contribuir para a formação de sujeitos críticos, que querem e podem tornar-se atores" (GRUPO MARISTA, 2012, p.36).

Nesse sentido este trabalho tem por finalidade externalizar as aulas da disciplina de geografia, tornando-as um caminho natural para a difusão do conhecimento de base e uma ferramenta útil para contribuir com o desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva e sensibilizar os educandos a respeito da cidadania e do papel fundamental de cada indivíduo nos cuidados com o Planeta, reconhecendo os agentes causadores da poluição do solo, ar e da água, animais brasileiros em extinção e desperdício de água, a fim de incentivar a comunidade escolar e sociedade local para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida.

Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido com turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II do Centro Educacional Marista Santa Mônica, localizado na cidade de Ponta Grossa, PR. A ideia principal foi conscientizar através de vídeos, textos, pesquisas e aulas práticas que enfocaram assuntos relativos ao meio ambiente e os problemas causados pela ação do homem ao longo do tempo. Entre as atividades propostas foram elaboradas frases, cartazes, murais, pinturas, charge, teatro, pesquisa de campo pelo bairro e debate sobre os conteúdos temáticos. As aulas práticas incluíram manuseio de rochas e minerais, compreendendo os tipos de rochas e como elas são formadas, confecção de fósseis com gesso, camadas da Terra com massinha de modelar, pesquisa sobre reciclagem no bairro e elaboração de gráficos, entre outras.

Uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa, as aulas práticas podem ser reconhecidas por consolidar o trabalho realizado dentro da sala de aula, sendo fundamental no desenvolvimento educacional. Aliar a teoria à prática permite aos educandos do Centro Educacional Marista Santa Mônica a vivência para observar, coletar dados e experimentar sensações, garantindo um aprendizado mais efetivo.

Diante disso concluímos que além de proporcionar um novo espaço de estudos com maior eficiência no ensino da geografia e do evidente ganho de aprendizado para os educandos, esse mecanismo promoveu uma disseminação maior do conhecimento geográfico de uma forma agradável e divertida aos educandos. O uso de várias mídias e linguagens contribuiu também para tornar mais palatáveis os conceitos geocientíficos, além de aproximar outros segmentos da sociedade e transformá-los em agentes potenciais na multiplicação dos valores vinculados ao patrimônio geocientífico (PRANDEL et al, 2014).

Ressalta-se que externalizar o conteúdo de sala de aula é um caminho natural para difusão do conhecimento, contribuindo para uma consciência ambiental coletiva.

Referências

ARANTES, V. A. Educação formal e não formal. São Paulo: Summus, 2008.

BRASIL. MEC. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Ministério da Educação – Educação Básica, 2006.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. Brasília, MEC, 1997.

CARVALHO, I. C. M. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Editora Gaia, 1993.

FERNÁNDEZ, F. S. El aprendizaje fuera de la escuela – Tradicion del pasado y desafio para el futuro. Madri: Ediciones Académicas. 2006.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B & FERNANDES, R. S. Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro. 2005.

GRUPO MARISTA. Diretrizes e direcionamentos para a Rede Marista de Solidariedade.1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

LEFF, E. Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

LICCARDO. A.; BURIGO GUIMARÃES. G. (Org.). GEODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO. Ponta Grossa : Estúdio Texto, 2014. 136p.

NIBICHINIACK CARVALHO, A. F. A perspectiva da educação ambiental no ensino fundamental II na escola pública a partir do relato dos alunos. EDUCERE- Congresso Nacional de Educação. Curitiba-PR, 2017.

PARCERISAS, L.; MARULLB, J.; PINO, J.; TELLO, E.; COLL, F.; BASNOU, C. Land use changes, landscape ecology and their socioeconomic driving forces in the Spanish Mediterranean coast (El Maresme County, 1850– 2005). Environmental Science & Policy, v.23, p.120-132, 2012.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JR, Arlindo. Meio Ambiente, Direito e Cidadania: uma interação necessária. Meio Ambiente, Direito e Cidadania. São Paulo: USP, Signus, 2002.

PRANDEL, J.A.; HUNDSDORFER, M. A. R.; LICCARDO, A.; GUIMARÃES, G. B. Geodiversidade na Educação – Externalização do Conteúdo do Laboratório de Geologia da UEPG e Exposição Didática. Resumos do CONEX – UEPG. 2014.

PRIMACK, R. B.; RODRIGUES, E. Biologia da Conservação. Londrina, Gráfica Editora Midiograf, 2001.

REIGOTA, M. O que é Educação Ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2001 (Coleção: Primeiros Passos).

SILVA, J.S.V.; NEVES, R.J.; CARLINI, F.J. Cobertura vegetal e uso da terra versus declividade da Unidade de Planejamento e Gestão do Rio Correntes. Corumbá, MS. Revista GeoPantanal, UFMS/AGB, N.16, p. 77 – 89. 2014.

VIEIRA,V.; BIANCONI, M.L. & DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. Ciência & Cultura. v.57, n.4, Out/Dez. p.21-23. 2005.

Palavras-chave: Ensino informal; Educação Ambiental; Geografia.

JOGOS EDUCATIVOS COM MATERIAL RECICLÁVEL: UMA ALTERNATIVA LÚDICA E SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SOFIA LIRA CHIODI - UEL

DIANA NAKAO LIMA - UEL

VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Programa Universidade Sem Fronteiras

Introdução

O brincar é um direito da Educação Infantil estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem como objetivo determinar "o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p.9).

Nesta perspectiva, a BNCC assume que o brincar constitui o cotidiano da criança, sendo que nesta ação estão presentes aprendizagens e potenciais que promovem o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2018). Por isso, deve estar presente cotidianamente na escola, acontecendo de formas, com parceiros, espaços e tempos diferentes, ampliando e diversificando "seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018, p.38).

Neste universo da criança encontra-se a ludicidade, considerada por Kishimoto (2007) como característica da infância. Uma das formas de se trabalhar com a dimensão lúdica e educativa é por meio de jogos educativos; contudo, essas situações de aprendizagem só ocorrerão e serão potencializadas se o educador mantiver nessas atividades as propriedades lúdicas, como uma ação intencional, prazerosa, ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2007).

Diante da dificuldade de se obter jogos educativos em instituições públicas, uma opção seria a confecção com material reciclável, pelo fato de ser uma opção economicamente viável, e que propicia aprendizado sobre Educação Ambiental (EA) (FURTADO; PIMENTEL; MEDEIROS, 2009). Utilizar meios que promovam a união entre Educação Infantil e EA é essencial para se "criar uma nova geração que conheça e compreenda a natureza, tratando-a com respeito e admiração, reconhecendo-se parte integrante dela" (SCARDUA, 2009, p.63). Desse modo, ao propor um jogo confeccionado com este material, o educador estimula a reflexão acerca do reaproveitamento e reciclagem dos materiais, possibilitando à criança se conscientizar sobre a importância de participar da preservação do meio ambiente.

Neste sentido, a confecção desses recursos lúdicos pode ser uma alternativa criativa e desafiante de ensino-aprendizagem, visto que, quando a criança participa do processo de confecção ela "usa sua imaginação, inventa, soluciona problemas e cria novas estratégias para uso e reaproveitamento do material" (FURTADO; PIMENTEL; MEDEIROS, 2009, p.31).

Isto posto, este relato tem como propósito expor o trabalho realizado por colaboradoras do projeto de extensão *Educação Ambiental e Infância: Reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável*, o qual tem como objetivo fornecer

subsídios teóricos e práticos por meio de curso de formação continuada para educadores da Educação Infantil, abordando a Educação Lúdica e a Educação Ambiental.

Desenvolvimento: O projeto *Educação Ambiental e Infância: Reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável*, da Universidade Estadual de Londrina, teve início em outubro de 2018, e deve ser executado em sete etapas, sendo uma delas a capacitação das colaboradoras do projeto, discentes de Psicologia, para o planejamento, a organização e execução do curso de formação continuada. Nesta etapa foram trabalhados temas como a formação de educadores e a ludicidade, dramatização e infância, questões étnico-raciais e Educação Ambiental.

Além disso, esta etapa prevê a criação, descrição e confecção de jogos educativos com materiais recicláveis, os quais serão apresentados em uma oficina que compõe o curso de formação continuada oferecido pelo projeto. Neste sentido, as discentes deveriam criar os brinquedos e jogos valendo-se das definições da BNCC, sobretudo no que diz respeito aos campos de experiência. Os campos de experiência "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 42).

A BNCC estabelece cinco campos de experiência, entretanto, neste relato serão abordados apenas dois: *espaços, tempos, relações e transformações* e *escuta, fala, pensamento e imaginação*. No primeiro campo devem ser priorizadas experiências que envolvam o mundo físico e sociocultural, o qual é constituído por fenômenos naturais e de relações entre tempos e espaços (BRASIL, 2018). O segundo campo envolve situações nas quais se possibilita à criança a internalização da estrutura linguística compartilhada culturalmente, privilegiando momentos em que a criança fala, ouve e interage com os demais (BRASIL, 2018).

Um dos jogos confeccionados visando abarcar o campo de experiência espaços, tempos, relações e transformações foi o *Encaixa*. Este jogo foi resultado de uma pesquisa bibliográfica realizada em 2018 (não publicado), cujo objetivo consistia em encontrar descrições de brinquedos e jogos educativos que contemplassem os campos de experiência supracitados, para a elaboração um material didático a ser utilizado com os educadores nos cursos de formação continuada.

Nesta pesquisa nenhum brinquedo ou jogo confeccionado com material reciclável foi encontrado, sendo assim optou-se pela confecção de um jogo educativo que trabalha o ensino de geometria e grandezas e medidas, intitulado *Jogo do Comprimento* (FERNANDES, et. al, 2016). O Jogo do Comprimento contém 5 peças – 3 triângulos retângulos isósceles, 1 quadrado e 1 trapézio retângulo – confeccionadas com papel cartão, e o objetivo é colocar as peças lado a lado considerando o comprimento de cada lado da peça (FERNANDES, 2016).

As primeiras modificações realizadas no jogo ocorreram com o propósito de se alterar o material de confecção das peças, utilizando-se de papelão em vez de papel cartão, a fim de proporcionar maior durabilidade às peças. Também foi acrescentado um tabuleiro, confeccionado de tampa de caixa de sapatos, para que os jogadores tivessem um limite de peças a serem colocadas. Após a adaptação o objetivo do jogo passou a ser colocar as peças no tabuleiro, respeitando seus limites e das peças anteriormente colocadas, de modo a construir corretamente uma imagem obedecendo o formato de um retângulo.

Esta versão do jogo foi avaliada pelas colaboradoras do projeto e novas alterações foram realizadas, e por fim, o *Jogo do Comprimento* se transformou no *Encaixa*, uma modalidade de jogo da *Caixa 4 em 1*, o qual tem o mesmo objetivo da versão anterior, que é colocar as peças no tabuleiro, respeitando os limites, até preenchê-lo. O Encaixa é confeccionado principalmente com potes plásticos de sorvete, o que confere maior durabilidade do que o papelão utilizado na versão anterior.

O outro jogo confeccionado – *Conte uma história* – visa comtemplar o campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. Trata-se de uma adaptação do *Some 10* (FURTADO; PIMENTEL; MEDEIROS; 2009).

Conte uma História é confeccionado principalmente com caixas de ovos, foi adaptado para a Educação Infantil e traz como objetivo a criação e contação de histórias conforme a ilustração indicada nas peças sorteadas. O jogo requer atuação ativa do educador na posição de mediador, pois é por intermédio de seu apoio que a criança iniciará, dará continuidade e finalizará a história criada em conjunto. Além disso, o educador deverá manejar o elemento surpresa que é o sorteio da peça que conduz a história, o que requer cuidado e atenção para que o enredo não fique desconexo.

Ambos os jogos, assim como os demais confeccionados pelas colaboradoras do projeto, serão aplicados posteriormente em uma instituição de Educação Infantil. Nesta aplicação pretende-se avaliar os materiais utilizados, em relação à segurança e durabilidade, ao tempo de confecção e à sua pertinência para o campo de experiência. Espera-se obter resultados positivos, no que diz respeito especialmente às dimensões lúdicas e educativas, e que os brinquedos e jogos educativos com materiais recicláveis sejam uma opção para os educadores que buscam objetos educacionais que contribuam para a construção do conhecimento de seus educandos.

Considerações finais: Os jogos educativos confeccionados com material reciclável são resultado de um trabalho de reaproveitamento e transformação, tanto do material, quanto da relação que o educador exerce como mediador. Este processo desperta o interesse da criança, desenvolvendo e estimulando sua criatividade, além de possibilitar o aprendizado sobre Educação Ambiental por meio do brincar. Os dois jogos apresentados neste trabalho demonstram que materiais simples como potes plásticos de sorvetes e caixas de ovos podem se transformar em jogos lúdicos e educativos, os quais abrangem os campos de experiência estabelecidos pela BNCC. Nesta perspectiva, pretende-se destacar que os educadores podem ser capazes de desenvolverem e planejarem atividades, reflexões e discussões que contribuam para uma Educação Lúdica e Ambiental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 31 jun. 2019.

FERNANDES, K. L. S. et al. O trabalho com espaço e forma na educação infantil: Experiências em colaboração. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1709/536 Acesso em: 01 jul. 2019.

FURTADO, V. Q.; PIMENTEL A.; MEDEIROS R. D. **Tempo de Brincar, Hora de Aprender**. Londrina: Psico Educa, 2009.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCARDUA, V. M. Crianças e meio ambiente: A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. **Revista FACEVV**, n.3, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/325326-Criancas-e-meio-ambiente-a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-infantil-valeria-mota-scardua-1.html Acesso em 03 jul. 2019.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Jogos Educativos.

LEGISLAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÍVEIS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL: OS CASOS BRASILEIRO, PARANAENSE E CAMPO-LARGUENSE

GUILHERME BASSO DOS REIS - IFPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Dia 5 de novembro de 2015: 19 mortes. Dia 25 de janeiro de 2019: 150 mortes e 182 desaparecidos. O que estas datas e números têm em comum? Elas representam os enormes erros e atrasos do Estado brasileiro em relação à questão ambiental. Os desastres de Mariana e Brumadinho são demonstrações do quanto falhamos enquanto sociedade no coreto tratamento da questão ambiental. Problema esse decorrente majoritariamente da supremacia dos interesses privados de algumas mega-corporações, e, consequentemente, das dificuldades ou da ausência de vontade política (e então de recursos) para implementar essas políticas. Neste trabalho de pesquisa procurarmos analisar a questão da legislação em educação ambiental em três níveis: nacional (Brasil), estadual (Paraná) e municipal (Campo Largo). Posteriormente fazemos uma discussão com base na bibliografia em Educação Ambiental e chegamos a nossa conclusão.

Política de Educação Ambiental nos três níveis

Resultado do acúmulo de longos anos de debate no plano nacional e internacional, as lutas e a discussão ambientalista redundaram em diversas mudanças com relação a questão do meio ambiente e da educação ambiental. No Brasil, tendo participado do contexto da luta pela redemocratização, os movimentos e reivindicações ambientalistas exercem sua influência no processo Constituinte através dos artigos 205 (sobre o direito a educação) e, especialmente o 225.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.
§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
…
VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;(BRASIL, 1988).

A maneira como a educação ambiental é tratada na legislação nacional (Lei 9795/1999 e Decreto 4281/2002) como tema transversal gera enorme debate. Uma corrente concorda enquanto outros defendem que a educação ambiental deveria compor disciplina específica.

No Paraná houve certa demora para a adequação à legislação nacional, fato este que só se deu com a atuação do MP do Estado. Em 2013 houve a provação da Lei Estadual nº 17.505, que instituiu no Paraná a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental no Estado. Posteriormente o Decreto 9958/2014 foi aprovado regulamentando vários dispositivos legais.

Com relação a Campo Largo, ao pesquisarmos o tema, não conseguimos encontrar nenhuma legislação específica sobre EA, o que não significa que a EA esteja ausente da legislação municipal. A lei que melhor e mais profundamente trata do assunto é a Lei 1.814/2005 a qual dispõe sobre a Política de Proteção, Conservação e Recuperação do Meio Ambiente que contém um capítulo inteiro sobre o tema. Posteriormente o tema também é tratado em outras legislações

municipais, tais quais a Lei 2833 de 2016, que institui o Plano Municipal de Saneamento Básico participativo e a respectiva Política Municipal de Saneamento do Município, e a Lei 2907 de 2017, que dispõe sobre o Fundo Municipal de Saneamento Básico - FMSBA do Município.

Educação Ambiental e perspectivas: conservadora ou transformadora

Em EA diversas correntes sempre disputam a hegemonia no campo, expressando quase sempre projetos societários diferentes, alternativos, e mesmo conflitantes e excludentes.

A EA é ainda majoritária e hegemonicamente marcada por ações pragmáticas, para resolver os efeitos de determinadas crises. Voltemos à Mariana e Brumadinho: tais desastres são tratados em seus efeitos já devastadores, mas nunca há uma discussão e questionamento mais profundo de toda a problemática que cerca o problema e que remete a forma de propriedade e uso que os acionistas estabeleceram sobre a VALE após sua privatização e entrega ao capital financeiro internacional. Para se contrapor a corrente conservadora e pragmática se apresenta a Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, a qual

> trata a relação homem-natureza como resultado da mediação das relações socioculturais e de classe, historicamente construídas. Nesta, os problemas ambientais estão associados aos conflitos sociais e aos mecanismos de reprodução social. Trata-se de uma "abordagem contextualizadora e problematizadora das contradições do modelo de desenvolvimento e dos mecanismos de acumulação do Capital" (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 342).

Se, nas legislações aqui apresentadas há certo apontamento e aprofundamento do tema, buscando estabelecer a EA sobre bases participativas e democráticas, humanistas, éticas, holistas e transformadores, isto não quer dizer que a letra da lei determine os processos reais. Nestes, a influência do poder econômico acaba por subverter as relações sociais e o próprio sentido da legislação, debilitando a participação democrática de toda sociedade, e em especial dos setores pobres e excluídos. O fato de os sobreviventes e familiares das vítimas de Mariana não terem recebido as devidas compensações e indenizações até o momento é só mais um exemplo dessa triste realidade. O fato de que, após alguma comoção nacional e difusão pelos meios de comunicação por breve espaço de tempo, o desastre de Mariana estava esquecido e (literalmente) enterrado até a ocorrência do desastre de Brumadinho, é a constatação cabal de nossa amnésia coletiva em favor do grande poder econômico. Aos ricos acionistas se reserva o capital e os polpudos rendimentos, aos trabalhadores e ao povo pobre que mora nos entornos de tais mineradoras e barragens, se reserva o pó e a lama. E quantas tragédias, "desastres" e problemas ambientais no país (e no mundo) não se originam do mesmo conflito entre os interesses populares e os interesses de grandes acionistas?

Para superar essa situação não bastam as leis, por mais avançadas e positivas que possam ser. É necessário um trabalho de base, de conscientização e de luta pela cidadania para as classes populares nacionais. É preciso lutar para que a causa dos trabalhadores brasileiros se torne a causa nacional, e a causa nacional se torne a causa dos trabalhadores e das classes populares que aqui vivem e produzem.

Conclusão

Ao analisarmos a legislação em EA nos três níveis federativos constatamos que há significativo acúmulo legal sobre o tema, o qual permite que estabeleçamos os primeiros passos para uma EA com perspectiva holística, ética, humanista, problematizadora e transformadora. Mas, em nossa avaliação, como dizia o poeta "os lírios não nascem das leis", é preciso cultivar amor e trabalho junto ao povo para acumular forças no sentido de reais transformações que atinjam e melhorem a vida das pessoas comuns, das pessoas pobres e das classes populares. É este o sentido maior que pode brotar da EAC, em contraposição a suas correntes conservadoras, focadas em ações pragmáticas e em atuar para remediar os graves problemas e danos ambientais causados pela ganância e pelo amor ao dinheiro. Mariana e Brumadinho e as pessoas envolvidas

nessa tragédia, vivos, mortos e desaparecidos clamam e gritam por Justiça. É nossa tarefa honrá-los.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9795 de 27 de abril de 1999 (1999)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 4281, de 25 de junho de 2002 (2002)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

CAMPO LARGO. **Lei Nº 1814, de 08 de março de 2005 (2005)**. Disponível em: http://leismunicipa.is/kihao. Acesso em: 25 jan. 2019.

CAMPO LARGO. **Lei Nº 2833, de 20 de setembro de 2016 (2016)**. Disponível em: http://leismunicipa.is/lvdjb. Acesso em: 25 jan. 2019.

CAMPO LARGO. **Lei Nº 2907, de 28 de novembro de 2017 (2017)**. Disponível em: http://leismunicipa.is/vfthn. Acesso em: 25 jan. 2019.

PARANÁ. **Lei Nº 17505, de 11 de Janeiro de 2013 (2013)**. Disponível em:https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=85172&indice=1&totalRegistros=57&anoSpan=2013&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 25 jan. 2019.

PARANÁ. **Decreto Nº 9958, de 23 de Janeiro de 2014 (2014)**. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=113098&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado. Acesso em: 25 jan. 2019.

ROSA, M. A.; CARNIATTO, I. Política de educação ambiental do Paraná e seus desafios. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.,** Porto Alegre, v. 32, n.2, p. 339-360, jul./dez. 2015. Disponível em:https://periodicos.furg.br/remea/article/viewFile/5547/3455. Acesso em 18 jan. 2019.

SEMA-PARANÁ. **Política estadual de educação ambiental.** Disponível em: http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=416. Acesso em: 15 jan. 2019.

Palavras-chave: educação ambiental; legislação ambiental; ambientalismo; cidadania.

MELIPONICULTURA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

NELSON DANIEL VIEIRA JUNIOR - PUCPR

JENNIFER ZDEPSKI FIGUEREDO - PUCPR

JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), tem o intuito de aproximar os discentes que estão cursando a primeira metade da graduação do curso de licenciatura com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com as circunstâncias em que elas estão inseridas (CAPES, 2018), beneficiando tanto os professores em formação quanto os alunos da rede pública (NASCIMENTO, 2012). Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o PIBID institucional existe desde 2011, tendo inicialmente como tema proposto, Direitos Humanos e Diversidade. A partir de 2018, a temática em pauta passou a ser Tecnologia, Meio Ambiente e Metodologias Ativas.

A inserção de abordagens considerando tecnologia e ambiente em escolas públicas, é vista como algo benéfico que pode e deve ser mediado pelos docentes, pois não só auxilia na formação epistemológica do indivíduo, mas também no desenvolvimento do conhecimento científico (PRAIA, 2002). Assim, o PIBID se mostra como uma importante articulação para a execução dessas temáticas, de modo que os estudantes das diversas licenciaturas podem incorporar metodologias e práticas não tradicionais conforme suas áreas de estudo. Considerando o tema proposto pelo PIBID institucional da PUCPR em 2018, os licenciandos em Ciências Biológicas possuíam grande espaço para o desenvolvimento e execução de projetos nas instituições de ensino público que participam do programa, pois a temática pode ser relacionada com muitos conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de Ciências e Biologia. O objeto de estudo da biologia compreende toda a diversidade da esfera da vida, explicando como os organismos coexistem e como sua relação é importante, desde as funções realizadas pelas células até como os indivíduos interagem com o meio e como sua presença pode impactar o ambiente (BRASIL, 2000). Desta maneira, buscam-se abordagens didáticas para desenvolver conteúdos com os estudantes, de modo que o conhecimento seja construído de forma coerente e significativa.

Sendo assim, optou-se uma abordagem alternativa para a Educação Ambiental, na tentativa de aproximar o discente das relações entre animal e meio. Para tal, o uso da meliponicultura (manejo e criação de abelhas sem ferrão) como ferramenta didática expande os horizontes do estudante ao colocá-lo em contato com o trabalho realizado pelas abelhas nativas, buscando demonstrar como o papel ecológico desses animais afeta sua vida e influencia o ecossistema no seu entorno. O manejo dessas abelhas é viável pois as abelhas nativas não apresentam a agressividade das exóticas e não possuem ferrão, além do baixo custo operacional, não necessitam de material sofisticado para o manuseio (FERREIRA, 2012). O uso destes insetos como um tema gerador para o ensino, atrai a atenção dos estudantes, promovendo uma

metodologia de ensino diferente, fugindo do tradicional, que estimula os mesmos a pensarem sobre sua realidade e os impactos que a atividade humana pode causar na biosfera.

Desenvolvimento:

Para a aplicação dessas atividades, o colégio onde o projeto é realizado se mostra propício, uma vez que dispõe de espaços e elementos físicos adequados para a montagem de uma colmeia em conjunto com os discentes. A instituição é localizada em um bairro na região sul de Curitiba, considerado o segundo maior da cidade, com cerca de 18.730 habitantes, e ainda dispondo de áreas arborizadas com flora nativa e diversos jardins urbanos (IBGE, 2010). O colégio possui um bosque favorável ao desenvolvimento de aulas de campo relacionadas a educação ambiental. A ideia principal do projeto é aproximar o discente da prática ambiental através da meliponicultura, possibilitando um espaço de aprendizagem externo à sala de aula, proporcionando a valorização dos diferentes tipos de aprendizagem e fomentando a curiosidade e interesse dos alunos.

Desenvolvido por estudantes participantes do PIBID e pela professora de biologia do colégio, o projeto iniciou-se no dia 24 de abril de 2019, com uma reunião para introdução ao tema para os alunos. Nessa data, 39 discentes estavam presentes, contabilizando um número superior ao esperado e definido pela direção da instituição. Para amenizar a quantia de pessoas participantes, foi realizado um processo seletivo, em que os jovens deveriam escrever um texto de 10 linhas explicando as motivações que os levaram a participar do projeto. Até o prazo final estipulado, 24 redações foram entregues, sendo 25 o número máximo de participantes delimitados pela direção da escola. Assim, todos que entregaram puderam continuar com as atividades.

A semana seguinte foi marcada por uma aula de reconhecimento de campo. Os alunos foram levados ao bosque a fim de conhecer e observar as abelhas, explorando as localidades onde o projeto seria desenvolvido. Todos pareciam entusiasmados, fazendo uma sequência de questionamentos e observações. É importante notar que, durante o caminhar das aulas, alguns alunos apresentavam uma maior participação que outros, estando mais ativos. Curiosamente, estes mesmos alunos adotavam uma conduta totalmente oposta na sala de aula, o que intrigou a equipe. Acredita-se que, ao explorar novas abordagens e outras formas de construção de conhecimento, os discentes acabaram por se tornar mais propensos para diálogos e questionamentos. Segundo Schnetzler (1992), o aprendizado é um processo interno, em que o aluno traz conceitos e conhecimentos prévios e o papel do professor é criar as condições para que essa construção do conhecimento ocorra. Desta forma, é imprescindível que o discente tenha acesso à oportunidades para explorar, dialogar, debater e criar acerca dos temas trabalhados, permitindo que as diferentes metodologias propiciem uma aprendizagem significativa.

No decorrer dos encontros semanais do projeto, os alunos pareciam estar cada vez mais confortáveis para participar e interagir com os bolsistas do PIBID, criando um relacionamento amigável e amistoso. Esse comportamento pode ser observado nas aulas de biologia que ocorriam semanalmente, já que, até aqueles mais silenciosos em situações comuns, passaram a interagir de maneira mais ativa na presença dos estudantes do PIBID, agindo de maneira participativa nas classes.

Além dos encontros voltados ao conhecimento de abelhas nativas, os bolsistas propuseram a construção da caixa didática para o cultivo responsável de abelhas meliponas, o que foi bem recebido pelos discentes. A caixa didática consiste em um experimento em que sua estrutura é feita de madeira, para proteção térmica dos animais. Seu interior é construído com acrílico, de maneira a deixar a parte interna da colmeia visível, possibilitando que os estudantes visualizem as atividades das abelhas sem correr o risco de causar danos à colônia. Os alunos se envolveram

efetivamente na produção do material, auxiliando em todo a construção da caixa. Para evitar que as demais turmas da escola viessem a mexer e, por consequência, acabar danificando a colmeia artificial, os estudantes participantes do projeto elaboraram cartazes de aviso, contendo informações sobre as abelhas e sinalizando para que não houvesse contato desnecessário. Até o momento em que se escreveu o relato, a caixa foi instalada em uma área selecionada pelos alunos e pelos supervisores, buscando harmonia entre facilidade de acesso e conforto para as abelhas.

Futuramente, pretende-se aplicar outras atividades que auxiliem na execução de práticas sustentáveis e de conservação, utilizando de técnicas de observação da fauna e flora constituintes da região. A caixa didática também será analisada periodicamente pelos integrantes do projeto de modo a observar se obtivemos resultados, ou seja, se ocorreu o desenvolvimento de uma colméia de abelha nativa.

O contato com a dinâmica natural serve de estímulo para a curiosidade do jovem, segundo Elali (2003). Essa vivência deve ser proporcionada pela escola, por meio de espaços físicos apropriados, aproximando o discente das estações do ano e da evolução da natureza ocorrida através do tempo, trabalhando com o objetivo de construir conhecimento e aproximar o estudante dos fenômenos naturais.

Considerações Finais:

O uso de práticas relacionando a meliponicultura e educação ambiental mostrou-se, até o momento, uma estratégia vantajosa, apresentando resultados interessantes já percebidos no comportamento dos alunos. Observou-se que os discentes integrantes do projeto passaram a participar mais efetivamente das aulas de biologia e das atividades propostas pelos participantes do PIBID.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ . Acesso em: 24 mar 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FERREIRA, Eduardo Antônio. **A Oficina Pedagógica Como Ferramenta Didática Para a Aprendizagem em Meliponicultura.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PRAIA, João Felix; CACHAPUZ, António Francisco Carrelhas; GIL-PÉREZ, Daniel. **Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência.** Ciência & Educação (Bauru), v. 8, n. 1, p. 127-145, 2002.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Construção do conhecimento e ensino de ciências.** Em aberto, vol. 11, n. 55, pgs. 17-22, 1992.

Palavras-chave: PIBID; Meliponicultura; Educação Ambiental;

NÃO JOGUE FORA O "LIXO" QUE PODE VIRAR JOGO

LEDA MARIA ASSIS DA SILVA - UEL

JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NÃO JOGUE FORA O "LIXO" QUE PODE VIRAR JOGO

Resumo
Este trabalho constitui-se em relato de experiências didático-pedagógicas relacionadas a práticas de Educação Ambiental desenvolvidas em uma oficina pedagógica aplicada na Escola Municipal José Garcia Villar, instituição da rede municipal de ensino de Londrina – PR. Nesta oficina pedagógica que tinha por objetivo central constituir-se em um espaço de construção de ações de educação ambiental para os estudantes do ensino fundamental I, foram desenvolvidas atividades como a construção de bonecos, fantoches e jogos de tabuleiro a partir da reutilização de diversos materiais recicláveis, como latinhas e tampinhas de garrafa, caixas de leite, pedaços de papelão e papéis coloridos. O intuito da oficina esteve centrado em apresentar aos estudantes possibilidades de reutilização criativa e lúdica de materiais considerados enquanto "lixo". Neste sentido, estas ações buscaram de forma prática trabalhar com os estudantes a importância da reutilização de materiais de forma a discutir a redução do consumismo, incentivando um consumo mais consciente de produtos e contribuir na reflexão sobre a importância do descarte adequado dos resíduos sólidos, buscando evitar a contaminação do próprio meio ambiente e a degradação da qualidade de vida humana.
Palavras chave: Lixo; Jogos; Educação Ambiental.

1. Introdução

Entende-se que a educação ambiental compõe-se em um saber importante na formação de cidadãos críticos, capazes de pensar e refletir sobre o impacto de suas ações no meio ambiente do qual também fazem parte, sem deixar de dar o devido peso aos impactos dos demais setores econômicos e políticos da sociedade no meio ambiente, tendo assim em vista um olhar multiescalar para a interação sociedade-natureza (TREIN, 2008).

Neste sentido, a oficina pedagógica desenvolvida pelo grupo PET Geografia da Universidade Estadual de Londrina junto aos estudantes do ensino fundamental I da Escola José Garcia Villar, em Londrina – PR, que contou com a construção de jogos, brinquedos e bonecos a partir da reutilização de materiais recicláveis teve enquanto objetivo geral apresentar práticas de educação ambiental a estes estudantes de forma a possibilitar a estes um espaço de contato e discussão sobre questões relacionadas a produção, consumo e descarte adequado de resíduos.

2. Desenvolvimento

No dia 05/06/2018 o Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PET – Geografia/ UEL) foi convidado a ofertar oficinas pedagógicas e desenvolver atividades e práticas na Escola Municipal José Garcia Villar em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente. O grupo PET Geografia rapidamente se mostrou disposto a participar e elaborar as atividades e se organizou no sentido de ofertar oficinas pedagógicas

para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental I, que tivessem alguma atividade relacionada a alguma questão ambiental.

Foram desenvolvidas várias oficinas pedagógicas que puderam ser aplicadas com os estudantes durante o período de uma tarde. Este relato por sua vez apresentará os resultados e considerações sobre uma oficina pedagógica específica realizada pelo grupo e que contou com a construção de jogos, brinquedos e bonecos (fantoches) a partir da reutilização de materiais recicláveis.

Em um momento inicial da oficina realizou-se uma conversa com os estudantes perguntando a estes o que eles entendiam por meio ambiente e qual a importância de conservá-lo. A partir das respostas dadas pelos estudantes foi possível introduzir a discussão sobre a importância de se descartar corretamente os resíduos e o lixo e os problemas gerados pelo descarte inadequado destes, sendo que foi apresentada toda a simbologia de cores relacionadas ao processo de seleção e reciclagem dos resíduos e abordada a importância de se reutilizar determinados produtos e materiais, dando a estes novas funcionalidades e a possibilidade da transformação em jogos, brinquedos e bonecos.

A segunda parte da oficina constitui-se em um momento prático onde os estudantes puderam elaborar os brinquedos, jogos e bonecos a partir dos materiais que o grupo PET Geografia havia coletado previamente e levado para a escola, como papelão, tampinhas de garrafa, caixas de leite e papéis coloridos. Os estudantes foram instruídos acerca da maneira correta de construir os jogos, brinquedos e bonecos e com a ajuda dos integrantes do grupo, estes puderam realizar suas produções.

Já o terceiro momento da oficina, consistiu-se em um espaço lúdico e descontração, onde os estudantes puderam aplicar e utilizar seus brinquedos e jogos produzidos de forma coletiva com os colegas de sala.

Ao final da oficina pedagógica, foi perguntado aos estudantes o que estes tinham achado da oficina e da possibilidade de criação de jogos, brinquedos e fantoches a partir de materiais que eram considerados “lixo” e estes afirmaram que não imaginavam ser possível construir brinquedos e jogos com estes materiais e afirmaram ter gostado da oficina, das dinâmicas e atividades realizadas.

Acreditamos que esta oficina pedagógica teve êxito ao conseguir introduzir discussões sobre a questão ambiental acerca da produção, consumo e descarte adequado de resíduos gerados no cotidiano dos estudantes, de uma forma lúdica e criativa, o que estimulou a participação e interação dos estudantes durante as atividades e dinâmicas desenvolvidas.

O fato de demonstrarmos a estes ser possível reutilizar determinados materiais que seriam descartados, no processo de construção de brinquedos, jogos e bonecos, revelou aos estudantes de forma direta e indireta a importância de se pensar no descarte adequado destes resíduos produzidos diariamente. E é neste sentido que pensamos que a educação ambiental pode se iniciar na escola ou mesmo fora desta, estimulando a criatividade, a participação e interação dos estudantes com as questões ambientais, e posteriormente ir aprofundando-se em aspectos mais teóricos e abstratos que poderão despertar os estudantes para a construção de um pensamento ecológico crítico, capaz de enxergar as contradições existentes na realidade e no mundo entre o desenvolvimento econômico e o meio ambiente, que relacionam-se à própria qualidade de vida dos seres humanos.

3. Considerações Finais

Os resultados observados nesta oficina pedagógica mostraram-se satisfatórios pois foram de encontro ao objetivo geral que era o de construir um espaço no qual fosse possível que os estudantes tivessem um contato inicial teórico e prático com algumas temáticas da educação

ambiental, neste caso em específico relacionadas a produção, consumo, descarte e reutilização de resíduos e materiais recicláveis.

Observamos que a oficina pedagógica conseguiu construir um espaço lúdico, criativo e interativo, onde os estudantes puderam participar a partir da construção de jogos, brinquedos e bonecos utilizando materiais recicláveis descartados enquanto "lixo". Como o público desta oficina pedagógica foram estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, compreendemos que esta abordagem prática e lúdica da temática ambiental apresentou um bom resultado, e que possibilitou de forma direta e indireta a discussão sobre questões que fazem parte das temáticas trabalhadas pela educação ambiental.

Neste sentido, destaca-se que esta metodologia prática e lúdica pode se constituir enquanto uma boa estratégia para se trabalhar temáticas relacionadas à educação ambiental, sobretudo com os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, em especial quando se tem por objetivo introduzir uma discussão teórica um pouco mais aprofundada.

4. Referências Bibliográficas

TREIN, Eunice Schilling. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: Educação ambiental no Brasil. Brasília, DF: Tv Escola, 2008. p. 41-45. (Boletim,1, v. 18, março de 2008). Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20no%20Brasil%20(texto%20basico).pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

Palavras-chave: Lixo; Jogos; Educação Ambiental.

O JOGO COMO FERRAMENTA DE PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL E DO RESPEITO A SI PRÓPRIO E AO OUTRO

SARA CRISTINA BRAGANÇA PEREIRA - CNEC

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

A experiência aqui relatada, apresenta o processo de construção de habilidades e competências previstas no Art. 14 da BNCC (2017), para o Ensino Fundamental, no qual, o currículo está organizado em Áreas do Conhecimento, sendo que na referida experiência, a área priorizada foi "Ciências da Natureza". Embora para essa área a BNCC (2017) elenque oito competências, para a experiência o foco se deu na competência prevista a seguir:

III. Ciências da Natureza:
[...] e. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista, que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza; [...]. (BNCC, 2017, Art. 14)

A reflexão nos remete ao fato de que, atualmente as crianças estão ingressando cada vez mais cedo nas escolas e por muito mais tempo que o esperado, o que torna seu contato com a natureza cada vez mais escasso. Esse distanciamento das crianças com a natureza tem sido muito preocupante. Diante do avanço da modernidade tecnológica e da escassez de áreas verdes é notável a necessidade da inclusão de práticas pedagógicas (metodologias) fundamentadas na relação afetiva da criança com a natureza para uma maior proximidade entre ambos. (SANTOS, 2016)

Inicialmente era retirado do meio ambiente apenas aquilo considerado o necessário, mas com o decorrer do tempo, o humano foi modificando essa prática, principalmente com o surgimento da idade média, moderna e a revolução industrial.

[...] A revolução industrial, que teve início no século XVIII, alicerçou-se até as primeiras décadas do último século, nos três fatores básicos da produção: a natureza, o capital e o trabalho. Porem desde os meados do século XX, um novo, dinâmico e revolucionário fator foi acrescentado: a tecnologia. Esse elemento novo provocou um salto, qualitativo e quantitativo, nos fatores resultantes do processo industrial. Passou-se a gerar bens industriais numa quantidade e numa brevidade de tempos antes impensáveis. Tal circunstância, naturalmente, não se deu sem graves prejuízos à sanidade ambiental. (CARVALHO, 2003, p. 67 apud SILVA, 2005, p.83).

Embora atualmente o assunto conscientização sustentável e a preocupação com a preservação do planeta tem sido abordado por mais vezes, ainda assim os acontecimentos de degradação do meio ambiente são notados ou realmente levados a sério apenas por uma pequena parte da população. (MAFRA, 2015)

Assim, trabalhar com as crianças o apreço, o zelo, o cuidado para com a natureza, desde as séries iniciais do ensino fundamental, é também uma questão de proteção do planeta, pois uma

vez que a criança convive com o meio natural e desenvolve afinidade em relação à natureza, ela passa a apreciar e zelar pelo mundo à sua volta porque desenvolve o respeito e o reconhece como seu ambiente de pertencimento.

A conexão direta com jogos, por exemplo, que reportem a necessidade do cuidado com a natureza, é o primeiro passo para uma possível compreensão das crianças sobre a importância do convívio no ambiente natural. (KIYA, 2014)

2. Desenvolvimento

Partindo da premissa teórica apresentada, a realização da experiência se deu em quatro etapas, as quais são descritas a seguir.

Parte 1: a aplicação do projeto ocorreu em uma instituição de educação social que oferece oficinas nos contra turnos escolares, no município de Itajaí. Foi escolhido para a aplicação do mesmo a turma da oficina de artes.

Parte 2: a prática do projeto foi realizada em três sub-etapas que detalhamos a seguir. Parte 2.1: foi feita uma apresentação aos educandos sobre o desenvolvimento sustentável e o cuidado, preservação e respeito para com o meio ambiente. Para a conversa as acadêmicas primeiramente assentaram as crianças em roda; em seguida, foram apresentados aos educandos os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável e a partir dos mesmos foi possível uma maior introdução ao assunto. Os educandos se mostraram bastante participativos, todos desejavam apontar ou expressar suas opiniões sobre o que entendiam de cada tópico. As crianças recorreram a exemplos do seu próprio meio de convívio, demonstrando que possuíam conhecimentos para o cuidado com o meio ambiente, porém, a prática do mesmo é que se encontrava escassa, pois quase metade da turma alegou às vezes ignorar tais práticas. Parte 2.2: a segunda etapa consistiu na explicação e aplicação do jogo "VIVA OS OBJETIVOS". Para promover um mundo melhor, todos os países reunidos nas Nações Unidas concordaram em unir esforços para alcançar os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030. A partir daí, a ONU criou o jogo com o objetivo de ajudar crianças e jovens a melhor perceber o seu papel no futuro do planeta enquanto indivíduos, membros de uma equipe e, mais importante, enquanto cidadãos responsáveis. O jogo é composto por uma tabela, 17 cartas contendo perguntas referentes aos 17 "Objetivos de Desenvolvimento Sustentável", e um KIT "faça você mesmo", contendo 1 dado e 6 peões. Parte 2.3: as acadêmicas distribuíram o kit para que os alunos realizassem a montagem dos dados e peões. A turma foi dividida em dois grupos. Ao todo participaram do jogo 31 alunos. O jogo iniciou da seguinte forma: a) foi posicionado no chão dois tabuleiros e dois dados, um para cada grupo e as cartas em ordem crescente viradas para baixo; b) em seguida foi entregue um peão a cada um formando uma fila, sendo 6 de cada lado do tabuleiro; c) um por vez de cada grupo jogava o dado, movia seu peão e ia para o fim da fila. Foram explicadas as regras e também foi proposto aos grupos que antes de qualquer resposta houvesse um consenso entre os participantes.

Parte 3: observou-se inicialmente uma certa discórdia, pois alguns respondiam a pergunta automaticamente e ao errá-la, gerava pequenos conflitos no grupo. As acadêmicas realizavam uma conversa com eles de forma que entendessem o que podia acontecer ou ser feito em relação a isso. Com o decorrer do jogo, o Grupo I foi aos poucos se entendendo e logo adotaram a prática de se juntarem em roda para só então passarem a resposta. Os jogadores do grupo II, embora, dois ou três se juntavam para responder as perguntas, os demais não concordavam ou não participavam. Foi relembrado aos alunos que o objetivo era aprender de uma forma divertida e que a intenção do jogo não era ter que ganhar e sim aprender sobre as questões que envolvem o cuidado com o meio ambiente. Desse modo o jogo se desenvolveu de forma harmoniosa.

Parte 4: ao término do jogo, novamente as acadêmicas assentaram as crianças em roda para um bate papo. Os alunos apontaram como exemplo de cuidar, o projeto casa comum que é realizado na instituição, onde cada dia da semana uma turma faz limpeza pelo pátio recolhendo os resíduos. Também apontaram o café e almoço no qual cada educando tem como dever pedir apenas o necessário para sua satisfação alimentar, não podendo haver desperdício de alimento e após seu término, devem levar seu copo, prato e talheres a uma bancada e em seguida limpar o local onde estava.

Considerações finais Os alunos demonstraram bastante apreço pelo jogo e revelaram sua capacidade de memorização e reflexão. A apresentação dos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU para 2030 por meio do jogo "VIVA OS OBJETIVOS", permitiu uma conscientização nos alunos, pois foi observado durante tais práticas que, alguns deles desenvolveram os hábitos do projeto casa comum, apenas nos momentos em que eram requisitados a isso, ignorando tais atos quando não observados.Também foi possível observar nos horários de alimentação, que a maioria dos educandos levam tais práticas a sério e o quão profundamente essas atitudes contribuem para novos hábitos e costumes.Sendo assim, verifica-se que é imprescindível que a instituição insira essas experiências de forma coletiva e prática no cotidiano, não apenas em parâmetros discursivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mai. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Natureza e imaginação: o deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. Ambient. soc., São Paulo , v. 16, n. 4, p. 103-118, Dec. 2013 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2013000400007&lng=en&nrm=iso. access on 24 Mai 2019.

KIYA, M. C. S. O uso de jogos e atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. 2014 (Caderno pedagógico). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya. Acesso em: 24 mai. 2019.

MAFRA O. R. F et al. Percepção ambiental: Uma experiência de ressignificação dos sentidos. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 20-38, ago. 2015. ISSN 1517-1256. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4708. Acesso em: 23 mai. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. Viva os Objetivos! Brincar e construir o futuro. Disponível em: https://nacoesunidas.org/vivaosobjetivos/. Acesso em: 23 mai. 2019.

SANTOS, Z. C. W. N. CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí (SC). 2016. Disponível em: https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/107/Zemilda%20do%20Carmo%20W.%20N.%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 23 mai. 2019.

Palavras-chave: Educação Ambiental; BNCC; Ciências da Natureza; Novas Metodologias; Objetivos Sustentáveis da ONU.

PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

TALITA GABRIELA ALDA BISCOLA - UNESPAR

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PLANEJAMENTO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PEA): RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: Durante o meu mestrado, surgiu a necessidade da realização do Estágio de Docência no Ensino Superior. Por meio desse, tive a oportunidade de conhecer uma disciplina nova, do curso em que me graduei, oportunizando aos atuais alunos do curso de Licenciatura em Geografia o compartilhamento de conhecimentos que estava adquirindo durante o mestrado, enquanto me aprofundava pelo viés da temática que deveria trabalhar com os mesmos. Durante o percurso, foi-me possível apresentar a temática de Planejamentos de Projetos de Educação Ambiental – PEA, dentro da recém-inserida disciplina de Educação Ambiental, no primeiro ano do curso em questão. Num segundo momento, também ministrei um minicurso sobre a mesma temática (PEA) para os discentes que estavam cursando as séries posteriores, mas que não haviam cursado a disciplina de Educação Ambiental. Por fim, essa experiência contribuiu para a minha formação, pois me deu a oportunidade de trabalhar um conteúdo relevante, enquanto aprofundava meus conhecimentos teóricos e repensava a minha prática docente.

Palavras-chave: Projetos de Educação Ambiental; Estágio de Docência; Relato de Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Quando me tornei mestranda em ensino, surgiram desafios a serem cumpridos, que me qualificariam profissionalmente. O estágio de docência no ensino superior foi um grande desafio a ser enfrentado, visto que eu ainda era recém-formada na graduação e não possuía experiência como docente, além da adquirida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Essa etapa é de grande valia para todos os mestrandos, visto que uma parte deles nunca lecionou no ensino superior, assim como eu, tendo o primeiro contato com esse universo por meio desse estágio.

Para que fosse possível a realização do estágio de docência, contei com a colaboração de um professor do curso de Geografia, visto que o meu orientador do mestrado não atuava na Universidade em que realizaria as atividades. Ademais, a escolha por lecionar nesse curso se deu por ter me graduado nele.

Durante o ano que realizei o meu estágio (2018), o curso de Geografia estava passando por mudanças no currículo. Com tais modificações, foi inserida no curso a disciplina optativa Educação Ambiental. Essa alteração despertou a minha curiosidade pela disciplina e os conteúdos que ela abarcava. Devido a isso, escolhi essa matéria para a realização do meu estágio de docência.

A disciplina de Educação Ambiental foi inserida no primeiro ano do curso de Geografia, o que, posteriormente, me possibilitou utilizar uma mesma temática em duas fases distintas do estágio e com alunos diferentes. As duas fases do estágio seriam: uma em sala de aula e outra em um minicurso.

Desse modo, trabalhei um dos conteúdos da disciplina de Educação Ambiental com os alunos do primeiro ano do curso de Geografia, durante um período de três semanas. Em um evento realizado na Universidade, tive a oportunidade de trabalhar a mesma temática, por meio de um minicurso que ministrei aos discentes das séries posteriores do curso de Geografia, que não cursaram a disciplina anteriormente citada.

Após o professor regente concordar com a realização do estágio na disciplina de Educação Ambiental, do primeiro ano de Geografia da Universidade, ele me enviou por e-mail a ementa do curso. Após sua leitura optei por trabalhar o conteúdo de Planejamento de Projetos de Educação Ambiental – PEA, visto que a elaboração de projetos era uma temática que eu estava estudando nas disciplinas do mestrado. Por esse motivo, eu poderia compartilhar a gama de conhecimentos que estava adquirindo em meus estudos com os alunos que teria contato na graduação.

2 DESENVOLVIMENTO

Com a criação da disciplina optativa de educação ambiental no curso de Geografia, da Unespar/Campus de Paranavaí, a partir de 2018, surgiu a temática da elaboração de Projetos de Educação Ambiental, para os discentes desse curso, mas somente para os alunos que ingressaram no ano de 2018, pois a disciplina foi ofertada no primeiro ano da graduação.

O objetivo geral desse conteúdo é proporcionar aos alunos que compreendam os principais aspectos de sua elaboração, bem como a sua importância, para que possam tornar-se aptos a desenvolverem esse tipo de projeto após o término da graduação, ampliando o seu campo de atuação enquanto licenciados em geografia.

Diante do presente cenário em que se encontra a relação homem versus meio, a Educação Ambiental se torna um instrumento que pode contribuir com o futuro do planeta. Parafraseando Segura (2007, p. 98), é possível incluir a questão socioambiental em projetos educativos, desde que haja a intenção de melhorar a qualidade de vida e criar estratégias educativas com propósitos sustentáveis.

Desse modo, a elaboração de Projetos de Educação Ambiental se mostra um importante e necessário recurso para a intervenção e a solução de problemas ambientais. Justifica-se aí sua importância na formação de futuros professores de Geografia.

A primeira etapa do estágio, que foi realizada com a turma do primeiro ano do curso de Geografia, se deu em três encontros, durante um período de três semanas consecutivas. No primeiro, foi apresentada, aos alunos, a dinâmica de como seria o estágio. Foi realizada uma introdução do conteúdo, em que abordamos a importância de como os aspectos que seriam trabalhados poderiam contribuir para a formação deles, bem como poderiam ser utilizados em prol da sociedade.

Durante o segundo encontro, a aula abrangeu o conteúdo técnico, com a apresentação dos principais aspectos que seriam necessários para o Planejamento de Projetos de Educação Ambiental. Por fim, o estágio com a turma do primeiro ano do curso de Geografia se encerrou, com os alunos iniciando o planejamento dos seus projetos, em sala de aula, com a minha orientação.

Passados dois meses da execução da primeira etapa do estágio, passei para a execução da segunda fase. Nesse momento, elaboramos uma proposta de minicurso que foi, posteriormente,

enviada para a comissão do evento intitulado "Fórum das Licenciaturas", que seria realizado na mesma Universidade em que estava realizando o meu estágio.

O público-alvo do minicurso, a princípio, seria constituído de alunos do segundo, terceiro e quarto anos do curso de Geografia da Universidade em questão. Porém, cinco alunos do primeiro ano também se inscreveram, por terem se interessado pela temática.

Pouca coisa foi reduzida do conteúdo, em relação ao que foi trabalhado com os alunos do primeiro ano em três semanas e o que foi apresentado durante o minicurso. Ambos seguiram a mesma dinâmica, não ocorrendo somente o momento do planejamento dos projetos com a orientação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de Estágio de Docência, realizadas no Mestrado em Ensino, foram enriquecedoras para a minha formação, pois me permitiram o meu primeiro contato com o ensino superior enquanto docente.

As discussões que foram possíveis realizar durante as aulas que ministrei no primeiro ano do curso de Geografia e durante o minicurso, contribuíram para minha formação, com os conhecimentos que adquiri e as perguntas feitas pelos alunos, que me possibilitaram um maior aprofundamento nas minhas leituras, bem como repensar minha didática na sala de aula. Penso que essa reflexão seja o cerne da necessidade desse estágio, já que o programa tem o seu foco voltado para o Ensino.

Por fim, torna-se válido o trabalho desse tema, porque a elaboração de Projetos de Educação Ambiental se mostra um recurso importante e necessário para a intervenção e solução de problemas ambientais na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

SEGURA, Denise S. Baena. Educação Ambiental nos Projetos Transversais. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (coord.) **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MMA; Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

Palavras-chave: Projetos de Educação Ambiental; Estágio de Docência; Relato de Experiência.

SENSIBILIZAR CANTANDO: A EXPERIÊNCIA DA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE MÚSICAS.

YASMIN LEON GOMES - UNINTER

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A temática ambiental no contexto educacional, considerada uma das pautas mundialmente emergentes uma vez que desequilíbrios na natureza consolidaram-se em ameaças à humanidade, tem sido amplamente discutida e, em decorrência disto, cada vez mais implementada. No Brasil, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), instituído em 1999, coloca a Educação Ambiental (EA) como potencial ferramenta de articulação entre os sistemas educacional e social, atuando no âmbito o qual convencionou-se intitular "socioambiental" (BRASIL, 2018, p. 23). Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Meio Ambiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental propõem o tratamento das questões ambientais sob uma perspectiva de emancipação social, em que o direito de viver em um ambiente saudável seja atribuído a todo cidadão (BRASIL, 1997, p. 34).

A cultura brasileira está, de diversas maneiras, ligada à natureza. Ao mencioná-la, é inevitável pensar na pluralidade que a constitui. Uma vez que os documentos oficiais para a EA brasileira reconhecem a influência da natureza na composição cultural do país, é importante educar para a conservação desde a primeira infância, valorizando as múltiplas linguagens pelas quais a cultura se manifesta (TIRIBA, 2010, p. 2).

O caráter integrado da EA denota a indispensabilidade de sua presença tanto na educação formal, quanto não formal através de uma abordagem inter e transdisciplinar. O ProNEA, em suas diretrizes, destaca a transdisciplinaridade, a transversalidade e a complexidade com o objetivo de propiciar a integração e interação das diferentes dimensões da sustentabilidade ambiental em detrimento do desenvolvimento do país (BRASIL, 2018,p. 23).

O desenvolvimento de novas práticas ancoradas na complexidade da EA envolve o desprender-se da visão até então fragmentada da educação, adotando uma perspectiva planetária, holística e transdisciplinar (GADOTTI, 2010, p. 43). Nesse contexto, utilizar de linguagens culturais para se trabalhar a EA é um meio viável de abordá-la com a finalidade de contemplar sua complexidade.

A música, enquanto linguagem cultural, pode contribuir com a aprendizagem pois, além de deixar o ambiente escolar mais alegre, pode trazer ricas contribuições ao conteúdo trabalhado através de suas letras (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 35). Para Fonterrada (2008, p. 177) a experiência vivencial da criança com a música permite que esta se aproxime daquela, desenvolvendo uma relação afetiva, o que também contribui para com o aprendizado. No contexto da EA, estudos como o de Ramsey (2002, p. 183) demonstram que, mediante as contínuas novidades tecnológicas, a música tem um alto potencial de despertar o interesse de crianças e jovens às questões ambientais.

Tendo em vista os desdobramentos da EA descritos anteriormente, o objetivo deste trabalho foi relatar a experiência da criação de atividades para a Educação Ambiental utilizando a música como recurso, desenvolvida para o Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no ano de 2018.

DESENVOLVIMENTO

A ideia de desenvolver o TCC tratando a interface entre EA e música partiu de meu interesse por ambas: ao longo da graduação desenvolvi um grande apreço pela EA devido, sobretudo, à amplitude de possibilidades que a caracteriza; quanto à música, sempre tive por esta uma grande afinidade, tanto que, antes de ingressar no curso de Ciências Biológicas, cogitei a Música. Sendo assim, encontrei nas múltiplas possibilidades da EA a alternativa para "unir o útil ao agradável" e transformar o TCC, que seria a priori um período de resiliência, em algo prazeroso de se fazer.

Contudo, não foi uma decisão fácil. Eu soube que teria um grande desafio em mãos, afinal, trabalhar a interface entre duas áreas teoricamente tão distintas requer um comprometimento excedente ao "natural". Fiz a proposta a meu orientador, Rodrigo Kersten que, por ser também apreciador da primeira arte, aceitou o desafio. Juntos, então, matutamos a ideia, até que chegamos a um consenso: produzir atividades para a EA a partir de músicas que abordassem a temática em suas letras.

Desse modo, iniciamos o delineamento metodológico de nossa pesquisa/produção. Nossa primeira constatação foi a de que seria preciso desenvolver uma metodologia própria para a elaboração do trabalho, por se tratar de algo novo no contexto acadêmico. A pesquisa portanto, foi composta por três etapas de caráter qualitativo: a pesquisa bibliográfica, a fim de obter subsídios teóricos para desenvolver o trabalho; a pesquisa exploratória, que voltou-se para a busca de músicas que abordassem temáticas relativas ao Meio Ambiente; e, por fim, a produção das atividades propriamente ditas.

As músicas selecionadas para embasar as atividades pertencem ao Projeto Trilhas Sonoras, desenvolvido pela Escola Trilhas,localizada em Curitiba - PR, que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O Projeto é realizado anualmente, desde 2002, e conta com a parceria da Parabolé Educação e Cultura e do compositor Milton Karam. As músicas são produzidas a partir de temas geradores trabalhados com todas as turmas ao longo do ano letivo. Escolhemos as músicas desse projeto devido grande parte delas abordarem temas relativos ao Meio Ambiente, e por estarem disponibilizadas nas plataformas digitais.

O processo criativo das atividades consistiu na fase de planejamento e estruturação das atividades, definindo os tópicos estruturais padrão das atividades, seguido da escuta ativa das músicas, a fim de identificarmos suas possibilidades de abordagens e selecioná-las de acordo com sua viabilidade educativa. Assim, definimos o tipo de atividade a ser criada, seus objetivos, sua faixa etária e seu desenvolvimento.

Como resultado final, concebeu-se o guia de atividades intitulado "Natureza em todo canto", composto por 16 atividades, sendo cada uma delas correspondente a uma música. Por se tratar propriamente de um guia, sua intencionalidade é não fornecer um material pronto e acabado, incentivando a mera reprodução das atividades pelos educadores, mas sim ser uma ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem, permitindo ajustes e adaptações (LEITE, 2013, p. 35).

Com um total de 115 páginas, decidimos apresentar o guia à banca em formato impresso. As seções que constituem o material são: "Ao educador", que consiste na apresentação do guia; "A organização do guia", que apresenta os tópicos das atividades; um sumário; as atividades propriamente ditas; um apêndice contendo as cifras das músicas; e, por fim, a seção "bibliografia recomendada".

Os tópicos padrão, presentes em todas as atividades foram: "Tipo de atividade", "Faixa etária sugerida" (a partir dos 4 anos), "Objetivos", "Componente Curricular", "Recomendações", "Trabalhando a música", "Finalização", e "Links úteis".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O guia de atividades "Natureza em todo canto" foi desenvolvido com o intuito de proporcionar a educadores das modalidades formal e não formal, sugestões iniciais para se trabalhar interdisciplinarmente a EA, utilizando, nesse caso, a música como recurso. Umas das principais características das atividades, além da intencionalidade inter/transdisciplinar, é a adaptabilidade. Ao criar os roteiros, consideramos sugestões moldáveis às diferentes realidades nas quais as atividades poderiam ser aplicadas.

É importante destacar que parte do processo de criação das atividades também se deu de forma intuitiva, algo característico ao considerar a música como objeto de inspiração. Sendo assim, apesar do método aqui descrito, se faz necessário enfatizar o caráter subjetivo que também faz parte da elaboração das atividades. Isto posto, o educador precisa estar aberto às particularidades do trabalho com as artes, sobretudo com a música, e permitir-se conectar emocionalmente e afetivamente com as etapas de criação.

Assim, reitero que a o aspecto de maior importância da composição deste trabalho é o de que os profissionais da Educação, de maneira geral, precisam urgentemente volver seus olhares de forma atenciosa para a EA, tratando-a como elemento chave para a prática inter e trandisciplinar nos ambientes educativos, sejam eles escolas ou outros espaços. Somente assim se tornará possível o desenvolvimento de práticas que contemplem a EA em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental** - ProNEA. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente e Saúde. Brasília, 1997.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. D. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração so ser. **Revista Recre@rte**, n. 3, p. 31-50. 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/8818601-A-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligencia-e-a-integracao-do-ser.html.

FONTERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

LEITE, M. A. C. **Práticas pedagógicas nos manuais didáticos (1938-1945)**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4764/1/arquivototal.pdf.

RAMSEY, D. The role of music in environmental education: lessons from the Cod Fishery Crisis and the Dust Bowl Days. **Canadian Journal of Environmental Education**, n. 7, v. 1, p. 183-198. 2002. Disponível em: https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/282.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais do evento**. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192.

Palavras-chave: Educação e Meio Ambiente; Música e Educação; Formação de Professores; Material Didático.

"INSETÁRIO": UMA PROPOSTA DE EXPERIMENTAÇÃO COM ARTE E CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO MUNICÍPIO DE ACEGUÁ/RS

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA - EMEF PIONEIRA

ANA REGINA DE SOUZA ABASCAL - EMEF PIONEIRA

Eixo – Educação Ambiental
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"INSETÁRIO": uma proposta de experimentação com Arte e Ciências em uma escola do interior do município de Aceguá/RS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado a partir de uma proposta de práticas em sala de aula, partindo de uma reflexão sobre o processo de experiência com a arte e com ciências por alunos de uma turma de sétimo ano, cuja faixa etária era entre 14 a 15 anos de idade, além disso os professores dessas disciplinas também se põem na experiência junto com educandos e a partir desta experimentação refletem sobre as situações que ocorrem ao longo do processo de ensino. O objetivo da proposta foi experimentar diferentes modos de trabalho com ciência e aproveitar de uma experiência estética através da arte e que movimentou os sentidos e deslocou os educandos e os professores a caminhos diferentes dos experimentados antes.

A prática foi construída a partir de um movimento em que as situações vão surgindo e nada é fornecido pronto, nesse contexto, essa vivência surgiu naturalmente sem elaboração prévia em um planejamento para os alunos seguirem e sim apenas o conteúdo no sentido que os alunos escolhiam os insetos aletoriamente ou seja não havia um tipo especifico a fotografar.A experiência elaborada a partir de um movimento em que as situações vão surgindo e nada é fornecido pronto, a experiência vai surgindo vão ao longo das aulas vai sendo relatada e vai acontecendo naturalmente sem estar escrito em um planejamento.

A proposta desenvolvida através de uma sequência de situações que poderiam mobilizar sensações e tornar a experimentação algo significativo para os envolvidos ou não pois resolvemos mergulhar sem expectativas salvadoras ou inéditas porque isso não interessa a está ação educativa. O que interessa é o momento, a experimentação de aulas, que envolvem ciências e arte, para todos os envolvidos que algo os toque, para o bem ou não porque tudo faz parte da experiência da vida.

Experimentando

Em um movimento inicial os professores de arte e ciências pensam sobre como podem trabalhar juntos e trazer questões pertinentes para aqueles alunos. Alguns temas surgem e pensam no tema insetos. Este tema é algo que faz parte do conteúdo programático de ciências e anualmente a professora produz um "insetário" com a coleta de insetos da região em que os alunos estão inseridos. A escola em questão chama-se escola municipal de ensino fundamental Pioneira e se localiza no interior do município de Aceguá/RS e por se tratar de uma escola de zona rural possui um ambiente com bastante diversidade. Pensando nesta diversidade da região os professores pensam em uma proposta com o objetivo de preservar o meio ambiente e desenvolver uma consciência ecológica e um instinto de preservação.

O professor de arte sugere que se faça um “insetário” diferente do que se tem feito até então feito através do desenho e de composições em vez de fazerem a tradicional coleta de insetos. Este trabalho se desenvolveu ao longo de um bimestre utilizando as aulas de arte e ciências. A professora de ciências trouxe a fundamentação da área para o trabalho como espécies, tipos e características dos insetos. Os insetos são quase um milhão de espécies e possuem grande importância na vida humana fazendo parte da cadeia alimentar e da polinização das plantas e devido a essa importância surgiu a ideia de se criar um “ insetário” para que os alunos entendessem as diferenças entre as espécies de insetos e junto com a disciplina de artes desenvolvemos um projeto unindo as disciplinas de artes e ciências.

Os insetos fazem parte do filo dos artrópodes o maior grupo animal existente e tem como característica principal sua capacidade de voo, que permite a esses animais escapar de predadores, buscar alimentos ou até mesmo procurar por condições ambientais que favoreçam sua sobrevivência Uma das situações que se manteve foi a saída a campo, só que em vez de recolher os insetos os alunos fotografaram e fizeram anotações sobre eles.

Nas aulas de ciências a professora desenvolveu com os alunos questões pertinentes aos alunos referente ao tema. Explicou sobre a importância da vida dos seres humanos e a necessidade de cuidar das espécies . Os insetos fazem parte do filo dos artrópodes o maior grupo animal existente e tem como característica principal sua capacidade de voo, que permite a esses animais escapar de predadores, buscar alimentos ou até mesmo procurar por condições ambientais que favoreçam sua sobrevivência. Questões que movimentaram a prática em sala de aula.

Nas aulas de arte são passadas informações sobre as questões do desenho e de como a área de arte e ciências muitas vezes andaram juntas ao longo da história . Os alunos com as informações em mãos vão construindo através de composições seus “insetários” e vão aguçando a consciência ecológica, refletindo sobre como este tipo de trabalho traz benefícios para o meio ambiente e não interfere no equilíbrio da natureza.

Durante as aulas percebeu o quanto as atividade motivou para que os alunos tivessem uma aprendizagem significativa e consistente. O trabalho mobilizou os professores das duas áreas a repensarem suas práticas rotineiras e perceber o quanto se pode ser proveitoso este espaço de sala de aula para produções das duas disciplinas. Produzindo enunciados potentes coletivamente e consequentemente uma aprendizagem não só nos estudantes mas nos professores também.

Em sala de aula seja de arte ou ciências , estamos em um movimento constante de imprevisibilidade, em que permitimos ser influenciados pelos os agenciamentos que vão ocorrendo. *Agenciamento*: a unidade real mínima, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados.

Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.65).

Podemos dizer a grosso modo que aquilo que nos acontece vai nos ligando, nos relacionando uns com os outros. Uma aula é um espaço em que podemos mobilizar sensações de forma muito mais intensas, obviamente não que os outros componentes curriculares não possam, evidentemente que não, mas arte se permite mais dentro das escolas pela sua capacidade de invenção de novas formas de ver o mundo, de novos olhares sobre o que está posto para a nossa vida e quando essa disciplina se articula com ciências que também possui um caráter investigativo, a possibilidade de experimentar situações é extremamente potentes.

Considerações Finais

Pensando sobre as produções creio que se trata de um registro maior do que possa sugerir este mero recorte da realidade, mais que um trabalho de sala de aula e de uma proposta que valorize a preservação da natureza. A *experiência* contida neste tipo de atividade é de extrema importância para quem foi atravessado pelo contato e pela proximidade com este trabalho, não importa como o outro foi tocado por este trabalho mas sim o modo como foram colocadas as atenções aos fluxos que ocorreram ao longo desta integração entre arte e ciências.

Durante o desenvolvimento dessa prática educativa, gerou um espaço múltiplo de subjetividades, porque nesta proposta coletiva cada um tinha seu espaço de olhar para aquilo que fazia. Refletindo sobre como nos comportamos como educares em sala de aula muitas vezes não olhamos para este espaço desta maneira e acabamos sempre praticando as mesmas formas de ensinar, pois olhamos como um bloco único de que todos devem e precisam chegar ao mesmo ponto e muitas vezes não damos o devido valor a experiência de individual dos estudantes o que torna o momento mais significativo.

Como diz Ranciére (2002; pág.27), "pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência". Nesta perspectiva, professor e estudantes são aprendizes de algo, e todos são importantes neste processo, cada um com sua subjetividade. Com certeza esta experimentação entre arte e ciências trouxe um aprendizado significativos em todos os estudantes e professores envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.** Brasília: MEC, 1998.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Vol.1. São Paulo. Ed. 34. 2011.

FARINA, Cynthia. **Arte e formação: Uma cartografia da Experiência Estética atual.** Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GEO1-4014--Int.pdf Acesso em 08/10/2017.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**/ Jorge Larrosa; tradução Cynthia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANCIÉRE, Jacques. **mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**/Jacques Rancière; tradução de Lilian do ValleBelo Horizonte : Auténtica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as Ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Cidadania, conhecimento, ciência e educação CTS. Rumo a "novas" dimensões epistemológicas.** Revista Ibero-americana de Ciência, Tecnologia e Sociedade, Portugal, v. 2, n. 6, p. 137-157, dez. 2005

Palavras-chave: Insetário;Arte;Ciências;Experimentação;Aula

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO E AÇÃO DOCENTE: TECENDO REFLEXÕES INICIAS

LUCIANE INÊS KOLLING - UFSM

ARUNA NOAL CORREA - UFSM

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Pesquisa de ensino e extensão - PROLICEN/UFSM

Introdução

Pensar a educação é uma tarefa complexa, que implica em formação profissional inicial em licenciatura e formação continuada constante para qualificar a realidade e os contextos educacionais de nossa sociedade. Nessa perspectiva, buscamos narrar algumas experiências que contribuem para a reflexão sobre o tema.

O que se pretende, a partir de investigação bibliográfica, como parte integrante de pesquisa de ensino e extensão em andamento e com financiamento através do Programa de Licenciaturas - PROLICEN/UFSM é investigar estratégias que potencializem a educação musical como proposta de ensino e aprendizagem das crianças. Ainda pretende-se compreender as potencialidades de propostas desta natureza na perspectiva de professores e crianças de educação infantil e anos iniciais nas quais serão efetivados estágios de docência como requisito para o Curso de Pedagogia. Destaca-se que a pesquisa está atrelada a trabalho de conclusão de curso deste curso de formação de professores (as).

É por meio deste espaço, que propomos este estudo sobre a Educação Musical como ação potencializadora para o ensino e aprendizagem para a infância nas escolas da Educação Básica. Como podemos enquanto profissionais da educação praticar o aprendizado e a educação realizando este de forma significativa e prazerosa com as crianças? Os métodos tradicionais por sua vez, acabam sendo desgastantes e rotineiros, e acabam perdendo o sentido para a criança.

Para mudar isso, não teríamos ideia melhor do que a proposta da Educação Musical. É nesse sentido que a Pedagogia, enquanto área de formação profissional, assim como os professores unidocentes que estão nas escolas, podem fazer a diferença nas práticas educativas, e incluir nelas modos de potencializar ainda mais a nossa educação.

Fundamentação Teórica

Pensamos que cada vez mais no contexto da educação básica é necessário pensar outra forma de trabalhar o ensino, e assim surge a pergunta, o que a escola pode adotar como possibilidade de melhorar a forma metodológica? Assim, a educação musical surge como um diferencial no ensino de crianças, apresentando um contexto mais dinâmico dentro de uma rotina metódica e engessada.

A música se faz presente no nosso dia a dia, através das rádios, televisores, telefones, jogos, shows, etc, e chega ser quase impossível que ninguém goste de música. A música nos cativa, alegra, entusiasma e lá se vai uma série de afirmações que nos levam a querer introduzi-la como

ação potencializadora da aprendizagem. Tendo isso em mente, a música pode ser antes de tudo, um ponto chave para a diferença do ensino. Portanto, para que não aprender cantando?

Cantar envolve muito mais do que simplesmente estar sincronizando frases, pois a música estimula duas vezes mais a atenção, fazendo com que as crianças, além de estarem aprendendo, irão desenvolver consigo outras habilidades, sendo elas: vocais, audição, atenção, comunicação, interação, etc.

É nesse ponto, que apresentamos aqui, algumas ideias sobre educação, com um diferencial na proposta de ensinar. Uma educação de qualidade, exige muito de nós professores, mas, a educação pautada em autonomia, nos garante realizar isto de forma mais prazerosa e significativa, tanto para o aluno quanto para o próprio professor. Dessa forma, a educação musical vem como um instrumento para realização do processo de ensino, que viabiliza uma forma diferenciada de fazer educação. Conforme ressalta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) alterada pela Lei 11.769 (BRASIL, 2008) em seu parágrafo sexto do Artigo 26, podemos afirmar que a música é sim um fator essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e deve se fazer presente nas escolas. Neste sentido, de acordo com Bellochio (2017, p.150):

> A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular". A partir da obrigatoriedade, se amplia através da Lei n° 13.278, de 2 de maio de 2016, onde altera as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. A referida Lei altera o parágrafo referente à música, para incluir as demais artes, assim redigido: "As artes visuais, a dança, música e o tetro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2°deste artigo" (Lei n° 13.278, de 2016, § 6°). A menção ao § 2° ratifica que "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

De acordo com tal necessidade, percebemos que existe a necessidade de formação específica em música para que as artes sejam aplicadas nas práticas pedagógicas das escolas. É condizente a preocupação com a eficácia do ensino desta, juntamente com o envolver da música nas práticas com as crianças. Assim deve-se, o desejo de formação continuada, após os professores estarem inseridos nas escolas para que haja o prosseguimento e visibilidade de novas ideias.

O compartilhamento das experiências com demais professores e outros profissionais da educação, também é válido, principalmente o professor especialista em música. Esse vínculo se faz necessário, pois mesmo como professores, temos que estar sempre dispostos a novas experiências.

De acordo com Bellochio e Garbosa (2014), ao analisar a educação musical sob a ótica de professores unidocentes e a relações que os mesmos venham a ter com essa área do conhecimento perpassa, através de um primeiro contato, expectativas em vista do constante questionamento sobre a validade do trabalho com música, a partir de um profissional não especialista. Para tanto, se faz necessário que o profissional da área musical, juntamente com o pedagogo unidocente, possam sempre compartilhar ideias e estarem comprometidos com o desenvolvimento das atividades musicais.

Referentes ao envolvimento das artes e preocupação com a própria prática na sala de aula, quando a educação musical é tema dos planejamentos dos professores, este permite que as mesmas, ao pensarem sobre a relevância de um trabalho dessa natureza na escola, ultrapassem os limites e inseguranças da prática educativa musical de maneira objetiva, partindo dos conhecimentos musicais construídos no decorrer da formação profissional. "As atitudes do unidocente, quando este é o assunto de reflexões, são pensar na democratização de um ensino de música que componha os currículos escolares de maneira efetiva" (BELLOCHIO; GARBOSA, 2014, p.184).

A partir da formação unidocente do professor, conforme os conhecimentos construídos ao longo da formação profissional inicial sugere-se que para trabalhar a educação musical, as professoras e professores devem sentir-se preparadas e preparados, mas principalmente, seja qual for o conteúdo, que seja sinônimo de segurança e exemplo para as crianças.

A música no momento na sala de aula pode conter a função de auxiliar os demais conteúdos escolares e pode ser sinônimo de interdisciplinaridade. Como um fim em si mesma, transborda sua proposta inicial articulada com os demais campos do conhecimento, promovendo a ampliação do repertório de conhecimentos, sejam linguísticos quanto culturais, dentre outros conhecimentos que são construídos através de propostas mais dinâmicas e articuladas aos conhecimentos especificamente musicais.

O professor unidocente, deve sempre dispor da prática e o uso da música em sala de aula, e assim após a formação acadêmico profissional, buscar sempre cursos de formação continuada para auxiliar a potencialização dos unidocentes, desmistificando a ideia da musica como um dom que privilegie somente alguns. O professor deve sempre transmitir sua totalidade, imbricado de seus conhecimentos.

Considerações Finais

Acreditamos que o curso de Pedagogia, entendido como lócus formativo de professores para a educação infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possa potencializar a formação musical dos profissionais docentes atuantes nas escolas de forma a qualificar o trabalho do professor unidocente de suas práticas pedagógicas por meio da construção de conhecimentos e vivências musicais, preocupando-se com o pleno desenvolvimento e aprendizagem e a musicalidade de seus alunos. Vale salientar, da importância de haver juntamente como pedagogo, o professor especialista em música, realizando a mediação do processo musical dos alunos, sem que haja desmerecimento ou ausência do professor unidocente no momento em que tal professor esteja realizando sua prática em sala de aula.

Portanto, sabe-se a importância do professor pedagogo nas aulas de musica, buscando atentamente compartilhar os conhecimentos e realizar as atividades propostas do professor especialista, a fim de qualificar suas práticas refletindo acerca das propostas que a educação musical tem a oferecer. Dessa maneira, a educação musical nas práticas pedagógicas de professores e professoras, vêm à potencializar ainda mais a educação de crianças nas escolas, através da musicalidade juntamente com os demais conhecimentos curriculares.

Referências

BELLOCHIO, R,C. **Educação Básica, professores unidocentes e música: pensamentos em tríade. In: Educação Musical e Unidocência:** pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

BELLOCHIO, R,C; GARBOSA, L. W. F. **Educação Musical e Pedagogia.** Campinas, SP. Mercado de Letras ,2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.** Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. **Lei 11.769/2008.** Brasília. MEC/SEB, 2008.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas Pedagógicas; Infância;

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR

AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho versa sobre a importância do Ensino da Arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é demonstrar de que forma a arte pode contribuir para o desenvolvimento da criança nestes níveis de ensino, visto que poucas discussões são desenvolvidas a este respeito.

Além disso, no que se refere à exigência de formação de professores de Arte para esta modalidade de ensino, a legislação não sanciona a obrigatoriedade de professor licenciado na área. Esta circunstância acaba gerando uma série de desafios aos professores e interfere diretamente na qualidade do trabalho pedagógico. Por isto, muitas vezes, as práticas educacionais em Arte são distorcidas e acabam transmitindo uma imagem superficial sobre a importância da disciplina, colocando-a em uma posição periférica no contexto escolar.

A metodologia de pesquisa adotada foi à revisão de literatura alicerçada em autores que discorrem sobre o Ensino de Arte e o estudo das leis e documentos educacionais vigentes.

A LDB nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, determinou a obrigatoriedade da arte no currículo escolar, não mais como Educação Artística, e sim com a denominação "Ensino da Arte". Esta lei, no seu Art. 26º, § 2º dispunha: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.". De acordo com o Art. 21º desta mesma lei, a educação básica é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio.

A Arte deve ter uma abordagem diferenciada na Educação Infantil (que abrange crianças de até 5 anos), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (que abrange crianças de 6 a 11 anos) e nos anos finais do Ensino Fundamental (que abrange crianças/adolescentes de 11 a 15 anos). Contudo, a maioria dos documentos que tratam sobre o Ensino da Arte, como os Parâmentos Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, não consideram as particularidades dos estudantes em cada etapa de escolarização. Uma primeira iniciativa foi dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão em 2017, que passou a contemplar um texto, pouco aprofundado, de uma página, sobre a Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) afirma que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Estes princípios são inerentes à Arte em seu caráter epistemológico, contemplando conteúdos específicos. Como afirma Barbosa (1975, p.11), "A arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos".

Antunes (2010) destaca que o objetivo do Ensino da Arte não é formar artistas, mas propiciar o aguçamento da sensibilidade frente ao mundo que nos cerca, um direito de todos que deve ser apropriado desde a infância. Em consonância, segundo Duarte Jr. (1981), quando a criança organiza suas experiências na atividade artística, ela se compreende e cria um sentido para sua vida. Desta forma, a arte infantil se constitui em uma extensão do seu "eu" e na expressão de suas relações com o mundo e, por isso, para a criança, a arte se torna um veículo de comunicação consigo mesma.

Lowenfeld e Brittain (1977) acrescentam a esta reflexão a importância da arte para o pensamento cognitivo da criança e para o desenvolvimento de diversas potencialidades necessárias para a conscientização social. "A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador." (LOWENFELD; BRITTAIN, 1977, p. 19 apud DUARTE JR., 1981, p. 103-104).

Estas capacidades desenvolvidas através do Ensino da Arte são essenciais para a assimilação de conteúdos de qualquer área do saber, por isso a Arte pode atuar ainda como coadjuvante na aprendizagem de outras disciplinas curriculares. Conforme a BNCC (2017), as crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental se encontram em fase de desenvolvimento da oralidade / sinalização e dos processos de percepção, compreensão e representação; importantes para a apropriação do sistema de escrita e outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos, entre outros. A Arte pode auxiliar no desenvolvimento destas competências a partir do estímulo de diversas percepções:

> As artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de grandes conflitos da adolescência. Para dar um exemplo: as palavras "bola" e "bota" têm a mesma configuração, o que, durante a leitura, pode dificultar a diferenciação entre elas. O ensino da arte contribui para exercitar essa percepção. A dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve, assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas visual e o gestual. (BARBOSA, 2016, s.p.)

Todavia, é importante ressaltar que auxiliar a aprendizagem de outras áreas do conhecimento não é função da Arte, e sim uma consequência de suas especificidades epistemológicas. Para Tourinho (2003), o argumento de que a Arte deve amparar a aprendizagem e promover a memorização de conteúdos de outras disciplinas não é educacional e artisticamente sustentável. De acordo com a BNCC (2017), todas as linguagens artísticas devem ser trabalhadas em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando a expressão e a criatividade da criança nas experiências e vivências artísticas de forma lúdica e centrada no interesse da criança e na cultural infantil.

Ao mesmo tempo, a Arte deve estimular uma postura crítica e reflexiva da criança. Para Pillar (2003, p. 81) a Arte deve possibilitar às crianças, desde a educação infantil, "atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens."

Neste sentido, pode-se afirmar que a educação em arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental busca englobar vários aspectos do conhecimento humano, desenvolvendo ludicamente diferentes potencialidades dentro do âmbito artístico, estético, cultural e social. Esta especificidade do Ensino da Arte é importante para o desenvolvimento sensível e crítico da criança a respeito dos fenômenos do mundo que a circunda.

Este trabalho possibilitou verificar que existem poucas bibliografias dirigidas para o Ensino de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, é importante fomentar estudos e pesquisas sobre a referida temática a fim demonstrar que a arte, como área de conhecimento, com especificidades próprias, se faz essencial para o desenvolvimento cognitivo, sensível e expressivo da criança.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Celso (org.). **Arte e Didática**. Coleção Como Bem Ensinar. Petrópolis: Vozes, 2010.
BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
_____. **A importância do ensino das artes na escola:** entrevista. [15 de maio, 2016]. Entrevista concedida a Revista Época. Disponível em: http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html Acesso em: 18 jun. 2019.
BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 jun. 2019.
_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõem sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2019.
BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries):** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jun. 2019.
_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2019.
DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981
PILLAR, A. D. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (org). I**nquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 71-82.
TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ARTESANIANDO A VIDA: EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA TERCEIRA IDADE

RITA DE CÁSSIA FRAGA DA COSTA - UNIVILLE

TAIZA M. R. MORAES - UNIVILLE

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO - UNIVILLE

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto é um recorte da pesquisa/dissertação "Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade", realizada na linha Políticas e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

O campo de investigação foi o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dos Idosos - SCFV, na unidade do Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, do Jardim Paraíso, em Joinville, Santa Catarina. A pesquisa desenvolvida com um grupo de onze idosos, entre 60 e 72 anos de idade, se constituiu em 6 oficinas/encontros focando a artesania e as narrativas dos idosos sobre o fazer artesanal. A questão mobilizadora, portanto, buscou desvelar como as experiências em artesania na terceira idade podem contribuir na formação cultural e construções identitárias dos idosos?

A artesania foi abordada como processualidade reflexiva e manual contida no desenvolvimento de uma peça artesanal, ou seja, é expressão empregada com significado mais amplo do que artesanato (PETRYKOWSKI PEIXE et al, 2014). Consideramos, portanto, as possíveis interações/disposições conquistadas através deste fazer/refletir, potencialidades de uma experiência que vai além do convite ao (re)visitamento de saberes e práticas de nossas culturas. Artesaniar é ação que possibilita a experiência sensível devido ao intrínseco imperativo de entrega ao fazer, ao se aventurar ao criar, ao empregar significação, a toda a sua convergente obra de (re)memoração. Oportuniza, em ambientes formais ou não formais da educação, experimentar na integralidade de seus sentidos, a imaginação, ampliando a percepção e o diálogo consigo mesmo e com os outros (READ, 2001).

Apoiadas na afirmativa de Flick (2004, p.18) que: "a crescente individualização humana e a diversidade de ambientes, culturas e formas de vida, requer [...] uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões [formativas em educação]", a pesquisa foi articulada a partir de uma abordagem qualitativa, que iniciou com um levantamento bibliográfico e a observação/interação de campo.

Desta forma, a relação entre os (inter)locutores (idosos) e as pesquisadoras foram materializadas em registros autorizados, apontando uma significativa produção de dados, como: áudios, imagens, filmagens, fotografias; uma peça artesanal criada coletivamente, o Panô de memórias e o Caderno de Experiências - um diário de anotações sobre o campo de pesquisa e seus (inter)locutores. A abordagem narrativa foi guiada por Benjamin (2012) e Clandinin e Connelly (2015), somados às contribuições teóricas em Artesania com Petrykowski Peixe et al. (2014), as questões relacionadas à terceira idade apoiadas em Bosi (1994); educação não formal com Gohn (2014); e experiências sensíveis com Duarte Jr. (2010) e Meira (2014).

ARTESANIANDO A VIDA: UM TEAR DE POSSIBILIDADES

Ultrapassar os 60 anos de idade não confere ao sujeito um estado de invisibilidade, pois, o idoso continua seu caminho sonhando, planejando, criando, apesar de muitas vezes não ser percebido pela sociedade (BOSI, 1994). Partindo desta premissa, esta pesquisa desenvolveu práticas educativas a partir de narrativas e experiências sensíveis com os idosos, em um ambiente não formal, com ênfase no "que se aprende no 'mundo da vida', via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas" (GOHN, 2014, p.1).

Na educação não formal, os sujeitos possuem intencionalidade em aprender, a partir de atividades, em sua maioria, práticas, coletivas e organizadas em grupo. As operacionalizações dos conteúdos atendem ao ritmo e aos objetivos do grupo em sequências cronológicas diferentes da escola formal, entretanto, os processos de aprendizagem não ocorrem de modo espontâneo como na educação informal (GOHN, 2014).

Deste modo, como pesquisadoras/educadoras nos desafiamos a desvendar os cotidianos dos idosos, seus interesses, seus ritmos, sem procurar eleger homogeneidades. Com esta postura, tomamos por base as narrativas produzidas em nossos encontros/oficinas, que foi latente nesta faixa etária, um constante processo de movimento sensível e cognitivo. Alimento de nosso desenvolvimento intelectual, a experiência sensível é capacidade que possibilita um modo de saber/perceber o mundo e pode ser alcançada, conforme sugere Duarte Jr. (2010, p.31):

> Uma educação voltada para o sensível pode, pela recuperação de velhas técnicas populares, contribuir para um melhor aproveitamento daquilo que se tem à volta, [...] [e] Saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e as trabalhando artesanalmente consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza.

De modo similar, Meira (2014) sinaliza que experimentações em práticas educativas, garantem a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilitam um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências.

Por isso, numa proposta educativa que prioriza as construções de sentidos, a Artesania ou o artesaniar, são ações geradoras de experiências sensíveis, que nos (trans)formam em narradores de histórias e como dizem Martins, Tourinho e Souza (2017) (re)vivemos na prática de narrar aos outros e/ou a nós mesmos histórias de uma vida intrometida em outras vidas. Assim, as práticas educativas em artesania com os idosos, indicam a socialização de suas percepções e (re)visitamentos de memórias, que contribuem para manter ativadas as reais potencialidades, construções identitárias e sensibilidades, reiterando a importância dos processos em formação cultural.

ARREMATANDO: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Por fim, na adequação de seu uso, percebemos que a Artesania promove a ampliação das decodificações e sínteses dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, visto que possibilita um processo contínuo de compreensão do seu imaginário, na construção de seus processos de significação e representações de suas experiências (MEIRA, 2014).

Além disso, nos percursos desta pesquisa, ao estar entre/com a terceira idade, observamos que os idosos, enquanto se ajustam na constante (trans)formação de seus corpos e mentes, independentemente da idade adquirida, precisam e têm por direito, a continuidade do acesso à educação, de modo que os acompanhem na busca de novos modos de pensar e sentir. Artesaniar a vida em experiências com os idosos nos permitiu adentrar em espaços sensíveis, revelados por misturas entre vestígios materiais, imagens e memórias de um tempo/espaço vivido.

Nessa perspectiva, as oficinas/encontros tiveram vida própria, ao inscrever seus (inter)locutores numa dinâmica, em espaço social, em redes de relações, em que a criação/produção do panô artesanal deixou marcas sensíveis ao (re)significar sentidos. Assim, concluímos que as

experiências em artesania na terceira idade são mobilizadores para o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia destes sujeitos, podendo contribuir na sua formação cultural e construções identitárias.

O desafio foi desenvolver uma pesquisa em que idosos tivessem a oportunidade de internalizar as experiências sensíveis, criando disposição ao sentir e produzir sentidos, de (re)vitalizar significados diante da vida na mobilização de memórias. Fatores que contribuíram para manter ativados saberes e outros conhecimentos, reiterando sua relevância nos processos formativos da educação, percebendo o quanto essas experiências baseadas na sensibilidade são promotoras de renovações dos sentidos da vida.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras,1994.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Investigar em Educação. Fac. Educação/UNICAMP. II ª Série, Número 1, p.1-50, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. São Paulo: Bookman, 2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de, (Orgs). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

MEIRA, Marly. **O sentido de aprender pelos sentidos**. In: PILOTTO, Silvia S. Duarte; BOHN, Letícia Ribas D. (Orgs.). Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014.

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. et al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesania. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável, 2014.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Narrativas. Artesanias.

AS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A OBRA DE SALVADOR DALI: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO 9º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA STOLF - SEED- PR

ADRIANA VAZ - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a pesquisar por que, apesar de vivermos rodeados de imagens, os estudantes do Ensino Fundamental, têm dificuldade em compreender os movimentos de vanguarda a partir da leitura de imagens? Para tanto, objetiva-se analisar a experiência estética destes estudantes com base em exercícios de composição e leitura de imagens do movimento Surrealista com a obra de Salvador Dali e verificar se exercícios de leitura de imagens se adequam, ou não, aos estágios estéticos de Housen (2011). São 5 estágios de: Observadores Narrativos, Observadores Construtivos, Observadores Classificadores, Observadores Interpretativos e Observadores Recriativos.

2 LEITURA DE IMAGENS

Nas propostas atuais do ensino de artes no Brasil percebe-se a presença constante da imagem. Vivemos num mundo visual, onde, desde a mais tenra infância, as crianças se encontram cercadas de imagens. Aliás, elas são responsáveis pelas primeiras interações da criança com o mundo. Rossi (2003) ressalta que vivemos na "civilização da imagem", pois, as imagens nos rodeiam. É a era da visualidade pleiteada pela cultura visual. Dos autores que discorrem sobre a relação do espectador com a obra de arte destaca-se as colocações de Barbosa (2006), que associa a obra de arte como um ato de fala. Visto que,

> [...] as obras se dirigem a nós de modo semelhante a como nos dirigimos a alguém a quem comunicamos as reações que elas despertam em nós. À maneira de um ato de fala, vimos ou ouvimos, as obras de arte vêm ao nosso encontro com uma pretensão de direito – e por isso reclamam validade. Elas erguem para si uma exigência de reconhecimento: o do seu direito a uma existência legítima. Esse direito é indissociável do seu mérito: é o direito a uma existência merecida, porque bem conseguida. (BARBOSA, 2006, p. 31)

Enquanto Barbosa (2006) fala da nossa comunicação com a obra de arte, Didi-Huberman (2013) coloca como a obra de arte, a imagem, pode nos afetar:

> [...] as imagens não devem sua eficácia apenas à transmissão de saberes - visíveis, legíveis ou invisíveis -, mas que sua eficácia, ao contrário, atua constantemente nos entrelaçamentos ou mesmo no imbróglio de saberes transmitidos e deslocados, de não-saberes produzidos e transformados. [...] Algo como uma atenção flutuante, uma longa suspensão do momento de concluir, em que a interpretação teria tempo de se estirar em várias dimensões, entre o visível aprendido e a prova vivida de um desprendimento. Haveria assim, nesta alternativa, a etapa dialética [...] que consiste em não apreender a imagem e em deixar-se antes ser apreendido por ela: portanto, em deixar-se desprender do seu olhar sobre ela. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.23-24)

3 PERSISTÊNCIA E MEMÓRIA

A atividade proposta para este estudo foi realizada com 32 estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Curitiba. Como parte integrante do Plano de Trabalho Docente, o conteúdo sobre o movimento Surrealista foi desenvolvido com a turma nas aulas que precederam a atividade, tendo como foco a leitura de imagens das obras de Salvador Dali.

A atividade prática envolvia: 1) criar uma composição a partir das palavras persistência e memória, e contar para a turma sobre a imagem feita; 2) observar e dialogar com o grupo sobre a obra "A persistência da memória" feita por Salvador Dali. Sendo realizada em duas aulas de 50 minutos em dias alternados.

Inicialmente foi solicitado aos estudantes que criassem uma composição em folha de papel sulfite A4 cujo título deveria ser "A persistência da memória". Como orientação lhes foi dito que poderiam pensar no significado das palavras isoladamente e depois no título todo. Ainda foi informado que este é o nome de uma das obras do artista Salvador Dali, utilizado para leitura de imagens, e que seria importante que não fizessem uma busca online para identificar a imagem da obra.

Os estudantes realizaram sua composição em uma aula de 50 minutos, utilizando apenas lápis grafite. Foi salientado que a habilidade técnica do desenho não seria o ponto mais importante do desenvolvimento da atividade, mas, a discussão que se daria na continuidade da atividade. Pois, eles apresentariam suas ideias para o grupo e sua relação com o tema proposto.

Na aula seguinte, todos os alunos sentaram-se em círculo. A professora destacou que todos deveriam ter suas ideias respeitadas, que possivelmente cada um fez sua composição da imagem a partir das referências adquiridas em sua vida escolar e pessoal. Assim, sucessivamente, os alunos foram contando suas ideias, no entanto, duas alunas preferiram não apresentar sua composição para a turma.

Alguns alunos embora apresentassem ideias muito semelhantes na concepção da composição, elas se diferenciam. Três alunos utilizaram o recurso tecnológico como elemento que representasse a memória, um cartão de memória: um deles, o representou como um corredor que ultrapassava barreiras físicas que apareciam no caminho; outro desenhou um celular sem memória que precisava ser recarregado; o terceiro, compôs um corpo cuja cabeça era um cartão de memória. Além do cartão de memória, o álbum de fotografias foi o elemento principal na imagem criada por outro aluno, simbolizando a representação da memória que persiste. Na turma, um dos alunos desenha diariamente personagens de desenho animado, ele criou um personagem em sua composição chamado Memória. Memória, o personagem, persiste em seu objetivo de atingir o topo de uma montanha enquanto todos pedem para não continuar, e desistem.

O tema cachoeira, com suas águas que teimam em não parar de cair, foi a escolha de outro aluno. Já o olho e o cérebro humanos foram elencados por duas alunas, elas atrelaram a ideia que o olho capta uma imagem, porém o cérebro registra e decodifica. O cérebro aprisionado apareceu em outra composição, "para a memória não fugir" o aluno aprisionou-a.

Ainda tivemos referência de uma pessoa idosa acometida pela doença de Alzheimer. Outra composição apresentava um portal que possibilita transitar entre o passado e o presente, "assim a memória sempre estará viva".

Na sequência cada aluno recebeu uma cópia colorida da obra "A persistência da memória" de Salvador Dali. Após algum tempo observando a imagem um aluno disse: "é estranha!"; perguntado por que pensava assim respondeu: "porque as obras do Salvador Dali são todas estranhas, ele é surrealista". Todos alunos identificaram o relógio como um "bom" elemento a ser
escolhido pelo artista, "era o que ele conhecia na época que fez a obra", completou um aluno;

enquanto outro dizia: “ele marca o tempo, quanto mais o tempo passa a memória fica mais fraca”. Outro aluno ao observar a obra de Dali remeteu a um tempo passado, um tempo melhor: “antes as pessoas se respeitavam mais, respeitavam a natureza, os animais, e tudo mais, hoje ninguém quer saber de nada”.

4 REFLETINDO A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Para analisar as contribuições dos alunos acerca da obra de Salvador Dali e de suas composições foi identificado em qual estágio estético nos termos de Housen (2011) as propostas visuais e suas falas se enquadravam. De acordo com a autora os alunos são observadores principiantes, pois, as estruturas mentais dos observadores principiantes se manterão assim até o momento que sejam substituídas por outra estrutura para elaboração da compreensão estética em estágios mais avançados, como o interpretativo e recriativo. Diante disso, percebe-se que os alunos estão no 1º e 2º estágios: narrativo e construtivo, respectivamente.

No estágio narrativo os alunos usam observações concretas, seus sentidos e associações pessoais, eles são contadores de histórias permeados por emoções. Quando os alunos buscam construir uma estrutura para observar a imagem, usando suas percepções e conhecimento do mundo e criando um aparente julgamento da imagem, eles se encontram no segundo estágio.

Conclui-se que, o uso da leitura de imagens possibilita que os alunos se relacionem com a arte de maneira crítica e reflexiva. A experiência estética analisada por meio da proposta de Housen insere os alunos no patamar esperado: primeiro e segundo estágios. As pesquisas de Housen mostram que os observadores iniciantes atendem a esses estágios, uma vez que identificaram que a obra era do movimento surrealista por se tratar de conteúdo específico desenvolvido na aula de arte. Mas suas falas mostram assuntos de ordem pessoal e do próprio cotidiano. Além disso, a frequência de atividades que envolvam a leitura de imagens pode propiciar aos estudantes que transitem em outros estágios estéticos. Desta maneira a leitura de imagens e a experiência estética proporcionada em sala de aula são mediadoras do conhecimento da arte, na relação dialógica entre aluno e professor.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. Experiência estética e racionalidade comunicativa. In: GUIMARÃES, C. et al. Comunicação e experiência estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.27-49.

DIDI-HUBERMAN, G. Diante da imagem. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

HOUSEN, A. O olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (org.) et. al. Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p.149-170.

ROSSI, M. H. W. Imagens que falam. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Palavras-chave: educação básica; artes visuais; experiência estética; leitura de imagens

ATIVIDADES LÚDICAS E A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CMEI'S, EM TERESINA - PI: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADERIAS OU FAZ DE CONTA?

JOSÉ SILVA OLIVEIRA - UESPI

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMÁTICA:
Vários teóricos contemporâneos defendem a influencia positiva dos jogos educativos, dos brinquedos e das brincadeiras sobre o processo ensino aprendizagem de crianças em idade escolar; porem em algumas escolas publicas municipais de Teresina - PI, é cada vez mais recorrente o ingresso de alunos, no primeiro ano do ensino fundamental, com grande déficit em suas habilidades psicomotoras básicas. A maioria desses educandos vem, diretamente, dessas CMEI'S; então: por que os professores desses Centros educacionais estão subutilizando o potencial educativo das atividades lúdicas? Quais os fatores responsáveis por esse déficit nas habilidades psicomotora básicas desses alunos da educação infantil? Assim o objetivo geral desse dessa pesquisa é analisar os objetivos e as estratégias didáticas usadas por professores dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI'S, em Teresina – PI, buscando a redução de fatores responsáveis pela baixa a autonomia das habilidades motoras básicas dos alunos que ingressam no ensino fundamental; entre os específicos, encontram-se: visitar algumas CEMEI'S buscando dados teóricos (físico, teoricos, adminstrativo, pedagógico), facilitadores de sua caracterização; elaborar e aplicar questionário juntos comunidade escolar objetivando levantamento de informações técnicas, referente a temática dessa investigação; listar as principais atividades lúdicas realizadas pelos professores, destacando objetivos, estratégia metodológica, frequencia e objetivos de realização; identificar os aspectos didáticos medológicos comuns aos professsroes (concepção jogos, etapas de plenejamento, recursos materiais...), publicando relatorio com os resultados dessa investigação; publicar um manual didático com orientações básicas que facilitem o melhor aproveitamento do potecial educativos das atividades lúdicas. De natureza qualitativa, descritiva, bibliográfica e de campo essa investigação, ainda em andamento, tem como população alvo alunos, professores, pedagogos de 03 (três), CMEI's, localizadas na zona sudeste urbana de Teresina – PI; como metodologia e instrumentos de coleta dados utilizou-se entrevista semiestruturada, questionário, revisão bibliográfica e a observação direta, com registro em um diário de campo. Como referencial teórico destaca-se a colaboração de Lakatos (2011, p.269), ao conceituar e caracterizar a natureza da pesquisa e a importância da coleta de dados, via observação direta; GIL (2008, p.42), ressalta os objetivos primordiais da investigação descritiva, que centraliza seu foco no perfil da população ou dos fenômenos que circunda ação investigativa; Kishimoto (2009, p. 13), que diferencia/conceitua os termos jogos brinquedo e brincadeiras; Hani Awab (2010, p. 22), que conceitua o termo recreação e destaca os principais meio, através dos quais ela se realiza; Maluf (2009, p.21), que atualiza o conceito de atividade lúdica e destaca que mais importante que jogar e auxiliar os seus praticantes a entenderem o porquê de sua execução; Antunes (1998, p. 40),

que ressalta que jamais se deve jogar simplesmente por jogar: qualquer atividade lúdica só deve ser realizada quando representar uma chance de alcance de objetivos previamente definidos; Rosseto Junior (2009, p. 23), que completa a colaboração dos outros teóricos apresentando e contextualizando alguns critérios que podem auxiliar o professor escolher e realizar um bom jogo com seus alunos. Como resultado, parcial dessa pesquisa, entre outros merece destaque: alguns CMEI's não possuem espaço físico adequado às aulas de recreação; essas aulas não são ministradas por Professores de Educação Física, mas sim, pelos próprios Professores da turmas de pré-escolar, os quais são formados em Pedagogia; eles, não costumam planejar as aulas de recreação e, pouco ou quase nada, lembram sobre a teoria de desenvolvimento motor das crianças e, menos ainda, de habilidade motoras. Portanto, frente a essa realidade, necessário se faz-se que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC inicie a oferta de cursos de capacitação e atualização de seus Professores que atendem a clientela da educação infantil em Teresina PI.

BIBLIOGRAFIA

1. ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das multiplas inteligencias. Petrólpolis: Vozes, 1998.
2. AWAD, Hani Zehdi Amine. Educação física escolar: múltiplos caminhos. 1. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.
3. Gil, Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
4. Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.
5. KISHIMOTO, Tizuko Morchida [et alli]. Jogos brinquedo, brincadeira e a educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
6. MALUF. Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para educação infantil: conceitos, orientações e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
7. ROSSETTO JUNIOR, Adriano J. [et all], Jogos educativos: estrutura e organização da prática. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

Palavras-chave: educação infantil. atividade lúdicas. habilidades motoras básicas e processo ensino aprendizagem..

BRINCADEIRAS ANTIGAS COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR

JULIANE FIESZT DA SILVEIRA - LAPA

MIRIAN RAMOS MARQUES - FAEL

VANIA HAMMERSCHMIDT - UNICENTRO

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo apresentar a importância das brincadeiras antigas para a construção da interação social e familiar, e para a sua realização foi aplicado um questionário juntos aos familiares responsáveis pelos alunos do 1º ano "B" das séries inicias do ensino fundamental, da Escola Prof. David da Silva Carneio, situada na zona urbana da cidade de Lapa-PR, com a intenção de identificar quais eram as brincadeiras antigas que mais lhes agradavam, de que forma e com quem brincavam, dentre outras informações a serem abordadas. Ao apresentar às crianças brincadeiras diferentes das que estão habituadas a desenvolver por meio da tecnologia, possibilita a elas e desperta a vontade de participar e interagir com outras crianças, permitindo o entendimento de regras, limites e aprimorando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor.

2. DESENVOLVIMENTO

As brincadeiras auxiliam no trabalho pedagógico e enriquecem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. De acordo com Piaget (2003) o caráter educativo de brincar desenvolve sua capacidade física, intelectual e moral, determinando o modo de agir individualmente ou em atividades em outras atividades intencionais determinando sua personalidade.

Percebe-se que as brincadeiras são uma forma de promover a socialização e de avaliar o desenvolvimento da criança, porém é necessário que as brincadeiras sejam planejadas e tenham um objetivo específico, desta forma o professor deve ser o mediador do processo de ensino aprendizagem sempre orientando as crianças em relação às atividades a serem desenvolvidas.

Na contemporaneidade as brincadeiras antigas dão lugar às telas de celulares e computadores; pesquisas apontam que as crianças que brincam são mais criativas e tem menos problemas de interação social quando se tornam adultas. Segundo Kishimoto (1993): "se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras", e é com esse objetivo que o presente estudo foi desenvolvido, com o intuito de resgatar brincadeiras.

As brincadeiras de outrora eram mais divertidas e interativas do que os jogos de hoje, podemos citar como brincadeiras antigas o jogo de bolinhas de gude, a amarelinha, pega-pega, soltar pipa, pular corda, esconde-esconde entre outras.

De acordo com Vigotski (1987)

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VIGOTSKI, 1987, p. 35)

O brincar proporciona uma forma diferente de entender o mundo que rodeia a criança, possibilitando a ela o contato com fatores que possibilitam uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma não se pode negar que as brincadeiras antigas são importantes para o desenvolvimento social; cognitivo; motor; dentre outros fatores relativos ao desenvolvimento da criança.

2.1 METODOLOGIA; RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realização do estudo, foi aplicada uma pesquisa de campo junto aos responsáveis pelos alunos do 1º ano "B" das séries iniciais do ensino fundamental, da Escola Prof. David da Silva Carneio, situada na zona urbana da cidade de Lapa-PR. Nesta pesquisa os responsáveis responderam um questionário referente às brincadeiras que realizavam durante a infância. A pesquisa foi realizada por meio de questionário composto por 17 questões abertas, que tem por objetivo investigar quais as brincadeiras mais realizadas durantes a infância dos entrevistados, os brinquedos que mais gostavam, com quem brincavam, se os pais deles participavam das brincadeiras, se brincavam sozinhos ou com os amigos, onde preferiam brincar, sobre o acesso á tecnologia que possuíam na época e de que forma era utilizada, dentre outros questionamentos relativos ao tema do estudo. O questionário foi respondido por 14 responsáveis pelos alunos.

Após a tabulação dos dados da pesquisa, pode-se perceber que havia algumas brincadeiras e jogos preferidos, como jogar bolinha de gude, brincar de amarelinha, de boneca, de enconde-esconde, bets, queimada, pega-pega, de carrinho, jogar bola, soltar pipa, dentre outras. Pode-se perceber que o local preferido para realização das brincadeiras era ao ar livre, podendo ser nas suas próprias casas, na rua, na escola, e no campo, visto que a cidade da lapa possui, mesmo na área urbana, espaços de mata e campos. Nove dos entrevistados afirmaram que construíam os seus próprios brinquedos, sendo eles boneca de pano, pipa, carrinho de rolimã, carrinho com litros, dentre outros. Com base nas respostas dos familiares, pode-se perceber que não havia discriminação de gênero durante as brincadeiras, ou seja, meninos e meninas brincavam juntos, pois quanto mais crianças participassem das brincadeiras, mais divertida elas eram. Pode-se perceber que os pais dos entrevistados em sua maioria não participavam de suas brincadeiras, alguns expuseram que a quantidade de irmãos era grande, então os pais não conseguiam dar a mesma atenção para todos, desta forma, não participavam para não os frustrar. A maioria dos entrevistados não possuía acesso a qualquer tipo de tecnologia na época, 3 entrevistados tinham acesso à televisão e apenas 1 acesso a jogos eletrônicos. Quando questionados sobre o que faziam em seu tempo livre, a maior parte respondeu que brincava, estudava e ajudava seus pais nas tarefas da casa. Ao serem questionados se já tiveram o contato com algum tipo de jogo eletrônico, 6 dos entrevistados afirmam que não, e dos 8 que já tiveram contato, mencionaram que não são adeptos da sua utilização.

Na atualidade as crianças não têm o hábito de brincar como os seus pais brincavam, pois os recursos tecnológicos são de fácil acesso e estão presentes no seu cotidiano, desta forma, devido à grande carga de trabalho das famílias de hoje, muitas vezes as crianças encontram nos jogos eletrônicos e em tudo que a tecnologia oferta, uma saída para suprir a ausência deste convívio familiar. Esta situação traz algumas consequências para a vida da criança, como a falta de concentração, agressividade, a impaciência e o imediatismo, pois com a tecnologia tudo está de pronto acesso as crianças, e nem tudo na vida em sociedade acontece no tempo em que se deseja. Este fator dificulta o convívio social da criança, e o seu desenvolvimento socioeducativo. O uso excessivo da tecnologia na infância faz com que a criança deixe de brincar, fato este que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social da criança, Kishimoto (2002) afirma que: "A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar".
Com base nas fases de desenvolvimento da criança explicadas por Jean Piaget, que se referem ao Estágio Sensorimotor (0 a 2 anos); Fase Pré-Operatória (2 a 7 anos); Estágio Operacional Concreto (7 a 11 anos); Fase Operacional Formal (a partir de 11 anos), é necessário respeitá-las,

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. [...] Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo. (QUEIROZ, et al. 2006. p. 170)

Desta forma, é importante que não sejam puladas fases de desenvolvimento da criança, para que ela possa tornar-se um adulto socialmente ativo e capaz de compreender as situações que lhe são acometidas durante a vida.
Como forma de incentivo aos alunos à utilização de brincadeiras antigas, foi criado um projeto intitulado "Maleta da Diversão", que tem como objetivo resgatar a prática destas brincadeiras, o convívio e interação familiar. A Maleta Viajante irá transportar alguns brinquedos, como telefone sem fio, pé de lata, cinco Marias, corda, dominó e lenço que corre. Cada brincadeira será acompanhada de um tutorial de orientação de como realizá-las, e um diário de bordo, que se refere a um caderno no qual será registrado pelas famílias como foi à experiência com a utilização da maleta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo nos possibilitou um grande aprendizado sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento do convívio social e familiar da criança. Este também apresenta grande relevância para os alunos, pois oportunizou a eles o contato e desenvolvimento de brincadeiras que não faziam parte do seu cotidiano, permitindo a participação efetiva de seus familiares durante a realização destas brincadeiras, fazendo com que o tempo em família apresente maior interação e significado.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Tradicionais Infantis. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

PIAGET, Jean. O jogo – 2ª parte. In: A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.115-274.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um olhar Sociocultural Construtivista. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Paidéia, 2006, 16(34), 169-179. Disponível em: https://www.redalyc.org/html/3054/305423754005/. Acesso em: 21/06/2019.

Palavras-chave: Brincadeiras Antigas; Educação; Interação

CARTOGRAFIAS AFETADAS: TRAJETOS PARA UMA FORMAÇÃO TÉCNICA EM TEATRO EMANCIPADORA

RAINA COSTA SANTOS - IFPR

WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho visa apresentar parte do referencial teórico da pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do IFPR e que tem como tema a formação técnica em teatro e tem como problema o papel daa formação técnica na construção do artista de teatro e como proporcionar uma formação integral de sujeitos sensíveis e criadores? E tem como objetivo analisar a profissionalização em teatro através do ensino técnico de nível médio subsequente do Colégio Estadual do Paraná e a vivência em teatro do grupo "Licença Poética" da Biblioteca Pública do Paraná.

Metodologia

A metodologia da Pesquisa está centrado numa perspectiva decolonial utilizando da abordagem qualitativa no método da Cartografia para acompanhar o processo de construção da prova pública do último semestre do curso técnico em teatro do Colégio Estadual do Paraná, buscando através da observação do cotidiano escolar com o uso de diário de bordo e da análise de documentos Pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Curso, além de entrevistas semiestruturadas com, professores e alunos, como se dá o percurso formativo na área das artes cênicas dentro de um curso técnico. E como parte da construção do produto educacional mapear a construção cênica desenvolvida pela pesquisadora na oficina "Licença poética" e registrado em diário de bordo como um possível caminho na busca por uma formação sensível

Fundamentação teórica

Inicialmente buscará as bases do referencial teórico a ser desenvolvido ao longo da pesquisa, para se entender o desenvolvimento do ensino formal em teatro até chegar no ensino técnico e das respectivas legislações que acompanharam esse processo. Além de buscar nos fundamentos da pedagogia teatral a tentativa de possibilitar uma formação plena para os novos artistas ao mesmo tempo que tenta se conformar dentro dos ditames educacionais do Estado. Os conflitos entre as especificidades do fazer teatral e a forma como se organiza a escola, ambos conformados dentro de uma lógica colonialista que corrompe e subverte os imaginários e as subjetividades da formação tanto no teatro quanto na educação como mercadorias passíveis de consumo. Além disso, buscará novas abordagens formativas dos corpos dentro de uma lógica decolonial presente nas discussões de autores como Walter Mignolo, Boaventura Sousa Santos entre outros específicos das artes cênicas dentro dessa perspectiva.

A abordagem específica do ensino técnico em teatro tem bastantes lacunas a serem analisadas e escassas pesquisas nesse recorte temático. No livro "Torna-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil"(1998) Paulo Luís de Freitas pontua a escassez de bibliografia a respeito do ensino de teatro no Brasil, e faz uma revisão nos referenciais existentes até então[1] e trata sobre as questões específicas sobre a formação do ator e as legislações que incidem no ensino formal de teatro, por tratar também do ensino técnico em teatro, mesmo que breve, ele será um

dos pontos de partida por ter elencado as demais fontes em documentos oficiais e livros numa breve reconstituição histórica.

A formação do artista nos dias atuais, constitui um desafio tanto ao próprio artista como ao público ou ao consumidor da arte, nem sempre com a sensibilidade despertada, ou cultivada, para compreender expressões novas ou formas inéditas, ou mesmo as mais tradicionais, como o canto questionador dos cerimoniais religiosos das origens do teatro. (CARVALHO, 1989, p. 189)

Outro livro que trata da questão histórica da formação em teatro, pela ótica da formação do ator é o "História e formação do ator" (1989) de Ênio de Carvalho que traça um panorama histórico geral da formação do ator tanto numa perspectiva mundial como numa perspectiva nacional, por ser bastante abrangente e ter um recorte histórico amplo ele fornece bases e pistas que não são aprofundadas, mas que são bastante importantes para o estudo da formação em teatro e seu processo de regulamentação tanto como profissão como das legislações educacionais que vieram a partir disso.

O teatro teve um percurso formativo inconstante e sustentado por indivíduos que dedicaram a vida a arte teatral, mesmo diante de um cenário escasso e sem apoio. Na origem do ensino de teatro no Brasil, está João Caetano que em 1861, já reivindicava um ensino formalizado e organizado do saber teatral, principalmente do ofício do ator.

Os atores que até hoje têm pisado a cena brasileira têm sido, sem exceção de um só, atores de inspiração, e, portanto, sem método, sem conhecimentos teóricos da arte, sem escola enfim! Partindo deste ponto, era impossível esperar que pessoas ignorantes muitas vezes até dos mais comezinhos rudimentos da arte, pudessem por si ilustrá-la, trabalhando sem gosto e encarando a cena mais como um meio de subsistência do que como incentivo de glória, que desenvolve o talento e convida ao estudo. (SANTOS, 1861 apud CARVALHO, 1989, p. 191)

No entanto é importante salientar, que os ideais de sociedade da época conformava as peças teatrais e as produções em teatro na dentro de censuras e operavam no controle do que os artistas pudessem produzir e acaba colocando a profissionalização em teatro como um instrumento de controle dos corpos e do modo de vida dos artistas.

Em relação a isso André (2011) aponta que no séc XIX os artistas viviam de forma itinerante e tinha a aprendizagem através da história oral, e nesse sentido

A escolarização e a fixação dos elencos em edifícios teatrais não condizem com grande parte da realidade do teatro da época em que as companhias se autoproduziam, eram itinerantes e o conhecimento da arte era passado de pai para filho - pela tradição - ou então, pelo autodidatismo,[...] Escolarizar, no sentido que aqui queremos dar, é uma tecnologia pública capaz de homogeneizar certa prática artística, certo modo de pensar dos produtores de artes; delimitar o lugar das apresentações em espaços públicos ou espaços específicos é proibir sua manifestação em qualquer lugar público. Por tudo o que foi dito, entendemos que escolarizar e fixar o lugar da cena é um modo de intervir nas formas de vida do teatro daquela época. (ANDRÉ, 2011, p.10)

E é importante notar em sua fala que tomamos discursos de escolarização de forma tão naturalizadas que muitas vezes não percebemos os mecanismos de poder e de controle intrínsecos a organização do Estado. André (2011) pontua que a transformação do teatro em uma forma de "educação moral" que se distancia da liberdade artística à aproxima de uma hierarquia militar e dentro de uma lógica fabril.

Resultados e discussão

Textos oficiais, papéis de Estado, Decretos, Leis, debruçar com os olhos atentos nos documentos oficiais, e encontrar neles fissuras que surgem ao tentar conciliar todo o aparato burocrático que molda e sustenta as instituições educacionais com a aplicação prática no cotidiano escolar que sempre está em conflito com as relações sociais tecidas nesses espaços que como aponta Freitas (1998) e que impactaram de forma direta as configurações dos cursos formais de teatro e em consequência os cursos técnicos, que tem seus fundamentos a partir de

uma perspectiva dominante que desconsidera outros saberes e outras formas de conhecer o mundo.

Nesse sentido Mèszáros (2008) coloca que a educação institucionalizada reforça e legitima a transmissão de valores a partir do interesse do grupo dominante, reforçada por uma forte subordinação hierárquica que está ligada a expansão do capital. E o ensino do teatro junto com a negligência em relação a estudos específicos sobre a abordagem de ensino técnico na área, além do incentivo de um entendimento restrito do fazer artístico estão atrelados a essa visão e a esses interesses dos grupos dominantes.

A escola como um lugar de conflitos que tenta se equilibrar entre o abismo de um discurso emancipatório e esperançoso e de uma formação que busca se conformar aos interesses de quem detém o poder, se adequar ao "mercado" ao invés de criar possibilidades e caminhos realmente diferentes (MÈSZÁROS, 2008).

E é nessa perspectiva de criar novas possibilidades e novos caminhos que no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, a busca por uma pedagogia do ensino técnico de teatro que mire em outras experiências, outras corporalidades dentro de uma ótica realmente emancipadora, não apenas com teorias bem postas, mas a busca por uma práxis efetiva, onde os processos sejam mais valorizados que os produtos finais bem arranjados como mercadoria e para que a linguagem teatral encontre mais esse meio de possibilitar novas caminhos para conviver entre as mais diversas formas de exercitar a presença ao inserir outros modos de perceber o mundo.

Referências

ANDRÉ. C. M. Problemáticas da regulamentação profissional do artista de teatro. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais.** Janeiro/ Fevereiro/ Março/ Abril de 2011 Vol. 8 Ano VIII nº 1 Disponível em: www.revistafenix.pro.br

CARVALHO. E. **História e formação do Ator**. São Paulo: Ática, 1989.

FREITAS. P. L. **Tornar-se Ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

[1] O livro é de 1998 com base em pesquisas realizadas pelo autor em 1987.

Palavras-chave: ensino técnico; formação para o teatro; profissionalização

CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARANÁ): QUAL A SITUAÇÃO DAS QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS?

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

É possível que as provas dos concursos públicos para a disciplina de Arte, no Paraná, privilegiem alguma das quatro linguagens artísticas (Música, Dança, Teatro ou Artes Visuais)? Para respondermos tal questão, acessamos e analisamos as provas dos três últimos concursos realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), nos anos de 2004, 2007 e 2013, os quais ofertaram vagas para professores efetivos nas duas últimas etapas da Educação Básica: Ensino fundamental II e Ensino Médio. A pesquisa possui caráter quali-quantitativo e contamos com o apoio teórico de Alcântara (2014), Alvarenga (2014, 2015), Barbosa (2002) e Alvarenga e Fonseca da Silva (2018).

Disciplina de Arte na Educação Básica: entre a especificidade e a polivalência

A disciplina de Arte, antes denominada Educação Artística, se tornou obrigatória na Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71. Neste período ela era compreendida como atividade e não como área do conhecimento. Para suprir a demanda por docentes que a lei gerou, foram criados cursos de licenciatura de curta duração (dois anos), de caráter polivalente. A polivalência pode ser compreendida como um "[...] conhecimento superficial em todas as linguagens artísticas – enquanto proposta metodológica evidenciada no ensino-aprendizagem em Arte revelou-se/revela-se ineficaz para uma formação generalista que não correspondeu/corresponde ao profissional que se pretende formar [...]". (BARBOSA, 2002, p. 162). Na década de 80, constatou-se que esse modelo de formação e atuação docente era problemático e os professores de Arte se mobilizaram, criaram associações e conseguiram modificar a nomenclatura para "Ensino de Arte" na LDB nº 9.394/96, sendo esse compreendido como área do conhecimento.

Hoje, a maioria das licenciaturas em Arte possuem linguagens artísticas separadas. De acordo com Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), tendo por base os dados do INEP (2015), neste ano havia um "total de 395 cursos de licenciatura na área de Arte, sendo 45 em Artes (Educação Artística); 147 em Artes Visuais; 31 em Dança; 119 em Música; e 53 em Teatro." (p. 1016). Apesar dessa especificidade da formação, os documentos norteadores, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Educacionais (DCEs), continuam prevendo as quatro linguagens artísticas no ensino de arte, o que é direito do aluno, mas sem considerar essa especificidade da formação. Atualmente temos a Lei nº 13.278/2016 que alterou a atual LDB no que se refere ao ensino de arte: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." Além disso, com a Reforma do Ensino Médio em curso e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área de arte pode sofrer mais modificações, para além das supracitadas.

Considerando essas mudanças, tem se ampliado os debates sobre concursos públicos em Arte, os quais "[...] registram a preocupação da categoria no preenchimento de seus cargos em processos seletivos por docentes de outras áreas (como Educação Física na área da Dança) e também do grande número de avaliações que exigem um docente em arte polivalente." (ALCÂNTARA, 2014, p.9)

Provas de Arte nos concursos públicos

Alvarenga (2015) visando verificar se os concursos públicos para professores de Arte respeitavam a formação específica dos futuros docentes, analisou as provas objetivas dos concursos para professores de Arte realizados entre os anos de 2003-2013, contemplando 22 estados brasileiros. A partir dessa análise, ela constatou que apenas 2 estados (Acre e Goiás) ofertaram provas de acordo com a linguagem de formação do inscrito, enquanto que o restante ofertou questões de forma conjunta. Além disso, a autora constatou que, "[...] as pessoas formadas em Artes Visuais tiveram certo privilégio quando realizaram essas provas, pois havia maior número de questões nessa linguagem do que nas outras três.". (p.118). Veremos se o mesmo ocorreu nos concursos públicos do Paraná.

Os últimos concursos públicos para suprir a demanda por docentes na Educação Básica ocorreram no Paraná nos anos de 2004, 2007 e 2013. Tais concursos foram realizados com um intervalo de alguns anos e o processo seletivo foi organizado por diferentes instituições, sendo o primeiro realizado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), o segundo foi organizado pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o último concurso foi realizado pelo Núcleo de Processos Seletivos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Tivemos acesso as provas de Arte desses três concursos e verificamos a quantidade de questões direcionadas para as quatro linguagens artísticas.

Cada prova, independentemente da data, possuía 40 questões, sendo 20 de conhecimentos específicos na área escolhida e as outras 20 se dividiam em conhecimentos gerais, informática e/ou fundamentos da educação. Nosso interesse concentra-se apenas nas primeiras. Por isso, distribuímos as 20 questões em seis (6) grupos, os quais foram determinados pela autora: (i) Música, (ii) Dança, (iii) Teatro, (iv) Artes Visuais, (v) Ensino da Arte e (vi) Perguntas gerais sobre Arte (questões que servem para todas as linguagens, tais como; indústria cultural, definição e função da Arte, fruição artístico-estético, apreciação estética, etc.).

A partir desses grupos, identificamos que, os três concursos (2004, 2007 e 2013) destinaram 50% ou menos do total de questões de conhecimento específico para as linguagens artísticas separadamente. E que houve variação na quantidade de questões ofertadas por linguagem. Comparando os três concursos, vemos que a linguagem das Artes Visuais ou tinha o mesmo número de perguntas (3 em 2004) que as outras linguagens ou possuía quantidade superior (5 em 2007 e 3 em 2013). Já a Dança, aparece com uma quantidade quase insignificante, apenas uma questão, nos anos de 2004 e 2007, número que se torna ausente no concurso de 2013, enquanto que Música apresenta 3 perguntas em 2004, uma em 2007 e 2 em 2013, sendo que a linguagem do Teatro apresentou 3 perguntas em 2004, e apenas uma em 2007 e 2013.

No que diz respeito às questões que abrangem todas as linguagens: "Ensino da Arte" e "Perguntas gerais sobre Arte". Vemos que no concurso de 2004, houve uma oferta maior de questões que abordavam temas gerais de Arte (8), tais como definição do termo, fruição, apreciação estética e apenas duas (2) sobre o Ensino de Arte, enquanto que no concurso de 2007 houve certo equilíbrio entre ambas (5 e 7, respectivamente) e finalmente em 2013, houve uma diferença brusca entre o número de questões sobre o Ensino da Arte (11) e questões gerais sobre Arte (3).

Vejamos qual a relação desses dados com a formação do professor de Arte que prestará o concurso. Quando um professor formado, por exemplo, em Dança presta um concurso onde apenas uma questão, ou nenhuma, é de sua área específica, isso pode prejudicá-lo, pois pressupõe-se que ele não domine bem as outras três linguagens artísticas, assim como provavelmente ocorre com os professores formados em alguma outra linguagem artística. Então, se há uma oferta maior de questões em alguma linguagem artística que não seja a da

formação do candidato ou mesmo o fato do concurso colocar questões de todas as linguagens de modo conjunto, faz com que muitos professores saiam prejudicados nesses concursos.

Considerações finais

Conforme o exposto, compreendemos que é complexa a situação do professor de Arte devido as quatro linguagens artísticas conviverem juntas na Educação Básica e a maioria dos cursos de licenciatura ofertarem linguagens artísticas separadas, causando certos problemas tanto nos conteúdos a serem ensinados quanto nas provas dos concursos públicos.

Compreendemos que é necessário que as provas da disciplina de Arte, dos próximos concursos da SEED/PR, considerem a linguagem específica de formação do professor para que este não seja prejudicado. No que se refere a organização das provas dos concursos, consideramos ser necessário um eixo comum "[...] com questões sobre o ensino da arte e leis que afetaram/afetam a disciplina de arte na educação básica, assim como questões que abordem as relações entre as diferentes linguagens artísticas. [E parte] destinada a questões específicas de acordo com a formação do futuro professor de arte." (ALVARENGA, 2014, p.798). Ou seja, enquanto não se resolve o problema da formação específica em relação a atuação polivalente, pelo ao menos os concursos podem encontrar meios de respeitar a formação do futuro docente.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Daniel Moreira. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003- 2013).** 2014, 176p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

ALVARENGA, Valéria Metroski. Os Concursos Públicos para Professores de Arte da Educação Básica Privilegiam Alguma Linguagem Artística? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 4, p. 105-121, jan./abr. 2015.

_____. **Qual a situação das artes visuais nos concursos públicos para professores de arte na Educação Básica?** 23º Encontro da ANPAP – "Ecossistemas Artísticos" 15 a 19 de setembro de 2014 – Belo Horizonte – MG, pp. 785-799.

_____; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Acesso em: 18 fev. 2019.

Palavras-chave: Disciplina de Arte. Concursos públicos. Paraná. Linguagens artísticas.

CORPO, PERFORMANCE E DOCÊNCIA: AS INTENSIDADES DE UM PERCURSO DE CRIAÇÃO VISUAL NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

LEOMAR PERUZZO - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sensibilidade pressupõe a necessidade de educação estética permitindo cogitar o corpo como elemento essencial em processos de aprendizagem. Ao corpo mais que um olhar atento à estrutura, definindo paradas, brechas de tempo e espaço para trazer à mente as ressonâncias das experiências estéticas de um percurso de artista/professor com interfaces de pesquisador. A sensação de incompletude permeia a porosidade da pele como um fantasma atemporal da profissão que parece ser tão incerta quanto à efemeridade da vida. Incompletude talvez seja um sentimento existencial de todo ser humano, conectada com certa insegurança de nunca estar preparado suficientemente para ser um docente que possa atender às necessidades dos contextos educacionais, de nunca estar preparado para exercer a docência em tempos que ser professor parece não ter valor social.

Este estudo objetiva discutir a criação de visualidades partindo do corpo para estabelecer poéticas na pesquisa em Educação. A pesquisa de mestrado realizada juntamente ao programa de Pos-Graduação em Educação da xxxxx SC, propôs a criação de poética visual unindo conceitos de performance (COHEN, 2007), corpo e docência. O corpo posto em dilatação corporal, conceito associado aos modos de preparação de treinamento corporal para a cena (BARBA,1994, FERRACINI, 2001). “O corpo em ação, dilatando os sentidos, músculos, fluídos, ossos, pele e mente para atingir um estado performático de liberdade criativa. Assim, partimos de nossas inquietações artísticas, principalmente em poéticas do corpo em percursos de criação” (xxxxxx, CARVALHO, GOTTARDI, 2018, p. 49).

As discussões em torno da experiência e da produção de sentidos partem de Larrosa (2016). Ele afirma que o conceito de experiência está conectado com o que nos acontece e mobiliza as dimensões corporais, transpassando, alterando e transformando estruturas sensíveis, no plano dos sentidos, de modo que nos permite sermos outras possibilidades existenciais. O conceito de A/R/Tografia está conectado ao entrelaçado de identidades no percurso de desenvolvimento de conhecimento envolvendo arte. “A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação).

Na a/r/tografia saber, fazer e realizar se fundem” (DIAS, 2013, p. 25). Esse aporte teórico fundamenta e desafia o docente a produção de arte durante o percurso de pesquisa em educação.

A criação de imagens para compor o texto e instigar sentidos ao olhar o observador/leitor, que ocorreu por meio de tratamento digital de fotografias registradas durante o percurso e em um momento de performatização do pesquisador em que se registrou fotograficamente para criar imagens que compusessem a estrutura textual.

A resultante desta iniciativa de estudo está presente na dissertação intitulada “Mediação Cultural no Museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em *performance*) de professores de arte”, apresenta as intensidades de um professor/artista/pesquisador condensadas em visualidades que avançam para o campo da poesia visual. A presença de conexões poéticas oferece ao ato de pesquisar em educação a dimensão de criação e recriação de si.

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio. A canoa de papel: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017.
COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
FERRACINI, Renato. A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator. Campinas: UNICAMP; FAPESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.
DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013.
LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
XXXXXXX, XXXXXXX; CARVALHO, Carla; GOTTARDI, Pedro. Dilatação corporal, performance art e a docência: um percurso de criação visual. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 3, p. 47-66, set./dez. 2018.

Palavras-chave: Corpo; Criação Visual; Docência; Performance; Pesquisa em Educação.

CRIAÇÃO COMO PROCESSO DE-FORMATIVO

THALITA ALVES SEJANES - ABEC

KÁTIA MARIA KASPER - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento que cartografa (ROLNIK, 2006) a criação do espetáculo de rua Cabaret Macchina, pelo coletivo de artistas Selvática Ações Artísticas, na cidade de Curitiba-PR.

Tema

Caminho que tangencia a ecologia, entre processos de criação e o espaço público, a partir da Ecosofia de Félix Guattari (1990), e atenção na potência de criação (ROLNIK, 2018) e nos procedimentos para criar (DELIGNY, 2015) .
No modo singular com que artistas pesquisam e mobilizam diversos tipos de conhecimento - como intensidade que passa pelo corpo, como matéria de experimentação - , elaboram-se pistas para pensar a formação e a educação de modo ampliado.

Problema

Como a potência de criação e os procedimentos de criar dos artistas podem contribuir para pensar a formação e a educação, considerando a problemática ecosófica, apontada por Guattari?
Objetivo geral

Acompanhar a criação do espetáculo Cabaret Macchina pelo coletivo de artistas Selvática ações artísticas visando contribuir para o campo da educação e da formação, no que tange ao papel da criação e da invenção e à questão ecosófica, considerando a transversalidade dos conhecimentos e saberes.
Objetivos Específicos

- Contribuir para o pensamento contemporâneo da Educação, especialmente a propósito dos desafios que emergem em um contexto de profundas mudanças de paradigmas éticos, estéticos e políticos.
- Mapear trajetos desta criação a partir da experimentação de Fernand Deligny na obra O aracniano (2006), considerando sua importância para o método da Cartografia, e olhar para a alteridade para pensar educação e formação.
- Contribuir para a reflexão acerca de didáticas da invenção.

Metodologia
A rede
Foi a prática artística que permitiu o encontro com o trabalho do poeta e pedagogo Fernand Deligny - compartilhamos inquietações acerca da rede e do traçar. Com materiais diversos

(carvão, grafite etc..) o educador, que inspira esta cartografia em seus procedimentos, traçava mapas dos trajetos de crianças autistas, o que nomeou uma rede, em 1980.
No encontro com uma rede que não se articula a partir da fala, o autor tece olhares sobre este modo de ser singular, mapeia mínimos gestos, olhares e indigna-se com os modos dominantes de definir e reduzir a subjetividade; no caso desta rede à linguagem, ao que chama de consciência de si.
No encontro com uma rede que não se articula a partir da fala, o autor tece olhares sobre este modo de ser singular, mapeia mínimos gestos, olhares e indigna-se com os modos dominantes de definir e reduzir a subjetividade; no caso desta rede à linguagem, ao que chama de consciência de si.

> Quando uma criança "autista" olha fixamente a palma de sua mão, só falta um espelho para que compreendamos o que ela contempla.
> A propósito deste gesto muito comum e frequente, temos escolha entre duas atitudes:
> [1] - colocar um espelho na concavidade da mão para aproveitar a ocasião (pois nunca se sabe: bastaria uma vez para que a criança se apercebesse de que ela existe, já que ela se veria).
> [2] - olhar, nós também, a palma dessa mão - e não na esperança de ver a mesma coisa que a criança vê.
> Podemos olhar; olhar não é ver. (DELIGNY, 2015, p.72)

O texto ensaístico de Deligny provoca a partir de um olhar radicalizado para a alteridade. Entre as linhas das palmas das mãos das crianças autistas e os mapas traçados. O que pode um encontro? Como olhar? Esta cartografía toma os procedimentos de Deligny, como inspiração, referência na criação de atenções para olhar uma rede de artistas criando na rua. Cartografar é acompanhar processos e a cartografia de Deligny envolve perceber e acompanhar modos variados de ser.

Resultados

A rua

Na rua, na cidade de Curitiba - PR, um grupo de aproximadamente 20 pessoas se encontrava para criar, entre artistas de cabaré e equipe técnica. A primeira vez que o coletivo se envolve inteiro num mesmo projeto e a primeira vez na rua. Nos trajetos da sede até as praças públicas, artistas deslocam-se. No verão, de um país cujo ano anterior estava marcado por sucessivos casos de censura às Artes, este bando de artistas de Cabaré decide ir para a rua e lançar-se ao encontro na escrita de uma dramaturgia.
Essas artistas na rua criando um texto com a cidade na frente de todo mundo. Esboços de cenas, transeuntes apressados, olhares curiosos. Um texto com Shakespeare, com a cidade, com Heiner Müller, com o corpo, corpas políticas, dissidência aos modos dominantes de olhar os corpos, um exército de artistas, encenações de idas e vindas na cidade. A rua não é o lugar do sujeito ensimesmado.
A perspectiva da ecosofia (Guattari,1990) atravessa esse trabalho, ao buscar pensar sobre ecologia com estas artistas no processo de criar um texto com o corpo e com a rua. Ecologia, no contexto urbano, que considera que a "sobrevivência neste planeta está ameaçada, não apenas pelas degradações ambientais mas também pela degenerescência do tecido das solidariedades sociais e dos modos de vida psíquicos que convêm literalmente reinventar". (1990, p.33)
Perceber a cidade e seus povoamentos. Convívios. Atenções. Criar com a cidade. Variar o fluxo utilitário dos trajetos do centro de uma capital brasileira. Sentir a cidade com o corpo. A radicalidade da rua. Incorporar o estado de alerta e criar. Habitar um corpo. Singularizar. Uma

pesquisa teatral e a Insurgência micropolítica (ROLNIK, 2018), modo de resistir a tempos brutos. Como as cidades nos formam? Não apenas as artistas a atravessam, mas também que formações são essas, de professoras e professores e estudantes que a atravessam?

Ecologia urbana a partir de uma presença na cidade que singulariza, que provoca olhares e sentidos, a partir de uma perspectiva em que a "refundação do político deverá passar pelas dimensões estéticas e analíticas que estão implicadas nas três ecologias: do meio ambiente, do socius e da psique. " (1990, p.33)

Os cadernos dos artistas tomam notas de mapas não-lineares do pensamento, emaranhados. Desenham estratégias para agir. Criar um corpo. Como fazer? Agir. Como fazer? Experimentar. Como fazer? Errar categoricamente. Criar um jeito, um caminho, um modo de existir. Deixar de ver umas tantas coisas, para reparar em outras inimagináveis, inúteis.

Fundamentação teórica

A criação como formação

Acompanhar essa criação, fora. O teatro que desta vez só foi usado como camarim. O que acontecia na sala de ensaio privada para a rua, o deslocamento do artista no contato direto. Um banquete na praça, um texto de Shakespeare ecoando pelas marquises, uma marcha, um desfile. A potência de criação na lida com a cidade, povoamentos e territorialidades múltiplas, convívios, reparar e ser reparado em variados e singulares modos de vida. "A rede é um modo de ser" (DELIGNY, 2006, p. 15).

> De um modo mais geral, todo descentramento estético dos pontos de vista, toda multiplicação polifônica dos componentes de expressão, passam pelo pré-requisito de uma desconstrução das estruturas e dos códigos em vigor e por um banho de caósmico nas matérias de sensação, a partir das quais tornar-se-a possível uma recomposição, uma recriação, urn enriquecimento do mundo (um pouco como se fala de urânio enriquecido), uma proliferação nao apenas das formas mas das modalidades de ser. (GUATTARI, 1992, 115.)

Acompanhar essa criação, fora. Convida a pensar a formação a partir da perspectiva processual, e a criação em um registro expandido de potência, ética e estética, desloca a questão da Arte/do Artista para a criação como potência de afirmação da vida e disponibilidade de recriação constante dos modos de viver.

Estar à altura da vida depende de um processo de criação que tem sua temporalidade própria, distinta do tempo cronológico da esfera macropolítica em que o ritmo é previamente estabelecido. Desse processo resultam devires de si e do mundo, diferentemente da dinâmica própria à esfera macropolítica, na qual as formas vigentes se repetem por princípio (ROLNIK, 2018, p.112)

Considera-se que na Arte existe uma radicalização da potência de criação, cujo processo formativo a partir da licenciatura em Artes Visuais, passa por uma série de provocações e desconstrução de modos dominantes de olhar. Deformações no olhar da cartógrafa-educadora que realiza essa pesquisa, que encontra com artistas, autores, estudantes.

Ética- estética que recusa-se à redução, à (pré) definições para olhar, para viver o encontro, para estar fora. Insurreição micropolítica de driblar as capturas do capitalismo mundial integrado. As redes e as derivas de sentido que pedem.

O que move os agentes da insurreição micropolítica é a vontade de perseveração da vida que, nos humanos manifesta-se como impulso de "anunciar" mundos por vir, num processo de criação e experimentação que busca expressá-los. Performatizado em palavras e ações concretas portadoras da pulsação desses gérmens de futuro, tal anúncio tende a "mobilizar outros inconscientes" por meio de "ressonâncias", agregando novos aliados às insubordinações nesta esfera. (ROLNIK, 2018, p. 131)

Nesta perspectiva ecosófica e de insurgência micropolítica não é possível pensar em formação que não se dê no corpo e no desejo. Deformação que permita praticar o "pensamento em plena função" (ROLNIK, 2018, p.197). Percebendo e movimentando insurgências que quebram modelizações e permitam a abertura para a alteridade.

O que forma meu corpo? Processo de formação ou formação do processo. Cutucar processos. Caçar assuntos. Assim se forma, se deforma, se transforma esta cartógrafa-educadora.

REFERÊNCIAS

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos.** São Paulo: n-1 edições, 2015.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético.** São Paulo: Ed.34, 1992.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

Palavras-chave: FORMAÇÃO; CORPO; CRIAÇÃO; ECOSOFIA; FERNAND DELIGNY

DESENHO E PINTURA: REI E RAINHA DAS TÉCNICAS DE ARTES VISUAIS OFERTADAS NA ESCOLA

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Quais técnicas de artes visuais os alunos do Ensino Fundamental II realizam nas escolas? Para respondermos essa pergunta, verificamos quais são as técnicas previstas para essa etapa de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Arte do Paraná (2008) e apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada com 131 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, entre os anos de 2017 e 2019 sobre o que eles aprenderam/viram nas aulas de Arte do 6º ao 9º ano. A metodologia utilizada é mista (quali-quatitativa). Como apoio teórico utilizamos os seguintes autores: Barbosa (1989), Sacristán (2000), Stori e Subtil (2010) e Alvarenga (2015). Constatamos que as técnicas realizadas pelos discentes em larga escala, durante o período especificado, foram desenho e pintura.

Do currículo prescrito ao currículo em ação

Os conteúdos que são trabalhados pelos docentes possuem uma estrutura geral que os orienta, ou seja, o currículo. Sacristán (2000) apresenta duas formas gerais de se pensar o currículo, a saber: o "currículo prescrito" e o "currículo em ação" ou currículo na prática. O primeiro consiste nas normativas, reguladas por instâncias políticas e administrativas, que direcionam o que deve ser trabalhado/ensinado para os alunos, enquanto que o currículo em ação, é o que de fato se realiza na prática docente dentro do ambiente escolar, o que muitas vezes pode ultrapassar e/ou se desviar do currículo prescrito devido as influências diversas que o sistema escolar apresenta, assim como pelas "escolhas" do próprio professor, o qual é um agente ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dessa relação entre o que é previsto e o que, de fato, acontece na escola, temos por interesse verificar se a orientação para a disciplina de Arte no Ensino Fundamental II, no que se refere as técnicas de artes visuais sugeridas, são trabalhadas pelos professores. Escolhemos as DCEs-Arte do Paraná (2008) como referência principal, pois a pesquisa foi realizada nesse estado. Segundo essas diretrizes, com o ensino de arte na Educação Básica: "[...] pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico." (p. 52).

Para tal, os conhecimentos fundamentais para a série apresentados nas DCEs-Arte (2008) são as quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), separadas, e seus conteúdos estruturantes (elementos formais, composição, movimentos e períodos), abordagem pedagógica e expectativas de aprendizagem, organizados por séries e por etapas de ensino (Ensino Fundamental II e Médio), ou seja, esse documento apresenta uma proposta curricular para as duas últimas etapas da Educação Básica. (STORI e SUBTIL, 2010). Apesar dessa amplitude, ressaltamos que o recorte escolhido para esse trabalho se limita as técnicas de artes visuais sugeridas para o Ensino da Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Técnicas de Artes Visuais realizadas pelos alunos na escola

Antes de tratarmos propriamente das técnicas de artes visuais, precisamos apresentar em que consiste a arte visual, para isso se faz necessário diferenciá-la de artes plásticas. De acordo com Alvarenga (2015) as artes plásticas abrangem técnicas e formas artísticas cujo foco está na

maleabilidade do próprio material, como por exemplo a pintura, a escultura, a gravura e o desenho, enquanto que as artes visuais, além de englobar "[...] todas as técnicas tradicionais, [...] admite o cinema, a performance, a fotografia, a videoarte, a arte digital e tudo mais que faça referência à visualidade abarcando novos materiais, formas/meios e/ou as tecnologias contemporâneas." (p. 117).

Tendo por base essa diversidade, os PCNs-Arte (1998, p. 66) afirmam que a produção artística visual deve contemplar: "desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros.". E, de modo complementar, nas DCEs-Arte (2008) aparece o seguinte:

Sugere-se para a prática pedagógica, que o professor aborde, além da produção pictórica de conhecimento universal e artistas consagrados, também formas e imagens de diferentes aspectos presentes nas sociedades contemporâneas. O cinema, televisão, videoclipe e outros são formas artísticas, constituídas pelas quatro áreas de Arte, onde a imagem tem uma referência fundamental, compostas por imagens bidimensionais e tridimensionais. Por isso, sugere-se que a prática pedagógica parta da análise e produção de trabalhos artísticos relacionados a conteúdos de composição em artes visuais, tais como: imagens bidimensionais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografia, propaganda visual; imagens tridimensionais: esculturas, instalações, produções arquitetônicas. (p.72).

Tendo por base essas orientações e para sabermos o que os alunos realizaram nas aulas de artes visuais no que se refere as técnicas artísticas, elaboramos a seguinte questão: "Você já realizou atividades (do 6º ao 9º ano) com as técnicas de: ( ) Gravura, ( ) Desenho, ( ) Pintura, ( ) Escultura, ( ) Fotografia, ( ) Vídeo, ( ) Stencil, ( ) Instalação artística". Esta pergunta estava em um questionário (o qual visava um diagnóstico das turmas em relação aos conteúdos de arte) que foi passado para um total de 131 alunos do primeiro ano do Ensino Médio, entre os anos de 2017 e 2019, de uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Ressaltamos que a pesquisa é de cunho quali-quantitativo, e que nesse tipo de investigação "[...] a coleta de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema de pesquisa". (CRESWELL, 2007, pp.37-38). O resultado foi o seguinte: 116 alunos afirmaram que tiveram aulas com técnicas de desenho, 105 realizaram atividades de pintura, 44 alunos tiveram acesso a técnica de escultura, 40 fizeram atividades de gravura, 38 alunos tiveram aulas de fotografia, 25 realizaram vídeos, 20 alunos tiveram aula de instalação artística e 17 acessaram a técnica de stencil. Vale lembrar que muitos desses alunos tiveram acesso a 2 técnicas ou mais.

A partir dos dados supracitados, pode-se identificar que mais de 80% dos alunos realizaram atividades de desenho e pintura. Esse dado aponta que essas técnicas ainda são as mais realizadas nas aulas de arte, quando se trata de artes visuais, sendo que o desenho predomina. As técnicas de escultura, gravura e fotografia, são as que apresentam maior quantidade após aquelas, compreendendo praticamente 30% do alunado. Desta destacamos a fotografia, o que indica que mesmo de modo tímido, os professores têm se utilizado das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino das artes visuais. Enquanto que as iniciativas com o vídeo são ainda menores, mas existem. Por fim, as técnicas que os alunos menos viram foram vídeo, instalação artística e stencil.

Considerações finais

A partir do exposto vimos que as técnicas de artes visuais mais utilizadas são desenho e pintura (muitas vezes com lápis de cor no caderno), as quais apresentam um número elevado. Quanto as demais técnicas, vimos que o número é bem menor, no entanto, precisamos ponderar sobre as considerações que o docente possui para propor atividades diferenciadas, tais como: (1) número de alunos por sala; (2) materiais fornecidos pela escola; (3) condições financeiras dos alunos; (4) apenas duas aulas de arte por semana ou menos, com 45-50 minutos cada; (5) falta

de infraestrutura dos colégios (salas com torneiras e mesas amplas), etc. Além disso, se considerarmos a pesquisa de Barbosa (1989) sobre as atividades de artes visuais que predominavam nas salas de aula desde 1971 até o ano supracitado, a saber: desenho geométrico, folhas para colorir, desenhos de observação e desenho livre, podemos constatar que houve avanços no que se refere a variação das técnicas acessadas/realizadas pelos alunos. Vale lembrar que o objetivo desse trabalho não é avaliar como as técnicas são realizadas, mas sim se os alunos chegaram a ter acesso a elas ou não.

Enfim, acreditamos que compreender a realidade vivida pelo discente nos auxilia a rever a nossa prática docente e também nos permite verificar as deficiências do ensino que eles tiveram, não necessariamente por causa dos professores de arte anteriores, mas devido ao conjunto de elementos que interferem no currículo em ação, tal como apontado acima. Sendo assim, os dados apresentados, apesar de ser uma amostragem pequena e local, evidenciam que ainda precisamos ampliar os recursos e investimentos em educação, para que os alunos possam ter acesso a diversas técnicas artísticas e que alguns professores de arte têm conseguido fornecer aos alunos o acesso as diferentes técnicas de artes visuais previstas nos documentos norteadores.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski. **Formação inicial do professor de Artes Visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. UDESC. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1998

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte** / Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – 3º. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

STORI, Regina. SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a disciplina de Arte**. 2010. Anais do VIII ANPED Sul.

Palavras-chave: Artes Visuais. Técnicas artísticas. Ensino Fundamental II.

EDUCAÇÃO PERFORMATIVA E A DANÇA NO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE

JAIR MARIO GABARDO JUNIOR - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O presente estudo visa por um pensar sobre a Educação na perspectiva do ensino do componente curricular de Arte. A aproximação converge para recortes contextuais os quais o presente resumo busca por esquematizar. O estudo, vinculado ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (EliTe/UFPR/CNPq) tem como temática um pensar acerca do corpo e de seu movimento dançado, o que compreende o inicial recorte que se anseia estabelecer nessa escrita: a Dança e os seus saberes vivenciados nas aulas de Arte. Não obstante, um dançar que se (re)cria na sala de aula como meio propositor para se pensar o gesto que se faz consciência crítica e emancipatória dos sujeitos que o dançam. É nesse trânsito multirreferencial do pensar educacional – entendidos por vias do corpo que dança – que esta pesquisa se amplia por entre teorias igualmente liminares. Os Estudos da Performance e os seus imbricamentos na Educação, o que se tem compreendido por uma Educação Performativa, aduz a presença do corpo como lugar principal de discurso passível de análise.

Se ao pensar a corporalidade como potência do gesto dançado, a pergunta que se quer indagar requer saber quais os sentidos performativos os sujeitos estudantes possuem de seus papéis sociais frente aos rituais do cotidiano escolar e, como a culturalidade da escola pode ser problematizada a partir das relações entre corpo, movimento e espaço.

Portanto, vislumbra-se com esta escrita um pensar que leve em consideração os corpos dos estudantes como meio de reflexão acerca de si e do outro, como suporte vivo do fazer-pensar Arte e como meio pelo qual se faz linguagem no tecer do próprio movimento.

O corpo (re)dimensiona a espacialidade da própria escola e interfere em suas conjunturas, o que aproxima os sujeitos em seus contextos e amplia as práticas metodológicas do ensino da Arte. Vale ressaltar o movimento como principal elemento constituinte da linguagem da Dança. Sua qualidade expressiva adentra ao espaço escolar e reformula a compreensão de sua existência na cultura da escola.

O corpo e o movimento passam a ser vistos, construídos e experienciados por metodologias próprias e inventivas propostas por uma Educação Performativa, pois esta requer a não fixação de papéis, ou os modos como possam ser desempenhados, mas, possibilitar um fazer que lide com o imaginário, com a invenção e sobre tudo com a presença (GONÇALVES, 2016).

O presente estudo circunscreve a brevidade teórica de um processo de pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR).

A ação especulatória tem como objetivo geral instigar os sentidos de uma Educação Performativa mediante a Dança como forma de (re)pensar o corpo e o seu movimento na produção de sentidos acerca dos papéis sociais performados pelos sujeitos estudantes. Tal objetivo tem o seu desdobramento nas seguintes especificidades: a) Investigar os processos de escolarização como ato emancipatório frente as ritualidades que emergem da cultura escolar; b) Articular as práticas de dança em perspectiva a Educação Performativa a partir da produção

de videodança como corpus de análise para a pesquisa; c) Analisar as materialidades discursivas como instrumentalização para um fazer-pensar em Arte-Educação.

Elyse Pineau (2010) corrobora para práticas pedagógicas que olhem para o corpo dos estudantes e aos significados sociais que responde a esse corpo. Tratar a corporalidade em consideração aos seus significados e valores sociais significa olharmos para a sua colocação expressiva, portanto, é preciso enfatizar que o conceito de expressividade

> [...] refere-se a algo mais abrangente que o artístico, dizendo respeito à possibilidade de tornar visível, por meio de uma teoria/prática pedagógica peculiar, formas de aparição do sujeito que não são necessariamente acolhidas (PEREIRA, 2017, p. 33).

Desse modo, o presente estudo se constrói metodologicamente no anseio de ampliar a aparição dos corpos dos sujeitos escolares, dando a eles conotação necessária para um instigar da presença como mote para uma prática educativa.

As vivências em Dança permeiam os saberes propostos pela Análise do Movimento de Rudolf Laban (MOMMENSOHN, PETRELLA, 2006) em aulas de Arte. Os processos corporais experienciados pelos conteúdos da Dança tem na relação entre movimento e espaço escolar suas questões norteadoras. A problemática que permeia a poética materializada em videodança instiga para questões que desvendam o que pode o corpo mover na escola e como esse movimentar é vivenciado a partir dos papéis sociais do ser estudante.

Ao compreender os limites entre corpo, movimento e espaço escolar, as videodanças se tornam meio de proposição para processos de criação em Dança, possibilidade inventiva de ocupação dos espaços físicos e organizacionais da escola e, principalmente, como possibilidade de análise para práticas em Arte-Educação que requer a vivência corporal na ação pedagógica.

Desse modo, criar metodologias capazes de dar voz expressiva aos alunos é validar a individualidade do sujeito e abrir espaços para coletivos que se performam de modo consciente em relação à sua realidade.

> [...] uma prática pedagógica crítico-performativa seria capaz de criar um espaço multirreferencial de sentidos, em que se possa rediscutir o individual e o plural, o semelhante e o diferente no contexto da formação, e, por conseguinte, das relações sociais e dos dispositivos e elementos de subjetivação que constituem e/ou inscrevem os sujeitos no espaço do comum. (PEREIRA, 2010, p.32).

Vislumbra-se por um ensino em Arte capaz de aliar a presença física como premissa dos Estudos da Educação Performativa ao movimento dançado, o qual requer do corpo a sua qualidade expressiva, portanto, nunca esquecida.

Tais considerações se ancoram nos Estudos da Performance de Richard Schechner (2000). Para o autor toda e qualquer atividade da vida humana pode ser estudada enquanto performance.

> O objeto desta disciplina incluem os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música, mas não se limita a eles; compreende também os ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representações e jogos; performances da vida cotidiana; papéis da vida familiar, social e profissional; ação política; demonstrações; campanhas eleitorais e modos de governo; esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas em direção ao corpo, junto com outras formas de curas (como o xamanismo); os meios de comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12, tradução nossa).

Este amplo escopo de estudos faz da Performance um campo epistemológico amplo, fronteiriço e capaz de dialogar com diferentes estados de conhecimento. Na Educação (PINEAU, 2010; ICLE, 2011; PEREIRA, 2013, 2017; GONÇALVES, 2016), sua ampliação está na concepção de compreender a ação corporal através dos papéis sociais representados pelos sujeitos escolares. A Performance evidencia aquilo que inibe a aparição da corporalidade dentro da

escola e a denuncia, a fim de abrir condições para processos pedagógicos que pensem o protagonismo da presença corporal

> É o corpo o objeto principal de especulação da performance. Por ele e por meio dele sintetizam-se significações de ordem histórica, social e cultural que podem, pelas vias dos Estudos da Performance, serem analisadas na sua relação com o espaço e com o tempo, sempre consideradas, nesse processo, a plenitude da presença e a possibilidade de experimentação (GONÇALVES, M.B., 2016, p.75).

A presença do corpo é foco de análise nas materialidades discursivas obtidas pela realização da criação de videodanças realizadas nas aulas de Arte. Embora as materialidades apresentam significativas rupturas com o cenário estatizante do corpo, é considerável para a presente escrita o compartilhar para aquilo que pode mover um corpo na escola em frente daquilo que não o permite mover.

Ou seja, as materialidades discursivas apresentam espaços escolares pouco convidativos ao movimento do corpo como ato crítico acerca de si e na construção de práticas coletivas. Sobre tudo, instaurar sobre tais espaços um processo criativo em Dança, não somente tem se apresentado como subversão da imobilidade que ainda insiste imperar sobre a cultura física e organizacional da escola, como tem sido notária a invenção da própria espacialidade escolar, tornando-a em outro espaço por meio a potência poética do corpo na Dança.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M. B. **Performance, Discurso e Educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza.** 141 p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47434 . Acesso em: 02/04/2019.

ICLE, G. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA M. de A. (Org) **Performance e Educação: Desterritorializando territórios.** Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org) **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

PEREIRA M. de A. (Org) **Performance e Educação: Desterritorializando territórios**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. **Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 02, maio/ago. 2010, p. 89113.

SCHECHNER, Richard. **Performance: teoría y prácticas interculturales.** Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

Palavras-chave: Educação Performativa; Arte-Educação; Dança; Corpo.

ENCONTROS PROVOCATIVOS, ESCRITAS PROVOCATIVAS: MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO

JANAINA DE SOUSA ARAGÃO - UNESP

LAURA NOEMI CHALUH - UNESP

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, tematiza a contação de histórias dramatizadas na busca por compreender de que modo essa prática contribui na constituição da dimensão artística do ser professor. Para atingir esse objetivo, a primeira autora deste trabalho, desenvolveu uma proposta formativa dividida em duas etapas e que, posteriormente, tomou como objeto de estudo da referida pesquisa, ao considerar sua própria experiência como formadora. A primeira etapa consistiu no oferecimento de um curso de formação continuada, "Jogos Teatrais e Contação de Histórias" (primeiro semestre de 2018), do qual participaram vinte e quatro professores da Etapa I e II da Educação Infantil da rede municipal de Educação de Rio Claro. A segunda etapa consistiu em acompanhar (segundo semestre de 2018), uma professora que participou do referido curso tendo a intenção de promover e planejar juntas, no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), atividades que proporcionassem aos alunos momentos de experiências literárias na sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), a mesma só ganha existência após uma experiência que tenha sido significativa. Os autores legitimam as narrativas de experiências educativas já que,

> A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p.27).

Os dados são analisados à luz do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), o qual procura por meio de pistas, sinais, indícios, desvelar detalhes considerados irrelevantes e marginais, porém, esses são de extrema importância para elucidar as questões investigadas.

O curso, com 10 encontros presenciais, possibilitou o exercício de práticas com jogos teatrais, jogos corporais, contação dramatizada de histórias, construção de recursos para a contação de histórias (dedoches, avental de histórias, cartas), ampliação do repertório de histórias e dinâmicas que promovessem o trabalho em grupo e instigasse assim o processo de criação.

Como forma de documentar as vivências, foi proposta a prática da escrita em um caderno coletivo, no qual os participantes e a coordenadora do curso poderiam compartilhar suas impressões sobre os encontros, se expressando livremente. Acreditamos que,

> [...] ao narrar a experiência vivida, o professor aprende sobre si mesmo e sobre a sua prática, pois ao organizar o pensamento por escrito, na experiência narrativa, constitui um campo de reflexão: toma distância para aproximar, aproxima para aprofundar, aprofunda e reconstitui o vivido com outras cores [...]. (OSTETTO, 2012, p. 134).

Na busca por sistematizar reflexões acerca das implicações do curso no processo de formação dos participantes foi feita a proposta de uma produção escrita como reflexão final. Neste trabalho socializamos escritas singulares feitas por duas professoras, que nos inspiraram e provocaram a pensar na constituição da dimensão artística do ser professor e suas implicações na expressão corporal.

CONVITE FEITO. RESPOSTAS PROVOCATIVAS

Essas escritas foram produzidas a partir de um convite/provocação feitas aos professores, no penúltimo encontro do curso. A prática da escrita supõe um movimento reflexivo, repleto de potencial, em especial, quando emerge a partir dos acontecimentos vividos em processos formativos. Concordamos com Bernardes e Velloso (2015), quando elas afirmam que,

O ato de narrar o vivido carrega a essencialidade do poder de as pessoas se reconhecerem como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerá-rios percorridos e significando novas rotas a percorrer. (BERNARDES; VELLOSO, 2015, p.238).

Apresentamos abaixo o convite/provocação feito aos participantes do curso,

Nossos encontros estão chegando ao fim e com eles uma troca de histórias: histórias tão nossas, tão pessoais, tão verdadeiras. E experiências únicas aconteceram. Trago o pensamento do Larrosa sobre experiência, pensamento esse que tão bem me representa. Para o autor "experiência é aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação" (LARROSA, 2002, p.25-26). Nossos encontros me transformaram, cada um de vocês é especial e me tocou de alguma forma única e, hoje, uma das poucas certezas que tenho é que essa nossa experiência continuará ecoando dentro de mim por muito e muito tempo. E com você, aconteceu o quê? Posso pedir que divida comigo o que esses nossos encontros, essas experiências provocaram, instigaram, inquietaram, bagunçaram, irritaram, despertaram, alegraram você? Muito obrigada. #grataportervocêscomigo (Convite da Professora Janaina, 28/06/2018).

Consideramos que a proposta do referido curso, possibilitou a formação artística e pedagógica, pois promoveu espaços de experimentação artística, vivências, e mais, propiciou "[...] meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir arte" (BARBOSA, 2011, p.14), e também conhecer diferentes possibilidades metodológicas. O curso, ao tomar como foco o exercício da contação dramatizada de históricas, possibilitou que as professoras se percebessem como autoras de novas histórias, percebessem o seu potencial criativo, inventivo, despertando seus olhos para enxergar o novo, o que promoveu o diálogo com suas colegas.

Para instigar as práticas corporais e artísticas, as dinâmicas eram demonstradas pela própria formadora do curso, com seu próprio corpo, estando ele cansado fisicamente ou não, ele tinha que estar vivo, inteiro, exigindo uma predisposição atenta e constante, o que era um desafio para essa professora, formadora, artista, humana.

Entendemos que além desse desafio, existe um outro quando tratamos do fazer artístico. Um desafio que tem a ver com processos de transformação. Concordamos com Strazzacappa (2011) quando a autora argumenta que,

O fazer artístico é necessariamente um processo educativo, tendo em vistaque sua ação promove transformações tanto naquele que faz arte quanto naqueleque dela participa na condição de apreciador, espectador, leitor e/ou interlocutor. (STRAZZACAPPA, 2011, p.2).

É na interlocução com o outro, no brincar, no experienciar, no ousar, no permitir-se, que se dá o processo de formação sustentado por uma relação alteritária. E é no encontro com tantos outros que os saberes se ressignificam, os nossos e os deles.

Essa constatação é percebida nessa escrita provocativa abaixo,

Des-engessar o corpo, mais uma experiência e uma afirmação exclamada: que potência temos em nosso corpo! [...] Finalmente, vejo que é no permitir-se tocar e ser tocado pelo outro que a experiência se torna um novo/outro saber... Saber compartilhado, não mais solitário, brincante e tolerante, amoroso e carregado de significados. (Branca de Neve[1], 05/07/2018).

Deste fragmento, destacamos o *"saber compartilhado, não mais solitário, brincante e tolerante, amoroso e carregado de significado".* Saber esse que além de ter sido compartilhado entre nós, no curso, acreditamos que será compartilhada com seus respectivos alunos, na sala de aula, possibilitando que haja espaços para potencializar a criatividade, a criação coletiva, a expressão corporal, alargando as relações.

Para finalizar, trazemos a escrita de outra professora, tão provocativa, íntima, pessoal,

[...] O dia a dia mata a nossa criatividade, aprisiona nossa rebeldia [...] Mas as quintas à noite, ao contrário, foram um espaço de entrega, de movimento, de tocar corpos estranhos, olhar olhos estranhos... e ver de perto só para lembrar que não somos tão estranhos assim. Na verdade somos tão estranhamente comuns uns aos outros, e temos tanto a dizer. (Cachinhos Dourados, 05/07/2018).

A professora Cachinhos Dourados, é aos nossos olhos também poeta, pois toca nossa alma com sua escrita autoral, singular: *"Somos tão estranhamente comuns uns aos outros, e temos tanto a dizer"*... A dizer, a fazer, a inspirar, a provocar, a questionar, a lembrar... Gostaríamos que quase todo dia fosse essa quinta-feira e que o saber docente, artístico, estético fosse compartilhado e não mais solitário, e que respingasse em todos os sujeitos da escola, para além das memórias de um curso de formação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. IN: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDES R. K.;VELLOSO L. M.Narrativas autobiográficas entre a arte, o corpo e o afeto.**Revista @mbienteeducação** - Universidade Cida-de de São Paulo Vol. 9 - nº 2-jul/dez, 2015 - 234-47.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr, pp. 20-28.

LIMA, M. E. C. D. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44.

OSTETTO, L. (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, M. Nos espaços do entre: refletindo sobre um processode criação cênico-coreográfico. In: VI ABRACE- Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas,2011, Porto Alegre. **Anais** [...] Porto Alegre, 2011.

[1]Os nomes das professoras são fictícios.

Palavras-chave: Formação de Professores; Arte; Corpo; Narrativa.

ESTÁGIO SUPERVISONADO EM DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE (TRANS)FORMAÇÃO POR MEIO DOS PRINCÍPIOS DE MOVIMENTO DE LABAN

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA - FURB

ROBERTA PRADO GUIMARÃES - FURB

JOSÉ WALDIR CORAL DOS SANTOS - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho visa compartilhar a experiência do estágio em dança na educação infantil realizada com os estudantes de cinco anos do Núcleo de Educação Infantil Carrossel da cidade de Balneário Camboriu – SC, no primeiro semestre de 2019. Este busca refletir sobre as práticas corporais por meio da dança no processo formativo das crianças.

Entendemos que o estágio supervisionado além de ser importante para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, dando a oportunidade de vislumbrar na prática a experiência de fazer parte do processo de ensino/aprendizagem com o apoio de um profissional licenciado e experiente. Como procedimento metodológico iniciamos o estagio realizando o diagnóstico da unidade escolar conhecendo e interagindo com o espaço, reconhecendo os materiais disponíveis e o público deste ambiente. No segundo momento passamos para a observação participativa das aulas, onde tivemos a oportunidade de interagir com os estudantes e auxiliar os professores. E por fim, iniciamos com a nossa intervenção, sendo realizadas 10 momentos.

Visto que este curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB) é o primeiro no estado de Santa Catarina, pouco foi realizado em dança educacional na região por profissionais com formação específica na área. Diante deste quadro buscamos em bibliografias e na experiência de nosso professor orientador, a base para desenvolver nosso trabalho na escola.

Optamos por não utilizar uma única proposta metodológica, dando espaço para acessar ao conhecimento oriundo de metodologias que estamos estudando na graduação e com as quais compartilhamos o pensamento, como as de Isabel Marques[1], Paulo Freire e Ruldolf Laban. Este último sugere que o instrumento que se pode oferecer ao educador na dança é a perspectiva universal sobre os princípios do movimento. “Os temas básicos do movimento e suas variantes podem servir de material para o desenvolvimento de estudos de movimento e danças de valor educativo” (LABAN, 1990, p. 34). Nas aulas, estes foram usados para desencadear uma escuta do corpo, visando auto conhecimento e busca de uma dança própria. Desta forma, buscamos por meio de nossa intervenção oportunizar caminhos que levassem a emancipação do educando por meio da prática. Como resultado, surgiu durante o processo de (re)planejamento momentos de reflexão que contribua para o nosso crescimento na tentativa de propor aulas para auxiliar a formação integral do individuo. Procuramos também que com as práticas propostas pudéssemos aprimorar o conhecimento a cerca do movimento humano numa perspectiva artístico-educacional, por meio dos quatro fatores do movimento segundo Laban, Espaço, Tempo, Peso e Fluxo. Além de explorar as ações básicas do movimento associadas aos fatores. Para Laban não se pode dissociar conceitos abstratos, ideias e pensamentos da experiência corporal. Esta seria a base para que a criança conseguisse falar, pensar, conhecer, expressar-se. Seguindo esta

linha de raciocínio que pode-se afirmar que o emprego do método Laban no ensino do movimento no ambiente escolar é tão atual e significativo para os praticantes, pois para ele é necessário entender, refletir e sentir o movimento de maneira física, intelectual e emocional.

Como já atuamos como professores de dança em ambientes de ensino não-formais, compartilhamos com o pensamento de Isabel Marques quando sugere que "artistas também educam, pois criam trabalhos de arte a serem compartilhados com o público" (MARQUES, 2010, p. 26).

Para finalizar nosso estagio, realizamos uma mostra de dança No Teatro Municipal da cidade, onde os alunos puderam ter uma experiência artística e estética em relação à dança, como expectador e também como artista, pois todos terminaram no palco.

Buscamos fazer avaliações durante todo o processo, e ao realizarmos a auto avaliação, muitas reflexões surgiram que nos auxiliaram para o aprimoramento de nossa prática docente em dança. Corroboramos com Marques (2010, p 25) ao dizer que "Os elos que ligam a dança e a educação devem ser revisitados à luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual [...]", e desta forma acreditamos que é por meio da reflexão contínua que nos tornamos mais críticos e conscientes de nós mesmos e de nossas ações enquanto professores.

[1] Metodologia do contexto.

REFERÊNCIAS

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo, SP: Ícone, 1990.

LABAN, R. Domínio do Movimento. Organização Lisa Ullmann. São Paulo, SP: 5ª Ed. Summus, 1978.

MARQUES, I. Ensino da Dança Hoje: Textos e Contextos, São Paulo, SP: Cortez. 2010.

Palavras-chave: Dança; formação; práticas corporais; princípios do movimento de Laban.

JOGANDO TEATRO GREGO: ABORDAGENS PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO SUPERIOR

CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR

MARIA JOSÉLIA ZANLORENZI - UNICENTRO

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Presente resumo busca relatar as abordagens utilizadas durante o estágio pedagógico voluntario na disciplina de Prática em Artes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste, mais especificamente, em uma prática com o teatro grego, realizada através do estágio pedagógico voluntario no primeiro semestre de 2019. Considerando o curto espaço da disciplina e a necessidade de uma formação que possibilite um ensino responsável da arte pelos futuros pedagogos, as abordagens nela presentes precisam ser pensadas para que não ocorra uma perpetuação de conhecimentos do senso comum que assolam o ensino das artes na Educação Básica. Desta maneira, uma vez que o contexto histórico da arte nos auxilia a quebra necessária de alguns conceitos pré-estabelecidos, é necessário um verdadeiro equilíbrio entre conhecimentos históricos acerca da arte e concepções da metodologia de ensino.
Como aponta Japiassu (2003), no Brasil as artes são pouco contempladas nos conteúdos pragmáticos de formação de professores e nas propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental, o que de certo modo, colabora para uma conotação de supérfluo para a arte na escola, que ainda é vista como lazer e recreação por professores, funcionários e pais de alunos e estudantes. Uma das maneiras de se modificar esse cenário e pensando na formação dos professores ainda no contexto da graduação, local em que a prática que aqui será descrita foi realizada.
É importante frisar, que não existe apenas uma maneira para o desenvolvimento do trabalho com teatro no contexto educacional, e é impreciso afirmar que qualquer um desses caminhos seja o absoluto. Deste modo, não é o objetivo desta discussão é pontar uma maneira e descriminar outras, e sim, relatar os aspectos que foram convenientes na produção da prática no contexto que ela se encontrava e com o objetivo que à fomentava: Proporcionar o primeiro contato com o teatro inserido num contexto educacional com o cuidado de ampliar a visão dos estudantes do ensino superior sobre o que pode ser essa linguagem da arte e não de limitar ainda mais esta concepção

Desenvolvimento

Antecedendo a prática que o resumo visa relatar, a leitura do livro “O que é Arte”, de Jorge Coli, possibilitou uma discussão com a turma sobre como a cultura de um povo reflete nas concepções de arte. A leitura foi importante para a reflexão sobre como muitas vezes o que denominamos “arte” de um povo parte de uma projeção da nossa cultura sobre objetos que para as pessoas que os construíram não possuía essa carga artística (COLI, 2013). A partir das reflexões sobre cultura e arte, a temática cultura foi a norteadora para adentrar no contexto da

Grécia antiga; com a abordagem de contextualizar e delimitar os contextos sociais onde o teatro daquele período se desenvolvia, para só depois elencar as características e especificidades deste.

Depois de entendido as configurações sociais e o desenvolvimento do teatro grego, rastreando suas raízes aos festivais à Dionisio (PIQUÉ, 1998), delimitamos algumas das características desta manifestação artística naquele contexto. Entre estas especificidades, foi destacado os dois gêneros "Comédia e a tragédia", o uso das máscaras pelos atores, a arquitetura do palco e a existência do Coro como um dos elementos fundamentais do teatro grego.

Uma vez que o objetivo do curso de graduação em Pedagogia não é o de formar atores, muito menos formar professores com essa mentalidade, houve uma preocupação em sugerir uma prática que além de caracterizar uma experimentação com os elementos do teatro grego, também: 1) Não reduzisse o teatro a técnica ou reafirmasse o senso comum da atuação que normalmente são relacionadas ao talento ou dom. 2) Não mostrasse o teatro com uma abordagem instrumental[1], ou seja, como uma "ferramenta" ou "instrumento" para o ensino de conteúdo extrateatrais e 3) Desse fomento para uma futura introdução aos jogos teatrais e jogos dramáticos[2].

Considerando os pontos mencionados, optou-se por uma atividade de construção de uma cena teatral com alguns aspectos pré-estabelecidos, sendo eles 1) A cena deveria ter no mínimo cinco minutos de duração. 2) O trabalho seria feito em trios, onde dois deles seriam atores, e o terceiro como Coro/Corifeu, 3) O roteiro deveria ser inspirado em um conto grego de escolha do grupo e 4) A construção do roteiro "escrito" e a confecção de máscaras teatrais que seriam de uso obrigatório pelos atores. Além dos pontos já mencionados, a dupla de atores jogadores deveria necessariamente interpretar mais de dois personagens, justamente para uma dinâmica de troca de papéis com o auxílio das máscaras no decorrer na cena e seria vetado o uso de figurino ou cenário.

A atividade se configurava como um experimento cênico. Para o Léxico da Pedagogia do Teatro (2015), o experimento cênico parte de uma atividade de caráter prático reflexivo e processual, que se encontra no intermédio de um jogo teatral e um espetáculo teatral propriamente dito. Deste modo, a prática nos possibilitaria o experimento dos aspectos formais do teatro grego, ao mesmo tempo que seriam introduzidos a ludicidade dos jogos teatrais, novamente com o cuidado de não limitar a visão de teatro destes atores jogadores, mas sim amplia-la.

Introduzir as regras do teatro clássico é válido também para uma contextualização de que valores desta manifestação artística se alteraram com o decorrer do tempo, permitindo material para a comparação de diferentes recortes de tempo. Ou seja, a partir das características sólidas do teatro clássico, podemos entender como as mudanças culturais alteraram as noções contemporâneas de teatro, e assim ter um melhor entendimento dos conteúdos que viriam a seguir.

Considerações finais

O teatro está presente na educação de distintas maneiras, o que gera distintas abordagens de acordo com os objetivos almejados por cada docente. O resumo se prendeu a descrever as preocupações e abordagens de um recorte específico da disciplina de Prática em Artes que faz parte da grade do primeiro ano de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste. Considerando este contexto especifico, a prática se encaminhou como um experimento cênico, que através da adaptação de alguns elementos formais do teatro grego, possibilitou um primeiro contato cuidadoso com o teatro inserido na educação por partes destes atores jogadores, futuros professores.

Por se retratar de um período de estágio pedagógico voluntário que está em andamento, as reflexões levantadas aqui darão fomento para a produção de outros trabalhos de caráter cientifico explorando o ensino da arte no contexto do ensino superior, mais especificamente na

licenciatura em pedagogia. Por fim, vale lembrar que o ensino do teatro não se configura como um manual ou receita, em que se seleciona métodos específicos e exclui outros diversos. As abordagens devem ser pensadas a partir do contexto e do objetivo de cada professor.

Referências

COLI, Jorge. O que é arte. São Paulo: Brasiliense, 2013. Col. Primeiros Passos.
JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. São Paulo: Papirus, 2003.
KOUDELA, Dormien; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org). Experimento Cênico. In: Léxico de Pedagogia de Teatro. 1. Ed. – São Paulo : Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.
PIQUÉ, Jorge Ferro. A tragédia grega e seu contexto. In: Letras, N° 49. Curitiba: Editora da UFPR, 1998, p. 201-219.

[1] É importante mencionar que não existe por parte do presente texto uma postura de desmerecer o teatro como ferramenta didática, sabemos na prática que sua ludicidade pode tornar diversos conteúdos escolares mais atrativos; mas é necessário encarar que muito além disso, o teatro é uma forma de conhecimento e sua prática na escola se sustenta justamente por seu caráter estético e seu potencial de fomentar visões críticas da realidade humana culturalmente determinada.
[2] Os jogos teatrais e os jogos dramáticos são abordagens para o ensino do teatro, amplamente usados na pedagogia do teatro, vide Japiassu, 2003.

Palavras-chave: Pedagogia do teatro; Arte-Educação; Formação de Professores

JOGOS TEATRAIS E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE NARRATIVAS DOCENTES

ELIZABETH DE AGUIAR MATTIASI SANTANA - UNICID

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa em andamento propõe uma investigação sobre práticas pedagógicas que utilizam os jogos teatrais em sala de aula como elemento importante para a Educação Estética no espaço escolar. Em face ao crescimento do campo de pesquisa na área da educação, optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa a respeito do tema "jogos teatrais na sala de aula" proposta de Spolim (2017). A pesquisa será realizada através de um estudo de caso, recolhendo narrativas dos professores da rede pública, que ministraram aulas de teatro para alunos do 4° e 5° ano do Ensino Fundamental no ano de 2018. Este trabalho torna-se relevante, pois pretende trazer memórias dos fazeres pedagógicos, com objetivo de resgatar as contribuições dos jogos teatrais e do teatro na escola.

Para tal, propomos a análise das narrativas docentes, com intuito de compreender as seguintes questões centrais: Como surgiu a ideia de oferecer aos alunos aulas de teatro no contraturno escolar? Quais práticas pedagógicas de criação artística são possíveis no trabalho docente diário? Como o trabalho dos professores podem desenvolver a autonomia e a emancipação dos alunos no espaço escolar? Pretendemos analisar os dados deste estudo de caso, com abordagem metodológica qualitativa e utilizaremos como estratégia de coleta de dados o recurso das entrevistas narrativas e o dispositivo metodológico "Colcha de Retalhos" (BERKENBROCK-ROSITO, 2016).

Este dispositivo conta com três dimensões da narrativa: escrita, pictórica e oral. A narrativa escrita é composta por algumas etapas, sendo a primeira o relato biográfico, com cenas marcantes da vida escolar dos participantes, para depois produzir o relato autobiográfico, por meio da estratégia de construir o quadro linha da vida, em que são elencadas as categorias de espaço e tempo, e as subcategorias: espaço familiar, escolar, acadêmico, profissional, livro, filme, pessoas, deslocamentos geográficos, relacionamentos amorosos, com os momentos mais significativos que podem ser considerados "momentos charneiras", conceito trazido por Josso (2004), pois marcam a trajetória dos sujeitos e provocam verdadeiras transformações na forma de ser e agir. A terceira etapa compõe a narrativa fílmica, por meio da reflexão sobre o filme Colcha de Retalhos, de onde, após exibição, buscam-se cenas marcantes e metáforas que tenham sentido para as vivências dos participantes. A segunda dimensão se dá quando a narrativa escrita é transformada em narrativa pictórica, sendo a primeira etapa a busca de imagens e metáforas nos escritos, para depois confeccionar o seu retalho, com técnicas de desenho, pintura, colagem e outras tantas que suscitam o fazer artístico, num processo de tomada de decisões e escolhas tanto na forma de como se expressar, quanto do que será ou não revelado. Outro momento que faz parte desta dimensão é a costura coletiva da colcha com os retalhos dos participantes, o que pode ocorrer antes ou depois do relato oral, entendido como um momento essencial, pois possibilita que o sujeito reflita sobre sua história por meio da arte. Ao final de todo o processo, registra-se por meio de fotografias a colcha já construída, o que

também é uma das etapas da dimensão pictórica, uma vez que por meio da fotografia e das imagens selecionadas e registradas pela câmera novamente se estabelece uma representação imagética, que pode ser recuperada futuramente para novas reflexões. A terceira dimensão, narrativa oral, ocorre, em roda, com cada participante contando a sua história do percurso formativo. Esta dimensão também acontece no momento da apreciação da colcha pronta, quando cada um expressa suas impressões e opiniões sobre aquela construção coletiva.

No Portal de Periódicos da CAPES, observa-se uma lacuna ao que se refere aos estudos dos jogos teatrais e da Educação Estética como prática pedagógica no campo da educação básica. Desse modo, compreende-se a relevância em analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino das artes e dos jogos teatrais na educação básica visando conhecer a realidade e as possibilidades desse campo de estudo. O referencial teórico está baseado na perspectiva de Educação Estética em Vigotski (2004), para o autor uma educação que reduz o processo de aprendizagem a uma percepção passiva dos ensinamentos do professor para o aluno. O processo educacional deve basear-se na experiência pessoal dos alunos, da bagagem que os alunos trazem, e cabe ao professor orientar, (mediar) esses alunos nas atividades.

Abordamos também os conceitos de autonomia e emancipação, respectivamente em Freire (1996) e Adorno (1995), que nos remetem à Educação Libertadora, em busca da humanização do sujeito. Temos em oposição o conceito de Educação Bancária, desenvolvido por Freire (1994), que aponta a prática educativa que posiciona os sujeitos como seres dependentes, manipulados, e, consequentemente, reprodutores da indústria cultural, resultando num processo de semiformação, como designa Adorno (1995).

Trabalhar com os jogos teatrais na escola possibilita a quebra neste processo e por meio da Educação Estética abrir um leque de possibilidades para a atuação docente. Desta forma, as atividades de expressão e improvisação mostraram-se fundamentais no estreitamento do vínculo entre professor e aluno. Vale destacar que Schiller (2002) concebe a Educação Estética como a dimensão na educação entre o racional e o sensível, presente na finalidade da Educação, nos conteúdos elencados nas disciplinas, no ambiente de convivência e arquitetura da escola, na arte pela arte.

As experiências de vida dos alunos são assim valorizadas e levadas em conta a partir do momento que o aluno começa a jogar. O jogo teatral é dinâmico, permite ações espontâneas que se inter-relacionam na aprendizagem. Este movimento possibilita as experiências estéticas marcadas pelo sentimento de gosto ou desgosto.

Este projeto tem o objetivo geral de compreender através das narrativas docentes quais foram as contribuições que os jogos teatrais trouxeram ao ambiente escolar, visando o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos. Como objetivos específicos esperamos: identificar nas narrativas dos professores, a importância do teatro vivenciada no projeto; refletir sobre a finalidade das práticas teatrais como dimensão da estética na educação, refletir sobre a importância das narrativas como uma metodologia de escuta. Considera-se que o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos contempla as dimensões ética e estética nos processos formativos.

O acontecimento do projeto de jogos teatrais na escola e seu significado são os focos principais deste trabalho, por isto a escolha pela abordagem qualitativa na pesquisa. Buscamos identificar e compreender os significados atribuídos aos sujeitos. Assim através de uma abordagem qualitativa poderemos compreender e interpretar a realidade, as dimensões sociais, culturais que cercam o acontecimento investigado.

Para a coleta de dados optou-se pelo método das entrevistas narrativas. As mesmas serão coletadas no lócus da pesquisa: uma escola da rede pública e municipal de ensino, localizada na Zona Leste de São Paulo. Os participantes da pesquisa serão duas professoras efetivas da

rede municipal que fizeram a regência do Projeto com Jogos Teatrais na Escola. Os procedimentos para coleta de dados serão as entrevistas narrativas, a observação do ambiente escolar e registro no diário do pesquisador. A revisão de literatura está sendo realizada em dois momentos: a) identificação dos trabalhos a partir de descritores escolhidos: jogos teatrais, educação estética, narrativas, e práticas docentes e b) categorização dos trabalhos: artigos, dissertações e teses. Encontra-se em andamento a revisão de literatura, levantamento de dados e mapeamento dos conceitos.

Palavras-chaves: Jogos Teatrais; Educação Estética; Práticas Docentes; Narrativas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Experiência Estética e sentidos da arte de costurar narrativas autobiográficas. IN: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da. (organizadoras). Narrativas Docentes, memórias e formação. Curitiba: CRV, 2016.

CARRENHO, Isabela Ventreschi; BERKENBROCK-ROSITO. Educação Estética, Narrativas e Arte na Formação de Professores. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SPOLIM, Viola. Jogos Teatrais para sala de aula: um manual para o professor Tradução de Ingrid Dormiem Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Palavras-chave: Jogos Teatrais; Educação Estética; Práticas Docentes; Narrativas.

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ARTE. (1970 – 1990)

DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo apresenta os resultados obtidos em minha investigação de doutorado em Educação, concluída no presente ano de 2019, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o objetivo de analisar as representações da educação e da arte presentes nas narrativas de memória de infância de professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O estudo teve como recorte temporal os anos de 1970 a 1990, correspondente a infância das agentes, mais especificamente dos 6 aos 14 anos de idade. Período equivalente ao ingresso no Ensino Fundamental. Meu propósito foi verificar em que medida diferentes manifestações artísticas e culturais estão presentes nas memórias de infância dessas professoras. Busquei também analisar as propostas pedagógicas, os materiais utilizados e as imagens veiculadas nas aulas de Arte, no sentido de estabelecer relações entre o percurso do ensino da arte no Brasil e a construção dos respectivos repertórios culturais. No tocante a opção de gênero, o motivo principal foi dar visibilidade e voz ao protagonismo feminino no magistério, especificamente as professoras de Arte, que são e sempre foram maioria no quadro funcional da Rede de Curitiba. A perspectiva metodológica utilizada visou compreender as representações da arte presentes nas narrativas de infância das agentes. As fontes interrogadas dividem-se em três categorias: fontes a partir dos testemunhos das professoras pesquisadas (entrevistas e questionário – fontes orais e escritas); as produzidas ou utilizadas pelas professoras, diários pessoais, cadernos escolares, livros didáticos, atividades artísticas, fotografias, documentos pessoais, entre outras; e a documentação oficial referente ao ensino de Arte, tais como legislações e relatórios. Com relação aos referencias teóricos com os quais dialoguei nesse trabalho, utilizei os conceitos de mediação cultural, de Serge Gruzinski, de habitus, capital cultural e produção do gosto de Pierre Bourdieu, de cultura de Raymond Williams, de educação do sensível de Duarte Jr e o de representação de Roger Chartier. Além desses, o conceito memória foi considerado central nessa pesquisa e as contribuições de Halbwachs e Nora foram basilares nesse contexto. A tese aqui defendida é a de que as representações da arte e educação traduzidas nas memórias de infância dessas professoras, em várias dimensões como a escola, o lar, entre outras, guardam elementos ligados à concepção de educação do sensível. Tal tese se amparou em dois pressupostos. O primeiro que o contato com a arte se estabelece pelo que Gruzinski (2005) denomina de mediadores culturais. Para o autor, esses são sujeitos capazes de estabelecer diálogos, levar "ideias, projetos de um mundo a outro" (2005, p.16), criando ferramentas para pensar esses espaços. No entendimento de Fonseca, o mediador cultural é capaz "de produzir leituras, interpretações e sínteses do movimento de mão dupla no qual circulam elementos ou fragmentos das culturas em contato. Ele não apenas promove a circulação, ou o trânsito, como também produz novas configurações culturais dele resultantes." (2013, p. 69). Nessa perspectiva, a família, a escola, os amigos e os meios de comunicação de massa seriam os principais mediadores culturais, no período de infância dessas professoras. O segundo pressuposto, é que as vivências com a arte se estabelecem por meio do habitus, sejam na família, pelos amigos, ou outros mediadores culturais. A pesquisa foi estruturada em três capítulos,

organizados de maneira a possibilitar maior compreensão dos contextos estudados assim como das relações estabelecidas entre eles e as agentes da pesquisa. O primeiro capítulo, “Histórias de Mulheres Professoras”, retrata aspectos relacionados à história da Rede de Curitiba, e estabelece relações com o protagonismo feminino no magistério. Além de revelar as agentes da pesquisa, as professoras de Arte da Rede em questão, por meio das análises dos questionários aplicados proporcionando, por fim, uma aproximação com as seis professoras entrevistadas. O segundo capitulo, “Nas memórias da família, sentidos e sensibilidades da arte”, apresenta as memórias das professoras relacionadas ao contato com a arte e manifestações culturais no âmbito familiar no período da infância, compreendendo a família como instância socializadora. Fazem parte dele a constituição familiar, a localização de origem das respectivas famílias, os locais de permanência durante a infância, escolas que frequentaram, entre outros aspectos considerados, na perspectiva de explicitar quem são essas professoras e como viveram suas infâncias. Dentre os aspectos abordados, estão os costumes familiares; determinadas experiências que marcaram pelo significado, pelo simbolismo ou pela forma de expressão; vivências artísticas da família como aprendizagem de instrumentos musicais, aulas de pintura ou modelagem, entre outras; participação em corais de igreja e eventos da comunidade, etc. O terceiro capítulo, “Nas memórias da escola, a presença da arte”, é voltado às memorias das professoras relacionadas às experiências artísticas no campo educacional. Essas incluem o período de ingresso delas nas respectivas escolas; a caracterização das instituições de ensino (pública ou particular); os eventos de cunho artístico e cultural presentes nos calendários escolares; os currículos, entre outros aspectos. Com relação especificamente às aulas de Arte, são analisados aspectos relacionados ao espaço físico; à periodicidade; às propostas de trabalho; aos materiais utilizados; aos objetos artísticos estudados; às acepções de cultura; às linguagens artísticas mais exploradas (artes visuais, dança, música e teatro); entre outros. No que diz respeito às artes visuais, são analisadas as imagens veiculadas nas aulas de Arte; as obras de referência; as formas artísticas predominantes e os acervos imagéticos construídos.

Palavras-chave: (Memória; Infância; Professoras de Arte; Ensino de Arte).

MUSEU DE ARTE DE BLUMENAU: TEMPORADAS, REVERBERAÇÕES E PROVOCAÇÕES EM PERCURSOS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

ROSANA CLARICE COELHO WENDERLICH - FURB

PEDRO GOTTARDI - FURB

CARLA CARVALHO - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa investiga a produção em arte apresentada nas exposições no Museu de Arte de Blumenau (MAB), por meio das Temporadas de Exposições Temporárias organizadas pela instituição. O estudo tem por objetivo geral compreender como o MAB desenha os percursos de Mediação no espaço expositivo com vistas a educação estética. Os objetivos específicos são: caracterizar a produção artística exposta no MAB e identificar o perfil dos artistas/grupos, as principais linguagens, temáticas, a relação entre essas, bem como a forma com a qual o museu as relaciona durante a primeira e segunda temporada realizadas no ano de 2019. De abordagem qualitativa, documental, tem como método a cartografia. Nesse contexto somos movidos pela reflexão acerca dos processos de Mediação Cultural na formação estética dos sujeitos. O desejo ao final do percurso é a criação de um material que nos permita observar o que o museu tem apresentado enquanto arte em suas temporadas. A pesquisa é vinculada a um Grupo de Pesquisa que tece parcerias de pesquisa com o intuito de fomentar a relação entre a graduação, a pós-graduação e os contextos não formais de educação. A escolha do MAB deu-se pela atenção que temos buscado dar aos espaços museais de nossa região. Entendemos que esses espaços possuem potência educacional e histórico-cultural, por este motivo adotamos o museu como ponto de partida em nosso processo de pesquisa, no qual a cartografia nos ampara metodologicamente, "a cartografia defende a manutenção de um posicionamento flexível e de um pensamento aberto frente a tudo aquilo que possa vir a emergir no contexto de problematização no qual se situa o objeto em estudo" (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813). Um desenho cartográfico pode possibilitar a sistematização de dados que gerem novas oportunidades de leituras das obras. Junto a cartografia: "a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente" (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 57). Neste processo separamos imagens das obras expostas na primeira e segunda temporada de 2019 para realizar as análises. Salientamos que as temporadas são organizadas quatro a cinco vezes por ano, conforme a demanda de projetos selecionados por edital público. A seleção é realizada pelo conselho curatorial do museu. O MAB abre uma noite cultural chamada de Temporada de Exposições. A temporada abriga obras de artista e grupos em todas as salas expositivas, sendo elas: Sala Roy Kellermann, Sala Elke Hering, Sala Pedro Dantas, Galeria Municipal Alberto Luz e Galeria do Papel. As obras ficam expostas ao público por um período médio de 51 (cinquenta e um) dias. Falar do MAB implica falar de um espaço que abriga a arte e que pode ser potencializado nas ações de medicação cultural. Um estar entre muitos, na compreensão deste como lugar da educação do olhar, da aproximação aos diferentes códigos estéticos e da educação do sensível. O museu como espaço que guarda muito mais que objetos de arte e suas histórias, um lugar que preserva

o patrimônio cultural, espaço educativo aberto ao público que permite ações de mediação com os artistas e suas obras de arte. Cabe destacar que Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus, define o museu como:

[...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

"[...] o acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade" (LEITE, 2005, p. 23), assim o museu e suas temporadas de exposição tornam-se espaço de possibilidades, um lugar de encontro. As temporadas de exposição planejadas pelo MAB reafirmam o compromisso do museu como espaço cultural, plural e diverso, que permite o acesso aos bens culturais, atribuindo ao museu um contexto educativo. O vernissage conta com a presença dos artistas que são convidados a fazer uma breve fala sobre seus percursos e processos criativos. Um sublime momento de declamação de poesias acontece, pois, "[...] o poema nos prende por completo [...] o poema desperta profundeza em nós." (BACHELARD, 1978, p. 187). Em uma breve análise dessas duas temporadas, percebemos a presença de propostas que trabalham com a instalação, como tentativas de exploração do espaço que o museu fornece. As propostas de exposição não se assemelham em questões visuais, porém, apontam para questões sobre a vida humana em um simulacro com a ocupação do corpo no espaço pertencente. Em muitos momentos observamos o uso da fotografia enquanto recurso do processo poético. Algo que essas duas temporadas trazem é a presença de artistas mulheres, dentro das temporadas temos quatro artistas independentes e dois grupos de artistas, para três artistas homens. O MAB enquanto espaço para exposição de arte, tem ênfase em obras que se fixem nas paredes, ao nosso ver, há uma certa tendência para obras que possuem suporte bidimensionais. Neste momento da pesquisa ainda não conseguimos identificar se esta variante trata do perfil de artistas que procuram o MAB como lugar expositivo ou se essa configuração é estabelecida pela curadoria. Quando o MAB apresenta a temporada de exposição à comunidade, busca apresentar um contexto de arte a partir de um possível julgamento estético que pode ser estabelecido por critérios específicos. Possivelmente podemos concluir que essa busca tem por intenção a interação com a comunidade e a ampliação de olhares sobre a arte em relação com o patrimônio cultural regional. O museu enquanto espaço de difusão estética em arte, traduz seu comportamento a partir do momento que realiza a curadoria das propostas que ocuparão seu corpo. (BACHELARD,1978, p. 203) em a poética do espaço enfatiza que "[...] o espaço é tudo." O autor ainda discorre que "[...] é pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de uma duração concretizados em longos estágios." Tais palavras transcendem o que se concerne por espaço museal, como lugar de ampliação de conhecimento, de troca, de novos olhares e sentidos. Assim, para além do compromisso sociopolítico que o reveste, o museu tem um compromisso educacional. Pensar o museu e suas temporadas como importantes fios que se tecem com a mediação cultural e a educação estética torna-se fundante neste estudo. Portanto, reconhecemos o museu como espaço vivo, potencial, poético e educativo para crianças, adolescentes e adultos. Dando ênfase ao comportamento do público do MAB, ressalvamos a importância da mediação como movimento que amplia os conceitos em torno da arte. A mediação com os artistas e suas obras de arte podem contribuir para uma educação estética compreendida como um deleite sensível e que desperte emoções e sentidos. O museu configura-se e precisa ser reconstruído como território de elaboração dos sentidos na relação da obra com seu fruidor, deixando de estar só para estar entre muitos e tornar-se lugar de encontro entre muitos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. A Poética do Espaço. In: PESSANHA, José Américo Motta (seleção). Os pensadores. Tradução Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo. Abril Cultural. 1978. p. 181-349.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Sulina. 2012. p. 52-75.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, D.F., 2009. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-11904-14-janeiro-2009-585365- norma-pl.html. Acesso em: 01 jul. 2019.

LEITE, M. I. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Museu, Educação e Cultura: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas. Papirus. 2005. Cap. 1. p. 19-54.

SOUZA, S. R. L. de; FRANCISCO, A. L. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos.... In: Congresso ibero-americano em investigação qualitativa, 5., 2016, Porto. Atas. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. p. 811 - 820.

Palavras-chave: Educação Estética; Mediação Cultural; Museu de Arte de Blumenau.

NARRATIVAS ESTÉTICAS: ENTRADAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

ADRIANA VAZ - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A estética suscita múltiplas vertentes teóricas e metodológicas, este texto associa a estética com a prática do professor, sujeito-narrador que atua como um mediador cultural ao buscar as marcas do presente por meio de narrativas estéticas em seu cotidiano, fora e dentro do ambiente escolar. Objetiva-se sinalizar entradas teóricas-metodológicas que tematizam sobre estética em diálogo com o contexto educacional: 1) estética da recepção; 2) estética pela historiografia da educação, 3) estética no ensino da arte conexa a cultura visual, 4) estética sociológica. Nesta comunicação aborda-se os dois primeiros eixos, pois os dois últimos aludem estudos já realizados (VAZ, 2018; VAZ, 2019). Depois, em um terceiro momento, conceitua-se narrativa estética no contexto educacional. De modo sumário, a estética como conhecimento sensível integra todas as esferas da vida tendo uma conotação histórica, social e política.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Neste tópico seguem principalmente as contribuições de Hans R. Jauss (1979) sobre a estética da recepção – movimento nascido na Escola de Constança, Alemanha, em 1967– o autor considera que a práxis estética na arte funda-se em três pontos: a arte como atividade produtora, receptiva e comunicativa. Entende-se que a narrativa estética por meio de relatos cumpre o papel comunicativo da arte ao fixar a experiência estética de cada leitor.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (Einstellung auf) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva (JAUSS, 1979, p.69).

Ainda nos termos de Jauss (1979), a dupla tarefa da hermenêutica literária trata em diferenciar dois modos de recepção: 1) elucidar o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo; 2) reconstruir o processo histórico da recepção. De modo sumário, "a aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção" (JAUSS, 1979, p. 70).

O juízo estético se concretiza pela interpolação entre o efeito e a recepção, a abordagem de Jauss segue o método histórico se opondo ao formalismo e ao marxismo, e parte de sua tese desdobra-se da hermenêutica literária de Gadamer como alude Figurelli (1988). Tese que baseia em três horizontes de leitura: 1) a percepção estética (compreensão perceptiva); 2) a interpretação retrospectiva (compreensão interpretativa); 3) a histórica. Outro ponto que Jauss diverge de Gadamer está no fato que ele acrescenta a fusão diacrônica dos horizontes, enquanto Gadamer focalizava na fusão sincrônica dos horizontes (FIGURELLI, 1988, p. 282).

Cardoso Filho (2007) compara Jauss e Iser, elucidando que Jauss objetivava recuperar a historicidade do fenômeno estético enfatizando a recepção, e Iser buscava estabelecer o tipo de

interação que a obra mantinha com o leitor durante a leitura com foco no efeito estético. Mesmo a estética da recepção tendo como origem a recepção de obras literárias, seu uso expande-se para outras mídias contemporâneas, meios de comunicação que preservam a importância da interpretação de quem lê a obra. A interpretação no aspecto reflexivo é a segunda etapa de leitura nos termos de Jauss, sendo a primeira atrelada a experiência elementar do leitor.

ESTÉTICA PELA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

A seguir apresenta-se a estética pelo prisma da educação dos sentidos e das sensibilidades em consonância com Pesavento (2005), Taborda de Oliveira (2018) e Pineau (2018), em que os conceitos de sensibilidades e estética escolar subsidiam a noção de narrativa estética.

A história cultural como alude Pesavento é uma corrente historiográfica que trabalha com as representações que os homens construíram sobre si próprios e o mundo, a autora com o intuito de compreender esse sistema de representações apresenta o conceito de sensibilidades, que está no cerne do trabalho do historiador, colocações em acordo com Taborda de Oliveira (2018) e Pineau (2018). Isto é, "(...) as sensibilidades corresponderiam a uma relação originária dos homens com a realidade, expressa por sensações e pela percepção, que, de forma individual e partilhada, implicam a tradução da experiência humana no mundo." (PESAVENTO, 2005, p.128).

O valor estético originário do conhecimento sensível surge dos sentidos e das sensações que vêm do íntimo de cada pessoa como coloca Pesavento (2005), pois, existe uma dimensão corporal que antecede a dimensão racional. Posição semelhante a de Taborda de Oliveira (2018, p.124): "estudar a história da educação dos sentidos e das sensibilidades implica considerar que nem todas as respostas dadas pelos indivíduos aos estímulos advindos do meio físico ou social são presididas pelo império da razão". Para Pesavento (2005, p.128): "os sentidos são afetados e provocam sensações, ou seja, são dotados dessa capacidade reativa, anterior à capacidade reflexiva, e que marca uma modificação no equilíbrio entre o ser e o mundo".

Esse mundo sensível no âmbito da escola foi denominado de estética escolar, Pineau dialoga com Jacques Rancière ao sinalizar que a estética tem um cunho político e se ocupa da distribuição de sensibilidades sancionadas socialmente. Pois, "(...) la 'estética escolar' es comprendida como el registro escolar destinado a la educación de los sentidos para la formación de sensibilidades colectivas" (PINEAU, 2018, p.9).

Portanto, a estética como um registro da sensibilidade e uma moral prática está presente na totalidade da vida escolar. Seguindo Pineau (2018) a estética escolar cria dispositivos de ordenamento, classificação e hierarquização de experiências sensoriais à formação de sensibilidades esperadas.

NARRATIVAS ESTÉTICAS

O conceito de sensibilidades faz parte do ofício dos mediadores culturais, o historiador da cultura é um deles (PESAVENTO, 2005), assim como o professor que visa compreender o sistema de representações de um tempo presente, no diálogo com os alunos, gestores, familiares etc. Se para autora a tarefa do historiador é reconstruir as marcas do passado no presente, isto é, restaurar as marcas de historicidade ou as evidências do sensível que se estilhaçam no tempo e deixam diferentes registros.

Por similitude ao historiador da cultura, o papel do mediador da cultura é compreender as marcas do presente que podem ser produzidas por narrativas estéticas. No entendimento que a mediação é este "entre", narrativa que aproxima aluno e professor nos termos de Martin-Bárbero e de Walter Benjamin (VAZ; REZENDE, 2019).

Sumariamente, as narrativas estéticas equivalem as evidências do sensível, registros que representam o presente e são produzidos na e pela prática do professor. A estética expõe registros, não é o objeto em si, os quais comunicam a relação que cada sujeito estabelece com o seu cotidiano, por meio das materialidades que o afeta ou que ele produz. Em acordo com Pineau, na entrevista concedida à Meschiany (2014, p.3): "La estética es la operación por la cual los sentidos se ordenan en sensibilidad. Percibimos el mundo a través de los sentidos. Ahora bien, estas percepciones, producto de los sentidos, son ordenadas en ciertas sensibilidades".

Conclui-se que, as abordagens estéticas aqui delineadas não atendem ao olhar formalista sobre a arte e cultura, e se adequam as proposições da estética sociológica (VAZ, 2019).

REFERÊNCIAS

CARDOSO FILHO, J. L. C. 40 anos de estética da recepção: pesquisas e desdobramentos nos meios de comunicação. Diálogos possíveis, p. 64-76, jul./dez.2007.

FIGURELLI, R. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. Letras. Curitiba, UFPR, (37), p.265-285, 1988.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. A literatura e leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.67-84.

MESCHIANY, T. N. Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau. Archivos de Ciencias de la Educación, 8 (8), p. 1-11. En Memoria Académica, 2014.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. Tempos acadêmicos, n. 3, p.127-134, Criciúma: SC, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2005.

PINEAU, P. Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. Revista Brasileira de História da Educação, v. 18 (48), p.1-16, 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação. Hist. Educ. (Online), Porto Alegre, v. 22, n.55, p. 116-133, maio/ago. 2018.

VAZ, A. A educação estética no contexto escolar: proposições para uma estética sociológica no ensino de artes visuais. In: VAZ, A; et. al. Educação, tecnologias e linguagens: teoria e prática na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.35-48.

VAZ, A. Caminhos para narrativas estéticas no ensino de artes visuais na escola entrecruzadas com narrativas de si. In: COSTA, D. S.; BASSANI, T. S. Arte na Educação Básica: experiências, processos, práticas contemporâneas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p.9-30.

VAZ, A.; REZENDE, N. B. A narrativa integra a educação básica nas aulas de artes visuais e de outras linguagens artísticas e corporais? In: VAZ, A; et. al. Educação, tecnologias e linguagens: teoria e prática na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p.130-142.

Palavras-chave: Artes; Estética da recepção; Estética escolar; Sentidos e sensibilidades

OS (DES)CAMINHOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIETE FERNANDES MATIAS - UFPB

ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS (DES)CAMINHOS DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

As linguagens artísticas e suas poéticas podem ser identificadas em todas as culturas. Mesmo entre os povos pré-históricos foi possível encontrar resquícios de produções artísticas. Com as mudanças nas relações humanas e a organização das pessoas em sociedades, observar-se que a arte se transformou e ganhou novas nuances.

Entretanto, para além de sua produção e fruição a arte é provocadora, capaz de motivar o autoconhecimento, influenciar comportamentos, gerar criticidade e criatividade, podendo ser uma ferramenta educativa e de transformação dentro da sociedade. Tais constatações apontadas por diversos autores da literatura acadêmica, a exemplo de Ernest Fischer (1983) que compreende a arte como o caminho para construir "um mundo com significação", nos leva a refletir sobre a responsabilidade do professor ao trabalhar com os fundamentos da arte na Educação Infantil.

A educação através da arte requer do professor a clareza sobre os temas que lhe são próprios, passando pelos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, o sentido da arte em cada contexto social, o domínio das metodologias próprias do fazer artístico e cultural e a compreensão dos universos simbólicos visual, musical, teatral e corporal da criança.

Gabre (2016) esclarece que os documentos oficiais evidenciam a importância da arte no contexto educacional infantil, a exemplo dos textos contidos nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Porém, as normativas contidas nestes documentos não trazem restrições à atuação de professores especialistas no ensino para crianças, embora esteja implícita a obrigatoriedade da presença de profissionais formados em licenciaturas específicas em Teatro, Música, Artes Visuais e Dança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN. 1996).

Neste cenário o professor graduado em Pedagogia exerce também o papel de educador artístico. Mas isso não compromete sua atuação, caso esteja munido de sólida conceituação acerca das relações possíveis entre arte e a educação. Partindo desse entendimento, a presente pesquisa em andamento surgiu do interesse em compreender como vem sendo construído o conhecimento sobre arte dentro do curso de Pedagogia Virtual da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A ideia de pesquisar na modalidade à distância se dá pela possibilidade de abranger um campo maior de possibilidade, já que os estudantes deste curso estão dispersos em várias localidades, podendo assim apresentar realidades diversas sobre o ensino da arte.

O objetivo geral é conhecer a percepção dos estudantes deste curso sobre as práticas educativas relativas à arte na Educação Infantil pública em algumas cidades da Paraíba. Para tanto

elencamos os seguintes objetivos específicos: analisar os documentos oficiais e suas propostas acerca da arte na Educação Infantil; conhecer os conteúdos programáticos das disciplinas que tratam de conhecimentos relacionados a arte no curso de Pedagogia virtual da UFPB; e examinar as observações trazidas pelos graduandos sobre as práticas educativas relacionadas a arte, que estão sendo desenvolvidas em escolas de Educação Infantil no estado da Paraíba.

As questões norteadoras da pesquisa são: a) De que forma as práticas educativas relativas à arte, desenvolvidas na Educação Infantil, refletem os conteúdos estudados pelos professores na graduação em Pedagogia? b) Qual o conhecimento prévio dos estudantes do curso de Pedagogia Virtual sobre artes e seus aspectos educativos? c) Quais as impressões dos estudantes sobre a ausência de professores de Arte na maioria das escolas de Educação Infantil?

A metodologia parte da abordagem qualitativa concretizada por meio de pesquisa exploratória e descritiva. Temos como sujeitos da pesquisa 45 alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia virtual dos períodos 2014.2 a 2017.1 que já cursaram o componente curricular Linguagens Artísticas na Educação Infantil.

Servem de base para análises e apontamentos dos resultados: os dados da pesquisa bibliográfica; a interação dos alunos nos fóruns abertos no curso; e os relatos das visitas realizadas por estes estudantes às escolas.

A relevância da pesquisa se dá pela necessidade de ampliação de um debate sobre como vem sendo articuladas as ações relativas à Arte-Educação e sua relação com a produção de conhecimento na educação de crianças de 0 a 6 anos.

Arte na Educação Infantil pública

A inserção da arte na escola está repleta de obstáculos, desvios e desentendimentos de seus objetivos educacionais. Nos parece que há um percurso histórico fragmentado que resvala nas práticas e concepções artísticas até hoje desvalorizadas e inviabilizadas na escola.

Lins e Duarte Jr. (2011, p. 14) entendem que colocar a arte como mais um item do currículo escolar com a proposta de “desenvolver capacidades lógicas, capacidades técnicas” não dá a arte o espaço que lhe cabe na formação humana.

Num esforço para compreender a arte no contexto educacional cunha-se o conceito de “Arte-Educação” que para Duarte Júnior (1996, p.14) “significa uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós”. O autor aponta para uma ideia de que a arte na escola deve transcender a fruição e a produção artística, propondo um entrelaçamento entre a experiência estética, a vivência artística e a educação dos sentidos.

Nessa perspectiva, compreendemos que as linguagens artísticas são indissociáveis do processo educacional. Tanto o Teatro, a Música, as Artes Visuais e a Dança são partes do mundo cultural das crianças e integram a complexidade da sociedade na atualidade.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1988, p. 86), denunciam que a arte vem sendo aplicada sem critérios educativos, apenas como passatempo, demonstrando "um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente”.

Em pesquisa com professores das Unidades de Educação Infantil federais paraibanas sobre a Arte na educação das crianças, Lima e Dias (2017) destacam que as “Representações Sociais mobilizadas pelos professores focalizam a ação educativa como mediação e se expressam em termos de duas categorias: a arte como diversão e a arte como atividade lúdica”.

Mesmo nesse contexto pouco diretivo, podemos perceber que a arte está presente no contexto da Educação Infantil, até porque a criança “já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente

em seu cotidiano e [...] essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança." (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 43). Essa interação com a arte se dá, especialmente, através das brincadeiras e jogos dramáticos que se relacionam à linguagem teatral. De acordo com Vygotsky (2009, p. 109) estes jogos simbólicos "[...] enraízam-se profundamente na natureza da criança e prestam-se a sua expressão espontânea, independente dos desejos dos mais velhos."

Dados preliminares da pesquisa apontam que na formação inicial dos professores que atuam nas creches, em especial os pedagogos, há um enfoque bastante reduzido do estudo sobre Arte-Educação. Destacamos ainda que, em geral, os currículos escolares entendem as Artes Visuais como a única linguagem artística a ser considerada na Educação Infantil.

O relato de alguns estudantes dão conta de que em algumas escolas predomina o hábito de dar às crianças desenhos prontos para colorir, sendo uma prática desvinculada dos conteúdos estudados na graduação.

Portanto consideramos que na Educação Infantil seja imprescindível a atuação de professores que compreendam a arte em todas as suas linguagens e como ferramenta importante no desenvolvimento da fala, das expressões e da própria construção social da criança, respeitando seu potencial criativo e produtor de cultura.

Considerações finais

A educação como experiência estética e artística propõe o envolvimento e o despertar da sensibilidade de todos os envolvidos no processo educativo, tendo os professores como sujeitos dispostos a assumir formas variadas de interação e compreensão da expressividade da criança. Sendo assim, é preciso ampliar esse debate para que a formação inicial do professor que atua na Educação Infantil seja pautada no entendimento de que há de se considerar a importância das linguagens artísticas enquanto elementos essenciais para a garantia de uma formação integral na infância.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de de dezembro de 1996. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Atualizada em junho de 2018. .

_____.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 63.v. I.

DUARTE JR, João Francisco. Por que arte-educação? São Paulo: Papirus, 1996;

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Enest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GABRE, Solange de Fátima. A arte na Educação Infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI - DCNEI – BNCC. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, set./dez. 2016 491

LIMA, Norma Maria de e DIAS, Adelaide Alves. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. ISSN 2176-1396. Ano 2017.

LINS, Claudia Maisa Antunes. A Arte e a Educação. /Claudia Maisa A. Lins. Juazeiro: Fonte Viva, 2011. 50 p. il

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente? Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VYGOTSKY, Lev S.. A Imaginação e a arte na Infância. Madri: Akal, 2009.

Palavras-chave: Arte - Educação. Linguagens artísticas. Educação Infantil.

OS DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACESSAM AS QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA DISCIPLINA DE ARTE?

VALÉRIA METROSKI DE ALVARENGA - SEED _PR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os discentes têm acesso às quatro linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais) durante o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)? Para respondermos tal pergunta analisamos aspectos da formação docente em Arte no Brasil, legislações e entrevistamos discentes de uma escola pública da Região Metropolitana de Curitiba (PR) entre os anos de 2017 e 2019. Temos como objetivo verificar a relação entre formação/atuação docente em Arte no que se refere as quatro linguagens artísticas. Utilizamos uma metodologia mista, ou seja, quali-quantitativa, a qual consegue conciliar aspectos gerais e locais. Como aporte teórico, além das legislações e documentos norteadores (LDBs, PCNs, DCEs), contaremos com o apoio de Stori e Subtil (2010), Alvarenga (2015) e Alvarenga e Fonseca da Silva (2018).

Disciplina de Arte na Educação Básica: breve histórico

A obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica foi instituída com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71. Nesse período a nomenclatura era Educação Artística e seu ensino estava associado a noção de atividade. Visando suprir a demanda por profissionais habilitados para atuar na Educação Básica, que essa lei gerou, foram criados cursos polivalentes de curta-duração (dois anos). Alvarenga e Fonseca da Silva (2018) afirmam que na década de 80 constatou-se que tal formado de curso, assim como sua duração, proporcionou uma superficialidade dos conteúdos aos docentes. Para garantir uma formação e atuação de qualidade, os professores de arte se organizaram para lutar pelos seus direitos, criando assim Associações de Arte/Educadores em todo o Brasil. A união dos docentes da área de Arte, permitiu a realização de mudanças na LDB nº 9.394/96, garantindo a alteração da nomenclatura nessa legislação, a qual passa de Educação Artística para Arte, assim como ocorre uma mudança de concepção: de atividade ela passa para disciplina, compreendida, então, como área do conhecimento.

Por necessidade de aprofundamento, os cursos de graduação em Arte começam a se separar de acordo com as linguagens artísticas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, o que gera um problema na Educação Básica, pois, os professores de arte passam a ter uma formação específica, enquanto que as orientações em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) e Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs-Arte), continuam a exigir um professor polivalente, como veremos adiante.

De acordo com Alvarenga e Fonseca da Silva (2018), em 2008 é aprovada a Lei da música (11.769/2008), a qual gera uma necessidade de incorporar as outras três linguagens artísticas na atual LDB. Em 2016, a Lei nº 13.278/2016 é aprovada, a qual discrimina quais são as linguagens artísticas obrigatórias na Educação Básica (música, dança, teatro e artes visuais), além de apontar a necessidade de professores com formação específica em cada uma delas, estabelecendo um prazo de cinco anos para a sua efetivação. Finalmente essa lei poderá resolver o problema da formação específica e atuação polivalente que durou décadas no ensino de arte da Educação Básica. No Entanto, sua efetivação depende de vários fatores, dentre eles

destacamos: (1) quantidade adequada de professores formados na área e (2) alteração da matriz curricular da Educação Básica.

Quanto aos documentos norteadores para o ensino de Arte na Educação Básica, temos os PCNs-Arte (1998) e diversas Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais. Naquele fica explicitado que o ensino de arte compreende a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Este se tornou um norte para a criação das DCEs e permitiu uma certa unidade nacional no que se refere aos conteúdos básicos da área de Arte.

Ao analisarmos as DCEs-Arte do Paraná, encontramos a seguinte orientação no que se refere as linguagens artísticas:

[...] é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio. (DCE-Arte, 2008, p. 54).

Segundo Alvarenga (2015), atualmente há professores lecionando a disciplina de Arte na Educação Básica com formação polivalente, sem formação e com formação específica (em sua grande maioria) em apenas uma das quatro linguagens artísticas, essa possibilidade de atuação de acordo com a formação é coerente e valoriza esses profissionais. No entanto, um outro parágrafo, afirma-se o oposto: "Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos [...]". (DCEs-Arte, 2008, p. 87).

Os conhecimentos fundamentais apresentados nas DCEs-Arte são as quatro linguagens artísticas, separadas, e seus conteúdos estruturantes, organizados por séries. O conflito gerado ocorre porque na citação anterior aparece que o professor de arte, que possui formação específica, pode trabalhar a partir da sua área de formação e articular as outras dentro do possível e se tiver algum domínio. Sendo assim, é claro que vários conteúdos das outras áreas de arte serão suprimidos e que os conteúdos da área de formação do professor serão aprofundados. "Diante do exposto, podemos prever que cumprir a proposta do documento para cada área artística representa um esforço sem medida por parte do professor." (STORI; SUBTIL, 2010, p.14).

Acesso dos discentes as quatro linguagens artísticas

Para verificarmos tal acesso, foram entrevistados 131 discentes, cuja faixa etária média é de 15 anos, entre os anos de 2017 e 2019, os quais atualmente estudam em um colégio público da Região Metropolitana de Curitiba (PR). Os alunos responderam a seguinte pergunta: "Nas aulas de arte (6º ao 9º ano) você estudou: ( ) Música, ( ) Dança, ( ) Teatro, ( ) Artes Visuais", sendo que eles podiam marcar mais de uma opção. O resultado foi o seguinte: dos 131 alunos, 107 afirmaram que tiveram aulas de música, 66 de dança, 85 de teatro e 90 de artes visuais. Nota-se que em média 50% dos alunos tiveram aulas relacionadas a dança. Verifica-se, também, que um pouco mais de alunos tiveram acesso a linguagem do teatro. Enquanto que a grande maioria estudou música e artes visuais. É importante ressaltar que nem sempre os alunos sabem o que é arte visual. De acordo com a experiência a autora, que atua na Educação Básica há quase dez anos, sempre que ela pergunta, no início do ano letivo, quais são as quatro linguagens artísticas, os alunos falam de música, dança, teatro e pintura, desenho ou escultura, sem saber que esses últimos pertencem as artes visuais. Portanto, alguns alunos podem não ter colocado que estudaram artes visuais porque não sabiam o que era, mesmo já tendo estudado.

No que se refere a quantidade de linguagens artísticas que os alunos tiveram acesso de modo concomitante e/ou subsequente (6º ao 9º ano): apenas 43 alunos, ou seja, um terço do grupo analisado, afirmaram ter estudado as quatro linguagens artísticas. Enquanto que 36 alunos viram três linguagens artísticas, 30 alunos estudaram duas linguagens artísticas e 22 alunos, durante os quatro anos ano Ensino Fundamental II, viram apenas uma linguagem artística. Desses

últimos 13 viram apenas artes visuais, 7 viram apenas música e 2 só estudaram teatro. As linguagens artísticas que os alunos afirmaram ter tido acesso aparecem de modo misturado, alguns alunos viram apenas música e teatro, outros estudaram apenas música e dança, ou ainda, artes visuais, música e teatro, etc.

Considerações finais

A partir do exposto podemos considerar que a relação entre formação e atuação docente na área de Arte gera essa diversidade de acesso por parte dos alunos no que se refere as quatro linguagens artísticas. É preciso considerar que a amostragem foi pequena, mas, ainda assim, ela permitiu que observássemos a relação entre formação/atuação docente. E nesse processo, vimos que, o fato dos alunos não terem tido acesso a todas as linguagens artísticas indica que os professores de arte têm trabalhado a partir da sua linguagem artística de formação e não de forma polivalente. Vale lembrar que, muitas vezes, os alunos têm aula com o mesmo professor formado em apenas uma linguagem artística porque o professor é concursado e só tem um professor de arte na escola, dentre outros fatores. No entanto, é necessário fazer outras pesquisas para tentar verificar meios de proporcionar aos alunos o acesso ao que é prescrito nos documentos legais supracitados ao mesmo tempo que não prejudique o professor de Arte, formado em apenas uma linguagem artística. Nesse sentido, precisamos acompanhar a situação da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, lutar por políticas públicas educacionais que auxiliem nessa adequação entre formação/atuação docente cuidando para que não haja um retorno a polivalência.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski de. **Formação inicial do professor de artes visuais: reflexões sobre os cursos de licenciatura no Estado do Paraná**. 2015. 256f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Udesc, Florianópolis, 2015.

_____; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, SEF/MEC, 1998.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 02 jun. 2019.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**. 2008.

STORI, Regina. SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para a disciplina de Arte.** 2010. Anais do VIII ANPED Sul.

Palavras-chave: Disciplina de Arte. Formação/atuação docente. Linguagens artísticas.

PERFORMER ARTISTA E O PERFORMER ARTE EDUCADOR: A CENA E A AULA COMO PRESENÇA - EXPERIÊNCIA

LEOMAR PERUZZO - UFPR

CLAUDIA CUNHA - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PRIMEIRO ATO: ABREM-SE AS CORTINAS...

Cartografar um caminho de pesquisa requer despender atenção para o percurso e suas intensidades como campo de interconexões de sentido. "A cartograa como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação." (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18). A geração de dados será estruturada por meio de mapeamento das narrativas da experiência do corpo em arte de performers e docentes.

O performer artista no gesto expande seu corpo em arte, todo movimento que faz é expressão de uma busca estética em linguagem corpórea. Já o performer Arte Educador limita seus gestos na ideia de que eles podem ser copiados, reproduzidos e mimeticamente como referência ou parte de um processo educativo. O presente estudo busca lançar olhares para essa fissura ou ambivalência que acompanha o artista professor. Consiste em recorte de uma proposta de pesquisa de doutoramento, ainda em estágio inicial, que abarca conceitos como Corpo sem Órgãos, presença e as narrativas do corpo em experiência de docentes-performers e os princípios de Performance Art como partida para a criação cênica.

Deleuze e Guattari apropriam-se do conceito de "Corpo sem Órgãos" criado e praticado por Antonin Artaud (1993). Esse último, declara guerra aos órgãos e estabelece intensidades outras para a criação de teatralidades. "O CsO é o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo". (DELEUZE,GUATTARI,1996, p. 14).

As sobreposições do CsO demarcam territórios, ocupam sensibilidades, intensidades e afetos. Somente as intensidades atravessam as sobreposições no corpo do Performer artista e o Performer Arte Educador. O dualismo, nesse sentido, sugestiona trazer à tona as implicações de cada dimensão em relação com o contexto educacional, com o mundo e com a sociedade. As sobreposições de intensidade que habitam o corpo em docência são contaminadas na matéria justaposta de sensibilidades. "Matéria onde não existem deuses; os princípios, como forças, essências, substâncias, elementos, remissões, produções; as maneiras de ser ou modalidades como intensidades produzidas, vibrações, sopros, Números" (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 19).

Se por um lado desvendar um corpo sem órgãos é experimentar o atravessamento de fluxos, desejos, sensações, estados de passagem e espaços internos de paisagens fragmentadas é reconstruir espaços para o potente desdobramento de novas formas de interação com os agenciamentos do mundo contemporâneo e dos contextos da docência. Por outro lado, o performer educador de arte controla as intensidades sensíveis dos corpos, encarceradas nos dispositivos de controle que socialmente nos definem e refletem-se em ações performáticas.

Os estudos da performance, desde seu surgimento (década de 1960) são desenvolvidos "a partir de paradigmas que se alinham às discussões mais recentes em termos de conhecimento,

experiência, subjetividade, poder, discurso, estética" (ICLE, 2010, p. 11). Essas dimensões oferecem a potência e asseguram a infinidade de possibilidades de caminhos investigativos pois os estudos da performance e os estudos "correlatos partem, de fato, da confluência de três campos distintos, a saber: as Artes, a Antropologia e a Filosofia" (ICLE, 2010, p. 11).

Entretanto a ambivalência, que ronda ambos os performers, não impede experimentações em uma arte educação que se opera sobre ou nos atravessamentos e sobreposições das intensidades que configuram campos distintos de saber que povoam o corpo como campo de signos e produtor de afetos em e na Arte. Os estudos da Performance representam uma possibilidade para um conjunto de práticas que permitiriam a construção de um CsO vivo, desprovido das concepções de organismo, e pulsante em sua singularidade. Em cada área dos estudos da Performance corresponde distintas abordagens, "práticas específicas, noções diversas" (ICLE, 2010, p. 11) e compõem um caráter interdisciplinar e indisciplinado. Considerar as diversificadas abordagens conceituais dos estudos da performance consiste em uma intenção desta iniciativa de estudo e pretende aprofundar as interfaces entre "sua especificidade como linguagem artística, [...] sua manifestação como ação e prática social e sua qualidade performativa, ou seja, na sua Performatividade" (ICLE, 2010, p. 11).

Em consonância com Icle (2011) a experiência da docência no campo das artes cênicas onde a Arte da Performance pressupõe sempre um movimento que produz efeitos de presença no estabelecimento de uma "cultura particular que lhe confere um lugar de enunciação e um modo de percepção" (ICLE, 2011, p. 16). Tanto em uma aula como no palco "[a] presença é, portanto, uma construção no plano da linguagem – falamos sobre a presença e, ao falarmos repetidas vezes, criamos a possibilidade de ela existir –, não podemos perceber, entrementes, senão efeitos de presença" (ICLE, 2011, p. 16 -17).

O caminho para a construção de um CsO para si, baseado nos princípios da Performance, não pressupõe a retirada dos órgãos do corpo, mas da potencialização da vida, da intensificação dos fluxos desejantes e de um corpo que possa descobrir campos de intensidades na busca de presenças para a criação cênica.

Tendo por base as questões do CsO trazidas pelos filósofos da diferença e por outro os princípios da Performance Art instiga-nos a compreensão da produção de efeitos da presença em obras de arte teatral e a relação entre a cena e a sala de aula. A ambos podem e devem possuir concepções poéticas na Arte da Performance para a construção de teatralidades. O objetivo específico dessa pesquisa, para além de discutir os efeitos de presença que resultam da experiência de criação teatral, é saber quais linhas limítrofes habitam o corpo fissurado do performer artista e o performer arte educador?

SEGUNDO ATO: CAMINHOS E CONEXÕES PARA A INVESTIGAÇÃO...

A pesquisa cartográfica se constrói no processualmente, a ideia é buscar as narrativas de perfil autobiográfico de sujeitos performer e professor das artes cênicas. Segundo Passeggi (2011), são escassas as pesquisas em educação que "investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida" (PASSEGGI, 2011, p. 148). O significado da experiência está intimamente conectado a intensidade do que afeta, do que transforma, do que faz ser outro e o ato de narrar, dizer e expressar o que aconteceu implica em ressignificar ou reinterpretar sentidos (LARROSA, 2016; PASSEGGI, 2011).

O mapa cartográfico como uma imagem sugere a demarcação de territórios com possíveis entradas e saídas, idas e vindas, de interconectividades e aberturas para que novas intensidades possam invadir o território demarcado para estabelecer intensidades outras (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O mapa é adaptável e permite a inserção de signos desejantes das experiências estéticas propostas por relações no campo da Arte e Educação.

Para a produção de visualidades cartográficas, abarcamos o conceito de A/R/Tografia como metáfora para entrelaçar a ideia de pesquisador, docente e artista em um percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação. Assim, "A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na A/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem" (DIAS, 2013, p. 25, grifos nossos). Nessa abordagem o entrelaçamento entre pesquisa acadêmica, criação artística e processo de aprendizagem sobrepõem-se. Desse modo, a trajetória de pesquisa considera novas abordagens incluindo reflexões entre as relações da pesquisa, criação artística e produção/representação de conhecimentos.

[IN] CONCLUSÕES

Os resultados sugerem a ampliação de práticas na construção de um "corpo sem órgãos" (DELEUZE; GUATTARI,1996) com a ampliação das potencialidades sensíveis, para a ressignificação de si mesmo e das estruturas desejantes na criação de presenças para a cena e para a docência.

Buscar práticas para a construção de um CsO conecta-se intensamente com a destituição das noções de organismo. Isso não significa matar, destruir ou causar danos ao corpo, mas desfazer um organismo é "abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor" (DELEUZE; GUATTARI,1996, p. 21). Ao narrar a experiência criativa de teatralidades com a linguagem da Performance Art, como campo de pesquisa e práticas de um CsO, permite a ampliação de campos de potência, presença e sensibilidades para a docência.

REFERÊNCIAS:

ARTAUD, A. O teatro e seu duplo. Trad. Teixeira Coelho. São Paulo - Martins Fontes, 1993.

BARROS, E.; PASSOS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção In. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup eLiliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo, Editora 34, vol. 3, 1996.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In. DIAS, Belidson. IRWIN, Rita. (org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas R.bras.est.pres., Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. Revista Educação e Realidade. V-35, nº. 2, p. 11-22, maio/ago. 2010.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2016.

PASSEGGI, M.da C. A experiência em formação. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

Palavras-chave: Corpo Sem Órgãos; Experiência; Presença; Performance Art;

POR QUE DIÁLOGO, DIALOGISMO E DIALOGICIDADE SÃO ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS ARTE/EDUCATIVAS?

LAURA SACCO DOS ANJOS TORRES - PPGE

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho surgiu do projeto de pesquisa intitulado Proposições arte/educativas com interlocuções sobre consumo e educação do sensível que tem como objetivo principal verificar quais interlocuções foram propiciadas por uma proposta arte/educativa, desenvolvida em dezembro de 2017, que compreendeu alunos de doze a dezessete anos, os quais cursavam o Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Pelotas. São objetivos específicos dessa pesquisa: divulgar as ações promovidas através da proposta arte/educativa; analisar as interações (relações dialógicas) que se estabeleceram; investigar como somos afetados pelo inventário de imagens que formam nosso imaginário de consumo. A justificativa para importância de se estudar as interlocuções no ensino da arte está no fato de demonstrarem como estão sendo desenvolvidas as interações em sala de aula, se está se criando um ambiente de cooperação e respeito à autonomia do educando, aspectos que se traduzem na interface discursiva. Consideramos a arte importante para criar ambientes experienciais que sejam vivenciados em grupo. Para que se pensem essas questões é importante pensar nas interações que se estabelecem entre professor e aluno, ou, melhor dizendo, entre educador e educandos, conforme a perspectiva freireana de educação (2010). Em virtude do objetivo de pesquisa, buscou-se nos autores Mikhail Bakhtin (2014, 2015) e Paulo Freire (2001, 2010) as concepções de diálogo, dialogismo e dialogicidade a fim de compreender aspectos relativos à comunicação verbal e às trocas estabelecidas entre as individualidades. O dialogismo bakhtiniano consiste primeiramente em uma "condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir em relação a outros sujeitos, assim como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos" (SOBRAL, 2009, p. 35) . Em um segundo momento, dialogismo vai significar uma "condição de possibilidade de produção de enunciados/discursos, do sentido", sendo de entendimento a existência de sujeitos que dialogam em sentido amplo através de enunciados que não se repetem, o que torna a linguagem dialógica, no sentido de não seguir a lógica da frase que pode se repetir, ao contrário da enunciação (SOBRAL, 2009, p. 36). Assim, dialogismo engloba o agir humano, o discurso e a linguagem enquanto constitutiva dos seres humanos. Bakhtin considera o diálogo não somente na restrição de seu termo, mas na condição dialógica da linguagem que considera a língua em movimento, viva e nas situações de uso concreto, tendo a palavra caráter ideológico por ser um signo social. No que concerne a Paulo Freire, o diálogo possuí potencialidade humanizadora e transformadora da realidade, sendo ação e reflexão dimensões intimamente atreladas no ato de dialogar que é entendido em uma relação de horizontalidade. Portanto, Freire emprega a dialogicidade, não o termo dialogismo tal qual Bakhtin o faz, sendo entendido o diálogo como um constante processo entre agir e refletir sobre o mundo. Dialogicidade vai estar para Freire como instrumento de humanização para a libertação. Refletir sobre questões relativas ao ensino da arte no âmbito escolar e a diologicidade demandada pela arte enquanto discurso, bem como pelos processos educativos é uma forma de agir sobre o mundo. Considerando o aspecto da inserção do componente curricular de Artes nas escolas, podemos perceber que a arte

transcende as delimitações de tempo e espaço impostas pela sistematização escolar. A arte desestabiliza estruturas, desorganiza o consenso. Recuperar aspectos relativos ao diálogo, à cooperação, às relações de afeto mostra-se urgente na contemporaneidade em face às demonstrações de intolerância, violência. Saber ouvir, ponderar, argumentar são aprendizagens que podem ser exploradas no contexto escolar, principalmente nas aulas de arte, visto que a questão dos afetos não abrange unicamente a simpatia, mas também as relações de estranhamento (MEIRA; PILOTTO, 2010). Foi utilizada uma metodologia interdisciplinar para o ensino de Artes Visuais a partir de uma proposição arte/educativa realizada em cinco etapas: leitura dinâmica do poema Eu, etiqueta de Carlos Drummond de Andrade; interpretação e resolução de dúvidas sobre o vocabulário através da utilização de dicionários; problematização de anúncios publicitários; apresentação de imagens artísticas e discussão [destacam-se obras de Pablo Picasso, Barbara Kruger, Richard Hamilton, Antonio de Felipe e Andy Warhol] e por fim, produção de etiquetas. As etiquetas produzidas pelos alunos são fruto de uma prática educativa em que procurou viabilizar essa dialogicidade, entendendo-se que o diálogo impõe uma relação horizontal entre educador-educando, entre educando-educador, em um processo que permita a aprendizagem. O diálogo é essencial para a prática da liberdade, para o exercício da democracia, para que se construa uma escola em que a consciência crítica esteja ajustada com os direitos culturais. Entretanto, há que considerar que "[...] as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas" (BAKHTIN, 2011, p. 331). Assim, entende-se que se descontextualizássemos as interlocuções desenvolvidas no decorrer da proposta arte/educativa do tempo e do espaço, centrando-se apenas na análise isolada de enunciados, toda a proposição careceria de sentido. O dialogismo é constitutivo da linguagem e esta tem como princípio fundador a interação entre interlocutores.

Palavras-chave: Interlocuções. Diálogo. Dialogismo. Dialogici

REFLEXÕES SOBRE A DANÇA POPULAR DE MATRIZ TRADICIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE BAILARINO CLÁSSICO E CONTEMPORÂNEO

MARCO AURELIO DA CRUZ SOUZA - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo é resultado da tese de doutoramento em Motricidade Humana na especialidade Dança, realizado na Universidade de Lisboa, Portugal e defendido em junho de 2019. Tem como objetivo compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. O referido estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa – Portugal e aprovado sob o parecer CEFMH 19/2015, por meio do C.A.A.E. 0024.0.268.000-10. Buscando uma comunicação interpessoal para se chegar a esta compreensão a partir dos significados das experiências vividas pelos participantes do estudo, utilizou-se a entrevista semiestruturada e foram observadas aulas de danças populares e contemporânea. O Projeto Político e Pedagógico e fontes primárias e secundárias da ETBB também foram utilizados para consultas. Os participantes do estudo eram os alunos concluintes de dança clássica (N=3), de dança contemporânea (N=3), professores (N=4), bailarinos da Companhia Jovem da ETBB (N=4), diretor e coordenadora (N=2). As análises foram desenvolvidas dentro da perspectiva fenomenológica a partir do modelo de Giorgi (1985) dividindo-o em 3 etapas: descrição, exploração do material transcrito e obtido nas observações, e divisão dos temas e subtemas que surgiram e que estivessem relacionados ao processo de formação em dança na ETBB e que nos auxiliassem a compreender este fenômeno, com abordagem qualitativa. A partir de uma triangulação realizada com os dados obtidos onde surgiram categorias (ensino, filosofia, currículo, metodologia, disciplinas essenciais, disciplinas complementares, bailarino, técnica, relação pessoal, motivação) que formaram nosso eixo de análises. Verificou-se que a ETBB possui uma estrutura de ensino da dança reconhecida oficialmente pelo sistema estadual da educação do estado de Santa Catarina no Brasil, pelo Ministério da Educação e pela Escola Coreográfica de Moscou. O currículo foi desenhado dentro de uma perspectiva tradicional, composto por diferentes componentes curriculares, divididos em essenciais e complementares, na qual nesse último a dança popular se encontra. O professor é reconhecido como figura central no processo de ensino; aos estudantes de dança cabe o comprometimento com as aulas, sendo sempre "disciplinado" e com o seu desenvolvimento e aprimoramento técnico. Os estudantes de dança clássica após passarem os quatro primeiros anos de formação na escola, e que não atingem os objetivos como manter o "corpo ideal" para esta modalidade e as competências exigidas pela escola, tem que deixar a ETBB ou mudar de núcleo. Depois de graduarem-se, mesmo encarando a escassez de oportunidades de emprego na área, os alunos têm conseguido encontrar trabalho em diferentes funções da dança e em diferentes países. A dança popular ocupa um pequeno espaço em número de aulas na matriz curricular, porém ocupa bom espaço nos espetáculos realizados pela escola, juntamente com a dança clássica e contemporânea. Ficou evidente que os alunos sentem-se felizes nessas aulas, e que os professores concordam entre si sobre os benefícios destas aulas para seus alunos, tanto nos aspectos motores, afetivos, sociais quanto no artístico. Devido ao número restrito de aulas semanalmente, estas são focadas no ensaio do repertório coreográfico

da escola para as apresentações. Após as análises realizadas, apresentamos uma proposta metodológica para o ensino da dança popular que se chama “Dança popular, espaço coletivo de saberes”. Entendemos que esta metodologia para o ensino da dança popular pode oportunizar aos professores o uso de novas estratégias pedagógicas favorecendo o reconhecimento da cultura brasileira, de novos processos criativos, em dar “voz” aos alunos, aumentando a autonomia nas decisões tomadas, formação cidadã. Esta reflexão realizada em torno das estruturas do vivido na ETBB fez surgir a proposta que foi baseada em princípios da arte e educação, gerando novas possibilidades de trabalhar o corpo sob a perspectiva de dança popular de matriz tradicional. Os profissionais que trabalham na ETBB entendem que a aula dança popular é um momento em que os alunos podem se socializar, mesmo porque elas não são aprofundadas nessa Escola. Pontuam outros benefícios como: os estudantes podem ser eles mesmos por estas aulas serem mais descontraídas; adquirem conhecimentos relacionados à cultura brasileira e estes interferem em sua movimentação enriquecendo o seu repertório motor; auxilia na atenção quanto ao uso do espaço; amplia as possibilidades criativas, sensoriais e experimentem outros modos de ser e dançar. Tudo isso é convidado a ser deixado de fora da aula de dança clássica, pois inicia-se um processo de padronização de movimentos, de corpos e de pensamento. Podemos dizer que estas aulas podem auxiliar os alunos da ETBB na aquisição de novas técnicas corporais e de uma corporeidade dançada. Eles podem acessar corporalmente aquilo que consideraram significativo no que diz respeito ao acervo de movimentos dançados, seja ao confrontarem-se com uma nova produção artística ou uma produção de pensamento intelectual, seja ao confrontarem-se com outras corporeidades e colocarem em questão sua própria forma de organizar o corpo. Frente ao universo conhecido no mundo da dança clássica, trazer à tona esta discussão sobre a importância da dança popular de matriz tradicional no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo na ETBB que apresenta propostas tradicionais de ensino da dança se constituiu um processo complexo, porém fundamental.

GIORGI, A. Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Org.), Phenomenology and psychological research (p.8-22). Pittsburg: Duquesne University Press. 1985.

Palavras-chave: Dança popular; Matriz tradicional; Formação de bailarino; Currículo; Proposta metodológica.

RISCO: ELEMENTO INTRÍNSECO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Construído a partir de uma disciplina eletiva do mestrado é que esse estudo exploratório se constituiu como elemento delineador do projeto de pesquisa, no qual as primeiras elaborações teóricas foram apresentadas a partir da temática que envolve o risco e a criança em movimento.O risco segundo Siqueira (2003), é uma consequência de uma livre decisão e consciente de expor-se a uma situação na qual se luta pela realização do bem, no entanto há a possibilidade do ferimento.O risco constrói-se nas condições sociais e culturais de cada comunidade, incorpora fragilidades e varia-se em função de tempo e lugar (PAIXÃO et al, 2010, p. 674). De algum modo, pelo menos potencialmente, atravessa todas as dimensões da existência, porque é indissociável da experiência do (des)conhecimento (MARTINS, 2008, p. 246).

"A palavra "risco" deriva do italiano antigo *risicare**[1]***, que significa "ousar". Neste sentido, o risco é uma opção e não um destino. É das ações que ousamos tomar, que dependem de nosso grau de liberdade de opção, que a história do risco trata. E essa história ajuda a definir o que é um ser humano". (BERNSTEIN, 1997, p. 8).

Le Breton (2009, p. 5) afirma que no homem "a existência é ao mesmo tempo segura e frágil" e segue afirmando que "sua capacidade de resistência, sua sagacidade para escapar aos imponderáveis, sua tenacidade em lutar contra o infortúnio correspondem à precariedade de sua condição".Mediante essa inseparável relação entre o risco e o ser humano, torna-se necessária a reflexão sobre as condutas de risco humanas já em sua tenra idade.Garanhani e Nadolny (2015) afirmam a partir da perspectiva Walloniana que o desenvolvimento humano é uma "integração entre o organismo e o meio" mais a integração entre os diferentes domínios funcionais: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa que integra todos os outros.

"Assim, a concepção de desenvolvimento de Wallon se caracteriza por uma visão de conjunto, e que os domínios das pessoas (afetividade, cognição e movimento) se alternam em relação à predominância de um sobre o outro numa integração dinâmica e não linear." (GARANHANI, 2005, p. 84)

A partir dessa perspectiva e focalizando no domínio movimento, faz -se imprescindível o movimentar corporal para o desenvolvimento infantil, corroborando com Bastos e Dér (2000, p. 48) apud Garanhani e Nadolny (2015, p. 1006), onde afirmam que na:

"[...] perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana.

No entanto, essa necessidade de movimento vem acoplada aos riscos inerentes às ações humanas. Segundo Le Breton (2009, p.8) "a existência individual oscila entre vulnerabilidade e segurança, risco e prudência". Nessa perspectiva, entende-se como inevitável seguir com algumas condutas de risco, que a partir de Le Breton (2009, p. 2) entende-se:

"Conduta de risco como um jogo simbólico ou real com a morte, um arriscar-se, não para morrer, muito pelo contrário, mas que contém em si a possibilidade não desprezível de perder a vida ou de vir a sofrer alteração das capacidades físicas ou simbólicas do indivíduo."

Beber (2014b, p. 66) afirma que as movimentações das crianças não são aleatórias, mas intencionais, são formas de apreender o mundo pelo toque, manipulação, experimentação, repetições e ajustes.Na cultura infantil, os parquinhos[2] são locais privilegiados para a percepção das condutas de risco das crianças.

O corpo infantil está em uma complexa relação entre fragilidade e potência, característica que mobiliza o conhecer. Sobre isso segundo Beber (2014b), que a partir das ideias de Wallon (2008), segue afirmando que o corpo infantil está longe de ser formado ao nascer, no entanto, apresenta os instrumentos necessários para os processos interativos fundamentais à sobrevivência da criança. E nessa relação entre fragilidade e potência corporal infantil, torna-se indissociável pensar também na relação entre o risco e a prudência.

Reconhecer a necessidade de uma rede de proteção que envolve a vida humana, ou seja, o compartilhamento da vida social deveria nos inserir numa rede permanente de cuidado, com e para o outro e a manutenção da vida humana depende desta relação de cuidado (BEBER, 2014b, p. 8).

A criança precisa e sempre estará em busca do movimento para o seu pleno desenvolvimento e apreensão do mundo que a cerca. E essa busca se dará em um corpo que é ao mesmo tempo frágil e potente em sua constituição. As potências exploratórias das crianças se dão no corpo e pelo corpo e as aprendizagens são sempre uma ação ativa do sujeito que a aprende (BEBER, 2014a).

A transgressão, a possibilidade de questionar o que existe e de instaurar uma nova ordem, por meio da cultura e das relações com a sociedade apreendida por suas contradições e vazios, que permitem o novo, o inusitado, a descoberta (PRADO, 2013, p. 143).

Sendo assim, cabe ao adulto lidar com o paradoxo de permitir que a criança explore e corra riscos, bem como proporcionar lugares seguros para a criança e adequados ao seu desenvolvimento. Essa percepção acerca do cuidado nos remete a pensar não somente nas fragilidades do corpo, mas igualmente a pensá-lo na sua individualidade e diferença (BEBER, 2014a). A realidade vivida pelas crianças durante a fase da infância proporciona vivências e riscos diferentes e uma formação por diferentes ângulos. Porém, mesmo com atores diferentes, vivendo infâncias específicas, a categoria infância é independente das crianças (SARMENTO, 2005) pois a categoria sempre será “enchida” e “esvaziada”, afinal todo ser humano passa obrigatoriamente por essa fase e cada um tem sua própria maneira de atravessá-la.Mesmo analisando as inúmeras diferenças de infâncias dentro da categoria geral, encontramos características próprias dessa etapa. Sarmento (2004) afirma que há uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa consideravelmente os limites da inserção cultural local de cada criança, sendo que crianças em diversos contextos sociais produzem cultura infantil seguindo princípios que norteiam a infância.Nessa fase da vida, as crianças são competentes no que fazem, considerando as suas experiências e as suas oportunidades de vida, sendo que suas áreas de competência são distintas das áreas de competência adulta (SARMENTO, 2008) e por isso merecem ser escutadas em suas necessidades, opiniões e observadas em suas tomadas de decisões.Beber (2014b) afirma que a criança denota em suas ações a avaliação dos riscos que corre, mediante a tomada de decisões e mobiliza seus saberes para realizar a sua hipótese de seguir em frente ou não. Segundo Bernstein (1997) não há razão para supor que os riscos estimados por cada indivíduo devam ser considerados de mesmo valor.Entendendo que os riscos estão inerentes à vida e ao desenvolvimento humano, bem como os riscos passam pelo corpo que é potente e frágil e que precisa ser cuidado e ao mesmo tempo permitido a correr riscos. Sabendo que a criança é um ser capaz de fazer suas próprias escolhas e avaliar os riscos para a tomada de decisões, as considerações dessa escrita tornam-se provocações a serem estudadas: como se dá as condutas de risco no desenvolvimento da criança? Como ela avalia os riscos? Quais os fatores considerados pela criança na tomada de decisões frente aos riscos?

[1] Por sua vez derivado do baixo-latim risicu, riscu (N.T.). Comentário de Bernstein, 1997.
[2] Termo comum utilizado para áreas de recreação infantil.

Referências Bibliográficas

BEBER, Irene. **Corporeidade e infância: considerações sobre a dimensão ética e pedagógica do cuidado**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014a.

BEBER, Irene. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.** Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2014b.
BERNSTEIN, Peter, L. **Desafio aos Deuses: a fascinante história do risco.** Tradução Ivo Korytowski. – Rio de Janeiro: Campus, 1997
GARANHANI, Marynelma, C. **O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon.** Contrapontos – volume 5 -n.1 – p,81-93- Itajaí,jan/abr. 2005
GARANHANI, Marynelma, C; NADOLNY, Lorena, F. **A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015.
http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651737
LE BRETON, David. **Condutas de risco: dos jogos de morte ao jogo de viver**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção educação física e esportes).
MARTINS, Paula, M, C. **Risco na Infância: os contornos da evolução de um conceito.** In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria, S, C (orgs.) Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
PAIXÃO, Jairo, A et al. **Práticas aventureiras e situações de risco no voo livre: uma análise a partir do conceito de redoma sensorial.** *Motriz, Rio Claro, v.16 n.3 p.672-581, jul./set. 2010*
PRADO, Patrícia, D. **Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande**. Pro-Posições/v.24,n.1 (70) p.139-157 Jan/Abr. 2013
SARMENTO, Manuel, J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n91, p.361-378, Maio/Ago. 2005
SARMENTO, Manuel, J. Sociologia da Infância: **Correntes e Confluências**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)
SARMENTO, Manuel, J. PINTO, Manuel**. As culturas da infância na encruzilhadas da 2ª Modernidade.** In: SARMENTO, Manuel, J; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.
SIQUEIRA, José, O. **Introdução a Gestão de Risco**. Facef Pesquisa – v.6 – n.3 – 2003.

Palavras-chave: Criança; Movimento; Risco

UMA BREVE ANÁLISE DO ENSINO DE ARTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ

KEVIN MARTINS PEZZARINI - UNIOESTE

GEAN CARLOS ROYER - UNIOESTE

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: CAPES

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar a formação do pedagogo para o ensino de Arte dentro das seis instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná. Desta forma, desen-volvesse no presente resumo uma análise a partir de pesquisas on--line das grades curriculares e ementas dos cursos de graduação em Pedagogia das respectivas IES: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO). Assim sendo, e tendo por objetivo especifico a identificação da ocorrência no processo de formação para o ensino de Arte dentro dos cursos supracitados, podemos entender como cada instituição prepara seus discentes egressos, em especifico, os pedagogos, para se defrontar com o ensino de artes em seu primeiro contato com o mercado de trabalho, nos anos iniciais da educação básica para sermos mais precisos. Portanto, o presente trabalho, além de trazer uma revisão bibliográfica tratando da relevância do ensino de Arte e de como esse é amparado legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), busca averiguar a base da formação destes futuros docentes/pedagogos, nas disciplinas de artes de suas graduações.

INTRODUÇÃO

Pensar na formação de um pedagogo na contemporaneidade requer muitas análises e observações entre o passado e o presente. Vivemos em um mundo de constante mudança, desta forma, o passado muitas vezes pode servir como uma base para a construção de algo com maior solidez para o atual cenário educacional, ou mesmo, para um futuro próximo, pensando na disciplina de artes. Pensando nestas questões e no processo de ensino-aprendizagem que se altera, se modifica, gradativamente ano após ano, o trabalho teve por grande objetivo a análise da formação docente, em especifico, a formação dos pedagogos, e sua inserção nos conhecimentos da disciplina de artes. Desta forma, o trabalho justificou-se pela importância do ensino de artes na formação pedagógica, pois a disciplina pode ser a única responsável pelos modos de manifestações do sujeito no meio social em que vive.

O ENSINO DE ARTES X INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ

Ao pensarmos o ensino de Arte dentro da educação básica, primeiro contato com o mercado de trabalho de muitos pedagogos, cabíveis as medidas proporções, devemos entender primeiramente o porquê é importante formar docentes que carreguem em seu cabedal de conhecimentos os ensinamentos referentes ao ensino de Arte. Assim sendo, devemos entender que a:

Arte nada mais é que a vida expressando-se [...] [...] Esta como conhecimento promove o desenvolvimento pleno do sujeito, uma vez que este compreende as várias facetas de expressão do pensamento/ideias e das emoções. O ato de criar permite que o sujeito se torne mais seguro e tome, cada vez mais, consciência de suas capacidades e limites. Seu papel na Educação faz-se no sentido de promover um cidadão consciente, crítico e ativo socialmente podendo compreender e interferir em sua realidade. A Arte é, portanto, uma grande protagonista das vicissitudes sociais (FREIRES &TANANTA & HOLANDA, 2016, p. 558).

Conforme observado na citação anteriormente apresentada, podemos compreender que a arte é uma maneira do sujeito manifestar-se perante o meio ao qual está inserido. Desta forma, ressalta-se a importância de um docente/pedagogo possuir em seu cabedal de conhecimentos está informação/formação. Pois ele é o profissional responsável pela formação básica de nossas crianças, no ditado popular, o futuro das nações. Assim sendo, um profissional que domine o respectivo conteúdo pode ser considerado um forte agente no despertar da interpretação no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Conforme ressalva Morrone (2016): "[...] a contribuição que o ensino de arte traz à aprendizagem [...] [...] o desenvolvimento da capacidade de interpretação: 'Ao interpretar, você amplia a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, que vai aplicar em qualquer área da vida'" (MORRONE, 2016, p. 01).

Desta forma, sendo a arte tão relevante no que diz respeito ao desenvolvimento humano, conforme já mencionado, é necessário que esta seja trabalhada no sujeito desde muito jovens, claro que pelas lentes da cientificidade, desta forma, o ensino de artes na educação básica é assegurado desde o ano de 2008, através da lei 11.769 que altera a LDB 9394/96 garantindo a obrigatoriedade do ensino de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Dança e Música dentro das aulas de Arte. Tomando por base as informações aqui apresentadas, passamos para a segunda parte do referido trabalho, verificar as grades curriculares, ementas, dos cursos de Pedagogia das seis (IES) do Paraná, sendo elas: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNIOESTE e UNICENTRO. O recolhimento das informações mencionadas ocorreu pelo viés analítico das plataformas digitais das próprias instituições.

Com as referidas observações conseguimos diagnosticar os seguintes dados: Na Universidade Estadual de Londrina, Campus Sede, o curso de pedagogia acontece nos períodos matutino e noturno, porém em nenhum dos períodos possuí matéria que trate da formação do pedagogo para o ensino de Arte. Já a Universidade Estadual de Maringá, Campus Sede, possuí curso de pedagogia, matutino e noturno sendo que os dois períodos possuem duas matérias que tratem especificamente da formação do pedagogo para o ensino de Arte, a primeira chama-se "FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICA DE ENSINO DE ARTE NA ESCOLA" e sua ementa prevê, em recortes, a "Organização de práticas escolares artísticas e estéticas junto a crianças da educação infantil [...]". A segunda matéria que se relaciona com o ensino de artes e sua respectiva ementa é "EDUCAÇÃO, MÍDIA E ARTE", sua ementa, em recortes, prevê: "Identificar as relações entre linguagens na produção de sentido em diferentes tipos de textos da mídia, arte, educação".

A Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Sede, apresenta curso de pedagogia, nos períodos matutino e noturno sendo que ambos possuem matéria que tratem da formação do pedagogo para o ensino de Arte, porém aqui a disciplina também se responsabiliza pela formação do pedagogo para o ensino de Educação Física, ela é nomeada "FUNDAMENTOS TEÓRICO – METODOLÓGICO EM ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA" e sua ementa, em recortes prevê: "O processo histórico da arte na história da humanidade. [...] Linguagens simbólicas e a expressão gráfica da criança [...]". A Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com o curso de Pedagogia Matutino e Noturno sendo que ambos apresentam em sua grade curricular matéria que trate especificamente da formação do pedagogo para o ensino de Arte, sendo está, "LUDICIDADE, CORPOREIDADE E ARTE", onde sua ementa, em recorte, prevê: "O papel da arte, da ludicidade e dos jogos na escola e no processo de constituição dos

sujeitos. [...]". Enquanto a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Sede apresenta curso de pedagogia matutino e noturno, porém não possuí matéria que trate especificamente da formação do pedagogo para o ensino de Arte.

Por fim, a Universidade Estadual do Centro Oeste que apresenta o Curso de Pedagogia no período matutino e noturno em três modalidades presenciais diferenciadas, sendo essas Pedagogia Regular, Indígena e do Campo, das quais somente as duas primeiras apresentam matéria voltada a preparação do pedagogo para o ensino de Arte. Começando pela Pedagogia Regular, consta em sua grade uma matéria voltada a Arte, sendo está, "PRÁTICA DE ENSINO DE ARTES", onde a ementa, em recortes, prevê: "Concepções de arte e ensino de arte na formação da criança, do jovem e do adulto e do pedagogo. [...]". Na Pedagogia Indígena temos três disciplinas voltadas ao ensino de Arte, estás são: "ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA", a ementa, em recortes, prevê: "A educação estética e o mundo contemporâneo. Saber sensível, inteligível e a experiência estética". A disciplina de nome "PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE", onde a ementa prevê: "[...] Ensino da arte [...] práticas para o ensino da arte, nas suas diferentes manifestações. Arte indígena, africana". E por último, a disciplina "LABORATÓRIO DE VIVÊNCIAS CORPORAIS: DANÇA E MÚSICA", onde a ementa prioriza a: "Corporeidade e sonoridade em diferentes contextos. [...] Diálogo entre práticas coletivas tradicionais e transmissão oral [...] Teoria e prática para a aprendizagem de elementos estruturais e conceituais da música e da dança".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme averiguado no respectivo trabalho, observamos que o ensino de artes é fundamental para a manifestação do sujeito em seu espaço de ensino-aprendizagem. Assim sendo, observamos que o fato da disciplina estar nos cursos de graduação para preparar futuros docentes é vital para um amanhã mais saudável. Dessa forma ao analisarmos as grades curriculares dessas instituições, percebemos que quatro das seis apresentam disciplinas compromissadas com a preparação do futuro pedagogo para o ensino de Arte de forma crítica e que suscite a importância da Arte na educação básica, já as duas restantes não apresentam uma matéria sequer que pense na formação de seus discentes tendo compromisso do ensino de Arte na educação básica.

REFERÊNCIAS

FREIRES, O. P.; TANANTA, E. C.; HOLANDA, P. C. M. **A importância do ensino das artes na educação: Um estudo de caso no 6º ano do ensino fundamental das escolas Maria de Lourdes Rodrigues Arruda, Joaquim Gonzaga Pinheiro e Fundação Bradesco na cidade de Manaus**. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: file:///C:/Users/JOEL/Downloads/FREIRES,%20Orlane.pdf. Acesso em 09 de jul de 2019.

MORRONE, Beatriz. **A Importância do Ensino de Artes na Escola**. 2016. Disponível em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html. Acesso em 10 de jul de 2019.

Palavras-chave: Cursos de Pedagogia; Formação Docente;Ensino de Arte; Mercado de Trabalho.

UNSCHOOLING: CAMINHOS, MEDIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA DE UMA FAMÍLIA BLUMENAUENSE

HELEN ROSE LEITE RODRIGUES DE SOUZA - FURB

CARLA CARVALHO - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho está vinculado a um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma Universidade do estado de Santa Catarina. As reflexões acerca dessa pesquisa iniciam-se a partir da frase final de uma carta "a gente se acostuma, mas não devia", enviada pelos pais de uma aluna adolescente como agradecimento e despedida à escola, pois a estudante estava deixando a escola para inserir-se em uma nova prática de estudos, o *unschooling*. Para Monrat "**o *unschooling* é um não sistema**, onde não se vive algo pronto e imposto, mas a liberdade antropofágica de fluir e decidir criticamente sobre as possibilidades de identidades." (MONRAT, 2018, p.38, grifo da autora). Segundo Gonçalves

> *Unschooling* caracteriza uma forma de educar dentro ou fora de casa (em relação com diversos espaços, atividades, instrutores, etc.) rompendo com os modos de fazer presentes no sistema regular de ensino (priorizando que a criança escolha o que, como, e quando quer aprender e criando maneiras outras de se relacionar com o conhecimento). (GONÇALVES,2016, p.86)

Diante desse cenário, surgiram questionamentos que motivaram a realização da pesquisa de mestrado abarcando a temática percursos de mediação cultural, estético e artístico no contexto *unschooling*. Ao refletirmos no campo da arte e experiência estética sobre os anseios desta família e fatores que os levaram a optar pela educação não formal, ponderamos: quais percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos percorridos por esta família para que a arte esteja presente no cotidiano do processo de educação não formal desta adolescente. Compreendemos a partir de Kupiec, Neitzel e Carvalho que

> Mediação cultural é um importante instrumento para a formação artística, estética e, também, política das pessoas que frequentam os espaços educativos, sejam eles os espaços formais ou não formais de ensino, e que ela pode promover a ***autonomia*** do sujeito. A arte é, aqui, percebida como o objeto de partida para o sentir e o construir. As **pessoas** e os **espaços** são os **mediadores** nesse processo de autonomia que se desencadeia, e uma grande **teia** de relações é construída mobilizando seres humanos em formação (KUPIEC, NEITZEL E CARVALHO 2016, p.29, grifo nosso).

Desenvolvemos então, a partir destas reflexões, a pergunta norteadora da pesquisa: *quais percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos realizados por uma adolescente no processo de unschooling?* Como objetivo tem-se: compreender os percursos de mediação cultural, estéticos e artísticos vivenciados por uma adolescente no processo de *unschooling* no município de Blumenau. Para que o objetivo seja alcançado, desenvolveu-se uma pesquisa com abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) do tipo estudo de caso, cujos instrumentos para geração de dados são: análise documental da carta enviada à escola, entrevista semiestruturada com os pais e a adolescente, diário de vivências da adolescente e diário de campo da pesquisadora. Como apoio às análises tem-se o conceito "*unschooling*" e compreensões acerca desta prática a partir de Illich (1985); Holt (1972); Gonçalves (2016); Salgado (2018) e Monrat (2018), a conceituação de experiência estética baseada em Duarte Jr. (2006) e Larrosa (2017), e de mediação cultural a partir de Neitzel e Carvalho (2016) e Martins (2014). Uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando

os descritores: *unschooling*, mediação cultural e arte, indicou que existem apenas sete trabalhos sobre *unschooling*, porém nenhum relativo ao ensino de artes propriamente. Dentre os trabalhos encontrados apenas dois aproximam-se desta pesquisa no que se refere a reflexões e conceitos sobre a prática *unschooling*, a dissertação intitulada "Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização – tensões, potências e perigos de Marcela Peters Cremasco Gonçalves (2016) e a tese "Educação "alternativa": do discurso à imagem" de Gabriele Nigra Salgado (2018). Entre os questionamentos iniciais - por que deixar a escola e que razões incentivaram essa escolha dos pais? - algumas respostas são encontradas durante a leitura da carta, na qual os pais explicavam as razões pelas quais optaram por retirar a filha do ensino formal da escola. Na carta é possível perceber que dentre alguns motivos mencionados pela família para a retirada da filha da escola, um deles refere-se à organização e práticas diárias da escola: metodologias baseadas em atitudes mecânicas e dinâmicas de ameaças cujo intuito destina-se a punição. A família na carta sugere que estamos vivendo a "era estuda por Michel Foucault, "vigiando e punindo" e que triste" (excerto da carta escrita pelos pais). Vimos na família o desejo de outro contexto, de outro lugar e forma de aprender e ensinar. Monrat (2018) apresenta algumas considerações que nos permite entender desde o percurso de surgimento da escola no século XVIII, como lugar de "ensinagem" aos resquícios de seu formato de origem presente na escola ainda hoje com "as mesmas configurações físicas de salas, com aulas expositivas, grades curriculares e toda uma dinâmica de massificação, que trata todas as crianças de forma igual [...]." (MONRAT, 2018, p. 26). Fatores estes que não foram definitivos, mas contribuíram para a decisão dos pais de retirar a filha da escola. Compreender o termo "*unschooling"* ao qual os sujeitos desta pesquisa se referem como a prática educacional exercida, além de ser o do objetivo desta, é também fonte de indagações no campo da educação em relação ao conceito. Procuramos olhar para o percurso dessa estudante e, na casa da família buscamos compreender aspectos desses percursos. Sinalizamos que algumas imagens indicam que aspectos da escola estão presentes na casa da família como: quadro negro, amarelinhas, caixas de areia, espaços que a família criou para que a menina, hoje adolescente, se familiarizasse com o percurso a ser vivido em casa. Em entrevista a mãe da adolescente relata que: "Tu tira da escola, mas a escola não sai de dentro de ti, porque nós todos somos escolarizados". Diante desses dados e relacionando-os com a fala da mãe podemos perceber algumas contradições presentes nesse processo, no qual o desejo e a realidade se fundem. Ainda outros aspectos nos provocam nesse percurso, como por exemplo: a estudante logo no primeiro encontro nos relata que gosta muito de teatro, inclusive participou de aulas com um grupo e atuou como diretora da peça e registra "acho que foi bem legal ter vivenciado isto". Em conversa, deixa claro que na escola pouco tinha aulas de teatro e que depois que saiu da escola é que passou a frequentar aulas de teatro. Nesse caminho descobriu algo novo, pouco antes vivido. Então, realizar uma pesquisa que tenha como objeto central a compreensão dos processos estéticos e artísticos no contexto de *unschooling* poderá trazer contribuições para a realidade do ensino de artes, tanto em espaços formais como não formais de educação.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível.** 4. ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2006

GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos.** 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia., área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-05012017-100402/pt-br.php. Acesso em: 03 jul. 2019.
HOLT, John. **How Children Learn**. 3. ed. London: Penguin Books, 1972
ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985. 188 p. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth
KUPIEC, Anne; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultural e o processo de humanização do homem. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (Org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética.** Curitiba: Crv, 2016. p. 23-36.
LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos.** São Paulo: Terracota Editora, 2014. 250 p.
MONRAT, Lesly. **Fluir: o devir da autopoiese.** Florianópolis / Sc: do Autor, 2018
SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação "alternativa": do discurso à imagem.** 2018. 297 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis / Sc, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187815. Acesso em: 26 jun. 20019.

Palavras-chave: Experiência estética; Mediação Cultural; Unschooling

EXPRESSÃO EM MOVIMENTO: A SUBJETIVIDADE NA DOCÊNCIA EM ARTES CÊNICAS

RENATA CASTANHEIRA HALADA - UNICID

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Tema: O corpo é a nossa primeira mídia. O ator, além de vivenciar e se apropriar de técnicas, as reconstrói e as ressignifica. Por sua vez, o docente de expressão corporal, comumente um ator formador de atores, busca reconhecer nos alunos suas escolhas criativas, identificando que os mesmos simbolizam e se relacionam com seu entorno de forma subjetiva. No entanto, os estudantes nem sempre são conscientes das suas escolhas criativas, visto que muitas dessas escolhas são regidas pelo afeto, na interação dialógica do "eu", com o "outro" e com a obra, constituindo a sua subjetividade artística no processo de atuação. Nesse âmbito do saber, a arte consiste fundamentalmente numa "coisa corporal" (ZACARIAS, 2011, p. 25), a cognição se dá no corpo, se organiza na relação desse corpo com o objeto, e isso gera movimento, ativa mecanismos sensíveis dos quais somos dotados. Partindo desse pressuposto, ação e a cognição se dão na mesma escala temporal, na qual o corpo vive e morre. O corpo ao mesmo tempo dispara um problema, já aponta o caminho do aprendizado: "A cognição dependeria da experiência que acontece na ação corporal, o que significa que a percepção e a ação, como processos sensório motores, são essencialmente inseparáveis da cognição" (NUNES, 2008, p. 7). O corpo humano é uma estrutura dotada de facetas, "uma estrutura poliédrica" (ZANADRÉA, 2013, p. 2). Dessa forma, as nossas capacidades são múltiplas, e são desenvolvidas idiossincraticamente. Algumas estão despertas, outras não são desenvolvidas, enquanto que outras ainda estão em estado hibernação. O sujeito reage às significações cognitivas e afetivas, o conjunto dessas significações e o resultado das interações e mediações compõem as subjetividades: "localizar no próprio corpo as intenções de um ente ficcional, deixá-las realizarem-se sensivelmente, conectá-las com sua inteireza de artista, são procedimentos que asseguram o surgimento de impulsos dirigidos para criação e para a ação criativa" (AZEVEDO, 2012, p. 192). Problema: A pesquisa em desenvolvimento teve origem em um questionamento que emergiu de um grupo de alunos de um curso de expressão corporal em artes cênicas de uma instituição privada da cidade de São Paulo, de nível técnico, a saber: "como empregar os conhecimentos de expressão corporal trabalhados no curso em uma cena?", em outros termos, "como atingir a consciência da expressão corporal no fazer teatral?". Considerando que a criação e a subjetividade estão em movimento, mostrou-se necessário investigar como a ação do docente promove mudança na constituição da subjetividade do aluno, expressa pela sua própria ação em cena. Objetivo geral: Compreender o processo de aquisição de consciência corporal (AZEVEDO, 2012), por meio do estudo da relação dialógica estudante(s)–docente–objeto do conhecimento (MARKOVÁ, 2017), recorrendo aos constructos subjetividade social (NOVAES, 2015) e criatividade (BOGART, 2011; BOGART e LANDAU 2017). Objetivo específico: oferecer elementos para a formação do docente em expressão corporal. Metodologia: A pesquisadora irá acompanhar cinco estudantes de uma turma de expressão corporal do terceiro módulo de formação da referida instituição. A recolha de informação respeitará a proposição de estudo de caso, na abordagem dialógica, tal como debatido por Marková (2017). A caracterização de perfil dos participantes

considerará idade, escolarização, peças apresentadas durante a sua trajetória formação, a quantidade de disciplinas de expressão corporal ao longo de sua formação na instituição pesquisada e outras experiências corporais fora ambiente escolar. Entendendo que a pesquisa em questão está associada à tomada de consciência do corpo, ou seja, o momento da mudança que se constitui na ação expressa na improvisação e na cena, no decorrer de um semestre, serão registradas em áudio e vídeo as improvisações dos cinco alunos em três momentos distintos do curso de expressão corporal. Conjuga-se a esses registros aqueles feitos no diário de campo da pesquisadora e os mapas das trajetórias de aprendizagem elaborados individualmente pelos alunos em linguagem imagética, tendo como suporte uma cartolina. Nesta última ação, os estudantes podem usar como materiais: giz de cera, lápis grafite, lápis de cor, e recorte de jornais e revistas para a composição de colagens. Fundamentação Teórica: O Sistema Stanislávski (STANISLÁVSKI, 1986, 1991, 1992; VASSINA e LABAKI, 2015) promoveu uma mudança teórica, paradigmática e conceitual, pois substituiu o drama-mímese pelo drama-ação. Essa mudança se opera no campo da prática, permitindo uma visão para além das palavras do texto, espreitando a experiência criadora no único lugar e tempo nos quais a criação e o aprendizado podem se dar, no momento presente, no aqui e agora. Em tal sistema não há imposição regras, o ator é criador fundamental da sua arte, a obra, portanto, se aproxima do artista, o que permite que o ator seja afetado pela obra. Dessa forma o ator não repete somente as marcações do autor e do diretor, mas vivencia a obra, permitindo-se e interagindo com a obra, dando significações à obra dramatúrgica. Por outro lado, os Viewpoints são um modo de estudar o Tempo e Espaço, a partir de nove pontos de vista físicos e cinco pontos de vista vocais. Essa abordagem surgiu como alternativa às convencionais de atuação. Os Viewpoints nos transportam "a um maior estado de atenção, o qual nos conduz para mais escolhas" (BOGART e LANDAU, 2017, p. 37), possibilitando aprender a ver e ouvir o nosso corpo. Essa liberdade criativa concede consciência às escolhas. Significa dizer que não precisamos escolher o tempo todo: "você está livre e não mais limitado pela inconsciência" (BOGART e LANDAU, 2017, p. 37). Por sua vez, os constructos subjetividade social (NOVAES, 2015) e criatividade (BOGART, 2011; BOGART e LANDAU, 2017) serão abordados por meio da perspectiva dialógica de Marková (2017). Resultados e Referências:Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a compreensão de como a ação do docente de expressão corporal pode promover mudança na constituição da subjetividade do aluno, com vistas a oferecer, em última instância, elementos para a formação do docente de artes cênicas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. O papel do corpo no corpo do Ator. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOGART, Anne. A preparação do diretor. Tradução: Anna Viana. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. O livro dos Viewpoints: guia prático para viewpoints em composição. Tradução: Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MARKOVÁ, Ivana. Mente dialógica, senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRESS, 2017.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre a "políticas da subjetividade". Caderno de pesquisa. v. 45 n.156 p. 328-343 abr./.jun. 2015.

NUNES, Sandra Meyer. Viewpoints e Suzuki: pontos de vista sobre percepção e ação no treinamento do ator. In: BELTRAME, Nini; ANDRADE, Milton de.. (Org.). Poéticas Teatrais: Territórios de Passagem. 1ed. Florianópolis: Design Editora/FAPESC, 2008, v. 1, p. 107-124.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Tradução: Pontes de Paula Lima. 7. ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
STANISLAVSKI, Constantin. A criação de um papel. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
STANISLAVSKI, Constantin. A construção da personagem. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1992.
VASSINA, Elena; LABAKI, Aimar. Stanislavski: vida, obra e sistema. São Paulo: Pespectiva, 2015.
Zacarias, Nélia Patrícia dos Santos. In[corpo]ro: a percepção multissensorial na criação artística. http://hdl.handle.net/10773/8553. 2011. Acesso em 28 de junho de 2019.
Zanandréa, Ana Paula. P.. O 6° sentido do ator: a importância da percepção cinestésica no teatro. Cena em movimento, v. 3, p. N/a, 2013.

Palavras-chave: Expressão corporal. Subjetividade social. Docência. Dialogicidade.

O (ENTRE)LUGAR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: SILÊNCIO NA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

ANTONIO MARCIO DO AMARAL - UNIVILLE

RITA DE CÁSSIA FRAGA DA COSTA - UNIVILLE

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O (ENTRE)LUGAR NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: SILÊNCIO NA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

O presente texto apresenta a pesquisa (auto)biográfica - O (entre)lugar nas práticas educativas musicais: silêncio na experiência sensível, que se integra à linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Seu objetivo trata da investigação do (entre)lugar nas práticas educativas musicais e de como se dá o silêncio na experiência sensível. Temos nos apropriado de Foucault (2008) e Deleuze (2005) para a compreensão do conceito de (entre)lugar, como espaço em que o silêncio assume importante papel na experiência sensível. A partir das obras de teóricos da educação e da filosofia, buscamos desenvolver a problemática do silêncio por meio do diálogo entre narrador e autores.

Schafer (1991) descreve suas experiências enquanto educador musical e, por conseguinte, Cage (2005) e Araújo (2018) se tornam referenciais teóricos sobre o silêncio em nossa pesquisa. Espinosa (1983), por sua vez, fundamenta o conceito de afeto, base de conhecimento também para os pensamentos de Foucault (2008) e Deleuze (2002), que dissertam sobre a questão do (entre)lugar. Para subsidiar a abordagem (auto)biográfica, Abrahão et. al. (2018), torna-se fundamental nessa caminhada investigativa, assim como Larossa (2002), Meira; Pillotto (2010) e Benjamin (1994) que tratam da narrativa e da experiência sensível.

As práticas educativas musicais, vividas pelos sujeitos propositores/pesquisadores que se encontram como narradores nesta narrativa (auto)biográfica, estão diluídas no percurso desta pesquisa em andamento. Este recorte forma o tempo e o espaço onde as experiências sensíveis do silêncio se constituíram e, ainda, constituem-se em práticas educativas de música. O momento da narrativa coloca seu autor a rememorar e, trazendo o passado ao presente da escrita, experiencia novamente suas vivências. Por esse viés, o (auto)questionamento que impulsiona todo o desenvolver da narrativa se define pelo anseio de apreender o conceito de (entre)lugar trazido por Deleuze (2005) e Foucault (2008) por meio do silêncio na música. Assim, os narradores/pesquisadores buscam um vislumbre teórico das pausas na notação musical como ilustrações deste estar (entre) os lugares de entorno ao nosso eu.

MEMÓRIAS SONORAS

Os narradores desta (auto)biografia trazem a memória do som ritmado que segurava seus corpos na linearidade do tempo musical. Entretanto, a rítmica conduzia, nossa mente a um lugar em que a própria pulsação inicial do compasso não existia se não enquanto conceito a ser refletido. As memórias, então, são interpretadas como experiências sonoras que se compuseram no tempo, do mesmo modo que Schafer (1991, p. 283) compreende a temporalidade musical

como algo a ser refletido, propondo a um grupo de adolescentes o seguinte questionamento: "[...] A música existe no tempo. Não sei o que significa tempo. Falem a respeito da experiência de tempo [...]". Cage (2005) também guiou nosso olhar para a reflexão do silêncio em nossas práticas musicais.

Nossas memórias musicais surgem ao longo do dia a qualquer instante, sem aviso prévio, e nos permitem vagar pelas veredas temporais de nossa existencia. Por esse viés, a escrita de (LUKÁCS apud BENJAMIN, 1994, p. 211) corrobora e aprofunda esta reflexão acerca do tempo, ao afirmar que

[...] O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida... na corrente vital do seu passado, [...] A visão capaz de perceber essa unidade é a apreensão divinatória e intuitiva do sentido da vida, inatingido, e, portanto, inexprimível.

Como resultado de nossas vivências e reflexões pessoais acerca da música e de suas interpretações, passamos a analisar o sentir como existente num patamar diferente do da escrita e, talvez, até inexistente em nossas tentativas de expô-lo de forma textual. Entretanto, após o contato com a obra de Benjamin (1994), em suas palavras acerca da narrativa como aquela que possui o caráter artístico de evitar explicações em demasia – de modo a diferenciar o ato de narrar do de informar -, passa a considerar a ideia de experiência como aquela que se soma à escrita do narrador e que, dessa forma, abre-se ao leitor, para que este possa interpretá-la, como continua (BENJAMIN, 1994, p. 202):

[...] O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA

Os estudos de música erudita nos oportunizaram o exercício do silêncio como espaço para o refletir, assim como o (entre)lugar poderia constituir a experiência sensível. Estar entre os conceitos, estar em silêncio, era oportunidade de reflexão, assim como Foucault (2008) trouxe em A Arqueologia do Sabero espaço dos acontecimentos discursivos em que a liberdade da descrição é possível:

Fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.(FOUCAULT, 2008, p. 32)

Houve momentos em que os narradores puderam se sentar e ouvir música sem a pressa da vida ordinária. Quando eram orquestrações, rememoram que o maestro interrompia a peça em determinados instantes, diminuindo o ritmo da música e dando a impressão de que esta estava chegando ao seu fim. Por meio daquelas oscilações rítmicas, o som dos violinos parecia se desmanchar no tempo. Durante os não raros momentos de escuta musical, a riqueza dos timbres, o ritmo e as notas se tornavam experiências sonoras que davam a impressão de alargamento das horas, assim como os silêncios, que se encontravam entre as sonoridades traziam à nossa mente a oportunidade da reflexão. O pesquisadores narram suas experiências sensíveis por meio do silêncio também a partir da seguinte escrita de (ARAÚJO, 2018, p. 31):

[...] O silêncio interior, que é aquele que nos interessa especialmente realçar, não vale por si só, pois merece uma pedagogia que oriente aquele que a este tipo de silêncio se dedique. Esta pedagogia deve ser procurada no próprio silêncio [...]. Pela pedagogia do silêncio acercamo-nos de um modo mais radical de nós e do Outro, que se tornará um próximo, assim como o mundo da vida e a vida da terra se tornarão menos estranhos [...]

Para além do pensar e do fazer, do ouvir e do não ouvir, do estar e do não estar, a experiência sensível é descrita como aquela que atravessa a existência do sujeito que está a narrar suas vivências, assim como escreve (BRAGANÇA; ABRAHÃO, 2016, p. 33):

Virada epistêmica pela qual o ser humano é um ser que se constitui no discurso sobre si próprio, que interpreta e se auto -interpreta na produção narrativa das tramas e intrigas que se articulam no ato de narrar, na produção de uma história que tenha sentido.

Desse modo, o exercício de compartilhar nossas experiências sensíveis de silêncio vem de encontro às palavras de Bragança; Abrahão (2016) a respeito do humano que se constitui no discurso de si próprio. Assim, a (auto)biografia toma seu nobre sentido de direcionar os sujeitos ao encontro consigo mesmo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. Silêncio, Iniciação e Transformação. Minho: Editora Ismai, 2018.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). In. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

CAGE, John. Silêncio. Traducción de Marina Pedraza. Madrid: Ardora, 2003.

DELEUZE, Gilles. Espinosa:filosofia prática. Tradução: Editora Escuta. São Paulo: Escuta, 2002.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Beta Neves. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D.. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SCHAFER, M. O Ouvido Pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal São Paulo: Editora Unesp: 1992.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. In Coleção Os Pensadores. Seleção de textos de Marilena Chauí ; Traduções de Marilena de Souza Chauí... [ET AL.]. 3. Ed. São Paulo: 1983.

Palavras-chave: (Entre)lugar; Práticas Educativas Musicais; Silêncio; Experiência Sensível

Palavras-chave: (Entre)lugar; Práticas Educativas Musicais; S

O ENSINO DA ARTE NOS ANOS INICIAIS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CINCO PAÍSES

ROSEANE ALMEIDA DA SILVA - FACIMOD

ELENITA LOURENÇO DA COSTA RAMOS MARTINS - FACIMOD

ANA PAULA DE SOUZA RODRIGUES FERREIRA - FACIMOD

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a importância do ensino da arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de observações no dia a dia da escola, notamos que a arte é pouco valorizada pelos profissionais da área da educação. Isso despertou o interesse em problematizar como a disciplina de arte é aplicada em diferentes países.

Assim, o objetivo geral é compreender como o ensino da Arte vem sendo aplicado, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes países. Para alcançar esse objetivo foi necessário contextualizar a arte nas escolas, observar o ensino da arte dentro das diretrizes curriculares nacionais e entrevistar educadores que atuam na área em diferentes países.

MARCO TEÓRICO

No espaço escolar o professor trabalha todo o tempo com a arte e suas linguagens, o educando está inserido em um mundo cheio de sons, cores, formas, cheiros, o próprio corpo que libera emoções e sensações. A arte traz uma contribuição para o desenvolvimento sensível, tornando-se indispensável na construção humana, pois, está relacionada à produção dos sentidos, da emoção, da imaginação e da criação, elementos primordiais para a construção de cada individuo. (PILLOTTO, 2000)

Também por esse motivo o ensino da arte não pode permear em segundo plano ou como momento recreativo, conduzido muitas vezes por um professor sem a formação na área e com uma carga horária extremamente reduzida. Tais situações são comumente encontradas nas escolas públicas em nosso país. Quando o professor tem formação em artes o mesmo deixa de ser emissor de conhecimento e passa a ser orientador, auxiliando desenvolvimento livre e espontâneo da criança. (BARROS, 2005),

Considerando que o desenvolvimento da criança deve ter como ponto de partida a experimentação e a sensibilização, “o que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos”. (STABILE, 1988, p. 08) Assim, o ensino da arte nos anos iniciais potencializa as capacidades de criação e inovação do aluno, o que contribui para a formação de um indivíduo que se assume como um “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 46).

Um avanço na arte-educação foi a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que revogou as disposições anteriores e instituiu a Arte como obrigatória na educação básica, sob a denominação de ensino de arte. No artigo nº 26, §2º, esta lei prevê que “O ensino da arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A lei representa um grande passo para o ensino da arte na escola, oportunizando o resgate de sua real função para o desenvolvimento do aluno. (FONTERRADA, 2008). De acordo com a lei a arte é um componente primordial do currículo. Todavia, mesmo com o avanço trazido pela lei, o texto permite interpretações quanto ao ensino da arte, pois não o conceitua com precisão. (PENNA, 2010).

Além disso, a lei não garante a sua aplicabilidade, há um distanciamento entre como deveria ser e como ela é. Por meio da arte os educandos tem a possibilidade de criar e usar a imaginação, expressando seus sentimentos. (DUARTE, 1988). Porém essa não é uma realidade vivenciada nas escolas, pois, na maioria das vezes os alunos realizam atividades pré-elaboradas. Ainda segundo o mesmo autor, é importante modificar essa visão, pois, "é necessário se recuperar, no interior das escolas, a expressão pessoal – tanto por parte dos alunos quanto dos professores." (DUARTE, 1988, p.85). É necessário utilizar diferentes metodologias de ensino, para que os alunos se desenvolvam livremente durante o processo de aprendizagem e tenham consciência de seus sentidos, considerando que, conforme Vygotsky (1994), os indivíduos se estabelecem através da relação com o outro, se moldando pelo contexto social, se autotransformando.

Assim tem-se o obstáculo de viabilizar elementos para que educandos possam desfrutar das diferentes linguagens da arte de maneira multidisciplinar.

Metodologia

Devido a natureza desse trabalho, além da pesquisa bibliográfica, sobre o tema, optou-se por realizar uma pesquisa de campo, pois, de acordo com Lakatos (20031, p. 186) esse tipo de pesquisa "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los".

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista estruturada com cinco professores da disciplina de Arte. Nosso interesse foi o de selecionar participantes que fossem capazes de fornecer informações relevantes sobre o tema em diferentes países, dentre eles Argentina, Brasil, Irlanda, Finlândia e Roménia.

Nos resultados e análise das entrevistas que apresentamos a seguir, os participantes foram codificados como S.01 – Professor da Argentina, S.02 – Professor do Brasil, S.03 – Professor da Finlândia, S.04 – Professor da Irlanda e S.05 – Professor da Romênia.

Quando foram perguntados sobre a importância e finalidade da arte na formação dos alunos o sujeito S.01, afirmou que "a arte é fundamental na formação das crianças, porque equilibra os hemisférios cerebrais, conseguindo ativar a percepção sensorial e intuitiva da realidade e realçando outras possíveis realidades."

O sujeito S.02, acredita que "a Arte possibilita ampliar a visão de mundo dos alunos". Afirma que dialogar com os alunos sobre uma escultura, uma pintura ou sobre os movimentos de um dançarino, por exemplo, enriquece o pensamento e os argumentos. "Essa ampliação do pensamento contribui para o fortalecimento da identidade do aluno, criando diversas possibilidades para viver, conviver e aprender na sociedade. Por tudo isso a disciplina de Arte precisa ser mais valorizada pelos profissionais da educação."

O sujeito S.03, diz que o ensino da arte é muito valorizado desde a infância e que isso é perceptível quando se entra nas escolas, pois as pinturas, as esculturas, enfim, as criações realizadas pelos alunos, fazem parte do cenário das instituições. Ainda segundo o entrevistado é possível observar os frutos desta valorização, pois o país demonstra um rico potencial nas áreas tecnológicas, eletrônicas e educacionais. "Acredito que os números positivos nos rankings, decorrem também do ensino da Arte, presente desde os anos iniciais, tornando adultos extremamente criativos e inovadores".

Para o sujeito S.04, "por meio da arte é possível ajudar as crianças a expandir a imaginação, resolver problemas, a trabalhar em equipe. Além disso, demonstram como se sentem e liberam suas emoções."
Para o sujeito S.05, "o ensino da arte é bastante valorizado, através do desenho, da pintura, da música, os indivíduos podem demonstrar os sentimentos, tantos positivos, como negativos, sendo muito importante para formação do ser humano".
Por meio das entrevistas foi possível observar que a adequação do ensino da Arte nos anos iniciais pode ser melhorada, pois somente três, dos cinco entrevistados, afirmaram que o ensino da arte está sendo trabalhado de maneira adequada em seus países. Todos os professores entrevistados concordam que os alunos demostram ter algum interesse em relação a arte. Em relação a estrutura nas escolas apenas dois, dos cinco entrevistados, afirmaram ter uma sala de aula adequada para o ensino da arte. Nesse momento das entrevistas o professor S.03 ressaltou que em seu país as escolas públicas têm grandes recursos disponibilizados para o ensino da Arte.

Considerações finais

Após a realização da pesquisa, é possível perceber que o ensino da Arte nos anos iniciais é de suma importância para as crianças, pois, contribui para seu auto conhecimento e tomada de decisão.
Independente do país ou da escola observou-se que o professor é o agente mediador capaz de propiciar aos alunos um ensino da Arte com qualidade. Compreendemos que existem diversas maneiras de se trabalhar com a disciplina de Arte nos anos inicias. Não se pode negligenciar o fato de que as crianças podem ampliar seus horizontes, por meio da arte, o que contribui para geração de aprendizagens significantes para toda a sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Michele Raquel et al. Arte e Desenvolvimento Infantil, Caderno Pedagógico, Florianópolis: UDESC, 2005.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
DUARTE JÚNIOR, J. F. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1988.
FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortês, 1992.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FONTERRADA, M. T. O. (2008). De tramas e fios: um ensaio sobre música. São Paulo: UNESP.
LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
PENNA, M. (2010). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2010.
PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, V.5, n.1, abr, 2000.
STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na pré-escola. FTD, 1988.
VIGOTSKI L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Palavras-chave: Disciplina de Arte; Educador; Escola; Estudo comparativo

A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO FOCO DE ESTUDO: VIVÊNCIAS DE UMA TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KATHIA REGINA BUBLITZ - FURB

MAGALI KRAMER DOS SANTOS - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A vivência, realizada na disciplina de Seminário de Dissertação, surge a partir da proposta de leitura do livro "A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais" de Ana Mae Barbosa e Fernanda Ferreira da Cunha. Um movimento que tem como objetivo compreender as diversas possibilidades de repensarmos nossas práticas enquanto profissionais da educação, independente da área de atuação. A arte nos modifica e pode nos libertar de engessamentos estereotipados em nossas ações. Pensando a arte no contexto educacional, nos perguntamos: Como a arte se expressa em cada indivíduo, e em especial, como a escola tem influência sobre a arte que entendemos hoje? A resposta nos revelará, porque hoje temos tanta dificuldade em nos envolvermos com a arte e conseguirmos que ela possa fruir em nosso ser. Almeida (2001, p.26-27) nos faz refletir

> Nas aulas de artes visuais, o ensino modelar ocorre com frequência, às vezes camuflado com uma nova roupagem, a chamada "releitura", atividade que pode ser observada desde a educação infantil até o ensino médio. "Travestida" de prática avançada, os trabalhos de releituras dos alunos passaram a decorar as paredes de nossas escolas, substituindo os antigos Patos Donalds, Mônicas e Cebolinhas de décadas atrás. Agora, podemos apreciar pendurados nos varais de barbante, 40 Abaporus.

Em meio a todas essas reflexões sobre um assunto que repercute significativamente em cada indivíduo e nas suas possibilidades de intepretações sobre o mundo, pensamos na metodologia da nossa intervenção. Vivemos em um mundo, onde a tecnologia ocupa grande parte do tempo de crianças e adultos e isso faz com que os profissionais se adequem a essa realidade, utilizando-se dessas ferramentas para promover experiências que contribuam para uma inovação nas abordagens pedagógicas interativas. Assim utilizamos a ferramenta Prezi, para a apresentação e envolvimento do grupo. Em uma organização circular, onde é possível nos olharmos olho no olho sentirmos as emoções que cada participante expressa ao relatar suas vivencias e as relações que faz com o texto lido. A intervenção permitiu externalizar emoções e nos nossos relatos percebemos que quando não se experimenta a arte, a partir de Larrosa (2000), nosso corpo fica com marcas que nos imobiliza, nos cega e nos silencia.

> Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o laissez-faire, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973 (BARBOSA, 1975, p.86-7).

Abordamos em nossa roda de conversa os três eixos da Proposta Triangular, a Produção/ Fazer Artístico, a Fruição/Apreciação/ Leitura de Imagem e a Reflexão/Contextualização/História da Arte, a fim dos integrantes compreenderem de forma ampla a proposta.

A Leitura de Imagem precisa estabelecer uma leitura não apenas formal e restrita à imagem em si, mas estabelecer conexões que transcendam a imagem observada. Não existe uma leitura única da obra, são possíveis de inúmeras interpretações, até pelo mesmo leitor, onde cada um atribui sentidos de acordo com suas vivências e experiências culturais e artísticas. Sendo que o

papel do professor é de suma importância para ampliar as possibilidades de estabelecer relações com a obra de arte, evitando assim uma reprodução estereotipada.

A Contextualização é a condição epistemológica básica do momento histórico, levando a conscientização do que foi feito, fazendo sentido na vida de quem observa. Permitindo que cada um encontre o seu devir artista a partir da obra apresentada.

Segundo BARBOSA Basto, (2005, p. 142) contextualizar a obra de arte, consiste em contextualizá-la, não só historicamente, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relações dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla.

E o Fazer Artístico, Barbosa (1998) compreende como o momento criativo do educando, o momento de representação pessoal de cada um. Coloca suas vivências, suas interpretações no trabalho produzido.

Seguimos assim nossa intervenção com o desafio de utilizarmos material alternativo para que cada um pudesse expressar a arte que existe em seu ser, com um fundo musical, assim nos reverberamos após conhecermos todas as possibilidades de arte, nossa própria arte.

Um arte-educador sem estas informações dificilmente sairá do circuito vicioso da sensibilização através da Arte; Sensibilizar para quê? Sensibilizar como? Se o professor não conhece as diferenças entre seus processos mentais de adulto e os processos mentais do ser humano em desenvolvimento, a criança, que ele quer sensibilizar, suas chances de acertar no alvo são muitas pequenas (BARBOSA, 1984, p. 148).

O grupo teve autonomia para escolher os suportes e materiais, entre eles: tintas de diferentes cores, tecidos, revistas, giz, entre outros. O tema da obra era atrelado ao sentido da música na vida de cada um. A criatividade tomou conta do grupo, cada produção com elementos únicos, percepções impressas nos mais variados suportes. As produções foram registradas pelas autoras com fotos, as quais foram impressas e expostas ao final do seminário para dar mais visibilidade/valorização as suas produções artísticas.

Respeitando dessa forma a individualidade de cada um no processo de fazer artístico, entendemos pelos resultados que cada um tem no corpo uma sensibilidade artística pronta para fruir de forma bem particular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de vivenciar experiências é algo significativo, que internaliza sensações e emoções. Vivências essas que foram oportunizadas durante o seminário e puderam ser identificadas através de memórias reavivadas em relatos de experiências vivenciados na vida escolar de cada um dos integrantes do grupo. Marcas deixadas e muitas delas, nem o tempo apagou.

Todas estas memórias relatadas com sentimentos e detalhes são contextualizadas com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Onde relatos de experiências tornaram-se o ponto de partida para discussão acerca do movimento e da sua importância no contexto escolar e social. Uma proposta que leva em consideração a individualidade do ser como propulsor criativo, num contexto heterogêneo de culturas.

Percebemos a importância da articulação da teoria e a prática no processo de ensino e de aprendizagem de Arte, bem como a abordagem dos três eixos da Proposta Triangular para ampliar os conhecimentos acerca da história da Arte e sua relevância em cada contexto social e histórico. Assim cada participante deste seminário teve a possibilidade de levar consigo reflexões vivas de uma abordagem triangular que pode mudar sentimentos e envolvimentos com a arte na vida de cada um.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: Construindo Caminhos. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
BARBOSA, A. M. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix. 1975.
BARBOSA, A. M. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
BARBOSA Bastos, Ana Amália; Releitura, citação, apropriação ou o quê? Capítulo 5 – Arte/Educação Contemporânea; Ana Mae Barbosa. Cortez- SP, 2005
BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.
LARROSA, J., (2000). Pedagogia profana. Belo Horizonte: Autêntica.

Palavras-chave: Experiência; Abordagem Triangular; Arte Educação.

A COLABORAÇÃO DE PROJETOS VINCULADOS À LICENCIATURA EM MÚSICA NA FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL.

HELOIZA BRANCO - UEL

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A Licenciatura em Música tem por objetivo principal preparar o aluno para trabalhar como educador musical na Educação Básica. Mas 'é comum que os licenciados em Música procurem outros campos de atuação que não o da escola básica' (MOREIRA, 2017, p. 2), situação observada também na Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Uma das possibilidades de carreira é a de regente coral. Este profissional pode atuar organizando coros infantis, juvenis, de adultos e de terceira idade, com perfis e objetivos os mais diversos, em inúmeros tipos de instituições e espaços. Na formação do Regente Coral, a Licenciatura em Música exerce o papel fundamental de prover vivências pedagógicas nos diversos eixos curriculares – Linguagem e Estruturação Musical, Práticas Interpretativas, Educação Musical e Musicologia, Criação Musical e Pesquisa em Música (dados da Licenciatura em Música citada anteriormente). As disciplinas do eixo Práticas Interpretativas são as mais específicas para a formação do regente coral: Técnica Vocal, Canto Coral e Regência.

Nas unidades curriculares do eixo Práticas Interpretativas citadas acima, o discente desenvolve a suas próprias habilidades, seja na experiência com sua voz cantada, em Técnica Vocal, seja na experimentação do cantar a várias vozes, observando o equilíbrio e colaboração de sua voz com as vozes dos colegas em Canto Coral. A disciplina Regência introduz o discente em uma nova modalidade de fazer musical: trata-se de, com gestos, provocar sonoridades e ritmos específicos no grupo musical, sem um instrumento ou uso da voz. O regente transforma em movimentos a música que está em sua mente, após estudo e análise da peça proposta. Estas disciplinas preparam o aluno, mas não possibilitam uma aplicação supervisionada em ambiente semelhante ao da atuação do regente coral.

Neste contexto, os Projetos vinculados ao Curso de Licenciatura em Música, sejam ele de Ensino, Pesquisa ou Extensão, que promovam o encontro dos discentes com um grupo coral da comunidade, fazem uma ponte para a realidade. A experiência proporcionada pelos projetos 'constitui uma oportunidade ímpar de vivência coral e de aprendizado significativo e duradouro para os licenciados' (MOREIRA, 2017, p. 6). Este relato de caso discorre sobre o Projeto de Pesquisa em Ensino 'Atividades Complementares em Regência Coral' ligado à Licenciatura em Música da UEL. Descreve as atividades realizadas pelos alunos no projeto e as compara com as atividades curriculares correspondentes. Considera que a participação neste Projeto é uma forma de alavancar os conhecimentos e habilidades dos alunos interessados em prosseguir carreira como regente de coro.

Desenvolvimento:

O Projeto de Ensino 'Atividades Complementares em Regência Coral' funciona desde agosto de 2017 e tem por objetivo propiciar campo de estágio para os alunos da Licenciatura em Música nas diversas atividades que cercam o canto coral: realização de exercícios corporais e

vocais preparatórios para o ensaio e formadores das vozes dos cantores; preparação, montagem e regência de peças musicais; acompanhamento do grupo nos ensaios e apresentações; realização de arranjos ou peças musicais escritas para o grupo. Para isso formou-se um coral feminino com mulheres da comunidade interna e externa da instituição, sendo que parte delas migrou de um coro que existia em um projeto de extensão anterior. A idade das cantoras vai de 18 a 80, com a maioria na faixa dos 50 anos de idade. O repertório é primordialmente de músicas populares brasileiras. O grupo ensaia semanalmente durante duas horas. Os alunos participantes do projeto também tem uma reunião semanal para planejamento e avaliação das atividades.

Os alunos que entram no projeto atuam de acordo com as disciplinas que já cursaram na Licenciatura, mas são considerados também sua experiência pessoal. Em geral, alunos das duas primeiras séries trabalham na preparação técnica vocal das cantoras, e alunos das duas séries finais trabalham com regência e arranjo. Para acompanhamento do grupo por instrumentos, alunos de todas as séries são bem vindos. A seguir traçaremos um paralelo entre o conteúdo das disciplinas de Técnica Vocal e Regência e as atividades do projeto, para observar a complementação das duas atividades.

A disciplina Técnica vocal, cursada nas duas primeiras séries tem o objetivo de desenvolver a voz cantada, através de exercícios vocais e montagem de canções. Informações teóricas sobre postura, respiração, emissão vocal, ressonância e articulação são fornecidas durante as aulas, com um caráter prático visando a construção da voz do próprio discente. No primeiro ano toda a atividade é feita em grupo, e no segundo ano o aluno deve fazer atividades de canto solo, o que possibilita ao docente uma atuação direta na técnica e interpretação de cada aluno.

Ao atuar frente ao grupo coral no projeto em atividades de formação vocal, o discente se vê na tarefa de avaliar criticamente e continuamente o grupo coral, de modo a construir uma gama de exercícios vocais necessários para o seu desenvolvimento sonoro. Temos que ter em mente que geralmente, ‘o regente é o primeiro e único professor de canto dos cantores de seu grupo” (FERNANDES, 2006, p. 54). A busca e escolha de exercícios vocais, a mensuração da extensão a ser trabalhada, o detalhamento técnico de cada exercício, a ação de dar retorno ao grupo acerca da realização do exercício são tarefas novas, que demandam pesquisa e aperfeiçoamento no posicionamento frente ao grupo. Há sem dúvida um crescimento em capacidade de análise e execução vocal.

Na terceira e quarta série do curso a disciplina de Regência tem grande foco no desenvolvimento dos gestos de regência. Esta prática é realizada frente aos próprios colegas que cursam a disciplina, inicialmente com trechos de música que exemplifiquem o conteúdo de cada aula, e depois com peças completas. Cada música estudada é analisada brevemente em sua forma e há um estudo das dificuldades potenciais que traz, sejam dificuldades vocais, de dicção, de solfejo, rítmicas, e outras, em busca de soluções. As estratégias de superação podem residir em exercícios vocais, gestos específicos, treinamento rítmico, etc.

Quando o aluno participa do projeto como regente, passa pelas fases habituais do trabalho do regente frente ao grupo: participa da escolha de uma música, considerando as características do grupo e suas possibilidades; faz o arranjo ou altera um arranjo pronto de forma a adequar a peça ao grupo coral; analisa a peça e antecipa os desafios possíveis; planeja e executa os ensaios de forma a montar gradativamente a música; planeja o acompanhamento se houver; rege a peça em apresentação. Cada uma destas fases de trabalho contém especificidades que demandam o uso dos conteúdos de unidades curriculares bem além da aula de Regência: Harmonia, Arranjo, Música e Tecnologia, História, Estágio Curricular, Percepção, para citar algumas. A passagem por esse processo é enriquecedor como bagagem para o discente, e é tornada mais amena pelo suporte emocional que o grupo fornece ao regente estagiário. Ao participar deste processo, toda

a instrumentação obtida na disciplina de regência se torna funcional e passa a integrar as habilidades do discente, acrescida das qualidades de liderança experimentadas frente ao grupo.

Considerações finais:

A participação dos alunos da Licenciatura em Música no Projeto de Pesquisa em Ensino 'Atividades Complementares em Regência Coral' mostrou grande sinergia com as atividades das unidades curriculares, transformando informação em prática, revitalizando a relação dos saberes obtidos na academia. A cooperação entre as atividades do curso e do projeto enriquecem a bagagem dos discentes interessados, fazendo a ponte entre os estudos acadêmicos e a experiência junto à comunidade. Essa ação possibilitou uma formação mais ampla aos alunos interessados em aprofundar competências em regência coral.

Referências:

FERNANDES, Ângelo J; KAYAMA, Adriana G; ÖSTERGREN, Eduardo A. A Prática Coral da Atualidade: Sonoridade, Interpretação e Técnica Vocal. Revista Música Hodie, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 51-74, 2006.

MOREIRA, Ana Lúcia I G; OLIVEIRA, Ana Lúcia C. Formação do regente coral infanto-juvenil em cursos de Licenciatura em Música: o caminho da extensão. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 23, 2017. Manaus. Anais... Manaus, 2017.

Palavras-chave: Licenciatura em Música; Regência Coral; Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão.

ARTE CIRCENSE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

NILO SILVA PEREIRA NETTO - SEED

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A escola contemporânea tem como desafio, ao acolher as diferentes manifestações das juventudes brasileiras, partir de sua prática social e avançar no fortalecimento da apropriação dos elementos sistematizados do conhecimento humano, da ciência, da filosofia, da cultura corporal e da arte. Os professores e professoras, nesse processo, necessitam buscar aprofundamento de seus saberes elementares de maneira permanente, buscando diálogo e empatia com as diferentes experiências infanto-juvenis e a partir desse olhar conduzir o processo pedagógico de difusão de conteúdos artístico-culturais.

Descrevemos nesse trabalho uma experimentação reflexiva sobre o tema da Arte Circense no âmbito educacional, relatando uma experiência de formação continuada de professores e professoras – cursos de curta duração – em andamento na Rede Estadual de Educação do Paraná, realizada em um centro estadual de capacitação em artes, localizado na cidade de Curitiba.

CIRCO E ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão que explicita e justifica a escolarização do circo e a necessidade de formação do professorado na trilha da socialização deste conhecimento encontra respaldo na concepção ampliada e crítica da arte como trabalho criador livre, forma de conhecimento do ser humano e do mundo, resguardando inegável potencialidade nos processos de humanização do ser humano (SCHLICHTA; PEIXOTO, 2013). Do mesmo modo, compreendendo as manifestações circenses como distintas objetivações e subjetivações das expressões do corpo, vê-se na sua socialização uma ferramenta fundamental na apropriação da cultura corporal pelo alunado (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa acepção, escolarizar o circo é trajetória de humanização, é socialização da produção genérica humana, é apropriação pelos indivíduos singulares do desenvolvimento das forças produtivas. Trata-se da defesa da concepção histórico-crítica (SAVIANI, 2003) sobre o papel da escola, dos conteúdos escolares e da função do professorado, mediada pelas abordagens da educação estética e da cultura corporal, articuladas pelas distintas manifestações das artes circenses.

É neste devir que se localiza a experiência de formação aqui relatada, que, no interior de uma das únicas ações permanentes de formação continuada presencial aos educadores e educadoras da Rede Estadual da atualidade, encontra no diálogo interdisciplinar – arte, cultura corporal, linguagem, história e outras – um espaço privilegiado para reafirmar a importância da retomada dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica na implementação de conteúdos significativos no contexto escolar.

Sabe-se que o duro percurso dos fundamentos aos conteúdos atravessa uma infinidade de contradições e dificuldades encontradas pelo professorado. Nessa trilha, justifica-se uma metodologia práxica na qual se reconhece a inseparabilidade da reflexão sobre fundamentos pedagógicos.

Compreendendo ainda, nesse mesmo sentido, que o ato educativo implica identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003), o decurso aqui relatado busca trabalhar no trânsito permanentemente entre esses dois momentos. Nesse esquema, permite-se superar a dimensão pragmática e esvaziada da formação continuada como instrumentação ao savoir faire do professorado, marcadamente presente no âmbito das formações continuadas.

Nesse caminho dialético é que os cursos de formação continuada em Arte Circense no referido centro de artes paranaense busca trafegar, instrumentalizando o professorado na expectativa de identificar as potencialidades formativas das atividades circenses, aprofundando a apropriação deste conhecimento, e ao mesmo passo, na expectativa de identificar formas adequadas para disseminação deste conteúdo, promovendo a formação humana numa concepção emancipatória.

Defendemos a emancipação enquanto projeto consciente da humanidade a partir da formação de subjetividades ricas (DA MATA, 2014) e assim, no esforço de identificação de elementos culturais a serem assimilados pelo alunado, observamos a necessidade de considerar as Artes Circenses e suas contribuições educacionais, justificadas no currículo escolar a partir da sua articulação com o próprio papel da escola: a socialização do saber científico, artístico e filosófico.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O CIRCO EM QUESTÃO

Diante do quadro apresentado descrevemos, ainda que sumariamente, a trajetória das artes circenses no referido centro de capacitação em artes, pertencente à Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná – uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Educação que tem como foco central e atual de sua atuação oferecer cursos de formação continuada aos educadores da rede. Aqui descrevemos os cursos corridos e repetidos entre os anos de 2014 e 2016.

Os cursos de formação oferecidos pelo centro usualmente consistem em cinco etapas de quatro horas semanais, totalizando vinte horas. São cursos nas diversas áreas da arte: artes visuais, teatro, dança e música – desdobrando-se nas mais diversas temáticas correlatas como o circo, o cinema, a fotografia, a literatura e a contação de histórias.

O circo adentra ao centro há cinco anos oferecendo no seu primeiro curso a temática “Arte Circense: a ginástica de circo como elemento da cultura corporal” e atende logo de saída – no ano mencionado – quase duzentos educadores e educadoras, abrangendo as mais diversas áreas de ensino, passando pelas formações em arte, educação física, pedagogia, educação infantil, educação especial e outras.

No ano seguinte, elaborou-se uma proposta que revisitou os temas da formação anterior no curso “Arte circense: circo escola e cultura corporal”. Nesse, assim como no anterior a fundamentação pedagógica (SAVIANI, 2003; SAVIANI, 1983), a historicização do circo (DUPRAT, 2010; REIS; PEREIRA; TOSTES, 2013), a classificação dos elementos circenses (DUPRAT, 2010) eram articuladas aos momentos experimentais, onde foram vivenciados na corporalidade de cada sujeito os diferentes aspectos circenses, ao passo que também foi objeto de reflexão permanente o ato de ensinar.

O jogo cênico e a experimentação lúdica, foram ferramentas que lançamos mão no trabalho formativo, chamando atenção aos traços específicos de cada um dos conteúdos, buscando superar os patamares de apropriação dos conhecimentos dos próprios cursistas. Nessas duas experiências, buscou-se apresentar uma noção geral de possibilidades de trabalho circense a partir das disciplinas: malabarismo, equilibrismo, acrobacia de solo e aérea, além da arte da

palhaçaria. Diversos educadores retornaram para a segunda edição do curso e a cada nova oferta de mesmo título, recebia-se novos docentes interessados e interessadas pelo conteúdo de trabalho.

Em todas as ofertas propostas no campo circense, adotou-se como estratégia metodológica a leitura de textos acadêmicos sobre os temas pertinentes aos cursos. Nos encontros, abre-se uma roda de conversa em que o conteúdo dessas produções ilumina – ou abrasa – os debates, medeia as experiências escolares e qualifica as experimentações corpóreas sugeridas em cada encontro. Amplia-se dessa forma o repertório conceitual do professorado, apresentando o universo da produção teórica em circo na esfera educacional, marcando e reconhecendo caminhos críveis ao aprofundamento autônomo, crítico e consciente dos sujeitos da ação educacional. O picadeiro reflexivo sobre os textos era montado com base na seleção títulos que ficam disponíveis virtualmente, ofertados costumeiramente em leituras básicas e complementares, que podem ser acessados pelos cursistas a qualquer tempo, mesmo quando desligados da instituição.

Nas avaliações descritivas destes profissionais destaca-se a positividade da abordagem, além da frequente recorrência ao reconhecimento da importância da abordagem dialógica e permanente da relação teoria e prática. Acredita-se que o formato adotado na realização dos cursos auxilia na compreensão dos fundamentos da pedagogia das atividades circenses, em diálogo com a concepção histórico-crítica.

Arquitetar uma escola cheia de sentido, na trilha da produção de ricas subjetividades aptas a construir um novo projeto societário, igualitário, emancipado, é também tarefa da formação continuada de educadoras e educadores. Afirmar essas questões, coloca-nos diante da perspectiva que seria impossível atingir tais objetivos sem um método que considere a importância do ensino em sua relação práxica de mediação entre conteúdo, metodologia e sujeito – sujeito docente, nesse caso, com sua realidade concreta e aspirações.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo. Cortez, 1992.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; PÉREZ GALLARDO, Jorge Sergio. *Artes Circenses no âmbito escolar*. Editora Ijuí: Unijuí, 2010.

MATA, Vilson Aparecido da. *Emancipação e Educação em Marx*: para uma da formação burguesa no horizonte da desigualdade social. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; TOSTES, Frederico Duarte Gomes. O Lugar e hora do circo na escola: reflexões sobre a reinvenção da cultura circense da sociedade contemporânea. *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; PEIXOTO, Maria Inês H. *Arte, humanização e o ensino da arte*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11. Curitiba, 2013. Anais... Curitiba: Champagnat, 2013.

Palavras-chave: formação continuada, arte circense, circo, docência.

ARTE EM SÉRIE A VISÃO DE ESCOLA DE UMA TURMA A PARTIR DO FILME "TEMPOS MODERNOS" DE CHARLES CHAPLIN

KATHIA REGINA BUBLITZ - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato tem por objetivo apresentar dados referente a percepção de escola na visão de um grupo de alunos da turma de 4º ano de um colégio situado no município de Indaial -SC. A pesquisa foi realizada a partir das respostas elencadas em uma das questões da avaliação final do 1º bimestre de 2019 da disciplina de Arte, que tinha como temática de estudo a Arte em Série. Entre os assuntos abordados e discutidos, assistimos ao filme " Tempos Modernos de Charles Chaplin". O filme apresenta de maneira engraçada a produção em massa, onde o produto deveria ser fabricado no menor tempo possível. Mostra o Carlito, personagem principal, como um operário que trabalha em uma linha de montagem apertando parafusos, em razão da quantidade excessiva de exercícios repetitivos continuando a repetir os mesmos movimentos mesmo depois de ter parado de trabalhar, enfatizando a alienação do personagem.

Na avaliação, pergunta solicitava para relacionar o filme Tempos Modernos com os dias atuais. Sobre o que poderíamos fazer um filme? O objetivo da pergunta era verificar se tinham feito a relação do filme em relação aos assuntos discutidos durante a aula, na qual o filme foi relacionado às ações diárias que fazem sem pensar, as indústrias que dependem da produção em massa, do uso do celular, entre outras. Para minha surpresa, as respostas elencadas na questão da avaliação foram as mais variadas possíveis, entre elas estavam, sobre as mais diversas fábricas, sobre a rotina de cada dia, entre outras. Mas o que mais chamou a atenção é que dentre os 32 alunos, 13 responderam que poderia ser feito um filme sobre a escola. Levando em consideração que esse tema não tinha sido mencionado ou comentado durante as aulas, ou seja, os alunos não haviam até então, feito essa relação. Fiquei intrigada e percebi que precisava conhecer os motivos que o levaram a essa resposta.

Para isso, era necessário realizar uma outra atividade, na qual foi solicitado que justificassem sua resposta. A atividade foi aplicada a todos os 32 alunos, mas analisadas para a escrita deste artigo apenas as respostas dos 13 alunos que mencionaram a escola. Para discutir o processo de constituição da escola, foi pautada no livro Redes ou Paredes, A escola em tempos de dispersão de Paula Sibilia, entre outros textos discutidos na disciplina como A Maquinaria Escolar de Varela, A invenção da sala de aula de Varela de Dussel e Caruso, Vigiar e Punir de Foucault.

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA

Você já imaginou uma sociedade sem escolas? Inicialmente abordaremos de forma ampla como se deu o processo de constituição do espaço escolar, uma abordagem indispensável para que o leitor compreenda a análise pautada na temática A visão de escola a partir do filme "Tempos Modernos" de Charles Chaplin. A escola foi inventada e desde seu surgimento teve intencionalidades, que vinham ao encontro de interesses da burguesia. Varela em seu texto apresenta princípios permitiram o aparecimento da chamada escola nacional:

1. a definição de um estatuto da infância. 2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças. 3. o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de "elaborados" códigos teórico. 4. a destruição de outros modos de educação. 5. a institucionalização propriamente

dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis. (VARELA, 1996 p. 69)

Como espaço educativo teve como foco principal em seus primórdios moldar as crianças a obedecer a ordens sem questionar, como peças de uma máquina, que enquanto crianças ocupam o espaço da sala de aula e quando adultos as fábricas. Ocupando o tempo delas por um longo período, dias, meses, anos…e sobretudo requerendo também assiduidade, formando cidadãos "produtivos". Por conta disso, foi necessário adequar o espaço, delimitando o mesmo por paredes, grades e até mesmo fechaduras. O confinamento tornou-se um recurso disciplinar.

O objetivo era mantê-los tranquilos e seguir ordens, ou seja, moldando a criança a seguir de forma natural, sem questionar. Considerando que a aprendizagem poderia ocorrer em outro momento, até mesmo fora da escola. É preciso levar em conta que no princípio o objetivo da escola não era ensinar conteúdos práticos, mas habituar as crianças a tornar-se calmas e adestradas obedecendo as ordens de superiores, como em uma fábrica. Entretanto esta prática com crianças é difícil, talvez por este motivo recentemente a escola tenha sida considerado uma instituição em " falência", a escola precisa é ser reinventada.

Uma organização dada pelo currículo, que regulamenta o tempo e os conteúdos a serem apreendidos. Essa "maquinaria" fábrica as subjetividades daqueles que dela participa. Os participantes são muitos, todos aqueles em idade escolar que são obrigados a participar, em um Estado democrático. Mas para que possamos compreender como ela funciona, é preciso desnaturalizar, olhar com outros olhos, entender o por que das coisas e como foram se constituindo ao longo dos anos, afinal a escola nem sempre existiu pois ela não era necessária. Só passou a ser importante quando a criança passou a ter como principal ofício o estudar.

A formatação da escola nem sempre foi a que conhecemos hoje, não havia a necessidade de "amestrar" e nem a preocupação em seguir um currículo com conteúdos, isso só viria ocorrer muitos séculos depois.

"[...a função básica da instituição escolar, então em seus primórdios: humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão.]" (SIBILIA, p. 18).

O intuito da escola era manter os alunos ocupados entre quatro paredes, o tempo inteiro com atividades. Uma estrutura tão bem planejada e estruturada que se naturalizou a ponto de não conseguirmos imaginar uma sociedade sem escolas. Inicialmente na escola se ensinava um ofício, o espaço "pedagógico" eram as oficinas e geralmente a atividade seria exercida como um profissão no futuro. Somente no final do século XIX e início do XX que se começou a ter uma preocupação com o que era ensinado e como era ensinado. Esse processo foi se constituindo lentamente e teve forte influência da reforma protestante, pois neste período a igreja era a única responsável pela educação e esta era destinada apenas para os mais abastados. Além disso, a prosperidade econômica impulsionada pelo "espírito do capitalismo", a predestinação calvinista e sua perspectiva de dignificação do trabalho e os frutos deste como amostra da predileção divina, (teorizados na obra A ética protestante e o espírito do capitalismo, de Max Weber) contribuíram significativamente para a educação moderna.

A família apoiou esse processo e a educação passou a ocorrer no âmbito privado, individual na família e no âmbito coletivo, público e ampla na escola, sempre entre quatro paredes, e tinha também o intuito fazer a criança entender a diferença entre pai (família) e lei (escola/sistema). O filho se tornou aluno.

"Ainda que hoje pareça tão "natural", algo cuja existência seria inimaginável, o certo é que essa instituição nem sempre existiu na ordem de uma eternidade improvável, como a água e o ar, tampouco como as ideias de criança, infância, filho ou aluno, igualmente naturalizadas mas também passíveis de historicidade." (SIBILIA p. 16).

Ao longo de seu percurso histórico, o formato de escola pouco mudou. por mais "adequações"que estejam sendo realizadas, as escolas mantém praticamente o mesmo formato nos dias atuais.

A ESCOLA E A ARTE EM SÉRIE

"O poder disciplinar ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, mantém sujeito o indivíduo disciplinar. (FOUCAULT, p.156)

Trimmmm… bate o sinal do início da aula.

A mesma rotina diária, leitura, cópia, exercício, prova, apresentação. Como vimos a escola foi tão naturalizada, que muitas ações tornam-se imperceptíveis aos olhos dos professores do século XXI. Padrões incutidos a décadas e por mais inovadora que a escola possa querer ser, apresenta padrões enraizados, e entre elas, a disciplina.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, p.119). Realizar as atividades sem questionar, relacionada a mesma disciplina que o personagem Carlito tinha que ter na fábrica em que trabalhava. Mas entre um sinal e outro, tem a hora do lanche que é pura diversão.

Foram esses os motivos das respostas apresentadas na avaliação da disciplina de Arte.

Entre os treze alunos que responderam que a escola pode ser comparada ao filme Tempos Modernos de Charles Chaplim, nove justificaram a resposta dizendo que ela é divertida e acontecem coisas engraçadas nas aulas e principalmente na hora do lanche. "A escola é legal porque a gente brinca e faz coisas engraçadas e se diverte". Enquanto quatro elencaram a repetição das atividades, " Bate o sinal do início da aula, bate o sinal da hora do lanche, bate o sinal pra voltar pra sala e bate o sinal do fim da aula, todo dia é assim, que nem no filme."

"A gente faz quase sempre a mesma coisa na escola e tem a professora".

A partir das respostas, pode-se perceber que a instituição escola é bem vista aos olhos das crianças. A rotina é transformada em diversão, pela criatividade.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Tradução de, Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro: 224pp.

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

Palavras-chave: Escola; Arte; Experiência.

BASQUETEBOL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES SURDOS, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ADAIR JOSÉ PEREIRA DA ROCHA - UFPR

ALINE BICHELS - PMC

VALDOMIRO DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Objetivo: relatar a vivência do professor Adair na Escola Centrau em Curitiba-PR, em um projeto voluntário de basquetebol com crianças e adolescentes surdos. Metodologia: perguntas norteadoras geradas pelos coautores sobre experiência do professor de basquetebol. Resultados e Discussão: ao longo de 2 anos de atividades, pode-se observar que o esporte influenciou as crianças surdas a apresentarem uma melhora física e emocional. Considerações Finais: o projeto contribuiu para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos, e possibilitou que os professores das turmas percebessem o esporte como um aliado no processo socioeducativo.

1 INTRODUÇÃO

A população surda no Brasil, segundo dados do Censo de 2010 do IBGE, corresponde a 9,7 milhões de pessoas (GOVERNO DO BRASIL, 2017), sendo considerados todos os níveis de surdez.

Dentro do esporte, a participação da população surda é regulamentada pela Confederação Brasileira de Desportos Surdos e pelas Associações de Surdos de cada Estado. O surdodesporto (esporte dos surdos) aproxima-se ao desporto convencional, pois existem pequenas alterações na arbitragem e regras, que seria a troca de objetos sonoros por sinalizadores visuais (FRANCO; PALUDO; LEBEDEFF, 2015 p. 371), o que faz com que o surdodesporto esteja em expansão.

Este trabalho busca retratar a experiência do professor de educação física, Adair, com os alunos surdos da Escola Centrau, (Curitiba/PR), por meio do basquete nas aulas de contra-turno escolar (TVSPORTTIME, 2015).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa narrativa, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013 p. 36, 102) e quanto à abordagem, pesquisa qualitativa.

Participante: Adair José Pereira da Rocha, paulista nascido em Sorocaba fez um relato de vivência do período de 2 anos que atuou como professor voluntário de uma associação mantenedora de uma escola especializada em crianças e adolescentes surdos (10 a 14 anos) na cidade de Curitiba (Colégio Centrau, 2013-2015). Os co-autores realizaram as perguntas norteadoras do estudo e o autor relatou sua experiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2013 Adair imergiu novamente na comunidade silenciosa de Curitiba ao iniciar trabalho voluntário esportivo com crianças e adolescentes de diferentes níveis de surdez e algumas síndromes, como o espectro autista. Esse interesse surgiu após ter trabalhado com a seleção

brasileira de basquete dos surdos no 1º Panamericano realizado em São Paulo, 2012, com mais de 800 atletas surdos enfrentando-se em diversas modalidades esportivas. Também participou como técnico e organizador de campeonatos nacionais de basquete de surdos.

Descobriu que o surdo entende e compreende as coisas a partir de lógicas diferentes dos ouvintes. Exemplo disso é ver e ouvir um pássaro. Quem só vê e não ouve pode desenhar o mesmo pássaro que a pessoa que ouve e vê, mas com uma forma diferente pois o aprendizado acontece por todos os sistemas sensoriais, e quando há a limitação de um sistema, outro irá compensá-lo.

Outra forma de entender é em um jogo de basquete. As regras são iguais para os ouvintes e surdos, porém quando o árbitro apita, o ouvinte para o jogo e observa o que está acontecendo, ao contrário do surdo, que para o jogo somente quando vê os árbitros apitando e acenando para sinalizar a interrupção do mesmo.

Quando as crianças e adolescentes iniciaram as atividades esportivas, tinham dúvidas de suas capacidades, se poderiam aprender e jogar aquele esporte tão dinâmico que demanda de inteligência e raciocínio rápido. Aqueles adolescentes, de 10 a 14 anos, estavam à margem do ensino de um esporte e quando as aulas de basquete começaram a vigorar em 2013, os primeiros relatos vieram dos professores de que os alunos estavam entusiasmados e felizes por aprenderem a jogar basquete, pois sempre perguntavam quando teria um jogo.

Segundo os professores, o esporte era pouco explorado na escola, pois os professores não conseguiam dar as aulas de esporte como aprendizado de um verdadeiro jogo, como as tomadas de decisões, que em segundos o aluno é estimulado a realizar um passe, uma cesta ou uma ação defensiva.

As aulas semanais (45 min) eram acompanhadas por um professor surdo regente, e iniciavam-se com um aquecimento geral, cerca de 10 mim, depois era realizado um circuito com os fundamentos do basquete, especificamente o drible, o passe e o arremesso, durante 10 min e os 30 a 40 minutos finais eram praticados os minijogos.

Por não se pensar em um processo de especialização precoce, não importava se estavam fazendo corretamente os movimentos ou dentro das regras, mas se estavam se divertindo por jogarem um esporte que envolve velocidade, agilidade e muita coordenação.

O surdo, por si só, é mais expressivo corporalmente. A expressão do sentimento do surdo durante o jogo não é exclusivamente manifestada verbalmente, como nos jogadores ouvintes, mas de forma corporal (com empurrões, por exemplo). Desta forma, ocorriam mais choques de corpo do que nos jogos dos alunos ouvintes, que podem expressar de outra maneira as reações de nervosismo, alegria e ansiedade. O exemplo disso é quando se perde a bola para o colega ou quando erra uma cesta livre, a sua forma de mostrar que está insatisfeito em muitas vezes é corporal, uma expressão de querer resolver e ter chance de não errar mais, característica de ação e reação corporal que na visão de Adair, todos tinham.

Mesmo não sendo fluente em libras, encarou o desafio e conseguiu se comunicar muito bem (por meio do olhar, expressões corporais, sinais básicos esportivos) com os alunos que em sua maioria eram fluentes. Porém, conhecer a comunicação de sinais é fundamental para o ensino/aprendizagem mais efetivo.

O segundo relato é o dos pais em reuniões, que disseram aos professores de sala que os alunos, após a entrada do basquete, tiveram uma mudança na autoestima e talvez no autoconceito, pois depois de três meses fazendo aulas de basquete, acreditaram que eram capazes de realizar as atividades.

Como professor, ficou admirado que o surdodesporto não é conhecido, apesar de ter vindo antes do paradesporto, mas foi deixado de lado e não estava incluído nas leis de incentivo para a pessoa com deficiência no Brasil.

Como desfecho deste relato, ficou evidente que o esporte é um aliado indestrutível quando se deseja melhorar o desenvolvimento das crianças surdas, porém é necessário que exista uma sensibilidade por meio do governo para que o esporte seja valorizado pela Educação Nacional. "Além de tudo que relatei, o esporte para pessoas surdas, me oportunizou o entendimento da comunidade surda e suas particularidades. Junto a isso veio o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano sob a orientação do professor Doutor Valdomiro de Oliveira. Sinto-me feliz por ter compreendido os surdos e a sua capacidade em competir nos esportes."

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte vai além das fronteiras físicas: ele é capaz de transformar a vida das pessoas e apresenta-se como recurso relativamente barato e eficaz, como relatado acima.

Mesmo com benefícios aos envolvidos, o projeto foi interrompido por falta de recursos que levou o fechamento da escola em 2017.

Todos são diferentes e devem ser respeitados com seus direitos assegurados, principalmente o de estudar, ter esporte e cultura.

6. REFERÊNCIAS:

CBDS. **História**. Disponível em: http://cbds.org.br/institucional/historia/. Acesso em: 17 de Abril de 2019.

FRANCO, M.; PALUDO, S.; LEBEDEFF, T. Esportes surdos na constituição social: uma compreensão histórica sob a perspectiva da Educação Ambiental. **Revista Educação Especial.** v.28, n.52, p.365-376, 2015.

GOVERNO DO BRASIL. **Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade.** Disponível em: http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade. Acesso em: 12 de Abril de 2019.

TVSPORTTIME, 2015. **Basquete para surdos, mais uma ação do Instituto RDJ.** https://www.youtube.com/watch?v=SBCudF5d3Es Publicado em 4 de ago de 2015. Acesso em 18/04/19.

Palavras-chave: surdos, contra-turno escolar, esporte

CORPOS NEGROS: UMA ARTOGRAFIA NO BALLET CLÁSSICO

JESSE DA CRUZ - FURB

CARLA CARVALHO - FURB

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho investiga corpos negros numa das maiores escolas de formação artística em dança do mundo, a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (ETBB), única filial da escola renomada russa fora de seus territórios. Desde o ano 2000, completando 19 anos no Brasil, ocorrem processos seletivos para admissão de crianças, adolescentes e jovens em todo território nacional e em outros países da América da Sul, abrangendo múltiplas culturas, entre elas a cultura estética afro-brasileira. Dentro desse contexto, as seguinte questão-problema norteia esta pesquisa: como estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico? Para responder essa pergunta, tem-se como objetivo: compreender como os estudantes negros e negras percebem seus corpos no contexto do ballet clássico na ETBB partindo da Estética decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade. Este trabalho é de abordagem qualitativa, a partir de Flick (2009) e tem aporte na pesquisa A/R/tográfica (BELIDSON; IRWIN, 2013) que por meio da arte nos provoca a pensar numa metodologia que propõe outros olhares como possibilidades para a estética do corpo étnico afro-brasileiro. A geração de dados foi conduzida a partir de um grupo focal, composto com 15 bailarinos(as) negros e negras, da 2ª a 8ª série em formação, com imagens de seus corpos dançantes elaboradas no processo de investigação. Os sujeitos da pesquisa são bailarinos e bailarinas com características étnicas afro-brasileiras, seja pelo cabelo, nariz, lábios, cor da pele e outra estética que identificamos como hibridismo dos corpos afrodescendentes no Brasil. Os critérios de seleção foram: 1 – Ter características estéticas afro-brasileira; 2 – Estar escalado em algum elenco para se apresentar no aniversário da instituição; 3 – Se auto declarar "Negro". Como a pesquisa visa o olhar do processo de decolonização da estética, a autoafirmação dos estudantes como "negros" será uma forma do primeiro reconhecimento como parte desta pesquisa. Quando orientamos e estimulamos grupos de diferentes culturas a se reconhecerem como pertencentes a um grupo étnico, estamos, no plano da ação política, problematizando práticas culturais brasileiras que parecem considerar "normal" que a declaração de cor e/ ou raça de crianças e adolescentes seja efetuada por seus pais ou outros adultos por eles responsáveis ou que crianças sejam "preservadas" do debate sobre relações raciais. Crianças, adolescentes e jovens são considerados atores sociais e sujeitos do direito de expressar sua opinião e identidade, pois é na vivência e a partir do outro que possibilitamos a afirmação de sua identidade individual e assim se constroem características sociais do coletivo. As experiências vivenciadas pelos bailarinos e bailarinas negros na formação do Ballet Clássico faz com que se reconheçam pertencente a um coletivo, neste momento, a ETBB. Entretanto, nesse contexto o bailarino ou bailarina independente do reconhecimento de sua identidade étnica na ETBB, fortalece a valorização pessoal e a autoafirmação, mesmo por vezes escondido diante da pluralidade étnica racial a qual pertence, mesmo que por vezes este estudante se embranqueça no cotidiano da escola. De acordo com Mignolo (2003, p. 48), "O ocidentalismo é a face dominante desse imaginário, é a própria descrição e imagem que a civilização ocidental construiu de si mesma, as formas pelas quais

ela se definiu através do discurso do Estado e dos intelectuais e fixou-se como sujeito soberano da modernidade". O mesmo autor afirma ainda: "[...] é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial". (2003, p.143) Entretanto, a construção da identidade não se realiza da mesma forma para todos os atores sociais. Para as minorias ou para os grupos postos às margens da sociedade, a autoafirmação enquanto pertencente a um grupo pode estar associada à discriminação e piores condições de vida. E essa reação não é consciente para grande parte das pessoas, ela se dá no subjetivo, em relações e posturas historicamente construídas, e rearranjadas a cada geração. Dentre os diversos grupos étnicos, que possuem características identitárias marcantes e que sofrem muita discriminação na sociedade brasileira, estão os negros, descendentes dos africanos trazidos ao país como escravos. Segundo Souza (1983, p. 19), "A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com os brancos, e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior". Para a pessoa ser negra não basta nascer com a cor da pele preta ou parda, é preciso assumir todo esse fardo histórico, e se reconhecer enquanto pertencente a esse grupo, valorizando a si e aos demais. "Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro" (SOUSA, 1983, p. 77). Nas palavras de Sousa (1983, p. 77),

> No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide, e compartilhar uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só, uma identidade negra. Ser negro, é além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra em uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar pose desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito as diferenças e reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

Neste contexto, acredita-se que a autoafirmação do negro parece estar não só na cor da pele, na condição social e econômica, mas na vivência com o outro, que pode ter a escola como ponto de partida. Desta forma, a maneira como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido, e como esse sujeito é inserido no mesmo, podem auxiliar na valorização da identidade e do pertencimento a um grupo. Como ponto positivo nessa busca, podemos destacar a alteração na Lei de Diretrizes e Base da Educação – (LDB 9.394/96) no artigo 26 - A que passa a vigorar com a seguinte redação:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Essa alteração aponta para a tentativa das políticas públicas educacionais em corrigir tantos anos em que a escola se calou frente aos preconceitos raciais e à perpetuação de uma cultura de

exclusão e desvalorização do negro. Observamos no contexto investigado um embranquecimento do corpo negro e o processo de reconhecimento dessa cor. Pode-se citar alguns aspectos que no percurso da pesquisa ficou evidenciado: o cabelo encaracolado e a forma com a qual falam e lidam com o cabelo no seu dia a dia; a cor das sapatilhas, que por vezes precisam ser pintadas para chegarem próximo à tonalidade da cor negra; a percepção da ausência de bailarinos negros como personagens principais nos eventos; percepção de papeis preponderantemente brancos nos bales de repertório; percepção por parte dos estudantes de suas diferenças físicas quanto a anatomia. Ainda, outros aspectos que constituem suas subjetividades ficaram marcadas nesse processo de investigação. No entanto observamos o empoderamento na medida em que se reconhecem e percebem seus espaços na ETBB.

REFERENCIA

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. Em: XVII CONFAEB, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: http://www.ppgdesign.udesc.br

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: UFSM, p.21-26, 2013

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SOUSA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Palavras-chave: Corpo Negro; Estética Decolonial; Ballet; Artografia

CRIAÇÃO DE ROTEIROS CINEMATOGRÁFICOS: AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS INFANTIS ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO

SAMARA FACCO - UFSM

KAROLINE REGINA PEDROSO DA SILVA - UFSM

Eixo – Educação, Arte e Movimento

Agência Financiadora: Trabalho apoiado pelo programa de licenciaturas PROLICEN/UFSM

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência sobre uma das oficinas que acontecem em parceria com uma escola municipal no município de Santa Maria, na qual a temática central foi a criação de roteiros, e aconteceu dentro do projeto: "CINEGRAFANDO A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O CINEMA NA ESCOLA", do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

Este projeto de ensino, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), tem o objetivo de desenvolver ações de ensino com alunos e professores que promovam a experiência ética-estética e a ampliação de repertório cultural através da linguagem e produções cinematográficas, aproximando-se das significações imaginárias desses sujeitos. Apoiado pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, desde 2012 o GEPEIS vem sendo provocado a pensar nas potências do cinema à educação, principalmente com relação aos sentidos e significados que permeiam a relação entre esta arte e os professores e alunos.

Completa-se o terceiro ano que o GEPEIS possui um vínculo com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes, através dos projetos envolvendo as temáticas Cinema e Educação, nos quais pretende descobrir qual o lugar que a sétima arte ocupa na escola.

Dentro da realização das oficinas, temática central neste trabalho, estamos trabalhando principalmente com o viés dos elementos do cinema, perpassando a História do Cinema; os roteiros; os planos; a montagem, a iluminação e a sonoplastia. Também nos aliamos com questões relacionadas aos direitos humanos pela parceria com o Observatório dos Direitos Humanos da UFSM que busca tratar das narrativas de gênero, de diversidade étnico-racial, de orientação sexual, infância e adolescência, sustentabilidade e inclusão. Algo de muita importância, pois a escola desenvolve neste ano um projeto institucional que trata de mulheres históricas para serem tomadas como referência, denominado "Além da ponte: uma outra educação possível para meninas e meninos", que soma muito no projeto de cinema pelo fato das crianças e professores estarem atentos à temática relativa à luta de representatividade feminina e todas as questões que permeiam este assunto.

COMO TUDO ACONTECEU

No dia vinte de maio, realizamos a oficina com a temática roteiro baseada nos três momentos pedagógicos, na qual havia 14 crianças presentes.

Inicialmente, questionamos sobre o que sabiam sobre a temática, enquanto iam escrevendo palavras ou frases curtas em cartões que iam sendo colocados em um cartaz, que mais tarde iria servir como base para a criação do roteiro. Algumas das palavras levantadas por eles para

significar roteiro foram: “cena”; “história”; “personagem”; “filme”; “encenação”; “teatro”; “falas”; “imagens”; “falas de personagens”; “palavras”; “uma história que diz tudo sobre o filme”.

Como segundo momento, trouxemos conceitos sobre o que é um roteiro e o que precisa conter nele, assim como um vídeo sobre o trabalho de uma roteirista. E assim, conforme íamos melhorando o repertório de conhecimento sobre o assunto propomos que fossem acrescentadas mais palavras ao nosso cartaz. Desta forma, as palavras acrescentadas pelas crianças foram: “objetividade” e “descrição”, assim como a frase: “Roteiro é uma forma de fazer um filme, onde cria um filme da sua forma, do jeito que deseja”.

Como terceiro, e último momento, trabalhamos a criação de roteiros, baseado em tudo que já havíamos pensado. Aqui vale salientar, que foram estipulados temas envolvendo questões relacionadas a gênero, já que naquele dia iniciava na escola o projeto institucional citado anteriormente.

Sendo assim, os temas propostos aos grupos foram: violência, beleza, trabalho doméstico e paternidade, no qual cada grupo pegou um tema. Essa atividade foi de extrema relevância, afinal serviu como um mapeamento das significações das crianças sobre o feminino em questão, que puderam ser integradas ao projeto guarda-chuva da escola, assim como o exercício da criação de roteiros cinematográficos.

Mais uma vez percebemos a potência do cinema como um dispositivo para o trabalho interdisciplinar na escola, como aquele que provoca movimentos, juntamente com as demais disciplinas e projetos dentro da escola. Vale salientar ainda, que os professores optaram por continuar a aula depois da oficina desenvolvendo essas questões que foram levantadas com a criação do roteiro envolvendo as significações sobre as posições e instituições do feminino e do masculino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Acreditamos na sétima arte como dispositivo para aproximação do imaginário instituído, bem como potência à criação de espaço para movimentos instituinte na escola. Sobre o imaginário instituído e suas mudanças instituintes, Castoriadis (2004) afirma:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras. (CASTORIADIS, 2004, p. 130)

Nas criações dos roteiros foi possível perceber as marcas sociais de uma cultura brasileira ainda muito patriarcal e imersa em processos de discriminação e desigualdades de gênero. Algumas crianças trouxeram conhecidas histórias de violência contra mulher, outras relataram a ausência de divisão das tarefas domésticas entre seu pai e sua mãe, ficando essa responsável por quase todo trabalho dentro de casa e aquele como alguém que ajuda em um trabalho, o qual na verdade não é visto como de sua responsabilidade.

No grupo com a temática da paternidade, percebeu-se como esta palavra denota pouco significado: “o que um pai faz?” – perguntou uma das crianças, outra respondeu “o meu cuida de mim”, e mais outra respondeu “odeio meu pai, bati nele semana passada”. O processo significação sobre o lugar simbólico do pai para aquelas crianças traz uma principal conclusão, segundo Oliveira et al (2015, p. 72):

O cinema, como o apreendemos e buscamos, assim como a literatura, a pintura e a música, pode ser um meio para explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e questionando a realidade em que vivemos, impedindo que ela nos obscureça e nos submeta.

A oficina de criação de roteiros tornou-se um espaço para que as significações imaginárias sociais dos alunos pudessem emergir. Pudemos nos aproximar de seu imaginário sobre a mulher, o trabalho doméstico, a beleza e a violência. Desse modo, além de trabalhar um aspecto importante da linguagem cinematográfica que é a criação de roteiros, também pudemos nos aproximar do imaginário discente sobre o feminino que será de grande importância como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto institucional "Mulheres que inspiram".

De acordo com Louro (1997) no que se refere às identidades de gênero:

(...) elas estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. (LOURO, 1997, p. 28)

Percebemos na oficina que o cinema foi capaz de nos aproximar do imaginário instituído dos alunos, a fim de que possamos problematizá-lo criando na escola espaço para a reflexão do instituído.

CONCLUSÃO

Com todas essas questões levantadas sobre as questões de gênero e como elas aparecem nas criações cinematográficas das crianças, percebemos novamente o cinema entrando na escola como potência nas discussões dos Direitos Humanos.

Além do viés interdisciplinar da sétima arte, acreditamos no cinema como aquele que produz movimentos autônomos de experiências livres, que não alimentam as desigualdades e a lógica de reprodução das relações de poder dentro da instituição escolar, mas que produzem diversas experiências estéticas e de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIRER, Ernest. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, V. F. et al. Cinema e Educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores: formação docente,

Palavras-chave: Educação; Cinema; Gênero

DANÇANTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC

EMILLY SAMPAIO NIZARA - IFC

ELIANE DUTRA DE ARMAS - IFC

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O relato apresentado fala sobre dançantes, sobre o espaço e sobre o tempo para a Dança no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. O espaço e o tempo destinados ao corpo, nas escolas técnicas, ficam espremidos entre as aulas de Educação Física, ARTES ou em respiros lúdicos que os estudantes ousam fazer em momentos de transgressões às cadeiras, às carteiras e às regras. Com o olhar para o ensino técnico, a dança acaba por tornar-se uma prática que fica na memória do tempo antes de entrar na instituição. Pensar a ARTE (LINS, 2011) e a Dança (Freitas e Santoso, 2010) nos impulsiona a entender o prazer do encontro com a ARTE.

Há quatro anos atrás um grupo de estudantes pediu para dançar, assim... "Deixa eu dançar pro meu corpo ficar Odara, minha cara, minha cuca ficar Odara", ficar em paz e com tranquilidade. E dessa vontade tão simples surge o Grupo de Dança 7th Sense. Esse relato fala sobre essa aventura de quatro anos de um Projeto de Dança dentro do espaço escolar, fora do horário de aula, com um grupo que se autogestiona, onde o diálogo e o corpo estabelecem os limites e os caminhos do que dançar. De pensar qual a necessidade do corpo expressar-se e do movimento como elo entre pessoas e possibilidades de laços afetivos e estéticos que promovem a vontade de dançar todos os dias, de criar todos os dias, de estar junto e de ter tônus para enfrentar o que não é ARTE na escola. Após esse tempo entende-se necessário estudar a questão problema de pensar o resultado que o projeto de dança traz aos participantes e sua reverberação dentro da escola, tendo como material as narrativas dos dançarinos. O objetivo principal do Grupo de Dança Livre é conhecer e refletir sobre a dança no campo das linguagens e sua relação com a sociedade e a cultura na contemporaneidade. Tem a intenção de fomentar a dança no espaço escolar, compreendendo-a como conhecimento corporal, provocando nos participantes uma apropriação do saber com foco na interação, na expressividade, na autonomia, na criatividade e no senso crítico aliado as escolhas que o grupo faz quanto ao repertório e sua intenção do que falar com o corpo.

Desenvolvimento

A metodologia utilizada no projeto apresentado neste relato de experiência entende a dança como recurso lúdico, com foco nas potencialidades do corpo dos participantes ao utilizar atividades rítmicas, alongamentos, criação de coreografias e sequências de passos. Nosso grupo inclui participantes de 15 a 19 anos e abrange diferentes gêneros de dança, estilo e ritmos musicais que provocam estímulos corporais diversificados. A Dança Livre evoca "o conhecimento e percepção das diferentes possibilidades do movimento corporal, desenvolvimento da coordenação do movimento em diferentes níveis de complexidade e organização" (MADRUGA e NORA, 2016, p. 4). Os encontros oficiais acontecem duas vezes por semana das 12h20min até 13h20min, mas o grupo acaba por encontrar-se em outros

momentos para dançar, dialogar e movimentar a escola com a música e o corpo. Nos dois primeiros anos o grupo teve a participação de sete integrantes, em 2018 contamos com 13 participantes e nesse ano estamos com 23 dançantes. Todas as escolhas musicais e estéticas são discutidas e acordadas no grupo. Essa prática promove o diálogo e ensina que podemos entender as diferenças, aceitá-las e que a ARTE é em si diversa e inclusiva.

Parece que durante este momento atual precisamos voltar a explicar a importância da ARTE na formação dos sujeitos. Parece estranho ter de mobilizar esforços para manter práticas corporais e artísticas em um espaço de formação. Mas entende-se necessária essa ação para continuarmos a provocar corpos, vozes e imagens na escola. A intenção de divulgar essa ação com a dança é externar nossa prática e fundamentar, para que não exista dúvidas, sobre a necessidade da ARTE. Nos relatos dos participantes e no impacto das apresentações confirmamos que não é justo com quem quer fazer ARTE ter esse direito privado ou sua expressão censurada.

Mas será que essa nossa experiência pode ensinar algo aos professores? Essa prática faz pensar sobre Arte e Educação. "Para Duarte a arte "educa" numa dimensão não racional, refina nossa percepção e nossa sensibilidade. A isto Mario Cesário chama de deseducação" (LINS, 2011, p. 6). Nossa prática não sofre amarras curriculares ela nasce da vontade de simplesmente dançar, não é refém do currículo. Pensar o espaço, tempo e função da ARTE em instituições de ensino técnico para Duarte (LINS, 2011, p. 07) mostra que:

> A escola atualmente é feita atendendo a uma educação profissionalizante e desenvolvendo capacidades lógicas e técnicas, que corresponde a demanda do mercado de trabalho. Nesse sentido, segundo esse pensador, a arte, a poesia, é algo inútil do ponto de vista da demanda desse mercado. E se a arte é inútil qual o interesse pela arte por parte de instituições educativas que estão a serviço de uma educação capitalista, impulsionadora do consumo desenfreado, ignorando o valor das coisas materiais e espirituais (Lins, 2011, p. 07).

Nossa experiência traz a beleza de corpos que se jogam na dança e se entregam ao outro em um espaço de prática da arte em cenários compartilhados e lúdicos onde acontece a mediação do aprender e do ensinar.

Se ainda falta algo para acreditar que o simples ato de dançar é necessário para os sujeitos dançantes, que somos todos, a dança na escola traz muitos benefícios, para citar apenas alguns e fazer cair todo o discurso de que a ARTE não é necessária:

> A dança na escola traz muitos benefícios para o aluno, poderia citar inúmeros, mas focarei alguns, como: ajudar a desenvolver suas habilidades, o que o torna mais sensível a percepção corporal, e num jogo, por exemplo, conseguirá executar os movimentos utilizando músculos e articulações que talvez antes não tivessem consciência de como utilizar. A dança afeta o humor principalmente dos adolescentes e atua como forma de comunicação. Alunos passam muito tempo sentados em sala de aula, logo problemas posturais são comuns, podemos ajudá-los na prevenção do problema, não que seja nossa responsabilidade, mas se podemos ir além dos benefícios, minimizar problemas, por que não? Afinal somos educadores (Freitas e Santoso, 2010, p. 3).

A justificativa deste projeto permeia, também, questões ligadas a motivação (Tresca, 2000), processo entendido como a quebra da inércia e a disposição para a ação. Motivação é sair da inércia e fazer algo diferente, o que motivou os estudantes a toparem dançar. Incentivar a motivação dos alunos para a arte e o aprendizado em diferentes áreas é uma maneira de ampliar as possibilidades do que se ensina nos Institutos Federais.

A relevância da dança dentro do ambiente escolar e do ensino médio é compreendê-la como conhecimento corporal, que deve ser tratada de forma lúdica e interdisciplinar, como linguagem e saúde, provocando nos estudantes uma apropriação do saber com foco na interação, na expressividade, na autonomia, na criatividade e no senso crítico.

Considerações Finais

Como resultado de nosso processo com a dança apresenta-se as narrativas dos dançantes. Esses dizeres transpõem nossos objetivos com o projeto de alcançar o conhecimento e a reflexão da dança como campo de linguagem, compreendendo como conhecimento do próprio corpo para

uma proposição expressiva, dando autonomia as possibilidades de movimento, oportunizando criatividade:

Para mim, dançar é liberdade. Quando eu danço eu sinto que posso ser quem eu quiser, do jeito que eu quiser, posso me soltar. Com a dança eu posso demonstrar o que eu sinto e levar isso para um grande número de pessoas, e todos os sentimentos são interpretados como arte, então sinto que minha vida é arte. Minha vida é levar a arte adiante. È algo que não importa o momento ou a dificuldade, vai me salvar (Narrativa do participante 1 do projeto).

Essa fala sobre salvar é explicada em outro relato sobre a prática de dança livre que "serve como uma válvula de escape da vida diária de estudante do Instituto Federal Catarinense Camboriú, onde há uma carga horária pesada" (narrativa participante 2 do projeto).

O fomento da dança dentro do espaço escolar provoca a interação do grupo que reflete as relações da sociedade com a cultura na contemporaneidade e quais as possibilidades do que podemos falar com o corpo:

Eu danço porque eu me sinto bem dançando. Embora eu não seja a melhor, eu gosto da sensação de dançar. E o fato de haver o grupo de dança facilita muito, porque com a correria quase não sobra tempo para fazermos aquilo que gostamos, mas com um horário marcado e com o pessoal do grupo, fica mais fácil e ajuda a ter um foco maior (Narrativa do participante 3 do projeto).

Nossos dançantes reconhecem que o movimento é o respiro do dia a dia, momento de encontro e com uma simplicidade inquietante de se pensar para o ensino da ARTE nos falam que "Dança é muito massa é algo legal a se fazer no meio de tantas preocupações da escola, é muito bom fazer parte de um projeto assim. Acho muito importante que as pessoas participem e pratiquem dança" (Narrativa do participante 4 do projeto).

Então dancemos!

Referências

LINS, Claudia Maisa Antunes. A Arte e a Educação. Juazeiro: Fonte Viva, 2011.

MADRUGA, Fernando; NORA Sigrid. Dançando na escola: O projeto oficina de dança livre e a percepção dos professores em relação ao processo de ensino aprendizagem. Universidade de Caxias do Sul – DO CORPO: Ciências e Artes – v.6 – n. 1 – 2016.

SANTOSO, Cesar Lombardi, FREITAS Alessandro de. A dança no ensino médio: contextualizando o aprendizado. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 143, 2010. http://www.efdeportes.com/efd143/a-danca-no-ensino-medio-contextualizando.htm

TRESCA, R. P.; DE ROSE JR., D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. Rev. Bras. Cien. e Mov., Brasília, v. 8, n. 2, p. 9-13, 2000.

Palavras-chave: Palavras-chave: Dança; Arte; Educação.

ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS: RELATANDO PERCEPÇÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA

MARIANE GRANDO FERREIRA - UNIOESTE

DULCE MARIA STRIEDER - UNIOESTE

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem como um dos objetivos proporcionar o desenvolvimento histórico, social, crítico e prático no discente. Nesse panorama, apresentamos um relato de experiência desenvolvido na rede municipal de ensino na cidade Cascavel, PR, com turmas de 2°,4° e 5° anos direcionada a abordar a importância do ensino de Arte no ambiente escolar evidenciando que esta disciplina não valorize apenas a perfeição amplamente trabalhada no ensino tradicional, mas que contribua para a vivência do espírito artístico, lúdico, interdisciplinar e tecnológico. Desse modo, percebeu-se que com a valorização dos elementos citados, a criticidade, motivação, a liberdade de expressão e maior compreensão dos conteúdos trabalhados, emergiu positivamente no aprendizado, favorecendo o gosto pela disciplina que antes era tida como algo sem muito significado e valor de utilização social.

Introdução

No ambiente escolar a disciplina de Arte em especial nos Anos Iniciais, é de grande valor, na medida em que potencializa o despertar da "[...] criatividade, sensibilidade, liberdade de expressão e espírito crítico [...]" (ROCHA; CERDEIRA, p.2, 2017). No país, os encaminhamentos para a disciplina e sua oficialização, ocorreram a partir de 1971 com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Entretanto, nesse período o caráter tradicional e tecnicista era central nas escolas no trabalho com o ensino de Arte. Contudo, tal modelo pedagógico foi sendo substituído com a vinda de novas perspectivas sendo elas da Escola Nova pelos ideais de Dewey e pelas perspectivas de Paulo Freire com sua conhecida Pedagogia Libertadora. Nesse panorama, a forma de ensinar Arte começa a valorizar a historicidade, cultura e a vivência direta do aluno no processo de aprendizagem com a mediação do professor (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconiza que na disciplina de Arte se considere a criticidade, a relação de Artes com a cultura, sociedade, com o compartilhamento de conhecimentos, o diálogo, as investigações. E insere seis pontos para delinear esta disciplina sendo: a criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2018). No município de Cascavel, PR, o Currículo que norteia as ações nas escolas, compreende que o ensino de Arte tem caráter humanizador e histórico e "[...] possibilita conhecer, identificar a si, ao mundo, a natureza e a representação da realidade. [...]" (CASCAVEL, 2008, p. 137).

Nesta perspectiva, ao considerarmos um ensino de Arte que garanta a relação com a historicidade, cultura, desenvolvimento da criticidade e da prática ativa na aprendizagem, o presente trabalho tem como objetivo expor uma experiência vivenciada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Cascavel, PR, nos Anos Iniciais correspondentes ao 2°, 4° e 5° anos.

Relatando sobre o ensino de Arte no ambiente escolar

Muitos professores acreditam que o uso do caderno, exposição de conceitos e exigência da perfeição nas atividades é o elemento principal. Na experiência ora relatada excluiu-se tais elementos citados e valorizou-se a ação dos alunos na aprendizagem, seu modo de ver a Arte e o uso de diferentes materiais. Os conteúdos trabalhados correspondem aos norteados pelo currículo vigente do município. No 2° F: Idade dos Metais, 4° A: Natureza Morta., 4° C: realizada uma interdisplinaridade com Ciências Naturais com o conteúdo: Energia Renovável e Arte: Linha, Volume, Cor e Forma, e na turma do 5° ano D: Arte Contemporânea e Música na Idade Média.

A perfeição na realização das atividades foi a última instância observada, e foi valorizada a intenção, a compreensão e prazer na realização. Read (2001) aborda que é com o passar dos anos que a maturação das habilidades, sejam elas motoras ou psicológicas, se concretizam e, assim, respeitar o processo de desenvolvimento da criança é essencial.

No que tange ao uso do caderno tomamos a posição conforme Pilloto (2000) explicita, que muitas vezes o objetivo do uso do caderno é para anotações de viés teórico, essa maneira de trabalhar com arte "[...] é muito mais tecnicista no que diz respeito aos exercícios repetitivos, mecânicos e sem a preocupação com a reflexão dos conceitos" (p. 61). Dessa forma, o uso do caderno torna-se sem reflexão reforçando um ensino de arte como conjunto de atividades de recreação num processo mecânico (LEÃO, 2008).

Assim, ao desenvolver atividades que tirassem o foco da utilização do caderno, dos registros longos de conceitualizações sem reflexão, de atividades impressas, da valorização da perfeição, percebeu-se nos alunos maior entusiasmo, atenção, participação e expressão do espírito artístico sem receios. Partiu-se do pressuposto da aprendizagem lúdica, pois a "[...] perda do lúdico provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade [...]" (SANS, 1995, p. 22).

Outro ponto importante a ser considerado no ensino de Arte é a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade foi promovida com a disciplina de Ciências Naturais. Com o uso da interdisciplinaridade notou-se um maior desenvolvimento da criticidade, percepção social e histórica dos saberes artísticos e científicos, interação e facilidade para compreender o conteúdo trabalhado. Desse modo, Caldas, Holzer e Popi (2017) expõem que quando relacionada a disciplina de Arte com as demais disciplinas, esta possibilita a ampliação dos conhecimentos.

O uso de recursos tecnológicos para se trabalhar com a disciplina também foi considerado essencial. Diante disso, Santos (2012) ao abordar sobre tecnologia e suas diferentes definições, esclarece no que concerne a aprendizagem do aluno o uso da mesma para favorecer a sua educação e interesse. Por esse viés, durante uma atividade desenvolvida junto a turma de 5° ano D para trabalhar o conteúdo de Música na Idade Média, o meio tecnológico usado foi o computador, projetor para reproduzir vídeos que comtemplassem o conteúdo proposto de uma forma lúdica. Os alunos responderam positivamente a esse modelo, até mesmo solicitavam a reprodução do mesmo diversificadas vezes além, das dinâmicas propostas acerca de atividades que continham nos vídeos.

Considerações finais

É essencial a valorização do ensino de Arte, porém como Read (2001) expressa, com o passar dos níveis de ensino a disciplina diminui em carga horária até sua exclusão nos Anos Finais, desconsiderando a Arte como importante no processo escolar. Pela experiência vivida, com a utilização de materiais diferenciados, do lúdico presente, com a valorização do senso comum, e do desenvolvimento de cada aluno promovendo a inclusão, as aulas geraram aprendizado, e motivaram espírito artístico.

Notou-se que a criticidade dos alunos aumentou, pois, os alunos começaram a entrelaçar a historicidade com sociedade atual e fez os mesmos perceberem como o conhecimento se

interliga e que nós enquanto cidadãos podemos participar ativamente no processo do aprendizado e na constituição de novos saberes. Nesse prisma o trabalho pedagógico fica muito mais motivado, considerando tais perspectiva nas aulas de Arte ministradas.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais Curriculares:** Arte. 1997.

CALDAS, F. R.; HOLZER, D. C.; POPI, J. A. **A interdisciplinaridade em Arte:** Algumas considerações. 2017. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/9839/7561. Acesso em: 18 maio 2019.

CASCAVEL. **Currículo para a Rede Municipal de Cascavel:** Volume II: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Cascavel: Perspectiva, 2008.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

LEÃO, R. M. A. **Arte no Espaço Educativo.** s/d. Disponível em: http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/arte-educacao/arte-no-esaco-educativo.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

PILLOTTO, S. S. D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **Revista Univille**, v.5, n.1, 61- 71 abr, 2000.

READ, H. **A Educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, M. L. P.; CERDEIRA, V. A. A. **A contribuição das aulas de Artes Visuais na aprendizagem no Ensino Fundamental I.** 2017. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Gk9riDfrOPgHrxM_2017-1-21-10-56-26.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

SANS, P. T. C. **A criança e o artista:** Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, C. C. **O uso da tecnologia no Ensino de Arte.** 2012. 63 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cacequi, 2012.

SILVA, L. M. **As significativas contribuições da arte no processo de ensino aprendizagem.** 2015. 43 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação: Método e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Anos Iniciais; Aluno; Regência.

EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA EM AÇÃO: UMA OFICINA INTEGRADA COM ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

MIRTES ANTUNES LOCATELLI STRAPAZZON - CBAJ

KARINNA ALVES CARGNIN - IFC

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Nosso desafio de escrever e atuar adotando a cartografia como metodologia de nossas pesquisas, e por vezes em primeira pessoa ou mesmo por metáforas, se desvelou no programa de pós-graduação em Educação e ao término continuamos como pesquisadoras voluntárias do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) – Univille.

Este resumo narra uma oficina ocorrida com acadêmicos do curso de Pedagogia da Univille, com música, artes visuais e corpo/movimento atuando como um mapa móvel que se desloca entre sons, experiências, movimentos corporais, olhares; e as pistas que guiam os processos das ações (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014).

Esta prática procurou verificar se as experiências sonoras, visuais e corporais, tendo a cartografia aporte metodológico, podem contribuir nos processos sensíveis dos acadêmicos de pedagogia? E, quais pistas podemos destacar nesse processo?

Assim, tomamos como objetivo desenvolver e refletir sobre ações de mediação a partir a produção sonora, visual e movimento corporal, tendo a cartografia e suas pistas como base teórico-metodológica, para que fosse possível empenhar-nos em aguçar a escuta dos sujeitos por meio de sons musicais e do ambiente; estimular a criação de movimentos corporais; alcançar uma produção visual coletiva e realizar uma roda de conversa sobre a experiência.

Experiências múltiplas

Chegamos ao local e desconstruímos o espaço físico, carteiras tomaram outro lugar, mesas saíram de cena, apenas o solo continuava intacto, ou quase, pois forramos a sala com um papel Kraft dispondo de pincéis, canetões, canetinhas, giz de cera e lápis de cor. Sendo nossa expectativa que essa conjuntura possibilitasse a construção e desconstrução do território, e dessa maneira provocar a expansão de ideias, a mobilidade entre os sujeitos e que a sonoridade que atravessava as demais expressões artísticas pudessem tomar conta do espaço.

A sonoridade se expandia enquanto esperávamos a entrada dos acadêmicos de Pedagogia. Aqui vale destacar que o "Bolero" de Ravel (1875- 1937), naquele momento, foi apenas ouvido, como diz Granja (2008, p. 65):

> Ouvir é captar fisicamente a presença do som. [...] Escutar, por outro lado seria dar significado ao que se ouve. [...] A escuta é o sentido da convivência e da significação. Ela nos permite ter acesso à palavra falada e, com isso, ao mundo das outras pessoas e do conhecimento. A escuta é a instância fundamental tanto na linguagem verbal como na musical.

E, sustentamos que nesta oportunidade os sujeitos ouvissem os sons e escutassem suas conversas, enquanto perfilhavam o espaço diferente.

Apresentamo-nos para eles como pesquisadoras/artistas/professoras e iniciamos a oficina solicitando que cada um criasse um personagem, pensando nele fisicamente, em gestos e sons. Conduzimos o movimento estimulando a todos que andassem pela sala, pisassem no papel, fizessem gestos e sonoridades com seus personagens, enquanto ouviam a música ao vivo.

Pedimos que cada personagem usasse os instrumentos de percussão em seus movimentos, compondo ao mesmo tempo suas trilhas sonoras, tocando e escutando todos os sons ao entorno. Logo, aqui percebemos uma pista: os movimentos atravessando as sonoridades e a visualidade em territórios distintos e conectados. Observamos que estávamos nós pesquisadoras em condição instável, entre o comum e o não tão comum; entre o que conecta as diferenças; entre os sujeitos e as situações criando uma tensão que desloca as relações, permitindo a reciprocidade entre a trama que norteia o conhecimento pela ciência e o que desse conhecimento mergulha na experiência (OPIPARI; TIMBERT, 2014).

E, voltando para a nossa experiência, após a ação em música entrelaçada ao corpo/movimento, entra em cena o desenho de seu personagem e/ou suas relações. As expressões visuais foram as mais variadas: da representação de um animal à história em quadrinhos com balões.

Na composição final do papel Kraft que se compôs numa produção visual coletiva – um mapa foi reconhecido, com instruções e caminhos, personagens, trilha sonora, falas, risos... Assim, como a ponta das canetinhas, lápis espalhados pelas mãos movimentadas dos acadêmicos que iam e vinham no mesmo lugar e o giz de cera sobre o papel num encontro com o chão áspero numa bela sonoridade.

Além disso, escutávamos as canções que vinham da memória dos acadêmicos enquanto produziam uma paisagem sonora, pois captamos neste contexto que "[...] consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos. Para além da percepção auditiva estão a notação e a fotografia dos sons [...]". (SCHAFER, 2011, p.24).

Portanto, notamos a música, as artes visuais e o corpo/movimento como passíveis de contribuir nos aspectos sensíveis entre todos os envolvidos no processo, e tornou-se perceptível ao longo da oficina por vários atravessamentos, pois, os acadêmicos enquanto desenhavam, também cantavam e se movimentavam; enquanto sonorizavam, narravam histórias do personagem que criaram e enquanto desenhavam, movimentavam-se, e desenvolviam também a escuta.

Logo, este território não foi integrado somente como um conjunto de procedimentos a serem analisados e explicados, e sim, como expressividades múltiplas em movimento. Significou pesquisar com alguém ou com algo e com engajamento, e não somente sobre algo. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Dessa maneira, o processo de aprendizagem em grupo se construiu nas ações articuladas aos sujeitos e seus valores culturais, pois como enfatiza Gohn (2018), à vista disso a educação é estabelecida ao longo da vida dos cidadãos. E como sabemos disso?

Uma conversa foi acontecendo sobre os personagens, as histórias, sons e movimentos, pois a visualidade estava ali para ser não somente vista, mas escutada e sentida pelo corpo. E terminamos a oficina dialogando com a cartografia, as concepções de arte, de educação e de sujeitos que um dia trabalharão com arte e com infância em seus processos de ensino e aprendizagem constantes.

Pois, nestes diálogos/conversas estabelecemos correlações consigo e com o outro, podendo se transfigurar em experiência (MARTINS, 2014). E, como afirma Lima (2009, p. 145) mediação é "[...] passagem de um lugar construído que permite então criar, nesse intervalo espaço-temporal, uma relação entre pessoas, obras e objetos da cultura".

Conectando efeitos

Apropriando-nos dos efeitos para traduzirmos os resultados, como preconiza a utilização da cartografia como metodologia de pesquisa, procuramos sustentar que as experiências contribuíram para a ampliação do conhecimento das linguagens/expressões da arte pelos acadêmicos, por meio da oficina.

Ademais, os acadêmicos tiveram contato com sonoridades do ambiente, com instrumentos no processo de mediação e com músicas executadas ao vivo e digitalmente. Desse modo, uma das

pistas foi a escuta, a construção de outras sonoridades, a atenção aos sons musicais e à paisagem sonora, enquanto participavam das atividades de corpo/movimento e processo de criação visual. Outro efeito foi a recordação de canções durante a produção visual coletiva, enquanto os participantes construíram seus personagens, o desenho e os movimentos corporais a partir da escuta dos sons tomaram conta do próprio espaço.

O relato dos acadêmicos sobre a experiência ao final da oficina foi um efeito importante, pois alguns falaram sobre a diferença sobre o pensar e o fazer arte, e suas relações com a educação e em sua atuação como futuros pedagogos.

Como pesquisadoras em cartografia, ocupamos um lugar de pesquisador/aprendiz com receptividade ao campo territorial com flexibilidade e abertas ao desconhecido. Estávamos na experiência com os partícipes acompanhando as diversas expressões daquele território e nos moldando a eles. Portanto, ao final desta oficina, pensamos ter contribuído aos acadêmicos a reflexão teórico/metodológica dessas ações.

Contudo, a experiência e o atravessamento das linguagens em busca de pistas evidenciaram o fazer coletivo e o pensar compartilhado que emergiram da ação, procurando respeitar as singularidades e as diferenças, entrelaçando ao processo de criação pessoas e suas vozes em múltiplos movimentos, texturas, objetos sonoros e cores.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. v.1.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

LIMA, Joana D`Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsói e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. *In:* BARBOSA, A.; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo. Unesp, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** Rio de Janeiro: Editora RBB, 2008.

OPIPARI, Carmen; TIMBERT, Sylvie. Transversalidades – cartografia imaginada na mangueira. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.) **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. v. 2. p. 238-259.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

Palavras-chave: Experiência; cartografia; musicalização; corpo/movimento; artes visuais

EXPERIMENTANDO COM ARTE: UMA PROPOSTA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANO FERREIRA SILVEIRA - EMEF PIONEIRA

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Experimentando com ARTE: Uma proposta de aula na educação infantil

INTRODUÇÃO

O presente relato é construído a partir de uma proposta de prática de sala de aula sobre o processo de experiência com a arte por alunos da pré-escola, mais precisamente com educandos do pré II com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Além disso, o professor também se coloca na experiência junto com educandos e, a partir desta implicação, relata uma proposta de trabalho na aula de arte desenvolvida em uma pré-escola e refletir sobre as sensações que ocorrem ao longo dessa prática pedagógica. O objetivo da prática pedagógica foi experimentar uma proposta de arte por ela mesma e tirar proveito de uma experiência estética que movimentou os sentidos dos educandos e do professor

A proposta desenvolvida se configura em uma sequência de situações que podem mobilizar sensações e tornar a experiência algo significativo para os envolvidos, pois resolvemos mergulhamos sem expectativas de ineditismo ou outras. Sendo assim, o que interessa é o momento, a experiência de uma aula de arte para todos os envolvidos, alunos e professor que algo os toque, para o bem ou não, porque tudo faz parte da experiência da vida.

Cinco movimentos da proposta

O primeiro movimento, foi verificar quais materiais estavam disponíveis naquele dia para serem utilizados(tintas e papeis), pois foi preciso pensar no que mais favorável utilizar em sala de aula pois não havia a certeza de que o material era suficiente para aquela turma de quinze alunos e se o papel escolhido era resistente para a proposta. Então verificamos que há tinta guache em potes grandes, umas seis ou sete cores. Esses alunos já haviam utilizando tintas inúmeras vezes, pois se trata de um material básico nas escolas. Então porque a escolha deste material? Pelo fato de que sobre a tinta é mais difícil de se ter o controle, pois sua densidade mais líquida pode tomar caminhos inesperados dependendo da forma que a colocamos sobre o papel.

Além disso, a tinta interage umas com as outras formando novas cores e que às vezes temos a dificuldade de nomear. Outro material escolhido foi o papel pardo que apesar de ser frágil, possui uma resistência para o movimento e para umidade das tintas. O local a ser realizada a atividade também é importante, por isso observamos um lugar possível para realizar a proposta, pois precisamos nos mexer, nos locomover, respirar, sentir os joelhos.

O segundo movimento consistiu na chegada em sala de aula, onde sempre ocorre um abraço coletivo, uma recepção calorosa, as boas vindas como se o encontro fosse algo raro e não semanal como de fato é. A agitação faz parte desta fase da criança, e eles se agitam mais ainda pelas possibilidades da aula de arte, afinal estas aulas lidam bem com estas situações pois já foram feitas atividades anteriores que partiram destas imprevisibilidades e a usamos como um desencadeador de possibilidades de criação.

Para tanto, decidimos utilizar o espaço da sala de aula da própria turma para realizarmos nossa proposta. Na sequência o professor distribui um pedaço de papel e giz de cera para os

educandos e pede para que eles toquem o papel, sintam o papel, sua textura, e também que façam o que quiser com ele seja desenhar ou recortar.

Essas situações geraram uma espécie de liberdade para que todos naquele papel colocaram seus traços. Liberdade essa que para Larrosa (2004) é algo que se tem forma na autonomia e para o mesmo autor, "a liberdade é autonomia da vontade da razão prática, isso é, a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar de si mesmo sua própria lei e de obedecê-la" (p. 208). Nesta perspectiva, a turma fez as tintas dançarem naquele papel, livre de impedimentos, bem como, deixaram suas próprias vontades movimentarem o seu corpo e consequentemente o papel.

O exercício realizado era apenas um aquecimento para a proposta principal da aula. Logo os estudantes começaram a comentar o que haviam feito com aquele papel e alguns contaram que desenharam bichos, sua casa, seus brinquedos favoritos etc.

No terceiro momento, o professor mostra um novo papel maior de aproximadamente um metro, diferente das medidas em que estão acostumados a utilizarem pois eles utilizam folhas de papel A4. Os educando logo perguntam se vão desenhar novamente, alguns com tom de reclamação. O professor explica que não e tem uma proposta na qual todos irão participar e vão ter uma importante função. Em seguida todos são convidados a pegar um pedaço do papel e o professor explica como vai ser a proposta.

A proposta consistia em derramar um pote de tinta por vez, sobre aquele grande pedaço de papel, observando as cores que eram jogadas uma a uma e observando o que estava acontecendo com aquelas cores. Além disso, os estudantes executariam alguns comandos de movimento como, por exemplo, segurem com uma mão, levantem as mãos, virem de costas ou até mesmo brincar de vivo ou morto. A atividade também possibilitava a experimentação de seus próprios movimentos, principalmente, quando era colocada uma nova cor. O professor solicitou que tivessem cuidado para não deixarem as tintas caírem no chão.

No quarto movimento todos se colocaram ao redor do papel e estavam ansiosos para o que iria acontecer. Eles resolveram se arriscar, pois eles tinham medo de deixar as tintas caírem no chão, outros se iriam sujar suas roupas, mas logo isso se dissipou em descontração pois tudo se transformou em algo maior. A cada novo estímulo uma nova reação, o professor também segurou o papel, todos (professor e estudantes) são peças importantes para o funcionamento da atividade porque cada um modifica aquele papel, a cada novo movimento a cada nova intenção e um acaba interferindo no pedaço do outro, todos se complementam.

Ao colocar a primeira cor, foi tranquilo pois a cor seguia cursos motivados pelo movimento que todos faziam e surgia algo no papel. Alguns estudantes tentavam nominar o que surgia. Alguém dizia: "parece um gato", "parece uma casa", "parece um caminhão" e perguntavam ao professor se aquilo era o que eles diziam como uma confirmação do que já tinham dito. O professor afirmava que tudo que eles tinham comentado poderia ser sim, pois ali o trabalho era de todos e eles poderiam encontrar a figura que quisessem naquela tinta.

Quando começaram a utilizar segunda cor uma nova preocupação surgiu: como ia ficar a cor que já estava no papel? Mas logo isso desapareceu, pois, os movimentos iam ficando mais rápidos, alguns sujavam as mãos e perguntavam se tinha problema. O professor mostrava que também já estava com as mãos cheias de tinta. Logo, depois de mais umas duas cores colocadas no papel, volta-se a preocupação de com o que se parecia aquela figura que surgia, o professor diz que não precisavam se preocupar e questionava o que eles viam ali. Na sequência, alguns estudantes disseram que havia uma borboleta, um campo de futebol, entre outras possibilidades.

Considerações Finais

Ao nos debruçarmos na experiência de transformar um ato comum e corriqueiro em uma produção estética da qual não temos o controle, alguns olham e dizem que aquilo não é bonito,

outros comentam que necessitam colocar na parede orgulhosos pela sua arte. O professor tem uma sensação de aprendizado, pois aquilo traz o aspecto da novidade, o professor assim como os estudantes se deixam atravessar pelo prazer da experimentação de criar, e isso nos toca e também modifica pois sempre algo acontece.

Uma atividade que talvez seja comum para muitos, mobilizou sensações entre estudantes e professor. A proposta mexeu com todos os sentidos dos envolvidos, com o tato ao sentir o papel, com olfato ao sentir o cheiro de cada tinta que era colocada sobre o papel, que apesar de ser da mesma marca, cada uma possuía um cheiro diferente, a visão ao enxergar as cores e possibilidades que o movimento trazia, a audição para ouvir cada comando que era pedido e o paladar para degustar as sensações que atravessavam aqueles que participaram da atividade.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles **O Que é a Filosofia?** Tradutor De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo. Ed. 34. 1997

DELEUZE, Gilles. **A IMANÊNCIA: uma vida**...Disponível em http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079 Acesso em 08/10/2017.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Vol.1.** São Paulo. Ed. 34. 2011.

FARINA, Cynthia. Arte e formação: **Uma cartografia da Experiência Estética atual.**Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GEO1-4014--Int.pdf Acesso em 08/10/2017.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel/ Jorge Larrosa**; tradução Cynthia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANCIÉRE, Jacques. **mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual/Jacques Rancière**; tradução de Lilian do ValleBelo Horizonte : Auténtica, 2002.

Palavras-chave: Arte;Educação Infantil;Experimentação;Cor

FORÇAS EM JOGO NA ESCOLHA DO REPERTÓRIO CORAL.

HELOIZA BRANCO - UEL

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A tarefa de escolher o repertório musical do grupo coral expõe uma rede de relações construídas nos ensaios e apresentações, entre os cantores e o regente, entre os próprios cantores, entre o grupo e o público, entre a letra e a melodia da canção e as percepções físicas, mentais e emocionais dos envolvidos, entre a música nova e as que já compõe o repertório, para citar algumas. Ao regente cabe coordenar o processo da incorporação de uma nova música ao repertório. Este relato de caso discorre sobre parâmetros para escolha de repertório no coral, e a experiência observada no Projeto de Pesquisa em Ensino 'Atividades Complementares em Canto Coral', vinculado à Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina, em que ao duo regente / cantores se somam os discentes colaboradores participantes do projeto como regentes, formando um tripé que se influenciam mutuamente.

Desenvolvimento

A escolha do repertório em um coral acontece a partir do diálogo entre o regente e os cantores: a música deve acolher os gostos de ambos os lados, ser prazerosa, ter desafios que mantenham o grupo atento, considerar o público costumeiro do grupo. Portanto, 'há necessidade de pesquisa constante, aliada a uma sensibilidade das necessidades do grupo com o qual se trabalha' (IGAYA, 2007, p.2). Refletir sobre esse processo e desvendar critérios para essa escolha contribui para o sucesso desta tarefa. No caso do projeto referido acima, a presença de alunos colaboradores atuando como regentes acresce ao processo de escolha de repertório um novo ator, que interage com o professor coordenador e os cantores em busca de um resultado feliz.

Do lado dos cantores, é necessário observar as características do grupo que temos em mão. Quem são as pessoas que cantam? Qual a idade média dos cantores? Que interesse musical possuem? Quais as particularidades técnicas do grupo musical? A quantas vozes cantam? Que tessitura vocal o grupo abrange? O grupo tem experiência em que tipo de repertório? Que desafios podem ser enfrentados com efetividade naquele momento? Em que ocasiões se apresentam? Lembrar que entre as características que ajudam a definir a identidade de um grupo musical, 'uma das mais importantes é o seu repertório' (IGAYA, 2007, p.1), daí a necessidade de atenção à escolha de novas músicas, de forma que se integrem ao repertório vigente, reforçando sonoramente as peculiaridades do grupo.

No coral constituído no Projeto de Ensino já referido, cantam um grupo de cerca de quinze mulheres, com a idade média por volta dos cinquenta anos. São mulheres da comunidade interna e externa da instituição, com experiências musicais bastante heterogêneas em música. Em comum, vivenciaram os movimentos da música popular brasileira desde a bossa nova. A maioria vem ao ensaio após um dia de trabalho, em busca de lazer e entretenimento cultural. O convívio com as outras cantoras também parece ser uma fonte de conforto; relações de afetividade e convivência se fortalecem nos ensaios. Cantam atualmente a duas vozes: contraltos e sopranos. Encontrar repertório que traga crescimento, prazer e desafio ao mesmo tempo, um 'repertório adequado, é uma das coisas mais difíceis no trabalho do regente' (FIGUEIREDO, 2006, p. 83). Além do repertório ser conveniente em termos de técnica, texto e música, temos que lembrar que uma nova música se soma a outras e esse agrupamento deve

ser coerente: variações em tonalidade, andamento, ambiente sonoro, texto, ritmo, registro musical são bem vindas se criam coesão com o repertório já sendo estudado.

As características do regente também devem ser levadas em consideração: que formação possui enquanto músico? que experiências e curiosidades possui no momento da escolha do repertório? quais desafios consegue enfrentar no momento? o regente sabe e dispõe de tempo para fazer arranjo ou adaptações de arranjo, caso a canção não tenha um arranjo apropriado para o seu grupo? No caso da atuação do discente colaborador como regente neste projeto, supervisionado pelo coordenador do projeto, ambos devem levar em conta as respostas a estas perguntas. O discente colaborador deve fazer um diagnóstico das características e condições do grupo, cruzar essas informações com as suas características e condições enquanto regente, e, com o auxílio do Coordenador, pesquisar e propor uma nova peça musical. Na escolha de repertório neste caso, se somam estas três interações: dos cantores, do coordenador e do colaborador.

Os alunos da Licenciatura em Música que participam do projeto como regentes em geral cursam o terceiro ou o quarto ano da Licenciatura, e trazem experiência como cantores ou instrumentistas de música popular. Nenhum deles tinha experiência prévia como regente. Cursam a disciplina de Regência e de Arranjo. A zona de intersecção entre os interesses dos discentes colaboradores e cantoras para a escolha de repertório reside na música popular, e fazer esta escolha ‘é como um casamento, estabelece-se um vínculo entre as pessoas visando um desenvolvimento comum’ (FIGUEIREDO, 2006, p. 44). Além disso, o repertório de canções populares também converge para os interesses atuais da coordenadora do projeto, que possui a mesma faixa de idade da média das cantoras, e também apreciou ao longo da vida o repertório de canções populares brasileiras, paralelamente a uma formação musical como pianista e regente. Ressalta-se que o repertório escolhido pelo aluno deve ressoar positivamente junto ao Coordenador, visto que na ausência do discente colaborador, é o Coordenador que assume a regência da peça.

A canção sobre a qual nossa atenção se fixa também deve ser analisada. A letra é relevante em relação ao contexto dos cantores deste grupo coral? A letra pode ajudar a criar uma experiência cultural rica para o cantores? Existe um bom entrosamento entre a letra e a melodia? Há saltos intervalares ou trechos de letra com uma articulação que serão desafiadores? A canção tem uma forma perceptível? Há arranjos disponíveis desta canção para coro feminino? Esta canção apresenta similaridades ou diferenças em relação ao repertório que já vem sendo executado, e se vislumbra uma interação? Esta canção representa um desafio superável para os cantores, de forma a fazê-los crescer enquanto cantores corais e enquanto pessoas? Variedade e homogeneidade dentro do repertório do ano são sempre observadas antes da decisão final sobre uma canção em particular.

O discente colaborador, após levar em conta as suas características e as do grupo, e feita a análise da canção, supervisionado pelo coordenador do projeto, leva a peça escolhida ao ensaio para que o grupo dê opinião. O áudio da peça é apreciado pelas cantoras, que discorrem falando de suas percepções. Em conjunto definem se a música será incorporada ao repertório do grupo. Deste processo, resultou um repertório de canções populares que vão de sambas antigos até peças de jovens compositores, inclusive canções de alunos da Licenciatura em Música a que o projeto se vincula. As letras preferidas são as que falam sobre o cotidiano, sobre o feminino, sobre a vida, especialmente letras em terceira pessoa, que sugerem um coletivo cantando. Algumas peças tiveram arranjos compostos especialmente para o grupo.

Considerações finais

No âmbito de um Projeto de Pesquisa em Ensino vinculado à uma Licenciatura em Música, em que discente colaboradores atuam como regentes de um grupo coral, a escolha de repertório acontece a partir da interação dos cantores, do regente / discente colaborador e do regente

coordenador do Projeto. Ao coordenador cabe a mediação e supervisão do processo. Ao discente colaborador a pesquisa, análise e sugestão das músicas. As cantoras, por sua vez, colaboram com suas percepções da peça escolhida.

Referências Bibliográficas

IGAYA, Susana C. Discutindo o Repertório Coral. In: XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Campo Grande/ MS: 2007.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Ensaios – olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.

Palavras-chave: repertório coral; regência coral; canto coral.

GRUPO DE ESTUDOS TEATRAIS: SOLO DE INCERTEZAS

ELIANE DUTRA DE ARMAS - IFC

ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC

MARIA CLARA DOS SANTOS VITORINO - IFC

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: IFC - CATARINENSE

Introdução

O relato apresentado narra a experienciação cênica do Grupo Solo de Incertezas, no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, que resiste forte há seis anos. O foco deste grupo, formado por estudantes do Ensino Médio, é o falar de si por meio da linguagem cênica, com vivências de improviso e jogos teatrais. Nos encontros se compartilham diálogos, risadas e emoções. Descobrimos que falar de si é também falar do outro e para o outro. Ao tratar dessas questões de identidade e narrativa trazemos Marie-Christine Josso (2004). Quanto à metodologia de trabalho cênico, utilizamos os Jogos Teatrais (SPOLIN, 2010). Compartilhar essa experiência é provocar para a importância do acesso ao fazer teatral enquanto necessário. "Necessário é aquilo que quer um ser vivo que quer viver; e se ele o obtém, usufrui de um novo chamado. Necessidade é, então, o nome da brutalidade do chamado" (GUÉNOUN, 2014, p. 16).

Desenvolvimento

Fazer teatro é uma oportunidade que deveria ser estendida a todos àqueles que querem jogar cenicamente. O teatro, como campo de conhecimento específico, é cheio do que ensinar e do que compartilhar. Há, muitas vezes, uma necessidade de fazer teatro, mas nem sempre vem acompanhada da possibilidade. Foi por esta necessidade do teatro que há seis anos no Instituto Federal Catarinense, Campus de Camboriú acontece o Projeto de Estudos Teatrais Solo de Incertezas.

Quais seriam as incertezas? As incertezas adolescentes, afinal "temos nosso próprio tempo e somos tão jovens", as incertezas de como se organiza um grupo de teatro que passa a ser um grupo de amigos, as perguntas sobre o que nós queremos falar, o que vamos expressar. A construção cênica é um solo de incertezas, repleto de possibilidades e surpresas.

E qual é a historia desse grupo? Da vontade do Matheus, aluno que em 2014, convenceu uma professora de que era necessário um grupo de práticas teatrais. Mas por quê? Porque quem quer fazer teatro deve ter o direito de fazer, afinal o teatro é uma necessidade.

Você que lê esse relato, já fez teatro? Quem fez sabe que se colocar no lugar do outro nos faz melhor, que improvisar provoca risos largos, que às possibilidades de encontro com a ARTE nos transformam, nos acolhem quando solitários, tornam a vida mais colorida, mais sonora, a arte é uma viajem maluca que nos abre caminhos para o mundo, como fala Mario Quintana (1995, p.54):

O A verdadeira arte de viajar...
A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,

Como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo
Não importa que os compromissos, as obrigações estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!

O cotidiano dos estudantes é repleto de compromissos e obrigações. Com o ensino integral eles têm uma rotina de estudos extra, que muitas vezes os sobrecarrega. O teatro serve para manter a alma aberta e o coração cantando.

Todas as tardes, das quartas-feiras, o grupo tinha diante de si todos os caminhos do mundo, possibilidades de trabalhar improvisos e jogos teatrais, e chegamos muito longe.

Quais caminhos percorremos? O processo é muito importante para a prática teatral, mas a materialização em uma cena final consolida o trabalho. Nosso principal objetivo é falar de si pelo teatro com textos criados coletivamente que se estruturam por meio de jogos teatrais e improvisos.

Já tivemos a montagem das seguintes produções: O Defunto, com discussões sobre a loucura familiar durante o velório de um desconhecido; Mulheres na Ditadura, encenação de narrativas de presas políticas durante a Ditadura no Brasil com músicas do mesmo período; XY Athos, relatos de estudantes sobre as questões de gênero e diversidade e no ano de 2019 a peça Os amores de Clarice, inspirado nas músicas de Clarice Falcão e os poemas de Clarice Lispector.

Nossas experiências, muitas vezes intuitivas, surgem da prática com o fazer teatral. Destas vivências acontece o diálogo posterior, a reflexão é necessária para descobrirmos o que queremos fazer e o que pensamos para uma obra individual ou coletiva que traz o falar de si para o proscênio. “O artista trabalha muito com a “intuição” durante a sua criação, como uma qualidade que perpassa toda a obra, dando a ela qualidade individual” (VIEIRA, 2015, p.62).

Nossa experiência é um envolvimento orgânico com o teatro:

> A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. A intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente, embora todos conheçamos momentos quando a resposta certa “surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes, em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser visto no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta (SPOLIN, 2010, p. 31).

A encenação propõe o falar de si vinculada à possibilidade de transformação de práticas que marcaram a história desses adolescentes e o constituíram sujeitos, dispostos a mudanças de pensamentos enraizados sobre gênero, estética e pertencimento:

> O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiências, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos de mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades na formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (JOSSO, 2004, p. 414).

Após esses seis anos de prática com o teatro dentro do IFC Campus Camboriú utilizamos uma das narrativas para sintetizar os registros narrativos das experienciações cênicas “nesse momento eu entendi o que o teatro tem o poder de fazer, ele nos encanta e nos choca, faz com

que tenhamos diferentes tipos de emoções em um curto espaço de tempo. O teatro muda a todos, tanto os que assistem quanto os que encenam".

Considerações Finais

Relatar a experiência de teatro com adolescentes é um depoimento envolvendo a necessidade de se colocar no lugar do outro, de escutar e refletir sobre o relato de outras vivencias e dar materialidade a isto por meio da linguagem teatral.

Envolver-se no processo de teatro é saber aprender com o prazer. O prazer do conhecimento. Conhecer seu corpo em movimento, sua voz e sua escuta. Aprender com prazer em aceitar as diferenças, em doar sua identidade á identidade do outro. O prazer da descoberta.

Em seis anos foram aproximadamente 50 participantes, foram tantas coisas feitas, choradas, tantas histórias, podíamos escrever um livro. Mas no teatro só sabe quem esta lá. Contamos um pouco, mas para saber qual a necessidade do teatro precisamos fazer teatro. Oportunizar tempos e espaços para a prática cênica. Para que o teatro entre na escola sem bater na porta.

Referência

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUINTANA, Mario. **Os melhores poemas de Mario Quintana**. 9. ed. São Paulo: Global, 1995.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010

VIEIRA, Karine Ramaldes. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Interdisciplinar - Performances Culturais, Universidade Federal de GoiÁs, Goiás, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5071/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Karine%20Ramaldes%20Vieira%20-%202015.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Arte

INSIGHT: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR DE ARTE E MATEMÁTICA

VIRGÍNIA MAGRO - CEMSM

JULIANA ÇAR STAL - CEMSM

DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato trata de um projeto iniciado no ano de 2018, o qual foi denominado como Insight, esse ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma instituição de educação básica com caráter filantrópico da Rede de Solidariedade do Grupo Marista: Centro Educacional Marista Santa Mônica locada na cidade de Ponta Grossa-PR. O projeto é composto por diversas atividades que foram realizadas em sala de aula com a educadora de Arte com acompanhamento e algumas intervenções da educadora articuladora de Matemática.

O enfoque do projeto é trazer a perspectiva interdisciplinar para a sala de aula possibilitando ressignificações do conhecimento matemático e artístico para educandos(as), sendo essa uma nova ideia de conhecimento.

A compreensão dos conhecimentos de modo integrado e interdisciplinar faz-se necessária, uma vez que na realidade empírica os sujeitos confluem diversos saberes para solucionar as situações-problema que se apresentam nos contextos sociais em que vivem.

Nesse sentido, o presente projeto traz em seu cerne a aproximação entre os componentes curriculares de Arte e Matemática como meio para superação das problemáticas da vida em sociedade. Assim, objetiva-se promover possíveis diálogos entre os conteúdos de Arte e Matemática, potencializando as relações de ensino e de aprendizagem.

Assim, o projeto Insight iniciou diante da identificação de que muitas crianças entraram na escola no 1º ano do Ensino Fundamental sem conhecer as figuras geométricas e as cores primárias, a partir disso as educadoras optaram por fazer uma sequência de aulas e atividades que envolviam cores primárias e figuras geométricas, envolvendo objetos de estudo das duas áreas de conhecimento, entendendo interdisciplinaridade escolar conforme Lavaqui e Batista (2007, p.406) "A interdisciplinaridade escolar apresenta, como principal finalidade, a 'difusão do conhecimento [...] e a formação de atores sociais', criando condições para a promoção de um processo de integração de aprendizagens e conhecimentos escolares."

Em complemento ao parágrafo anterior, a configuração da interdisciplinaridade por ser explicitada por Tomaz e David (2017):

> A interdisciplinaridade se configura, portanto, pela participação dos alunos e dos professores nas práticas escolares no momento em que elas são desenvolvidas, e não pelo que foi proposto a priori. Dentro dessa concepção, pressupõe-se uma busca por novas informações e combinações que ampliam e transformam os conhecimentos anteriores de cada disciplina. Assim, criam-se novos conhecimentos que se agregam a cada uma das disciplinas ou se situam na zona de interseção entre elas, partindo da interação dos sujeitos no ambiente e de elementos de uma prática comunicativa que eles desenvolvem autonomamente, à revelia dos sujeitos. A interdisciplinaridade assim é analisada na ação dos sujeitos quando participam, individualmente ou coletivamente, em sistemas interativos. (TOMAZ; DAVID, 2017, p.27)

Ao tratar de processos educativos interativos que visam a ampliação de conceitos de modo integrado é relevante apresentar definições do que é a Matemática, do que é a Arte e como essas duas áreas estão juntas.

Para tanto, uma das definições que se tem a respeito do que é Matemática é escrita por D'Ambrósio(2017)

A matemática, como o conhecimento em geral, é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizavam a questão existencial da espécie humana. A espécie cria teorias e práticas que resolvem a questão existencial. Essas teorias e práticas são as bases de elaboração de conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. (D'AMBROSIO, 2017, p. 27).

Assim como a Matemática é a representação da realidade e a resposta às pulsões humanas e suas teorias são bases para elaboração de conhecimento, Ana Mae Barbosa afirma que:

A Arte não é apenas básica, mas é fundamental na educação de um país que se desenvolve (...). Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, sem a arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento representacional que caracterizam a arte. Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade (BARBOSA, 1991, p. 4-5).

Quando ambos componentes curriculares são vistos para além do conteúdo específico e sim olhando para sua complexidade e relações que podem ser estabelecidas, consegue-se analisar as possíveis relações entre diversos componentes curriculares, uma dessas relações é o cerne do Projeto Insight.

As atividades do projeto foram realizadas nas turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, partindo dos elementos da linguagem visual e da geometria, cujos elementos são: ponto, linha, forma e a cor (embora não seja um elemento geométrico é artístico). Essas atividades serão explicitadas não necessariamente em ordem cronológica, mas sim em ordem de ano escolar.

No primeiro ano, os(as) educandos(as) diferenciaram o ponto gráfico de ponto físico, conjuntamente foi apresentado obras do movimento artístico pontilhismo e a partir disso, solicitou-se que realizassem uma ilustração inspirados por uma história que foi lhes apresentada pela educadora de Arte. Foram realizados pontos gráficos usando canetas coloridas hidrográficas e fisicamente construíram bolinhas com papel crepom. Essa atividade além de reforçar o conhecimento sobre o elemento ponto, também auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina, o mesmo acontece na execução de atividades com linhas e formas.

Com o segundo ano, foram trabalhadas as formas geométricas a partir da releitura da obra "O Caracol" do artista francês Henri Matisse, após a apreciação da obra foram realizadas colagens com formas geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo) de animais que fazem parte do seu mundo imaginário.

No terceiro ano os(as) educandos(as) conheceram a arte indígena, por meio da apresentação de elementos na ornamentação das peças de cerâmica, cestarias, pintura corporal e ornamentos. E, foi lhes apresentado o Grafismo na arte indígena que trata-se de um código de comunicação complexo, que exprime beleza e características individuais entre as tribos. Partindo deste conhecimento os educandos desenvolveram grafismos em papel canson utilizando canetas hidrográficas, estes grafismos ornamentaram releituras de cestarias, que os mesmos fizeram com recortes de papéis.

Com quarto ano, foram exploradas as obras do artista Paul Klee com as formas presentes nelas, a partir disso foram realizados trabalhos práticos que consistiam no recorte de figuras geométricas e desenhos de contorno que foram coloridos com giz pastel, desta forma foi possível compreender a importância do elemento forma na composição visual.

Ao quinto ano foram apresentadas as obras do movimento cubista, que consiste em figuras geometrizadas. Após discussão sobre as obras e apresentação do movimento os(as) educandos(as) recriaram esta composição planificando os objetos e utilizando linhas e formas.

Os planejamentos para tais atividades buscaram inter-relacionar metodologias, didáticas e conhecimentos de diferentes áreas, pois conhecimento só alcançara êxito quando os objetivos do(a) educador(a) coincidirem com os objetos de estudo dos(as) educandos(as).

Tanto a arte quanto a matemática possuem características capazes de propiciar ao processo educativo o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação, intuição e percepção, contribuindo para que sejam construídos conceitos de: proporção, formas geométricas, simetria, perspectiva, equilíbrio, entre outros. Conceitos que foram utilizados por artistas para a construção de suas obras.

A matemática e a arte nunca estiveram em campos antagônicos, pois desde sempre caminharam juntas, aliando razão e sensibilidade. Na verdade, podemos observar a influência mútua de uma sobre a outra desde os primeiros registros históricos que temos de ambas. Essas duas áreas sempre estiveram intimamente ligadas, desde as civilizações mais antigas, e são inúmeros os exemplos de sua interação. Muitos povos utilizaram elementos 58 matemáticos na confecção de suas obras: os egípcios com suas monumentais pirâmides e gigantescas estátuas; os gregos com o famoso Parthenon e com seus belíssimos mosaicos; os romanos com suas inúmeras construções com formas circulares, entre elas o Coliseu (FAINGUELERNT, 2006, p. 18)

Portanto, o desenvolvimento de projetos que aliam a percepção visual artística e matemática, visam colaborar com o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos(as) educandos(as). A partir das atividades realizadas infere-se que o Projeto Insight possibilitou o estímulo e o desenvolvimento da criatividade dos(as) educandos(as), bem como tais atividades foram propostas em acordo com os conteúdos curriculares indicados para cada ano escolar, propiciando atividades com sentido e por meio de objetos visuais e concretos.

BARBOSA, A. M. T. B.A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FAINGUELERNT, E. K.; NUNES, K. R. A. Fazendo arte com matemática. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FUZARI, M. H.; FERRAZ, M. H. Metodologia do ensino da arte. São Paulo. Cortez, 1993, 2º edição. 135p.

LAVAQUI, V. e BATISTA, I. L. de. Interdisciplinaridade em Ensino de Ciências e deMatemática no Ensino Médio. Ciência & Educação. v.13, n.3, p.399-420, 2007.

TOMAZ, V.S.; DAVID, M.M.M.S. Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZALESKI FILHO, D. Matemática e Arte. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Arte; matemática; ensino; aprendizagem.

O MOVIMENTO CORPORAL ATRAVÉS DO PROJETO "DANÇA NA ESCOLA: ESPAÇO E VÍDEO"

LARISSA D. LORENA DE OLIVEIRA - CESUMAR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo aborda a experiência resultante da aplicação do projeto de estágio Dança na Escola: Espaço e Vídeo, executado em um colégio estadual da cidade de Guarapuava-PR. O projeto foi elaborado na disciplina de estágio do curso de licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), na disciplina de Estágio I, no ano de 2017. As aplicações de todos os projetos elaborados foram feitos em duplas, entretanto o relato a seguir se refere às percepções individuais da autora em questão.

O projeto focou na relação do corpo com ambiente escolar, apresentando a dança como meio de autoconhecimento e uma forma alternativa de cada estudante comunicar e expressar suas ideias e pensamentos. Para o recorte do projeto os alunos foram incentivados a refletir sobre a relação com espaço escolar e experienciar, através da movimentação corpo, as reflexões sobre este ambiente.

A escola apesar de ser um espaço legitimado para a propagação do conhecimento e saberes, tem, ao longo dos séculos, propagado um aspecto docilizador, quando referente à conduta corporal dos estudantes. Inseriu-se, então, o conceito de disciplina como ferramenta para "educar" os corpos por meio da apresentação de regras explícitas sobre a movimentação no ambiente escolar, e estas foram sendo propagadas a fim de se criar um padrão comportamental neste ambiente. Como Strazzacappa (200, p.70) destaca:

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como "não movimento". As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola.

Há um jeito certo de se sentar, se portar, hora para levantar e sentar; e este comportamento regularizador, normalmente acaba afetando e retalhando ações corporais que incitem a criatividade e experimentação do aluno, colocando o movimento na escola como algo negativo e, até mesmo, motivo de algum de punição.

[...] Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. (ibidem, p.70)

Diante deste cenário, e levando em consideração que, o movimento corporal é inerente ao indivíduo e o corpo é o instrumento pelo qual este ser irá se expressar no ambiente em que está inserido; o projeto Dança na Escola: Espaço e Vídeo, buscou no conteúdo da linguagem artística da dança lidar com os desafios da movimentação proposta no ambiente escolar, bem como ampliar a percepção dos estudantes sobre a relação de seus corpos com este espaço.

O desenvolvimento do projeto e a elaboração da composição coreográfica.

O projeto se dividiu em doze aulas e partiu da apresentação teórica sobre as principais transformações na história dança, até chegar nas manifestações contemporâneas. A seguir, foi

apresentado o conceito de videodança (ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2017), como técnica distinta explorada para a dança; principalmente a partir da evolução do vídeo e a união deste com a criação coreográfica.

Após as aulas teóricas, os alunos vivenciaram, através de algumas dinâmicas, experiências de movimentação corporal pelo espaço escolar, sempre partindo, como nas composições contemporâneas, de ações cotidianas, sendo ampliadas, repetidas e então ressignificadas. As atividades foram guiadas pelas estagiárias do projeto, o formato das experimentações muitas vezes se assemelhava a dinâmica de jogos, inserindo, dessa maneira, a ludicidade no aprendizado sobre a movimentação corporal e se inspiraram nos estudos de Rudolf Laban (1978) sobre a movimentação corporal e a relação do movimento com o espaço em que o corpo se insere.

A partir das experiências de movimentação vivenciadas, os estudantes foram instruídos a criar uma composição coreográfica levando em consideração as ações executadas no ambiente escolar, bem como a relação dos corpos dos educandos com este espaço; como se percebiam corporalmente neste ambiente – o que os movimentos executados neste local refletiam? Quais movimentos os alunos mais gostavam de praticar e em que espaço específico da escola? A produção deveria ser e feita em grupos e registrada pela técnica da videodança com a câmera do celular.

No desenvolvimento das composições observou-se, gradativamente, a evolução e desenvoltura dos grupos, ressignificando tanto a ideia de dança – não mais como algo praticado apenas por artistas profissionais – como também a ressignificação do movimento no espaço escolar. Os discentes conseguiram expressar, ao longo das experimentações, seus sentimentos em relação a este espaço que eles passam anos frequentando.

É interessante destacar que, todos integrantes participaram de todas as funções envolvidas na atividade: criação da composição, execução e gravação, revezando entre si os momentos em que cada integrante iria atuar em determinada função citada acima. Outro fator interessante se refere aos locais escolhidos, que não se limitaram ao espaço da sala de aula, houve grupos que escolheram a quadra poliesportiva, outros optaram pelo pátio, e alguns pela área externa das salas.

Considerações Finais

O processo de aprendizagem construído no projeto “Dança na Escola: Espaço e Vídeo” possibilitou aos estudantes não apenas o conhecimento formal dos conteúdos de dança do componente curricular Arte, mas também o aprofundamento de questões como o reconhecimento da relação do corpo de casa aluno com espaço escolar; a percepção da influência deste espaço sobre comportamento corporal, a utilização da dança como meio do autoconhecimento do corpo e, como expressar sentimentos, e gostos relacionados ao colégio; a perda da timidez, e, por fim, a aceitação de si e do outro no processo de construção da composição coreográfica em grupo.

Além dos resultados positivos alcançados com os estudantes, vale destacar que o projeto buscou lidar justamente com o desafio, ainda presente, de se abordar o conteúdo de dança na escola, lidando com a visão negativa associada ao movimento no contexto de sala de aula. É necessário, entretanto, frisar que o presente relato, como o desenvolvimento de todo o projeto em questão não esgotam as discussões em torno do assunto ‘dança na escola’, ao contrário, espera-se que com esta experiência, outros trabalhos sejam produzidos, e as discussões continuem a fim de se intensificar cada vez mais a prática da dança no ambiente escolar. Modificando, assim, um cenário ainda bastante presente; em que a dança é mais utilizada como apresentações em datas comemorativas ou festas de encerramento de atividades escolares, e

auxiliando também cada aluno em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, colaborando, portanto, para a formação crítica de cada indivíduo.

Referências Bibliográficas

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. Cadernos cedes, ano XXI, nº 53, p.69-83, abril/2001.

VIDEODANÇA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14324/videodanca. Acesso em: 30 de Nov. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Palavras-chave: Movimento Corporal; Dança na Escola; Videodança.

PARADA CULTURAL: FOMENTO A ARTE E A DIVERSIDADE

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC

ANDRÉIA REGINA BAZZO - IFC

ANDRÉ OTÁVIO SAIBRA CONCEIÇÃO - IFC

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O evento de Arte e Cultura Parada Cultural acontece no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, desde o ano de 2015. A proposta é oferecer a estudantes, servidores e comunidade externa, oficinas e apresentações artísticas. Decorridos cinco anos do evento, faz-se necessária uma análise sobre os impactos que ele provocou nas ações de Arte e Cultura dentro do espaço escolar para entender como os movimentos de incentivo à participação em ações artísticas e a formação de público, tornam-se essenciais para o desenvolvimento de uma cultura de práticas artísticas no espaço escolar. Para a consolidação de um evento, Souza (2016) afirma que toda a comunidade acadêmica deve estar envolvida e inserida nas proposições da ação, assim como deve estar também imersa na temática do evento, a ARTE (DUARTE Jr., 2001).

A questão proposta neste trabalho é perceber as modificações ocorridas dentro do espaço escolar decorrentes desta ação durante os cinco anos de existência do projeto. A reflexão propõe pensar o evento como espaço de expressão das diferenças, mapear os grupos que se organizaram a partir do evento para fazer e pensar a Arte neste contexto, assim como suas práticas e as adaptações que foram necessárias durante esses anos para atender aos diferentes interesses de nossos estudantes. Como objetivo principal, tal ação quer sensibilizar e provocar a reflexão sobre a relevância de atividades artísticas e culturais na formação dos atores envolvidos, bem como promover a apropriação de saberes estéticos e fomentar a formação de plateia, a criação e a prática com as linguagens artísticas.

O evento surgiu em 2015 inspirado no relato de uma amiga que havia passado 20 dias na cidadezinha mineira de Milho Verde. Após sua experiência, ela voltou intrigada com o fato de, durante o período em que ficou na cidade, ter acontecido um festival com apresentações culturais, artísticas, oficinas e rodinhas de conversa que vez por outra se tornavam cirandas literárias, musicais e poéticas. A amiga apresentou seu incômodo diante da inércia de nosso instituto em relação às manifestações artísticas que não aconteciam. Alguma ação precisava ser feita pois o espaço da escola também é espaço de arte. Elisa Lucinda (2016, p. 52) em seu poema "O maior espetáculo da Terra" sintetiza a vontade do grupo em concretizar um pensamento de inserção da Arte em nosso espaço:

Mas, respeitável público,
o show não pode parar.
Às vezes dói viver,
às vezes dá preguiça de continuar,
quando nos esquecemos
que somos os construtores
do tal arame onde andamos
quando nos esquecemos que somos
o motorneiro, o piloto, o barqueiro,

o motorista e o garoto que gira o pião,
que chuta a bola, que mira o gol,
que gira o leme, que conduz o trem,
o diretor e o ator que apresenta este espetáculo.
Poderoso é o homem com seus esclarecimentos
sobre o evento vida,
poderosa é a vida
sobre o homem que não a tem esclarecida.

Assim, a metodologia de execução do evento de extensão Parada Cultural prioriza, durante o ano, o desenvolvimento de ações e cursos que promovam a prática com o teatro, as artes visuais, a dança e a música para estimular a participação dos estudantes. Nesta ação contamos com a presença da comunidade externa como plateia e com apresentações de teatro, dança, música e cinema de grupos profissionais da região para fomentar a importância da formação de plateia. Neste sentido, o projeto procura atender o objetivo de promover vivências de atividades relacionadas à arte e a cultura, sensibilizando e provocando a reflexão sobre a relevância na formação dos sujeitos, com as práticas estéticas cotidianas, com um espaço de apresentações que ocorrem duas vezes por ano, tanto para a comunidade interna quanto externa.

Desenvolvimento

Para as questões práticas de execução de um evento Silva (2016) descreve os processos de um projeto: começamos pela iniciação onde logo enfrentamos nosso primeiro desafio: buscar apoio financeiro e verba institucional. Não achávamos justo convidar artistas e pedir que se apresentassem de graça ou oferecessem uma oficina voluntariamente e neste momento ainda não contávamos com um grupo de estudantes ou de projetos que pudessem se apresentar durante o evento, fato que aconteceu após algumas versões da Parada Cultural. No primeiro ano a instituição disponibilizou uma pequena verba e a equipe de trabalho contribuiu para a viabilidade do evento, ocorrendo oficinas e apresentações dos estudantes. Ainda não havia apresentações artísticas externas. Atualmente, o evento possui uma verba de R$5.000,00 reais distribuídos entre a contratação de som e apresentações artísticas.

A fase seguinte relaciona-se à organização de um projeto, que constitui-se em planejamento, parte burocrática de documentação, pedidos e contratações. A tarefa de convencer e justificar o investimento em arte e cultura em um ambiente de ensino técnico pede fundamentação com argumentos capazes de convencer que o rei não está nú.

Para a execução, enfrentamos nas três primeiras edições a dificuldade de instituir o evento no calendário escolar e no cotidiano dos estudantes. Hoje o evento é considerado uma atividade essencial no calendário escolar.

A partir do terceiro ano incluímos apresentações de grupos profissionais de teatro, mantendo as oficinas e as apresentações internas.

Durante o terceiro ano aconteceu a maior transformação na cultura artística dentro da escola gerada pelo evento. Os estudantes que participavam das oficinas e das apresentações na Parada, começaram a solicitar que cursos de teatro, dança e música fossem ofertados no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. Que não fosse apenas um dia de oficina, mas que elas fossem ampliadas para o ano todo.

Na quinta edição, o evento foi ampliado para dois dias, e o momento mais esperado foram as apresentações dos estudantes. O projeto hoje tem como um dos focos a formação de plateia. Muitos profissionais teatrais delegam a culpa do desinteresse do espectador à falta de projetos para estimular o contato com o teatro – sobretudo ações que complementem as atividades escolares de crianças e adolescentes (FREIRE, 2017). Neste modelo o evento faz provocações sob dois aspectos: traz artistas profissionais e democratiza o acesso a Arte através das atividades artísticas de estudantes, servidores e comunidade para que promovam a educação pela arte.

Portanto, qualquer iniciativa de aproximar o público da arte pode ter dois focos: ver a arte ou fazer a arte.

A última etapa de um projeto, para Silva (2016) é o encerramento. Com a análise da relevância de eventos artísticos e culturais, para o ambiente escolar que provoquem o fazer a arte e institua um espaço democrático de expressão e de respeito as diversidades, próprias das linguagens artísticas, imprimem-se as identidades dos participantes desse evento, que motivam a si e seu grupo a pensar que não são apenas dois dias de apresentação, mas um processo de criação artística e cultural que envolve persistência, criatividade, estudo e pesquisa.

Considerações Finais

O fomento as linguagens da ARTE dentro de um evento que acontece duas vezes ao ano, com a proposição de oficinas artísticas, apresentações externas e espaço para apresentações dos estudantes promoveu a abertura de cursos e projetos em diferentes áreas, provocados pelos próprios estudantes que de certa forma exigiram espaço e tempo para movimentos de ARTE na escola. Hoje temos cursos de extensão de Dança, Teatro, espaço destinado para a prática de banda, projetos de apresentações externas de Camerata e Clube de Leitura.

Outro ponto importante é a possibilidade de visibilidade de grupos que durante o evento tem a possibilidade de expressar-se por meio da ARTE. Há três edições, estudantes Transsexuais e Drag Queen fazem a apresentação do evento. Todos tem espaço para dizer algo pela música, dança, teatro, poesia: é o espaço de expressão das diferenças.

Duarte Junior (2001, p. 178) sintetiza a importância de uma educação estética e sensível:

> [...] necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual, sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógicoconceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência (DUARTE Jr., 2001, p. 178).

Uma educação para o sensível, para o corpo, o som, o teatro, as cores. O evento aqui apresentado fomenta a vivência com a ARTE e quanto mais ele cresce maiores ficam as ações cotidianas que movimentam a criação e a importância da sensibilidade estética na escola.

Referências

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001. 225 p.

SILVA, Rafael Rodrigues, Teixeira, Maria Rafaela Soares, & Rodrigues, Flavia Tatiana Ribeiro de Lima. Uma Análise da Gestão de Projetos de Extensão de uma Instituição Federal de Ensino. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 7, n. 3, p. 150-171, set. 2016.

FREIRE, Vítor. Reflexões sobre os esforços na formação de plateia para teatro paulistano. **Sala Preta**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/128225/130298. Acesso em: 20 de mar. 2019.

LUCINDA, Elisa. **Vozes Guardadas**. São Paulo; Record, 2016. 518p.

Palavras-chave: Arte; Cultura; Educação.

PRÁTICA CORAL E CAPOEIRA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO DE CORAL NA ASSOCIAÇÃO DE CAPOEIRA ANGOLA DOBRADA DE CURITIBA

DANIEL SILVA RODRIGUES - IFPR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O objetivo deste resumo é descrever um relato de experiência do autor por meio da prática de regência e ensaios com um coral comunitário montado para um evento específico. Através desta vivência constatou-se como a prática coral possui em seu fazer características valiosas para a interação individual e coletiva dos integrantes, o espírito de coletividade e unidade, juntamente com a essência de trabalho em grupo.

Fomos convidados a montar um coral com os alunos e capoeiristas da Associação de Capoeira Angola Dobrada de Curitiba (ACAD). Esta associação organiza anualmente, desde 2013, nesta cidade, o evento ¨Levanta Saia, Lá Vem a Maré¨, com a proposta de evidenciar e afirmar a *voz feminina*. Neste evento ocorrem apresentações culturais, rodas de capoeira, oficinas, mesas redondas em que são discutidos e refletidos temas sobre o espaço da mulher na cultura brasileira. Para a edição de 2019, VII Levanta Saia, Lá Vem a Maré, o espaço que acolheu a apresentação cultural e mesa redonda do evento foi o Centro Cultural Sesi Heitor Stockler de França. A programação completa aconteceu entre os dias 8 a 10 de março.

É importante destacar que a ACAD, enquanto instituição, tem como objetivo além de *preservar, divulgar e manter viva a cultura* da Capoeira Angola, auxiliar homens, mulheres e crianças nos seus processos individuais de auto-afirmação e libertação (BLOG, 2019). Daquilo que conhecemos do trabalho deste grupo, ficou evidente o pioneirismo da ACAD em proporcionar um estilo de vida pleno à mulheres, oportunizando a atuação feminina em espaços que historicamente foram delimitados aos homens. Reconhecemos que a capoeira é uma filosofia de vida, e na ACAD, a presença feminina na capoeira é valorizada. No referido evento, inclusive, ouvimos depoimentos de vida de contramestras e treinéis mulheres.

DESENVOLVIMENTO

O Coral formou-se neste contexto, com a finalidade de preparar canções para a apresentação cultural do ¨Levanta Saia, lá vem a maré 2019¨. Organizamos, conforme o planejamento e disponibilidade da escola, seis ensaios semanais às sextas-feiras, durante as aulas de música, no período de 17 de janeiro á 22 de fevereiro com duração de 1h30 à 2h. No decorrer do processo, pela necessidade colocamos alguns ensaios a mais a partir da quinta semana do planejamento. O repertório escolhido foi ¨O que se cala¨ da cantora Elza Soares como música principal e ¨Sorriso Aberto¨, inspirado na interpretação da sambista Jovelina Pérola Negra.

Conseguimos um total de seis ensaios, nos quais pudemos ensinar princípios básicos de respiração, apoio, aquecimentos corporais e vocais, além de maneiras de decorar a letra e organizar o canto coletivo. No primeiro encontro aconteceu a exposição de ideias individuais e coletivas para escolhas de músicas, poemas e composição de integrantes do grupo que poderiam compor o repertório da apresentação. Exposição verbal de como seria arranjada a canção da

Elza Soares, discussão sobre o programa do evento e espaços a serem cotados como possibilidades de realização.
No segundo encontro trabalhamos exercícios de aquecimento corporais (com braços e pescoço), aquecimentos musculares para trabalhar a língua e músculos da face (movimentos circulares e de mascar), exercícios de respiração (inspiração e expiração) estimulando o uso do diafragma para o canto, vibração da língua e glissandos do grave aos agudo e vice versa. Após, passamos a música "O que se Cala" inteira para conhecermos a estrutura, estudamos progressivamente as partes, passando vozes de naipes separados e juntado trechos. Neste encontro, enquanto estudávamos a canção da Elza, tivemos a oportunidade de vivenciar exposição de ideias dos coralistas, pois alguns questionaram sobre a letra e debatemos como seria melhor a pronúncia de palavras específicas para o grupo. Foi proposto também que para o próximo encontro recortassem algumas frases do texto para declamar. Buscava-se com isso que individualmente pudessem expressar o que sentiam a respeito da música.
No terceiro encontro retomamos a ideia da declamação dos versos da música principal. Infelizmente não tivemos uma grande aceitação desta proposta e poucos decidiram apresentar algo neste sentido. Diante disso, continuamos com a prática dos exercícios e estudos com a ¨O que se Cala". Neste dia conseguimos passar pela primeira vez o samba ¨Sorriso Aberto¨. Prezamos pela interpretação em uníssono e espontânea dos coralistas. Além de ensaiarmos as duas músicas, escolhemos as solistas e reservas.
No quarto ensaio realizamos exercícios de respiração, reforçamos a importância do uso do apoio, pois constatamos que estavam usando a garganta e forçando as pregas vocais. Retomamos a música "O que se Cala", pois percebemos que muitos não haviam entendido a estrutura dela como um todo. Na "Sorriso Aberto", passamos inteira e identificamos que precisaríamos trabalhar com mais tempo nos próximos ensaios. Neste dia, combinamos ensaios extras às segundas e quartas-feiras para as próximas duas semanas.
No quinto encontro, percebendo a dificuldade do grupo em manter o tom na "Sorriso Aberto", optamos em usar o teclado para auxiliar na execução da música. Para a ¨O que se Cala¨ decidimos usar o teclado para orientar os naipes durante a música.
Nos ensaios complementares pudemos acompanhar integralmente as músicas com o acompanhamento do teclado. Utilizamos cifras na "Sorriso Aberto" e a partitura do vocal para a ¨O que se Cala¨. Com o auxílio dos instrumentos, todo o grupo percebeu quanto ajudaria no cantar. Os tons ficaram mais firmes e a rítmica foi melhorada.
No sexto e último ensaio fizemos intensa passagem das músicas várias vezes. Deste modo contribuiu para que o grupo sentisse confiança no momento da apresentação.

Fucci Amato (2007) afirma que a prática coletiva de canto coral constitui-se como relevante manifestação educacional musical e significativa ferramenta social. Desta maneira:

> [...]Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada realizar a integração (entendida como uma questão de atitude, na igualdade e na transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independente da origem social, faixa etária ou grau de instrução, envolvendo-as no fazer o "novo").[...] (p. 77)

Percebemos neste processo que muitos coralistas tiveram como primeiro contato e experiência coral nesta oportunidade. Constatamos que o interesse coletivo em aprender as músicas e cantar era presente. Observamos também que aqueles que já tiveram algum contato musical, seja em aulas ou cursos anteriores, se importaram em auxiliar nosso trabalho, orientando e apoiando seus colegas de naipe, demonstrando assim uma das principais características da formação

coral: inclusão. De fato, a prática coral proporciona aprendizado coletivo e individual, tanto aos que já apresentam algum grau de experiência quanto aos novatos. Neste sentido, Fucci Amato (2007) afirma que:

> A inclusão caracteriza-se na perspectiva de que todos os indivíduos pertencentes a um coral encontram-se na mesma posição de aprendizes, unindo-se na busca de objetivos comuns de realização pessoal e grupal. A partir de então, inicia-se o processo de integração, no qual a cooperação dos integrantes é efetivada por meio de uma união com sentimentos canalizados para a ação artística coletiva.[...]. (p. 79-80).

O desenvolvimento deste trabalho teve o papel vital do Mestre Negão, Welington Márcio dos Santos, professor responsável pela ACAD Curitiba. Em relato, o mesmo disse que nas outras aulas utilizaram as letras e melodias das músicas para o canto nos treinos e exercícios e também para que a memorização ocorresse de forma coletiva, um ajudando o outro. Foi perceptível esse engajamento do mestre e de todo o grupo envolvido. Após essa iniciativa tivemos maior proveito dos ensaios para trabalhar questões técnico-musicais, no que tange a sincronismos e entradas das vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta prática muito rica escrevemos no formato de diário os apontamentos do processo, ensaio a ensaio. Foi uma experiência ímpar para nós, pois viemos de uma formação musical tradicional e pudemos criar um diálogo com as formalidades intrínsecas da Música Erudita com a vivência e espontaneidade da cultura popular, determinada pela capoeira.

Encerramos este resumo com parte do texto registrado no diário adaptado:

Foi uma apresentação muito interessante. Infelizmente pela disposição do espaço que tínhamos o regente ficou em oculto para o público, conduzindo o coro pela lateral do palco onde encontra-se uma porta. O espaço é pequeno e não havia possibilidade de estar com eles no palco. Talvez bem no fundo do teatro, o que seria um pouco arriscado, pois não estariam próximos ao regente, sendo assim poderia ser desconfortável para os cantores. O regente também precisou daquela posição porque o espaço não possuía tantas tomadas para ligar o teclado e ali encontrava-se uma das poucas identificadas.

Pela quantidade de ensaios e pela vivência mínima da maioria dos coralistas do grupo, consideramos que foi uma boa apresentação, levando em conta o contexto em que se formou o coral, bem como o pouco tempo para um trabalho apurado da técnica do canto e afinação. Destacamos algumas qualidades como o fato de terem decorado as letras e acertado os momentos em que os naipes realizavam eventos diferentes e concomitantes de acordo com os arranjos musicais. Ver a satisfação do grupo e termos cumprido o que fora proposto foi extremamente gratificante!

REFERÊNCIAS:

BLOG da Associação de Capoeira Angola Dobrada Curitiba. Curitiba, 2019. Disponível em: http://acadcuritiba.blogspot.com/?m=1. Acesso em: 4 jul. 2019.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. I, p. 75-96, jun. 2007.

Palavras-chave: Prática Coral; Capoeira; Regência Coral.

PROJETO ALCATEIA: ABORDAGENS PARA CRIAÇÕES ARTÍSTICAS NO CONTRATURNO DO ENSINO PRIVADO

LARISSA D. LORENA DE OLIVEIRA - CESUMAR

CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No presente relato busca-se apresentar os embasamentos e abordagens para a criação de um coletivo de produção em arte em uma instituição privada de ensino ofertado para alunos do sexto ano do ensino fundamental ao ensino médio, na cidade de Guarapuava, Paraná. Partindo de encontros no contraturno das atividades escolares, o Projeto Alcateia, como foi intitulado, ambiciona estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, a fim de proporcionar um contato com experimentações em arte, instigar à criatividade, a sociabilidade, a expressão corporal, bem como trazer exercícios que os auxiliem na dicção em publico e impostação de voz. No projeto, aborda-se o teatro como eixo central, mas também se almeja experimentações com as demais linguagens artísticas (visuais, dança e música), objetivando assim, desenvolver as habilidades cognitivas, afetivas e criativas de cada participante através da arte, e também, da ludicidade proposta em cada uma das atividades.

Desenvolvimento: O cenário da educação brasileira, embora apresente a arte como um componente curricular obrigatório, se depara com uma desvalorização institucionalizada desta área de conhecimento (JAPIASSU, 2012). Além da carga horária limitada, falta de materiais, espaços reduzidos ou não existentes para atividades, o professor de arte, muitas vezes, convive, com uma linha de pensamento em que sua disciplina é vista como ferramenta supérflua, ou recreação aos olhos da escola, dos pais e dos alunos.

Na escola onde o projeto Alcateia será executado, por se tratar de uma instituição privada, é possível observar uma realidade diferente. Apesar de resquícios de uma visão instrumentalista do ensino da arte, conta-se com uma melhor estrutura física e uma abertura para se pensar ações artísticas além dos cinquenta minutos semanais das aulas. Assim, o projeto proporcionará o contato com experimentações do fazer artístico, não visando a formação de artistas, mas de pessoas críticas e atuantes na sociedade, trazendo as linguagens artísticas em uma concepção além da visão instrumentalista. Para o Projeto Alcateia escolheram-se os jogos teatrais e dramáticos como as principais metodologias de ensino. A escolha se deu pelo fato da ludicidade[1], muito presente nos jogos, possibilitar uma apresentação atrativa dos elementos do teatro e da expressão corporal para os alunos, desmistificando a atuação como um dom ou talento inato ao individuo. A partir desta abordagem, o grupo partirá de exercícios de improvisação baseados nos estudos de Viola Spolin (2012) e Peter Slade (1987) para criação de esquetes, flash mobs, pantomimas, leituras dramáticas e experimentos cênicos, que além da experimentação, buscará estimular a interação do grupo e criar um ambiente em que estes se sintam livres para se comunicar e expressar suas ideias e pensamentos. Uma vez que o objetivo do grupo é proporcionar a experimentação de formas diferentes de se expressar no mundo através da arte, fica claro que o projeto Alcateia não tem a pretensão de que os estudantes se tornem artistas profissionais, entretanto valoriza-se a experimentação artística como forma de contribuição para o melhor desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser.

As atividades serão abertas para estudantes do 6ºano ao Ensino Médio com encontros no contra turno das aulas, divididos em dois dias da semana, para cada faixa etária (6º e 7º; 8º, 9º e Ensino Médio). O projeto Alcateia contará com parcerias com outras instituições como a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e a DIRC (Diretoria de Cultura da Unicentro- PR) para apresentar o resultado de ações, esquetes, flash mobs e peças em eventos da universidade. Além desta parceria, o Alcateia ambiciona parcerias com a prefeitura e também concorrer a editais para apresentações no Teatro Municipal da cidade de Guarapuava-PR.

Em termos de avaliação, todos os jogos e atividades feitos em cada encontro serão formas de avaliar o processo de cada estudante de evolução contínua. Para que haja também um compromisso e assiduidade dos alunos no projeto, serão toleradas até 3 faltas sem justificativa por mês, ultrapassado o limite, o estudante fica isento das atividades em andamento. É importante salientar que, isto não impede que o aluno participe dos encontros do projeto. A medida apenas é para regular e estimular o senso de responsabilidade dos estudantes para com o coletivo, principalmente porque a montagem e desenvolvimentos das ações artísticas previstas demandam ensaios antes da execução

[1] É importante ressaltar que ao se destacar a ludicidade no projeto, faz-se a referencia a essa qualidade inerente ao jogo, que não é vista aqui de maneira superficial e dispensável e sim como um importante fator para o desenvolvimento humano.

Considerações Finais: Como aponta Japiassu (2012), as artes são pouco contempladas nos currículos de educação básica, o que resulta em uma desvalorização por parte das próprias instituições de ensino. Apesar das dificuldades ainda enfrentadas no cenário da educação em relação a disciplina de Arte e uma visão instrumentalista sobre a mesma, faz-se necessário iniciativas que estimulem a experimentação das diferentes linguagens artísticas a fim de proporcionar vivências diferentes ao estudantes que valorizem o pensamento crítico, a afetividade e o desenvolvimento cognitivo do ser. Com os encontros voltados para experimentações, improvisação e jogos artísticos, o projeto Alcateia, tem como objetivo não a formação de artistas profissionais, mas de seres críticos e atuantes em nossa sociedade. Para isso, a formação parte de uma construção dinâmica em um espaço onde todos podem e devem ser ativos e livres para expressar ideias, refletir sobre diversos assuntos, mudar de opinião e expressar seus sentimentos.

Assim, o projeto busca por meio das linguagens artísticas, como o teatro, apresentar os elementos de cada linguagem de forma dinâmica e lúdica buscando estimular a expressão de cada indivíduo através de danças, ações performáticas, esquetes, flash mobs e peças teatrais, desmitificando , desse modo, a visão instrumentalista da Arte, que afasta a experimentação artística do cotidiano dos estudantes e sensibilização do ser.

Referências Bibliográficas

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Metodologia do Ensino de Teatro. 9ª ed. Campinas, SPÇ Papirus, 2012.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva,2012.

_____. Improvisação para o teatro, tradução de Ingrid DormienKoudela e Eduardo José de Almeida Amos, Coleção Estudos, 62. n. Perspectiva, 2003.

VERLI, Lorena. Improviso teatral. Revista Nova Escola. Ed.216, Outubro 2008.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte na Escola; Ensino Privado;Teatro.

PROJETO CURTA NO IF

LÍGIA KARINA MENEGHETTI - IFMS

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROJETO CURTA NO IF

Resumo: Este trabalho relata as ações desenvolvidas no projeto Curta no IF. Atividade desenvolvida com estudantes do ensino médio e que teve por objetivo desenvolver a expressão artística por meio da produção de curtas-metragens. Participaram do projeto alunos da Escola Estadual Senador Paulo Reis Veloso e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – Campus Dourados. Foram realizadas oficinas relativas à escrita de roteiro, técnicas de filmagem e edição de vídeo, que resultaram na produção de três curtas-metragens.

INTRODUÇÃO

Oportunizar aprendizagens sobre produção de curtas-metragens e estreitar relações com a Arte foi o objetivo do projeto Curta no IF. A proposta foi desenvolver atividades que integrassem saberes de diferentes áreas, abrangendo conhecimento técnico, tecnológico e artístico. Além disso, numa perspectiva humanista de arte-educação, também buscou-se o desenvolvimento do senso estético, o olhar crítico sobre a realidade e a promoção do relacionamento interpessoal, por se tratar de um trabalho coletivo e que teve sua construção delineada pelos membros dos grupos participantes. Em relação à importância da educação estética, Duarte Jr. afirma em entrevista a Lins:

> A função da Arte na Educação seria, exatamente, permitir experiências sensíveis de se vivenciar realidades outras que não estão acessíveis em nosso cotidiano, mas que, ao se assistir um filme, ao se ver uma peça de teatro, ao se ler um romance, torna-se possível se viver as experiências de outros seres humanos – somos capazes de vivenciá-las, ainda que de um modo simbólico, ficcional, de "faz-de-conta", digamos assim. (LINS, 2011, p. 17).

A escola é um espaço em que, espera-se, as possibilidades de acesso às experiências estéticas sejam democratizadas. Contudo, numa rápida análise do contexto educacional das redes públicas locais as produções audiovisuais ocupam pouco ou nenhum espaço. A falta de recursos técnicos para tal pode ter sido um problema maior no passado, hoje a disponibilidade de ferramentas existentes em um smartphone, por exemplo, torna a possibilidade de produção audiovisual mais acessível. Talvez falte reconhecimento do potencial criativo e agregador dessa linguagem. Em relação à experiência de produção cinematográfica, Rosalia Duarte argumenta:

> [...] A maior parte de nós aprende a ver filmes pela experiência [...] e conversando com outros espectadores. [...] Mas isso não significa que devamos deixar o conhecimento da gramática cinematográfica para os especialistas. Ao contrário, conhecer os sistemas de significados de que o cinema utiliza para dar sentido às suas narrativas aprimora nossa competência para ver e nos permite usufruir melhor e mais prazerosamente a experiência com filmes. (DUARTE, 2002, p. 38).

Nesse sentido, a proposta de continuidade do projeto é que agora este seja voltado para a formação de professores com o intuito de municiar estes profissionais para ampliar as

possibilidades de utilização de vídeos, trazendo informações sobre como estes são constituídos e principalmente oportunizando a experiência de autoria.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente foram realizadas oficinas sobre escrita de roteiro, confecção de storyboard, utilização dos equipamentos e ensaios. Também foi necessário selecionar materiais e locais para gravação. Por se tratar de escolas a questão do barulho e circulação constante de pessoas exigiu bastante flexibilidade dos grupos. O tempo inicial previsto para o desenvolvimento das atividades foi de 20h, cinco encontros de 4h cada, porém não foi suficiente para a finalização das gravações e principalmente da edição dos vídeos. Considerando o tempo que se dispunha para a realização das atividades o que se propôs foi a realização de vídeos que tivessem até 5 minutos.

Uma atividade desta natureza não tem seu objetivo único no produto final. Ao apropriar-se da linguagem audiovisual estes jovens exploram e expõem questões que lhes são próprias de maneira criativa. Isso pôde ser observado na escolha dos temas para os vídeos, assuntos como bullying e cutting foram retratados em duas das produções. A produção audiovisual, e a arte de modo geral, assim é compreendida como uma forma de "leitura e escrita do mundo" (PIRES, 2010). A autora comenta ainda:

> O vídeo constitui uma ferramenta e um dispositivo pedagógico importante para os adolescentes por sua capacidade de visualizar os próprios conflitos e o dos outros, por sua ludicidade e tecnicidade e por permitir a participação de todos, ainda que alguns se situem atrás da câmera, protegidos da emoção ou do choque de um confronto direto com o outro e/ou com a sua cultura. (PIRES, 2010, p. 291).

A disponibilidade ou não de ficar diante da câmera foi debatida entre os grupos. Durante todo o processo de produção o diálogo foi essencial entre os participantes. De forma natural eles se auto avaliavam e iam trocando as funções até que todos se sentissem confortáveis com suas atribuições. Talvez o fato de se tratar de uma atividade de extensão tenha contribuído para essa tranquilidade nas definições, já que participar do projeto era uma escolha e a atividade não estava vinculada especificamente a nenhuma disciplina.

Concluídos os trabalhos foram realizadas avaliações com os participantes e a equipe de trabalho por meio de roda de conversa. O resultado foi positivo e satisfatório, o que é um estímulo para a possibilidade de novas edições do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de produção de um curta-metragem atraiu a atenção dos estudantes de ambas as escolas para o projeto. A familiaridade com o uso de tecnologias e os recursos de gravação disponibilizados por smartphones levaram-nos a pensar neste tipo de produção como algo mais próximo e acessível do que poderiam imaginar gerações anteriores para as quais um telefone era apenas um instrumento de comunicação via fala e filmagem era algo restrito a equipamentos grandes e caros. Essa percepção de familiaridade com a proposta foi se modificando ao longo das oficinas e da organização das filmagens. Logo de início as dificuldades para controlar iluminação e som com os recursos disponíveis foram percebidas, e por meio de decisões tomadas em grupo foram feitas as alteração necessárias.

Outro elemento que gerou questionamentos nos grupos foi a necessidade de seguir a estrutura de roteiro com o detalhamento de cena, atuação, sonoplastia e efeitos, além da criação do storyboard. Inicialmente pensaram ser desnecessário todo esse planejamento para a elaboração de um vídeo que teria no máximo 5 minutos de duração. Ao longo do processo de produção foram percebendo a necessidade de planejamento para o êxito da gravação, assim como ficaram surpresos com a quantidade de horas despendidas entre o processo inicial de escrita do roteiro, gravações e a finalização da edição. Na conclusão dos trabalhos foi unânime a constatação de que a qualidade do produto final está relacionada ao planejamento.

Embora o projeto tenha sido desenvolvido em 2017 a participação na disciplina Relações entre História e Atividades Cinematográficas, em 2019, fez com se renovasse o interesse em trabalhar com o assunto, mas agora numa nova versão, voltada para formação de professores. O aumento da carga horária e a inserção de estudos teóricos se fazem necessários nesta nova edição na medida em que o conhecimento do quanto questões sociais, econômicas e políticas influenciaram no delineamento histórico das produções cinematográficas e seus gêneros pode enriquecer nossa experiência estética tanto como espectador quanto como formador.

O trabalho de produção audiovisual na escola é, por natureza, interdisciplinar. Além de favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades a proposta estimula a participação criativa dos estudantes através da utilização de tecnologias que são do seu interesse. Pires (2010) afirma que a educação para as mídias (educar e aprender sobre mídias) não se restringe a utilizá-las como instrumento pedagógico, mas sim, uma espécie de alfabetização nessa linguagem.

O projeto Curta no IF teve seu início com a intenção de promover uma aproximação entre estudantes e a Arte em sua expressão audiovisual, contando com a participação de pessoas que já trabalham nesse meio e possuíam o conhecimento técnico sem os quais o projeto não teria se concretizado dessa maneira. A experiência foi válida e os resultados positivos, agora o que se pretende é multiplicar as experiências incrementando o corpo teórico da proposta contribuindo com a formação de professores multiplicadores.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. Cinema & educação: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LINS, Claudia M. A. A arte e a educação. Juazeiro: Fonte Viva, 2011. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Livro%20-%20A%20Arte%20e%20a%20Educa%E7%E3o.pdf Acesso em 02/07/2019.

PIRES, Eloiza G. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a06v36n1.pdf Acesso em 04/07/2010.

Palavras-chave: Arte-educação; ensino médio; produção audiovisual.

"EU NÃO SOU VISTA": DAS PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS ÀS AÇÕES EDUCATIVAS

ROSANNY M M TEIXEIRA - UDESC

ANGELA MARIA DE ANDRADE PALHANO - UDESC

Eixo – Educação, Arte e Movimento
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"Eu não sou vista": das proposições estéticas às ações educativas

Introdução

O presente relato traz reflexões proporcionadas pelos desdobramentos da disciplina "Ação Educativa em espaços culturais", ofertada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV, do Centro de Artes da UDESC, pela professora drª Sandra Regina Ramalho e Oliveira. Cursada em caráter intensivo, por mestrandos e doutorandos do PPGAV do CEART/UDESC, esta disciplina oportunizou, no período de março a maio de 2019, experiências ímpares na articulação do pensar e fazer artísticos, integrados às ações educativas das artes visuais.

Entre mestrandos e doutorandos, debatemos textos, visitamos e conhecemos os principais espaços culturais da cidade de Florianópolis e suas dinâmicas. Concomitantemente, nos mobilizamos na proposição e organização de uma exposição coletiva com ações educativas, realizadas no mês de maio, no hall de exposições denominado Espaço Estético, do Colégio de Aplicação da UFSC.

O desafio inicial para a concepção da exposição, trazida pela professora Sandra Ramalho, foi o texto de sua autoria denominado "Desculpe o transtorno, estamos em obras". Este texto faz analogia com uma exposição organizada em Madrid, por María Acaso, em 2011, denominada "En Construcción: disculpen las moléstias". As discussões desencadeadas nos encontros coletivos, e os diferentes modos de pensar de cada componente da turma e suas motivações, favoreceram a proposição da exposição "Eu não sou vista", tema que faz referência ao trabalho da artista Carolina Moraes, criado em 2016, em Florianópolis.

Desenvolvimento

Das provocações suscitadas pelo texto "Desculpe o transtorno, estamos em obras", focalizamos o aspecto da (in) visibilidade da arte em seus diversos espaços, desde as ruas e paredes das cidades até as escolas e salas de aula. Este aspecto nos direcionou ao tema "Eu não sou vista" como um apelo à visibilidade da arte, às camadas a serem desveladas por meio das interações dos sujeitos com os espaços e seus elementos.

Visitamos e conhecemos as instalações do colégio e seu entorno, registrando fotograficamente as diversas áreas internas disponíveis, e os pátios externos. Conhecer e vivenciar os locais e a

dinâmica do colégio foi fundamental para a proposta de instalação suscitada por nosso grupo, formado por duas doutorandas e uma mestranda, tendo em vista que é por meio da experiência estética com o lugar que se abrem possibilidades de diálogos e interações. A integração entre os conceitos, os materiais e a viabilidade de execução puderam ser pensadas a partir desta experiência.

Nossa proposta partiu do pressuposto da complexidade de Morin, o qual define complexo como "o que foi tecido junto". Para o autor, "de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo" (MORIN, 2002, p.38). Portanto, a ideia de "tecer junto" leva à compreensão da relação intrínseca dos diálogos entre professores e estudantes, e a construção de uma proposta de exposição interativa, participativa, que envolvesse os estudantes como cocriadores nas ações educativas.

A oportunidade de envolver-nos com esse "tecido pedagógico" moveu-nos para a escolha de um espaço aberto para nossa proposição expositiva. Trata-se de um pátio a céu aberto, rico na sua biodiversidade, com árvores, barro, terra, pedras, pequenos animais, e pequenas mesas com banquinhos em cimento, fixas na base. Neste local, consideramos a construção de um espaço poético, o qual denominamos "ocupação na praça de barro".

A intensidade das reflexões evidenciou que as ações educativas com a arte, seja nos espaços formais, informais ou não-formais, necessariamente passam por uma questão: a acessibilidade. Portanto, a visibilidade está diretamente vinculada aos modos de acesso à arte. A partir das afinidades conceituais, mobilizamo-nos no pensar de materiais que pudessem dar uma resposta visual sensível a esses conceitos.

O diálogo entre as camadas de in (visibilidades), e os "transtornos" da arte em permanente construção, somados ao nosso olhar de docentes das artes visuais, possibilitaram pensarmos na "ocupação na praça de barro", com a leveza de tecidos transparentes, contrapostos a peças de argila, em diferentes formas, cores e texturas, queimadas, cruas, vazadas e maciças. Deste modo, os longos tecidos foram dispostos entre as árvores, criando camadas entre as passagens, e as peças de argila foram dispostas sobre as mesas e banquinhos, e na base das árvores.

Um misto entre expectativa e tensão nos tomou conta, pois a produção foi ocupando o lugar, e, em interação, foram se ajustando ao lugar. Mas a partir daí o que poderia acontecer? Como seriam as visitações, quais diálogos surgiriam? Quais marcas e ações do tempo, do ambiente e das pessoas ficariam?

A obra aberta, característica da arte contemporânea, nos permitiu transpassar da praça de barro para uma homenagem à Neide Pelaez de Campos, cuja carreira docente e de pesquisadora foi, em grande parte, dedicada ao Colégio de Aplicação. Em seu livro "A construção do olhar estético-crítico do educador", de 2002, a autora registrou importante contribuição do seu trabalho como educadora, e sua referência à prática e à pesquisa em arte, a partir do contato com espaços naturais, como é o caso do entorno do colégio.

O olhar estético-crítico para o meio e ambiente leva a formar a consciência de que os contextos vivenciais não são 'suportes' ou coisas a serem exploradas, visando só a interesses individuais, mas espaços de inter-relações de convivência social (CAMPOS, 2002, p. 162).

Após a montagem e preparação, tivemos a abertura da exposição no Espaço Estético, com a presença do diretor, de professores e estudantes, que participaram também da apreciação de um vídeo produzido pela professora Neide Campos. Seguiram-se ao vídeo diversas ações educativas dos colegas, a partir de suas proposições artísticas, em interação com os estudantes e professores do colégio.

Por certo, no senso comum e nas instituições encontramos concordâncias e discordâncias sobre o que seja arte na atualidade, discussão essa vivenciada em um período conturbado e crescente de disparidades em vários aspectos. Pensar, duvidar, estranhar, agir e interagir são verbos que transitam nas manifestações de arte contemporânea e que, fundados na imaginação, são capazes de conceber e de emergir em reações, conscientes ou não. Ou seja, estamos tratando de espaços mutantes, de arte como vida e de imprevisibilidades.

E foi com essas condições que recebemos um grupo de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental na "ocupação da praça de barro". Acompanhamos o grupo, em torno de trinta adolescentes e um professor de Artes até o local, e nos posicionamos entre as cortinas e as peças de argila, em meio à “praça”.

A empolgação dos visitantes foi crescente ao verificar que aquela instalação foi pensada na interação com o tempo e as intempéries naturais, que estariam interferindo fisicamente no local. Esta constatação gerou no grupo uma repentina ação, que surpreendeu todos que ali estavam, pois, uma fala contundente no grupo exclamou: "se o tempo pode agir sobre as peças, nós somos o tempo!" E assim, incontrolavelmente, os alunos passaram a quebrar todas as peças de barro, restando, em poucos minutos, somente cacos.

A reação do grupo, nos surpreendeu, e o que mais nos assustou foi a violência com que jogavam as peças no chão, sem nem mesmo perceber os colegas, ávidos por mais intensidade. A contenção do momento foi dada pelo comando do professor da turma e de nossos colegas, chamando atenção para visitarem outros trabalhos.

A imprevisibilidade dessa reação foi, em certa medida, instigada pela produção que ali não se encontrava em estado de natureza, mas enquanto arte? Foram alguns cacos de cerâmica colocados por entre as peças que passaram a ideia de vestígios ou de uma ação igual anterior? Seria uma reação de algo latente, um grito interior sufocado que viu naquele ambiente a sua libertação? Ou foi a arte contemporânea por ela mesma, agindo como potência e dispositivo de reações adversas ao cotidiano programado?

Considerações finais

Não há respostas, ao contrário, ficaram muitas perguntas. Ao buscar âncora nas teorias, percebemos ao menos duas situações: a significação com a arte contemporânea surge no estatuto de um evento acidental, catastrófico ou deslumbrante, trazendo um sentido outro do mundo, além do seu aspecto prosaico (LANDOWSKI, 2017); a escola também promove o acesso à arte por meio de espaços expositivs e dialógicos, além de visitações e participações em espaços culturais, de maneira que incentive proposições mediadoras que envolvam não somente ações, mas que pressupõe a escuta, o silêncio e a aproximação cuidadosa e sensível do outro (MARTINS, 2014).

Se naquele momento sentimos o presente como "um simples pedaço de angústia" (BARTHES, in LANDOWSKI, 2017, p. 136), podemos, agora distantes, ressignificá-lo enquanto marca sensível de outro, materializada nos cacos, e presentificada na ausência daquilo que restou, ou de outro modo, nas tensões e nos espaços de transbordamentos incitados pela arte contemporânea numa escola provida de um espaço cultural. Nos desculpem os transtornos, pois, se a arte é vital e necessária para formação humana, então continuaremos permanentemente em obras, buscando caminhos construtivos de visibilidade e acesso.

Referências

CAMPOS, Neide Pelaez de. A construção do olhar estético-crítico do educador. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

LANDOWSKI, Eric. Com Greimas: interações semióticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE, v.1, n.3, Porto Alegre: UFRGS, 2014.

MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. 3.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

Palavras-chave: ação educativa; (in) visibilidade da arte; espaços expositivos dialógicos.

- EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM BASE NO PENSAMENTO COMPLEXO COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

JOSI MARIANO BORILLE - PUCPR

MÔNICA APARECIDA ROODRIGUES LUPPI - PUCPR

MARILDA APARECIDA BEHRENS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução, fundamentação teórica e objetivos

A formação de professores é objeto de investigação de pesquisas científicas, sendo um campo de estudos de grande importância no meio educacional. Nesta área, até então predominantemente dominada pelo paradigma tradicional e suas abordagens (Tradicional, Escolanovista e Tecnicista), novas teorias e modelos vem sendo discutidos, em especial nas licenciaturas, dando espaço a investigações sobre pensamento complexo ou paradigma inovador ou da complexidade e suas abordagens (Ensino com Pesquisa, Progressista e Visão Holística) (BEHRENS, 2011).

O pensamento complexo traz consigo a ideia da religação dos saberes (MORIN, 2014) especialmente através da reforma do pensamento, mudança de concepções e de pratica pedagógica (MORAES e VALENTE, 2008).

Nesse sentido a problemática central desta pesquisa é conhecer as pesquisas que investigam a formação docente inicial em cursos de licenciatura com base no pensamento complexo, sendo objetivo geral identificar pesquisas que investigam como objeto de estudo estas temáticas, através de uma revisão realizada na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Especificamente objetiva-se mapear instituições, locais e programas nos quais as mesmas se desenvolvem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e descritiva (GIL, 2002). Os dados foram coletados através de busca textual no BDTD, através da inserção dos termos Formação Inicial de Professores, Licenciaturas e Pensamento Complexo (nesta ordem). A análise foi realizada por meio da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, buscando identificar através da presença e combinação dos termos de busca, o objeto de estudo da pesquisa entre outros dados.

Resultados e discussão

A busca no sistema localizou 18 trabalhos, entre teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2006 a 2018 (Quadro 1).

Quadro 1. Áreas e origens dos trabalhos selecionados

Quadro 1 - https://drive.google.com/open?id=1JWUOII57zySxJlMbawnG5h4de4yJatS9

Fonte: As autoras, 2019.

O maior número de trabalhos vem da Universidade Federal de Goiás (7), no Centro Oeste), seguido da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (5), em Uberaba. Embora sejam regiões diferentes no território brasileiro, são bem próximas e juntas representam mais de 50% dos trabalhos selecionados, o que pode indicar uma tendência de abertura nesta região para o acolhimento de um novo Paradigma Educacional.

Analisando os títulos e resumos dos trabalhos elaboramos o quadro 2, que demonstra a presença e combinação dos termos de busca.

Quadro 2. Presença e/ou combinação dos termos de busca nos títulos e nos objetos de estudo dos trabalhos selecionados

Quadro 2 - https://drive.google.com/open?id=1JWUOII57zySxJlMbawnG5h4de4yJatS9

Fonte: Os autores, 2019.

Já nos títulos, o pesquisador é chamado a especificar algumas das intencionalidades da pesquisa, porém nem sempre estas condizem ao que está definido como objeto de estudo nos resumos dos trabalhos. Gamboa (2008) aponta que as pesquisas brasileiras apresentam grandes fragilidades em especial no aspecto descritivo e metodológico.

De forma combinada, apenas 1 trabalho traz os termos licenciatura e formação de professores no título. No objeto de estudo, apenas 3 trabalhos trazem a combinação dos termos formação docente e licenciatura. Considerando termos correlacionados ao pensamento complexo, apenas 2 trabalhos trazem a combinação destes com a formação docente.

Considerações finais

Os dados referentes aos 18 trabalhos analisados, demonstram que tais pesquisas são em número reduzido e parecem concentrar-se em determinadas regiões (Centro-Oeste e Sudeste) e instituições de ensino, permitindo-nos inferir ou no mínimo questionar se talvez isso indique uma tendência de abertura para o acolhimento de um novo Paradigma Educacional.

Entretanto, embora o BDTD seja um banco de dados eficiente, fatores tais como a fragilidade na escrita dos resumos e títulos dos trabalhos, assim como definição do objeto de estudo por parte dos autores, podem interferir na busca dos trabalhos e na fidedignidade dos dados relativos as pesquisas nesta temática.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAMBOA, Sílvio S. Pesquisa em educação. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Ed. Atlas, 2002

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

Palavras-chave: Formação inicial; licenciaturas; pensamento complexo; pesquisas brasileiras.

COMPLEXIDADE E ATITUDE TRANSDISCIPLINAR: O TEAR DOS SABERES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

SUELI PERAZZOLI TRINDADE - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A teoria da complexidade e transdisciplinaridade buscam a superação da fragmentação dos saberes recuperando o caráter da unidade, totalidade e integração. O presente estudo teve como objetivo compreender a complexidade e atitude transdisciplinar nos processos do ensino e aprendizagem na educação básica. Participaram professora e alunos, na pesquisa qualitativa e participante. Evidenciamos que os alunos refletiram sobre o conhecimento construído de forma significativa e, quando incentivados a transcender o saber isolado e a articulá-lo com diferentes áreas do conhecimento e com suas experiências reais, foram capazes de se tornar autores de suas produções intelectuais e emocionais contextualizadas. Consideramos a pesquisa relevante por ser uma nova maneira de aprender e ensinar, uma prática educacional pautada na conexão entre as áreas do conhecimento possibilitando a construção de uma didática diferenciada para compreender o todo nas partes e as partes no todo.

INTRODUÇÃO.

A atitude transdisciplinar no ensino e aprendizagem enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações educacionais, a fim de repensar e ressignificar a educação pautada na complexidade. Todavia, se torna necessário que o professor compreenda a teia das relações existente entre sujeito e objeto, consequentemente, no aprender a aprender ele transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem significativa.

Nessa compreensão, sentimos a necessidade de oportunizar aos alunos estudos e ações que proporcionem a ressignicação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento e práticas pedagógicas. O presente estudo teve como objetivo geral compreender a complexidade e a atitude transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica. Objetivos específicos: Identificar a percepção dos professores em relação às dificuldades vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica; Pesquisar as contribuições da complexidade e transdisciplinaridade nas práticas pedagógicas; Desenvolver atividades pedagógicas significativas no ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, proporcionar aos alunos, a compreensão do conteúdo elegido no ensino médio, dialogando e contextualizando com o contexto histórico, social, cultural e científico do ser humano nas relações humanas. Nesse sentido, indagamos como a atitude transdisciplinar e a complexidade se relacionam nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio?

A pesquisa qualitativa com abordagem participante foi realizada em uma escola estadual, no ensino médio com turmas do terceiro ano, envolvendo professora titular e seus alunos. A partir das observações na sala de aula, entrevistas semiestruturadas com alunos e professora, estudo teórico, diário de campo, e elaboração de atividades fundamentadas com autores que discutem as práticas pedagógicas na educação visando o pensamento complexo e atitude transdisciplinar, dialogadas com as diferentes áreas do conhecimento em busca de inovação e religação dos saberes significativos na educação básica.

TECENDO A COMPLEXIDADE E CRIANDO A TEIA TRANSDISCIPLINAR NA APRENDIZAGEM.

Em virtude da existência de um ensino e aprendizagem fragmentado que isola o objeto do seu contexto natural, organizado na separação e acumulação de saberes, se torna necessária a religação das disciplinas e contextualização da singularidade para a construção do conhecimento significativo. Nesse contexto do ensino, inicia a estimulação do "desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes que se torna um imperativo da educação". (MORIN, 2011,p. 19).

Quando o professor proporciona ao aluno estudos, reflexões e ações que envolvem o contexto histórico, social e cultural, o aluno consegue ressignificar o conteúdo escolar, socializar e interagir nas vivências do cotidiano. "O homem apreende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a se desenvolver, ao mesmo tempo em que também se desenvolve, por meio de uma rede de colaboração na qual a ajuda é recíproca". (FREIRE, 1997, p.28).

Nessa concepção, é importante criar possibilidades que viabilizem as práticas pedagógicas com um pensamento complexo, "ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida". (MORIN, 2011, p. 34). A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. Para repensar e ressignificar a educação, pautada na complexidade presente em toda a realidade, necessitamos da compreensão sobre a teia de relações existentes entre sujeito e objeto. No entanto, "mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia" (MORIN, 2003, p. 24), alerta para a responsabilidade do currículo e das práticas pedagógicas com vistas para uma educação que possibilite o aluno aprender a aprender.

A contextualização dos conteúdos com as diferentes áreas do conhecimento viabiliza ao aluno a compreensão das partes para o todo. Logo, "a relação entre as partes e a organização do todo com as partes interconectadas leva a visão de contexto". (BEHRENS, 2012, p.151),

O diálogo entre professor e aluno abre um leque de curiosidades que abarcam o universo da arte com a ciência, e ambos se tornam aprendentes nos processo do ensino e aprendizagem. "O aluno na abordagem progressista é um partícipe da ação educativa. Junto com o professor atua e se envolve num processo intermitente de investigação e discussão coletiva para buscar a produção do conhecimento". (BEHRENS, 2013, p. 75).

Relatamos a seguir as atividades: estudamos os conceitos da arte contemporânea: Teoria da Gestalt; História do grafiti; biografia de grafiteiros e obras de arte; materiais e técnicas; intervenção urbana; grafite X vandalismo.Centralizamos a reflexão nos espaços da escola, e compreender que cada ambiente tem sua especificidade, mas que a junção de ambas forma a totalidade da escola. E que cada espaço precisa ser analisado a partir de suas características sem perder o diálogo com as outras partes no todo da escola.

Riscos e rabiscos se transformam em poética, estética e sensibilidade. Os alunos foram provocados a encontrar alternativas a partir da complexidade, da experiência estética e transcender na construção do conhecimento ao pensar a revitalização dos espaços da escola com a pintura grafite. "necessitamos de educadores que ensinem o aluno a pensar" (SEVERINO, 2002, p. 13).

Observando a estrutura física, os painéis são partes que deverão dialogar entre si com a totalidade da produção artística que forma a revitalização dos espaços da escola. O aluno faz uma pré-avaliação do trabalho realizado "com liberdade de expressão e pensamento, a reflexão e a produção de conhecimento são revisitadas durante e no final do processo, e o aluno, de maneira ativa e dinâmica, pode pronunciar-se sobre o seu progresso e sobre o progresso do grupo, num relacionamento fraterno, solidário e amoroso". (BEHRENS, 2013, p. 78).

Os alunos envolvidos manifestaram alegria, motivação, dedicação, vontade de fazer algo, se sentido valorizados e reconhecidos como sujeitos na construção do conhecimento. Apreciação

da produção artística a partir da poética aplicada e revitalizar os espaços da escola tornam o aluno sujeito e protagonista por meio de intervenções com arte, logo, aprendendo conteúdos com práticas pedagógicas que vão além das quatro paredes da sala de aula e da fragmentação de saberes isolados. Logo, "conhecer novas teorias e saber como aplicá-las, no sentido de facilitar a criação de cenários de aprendizagem significativa". (MORAES E NAVAS, 2010, p. 4).

Evidenciamos a relevância nesse estudo, transformações nos processos do ensino e aprendizagem, os conceitos preestabelecidos sendo refletidos de forma que, ao final, o grupo se sentia mais seguro e autônomo na contextualização dos conteúdos com outras áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Nos processos do ensino e aprendizagem se faz necessária uma reflexão pedagógica que contextualize o conhecimento, no qual aluno e professor tornam-se atores do processo de ensino e sujeitos do conhecimento ao construir os saberes articulados no saber ser, fazer, conviver e aprender.

Diante do exposto, trabalhar com a complexidade no ensino médio permitiu construir uma didática diferenciada, pautada na interconexão entre as áreas do conhecimento, possibilitando ao aluno compreender o mundo na sua totalidade e, desse modo, ajudá-lo na construção do seu conhecimento e da sua autonomia.

Uma proposta fundamentada na teoria da complexidade exige uma relação de planejamento mais estreita entre os professores, o que pode ser traduzido por mais tempo para preparação e avaliação das aulas; mais estudos, leituras, reflexões e discussões. Portanto, os estudos continuam discutindo a complexidade e atitude transdisciplinar na educação.

REFERÊNCIAS.

BERHENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

_____ O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORAES, Maria Cândida. NAVAS, Juan Miguel B. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SEVERINO, Antônio. Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Palavras-chave: Complexidade; Transdisciplinaridade; Formação Docente; Aprendizagem.

INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

BIANCA DE CAMPOS - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com a nova ordem mundial, a partir do processo de globalização e de novas diásporas, é fundamental que sejam tecidas reflexões em relação ao ensino de línguas em lugares marcados por diferentes práticas socioculturais.

Essa nova configuração coloca em discussão questões de diferentes escalas: social, cultural, étnica, política, econômica, linguística e identitária. Nesses cenários de fronteiras cada vez mais porosas, as línguas se espalham e as culturas se apresentam cada vez mais fluídas, emergindo assim a necessidade de "[...] repensar uma sociolinguística de recursos móveis, enquadradas em termos de redes transcontextuais, fluxos e movimentos" (BLOMMAERT, 2010, p.10).

Diante isso, são importantes os estudos que procurem discutir a singularidade de locais superdiversos, possibilitando assim a compreensão dos diferentes meios culturais, linguístico, sociais e históricos. Para discutir questões relacionadas á "superdiversidade" (Vertovec, 2006) e interculturalidade presente na esfera escolar temos como cenário de investigação o Colégio Benjamin.

O Colégio Benjamin é uma instituição da rede pública do estado do Paraná, situada na zona urbana da cidade de Ponta Grossa. O Colégio recebe alunos provenientes da zona rural e alunos do entorno. Os alunos vindos da zona rural são alunos pertencentes a uma comunidade de russos e seus descendentes e de uma comunidade quilombola. Este trabalho tem como cenário de pesquisa as aulas de língua inglesa.

Considerando que o ensino de línguas é atravessado por relações de poder as quais estão envolvidas questões socioculturais e políticas, é de grande relevância que a escola (re)pense como essa diversidade e concebida dentro desse espaço. Deste modo este trabalho tem como objetivo geral discutir como o espaço escolar como a interculturalidade é abordada dentro da esfera escolar e como a instituição trabalha com esses encontros entre línguas, pessoas e culturas. A partir do objetivo geral, especificamos os seguintes objetivos: i) apresentar a superdiversidade do Colégio Benjamin; ii) discutir como a escola pública trabalha com questões interculturais. Acreditamos que a problematização, o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho são relevantes por tratar de situações que compõem a rotina escolar e os atores sociais os quais fazem parte desse contexto.

Considerando a linguagem como uma prática social e cultural em um mundo translocalizado (PENNYCOOK, 2010), esse estudo insere-se na área da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2010; GARCEZ, 2015; MOITA LOPES, 2006; dentre outros) que procura discutir o ensino de língua(gen)s visando uma (des)construção de concepções naturalizadas sobre as práticas situadas de linguagem.Também tomamos como base para essa discussão os Estudos culturais sobre identidade (HALL, 2011, 2012; MOITA LOPES, 2002, 2010, dentre outros).

Este trabalho foi desenvolvido a partir da perspectiva etnográfica. Os objetos da etnografia são "as pessoas e seus mundos" (HYMES, 1996) e, portanto, este tipo de estudo procura "mostrar a ecologia das ações de gente de carne e osso" (GARCEZ, 2012).

Deste modo, os estudos etnográficos visam à investigação das práticas situadas de uma comunidade e de sua cultura (ERICKSON, 2001), permitindo assim uma visão ampliada da realidade situada, neste caso, a sala de aula de línguas. Cabe também ressaltar o caráter colaborativo do fazer etnográfico, pois pesquisador e participantes passam a fazer parte de um mesmo espaço, vivenciando assim "tempos compartilhados" (FABIAN, 2006). Este caráter colaborativo da pesquisa etnográfica proporciona uma compreensão mais próxima da realidade e incentiva todos os envolvidos na pesquisa a (re)pensar os tensionamentos existentes em seu contexto, possibilitando o diálogo constante entre pesquisador e participante. A partir da documentação das práticas sociais dos participantes e de sua análise, buscamos discutir aqui o modo como ideologias dominantes essencializam e invisibilizam as práticas de linguagem e as identidades dos participantes da pesquisa.

A análise dos dados mostra que os alunos descendentes de russo são "inventados" como monolíngues e monoculturais, de modo que a cultura escolar apresenta resistências em relação á diversidade linguística e cultural destes alunos. Essas resistências muitas vezes acabam por inviabilizar a possibilidade desses alunos vivenciarem suas identidades de descendentes de russo dentro do espaço escolar. Os resultados desse trabalho contribuem para as discussões sobre educação linguística e sobre práticas situadas de linguagem, possibilitando, assim, (re)pensarmos modelos de ensino de línguas em diferentes espaços, buscando uma educação linguística sensível á realidade de cada cenário escolar e as necessidades de seus atores sociais.

Referências

BLOMMAERT, J. The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: ERICKSON, F.; LINN, R. L. (Org.). Research in teaching and learning. vol. 2. New York: Collier Macmillan, 1990.

FABIAN, J. Entrevista. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. Mana, 12 (2):503-520, 2006.

GARCEZ, P. M. Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares. In: FRITZEN,M.P.; LUCENA,M.I.P.(Org) O olhar da etnografia em contextos educacionais: Interpretando práticas de linguagem,Blumenau: Edifurb, 2012, prefácio, p. 7-10.

GARCEZ, P., SCHULZ L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil - D.E.L.T.A., 31-especial, 2015

HALL, S. A identidade cultural na pós modernidade. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HYMES, D. Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality Toward an Understanding of Voice. London: Taylor and Francis Ltd, 1996.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001

_____. Language as a local practice. USA and Canada: Routledge, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. (Org.) Por uma Linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. O português no século XXI. São Paulo: Parábola, 2013.
MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C (Orgs.) Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 9-24. 152.

VERTOVEC, S. The emergence of super-diversity in Britain.Working Paper 25. London: Oxford University Press / Centre on Migration, Policy and Society 2006.

Palavras-chave: Interculturalidade; Educação Linguística; Etnografia

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUTINDO CONCEITOS

DIEGO FERNANDES PINHEIRO - UFAM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Analisa a aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Este estudo tem por base uma revisão bibliográfica e uma metodologia que se constituiu por meio de resumos, debates seminários, círculo de palestras com professores da rede pública de ensino e visita técnica realizada no decorrer do Curso de Pedagogia. Para o quadro teórico fundamentamos nossa discussão com Moreira (2011), Santos (2013) e Anastasiou (2003). Assim os resultados obtidos foram de grande compreensão sobre o aprender com significado e sentido. Ainda como discussão de resultados, colocar o aluno como principal ator das ações pedagógicas faz com que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem sejam alcançados com mais eficiência.

Problema

A realização desta pesquisa nasce de observações e inquietações a respeito do fazer pedagógico mediante o ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, procurando compreender a formar objetiva como que esse processo se dá nas séries iniciais. Por esta razão indagamos: quais são as contribuições de uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento da criança?

Objetivos

Geral: Analisar a aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem nas séries inicias do ensino fundamental.

Específicos: Identificar as possíveis práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem significativa nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Compreender o fazer pedagógico como contribuição a uma aprendizagem significativa.

Metodologia

Este estudo tem por base uma revisão bibliográfica e uma metodologia que se constituiu por meio de resumos, debates seminários, círculo de palestras com professores da rede pública de ensino e visita técnica realizada no decorrer do Curso de Pedagogia. Tendo como método a fenomenologia. Bogdan e Biklen (1994, p.53) dizem que “Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”.

A aprendizagem significativa no processo de ensino da matemática

As séries iniciais do ensino fundamental como base de toda a vida educacional do aluno, tem suas referências nas diretrizes do saber aprimorado. Nisto consiste em saber fazer o ato pedagógico para que haja uma interação maior entre o objeto consagrado. Há uma relação entre professor-aluno através do processo de construção social onde se realiza através do aprender e do desenvolver. Tal relação tem como base estrutural a ideia do saber que passado em forma de descobertas num todo tem resultados relevantes:

Estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças em idade escolar tem-se admitido que processos como educação, evolução das noções de mundo, compreensão, interpretação da causalidade física, o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influencia do aprendizado escolar (VYGOTSKY, 2007, p. 88).

Educação como interação contempla tempo e espaços novos, diálogo, problematização e produção própria dos educandos. O professor exerce a habilidade de mediador. A aprendizagem a partir desses procedimentos pedagógicos ganha caráter e forma de um aprendizado com significado, e que no caso é o que é defendido sobre essa teoria que "Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe" (MOREIRA, 2011, p.13).

A aprendizagem se torna esses dois caminhos, é necessário compreender quais são suas intenções e conceitos para a realização da prática docente em sala de aula: "Aprender receptivamente significa que o aprendiz não precisa descobrir para aprender. Aprendizagem receptiva é aquela em que o aprendiz "recebe" a informação, o conhecimento, a ser aprendido em sua forma final" (MOREIRA, 2011, p.33).

Isso de maneira alguma implica passividade. Ou seja, que o aluno se torne algo que não se mova para aprender. Apontamos como processo da ideia da aprendizagem é a descoberta. Esta tem por base que o aluno descubra o que será aprendido e que será ensinado. Por base de seus estudos e pesquisas sobre esta temática Moreira nos embasa diante de vários estudos que:

Aprendizagem por descobertas implica que o aprendiz primeiramente descubra o que vai aprender. Mas, uma vez descoberto o novo conhecimento, as condições para a aprendizagem significativa são as mesmas: conhecimento prévio adequado e predisposição para aprender. A aprendizagem por descobrimento não é condição para aprender de maneira significativa (MOREIRA, 2011, p.34).

Tende-se a entender que parte do aluno o interesse ao estudo. O professor de forma pedagógica instiga o aluno às atividades não contando o que irá ser trabalhado, mas deixando o próprio aluno a descobrir e desenvolver curiosidade. É um erro achar que a aprendizagem por descoberta implica aprendizagem significativa.

O processo de ensino e aprendizagem

Todo processo de ensino apresentado ao aluno tem uma configuração de sentidos a realidade de situações que são parte integrante do conjunto de saberes adquiridos ao longo do tempo. Existem dinâmicas e métodos que o professor deve usar para haver uma objetividade no ensino. O professor deve desafiar os alunos a aprender de forma dinâmica na compreensão fazendo também que essa seja gerada de forma significativa. Partindo desta, entende-se que: "O principal papel do professor é desafiar os conceitos já aprendidos, para que eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. O papel do docente de desafiar deve ser insistentemente aperfeiçoado" (SANTOS, 2013, p.67).

O desafio que o autor se refere não precisa necessariamente ser algo extraordinário, o essencial é cumprir o papel de causar uma vontade de ir a busca. Os desafios podem ser realizados de diversas maneiras, por perguntas, por discussões realizadas em sala de aula. Para que toda a dinâmica que o professor utilizar em sala de aula, é necessário promover a interação entre os alunos.

A socialização faz parte do processo de construção social. É natural que os alunos não correspondam ao professor nos primeiros dias de aula. Mas com um olhar pedagógico pode se realizar diversas maneiras de interar os alunos entre si junto ao professor. Santos (2013) nos apresenta conceitos em relação às práticas que deve ser abordada:

A troca de percepção entre os alunos estimula a ampliação de idéias e as testagem de hipóteses pessoais. Em sua evolução intelectual, há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influencias do mundo social. O individuo não nasce pronto e não é cópia do ambiente externo (SANTOS, 2013, p.67)

A troca de percepção tem que ficar concretizada na sala de aula por meios de várias maneiras que os alunos compartilhem opiniões e ideias dentro de sala. No momento em que um aluno escuta a opinião do seu colega e reflete sobre o que foi dito, tem a oportunidade de ratificar ou retificar sua opinião, por meio de uma síntese a todo conhecimento.

O modelo de aprendizagem que nos fundamenta as nossas ansiedades de nosso tempo não é mais a tradicional que tem em mente que o aluno deve receber informações prontas e ter, como tarefa, repeti-las. Alguns teóricos trabalham a temática do trabalho em grupo que se faz presente ainda nos dias atuais e que tem como base e uma fundamentação bastante coerente na sua prática em sala de aula.

é fundamental sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno que, como sujeito de seu processo de aprendiz, atuará ativamente: assim, os objetivos, as normas, as formas de ação, os papeis, as responsabilidades, enfim, o processo e o produto desejados devem estar explícitos, compactuados (ANASTASIOU, 2003, p.75).

A ideia escolar em realizar as atividades, é promover a socializar entre posicionamentos diferentes e que dentre este aspecto se entenda por conceito de respeito ao próximo e a ajuda coletiva. Portanto, estas práticas a partir de uma ideia que se concentra na essência de uma aprendizagem está relacionadas na conquista do interesse do aluno. O professor tem esse desafio a ser solucionado, mas entendemos de forma comprometedora que esta não se fará na totalidade satisfatória, uma vez que a família em seu papel social não está diretamente ligada nesse processo de construção social, educacional do aluno.

Resultados

A educação brasileira precisa de alterações que modifiquem as bases de sua concepção do ensinar e do aprender. As práticas pedagógicas apresentadas pelos autores em que se fizeram estudos dentro da área revelaram conceitos que elencam a realidade do ensino da matemática em sala de aula.

A haver uma mudança quanto ao processo de aprender da matemática temos que ter por base a realidade do aluno. Apresentar de forma lúdica às principais maneiras de aprender a matemática, não se restringir aos livros e paradidáticos, e muito mais: diminuir a exacerbada carga de horas onde o aluno apenas copia e não aprende. Se não houver essa mudança ficaremos na ilusão de que faz de conta que o professor ensina e o aluno faz de conta que aprende.

Referências

ANASTASIOU, Leonir Pessate Alves. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. Joinville-SC - UNIVILLE, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo. Editora: Livraria da Física, 2011.

SANTOS, Julio César Furtado dos. Aprendizagem significativa: modalidade de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 7ª Edição, 2007.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Educação; Desenvo

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR PEDAGOGO EM UMA PERSPECTIVA COMPLEXA NA CONSTRUÇÃO E VIVÊNCIA DE PROJETOS DE VIDA PELOS ESTUDANTES

REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA - SEED/PR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo principal discutir a atuação do professor pedagogo numa perspectiva do paradigma da complexidade diante das demandas formativas que envolvem a construção e vivência de projetos de vida que reflitam liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade, por estudantes do ensino médio de escolas públicas brasileiras.

A pesquisa nasce a partir de uma leitura da história da educação nacional, na qual identifica que o ensino médio vive uma permanente tensão sobre seu sentido, ora com foco na preparação para o ingresso no ensino superior, ora para o mercado de trabalho ou para o exercício da cidadania e até uma mescla desses focos. Tais indefinições apresentadas pelos próprios sistemas de ensino, associadas a grande desigualdade social existente no Brasil tende a dificultar que o estudante, personagem fundamental neste processo, possa visualizar-se dentro de um projeto de vida que possua sentido e possa ser digno de ser vivido.

Partindo destas indagações optou-se por investigar o seguinte problema: Como pode ser compreendida e organizada, a partir do paradigma da complexidade as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor pedagogo em relação a estudantes do ensino médio de escolas públicas que tenham como foco a construção e vivencia pelos estudantes de projetos de vida que reflitam liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade?

O estudo tem como design metodológico uma abordagem qualitativa utilizando como método de coleta e produção de dados as entrevistas narrativas que segundo Flick (2013) não tem como fundamento as perguntas e sim os relatos mais longos e coerentes na forma de narrativa. A amostragem se dará de forma intencional com a perspectiva de registrar diferentes contextos escolares, ouvindo professores pedagogos e por meio destas narrativas estabelecer um processo de generalização orientado pelo princípio de completude, testando os resultados para semelhança e dessemelhança (FLICK, 2009). O ponto inicial se deu pela pesquisa de literatura, que por sua vez, constitui o conteúdo apresentado neste artigo.

Estes são os primeiros passos desta pesquisa e este artigo se apresenta também como uma proposta de levantamento de novas problematizações, porém já destacando alguns aspectos observados, principalmente no campo teórico que tem se materializando de forma significativa para este estudo.

A compreensão do papel do estudante em relação ao seu próprio processo formativo traz a luz a questão do engajamento, que por sua vez, faz parte de uma condição primária para um efetivo trabalho pedagógico e isto se dará a partir do momento que o estudante conseguir compreender um sentido sobre esta formação. A este respeito, Frankl (2018, p. 105) apresenta que “a busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida e não uma racionalização secundária de impulsos instintivos”, o autor ainda acrescenta que esse sentido é exclusivo e específico, podendo ser cumprido somente pela pessoa que o idealizou, porém digno de dispor o indivíduo a viver em função dele ou até mesmo a morrer por ele (FRANKL, 2018).

Ao se tratar sobre o sentido, a organização analítica, crítica e articulada deste sentido passa a ser o projeto de vida de um sujeito. Catão (2001) define o projeto de vida como a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro. Para esta mesma autora o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos veem possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro (CATÃO, 2001).

O paradigma da complexidade é o pressuposto epistemológico escolhido por este estudo para se analisar o movimento dialético presente na construção e vivência de projetos de vida. Este paradigma vem se apresentando como um caminho de renovação paradigmática desde o início do século XX apontando para uma nova maneira de compreender a realidade superando a visão newtoniana-cartesiana geradora da visão positivista, reducionista e fragmentada do universo. A palavra "complexidade" é de origem latina, provém de complectere, cuja raiz plectere significa traçar, enlaçar (MORIN, 2003). Se por um lado o paradigma newtoniano-cartesiano é baseada na razão, fragmentação do conhecimento e na constituição de dualidades como: razão e sentimento, sujeito e objeto, alma e corpo, espírito e matéria dentre outros, o novo paradigma tem como princípio religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo, compreendendo a complexidade como um tecido que foi tecido junto. Morin (2011, p. 36) descreve que "há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo" e acrescenta: "há um tecido interdependente, interativo e inter-reotrativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si". Nesta concepção da complexidade, a Educação assume a função de propiciar ao aluno um encontro consigo mesmo, com o grupo e com a comunidade, em um movimento constante entre as partes e o todo.

Se constatarmos que a construção de projetos de vida por estudantes do ensino médio torna-se um ponto crucial para se discutir a efetiva participação e engajamento deste estudante em seu próprio processo formativo e que esta construção envolve um constante movimento dialético entre o todo e as partes, esta constatação desencadeia uma série de novas questões, como por exemplo as práticas pedagógicas que precisam ser desenvolvidas nos espaços escolares pelos profissionais que lá atuam no intuito de promover essa discussão e construção junto aos estudantes.

Dentre os profissionais da educação escolar, destaca-se o pedagogo que teve sua história na educação brasileira marcada pela constante indefinição de sua identidade, levando a um vasto debate entre a natureza técnica e prática da profissão. O documento mais recente que normatiza a identidade do pedagogo são as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia, estabelecidas pelo Parecer do CNE/CP n. 5/2005 que apresenta uma síntese dos anos de debates sobre o curso de pedagogia com a perspectiva de integrar os diversos pensamentos e reflexões sobre a identidade do pedagogo. Segundo o parecer o pedagogo é o profissional licenciado para o "exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos". Ainda acrescenta a atuação, integradamente à docência, voltada "à participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas" (BRASIL, 2005). No Estado do Paraná a partir do ano de 2004 o termo professor pedagogo foi adotado para o pedagogo pois

segundo a Lei complementar n. 103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor tendo à docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (PARANÁ, 2004). Sendo a docência a base de atuação do pedagogo escolar, uma das dimensões de seu trabalho certamente é a interação com o estudante e suas demandas educacionais, sendo assim identificado como um articulador entre a complexidade que envolve o estudante e o desafio de aprender e produzir conhecimentos.

As questões iniciais deste estudo já destacam a necessidade ir além do fato de oferecer métodos didáticos para reconstruir a prática docente do professor pedagogo mas sim discutir a necessidade de compreender a complexidade da organização do trabalho pedagógico que ultrapasse a pratica conservadora cartesiana que leva a reprodução do conhecimento e assim operar no sentido de incorporar os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PARECER CNE/CP Nº: 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

CATÃO, M. F. Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001

FLICK, E. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegra: Artmed. 2009.

FLICK, E. Introdução à metodologia da pesquisa. Porto Alegra: Penso, 2013.

FRANKL, V. E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. 43ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

MORIN, E. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2 ed. Ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PARANÁ. Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745. Acesso em: 01 mai. 2019.

Palavras-chave: Professor Pedagogo; Complexidade; Projeto de Vida

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

FLÁVIA MANUELLA DE ALMEIDA KSIASZCZYK - IFPR

ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O pensar complexo e transdisciplinar como recurso para estimular o processo significativo do ensino e aprendizagem.
Como é o pensar complexo e transdisciplinar do processo de ensino para formação de professores de matemática?
O propósito desta pesquisa será desenvolver o pensar complexo e transdisciplinar para o processo de ensino da matemática para formação de professores.
A metodologia utilizada é bibliográfica e estuda os principais autores do pensamento complexo como – Morin (2003 e 2015), da transdisciplinaridade como – Moraes (2015), da educação matemática e seus pressupostos teóricos e metodológicos como – Fiorentini e Lorenzato (2012).
Os estudos referentes a propostas metodológicas e concepções de matemática dos professores, são de fundamental relevância para a pesquisa, possibilitando, por meio do desenvolvimento do pensamento complexo, o processo de "aprender a aprender".
A educação matemática (EM) até meados dos anos 1970 estava focada na aprendizagem em detrimento do processo de ensino ou da prática docente. No final dos anos 1980, de acordo Fiorentini e Lorenzato (2012), a EM no ensino médio e superior, começa a ser pesquisada possibilitando o surgimento de novas aplicações da matemática. Esse período corrobora tanto com o avanço nas linhas de pesquisa, quanto na mudança de seu aspecto, no qual

> [...] passamos da quase ausência de crítica (anos de 1970) para um período de amplas discussões políticas, sociais e ideológicas. De "como ensinar?" passamos para "por que, para que e para quem ensinar?". Se a pesquisa, nos anos de 1980, contribuiu, de um lado, para elucidar alguns determinantes socioculturais e políticos, de outro, priorizou os aspectos pedagógicos mais amplos do fenômeno educacional em detrimento daqueles mais específicos relacionados aos conteúdos matemáticos. (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 34).

Na década dos anos 1980, houve pesquisas sobre a concepção de educação dos professores e de sua prática pedagógica e, consequentemente, surgiram estudos relativos aos conhecimentos profissionais dos professores, demonstrando, mais recentemente, que os saberes práticos se transformam continuamente, principalmente por meio da prática reflexiva e investigativa.
Articulando o conhecimento desenvolvido na EM a prática transdisciplinar, mesmo que os conceitos da prática docente transdisciplinar não seja conhecido pelo professor, como elucida Moraes (2015), há possibilidade de desenvolver ações pautadas numa atitude transdisciplinar, ou seja, "indo além das disciplinas, ao mesmo tempo em que possibilita uma interação entre elas, tendo em vista a solução de um determinado problema ou processo pedagógico." (MORAES, 2015, p. 37), provoca mudança na maneira de agir e pensar o ato de ensinar e, consequentemente, refletindo no agir reflexivo e abrindo "as portas" para a prática transdisciplinar.
Nesta perspectiva, Moraes (2015) ressalta que o pensar complexo e transdisciplinar, requer clareza epistemológica e rigor metodológico, essa "clareza em relação aos processos de construção do conhecimento é que nos ajuda a abrir as portas das gaiolas epistemológicas que aprisionam as dimensões constitutivas de nosso sentir/pensar/agir" (MORAES, 2015, p. 38).

Contextualizando a prática, transpondo as barreiras disciplinares (o conteúdo fechado no componente curricular) e barreiras físicas (o espaço escolar), correlacionando-se ao mundo do trabalho e as dimensões do ser humano (do professor / estudante em todas as suas dimensões biológicas, culturais, sociais) o processo de formação, como elucida Morin (2003) favorece uma maneira de pensar aberta e livre.

É preciso saber despertar o interesse, o que pode ser feito em todas as matérias existentes (e o interesse será tanto mais forte quanto mais as matérias que propomos introduzir no ensino forem próprias para despertar o interesse [...]. Não é suficiente dizer apenas "é necessário religar" para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções e o que eu denomino operadores de religação. (MORIN, 2015, p. 86 e 109).

Faz-se necessário oportunizar esses operadores de religação e o passo inicial se faz por meio da reforma do pensamento, da reflexão, da autocrítica, da multidimensionalidade contextualizada. Porém estudos mais recentes como, por exemplo, Bitencourt (2013) em seu trabalho denominado "Educação Matemática por projetos na escola: prática pedagógica e formação de professores" mostra que as

propostas em busca de contextualização e inserção da matemática em um meio social é desconhecida de grande parte dos professores brasileiros, não lhes sendo disponibilizado um aprofundamento teórico que possa provocar mudanças no fazer pedagógico e, consequentemente, na qualificação do ensino-aprendizagem de matemática." (Ibidem, 2013, p. 22).

Essa argumentação também é observada em minha prática profissional nos últimos quatro anos, em uma instituição de ensino pública, em que a principal dificuldade, identificada nos estudantes, está na aprendizagem de matemática, decorrente, entre outras causas, consequentemente, do processo de ensino da matemática, impactando nos componentes curriculares da área técnica.

Por esta razão, esta pesquisa é relevante, não busca apenas propostas metodológicas, mas uma mudança de postura profissional e, consequentemente, da formação docente, em prol, como propõe Morin, da reforma do pensamento, em busca da contextualização multidimensional, favorecendo a transdisciplinaridade na perspectiva do pensamento complexo.

O sociólogo Pedro Demo (apud Moraes, 2015) descreve algumas características da complexidade: dinâmica, algo sujeito ao imprevisível e ao inesperado; de caráter não linear, que objetiva a superação do ensino tradicional, pois rompe os processos de linearidade educacionais; reconstrutivos em detrimento aos processos reprodutivos, promovendo processos contínuos de mudanças; dialogicidade dos processos; e ambivalência / ambiguidade, refere-se à estrutura e à ambivalência da processualidade dos fenômenos complexos.

Essas características são fundamentais aos processos de intervenção pedagógica e didática, não podemos entendê-los e aplicá-los de forma engessada, de maneira única, pois são imprevisíveis e ambivalentes. Por exemplo, quando se planeja determinada atividade, não podemos garantir que os objetivos pretendidos sejam alcançados em sua plenitude, porque "ao se inscreverem em contextos e em sujeitos complexos, geram efeitos não previstos que podem tanto potencializar e expandir os objetivos educacionais planejados, quanto, então, obstaculizar ou dificultar o seu alcance." (Moraes, 2015, p. 50). Relevante reflexão ao processo de formação docente, favorecendo ao professor reavaliar sua metodologia e sua realidade por meio da análise das facilidades e/ou dificuldades apresentadas numa determinada atividade.

Desta forma a transdisciplinaridade deixa de ser simplesmente uma utopia, mas passa a ter fundamento. Em diversos artigos e ensaios acadêmicos trabalha-se a transdisciplinaridade "em nível de conteúdos disciplinares, integrando, portanto, diferentes domínios linguísticos ou dimensões fenomenológicas da realidade" (MORAES, 2015. p. 69). Portanto, sendo possível realizá-la em formação de professores de matemática, favorecendo um processo um ensino instigante, por meio do pensar complexo transdisciplinar, de forma contínua e reestruturada.

Considerando a realidade atual do ensino de matemática pretende-se colaborar para a desmistificação do clássico “medo da matemática” e auxiliar na formação de professores tornando o ensino de matemática mais instigante.

Verificado que a prática docente necessita de aprofundamento teórico que possa provocar mudanças no fazer pedagógico, tanto em pesquisa bibliográfica, quanto em prática profissional atual, faz-se necessário intervir sobre as propostas metodológicas e concepções de matemática dos professores e utilizando-se do contexto em que estão inseridos partir da reforma do pensamento para consequentemente, inferir no processo de ensino em uma atitude de superação da fragmentação / especialização, em prol de atividades planejadas que estejam em sintonia com a realidade, favorecendo o processo de ensino interativo e reconstrutivo que se reestruturam.

Por fim, partindo da leitura de Moraes e Morin, por meio da transdisciplinaridade é possível desenvolver não somente o pensamento complexo, mas um processo de ensino e de aprendizagem reflexivo e investigativo tornado a educação matemática instigante para os educandos e compreensível para os educadores.

REFERÊNCIAS:

BITENCOURT, Karliúza Fonseca. **Educação matemática por projetos na escola**: prática pedagógica e formação de professores. 2ª edição, Curitiba: Appris, 2013.

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Palavras-chave: Educação Matemática; Transdisciplinaridade; Pensamento complexo.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS E MÍDIAS DIGITAIS SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

TAÍS WOJCIECHOWSKI SANTOS - PMC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo versa sobre as considerações apresentadas na tese de doutorado intitulada: "Formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais na prática pedagógica à luz do Pensamento Complexo", que discorre sobre as contribuições para a formação continuada de professores em tecnologias e mídias digitais (TMDs) na prática pedagógica escolar, na óptica da Complexidade.

O problema que orientou o desenvolvimento da pesquisa buscou responder: como, de que forma e sob qual concepção os programas de formação continuada promovidos pelas Secretarias Municipais da Educação (SMEs), destinados aos professores, têm organizado e promovido o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas escolares? A análise e a compreensão do processo de investigação deu-se à luz das contribuições teóricas do Pensamento Complexo.

O trabalho teve por objetivo principal, caracterizar, descrever, analisar, compreender e contrastar como se organizam os programas de formação continuada para professores propostos pelas SMEs dos municípios de Curitiba (PR), Cascavel (PR), Florianópolis (SC) e Joinville (SC) em relação ao processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas escolares à luz do Pensamento Complexo.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa constitui-se um estudo de caso múltiplo desenvolvido nas quatro SMEs. Os procedimentos metodológicos adotados foram: entrevista semiestruturada, realizadas com as formadoras de TMDs; questionário on-line, aplicado aos professores participantes das formações; e a análise dos documentos oficiais que regem os processos de formação continuada em TMD nas Redes Municipais de Educação (RMEs) integrantes deste estudo.

Os dados da pesquisa foram analisados com base no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010) e nos estudos do Saldaña (2013), sobre análise de dados qualitativos, tendo como ênfase seus métodos de primeiro e segundo ciclos de codificação.

O referencial teórico percorreu temas fundamentais que serviram de alicerce para a fundamentação da pesquisa e para a análise dos dados, sendo eles: cibercultura, formação continuada de professores e Pensamento Complexo.

A cibercultura pode ser concebida enquanto a cultura contemporânea e diz respeito às relações, interações e práticas sociais com a utilização das TMDs. E, como os suportes digitais já são presenças marcantes nos diversos segmentos da sociedade, é fundamental que estejam presentes também, no contexto escolar para uso pedagógico por parte dos estudantes. (SÁ, 2013).

A utilização das TMDs no contexto educacional oportuniza aos estudantes, professores e comunidade escolar, situações em que possam aprender a ler, escrever, expressar-se e construir novos conhecimentos, por meio da utilização de novos canais de informação e novas modalidades de comunicação. (ALMEIDA, VALENTE, 2011).

Para que as TMDs possam contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes, elas precisam ser integradas pedagogicamente no currículo escolar e para isso, a formação docente torna-se essencial. (KENSKI, 2012).

Segundo Nóvoa (2013) e Imbernón (2009), para que a formação continuada de professores possa promover maiores transformações na prática pedagógica, ela precisa acontecer no lócus da escola, subsidiando o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando o professor como o protagonista da sua formação profissional.

Uma nova forma de pensar e fazer educação necessita de mudanças nos sistemas escolares que vão além dos recursos, dos ambientes e dos espaços/tempos de ensino e aprendizagem. (MORIN, 2010; 2011).

Os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo podem trazer contribuições para o desenvolvimento de um "novo" olhar ao contexto educacional e à formação de professores na medida em que compreende o ato educativo numa perspectiva de multidimensionalidade, de contextualização e do caráter histórico do conhecimento. (MORIN, 2015a; 2015b).

O conjunto de dados analisados na presente pesquisa possibilitou a apresentação dos seguintes resultados:

Os resultados da pesquisa apontam que não há como desenvolver um trabalho com as TMDs sem existir uma infraestrutura adequada, principalmente nas unidades educacionais. E indicam a necessidade de políticas públicas perenes de investimentos para a manutenção de recursos digitais tanto nos locais onde acontece a formação continuada quanto nas unidades educacionais.

Quanto aos documentos oficiais norteadores da prática pedagógica e dos processos formativos (diretrizes/currículo) das quatro SMEs investigadas, constou-se que eles apresentam em linhas gerais conceitos de tecnologia relacionados à utilização pedagógica das TMDs para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para ressignificar os processos de ensino-aprendizagem.

Os dados revelaram a importância das ações formativas acontecerem in loco, na unidade escolar, a fim de atenderem às demandas específicas dos professores de maneira articulada com a sua realidade educacional. A formação em contexto possibilita a participação de todos os profissionais da unidade educacional e juntos possuem maior oportunidade de estudar, pesquisar e elaborar um projeto da escola, que venha ao encontro das necessidades de cada realidade.

A pesquisa apontou para a necessidade de promover o protagonismo docente. Ou seja, proporcionar ao professor a participação ativa no seu processo de formação, e ter "voz de decisão" desde o momento do planejamento, até na organização, implementação, avaliação e readequação das ações formativas das quais participa.

A partir dos resultados obtidos foi possível considerar que os professores precisam de auxílio/assessoramento pedagógico no momento que irão implementar suas práticas pedagógicas utilizando TMDs. Este assessoramento pode ser praticado por: um professor de tecnologia ou integrador de mídias; pela equipe diretiva e pedagógica; por um profissional da Secretaria de Educação; e por professores atuantes em universidades parceiras.

Outro dado revelado neste estudo é o de que a maioria dos professores participantes da pesquisa já utilizou (ao menos uma vez) recursos digitais com os estudantes, desenvolvendo atividades pedagógicas que contemplam: a) produção de vídeos e animações; b) elaboração de jornal digital; c) construção de histórias em quadrinhos; d) trabalhos com linguagem de programação; e) realização de pesquisas; f) produção de textos; g) uso de sites; h) e softwares educacionais, entre outras ações.

De acordo com estes profissionais, a utilização pedagógica das TMDs contribui para; a) motivar e despertar o interesse dos estudantes durante os encaminhamentos de sala de aula; b) possibilita uma maior diversidade de recursos e encaminhamentos didáticos a serem utilizados com os estudantes; c) e contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O olhar complexo que permeou os estudos desta tese possibilitou a compreensão de que para que a formação continuada de professores em TMDs possa trazer contribuições para a prática pedagógica é importante que haja uma tessitura de saberes, elementos, fatores e multidimensões que fazem parte do campo educacional. E que tais elementos/aspectos/fatores/ações estão relacionados a efetivação de práticas formativas em TMDs; a necessidade de uma concepção pedagógica que contemple os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo; o protagonismo docente; infraestrutura adequada; formação em contexto; acompanhamento da prática pedagógica; e auxílio na utilização das TMDs.

Tem-se por tese, a importância de um olhar complexo, de uma nova pedagogia pautada nos pressupostos teóricos do pensar complexo que possa subsidiar os órgãos educacionais (secretarias, departamentos, coordenações etc.) a compreenderem que a formação continuada de professores para a utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas não é um fenômeno isolado, instrumental e estanque. Mas que necessita de uma concepção que "costure" como uma tapeçaria os múltiplos fatores que compõem o processo educativo para que tragam contribuições efetivas ao contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papírus, 2012.

MORIN, Edgar. **Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 22 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015b.

NOVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Unesp, 2013.

SÁ. Ricardo Antunes de. O Projeto Político – Pe dagógico da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko.; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Mariliza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinariedade.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers.** London: SAGE Publications Ltd., 2013.

Palavras-chave: Complexidade; Formação continuada de professores; Tecnologias Digitais

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE À LUZ DA PEDAGOGIA MARISTA E DA TEORIA DA COMPLEXIDADE – UMA PROPOSTA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO PARTIR DE UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TIAGO REUS BARBOSA FEDEL - PUCPR

VANESSA APARECIDA DOS ANJOS - UNISECAL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentou os resultados e o processo de investigação já concluídos de uma dissertação de mestrado cuja temática foi pensar na formação continuada do professor para uma educação integral. Para isso, considerou os princípios da educação marista e as proposições da teoria da complexidade.

A investigação reflete sobre o paradigma conservador, em sua origem e filosofia, percebendo a sua influência nas formas pelas quais a educação produziu suas formas de ser. Nela percebe-se o impacto maior deste paradigma no espaço educacional como a subdivisão do saber, a concepção binária e desarticulada dos fenômenos, o entendimento de forma dicotômica entre sujeito e objeto, acarretando uma formação fragmentada do aluno mediante a ação docente (BEHRENS, 2013), o que compromete o desenvolvimento de uma educação integral e suficiente para responder uma realidade complexa, seja esta para a realidade da vida humana ou para o conhecimento (MORAES, 2008). Entende-se que o papel da educação é promover uma formação para todas as dimensões do ser humano e do conhecimento, o que contempla as abordagens aqui presentes e da importância de refletir sobre o processo de formação continuada do professor em vista das urgências contemporâneas na sociedade e na educação.

JUSTIFICATIVA

A pesquisa refere-se à formação docente no intuito de apontar construtos para uma educação integral, ou seja, que contemple as diferentes dimensões da pessoa humana e do aprendizado, oferecendo possibilidades e modelos inovadores na ação docente, de modo a formar o aluno para a plenitude da vida e do conhecimento, conscientizando-o no seu comprometimento para consigo, para com a sociedade e para com o planeta.

PROBLEMATIZAÇÃO

Questionar de que maneira a educação vem atendendo efetivamente as exigências atuais de ensino e do papel da escola na sociedade é o ponto de partida para uma reflexão que recai sobre a atuação e a formação docente e nas suas práticas pedagógicas. Assim, intencionou-se refletir sobre a formação do professor e os processos de ensino que ressignifiquem o paradigma tradicional. Tomou-se como objeto de estudo a pedagogia marista, à luz da teoria da complexidade, para responder a seguinte questão: os princípios educativos maristas se aproximam das proposições da teoria da complexidade no que diz respeito à educação? A partir do resultado deste questionamento, a pesquisa procurou identificar quais seriam os construtos possíveis a garantir para um processo de formação contínua.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Analisar de que forma a pedagogia marista aproxima-se das proposições da teoria da complexidade na educação e oferecer construtos para a formação continuada do professor em

prol de uma educação integral. Investigar de que modo o paradigma conservador influiu na educação, considerando os fatores históricos e filosóficos. Inquirir sobre o presente paradigma inovador na sociedade, de modo particular, a teoria da complexidade, identificando suas contribuições para a educação. Investigar os elementos referentes da educação marista, em sua história e pedagogia, como elementos potencializadores para promover uma formação docente. Apresentar um conjunto de construtos e saberes relevantes na formação continuada contemplando a pedagogia marista e a teoria da complexidade.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia seguida foi de abordagem qualitativa, o tipo de pesquisa adotado foi a pesquisa exploratória e descritiva nos objetivos. Para alcançar os objetivos e responder à problematização, a pesquisa considerou os procedimentos descritos na obra "Análise de Conteúdos" de Laurence Bardin (2011), considerando os sequentes estágios: leitura flutuante; preparação do material; escolha dos recortes e da enumeração; processo de codificação; fase da categorização; fase da inferência; fase da enumeração; discussão e análise dos resultados. Foram definidos três eixos, dentre as obras analisadas, referentes à literatura marista, para a análise documental: documentos históricos e biográficos; documentos normativos e reguladores; documentos atuais usados pela rede. Destas obras maristas pesquisadas, foram destacados elementos que tivessem conformidade com cada um dos sete saberes propostos por Morin (2004). O segundo passo foi transformar estes saberes em categorias, conforme sugere Bardin (2011), de modo a classificar todo conteúdo marista em correspondência com cada saber. A aproximação comparativa, por meio da análise de conteúdos num procedimento estabelecido por Bardin (2011) denominado de inferências, visou apontar as aproximações entre a filosofia marista e as proposições da teoria da complexidade. A análise comparativa não considerou apenas a obra Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro (2004), mas, igualmente, outras obras de sua autoria, o Repensar a Reforma do pensamento, a cabeça bem-feita (MORIN, 2000) e a obra Educar na era planetária (MORIN, 2003). O objetivo de tomar estas obras diz respeito ao fato de que a primeira obra traz os elementos que sistematizam mais e melhor o pensamento complexo enquanto embasamento introdutório; a segunda obra por tratar da questão do conhecimento e a terceira obra por direcionar a sua reflexão mais proeminentemente para a educação.

As pistas para a formação docente foram destacadas com base na análise documental e na análise de conteúdos de todas estas obras aqui destacadas, as obras do referencial bibliográfico marista e obras do referencial bibliográfico da teoria da complexidade. Não obstante, estas pistas e construtos foram direcionadas e sistematizadas para algumas dimensões próprias da vida e da atuação pedagógica do professor que, nesta pesquisa, convencionou identificá-las nos seguintes pontos: escola; professor; aluno; metodologia; conhecimento. Por fim, esta pesquisa tomou como referencial teórico a obra de autores que discutem e pesquisam a formação docente. A escolha destes autores se deve ao fato de que as proposições apontadas fornecem pistas para que o professor seja autônomo da sua formação dentro do seu contexto, espaço, experiência, realidade de modo que possa construir saberes pessoais e coletivos em vista da sua ação docente. Os autores tomados contribuíram nos seguintes temas: a autonomia e profissionalidade do professor; concepções sobre a formação continuada docente; os espaços de atuação e a cotidianidade como contextos de formação; os saberes docentes; a prática e a reflexão no exercício da docência.

RESULTADOS

Entendeu-se que é imprescindível para a formação continuada que o professor seja responsável e protagonista da sua formação. Essa ideia vem ao encontro de um dos princípios da teoria da complexidade, o princípio de autopoiese, ou seja, o princípio do autofabrico da pessoa e da

personalidade (MATURANA; VARELA, 1997). A proposta formativa marista toma por base uma filosofia educacional que contempla a pessoa do aluno e a pessoa do professor e a própria vida (COTTA, 1996) e conversam com os elementos apresentados pela teoria da complexidade como abertura ao diálogo, à multiculturalidade, aos movimentos, à participação e cidadania planetária, ao compromisso ético e democrático. No campo do conhecimento, as duas abordagens buscam uma relação entre todas as dimensões; na educação marista, a partir de uma perspectiva integral, na complexidade, a partir de uma perspectiva multidimensional e transdimensional. Nas duas abordagens, há a crítica a uma educação reducionista, fragmentada e de natureza apenas racionalista e técnica. A educação deve ser para a plenitude.

O salto qualitativo da pesquisa propõe um caminho para a formação docente que integra a teoria da complexidade e os princípios da educação marista identificados nos processos de análise documental e análise de conteúdo. Toma os Elementos Referenciais da Formação Docente (escola, professor, aluno, metodologia, conhecimento) para que estejam sempre presentes no processo formativo e, por fim, toma as Dimensões Basilares da Formação Continuada Docente que esta pesquisa identificou a partir dos autores estudados para a formação continuada: identidade do professor e a profissionalidade do professor; saberes docentes; a prática e o professor reflexivo; experiência do professor na sua cotidianidade e no seu espaço de atuação; a formação individual e a formação coletiva no universo escolar e extraescolar, como a dimensão social e cultural. Por fim, propõe uma possível abordagem a ser desenvolvida para a educação na formação continuada docente "A formação sistêmica relacional complexa" que pode ser estruturada num projeto de formação de professores para a continuidade dos estudos e ressignificação das concepções formativas.

Essa abordagem considera em processo contínuo e na relação cotidiana entre sujeitos, contextos, condições, a partir da epistemologia da transdisciplinaridade, para uma formação que seja contínua e integral do professor, de modo a tornar o professor protagonista da sua formação num contexto complexo, preparando-o para poder empreender uma educação integral, considerando as pistas extraídas pela análise documental e de conteúdo para professor, aluno, conhecimento, metodologia e escola.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

COTTA, Gildo. Princípios Educativos de Marcelino Champagnat. São Paulo: Editora FTD, 1996.

MATURANA, Humberto. VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento. Campinas, SP: PSY, 1997.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos Saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar et al. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MORIN. Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

Palavras-chave: Educação; Paradigma Conservador; Teoria da Complexidade; Educação Marista; Formação Continuada de Professores.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR SOB A PERSPECTIVA ECO-SISTÊMICA: UMA PRÁTICA CRÍTICA E REFLEXIVA.

CAMILA ROCHA LOBO - UEG

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo é parte de uma Proposta de Pesquisa em andamento. Através dele entende-se que, compreender os novos desafios da educação; superar o processo conservador na docência; oportunizar espaços de reflexão crítica e reflexiva, que sejam sustentados por uma visão complexa integradora, faz-se necessário diante à priorização dos valores humanos e sociais, ou seja, gerar uma mudança paradigmática na prática docente, mostrando que, na educação não há um padrão a ser seguido e que a diversidade pode ser acolhida, instigando o professor a se apropriar de novas concepções educativas.

Para Behrens e Oliveira (2014, p.268-269) os professores necessitam refletir sobre suas práticas pedagógicas, para entenderem as divergências propostas pelas metodologias vigentes, que seguem os livros didáticos e não se atrelam necessariamente às atividades em sala de aula, o que provoca um compromisso em se pesquisar na Educação, para superar uma prática docente reduzida e fragmentada. Neste sentido, é preciso formar professores que entendam a nova realidade da escola, que leve às abordagens críticas, reflexivas e transformadoras.

Diante do exposto, analisar a formação do professor no curso de Pedagogia, como um pesquisador é o tema a ser discutido durante o processo de pesquisa sob a perspectiva Eco-sistêmica que pode ser assim interpretada:

> Toda ação comporta algum tipo de mudança, de incerteza, mas a mudança e a incerteza somente são percebidas mediante sequências de ações no tempo. [...] envolve também processos enativos e emergentes, cuja natureza não depende apenas do que acontece em sua estrutura, mas muito mais da dinâmica entre os seus elementos constituintes, daquilo que acontece enquanto se está em movimento. (TORRE; MORAES, 2006, p.149).

Assim, tem-se um novo paradigma que supere a fragmentação do conhecimento e repense o papel atuante do docente, em uma prática voltada à criticidade e ao pensar reflexivo, contemplando aprendizagens que religuem saberes no aprender, no conhecer, no fazer, no conviver e no ser.

O saber passa a ser interligado e rompendo barreiras, o conhecimento não se limita ao ambiente escolar, mas pode ser expandido. A educação passa a ser global reconhecendo a interdependência fundamental de todos os fenômenos, criando novos ciclos de aprendizagem.

A fundamentação teórica parte do pensamento complexo de Edgar Morin (1998); da metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico, formulada por Maria Cândido de Moraes (2006) e compreensão de Saturnino De La Torre (2006); e chega aos estudos de Behrens (2006). Para formação docente, as referências são Tardif (2005) e Pimenta (2000; 2012), por suas visões crítica e reflexiva, entre outros teóricos.

O pensamento de Morin (1998) nos ajuda a esclarecer a pertinência da perspectiva da complexidade ao transitar pelos saberes disciplinares, para que a partir daí, se possa efetivar a compreensão do todo. Ao mesmo tempo, a complexidade traz a ideia do respeito das diversas dimensões do ser, que aponta a incompletude e a incerteza, fatores importantes para se pensar e analisar, ao dimensionar tal pensamento.

Alimentar as fontes de pesquisa para elucidar as práticas pedagógicas, faz da formação docente um ato de pensar crítico sobre o propósito acadêmico. “O desenvolvimento do saber

profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção" (TARDIF, 2005, p.68). Para o autor, o professor buscará em espaços-temporais que considerar válido, elementos que vão direcionar sua trajetória de vida e perspectivas sobre sua compreensão de mundo, refletindo assim, no seu modo de agir e de mediação do conhecimento, ou seja, uma prática reflexiva.

Dessa forma, o pensar sistêmico; o conceito de auto-organização atrelado à teoria complexa; o conhecimento compreendido em processos e a noção de que tudo está em constante movimento, vem ligar tais características às questões curriculares e às urgências em formar professores atentos a essas mudanças, que serão direcionadas para suas práticas metodológicas e sistemáticas de avaliação, levando a implicações na relação educador-educando.

Espera-se demonstrar holística e sistemicamente, a importância de superar a fragmentação dos saberes no resgate humano em sua totalidade, considerando a ruptura da linearidade na formação de um profissional ético e sensível à realidade e que se volte à pesquisa como forma de produção de conhecimento e princípio educativo.

A partir do pensamento da complexidade de Edgar Morin, de viés global e dinâmico dos processos, no caso desta pesquisa - a formação do professor pesquisador- o trabalho se pauta em uma pesquisa de campo, através da aplicação de questionários para professores e alunos do 7º período do curso de Pedagogia; e coordenação pedagógica, do Centro Universitário de Anápolis-GO, que se dará no primeiro semestre do ano letivo de 2020, e tem como finalidade, investigar a formação do professor pesquisador no curso de Pedagogia.

O problema que orientou o desenvolvimento deste projeto de pesquisa partiu da seguinte indagação: como, de que forma e sob qual visão o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Anápolis-GO, oferece uma formação docente voltada ao incentivo à pesquisa, que priorize a capacidade de produção da escrita e de relevância no meio acadêmico, diante do atual momento político e econômico da nossa sociedade?

Partindo da concepção de que é de grande importância formar um professor envolto às pesquisas, analisar a metodologia proposta pelo curso de pedagogia ao formar o docente; comparar os aspectos de incentivo à pesquisa acadêmica com a luz da teoria complexa; investigar as práticas orientadas em sala de aula e suas conseqüências para os novos desafios na educação, são os objetivos específicos para uma maior compreensão do que se espera a partir da proposta de pesquisa deste trabalho.

A pesquisa se dará por revisão de literatura e análises documentais, para compreender as relações sociais em uma abordagem qualitativa. A análise e compreensão dos processos dar-se-á à luz dos pressupostos teóricos do pensamento Complexo sob o paradigma Eco-sistêmico.

Com a metodologia eco-sistêmica, temos a ruptura de paradigmas e mudança de referenciais, escapa-se aos processos e critérios de rigor científico oriundos do pensamento positivista. A realidade passa a ser reconhecida por uma constituição de vários objetos inter-relacionados e de caráter dinâmico. O conhecimento adquirido através do pensar complexo depende da relação sujeito-objeto, condição essa, negada pelo paradigma tradicional, o que não implica a falta de teor científico.

A partir do referencial teórico e da pesquisa em campo, será analisada através de observações e questionamentos, que a realidade não é previsível, linear, ordenada e determinada. Sob uma visão ontológica, a realidade passa a ser imprevisível, desordenada, caótica e todos estes aspectos são elementos que possibilitam a vida, a evolução e a criatividade. Portanto, a pesquisa em educação, sob a perspectiva eco-sistêmica

Significa assumir princípios e pressupostos teóricos importantes e significativos, tais como: complexidade, subjetividade, intersubjetividade, incerteza, interatividade, mudança, auto-organização, emergência, inter e transdisciplinaridade, causalidade circular, multidimensionalidade... Tais princípios, com suas implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, nos levam a conceber a metodologia de pesquisa como estratégia

de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constroe o conhecimento. (MORIN et al., 2003)

Pesquisar a partir da complexidade implica ver uma realidade, que se consolida através de vários movimentos, que não podem ser controlados, o que requer a legitimidade do diálogo, ou seja, há uma interdependência ecológica entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Para os resultados, espera-se através dos questionários e observações, levantar à luz da teoria complexa o que se enxergará no momento, de antemão, a hipótese de o curso de pedagogia formar um professor pesquisador, não decidirá a dissertação, mas será um movimento de inspiração a ser apresentada de maneira aberta, podendo ser ou não refutada, estando sujeita a imprevistos de acordo com os levantamentos que serão realizados e de acontecimentos durante o percurso da pesquisa.

Referências

BEHRENS, M.A; OLIVEIRA, F.L. A formação de professores e a tessitura da complexidade na visão transdisciplinar para atuar na Educação Infantil. Formação de professores: teoria e

MORAES, M. C.; TORRE S. de La. Pesquisando a partir do pensamento complexo- elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. Educação. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n.1, p.145, p.149, jan./abr.2006.

MORIN, E. Ciência com Consciência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998. p.138.

MORIN, E. et al. Educar em La era planetária. Barcelona: Gedisa, 2003.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, A.J. (Org.). Formação continuada. Campinas: Papirus,2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. Professor reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). 7 ed.- São Paulo: Cortez, 2012. p. 28.

TARDIF. Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5ª ed. Petrópolis. Vozes, 2005. p. 68.

Palavras-chave: Formação docente; Pesquisa; Complexidade; Desenvolvimento Eco-sistêmico.

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE COMO REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO PARA AS PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

ROBERTA CAJASEIRAS DE CARVALHO - IFSC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa apresenta parte da revisão bibliográfica de uma investigação mais ampla que versa sobre o tema "teoria da complexidade como referencial epistemológico das pesquisas em política educacional" (que gerou uma tese de doutorado), caracterizada por sua natureza básica e abordagem qualitativa. O problema de pesquisa que norteou esse recorte foi: Como a teoria da complexidade pode contribuir como referencial epistemológico para a pesquisa em política educacional? O objetivo geral do mesmo foi "relacionar algumas características da teoria da complexidade, que demonstram sua potencialidade como referencial epistemológico para os estudos em política educacional". Os objetivos específicos foram: apresentar as principais características básicas da teoria da complexidade; e demonstrar que os sistemas educacionais constituem sistemas complexos. Quanto às características epistemológicas, o estudo assumiu a Teoria da Complexidade a partir de Edgar Morin, e baseou-se no uso do método dedutivo-analítico.

1. (Re)conhecendo a teoria da complexidade - princípios e características

O estopim para a complexidade se apresentar como uma nova forma de pensar sobre a ciência foi o descontentamento de alguns pesquisadores e epistemólogos com o tradicional paradigma científico. O paradigma simplificador ou cartesiano (ainda em vigor) tem uma obsessão por procurar a ordem, e "(...) consagrou os mitos da neutralidade científica e a separação entre sujeito e objeto e elegeu a sequência observação / demonstração / verificação / experimentação / comprovação como modelo para acessar a realidade" (ALMEIDA, 2014b, p. 22, tradução nossa). Estabelecer uma definição simples e rápida para o próprio termo 'complexidade' não é a intenção de Morin (2000), que desafia o leitor a refletir sobre o tema e a superar a visão simplificadora da abordagem científica tradicional. Segundo a abordagem complexa, é nítida a importância da contextualização dos problemas, suas relações com os ambientes internos e externos, sua interação e possíveis influências sobre e por aquilo que está ao seu redor, mas também naquilo que pode estar mais distante fisicamente, temporalmente ou em contextos completamente distintos.

Aceitar a importância do pensamento complexo e praticá-lo também não é uma tarefa fácil. Compreender a complexidade requer, segundo Le Moigne (2000), uma nova tomada de consciência ou uma "nova reforma no entendimento", também conhecida como "Inteligência da Complexidade". Nessa nova proposta epistemológica eminentemente criativa e corajosa, "a reflexão sobre um objeto pelo sujeito toma sempre forma de projeto" (LE MOIGNE, 2000, p. 18), recolocando a importância do pesquisador como sujeito histórico, crítico e criativo na pesquisa científica. Assim, para se compreender a complexidade é necessário compreender a limitação dada pela segurança e pela estabilidade proposta pelo tradicional paradigma científico, porém sem abandoná-lo. A teoria, nesse novo contexto científico, passa a ser questionada como a única referência para as pesquisas, pois apenas a certeza teórica não garante a cientificidade. Porém, é preciso destacar que, para a complexidade, a pesquisa estritamente empírica também não é suficiente para a ciência. A compreensão do mundo através da visão

complexa requer a utilização de estratégias de organização que permitam que os elementos e os fenômenos possam ser observados considerando seus contextos e suas relações.

2. O caráter complexo dos sistemas e políticas educacionais

Diversos autores propõem definições para os sistemas complexos. Almeida (2014a) aponta a necessidade de auto-organização do sistema, de acordo com as características do ambiente no qual está inserido. Furtado, Sakowski e Tóvolli (2015) destacam a dinamicidade dos sistemas complexos, o que permite que aprendam, adaptem-se e evoluam; e a geração de comportamentos emergentes e imprevisíveis. Snyder (2013) resume em sua proposta conceitual as citadas características, incluindo a importância da retroação (ou feedback) para estimular interações entre as partes dos sistemas. A interação, então, é uma das características mais destacados pelos conceitos que definem os sistemas complexos.

Ao analisarem os sistemas sociais de modo geral, vários pesquisadores concluem que esses também são exemplos de sistemas complexos. Furtado, Sakowski e Tóvolli (2015) afirmam que os sistemas sociais demonstram sua complexidade por terem vários atores distintos que podem influenciar e também ser influenciados por apenas um indivíduo, e por promoverem interações que podem gerar comportamentos novos no próprio sistema (que dependem da atuação conjunta de todos os envolvidos). A política faz parte das relações sociais e é de extrema importância para organizar a vida na coletividade. Os objetos das políticas públicas em sua maioria também são ou estão inseridos em sistemas complexos, e por isso o pensamento complexo é importante para melhor compreendê-las e planejá-las. Os sistemas sociais complexos necessitam considerar a questão política como essencial para a compreensão dos contextos, para a tomada de decisões e para planejar as possíveis intervenções nos referidos sistemas. As políticas públicas, mesmo quando assessoradas por técnicos e pesquisadores bem preparados, não podem ser protegidas das decisões intempestivas e influenciadas por interesses distintos daqueles da coletividade. No Brasil, por exemplo, é muito frequente que as políticas públicas atendam a interesses particulares ou de alguns grupos poderosos. Nesses casos, o método complexo pode ser uma boa alternativa para pensar intervenções, dada a seu caráter adaptativo, flexível e cauteloso.

Furtado, Sakowski e Tóvolli (2015, p. 31) listam alguns aspectos que a abordagem complexa sugere que sejam considerados para planejar políticas públicas: 1) os agentes são heterogêneos, diferentes entre si; 2) “A coisas estão interconectadas”; 3) políticas não funcionam com causas e efeitos óbvios, lineares ou diretos. Ao se aplicar tais aspectos aos sistemas educacionais, é possível perceber correlações adequadas: muitos agentes distintos entre si atuam nesses sistemas (alunos, professores, técnicos, gestores, políticos, a sociedade em geral, etc.); apesar da diferença, tanto os atores quanto os contextos e os recursos estão intimamente ligados entre si, sofrendo influência e influenciando fortemente uns aos outros; as políticas educacionais geralmente não geram efeitos imediatos e lineares, sendo influenciadas por diversas variáveis que estão além do alcance dos próprios planejadores. Além disso, seus resultados não são óbvios (geralmente vem cercado muita incerteza), rápidos ou diretos (às vezes uma política educacional gera resultados que atingem sujeitos ou contextos que não eram diretamente previstos pelos objetivos diretos da própria política). Considerando essas características, Furtado, Sakowski e Tóvolli (2015) sugerem que a política pública “[...] pode ser mais eficaz se orientada para: i) aprimorar a resiliência do sistema e reduzir suas vulnerabilidades; ii) evitar (ou promover) perigosos (ou positivos) pontos críticos; iii) identificar os principais intervenientes em uma rede que possam promover (ou prevenir) mudanças no sistema” (FURTADO; SAKOWSKI; TÓVOLLI, 2015, p. 33). Quando essas estratégias são aplicadas no planejamento de políticas educacionais, o método complexo pode contribuir para evitar o

mau uso do dinheiro público, prevenindo gargalos, entraves, suspensões, cancelamentos e mudanças inadequadas nas ações propostas. Jacobson (2015) recorre a diversos autores para ilustrar a complexidade dos sistemas educacionais, notadamente as relações internas da comunidade escolar e a troca com outras instituições/grupos. Em seu levantamento, destaca que: os elementos constituintes (stakeholders) e sua dinâmica ambiental são ligados e interdependentes; os níveis de organização não devem ser apenas considerados a partir de um enfoque hierárquico, mas que considere também os padrões emergentes e o que acontece nos níveis médio e macro; escalas temporais diversas devem ser consideradas, assim como a troca de informação e a interação entre os atores; a coexistência dialética de linearidade e não linearidade (pois apresenta "comportamentos aparentemente opostos") (JACOBSON, 2015, p. 339). Por fim, este estudo concluiu que os argumentos apresentados e as características complexas dos sistemas educacionais demonstram que a teoria da complexidade é um potente referencial epistemológico para as pesquisas em política educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.C. Un estado del arte de la ciência de la complejidad. 1ª parte. Visión Docente Con-Ciencia, ano XIII, n. 72. Enero-Febrero, 2014a. Disponível em: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/un%20estado%20del%20arte72.pdf.

ALMEIDA, M.C. Un estado del arte de la ciência de la complejidad. 2ª parte. Visión Docente Con-Ciencia, ano XIII, n. 73. Marzo-Abril, 2014b. Disponível em: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/ESTADO%20DE%20ARTE%202.pdf.

FURTADO, B.A.; SAKOWSKI, P.A.M.; TOVOLLI, M.H. Abordagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas. In: FURTADO, B.A.; SAKOWSKI, P.A.M.; TOVOLLI, M.H. Modelagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2015. p. 21-41.

JACOBSON, M. J. A educação como sistema complexo: implicações para a pesquisa educacional e políticas. In: FURTADO, B.A.; SAKOWSKI, P.A.M.; TOVOLLI, M.H. Modelagem de Sistemas Complexos para Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2015. p. 335-350.

LE MOIGNE, J. Prefácio. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. A Inteligência da Complexidade. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000a. p. 13-24.

MORIN, E. A Epistemologia da Complexidade. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J. A Inteligência da Complexidade. 2.ed. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 43-90.

SNYDER, S. O Simples, o Complicado e o Complexo: Reforma Educacional Através da Lente de Teoria da Complexidade. N. 96. Paris: OECD Publishing, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade. Política Educacional. Epistemologia.

A INFLUÊNCIA DO SÓCIO-CONSTRUTIVISMO NA EDUCAÇÃO EM SEU PAPEL SOCIAL

ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG

LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa tem por finalidade, ressaltar a importância do ser consciente, a partir de uma formação orientada pelo sócio-construtivismo, na constituição de uma sociedade mais igualitária. Segundo Vygotsky (2012) a consciência é o estado supremo do homem e esta se faz a partir do envolvimento do sujeito com a realidade na qual está inserido. Assim temos como problema, se está na educação a possibilidade de ser um dos meios condutores para a transformação social? Este papel da educação como transformadora, é visível no momento em que há uma vinculação com a emancipação, entendida como conscientização e racionalidade. Para responder a esse problema optou-se por uma metodologia com cunho bibliográfico. O sócio-construtivismo através de um processo contínuo na apreensão do conhecimento permite ao sujeito um comprometimento social mais significativo, pois todo esse processo é mediado através das relações que são realizadas. Neste processo de elaboração, o mesmo irá fazer escolhas que lhe dará condições para tomadas de decisões a respeito de si e de toda a humanidade. Neste aspecto, reporta-nos ao conceito de escolha tratado por Sartre na obra O Existencialismo é Humanismo. Partindo do pressuposto que o sócio-construtivismo é uma interação entre o sujeito e o objeto em um determinado contexto social permitirá, ao educando(sujeito) construir o conhecimento mediante a escolha que o mesmo faz durante o processo de apreensão do conhecimento. Diante disto o ato de conhecer não é dado como imposição, mas algo em constante mudança buscando constantemente uma maior humanização, ou seja, conhecer se faz através de uma dialética, ou seja num contexto de ambiguidades. Portanto, este trabalho tem por objetivos específicos desenvolver um maior conhecimento da teoria sócio-construtivista e, o despertar para visualizar um conhecimento, que delega ao sujeito ser cooperador e participante nas decisões que implicam em transformações sociais. O conhecimento tem sua finalidade ao propiciar essas transformações, caso contrário é algo meramente especulativo. O conhecimento atingido é aplicado à realidade, e esta responde à nova intervenção. Na abordagem desta teoria a interação exerce um papel preponderante no momento em que traz para o ato de conhecer a participação ativa do sujeito. Consequentemente, torna o ato de conhecer mais significativo, suscitando através de um maior envolvimento social uma transformação do meio onde está inserido. A teoria educacional sócio-construtivista possibilita ao aluno (sujeito) efetuar uma caminhada educacional perene, ou seja, estar constantemente reavaliando o seu próprio desenvolvimento, mediante aos novos conhecimentos. E assim adquirindo uma Cidadania mais participativa diante do contexto social no qual está atuando. Assim, afirmamos que Educação tem que ser algo que propicie ao sujeito definições frente à realidade. O que é o Sócio-Construtivismo? Uma teoria que defende a participação do Sujeito no ato do conhecimento. Esta participação é vista como uma interação que o Sujeito e o Objeto do conhecimento estabelecem entre si, não há como definir esse

relacionamento, mas ele se faz na medida em que há um despojar de pré-formulações no momento em que a observação está sendo efetuada. Assim, Piaget chega à conclusão de que o desenvolvimento do pensamento é a adaptação do indivíduo ao meio físico e social. A perspectiva construtivista de Piaget coloca a criança e não o professor, como centro da educação, dando ao aluno a responsabilidade por seu processo de conhecimento. Vê-se nessa afirmação a presença do pensador Rousseau, através da obra Emílio ou da Educação, onde trata-se dessa autonomia dada à criança para a obtenção do conhecimento. Ser responsável pelo processo de construção do conhecimento é dar a criança uma autonomia que a torna independente, possibilitando que este através de erros e acertos constituía uma interação que favoreça a compreensão de novos conhecimentos, estabelecendo uma significação reflexiva de uma determinada realidade. Para o desenvolvimento desta autonomia o papel do professor é o de criar desequilíbrios e conflitos estimulando a criança à descobertas. Esta atitude do professor se faz a partir de uma mediação, assim cabe ao professor neste processo oportunizar esta atitude frente ao momento da construção do conhecimento. Esta participação do professor se dá mediante trabalhos que reforcem a busca pelo aluno aos projetos de pesquisa e, possibilita que o mesmo trabalhe o seu mundo, ou seja, que os conteúdos estejam de acordo as especificidades culturais do educando. O trabalho do professor inserido na teoria sócio-construtivista é sempre contínuo e exige deste atualizações constantes, que o mesmo tenha preocupação com a elaboração de um conteúdo que possibilite ao aluno resignificar o conhecimento.. Em contrapartida, surge um outro teórico, Vygotsky que seguindo a mesma linha de pensamento de Piaget, mas levando-a para a interação social, busca a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano fundamentando-o nas relações Sociais. Vygotsky (2012) enfatiza que o aprendizado começa antes da entrada da criança na escola, assim valoriza as formas de experiências individuais e de interação social. E afirma, que quando organizado adequadamente, o aprendizado promove o desenvolvimento mental e também desencadeia processos que não ocorreriam espontaneamente. O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em todo estágio de seu desenvolvimento psíquico o ser humano é altamente capacitado para o aprendizado, não há um momento específico. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que ocorrem quando a criança interage com as pessoas de seu ambiente, qualidade destas interações viabiliza um aprendizado com significação. A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em estado embrionário, (VYGOTSKY,2012,p.113). Assim, reconhece-se que o aluno não constrói o conhecimento sozinho, mas com os outros e graças os outros. Esta abordagem interacionista com base sócio-construtivista busca compreender os homens reais e concretos, cuja consciência é socialmente construída. Isto posiciona o homem, como participante ativo no ato de se conceber o conhecimento. Na formação da consciência, o conhecimento concebido através de uma construção onde o sujeito exerce o papel de articulador interagindo com o objeto do conhecimento a resignificação surge de maneira eficaz definindo claramente ao sujeito a sua postura social no ambiente onde este faz as suas interações sociais. “Observar algo significa fazer uma comparação entre o experimento atual e os experimentos anteriores que produziram nossas estruturas cognitivas”, (MORETTO, 2004, p.82). A teoria sócio-construtivista ratifica que não há conhecimento sem uma interação, pois é na interação que se define a estrutura do conhecimento. Isto significa que algo existe porque há o outro que lhe dá significação e o caracteriza. Neste ponto o sujeito exerce a função de articulador e como tal é responsável na apreensão e mensuração do conhecimento. O sujeito sendo articulador do conhecimento, traz para si toda a responsabilidade neste ato da obtenção do conhecimento, ele está inserido neste momento, ou seja, se relaciona com o objeto do conhecimento. Para que esse relacionamento

exista, é necessário que o sujeito escolha o que irá observar e como será essa observação. "É isso que deve ser feito antes de qualquer observação: uma escolha (atividade específica do sujeito)", (MORETTO, 2004, p. 83). A iniciativa de interação pode partir do sujeito quanto do objeto do conhecimento, mas isto não tira de ambos nenhuma responsabilidade. A interação é algo completamente responsável, pois pressupõe que haja uma consideração em relação aos conhecimentos até então obtidos. Na teoria sócio-construtivista o sujeito, exercendo a função de articulador e consequentemente autor, cria uma completa identificação com o objeto do conhecimento que lhe possibilitará, responder à uma determinada posição, sendo cônscio de sua localização. Esta consciência permitirá que o sujeito se torne participante do seu meio e assim determine para si mesmo as melhores adequações de vida. Portanto, o primeiro passo para que haja uma democratização do conhecimento é torná-lo acessível desde os primeiros anos escolares. Segundo Piaget apud Aranha (2006) todos tem condições de aprender levando em consideração o seu momento de desenvolvimento pessoal. O conhecimento só é eficaz, quando o mesmo estabelece relações, ou seja, quando possibilita que a sociedade facilite a relação entre os seus membros. Um conhecimento eficaz, consequentemente irá gerar uma escola eficaz, que através de conteúdos significativos irá preparar o estudante-cidadão para a autonomia. Uma autonomia que o tornará consciente de seu papel como agente de transformação e de reflexão, tornando a sua consciência em um estado supremo. Portanto esta é a função do conhecimento, tornar os seres humanos mais próximos e socialmente mais conscientes de seu papel no meio social. "Em síntese, a escola terá cumprido sua função social se ajudar a formar gerentes de informações e não meros acumuladores de dados", (MORETTO, 2004, p.122). Os indivíduos na sua totalidade devem estar aptos a desenvolverem as suas habilidades no meio social onde estão inseridos.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 3.ed.rev.e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro.**Construtivismo a Produção de Conhecimento em Aula**.Rio de Janeiro: Dp&a, 2004.

OS PENSADORES Jean-Paul Sartre: **O Existencialismo é um Humanismo**.São Paulo: Nova Cultural, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Palavras-chave: Interação; Transformação; Conhecimento; Consciência

AS AÇÕES E RELAÇÕES PEDAGÓGICAS LEGITIMADORAS DO ESTUDANTE COMO SUJEITO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARISTELA ROSSATO - UNB

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Pretendemos, com a presente discussão, avançar na compreensão da constituição subjetiva de professores que, nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas em seu cotidiano escolar, podem legitimar as manifestações dos estudantes, reconhecendo processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de ações e relações pedagógicas conscientes, intencionais, críticas e comprometidas com o trabalho desenvolvido. Com pesquisas dessa natureza, reiteramos que a subjetividade do professor é um fator relevante a ser considerado nos processos de formação inicial e continuada de professores.

OBJETIVO

O objetivo da pesquisa foi analisar como as ações e relações pedagógicas podem ser favorecedoras de condições para a legitimação do estudante como sujeito no processo de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar como está constituída a configuração subjetiva da profissão docente;

Analisar como a configuração subjetiva da profissão docente se expressa em suas ações relações pedagógicas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com 4 professores (2 de ensino médio 2 de ensino superior) que foram selecionados por serem reconhecidos por estudantes de licenciatura pela forma diferenciada que conduziam suas ações e relações pedagógicas, de modo especial promovendo espaços-tempos sociorrelacionais legitimadores da diversidade de expressões dos estudantes em contexto de sala de aula. Mais do que compreender a prática desses professores, trabalhou-se no sentido de produzir inteligibilidade sobre a subjetividade desses professores, construindo hipóteses sobre os processos e formações subjetivas que os levavam às ações e relações que foram reconhecidas pelos estudantes como promotoras de espaços-tempos de expressão do estudante como sujeito no processo de aprendizagem.

Como instrumento da pesquisa foi utilizado um complemento de frases, que teve por objetivo oportunizar a expressão dos professores de forma simples e direta. Trata-se de um conjunto de 70 (setenta) frases para serem completadas, mesclando-se indutores indiretos (frases que possibilitam qualquer tipo de resposta) e indutores diretos (frases direcionados às ações e relações pedagógicas). Na análise das informações não foi feito distinção da natureza do indutor, prevalecendo a importância da informação na produção dos indicadores, como apresentado na próxima sessão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1995-2019) tem se constituído no principal referencial teórico usado no processo de fundamentação, investigação e análise. Também temos como referência os estudos de Rossato & Mitjáns Martínez (2011; 2013) Mitjáns Martínez & González Rey (2017), entre outros. A legitimação do sujeito como ser complexo e histórico,

inserido na cultura e constituído na tensão do confronto entre a subjetividade individual e a subjetividade social, constituem uma marca da teoria. Pode-se afirmar que "[...] o sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação" (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73).

González Rey, ao longo de sua obra, concebe que a subjetividade se constitui tanto em nível individual como em nível social. A subjetividade individual se organiza na interação entre sujeito e personalidade numa relação em que um é momento constituinte do outro, sem que seja diluído por ele, sempre em tensionamento com a subjetividade social dos espaços relacionais. Nessa abordagem teórica, a personalidade é considerada um sistema auto organizador de configuração de configurações subjetivas que, sendo um sistema autônomo, passa por mudanças contínuas por meio da articulação entre o histórico e o atual, além de ser geradora de sentidos na história do sujeito. A subjetividade social possibilita a compreensão da dimensão subjetiva produzida e organizada em diferentes contextos e momentos históricos das instituições (escola, família, igrejas, sociedade), assim como os processos geradores das configurações subjetivas dos grupos sociais (GONZÁLEZ REY, 2003, 2007).

A condição do estudante como sujeito no processo de aprendizagem, para ser efetivamente legitimada, requer alguns giros epistemológicos que implicam na superação da ideia do conhecimento como algo despersonalizado, pois "todo conhecimento precisa de uma representação geral do que se aprende, que oriente o posicionamento da pessoa ante ao que está aprendendo" (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 31). Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideramos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que se expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender. Outro fator implicado nesse giro epistemológico diz respeito ao reconhecimento da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem em seus diferentes níveis. A reflexão implica uma orientação para pensar e, dessa forma, deve ser apresentado aos estudantes atividades que estimulem sua imaginação e atividade reflexiva. Por fim, para evitar que o conhecimento se converta em um conjunto de elementos desconexos e caia no esquecimento, há ainda a necessidade de se compreender os conteúdos dentro de sistemas mais abrangentes que mantenham o estudante mobilizado.

RESULTADOS

Numa análise integrativa dos quatro casos foram produzidos campos de inteligibilidade sobre como a natureza das ações e relações pedagógicas do professor pode ser favorecedoras de condições para a legitimação do estudante como sujeito na aprendizagem. Os campos de inteligibilidade são construções do pesquisador que evidenciam o valor heurístico de uma teoria, no processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento, em relação ao tema estudado. Na presente pesquisa, nos movimentamos na direção de compreender as ações e relações pedagógicas legitimadoras do estudante como sujeito no processo de aprendizagem.

A consciência da atuação docente como espaços-tempos mobilizadores da produção de novos sentidos subjetivos no estudante. O professor não é o agente direto da aprendizagem do estudante, mas pode, pela sua ação consciente e intencional, criar espaços-tempos potencialmente mobilizadores de processos e formações subjetivas que possibilitem a constituição do estudante como sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo e valorizando sua capacidade reflexiva, ativa, criativa.

O enfrentamento de desafios como espaços-tempos mobilizadores do próprio desenvolvimento e constituição subjetiva. A abertura para mudança frente aos diferentes momentos da vida, coloca em pauta um grande desafio profissional. Estar aberto ao novo, aos

novos desafios, sem modelos prontos de estudante ou de ensino, revelou-se estratégico na ação docente do profissional que tem consciência de suas ações e relações. A consciência dos próprios limites como fator mobilizador da busca constante de aperfeiçoamento e a abertura ao novo, em busca de novas experiências profissionais desafiadoras, revelam um profissional em movimento, que não espera por estudantes padronizados, sempre prontos a aprender.

A realização pessoal na profissão docente como força motriz dos processos e formações subjetivas. A subjetividade atravessa todas as esferas da vida social de modo inseparável do mundo simbólico da cultura. "Somente nesse processo essas produções sociais se tornam motivos da ação humana" (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 22). Na pesquisa realizada, depararmo-nos com professores realizados pela profissão, mobilizados em promover o desenvolvimento dos estudantes, têm sido um desafio, diante de tantos processos de adoecimento, abandono da profissão e violência no cotidiano escolar.

Nos quatro professores identificamos que, na constituição da docência como uma configuração subjetiva, a realização figura com força motriz nos processos e formações subjetivas mobilizadores das ações e relações pedagógicas legitimadoras dos estudantes como sujeitos. Essa realização, sem dúvida, constitui-se como fator motivacional ao enfrentamento dos desafios educacionais docentes.

REFERENCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando & MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017. 191p.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em TACCA, Maria Carmem. (Orgs.) Aprendizagem e trabalho pedagógico (pp.29-44). Campinas: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Epistemología Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: EDUC, 2003.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns & GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica. São Paulo: CORTEZ Editora, 2017. 206p.

ROSSATO, M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 17 (2), 289-298, 2013.

ROSSATO, M. & MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. Em MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina & TACCA, Maria Carmem (Orgs.) Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência (pp. 71-107). Campinas: Alínea, 2011.

Palavras-chave: sujeito; professor; subjetividade

CENTROS DE APRENDIZAGEM: TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

KARINE FERREIRA MONTEIRO - UEPG

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CENTROS DE APRENDIZAGEM: TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um recorte da pesquisa de Mestrado inserida no contexto da Educação Bilíngue. Nesse panorama, o ensino volta-se para a formação integral do educando, a fim de transformá-lo em um cidadão reflexivo, autônomo, qualificado intelectual e tecnologicamente, capaz de transformar a realidade em que está inserido.

Nessa perspectiva, para a formação integral do educando, é necessário levar em consideração a pluralidade cultural, principalmente quando se pensa na língua inglesa[1] para o contexto brasileiro, no qual a escola bilíngue surge como uma possibilidade para a evolução do aprendiz no mundo globalizado.

Porém, como a escola bilíngue é uma tendência recente, muitas escolas e seus educadores não tem clareza sobre a complexidade do tema bilinguismo, não sabendo, muitas vezes, como aliar o ensino dos conteúdos da sala de aula às duas línguas ofertadas e, principalmente, podem ter dificuldades em coligar a pedagogia utilizada na Língua Materna (LM) a uma pedagogia mais inovadora e significativa na Língua Adicional (LA) que tem se desenhado contemporaneamente na área da educação bilíngue.

Nesse contexto, surgem escolas bilíngues brasileiras que utilizam o que denominam de "metodologia Learning centers", assumindo essa terminologia em língua inglesa na identificação de uma escola que quer exprimir um significado de educação bilíngue. Essencialmente, os Learning centers se constituem em um arranjo na organização da sala de aula em centros de aprendizagem (CA[2]) numa perspectiva interdisciplinar de execução do currículo escolar.

Apesar de os CA serem utilizados por várias escolas na educação infantil e fundamental no Brasil (e no exterior, originalmente), apenas Bennie (1977) discute seus fundamentos, sendo, portanto, um tema carente de material bibliográfico. Nesse panorama, este trabalho partiu do seguinte problema: Quais são os referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos que fundamentam os CA? A partir desse arcabouço, como pensá-lo numa perspectiva transdisciplinar? O trabalho tem como objetivo central analisar e discutir o contexto histórico de fundamentação dos CA. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: a) discutir os CA dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar; b) apontar reflexões teóricas para desenvolver os CA dentro do âmbito transdisciplinar.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). A investigação envolveu duas instituições da rede particular de ensino com propostas de educação bilíngue, uma de Ponta Grossa/PR e a outra de Bauru/SP. Com relação às escolas, os dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionário enviado aos docentes

e coordenadores; e e-mail enviado à uma consultora internacional bilíngue. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para análise e tratamento dos dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através da análise dos questionários e das respostas dadas pela consultora bilíngue envolvida na pesquisa, percebe-se a ligação da origem dos CA com as características da Escola Nova, da Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner e da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

O escolanovismo surgiu na tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida que contemplava a memorização dos conteúdos, a autoridade do professor e a homogeneidade do processo educativo (ARANHA, 1996). Com o mesmo princípio, os CA surgiram em uma época que a escola tradicional estava dando lugar a uma "Escola Nova", com ideais baseados na liberdade e na autonomia do aluno, tornando-o centro do processo educativo (BENNIE, 1977). Esses ideais da Escola Nova podem ser relacionados à fundamentação teórica dos CA – uma vez que esse surgiu na mesma época do escolanovismo e possuía como pressuposto a liberdade e a autonomia do aluno.

Saviani (2003) afirma que por meio da Escola Nova, uma reformulação do processo educativo, os educandos deveriam ter a liberdade para escolher suas áreas de interesse. Para o autor, "(...) a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos (p.9)".

A passagem acima, ao enfatizar que os alunos deveriam ser agrupados de acordo com suas áreas de interesse, em que o professor agiria como um orientador dentro de um ambiente estimulante, evidencia uma possível caracterização dos CA, já que neles, o professor (um consultor e conselheiro mais do que como um disseminador de informações) deve trabalhar com pequenos grupos de alunos em um ambiente que necessita ser rico em materiais visuais e concretos que auxiliem a compreensão do novo idioma (GENESEE, 1987).

A educação como processo de reconstrução da experiência (Dewey), os centros de interesses (grupos de crianças organizados segundo suas faixas etárias) propostos por Decroly, as ideias de Montessori sobre liberdade, independência e autonomia e o processo reflexivo destacado por Teixeira, também compõe o quadro de ligação dos CA com o Escolanovismo.

Porém, apesar do escolanovismo ser o ponto de partida dos CA, os pressupostos atuais dos mesmos vão além das ideias escolanovistas, pois ultrapassam o plano "técnico-pedagógico" (SAVIANI, 2003), e o otimismo deliberado da Escola Nova, em que tudo resolve-se num plano interno das técnicas pedagógicas.

Portanto, ao relacionar os CA com a transdisciplinaridade (como pretende este trabalho), ressaltando a Pedagogia Waldorf e a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), se abre uma nova visão de liberdade e autonomia.

Percebe-se que a Pedagogia Waldorf e a Teoria das IM trazem em seu âmago uma transdisciplinaridade imanente já que ambas partem de uma realidade multidimensional, considerando vários níveis de realidade e se desenvolvendo a partir de um fenômeno que necessita levar em consideração as diferenças entre os educandos.

Porém, as escolas seguem os princípios mais comumente estruturados dos CA com a proposta interdisciplinar, dividindo os centros em disciplinas específicas (centro da matemática, centro de história, centro de linguagem, centro de ciências) e fazendo a relação entre as mesmas a partir de seus conteúdos estruturantes. Todavia, considerando as reflexões deste trabalho e tendo em vista a origem e a fundamentação teórica dos CA, a proposta dos CA é mais condizente com uma perspectiva transdisciplinar, baseada na visão do todo, buscando compreender um fenômeno e não conteúdos fragmentados por disciplinas.

A transdisciplinaridade, ligada principalmente as IM refletem uma educação aberta e dinâmica em que o aluno é o centro do processo e responsável por dirigir sua própria aprendizagem de acordo com suas diferentes capacidades.

RESULTADOS

Como resultados da pesquisa explícitos neste trabalho, constata-se que os CA são amparados nos pressupostos da Escola Nova e da Pedagogia Waldorf (de Steiner). Ainda, contêm em seus pressupostos ligações basilares com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e com a visão transdisciplinar no processo educativo (NICOLESCU, 2000; MORIN, 2009; SANTOS, 2009).

Apesar dos CA serem mais comumente utilizados de forma interdisciplinar, eles são mais condizentes com o princípio transdisciplinar de educação, uma forma de compreender o conhecimento, partindo do fenômeno e entendendo o processo educativo como uma rede de conexões.

Dessa forma, as conclusões centrais deste trabalho são as que seguem: 1) a base teórico-epistemológica (abordagem) dos CA se encontra na filosofia e pedagogia progressista e holística, respectivamente, de John Dewey e de Rudolf Steiner, e; no que diz respeito a sua base metodológica (método), temos os encaminhamentos da Teoria das IM de Howard Gardner; 2) a transdisciplinaridade (e não a interdisciplinaridade) é a prática didática emergente dos CA, alinhando-se, fundamentalmente, à Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995).

Assim, acredita-se que, além de promover reflexões importantes acerca do tema e propor uma linha mais estruturada de fundamentação teórica dos CA, este trabalho, consiste em um material para ser explorado no âmbito da educação bilíngue no panorama brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENNIE, F. Learning Centers: development and operation. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GENESEE, F. Learning through two languages: Studies of Immersion and bilingual education. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009.

NICOLESCU, B. O manifesto da transdisciplinaridade. Lisboa: Hugin, 2000.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Org.). Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2003.

[1] Destaca-se a língua inglesa por ser o bilinguismo inglês-português o discutido neste trabalho. Todavia, não se deve deixar de destacar o papel importante de outras línguas adicionais no contexto brasileiro atual, como a língua espanhola, por exemplo.
[2] Neste trabalho, optou-se por utilizar o termo em português, centros de aprendizagem (CA), tendo em vista que se considera um estrangeirismo desnecessário utilizá-lo na língua inglesa.

Palavras-chave: Centros de Aprendizagem; Escola Nova; Pedagogia Waldorf; Inteligências Múltiplas; Transdisciplinaridade

COMO PENSAR A TRADIÇÃO FILOSÓFICA PARA DIALOGAR COM A REALIDADE?

CLÁUDIA BATTESTIN - UNOCHAPECÓ

EVANETE ANTUNES FERREIRA - UNOCHAPECÓ

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REFLEXÕES INCIAIS

Resultante de uma revisão bibliográfica, esta escrita resulta de uma reflexão que permite perpassar por momentos de que fazem pensar sobre a importância que a tradição filosófica apresenta na contemporaneidade. Considerando a tradição histórica filosófica, consideramos pertinente, fazer a tradução para o tempo atual, pôr em questão situações dos diversos âmbitos da sociedade e da vida que estão curso, problematizando, questionando e inquietando o ser no amago do pensar em si. E por fim, refletir sobre as diversas maneiras de ler a realidade, seja pela arte, religião, música, literatura.

PENSAR A TRADIÇÃO FILOSÓFICA

Considerando que pensamento filosófico surgiu na Grécia, no século VI a. C, com os primeiros pensadores: Tales de Mileto, Pitágoras de Samos e Heráclito de Éfeso, podemos compreender que, a essencia do mundo das coisas e da vida, surge na mais intensa forma de complexidade. A partir do surgimento da filosofia, em cada período da história são dados sentidos e significados distintos.

Enquanto exemplo, basta observarmos a filosofia medieval e perceberemos facilmente que o pensamento da época foi influenciado pela igreja, desta forma, o teocentrismo acabou por definir as formas de sentir, ver e também pensar durante o período medieval. Para Santo Agostino, o conhecimento e as ideias eram de origem divina. As verdades sobre o mundo e sobre todas as coisas deviam ser buscadas nas palavras de Deus. Dois movimentos marcaram esse período, a filosofia Patrística e a Escolástica. Na filosofia Patrística existe um esforço para conciliar so cristianismo com o pensamento filosófico grego, um período onde a preocupação principal é com as questões religiosas tais como a criação do mundo e o pecado, avançando assim para temas mais complexos de caráter moral como consciência e as relações entre fé e razão.

A partir do século V até o século XIII, uma nova linha de pensamento ganha importância, surge a Escolástica, conjunto de ideias que visava unir a fé com o pensamento racional. O principal representante desta linha de pensamento foi São Tomás de Aquino. No entanto, a partir do século XI, com o renascimento urbano, começam a surgir ameaças de rupturas em relação a igreja, as heresias anunciam o novo tempo de contestação e debates em que a razão busca sua autonomia. Inúmeras universidades aparecem por toda a Europa e são indicativos do gosto pelo racional, tornando-se focos por excelência de fermentação intelectual.

Diversos fatores levaram ao enfraquecimento das estruturas da idade média, a partir do século XIV, surgiram novas concepções de sociedade e homem. Nasce a modernidade no fim do pensamento medieval, em função de novos contextos sociais, epistemológicos, culturais.

A partir do período moderno, pelo surgimento das ciências e o saber científico firmado por critérios de verdades e aprofundamento da razão, Deus deixa de ser critério de verdade, o homem é critério de verdade. Surge o Iluminismo, a experiência, a razão e o método científico

passam a ser as únicas formas de obtenção do conhecimento. Este, a única forma de tirar o homem das trevas da ignorância. Esses ideais inspiraram a Revolução Francesa, tal revolução é referência para a compreensão de elementos das organizações sociopolíticas atuais, também outra característica foi a formação dos Estados Nacionais e dos nacionalismos, que iriam estar na origem de inúmeras disputas territoriais na Europa e nas áreas coloniais, marcando o início da Contemporaneidade.

Que mundo contemporâneo é esse? Se o homem antigo e medieval pensara o mundo a partir do mito, do ser, do sentir. A partir de que o mundo contemporâneo é pensado? O mundo de hoje é um mundo policêntrico, pensa-se de forma imediatista. Um ponto crucial e que deve ser o ponto de partida para pensar o hoje é, não perder o fio condutor com a longa tradição, é por meio da herança dessas tradições que nós vamos nos constituindo, ir dialogando e compreendendo, e assim, colocar em questão a nossa realidade, pensar, questionar, criticar, inquietar-se. É a partir da filosofia que nos possibilita interpretações do que nos antecedeu e feições que a nossa cultura assume atualmente.

Conhecer e compreender que cada contexto e cada lugar possui suas condições de materialidade, e que só é possível a legítima emancipação quando não há supressão das vozes dos sujeitos nem a submissão destes, pensar a partir da nossa história, cultura e realidade.

Somente através do pensar filosófico é possível entender o mundo que nos circunda, ir dialogando e interpretando os paradoxos e as tensões geradas pelas nossas relações com o mundo. Conhecer a história do nosso povo, o acesso à tradição, participar dos conhecimentos até então desenvolvidos e elaborados, apreendê-los, sabê-los e tornar-se parte dessa história.

Com esse reconhecimento da própria cultura, permitir o acesso à atitude filosófica, por meio do contato com o pensar e fazer filosóficos nos textos dos próprios filósofos, conhecer o que foi pensado, procurar compreender e pôr a nossa realidade em questão, pensar a partir de nós mesmos. Ler o que está em curso no nosso contexto, com maturidade e se pautar em um pensar filosófico, pois nosso tempo é mais difícil de ser lido, pois estamos metidos nele. Dialogar com a longa tradição é fazer fusões de horizontes. Afirma Gadamer que: "A vigência da tradição é o lugar onde essa fusão se dá constantemente, pois nela o velho e o novo sempre crescem juntos para uma validez vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicita e mutuamente". (2003, p.404).

REFLEXÕES FINAIS

No processo de fusão de horizontes, opera-se o nosso modo interpretativo das coisas, possibilita uma atitude reflexiva em relação a tudo o que foi e como isso é nos transmitido pela tradição e dessa forma dialogar coma realidade que está posta. Dessa forma, é nos oportunizado ler a realidade por diversas formas, seja pela filosofia, sociologia, religião, arte, literatura, é dialogar com o que já existe. Pensar é articular o singular, o particular e o universal. Como afirma (ARANHA, 2016, p.21), a filosofia é essencial porque não se pode pensar em nenhum homem que não seja solicitado a refletir e agir. Isso significa que todo homem tem (ou deveria ter) uma concepção de mundo, uma linha de conduta moral e política, e deveria atuar no sentido de manter ou modificar as maneiras de pensar e agir do seu tempo. A literatura como forma de ler a realidade, ler, pesquisar, conhecer, entender, interpretar, compreender e somente assim poderemos dialogar e ter a possibilidade da fusão de horizontes com as diversas culturas presentes nesse mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução à filosofia. 6 ed. São Paulo: moderna, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. Pg.169-191. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004.

GADAMER, H.G. Verdade e método. Petrópolis:Vozes,2003, p.402.

Palavras-chave: Filosofia; Formação, Complexidade

COMPLEXIDADE COMO CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA SUBSIDIAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM VISTAS A PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS

VANIZA SEZINANDO SANTANA - PUCPR

TATIANA LAIZ OLIVEIRA - PUCPR

MARIO JOSE KNAPIK - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo pretende discutir quais influências e contribuições o Pensamento Complexo pode trazer como contribuição teórica para subsidiar práticas docentes inovadoras. Nesta sociedade permeada por constantes mudanças e diante do inegável e constante avanço tecnológico em todas as áreas do conhecimento, o ser humano busca respostas além da razão cartesiana. Nesse sentido, o Pensamento Complexo pode se constituir em uma vertente que contribui para responder a estas e outras demandas contemporâneas. Diante deste contexto, o problema norteador desta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: como o Pensamento Complexo pode contribuir para subsidiar práticas docentes inovadoras?

A Educação, em diferentes níveis e modalidades de ensino, está sendo constantemente desafiada. Nessa ótica, é interessante buscar, por meio da formação continuada, respaldo teórico em pesquisas atuais que permitam religar conhecimentos e acolham novas práticas de ensino para uma educação inovadora que atenda às questões conflituosas desta sociedade.

Sob tal perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir e apresentar embasamento teórico que tenha foco nos construtos da complexidade, basilares para subsidiar novas práticas docentes. O interesse por essa discussão surgiu no Curso de Mestrado integrado à Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores" com sede no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) de uma Universidade Confessional de grande porte que investiga a formação dos professores sob a ótica epistemológica do Paradigma da Complexidade. Para esta discussão, fez-se uso da revisão literária, realizada em livros e artigos acadêmicos, optando pela abordagem qualitativa do tipo bibliográfica de natureza interpretativa. Explorou-se um conjunto de proposições conceituais encontradas nos textos de alguns dos principais teóricos que investigam sobre este tema, tais como Morin (1999), Moraes (2007), Imbernón (2011) e Berhens (2013). Estes teóricos concordam que a Educação é um instrumento pelo qual preparamos as novas gerações para lidar com os problemas complexos desta sociedade contemporânea. Isto significa preparar os estudantes para participar ativamente desta sociedade contribuindo para que seja mais justa, igualitária, democrática e voltada para o bem comum. De acordo com Moraes (2007, p. 15 e 36):

Critica-se a sua desatualização teórica e prática, o excesso de disciplinas, a formação conteudista dos profissionais da educação, [...] propõe ainda, uma formação continuada dentro de um viés autoformador que ajudará ao docente revelar sua sensibilidade e vontade em realizar algo diferente.

Neste sentido, questiona-se a proposta pedagógica pautada no paradigma tradicional e na visão fragmentada, compartimentada e disjuntiva. Torna-se necessário superar o paradigma newtoniano-cartesiano que, de acordo com BHERENS (2013), elege métodos de ensino que privilegiam a "decoreba", a repetição mecânica de atividades pautadas no individualismo, na hierarquização de disciplinas de alunos sentados em fileiras realizando atividades estanques e sem interação com os seus pares. Em pesquisa realizada nas principais obras destes autores, entendemos que a proposta destes teóricos aponta para um ensino mais ativo, criativo e colaborativo que promove uma aprendizagem repleta de significados.

Nesta linha de pensamento, Morin (1999, p. 36) define complexidade como sendo "algo que foi tecido junto, onde existe uma relação entre as partes e o todo e as partes entre si". Isto significa que para este autor, o ser humano e a sociedade necessitam ser pensadas dentro do seu contexto, da multidimensionalidade, ou seja, das dimensões que compõem este todo e suas partes: o ser humano como biológico, psíquico, social, afetivo e racional. No que se refere à sociedade, a multidimensionalidade abarca a ideia do ponto de vista da historicidade, da economia, da sociologia e da religião.

Nesta direção, Imbernón (2011, p. 12) observa que "[...] a nova era requer um profissional da educação diferente". Pode-se dizer, portanto, que é necessário ir além das finalidades, dos enunciados e das competências científicas. O conhecimento científico não está separado em seu desenvolvimento, construção, estudo e análise da prática pedagógica, tampouco deve estar acima ou separado das realidades contextuais, socioculturais e cognitivas do aluno. Um novo paradigma sugere a formação de um profissional da Educação que desenvolva, em sua prática pedagógica, recursos didático-metodológicos que o auxiliem a enfrentar e adaptar-se aos novos problemas, convivendo com as alterações, incertezas e com a transitoriedade do conhecimento, além das situações ambíguas e conflituosas.

Ao trabalhar com estas proposições do Pensamento Complexo na formação continuada de professores, objetiva-se provocar nestes, um processo de reflexão e reconstrução da sua prática docente: o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem assumindo o papel de mediador e orientador deste processo. Na concepção complexa, o contexto em que o estudante está inserido possui relevância para a sua aprendizagem, razão pela qual seus medos e inquietações não devem ser ignorados. Considerar a multidimensionalidade humana desse estudante é uma tarefa desafiadora para os docentes que buscam a visão global do ser humano, isto significa autonomia para perceber a relação entre o todo e as partes, conduzindo o estudante a refletir e avaliar a si mesmo.

O professor, ao respaldar sua prática pedagógica nos construtos da complexidade, percebe que o seu papel em sala de aula passa a ser o de mediador e o estudante, por sua vez, é estimulado a assumir uma posição de protagonismo, desenvolvendo uma consciência de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, aprendendo a compartilhar conhecimentos e a trabalhar de forma colaborativa. Neste processo, o estudante constrói e reconstrói sua visão de mundo, pois em uma visão complexa as verdades podem ser transitórias e, segundo Morin (1999, p. 19), "todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão".

Ao finalizar esta pesquisa foi possível perceber que a formação continuada de professores ainda possui traços e características do paradigma conservador. Contudo, pesquisas mais atuais na área educacional, referem-se ao Pensamento Complexo como um caminho epistemológico de superação e rompimento com o paradigma conservador. Pautada na visão da Complexidade, a formação continuada aponta para ações docentes mais humanas, voltadas para uma visão de mundo mais contextualizada e preocupada com o bem comum, principalmente com o desenvolvimento da solidariedade. Dessa forma, utiliza-se a tecnologia como ferramenta de apoio para minimizar os problemas humanos do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Complexidade e transdicisplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba. Appris, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997.

_____ . A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. In: Revista Diálogo Educacional. Curitiba: Editora Champagnat, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez 2007.

MORIN, Edgar. Sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2009.

Palavras-chave: complexidade; transdisciplinaridade; formação docente

COMPLEXIDADE: CONCEITO CENTRAL DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

FLAVIA DINIZ ROLDAO - UFPR

RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este trabalho busca responder a seguinte questão: Qual o conceito de complexidade proposto por Edgar Morin na construção do Pensamento Complexo? Tem por objetivo, apresentar o conceito de complexidade inscrito no Pensamento Complexo, conforme proposta por Edgar Morin. A metodologia de pesquisa utilizada foi a revisão bibliográfica. O trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento. Foram revisadas obras de Edgar Morin, e de outros autores latino-americanos que estudam as suas ideias e trabalham com o Pensamento Complexo como parte de seu referencial teórico. Obtivemos como resultado do estudo, uma ampla compreensão do conceito de complexidade proposto por Morin em algumas de suas obras, e uma visão das contribuições oferecidas por outros profissionais que trabalham com os pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Os resultados obtidos através desta investigação podem servir como um vislumbre introdutório à compreensão do conceito de complexidade proposto por Morin.
Palavras- chave: complexidade; Pensamento Complexo; Edgar Morin

Introdução:

O conceito de complexidade no Pensamento Complexo de Edgar Morin, vai além do sentido dicionarizado, e do senso comum. Mas qual é esse sentido? Essa é a questão central que esse trabalho visa responder. O objetivo desta investigação foi o de buscar compreender o conceito de complexidade no Pensamento Complexo, conforme proposta por Morin. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica conforme proposta de Gil (2002).

Caminhos teóricos trilhados:

Iniciamos buscando o significado do termo complexidade no dicionário (FERREIRA, 1986). Posteriormente realizamos uma incursão por diferentes obras de Morin (MORIN, s. d.; 1999; 2000; Morin, Ciurana e Motta (2003(a); Morin, 2003(b); 2005; 2006; 2015; MORIN e DÍAZ, 2016(a); MORIN, 2016(b)); e obras de diferentes autores latino-americanos que estudam o Pensamento Complexo (Almeida, 2017; Carvalho, 2009; 2017; CASTRO; CARVALHO e ALMEIDA, 2008; Francelin, 2005; Petráglia, s.d; 2001; Sá, 2008, 2012; Suanno, 2016; Sistherenn e Oliveira, 2012). Foi realizada uma seleção de livros e artigos que não esgotou todo o material publicado por Morin, e por outros estudiosos do Pensamento Complexo.

O estudo possibilitou compreender o conceito de complexidade proposto por Morin em diferentes obras de sua autoria. Também foi possível conhecer as diferentes maneiras pelas quais alguns autores latino-americanos, que trabalham com o Pensamento Complexo, têm se apropriado e se utilizado do conceito de complexidade em seus desenvolvimentos teóricos, e

em suas práticas profissionais. Os autores por nós revisados são de diferentes áreas das ciências, e nesse estudo se destacaram as áreas da Educação e da Antropologia.

Considerações finais

Com base em suas "traduções" da obra moriniana, e de alguns outros autores que se ancoram no Pensamento Complexo, os autores deste trabalho sintetizam a seguir, algumas pistas compreensivas sobre o conceito de complexidade.

A complexidade traduz-se pela trama da vida física, natural e social. Complexus porque tramado, porque interligado. A Complexidade manifesta-se nos diversos níveis de existência. É preciso manter a consciência e o coração sempre abertos à novidade, pois o pensamento (que também se encontra conectado com nossas emoções) não consegue jamais capturar a realidade na sua totalidade.

Pensar complexamente significa ter em mente que o conhecimento é sempre 'uma' tradução da complexidade do real pelo sujeito cognoscente. Ele é sempre mais do que podemos traduzir. É ainda religar o que antes era percebido como separado, tal como razão e emoção, conhecimentos científicos e conhecimentos humanísticos.

A dialógica, e a tensão entre aspectos antagonistas dos seres, das coisas e dos fatos, fazem parte da vida. Dessa forma é importante manter-se aberto aos aspectos contraditórios das relações, das emoções, dos pensamentos, e da vida em geral.

Pensar complexamente é pensar de modo hologramático, de modo articulado. Esse modo de pensar pode ser ilustrado pela metáfora da rede de interconexões retroalimentadas de modo recursivo, onde elementos interconectados apresentam-se imersos na dialógica da autonomia-dependência, podendo ser caracterizados sempre como interdependentes. Estes elementos sejam eles de que espécie for, fazem parte de sistemas que podem ser caracterizados como mais e menos do que as somas das partes.

Na rede composta de articulações variadas entre os diferentes elementos que formam o Pensamento Complexo, as possibilidades criativas e degenerativas, bem como, as possibilidades de estabelecimento de conexões renovadas e generativas, são muitas, possibilitando sempre renovações e recriações, sejam nas relações, nas atividades, nas reflexões, e em tantas outras dimensões da vida.

Conforme apresentados por Morin, de modo aberto e inacabado, os sete princípios do Pensamento Complexo são os indicadores que podem nos auxiliar na produção de conhecimentos complexos. Para produzir conhecimentos complexos é importante que nos perguntemos: como estes princípios se mostram nesta produção?

Referências

ALMEIDA, M. da C. de. Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento. 2 ed. Curitiba: Editora Appris, 2017.

CARVALHO, E. A. Edgar Morin, um pensador para o Brasil. Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais, n. 5, p. 49-60 mar. 2009. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/14060/10361. Acesso em: 16 mai. 2019.

CARVALHO, E. A. Edgar Morin, um pensador para o Brasil. Espiral: Revista do Instituto de Estudos da Complexidade. Rio de Janeiro, v.1, p. 26-28, 2017. Disponível em: http://www.iecomplex.com.br/revista2/index.php/espiral/issue/view/1 Acesso em 16 mai. 2019.

CASTRO, G.; CARVALHO, E de A.; ALMEIDA, M. da C. de. (orgs.). Ensaios de Complexidade. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

COMPLEXIDADE. In: FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 440.
COMPLEXO. In: FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 440.
FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguêsa. 2 ed. (revista e aumentada). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S. A., 1986.
FRANCELIN, M. M. Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. Transinformação. Campinas, v. 17, n. 2, p. 101-109, mai./ago., 2005.
GIL, A. C. Como Elaborar projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: editora Atlas, 2002.
MORIN, E. Problemas de uma epistemologia complexa. In: MORIN, E. O problema epistemológico da complexidade. Portugal: Publicações Europa-América, s.d.
_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. do. O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez Editora/ Brasília: UNESCO, 2000.
_____; CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. A complexidade do Pensamento Complexo: o pensamento complexo da complexidade. In: MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003(a). p. 41-60.
_____. A necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, C. (org.); LARRETA, E. (ed.). Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003(b). p. 69-78.
_____. Para o Pensamento Complexo. In: MORIN, E. Ciência com consciência. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005. p. 175-342.
_____. A reforma do pensamento. In: MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 87-98.
_____. Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.
_____. Rumo à galáxia complexidade. In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). p. 108-114.
_____. A unidade complexa organizada. O todo e as partes. As emergências e as imposições. . In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). p. 134-154.
_____. A complexidade da complexidade. . In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). P. 451- 460.
_____ e DÍAZ, C. J. D. Epílogo. Viver, Repensar, Reinventar. In: MORIN E. e DIÁZ, C. J. D. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016(b). p. 143-147.
PETRÁGLIA, I. Educação e Complexidade: desafios e possibilidades do ensinar e aprender a viver. Encuentro Internacional Forum Paulo Freire, 5, Valência, Espanha. Círculo de Cultura: "Los desafios de enseñar y aprender a vivir", s.d. Disponível em http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/ 4038/1/FPF_PTPF_01_0697.pdf Acesso em 17 mai. 2019. p. 1-13.
_____. Complexidade. In: PETRAGLIA, I. Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, Holística e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-40.
SÁ, R. A. Pedagogia e Complexidade: diálogos preliminares. Educar. Curitiba, n. 32, p. 57–73, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000200006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 28 abr. 2019.
SÁ, R. A. A cientificidade da pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. Educativa (Goiânia. Online), v. 15, p. 99-111, 2012.

SUANNO, M. V. R.; MORAES, M. C. Didática, Saberes e Práticas Docentes Complexas e Transdisciplinares. In: Saberes para uma Cidadania Planetária, 2016, Fortaleza. Anais da Conferência Internacional. s.p. Disponível em http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos.html Acesso em 17 mai. 2019.

Sistherenn, J.; OLIVEIRA, D. B. O Método da Complexidade: uma via para aprendizagem prosaica e poética da cultura. In: Saberes para uma Cidadania Planetária, 2016, Fortaleza. Anais da Conferência Internacional. s.p. Disponível em http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos.html Acesso em 17 mai. 2019. p.1-12.

Palavras-chave: complexidade; Pensamento Complexo; Edgar Morin

DESAFIOS DO "SER PROFESSOR" EM PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: CAPES

Vivemos num tempo em que tudo se modifica rapidamente, a cada dia, a cada minuto, a cada segundo, tempo marcado pelo avanço dos meios de comunicação e pela evolução tecnológica, é um tempo marcado pela distorção do real (sociedade do espetáculo); pela desrreferencialização do real e desubsstancialização do sujeito; pelo consumismo e fetichismo; pelo individualismo e pela distorção de valores. A este tempo Bauman dá o nome de "modernidade líquida".

Este cenário pós-moderno se impõe ao ambiente escolar. E é neste espaço que pretendo tensionar e pensar quais são os desafios que emergem dos novos modos de se viver, pensar, agir e produzir conhecimentos evidenciados nesta nova forma de traduzir a profissão docente? Vislumbrando-se o alcance do objetivo, a fundamentação teórica fica por conta de Bauman (2001, 2010, 2013), perseguindo um fio condutor argumentativo que serve de base para melhorar a compreensão deste período de nossa história.

Um dos primeiros desafios imposto ao "ser professor" pelo atual cenário é a dificuldade encontrada em ministrar aulas ao novo perfil discente que se cria em tempos pós-modernos. A chamada "geração conectada" ou também definida como "geração Z" que nasceu sob o advento da internet e do boom tecnológico. Trata-se de ministrar aulas a sujeitos com relações fortemente mediadas por tecnologias digitais em rede. Estes sujeitos-estudantes requerem profissionais que para além de repensar antigas formas de ensinar, busque condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ressaltando a criatividade, a inventividade e a descoberta. Conforme expõe Brandão (2002, p.4) "no mundo transformado pela tecnologia mais do que nunca a educação deve estar apoiada na busca de alunos e professores inventivos e criativos, capazes de preconizar uma sociedade melhor" e no diálogo entre os dois atores que compõem o processo educativo.

Nos deparamos ainda, com a necessidade de desenvolver o talento de aprender depressa e a capacidade de esquecer instantaneamente o que foi aprendido. As informações envelhecem rapidamente, o conhecimento torna-se eminentemente descartável. O grande problema, para Bauman (2010), é que uma reforma das estratégias educacionais, por mais brilhante e ampla que seja, pode muito pouco ou quase nada nesse caso, pois, foi o mundo fora da escola que mudou muito em relação ao tipo de mundo para o qual as escolas estão formando.

Um segundo desafio que toma corpo é a forma como é pensada a educação, a construção do conhecimento, o processo de ensino e aprendizado. É de suma importância pensar porque e para que ensinamos? Porque e para que aprendemos? O que dá ao professor a autoridade para desempenhar o papel docente na contemporaneidade? Por que se encontram tantas dificuldades para fazer um mestrado? Um doutorado?

Para Bauman (2001) o arranjo social líquido moderno consumista e individualista, não possui mais a intenção de valorizar características intrínsecas à ideia de educação para "toda a vida". A memória, o estudo aprofundado de um tema, a densidade e fundamentação de um conceito, a descoberta gradual de conhecimentos (do simples para o complexo) não fazem mais sentido para os indivíduos culturalmente inseridos nesta liquidez. Acrescenta ainda o polonês que

"Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o 'prazo de validade' impresso ou presumido" (BAUMAN, 2013, p. 22), o que demanda coragem para lidar com um mundo onde os conhecimentos são rapidamente desvalorizados e descartados e os indivíduos submetidos à lógica do consumo globalizado.

Buscar bases teóricas, estudar, ler, entender, interpretar, superar o menosprezo desalentador com que se trata a escola, vai além de ser apenas uma atividade do fazer docente, transforma-se em possibilidade fundamental para redimensionar os objetivos da docência, considerando que a educação na pós-modernidade vem se constituindo enquanto produto de consumo. Nesta mesma linha, Lima (2010) analisa que no contexto educacional desencadeiam-se dificuldades para sustentar escolhas teóricas e práticas que ancorarão a prática docente. Ademais, tem-se a sensação de "viver nas encruzilhadas" o tempo todo.

E para completar a reflexão epistemológica abordo o terceiro desafio que se materializa na urgência e necessidade de pensar a formação docente como suporte para este profissional. Diante destes paradigmas colocados por esta sociedade líquida com a qual operam os profissionais da educação devemos pensar que ainda há muito para se investir na discussão sobre as possibilidades de uma formação docente capaz de dar suporte ao professor que trabalha com os estudantes inseridos neste contexto. Acrescento que a escola do lado de fora dos muros escolares cresceu de forma diferente do que aquela a que estavam preparados os professores e as instituições educativas. Em seu escrito "Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade", publicado na obra "A Sociedade Individualizada" Bauman ressalta que a crise da autoridade docente está relacionada com,

[...] a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos. (2008, p. 163),

A educação passa então a ser percebida como uma espécie de antessala do mercado de trabalho. Neste viés, julga-se necessária uma reconfiguração acerca do "ser professor" e do papel da formação pedagógica, frente às novas necessidades que ora se apresentam e demanda um novo olhar que não pode mais ser feito enquanto reprodução das mesmas bases epistemológicas e paradigmáticas sob os quais o seu formador fora formado. Mas de que forma, isso é pode acontecer? O pontapé inicial para esta compreensão se ancora no conceito de formação. Para Imbernón,

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (2011, p. 15)

A formação de professores na contemporaneidade retrata o desafio de lidar com a diversidade e a multipluralidade que existe dentro de cada sujeito que está em volta do docente e que se faz docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esclarecem que para o professor saber ensinar é imprescindível transitar entre os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência, assim sendo, é importante que a formação de professores esteja atenta as dimensões da escola do século XXI, enfatizando que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Neste mesmo pensar Feldmann corrobora chamando atenção de que:

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades cientificas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos em um mundo de incertezas e insegurança. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrar ainda sua configuração delineada. (2009, p. 74)

A formação para "ser professor" na contemporaneidade apresenta-se de forma plural e complexa. É através dela que se muda os óculos com o qual se vê o estudante. Ademais, a formação docente pode ainda ser pensada enquanto uma relação hermenêutica, que busca compreender como o sujeito-professor está construindo e configurando sua existência como docente.

Na guisa das considerações finais cabe esclarecer que pensar a docência e os processos formativos na contemporaneidade se constitui numa tarefa cuja exigência torna-se cada vez mais plural e complexa. Sabe-se que a formação é um momento privilegiado onde o professor aprende um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função, entretanto, as palavras de Ignácio Pozo descrevem os desafios que tem o "ser professor" na pós-modernidade. Ele registra que "Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI"

As mudanças são sempre bem vindas. A modernidade líquida já está instalada. Cabe-nos na trilha da "se não for possível lutar contra" deixemo-nos banhar por ela com sabedoria, pois o sistema escolar ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução contemporânea.

Referências

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMANN, Z. Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANDÃO E; TEIXEIRA, A. C. Software Educacional o Complexo Domínio dos Multimeios. Passo Fundo, RS: Material didático, Universidade de Passo Fundo, 2002.

FELDMANN, M. G. Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza / Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. 8 ed, Cortez, 2010. (coleção questões de nossa época; v. 14).

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os Professores face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação. 1991, v. 04.

LIMA, J. F. L. A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

Palavras-chave: Formação docente; modernidade líquida; "ser professor".

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

NADIANE FELDKERCHER - UNOESC

DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação integral parte do princípio de que o ser humano é um sujeito total e integral e, como tal, um sujeito de conhecimento, de cultura, de valores, de ética, de identidade, de memória, de imaginação. Assim, a concepção de educação integral precisa dar conta de todas essas dimensões que constituem o ser humano e sua formação (ARROYO, 2012).

A educação integral assume uma concepção de ser humano que transcende concepções redutoras que, por exemplo, enfatizam apenas o cognitivo ou o afetivo. A integralidade do humano abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda "integral" trabalha com todos estes aspectos de modo integrado. Portanto, a educação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional (GUARÁ, 2006) e relaciona-se com a ideia de desenvolvimento pleno (pluridimensional, articulado e complexo) do educando.

Já escola de tempo integral pode ser identificada como aquela que amplia o período de permanência na instituição e expande o conjunto de experiências oferecidas aos alunos. A escola de tempo integral não desenvolve necessariamente a educação integral. Segundo Arroyo (2012), ela pode coincidir em parte com a concepção de educação integral, uma vez que para a educação dar conta de todas as dimensões da formação humana é necessário mais tempo. Mas esse tempo da educação integral não significa a mera ampliação do tempo de escola. Algumas experiências de escolas de tempo integral sofrem críticas justamente por se pautarem na simples ampliação do tempo escolar e, com isso, não superarem a perspectiva formativa de escolas que oferecem educação em um único turno.

Uma compreensão não simplista de educação integral nos leva ao entendimento de que o tempo da educação integral não se limita à escola. Arroyo (2012) nos lembra que as pessoas se educam integralmente no trabalho, na família, no convívio social, nas lutas pela vida... e todos esses tempos e espaços constituem o processo de formação integral do ser humano. É preciso reconhecer que além do tempo na escola, o tempo da formação integral implica em outros tempos que precisam ser levados em consideração. Assim, a escola é um dos espaços/tempos para a educação integral do ser humano. Nesta perspectiva, pensar uma educação integral implica pensar a educação escolar em articulação com a educação/formação não escolar, que ocorre no tempo e nos espaços de vida não escolar do estudante. Uma escola com a concepção de educação integral precisa dialogar com os outros tempos de formação. É falsa a ideia de que fora da escola não há formação. Fora da escola há muita formação, por vezes mais forte e mais marcante do que a formação do tempo de escola (ARROYO, 2012).

Arroyo (2012, p. 33) defende que a educação integral representa uma elevação da "consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espaços de seu viver, de socialização". Consonante a isso, alerta para os

riscos de uma educação integral de baixa potência ao apontar que "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação" (p. 33).

Propor e manter em funcionamento uma escola de educação integral em tempo integral impõe muitos desafios referentes a recursos financeiros, recursos pessoais, estrutura física, segurança, alimentação, qualidade da educação, entre outros. Compreendemos que o olhar a partir da produção científica sobre a temática pode trazer pistas para o desenvolvimento e indicar caminhos a serem evitados em propostas de escolas com essa envergadura.

Com o objetivo de investigar, a partir da produção acadêmica nacional, possibilidades e desafios que envolvem a educação integral em escolas de tempo integral desenvolvemos uma pesquisa documental. Para tal realizamos um levantamento de artigos (no Portal de Periódicos CAPES) e de dissertações e teses da área da educação (na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) com os descritores educação integral e escolas de tempo integral. Dos resultados encontrados, excluímos os trabalhos que não se referiam ao ensino fundamental, os artigos em língua estrangeira e as teses e dissertações que não foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação; resultando 195 estudos. Os dados, coletados dos resumos, foram classificados tendo em vista a identificação de possibilidades e de desafios concernentes à temática em estudo. Nas análises desses dados conseguimos identificar seis dimensões privilegiadas: sócio filosófica, curricular, práticas de ensino, práticas de gestão, infraestrutura e políticas.

Em termos de **possibilidades** evidenciamos (1) a correspondência entre educação integral e melhoria da qualidade da educação desde a perspectiva da formação humana que amplia as dimensões formativas para além dos aspectos cognitivos; (2) o reforço ao compromisso político da escola pública com a construção de uma sociedade mais democrática; (3) a ampliação e diversificação dos modos de conceber e de criar condições (pedagógicas e curriculares) para outras formas de fazer escola; (4) o favorecimento ao protagonismo docente e discente e à inovação das práticas de ensino; (5) o destaque à importância da gestão do pedagógico, à formação continuada dos professores e a novas formas de articulação da escola à comunidade; (6) a existência de investimentos financeiros permanentes, assegurados via políticas de educação e; (7) a importância de políticas públicas de educação integral como forma de qualificar a educação básica no país.

Consideramos necessário, em relação ao que os dados apontam como possibilidades, um olhar atento e uma posição de crítica. É o caso da presença de uma concepção assistencialista de educação integral mesmo considerando a possibilidade de formas progressistas de operacionalização da escola. É interessante refletir sobre o quanto a educação em escolas de tempo integral (destaque ao aspecto tempo e não à perspectiva formadora) pode repercutir positivamente entre as famílias e a comunidade onde se insere a escola, ser "agradável" e trazer satisfação uma vez que assume um caráter de assistência, o que possibilita questionar a função social da escola neste contexto.

Entre os resultados positivos apontados pelos estudos é possível identificar posicionamentos que revelam uma concepção de escola e de educação de caráter salvacionista, de ampliação e potencialização do papel da escola. Esta concepção salvacionista e redentora de educação já recebeu inúmeras críticas, destacadamente desde os movimentos de redemocratização da escola pública e o fortalecimento de teorizações críticas de educação, nos anos de 1980.

Encontramos, entre as possibilidades, a reafirmação do discurso de que escolas de educação integral e/ou de tempo integral participam dos processos de qualificação da educação básica. Nos parece interessante problematizar este posicionamento dado o contexto contemporâneo, que vê crescer uma discursividade articulada à racionalidade do mercado, onde competências e

habilidades orientadas à inserção (a médio e/ou longo prazo) do estudante no mercado de trabalho dão tom à formação escolar orientada pela melhoria nos desempenhos em avaliações externas e a escola constrói a si mesma sobre a lógica da prestação de serviços.

Em termos dos **limites** indicados pelos estudos, a análise dos dados nos permite apontar como síntese (1) as recorrentes divergências e a frequente diversidade nas concepções de educação integral - o que pode colocar em risco o projeto de escola que se pretende; (2) a falta de recursos: humanos, financeiros, estruturais, materiais, manifesto no descompasso existente entre a política (quando existente) e a realidade cotidiana da escola; (3) a existência de "duas escolas" em uma, representada pela desarticulação das atividades escolares na oferta de um turno "normal" e outro turno com atividades isoladas; (4) o trabalho formativo orientado à educação integral não é, necessariamente, dependente da carga horária que os alunos permanecem na escola uma vez que escolas de tempo integral nem sempre desenvolvem educação integral e; (5) escassez de espaços, materiais e condições de trabalho, levando à precarização da educação e do trabalho docente.

A efetivação de uma proposta de educação integral demanda (1) investimentos em aspectos curriculares - entre os quais são recorrentes a ampliação do tempo diário de permanência do estudante na escola, a inclusão de conteúdos que respondam a necessidades formativas e articulem saberes escolares e sociais, uma organização curricular que supere a visão disciplinar -; (2) reconstrução de práticas de ensino; (3) reorganização e investimentos em estrutura - física, tecnológica e de pessoal -; (4) presença constante e forte da gestão no processo de implantação e acompanhamento de um projeto de escola articulado em torno de uma concepção de educação integral. Estes posicionamentos trazem consigo a necessidade da concepção de uma escola de educação integral e/ou de tempo integral como uma mudança de perspectiva, uma alteração na forma como concebemos, organizamos, desenvolvemos e avaliamos o processo de educação escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 23-34.

GUARÁ, I. M. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC,** São Paulo, ano 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

Palavras-chave: Educação integral. Escola de tempo integral. Limitações. Possibilidades.

ESPIRITUALIDADE INFANTIL: ADAPTAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA

HELENA BRANDÃO VIANA - UNASP

ROBERTA RODRIGUES DE OLIVEIRA GUIMARÃES - UNASP - EC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estudos sobre religião e espiritualidade vêm ganhando atenção científica na literatura psicológica. (ALLEN; WANG, 2015; BENEFIEL, M.; FRY, L. W.; GEIGLE, 2014; DAVIS, E. B.; TISDALE, 2016; EXLINE et al., 2014; MILLIMAN; GATLING; BRADLEY-GEIST, 2017; MOORE, 2016; MORTON; LEE; MARTIN, 2017). É considerável o número de periódicos científicos específicos que tratam da temática espiritualidade e religiosidade e a discussão sobre as diferenças entre religiosidade e espiritualidade também vem crescendo. (ZINNBAUER et al., 2016). Os estudos sobre espiritualidade apresentados na literatura atual, versa sobre diferentes aspectos dessa temática, como por exemplo, a importância da espiritualidade no ambiente de trabalho; a influência da espiritualidade sobre o bem-estar percebido e recuperação de doenças graves; a incidência de depressão e outras doenças que envolvem o sistema neurológico em pessoas espiritualizadas ou religiosas, entre outros (MORTON; LEE; MARTIN, 2017; PADILLA- RACERO, 2015; PIEDMONT; LEACH, 2002)(MILLIMAN; GATLING; BRADLEY-GEIST, 2017; ALLEN; WANG, 2015; BENEFIEL, M.; FRY, L. W.; GEIGLE, 2014). No entanto estudar sobre espiritualidade traz a responsabilidade de tratar separadamente a questão religiosa, pois o número de indivíduos que se identificam como "espirituais, mas não religiosos" tem aumentado nos últimos anos, e um quadro abrangente de como os indivíduos não-religiosos experimentam e descrevem sua espiritualidade ainda não tem sido amplamente estudado. (DAVIS et al., 2015; SAROGLOU; MUÑOZ-GARCÍA, 2008). O objetivo geral dessa pesquisa é realizar a adaptação cultural de um inventário de crescimento e desenvolvimento espiritual para a língua portuguesa do Brasil, e os objetivos específicos foram, aplicar a escala em crianças de 10 a 13 anos de idade para avaliar a percepção do crescimento espiritual das mesmas e aplicar o instrumento em 500 crianças para a realização da análise fatorial exploratória e confirmatória; Analisar as evidências de validade da escala na Cultura Brasileira. Este estudo, no tocante a adaptação cultural da escala, trata-se de uma pesquisa metodológica que segundo Kerlinger (1980) trata da mensuração e estatística, ou a combinação de ambas, chamada de psicometria. Nesta metodologia o pesquisador preocupa-se com a teoria e a prática dos instrumentos de mensuração. No pré-teste, detectou-se ao longo das aplicações com as crianças e adolescentes, alguns questionamentos e dúvidas em algumas assertivas, que foram analisadas pelos pesquisadores e pelo comitê de especialistas. Essas dúvidas dos respondentes contribuíram para melhorar a clareza do inventário, e o tempo médio de aplicação do mesmo variou entre 25 e 35 minutos. O inventário mostrou-se de fácil compreensão pelos respondentes.

ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Adaptación cultural de instrumentos utilizados en salud ocupacional. Rev. Panam. de Salud Publica, v.11, n. 2, p.109-111.

ALLEN, G. E. K.; WANG, K. T. Examining religious commitment, perfectionism, scrupulosity, and well-being among LDS individuals. Mental Health, Religion & Culture, v. 18, n. 4, p. 246–258, 2015.

BENEFIEL, M.; FRY, L. W.; GEIGLE, D. Spirituality, and religion in the workplace: History, theory, and research. - ProQuest. Psychology of Religion and Spirituality, v. 6, n. 3, p. 175–187, 2014.
BOYNTON, H. M. Children's spirituality: Epistemology and theory from various helping professions. International Journal of Children's Spirituality, v. 16, n. 2, p. 109–127, 2011.
CARLSON, T. S.; MCGEORGE, C. R.; TOOMEY, R. B. Establishing the Validity of the Spirituality in Clinical Training Scale: Measuring the Level of Integration of Spirituality and Religion in Family Therapy Training. Contemporary Family Therapy, v. 36, n. 2, p. 310–325, 2014.
COHEN, M. Z. et al. A Platform for Nursing Research on Spirituality and Religiosity: Definitions and Measures. Western Journal of Nursing Research, v. 34, n. 6, p. 795–817, 2012.
DAVIS, D. E. et al. Development of the sources of spirituality scale. Journal of Counseling Psychology, v. 62, n. 3, p. 503–513, 2015.
DAVIS, E. B.; TISDALE, T. C. Enlarging the Psychology of Religion and Spirituality Research Paradigm: Introduction to the Special Section on Qualitative and Mixed Methods. v. 8, n. 2, p. 89–91, 2016.
DELANEY, C. The Spirituality Scale: development and psychometric testing of a holistic instrument to assess the human spiritual dimension. Journal of holistic nursing: official journal of the American Holistic Nurses' Association, v. 23, n. 2, p. 145–167; discussion 168-171, 2005.
EXLINE, J. J. et al. The Religious and Spiritual Struggles Scale: Development and Initial Validation. Psychology of Religion and Spirituality, v. 6, n. 3, p. 208–222, 2014.
GALL, T. L.; MALETTE, J.; GUIRGUIS-YOUNGER, M. Spirituality, and Religiousness: A Diversity of Definitions. Journal of Spirituality in Mental Health, v. 13, n. March, p. 158–181, 2011.
GILLULY, S. et al. Spirituality, and the whole child: interdisciplinary approaches. International Journal of Children's Spirituality, v. 8455, n. September, p. 0, 2017a.
GILLULY, S. et al. Spirituality and the whole child: interdisciplinary approaches. International Journal of Children's Spirituality, v. 22, n. 1, p. 102–103, 2017b.
GREENFIELD, B. L. et al. Cultural adaptation, psychometric properties, and outcomes of the Native American Spirituality Scale. Psychological Services, v. 12, n. 2, p. 123–133, 2015.
HILL, P. C.; PARGAMENT, K. I. Advances in the conceptualization and 12 measurements of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. Psychology of Religion and Spirituality, v. S, n. 1, p. 3–17, 2003.
HODGE, D. R. The Intrinsic Spirituality Scale: A new six-item instrument for assessing the salience of spirituality as a motivational construct. Journal of Social Service Research, v. 30, n. 1, p. 41–61, 2003.
HODGE, D. R.; ZIDAN, T.; HUSAIN, A. Validation of the Intrinsic Spirituality Scale (ISS) with Muslims. Psychological Assessment, v. 27, n. 4, p. 1264– 1272, 2015.
HOWDEN, J. W. Development and psychometric characteristics of the spirituality assessment scale. 1992. HYDE, B. The identification of four characteristics of children's spirituality in Australian Catholic primary schools. International Journal of Children's Spirituality, v. 13, n. 2, p. 117–127, 2008.
KANTEMBE, P. Affirming Childhood Spirituality of Hospitalized Immigrant Children. v. 5, n. 4, p. 1–28, 2014.
KEATING, N. Children's spirituality and the practice of meditation in Irish primary schools. International Journal of Children's Spirituality, v. 22, n. 1, p. 49–71, 2017.

LESÃO, P. D. E.; EM, R. Utilização da escala de avaliação da espiritualidade em pacientes portadores de lesão renal em hemodiálise. v. 20, n. 3, p. 489– 495, 2015.
MARTINS, A. R. et al. Translation and adaptation of the Spirituality and Spiritual Care Rating Scale in Portuguese palliative care nurses. Traducción y adaptación de la Spirituality and Spiritual Care Rating Scale en enfermeros portugueses de cuidados paliativos., v. 8, n. 1, p. 89–97, 2015.
MILLIMAN, J.; GATLING, A.; BRADLEY-GEIST, J. C. The Implications of Workplace Spirituality for Person-Environment Fit Theory. v. 9, n. 1, p. 1–12, 2017.
MOORE, J. T. Multicultural and Idiosyncratic Considerations for Measuring the Relationship Between Religious and Secular Forms of Spirituality With Positive Global Mental Health. Psychology of Religion and Spirituality, v. 9, n. 1, p. No Pagination Specified, 2016.
MORTON, K. R.; LEE, J. W.; MARTIN, L. R. Pathways From Religion to Health: Mediation by Psychosocial and Lifestyle Mechanisms. v. 9, n. 1, p. 106–117, 2017.
MUELLER, C. R. Spirituality in children: understanding and developing interventions. Pediatric nursing, v. 36, n. 4, p. 197–203, 208, 2010.
PADILLA- RACERO, D. Las iniciativas de consumo responsable como espacios de innovación comunitaria y aprendizaje social. Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación, v. 2014, n. 14, p. 10–14, 2015.
PANDYA, S. P. Spirituality for Building Resilience in Children of Divorced Parents: A Cross-Country Experimental Study. Journal of Divorce & Remarriage, v. 58, n. 6, p. 447–468, 2017.
PIEDMONT, R. L.; LEACH, M. M. Cross-Cultural Generalizability of the Spiritual Transcendence Scale in India: Spirituality as a Universal Aspect of Human 13 Experience. American Behavioral Scientist, v. 45, n. 12, p. 1888–1901, 2002.
RICKHI, B. et al. Evaluation of a spirituality informed e-mental health tool as an intervention for major depressive disorder in adolescents and young adults - a randomized controlled pilot trial. BMC complementary and alternative medicine, v. 15, n. 1, p. 450, 2015.
SAGBERG, S. Taking a children's rights perspective on children's spirituality. International Journal of Children's Spirituality, v. 22, n. 1, p. 24–35, 2017.
SAROGLOU, V.; MUÑOZ-GARCÍA, A. Individual differences in religion and spirituality: An issue of personality traits and/or values. Journal for the Scientific Study of Religion, v. 47, n. 1, p. 83–101, 2008.
WILLS, R. International Association for Children ' s Spirituality, v. 8455, n. September, p. 9–11, 2017.
ZAPF, M. K. The spiritual dimension of person and environment: Perspectives from social work and traditional knowledge. International Social Work, v. 48, n. 5, p. 633–642, 2005.
ZINNBAUER, B. J. et al. Religion and Spirituality: Unfuzzying the Fuzzy Published by Wiley on behalf of Society for the Scientific Study of Religion Stable. URL: http://www.jstor.org/stable/1387689. Religion and Spirituality: Unfuzzying the Fuzzy. v. 36, n. 4, p. 549–564, 2016.

Palavras-chave: Espiritualidade, Inventário, Adaptação Cultural, Avaliação, Crianças.

FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: O SUJEITO APRENDENTE

ANDRÉIA APARECIDA SIMÃO - UNOESC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O objetivo é analisar e articular elementos conceituais para compor o conceito de sujeito aprendente no contexto da formação do trabalhador no cenário empresarial. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual articula-se dois procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados parciais mostram que o trabalhador, sujeito aprendente está implicado na sua totalidade existencial-profissional no movimento do trabalho vivo.

1. INTRODUÇÃO

A construção do tema de pesquisa é fruto da problematização iniciada no Mestrado em Educação com a dissertação: "Transformações do mundo do trabalho e formação do trabalhador: o sujeito aprendente". Logo, procura-se compreender as questões que emergem da na análise e articulação de elementos conceituais para compor o conceito de sujeito aprendente no contexto da formação do trabalhador.

Como demanda científica, a elaboração do problema de pesquisa é fruto de um campo (BOURDIEU, 1989) constituído de tensões dada a interface entre duas áreas distintas de conhecimento: psicologia organizacional e educação. No plano epistemológico, o problema de pesquisa emerge de um trabalho fundamentado no método de problematização de práticas profissionais, construído a partir das noções de crise do praticante e tensão paradigmática (DALPIAZ, 2015). Como demanda social, a formação para o trabalho é adquirida através das relações sistematizadas com conhecimentos disponibilizados em diferentes espaços formativos entendendo a empresa como lócus de aprendizagem.

O objetivo geral da pesquisa é analisar e articular elementos conceituais para compor o conceito de sujeito aprendente no contexto da formação do trabalhador. Este desdobra-se na compreensão de como o sujeito aprendente aprende a aprender ao longo da vida considerando o real do trabalho; na identificação, de que âmbito a dimensão educativa se articula aos conceitos de sujeito aprendente e trabalho vivo; sob verificação de aspectos aos quais se consolida a exploração da mais valia do trabalhador; identificando os pontos que efetivam a simultaneidade entre os modelos de gestão taylorista/fordista e toyotista cujo efeito produzem exigências complementares para a formação do trabalhador.

Em termos metodológicos, o problema de pesquisa está sendo abordado a partir de pesquisa exploratória e qualitativa (MINAYO, 1996), articulando três procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e trabalho de campo. A sistematização e análise de dados estarão na base dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

2. O SUJEITO APRENDENTE NO CONTEXTO DO TRABALHO VIVO

Os meios de vida produzidos pelo trabalho significam que o homem, além de transformar a natureza, transforma também a si mesmo. Esse processo de transformação consiste em uma atividade prática que "é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 2). O trabalho como produção humana se

constitui em uma prática educativa, pois "é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 1).

Para articular o conceito de sujeito aprendente ao conceito de trabalho vivo e sua dimensão educativa, associa-se a problemática das transformações da sociedade contemporânea e seus efeitos na educação e na formação. A industrialização abrange, além dos locais de trabalho, também a vida cotidiana do trabalhador. A gradativa substituição do trabalho manual pela mecanização e depois pela automação leva o trabalho humano a ser substituído paulatinamente pela máquina. Esse contexto de constantes mudanças produz diferentes exigências, tanto técnicas quanto sociais, implicando o trabalhador, sujeito aprendente, na sua totalidade existencial-profissional.

Nesse contexto em movimento do trabalho vivo (MARX, 1996), o sujeito aprendente confrontado com novas máquinas e equipamentos desenvolve um saber próprio (FERNÁNDEZ, 2001) referente a competências técnicas – (re)aprender a fazer (DELORS, 1998), para conseguir realizar a tarefa para a qual está designado. O sujeito aprendente corresponde a uma posição material e subjetiva que opera o trabalho vivo, o qual se constitui em uma prática educativa. O trabalho vivo refere-se à ação do sujeito que, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo em uma perspectiva da educação ao longo da vida. O trabalho vivo no contexto da mundialização e do neoliberalismo, enquanto prática educativa, contém um campo paradoxal de possibilidades: seja como alienação e adoecimento, seja como autorrealização e emancipação.

De acordo com Dejours (2012), o trabalhar implica uma ação que leva a distinguir e articular o trabalho prescrito e o trabalho efetivo, pois há sempre uma distância entre ambos a ser enfrentada. Segundo Dejours (2012, p. 25), "trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo. Ora, o que se deve colocar em ação para vencer esse hiato não pode ser previsto de antemão." Em outros termos, "o trabalho define-se como o que o sujeito deve acrescentar as prescrições para poder alcançar os objetivos para os quais foi designado" (DEJOURS, 2012, p. 25).

Dejours também analisa o trabalho vivo a partir de outra dupla de conceitos contraditórios: o sofrimento e o prazer no trabalho. O fundamento deste debate para Dejours está no sentido de que a superação do sofrimento supõe a construção de uma sociabilidade laboral na qual se estabelecem formas de reconhecimento que criam condições para a transformação do sofrimento em prazer. Considerando o trabalho como trabalho vivo, Dejours mostra que também a organização, enquanto espaço de materialização das formas de gestão de trabalho, constitui-se em uma forma concebida e operacionalizada pelo homem, logo se trata de uma forma social contraditória: "toda a organização do trabalho é uma construção humana" (DEJOURS, 2009, p. 53).

Em função das transformações do mundo do trabalho, o sujeito aprendente se encontra em processo contínuo de modificação do mundo e de si mesmo, em diferentes instâncias de experiência, pessoal e profissional ao longo de toda a sua vida (DELORS, 1998). No contexto do trabalho flexível, a formação do trabalhador é realizada de duas formas complementares, seja ofertada pela própria empresa, seja providenciada pelo próprio trabalhador. Em consequência, o sujeito aprendente aprende a aprender (DELORS, 1998), a constantemente se (re)administrar em um tecido social tenso e contraditório, trabalhando no hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivo (DEJOURS, 2012), como condição de sobrevivência física, material e subjetiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos resultados parciais, uma vez que esta pesquisa está em andamento: o trabalho na organização flexível, exige do trabalhador compreensão sobre o significado do seu próprio trabalho, assim como demanda responsabilização individualizada em relação às atividades realizadas no círculo de qualidade no contexto produtivo (DEJOURS, 2012). A trajetória do sujeito aprendente contém uma possibilidade para que o trabalho "transforme o trabalhador [...] permite-lhe progredir, aprimorar-se, realizar-se. Essa é a primeira abordagem do prazer no trabalho" (DEJOURS, 2009, p. 51). Nessa perspectiva, o trabalho é constitutivo do processo de construção da identidade individual e coletiva do sujeito aprendente. No entanto, a trajetória do sujeito aprendente percorre territórios e cenários do mundo do trabalho que contém potencialmente um campo de possibilidades extremas e distintas: seja uma trama opressiva e alienante, seja o prazer no trabalho e a construção de identidade individual e coletiva. Nesse sentido o sujeito aprendente se implica na sua totalidade existencial-profissional no movimento do trabalho vivo .

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Press Universitaire de France, 1977.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DALPIAZ, L. H. Educação permanente e políticas públicas: problematização de práticas e produção de conhecimentos. Roteiro, Joaçaba, v. 40, Edição Especial, p.173-192, 2015. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9189/5248. Acesso em: 5 jan. 2016.

DELORS, Jacques (Org.). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo, 1998.

DEJOURS, Christophe. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho. Revista Cult. São Paulo: Bregantini, v. 139, n. 12, p. 49-53, 2009. Disponível em: http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/reencantar-o-trabalho/. Acesso em: 20 out. 2016.

_____.Trabalho vivo: trabalho e emancipação. Tradução Franck Soudante. Tomo II. Brasília, DF: Paralelo, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 17 jun. 2016.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 15. ed. Livro 1 – O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

Palavras-chave: Educação e trabalho; Formação do trabalhador; Sujeito aprendente; Trabalho vivo.

FUNDAMENTOS HISTÓRICO-EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

JORGE LUIZ DA CUNHA - UFSM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A proposta temática desenvolvida neste texto resulta em um relato reflexivo sobre as estratégias políticas, culturais e educacionais vinculadas com os fundamentos histórico-epistêmico-metodológicos da educação, da complexidade e da transdisciplinaridade. Ligadas as diferentes culturas ocidentais da antiguidade grega à modernidade contemporânea, as reflexões analisam a complexidade pré-socrática, passando pelo idealismo socrático-platônico e pelo realismo aristotélico na antiguidade grega; pela cristianização idealista e catequética medieval; pela instrumentalização produtivista das práticas educacionais na modernidade capitalista dos últimos cinco séculos; e, finalmente, como alternativas vinculadas à sustentabilidade do humano no tempo presente.

Nesse contexto o objetivo é, portanto, contribuir para reflexões, criações e práxis educativas inovadoras, fundamentadas na recuperação dos fundamentos históricos da complexidade e da transdisciplinaridade como alternativas políticas de sustentação e ressignificação da condição humana, na modernidade contemporânea.

Ainda que a abordagem do tema 'Fundamentos histórico-epistêmico-metodológicos da educação, complexidade e transdisciplinaridade' seja complexa, é fundamental salientar introdutoriamente que a origem da civilização ocidental - grega, romano, judaico, cristã - está ligada à resposta original da pergunta ontológica, que caracteriza a condição humana individual e coletiva: - qual o sentido e o significado da condição humana? Uma pergunta que nos caracteriza como humanos e que naturalizamos em todas as culturas através do questionamento: - quem somos, de onde viemos e para onde vamos?

Antes dos gregos, até o século VII a. C., todas as culturas conhecidas e divulgadas historicamente fundamentavam sua organização social, econômica, política e cultural a partir de uma resposta mítica à pergunta ontológica. Ou seja, caracterizada pela atemporalidade e pela transcendência e sacralidade. Os gregos, pela primeira vez na história humana, foram a cultura responsável pela resposta original que fundamenta toda a civilização ocidental: - cada um de nós, no uso absoluto de sua liberdade e vontade próprias, deve agir no mundo no transcorrer de sua existência para tornar-se plena e completamente humano. Uma resposta simples, mas que fundamenta toda a centralidade da reflexão humana sobre o humano: - ninguém por nenhum de nós (homem pela mulher, pai pelo filho, senhor pelo escravo, professor pelo aluno, empresário pelo operário, político pelo eleitor, etc., etc.); - somente cada um de nós se quiser e quando quiser com liberdade e vontade próprias; - durante toda a sua existência neste mundo (na infância, adolescência, vida adulta e maturidade); - agindo para existir e (re)existir continuamente para significar-se e (re)significar-se para tomar consciência de si e dos outros como humanos em construção contínua de sua completude.

Uma práxis existencial intimamente associada com as memórias, as lembranças, as narrativas escritas e orais e necessária e dialogicamente utilizadas como forma de partilha com outros de experiências vivenciadas e significadas. Nenhum ser humano produz a integralidade de sua existência, individual e social, sozinho. O diálogo (auto)biográfico é resultado da disposição

generosa de partilhar com o/os outro/s as experiências guardadas na memória, que resultaram em valores, práticas de si e identidades sociais: - no diálogo generoso com outro(s) ninguém volta a si mesmo sendo o mesmo! Ou seja, a constituição do humano em processo vivencial é sempre, por sua natureza, (auto)biográfico e formativo educacional. Neste contexto, convém ressaltar que este processo não é coisa simples:

"Como método fundamental, ... a história de vida liquida drasticamente reducionismos assim tão fáceis. Todavia, um engajamento crítico e plenamente consciente em relação à história de vida não é coisa simples, e ela pode ser considerada apressadamente como um atalho vantajoso, como foi algumas vezes interpretada, sobretudo pelos especialistas das 'comunidades', que são tão generosos socialmente quanto culturalmente ingênuos." (FERRAROTTI, 2014, p. 59)

A materialidade biológica de nossa introdução neste mundo é essencialmente animal. Portanto, ninguém nasce como humano. Qualquer um, pode tornar-se humano, se onde nascer, entre outros seres humanos em permanente formação, tiver acesso as condições de seu próprio desenvolvimento pleno. Como se percebe, esta condição animal potencialmente humana está associada com a resposta à pergunta ontológica da cultura grega. Esta condição do nascimento do humano levou os gregos a desenvolverem o que chamam de 'Paideia' (παιδεα) . Antigo ideal educacional heleno, que inclui principalmente artes, educação, ginástica e política e que fundamenta toda a história e todas as práticas formativas educacionais da civilização ocidental do seu início ao presente.

A 'Paideia' se compõe de contextos formativos físicos, intelectuais e ético-morais:

- As estruturas da formação física dos sujeitos dizem respeito as condições de sobrevivência, saúde, segurança, bem estar e, também, aos usos proveitosos do tempo ocioso. Por isso, os gregos são os responsáveis pela criação de estruturas sociais de abastecimento de alimentos e água, proteção de crianças, jovens, doentes, idosos. E, também, das atividades físicas como o esporte e a ginástica; e, de atividades de diversão reflexiva, como as artes, especialmente o teatro. Estratégias políticas de urbanidade associadas a formação do humano através dos usos de espaços de exercícios de partilhas e convivências sócio coletivas.

- A formação educativa intelectual era atribuída, pelos gregos, aos 'melhores entre nós', os filósofos, reconhecidos por seu amor pela sabedoria (Φιλοσοφα, philosophia). Uma acepção de um conjunto de práticas pedagógicas de formação de crianças, jovens e adultos em processos contínuos de significação do conhecimento já produzido, registrado e acessível. Conteúdos reconhecidos como 'matéria prima' para processos de assimilação, crítica, questionamento, e estímulo de criação de alternativas para questões formuladas sobre a realidade de inserção: - fundamentalmente para o estímulo de significações e consciência de si e dos contextos sociais envolvidos. Aqui, registra-se com clareza o nascimento da educação escolar, não apenas em espaços físicos restritos, mas em convivências e experiências sociais distintas, associadas as narrativas sempre ancoradas em si e na descrição e interpretação de outros. Uma prática formativa educacional que dá origem aos usos da (auto)biografia como estratégias e práticas educativas.

- A formação ético-moral nasce no exercício da significação da convivência social com sujeitos distintos em espaços públicos (ruas, praças, prédios públicos) da 'Pólis' (cidade-estado). Na cultura grega clássica, e continuamente significado até a contemporaneidade, é um contexto permanente de formação relacionado com a significação de realidades sociais comportamentais absorvidas criticamente. Criando condições de identificação dos bons e dos maus, dos corretos e dos incorretos, dos legais e dos ilegais comportamentos. As realidades narradas - sempre autobiográficas e biográficas – são discutidas e assimiladas dialeticamente criando regras morais que fundamentam princípios sociais da vida em comum. Uma memória

importante para legitimar historicamente a luta por uma unidade social consorciada ao reconhecimento do valor da diversidade humana.

Para inovar e participar do mundo em todos os seus contextos, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele produzidas e que se refletem no cotidiano, é necessário compreender que sendo cidadãos e cidadãs do mundo temos o direito de estar suficientemente preparados para apropriar e fazer uso dos instrumentos da realidade cultural historicamente construída. Esse posicionamento epistemopolítico, que resulta da relação estratégico-política entre educação, complexidade e transdisciplinaridade, cria a possibilidade de evoluir do eu autobiográfico para uma consciência histórico-cultural do sujeito na relação com o mundo e com a humanidade sem distinções. Professores educadores são a possibilidade política, principalmente em tempos aterradores, de construção de alternativas inovadoras de preservação da igualdade humana, somente admissível no reconhecimento dialógico da diferença.

REFERÊNCIAS:

FERRAROTTI, Franco. História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

Palavras-chave: Educação; Fundamentos histórico-epistêmico-metodológicos; Complexidade; Inovação.

GÊNERO E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ

GABRIELE EWÍLIN DE OLIVEIRA RIBAS - UNIANDRADE

RAMON DE OLIVEIRA BIECO BRAGA - UEPG

ANA PAULA BENATO - UEPG

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Esta pesquisa possui como questão central quais são os elementos de gênero e sexualidades circunscritos no currículo de Geografia, no contexto da educação básica, na rede estadual de ensino do Paraná?
De acordo com César (2009), problematiza-se que as categorias de gênero e sexualidades são pouco discutidas nos espaços escolares, em virtude de existir um currículo escolar assentado no discurso hegemônico que naturaliza a heteronormatividade com base nos gêneros binários feminino e masculino, o que inviabiliza e marginaliza a existência de identidades de gêneros subversivas ao cânone heteronormativo.
A pesquisa se justifica por denunciar apouca representatividade das abordagens ancoradas em gênero e sexualidadesnos discursos heteronormativos e institucionais que norteiam os currículos educacionais. Assim, argumenta-se que a existência de pesquisas sobre esse tema, concedem visibilidade aos mesmos e exorta novas inteligibilidades sobre o currículo escolar.
Nesse contexto, objetivou-seanalisar como gênero e sexualidades se circunscrevem no currículo escolar do ensino de Geografia, nos colégios estaduais inseridos na rede estadual de ensino no Paraná.

Operacionalização

A matriz metodológica utilizada foi a dedutiva (ASSIS, 2019). A operacionalização da pesquisa estruturou-se na interpretação dos objetos de análise, acerca dos termos de gênero e sexualidades, presentes no currículo da Geografia Escolar.
Acrescenta-se que esta investigação se baseou na análise dos documentos curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEDPR), em especialàs Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia (DCEBG) (PARANÁ, 2009) e das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (PARANÁ, 2010). Com base nesses documentos, foi possível tornar inteligível como as categorias de gênero e sexualidades se apresentam no ensino de Geografia.
A escolha desses documentos se justifica pelos mesmos serem responsáveis pelo planejamento pedagógico que norteia o ensino de Geografia, na educação básica, em toda a rede pública de ensino no estado do Paraná.

As concepções de gênero e sexualidades nos currículos de Geografia, no contexto do

Paraná

As DCEBG(PARANÁ, 2009) corresponde a um documento que estrutura as orientaçõesnos níveis iniciais e finais de ensino, com base emexpectativas pedagógicasque norteiam dimensões e etapas para o planejamento dos(as) docentes em salas de aula – no tocante ao ensino de Geografia.

Acrescenta-se que as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (PARANÁ, 2010), asseguram,em seu conteúdo,responsabilidades e expectativas no que tange à promoção da diversidade, em relação ao respeito e contradições de discursos heteronormativos reproduzidos na sociedade.

Isto posto, com base na análise das DCEBG (PARANÁ, 2009), foi possível identificar que os elementos de gênero e sexualidades são apresentados de maneira oculta, circunscritas em outras abordagens que devem ser abordadas em sala de aula como, por exemplo, os conteúdos e/ou abordagens que se remetem as contradições sociais estatísticas que possibilitam a compreensão dos(as) discentes aos diferentes espaços geográficos – urbano, rural, agrário, dentre outros.

A análise desse documento também possibilitou compreender que a sociedade, como objeto de estudo, não se apresenta relacionada com interações sobre gênero e sexualidades. Pelo contrário, a sociedade se apresenta somente em relações totais de pertencimento ou participação, que são agentes ou determinantes da transformação do espaço geográfico.

Nesse mesmo documento, é possível compreender que as abordagens da ciência geográfica apresentadas, não expõem efetivamente a conceituação desociedade sob a perspectiva geográfica de diversidade, gênero, identidade de gênero e sexualidades.

Contudo, as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (PARANÁ, 2010)tornou-se um documento que assegura e destaca esses conceitos, responsabilidades, expectativas, perspectivas e em todas essas escalas de análise, contextualizando com uma sociedade plural que, de uma maneira retrógrada, não concebe normativas diferentes do que são impostas socialmente.

Debatendo essas relações de pluralidade social, os(as) docentes assumem a responsabilidade de (re)elaborar abordagens da diversidade, o que em muitos casos foge da normativa sexista e hegemônica que a sociedade impõe nas realidades dos(as) discentes, isto é, o currículo heteronormativo. Fragilizando, como abordado por César (2009), a neutralidade de uma sala de aula, que é um espaço político e que possui diretamente em suas diretrizes perspectivas políticas educacionais, tanto em uma base epistemológica, quanto na prática.

O ensino de Geografia, conforme o segundo documento analisado, é evidenciado como uma ciência crítica, que possibilita percepções críticas dos espaços sociais, que possui a necessidade de exercitar questões subversivas da heteronormatividade presentes no cotidiano de cada pessoa, problematizando as relações de diversidade como naturais em sociedade plural, uma vez que as desigualdades sociais são reproduzidas em escalas diferentes das ideológicas.

Portanto, percebe-se que há uma carência por políticas públicas gerais em educação na relação de incluir abordagens de gênero e sexualidade, que são expressões que estão constantemente presentes na sociedade, uma vez que é objeto de estudo da Geografia e é concebido socialmente, por parte dos(as) docentes e também dos(as) discentes.

As Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual (PARANÁ, 2010), destaca a necessidadede se debater e expor, na sala de aula, assuntos articulados a diversidade, gênero e sexualidades, pois torna-se imperativo o embasamento da diversidade nas espacialidades escolaresque promovam plurais leituras sobre gênero e sexualidade, diferentes das quais são reproduzidas na sociedade e que devem ser interpretadas como uma leitura inclusiva da realidade de todos(as) – relação que é ainda um censurado socialmente pela demarcação do

cânoneheteronormativo, dificultando outros diálogos de inclusão e diversidade sexual.

Considerações Finais

A relação de sociedade dialogada na pesquisa não categoriza personagens de análise, portanto, não define a quem pertence, ou a quem inclui ou exclui a representatividade das normativas de gênero e/ou sexualidades, deixando serem concebidas pelas concepçõesque a sociedade impõe e/ourepresenta.

Com base nos resultados obtidos, foi possível analisara carência de identificação 'ao quem' o currículo da educação básica é direcionado, uma vez que não são evidenciados fora da relação de heteronormatividade personagens de representação, que futuramente, como evidenciado nas DCEBG, podem ser concebidos por parte dos(as) discentes como algo abstrato da realidade dos espaços geográficos, uma vez que os(as) mesmos(as) são formados para conviver em sociedade. A falta de pluralidade nos conceitos, por mais indefinidos e concebidos como algo geral, podem ser excludente as abordagens que não são (re)produzidas como 'normais', tornam-se desconhecidos quando não debatidos, principalmente em relações de gênero e sexualidades, que em uma instituição escolar são limitados somente as dicotomias de feminino e masculino, e que qualquer situação fora disto, é considerado estranho, considerando portanto, a padronização do discurso heterossexual normativo.

Compreendeu-se que, em uma análise histórica e conceitual de questões sociais, a fundamentação teórica e metodológica das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual, exercitam a diversidade não como um conteúdo excludente, mas complementar aos/as discentes em seus exercícios de cidadania.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação**: notas para uma "Epistemologia". Educar em revista, v. 25, n. 35, p. 37-51, 2009.

PARANÁ. SEED - PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba: Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, 2010.

PARANÁ. SEED - PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Projeto Gráfico e Diagramação, 2008.

Palavras-chave: Análise de documentos; Currículo Heteronormativo; Geografia Escolar; Geografias das Sexualidades.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES

FERNANDA MIDORI NISHIDA KATH - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTERDISCIPLINARIDADE

Atualmente o currículo escolar brasileiro é constituído por meio das orientações contidas nos documentos oficiais da educação, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). Ao realizar a leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foi possível identificar por meio da busca de palavras-chave que a palavra interdisciplinaridade foi expressa 94 vezes, como direcionamento do trabalho da educação básica.

Segundo a DCN (2013, p.27 e 28) a interdisciplinaridade entra como uma concepção de composição curricular e da prática pedagógica, essa seria uma forma de promover a interação e relação que existe nas diversas áreas do conhecimento. Portanto, este trabalho elege como pergunta de pesquisa: De que forma ocorre o trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental I, considerando a proposta curricular e a prática pedagógica de professores?

O objetivo dessa pesquisa se expressa em: Examinar a interdisciplinaridade na legislação educacional brasileira que define o currículo e como está sendo realizada a prática docente do Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos:

A) Descrever as orientações prescritas nos documentos normativos da educação, em relação ao trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental.

B) Identificar o trabalho interdisciplinar no contexto escolar.

C) Correlacionar a orientações dos documentos normativos com a prática pedagógica do contexto escolar.

Como metodologia utilizou-se da abordagem qualitativa com objetivo descritivo, de natureza básica sem aplicação prevista. Os dados do campo pesquisado, é de uma instituição privada que trabalha com o modelo curricular interdisciplinar, foram retirados do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que está disponível no próprio site da instituição e também realizada a coleta do depoimento escrito pela coordenadora do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental desta escola.

Foram utilizadas fontes bibliográficas e análise documental, os documentos analisados foram a Lei 9394/96 chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e a Diretriz Curricular Municipal (DCM) de 2006. Todos eles foram acessados via endereço eletrônico e realizada a pesquisa de duas formas, por palavras-chave como “interdisciplinaridade”, “integração”, “interação” e pelo índice do documento. O foco nesses documentos são as prescrições sobre o trabalho interdisciplinar e a proposta curricular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O percurso da análise documental desta pesquisa começa com os paradigmas curriculares escolar e as origens do currículo brasileiro, apresentado por Moreira (2011). Depois segue a concepção de currículo por Eyng (2007) e por último de interdisciplinaridade por Santomé (1998).

Moreira (2011) apresenta três paradigmas curriculares, o Circular-consensual, o Técnico-linear e o Dinâmico-dialógico (ou crítico). A influência no currículo brasileiro se baseia nas teorias pedagógicas americanas e europeias centradas no progressivismo.

As ações pedagógicas de uma instituição escolar estão apoiadas em um planejamento chamado Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual o currículo faz parte. É por meio dele que a escola traça os objetivos da caminhada do estudante até sua formação, nele está descrito os objetivos que serão realizados para se chegar à construção da formação do cidadão crítico. Tudo de acordo com as necessidades e particularidades de cada instituição de ensino.

Para Eyng, (2007, p. 23), não há uma definição única de currículo, ela diz que sua "definição e delimitação, expressam sempre uma função, característica, finalidade, abrangência e se referem a um contexto particular". O currículo em si descreve a função escolar como uma forma particular de focá-las em seu momento histórico-social, sendo ele mesmo entendido "como um processo" (ibid., p.24).

O currículo faz parte do PPP onde se define a concepção da composição curricular, na qual orientada segundo os documentos oficiais da educação sugere um trabalho em conjunto com as áreas do saber, o que se assimila a interdisciplinaridade.

O conceito interdisciplinar está ligado à "correção de possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar" (SANTOMÉ, 1998, p.62), referindo-se no sentido parecido da divisão que se ouve falar entre teoria e prática.

Sua finalidade está em construir modelos transferíveis entre as disciplinas, formando uma possível unidade da ciência. "A unificação da ciência só teria sentido se for capaz de apreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade, a continuidade e as rupturas" (SANTOMÉ, 1998, p. 75). O autor explica também que existem níveis de integração na interdisciplinaridade, tipos de agrupamentos de disciplinas e tipos de interações entre as disciplinas na qual recebem influências por diversos fatores.

RESULTADOS

A LDBEN (BRASIL, 1996) fala sobre a organização da educação nacional, descrita no art. 8, §2º onde diz que as instituições têm liberdade em sua organização, no art. 26 mostra que o currículo terá uma parte comum nacional e outra a ser complementada pela parte diversificada de acordo com suas peculiaridades.

As DCN (BRASIL, 2013) estão de acordo com a parte acima citada na LDBEN, onde apresentam subsídios para a formulação do PPP conforme suas necessidades locais e culturais. Para isso o documento apresenta "na organização e gestão de currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar" (BRASIL, 2013, p. 27).

Nos PCN (BRASIL, 1997), expressam um caminho a seguir na adaptação ou elaboração de um currículo construído por meio de diálogo entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas. Também somam a essa contribuição a BNCC (2017, p. 8) que considera as organizações curriculares descritas pelas DCN direcionando um conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes, objetivando ser balizadora de qualidade.

Todos os documentos de alguma forma conduzem para uma construção do currículo escolar mais significativo. Também todos expressam a respeito do cotidiano da criança ou a contextualização do conhecimento ligada à interdisciplinaridade.

Como resultado do campo pesquisado encontrou-se seu PPP de acordo com os documentos norteadores da educação, no depoimento a coordenadora revela que a interdisciplinaridade tem haver com a prática e não com a teoria, tem haver como uma opção epistemológica e não metodológica. Mostrou-se de acordo com a liberdade de reagrupações entre as disciplinas e afirma que "não existe como fazer interdisciplinaridade", por isso, não vamos encontrar um

modelo pronto nos documentos oficiais da educação, pois depende da particularidade de cada instituição escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf.Aceso em:03 out. 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4261/download4261.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://basenacionalcomum .mec.gov. br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Princípios e Fundamentos. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3008/download3008.pdf . Acesso em: 30 out. 2018.

EYNG, Ana Maria. Currículo Escolar. 20º Edição. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. 18º Edição. São Paulo – Campinas: Editora Papirus, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres; trad. Cláudia Schilling. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Currículo; Ensino Fundamental.

O ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - UTFPR

ANTONIO CARLOS FRASSON - UTFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ESTUDO SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO NA PERSPECTIVA DE EDGAR MORIN

Este texto faz parte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2017. O Objetivo deste ensaio é traçar reflexões acerca dos estudos da complexidade na perspectiva de Morin. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico.

Quando se busca estudos sob a ótica de mudanças de paradigmas, reforma de pensamento, pensamento complexo e educação para a mudança, por exemplo, encontramos Edgar Morin como referência principal. Desta maneira, segue, um breve histórico da vida de Edgar Morin e um pouco da trajetória da teoria da complexidade.

Morin, é descendente de judeus, nasceu em 08 de julho de 1921, em Paris onde reside até hoje, quando completou 98 anos de idade, neste ano de 2019. Recebeu o nome de Edgar Nahoum, mais tarde, trocou seu sobrenome para Morin, devido uma perseguição nazista que sofreu na Europa. Desde muito cedo, ele, se interessava por todo tipo de leitura, o que o caracteriza até hoje como um estudioso da contemporaneidade.

Em sua vasta história, encontramos desde escritos da sua experiência como ativista do partido comunista, sua participação na Resistência Francesa, sua passagem pela Segunda Guerra Mundial, "vivendo na carne o fim da República e a dor da guerra com todos seus temores e amargura, entretanto, jamais deixou de crer no amor e na razão, que sempre orientaram sua vida, seu pensamento, sua obra" (PETRAGLIA, 2011, p. 20).

Após ter vivenciado a segunda na guerra mundial, ingressou na faculdade, dedicou-se aos estudos de ciências sociais, história, direito e geografia, além de assistir disciplinas de ciências políticas, sociologia e filosofia. Seu primeiro livro foi publicado 1946, intitulado "O ano zero", onde expunha suas memórias do tempo em que viveu a guerra. Este foi o ponto de partida para desenvolver trabalhos intelectuais e jornalísticos. Morin, teve 2 filhas e foi casado por três vezes. Ele tem inúmeras obras publicadas, desde livros de acadêmicos, autocrítica, ensaios teatrais e até trabalhos relacionados ao cinema (Salles, 2017a).

Morin, juntamente com o semiólogo português Lima de Freitas e o físico romeno Basarab Nicolescu, aprimoram o conceito da transdisciplinaridade, e, no ano 1994, escrevem um manifesto em favor da transdisciplinaridade (FERRARI, 2008). A transdisciplinaridae é um tema, que na educação, vem sendo estudado com a finalidade do entendimento que o ensino deve conter elementos que vão além das disciplinas conteudistas e do espaço de aula, deve visar um olhar múltiplo do conhecimento.

Como podemos observar, os estudos pertinentes à complexidade foram formados pela a trajetória de vida de Morin. Se pensamos na palavra complexidade, para o senso comum, pode configurar como complicada ou difícil, mas Morin à aplica na definição conceitual, aquela que vem do latim complexus, que significa aquilo que é tecido em conjunto. Petraglia (2011, p. 52), quando se refere aos estudos de Morin, destaca:

A estrutura do pensamento de Morin é pautada numa epistemologia da complexidade que compreende quantidades de unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Seu trabalho consiste na sistematização da crítica aos princípios, objetivos, hipóteses e conclusões de um saber fragmentado. [...] A complexidade, cerne do pensamento de Morin, traz em seu bojo a tarefa de ligar tudo que está disjunto.

Compreendemos desta forma, que o pensamento complexo, parte do que recomenda Morin (2005, p. 18), "a inteligência cega destrói os conjuntos e a totalidade, isola todos os objetos daquilo que os envolve. Não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada". Por conta disso, é importante que entendamos que a complexidade aqui discutida é a complexidade fundamentada nos estudos de Morin.

Ou seja, para Morin (2003, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade nos faz reconhecer o que, realmente, ainda precisamos avançar na integração dos saberes, das áreas de conhecimento e entre o verdadeiro papel a ser redimensionado em relação à ciência e tecnologia, nessa unificação com a sociedade, por exemplo. Sendo assim, podemos afirmar que Morin é mais que uma referência sobre a complexidade, o pensamento complexo, a teoria da complexidade – denominações que seus estudos recebem - ele vem com o sentido de recolocar um pensamento filosófico e epistemológico como pilar reformador na educação (SALLES, 2017b).

A teoria da complexidade de Edgar Morin propõe o pensamento que integra, opondo-se àquele pensamento que fragmenta e separa. O pensamento complexo é "essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conhecer a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas, ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual, o concreto" (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 213). Sendo assim, percebemos que:

Edgar Morin é um pensador contemporâneo transdisciplinar. Intitula-se "um contrabandista dos saberes" por transgredir, perpassando as diversas áreas e por estabelecer diálogo entre as ciências e as humanidades. Tece, como numa tapeçaria de vários fios, as relações entre os múltiplos tipos de pensamentos (PETRAGLIA, 2008, p. 17).

A Teoria da Complexidade, aqui refletida de forma breve, sistematizada por Morin, tem como premissa a construção de um conhecimento capaz de religar os saberes com a finalidade de ir além de o pensamento que separa e que nos faz acreditar na linearidade, produzido e aperfeiçoado pela ciência hoje. O pensamento de Morin, procura superar a visão fragmentada do mundo, buscando uma reaproximação das partes para reconstituir o todo nas diversas campos do conhecimento. Seguramente, o pensamento complexo é uma forma lógica para entendermos os desafios da atualidade, tanto no que se diz respeito a educação e seus atores, como também na nossa vida habitual. Um pensar complexo entende a interconexão do todo e das partes que formam o todo. Ou seja, podemos concluir que sua finalidade é a superação de uma visão simples e linear, e, a abertura de possibilitar uma visão complexa, tanto de saberes científicos quanto de saberes educacionais e humanos (SÁ, 2008, BEHRENS, 2006).

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Vozes, 2006.

FERRARI, Márcio. Edgar Morin, o arquiteto da complexidade. In: Revista Nova Escola, outubro, 2008.

MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. Notas para um "Emílio" contemporâneo. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (orgs). Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação. São Paulo: SP, Ed. Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.
PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Ed.13. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
PETRAGLIA, Izabel. Complexidade em tempos incertos. In: Notandum, Libro 11: CEMOROC-FEUSP / IJI – Universidade do Porto, 2008, p. 17-24. Disponível em: http://hottopos.com/notand_lib_11/izabel.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.
SA, Ricardo Antunes, Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, Editora UFPR, 2008.
SALLES, Virgínia Ostroski. Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2017a.
SALLES, Virginia Ostroski; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. A Teoria da Complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2017b.

Palavras-chave: Pensamento Complexo. Edgar Morin. Complexidade.

O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA DA CIÊNCIA: UMA INTERFACE COM FÍSICA

ISMAIR IGNÁCIO JUNIOR - UFPR

JÚLIO CÉSAR DAVID FERREIRA - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Foi a partir do século XX, com a demanda do mundo globalizado, que o inglês se transformou na língua franca da ciência, sobretudo no campo das ciências da natureza. Nesse contexto, este resumo expandido aponta possibilidades de trabalho pedagógico entre inglês e física a partir do estudo do Sistema Internacional de Unidades e do Sistema Imperial Britânico, buscando a exploração de contextos que potencializem a aprendizagem científica.

O que é língua franca?

O termo de língua franca é comumente utilizado para expressar uma língua de contato, isto é, uma língua que se presta para a comunicação entre grupos ou membros de comunidades linguístico-culturais distintas. Seidlhofer (2011) explica também que franca vem do francês antigo *franc*, que significa livre. A ideia sugere, então, a liberdade de conexões com países e etnias, cujo propósito era de ajudar a criar zonas de comércios e assim expandir parcerias e áreas de comunicação intercultural.

Segundo Ammon (2001), com a Europa balançada pelo fim da Primeira Guerra Mundial e posteriormente pelo nazismo e pela Segunda Guerra Mundial, o inglês assumiu a liderança na produção e na comunicação acadêmica, ocupando debates sobretudo no campo das ciências naturais. Logo, duas grandes guerras que devastaram França e Alemanha parecem ser fatores suficientes para comparar, por exemplo, com o desenvolvimento científico dos Estados Unidos, cuja base foi o crescimento econômico.

Ammon (2011) acrescenta que esse fortalecimento científico foi acompanhado pela abstinência dos cientistas estadunidenses de aprender línguas estrangeiras. Isso foi motivado pela campanha do governo americano contra a cultura, a língua e ao povo alemão durante a Primeira Guerra Mundial. Antes da Guerra, porém, ressalta Ammon, a língua alemã era a mais estuda entre as línguas estrangeiras ensinadas nos Estados Unidos. Como consequência do antigermanismo, cientistas que queriam cooperar com a produção e a distribuição do conhecimento no centro científico americano tinham que aprender e usar o inglês.

Sistema Internacional de Unidades e Sistema Imperial Britânico

O Sistema Internacional de Unidades (SI) foi oficialmente adotado no Brasil em 29 de agosto de 1962, sendo difundido no meio técnico-científico e na comunidade geral desde então. Rozenberg (2006) argumenta que, com a demanda do mundo globalizado, mostrou-se indispensável a adoção de um sistema de unidades bem definidas que permitissem estabelecer e manter um sistema ágil de comércio e trocas de informações, particularmente de natureza técnica e científica. Com efeito, a organização do SI e as recomendações pertinentes à utilização das unidades e símbolos que o integram, visam sobretudo estabelecer uma nomenclatura e simbologia uniformes, através das quais se pretende conseguir um entendimento comum e uma

clara compreensão entre os povos que, pelo menos no domínio da metrologia, procuram praticar uma linguagem comum, complementa o professor Rozenberg (2006).

Retornando um pouco na história, em meados do século XIII, a Inglaterra, por meio de um decreto real sobre "Padrões de Pesos e Medidas", definiu um conjunto de unidades e padrões prescrito para utilização no reino e que nele acabou sendo conhecido como Sistema Imperial Britânico (SIB), e adotado pela comunidade Reino Unido até o final do século XIX. Embora o SIB seja atualmente adotado por apenas três países: Estados Unidos, Libéria e Mianmar, essas unidades ainda continuam sendo largamente utilizadas em outros lugares do mundo.

A justificativa dessa utilização deve-se essencialmente ao poder do povo que fala inglês, conforme argumentou Crystal (2003) na obra *Inglês como língua mundial*. O pesquisador norte-irlandês adiciona que questões geográfico-históricas que perpassam desde a expansão do império britânico como potência colonial no século XIX; a emergência econômica dos Estados Unidos; o desenvolvimento científico e tecnológico veiculado em língua inglesa e até outras questões socioculturais, alçaram o inglês à condição de língua franca da ciência.

Diante dessas razões, é relevante pensamos em algumas possibilidades de trabalho articulando conhecimentos de inglês e física, com o intuito de não só potencializar o ensino de inglês e de ciências, mas também, perante a complexidade do conhecimento, tentar substituir a concepção fragmentária pela unitária do ser humano. Sendo assim, a discussão que será a apresentada a seguir aborda a perspectiva interdisciplinar a qual, de acordo com Fazenda (2014), trata de uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou seja, "um regime de copropriedade, de interação, que possibilitará o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade" (FAZENDA, 2014, p. 39).

Interface: inglês e física

A conversão de medidas é uma das práticas de compõem o ensino-aprendizagem de física. No entanto, muitas vezes essa prática não costuma contemplar aspectos de ordem social e política, elementos que estão intrínsecos à construção de uma epistemologia da ciência. As conversões entre unidades de medida das grandezas físicas, por exemplo, podem compor inúmeras sequências didáticas, inclusive considerando os aspectos socioeconômicos e sociopolíticos, sobretudo a influência do inglês como língua franca global na produção e divulgação do conhecimento científico e de novas tecnologias.

Estamos rodeados de produtos da tecnociência, sempre acompanhados de especificações universalizadas — muitas vezes somente em língua inglesa. Essa evolução tecnológica nos demanda uma espécie de letramento científico para além da compreensão do significado de cada novo caractere, mas a percepção das condições de produção dessa metalinguagem e os fatores econômicos que a sustentam. Conforme já exposto no texto, os processos de implementação dos dois sistemas, SIB e SI, são exemplos que delineiam o eixo histórico de possíveis sequências didáticas ou de abordagens mais pontuais. Por sequências didáticas nos referimos a séries de atividades articuladoras das três dimensões da aprendizagem: *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*, imprescindíveis ao desenvolvimento do estudante (ZABALA, 1998). Nesse sentido, o trabalho pedagógico com as conversões entre os referidos sistemas de unidades das grandezas físicas pode se dar nas três dimensões da aprendizagem destacadas por Zabala (1998):

- **Conceitual:** a relação entre as unidades de medida, independentemente do sistema adotado, evoca um conceito científico. Na física, o "Newton" (N) é utilizado para quantificar forças aplicadas, compondo a síntese das notáveis três leis de Newton (ou

leis da dinâmica). Essa unidade de medida é obtida pelo produto das unidades de massa e aceleração (kg e m/s^2 no SI). Já no sistema britânico de engenharia, a grandeza força é quantificada em unidades de "libra-força" (1 lbf = 4,4482216152605 N), dada pelo mesmo produto, no entanto com a massa expressa em "libra-massa" (1 lbm = 0,45359237 kg) e a aceleração em "pés por segundo ao quadrado" (1 ft/s^2 = 0.3048 m/s^2).

- **Procedimental:** para compreender as unidades de medida de cada sistema empregado, o estudante precisará mobilizar um conjunto de procedimentos técnicos e matemáticos, regras de proporcionalidade, as propriedades da multiplicação, divisão, exponenciação etc., assim como a atribuição de caracteres para representar noções físicas como, por exemplo, o conceito de força pelo caractere N.
- **Atitudinal:** envolve a análise crítica do contexto de produção do conhecimento científico. Ainda no exemplo do conceito de força, é extremamente relevante que o estudante associe "Newton" ao físico britânico Isaac Newton (1643 – 1727) que revolucionou o pensamento científico com a publicação de "Princípios Matemáticos da Filosofia Natural" (1687), o que também representa a reafirmação da influência ocidental, sobretudo europeia, nas bases epistemológicas das ciências da natureza.

Considerações finais

São inúmeros os exemplos de unidades de medida, tanto do SIB quanto do SI, que fazem parte da nossa vida cotidiana (telas de TV, especificações de ferramentas, potência de motores, pressão nos pneus dos automóveis, medidas da navegação aérea e náutica entre outras geralmente expressas no Sistema Imperial Britânico, ainda que o Brasil adote como padrão o Sistema Internacional de Unidades. Essa constatação reflete o impacto do poder político e econômico de países como a Inglaterra e os Estados Unidos da América no desenvolvimento e distribuição de produtos tecnocientíficos em escala global.

A aprendizagem científica não se dá isoladamente nas disciplinas de física, química e biologia, mas no diálogo interdisciplinar. Neste trabalho destacamos algumas possibilidades da interface inglês-física que vão desde o léxico (*ft – feet; in – inches; hp – horse-power* etc., respectivamente *pés*, *polegadas* e *cavalo-vapor*, em português) até a análise crítica sobre a produção e divulgação das ciências da natureza, sendo o inglês, nesse processo, a língua franca em um mundo multicultural.

Referências

AMMON, U. **The dominance of English as a language of science**: effects on other languages and language communities. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.
CRYSTAL, D. **English as a world language**. Cambridge: CUP, 2003.
FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
ORTIZ, R. **As ciências sociais e o inglês**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 19, n. 54, 2004.
ROZENBEG, I. M. **O Sistema Internacional de Unidades – SI**. 3ª ed. São Paulo: Instituto Mauá de Tecnologia, 2006.
SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011.
ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: inglês; física; interdisciplinaridade; língua franca; diálogo

O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: NOVOS OLHARES, NOVAS POSSIBILIDADES.

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em um mundo globalizado e em constante transformação, marcado pela revolução tecnológica e pelo afastamento do ser humano em relação às causas de preservação do meio ambiente e compromisso social com seus pares, questões como integração da pessoa humana, cuidado com a natureza e comprometimento com as causas comuns, acabam tornando-se objetos secundários de discussão e prática na sociedade atual.

Tal realidade, exige da educação escolar novas posturas educacionais frente ao modelo escolástico/cartesiano de ensino que, amparado numa visão linear e disciplinar, tornou o saber cada vez mais compartimentado. Este modelo, com o passar dos séculos, mostrou-se ineficaz, pois, deixou de responder às complexas necessidades e relações existentes nos fenômenos humanos, naturais, sociais e educacionais.

O modelo educacional vigente tem sido promotor de um ensino com disciplinas cada vez mais isoladas, o que impossibilita trazer para seu hall uma realidade de ensino que abarque os complexos de pluralidades psicossociais em que o ser humano está inserido. Desta maneira, a escola parece não conseguir auxiliar seus educandos na formação, de modo que estes sejam capazes de interpretar, agir e interferir responsável e comprometidamente com a natureza, da qual a pessoa humana é parte.

Assim, faz-se necessário que a escola, em vista de responder a essas demandas sociais de natureza ecossistêmica e paradigmática, esteja cada vez mais atenta em responder à parcimônia do ser humano frente à realidade. Isto requer por parte daqueles que a compõem, principalmente dos educadores, um arcabouço teórico e prático mais amplo, fundamentado na transdisciplinaridade nutrida pela complexidade, para que assim se possa encontrar soluções conciliáveis com a natureza complexa da problemática atual.

Com esta perspectiva, temos como objetivo, destacar a relevância pedagógica do Trabalho de Campo-TC em geografia como metodologia de ensino-aprendizagem sob à perspectiva da transdisciplinaridade.

Para alcançar tais objetivos foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de consultas a livros, artigos e periódicos disponíveis em meios eletrônicos e em acervo particular referente às temáticas que tratam sobre o ensino da Geografia, o Trabalho de Campo e a Complexidade. Utilizamos como referencial teórico Morin, Tomita, Moraes, Lacoste, entres outros teóricos da educação.

O ensino da disciplina de Geografia tem como uma de suas características essenciais oferecer ao estudante possibilidades interpretativas do espaço geográfico. Dessa forma, o educando é incentivado a compreender e interagir criticamente nesse espaço, relacionando o todo com as especificidades da parte. Ou seja, desde essa perspectiva, é possível pensarmos uma maneira de ensinar e aprender a geografia partindo do princípio hologramático, pelo qual se afirma que não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte (MORIN, 2007).

Neste contexto, para obter a formação de alunos reflexivos e capazes de perceber a totalidade e complexidade do mundo, é fundamental que sejam aplicadas metodologias de ensino que estimulem a capacidade cognitiva dos mesmos. Destarte, faz-se necessário buscar formas de

ensinar e trabalhar a disciplina de Geografia de maneira menos conteudistas e mais efetivas, menos fragmentadas e mais voltadas para transdisciplinaridade, rompendo com a lógica binária e antagônica do atual modo de ensinar. Para isso, necessitamos de metodologias:

Que favoreçam a pluralidade de espaços, de tempos, de linguagens, de recursos e de novas formas de expressão, que valorizam a complementaridade dos processos, o desenvolvimento de análises acompanhadas de sínteses integradoras, a presença e de uma racionalidade aberta que capta a complementaridade dos processos, as interconexões, em vez de apenas continuar trabalhando com instantâneos, com divergências conflitantes, com antagonismos paralisantes (MORAES, 2005, p.14).

A Geografia trabalhada desde essa perspectiva, seja nas escolas ou fora delas, deve proporcionar aos alunos ferramentas para que possam elaborar novas formas de ver, rever, pensar e repensar a construção do espaço geográfico e meios para sua conservação, proporcionando a garantia de manutenção dos recursos naturais para as próximas gerações.

Conforme Braun, TC é "[...] uma possibilidade de metodologia que não apenas relaciona teoria e prática, mas possibilita e oportuniza a construção do conhecimento a partir do significado da realidade, do engajamento no concreto e da compreensão da totalidade-mundo" (BRAUN, 2005, p.62). Contudo, devemos perceber que essa prática não deve ser algo pontual no cronograma escolar, que ocorre em apenas um dia e não se conecta com a vida dos alunos, antes deve ser uma ação contínua em vista de uma proposta de educação integrada e integradora.

Não se deve encarar essa atividade como um fim, mas como um meio que tenha o seu prosseguimento ao retornar à sala de aula. Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas (TOMITA, 1999, p.15).

Por meio dessa prática, temos a possibilidade de realizar um processo educacional ativo, saindo do livro didático para as especificidades e complexidade do mundo real e, com isso, podemos engajar na prática de ensino-aprendizagem o ser humano e suas capacidades de olhar a concretude da vida e transcende-la em busca de uma melhor compreensão e resolução dos problemas existentes nela, além de favorecer o cumprimento do papel da educação na vida da pessoa.

Neste orbe, o artigo 11º da carta da transdisciplinaridade aponta para uma prática docente que contemple a pessoa humana em sua completude quando nos diz que:

Uma educação autentica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar revaloriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Art. 11).

Desta maneira, acreditamos que o TC pode e deve ser realizado em uma perspectiva transdisciplinar. A inserção dessa atividade de forma transdisciplinar vai ao encontro da proposta de superação do ensino com abordagens fragmentadas, focadas restritamente em sua área e que pouco dizem sobre, ou mesmo levam em consideração, as experiências complexas que compõem a pessoa humana. Nossa realidade é complexa e para tanto necessitamos de uma educação que esteja fundada nesta realidade, que a valorize e a responda, tomando-a como eixo norteador de todas as práticas educacionais.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade aparece como possibilidade de unir os conhecimentos, renovar os procedimentos metodológicos e reforçar o caráter relacional da Geografia e das demais ciências, desmistificando a ideia de que são disciplinas que nada têm a ver com a

realidade e não preparam os educandos para compreender, sentir, agir e transformar o mundo no qual estão inseridos.

Assim, cremos que, os professores de Geografia que proporcionam aos alunos as atividades de Campo, desde a perspectiva da transdisciplinaridade, possuem um leque de aspectos geográficos a serem analisados através das articulações entre as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, humanas e naturais e da necessidade de conservação de determinados espaços que são indispensáveis a manutenção de toda a vida no planeta.

Desta forma, desejamos apresentar e reforçar a prática pedagógica do trabalho de campo como ferramenta de transformação do cotidiano escolar, da maneira de refletir e perceber o mundo, pois acreditamos que, a partir do momento em que o educador desperta o interesse do educando para a pesquisa de campo, desde o olhar complexo e transdisciplinar, este deixa de ser um mero repetidor das ideias contidas nos livros didáticos e passa à um papel ativo no processo de construção do conhecimento e transformação do ambiente e do seu modo de ser e estar nele, desde uma motivação interna.

1. REFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÔNIO, Severino. Educação e transdisciplinaridade: a necessidade de uma nova "escuta poética", Ed. Lucerna, Rio de Janeiro, 2002

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. Rompendo os muros da sala de aula: O Trabalho de Campo como uma linguagem no ensino de Geografia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Junho de 2005.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. I Congresso Munidal de Transdisciplinaridade. Portugal, Arrábida, 1994. Disponivel em: http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf . Acesso em: 02 jun.2019.

LACOSTE, Yves. A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. São Paulo, AGB/SP, n.11, 1-23, agosto de 1985.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. Revista Rizoma Freiriano. v.6, 2010. Instituto Paulo Freire de España. Disponível em: http://www.rizoma-freireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candidamoraes. Acesso em: 02 jun.2019.

MORIN, Edgar Introdução ao pensamento complexo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. Os sete sabares necessários à educação do futuro. 10. ed. PSão Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2005.

_____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. In ALMEIDA, Maria. da Conceição. e CARVALHO, Edgar. de Assis. (orgs.) – 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

TOMITA, Luzia Maria Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. Geografia, Londrina, v.8, n.1, p.13-15, 1999.

Palavras-chave: Trabalho de Campo, Geografia, Complexidade.

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA FRENTE À PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR

CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo busca eludicar como as práticas pedagógicas e os elementos nelas inseridos são influenciados pelas abordagens conservadoras e inovadoras? O questionamento objetiva-se na ideia de que para cada abordagem existe um olhar/fundamento que direciona a prática pedagógica. A validade do estudo ancorou-se na intenção de contextualizar que as práticas inovadoras podem articular uma educação de qualidade e sobre tudo significativa tanto para o estudante quanto para o professor, tendo em vista que ambos estarão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, que a abordagem conservadora perdeu espaço devido a sua forma cíclica de ensino que visa o resultado e não o processo e que nos ensina "a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas" (MORAES, 2009, p.50). Para tanto, foi realizada uma pesquisa-ação que fez parte da proposta de investigação-ação de uma disciplina de uma Universidade particular de Curitiba, ancorada na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, ofertada para mestrandos e doutorandos em Educação que buscaram problematizar, refletir e analisar as práticas pedagógicas em diversos contextos e os elementos envolvidos no processo de formação inicial e continuada de professores. A pesquisa-ação foi realizada no primeiro semestre de 2018, com duração de 15 encontros e com nove participantes durante o processo de formação continuada stricto sensu. Para alcançar à perspectiva da pesquisa a abordagem qualitativa foi utilizada tendo em vista que a definição que as pessoas oferecem às coisas e à vida são focos de zelo em especial e apreciação dos dados tente a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BILKLEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13). A pesquisa bibliográfica foi utiliza com o objetivo de compor o aporte teórico do estudo, já que a mesma distinguiu-se por ser uma investigação edificada por meio de materiais já desenvolvidos, como livros e artigos científicos (GIL, 2008, p. 50). O processo investigativo foi mediado em três fases, sendo que na primeira envolveu a leitura individual de textos e a ascensão das pressuposições teóricas e práticas do Paradigma Conservador que tem como base abordagem Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, a elaboração de quadros tanto individuais quanto coletivos auxiliaram na efetivação e reflexões sobre os temas abordados edificando o conhecimento. Nessa fase foi possível edificar que os paradigmas conservadores são conhecidos pela sua necessidade de exatidão diante do processo, já que utiliza da reprodução/repetição como proposta de mediação de informações, sua preocupação está no resultado, "salvaguardada a caracterização de cada época, se poderia apontar como conservadores os paradigmas que objetivam a reprodução do conhecimento" (BEHRENS, 2010, p. 40). As considerações sobre a abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista, que caracterizam a abordagem tradicional, foram elaboradas a partir das discussões e investigações teóricas à luz das autoras Mizukami (1986), Behrens (2010) e Libâneo (1986), esses autores escreveram obras clássicas que foram elaboradas a partir do que pesquisaram e pesquisam sobre as abordagens de ensino e o impacto delas nas práticas pedagógicas. Perante o estudo foi possível constatar que nas três abordagens conservadoras

destacadas originam-se no pensamento newtoniano-cartesiano que fragmenta os conteúdos, os tornando em disciplinas ou assuntos específicos, o que gera a preocupação de que em pleno século XXI tais abordagens são encontradas em práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino brasileiro "na área educacional, as influências do pensamento newtoniano-cartesiano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade" (MORAES, 2009, p. 50). A segunda fase da pesquisa contemplou o estudo sobre os paradigmas inovadores conhecidos como Progressista, Holística e Ensino com Pesquisa, quadros sinópticos foram construídos para então serem compartilhados com os colegas com objetivo de produzir o conhecimento coletivo, diante da exposição da segunda fase foi possível verificar que ao longo dos anos as práticas pedagógicas passaram por diversas transformações para atender a expectativa de cada época, isso significa que em pleno século XXI não é possível ministrar práticas pedagógicas com abordagens que não atendam mais as necessidades dos educandos, que tem sede de informação e que precisam produzir conhecimento. As abordagens inovadoras chegaram para atender o século XXI, mesmo tendo em mente que alguns professores se acomodaram com a ideia conservadora da educação, pois "O paradigma inovador na ciência propõe que o homem seja visto como um ser indiviso, que haja o reconhecimento da unidualidade cérebro-espírito levando à integração sujeito-objeto" (BEHRENS, 2010, p. 54). A inovação fomenta o processo educativo e faz com que o professor inicie um processo de transformação, o faz sair da zona de conforto e, principalmente, ver seu estudante como um ser pensamente com emoções e que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem. A terceira e última estabeleceu uma participação intensa dos envolvidos nas quais reflexões individuais e coletivas corroboraram para abranger os temas de estudos, bem como tais práticas influenciam a atividade docente, para então finalizar com um artigo que contextualiza as abordagens educacionais destacados ao longo do processo. O caminho percorrido durante a proposta da pesquisa-ação possibilitou conhecer teoricamente as abordagens conservadoras e, principalmente, as inovadoras e todos os elementos nelas envolvidas e de como essas propostas influenciam as práticas de sala de aula. Os encontros sempre foram mediados de forma dinâmica, os participes sempre tiveram espaço para compartilhar suas experiências bem como puderam emitir com liberdade suas opiniões. A investigação-ação sobre o Paradigma Educacional na Prática Docente superou as expectativas, trouxe uma proposta diferenciada, no qual, o professor em formação precisou se movimentar e repensar sua ação docente, no qual se percebeu no processo de ensino e aprendizado e o quão importante é esse movimento que só traz benefícios para a educação, pois "essa nova ótica para educação leva a defender que, nos cursos como um todo, deve haver um esforço para reaproximar as disciplinas que devem se desencadear se interconectar como uma rede, como uma teia interligada" (BEHRENS, 2010, p. 36). Ademais, ancorados no paradigma da complexidade a proposta possibilitou pesquisar, investigar, conhecer, inserir, contextualizar, refletir, discutir, criar, mobilizar, dialogar e mudar práticas existentes dos profissionais em formação e, aqui vale ressaltar que dentre os envolvidos no processo, dois além de professores também são gestores, ou seja, levaram para suas instituições as considerações apreendidas com o objetivo de também reestabelecer novas práticas pedagógicas. A partir do questionamento norteador devidamente justificado e com o uso de um caminho metodológico complexo, a pesquisa pode expor como se caracterizam os paradigmas conservadores e inovadores. Ao compartilhar as partes que compõem os paradigmas inovadores ou emergentes há a nítida constatação que a mesma não é a resposta para todos os problemas, porém mostra caminhos significativos para buscar novos horizontes nas práticas das salas de aula. Todos os elementos vividos - sejam as leituras, a construção de quadros individuais e coletivos, as reflexões e as inquietações entre outras- foram totalmente expressivas ao longo do processo. Tão significativa

que fez os participes repensarem as próprias práticas pedagógicas e as dos colegas. Diante do apresentado, notou-se uma transição, a percepção do que éramos antes e depois de vivenciar esse processo de reconstrução do saber. De como a formação de professores deve ser uma preocupação constante, pois como alertado pelo estudo o paradigma conservador torna os docentes acomodados em um processo cíclico, o que não pode acontecer nos dias atuais, já que o mundo necessita ser interligado.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda; OLIARI, Anadir. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. Revista Diálogo Educação. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: file:///C:/Users/anaef/Downloads/4156-6802-1-SM.pdf. Acesso em: 23 de jun de 2018.

CAPRA, Fritjof. A teia da vida - Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Trad. Eichemberg, Newton Roberval. São Paulo: Cultrix, 1996.

CUNHA, Maria Isabel & Leite, Denise. Relação Ensino e Pesquisa. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Didática: O Ensino e suas Relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FERGUSON, Marilin. Ver e Voar: Caminhos para o aprendizado. In: Conspiração Aquariana. Trad. Costa, Evaristo, 7ª ed, Rio de janeiro: Record,1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ºed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. In: A Pedagogia Histórico-Crítico Social dos Conteúdos. São Paulo: Loiola, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo:EPU,1986.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. 9º ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

Palavras-chave: Paradigmas da educação; Abordagens; Pesquisa-

PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DOS CONSERVADORES AOS PARADIGMAS DA COMPLEXIDADE

CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR

ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente vivemos em um cenário com grandes mudanças e avanços referente à educação em sala de aula, principalmente nas formas de perceber e reconhecê-la como parte transformadora do individuo e, consequentemente, da sociedade. Perante a essa situação da educação, surgiu à necessidade de entender como foi esse desenvolvimento, ou seja, a educação desde as visões conservadoras até as visões inovadoras, caracterizando o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação em cada abordagem. Pois, assim, é possível compreender como a educação conseguiu chegar ao que encontramos atualmente nas salas de aula, com alunos no centro do processo, professores mediadores e principalmente, com a escola sendo o local de construção do conhecimento. Assim, a presente pesquisa aborda como tema os paradigmas educacionais na formação de professores – dos conservadores aos paradigmas da complexidade, visando responder o seguinte problema de pesquisa: como a educação se desenvolveu perante os paradigmas conservadores e inovadores, caracterizando o professor, o aluno, a metodologia e avaliação de cada paradigma? Para tanto, o estudo ancora-se na pesquisa-ação, que foi desenvolvida ao longo de 15 encontros, sendo um por semana no ano de 2018, tendo nove participes no processo. A pesquisa-ação foi da qual desenvolvida em três fases que envolveram muitas discussões pelos participantes. A primeira fase ancora-se na análise e discussão crítica dos paradigmas pedagógicos brasileiros e a sua influência no processo educacional e os paradigmas conservadores e a reprodução do conhecimento. A segunda fase edifica a construção de referenciais que caracterizam os paradigmas pedagógicos contemporâneos, abordagens inovadoras que compõe o Paradigma da Complexidade na busca da produção do conhecimento. E por fim, na terceira fase houve a exploração e produção de subsídios sobre paradigmas pedagógicos contemporâneos; discussão e relato de vivências dos referenciais que caracterizam os paradigmas na vida de cada profissional e sua relação com a educação; produção de quadros individuais e coletivos sobre os paradigmas conservadores e inovadores; Ampliação em debate de temas relevantes apresentados por educadores inovadores referentes à influência dos paradigmas nos diversos segmentos da sociedade e produção de artigo sobre os paradigmas da ciência e sua influência na ação docente. A pesquisa-ação foi realizada partir do cunho da pesquisa qualitativa, já que a mesma preza pela qualidade do conhecimento, desde o seu processo até a formação dos conceitos. Para a caracterização dos participes o questionário foi utilizado como instrumento norteador da pesquisa já que o mesmo segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 86), "é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador [...]". A observação também foi utilizada já que a mesma é "uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar" (MARCONI E LAKATOS, 2008, p.76), a partir desse instrumento de pesquisa

pode contatar o engajamento da turma, com leituras e trabalhos prévios, comprometimento na construção coletiva e, principalmente o respeito para o processo de aprendizagem de cada um. Acredita-se que o paradigma inovador da complexidade esteve bem presente neste processo de ensino no grupo de pesquisa. Na presente pesquisa foi possível entender um pouco mais como se dá os paradigmas educacionais, em que os paradigmas conservadores são: o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista, este que tem como princípios a reprodução do conhecimento e a técnica pela técnica. Já os paradigmas inovadores, também conhecidos como da complexidade consideram o aluno como o sujeito do processo, o professor como mediador e educação preza pelo processo do ensino-aprendizagem, sendo a aliança entre a abordagem Holística, abordagem Progressista e a abordagem do Ensino com pesquisa conforme conceitua Behrens (2000). Ao estudar paradigma muitas coisas mudam, pois é possível perceber que tudo é uma questão de visão e paradigma, pois a necessidade de mudança, muitas vezes é necessária, porém, quando temos rejeição a mudança, não conseguimos superar um paradigma conservador. Assim, foi possível constatar também que os estudos não serão levados apenas para a prática profissional, mas também para a vida pessoal, pois a ruptura de paradigmas deve existir sempre que necessário e quando há o novo em nossas vidas. Por fim, com os estudos foi possível certificar que a sociedade está tentando obter a ruptura entre o paradigma conservador, começando com o movimento de mudança para o paradigma inovador, porém, ainda é preciso a conscientização de muitos profissionais da área da educação e, principalmente, da sociedade como um todo para reconhecer que a educação precisa prezar pela qualidade e o processo de desenvolvimento e não pela quantidade e o produto final.

Referências

BEHRENS, M. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORIN, E. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2° ed.rev, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo:EPU,1986.

NEVES, J. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração. São Paulo, V.1, n°. 3, 2° SEM./1996.

MARCONI, M; LAKATOS, E. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. Ed Lakatos, 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Palavras-chave: Paradigmas Educacionais; Formação de Professo

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DIFERENCIADAS E INOVADORAS:

RENATA LIMA LUDOVICO - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto pretende refletir sobre a ação de paradigmas que marcaram a sociedade e influenciaram o pensamento pedagógico, a ação docente e o processo ensino aprendizagem. Na busca por concepções que ressignifiquem os processos de aprendizagem, encontra no entretecer de paradigmas pedagógicos contemporâneos as possibilidades de avanço. Utilizando abordagem qualitativa, trará uma pesquisa-ação com docentes de diferentes áreas de formação, inscritos na disciplina Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica, de um Programa de Pós-Graduação de uma instituição de ensino superior da capital paranaense, em 2019. Do estudo teórico, debate coletivo e elaborações escritas – individual e coletiva – esses pesquisadores serão instigados a revisitar suas práticas e construir uma ação pedagógica inovadora calcada em um paradigma emergente, consoante aos dias atuais.

Desta forma, ao analisar o modelo civilizacional contemporâneo percebe-se que ele resulta fortemente influenciado pelo paradigma newtoniano-cartesiano em sua visão determinista e compartimentada de mundo, na perspectiva reducionista de Homem e na concepção mecanicista, utilitarista e antropocêntrica com que trata e percebe a natureza.

Com intensa influência no pensamento pedagógico e alicerçada nos pressupostos newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista (BEHRENS,2013,p.18). Separando conhecimento científico e conhecimento proveniente de senso comum, fragmentando, compartimentalizando o pensamento, separando o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas. Porém, os desafios atuais sinalizam encontrar uma nova forma de compreender as coisas, de explicar os fenômenos, de promover novas articulações, de transformar, repensar, de encontrar novos caminhos para o avanço civilizacional.

Em face da superação de tais influências dos paradigmas conservadores na educação como reconstruir uma prática docente mais relevante e significativa na formação dos alunos favorecendo aprendizagens críticas, participativas e emancipadoras? Quais características são indispensáveis à constituição de uma metodologia criativa, crítica e transformadora para o desenvolvimento de uma ação pedagógica para além da reprodução e fragmentação do conhecimento?

O presente texto pretende oferecer alguns subsídios que indiquem alternativas possíveis a esses questionamentos a partir de uma pesquisa-ação envidando um processo reflexivo, de revisão bibliográfica e de produção individual e em grupo, de identificação e comparação de aspectos relevantes apresentadas pelas concepções conservadoras e inovadoras na forma de compreender o aluno, o professor, a metodologia e a avaliação delineando possibilidades sobre o aprender a aprender, que reverberem na ação docente e no aprendizado transformador do sujeito e na produção crítica dos conhecimentos.

Sob o domínio da racionalidade, mutilada e mutiladora, o atrofiamento na articulação e organização do conhecimento tem impedido a apreensão do contexto, do global, do multidimensional e do complexo que constituem os fenômenos da realidade.

O parcelamento e a compartimentação dos saberes que separa e reduz, decorrentes da influência do paradigma newtoniano-cartesiano comprometem o reconhecer, compreender, refletir e agir sobre o presente e o futuro, afetam os processos educacionais do conhecer o conhecer.

A transformação na maneira de pensar a partir de outra lógica e ideia corroborada por Moraes (2012, p.77), quando aponta que a necessidade de se instituir novos enfoques ontológicos, epistemológicos e metodológicos, abrangentes e profundos que provoquem mudanças significativas, relevantes, oportunas e necessárias em educação.

Ao compreender que os indivíduos se humanizam, ao longo da vida, construindo-se, reconstruindo-se e descontruindo-se social e coletivamente, torna-se incompatível supor qualquer tipo de cristalização, certeza conceitual acabada e absoluta. Num intrincado cruzamento de relações entre saberes, dilemas e conflitualidades a linearidade não mais encontra lugar nos processos do aprender, do conhecer e desenvolver. Assim, os processos de escolarização pressupõem serem concebidos mais amplos e alargados em horizontes e possibilidades, ressignificadores dos processos de aprendizagem para a vida. Para Morin (2000, p.39) a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Segundo Behrens (2012, p.146), uma mudança paradigmática, a partir do paradigma da complexidade, depende em grande parte do envolvimento e comprometimento dos professores. Este envolvimento implicaria na superação da visão conservadora e disciplinar na docência imprimindo reflexão crítica a todos os aspectos e influências perpassados em sua atuação docente, provocando a transformação de docência que a contemporaneidade tanto necessita à medida que provoca alteração do paradigma conservador ao paradigma inovador, constituindo pela transdisciplinaridade um movimento de reconstrução de proposta curricular e reformulação do modelo vigente nas instituições de ensino.

O momento atual requer compreensão de que a realidade é complexa, “tecida junto”, multidimensional. Trata-se de compor uma nova forma de pensar e conhecer a qual deva levar à uma visão complexa (MORIN, 2000, p.38) e ampla do real, interconectando, entrelaçando e aliando conhecimentos. O conhecer deve reaproximar as partes no todo, reunir e integrar, religar. A proposta de um novo paradigma exige religação de saberes (MORIN, 2001, p.15) esfacelados pela proposta do paradigma baseado na racionalidade. Uma visão mais global, unificada e integradora, uma visão do todo, da conexão, do inter-relacionamento, de rede ou teia, da totalidade, da integralidade, do nexo entre o macro e o micro, da união entre unidade e multiplicidade, da relação congruente e dinâmica das partes no processo que determinam a estruturação do todo. Refundar soluções embasadas em mudanças conceituais de compreensão homem/natureza, unidade microcosmo/macrocosmo. Alicerçadas num movimento ético responsabilizando a todos a construção de um mundo melhor, justo e solidário.

O paradigma da complexidade representa um desafio da contemporaneidade, na medida em que busca a formação do sujeito completo, desenvolvido em sua totalidade. Esse processo requer a identificação da melhor metodologia a ser empreendida na prática pedagógica.

Behrens (1999, p.110) nessa perspectiva de delinear para o ensino e para a aprendizagem novos caminhos metodológicos que atendam ao paradigma emergente e que busquem tornar a prática pedagógica inovadora, oportunizando mudança e renovação educacional. Propõe uma metodologia que leva em consideração abordagens pedagógicas propostas pelo paradigma emergente. Ela apresenta uma aliança entre as tendências progressista, visão holística e o ensino com pesquisa (BEHRENS, 1999, p.105) a qual abarcaria aspectos relevantes de cada uma das tendências as quais entretecidas consolidariam aprendizagens significativas, instituindo parcerias crítico-reflexiva entre professores e alunos.

Da abordagem progressista, cujo foco prevê a transformação social, a ênfase está na formação do homem transformador da sua realidade e para tal, necessita empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade (FREIRE, 1992, p.113).

A superação da fragmentação do conhecimento, com o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível seria uma incontestável contribuição da visão holística.

Da abordagem do ensino com pesquisa como princípio educativo destaque para a superação da reprodução com a produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo, aluno e professor tomados enquanto pesquisadores e produtores de seus conhecimentos.

Enfim, a constituição desse processo numa lógica complexa transdisciplinar, transformaria instituições educacionais em espaços significativos para convivência fraterna, de valores humanos priorizados, de desenvolvimento ético articulando a construção de uma sociedade justa e fraterna.

Para além do entendimento multidisciplinar, em que são aproximadas diferentes disciplinas acerca de uma mesma temática, ou da pluridisciplinaridade que integra algumas disciplinas pela pertinência, sem hierarquizá-las, empreendendo atitude de justaposição de disciplinas com o mesmo nível, estabelecendo conexões complementares, ou ainda da interdisciplinaridade, pautada na proposição de interconexões das disciplinas que devem ser interrelacionadas desencadeando processos de interação entre duas ou mais disciplinas, a transdisciplinaridade possibilitaria uma visão mais complexa.

A atuação docente indispensável e imprescindível é a de intervenção qualificada, instigadora de curiosidade, desafiadora acompanhada pela autorreflexão, uma atitude propositiva de vigilância e escuta atenta, entendida como um dos elementos da constituição do ser professor. Docente reconhecido em sua autoridade legitimada pela competência e saber, implacável na amorosidade e na partilha de seus saberes e práticas singulares e diversas.

Palavras-chave: Paradigmas Educacionais; Ação Docente Inovadora; Paradigma Emergente ou da Complexidade.

PARADIGMAS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÂNEOS: REFLETINDO SOBRE PRÁTICAS DIFERENCIADAS E INOVADORAS:

RENATA LIMA LUDOVICO - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto pretende refletir sobre a ação de paradigmas que marcaram a sociedade e influenciaram o pensamento pedagógico, a ação docente e o processo ensino aprendizagem. Na busca por concepções que ressignifiquem os processos de aprendizagem, encontra no entretecer de paradigmas pedagógicos contemporâneos as possibilidades de avanço. Utilizando abordagem qualitativa, trará uma pesquisa-ação com docentes de diferentes áreas de formação, inscritos na disciplina Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica, de um Programa de Pós-Graduação de uma instituição de ensino superior da capital paranaense, em 2019. Do estudo teórico, debate coletivo e elaborações escritas – individual e coletiva – esses pesquisadores serão instigados a revisitar suas práticas e construir uma ação pedagógica inovadora calcada em um paradigma emergente, consoante aos dias atuais.

Desta forma, ao analisar o modelo civilizacional contemporâneo percebe-se que ele resulta fortemente influenciado pelo paradigma newtoniano-cartesiano em sua visão determinista e compartimentada de mundo, na perspectiva reducionista de Homem e na concepção mecanicista, utilitarista e antropocêntrica com que trata e percebe a natureza.

Com intensa influência no pensamento pedagógico e alicerçada nos pressupostos newtoniano-cartesiano a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista (BEHRENS,2013,p.18). Separando conhecimento científico e conhecimento proveniente de senso comum, fragmentando, compartimentalizando o pensamento, separando o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas. Porém, os desafios atuais sinalizam encontrar uma nova forma de compreender as coisas, de explicar os fenômenos, de promover novas articulações, de transformar, repensar, de encontrar novos caminhos para o avanço civilizacional.

Em face da superação de tais influências dos paradigmas conservadores na educação como reconstruir uma prática docente mais relevante e significativa na formação dos alunos favorecendo aprendizagens críticas, participativas e emancipadoras? Quais características são indispensáveis à constituição de uma metodologia criativa, crítica e transformadora para o desenvolvimento de uma ação pedagógica para além da reprodução e fragmentação do conhecimento?

O presente texto pretende oferecer alguns subsídios que indiquem alternativas possíveis a esses questionamentos a partir de uma pesquisa-ação envidando um processo reflexivo, de revisão bibliográfica e de produção individual e em grupo, de identificação e comparação de aspectos relevantes apresentadas pelas concepções conservadoras e inovadoras na forma de compreender o aluno, o professor, a metodologia e a avaliação delineando possibilidades sobre o aprender a aprender, que reverberem na ação docente e no aprendizado transformador do sujeito e na produção crítica dos conhecimentos.

Sob o domínio da racionalidade, mutilada e mutiladora, o atrofiamento na articulação e organização do conhecimento tem impedido a apreensão do contexto, do global, do multidimensional e do complexo que constituem os fenômenos da realidade.

O parcelamento e a compartimentação dos saberes que separa e reduz, decorrentes da influência do paradigma newtoniano-cartesiano comprometem o reconhecer, compreender, refletir e agir sobre o presente e o futuro, afetam os processos educacionais do conhecer o conhecer.

A transformação na maneira de pensar a partir de outra lógica e ideia corroborada por Moraes (2012, p.77), quando aponta que a necessidade de se instituir novos enfoques ontológicos, epistemológicos e metodológicos, abrangentes e profundos que provoquem mudanças significativas, relevantes, oportunas e necessárias em educação.

Ao compreender que os indivíduos se humanizam, ao longo da vida, construindo-se, reconstruindo-se e descontruindo-se social e coletivamente, torna-se incompatível supor qualquer tipo de cristalização, certeza conceitual acabada e absoluta. Num intrincado cruzamento de relações entre saberes, dilemas e conflitualidades a linearidade não mais encontra lugar nos processos do aprender, do conhecer e desenvolver. Assim, os processos de escolarização pressupõem serem concebidos mais amplos e alargados em horizontes e possibilidades, ressignificadores dos processos de aprendizagem para a vida. Para Morin (2000, p.39) a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global.

Segundo Behrens (2012, p.146), uma mudança paradigmática, a partir do paradigma da complexidade, depende em grande parte do envolvimento e comprometimento dos professores. Este envolvimento implicaria na superação da visão conservadora e disciplinar na docência imprimindo reflexão crítica a todos os aspectos e influências perpassados em sua atuação docente, provocando a transformação de docência que a contemporaneidade tanto necessita à medida que provoca alteração do paradigma conservador ao paradigma inovador, constituindo pela transdisciplinaridade um movimento de reconstrução de proposta curricular e reformulação do modelo vigente nas instituições de ensino.

O momento atual requer compreensão de que a realidade é complexa, “tecida junto”, multidimensional. Trata-se de compor uma nova forma de pensar e conhecer a qual deva levar à uma visão complexa (MORIN, 2000, p.38) e ampla do real, interconectando, entrelaçando e aliando conhecimentos. O conhecer deve reaproximar as partes no todo, reunir e integrar, religar. A proposta de um novo paradigma exige religação de saberes (MORIN, 2001, p.15) esfacelados pela proposta do paradigma baseado na racionalidade. Uma visão mais global, unificada e integradora, uma visão do todo, da conexão, do inter-relacionamento, de rede ou teia, da totalidade, da integralidade, do nexo entre o macro e o micro, da união entre unidade e multiplicidade, da relação congruente e dinâmica das partes no processo que determinam a estruturação do todo. Refundar soluções embasadas em mudanças conceituais de compreensão homem/natureza, unidade microcosmo/macrocosmo. Alicerçadas num movimento ético responsabilizando a todos a construção de um mundo melhor, justo e solidário.

O paradigma da complexidade representa um desafio da contemporaneidade, na medida em que busca a formação do sujeito completo, desenvolvido em sua totalidade. Esse processo requer a identificação da melhor metodologia a ser empreendida na prática pedagógica.

Behrens (1999, p.110) nessa perspectiva de delinear para o ensino e para a aprendizagem novos caminhos metodológicos que atendam ao paradigma emergente e que busquem tornar a prática pedagógica inovadora, oportunizando mudança e renovação educacional. Propõe uma metodologia que leva em consideração abordagens pedagógicas propostas pelo paradigma emergente. Ela apresenta uma aliança entre as tendências progressista, visão holística e o ensino com pesquisa (BEHRENS, 1999, p.105) a qual abarcaria aspectos relevantes de cada uma das tendências as quais entretecidas consolidariam aprendizagens significativas, instituindo parcerias crítico-reflexiva entre professores e alunos.

Da abordagem progressista, cujo foco prevê a transformação social, a ênfase está na formação do homem transformador da sua realidade e para tal, necessita empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade (FREIRE, 1992, p.113).

A superação da fragmentação do conhecimento, com o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o homem em suas inteligências múltiplas, levando à formação de um profissional humano, ético e sensível seria uma incontestável contribuição da visão holística.

Da abordagem do ensino com pesquisa como princípio educativo destaque para a superação da reprodução com a produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo, aluno e professor tomados enquanto pesquisadores e produtores de seus conhecimentos.

Enfim, a constituição desse processo numa lógica complexa transdisciplinar, transformaria instituições educacionais em espaços significativos para convivência fraterna, de valores humanos priorizados, de desenvolvimento ético articulando a construção de uma sociedade justa e fraterna.

Para além do entendimento multidisciplinar, em que são aproximadas diferentes disciplinas acerca de uma mesma temática, ou da pluridisciplinaridade que integra algumas disciplinas pela pertinência, sem hierarquizá-las, empreendendo atitude de justaposição de disciplinas com o mesmo nível, estabelecendo conexões complementares, ou ainda da interdisciplinaridade, pautada na proposição de interconexões das disciplinas que devem ser interrelacionadas desencadeando processos de interação entre duas ou mais disciplinas, a transdisciplinaridade possibilitaria uma visão mais complexa.

A atuação docente indispensável e imprescindível é a de intervenção qualificada, instigadora de curiosidade, desafiadora acompanhada pela autorreflexão, uma atitude propositiva de vigilância e escuta atenta, entendida como um dos elementos da constituição do ser professor. Docente reconhecido em sua autoridade legitimada pela competência e saber, implacável na amorosidade e na partilha de seus saberes e práticas singulares e diversas.

Palavras-chave: Paradigmas Educacionais; Ação Docente Inovadora; Paradigma Emergente ou da Complexidade.

PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO

FLAVIA DINIZ ROLDAO - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

O trabalho tem como objetivo problematizar o processo de construção do conhecimento, tomando como ponto de partida pressupostos do pensamento complexo. Os objetivos específicos são: a) discutir o processo de construção do conhecimento, entendendo-o também como um processo de aprendizagem; b) situar o processo de construção do conhecimento na modernidade, e na chamada pós-modernidade ou ainda na hipermodernidade, correlacionando a relação entre a ciência e a sociedade; c) discutir o processo de construção do conhecimento à partir do Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica. O estudo faz parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, co-orientada pelo segundo autor. O estudo possibilitou uma compreensão do contínuo movimento da ciência ao longo da história, e suas permanentes mudanças conforme as demandas dos desafios sociais implicados no movimento da vida. O Pensamento Complexo é uma das possíveis respostas à necessidade de buscar conhecer a realidade, os fatos e os seres, em sua constituição e intrincada existência numa rede de relações. Considera-se a proposta do Pensamento Complexo uma contribuição atual, antenada com as mudanças sociais ocorridas no mundo nos últimos anos, lúcida e aberta, em sua forma de lidar com a construção do conhecimento. Ela supera o modo fragmentado, mecanicista e linear de conhecer e dar sentido à realidade. Abre novos caminhos para pensar, discutir e atuar na educação em processos de ensino-aprendizagem. É uma alternativa ao modelo tradicional, para pensar novas formas de refletir, significar e construir a vida e suas múltiplas dimensões sociais, e dentre estas, a dimensão da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Pensamento Complexo, Edgar Morin, construção do conhecimento, ciência.

Introdução

Processos de construção de conhecimento são também processos de aprendizagem. E o conhecimento é construído de diferentes maneiras em diferentes períodos históricos. A ciência é uma das formas de produção de conhecimento. Na modernidade essa forma foi privilegiada como uma forma onipotente de saber sob a efervescência das ideias iluministas de liberdade, aposta otimista no domínio da natureza e na compreensão do mundo e do Eu, bem como, confiança e fé na inteligência humana para a dominação e a transformação do mundo (HARVEY, 2008).
Nas palavras de Baumgarten, Teixeira e Lima (2007, p. 403):

O paradigma da ciência moderna, assentado na razão, na divisão/análise e na máxima "conhecer para controlar", reduziu os problemas e suas respostas a modelos para a ação transformadora sobre a natureza e controladora da sociedade, produzindo conhecimentos disciplinares e com alto nível de especialização. Separar e reduzir têm sido máximas do paradigma moderno.

Novaes (2007, p.10) destaca que:

O início da chamada Idade Moderna e o surgimento do positivismo preconizaram uma espécie de rejeição ao sobrenatural e ao religioso de modo que conceitos como "fé" e "revelação" foram relegados ao status de relatos fictícios e infantis da realidade, ao passo que à ciência coube formar um novo discurso sobre a natureza, a vida e o universo.

Contudo a história é dinâmica e a vida avança, e na pós-modernidade, termo advindo da área das artes que migrou para as ciências humanas (GALLO, 2006) e passa a ser utilizado por alguns intelectuais como Lyotard (1986), o contexto social e dessa forma os processos de construção do conhecimento científico, esbarram em outras características superando, intensificando ou diferenciando-se das marcas da modernidade. Uma dessas novas características, refere-se ao lugar da ciência, que conforme Giddens (1991, p.9), ao comentar as ideias de Lyotard, destaca que "A perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado".

Desenvolvimento

O trabalho realiza uma revisão bibliográfica passando por diferentes autores que abordam o tema da modernidade, da pós-modernidade e da hipermodernidade (GIDDENS, 1991; Lyotard, 2009; lipovetsky, 2004). Destaca os sentidos destes conceitos, e as características destes momentos na compreensão histórica da vida e da sociedade ocidental, e os correlaciona aos diferentes modos de construção do conhecimento científico (formas diferentes de apreender e poder aprender sobre a realidade, o mundo e os seres), problematizando-os. Finaliza discutindo o Pensamento Complexo à partir de uma revisão bibliográfica de algumas obras de Edgar Morin (1999; 2000; 2003(a); 2003(b); 2005, 2006; 2016(a); 2016(b)), como uma forma de apreender a realidade, o mundo e os seres; e aprender sobre estes. Destaca características do Pensamento Complexo e sua forma peculiar de construir conhecimento religando. Aponta para possibilidades e limites desta forma de produzir conhecimento e aprendizagem.

Considerações Finais

O Pensamento Complexo indica modos diferentes do modelo cartesiano, linear e fragmentado para a produção de saberes. Ele é um pensamento contemporâneo e atual. Destaca que é preciso religar para compreender melhor a realidade, o mundo, a vida, e os seres. Embora não despreze processos de fragmentação e análise, na compreensão dos objetos de estudo, muito usados na modernidade, entende que é preciso ir além destes processos, religando, articulando as multideterminações implicadas nos fenômenos, na realidade, nos objetos. Para esse momento de nossos estudos, consideramos que se alguns assim o desejarem, é possível compreender as proposições do Pensamento Complexo como um modo de pensar pertinente à pós-modernidade.

Referências

Baumgarten, M; Teixeira, A. N.; Lima, G. Sociedade e conhecimento: Novas tecnologias e desafios para a produção de conhecimento nas ciências sociais. Sociedade e Estado. Brasília, v. 22, n. 2, p. 401-433, mai./ago. 2007. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5336 Acesso em 23 de jun. 2019.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercuções na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 551-565, set./dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 23 de jun. 2019.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1991.

HARVEY, D. Passagem da modernidade à pós-modernidade na cultura contemporânea. In: _____. Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 13-113.

Lipovetsky, G. Os tempos hipermodernos. São Paulo: Editora Barcaroll, 2004.

Lyotard. J. F. A condição pós-moderna. 12 ed. José Olímpio, 2009.

GIL, A. C. Como Elaborar projetos de Pesquisa. 4 ed. São Paulo: editora Atlas, 2002.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. do. O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez Editora/ Brasília: UNESCO, 2000.

_____; CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. A complexidade do Pensamento Complexo: o pensamento complexo da complexidade. In: MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA R. D. Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003(a). p. 41-60.

_____. A necessidade de um Pensamento Complexo. In: MENDES, C. (org.); LARRETA, E. (ed.). Representação e Complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2003(b). p. 69-78.

_____. Para o Pensamento Complexo. In: MORIN, E. Ciência com consciência. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005. p. 175-342.

_____. A reforma do pensamento. In: MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 87-98.

_____. Rumo à galáxia complexidade. In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). p. 108-114.

_____. A unidade complexa organizada. O todo e as partes. As emergências e as imposições. . In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). p. 134-154.

_____. A complexidade da complexidade. . In: MORIN, E. O Método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016(a). P. 451- 460.

_____ e DÍAZ, C. J. D. Epílogo. Viver, Repensar, Reinventar. In: MORIN E. e DIÁZ, C. J. D. Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016(b). p. 143-147.

NOVAES, A. M. de. A ciência na pós-modernidade: a falência das metanarrativas e suas implicações n construção do paradigma científico contemporâneo. Acta Científica – Ciências Humanas. v.1, n.12, p. 9-21, 2007. Disponível em https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/456 Acesso em 23 de jun. 2019.

Palavras-chave: complexidade; Pensamento Complexo; Edgar Morin, ciência, construção do conhecimento

REVISITANDO O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO ARTICULANDO AÇÕES ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA

LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN - UFSM

ANDRIELE DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidas na Escola Municipal Vicente Farencena e no Centro de Apoio à Criança com Câncer (CACC), SM – RS, nas quais tivemos por objetivo articular o Ensino Superior e a Educação Básica, através de projetos FIPE, PROLICEN e FIEX financiados pela UFSM, propiciando a teoria articulada a prática interdisciplinar e transdisciplinar, na Disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciaturas de Artes Visuais, Dança, Teatro, Educação do Campo e Pedagogia. Propiciamos atividades lúdicas capazes de mobilizar o desenvolvimento infantil em diversos contextos sociais. Propiciamos atividades lúdicas capazes de mobilizar o desenvolvimento infantil em diversos contextos sociais. Nos inquieta, nos questionamos: é possível articularmos teoria e prática interdisciplinar e transdisciplinar na disciplina Psicologia da Educação em diferentes contextos emergentes, utilizando atividades sócio culturais?

A partir da metodologia qualitativa de "compreensão cênica", proposta por Marinas (2014), foi possível constatar que sim, as atividades sócio culturais, foram mediadoras do desenvolvimento potencial. Acreditamos que os princípios constitucionais, assim como da Proposta Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria, da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, através da articulação teoria/prática permeou o fio condutor das nossas atividades, propiciando o compartilhamento de saberes e fazeres transdisciplinares de todos os envolvidos. A Psicologia da Educação através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade contribui para a formação de professores que atuarão na Escola Básica ou no Ensino Superior, contribuindo para construção de um espaço democrático de acesso ao saber historicamente e sócio-culturalmente constituído e da produção de novos saberes com sabores de prazer, de alegria, de leveza, de desejo de conhecer e de paixão pela vida para que crianças, adolescentes, adultos e idosos possam construir através da arte sua própria felicidade.

Snyders (1988, p.14), no seu livro A alegria na escola, corrobora com nossa intencionalidade de construirmos contextos educacionais, tanto na Escola Básica, quanto no Ensino Superior de beleza, alegria, encantamento, inúmeras atividades socioculturais que propiciam a importância de novos olhares emergentes na formação do sentido da vida.

> Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária, coisa que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é por que, no pátio vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade nem de alegria.

Aprofundando suas reflexões Snyders (1988) propõe uma profunda ressignificação das atividades pedagógicas, para uma renovação da Pedagogia a favor de todos os alunos em que haja satisfação cultural escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos teóricos que fundamenta nosso trabalho é Morin (2003) que em sua obra "Os sete saberes necessários a educação" nos convida a uma reflexão permanente enquanto educadores apontando para necessidade de mantermos a unidade na diversidade, a partir da diminuição da fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e trabalharmos a transdisciplinaridade através de uma postura inquieta, curiosa, instigante e mobilizadora dos sonhos, dos ideais "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" assumindo a complexidade, implicando numa estratégia complexa.
Um dos saberes necessários que servem de fio condutor para as nossas articulações entre teoria e prática é "ensinar a condição humana", pois remete-nos a percepção da totalidade do ser humano que é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico e ético
Corroboramos com a necessidade de desenvolvermos os saberes "ensinar a compreensão", é a um só tempo meio e fim da comunicação humana, está deixando a desejar no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua, a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades, a reforma do Ensino e a reforma da educação do futuro.
Somos sensíveis aos saberes da "compreensão mútua" entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão, novamente a necessidade de revisitarmos o desenvolvimento de pessoas resilientes, através de estudos da incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo, do bulling, dos esteriótipos e preconceito. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, para tolerância das diferentes ideologias, credos, raças e nações, à qual estamos ligados por essência e humanidade.

METODOLOGIA

A partir da metodologia qualitativa da "compreensão cênica" proposta por Marinas (2014), foi possível constatar que as atividades sócio culturais como os contos de fada, a literatura infantil, as atividades plásticas, o desenho, a pintura, a escultura, as brincadeiras propiciaram um papel fundamental no desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças.
Também foi possível perceber a criatividade, a autoestima, a autoimagem e o autoconceito das mesmas, através da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade materializadas nas produções plásticas como desenhos, pinturas, esculturas e textos produzidos.
Trabalhamos com 50 crianças de diferentes níveis sócio-econômicos e percebemos que somos mediadores do desenvolvimento potencial. Acreditamos que os princípios constitucionais, assim como da Proposta Pedagógica da Universidade Federal de Santa Maria, da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão, através da articulação teoria/prática permeou o fio condutor das nossas atividades, propiciando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da capacidade da escuta da dor, dos sofrimentos, dos medos, fantasias, através do "olhar atento e a escuta sensível" como condição empática, que perpassa as relações interpessoais, entre todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando as ações nos diferentes contextos através das mediações sócio culturais do Ensino, Pesquisa e Extensão, percebemos que inspirados em Morin (2003) mobilizamos a ética da

resistência, da religação, a ética da compreensão pois vivemos a fraternidade, a compaixão civilizando as açõespsicopedagógicas, restaurando a consciência da responsabilidade pessoal e social e a autonomia. Assim as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão foram inspiradas nesses saberes e valores, como fio condutor da melhoria da educação, nos diferentes contextos, pois articulando teoria e prática possibilitamos o desenvolvimento da ética da resistência e da resiliência, em tempos de barbárie desejando progresso através da ética e da política inseparável do pedagógico.

Os alunos do Ensino Superior, se beneficiaram com o projeto ao desenvolverem competências pessoais e profissionais, através da "compreensão cênica", como o contato com as realidades carentes onde se sentiram solidários, participativos, críticos e desejosos de uma sociedade menos injusta e mais humana e fraterna.

Acreditamos que o desenvolvimento de atividades transdisciplinares, tendo como fio condutor a arte, abarcando a criatividade, a invenção, tem possibilitado saltos de desenvolvimento educacional para todos os implicados.

Podemos afirmar que nos tornamos pessoas melhores, desejosos de compartilharmos saberes e fazeres com prazeres lúdicos, interdisciplinares e transdisciplinares para melhorar a qualidade de vida, a imunidade e o desenvolvimento potencial, uma educação por inteiro buscando a emergente excelência da educação em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Paulus, 1991.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópoles, RJ: Vozes, 1995.

MARINAS, José-Miguel. **Lo Inconsciente en las historias.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA,I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. Pesquisa (auto) Biográfica: Fontes e questões. Curitiba, PR: CRV,2014.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SNYDERS, A. **Alegria na escola.** Portugal: Editora Manole, 1988.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70,1968.

Palavras-chave: Ensino, Pesquisa e Extensão; Ensino Superior; Educação Básica; Transdisciplinaridade.

TRABALHANDO O PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EM BUSCA DE MÉTODOS E TÉCNICAS.

LUIZ CARLOS AIRES DE MACEDO - UTFPR

DÉBORA AMARAL TAVEIRA MELLO - UTFPR

MARCOS CESAR DANHONI NEVES - UEM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TRABALHANDO O PENSAMENTO COMPLEXO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: EM BUSCA DE MÉTODOS E TÉCNICAS.

Problema:

Na transição do século XX ao XXI, recebemos como herança diversos problemas de cunho ambiental, econômico e social a serem resolvidos. Tais problemas não são simples e muitos deles têm como origem a Ciência e a Tecnologia (C&T). São problemas complexos, que exigem uma mudança, dentre outras, da concepção social sobre o papel C&T, para que assim possamos evoluir como humanidade.

O conhecimento proporcionado pela ciência clássica, separado de forma disciplinar, fechado em si, altamente especializado, já mostrou seu potencial ameaçador aos seres humanos por não considerar todos os aspectos relacionais do próprio conhecimento, pois este se limita a si mesmo, gerando certa "cegueira do conhecimento" devido ao fato de não nos permitir enxergar as consequências do conhecimento sobre os diversos aspectos da realidade, em especial da social (MORIN, 2003).

Não há como ignorar todo o conhecimento e feitos tecnológicos proporcionado por C&T neste ponto em que vivemos, mas para Morin, podemos trabalhar a ciência pela ótica do pensamento complexo, uma vez que:

quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, mais existe incapacidade de se pensar sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride a incapacidade de se pensar a crise; quanto mais os problemas se tronam planetários, mais eles se tornam esquecidos (MORIN, 2003, p.71).

Assim, o pensamento complexo permite uma nova forma de entender e buscar soluções para os grandes problemas atuais da humanidade. Dessa forma, como podemos trabalhar o pensamento complexo no ensino de ciências em sala de aula?

Objetivos:

Como objetivo geral, buscamos selecionar um conjunto de estratégias pedagógicas para o ensino de ciências sob a ótica do pensamento complexo para aplicá-las em um estudo de caso futuro. Como objetivos específicos: apresentar estratégias de trabalho com o pensamento complexo usadas no ensino de ciências e discutir os métodos e técnicas utilizadas para este fim.

Metodologia:

A pesquisa é uma revisão bibliográfica na literatura sobre o assunto.

Fundamentação teórica:

Mudar a forma de como fazemos a ciência não é possível neste momento. Porém, acreditamos que podemos mudar nossa forma de trabalhar o ensino de ciências e com isso ajudar a entender

melhor e a superar os problemas atuais, uma vez que o pensamento complexo é "um pensamento que busca distinguir (mas não separa), ao mesmo tempo que busca reunir" (MORIN, 2003, p. 71), sendo um pensamento que não ignora o conhecimento cientifico atual, mas que proporciona uma nova forma de pensar e de enfrentar os problemas complexos da atualidade.

Morin, em seu livro A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI (MORIN, 1999), discute estratégias de ligação do conhecimento dispersos nas várias disciplinas, apontando a integração de conhecimentos científicos como um caminho para o pensamento complexo. Embora o objetivo principal da obra seja o da religação do conhecimento através da inserção de novos elementos conceituais, que por si já permitiria o conhecimento sistêmico mais profundo da realidade, o autor nos traz que este religamento pode ser realizado também através da contextualização local-global e histórico social do objeto em estudo.

Na mesma obra, temos a complexidade sistêmica discutida por Rosnay (ROSNAY, 1998) na qual traz o questionamento como estratégia de religação do saber. A pergunta que o autor levanta é "por que o sangue é vermelho e as folhas, verdes?" (ROSNAY, 1998, p.496) e, ao refletir sobre a resposta com os alunos, estes poderão perceber que o conhecimento necessário para responder de forma satisfatória a pergunta estará disperso em vários conceitos isolados nas disciplinas.

Jacques Ardoino (ARDOINO, 1998) destaca a abordagem multirreferencial, no qual a complexidade reúne diversos elementos distintos e heterogêneos. Ardoino também vai destacar a importância da pluralidade dos pontos de vistas sobre um determinado fenômeno, superando a questão disciplinar, acatando a subjetividade do sujeito na construção do conhecimento através de múltiplos olhares, plurais e às vezes antagônicos, para romper o pensamento científico simplificador que separa o sujeito do objeto. O entrecruzamento das múltiplas perspectivas do saber, em volta de um domínio contextualizado histórico e social, preservando a unidade e a diversidade dos elementos que compõem, com a incerteza, irão permitir a construção de um saber complexo para este autor.

Almeida e Petraglia (2004) nos apresenta um relato de uma experiência educacional baseada na teoria da complexidade no Liceu Jacques-Decour (ensino médio). Inicialmente foi realizado um seminário, que apresentou a proposta aos alunos e refletiu sobre o pensamento complexo, discutindo algumas das questões complexas do mundo atual, como o desenvolvimento sustentável, a sociologia, o futuro da humanidade, dentre outras. Das discursões, emergia um tema, que deveria ter ligação com o contexto dos alunos e se relacionar com assuntos do currículo das disciplinas. A partir do tema, eram propostas atividades como: leitura e interpretação de textos diversos, exposição do tema através de um pesquisador convidado e debate com os alunos, sendo usados materiais pedagógicos diversos tais como documentos escritos, audiovisuais e internet. "O exercício do debate favorecia a aproximação com outros olhares, suscitando novos temas, abordagens, interfaces e conexões que permitiam religar conhecimentos dispersos" (ALMEIDA; PETRAGLIA, 2004, p.17).

Almeida (2005) aborda a questão de trabalho a partir de meta-temas definidos por Morin, tais como "cosmo, terra, vida, sociedade, homem, cultura, adolescentes, história e arte " (ALMEIDA, 2005, p. 26), na qual estes devem ser abordados em conjunto com a cultura humana, a ética, a verdade do saber, a conexão entre as disciplinas, as relações entre as diversas formas de saber, destacando que essa forma de trabalho deve estar na consciência do educador que deve se questionar sobre "[...] como temos exercitado nossa missão de educar para a vida" (ALMEIDA, 2005, p.27).

Resultados:

Como resultados dessa pesquisa, temos o entendimento que trabalhar o pensamento complexo é, principalmente, religar os saberes dispersos nas disciplinas, contextualizar o assunto do local ao global, abordando as perspectivas históricas e sociais do saber. Como uma possível estratégia para isso, podemos nos valer da aprendizagem baseada em problemas (CABRAL; ALMEIDA, 2014) na qual a partir de um problema podemos trabalhar o conteúdo de ensino de ciências de modo a contextualizar do local, realidade de cada um sobre o problema, ao global, o problema a nível social. Os temas complexos, alguns citados neste trabalho, poderiam ser os geradores dos problemas a serem pesquisados, pois em sua maioria são temas interdisciplinares que necessitam de entendimentos presentes em várias disciplinas do saber para melhor compreendê-los. A concepção do conhecimento deve ser composta das várias dimensões do conhecimento, podendo ser abordado com diferentes fontes de informação para compor os saberes, entender e respeitar as opiniões de cada um sobre o entendimento do problema a ser trabalhado, respeitando o conhecimento subjetivo e entendendo que existem várias formas de saberes.

Entendemos que a questão principal é quebrar a forma disciplinar de ensino e construir a multidimensionalidade do saber, religando os saberes dispersos das disciplinas através de técnicas pedagógicas. Podemos afirmar também que o pensamento complexo pode ser um importante aliado a outras concepções de ensino, pois este vai permitir o enriquecimento do conhecimento, se configurando não só como uma estratégia pedagógica, mas também como uma nova forma de pensar. Assim, vamos trabalhar a concepção de um procedimento didático para o ensino de ciências amparado pelo pensamento complexo do Morin na qual discutimos brevemente no corpo deste trabalho.

Referências:

ALMEIDA, C.; PETRÁLIA, Isabel. Apresentação à edição brasileira. Pensamento complexo e pedagogia in vivo–Uma experiência no Ensino Médio na França. MORIN, E.; PENA-VEGA, A; PAILLARD, B. Diálogo sobre o Conhecimento. Trad. Maria Alice Araripe Doria, p. 9-31, 2004.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. e complexidade, p. 26, 2005.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In MORIN, Edgar. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, p. 493-499, 1998.

CABRAL, Hérica do Socorro Rodrigues; ALMEIDA, Kafka Kowaska Vieira Guedes. Problem Based Learning: aprendizagem baseada em problemas. Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia, v. 2, n. 4, 2014.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. A necessidade de um pensamento complexo. Representação e complexidade. Rio de Janeiro: Garamond, p. 69-77, 2003.

ROSNAY, Joël. “Conceitos e operadores transversais”. In MORIN, Edgar. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, p. 493-499, 1998.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Pensamento Complexo; Ensino de Ciências com complexidade.

TRANSDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

ELIANE MARIN - UNICENTRO

CLÁUDIA JONSON - PR

MATILDE PODOLAK - PR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TRANSDISCIPLINARIDADE E CURRÍCULO ESCOLAR: PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído por professoras das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Matemática de uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, no estado do Paraná. Por meio das vivências escolares das discentes contatou-se a necessidade de discutir como o currículo escolar interfere nas formas de ensinar e aprender. Na era das tecnologias digitais e da globalização, as informações são disponibilizadas de forma democrática permitindo que o conhecimento esteja disponível em espaços e tempos diferenciados. A chamada Sociedade do Conhecimento que segundo Montoya e Pacheco (2003) caracteriza-se pela importância dada ao intelecto, integra-se ao pensamento complexo e à visão transdisciplinar. A escola pública, porém, mantém suas práticas pedagógicas pautadas na rigidez conteudista, centralizadas na erudição de seus professores e nos livros didáticos. Diante deste cenário, objetiva-se a compreensão de como a transdisciplinaridade pode interferir na construção do currículo escolar público. formas em que os conteúdos escolares são dispostos no ensino fundamental público. Especificamente almeja-se contribuir para que as práticas pedagógicas atreladas ao currículo escolar sejam discutidas e aperfeiçoada. O procedimento para a coleta de dados foi pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. O arcabouço teórico fundamentou-se entre outros autores, em Morin (2000), Santos (2008) e Behrens (2003).

METODOLOGIA

Intencionando uma melhor compreensão do tema proposto, realizou-se um estudo bibliográfico a partir da fundamentação teórica, bem como abordagem qualitativa. Segundo Flick (2009):

> Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23)

As perspectivas educacionais quanto às interferências do currículo escolar nos processos de ensino e aprendizagem necessitam de uma abordagem reflexiva. As variáveis envolvidas neste contexto são objeto de uma análise qualitativa, onde observa-se as diferentes perspectivas de uma visão transdisciplinar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo escolar no sistema educacional público brasileiro é fundamentado em um princípio de fragmentações, onde a estrutura dos conhecimentos segue um padrão conteudista. Diante deste contexto, percebe-se o distanciamento entre as disciplinas escolares e consequentemente o desinteresse dos alunos no que é ensinado. Corroborando com esta ideia, Santos (2008) diz que "São as grades curriculares que, na prática, funcionam como esquemas mentais ao impedirem o fluxo de relações existentes entre as disciplinas e áreas de conhecimento" (SANTOS, 2008, p. 72).

As divisões das aprendizagens que alicerçam a base curricular, muitas vezes impossibilitam a contextualização do conhecimento proposto em sala de aula. Os alunos visualizam compartimentações e frequentemente não relacionam o que aprendem na escola com o que vivenciam no dia a dia. Segundo Morin (2003):

> Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, p.15, 2003)

Contextualizar e integrar saberes nunca foi tão significativo quanto no mundo atual. A construção do conhecimento acontece em um mundo em movimento, repleto de complexidades. Com o advento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), as variáveis que constituem a sociedade progridem de forma exponencial. Diante da globalização, o espaço e o tempo não são mais fatores determinantes nas formas de se ensinar e aprender. No entendimento de Hall (2006):

> Uma de suas características principais é a "compressão espaço-tempo", a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. (HALL, 2006, p. 69)

A meio educacional vê-se desafiado diante de um novo contexto, onde as tecnologias digitais contribuem para que o processo de integração de culturas e conhecimentos, extrapolando os portões escolares. Behrens (2003) alerta para um novo paradigma educacional, em que haja a oferta de atividades que levem à aprendizagem efetiva e ainda,

> um local onde os alunos possam construir seus conhecimentos segundo os estilos individuais de aprendizagem que atendam aos diferentes tipos de inteligências múltiplas, um currículo que reconheça o valor de outras formas de inteligência, além da linguística e da lógica matemática, e que ofereça uma visão holística do conhecimento humano e do universo. (BEHRENS, 2003, p. 24)

Em uma abordagem holística, conteúdos disciplinares estariam integrados em uma visão transdisciplinar. Neste entendimento o currículo escolar deixaria suas fragmentações, possibilitando uma perspectiva global da sociedade e de suas articulações.

RESULTADOS

No momento, a educação requer um olhar múltiplo que dê amparo às inúmeras maneiras de ensinar e aprender. A visão transdisciplinar é vista como uma forma diversificada de expandir

o conhecimento, totalmente necessária para construir os saberes necessários na sociedade contemporânea.

O principal papel da escola só terá êxito se houver uma coerência pedagógica no processo de ensino e aprendizado. Todo o meio educacional, e principalmente os professores devem estar interligados em suas ideias e ao mesmo tempo abertos a mudanças constantes. Há de se pensar em transformações no caminhar pedagógico, que permitam construções e descontruções educacionais e sociais.

As relações do homem e o meio que está inserido serão mais bem compreendidos quando as diversas áreas do conhecimento estiverem em sintonia. Uma visão abrangente, onde os conteúdos escolares não são compartimentados, mas entendidos como parte do todo, permitem que haja contextualização disciplinar. A partir desta concepção a escola encontra-se inserida em um mundo globalizado, onde a sociedade é regida pelo conhecimento e interligada por meio dos saberes.

Referências Bibliográficas

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTOYA, Irmgard Kruger; PACHECO, Yara de Macedo. Os Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento. In: BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Curitiba: Champagnat, 2003.

MORIN, Edgar. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya - 2. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANT'ANA, Edite Lopes; BEHRENS, Marilda Aparecida. Superação dos Paradigmas Conservadores da Sociedade do Conhecimento. In: BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Curitiba. Ed: Champagnat, 2003.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71 – 186, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100007&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 03 jul. 2019

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; Escola Pública; Currículo Escolar; Globalização

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: O GRITO SILENCIADO PELO DESCONHECIDO

ANDERSON FRANCISCO VITORINO - UFAL

MARIA DOLORES FORTES ALVES - UFAL

VALDIVIA DE SOUZA DUARTE - UNINTER

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo tem como foco discutir a respeito da violência simbólica que está presente no ambiente escolar, sem que o sujeito ao menos perceba a existência desta. Neste sentido, surgiu a inquietação por saber quais as metodologias adotadas pelo docente. Isso, no processo de ensino aprendizagem do discente surdo bilíngue em Língua brasileira de sinais (Libras) e Língua Portuguesa, modalidade escrita. Para tal, faremos uso dos autores, Perlin (2006); Strobel (2006, 2013). A pesquisa objetiva analisar as práticas docentes utilizadas na sala de aula inclusiva. Assim, verificaremos a fusão e integração do "sentipensar" com outros valores como: persistir, interagir, atuar e comunicar, que impactam no processo ensino aprendizagem. Dessa maneira, agregaremos a pesquisa sobre o aspecto holístico, integrador e criativo no âmbito educacional, Alves (2016); Maturana (1999); Moraes (2004); Morin (2000, 2010, 2011, 2014); Torres (2004); dialogam a temática. Para tanto, utilizamos como método a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica em um estudo de caso, a fim de observar e descrever os procedimentos de ensino. Os resultados apontam a importância da metodologia adequada em sala de aula, formação inicial e continuada dos docentes que ensinam estudantes surdos. Entretanto, devemos nos conscientizar que os estudantes surdos, antes de tudo, são pessoas que utilizam sua língua de instrução para se comunicar, ensinar e aprender os conteúdos diários e outras línguas. Deste modo, propiciamos que a não violência e a inclusão não somente aconteça pela força da lei, mas que possibilite a interdependência, a dinâmica do pertencimento social e cultural.

A violência simbólica marca o cerceamento escolar no aspecto preponderante dos grupos sociais de estudantes e dos docentes em tom de preconceito e não aceitação cultural e linguística no tocante ao estudante surdo. A violência presente sem o uso de agressões verbais, porém de ordem de percepção visual. Na lente interpretativa enxergam as situações correlatas às práticas de ensino. A pessoa surda é intimidada a aceitar que tudo em sala de aula está em perfeita condições de aprendizado. Basta analisar as condições impostas aos surdos em sala de aula considerada uma violência escolar, a exemplo, do formato da carteira enfileirada de sala que atrapalha a visão do surdo; o estudante surdo escondido da visão periférica do docente que desconhece sua própria língua de comunicação e instrução; o docente que não sabe língua de sinais e nem sequer percebe que o estudante surdo consta na frequência da caderneta; a não contratação do intérprete de língua de sinais para realizar a intermediação entre o docente e o estudante surdo em sala; a não aceitação cultural do estudante surdo e a língua de sinais em execução monolíngue, entre outros pontos que releva a violência simbólica vivenciada na escola.

Essa, parte do pressuposto de que a cultura e o sistema são arbitrários, pois não acontecem de maneira inocente. A cultura simbólica não está atrelada ao fato natural, porém, a permissão social e a expansão da sociedade com vista à interiorização cultural.

Na mesma direção da educação bilíngue para os estudantes surdos em sala de aula. O fenômeno é caracterizado por uma ação legítima, camuflada, exclusão velada, que nos remete a violência da dominação, força bruta, abuso do poder e agressão que pode ser expressa em termo de violência, corroboram Bourdieu (1989); Charlot (2002). Neste contexto, podemos evidenciar os direitos dos cidadãos de conquistar a liberdade de expressão, através de uma comunidade legitima e política que os representam, atesta Habermas (1999).

Com base nas ideias de Habermas, educação bilíngue que é oferecida aos estudantes surdos que estudam em ambiente de ensino na esfera federal, estadual, municipal e privada é mascarada. Nesta lógica, não generalizando, apontamos a falta de estrutura física e humana para oferecer uma educação que se diz para todos, desrespeitando os desígnios de um cidadão. As políticas públicas que não funcionam e quando acontecem é pela pressão da lei que obriga. A escola que trabalha com a proposta de incluir que acaba excluindo por não entender sua própria finalidade. A língua de sinais que os surdos poderiam aprender na escola inclusiva nas séries iniciais como língua natural é estigmatizada, que dificulta o aprendizado de uma outra língua.

Palavras-chave: Formação docente; Humanização do sujeito; Surdo; Violência Simbólica

O PARADIGMA TRADICIONAL E O PENSAMENTO COMPLEXO: UMA ABORDAGEM SOBRE A CONCEPÇÃO DOS CONCEITOS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

ANA MARIA FREITAS DIAS LIMA - UFT

JOSSEANE ARAÚJO DA SILVA SANTOS - UFT

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto traz uma abordagem descritiva sobre o Paradigma Tradicional e o Pensamento Complexo, descrevendo como essas duas concepções influenciam o processo educacional. Este estudo utiliza-se como referencial teórico Thomas Kuhn, Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Gimeno Sacristán e Zaíra Leite Ramos. A reflexão sobre essa temática justifica-se pela necessidade de compreender os conceitos do Paradigma Tradicional, Pensamento Complexo e complexidade, no contexto educacional. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica. Espera-se como resultado que o estudo possa nortear e embasar teoricamente os professores estimulando-os a repensar sua atuação em sala, tendo um novo olhar ao planejar e executar suas práticas educativas.

Introdução

Neste estudo, pretende-se apresentar o conceito de paradigma, o paradigma tradicional, bem como o pensamento complexo e sua contribuição para a Educação, compreendendo os significados de cada termo de acordo com os teóricos que estudam essas temáticas.O uso do termo paradigma como “modelo”, “padrão” é utilizado para uma educação que deve seguir rigorosamente a grade curricular e o referencial teórico de maneira disciplinar. Para Thomas Kuhn (1994,p.25) paradigma é “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. De acordo com este esboço, compreende-se nesta visão que o termo Paradigma não deve ser compreendido no contexto educacional como um “modelo”, mas, como uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas entre os membros da comunidade, neste caso especificamente, dentro do processo educacional.

Tema e Problema

A escolha por esse tema deu-se pela necessidade de compreender os conceitos referentes aos termos “Paradigma” e “Complexo”, tão presentes no cotidiano da educação, e que se limitam apenas às definições do dicionário Língua Portuguesa. Houaiss (2004, p. 548, 173) define “Paradigma” como “um exemplo que serve como modelo; padrão” e dá o significado de “Complexo” para o “que se compõe de elementos relacionados entre si, conjunto de sentimentos forte valor emocional que refletem na personalidade de uma pessoa”.Desse modo, surgiram inquietações quanto a temática. O que é o paradigma tradicional e pensamento complexo? Como o paradigma tradicional e o pensamento Complexo podem contribuir com a educação? Como os termos “Paradigma” e “Complexo” são definidos no contexto educacional?

Objetivos

O estudo tem como finalidade descrever os conceitos a partir de uma fundamentação teórica com intuito de mostrar a importância para a educação, bem como possibilitar aos profissionais envolvidos no processo educacional professores, coordenadores e gestores, identificar e classificar os termos “Paradigma”, “Paradigma tradicional”, “Complexo” e “Pensamento

Complexo", a fim de que sejam usados de maneira adequada nas atividades desenvolvidas no âmbito educacional.

Justificativa

Ao escolher discorrer sobre este tema em que evidencia a necessidade de apresentar as concepções e a fundamentação teórica dos termos que norteiam esse texto e de sua influência no âmbito educacional, onde estes conceitos apresentam-se de forma restrita a definição do dicionário. Faz-se necessário estudos como este com finalidade de promover reflexões com embasamento teórico sobre o Paradigma Tradicional e Pensametno Complexo proporcionando aos envolvidos no processo educacional repensar as ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar , onde por ainda permea práticas disciplinares e fragmentas.

Segundo a autora Maria Cândida Morais o paradigma tradicional apresenta diversas implicações para a nossa formação:

Criticamos a excessiva ênfase dada ao método cartesiano que impregnou fortemente o paradigma dominante da ciência moderna que, como o passar dos séculos, provocou a fragmentação de nosso pensamento, a unilateralidade de nossa visão. Levou-nos, também, a uma concepção de vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material limitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Direcionou a nossa educação a supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, a superespecialização (1997, p. 43).

O modelo de educação atual ainda se limita a essa visão cartesiana, focada na fragmentação do conhecimento, de maneira linear, com perspectiva mercadológica e competitiva, que valoriza as superespecializações como forma eficaz de formação humana.

Metodologia

Adotada foi a pesquisa bibliográfica.

Fundamentação Teórica

Para compreendermos a origem do paradigma tradicional é preciso nos reportar ao campo filosófico, perpassando pelas diversas correntes de pensamento, desde a cultura ocidental, as revoluções científicas, o iluminismo e a revolução industrial.

Segundo Maria Cândida, antes de 1500 a estrutura científica que predominava era a visão de mundo orgânica, assentada no naturalismo aristotélico, na fundamentação platônica-agostiniana e depois tomista, que consideravam de maior significância as questões referentes a Deus, a alma e a ética. O objetivo da filosofia era servir de base à teologia. Esse pensamento foi denominado Teocentrismo. Para o homem medieval, a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar e compreender a harmonia existente no universo.

A partir dos séculos XVI e XVIII, muda-se a visão orgânica do mundo, esta passa a ser substituída pela noção de um "mundo-máquina", composto de objetos distintos, em virtude das mudanças revolucionárias na física e na astronomia ocorridas depois de Copérnico, Galileu e Newton. Já a Idade moderna, iniciada no século XV, tem como fatores marcantes o Renascimento, que reposicionou o homem como centro do significado histórico. Período do antropocentrismo.

Ao refletirmos sobre o contexto filosófico identificamos como a visão de homem foi sendo modificada. Em um primeiro momento, Deus é o centro e a formação destinada ao ser humano é o da contemplação e da harmonia. Nos séculos seguintes, o homem passa a ocupar um lugar de destaque, sendo, pois, ele, o centro. Foi então classificado como o "senhor do mundo". Desta maneira, poderia transformar a natureza para atender seus desejos individuais e coletivos através da exploração dos recursos naturais, causando uma verdadeira crise planetária.

Na área educacional é visível na atualidade a influência deste modelo voltado ao Paradigma Tradicional, Maria Cândida afirma ainda que:

Na área educacional, as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando o seu significado para a formação de novas gerações, com sérias implicações para o futuro da humanidade. Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar (1999, p. 50).

De acordo com Morin no século XIX, de forma discreta aparece a palavra "complexidade", que passa a ser muito usada nos vocabulários científicos denotando assim, o anseio de compreender epistemologicamente o significado deste termo tão frequente na ciência pela microfísica e macrofísica. A microfísica desembocava não apenas numa relação complexa entre o observador e o observado, mas também numa noção mais do que complexa, desconcertante da partícula elementar que se apresenta ao observador, ora como onda, ora como corpúsculo. Na macrofísica fazia depender a observação do local do observador e complexificava as relações entre tempo e espaço concebidos até então como essências transcendentes e independentes.

O conceito de complexidade no século XXI, é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. Complexus: o que é tecido junto, de constituinte heterogêneas inseparavelmente associados: paradoxo do uno e do múltiplo.

Considerações

Tendo em vista as concepções teóricas do paradigma tradicional e o pensamento complexo apresentadas com o objetivo de descrevê-los e de caracterizá-los de forma suscinta, buscou-se ampliar o conhecimento sobre esses termos, com intuito de que os mesmos possam ser usados no âmbito educacional de maneira consciente e adequada, porém espera-se que haja uma ruptura em relação ao paradigma tradicional. O Pensamento Complexo embora não recusando a ordem, visa um processo educacional que permita vê o ser humano em todos os seus aspectos social cultural, econômico, político.

Em síntese, este estudo tem a pretensão de instigar novas discussões e debates sobre o paradigma tradicional, o pensamento complexo e a importância e influência desses conceitos para contexto educacional fazendo com que todos os envolvidos no processo educacional apropriem-se de maneira teórica, visando desenvolver suas ações numa perspectiva do Pensamento Complexo.

Referências

Minidicionário Houaiss de língua Portuguesa/organizado pelo instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2. ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2004.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. O método IV-As ideias: a sua natureza,vida, habitat e organização.Portugal: Publicações Europa-América (Col.Biblioteca Universitária,63)

KUHN, T. S. A estrutura das revoluções científicas. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.RAMOS, Z. L. Conhecimentos Pedagógicos. 2. ed. Brasília: Vestcon, 2007.

Palavras-chave: Paradigma Tradicional; Pensamento Complexo; Educação

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSE MARIO MESCKE - SEML

LUCIA CECCATO DE LIMA - PPGE/UNIPLAC

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A RESPEITO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

O presente estudo de pesquisa surge com base às inquietações enquanto professor de Educação Física a respeito de como essa disciplina vem sendo trabalhada pelos professores da área e se essa atuação é disciplinar ou interdisciplinar. Este estudo busca evidenciar a importância da disciplina de Educação Física e como ela pode estar sendo trabalhada juntamente com as outras disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica, considerando que na Educação Física estão envolvidos saberes de diferentes áreas do conhecimento: Artes, Música, Matemática, Português, História, Geografia, Ciências, Educação Ambiental, entre outras. Diante das mudanças no espaço escolar, há necessidade de uma ruptura do ensino tradicional, pois é imprescindível trabalhar na perspectiva Interdisciplinar, começando por meio dos cursos de aperfeiçoamento para professores, possibilitando assim a percepção das relações da Educação Física com as demais disciplinas.

De Acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018) a Educação Física está inserida na área de linguagens, pois as práticas corporais presente na cultura corporal de movimento se apresentam como textos culturais, permitindo produção, reprodução, leitura e interpretação. Os gestos se constituam na linguagem corporal que possuímos e transformamos nos meios culturais, eles são responsáveis por expressar desejos, emoções, sentimentos e pela emissão e tradução de mensagens diversas. Nessa perspectiva, durante o processo pedagógico, os movimentos humanos não são abordados de forma isolada ou desconectada, mas considerados com base nas contextualizações vinculadas às questões socioculturais que permeiam o dia a dia dos alunos. Este estudo poderá possibilitar a compreensão de como está sendo realizada a disciplina de Educação Física nas escolas.

É imprescindível trabalhar com a Interdisciplinaridade, começando através da formação inicial e dos cursos de aperfeiçoamento aos professores, possibilitando assim a percepção das relações da Educação Física com as demais disciplinas. Os professores precisam reconhecer a importância da disciplina, bem como da sua relação com as demais áreas do conhecimento.

Objetiva – se compreender a percepção dos professores de Educação Física a respeito das práticas pedagógicas interdisciplinares e como objetivos específicos: a) discutir a respeito da percepção sobre interdisciplinaridade dos professores de Educação Física; b) identificar aspectos interdisciplinares na formação inicial dos professores de Educação Física; c) analisar aspectos interdisciplinares nas práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física. Assim, este estudo poderá possibilitar a compreensão de como está sendo realizada a disciplina de Educação Física nas escolas de ensino fundamental. Face ao exposto, a questão a ser estudada será: Qual a percepção dos professores de Educação Física a respeito das práticas pedagógicas interdisciplinares? Para atingir os objetivos, entende – se a relevância em

identificar as concepções que os professores que atuam no ensino fundamental trazem sobre a interdisciplinaridade.

A metodologia será uma abordagem qualitativa, contando com coleta de dados em documentos, questionários e grupo focal, e um aprofundamento do referencial teórico. Com ênfase na articulação teórica que pretendesse realizar, dentro dos princípios teóricos e metodológicos da complexidade e interdisciplinaridade.

A pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, por exemplo. Com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo (FLICK 2013). Numa pesquisa qualitativa as respostas não são objetivas, e o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo. Normalmente, as pesquisas qualitativas são feitas com um número pequeno de entrevistados.

A definição de interdisciplinaridade adotada pelos autores refere-se como intercâmbio mútuo e integração entre várias disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento recíproco (PIAGET, 2011). Percebe-se na definição do autor, a busca no rompimento de uma educação compartimentada e fragmentada. Fazenda (2008) retrata que, nas décadas de 1960 e 1970, a Unesco e a OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico patrocinaram estudos que visassem a uma universidade na qual as barreiras entre as disciplinas pudessem ser minimizadas, incentivando pesquisas coletivas e inovação no ensino, isto é, uma revisão nas relações entre as disciplinas.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 14).

A disciplina de Educação Física geralmente é considerada a preferida das crianças, o que pode contribuir bastante com as demais disciplinas, caso os professores consigam trabalhar de maneira interdisciplinar.

Segundo Queiroz (2001) em função da interdependência entre a educação e o mundo do trabalho, é clara a necessidade da reconstrução de paradigmas. Pois alguns professores ainda estão trabalhando baseado na crença de que o conhecimento é algo pronto, acabado, perfeito. O aluno é visto como uma tabula rasa, uma folha de papel em branco e estruturado para atender um mercado de trabalho superado, aquele baseado nas necessidades Revolução Industrial. (QUEIROZ, p.23).

De acordo com Xavier, Marra e Piau (2009) A Educação Física no Brasil tem sofrido várias mudanças, passando de uma disciplina voltada exclusivamente para a prática esportiva para uma preocupação ampla com o ensino das diversas manifestações culturais, não de maneira instrumental e técnica, mas sim crítico-reflexiva e bem planejada.

Nota-se que já não tem mais espaço para essa educação física instrumental e técnica vista como aquela que tinha por objetivo treinar os homens para se tornarem fortes. Pensando somente no lado físico.

Diante da emergência de uma nova ordem social na Europa no final do século XVIII e no início do século XIX, a educação física surge destacando os exercícios físicos como movimentos passíveis de controle e que tinham por finalidade formar homens fortes ágeis e empreendedores que atendessem as necessidades de se constituir e consolidar a nova sociedade. (XAVIER, MARRA e PIAU, 2009, p. 01-02).

Devemos compreender que uma formação de qualidade está diretamente relacionada ao trabalho de qualidade, se queremos que os professores trabalhem de maneira interdisciplinar, pautados no diálogo, no trabalho integrado é preciso dar – lhes condições e uma formação de

qualidade. De acordo com SAVIANI (2011, p. 18) “um quadro de professores altamente qualificados e fortemente motivados no exercício de sua atividade profissional, a qualidade do trabalho pedagógico necessariamente se elevará. E estará resolvido o problema da qualidade da educação, tão debatido nos dias atuais”. Todo contexto que envolve a humanidade e as artes só faz sentido quando os professores conseguem contextualiza-lo em sala envolvendo a práxis (teoria e prática) que fará os alunos deixarem de serem copistas, para serem produtores de suas próprias obras de arte.

Desde o início da Educação Básica, houve uma ligação entre o tipo de educação e a necessidade para que se dê a efetivação da vivência na sociedade. A pesquisa nos remete a várias reflexões e interpretações sobre o resultado das percepções dos professores de Educação Física nas práticas pedagógicas envolvidas nos dias atuais nas escolas da rede municipal da cidade de Lages SC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso dia 30/10/2018.

FAZENDA, I. C. A. O que é Interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013, 256 p. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz e Terra. 1996.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

QUEIROZ, Tânia Dias. Uma Proposta Prática de Conhecimento a partir de projetos. 1ed. São Paulo, Rideel, 2001.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica /Estado de Santa Catarina, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. Poíesis Pedagógica, Goiás, v. 9, n. 1, p.07-19, 2011. Semestral. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 01 nov. 2018.

XAVIER, Shirley Aparecida; MARRA, Sumaia Barbosa Franco; PIAU, Eder Teixeira. Educação Física Escolar: História, Prática Pedagógica e Relações Sociais. Uniube, Minas Gerais, n. 01, p.01-12, fev. 2009. Disponível em: http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/download/307/298. Acesso em: 06 out. 2019.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, educação física, práticas pedagógicas.

TRANSDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR EDUCACIONAL QUE RELIGA OS SABERES

CLAUDIA CRISTINE SOUZA APPEL GONÇALVES - SEED-PR

RICARDO ANTUNES DE SÁ - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TRANSDISCIPLINARIDADE: UM OLHAR EDUCACIONAL QUE RELIGA OS SABERES

Resumo

Este estudo tem por objetivo realizar um ensaio teórico-bibliográfico a partir de alguns estudos de pesquisadores que tem contribuido para a compreensão e construção do conceito de transdisciplinaridade para a educação. O quadro teórico sobre a transdisciplinaridade utilizado para a análise tem como autores: Moraes e Batalloso (2015), Sá (2015), Ens, Docato e Dias (2015), Suanno (2015) e Petráglia (2015). O texto reflete e aponta, a partir das contribuições dos autores, para a construção/proposição de uma epistemologia transdisciplinar com vistas a produção de um conhecimento que religue os saberes com vistas à uma prática educacional complexa.

Introdução

Novas formas de pensar a educação necessitam ser apresentadas no cenário atual. A educação do século XXI não comporta mais a visão tradicional de ensino linear e separado em "caixas" isoladas. Quando pensamos num movimento de religação dos saberes, surge a possibilidade da transdisciplinaridade.

Neste estudo, realizamos um ensaio teórico com as principais contribuições de autores que tratam sobre a transdisciplinaridade. Que contribuições são relevantes para pensarmos uma educação que religue os saberes? Por meio deste questionamento realizamos nossas reflexões.

De acordo com Petraglia (2015, p. 83), "a transdisciplinaridade emerge na contemporaneidade da necessidade epistemológica, metodológica e ontológica de responder com competência aos novos desafios, cada vez mais complexos." As práticas tradicionais que fragmentaram o conhecimento em "caixinhas" de saberes necessitam de um novo olhar. A transdisciplinaridade, de acordo com o artigo 3º da Carta de Transdisciplinaridade, "[...] é complementar à aproximação disciplinar: faz da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si." (UNESCO, 1994, p. 168). Complementando com Nicolescu (1998, p. 35) destacamos que "A transdisciplinaridade , como o prefixo "trans" indica, refere-se àquilo que entre as disciplinas, através das disciplinas e mais além de toda disciplina." (NICOLESCU, 1998, p. 35).

Com a transdisciplinaridade, não se trata de negar os conhecimentos específicos de cada disciplina. Trata-se de religar os saberes de cada disciplina que não ocorrem de forma isolada no universo. São saberes que estão em um contexto, mas que também estão ligados a outros saberes e estão no todo complexo.

TRANSDISCIPLINARIDADE: O QUE DIZEM OS AUTORES

Trazemos uma breve explanação com base em Moraes e Batalloso (2015), Sá (2015), Ens, Docato e Dias (2015), Suanno (2015) e Petráglia (2015). Esses autores compõem a obra

Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores, os quais contribuem para uma reflexão sobre a transisciplinaridade.

Iniciamos nossas reflexões com a contribuição de Moraes e Batalloso (2015). Para eles, um novo paradigma educacional necessita vincular a ética e a educação considerando "[...] o ser humano em sua inteireza, em sua multidimensionalidade e em sua unidade, ao mesmo tempo em que o situe vinculado ao contexto." (MORAES; BATALLOSO, 2015, p. 152). O respeito as crenças do outro, da forma de ser e viver do outro necessita ser resgatada no atual cenário mundial. A transdisciplinaridade está ancorada nessa perspectiva da religação entre os saberes, do respeito ao outro e sobre a visão de mundo do outro. A ética e a educação precisam caminhar juntas para que emerja a *pedagogia da consciência* (MORAES; BATALLOSO, 2015).

Sá (2015) realiza um ensaio para a construção de uma pedagogia complexa. O autor destaca "uma pedagogia que se aproprie do método, da estratégia que situa e contextualiza as informações, os conhecimentos [...]."(SÁ, 2015, p. 72). Para o mesmo autor "o pensamento complexo permite à Pedagogia visualizar que os fenômenos educativos são processuais, inacabados e transitórios [...]." (SÁ, 2015, p. 67). A *pedagogia complexa* ajudará a superar as práticas tradicionais de ensino que fragmentam os saberes trazendo a perspectiva deve novo olhar.

Ens, Docato e Dias (2015, p. 99) destacam que a transdisciplinaridade permite a *interligação dos saberes*. "[...] o novo paradigma – pensamento complexo – requer práticas transdisciplinares para romper com a fragmentação do conhecimento instituído pelas disciplinas visando religar os saberes compartimentados, uma vez que pelos pressupostos do paradigma da complexidade tudo está ligado a tudo, como uma espécie de teia conectada em todas as duas dimensões." As autoras discutem a necessidade de práticas transdisciplinares que superem a visão clássica da separação dos saberes e destacam que todos os saberes são importantes.

Suanno (2015), destaca a emergência de uma *didática complexa e transdisciplinar*. Além da religação dos saberes, o paradigma da complexidade e a prática transdisciplinar levam em consideração todos os aspectos da vida social, cultural, afetiva, histórica que fazem parte da construção do ser individual. O indivíduo é construído a partir de todas as relações que o meio proporciona. "[...] a complexidade e a transdisciplinaridade apresentam-se como possibilidade e aposta para que com autonomia, diálogo e criatividade os professores, as instituições, os currículos e o Estado possam recriar-se das cinzas, como uma fênix." (SUANNO, 2015, p. 211). A autora traz uma reflexão sobre as práticas formativas, as quais necessitam ter um olhar para novos processos formativos. Processos estes que percebam que as certezas e as incertezas caminham juntas de forma dialógica e que os conhecimentos diversos sejam vistos como complementares na construção de um todo complexo.

Para Petraglia (2015) com a transdisciplinaridade, os conhecimentos são aproximados, o contexto é levado em consideração, as partes são interligadas e o todo é visto, não como a soma das partes, mas como um todo organizacional. "*Uma concepção transdisciplinar do conhecimento* implica em reformar o pensamento para religar e, por meio dela, promover a conjugação entre cultura científica e cultura humanística". (PETRÁGLIA, 2015, p. 83, destaque nosso). A cultura científica perpassa pela cultura da humanidade que, por sua vez, perpassa pela cultura científica. Na visão fragmentada do saber, não era possível realizar tal análise, porque acreditava-se que a ciência era neutra. Não levando em consideração os aspectos multidimensionais da humanidade.

Considerações finais

Buscamos, neste ensaio, trazer reflexões sobre a contribuição de Moraes e Batalloso (2015), Sá (2015), Ens, Docato e Dias (2015), Suanno (2015) e Petráglia (2015) sobre a transdisciplinaridade.

Os pontos que destacamos nas reflexões desses autores são a *pedagogia da consciência* (MORAES; BATALLOSO, 2015) que leve em consideração o respeito ao outro e a visão de mundo do outro; a *pedagogia complexa* (SÁ, 2015) que se aproprie do método, da estratégia que situa e contextualiza as informações, os conhecimentos; a transdisciplinaridade que permite a *interligação dos saberes* (ENS; DOCATO; DIAS, 2015) rompendo com a fragmentação do conhecimento instituído pelas disciplinas e visa religar os saberes compartimentados; *didática complexa e transdisciplinar* (SUANNO, 2015) que pretende recriar outros processos formativos e outros processos de ensino e aprendizagem; *concepção transdisciplinar do conhecimento* (PETRAGLIA, 2015) que destaca a reforma do pensamento para religar os conhecimentos.

Concluímos com este ensaio téorico-bibliográfico que os autores destacados apontam caminhos para uma educação que religa os saberes, que compreende que as especificidades são necessárias mas ao mesmo tempo para que compreendamos a complexidade do real é preciso construir caminhos transdisciplinares para darmos conta de compreender e explicar as tramas e os nós que engendram os fenômenos físicos, naturais e sociais. A transdisciplinaridade pode ser um caminho epistemológico para elaborarmos um conhecimento pertinente, contextual e complexo que, no limite, é um conhecimento interpretativo da realidade que é multidimensional, multireferencial e multicausal.

Referências Bibliográficas

ENS, Romilda T.; DONATO, Sueli P.; DIAS, Flavia B. Pensamento complexo e transdisciplinaridade na escola: olhares de si. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

MORAES, Maria C.; BATALLOSO, Juan M. Um olhar complexo e transdisciplinar sobre ética e educação. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

NICOLESCU, Basarad. Manifiesto la transdisciplinariedad. 1998. Disponível em: http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf. Acesso em: 26 de mai. 2019.

PETRAGLIA, Izabel. O processo de produção do conhecimento: complexidade e transdisciplinaridade. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015, p. 75-86.

SÁ, Ricardo A. de. Em busca de uma pedagogia complexa. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015.

SUANNO, Marilza V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015, 199-213.

UNESCO. Carta da Transdisciplinaridade. 1994. Disponível em: https://blogmanamani.files.wordpress.com/2013/08/carta-da-transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Religação dos Saberes. Pensamento Complexo.

"EU, SUJEITO NO SANTA MÔNICA!": MEMÓRIAS, PROTAGONISMO DOS EDUCANDOS E VALORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA - UEPG

JESSICA APARECIDA PRANDEL - CEMSM

NAARA JULIANE MELLEM - CEMSM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ouvir histórias é algo que atinge todos os seres humanos ao longo da vida, desde a primeira infância, perpassando pela adolescência, e alcançando a fase adulta, independente da condição social e realidade vivenciada. Algumas histórias são ouvidas uma vez, e logo esquecidas, outras permanecem na memória, e tornam-se parte integrante da identidade das pessoas que têm contato com as mesmas.

Conceição Evaristo (2006) salienta que a memória é constituída de vários becos, que por vezes podem parecer obscuros, e por outras alimentados pelos sentimentos que são nutridos através da oralidade, que nem sempre contam a verdade completa dos fatos ou a versão mais correta, mas que despertam sensações ímpares de pertencimento a um lugar e uma identidade constituída.

Diante de um contexto de globalização, muitas vezes interessa mais aos educandos aprender a História a nível internacional, do que aquela contada pelos avós, tios, pais, vizinhos, e todos os que fazem parte do círculo de convívio dos mesmos. Por entender a urgência em reforçar o pensar historicamente por meio da história local, não só para a formação de uma identidade, mas também como forma de colocar na historiografia sujeitos até então desconsiderados, é que este trabalho foi idealizado e executado.

O seguinte relato aborda a experiência de construção de um livro de histórias vivenciadas no bairro Santa Mônica, na cidade de Ponta Grossa/PR, através de entrevistas orais realizadas pelos educandos do Ensino Fundamental II, do Centro Educacional Marista Santa Mônica, da Rede de Solidariedade do Grupo Marista. O trabalho foi idealizado a partir das disciplinas de História e Geografia, que integram as Ciências Humanas na organização da instituição, por isso, os conceitos mais enfatizados foram: memória e território.

O bairro Santa Mônica é relativamente novo, sendo as primeiras construções a partir do ano de 1993. Gradualmente foram sendo implantados: posto de saúde, asfaltamento, ginásio, padaria, centro de cultura, e escolas. O Centro Educacional Marista Santa Mônica acompanhou o desenvolvimento do bairro, iniciando os trabalhos a partir de 1998, ou seja, há 21 anos.

Na concepção de Educação das Redes Marista de Solidariedade (RMS), educar para a solidariedade envolve "processos e práticas que oportunizam a sensibilização e a vivência, possibilitando níveis de interação e engajamento com pessoas e realidades" (GRUPO MARISTA, 2012, p. 36). Dessa forma, as aulas de História e Geografia inserem-se nessa concepção: "contribuir para a formação de sujeitos críticos, que querem e podem tornar-se atores" (GRUPO MARISTA, 2012, p.36). Nesse sentido, a construção do livro priorizou essencialmente o protagonismo dos educandos, e o aprender a pensar conjuntamente, visto que

as entrevistas foram realizadas por duplas, sendo um integrante morador do bairro Santa Mônica e outro não.

Ainda na concepção da RMS, também intrínseco ao papel da Pastoral nas redes, é essencial pensar a interligação entre a escola e o bairro, visto que os centros sociais/educacionais são construídos em locais de vulnerabilidade, e que necessitam de intenso trabalho de valorização dos Direitos Humanos e promoção da defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Sendo assim, a parceria entre a escola e bairro compõe o que se chama território educativo, em que não se concebe a escola sem pensar no território que a cerca, que no caso deste relato, é o bairro Santa Mônica. De acordo com Singer (2015, p. 05), a interrelação entre bairro-escola:

> Trata-se de um sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens. Na perspectiva de um sistema, o Bairro-escola interconecta elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo.

Pensando então na concepção educacional das RMS, juntamente com a Pastoral e os territórios educativos, a construção do livro “Eu, sujeito no Santa Mônica!” teve como objetivos principais: valorizar uma escrita da história local a partir de relatos orais de moradores do bairro; dar protagonismo e voz aos sujeitos entrevistados e entrevistadores diante das memórias coletadas sobre o bairro; despertar o sentimento de pertença dos sujeitos ao lugar em que residem, a partir de histórias e lendas compartilhadas, e que até então não haviam sido registradas de forma escrita conjuntamente; demonstrar o valor da educação para a solidariedade a partir da interlocução da escola com o bairro.

Dessa forma, o livro é composto por 26 histórias, com 42 autores, de 10 a 15 anos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Foi organizado por capítulos com histórias semelhantes, mas com diferentes versões, como: Histórias sobre a lenda do lobisomem; A Casa de Cultura do Santa Mônica; Os ciganos e seus vestígios; Lendas da gruta; e Outras lendas.

O lançamento do livro ocorreu durante a II Semana de Humanas do Centro Educacional Marista Santa Mônica, dos dias 10 a 14 de junho, sendo o lançamento no último dia do evento. Os educandos tiveram a oportunidade de obter as cópias impressas do livro e compartilhar com familiares e outros moradores do bairro.

Figura 1 - Capa do livro "Eu, sujeito no Santa Mônica!"
Fonte: os autores (2019).

Refletindo acerca do ensino de História, a partir do trabalho de construção do livro, levantam-se alguns aspectos importantes, relacionados não somente ao ensino da disciplina, como também à Educação em um contexto mais amplo.

Entendendo que a História como disciplina escolar, durante muito tempo, serviu aos governantes para a legitimação de discursos e exaltação dos valores da pátria (BITTENCOURT, 1991), é um processo complexo desenvolver com os educandos uma história para a desconstrução dos mitos e dos heróis, e discursos legitimados, que por muito tempo determinaram quem seriam os personagens importantes e os excluídos da história, como mulheres, negros, indígenas e pobres. Através da luta de movimentos sociais, muitos direitos foram conquistados, e esses sujeitos passaram a ganhar um espaço na Educação, por meio de legislações que instituíram a obrigatoriedade, por exemplo, do ensino de história da África e afro-brasileira, com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

No interior dessa discussão, levanta-se o conceito de memória, pois a partir de quais memórias a História é construída? De acordo com o que foi apresentado no parágrafo anterior, se antes a memória estava a favor da formação de uma identidade nacional baseada nos mitos do

descobrimento, dos heróis da história do Brasil, e das datas que marcaram época, hoje a História busca revisitar os "becos da memória" (EVARISTO, 2006), para assim, construir novas histórias.

Carretero (2010) salientou que a história, legada de geração a geração, não pode ser ignorada, que há "algo", que nos conduz a conservar essas histórias na memória coletiva, de forma ainda mais profunda do que as memórias da vida pessoal. Pensando nisso, Halbwachs (2013) abordou que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, por isso, contribui para entender as múltiplas identidades que formam uma sociedade, não somente no âmbito familiar, mas também como sujeitos de um tempo histórico, que é alterado pela presença de cada um, independentemente da posição social.

Para um ensino de História voltado à formação de identidades e cidadãos críticos diante da realidade, é preciso possibilitar ferramentas para que os educandos entendam o passado para enfrentar seu presente e futuro, e que lhe dê subsídios para enfrentar narrativas que não dão protagonismo aos cidadãos nos rumos da História (ROSA, 2007).

Diante disso, o livro de histórias "Eu, sujeito no Santa Mônica!" contribuiu para a formação da história de um bairro com cerca de 25 anos de histórias, mas principalmente, para o protagonismo de educandos e moradores, que ao menos na leitura do livro, puderam sentir-se parte de uma história maior, que importa não somente a eles, mas para as muitas pessoas que gostam de ler/ouvir histórias, e que também são partes integrantes da história de Ponta Grossa, do Paraná, do Brasil e do mundo.

Esse relato é dedicado a todos os sujeitos que contaram com muito carinho suas lembranças sobre o bairro, e mostraram, como um trecho do livro aborda, que:

A história de Ponta Grossa não é somente do Vicente Machado, do Francisco Ribas, do Balduíno Taques, mas, sobretudo, é da Genir, da Anice, do Ambrósio, da Dulce, da Josiane, da Maria, do Reginaldo, da Solange, da Leila, e de todos os que contaram com muito carinho suas lembranças sobre o bairro.

Ressalta-se a relevância de ouvir as Marias, Dulces, Justinas, Reginaldos, que além de sujeitos históricos, são seres humanos, pertencentes a um tempo e que deixam marcas por onde passam.

Referências:

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 19.

CARRETERO, M. Três Sentidos da História. In: _____. Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 31-67.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

GRUPO MARISTA. Diretrizes e direcionamentos para a Rede Marista de Solidariedade.1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2013.

ROSA, A. Recordar, descrever e explicar o passado. O que, como e para o futuro de quem? CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (orgs.). Ensino da História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 53-60.

SINGER, Helena (org.). Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola – Coleção territórios educativos, v. 1. São Paulo: Moderna, 2015.

Palavras-chave: Educação para a Solidariedade. Territórios Educativos. Ensino de História.

A COMPREENSÃO HUMANA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL - EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

JULIANA BOFF ARAMAYO CRUZ - SION

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este relato retrata uma experiência realizada em uma escola particular de Curitiba, em uma disciplina no Ensino Fundamental 2, que propõe atividades e projetos com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional. Será destacado o trabalho relacionado à comunicação, que permite a compreensão humana, o diálogo e uma relação entre alteridades.

Desenvolvimento

A concepção técnico-científica e o paradigma cartesiano, impostos desde o século XVII e predominante na cultura contemporânea ocidental, enfatizaram a dicotomia e a disjunção do pensamento. Nessa perspectiva, nota-se a separação entre sujeito e objeto; corpo e alma; sentimento e razão. (MORIN, 2002).

A educação, como reflexo da sociedade, é uma instância capaz de repercutir e promover a modificação na esfera social. Partindo da perspectiva vigente no paradigma da complexidade, vive-se a passagem dessa concepção mecanicista e linear para uma visão holística e ecológica (CAPRA, 1995). Passa-se de uma lógica racionalista e utilitária para uma lógica relacional e auto organizacional que permite ao ser humano redescobrir o seu lugar no universo, a partir do desenvolvimento de uma visão global, multidimensional e complexa (MORIN, 2002).

O pensamento complexo traz em seu bojo a possibilidade de integrar aspectos da realidade que até então, eram considerados antagônicos e excludentes. Assim, ou priorizava-se o aspecto cognitivo ou o emocional do sujeito. Na complexidade, busca-se observar cada fato inserido em seu contexto, percebê-lo em suas diferentes dimensões, analisar as relações e inter-relações entre as diferentes partes que o compõem.

Na mesma perspectiva do pensamento complexo, destaca-se a proposta de Delors, no documento da Unesco (1996), que propõe o desenvolvimento dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Portanto, no século 21, não é suficiente pensar na educação escolar somente desenvolvendo o aspecto cognitivo dos discentes, e sim, percebendo cada sujeito em suas múltiplas dimensões.

Para o desenvolvimento socioemocional, serão enfatizado dois pilares da educação (DELORS, 1996), aprender a ser e a conviver, desenvolvendo especialmente o autoconhecimento, o reconhecimento das emoções, a autocrítica e a responsabilidade pessoal (BRASIL, 2016). Além disso, destaca-se o desenvolvimento de habilidades como o trabalho colaborativo, a compreensão do outro e a comunicação assertiva por meio de um autêntico diálogo.

Inspirado no pensamento complexo (MORIN, 2002), no relatório de Delors (1996) e na BNCC (2016), uma escola particular de Curitiba, propõe uma disciplina no ensino Fundamental 2, que oportuniza o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Os encontros acontecem semanalmente e são desenvolvidas diferentes habilidades necessárias à competência socioemocional. Neste relato será destacada uma atividade relacionada à comunicação e compreensão humana, habilidades essenciais à educação do século 21.

Para a existência do bem viver em comunidade, a compreensão humana surge como elemento essencial, capaz de desenvolver em cada indivíduo a habilidade de perceber o outro como uma alteridade estabelecendo uma relação pautada no diálogo horizontal (BUBER, 1974). Eis aqui a missão da educação: "ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantir a solidariedade intelectual e moral da humanidade". (MORIN, 2002, p. 99)

Ao refletir sobre a dimensão integral da educação, cabe destacar a importância da compreensão humana a partir de uma atitude de abertura, simpatia, empatia e generosidade. A compreensão proposta por Morin (2002, 2004) remete à proposta de Buber (1974), da relação Eu-Tu (relação entre alteridades) substituindo a relação Eu-Isso (relação pautada pela dominação, subjugação do outro).

A proposta realizada com alunos de 7º ano, entre 11 e 12 anos, consistiu em solicitar que cada discente redigisse algumas frases que já havia proferido ou ouvido, que considerasse uma comunicação acusatória ou ofensiva.

Na primeira etapa da atividade surgiram frases como:

"Você só fica com ela agora! E eu, não existo por acaso, ein?" (IP)[1]; "Seu ignorante! Só me ignora agora!" (IP); "Para de ser exagerado!" (LN); "Admite logo!" (DA); "Eu te odeio!" (MF); "Faz isso agora!" (EL); "Saia daqui!" (MM); "Você fica me ignorando!" (NK).

Em seguida, em trios, os discentes tiveram o desafio de transformar as frases redigidas em uma comunicação assertiva e não ofensiva. Como afirma Casassus (2009, p. 25), "ao conversarmos com outra pessoa, não somente trocamos informações linguísticas, como também energéticas. O entusiasmo do outro, sua tristeza ou sua raiva chega até nós. Essas energias são o suporte das palavras."

A orientação dada foi para reelaborar as frases, procurando expressar a sua emoção diante do outro, em vez de ameaçar ou ofender. Para isso, deveriam iniciar as frases com o pronome "eu". O trabalho em trios ofereceu possibilidade de trocar ideias, ouvir o ponto de vista de outras pessoas e assim, ampliar a possibilidade de reelaboração das frases. Portanto, em um diálogo aberto, a forma como uma pessoa utiliza sua voz, gestos, olhares e palavras, tem a possibilidade de convidar o outro a participar ativamente da interlocução.

Os discentes perceberam que para reestruturar as frases seria necessário contextualizar o evento, isto é, refletir em que situação a frase havia sido proferida, para então poder ser reestruturada. Como afirma Morin (2002) a partir do "bem-pensar" é possível compreender a multidimensionalidade das situações, os fatos em seus contextos e as condições objetivas e subjetivas.

Após a discussão, cada trio selecionou uma frase para expor no grupo maior. As frases originais foram escritas no quadro e cada grupo expôs sua frase reestruturada.

As frases foram transformadas da seguinte forma:

"Você só fica com ela agora! E eu, não existo por acaso, ein? – "Eu gostaria de passar mais tempo com você." (IP);
"Seu ignorante! Só me ignora agora!" – "Eu sinto que você está me evitando, queria que isso não acontecesse..." (IP);
"Para de ser exagerado!" – "Eu acho que você está exagerando" (LN);
"Admite logo!" – "Eu gostaria que você falasse a verdade" (DA);
"Eu te odeio!" – "Eu não gosto quando você faz isso." (MF);
"Faz isso agora!" – "Eu gostaria que você fizesse isso para mim, por favor." (EL);
"Saia daqui!" – "Eu gostaria que você deixasse eu ficar sozinha um pouco, por favor." (MM);
"Você fica me ignorando!" – "Eu queria que ele me desse um pouco mais de atenção" (NK).

Em uma aula posterior, foi solicitado que cada grupo escolhesse uma frase e criasse um contexto para dramatizar. A encenação foi composta de dois momentos: o primeiro retratando a frase ofensiva e o segundo a frase reestruturada. Em seguida, foi proposto que os alunos identificassem a mudança observada nos dois momentos distintos.

A partir da mediação realizada pela professora, os alunos perceberam que nas frases inicias, normalmente reduzia-se a pessoa a uma determinada característica ou culpabilizava-se o outro pela insatisfação com a situação. Ao passo que, nas orações reestruturadas, a ênfase era no sentimento despertado, na pessoa que proferia a frase, diante de uma atitude do outro. Os alunos também perceberam a diferença de uma mesma frase dita com entonação de voz diferente.

Perceber-se e perceber o outro com suas características possibilita o resgate do cuidado como aspecto ontológico. Reforça a concepção do ser humano como um ser que se relaciona com o próximo e com o seu habitat com uma "atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 1999, p. 33).

Por meio do cuidado o ser humano é capaz de promover uma atitude de amorosidade com o outro, consigo e com o planeta. O cuidado resgata o sentimento de responsabilidade sobre alguém e, consequentemente, a possibilidade de atitudes conscientes.

Considerações finais

Pensar na proposição de uma educação integral, presume assumir o desenvolvimento do aspecto cognitivo (muitas vezes percebido somente como prosaico), e simultaneamente, desenvolver o aspecto humano, poético, afetivo e emocional. Nesse último campo, urge o florescimento da ética da compreensão, uma verdadeira arte de viver e um grande desafio. "A ética da compreensão solicita-nos compreender a incompreensão" (MORIN, 2002, p.106) e por meio da introspecção que propicia a autoavaliação, a percepção de nossas fraquezas e erros para assim compreender o próximo.

A proposta realizada para desenvolver a habilidade de comunicação entre os alunos, permitiu a percepção da linguagem utilizada, os efeitos de uma comunicação agressiva com o outro e possibilidades de expressar os sentimentos de uma forma assertiva e permeada pelo cuidado essencial.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é essencial ao se pensar em uma educação pautada no pensamento complexo.

Referências

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 jul.2019.

BUBER, M. **Eu e Tu**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1974.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1995, p.13.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Ana Paula de Viveiros, 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Col. Horizontes Pedagógicos).

_____, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 9 ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2004.

[1] Cada aluno foi identificado com duas iniciais maiúsculas de forma a preservar a identidade.

Palavras-chave: pensamento complexo; educação socioemocional; educação básica

A INTERFACE ENTRE BIOLOGIA E LITERATURA CONSTRUÍDA ATRAVÉS DE UMA MISSÃO DE RPG DENTRO DO UNIVERSO DA CITOLOGIA

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS

ANNA CAROLINA LEGROSKI - CNSM

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo da citologia e da biologia molecular, no componente curricular de Biologia da 2ª série do Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora Medianeira (Curitiba-PR), oportunizou um momento de interação e troca com a Literatura, por meio da elaboração de um jogo de RPG (*Role Playing Game*), ambientado dentro de uma célula animal metaforizada em uma aldeia feudal cujas organelas tornam-se personagens da história. Propomos, aqui, relatar analítica e criticamente a experiência de criação e implementação do projeto, com base no processo, *feedback* dos estudantes e finalização do projeto.

A atividade, realizada em 2019, foi idealizada dentro dos parâmetros básicos do RPG que, segundo Schmit (2008, p. 47), é definido por tratar-se de

> uma contação de histórias interativa, quantificada, episódica e participatória, com uma quantificação de atributos, habilidades e características das personagens onde existem regras para determinar a resolução das interações espontâneas das personagens. Além disso, a história é definida pelo resultado das ações das personagens e as personagens dos jogadores são as protagonistas.

Dessa forma, dividimos as turmas em grupos mestrados por um estudante monitor de Biologia, que tem bom domínio em Literatura. Sendo os primeiros convidados a participar, dado o papel de liderança nas atividades, coube a eles a mediação da pesquisa dos demais integrantes do grupo, imbuídos cada qual de uma estrutura celular: 1. núcleo, transformado na narrativa em rei e conselheiros, habitantes do castelo; 2. lisossomos, usinas digestoras e coveiro; 3. mitocôndria, usina de energia e casa de câmbio; 4. retículo endoplasmático liso, tornado o alquimista real; 5. retículo endoplasmático rugoso e complexo de Golgi, mensageiros e exército; e 6. membrana plasmática e citoesqueleto, estruturas de defesa, responsáveis pelas muralhas, portões e urbanismo. Essa pesquisa prévia serviu como base para que houvesse rigor científico dentro das ações e funções dos personagens, ao mesmo tempo em que buscou o encantamento e engajamento com a narrativa. Para Cavichia (2006, p. 2), essa é uma das grandes contribuições do RPG, já que "pode incentivar a pesquisa dentro e fora da sala de aula, pois o andamento do jogo depende dos conhecimentos adquiridos previamente".

Enfatizamos que os conteúdos e a estratégia trabalhados versam com a temática "Vida, Terra e Cosmos", com os processos e práticas investigativos e com a contextualização social e ambiental da ciência propostos pela BNCC para a área de Ciências da Natureza favorecendo, portanto, o desenvolvimento das múltiplas competências e habilidades. Em conjunto, contemplam, também, o compromisso com a aprendizagem integral ao

> decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

Após os roteiros, os estudantes preencheram uma ficha do personagem, com as funções celulares desempenhadas pelas suas organelas, focando em habilidades, atributos e fraquezas. Levando em consideração a distinção entre as variantes de RPG proposta por Schmit (2008), consideramos a atividade como uma adaptação do RPG de mesa, apresentação mais tradicional desse tipo de jogo. Essa denominação

> deriva do fato de os jogadores se reunirem geralmente em torno de uma mesa para jogar, utilizando-se de lápis e papel para acompanhar o jogo [...]. As informações mais importantes das personagens são registradas em planilhas ou fichas. Nesses jogos, geralmente a representação é mais falada do que encenada (SCHMIT, 2008, p.50).

Como *beta testers*, os mestres trabalharam com uma versão preliminar do roteiro, para que resolvessem eles primeiro o desafio da história, procurando compreender qual foi a causa do conflito na narrativa e agir de forma a resolver o clímax para garantir um desfecho positivo para a história. Nesse momento, a utilização do *Whatsapp* foi essencial para o diálogo rápido e sincrônico entre os mestres, favorecendo, inclusive, a aprendizagem ubíqua. O *feedback* desse momento oportunizou a qualificação do roteiro, para garantir maior entendimento e eficiência. Em outro momento, houve a elaboração de um texto *wiki* na plataforma *Moodle*. Com essa estratégia, procuramos garantir uma quantidade razoável de conhecimento comum construído coletivamente pelos mestres de cada turma, os quais com o roteiro em mãos elaboraram respostas consideradas ideais para confrontar com as falas dos colegas ao longo da narrativa possibilitando a avaliação, correção e complementação das mesmas, estratégia considerada necessária à construção do conhecimento em Biologia.

Uma vez que as etapas de pesquisa e preparação foram concluídas, passamos ao jogo, em uma seção de 100 minutos. Os grupos reuniram-se em sala de aula e cada mestre recebeu o roteiro oficial da história, com espaços para anotações sobre o desempenho dos jogadores. Para incentivar a participação ativa dos membros, criamos um sistema de premiação, a critério dos mestres, para respostas boas (carta bônus, capaz de clarificar pontos do enredo) e respostas ótimas (carta bônus e uma “carta magna”, que poderia ser trocada por privilégios). Respostas regulares ou insuficientes levavam o grupo a responder uma questão simples ou complexa (de acordo com um lançamento de dado). Se a questão fosse respondida correta e coletivamente, o grupo recebia a carta bônus.

A narrativa considerava a célula como uma aldeia feudal dependente do reino Plantae para a alimentação e que, por causa de contaminação deste por agrotóxicos, viu-se ameaçada em sua perenidade: devido a erro na estrutura do DNA e no mecanismo de reparo, a célula poderia tornar-se cancerígena e morrer. Ao escolhermos uma molécula com potencial carcinogênico e com as características químicas compatíveis com os efeitos nas organelas celulares, procuramos, assim, elaborar uma simulação da realidade dentro de um universo ficcional. Como as estruturas celulares foram divididas entre os estudantes, cabia a eles contextualizá-las, de acordo com suas funções. A partir da intensificação dos sintomas, ocorre o clímax, no qual os jogadores deveriam identificar o problema para, então, fazer uma ação corretiva, bem como identificar a origem do problema. Aí, dependendo das ações tomadas, a história poderia ter quatro desfechos diferentes, contemplando desde a salvação total da aldeia, até sua aniquilação imediata.

A estrutura ficcional, nesse caso, linear e cronológica, para além do estabelecimento do conflito, clímax e desfecho variável, possibilitou que importantes indícios a respeito da situação ecológica contextual e do funcionamento morfofisiológico da célula fossem dissimulados por meio da linguagem literária e da pressuposição.

Em retrospecto, a atividade obteve resultados positivos, no que diz respeito ao envolvimento de estudantes com perfil mais disperso e competitivo, enquanto estudantes com perfil

acadêmico excelente não pareceram ter se integrado ao grupo ou mesmo à atividade como um todo. Vemos, assim, o presente relato como uma análise de pontos fortes e fracos da sequência didática, para explorarmos as oportunidades reveladas, qualificando a prática.

É verdade que, em se tratando de um projeto piloto e dadas as especificidades relacionais das turmas, consideramos serem necessárias regras pré-estabelecidas e um roteiro da narrativa padrão para os grupos, ou seja, houvemos por bem seguir uma linha de consequências e roteiro reativas às ações dos jogadores, como forma de garantir o encadeamento da narrativa e as necessidades curriculares. A partir do *feedback*, porém, percebemos espaço e demanda para maior proposição tanto dos alunos-mestres quanto dos alunos-jogadores, e para a relativização de certas regras e sua substituição por orientações gerais e adaptáveis de acordo com as idiossincrasias de cada grupo, a serem moduladas pelos mestres, que também podem encabeçar as narrativas com maior liberdade criativa. Consideramos também, por exemplo, a possibilidade de utilização do formato live action, privilegiando também os conhecimentos de texto e estrutura dramáticas desenvolvidas nas aulas de Literatura.

Por fim, no que pese a experiência de quebra da lógica de sala de aula ao construir uma narrativa fantástica com elementos da citologia e biologia molecular, parece-nos extremamente válido o recurso à imaginação, ao pacto de suspensão da descrença e ao convite à ludicidade, lembrando de que, nas palavras de Rodrigues (2004, p. 43),

> qualquer jogo em si é oposto à seriedade, não no sentido do risível ou do cômico, e sim como uma suspensão temporária dos compromissos com o real. Ao mesmo tempo que é lúdico e não sério, o jogo demanda maior seriedade no respeito às regras e na característica essencial de absorver o jogador.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que os componentes curriculares lucram com a quebra de uma lógica para a construção de outra, igualmente séria e válida, os estudantes também têm a possibilidade de ressignificar o contato com essas áreas do conhecimento e com a dinâmica de grupo, operando cooperativamente e de forma interdependente para que a vitória de um, seja a vitória de todos e a vitória do saber construído coletivamente.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2018.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 04 de julho, 2019.

CAVICHIA, Alessandra Maria. **O RPG no ensino de Biologia Celular.** Curitiba. Monografia apresentada para a conclusão de curso de graduação em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Paraná, 44p., 2006.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos. 2008.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade; RPG; Citologia; Ensino em Biologia; Ensino em Literatura.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE CONTRATURNO: O CASO DE UM COLÉGIO PÚBLICO NO ESTADO DO PARANÁ

MÁRIO HENRIQUE ANUNCIAÇÃO LEMOS - UNINTER

KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Diante da demanda existente sobre a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, este estudo busca apresentar práticas de complementação curricular realizadas num contra turno de um colégio estadual, localizado no município de Curitiba, estado do Paraná. Analisou-se as práticas sob a ótica da interdisciplinaridade resultante da contextualização do espaço escolar.

Discorre-se a partir da oferta do ensino em tempo integral, sendo este um modelo novo de educação pública. De acordo com os dados obtidos no Censo Escolar, no que se refere ao Ensino Médio, no ano de 2018 cerca de 9,5% dos estudantes permanecem sete horas por dia no colégio, o que os caracteriza como alunos em tempo integral. Segundo o Censo Escolar, desde 2014, houve um aumento de matrículas em tempo integral, sendo que o percentual de alunos nessa modalidade passou de 7,9% para 9,5% em 2018 (BRASIL, 2018).

Um instrumento que fomentou essa expansão do ensino em tempo integral nas escolas públicas foi a Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, a qual instituiu o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir com a formação integral e atenção integral às crianças, adolescentes e jovens usuários do ensino estatal. A saber, o disposto no artigo 36 da Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, considera tempo integral como "a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas."

Neste sentido, têm-se como objetivo de pesquisa, apresentar quais são as práticas adotadas pela escola nas atividades de contra turno e se as mesmas contribuem para a formação integral dos estudantes. A metodologia de pesquisa é qualitativa exploratória, segundo Bogdan e Biklen (1994), nas pesquisas qualitativas levar-se-á em conta a coleta de dados no ambiente natural, a escola. Para coleta e análise de dados utilizou-se entrevista semiestruturada para Bogdan e Biklen (1994), nos momentos em que ocorre a coleta de dados, deve-se considerar o processo e não somente o fim, compreendendo que a pesquisa qualitativa é respaldada pela curiosidade e, neste caso, pelo diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa ocorreu em uma escola estadual que fica localizada numa área central do município de Curitiba. Como critério de escolha da escola, optou-se por levar em consideração o número de estudantes que a escola possui, os quais ingressam na escola por meio de um processo seletivo, sendo selecionados os alunos com as melhores notas escolares do ensino fundamental e, eventualmente, do ensino médio.

Esses alunos desenvolvem as atividades do turno regular, conforme as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, no tempo adicional, em que permanecem no colégio, denominado de contra turno, os alunos desenvolvem atividades extracurriculares conforme suas preferências. De acordo com (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 5) "as atividades extracurriculares buscam desenvolver no estudante os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, conceitos estes que contribuem para que o aluno compreenda a realidade como um sistema complexo."

Doravante, ao compreender a realidade complexa que o cerca, o estudante é estimulado a desenvolver estratégias práticas para buscar soluções aos problemas que possam surgir, tais atitudes, podem ser caracterizadas como interdisciplinares que possuem como resultado facilitar a articulação entre as disciplinas da base curricular com a construção da visão de mundo do estudante. Conforme apontam Bacci et al. (2013, p. 2), "a forma fragmentada com que as disciplinas abordam essa visão de mundo [...] não produzem um entendimento sistêmico do planeta."

Para coleta de dados, os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas, apresenta-se a fala integral dos entrevistados:

"*Nesta escola, as atividades extracurriculares são desenvolvidas de modo interdisciplinar. Merece destaque o programa CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas). Nele os alunos podem escolher entre as línguas inglesa, francesa, japonesa, alemã e espanhola, com aulas que ocorrem em um dos três turnos (manhã, tarde e noite)".* Professor 1

Observa-se que neste espaço educativo, os estudantes podem escolher por determinados idiomas, partindo da necessidade e interesse dos mesmos. Estratégia essa que contribui com o caráter interdisciplinar da educação integral.

Dar-se-á continuidade ao relato dos entrevistados:

"*Há também uma ampla gama de atividades voltadas para o desenvolvimento artístico. O colégio desenvolve o Projeto 'DANCEP', aberto aos alunos e à comunidade, onde se pode aprender diversos estilos de dança, além de cursos modulados de violão, violino, piano, modelagem em argila, pintura em tela, entre outras várias atividades".* Professor 2

De acordo com o relato, além do curso de línguas estrangeiras, a escola disponibiliza aos estudantes o acesso as atividades voltadas ao desenvolvimento artísticos, que não se restringe somente à comunidade escolar, mas também é aberta à comunidade local.

"*Existe ainda, o Projeto Gruta (Grupo de Teatro Amador), espaço destinado para que os alunos possam expressar seus dons artísticos à comunidade. Vários artistas e escritores renomados passaram pelo Gruta, dentre eles, Letícia Sabatella, Marjorie Estiano, Paulo Leminski e outros".* Professor 3

Percebe-se que ao relatar o Projeto Gruta, os sujeitos fazem referência aos artistas brasileiros que participaram, estudaram e participaram do projeto ainda desenvolvido pela escola. A escola conta também com um anexo, no qual há um planetário, onde são desenvolvidas atividades interdisciplinares como, por exemplo: projetos de robótica e projetos de astronomia, sendo este, composto por constantes atividades de cunho prático. Segundo o Professor 1 "a integração entre os alunos em cada atividade se mostra bem efetiva, uma vez que os grupos são abrangentes, variando de três a vinte e cinco pessoas."

Para tanto, a escola disponibiliza aos estudantes em caráter de contra turno, diversas atividades físicas, nas mais variadas modalidades, são elas: futebol; basquete; vôlei; atletismo, entre outros, as quais visam o treinamento dos estudantes para participação nos "Jogos

Escolares", atividade que promover a competição desportiva estadual e interestadual entre as escolas públicas e privadas do estado do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados demonstram aos pesquisadores que a escola possui um quadro variado de atividades interdisciplinares, que contribuem para ampliação do horário escolar e para promoção da educação em tempo integral.

No entanto, quando observada a integração das disciplinas nos projetos, os entrevistadores verificaram que cada atividade é coordenada por professores de uma mesma disciplina. Exemplo disso é o projeto de robótica, as observações astronômicas e o planetário, que são coordenados pelos professores de física. Sugere-se, então, que haja oportunidade de estabelecer nessas atividades parcerias com outras disciplinas. Nos exemplos citados, poderia haver parcerias com a matemática, química e geografia. Os demais projetos também são coordenados por professores de uma disciplina correspondente.

No que tange às oportunidades de melhorias, destaca-se: a) um maior envolvimento de outras disciplinas nas atividades temáticas pode aumentar o interesse e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que, ao maximizar a sua percepção da realidade, ele passa a ter maior propriedade para diagnosticar e contextualizar problemas sociais e científicos; b) realização de feiras de ciências; e, c) projetos de iniciação científica durante o ensino médio, a fim de proporcionar aos alunos o interesse pela pesquisa, bem como, a proposição de intervenções que contribuam para formação integral do estudante.

Ainda assim, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo Colégio evidenciaram-se como importantes estratégias no processo de ensino-aprendizagem, as quais certamente podem servir de modelo e inspiração para outras instituições de ensino.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Público. Interdisciplinaridade.

Referências

BACCI, D. L. C.; et al. **Ensino de Geociências no contra turno escolar**. In: Enc. Nac. Pesq. Educ. Ciências, 9, 2013. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências: Águas de Lindóia, 2013.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. 4. Ed. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEF: Brasília, 1998. 174 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica – ideb 2018**. O Instituto: Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206 Acessado em: 02/07/2019

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. **Feira de Ciências: A interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes do ensino médio**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências: Florianópolis, 2009.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino Público; Interdisciplinaridade.

DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL INOVADOR NA EDUCAÇÃO

EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR

LUCYMARA CARPIM - PUCPR

KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS SANTOS - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Diante do contexto atual discute-se como a formação continuada fundamentada no desenvolvimento pessoal, utilizando bases epistemológica do pensamento complexo, disruptivo e de governança, pode ampliar os aspectos didático-pedagógicos do fazer docente? Esta reflexão busca apresentar a percepção dos participantes de um seminário avançado, das experimentações nos diferentes momentos de construção de conhecimento relacionados a formação pessoal, numa perspectiva do pensamento complexo, do mundo disruptivo e da governança pedagógica para uma ação profissional inovadora conectada ao contexto contemporâneo.A investigação de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso considerando a análise do questionário semiestruturado aplicado ao final dos cinco encontros que compunham o seminário num total de vinte horas.Os encontros foram estruturados utilizando de metodologias ativas, tecnologias diferenciadas e atividades práticas. Os assuntos abordados durantes os encontros foram os seguintes: Reflexão, ação e construção docente; Pensamento Complexo; Psicomotricidade Relacional; Mundo Disruptivo; Educação socioemocional; O corpo de habita- vivência corporal do profissional pleno; Governança Pedagógica; Rotação de estações: teoria e prática.O seminário foi organizado por três pós-doutorandas de um programa de pós graduação em educação de uma universidade privada de grande porte do sul do Brasil. Contou com a participação de três profissionais especializados nas áreas de Psicomotricidade Relacional, Educação socioemocional e Vivência corporal.O universo de participantes do seminário constituiu-se por profissionais da educação que atuam em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. A amostra coletada refere-se a dezoito questionários semiestruturados.

Fundamentação teórica

Pensar sobre a prática pedagógica em qualquer um dos níveis e modalidades de ensino no momento atual da sociedade brasileira é pensar em avançar, em superar, em ver de outra maneira, sobre novas perspectivas e não mais utilizar métodos, estratégias e encaminhamentos ultrapassados que não ajudam a pensar sobre a complexidade estrutural e dinâmica da realidade, para isso é necessário dialogar com outras teorias, buscar novos referenciais que possam apontar caminhos capazes de ajudar na superação de um ensino ultrapassado assentado em bases epistemológicas que conduzem para ações didáticas limitativas, reducionistas, compartimentadas em disciplinas isoladas.É fundamental que o profissional da educação ultrapasse as barreiras que determinam práticas lineares que impossibilitam o diálogo entre os diversos conhecimentos, bem como o pluralismo e a heterogeneidade de ideias, opiniões e pontos de vista necessidades do mundo contemporâneo.Uma visão caleidoscópica que permita pensar a partir de outra lógica e em outros níveis de realidade, não voltado apenas para a

melhoria das ações em sala de aula, mas, que permita à transformação dos pensamentos, comportamentos, valores, atitudes, para que o profissional possa aprender a entender e dialogar com as emergências da atualidade, para isso o pensamento complexo aponta para a necessidade de uma reforma no pensamento, isto é uma quebra de paradigma na maneira de pensar, ver, sentir e agir como necessidade para que o profissional :

Compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; Reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; Reconheça e trate as realidades, que são concomitantes solidárias e conflituosas como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo regula; Respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (Morin, 2008, p. 88-89)

A construção do conhecimento cada vez mais acontece em redes, de forma coletiva, na qual as conexões e troca de informações e conteúdo, sustentam a possibilidade de produzir, se apropriar, transformar, combinar e cocriar, de forma natural e espontânea, muitas vezes, ampliando as possibilidades de aprendizagem, que acontecem onlife, numa épica em que a premissa é “ser um humano em uma época hiperconectada”.

A educação está no centro de um desafio que não tem parâmetros na história, pois a disrupção na que o mundo está inserido tende, como cita Christensen et al. (2013, p.24) “os modelos disruptivos quase sempre suplantam os é empregar o ensino on-line em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional, e foquem inicialmente nos não-consumidores que valorizem a tecnologia pelo que ela é — modelos sustentados no longo prazo”, ou seja, a proposta de uma educação formal, tradicional e de transmissão de conhecimento, não tem mais espaço. O autor complementa citando que, “A opção disruptiva mais adaptável, acessível e conveniente”. Neste contexto inclui-se a possibilidade de que cada pessoa pode aprender em qualquer tempo e lugar, mesmo que não esteja em ambientes formais para tal.

Neste contexto global, a formação de profissionais da educação, passa também por uma disrupção, na qual somente conhecimentos técnicos didático-pedagógicos-tecnológicos tornam-se insuficientes, frente a necessidade de maior autoconhecimento, de desenvolvimento socioemocional, de uma formação para a construção de um projeto de vida, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida buscando atender a transformação social cada vez mais crescente.

O cenário educacional tem demandado por novas maneiras de gerenciar os processos pedagógicos e organizacionais, o que requer pensar na governança pedagógica para ampliar a transparência e responsabilidade, das ações educativas, assim a escola deve estar em conformidade com vários aspectos, especialmente com relação as características legais para demonstrar seu comprometimento.

Se atende as legislações trabalhistas, pode-se dizer que possui compliance trabalhista, se atende todas as exigências legais pedagógicas, jurídicas, contábeis, social e ambiental, ou seja todos os aspectos que exigem conformidade.

Porém é fundamental destacar que a governança pedagógica deve primar pela qualidade do ensino, otimizando os processos não apenas pedagógicos, mais também os administrativos e financeiros, a partir de política educativa estabelecida e conhecida por toda a equipe educativa. Além dos pressupostos administrativos, é essencial a convergência de esforços para a compreensão e prática da ética considerando os múltiplos aspectos educativos, tendo o estudante como ator principal desse contexto.

Nesse sentido, todos na instituição educacional necessitam compreender os princípios da governança pedagógica, pois vive-se um momento onde inovar requer transparência, preservação as relações entre a comunidade acadêmica e o corpo discente, comunidade e familiares.

Pois o princípio da transparência é necessário na medida em que as partes interessadas (sociedade, alunos e professores), têm confiança nas ações e processos de tomada de decisão e na gestão das atividades educativas e financeiras.

Resultados

O questionário semiestruturado foi organizado em duas categorias, uma relacionada a compreensão dos conceitos: pensamento complexo, mundo disruptivo e governança pedagógica e a outra com questões para identificar as implicações das experiências vivenciadas pelos participantes na promoção de uma ação profissional inovadora conectada ao contexto contemporâneo. Os profissionais que responderam o questionário ao final dos cinco encontros, foram denominados de P1 a P18, para que suas contribuições fossem preservadas.

Para a categoria compreensão de conceitos, foram estruturadas três questões:

A disrupção significa um dispositivo para buscar sempre estar atualizado e consequentemente atuar de forma conectada a este século?

Ao conectarmos a ética, a governança pedagógica e o compliance no ambiente educacional, quais as consequências para a sociedade e para os estudantes?

O conhecimento do pensamento complexo de Edgar Morin possibilita alguma interferência na sua formação pessoal e profissional?

Destaca-se dos participantes, as seguintes respostas:

"É uma quebra de paradigmas, é romper o tradicional para que novas ideias sejam colocadas em práticas" (P3).

"O pensamento complexo tem contribuído para a percepção do homem como um todo, um ser integrado e interconectado com as emoções, a cultura, o meio ambiente entre outros" (P7).

"Estimulam o desenvolvimento de responsabilidade solidária, onde todos os agentes sociedade/estudante estão envolvidos" (P15).

Na categoria identificar as implicações das experiências vivenciadas pelos participantes na promoção de uma ação profissional inovadora conectada ao contexto contemporâneo, foram disponibilizadas quatro questões, nas quais destaca-se para esta reflexão as contribuições do seminário para a formação pessoal e profissional.

"Os temas me ajudaram a refletir sobre o meu interior, minha trajetória até aqui e sobre o que e como fazer com os estudantes" (P12).

"Novos olhares, novas ações" (P5).

"Trouxe uma proposta inovadora para refletir sobre o professor na sua essência humana. Agregou de forma significativa para minha formação" (P7).

"Todas as reflexões e temas abordados contribuíram para meu repensar no processo de formação continuada dos professores" (P1).

Observou-se pelas respostas dos professores participantes que a estratégia diferenciada do seminário que envolveu elementos teóricos, práticos e relacionais, possibilitou a ressignificação de saberes docentes considerando os aspectos multidimensionais. As considerações apontadas pelos pesquisados revelam a importância da formação continuada pautada em pressupostos que permitam uma visão ampliada numa nova perspectiva do pensar e fazer docente.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à educação do futuro. Cortez, 2004.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Blended – Usando a inovação disruptiva para aprimorara a educação. Fundação Lemann. Instituto Península. Editora Penso. 2015.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Formação pessoal; Complexidade.

DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES ENTRE ESTUDOS DE CASOS PARASITOLÓGICOS E NARRATIVAS DE FICÇÃO NO ENSINO MÉDIO

ANNA CAROLINA LEGROSKI - CNSM

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nesse relato de experiência, focamos o projeto Microbiology Viral, implementado no Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira (Curitiba-PR) e que foi originado pela união das áreas do conhecimento Biologia, Literatura e Língua Inglesa, consideradas, muitas vezes, díspares dadas suas especificidades. Nessa discussão, debatemos uma prática pedagógica realizada com estudantes da 2ª série, cujo foco foi a aprendizagem integral e transdisciplinar, por meio da revisitação dos resultados obtidos no ano de sua implementação, 2018, assim como das atividades processuais, buscando, para isso, embasamento nos parâmetros de aprendizagem integral preconizados pela referida instituição de ensino.

Nessa atividade, os estudantes da 2ª série, dividiram-se em grupos mistos de quatro a cinco integrantes, dos quais um deveria estar no nível avançado em inglês e outros com facilidade nas demais disciplinas. A partir disso, a atividade foi organizada em duas etapas: na primeira, os estudantes confeccionaram peças de humor gráfico (charges ou cartuns) versando sobre a microbiologia ambiental e expressando-se em língua inglesa. Nesse momento, fizeram representações gráficas fidedignas às características morfofisiológicas e ambientais dos microrganismos, elaborando uma análise de contexto criativa e significativa. Na segunda etapa, tema e mote dessa apresentação, os grupos produziram uma narrativa ficcional em arte sequencial (história em quadrinhos) baseada em casos clínicos (reais ou fictícios), a partir das doenças parasitológicas expressas neles.

Assim, nessa atividade, oportunizou-se aos estudantes a abordagem de estudos de caso de doenças virais, bacterianas e protozoonoses sob o ponto de vista da construção de personagens, em um enredo narrativo que fosse capaz de não apenas contextualizar no tempo e espaço o contágio, dando corpo e voz aos seres implicados no estudo, mas de também humanizar esses seres enfermos, permitindo a extrapolação dos impactos de uma dada doença também para o nível dos afetos e da própria psiquê do infectado.

Nesse contexto, a motivação (ou argumento) do enredo deveria orbitar em torno do contágio do protagonista por uma doença infecciosa – selecionada no conteúdo programático de Biologia – escolhida pelo próprio grupo, que, ao exercitar sua autonomia de escolha, também poderiam modular a intensidade do desafio proposto. A partir dessa escolha, os grupos, então, passaram a investigar um estudo de caso fornecido pela professora de Biologia de forma dupla: pelo viés de diagnóstico/prognóstico da doença e pela série de possibilidades de desenvolvimento da narrativa, a qual deveria explorar aprofundamento psicológico e densidade emocional do protagonista frente a realidade de sua doença.

Uma vez que o produto final precisava tratar da doença com verossimilhança que também recaísse sobre o rigor científico do assunto do tratamento da doença dentro da área biológica, estipulamos a obrigatoriedade da presença de um personagem (seja o próprio protagonista, um personagem secundário ou acessório) com conhecimento técnico de saúde (nesse ponto, seriam

aceitos profissionais das mais diversas áreas, formais ou informais, da saúde, podendo abarcar práticas formais ou informais relativas à saúde (indo de médicos até benzedeiras, passando pelo profissionais que atuam no primeiro contato com doentes, como assistentes sociais e farmacêuticos), desde que se encaixassem coerentemente no contexto histórico, social e geográfico da narrativa.

De certa forma, em uma versão adaptada, contemporânea e transposta para a linguagem não-verbal, as narrativas deveriam aproximar-se em função e estrutura dos romances de tese, bastante explorados no final do século XIX, uma vez que, a partir de um dado de realidade e, utilizando embasamento científico, os autores/estudantes deveriam constituir uma narrativa que problematizasse e oferecesse realismo ao estudo de caso, sob o viés de seu impacto social e afetivo nos personagens. Vale lembrar que o romance de tese é, de acordo com Massaud Moises (1974, p. 460) "uma narrativa comportando uma doutrina, geralmente explícita, emprestada de uma forma de conhecimento não-estético, que o escritor encampa e forceja por divulgar ou corporificar através de uma adequada fabulação".

De forma análoga, tendo nosso ponto de partida em dados clínicos, portanto, não-estéticos, os estudantes puderam explorar impactos e desdobramentos concomitantes ao quadro clínico apresentado – morais, éticos, afetivos, sociais e salutares – em personagens fictícios, assim como "o romance [de tese], tornado uma espécie de laboratório literário, demonstraria, experimentaria [...] com seu próprio aparelhamento, as teorias que as Ciências consideram universalmente válidas" (MOISES, 1974, p. 460)

A opção pela exploração da arte sequencial e da linguagem não-verbal, via História em Quadrinhos, baseou-se também no esforço de valorização da cultura aportada pelos próprios estudantes, em suas leituras prévias e extracurriculares. Essa opção, mesmo sendo um desafio, também poderia ser um potencializador, quiçá um facilitador, da representação do tempo e espaço da narrativa, bem como da carga de subentendidos que um personagem esférico necessita para ser delineado. Alinhamo-nos aqui também às exigências da BNCC sobre a leitura, compreensão e produção de textos

> multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p.87).

Cada passo dado dentro do processo de criação foi documentado em um portfólio de criação, uma vez que esse registro permitia que as professoras acompanhassem o desenvolvimento da narrativa e pudessem intervir prematuramente em casos de inconsistência e incoerência, interna ou externa. Para que o desenvolvimento da narrativa fosse verossímil, seus produtores necessitaram conhecer profundamente as especificidades da doença estudada, o que pressupunha um contexto verosímil da epidemiologia e da cadeia de transmissão da doença.

Assim, ao fundirmos dois processos avaliativos em um único produto-final, pudemos demonstrar a ligação entre literatura e outras áreas do conhecimento para os alunos, ao mesmo tempo em que estreitamos a proximidade delas dentro da instituição escolar, visando uma análise de contexto mais próxima a realidade que é multifacetada e complexa. Além disso, o trabalho requereu múltiplos conhecimentos, desde a sistematização e compreensão profunda dos elementos da narrativa vistos em sala de aula, como a pesquisa científica e histórica sobre a doença – uma vez que a situação da narrativa em tempo e espaço também faziam parte das escolhas dos alunos, ao mesmo tempo em que permitiu que os estudantes trabalhassem com a linguagem não-verbal, explorando potencialidades específicas desse tipo de narrativa.

Outro ganho significativo em aprendizagem integral foi o fato dos educandos construirem narrativas e personagens fiéis à realidade em análise, retratando com criatividade e domínio de

conteúdo algumas doenças endêmicas e epidêmicas do país, precisando também considerar as políticas públicas em torno da doença eleita dentro do espaço tempo retratado. O presente trabalho analisa os resultados dessa experiência a partir das orientações em sala de aula, dos portfólios, versões finais e autoavaliações dos estudantes.

Dessa forma, estimulando a contextualização e a humanização de seres, reais ou fictícios dependendo da natureza do estudo de caso, através de narrativas fundamentadas na problematização e, consequentemente, empatia, os alunos-autores produziram narrativas estruturadas, com razoável aprofundamento psicológico, mimetizando a realidade e exercitando a criação literária, uma vez que, lembrando Antonio Candido (1995, p.242-243),

> a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (...) Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Enfatizamos, então, que essa proposta de produção contextualizada configura-se, ao exemplo da literatura feita via romance de tese, como arte engajada sobretudo no que diz respeito às políticas públicas de saúde, à forma com que se opera o acesso à saúde dependendo do contexto social e cultural dos indivíduos, sendo também uma forma de convidar o estudante à leitura de seu contexto, ainda que por aproximação e comparação com contextos diversos, no que diz respeito ao combate e tratamento de doenças infecciosas em sua multiplicidade de contágios e prognósticos. Além desse aspecto que permeia todo o processo de elaboração da narrativa, estimulam-se também o aperfeiçoamento das dimensões socioemocionais e espiritual-religiosos sobre os quais fundamenta-se o Projeto Educacional Comum do colégio, uma vez que exige o aprimoramento do amadurecimento pessoal e do coletivo, ao ser necessário desenvolver relações entre os conteúdos dos componentes e os contextos, político, social e ambiental, criando e projetando um cenário próprio, porém em um universo ficcional realista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso 02 julho 2019.

CÂNDIDO, Antônio: O direito à literatura. In: Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MOISES, Massaud. Dicionário de termos literários. São Paulo: Cultrix, 1974.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade, Ensino de Literatura, Ensino de Biologia, Arte sequencial, Microbiologia, Autoria e criatividade

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA EMANCIPAÇÃO SOCIAL: SABERES E FAZERES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

LUCIANO MENDES PEREIRA - UCE

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Essa experiencia foi desenvolvida em uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que possui como finalidade principal a educação, o Centro Educacional Marista Ir. Walmir na cidade de Criciúma -SC. Com a missão viabilizar educação de qualidade para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social em regiões empobrecidas visando à inclusão social. Nessa escola, seus desafios são: os baixos índices de aprendizagem e a desmotivação dos alunos no ciclo de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A partir análise desta problemática, surge a necessidade de propor uma proposta que encantasse esses alunos para o processo de aprendizagem. Para tanto, com base em literatura, organizou-se uma estratégia de adesão, com base em teorias da interdisciplinaridade (TONET, 2013; Andrade e Azevedo, 2007; VEIGA-NETO, 1994; SANTOS, 2016; SANTOMÉ, 1998), denominada de Núcleo de Cultura e Conhecimento – NCC.

Nesse sentido, as contribuições teóricas foram decisivas para esse redimensionamento das práticas educativas, a fim de que fosse superado aquilo até então vivenciado pelos alunos. A experiencia inicia no de 2017 e perdura até a atualidade. O projeto NCC visa estabelecer uma ligação entre a proposta formal de ensino, com a contextualização das realidades vividas pelos alunos. Leva em consideração as potencialidades dos estudantes e suas motivações para os processos de aprendizagem. Além do envolvimento dos alunos, os NCCs subsidiam permanentes reflexões a partir da ação pedagógica como processo de enriquecer o debate acercas das práticas adotadas atualmente, que contribui na ressignificação dos processos de aprendizagem.

Desenvolvimento

Nossa necessidade foi entender as dimensões da epistemologia e da pedagogia, que vem marcando o rompimento da visão cartesiana da educação e, ao mesmo tempo, assumindo uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica. Segundo Andrade e Azevedo (2007, p.259):

A interdisciplinaridade tem como proposta promover uma nova forma de trabalhar o conhecimento, na qual haja interação entre sujeitos-sociedade conhecimentos na relação professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, de maneira que o ambiente escolar seja dinâmico e vivo e os conteúdos e/ou temas geradores sejam problematizados e vislumbrados juntamente com as outras disciplinas.

De outro lado, Santos et al, buscam, por meio de suas pesquisas, verificar no espaço escolar as práticas interdisciplinaridades com base no ensino das linguagens. Para Santos et al (2016, p. 3):

O trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar pressupõe uma abertura ao diálogo entre as áreas do conhecimento e uma percepção que ultrapasse a compartimentação do ensino em unidades disciplinares, mas que alcance a compreensão de um ensino voltado para a contribuição de todas as áreas na formação do conhecimento escolar.

Portanto, a adoção da interdisciplinaridade possibilita a superação da compartimentação do ensino, pois ela parte de um objeto de estudo que está diretamente vinculado com a aprendizagem escolar. Segunda as autoras essa abordagem promove a dependência de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos e do próprio contexto educacional.
Tonet (2013) afirma que, diante o conhecimento de situações negativas de um processo educativo, o importante é buscar:

uma solução que restitua o conhecimento aquele caráter de totalidade que permita, tanto na realização de pesquisas teóricas, como na formação profissional e no tratamento dos problemas sociais, superar aquela visão atomizada dos objetos. Dai o surgimento das propostas de inter, trans, multi, pluralidade. Por mais que haja diferença entre essas propostas, o cerne da questão é que a abordagem...

Conforme Santomé (1998, p. 61),
Para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. Isso requer que o docente estimule os alunos a lançar-se em desafios capazes de serem enfrentados. Portanto, requisita-lhe sensibilidade, para adoção de uma didática que o aproxime das situações de modificação enriquecer e construir novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o educando será sempre o agente da aprendizagem.
Leontiev (1978, p. 284) afirma: “[...] criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana”.
Após toda esta fundamentação iniciamos em 2017, o projeto NCCs, para atender uma demanda de defasagem de aprendizagem. Tendo como objetivo sensibilizar os educandos a respeito da necessidade do processo de aprendizagem mesmo diante das condições em que se encontravam, onde a interdisciplinaridade contribui para essa prática.
A partir desse pressuposto, foram estabelecidos que cada NCC deveria ser composto por no mínimo duas disciplinas, respeitando a realidade e necessidade dos alunos, primeiro estabelecemos um integração das disciplinas, ficando assim estabelecido: língua portuguesa e arte NCC 1, no NCC 2 as disciplinas de história, geografia e projeto de vida, NCC 3 Matemática e educação física e no NCC 4 estão as disciplinas de ciências da natureza.
A organização se dá, por roteiros didáticos composto por temáticas que envolvam as atividades escolares da educação formal, utilizando-se dos seguintes critérios: convivência social, memória, cultura local, vivência temática, reflexão, sistematização e a avaliação. Nosso proposito foi a observação do contexto e das suas experiencias de vida, se propôs através da pesquisa, aprofundar temas trazidos pelos alunos com um olhar para suas dificuldades pedagógicas.
Um dos meios utilizados foi a pesquisa como motivador inicial do trabalho, uma vez que rompem com a rotina diária da escola, esta estratégia foi pensada e desenvolvida de tal modo

que, incentivasse a curiosidade e proporcionasse uma aprendizagem mais significativa em relação a fragmentação de conteúdo.

Sendo assim, esta prática foi desenvolvida nos seguintes momentos: primeiro, organização dos NCCs com suas temáticas e responsabilidades. Cada grupo se responsabilizou de pesquisar sobre um determinado tema que tinha relevância tanto em sua vida como nas disciplinas da escola, cada aluno desenvolveu uma pesquisa bibliográfica, identificando aspectos importantes do elemento em destaque, desenvolvendo um registro inicial de sua pesquisa. Esta pesquisa foi dirigida pelos educadores, e visou ser um processo de entrar em contato com realidades desconhecidas ou pouco conhecidas pelos alunos, revelando características e peculiaridades, de seu contexto.

O formato de pesquisa dirigida viabilizou a descoberta e a investigação da realidade, constituindo-se num complexo processo de aprendizagem que envolve integralmente este sujeito. Esse momento foi muito importante, pois possibilitou a ressignificação de saberes, levando-os a pensar uma nova realidade. E ainda mais, as informações da pesquisadas, puderam identificar elementos do seu dia a dia, colocando-os como integrante deste processo.

Em um segundo momento, os alunos reunidos em grupos, com seus registros em mãos, constituíram uma síntese de tudo o que foi pesquisado e ao final com o grande grupo, destacaram alguns elementos de sua pesquisa, não permanecendo como simples receptores de informações, mas sim como transformadores de conhecimentos.

Em um terceiro momento, foi proporcionado uma saída de campo viabilizando o olhar para a prática, para concretizar esses saberes diante do contato com o meio, e neste momento apresentaram suas experiencias aos professores e colegas, contribuindo para uma ampla socialização das suas pesquisas.

Outro ponto relevante, foi a contribuição para a proficiência acadêmica destes alunos, pois promoveu uma aprendizagem significativa, através da pesquisa, busca e produção da informação, elaboração de síntese, apresentação e visualização técnica e prática dos elementos pesquisados, facilitando assim o desenvolvimento de habilidades ao relacionar as suas aprendizagens com a sua aplicação imediata na realidade, elevando seus índices de proficiência nas avaliações internas e externas da escola.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido tem sido significativo, uma vez que favorece o desenvolvimento social e pedagógico destes alunos, a observação dos contextos das vivencias e necessidades apontadas no decorrer do projeto tem nos mostrado, que o movimento pedagógico abordado imprimiu uma dinâmica diferenciada no processo de aprendizagem, o qual observa as necessidade de cada aluno em sua dimensão social. Percebe-se que os NCCs contribuem para um olhar mais amplo do processo de aprendizagem dando significado ao projeto de vida de cada participante, ligando teoria e prática. Tal experiencia impactou positivamente na percepção da organização da social do território, contribuindo na mudança contexto atual.

Referencias

Azevedo, M.A. R.; Andrade, M.F.R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. Educar, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Editora UFPR.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

Santos, Nadia Farias dos et al. INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁTICA DE ENSINO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO. Congresso nacional de Educação, Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. 05 a 07 de Outubro de 2016 - Natal - RN

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, contexto social e aprendizagem.

EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR

ANALU STEFFEN - CPII

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E INCLUSÃO: EXPERIÊNCIA TRANSDISCIPLINAR NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR

INTRODUÇÃO:

Este trabalho se situa na confluência entre a inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial e o currículo escolar em uma escola pública federal, de educação básica no Rio de Janeiro. Portanto, a partir de uma metodologia participativa (COSTA, 2002), de caráter qualitativo (DENZIN & LINCOLN, 2006), este estudo descreve como, numa perspectiva transdisciplinar, as áreas Artes Visuais e o Atendimento Educacional Especializado(AEE) se tornaram responsáveis pela delineação dos processos de ensino e comunicação entre as demais disciplinas escolares e uma aluna autista de seis anos, sem comunicação verbal.

Com a ideia de conhecimentos em rede, a teoria da complexidade (MORIN, 1991) representou uma mudança epistemológica no modo dicotômico de análise do conhecimento ao propor uma nova relação entre os saberes. Essa ideia estabeleceu horizontalidade entre os conhecimentos, possibilitando maior fluidez entre campos teóricos, reduzindo suas fronteiras conceituais e ampliando seu alcance.

Nicolescu (1999), ao propor a transdiciplinaridade como forma de transcender a lógica do “sim” e “não”, conferiu ao conhecimento a possibilidade de articulação entre diferentes campos. Neste sentido, a transdisciplinaridade foi uma ruptura com a lógica da fragmentação e a postulação da articulação como possibilidade de construção de novos saberes a partir das interações entre os conhecimentos de origem.

As teorias da complexidade (1991) e da transdiciplinaridade (NICOLESCU, 1999) embora tenham sido concebidas separadamente podem ser consideradas complementares e intrínsecas, como apresentado por Santos (2008).

Portanto, ao usar a nomenclatura teoria da complexidade e da transdisciplinaridade como uma única teoria, Santos (2008) considerou que esta seria um novo referencial teórico para a prática do magistério implicada em compreender as subjetividades, emoções, potenciais de análise e saberes disciplinares no contexto escolar.

No sentido exposto acima, a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade fundamentou todo o projeto pedagógico por se contrapor às perspectivas dicotômicas do conhecimento escolar e por oferecer maneiras diferentes de se aprender (MORIN, 1998). Assim, a função docente assumiu o papel de facilitadora da comunicação e da construção dos saberes escolares pela valorização da diversidade, respeitando as características identitárias do aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem .

DESENVOLVIMENTO

Fundado em 1837, o Colégio Pedro II é reconhecidamente uma ilha de excelência educacional no Rio de Janeiro, com oferecimento de formação da Educação Infantil ao Ensino Médio. Por isso, muitas famílias sonham com a possibilidade de acesso dos filhos à instituição com tamanho prestígio.

Com o advento das políticas públicas para inclusão, e principalmente após a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o Colégio Pedro II tem recebido crescente quantitativo de alunos com deficiência inscritos para o sorteio na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, o que vem desafiando a tradicional instituição de ensino de qualidade a ser de qualidade para TODOS.

Em 2018, recebemos uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (ASSUMPÇÃO JR & KUCZYNSKI, 2015). Seu quadro era caracterizado pela ausência da comunicação verbal e do contato visual, hiperatividade física, padrão estereotipado de alta frequência e intensidade. Siena não atendia quando chamada pelo nome, não indicava a necessidade de ida ao banheiro e não apresentava hábitos relacionados à cultura e à rotina escolar.

Em anamnese, a família relatou que Siena parou de se comunicar pela fala aos dois anos. Embora frequentasse escola desde os oito meses, a família nunca recebera um relatório sobre as experiências escolares. Ainda segundo seus pais, Siena gostava muito de desenhar, havia interesse pela língua inglesa, que algumas vezes era utilizada em palavras, em casa, influenciada por vídeos assistidos pelo tablet.

O objetivo geral deste projeto de atuação- e que também foi encarado como um grande desafio- foi incluir Siena na escola regular, respeitando suas possibilidades de aprendizagem, seus marcadores identitários e os marcadores identitários institucionais.

Cientes de que o conhecimento não acontece apenas por objetivos bem estruturados, mas também que as sensações, as emoções e as intuições do sujeito cognoscente se dispõem de modo particular em um processo pessoal de construção das experiências de aprendizagem, a metodologia foi direcionada para compreender os processos mentais de construção de sentidos a partir dos interesses demonstrados por Siena.

A partir da identificação do interesse pelas Artes Visuais, foram traçadas estratégias didáticas que pudessem unir as experiências artísticas e as práticas de intervenção pedagógica- típicas do Atendimento Educacional Especializado- para pessoas com autismo; ou seja, de forma transdisciplinar os campos de conhecimento foram postos como uma complexa teia de relações, intervenções, análises e mapeamento das rotas de aprendizagem escolar e social da aluna.

O processo de aprendizagem de Siena aconteceu num movimento de circularidade (MORIN, 2002, p.14), quando a descoberta da forma/método/experimentação capaz de sensibilizar a aluna era dada não só através de referencial teórico específico, mas principalmente sobre a devolutiva dela sobre as práticas pedagógicas experenciadas. Tais respostas, comprovadoras nítidas de aprendizagem, eram demonstradas por Siena em outros espaços e com outros profissionais que não aqueles que necessariamente trabalharam aquele tema específico com ela. Nesse processo complexo de produção de conhecimento, Siena dava as primeiras pistas; os profissionais envolvidos se articulavam transdisciplinarmente, buscando soluções e ela dava inesperadamente as respostas que suscitavam novas formulações para o seu aprendizado.

O déficit de comunicação verbal e de atenção compartilhada era um desafio ao processo de inclusão escolar. Mas Siena tinha o direito constitucional de ser aluna em uma escola pública regular e considerada de alto prestígio acadêmico.

Pessoas com TEA apresentam comprometimento e alteração nos padrões atencionais com alta frequência. Inúmeros são os fatores que podem comprometer a atenção em seus diferentes níveis; entre os principais estão: ansiedade, irritabilidade, cansaço, uso de medicamentos. Portanto, esses fatores deveriam ser considerados na elaboração das estratégias de ação.

As propostas de experimentação em Artes Visuais aconteciam durante as aulas regulares da disciplina, junto à turma e ao professor docente, com acompanhamento da professora bidocente. Além de desenvolver atividades de ateliê, o objetivo era que Siena interagisse com os colegas da turma. Em alguns momentos, a aluna desenvolvia atividades artísticas individualmente, sob a orientação da professora bidocente no espaço de atendimento do Napne. Tais experimentações possuíam profundo aparato conceitual artístico e metodológico no que diz respeito à área específica de conhecimento.

A proposta de atuação entre as Artes Visuais e o Atendimento Educacional Especializado esteve apoiada na necessidade de um observador com postura transdisciplinar em relação ao fenômeno em sua complexidade (SANTOS, 2008). Tratou-se de uma estratégia de conhecer e agir em redes de conhecimentos para a efetivação do processo ensino-aprendizagem com respeito aos marcadores identitários institucionais e discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio foi fazer uma escola de qualidade para Siena, compreendendo que esta escola de qualidade seria aquela em que seu protagonismo na aprendizagem fosse identificado, valorizado e construísse uma identidade institucional capaz de aprender e se desenvolver COM seus discentes.

Pensar a modificação das práticas escolares para inclusão é autorizar a diferença da pessoa com deficiência (CARVALHO, 2014). Ora, incluir pressupõe abrir espaços para que novas peças se encaixem numa teia de relações que produzem conhecimento. Assim, mudar a dinâmica do ensino e das práticas escolares é sair da leitura binária de normalidade e anormalidade e construir a possibilidade de novos caminhos para que as pessoas com deficiência tenham suas eficiências potencializadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPÇÃO JR, Francisco Batista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas. 2ed. São Paulo, Ateneu, 2015.

BRASIL. Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 6 de julho de 2015. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.10ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da

identidade in COSTA, M.V. (Org.) CAMINHOS INVESTIGATIVOS, vol.II. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa In: O planejamento da pesquisa Autismo Infantil: novas qualitativa. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, Edgard. O método 4.As ideias. Trad. Juremir Machadoda Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____, Edgard. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (Org). Ensaios de Complexidade. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

PADOVANI, Carolina. tendências e perspectivas, In: ASSUMPÇÃO JR, Francisco Batista; KUCZYNSKI, Evelyn. 2ed. São Paulo, Ateneu, 2015.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o ela perdido. Revista Brasileira de Educação. n. 37, p. 71-83. jan/abr. 2008.

Palavras-chave: Inclusão; autismo; arte; complexidade; transdisciplinaridade

ENSINO DA GESTÃO EM SAÚDE NO CURSO DE MEDICINA: FORMANDO MÉDICOS EMPREENDEDORES

CLAUDIO JOSE BELTRÃO - PUCPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina regem o conteúdo dos currículos dos cursos de medicina e como itens das competências e habilidades constam: A Liderança, tanto no trabalho multiprofissional como no compromisso, habilidade para tomada de decisão e gerenciamento efetivo e eficaz; e a Administração e Gerenciamento, visando à gestão de recursos físicos, materiais e de informação (Brasil, 2001)

No Brasil, a estrutura hibrida de dois sistemas de saúde distintos: o Sistema Único de Saúde (SUS), com início em 1990; e o Sistema de Saúde Suplementar (particulares e convênios de saúde). Estes modelos, em algumas questões antagônicas, regras complexas e específicas, são interligados, visto que o cidadão que opta pelo pagamento de um plano de saúde suplementar, não abre mão de seus direitos constitucionais pelo SUS. O profissional de saúde egresso, em sua maioria, acaba exposto dos dois modelos no mercado de trabalho e em muitas vezes acaba trabalhando desta forma, por toda a sua carreira (Lamounie, Torga e Leite, 2002).

A área de saúde suplementar, operada pelos denominados “planos de saúde”, oferecem aos profissionais de saúde o ingresso como credenciados e dispõem aos profissionais, suas carteiras de clientes. Por outro lado, obrigam a adesão a tabelas de valores próprias e regras de funcionamento que obrigam os profissionais a conhecer estruturas complexas de faturamento.

Ainda cabe complementar a situação atual em que o país se encontra, motivada por questões socioeconômicas e políticas, gerando instabilidade e crise em todos os ramos de atuação profissional e não obstante, na área da saúde.

A promulgação do Código de Defesa do Consumidor (Lei 8.078 de 1990) veio garantir ao cidadão, direitos antes não cobertos seja na aquisição de bens como na utilização de serviços. Se por um lado seus ganhos aos direitos da pessoa são inquestionáveis, por outro trouxeram a necessidade de adaptação de todo o mercado e não diferente, pelo mercado de saúde e profissionais envolvidos na prestação de serviço. Apesar de não ter nenhum capítulo específico para as especificidades da área da saúde, o código tem que ser conhecido e aplicado pelos profissionais, sob o risco de incorrer em falha grava e em consequência a responder juridicamente sobre seus atos (BRASIL, 1990)(Morgado, Cristina e Amorim, 2014).

O aluno do curso de medicina tem características únicas em comparação a outros cursos de graduação, visto alguns itens como: a duração de seis anos do curso, a dedicação em tempo integral (seja para o período letivo ou para suas horas de estudo), a dependência financeira familiar para seu sustento durante o curso visto a impossibilidade de engajamento em atividades remuneradas, face aos itens apresentados e ordenado inclusive pelo Conselho Federal de Medicina. Essa realizada faz com que se crie uma ansiedade de entrada no mercado de trabalho. Ainda vale lembrar o período de especialização, denominado de residência médica, após sua graduação e que pode durar de 1 a 4 anos, no qual estará submetido ao recebimento de bolsa específica e com valor fixo e aquém do trabalho dispendido (Azevedo, 2012)(Farias, 2018).

Desenvolvimento

O relato de experiência decorre da criação, implantação e acompanhamento das disciplinas de Gestão em Saúde I, II e III do Curso de Graduação em Medicina da Escola de Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Seu curriculum possui 7.696 horas totais, sendo semestral, integral e com duração de seis anos.

Até o ano de 2010, o curso de Medicina possuía uma disciplina única denominada Administração em Saúde, com carga horária de duas horas semanais, ministrada no sexto período, por professores convidados para cada tema proposta na ementa. Verificou-se, na reforma do curriculum do curso de medicina, a necessidade de adaptação às novas Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação quanto às competências e habilidades, resultando numa estrutura de três períodos, ministradas no nono, décimo e décimo primeiro período, com carga horária de duas horas semanais para cada período.

Os temas desenvolvidos em cada período foram distribuídos da seguinte forma:

Nono período: noções básicas do mercado de saúde no Brasil, o sistema dicotômico público-privado da saúde, a formação do Sistema Único de Saúde, tabelas de valores de honorários médicos, discussão de sistemas de saúde em outros países.

Décimo período: direitos trabalhistas (empregado-empregador); reforma trabalhista e os profissionais de saúde; teoria motivacional no trabalho, legislação e a propaganda médica, aspectos legais da documentação médica.

Décimo primeiro período: regime tributário da saúde, declaração de rendimentos da pessoa física, responsabilidade civil profissional, relacionamento das empresas de medicamentos com os médicos e o desenvolvimento (em grupo) de um plano de negócio (*business plan*) voltado à atividade comercial em saúde utilizando o modelo SEBRAE. Utilizando metodologias ativas, os alunos são incentivados a trabalhar em sala de aula nessa construção e ao final avaliar a viabilidade de seus planos de negócios.

As aulas são realizadas no período noturno, uma vez que os alunos encontram-se no período denominado de internado, com atividades práticas durante todo o dia.

Verificou-se um aproveitamento nos resultados de aprendizagem em todos os períodos, tanto pelas notas alcançadas como pelos relatos dos alunos, satisfeitos com os temas abordados, suas participações em aula e objetivos alcançados.

Considerações finais

O curriculum e experiência do professor podem contar para a implantação das mesmas ementas e o envolvimento de mais professores para a abrangência dos assuntos discorridos pode ser uma estratégia a ser considerada. A integração com outros cursos pode aumentar a interdisciplinaridade, criando a oportunidade ao aluno de ter conhecimento de outras áreas, visões e experiências profissionais.

Outra questão, temporal, é quanto à situação política, econômica e legal do país, que passou por provações nos últimos anos e motivou a alteração de alguns conteúdos (crise econômica, *impeachment*, reforma trabalhista, reforma previdenciária e outras) e várias discussões muito produtivas em sala de aula, com a arguição e interesse dos alunos em conhecer e se envolver sobre os assuntos que teriam relação com sua inserção no mercado de trabalho. Aspectos produtivos foram observados, principalmente na participação voluntárias de alunos nos debates realizados nas aulas.

Observados os resultados positivos, aconselha-se a discussão para que a mesma experiência possa se expandir aos outros cursos da saúde, observadas as nuances em cada profissão e mercado, a fim de promover uma formação profissional voltada ao desenvolvimento total do indivíduo e sua inserção na sociedade.

Referências

AZEVEDO, B. M. DE S. **O ensino da gestão no curso de graduação de medicina da FCM/UNICAMP: possíveis encontros entre universidade e serviços de saúde**. [s.l.] [s.n.], 2012.
BRASIL. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. . 1990.
BRASIL, M. DA E. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. . 2001.
FARIAS, L. A. B. G. Gestão em saúde e escolas médicas: estudantes de medicina como futuros gestores. **Revista de Administração em Saúde**, v. 18, n. 70, 12 jan. 2018.
LAMOUNIE, J. A.; TORGA, A. L. G. F.; LEITE, G. L. F. Características e conceitos dos formandos do Curso de Medicina da UFMG. **Pediatria**, v. 24, n. 3/4, p. 85–92, 2002.
MORGADO, F.; CRISTINA, M.; AMORIM, S. Inserção de conteúdos de gestão nos cursos de medicina. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 16, n. 3, p. IV, 2014.

Palavras-chave: Educação médica; Gestão em saúde; Saúde pública

FORMAÇÃO PESSOAL: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

EDNA LIZ PRIGOL - PUCPR

ELISANGELA GONÇALVES BRANCO GUSI - SIEL

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A profissionalização docente ocorre em diferentes situações, na formação inicial, na formação continuada, no desenvolvimento profissional e também pelas experiências de vida pessoal. Pensar a formação docente é construir caminhos além de propostas centradas na racionalidade técnica e instrumental, nesse sentido, não pode ser conceituada como formar, modelar, homogeneizar, condicionar, adestrar, mas como processos que desenvolvam o professor de forma integral, isto é o intelecto, as habilidades físicas, o afetivo, o emocional, o aumento da sensibilidade dos valores e atitudes de maneira que o docente possa relacionar-se melhor consigo mesmo e com os outros. Buscou investigar quais as contribuições da formação pessoal sustentada pelo pensamento complexo e pela psicomotricidade relacional para a superação da dualidade razão e emoção no desenvolvimento profissional docente. Objetivamente procurou apresentar a percepção dos participantes de uma formação pessoal com base epistemológica na complexidade, com atividades vivenciais da psicomotricidade relacional para a ressignificação do desenvolvimento profissional superando a dualidade razão e emoção.

Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso de um curso de formação pessoal, organizada por uma mestre em psicomotricidade relacional e uma pós-doutoranda que pesquisa o pensamento complexo de um programa de pós graduação em educação de uma universidade privada.

O curso foi ofertado em um instituto privado que atende os seguimentos clínico e formação profissional e docente. O universo de participantes constituiu-se por profissionais da educação da rede pública e privada, que atuam em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. A amostra coletada refere-se a quinze auto análise.

A coleta dos dados foi por meio da exploração criteriosa das fichas de autoanálise preenchidas pelos participantes, ao final dos estudos teóricos e da vivência, atividades que compunham a formação continuada com foco no desenvolvimento pessoal. Os encontros foram distribuídos em oito horas para a parte teórica e quatro horas para a vivência da psicomotricidade relacional, num total de uma carga horaria de doze horas para a formação. Os assuntos abordados durante os encontros teóricos foram: Pensamento Complexo; Psicomotricidade Relacional; Educação socioafetiva e Corporificação.

A prática da psicomotricidade relacional, foram conduzidas a partir dos critérios da metodologia criada por André Lapierre (2002). Todos os participantes se envolveram em momentos de expressão corporal e movimentos espontâneos, a partir de consignas da condutora. A prática psicomotora relacional iniciou com um momento de roda, onde sentados os participantes verbalizam suas inquietações sobre a superação paradigmática, com vista as práticas educacionais que levam a superação da dualidade entre razão e emoção.

Com o cessar da verbalização iniciamos os momentos de brincar, onde disponibilizou-se materiais como bolas e cordas, cada participante se envolveu em movimentos e estabeleceu

relação com outros indivíduos, com o espaço e os materiais. Após o brincar todos os participantes foram conduzidos a um momento de descanso, de relaxamento e em seguida retornaram para a roda final. O momento da roda final se deu, inicialmente, com a verbalização das impressões sobre os momentos vivenciados e para registrar tais reflexões foram distribuídas as fichas de autoanalises, com o objetivo de captar a expressão escrita dos sentimentos e conexões do vivenciado e discutido nos encontros.

Fundamentação teórica

A reforma do pensamento é uma proposta de Morin (2008) para que se possa buscar uma maneira diferente de pensar e agir, ampliando a percepção e a observação de mundo reforçando a ideia do global e do local, visão sistêmica em oposição à fragmentação. Produzir conhecimento, religar saberes percebendo a complexidade das relações existentes entre as partes e o todo, focalizando as inter-relações sujeito/objeto e a dinâmica não-linear do processo de aprendizagem, pois "[...] necessitamos que se cristalize e se enraíze um paradigma que permita o conhecimento complexo" (MORIN, 2008, p.32)

Perceber o ser humano integral não o dividindo em mente e corpo, interno e externo, composto de hemisférios separados entre a razão e a afetividade. Mas compreender a multidimensionalidade humana que não é só constituída de intelecto, mas também de intuição, de beleza, de poesia.

A docência à luz da complexidade necessita que os professores tenham características não como um perfil ideal, mas como profissionais da educação que possam ser autônomos, habilidosos, competentes, com sensibilidade afetiva, compromissados e facilitadores de uma prática pedagógica apropriada às necessidades e as diferenças de cada grupo ou de cada aluno.

A prática psicomotora relacional, foi constituída a partir da evolução epistemológica da psicomotricidade e estudos de André Lapierre (2002). A partir do 3º corte epistemológico, na história da psicomotricidade, o olhar para o outro sobre a relação e as emoções tomaram forma e superaram o pensamento cartesiano sobre o corpo e as emoções, "[...] prática que trata do corpo de um sujeito desejante, que se incluem e se projetam nas relações que estabelecem" (GUSI, 2016. p. 31).

A expressão dos sentimentos por via do corpo, a fala do corpo, contempla um lugar de descobertas, ressignificações e construções pessoais. Cada indivíduo, ao se disponibilizar no jogo simbólico, por meio de um brincar espontâneo, agrega as ações sua fala interior, pela expressividade, reações e conexões que faz com outras pessoas, consigo mesmo e com os materiais. Como afirma (GUSI; PRIGOL, 2019, p. 106)

> Em outras palavras, a expressão simbólica e psicoafetiva que ocorre durante o brincar traduz a 'fala' inconsciente por meio do corpo, que é carregado de emoções, sensações, desejos, entre outros sentimentos, expressos nas relações estabelecidas durante o brincar. Assim, quando o participante se envolve no brincar, transfere sua carga tônica para a relação com o outro ou o objeto.

O trabalho com os adultos, no âmbito que nos referimos nesta pesquisa, não tem uma função terapêutica, mas um espaço de liberdade e conectividade consigo mesmo, sobre as reflexões que as relações entre pessoas podem proporcionar. No corpo estão nossos registros, nossas marcas de conteúdos vivenciados ao longo da vida e estabelecidas inconscientemente, entretanto, no momento que o indivíduo permite-se expressar de maneira espontânea, livre de julgamentos, é possível reconhecer ou conhecer conteúdos latentes, significando ou ressignificando emoções ou situações que fortalecem o dia a dia, pessoal e profissional ao relacionar com outras pessoas.

Durante o brincar é possível contactar com conteúdo arcaicos, sentimentos que foram registrados e que naquele espaço se fazem existir. É difícil delimitar até que ponto cada indivíduo consegue acessar os conteúdos arcaicos, mas é possível identificar as emoções e suas

reflexões alinhadas ao olhar sobre o outro, seus limites e necessidades para uma atuação mais equilibrada.

Resultados

Para a análise dos dados coletados, optou-se denominar os profissionais que estiveram nos encontros da formação continuada de P1 a P15, para que suas identidades fossem preservadas. A autoanálise acontece ao final do momento prático, onde ocorre a reflexão pessoal do participante. Para este momento foi definido a consigna: registre suas percepções e sentimentos sobre a experiência da vivência da psicomotricidade relacional com a formação pessoal para a superação da dualidade razão e emoção no desenvolvimento profissional. Evidenciamos os depoimentos:

A dinâmica descontraiu, relaxou, deu possibilidade de por pra fora vários sentimentos: alegria, amizade e companheirismo (P2)

Um momento único e importante para lembrarmos quem somos, de onde viemos e o que buscamos. É uma reflexão humana e etnográfica de nós e do outro, somos conectados como seres humanos, mas muitas vezes esquecemos disso (P5)

Tomar consciência de questões importantes da vida; refletir que a vida é um todo, uma interação com o outro, numa complementação junto ao outro, uma relação de interdependência onde o bonito e o necessário da vida acontecem na relação com o outro(P8)

Essas vivencias me fizeram refletir sobre quem eu sou ou quem eu fui, o que vou me tornar. Quantas paredes e barreiras eu ergui e por isso deixei de viver várias coisas. É um momento de recomeçar e me reinventar (P10)

A partir das expressões registradas pelos participantes desta pesquisa, ressaltamos a relevância da prática psicomotora relacional aliada as reflexões do pensamento complexo, constituindo elementos significativos para o processo formativo pessoal e profissional. Os dados coletados nas autoanálises apontam que os participantes refletiram sobre suas próprias histórias, num encontro pessoal e interno, com extensão as relações fornecidas num espaço, tempo, materiais e outras pessoas.

Neste campo de relevância destacamos que a superação da dualidade razão e emoção se deu com a prática vivencial, reflexiva, proporcionando a conexão com os questionamentos teóricos e as inquietações diárias em suas profissões. Identifica-se que este é um campo pouco explorado, mas que tem potencial para desenvolver pesquisas no sentido de dar um novo olhar para a formação continuada docente superando a visão técnica, instrumental e conteudista da formação.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. RJ: Bertrand Brasil, 2008

LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002

GUSI, Elisângela. **Psicomotricidade relacional:** um método para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016

GUSI, Elisângela; PRIGOL, Edna Liz. **Formação Pessoal e Profissional do Professor à Luz da Psicomotricidade Relacional.** Curitiba: Apriss, 2019

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Formação pessoal; Pensamento complexo; Psicomotricidade relacional

RALLY DO CONHECIMENTO COMO PROMOTOR DA APRENDIZAGEM INTEGRAL POR MEIO DA PLURALIDADE METODOLÓGICA

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT - IHS

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O "Rally do Conhecimento" é uma atividade interdisciplinar desenvolvida pelas quatro disciplinas do Núcleo de Ciências Naturais e Exatas (Biologia, Física, Matemática e Química) e aplicada no Centro de Educação Ambiental (CEA) do Colégio Nossa Senhora Medianeira localizado em Piraquara - PR. Construída como uma proposta educativa voltada à aprendizagem integral e transdisciplinar, apresentaremos por meio de um relato de experiência, a estrutura metodológica da atividade, as especificidades e alguns resultados alcançados dentro do componente Biologia, no ano de sua segunda implementação, 2018. Como embasamento, utilizaremos dos parâmetros de aprendizagem integral indicados pela referida instituição de ensino.

No terceiro trimestre de 2018, os alunos das cinco turmas da 2ª série do Ensino Médio organizados em grupos de quatro a cinco alunos escolhidos de acordo com o número da chamada (os números 1 de cada turma formam um grupo, os 2 outro e assim por diante) foram instigados a percorrer um circuito de oito pontos do conhecimento distribuídos em um perímetro de aproximadamente 10 km no CEA. O objetivo da atividade consistia em passar pelos oito pontos completando as atividades propostas em cada um deles para assim ganhar aristotecas (moeda do conhecimento). Ao longo do percursso atividades com diferentes metodologias foram sendo propostas, o que oportunizou a valorização das múltiplas habilidades dos educandos e a troca constante entre os integrantes das equipe. Assim, diferentemente da sala de aula, na qual as habilidades lógicas e verbais são as privilegiadas, durante rally os alunos foram desafiados e reconhecidos nas suas múltiplas dimensões e inteligências favorecendo a aprendizagem integral.

Esse reconhecimento pode fazer com que diferentes estudantes se sintam valorizados e inseridos no contexto educacional, além da possibilidade de lidar mais adequadamente com diversos problemas que o mundo apresenta. Se inteligência é um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas, estimular e encorajar esse repertório pode auxiliar o indivíduo a lidar com situações reais que a vida lhe apresentar (LEÃO & RANDI, 2017, p.8).

Objetivando a pluralidade das estratégias, em cada ponto do conhecimento, os alunos executaram duas provas – uma lúdica, denominada de pedágio e uma do conhecimento. Ao completar cada uma delas, ganhavam 5 aristotecas por prova, mais o selo do ponto e a dica/desafio para descobrir qual era o próximo ponto em um tipo de "caça ao tesouro". O capitão da equipe, escolhido no dia do rally pelos próprios componentes da equipe, era o responsável por carregar o passaporte, cartão no qual eram colados os selos referentes a cada ponto e que garante que a equipe passou pelo ponto no momento certo.

Somadas as aristotecas referentes ao cumprimento das provas, as equipes receberam um cheque pelo tempo que levaram para completar todos os pontos do conhecimento, ou seja, a primeira equipe recebeu um cheque no valor de 40 aristotecas, a segunda 39, a terceira 38 e assim até a chegada da última equipe. Ainda, as equipes recebiam aristotecas proporcionalmente a resposta dada pela resolução das provas do conhecimento. Aqui percebemos uma falha metodológica,

pois ao optarmos por valorizar a ordem de chegada, percebemos que muitos grupos priorizaram o tempo em detrimento à qualidade das atividades, o que ficou claro quando correlacionamos as notas atribuídas as respostas dadas e a ordem de chegada da equipe.

Além de auxiliar na organização logística da atividade, coube aos professores a estruturação dos "Pontos do Conhecimento", dois por componente. Em cada ponto foram estruturadas duas provas: uma prova "lúdica" que se utiliza de variadas habilidades, em Biologia, por exemplo, uma das atividades lúdicas, chamada de pedágio foi o lançamento de bolinhas com estilingue gigante nos potes do conhecimento cheios de questões de conteúdos trabalhados na série. O ganho ou não das aristotecas neste prova foi avaliado por meio da resolução de uma questão de algum conteúdo já trabalhado na série e que foi selecionada aleatoriamente de acordo com o pote acertado com a bolinha: origem da vida e evolução; classificação em reinos; microbiologia; saúde pública; botânica ou zoologia. A equipe que não acertou nenhum dos potes respondeu uma questão mais complexa, chamada de "racha cuca".

Nessa prova em específico, a utilização de duas estratégias distintas, primeiro uma prova de vigor físico e destreza manual e em um segundo momento a troca de conhecimento, fez do ponto do conhecimento plural na sua escolha metodológica o que demandou diferentes habilidades oportunizando inclusive as diferentes manifestações dos alunos.

> Parece ser inegável que os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem diferem entre si. O professor deve estar ciente dessas diferenças, buscando estratégias que possam, de alguma forma, atender às expectativas, necessidades e interesses dos estudantes (LEÃO & RANDI, 2017, p. 1).

Terminado essa tarefa, os alunos seguiram para a prova do conhecimento, a qual no caso foi referente ao conteúdo de botânica. A atividade consistia em quatro experimentos que dialogavam entre si. Ali cada grupo recebia duas questões problemas que deveriam ser lidas e relacionadas aos experimentos numerados de acordo com cada questão. Em grupo analisavam os experimentos e as questões para estabelecer uma resposta coerente ao problema identificado. Aqui ao lançarmos mão de atividades experimentais que exigiam observação, dedução, retomada de conceitos prévios e a troca com o colega fica claro a exigência cognitiva e de envolvimento ativo com a problemática.

> ao propor uma atividade pedagógica que oportunize o aluno a manipular, descrever, discutir e se posicionar frente a uma questão que deverá ser respondida ou problematizada, torna o aprendizado mais prazeroso e significativo para o aluno que poderá levar essa lição para sua vida fora da escola (SILVA et. al. 2011, p. 6).

No outro ponto, ainda referente a Biologia, os alunos, fizeram a impressão de partes botânicas previamente coletados por eles durante o percurso em uma ecobag de algodão utilizando de tinta spray. Aqui, o pedágio foi a coleta correta dos quatros grupos botânicos a saber: briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiopsermas, e a prova do conhecimento foi substituída pela impressão botânica nas ecobags, possibilitando a expressão artística junto ao conhecimento específico do componente.

Ao analisar o rally à luz do Projeto Educacional Comum do colégio fica claro que é uma estratégia complexa e plural que promove a formação integral nas três dimensões. Cognitiva ao demandar que façam uso dos conhecimentos prévios adquiridos, transpondo-os para o ambiente em questão projetando soluções para a resolução do problema ali colocados. Espiritual-religiosa ao despertar o respeito e cuidado com todas as formas de vida, uma vez que a mesma ocorre em um espaço natural e também em decorrência da atividade apresentar diferentes exigências e habilidades há a promoção da alteridade e do comprometimento com o outro, numa relação de interdependência. E, socioemocional ao promover e favorecer as relações com o outro em sua diversidade de maneira democrática e inclusiva, bem como ao estimular o diálogo e a

partilha entre os colegas de maneira propositiva conduzindo-os para a mediação dos conflitos ao longo da atividade. Somado a isso, o rally ao ocorrer no espaço do CEA proporciona a responsabilização pelas demandas ecológicas de modo ético e valorativo, já que uma das tarefas é o cuidado com o espaço comum.

Com relação ao feedback positivo dos aluno, percebemos da mesma maneira que SILVA et al. (2011, p.7) "Apresenta-se emocionalmente favorável para as situações de aprendizagem que lhe são apresentadas, desde que estas tragam situações novas, menos monótonas, onde ele atue como sujeito ativo e construtor do seu próprio saber".

LEAO, G. M. C.; RANDI, M. A. F. **O processo de ensino-aprendizagem: múltiplas inteligências, poucas metodologias.** In. EDUCERE: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais, Curitiba: PUC-PR. p.1-11. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22950_12028.pdf Acesso em: 08 de julho de 2019

SILVA, R.F.; TRIGUEIRO, L.F.; CARVALHO, K.D.; PAULINO, D.J.L.; SOUZA, H.G. P.T.; SOUZA, L.T; MENEZES, M.C.V.A.; SANTOS, A.B. **O ensino de Biologia e as atividades experimentais: uma aposta motivacional para aprendizagem**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 8, 2011, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP. p.1-7. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1146-1.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2019

Palavras-chave: Aprendizagem Integral; Ensino em Biologia; Múltiplas habilidades.

SE OS ALUNOS MUDARAM E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EVOLUIRAM, POR QUE A ESCOLA NÃO MUDA? RELATOS DE DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO SOB À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

CAMILA APARECIDA PRADE CONTE - CESF

ELIANDRA FRANCIELLI BINI JASKIW - UFPR

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo expandido apresenta um relato de experiência na disciplina de Biologia do Ensino Médio, em um colégio público na cidade de Campo Largo. Apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva que apresenta como problema de pesquisa a seguinte indagação: Como a pesquisa e o compartilhamento de saberes podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos de uma turma do ensino médio a partir de um encaminhamento didático-pedagógico à luz do Pensamento Complexo? Para responder a essa indagação, esta investigação tem o objetivo de relatar o desenvolvimento de uma metodologia de ensino utilizada na disciplina de Biologia a partir do Pensamento Complexo. O encaminhamento didático-pedagógico desta disciplina tem acontecido com metodologias ativas em busca do incentivo à pesquisa e à inserção ao Pensamento Complexo. Quando se pensa na educação do século XXI, observa-se que os traços dos dois séculos passados ainda estão muito presentes, como a fragmentação e a hierarquização dos saberes. Morin (2002) afirma que nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas. Conhecer é sempre poder reagrupar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual esta pertence. Ensinar exige respeito aos saberes socialmente construídos na prática comunitária. Busca-se uma educação, a partir de uma investigação temática, onde vinculam-se temas e, ainda, envolve-se sócio, histórico e culturalmente com eles. Complementando essa ideia, Morin (2002) acredita que, cabe ao professor o início da reforma do pensamento, que parte do simplista e linear para o complexo. A Educação Básica da atualidade mostra-se fragmentada em disciplinas e estas fragmentadas em conteúdos. Tal fragmentação é prejudicial por não apresentar a visão da totalidade na atual condição do século XXI. Diante desta estrutura, inquietas, as pesquisadoras desse estudo que atuam em uma escola pública gestada por uma congregação de freiras, na região metropolitana de Curitiba, uma como pedagoga e outra como professora de Biologia, no Ensino Médio, estão propondo uma nova forma de ensino-aprendizagem, a partir dos estudos dos autores citados. Durante o processo pedagógico, aconteceram anotações em diários de bordo e registros de planejamentos, além de registros da comunicação docente-discente, via redes sociais, para posterior análise e interpretação. Além disso, ao final do primeiro trimestre, realizou-se uma enquete através de uma ferramenta disponível no Google, denominada Google forms, onde os estudantes refletiram e avaliaram o processo de ensino-aprendizagem proposto. Os conteúdos de Biologia estão vinculados aos problemas sociais contemporâneos, no entanto, a fragmentação e a não valorização dos saberes dos estudantes continuam perpetuando-se na prática docente. Desta forma, esse estudo pretende expor alguns resultados acerca de um ensino de Biologia construído coletivamente, baseado em pesquisa e metodologias ativas, e que faz uso de redes sociais. O desafio proposto ao ensino de Biologia por esta professora-pesquisadora,

amparado por esta pedagoga-pesquisadora, estrutura-se em "desmontar" a sala de aula. Entende-se que o espaço para ensino-aprendizagem pode ser qualquer espaço que permita a comunicação e/ou a pesquisa das temáticas propostas. Portanto, quando esse espaço de aprendizagem for a sala de aula, ela será "desmontada", ou seja, a estrutura física de organização e disposição das carteiras, em filas retas e com lugares estipulados para cada aluno, será desfeita. Na metodologia proposta, o trabalho acontece em círculos (roda de diálogo), em equipes, algumas vezes sentados no chão e tantas outras formas. O recurso didático quadro-negro também tem sido evitado e repensado. Além disso, muito mais do que promover o ensino-aprendizagem de Biologia, pretende-se estimular uma sensibilização ambiental a partir do estudo do meio e das relações que as espécies realizam entre si, reconectando a historicidade dos processos científicos aos processos relacionados à Biologia, salvaguardando ainda os valores humanos das relações sociais e vínculos humanizadores que o ambiente escolar permite traçar. Por isso, algumas estratégias didáticas serão descritas e foram baseadas nos conceitos da "problematização", da investigação em campo e dos saberes prévios dos educandos, fundamentadas na proposição de FREIRE (1986). Enquanto educadoras, percebe-se que o perfil dos discentes de Ensino Médio na escola pública pesquisada não é diferente de outras instituições educacionais públicas. As turmas são super-lotadas, algumas com quarenta alunos. Os adolescentes são agitados e estão, a suma maioria deles, conectados e ligados nos seus smartphones, muitas vezes infringido o contrato pedagógico de algumas disciplinas. Se é esta tecnologia que os atrai tanto, nossa inquietação enquanto educadoras sempre foi como relacionar o conhecimento científico com tal tecnologia em busca de saberes conectados, à luz do Pensamento Complexo. Ainda, há a desburocratização da avaliação, que transforma em dados quantitativos a aprendizagem dos estudantes e que nestes moldes tem uma estrutura diferenciada, embasada nas abordagens teóricas da educação, discutidas neste texto. Sendo assim, as aulas de Biologia são pensadas e preparadas com a intencionalidade de aguçar a curiosidade dos estudantes e mediar pesquisas no processo ensino-aprendizagem. Para isso, a introdução aos temas a serem estudados são solicitadas anteriormente, as sistematizações são compartilhadas via rede de internet e armazenados na nuvem a partir de seus smartphones. As redes sociaisWhatsapp e Facebook têm o objetivo de comunicação, compartilhamento de material e diálogos entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Além da comunicação através das redes sociais, os estudantes recebem um cronograma do trimestre com descrição diária das práticas. A avaliação neste processo é a continuidade das atividades e aquilo que será transformado em nota. Os saberes vão sendo compartilhados com a mediação da professora e culminam com a produção de um material que é a avaliação em si. As aulas acontecem também no laboratório de Biologia, onde mesmo com escassez de recursos, a criatividade da professora e dos estudantes permite aulas com muitas descobertas. Relatamos aqui um breve exemplo prático das sequências didáticas. Inicialmente solicitou-se que os descobrissem quem são os Fungos e onde eles estão em sua rotina. Então, neste momento eles precisaram pesquisar, anotar e preparar material para a aula seguinte. Neste novo encontro, com a turma disposta em círculo, na roda de conversa mediada pela professora, as descobertas foram expostas e anotadas. No terceiro momento em sala, a professora passou o documentário "O Jardim Secreto" o qual apresenta a temática em debate e, com pausas no material audiovisual expôs as especificidades do Reino e dialogou com os estudantes. A seguir, no laboratório de Biologia, os estudantes analisaram em lupas e microscópios os fungos por eles trazidos. Foram cogumelos, orelhas-de-pau, bolores, fermentos e líquens. O laboratório é um ambiente de muita aprendizagem, pois, ali é preciso trabalhar em grupo, organizar e preparar material, registrar a pesquisa, manusear ferramentas específicas, entre outros. A produção final foi um livro interativo sobre o Reino Fungi. Entende-se por livro interativo, um material físico, no formato

de livro, onde em cada página existe uma atividade para ser feita. Pode ser um leque de imagens, um abre e fecha com imagem e texto, um pop-up e tantas outras formas de interagir com um livro. O livro precisava conter as questões discutidas e aprendidas como as características gerais dos Fungos, sua reprodução, a classificação e a importância econômica e ecológica. A professora media toda discussão nas aulas e cria perguntas intrigantes com a finalidade de provocar a curiosidade e incentivar a pesquisa. Em seguida, os estudantes deverão sistematizar o conhecimento, produzindo textos a partir de suas pesquisas e investigações, fazer mapas conceituais, além de organizar, identificar e classificar as fotos que serão postadas no portfólio dentro do Facebook, descrevendo aquilo que estão desenvolvendo e aprendendo. A contextualização em busca da conexão dos saberes acontece ao longo das atividades e discussões. Há uma estreita relação desta prática com o Pensamento Complexo de Morin, o qual visa mover, conjugar, articular os diversos saberes compartimentados nos mais variados campos do conhecimento, sem perder a essência e a particularidade de cada fenômeno, religando matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia. Em todas as etapas, os estudantes utilizar-se-ão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para que, mediados por elas, compreendam melhor os conteúdos, além de estas proporcionarem uma experiência crítica frente às potencialidades da tecnologia. Para além do exposto, novas concepções, como a complexidade, levam-nos a pensar de outras maneiras. Com esse relato de um trabalho de êxito, nos propusemos a instigar outros docentes para esse novo olhar e evidenciar a necessidade de constante formação, para promover com mais qualidade a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo; tradução Eliane Lisboa. 5ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. SP: Cortez; 2000.

Palavras-chave: Educação Básica; Pensamento Complexo; Tecnologias; Biologia.

SONDAGENS PSICOSSOCIAIS E A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

DAIANI SANGALETTI - UCE

LILIANE PEREIRA DA SILVEIRA - UCE

Eixo – Educação, complexidade e transdisciplinaridade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência consiste em apresentar o processo de sondagens psicossociais realizado no Centro Educacional Irmão Walmir, uma escola social que compõe a Rede Marista de Solidariedade – RMS no sul de Santa Catarina que atende aproximadamente 170 educandos na modalidade de ensino fundamental anos finais.
O objetivo das sondagens realizadas pela equipe psicossocial da escola tem por finalidade conhecer o estilo de aprendizagem e as relações interpessoais dos educandos e das turmas. Pensando na integralidade do sujeito, com olhar para suas particularidades e o território como parte de uma cultura legítima, a equipe psicossocial realizou um estudo de instrumentais que possibilitam uma compreensão das relações interpessoais e o perfil de estilos de aprendizagem predominante dos educandos e das turmas. As teorias utilizadas foram a sociometria de Jacob Levy Moreno (1964) e os estilos de aprendizagem de David Kolb (2008). Por meio dos instrumentais Sociograma e Learning Style Inventory / LSI (Inventário de Estilos de Aprendizagem) é possível identificar o perfil individual, bem como o da turma, o qual contribui para a formação dos professores sobre o entendimento de uma educação integral e interdisciplinar.

Desenvolvimento

A pedagogia Marista, fundamenta-se na integralidade do sujeito, a partir de uma construção sócio-histórica e cultural, onde infância, adolescência e juventude são consideradas e acolhidas em sua pluralidade de identidades. Assim, o educador deve estimular o diálogo e o seu reconhecimento como sujeitos de direitos. (UMBRASIL, 2010).
A perspectiva sócio-histórica apresentada por Arroyo (2015), considera que o contexto social e as políticas públicas influenciam a vida das pessoas e seu processo de aprendizagem. Os profissionais que trabalham com a educação, precisam estar preparados para acolher, entender, acompanhar e realizar encaminhamentos com base nas necessidades de cada sujeito.
Outro pressuposto com foco na integralidade do sujeito em seu processo de aprendizagem, é o olhar interdisciplinar, considerando as todas as dimensões que compõe o desenvolvimento humano. De acordo com Freire (1987), a atuação interdisciplinar deve estar pautada no diálogo como ponto de partida para práticas educativas não fragmentadas. Considerando a necessidade de um olhar multiprofissional, os profissionais de psicologia e serviço social que compõe a equipe interdisciplinar da RMS, concentram seus processos de trabalho em quatro eixos de atuação: ingresso, atendimento, processos formativos e processos junto ao território. (GRUPO MARISTA, 2019)
Quando falamos de uma equipe de atuação com vários profissionais, uma das premissas é entender seu papel diante das diversas situações de aprendizagem e contribuir no processo formativo das equipes que estão envolvidas com os processos de aprendizagem estabelecendo

uma relação com o contexto social em que estão envolvidos. Com um olhar atento a realidade, a equipe deve propor reflexões e diálogos que resultem na transformação e superação dos desafios resultantes do cotidiano escolar, sempre alinhados ao plano de formação da unidade.

A equipe psicossocial entende que compreender as relações interpessoais e os estilos de aprendizagem predominante das turmas e dos educandos, qualifica o trabalho desenvolvido pela escola e está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018) que preconiza as competências socioemocionais integradas ao currículo escolar.

Após o estudo das teorias apresentadas, fazemos uso dos seguintes instrumentais: sociograma de Jacob Levy Moreno (1964) e o Inventário de Estilos de Aprendizagem de David Kolb (2008), que passaram a compor os processos de sondagem, após alinhamento com a equipe interdisciplinar composta por: direção, coordenação pedagógica, assistente social, psicólogo e analista de pastoral.

Conforme Jacob Levy Moreno (apud ALVES, 1964), fundador da sociometria, o sociograma trata-se de um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas que emergem no grupo. Esse teste trouxe com precisão elementos como a posição que cada componente ocupa no grupo; as relações de afinidade, conflito, neutralidade ou inexistência de relações, focos de tensão e subgrupos.

Em 2018 a escola adota a aplicação do teste com todas as turmas, fazendo um análise individual e outra coletiva, complementadas pelo Inventário de Estilos de Aprendizagem de David Kolb. Kolb propõe um modelo de aprendizagem, baseado em um processo cíclico de quatro etapas: experiência concreta (aprendizado através dos sentimentos e do uso dos sentidos); observação e reflexão (aprendizado ocorre pela observação); conceituação abstrata (a aprendizagem compreende o uso da lógica e das ideias); experimentação ativa (a aprendizagem toma uma forma ativa. (CERQUEIRA, 2008).

Com base nessas experiências, Kolb (apud CERQUEIRA, 2008) desenvolveu um instrumento de medida denominado Inventário de Estilos de Aprendizagem (Learning Style Inventory / LSI), que tem como base teórica o modelo estrutural da aprendizagem, conforme observado abaixo:

· Estilo acomodador: Preferências por aprendizagem baseadas na experimentação ativa e na experiência concreta. Adaptam-se bem as circunstâncias imediatas e aprendem aceitando desafios.

· Estilo convergente: O ponto forte é a conceituação abstrata e a experimentação ativa. Atuam melhor nas situações em que existe uma única solução correta e na aplicação prática das ideias, definem bem os problemas e tomam decisões.

· Estilo divergente: Observam as situações de diversos pontos de vista, atuam bem nas situações que pedem novas ideias. Aprendem pela experiência concreta e observação reflexiva, são criativos, geradores de alternativas, reconhecem os problemas e compreendem as pessoas.

· Estilo assimilador: Aprendem por observação reflexiva e conceituação abstrata, tem raciocínio indutivo e habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Preocupam-se menos com o uso prático das teorias e interessam-se mais pela lógica de uma ideia do que pelo seu valor prático.

A aplicação dos instrumentais juntos ocorreu com todas as turmas no início dos anos letivos de 2018 e 2019. Em uma primeira testagem foi aplicado o sociograma, sendo possível compreender as relações de afinidades, rejeições, as relações fechadas e conflituosas, lideranças positivas e não positivas. Com estes indicadores foi possível elaborar planejamentos em conformidade com as turmas e suas necessidades, partindo assim para a formação dos educadores a fim de conhecer o perfil das turmas. Após as formações foram elaboradas propostas pedagógicas para o desenvolvimento do perfil de liderança e metodologias de aula

com incidência no desenvolvimento de habilidades sociais, uma das premissas da educação interdisciplinar e integral do sujeito.

Em relação a aplicação do Inventário de estilos de aprendizagem, os resultados mostram como é naquele momento o estilo da turma e dos educandos, propondo uma nova forma de organizar o planejamento pedagógico, promover momentos formativos com os educadores, buscar novas metodologias e ações didáticas mais assertivas. Uma variedade de estratégias de ensino deve ser usada para ampliar as estratégias de aprendizagem, colocando os educandos em movimento de estudo. (CERQUEIRA, 2008).

Considerações Finais

Instrumentais como o Sociograma e o Inventário de Estilos de Aprendizagem de possibilitam identificar as relações interpessoais das turmas e o perfil individual e coletivo de aprendizagem, que somado a outros instrumentais de sondagem de uso pedagógico podem contribuir significativamente na formação dos professores e da equipe interdisciplinar para um planejamento mais efetivo e próximo das necessidades e potencialidades dos educandos.

Partindo desse entendimento, a utilização dos instrumentais citados tem possibilitado a escola um olhar mais amplo sobre indicadores antes obscuros ou que ficavam somente na observação. Os referidos instrumentais estão ajudando a orientar o planejamento pedagógico, as ações didáticas e atividades que influenciam nas relações interpessoais, respeitando o perfil dos educandos e das turmas, possibilitando a instrumentalização dos professores durante o processo de aprendizagem dos educandos.

Entendemos, que quando a escola se dispõe a olhar para as potencialidades e dificuldades individuais de cada educando, está pensando na integralidade do sujeito, valorizado seus saberes e experiências, e por consequência o estimula a estar no ambiente escolar. Por fim, percebemos a presença efetiva dos educandos na escola, que somada a qualidade do serviço ofertado está contribuindo para uma formação cidadã de sujeitos autônomos, protagonistas de sua própria história.

Referências

ALVES, Danny José. O teste sociométrico. Rio de Janeiro: FGV, 1964. 129 p.

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/. Acesso em: 09/05/2019.

CERQUEIRA, Tereza Cristina Siqueira. Estilos de aprendizagem de Kolb e a sua importância na educação. Revista de Estilos de Aprendizagem, nº1, vol 1, abril de 2008. p.109-123. Disponível em: http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/viewFile/81/13. Acesso em: 22 de junho de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRUPO MARISTA. Diretrizes para atuação psicossocial. Diretoria Executiva de Ação Social – DEAS. Curitiba: 2019, 8p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. 2018. 595p. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2019.

UMBRASIL. Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica. União Marista do Brasil. Brasília: UMBRASIL, 2010, 132 p.

Palavras-chave: Aprendizagem; Sondagem; Relações interpessoais; Psicossocial

- **EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA**

OS ESPAÇOS DE BRINCAR E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BRINCANTE

ALINE APARECIDA DE CASTRO - UEPG

DAIANA CAMARGO - UEPG

NAYANE MARIA FERREIRA DE OLIVEIRA - UNICESUMAR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada com crianças em uma brinquedoteca escolar, com reflexões acerca da brinquedoteca no cotidiano da Educação Infantil. Tratamos do brincar, da brinquedoteca e da formação do professor fundamentando o estudo em autores como Fortuna e Navarro (2009); Nez e Moreira (2013); Sakamoto e Bomtempo (2010); Vieira (2010); Panizzolo (2011) e Pinheiro (2011). As vivencias no espaço da brinquedoteca durante a realização da pesquisa nos apresentam a euforia, o gosto porém a ausência de um brincar estruturado, nos incentivando a abordar o papel do adulto no brincar e especificamente na brinquedoteca, tanto no que diz respeito a formação quanto a atuação do professor/ou brinquedista.

Palavras-chave: Brincar. Brinquedoteca. Criança. Educação Infantil.

Introdução:

Esse texto apresenta parte da pesquisa de conclusão de curso, desenvolvida sobre a brinquedoteca escolar. A pesquisa se deu em várias etapas como: observação participante, coleta de dados através de desenhos, falas e fotografias, com o objetivo de ouvir as próprias crianças que frequentavam aquele lugar e compreender o cotidiano da brinquedoteca.

Ao adentrarmos a brinquedoteca nos chamou a atenção a alternância de estagiárias atendendo ao espaço, sem um profissional formado atuando e a ausência de uma proposta/projeto ou planejamento em desenvolvimento.

Tão importante quanto ter na escola esse espaço, destinado às brincadeiras, interações, e com isso o desenvolvimento da criança, é a presença nesse ambiente de profissionais capacitados, cientes da importância do brincar na formação infantil, sendo "necessária capacitação dos profissionais, a fim de que aprendam a usar a brinquedoteca" (MOREIRA; NEZ, 2013, p.129). Esse uso, está além da organização do espaço físico, cuidado com as crianças e com os brinquedos ali dispostos. Refere-se às criações e vivências, aos momentos oportunizados às crianças para construção do brincar, do imaginário, do lúdico, interação e "envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica, e que transcorre através de uma formação" (FORTUNA, s/d., p. 02).

Diante do exposto, entendemos que, para que ocorra tal vivência significativa na brinquedoteca, é necessária desde a formação inicial do educador momentos que permitam a experiência, estudos e reflexões a respeito desse espaço e sua importância no desenvolvimento da criança. Assim

Compreende-se a Brinquedoteca como peça importante do processo de formação dos professores que atuarão/atuam na Educação Infantil, ao aliar estudos teóricos e práticos, ao propiciar situações de observação, planejamento, entrevistas com as crianças, enfim por pautar-se no "reconhecimento da criança como sujeito histórico que se apropria e produz cultura e na valorização da infância (...) mediante o respeito à criança como sujeito de direitos" (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO; 2007, p.23 apud PANIZZOLO, 2011, p. 02).

Neste sentido, Moreira e Nez (2013, p. 130) destacam que os educadores devem buscar tal formação constantemente, para que possam atingir uma aprendizagem lúdica por meio da utilização dos brinquedos e do espaço da brinquedoteca.

Quando tratamos da formação específica para o trabalho com a criança no espaço da brinquedoteca, estamos nos referindo não só ao educador-professor que acompanha a criança na sala de aula e também na brinquedoteca, mas também, do educador e profissional denominado brinquedista, que, são "adultos brincantes que dispõem boa parte do seu tempo para estudar e compreender, mas principalmente para fruir com outros do universo lúdico" (PINHEIRO et al., 2011, p. 19)

Portanto "o brinquedista deve possuir uma formação fortemente embasada para ser um profissional do lúdico (MOREIRA; NEZ, 2013, p. 138), e claro, também os demais profissionais que atuam com crianças, porém, cabe ao brinquedista favorecer na brinquedoteca um ambiente afetuoso e receptivo, visando um brincar com qualidade, onde prevalece o bem-estar psicológico, físico e social da criança, como citam as autoras acima (2013, p. 138).

Contudo, de acordo com Moreira e Nez (2013, p. 142) em muitas escolas que possuem uma brinquedoteca, estas muito bem equipadas e belas, fica visível o despreparo de alguns profissionais diante o seu uso, algumas vezes vistas apenas como ferramenta pedagógica para promoção de aprendizagem e outras, sem uso pelas crianças para garantia de permanência dos brinquedos.

A importância da formação lúdica dos educadores, professores/brinquedistas, vem ao encontro com a grande responsabilidade que esses profissionais têm na formação integral das crianças, já que os anos posteriores de sua educação, por exemplo, depende também de uma estrutura forte adquirida na Educação Infantil, como cita Moreira e Nez (2013, p.139), sendo esse, então um dos motivos que na capacitação dos educadores deve estar presente a formação lúdica, que segundo as autoras (2013, p. 132), permite o conhecimento construído, mudanças de perspectivas capazes de alterar o contexto educacional, propiciando a produção de saberes prazerosa, já que independente de raça, classe ou credo, as brincadeiras fazem parte da vida de todas as crianças.

A ausência de um profissional efetivo e especializado para ocupar o cargo de brinquedista causa um pouco de desorganização nas práticas realizadas na brinquedoteca, essa alternância de pessoas que ocupam esse cargo faz com que não se firme um compromisso do individuo para com a brinquedoteca, fazendo com que traga diversas consequências, entre elas que as crianças não criam uma referência com o profissional que ali atua, além de não possuir alguém que conheça o espaço e o mantenha organizado, "A presença de um brinquedista em uma brinquedoteca contribui muito para o desempenho das atividades e a organização do ambiente." (VIEIRA, 2010, p.22).

Como a pessoa que estava conduzindo as atividades da brinquedoteca precisou se ausentar outra estagiária ocupou seu lugar aquele dia, para acompanhar o momento de nossa atividade, que possivelmente, era naquele momento o único motivo para a brinquedoteca continuar aberta e recebendo às crianças, caso contrário, seria fechada, onde percebemos então, tristemente a

brinquedoteca sendo secundarizada, sem a importância merecida. (REGISTRO-PESQUISADORAS)

Ressaltamos a importância das interações adulto-criança, no espaço da brinquedoteca e percebemos a necessidade de uma proposta diferenciada, pois as crianças já não apresentam tanto interesse pelo que está posto no espaço, é preciso uma proposta, uma prática que alterne brinquedos e situações.

Considerações finais

Dessa forma a criança precisa de diversas estratégias para que a aprendizagem ocorra de diferentes formas, a escola precisa criar oportunidades para que o brincar seja estimulante, lúdico e que proporcione experiências e vivências novas e diferentes.

O ir/estar constantemente na brinquedoteca é um aspecto muito positivo que identificamos na pesquisa, porém percebemos que há ausência de uma organização das crianças para brincar, a euforia no espaço e a ausência de novidades tanto de material como de propostas/formas de organização tendem a gerar desinteresse e/ ou restringir as maneiras de brincar.

Ao tratar do brincar sob a perspectiva de um adulto brincante, que organiza e acompanha as ações do brincar, consideramos necessário que este possua a formação adequada, que atenda ao conhecimento teórico e condições de experienciar a brincadeira, ações que o instiguem a ser um adulto brincante.

Reconhecemos o curso de Pedagogia como um espaço que proporciona importantes conhecimentos sobre o brincar, porém ressaltamos que o brinquedista requer uma formação específica. Em decorrência da falta de profissionais na brinquedoteca com formação adequada, percebemos que muitas questões importantes que deveriam ser vistas com cuidado neste espaço estão passando despercebidas; como questões de gênero na brincadeira, o cuidado com os espaços e brinquedos. Vivenciamos momentos de grande euforia e pressa pelo brincar, percebemos também que as crianças gostam muito desse momento na brinquedoteca, mas em contrapartida não possuem um brincar sistematizado, organizado, que permita criatividade e organização para o início, elementos para o desenvolvimento e tempo para a finalização das brincadeiras. Tais considerações nos indicam a importância de discutirmos mais e mais o brincar, tempos, espaços e a importância do adulto no brincar.

Referências

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador. Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, s/d.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Curitiba. Anais Eletrônicos... Curitiba,2009. p. 2124- 2137.

NEZ, Egeslaine de; MOREIRA, Janete Aparecida Nicastro. Reflexões sobre a utilização da brinquedoteca na educação infantil: um estudo de caso no norte de mato grosso. 2013.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; BOMTEMPO, Edda. Brinquedista - reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil. Boletim - Academia Paulista de Psicologia, v. 30, n. 79, p. 415-423, 2010.

VIEIRA, Tatiane Martins. A brinquedoteca na Educação Infantil sob um olhar pedagógico. 2010, 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) - Faculdades Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

PANIZZOLO, Claudia. REGULAMENTO DO LABRINQUE – BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA DA UNIFAL. Alfenas – MG. 2011.
PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. LUDOTECA: LABORATÓRIO DO BRINCAR. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. 2011, Goiás. p.16-20.

Palavras-chave: Brincar. Brinquedoteca. Criança. Educação Infantil.

A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR

TEREZINHA DE PAULA MACHADO ESTEVES OTTONI - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No contexto da educação infantil, as práticas pedagógicas promovidas, vinculadas, em sua maioria, ao discurso de que essa etapa da educação básica tem por finalidade a socialização da criança, de modo especial, o desenvolvimento das relações interpessoais, parecem distanciar-se da preocupação com o desenvolvimento de conceitos, com a aquisição de conhecimentos por esse público. As práticas na Educação Infantil oscilam entre dois polos. Um evidencia despreocupação com os conteúdos disciplinares, considerando que a aprendizagem de conceitos deve ocorrer em um período posterior, a partir do ingresso da criança no ensino fundamental, quando os conceitos serão formalmente ensinados a ela. Outro polo tende a "revestir" a educação infantil com a "roupagem" do ensino fundamental. Polarizações no âmbito da prática que nos revelam, de um lado, a ênfase nas atividades lúdicas espontâneas; de outro, um trabalho sistematizado inspirado na tradição do ensino fundamental.

Considerando a necessidade de superação dessas polarizações guiada por uma prática que promova o desenvolvimento das crianças nessa etapa da formação, nosso interesse voltou-se para o estudo do desenvolvimento do pensamento das crianças e as obras de Vigotski foram oferecendo aportes para a compreensão desse objeto. Vigotski (2009) considera o significado da palavra como unidade do pensamento e da linguagem e, nesse sentido, entende que os estudos do pensamento e da linguagem permitem a análise genético-causal das relações entre o desenvolvimento da capacidade intelectiva da criança e do seu desenvolvimento social. Partindo do pressuposto vigotskiano de que a aprendizagem de conceitos é promotora do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, nossa investigação teve como objetivo identificar ações educativas que favorecem a aprendizagem conceitual na educação pré-escolar. Vigotski (2009) ao se referir à investigação do problema da relação entre pensamento e linguagem – afirma: "fica evidente que o método de investigação do problema não poderia ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra" (VIGOTSKI, 2009, p. 10). Desse modo, Vigotski justifica o motivo de eleger o processo de gênese do conceito nas suas diferentes fases de desenvolvimento como objeto de estudos; para ele, a formação dos conceitos é resultado de uma atividade intensa – a atividade de operar com palavra ou signo – em que todas as funções intelectuais fundamentais participam e esse processo tem início na mais tenra idade.

A necessidade que nos move – e parafraseando Vigotski – o nosso objeto de estudo é a organização do ensino que promova a evolução do significado da palavra, ou seja, a aprendizagem conceitual e a organização do ensino voltado para essa aprendizagem.

Os aportes da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 2004; ELKONIN, 2009) subsidiam-nos a entender melhor a importância do jogo como atividade predominante do pré-escolar e também as funções intelectuais em desenvolvimento na criança (VIGOTSKI, 2009; LURIA, 1991a, 1991b, 1991c, 1994) que, segundo Vigotski (2009), constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos. Para ele, as funções intelectuais "amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade" (VIGOTSKI, 2009, p. 167). No entanto, isso não significa que esse processo tem

início nessa etapa da vida; trata-se de um longo processo, iniciado na infância. Se pensamos uma educação promotora do desenvolvimento, é preciso que se tenha uma visão prospectiva em relação ao conteúdo de desenvolvimento dos próximos períodos da vida dos sujeitos, sustentada na inserção e participação da criança na cultura socialmente elaborada.

Destacar a importância da aprendizagem conceitual já na educação infantil é algo relevante, tendo em vista que muitas vezes, seu valor não é reconhecido. Todavia, esse destaque é insuficiente para o campo pedagógico; resta-nos saber como trabalhar com conceitos na educação infantil de modo que sua aprendizagem seja favorável ao desenvolvimento das crianças. Sem que esse conhecimento seja produzido, a tendência é a de que esse valor seja reconhecido na proposta pedagógica das escolas de educação infantil, mas que não se efetive como prática docente. Outro risco, não menor, é o de que, em nome da necessidade de promover o acesso aos conceitos, seja negligenciada a relevância da atividade lúdica nesse período do desenvolvimento e sejam antecipados "rituais" próprios da tradição escolar para o ensino de conceitos, pautados principalmente na definição e repetição de termos, como muitas vezes ocorre no ensino fundamental, modo de ensino que, conforme já demonstrou Sforni (2004), nem mesmo nesse nível de ensino é adequado ao desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Enfim, as conclusões vigotskianas sobre a aprendizagem conceitual e o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que lançam novas luzes sobre o papel importante da educação na infância, deixam-nos um problema a resolver: como organizar o ensino para o desenvolvimento de conceitos na educação pré-escolar?

Para atingir o objetivo proposto, além das investigações teóricas já citadas, realizamos uma pesquisa de campo, desenvolvida mediante um experimento didático desenvolvido em um Centro de Educação Infantil, com uma turma composta por dezenove crianças entre quatro e cinco anos. Essa metodologia de pesquisa para coleta de dados de campo, como destaca Sforni (2015), visa identificar princípios didáticos e ações pedagógicas favoráveis à aprendizagem dos sujeitos. Essa mesma autora ressalta a importância do experimento que, mesmo sendo uma situação especial de ensino, considera o próprio movimento do processo de ensinar e aprender, o que faz com que o pesquisador esteja mais próximo ao fenômeno pesquisado nas suas condições reais. O experimento didático foi organizado tomando como base a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), sistematizada por Moura (MOURA et al., 2010). Essa proposta, embasada na Teoria Histórico-cultural, considera o processo educativo como componente central para a formação humana, do processo de humanização e seu objetivo é orientar as ações pedagógicas, entendendo o fenômeno educativo em suas multifacetas. No experimento, propusemos intervenções didáticas com a intenção de promover o desenvolvimento de conceitos nas crianças pré-escolares e de identificar que ações educativas foram mais significativas para a efetivação dessa intencionalidade formativa. Foi acompanhada a evolução do significado dos conceitos de mamíferos e ovíparos nas crianças, identificando as ações na organização do ensino que foram obstáculos e aquelas que foram relevantes para essa evolução. O percurso empreendido permitiu reconhecer algumas ações de ensino que se mostraram favoráveis à aprendizagem de conceitos por crianças nessa etapa do desenvolvimento: 1) propiciar situações-problemas desafiadoras, que coloquem as crianças em atividade com o conceito socialmente produzido; 2) considerar a especificidade etária da criança pré-escolar, articulando conteúdo científico à ludicidade (jogo) e às situações que a criança vivencia; 3) criar situações que gerem motivos para as crianças voltarem-se para o conteúdo a ser ensinado; 4) empregar materiais concretos nas intervenções junto às crianças, como maquetes, massa de modelar, revistas; 5) estabelecer diálogo com as crianças, em sala, que permita ao professor acompanhar a evolução do significado pela criança; 6) organizar

visitas a locais nos quais as crianças possam vivenciar o conteúdo em uma situação real; 7) criar contradições entre conhecimentos espontâneos e científicos para que as crianças avancem no significado do conceito; 8) organizar espacialmente as crianças em sala, de forma a favorecer a socialização cognitiva entre professor e criança e criança-criança. Os conhecimentos produzidos por esta pesquisa podem contribuir para a organização do ensino em instituição da educação infantil, no que se refere à aprendizagem conceitual da criança pré-escolar, ao apontar alternativas metodológicas mais favoráveis para o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ELKONIN, Daniil**. Psicologia** do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEONTIEV, Aléxis.**O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2010.

_____.**A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a, v. I.

_____. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, v. II.

_____.**Curso de Psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c, v. III.

_____.**Curso de Psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994, v. IV.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 85-117.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. et al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manuel Oriosvaldo de. (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-cultural.** Brasília: Líber livro, 2010. p. 81-109.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

_____. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____.**A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Formação de Conceitos; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO INFANTIL

EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral reconhecer de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa as conquistas legais da Educação Infantil que embasam a concepção de infância: os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As pesquisas desenvolvidas nos últimos anos têm como foco de interesse as diferentes versões da Base Nacional Comum Curricular lançadas pelo Ministério da Educação.

Os documentos da década de 1970, que orientavam as práticas da educação da infância, apresentavam uma proposta de educação compensatória. Sem conhecimento das diferentes realidades das crianças, propunham um projeto distorcido. Observa-se também, que no ensino fundamental, as crianças deixavam de ser percebidas em sua trajetória do brincar; costumava-se operar um rompimento e uma desvalorização das vivências anteriores da infância. Ainda hoje, os conteúdos são colocados em um processo de escolarização, e não como um processo de aprendizagem para a vida. A BNCC vem contrapor esta realidade pois é um documento de caráter normativo que fortalece e define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a educação básica do Brasil. Nessas versões ocorreram alterações relevantes do documento inicial até o atual. Na primeira versão não havia a divisão por faixas etárias, nas outras versões acrescentou-se as experiências com cultura oral e escrita e houve uma preocupação com os direitos da aprendizagem e com as competências.

Os motivos que me levaram a caminhar por essas linhas de investigações se refletem nos objetivos específicos, tais como: (I) analisar as práticas pedagógicas dos diferentes municípios permeadas por intencionalidade, trazendo a brincadeira e as interações como eixo estruturante do currículo; (II) fortalecer o reconhecimento e o papel do professor como grande mediador das aprendizagens das crianças. Valorizar os saberes do professor passa necessariamente pela formação voltada ao contexto de seu trabalho. ”E essa formação precisa carregar um contexto importante, que é o da aprendizagem significativa”. (SANCHES, 2019, p.33). A BNCC é uma provocação para a Educação Infantil, pois algumas escolas apresentam um currículo fragmentado com diversas áreas, excesso de conteúdo e pouco tempo para a interação por meio das brincadeiras.. As discussões apontadas na Base sobre os campos de experiência na Educação Infantil fundamentam-se nos seguintes direitos concretos das crianças, que são chamados de direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma educação infantil de qualidade respeita o tempo da criança, colocando-a no centro, como protagonista de um processo de ensino e aprendizagem planejado para desenvolver-se integralmente. A escola da infância é um espaço para desenvolver o sentido humano e a identidade cultural das crianças. Pressupõe-se que a criança é cidadã desde o momento em que

nasce, e entendem-se as formas de manifestação desses bebês com aspectos próprios e intimamente ligados a uma relação do cuidado. No entanto, o cuidado deve se dar no sentido de entendimento desse tempo que a criança está vivendo e dessa apropriação dela com o espaço ao redor. A pesquisa fundamenta-se nos teóricos que pensam a infância e a formação do educador como Celestin Freinet, John Dewey e Paulo Freire. Para Warschauer (1993, p. 33), "um dos limites que o professor encontra ao pretender trabalhar conteúdos de forma significativa e criativa é a programação curricular estabelecida pela escola ou pelos órgãos normativos". Segundo a autora, isso não deve ser impeditivo para a criatividade do professor, os conhecimentos devem ser construídos na própria escola. A BNCC reforça a importância da documentação pedagógica, ou seja, dos registros criados ao longo da Educação Infantil que contam a história das aprendizagens da criança. Para Rinaldi (2012, p.113), "compartilhar a documentação representa participar de uma verdadeiro de democracia, dando suporte a visibilidade e à cultura da infância". A documentação pedagógica é essencial para auxiliar os professores e a equipe escolar como um todo e oportunizar aos pais e familiares acompanhar o desenvolvimento da criança.

METODOLOGIA

Os objetivos da pesquisa estão sendo alcançados dentro dos pressupostos de uma abordagem qualitativa. É importante ressaltar que os municípios possuem autonomia para a construção de seu currículo, portanto este estudo busca o significado das ações das pessoas ou grupos representados nessa implementação. Procurou-se investigar as práticas pedagógicas por meio do uso do estudo etnográfico, voltado para a BNCC nos diferentes municípios brasileiros. A etnografia é a tentativa de descrição da cultura (ANDRÉ, 2005), portanto o processo de implementação da BNCC pode ser analisado por significados variados de acordo com a realidade de cada território. Assim, essa abordagem propicia a interação no processo de produção do conhecimento. A pesquisa está na fase exploratória, com trabalho de campo em visita aos vários municípios brasileiros. Observar como as diferentes secretarias municipais constroem seu documento curricular, instigou-me a buscar formas efetivas para analisar as práticas, as concepções de infância e as situações de implementação. Acredito ser agora o momento de revisitar a literatura pertinente e sistematizar os dados coletados, compartilhando o conhecimento adquirido.

RESULTADO ESPERADO

Apresento algumas reflexões sobre o processo de pesquisa, destacando que o grande desafio é fazer com que os direitos das crianças que aparecem na BNCC se materializem no cotidiano da Educação Infantil e atendam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com a faixa etária proposta no documento, sem fragmentar o processo, buscando uma continuidade de experiências e apredizagens. O estudo apresentado reconhece a preocupação com a formação de professores. O diálogo entre os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) deve ser intenso, e a BNCC ressalta isso ao discorrer sobre como deve ser o momento de transição da criança entre esses dois momentos. É preciso que os educadores se sintam mobilizados pelas suas próprias práticas. Conforme nos lembra Paulo Freire (2009, p.160), ensinar e aprender exigem querer bem, e não podem "dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Nós só afetamos se formos afetados nesse processo de aprendizagem. Sendo assim, podemos pensar a BNCC como uma forma de valorizar as riquezas da infância e garantir o direito de ser criança. O brincar que reúne um conjunto de elementos sensíveis na infância e, por isso, espera-se que a brincadeira seja preservada no Ensino Fundamental. É importante a valorização do educador da infância e estar atento para escutar as vozes das crianças e das famílias, a fim de construir uma rede de formação humana e comprometida com os princípios éticos da nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e aprender**. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SANCHES, Emília Cipriano. **Saberes e afetos do ser professor**. São Paulo: Cortez, 2019.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Concepções de Ensino; Educação da Infância; Formação de Professores

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

DIEGO FERNANDES PINHEIRO - UFAM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Analisa e discute a educação infantil e o espaço escolar para o desenvolvimento da criança. O estudo é de natureza qualitativa bibliográfica e documental tendo como método a fenomenologia. Este que nos permite obter uma compreensão mais consubstanciada sobre a temática abordada. Como subsídio teórico esta pesquisa inclui a discussão de Brasil (2010), Moyles (2012), e Kishimoto (2010). Assim os resultados podem ser expressos pelo movimento formativo e descritivo da compilação das observações realizadas durante o estágio supervisionado I na educação infantil, onde também se compreende o papel da educação infantil e o espaço escolar para o desenvolvimento da criança junto às interações e brincadeiras.

Problema
Este estudo nasce das observações realizadas durante o estágio supervisionado I iniciado na faculdade de educação, onde o mesmo tem por ideia desenvolver dentro do processo formativo aquilo que é estabelecido entre a teoria e prática. Busca-se por meio desse estudo, analisar a educação infantil e o espaço escolar para o desenvolvimento da criança. Diante disso questionamos: quais as contribuições da educação infantil e do espaço escolar para o desenvolvimento da criança?

Objetivos
Geral: Analisar as contribuições da educação infantil e a organização do espaço escolar para o desenvolvimento da criança.
Específicos: Compreender o papel da brincadeira para o desenvolvimento da criança na educação infantil; Identificar através dos documentos legais a organização escolar para o desenvolvimento da criança.

Metodologia
O estudo é de caráter qualitativo documental, com método fenomenológico que dessa ideia Bogdan e Biklen (1994, p.53) nos afirmam que “Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares”. Tomamos este como método, pois nos proporciona uma compreensão mais consubstanciada a respeito da temática abordada. A pesquisa parte de observações realizadas durante o estágio supervisionado I iniciada na universidade. A partir dessas observações obtivemos resultados quanto aos nossos objetivos propostos. Assim foi realizada também uma discussão entre o plano das ideias e o plano da realidade, tendo como base os resultados expressos.
A educação infantil e a brincadeira no desenvolvimento da criança
Entende-se que cabe a escola o desenvolver de todas ou quase as questões sociais, cognitivas e entre outras. Muito se tem pensado na relação do tempo que a criança passa dentro de uma sala de aula. Se a criança aprende realmente ou se não é apenas uma perda de tempo. Entende que

as brincadeiras são perdas de tempo no âmbito escolar e que as crianças, por sua vez, não aprendem nada. Visão deturpada da sociedade. Diante dessa perspectiva entendemos por meio dos estudos de Kishimoto (2010) que:

Todo período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança [...] temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança a ações pedagógicas de maior qualidade (p.1).

O processo de descobertas tem que ser autônomo e independente. Pelo tato ela descobre, se o objeto tem ponta, se é duro, macio. São essas relações do brinquedo e da brincadeira que tem a ver com afetividade da criança com o desenvolvimento do corpo da socialização dentro do seu processo formativo.

Segundo Kishimoto (2010), depois da fase motora, gradativamente a criança percebe que as pessoas têm modos diferentes de sentar de comer, então ela inicia a imitar essas pessoas a qual fazem parte do seu cotidiano: seu pai, sua mãe e outros familiares. Quando desenvolvido através de interações escolares, a criança distingue e compreende a forma de esperar, a vez de fazer a ação e aprende o partilhar. São as ações do seu cotidiano que as farão compreender de forma objetiva seu posicionamento dentro da sua sociedade.

Para obter respostas, uma série de ações deve ser realizada dentro da escola: necessário que a sala de aula não tivesse somente mesas e cadeiras, e sim outros espaços as quais eu e as crianças necessitamos entrar na ideia do "faz de conta". Precisa de recursos que motivem a entrar, e se a escola não tiver essa estrutura montada, o faz de conta não acontecerá sem qualidade.

Dentro da escola, todas as crianças têm o direito do espaço de lazer. O direito assegurado na forma da lei não necessariamente garante no plano da realidade, o que muitas vezes fica restrito ao plano da realidade e da idealidade da política pública (GARCIA, 2014).

A brincadeira é parte integrante da cultura. Cada sociedade tem o seu brincar, suas formas variadas. Diante disto, Moyles (2002, p.22) afirma: "O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmo e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros". A questão é da formação dentro contexto lúdico-pedagógico é que se realmente esta prática tem disso realizada e forma significativa e de meio interativo com a sua realidade. Ela passa a entender o que é o trabalho coletivo, visto que as suas relações sociais são dadas de acordo com sua vivência no cotidiano.

A organização do espaço escolar na educação infantil

O espaço escolar tem grandes contribuições para com o desenvolvimento da criança na educação infantil. Tendo em vista essa ideia: "A instituição de educação infantil, pode-se oferece às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos" (BRASIL, 2006, p. 23).

A participação dos alunos é a preocupação dos professores em relação à prática pedagógica adotada por eles e que esses por sua vez condizem aos os documentos oficias e que dentre esses entendemos como a partir das observações que:

as brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca [...]. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc (BRASIL, 2006, p. 27).

O professor ao exercer sua função social ao aluno que é de escolarizar, tem que ter me mente que o brincar proporciona um desenvolvimento que vai além da sala de aula. São reflexos para a sociedade ter como resultado esse processo educacional. Evidentemente que toda essa ação está inerente as propostas pedagógicas estabelecidas. Toda essa questão está parametrizada nos documentos oficias e que neles estão embasados todos os comprometimentos da instituição:

A arrumação da sala após uma atividade é um exemplo que contém várias ações que elas podem realizar sozinhas ou com pouca ajuda. Considerar um tempo ao final de cada atividade dedicado para a arrumação é uma boa oportunidade para que elas possam de um lado, aprender a cooperar e perceber que a arrumação é algo da responsabilidade de todos (BRASIL, 2006, p. 64).

A maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos como "pré-alfabetização". A ideia do espaço na trajetória da educação infantil parte de que no âmbito educacional, inicialmente faz referencias teóricas de autores que contribuem para essa discussão. Também, mais uma vez, a escola sendo lugar de convivências entre indivíduos da sociedade. O que acontece na nossa educação atual é que tudo tem que ser adaptado, nunca construído de acordo.

Resultados

O presente estudo teve como forma de discussão a ideia que a educação infantil tem com relação ao espaço escolar como contribuição para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, temos por base que todas as formas e maneiras da realização de um fazer pedagógico não está diretamente ligado a um sentido de ação, e sim a um conjunto que se faz necessário para obtermos resultados significativos sobre o desenvolver da criança na escola.

Partindo dessa premissa, a educação infantil estabelece como forma principal as interações e brincadeiras para o desenvolvimento da criança, com mediação do professor. O espaço escolar contribui para dar suporte do desenvolvimento das atividades, e em especial a atividade que trabalha a imaginação da criança.

Portanto, a educação infantil mais o espaço escolar contribuem de forma significativa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Jamais ultrapassando barreiras naturais a serem quebradas, mas de forma lógica e com mediação dando os passos as serem trilhados. Essa é a base e estrutura do formar cidadão no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC,SEB, 2010.

GARCIA, F. M. Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e praticas no cotidianoescolar. Braga: Universidade do Minho. Instituição de Educação, (2015)

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo, Cengage Learning. 2013

MOYLES, J. (2002). Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora S.A

Palavras-chave: Educação infantil; Brincadeiras; Espaço escol

A EXPERIÊNCIA PARANAENSE EM EDUCAÇÃO HOSPITALAR: CAMINHOS E DESCAMINHOS, 1988 – 2002

CLAUDINÉIA MARIA VISCHI AVANZINI - FEUSP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste trabalho serão apresentadas as motivações que auxiliaram a efetivação do convenio que liberou professores a lecionar para crianças num hospital infantil em Curitiba - PR entre os anos de 1988 a 2002. O objetivo principal deste trabalho foi identificar a importância da educação para as crianças curitibanas num espaço totalmente diferenciado e paradoxal ao escolar, mas com objetivo educacional, o universo hospitalar. Além disto, os objetivos específicos foram perceber o processo de efetivação dos atendimentos educacionais, analisar a experiência paranaense em Educação Hospitalar por meio dos caminhos e descaminhos observados no processo pioneiro de implantação da Educação Hospitalar num hospital infantil em Curitiba – PR com a efetivação do "Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada" que foi o embrião da Educação Hospitalar paranaense, identificar a especificidade do atendimento no âmbito estadual e municipal e as rupturas e descaminhos no atendimento da Escolarização Hospitalar. No âmbito teórico metodológico, esta pesquisa se ancora na história social, na história cultural e na história do tempo presente. Esse trabalho pretende trabalhar com a ideia de uma história problema, onde seu objeto é construído, suas hipóteses devem ser explicitadas e seus procedimentos conhecidos (CHARTIER, 1996, p. 64). A metodologia utilizada, portanto, para a produção deste trabalho foi a pesquisa histórica com o subsídio de análise de referencial bibliográfico, fotografias e por contribuições da história oral que subsidiou a história do tempo presente, com a análise de entrevistas e depoimentos dos sujeitos pesquisados. A pesquisa ainda utilizou diferentes fontes, como o próprio "Projeto Mirim de Hospitalização Humanizada", publicações no diário oficial e em diferentes jornais diários, em livros memorialísticos, em documentos oficiais da Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, como os Processos Administrativos, convênios e relatórios de atividades das professoras municipais que estavam cedidas para trabalhar na Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro e entrevistas fornecidas, principalmente pela primeira professora que oficialmente assumiu o trabalho de Educação Hospitalar no Paraná em 1990, pela professora municipal que atuou no hospital até agosto de 2005 e pela mãe de ex-aluno que foi atendido na educação hospitalar no período pesquisado. Por conta da análise da experiência paranaense em Educação Hospitalar, caminhos e descaminhos ser orientada pela perspectiva da história problema, dela surgiram muitos questionamentos, os quais destaco: De que modo a experiência paranaense em Educação Hospitalar se inicia e quais os descaminhos que percorre, em que medida e como se inicia a implantação do projeto "Hospitalização Escolarizada" no Paraná, como se apresentam as diferenças do atendimento no âmbito estadual e municipal, quais as especificidades destes atendimentos na Educação Hospitalar, de que maneira se observam as rupturas e descaminhos no atendimento da Escolarização Hospitalar paranaense e de que modo se apresentam os progressos no atendimento da Escolarização Hospitalar paranaense. O ofício do Historiador (BLOCH, 2001) dá elementos para tratar a temática pelas bordas (THOMPSON, 1998), pois a pesquisa trata de algo que se encontra dentro de um hospital, sendo que a análise que se propõe

com esse trabalho não é com o enaltecimento, mas sim a análise e produção de inteligibilidade, apontando as dificuldades do projeto. Ao falar do passado como diferença, a história mostra seu presente no qual é escrita, mostrando uma ausência no passado e um limite no interior do presente do qual é possível ultrapassar (CERTEAU, 1982, p. 93). Considera-se que o atendimento pedagógico hospitalar é relevante para a educação, pois com sua existência, crianças e jovens que estão impossibilitados de frequentar as escolas em decorrência de internamento hospitalar ou tratamento de saúde são beneficiadas e têm seus direitos garantidos, afinal, com as aulas durante seus internamentos, os alunos não interrompem seu processo de escolarização, o que é um direito previsto principalmente no Cap., IV, Artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Além disso, o direito à educação foi aceito internacionalmente a partir da Declaração dos Direitos da Criança feito pelas Nações Unidas em 1959 (com exceções da África do Sul) e significou igualdade de acesso para todos, a educação em hospitais vem procurando cumprir este direito, garantido em lei, para que a igualdade realmente se efetive. O recorte temporal é balizado pela realização do primeiro convênio entre a Secretaria de Estado da Educação para liberação de professores, que realizariam atendimentos educacionais às crianças internadas em um hospital infantil de Curitiba, no ano de 1988, ligado ao setor da assistência social, até o ano de 2002, quando é transferido o convênio para o setor de educação e cultura criado no hospital em questão. Com a liberação de professoras que iniciariam o atendimento educacional às crianças hospitalizadas, surgem outros questionamentos, que serão respondidos com esse trabalho. Dentre eles destaco quais eram os espaços, tempos e práticas de educação que se desdobravam dentro do hospital? Neste sentido, as primeiras professoras do hospital destacaram que é possível identificar, por conta da especificidade do trabalho, necessidades das crianças ou até mesmo possibilidade de efetivação das atividades por conta do estado físico em virtude da doença, que elas precisaram se adaptar a uma educação diferenciada que acabava se distanciando da escola regular e do ensino tradicional, afinal a questão do tempo e espaço escolar era totalmente diferenciadas. Dentre os resultados da pesquisa foi possível detectar que, no período da pesquisa, a maioria das aulas eram ministradas individualmente para as crianças em tratamento de saúde por “duas professoras, uma da rede estadual e outra da rede municipal”, elas consideravam o programa curricular da escola de origem de cada criança, para isso entravam “em contato com a família e com a escola para se inteirar do programa pedagógico”. Além disto, elas aplicavam também as provas, que tinham “validade para efeito de notas e boletins das escolas”. (O ESTADO DO PARANÁ, 01/11/1990 p. 7). O projeto foi sendo implantado automaticamente para as crianças oriundas da rede pública de ensino e de forma opcional para os estudantes das instituições privadas. O Projeto Mirim de Hospitalização Escolarizada elaborado pela Assistente Social do Hospital iniciou o planejamento da Educação Hospitalar que foi implantada, seus objetivos, metas e especificidade a partir do ano de 1987. A justificativa para a implantação do Projeto foi o “expressivo número de crianças”, em idade escolar, com problemas de saúde e “com sério comprometimento, em significativa defasagem” escolar. Dentre as rupturas e descaminhos observados no atendimento da Educação Hospitalar destaco a disponibilidade da sala de aula que no início da implantação do “Projeto Mirim de Hospitalização Humanizada” existia e logo no começo da década de 90 é incorporada ao hospital durante uma reforma, a demora na liberação oficial da professora estadual para a efetivação do Escolarização Hospitalizada é outro ponto que considero uma outra ruptura no trabalho. Afinal, desde 1988 aparecem informações nos jornais e em diversas outras fontes que esse atendimento já vinha acontecendo desde 1987 e oficialmente a professora somente começa a trabalhar no hospital no ano de 1990, o atendimento improvisado, sem apoio institucional, tanto do estado como do município, no início dos atendimentos das professoras entrevistadas, a falta de direcionamento das Secretarias

de Educação, assim como a diferença de liberação das professoras que eram totalmente cedidas para a instituição de saúde e a falta de conhecimento e apoio das próprias instituições educacionais de origem das crianças e as dificuldades de contato com essas instituições de fora da capital também foram consideradas rupturas e descaminhos observados no atendimento da Escolarização Hospitalar. Finalmente, a ruptura mais frequente acontecia no atendimento das crianças que tinham alta umas. Segundo a Professora 2, na maioria das vezes, as atividades propostas para as crianças hospitalizadas precisam ser planejadas para finalizar no mesmo dia, pois o tratamento ou o procedimento da criança pode acabar a qualquer momento e ela pode ser liberada com alta hospitalar o que acaba interrompendo abruptamente o atendimento pedagógico da criança. Além da ruptura por alta hospitalar as professoras e a mãe entrevistadas destacaram a ruptura do atendimento na Escolarização Hospitalar das crianças que passavam para outro plano, que faleciam. Segundo a Professora 1, durante o período em que atuou na Educação Hospitalar, tudo era "muito flexível, não se tinha certeza alguma, nem mesmo da continuidade do trabalho". Ela relatou que em alguns momentos, ao chegar para atender algumas crianças era informada que esta "não estava mais lá, não porque recebeu alta, mas porque não resistiu ao tratamento". Além disto, entender como a prática de educação dentro de um hospital se desdobra na década de 90? Quem eram esses professores que atuavam dentro do nosocômio? É outra parte da história da Educação Hospitalar curitibana que vale a pena ser investigada.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M.L.B. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso em: 06/04/2019.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

O ESTADO DO PARANÁ, PR - 1990. (Biblioteca Pública do Paraná).

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Palavras-chave: Historia Educação, Educação Hospitalar, Saúde, Escolarização, Infância.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE A PARTIR DA PRÉ-ESCOLA

PERCI CRISTINA KLUG LIMA - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa tem como tema o ensino da arte a partir da pré-escola e intenciona observar a importância do ensino da arte para crianças nesse período.
Como problema de pesquisa é colocado como questão quais recursos podem ser utilizados para introduzir o ensino da arte na pré-escola.
O objetivo geral é caracterizar a importância da arte na pré-escola. Como objetivos específicos, verificar como ocorre a prática pedagógica que introduz a arte na Educação Infantil, identificar quais estratégias são utilizadas em sala de aula para o ensino da arte e estabelecer a eficácia dessa prática no processo de ensino aprendizagem.
A introdução da arte a partir da pré-escola contribui para a formação da criança e [...] sobre como a prática de certas ações, que denominamos artísticas, pode contribuir para uma formação mais completa, pois, ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e também experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão. (FERREIRA, 2009, p.14).
A arte é uma atividade integradora que proporciona a evolução do indivíduo sob vários aspectos. A educação pela arte permite a exploração e interação dos diversos conteúdos e estimula o desenvolvimento da criança. É importante mencionar que ao realizarem atividades artísticas, os alunos também aprendem que o processo de criar requer decisões. Toda criação envolve muito mais uma atividade de exploração, invenção e tomada de decisão do que conformismo à regra. (FERREIRA, 2009, p. 21).
Assim sendo, a fim de alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, optou-se como metodologia a pesquisa qualitativa e bibliográfica com base em autores que balizam as questões acerca das práticas pedagógicas e do ensino da arte.
Para a fundamentação teórica desta pesquisa foram utilizadas as obras dos seguintes autores: Bernadete Zagonel (2012), Ernst Gombrich, (1999), Florence de Mèredieu (2006), Jean Piaget e Barbel Inhleder (1982), Paulo Freire (1996), Rosa Iavelberg (2003), Sueli Ferreira (2009) que apresentavam conteúdos que abordassem os temas relacionados ao ensino da arte por meio de atividades lúdicas na educação infantil.
A educação pela arte permite a interação dos diversos conteúdos e estimula o desenvolvimento da criança, expressando o seu nível de desenvolvimento intelectual, sócio-emocional e perceptivo motor. Outra contribuição ajuda os alunos a desenvolver um pensamento mais flexível, menos cristalizado, porque, no processo de criação, é comum iniciar-se um projeto com determinado propósito que, na ação, é modificado, a fim de explorar uma oportunidade inesperada: um pingo de tinta que caiu sem querer sobre o papel, um som inusitado obtido por um gesto mais brusco no instrumento, um salto frustrado que resultou num desequilíbrio interessante. FERREIRA (2009, p.22).

A arte, como disciplina aplicável aos bancos escolares, começou a se manifestar com as novas ideias para a educação, no fim do século XIX, tendo base na expressão de liberdade e criação.

Contudo, não era valorizada como disciplina na educação básica. Fora do âmbito escolar a arte se manifestava nos meios sociais por meio da música, teatro, literatura e arquitetura, como um meio de lazer.

Na escola brasileira, a disciplina de Educação Artística, implantada pela lei nº. 5.692, de 1971, era tratada como atividade e, a partir da nova LDBEN passou a ser vista como área de conhecimento, tornando-se obrigatório o ensino de arte. (ZAGONEL, 2012, p.36).

Dentro deste contexto a arte conquistou seu espaço e se tornou uma disciplina de extrema importância já que dentro do processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. Quando a escola ensina arte e as diversas culturas em que está inserida, não somente o europeu, mas o indígena, o africano ou asiático, faz com que o aluno aumente as suas percepções visuais e contribui para a quebra do preconceito.

Conhecer e compreender, porém ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GOMBRICH, 1999, p.14).

Arte é cultura, e como cultura a arte trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É importante que o aluno tenha um bom conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer a sua história e a sua arte.

O educador possui um papel de excelência a partir do período da pré-escola, pois irá despertar em seus alunos o interesse pela arte, ampliando seu olhar. E para complementar essa ideia [...] o motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade, e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. (FERREIRA, 2009, p.15).

A educação pela arte pode ser complementada com a reflexão de que [...] "a educação é uma forma de intervenção no mundo". (FREIRE, 1996, p.38)

O ensino da arte a partir da pré-escola é justificado, pois faz parte do patrimônio cultural de um povo e cabe a escola a consciência de perpetuar esse conhecimento. “O conhecimento do passado é um elemento essencial na formação da identidade, na percepção de si e dos outros”. (FERREIRA, 2009, p.15)

O desenvolvimento infantil ocorre tendo como posição ativa da criança em relação ao meio em que vive e na interação com os outros. Sob essa visão, com o meio ela desenvolve sua capacidade afetiva, sensibilidade, auto-estima, raciocínio, linguagem e pensamento. “As atividades artísticas também auxiliam o desenvolvimento de habilidades que expandem a capacidade de dizer mais e melhor de si mesmo e sobre o mundo”. (FERREIRA, 2009, p.25)

A introdução do ensino da arte a partir da pré-escola torna-se significativo levando em conta [...] “o segundo estágio chamado de pré-operatório (2-7 anos), quando a criança passa a não ser dependente unicamente das sensações e movimentos, pois já começa a desenvolver capacidade simbólica”. (PIAGET, 1982, p.27)

Nesse período a criança possui esquemas que permitem que ela seja capaz de distinguir um significante (uma palavra, um símbolo ou uma imagem) do que este significa (objeto), assim se concebe o entendimento do processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento da inteligência da criança.

A prática pedagógica do professor de arte deve refletir atividades que não sejam apenas aplicadas mecanicamente, todavia, com objetivos, conteúdo, processos de desenvolvimento e avaliação, e acima de tudo possuam sentido para as crianças. “O desenvolvimento das

habilidades artísticas pode ser uma das maiores fontes de satisfação pessoal para os alunos, contribuindo para elevar a sua auto-estima". (FERREIRA, 2009, p. 24)

Desta forma é possível formular princípios que possam orientar os professores sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a arte pode ocupar desde os primeiros anos na escola, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina arte e como se aprende arte.

Faz-se necessário, portanto que o professor seja um estudante fascinado por arte, pois somente assim poderá contribuir para seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (IAVELBERG, 2003, p. 12)

A sala de aula é o cenário para o processo de ensino aprendizagem, no qual o professor possui o papel de cooperar na construção do saber, munindo-se das diversas teorias de aprendizagem e ao mesmo tempo fazendo uma reflexão acerca de quais estímulos poderá utilizar a fim de que obtenha o maior benefício possível, contribuindo para o aprendizado do aluno. "Ao realizarem atividades artísticas, os alunos também aprendem que o processo de criar requer decisões". (FERREIRA, 2009, p.21)

Como resultado esperado a partir da pesquisa foi possível perceber que a aplicação de meios cognitivos de aprendizagem apropriados e atividades lúdicas é possível um desempenho e um resultado eficaz em relação ao aprendizado dos alunos.

Por fim, é possível concluir que, o ensino da arte desempenha papel fundamental na pré-escola e sendo o professor que deve articular a melhor prática pedagógica a ser utilizada, para estimular a criatividade dos alunos.

O futuro necessita de indivíduos que estejam munidos além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, qualidades que a arte auxilia a desenvolver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 18 de maio de 2017.

FERREIRA, Sueli. O ensino das artes. Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996.

GOMBRICH, Ernst H. A História da arte. Goodman: LTC, 1999.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

MÈREDIEU, Florence de. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

PIAGET, Jean. INHLEDER, Barbel. A psicologia da criança. São Paulo: Difel, 1982.

ZAGONEL, Bernadete. Arte na educação escolar. Curitiba. Intersaberes, 2012.

Palavras-chave: Pré-escola; Arte; Educação;

A INDÚSTRIA E O CONSUMO: A INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DA CRIANÇA

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto tem o objetivo refletir sobre os efeitos provocados pela indústria cultural e consumo nas relações humanas e, propriamente dito, na vida dos sujeitos sociais e nos processos formativos educacionais, em que pelo processo de adaptação, o indivíduo passa a valorizar a superficialidade em detrimento dos elementos necessários e vitais. O estudo é fruto das reflexões relacionadas ao Projeto de Pesquisa "Semiformação e educação no contexto da sociedade contemporânea: para além do território demarcado" desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina. A metodologia utilizada consiste em um estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da teoria crítica em Adorno e Horkheimer (1985) entre outros que fazem críticas aos impactos desta lógica na vida das pessoas, sejam elas adultos ou crianças.

A partir da lógica capitalista, a indústria cultural contribui para falsear as relações entre os homens e a natureza, fazendo do indivíduo um ser dominado pela técnica e escravo do capitalismo, sem possibilidades de ação independente e autônoma, tão pouco capaz de questionar, fazer julgamentos e tomar decisões com consciência. Desse modo, Adorno (2002, p. 5) afirma que:

> Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinearse. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondêla; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se auto definem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretoresgerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos.

Assim, a cultura e a arte que antes eram formas de expressão e contestação, que satisfaziam o homem nas horas de lazer, é agora transformada em mercadorias reproduzidas de acordo com os ideais do sistema capitalista. O próprio homem é utilizado pela indústria cultural com o intuito de mecanizá-lo, de forma que até os momentos de lazer e diversão se tornam uma prolongação do trabalho Adorno e Horkheimer (1985) que o objetivo central da Indústria Cultural é produzir cultura de massas, que se utiliza de meios de comunicação como rádio, televisão e internet, para disseminar a seus artefatos culturais, criando padrões e modelos a serem seguidos, influenciando a massa consumidora, onde se ter é uma necessidade para ser algo. Todas as classes sociais são atingidas pelo discurso sedutor da mídia, que nos leva a acreditar que o produto ou o ideal de beleza e até mesmo de vida imposto por ela, são indispensáveis para a nossa vida. Adorno diz que ocorre a padronização e conformação dos consumidores ao produto e a mercadoria.

> [...] Para todos, alguma coisa é prevista a fim de que nenhum possa escapar; as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente. O fato de oferecer ao público uma hierarquia de qualidades em série serve somente à quantificação mais completa, Cada um deve-se portar, por assim dizer, espontaneamente, segundo o seu nível, determinado a priori por índices estatísticos, e dirigir-se à categoria de produtos de massa que foi preparada para o seu tipo (ADORNO, 2002, p.271)

Diante disso, mediados pelos impactos da Indústria Cultural, o indivíduo passa a ter o desejo de consumir cada vez mais, envolvendo todas as atividades de sua vida: alimentação, vestuário, lazer, moradia, automóveis, brinquedos, etc. Estas mercadorias acabam sendo tão impactantes a ponto de limitar o olhar de quem consome, ou seja, não existem critérios, não há um olhar crítico para com o que consomem, já que a ilusão de obter o material acaba ultrapassando a questão de precisar para consumir e o que passa a vigorar é o precisar para suprir uma necessidade emocional apenas para suprir o seu próprio ego.

A mídia e propaganda assumem papel prioritário no mercado, para alcançar os ideais e os modismos, criando um mundo e um protótipo de individuo que devem ser seguidos e idealizados, fazendo do homem não apenas um simples consumidor nesse mundo das mercadorias, mas também um estimulador do consumo, onde ele será o produto final resultado de todo o seu consumo.

Seja na escola, no trabalho, nas relações familiares, todos são induzidos desde criança a seguir a lógica dessa sociedade. Temos tudo em excesso e somos induzidos a ter cada vez mais, criando a necessidade de ter para ser alguém. Essa busca desenfreada pelo ter gera cada vez menos no indivíduo o olhar crítico acerca do mundo a nossa volta. Tudo é vendido, a imagem já vem pronta de acordo com aquilo que querem que vejamos, seja pela televisão, cinema, propagandas, mídia, internet, com a lógica homogeneizada da 'felicidade' em seus arranjos voltados ao corpo perfeito, a casa dos sonhos, ao trabalho de sucesso, aos relacionamentos duráveis, à vida cheia de prazeres e contentamentos, ao carro do ano, enfim, como se os valores humanos se convertessem totalmente aos valores utilitaristas e mercadológicos.

E, desse modo, cada vez mais os indivíduos têm menos tempo para se relacionarem entre si, hora essas relações são substituídas pelas longas jornadas de trabalho, na qual o indivíduo precisa se submeter a horas de trabalho para satisfazer as necessidades criadas pela indústria cultural. O indivíduo, muitas vezes, é submetido às condições de trabalho estressantes e que não lhe proporcionam o mínimo de felicidade, porém são necessárias para atender a lógica do capital e ao acúmulo de bens e produtos. A indústria cultural causa no individuo uma satisfação momentânea pelo ter, não medindo esforços para que o individuo tenha e siga seus padrões.

As crianças são as que mais sofrem em meio a tantos artefatos utilizados pela indústria cultural. Crescendo em uma sociedade em que ela aprende desde cedo que é necessário trabalhar para se ganhar dinheiro, e com dinheiro é possível se ter tudo o que quiser, dando a ideia de que o conceito de felicidade está ligado ao ter algo. A sociedade cria uma disseminada uma cultura, como MELLO (2007, p.86) afirma que:

> Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões [...]

A partir da cultura e das relações estabelecidas e do meio ao qual o individuo está inserido é que ele vai adquirindo formas de pensar e agir e que assim são passadas por gerações, como acontece com as crianças que se espelham suas escolhas, ações e pensamentos no que veem os adultos fazendo. Se os adultos estão sendo manipulados pela indústria cultural, as crianças por se espelharem neles, se tornam um alvo fácil para indústria cultural, podendo ser atingida de diversas maneiras.

Um mecanismo muito utilizado e que a partir dele a indústria se beneficia em seus mais diferentes setores é os desenhos animados. Os desenhos animados são uma das armas mais poderosas utilizadas pela indústria cultural para atingir o público infantil. Através dele é possível gerar lucro para os mais diversos segmentos da indústria, seja no material escolar do desenho preferido, peças de vestuário, alimentos personalizados, cinema e uma infinidade de brinquedos criados pelas principais marcas do mundo com os personagens principais dos desenhos animados. A publicidade e propaganda exercem um papel de peso nesse processo de

sedução, não poupando esforços na criação de propagandas impactantes, que permitem as crianças a entrarem em universo de sonhos.

[...]a criança assume o papel de simples consumidora de bens culturais, pois somente assim poderá tornar-se um "ser humano evoluído", adaptado às regras da sociedade e capaz de assumir suas funções sociais previamente estabelecidas para que a sociedade funcione em harmonia. Esta concepção compreende a sociedade como algo estático e ordenado e a cultura como normas, bens e valores postos, cabendo à criança a incumbência de assimilar os moldes previstos.(CIERRI, TREVISAN, 2006, p. 3)

Grandes marcas responsáveis por seduzir o público infantil como Mattel, Disney, Warner são responsáveis não apenas por criar belíssimas animações, e também uma infinidade de produtos em cima disso, são responsáveis também a partir dos personagens encantadores presentes nas animações, criar lugares e posições sociais que são representados pelo mesmo. E a indústria se apropria criado os mais variados produtos nos diferentes segmentos da indústria com os personagens preferidos das crianças.

Como resultado parcial da pesquisa, acreditamos que mesmo que o consumo seja impactante na vida das pessoas, estas precisam exercer o pensamento crítico e elaborado em favor de novas perspectivas de vida que se distanciem desse conceito equivocado sobre a vida social via utilidade. A busca de novos olhares para a sociedade do consumo, no sentido de buscar a superação da superficialidade e da padronização do pensar via utilidade, em favor de um pensamento emancipatório e mais humanizado entre os sujeitos envolvidos, afim de contribuir para o desenvolvimento da criança frente a essa sociedade de consumo, para que ela cresça refletindo sobre os bens de consumo e sobre os padrões que lhes são imposto, de forma crítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Industria cultural e sociedade. Tradução: Augustin Wernet e Jorge M. B. de Almeida. São Paulo, Ed. 5, 2002.

ADORNO, T. L. HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CERRI, Sandra. TREVISAN, Amarildo Luiz. A indústria cultural, a infância e a educação. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria, RS. Setembro, 2006.

MELLO, S. A. Algumas Implicações pedagógicas da Escola de Vigotsky para a educação infantil. in: Preposições: Revista quadrimemestral da FE Unicamp, 1999

Palavras-chave: Indústria Cultural; Criança, Consumo; Desenhos Animados.

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA CULTURA DA INFÂNCIA

SANDRA CAVALETTI TOQUETÃO - PUC -SP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA CULTURA DA INFÂNCIA

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento e tem por objetivo geral analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando compreender como influenciam a formação de nossas crianças. Espera-se que esta pesquisa defina estratégias para atuar na proteção e na promoção dos direitos de crianças para o uso consciente das mídias digitais na infância. Tem como objetivos específicos: analisar as mídias digitais no universo infantil, buscando as narrativas que influenciam a formação das crianças; propor caminhos para a produção de mídias digitais para a infância pautadas no reconhecimento da diversidade, da igualdade e da inclusão e ampliar o repertório de práticas que possibilitem a descoberta, a experiência, a criação e a participação ativa das crianças com a linguagem midiática.As crianças são singulares e produtoras de cultura, nasceram e vivem num mundo conectado. Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a influência das mídias digitais na cultura da infância e pretende contribuir com a análise da interação de crianças com a tecnologia e mídia digital, para além de pequenos consumidores de programas que são instalados nos equipamentos tecnológicos. Nesse sentido, é papel da sociedade discutir a influência das mídias e o uso da tecnologia por crianças para assegurar tal direito, como forma de inclusão digital, social e cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se por mídias digitais, os aplicativos, as notícias, os filmes, blogs e outros conteúdos midiáticos, produzidos por grandes corporações ou pelo cidadão comum, que são utilizados e acessados cotidianamente como fonte de informação ou entretenimento. A produção de mídias influencia determinados "estilos e modos de ser, produzindo, assim, consumidores que além de serem incansáveis, sejam insaciáveis pelo consumo" (BICK, 2013, p.2). Esses apelos ao consumo são disseminados pelos aplicativos que circulam nos equipamentos tecnológicos digitais que as crianças acessam com frequência. Para Moran (2012), a criança também é educada pela mídia. Ela

> "aprende a informar-se, a conhecer – os outros, o mundo, a si mesmo – a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, tocando as pessoas na tela, que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga – é feita através de sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as estórias dos outros e as estórias que os outros nos contam (2007, p. 166)."

As crianças pertencem a uma geração que já nasceu conectada e por isso se apropriam mais facilmente das plataformas e aplicativos de mídia digital, porém são vistas como consumidores passivos. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçam o direito da criança à proteção integral. Além dessa perspectiva, percebe-se que as mídias digitais podem atender a um objetivo mais complexo, de promover de forma sutil e sistemática o consumismo por crianças. Segundo Vitorino e Pinheiro (2015), as crianças dedicam muitas horas do seu tempo diante de incontáveis aplicativos. É preciso propor que as crianças participem da análise e construção dos meios de comunicação digital, buscando despertar o consumo consciente. Sendo assim, as autoras apontam a criação de ocasiões de debates sobre

as culturas da infância, incentivando o diálogo entre vários pontos de vista, percebendo as concepções e questionando padrões de beleza, consumo e sociedade. As mídias digitais são utilizadas de forma a-problemática e reduzem-se, com isso, as possibilidades infinitas de descoberta, valorizando "determinados padrões corporais e que desqualificam outros em suas materializações étnicas, religiosas, de gênero e orientação sexual" (VITORINO; PINHEIRO, 2015, p. 191).Neste contexto, as crianças são seres humanos únicos, com emoções, ideias e história. Nas escolas de educação infantil observam-se recursos tecnológicos e mídias digitais que podem contribuir com boas vivências que incentivam o desenvolvimento infantil. Essas experiências estão dentro de uma prática pedagógica que reconheça, por meio de diferentes linguagens, "a potencialidade de uma comunicação participativa para as crianças, uma vez que as consideramos como produtoras ativas e interativas de conteúdos na mídia digital" (FERREIRA, 2017, p. 372). A participação das crianças como produtoras de cultura permite construir marcas que representam suas experiências.A pesquisa fundamenta-se na abordagem sócio-histórica, bem como na contribuição de autores como Michel Foucault (1977;1979), Manuel Castells (2013) e Félix Guattari (1996). Esses autores apontam que vivemos hoje, não mais uma sociedade disciplinar, e sim, uma sociedade em tempos de Biopolítica, ou seja, um poder exercido sobre a vida humana, gerando uma nova tecnologia política como forma de massificação e dominação. Esse poder se aplica ao comportamento dos seres humanos, inclusive aos corpos infantis, e se constitui como problema econômico, político e social.

METODOLOGIA

Este estudo tem como princípio metodológico a Pesquisa Crítica de Colaboração. Trata-se de abordagem qualitativa, com enfoque sócio-histórico-cultural, criada pela professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2009). Essa metodologia busca intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam uns com os outros em permanente diálogo. Para realizar esta pesquisa é preciso promover o confronto de dados produzidos durante os diálogos entre professores, crianças e comunidade. Portanto, as evidências e as informações coletadas sobre a influência das mídias na cultura da infância serão confrontadas com os conhecimentos teóricos a respeito desse tema. Os dados estão sendo produzidos no horário de formação contínua de professores; na análise de bibliografia e com entrevista aos pais, professores e crianças para entender o uso das mídias digitais, em que os participantes criam relações colaborativas na produção de conhecimentos críticos sobre as bases teóricas das práticas escolares.

RESULTADOS ESPERADOS

Pretende-se criar momentos de diálogo gerados pelas diferentes interpretações das mídias digitais com a participação de adultos e crianças a partir de um processo crítico e colaborativo. Discutir os conflitos, os problemas éticos que envolvem a construção das mídias, aprender a ler além da imagem para compreender as mensagens dos aplicativos para crianças, discutir a responsabilidade da sociedade e as relações de poder que estão por trás da composição de cada mídia.

Diante de um contexto de multiplicação crescente das tecnologias no universo infantil, com esta pesquisa espera-se definir estratégias para atuar na proteção e na promoção dos direitos de crianças para o uso consciência das mídias digitais na infância. Essa tecnologia pode ser um instrumento investigativo em diferentes contextos, abrindo campo de interlocução para o conceito de infância onde as crianças têm voz, são ouvidas, questionam e compartilham seus valores. Assim, a pesquisadora espera desenvolver uma escuta sensível e contribuir para novas reflexões éticas na utilização das mídias na comunicação digital, fortalecendo o direito da criança realizar escolhas, condição imprescindível para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BICK, Vanice Teresinha (et al). **As influências da mídia no desenvolvimento infantil** In: Revista Psicologia em Foco, v.5, nº 5, jul 2013, p. 101-115.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

FERREIRA, Mayra Fernanda. **Protagonismo infantil na Internet: literacias midiáticas, cidadania e liberdade de expressão**. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER; Jurema Brasil. (Org) Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017

FOUCAULT. Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

GUATTARI, Félix. **Da produção da subjetividade**. In.: PARENTE, André (Org.). Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamed; SZUNDY, Paula Tatianne Carrêra. (Orgs.). Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MORAN, José Manuel, **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VITORINO, Inês; PINHEIRO, Andrea. **Mediação da comunicação mercadológica pelo viés da cidadania**. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER; Jurema Brasil. (Org) Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017.

Palavras-chave: Mídias Digitais; Cultura da Infância; Tecnologias; Educação Infantil.

A INTERGERACIONALIDADE E AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES: O NOVO OLHAR DA CRIANÇA SOB OS IDOSOS NOS LIVROS INFANTIS

MARGARETE TREVIZANI - UNEB

DANIELE SANTOS ROCHA - UNEB

CAIQUE AZEVEDO SOUZA - UNEB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1.Caminhos Introdutórios

Como a criança através da literatura pode re (construir) uma visão que seja capaz de fugir daquela imagem estereotipada acerca do idoso? Pensando nesse questionamento essa pesquisa tem por objetivo discutir através dos estudos dos livros infantis as novas identidades dos idosos, sua heterogeneidade e a formação do novo olhar das crianças em relação a essa nova geração.
Para isso é necessário entender que envelhecer é um construto social, um processo natural da vida e a forma como a sociedade o representa é que vai influenciar positiva ou negativamente esse processo. A partir de uma ótica diferente, do olhar da literatura, elucidaremos através da pesquisa como esses estudiosos tem contribuído para uma nova formação no imaginário infantil.
Desse modo, traremos para a discussão os estudos sobre as novas identidades dos idosos e sua heterogeneidade na obra "Vovô vai à Escola" de (TODARO, MÔNICA DE ÁVILA, 2009); as contribuições desses autores, LIMA e PACKER 2007; SIMONETTI, 2016 e os estudos literários dos livros infantis: "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" (FOX; MEM, 1995) e como contraponto a esse conceito a obra: "Gente Bem Diferente" (MACHADO; ANA MARIA, 2004); para que sejam feitas reflexões acerca do "novo envelhecer".
Utilizamos como método investigativo a pesquisa bibliográfica, que de acordo com (GIL, 2008, p.44), "é desenvolvida com base em material já elaborado", constituído principalmente de livros, artigos científicos e documentos oficiais.

2. As imagens estereotipadas construídaspela sociedade e a abordagem do idoso nos livros infantis.

No Brasil,a imagem estereotipada do idoso e da criança já não os representa, os estudos recentes têm mostrado que esses sujeitos não cabem mais nessesrótulos, indicando que, não são homogêneos. Uma pluralidade das identidades dos idosos que também é correlata ao padrão de comportamento das crianças, que para a sociedade, elas estão sempre limitadas a serem pensadas como seres saudáveis que obedecem às suas rotinas de estudos e brincadeiras (TODARO, 2009, p.11).
Essas características sobre o perfil do velho e da criança não os definem em todos os aspectos sociaise estão sendo revisadas, pois segundo (LIMA e PARKER2007, p.141), a ideia de uma fase de perdas e degeneração está sendo substituídapor uma fase de prazer e conquistas. Já as crianças, muitas delas estão inseridas no mundo do trabalho, que segundo (SANTOS, 2011,

p.25) se justifica porque nem o estado nem os cidadãos dão tratamentos iguais para elas, "os direitos não eram (e não são) equiparáveis" (SANTOS, 2011, p.25).

O velho é o outro que não queremos ser, que muitas vezes é abandonado, largado e maltratado, mas ao mesmo tempo é visto como um ser sábio que tem muito a ensinar. (TODARO, 2009, p. 15). Pensando nisso, (TODARO, 2009, p. 26). traz um novo lugar para os idosos, o espaço da sala de aula que tem como objetivo promover a diversidade a fim de combater o preconceito e aproximar a realidade da criança com o idoso, já que elas se assemelham pela diversidade, apresentando múltiplas identidades que estão sempre em processo de construção.

De acordo com(MBELE 2004, apudTODARO, 2009, p. 48) o status dos velhos foi erodido pela urbanização e pela divulgação dos valores ocidentais. Essa urbanização desenvolveu o velho como um ser que não tem muita importância social e dentro das histórias infantis isso reflete através do protagonismo inexistente do idoso na literatura. Segundo (TODARO, 2009, p.52), "a ideia de adequação do livro de literatura infantil como meio simbólico que medeia a relação da criança com o mundo" pode possibilitar reflexões críticas sobre as representações cristalizadas nas histórias acerca da velhice, proporcionando a desconstrução da imagem do velho como improdutivo e sem valor social.

3. As perspectivas do idoso nas obras literárias infantis "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" e "Gente bem diferente".

Traremos através da literatura infantil duas concepções que retratam a ideia da pluralidade dos idosos na contemporaneidade, sendo uma na relação da intergeracionalidade e a outra como desconstrução do conceito estereotipado de idoso. Nesse sentido, temos o livro infantil "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" de Mem Fox, que traz uma abordagem acerca da intergeracionalidade, ou seja, a relação de amizade entre um garoto e os moradores de um asilo próximo à sua casa.

De uma forma comovente o livro mostra o quanto o Guilherme consegue aprender com seus pais e com seus amigos do asilo e o quanto eles também aprendem com ele. Uma relação de mão dupla, bilateral, que foi descaracterizada, enterrada por uma sociedade tomada pelo consumismo desenfreado influenciado pelo capitalismo globalizado. É necessário que a sociedade passe a ver o idoso como um ser produtivo e não com o estigma de um ser descartável. Já no livro "Gente bem diferente" a autora Ana Maria Machado, aborda a desconstrução do velho sob o prisma tradicional representado na literatura de modo geral. Os avós de Rodrigo e Andréia, personagens principais da história, nada tem a ver com outros idosos que aparecem em outras obras, sempre vistos numa perspectiva de estereótipos de velhos cansados e abandonados. Essa nova representação do idoso é percebida logo no início do livro, quando Andréia chama a atenção de Rodrigo para o comportamento da sua avó Beth, que em nada se parece com as avós representadas nas histórias. (MACHADO 2004, p. 4)

A obra de Ana Maria Machado abre uma discussão de como o idoso é construído no imaginário das crianças. [...] "as crenças, valores e preconceitos são socialmente aprendidos desde muito cedo por intermédio do sistema ideológico a que a criança é submetida na infância". (TODARO 2013, apud SIMONETTI, 2016, p. 24)

Com isso, percebe-se a urgência de estudos mais aprofundados da representação do velho, para que mais autores produzam obras literárias infantis,voltadas à percepção do novo idoso na contemporaneidade o idoso que trabalha, dança, viaja, é capaz de promover seu sustento, podendo ter uma boa relação com a família sem ser dependente da mesma.

4. Discussões e Resultados

A imagem do idoso é construída socialmente desde a infância e para que haja um processo de desconstrução, fazem-se necessárias algumas ferramentas mediadoras que conduza um novo olhar, como o livro infantil. Segundo as ideias de (MACHADO 2004, apud TODARO, 2009, p. 44) o contato com o livro pode estabelecer um encontro transformador para a criança, pois quando há uma prática de leitura ela internaliza a estrutura literária e se familiariza com a sequência narrativa. Na obra "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" de Mem Fox (1995, p. 9), se estabelece algumas características que são na maioria das vezes, direcionadas ao idoso, como aspectos físicos; cabelo grisalho e aspectos psicológicos como o esquecimento. Porém, o enfoque central da trama é a relação humanizada entre uma senhora e uma criança que o enredo traz. Uma pesquisa feita por (James e Kormanski1999, apud TODARO, 2009, p. 49) observa os aspectos gerais dos livros infantis e traz algumas características que livros com temas intergeracionais positivos deveriam ter, como exemplo: a demonstração de que adultos maduros podem participar de uma variedade de atividades; apresentação das relações entre crianças e adultos maduros como mutuamente benéficas e satisfatórias e a importância de transcender percepções estereotipadas sobre o envelhecimento. Na obra "Gente bem diferente" da autora Ana Maria Machado (2004), o vovô Zacarias e a vovó Beth confrontam por meio de suas atitudes, a associação do velho a coisas ruins, que muitas vezes o acabam demonizando e corporificando a uma figura sem utilidade, criando um estereótipo. A velhice é retratada como um ciclo natural da vida, porém sem conflitar-se com ela, sendo assim, os personagens mostram que não existe um único modelo de velhice, mas que cada um deles tem as suas particularidades.

5. Conclusões Finais

Com esse estudo foi possível notar a forma preconceituosa, que o idoso vinha sendo representado ao longo dos anos na literatura infantil. Essa representação negativa tinha como resultado um distanciamento entre gerações, pois, sendo o velho representado como alguém que nada tem a agregar, passa a ser também, alguém com quem não existe a necessidade de se relacionar.O que observamos, porém, nas obras de Ana Maria Machado e Mem Fox, foi uma nova visão de idoso distanciada do tradicionalismo literário. A literatura infantil pode ser usada como ferramenta de construção do ser infantil, despertando na criança uma diversidade de sentimentos e visões de mundo.

Referências

FOX, M (1995). Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Brinque-Book, 24º Reimpressão.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
MACHADO, Ana Maria. Gente Bem Diferente. São Paulo: Quinteto Editorial, 2004.
SIMONETTI, Marivane. A constituição identitária do idoso na Literatura Infantojuvenil. 2016. 47p. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Letras- Português- Inglês). Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR- Campus Pato Branco- PR.

TODARO, Mônica de Ávila. Vovô vai à escola: A velhice como tema transversal no ensino fundamental. 1º Edição. Campinas, SP. Papirus, 2009.
PARCK, M.B. LIMA, M.B. Representação social de crianças acerca do velho e do envelhecimento. Universidade Estadual de Campinas, 2007. Estudos de Psicologia, p. 141-148.

SANTOS, M. M. Por um lugar para literatura infantil/ juvenil nos estudos literários. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

Palavras-chave: Intergeracionalidade; Estereótipos; Literatura Infantil; Idoso

A LUDICIDADE E O BRINCAR PARA ALÉM DA INDÚSTRIA DO CONSUMO

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL

THAISE PEREIRA DA SILVA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como foco principal refletir sobre o quanto a sociedade lúdica foi sendo modificada conforme o tempo, e a influência da indústria cultural e do consumo, modificando assim a infância na contemporaneidade, e o modo de pensar, ser e agir no mundo. O objetivo consiste em analisar como têm ocorrido o momento do brincar nas escola de educação infanti, voltado para uma visão crítica e completamente lúdica de crianças de 3 á 5 anos. Ainda, observar como estas crianças brincam e se relacionam nestes espaços infantis, bem como os tipos de brincadeiras e brinquedos e linguagens utilizadas nestes momentos.

Para tanto, pensamos nos seguintes questionamentos: Como está ocorrendo o momento do brincar e quais os tipos de brincadeiras e brinquedos proporcionados em seus momentos lúdicos ? As escolas obtêm um olhar para o brincar infantil para além da utilidade e do passar do tempo ?

Nesse viés, quando refletimos sobre o contexto em que nos rege, percebemos o quanto o brincar vem sendo modificado no dia a dia, onde as confecções de brinquedos, brincadeiras tradicionais, um brincar com intuito lúdicos para formação de conceitos e de contextualização, fica completamente de fora, dando início a área da tecnologia, onde os brinquedos utilizados pelas crianças passam a ser os brinquedos prontos, mercadológicos, como tablets, celulares, brinquedos de controle remotos, brinquedos espetaculosos da indústria cultural ocupam o espaço das atividades consideradas sadias, promovendo diversas consequências negativas na criança e na infância. (VAROTTO; SILVA, 2004, p. 170-171).

Em consequência disso, a atividade lúdica e o brincar lúdico, prepara a criança para a vida, para o mundo, e o ajuda a se desenvolver no meio social e afetivo, e cognitivo. Devemos como escola da infância e que prioriza a educação, é importante que seja pensado o brincar para além da mercadoria e do consumo, um brincar que vivencie as experiências com experiências lúdicas que favoreça as múltiplas linguagens infantis, envolvidas por aspectos sociais, físicos, cognitivos, afetivos e psicomotores.

Pois inúmeros são os benefícios da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, no caso da brincadeira de faz de conta, as crianças vivenciam papéis de “ser” pai, mãe, professora, enfermeira e vários outros aprendendo, desse modo, a lidar com os desafios do mundo real. A brincadeira auxilia a criança a ser criativa e autônoma, assim desenvolvendo-se. A socialização em grupo é um exemplo, quando a criança brinca em grupo, ela se depara com os incômodos de estar em um grupo onde surgem ideias e pareceres diferentes, e este contato em grupo, já desde criança contribui com as relações da vida adulta, desenvolvendo a capacidade de interação e cooperação com o outro. “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca”. (BRASIL, 1998, p. 27).

Diante disso, a escola infantil e o professor tem um papel fundamental como mediador nas brincadeiras, direcionado situações lúdicas de aprendizagem e estruturando as brincadeiras para além da aquisição do brinquedo. Para isso, há a necessidade de construir um ambiente propício, com objetos lúdicos adequados e o tempo necessário, para que as crianças se organizem e desenvolvam as atividades lúdicas e interativas, uma vez que "a criança nos desafia porque ela tem uma lógica que é toda sua, porque ela encontra maneiras peculiares e muito originais de se expressar, porque ela é capaz através do brinquedo, do sonho e da fantasia de viver num mundo que é apenas seu" (CRAIDY, 2001 p. 6).

O estudo é fruto das reflexões relacionadas ao Projeto de Pesquisa – "Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente na Primeira Infância: da semiformação à emancipação humana" da Universidade Estadual de Londrina em que se justifica pela necessidade de analisar como andam as brincadeiras de crianças em espaços de educação infantil. Esse estudo é necessário e emergente, principalmente num contexto social em que há uma preocupação pela aquisição do brinquedo, secundarizando as relações sociais entre crianças e o próprio brincar criativo e inventivo de crianças. Ainda, é um tempo social em que os valores estão reconfigurados, as relações estão fragilizadas, a violência é assustadora, o tempo é cronometrado, e a mídia nos manipula com as propagandas, e atinge a sociedade em geral, sendo as crianças um dos alvos principais, pela indústria do brincar.

Como objetivo Geral para a pesquisa proposta, temos o intuito de compreender as mudanças na cultura lúdica das crianças considerando a influência da indústria cultural, consumo no brincar de crianças na educação infantil. E como Objetivos Específicos, analisar o brincar de crianças entre 4 e 5 anos na escola infantil, tecendo um olhar para as experiencias lúdicas neste contexto educacional, e também o de Analisar significado do brinquedo e as formas de brincar e se relacionar da criança nos espaços infantis.

Este trabalho tem como amparo metodológico os estudos à luz da Teoria Crítica da Educação com autores que discutem esta temática, tais como Adorno (1995), Horkheimer (1985), Marcuse (1973) e pesquisa de campo com observação dos momentos lúdicos entre crianças de 3 á 5 anos de cinco escolas de educação Infantil, do Município de Londrina, Paraná. Perante a essas leituras, estudos e observações acredita-se poder refletir acerca da temática em estudo, bem como, atender aos objetivos propostos para esta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

BAUMAN, Zygmunt, 1925 – Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria/ Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. ed. Zahar, 2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/Sef, 1998. v. 1

CRAIDY. Carmem. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre. Art. Med. 2001

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A infância do consumo e a expropriação do pensamento criativo e inventivo. Curitiba 2013.

GROPPO, Luíz Antonio. MARTINS, Marcos Francisco. Introdução à pesquisa em educação. 2ª ed. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2007.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro 1, v. 1, 4. ed. São Paulo: Difel, 1980.

VAROTTO, Adriane Mirte; SILVA, Maurício Roberto da. Brinquedo e indústria cultural: Sentidos e significados atribuídos pelas crianças. Motrivivência, Santa Catarina, n. 23, p. 169-190, dez. 2004.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Consumo. Escola Infantil.

A PRECARIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DA INFRAESTRUTURA DA CRECHE NO TRABALHO COM BEBÊS

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO - UTP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A PRECARIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DA INFRAESTRUTURA DA CRECHE NO TRABALHO COM BEBÊS

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte das reflexões desenvolvidas numa pesquisa de Mestrado em Educação na qual se investigou a organização e o desenvolvimento da rotina diária nas salas do berçário em três instituições públicas de educação infantil em um município de médio porte no Estado do Paraná. Neste texto buscaremos refletir sobre a precarização dos materiais e da infraestrutura da creche e suas implicações no desenvolvimento do bebê.
Durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, Barbosa (2010) mostra que nos últimos tempos pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês:

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição (BARBOSA, 2010, p. 2).

No Brasil, os estudos da área da educação infantil, a partir da segunda metade da década de 1990, demonstraram uma significativa mudança nos aportes teóricos e metodológicos: “até então de interfaces quase que exclusivas da psicologia, para uma abordagem mais sociológica, edificada na interação com a antropologia e a sociologia” (COUTINHO, 2009, p. 18).
Através de uma comunicação muito peculiar, os bebês se expressam sem palavras, mas repletos de pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer. Exigindo do adulto um olhar atento e minucioso sobre seu comportamento, bem como o planejamento e organização das práticas e do ambiente em que serão inseridos.
Dessa forma, procuraremos refletir sobre uma dada realidade observada no campo de pesquisa sobre o trabalho com os bebês em três Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

DESENVOLVIMENTO

Ao entrar nas salas do berçário nas três instituições pesquisadas, as quais referenciamos de A, B e C, foi possível perceber a organização espacial dos móveis e dos materiais de forma padronizada, ou seja, a disposição dos móveis era a mesma nas três instituições, assim como os materiais pedagógicos, de higiene, alimentação, sono, até mesmo os brinquedos, nas três creches eram poucos, reciclados e frutos de doações. Os berços, os colchonetes, as cobertas,

eram organizados da mesma maneira. A cozinha e os cadeirões de alimentação eram posicionados de forma igual.

Uma diferença se observou na sala do berçário de uma das instituições, quanto ao uso do fraldário. Somente uma das instituições utilizava este espaço, sendo que as demais utilizavam a sala de atividades para as trocas de fraldas, sobre um balcão de frente para a porta de saída, onde as crianças e professoras passavam a maior parte do tempo. Identificamos que esse encaminhamento causava um certo desconforto uma vez que o ambiente era pequeno e pouco arejado, além de conviver com grande circulação de adultos e crianças. Nesse contexto, reconhecemos que embora a infraestrutura não fosse a melhor, havia um espaço para a higiene das crianças proporcionando uma maior individualidade, porém não se lançava mão dessa possibilidade, pois a falta de profissionais impossibilitava a professora em deixar o restante das crianças sozinhas na sala de atividades para realizar a troca de fraldas no fraldário.

Logo na chegada do primeiro dia na creche A, chamou-nos a atenção a precariedade dos materiais utilizados pelas crianças e professoras, como os brinquedos que eram relativamente poucos pelo número de crianças[1] atendidas, além de estarem quebrados ou sujos. Esses permaneciam na sala dispostos em um pneu forrado com tecido o qual os bebês tinham um horário determinado para acessar. Também os materiais pedagógicos, confeccionados pelas professoras, além de poucos, não eram praticamente usados. Havia nessa sala um tapete pequeno de texturas, uma caixa de formas geométricas, alguns pedaços de tecidos e oito livros de estórias.

Sobre o espaço físico destinado ao atendimento dos bebês, nas três instituições as condições eram as mesmas. Nas salas do berçário há uma sala principal, a qual é utilizada para atividades, alimentação, higiene[2] e momentos de sono[3]. Existe também anexa a essa sala, uma cozinha, um dormitório e um fraldário. Não há nas instituições um espaço externo[4] específico para os bebês, sendo que o pátio é frequentado por todas as turmas da creche, sendo prioridade de uso das crianças maiores. Sobre essa situação foi possível observar que os bebês, nos três CMEIs, permanecem o tempo[5] todo em sala, pois durante a nossa estada nas instituições não presenciamos nenhum momento dos bebês nos espaços externos das creches.

As impressões sobre as condições dos materiais e brinquedos, assim como a estrutura física dos CMEIs, podem ser confirmadas na entrevista realizada com as professoras do berçário. As falas das professoras relatam o abandono das crianças e delas próprias enquanto profissionais, sem suporte para realizar um trabalho de qualidade. Esses aspectos também ficaram evidentes quando foram realizadas as observações, pois em vários momentos as profissionais comentaram sobre a falta de condições adequadas de trabalho com às crianças, pois há uma limitação do tempo, do espaço e dos meios para um bom atendimento aos bebês.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006a) é importante lançar diferentes olhares para o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil que seja promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente.

Porém, não foi este o espaço que presenciamos na investigação da pesquisa, e a partir dos relatos das professoras e também das diretoras das referidas creches reconhecemos a falta de investimentos por parte da esfera pública do município na estrutura física e na disponibilização de materiais e brinquedos, além da dificuldade de acesso a esse órgão por parte das instituições quando solicitado.

Para realizar alguns projetos dentro dos CMEIs, como a manutenção do espaço físico, por exemplo, as diretoras precisam realizar pequenos eventos para arrecadar os recursos

necessários, sendo ações que envolvem professores, funcionários, pais, e comunidade em geral e que consomem muita energia em sua organização, planejamento e execução.
Compreendemos, portanto, que a escassez de materiais, brinquedos e os problemas no espaço físico para os bebês interferem negativamente na qualidade do atendimento prestado a essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar com os bebês no cotidiano das instituições reforçou a compreensão de que essas crianças são atores no seu processo de desenvolvimento, pois através de uma ativa comunicação com seus pares e com tentativas às vezes frustradas com os adultos que com eles tratavam, observamos suas "cem linguagens" (MALAGUZZI, 1999). Seus modos de dizer evidenciavam que o corpo reclamava seus direitos ao cuidado e educação, que ficavam felizes e envolvidos nas poucas brincadeiras presenciadas. Em muitas outras vezes, contudo, eram mal compreendidos, faltava-lhes atenção e escuta sensível do adulto.
Não apenas os bebês revelaram-se como silenciados ou invisíveis no contexto das instituições, mas também as profissionais, dado o contexto de desvalorização da profissão e negação de sua participação no trabalho coletivo de organização de seu fazer pedagógico, apareceram como meras executoras de uma rotina como dado externo.
Assim, por ora reconheceram-se como imobilizadas pela gestão, tanto institucional como municipal, mas ao mesmo tempo, a maioria do tempo, não esboçaram interesse em pensar a rotina de forma mais viva e dinâmica, enfim, significativa para as crianças. Em suas falas, ficaram evidentes os enormes desafios enfrentados cotidianamente com a falta de materiais, o grande número de crianças por sala e a sobrecarga de tarefas.
Frente aos resultados, a presente pesquisa indica que ainda muito há que se investigar acerca do trabalho com bebês, pois a investigação revelou que não é somente a posição do professor que define a qualidade da educação infantil com crianças tão pequenas, mas também o descompasso entre o estabelecido nos documentos orientadores e o que se apresentou na prática. Dessa forma, a realidade observada é considerada nessa pesquisa como resultado de um movimento mais amplo que toca dimensões políticas de financiamento e funcionamento das instituições de educação infantil públicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. As especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

COUTINHO A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. Zero a seis. UFSC, v. 11, n. 19, 2009.

GUIMARÃES, D. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

[1] 16 crianças.
[2] Na instituição B a higiene é devidamente realizada no fraldário anexo à sala.
[3] O sono após o almoço é realizado no dormitório anexo à sala.
[4] Exceto na instituição B, porém não é utilizado.
[5] Das 7h30 às 18h00.

Palavras-chave: Educação Infantil; Berçário; Bebês.

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS LEGAIS E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

ELVENICE TATIANA ZOIA - UEM

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Neste trabalho objetivamos analisar as orientações estabelecidas pela legislação nacional e estadual sobre o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Para atender ao proposto, elegemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB - de 2013, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - de 2017 e o Referencial Curricular do Estado do Paraná de 2018.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, várias medidas legais, entre elas, a Lei da obrigatoriedade de matricular a criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005) provocaram, nos profissionais da educação e pesquisadores da área, discussões sobre as possibilidades de ações e estratégias adequadas para o período de transição.

Mesmo que a legislação estabeleça determinados princípios para pensar a transição, é basilar ter como pressuposto que a criança não deixou de ser criança porque ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Apesar de estar vivenciando uma mudança do ponto de vista legal, nem sempre esse processo é acompanhado de mudanças psíquicas, portanto, compreendê-las, é condição primordial para que o direito de aprendizagem e de desenvolvimento não seja comprometido.

Princípios legais e discussões pedagógicas

Inicialmente analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e, no que se refere à Educação Infantil, observamos que o documento apenas menciona que a proposta pedagógica das instituições escolares deve contemplar a organização de estratégias adequadas para que não ocorram rupturas, nem antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil, e que se dê sequência ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de modo a respeitar o que é específico em cada faixa etária.

Em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, as DCNEB (2013) estabelecem a necessidade de articulação entre as diferentes etapas educacionais, pois a falta desta "[...] tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos" (BRASIL, 2013, p. 120).

Como alternativa para superar a falta de articulação existente, propõem ao Ensino Fundamental a incorporação de práticas realizadas na Educação Infantil. Para tanto, o documento sugere que o Ensino Fundamental, principalmente nos primeiros anos, absorva o caráter lúdico da aprendizagem, que caracteriza a etapa da Educação Infantil, objetivando um trabalho pedagógico mais prazeroso, desafiador, menos repetitivo e que provoque uma participação mais efetiva das crianças.

Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) explicita que a transição

[...] requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Orienta ainda que a consulta à documentação pedagógica, traduzida em forma de relatórios, portfólios ou por via de conversas com os profissionais que trabalharam com as crianças, é uma forma de obter informações sobre os conhecimentos que elas possuem ao concluírem a Educação Infantil. Esse procedimento, além de expressar o processo e a trajetória de cada sujeito, pode oferecer informações relevantes ao planejamento e à continuidade do processo formativo na nova etapa escolar.

Ademais, ao pressupor os desafios que a nova etapa de escolarização estabelece, expõe ser "[...] indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo [...] evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico" (BRASIL, 2017, p. 53), o que exigirá das instituições escolares a organização de estratégias adequadas, considerando a criança e as particularidades do seu processo de aprendizagem. Entretanto, o documento não faz menção sobre quais seriam essas particularidades.

No caso do Paraná especificamente, o Referencial Curricular tem como pressuposto que a transição remete-se a "[...] um momento crucial e complexo na vida das crianças e as instituições de ensino devem constituir ações que minimizem a ruptura que pode ser causada" (PARANÁ, 2018, p. 23). Desse modo, presume que a Educação Infantil não é um período preparatório para o Ensino Fundamental, tendo características específicas de aprendizagem e desenvolvimento, que perpassam pelo aspecto da ludicidade.

Considerando que as crianças ingressam mais cedo no Ensino Fundamental, o Referencial Curricular do Paraná (2018) apresenta questões que precisamos contemplar na proposição de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com esses sujeitos. De forma geral, traz reflexões sobre os aspectos físicos e estruturais; o significado do atendimento às especificidades da infância; a referência aos colegas e professores da Educação Infantil e o estabelecimento de novos vínculos; como pensar a organização e a distribuição do espaço da sala e da escola em sua totalidade; as necessidades da criança do primeiro ano; a sua inserção na aprendizagem de conceitos mais complexos; o acolhimento para que possa interagir, aprender e se encantar pelo conhecimento e pelas novas relações que serão estabelecidas. Propõe que "[...] o uso das linguagens da infância como a brincadeira, o jogo, o faz de conta, a liberdade de pensamento, deve ser mediada pelo docente [...] ampliando ou reelaborando as práticas pedagógicas de forma a serem mais coerentes para e com as crianças" (PARANÁ, 2018, p. 24). Isso significa que a prática pedagógica deve ser organizada de maneira a atender o desenvolvimento integral da criança, observando suas necessidades físicas e psíquicas.

Além disso, é importante considerar que a criança que está chegando ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não apresenta as mesmas peculiaridades daquela que ingressava na antiga primeira série com seis anos, ou a completar sete até o dia trinta e um de março.

Nesse sentido, o processo de reelaboração das propostas curriculares e dos projetos políticos pedagógicos não significa a transposição dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos estabelecidos nos currículos antigos, pois existem diferenças peculiares do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. A mudança formal e legal exige mudanças pedagógicas consonantes às particularidades da criança que está chegando ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se, portanto, de uma reorganização curricular e pedagógica, não apenas de uma adaptação para atender a legislação, conforme estabelecido nas DCNEB (2013).

Considerações finais

De acordo com o exposto, entendemos que os documentos analisados não indicam estratégias para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entretanto, apresentam princípios para orientar as instituições escolares quanto à necessidade de contemplarem a temática em suas propostas pedagógicas. Entre os princípios observados, destacamos a preocupação com a perspectiva de continuidade, a não antecipação de conteúdos, a absorção do caráter da ludicidade no Ensino Fundamental, a concepção de que a Educação Infantil não possui o caráter preparatório e a importância de consultar os documentos avaliativos para conhecer a trajetória escolar das crianças.

Para tanto, as instituições escolares precisam primeiramente compreender quem é a criança que está chegando hoje no primeiro ano do Ensino Fundamental. Concomitante a isso, é necessário observar como ela aprende, quais atividades são dominantes, como se relaciona com os seus pares e com os profissionais, qual a finalidade da educação para, a partir disso, pensar sobre a organização do espaço, do tempo e da prática pedagógica, objetivando a criação de condições coerentes, adequadas e efetivas de aprendizagem que proporcionem desenvolvimento.

Desse modo, torna-se imperativa a necessidade de discussões coletivas, fundamentadas em perspectivas teóricas para pensar, elaborar e definir ações que de fato concretizem a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental numa perspectiva de continuidade do processo de inserção no universo cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 20 de mai. 2019

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

PARANÁ. Deliberação nº 03, de 22 de novembro de 2018. Normas complementares que instituem o Referencial Curricular do Paraná: princípios [...]. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_03_18.pdf. Acesso: 28 mai. 2019.

Palavras-chave: Infância; legislação educacional; período de transição; prática pedagógica.

AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

ALICE DE PAIVA MACÁRIO - UFMG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho busca problematizar as interações dos bebês na creche, a partir de uma pesquisa desenvolvida com bebês entre 4 e 18 meses de idade, em uma creche da Zona da Mata mineira. Em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, compreendermos que os sujeitos se constituem como humanos na/pela interação com o Outro. A abordagem qualitativa que alicerçou a investigação exigiu um exercício do olhar que, sendo processual e contínuo, dirigido ao todo, observou as partes, sem desmerecer o conjunto de elementos constituintes da totalidade observada. Com base nos princípios etnográficos, visou conhecer densamente a realidade do berçário pesquisado e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês. Foram usados como técnicas e instrumentos para produção de dados a observação, a fotografia e o diário de bordo. Quando observamos os bebês em ambientes coletivos, é possível notar como as trocas entre os pequenos acontecem em um movimento de compartilhamento de experiências e significações. Na creche, ambiente coletivo de vivências, mas também oportuno campo de estudo e observação de bebês, percebemos o grande papel desempenhado pelas interações entre eles e com os adultos próximos. É por meio delas que os bebês estabelecem vínculos, comunicam seus sentimentos, gostos e desgostos, bem como agem no ambiente, tornando-o propício ao seu desenvolvimento. A partir das significações dadas pelo outro, o bebê passa a compreender e a criar novas formas de comunicação, originando, assim, um conjunto cada vez maior de possibilidades de interação. Compreendemos como interação toda e qualquer relação entre dois ou mais sujeitos que, por meio das linguagens, compartilham sentidos e experiências em determinado contexto. No caso da creche, considerando-a como um meio fecundo de aprendizados, tais relações são intensificadas pelo maior número de interações que o bebê vivencia em suas práticas sociais com adultos e seus pares. Os bebês, desde bem pequenos, estão abertos ao processo de interação com os adultos, bem como com outros bebês com quem compartilham experiências. Os dados apontam que eles transformam e se apropriam da cultura por meio dessas relações, constituindo uma rede de aprendizados e novas significações no interior da creche. Os eventos de interação analisados demonstram claramente a potência dos bebês para interagirem, bem como suas habilidades sociocomunicativas. Para Vigotski (2007, p. 09), a linguagem ou as linguagens no caso dos bebês (choros, silêncios, expressões faciais, balbucios, gestos e movimentos) "tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores", sendo fundamental para que as interações aconteçam durante a rotina vivenciada por eles, nas horas de brincadeira, exploração e alimentação. Por isso, é relevante abrirmos o campo de visão, ampliando o olhar para perceber a variedade de emoções, linguagens, expressões e potencialidades dos bebês, compreendendo que fazer pesquisa com eles implica vivenciar diferentes experiências. Faz-se necessário pensar os bebês como sujeitos ativos e atuantes nos ambientes de que participam, demarcando a importância de serem pensados estudos e ações voltados para esse público que, apesar da pouca idade, apresenta muitas potencialidades e modos próprios de interagir e vivenciar a infância. Enfatizamos a importância da creche como lugar para os bebês, como ponto de encontro, de interações,

aprendizagens e compartilhamentos dos bebês com o mundo cultural do qual fazem parte. Este trabalho não concentrou atenção nas interações de bebês e adultos. No entanto, não perdemos de vista que os dados produzidos são importantes exatamente por revelar aos adultos responsáveis pela educação/cuidado na creche a potencialidade dessas interações. Nessa perspectiva, é fundamental dar visibilidade aos bebês nos espaços em que eles transitam, sendo importante fortalecer as políticas públicas e os programas voltados para atender à Educação Infantil no Brasil, devendo ser valorizada como primeira etapa da Educação Básica, reconhecida em suas especificidades e legitimada no campo educacional.

Referência

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Bebês; creche; interações

AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ONDE QUEREMOS CHEGAR?

RUDÁ MORAIS GANDIN - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Um dos debates mais prementes a respeito do ensino, frequentemente apontado entre os mais polêmicos, continua a ser em relação a maneira classificatória e seletiva de considerar a avaliação. Este trabalho busca, portanto, discutir um caminho mais promissor em relação a avaliação na educação infantil.

Para ilustrar o principal desafio instalado entre os que vislumbram a avaliação como um instrumento de promoção do aprendizado, como tem anunciado Hoffman (2014), recorro a esta anedota, acontecida comigo: certa vez, uma menina de três anos, perguntou sobre o meu aniversário. Eu, em resposta, comentei que faria uma confraternização. Ela, então, advertiu-me: "não irei". "Porque?", questionei, na expectativa de entende-la. A menina, com ar de obviedade, lamentou: "porque não sei o caminho". Na avaliação, aventurar-se em caminhos pouco sólidos, improvisados e inexplorado de seus efeitos, remete-nos a um cenário temerário, uma vez que empreitadas marcadas pelo obscurantismo pedagógico, lançaram as crianças pequenas à uma abordagem na qual enxergava-as "como seres que devem ser controlados", que seguia à risca a concepção de educação com "ênfase na disciplina, na ordem" e na "contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional" (Barbosa, 2006, p.26). Por esse motivo, talvez a grande questão em torno da pergunta a respeito do destino que queremos, seja abdicar de certos trajetos, sobretudo daqueles onde o convite de pretenso sucesso metodológico e de medição do aprendizado, assentado na classificação e na exclusão, se apresenta como o "cartão de visitas" pedagógico. Valeria, desta forma, acompanhar a experiência da menina citada no início do texto comigo: recusar, alegando não saber o caminho.

O CAMINHAR TORTUOSO DA AVALIAÇÃO

As instituições de ensino para crianças pequenas, de forma geral, quando o assunto é avaliar, rememoram experimentações que reportam a perspectivas ancoradas nas escolas, para daí se debruçarem a conceber um formato de avaliação próprio. Parte desta dinâmica, marcada pelo espelhamento de um ambiente amplamente discrepante ao da educação infantil, tem ajudado, segundo Luckesi (2014), na manutenção da confusão entre avaliação com exames e notas escolares.

Um dos motivos deste imbróglio perdurar nas escolas, e ganhar eco entre os profissionais de crianças pequenas, pode ser explicado pela absorção de práticas associadas a concepções nas quais entendem a avaliação enquanto "julgamento de capacidades da criança" (Hoffman, 1996). Sob este prisma, tendem-se a aprofundar os efeitos de um suposto poder, onde, de acordo com Afonso (2009), "é vivido (...) na medida em que a avaliação é compulsória" (p.20).

Não é raro a partir dessa percepção o escoamento de representações, positivas ou negativas em relação as crianças, construída pelos professores. Este poder, considerando-o no sentido dado por Weber (2001), como "a possibilidade de influir sobre outros seres humanos" (p.107), permite aos educadores imputar às crianças chavões, que a depender, dentre outras coisas, da própria formação, tendem a facilitar a estigmatização dos sujeitos. Isso, pode acarretar, de modo peculiar nas instituições de educação infantil, práticas de exclusão ou contingenciamento das

possibilidades de brincar e de se relacionar, em especial, às crianças pretensamente avaliadas como insatisfatório o comportamento ou sua adaptação ao ambiente de ensino, de modo a vir ocorrer um cenário curioso: de um lado, crianças amplamente participativas e bajuladas e, de outro lado, crianças profundamente desinteressadas e rejeitadas.

Luckesi (2011), alerta-nos que a prática educacional, no Brasil, tem operado, na maioria das vezes, como um processo de verificação, em que se configura "pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações", isto é, como uma "conduta de, intencionalmente, buscar 'ver se algo é isso mesmo'" (p.52). Parte dos professores, destarte, acabam tomando o ato de avaliar enquanto averiguação acerca "do que a criança consegue ou não fazer", muitas vezes obedecendo, conforme analisa Hoffmann (1996), a "uma visão moralista e disciplinadora", que as julga "a partir de um modelo ideal de criança, obediente, atenta, organizada, carinhosa" (p.28).

Para dar corpo a esse papel verificador, ao docente tem-se cobrado a incumbência de controlar o impulso dos corpos infantis e de mensurar pretensos desenvolvimentos, a fim de colocar o professor no centro do processo pedagógico, uma vez que lhes é demandado praticar a máxima segundo a qual concede-lhes o título de "autoridade". Desta forma, condutas arbitrárias, as quais tendem a negligenciar a escuta, "como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido" (Rinaldi, 2012, p.124), aparecem sobrepostas à prática educacional e avaliativa.

O caminho, ora apontado como tortuoso, corresponde, assim, a forma inadequada pela qual muitos professores estão assumindo a avaliação, em especial na educação infantil, onde tem-se admitido, em boa parte dos casos, perspectivas pouco críticas em relação aos procedimentos avaliativos, comumente marcados por tentativas, das mais inimagináveis, de conformar as crianças à testes, provas ou exercícios estandardizados, a fim de aferir supostos aprendizados, pactuando segundo a concepção, amplamente difundida, na qual afirma-se que "as crianças são inúteis e meras receptoras", negligenciando-as como "participantes ativas", como sintetizou Qvortrup (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, faz-se necessário lembrar que o caminho, seja ele qual for, nunca é completamente seguro, mesmo sido frequentado inúmeras vezes. Contudo, a probabilidade de existir alguma surpresa durante o trajeto, diminui na medida em que se dispõe de algum conhecimento em relação ao itinerário. Sendo assim, vale mais se aventurar em caminhos pouco vulneráveis, ao invés de se arriscar sob caminhos mais frágeis, pois, como já sabemos, por meio da literatura, optar por atalhos, nem sempre provoca efeitos desejados.

A partir dessa reflexão, onde alerto a respeito das imprevisibilidades de caminhos pouco consistentes, que retorno à avaliação, a qual parece-me, desde sempre, vincular-se a um percurso de procedimentos duvidosos, principalmente quando apela-se, em especial na educação infantil, a "formatos preparatórios" ao ensino fundamental, que exigem das crianças pequenas "conteúdos" ou "habilidades", como a "memorização das letras do alfabeto" e o "reconhecimento da escrita do próprio nome", com o objetivo, muitas vezes, de estabelecer, igualmente em outras etapas do ensino, o contrassenso da "reprovação", no intuito de outorgar às crianças o status de apta ou inapta à escolarização.

Entretanto, sabemos que esse tipo de prática, em que "absorve parâmetros do ensino fundamental em termos de expectativas dos professores [...] para julgar a capacidade das crianças", conforme discorre Hoffmann (1996), só corrobora a fim de nos distanciarmos de compreensões e práticas mais adequadas, as quais tomam a avaliação, por exemplo, na esteira do entendimento dado por Luckesi (2014, p.193), enquanto "ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação; mais satisfatório do que o já conquistado".

O conceito, apresentado por Luckesi, quiçá não esgotado, possibilita a construção de um caminho mais promissor, ao menos para a educação infantil, desde que, no entanto, levado em consideração a peculiaridade da dimensão pedagógica imbuída nessa etapa de ensino, na qual encontra-se, conforme afirma Rocha (2003), na singularidade das dimensões, que situam-se para além da cognitiva, como as "dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, física, psicológica e cultural" (p.18). Dimensões essas humanas, que, de acordo com a autora, "têm sido constantemente esquecidas numa sociedade onde o que prevalece é o privilegiamento de um conhecimento parcializado resultante da fragmentação em diferentes disciplinas científicas".

Para finalizar, penso que avaliar não pode ser, de forma alguma, um compromisso acanhado e sem muitas pretensões, como a participação em divertidos jogos, onde a sorte é a baliza para o êxito. Pelo contrário. A avaliação deve ser um instrumento capaz de promover reflexões em relação ao trabalho do professor e ao processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, onde estas últimas, aliás, sintam-se incluídas, a fim de confirmar, recusar ou mudar o trajeto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. Zero-a-Seis. V. 5, n. 7. P. 13-23. Florianópolis, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. – 22.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na educação infantil. Interacções, Nº. 32, PP. 191-201 (2014).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 15.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

Palavras-chave: Avaliação; Infância; Educação Infantil

BIBLIOTERAPIA: A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA

ELAINE DE FARIA MICHELE SILVA - UNIARO

CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A universalização de um modelo único de infância imposto na modernidade pelos estudos advindos da Psicologia do Desenvolvimento, os quais descreveram e categorizaram as crianças conforme estágios sucessivos e, também, como uma perspectiva suave e amorosa de crianças contribuírem para a disseminação de uma concepção universal de infância e da ideia de criança como sujeitos que "não teriam problemas, maldades ou compromissos, de modo que em sua vida tudo seria alegria" (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 290). Nesse sentido, a infância não pode ser entendida como uma fase da vida desprovida de problemas, na qual as crianças vivem a felicidade plena. Diferentemente, elas enfrentam, em seu cotidiano, problemas de diversas ordens e, com a autoestima baixa, poderão apresentar sentimentos que impactam o seu relacionamento consigo mesmo, com os outros e com a aprendizagem.

A problemática do estudo consistiu em buscar saber de que forma a literatura infantil pode contribuir na construção da autoestima da criança. O uso da literatura infantil como proposta psicoterápica é nomeada de Biblioterapia. Essa palavra é composta por dois termos de origem grega: livro e terapia, ou seja, significa a terapia por meio de livros. Em uma definição restrita: "A Biblioterapia é o uso de materiais de leitura selecionados como auxiliares terapêuticos em medicina e psiquiatria" (OUAKNIN, 1996, p.12).

Cristófano (2014) destaca a Biblioterapia como ferramenta utilizada por muitas culturas em diferentes épocas para fins medicinais, com objetivo terapêutico, desde o antigo Egito, sendo a leitura utilizada como remédio para a alma, e auxílio no cuidado da saúde.

O valor pedagógico da literatura também pode ser utilizado pelo psicólogo na psicoterapia visando "ajudar a criança no enfrentamento de suas emoções, pois a literatura destinada às crianças, seja a clássica, seja a contemporânea, está permeada de personagens ficcionais que vivenciam situações difíceis e deles devem se livrar" (CALDIN, 2009, p. 152). Ao ouvir histórias a criança poderá projetar os seus problemas na personagem ou introjetar a engenhosidade dela na resolução de seus conflitos.

O objetivo deste estudo foi analisar as possibilidades de uso da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança e o fortalecimento da sua autoestima. Esse objetivo principal foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: conhecer estudos relacionados à criança e à infância na perspectiva da Sociologia da Infância; descrever aspectos relacionados à desorganização de sentimentos na vida da criança; conhecer o que as crianças com baixa autoestima dizem sobre si mesmas; e, analisar as possíveis contribuições da literatura infantil na construção da autoestima da mesma.

A pesquisa foi realizada em um Núcleo Educacional do município de Porto União, Santa Catarina, escolhido como locus da pesquisa a partir de uma conversa com representantes da Secretaria de Educação deste Município, responsáveis pela coordenação pedagógica do Ensino Fundamental. Os participantes foram cinco crianças com idades entre nove e dez anos, que

apesentavam dificuldades em aprender e se relacionar com os pares no contexto escolar. Esse grupo de crianças foi indicado pela equipe gestora da escola e sua participação se deu mediante prévio consentimento de seus familiares e assentimento das próprias crianças. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e as identidades das crianças foram preservadas, de modo que os nomes aqui apresentados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças: Letícia, Larissa, Victor, Yuri e Diego.

A pesquisa-ação com uso da Biblioterapia consistiu na realização de sete encontros com as crianças, com aproximadamente duas horas cada um. Nesses encontros foram exploradas quatro obras de literatura infantil: Esquisita como Eu, de Martha Medeiros; Monstros e Ladrões, de Celso Gutfreid; Os Problemas da família Gorgonzola, de Eva Furnari e Diversidade, de Tatiana Belinky. As obras tiveram como propósito criar condições para que os sentimentos da criança em relação a si mesma viessem à tona, contribuindo para melhorar sua relação consigo mesma, com seus pares, com os adultos e com a sociedade como um todo.

Feita a leitura de cada uma das obras as crianças tiveram oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos sobre as temáticas exploradas no texto, valendo-se de múltiplas linguagens: oralidade, desenhos, pinturas, dramatizações e colagens, de modo que pudesse conhecer melhor a si própria e a seus colegas, em um ambiente de amizade, respeito e confiança. Ao final desses quatro primeiros encontros, as crianças foram convidadas a construírem um livro em que contassem suas próprias histórias de vida.

Os registros feitos pelas crianças, as observações e, as anotações realizadas pela pesquisadora em cada um dos encontros, bem como os livros produzidos por cada uma das crianças se constituíram em fonte de dados.

No primeiro encontro com as crianças foi utilizado como material de leitura o livro Esquisita como Eu, de Martha Medeiros. As crianças trouxeram à tona diferentes questões relacionadas à sua aparência física, modo de vestir e modo de se relacionar que afetam seus sentimentos em relação a si mesmas, como por exemplo: “Eu tenho. Gosto de usar boné ou capuz para não ficar com o cabelo solto. A roupa que eu uso todo mundo fala. É que isso é esquisito para as pessoas [...]” (Letícia, 10 anos).

No encontro seguinte o material de leitura foi o livro Monstros e Ladrões, de Celso Gutfreind, uma história que possibilitou aflorar os medos das crianças. A dinâmica que sucedeu a essa história foi um convite para que as crianças escrevessem seus medos em um pedaço de papel e os colocassem dentro do corpo do boneco-monstro para depois ser costurado. As crianças expressaram medos como: perder a família e medo de escuro (Victor, 9 anos); passar fome, que dê guerra, de cobra e de boneco assassino (Larissa, 10 anos); Charlie Charlie (Letícia, 10 anos; Diego, 9 anos); boneco assassino (Yuri, 9 anos). Na sequência as crianças usaram imobilizaram o boneco-monstro amarrando todo o seu corpo com cordas e ao fazerem isso, elas também estavam simbolicamente amarrando e imobilizando seus próprios medos. Encerrada a atividade, Victor (9 anos) afirmou: “- Meus medos acabaram; o boneco monstro foi embora e levou os medos juntos”.

No terceiro encontro foi explorada a obra Os Problemas da família Gorgonzola, de Eva Furnari. Após a contação dessa história, as crianças foram desafiadas a desenhar e recortar as pessoas de sua família para colar em um palito de madeira, confeccionando fantoches. Depois a pesquisadora disponibilizou um teatro feito com caixa de papelão para que dramatizassem suas histórias usando os personagens confeccionados. Foi observado, durante a elaboração dos fantoches, que três crianças não representaram pessoas da família, mas: o galo, o corvo e o cachorro (Victor, 9 anos) e boneco de neve (Larissa, 10 anos e Yuri, 9 anos). Elas também resistiram em falar sobre sua família durante suas apresentações na caixa-palco. Contudo, em diversos outros momentos que se sucederam as dificuldades nas relações familiares emergiam

nas conversas das crianças entre elas e com a pesquisadora, a exemplo da fala da Letícia (10 anos), ao dizer para a pesquisadora: “Na minha casa é só xingamento e espancamento. Minha mãe não me abraça, nem conversa comigo” (Letícia, 10 anos).

O livro Diversidade, de Tatiana Belinky, foi explorado no quarto encontro. Essa obra possibilitou uma discussão acerca de que todas as pessoas são diferentes e que as diferenças, sejam elas físicas, sensoriais, sociais etc, não constituem em algo ruim. Após a exploração do tema, as crianças puderam explorar uma caixa de fantasiais e se transformar no personagem que desejassem. Nessa atmosfera lúdica percebeu-se a emergência da afetividade. Ao se fantasiarem, elas riam e se abraçavam, mostrando claramente que gostavam umas das outras.

Nos encontros posteriores as crianças produziram o próprio livro, contando sobre suas esquisitices, medos, família e diferenças. Para isso foram disponibilizadas fotos dos encontros realizados para serem usadas como ilustração do livro, caso desejassem. Ao construírem seus livros e relatarem suas histórias umas para as outras foi possível identificar algumas mudanças naquilo que as crianças diziam sobre si mesmas e sobre o modo como estavam se relacionando com seus pares.

Os resultados mostraram que o uso da Biblioterapia no trabalho com crianças com sentimentos desorganizados e autoestima baixa pode ser uma oportunidade para que aprendam a gostar de si mesmas, melhorem sua relação com os pares e, consequentemente, avancem na aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BELINKY, T. Diversidade. São Paulo: FTD, 2015.

CALDIN, Clarice Fortkamp. Leitura e terapia. 2009. 219f. Tese [Doutorado em Literatura] – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

CRISTÓFANO, Sirlene. Biblioterapia e literatura infantojuvenil: educar para incluir, em vez de criminalizar para excluir. III Congresso de Psicologia: os desafios da Psicologia, Educação e Cultura na Infância e Adolescência, Estarreja, Portugal, 21-22 maio 2014.

FURNARI, E. Os problemas da família Gorgonzola. São Paulo: Moderna, 2015.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. Educação, v.38, n.2, p.289-298, maio-ago. 2015.

GUTFREIND, C. Monstros e ladrões. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

MEDEIROS, M. Esquisita como eu. Porto Alegre: Projeto, 2003.

OUAKNIN, Marc-Alain. Biblioterapia. São Paulo: Loyola, 1996.

Palavras-chave: Biblioterapia; Literatura infantil; Autoestima.

CHAPEUZINHO AMARELO: INFÂNCIA E SUAS POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO

NATHALIA MARTINS - UEL

ADRIELLY ROCATELI - UEL

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CHAPEUZINHO AMARELO: INFÂNCIA E SUAS POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo pensar a literatura na Educação Infantil sob a ótica da percepção estética com vistas à apropriação das máximas qualidades possibilitando o desenvolvimento humano. Tal estudo teve como pressuposto a Teoria Histórico-Cultural e a pesquisa se caracterizou por delineamento qualitativo.

Enfatizamos no decorrer da pesquisa que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade sobre a vivência e escuta de textos. Lima (2005) em seus estudos apresenta que mesmo crianças não "alfabetizadas" são capazes de estar ativas no processo de leitura escutando histórias, ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

A Literatura potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças. Neste sentido, Vigotski (2001) afirma que a leitura favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como: memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura possibilita a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir de ser e de pensar do sujeito.

Diante disso, a presente pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no norte do Estado do Paraná, em específico na turma do P5 com quatorze crianças entre quatro e cinco anos. A produção de dados foi por meio da gravação de áudios e diário de bordo desenvolvidos no decorrer das atividades organizadas. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança.

A proposta das atividades organizadas foi orientada pela escolha literária "Chapeuzinho Amarelo" de Chico Buarque (1998) com o intuito de ampliar o repertório infantil e proporcionar a literatura enquanto deleite, possibilidade estética, afastando-se de uma prática utilitarista.

Sendo assim, o planejamento para o trabalho com a história selecionada proporcionou vários espaços e tempos para que as crianças se sentissem instigadas pelo encantamento e a curiosidade literária aliada a mediação docente deste processo.

A proposta de atividade organizada aconteceu no pátio do CMEI a professora apresentou o título da história Chapeuzinho Amarelo, Chico Buarque (1998). Diante do título as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo.

Desta maneira, iniciou-se a mediação com perguntas para instigar as crianças com o intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a intenção foi a de que

as crianças falassem, pensassem a respeito da temática: [...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa. (BRASIL, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreender a cor do capuz de Chapeuzinho como "A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo" (C3); "Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)"; (C14); "Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo" (C7).

Diante das falas, percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa para com a história, sendo assim, sentiram-se pertencentes ao conto.

A professora ao retomar o diálogo afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisamos repensar mais uma vez no contexto, a professora expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, de tortura e de outros métodos punitivos.

Diante desse contexto, as crianças questionaram, "Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?" (C3); "É verdade nós precisamos de concentração para isso" (C8); "Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?". (C12).

Foi possível perceber que mesmo com um contexto histórico, pois, não era o objetivo da atividade organizada, as crianças se sentiram incomodadas com a ausência de liberdade de expressão.

Sendo assim, a professora questionou se os argumentos a respeito da cor do capuz de Chapeuzinho continuavam os mesmos, então as crianças mencionaram: "Eu não sei porque agora ficou difícil" (C6); "Eu não imagino um lugar onde não podemos falar nada se não pode acontecer alguma coisa" (C9); "Eu acho que eu iria ter medo de viver assim, porque eu falo demais minha mãe diz" (C1).

Frente a fala das crianças, a professora apontou que o início da história do livro é bem assim "Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (BUARQUE, 1998). As crianças ficaram espantadas e questionaram: "Nossa era amarelo de medo?!" (C10); "Que triste!" (C8); "E será que a mãe dela aparece na história" (C5); "Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!" (C11); "Eu também!". (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história "Amarelada de medo" percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções. Vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. (ARENA, 2010).

Aproveitando o clima aguçado de sensações e significados das crianças frente a história, a professora propôs trocar de cenário do pátio onde este diálogo foi desenvolvido e dirigir-se até a sala de atividade, a qual já havia uma cabana escura com lençol. Então entramos embaixo da cabana, assim:

As sensações foram as mais variadas, risadas, sustos, cochichos até que a professora/pesquisadora acendeu uma lanterna e iniciou dizendo que iria contar sobre os medos de quando era criança, as crianças vibravam com os medos que iam sendo contados, e por meio das expressões faciais iam vivenciando cada detalhe. Posteriormente questionou as crianças e vocês quais são seus medos? Alguém quer contar? E por incrível que pareça muitas crianças expressaram seus medos usando a lanterna como espécie de compartilhamento de vivências, falando dos medos do escuro, do homem do saco, de dormir sozinha, de se perder no mercado, pois, quem falava segurava a lanterna e consequentemente passava para o próximo amigo, além da humanidade transmitida neste momento, visto que, as crianças se apoiavam e diziam "Não precisa de medo, isso não é nada! ". A partir desta experiência foi contada a história Chapeuzinho Amarelo aliada a mediação literária sobre as vivências e significados das crianças. (DIÁRIO DE BORDO, 18/05/2019)

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem.

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo, pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto.

Dessa maneira, aliada a ação docente, a literatura apresenta nesta trajetória o paralelo entre o mundo mágico e a realidade das crianças intermediada por tempos e espaços provocadores de leitura, o qual compreendemos como potencializador de humanização, e que em alguns momentos questiona e repensa com a história.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210 Acesso em: 23 jun. 2019.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo** / Chico Buarque; ilustrações Ziraldo. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola:** literatura fora da caixa: elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

LIMA, E. A. Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática. 2005, **Tese Doutorado em Ensino na Educação Brasileira**. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Palavras-chave: Educação Infantil. Literatura. Humanização.

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORAS NO DESEMPENHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANE DE AZEVEDO GUIMARÃES - UFSCAR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES-Brasil).

COMPETÊNCIAS DE PROFESSORAS NO DESEMPENHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo
A Educação Infantil é um importante pilar no processo educacional dos pré-escolares (BRASIL, 2017). Apesar dos investimentos e aproximações, no sentido de atender tais necessidades, Pinheiro e Romanowski (2010) revelam que o processo de formação de professores evidenciam que a organização de grades curriculares dedicadas às disciplinas de fundamentos, currículo e conhecimentos sobre a educação da infância ainda é limitada. Gatti (2009) também reafirma que, mesmo nos cursos de Pedagogia, existem lacunas, quanto à formação de professores, para primeira etapa de escolarização formal. Contudo, esses profissionais, além de competências práticas, precisam desenvolver no contexto educativo situações que permitam promover e ampliar aquisições de seus alunos (DE REZENDE PEROZA; OLIVER MARTINS, 2016). Dessa forma, no que se refere ao desenvolvimento de competências docentes para a prática educativa, Nóvoa e Vieira (2017) destacam que essas habilidades além envolver conhecimentos de cunho pedagógico, também é de fundamental importância que o professor conheça subsídios para manejar situações de relação humana (NÓVOA; VIEIRA, 2017). Muitas das competências profissionais do professor podem ser compreendidas a partir do Campo Teórico e Prático das Habilidades Sociais, o qual explicita que o professor exerce importante função na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro - quando utiliza de habilidades sociais educativas-. O ingresso na escola exige das crianças a aprendizagem de novos comportamentos considerados adequados socialmente para esse ambiente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) e cabe ao professor a tarefa de manejar os comportamentos das crianças em sala de aula, no parque, etc, para que estabeleçam e mantenham interações sociais positivas. Quando se fala em manejo comportamental, não diz respeito apenas às ações utilizadas para lidar com questões de indisciplina, agressividade e ou problemas de comportamentos dos alunos. Essas se referem a condições estratégicas que o professor utiliza, por exemplo, para o ensino de comportamentos de boa convivência na sala de aula. Desse modo, também pode melhorar sua prática e beneficiar seus educandos nos diversos campos de experiências (BRASIL, 2017) visto que, nessa fase de desenvolvimento, as crianças estão se apropriando de diversos conceitos - dividir, ouvir, autonomia - através de trocas interativas entre colegas e com os adultos significativos de seu convívio, no caso do contexto escolar, o professor principalmente. As BNCCs (BRASIL, 2017) corroboram com a importância do desenvolvimento interpessoal das crianças na Educação Infantil, quando elegem diferentes campos de experiências na Educação Infantil, sendo alguns que abrangem mais diretamente essa área (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e

transformações). Considerando que a prática pedagógica de professores na Educação Infantil desenvolve em meio a anseios, dúvidas, inseguranças, principalmente por estar lidando com a diversidade desenvolvimental dos alunos, e que a formação continuada é uma possibilidade para ampliar as competências e habilidades no exercício educacional. Tendo em vista que, na Educação Infantil os sujeitos desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento para seu desenvolvimento global (BRASIL, 2008), é importante a realização de investigações das ações necessárias que devem ser desempenhadas pelo professor para promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com desenvolvimento típico e também atípico. Portanto, o presente estudo objetivou verificar uma autoavaliação de professoras da pré-escola para realizar atividades curriculares e manejar comportamentos de crianças pré-escolares com desenvolvimento típico e atípico. O estudo é descritivo e sua viabilidade foi atestada pelo parecer N.º: 2.278.529 através do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Participaram 32 professoras da pré-escola que possuíam ao menos um aluno com desenvolvimento atípico em sua sala. A média de idade das professoras foi de 41,0 anos com desvio padrão de 9,86, cada professora tinha entre 19 e 27 alunos por sala. A coleta de dados ocorreu nas instituições de ensino de Educação Infantil, por meio da realização de uma entrevista fechada. Na análise de dados foi definida que notas de autoavaliação que variassem entre 0 e 4 seriam consideradas como uma avaliação negativa de suas competências; notas entre 5 e 7 seriam consideradas como uma avaliação mediana de suas competências; e notas entre 8 e 10 seriam consideradas como uma avaliação positiva de suas competências. Foram realizadas as análises de medidas de tendência central e dispersão dos dados. Nota-se que, de modo geral, as professoras se autoavaliaram bastante positivamente para realizar atividades curriculares com valor de média de M=8,0 e desvio padrão d.p.=(1,31) e consideram que têm um desempenho mediano para manejar comportamentos em crianças com desenvolvimento típico com valores de média de M=6,0 e desvio padrão de d.p.=(2,0). Já, para as crianças com desenvolvimento atípico, estas mesmas professoras se autoavaliaram com valores de M=5,5 d.p.=(0,5) para realizar atividades curriculares e com valor de média de M=5,5 d.p.=(1,75) para manejar comportamentos de seus alunos comdesenvolvimento atípico. Com relação à avaliação específica das professoras considerando suas atuações com crianças com desenvolvimento típico, 80,6% das professoras consideraram com avaliação de desempenho positiva para realizar atividades curriculares com crianças com desenvolvimento típico. Sendo que, 19,3% se consideram com avaliação de desempenho mediano para realizar atividades com crianças com desenvolvimento típico. Em relação ao manejo comportamental de crianças com desenvolvimento típico, 74,1% das professoras consideraram com avaliação de desempenho positiva e 22,5% da amostra se autoavaliaram com desempenho mediano. Apenas 3,2% se avaliaram com desempenho negativo em suas competências para o fator observado. No que se refere à autoavaliação das professoras sobre suas competências em relação ao desenvolvimento de atividades curriculares e manejo de comportamentos dos alunos com desenvolvimento atípico, 77,4% das professoras consideraram com nota de desempenho mediano para realizar atividades curriculares. Sendo que 16,1% consideraram avaliação positiva e 6,4% das professoras se autoavaliaram com desempenho negativo. Em relação ao manejo de comportamentos 54,8% das professoras consideraram desempenho mediano, 32,2% com avaliação de desempenho positiva e 12,9% com avaliação de desempenho negativa de suas competências para manejar comportamentos de crianças com desenvolvimento atípico. As professoras apontaram ainda a necessidade de formação continuada juntamente com a importância de uma equipe que colabore na avaliação e na execução de estratégias que promovam a aprendizagem efetiva de todos os alunos. Seriam desejáveis estudos que avaliassem a visão de professoras regentes da pré-escola sobre as

variáveis estudadas nesta pesquisa, dividindo-as em grupos que tenham professores da Educação Especial na escola e não tenham esse apoio. Pesquisas com dados de observação direta poderiam complementar as informações do presente estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2008.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis. Editora: Vozes, 2001.

DE RESENDE PEROZA, M. A.; OLIVER MARTINS, P. L.. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016. ISSN 1981-416X

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, p. 117-131, 2009.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P.. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). Crítica Educativa, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

Palavras-chave: Educação Infantil; Competência prática; Professores.

COMUNIDADES EDUCATIVAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS DA ILHA DOS VALADARES – PARANAGUÁ/PARANÁ

PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL

TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O artigo busca reconhecer junto à comunidade da Ilha dos Valadares, no município de Paranaguá, a cultura local e suas demandas ambientais através de uma pesquisa participante. O local escolhido é o maior bairro da cidade, considerado um território de aspectos peculiares e complexos, apresentando questões ambientais pertinentes a serem analisadas dialeticamente para superação da consciência ingênua a crítica de seus moradores.

As crianças são os participantes centrais, Freire, Guimarães (2001) são convencidos nas suas trajetórias que a espontaneidade, imaginação livre, a expressividade de si e do mundo da criança, a inventividade, a capacidade de recriar o que já está determinado, na perspectiva de manter a cega disciplina intelectual, na manutenção de práticas tradicionais, há pouco espaço para o novo.

Aproximar as crianças dos espaços formais e não formal de ensino da comunidade ilhéu nas discussões estão entre os objetivos. Assim como, fomentar momentos de formação permanente de professores e educadores infantis através da Counidade Educativa: Questões Socioambientais da Ilha dos Valadares. Uma proposta que nasce com o Grupo de Pesquisa em Educação Universidade e Escola (GPEUE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral com a intencionalidade de reunir profissionais da educação dispostos a re-pensar e reinventar os movimentos e desafios da ação docente.

Iniciamos com a aproximação dos profissionais da educação das instituições municipais localizadas no bairro, o passo seguinte foi explicitar a intencionalidade da proposta com a participação da comunidade educativa de aprendizagem, até que conseguíssemos o contato com as crianças e realizar o mesmo processo de aproximação e explicitação do objeto deste estudo. No espaço não formal o contato se estabeleceu com a presidente da AMIV e a participação direta nas oficinas com as crianças.

Ponderando por se tratar de uma pesquisa participante de caráter etnográfico, a inserção na comunidade, cronologicamente estabeleceu ações que transcorreu quatorze meses. Neste artigo abordaremos os seis primeiros meses, que compreenderam entre o mês de julho a dezembro do ano de dois mil e dezessete.

A metodologia escolhida vai além de conhecer a cultura pesquisada pelo projeto político dos grupos populares, pois há significado quando conhece e advém o querer agir. Para Brandão (2006), o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção desta mesma realidade, constituem ponto de partida e a matéria prima para o processo educativo.

As técnicas utilizadas para coleta de dados se deu pela observação livre e participante, anotações em diário de bordo e entrevistas semiestruturadas. O segundo instrumento foi à

entrevista semiestruturada com os profissionais que participaram dos encontros, selecionando uma representação: diretora, pedagoga e educadora.

Os encontros para os diálogos com os educadores ocorreram na Sede da Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá (SEMEDI). Os assuntos para a formação englobavam as temáticas definidas pelo grupo, totalizando cinco encontros de duas horas de duração e os resultados dos projetos desenvolvidos culminariam num evento realizado pelas escolas e CMEIs da Ilha dos Valadares.

O critério de escolha dos educadores se estabeleceu pelo interesse e a disponibilidade desses em participar da proposta. Iniciamos com o grupo de quinze profissionais, no entanto a participação oscilava entre doze a quatorze integrantes.

As crianças são as que frequentam duas Escolas Municipais e três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) localizados na Ilha dos Valadares. A variação da idade entre às crianças nos CMEIs compreendem um ano a quatro anos de idade e nas escolas às crianças entre nove a dez anos de idade. No que se refere ao espaço não formal, a aproximação se deu na participação das oficinas desenvolvidas aos finais de semana na Associação dos Moradores da Ilha dos Valadares (AMIV), com variação de idade entre oito anos a dezesseis anos de idade.

A interação com a criança durante o processo é precisa às palavras de Brandão (2017) para definir os princípios e os preceitos das relações do pesquisador na perspectiva participante: o sujeito-pesquisado torna-se credor de uma confiança-em-mim-mesmo, como um autor-ator destinado a estabelecer, entre negociações com “os outros”.

CONHECENDO O TERRITÓRIO DA ILHA DOS VALADARES

Valadares está localizada a 290m do continente, apresenta forma alongada e relevo irregular e possui 4,2km de extensão, segundo Felisbino e Abrahão (2016) a população teve um crescimento significativo dos anos 80 aos dias atuais. As autoras destacam que dados do município para o ano de 2010 consideravam uma população aproximada de 22 mil habitantes e a regularização fundiária tem seus processos gradativos, a partir do ano de 2012, quando a União repassou ao município a concessão de quatro áreas para aforamento.

A origem do nome Valadares se dá pelas histórias que a Ilha era ponto de comércio negreiro e os encarregados pelas negociações pertenciam à família Valadares. Ao adentrar a Ilha dos Valadares, Torres e Kozel (2009) relatam que os sons característicos da área urbana vão dando lugar aos sons dos pássaros, das águas, do mangue, das pessoas conversando, das crianças brincando, dos cachorros latindo. Ou seja, da história e dos costumes daqueles que habitam.

As problemáticas socioambientais são complexas na comunidade, segundo Felisbino e Abrahão (2016) o abastecimento de água potável ocorreu no ano de 1977. O esgotamento sanitário, pois não existe nenhum tratamento eficiente no tratamento de dejetos. Outros aspectos ambientais ressaltados pelas autoras é a coleta seletiva dos resíduos sólidos e os sepultamentos ocorrem em túmulos de alvenaria e covas abertas diretamente no solo.

Ao considerarmos as mudanças, as transformações, nesse sentido a concepção de território por Milton Santos (1999) é definida como um território em processo, que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediato.

PRIMEIROS DIÁLOGOS

As temáticas, objetivos, ações desenvolvidas nas instituições de ensino da Ilha dos Valadares durante a Comunidade: Manguezal e Fandango; Pesca e Esporte; Mobilidade Insulana; Território e Ambiente e Reciclagem. O incentivo à cultura foi inserir a uma prática de exposição pública já existente entre as instituições da ilha, a pedagoga participante da pesquisa destacou que: “já fazíamos esse trabalho, mas trazer o tema ambiente foi muito mais significativo, tanto

no trabalho com as crianças como com as famílias. No CMEI a proposta foi bem aceita pelas docentes e a cada dia surgia uma ideia nova para ser feita" B.S.M. (2017).

A educadora destacou outros fatores como a importância de levar as crianças na área do manguezal e ao fazer a apresentação do espaço, destacar a importância da prevenção, de perceber que algumas crianças já detém um conhecimento prévio sobre o espaço e que alguns já estabelecem relação: "Quando levamos as crianças no mangue alguns diziam que já conheciam e que já tinham ido até o local, que lá seu pai pegava caranguejo e ostra. Já relatavam que no local tem coisas para comer ou que o pai ganhava dinheiro com a venda dos crustáceos" (M.R.S.I., 2017).

As crianças tem verdadeiro fascínio pelos espaços externos, considerando que os remete ao lugar de integridade e liberdade. Tiriba (2018) destaca na lógica capitalista, produtivista o objetivo no desenvolvimento das crianças e jovens exige que a escola paralise corpo e assegurem afecções a separação física do mundo natural e o controle dos desejos.

Do desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que um trabalho realizado na coletividade, ao iniciar sobre a perspectiva da construção e sem nenhuma pré-determinação se estabelece um espaço de produção de conhecimento, de confiança e liberdade, bem como a cooperação entre os sujeitos. A diretora ouvida destacou: "Este ano percebi o envolvimento entre as escolas e CMEIs e como cada um empenhou-se para fazer o seu melhor. Os resultados foram belas e diferentes formas de apresentar as problemáticas da Ilha dos Valadares". J. D. G. (2017).

As ações advindas das propostas no espaço não formal resultou em ações: Oficinas de Artesanato; Circuito Ciclístico; Pedalada com paradas em alguns pontos e a Caça ao Tesouro em comemoração ao Dia das Crianças, sendo um espaço de apropriação, empoderamento e transformação da Ilha. As crianças reconheciam as demandas emergenciais e constantemente provocavam a presidente para novas ações, partindo do que poderiam construir para que a ilha fosse divulgada e reconhecida. Dentre as proposta foi instaurar uma Direção Mirim com os caminhos de uma eleição para escolha dos candidatos.

Enfim, a inserção na comunidade da Ilha dos Valadares foi uma aproximação que revelou os traços, costumes e cultura da comunidade e o modo como esta se relaciona com o ambiente e entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Repensando a pesquisa participante, 2006.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. Partir da infância: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FELISBINO, J. N; ABRAHÃO, C. M. S. Ilha dos Valadares: história, cultura e meio ambiente. Curitiba: Ed do autor, 2016.

SANTOS, M. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, Ano XIII, No 2, 1999, p.15-26.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TORRES, Marcos Alberto; KOZEL, Salete. A paisagem sonora da Ilha dos Valadares: percepção e memória na construção do espaço. In: DELOIZY, Francine Barthe; SERPA, Angelo. (Org.). Visões do Brasil: estudos culturais em geografia. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, 166-190.

Palavras-chave: Comunidades Educativas de Aprendizagem; Questões Socioambientais; Protagonismo Infantil; Pesquisa Participante.

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CORPO EM MOVIMENTO

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA - UEPG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CORPO EM MOVIMENTO

INTRODUÇÃO

O movimento faz parte do mundo infantil, pois é parte da criança que se comunica com o mundo, a partir do mesmo ela irá organizar-se enquanto sujeito pensante e atuante para dar conta da sua participação na sociedade.

Um olhar criterioso e de conhecimento sobre a infância, a criança e o seu corpo ainda são desafios a serem superados pelos professores da Educação Infantil (EI). Faz-se necessário refletirmos e discutirmos sobre a prática pedagógica na EI, considerando os aspectos acerca da criança, da infância e do corpo em movimento. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil das escolas municipais de Ponta Grossa/PR, na perspectiva do corpo em movimento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Infância é tema central quando se pensa na educação de crianças. Numa perspectiva sociológica, as crianças são entendidas como atores sociais que pertencem a uma categoria social geracional, sendo produtoras de cultura exercem a cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade (ARROYO, 2012).

Para Garanhani (2002) o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, sendo assim, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

A criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes em seu meio. Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos e desejos, etc. E, este fato, nos faz (re) pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANY; NALDONY, 2008, p. 67).

O entendimento de corporeidade leva-nos a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. O conhecimento do próprio corpo se realiza desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente, por meio de seus movimentos (ARROYO; SILVA, 2012). É com o corpo que marcamos nossa presença no mundo, por meio dele expressamos sensações, sentimentos, emoções e estabelecemos relações com aqueles que nos cercam, com o mundo e com a cultura.

Sendo assim, na perspectiva da pedagogia do movimento o corpo não é máquina, restrito a gestos técnicos e sem repercussão na vida cotidiana. O corpo é síntese de todas as dimensões e por isso deve ser considerado na sua totalidade.

Na EI, as atividades devem promover o desenvolvimento integral da criança. Os gestos de uma criança podem refletir o seu estado emocional, representar momentos de inibição, de euforia, conquista e satisfação. Assim, podemos dizer que o corpo é a via de acesso ao emocional. Pelas expressões do próprio corpo, podem ser demonstrados os limites, as capacidades e as dificuldades (PICCOLO; MOREIRA, 2012).

"Ainda que todos os inovadores da Pedagogia em concordância com Rousseau, afirmem que a criança não é um adulto em miniatura, a organização escolar parte da análise do que há de mais adulto na criança: a inteligência" (LE BOULCH, 2001, p. 120). Para o autor mesmo que o papel da escola seja principalmente ensinar, ela não pode se limitar ao desenvolvimento intelectual. O homem, e mais ainda a criança, é muito mais um ser de afetividade do que de razão.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em três Escolas Municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos da pesquisa são professores da EI das escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, o questionário e a entrevista. Para a categorização e análise dos dados da pesquisa, optamos pelo uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

RESULTADOS DA PESQUISA

Faz-se necessário a compreensão de criança e infância por parte do educador. Constatamos concepções diferenciadas em relação à criança e a infância. Alguns professores apresentam o entendimento de uma criança ativa, participante, que interage e modifica o ambiente em que vive.

A criança é um sujeito ativo, criativo, que necessita de cuidados, de carinho, que tem suas necessidades. Na infância, ela também tem seus direitos, seus deveres e as suas obrigações enquanto criança, aluno. Também necessita de cuidado, a criança na sua infância já tem um senso de responsabilidade maior, ela já consegue tomar decisões, expor suas ideias, com um determinado grau de senso crítico, consegue questionar determinadas ordens, determinados combinados. Ela fica mais ativa dentro de projetos, dentro de ações que ela possa participar, ela tem mais ação (PR - Entrevista).

Arroyo (2012) destaca que a compreensão da criança tem sido marcada pela ideia da falta, instituindo uma forma de pensar a criança em sua incompletude. "É um sujeito inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro" (ARROYO, 2012, p. 282). Com base neste autor, ressaltamos que dessa maneira de compreender a criança, derivam formas de trabalho que visam o desenvolvimento linear e uniforme, o desenvolvimentismo tem lugar privilegiado, como podemos verificar nas respostas dos professores a seguir.

A criança é um ser em construção. É na infância que a gente tem que trabalhar para que ela se torne um adulto consciente (PR - Entrevista).

Crianças são os indivíduos até os 12 anos. E a infância é o período de desenvolvimento, onde eles adquirem as habilidades, aperfeiçoam os aprendizados, tanto, físico quanto psicológico (PEF - Entrevista).

Entendemos a corporeidade como o princípio básico, que deve pautar a ação do professor na EI. Sendo assim, é muito importante considerar que o conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas da criança, por meio das brincadeiras, dos movimentos, na

interação com seus pares e com o ambiente. Constatamos nos dados obtidos a relação da concepção de criança e infância com o brincar.

Eu acho que para a criança ter infância, ela tem que brincar. Isso é primordial, a criança que brinca tem infância, tem histórias para contar. Para mim isso é o mais importante acho que porque eu tive uma infância bem legal, eu brinquei muito. Criança é sinônimo de brincar, eles têm que estar sempre juntinhos. A criança e a brincadeira (PR - Entrevista).

Acho que criança é o momento que eles mais imaginam... É muita imaginação, muito movimento. Muita brincadeira (PR - Entrevista).

Ressaltamos que os movimentos das crianças são permeados de uma significação. O RCNEI (BRASIL, 1998) ressalta que o movimento humano é mais do que o simples deslocamento do corpo no espaço, ele se constitui em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Alguns professores destacam o corpo em movimento como meio de expressão, o que nos revela a compreensão dos mesmos com relação as capacidades comunicativas do corpo, ou seja, como forma de linguagem. Porém, identificamos a relação do corpo em movimento com o desenvolvimento e com o movimento do corpo propriamente dito.

O nosso corpo foi criado para se movimentar, tudo que você não usa, atrofia. Então creio que para eles terem um desenvolvimento melhor, precisam se movimentar. Então tudo que você colocar para eles, todo jogo, toda brincadeira, toda atividade que você puder colocar movimento, colocar algo físico, será bem aceito por eles e será melhor (PEF - Entrevista).

Numa primeira impressão o corpo em movimento é dançar, se mexer, pular... Mas eu acho que vai além dessa concepção. Porque corpo em movimento também são os cinco sentidos que precisamos estimular (PR - Entrevista).

Em relação aos pressupostos teóricos metodológicos que permeiam a docência na EI, constatamos que se faz necessária a compreensão de criança e infância por parte do professor, visto que verificamos concepções diferenciadas em relação à criança e a infância. Pois, enquanto alguns professores tem o entendimento de uma criança ativa, participante, que interage e modifica o ambiente em que vive, outros consideram a criança em sua incompletude, como um sujeito inacabado, que precisa ser completado e desenvolvido para suprir necessidades e/ou capacitar para aprendizagens futuras.

A concepção de corpo em movimento traz indagações sobre a forma como o movimento é visto na escola, sendo que identificamos em grande parte das respostas dos professores, a relação do corpo em movimento com o desenvolvimento cognitivo e com o movimento do corpo propriamente dito. Tais concepções podem estar atreladas à formação inicial destes professores, apontada por muitos que a temática é pouco abordada e a formação em relação a mesma é insuficiente; os professores afirmam ser necessário um processo constante de atualização e profissionalização por meio da formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando em uma EI que considere a criança em sua totalidade, as escolhas teóricas que fundamentam este estudo nos instigam a ter um novo olhar para a criança, para a infância e para o corpo em movimento nessa fase da Educação Básica. Um olhar para além do cuidar, e de uma visão dualista da criança e do seu corpo, que infelizmente ainda são presentes no cotidiano da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; SILVA, M. R (Org.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p. 109-119, 2000.
LE BOULCH, J. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais/ Jean Le Boulch; [tradução Cristiane Hirata]. São Paulo: Phorte, 2008.
PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. Corpo em movimento na Educação Infantil. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012

Palavras-chave: Educação Infantil. Corpo em movimento

CONDICIONAMENTO IDENTITÁRIO DO MERCADO NA INFÂNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

KARINA ANDRADE - UNICENTRO

JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA - UNICENTRO

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONDICIONAMENTO IDENTITÁRIO DO MERCADO NA INFÂNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

TEMA:

O trabalho traz aproximações acerca das transformações sociais e culturais do século XXI com foco na educação da infância, vindo a discutir de forma teórico metodológica como esta fase da vida tem adquirido novos significados, moldando os indivíduos (sua identidade) à mercê do mercado, modificando o cenário escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; identidades; mercado; escola; tecnologia.

PROBLEMÁTICA:

Diariamente são lançados inúmeros produtos, com a finalidade de convencer os indivíduos de que estes são necessários em suas vidas, logo o desejo de posse, na infância, é despertado cada vez mais cedo, pois é necessário adestrar os futuros consumidores. Os meios de comunicação em massa têm um papel ímpar na disseminação de conteúdos e propagandas dos mais diversos segmentos do mercado em todas as fases da vida. Valores são internalizados, diversidades culturais desaparecem com ditaduras de uniformização. Neste sentido, questionamos como se projeta a educação da infância pós-moderna, a qual tem sua identidade moldada indiscriminadamente pelo e para o mercado?

OBJETIVO GERAL:

- Discutir como o mercado transforma a infância do século XXI no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Refletir como a tecnologia atrelada ao mercado condiciona novos comportamentos identitários na infância.
- Criticar linguagens obsoletas que não despertam o interesse da infância contemporânea na sala de aula.

METODOLOGIA:

A metodologia será teórica, dedicada a formular quadros de referência, estudar, criar e (re) formular teorias, ou seja, "aprimorar conhecimentos dentro da temática" (DEMO, 1991), tendo como pilar o materialismo histórico-dialético, pois contempla as transformações temporais e espaciais materializadas no espaço vivido e construído pela humanidade, influído pelo modo capitalista de vida, que condiciona e dá sentido ao dia-dia dentro da psicosfera[1] dominante, o qual permitirá o entendimento sobre as transformações econômicas, sociais e culturais da infância na sociedade contemporânea, objeto de estudo deste trabalho, pautado também em discussões obtidas nas disciplinas Cultura, Diversidade e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Organização do Espaço Mundial do Curso de Geografia Licenciatura, ambas da Universidade Estadual do Centro Oeste, além das obras de Baumann,

Costa, Demo, Giroux, Hall, Harvey, Levy e Santos, extremamente necessárias para as primeiras aproximações realizadas sobre a temática que se propõe aqui discutir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Bauman (2005) parafraseia Cristopher Lasch sobre o significado de identidade, referindo-se tanto às pessoas como coisas, onde o mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para imediata obsolescência, logo as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. Desta forma, para que o indivíduo tenha consciência sobre si e seu meio, é necessária uma imersão reflexiva da realidade, porém para o mercado, criar e modificar identidades é muito mais lucrativo do que valorizá-las. Assim a moda, a arte, a diversão, a beleza, entre outros, abdicam estes novos conceitos, modificando as gerações.

Comenius e Rousseau, foram os responsáveis por florescer os questionamentos sobre o papel da infância na sociedade. A criança, era vista, em meados do século XV como "adultos em miniatura"[2]. Com o desenvolvimento de teorias e transformações culturais, delineou-se com o passar dos anos, novos significados para a infância, levando em conta diferentes contextos e realidades, o dito discurso dos adultos em miniatura traz uma nova perspectiva, onde as crianças passam a ter voz ativa, autonomia e poder de escolha como consumidoras, pois "a verdadeira linha de produção das cooperativas de consumidores é em princípio a produção de consumidores" (Bauman,1998), estando cada vez mais numerosos, exigentes, experientes e perspicazes: millennials e centennials[3]. Nesta perspectiva as redes que engendram as entranhas sociais modificam-se e reproduzem-se, e, consequentemente afetam a escola, como indica Costa (2009, p. 77-78):

O alfabetismo dirigido ao consumo inicia-se já em casa, em frente à televisão e nos teclados dos computadores. O marketing televisivo começa a operar suas pedagogias de sedução e deleite para formar clientes quando estes ainda usam fraldas. Por sua vez, e a seu tempo, fantásticas e solitárias viagens virtuais levam as crianças ainda pequenas a passear por verdadeiros impérios mercantis, onde operações financeiras são trivializadas e convertidas em passes de mágica: desejou, comprou! Antes das crianças entrarem na escola, as corporações empresarias já fizeram seu trabalho. Às escolas parece caber apenas administrar estes eus transbordantes de desejos supérfluos, inebriantes, descartáveis e infinitamente renováveis. Mais do que uma difícil tarefa, eis um novo e imenso desafio que se apresenta às professoras e aos professores destes tempos − enfrentar o consumismo e educar o consumidor-cidadão.

A infância sendo vulnerável a todo aparato mercadológico que lhes é proposto[4], ficam expostas a enfrentar na adolescência e idade adulta, problemas que afetam seu psicológico e autoestima como: transtornos alimentares e comportamentais, uma precoce erotização, interesse/necessidade por/de drogas lícitas e ilícitas, violência e agressividade, não adaptação às normas sociais, bulling e ciberbulling, uso de substâncias para manter a atenção, depressão, entre outros (FONTANELLE, 2016). Esses fatores, muitas das vezes já são identificados no contexto escolar, frente a heterogeneidade que as salas de aulas têm, gerando conflitos que podem chegar à casos extremos de barbárie, como o massacre recentemente flagrado no Colégio Raul Brasil, em Suzano - SP.

O mau uso das tecnologias e o tempo gasto frente à TV (acompanhando desenhos, séries, novelas, filmes e programas), em jogos (no computador, tablet e celular, onlines ou não) e na internet (em sites e aplicativos) é também fruto do comportamento de pais e avós dessa nova geração, "imigrantes digitais"[5], que leigos aos efeitos (muitas das vezes perigosos) dessa exposição das crianças , condicionam seus filhos inconscientemente a males advindos da lógica da sociedade pós-moderna, com intenção de silenciar ou acalmar os ânimos da criança. Isto leva-se a compor nas salas de aula, crianças, "cada vez mais independentes, sexualizadas e desconcertantes" (COSTA, 2005, p.113), centrando-se aqui um dos desafios da educação deste século aos professores: mediar e organizar atividades que atinjam crianças de diferentes realidades e contextos, frente a mudanças tecnológicas que nem sempre atingem a todos.

Como a escola lida com as diferentes identidades culturais dessas novas gerações? Há escolas que barram o uso de celulares, outras fazem estímulos ao seu uso, "muitos professores, não se inserem adequadamente no mundo digital, há carência de recursos, currículos defasados e ambientes atrasados" (DEMO, 2007). A escola deve ter um papel de mediação cultural, dando sentido à escolarização, associada ao ritmo da vida contemporânea, não ficando alheia às mudanças que nos permeiam, mas discutindo seus impactos, o papel dos modismos identitários, visando sua superação, independente do capital humano que os alunos carregam.

RESULTADOS:

Até o dado momento, foi possível perceber a partir das leituras e discussões que as identidades que os indivíduos criam, são dirigidas e pensadas por poderosas ordens mercadológicas discursivas que regem os interesses das massas, alienando-as de forma que perpetue sua ordem prima - a cadeia cíclica do capitalismo de desejo e compra, "vindo a instituir coisas, inventando identidades através de narrativas" (COSTA, 1996, p.156). Com isto é necessário desconstruir na escola pressupostos que fortalecem uma educação tradicional e utilitarista, alheias às linguagens dos estudantes de hoje, que não apenas instrua para o mercado (relação de trabalho e consumo), mas que supere e possibilite uma formação global do ser, no qual o indivíduo, desde a infância, se reconheça e entenda o seu meio, para que não seja produto de uma torpe identidade programada.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecci**. Carlos Alberto Medeiros (trad). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **O mau estar da modernidade**. Mauro Gama, Claudia Martinelli (trad). Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. **Quem são? Que querem? Que fazer com elas? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. VI** Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Rio de Janeiro, 16/19 de ago. 2005.

_____. (Org.). **Escola Básica na virada do século. Cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez Editora. 1996.

DEMO, P. **O Porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____ . **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1991.

FONTANELLE, Lais. (Org.). **Criança e consumo: 10 anos de transformação.** Isabela Henriques (pref). 1ª ed. São Paulo: Alana. Criança e consumo, 2016.

[1] "Conjunto de crenças, desejos, hábitos, linguagem, sistemas de trabalho, associados ao espírito de uma época" SANTOS, M. **Réflexions sur le rôle de la géographie dans la période technico-scientifique.** Cahier de Géographie, 1988**.**

[2] ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[3] Ver mais em: https://cio.com.br/conheca-a-geracao-centennials-e-por-que-a-ti-deve-se-preocupar-com-ela/. Acesso em: 12 Mai. 2019.

[4] A organização sem fins lucrativos Alana, desde 2005 trabalha com projetos em diferentes frentes para combater os impactos da publicidade direcionada às crianças. Ver:http://criancaeconsumo.org.br/historia/.

[5] Conceito criado por Mark Prensky. Disponível em: http://www.marcprensky.com/writing.

Palavras-chave: Cultura; identidades; mercado; escola; tecnologia.

CONSTRUÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO: EXPRESSÃO GRÁFICA E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE ROBERTA WEBER MOREIRA DA SILVA - UFPR

ANDERSON ROGES TEIXEIRA GÓES - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSTRUÇÃO DE JOGOS DE TABULEIRO: EXPRESSÃO GRÁFICA E CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um lugar onde deve ser oportunizada às crianças a utilização das diferentes linguagens. No entanto, percebemos as dificuldades encontradas em perceber a aproximação da matemática com as atividades cotidianas.

É notória a ideia de que poucos conseguirão se apropriar do conhecimento matemático, pois existe uma barreira que o aluno cria em relação à matemática, ou, melhor dizendo, cria um preconceito em relação à disciplina, visto que muitos já chegam à escola acreditando que a matemática é a ciência mais complicada que existe de se compreender. (GÓES; GÓES, 2015, p. 58).

O conhecimento matemático precisa ser compreendido como uma linguagem que proporciona a socialização, o brincar e a interação. Assim, essa proposta justifica-se na busca por soluções para problemas enfrentados por professores e crianças no que diz respeito à matemática

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e natureza aplicada (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) e busca analisar as contribuições da construção de jogos de tabuleiros, por meio da utilização da Expressão Gráfica, para o desenvolvimento do conhecimento matemático nas crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba. A pesquisa em educação busca respostas para problemas, buscando entender as partes do processo educativo, por meio do "confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. " (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 1-2), assim buscamos averiguar o processo de efetivação deste projeto de trabalho.

EXPRESSÃO GRÁFICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A Educação Infantil tem seus fundamentos norteados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esses documentos estabelecem a criança, centro do planejamento e das práticas da Educação Infantil, um "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva (...) e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Entendendo a criança como um ser potente e capaz, precisamos pensar a ação educativa como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento integral, que busca "garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens" (BRASIL, 2010, p. 18). Precisamos compreender que seu currículo está pautado nas interações e brincadeiras (BRASIL, 2010) e busca garantir experiências que "promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2010, p. 26). Entre as diferentes experiências citadas nas

Diretrizes (BRASIL, 2010), destacamos esta, que contempla grande gama dos elementos da Expressão Gráfica, como as imagens, fotografias, obras de arte.

A saber, a Expressão Gráfica, termo delineado pela pesquisa de Góes (2013) como um campo de estudo que

> utiliza elementos de desenho, imagens, modelos, materiais manipuláveis e recursos computacionais aplicados às diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de apresentar, representar, exemplificar, aplicar, analisar, formalizar e visualizar conceitos. Dessa forma, a Expressão Gráfica pode auxiliar na solução de problemas, na transmissão de ideias, de concepções e de pontos de vista relacionados a tais conceitos. (GÓES, 2013, p. 20).

Dentre os recursos que a Expressão Gráfica disponibiliza, destacamos os jogos de tabuleiro, pois trazem imagens e a questão gráfica dos caminhos a serem percorridos durante as partidas.

JOGOS: FONTE CULTURAL E DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Desde a antiguidade os jogos eram utilizados como recurso de recreação e entretenimento e, além disso, desde o século XVI estudiosos e pesquisadores passaram a notar o potencial pedagógico presente neles.

É necessário clarificar que para esta pesquisa, o jogo é entendido como fonte de conhecimento, construído por meio da interação social e que promove o desenvolvimento de diferentes capacidades da criança

Para Kishimoto, durante o ato de brincar é "as crianças aprendem a viver em sociedade" (KISHIMOTO, 2014, p. 111). Em concordância Smole, destaca-se que “as aulas de matemática precisam ter espaço para jogos, brincadeiras, histórias, fábulas, problemas, experimentos e tantas outras atividades que compõe o universo infantil.” (SMOLE, 2014, p. 43). Já Kamii entende o conhecimento lógico-matemático como a capacidade de se estabelecer relações mentalmente, desta forma concordamos quando afirma que “as relações lógico-matemáticas não podem ser ensinadas nem impostas à criança de fora para dentro. Elas precisam ser construídas internamente por cada um, por meio de seu próprio raciocínio” (KAMII, 2011, p.29)

Neste contexto os jogos são considerados elementos tão importantes, pois possibilitam que a criança pense e reflita, estabelecendo relações necessárias ao desenvolvimento do próprio raciocínio.

Buscando compreender como estão ocorrendo as pesquisas brasileiras em relação à presença de jogos de tabuleiro na Educação Infantil, foi realizada uma análise de trabalhos retornados pela Plataforma Capes, no procedimento de busca foram utilizados os termos, de forma associada, “educação infantil”, “jogos Após a leitura flutuante dos títulos e resumo, onde não foram identificados estudos que contemplem o objetivo da pesquisa que estamos desenvolvendo, o que sugere que este é um caminho que ainda precisa ser trilhado.

CONTINUIDADE E PERSECTIVAS

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que se refere Educação Infantil destaca que "as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos" (BRASIL, 2018, p. 38) e que a Educação Infantil deve promover espaços de observação, manipulação, investigação e exploração destes conhecimentos.

Mediante as pressuposições presentes estamos percorrendo um caminho de estudos que se iniciou na construção do aporte teórico desta pesquisa. Após a contextualização realizada partimos para o desenvolvimento e aplicação de um percurso didático onde, por meio da Expressão Gráfica, será realizada a construção de jogos de tabuleiro pelas crianças, matriculadas em uma escola da rede municipal de Curitiba que oferta turmas de Educação Infantil (faixa etária entre 4 e 5 anos).

A proposta didática de trabalho desenvolvida para essa pesquisa baseou-se em algumas etapas que podem ser classificadas em: ampliação de repertório cultural (momentos de leitura, apreciação de obras de arte e desenvolvimentos de práticas de desenho); ampliação de repertório do conhecimento sobre jogos (apresentação e exploração de diferentes jogos de tabuleiro industrializados ou construídos pela professora-pesquisadora); construção dos jogos de tabuleiro pelas crianças e exploração destes jogos. Esse percurso de trabalho está sendo desenvolvido com as crianças e amplamente documentado, através de registro de áudio e vídeo, além das observações registradas por escrito pelos pesquisadores.

Com isso, espera-se contribuir com as pesquisas brasileiras na área de Educação, procurando discutir a lacuna que parece haver (conforme nossas buscas realizadas na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES) em relação à construção de jogos de tabuleiro por crianças da Educação infantil.

RETOMANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposição fundamental desta pesquisa é analisar as contribuições da construção de jogos de tabuleiros, por meio da utilização da Expressão Gráfica, para o desenvolvimento do conhecimento matemático nas crianças da educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba.

Espera-se que as crianças se apropriem de ideias e conceitos matemáticos e que haja desenvolvimento integral de suas capacidades e competências, em um trabalho significativo, integrador e dinâmico.

Por meio da análise do percurso desenvolvido até o presente momento, já se pode perceber que a Expressão Gráfica representa um ponto de apoio às diversas propostas de trabalho da Educação Infantil, e que, portanto, deve ser destacada nos cursos de formação de professores.

Ressaltamos ainda, o papel fundamental do brincar e os benefícios que o jogo fornece no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, motor e das características de sociabilidade, como trocas, atitudes, reações e emoções que envolvem as crianças e os objetivos a serem alcançados.

Para além destas percepções, os estudos construídos até este momento deixam transparecer o potencial educativo deste processo para o desenvolvimento das crianças e do conhecimento matemático que elas necessitam, além de contribuir com o acesso ao conhecimento, esse trabalho poderá colaborar com a formação indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil.** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: DF, 2018.

GOÉS, A. R. T; GÓES, H. C. **Ensino da matemática:** concepções, metodologias, tendências e organização do trabalho pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2015.

GÓES, H. C. Um esboço de conceituação sobre Expressão Gráfica. **Revista Educação Gráfica**, n. 1, vol. 17, p 1-21, abr. 2013.

KAMII, C. Jogo com cartas para o desenvolvimento lógico-matemático das crianças. **Pátio Educação Infantil**, n. 27, p. 28-31, dez. 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, E.P.U., 2018.

SMOLE, K. S. Matemática na educação infantil. **Pátio Educação Infantil,** n. 38, p. 41-43, jan. /mar. 2014.

Palavras-chave: Educação Infantil; Expressão Gráfica; Conhecimento Matemático; Jogos de tabuleiro

CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES EXPRESSAS NO CONFRONTO DE PRÁTICAS SOCIAIS CONTRASTANTES

SIMONE DE MELLO - UFFS

MARIA HELENA CORDEIRO - UFFS

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: CAPES/FAPESC

CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES EXPRESSAS NO CONFRONTO DE PRÁTICAS SOCIAIS CONTRASTANTES

Esta apresentação apresenta resultados parciais da pesquisa "Compreensões de professoras e acadêmicas de pedagogia sobre as práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo com base em observações de segunda ordem". O **objetivo geral** do projeto é identificar e refletir sobre as compreensões de criança e de educação infantil de formandas e profissionais egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Para a realização deste trabalho, foram utilizados como base os **referenciais** propostos por CERISARA (2004), FARIA (2003), GUIMARÃES e KRAMER (2009), HADDAD (2002, 2006), RIVERO e LESSA (2016). Foi utilizado o **método** denominado SOPHOS, criado pelas pesquisadoras dinamarquesas Hansen e Jensen (2004), o qual consiste na observação, por parte do pesquisador, de um grupo de sujeitos que observam e discutem, em grupos focais, dois ou mais vídeos representando práticas sociais contrastantes, no caso, práticas de educação infantil. Para Haddad (s/d) "Observações de segunda ordem são produzidas, a partir do momento em que os grupos de observadores são videogravados observando e discutindo os filmes".

Nesta apresentação, nos limitaremos a refletir as compreensões de criança e de Educação Infantil expressas pelas participantes de um grupo focal realizado em 2018, com a participação de quatro acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, que trabalhavam como estagiárias em instituições de Educação Infantil privadas. O encontro do grupo focal durou aproximadamente duas horas, tempo em que as acadêmicas assistiram e discutiram sobre os filmes exibidos. Estes mostram o cotidiano de duas instituições de educação infantil de rede pública, uma em Maceió, Alagoas, Brasil e outra em Aarhus, Dinamarca. O primeiro filme assistido foi o da instituição de Educação Infantil de Maceió (Alagoas), devido às práticas serem mais parecidas com a realidade vivenciada pelas participantes. Em seguida, foi assistido o segundo filme, referente ao cotidiano da instituição de Educação Infantil de Aarhus (Dinamarca), que, por ser mais distante da realidade das acadêmicas, poderia causar mais impacto nas participantes. Os vídeos duram 30 minutos cada e, para desencadear a discussão, foi proposta uma pergunta aberta para as observadoras: O que você sentiu e o que lhe veio à mente ao assistir o filme? Após a exibição dos filmes, foi dado início à conversa entre as participantes, na qual expuseram seus sentimentos, emoções e concepções sobre as práticas assistidas.

As discussões foram videogradas e transcritas gerando dados qualitativos, que foram analisados utilizando-se os conceitos de codificação em ciclos propostos por Saldaña (2013) com o auxílio do programa Atlas-ti. Com base nessa análise, os **resultados** demonstram que há uma representação de criança frágil e/ou incapaz, que acaba levando a um cerceamento da autonomia da criança. O estranhamento evidenciado em relação às práticas na instituição dinamarquesa

possibilitou reflexões sobre a possibilidade das crianças de agirem autonomamente. Ao longo das discussões, foi possível perceber uma ligeira mudança na significação de "criança" e, "autonomia", em direção a uma concepção de criança como um ser competente e autônomo, que toma iniciativa para "decidir" o que vai fazer.

Além disso, outras compreensões expressas refletem as tensões e contradições sobre: a organização do espaço e do tempo na instituição de Educação Infantil, pois a instituição dinamarquesa parece ser vista como um espaço de cuidado assistencial, pelo fato de seu ambiente ser organizado de maneira semelhante a um lar e não aparentar ter uma rotina estabelecida como padrão, já que as crianças possuem liberdade de escolher o que querem fazer e onde vão realizar as atividades. Dessa forma, se não possuir um espaço delimitado com tempos determinado, rotinas e atividades dirigidas, a instituição não é considerada pelas acadêmicas como um espaço educacional e sim visto como um espaço de cuidado assistencial.

Levando em consideração a trajetória histórica das instituições de educação infantil, é de suma importância rever as práticas que limitam a autonomia das crianças e se faz necessário construir propostas que visem proporcionar às crianças tempo e espaço para ampliarem seus repertórios nas diferentes linguagens, tendo em vista a importância destes elementos para o seu desenvolvimento e constituição como sujeitos autônomos. Para isso, é necessário conhecer e considerar os contextos em que as crianças estão inseridas e compreender a pluralidade de infâncias, a fim de respeitar as especificidades e singularidades das crianças e elaborar práticas pedagógicas que sejam significativas e ampliem a compreensão de cuidar, de uma perspectiva meramente assistencial para uma concepção centrada no respeito por si, pelo outro, pelo meio ambiente, enfim, pela vida, como uma responsabilidade solidária de cada um e de todos.

Referências:

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SME/DOT. Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. São Paulo, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico com um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In, FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.067-100

GUIMARAES, Daniela. KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e prática com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, S. (org) Relatos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. SP: Ática, 2009.

HADDAD, L. A creche em busca de identidade. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 36, n. 129, set./dez, 2006, p. 519-546.

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: experiences using the Sophos Model in cross national studies. Londres, 2004.

LESSA, Juliana Schumacker, RIVERO, Andréa. Perspectivas das crianças nas pesquisas: caminhos para consolidação de uma pedagogia da infância. In: 5º Seminário de Grupos de

Pesquisa sobre crianças e infância – GRUPECI. Trabalho apresentado no 5º Grupeci. Dez./2016.

SALDAÑA, J. The Coding Manual for Qualitative Researchers. London: Sage, 2013.

Palavras-chave: Educação infantil; Criança; Autonomia; SOPHOS.

CRIANÇAS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FAMÍLIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS

JULIANA COSTA MULLER - FMP

MONICA FANTIN - UFSC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo "Discutir sobre as produções teóricas que envolvem crianças, tecnologias digitais e famílias nos contextos internacionais", proveniente de uma pesquisa de doutorado defendida em 2019/1 (UFSC). A partir dos objetivos específicos 'Refletir sobre as abordagens de estudos e pesquisas a respeito dos usos das tecnologias digitais entre crianças; Discutir os desafios da família e da escola em relação aos usos das tecnologias pelas crianças' – realizamos a revisão de literatura ou ainda, 'metapesquisa', por palavras-chave (família, criança, tecnologias digitais), nas bases de dados Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ProQuest que nos direcionaram a relatórios de pesquisas da Europa, América Latina e da Rússia, sistematizados abaixo.

De acordo com um estudo qualitativo pioneiro realizado em 7 países (BE, CZ, FIN, DE, IT, UK, URSS), em 2014, com entrevistas a 70 famílias (10 por país), as crianças apresentam um uso equilibrado entre as tecnologias, brincam ao ar livre e com brinquedos não digitais, além de envolver as trocas intergeracionais; tablets, computadores e laptops são utilizados para acessar a filmes e músicas; o uso do tablet dos pais ou irmãos por crianças mais novas vem aumentando, visto que raramente possuem um próprio; as crianças usuárias de internet possuem uma idéia limitada referente aos riscos e os pais mencionam ter como objetivo a criação de regras conforme as crianças forem crescendo, além de estarem interessados em receber informações sobre a promoção da segurança online, uma vez que a escola não se mostra próxima a eles para tratar de tal assunto (CHAUDRON, 2015).

No Reino Unido (UK), segundo as pesquisas da empresa *ChildWise* os jovens permanecem mais tempo jogando e nas interações online (cerca de 3 a 4,8 h/dia entre 7 e 16 anos) do que assistindo televisão (por meio de tablet, smartphone ou laptop), cerca de 2,1 h/dia. Ainda no UK, uma pesquisa realizada pela empresa Ofcom no ano de 2017, constatou que: conforme aumenta a idade aumenta o uso e consumo das tecnologias pelas crianças; 1% das crianças entre 3 e 4 anos possuem seu próprio smartphone, 5% de 5 a 7 anos e 39% de 8 a 11 anos; a tecnologia mais comum é o tablet, totalizando 21% entre crianças de 3 a 4 anos, 35% entre as de 5 a 7 anos e 52% entre as de 8 a 11 anos; crianças entre 3 e 4 anos assistem à televisão por 15h no próprio dispositivo, passando para 14h entre 8 e 11 anos, mais tempo que as crianças entre 5 e 7 anos que permanecem 13h e meia (JACSON, 2017).

O conteúdo televisivo é acessado principalmente no tablet: 41% das crianças entre 3 a 4 anos, 49% das de 5 a 7 anos e 55% das de 8 a 11 anos. Sobre o videogame, o tempo médio aumenta conforme a idade: 40% das crianças entre 3 e 4 anos jogam 6h por semana; passando para 66% entre 5 e 7 anos, num total de 7h e meia; e 81% dos 8 aos 11 anos com cerca de 10h.

O tempo *online* de 53% das crianças entre 3 e 4 anos é de 8h semanais; entre as de 5 e 7 anos, 79% permanecem 9h semanais online; e 94% das crianças entre 8 e 11 anos passam 10h conectadas a cada semana. Apesar dos pais nem sempre se atentarem para a idade recomendada

de acesso aos serviços da mídia social, os dados revelam que há uma preocupação crescente sobre a proteção online, além de mediações que envolvem: conversa, supervisão, uso de ferramentas técnicas e criação de regras para os usos na internet.

Outra instituição localizada no UK é a "*National Literacy Trust*", que em sua pesquisa revelou que ¾ das crianças entre 3 e 5 anos acessam em casa músicas, histórias, jogam jogos educativos, pintam e desenham por meio das telas touchscreen.

As famílias dessas crianças utilizam a tecnologia mais para atividades educacionais do que para entretenimento e cerca de ¾ delas afirmam que é importante as crianças utilizarem a tecnologia desde cedo, para que possam ir à escola (FORMBY, 2014).

Com relação aos estudos na América Latina, a *"Kaiser Family Foundation"* (KFF), localizada nos EUA, apontou que os pais percebem mais benefícios no uso da televisão (educativa) pelas crianças do que malefícios, e que elas utilizam cerca de 2h por dia; crianças oriundas de famílias em que a televisão passa a maior parte do tempo ligada leem menos, demoram mais tempo para aprendera ler, mas o dispositivo tem consequências positivas para o comportamento infantil, relatam os pais (RIDEOUT; VANDEWATER; WARTELLA, 2003). Outro relatório percebeu que as crianças aprendem novos comportamentos com a televisão, e pesquisadores evidenciam que a violência apresentada na mídia contribui para a ansiedade, a agressão e a dessensibilização; muitas delas não conseguem identificar a persuasão veiculada na publicidade que envolve grandes investimentos pelas empresas para atrair e manter a fidelidade às suas marcas, o que pode afetar a saúde, o bem-estar das crianças e por isso gera preocupação; e na relação entre a idade da criança e o conteúdo educativo foi avaliado como positivo quando relacionado à habilidade cognitiva das crianças e seu sucesso escolar (SCHMIDT et al, 2005).

E ainda, a partir de um relatório que envolveu mais de mil pais de crianças e jovens entre 2 e 17 anos foi percebido que: os pais não demonstram ter clareza sobre o que sabem a respeito da indicação de classificação apresentada pela televisão; informam saber 'muito' sobre o que seus filhos fazem *online* – verificando o que fizeram, monitorando a listagem de amigos – e consideram estar fazendo o melhor que podem perante o consumo das mídias pelas crianças; o conteúdo das mídias e as ferramentas de monitoramento não foram consideradas as melhores, mas os pais sentem que fazem o melhor para proteger seus filhos (RIDEOUT, 2007).

Em outro relatório produzido pela KFF, foi sinalizado que as qualidades provindas das mídias são um grande potencial para uma aprendizagem mais eficaz, já que é divertida, tem personagens atraentes e sons que chamam atenção; apesar da eficácia da mídia como ferramenta educacional ainda não ser comprovada, para as crianças de classes menos favorecidas, a tecnologia pode apresentar grande contribuição na alfabetização; alguns pesquisadores afirmam que as tecnologias podem ser inseridas num espaço que antes não estava ocupado pela mídia, ao invés de substituir o tempo de televisão; a ansiedade dos pais em fazer com que as crianças se preparem para a escola, assim como o fato de eles afirmarem que não possuem muito conhecimento para isso, levam as empresas a criar estratégias (GARRISON;CHRISTAKIS, 2005).

Perante o contexto internacional de pesquisas, podemos concluir que o uso equilibrado entre as tecnologias e brinquedos não digitais, assim como as trocas intergeracionais, foram fatores provindos da pesquisa que envolveu 10 países que indicam que a infância está se constituindo na relação com o consumo do meio digital que aumenta conforme a idade aumenta. Além disso, as relações também se dão para além desse contexto, num envolvimento familiar.

Os relatórios produzidos no UK indicam que as crianças estão jogando, interagindo on-line, assistindo televisão, sendo que o consumo de jogos aumenta conforme a idade e o tempo na frente da televisão diminui, num cenário de aumento da conectividade conforme a idade

aumenta, uma vez que elas ainda contam com seus próprios dispositivos, sendo o tablet o mais comum. Os pais demonstram-se preocupados com a proteção online das crianças e procuram conversar, criar regras, supervisionar, além de utilizar mais as tecnologias para realizar atividades educativas do que para entretenimento, numa preocupação com a inserção da criança entre 3 e 5 anos na escola o que faz com que o mercado crie estratégias de marketing direcionadas a esse público.

E por fim, os estudos realizados nos EUA apontam que os pais percebem mais benefícios no uso das tecnologias que malefícios no uso da televisão, buscam se fazer presentes, e assim oferecer de modo seguro o melhor que as mídias podem oferecer. Vale ainda acrescentar que pesquisas apontam que a violência contribui para a ansiedade, agressão, além de persuadir a criança que ao mesmo tempo que aprimora suas habilidades cognitivas por meio dos conteúdos educativos, pode apresentar dificuldades na aprendizagem e realizar poucas leituras quando permanece um tempo maior na frente da televisão. E tais questões evidenciam ainda a importância de se realizar mais estudos que envolvam as crianças, famílias e as tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

CHAUDRON, Stéphane. **Young Children (0-8) and digital technology:** a qualitative exploratory study across seven countries. [S. l.]: Publications Office of the European Union, 2015.

FORMBY, Susie. **Parents' perspectives:** children's use of technology in the Early Years. London: National Literacy Trust, 2014.

GARRISON, M., & CHRISTAKIS, D. A. (2005). **A teacher in the living room:** Educational media for babies, toddlers, and preschoolers. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

JACSON, Jasper. Childwise. **Children spending more time online than watching TV for the first time**. The Guardian, [S. l.], 26 jan. 2017.

OFCOM. **Children and parents:** media use and attitudes report 2017. Disponível em: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf Acesso em: jul. 2019

RIDEOUT, Victoria J.; VANDEWATER, Elizabeth A.; WARTELLA, Ellen A. **Zero to Six:** electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers. The Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA. 2003.

RIDEOUT, Victoria J. **Parents, children e media:** a Kaiser Family foundation surve. The Henry J. Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA, 2007.

SCHMIDT et al. **The effects of electronic media on children ages zero to six:** a history of research. Kaiser Family Foundation Center on Media and Child Health, Childrens Hospital Boston. (January, 2005)

Palavras-chave: criança; família; tecnologias digitais; pesquisa internacional.

DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILLE ANJOS DE OLIVEIRA SANTOS - SEEDF

CARLA CRISTIE DE FRANÇA SILVA - UCB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O mundo contemporâneo viabilizou espaços para o aprofundamento científico nas áreas da Neuropsicologia e Psicologia Cognitiva. Estudos como os de Ellis e Young (1988), Caplan (2004) e promovem o aprofundamento na perspectiva do desenvolvimento cerebral, explicitando que o desenvolvimento infantil inicia-se antes mesmo do nascimento.

Com aproximadamente quatro meses de gestação, durante a propriocepção, com a movimentação da criança na barriga da mãe e com a formação do aparelho auditivo é possível perceber que a criança reage a estímulos que podem ser intrínsecos e até mesmo extrínsecos, revelando que aprender é algo que inicia-se muito antes da fase escolar. Luria (1981) afirma que a neurofisiologia cerebral é dinâmica, envolvendo aspectos relativos aos processos neuroquímicos, eletroquímicos, de neuroplasticidade propondo alterações morfo e fisiológicas características da sociedade na qual os seres humanos encontram-se imersos. Mas com o intuito de garantir o sucesso deste desenvolvimento é imprescindível que os ambientes e instituições educacionais contribuam formalmente com estes processos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, regulamenta que a inserção das crianças no ambiente escolar ocorra em caráter obrigatório, a partir dos 4 anos de idade. Etapa na qual destaca-se infância, o artigo 29 da lei preconiza que: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como premissa o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

A educação infantil é um período onde é necessário garantir iniciativas que promovam o desenvolvimento integral, compreendendo habilidades e competências necessárias ao futuro cidadão. Piaget (1970) reverbera que a cognição da criança possui estágios específicos e a partir deles ela aprende, construindo e reconstruindo o seu pensamento, por meio da assimilação e da acomodação, sendo fundamental vivenciar a rotina, experenciar situações, organizar o tempo, o pensamento e o espaço de modo a constituir, gradualmente, sua autorregulação. Assim, a partir do exercício da docência, na educação infantil, surgiu a indagação: quais os desafios e contribuições da autonomia? A dúvida se faz pertinente pelo fato do ser humano estar inserido em uma sociedade na qual todos precisam exercer seus papeis de forma independente, consciente, crítica e legítima. Esta pesquisa tem como objetivos perceber a relevância, desafios e contribuições da autonomia para crianças da Educação Infantil e identificar como o conceito de autonomia é compreendido e utilizado pelas professoras.

A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo e natureza descritiva e exploratória. Gil (2008) afirma que a pesquisa descritiva explora as características dos fenômenos minuciosamente, tendo como premissa a observação sensível e sistematizada. Rey (2002) frisa que elementos objetivos e subjetivos adquirem sentido graças aos indicadores utilizados pelo pesquisador, constituindo hipóteses, indicadores e ideias.

Os dados do questionário semiestruturado aplicado às 3 docentes de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foram submetidos à análise, para investigar de que forma o professor percebe a autonomia das crianças no cotidiano escolar, assim como os desafios e contribuições para o processo de escolarização.

Elas responderam ao questionário dissertativo com 13 itens, sem interferência do pesquisador, onde 5 constituíam o perfil das participantes e 8 estavam relacionadas ao cotidiano escolar. As participantes da pesquisa foram nomeadas como prof. 1, prof. 2 e prof. 3. A média de idade é de 29 anos. São pós-graduadas e graduadas nas áreas de Pedagogia, no entanto, a Prof. 1 e a Prof. 3 possuem graduação em Fisioterapia e em Gestão de Recursos Humanos sequencialmente. Na pesquisa um dos itens propostos verificou a concepção das professoras sobre o conceito de autonomia: "É a capacidade e qualidade de um indivíduo de tomar as suas próprias decisões com base na razão" - Prof. 1. "A autonomia consiste na forma como o aluno age e se apresenta em suas relações interpessoais, além do seu ser" - Prof. 2. "Consiste em independência. É a capacidade do indivíduo de se organizar sozinho." - Prof. 3. Percebe-se que as respostas das participantes estão em consonância com as proposições teóricas, tendo em vista que para Freire (1996), a tomada de decisão é um aspecto que impulsiona o desenvolvimento da autonomia, algo que está explícito na resposta da Prof. 1 e da Prof. 3.

Outro aspecto observado foi como trabalham a autonomia da criança no cotidiano escolar, a Prof. 1 salientou que "Primeiramente vejo o espaço adequado e favorável (rodinha). Pode-se usar cores e formas que despertem curiosidade e concentração. Isso produzirá marcos do desenvolvimento [...] na interação da criança com a rotina escolar que contribuiu muito para fortalecer hábitos". A Prof. 2 relata "por meio da rotina escolar. São desenvolvidas atividades que envolvem a criança a partir da sua participação ativa. A pela Prof. 3 enfatiza: "Na rotina diária a autonomia é trabalhada na hora do lanche, na organização da mochila, no momento em que a criança chega à escola e precisa pegar os materiais". As respostas demonstram que as professoras se pautam no que está previsto no RCNEI, pois a vivência da rotina é salutar na educação infantil.

Outro aspecto analisado refere-se à contribuição da autonomia para o sucesso da aprendizagem do estudante. Para a Prof. 1, "A autonomia precisa ser estimulada, onde o aluno torna-se proativo, capaz de resolver facilmente os problemas, dentro e fora do contexto educacional, e aprende a ser crítico quanto ao que se pensa e produz". Segundo a Prof. 2, "A autonomia contribui na formação do estudante para que tenha iniciativa". Para a Prof. 3, "Agir com autonomia revela a capacidade do estudante se organizar sozinho para estudar, administrar seu tempo, tomar decisões que contribuam para a construção do seu aprendizado". Percebe-se que ter autonomia é muito importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que poderá resolver conflitos e exercitar o protagonismo.

A partir da obra de Kant, segundo Santos e Rubio (2014) a autonomia está relacionada à independência aos desejos ou objetos de desejo, que significa fazer o que lhe interessa profundamente, com responsabilidade. Na proposta de Freire (1996) ela está associada ao reconhecimento do sujeito como ser social, pensante, criativo e transformador uma autonomia que preza pelas experiências que estimulam o saber pensar, a análise, a criticidade e escolhas realizadas com responsabilidade, consciência e liberdade.

Na percepção de Piaget (1994), a maturidade biológica auxilia no desenvolvimento da autonomia, vinculada a capacidade de tomar decisões próprias e constituir-se a partir das regras morais de consensos coletivos. As autoras Santos e Rubio (2014), apresentam a proposta de Kamii para o conceito de autonomia e salientam que deve estar associada a vida em grupo e significa que o sujeito se auto governa.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) - volume 2 (BRASIL, 1998), aponta a capacidade de escolha e tomada de decisões como um aspecto que desenvolve a autonomia. O papel do professor é crucial quando caracterizado como mediador, pois: "A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem" (BRASIL, 1998, p. 39).

Os resultados revelam que ser autônomo na contemporaneidade é imprescindível. O uso de representações simbólicas garante uma boa comunicação e o desenvolvimento da linguagem, assegurando o a independência, a promoção da autonomia, da segurança, uma vez que, quando a criança está em um ambiente conhecido ela sente-se mais empoderada a agir. A pesquisa revela que as famílias minimizam o protagonismo das crianças, seja pela falta de tempo, ou até por falta de conhecimento. É necessário que a tecitura para a autonomia seja concomitantemente realizada no ambiente familiar e no espaço escolar, com o único propósito de garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

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

CAPLAN, D. The neuro in cognitive neuropsychology. Cognitive neuropsychology, 2004.

ELLIS, A.W. & YOUNG, A.W. Human cognitive neuropsychology. Hove: Lawrence Erlbaum, 1988.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994.

_____ A Construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

SANTOS, Márcia Regina dos; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p.1-20, 2014.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Autonomia; Desenvolvimento Humano.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No contexto da educação brasileira, grandes desafios estão lançados à educação infantil no momento atual. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), alinhou-se com a concepção de infância advinda da nova Sociologia da Infância, e pontua a criança como sujeito histórico e de direitos. (BRASIL, 2009, p. 1). Essa concepção de criança requer uma nova concepção de currículo para educação infantil. Nesse sentido, as DCNEI (2009), em seu artigo 3º, concebe currículo "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade". Em seu Artigo 9º, esse documento destaca que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das propostas pedagógicas das escolas.

Com relação ao atendimento das crianças com deficiência, esse documento aponta em seu artigo 8º, inciso VII, que as propostas pedagógicas devem promover condições para o trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos que assegurem "a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Ainda interessa, para efeitos do que se buscou conhecer nesta de pesquisa, aquilo que está especificado no Art. 10º:

> As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; 4 II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, p. 22)

Ao mesmo tempo, a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos. Os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na educação infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17. Já os municípios e os Estados tiveram até o ano de 2016 para garantir a matrícula dessas crianças na escola pública.

Mais recentemente a publicação da Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 alterou a LDBEN, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Conforme o art. 4º, inciso III, desse documento, também fica garantido "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino"; Outra inovação que impacta a educação infantil refere a determinação de "expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança". (art. 31, inciso V).

Considerando essas novas normativas legais, ou seja: a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos, a inclusão das crianças com deficiência na escola regular e a determinação de expedição de documento escolar que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem, justifica-se uma investigação que trate da documentação pedagógica dos processos de inclusão na educação infantil.

O problema que mobilizou o estudo que aqui está sendo apresentado consistiu em saber o que os professores das escolas públicas de educação infantil dizem e documentam sobre os processos inclusivos. Rinaldi (2012, p. 170) destaca que a documentação feita na escola sobre o cotidiano da criança na creche permite que o professor "torne a experiência de cada criança única e especial". Também Fyfe (2016, p. 280) pontua que a "documentação dá valor à inteligência coletiva e às realizações de crianças, pais, professores e comunidade que colabora com as experiências".

O objetivo principal da pesquisa foi conhecer as narrativas dos professores sobre seus alunos com deficiência, bem como identificar os propósitos e modos como documentam os processos de inclusão. Esse objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: problematizar as concepções universais e idealizadas de infância; conhecer os modos como as professoras documentam os processos de aprendizagem das crianças com deficiência; e, buscar outros modos de documentar os processos de inclusão na escola de educação infantil. A investigação de abordagem qualitativa está sendo realizada em duas escolas públicas de educação infantil, localizadas em um município do centro-oeste catarinense. Os participantes são os gestores municipais os gestores escolares, professores e profissionais de apoio que atuam diretamente com as crianças com deficiência. A metodologia abarcou estudo documental e empírico. Foram consultadas as diretrizes municipais para educação infantil e os projetos pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa com o propósito de identificar o que consta nesses documentos sobre educação inclusiva. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os representantes da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação, rodas de conversas com as professoras e com as profissionais de apoio que atuam nas turmas de 4-5 anos frequentadas por crianças com deficiência e, também observações em sala de aula. Durante as rodas de conversas as participantes foram convidadas a desenhar seus alunos com deficiência e a falar livremente sobre eles, a compartilhar suas dúvidas, angustias, alegria e frustrações ao lidar com a inclusão, bem como socializar seus registros sobre essas crianças. Na sequência foram desafiadas a observar, escutar, fotografar, filmar e escrever pequenas histórias relatando a participação das crianças com deficiência nos diferentes momentos da rotina. O estudo transita no campo teórico da Sociologia da Infância. As análises dos documentos que orientam a educação infantil no município mostraram que as Diretrizes Municipais, elaborada em 2016 em parceria com um conjunto de municípios da região, contemplam a perspectiva inclusiva, contudo esse documento não é suficientemente conhecido pelos professores e gestores escolares. Também foi constatado que nos Projetos Pedagógicos das escolas nada consta sobre a inclusão, deixando pistas de que essa temática não atravessa as discussões no contexto escolar. As análises (em desenvolvimento) dos discursos dos profissionais que atuam com crianças incluídas na educação infantil vêm mostrando que ao falarem sobre seus alunos alguns professores destacam aquilo que eles 'não são' e 'não conseguem'. Afirmaram não saber como lidar com as crianças e denunciaram a 'quase' ausência dessa discussão na formação inicial e continuada de professores. O registro de ações vividas pelas crianças com deficiência no contexto escolar de certo modo é negligenciada e/ou produzida em momentos pontuais, destacando as necessidades e dificuldades em detrimento das aprendizagens e direitos das mesmas. A proposta de documentação pedagógica das experiências vividas em diferentes momentos da rotina escolar possibilita rever as situações vividas, pensar e discutir sobre elas,

dando maior visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças e, em especial, das crianças com deficiência. Assim a documentação pedagógica das experiências vividas pelas crianças com deficiência no cotidiano pode produzir efeitos nos discursos sobre inclusão dos processos de inclusão na educação infantil.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNECEB, 2009.

_____. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional, dispondo sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As Cem Linguagens da Criança:** a experiência de Reggio Emília em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 273-289.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprendes. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Documentação Pedagógica.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROGRAMAS DE GOVERNO: APONTAMENTOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS

GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO INFANTIL E PROGRAMAS DE GOVERNO: APONTAMENTOS DE AVANÇOS E RETROCESSOS

EDUCAÇÃO INFANTIL; POLÍTICAS PÚBLICAS; FORMAÇÃO; AVANÇOS

Este texto contempla análise e reflexões acerca dos diferentes Documentos Oficiais e Programas de governo produzidos (2002-2016) acerca da formação para a docência na Educação Infantil. Realiza-se o mapeamento das principais políticas e Programas de governo relacionados ao trabalho com a infância pequena no período, demonstrando as tendências teóricas e conceituais que emergem das políticas públicas e de formação de professores para a Educação Infantil. Tem-se como objetivo identificar e discutir avanços e retrocessos para a área e para a formação de professores para a Educação Infantil.

A Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) foi órgão organizador e implementador[1] de muitos dos documentos, produções e Programas de governo que fizeram ascender a Educação Infantil e suas políticas de formação e atendimento à infância brasileira em instituições criadas para este fim. Entre as produções e/ou políticas fomentadas pela Secretaria de Educação Básica, especificamente no âmbito da COEDI, destacamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Política Nacional de Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), e a releitura do material de apoio Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009).

Em 2008, por meio do Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS, deu-se início ao processo de releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Tal projeto envolveu a pesquisa e análise acerca das Propostas Curriculares das redes públicas de ensino em nível nacional e culminou com os documentos: Relatório de Pesquisa - A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira, e Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.

Dessa forma, chegamos à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, documento de caráter mandatório, "[…] a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 1)".

Essas produções tiveram ampla divulgação e foram foco de formações nas redes de ensino, universidades e movimentos em defesa da Educação Infantil pública e de qualidade. Pode-se dizer que esses documentos emergiram de densa produção teórica acerca da infância e sua educação em ambientes coletivos, assim como subsidiaram proposições e discussões teóricas que deram à Educação Infantil outras possibilidades de fortalecimento frente às

demandas da sociedade e das populações infantis, incluindo-se nesse escopo a formação de profissionais para a educação das crianças.

As produções, junto aos Programas de governo, datados no período em questão, acompanham concepções teóricas acerca da infância e da Educação Infantil advindas dos estudos da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, que advogam a criança como sujeito, cuja infância é produzida de acordo com o contexto social e cultural de que faz parte. Mas também uma criança produtora de culturas, que participa ativamente da vida em sociedade, para a qual deve-se dar vez e voz nas experiências de que participa.

Nesse ponto, será dado destaque aos Programas que envolvem a formação de professores para a atuação com as crianças nas Instituições de Educação Infantil. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – ProInfantil (2005), tratava-se de um curso de nível médio, realizado a distância, destinado aos professores que já estavam na Educação Infantil, mas que atuavam sem a formação específica para tal. O curso, configurou estratégia de: "[…] valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil. (MEC, 2005)"

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA – (2007), parte de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tinha como objetivo a construção e o aparelhamento de Unidades de Educação Infantil para expandir progressivamente "[…] o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas (…)" buscando atender com qualidade as populações infantis, principalmente […] nesta faixa etária suscetível a situações de vulnerabilidade social (MEC, 2007).

Decorreram desse Programa também os Projetos de Assessoramento Técnico-pedagógico na implementação do PROINFÂNCIA a alguns municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Esses Projetos foram foco de trabalho de duas universidades públicas[2] com processos formativos desenvolvidos junto as redes de ensino, primando pelo acompanhamento da constituição das unidades em seus municípios.

Em 2012 o Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, criou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil que foi realizado em parceria com universidades federais e Secretarias Municipais de Educação. Este curso congregou várias universidades do país em um projeto que visava a formação continuada de professores em exercício na docência na Educação Infantil.

Como se vê muitas foram as ações que qualificaram os movimentos vividos pelos atores sociais implicados com a educação da infância brasileira no período escolhido para a análise aqui proposta. Tais iniciativas e ações também demonstram que quantitativamente o Brasil avançou em perspectivas de atendimento as crianças e suas famílias, buscando de várias formas qualificar as relações estabelecidas nos espaços e tempos vivenciados pelas crianças e seus professores na Educação Infantil.

Concluindo, citamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e sua possibilidade de somar elementos à formação de professores para o trabalho com a Educação Infantil.

O PIBID é um Programa de incentivo à formação de professores em nível de graduação, "[…] tendo o exercício da docência como foco de discussão, reflexão e análise (LIMA, 2018, p. 17). Na UFSM o PIBID teve a expansão no Subprojeto Pedagogia para a Educação Infantil a partir da Portaria 096/2013, com implementação no início de 2014. Para a autora:

[…] um avanço a inserção das ações do PIBID/Pedagogia na Educação Infantil, tendo em vista ser essa uma etapa da Educação Básica em que o trabalho de pedagogos também necessita de

reflexões e figura como campo de conhecimentos em que muito se tem produzido teoricamente. As infâncias vividas nas escolas, as formas de organização dos trabalhos, a constituição da docência na educação das crianças pequenas, entre outros aspectos são elementos formativos importantes que precisam estar presentes nos diferentes espaços e contextos formativos dos cursos de Pedagogia (LIMA, 2018, p. 17-18).

Nessa direção, o Subprojeto PIBID/UFSM/Pedagogia – Educação Infantil (2014-2018) desenvolveu diferentes ações, dentre as quais a implementação de atividades nas Escolas Públicas Municipais, sendo que as experiências produzidas apontam para alguns elementos de análise discutidos e estudados no grupo em suas atividades.

Um dos objetivos do Subprojeto PIBID/Pedagogia – Educação Infantil constituía-se no acompanhamento das rotinas institucionais que envolvem a aprendizagem da docência na educação de crianças pequenas. Isto porque esse acompanhamento fornece elementos formativos importantes para os processos formativos de pedagogos, bem como para as reflexões que perpassam o cotidiano e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, considerando-a como etapa da Educação Básica que se difere das demais por ter especificidades teóricas, políticas e organizativas (LIMA, 2010; 2018).

Salienta-se que sempre tivemos como objetivo fim do trabalho do PIBID nas escolas a discussão sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na rede municipal tendo como foco a formação continuada dos professores. Para tanto, além dos objetivos do PIBID em sua concepção inicial e como Programa de Governo, foram pensadas e experimentadas outras formas e abordagens no trabalho, levando em conta a necessária articulação do Ensino com a Extensão Universitária e a Pesquisa.

Foi possível estabelecer relações com o próprio currículo dos Cursos de Pedagogia da UFSM, sendo que os dados produzidos pelas diferentes atividades apontam para aspectos importantes que precisam ser tematizados na formação para o trabalho com crianças pequenas. Essa formação, como muitos outros aspectos e ações formativas que envolvem a educação brasileira encontram-se em estado de alerta, mas sobre elas, precisamos nos debruçar e demonstrar nossas lutas já passadas, assim como nossas novas formas de resistência ao que está por vir.

REFERÊNCIAS

LIMA, Graziela Escandiel de. Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos. PUCRS: Porto Alegre, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

LIMA. Graziela Escandiel; SARTURI, Rosane Carneiro. SILVA, Ticiane Arruda da. PIBID Pedagogia/ UFSM: experiências formativas na educação infantil e nos anos iniciais. São Leopoldo: Oikos, 2018.[1]Coordenação Geral de Educação Infantil, alocada na Secretaria de Educação Básica do MEC, extinta em 2016, por ocasião da saída de Dilma Roussef da presidência da república.

[2] _Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; POLÍTICAS PÚBLICAS; FORMAÇÃO; AVANÇOS

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UM OLHAR AO DIREITO A EDUCAÇÃO

DANIELLE NUNES MARTINS DO PRADO - UEL

CASSIANA MAGALHÃES - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O direito a educação é apresentado pela Constituição Brasileira como um dos primeiros direitos sociais dos cidadãos. Para Saviani (2013, p.745), a educação é "condição necessária para o exercício de todos os direitos". Para o autor há a existência de um conflito entre o direito a educação e o dever de educar em consequência de um "déficit histórico" em educação no Brasil, devido a ausência de comprometimento do Estado e a resistência em investimento em educação. A história brasileira revela que o direito a educação, por vezes não teve condições de acontecer. Quando o assunto é educação inclusiva, temos o desafio de refletir sobre o direito de todos, desde os pequenos, com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE)[1]. Assim, o presente texto tem como problema a relação entre o discurso legal e as práticas no atendimento aos alunos com NEE na educação infantil. O objetivo geral é tecer algumas reflexões sobre a Educação Infantil Inclusiva de forma a contribuir no debate acerca do direito à Educação a partir do acesso às instituições de educação infantil regulares pelos alunos com NEE. Como objetivo específico definimos o levantamento da legislação que trata da educação como direito de todos.

O trabalho faz parte dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiro na Educação da Infância cadastrado no CNPQ. Foi dividido em duas partes: primeiramente apresenta-se um sucinto levantamento dos documentos oficiais internacionais e nacionais que respaldam a educação inclusiva no Brasil. Na segunda parte, realizou-se breve análise acerca dos aspectos relevantes para a efetivação dos direitos de uma educação infantil inclusiva.

Destacamos entre os documentos que respaldam a educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e configurando-se como uma mola propulsora para divulgar os ideais de inclusão, pois indica que a escola deve acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais. A partir desta, todos os sistemas de educação devem seguir incorporando mecanismos para avançar para práticas mais inclusivas, preferencialmente no ensino regular.

Encontramos documentos da legislação brasileira que buscaram atender os pressupostos acima referidos, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a partir da qual os estados da federação alteraram suas leis específicas para o atendimento educacional inclusivo e a Resolução nº2 (BRASIL, 2001), sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo alguns avanços em relação ao processo de inclusão escolar, entre eles as adaptações necessárias para efetivação da inclusão nas instituições de ensino regular. A partir deste documento são tratadas questões práticas como a organização desde a educação infantil para receber os alunos e capacitação dos professores do ensino regular para inclusão dos alunos com NEE e outros.

Embora o Brasil tenha adotado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino

não tem se configurado em garantia de sucesso dessa política. Somente a presença do aluno com NEE não é suficiente para garantir a prática de uma educação inclusiva.

Neste sentido, fazemos a defesa de uma instituição de educação infantil inclusiva, que trabalhe com base no acolhimento e não na adaptação. É preciso desconstruir os discursos de adaptação escolar e levantar a bandeira do acolhimento escolar. Isso porque, quando a instituição entende que é necessária uma adaptação, supõe que há uma criança que precisa ser adaptada, formatada, moldada a aquele espaço, aquelas regras, aquela cultura.

O primeiro passo é refletir acerca das concepções que temos. Conforme Finco (2015, p. 239): "Refletir sobre estas concepções (de criança, de sua educação, de construção e apropriação de conhecimentos) nos leva a questionar o papel da Educação Infantil nos dias de hoje."

E neste sentido, corroboramos com a definição de criança apontada na Resolução nº 5/2009 como "Sujeito histórico e de direitos[...]" (BRASIL, 2009).

A partir desta concepção, defendemos que a diversidade no grupo de crianças está alinhada a oportunidade e não a dificuldade. Finco (2015) afirma que para que a Educação Infantil possa cumprir o seu papel social, deve respeitar e valorizar a diversidade que as crianças nos trazem. É imprescindível abandonar a concepção de diversidade que rotula, desconhece as diferenças humanas provocando atitudes de discriminação e marginalização. Somente assim, abrem-se oportunidades de repensar o papel da instituição de educação infantil, a organização da mesma, as concepções sobre criança.

Em relação a educação inclusiva Díez (2010, p. 17) orienta: "A inclusão pode ser definida como um modelo de educação que propõem escolas onde todos possam participar e sejam recebidos como membros valiosos delas."

Portanto, a instituição de educação infantil, na perspectiva inclusiva, valoriza o acolhimento de modo que entende o tempo da criança, fundamenta o trabalho nas possibilidades e não nos laudos médicos, as crianças são respeitadas e reconhecidas, sem serem identificadas por uma nomenclatura diagnóstica. As barreiras[2] que impedem a participação, sejam elas de espaço, de comunicação ou de atitudes são eliminadas. Especialmente as barreiras atitudinais que se referem a "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2015)

Dessa maneira, a remoção das barreiras atitudinais pela instituição pode ser identificada por meio da postura, das expressões, do modo de se dirigir as crianças e às suas famílias, o atendimento dispensado, a valorização e a escuta de suas necessidades.

Os dados coletados no Projeto de Extensão "Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil" revelam, por meio das solicitações dos(as) professores(as), as dificuldades do processo de inclusão, demonstrando uma certa fragilidade na efetivação do direito a educação para as crianças que possuem NEE. Em resposta ao questionário enviado à 19 municípios da jurisdição do Núcleo Regional de Ensino da cidade de Londrina, em que se buscava compreender as lacunas existentes na formação dos(as) professores(as), especialmente em relação à BNCC (BRASIL, 2017), o tema da inclusão, foi um dos mais solicitados, deflagrando a necessidade de estudo, e especialmente dificuldades para lidar com essa demanda presente nas instituições de educação infantil.

Para Duek (2011, p.587), não se pode ignorar o descompasso existente entre os caminhos apontados pela legislação vigente, e o que se efetiva no interior da instituição de educação infantil, quando o assunto é a inclusão. Isso significa que "decretos, embora imprescindíveis, são insuficientes para a concretização do arquétipo inclusivo, pois leis não dão conta de eliminar estereótipos e preconceitos arraigados".

Apesar dos documentos normativos e orientadores apontarem a importância e o direito a educação de todas as crianças, sabemos que ainda estamos caminhando e há alguns entraves a ser superados. Entraves que não se referem apenas ao acesso, mas essencialmente a participação.

Considerações Finais

Verificou-se com esta análise que apesar do respaldo legal que garantem os direitos de todas as crianças à educação, temos ainda muitas dificuldades em efetivar os mesmos. A efetivação na prática, perpassa pelo acolhimento e eliminação de barreiras configurando-se num avanço no trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão.

Há muito o que se pensar quando o assunto é inclusão. Há muito o que se fazer quando o objetivo é a efetivação ao direito à educação para todos. A instituição de educação infantil deve estar alerta, em suas concepções, suas posturas e suas práticas de modo que se alinhem a proposta da educação inclusiva, salvaguardando o direito de todos a uma educação de qualidade e sem preconceitos.

É um caminho construído pouco a pouco, configurando-se num processo inacabado que deve avançar passo a passo revendo continuamente as barreiras que provocam a exclusão e reforçando as estratégias que favorecem a inclusão.

Concluímos que a formação continuada dos professores pode contribuir de maneira relevante neste processo, informando, esclarecendo, formando e orientando os professores que, ao voltar o olhar para a sua própria demanda, podem pesquisar, estudar, partilhar experiências com seus pares e lutar para que de fato, a inclusão aconteça.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

DÍEZ, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Revista Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan./jul. 2010.

DUEK, Viviane P. Inclusão escolar: o que dizem, sentem e pensam os professores. In: Encontro da Assoc. Bras. de Pesquisa Educação Especial, 7., 2011, Londrina. Anais..., 2011. p. 584-592.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013.

[1] Necessidades educacionais especiais: termo indicado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) referindo-se a todas as necessidades originadas de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem.

[2] inciso IV do artigo 3º da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Palavras-chave: educação infantil; educação inclusiva; direito a educação.

EDUCAÇÃO LÚDICA: A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No passado os jogos e brincadeiras eram utilizados até mesmo nas pré-escolas, sem intuitos pedagógicos, mas sim como forma de diversão e passatempo. Os brinquedos eram utilizados para preencher o tempo e distrair as crianças. Tais ações estão diretamente ligadas a antiga ideia de que as crianças são mini adultos e às ideias tecnicistas onde a educação e todas suas atividades tem um caráter sério e formal.

Com o passar do tempo, redescobriram que os jogos e brincadeiras poderiam se unir com atividades pedagógicas a fim de que as crianças aprendessem de forma lúdica e divertida, desde a Grécia Antiga, alguns filósofos defendem os jogos educativos na primeira infância. Os aspectos lúdicos se tornam facilitadores da aprendizagem, tornam-se facilitadores dos processos sociais, da comunicação, da criatividade, da expressão e da construção do conhecimento.

Muitas vezes nos espaços escolares separa-se o momento de aprender e do brincar, mesmo com os olhares voltados para a ludicidade na educação, principalmente na Educação Infantil, os professores têm dificuldades no planejamento e aplicação de uma atividade lúdica eficaz. Segundo Lunaro (s/d), algumas professoras dizem que as crianças ficam muito agitadas e por isso o trabalho lúdico se torna difícil e superficial, mesmo entendendo a importância das atividades lúdico-pedagógicas.

É necessário, para que os professores tenham uma atuação eficaz através da ludicidade, o preparo e o conhecimento adequados, saber organizar e planejar as propostas pedagógicas, deixando bem claro os objetivos por traz das mesmas, sem contar a criatividade empregada na ação do brincar, ajudam a trazer um maior significado para as crianças, tornando a aprendizagem significativa e eficiente.

Foi a partir da experiência do Estagio Supervisionado I, do curso de Pedagogia, que esse tema surgiu, na vivência em uma turma de 3 anos, em um colégio particular, professora regente dessa turma, trabalhou com jogos e brincadeiras de maneira muito bem elaboradas, funcionais e significativas.

Sendo assim a problematização feita para esse trabalho é: Como os professores de Educação Infantil contribuem para a ludicidade na sala de aula?

O objetivo é investigar referenciais teóricos que tratam do tema ludicidade, educação e ação docente na Educação Infantil.

Através dos referenciais teóricos será explorado o conceito de ludicidade, educação e mediação docente, considerando a criança da Educação infantil, assim a abordagem é de caráter qualitativo.

O mundo lúdico engloba várias áreas, como as tecnologias, músicas, jogos e brincadeiras, etc. Grande parte dessas áreas já estão inseridas na vida cotidiana as crianças e persistirão até a vida adulta, porém sem caráter pedagógico, caso esse não seja estimulado. Santos (1998, p. 9) afirma a presença cotidiana das brincadeiras na vida das crianças, relatando:

Independente da época, cultura ou classe social os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasias, de encantamentos, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz-de-conta se

confundem. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

É através das atividades lúdicas que as crianças aprendem a ver o mundo, a descobri-lo e a ver a si mesmo como agente participante e atuante da saciedade e do mundo. É através das possibilidades que os jogos e brincadeiras trazem que as crianças vão descobrindo e criado hipóteses de como transformar o mundo, ou apenas descobrindo como ele é.

Utilizar os meios lúdicos para a aprendizagem é dar ouvido ao que as crianças têm interesse, é colocar a criança no centro da aprendizagem e é ensinar de forma prazerosa e eficaz.

Porém, mesmo sabendo da importância dos jogos e brincadeiras nos anos iniciais, muitos professores têm medo ou não o utilizam da ludicidade de forma adequada. Segundo Lunaro (1998) isso acontece porque os professorem acreditam ser muito difícil trabalhar com o lúdico e pelas crianças serem mais agitadas o trabalho fica ainda mais difícil. Santos (1998, p. 12), após frisar a importância e os benefícios da aprendizagem através dos meios lúdicos, afirma que “Essas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isso resulta, quase sempre, em dificuldades no campo da pratica pedagógica.”.

Os jogos e brincadeiras, tecnologias, desenhos animados, entre outros, fazem parte da realidade das escolas de Educação Infantil, porém, não em sua totalidade, estão sendo usados de forma não pedagógica, mas como passatempo ou momento de diversão, justa mente pela dificuldade que o professor educador encontra em trabalhar com esses elementos de forma lúdica.

Tendo em mente essa dificuldade do educador, é importante compreender que as atividades lúdicas são “recursos didáticos, que podem ser utilizados pelo educador como uma ferramenta a fim de contribuir para o enriquecimento de sua pratica pedagógica, tornando o processo de aprender mais atrativo, motivante e significativo para as crianças” (MARINHO,2007, p.89).

Marinho(2007), na citação a cima, dá uma dica muito importante para se pensar a ludicidade, que é toda e qualquer atividade lúdica devendo estar diretamente ligada com as atividades e temas do currículo. Não é possível uma atividade ter significado para a criança caso ela esteja descontextualizada das demais atividades ou temas que estão sendo trabalhados.

Para que a ludicidade seja aplicada em sala de forma eficaz e significativa Almeida (1998, p. 72) afirma que "É fundamental que os professores redescubram seu papel de pesquisadores, buscando conhecimentos novos por meio de leituras, cursos, entrevistas, palestras ações que lhe darão embasamento e coragem para enfrentar o novo e um caminhar seguro."

Portanto, é papel do professor entender como o universo lúdico acontece, buscando o compreender. A partir do momento que o professor se coloca em seu papel de pesquisador, trabalhar, não só com a ludicidade mas com outras atividades, métodos, formas de avaliação, ou outros ofícios envolvidos na profissão de professor, se tornarão muito mais fácil.

Marinho (2007, p. 97) traça alguns paços para a efetivação das atividades lúdicas na escola que podem ajudar o professor-educador em sua pratica, são elas:

- organização e planejamento: caracterização dos alunos e dos ambientes; adequação dos objetivos;
- preparação e formação dos participantes: conhecer as regras e fazer bom uso delas; alternar o comando para elaboração das regras. Incentivar a cooperação; fornecer noções básicas de dinâmicas de grupo;
- execução das atividades lúdicas: explicar de forma clara e objetiva; demonstrar; elaborar roteiros; transmitir segurança; motivar;
- avaliação dos resultados (contínua): deve ser um processo que estuda e interpreta os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos.

Almeida (1998) e Santos (1998) também trazem de uma forma menos estruturada esses pontos que Marinho (2007) agrupa em seu livro. Isso mostra como a organização, a contextualização, a orientação, a intervenção e a avaliação são importantes no papel do professor em relação a ludicidade. Essas não são fórmulas mágicas, mas sugestões que podem ser adaptadas e que poderão ajudar na prática docente na Educação Infantil.

Malaguzzi e tantos outros pedagogistas, atelieristas e professores usam uma metáfora para explicar o papel do professor frente a aprendizagem das crianças, os professores devem ser capazes de pegar a bola que a criança joga e devolve-la fazendo com que a criança não perca o interesse em joga-la de volta, quantas vezes for necessário (EDWARDS, 1999, p.160). Ou seja, o professor tem um papel de levar as crianças a pensar, criar, imaginar, pesquisar, mantendo o interesse pelo conhecimento de forma lúdica.

Podemos compreender também que o papel do professor é de mediador e articulador do conhecimento, essas características serão vistas não só em sua fala, mas na preparação de atividades, brincadeiras, na preparação do espaço para a aprendizagem.

O importante é professor compreender que ludicidade é importantíssima no processo do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e tantos outros aspectos da criança. Sendo competência do professor usa-la de forma adequada e significativa.

Para tanto levar o leitor-professor a questionar suas práticas pedagógicas no cotidiano e no ambiente da Educação Infantil, repensando-as, buscando a essência de pesquisador é o caminho para resignificarmos a prática do professor, é o caminho para as crianças aprenderem de forma significativa sem perder a essência, não só de criança, mas a humana da diversão, do prazer e satisfação.

Brincar para as crianças da Educação Infantil é um direito, uma diversão e prazer, é aprender de forma significativa; um professor que utiliza a ludicidade como forma e meio de aprendizagem, respeitando o protagonismo das crianças, repensando seu papel com professor, educador e mediador está pronto para colocar em praticas seus conhecimentos, técnicas, criatividade e imaginação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmera dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

EDWARDS, Carolyn et al. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

LUNARO, Beatriz Alberti. O Lúdico, e os jogos na Educação Infantil. Mato Grosso,s/d. Disponível em: sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/files/fb8bad7b-2e48-47af-806b-72ae3bfe47c7.doc. Acesso em: 31 out. 2017.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste et al. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O Lúdico na Formação do Educador. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Palavras-chave: Lúdico; Práxis; Aprendizagem.

EMOÇÃO E AFETIVIDADE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNÇÕES ESSENCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL

MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerando o reconhecimento dado à teoria Histórico-Cultural e a necessidade de estudos relacionados à afetividade na Educação Infantil, objetiva-se apresentar a origem e contexto em que surge a referida teoria, explanando questões acerca da vida e obra de seu idealizador, aprofundando o estudo acerca das funções psicológicas superiores e da emoção como função psíquica basilar na composição emocional da criança, de modo a tecer considerações sobre a afetividade na perspectiva Vygotskyana. Para tanto, procede-se à pesquisa bibliográfica e às discussões oriundas do grupo de pesquisa.

Assim sendo, destaca-se que a Psicologia Histórico-Cultural foi idealizada por Lev Semenovich Vygotsky em um contexto sócio-político e cultural extremamente conturbado advindo de congruências bastante comprometedoras, na medida em que a Rússia se apresentava como um país pobre que ainda sofria com as consequências da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e da Revolução de 1917 (TULESKI, 2002).

De acordo com Rego (2000) instaura-se na Rússia pós-guerra e pós-revolução um contexto de construção de uma sociedade socialista ainda instável, mas aberta à debates de caráter científico, filosófico e social de maneira geral. No que concerne à psicologia esta se encontrava dividida em dois grandes grupos com concepções bastante distintas: enquanto um grupo reconhecia o estudo do homem apenas com características biológicas e ignorava fenômenos mais complexos na constituição do sujeito, um segundo grupo debruçava-se mais assiduamente sobre questões subjetivas, de modo a ponderar que a psicologia, o estudo da vida humana não poderia ser realizado de modo objetivo.

Discordando das principais correntes psicológicas da época conhecidas como idealista e mecanicista, Vygotsky preocupou-se com a superação das mesmas, buscando uma psicologia científica capaz de compreender, descrever e explicar os processos psicológicos tipicamente humanos. Os pressupostos de Marx e Engels "sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano" (REGO, 2000, p. 32).

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural o homem é um ser eminentemente social e, portanto, as características humanas se desenvolvem em função do contato que o sujeito estabelece com o meio por intermédio da interação social, daí a importância da relação adulto-criança, uma vez que o adulto é o mediador da criança com o mundo, sendo ele o responsável pela transmissão do saber histórico e social acumulado, pois a "mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 2016, p.26).

Para Vygotsky as crianças utilizam-se das interações sociais que são carregadas de instrumentos mediadores para acessar informações e defende que "a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada" (OLIVEIRA, 2016, p. 27),

onde o processo de desenvolvimento ocorre de forma espiral e engloba indissociavelmente as características biológicas e os estímulos recebidos do ambiente, embasando a ideia de que existem funções psicológicas elementares e que com a apropriação dos elementos da vida em sociedade pelo sujeito essas funções acabam se modificando e se transformando em funções psicológicas superiores.

A partir da compreensão dialética do desenvolvimento, entende-se que as funções psicológicas superiores compreendem funções mentais que manifestam características de comportamento do homem como a memória, a abstração, o planejamento, o pensamento, a atenção voluntária, a intencionalidade, a percepção e divergem das funções psicológicas elementares que se constituem a partir dos determinantes biológicos, semelhante às funções presentes nos animais, pois as funções psicológicas elementares compõem atitudes e comportamentos reflexos e imediatos referentes aos estímulos do ambiente externo (VYGOTSKY, 2002).

Por este motivo as funções psicológicas elementares aliadas às aprendizagens sociais possibilitadas desde os primeiros dias de vida permitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na medida em que estas se desenvolvem apenas em humanos devido à característica eminentemente social e a atividade e plasticidade cerebral, caracterizando-se pela intencionalidade das ações e a interação entre fatores biológicos e sociais. Vygotsky (2002) ainda ressalta que o desenvolvimento psíquico advém da interiorização das funções psicológicas e que estas não eliminam as funções psicológicas elementares.

Assim, enquanto seres sociais, as emoções e a afetividade encontram-se presentes em todas as relações estabelecidas, sendo funções psicológicas superiores que estão em constante desenvolvimento desde o início da vida, estimuladas e intimamente relacionadas com a relação que se tem com os adultos a sua volta (MUKHINA, 1996).

A emoção constitui-se como um processo superior humano que tem em si a característica da mutabilidade, o que justifica o estudo do desenvolvimento emocional da criança. Deste modo, objetivando o estreitamento da relação entre emoção e desenvolvimento, convém partirmos da compreensão de "emoção como um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que têm um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica" (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p.19).

A paulatina inserção da criança no mundo da cultura implica na relação com sujeitos mais experientes que cuidam e educam visando à humanização a partir da constante relação com o sistema de significação já estabelecido, assim "existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, [...] em toda ideia existe uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia" (BARBOSA, 2011, p.19).

Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento emocional "envolve o aumento da capacidade de sentir, entender e diferenciar emoções cada vez mais complexas, bem como a capacidade de autorregulá-las, para que o indivíduo possa se adaptar ao ambiente social ou atingir metas presentes ou futuras" (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013, p. 1). Nota-se a intrínseca relação entre o desenvolvimento social e o emocional, na medida em que a partir das relações sociais o indivíduo passa a compreender e nomear as emoções básicas como a alegria e a desenvolver, compreender e nomear as emoções morais tais como a vergonha e o orgulho fruto das normas sociais vigentes interiorizadas (RUEDA; PAZ-ALONSO, 2013).

Vygotsky não denomina "desenvolvimento emocional", mas apresenta em seu discurso a ideia inovadora do desenvolvimento de emoções tidas como a transposição de afetos inferiores em e com afetos superiores.

Neste sentido, a criança, ser ativo em seu próprio desenvolvimento, por meio das relações estabelecidas, desenvolve-se psiquicamente reelaborando a sua forma de ver e compreender a si e ao mundo em que vive. Deste modo, cabe aos adultos em seu entorno o papel de estimular

integralmente a criança, compreendendo as características cognitivas e emocionais para que a mesma reelabore e reconstrua seus conhecimentos objetivando o desenvolvimento de sua estrutura psíquica para suporte de bases emocionais cada vez mais complexas.

Portanto, a busca pelo conhecimento sobre o homem na sua integralidade –objetivo maior de Vygotsky- constitui-se como problemática contemporânea, principalmente no cerne da Educação Infantil e aliada à problemáticas como a emoção e a afetividade. Conclui-se que para a Teoria Histórico-Cultural a compreensão do desenvolvimento infantil perpassa a relação dialética, histórica e sistémica entre a afetividade, a cognição, biológico, cultural, enfim, tudo aquilo que constitui o indivíduo. Indo de encontro com os pressupostos das teorias psicológicas tradicionais que tem a forte tendência de fragmentar os aspectos evolutivos e afetivos.

Referências:

ALMEIDA, L. R. MAHONEY, A. A. **Afetividade e processo de ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, p.11-30.

BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Emoção, memória e imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 11 – 33.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos, 1992. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27º ed. São Paulo: Summus, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ :Vozes, 2000.

RUEDA, M.R.; PAZ-ALONSO, P.M. Função executiva e Desenvolvimento emocional. **Enciclopédia para o desenvolvimento na primeira infância**. 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Afetividade; Teoria Histórico-Cultural;

ESPAÇOS DE UMA SALA DE REFERÊNCIA: PERCEPÇÕES E ANSEIOS DE CRIANÇAS NA ETAPA II

NATHÁLIA MOURA ALVES BENANTE - UNITOLEDO

PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA - PMA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. PROBLEMA DE PESQUISA

Este resumo é um recorte de uma pesquisa científica intitulada "A organização dos espaços de uma sala de referência da turma de etapa II: Percepções e anseios de crianças e adultos". Devido a brevidade deste texto evidenciamos aqui a participação das crianças. Destacamos apenas um dos métodos de recolhimento de dados e seus pontos mais relevantes para a discussão sobre a Educação da Infância.

Pensando o espaço como elemento educativo especificamente na Educação Infantil[1], tivemos por objetivo investigar a percepção e expectativas das crianças sobre a sua sala de referência[2]. Buscamos com isso responder à questão: como é visto o espaço pelas crianças e quais seus desejos com relação a ele?

2. OBJETIVOS

Geral

· Investigar a percepção das crianças e suas expectativas sobre o espaço da sala de referência da turma.

Específicos

· Apontar os conceitos teóricos sobre a organização da sala de referência, tendo em vista a etapa final da Educação Infantil.

· Investigar o olhar que as crianças têm sobre o espaço escolar que usufruem, e seus anseios com relação ao arranjo espacial da sala referência.

· Analisar as concepções das crianças de forma a estabelecer relação entre os conceitos teóricos norteadores da pesquisa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, regulamenta

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Visando o desenvolvimento integral das crianças é importante a discussão acerca dos espaços educativos. Porquanto no ordenamento de todo espaço escolar é possível perceber as concepções e finalidades pedagógicas de quem o organizou (HORN, 2004).

Para este estudo se faz necessária a definição da expressão *espaço*, referindo-se ao espaço físico, e *ambiente*, o qual é a junção entre o espaço e as relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 1998).

O objeto desta discussão é a sala de referência das crianças. Considerando a organização física da sala, Forneiro (1998) cita três fatores condicionantes: estrutura, mobiliário e materiais.
Carvalho e Rubiano (2010) versam que o modo como os materiais e mobiliários de uma sala é posto se constitui o arranjo espacial. As autoras destacam três arranjos espaciais: arranjo semiaberto, aberto e fechado. O arranjo semiaberto promove uma visão total da sala para o adulto e crianças e ali presentes e é definido por divisões em zonas circunscritas. No arranjo espacial aberto há um espaço central vazio onde as crianças não interagem entre si, por vezes ficando em torno do adulto. O arranjo fechado é um espaço com divisões que impedem a visão total da sala, em geral dividido por um móvel alto.
Para Carvalho e Rubiano (2010, p. 128) as zonas circunscritas são caracterizadas como "áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc. A característica principal destas zonas é sua circunscrição ou fechamento".
Na seleção dos mobiliários da sala de referência Forneiro (1998) destaca a necessidade de considerar a leveza, polivalência e funcionalidade. No que se refere à disponibilidade dos materiais às crianças, Horn (2017) afirma ser de suma importância a disponibilidade desses materiais para uso das crianças, em altura e móveis que favoreçam este acesso.
Em se tratando da procedência desses materiais Forneiro (1998) defende que o material utilizado em sala não deve ser apenas comprado. Segundo a autora existem materiais que desempenham a mesma função, mas carregam valores ecológicos e afetivos, preferíveis para o trabalho com as crianças.

4. APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se efetivou em estudo de caso com observações in loco, anotações e registro fotográfico dos espaços sem a presença das crianças. Para recolhimento de dados utilizamos o método Poema dos Desejos, aplicado com crianças de uma escola pública de Educação Infantil do município de Araçatuba-SP. A turma selecionada foi de etapa II por terem a comunicação e expressão mais desenvolvidas nessa faixa etária de 5 anos.
O Poema dos Desejos foi desenvolvido por Henry Sanoff, com objetivo de identificar as necessidades, sentimentos e desejos que usuários de um ambiente têm sobre ele, a partir de uma sentença previamente apresentada (RHEINGANTZ et al., 2009).
Definimos três sentenças e aqui apresentamos duas delas: "*A minha sala é...*" e "*Eu gostaria que na minha sala tivesse...*", completadas pelas crianças com desenhos, pois a maioria delas ainda não dominava a escrita. Para Gobbi (2012) os desenhos são "representações sociais" das crianças, sendo representações individuais ou coletivas.
Durante a realização dos desenhos as falas das crianças foram gravadas, porquanto Gobbi (2012) versa que a conjugação entre desenho e oralidade pode revelar como as crianças, enquanto grupo social, compreendem a si mesmas e a outros grupos.
Lançando mão desta metodologia foi efetivado o recolhimento e análise dos dados, os quais estão brevemente apresentados a seguir.

5. RESULTADOS

Importante salientar que a sala investigada possuía alguns cantos temáticos[3], relatados pela professora como Canto da Cozinha, Canto da Leitura, Canto dos Jogos, e Canto da Beleza.
Em dias diferentes aplicamos cada etapa do Poema dos Desejos. Em se tratando da pesquisa com crianças, Kramer (2002) defende a escolha da criança sobre o nome que a representará, portanto, em nossa pesquisa, os nomes apresentados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

Na sentença "*A minha sala é...*" 17 (dezessete) crianças participaram registrando seus desenhos dos quais identificamos a categoria predominante em 16 desenhos: "estrutura e mobiliário". Analisando esta categoria percebemos a predominância da lousa e carteiras em 11 desenhos e cadeiras em 10 deles.

Dividimos os principais dados da sentença "*Eu gostaria que na minha sala tivesse...*" em 2 categorias, sendo elas: "elementos físicos" e "elementos da natureza" representadas em 13 e 11 desenhos, respectivamente.

Dentre os "elementos físicos", se destacam os brinquedos, presentes em 11 desenhos. Embora a sala oferecesse opções variadas de brinquedos e, na maioria dos desenhos, eles foram representados, as crianças expressam o desejo pelo brincar com eles, fato não presenciado durante as observações.

Relativo à categoria "elementos da natureza" há predominância de sol, animais e flores nos registros das crianças. Os animais representados são peixes em aquários, borboletas e cachorros. Destacamos uma criança que desenhou nuvens e chuva, e quando questionada sobre esses elementos afirmou gostar do "cheirinho de terra molhada" (Ana Clara, 2018).

Por conseguinte, identificamos que a visão das crianças sobre espaço da sala de referência é voltada aos elementos mobiliários. Com relação aos seus anseios, concluímos que a organização da sala em arranjo semiaberto ou cantos de aprendizagem, somada ao brincar dentro da própria sala, traduzem suas preferências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 nov. 2017.

CARVALHO, M. I. C; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais da infância. **Educar em Revista**. n. 43. Curitiba, jan/mar. 2012, p. 135-147. Editora UFPR

HORN. M.G.S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M.G.S. **O papel do espaço a formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646. Acesso em: 10 set. 2018.

HORN. M.G.S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002, p. 41-59.

RHEINGANTZ, P. A. et. al. **Observando a qualidade do lugar:** procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura, 2009. Disponível em: http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/obs_a_qua_lugar.pdf. Acesso em: 09 out. 2018.

[1] Utilizamos letras iniciais maiúsculas para afirmar seu caráter de Nível de Ensino na Educação Básica e pela defesa a essa etapa crucial da educação para o desenvolvimento integral da criança. Destacamos que as letras

iniciais minúsculas são preservadas em citações de autores que fundamentam esta pesquisa. [2] Utilizamos este termo por constatar através do estudo bibliográfico que os momentos de aprendizagem não acontecem apenas em uma sala destinada a eles. Concebemos então, todos os espaços da escola como educativos. [3] Respaldamos a ideia trazida por Horn (2003) sobre cantos; ela alude que canto é o termo utilizado para se referir a um espaço nas salas de referência das Instituições de Educação Infantil com diferentes temas, tais como canto da boneca, da biblioteca, do escritório.

Palavras-chave: Espaço escolar; Organização espacial; Educação Infantil.

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: UM ESTUDO A PARTIR DOS SUPER-HERÓIS E SUPER-HERÓINAS

MILENA DE SOUZA BARBOSA - UEG

SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG

JADE MILENA FONSECA DE MIRANDA - UEG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: UM ESTUDO A PARTIR DOS SUPER-HERÓIS E SUPER-HEROÍNAS

PROBLEMA

A distorção das representações de gênero no âmbito social.

OBJETIVO GERAL

Averiguar as representações sociais de gênero no Ensino Fundamental, permitindo a discussão quanto às ações e os sentimentos de estudantes nos anos iniciais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar estereótipos de gênero deliberados pela sociedade;
- Despertar o senso crítico à frente conceitos patriarcais, possivelmente oriundos de uma cultura machista e desigual;
- Identificar atitudes impostas à mulher e ao homem, mediante a abordagem de super-heróis e super-heroínas;

METODOLOGIA

O estudo pautou-se na abordagem de pesquisa qualitativa em educação, o qual permite melhor compreensão do fenômeno estudado. Conforme Triviños (2019) ressalta quanto à realização de observações, não em situações isoladas e artificiais, mas numa perspectiva de contexto social, dando ênfase na ideia dos significados latentes. A abordagem proporciona uma visão critica da realidade, levando o pesquisador a compreender e participar do cotidiano averiguado. Traz a descrição dos fatos, possibilita a subjetividade diante da ação, bem como a percepção do fenômeno.

Defronte, essa investigação, de natureza qualitativa e descritiva, teve por objetivo verificar quais as preferências e atitudes de crianças, mediante situações problemas que envolveram questões de gênero. Participaram 36 estudantes, do 4º e 5º ano dos anos iniciais, sendo 22 do quarto ano e 14 do quinto ano. Com idade entre sete e onze anos de idade de escola no município de Formosa-GO. A presente amostra evidencia que 40% dos aprendizes têm dez anos de idade e, quanto ao gênero, 22 (61%) são do sexo masculino e 14 (39%) do sexo feminino.

Inicialmente aplicou-se um questionário semiestruturado, o qual continha onze questões, onde apresentava histórias-estímulos sobre tarefas domésticas, em diferentes contextos, com abordagem em super heróis e super heroínas, em forma de dilemas morais. Por intermédio destas, a criança deveria emitir sua opinião quanto aos papéis masculinos e femininos dos super-heróis e das super-heroínas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Geertz (2008) defende a relação incontrovertível que os seres humanos constituem, entre si e o meio que estão envoltos, no processo de construção social. Scott (1989) observa nas particularidades da convivência humana ao longo da história, desígnios de gênero e maneira de significar o poder. Para a autora, uma vez percebida a distinção entre os sexos, a concepção de gênero é definida por uma tríade indivíduo/sociedade/espécie.

A separação de representações simbólicas entre homem e mulher, convenciona-se a um complexo de símbolos culturalmente propagados, conceitos normativos limitadores e identidades subjetivas. Esses são aspectos que na maioria das vezes, discernem subjacentes desigualdades na responsabilidade social da existência de homens e mulheres, usualmente seguidas de paradigmas sexistas, classistas e pujantemente injustos. (SCOTT, 1989)

Neste sentido, Louro (1997) salienta que, desde o seu princípio, a instituição escolar praticou uma ação distintiva, usando mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização. A escola apresentada pela sociedade ocidental moderna, teve como pressuposto gerar dicotomias como separar os adultos das crianças, o católico dos protestantes, os ricos e os pobres e nesse bojo, separou os meninos das meninas. Tornando-se necessário um olhar sensível para as inúmeras diferenças existentes entre os sujeitos na organização e no cotidiano escolar.

Em consonância, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ressaltam os objetivos que toda a gestão escolar deve compartilhar a todos os discentes no Ensino Fundamental, para que os mesmos sejam aptos a construir e compreender a cidadania com participação ampla, levando em consideração o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, bem como, atitudes de solidariedade, empatia, cooperação e rejeição à injustiças. Agindo de forma crítica, consciente e, indo contra discriminações de classe social, culturais, crenças, sexo, etnia, entre outras que envolvem aspectos individuais e sociais.

Resultados e discussão

Para assegurar o anonimato das participantes, ressaltamos que foram obedecidos todos os procedimentos éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos. Doravante, ressalta-se que os resultados obtidos nesta pesquisa são parciais, tendo em vista que, a coleta de dados das outras questões respondidas pelos estudantes, está vinculada a um trabalho mais amplo de iniciação científica em curso.

Dentre as propostas de dilemas apresentados aos estudantes será feita a apresentação de somente um deles. Foram sintetizados dilemas morais do questionário. A primeira história-estímulo apresentada foi: "*A esposa do Lanterna-verde saiu para visitar seus amigos e pediu para que ele lavasse as roupas que estavam no tanque. Você acha que ele lavou? Justifique sua resposta"*. Esse dilema averiguou a opinião dos estudantes, quanto à figura do super-herói realizando uma tarefa doméstica e do cotidiano, socialmente destinada às mulheres.

Somente uma das estudantes do 4º ano, de 10 anos, mencionou que ele lavaria a roupa, alegando: "*porque era um compromisso*". Verifica-se o seu forte senso de dever, ao mencionar que uma responsabilidade assumida deve ser cumprida. Contudo, os outros 31 (91,2%) dos estudantes afirmaram "não", o super-herói não faria a atividade. A distribuição das respostas pode ser visualizada na tabela 1.

Tabela 1 – Respostas apresentadas pelos estudantes à frente do dilema-moral.

		A esposa do Lanterna-verde saiu para visitar seus amigos e pediu para que ele lavasse as roupas que estavam no tanque. Você acha que ele lavou?			**Total**
Não	**Sim**	**Outro tipo de resposta**			
Sexo	**Feminino**	35,3%	2,9%	2,9%	41,2%
Masculino	55,9%	0,0%	2,9%	58,8%	

Total	91,2%	2,9%	5,9%	100,0%

Fonte: *Dados organizados pelas pesquisadoras*.

A categoria "sim" teve representatividade de 2,9%, ou seja, somente uma estudante do sexo feminino respondeu que o Lanterna-Verde deveria lavar a roupa. Na categoria "outro tipo de resposta", obteve a participação de duas crianças, uma menina de oito anos disse: *"ele não tem higiene"* e, um menino de doze anos respondeu: *"Não e sim, depende, se ele estava ocupado salvando o mundo ou não"*. Isto é, ele só deveria lavar a louça se não tivesse que trabalhar. Quase todos os estudantes (91,2%) apontaram que o Lanterna-verde não lavou a roupa. Foi solicitado aos estudantes que justificassem a resposta. Os resultados estão apresentados na tabela 2

Tabela 2 – Classificação das justificativas dos estudantes quanto o dilema-moral.

	Por que Lanterna verde não lavou a roupa?					
	É preguiçoso	**Ele não deve lavar**	**Ele não quis**	**Estava ocupado salvando o mundo. Ele é um super-herói**	**Ele é homem**	**Outras respostas**
Sexo	**Feminino**		20,6%	0,0%	0,0%	8,8% 0,0% 8,8%
Masculino		20,6%	20,6%	2,9%	11,8%	2,9% 2,9%
Total			41,2%	20,6%	2,9%	20,6% 2,9% 11,8%

Fonte: *Dados organizados pelas pesquisadoras*.

As justificativas foram organizadas em cinco categorias, como pode ser verificado na tabela 2. Identifica-se que 41,2% responderam que ele é um "super-herói preguiçoso". Tal categoria teve maior representatividade, visto que o percentual de respostas foi o mesmo para meninos e meninas. As categorias "ele não deve lavar" e "estava ocupado salvando o mundo, afinal ele é um super-herói" obtiveram o mesmo percentual de 20,6%. Contudo, verificam-se diferenças quanto ao gênero. Somente meninos disseram que ele não devia lavar.

A categoria "Salvando o mundo" expôs resultados mais homogêneos. Os meninos (11,8%) reconheceram o trabalho do super-herói como empecilho, enquanto as meninas (8,8%) deram o mesmo tipo de resposta. A categoria "outras respostas" consistiu em respostas como: *"por que ele foi trabalhar"* ou *"sim, por que ele assumiu um compromisso"*. Observa-se que no imaginário das crianças estão arraigadas crenças de que o trabalho pode justificar a negligencia do homem em não realizar afazeres domésticos. As contribuições de Beavouir (1960) destacam que nenhuma destinação biológica, psíquica e econômica define a forma que o homem e a mulher devem assumir no contexto da sociedade, mas sim, por um produto intermediário da civilização.

Considerações finais

A presente pesquisa buscou analisar se nas respostas dos estudantes do Ensino Fundamental continham percepções que apresentavam desigualdade entre os papéis destinados ao homem e à mulher, no âmbito social. Após a aplicação do questionário semiestruturado, constatou-se que os resultados foram negativos, pois mesmo com uma abordagem fictícia, a maioria das respostas dos estudantes distinguiram representações e funções entre os dois gêneros.

Com base nas teorias e na prática, certificou-se que o meio social reflete na formação de ideias dos estudantes, diante os aspectos culturais. Ao defrontar-se com as respostas, percebeu-se que os meninos exprimiram uma visão mais padronizada do que as meninas, quanto ao fato do homem realizar tarefas domésticas. Vale ponderar que a pesquisa pode contribuir para a esfera social, governamental, familiar e, consequentemente, educacional.

Referências bibliográficas

BEAVOUIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida.** 2ª edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1. ed., v. 13. LTC, Rio de Janeiro, p. 04, 2008.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
SCOTT, Joan Gender. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Gênero e políticas públicas da história. Universidade de Colômbia Press. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betância Ávila. Nova Iorque, 1968, p. 21 – 22.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1ª edição 25ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2019.

Palavras-chave: Gêneros; Ensino Fundamental; super-heróis; super heroínas; percepções.

FORMAÇÃO DO CORPO E INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE COLOMBO/PR

ALINE MARIA LUNARDON - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos últimos 20 anos, os estudos sobre a infância vieram ganhando forças e buscando espaços dentro dos campos de conhecimento, para entender as crianças como produtoras de cultura para além dos papéis desempenhados no interior da família e complementar as teorias existentes até então, que apontavam uma mera passagem para a vida adulta (DIP, 2016).

Jenks e Prout, (2000, p. 208) ressaltam que se "direcionarmos nosso olhar para os corpos das crianças exploraríamos a infância como construção e aspecto das vidas e das relações sociais moldadas por elas", ajudando assim, a compreender a relação entre o corpo e infância na sua construção cultural e biológica.

Nesse sentido, surgiu a seguinte inquietação: Como o corpo é tratado na infância?

Em virtude da abrangência da pergunta, optou-se por abordar a formação do corpo na fase da Educação Infantil. Sendo assim, a análise restringiu-se ao documento que norteia a proposta do município de Colombo/Paraná, com o objetivo de avaliar as questões relacionadas ao corpo na Diretriz Curricular para a Educação Infantil do município de Colombo/PR (COLOMBO, 2012).

Para isso, foram trilhados alguns objetivos específicos para desenvolver a pesquisa, são eles: retomar alguns pontos que orientam a Educação Infantil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010); examinar as questões relacionadas ao corpo no documento municipal; e estabelecer categorias de análise entre as principais características sobre o corpo.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a análise documental por meio dos documentos orientadores e normativos da Educação Infantil, em âmbito nacional e municipal.

Inicialmente, avaliou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), examinando questões como a concepção, os princípios e a proposta pedagógica, o que auxiliou na definição dos aspectos norteadores da pesquisa.

Em seguida, partiu-se para o documento intitulado "Diretriz Municipal da Educação Infantil e Ensino Fundamental I - do Berçário ao 5º ano" da Prefeitura Municipal de Colombo (COLOMBO, 2012), verificando especificamente as questões relacionadas à Educação Infantil.

Para elucidar esse ponto assim como as demais características, foi organizada a exposição em torno de algumas categorias de análise. Elas surgiram a partir da leitura e da sistematização de recorrências ligadas ao tema.

Para esse processo recorreu-se às proposições de Minayo (1994, p. 70), que ressalta que as categorias "são empregadas para se estabelecer classificações, agrupando elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso". São elas: reconhecimento do próprio corpo, cuidados com o corpo e expressões e práticas corporais.

O reconhecimento do próprio corpo se constitui importante na construção da identidade e da autonomia, dialogando principalmente com questões relacionadas às descobertas corporais e aos sentidos corporais.

A identidade é mencionada como forma da criança conhecer a si própria e sua relação com o mundo, em especial, a família, a escola e a rotina que possui. Segundo a Diretriz, é nessa fase que ela começa a desenvolver o processo de identificação, ou seja, o reconhecimento da sua

imagem, inicialmente mediante o espelho. Nesse momento ela se interessa pelo corpo, sendo que "quase todos os bebês reconhecem e gostam de ver sua imagem refletida no espelho". (COLOMBO, 2012, p. 21)

Atrelado a isso, as descobertas corporais "contribuem para a constituição do processo de identidade nos primeiros meses de vida da criança, se caracterizando por diversas vivências táteis, visuais e auditivas, através da percepção e experimentação". (COLOMBO, 2012, p. 20).

Em relação à autonomia, o documento menciona ações voltadas a "segurar a cabeça, a ficar sentado, a vestir as roupas, a querer comer sozinho, a aprender a engatinhar e a dar os primeiros passos". Na sequência, indica que a criança começa fazer várias coisas sem a ajuda de um adulto, tais como andar, correr, comer, vestir calçados e roupas. (IDEM, p. 34).

O documento também cita a importância dos sentidos corporais, como forte aliado à experiência e ao reconhecimento do corpo e dos objetos. Inicialmente, isso ocorre por meio de sensações dispersas e gradativamente vai sendo sistematizado mediante o entendimento proporcionado pelos sentidos.

No que diz respeito aos cuidados com o corpo, o documento ressalta a alimentação, a higiene corporal e o sono como aqueles mais importantes que compõem o cotidiano institucional da Educação Infantil. Desse modo, devem ser incluídos nas atividades simples do dia a dia das crianças, para que possam "participar sem discriminação de sexo, em atividades cotidianas de arrumação e limpeza do seu ambiente, procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal, atitudes de gratidão e respeito na hora da refeição [...]" (IDEM, p. 35).

Estabelecendo um paralelo com a bibliografia, Richter e Vaz (2010b, p. 55), indicam que os cuidados com o corpo compõem um "conjunto de norma(lizações), processos de disciplinamento e contenção das crianças", ou seja, colaboram para o ajustamento, a modelagem, a regulação e o disciplinamento.

Em relação as expressões e práticas corporais, o documento discute questões atreladas percepção, a experimentação, o estímulo, as brincadeiras, o ritmo, os brinquedos, a ludicidade, as cirandas e dramatizações, as capacidades corporais e os jogos.

Desse modo, a Diretriz ressalta a relevância de um trabalho voltado para o aprimoramento, a percepção e a experimentação, haja vista que o estímulo dessa expressão poderá colaborar para a autonomia e, consequentemente, melhorar a estruturação da linguagem verbal.

Assim, sugere atividades que movimentem o corpo do bebê, para frente e para trás, para cima e para baixo, as mãos e os dedos, deixando o corpo virado com a barriga para cima ou para baixo, estimulando o ato de bater palmas, de andar e engatinhar. (COLOMBO, 2012, p. 21)

Outro elemento importante em torno da expressão corporal e das práticas corporais é a relação estabelecida entre o brincar, os brinquedos e as brincadeiras. Dentre as diversas opções de brincar, o documento sugere as brincadeiras cantadas e tradicionais, o brincar livre e os brinquedos, como os mais indicados nessa fase da vida da criança.

Nesse sentido, Ribeiro et al (2010) reafirmam que:

é preciso ser garantido às crianças o espaço/tempo para as brincadeiras, tanto o brincar livremente quanto as brincadeiras direcionadas, pois tanto uma quanto a outra fazem parte do processo de desenvolvimento/aprendizagem infantil e se relacionam ao importante aspecto da ludicidade que não deve ser negligenciado na educação da pequena infância.

Na sequência, o documento destaca a discussão sobre a ludicidade, reforçando a ideia de que na Educação Infantil a criança deve aprender brincando, até porque "a criança procura a

atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas e momentâneas, seguindo inconscientemente e instintivamente os estímulos provenientes de uma sabedoria corpórea." (COLOMBO, 2012, p. 37).

Em relação às práticas corporais sistematizadas, a Diretriz menciona os jogos, as cirandas e dramatizações e as lutas. No documento, os jogos são "importantes para o desenvolvimento das capacidades corporal, de equilíbrio e de coordenação, mas, também proporcionam situações cooperativas, onde as habilidades são valorizadas". (IDEM, p. 72).

Em relação às cirandas e dramatizações, o documento as propõe em consonância com a dança, não priorizando uma técnica padronizada, mas proporcionando o desenvolvimento físico, social e emocional, e promovendo os valores artístico-culturais. Já as lutas aparecem mediante o termo "lutar", por meio de atividades que estimulem o movimento.

Após essa análise, observou-se que os documentos analisados se diferem tanto em torno do conteúdo quanto do formato. As Diretrizes Curriculares Nacionais expressam um projeto a ser concretizado em relação à educação voltada à criança, destacando necessidades, especificidades, princípios, currículo e avaliação destinados à infância. Já a Diretriz Municipal de Colombo situa questões mais pontuais em relação ao fazer pedagógico, tais como o cuidar e o educar, a aprendizagem, os espaços educativos, as etapas, as propostas didáticas e os encaminhamentos metodológicos.

No que diz respeito à formação do corpo, verificou-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais, ela não é tratada de forma aprofundada, pois surge de maneira esporádica nas discussões que envolvem interações e brincadeiras ou de modo subliminar em pontos gerais da proposta.

Na Diretriz Municipal de Colombo, a formação do corpo emerge com mais evidência, sendo explorada como um aspecto importante da Educação Infantil.

Por fim, é relevante dizer que, apesar da formação do corpo ter sido abordada pela proposta municipal, ela pode e deve ser ampliada com maior sistematização e aprofundamento. Uma das maneiras disso ocorrer pode ser a partir do diálogo com áreas que pesquisam o tema na Educação, entre elas a Educação Física, que apresenta algum acúmulo de conhecimento em torno de saberes e práticas relativas à educação do corpo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COLOMBO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Diretriz Municipal da Educação. Colombo, 2012.

MINAYO, M. C. S. et AL. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 14º edição. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

RIBEIRO, A. P. et al. A infância no contexto da educação infantil. Revista FACEVV: Vila Velha, 2010.

RICHTER, A, C e VAZ, A. F. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. São Paulo: Educação e pesquisa, 2010.

Palavras-chave: Corpo; Infância; Educação Infantil.

FORMAÇÃO DOCENTE, GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

LUCIANE TAVARES DOS SANTOS - UFF

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir do entendimento de que é urgente que a sociedade, portanto a educação, seja menos sexista, desenvolveu-se pesquisa científica, em nível mestrado, visando difundir discussões e debates sobre a questão da igualdade de gênero na sociedade brasileira, especificamente no contexto da infância em que se observa um silenciamento da temática.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar os discursos das professoras de educação infantil sobre gênero e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos, uma vez que se entende que problematizar tais questões na escola contribui para o estabelecimento de uma educação mais igualitária, portanto menos sexista; até porque silenciá-las não significa apagá-las, querendo ou não elas estão na escola (LOURO, 2013).

A matriz heterossexual ao mesmo tempo delimita esses padrões a serem seguidos e fornece pauta para as transgressões, servindo, portanto, de referência para ambas, submissão e subversão (LOURO, 2008). Importante ressaltar que somos nós os mantenedores também fiscais destas normas, agindo frente aos comportamentos tidos como desviantes, homogeneizando-os, através de discursos que as naturalizam (MOITA LOPES, 2011).

À esta imposição "naturalizada" Bourdieu chama de violência simbólica, um dos principais pilares conceituais de sua extensa obra. A violência simbólica, segundo ele, "impõe uma coerção que se institui por intermédio do reconhecimento extorquido que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante na medida em que não dispõe, para o pensar e para se pensar, senão a forma incorporada da relação de dominação" (BOURDIEU, 1995, p. 142).

Interessante ressaltar o papel da escola, esta também exerce a violência simbólica e contribui fortemente para a manutenção de determinados valores e saberes hegemônicos (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Coaduna-se a isto que o trabalho pedagógico para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade "legítimos" é contínuo, repetitivo e interminável, frutos de uma reiteração constante (LOURO, 2008).

Nesse sentido, tem importância o papel de professores e professoras, que, ao silenciarem outras maneiras de ser e estar no mundo em contexto escolar, legitimam arbitrários culturais, como a superioridade masculina, contribuindo para sua perpetuação após o cessar da ação pedagógica. A educação se materializa, portanto, em princípios binários, silenciando e legitimando arbítrios culturais.

O estudo qualitativo, socio-histórico (FREITAS, 2003, 2007), foi desenvolvido como pesquisa de campo, em uma escola de educação infantil no norte do país. Para dar conta da complexidade do processo analítico, buscou-se fundar a pesquisa nos estudos de gênero (SCOTT, 1992, 1995), especialmente as articulações entre gênero e educação no Brasil, que se apoiam no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens no interior das instituições escolares (LOURO, 2008, 2011, 2014); também as discussões sobre os discursos produzidos sobre a sexualidade e os mecanismos de controle e incitação que suscitam (FOUCAULT, 1988, 1996, 1997). Ainda, buscou-se base para refletir

sobre a educação infantil em uma perspectiva socio-histórica (KUHLMANN JR., 2000, 2001, 2007; BELLONI, 2009) e conceitos que dão conta do trabalho e autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Para a produção dos dados, adotou-se como técnicas a observação e a entrevista narrativa (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002), além de questionários e do diário de campo como importantes instrumentos para a sistematização de dados, analisados com base no conceito de interdiscursividade, ou memória discursiva, da Análise do Discurso de linha francesa, por entender que os discursos sobre gênero que circulam na infância são efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas, não são apenas mensagens esperando decodificação estanque, estando sempre em relação com a exterioridade, as condições da enunciação (contexto imediato), o contexto socio-histórico e ideológico (contexto amplo) que extrapolam as intenções de emissão, independendo estritamente destas (PÊCHEUX, 1995, 1997; ORLANDI, 1999).

Como resultados, conclui-se que as concepções de gênero apresentadas pelas professoras seguem o ideário biológico tido como padrão: o sexo biológico é definidor do gênero e da sexualidade e isto não pode ser modificado, é essencial. Embora muitas não se identifiquem com uma feminilidade padrão, afirmem a existência do machismo ou de desigualdades nas relações homem-mulher, suas ações inscrevem nos corpos das crianças a mesma lógica por elas contestada.

Além disso, observou-se que as ações têm como foco mais frequente os meninos que se interessam por bonecas, pela cor rosa ou pelas panelinhas, revelando não só um desprezo, inferiorização pelo o que seria tido como feminino, mas o medo da homossexualidade, pois relatam discursivamente a crença de que um leva ao outro.

Nesse sentido, a crescente preocupação que se volta às crianças e à necessidade delas serem afastadas de questões ligadas ao gênero e a sexualidade, que seriam, em princípio, relegadas à vida adulta e não à infância, apenas ganhou nova roupagem. Em outras linhas, a preocupação não é com a educação, com a inocência das crianças, mas sim em manter o discurso hegemônico acerca do gênero e da sexualidade.

O estudo reforça, por intermédio de análise das narrativas das professoras, a necessidade de se estabelecer o diálogo entre os membros da escola, especialmente com as famílias, como ferramenta pedagógica na promoção de uma educação menos sexista sobretudo nesse nível marcado pela ludicidade e pela brincadeira.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do o sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FLICK, Uwe. Narrativas. In: Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 164-179.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva socio-histórica: uma visão da construção de conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 26-38.
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva socio-histórica: um diálogo entre paradigmas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPEd, 2003. v. 1, CD-ROM.
JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-18, maio/jun./jul./ago. 2000.
KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-30.
KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 101-131, jul./dez., 1995.
MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 125-148.
ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-162.
SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Discurso; Formação Docente; Práticas pedagógicas.

GÊNERO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS PARECERES EM ANÁLISE

LENIARA PELLEGRINELLO CAMARGO - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema Gênero no cotidiano da Educação Infantil: os pareceres em análise é um recorte da pesquisa de mestrado que está em andamento, cujo problema é: como as professoras com suas identidades culturais e religiosas agem com as crianças no que se refere à socialização de gênero? Há influência de suas convicções religiosas na socialização de gênero presente entre professoras-crianças e crianças-crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil e de que forma isso acontece?

Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba, Paraná, utilizando-se os seguintes instrumentos metodológicos: observação participante do cotidiano, questionário com a equipe de professoras, entrevistas com roteiro semi-estruturado com algumas professoras selecionadas e análise da escrita dos pareceres descritivos das crianças, forma de avaliação realizada por esse município. O recorte desta comunicação diz respeito à análise dos pareceres, nos quais aparece de forma evidente como as noções de gênero internalizadas pelas professoras orientam sua escrita.

A percepção do que é gênero, inclusive a divisão masculino e feminino, é histórica e está atrelada a um contexto social. Scott (1995) destaca a importância do gênero como uma categoria analítica. O gênero fornece "um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana" (SCOTT, 1995, p. 89).

Bourdieu (2017) traz em seu livro “A dominação masculina” uma análise de como a sociedade eternizou as estruturas de divisão sexual, quais esses mecanismos históricos complexos e interligados por instituições como Família, Igreja, Escola e outras que realizaram esse trabalho de eternização. Assim, a dominação masculina, com seus direitos, privilégios, perpetua-se, pois é vista como natural, é imposta e vivenciada tornando-se aceitável através da violência simbólica, sendo invisível a suas próprias vítimas. Esse longo trabalho de socialização do biológico produziu nos corpos e nas mentes um habitus sexuado, uma construção social naturalizada.

Nessa mesma direção, o processo de socialização de meninos e meninas desde bem pequenos revela o controle social e cultural dos corpos, de acordo com Setton e Vianna (2014). A masculinidade e a feminilidade são frutos de estratégias socializadoras que constroem as disposições de gênero, deixando marcas profundas nos indivíduos. No processo de construção das identidades sociais de gênero são apreendidos na família e em outras instâncias, sistematicamente ou até de forma difusa, esquemas classificatórios com forte poder formador e identitário. Nessa perspectiva, a linguagem é um dos veículos da violência simbólica, pois, através da comunicação, símbolos são seguidos e tomados como evidentes e naturais, dando sentido ao mundo e interiorizando valores morais.

Na escola de crianças tão pequenas isso fica notório na percepção das crianças, pela primeira vez fora do lar, onde estão construindo significados do que é ser menina ou ser menino. As crianças vão construindo suas identidades nas experiências com o ambiente e elaborando formas de ser menina e menino em todas as suas relações. Finco (2008) contribui para este

estudo ao trazer para a Educação Infantil e buscando investigar como as práticas nesta etapa constroem e reforçam culturalmente as diferenças determinadas pelo sexo. Para ela as práticas sexistas impedem as crianças de se tornarem seres completos e não respeitam o processo de construção da identidade das mesmas. Com isso, o processo de naturalização da masculinidade e da feminilidade na escola acontece como resultado de muitos esforços que deixam marcas nos corpos, nos comportamentos e nas habilidades dos meninos e das meninas. Através dos corpos infantis controla-se posturas, comportamentos, verdades e saberes. Esses comportamentos são reforçados nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia, mesmo que de forma inconsciente pelos professores. De acordo com Vianna e Finco (2009) o controle do corpo infantil faz parte do processo de socialização de meninos e meninas, um processo social e culturalmente determinado, através de formas sutis. A educação infantil, como uma das formas de introdução das crianças na vida social não só cuida do corpo da criança, mas o educa e é onde a cultura inscreve seus signos. Ainda segundo as autoras, esse processo ainda é afirmado por professores como natural e ligado ao sexo biológico. Algumas crianças transgridem as fronteiras de gênero e estas são vistas como exceções e são investigadas como "casos" pelos professores. O mais comum é que as crianças se desenvolvam no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para seu sexo biológico. Para Finco (2008) essas discussões de gênero na infância são fundamentais para a formação de professores da Educação Infantil, iniciando um processo de intencionalidade pedagógica nas práticas educativas.

Vale destacar que o entendimento de gênero por parte dos professores pode ser construído através da sua religião ou da religião seguida por seus familiares e pessoas com quem tiveram contato em sua trajetória de vida. A religião é um dos agentes de socialização e Setton (2008) mostra que os espaços religiosos são produtores de valores morais e identitários. O sentido que os agentes atribuem às suas ações perpassa pela religião, sua conduta estaria orientada significativamente pela conduta de outros numa rede de sentidos. Essa agência de socialização ainda é pouca explorada na esfera educativa, mas compõe o repertório cultural da população brasileira.

Nos dados analisados dos pareceres descritivos, forma de avaliação das crianças utilizada na educação infantil dessa rede municipal de educação, ficou claro que os meninos são vistos e descritos como agitados em sua maioria, e que precisam ser lembrados de regras e combinados, mesmo que no cotidiano não se viu esse alto índice de meninos que não consegue cumprir regras. Por outro lado, também foi observado meninas que não cumprem regras em todas as turmas, mas isso não apareceu em seus pareceres. As meninas são vistas como calmas e curiosas e as que fogem do padrão de caprichosas são rotuladas de inquietas. Por mais que vejamos que todas as crianças ou a maioria delas gostam de brincar na areia ou no parque ou de correr isso é citado em um gênero específico com mais frequência: o masculino.

No cotidiano observa-se meninos agitados, mas também meninos calmos e carinhosos, assim como as meninas, mas as professoras ressaltam essas diferenças nos pareceres, pois já está internalizado. Nota-se que a dominação masculina está introjetada e é construída socialmente, com a religião participando dessa construção, ou seja, também dizendo qual é o papel da mulher e do homem na sociedade e como educar meninas e meninos. Finco (2008) mostra que os meninos carregam a ideia prévia de que necessitam ser controlados, pois são agitados e dispersivos. Já as meninas carregam a obrigação de serem delicadas, organizadas e obedientes.

Esse modelo singular de masculinidade e feminilidade fica explícito no número de vezes que determinadas palavras e expressões aparecem nos pareceres no grupo de meninos e meninas. No grupo dos meninos aparece com mais frequência frases como "necessita de intervenção das professoras para lembrá-lo dos combinados e regras", "em atividades de movimento utiliza seu

corpo com liberdade/ desenvoltura", enfatizando as atividades no ambiente externo. No grupo das meninas aparece com mais frequência "relaciona-se muito bem com todos", "demonstra muito capricho, autonomia e criatividade", enfatizado habilidades sociais, de comunicação ("expressa-se bem") e até artísticas.

Os resultados da pesquisa mostram primeiramente que todas as professoras entrevistadas relataram que não tiveram em sua trajetória pessoal e profissional formações ou discussões sobre gênero na educação, seja nos cursos realizados em faculdades, na prefeitura ou nos locais trabalhados. Considera-se assim uma profunda lacuna na formação dessas profissionais que atuam com crianças diariamente por longos períodos, onde as mesmas crianças trazem consigo uma bagagem social bem explícita do que é ser menino e ser menina. Portanto, conclui-se a urgente necessidade de incluir discussões sobre gênero em cursos de formação inicial e continuada para professores de educação infantil.

Referências:

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. 5ª edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. jul/dez, 1995.

SETTON, M. da G. J. As religiões como agentes da socialização. Cadernos CERU, São Paulo, série 2, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SETTON, M. G. J.; VIANNA, C. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, L.; REIS, M. dos (Org.). Infância: sociologia e sociedade. São Paulo: Attar Editorial, 2014.

VIANNA, Claudia e FINCO, Daniela. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu (33), julho-dezembro, 2009; 265-283.

Palavras-chave: ocialização de gênero; educação infantil; formação docente; pareceres descritivos.

HISTÓRIAS, PARA QUE TE QUERO? LITERATURA INFANTIL E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO

ALINE VIEIRA DA CUNHA - IFSUL - PELOTAS

RAFAEL MONTOITO - IFSUL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

O presente trabalho é parte da dissertação intitulada "Guardados do baú da vovó: sobre matemática, contação de histórias e a construção do conceito de número" e busca compreender como a articulação da Literatura Infantil com a Matemática pode contribuir para o ensino e para a aprendizagem do conceito de número na Educação Infantil. Sendo assim, tem por objetivo analisar a existência de elementos matemáticos nos Clássicos Infantis que possam contribuir para que as crianças, da Educação Infantil, desenvolvam os processos mentais necessários à construção do conceito de número.

Sabe-se que existem muitos livros produzidos especialmente para o ensino da Matemática; no entanto, o escopo desta pesquisa é, também, instrumentalizar o professor para trabalhar com os materiais que este já possui na escola, ou que sejam mais acessíveis. Por estes motivos, optou-se por pesquisar a Matemática presente nos Clássicos Infantis, uma vez que estes são os livros encontrados em maior profusão nas escolas, além de estarem estas histórias muito presentes no imaginário infantil.

A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, consistiu, num primeiro momento, no aprofundamento teórico sobre as inter-relações entre Literatura Infantil e Matemática, visando ao ensino da segunda; posteriormente foram analisadas obras dos Clássicos Infantis em busca de elementos matemáticos que pudessem contribuir para a construção do conceito de número. Para a fase da análise, foram selecionadas duas coleções: *Clássicos Ilustrados* e *Clássicos para Sempre*, ambas da Editora Maurício de Souza. Os critérios para a seleção destas coleções foram a qualidade da narrativa visual e da verbal, não apresentando textos muito resumidos, além do custo acessível que facilita a aquisição dessas pelas escolas, caso não as tenham.

Adotando, dentre outros, os estudos de Zilberman (2003), Farias (2006) e Amarilha (2013) como referenciais teóricos, assume-se que a literatura é, para a criança, uma importante ferramenta para compreensão de mundo, pois permite estabelecer relações entre a ficção e a realidade, além de proporcionar um alargamento do seu domínio linguístico, o que é fundamental para qualquer aprendizagem. De acordo com Amarilha (2013, p.17), as histórias "ampliam seu universo de ideias e conhecimentos, e favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da observação, da memória, da reflexão e da capacidade de atenção dos estudantes". Todas estas habilidades são fundamentais para qualquer aprendizagem, sendo o domínio linguístico imprescindível neste processo.

Em suas pesquisas, Roedel (2016) destaca a importância da utilização da literatura nas aulas de Matemática, pois esta abre espaço para a comunicação, despertando o interesse dos alunos, modificando a tão característica aula de Matemática marcada pelo silêncio e pela execução de exercícios mecânicos; estes pontos também são defendidos por Montoito (2007, 2016) que, em diferentes trabalhos, tem abordado as inter-relações existentes entre Matemática e Literatura,

tanto com vias a elaborar atividades didáticas quanto para uma possível sistematização que sirva para discussões acerca destas inter-relações.

Ainda sobre a articulação entre Literatura e Matemática, Souza e Oliveira (2010) apontam que, numa abordagem conjunta, criam-se possibilidades de ensino e aprendizagem que estipulam relações entre a língua materna e a linguagem matemática; segundo elas, isto contribui para a formação de alunos leitores, capazes de fazer uso social da leitura e da linguagem e conceitos matemáticos.

A língua materna, segundo Machado (2011), para além de auxiliar na compreensão de enunciados, é fundamental na construção de conceitos, na estruturação da argumentação e na elaboração e desenvolvimento da própria linguagem matemática, o que facilitaria e muito a aprendizagem. É justamente neste contexto que a aproximação da literatura infantil com o ensino da Matemática se mostra um terreno fértil, no qual esta pesquisa se inseriu.

De acordo com Lorenzato (2011), a criança, na aprendizagem da Matemática, precisa passar da ação à comunicação e, posteriormente, ao registro, que inicialmente é iconográfico. Neste sentido, a ilustração torna-se um importante referencial no registro das ações matemáticas, pois serve de apoio para fazer o registro.

Com base nestes estudos, buscou-se nas coleções selecionadas elementos matemáticos que permitissem o desenvolvimento dos processos mentais necessários à construção do conceito do número. A partir dessa análise, foi possível observar que, em algumas histórias, aparecem vários elementos que permitem um trabalho com os processos mentais necessários à construção do conceito de número.

De acordo com Kamii (2007), para que a criança construa o conceito de número, é preciso que esta vivencie muitas situações de aprendizagem em que necessite estabelecer inúmeras relações, pois é na interação com o meio que a criança vai desenvolver a capacidade de estabelecer relações e comparar objetos das mais diferentes formas. Segundo Nogueira (2011), a criança só consolida o conceito de número quando é capaz de coordenar várias ações sobre os objetos, tais como: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação, entre outras. Lorenzato (2011) refere-se a estas como os sete processos mentais básicos para a aprendizagem matemática e ressalta que são eles o alicerce das estruturas cognitivas que acompanharão o indivíduo por toda a vida.

A partir da análise das coleções, foram selecionadas, no quadro 1, as histórias que apresentam elementos matemáticos que proporcionam, ao professor, pensar atividades para trabalhar com os processos mentais na própria história.

Quadro 1 - Processos mentais encontrados nos Clássicos Infantis

Processos mentais encontrados nos Clássicos Infantis

Clássicos Infantis	**Correspondência**	**Comparação**	**Classificação**	**Sequenciação**	**Seriação**	**Inclusão**	**Conservação**	**Contagem**
Cachinhos Dourados	x	x			x			
Branca de Neve	x	x	x				x	x
Três Porquinhos	x							x
Pinóquio		x			x			
O Pequeno Polegar	x	x	x			X	x	x
Soldadinho de Chumbo			x			X		

As 12 Princesas Dançarinas	x		x	x
O patinho Feio	x	X		x

Elaborado pelos autores

Como é possível de ser observado no quadro 1, os processos mais favorecidos pelos contos são *classificação, correspondência* e *comparação*, além da *contagem* (Embora *Contagem* não seja um processo mental, foi incluída no quadro devido a sua importância no processo de construção do conceito de número).

Os processos de *conservação* e de *inclusão* não são encontrados diretamente nas histórias, de modo que necessitam de uma intervenção do professor, no sentido de levar as crianças a tais raciocínios. Estes processos são mais complexos de serem conduzidos, pois dependem de o professor ter muito claro como se desenvolvem e fazer as perguntas adequadas para tal; caso contrário, a criança poderá executar a tarefa sem qualquer reflexão, o que pode causar a falsa ideia de já ter desenvolvido tal processo.

Embora discutir atividades não seja o cerne deste estudo, será apontado um breve exemplo como forma de demonstrar esta interrelação. Em "Cachinhos Dourados" para entender que as camas grande, média e pequena pertencem, respectivamente, ao papai, à mamãe e ao filho urso o leitor necessita *comparar* e estabelecer *correspondência*.

No que se refere à problemática desta pesquisa, é possível afirmar que a aprendizagem é amplamente favorecida quando se integra o ensino da Matemática com a Literatura Infantil, pois essa pode constituir-se em uma importante aliada dos professores, uma vez que suscita de forma espontânea a criatividade, a imaginação e a curiosidade das crianças, levando-as a elaborarem os mais diversos tipos de relações, ampliando seu vocabulário, inclusive em relação à linguagem matemática e favorecendo o registro gráfico e escrito a partir das ilustrações.

Espera-se, com este trabalho, despertar o interesse dos professores para a utilização desta estratégia no ensino da matemática, tornando essa aprendizagem mais relevante para o aluno, uma vez que a pesquisa aponta como resultado a possibilidade de fazer uso dos Clássicos Infantis para o desenvolvimento dos processos mentais necessários à construção do conceito de número.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas:** educar para ler ficção na escola. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

FARIAS, C. A. **Alfabetos da alma:** histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

KAMII, C. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 35ª edição. Campinas: Papirus, 2007.

LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas. Autores Associados LTDA, 2011.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna:** análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTOITO, R. A didática de Lewis Carroll: ensinando matemática através da literatura In: COLÓQUIO NACIONAL – EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Natal. **Anais**...

_____. À Procura de Inter-relações entre Literatura e Matemática: Resolvendo e Criando Problemas In: SOUZA, Ana Cláudia Gouveia de; MAIA, Dennys Leite; PONTES, Mércia de Oliveira (Org.) ***Leituras e Escritas: Tecendo Saberes em Educação Matemática.***1 ed. Natal : EDUFRN, 2016, v.1, p. 436-445.

ROEDEL, T. A importância da leitura e da literatura no ensino da matemática. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20, 2016, Curitiba. **Anais**... Curitiba: XX EBRAPEM, 2016. p. 1-8. Versão impressa. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd1_tatiana_roedel.pdf Acesso em: jul. 2017.

SMOLE, K. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil.** 2ª edição. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SOUZA, A. P. G. de; OLIVEIRA, R. M. M. A. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. **BOLEMA:** boletim de educação matemática, Rio Claro, v.23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em : http://www.redalyc.org/html/2912/291221915006/ Acesso em: julho de 2017.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** 1. ed. São Paulo: Global, 2003.

Palavras-chave: Palavras-chave: Literatura Infantil e Matemática; Construção do Conceito de número; Clássicos Infantis e Processos Mentais.

IMAGINAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA POSSÍVEL

ADRIANE SANAE MATUO TACAHASHI - UEM

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho objetiva apresentar alguns resultados de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que pretendeu ampliar o horizonte de conhecimentos sobre a imaginação e discutir a articulação entre esta e as ações promovidas na Educação Infantil, pensando em possibilidades de estimulá-la nesses espaços educativos e de que maneira isso pode ser realizado. Ressaltamos a importância de evidenciar essa discussão a fim de não apenas estender e desmistificar a compreensão acerca da imaginação, mas também mostrar como a Educação Infantil, local que engloba crianças em seu estágio inicial de vida, pode possibilitar o desenvolvimento dos processos imaginativos mediante as atividades que propõe. Pensando em todas essas questões, nosso problema, de forma geral, girou em torno da seguinte pergunta: como viabilizar ações de parceria entre a imaginação e a Educação Infantil?

O objetivo geral dessa pesquisa foi de apresentar a ligação entre a imaginação e a Educação Infantil, bem como ressaltar algumas ações possíveis de serem concretizadas nessas instituições de ensino com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento do processo imaginativo. Os objetivos específicos, em suma, se pautaram em: discorrer, de modo geral, algumas das principais características sobre a imaginação alicerçada nas discussões do livro "Imaginação e Criação na Infância", de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934); salientar, brevemente, algumas atividades promovidas na Educação Infantil que podem auxiliar no desenvolvimento da imaginação das crianças.

A metodologia empregada foi a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002), possui como respaldo, principalmente, livros e artigos científicos, isto é, mediante a articulação dos materiais publicados e que estão disponíveis para acesso aos leitores, o trabalho que o pesquisador pretende estruturar se constrói. A fundamentação teórica selecionada para dar base à discussão foi a Teoria Histórico-Cultural, a qual ressalta a importância da interação entre o sujeito e o meio social para o desenvolvimento do primeiro, sem rejeitar os fatores biológicos que fazem parte do ser.

De acordo com a perspectiva teórica mencionada, verificamos que a imaginação é integrante das funções psicológicas superiores, as quais "[...] originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Portanto, não são funções inatas que se ativam logo que o bebê nasce, pois a convivência social é fator decisivo para que se desenvolvam e se tornem superiores, já que antes disso se caracterizam como funções elementares. A imaginação, assim, depende dessa interação com o meio externo para começar a trilhar o seu caminho, e isso quer dizer que ela não emerge naturalmente.

Martins (2009, p. 117) assevera que a imaginação permite a "[...] criação de novas imagens sensoriais na consciência por meio da transformação mental de impressões recebidas da realidade". Em outras palavras, a imaginação se constrói mediante as imagens obtidas do mundo real, as quais passam por um processo de transformação na mente de cada sujeito, em que diferentes elementos e impressões da realidade se combinam e resultam em um novo

material. Por exemplo, se a impressão inicial captada é um gato e adicionam-se os elementos fala e asas, o personagem dessa mistura seria um gato que fala e voa. É nesse processo de reelaboração que a atividade imaginativa transparece.

Todavia, a imaginação não se limita apenas em construir coisas em que o resultado final é o fantasioso. Vigotski (2009) apresenta diversos pontos que mostram o quanto ela está presente em diferentes atividades do dia-a-dia. Um dos argumentos que o autor apresenta é a possibilidade da imaginação levar os indivíduos a lugares que nunca estiveram presentes, seja por ser um passado longínquo ou por ainda não terem tido a chance de visitarem no tempo presente. Para isso, no entanto, o autor ressalta a necessidade de se ter o outro descrevendo esses cenários com o intuito de guiar o processo imaginativo ao caminho certo, isto é, para não imaginar qualquer coisa que desvirtue das imagens propostas.

Assim sendo, percebemos que os resultados da imaginação podem ser também elementos reais do mundo concreto: um deserto ou um fato histórico acontecido há muitos anos atrás. Ademais, ter pessoas ali que auxiliem o sujeito no desenvolvimento dessa função psíquica superior é de igual importância e "[...] contribuem para o crescimento do seu processo imaginativo" (TACAHASHI, 2017, p. 42). Contribuem não apenas nesse aspecto, mas também porque é nessa interação com o outro que o indivíduo vivenciará diferentes experiências que, conforme Vigotski (2009), quanto mais as tem acumuladas, mais rica será a sua imaginação, pois terá assim mais materiais disponíveis para a sua construção. Assim, a grandeza da imaginação depende do número de experiências pelas quais o sujeito se submete.

É nessa direção que Vigotski (2009) destaca o papel da escola no sentido de oferecer o máximo de experiências às crianças para que suas possibilidades de imaginar e criar sejam maiores. Afinal, segundo o autor, a imaginação da criança é menor se comparada a do adulto em razão do número de experiências acumuladas. Portanto, devemos oferecer às crianças oportunidades de colocarem em prática suas capacidades imaginativas e criativas, pois ambos são pilares que ajudam no desenvolvimento da sociedade. Esse fato fica claro quando Vigotski (2009) evidencia a relação íntima existente entre ciência e imaginação, em que as duas não são extremos opostos, e sim que a última contribuiu grandemente para o avanço da primeira. Se refletirmos, tudo a nossa volta é fruto desse processo de imaginação e de criação: se existe determinado produto, descobertas ou pesquisas, é porque alguém imaginou que seria possível a sua concretude e trabalhou nisso. Por isso, imaginação e ciência não se repelem, pelo fato de que a ligação entre elas é necessária.

Apresentados todos esses aspectos, a Educação Infantil, primeira etapa da educação dos sujeitos, pode auxiliar não apenas no contato dessas diferentes experiências, mas também no desenvolvimento dos processos imaginativos e criativos das crianças nas ações que propõe. Uma das atividades que podem auxiliar nisso é a contação de histórias a qual, como aponta Abramovich (1997) causa diversas emoções tanto no ouvinte, quanto no contador, envolvidos pela história que pode marcar para sempre suas vidas. Por isso, precisa ser um momento pensado e planejado, pois a forma de conduzir pode influenciar no nível de imaginação possibilitada às crianças. Tacahashi (2017) afirma que a imaginação está presente não apenas quando a contação acontece, mas também depois que termina e no ato do planejamento do professor.

Outra atividade que impulsiona o processo imaginativo consiste no brincar de faz de conta. Ela marca presença quando a criança incorpora determinado personagem, monta o cenário que condiz com suas vontades ou enxerga um objeto "[...] como desejaria que fosse" (BOMTEMPO, 1997, p. 61). No entanto, para enriquecer ainda mais a imaginação e variar os temas da brincadeira, "[...] o professor deve ampliar os saberes da criança", bem como estar "[...] aumentando e complexificando os desafios de modo que beneficiem sua aprendizagem e

desenvolvimento" (TACAHASHI, 2017, p. 71). Em suma, é preciso que o docente amplie o conhecimento da criança a fim de que tenha mais materiais para explorar a sua imaginação, além de estar atento a propor alguns desafios no faz de conta de modo que a estimule mais ainda.

O desenho também é atividade que incita a imaginação, pois antes de traçar no papel o que se pensou, é necessário imaginar como o fará. "Imaginar como desenhar os cenários, os personagens, o posicionamento de cada um deles na folha de papel, a disposição de cores" (TACAHASHI, 2017, p. 76), tudo isso requer o uso dessa função psíquica superior. Enfim, são diversas as situações que a imaginação está presente no âmbito da Educação Infantil, e essas são apenas alguns exemplos das mais corriqueiras.

Por fim, podemos afirmar que a articulação entre imaginação e Educação Infantil é necessária e possível, levando em conta o número de recursos disponíveis que podem ser explorados com as crianças e que devem acontecer, porque a imaginação é fator importante para o desenvolvimento e o avanço do indivíduo e da sociedade, estando impregnada em cada criação materializada pelos sujeitos. A imaginação não é uma atividade ociosa da mente, conforme aponta Vigotski (2009), mas algo fundamental para o processo de criação e para as diversas áreas – como ciência, arte, física, matemática, gramática, entre outros – que compõem esse âmbito social. A capacidade de imaginar, portanto, deve ser estimulada e trabalhada desde a menor idade, e a Educação Infantil, que engloba essa etapa de vida, é parceira indispensável desse percurso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 56-71.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **O processo de imaginação**: condições para o seu desenvolvimento na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

Palavras-chave: Imaginação; Educação Infantil; Práticas educativas;

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FAMÍLIA - COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE MATERNA

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA - UNB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

· Base Teórica e epistemológica: Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey.
· Questão norteadora: Como a mãe configura subjetivamente a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de autismo?

AUTISMO E SUA COMPLEXIDADE

O Transtorno do Espectro do Autismo faz parte de um grupo de transtornos que afetam a rota de desenvolvimento do indivíduo, onde os sintomas aparecem ainda nos primeiros anos de vida e antes dos três anos de idade. E se caracteriza por prejuízo precoce marcado pelo comprometimento na socialização e comunicação, comportamentos estereotipados, apego a rotina e interesses restritos. Apresentando-se como um conjunto heterogêneo de comportamentos sintomáticos de caráter crônico com comprometimentos variáveis em diversas áreas do desenvolvimento, em maior ou menor grau para cada área. É classificado clinicamente no grau: severo, moderado e leve. (DSM V, APA, 2013)

Desde sua primeira caracterização por Kanner (1943), muitas hipóteses foram levantadas sobre as possíveis causas do autismo, mas até o momento nada pode ser realmente comprovado. Não saber a real causa do autismo faz com o próprio modelo biomédico para o diagnóstico se apresenta como complicador para a compreensão do fenômeno, já que são critérios estabelecidos a priori no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSMV. (ORRÚ, 2014, 2016) A ciência ao determinar categorias classificatórias e métodos diagnósticos, tendo como ponto de partida critérios de detecção do autismo – observação e avaliação do comportamento e o caráter deficitário do autismo – resultou em designá-lo como deficiência com base nos dois modelos que imperam hoje para falar da deficiência: o modelo médico e o modelo social, potencializando a exclusão da pessoa com autismo do meio social. Ainda Grinker (2010) e Barros e Trugilho (2016), ao discutirem a dimensão cultural do autismo para além da compreensão da patologia, argumentam que a percepção social do fenômeno do autismo afeta a família, que de repente se vê presa a determinações de prognósticos clínicos, muitas vezes sombrios. (GRINKER, 2010; BARROS e TRUGILHO, 2016).

Buscando romper com a visão essencialmente biomédica das pesquisas sociais sobre autismo propomos a pesquisa na perspectiva histórico-cultural da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey.

METODOLOGIA: Metodologia qualitativa. Pilares: 1) o caráter construtivo-interpretativo é uma construção, uma produção humana. 2) O caráter dialógico da pesquisa interativo da produção de conhecimento. 3) A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral: Compreender configuração subjetiva de duas mães de crianças com diagnóstico recente de autismo em inclusão na Educação Infantil.

Objetivos específicos: 1) Compreender processos de organização de configuração subjetiva da mãe da criança a com autismo mobilizados a partir da sua história e de suas vivências em seus contextos relacionais – família, escola e sociedade. 2) Identificar nos espaços sociais que a mãe atua - família, escola e comunidade – aspectos ligados compreensão social do autismo pela visão biomédica e tradição cultural como possibilidade de produção de inteligibilidade de processos favorecedores de constituição da configuração subjetiva da mãe. 3) Compreender a possível relação entre a configuração subjetiva da mãe e a dinâmica relacional entre a mãe e escola na inclusão da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Uma mãe de criança matriculada na Educação Infantil com o diagnóstico recente de autismo.

RESULUTADO DA CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA

No Estudo de Caso 1 Ágatha a constituição subjetiva traz em sua gênese a experiência familiar, diferentes tempos históricos e contextos relacionais, de maneira que se pode considerar a família subjetivada como configuração subjetiva de Ágatha. O tecido da organização familiar costurado por valores da religião cristã católica organiza o funcionamento da família, conferindo solidez a trama que oportuniza à compreensão singular dos problemas vividos quer no contexto conjugal, quer na relação com o filho. Neste espaço o autismo de filho não tem maior relevância que os laços afetivos que une os membros. Ela atribui grande valor ao olhar da família, esforçando-se para corresponder as altas expectativas que o outro familiar tem sobre ela. Portanto a família está configurada para Agatha como rede de apoio emocional e prático, colaborando para que ela configure o diagnóstico de autismo do filho com um desafio possível de ser suportado. A religião também cumpre importante papel ao possibilitar que Ágatha remeta a ordem do Divino o fato do filho ter nascido com autismo. A mesma valorização do olhar do outro foi identificado no modo como subjetiva o seu papel social de mãe. Neste caso é possível considerar que o diagnóstico de autismo do filho está configurado subjetivamente para Ágatha a partir da iatrogenia social subjetivada na sociedade. A relação que Ágatha estabelece com a Escola do filho também está orientada por valores iatrogênicos onde o conhecimento especializado é supervalorizado. Contudo ela reconhece a Escola como parceira importante no processo de inclusão social do filho e por isso tem priorizado a relação harmônica com os profissionais. Perceber o desenvolvimento do filho após inclusão no ensino regular fez com que ela se interessasse mais pela vida escolar da criança e estreitasse a parceria com Escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva as configurações subjetivas têm organização singular para cada indivíduo e em cada momento histórico, em processo ininterrupto na vivência da experiência emocional. Embora a mãe produza uma subjetividade que pode aparecer no momento de sua própria história essa subjetividade não pode ser deslocada da sua história e da sociedade em que vive. No processo de análise construtivo-interpretativa a geração de sentidos subjetivos, na experiência de maternar o filho firmou-se, portanto, no marco da qualidade das relações estabelecidas pelas mães em diferentes espaços ao longo de sua história de vida e no momento atual em relação recursiva e tensional entre subjetividade individual e subjetividade social. Tomando destaque a importância da qualidade das relações interpessoais estabelecidas nos espaços sociais de atuação da mãe como favorecedoras de geração de sentidos subjetivos e configuração subjetiva.

CONCLUSÃO

Estudo possibilitou compreender a subjetividade da mãe participante da pesquisa como conjunto de configurações singulares que se movimentam e se reorganizam na recursividade e processualidade das experiências emocionais vividas por ela no momento atual e ao longo de

sua história de vida. Depreendeu-se que os processos de experiência emocional são indissociáveis da unidade social e individual que a constitui, referendando as proposições da Teoria da Subjetividade. A produção subjetiva é a expressão do vivido em suas relações simultânea da qualidade de sua vida psíquica e qualidade das relações estabelecidas e aspectos culturais imbricados subjetivamente na sociedade. A singularidade de uma vivência emocional é então multiconstituída, de modo que não se pode apontar uma única causa real para uma produção simbólico-emocional.

Assim o presente estudo abre nova zona de compreensão da experiência emocional da mãe da criança com autismo, permitindo pensar a construção da parceria família/mãe e escola para além do diagnóstico considerando que há a implicação subjetiva que perpassa transversalmente a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no espaço social escolar. Sugere-se então que este seja tema constante nas discussões de cursos de formação continuada, licenciatura e especialização para professores.

REFERENCIAL

BARROS, C. L. e TRUGILHO, S. M. Mães de crianças com autismo: desafios enfrentados diante do diagnóstico de autismo. / Carolina Leite Barros. Dissertação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2016.

GONZÁLEZ REY. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. In: Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. Pioneira Thomson Learning, 2005.ª

_____. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____ . Pesquisa Qualitativa e Subjetividade, os processos da construção de informação. Editora CENGAGE Learning. São Paulo. 2017

_____. Ideias e Modelos teóricos, na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MARTÍNEZ MITJÁNS et al. (org.). Subjetividade Contemporânea, discussões epistemológicas e metodológicas. Editora Alínea. S. P. 2014.

_____ e MITJÁNZ MARTÍNEZ, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. Psicoperspectivas, 15(1), 5-16. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1-FULLTEXT-667

_____ e MITJÁNS MARTÍNEZ, a. Subjetividade - teoria, epistemologia e método. Editora Alínea. 2017. SP.

GRINKER, Roy Richard. 2010. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larrousse do Brasil.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. Aprendizagens Com Autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços excludentes. Editora Vozes. Petrópolis. RJ – 2016

[1] Pedagoga formada pela Centro Universitário de Brasília -UniCeub. Especialista em Educação Inclusiva e Docência em Educação Infantil Universidade de Brasília. Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Subjetividade, autismo, família/mãe, inclusão, Educação Infantil.

INDÚSTRIA DO CONSUMO E SUAS INFLUÊNCIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOCENTE: CADÊ A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

DANIELLA CAROLINE RODRIGUES RIBEIRO FERREIRA - UEL

TAILA ANGÉLICA APARECIDA DA SILVA - UEL

THAISE PEREIRA DA SILVA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Universidade Estadual de Londrina

O presente trabalho tem como eixo norteador, analisar os desafios encontrados no trabalho docente atrelado à lógica da indústria cultural e do consumo e identificarmos se ocorre ou não influências na educação, principalmente no que se refere ao trabalho docente por meio da ludicidade na educação infantil.

Este estudo causa-nos uma inquietação, visto que como pesquisadora e professora, esta temática vem a ser um questionamento intrinsecamente importante, pois é notório o quanto diante deste contexto a ludicidade na educação infantil por inúmeras vezes é apresentada como apenas um brincar para passar o tempo, sem fundamentos lúdicos e educativos.

Ressaltamos que iremos partir do pressuposto da sociedade contemporânea a partir do século XX. O estudo se faz relevante, pois é preciso buscar uma possível compreensão a respeito da sociedade atual, principalmente sobre a Educação, e o trabalho realizado pelos professores diante deste contexto onde a sociedade atual acaba por se modificar diante da lógica da indústria cultural e do consumo refletindo e influenciando o trabalho do professor de educação infantil e seu planejamento e ação lúdica.

Temos o intuito de buscarmos novos direcionamentos a respeito do trabalho pedagógico dos professores para tentarmos ir além desta lógica, contribuindo assim para uma formação e ação crítica dos professores, para assim, colaborar a desvanecer os desafios, e tornar-se frequente a promoção do lúdico no ambiente escolar.

Neste cenário contemporâneo onde encontramos o surgimento da indústria cultural e do consumo, identificamos a sociedade regida por olhares e ações voltadas ao aligeiramento e consumismo, impactando assim na vida, e fazendo com que se tornem sujeitos compulsivos, com prioridades voltadas para os bens materiais, com uma necessidade considerada por sua vez grande de consumir mercadoriais oferecidas pela Indústria cultural, tais como: roupas de marcas, tecnologia da moda, imóveis, automóveis, além de dar voz e contribuir para a lógica da padronização de sujeitos.

As pesquisas e estudos em Adorno e Horkheimer (1985) trouxeram um amplo olhar sobre os efeitos da indústria cultural partindo da análise da sociedade que estava em grande fase de transformação econômica. Assim, neste contexto observamos que a arte e todo o meio cultural, começaram a seguir as regras do mercado capitalista, é onde surge também o conceito de "Indústria Cultural" intitulado por Theodor Adorno e Max Horkheimer.

O termo indústria cultural, foi originalmente formalizado por Adorno e Horkheimer na Escola de Frankfurt, onde surgem reflexões da sociedade contemporânea no que tange aos bens culturais, pois passaram a operar como uma ferramenta de dominação social do capitalismo, e não mais como um meio de expressão social, cultural e arte.

Adorno e Horkheimer (1985) quando pensam nessa sociedade que está sendo impactada pelas inovações da produção da indústria, salientam que:

O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamento da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ocos e já em parte abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na omnipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder. (ADORNO, HORKHEIMER.1985. p.127)

Salientamos também a necessidade de compreender a infância atual, e os impactos da contemporaneidade na vida dos mesmos., pois é percebível o quanto a influências da Indústria Cultural e do consumo também atingem a vida infantil, modificando e influenciando a sua vida social e lúdica, sendo apresentadas para as crianças o " brinquedo, moda perfeita ", estimulando assim o consumismo.

Há a certeza de que as crianças têm acesso a muitas informações e conforme relata Bucht (2002, p. 19) "(...) as informações fluem de maneira cada vez mais livres e com vínculos cada vez mais frouxos em tempo e lugar." No entanto, a criança precisa de um adulto que faça a mediação das informações, orientando-as para que desenvolva o pensamento crítico frente a tantas seduções e fetiches tecnológicos.

Assim sendo, devemos identificar o universo lúdico das crianças e suas brincadeiras, pois percebemos que no contexto atual, existe grande influência consumista neste processo.

No que se refere ao trabalho lúdico na educação infantil com foco o brincar, é necessário que encontramos um olhar crítico a respeito desta ação, extremamente importante, pois de acordo com Borba (2007), a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, experiência esta que sempre é criada e recriada a partir do que a criança traz de novo, com seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura, onde o brincar alimenta-se também, das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm.

Assim, nesse viés para apontamentos como este, podemos considerar que de acordo com Vygotski:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VYGOTSKI, 1989, p.35).

É importante salientar que conforme Adorno na sua obra "Educação e emancipação" (1995, p. 121) afirma que "a educação tem sido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica" voltado para a construção da consciência emancipatória do sujeito para a construção das identidades sociais.

Assim, Esta compreensão de mundo também interfere no processo educativo, especialmente na prática pedagógica do ambiente escolar, então faz-se necessário refletirmos e analisarmos como esta ocorrendo o trabalho pedagógico na educação infantil no que se refere a ludicidade, pois segundo os autores a utilização do lúdico por meio do brincar, é de extrema importante para a vida das crianças, devemos estar atento se estas atividades estão ocorrendo, e de que maneira esta sendo desenvolvida, pois em meio a esta sociedade contemporânea onde encontramos inúmeras influencias da indústria cultural, faz-se necessário um pensamento critico e emancipatório sobre esta questão.

Como metodologia de pesquisa para este trabalho, será realizada uma pesquisa bibliográfica a luz dos fundamentos da teoria Crítica, pesquisa documental e de campo, para colaborar com a proposta de atingirmos o objetivo proposto.

A pesquisa se faz no sentido de refletir, analisar e buscar encaminhamentos para que possamos compreender o significado social, a formação deste professor, e a construção extremamente rica que as crianças podem desenvolver através da ludicidade e o brincar que de certa maneira mediados pelo professor se tornará significativo, salientamos a necessidade de pensarmos indo além desta lógica da contemporaneidade tão destacados e influenciados pela indústria cultural.

Os principais autores utilizados para o estudo teórico foram apoiados nos autores que defendem uma educação significativa e importantes sobre a temática que são: Adorno e Horkheimer (1985) Adorno (1995, Vygotski(1987) , Buch (2002), Borba (2007), entre outros.

Com base no estudo teórico, para apresentarmos com propriedade as discussões levantadas, faz-se necessário uma pesquisa de campo, optou-se pela abordagem qualitativa, em dois Centros de Educação Infantil do Município de Londrina, sendo um de origem particular e outro pública. No período de um mês, com a faixa etária de 4 e 5 anos.

No primeiro momento da Pesquisa de Campo, será feita uma análise documental de cada espaço educativo, refletindo acerca do currículo e do projeto político pedagógico da educação infantil, com o intuito de verificar os fundamentos teórico-metodológicos que norteia o trabalho pedagógico com as crianças.

A proposta se iniciará com uma observação da prática dos professores, a fim de estabelecer, com base em algumas categorias de análise, uma compreensão crítica do trabalho pedagógico docente com as crianças.

As categorias de análise serão: relação entre teoria e prática, concepção sobre o brincar e consequentemente do sujeito que brinca; ações de planejamento e intervenções didáticas lúdicas nos momentos do brincar e brincadeiras das crianças entre 4 e 5 anos.

Simultaneamente, temos como proposta inicial, analisar o discurso das professoras via entrevista semiestruturada, com apresentação de um roteiro básico de questões abertas e fechadas, sem rigidez, a fim de tentarmos compreender a prática desses professores e suas dificuldades encontradas em campo,

Após a Pesquisa de Campo, será feita uma análise, para compreendermos as dificuldades encontradas na prática, com o intuito de pensarmos novos olhares para a formação de professores e suas concepções acerca do brincar, tecer também, algumas considerações de como o professor poderá trabalhar o lúdico diante da sociedade contemporânea com traços da indústria cultural no ambiente escolar.

Essa contribuição com novos direcionamentos será feita através de uma oficina, a fim de contribuir com as escolas para trazer as reflexões analisadas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Trabalho Pedagógico; Indústria Cultural.

INVENTÁRIO DAS MICROPRODUÇÕES DOS ESPAÇOS DA CIDADE: CRIANÇAS, FAMÍLIAS E CULTURA COMUM NO BAIRRO E NA CIDADE

ROJANIRA ROQUE DOS SANTOS - UFPR

VALERIA MILENA ROHRICH FERREIRA - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste texto, discutem-se alguns dados referentes às práticas culturais e microproduções dos espaços do bairro e da cidade por parte de crianças e suas famílias na cidade de Curitiba. Os dados fazem parte de uma pesquisa desenvolvida entre 2014-2015 e foram obtidos por meio de um questionário respondido por 1060 famílias que tinham crianças cursando o 5° ano da Rede Municipal de Educação de Curitiba. O questionário foi aplicado em 27 escolas, sendo 3 escolas de cada uma das 9 regionais administrativas de Curitiba à época da pesquisa. Os critérios de escolha destas 3 escolas – que se localizavam em diferentes pontos de um mesmo bairro ou em bairros muito próximos – foram: a) uma escola em uma região bem localizada do bairro (próxima de comércio, grandes avenidas, acesso a ônibus e outros equipamentos importantes do bairro), chamada na pesquisa de Perfil 1; b) uma escola localizada em uma parte mais afastada do bairro (com poucos equipamentos, longe das grandes avenidas e/ou em espaços considerados regiões vulneráveis ou favelas) chamada na pesquisa de Perfil 3; c) uma escola que estivesse situada em uma região intermediária destas duas outras escolas, chamada na pesquisa de Perfil 2. Nas respostas dos questionários acerca das práticas culturais das crianças, além das menções aos espaços consolidados, houve diversas citações de usos e práticas diferenciadas, menos convencionais. Estas poderiam ser consideradas como "microproduções", expressão empregada por Françoise Navez-Bouchanine e retomada por Jean Rémy (RÉMY, 2015, p.48) para referir-se às soluções alternativas que as pessoas empregam no uso do espaço. Outro aspecto a ser salientado refere-se à concepção de cultura. Embora compreenda-se cultura como algo comum a todos os indivíduos (WILLIAMS, 2015, p.5) e que engloba os modos de vida das pessoas – e, neste sentido, todas as perguntas procuraram realizar um inventário das práticas culturais das crianças na relação com a mobilidade espacial nos bairros e na cidade – também se perguntou especificamente sobre espaços culturais, pois, conforme Williams (2015), compreende-se que cultura também pode ser analisada do ponto de vista artístico, literário etc. Assim, inicialmente, analisou-se os espaços do bairro mais utilizados pelas crianças e suas famílias. Os espaços mais citados foram os religiosos (70,9%), os parques do bairro (50,2%) e as praças (43,4%). Os Faróis do Saber (bibliotecas de bairro) foram mencionados por um terço das famílias de todos os Perfis e isso indica um reconhecimento importante deste equipamento. Quando analisou-se os dados segundo os três Perfis, observou-se que as famílias do Perfil 1 citaram exposições (mais citadas por famílias do centro-norte), museus e teatros (várias famílias mencionaram, mas com predomínio das do centro-norte) e circo (mais mencionados pelos bairros do sul e extremo sul). Outras respostas, mais diferenciadas, encontradas no Perfil 1 para essa questão foram: atividades de escoteiro (centro-norte), campo de areia (sul), passeios escolares (sul) e sábado na escola (extremo sul). As famílias do Perfil 2 também mencionaram o museu (centro-norte), teatro ("oficinas de teatro", mencionadas pelo sul e extremo sul), circo (sul e extremo sul) e cinema (sul, pois o bairro Xaxim conta com um "shoppinho que tem

cinema”). Respostas mais diferenciadas encontradas no Perfil 2: escoteiro, Centro Esportivo Xaxim e aula de tênis (sul), oficinas de arte e aula de desenho (extremo sul). As respostas do Perfil 3 relacionaram-se a: museu (centro-norte), teatro (centro-norte e sul), circo (norte e sul). As respostas diferenciadas encontradas no Perfil 3 foram: Portal do Futuro (sul), Projeto Comunidade Escola e pesque-pague (extremo sul). Assim, pode-se observar que foram as famílias do Perfil 1 as que mais procuraram mencionar espaços culturais próximos do que se convencionou chamar de “alta cultura” (museus, exposições) e quando mencionadas pelos Perfis 2 e 3, foi por famílias das regiões norte e central, regiões estas mais próximas destes equipamentos culturais (a maioria dos museus, teatros e salas de exposição de arte situam-se nestas regiões). A frequência a circos, talvez um espaço mais próximo do que também se convencionou aproximar de uma “cultura popular”, foi mais citado pelas famílias do sul e extremo sul, dos três Perfis. O cinema também foi mais citado pelo sul (mas, mais pelo Perfil 2). As respostas não tão convencionais a essa questão foram dadas pelas famílias do sul e extremo sul (à exceção da atividade de escoteiro), o que demonstra que as famílias, morando longe dos equipamentos consolidados (mas não só por isso), procuraram expressar outras possibilidades de se compreender cultura (o pesque-pague seria um exemplo), mas também procuraram aproximar-se da concepção de cultura como atividade artística e intelectual quando registraram aulas de desenho, oficinas de arte, passeios escolares e o sábado na escola. Outra análise desenvolvida na pesquisa abarcou as respostas referentes à utilização dos espaços consolidados da cidade (fora do bairro de moradia das famílias). Nesse caso, as famílias mencionaram principalmente a utilização dos shoppings (72,9%), cinemas (64,4%), parques da cidade (55%) e museus (50,6%). Também nessa questão, havia espaço para que fossem citados outros espaços e atividades culturais desenvolvidas pela família. Apenas 21,8% das famílias responderam esta pergunta e o maior número de citações foi do Perfil 1. As respostas foram reunidas em 4 grupos: 1) O primeiro grupo, que teve o maior número de citações, englobou as viagens e passeios e foram mais citados pelo Perfil 1 (mais do dobro de menções dos outros Perfis). Quase todos citaram pontos turísticos, feiras, zoológico e viagens. Além disso, no Perfil 1, houve menção à Praça do Ciclista, ao Autódromo, ao Largo da Ordem, às feiras culturais e gastronômicas. No Perfil 2 houve menção ao ônibus turístico e às feiras de inverno. E no Perfil 3 foram citados o Largo da Ordem e visitas a praças antigas. 2) No segundo grupo foram reunidas as citações a locais e atividades culturais vinculadas a manifestações artísticas. Os Perfis 1 e 2 foram os que mais apresentaram respostas. Foram citados: teatros, exposições, shows musicais, dança, circo e cinema. O Perfil 1 citou ainda o Teatro Positivo, a Capela Santa Maria, o Ballet do Teatro Guaíra, o Teatro da Caixa Cultural e a Orquestra Sinfônica. O Perfil 2 citou o Teatro Dr. Botica no Shopping Estação, o Teatro Paiol e o Teatro Lala Schneider. Já o Perfil 3 citou apresentações de grupos de dança em teatros. 3) No terceiro grupo – citados, apenas, pelos Perfis 1 e 2 – agruparam-se passeios e atividades de natureza científica e/ou literária como: visitas à Gibiteca, Cinemateca, sebos, biblioteca, Casa da Leitura, eventos literários e feiras científicas. O Perfil 1 mencionou ainda a Biblioteca Pública do Paraná e o Lançamento de Livros, e o Perfil 2 a Feira de Ciências. 4) No último grupo foram reunidas as citações a atividades menos convencionais que também podem dar pistas sobre a acepção do termo cultura como modo de vida, ou seja, relacionado ao que é comum às crianças e famílias da pesquisa. Neste último grupo, foi o Perfil 3 o que mais fez citações. Foram citados pelo Perfil 1, aulas de piano, coral, xadrez, parque de diversão e pescaria. O Perfil 2 mencionou os estádios, o Encontro de Fuscas e Carros Antigos, pintura em pano de prato, a visita ao Aeroporto, as festas de igreja, o carrinho de bate-bate. Já o Perfil 3 mencionou passear no centro, andar de bicicleta, visitar a Coca-Cola, o Detran, o Parque de Diversão Golinha, assistir jogos de futebol com a família, ir a festas, ir no pesque-pague e participar de corrida programada pela escola.

Em suma, a análise de todas estas respostas demonstrou um inventário de práticas bastante variado das crianças e suas famílias. Verificou-se que há diferenças intrabairros, ou seja, considerando um mesmo bairro, quanto mais distantes do seu centro e mais próximas de regiões de vulnerabilidade social (Perfil 3), mais as crianças e suas famílias apresentaram dificuldades para utilizar os equipamentos consolidados do bairro e da cidade. Além disso, percebeu-se que, enquanto as famílias do Perfil 1 procuraram mencionar mais espaços culturais de reconhecimento social, as do Perfil 3 preencheram mais os espaços do questionário com uma série de outros espaços da cultura, menos convencionais e consolidados, mas que estão presentes no seu cotidiano. Talvez se possa interpretar isso como um tipo de tática dessas famílias e das crianças – no sentido certeauniano (CERTEAU, 1998) – para tirar o melhor proveito dos usos do bairro e da cidade. Nas análises interbairros, observou-se que crianças moradoras das regiões norte e central (com melhores condições socioeconômicas e de mobilidade espacial) utilizavam mais os espaços consolidados de cultura e lazer do que as crianças do sul e extremo sul (com condições socioeconômicas menos favoráveis e moradoras de bairros distantes destes equipamentos consolidados). Ou seja, por morarem mais próximas ou apresentando maior mobilidade espacial para visitar os espaços culturais consolidados, mencionaram mais o seu uso, ainda que fossem de Perfis 2 e 3, o que demonstra que, morar próximo destes espaços enriquece suas vivências do bairro e da cidade. Por fim, a pesquisa apontou que as políticas de cidade atuais reforçam a desigualdade sociocultural entre os seus moradores.

Referências

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
Rémy, J. **L'espace, un objet central de la sociologie**. Toulouse: ERES, 2015.
WILLIAMS, R. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

Palavras-chave: Criança; Bairro; Espaços da Cidade.

LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS?

DANIELA RODRIGUES FARIA - UFSC

TAÍS LOPES RAMOS - CEI ASHU

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Algumas inquietações surgem ao se falar em ensino da linguagem escrita na educação infantil. Como tratar a inserção da escrita na Educação infantil é um desafio para muitos professores, que devem despertar o interesse da criança e não alfabetizar de forma mecânica. O problema de pesquisa se resume em analisar o que os documentos oficiais dizem sobre o letramento na Educação Infantil, e relacioná-los com a prática. Muitas vezes, docentes não sabem como lidar com a escrita com crianças de 4 a 6 anos, e acabam preferindo focar sua prática nas outras linguagens. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto apresentar qual o posicionamento dos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC sobre o assunto, relacionando-os a teóricos especialistas.

Os docentes sempre avaliam e reprojetam a práxis, e estão em constante reconstrução. Perguntas como "Será que preciso ensiná-los a escrever o nome deles a partir de agora?", "Com quantos anos eles começam a ter curiosidade sobre as letras?" sempre estão nas mentes dos professores. Como objetivos específicos portanto tem-se: analisar os documentos oficiais nacionais; reconhecer sua importância para a prática pedagógica em sala de aula; relacionar o que dizem os documentos com conceitos de estudiosos no assunto.

Como não temos ainda um currículo estruturado e unificado para a educação infantil, várias são as opiniões e divergências sobre o assunto. Porém, apesar dos inúmeros debates, vimos tal fato acontecer com frequência na educação infantil, seja em creches particulares ou municipais.

A metodologia da pesquisa é essencialmente bibliográfica e qualitativa, onde o foco são os documentos oficiais nacionais, e também livros de estudiosos do assunto, onde será analisado o que os documentos dizem sobre letramento e o ensino da língua escrita na educação infantil (4 a 6 anos), fazendo o contraponto sobre o que os autores da área defendem.

Como já dito anteriormente, várias são as dúvidas sobre como a linguagem escrita deve ser inserida na Educação Infantil. Por isso, deve-se sempre ter em mente que são vários os documentos produzidos pelo Ministério da Educação em relação a essa etapa da Educação. É após a Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394) de 1996 que a Educação Infantil ao ser considerada parte do sistema educacional brasileiro, retirando parte de seu cunho assistencial e começa a se firmar como um espaço de produção de aprendizagens significativas. Com essa lei, a Educação Infantil começou a compor a Educação Básica, sendo esta sua primeira etapa, dizendo em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL. LDB, 1996).

Ou seja, esta é a primeira etapa de formação da criança, etapa que deve assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem pela experiência, vontades e desejos. Deve-se portanto estimular seus sentidos, sendo à base da sua formação e cultura futura, socializando o

conhecimento. É nesse momento que a curiosidade deve ser estimulada, e a partir dela introduzir as diferentes linguagens de fundamental importância, como por exemplo, a escrita.
Já as Diretrizes Curriculares Nacionais nos mostra orientações para o trabalho pedagógico junto às crianças. Em se tratando da pré escola (4 a 6 anos) nos deixa claro que os conhecimentos adquiridos nesse etapa dever se articular, mas não antecipar processos do Ensino Fundamental (2013, p. 82). A mesma diretriz também cita que uma das finalidades da Educação Infantil é desenvolver o educando, "assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Esta Diretriz mostra claramente qual seu posicionamento sobre o trabalho com a linguagem escrita. Ela cita que:
Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL. DCN, 2013, p. 94).

Ou seja, o DCNEI alerta sobre as possíveis práticas equivocadas de alfabetização nessa etapa, e mostra que devem sim existir propostas previamente planejadas para o trabalho com a linguagem escrita e o letramento, voltadas sempre para o despertar do interesse da criança. Portanto, para a Educação Infantil não se pode conceber as linguagens de modo isolado, de forma disciplinas, mas sim contextualizadas, significando aprendizagens.
Sabe-se por convenção, que a criança deve estar rodeada de sinais que a conduzem para o entendimento e a importância da linguagem escrita. Isso deve acontecer desde sempre, mostrar a elas o que nos leva a escrever, para despertar nelas a mesma vontade. Entende-se isso como letramento, isto é, esse contato que a criança deve ter com a cultura letrada e entender sua importância, para desenvolver capacidades e assim aprender a escrita mecânica.
Muitos profissionais da educação entendem que não se deve ensinar a linguagem escrita para crianças a partir de 4 anos. Sobre isso, Ostetto (2008, p. 100) esclarece que:
[...] se por um lado podemos afirmar que a função da educação infantil não é alfabetização, entendida como aquisição de base alfabética, sistemática e continuamente desenvolvida no ensino fundamental, por outro podemos reafirmar: é seu dever deixar a criança experimentar as diversas linguagens, inclusive a escrita, e suas possibilidades, e propor, no cotidiano, variadas formas de representações, expressões e leitura do mundo: colorir, brincar, pular, desenhar, recortar e – porque não – escrever.
Ou seja, para a criança aprender a escrever (e ler), há uma série de processos neuropsicológicos que precisam estar maduros. Além disso, fatores linguísticos, intelectuais, além de fatores socioambientais e afetivos também precisam ser desenvolvidos, fatores esses que a educação infantil consegue abranger significativamente.
O momento certo de iniciar o processo de inserção na linguagem escrita "é quando a criança começa a se interar do assunto, a demonstrar que tem algumas noções de escrita, que têm curiosidade em saber qual é o tipo de letra, ou como se escreve determinada palavra."

(GOLÇALVEZ, FERREIRA, 2016, p. 52). Isso com certeza é um desafio para os professores, pois é difícil determinar o "momento certo" considerando as turmas heterogêneas e as especificidades das crianças.

Apresentado esse breve histórico das políticas públicas nacionais do Brasil relacionadas com a linguagem escrita e letramento, observamos que os marcos normativos são meritosos, e procuram contemplar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, indicando sempre que devemos nos ater ao seus interesses.

Nos documentos oficiais também trata-se muito do contato com a criança com a linguagem e a cultura da escrita, entendida como letramento. As Oportunidades de aprendizagem de leitura e da escrita são construídas por meio de práticas localmente desenvolvidas por participantes de um determinado grupo social. Ou seja, a criança deve ter contato com a escrita desde sempre, até mesmo em casa com a família deve ser incentivada a perceber as funções da escrita, para que possa explorar as relações entre a utilização do sistema escrito com a organização do mundo em que vive.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

GOLÇALVEZ, Josiane P. FERREIRA, Josiani de A. B. Ensino da Linguagem Escrita na Educação Infantil: Opinião das Professoras. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU. Taubaté, v. 9, p. 46-58, 2016.

OSTETTO, L. E. Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores: Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

Palavras-chave: Educação Infantil; linguagem escrita; documentos oficiais.

LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

ADRIELLY ROCATELI - UEL

NATHALIA MARTINS - UEL

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

LITERATURA INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Eixo: Educação da Infância

O presente trabalho se caracteriza por ser uma proposição didática tendo como tema norteador as relações étnico-raciais. Desse modo, tem o intuito de contribuir com a ação docente frente ao trabalho com a literatura e a representatividade da cultura negra.

Para tanto, pretendemos fazer uso da literatura como mediadora desse processo, pois, "é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a"(CANDIDO, 2006, p.84), possibilitando a ampliação da visão de mundo das crianças.

Compreendemos que na contemporaneidade há uma produção de obras literárias que trabalham com a representatividade das relações étnico-raciais enfatizando a diversidade, todavia, diante o capitalismo nos é engendrada em estereótipos culturais de colonização patriarcal e branca.

Sendo assim, enfatizamos que a escola enquanto espaço de disseminação cultural necessita ser resistência para que a Lei 11.645/08, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, seja cumprida de forma que garanta a qualidade e equidade na educação.

Diante disso, trabalhamos no decorrer desse trabalho com a inquietação: Como a literatura infantil aliada a ação docente pode contribuir para a representatividade negra? Tal problemática foi desenvolvida orientada pelos pressupostos da abordagem crítico-dialética, com delineamento qualitativo fazendo uso dos livros: Amoras (Emicida, 2018) e Meu Crespo é de rainha de (Bell Hooks, 2018).

Amoras conta a história de uma menina que reconhece sua identidade a partir de uma conversa com o pai debaixo de uma amoreira, trata-se de representatividade e autoconfiança. Meu Crespo é de rainha apresenta às meninas com diferentes penteados e cortes de cabelo, enaltecendo a beleza dos fenótipos negros, como também penteados afro, incentivando a liberdade de expressar a individualidade.

Obras que possuem como temática a orgulho e a representatividade, tematizam e problematizam as relações étnico-raciais, obras essenciais para refletir sobre resquícios enraizados em nossa cultura branca e burguesa.

Assim, essas leituras podem oportunizar que a criança negra se (re)conheça e que as demais a respeitem enquanto produtora de cultura, valorizando o seu papel na formação da sociedade

brasileira, evidenciado nessas obras a representatividade negra, a diversidade, o orgulho e a autoestima.

Para a elaboração da proposição didática das atividades de Hora do Conto com os livros selecionados, utilizamos os pressupostos teóricos e metodológicos do Gasparin (2012), em específico "Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica", o qual propõe a organização da aula fazendo uso de um processo dialético e valorizando o movimento prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção do ato de ler e, consequentemente, do desenvolvimento humano e das possibilidades de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

É necessário explicitar que a organização didática de Gasparin (2012) não foi pensada para a Educação Infantil, contudo, realizamos adaptações na organização do trabalho pedagógico para que se adequasse ao período em que as crianças estão vivenciando, potencializando a voz e a vez delas no decorrer do percurso.

Desse modo, é necessário valorizar a atividade principal da criança, em específico a proposição didática deste trabalho é para o P5 crianças entre 4 e 5 anos, de acordo com a periodização do desenvolvimento Lazaretti (2016) enfatiza que é nesta idade, a pré-escolar, que o interesse da criança recai sobre o significado social das ações com os objetos, deste modo, a atividade guia da deste período é a brincadeira de papéis sociais.

Ao pensar em uma proposição didática foi necessário rever estes elementos e propor um trabalho voltado para a brincadeira de papéis sociais, visto que " a brincadeira surge para a criança a partir da sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos" (LAZARETTI, 2016, p. 214).

Considerando essa relação com o mundo e a necessidade das crianças de agir sobre, propomos o trabalho pedagógico com Hora do Conto com as obras literárias: Amoras, Emicida (2018) e Meu Crespo é de rainha, Bell Hooks (2018), da seguinte maneira:

Projeto de trabalho pedagógico com a Hora do Conto:

Turma: P5 (crianças com 4 e 5 anos)

Objetivo Geral: Desenvolver a consciência frente a representatividade da cultura negra, a fim de compreender sobre sua importância.

Objetivo específico: Conhecer e vivenciar pelas vias estéticas da literatura elementos da cultura negra, a fim de estabelecer relações de pertencimento e/ou respeito.

1º Momento - Prática Inicial do Conteúdo: Apresentar inicialmente as capas dos livros Amoras, Emicida (2018) e Meu Crespo é de rainha, Bell Hooks (2018), falar um pouco sobre o autor e o ilustrador. Posteriormente fazer a leitura das histórias fazendo uso de tonalidades e ritmos de voz, além de expressões faciais, proporcionando momentos em que as crianças participem ativamente da história.

2º momento - Problematização: Questionar sobre os elementos de representatividade da cultura negra nas histórias. Quais as características observadas? Você vê esses elementos das histórias no dia a dia? O que sentiu com essas histórias?

3º momento – Instrumentalização: Enfatizar sobre as referências que a própria obra literária proporciona sobre os reis e rainhas africanos com seus lenços, turbantes, cabelo crespo e penteados, apresentando um outro papel social a eles, um papel enquanto protagonista de uma história. Desta maneira, propor a experiência de estar no lugar do outro com penteados como moicano, acessórios como turbante, colares, lenços. No decorrer dessa vivência explicar sua origem e significado, além da valorização daquilo que o outro traz consigo, sobre sua cultura, identidade, pele, cabelo e o quanto o ser humano precisa valorizar o outro.

4º momento - Catarse: Após a leitura das obras: Amoras, Emicida (2018) e Meu Crespo é de rainha, Bell Hooks (2018), propor uma representação com tinta fazendo uso de pigmentos naturais (urucum, colorau, cenoura, beterraba, café, terra, açafrão e outros) sobre o que sentiu das histórias, posteriormente disseminar para as demais crianças.
5º momento – Prática Social Final: Valorizar a representatividade da cultura negra enquanto protagonista e produtora de cultura.

A referida proposição didática percebe que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. Ressaltamos que "quando lemos um livro de outra cultura [...] podemos aprender muitas coisas sobre o modo de viver em outro lugar, sobre hábitos e costumes, aprendemos a apreciar e a valorizar outras paisagens". (BRASIL, 2012, p. 40).

Portanto, pretendemos desenvolver a mesma, pois, sabemos da necessidade de possibilitar o acesso à cultura, principalmente de valorizar a diversidade e apresentar a mesma com uma visão amplificada.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Literatura Infantil; Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de marco de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 28 jun. 2019.

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2012.

CANDIDO. Antonio. Literatura e Sociedade. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul. 2006

EMICIDA. Amoras. Ilustrações: Aldo Fabrini. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GASPARIN, J.L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HOOKS, Bell. Meu crespo é de rainha. Ilustrações: Chris Raschka. 1º ed. São Paulo: Boitatá. 2018.

LAZARETTI. L. Psicologia histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Literatura Infantil; Educação Infantil.

LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PNLD 2019: NA PERSPECTIVA DE GÊNERO

FRANCIELLY DE LIMA OLIVEIRA - UFFS

Eixo – Educação da Infância

Agência Financiadora: FAPESC - O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

Por séculos os livros didáticos pouco foram motivo de interesse para as pesquisas tanto em termos de suas histórias como sobre seus próprios conteúdos tendo uma mudança quanto tal realidade nos últimos anos (CHOPPIN, 2004). No entanto, a importância quanto ao seu uso sempre foi de extrema abrangência, ao entender sua influência cultural e visual para muitas gerações. Choppin (2004) teve como proposta pesquisar tais materiais cuja finalidade foi de superar a negligencia com que tal material foi considerado por anos. No Brasil, a autora Bittencourt (2011, p. 299) ao iniciar as pesquisas com livros didáticos de história sinaliza que estes são "os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da tradição escolar de professores e aluno/as, fazem parte do cotidiano escolar a pelo menos dois séculos". Em complemento, entende este como material complexo na qual tem uma virada no que diz respeito as pesquisas, onde, "tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação". Considerando tais aspectos, vale destacar que os livros didáticos no contexto brasileiro, passaram pelas mais diversas transformações a partir dos programas de políticas públicas – PLIDEF ao Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD) – que, se iniciou pelo Ensino Fundamental e se estendeu ao Ensino Médio, Jovens e Adultos e, a partir de 2019, ampliou-se para a Educação Infantil. Partindo deste aspecto, e, considerando que os livros didáticos são fonte de reproduções culturais, nosso projeto de pesquisa realizado pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Chapecó, sob orientação da Profª. Dr.ª Neide Cardoso de Moura, terá como objetivo analisar as questões relativas ao gênero veiculadas pelos livros didáticos do PNLD/2019 destinados à professores/as e alunos/as da Educação Infantil.Os livros que serão analisados tem como temática básica o Aprender com criança: experiência e conhecimento (Editora Autêntica); Cadê? Achou! e Pé de Brincadeira (Editora Positivo), os quais foram aprovados pelo edital do PNLD de 2019. Considerando e tendo como destaque a importância da realização de análises sobre as questões de gênero explicitadas nesses livros didáticos, o objetivo central será analisar as imagens e os conteúdos, à luz das teorias de gênero como, também aprofundar a compreensão sobre a docência na Educação Infantil; aprofundar os conhecimentos sobre a fase educacional ligada à infância; e, socializar os resultados com a comunidade educacional. Serão utilizados como método de análise a proposta teórica da hermenêutica de profundidade (HP) proposta por Thompson (1995) a partir das três fases de análise: Análise sócio-histórica; Análise formal ou discursiva – nesta pesquisa, utilizaremos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e, a fase de Interpretação e reinterpretação à luz das teorias de gênero. Também, serão utilizados para a análise das imagens, o autor Gaskell (2002). Como base teórica para a compreensão sobre a importância do conceito de gênero como categoria de análise, nos apoiaremos na historiadora Joan W. Scott (1995, 2012) e Judith Butler (2018) compreendendo que estas são referências em tais questões. Destacamos os quatro elementos indicados por Scott (1995) que os aponta como

cruciais para a categoria de análise de gênero, a saber: 1º. símbolos – evoca representação simbólica, por vezes, contraditória; 2º. conceitos normativos – expressa as interpretações sobre significados de símbolos e que limitam e reduzem as possibilidades metafóricas – fixa assim, a oposição binária de mulher-homem; feminino-masculino; 3º. permanência intemporal – em relação a representação binária do gênero feminino-masculino no âmbito da política, das instituições e organizações sociais; 4º. identidade subjetiva – busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com várias atividades de organizações e representações sociais históricas. Os resultados da pesquisa estão em processo de construção, e, serão veiculados posteriormente, com a intenção de socialização tanto da teoria quanto das práticas ligadas ao gênero, ao compreendermos as possibilidades veiculadas em termos dos modos de pensar/ser/estar no mundo, os quais influenciam, o processo aprendizagem na primeira infância.
O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).
Referências bibliográficas:
BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016.
BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. Coleção Sujeito e História. Civilização Brasileira, RJ. 16 ed. 2018.
CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, n. 30, 2004.
MOURA, Neide Cardoso de. Análise da ideologia de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma atualização das apresentações e representações. XANPED SUL, Florianópolis, out., 2014, p. 1-21.
SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.
SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos de gênero. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. Projeto História, São Paulo, nº 45, dez. 2012, p. 327-351.
THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução do Grupo de estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação dos Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, v. 33, jul.-dez., 2009, p. 265-283.

Palavras-chave: Livros Didáticos, Educação, Infância, Gênero

LUGAR DE DIREITO É NA ESCOLA: GUARDA COMPARTILHADA E MEDIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR.

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL

FERNANDA MILANI - CEUCLAR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As novas constituições familiares apresentam uma complexidade e impactos enormes do ponto de vista político, social, religioso, jurídico e educacional. O espaço escolar não é refratário a essas influencias, aliás, pelo contrário, é nesse ambiente que as questões advindas das relações socais são observadas nas suas mais diversas facetas, dentre estas, a questão da guarda compartilhada. A Guarda Compartilhada é um Instituto Jurídico, Lei nº 13.058 de dezembro de 2014 que permite aos pais separados gerirem conjuntamente a vida de seus filhos, pontuando exatamente de que maneira a responsabilidade sobre os mesmos será alternada em ambos em todas as facetas de sua vida. A configuração dessa responsabilidade terá impacto profundo na vida educacional, aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo portanto imprescindível uma reflexão sobre o tema apontando desafios aos saberes e fazeres do espaço educacional.

Problema

Esse tipo de Instituto geralmente nasce de um contexto de relação conflituosa a pós o termino da relação em questão e aqui reside o problema que motiva a presente comunicação: Como é possível que a escola lide com os impactos que a guarda compartilhada tem sobre a vida educacional da criança ou adolescente, desde os simples atos como assinatura de agendas, acompanhamento de tarefas, presença em reuniões de pais e mestres? A experiência educacional e jurídica dos pesquisadores permite afirmar provisoriamente que todos os atores do espaço escolar não estão preparados para lidar com essa situação.

Objetivo Geral

A presente comunicação pretende apresentar os desafios pedagógicos e jurídicos advindos da guarda compartilhada e com impactos profundos no ambiente escolar.

Objetivos Específicos

- Apresentar aspectos do contexto sócio jurídico que circunda o Instituto da Guarda Compartilhada;
- Demonstrar quais os reflexos práticos no dia a dia de crianças e adolescentes no espaço escolar;
- Apontar possíveis caminhos de mediação para que Pais e Educadores consigam lidar com essa situação com o mínimo de impactos negativos possível.

Metodologia

Os pesquisadores analisaram os relatos de pais e docentes que experienciam essa realidade da guarda compartilhada procurando observar sua percepção sobre os impactos pedagógicos advindos da mesma. A partir dessas percepções criou-se uma tabela, agrupando os principais desafios e demandas observadas em temas. O trabalho ainda é parcial, uma vez que as pesquisas estão sendo realizadas.

Fundamentação Teórica

Grande parte da literatura (ANTUNES, 2018; CHAMBERS, 2016; CORREIA JR, 2011) tem enfatizado os efeitos relacionais, afetivos e jurídicos do que chama de judicialização da vida privada. Nesse sentido, sobressaem-se as questões de conflitos, violência, sofrimento psíquico, mas, do ponto de vista pedagógico os estudos pouco ou quase nada falam de guarda compartilhada. Por outro lado, a pesquisa reconhece que boa parte dos estudos teóricos orbitam na boa fé em que o entendimento jurídico se sustenta - que a adoção do sistema da guarda compartilhada deva proporcionar aos pais a possibilidade de participarem de forma ativa e equilibrada na educação e formação do menor e que a presença dos pais nesse processo deve ser ativa (NICK, 1977). O que esses pesquisadores defendem, entretanto, não é sobre a boa fé do fundamento que deve amparar a guarda compartilhada, incluindo as questões educacionais, mas como o instrumento da guarda compartilhada se efetiva no ambiente educacional. Este é o desafio dos pesquisadores, construir um corpo teórico para embasar, confrontar e referenciar as experiências observadas.

Referencias

ANTUNES, D., & Zuin, A. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia e Sociedade**, 20(1), 33-41. 2018.

CHAMBERS, P.P.O. **Poder familiar e guarda compartilhada: novos paradigmas do direito de família**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CORREIA JR., J. A., & Nunes, C. M . **A judicialização da vida: um movimento do/no contemporâneo. Disponível em: http://judicializacaodavida.wordpress. com/ 2011/ 05/ 03/a-judicializacao-da-vida-um-movimentod**ono-contemporaneo/ Acesso em 15 de março de 2019.

HECKERT, A. L. C., & ROCHA, M. L. (2011). A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida: embates e aprisionamentos. In **Resumos do I Colóquio Internacional Michel Foucault: a judicialização da vida**. Rio de Janeiro, UERJ. Disponível em:http://foucaultjudicializacao.com.br/archives/ category/resumos Acesso em 20 de março de 2019.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Código Civil comentado: direito de família, relações de parentesco, direito patrimonial: arts. 1.591 a 1.693, v.** XVI. São Paulo: Atlas, 2003.

NICK, Sérgio Eduardo. Guarda compartilhada: um novo enfoque no cuidado aos filhos de pais separados ou divorciados. In: BARRETO, Vicente (Org.). **A nova família: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: Renovar, 1977. p. 135

TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. In: **Temas de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. t. 2.

Palavras-chave: Infância, Educação, Direito Educacional, Guarda Compartilhada, Mediação, Aprendizagem.

NARRATIVAS INFANTIS: PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CONTAÇÃO E LEITURAS DE HISTÓRIAS COM CRIANÇAS

LUIZA CORRÊA CUNHA - UNIVILLE

BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE

LETÍCIA CAROLINE DA SILVA JENSEN - UNIVILLE

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este é um recorte da pesquisa "Vozes infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam", em andamento no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille, na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. A pesquisa tem como objetivo investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e "oralizações", pautadas em práticas de contação, mediação e leitura de histórias, com as crianças de 5 a 6 anos da Educação Infantil do Colégio Univille, em Joinville, Santa Catarina. O Colégio Univille é uma instituição de ensino que atende aos estudantes da Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio), nos períodos matutino e vespertino. A pesquisa de campo, tem o intuito de mobilizar as crianças a criarem suas próprias narrativas, a fim de entender a contação de histórias não somente como um recurso pedagógico, mas sobretudo, como fluidora de processos inventivos. Neste sentido, algumas questões de investigação tem nos motivado: A experiência sensível da contação de histórias pode ser fluidora de processos inventivos? Como as crianças narram suas próprias histórias? As contações escutadas e também narradas pelas próprias crianças contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e "afetamento"? O que as histórias representam para a infância? As histórias contribuem na construção de sujeitos sensíveis? Serão utilizados procedimentos metodológicos, como: revisão bibliográfica, aprofundamento teórico e observação/inserção de campo. A pesquisa com abordagem narrativa tem se pautado nos seguintes autores: Martins, Souza e Tourinho (2017, p.13), quando afirmam que: "narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas". Dessa forma, na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente, porque em ambas, existe a experiência. Ainda de acordo com os mesmos autores:

> Histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados (MARTINS, SOUZA e TOURINHO, 2017, p. 14).

Em relação ao viés, será do tipo qualitativa, sempre pensando na perspectiva de respeito à infância, considerando relevantes todas as suas produções. Pois, segundo Minayo (1994, p. 15): "o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo". Assim, as experiências sensíveis como contação, mediação e leitura de histórias com a infância, estão inseridas neste contexto das Ciências Sociais, logo, a metodologia como um arcabouço de técnicas deverá dispor de instrumentos que deem conta de tratar a respeito do objeto pesquisado. Os instrumentos da pesquisa serão: práticas de leitura, mediação e contação de histórias (realizadas pelas

pesquisadoras e pelas crianças, que utilizarão do imaginário para narrar, pois de acordo com a idade não estarão ainda alfabetizadas), demais produções infantis (desenhos, pinturas, colagens, recortes, fotografias), além do diário de bordo e nossa observação/interventiva no Colégio Univille: roda de conversa, gravações, filmagens e fotografias. O estudo tem como autores fundantes Freire (1980) para conceituar Práticas Educativas; Busatto (2012), Machado (2004), Yunes (1989) para tratar de Contação de Histórias e Leituras; Ostrower (2014), Meira e Pillotto (2010) para fundamentar Processos Inventivos; e Agamben (2008), Cunha (2017) para dialogar sobre Narrativas Infantis. Entendemos que a educação é um campo repleto de possibilidades, uma área das ciências que vai além da sala de aula e dos muros da escola, pensamos que a educação tem papel fundamental na humanização. Freire (1980) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

> E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1980, p. 57).

É partindo desta ideia de educação que pensamos em práticas educativas que despertem a sensibilidade e a criticidade das crianças, que as afetem e as possibilitem ampliar suas formas de pensar e (re)inventar o mundo. Por que pesquisar com crianças? Porque elas necessitam ser escutadas. Suas narrativas são significativas e pouco ouvidas. Não pretendemos pesquisar sobre crianças somente, e sim, pesquisar com crianças, sendo elas as protagonistas de todo o processo de investigação e inventabilidade. Cunha e Carvalho (2017, p. 25) afirmam que as crianças: "têm compromisso com o seu imaginário e com suas formas singulares e enviesadas de mostrarem seus mundos". Ainda de acordo com as autoras:

> É importante evitar que as ações pedagógicas estejam sustentadas em temas adultos a serem registrados pelas crianças, mas, sim, temas originários das experiências e vivências infantis, para que seus saberes possam vir à tona, desencadeando-se processos imaginativos (CUNHA, CARVALHO, 2017, p. 24).

Portanto, pensamos ser fundamental que avancemos nas pesquisas que tratam apenas da visão adulta do pesquisador para pesquisas que levem em conta a voz das crianças como coautoras de todo o processo de investigação. Nas práticas educativas que desenvolveremos em nossa pesquisa, será dado crédito às crianças e suas relações com a contação, mediação e leitura de histórias, que fazem parte do cotidiano infantil desde sempre, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e sensível. Busatto (2012, p. 46) nos aponta que contar histórias contribui para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, para valorizar as diferentes etnias, para manter a história viva, para sensibilizar e para mobilizar o imaginário infantil. Além disso, quando as crianças escutam histórias, percebem-se nos personagens e, a partir disso, constroem suas identidades, baseadas nos retratos das narrativas e representações de nossa sociedade. A literatura oportuniza a criança a liberdade para ela ser o que quiser, instigando-a a criar livremente.

> Acreditamos, pois, que a leitura literária possa contribuir para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e que não faz apelo crítico (YUNES, 1988, p. 32).

Para que efetivamente tenhamos leitores assíduos, críticos e sensíveis, é preciso que as crianças estejam inseridas em um contexto de literatura. Por isso, a fundamental tarefa do professor de Educação Infantil, que apresenta os livros às crianças, contando histórias e provocando a

imaginação, bem como a interação com o outro e com o mundo, seja real ou imagético. De acordo com Yunes (1988, p. 60): "o hábito da leitura se forma 'antes' mesmo do saber ler - é ouvindo histórias que se 'treina' a relação com o mundo". Esse recorte da pesquisa pode se constituir em material de referência para pensar a prática da contação de histórias, que por si só é de fundamental importância para o contexto das instituições educativas, não sendo apenas recurso didático/pedagógico, e sim, uma experiência sensível. Assim, a pesquisa poderá ser de grande valia para professores, estudantes na área de educação, e em geral, nos estudos sobre a educação infantil, práticas educativas com a infância e narrativas infantis.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

YUNES, Eliana. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: FTD, 1989.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de. (orgs.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Contação de história e leituras; Práticas edu

O BRINCAR AO AR LIVRE: EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS

THAÍS OLIVEIRA DE SOUZA - UFPB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Este trabalho faz parte de uma pesquisa financiada pela FAPESP. Processo nº 2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Processo nº 2015/0369-2, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a importância da brincadeira na Educação Infantil tem sido enfatizada tanto nas políticas educacionais, quanto nos trabalhos científicos acerca dessa etapa da Educação Básica. Porém, apesar do reconhecimento por parte dos adultos de que o brincar é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, observamos que essa atividade tem ocupado um lugar secundário no processo educativo da criança. No Brasil, verificamos estudos que indicam uma redução do espaço de brincar na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em detrimento a atividades de escolarização, principalmente após a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (BARROS, 2008; MARCONDES, 2012; RABINOVICH, 2012).

Essa realidade de diminuição dos espaços de brincadeira ainda é mais acentuada quando nos referirmos ao brincar nos espaços exteriores, ao ar livre. Pela falta de espaços públicos, observamos um aumento na utilização de espaços internos como se fossem externos, como é o caso dos parques e *playgrounds* (BICHARA et al, 2011). Cada vez mais, são criados ambientes seguros e controlados para as atividades de lazer das crianças pequenas.

Considerando esse contexto, o objetivo geral deste estudo é refletir acerca do brincar nos espaços exteriores da escola e seu potencial pedagógico. Dessa forma, buscamos fazer um levantamento do uso do espaço externo de três instituições educativas e averiguar quais as preferências infantis para as brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no referencial da Teoria Histórico-Cultural.

Os dados presentes neste trabalho foram coletados em duas escolas brasileiras de Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e uma instituição portuguesa de Educação da Infância e 1º Ciclo da Educação Básica. Nos anos de 2014 e 2015 pesquisamos, no Brasil, duas turmas de Jardim I (crianças de quatro anos), duas turmas de Jardim II (crianças de cinco anos) e duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental (crianças de seis anos). No ano de 2016, em Portugal, pesquisamos em uma turma de Pré-escolar (crianças de quatro e cinco anos) e uma turma de 1º ano do 1º Ciclo da Educação Básica (crianças de seis anos). Foram realizadas sessões de observação participante com registro em diários de campo e entrevistas com as crianças. Ao todo participaram das observações 72 crianças, sendo 35 crianças brasileiras e 37 crianças portuguesas. Em relação aos processos de entrevista participaram 60 crianças, sendo 30 brasileiras e 30 portuguesas.

No final do século XX, no Brasil e em Portugal vários documentos foram criados para orientar as práticas em educação infantil. Em Portugal, as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar – OCEPE (2016) é um conjunto de princípios que objetivam apoiar o educador infantil na sua prática profissional. De acordo com o documento o espaço da escola é um ambiente flexível que pode ser modificado de acordo com o grupo. É importante que os envolvidos no processo educativo sempre reflitam sobre a funcionalidade do espaço escolar. O documento

salienta ainda a importância de usar os espaços exteriores nas ações pedagógicas. Além de ser um espaço para atividades físicas, ele considera que "O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais [...]" (OCEPE, 2016, p. 27).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) também fazem referência aos ambientes exteriores esclarecendo que é necessário oportunizar condições para que ocorram no ambiente escolar: "Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição [...]" (DCNEI, 2009, p. 20).

Apesar dos documentos oficiais indicarem e defenderem a importância do uso pedagógico do espaço externo da escola, nós temos observado uma diminuição do brincar nos espaços exteriores, tanto pela agitação do mundo moderno (BENTO, 2015), quanto pelo medo da violência que assombra os grandes centros urbanos (BICHARA et al, 2011). Bento e Portugal (2016) relatam que nos contextos da educação infantil há um grande foco nas atividades que acontecem dentro das salas. Tal fato pode ocasionar uma diminuição de iniciativa e autonomia das crianças, limitando suas experiências e, por conseguinte, descobertas. Além desse ponto, as autoras salientam que a diminuição de experiências ao ar livre contribui para o aparecimento de problemas de saúde decorrente do sedentarismo, como, por exemplo, a obesidade e seus desdobramentos.

No brincar ao ar livre observamos a possibilidade de desenvolvimento, não apenas nos aspectos motores e físicos, como o equilíbrio e a coordenação, mas também nos aspectos cognitivos e emocionais, como a autonomia e confiança. "O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança" (BENTO, 2015, p. 130). Além dessas questões, brincar ao ar livre pode possibilitar experiências que estimulem uma consciência ambiental, com a valorização desses espaços.

Para Vygotski (2014) o desenvolvimento cultural do homem é um processo vivo. A criança em idade pré-escolar tem o brincar de faz-de-conta como sua atividade principal, ou seja, atividade na qual ela mais aprende, relaciona-se com o mundo e forma o seu psiquismo. Os espaços exteriores trazem novas possibilidades e desafios ao brincar visto que além de possuir inúmeros recursos naturais e artificiais, traz em si uma imprevisibilidade que impulsiona a criança a ir além do comumente estabelecido nas atividades cotidianas.

Em nossa pesquisa verificamos que no Brasil havia uma maior quantidade de materiais disponíveis para o brincar na área externa, sendo o espaço mais atrativo do que em Portugal, onde havia uma escassez de brinquedos nessa área. Nas escolas pesquisadas os mesmos espaços são usados tanto para a Educação Infantil, quando para o Ensino Fundamental, com a diferença de que alguns brinquedos são proibidos para crianças maiores. Com exceção de uma turma de crianças de quatro anos no Brasil, as crianças indicam nas entrevistas que preferem brincar no espaço externo da escola.

Quando observamos as crianças, nos dois países, brincando nos espaços exteriores, verificamos que na realização dessa atividade não há uma interação entre educadores e crianças. De acordo com Oliveira (2010), sobre essa falta de interação entre adultos e crianças, há indícios de que exista uma percepção do brincar como um meio apenas de extravasar as energias, onde não é necessária a organização dos espaços e tempos por parte do adulto. Destarte, vemos quão importante é repensar a formação docente, buscando reconhecer o espaço externo como um lugar de grande potencial pedagógico.

Através da promoção de brincadeiras no ambiente escolar, as instituições assumem um papel relevante na criação de interações sociais entre diferentes grupos, além de promover a transformação da realidade, agindo como mediadora na transmissão da cultura e do conhecimento adquirido pela humanidade. Consideramos que é através do brincar que o leque de elementos culturais das crianças de quatro, cinco e seis anos poderá ser expandido.

Referências Bibliográficas

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores: perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação** - II ª Série, Número 4, 2015, p. 127 – 140.

BENTO, Gabriela. PORTUGAL, Gabriela. Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 72, 2016, p. 85-104.

BICHARA, Ilka Dias; MODESTO, João Gabriel Nunes; FRANÇA, Dhiego Alves; MEDEIROS, Silvia Sales; COTRIM, Gabriela Souza. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia:** Teoria e Prática, vol. 13, núm. 3, 2011, pp. 167-179.

BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5**, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf, Acesso em: 15 mai. 2017.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: **Anais do I Seminário Nacional:** currículo em movimentos - Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010, p. 1 – 14.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**, 2016.

RABINOVICH, Shelly Blecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php, Acesso em: 05 jul. 2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – Tomo I.** Madrid: Antonio Machado Libros, 2014.

Palavras-chave: Brincar; Espaços Exteriores; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

O BRINCAR LIVRE DE CRIANÇAS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS EM UMA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA

ROSANA CORONETTI FARENZENA - EEEMPA

WILLIAN ROMBALDI - UPF

SABRINA TREVISAN SCHUSTER - UPF

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O Brincar livre e materiais não estruturados
Problema: Com o avanço do conhecimento científico sobre os modos de pensar e de agir das crianças, bem como do reconhecimento da infância enquanto categoria social geracional com especificidades, há que serem repensados os contextos de brincadeiras e, nesses, os brinquedos, difundidos pela indústria cultural. Materiais não estruturados, em contexto de livre brincar, respondem às necessidades e as potencialidades de desenvolvimento, de participação e de bem estar das crianças. Facilitam a produção e a expressão das culturas infantis, pelo que merecem maior atenção. Uma Brinquedoteca Universitária tem o compromisso de promover essa renovação paradigmática.

Objetivo Geral: Analisar as escolhas, interações e vivências de crianças, que visitam a Brinquedoteca Universitária da Faed, com os materiais não estruturados disponíveis no espaço.

Objetivos Específicos: 1. Documentar, por meio de observações, registros fotográficos e de vídeos, as especificidades do brincar infantil em interações livres com materiais não estruturados. 2. Compreender as culturas infantis e pensar possibilidades favorecedoras da sua emergência e afirmação.

Metodologia: Este artigo apresenta dados parciais de pesquisa desenvolvida, numa Brinquedoteca Universitária, durante o 1º semestre de 2019. Enquanto laboratório de aprendizagens lúdicas do Curso de Pedagogia, esse espaço recebe em torno de três mil crianças ao ano, para as quais disponibiliza boa diversidade de materiais não estruturados, entre outros brinquedos. O desejo de um conhecimento fidedigno sobre as interações das crianças com recursos ainda não usuais, nos seus contextos de brincadeira, ganhou a forma de um estudo qualitativo, concretizado em observações documentadas, pela equipe, durante sessões de brincar livre desses protagonistas. Além de registros escritos, fotografias e vídeos foram incorporados à documentação. Cientes do valor da metodologia qualitativa para a pesquisa no campo educacional, (BOGDAN; BIKLEN, 2010), do amplo alcance da observação como meio de documentação minuciosa e fidedigna (LESSARD-HÉBERT, 2012), e como técnica que favorece uma análise orientada para a melhor seleção de materiais, organização do tempo e do espaço da Brinquedoteca, optamos por registar os momentos de brincar livre e as interações produzidas nesse fazer. O conjunto de observações foi feito durante oito semanas, em 16 sessões de brincadeiras, com grupos de crianças com idades entre os 2 e os 10 anos. As atividades com cada grupo, nunca repetido, ocorreram no período da tarde, das 13:00 às 16:30.

Para o propósito de pesquisa, duas estagiárias faziam os registros a cada sessão, que consistia em receber um grupo de vinte a trinta crianças, oriundas de escolas públicas e privadas, acompanhadas por professores, auxiliares, monitores e pais, por vezes. As informações coletadas eram registradas num caderno e submetidas à análise da equipe. Essa intencionalidade, de uma sistematização rigorosa dos registros e da sua análise, foi implicando-nos com a reorganização e a qualificação do espaço, no que diz respeito à diversidade, quantidade, distribuição dos materiais e às mediações da equipe.

Referencial Teórico

Conhecer, em profundidade, as culturas infantis e considera-las para qualificar os espaços destinados aos seus protagonistas, bem como as mediações com as mesmas, é o desafio posto, cotidianamente, aos profissionais que atuam no campo da educação, formal e não formal, da infância. Uma Brinquedoteca Universitária que se propõe a ser um laboratório formativo deve não só aplicar o conhecimento como produzi-lo. (FARENZENA; et all, 2018). Estudos da infância, recentes e consistentes, como os de Sarmento (2011) e Agostinho (2014) indicam a necessidade de reconhecermos as capacidades, necessidades, potencialidades e direitos das crianças. Na Brinquedoteca, acionamos os contributos do conhecimento científico, motivo pelo qual o espaço é organizado de forma a não reproduzir estereótipos culturais, não estimular o consumo e a sensibilizar para uma visão ecológica, de autocuidado, criativa e autônoma. Nesse propósito insere-se o diversificado conjunto de materiais não estruturados no ambiente. Por materiais não estruturados entendem-se aqueles recursos naturais, ou produzidos pelo homem, que não são originalmente destinados a serem brinquedos, como conchas, pedras, gravetos, sementes, folhas, pedaços de madeira de demolição, rolhas, cones, carretéis, rolos de papelão, argolas, botões, fios, fitas, potes, funis, coadores, bobinas, pinças, prendedores, talheres e outros utensílios domésticos, máquinas de escrever e calcular, aparelhos de fax, telefones fixos, roupas, calçados, adereços, areia, serragem, terra, argila, água etc. (FOCHI, 2018; REVOLTINI, 2013). O valor desses materiais para o desenvolvimento das múltiplas capacidades das crianças, por serem recursos da vida real que mais facilmente respondem a sua curiosidade e interesses, bem como revelam a diversidade de propriedades e a complexidade dos ecossistemas e de seus processos, tem sido cada vez mais destacado nos estudos da infância (ESPINDOLA; CORSO; FOCHI, 2016 e FALK, 2011). Quando o cotidiano das crianças é atravessado por tecnologias de informação e de comunicação e pela virtualidade inerente, muitas vezes sem a adequada mediação educativa, há que garantirmos condições para as interações concretas e para experiências sensoriais abertas aos conteúdos ficcionais, evocados livremente pelos brincantes.

Resultados

Dentre os principais resultados de pesquisa constatamos que, habitualmente, brinquedos prontos são as primeiras escolhas das crianças das diversas idades e contextos escolares. A maioria não revela intimidade com materiais não estruturados, enquanto ferramentas ou suportes lúdicos do brincar, todavia aos descobri-los nessa função, as crianças passam a explorá-los com interesse e criatividade crescente. Adultos acompanhantes confirmam a ausência desses recursos no contexto de creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental, e surpreendem-se com as múltiplas possibilidades reveladas pela ação dos brincantes, durante as visitas. A área temática, com elementos não estruturados, que remete à praia, atrai crianças num momento inicial, em experimentações breves e superficiais, entretanto

há outra conduta comum aos brincantes das diversas idades: retornam à área e exploram-na demoradamente, por meio de experimentações sensoriais. Encher e esvaziar; recobrir ou esconder sob a areia para desenterrar; organizar as conchas e fixa-las na areia, ora deitadas, ora em pé, são algumas das ações mais comuns. Crianças a partir dos sete anos dedicam-se a observar as propriedades dos materiais e a compartilhar essas impressões com os pares próximos. Foi possível constatar que crianças pequenas, por volta dos dois anos e meio de idade, em atividades auto escolhidas, revelam capacidade de autorregulação ao ocuparem espaços, escolherem e usarem materiais não estruturados. Dedicam-se demoradamente ao que lhes é prazeroso. Exemplo: Duas crianças, entre os dois anos e meio e os três anos, exploraram a área de praia por 1h. Ambas repetiram infinitamente os gestos, uma característica comum, observada nas crianças dessa faixa etária, nas experiências de quantidade, volume, e precisão motora com esses materiais. A capacidade de concentração das crianças, como produção intencional e autônoma, foi testemunhada na grande maioria das 16 sessões observadas. A média de dedicação a essa área não foi inferior a dez minutos por criança. Por livre iniciativa, levavam conchas ao pé do ouvido para "escutar o barulho do mar", faziam-nas de telefones, talheres ou de instrumentos para escavar e transportar a areia, muitas vezes simbolizada como alimento pelos brincantes até os cinco anos. Portanto, em liberdade, agregam representação simbólica à experiência sensorial. Os materiais não estruturados são encontrados em diversos pontos da Brinquedoteca e não reproduzem estereótipos culturais. Pinhas, pedaços de madeira e serragem são significados como alimentos, por meninas e meninas, que interagem em iniciativas como "cozinhar, servir e comer". No caso dos meninos essas ações são dirigidas aos próprios e raramente aos bonecos. Outros destinos dados aos materiais não estruturados são a construção de torres, pistas e habitações, em composições com brinquedos prontos. As propriedades dos materiais não estruturados e o seu potencial de sustentação do brincar livre, os qualificam como suportes ao desenvolvimento da expressão e da capacidade representativa das crianças. São, portanto, essenciais nos seus diversos contextos de vida.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia Adair. A Complexibilidade da participação das crianças na educação infantil. Florianópolis: perspectiva, v. 32, n.3, p. 1127- 1143, set./dez, 2014.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. (M. J. Alverez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trads.) Porto: Porto Editora, 2010.

ESPINDOLA, I.; CORSO, J.; FOCHI, P. O brincar heurístico. 1. ed. São Paulo: Ateliê Carambola e Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2016.

FARENZENA, R. C. et al. Brinquedoteca Universitária: Cotidianos Lúdicos do Território Acadêmico ao Comunitário. Revista Expressa Extensão, Pelotas, v. 23, n. 3, p. 66 - 79, 2018.

FOCHI, Paulo. O Brincar Heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. 1ª ed. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

LESSARD-HÉBERT, M. G. (2012). Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

REVOLTINI, A. Materiais não estruturados: O desafio do brincar. Escola Villare, 2013. Disponível em: https://www.escolavillare.com.br/materiais-nao-estruturados-o-desfio-do-brincar/. Acesso em: 01 jul. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Portugal: Atos de Pesquisa em educação FURB, v.6, n.3, p.581-602, set./dez, 2011.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Brinquedoteca; Materiais Não Estruturados; Autonomia

O BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSIMEIRY MOSTACHIO - UTP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente trabalho é parte de uma Dissertação de Mestrado e apresenta uma investigação qualitativa e exploratória, tendo por objetivo analisar a visão de um grupo de professoras de pré-escola sobre como as crianças criam brincadeiras livres nessa etapa da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma revisão de literatura e um levantamento, em campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras que atuavam com crianças de 4 e 5 anos de idade em instituições públicas e privadas de Curitiba (Paraná). O referencial teórico envolveu a análise dos conceitos de brincar e brincadeira livre, e uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres na Educação Infantil. Entre os teóricos estudados neste trabalho destacamos, Borba, (2005, 2006), Wajskop (1996, 2001), Vigotski (2007) entre outros. A seleção das professoras participantes seguiu alguns critérios, tais como experiências com o brincar na Educação Infantil. Para a coleta de dados em campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, como sugerem. Ao todo, foram realizadas oito entrevistas com professoras que atuavam naquele período, com crianças da pré-escola. As análises de conteúdo das entrevistas foram realizadas seguindo a perspectiva proposta por Bardin (1988). Dentre os resultados obtidos podemos destacar que, as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil a partir da reflexão sobre suas próprias experiências e da reelaboração de situações cotidiana. Nesse entendimento as crianças mesclam elementos de suas experiências e observações cotidianas, de forma criativa quando brincam e criam as brincadeiras no contexto da Educação Infantil.
Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Brincar; Brincadeira livre.

INTRODUÇÃO

O brincar e as brincadeiras no contexto da Educação Infantil são temas de interesse destacado no campo da pesquisa educacional. Isso reflete a valorização crescente da criança pequena como sujeito histórico e de direitos, que “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva”. Nesse entendimento, a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Em escolas de Educação Infantil as crianças brincam diariamente. Essa atividade pode ter sido planejada, preparada e organizada por professoras, segundo um caráter pedagógico, com a finalidade de ensinar algum conteúdo ou conceito. Neste caso, as escolhas do brincar têm por referência a perspectiva dos adultos. Uma segunda possibilidade refere-se ao brincar livre ou à brincadeira livre na escola. Neste caso, são “aquelas que a própria criança inicia e cria” (WENNER, 2011, p. 30). Nessa forma de brincar as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis.

OBJETIVO GERAL

Analisar como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar os conceito de brincar e brincadeira livre

Descrever as visões de um grupo de professores, de Educação Infantil, sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa se deu por intermédio de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, com a utilização de entrevistas semiestruturadas. A leitura e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas foram realizadas por meio de um método de Análise de Conteúdo, tendo por base a abordagem metodológica proposta originalmente por Bardin (1988). Tendo em vista o objetivo desta investigação, a escolha por essa abordagem também refletiu a intenção de investigar aspectos mais subjetivos da visão dos participantes, bem como para possibilitar uma maior aproximação junto a eles.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item realizou-se uma revisão teórica sobre os conceitos de brincar e brincadeira livre. As noções de brincar e de brincadeira livre, particularmente pensados no contexto da Educação Infantil, foram analisadas considerando a perspectiva de diferentes teóricos sobre esses dois conceitos. Tecemos também, uma perspectiva de como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil. Com base em alguns teóricos respondemos as questões o que é brincar? O que é Brincadeira Livre?

O Que é Brincar?

Para Vigotski (2007), o brincar é tanto uma atividade humana quanto um fenômeno sociocultural, que apresenta gênesis e características próprias. Ele afirma que o brincar exerce uma influência enorme sobre o desenvolvimento da criança (p. 112). Nesse entendimento, na ação de brincar a criança cria suas próprias experiências e, com isso, acaba construindo conhecimentos acerca do mundo ao seu redor e aqueles com quem se relaciona. Nas brincadeiras as crianças criam situações imaginárias, próximas das situações reais, para realizarem desejos irrealizáveis. Assim, no brincar, a "criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa" (p. 113). Nesse sentido, ela depende de motivações internas, e não de incentivos fornecidos pelos objetos externos (VIGOTSKI, 2007, p. 113).

O Que é Brincadeira Livre?

Neste item investigamos algumas dimensões do conceito de brincadeira livre (ou do "brincar livre", tal como escrevem alguns teóricos). Não pretendemos tomar a ideia de liberdade, inserida no termo, em sentido absoluto, mas procurar entendê-la e empregá-la para se referir à possibilidade de escolha, pelas crianças, de como desejam brincar, com quem ou do quê. Aqui consideramos a ideia de brincadeira livre como algo distinto das brincadeiras dirigidas por adultos, ou de brincadeiras com fins pedagógicos. As brincadeiras livres são aquelas iniciadas e organizadas pela própria criança, individualmente ou juntamente com seus pares.

Wenner (2011, p. 30) define brincadeira livre como "aquela que a própria criança inicia e cria". A autora argumenta que, nesse tipo de brincadeira, "as crianças usam a imaginação e experimentam novas atividades e papéis".

COMO AS CRIANÇAS CRIAM BRINCADEIRAS LIVRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste item apresentaremos, com base em revisão teórica, uma perspectiva sobre como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação infantil, o que será parte da resposta à pergunta que norteia esta pesquisa. Essa perspectiva foi elaborada com base nos estudos e observações feitas por pesquisadores, e também na visão das professoras entrevistadas.

Mandjavo (2015, p. 28), em sua dissertação de Mestrado em Educação, observou como um grupo de crianças escolheu livremente alguns tipos de brincadeiras, no recreio e em outros contextos da escola. Ela percebeu, por exemplo, crianças brincando de "casinha". Nesse

contexto, elas criavam diferentes situações com base em papéis familiares, tais como aqueles exercidos pela mãe, como cozinhar, arrumar a casa, etc. A criança, ao representar papéis e brincar de ser a "mãe", ensaia e se prepara para a vida adulta.

Na visão das professoras entrevistadas as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil por meio da reflexão sobre suas próprias experiências e também pela reelaboração de situações do cotidiano. Esta percepção sugere que as crianças criam brincadeiras livres inspiradas em elementos observados em situações do seu dia a dia. Por meio da reflexão sobre suas experiências, as brincadeiras também seriam formas de a criança desenvolver capacidades de expressão, além de criação e imitação. A ideia de que a criança cria brincadeiras livres por meio da reflexão sobre suas próprias experiências nos possibilita pensar que, por essa ação, ela interroga, questiona e interpreta vivências do cotidiano. A análise de conteúdo das entrevistas também sugere que as crianças criam brincadeiras livres pela reelaboração de situações do cotidiano.

RESULTADOS

Ao longo da trajetória investigativa mantivemos em mente a questão central desta investigação: como as crianças criam brincadeiras livres no contexto da Educação Infantil? Essa não é uma pergunta de uma única resposta, o que nos exigiu elaborar diferentes possibilidades de interpretação. Foi assim que passamos a perceber que o modo como às crianças criam brincadeiras livres envolve um procedimento mental similar à construção de mosaicos, por meio do qual elas mesclam livremente elementos de realidade e fantasia. As brincadeiras livres, assim, surgem de elaborações de mosaicos mentais, nos quais as "peças" utilizadas são extraídas pelas crianças de suas experiências e observações cotidianas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006. p. 33-44.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

MANDJAVO, L. A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa, 2015.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WENNER, M. Brincar é coisa séria. Mente e Cérebro, São Paulo, n. 216, p. 26-35, 2011.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil;Brincar;Brincadeira livre.

O BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA: CONSTATAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA

GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como temática o brincar vinculado a Educação Infantil, especificamente no contexto da pré-escola. Assim, o objetivo deste estudo é identificar se o brincar está vinculado a pré-escola, analisando a prática pedagógica dos professores, demonstrando a relevância desta atividade neste cenário. Por este viés, busca-se fundamentação teórica em Friedmann (2012) e na Teoria Histórico Cultural, da qual utilizam-se os autores Vigotski (2010) e Leontiev (2014). Desta maneira, esta pesquisa parte de um enfoque misto concomitante, o qual coleta e analisa dados quanti e qualitativamente. Para a produção de dados foram feitas entrevistas semiestruturadas, questionários fechados, observações externas e análise documental. Por este viés, a amostra foi constituída por três turmas da pré-escola do município de União da Vitória, Paraná, sendo assim composta por nove professores. Por fim, com base nas análises dos dados, revelou-se que o brincar apresenta maior relevância na esfera do discurso, sendo secundarizado nas práticas pedagógicas dos professores da pré-escola.
Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Pré-escola; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O brincar tem importância na vida da criança durante a infância e, posteriormente, em sua vida futura. Antes de mais nada, enquanto criança, esta é a prática central da sua ocupação diária. Sobretudo, brincar tem um alto valor para a sua formação, contribuindo diretamente com o seu desenvolvimento integral no que se refere aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Por esta via, (VIGOTSKI, 2010, p. 122) nos expressa que "A criança se desenvolve, essencialmente através da atividade do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança."

Deste modo, por meio de jogos e brincadeiras a criança é instigada a desenvolver suas capacidades e não restam dúvidas que nesta idade ela aprende mais facilmente brincando.

Sob o mesmo ponto de vista, (LEONTIVEV, 2014) reforça a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Segundo o referido autor, por meio desta atividade no período pré-escolar, as ações da criança que são sempre reais e sociais, possibilitam-na a assimilar a realidade humana.

A partir desta perspectiva nos emerge o seguinte problema: Que relevância tem o brincar na prática pedagógica dos professores da pré-escola?

Assim, estabelece-se como objetivo geral desta pesquisa identificar se o brincar está vinculado a pré-escola, analisando a prática pedagógica dos professores, demonstrando a relevância desta atividade neste contexto.

Do objetivo geral se desprendem os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever as concepções e pré-conceitos acerca do brincar ao longo da história buscando seu vínculo com a

pré-escola. 2) Detectar a relevância do brincar na prática pedagógica dos professores relatando a relação entre o discurso e a prática, demonstrando os usos desta atividade no contexto da pré-escola. 3) Mostrar a potencialidade e significatividade do brincar ser vinculado a pré-escola visando o desenvolvimento integral da criança.

Brincar na pré-escola é relevante primariamente em virtude de sua significatividade residir também no próprio processo que esta atividade proporciona, ou seja, o brincar por si só já é significativo. Por conseguinte, é possível observarmos ainda a repercussão deste através de resultados positivos tanto na aprendizagem, quanto no desenvolvimento infantil. Devido a isso, constitui-se uma atividade essencial e completa a qual certamente pode ser vinculada a educação na pré-escola.

Acredita-se que nesta atividade diferentes nuances do brincar subjazem, se fundem e se mesclam, em virtude disso, o processo de desenvolvimento integral da criança é promovido.

Sob esta ideia (VIGOTSKI, 2010, p. 122) sustenta que "Como no foco de uma lente de aumento, a brincadeira contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ela mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. "

METODOLOGIA

Esta pesquisa parte de um enfoque misto concomitante (CRESWELL, 2010), o qual coleta e analisa dados quantitativamente e qualitativamente ao mesmo tempo na direção de buscar interpretar o fenômeno brincar.

Assim, o estudo também configura-se de corte descritivo pois seu propósito visa "descrever fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhar como são e se manifestam" (SAMPIERI, 2013, p. 102). Dessa forma, busca-se descrever o brincar no contexto natural dos atores.

De igual modo, o estudo configura-se também de corte exploratório, o qual explora o fenômeno em questão, movido pelas indagações acerca do mesmo, procurando explorá-lo o máximo possível em distintas situações no contexto pré-escolar.

Nesta direção, para a produção de dados foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, questionários fechados, observações externas e análise documental. Por este viés, a amostra foi constituída por três turmas da pré-escola do município de União da Vitória, Paraná, sendo assim composta por nove professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os dados empíricos levantados por meio da pesquisa de campo, é possível afirmar que o brincar não alcançou a devida relevância ou valorização merecida na prática pedagógica dos professores pesquisados, sendo na maior parte do tempo de aula secundarizado diante de outras atividades.

Sua relevância aparece somente na esfera dos discursos dos profissionais. Por conseguinte, e de um modo geral, se mescla com questões que representam entraves, dificultam ou condicionam para que o brincar não tenha a devida relevância na prática pedagógica, como por exemplo: a preocupação com a alfabetização, a ausência do brincar no planejamento docente, falta de acesso e a insuficiência de recursos materiais (brinquedos, jogos e outros objetos) para as crianças brincarem, ou seja, não há quantidade e qualidade de brinquedos que atendam às necessidades infantis, a infraestrutura não favorece o brincar, por conseguinte não existem espaços adequados e disponíveis para esta atividade.

Em algumas situações o brincar aparece como prêmio ou punição ao cumprimento ou descumprimento de uma ordem ou atividade e igualmente como uma atividade de recreação para preencher a "sobra de tempo" da aula. Em contrapartida, aparece poucas vezes, no contexto pesquisa, vinculado à função educativa/pedagógica.

Assim sendo, a maior relevância na prática pedagógica dos professores está fixada em realizar atividades acadêmicas, voltadas para a escolarização, como por exemplo: lições e exercícios escritos em folhas, pinturas de desenhos, tarefas na apostila que o próprio município elabora e fornece para a educação infantil, por conseguinte, estes aspectos frequentemente se sobressaem nas aulas em relação aos jogos e brincadeiras.

Percebe-se, neste sentido, uma tensão na pré-escola diante da necessidade de brincar e de ensinar "conteúdos", sendo que estas questões podem ser facilmente vinculadas. Logo, outro fator agravante desta situação no contexto pesquisado, reside principalmente na desvalorização do brincar.

Diante desta questão, é oportuno ressaltar o que salienta (FRIEDMANN, 2012, p. 47), "o brincar precisa deixar de ser um processo inconsciente e se tornar consciente, precisa materializar-se, libertar-se dos discursos e ser vivenciados por cada brincante."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a presente pesquisa, é possível considerar e reafirmar a relevância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, bem como sustentar a importância do seu vínculo com a pré-escola, como também com toda a etapa da Educação Infantil.

No entanto, o que ficou evidente na realidade pesquisada é que o brincar representa pouca relevância na prática pedagógica dos professores e realmente tem perdido a significatividade no contexto da pré-escola, sendo constantemente postergado, isto é, secundarizado pelos docentes.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIEDMANN, A. **O Brincar na Educação Infantil:** Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da Brincadeira Pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A, R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 119-142.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Palavras-chave: Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Pré-escola; Prática pedagógica.

O CORPO EM MOVIMENTO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA - UEPG

SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID - UEPG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O movimento e o brincar fazem parte do universo infantil. Destacamos que o trabalho com as práticas corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e expressão. Sendo assim, questionamos: Como é desenvolvida a prática pedagógica na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento?

Faz-se necessário refletirmos e discutirmos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, considerando os aspectos acerca do corpo, da ludicidade e do brincar. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é discutir a prática pedagógica na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento, destacando sua importância como eixo central na Educação Infantil (EI).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola deve ser entendida como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e para os adultos que o acompanham. O movimento deve transformar-se numa parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola. Para Picollo e Moreira (2012, p. 50) “a corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural”. O termo corporeidade pode significar o entendimento do corpo em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, sensibilidade, e de transcendência. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo.

Precisamos considerar a criança na sua totalidade, o que inclui seu corpo e a forma como se movimenta. Em uma cultura de tradição intelectual, parece inconveniente falar deste corpo em movimento. Muitas instituições de ensino ainda insistem em uma aprendizagem voltada apenas para cópias e reproduções de modelos, não valorizando a experiência vivida e sentida pela criança da sua própria atividade. Em nome da educação, reprimem o entusiasmo, exigem imobilidade, silêncio, não buscam atividades lúdicas e espontâneas, privando a criança de se desenvolver de forma mais autêntica. Para Kishimoto (2001) a integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena.

Podemos dizer que a criança se encontra num estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. E cabe à escola proporcionar o maior número de experiências nessa direção. Para Garanhani (2002) o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói primeiramente, sob a forma de ação.

Desta forma, destacamos o papel do professor, que deve ter um olhar atento para o aspecto do brincar na EI, desenvolvendo a cultura lúdica, proporcionando experiências que envolvam o

corpo em movimento. As práticas pedagógicas que valorizam os jogos e as brincadeiras podem ser empregadas como recursos pedagógicos, pois contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, consideramos as atividades lúdicas como possibilidades de inserção do trabalho corporal na EI.

Na EI a criança é corporeidade significante e não pode perder essa importante característica (PICCOLO; MOREIRA, 2012). A criança deve ser livre para agir em um ambiente intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe proporcione a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir, integrar-se e desenvolver todo o seu potencial. O educador em sua ação docente na EI, deve considerar essas questões e refletir sobre a sua prática pedagógica.

Neste sentido, Garanhani (2006) enfatiza que a linguagem é o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos e o corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança como sujeito cultural. Assim, os movimentos do corpo também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio em que a criança está. Sendo assim, a autora propõe que reflitamos em uma concepção de EI que valorize o movimento corporal da criança como uma capacidade expressiva e intencional e não apenas como uma necessidade físico-motora.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em três Escolas Municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos da pesquisa são professores da EI das escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, o questionário e a entrevista. Para a categorização e análise dos dados da pesquisa, optamos pelo uso da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

RESULTADOS DA PESQUISA

Pensando numa EI que considere a criança em sua totalidade, as escolhas teóricas que fundamentam este estudo nos instigam a ter um novo olhar para a criança, para a infância e para o corpo em movimento nessa fase da Educação Básica. Um olhar para além do cuidar, e de uma visão dualista da criança e do seu corpo.

Buscamos compreender como se constitui a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento e constatamos que os professores reconhecem a importância do trabalho com o corpo em movimento. Percebemos um grande esforço por parte de alguns professores em reconhecer o movimento como linguagem, dando espaço as manifestações culturais das crianças e promovendo aprendizagens significativas. Porém, ainda faltam elementos para articular a necessidade com o saber fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica na EI.

Constatamos que o entendimento de corpo e atividade corporal está constituído a partir das vivências pessoais, escolares e da formação profissional dos professores. A dificuldade dos professores em trabalhar com o corpo em movimento está relacionada à agitação dos alunos, a indisciplina e a incapacidade de entendimento sobre o corpo como meio de aprendizagem, expressão e comunicação das crianças. Nos deparamos com situações de governamento e disciplinamento que permeiam o cotidiano infantil, tais práticas revelam que os professores ainda centram suas práticas em abordagens tradicionalistas, ignorando que a criança é capaz de construir seu conhecimento por meio das interações e experiências que vivencia.

A concepção de corpo em movimento traz indagações sobre a forma como o movimento é visto na escola, sendo que identificamos em grande parte das respostas dos professores a relação do corpo em movimento com o desenvolvimento cognitivo e com o movimento do corpo propriamente dito. Tais concepções podem estar atreladas à formação inicial destes professores,

apontada por muitos como insuficiente; os professores afirmam ser necessário um processo constante de atualização e profissionalização por meio da formação continuada.

Concluímos que os professores atribuem grande relevância ao brincar, às brincadeiras, ao lúdico e às práticas corporais. Porém, ainda apresentam uma visão fragilizada e dicotômica em relação ao corpo infantil e à forma como as atividades são desenvolvidas. Há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de atividades que visem a aprendizagem de uma determinado conteúdo, dando pouco espaço para as manifestações naturais da criança, sem um olhar atento e uma compreensão mais apurada da motricidade infantil.

Ao verificarmos o espaço que o corpo em movimento ocupa na prática pedagógica, percebemos que por vezes ele é relegado a momentos improvisados, como forma de passatempo e/ou a momentos de "brincar livremente" sem finalidades e objetivos. Geralmente sem a participação e um olhar atento do professor, sem a contextualização e com poucas possibilidades de criação e exploração por parte das crianças.

Entendemos que o potencial de ação da criança depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar, percebemos que apesar de os professores demonstrarem concepções sobre a criança, o corpo em movimento e a importância dos olhares em relação à infância e seu desenvolvimento, ainda apresentam fragilidades em suas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, demonstrando dificuldades em trabalhar nessa perspectiva em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo foi historicamente negligenciado na formação humana, seja em âmbito pessoal ou nas instituições de ensino. Aspectos relacionados sobre o brincar, a criança e o corpo, nos instigam a investigar, como se constitui a prática pedagógica na EI.

Visamos com esse estudo, contribuir para a constituição de uma nova concepção das práticas pedagógicas sobre o corpo em movimento na EI. Afirmamos que a motricidade infantil e o corpo em movimento são formas expressivas fundamentais e relevantes para as crianças, sendo assim, os professores tem a obrigatoriedade de conhecê-lo além do olhar biológico e/ou fisiológico, mas sim como um corpo infantil que sente, conhece, se expressa e se comunica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 nov.2016.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. Educar em Revista, Curitiba, n. 16, p. 109-119, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. Corpo em movimento na Educação Infantil. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática pedagógica. Corpo em movimento.

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO FRENTE AS DESCOBERTAS INFANTIS SOBRE O MUNDO DA SEXUALIDADE

ROMÁRIO DA ROCHA SOUSA - UFPA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A imagem que a criança possui como sendo um ser angelical, puro e assexuado, tal qual um anjo, é fruto de uma construção reiterada em muitas sociedades e continuadamente reproduzida. Mas, o fato é que esses indivíduos em desenvolvimento estão imersos em contextos sociais diversos e passam por processos de maturação biológica e psíquica ritmadas e controladas por mecanismos naturais do corpo e por curiosidades inerentes ao seu estágio. Curiosidades estas que podem ser encontradas em muitas perguntas que elas fazem, como sobre "de onde vem os bebês?", e por comportamentos de descobertas do próprio corpo, e que são motivos de desaprovações e punições pela sociedade.

A sexualidade humana não se limita apenas ao ato sexual no âmbito privado, mas em um campo de conhecimento mais amplo que envolve, além muitas coisas, autocompreensão. Segundo Louro (2001), a sexualidade é uma associação de diversos elementos que resultam na satisfação e no prazer de cada indivíduo, envolvendo "rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...]" (p. 11).

O presente trabalho não estimula uma sexualização precoce da criança, mas entende que o assunto deve ser abordado com todos os indivíduos independentemente da idade, com os devidos ajustes e limites para compreensão e respeito ao desenvolvimento do indivíduo. Pois, conforme um indivíduo amadurece biologicamente, vai descobrindo partes de seu corpo que causam boas sensações e que por isso gosta de tocar, além de aspectos da vida humana que deseja desvendar. É um constante aprendizado que estabelece com o corpo. Entretanto, devido à imagem construída de um ser puro e da visão estóica e demonizada da sexualidade, as situações em que a criança vai descobrindo seu próprio corpo acabam sendo motivo de espanto e horror.

Essas descobertas acontece ao longo de seu desenvolvimento, mas se intensificam, em grande parte, na convivência com outras crianças e na medida em que amadurecem, em locais como creches e escolas. Mas, quais os principais problemas encontrados nas instituições de ensino ao se trabalhar os achados e as curiosidades da criança sobre o mundo da sexualidade? essa questão norteadora dá conta de atingir o objetivo geral do trabalho, que é compreender o desafio da educação nos processos de descoberta da sexualidade pela criança. Para alcançar o objetivo geral, têm-se os específicos: discutir as dificuldades de se discutir a sexualidade com crianças; entender o porquê que as descobertas da sexualidade pela criança são tidas como bicho de sete cabeças na sala de aula.

2. METODOLOGIA

Este trabalho está inscrito numa pesquisa de natureza qualitativa e deriva de uma apresentação oral realizada numa disciplina da Universidade Federal do Pará, intitulada "currículo, cultura e produção da diferença", em que foi necessário efetivar uma pesquisa bibliográfica no site GOOGLE ACADÊMICO, utilizando como descritores de busca os termos: sexualidade e infância; sexualidade e educação infantil.

3. A SALA DE AULA E O BICHO DE SETE CABEÇAS

Longe de realizar uma concepção positivista e generalista sobre a idade certa em que cada fase de descoberta acontece, as contribuições de Macedo (2003), que se baseia na figura de Freud, se dão numa tentativa de explicar o que, como e o por que acontece essas descobertas que a criança vai tendo ao longo de seu desenvolvimento, na medida em que estima, aproximadamente, as idades aproximadas em que essas situações ocorrem. as crianças passam por quatro fases durante suas descobertas sobre os elementos que compõe a sexualidade humana: oral, anal, fálica e latente, as quais Macedo (2003) e, principalmente, Freud (2006) se aprofundam.

As salas de educação infantil são minadas de situações bem embaraçosas quando o assunto sexualidade entra pela porta na forma de uma pergunta e de alguns casos que acontece dentro do espaço. No centro dessas descobertas estão as docentes, que cuidam e educam as crianças desde o berçário ao jardim, que têm que lidar com todas as manifestações inusitadas que as crianças trazem. No bojo dessas discussões, Ribeiro (2014) traz contribuições importantes com as análises das falas de educadoras da educação infantil sobre as descobertas das crianças no espaço educativo com relação aos elementos da sexualidade.

Freud (2006) enfrentou o horror que a população colocou sobre as suas observações psicanalíticas em relação à sexualidade infantil, sendo ele o primeiro a tratar dessa temática. Por que seria considerado errado o fato de orientar as crianças sobre sexualidade? quantos benefícios teriam se isso fosse tratado com mais seriedade? Freud não buscou inicialmente saber sobre a sexualidade infantil, mas foi levado a isso devido uma demanda que ocorria em seu consultório. Por isso, o tema da sexualidade na educação infantil é considerado, segundo Ribeiro (2014), um bicho de sete cabeças.

Em suas análises, Ribeiro (2014) levanta a questão da concepção dos adultos em erotizar as descobertas que a criança faz e da influência da religião nessas situações, em ambas observações é recorrente a atitude de repressão por parte dos pais e professores à um desenvolvimento que deveria ser saudável e com orientações adequadas ao seu estágio de maturidade cognitiva. Falta conhecimento sobre o assunto e sobra concepções conservadoras de uma imagem angelical que foi imposta na criança e que não condiz com a realidade, pois ela é um ser sexuado e está constante processo de descobrimento do corpo.

Assim, é necessário entender que se uma criança deseja saber de onde vem os bebês, não compete ao tipo de pergunta realizada uma explicação sobre o ato sexual, pois isso é ir além do que foi solicitado. O ideal, devido seu estágio de desenvolvimento, é não ir além do que foi demandado, mas sem deixar dúvidas sobre o que gerou a pergunta. Além disso, as repressões e punições realizadas por causa de suas descobertas podem gerar traumas nas crianças, não tendo a segurança de que isso será resolvido de forma adequada. Devemos nos atentar para o fato de tratar tais questões com naturalidade, como um processo intrínseco na descoberta de pontos que causam sensação de prazer e de saciedade, sendo um desbravamento do próprio corpo (RIBEIRO, 2014).

Entretanto, muitos educadores alegam despreparo e falta de formação sobre temas que articulem educação, sexualidade e infância, por mais que esses assuntos estejam no cotidiano das salas de aula de forma demasiada (RIBEIRO, 2014). Os (as) docentes ficam de mão atadas por ser um completo tabu, por fazer parte de algo que a humanidade criou verdades e normas.

Quando a sexualidade cai nas salas de aulas da educação infantil – e com toda a certeza caem, é tomada como verdadeiro monstro, pois ao mesmo tempo em que ela é incompreendida, é temida e evitada (FURLANI, 2007). É uma monstruosidade pela forma como foi construída na sociedade: como algo a ser evitado e negado. Já a infância é sinônimo de pureza e assexualidade. Por isso, “que ‘os sexos’, ‘as sexualidades’ e ‘os gêneros’, se tiverem que ser

abordados no contexto escolar, para muitos professores, professoras, direção, pais e mães, se constituam em verdadeiros bichos-de-sete cabeças.” (FURLANI, 2007, p. 283, grifo nosso).

Em suma, deve-se considerar a importância de tais questões e que sejam levadas com mais seriedade nas salas de aulas, não subvertendo o real sentido dessas explorações que a criança realiza para descobrir uma sexualidade que faz parte de sua constituição enquanto ser humano sexuado. Se a sexualidade é inata e indissociável ao ser humano, tratar com respeito e atenção as descobertas que a criança realiza sobre o assunto fará com que seus conhecimentos sobre o tema esteja condizente ao seu desenvolvimento integral, garantindo assim uma vida saudável e sem traumas.

4. CONCLUSÃO

Longe de esgotar o assunto, até porque é impossível, um vez que muitas coisas estão envolvidas nessas descobertas da criança sobre a sexualidade, pode-se concretizar que é um assunto a ser mais explorado e que deve ser tema de interesse de educadores. Certamente, há uma necessidade em se ter formação para os educadores abordarem tal tema, mas isso se esbarra na figura monstruosa criada sobre a sexualidade, ainda mais quando envolve crianças. Independentemente de proibições ou silenciamentos que os educadores possam realizar para não “sexualizar” as crianças, a sexualidade estará presente nos toques, nos gestos e nas perguntas, não sendo frutos de uma abordagem em sala, pois são consequências de um desenvolvimento natural.

A educação das crianças que se encontram nos quatro estágios de descoberta da sexualidade, deve ser uma constante luta. Luta contra as concepções reproduzidas continuadamente nas instâncias sociais, luta a favor de um desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos e luta para garantir que suas descobertas encontrem uma vida saudável e não temores de um “monstro” cultivado pela incompreensão do mundo da sexualidade.

REFERÊNCIAS

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos (1901-1905)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

FURLANI, Jimena. **Sexos, sexualidades e gêneros**: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. Educação em revista, v. 46, p. 269-285, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2º ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

MACEDO, Lulie. **Quando a sexualidade engatinha**. 2003. Disponível em: http://www.oocities.org/sociedadecultura2/sexualidadeinfantil1.html. Acesso em 27 mar de 2017.

RIBEIRO, Claudia Maria. **No labirinto da educação infantil**: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. 2014. Disponível em https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/12877/9184. Acesso em 27 Mar. de 2017

Palavras-chave: Educação; Infância; Descobertas; Sexualidade;

O ENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EDUCACIONAL COM CRIANÇAS DE CINCO ANOS EM UMA ESCOLA DE MÚSICA

TIAGO MADALOZZO - UNESPAR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa, fruto de investigação realizada em pesquisa de doutoramento em Música, tem como tema os aspectos que definem o envolvimento musical de crianças de cinco anos em um curso de musicalização infantil. A partir da afirmação de que um grupo de crianças desta idade era considerado "muito envolvido" por suas professoras e pela coordenação pedagógica de uma escola especializada em música em Curitiba, formula-se o seguinte problema: de que forma é possível problematizar e compreender o envolvimento das crianças nas aulas de musicalização? O objetivo da investigação é definir os sentidos musicais e os sociais responsáveis pela construção e pela manutenção deste envolvimento das crianças de cinco anos de idade nas propostas realizadas em aulas de musicalização. Para tanto, parte-se de um estudo de caso etnográfico educacional, iniciando-se com a estruturação do olhar investigativo do pesquisador a partir de pressupostos da etnografia (CLIFFORD, 2011), da etnografia educacional (EZPELETA, ROCKWELL, 1989), dos estudos etnográficos com crianças (WALSH, 2003) e do estudo de caso etnográfico educacional (ANDRÉ, 2012). Em respeito ao pressuposto dos estudos da criança e da etnografia educacional, e também ao protagonismo das crianças em sua relação com a música no campo investigado, as considerações do percurso de revisão teórica são orientadas pelos achados de campo. Deste modo, inicia-se com a descrição do campo empírico (uma escola especializada em musicalização infantil em Curitiba), seus participantes (seis crianças com cinco anos, integrantes de uma das turmas da escola), e da observação participante como ferramenta de coleta de dados. A partir de um primeiro esforço analítico dos dados de campo, define-se o envolvimento musical em dois sentidos: o musical e o social. O sentido musical do envolvimento das crianças está ligado às relações entre elas e a música, mediadas pelas adultas-professoras. Já o sentido social de seu envolvimento está relacionado às interações entre elas e as professoras, mediadas pela música. Com este esquema complexo em mãos, orienta-se a construção de um diálogo com a literatura acadêmica, em um mapa conceitual dividido em dois segmentos. O primeiro segmento é o dos aspectos musicais ligados ao envolvimento, partindo-se da definição de musicalização considerada na pesquisa, como um processo de sensibilização sonora e prática musical ativa mediadas pelo adulto, em que as crianças gradualmente passam a atribuir sentido aos conceitos musicais, de forma a se envolverem significativamente com música. A partir disso, descreve-se os conceitos de atividade e criatividade nas metodologias de educação musical ativa (GAINZA, 1988; DELALANDE, 1984; FONTERRADA, 2008; WUYTACK, 2010). O segundo segmento é o dos aspectos sociais ligados ao envolvimento, em que apoia-se nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 1998; PRESTES, 2010) e de motivação e criatividade na Psicologia e no ensino/aprendizagem da música (ARAÚJO, 2010; CUSTODERO, 2006; RUSSELL, 2002; SANTOS, 2005; BRITO, 2009; NILAND, 2009; ILARI, 2018). A partir da orientação dada na construção da revisão teórica, dois conceitos emergem da reflexão: os de criAtividade e de autonomia musical das crianças. A criAtividade diz respeito ao modo como

as crianças interagem com o material sonoro e musical nas aulas, sendo protagonistas de suas construções e entendimentos do rico mundo sonoro ao seu redor. A autonomia musical é resultado da observação dos professores na mediação desta relação das crianças com a música, ao promoverem um ambiente de respeito à produção musical das crianças. Na discussão dos dados obtidos com o levantamento no campo empírico e daqueles vindos da reflexão teórica, conclui-se que a compreensão do envolvimento musical das crianças se dá a partir de um olhar transversal para os agentes envolvidos no processo de musicalização: a música ganha papel de destaque enquanto as crianças e os professores jogam com ela, e jogam-se nela, de maneira criativa, chegando a resultados claros de aprendizagem musical.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARAÚJO, Rosane C. de. Motivação e ensino de música. In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane C. 2010. *Mentes em música*. Curitiba: EdUFPR, 2010. p.111-130.

BRITO, Teca A. de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, n.21, p.25-34, mar. 2009.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica*: antropologia e literatura no século XX. 4.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p.17-58.

CUSTODERO, Lori. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz (org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: EdUFPR, 2006. p.381-399.

DELALANDE, François. *La musique est um jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. p.31-54.

FONTERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2008.

GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. Scaramouche Goes to Preschool: The Complex Matrix of Young Children's Everyday Music. *Early Childhood Education Journal*, v.46, n.1, p.1-9, 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13., n.12., p.73-88, mar. 2005.

SANTOS, Camila Marques dos. *Culturas da infância na primeira infância*: processos educativos em um projeto de musicalização infantil. São Carlos, 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciência Humana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

NILAND, Amanda. The power of Musical Play: the value of play-based, child-centered curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, v.23, n.1, p.17-21, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et. al. (org.). 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WALSH, Daniel J. Geração de dados. In: GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças*: teorias, métodos e ética. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003. p.115-156.

WUYTACK, 2010. *Curso de Pedagogia Musical*: 3º Grau. Porto: AWPM, 2010.

Palavras-chave: Educação musical infantil; musicalização; criatividade musical; autonomia musical; envolvimento.

O LUGAR DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL

NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O LUGAR DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

O presente trabalho busca apresentar uma reflexão acerca da importância do brincar no desenvolvimento infantil visto que essa é uma discussão presente nos discursos teóricos e metodológicos referente a espaços ligados à Formação das crianças.

Como subsídio teórico nos pautaremos nos estudos de Vygotsky e de seus colaboradores sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Assim o texto será organizado em dois momentos: o primeiro consiste na apresentação da teoria, isto é, em alguns aspectos dos estudos de Vygotsky e seus seguidores sobre o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e o segundo refere-se à análise dos espaços e formas de brincadeiras na sociedade contemporânea.

Quando falamos da brincadeira e do seu papel no desenvolvimento infantil emergem, entre outras, duas questões: a primeira é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento da criança, isto é, a gênese da brincadeira. E a segunda refere-se ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, ou seja, o que significa essa atividade nesse estágio de desenvolvimento da criança.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que, segundo Leontiev (1988), a brincadeira infantil na pespectiva Histórico-cultural consiste em uma atividade tipicamente humana. Elementos de atividade lúdica podem ser encontrados em certos tipos de animais superiores, porém o brinquedo infantil, mesmo em uma idade precoce, como o período pré-escolar, fase em que surgem os primeiros ‘rudimentos do brinquedo infantil, em nada se assemelha com a dos animais.

Conforme Vygotsky (1989), a gênese da brincadeira infantil se encontra nas tendências e desejos que não podem ser realizados e nem esquecidos de forma imediata, e não podem porque nesse estágio ainda permanece a característica do estágio precedente, a tendência de realização imediata. Vygotsky (1989) diz que os brinquedos parecem ser descobertos pelas crianças justamente quando começam a experimentar tendências irrealizáveis. Ao contrário da criança pequena, que quando deseja alguma coisa que não pode ter de forma imediata ela poderá ser distraída e levada a esquecer esse desejo, a criança pré-escolar criará um mundo ilusório, imaginário, onde os desejos não realizáveis, como por exemplo, ocupar o lugar do adulto, podem ser realizados, isto é, o mundo do brinquedo.

De acordo com Leontiev (1988), a criança pré-escolar brinca porque socialmente ela se vê desafiada a dominar um mundo humano do qual ela vem se tornando consciente ao longo de

seu desenvolvimento. No decorrer do seu desenvolvimento há uma expansão progressiva da quantidade de objetos humanos, incluindo aqueles com os quais ela pode operar e opera, como aqueles com os quais os adultos operam e que a criança ainda não é capaz de operar, devido a sua incapacidade física e psíquica para fazê-lo. Por isso cada vez mais ela recorre àatividade lúdica, tornando-a a atividade principal desse estágio. Isso não significa que a brincadeira se tornará a atividade predominante, até mesmo porque a criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia, uma vez que a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa, mas em que ele atua.

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio, quando o brinquedo desempenha um papel dominante, não é, certamente, suficiente apenas reconhecer esse papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras, as regras do jogo, e de seu desenvolvimento.

Leontiev (1988) evidencia que o papel da brincadeira no estagio pré-escolar consiste em mediar à criança, o mundo dos objetos e símbolos humanos. A brincadeira, nesse estágio, é um instrumento simbólico que possibilita a ação da criança no mundo humano que se amplia a sua volta. Pois, nessa idade, há uma discrepância entre o que a criança quer fazer, suas necessidades de agir, e o que ela pode realizar.

Segundo Vygotsky (1988), o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também ao mundo mais amplo dos adultos. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender, pois isto está além de sua capacidade. Assim, ocorre um tipo de substituição, no qual um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar de um o cavalo em suas brincadeiras. É assim que um pedaço de madeira se transforma em um cavalo, no qual, a criança monta e cavalga.

Vygotsky (1989a) demonstra em seus estudos que a ação em uma situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não apenas pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. No entanto, essa não é tarefa fácil, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas. Estas ainda não são capazes de separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Por isso, na forma inicial da brincadeira infantil – os jogos de enredo – a situação imaginária que é a característica principal desse tipo de jogo, não é o fator componente inicial, pelo contrário, é um fator resultante.

Entretanto, Vygotsky (1989a) mostra que essa mudança que ocorre no brinquedo, no qual as idéias determinam as regras de ação e não mais os objetos, não se dá de forma rápida, até mesmo porque não é nada fácil para a criança separar o pensamento do objeto. Nesse sentido, o brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto torna-se um pivô dessa separação. Essa transição é necessária porque a criança pré-escolar ainda não consegue separar o pensamento do objeto real, sem a utilização de um signo, ou um pivô, que no brinquedo é um objeto acessível a ela. Assim, para a criança imaginar um cavalo, ela precisa definir sua ação utilizando um cavalo de pau como pivô, ou seu signo.

Segundo Vygotsky (1989), a separação da ação-significado na atividade lúdica ocorre de forma semelhante à separação objeto-significado. Isto é, essas substituições de uma ação ou de objeto no brinquedo se dão, devido a um movimento no campo do significado que subordina a ele todos os objetos e ações reais. Assim, o comportamento não é determinado pelo campo perceptivo imediato, mas pelo campo do significado. Esse campo, por um lado, representa movimento num campo abstrato e, por outro lado, o método do movimento é situacional e

concreto. Em outras palavras, isso que dizer que, no brinquedo, “surge o campo do significado, mas a ação dentro dele ocorre assim como na realidade” (VYGOTSKY, 1989, p. 115).

Para Vygotsky (1989), só assim é que o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora do desenvolvimento infantil. Segundo esse autor, ao longo do desenvolvimento do brinquedo, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. Assim, conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito, é incorreto porque em um jogo de regras fixas, ou um jogo esportivo, por exemplo, pode-se ganhar ou perder.

Assim, todas essas transformações no contexto contemporâneo transformaram além dos espaços para a brincadeira, a própria forma de brincar. Historicamente, o homem, quando criança, brinca, sempre brincou, sem distinção, nas ruas, praças, feiras, rios, praias, campos. Mas, como a nossa época considera a criança? O que os adultos dessa sociedade planejam para as crianças? Em função de quê, com o passar do tempo, as formas de brincar, os espaços e tempos de destinados a brincadeira, os objetos de brincar e os sujeitos que brincam, foram transformados?. Mas, será que essas transformações no brinquedo infantil representaram desenvolvimento humano?

Analisando a história recente, vemos que as transformações no brinquedo humano, entendido como processo lúdico, não representam desenvolvimento humano, pelo contrário, há um anti-desenvolvimento, uma des-humanização caracterizado pela vontade somente de ter, consumir que descaracteriza o lúdico como meio de promoção do homem.

Quando a criança domina os objetos humanos, mesmo que em uma situação de brinquedo, apropria-se dos significados sociais contidos nos elementos materiais e simbólicos da cultura humana. Pois, o desenvolvimento do homem, diferente do desenvolvimento do animal que depende apenas da hereditariedade e das aprendizagens decorrentes da experiência individual, de cada membro da espécie.

Diante do exposto é mister considerar que o brinquedo atua como condutor do desenvolvimento, pois quando a criança brinca de faz-de-conta, ela se apropria do comportamento humano provido com a experiência histórico-social de inúmeras gerações anteriores. Em outras palavras, ela se constitui “no ser singular, da genericidade produzida pelo conjunto da humanidade” (ROSSLER, 2006, p. 53).

Referências

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In. VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N..Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, São Paulo: Ícone, 1988.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papeis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). São Paulo: Xamã, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In. _____. A formação social da mente. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A pré-história da linguagem escrita, In. _____. A formação social da mente. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. (usei esse capitulo também)

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In. VIGOTSKII, L.S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.

Palavras-chave: Brincadeira; Desenvolvimento Infantil; Teoria Histórico Cultural.

O MÉTODO MONTESSORI E A AUTONOMIA DA CRIANÇA: A FORMAÇÃO CIDADÃ PARA O SÉCULO XXI

EDNA MARTA OLIVEIRA DA SILVA - UNINTER

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A construção da formação cidadã do sujeito implica na formação com criticidade e autonomia, cujo início se dá já na infância. As potencialidades podem emergir e ser desenvolvidas quando o sujeito, ainda criança, encontra um ambiente e orientação propícios para que isso ocorra. A escola, enquanto parte desse contexto social e espaço privilegiado para a difusão do conhecimento, não pode se isentar de rever seus procedimentos e formas de educar. Nesse sentido, o ato de educar está diretamente ligado ao ato de remodelar-se e readaptar-se, pois a educação que emerge neste século deverá estar pronta para enfrentar o desafio que se apresenta como "indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (UNESCO, 2010, p. 5). Educar a criança é preparar o cidadão que queremos e precisamos ter para o futuro da nossa sociedade. Não basta somente o ensino da leitura, da escrita e dos números nesta fase da vida; é necessário também favorecer o desenvolvimento amplo, pois a criança também faz parte da sociedade e do nosso país. E, como tal, "[...] tem direito: [...] à autonomia e participação; [...] à igualdade de oportunidades; [...] ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos" (BRASIL, 2006, p. 19). Trazemos estas questões sobre a educação para o século XXI, educação infantil e os direitos da criança, como ponto inicial para o trabalho de pesquisa que ora apresentamos. Pensamos que, se é uma prerrogativa da educação a formação de sujeitos autônomos e independentes, cabe perguntar de que forma a escola pode propiciar aos seus alunos esse desenvolvimento diferenciado. Assim, para responder a essa pergunta, baseamos nossa pesquisa na observação feita durante nosso estágio obrigatório na Educação Infantil, do curso de Pedagogia, pois o realizamos em uma escola que faz uso do método Montessori na educação. Durante esse período, percebemos um alto nível de autonomia e independência das crianças, apesar da tenra idade (3 a 4 anos). Tomando este norte, justificamos a pertinência desta pesquisa para entendermos as dinâmicas envolvidas em um contexto de abordagem montessoriana e suas contribuições para esta fase inicial da educação básica que sedimentará, nos educandos, os princípios de cidadania que se espera do sujeito para o século XXI. Posto dessa forma, nosso principal objetivo foi o de investigar até que ponto a abordagem montessoriana de ensino na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e independência do educando. Com intuito de atingir esse objetivo, este trabalho teve, como objetivos específicos, os seguintes pontos: compreender a questão da autonomia e independência da criança e suas contribuições para a formação cidadã; analisar os pressupostos da abordagem montessoriana e compreender como os materiais e recursos didáticos podem favorecer ao desenvolvimento da autonomia e independência do educando, além do papel do docente em um contexto montessoriano de ensino. A fim de atingir os objetivos ao qual nos propomos, fizemos uso de uma pesquisa bibliográfica a partir "de material já publicado, como livros, artigos de periódicos, dicionários, enciclopédias, impressos diversos, publicações periódicas, revistas e jornais e de material disponibilizado na Internet" (NETO; LIMA, 2012, p.104). Escolhemos esse tipo de pesquisa pois "permite ao pesquisador

a cobertura de uma gama de fenômenos muito ampla, principalmente quando o problema s ser investigado necessita de informações muito dispersas" (NETO; LIMA, 2012, p.104). Fizemos uso de uma abordagem qualitativa, pois entendemos que esse tipo de abordagem "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números" (NETO; LIMA, 2012, p.102). Assim, nossa pesquisa foi baseada no estudo da literatura existente sobre autonomia e independência na educação infantil, o método Montessori e a formação cidadã. Para tanto, foram visitados pesquisadores como Lillard (2017), sobre o método Montessori, além dos escritos da própria Montessori (1965; S/D) sobre a sua visão a respeito da criança e da pedagogia científica; Rau (2012) e Soares e Soares (2017), sobre educação infantil e documentos oficiais que tratam dos referenciais para educação infantil (BRASIL, 1998; 2013) e educação para o século XXI (UNESCO, 2010). Diante do que pudemos verificar, concluímos que é nítida a relação intrínseca entre ambiente, materiais e recursos pedagógicos e o papel do professor dentro de uma abordagem montessoriana de ensino e das contribuições oriundas desses elementos para o desenvolvimento da independência e autonomia da criança. Obviamente, há outros pontos que precisam também ser levados em consideração, como a participação da família da criança nesse processo de construção; por outro lado, entendemos que esses aspectos em específico do método Montessori justificam e respondem à pergunta inicial deste trabalho, sobre como os pressupostos do método Montessori na educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. 1988. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Vol. 1. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf Acesso em 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em 20 jun. 2019.

LILLARD; Paula Polk. Método Montessori: uma introdução para pais e professores. Trad. Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2017.

MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica: a descoberta da criança. Trad. Aury Zélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. A criança. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

NETO, José Antonio Chehuen; LIMA, William Guidini. Pesquisa qualitativa. In: NETO, José Antonio Chehuen (org.). Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 133-145.

RAU, Maria Cristina Trois Dornelles. Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2012 (Série Metodologias).

SOARES, Katia Cristina Dambiski; SOARES, Marcos Aurélio Silva. Sistemas de ensino: legislação e política educacional para a educação básica. Curitiba: Intersaberes, 2017. (Série Fundamentos da Educação).

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em 02 jun. 2019.

Palavras-chave: Montessori. Autonomia. Formação cidadã. Educação para o século XXI

O PAPEL DO FAZ DE CONTA NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

ANDERSON ANGONESE - CMSF

LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS

FERNANDA TEREZINHA HOFLE - UFFS

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Discutindo com professoras de inglês de crianças de três à seis anos, formadas em Pedagogia ou Letras-Inglês, as mesmas relataram dificuldades e desafios no trabalho desenvolvido com esse tipo de grupo, em especial relacionado ao processo de aprender a língua inglesa. As professoras de inglês ratificam sobre isso questionando que o curso de Letras (Português/Inglês) não possui componentes curriculares que discutem o ensino de Inglês para crianças. Estas relatam que o curso forma professores para atuarem principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ou seja, com adolescentes e adultos.

O presente estudo faz uma reflexão sobre a questão da falta de estudos do inglês na perspectiva infantil, sobre o processo de aprender das crianças da educação infantil, e em função disto visa discutir a especificidade do brincar de faz de conta, uma das atividades primordiais na vida da criança neste período. Destaca o brincar de faz-de-conta como maneira efetiva de desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil, além de analisar a importância dessas brincadeiras nos espaços educativos, pois estes devem propiciar e valorizar estes momentos lúdicos, estimulando as crianças a brincarem de maneira autônoma e criativa.

Assim, pretendemos dialogar com os professores de inglês da educação infantil ou interessados no assunto sobre a importância do faz de conta no ensino de inglês para crianças e se possível colaborar de alguma forma com as práticas pedagógicas deles nas escolas e centros de educação infantil onde atuam.

O brincar de faz-de-conta é um fator significativo no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Profissionais e estudiosos envolvidos nesta temática divulgam a importância desta brincadeira, pois é através dela que a criança consegue desenvolver a atenção, a memória, desperta a imaginação e a curiosidade, exercitando a capacidade de resolver situações problema.

A partir disto se torna imprescindível refletirmos sobre a temática do papel do faz de conta no ensino de inglês para crianças. E assim, repensar a forma como professor de Inglês de crianças orienta a sua prática pedagógica no ensino de inglês para crianças.

Dessa forma, buscamos responder ao seguinte problema: Qual o papel do faz de conta no ensino de inglês para crianças? Este estudo objetiva estudar sobre o papel do faz de conta no processo de aprendizagem do inglês para crianças, bem como: Discutir o papel do professor como mediador durante o faz de conta no aprendizado de inglês pelas crianças; investigar o faz de conta como recurso metodológico no ensino de inglês para crianças; explicar o papel do faz de conta nas práticas cotidianas da sala de aula.

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA E O ENSINO DE INGLÊS

Hoje, é comum ouvir que Instituições de Educação Infantil ofertam aulas de Inglês para as crianças. Muitos professores sabem que aprender uma língua estrangeira na infância é de fundamental importância para obter fluência, mas aulas de aproximadamente uma hora e que

acontecem uma vez por semana, podem não alcançar esta e outras premissas. Neste sentido, Pires (2001, p. 49) frisa que "os aprendizes não formam interlíngua, pois não desenvolvem um sistema linguístico que se aproxime da língua alvo. O conhecimento adquirido restringe-se a palavras e expressões".

Cristovão e Gamero (2009) citam Miranda (2003), a qual a partir de Bakhtin descreve que a aprendizagem de uma língua acontece através de interações significativas com outras pessoas. Nesse sentido, as autoras ainda destacam a importância do uso do gênero brincar/jogar na educação infantil. Com esse olhar citam alguns exemplos de gêneros textuais, tais como histórias infantis, rimas, parlendas, cantigas de roda e etc).

A partir da concepção histórico-cultural de Vygotski e seus seguidores, a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino são processos que não se confundem, eles se interligam, pois um necessita do outro. O faz-de-conta tem uma característica fundamental, a do brincar, pois nela as crianças criam a oportunidade de adentrar no mundo dos adultos, sendo interpretes de suas brincadeiras, além de ser um momento onde a formação do conhecimento está muito presente.

Com base nos estudos de Vygotsky (1984; 1998) e Elkonin (1998) pode se observar a importância da brincadeira de faz de conta (ou jogo de papeis) no desenvolvimento infantil. De acordo com esses autores no jogo a criança se utiliza da imaginação a fim de criar situações que assume nos papéis vividos pelos adultos nas relações sociais. Além disso, as ações representadas pelas crianças sujeitam-se a criação de regras para o papel que se está se representando. É através dessas regras que ocorrerá o processo de internalização da aprendizagem.

Conforme Sebastiani (2008, p. 164) [...] "no jogo de faz-de-conta, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos". As atitudes da criança diante do papel se fazem presente na natureza do jogo, mesmo sem mostrarem-se, Elkonin (1998) chama isso de "como se", pois a criança interpreta o papel como se fosse a pessoa desenvolvendo a sua ação real. A criança reconstitui originalmente a realidade vivida, reconstituição essa que acontece quando a criança dá um formato aos papéis dos adultos.

A metodologia desta pesquisa é de caráter bibliográfico e se debruça na investigação sobre o papel do faz de conta no ensino de inglês para crianças, por meio de levantamentos dos bancos de dados, tais como: periódicos CAPES, SciELO, bibliotecas digitais da USP, e outros. Utilizou-se o estado da questão. Para Therrien, J., & Nóbrega-Therrien, S. (2004) a finalidade deste é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico. (p.02).

Quanto aos resultados vale ressaltar que existem poucos estudos sobre o ensino de Inglês na Educação Infantil. A partir das análises realizadas do estudo em questão não encontramos nenhum estudo especifico sobre a temática do faz de conta no ensino de inglês para crianças. Por esta e outras razões já apontadas no início deste resumo, pretende-se dar continuidade nesta pesquisa suscitando debates e apontando alternativas para aperfeiçoar a ação pedagógica nas Instituições Educacionais e consolide politicas públicas sobre este tema.

As autoras abaixo apontam que a maioria dos estudos na área de [1]LEC discutem o ensino e a formação de professores. Assim, os dados mostram que muitos professores de língua estrangeira de crianças "não se sentem preparados para tal ou, em outros casos, desejam rever suas práticas, compreendê-las e aprimorá-las." (TONELLI & PÁDUA, 2007, p. 32). Entretanto, os mesmos sugerem algumas ações que lhes ajudariam a aprimorar o seu fazer pedagógico na sala de aula.

Considerando a forma como a criança atua na sociedade, Rocha (2007) e Cristovão e Gamero (2009) sinalizam a relevância da brincadeira no ensino de inglês para crianças, tendo em vista

que a mesma potencializa o aprendizado do idioma. Além do mais, as autoras citam exemplos de como podem ser planejadas essas experiências (sequencias didáticas, projetos, temas, etc), o que contribui significativamente para a práxis do professor na sala de aula.
A inclusão da brincadeira de faz de conta na educação, sobretudo nas escolas, é algo que pode ser revisto, repensado. A falta de discussões sobre esse elemento gera um equívoco em relação a sua importância e necessidade nas práticas pedagógicas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo visa trazer estas discussões a tona, em especial, ao ensino de inglês para crianças.
Sobre isso, Tonelli & Pádua (2017) sinalizam que é urgente a realização de novas pesquisas sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil. Elas fazem essa observação pois buscaram no banco de teses da Capes e em sites de universidades públicas brasileiras trabalhos entre 1987 e 2016 que abordavam o ensino, a aprendizagem ou a formação de professores de LEC e os resultados mostraram que não há um número significativo de estudos nessa temática.
Enfim, espera se também que as discussões feitas durante esse trabalho gerem novos problemas de pesquisa e estudos sobre o tema, bem como publicações disponíveis no domínio público e formações que contemplem esse tema de suma importância para o desenvolvimento das crianças, do ensino de inglês e da educação de nosso país.
Referências

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 48, p. 229-245, 2009.
ELKONIN, Daniel B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes,1998.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, A M; VITORIA, T; ROSSETTI-PIRES, S. S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA. v. 23, n. 2, 2007, p. 273-319.
SEBASTIANI, M. T. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
_____. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
THERRIEN, J., & NÓBREGA-THERRIEN, S. “Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas”. Estudos em avaliação educacional. V.15, n.30, jul. –dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I.M.S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C..(Org.). Pesquisa cientifica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, vol 1, p. 33-51.

[1] LEC – Língua Estrangeira para Crianças

Palavras-chave: Inglês; Crianças; Brincadeira de Faz de Conta; Educação Infantil.

O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM QUESTÃO

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA - UEPG

LUANA APARECIDA MOREIRA - UEPG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PIBIC

O presente texto tem por objetivo apresentar análises acerca das especificidades do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil e como este elemento é tratado na formação inicial de professores. O tema emerge de experiências vivenciadas nas inserções em instituições de Educação Infantil durante o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), nas disciplinas de Pesquisa e Prática, Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional. As análises foram realizadas durante a vinculação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

O planejamento se constitui como um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico. De acordo com Franco (2015) as práticas pedagógicas incluem planejar e sistematizar os processos de aprendizagem, bem como elaborar os meios para garanti-los. A ação de planejar possibilita a reflexão sobre o fazer do professor favorecendo um caminho para a transformação da prática pedagógica. Neste sentido, projetar implica assumir um posicionamento político-pedagógico.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o planejamento é um instrumento que revela uma intencionalidade e se efetiva num compromisso com o máximo desenvolvimento da criança. Portanto, ao professor é importante ter consciência de seu papel no processo educativo das crianças, compreender as especificidades que perpassam a etapa da Educação Infantil, reconhecer as potencialidades dos sujeitos infantis e como favorecer experiências significativas para a formação humana.

No entanto, tem-se observado, de modo especial nas práticas de estágio, uma dificuldade na compreensão a respeito do planejamento para além de uma prática, muitas vezes, burocrática, ou um registro sem relações com o desenvolvimento das crianças e o cotidiano da escola; ou ainda, uma lista de ações e atividades estanques e pouco significativas para as crianças. As dificuldades em relação ao planejamento das práticas de docência, revelaram lacunas na própria formação dos acadêmicos.

Sendo assim, foi necessário analisar, de maneira crítica, como o planejamento da prática pedagógica tem sido abordado na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UEPG como forma de compreender como esse trabalho pode se refletir nas práticas de estágio e, possivelmente, nas práticas pedagógicas de acadêmicos egressos.

2. OBJETIVOS

O texto tem por objetivos, apresentar as reflexões referentes às especificidades do planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil e como este importante elemento do trabalho pedagógico é discutido no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta

Grossa. Pretende-se contribuir para estabelecer um novo olhar sobre as especificidades do planejamento da prática desenvolvida na Educação Infantil por meio de uma formação inicial comprometida com o máximo desenvolvimento das crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tomou por base a abordagem qualitativa e teve como estratégia metodológica o estudo bibliográfico de modo a compreender as especificidades do planejamento na Educação Infantil. Também, o estudo documental envolvendo a análise de ementas das 42 disciplinas do Curso de Pedagogia, buscando localizar quantas e quais discutem o planejamento e suas especificidades em relação às etapas da Educação Básica. Para a análise, tomou-se como fundamento a Teoria Histórico-Cultural cujas categorias foram base para compreender o papel do professor, da escola de Educação Infantil e do planejamento para possibilitar o máximo desenvolvimento da criança neste ambiente educativo.

4. DISCUSSÃO TEÓRICA

Ao chegarem na Educação Infantil, as crianças carregam consigo muitas vivências, advindas de suas relações com o ambiente familiar e comunitário e aprendizagens que se acumulam no contato com a cultura e com seus mediadores: outras crianças, adultos, o meio em que vivem, entre outros. Deste modo, no cotidiano da escola, há um encontro de saberes, culturas e conhecimentos a serem compartilhados e ampliados. A organização de tempos e espaços para provocar o desenvolvimento das crianças, envolve intencionalidade e planejamento, fazendo com que o cotidiano se revele, conforme Gandin (1990), em um ambiente que traga bem estar às crianças e adultos ao mesmo tempo em que seja um lugar desafiante que provoque a criatividade.

Na abordagem Histórico-Cultural, o processo educativo desenvolvido na escola deve considerar a imersão da criança na cultura a partir da apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história humana. De acordo com Costa e Mello (2017, p. 13),

> Somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos. A biologia nos fundou, mas estamos hoje sujeitos a leis culturais, e, na cultura, somos um campo de possibilidades, de potências em termos de desenvolvimento.

Essa compreensão a respeito do processo educativo da criança revela, também, o papel a ser assumido pela escola de Educação Infantil, bem como a função do professor que nela atua. Portanto, nesta perspectiva, o planejamento possibilita ao professor projetar e refletir sobre o vivido, de modo a tornar significativa sua prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando seu compromisso com a formação humana dos sujeitos infantis. A elaboração de um planejamento articulado às necessidades das crianças e de seu processo educativo requer conhecimentos técnicos e sensibilidade, sendo necessária uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor compreender o processo educativo a partir das especificidades da Educação Infantil.

Portanto, torna-se necessário pensar a formação inicial como um exercício reflexivo que propicie oportunidade de compreender de maneira profunda como se organiza o cotidiano da escola, como as crianças se desenvolvem e quais as especificidades que perpassam essa etapa da educação. Neste sentido, o planejamento passa a ser entendido, para além de um papel a ser

preenchido, como um elemento que ajuda a dialogar e refletir sobre as funções da escola, o papel de adultos e crianças nas definições sobre os fazeres na escola da infância, fortalecendo a constituição de uma prática pedagógica significativa.

Assim, é fundamental compreender como o planejamento é abordado no Curso de Pedagogia e problematizar as concepções teóricas que o fundamenta de modo a favorecer mudanças significativas na formação inicial dos professores para atuar na escola da infância.

5. RESULTADOS

As análises feitas em relação à formação inicial de professores no curso de Pedagogia nos apresenta a necessidade de uma mudança no que se refere às percepções sobre a prática pedagógica na Educação Infantil. A primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, afetivos, intelectual, linguístico e social. Desta forma, compreende-se que o planejamento favorece uma reflexão sobre a prática educativa, na qual o professor, ao pensar a sua prática, deve considerar as características do pensamento infantil elaborando e reelaborando o plano, proporcionando assim uma prática significativa.

Na busca por compreender como o planejamento é abordado no curso de Pedagogia da UEPG, a análise das 42 ementas de disciplinas que compõem a formação, foram encontradas apenas 4 que explicitamente deram ênfase ao planejamento: a Didática no 2º ano com abordagem dos diferentes níveis de planejamento e do plano de ensino, inserido no planejamento docente; o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no 3º ano e o Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no 4º ano, ambas abordando a dimensão prático-reflexiva do planejamento; e, por fim, também no 4º ano, a disciplina de Planejamento e Avaliação, com análise deste conteúdo a partir da prática da sala de aula.

Ainda que das 42 ementas pesquisadas, apenas essas 4 abordem diretamente o planejamento da prática pedagógica na Educação Básica, compreende-se que os conteúdos que compõem o trabalho em outras disciplinas, contribuem com uma fundamentação para a elaboração de concepções que vão se revelar na construção do planejamento e, consequentemente, nas práticas realizadas. No entanto, uma lacuna percebida está relacionada ao tratamento dado às especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, o que provoca insegurança e obstáculos no planejamento das práticas de docência desenvolvidos nos estágios curriculares, por exemplo.

Sendo assim, considerando a formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil defende-se a necessidade de pensar neste espaço para além de uma formação que promova aquisição de conhecimentos básicos como ferramentas para uma atuação profissional de maneira mais ampla. A formação dos professores precisa ser pensada como um movimento reflexivo a respeito dos contextos nos quais os profissionais possam atuar, sendo a Educação Infantil um campo profissional que absorve um número considerável de egressos do Curso de Pedagogia.

6. REFERÊNCIAS

COSTA, S. A. MELLO, S. A. (Org.). Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professore. Curitiba: Editora CRV, 2007.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p.601-614, 1 jul/set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf Acesso em 15 de março de 2018.

GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. São Paulo: Loyola, 1998.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Prática Pedagógica. Planejamento.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SUAS VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS, ESPAÇOS E INTERAÇÕES PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

FLAVIA HELENA FERNANDES PEREIRA - SEML

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estudar a infância é para mim como descobrir um novo mundo, um mundo das crianças, do qual muitas vezes fazemos parte apenas olhando-o de fora, com nossa percepção de adulto. Esse estudo surgiu com base na minha trajetória pessoal e profissional enquanto Professora de educação infantil. Observava frequentemente nas escolas nas quais trabalhei que são sobretudo as angústias dos professores em relação às crianças e aos materiais que utilizam as que predominam no discurso e preocupação docentes. Estes estão procurando melhorar o dia a dia na sala de aula, porém raramente a criança é escutada, pouco se ouve o que as crianças dizem ou têm a dizer.

Neste intuito, ao realizar o estado da arte inicial, fui descobrindo que os conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo das crianças e, portanto, dar fundamentação à minha pesquisa, estão distribuídos em diversas áreas do conhecimento que discutem a infância sob perspectivas bastante diferentes. Dentre elas: a Pedagogia, a História, a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Psicologia, e os autores que desenvolveram e descrevem métodos de pesquisa para trabalhar com crianças.

Conhecer a criança contemporânea é possível se ouvirmos o que ela tem a nos dizer, esse pode ser o princípio do respeito à infância, ouvir o que as crianças pensam, interagir com elas em suas brincadeiras, instigar suas curiosidades. Para isso é necessário de alguma forma voltar a ser criança, de modo a desenvolver uma relação de confiança e respeito. Nesse sentido Martins Filho (2005, p.2) alerta: "O desafio é desconstruir a ideia de infância como objeto de constante regulação e controle, passando a valorizar a especificidade da infância e tornando as crianças agentes participantes nas decisões educacionais pedagógicas".

O Objetivo principal deste trabalho é trazer à tona as vivências das crianças de quatro e cinco anos, por meio de suas histórias, narrativas e testemunhos, com especial interesse em seus protagonismos nos tempos e espaços da escola de educação infantil.

Entre os objetivos específicos estão: 1) mapear as abordagens contemporâneas que buscam entender o mundo da criança, na sua perspectiva; 2) analisar se está havendo tempo e espaço para o protagonismo infantil na escola, compreendendo se as crianças tomam decisões por conta própria e se têm direito a se expressarem livremente; 3) Observar como as crianças se manifestam em situações de conflitos, seja com a autoridade docente ou com colegas; identificando atos e discursos relativos à obediência e rebeldia entre os atores sociais da escola infantil;

Quanto ao problema de pesquisa, considerando a importância do pesquisador se colocar no universo infantil, ver e ouvir as pequenas crianças que frequentam a educação infantil, o que elas pensam e entendem do que vivenciam à sua volta, buscou compreender até que ponto as crianças tomam decisões por conta própria e têm direito a se expressarem livremente? Observar como as crianças se manifestam em situações de conflito seja com a autoridade docente ou com colegas; identificando atos e falas relativos à obediência e rebeldia entre os atores sociais da escola infantil.

A metodologia foi de cunho qualitativo, o estudo foi desenvolvido inspirado em metodologias como da história oral e da etnografia, coletando as narrativas de oito crianças, por meio de entrevista, orientada por roteiro, com cada criança; Além da história oral, da entrevista com as crianças, outros recursos puderam ser incluídos. De acordo com Kosminsky (2011) é importante usar uma variedade de recursos, uso do gravador, desenhos, fotos, sendo que na medida em que a tecnologia vai avançando, novas técnicas passam a ser utilizadas. Mas o importante é não perder de vista a construção de um conhecimento crítico, centrado na criança. Para tanto, utilizamos uma maquete da sala da escola como recurso lúdico complementar que favoreceu a espontaneidade das crianças.

Utilizando-nos dos princípios da análise de conteúdo, fomos identificando a incidência das ocorrências de temas comuns entre os depoimentos das diferentes crianças. Esta análise foi guiada inicialmente pelos elementos presentes na problemática de pesquisa, mas foi se abrindo para reconhecer surpresas que apareceram nos testemunhos das crianças e que foram levadas em conta na análise dos dados, levando às conclusões da pesquisa. Da análise dos dados empíricos, inspirada na análise de conteúdo, emergiram as seguintes categorias: rotina, protagonismo da professora, brincadeiras, regras, castigo e punição.

A rotina foi um item bem presente na fala das crianças, que a trouxeram como rotina diária: comer, dormir, fazer atividade. Caracterizaram a rotina boa, ir ao parque, dia do lanche, por exemplo, e a rotina ruim, fazer atividades repetitivas. Nesse sentido, observamos que as oito crianças mencionaram a rotina em suas falas durante a entrevista. O que mais chamou a atenção foi que todas as crianças relacionaram a hora da atividade com: sentar na cadeirinha e utilizar papel e lápis, atividades tipicamente escolares. Um indicador de que as crianças estão sendo escolarizadas, ou que está havendo uma ênfase na preparação para o ensino fundamental, o que não é propriamente o que está previsto na BNCC (2017), que insiste em que as atividades devem partir do interesse das crianças e ser significativas para elas.

A segunda categoria, recebeu o nome de protagonismo da professora, ou seja, a professora estipulando as regras, comandando as rotinas, a fala e fazendo obedecer. Estamos diante de relações hierárquicas em que a professora exerce poder sobre as crianças. Considerando o contexto e a incidências dos enunciados das crianças, cabe em muitos momentos nomear este poder como autoritarismo da professora. O protagonismo que se buscava na pesquisa era o da criança, porém percebeu-se que a professora é considerada protagonista, sendo que o ideal seria uma relação de troca entre a criança e a sociedade conforme define Arenhart (2005) “uma relação dialética entre sujeito e sociedade e que desse modo não se trata nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica advinda de uma essência infantil natural, mais de uma troca na qual ao mesmo tempo em que as estruturas formam o sujeito, também são formadas por ele”.

A terceira categoria considerada foi a brincadeira: algumas crianças dizem que adoram brincar, outras mencionam a interdição das brincadeiras quando há represálias ou punição, ou seja, ‘se desobedecer não vai brincar no parque’, por exemplo. Na Educação Infantil, as interações e brincadeiras são consideradas os eixos que dão sentido ao desenvolvimento infantil.

Nesse período etário, mais do que qualquer outro, as interações e as brincadeiras em especial as de faz de conta, são os principais mediadores das aprendizagens da criança e se fazem presentes em todo o tipo de situação: nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhecimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada. (BNCC, 2017, p.18)

As regras foram a quarta categoria construída a partir dos enunciados das crianças: foi frequente ao longo das entrevistas eles estabelecerem com os bonecos da maquete o que pode o que não pode ser feito, e quem dita as regras, no caso, a professora. Nesse sentido Martins Filho destaca [...] Muitas vezes, a concepção de que a criança é um ser “incapaz”, “incompleto”, “folha em branco”, “tabula rasa”, “vir-a-ser” no mundo, faz do professor alguém que somente

impõe regras às crianças. Em vista disso, os espaços públicos de educação para crianças de 0 a 6 anos, vivem uma cultura estritamente tutelar [...] (2005, p.2)

A última categoria elencada foi o castigo. As palavras castigo, não se comportar e desobediência se fizeram presentes nas falas da maioria das crianças. As crianças relacionaram o castigo com a interdição de ir ao parquinho e com comportamentos que não seguem exatamente o esperado pela professora, sendo que ambas, em algum momento, seja brincando em pé com a massinha, ou saindo da fila, estavam tentando ser protagonistas, protagonismo esse considerado pelas professoras como rebeldia e repreendido logo no início.

Inicialmente tínhamos como conceitos-chave deste estudo: ouvir a criança, saber como e quando ocorre a interação das crianças e, em especial, saber em que momento a criança pode ser considerada protagonista dentro da escola. A pesquisa de campo, as falas trazidas pelas crianças deixam clara a necessidade de repensarmos as práticas dos professores de Educação Infantil, passando a escutar e reconhecer a criança em suas especificidades. A Educação Infantil não é uma etapa de escolarização, de imposição de disciplinas e regras. É importante tomar cuidado para que a rotina não limite o tempo, o espaço e o protagonismo infantil. Criança tem que ser criança, brincar, sonhar, imaginar e viver intensamente esse tempo tão precioso. Fortalecer a capacidade de escuta docente e compartilhamento do protagonismo.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. Contribuições de Florestan Fernandes ao Estudo das Culturas Infantis.Pro-posições, Campinas, v. 23, n. 2, p.235-240, maio 2012. Trimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a17v23n2.pdf . Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ acesso dia 30/10/2016.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon, In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2005, Belo Horizonte. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões metodológicas Gt 22-sociologia da Infância e Juventude, 14 p. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=64&Itemid=171 . Acesso em: 14 maio 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. Presença Pedagógica, Belo Horizonte - MG, v. 11, n.61, p. 35-46, 2005.

Palavras-chave: Protagonismo; Infância; Educação Infantil;

O QUE É POSSÍVEL APRENDER COM A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA A FIM DE MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O QUE É POSSÍVEL APRENDER COM A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA A FIM DE MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE SÃO LUÍS

Resumo
O presente trabalho tem por tema "Princípios da Abordagem de Reggio Emilia visualizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" e foiu guiado pela seguinte questão de pesquisa: Quais princípios da abordagem de Reggio Emília poderiam ser praticados em creches e pré-escolas do município de São Luís a fim de melhorar a qualidade na Educação Infantil? O objetivo geral deste trabalho foi apontar princípios da Abordagem de Reggio Emilia possíveis de serem desenvolvidos em creches e pré-escolas públicas do município de São Luís. Para tal, contou com os seguintes objetivos específicos: explicitar suscintamente a proposta pedagógica de Reggio Emilia para crianças de três meses a seis anos de idade, conhecer a realidade de creches e pré-escolas públicas do município de São Luís e identificar práticas pedagógicas da Abordagem de Reggio Emilia necessárias para a melhoria na qualidade da educação infantil de escolas públicas de São Luís. Para atender os objetivos propostos o presente estudo utilizou-se da abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório. Como técnica de coleta de dados optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada com gestores de Unidades de Educação Básica do município de São Luís. De acordo com Rosa e Arnold (2006), na opção pela entrevista na pesquisa qualitativa o centro da questão deve convergir para a relação entre a teoria e prática. Por essa razão o referencial teórico é um filtro através do qual o pesquisador passa a enxergar, com exatidão, a realidade. Dessa forma, para a formulação das perguntas a serem aplicadas fez-se necessário percorrer previamente o caminho de pesquisa bibliográfica afim de identificar pontos comuns entre princípios da abordagem de Reggio Emilia e das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Como escopo desta pesquisa, foram elencadas 12 Unidades de Educação Básica da área de Educação Infantil de São Luís dentre as 99 que compunham a rede, no período de maio e junho de 2016, quando foi realizada a pesquisa de campo. Diante do exposto, é possível dizer que o projeto educacional de Reggio Emilia, ou ainda, A Abordagem de Reggio Emilia, como é conhecida, é uma referência de educação infantil de qualidade para mundo contemporâneo por reunir práticas pedagógicas diferenciadas, ambientes preparados e estreita relação entre a escola e a família. E ainda, por defender os direitos da criança de se expressar, de brincar e de construir sua identidade. A abordagem de Reggio Emilia está baseada no respeito à criança, no reconhecimento de que a mesma é dotada de potencialidades e tem direito de desenvolvê-las. Longe de serem tidas como "tábuas rasas", as crianças são vistas pelos educadores como

extremamente capazes de, interagindo com o mundo ao seu redor, extrair de si o que necessitam para a construção do seu conhecimento. A valorização da criança e o investimento na educação das mesmas são, como acreditava Malaguzzi, os meios para se construir uma sociedade onde os indivíduos se valorizem e se respeitem mutuamente; meios fundamentais para uma sociedade mais justa. À criança é permitido, independentemente do tempo que irá precisar, a exploração do mundo que a circunda em um processo que instigue questionamentos e, consequentemente, formulação de hipóteses por ela testadas até encontrar respostas satisfatórias. Ricas em imaginação, as crianças podem percorrer esse caminho singular que, com o auxílio do professor, as conduzirá ao saber. Essa liberdade de percorrer seu próprio caminho rumo à aquisição de conhecimentos é possível porquê estas são vistas pelos educadores como extremamente competentes para tal. A imagem da criança como rica em potencial, competente e conectada constantemente com os adultos e crianças com as quais convive é o princípio fundamental da abordagem de Reggio Emilia que se baseia principalmente nos concepções teóricas de Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Os educadores de Reggio entendem que existem saberes que a criança constrói sozinha e existem aqueles que, devido sua imaturidade, precisa de alguém mais experiente para auxiliá-la. Tendo este entendimento, o professor trabalha no sentido de dar o suporte educacional do qual a criança necessita para seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ele não vai transmitir conhecimentos prontos para as crianças, mas conduzi-las a construir seu próprio conhecimento. A teoria que sustenta todas as práticas educativas de Reggio Emilia é denominada “Pedagogia da Escuta”. Essa teoria foi sistematizada por Loris Malaguzzi e consiste no registro das falas das crianças que se tornam parte da documentação. A abordagem da documentação das atividades é uma prática que desempenha um papel vital nas práticas pedagógicas das escolas de Reggio Emilia. A documentação não é feita apenas no final do processo de aprendizagem, e sim desde as atividades iniciais até a conclusão de um projeto. Através da observação os professores podem compreender como cada criança aprende. Trata-se de um trabalho difícil que requer muito esforço mais que é muito importante para a avaliação da aprendizagem (RINALD, 2012). Os projetos desenvolvidos em Reggio Emilia, assim como o currículo, são centrados nas crianças, emergem da escuta atenta de suas ideias e dos interesses que surgem quando essas interagem com o meio. De acordo com Kinney e Warton, “um projeto deve ser entendido como um interesse identificado por uma criança individual ou por um grupo de crianças, considerado persistente e sustentado, sem limite de tempo preconcebido” (2006, p. 38). Há um enorme respeito às teorias e hipóteses das próprias crianças. Os professores concedem a elas total liberdade para encontrarem a solução dos problemas que surgem. Nesses projetos, a arte é um instrumento eficaz para que a criança se expresse e aprenda de maneira significativa sendo utilizada para que esta comunique visualmente o entendimento que obteve a partir dos projetos desenvolvidos. Cada escola em Reggio possui um atelier, um mini-atelier, e atelierista. Estes ambientes são ricos em recursos colocados à disposição das crianças para que deles se utilizem livremente. O trabalho com expressões artísticas em Reggio Emilila é considerado importante para que a criança desenvolva sua individualidade e autonomia enquanto aprende. Através dessa pesquisa foi possível identificar alguns princípios da abordagem de Reggio Emilia que já são contemplados nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, porém, não têm sido postos em prática a contento nas instituições de educação infantil pesquisadas. O primeiro a ser elencado nesse trabalho é a participação dos pais na escola que é um dos pilares da abordagem de Reggio Emilia onde os pais participam efetivamente das políticas das escolas. Já nas escolas pesquisadas os pais não participam nas tomadas de decisão da escola. A participação destes tem se dado somente nas culminâncias de projetos ou em datas comemorativas e, em algumas escolas, os pais ajudam na manutenção dos

prédios. O segundo princípio a ser apontado está diretamente ligado a este primeiro e em Reggio é denominado Gestão Social e se baseia na efetiva participação, não somente dos pais e educadores nas políticas escolares, mas também dos cozinheiros, secretários, zeladores, ou seja, toda comunidade escolar. Este modelo de gestão é semelhante ao que no Brasil é conhecido como Gestão Democrática, preceituada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mas, ainda, não tem sido efetivada na maioria das escolas. O terceiro ponto a ser mencionado é o trabalho com projetos envolvendo expressões artísticas. Em visita ao Centro Internacional Loris Malaguzzi no dia 9 de maio do corrente ano, foi possível ver que os materiais usados no ateliê são bastante diversificados porém, símplices como botões, tecidos, velas, pedaços de papel, grãos diversos, sementes, pedaços de madeira, lã, vidros, arames encapados, tesouras, pinceis, cavaletes, materiais reciclados, gravetos, folhas, linhas, pinceis, tintas, etc. Sendo que, nas escolas de Reggio as crianças possuem total liberdade de passear pela imaginação e criar suas próprias produções artísticas com esses materiais. No entanto, o que se pode observar é que denominasse arte nas escolas pesquisadas em São Luís são, na verdade, práticas que não permitem a criança se expresse em suas múltiplas linguagens (expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional). Em quarto lugar, faz-se necessário indicar a documentação que, além de tornar possível visualizar a evolução das crianças e avaliar o processo é uma ferramenta muito importante para nortear as ações do professor junto as crianças de modo a auxilia-las a desenvolver suas potencialidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KINNEY, Linda; WARTON, Pat. Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Editora Artmed, 2009.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Rosa, M. V. de F. P. do C.; Arnold, M. A. G. C.). A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Palavras-chave: Abordagem de Reggio Emília; Educação Infantil; Protagonismo Infantil; Proposta Pedagógica; Gestão da Educação..

O QUE PUBLICA A REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISABETE GOMES DE MOURA - UFRJ

ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo, que trata da Educação Infantil, busca, como objetivo central, compreender os principais traços da produção acadêmica sobre o tema, publicada na Revista Brasileira de Educação - RBE, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPEd, no período entre 1997 e 2017.

Para se buscar o objetivo principal do estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória, por meio de uma triagem dos trabalhos publicados pelo periódico, tornando possível acessar as 67 edições da revista. Esse levantamento possibilitou entendimento acerca das publicações dos últimos vinte anos no país mostrando quais suas tendências de pesquisas na área da Educação infantil com análise do título, as palavras-chaves, leitura integral dos resumos e categorização posterior. Nesse período, foram publicados 666 trabalhos, sendo possível localizar 31 artigos sobre o tema do presente trabalho, o que representa 4,65% do total de artigos.

Desta forma, a divisão dos artigos por grupos viabilizou a análise de cada grupo a fim de investigar traços da produção acadêmica da RBE, buscando conexão com a inclusão da Educação Infantil nas políticas de Estado para esta etapa da escolarização que passa a pertencer à Educação Básica, conforme a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

Foi realizada a classificação em conjuntos de artigos no intuito de identificar as principais características e investigar as concepções a que recorrem seus autores para organizarem suas reflexões. Foi possível, preliminarmente, encontrar 7 artigos que abordam aspectos pedagógicos, 5 que tratam de aspectos Sociológicos a respeito do tema, 4 que abordam historicamente o tema, 4 que abordam o trabalho docente, 1 que debate os aspectos da gestão, 6 artigos que abordam as políticas públicas para o tema e 2 que tratam da pesquisa educacional envolvendo o tema central.

A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação que atua como fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para divulgação da produção brasileira no campo da educação. A ANPEd promove o intercâmbio e a cooperação entre os programas, professores e estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área, fomentando a produção de trabalhos acadêmicos na área educacional, com a finalidade de facilitar sua difusão e intercâmbio e estimular as atividades de pesquisa em educação (ANPEd, 2019)

As publicações sobre os mais variados temas e sua repercussão consolidadam no campo da pesquisa educacional a Revista Brasileira de Educação como fonte de estudos e reflexões a respeito dos principais temas do campo educacional. De acordo com seu regulamento, o principal objetivo da RBE é publicar artigos inéditos sobre práticas, pesquisas, estudos teóricos, reflexões e temas polêmicos de autores brasileiros e estrangeiros que tratem de educação (ANPED, 2008)

Nos artigos que abordam *aspectos pedagógicos*, encontram-se, sobretudo, reflexões acerca de práticas pedagógicas na educação de crianças de 0 a 6 anos, estratégias de 'intervenção educativa', bem como a crítica aos modelos tradicionais de educação e às aprendizagens básicas e fundamentais, alicerçadas na distinção hierárquica entre alunos e professores.

Nos trabalhos que apresentam-se *aspectos sociológicos* a respeito do tema, os autores analisam dados que possibilitam um maior conhecimento da situação da crianças de 0 a 6 anos que frequentam a instituição de educação infantil e os fatores que influenciam na frequência, permitindo um diagnóstico a respeito das condições do atendimento à primeira infância e fornece subsídios para a formulação e implementação de políticas no setor, além de observar como se dá o processo da socialização nesse seguimento de ensino.

Os trabalhos que abordam *historicamente* o tema analisam essa etapa da infância a partir de marcos históricos do séc. XIX visando investigar as concepções sobre a educabilidade da criança dos estratos sociais inferiores e seu papel na formação de uma nação civilizada.

Aparecem no conjunto de reflexões que abordam o trabalho docente, textos que abordam de modo marcante o processo de letramento na educação infantil. Esse traço do trabalho docente é discutido sob o viés da relação entre a escola e a família no desenvolvimento da linguagem verbal e escrita quando se discute o papel da escola na relação com as classes populares, na construção de sujeitos leitores. Nesse conjunto, há igualmente o debate sobre como as crianças lidam com as relações entre o brincar e a aprendizagem da escrita no cotidiano da educação infantil.

A análise sobre os aspectos relativos à *gestão*, aponta principalmente para os desdobramentos da Lei nº 9.304, fazendo uma conexão com o progresso da gestão nas escolas públicas de educação básica no sentido de identificar as mudanças nas políticas públicas, apontando avanços e retrocessos no desenvolvimento dos modos de operação das políticas públicas.

Quando se trata da análise sobre as *políticas públicas* para Educação Infantil, observa-se o debate sobre novas possibilidades de compreender as instituições de educação infantil. As pesquisas expõem ações governamentais para promoção da educação de crianças de 0 a 06 anos por meio de políticas públicas e analisam dados sobre essa etapa da escolarização face à implementação dessas mesmas políticas, apresentando questionamentos acerca da aplicação dessas ações que se mostraram pouco eficientes.

Aquelas análises que tratam da *pesquisa educacional* envolvendo o tema central. apresenta dados sobre o trabalho dos grupos e instituições que produzem conhecimento na área de educação sobre a infância, a criança e a educação infantil no Brasil, realizando um mapeamento dos núcleos de pesquisa que se dedicam a essas questões, a partir das produções bibliográficas que se configuram como estratégia de compreensão dessa área de estudos e pesquisas

Por fim, de modo sumário, na medida do que cabe nesse espaço, é possível apontar como um traço geral, a diversidade e a dispersão teórica e disciplinar, que pode sinalizar um saudável debate ao mesmo tempo em que pode revelar a falta de acúmulo de conhecimentos numa mesma área, embora seja claro que a revista não se debrusse especificamente sobre o tema da Educação Infantil.

Pode-se também aferir que as publicações na RBE sobre o tema da Educação Infantil, no período analisado, ainda é tímido, uma vez que do total de artigos publicados no período, um percentual muito pequeno dessa produção trata especificamente do tema, deixando em aberto uma ampla possibilidade de se ocuparem ainda os espaços nesse importante veículo de divulgação científica

Nos trabalhos analisados há igualmente traços que abordam o desenvolvimento infantil, no aspecto social, físico, psicológico, cognitivo por meio de investigações, lançando mão de várias técnicas e partindo de diferentes referenciais teóricos, mas tendo como pano de fundo a

possibilidade de se enxergar o fenômeno educativo a partir da influência dos aspectos socioeconômicos e ideológicos na política educacional brasileira, tendo a desigualdade e a injustiça social como constitutivas da história e do cotidiano da Educação como um todo.

REFERÊNCIAS

ANPEd. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Www.anped,org,br. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

ANPEd, (2008). Regulamento da Revista Brasileira de Educação (RBE) atualizado em 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/regulamento_rbe.pdf.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15/11/2018.

Palavras-chave: Educação Infantil, Pesquisa Educacional, Produção de conhecimento, RBE

OS CONCEITOS DE "REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA" E "REELABORAÇÃO CRIATIVA" – APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

DAIANE GUCZAK - FURB

RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS CONCEITOS DE "REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA" E "REELABORAÇÃO CRIATIVA" – APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Resumo

Este estudo é um recorte da fundamentação teórica de uma pesquisa, em andamento, de Mestrado em Educação, e vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). A pesquisa tem como título "As apropriações e reelaborações das crianças em relação aos conteúdos digitais: um estudo da Sociologia da Infância em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba, SC". Trata-se de uma investigação qualitativa que utiliza técnicas da etnografia para a geração de dados. Os atores sociais da pesquisa são crianças e professoras de uma turma de Jardim de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Massaranduba/SC. Os aportes teóricos estão na Sociologia da Infância, principal disciplina em que a pesquisa se fundamenta, e na Teoria Histórico-Cultural. O estudo tem por objetivo destacar algumas aproximações entre os conceitos de "reprodução interpretativa" do sociólogo da infância Willian Corsaro e o conceito de "reelaboração criativa" do psicólogo Lev S. Vigotski. Neste estudo nos referimos ao termo "reelaboração criativa" como sendo um conceito. No entanto, sabemos que não se trata exatamente de um conceito, mas de uma compreensão teórica de que as crianças internalizam (se apropriam) de atividades humanas (a imitam) a partir dos seus contextos sociais, contudo, reproduzem criativamente essas atividades (do contexto adulto), num importante movimento que conduz ao desenvolvimento, que denominamos de brincadeira. A partir destes conceitos compreendemos que as brincadeiras, as narrativas, os desenhos são reelaborações que as crianças fazem a partir de suas vivências, e que são perceptíveis por meio de suas "ações sociais". Neste sentido, Ferreira (2009, p. 145) destaca que as ações sociais das crianças "Revelam a coexistência de uma outra realidade social [...] que, enquanto adultos, apenas reconhecemos como sendo brincar". O que as crianças realmente querem nos mostrar é que "Embora inspiradas no mundo adulto, elas estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos". (FERREIRA, 2009, p. 146). Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski

(2009) chama isto de "reelaboração criativa" e na perspectiva da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) denomina isto de "reprodução interpretativa". A Sociologia da Infância compreende a infância não como um fenômeno universal, natural e exclusivamente biológico, mas como uma construção social, histórica e cultural e uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero, etnia. A infância é vista, portanto, como uma categorial social e as crianças como atores sociais. Do mesmo modo, Vigotski também compreende a infância como um fenômeno social e cultural, e não como um fato universal. Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos influenciados diretamente pelas suas experiências socioculturais. A pesquisa em andamento se encontra na vertente interpretativa da Sociologia da Infância. Segundo Sarmento (2009) os estudos abordados nesta vertente destacam as culturas da infância, as ações sociais das crianças, as interações intra e intergeracionais, as crianças nas instituições, nos espaços urbanos, a cultura lúdica, o jogo, o lazer, e demais temas voltados para a desconstrução do imaginário social sobre a infância. Nesta abordagem, é fundamental o conceito de "reprodução interpretativa" do sociólogo William Corsaro. O termo interpretativo destaca os aspectos criativos e inovadores da participação das crianças na sociedade. Já o termo reprodução remete à ideia de que as crianças não apenas internalizam a sociedade e a cultura de modo linear e passivo, mas contribuem ativamente para a (re)produção e mudança cultural da sociedade da qual fazem parte. Assim, o conceito "reprodução interpretativa" abandona a ideia da infância como período somente preparatório para a vida adulta. Nesse sentido, Vigotski também (1995, p. 305) afirma que "não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do desenvolvimento". Isto é, para Vigotski, "O desenvolvimento da criança não é simplesmente um processo espontâneo, linear e natural: é um trabalho de construção do homem sobre o homem" (SMOLKA, 2009, p. 10). Segundo Corsaro (2011, p. 32), para a compreensão do conceito de reprodução interpretativa, se faz necessário levar em conta "a importância da linguagem e das rotinas infantis" e "a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas". O autor destaca a linguagem como um elemento fundamental para a participação das crianças na sociedade, uma vez que a linguagem proporciona às crianças a codificação e a compreensão da cultura. Do mesmo modo, Vigotski (2009) destaca o caráter criativo e ativo das brincadeiras no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que enfatiza a linguagem como um elemento fundamental e indissociável das reelaborações criativas. As rotinas culturais são essenciais para fornecer aos atores sociais – as crianças – a segurança e o sentimento de pertencer a um grupo social e sua participação nelas é ampliada conforme o desenvolvimento da linguagem e interação das crianças em outras esferas culturais. Corsaro (2011) compara a "reprodução interpretativa" a uma teia de aranha, chamada pelo autor de "teia global". Na base da teia está a família, e conforme as crianças vão participando, interagindo com outras esferas sociais, a "teia" vai se expandindo e se modificando, e as crianças passam a integrar, participar e produzir as chamadas culturas de pares. Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como um "Conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares". Essas culturas são incorporadas à história de vida das crianças. Ao participarem das rotinas culturais as crianças se apropriam criativamente das realidades culturais vivenciadas para lidar com suas exclusivas preocupações. Vigotski (2009), por sua vez, também destaca que as crianças reelaboram criativamente as situações vivenciadas para lidar com seus próprios anseios. Nesta perspectiva, é central o conceito de "reelaboração criativa". Vigotski (2009) expõe que, nas brincadeiras e nos demais processos de criação, as crianças reproduzem muito daquilo que viram e ouviram, no entanto, nunca as reproduzem da mesma forma. Os processos

de criação, não são apenas imitação ou recordação, são reelaborações criativas das impressões que foram vivenciadas pela criança "É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos desejos da criança" (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Para Smolka (2009) as brincadeiras, as narrações, as interações sociais que as crianças criam, não surgem do nada, mas, pelo contrário, emergem com a participação da criança na cultura. Vigotski (2009) expõe que quanto maior for a interação das crianças com outras esferas culturais, maior será o seu repertorio cultural e, consequentemente, maior será a sua capacidade de reelaboração, isto é, de imaginação e criação. São evidentes as aproximações entre os conceitos de "reprodução interpretativa" e "reelaboração criativa". Para Corsaro e para Vigotski as crianças se apropriam e reelaboram criativamente aspectos da cultura para lidar com suas próprias preocupações e anseios, contribuindo assim para a (re)produção cultural dos contextos dos quais são membros. Ou seja, ambos destacam a influência da cultura na vida das crianças e o agir criativo e participativo das crianças na sociedade. Para ambos autores, o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, mas com a imersão da criança na cultura. Os autores destacam a linguagem como o elemento fundamental que permite à criança elaborar o pensamento (verbal) e expressá-lo socialmente, assim como também se apropriar ativamente e criativamente do contexto cultural. É importante destacar que embora existam aproximações nítidas entre os dois conceitos, entendemos que Corsaro busca fazer uma análise sociológica da participação das crianças na sociedade, enquanto Vigotski buscou fazer uma análise psicológica do desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Sociologia da Infância; Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. IN: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. "Branco demasiado" ou… reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmento, M. J. & Gouvea, M. C. S (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2d. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. IN: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIGOTSKI. Lev S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev S.; SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. (Ensaios comentados).

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Sociologia da Infância; Teoria Histórico-Cultural.

OVIDE DECROLY E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO NA IMPRENSA BRASILEIRA

LETÍCIA MARQUES BORGES VILELA DE CARVALHO - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo trata de apresentar como alguns periódicos brasileiros, no período das primeiras décadas do século XX, situaram as propostas e menções ao educador Jean Ovide Decroly. Para tanto, buscou-se identificar e compreender, o movimento de divulgação e de discussões das ideias de decroly a nível nacional, e nisso pode perceber a circulação e destacar os sujeitos responsáveis por essa circulação nas matérias encontradas por meio da hemeroteca digital.

Privilegiou-se principalmente os jornais como fonte por considerar que esses "periódicos, não especificamente pedagógicos, se transformam num dos mais significativos veículos de divulgação de ideias, valores e representações sociais nas primeiras décadas do século XX" (NETO, 2002, p.197). Ressalta-se ainda que, no intuito de compreender o seu papel nesse movimento de circulação de ideias, foi possível sinalizar a relevância da imprensa periódica nesta conjuntura. Diante do contexto apresentado nas fontes, no período em estudo, aponta-se que o debate em torno das ideias de Decroly começou a se intensificar conforme iam adentrando a campo as discussões sobre uma nova proposta de educação pública nos estados brasileiros.

O levantamento dos dados aqui expostos foi realizado na hemeroteca nacional que possui em seu acervo digital um extenso conjunto de periódicos brasileiros desde o ano (1900 - até o ano de 1939). No levantamento identificou-se no ano de 1914 a primeira menção ao Decroly no jornal do Comércio, no estado do Rio de Janeiro. A partir de 1935 percebeu-se que a retórica jornalística passou a apresentar discussões que ganharam outros contornos; foi neste período, segundo as fontes pesquisadas, que o método Decroly passou a ser aplicado nas escolas e a ser avaliado, o mesmo começou a compor os cursos de aperfeiçoamento para os professores para que esses pudessem se adequar e aplicar as idéias do educador belga.

Nesta pesquisa foi possível constatar a quantidade de vezes em que Decroly foi citado na imprensa periódica em cada estado brasileiro, nas três primeiras décadas do século XX. No estado do Rio de Janeiro 73 vezes, Paraná 27, Maranhão 21, São Paulo 24, Espírito Santo 15, Pernambuco 15, Santa Catarina 7, Ceará 4, Rio Grande do Sul 3, Acre uma única vez.

Segundo os documentos consultados, havia uma preocupação e disposição muito grande para os novos desafios frente a uma nova educação que fosse pautada no que defendia Decroly, uma educação que de fato preparasse a criança para a vida. Reina (1998) distingue Decroly como protagonista de uma nova concepção de infância na educação, pois, este considera a necessidade de olhar a infância através de suas especificidades. Considerando as idéias de (REINA, 1998, p.238) sobre o campo educacional, Decroly representa o que há de novo dentro do período pesquisado em matéria pedagógica, sua preocupação com a infância e com seu pleno desenvolvimento faziam parte de suas propostas.

Foi possível pontuar a grande quantidade de noticias relacionadas a Decroly que circularam nos jornais do Rio de Janeiro. As menções estavam diretamente relacionadas às reformas educacionais pautadas numa nova escola, onde Decroly aparecia como modelo pedagógico. E

é sob esse contexto, que os demais estados fizeram circular as idéias decrolyanas com mais ou menos efervescência como o exposto acima.

Vale ressaltar que, por trás dessa intensidade de circulação encontram-se sujeitos, e essa divulgação que ocorre por meio dos impressos, consolidam diversos autores responsáveis direta e indiretamente pelo debate em torno das idéias de Jean Ovide Decroly na Imprensa. Sendo assim, (CAMPOS, 2012, p. 16) afirma que "os jornais são ambientes de sociabilidade entre pares, espaços de visibilidade de determinados grupos, é local de prestigio e de distinção, é também exposição de valores, idéias e sensibilidades". Nesse sentido (LE GOFF,1994, p. 32), pontua que "é preciso se atentar nas intenções de quem produziu tais matérias, os pontos de vistas e os seus argumentos".

Diante dessa perspectiva, foi possível destacar os sujeitos identificados como autores da matéria, autores associados ao Decroly e os sujeitos referenciados dentro da matéria, e que também fizeram circular as idéias decrolyanas Brasil a fora. Os autores das matérias identificados nas matérias dos jornais por sua assinatura são*: Aristóteles bezerra, José Deusdedite Mendes, Elpidio Pimentel, José Espínola, Jose Paulino, Inspetor Bodart Junior, Placidino passos, Neto Caballero, D. Mercedes Dantas Lopes, Normalista Delphina Boa Vista, Nascimento Moraes, Prof. Luiz rego, D. Rosete Goulart, Oscar de oliveira lima, Prof. Sylvio Rabello, Carlos Rabello, José Constantino, Antonio Salles, Oscar faria, Raul Gomes, Laudimia Trotta, Dr. Aroldo Leitão da Cunha e Dário de Almeida agalhães*

Os autores identificados e associados ao Decroly são autores que contribuíram para uma nova proposta pedagógica, uma educação moderna para o período, são eles: *Froebel, Montessori, Claparede, Ferrière, Henri Pierôn, Dewey, Kerschensteiner, A. Krackowizer, Stevenson, Kilpatrick, Lourenço Filho, Comenius, Rousseau, Jon Lighart, Tobler, William James, Stanley Hall, Demolins, Hermann, Pestalozzi, Torman, Degand, Saffioti, Burt, Jaeder Holm, Faria de Vasconcelos, Buckinham, G. Lapierre, Hamaide, Profa. Julia Wanderley,Prof. Norberto de Sousa pinto Pacheco e silva, Mennucci e Monchamps.*

Foi possível constatar ainda os sujeitos referenciados no corpo na matéria, considerados nesta pesquisa como agentes transformadores, pois, tais sujeitos, faziam circular as idéias de Decroly e também, aplicavam o método proposto pelo educador. São eles: *Profa. Edith da Costa Braga, Dir. Instrução pública Moreira de Sousa, Sec. da instrução Dr. Atilio Vivacqua, Pedagogo Deobato de Moraes, Normalista D. Maria Leonídia, Prof. Thales de andrade, Prof. Placidino Passos, Prof. Bodart, Prof. José Xavier, Prof. Antonio reis, Prof. Elza Gutierres, Prof. Santinha Vasconcelos, Zuleide Vasconcelos, Dir. da instrução publica Amynthas Vidal Gomes, Diretor Antonio Carneiro, Prof. Angelo Patri, Prof. Sylvio Rabello, Prof.Ulisses Pernambucano, Profa. Gilda Rodrigues, Profs. Luiz Medeiros, Prof. Pilloto, Prof. Anette, Prof. Raul Gomes e Prof. Laudimia Trotta.*

Os autores aqui relacionados estão entrelaçados direta ou indiretamente aos discursos e as práticas difundidas em busca de uma nova educação para o Brasil.

Nesta pesquisa foi possível conhecer alguns personagens envolvidos na circulação das idéias de decroly no chão da escola. Porque as matérias contam de algumas práticas desses sujeitos, professores, diretores, secretários, diretores da instrução pública de seus respectivos estados, governadores enfim, nestas matérias pode-se destacar o Pedagogo Deobato de Moraes que apareceu no corpo das matérias publicadas no Espírito Santo, como um agente transformador da educação de seu estado, defendendo a importância do método Decroly nos processos educativos; No Maranhão a professora Santinha Vasconcelos, diretora do jardim de infância Decroly que é mencionada como referência, e propagava junto aos colegas de profissão as idéias da escola nova pautadas em Decroly no estado de Pernambuco o Sylvio Rabello que apresentavae ensinava sobre o método, onde aplicava em sua turma e tinha uma conduta

admirável por estimular a imaginação de seus alunos por meio de uma educação ativa; no estado do Paraná, professor Raul Gomes, autor da maioria das matérias nos periódicos paranaenses. No estado do Rio de Janeiro o professor e escritor Heitor Pereira, que além de trazer a tona os acontecimentos referentes à educação que vinham acontecendo no Rio e nos demais estados da federação, encontrava meios em seu discurso de enfatizar a importância de uma escola ativa nos moldes de Ovide Decroly.

A partir deste trabalho empírico, por meio das matérias dos periódicos, foi possível constatar e refletir sobre esse movimento de circulação das idéias de Decroly. Foi possível constatar a quantidade de menções ao Decroly nos periódicos brasileiros, e também, revelar autores mediadores que assumiram um papel de disseminadores das propostas de Decroly.

Palavras-chave: Jean OvideDecroly; Educação da Infância; Imprensa Periódica Brasileira.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Raquel Discini. No Rastro de Velhos Jornais: Considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação.**Rev. bras. educ**., Campinas-SP,v.12, n.1, p. 45-47, jan.abr.2012.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

GONÇALVES NETTO, W. **Imprensa, civilização e educação**: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: Araujo, J. C. S.; Gatti Jr, D. (Org). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 197.

LUCA, Tânia Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY,CarlaBassanezi (org.). **Fontes Históricas**.São Paulo: Contexto, 2005.

LE GOFF, Jacques (org). Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

REINA, Virginia Guichot. De La **Medicina a lá educación**: Maria Montessori (1870 – 1952) Y OvideDecroly (1871 – 1932).

[1]Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora doutora Gizele de Souza E-mail: leticiambvc@gmail.com

[2] Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e da Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação da mesma universidade. Coordenadora do NEPIE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil. E-mail: gizelesouza@ufpr.br

Palavras-chave: Jean Ovide Decroly; Educação da Infância; Imprensa Periódica Brasileira.

PESQUISA COM CRIANÇAS: ÉTICA, SENSIBILIDADE E VISIBILIDADE DA INFÂNCIA

NILZA MARIA CABRAL FEITOSA RIBEIRO - UEPA

TANIA REGINA LOBATO DOS SANTOS - UEPA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PESQUISA COM CRIANÇAS: ÉTICA, SENSIBILIDADE E VISIBILIDADE DA INFÂNCIA. Este artigo pretende discutir questões de caráter metodológicos em pesquisa com crianças. São reflexões que foram surgindo no percurso de nossa pesquisa de Mestrado, tendo como participantes, crianças de 5 anos de idade, pertencentes a uma escola da rede municipal de Ananindeua, PA. Não pretendemos esgotar a temática, pois não há limites para a ciência, e aqui, especialmente em pesquisa com crianças, ainda temos muito caminho cientifico a percorrer, muitos saberes a construir e entrelaçar muitas reflexões. Muitas são as infâncias, assim, como diversas são as suas vozes, seus saberes, suas perspectivas de mundo. Cabe a nós, enquanto pesquisadores aprender a ouvi-las, saber respeitá–las e fazermos de nossas pesquisas instrumento de escutas, de afirmações de direitos, de valorização e respeito ás vozes e ás vidas das crianças. Pretendemos inicialmente, destacar que "olhamos" as crianças pela perspectiva da Sociologia da Infância, referenciando este campo cientifico, como uma ferramenta que tem possibilitado a escuta das crianças. E nesse sentindo, explicitamos que as pesquisas com crianças, são um fator importante de escuta e visibilidade das crianças em suas múltiplas infâncias. Problema: Quais as singularidades metodológicas das pesquisas com crianças que possibilitam a escuta e a visibilidade da infância? Assim, destacamos neste artigo, alguns aspectos que singularizam as pesquisas com crianças, com destaque para suas especificidades metodológicas de abordagens e estratégias para a coleta de dados, ressaltando as questões éticas, a postura do pesquisador dentro de uma comunidade especial – as crianças que frequentam a Educação Infantil,tendo como objetivo geral: apresentar a pesquisa com crianças como um instrumento de visibilidades das vozes da infância; os objetivos específicos: reconhecer as singularidades da pesquisa com crianças; conhecer os procedimentos éticos que envolvem a pesquisa com crianças; discutir a postura do pesquisador junto ás crianças. A pesquisa com crianças é permeada de singularidades e um percurso de desafios, mas é também uma ferramenta de possibilidades, de sensibilidade ética, estética, escuta e garantia de direito, de voz. Pressupõe a participação necessária, das crianças, e suas vozes, que devem estar obrigatoriamente impressas e impregnadas, nos livros e na sociedade. Nesse sentido, discorremos ao longo deste trabalho sobre os desafios que fomos encontrando, em nosso percurso, as estratégias, as metodologias, e nossa postura enquanto pesquisadora. Faz–se necessário dizer que não pretendemos compartilhar respostas, mas criar possibilidades de perguntas e reflexões, que ampliem nossa visão enquanto pesquisadores da infância e assim, alcançar – ainda que de longe – o vislumbre dos sonhos e esperanças das crianças, possibilitando reflexões que reflitam em qualidade de vida para elas, assim como marcando nossa presença ética, respeitosa e sensível em relação as crianças e infâncias. Fundamentação teórica: Sarmento (2004) nos lembra que a família, as instituições escolares, as normatizações simbólicas e os conhecimentos científicos, especialmente no campo da Psicologia, Pediatria e

Pedagogia, se revelaram como fatores relevantes em novos sentimentos sobre a infâncias moderna. (SARMENTO, 2004). No entanto, embora se tenha avançado em novos saberes e normatizações simbólicas sobre o campo da infância, percebe-se que este, ainda é um grupo social fragilizado, menos ouvido, menos protegido e a categoria social que mais sofre com as desigualdades sociais, " há varias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. " (SARMENTO,2004, p.6). Sirota (2011) ainda nos lembra que, "que as crianças são entre as minorias, os menos protegidos, porque eles não são seus próprios porta vozes" (SIROTA,2011, p.6.). Ouvir as crianças, dar a elas a "vez para falarem", expressarem seus sentimentos, suas expectativas e visões de seu mundo, assim como compreendê-la como sujeito atual, contemporâneo e histórico e não apenas como alguém em devir. A perspectiva da Sociologia da Infância, compreende a criança como um ator social, de pleno direito, que é histórico e cultural, que ainda que seja influenciado pelo seu contexto histórico, pelos adultos que lhes cercam, a criança também age sobre esta realidade com criatividade e reinvenção na sua cultura de infância, que é expressa em suas brincadeiras, na ludicidade, interatividade com seus pares e a fantasia revelada no "faz de conta". A Sociologia da Infância, enquanto nosso referencial teórico, nos auxilia a perceber e encontrar na voz da criança, um sujeito que sabe, que enxerga o mundo e nos auxilia a trazer respostas e contribuições para que os direitos, os processos de socialização possam ser enriquecidos nas práticas pedagógicas. Sirota, (2001, p.13) defende que: "As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. [...]". Reconhecemos assim, a pesquisa com crianças como um instrumento também de visibilidade da infância, de suas vozes, seus dizeres. A participação das crianças em pesquisas cientifica é um direito que lhes é amplamente assegurado, a convenção dos Direitos da Criança é clara ao afirmar a valorização das vozes das crianças, considerando que "A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. " (UNICEF,1990. p.13;. Artigo13). Há a necessidade de ouvirmos o que as crianças têm a nos contar, e não apenas deixar que outrem, os professores, seus pais e adultos em geral, contem sobre elas; é essencial possibilitar que as próprias crianças contem sobre suas histórias, suas infâncias, e a pesquisa com crianças é esta possibilidade urgente. Metodologia: Ao pesquisar com as crianças, precisamos compreender as singularidades que a pesquisa com elas envolve, considerando as formas próprias para a apreensão dos dados que orientam a pesquisa. Assim a arte nos auxilia enquanto pesquisador, a apreender com perspicácias as representações simbólicas que as crianças possuem sobre a vida, como se revela a elas e como compreendem seu mundo. "Na análise das ações infantis, o entendimento da capacidade imaginativas da criança por meio dos instrumentos simbólicos, tais como a fala, o desenho, o gesto, a imitação, se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo. [...]" (KRAMER; SANTOS,2011, p.29). Assim, abordagens e instrumentos devem respeitar as singularidades das crianças, de suas culturas e de suas formas de enxergar o mundo. Se consideramos que realizar pesquisas, é sempre um trabalho desafiador, atento e de perseverança, ressaltamos que, ao pesquisar com as crianças, há uma maior demanda por atenção documental e desafios a superar. As considerações éticas, ao pesquisar com as crianças, exige uma serie de documentação, que destacamos, a autorização do Comitê de Ética em pesquisa –CEP, como um fator primordial para iniciarmos as pesquisas, o TCLE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, os quais os pais e responsáveis, autorizam que as crianças participem da pesquisa cientifica; assim como ter ciência de que as crianças precisam consentir sua participação por meio do TALE – Termo de Assentimento

Livre e Esclarecido. Assim, nossa pesquisa de Mestrado junto ás crianças, só foi possível a partir de seguirmos esses passos. A metodologia que temos utilizado com as crianças, para a obtenção de nossos objetivos tem sido a entrevista, em conversas e situações que ocorrem em suas próprias rotinas. Esta é uma pesquisa que estar em andamento, ainda não foi concluída, mas sabemos que a utilização de diversas abordagens em pesquisas com crianças é fundamental, e pretendemos nos apropriar da roda de conversa, contação de histórias e oficinas de desenhos. Resultados: a presente pesquisa ainda está em andamento, mas já podemos ressaltar que as vivencias com as crianças nos permitem destacar que a pesquisa com crianças, é uma atitude necessária, já que diz respeito as suas qualidades de vidas, ao respeito e valor que elas possuem como sujeitos legítimos de direitos. A pesquisa com crianças, torna se um eco de suas vozes, que devem retornar em qualidade de vida para ela.

Referencias:

A Convenção sobre os Direitos da Criança. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990.UNICEF

KRAMER, Sonia. SANTOS, Tania Regina Lobato. Contribuições de Lev Vygotsky para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas de infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e Miúdas: Perspectivas Sociopedagogicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: asa Editores,2004.

SIROTA, Regine. Da sociologia da educação á sociologia da infância. Entrevista com Regine Sirota. Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB /ISSN 1809 -0354, st/dez. 2011

_____, R. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, nº112, março/2001

Palavras-chave: infância; criança; visibilidade;pesquisa

REFLETINDO SOBRE O PLANEJAMENTO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA TEREZINHA HOFLE - UFFS

LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS

ANDERSON ANGONESE - CMSF

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O planejamento é um processo de suma importância para garantir a qualidade educativa e conhecimentos significativos para as crianças. Deve anteceder as ações educativas realizadas pelo educador em sua prática educativa junto às crianças. Ao planejar este deve ter um conhecimento prévio do que ele deseja trabalhar com as crianças, para que, desta forma, ele possa selecionar metodologias, recursos e métodos apropriadas às especificidades infantis.

Quando o planejamento é encarado como algo neutro e sem valor político, ele acaba deixando de lado sua real função, pois em seu processo de desenvolvimento está interligado uma série de reflexões, tomada de decisão e de intenções de certo grupo ou pessoa. O planejamento precisa ser elaborado pensando no grupo de crianças que estão envolvidas, pois cada turma tem suas particularidades. Este jamais deve ser elaborado sem levar em conta a realidade social e educativa dessas crianças.

Ao discutirmos o ato de planejar logo nos remetemos a um processo contínuo e integrado, que acontece com a declaração de objetivos, na qual estarão envolvidas relações coletivas ou individuais. Harlow Person apud Silva (1964, p.87) afirma que o planejamento começou com o primeiro ser humano e desde então, permaneceu simples, é uma prática natural de todos os indivíduos e grupos. Neste sentido, podemos entender que o planejamento não é algo pronto, definitivo ou estático, mas que pode estar sujeito a mudanças a cada momento, pois devemos respeitar a criança em todas suas especificidades e seus tempos de aprendizagens.

O planejamento deve ser flexível, sempre sujeito a indagações e inovações. Deve sempre levar em conta a realidade vivida das crianças e do contexto onde está inserido. Este faz parte das ações principais da escola, e deverá ter abertura e liberdade para todos da comunidade educativa fazer parte da sua construção. Vasconcellos afirma:

Planejar implica, pois, acreditar na possibilidade de mudança e na necessidade da mediação teórico-metodológica. Para que a ação de projetar seja carregada de sentido, é preciso, então, que o educador: acredite na possibilidade de mudança da realidade e compreenda o planejamento como uma mediação necessária para esta mudança (VASCONCELLOS, 1995, p.26).

O planejamento educacional precisa ser elaborado por todos os professores, envolvendo a comunidade, a instituição educacional, pois ao acompanhar o progresso das crianças percebemos que o ato de planejar não é algo pronto, e nem deve ser, mas sempre está em constante processo de transformações. Assim, ratificamos a importância que tem a observação, o acompanhamento e o envolvimento de todos os segmentos da Instituição educativa, em especial com o grupo de professores, para que a educação seja transformadora e de qualidade. Devemos problematizar, interagir e construir conhecimentos nessas relações cotidianas

juntamente com as crianças, oportunizando-as o processo de aprender no coletivo e com os outros, bem como incentivar o espírito crítico, coletivo e solidário nelas, assim estaremos exercitando a concretização da cidadania e desenvolvendo o pensar e a autonomia destas.

Desta forma, justificamos a necessidade desta temática, pois compreendemos que a Escola e a Comunidade tem um importante papel na construção do planejamento educacional, possibilitando uma organização metodológica dos conhecimentos científicos, através das diferentes linguagens infantis, que serão trabalhados na sala de aula com as crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como problema: Em que medida existe a possibilidade de participação da comunidade escolar na elaboração do planejamento educativo na Educação Infantil? Para responder esta problemática temos como objetivo geral analisar a possibilidade de participação da comunidade escolar na elaboração do planejamento educativo na Educação Infantil e os seguintes objetivos específicos: refletir sobre o planejamento como componente indispensável na organização e dinamização do trabalho pedagógico; compreender a função, importância e necessidade do planejamento educacional no contexto da educação infantil; investigar como ocorre a organização e as vivências do planejamento dos professores na Educação Infantil.

IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCACIONAL NO PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento precisa atender aos interesses e necessidades infantis. É crucial que todos os segmentos que envolvem a Instituição Educativa participem deste processo. Vianna sobre isso nos diz:

O trabalho escolar participativo procura formar integralmente o aluno, a partir da ação conjunta de todos os elementos envolvidos no processo (escola, família, comunidade), educando-o para a responsabilidade, a crítica, a mudança, o conflito, a criatividade e todos os demais aspectos que caracterizam a ação do homem no mundo moderno, de novas e revolucionárias exigências (VIANNA, 2000, p. 39).

O envolvimento da comunidade é fundamental, através dos projetos apresentados, todos podem sugerir, opinar, como também construir novas propostas, dessa forma o professor se torna mais seguro nas suas ações e nas práticas educativas realizadas com as crianças, a participação da comunidade educativa durante a elaboração do planejamento é de extrema importância para o processo de aprendizagem. Para Veiga:

Cabe ao professor a responsabilidade de planejar o ensino de forma participativa, considerando as demais dimensões do processo didático e as orientações provenientes do projeto pedagógico da instituição educativa. Os professores não apenas participam do planejamento da instituição educativa como um todo, cada um tem seu plano de trabalho cuja elaboração, execução e avaliação são de sua responsabilidade de ensino. (VEIGA, 2006, p.28)

Nesse sentido, a participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a concretização de ideias, ações e transformações, bem como a formação da cidadania na escola.

É imprescindível trabalhar em conjunto, aceitar sugestões, construir novas propostas, aprender com o outro.

O planejamento é tido como alicerce do cotidiano educativo, pois ele contribui para os professores programar suas ações, fazer previsões das atividades com as crianças, bem como reflexões no processo de avaliação. Segundo Libâneo:

A instituição de ensino é um lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas estética. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. (LIBÂNEO, 2015, p.117)

Este deverá englobar nas suas entrelinhas a promoção de todas as diferenças existentes neste ambiente, pois a escola é tida como um meio social onde várias culturas, formas de pensar, ser e agir se encontram.

Esta pesquisa foi realizada com oito educadoras da Educação Infantil que ministram aulas com crianças de 4 a 5 anos de idade, por meio de uma entrevista semiestruturada na Rede Municipal de Ensino, na cidade de Pinhalzinho, Santa Catarina. Buscamos durante a elaboração deste, discutir algumas ações, abordadas por estas educadoras acerca do tema discutido.

Quanto aos resultados enfatizamos inclusive que de acordo com as respostas obtidas percebemos que o planejamento ainda é algo um pouco distante da realidade que desejamos alcançar. Percebemos que os professores planejam individualmente, não partilham as experiências vivenciadas, muitos não planejam as aulas, improvisam. A comunidade não é convidada a participar e muito menos a sugerir novos projetos o que se torna prejudicial para as crianças e o cotidiano destes espaços educativos.

Identificamos que de acordo com a entrevista realizada com as educadoras existem muitos desafios a serem alcançados e superados. Desafios que visam uma educação de qualidade, transformação social e a formação de crianças sujeito de direitos e formadas para a cidadania. Porém, para a resolução desses desafios precisamos de uma ajuda mútua, onde família, escola, gestores, enfim toda a comunidade educativa se sinta parte fundamental do planejamento.

Nesse sentido, todos devem ser convidados a participar, pois é um processo de construção e transformação, com o intuito de promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

O planejamento precisa ser considerado como um procedimento orientador de racionalização, de organização e de composição da atividade do educador, articulando o que acontece dentro da escola com o contexto, e a realidade em que esta está inserida. É o momento oportuno para discutir e traçar novas práticas educativas que contribuam, de forma significativa, para o processo de humanização da criança através de um processo democrático.

Então, as crianças precisam experenciar novos desafios, sensações. A educação infantil é um momento de descobertas, desta forma, é fundamental que seja trabalhado e desenvolvido a exploração de novos ambientes e práticas educativas construtivas, com liberdade de expressão. Para garantir isso, o envolvimento dos pais e a comunidade em geral tornam-se vital na participação e elaboração do planejamento educativo. As crianças também devem ser convidadas a participar, pois, são agentes sociais, promotoras de conhecimento e transformação.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Benedicto. Uma teoria geral de planejamento. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas - Serviço de Publicações. 1964.

VASCONCELLOS, C. Planejamento: Plano de Ensino – aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. V. (org). Lições de Didática. São Paulo: Papirus, 2006.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento Participativo na escola: um desafio ao educar. São Paulo. EPU, 2000 . cap 2, p. 16-39.

Palavras-chave: Planejamento, Educação Infantil, Participação; Comunidade educativa.

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL: COMO OBSERVÁ-LAS E OUVI-LAS?

VIVIAN DELL AGNOLO BARBOSA MADALOZZO - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Cada vez mais pessoas estão interessadas em pesquisar a infância. É crescente o número de publicações nessa área, inclusive ultrapassando os limites acadêmicos. Nota-se um aumento expressivo no número de pessoas discutindo diversos temas relacionados à infância. Dessas temáticas, pode-se citar a) a Comunicação não violenta, termo cunhado por Marshall Rosenberg, discutido no livro "Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais", que trata da habilidade de comunicar-se com eficácia e empatia; b) a Disciplina positiva, termo apresentado por Jane Nelsen, que trata de ensinar habilidades sociais e habilidades de vida para crianças, adolescentes e adultos; c) a Criação com apego, conceito dado a um conjunto de ferramentas que ajudam os pais a criar vínculos com seus filhos, por meio do atendimento consistente e amoroso das necessidades do bebê; e d) a Criação neurocompatível, ideia cunhada pela psicóloga Márcia Tosin, que significa a criação que segue primariamente o instinto materno/paterno, considerando o sentimento dos filhos em detrimento das teorias de criação. Em comum, todos os esses temas tratam, dentro das suas especificidades, sobre o protagonismo da criança no seu desenvolvimento. Do mesmo modo, este protagonismo infantil é destacado na Educação Musical, especialmente com a crescente reflexão docente sobre os métodos ativos de educação musical. Segundo Violeta Gainza, "quase todos os métodos da primeira época da nova pedagogia musical do século XX (Dalcroze, Martenot, Orff, Kodály, Willems) preocuparam-se em estimular e desenvolver a capacidade criadora da criança" (Gainza, 1988, p. 107). O entendimento é de que esta capacidade criadora vai além da composição musical, englobando diversas maneiras de as crianças se envolverem com as práticas musicais de que fazem parte.

Considera-se que a criança é o eixo central destas reflexões, a nível interdisciplinar. Deste modo, questiona-se: tendo em vista a atualidade do assunto do protagonismo infantil, em especial na Educação Musical, de que formas as abordagens da investigação participativa em estudos da criança podem contribuir com o entendimento da criança enquanto protagonista da metodologia a ser desenvolvida pelo docente no ensino de música? Sendo assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica é refletir sobre as contribuições que as abordagens da investigação participativa com crianças podem dar para estudos da área da Educação Musical.

A criança enquanto sujeito ativo dentro da sua própria infância é tema recente dentro da pesquisa qualitativa na área dos Estudos da Criança. Segundo Fernandes e Trevisan, "há três décadas que os discursos produzidos sobre a infância e as crianças têm vindo a ser fortalecidos no sentindo de afirmar a ideia de que as crianças são cidadãos e sujeitos ativos de direitos" (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 121). Nota-se assim a necessidade da discussão mais aprofundada sobre essa criança ativa e o seu papel na investigação sobre a infância que lhe pertence, uma vez que muitas destas pesquisas acabam por, de outro lado, desdobrar-se em resultados a partir do olhar do pesquisador ou mediado por um adulto como os pais, professores ou cuidadores. Obviamente não se pode invalidar a importância dessas pesquisas e muito menos desconsiderar o papel da percepção do pesquisador-adulto sobre o sujeito-criança. No entanto,

levando em consideração as tendências educacionais atuais pontuadas no início deste texto, é necessário discutir também o papel da criança enquanto sujeito ativo na sua própria infância dentro do contexto acadêmico. Deste modo, faz-se novas questões: o que pensa esse sujeito-criança sobre o objetivo de uma pesquisa? O que traz esse sujeito-criança em sua mente, que não é explicitado ao pesquisador-adulto se não lhe perguntam nada? De que maneira o pesquisador-adulto pode retribuir a colaboração desse sujeito-criança em sua pesquisa?

Neste sentido, a investigação participativa com crianças mostra-se eficiente. Segundo Santana e Fernandes (2011), a investigação participativa "considera heterogéneas formas de caracterização da realidade e produção do conhecimento, nomeadamente formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados entre os diferentes intervenientes do processo de investigação" (Santana e Fernandes, 2011, p. 2). Assim, na investigação participativa, a criança é sujeito ativo, com voz e atitude social relevantes e fundamentais para o processo de investigação, tanto na etapa da observação, quanto nas demais etapas: coleta de dados, filmagens, explicações, interpretações (Santana e Fernandes, 2011). Esse princípio de envolvimento da criança é fundamental para a definição da investigação participativa, pois as crianças enquanto sujeitos de pesquisa deixam de ser apenas observadas – e passam a ser observadoras também. É quase uma divisão de tarefas, onde o sujeito-criança colabora com o pesquisador-adulto à sua maneira, como "sujeito de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância" (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 124).

Escutar as crianças é tarefa complexa dada ao pesquisador-adulto, que precisa desenvolver "formas adequadas de escutar as vozes das crianças, através das suas próprias linguagens e formas de compreender o mundo" (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 125). É preciso ir além do escutar, é preciso ouvir, decodificar, buscar a compreensão da totalidade. No entanto, para além da complexidade da tarefa, há a certeza de que o que será dito – e posteriormente escrito – é resultado de uma interação, de uma verdadeira investigação participativa com crianças.

Não se pode esquecer que o paradigma da investigação participativa é complexo: é preciso discutir o papel do adulto na pesquisa, uma vez que as crianças são sempre dependentes dos adultos. O pesquisador-adulto precisa garantir que os sujeitos-criança consigam responder aos objetivos de pesquisa, e para tal, é necessário saber colocar as questões para as crianças. Cabe aqui ao pesquisador-adulto realizar a leitura das entrelinhas, da totalidade e contar com o suporte das respostas dos adultos, não no sentido de validar o que foi dito pela criança, mas corroborando com o que não pôde ser captado pelo pesquisador. O objetivo é colocar a criança no papel ativo do processo de investigação, "não apenas ouvindo suas vozes, mas atribuindo-lhes significado real na construção de sua identidade cidadã" (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 135).

Em suma, a investigação participativa toma como base a criança como sujeito ativo e central da pesquisa, a observação participante corrobora nesse sentido, pois dá ao pesquisador uma "função" além da pesquisa, na interpretação de dados. Sobre isso, cabe considerar a importância de estratégias investigativas como o uso da etnografia de cunho educacional, em que o pesquisador vai a campo e investiga uma determinada realidade indo além das entrevistas e da análise de documentos, pois parte da permanência prolongada no campo e da descrição densa da realidade e das relações observadas (Geertz, 1989), e do uso de instrumentos de recolha de dados que permitam a captação mais fidedigna possível das vivências dos atores pesquisados (Coutinho, 2010).

É a partir desta descrição densa proposta por Geertz que se torna viável transcrever os dados de forma também pormenorizada, chegando ao principal resultado investigativo: a formulação, de conceitos, de abstrações, de teorias sobre o que se observa. Deste modo, são etapas da pesquisa

etnográfica educacional a observação e a interação com a situação estudada, contextualizando e complementando os fenômenos observados em campo, chegando-se finalmente às explicações teóricas, o conhecimento que o investigador pode obter por trás da observação de situações específicas do contexto de atuação das crianças (André, 2012; Walsh, 2003). Deste modo, ao considerar a investigação na área da Educação Musical sobre a prática musical diária das crianças, se torna viável lançar mão destes referenciais dos Estudos da Criança – em especial, destacando a importância de não apenas escutar o que dizem as crianças, mas para além de tudo, ouvi-las.

Como resultados desta reflexão para a Educação Musical, pode-se afirmar que o professor precisa estar sempre atento aos seus alunos, enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem musical, não engessando seu planejamento, repertório ou prática musical àquelas atividades por ele selecionadas previamente, mas construindo um pensamento norteador que é então finalizado com a ação das crianças durante as aulas.

Referências

André, M. (2012). Etnografia da prática escolar. 18.ed. Campinas: Papirus.

Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

Fernandes, N. & Trevisan, G. (2018) Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. Alberto M. & Lucas, A. (ed.) Experiencias mundiales de ciudadanía de la infância y adolescência. João Pessoa, Editora UFPB.

Gainza, V. (1988). Estudos de psicopedagogia musical. 3.ed. São Paulo: Summus.

Geertz, Cliford. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC

Santana, J. & Fernandes, N. (2011). Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: diversidade e (des) igualdades. 2011 ago 7-10, Salvador, Brasil.

Walsh, D. J. (2003). Geração de dados. In M. E. Graue & D. J. Walsh. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. (pp.115-156). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Yin, R. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman.

Palavras-chave: Investigação participativa; Educação musical; Métodos ativos de educação musical

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA APARECIDA COSTA ARAUJO - PML

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A escola é parte de uma comunidade. Para a construção da cidadania da criança, uma relação de diálogo com as famílias se torna fundamental. Este estudo desenvolve reflexão sobre a relação família e escola no exercício da cidadania da criança de zero a cinco anos. Assim, parte da questão problema: Como as relações família e escola colaboram na construção da cidadania para a criança na Educação Infantil? A educação infantil faz parte do contexto social. As crianças sempre estiveram presentes na vida das sociedades.

São vários os sujeitos que compõem o espaço da educação infantil. O que por vezes, fica a desejar são as relações da Escola de Educação Infantil com as famílias do seu entorno. Neste sentido, para esta reflexão definimos com o objetivo geral: conhecer como se dá a relação família e escola na construção da cidadania da criança na Educação Infantil e como objetivos específicos: Refletir sobre a relação escola e família; Investigar, a partir de autores como se dão as relações escola e famílias da educação infantil.

Assim, para o desenvolvimento da reflexão a metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica a partir de autores que refletem sobre relações sociais e educacionais. Para tanto, selecionamos: Freire (1996, 2005), Oliveira (2018), Ariès (1981), e documentos oficiais a BNCC (2018), DCNEI (2009), LDBEN 9.394/96 (1996), Constituição (1988).

Espera-se como resultado, contribuições para nossa própria formação e a formação de professores da escola de educação infantil e a intensificação das relações escola e família.

Fundamentação Teórica

A família é o contexto que mais influencia o desenvolvimento das crianças, por fazer parte do primeiro contato do ser humano com o mundo. Pode-se dizer que a relação família e escola, inicia na educação infantil, quando os bebês deixam o cuidado exclusivo da mãe e passam a vivenciar outras experiências com pessoas, em um outro ambiente que não o local da sua família.

Desse modo, uma política de parceria com as famílias e compartilhamento de responsabilidades é importante no ambiente da escolar. São duas referências, família e escola e nela o professor, que se relacionam diante de um ponto em comum: a criança.

A família tem responsabilidade com a educação da criança tanto quanto a escola. É necessário que as instituições possibilitem uma relação dialógica, permitindo experiências significativas para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a família é fundamental na formação do indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e ser humano. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no item 2.2 define que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010 s/p.).

As propostas pedagógicas de Educação Infantil buscam o respeito de alguns princípios registrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DCNEI (2010, p. 16), como: "respeitar o princípio Político que garante a criança os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática". Mas afinal, em qual contexto familiar nossas crianças estão inseridas?

A Família sofre com as influências políticas, econômicas, sociais e culturais, ocasionando mudanças nos papéis e nas relações em seu interior, bem como alterando sua estrutura no que diz respeito as configurações familiares alternativas: casamentos sucessivos com parceiros distintos e filhos de diferentes uniões; casais homossexuais adotando filhos legalmente; casais com filhos ou parceiros isolados ou mesmo cada um vivendo com uma família de origem; as chamadas "produções independentes" tornam-se mais freqüentes; e mais ultimamente, duplas de mães solteiras ou já separadas compartilham a criação de seus filhos.

Entre tantos conceitos que podemos encontrar sobre o termo "família", a seguinte definição parece se encaixar em qualquer linha teórica: " Família é todo conjunto de pessoas unidas por interações sociais com certo grau de coesão entre seus membros, com graus de parentesco artificiais ou concretos, declarados ou ocultos, com ou sem ligação genética" (RAMOS, 2011, p.02).

Segundo Lima e at (2017)O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança, previdência) e econômicos (salário justo, emprego) que permitem ao cidadão desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado.

Historicamente, no Brasil, a Educação Infantil começou a ser constituída a partir do século XIX com o intuito de ofertar um serviço assistencialista às famílias de baixa renda, uma vez que socialmente, havia a dicotomia entre as crianças abastadas e as economicamente desfavorecidas, cabendo àquelas o educar enquanto promoção intelectual e, a estas, um atendimento compensatório, o cuidar, ou seja, um serviço voltado para a higiene e saúde o corpo e sua formação moral. Não se considerava as especificidades das crianças, as concepções de infância e seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

No Brasil o conceito de atendimento à infância foi passando do caráter assistencialista para o social e integral. Somente após a elaboração e de ter sido promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, é que a Educação Infantil passou a ser considerada modalidade de ensino, atendendo aos anseios da sociedade, especialmente, como resultado da luta de mulheres. Definiu-se a educação infantil como um dever do Estado, uma educação de qualidade e gratuita para crianças de 0 a 6 anos de idade. Isso foi um marco, preconizando a ideia de criança cidadã, sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96, estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definiu a criança enquanto um ser histórico e social, produtor e produto da cultura, não sendo mais, bastante somente o seu cuidado, mas sim, o seu desenvolvimento integral até os seis anos de idade, considerando os aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Entende-se a criança e o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

É importante salientar que, a Lei 10.172/01 alterou a idade de permanência das crianças na Educação Infantil, até os cinco anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) definem no item 2.1 Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, s/p.).

Começamos a olhar para as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, que carregam e produzem culturas nos espaços em que convivem. A família é o principal espaço de referência, proteção e socialização dos indivíduos, independente da forma como se apresenta na sociedade.

A Educação Infantil, inicialmente tinha a finalidade de atender as necessidades surgidas na era da industrialização, no combate às desigualdades sociais e econômicas de nossa sociedade, passa para uma educação voltada à sociologia da infância.

Para isto, tanto família como escola devem estar cientes que são os maiores influenciadores na construção da personalidade e desenvolvimento da criança e que a participação efetiva de ambos resultará no crescimento seguro e construção da cidadania

Resultados:

Espera-se com essa reflexão, contribuir para o fortalecimento das relações dialógicas e o trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil - CEIMs, para potencializar a construção de um espaço de diálogo deliberativo e de possibilidades na construção da cidadania, por meio do cultivo de uma cultura de valores éticos, morais e democráticos. Sendo assim, é imprescindível que, desde a mais tenra idade, às crianças sejam possibilitadas condições de serem tratadas como cidadãs, no sentido de respeitá-las, considerando-as enquanto seres históricos e sociais.

Referências

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2013.

LIMA, Maria Eliene e at. Cidadania: Sentidos e Significados. Diponível : https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24065_12317.pdf . Acesso: 10 jul2019

OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de et al. A Educação inclusiva na educação Infantil: Compromissos e desafios da gestão educacional. São José: Icep, 2018

RAMOS, Fábio. Educação, Escola, Família e Sociedade.

Diponível em: http:// fabiopestanaramos.blospot.com.br /2011/05/educacao-escola-familia sociedade. Acesso em : 06 de mai 2013.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola e família; Cidadania.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRISCILLA PAZINATTO RINALDI - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Entendendo-se que a relação entre família e escola pode colaborar ou acarretar prejuízos na formação, no desenvolvimento e na construção do conhecimento pela criança durante a Educação Infantil, pode-se afirmar que ambas as instituições têm um importante papel complementar no processo de aprendizagem da criança. A escola consiste no espaço em que acontece a interação entre professores e estudantes, possibilitando o acesso ao conhecimento formal de dado contexto cultural, sendo um instrumento necessário ao processo educativo. Contudo sabe-se que não só o ambiente escolar se dá a aprendizagem e a criança possui outras referências que não podem ser esquecidas ou menosprezadas nesse processo. A escola precisa propiciar meios para a construção do conhecimento e promover o desenvolvimento do estudante, especialmente na primeira etapa da Educação Infantil que tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança. A família e a escola precisam buscar sempre um ambiente saudável para a criança e estimulando a sua educação e aprendizagem, pois a qualidade da Educação Infantil depende cada vez mais da parceria entre família e escola. Como agencia social, a escola deveria ser uma instituição especializada na educação com a finalidade de estar à disposição da família e da criança, possibilitando atividades e programas culturais e pedagógicos. Para Piletti (2004) nem sempre isso acontece já que experiências voltadas para a sociedade não são necessariamente incluídas no currículo escolar, pois a ênfase acaba sendo restrita às questões de desenvolvimento da criança de forma parcial, sem considera-la como um ser contextualizado, histórica, social e culturalmente. Nesse trabalho parte-se do pressuposto que a importância da família na vida da criança é fundamental fornecendo as bases para sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim é essencial integrar escola e família nesse processo, pois são as peças principais onde a criança poderá buscar apoio, compreensão, carinho e atenção. Para Souza (2009) a boa relação entre família e escola precisa estar presente em qualquer trabalho educativo, pois é a relação conjunta, orientando e discutindo sobre variados assuntos para a definição dos meios de ação, que pode proporcionar o bom desenvolvimento e desempenho social e escolar da criança. Nesse contexto foi definido o seguinte objetivo: pesquisar sobre a importância da relação da família com a instituição escolar e seus reflexos sobre a aprendizagem da criança. A aprendizagem da criança possui relação com a maneira como a família se relaciona com a instituição escolar e traz desafios constantes aos educadores e as famílias dos estudantes. O problema da pesquisa é: como a relação família-escola traz reflexos à aprendizagem da criança na Educação Infantil? A metodologia se ancora na abordagem qualitativa e serão utilizados para a pesquisa de referenciais bibliográficos sobre o tema. Assim, foi no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, no curso de Pedagogia, que esse tema se tornou investigativo para a acadêmica. REFERENCIAL TEÓRICO: A escola deve ser um local onde se ensina e se aprende, onde deve existir ajuda, cooperação, descobertas, amizades e brincadeiras. O trabalho que é começado em casa com as famílias deve continuar na escola e vice-versa, pois esta é uma tarefa conjunta e que deve ser desenrolada em perfeita união para que as competências que são pedidas às crianças sejam aplicadas com uma maior exatidão.

Todos concordam que a relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil, relação que se acredita deve ser tanto mais estreita quanto menor for a criança. Com certeza, todos concordam também que nosso sistema educativo, da educação infantil até o final da obrigatoriedade escolar, as relações família/escola em geral são escassas e frágeis. Como afirma Gema (2007, p. 211).

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. Assim, “num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola" (Oliveira, 2002, p.105). A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento. No que diz respeito à família, "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola" (Polonia & Dessen, 2005, p.304). Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações "formais", como as reuniões bimestrais e as comemorações, ambas organizadas pela escola (Reali & Tancredi, 2002). Quanto à função de cada um (pais e professores), embora apresentem preocupações comuns, como o bom desempenho escolar das crianças, pais e professores acreditam ter tarefas diferentes e mostram-se relutantes em fazer aquilo que consideram ser tarefa do outro. Para os pais, os professores deveriam manter a educação escolar como sua responsabilidade, enquanto aos pais caberia assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar (Bhering, 2003). PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Essa pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa e, seu objetivo de caráter exploratório e reflexivo. Será desenvolvida por meio de levantamento de dados, não formalizados e levantamento bibliográfico sobre o tema abordado. O objetivo através da pesquisa é refletir sobre os fatores que contribuem de alguma forma, na ocorrência de problemas ocasionados entre a relação família e escola, afetando e influenciando no desenvolvimento e na construção do conhecimento pela criança durante a Educação Infantil. Quanto ao procedimento, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, onde será analisado a relação entre família e escola, com o intuito de perceber a influência da família no desempenho escolar do estudante. O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. Desta forma, para uma apreensão mais completa do fenômeno em estudo, é preciso enfatizar as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa. As divergências e os conflitos, tão característicos da situação social, devem estar presentes no estudo. RESULTADOS E DISCUSSÃO: Uma das formas de manter a família em parceria com a escola, é estimular a mesma para que participe da formulação do Projeto Político, pois dessa forma ficará sabendo da realidade de sua comunidade e da organização educadora. Bem como, se manter informada sobre os documentos oficiais que estão à disposição de todos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, afim de que possa entender o trabalho realizado com seus filhos dentro do âmbito escolar.

Ambas devem estar integradas no mesmo objetivo, que é formar cidadãos para viver em sociedade. Diante disso, sabemos que hoje, tanto a escola como a família não podem viver uma sem a outra. A confiança entre família e escola é a base para a educação infantil. Nesse contexto, estratégias pedagógicas procuram fortalecer o vínculo familiar e integrar pais e responsáveis no dia a dia da organização escolar para que a criança tenha mais segurança ao explorar o mundo e descobrir a sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

GEMA, Paniagua. Educação Infantil: resposta educativa a diversidade, Jesús Palicios: tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256p.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora.

POLONIA, A. C., & DESSEN, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional, 9 (2), 303-312.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs.), Formação de professores, práticas pedagógicas e escola (pp.74-98). São Carlos: EdUFSCar.

Palavras-chave: Família; Escola; Educação Infantil.

RUPTURAS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UM RECORTE ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII

ISABEL NERCOLINI CERON - PPGE/UNIPLAC

JAIME FARIAS DRESCH - PPGE/UNIPLAC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RUPTURAS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UM RECORTE ENTRE OS SÉCULOS XVI E XVIII

Resumo
A pesquisa apresenta algumas rupturas na história da criança no Brasil, buscando a reflexão sobre como o sentido de infância veio se constituindo nos diferentes contextos históricos em nosso país entre os séculos XVI e XVIII. As rupturas em destaque neste texto são as navegações marítimas, a chegada dos jesuítas ao Brasil com a Companhia de Jesus e a sociedade escravista brasileira. Foi utilizada como metodologia a revisão da literatura, a partir de autores que abordam questões históricas da infância no Brasil.

De acordo com Priore (2013), essa história teve início ainda na Europa, muito antes da chegada dos portugueses ao Brasil, com as navegações marítimas. Conforme a autora, juntamente com homens e mulheres[1], as crianças também embarcavam rumo à Colônia, acompanhadas de seus familiares ou exercendo a função de grumetes[2] e pajens[3], ou os órfãos do Rei, enviados para se casarem com súditos da Coroa. No trajeto marítimo, muitas vezes, as crianças eram abusadas sexualmente por marujos, estando elas acompanhadas ou não de sua família. As meninas órfãs eram mantidas para continuarem virgens, pelo menos até chegarem ao Brasil.

A mão de obra infantil era explorada em sua curta vida útil, sendo que os sujeitos eram vistos como adultos em corpos de crianças. Eram obrigados a se adaptar e se tornar adultos por meio da dor e sofrimento (RAMOS, 2013). Meninos eram tratados como homens, e meninas entre 12 a 16 anos de idade eram consideradas aptas a se casar. Além disso, muitas crianças não sobreviviam aos males a que eram expostos, como doenças, maus tratos, inanição e naufrágios.

Ainda no século XVI, destaca-se uma ruptura na história da infância no Brasil: a chegada da Companhia de Jesus[4]. Desembarcando na Bahia, a Companhia tinha o intuito de ensinar a doutrina católica, os bons costumes, a leitura e a escrita aos meninos, transformando-se de uma ordem missionária para uma ordem docente (CHAMBOULEYRON, 2013). Além dos jesuítas, outras ordens, também importantes, se ocupavam com o ensino das crianças.

Os jesuítas tinham como objetivo converter as crianças indígenas, moldando-as e tornando-as dóceis, seguindo os padrões estabelecidos pelo Estado português (RIZZINI; PILOTTI, 2011). As crianças indígenas eram consideradas pagãs, selvagens, como um papel em branco (CHAMBOULEYRON, 2013), razão pela qual seria possível inscrever nelas o que se quisesse, instruindo e emoldurando-as com costumes, língua e pensamentos portugueses, o que contribuiu para descaracterizar de forma gradativa as culturas indígenas brasileiras. As crianças eram vistas como uma possibilidade de nova cristandade, substituindo gerações, repreendendo

seus pais e passando a abominar os costumes de seus antecessores (CHAMBOULEYRON, 2013).

Os religiosos possuíam um sistema rígido para converter os nativos por meio da sujeição e temor. A disciplina dependia de "[...] uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais" (CHAMBOULEYRON, 2013, p. 69). Constituir um povo cristão era o objetivo principal dos religiosos, ensinando o maior número de meninos ¾ nativos, mestiços e portugueses que viviam na Colônia (CHAMBOULEYRON, 2013). Para Henning e Silva (2014), os jesuítas reforçaram em suas práticas e técnicas o que era proposto no pensamento moderno, determinando quais saberes eram importantes na época, assim como a moralização e disciplinamento dos corpos.

Conforme Rizzini e Pilotti (2011), os padres jesuítas foram expulsos do Brasil em 1755, devido às disputas de poder na Corte portuguesa, enfatizando mais nessa época o trabalho escravo proveniente da África tanto na exploração das riquezas naturais quanto para a produção e exportação de cana-de-açúcar e café. Aqui se destaca mais uma ruptura: a sociedade escravista brasileira.

De acordo com Morr (1989), na época colonial, constantemente eram trazidas crianças africanas para o Brasil. Elas eram vendidas por um preço menor do que um escravo adulto, o que tornava a compra de crianças escravas mais acessível aos pequenos proprietários. Para Priore (2013), no mercado de escravos, as crianças filhas de negros eram vendidas muitas vezes separadas de suas mães. Isso ocorria porque se considerava que a criança tinha pouca serventia no trabalho pesado, sendo utilizada mais em trabalhos domésticos. As crianças com 12 anos tinham um valor de mercado mais elevado pois eram consideradas já instruídas (PRIORE, 2013).

Conforme Civiletti (1991), a mãe negra, ao parir, retornava ao seu trabalho após três dias do parto. Segundo Morr (1989), quando não havia na propriedade escravos mais velhos ou crianças para atender os bebês, as mães escravas negras levavam os bebês amarrados em suas costas, acompanhando-as em seu trabalho. A autora destaca que talvez a vinda das crianças escravas nos navios negreiros era justamente para qualificar a escrava como ama de leite. As crianças recém-nascidas, filhas dos senhores, eram entregues aos cuidados de amas de leite até completarem seis anos de idade. Devido a isso, conforme a autora, eram comuns práticas abortivas e infanticídio cometidos pelas mães escravas.

Enquanto as escravas negras amamentavam os filhos das suas senhoras, seus próprios filhos eram entregues à Casa da Roda dos Expostos ou carregados enquanto trabalhavam (CASTELLI; DELGADO, 2017). Rizzini e Pilotti (2011) salientam que, desde 1521, as Câmaras Municipais ficaram responsáveis pelos cuidados dos pequenos abandonados. Nesta situação encontravam-se filhos bastardos e crianças pobres, deixados em locais públicos, nas portas das casas ou em átrios de igrejas. As Casas dos Expostos atendiam as crianças até completarem sete anos de idade, ficando a mercê das decisões do Juiz. Marcílio (2003) realça que o Brasil foi o último país a extinguir com o sistema da roda dos expostos, extintas completamente apenas na década de 1950.

Conforme Kramer (2011), é necessário considerar não apenas uma infância, mas as infâncias, partindo do princípio de que as crianças são diferentes, o que condiz com os "diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade" (KRAMER, 2011, p. 20).

Por meio deste breve apanhado histórico sobre a infância no Brasil, foi possível perceber que os sentidos da infância se transformaram em diferentes contextos, apresentando peculiaridades, particularidades diante dos diferentes espaços e tempos. Além destas, compreende-se que

existem outras rupturas presentes nas tramas da história. Nesta perspectiva, seria inadequado julgar as formas como as crianças eram percebidas em cada época.
Segundo Henning e Silva (2014, p. 89), "[...] é na história, nos acontecimentos históricos que poderão ser mapeadas as condições de possibilidade para a emergência de um fenômeno". Com base na contextualização histórica da criança no Brasil, pode-se indagar e questionar sobre o que foi e qual é a relação da infância nos diferentes contextos. Os contextos culturais influenciam nas formas de ver e perceber a infância e na realização das escolhas feitas pela sociedade de cada época.

[1] A presença das mulheres era rara nas embarcações (PRIORE, 2013).
[2] Pequenos marujos. Eram selecionadas crianças entre nove e 16 anos ao até menores (PRIORE, 2013).
[3] Os pajens eram crianças oriundas em sua maioria dos setores médios urbanos, encarregadas de realizar tarefas mais leves e menos arriscadas, possuindo um cotidiano menos árduo que dos grumetes (RAMOS, 2013).
[4] Também era conhecida como "soldados de Cristo" (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

REFERÊNCIAS

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 375-385, set./dez. 2017.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

HENNING, Paula Corrêa; SILVA, G. R. As artes de educar: rastros da escola moderna na constituição de uma escola inclusiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, p. 86-104, 2014. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10249/7035. Acesso em: 11 maio 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORR, Maria Lucie de Barros. Ser mãe: e escrava em face do aborto e do infanticídio. **Revista Historia**, São Paulo, n. 120, p.85-96, jan/jul. 1989. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/18594/20657/. Acesso em: 19 nov. 2018.

PRIORE, Mary Del (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 19-54.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

Palavras-chave: História da infância no Brasil; Sentidos da infância; Rupturas.

SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SER CRIANÇA E O CONTEÚDO DO BRINCAR PROTAGONIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LISAURA MARIA BELTRAME - UFFS

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Analisando o mundo sob uma ótica neoliberal, capitalista, bem como, a caótica situação atual em nosso país de retrocesso e perda de direitos humanos já conquistados com muitos anos de luta vislumbramos uma situação de miséria, desemprego, injustiças, analfabetismo, falta de acesso à educação. O mundo necessita de urgentes transformações, em especial na educação das crianças.

A maioria dos países se organiza frente à lógica de mercado e não se preocupa com a qualidade de vida das pessoas e muito menos das crianças.

Os homens são vistos como objetos de produção e as instituições educativas meio para produzir esta mão-de-obra e não preparar os homens para a vida, como cidadãos ativos e históricos, capazes de conceber e efetivar seu projeto de vida e de sociedade, um sujeito com visão ampla e consciência de tudo que o rodeia. E as crianças vítimas desta lógica obrigadas a antecipação de seu estado adulto, sem direito de viver com intensidade sua infância. Práticas mecânicas de ler e escrever sendo substituída pela prática da vivência do brincar tão necessário ás crianças.

Neste sentido, é que esta temática urge objetivando revisitar refletindo sobre a educação infantil e suas infâncias, bem como revitalizar o conceito e a presença do ser criança e a prática do brincar protagonizado nestes contextos.

Precisamos nos contrapor a esta lógica de mercado e educar para a humanização do ser humano, para a transformação social, para o senso crítico, a sensibilidade social, solidariedade de classe e ação coletiva.

Este estudo nasce a partir de certas indagações e questionamentos que surgiram, e ainda surgem, em vários momentos vivenciados pelo percurso que me levou à construção de minha caminhada profissional. Momentos estes que tive o prazer de presenciar por anos, como professora de educação infantil, como formadora de professores da infância, como coordenadora de brinquedotecas, ludotecas e laboratórios da infância, principalmente, como ser humano em pleno processo de construção, junto às crianças e a seus processos formativos, pois no decorrer da minha vida docente, percebi que as possibilidades e oportunidades que a educação, vinculada a esta perspectiva, cria se transforma num mecanismo de articulação de aprendizagem das crianças e desenvolvimento das ações humanas concretas básicas nos sujeitos.

Este estudo, sob o olhar da psicologia, terá o aporte teórico da Escola histórico-cultural de Vygotski e seus seguidores que em sua gênese relacionam o desenvolvimento intelectual da criança pelos primórdios do brincar de faz de conta e do processo da imaginação. Corroborando nesta mesma linha teórica, destaco os estudos de Angel Pino (2005) que enfatiza o desenvolvimento humano da criança, engajando ao desenvolvimento psíquico, bem como os estudos de Zóia Prestes (2019) com suas novas traduções dos escritos de Vygotski, trazendo uma interpretação renovada destes.

Sob o olhar da sociologia, esta pesquisa enunciará os estudos da sociologia da infância trazendo contribuições, reflexões e pensamentos de seus defensores na educação para as infâncias a partir das ideias dos autores Sarmento (2004, 2005, 2008), Corsaro (2005, 2011) e outros.

Assim, apresento a temática Significações construídas pelas crianças de 4 e 5 anos sobre ser criança e o conteúdo do brincar protagonizado na educação infantil. Para dar conta desta problematizamos perguntando quais as significações construídas pelas crianças de 4 e 5 anos sobre ser criança e o conteúdo do brincar protagonizado na educação infantil?

O que se pretende, enquanto desdobramentos desta pesquisa, é que seja possível apreender e empreender práticas pedagógicas que promovam a prática do ser criança e do brincar protagonizado, aliado ao processo de humanização contrapondo-se a lógica neoliberal e à era tecnológica, tão presente, hoje, na vida da criança.

Podemos destacar, a partir das pesquisas e estudos atuais, a denúncia crescente da perda de lugares do direito da criança de ser criança, e de brincar, protagonizar. Os autores enfatizam a degradação da construção da práxis humanizadora na educação, uma vez que nossos cursos de formação de professores não dão conta da demanda educativa que envolve os processos de assimilação e associação dos processos experimentais e teóricos nas experiências educativas, no âmbito da infância e de suas peculiaridades.

Assim, objetivamos, de modo geral, analisar as significações construídas pelas crianças de 4 e 5 anos sobre ser criança e o conteúdo do brincar protagonizado na educação infantil e, de modo específico: Identificar os aspectos sociais e culturais das crianças de 4 e 5 anos que são evidenciados nos seus modos de protagonizar papéis; Reconhecer quais são as vozes que ecoam, os cenários, as temáticas, os conteúdos, os personagens do brincar protagonizado hoje pelas crianças de 4 e 5 anos; Compreender em que espaços e tempos o brincar protagonizado é organizado, planejado para as crianças de 4 e 5 anos nas Instituições de Educação Infantil.

INFÂNCIA E O BRINCAR PROTAGONIZADO PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Respeitar a cultura da infância significa ter o foco do olhar nas crianças e não na cultura do adulto. Precisamos aprender a interpretar as crianças, pois expressam-se pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela não-expressão. É preciso encontrar formas de olhar, ouvir, sentir e interpretar as crianças. O desafio é o de pensar a infância partindo dela mesma, e não da cultura adulta.

A criança deve ser entendida como cidadã de direitos fundamentais, ou seja, direito ao brincar, à educação, à saúde e à assistência para uma parcela da população que historicamente foi negligenciada. Com direito de viverem sua temporalidade (infância) como momento presente e não apenas em uma educação, preocupado no adulto futuro.

Nossa concepção caminha na compreensão da criança como protagonista de sua história, através do direito a uma educação preventiva e emancipatória, que respeite suas especificidades infantis e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Como nos diz Arroyo (2002), os educadores sabem pouco sobre as idades da vida, da infância e do desenvolvimento humano. “Sabemos mais sobre os conteúdos de cada área e disciplina do que sobre as especificidades da infância, da adolescência [...]”. (p. 09).

Os educadores devem incentivar e mediar às crianças no seu processo de brincar de faz-de-conta. A prática na educação infantil deve estar permeada pelo brincar.

Ao brincar de faz de conta, a criança não somente dá sentido às suas ações físicas, como também (re)descobre o significado cultural da infância e do ser criança. Trata-se de uma atividade humana de construção social e conjunta de sentido que requer cumplicidade e cooperação - inclusive para a existência mesma da própria infância.

Elkonin (1998, p. 19) sobre isso nos contribue: “[...] o jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos as relações sociais”

"Por meio do jogo, as crianças conhecem a vida social dos adultos, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações." (MUKHINA, 1995, p. 160).

O brincar de faz de conta é fonte de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estas participam da vida dos adultos através do brincar. É uma forma de interpretarem e assimilarem o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas.

Demo (1996) afirma que todo ato de pesquisa é um ato político. Por isso, em cada opção metodológica está, com certeza, uma visão de mundo, sociedade e educação infantil defendida. A metodologia será de cunho qualitativo com inspiração Etnográfica com crianças de 4 e 5 anos. Embasado na metodologia com crianças de Corsaro (2011). Será realizada em duas Instituições públicas do município de Chapecó – SC.

A coleta de dados se dará mediante três instrumentos: Entrevistas: serão realizadas entrevistas com as crianças de forma lúdica e/ou através de desenhos de suas preferências. Na entrevista a relação que se cria é de interação. Ganha vida com o diálogo entre entrevistador e entrevistado; Observação do movimento dos envolvidos na rotina e na prática das ações desenvolvidas no cotidiano das Instituições educativas, em especial, na prática relacionada ao brincar protagonizado a partir de um roteiro específico posteriormente pensado para este fim; Filmagens, fotos da vivência dos envolvidos nos momentos de brincar.

Nas pesquisas com crianças concebemos estas como agentes sociais e assim utilizaremos uma postura metodológica de investigação inovadora discutida atualmente nas pesquisas com crianças.

Os resultados desta pesquisa, são parciais, ainda não finalizados, ou melhor podemos afirmar que FIM nunca existe, e assim, estes apontam para a importância emergencial por parte dos educadores infantis ao respeito a cultura da infância, o olhar atento e respeitoso para as crianças. Estes embora em andamento, já nos aponta da cultura do adulto imperando em tudo, no ser criança e no brincar, muito estereótipos da cultura adulta. A criança retrata nos temas e cenários do brincar situações de seu cotidiano, de sua realidade social, cultural e familiar. Imita com frequencia as questões familiares de conflito, do mundo do trabalho, do dia a dia do adulto e mundo que a cerca.

Referências:

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

ARROYO, M. Apresentação do livro. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de (Org.). Infância no sótão. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

ELKONIN, D. B. Psicologia do Jogo. São Paulo: LMFE, 1998.

MUKHINA, V. Psicologia da idade pré-escolar. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PINO, A. As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S.. Psicologia Pedagógica. São Paulo 2003.

Palavras-chave: Significações; Crianças; ser criança; brincar protagonizado; educação infantil.

UEPS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADE FORMATIVA E EDUCATIVA

NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O trabalho proposto tem por prerrogativa discutir o delineamento e a utilidade das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) na educação da infância. O exposto tem respaldo na pesquisa-ação formativa e colaborativa, desenvolvida ao longo do ano letivo de 2017 e 2018, com carga-horaria de 100 horas, junto aos professores da educação infantil, de uma rede pública municipal do interior paulista. Assim, o percurso formativo e educativo forjado da parceria entre ensino superior e educação básica, professor formador e professores consolidados da base, demonstrou-se fecundo e produtivo, para construção da práxis educativa e cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Infantil. Prática Educativa. Ação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade o valor do conhecimento esta no apoderamento, no sentido e significado produzido, ou seja, na aprendizagem significativa que efetiva. Moreira e Massoni (2016) pautados em Ausubel e em teorização contundente do primeiro autor debatem a aprendizagem significativa crítica que inicialmente teve seu foco voltado ao ensino de física, mas na atualidade, a nosso ver podem ser generalizadas as diversas áreas do conhecimento científico e níveis educacionais.

Os autores ponderam que o aprendiz é pessoa e atua criticamente na captação dos significados de conteúdos e conhecimentos, em acordo com sua vontade e querer que pode ser retroalimentado pelo estímulo pesquisador, crítico e criativo, frutífero numa escola conectada as demandas e em professores orientadores de aprendizagem significativa crítica e antenados as abordagens inovadoras em educação.

Por essa via, valorizamos em coaduno aos autores, as UEPS como sequências de ensino e aprendizagem fundamentada na abordagem da aprendizagem significativa crítica, sendo uma metodologia ativa estimuladora da pesquisa formativa e educativa aplicada ao ensino no âmbito da sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa-ação enfoca uma ação planejada e estruturada, que de acordo com Dionne (2007) é uma forma de pesquisa e também um modo de ação, que em nossa investigação ganhou delineamento no espaço-tempo de uma formação continuada em serviço, num enfoque CTS.

A autora nominada anteriormente destaca entre os meandros da pesquisa-ação os processos de "[...] identificação da situação, definição dos objetivos da pesquisa e da ação, planejamento metodológico da pesquisa e da ação; realização da pesquisa e da ação; análise e avaliação dos

resultados" (DIONNE, 2007, p. 56-7). Processos estes que foram dinamizados ao longo de nossa pesquisa/formação.
Junges (2016) oferece respaldo ao nosso trabalho ao discutir a pesquisa-ação numa dimensão formativa, destacando o sentido colaborativo da investigação e o diálogo como ponto central da formação continuada de professores.

FUND AMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem significativa crítica ofereceu respaldo à pesquisa/formação. Assim, levamos em consideração no percurso os princípios demarcados por Moreira e Massoni (2016, p. 58-9):

Ñ Princípio da interação social e do questionamento: aprender/ensinar perguntas em lugar de respostas;
Ñ Princípio da não centralidade do livro texto: aprender a partir de distintos materiais educativos;
Ñ Princípio da consciência semântica: o significado esta nas pessoas não nas palavras e coisas;
Ñ Princípio da aprendizagem pelo erro: o ser humano aprende por superação dos erros;
Ñ Princípio da desaprendizagem: aprender a desaprender, para não usar estratégias obstaculizadoras de novas aprendizagens;
Ñ Princípio da incerteza do conhecimento: aprender que perguntas são instrumentos de percepção, que as respostas não são únicas. O conhecimento humano depende das definições, perguntas e metáforas utilizadas para construi-lo;
Ñ Princípio do abandono do quadro de giz (lousa): aprender por diferentes estratégias de ensino, abandono do monólogo do professor, construção da ação dialógica.

Também consideramos as nuances e variáveis que seguem: - O conhecimento prévio é uma variável de influencia na aprendizagem significativa (Ausubel); - Pensamento, sentimentos e ações estão integrados no ser que aprende de modo positivo (Novak); - O aluno é quem decide se quer aprender significativamente determinado conhecimento (Ausubel e Gowin); - Organizadores prévios mostram a relacionabilidade entre novos conhecimentos e conhecimentos prévios; - São as situações-problema que dão sentido a novos conhecimentos, podem funcionar como organizadores prévios e devem ser propostas em níveis crescentes de complexidade (Vergnaud); - Frente uma situação-problema, o primeiro passo para resolvê-la é construir um layout de trabalho (O que sabemos? O que queremos saber?) (Johnson-Laird); - A diferenciação progressiva, a reconciliação integradora e a consolidação devem ser levadas em conta na organização do conhecimento e da aprendizagem significativa que é progressiva (Ausubel); - O papel do professor é o de provedor de situação-problema, organizador do ensino e mediador da captação de significados da parte do aluno (Vergnaud, Gowin); - O ensino deve ser dialógico, não monológico (Freire); - A interação social e a linguagem são fundamentais para a captação de significados (Vygotsky; Gowin); - Um episódio de ensino envolve uma relação triádica: aluno, docente e materiais educativos, cujo objetivo é levar o aluno a captação e compartilhamento de significados, a relação poderá se tornar quadrática na medida que o computador for também mediador de aprendizagem (Gowin); - A aprendizagem deve ser significativa e crítica, nunca mecânica (Moreira); - A aprendizagem significativa crítica é estimulada pela busca de respostas (questionamentos), pelo uso da diversidade de materiais e estratégias instrucionais, pelo abandono da narrativa única do professor em favor de um ensino

mais centrado no aluno (Moreira); - A avaliação da aprendizagem significativa deve ser feita num contínuo processo de busca de evidências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O percurso da pesquisa/formação ganhou delineamento em seu caminhar, após diagnóstico inicial as professoras da educação infantil demonstraram interesse por uma formação continuada com foco em metodologias ativas que pudessem ser materializadas no âmbito da sala de aula e tivessem cunho inovador. Foram atores e autores da pesquisa doze profissionais da educação infantil de uma rede pública municipal do interior paulista.

Nessa dinâmica a temática Aprendizagem Significativa Crítica e UEPS se tornou parte integrante da formação teórico-prática. Posteriormente teve reflexo na fase de elaboração teórico-prática e validação de vinte cinco por cento das professoras (25%), tomando corpus no planejamento e implementação de três unidades didáticas: 1. Animais domésticos e animais selvagens; 2. Alimentação saudável; e, 3. Corpo Humano: meu corpo em movimento. Maiores detalhes acerca das unidades ler Ujiie (2019).

Na elaboração dos passos sequenciais das UEPS foi considerado o delineamento: a) Definição temática e transversalidade; b) Criação/proposição da situação problema-inicial; c) Situação problema introdutória; d) Discussão do conhecimento a ser aprendido/ensinado, considerando a diferenciação progressiva (conhecimentos prévios/conhecimentos novos); e) Desenvolvimento da temática em níveis crescentes de complexidade; e por fim, f) Síntese integradora final, contemplando a reconciliação integrativa do conhecimento.

As professoras demonstraram interesse pela metodologia apresentada, foram perspicazes na transposição a sua realidade e práxis educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte o processo formativo e educativo efetivado na dinâmica da formação continuada em contexto num enfoque CTS trouxe contribuições variadas: favoreceu a parceria entre o ensino superior e a educação básica, a professora formadora/pesquisadora e os professores consolidados da base, (educadores, aprendentes e ensinantes em ação), possibilitou revisão da práxis educativa, mobilizou planejamento e implementação a partir das UEPS, forjou a revisão de posição atuando no fortalecimento da cidadania dos pares simétricos e assimétricos (professores e crianças-alunos), enfim atuou em prol da aprendizagem significativa e alfabetização científica e tecnológica de educadores e educandos, dimensão de suma importância na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro, 2007.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, Eliane Paganini da; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete. Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba-PR: Íthala, 2016, p. 128-143.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neusa T. Noções Básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem como subsídios para a Organização de Sequências de Ensino-Aprendizagem em Ciências/Físicas. Porto Alegre-RS: Instituto de Física/UFRGS, 2016.

UJIIE, Nájela Tavares (Org.). Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto. Curitiba-PR: CRV, 2019.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Prática Educativa. Ação Pedagógica.

A POSSIBILIDADE DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS - PUCPR

EMILY DE OLIVEIRA - PUCPR

MARIANA DA ROCHA CARVALHO - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O contato com a Educação Infantil no Estágio Supervisionado I possibilita vivenciar a prática pedagógica relacionando a teoria estudada nos períodos anteriores com a prática, de forma a ressignificar muitos conceitos já vistos em sala de aula.

Durante os estágios, interagindo com as crianças e professores, algo que ficou muito nítido na prática foi a preocupação, por parte dos professores na sua prática, por proporcionar e trabalhar a autonomia, nos mais variados momentos das aulas e atividades. Então, demonstrou-se necessária a discussão sobre a autonomia na Educação Infantil.

Assim, considerando o objeto de estudo, escolheu-se investigar como problema: Qual a importância de possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças da Educação Infantil?

OBJETIVO

Analisar a importância de possibilitar o desenvolvimento da autonomia das crianças da Educação Infantil.

METODOLOGIA

Em consonância com o tema, escolheu-se trabalhar com a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p.21) caracteriza por constituir:

> questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

E por trazer para discussão a prática dos professores, decidiu-se trabalhar com estudo de caso como metodologia.

Os dados coletados têm como objetivo identificar e compreender determinadas situações da rotina escolar e da prática pedagógica que tragam à tona a temática da pesquisa. Foram realizadas observações participantes, registro em diário de bordo, conversas informais com a professora regente e auxiliar da turma, durante a realização dos estágios supervisionados.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças de 5 anos de idade, da Educação Infantil, que caracterizam a turma observada durante os estágios supervisionados.

A escola, onde os estágios foram realizados, é particular confessional e está localizada no bairro Batel da cidade de Curitiba/PR. Atende desde a Educação Infantil até Ensino Médio.

MARCO TEÓRICO

Em consonância com o tema possibilidade de autonomia na educação infantil, considerou-se essencial a compreensão do que é autonomia. Para tanto, Kant (1997), Piaget (1997) e Rousseau (2017) contribuem para o entendimento do conceito de autonomia.

Assim, a autonomia para Kant é a vontade própria, uma escolha racional e emocional, em que a criança age pela compreensão e não por medo de punição ou por interesses.

Piaget considera a autonomia como sendo a capacidade do sujeito, a partir da razão, de pensar por si próprio, e a criança vai desenvolvendo autonomia à medida que se desenvolve e se relaciona com os outros.

Para Rousseau (1995 apud 2017):

> a autonomia da criança consiste em deixá-la viver seu mundo infantil de forma natural, de forma livre, porém sem abrir mão de atender suas necessidades, pois é tomando consciência de sua dependência social que ela entenderá que suas ações no mundo devem ser limitadas. Em Rousseau, é essa compreensão que torna o indivíduo autônomo. (QUEIROZ e FALCÃO, 2017, p. 3)

RESULTADOS

No decorrer dos estágios, observações e interação com a turma e professoras, ficou nítida a preocupação por uma prática pedagógica que proporciona e estimula a autonomia nas crianças. Assim, durante a rotina, são poucos os momentos em que a auxiliar ou a regente precisam intervir no que as crianças estão fazendo ou produzindo.

Algo interessante que foi notado, na prática pedagógica, foi o fato de professora regente perceber nas simples situações cotidianas a oportunidade de permitir que as crianças pudessem resolver ou procurar o melhor caminho para solucionar uma situação, um conflito. Percebe-se que a autonomia é algo que não pode ser desenvolvido mediante um planejamento da professora ou equipe pedagógica, mas é possibilitada ao passo que existe uma observação e percepção de oportunidades que proporcionem esse trabalho. Com isso, o professor assume papel fundamental nesse processo, assim, esse momento de possibilidade de trabalhar a autonomia nas crianças não substitui o papel do professor em sala para deixar que as crianças resolvam todos os conflitos sozinhas, solucionem as situações cotidianas sem a observação e percepção do adulto. Desta forma, ele pode até não precisar interferir na forma como as crianças estejam resolvendo suas situações, estas sendo resolvidas de forma adequada, mas caso haja a necessidade e o professor observe que o objetivo não está sendo alcançado, ele deve orientar, fazer com que as crianças reflitam e tentem encontrar a melhor forma de solucionar os conflitos, sejam eles individuais ou coletivos.

Durante a prática e observações houveram momentos em que a possibilidade do desenvolvimento da autonomia ficou muito clara. Ao chegarem, todos os dias logo no começo da manhã, as crianças colocam seus materiais em seus devidos lugares, pois compreendem que facilitarão e contribuirão para a organização da sala de aula. Quando derrubam ou sujam algo sabem que devem pegar um papel ou pano para limparem, pois entendem que se não o fizerem alguém pode escorregar e se machucar ou o local onde estão vai ficar sujo. Nos momentos das atividades, no brincar, em que podem decidir onde, como e do que vão brincar. Também se percebe esse exercício da autonomia quando as crianças se encontram em conflito e precisar conversar, discutir e decidir a melhor forma de resolver os problemas. São atitudes simples, mas que desde o começo do ano a professora exercita e incentiva que as crianças façam por si próprias, e articulando com as ideias de autonomia segundo os autores, as crianças agem porquê compreendem que é importante saberem fazer sozinhas e assim, vão se tornando autônomos.

REFERÊNCIAS

CHRISTINO, R. R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. **Revista Nuances**. Vol. 3, setembro, 1997, p. 73-77. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/60/61 Acesso em: 22. mai.2019.

QUEIROZ, C. L. S. de. FALCÃO, M. S. M. Autonomia e educação infantil: uma análise sobre a concepção de autonomia nos centros municipais de educação infantil de Paranaguá. **Educere**

– XIII Crongresso Nacional de Educação. Paranaguá, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23726_14002.pdf Acesso em: 27. mai. 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india Acesso em: 23.abr.2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 22ª edição, Editora Vozes, 2001. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf Acesso em: 21.mar.2019.

Palavras-chave: Autonomia. Possibilidade. Desenvolvimento. Educação Infantil.

ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

ALINE DA SILVA FERREIRA ADERNE - UFAL

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA - UFAL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O processo de adaptação e acolhimento das crianças em instituições de educação infantil possui peculiaridades e deve ser planejado de forma cuidadosa. De acordo com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) esse é um momento delicado, pois a criança está saindo de casa para um novo ambiente, com novas pessoas, objetos e uma rotina diferente, fatores que por vezes se revelam de forma dolorosa na medida em que também trazem uma considerável exigência do aspecto emocional dessa criança.
Com base nesses aspectos, enquanto professoras da educação infantil, buscamos refletir a respeito do processo de adaptação e acolhimento da criança.

Objetivo

Compreender a importância do processo de adaptação e acolhimento na educação infantil

Marco teórico

Segundo Rosset-Ferreira (2011, p. 51), “os principais períodos de adaptação ocorrem quando a criança entra na creche, quando muda de turma e quando ela sai da instituição”. Esse processo, exige atenção por parte de todos/as os/as envolvidos/as (ROSSETI-FERREIRA 2011, p. 51).
Tudo é novo para a criança, pois esse ingresso implica no convívio com muitas pessoas até então desconhecidas, como os/as profissionais e as demais crianças. Também estão incluídos novos espaços, objetos e a rotina. Esse contexto pode ser motivo de expectativa ou de insegurança, por isso, é importante o acompanhamento de alguém da família nesse período:

Essas novidades podem ser atraentes para a criança pequena, quando enfrentadas em companhia de um familiar ou de uma pessoa conhecida e querida. Mas quando separada deles, a criança pode sentir-se sozinha, e as novidades lhe causam medo. Ela pode demonstrar isso ficando triste ou quieta demais (ROSSETI-FERREIRA 2011, p.51)

Além do medo, outras manifestações como, gritos, mal humor, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono e comportamentos regressivos podem surgir (BALABAN, 1988; BRAZELTON, 1994; VITÓRIA & ROSSETTI-FERREIRA, 1993). Esse período é difícil também para as famílias e/ou responsáveis.
Nesse contexto, uma acolhida planejada e paulatina, respeitando o tempo da criança e da família, pode contribuir no período de adaptação. A instituição pode estabelecer um processo

gradual de contato, exploração e familiarização, de modo que mantenha a presença da mãe, pai ou de alguém com quem a criança tenha um forte vínculo afetivo, no decorrer dos primeiros dias, durante o tempo necessário. O processo de adaptação envolve diferentes sujeitos, com diferentes papeis sociais.

Todos os envolvidos nesse processo, além da criança – a mãe em particular e o(a) educador(a) -,vivenciam-no com intensidades e características variáveis frente à mesma situação, e os esforços de adaptação realizados influenciam as reações das crianças e são por estas influenciados (VITÓRIA, ROSSETI-FERREIRA, 1993, p.3).

Assim como a criança, a família também deve ser acolhida, pois ambas enfrentam mudanças e sofrem com o processo. Por isso, "cada unidade deve decidir a duração desse período de adaptação, que pode variar de dias a semanas, aumentando-se, gradualmente, o tempo de permanência da criança na instituição" (SEMED, 2015, p. 192).
As famílias devem ser incentivadas a falarem sobre suas crianças, uma vez que são "os primeiros educadores e cuidadores de seus filhos, construir uma relação de respeito mútuo com estes é essencial" (SEMED, 2015, p. 190).

Informações sobre os ritmos e costumes individuais de cada criança relativas ao sono, alimentação, higiene, assim como ações, sentimentos, preferências, interesses e habilidades são essenciais para que o professor ou a professora construa uma compreensão sobre cada criança sob a sua responsabilidade e possa organizar uma rotina consistente e flexível. (SEMED, 2015, p. 191)

Também é importante que as famílias expressem suas expectativas em relação ao atendimento das crianças, e que se construa uma relação de segurança e confiança com o/a professor/a responsável. Para isto, se faz necessário conversar sobre os objetivos propostos pela instituição. Nesse sentido, segundo as OCEI (2015) é importante prever espaços para acolher as famílias na entrada e saída das crianças e não restringir esse contato ao portão. Prover um local onde "possam sentar, conversar e interagir com outros e ter acesso a um mural informativo pode facilitar o sentimento de aceitação destes como parceiros" (SEMED, 2015, p. 193).

Metodologia

O trabalho compreende uma pesquisa qualitativa. Busca interpretar determinado fenômeno por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico (BULMER, 1977). O foco da pesquisa encontra-se em um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real.

Resultados

O processo de adaptação da criança é determinado por diversos fatores e depende da participação de todos/as envolvidos/as, como agentes facilitadores. A inserção da criança precisa ser pensada com cuidado, pois se configura como um momento de separação de suas famílias. Se a adaptação acontecer de maneira adequada, a permanência da criança na instituição de educação infantil tende a ser tranquila e contribui em seu desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e social.

É na educação infantil que acontece o primeiro afastamento da criança de seu convívio familiar. Por ser algo complexo, o acolhimento constitui-se como um fator crucial, capaz de tornar o processo de adaptação mais tranquilo, e contribuir para que a criança e sua família se sintam seguros e confortáveis.

Fica claro que "um período de adaptação bem conduzido possibilita que pais e educadores, através de sua convivência, estabeleçam uma relação produtiva, de confiança e respeito mútuo" (ROSSETI-FERREIRA 2011, p. 55).

Referências

BALABAN, N. (1988). O início da vida escolar: da separação à independência. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRAZELTON, T. B. (1994). Momentos decisivos do desenvolvimento infantil. (J. L.Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

BULMER, M. Sociological research methods. London: Macmillan, 1977

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: Edufal, 2015.

ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T. Processo de Adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p.55-64, ago. 1993.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A.C. Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Adaptação. Acolhimento. Educação Infantil.

AS POLÍTICAS E OS PROCESSOS DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ (1965-2018)

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU - UFFS

MARINA MOREIRA - PREFEITURA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto focaliza as políticas educacionais e o processo de municipalização da educação infantil na cidade de Chapecó/SC. Assim, tem por objetivo compreender as políticas educacionais para a educação infantil na cidade de Chapecó/SC e processo de municipalização. Analisando quais eram as instituições que atuavam e atuam com a infância na cidade de Chapecó, assim como entender a importância da LDB 9.394/96 na construção do que se entende por educação infantil, considerando sua implicação no município de Chapecó.

As fontes de pesquisa que compõe o referencial documental são: Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, a Lei Complementar Nº 48, de 22 de dezembro de 1997 que cria o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, além da LDB 9.394/96 e a CF/88. Considerando os materiais que compõe as fontes de pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se utiliza de fontes primárias, secundárias, assim como a legislação voltada a educação infantil. No que diz respeito ao referencial teórico é composto por Brasil (1988) e (1996), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), entre outros.

O recorte temporal foi definido a partir da fonte de pesquisa, qual seja: o Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. O recorte inicial (1965) contempla o período que as instituições de cuidado com a infância chegaram a Chapecó, percorrendo a trajetória histórica até 2018 que expõe a organização mais atual da educação infantil no município.

A cidade de Chapecó localiza-se no oeste do estado de Santa Catarina. Fundada em 25 de agosto de 1917 (CHAPECÓ, 2018, p. 10). Segundo dados IBGE a população estimada de Chapecó em 2018 foi de 216.654 pessoas.

Segundo Chapecó (2018, p. 16) foi por volta de 1935 que as primeiras instituições educativas surgiram no município. A primeira que se tem registro estava localizada no interior de Chapecó, na Linha Rodeio Chato, organizada em turmas multisseriadas (Chapecó, 2018, p. 16). Em 22 dezembro de 1997 cria-se o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó por meio da Lei Complementar Nº 48. “Com a criação do Sistema em 1998, foram municipalizadas 17 Escolas Isoladas Estaduais” (CHAPECÓ, 2018, p 18).

No que diz respeito ao Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, em seu Art. 5º fica estabelecido o dever do município de Chapecó em relação a educação infantil, no que diz respeito a garantia no “III – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;” (CHAPECÓ, 1997, p. 2). No Art. 19 parágrafos 1º e 2º fica estabelecida de que forma se denomina as instituições de educação infantil:

§ 1º [...] as que oferecerem somente Educação Infantil serão denominadas de Centro de Educação Infantil Municipal - CEIM, [...] (CHAPECÓ, 1997, p. 9).

Considerando o enfoque é a educação infantil Chapecó (2018) apresenta que no ano de 1965:

as Irmãs de Caridade da Igreja Católica, procedentes de Joinvile fixaram residência em Chapecó, no bairro São Pedro, com o objetivo de prestar trabalho assistencial junto às famílias carentes. Criaram, com a ajuda de outras entidades, uma pequena Instituição Educativa com creche. (CHAPECÓ, 2018, p. 18).

Essa instituição foi denominada de Escola Reunida Municipal Loteamento "São Pedro" no de 1970, hoje chama-se Escola Básica Municipal Victor Meirelles.

Até o ano de 1985, em Chapecó, as instituições educativas voltadas à educação infantil tinham finalidade assistencialista. Eram voltadas a alimentação/nutrição das crianças. A preocupação com a alimentação era voltada para as crianças de 3 a 4 anos. As crianças de 5 e 6 anos já eram atendidas por monitores do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O atendimento ocorria também com apoio das mães da comunidade em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

De acordo com Chapecó (2018), a primeira instituição de educação infantil no município foi criada em 1978, [...] "Localizava-se no Bairro Bela Vista e iniciou suas atividades [...] no Jardim de Infância Cantinho da Criança, ligadas a Secretaria de Promoção Social." (CHAPECÓ, 2018, p. 18). O fato da primeira instituição de educação infantil de Chapecó estar ligada a Secretaria de Promoção Social, reforça ainda mais sua caraterística de assistência.

Com a passagem da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria de Educação e Cultura faz com que a educação infantil assuma outro viés, diferente de sua essência assistencialista, assume agora a função educativa. Por meio da Resolução 001/1998, Chapecó:

[...] autoriza o atendimento em Educação Infantil, na modalidade de Creches Comunitárias, [...] ampliando a oferta de vagas. (CHAPECÓ, 2018, p 19).

Com a aprovação do Conselho Municipal de Educação no de 1999, ficam estabelecidas normativas para a oferta de educação infantil, orientada agora pelo Sistema Municipal de Ensino.

A educação infantil como concebemos nos dias de hoje é muito recente. Em Chapecó:

A partir do ano de 2005, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal foi reorganizada juntamente com os profissionais e elaborado um quadro curricular por níveis (berçário, maternal e pré-escola), considerando as linguagens da infância. (CHAPECÓ, 2018, p. 20).

A partir de 2005 a educação infantil de Chapecó continuou sofrendo modificações, ampliações, os documentos que orientam a educação no município de Chapecó, voltam-se aquilo que está estabelecido na LDB 9.394/94, sendo assim:

A Educação Infantil é um direito da criança garantido na Constituição Federal 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, a partir da LDB nº. 9394/96, a qual propõe como principal finalidade o desenvolvimento integral da criança, até cinco anos de idade. (CHAPECÓ, 2018, p. 41).

A educação infantil em Chapecó está organizada da seguinte forma: "Berçário: 0 a 2 anos, Maternal: 2 a 3 anos e Pré-escola: 4 a 5 anos, atendidos em Centros de Educação Infantil – CEIMS" [...] (CHAPECÓ, 2018, p. 42).

Por fim, de acordo Chapecó (2018), existem "35 Centros de Educação Infantil Urbanos, 02 Centros de Educação Infantil Rurais, 02 Centros de Educação Infantil indígenas e 03 Centros de Educação Infantil comunitários," [...] (CHAPECÓ, 2018, p. 12). De acordo com dados disponíveis no Blog da Secretaria de Educação de Chapecó há 38 Centros de Educação Infantil.

Podemos concluir que a educação infantil nem sempre foi considerada uma etapa da educação básica, essa característica lhe foi atribuída a partir da promulgação da CF/88. Na

cidade de Chapecó as primeiras instituições de educação infantil possuíam viés assistencialista, especialmente quando pensamos que foram criadas por Irmãs de Caridade da Igreja Católica, com principal função era atender a necessidade de nutrição das crianças que careciam de assistência social.

Com a construção de políticas educacionais que contemplam a infância como a CF/88 e a LDB 9.394/96, a educação infantil no Brasil e em Chapecó tomam outros rumos. Considerando, como aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 337), a educação infantil faz parte do sistema municipal de ensino, sendo assim, Chapecó assume a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica.

Estudar a infância proporciona um entendimento do que se entendia e o que se entende por educação para crianças pequenas, e de que forma as políticas educacionais, respondem a demanda das transformações sociais, da luta por direitos, do acesso à educação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: consolidada. Brasília: DOU, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 05 de nov. de 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 16 de out. de 2018.

CHAPECÓ. Lei Complementar Nº 48, de 22 de dezembro de 1997. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Chapecó e dá Outras Providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/lei-complementar/1997/4/48/lei-complementar-n-48-1997-cria-o-sistema-municipal-de-ensino-de-chapeco-e-da-outras-providencias. Acesso em 02 de jan. de 2019.

CHAPECÓ. Lei Nº 6740, de 11 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá Outras Providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-chapeco-sc. Acesso em 02 de jan. de 2019.

CHAPECÓ. Projeto Político Pedagógico da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Chapecó. Estado de Santa Catarina Município de Chapecó Secretaria De Educação. CHAPECÓ – SC, 2018 CHAPECÓ – SC, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2F9juPX. Acesso em 02 de jan. de 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cidades. Chapecó - SC. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama. Acesso em 02 de jan. de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. – 10 ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

Secretaria de Educação de Chapecó (SEDUC). Blog da SEDUC de Chapecó. Disponível em: http://educacaochapeco.blogspot.com/p/blog-page_9082.html. Acesso em 08 de jan. de 2019.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação Infantil; Infância; Chapecó.

MATEMÁTICA E LITERATURA INFANTIL: UMA LEITURA SOB A ÓTICA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MÔNICA MACHADO NEVES RAMOS - IFFLUMINENSE

JÚLIA PEREIRA DE OLIVEIRA SILVA - IFFLUMINENSE

GESSIANE DE SOUZA COSTA RODRIGUES - IFFLUMINENSE

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"A Matemática está em tudo". Esse tema da Semana de Ciência e Tecnologia 2017, abriu caminhos para a investigação do "tudo" que envolve e está envolvido pela matemática. Tendo como base a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, o estudo retrata a investigação sobre a construção de conceitos matemáticos nas crianças da Educação Infantil, considerando a literatura infantil como um elemento favorável às elaborações matemáticas, observando-se que na interação e nas relações estabelecidas com as narrativas, a linguagem matemática pode ser construída pelas crianças. Percebe-se que, a aproximação da linguagem matemática com a linguagem narrativa da literatura infantil, pode proporcionar situações para o desenvolvimento das habilidades, que funcionarão como ideia-âncora, segundo a teoria de Ausubel, e que servirão para atribuir significado aos conhecimentos matemáticos que serão construídos ao longo do processo escolar. A metodologia da pesquisa foi de caráter qualitativo, e os dados foram confrontados com a bibliografia já produzida. Espera-se contribuir para a reflexão sobre o ensino da matemática na Educação Infantil e para a formação docente.

INTRODUÇÃO

O tema central da Semana da Ciência e Tecnologia, proposto para o ano de 2017, trouxe a Matemática para o cenário das pesquisas. Essa é uma das áreas de conhecimento mais fascinantes e antigas, mas que pode refletir diferentes sentimentos, porque traz lembranças e representações da história escolar vivida, sejam boas ou ruins.

Associada à ciência, a matemática tem sido vista como uma entidade que habita uma esfera superior, em que poucos podem compreendê-la, devido a sua complexidade, seu rigor e a sua linguagem quase hermética (KLÜSENER, 2003). Mas, se a matemática está presente em todos os povos e culturas, assume, naturalmente, um caráter de universalidade, traduzida em uma linguagem específica. Quando essa linguagem assume, exclusivamente, um rigor científico, isolando-a em um mundo próprio e exclusivo para os matemáticos, reforça-se a ideia de que a ciência pode ser ao mesmo tempo um instrumento de formação da sociedade moderna e um fator de ruptura na dinâmica cultural e, nesse caso, a matemática seria utilizada como instrumento discriminatório e seletivo, servindo à estrutura de poder (KLÜSENER, 2003).

Então, trazendo a matemática para o campo da linguagem, nas suas diferentes representações: aritmética, algébrica, gráfica, geométrica, a pesquisa, iniciada em 2017 e concluída em 2018, adentrou na educação infantil, buscando compreender como as crianças constroem os conceitos matemáticos, e como se relacionam com essa linguagem, considerando

que para aprender matemática, é preciso ser alfabetizado matematicamente, o que implica na valorização da linguagem e na construção dos conceitos.

E foi pensando sobre a construção e apropriação da oralidade para o desenvolvimento dos conceitos, que o projeto de pesquisa aqui apresentado, buscou a aproximação da literatura infantil com a matemática, considerando que a narrativa das histórias infantis é um meio de proporcionar situações para o desenvolvimento das habilidades e as capacidades de classificar, ordenar, quantificar, medir, generalizar, projetar, prever, comparar, contar, operar quantidades e outras, que funcionarão como subsunçor ou ideia-âncora, segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, e que servirão para atribuir significado aos conhecimentos matemáticos a serem construídos ao longo do processo escolar.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é necessário que o material da aprendizagem seja potencialmente significativo, ou seja, que tenha um sentido lógico, relacionável a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante. Pensando dessa forma, o material potencialmente significativo para o desenvolvimento de conceitos matemáticos para as crianças pequenas deve ser extraído do seu contexto social e, é aí, que as histórias assumem lugar de grande relevância, porque trazem representações simbólicas e relacionais das situações cotidianas.

Mas, o material potencialmente significativo não basta para que se tenha uma aprendizagem significativa. Nenhum material é significativo; o significado está nas pessoas, não nos materiais (MOREIRA, 2010). Por isso, compreender a forma como os professores percebem e estabelecem a relação entre a linguagem matemática e o cotidiano relatado através das situações fantasiosas das histórias infantis pode ser o início de uma investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática, que, ao longo da história, vem se mostrando penoso para um bom número de alunos.

Os objetivos da pesquisa circularam entre a percepção do desenvolvimento infantil sobre a construção dos conceitos matemáticos, a análise dos livros de literatura infantil encaminhados às escolas, e a formação docente, procurando identificar a forma pela qual os professores percebem e trabalham a linguagem matemática.

METODOLOGIA

Seguindo as características da pesquisa qualitativa, o trabalho seguiu com a intenção de objetivar, descrever, compreender e explicar o fenômeno a que se propõe, trabalhando seu universo de significados (GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Após o aporte teórico construído na revisão de literatura, vinte obras literárias, distribuídas às escolas pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), foram selecionadas e analisadas. Seis turmas de educação infantil da rede municipal de Cabo Frio/RJ foram observadas, tendo o acompanhamento das rotinas e práticas de leitura, pelos respectivos professores. Além dos professores das turmas observadas, outros compuseram a pesquisa, respondendo o questionário aplicado, e alguns foram entrevistados. A análise de todo o material levantado e das observações nas salas de aula foram confrontados com a literatura de referência.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Smole (2000), desenvolver conceitos matemáticos não significa treinar as crianças a darem respostas corretas, sem a compreensão das ações matemáticas. O trabalho com a matemática, na educação infantil, vai muito além da reprodução escrita dos números, contagens e organização das sequências numéricas; é preciso conhecer e explorar sua linguagem.

Desde que nascem as crianças estão inseridas em um universo em que a matemática está inserida. As ideias matemáticas estão presentes em todo o cotidiano das crianças e, por isso, os espaços de Educação Infantil devem favorecer as interações e os intercâmbios com o meio

(CARVALHO E BAIRRAL, 2014). Hoje se sabe que as crianças não chegam à escola sem experiência matemática. Por esse motivo é preciso desenvolver uma proposta que "capitalize as ideias intuitivas das crianças, sua linguagem própria e suas necessidades de desenvolvimento intelectual" (SMOLE, 2000, p. 62), o que requer muito além do que fazer com que os alunos reproduzam a sequência numérica.

Assim, a proposta de trabalho, no contexto da Educação Infantil, deve evidenciar a cultura a que pertencem às crianças, de forma a possibilitar a construção de noções e conceitos matemáticos, valorizando as potencialidades e desenvolvendo as linguagens. E, "a literatura infantil tem sido apresentada como uma prática pedagógica aberta, atual, que permite à criança conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e falada"(SMOLE, 200, p. 68), uma vez que ela surge como elemento mediador, que pode gerar um ambiente problematizador, marcado pelo diálogo, possibilitando o movimento de ir e vir de intuições, conclusões e pensamentos, considerando a criança como sujeito, diante das ações propostas (CARVALHO E BAIRRAL, 2014).

OS ACHADOS DA PESQUISA

Os livros analisados se mostraram propícios ao desenvolvimento de conceitos matemáticos e dos processos mentais básicos da área, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

Os professores que participaram da pesquisa afirmaram que utilizam a literatura infantil para o trabalho de matemática, mas, conforme observado, esse diz respeito a elementos em que os conteúdos são explicitamente expostos, como a relação com os números, formas geométricas, espaços e medidas. Um número expressivo de professores diz desconhecer o acervo de literatura da escola, o que indica que os livros pouco circulam.

Para os professores investigados, a literatura infantil é mais considerada como um recurso didático para o enriquecimento das aulas e deleite para os alunos, do que como um material potencialmente significativo para a formação de conceitos. Fato analisado não como desinteresse dos professores pela literatura infantil, mas possivelmente pela não percepção de sua potencialidade. Os sentidos e significados de ensinar matemática, principalmente na Educação Infantil, necessitam ser (re)discutidos pelos professores, num movimento de investigação das próprias relações estabelecidas com essa área de atuação, num movimento de formação comtinuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M; BAIRRAL, M. A. **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

GERHARDT, T; SILVEIRA, D.(org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KLÜSENER, R. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In NEVES, I. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2003. p. 177-191.

MOREIRA, M. A. **Afinal, o que é aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010.

SMOLE. K. C. S. A **matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Palavras-chave: Matemática; Literatura Infantil; Aprendizagem Significativa

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PONTOS E CONTRAPONTOS

SURAMA ANGÉLICA DA SILVA - UFAL

CHARLLANE SYNARA ASSIS DOS SANTOS - UFAL

ALINE DA SILVA FERREIRA ADERNE - UFAL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho se propõe a compreender como acontece o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, a partir de nossa atuação enquanto professoras da Educação Infantil.
Segundo Vygotsky (1994), enquanto seres essencialmente sociais, nos constituímos historicamente no contexto cultural e por meio das interações. A criança, desde o seu nascimento, interage com as pessoas e com o mundo e evidencia a necessidade e o prazer de se expressar e se comunicar.
A instituição de educação infantil precisa estar atenta para não ignorar a importância dessas interações em detrimento de aspectos mais formais. Nesse contexto é importante considerar a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, não só pela severa transição relacionada as suas estruturas funcionais, mas pelo tratamento normalmente dado às possibilidades interativas a partir do 1º ano.

Objetivo

Compreender como acontece o processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Marco teórico

O processo de transição é um momento crucial na vida das crianças (SEMED, 2015). Por esta razão, é essencial considerar todos os aspectos envolvidos:

Enfrentar mudanças, vir a frequentar um novo ambiente, provoca entusiasmo pela novidade, como também certa preocupação, ansiedade e medo. No novo ambiente as crianças vão se mostrar às outras, muitas vezes desconhecidas. Além disso, carregam a tristeza da separação dos amigos queridos que deixam de ver quando param de ir à creche (SILVA, 2011, p. 62).

De acordo com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), o desligamento ou a despedida da criança da instituição constitui a última etapa na qual os processos de adaptação estão envolvidos e a reação dos adultos diante desse processo influenciará a forma como a criança enfrentará essa grande mudança.

Um currículo centrado na criança "não pode deixar de considerar essa dimensão, sugerindo uma aproximação cuidadosa para garantir uma transição tranquila" (SEMED, 2015, p. 200). Esse processo tem como foco as crianças e envolve as famílias e a equipe num misto de sensações:

Isso gera em nós um sentimento que envolve ganhos, perdas, alegrias, tristezas, saudades, realizações, e principalmente gratidão as pais e crianças pela confiança que tiveram. Esses sentimentos precisam ser bem trabalhados e elaborados esse processo de despedida, para que possamos nos envolver com prazer com a ova turma, mantendo o relacionamento afetivo com a anterior (SILVA, 2011, p. 62).

Esse contexto envolve grandes mudanças e diferenças para as crianças, suas famílias, para a instituição e toda a equipe. Desse modo, a instituição de educação infantil, por sua vez, precisa oferecer o suporte necessário, através de um planejamento que considere o futuro processo de adaptação (ROSSETI-FERREIRA, 2011):

Isso pode ser feito, introduzindo conteúdos sobre como se dá o ensino nas escolas, seu modo de funcionamento, incluindo visitas, literatura sobre o tema e conversas nas rodas. Ademais, pode-se organizar eventos especiais para a turma que vai sair, como festas, espetáculos, excursões, dentro de um espírito de comemoração peço acontecimento. Adaptação (ROSSETI - FERREIRA, 2011, p. 62):

Por essa razão, se faz necessário conhecer melhor a criança e seus processos cognitivos, para melhor adaptar as vivências na instituição às suas particularidades, significados e necessidades (COLELLO, 2004, p. 103).

Metodologia

O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca interpretar determinado fenômeno por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico (BULMER, 1977). O foco da pesquisa encontra-se em um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real.

Resultados

A transição assume uma configuração identificada mais como ruptura do que como continuidade. As características de ruptura se evidenciam através da diminuição do brincar, da interação entre crianças, e, na mesma proporção, com o confinamento em sala. No processo de transição, a reconfiguração do espaço significa mais que uma mudança física, representando uma pressão do sistema para novas formas de agir, de aprender e de se relacionar.

O processo de transição ainda precisa avançar e apresenta inúmeros desafios, entre eles, podemos citar a fragmentação dos segmentos, onde educação infantil e ensino fundamental não dão uma continuidade no processo de construção da personalidade da criança e o lúdico é deixado em segundo plano.

Além disso, ainda nos deparamos com a fomentação da competitividade por parte das famílias, entre as crianças, onde a aprendizagem é quantificada pelo conteúdo aprendido, e a exigência de que, cada vez mais cedo as crianças realizem "atividades", para uma satisfação do adulto e não enquanto necessidade da criança.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
BULMER, M. Sociological research methods. London: Macmillan, 1977.
COLELLO, S. M.G. Alfabetização em questão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió. Maceió: Edufal, 2015.
SILVA, L. M. F.; COSTA, E. A. A. Mello, A. M. Os contos que as caixas contam. In: ROSSETI-FERREIRA M. C. (et al.). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2011.
ROSSETTI-FERREIRA, C.; VITÓRIA, T. Processo de Adaptação na creche. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p.55-64, ago. 1993.
VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Palavras-chave: Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

O SENSÍVEL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM CRIANÇAS E SEUS PERCURSOS NARRATIVOS

DAIANE DE MELO GAVA - UNIVILLE

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO - UNIVILLE

CARLA CLAUBER DA SILVA - PMJ

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa ora apresentada e em andamento no curso de Pós-Graduação- Mestrado em Educação, na Universidade da Região de Joinville- UNIVILLE está sendo desenvolvida no 2º Ano do Ensino Fundamental 1 da Rede Pública Municipal.

O objetivo é compreender como se dão as relações de afeto entre professor e estudantes no ambiente escolar e quais suas implicações nas narrativas infantis e nas práticas educativas.

A pesquisa de abordagem qualitativa/narrativa, finalizou a sua primeira etapa – fundamentação teórica. Na sequência (segunda etapa) será a criação e vivência de 6 oficinas experimentais. Durante as oficinas experimentais faremos a coleta de dados a partir dos seguintes instrumentos: gravações em multimídia, fotografia, cadernos de anotações (observações/percepções das pesquisadoras) e narrativas infantis.

A terceira etapa da pesquisa, se destinará a análise dos dados coletados, que poderão sinalizar as relações de afeto entre os estudantes e professora, e quais implicações nos processos de ensinar e aprender.

As crianças iniciam seu percurso pela vida de forma afetiva, e por conta disso, abertas ao desconhecido, e ao contato tátil, visual e corporal. A curiosidade e as experiências são fios condutores nos percursos de aprendizagem.

Nesse sentido, a escola tem papel determinante no compromisso de acolhe-la, respeitando suas singularidades, especialmente num contexto em que o individualismo predomina e que a escola, muitas vezes valoriza sob maneira a cognição em detrimento do sensível.

Portanto, é imprescindível que seus professores e gestores, incluam em seus fazeres e pensares, práticas educativas voltadas ao sensível, a fim de que os estudantes usufruam de momentos em que a experiência e as descobertas possam de fato tocá-las pela sensibilidade. Afinal, ser criança, é viver em um mundo carregado de imaginação, o que gera seu espírito curioso, ousado e aberto a novas experiências. Como afirma Skliar (2014, p. 167):

> [...] o tempo das crianças não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demasiados humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva.

É necessário, que se construam laços afetivos entre quem está aprendendo – os estudantes e quem está mediando – o professor, numa relação permeada de confiança, o que impulsiona o sentimento de amorosidade. (MEIRA; PILLOTTO, 2010). Nesse sentido, Kohan (2002, p. 129) nos provoca a pensar que "não ensinam e nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado".

Para Fernandes (2001, p. 132) se a escola é o lugar de relações imagéticas, é também lugar "das principais ideias dos seres humanos, sejam os de justiça, liberdade, igualdade, paz, amor,

bem ao próximo; como também, dos de ódio, guerra, terror, angústia, dor, desesperança, solidão...", é portanto lugar do sensível.

Nesta visão, a liberdade conquistada pelo professor e pelos estudantes é a que conduz ao sentimento estético pela vida – o prazer, a reflexão, a possibilidade de utilizar os seus sentidos na construção de significados de eventos, objetos e pessoas. Em uma educação pelo sensível podemos ascender a um modo de conhecimento que nos exterioriza em nossas potencialidades, que nem sempre os olhos convencionais desvelam. Ou seja, a consciência subjetiva do sujeito, que através dos sentidos, constrói o que é humano - o possível ou impossível da razão.

Portanto, a educação pelo sensível, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que não necessitam somente do racional, mas de uma força transcendental que se fortalece nas formas singulares de percepção entre o eu e o outro (PILLOTTO, 2007).

Com relação a nossa abordagem metodológica, não poderíamos deixar de nos apropriarmos da pesquisa qualitativa com ênfase nas narrativas. Esta nos parece mais adequada, quando tratamos de subjetividades e sensibilidades, entendendo os estudantes também como autores e partícipes do processo da pesquisa.

As narrativas dos estudantes serão nosso ponto de intersecção para que possamos dialogar e analisar as produções de sentidos daquilo que é dito e muito mais do que não é dito, mas revelado nas relações afetivas. Como afirmam Clandinin e Connelly (2015, p.27),

> As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.

As narrativas são parte das identidades e percepções dos estudantes e trazendo situações construídas a partir do seu cotidiano, mas, sobretudo, do seu imaginário, daquilo que os afetam.

Freire (2000, p. 28) será nossa âncora ao tratarmos das práticas educativas, uma vez que é considerado, além de um crítico militante da educação, o mestre amoroso. O autor afirma que

> [...] do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.

A partir dessa visão a escola pode ser a propulsora das mudanças sociais, (trans)formando - se em um lugar de experiências, de afetos e de saberes. Portanto, as práticas educativas que serão desenvolvidas nessa pesquisa, partem do pressuposto que as mesmas podem ser criadas coletivamente entre professor e estudantes, levando-se em conta não apenas a cognição como também o sensível, que se (entre)laçam em múltiplas ideias. Um mapa de saberes, que se desdobram em fazeres, descobertas e sensibilidades.

Esperamos que ao final da pesquisa possamos contribuir para a reflexão de professores, gestores e comunidade de uma forma geral, sobre quais as contribuições de uma educação que prima pelas relações de afeto na constituição de um sujeito crítico e sensível.

REFERÊNCIAS

CLANDININ; D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. In: REVISTA DE ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS. V. 27 n° 2, Sorocaba, SP: UNISO, dez. /2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3.ed. São Paulo, 2000.

KOHAN, Walter. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. In: EDUCAÇÃO E REALIDADE, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Linguagens da arte na infância**. Joinville, 2007.
SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Educação pelo Sensível.

PERÍODO AMPLIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA DA ROCHA CARVALHO - PUCPR

EMILY DE OLIVEIRA - PUCPR

ANA LETÍCIA MARCOLLA GAMBÚS - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PERÍODO AMPLIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Atualmente tem se formado novos modelos familiares, e frequentemente a família vem atribuindo a escola cada vez mais a responsabilidade da educação. O contexto familiar está diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança, sendo essa, um reflexo do que se observa em casa.

Algumas crianças passam mais tempo na escola do que em casa, consequentemente a instituição vem recebendo uma responsabilidade maior na formação de seus estudantes. A oportunidade de passar mais tempo na escola permite que sejam trabalhados os conteúdos não formais, ou seja, valores e princípios da instituição.

> Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p.131)

Falar de uma educação integral exige a consideração de outros fatores, como o ambiente, o tempo e os profissionais. Porém o grande intuito dela são as novas aprendizagens, e oportunidades. De nada adianta a escola apenas oferecer a permanência dos estudantes sem que sejam propostas atividades com intencionalidade.

Durante os estágios obrigatórios surgiu a dúvida de como acontece esse período de contraturno, quais as circunstâncias e o que a escola oferece. Pensando nessas crianças, que contam principalmente com a escola para a formação além do conteúdo, quais meios a instituição pesquisada oferece para garantir o desenvolvimento integral delas?

Diante desta pergunta norteadora, o presente estudo busca refletir sobre os encaminhamentos dados no período do ampliado, considerando os princípios da instituição e um ensino de qualidade para o pleno desenvolvimento do aluno.

OBJETIVO

Compreender quais meios a instituição pesquisada oferece para garantir o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A escola e a família devem trabalhar juntas na promoção da formação das crianças, porém cada uma tem seu papel na construção de limites, e essa tarefa tem sido encarregada apenas para a

escola, dificultando o processo como um todo. Para Klein, 2008, a escola cumpre uma função social essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas.

Para Wallon:

> O meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... (...) Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a " forma " que amolda sua pessoa não se trata de uma marca aceita passivamente. (Wallon, 1985 apud Almeida, 2005, p.17).

O meio em que a criança está inserida é fundamental, pois acredita na interação congnitivo-afetivo-motor. O professor deve atender cada um, respeitando eu ritmo e suas possibilidades.

> Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p.132)

A oferta da educação integral é vista, para muitos, como uma solução para a melhoria da educação. A meta 6 do PNE (Plano Nacional de Educação) diz respeito a educação em tempo integral, "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica". Ela pretende oferecer a permanência nas escolas em um período mínimo de 7 horas diárias, buscando trabalhar com acompanhamento pedagógico, e atividades multidisciplinares, incluindo as esportivas e culturais, dando prioridade a locais com situações de vulnerabilidade social. Contudo não será qualquer ampliação de tempo que dará os resultados esperados.

Os termos educação integral e período integral são constantemente confundidos, possuem sentidos diferentes, mesmo aparecendo em diversos documentos juntos. Uma educação integral diz respeito a formação completa, ou seja, que se preocupa com o físico, emocional, intelectual e social. Já o termo do período integral se refere a uma jornada ampliada.

O período ampliado aumenta o tempo de permanência dos estudantes nas escolas, e isso só terá consequências positivas, se houver formação humana integral. Deve haver ampliação dos tipos de aprendizagens, pensando em diversificar o currículo, de diferentes formas. Outra necessidade dessa ampliação será a do espaço físico, pois a educação integral exigirá a circulação de novos espaços.

Deve existir uma relação línear entre professores, gestores, comunidade educativa e demais funcionários para que haja um funcionamento harmônico entre os espaços da escola, que devem ser ricos e cheio de oportunidades inquietadoras. A escola precisa oferecer condições adequadas para a oferta de mais um turno, mas não se pode esquecer da capacitação profissional, e do preparo de seu corpo docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo desenvolvido situa-se no campo da educação, sob a abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso, se caracteriza por:

> Questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21).

O campo de observação é uma escola de rede privada, localizada no Bairro Batel na cidade de Curitiba. É uma instituição católica, repleta de valores institucionais. O colégio oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mas a pesquisa se concentra na Educação Infantil. Sua estrutura é bem ampla e oferece diferentes espaços de aprendizagem. A coleta de dados foi realizada a partir da observação participativa, no decorrer do Estágio Supervisionado de Pedagogia, através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado.

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que ocorrem cotidianamente. Essa postura obervadora nos permitiu emergir no dia a dia, e reconhecer os eventos ocorridos.

RESULTADOS

A escola é um espaço em que toda a população deve passar, a influencia que ela exerce sobre cada um não se limita ao tempo passado nela, mas sim as atividades, espaços, valores e cuidados aplicados por parte da instituição. Sendo assim deve existir um cuidado maior com aqueles que permanecem mais de 4 ou 6 horas diárias, uma vez que ela se responsabiliza mais pela formação, não só cognitiva, mas moral da criança.

Perante a necessidade de trabalho dos responsáveis, algumas crianças permanecem na escola o dia inteiro, sendo o período da tarde contemplado pelo núcleo de atividades complementares, podendo ser mais estimulados, praticar atividades esportivas e culturais, participar de projetos investigativos, e fortalecer laços de convivência e amizade.

A instituição pesquisada conta com a opção de permanecer o período integral na escola, chamado de "período ampliado", no qual a criança recebe atividades direcionadas das 7h às 18h. Para a escola, a permanência dos alunos nesse período oferece a oportunidade de conviver, se relacionar e desenvolver a autonomia, as aprendizagens e as habilidades, num espaço exclusivo, seguro, agradável e acolhedor.

Após realizar alguns estágios, com foco na análise do período ampliado, constatamos alguns desafios na implementação desta ampliação. O primeiro deles se relaciona ao investimento financeiro necessário que os pais devem. Para muitas famílias manter seus filhos em escolas particulares já exige uma programação financeira com esforços, ampliar esta despesa, por vezes, fica inviável. Outra questão é com relação a própria adaptação do aluno à um período mais longo fora do ambiente familiar, para algumas crianças pode-se tornar fadigante.

O colégio pesquisado conta com uma equipe muito dedicada e empenhada em oferecer as melhores condições para as crianças, existe uma preocupação com treinamento e acompanhamento dos profissionais envolvidos nas ações relacionadas ao período ampliado. A avaliação é constante e mudanças são implementadas quando constatada a necessidade de melhorias. A estrutura física também vem a agregar, a sala do período da tarde é diferenciada e oferece um maior conforto. Por ser uma escola particular, sua estrutura é muito boa. Contando com espaços lúdicos e amplos, oferece condições de realização de atividades que contemplam as necessidades de socialização e formação integral. Assim, compreende que a convivência entre as crianças é potencializada no período ampliado, sendo esse, planejado pelo currículo, e relacionado com as práticas educativas que acontecem no período matutino.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22ª edição, Editora Vozes, 2001.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação [online]**. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 1414-6975. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf acesso em: 23 de maio de 2019.

Palavras-chave: Período ampliado, desenvolvimento integral, escola.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS E A ÉTICA DO ACOLHIMENTO À DIVERSIDADE CULTURAL

JULIA MARIA GERHARDT DA ROCHA - UFSC

BRUNA JOCHEM - UFSC

ROGÉRIO MACHADO ROSA - UFSC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente texto é um recorte da experiência vivida pelas autoras, no exercício da docência compartilhada do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Busca refletir sobre proposições pedagógicas realizadas com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. O percurso metodológico desta experiência deu-se a partir de observação participante, planejamento, ação docente e devolução dos resultados da prática docente. Tal experiência levou-nos a uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas transversalizadas pela temática da diversidade cultural; considerando-se o contexto cultural da instituição, da comunidade e das crianças da turma.
Palavras-chave: Diversidade Cultural; Estágio Obrigatório; Ação Pedagógica.

Introdução

Partindo da concepção de que para uma formação de qualidade é preciso compreender que o percurso escolar é uma construção social, histórica, cultural e política, faz-se necessário compreender que o exercício da docência é o encontro da teoria e da prática, enlace essencial para a efetivação de ação pedagógica reflexiva e significante. Logo, o exercício da docência no Estágio Obrigatório, apresenta desafios a serem alcançados e dificuldades a serem superadas (Campos & Durli, 2017). Isso porque formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é um caminho descontínuo a ser constante e criticamente revisitado.

A escola é um ambiente que perpassa diferentes valores, concepções, contextos e relações sociais que interferem diretamente e indiretamente na organização do trabalho docente. Dessa forma, para o exercício da nossa docência, elaboramos um planejamento interdisciplinar, tomando como princípio o entendimento de que o ensino fundamental diz respeito a uma temporalidade escolar onde as crianças passam por uma série de transições, considerando toda a diversidade inerente a essa experiência formativa. Nosso propósito foi articular as experiências das crianças vivenciadas na Educação Infantil com o Ensino Fundamental, pensando no desenvolvimento e nas formas de relação com o mundo, trazendo como tema norteador a Diversidade Cultural.

Cenário da experiência: o grupo, o espaço e o tempo

A realização do estágio deu-se em uma Escola Pública de rede Estadual de Santa Catarina, no período de abril à maio de 2019. Foi dividido em dois momentos, o primeiro destinado à nossa inserção no ambiente escolar, e o segundo com a docência compartilhada entre a dupla de estágio e a turma do 4º ano, composta por muitas crianças que vieram de outros estados,

particularmente Norte e Nordeste do país, algumas crianças nativas, e ainda as que vieram para o litoral.

A escola segue a perspectiva da Proposta Curricular de Santa Catarina e baseia-se na Pedagogia Histórico-Cultural, bem como as concepções de ensino e aprendizagem de Vygotsky, mencionados no Projeto Político Pedagógico. Nossa inserção com as proposições pedagógicas iniciaram após a observação participante e registros que nos auxiliaram a construir o planejamento. A partir do registro, podemos refletir persistentemente sobre todo o percurso vivenciado durante a observação, para então planejarmos proposições intencionais. Essas reflexões orientaram sobretudo a eleição dos conhecimentos a serem ensinados e suas convergências com o curso das aprendizagens já vividas pelas crianças.

Ação pedagógica e diversidade

Pensamos nas particularidades da turma, corroborando com Schneider (2015, p. 10), entendendo a criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, destacamos a diversidade cultural como uma questão que ultrapassa a vida das crianças e os limites da escola. Assim, ao assumir uma turma, é necessário considerá-la um grupo diverso e pensar nas diferentes possibilidades de inserção no mundo que as crianças trazem no dia-a-dia da sala de aula. Compreensão essa consonante com a argumentação de Gadotti (1992, p. 23), em que para o autor:

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo.

Assim, nossa prática docente foi perspectivada pela interdisciplinaridade, ou seja, investimos na criação da combinação com diferentes áreas do conhecimento, visando tornar as atividades significativas ao grupo. O objetivo foi trabalhar de forma coletiva, pensando o planejamento como ponto de partida - para as crianças e com as crianças -, com a ação pedagógica intencional presente em todos os momentos.

Respeitando as diversas origens socioculturais presentes no grupo, em uma das atividades, assistimos, com a turma, vídeos que tematizavam municípios os quais as crianças residem e as praias da capital catarinense, e abrimos espaço para debates sobre seus costumes, práticas, curiosidades e pontos turísticos. Ainda, propomos uma roda de conversa sobre suas curiosidades. Contamos, assim, com a participação de duas mães de alunos da turma e uma estudante de Pedagogia que migrou de Belo Horizonte para Santa Catarina. Todas relataram suas respectivas chegadas no Estado, suas vivências como moradoras da grande Florianópolis, bem como as semelhanças diferenças culturais e sociais existentes entre seus estados e o litoral de Santa Catarina.

Por fim, encerramos com espaço de diálogo entre o grupo as convidadas, que apresentaram inúmeras questões e curiosidades que foram respondidas de forma espontânea e afetiva. Além disso, cabe destacar a reflexão sobre respeito às diferenças que transversalizou toda a preposição. Juntamente com as curiosidades apresentadas pelas convidadas e expectativas manifestadas pelas crianças referentes às características de suas regiões de origem, buscamos instaurar uma atmosfera de acolhimento ético às narrativas das visitantes. Algo em sintonia com a prática de uma ética da “hospitaleira”.

Nessa perspectiva, abordar a educação escolar como hospitalidade consiste a descrever a subjetividade humana a partir da estrutura “um-para-o-outro”; como acolhimento à presença e

à palavra. “Outro que reclama uma relação de hospitalidade com ele, uma relação desinteressada e gratuita. Outro que me pede uma relação de doação e acolhida. O outro não pede o reconhecimento de seus direitos, senão que apela à minha capacidade de acolhida” (Barcena & Mèlisc, 2000, p.146). Outro sem o qual nada somos, pois no encontro com ele reconhecemo-nos como humanos: (re)conhecemos nas diferenças.

Considerações Finais

O tempo de atuação na escola nos proporcionou importantes vivências e experiências marcantes. Nos fez desenvolver um olhar sensível para as crianças, para o nosso papel na sala de aula, e também nos desafiou a criar estratégias pedagógicas diariamente, uma vez que a sala de aula se mostra um ambiente cheio de pluralidades, onde cada indivíduo é singular e o aprendizado ocorre de formas e tempos distintos. No nosso entendimento, todo o processo foi realizado através da docência compartilhada e as devolutivas da comunidade escolar, obtidos durante esse período, foram essenciais para refletirmos sobre a relação entre a singularidade e a pluralidade. Lançou-nos a atenção, também, para uma necessária reflexão sobre algumas das especificidades da docências nos anos iniciais, mais precisamente sobre a necessidade de planejarmos a ação docente para as crianças e com as crianças.

Percebemos, no curso da nossa docência, a manifestação de algumas sutilezas nas relações e nas formas de comunicação na turma. Principalmente no que diz respeito a consideração das diversas representatividades culturais, sociais, afetivas e cognitivas inscritas nas histórias, nas narrativas e nas linguagens. Assim, pensamos que o reconhecimento, o acolhimento e a legitimação desta diversidade transformou-se, de maneira leve e cuidadosa, em um diálogo (intencionalidade pedagógica) reflexivo que rejeita qualquer processo de homogeneização e/ou imposição cultural, conceitual ou identitária, na escola e fora dela.

Portanto, nosso esforço residiu em exercitarmos um tipo de ação docente pautada em uma ética do acolhimento à diversidade e às diferenças, isto é, no entendimento de que não há aprendizagem, nem ensino e não mesmo humanidade, no vazio; fora do encontro com o outro. Aprender e ensinar são questões de alteridade e de diferença. Acolher a diversidade cultural das crianças tornou-se para nós uma questão de princípio ético, político e pedagógico. Quer dizer, uma necessidade relacional que nos liga irremediavelmente ao outro, e que por isso nos torna infinitamente responsável por ele.

REFERÊNCIAS

BARCENA, Fernando & MÈLICH, Joan-Carles. La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Ediciones Paidós – Barcelona, 2000.

CAMPOS, Roselane Fátima. DURLI, Zenilde. Os estágios curriculares obrigatórios em educação infantil no curso de pedagogia da UFSC. In: Perspectivas do estágio curricular na formação docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ilana Laterman, Kátia Agostinho (Organizadoras). Florianópolis: NUP, 2017.

GADOTTI, Moacir. GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda. 1992. p. 23.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil. 2015. 146 p. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Estágio Obrigatório; Ação Pedagógica.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO E TEMPO LÚDICO-FORMATIVOS

EDSON PONICK - UFPEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é uma reflexão sobre a constituição de uma brinquedoteca, vinculada à Faculdade de Educação de uma Universidade pública, e sua contribuição na formação de educadores e educadoras brincantes. Inicia com uma contextualização histórico-social da brinquedoteca, discutindo a trilogia criança, brincar, brinquedo. Em seguida, faz uma pequena reflexão sobre a importância da brinquedoteca numa faculdade de educação, no sentido de formar educadores e educadoras que, entre outros conhecimentos, desenvolvam também uma postura brincante e uma sensibilidade para a centralidade do brincar na vida das crianças e, também, em suas próprias vidas.

Do brincar à brinquedoteca

Brincar: simples (e complexo) assim. Brincar é o ato de "distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc" ou "entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer", segundo a definição de um dicionário (HOUAISS, 2004). Brincar é uma atividade essencial e imprescindível no desenvolvimento integral da criança.

A importância do brincar e da recreação na vida de toda criança tem sido, há tempos, conhecida na comunidade internacional, como evidenciado na Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e fortalecido pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989 que, explicitamente, reconhecem o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, às atividades recreativas, livres e à plena participação na vida cultural e artística (MARTINS, 2013, p. 08 e 09).

À atividade essencial do brincar para a criança conecta-se um elemento que, segundo Brougère (2010, p. 22), "tem como característica essencial ser uma imagem num objeto e num volume": o brinquedo. Mais que um simples objeto construído com diferentes matérias primas, o brinquedo "fornece um estimulante para a ação (...) e um universo simbólico que constrói o cenário da ilusão (...)" (BROUGÈRE, 2004, p. 69). Embora não seja indispensável para a brincadeira, o brinquedo estimula e desencadeia enredos, situações, sensações, tempos e possibilidades para o brincar da criança. É essa trilogia – criança-brincar-brinquedo – que dá origem à brinquedoteca.

As brinquedotecas surgem a partir dessa intrínseca relação entre a criança, o brincar e o brinquedo. Segundo Cunha (1992, p. 38), a brinquedoteca tem origem nos Estados Unidos durante a grande depressão econômica, em torno de 1934. As crianças de Los Angeles, desesperadas pela falta de brinquedos, começaram a roubá-los de uma loja de brinquedos. O dono do estabelecimento procurou o diretor da escola, e a solução encontrada para acabar com os roubos foi criar uma biblioteca de brinquedos, a Los Angeles Toy Loan. Trinta anos mais tarde (1963), em outro contexto e com outros pressupostos, surge na Suécia, a primeira Lekotek (ludoteca, em sueco), que objetivava emprestar brinquedos e orientar as famílias de crianças com deficiência mental "sobre como poderiam brincar com seus filhos para melhor estimulá-los" (CUNHA, 1992, p. 38). Desde então, as brinquedotecas se espalharam por vários países, possuindo hoje uma organização internacional que garante o seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento através de congressos e encontros regionais e internacionais.

As brinquedotecas ou ludotecas já são uma realidade no Brasil desde a década de 1980, mais especificamente em 1984, em São Paulo. Nasce então uma característica peculiar das brinquedotecas brasileiras. Segundo Kishimoto, o Brasil diverge de outros países quando se trata de número de brinquedotecas alocadas em cursos de formação de professores. A partir de uma pesquisa realizada entre 2008 e 2009, a autora constata: "De um total de 565 brinquedotecas, 212 (37%), o maior volume encontra-se junto aos cursos superiores para infância e 98 (17%) em espaços escolares" (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

A menção rápida e superficial sobre a trajetória das brinquedotecas pretende explicar e justificar a criação da brinquedoteca da instituição a qual pertenço. Também ali sentiu-se a necessidade de ter um espaço que privilegie o brincar livre, oferecendo suportes para esse brincar. De igual forma, a brinquedoteca também pretende ser um espaço de formação, buscando nele unir as três dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, não fugimos à característica primeira da brinquedoteca universitária, que tem duas dimensões indissociáveis: "a formação docente e a brincadeira livre" (KISHIMOTO, 2011, p. 23-24).

A nossa brinquedoteca

Um longo caminho, com a participação de diferentes docentes, foi percorrido até que, há menos de um ano, inauguramos um espaço lúdico que tem como principal objetivo proporcionar às crianças um espaço e um tempo para brincar livremente.

Cada objeto de plástico, de madeira, de papelão ou de pano disposto inerte na sala torna-se um universo a ser explorado pelas crianças. Essa é a experiência das pessoas que já se envolveram e que estão envolvidas atualmente com projeto da Brinquedoteca da Faculdade de Educação. Faço a seguir uma reflexão, partindo do nome que demos à brinquedoteca.

BrinqueFaE: É assim que decidimos chamar esta sala repleta de convites à experiência lúdica. BrinqueFaE pode ser só um nome próprio e muito propício para um espaço em que recebe crianças para brincar. Uma sigla que revela dois universos constantemente presentes na vida das crianças: o brinquedo e a educação. Por isso é imprescindível que, numa faculdade em que se ensina e se pesquisa sobre educação de crianças, esteja presente também ele, o brinquedo.

Mas BrinqueFaE também é um convite, quase uma convocação. A primeira parte da sigla pode ser um verbo imperativo da segunda parte.

BrinqueFaE! Pois brinquedo e educação constituem o mundo infantil.

BrinqueFaE! As crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais precisam brincar.

BrinqueFaE! O brincar é essencial para o nosso ser gente; brincar nos humaniza.

BrinqueFaE! Brincar nos dá liberdade. Brincar nos liberta.

Assim como no brincar, também na BrinqueFaE estamos nos reinventando e reorganizando para fazer com que este espaço se torne cada vez mais um lugar de encontro: encontro entre crianças e brinquedos, encontro entre estudantes universitários e brinquedos, encontro entre crianças e estudantes universitários, encontro entre professores, crianças, estudantes e brinquedos. A BrinqueFaE é um projeto de extensão que engloba em sua essência também o ensino e a pesquisa. A brinquedoteca é o espaço por excelência onde o brinquedo e o brincar são experienciados como extensão, como ensino e como pesquisa.

O encontro entre crianças e brinquedos vem ocorrendo com visitas de alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A cada grupo que visita a brinquedoteca, novas experiências, novas aventuras, novas histórias são gestadas, construídas, dramatizadas, vivenciadas. O espaço das fantasias é um dos mais requisitados. Dele as crianças seguem para o espelho, que lhes permite verem-se por inteiro, e depois para o palco. A visita das crianças também proporciona o encontro entre estudantes universitários e as crianças, em torno do brinquedo e da fantasia e suas possibilidades lúdicas.

O encontro entre estudantes universitários e brinquedos acontece quando docentes ministram aulas na brinquedoteca, explorando o acervo de brinquedos, as fantasias, o pequeno palco para a contação de histórias. Esse encontro é ainda mais forte para os bolsistas responsáveis pela organização, catalogação e limpeza dos brinquedos. "A brinquedoteca traz vida para a faculdade" disse uma bolsista.

O encontro entre professores, crianças, universitários e brinquedos é espontâneo, muitas vezes. Além dos professores responsáveis pelo projeto, outros se juntam, sempre que possível, pelo prazer de brincar, pela energia atrativa que a experiência lúdica exerce sobre crianças de todas as idades.

Na década de 1930, Mario de Andrade foi secretário de cultura de São Paulo. Um dos seus projetos culturais foi criar praças públicas para que filhos e filhas de operários tivessem um espaço para brincar. Esse é "um exemplo da aspiração do autor de Macunaíma: educar a infância mediante a educação da cidade e vice-versa" (FREITAS, 2004, p. 264). É a ideia da co-educação. As praças auxiliam na educação das crianças; e as crianças brincando nas praças e nos parques auxiliam na educação da cidade. Enquanto a cidade erguia seus muros, seus prédios, seus condomínios fechados, Mário de Andrade projetava espaços lúdicos, abertos para educar cidadãos e cidadãs de todas as idades.

A BrinqueFaE também é um espaço de educação com múltiplas vias. Crianças, estudantes, docentes da FaE e das escolas da cidade que vêm nos visitar têm acesso a um espaço em que se aprende, se ensina e se relembra que brincar enriquece, alegra, é prazeroso. Um espaço em que a liberdade e a democracia são construídas pelo brincar. Em tempos de construção de muros e divisões como o que vivemos, a BrinqueFaE quer ser um espaço lúdico onde a imaginação e a fantasia têm prioridade, contribuindo na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e criativa.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Brinquedo e a cultura. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Nylse H. da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico o Brasil e no mundo. In: FRIEDAMNN, Adriana; [et. al.]. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992.

FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004.

HOUAISS. Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa versão 1.0.7. São Paulo: Editora Objetiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.). Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Marilena Flores (Coord). Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo: International Play Assossiation (IPA - Brasil), 2013.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Crianças; Brinquedos; Brincar

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA CAROLINA TEIXEIRA - CNE

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A contação de histórias tem sido resgatada como prática cultural e a escola também tem se reapropriado dela como ferramenta pedagógica (DE SOUZA & BERNARDINO 2011; MATEUS et al. 2013). As histórias contadas alimentam o gosto pela literatura, incentivando e aprimorando a leitura e a própria expressão oral (CESAR et al., 2014). Também incentivam a escuta e a atenção. Se interativas, ensinam a participar com respeito a regras explícitas ou implícitas para que a história continue.

Especialmente na educação infantil, onde a oralidade e os sentidos prevalecem sobre a palavra escrita ou lida, a contação de histórias não se configura apenas como uma ferramenta pedagógica para ser utilizada eventualmente, mas sim como uma necessidade, por si própria, para o pleno desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança (DUTRA et al. 2018; MATEUS et al. 2013).

Dito isso, há de se reconhecer também sua versatilidade como ferramenta para aprendizagens específicas, não apenas na educação infantil, mas ao longo do ensino fundamental. Na matemática, ajuda na resolução de situações problema (ANDRADE & GRANADO 2007), na geografia facilita a leitura dos espaços, paisagens e culturas (MARTINS 2015), em ciências aguça a curiosidade e o interesse em aprender (VIANA & DE MORAES, 2016). Na língua portuguesa é grande parceira da literatura (CESAR et al. 2014). No ensino de língua inglesa, seu uso também é reconhecido e incentivado, tanto para falantes nativos (LWIN 2016) quanto para os que aprendem como segunda língua (PAESE & PALLU 2015; TONELLI 2005).

Este trabalho apresenta um relato do uso da contação de histórias no ensino da língua inglesa na educação infantil. As práticas relatadas foram planejadas e realizadas pela própria autora enquanto professora de língua inglesa da educação infantil no Colégio Novo Espaço, município de Guaratuba, estado do Paraná.

DESENVOLVIMENTO

Tendo como objetivo a familiarização das crianças de 4 a 6 anos com a língua inglesa, com foco na compreensão e reprodução oral de um vocabulário que tenha sentido no universo infantil, construí um conjunto de práticas que tem como base a contação de histórias, canções, brincadeiras e atividades de registro.

As histórias utilizadas surgiram de inspirações diversas aliadas à necessidade de trabalhar determinados temas ou vocabulário. Em todas elas há elementos típicos das narrativas, como o conto do herói, e também estratégias pedagógicas para promover a interação, como previsibilidade e repetições. Para a maioria das histórias também foram compostas músicas de fácil assimilação, frequentemente associadas a práticas corporais (gestos ou danças) ou brincadeiras. Objetos diversos também são utilizados para as contações, como fantoches, tecidos, pelúcias e imagens impressas.

As histórias são contadas nas duas línguas. Na primeira vez, cada frase da história é contada em inglês e traduzida na sequência, acompanhada de gestos, desenhos, ou materiais de apoio visual / sensorial para enfatizar pontos importantes e explicitar o vocabulário a ser apreendido. Na segunda e terceira vez, as traduções são feitas em menor freqüência, dependendo do quanto as crianças se lembram da história e a partir da lembrança e dos gestos conseguem compreender o que é contado em inglês. Numa última vez a história é contada toda em inglês com os apoios e as traduções são feitas apenas se houver necessidade. Esta repetição ocorre num intervalo semanal (é ofertada uma aula de inglês semanal de 45 minutos à educação infantil), portanto cada história é trabalhada por um período total de um mês aproximadamente. A cada vez que a história é recontada a participação das crianças aumenta e o vocabulário focal é assimilado. As histórias são contadas no início das aulas e seguidas por brincadeiras e/ou atividades de registro associadas a elas.

Como exemplos, apresento por alto duas história trabalhadas, uma com o "Nível 5", crianças de 4 a 5 anos, e outra com o "Nível 6", crianças de 5 a 6 anos.

A história do "Sunflower" teve como vocabulário focal os números de 1 a 10. É narrada a história de um menino que mora em uma casa com um belo jardim. Um dia ele encontra três sementes, mas não sabe do que são. Depois de perguntar aos seus amigos, tem a ideia de plantá-las. A cada tentativa do menino de plantar uma semente, os alunos são convidados a fazer a contagem dos dias que o menino espera para que cada semente brote. Esse ciclo se repete para cada semente, e apenas na última, após alguns adendos à história, é que a plantinha cresce. A repetição provoca os alunos a participar da história, já que eles conseguem prever o que vai acontecer a cada ciclo. A contagem dos dias em cada repetição é feita com entusiasmo pelos alunos. Quando a planta cresce, também contamos as pétalas de um girassol confeccionado em tecido, explicitando a associação dos números com as quantidades. A história é seguida por uma música com coreografia.

Esta história foi trabalhada durante 4 encontros, com brincadeiras, jogos, observação de um girassol real e atividades de registro dentro do tema da história e com foco na contagem de 1 a 10.

A história do "Dancing Jack" tem como vocabulário focal as direções. É sobre um menino que adora ir à escola, mas tem dificuldade em fazer suas atividades pois sente uma "coceirinha" e precisa levantar (stand up) se movimentar e conversar com os colegas. Sua professora pede: "Jack, sit down!". Isso se repete algumas vezes, provocando a interação com os alunos, que já na primeira vez que a história foi apresentada participam conversando com o Jack no seu momento de agitação ("Hello Jack!") e fazendo a fala da professora ("Jack, sit down!"). Quando todos vão para casa, e a escola está vazia, a professora fica pensando no que poderia fazer para que o Jack pudesse se concentrar melhor. Ela tem a ideia de fazer uma música, para que ele cante e dance, e depois possa se concentrar melhor nas suas atividades. Na música, são trabalhadas as direções (left, right, up e down).

As crianças apreenderam facilmente o vocabulário das direções, que foi praticado durante quatro encontros com a música, dança, atividades de registro com recorte e colagem, e jogo com setas em tecido.

Como resultado destas práticas, observo o crescente entusiasmo das crianças com as aulas de inglês. A apreensão do vocabulário trabalhado também é visível, tanto na compreensão quanto na expressão oral. As avaliações nas aulas de inglês são feitas por observação da participação de cada um nas aulas e pela forma como fazem seus registros (se seguem as orientações, se fazem com autonomia, concentração, etc.). Os critérios são mais atitudinais do que referentes ao conteúdo, mas é possível observar que o objetivo de familiarização com o idioma e construção de um vocabulário está sendo atingido pela maior parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encantamento proporcionado pelas histórias e a forma como elas captam a atenção das crianças transforma o aprendizado em um momento de muita alegria e prazer. E as possibilidades das histórias são literalmente infinitas, fazendo com que possam ser adaptadas a cada particularidade do que se deseja oportunizar aos aprendentes. Assim, é possível planejar momentos que são convites irrecusáveis às crianças para que construam brincando novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora de Oliveira, GRANADO, Regina Célia 2007. Contando histórias nas aulas de matemática: produção/mobilização de conceitos na perspectiva da resolução de problemas. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, GT: Educação Matemática / n.19 Agência Financiadora: CAPES.

CESAR, Cintia, MAGALHÃES, Linda Cristina, PEREIRA, Silvana, LEITEAS, Vânia Aparecida Marques. Contribuições da contação de histórias como incentivo à leitura na educação infantil. Revista Interação, Santa Maria, ano X, n. 2, p. 31-49, 2014.

DE SOUZA, Linete Oliveira, BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Educere et Educare – Revista de Educação, v.6, p. 235-249, 2011.

DUTRA, Sonia Ronilda de Sales, NASCIMENTO, Cleoneide Moura do, CHARARA, Faruk Maracajá Napy. A influência das histórias no desenvolvimento cognitivo e criativo da criança no contexto escolar. In: Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva - Campina Grande – PB, 2018.

LWIN, Soe Marlar. It's story time!: exploring the potential of multimodality in oral storytelling to support children's vocabulary learning (abstract). Literacy, v.50, n.2, p-72-82, 2016.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais. Revista Geo UERJ, Rio de Janeiro, n.27, p. 64-79, 2015.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, SILVA, Adréa Ferreira Silva, PEREIRA, E. C., DE SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira, DA ROCHA, Letícia Grassi Maurício, DE OLIVEIRA Michelle Potiguara Cruz de Oliveira, DE SOUZA, Simone Cunha de Souza. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. Pedagogia em Ação, v.5, n.1, p. 54-69, 2013.

PAESE, Mariana Guaita, PALLU, Patrícia Helena Rubens. A importância da contação de histórias nas aulas de língua inglesa para crianças de 4 a 5 anos. Memorial TCC – Caderno da Graduação, FAE Centro Universitário, p. 461-471, 2014/2015.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. Revista de Ciências Humanas, Viçosa, v.13, n.2, p.297-315, 2013.

VIANA, Cassia Carla, DE MORAES, Marco Antônio. A contação de histórias no ensino de ciências para o primeiro ano do ensino fundamental. In: Anais eletrônicos do 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – Florianópolis-SC, 2016.

.

Palavras-chave: Inglês, ESL, Crianças pequenas

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 04 MESES A 02 ANOS.

STEPHANIE DRECHSLER MARTINI - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A música pode contribuir de diversas formas no desenvolvimento da criança, pois acompanha a história de toda a humanidade, estando presente desde o início da vida do ser humano. A influência da música sobre o ser humano acontece desde o período de gestação, decorrendo até a infância.

Desta forma, a música se torna incontestável para as pessoas, por apresentar contribuições no desenvolvimento infantil, nas formas de expressão, além de proporcionar momentos de diversão, alegria e aprendizagem. Sendo assim, segundo Cage (1985, p. 5) citado por Brito (2003, p. 27) compreende-se a música como:

> a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. [...] com sua recusa a qualquer predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois 'tudo o que fazemos' (todos os sons, ruídos e não-sons incluídos) 'é música'.

Compreendendo a importância da música, percebe-se que para trabalha-la na educação infantil é necessário compreender a sua finalidade para o desenvolvimento da criança. Para essa compreensão utilizarei o artigo 29° da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 citado por Ferreira (2014, p.11) que diz:

> a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Conforme a citação acima é possível percebe que a música na educação infantil deve voltar-se para os aspectos cognitivos e motor promovendo o desenvolvimento do sujeito como um todo. Para uma melhor compreensão do que é música na educação infantil utilizarei Silva (2014, p. 20) que defende:

> a música na educação infantil é uma ferramenta muito importante na aprendizagem das crianças, e de suma importância na criatividade sendo também um fator na desinibição, coletividade, fazendo assim, uma diferença na convivência das crianças no período escolar .

As atividades musicais favorecem a socialização, estimulando a compreensão da linguagem, a participação, despertando sentimentos e emoções que ajudam a acalmar, embalar

e relaxar. Dessa forma a música pode ser vista como um instrumento indispensável no processo de ensino aprendizagem na educação infantil e em todo o processo escolar do ser humano.

O projeto de pesquisa surgiu após uma observação participativa no campo de estágio obrigatório, em um CEM de Curitiba, localizado próximo a uma comunidade em situação de vulnerabilidade, tendo como público as crianças de 04 meses até 06 anos. Durante essa observação as docentes procuraram proporcionar um momento lúdico para as crianças cuja intenção era de acalmar as mesmas, pois estavam voltando de um feriado prolongado.

Essa participação possibilitou uma reflexão sobre a importância de trabalhar a música na educação infantil, a qual se tornou tema desse projeto de pesquisa. Ao refletir rapidamente sobre qual seria essa importância percebi que a música estava presente na rotina escolar, com isso busquei refletir sobre quais seriam as suas contribuições para o desenvolvimento dessas crianças. Dessa forma busca investigar qual a importância do processo de musicalização para o desenvolvimento de crianças de 04 meses a 02 anos?

Diante dessa problemática, o projeto tem como objetivo compreender as contribuições da música no desenvolvimento de crianças de 04 meses a 02 anos, para isso busca-se conhecer o trabalho da música na educação infantil; descrever as características da música na educação infantil e identificar por meio de questionários com os professores as contribuições da música no desenvolvimento infantil.

Com o intuito de responder o objetivo desse trabalho, o presente projeto utiliza-se da pesquisa qualitativa, com a finalidade de realizar questionários com questões abertas para professores de educação infantil da instituição do campo do estágio, os quais atendem a faixa etária de 04 meses a 02 anos.

O processo de ensino e aprendizagem que contempla a musicalização dentro da sala de aula é de suma importância, pois ajuda a melhorar a sensibilidade das crianças, sua capacidade de memória e concentração e ainda ajuda estimulando a área do cérebro que tem pouco desenvolvimento. Segundo a RCNEI (1998) citado por Rodrigues e Rosin (2011, p.13)

O trabalho com a música muitas vezes está sendo utilizada sem nenhuma intencionalidade pedagógica, por isso requer dos educadores um planejamento antecipado e articulado, de forma que promova e desperte as mais diversas habilidades que o ensino de musica pode propiciar aos estudantes, pois de acordo com a RCNEI “A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e

autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social" (BRASIL, 1998, p. 45 e 49 citado por FERREIRA, 2014, p. 11).

Na educação infantil, o planejamento deve ter como um dos documentos norteadores a RCNEI (1998) citado por Rodrigues e Rosin (2011, p. 13) que defende que a música é uma linguagem de caráter lúdico que torna o ensino mais atrativo por proporcionar as crianças momentos especial de prazer, ou seja, ela é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem e um rico instrumento de comunicação e socialização. Segundo Godoi (2011):

> [...] nesse documento o ensino da música está centrado em visões novas como a experimentação, que tem como fins musicais a interpretação, improvisação e a composição, ainda abrange a percepção tanto do silêncio quanto dos sons, e estruturas da organização musical (GODOI, 2011, p.15).

Para complementar a citação anterior, de acordo com De Souza e Joly (2010) consta no documento que:

> a aprendizagem musical é uma forma de conhecimento e expressão que deve estar ao alcance de bebês e crianças, incluindo as que apresentem necessidades especiais. Além disso, enfoca que a linguagem musical é uma importante fonte para o desenvolvimento humano e também uma ferramenta valiosa de transformação e integração social (DE SOUZA e JOLY, 2010, p. 102).

Compreendendo que a linguagem musical é importante para o desenvolvimento humano e a integração social, com base em Godoi (2011, p. 17) "O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva [...]".

Por fim, compreende-se que a música pode ser considerada como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da criança, mas para isso deve ser uma atividade planejada e com embasamento teórico para que consiga atingir os objetivos esperados e um bom desenvolvimento futuro.

Através das respostas das participantes da pesquisa foi possível perceber que a música se tornou uma grande aliada no dia a dia da educação infantil, porque através da repetição das palavras é possível estimular nas crianças uma oralidade formal – correta. Essa prática musical também auxilia na consciência corporal, ampliando o desenvolvimento da motricidade global e fina, senso rítmico, estimulando a linguagem oral e expressão corpórea, permitindo também observar a interação entre as crianças. Para complementar a resposta, com base Godoi (2011, p.8) defende que:

> [...] o grande desafio é que a música na educação infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das

muitas atividades realizadas na educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

Sendo assim é importante ter em mente que a música na educação infantil deve ir além do conhecimento musical, pois é considerada uma ferramenta que ajuda positivamente no desenvolvimento das crianças, desde que a mesma seja planejada e contemple objetivos a serem contempladas pelas habilidades desenvolvidas durante as atividades musicais.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo, Pierópolis,2003.

DE SOUZA, Carlos Eduardo; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da pedagogia**, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106 acessado em 21/06/2019

FERREIRA, Maria Tomaz da Silva. **A importância da música na educação infantil.** 2014. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3716/1/MTSF24032014.pdf Acessado em 21/06/2019

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina**, 2011. Disponível em https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.pdf acessado em 21/06/2019

RODRIGUES, Carmen Aguera Munhoz; ROSIN, Sheila Maria. A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil. **Maringá: UEMA**, 2011. Disponível em https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39428412/a_importancia_de_ensinar_musica.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_importancia_de_ensinar_musica.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190622%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190622T014545Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=f3f7b737f530cbcc4a3776b5ea3d10ebe25ace329963df314e78675be7f53fa9 acessado em 21/06/2019

SILVA, Francisca Lima da. **A importância da música para a educação infantil.** 2014. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3742/1/FLS27032014.pdf acessado em 21/06/2019

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Desenvolvimento; linguagem musical.

A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE E A DIVERSIDADE SOCIAL NA CONFECÇÃO DE JOGOS E BRINQUEDOS COM MATERIAL RECICLÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAIS RIBEIRO NOVAES - UEL

RENATA VIEIRA ROLIN - UEL

JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável para o reconhecimento cultural da educação ambiental e a diversidade. Neste sentido, cria-se como possibilidade para que as crianças compreendam, respeitem e valorizem a diversidade, a representatividade e as diferenças desde os anos iniciais da Educação Básica por meio da adaptação do brinquedo *Caixinha Veste Bem* e o *jogo de argolas*. No intuito de que o professor possa trabalhar os campos de experiência da Educação Infantil apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir desta prática, como parte da vivência e discussões realizadas a partir do projeto de extensão "Educação Ambiental e Infância: Reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável" desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

DESENVOLVIMENTO

Tendo em vista que a temática da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública para a preservação do meio ambiente está prevista pela Constituição Federal de 1988. E posteriormente, a lei nº 9.795/99 dispôs sobre a Educação Ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em que no Art.2° fortalece a sua importância para a educação nacional, no Art.10° afirma como prática educativa integrada, contínua e permanente e no Art.11° estabelece esta dimensão na formação de professores em todos os níveis e disciplinas. Desta forma, a confecção de jogos e brinquedos com material reciclável pode se constituir como uma opção economicamente viável que possibilita o aprendizado da educação ambiental, estimulando a coleta seletiva e possibilitando a criança a se conscientizar sobre as questões ambientais e a preservação do meio ambiente desde cedo (FURTADO, PIMENTEL E MEDEIROS, 2009).

O Parecer CNE/CP n° 03/2004 oferece como princípio ações educativas das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Além de que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam a valorização da diversidade cultural das crianças por meio de brinquedos, imagens e narrativas na promoção de relações positivas e de pertencimento ao grupo como prática presente desde a Educação Infantil.

Santomé (2009) explicita a presença nas escolas de conteúdos das culturas hegemônicas, enquanto que as culturas dos grupos sociais minoritários são silenciadas e estereotipadas. A esse respeito Cruz (2011, p.44) acrescenta que "ao eleger uma estética corporal, uma raça, um gênero ou geração como a melhor se naturaliza e generaliza apenas um modo de subjetivação,

e tudo o que é diferente dele, torna-se negativo" e este modo de subjetivação apresentado produzem efeitos negativos no desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, as crianças na Educação Infantil devem compreender a diversidade (seja ela cultural, social e biológica) a partir de suas vivências subjetivas e representações simbólicas, ou seja, através da promoção do desenvolvimento da sua identidade e a identificação do sujeito com o objeto experienciado. Neste sentido, é importante que o educador desenvolva na prática cotidiana, brincadeiras integrativas, leituras, músicas, danças, das quais a criança poderá conhecer e vivenciar juntamente com a confecção.

Levando em consideração a pouca divulgação dos jogos e dos brinquedos que reflete a diversidade e a exclusão de determinados grupos sociais e culturais, torna-se fundamental a necessidade de ampliar esses recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o projeto de extensão tem o objetivo de oferecer suporte teórico e prático aos profissionais de Educação Infantil das instituições filantrópicas e da rede pública de ensino de Londrina e região por meio de um curso de extensão que contará com parte teórica e prática (oficinas), tendo como foco a educação ambiental e a confecção de jogos e brinquedos educativos com materiais recicláveis. Neste processo preparatório foi realizada pelas bolsistas a confecção de diversos jogos e brinquedos, dentre eles a adaptação do brinquedo *Caixinha Veste Bem* alterado para *Como estou, com que roupa eu* vou com o objetivo de combinar formas de vestir e montar o boneco com determinadas expressões, cor da pele, do cabelo e acessórios, utilizando para a confecção pedaços de papelão, caixa de sapato e retalhos de tecidos, além de promover o trabalho dos campos de experiências propostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), como *O eu, o outro e o nós* e *Corpo, gestos e movimentos.* A criança ao confeccionar sua boneca(o) pode representar toda sua subjetividade com traços físicos, boneca(o) negras, ruivas, de cabelos crespos, lisos, de corpos obesos, magros, fortes, idosos, grávidas, pessoas com deficiências, com óculos, sardas diferentes gêneros e gerações. E o jogo *Mire na História*, um jogo de argolas com o objetivo de acertar as argolas no tabuleiro, criar uma história e dar sequência a ela, utilizando para a confecção do tabuleiro, um pedaço grande de papelão (55 cm x 40 cm), garrafinhas PET de aproximadamente 250 ml e figuras as quais foram coladas na parte externa das garrafas, com intuito de representar a diversidade cultural (diferenças de gênero, gerações, vestimentas, etnias, etc.) e para a confecção das argolas, utilizaram-se jornais torcidos. Além de contemplar principalmente os campos de experiências como a *Escuta, fala, pensamento e imaginação, O eu, o outro e o nós* e *Corpo, gestos e movimentos*. Outra valiosa opção discutida nas reuniões do projeto é a construção de instrumentos musicais com os materiais recicláveis, pois eles favorecem a inclusão de pessoas com deficiências visuais, comprometimento motor, e etc. Desta forma, oferecendo a possibilidade de trabalhar na etapa de confecção e no brincar para promover vivências os campos de experiências proposto pela BNCC e a opção de promover a junção entre a Educação Ambiental e a diversidade no contexto da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da prática dos alunos vinculados ao projeto se evidenciou a necessidade de além de desenvolver jogos e brinquedos que trabalhassem com os diversos campos de experiência propostos na BNCC, com o propósito de que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiências e, além disso, que as crianças ao confeccionarem, possam personalizá-los e se verem neles ao brincar.

Além de que o mercado atual oferece algumas opções de brinquedos que tentam abarcar a diversidade das crianças, mas a maioria segue um modelo cultural, em que as bonecas são brancas, loiras, magras e de olhos azuis. Neste sentido, espera-se que a partir das discussões e

do curso ofertado pelo projeto, a confecção dos jogos e brinquedos com material reciclável torna-se uma alternativa rica e que seja mais frequente na Educação Infantil, para promoção da Educação Ambiental, promoção de um ensino inclusivo, e mais, que supere os padrões culturais.

Conclui-se que a confecção é uma alternativa pedagógica acerca das vivências lúdicas e um recurso facilitador no processo ensino-aprendizagem, além de favorecer o protagonismo da criança, sujeito que aprende e ensina com os outros, o educador torna-se agente mediador do processo. Ademais, a partir da realização do curso, almeja-se que as educadoras possam transmitir os conhecimentos aprendidos e contribuir para que as crianças faça parte de sociedades onde os cidadãos respeitam a si, os outros, aceite as diferenças de toda e qualquer forma de vida existente, tornando-os seres críticos quanto ao desperdício, a reutilização e a reciclagem de materiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de Março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, outubro 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base, Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

CRUZ, M. B. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 28, n. 85, p. 41-52, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2019.

FURTADO, Valéria Queiroz, PIMENTEL Alessandra, MEDEIROS Roberta Delatorre. **Tempo de Brincar, hora de aprender.** Psico Educa. Londrina, 2009

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula:** Uma Introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177. Disponível em: https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2015/02/santomc3a9-j-t-culturas-negadas-e-silenciadas-no-currc3adculo-in.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

Palavras-chave: Educação Infantil; Material Reciclável; Jogos e Brinquedos; Diversidade.

A PEDAGOGIA DA ESCUTA E DA SENSIBILIDADE NO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS "TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS" (BNCC, 2017)

BEATRIZ GODINHO - CNEC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

O relato aqui apresentado foi realizado pela turma de acadêmicos do quinto período do curso de Pedagogia de uma faculdade privada na cidade de Itajaí. Em cada semestre acontecem os Projetos Integradores, onde os acadêmicos e acadêmicas são orientados pelos professores para desenvolver práticas de iniciação a pesquisa que contribuam para sua formação profissional.

Vale lembrar que o Projeto Integrador acontece todos os semestres com o objetivo da integração do conteúdo programático da disciplina com a pesquisa juntamente com a integração de outras disciplinas, proporcionando ao acadêmico um trabalho que integra teoria e prática.

Para esse semestre a temática escolhida para o Projeto Integrador foi o Planejamento na Educação Infantil a partir dos Campos de Experiência propostos na BNCC (2017).

O ser humano se desenvolve a partir das suas experiências e vivências, sendo assim, experienciar, tocar, sentir, viver e explorar fazem com que o desenvolvimento aconteça de forma mútua e agradável. Quando falamos de criança devemos analisá-la como um ser que está se constituindo, ou seja, no âmbito do seu crescimento cognitivo, intelectual e motor. (BRASIL, 2017)

Sendo assim, o projeto integrador desse semestre partiu de uma proposta de Mini Curso para compreensão do Planejamento na Educação Infantil na perspectiva da BNCC (2017).

A turma foi organizada em grupos de trabalho (GT), e o relato aqui apresentado, foi elaborado a partir de uma experiência realizada pelo GT que ficou responsável por preparar vivências práticas contemplando o Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas", bem como, os Direitos de Aprendizagem e Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem previstos na BNCC (2017).

O Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas" propõe:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e

potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BNCC, 2017, p. 37)

A partir do proposto no referido Campo, os componentes do GT organizaram um circuito de vivências e experiências práticas que atendessem a demanda explicitada no documento e que pudessem ser colocadas em prática pelas participantes nas instituições de educação infantil onde atuam.

2. Desenvolvimento

O encontro formativo se deu em dois grandes momentos. No primeiro momento foi apresentado os fundamentos teóricos da abordagem educacional de Reggio Emilia, sistema educativo considerado o melhor do mundo e que está instituído há cinquenta anos na cidade de mesmo nome no norte da Itália. (ITÁLIA, 2012)

Nessa abordagem educacional, a instituição de educação infantil, deve se constituir em um ambiente de aprendizagem educacional, no qual bebês e crianças encontram oportunidades para amadurecer progressivamente sua capacidade de autonomia, ação direta, relações humanas, projetação/planejamento e verificação, exploração, reflexão lógico-crítica, trabalho em grupo e trabalho individual.

Assim, o grupo compreendeu que essa abordagem teria o embasamento ideal para o Campo de Experiência a ser explorado, “Traços, sons, cores e formas”.

No segundo momento, foi realizada a vivência prática na brinquedoteca “Casa de Brincar” do Curso de Pedagogia. Importante salientar que a Brinquedoteca já segue uma vertente que se harmoniza com o proposto na abordagem Reggio Emilia, pois organiza os ambientes, ou o espaço, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de forma livre e prazerosa, instigando a curiosidade, a exploração e a pesquisa. (LANZ, 2005)

As experiências propostas, contemplaram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”.

Para integrar o grupo de participantes, foi proposto inicialmente uma assembleia onde cada um teve a oportunidade de socializar o conhecimento que vem sendo adquirido durante os encontros, bem como escrever em um papel cortado em formato de folha de árvore qual é o seu sonho para uma “Nova Escola”, o que os professores devem abordar, criar e construir para que além de planejar dentro dos Campos de Experiências da BNCC (2017) eles possam contemplar o contato afetivo dos alunos com a natureza. (SANTOS, 2016)

Para atingir esse objetivo foi construído uma “árvore dos sonhos” onde foram penduradas as folhas e socializadas com o grupo. Desses sonhos cresceram frutos que contemplaram propostas de experiências para que os participantes possam colocar em prática o que foi realizado durante a experiência prática, transformando assim a “árvore dos sonhos” em “árvore das experiências”.

Outra proposição prevista nessa metodologia, é da representação simbólica que as crianças são como sementes, se cultivadas com cuidado e afeto, florescerão transformando-se em bons frutos, ou seja, cidadãos de bem, sujeitos que darão conta de gerir sua própria vida.

Em seguida, foram apresentadas outras vivências práticas, como o Ateliê com argila, e a contação de história com uso de técnicas artísticas e da tecnologia do smartphone. Todas essas experiências, permitiram as participantes do Mini Curso, apropriar-se de noções e conceitos que podem ser trabalhados, ou seja, construídos com as crianças a partir do proposto no Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”.

Outro aspecto importante que foi enfatizado nas diversas vivências práticas é quanto à escolha dos materiais que comporão o planejamento do professor. A orientação recebida tanto pelos integrantes do GT, como as orientações dadas pelo mesmo GT as participantes, é de que os materiais utilizados fossem todos ecológicos, ou seja, que quando chegassem ao seu destino final, não agredissem a natureza. (SANTOS, 2016)

A análise realizada por meio da ficha de avaliação do encontro, denotaram uma ampla satisfação por parte das participantes do Mini Curso quanto as novas vivências práticas apresentadas.

Considerações finais

Conforme apresentado nesse relato de experiência, a vivência prática teve como objetivo primeiro, proporcionar às participantes possibilidades para pensar em novas maneiras de planejar na etapa da educação infantil, observando o que propõe Campo de Experiência "Traços, sons, cores e formas". (BNCC, 2017)

A experiência relatada também buscou integrar o grupo de profissionais participantes com a metodologia da "árvore dos sonhos", para que pudessem, assim como as crianças, potencializar, por meio da imaginação, a realização dos sonhos, planos, metas que todos têm em relação ao alcance de uma educação de qualidade na primeira etapa da educação básica, a educação infantil.

Foi possível concluir que, a partir das vivências realizadas, as profissionais participantes compreenderam a proposta da assembleia, e que, a mesma, foi de grande importância para uma melhor socialização dos "sentidos" que os encontros anteriores já haviam possibilitado.

Ainda, foi possível verificar que, é relevante a orientação contida no referido campo de experiência, no que concerne a participação das crianças (alunos) na discussão e elaboração do planejamento do professor. Pois quando as acrianças participam desde essa primeira etapa, elas se tornam coparticipes do processo educacional, e não apenas receptores finais de proposições prontas, pensadas e organizadas unicamente pelos adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: dez. 2018.

LANZ, Rudolf. A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano. 9 ed. São Paulo: Antroposófica, 2005.

ITÁLIA. Una scuola come comunit à in apprendimento. COMPLETAMENTO DEL PROGETTO CULTURALE ED ARCHITETTONICO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E SCUOLA PRIMARIA STATALE. – CENTRO INTERNAZIONALE LORIS MALAGUZZI, REGGIO EMILIA, 2012.

SANTOS, Zemilda C. W. N. CRIANÇA E A EXPERIÊNCIA AFETIVA COM A NATUREZA: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação

Infantil no Brasil. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí (SC). 2016.

Palavras-chave: Educação infantil; BNCC; campos de experiência; abordagem Reggio Emilia; práticas pedagógicas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PARA ALÉM DA TEORIA

KATIA LUCIANA LUZ SAMPAIO - CNSM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

O Presente Relato de Experiência é parte integrante dos estudos e reflexões do Projeto de Formação Continuada de uma Instituição da Rede Privada da cidade de Curitiba do estado do Paraná, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, em que o Projeto Político Pedagógico prevê a formação permanente de seus educadores. A Instituição tem como premissa que o educador ao participar do processo de formação ofertado pela instituição seja sujeito ativo da construção da proposta pedagógica, desenvolvendo assim o papel de protagonista do currículo com o qual trabalha. O espaço de formação permanente ocorre todas as quartas-feiras à noite, em que são intercaladas reuniões de estudos e trocas de planejamentos.

Um dos objetivos deste processo de formação continuada é estabelecer relações entre a prática pedagógica com o contexto no qual estamos inseridos, e por estes estudos serem de análise crítica sobre a realidade, o grupo da Educação Infantil começou a se questionar sobre as práticas pedagógicas e sobre o currículo, o qual era estruturado por disciplinas, como no Ensino Fundamental. A partir deste olhar crítico sobre a práxis e o currículo, o grupo juntamente com a equipe pedagógica se colocou aberto a novos olhares. Diante dos questionamentos, buscou aprofundamento teórico numa leitura de contexto sobre a Educação Infantil, juntamente com os estudos da Sociologia da Infância, a qual nos provoca a pensar a criança como protagonista de suas aprendizagens, no Projeto Educativo Comum (PEC), documento da rede Jesuíta de Educação, que nos instiga a colocar a criança no centro dos processos, nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (05/2009) e a na Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil, que pela primeira vez abrange a Educação Infantil o que resultou em inquietações do grupo sobre as concepções de Educação Infantil, Infância e criança.

Diante dos apontamentos sobre a concepção de Infância e Criança, percebemos que cada uma delas traz consigo uma concepção de sociedade situada num momento histórico. A concepção de Infância que coloca a criança como um ser incompleto e em processo de desenvolvimento para a fase adultacontinua vigorando na sociedade de hoje, fazendo parte muitas vezes da nossa prática. Os estudos da Sociologia da Infância nos mostraram a concepção de Infância e criança enquanto categoria geracional, a qual reconhece a criança como ator social SARMENTO (2010), QVORTRUP (2010). E se a criança é um ator desta sociedade, a escola tem proporcionado que esta criança seja ouvida? Diante deste e de outros questionamentos o corpo docente foi encontrando respostas para os questionamentos sobre a práxis e o currículo da Educação Infantil tendo como contribuição os processos de aprendizagem Integral do Projeto Educativo Comum:

> O documento PEC defende que a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito, pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem. Além disso, tematiza um currículo compreendido como integral, acreditando que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. (PEC, 2016, p.44 e 46).

Neste sentido, o Colégio afirma um compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, em busca de uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos.

2. Desenvolvimento

Diante de um contexto em que a Educação Infantil da instituição começa a se perguntar qual o seu lugar no Projeto Político Pedagógico, no processo de formação continuada e de uma identidade que a reconheça como parte importante do processo de ensino-aprendizagem, no segundo semestre de 2012, se constituiu enquanto grupo[1]de estudo específicos dentro do plano de formação continuada da Instituição, pois até então os estudos eram realizados nas áreas de conhecimento juntamente com o Ensino Fundamental I, em que muitas vezes as professoras da Educação Infantil não tinham voz. Com a ruptura deste grupo de estudos e com a constituição do grupo de estudos da Educação Infantil, possibilitou a busca por referenciais específicos sobre a Educação Infantil, como o desenvolvimento das crianças pequenas, abordagens curriculares e pedagógicas especificas para faixa etária, e ao mesmo tempo nos permitiu revisitar o histórico da Educação Infantil no contexto social e no contexto específico do Colégio.

A busca por novos referenciais sobre a Educação Infantil nos levaram ao encontro dos Estudos da Sociologia da Infância, que têm como referenciais SARMENTO (2010), QVORTRUP (2010), que atualmente tem sido difundido no Brasil e questiona a concepção de Infância e criança como um ser que poderá (ou deverá) vir a ser.

Os estudos da Sociologia da Infância têm como objetivo investigar a criança como agente social e produtora de cultura, e a Infância como uma categoria geracional na estrutura social. É a partir desses conhecimentos que podemos reconstruir o conceito de Infância e criança dentro da sociedade. Neste sentido, “a infância e todos os objetos sociais (incluindo aspectos como classe, gênero, raça e etnia) são vistos como sendo interpretados, debatidos e definidos nos processos de ação social.”(CORSARO,2011, p.19). É a partir desses conhecimentos que podemos propor mudanças na sociedade com relação a participação das crianças nasdiversas áreas sociais.

Ao analisarmos a proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição em relação aos estudos da Infância percebemos que a mesma estava pautada numa concepção de criança biopsicológica, embora no corpo do seu Projeto Político Pedagógico e no discurso do seu corpo docente defenda-se a ideia de uma concepção biopsicossocial.

A partir da leitura do contexto contemporâneo e dos estudos sobre a infância, especialmente os da sociologia da Infância, a instituição, juntamente com seu corpo docente, revisitou seu projeto, percebendo a necessidade de uma reestruturação destas concepções, e no Seminário de estudos de 2016 elaboramos a concepção de Infância e criança:

A infância é uma categoria social, que diz respeito a um período determinado da vida de sujeitos históricos e de direitos (crianças), que nas interações e relações sociais (contexto) constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, descobrem, imaginam, fantasiam, narram, ressignificam e questionam, dando sentido às suas vivências, produzindo cultura (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL -2016).

Revisitar as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (MEC 2009), acompanhar e discutir a formulação da BNCC (2015 a 2017), e ter como documento norteador o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (2016), também contribuíram para que o grupo questionasse o currículo que estava em vigência, com conteúdos voltados para uma preparação da criança para o Ensino Fundamental I. Diante dos questionamentos em consonância com as discussões atuais o grupo propõem uma reestruturação curricular, saindo de um currículo prescritivo para um currículo narrativo, seguindo as orientações das Diretrizes e da BNCC, estruturando-se em Campos de experiências, seguidos dos direitos de aprendizagensque são imprescindíveis para construção dos objetivos de aprendizagem.

Além da reestruturação curricular, estamos vivenciando uma mudança na práxispedagógica, na elaboração dos planejamentos e na estruturação física das salas de aula, reflexo das discussões e estudos ao longo desses oitos anos de imersão sobre a Educação Infantil e dos

estudos recentes que vêm pautando a Infância e a criança como centro do processo de educação. É preciso ressaltar que esta mudança não aconteceu de forma imposta, foi necessário romper com paradigmas estruturados da nossa formação pessoal e profissional e hoje colhemos frutos deste processo, estamos constatando na prática o quanto as crianças e professores são capazes de serem protagonistas das suas aprendizagens.

3. Considerações Finais

O Processo de Formação Continuada da referida instituição permitiuestudos e reflexões, possibilitando revisitar práticas curriculares, instaurando e teorizando novas possibilidades de aprendizagens significativas na Educação Infantil, compreendendo a criançae os professores, enquanto sujeitosdosprocessosde aprendizagens integral.

Esta experiência tem proporcionado romper com o eixo e estruturas clássicas do ensinar-aprender. Além disso, a dimensão do ouvir a criança tem permitido a prática de um currículo narrativo, pensado a partir dos diversos contextos.

Aos poucos temos avançado na formação de sujeitos conscientes, competentes, compassivos,comprometidos,críticos e criativos, rompendo com a ideia de uma Educação Infantil assistencialista e/ou como preparatória para o Ensino fundamental, assumindo cada vez mais uma identidade de autoria e respeito a categoria da Infância reconhecendo o lugar da criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

A presente experiência tem fortalecido a identidade da Educação Infantil na instituição, gerando sentimento de pertença dos sujeitos envolvidos.

Referências

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

PEC – Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação – 2016. Edições Loyola

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural.**Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, p.631-644, 2010.

SARMENTO, Manuel. **Sociologia da Infância**: Correntes e Confluências. Texto digitalizado, s/p, 2010.

[1]O Grupo de estudos da Educação Infantil é composto pela coordenadora da Unidade de Ensino da Educação Infantil ao 5°ano do Ensino fundamental I, pela Supervisora pedagógica da Educação Infantil ao 3º ano, pela Orientadora das aprendizagens da EI, todos os professores do Infantil 2 ao infantil 5 e auxiliares.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Educação Infantil; Infância e criança

A PRIORIZAÇÃO PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA – PARANÁ

RUBIAN MARA DE PAULA - SME

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Historicamente o acesso das crianças pequenas a instituições educativas no Brasil está diretamente vinculado à inserção e ampliação da mão de obra feminina no mercado de trabalho, sendo que o mesmo foi sendo lentamente e precariamente ampliado devido às pressões sociais, ao longo do século XX. A constituição da Educação Infantil foi caracterizada pela ausência de políticas públicas sérias e comprometidas com a ampliação do financiamento, da oferta e da qualidade.

Especialmente, a partir do final da década de 1970, o fortalecimento da luta realizada pelos movimentos sociais e das reivindicações femininas pela Educação Infantil, aliado a emergente concepção de criança como sujeito de direitos e do reconhecimento da importância de espaços educativos de qualidade que promovessem o desenvolvimento integral, impulsionaram a formulação de pesquisas, políticas públicas e leis.

Esse contexto motivou a formulação dos três marcos legais: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os quais contribuíram para que a Educação Infantil fosse concebida legalmente como um direito social e concreto das crianças, mas como não foram acompanhadas de financiamento e de políticas públicas específicas não asseguraram uma ampliação expressiva, tampouco, a universalização da oferta.

Ao longo dos anos, foram sendo instituídas algumas leis a fim de assegurar a obrigatoriedade do acesso a determinadas etapas de ensino ou faixas etárias, tais como: Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) e a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). Isso fez com que os municípios passassem a planejar e estruturar suas redes com vistas a cumprir tal determinação legal, sendo que, novamente, a ampliação e a qualidade da Educação Infantil não foram tratadas como prioridade.

Em relação ao financiamento, é importante considerar a inclusão da Educação Infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, bem como a existência de outros programas federais, tais como Proinfância e Brasil Carinhoso, os quais constituíram importante assistência financeira aos municípios, mas não foram suficientes para promover a universalização da Educação Infantil.

A própria publicação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) corrobora com a exclusão das crianças de 0 a 3 anos, pois assegura a universalização da pré-escola e apenas a ampliação das matrículas de creche em 50% até 2024.

É preciso reconhecer os avanços obtidos historicamente nas legislações, no financiamento e nas políticas educacionais, mas é necessário destacar que esse processo se constitui lentamente e de forma insuficiente para assegurar o direito de todas as crianças.

Em decorrência desse contexto de limites e desafios e diante da impossibilidade do acesso de todas as crianças, sobretudo das de 0 a 3 anos, que não constituem a idade obrigatória, os municípios estabelecem alguns critérios para priorização do ingresso.

Diante disso, problematiza-se: como atuar diante da impossibilidade de garantir o acesso de todas as crianças à Educação Infantil?

Esse relato apresenta a experiência do município de Piraquara em relação à política de priorização para o acesso à Educação Infantil.

Desenvolvimento

A experiência do município de Piraquara - Paraná

Em Piraquara, do ano de 1984[1] até 2000 o atendimento das crianças pequenas ocorreu em creches públicas fortemente caracterizadas pelo assistencialismo, sendo que as crianças eram selecionadas para as vagas a partir da indicação realizada pelas voluntárias da Pastoral da Criança, conforme situação socioeconômica das famílias.

Em 2001, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) assumiu a responsabilidade pela manutenção da Educação Infantil e adotou como critério para o ingresso das crianças na etapa a ordem de chegada, o que fazia com que muitas famílias permanecessem nas filas por dias e noites, o que gerava muitas reclamações.

A fim de minimizar as reclamações, em 2005, o processo foi regulamentado através do Decreto nº 2.656/2005, o qual determinou que a seleção de vagas ocorresse a partir dos seguintes critérios: menor renda per capita; comprovação de residência próxima à instituição; distância entre o local da atividade profissional dos pais e o domicílio familiar.

Os critérios utilizados pretendiam priorizar as famílias com menor renda, independente dos pais trabalharem fora do contexto da casa. Assim, muitos pais, os quais mãe e pai trabalhavam, sentiram-se prejudicados, pois nas famílias em que apenas um dos pais trabalhava a renda seria menor e, consequentemente, a família seria priorizada na vaga.

Em 2007, a SMED encaminhou a reelaboração do Decreto nº 2.656/2005, o qual foi revogado e substituído pelo Decreto nº 3.058/2007, que definiu como critérios: pais que trabalham fora; menor renda per capita; comprovação de residência próxima a instituição.

Nesses critérios foram priorizados os pais que trabalhavam fora do contexto da casa e com menor renda, o que atendeu a reivindicação de parte da população. Porém, os pais que trabalhavam como autônomos ou desempregados não foram contemplados, o que, novamente, gerou reclamações.

Em 2013, foi realizada nova revisão dos critérios de priorização, que resultou na revogação do Decreto Nº 3.058/2007 e na publicação do Decreto Nº 4.142/2013. Esse documento apenas incluiu os pais que trabalhavam como autônomos e desempregados, no entanto, os mesmos eram contemplados após os pais que trabalhavam com comprovação.

Concomitantemente a esse processo, o município dedicou-se a ampliar o acesso a Educação Infantil. De acordo com a SMED, no ano de 2000 eram atendidas 475 crianças e, em 2018, o atendimento foi ampliado para 3161 crianças, o que pode demonstrar que a gestão não se preocupou apenas com critérios de priorização.

Em 2015, funcionários do Tribunal de Contas, em auditória, indicaram a necessidade de tornar pública a lista de espera, através do site da prefeitura, o que foi ratificado pelo Ministério Público.

Esse fato, junto a outras demandas relativas aos critérios de priorização, motivou, em 2018, nova revisão do documento que regulamentava o processo. Para ampliar o debate e envolver outros setores, a SMED compôs uma Comissão, com as seguintes representatividades: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Representantes da Direção e Representantes SMED.

A Comissão avaliou, discutiu e reelaborou o documento, através de amplo debate, assim como colocou suas propostas para aprovação de todas as instituições. Após esse processo, foi instituído o Decreto nº 6.669/2018, que definiu que as vagas fossem distribuídas igualmente

entre: crianças beneficiárias do Programa Bolsa Família e crianças filhas de pais que trabalham fora do contexto da casa.

Além desses critérios, o referido Decreto tratou como prioridade absoluta os seguintes casos: crianças com deficiência, crianças filhas de pais menores de 18 anos, crianças em vulnerabilidade social.

Considerações Finais

Vale ressaltar a iniciativa da experiência relatada em debater e avaliar o processo de forma coletiva, a tentativa de evitar a pessoalidade e as arbitrariedades, bem como buscar priorizar as necessidades e reivindicações da maioria das famílias, sobretudo, daquelas que trabalham fora do contexto da casa e daquelas que se quer têm acesso a um emprego formal e vivem em condições de vida precárias.

Entretanto, enquanto a Educação Infantil não se constituir como direito de todas as crianças e existir critérios de priorização para o acesso, o processo será seletivo e excludente.

É possível aproximar essa experiência às ideias defendidas por Bolívar (2011), fundamentado em Rawls (2002), que propõe a justiça como equidade, ou seja, na oferta de condições diferenciadas àqueles sujeitos que historicamente foram mais afetados e excluídos pelos processos de desigualdade, para compensar tal situação.

Referências

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar. Uma revisón actual. Revista Internacional de Educación para La Justicia Social, Espanha, ano 1, n. 1, p. 9 - 45, dez. 2011. Disponível em: http://www.rinace.net/riejs/vol1-num1/art1.pdf. Acesso em: 20. mai. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Portal da Legislação, Brasília, DF, 11. dez. 2014. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 de dez. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 2016. Seção 1, p.27834 – 27841.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Portal da Legislação, Brasília, DF, 10. jun. 2019. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br. . Acesso em: 10 de jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Portal da Legislação, Brasília, DF, 10. jun. 2019. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de jun. 2019.

PIRAQUARA. Decreto nº 2.656, de 1º de dezembro de 2005. Piraquara, PR, 1º dez. 2005.

PIRAQUARA. Decreto nº 3.058, de 25 de outubro de 2007. Jornal Agora Paraná nº 1727, Pinhais, PR, 30 out. 2007.

PIRAQUARA. Decreto nº 4.142, de 14 de outubro de 2013. Piraquara, PR, 14 out. 2013.

PIRAQUARA. Decreto nº 6.966, de 14 de outubro de 2013. Diário Oficial dos Municípios do Paraná, Piraquara, PR, 13 set. 2018. Edição 1590.

RALWLS, J. Uma teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

[1] A primeira Creche Pública Municipal foi inaugurada em 1984, denominada “Ana Maria”.

Palavras-chave: Direito à Educação Infantil; Priorização de Vagas; Desigualdade.

ARQUITETAR, CRIAR E CONSTRUIR! UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÕES PARA AS CRIANÇAS

ANA CRISTINA CALDAS - PMC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: O presente relato de experiência aborda uma proposta realizada em uma escola pública do município de Curitiba, PR e foi desenvolvida com crianças da turma Pré II da educação infantil, faixa etária de 4 a 5 anos. O projeto didático teve início a partir da observação da jornada diária das crianças construindo e compondo com os mais variados materiais. Observou-se na ação das crianças a possibilidade de criar e testar hipóteses; sejam elas sobre: equilíbrio, peso, tamanho, resistência entre outras, hipóteses estas, que cotidianamente invadem as pesquisas da turma. Desse modo, encontra-se aqui um lugar de experiência, que necessita ser frequentemente oportunizado aos pequenos com vistas a ampliar seus saberes acerca de alguns conceitos, relações a partir das interações e brincadeiras e de princípios elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009). Dentre as possibilidades que a temática pode oferecer algumas escolhas foram necessárias para que pudesse sustentar as pesquisas das crianças até o fim do trabalho. Inicialmente demarcar os possíveis Campos de Experiências que permeariam a proposta. Entre eles o campo dos espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estas decisões ocorreram no início do projeto e também durante o desenvolvimento da proposta pois as crianças a medida que criavam, revelavam novos caminhos da brincadeira, assumindo seus papéis como protagonistas. Sendo assim, tendo como referência as DCNEIs e a Base Nacional Comum Curricular a seleção de oportunidades de aprendizagem desenvolveu-se em torno de: estabelecer relações de comparação entre objetos observando suas propriedades, registrar observações, manipulações e medidas utilizando o desenho, classificar objetos de acordo com suas semelhanças e diferenças, expressar medidas (peso, altura), identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles e utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza, espaço e medidas como meio de comunicação de suas experiências.

Desenvolvimento: Para garantir a experiência de aprender das crianças, durante o desenvolvimento da proposta foi de fundamental importância, planejar e (re)planejar a partir de uma organização que previsse tempos, espaços e materiais. “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, p.39, 2017). A organização do trabalho se deu a partir de um planejamento que contemplou os seguintes aspectos: Intenções iniciais: As crianças têm ampliado dia a dia suas composições com as peças de madeira, por sua exploração dos materiais oferecidos e da organização destes, inserir novos elementos nesses contextos torna a brincadeira muito mais desafiadora! No decorrer das semanas e a partir das observações que podem ser feitas, outros objetos vão fazendo parte da proposta de construções. Essa proposição tem o intuito de oferecer as crianças muitas aproximações com o Campo de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, tendo outros deles como “interfaces” entendendo as relações e as interações das crianças nessa brincadeira como fundamentais no decorrer da proposição. Tempo: Aproximadamente: 1h30min diariamente. Espaço: O contexto investigativo é

organizado em momentos de livre escolha das crianças na sala de referência. Materiais: Peças de madeira, miniaturas, entre outros materiais menos estruturados; cones de plástico, peças de espuma, tecidos, fitas adesivas, elementos da natureza; folhas, galhos e pedras. Outras peças e objetos poderão ser inseridos pela escolha das crianças e a partir de seus interesses no que construir. As primeiras aproximações documentadas ocorreram a partir de março de 2018 e contam a seguinte narrativa: "Construindo Castelos e Fortalezas! Novos blocos de madeira estão compondo nossas construções e as crianças tem criado grandes castelos! Suas construções tem uma riqueza de detalhes e os contextos tem sido repletos de faz de conta! Quanta concentração! E o tempo? Muito tempo para criar e se divertir! Cilindros, cubos, pontes e torres... Formas arredondadas, pontas, cantos... Muitos momentos de montar! Para garantir as experiências de aprender na educação infantil! Olhar para as interações, e para a diversidade... Imagens, blocos variados, miniaturas... Pesquisa e investigação! " A experiência citada se repete com peças de madeira e peças de encaixe até meados de junho, sempre (re)planejadas a partir da observação da ação das crianças. Neste período, junho de 2018, foi realizada uma proposição diferente com intuito de mobilizar as crianças a novas pesquisas: "Novas possibilidades de construções... Novos materiais, alguns testes, novas hipóteses, parceria com os colegas e no fim... carrinhos para brincar!" Nesta etapa, os pequenos foram convidados a partir de um novo contexto investigativo a compor usando fitas adesivas, tecidos, cones de plástico além das peças de madeira. É nesse momento também, que iniciamos nossos registros escritos; listas de materiais e os desenhos para planejar as construções. Através de conversas e pesquisas além de seus saberes até aqui construídos os pequenos fizeram carrinhos de madeira para brincar em outros espaços da escola, pois previram inclusive maneiras de puxar os carrinhos usando barbante. Em agosto um novo passo: "As construções estão aumentando suas estruturas! Muros altos vão tomando forma e a massinha de modelar dá contornos aos personagens da brincadeira". Em setembro, outra etapa: "Inserindo outros elementos para brincar! O novo material (rodelas de espuma de diferentes tamanhos) faz com que explorem a quantidade de peças disponibilizadas, como se quisessem saber mais sobre o que é possível fazer com esse material. Aos poucos ele se mistura com os demais blocos de madeira e começa a fazer parte das construções! Referências de torres estão presentes, e os cercados continuam aparecendo. Por esse motivo no mês de outubro continuou a disponibilização desses mesmos materiais e então observa- se a escolha das crianças por ampliar a variedade de materiais. A narrativa agora revela que: "A construção é elaborada… (...) com um grande espaço coberto (que começa agora a surgir… uma ampliação das crianças no que diz respeito as construções), o pássaro e seu filhote feitos de massa de modelar, além de pedras e folhas (aqueles elementos que as crianças precisavam para incrementar sua brincadeira)." Essa observação deu indícios para que de novembro até dezembro as condições desta experiência fossem recriadas e as assim crianças continuaram suas pesquisas e elaborações. Importante destacar que durante todo o percurso as crianças eram convidadas a contar sobre as construções que estavam realizando, revelando seus saberes, e compartilhando com os colegas as suas descobertas. Por vezes, essas trocas constituíam respostas as dúvidas ou hipóteses delas e a diversidade de ideias sempre foi um ponto positivo para que ampliassem seus saberes.

Considerações finais: A apresentação desta proposta se concretiza a partir de um processo de documentar e registrar a prática, foi através destes elementos reflexivos que pude qualificar o trabalho, construir uma memória da turma e de suas aprendizagens, e poder comunicar os saberes construídos pelas crianças por meio de algumas narrativas. "Um dos aspectos importantes desta abordagem curricular é o de contribuir para que o professor reflita sobre sua ação pedagógica e, tome decisões mais conscientes" (FOCHI, p.168, 2016). Assim, a partir dessa experiência das crianças confirma-se para mim a potencialidade dessa brincadeira na

ampliação de saberes dos pequenos, gradativamente as pesquisas com as construções foram avançando, ao final do projeto em novembro, estavam presentes diferentes materiais estruturados e não estruturados, bem como aqueles de escolha das crianças conforme seus projetos pessoais. Em nossas conversas em diferentes situações as crianças revelaram seu vocabulário refinado, em que conceitos matemáticos se faziam presentes. Outro aspecto diz respeito a organização de grupo, que tomava decisões sobre o que cada um faria no momento da construção, além das relações entre as crianças e suas experiências de ser e estar no mundo, ao passo que muitas das composições eram de casas, com animais, pessoas, sempre protegidas e cuidadas. Pensando nos objetivos iniciais da proposição, entendo que estes estiveram contemplados ao final do ano. Quando iniciada, havia em mim uma necessidade de garantir a conquista de alguns desafios junto às crianças. Construir rampas era uma delas, isso fica visível nas últimas etapas do trabalho. Durante o processo foram as várias apresentações dos materiais e contextos investigativos que tornaram isso possível. Nesse caso, compreendi melhor o valor do tempo para as crianças, quantas e quantas vezes puderam brincar e explorar os materiais? Foram muitas, e a cada desafio proposto aumentava a curiosidade e o aspecto criativo, convidando a cada nova aproximação a conquista de novos saberes, seja sobre a potencialidade dos materiais, dos conceitos matemáticos, do espaço e das possibilidades de representar formas e composições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103. Acesso em: 22 jun. 2019.

Palavras-chave: Experiência; construção; planejamento; contexto

ARTE, TERRITÓRIO DE CRIANÇA; CIDADE, TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA - SEEDF

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural, produto e produtora de cultura, implica um novo olhar acerca das concepções de criança, infância e cultura infantil que inclui o reconhecimento de seus saberes frente às suas vivências. Cohn (2005) esclarece que as crianças estabelecem e efetivam relações sociais e relacionam-se também com a cultura adulta. Para a autora, não sabem menos que os adultos, sabem coisas diferentes, ou seja, elas produzem cultura de maneira particular e autônoma, e essa produção dialoga com a cultura adulta. Objetivou-se promover um trabalho pedagógico que conciliasse o protagonismo infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças a partir de um referencial concreto e significativo. Elegeu-se a relação com a cidade em que vivem, tendo como norte a Arte, a experiência estética a partir das obras de Volpi (1896-1988). O desenvolvimento da criança encontra-se intrinsecamente relacionado à própria cultura, e essa apropriação implica participação ativa. A Arte foi escolhida para orientar o trabalho pedagógico por ser entendida, a partir de Vigotski (2009), como o social em nós, a técnica social de sentimentos, educadora estética, que trata também da imaginação que é base de toda atividade criadora. O autor, que ressalta a importância do brincar no desenvolvimento infantil, dedicou-se a compreender os processos psíquicos, sendo basilar a natureza social do desenvolvimento humano. A relevância da emoção e da Arte no âmbito da educação e dos processos de ensino e aprendizagem são evidências; infere-se, dessa forma, que o trabalho pedagógico deve ser dirigido para e por a experiência estética e a escola lócus da produção imaginária. Martinez (2017) elucida que há duas extremidades de visão quanto à relação Arte/criança. Para uns, a criança faz arte, já nasce provida da capacidade de realizar atividades diversas, e o meio é o que irá contribuir para que essa capacidade inata ecloda. Em vertente oposta, há um distanciamento da criança e de sua capacidade criadora. A autora chama-nos atenção para a ideia de que a criança, desde a tenra idade, deveria ser educada para a vida adulta em sociedade, pautada no controle da vontade e disciplina. Isso contribuiu para a difusão da visão adultocêntrica, em que os valores infantis, os gostos e as brincadeiras são subordinados ao modelo do mundo adulto. Com o ensino da Arte não foi diferente, havia modelos a seguir, a serem reproduzidos, afastando-se, assim, a criança de processos imaginativos e criativos. Experiências com a brincadeira, a estética, as artes, a linguagem corroboram a atividade simbólica, para a capacidade de atribuir sentidos às diferentes formas de compreender o mundo. Desse modo, torna-se pauta pedagógica na medida em que as instituições escolares também são responsáveis pelo desenvolvimento de suas crianças. A cidade é território de desenvolvimento das crianças, é nela que as crianças passam suas infâncias, se relacionam, experimentam diferentes situações cotidianas. Por viverem a cidade, são capazes, mesmo as menores, de proferir ideias e opiniões quanto às questões que as afetam. A Educação Infantil deve primar pela formação cidadã, visando o desenvolvimento integral das crianças. Considerar o exercício cidadão perpassa considerar as crianças sujeitos sociais dotados de capacidade de ação e participação. Tomás e Müller (2009) afirmam que as cidades compreendem uma realidade social, política, complexa e dinâmica, na qual se realizam interações entre pessoas e instituições. Entretanto, acerca dos processos de escolhas e planejamento dos espaços urbanos,

as crianças continuam a ser excluídas. Segundo as autoras, existe a necessidade de promover espaços de debates para que as crianças possam expressar suas ideias e opiniões de modo que essas sejam instrumento de participação. Em sala de aula, a inclusão nas rotinas pedagógicas é fundamental para que aquelas não se tornem alheias às crianças. Batista (2003) indica que uma prática educativa emancipatória necessita ter, em seus princípios, o reconhecimento do ser criança e a atitude de ouvi-lo, oferecendo condições concretas de participação e legitimação das decisões às quais estão ligadas suas vidas, produções, manifestações culturais, entre outras. A autora enfatiza a centralidade na criança nas atividades escolares, tanto no planejamento quanto em etapas das ações pedagógicas, de modo que esses venham a atender as necessidades delas. Isso posto, a roda de conversas foi fundamental para a organização do projeto. Enquanto espaço democrático e dialógico, tornou-se importante elemento da rotina pedagógica, voltado para a criação de contextos em que as diferentes vozes são ouvidas e consideradas, conforme aponta Ryckebusch (2011). Foram utilizadas imagens de obras de Volpi e materiais distintos para que as crianças pudessem se expressar. Nas rodas de conversas, elas explanaram ideias e situações cotidianas a partir da apreciação de telas, externalizando, assim, experiências urbanas subsidiadas e provocadas pelo contato com as obras. Como metodologia utilizamos a escuta sensível às crianças, que, segundo Cerqueira e Sousa (2011), propicia uma maior aproximação dos sujeitos que se relacionam, proporcionando o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. O cenário foi um Centro de Educação Infantil, situado em uma região admininstrativa do DF. Foram participantes 20 crianças com idade 5/6 anos, em sua maioria moradoras locais. A partir da obra Grande fachada festiva de 1950, as crianças pintaram as fachadas de suas casas e foram convidadas a expor os sentimentos acerca da rua onde vivem. Destarte, apontaram a brincadeira como importante ao mesmo tempo que evidenciaram a falta de espaços próximos às suas casas para brincar. Eu brinco na frente da minha casa, mas alguém tem que me olhar. É perigoso ficar na rua sozinho, tem ladrão e drogas. Gosto de brincar de bola, carrinho e pipa. Tem que ter cuidado para não deixar a pipa ficar no fio do poste. Na rua tem os meus colegas. Eu gosto de morar lá. Na frente da minha casa tem um lugar bem grande, mas é de terra, podia construir um lugar pra gente brincar lá com muitas árvores (Juliano - 5 anos). Observa-se no registro que a dinâmica urbana cerceia as crianças e as impede de usufruírem da relação lúdica com o local onde vivem. Utilizando a tela Rua entre fachada, da década de 60, foi proposta às crianças a seguinte atividade: com peças de montar do jogo “engenheiro da cidade” e com o auxílio de captor de imagens, elaborariam e registrariam suas obras. Um dos alunos expressou: Eu moro na RA, não fica aqui. É um pouco longe. Minha irmã é pequena e não tem escola pra ela ficar. Aí tem que vim pra cá pra ficar na creche até minha mãe chegar (Saulo). A explanação denuncia uma problemática que faz parte da realidade de muitas famílias, a falta de creches para as crianças menores de 4 anos, mesmo sendo uma das metas do PNE. Nascimento (2007) afirma que não é pelo fato das crianças falarem diferente dos adultos, utilizando meios de expressão e linguagens peculiares, que devem ser consideradas inaptas a contribuir para a vida na cidade. Enquanto sujeitos de direitos e moradoras locais, sabem tanto quanto os adultos das necessidades da comunidade, como podemos observar nos relatos. Logo, elas revelam que não apenas apontam as necessidades voltadas para seus interesses, mas também não se mostram alheias às demandas existentes onde vivem. O shopping, por exemplo, é um marco na cidade. Assim, foi organizado um passeio até lá, e, no percurso, as crianças tiraram fotos da cidade. As fotografias foram expostas para a comunidade juntamente a um mural coletivo feito a partir da obra Casario de 1952 e de uma carta aberta à comunidade, elaborada pelas crianças. A carta foi encaminhada posteriormente à Câmara dos Deputados. A participação infantil poderá contribuir para a capacidade das crianças de aprender seus direitos, deveres, opinar, sugerir. Ao se negar tal participação, subestima-se a

capacidade delas de protagonizar suas próprias experiências no exercício de cidadãs. Como sujeitos ativos, as crianças devem ocupar seu lugar na sociedade. Portanto, na escola, em sala de aula, o professor, como parceiro privilegiado, responsável por organizar o ambiente escolar em ações intencionais, deve valorizar a participação das crianças com vistas ao protagonismo infantil.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço Acolhedor de Emancipação das Crianças. I Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/19804512.2008n18p53/8077. Acesso em Dez.2017

COHN, Clarice. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro, Zahar, 2005

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. Criança faz arte? Uma reflexão sobre a relação da criança com a arte. In.: O ato estético: conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural/ Patrícia Lima Martins Pederiva, Tatiane Ribeiro Morais de Paula, Daniela Lobato do Nascimento (Org.) - Curitiba: CRV, 2017

NASCIMENTO, Nayara. Brettas. A cidade de São Paulo (Re) criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças: a participação infantil no espaço público. In: I Congresso Internacional em Estudos da Criança, 2007, Barcelona, Espanha. Anais: Barcelona, 2007.

RYCKEBUSCH, Cláudia Gil. A “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. (Tese de Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (2011)

TOMÁS, Catarina; MÜLLER, Verônica Regina Müller. Crianças, participação e cidades: uma geografia da infância. In: X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2009, Braga, Portugal. Sessão temática: Braga, p. 1-9, 2009

VIGOTSKI Lev. Semionovich Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico para Professores. Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

Palavras-chave: Arte. Cidade. Protagonismo Infantil.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA - UM NOVO OLHAR À EDUCAÇÃO INFANTIL

ROBERTA PASETTO CORDEIRO - UFSM

GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Esse texto relata o estágio da disciplina Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da UFSM. Observamos a turma durante uma semana. A partir da observação fizemos o planejamento na UFSM, para depois inserirmos na turma. Entender os movimentos dessas crianças pequenas, as práticas realizadas e as teorias que fundamentam o trabalho nessa etapa da educação foram enriquecedores para a formação discente. O Estágio foi feito no Centro de Educação Infantil Casa da Criança, situada na Rua Venâncio Aires, n° 2645, no município de Santa Maria. Era uma turma de Pré-B, com 23 alunos matriculados, com um menino incluído, com diagnóstico de autismo. A partir da experiência na turma, foi solicitado que fizéssemos relações entre o estudado na teoria e o vivido. **Docência na Educação Infantil x Cheiro:** Pensar a Docência na Educação Infantil é pensar em elementos que constitui esse espaço, que vão além dos planejamentos e "conteúdos" que objetivam apenas resultados, criados por alguma expectativa dos adultos que ali co-habitam. Entendo que o professor deve entrelaçar, o cuidado e a educação, de modo que sempre estejam juntas. Para isso deve considerar o seu olhar cuidadoso, ouvidos atentos e receptivos, e observar os movimentos que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Durante a inserção houve uma situação que, a meu ver, é natural no contexto da Educação Infantil, mas que em outros lugares talvez fosse, constrangedor. Um menino da turma fez cocô nas calças, segundo o estagiário, que limpou, ele já estava assim há algum tempo. O resultado foi o cheiro muito forte que impregnou na sala, ocasionando alguns comentários por parte de quem passava pelo local. A partir dessa vivência é importante pensar o quão corriqueiro é essa cena no dia a dia da Educação Infantil. No entanto, como professora nessa etapa o que esperar das crianças se não manifestos desde suas necessidades primárias: fome, sede, sono, urinar, defecar, respirar.... Para isso cuidado/educação segundo SAYÃO (2010, P.71) "tornou-se um princípio indissociável que deveria nortear o trabalho pedagógico nas instituições voltadas para as crianças de zero a seis anos". A intencionalidade que se aplica a cada fazer docente na Educação Infantil é que orientará as aprendizagens dos alunos. Assim entendo que a formação de professores para trabalhar na Educação Infantil é um processo delicado, no que se refere à compreensão do professor em relação ao seu cuidado/educação para as crianças. Refletir sua prática para além do ensinar com conteúdos e currículos, ignorando toda aprendizagem que há nas ações empíricas do dia a dia que corroboram para sua autonomia. **Planejamento x Horror, pavor, medo:** Logo na chegada os alunos dessa turma de Pré-B guardavam suas mochilas e se dirigiam as mesas com materiais (folhas de papel, lápis de cor, pecinhas de montar, carrinhos e dinossauros). Nesses espaços iniciavam o turno, passaram-se algum tempo, até que alguns começaram a correr, gritar e pular. O pavor ia tomando conta de mim, sem saber o que fazer, esperava que a professora desse um rumo na bagunça. Então uma voz ecoou: "fila para lavar as mãos para o lanche", como diz o ditado: isso foi música aos meus ouvidos. Após aquele horror,

questionei-me sobre essa situação que parecia ter entrado na rotina diária da sala de aula: onde estava a intencionalidade daquele momento? Onde estava aquele momento no planejamento? Trabalhar com crianças exige atenção e cuidado, mas é importante a intencionalidade dos fazeres "Na intencionalidade do trabalho reside à preocupação com o planejamento." (OSTETTO, 2012, p.176). O planejamento é um processo importante para a intencionalidade do alcance dos objetivos. Pode-se dizer que é uma ferramenta que define toda proposta do professor para a turma, mediando às aprendizagens. "Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças." (OSTETTO, 2012, p.178). Com isso o planejamento além de organizar a práxis do professor, ele provoca uma ação reflexiva da sua prática, segundo OSTTETO "O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão [...]" (OSTETTO, 2012, p.178). Nesse sentido as situações de medo ao observar a turma do Pré-B ao longo da inserção, ratificam a importância e necessidade de construir um planejamento reflexivo do professor, problematizando e formulando com intencionalidade os momentos da rotina na Educação Infantil. **Registro x Encantamento:** Nos estudos realizados entendo que o registro é a forma mais clara de entender, refletir, avaliar e planejar o fazer docente em qualquer nível da educação. A experiência nessa disciplina de Estágio Supervisionado I: Educação Infantil me fez viver o encantamento que o registro pode propiciar ao professor em sala de aula. Digo, pois a partir desses elementos teóricos estudados consegui conciliar o registro às práticas durante as observações, as inserções e com isso realizar este trabalho. No período da observação, percebi que meus registros eram mais detalhados e ricos nos movimentos das pessoas que ali estavam na sala de aula, isto porque ao mesmo tempo em que observava fazia o registro. Já durante a semana da inserção, na mesma turma, os registros foram feitos ao final do dia, e com isso percebi que houve certa carência nos escritos, provavelmente pela distância entre a observação e o registro. Isso me remete a refletir o quão é importante realizar os registros assim que possível, para que tenham detalhes para a construção dos processos que são realizados para os alunos. Foi com base nos registros que pude pensar e organizar o planejamento para a inserção. Segundo OSTETTO, "O ato de registrar poderá ajudar no exercício de 'desabituar-se'. Escrevendo, podemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos contribuindo" (2012, p. 22). Conforme lia os registros ficava cada vez mais encantada com as inúmeras possibilidades que aqueles registros ofereciam. A vivência com o Pré-B, conciliada a jornada acadêmica, me fez perceber a necessidade de falarmos do registro, e para mais além da documentação. Esta última se refere a dar sentido aos registros junto com a observação e a interpretação, com objetivo de fomentar o trabalho pedagógico. Nesse sentido Fochi (2018), diz que os registros são um material bruto, mas que fazem parte da documentação necessária, desde que as crianças saiam do anonimato, fazendo o professor pensar sobre elas, a partir do seu olhar nas observações. Assim pode-se dizer que observar e registrar é uma prática que encanta por diversas razões: relembra cenas, causa reflexão e autocrítica do professor em relação ao seu trabalho. Dessa forma oportuniza momentos de busca, tirando o professor da sua zona de conforto, provocando a busca por novos conhecimentos e/ou possibilidades de melhorar e inovar, aumentando a qualidade dos seus planejamentos. **Considerações Finais:** Por fim, este relatório tras elementos da minha aprendizagem ao longo deste semestre na disciplina de Estágio Supervisionado I: Educação Infantil. Através desta rica oportunidade de viver o espaço da sala de aula da Educação Infantil pude ratificar meu interesse nesses seres interessantes e surpreendentes que são as crianças. Com elas podemos viver cada dia em um lugar, com amigos novos, cavalos que podem voar, enfim em um mundo mágico que podemos utilizar como ferramenta na aprendizagem, se soubermos ouvir, acolher, abraçar com muito

carinho, responsabilidade e profissionalismo. É claro que esta experiência mostrou-me dificuldades oriundas de várias direções. No entanto, enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, esforço-me para concluir este curso com embasamento teórico para que permeie minha prática, podendo ser firme em minhas decisões que julgar mais adequada a turma que estiver inserida. Com isso, essas observações e inserções são muito positivas para que conheçamos a prática pedagógica. Essas vivencias contribuem para decidirmos, como alunos, em que grupos e áreas desejamos trabalhar no futuro e qual profissional desejamos nos tornar.

REFERÊNCIAS

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E.. Observação, registro e documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.

FOCHI, P. Reflexão e registro. In: KRAUSE, M. (org.) **Caderno Brincar: propostas práticas para brincadeiras inclusivas na educação infantil.** V.2 São Paulo: Associação Nova Escola, 2018.

Palavras-chave: Educação infantil; Docência; Planejamento; Registro

AS RUAS DA CIDADANIA E O CONTRATURNO: A DOCÊNCIA COM A COMUNIDADE.

FELIPE DE SOUZA SCHELBAUER - UFPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os bairros da cidade de Curitiba contam com instituições chamadas Rua da Cidadania, sedes das administrações regionais, locais que foram criadas pelo município com o intuito de aproximar a prefeitura da comunidade e assim descentralizar determinadas secretarias, o que facilita o acesso a diversos serviços municipais, bem como da esfera estadual e federal, além disso, estas instituições oferecem espaços para esporte, lazer e demais práticas corporais. (CURITIBA, 2019).

Devido ao espaço privilegiado para as práticas corporais, assim como por disponibilizar profissionais com formação específica em Educação Física, cada uma das 10 regionais da Rua da Cidadania tornar-se um lugar apropriado para que a comunidade local possa envolver-se em práticas de movimento, especialmente as crianças, que estão em idade escolar e participam de escolinhas esportivas no período de contraturno.

Por ser morador desta cidade e estar cursando licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Paraná (UFPR), encontrei uma possibilidade de, logo no primeiro semestre letivo do meu processo de formação inicial, escrever sobre as Ruas da Cidadania e a relação que estas instituições estabelecem com os Esportes. O estudo, que ora apresento, foi produzido a partir das aulas de História da Educação Física. No entanto, meu interesse pela temática tem se construído nas diferentes experiências que venho edificando na Universidade, especialmente no trabalho que desenvolvo no Projeto de Extensão Circo e Artes Ginásticas: uma nova prática educativa; assim como minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

Para este momento, a escrita tem enquanto objetivo apresentar, como relato de experiência, os achados construídos na disciplina supracitada, achados estes que foram significativos para o entendimento de que a docência transborda as instituições escolares e que no âmbito da Educação Física, especialmente, há uma diversidade de espaços nos quais podemos atuar profissionalmente, no entanto em todos eles seremos professores. Juntamente com os achados teóricos, apresento algumas reflexões que pude tecer nos demais espaços que tenho me envolvido, lugares nos quais crianças e jovens me ensinam sobre a docência e me ajudam a entender o contexto social em que estão inseridos. Num movimento dialógico entre as experiências docentes e a teoria estudada, no início de minha formação, procuro discutir as potencialidades das Ruas da Cidadania enquanto uma possibilidade de contraturno escolar para os estudantes, bem como sua importância para a compreensão da docência vivida na comunidade.

Acerca do artigo escrito na matéria de História da Educação Física, metodologia aplicada foi a da história oral com ênfase na autora Verena Alberti baseado no livro Manual da história oral:

O artigo foi colocado como pré-requisito para aprovação na matéria que possui a seguinte ementa: as práticas físicas na antiguidade, idade média, moderna e contemporânea. Análise do processo histórico da Educação Física e do esporte. A história da Educação Física e do esporte no Brasil. Paradigmas, concepções e perspectivas da Educação Física e esportes. Proporcionar ao discente em Educação Física o embasamento teórico suficiente para

desenvolver o pensamento crítico em relação ao contexto sócio-histórico relacionado à Educação Física e à prática esportiva, com ênfase no caso brasileiro., como foi organizada, como você construiu o artigo

OUTRAS EXPERIÊNCIAS FUNDAMENTAIS

Como complemento para a construção desse relato de experiência dois trabalhos foram fundamentais:

PROJETO DE EXTENSÃO

Trabalhei no primeiro semestre de aulas com o projeto de ginástica implementado na universidade, em que é realizado três vezes semanais (segunda, quarta e sexta), onde pude perceber a complexidade de aprendizado que quando realizada com esmero gera ótimos frutos. Crianças entravam no projeto sem saber fazer um rolamento e ao findar de sua participação já estavam fazendo acrobacias elaboradas.
A progressão é visível e elas percebem isso, o que incentiva cada vez mais a participarem e se esforçarem e que quando o final do semestre chega contamos sempre com uma apresentação que pede uma preparação de forma séria e que evidencia o comprometimento delas.
A apresentação desse semestre foi no Colégio Marista Santa Maria, que reuniu não só nossas crianças como as do colégio também, assim, elas puderam demostrar o que aprenderam e a gratidão para com os professores não vem dos alunos mas também dos pais que fizeram questão de agradecer o nosso trabalho e a beleza das apresentações.

PIBID

O PIBID desenvolvido na Escola Júlia Amaral Di Lenna também teve início no começo do semestre e conta com um dia na escola e um dia de reuniões e debates sobre os relatos semanais, logo, expõe os acadêmicos envolvidos à realidade dentro das escolas, assim, evidenciando que a vida do professor não é composta só de coisas boas mas conta com muitos aspectos positivos.
A situação que é mais perceptível é o envolvimento e engajamento dos alunos com os professores. Por ser uma exposição nova e com mais de um responsável por eles, tendem a ficar mais retraídos enquanto não conhecem os acadêmicos porém quando percebem que podem contar com todos a sua volta começam a confiar e se preocupar com o pibidiano (como nos chamamos dentro do projeto) que está na posição de professor, assim, demonstrando afeto e maior interesse não só pelas aulas mas também pelo conteúdo em si, causando efeitos que se expandem para além dos muros da escola, incluindo familiares e comunidade próxima.
A cada encontro com os alunos uma situação nova é revelada fazendo com que tenhamos que resolvê-la, mas conta também com o prazer em estar perante alunos que querem saber mais sobre o assunto ministrado, entender a matéria e saber se você está bem para dar aula. Da forma ingênua que tem tentam sempre manter o bom humor. É uma relação de troca de conhecimentos sociais e emocionais.

AS RUAS DA CIDADANIA

Logo, com o trabalho desenvolvido com um grupo restrito de colegas de classe pudemos analisar vários aspectos que cercam as ruas da cidadania. A organização é um desses aspectos,

a Doutora Márcia Regina Walter em sua tese explicitou toda a organização desses espaços desde seu surgimento já que participou ativamente disso, atuando em várias áreas quando ainda era separadas em divisões que eram muito mais restritas ao acesso do que as atuais regionais que foi uma medida implementada após essa formação, facilitando o acesso da comunidade, uma vez que o que era dificultado por serem exclusivamente em regiões centrais e agora se expandiram para várias partes da cidade contando com diversos novos espaços físicos para atender a comunidade.

Outro aspecto, dessa vez analisado por Priscila Tiboni em sua monografia foi o espaço físico que foi elaborado para parecer familiar, essa é a explicação das cidadania em geral serem muito parecidas, inclusive em suas cores chamativas para estar em destaque dentro da cidade, e para que não gerasse estranheza mesmo que não fosse uma regional perto de sua casa. Em geral são próximas de terminais de ônibus justamente para facilitar o acesso já que o plano inicial era descentralizar os serviços públicos que contam com o lazer e o esporte.

CONCLUSÃO

Nesse contexto, as crianças com que trabalho se expressaram de formas diferentes o que conversando com docentes e outros colegas pudemos concluir que se trata da relação dessa criança com a família e com o espaço que ela está inserida culturalmente que é debatido por Anita Woolfolk no livro Psicologia da Educação em seu quinto capítulo quando cita o impacto da cultura e da comunidade, ou seja, se o bairro é violento o desenvolvimento dessa criança se dá melhor com o entendimento de que não pode simplesmente sair para brincar na rua, por exemplo, já que a redondeza não permite isso, porém as ruas da cidadania podem oferecer esse trabalho não só de consumo do tempo ocioso mas também utilizando isso para ensinar coisas novas para essa pessoa e que a ajudará em sua vida. Logo, pude fazer a relação entre todos os eixos em que estou inserido e também entre pais, alunos, universidade, serviços públicos e a sociedade assim promovendo a inclusão.

A fim de evitar que os estudantes sejam corrompidos por reveses socias um meio para evitarem o ócio é recorrer às ruas da cidadania que ofertam vários esportes como futebol, voleibol, basquetebol, ginástica artística, e algumas regionais ofertam até natação o que pode despertar o interesse em praticar esportes e levar uma vida mais saudável e não só poder apresentar amplamente aos colegas essas oportunidades que muitas vezes uma comunidade nem tem o conhecimento mas também em certos casos se destacarem e seguirem a vida como atleta o que faz o olhar de quase toda criança brilhar já que elas costumam ver os esportistas em geral e as seleções como super-heróis e super-heroínas, assim influenciando no aprendizado delas pois estarão mais preparadas para a vida no quesito físico, motor e psicológico porque o esporte e as relações interpessoais fortalecem esses aspectos, situações tratadas no artigo Iniciação Esportiva: a influência de pais, professores e técnicos de Carlos Eduardo Lopes Verardi e Ademir de Marco.

Referências

WALTER, Márcia Regina. Políticas Públicas e Descentralização do Esporte e do Lazer da Prefeitura Municipal de Curitiba: Gestão 1997-2000 e 2001-2004. Curitiba: UFPR, 2004.

TIBONI, Priscila. Os Elementos da Morfologia Urbana Atuantes na Percepção do Usuário: As Ruas da Cidadania de Curitiba. Curitiba: UFPR, 2007

WOOLFOLK, Anita E. Psicologia da Educação. 7 edição. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, 2000.

VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; DE MARCO, Ademir. Iniciação esportiva: a influência de pais, professores e técnicos. Arquivos em Movimento, v. 4, n. 2, p. 102-123, 2008.

Palavras-chave: Contraturno;Rua da cidadania;Aprendizagem;Educação física.

AS VOZES DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO A PARTIR DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NILZA MARIA CABRAL FEITOSA RIBEIRO - UEPA

TANIA REGINA LOBATO DOS SANTOS - UEPA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS VOZES DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA VISÃO A PARTIR DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL,O presente artigo busca apresentar a experiência do município de Ananindeua-PA a partir do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil – PNAIC. As atividades realizadas procuraram destacar a relevância da ação dialógica com a criança para a ampliação da cultura da escrita; a organização do trabalho pedagógico como um instrumento de visibilidade das vozes infantis a partir dos resultados das formações do PNAIC. O objetivo geral: apresentar experiências exitosas a partir das Formações para Leitura e Escrita na Educação Infantil (PNAIC). Metodologia: As experiências relatadas no artigo foram coletadas por meio de assessoramento nas escolas, da observação dos projetos desenvolvidos pelas professoras da unidade de Educação Infantil, dos relatos de experiências das professoras, leitura de projetos, registros em fotos e observação na rotina e 'leitura" dos espaços. Referencial teórico A Educação Infantil, deve ser um espaço de aprendizagem, humanização, eticidade, alteridade e valorização da cultura da infância, que se materializam pela escuta sensível destes pequenos (as) que tanto têm a contribuir com sua forma de pensar e enxergar o mundo. Entendemos que ainda temos muito a caminhar, no sentido de Políticas Públicas que promovam equidade e qualidade para este grupo da população, queremos, no entanto, ressaltar a importância ética que o educador precisa assumir e manter em uma relação dialógica com as crianças (as) assumindo uma postura de alteridade diante da criança, a reconhecendo como sujeito de saberes, de cultura e de direito. Este artigo pretende refletir sobre a prática pedagógica de professores de educação infantil a partir da participação nas formações realizadas pelo PNAIC. Neste sentido destacamos que algumas temáticas desenvolvidas foram fundamentais para o desenvolvimento da ação pedagógica do Programa e para que as propostas alcançassem os objetivos. Destacamos a importância da Educação Infantil, em uma perspectiva sócio histórica da criança, colocando em pauta a influência do (a) professora como um mediador do conhecimento, como aquele que ouve os saberes das crianças, que dialoga e que amplia estes saberes, dando visibilidade ás vozes infantis por meio da "escuta sensível" das diversas culturas da infância, a organização do trabalho pedagógico pautado na escuta das "vozes" das crianças, na expressão de sua identidade de quem ela é, de uma atitude respeitosa, porque dialógica, educação para autonomia, para sujeitos capazes de fazer escolhas éticas. A partir dessa ação destacamos que segmento de professor (as) do município de Ananindeua assumiram uma postura de dialogicidade com a criança, no universo da cultura escrita, que tiveram suas motivações a partir das Formações do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. As Formações lhe serviram como suporte teórico, reflexões e motivação para novos direcionamentos em sua prática pedagógica e na inserção da criança no universo da cultura escrita. Descobriram que a cultura escrita no ambiente da Educação Infantil não precisa ser enfadonha. A inventividade, a curiosidade e a alegria das crianças, não cabem apenas em um

caderno, em um quadrado, em currículo prescritivo, onde já exista tudo pronto, sem espaço para dúvidas, para questionamento. As professoras (as) de certa forma chegaram a conclusão que educadores de crianças, precisam ter a consciência ética e pedagógica, que a aprendizagem precisa ser rica de experiências inusitadas, de descobertas, expressões diversas, experiências significativas, pois a criança é um sujeito social, crítico e criativo. A inventividade é a "marca" da criança, que vive sua infância marcada historicamente pela influência dos adultos, mas por outro lado, a sociologia da infância nos lembra que as crianças possuem sua própria cultura, ressignificam sua realidade e não são sujeitos que "serão", mas elas são. A proposta do Programa Leitura e escrita na Educação Infantil se constituiu em convite para uma nova v forma de "enxergar" a criança, a infância, com sua voz, sua autonomia, sua cultura. É um programa que possibilitou um olhar solidário, ético e de alteridade com as diversas infâncias presentes nas escolas de educação infantil e que refletiram na inserção da criança na cultura escrita. Os formadores presenciaram atitudes, metodologias e intervenções pedagógicas que os permitiram observar a ampliação da concretude de um novo olhar para os espaços da Educação Infantil. As visitas e assessoramentos realizados, possibilitaram verificar que as professoras acrescentaram novos saberes a partir dos encontros com o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PNAIC). Assim observamos que, as professoras participantes repensaram suas práticas, inovaram metodologias e tomaram posse de novas atitudes para a inserção das crianças no universo da leitura escrita. Novas práticas foram possíveis como a inserção das "pequenas bibliotecas" que foram organizadas em um determinado espaço da sala, por reconhecerem que o contato diário das crianças com diversos materiais escritos é essencial; estas pequenas bibliotecas se concretizaram em diversas formas: baús, maletas, sacolas literárias entre outros. Estas atitudes mudaram a "cara" da Educação Infantil nestes espaços, possibilitando a escuta das vozes das crianças e sua visibilidade como sujeitos de saberes. O contexto da Educação Infantil é uma experiência que toda criança deve ter o direito e a oportunidade de desfrutar para contribuir com seu desenvolvimento bio-psico-social. (De VRIES E ZAN, 1998). No entanto para que os objetivos da Educação Infantil sejam alcançados, os educadores necessitam realizar cotidianamente reflexão de sua prática pedagógica. A formação desenvolvida foi geradora de uma prática reflexiva e de novas atitudes pedagógicas. Esta reflexão inclui o estabelecimento de uma relação de cooperação e reciprocidade com as crianças, e também pelo compromisso de encorajar, as interações entre as crianças de maneira que desenvolva o sentimento de respeito e confiança com o outro. No espaço da Educação Infantil o (a) professor (a), assume o papel de mediador do conhecimento e as crianças, como sujeitos gnosiológicos participam ativamente deste processo educacional, com seus saberes e jeito de ser e estar no mundo. Assumir este papel de encorajador da criatividade e inventividade, requer ao educador uma escuta sensível a estas vozes infantis. Escuta que se concretiza na forma como ele organiza seu ambiente da educação infantil, como se planeja para atender a diversidade de infância que chega á escola, na qualidade das relações que estabelece com as crianças, de como ouve a voz das crianças e pauta em um planejamento que atenda sua voz e seus anseios, de como possibilita ás crianças a exercerem sua autonomia, como sujeitos de direitos na participação e elaboração da rotina da educação infantil. Mostrando o valor destes momentos, FREIRE (1996, p.65) expressa: "A responsabilidade do professor de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. [...] Sua presença na sala é de tal maneira exemplar, que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. "É importante que o professor se posicione com uma postura social e política em que visibilize a voz e vez ás crianças. Que encoraje a autonomia delas, para que elas dêem o importante passo de ir construindo por si mesma, suas escolhas, sua eticidade diante da vida e diante do mundo de maneira autônoma. Negar uma relação dialógica é suprimir a inventividade, a inteligência e a alegria das crianças. FREIRE (1996) defende uma educação

para o diálogo, aquela que liberta, que é esperançosa. Escutar as crianças, ouvir o que elas têm a contar dos saberes de suas culturas, de sua comunidade, é uma postura pedagógica essencialmente respeitosa com as crianças como sujeitos gnosiológicos, é ouvir sua infância, é dá visibilidade á sua voz, à sua história, suas manifestações, sua cultura..As Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil, sugerem que os planejamentos na educação infantil respeitem as singularidades das crianças, considerando os interesses infantis, associando cuidado e educação, interação, e ludicidade. No entanto, para que os princípios que norteiam a Educação Infantil, sejam alcançados, a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, deve assumir a perspectiva das crianças; levando em consideração seu jeito de conhecer e interagir com o mundo e sua forma de se expressar através das mais diferentes linguagens. Resultados: Compreendemos que é uma caminhada, de começos, recomeços e reflexões. A proposta de formação foi convite para os professoras reconhecerem a educação infantil como lugar de construção de conhecimento tanto para a criança como para o professor (a). Novas atitudes e novas metodologias tomaram espaços na Educação Infantil a partir das Formações do PNAIC-Ananindeua. Entendemos foi uma caminhada longa, ainda em construção, porém nunca será monótona se gestores, professores reconheçam as crianças como sujeitas de direitos, de história, de culturas e de saberes. Certamente será uma caminhada longa, porém de inventividade e construção.

Referencias:

BRASIL. Ministério da educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília MEC/SEF

DE VRIES, Rheta e ZAN, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola.Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Medicas,1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996 –(Coleção Leitura)Pedagogia da Autonomia:

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2005

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Pnaic

ENTRE EQUILIBRIOS E DESCOBERTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (SKATE) NA PEQUENA INFÂNCIA

ISABELLE DOS SANTOS - PMI

MARÍLIA HARBS - FURB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENTRE EQUILIBRIOS E DESCOBERTAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA (SKATE) NA PEQUENA INFÂNCIA

Resumo

A Educação Física na Educação Infantil tem uma história recente, sendo contemplada nesta etapa educativa apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394 de 1996. Buss-Simão afirma que esta inserção por meio de uma lei "não veio acompanhada de reflexões, discussões e construções coletivas, por isso não solucionou muitos problemas ainda existentes na Educação Infantil, como também na Educação Física." (2005, p.165). Inicialmente, a psicomotricidade foi uma grande influência nas práticas da Educação Física na Educação Infantil, sendo criticada por diversos profissionais por não conferir a Educação Física uma especificidade e não entender a criança como um ser completo, como sempre estivesse lhe faltando algo.

A função da Educação Física nessa perspectiva foi "instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho "cognitivo". (BUSS-SIMÃO, 2005, p.167). Buscando romper com este pensamento, este relato de experiência se aproxima dos estudos da Sociologia da Infância, onde Almeida, Silva e Eusse destacam que "a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades." (2018, p.253). Procuramos propiciar vivências às crianças que pudessem compor e ampliar sua cultura corporal de movimento, para nós, a grande especificidade da Educação Física nesta etapa educativa. Tivemos como objetivo neste resumo, relatar a experiência de um projeto de práticas corporais de aventura na pequena infância, sendo comtemplado o skate neste relato.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de maio até novembro de 2018, abrangendo cerca de vinte e seis crianças com idade de cinco anos, nos períodos matutino e vespertino, da Unidade de Educação Infantil Bairro Encano Baixo – Martha Elisabeth Mantau, município de Indaial – SC. Ao observar e refletir acerca das crianças em seu dia a dia enquanto brincavam no parque o quão aventureiras são e com a criação de diversas situações desafiadoras, surgiu assim à intenção de elaborar e desenvolver um projeto onde fosse possível levar em consideração estas observações, priorizando desejos e necessidades de movimento das crianças. Em conversa com a professora de sala da turma de cinco anos, foi exposto o desejo de realizar o projeto com as crianças, recebendo também o apoio da de toda a equipe gestora. Buss-Simão (2013) discute esta as práticas pedagógicas por projeto e salienta que:

O ideal na organização desse trabalho com projetos é que seja pensado e elaborado em conjunto com outros profissionais da instituição, sobretudo, com a professora de sala. Todavia, se essa forma de trabalho em conjunto não for possível, também há a possibilidade, do professor de Educação Física elaborar um projeto de trabalho para ser desenvolvido de modo não partilhado com outros profissionais. (BUSS-SIMÃO, 2013, p.305).

Assim o projeto teve início e articulou uma proposta interdisciplinar, tentando quando possível contar com as professoras de sala e de hora atividade visando sempre o desenvolvimento integral das crianças. O projeto teve como objetivos, propiciar experiências corporais de aventura na infância, onde as crianças puderam conhecer um pouco sobre algumas práticas corporais de aventura, trabalhando a autoconfiança, respeito com o meio ambiente e com os colegas, questões de segurança e as habilidades de coordenação motora fina e ampla, o equilíbrio, a localização espacial, conhecendo as práticas corporais de aventura, realizando vivências corporais, construindo práticas corporais de aventura, e criando as suas próprias representações corporais de aventura.

Iniciei apresentando algumas imagens no projetor para ficar mais visível para as crianças contendo práticas corporais. A cada imagem íamos dialogando, observando os conhecimentos prévios, se reconheciam alguma dessas práticas por meio das imagens. Foi um momento de troca de conhecimento, algumas práticas foram reconhecidas pelas crianças como o surf, o patins, a bike e o skate. Outras não eram conhecidas, como por exemplo, o arvorismo, a escalada e o parkour. Ao longo da conversa era relatado como funcionavam tais práticas que no momento eram desconhecidas, e assim foram aguçando a curiosidade e aumentando o desejo de conhecer e explorar movimentos corporais diferentes e aventureiros. Concordando com Sayão (2002), quando a autora aponta que:

Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, "fuxicar", demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. (SAYÃO, 2002, p. 61).

Foram proporcionadas práticas de movimentos em diferentes espaços, como na sala, nos espaços externos da Unidade, no parque, na horta comunitária (espaço ao ar livre), trilha ecológica, quadra da Escola e ainda na pista de skate, um espaço público da cidade. Ampliando assim, significativamente o repertório corporal das crianças. O skate surgiu quase no final do projeto, onde para iniciar essa prática corporal de aventura, foram apresentadas imagens de diferentes skates, modelos de pistas e equipamentos de proteção. No decorrer da semana as crianças trouxeram de casa alguns skates e patinetes para se aventurarem e depois realizamos uma saída a campo, para conhecermos uma pista de skate no município de Indaial.

Desse modo, explorarmos e brincarmos com o skate no espaço apropriado desta forma e as crianças puderam explorar possibilidades de equilíbrio, de se deslocar com o skate, nas rampas, em duplas, com o auxílio da professora e além do skate foram utilizados carrinho de rolimã e patins. Em parceria com a professora de sala, realizamos a construção de uma pista de skate de "dedo". A professora de sala trouxe uma caixa de papelão e a pintou com as crianças.

Após solicitamos materiais alternativos para as famílias, onde iríamos construir os obstáculos da pista. Tivemos uma boa participação das famílias com relação a essa disponibilidade de matérias que os enviaram. Com as crianças construímos a pista, cada uma colaborando, sugerindo, surgindo assim nossa pista de skate de dedo para brincarmos na sala. Percebemos que ao final dessa prática corporal de aventura as crianças conseguiram superar seus limites, sozinhas ou com ajuda dos colegas e professoras. Conseguiram desenvolver a confiança entre eles e neles próprios, criando situações de movimentos com mais segurança, vivenciando o equilíbrio de maneira brincante, ampliando assim o seu repertório cultural de corpo, gesto e movimento.

Contemplar práticas corporais de aventura na pequena infância mostra ser algo que vai ao encontro da própria criança, pois elas se aventuram naturalmente no meio de suas brincadeiras

utilizando muito de sua imaginação, criatividade e emoção. A Educação Física nesta etapa educativa tem grande importância, contribuindo por meio de suas práticas, permitindo que as crianças "desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim as culturas infantis de movimento." (BUSS-SIMÃO, 2005, p.168). Por fim, projetos que desenvolvam essas práticas acabam por tornassem significativos para a vida da criança, incluindo as práticas corporais de aventura, dentre outras.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Felipe Quintão; SILVA, Angélica Caetano; EUSSE, Karen Lorena. A Educação Física na Educação Infantil no Brasil e na Colômbia: diálogos introdutórios. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, n. 53., p. 248-266, maio. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a "hora da educação física". **Revista Motrivivência**/SC, n.25, p. 163 a 172, dez. 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, 2013.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

Palavras-chave: Prática Corporal De Aventura; Skate; Educação Física; Educação Infantil.

EXPERIMENTANDO, EXPLORANDO E DESCOBRINDO: O TRABALHO COM TEXTURAS E SENSAÇÕES NA CRECHE

GREICIMÁRA SAMUEL DO NASCIMENTO ZICK - CAIC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o projeto desenvolvido em duas turmas de Maternal I, com crianças de dois anos, em uma escola municipal do município de Erechim/RS. O projeto intitulado "Experimentando, explorando e descobrindo", objetiva oportunizar as crianças pequenas o contato e a exploração de diferentes materiais e texturas, contribuindo para o conhecimento do corpo, para o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos e para a aprendizagem.

O desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, em especial da creche, faixa etária de 0 a 3 anos, depende das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo mundo que as cerca. Oferecer diferentes materiais às crianças é uma maneira de ampliar a capacidade de expressão delas, aguçando a criatividade e a curiosidade, além de propiciar momentos prazerosos e lúdicos que levam à exploração e conhecimento de si, do outro e do mundo. Sendo assim, pensando em atividades que proporcionem um mundo de possibilidades e experimentações, justifica-se a importância deste trabalho.

O projeto está sendo desenvolvido no ano de 2019 com duração de nove meses, ou seja, será aplicado durante todo o ano letivo. Neste trabalho, busca-se socializar algumas atividades já desenvolvidas, apresentando também um breve aporte teórico-pedagógico que sustenta e complementa a necessidade e importância deste projeto para o desenvolvimento infantil.

1 SENSAÇÕES E TEXTURAS NA CRECHE: POR QUÊ? PARA QUÊ?

A criança vive imersa em impressões sensoriais desde os primeiros meses de vida. É frio, calor, fome, dor, barulhos, entre outras sensações. E a principal forma dela comunicar-se com o mundo é através dos sentidos e do corpo.

De acordo com as etapas do desenvolvimento, ela reconhece e compreende o que está ao seu redor, fazendo uso dos cinco sentidos: paladar, olfato, visão, tato e audição. Diante disso, as vivências à elas oportunizadas ajudam a entende melhor a importância de cada sentido, como eles interagem com o meio e como forma de auto-conhecimento e conhecimento de mundo.

Além disso, as crianças interagem com o meio através de um sistema integrado composto por múltiplas linguagens, o que permite a ela apropriar-se do mundo, pois quando vivencia, brinca, manuseia, fala, o mundo faz sentido para elas.

Elas descobrem tudo fazendo dos objetos disponíveis alvos de investigação. Exploram texturas, tamanhos, larguras, dureza, temperatura, cores, sabores, etc. Ao fazê-lo, utilizam o corpo todo em movimentos que parecem explicitar o desejo de conhecer o mundo. Por isso, as misturas e o manuseio de diferentes materiais devem ser favorecidos e estimulados desde cedo.

Sobre tal aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), definem em seu artigo 6º que as propostas pedagógicas da educação infantil devem respeitar

alguns princípios, dentre eles estão os princípios estéticos que dizem respeito a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, proporcionando atividades que observem os estágios do desenvolvimento infantil e que contemplem as necessidades e os desejos das crianças pequenas da creche.

Nessa perspectiva, a creche deve proporcionar atividades que estimulem a curiosidade, a exploração e a experimentação, oportunizando diferentes vivências à essa criança pequena que está descobrindo tudo ao seu redor. Atividades de experimentação favorecem o conhecimento de si e do mundo, ao mesmo tempo que desenvolvem o cognitivo, o físico, a linguagem oral e corporal e a expressão artística.

As atividades de experimentação devem acontecer regularmente para garantir a progressão das aprendizagens e precisam ser variadas e diversificadas, procurando explorar todos os tipos de materiais e técnicas. Para tal, as professoras precisam planejar o tempo e o ambiente, a fim de que as crianças possam aproveitar a atividade com calma, prazer, fazendo suas observações, suas explorações e descobertas.

A organização do tempo e a escolha dos materiais a serem explorados em cada atividade devem considerar a necessidade da repetição, pois algumas crianças podem reagir com repulsa quando em contato com algum material pela primeira vez. Por isso, precisam de mais tempo para aos poucos se familiarizarem com as sensações produzidas pelas suas características físicas.

A regularidade das experiências de exploração de diferentes materiais possibilita que, além de as crianças observarem a relação entre as transformações e suas próprias ações, possam também observar as marcas que suas ações deixam em diferentes superfícies.

O papel da professora nestas atividades é de mediadora e observadora. A depender da situação, as explorações podem ser mais orientadas, mas no sentido de colaborar para que a criança descubra e explore bem aquele momento. Ou seja, as crianças podem manusear de forma mais livre as misturas coloridas e melecas de farinha ou maisena, entre outras, e em outros momentos, a professora pode propor novas misturas que alteram cor e textura, sugerir novas explorações, como forma de apresentar aos pequenos outras propriedades dos materiais.

A partir dessas considerações, planejou-se para as turmas do Maternal I (24 crianças), uma atividade de experimentação por semana, com duração média de 30 minutos (variando este tempo conforme a atividade e o interesse das crianças).

As atividades propostas abrangem várias misturas, com texturas e cores diversas, utilizando-se de materiais, técnicas e objetos diferentes. Algumas atividades já realizadas são: exploração com tinta feita com cenoura e beterraba; misturando farinha e água; exploração de bolinhas de gel; misturas com maizena, corante e condicionador de cabelo; pintura com os pés no plástico bolha; pintura com cotonete e tinta; explorando a esponja vegetal; colagem e manuseio com elementos da natureza (pedra, gravetos, folhas); explorando a argila e a terra; plantio de alface; colagem de sementes; criações com sucatas variadas envolvendo colagem, pintura, rasgado, amassado; explorando tinta e areia; manipulação de leite em pó, açúcar e água (descoberta do docinho!).

No desenvolvimento destas atividades, podem surgir outras explorações que levarão à outras brincadeiras, como por exemplo, a exploração dos elementos da natureza, resultou na criação de um restaurante de "faz de conta", pois as crianças com as panelinhas decidiram brincar de fazer comida e claro que as professoras foram as clientes. De uma atividade surgiu várias explorações, trabalhando não somente as sensações, como também a expressão oral, corporal, a criatividade, a socialização, comprovando mais uma vez a riqueza deste tipo de atividade na educação infantil.

Quando oferecemos atividades que exercitam os sentidos, a criatividade e a descoberta, estamos possibilitando um desenvolvimento amplo e prazeroso em que as crianças ampliam a capacidade de explorar tudo o que está ao seu redor, estimulando as múltiplas linguagens e inúmeras aprendizagens. Os objetos, materiais e técnicas que estão sendo oferecidas às crianças de dois anos, estão propiciando experiências diversificadas e novas descobertas. Sendo assim, os resultados até o momento evidenciam que o projeto está sendo relevante para o crescimento, estímulo e desenvolvimento das crianças curiosas e sorridentes do maternal I.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Se conseguirmos que os pequenos apreciem suas conquistas, descubram os outros, aprendam a manifestar seus sentimentos, conectem-se à natureza, deleitem-se com a arte, valorizem as pequenas coisas, brinquem e aproveitem usem a lógica matemática para a vida, aproximem-se o pensamento científico e admirem a beleza do cotidiano, despertem os sentidos, soltem a língua, abram-se ao não acadêmico, celebrem a vida, aprendam a guardar recordações preciosas, descubram os arredores, iniciem o amor pelos livros e pela leitura, desfrutem da sua infância como crianças, tudo isso somado a que sejam capazes de manifestar gratidão pelo que a vida e as pessoas lhes dão, acreditamos que se pode requerer mais ou menos isso das aprendizagens na etapa da educação infantil. (BARDANCA & BARDANCA, 2018, p.26)

A partir das palavras de Angeles e Isabel Bardanca, é possível compreender o quanto a infância é importante para a formação tanto cognitiva, física, emocional, social, quanto para a formação humana em todos os sentidos. A educação infantil é a base que sustenta toda a formação do ser humano, e as experiências à ele oportunizado nesta fase garantirão o sucesso de sua aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida.

Respeitar e reconhecer a infância é sem dúvida alguma a tarefa primordial da educação infantil. De acordo com as legislações e os estudos a cerca da infância, a educação infantil apresenta o mundo para as crianças da mais variadas formas, e elas por sua vez, exploram, sentem, vivem, manipulam, transformam e apreendem o universo ao seu redor a partir das experiências que lhe são proporcionadas. Não precisa-se de lápis e apostilas, precisa-se de brincadeiras e descobertas.

Através deste projeto que está em pleno desenvolvimento, já foi possível verificar todas essas questões. As crianças sentem-se curiosas para descobrir e aos poucos vão desenvolvendo seus sentidos, sua criatividade, sua linguagem oral e corporal por meio das atividades oferecidas. De forma lúdica, prazerosa, descobrem o mundo que as cerca, aprendendo, crescendo e vivendo com plenitude a infância.

REFERÊNCIAS

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. **Os fios da infância.** São Paulo: Phorte, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Palavras-chave: Experimentação; Creche; Desenvolvimento infantil;

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PESQUISA COMO POSSIBILIDADE PARA O DIÁLOGO

GILVANA MENSLIN OLIVEIRA DA MAIA - PMSFS

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

A Formação Continuada dos profissionais que atuam nas redes de ensino, constitui-se um grande desafio. Tal ação, consta no Plano Nacional de Educação "Meta 16 – [...]e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino." (PNE Lei nº 13.005/2014). Então, a Formação Continuada dos professores deve estar pautada nas necessidades dos profissionais e alinhado ao contexto da rede de ensino.
Assim o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Práticas em Educação, da Secretaria Municipal de Educação de um município do Norte Catarinense, constituído por 12 professores efetivos, elaborou e aplicou uma pesquisa para levantamentos de dados da referida rede. O presente relato constitui-se em um recorte referente aos dados da Educação Infantil. Dados foram a premissa para a elaboração e a realização da formação continuada para professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

2. CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa teve abordagem qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994). O campo de pesquisa foi constituído por toda a rede de ensino de um município ao norte de Santa Catarina. Para a investigação das práticas de ensino e fatores de produtividade, optou-se na utilização de questionário (com questões abertas e fechadas).
Os dados obtidos no questionário foram analisados por meio de modelagem estatística, por regularidades e singularidades. A descrição dos dados por meio dessa coleta, fundamentou a construção do debate com o grupo focal. A metodologia do grupo focal é utilizada quando pretende-se compreender a concepção de algum grupo específico sobre determinado tema (GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO; SILVA, 2006). Assim, foram realizados 2 encontros para cada categoria analisada, cada grupo focal era composto por 12 professores.

3. OS DADOS E O CONTEXTO DESCORTINADO

Sobre o planejamento e produção de material, no questionário, solicitou-se para o professor mensurar quanto tempo ele utiliza da usa hora-atividade. Os critérios dispostos para os professores assinalarem foram: Nenhum; Pouco; Metade; Muito; Todo.
Os dados referentes ao planejamento os professores assinalaram: 2% nenhum; 7% pouco; 29% metade; 39% muito; 16% todo. Referente a produção de material pedagógico: 0% nenhum; 11% pouco; 21% metade, 44% muito e 20% todo. Assim, observa-se que grande parte planeja e produz material para as ações realizadas com as crianças. Ressalta-se que o município garante

1/3 da jornada de trabalho dos professores para o cumprimento da hora-atividade cumprindo assim a Lei n° 11.738/2008.

Tais dados foram discutidos no grupo focal, os professores relataram que produzem muito material, devido a especificidade etárias das crianças, que constroem jogos e brinquedos devido à ausência de material didático nas instituições e cabe ao professor a fabricação dos mesmos. Os professores questionaram os dados como "Todo tempo" e "Nenhum tempo." Pois relataram que é impossível um professor só planejar ou só produzir material, assim como relataram ser impossível um professor não planejar as ações desenvolvidas.

Referente ao desenvolvimento das ações planejadas solicitou-se ao professor para atribuir quanto tempo da aula ele utiliza para as ações planejadas mensurando do 0% a 100%, assim: 40% utiliza 0% do tempo; 25% utiliza 10% do tempo; 12% utiliza 20% do tempo. Sendo assim 77% dos professores utilizam menos de 30% do tempo com as crianças com as ações planejadas.

Tal dado contrasta com o tempo que o professor passa da sua hora-atividade planejando ações e produzindo materiais. No grupo focal os professores relataram a dificuldade em realizar as ações planejadas devido a adaptação das crianças, em relação ao choro no momento de inserção, a dificuldade devido a rotina de higiene e alimentação e ao número de crianças na sala (muita criança). Todavia o grupo focal também discutiu que todas as ações realizadas precisam ser planejadas, sendo assim as ações de alimentação, higiene e cuidado também são consideradas ações educativas. O grupo também relatou que a falta de formação continuada para a Educação Infantil, pois a anos não há iniciativa para formação e os professores acabam se acomodando e pensando que só é atividade quando a ação esta relacionada a algum projeto específico.

Sobre as principais atividades desenvolvidas pelos professores com as crianças, na categoria Práticas de Ensino, as questões foram abertas. Solicitou-se aos professores que escrevessem as cinco principais atividades de ensino realizadas. As repostas foram categorizadas por proximidade das ações, sendo as quatro mais citadas: jogos e brincadeiras 23%; contação de histórias 17%; atividades relacionadas a música 13% e atividades relacionadas a oralidade 13%. No grupo focal os professores confirmaram que as ações desenvolvidas são baseadas em brincadeiras, que a rotina se constitui uma ação de aprendizagem, mas que precisa de um melhor entendimento por parte dos professores. Assim, observa-se que as ações citadas estão de acordo com a Diretriz Nacional para a Educação Infantil (DNEI, 2010) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que preceituam que os eixos estruturantes da Educação Infantil é a interação e a brincadeira.

4. POSSIBILIDADES E DIÁLOGOS

Realizou-se uma oficina sobre Infâncias e um momento de discussão sobre a BNCC, referente aos Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências. Os mediadores desta formação foram quatro professores: membros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Práticas em Educação

Referente aos encontros de formação foram realizados 11 encontros, com duração de 6 horas, dos quais participaram em média 20 professores por encontro, oportunizando que todos os professores da rede participassem.

Na oficina sobre Infâncias, por meio de uma mesa repleta de brinquedos da década de 70, 80, 90 e anos 2000, os professores eram convidados a brincar, experienciar e após cada um escolheu um brinquedo para relatar uma memória da infância. Na socialização, das memórias dos professores sobre suas infâncias, puderam refletir sobre como a ação era mais importante do que o brinquedo, pois muitos falaram "Éramos pobres, não tínhamos nada." E relatavam as

brincadeiras com vizinhos e irmãos. Também relataram sobre os adultos que participaram das brincadeiras de casinha etc. pode-se refletir sobre a importância do brincar e do jogo protagonizado no desenvolvimento da criança (ELKONIM, 1998; WAJSKOP (1999).
Sobre as experiencias de aprendizagem, realizou-se um momento de discussão sobre os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiencia. O Foco da formação não foi a instituição do currículo em si, mas como acontecem as práticas pedagógicas. No entendimento da Experiência enquanto o extraordinário que ocorre no ordinário (LARROSA, 2002). Discutiu-se sobre a importância da participação ativa do professor nas vivências, descobertas e na garantia dos direitos de aprendizagem. A percepção do professor referente a especificidade dos Campos de Experiências como organizador das ações desde a rotina, propostas dos professores e valorização das propostas das crianças (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da Formação Continuada com os professores constitui-se um grande desafio. Assim, a Secretaria Municipal de Educação, preocupou-se que essa fosse realizada de forma contextualizada, utilizando o resultado da pesquisa na referida rede de ensino para contribuir efetivamente na formação dos professores.
No percurso da pesquisa notou-se que muitas hipóteses, constituídas pelos membros do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Práticas em Educação enquanto professores atuantes em sala, foram quebradas ou compreendidas por meio dos dados da pesquisa.
A pesquisa sobre a utilização da hora atividade, sobre as principais atividade de ensino realizadas e a percepção de quanto tempo o professor utiliza para a aplicação das ações por ele planejada com as crianças possibilitam a elaboração da formação de forma contextualizada e necessária para a rede de ensino.
Na avaliação realizada após os encontros os professores relataram a importância do diálogo com professores da própria rede de ensino, de como a pesquisa possibilitou a ampliação do olhar referente as ações desenvolvidas com as crianças nas instituições e ressaltam a importância dos momentos de diálogo, até então inexistentes para professores de crianças de 0 a 3 anos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei l13005.htm. Acesso em 02 fev. 2018.

_____. Piso Salarial Profissional Nacional. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/ l11738.htm. Acesso em 10 jun 2019.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação, 2017.Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNCC_EI _EF_110518_versaofinal_site.pdf

BOGDAN R. E BIKLEN S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1997.

ELKONIM, D. B, Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FINCO, D. BARBOSA, M. C. FARIA, A. L. G. de. Campos de Experiência na Escola da Infância: contribuição italiana para inventar um currículo de Educação Infantil Brasileiro. Campinas, Leitura Crítica, 2015.

GODOI; C. K. BANDEIRA-DE-MELLO; R. SILVA, A. B. da. (Org.). Pesquisa Qualitativa em Organizações: Paradgimas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Editora Saraiva, 2006

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n 19 Jan/Fev/Mar/Abr.2002.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1999.

Palavras-chave: PESQUISA; REDE DE ENSINO; FORMAÇÃO CONTINUADA.

INTEGRAÇÃO ENTRE TURMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. POSSIBILIDADES NA LUDICIDADE.

VERA LUCIA BANDEIRA - SME

EDILENE APARECIDA FALAVINHA DE OLIVEIRA - PMC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTEGRAÇÃO ENTRE TURMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. POSSIBILIDADES NA LUDICIDADE.

Introdução

O relato trata da proposta de integração entre turmas da pré-escola I, realizada em uma unidade da educação infantil da Rede Municipal de Ensino - RME de Curitiba em 2018, com experiências lúdicas e desafiadoras.

Essas experiências são contempladas na Diretriz Curricular Nacional Geral da Educação Básica contempla o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando apresenta no currículo da educação infantil o eixo condutor das interações e brincadeiras presentes nas ações do educar e cuidar e que iniciam na etapa da educação infantil. (BRASIL, 2013, p. 99)

O educar é vivido pela criança em suas interações, no agir com ela própria, com outras crianças e com os adultos, nas quais, o brinquedo e a brincadeira estão presentes em todos os espaços disponíveis e planejados.

O cuidar toma forma nas preocupações dos adultos com os aspectos físicos e estruturais nas experiências ofertadas à criança, observando-se para que estes não ofereçam perigo à integridade física e à saúde, sendo determinante o fator humano ligado a esses cuidados e as interações existentes precisam ser acolhedoras.

Assim, na Diretriz Curricular Nacional Geral da Educação Básica: “o educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.” (BRASIL, 2013, p. 18).

Dessa forma, as interações e brincadeiras presentes na proposta da integração entre turmas possibilita assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se:

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37)

Sendo assim, a criança tem oportunidade de ser protagonista nas aprendizagens proporcionadas pelo planejamento com a proposta de integração entre turmas, com momentos de ampliação das habilidades na resolução dos conflitos, nas intervenções em situações de convívio com o outro e com o seu ambiente, por meio de experiências lúdicas.

As aprendizagens ocorrem quando à criança são possibilitados espaços de brincadeiras livres com interações, nas quais a curiosidade, imaginação, criatividade, interesse e a ludicidade estão presentes.

Nas brincadeiras e jogos realizados pela criança, há regras que são destacadas pelos participantes no contexto da brincadeira, sempre há uma criança que lidera e propõe a brincadeira, outra que disputa ou que coopera e aquela que age sendo solidária ou tirana, numa construção da cultura da infância.

No faz-de-conta do jogo simbólico a criança atribui a um objeto novo significado; quando um cabo de vassoura vira um cavalo, um jornal enrolado vira uma espada, o brinquedo do parquinho vira um castelo e, lá de cima do escorregador a criança grita entusiasmada: "Profe sai, senão o tubarão vai te pegar!", outras vezes sai correndo e agarra as pernas do (a) professor (a) para salvá-lo (a), deixando-o (a) em terra firme. É no jogo simbólico que o objeto ausente se faz presente por meio da representação, no exercício da abstração do pensamento infantil.

Nesse processo o (a) professor (a) tem a possibilidade de observar as aprendizagens que acontecem: como a criança brinca, com o que e com quem. Além das suas necessidades fisiológicas como se quer fazer uso do banheiro, se está com sede, se está com calor entre outras. Durante essas observações há intervenções constantes para que ocorram avanços no desenvolvimento da criança.

É por meio dessas interações e brincadeiras que a criança se sente desafiada e provocada a resolver suas inquietações, suas incertezas, testando suas aprendizagens e ampliando-as, desenvolvendo-se enquanto humano. -

-

Desenvolvimento

A RME de Curitiba vem orientando a educação infantil há alguns anos, para o desenvolvimento do trabalho de integração entre turmas na educação infantil.

A unidade envolvida no relato inicia com a proposta de integração entre turmas de pré-escola I e II, no ano de 2017 e a turma do Maternal II que passa a participar em 2018.

A proposta de integração entre turmas possibilita explorações conforme o interesse e interações entre as crianças, nos contextos planejados e denominados "cantos". Ocorre uma vez por semana, com a duração de uma hora; no espaço externo do parquinho, na horta, no espaço natureza, na quadra e em outros.

Em cada mês um grupo de turmas fica responsável pelos "cantos", entretanto, todas as turmas do mesmo nível participam em seu horário, dessa forma as turmas da pré-escola I têm a oportunidade de brincar com os "cantos" organizados pelas turmas da pré-escola II e as do maternal II e vice-versa.

O tema selecionado para a organização do "canto" é realimentado toda semana, com elementos que suscitam novas explorações e instigam a imaginação; no mês seguinte novos temas são planejados por outras turmas.

O (a) professor (a) antes das brincadeiras nos "cantos" orienta a turma que poderá brincar livremente naquele espaço durante uma hora e que participarão crianças de outras turmas.

No início do ano, a criança mais tímida e dependente do (a) professor (a) precisa de um tempo maior para se ambientar e brincar com as crianças da outra turma, geralmente procura um colega da sua própria turma até adquirir confiança para interagir com outros.

Quando a criança participa da integração entre turmas sabe que terá liberdade e a opção dentre os "cantos" oferecidos e poderá brincar com as outras turmas tendo o apoio e a participação do (a) professor (a).

Dentre as turmas da pré-escola I, uma foi selecionada para o relato detalhado desse processo. No início do ano essa turma elegeu o tema dos super-heróis e em conjunto com a professora

elencaram os elementos que permeiam o mundo imaginário; a vestimenta de cada herói ou heroína, os símbolos que caracterizam cada um, os meios de locomoção e principalmente os seus "super-poderes".

Na primeira semana foram disponibilizados às crianças, no "canto dos super-heróis", capas, máscaras e fantasias de super-heróis. Havia outros "cantos": um com material de escritório, outro com brinquedos grandes e com peças de encaixes, outro com pista de carrinhos e outro com bonecas.

Na segunda semana foram acrescentados escudos com símbolos dos super-heróis conhecidos e as crianças tinham outras opções de brinquedos para criarem.

Na terceira semana foram acrescentados triciclos ao "canto dos super-heróis", oportunizando aos super-heróis veículos de locomoção.

Na quarta semana foram acrescentadas as casas dos super-heróis, como a "batcaverna" feita com tecido preto, aproveitando uma estrutura em madeira já existente, uma teia gigante feita com elástico e outras.

À medida que as semanas passavam as crianças se sentiam mais seguras com a movimentação entre as turmas. Pegavam os escudos, as máscaras, corriam pelos espaços brincando e observavam as brincadeiras de outras crianças, interagindo com outras turmas, estabelecendo relações com outros "cantos", como o "canto dos dinossauros".

Criavam novas brincadeiras e valiosas interações, o que ficou evidenciado em algumas falas das crianças: "Sou o Batman e vou matar o malvado.", "No mundo da caveira tem uma caverna assustadora." "O mundo da caveira é o vulcão." "Peguem seus veículos." Na continuidade a professora da turma incentivava a aventura.

Considerações Finais

A proposta de integração entre turmas resultou em ricas interações das crianças e dos (as) professores que assumiram o papel do (a) professor (a) brincante. Trazendo à tona o protagonismo infantil quando a criança escolhe o "canto" para brincar, fica livre para fazer opções conforme seus interesses e faz negociações para conseguir outros materiais, opta por este ou aquele "canto" para brincar e criar, numa interação permanente com outras crianças e com o (a) professor (a).

Quando há liberdade de escolhas nos "cantos" para brincar com os colegas da sua turma, das outras turmas e com o (a) professor (a), há também oportunidade de experimentação, criação, desenvolvimento e aprendizagem. O brincar é a linguagem pela qual a criança se expressa, é por meio do brincar que aprende e produz cultura.

O relato permite a compreensão do quanto é possível aprender e contribuir uns com os outros e o quanto as crianças ganham em termos de desenvolvimento e aprendizagens, quando se tornam protagonistas nos espaços educativos.

Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, p. 37. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdfAcesso em: 03 de junho de 2019.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 18 e 99. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192Acesso em: 03 de junho de 2019.

Palavras-chave: Integração; Ludicidade; Interação.

INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS DURANTE O RECREIO

WALERIA LINDOSO DANTAS ASSIS - UNICSUL

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA - UFMA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste artigo objetivou-se realizar uma breve abordagem sobre a importância das atividades recreativas escolares para promoção e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, de modo a garantir, não somente sua participação por meio de movimentos mecânicos, mas novas possibilidades de vivências que estimulem múltiplas inteligências e habilidades, contribuindo na formação da cultura corporal de movimento. A brincadeira é a linguagem natural das crianças, compõe o momento de maior felicidade e expressividade. Dentro do espaço escolar, o recreio logo tem sido a hora mais divertida e esperada por elas, na medida em que é, nesse momento, permitido brincar, pular, subir, correr, saltar entre tantos outros movimentos, sendo a hora mais prazerosa na rotina das crianças. A recreação tem um papel importante para o desenvolvimento psicossocial das crianças. Nesse contexto, é relevante utilizar-se neste momento, de jogos e brincadeiras como ferramenta no auxílio do desenvolvimento psicomotor das crianças, proporcionando um estilo de vida mais saudável com a prática de exercício corporal. Como é sabido, no horário do recreio, que é o intervalo mais prologando entre as aulas, as crianças costumam extravasar suas energias, porém nem sempre de forma pacífica e respeitosa. Diante dessa situação, nasceu a ideia, pela equipe pedagógica da criação de um projeto denominado "Recreio Dirigido", desenvolvido em uma escola da rede pública, visto como um poderoso instrumento que visa promover a interação e convívio entre as crianças de forma mais harmoniosa, como também promover a interdisciplinaridade, promovendo a criatividade e imaginação. A imaginação se processa em espiral por alargamento de seu espaço, ela não se dirige para níveis mais diferenciados, mas especializados, estende-se "[...] por conquistas de novos territórios" (POSTIC, 1993, p.17). Dessa forma, surgiu o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa, a qual nos possibilitou a percepção das contribuições do recreio dirigido, para o enfrentamento dos problemas que poderiam ser atenuados ou corrigidos a partir do desenvolvimento do projeto. Diante disso, a discussão propiciada por este estudo é sobre a implantação do Recreio Dirigido e de como este pode auxiliar, de forma eficaz, na reeducação e aprendizagem das crianças, através dos jogos e brincadeiras, por meio de uma proposta pedagógica que venha suprir as necessidades durante o intervalo, visando a melhoria do comportamento, o respeito ao próximo, a capacidade de brincar e estimular desafios e aprendizagens. Fundamentação Teórica: Ao ingressarem no ambiente escolar, as crianças já trazem uma série de conhecimento prévios sobre movimentos, corpo e cultura infantil, resultado de uma infinidade de experiências pessoais e vivências no grupo social no qual estão inseridas. Assim, as crianças não podem ficar sem brincar, sem se movimentar, sem conviver com outras crianças, sem explorar diversos espaços, se isso acontecer limitará suas competências e habilidades motoras. O Projeto se vale desse

conhecimento aproveitando as experiências adquiridas para estabelecer sua proposta pedagógica. Freire (1997, p. 112) acrescenta que:

> Além de constituir um importante alicerce para a cultura adulta, as atividades culturais infantis comportam um espaço livre de pressões adultas para os componentes culturais. Em relação a outros aspectos, como o cognitivo ou o motor, basta ver o envolvimento em brincadeiras como amarelinha, garrafão ou mãe da rua, por exemplo. Elevando-o ao nível necessário para dar conta de solicitações que o ingresso no mundo de amplas relações sociais exige.

Logo, é também durante o recreio, espaço privilegiado, que as crianças dão ressignificados aos seus movimentos, atribuindo-lhes novos sentidos, adquirindo novas aprendizagens na reconstrução de brincadeiras durante o convívio. Para Pagani (2003) toda criança brinca porque gosta. Brincar, para a criança, é tão vital quanto comer e dormir. De fato, toda criança, sabe pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos dinâmicos e prazerosos. Durante as atividades do Projeto, as crianças se sentirão mais valorizadas e acolhidas em todos os momentos de sua participação, valorizando seus conhecimentos e formas de diversão, assim, estará favorecendo e motivando a sua adaptação à nova situação de aprendizagem, além do desenvolvimento psicomotor, de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcional idade, da lateralidade e do ritmo, problemas facilmente encontrados no dia a dia escolar. O projeto teve o objetivo de resgatar o prazer de brincar na escola com segurança, além de melhorar o aprendizado e desenvolver as competências e habilidades físicas, motoras, sócias e psicológicas dos alunos. Metodologia: A Metodologia utilizada para o projeto aconteceu por meio da observação participante do grau de atenção e interação das crianças, através de atividades recreativas (jogos e brincadeiras), distribuídas nas dependências da escola como pátios, corredores e quadras, de acordo com as necessidades, são reorganizadas e planejadas novas brincadeiras com temas que possam estimular e reforçar o ensino e aprendizagem dos alunos. Todas as formas de organização, execução, planejamento, estruturação e divulgação ficaram a cargo dos professores. As atividades foram preparadas e organizadas para atender as expectativas das crianças, durante o horário do intervalo, uma vez que as mesmas são fontes de alegria, diversão, prazer e descontração. Resultados e Conclusões: Os resultados do projeto são notórios, uma vez que percebemos as mudanças no comportamento das crianças e professores, principalmente tratando-se do aspecto de convivência, que é fundamental para se construir um ambiente favorável, permitindo a troca e assimilação de conhecimento entre ambos. Outro aspecto relevante promovido pelo referido Projeto foi que ele contribuiu diretamente para a melhoria das crianças em sala de aula, e a sua participação ativa nas atividades recreativas. Percebeu-se que o Projeto Recreio Dirigido, está voltado para contribuir com o processo de aprendizagem, do bem-estar físico e social das crianças, tornando-se assim, uma ferramenta importante. Conclui-se, portanto, que o Projeto Recreio Dirigido teve uma contribuição importante no processo de formação, socialização e confraternização entre professores, crianças e demais membros da comunidade escolar, permitindo cada vez mais alcançar uma educação de qualidade, comprometida com os valores éticos e morais.

Referências Bibliográficas

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

PAGANI, T.S. “A entrada de uma criança na escola”. Folha de S. Paulo (Caderno Folha Equilíbrio), 12/6, 2003, p.12.

POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Palavras-chave: Atividades Recreativas; Educação Infantil; Interações.

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

NORMA MARIA DE LIMA - UFPB

FERNANDA MENDES CABRAL ALBUQUERQUE COELHO - UFPB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EIXOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Os registros históricos e políticos apontam avanços na trajetória da educação no Brasil. Reconhecida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, como direito de todos e dever do Estado e da família, a educação passou a ser discutida e ampliada pelo poder público, garantindo o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, passou a organizar o sistema de ensino em dois níveis, Educação Básica e Ensino Superior, contemplando em seus artigos 29 e 30, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica. Em 1999, o Ministério da Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e em 2005, a Política Nacional de Educação Infantil, que apontaram diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a permanência e qualidade do atendimento das crianças em espaços escolares, baseando suas concepções na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. As políticas para Educação Infantil demandam a integração de conhecimentos, habilidades e instrumentos que ampliam a dimensão pedagógica e sirvam de estímulos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As DCNEI em seu Artigo 6º apontam três princípios fundamentais para organização do trabalho pedagógico, os princípios éticos que correspondem à valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios políticos que abrangem os direitos de cidadania, o exercício da criticidade e o respeito à ordem democrática e os princípios estéticos que priorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009). Como consequência desses avanços, estudos e pesquisas passaram a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e produtores de suas próprias culturas, desde então, a luta dos educadores da infância tem se pautado pela constante reivindicação da valorização e garantia desses reconhecimentos e direitos. Nesta direção, pensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil implica considerar a criança como um ser histórico social, sujeito de direito e protagonista na ação educativa, assim, através das relações e mediações desenvolvidas no âmbito escolar torna-se possível promover a aprendizagem de forma significativa levando às crianças a construírem suas identidades com autonomia e liberdade de expressão. Neste sentido, o trabalho pedagógico da escola torna-se o instrumento orientador das ações e metas de aprendizagem, devendo ser elaborado colaborativamente entre a equipe de gestão, professores e comunidade escolar. A proposta curricular da Educação Infantil, em sua plenitude, destaca como eixos norteadores da ação docente as interações e as brincadeiras, nesse sentido, a metodologia do professor deve promover ações que estimulem o desenvolvimento e a

aprendizagem de maneira interativa e lúdica, fazendo com que a criança se sinta acolhida e respeitada em sua totalidade. Neste sentido, cabe-nos a responsabilidade de formar profissionais conscientes e comprometidos com uma educação emancipadora, que reconheça as especificidades das crianças e respeite suas identidades e culturas, garantindo assim, seu protagonismo dentro do contexto educacional, mas, como ampliarmos e qualificarmos nossas práticas pedagógicas promovendo o desenvolvimento integral desses sujeitos, mediante estratégias metodológicas que priorizem a criatividade, a autonomia e a imaginação das crianças? Como reconhecer em nossas práticas pedagógicas a infância como um tempo de direitos e de produção cultural? Questionamentos como estes, deram o direcionamento para esta pesquisa que tem o objetivo de vivenciar as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil junto às crianças, educadores e bolsistas de projetos de extensão da Escola de Ensino Básico da Universidade Federal da Paraíba. Especificamente, buscaremos conhecer as vivências e brincadeiras, bem como, os materiais e os brinquedos utilizados no cotidiano da escola; refletir sobre as concepções de cuidar, educar e brincar, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos; promover a criação de uma brinquedoteca na Escola de Educação Básica da UFPB, com a construção coletiva de materiais e brinquedos de modo a redimensionar espaços e tempos de interações e de brincadeiras. O brincar é a possibilidade da criança reencantar a vida (FRIEDMANN, 2016, p. 21), por meio das brincadeiras, elas se relacionam com o meio físico e social, de modo a ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e linguísticas, portanto, a brincadeira deve ser o eixo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Visando contemplar as dimensões da diversidade e da complexidade do fenômeno estudado, conectado com a natureza e especificidade de um projeto de extensão e seus objetivos, esta pesquisa conta com a participação de 45 crianças matriculadas nas turmas do Infantil III, IV e V, com idades entre 3 e 6 anos, 3 professoras e 4 bolsistas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia da UFPB. As ações junto à escola estão sendo realizadas em três etapas: a primeira compreende leituras e discussões sobre as concepções e práticas relacionadas às interações e brincadeiras na Educação Infantil; a segunda abrange a construção de materiais e brinquedos junto aos sujeitos e pesquisadores; a terceira trata da organização e montagem de uma brinquedoteca na escola; e a quarta etapa, como um momento de avaliação e análise das vivências realizadas. Portanto, trata-se de uma pesquisa ação, de caráter qualitativo e exploratório, cujas análises serão realizadas a partir dos referenciais da Política Educacional para Educação Infantil no Brasil e dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2005). Espera-se como resultados que as ações propostas ampliem a produção de conhecimento no campo das interações e brincadeiras, auxiliando o processo de formação continuada de professores e estagiários da Escola de Educação Básica da UFPB, favorecendo com isso, a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Brinquedo; Interações; Brincadeiras.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de Outubro de 1988.

_____. Lei n º 8069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente: Brasília, DF,1990.

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

_____. Ministério da Educação. Manual de Orientação Pedagógica Módulo I. Brincadeiras e Interações nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Mec/SEB, Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. MEC/SEB, Brasília, 2010.
_____. Ministério da Educação. Critérios Para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança. MEC/SEB, Brasília, 2009.
_____ . Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BROUGÉRE, Gilles. Traduzido por Gurgel, Thais. Aprendizado do Brincar. Revista Nova Escola. Ed. 230.1. Abril 2010.
CUNHA, N, H. S. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. 4ª ed. São Paulo: Aquariana, 2010.
FRIEDMANN Adriana. Brincar e Reencantar na Infância Disponível em: KOHL, Marta de Oliveira. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 1993. In: ACAPED - Apostila do curso de capacitação educacional. Araranguá, 2013.
KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Acesso em: 13 mai. 2016.
KUHLMANN, Júnior, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Ed. Mediações. Porto Alegre, 1998.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Pátio, Ano I, n.2, 2003, p. 8.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000, p. 177- 183.
QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. Educação Infantil e Ludicidade. Módulo IV. Teresina: EDUFPI, 2009.
SCHILER Pam; ROSSANO Joan. Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para a Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.
REGO, Tereza Cristina. Uma perspectiva teórico-cultural de educação. 5.ed. Petrópolis: vozes, 1998. In: ACAPED - Apostila do curso de capacitação educacional. Araranguá, 2013.
SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. Jogos e Brincadeiras na Infância Curso de pedagogia Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí: Biguaçu: UNIVALI Virtual, 2013.
SOARES, SILVA, ÂNGELA. Concepção de Infância e Educação Infantil: A Construção de um Novo Perfil para o Professor de Educação Infantil. Disponível em: http://www.webartigos.com/artigos. Acesso em 07/06/2016.
VYGOTSKY, L. S. A Brincadeira e o seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social. Florianópolis, Ed. 08, p. 24-35, junho de 2008.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
WAJSKOP, Gisela. Desafio da formação profissional do docente de educação infantil. In: Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre: Pátio, Ano I, n.2, 2003, p.16.
ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Brinquedo; Interações; Brincadeiras.

JOGOS E BRINQUEDOS CONFECCIONADOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RENATA VIEIRA ROLIN - UEL

PAULA SCHWENGBER WELTER - UEL

VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

A Educação Infantil é uma importante etapa da infância e é por meio dela que a criança irá "[...] conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (BRASIL, 2018). Para tanto, é fundamental que a escola crie espaços que oportunizem as atividades lúdicas e, consequentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Todavia, apesar de haver o reconhecimento sobre a importância do caráter lúdico na Educação Infantil, os educadores encontram, em sua prática, limitações institucionais na obtenção de recursos, jogos e brinquedos que possibilitem e viabilizem a ação lúdica. Dessa forma, segundo Furtado, Pimentel e Medeiros (2009), o material reciclável é uma opção economicamente viável, que oportuniza a criança confeccionar jogos e brinquedos com materiais recicláveis, assim como estimula a aprendizagem sobre educação ambiental no que concerne a conscientização e preservação do meio ambiente.

Levando em consideração esses aspectos, o projeto de extensão em andamento – "Educação Ambiental e Infância" – buscou propiciar a formação continuada de educadores infantis da região metropolitana de Londrina-PR, enfatizando a importância dos jogos e brinquedos confeccionados por meio de materiais recicláveis e sua relação com os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Elegeu-se como objetivo desse relato de experiência a descrição de uma das cinco etapas que compõe o projeto de extensão, a qual visou preparar os discentes para a realização do curso de formação continuada.

2. Desenvolvimento

As atividades do projeto estão sendo desenvolvidas no Laboratório de Brinquedos e Jogos Educativos (LABBE), na Universidade Estadual de Londrina-PR (UEL). Participam do curso de formação continuada 34 educadores infantis.

O projeto se constitui das seguintes etapas interdependentes e complementares: 1) Organização do projeto e instalação de material permanente; 2) Preparação dos discentes para a realização do curso de formação continuada; 3) Realização do curso de formação; 4) Avaliação do projeto e análise dos dados; e 5) Disseminação dos resultados.

No que se refere à etapa de preparação dos discentes para a realização do curso de formação continuada, esta etapa foi realizada com base nas seguintes atividades: pesquisa bibliográfica sobre o tema e confecção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em onze bancos de dados, por meio do cruzamento das seguintes palavras-chave: jogo/brinquedo educativo; sucata; campos de experiência. Os

critérios para seleção e inclusão das publicações foram artigos em língua portuguesa, publicados entre 2008 e 2018. E os critérios de exclusão foram artigos em outros idiomas e que não contemplavam o tema proposto.

Os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica sobre o assunto resultaram em 42 publicações. Entretanto, após a leitura dos resumos, esse número foi reduzido para 18 publicações. Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas apenas quatro publicações, dos seguintes autores: Sena (2016), Vasconcelos (2010), Figueiredo (2009) e Pfeifer, Rombe e Santos (2009).

Dessa forma, os resultados da pesquisa evidenciaram a escassez de publicações acadêmicas a respeito do assunto jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis na educação infantil e sua relação e aplicação em três dos cinco campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular.

Após a análise das quatro publicações, foi possível identificar três aspectos em comum. Um deles é que, em todos os textos, em algum momento, os autores destacam a importância do brinquedo e do brincar na infância, seja para o desenvolvimento seja para o aprendizado da criança. O segundo aspecto se refere à importância da brincadeira para o desenvolvimento da autonomia na criança. O terceiro aspecto em comum diz respeito ao papel fundamental do educador na qualidade de mediador no processo de desenvolvimento, aprendizagem e exploração da ludicidade.

Com relação ao uso de materiais recicláveis ou sucata na confecção de jogos ou brinquedos, é possível identificar que os autores defendem essa prática, como afirmam Figueiredo (2009), Vasconcelos (2010) e Pfeifer, Rombe e Santos (2009). Segundo os autores, além do uso do material reciclável pelo seu baixo custo, fácil acesso e aspecto ambiental de reaproveitamento, o principal fator é seu valor estético e simbólico implicado.

Vasconcelos (2010), por sua vez, afirma que "[...] as práticas de educação ambiental na escola são bem reduzidas" e problematiza a ausência de recursos, como jogos e brinquedos, no contexto escolar. Defende, em sua dissertação, que uma das formas de suprir a carência de brinquedos nas escolas seria confeccionar jogos com materiais recicláveis, proporcionando assim o resgate do prazer, da imaginação, do lúdico, da criatividade e reaproveitando materiais pelo processo de construção da ecobrinquedoteca, além da possibilidade de proporcionar uma formação continuada em educação ambiental para os docentes (VASCONCELOS, 2010, p. 27-28).

Outros autores, como Ibsen Sena (2016), apresentaram a sucata como uma ferramenta na educação. De acordo com Sena, "[...] a construção de instrumentos e objetos sonoros com materiais reaproveitáveis de sucata e alternativos" é uma metodologia utilizada no ensino de criança de zero a seis anos nas instituições de educação básica do Distrito Federal (SENA, 2016, p. 42). Pfeifer, Rombe e Santos (2009) constataram, em sua pesquisa, que o uso de sucata, madeira, argila, tecidos no brincar possibilita o desenvolvimento dos processos criativos da criança, dando espaço para que as crianças possam "[...] construir brinquedos singulares, únicos, sobre os quais podem imprimir suas características" (PFEIFER, ROMBE e SANTOS, 2009, p. 253).

No que tange à confecção com materiais recicláveis, 18 jogos foram elaborados, os quais contemplavam os cinco campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sendo eles: 1) "o eu, o outro e o nós"; 2) "corpo, gestos e movimentos"; 3) "traços, sons, cores e formas"; 4) "escuta, fala, pensamento e imaginação"; e 5) "espaço, tempo, quantidades, relações e transformações".

Nesse relato de experiência, porém, foram selecionados três dos 18 jogos, no intuito de ilustrar o processo de confecção e ao mesmo tempo sua aplicação nos seguintes campos de experiência: 1) “o eu o outro o nós”; 2) “corpo gestos e movimentos”; e 3) “traços, sons, cores e formas”.

Vale ressaltar que o uso dos jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis possibilita o desenvolvimento e a exploração da temática Educação Ambiental com os alunos da Educação Infantil, tanto teórica quanto prática, por meio da possibilidade de auxílio das crianças na confecção dos jogos.

Dessa forma, o jogo “Caixa surpresa” foi criado, o qual explora, em especial, o campo de experiência “traços, sons, cores e formas”. O objetivo proposto pelo jogo foi promover a atenção e discriminação de cores e formas por intermédio de um bingo desenvolvido com uma caixa de sapato, bolinhas de desodorante e cartelas feitas de caixas de leite. No jogo “Tapete do movimento”, o campo de experiência predominante, por sua vez, foi o “corpo, gestos e movimentos” e, para tanto, foram utilizadas caixas de papelão. O objetivo do jogo foi realizar um percurso com os pés e as mãos, mantendo o equilíbrio. O terceiro jogo confeccionado foi a “Boneca sapeca”, na qual há a predominância do campo de experiência “o eu, o outro, e o nós”, com o objetivo de promover a Contação de histórias. Os principais materiais utilizados na confecção foram tampinhas de garrafa, barbante e potes de iogurte.

3. Considerações Finais

Os dados obtidos na pesquisa bibliográfica permitiram evidenciar a ausência de pesquisas e publicações sobre o tema nos últimos 10 anos, demonstrando a carência de estudos sobre o uso de materiais recicláveis na confecção de jogos e brinquedos para a Educação Infantil. Esse relato de experiência destaca o caráter lúdico desses materiais como ferramentas no contexto educativo, com o intuito de promover e potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Exibiu, também, a possibilidade de explorar a temática da educação ambiental no contexto da Educação Infantil de forma prática e de fácil acesso a educadores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base.* Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 2018.

FIGUEIREDO, Taicy. *Brincar, interagir, expressar e comunicar: um estudo a partir do teatro de bonecos na educação infantil*. Brasília. Agosto, 2009.

FURTADO, Valéria; PIMENTEL, Alessandra; MEDEIROS, Roberta. *Tempo de brincar, hora de aprender.* Psico Educa. Londrina, 2009.

PFEIFER, Luzia; ROMBE, Patrícia; SANTOS, Jair. *A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares.* Paidéia, vol. 19, n. 43. 2009. p. 249-255.

SANTOS, Sanata, et. al. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SENA, Ibsen. *A organização do conteúdo de música no componente curricular arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de educação básica do DF.* Brasília. Dezembro, 2016.

VASCONCELOS, Aurelice. *Ecobrinquedoteca na Educação Infantil: uma proposta de ação pedagógica em Educação Ambiental*. Brasília. Março, 2010.

Agência de Financiamento: Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná.

Palavras-chave: Educação Infantil; Material Reciclável; Jogos;

MEDITANDO NA ESCOLA: ESTRATÉGIAS E RESULTADOS DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

EMANUELLE SARTORI DOS SANTOS - UFPR

MICHAELA CAMARGO - SME

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A preocupação, de muitas famílias, com o que a criança há de ser, e não com aquilo que ela é agora, pode criar determinado tensionamento por parte dos responsáveis, fato que não raras vezes transforma a rotina dos pequenos, de modo que torna-se similar à de muitos adultos: acelerada, estressante e sem tempo livre. Além desses fatores, outros acontecimentos que envolvem o cotidiano familiar, especialmente para crianças em situações de vulnerabilidade social, podem contribuir para quadros de inquietação na infância. A esse respeito, Lipp e Novaes (1998) *apud* Lemes et al (2003) acreditam que situações como a separação dos pais, a morte de familiares, nascimento de irmãos, mudança de escola ou de moradia também podem contribuir para o stress infantil. Segundo Lucarelli e Lipp (1999, s/p) "a reação da criança frente a eventos excitantes, irritantes, felizes, amedrontadores, que exigem adaptação por parte delas, inclui mudanças psicológicas, físicas e químicas no seu organismo". Diante esse cenário e corroborando com Romaniuc e Rubio (2012, p. 1) quando afirmam que "a criança estressada muito provavelmente será um adulto estressado", torna-se importante discutir os efeitos do estresse na infância, bem como as maneiras de amenizá-los, pensando na qualidade de vida da criança e na sua constituição enquanto pessoa capaz de lidar melhor com as pressões, cobranças e situações da vida, desde cedo. Afinal, as "crianças também interpretam as mudanças e posicionam-se perante elas" (SARMENTO, 2008, p. 23).

Quando se trata de infâncias, faz-se necessário a construção de um olhar apurado para a escola, afinal trata-se de uma instituição, na qual as crianças passam boa parte do tempo, ou seja, um espaço no qual os tensionamentos sociais podem estar presentes. Sobre isso, Lemes et al (2003) em suas pesquisas, chegaram ao entendimento de que o fator estresse está significativamente relacionado com o desempenho escolar, sendo que no grupo de menor desempenho escolar, foi encontrado o maior percentual de crianças estressadas. Desta forma, percebe-se que a escola tem um papel considerável na produção do estresse infantil, bem como na contribuição para a formação de um sujeito com autocontrole.

Perante uma realidade social em que tanto no contexto familiar, assim como no ambiente escolar há situações produtoras do estresse infantil, tem-se percebido nas pesquisas acadêmicas o investimento em estudos relacionados ao uso da Meditação enquanto uma prática que auxilia na mobilização do autoconhecimento e redução dos níveis de estresse ainda na infância. Isso porque, segundo Menezes et al (2011, p. 245) percebe-se que "através da meditação é possível treinar a mente e desenvolver um estado de relaxamento, assim como habilidades metacognitivas e regulatórias que propiciam experiências emocionais positivas e adaptativas". Para estes estudiosos, "quanto mais concentrada a mente estiver, tão mais estável ela estará", ou seja, a meditação "é um treinamento mental, o qual tem sido tradicionalmente associado ao bem estar" (MENEZES et al, 2011, p. 245).

Sendo assim, trata-se de uma prática que contribui com a formação de sujeitos mais atentos à necessidade do auto equilíbrio para encarar as condições dos contextos sociais vigentes. Diante disso, a Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolve, no Programa Licenciar-UFPR, o Projeto Meditando na Escola (Coordenadora Profª Drª Marynelma Garanhani) em parceria com a ONG Mãos Sem Fronteiras (MSF) e o Projeto Meditando na Infância da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), coordenado pela Profª Drª Adriana Stadnik. Tendo como objetivo, construir uma rede de professores, nas escolas públicas e particulares de Curitiba e região metropolitana que realizem diariamente a prática da meditação com as crianças, utilizando-a como ferramenta pedagógica.

O Projeto Meditando na Escola: uma parceria da UFPR com o MSF e UTFPR

O Projeto Meditando na Escola (Licenciar – UFPR) segue, pelo terceiro ano, a dinâmica inicial da realização de conversa com os professores da escola para explicar sobre os benefícios da meditação na educação de crianças e ensinar a técnica de meditação que é a utilizada pela ONG MSF. A técnica orienta que a pessoa permaneça na posição sentada, sem cruzar os braços e pernas, mantendo a coluna alinhada. O exercício inicia com 3 respirações profundas, conscientes e de olhos abertos, seguido de 5 minutos de meditação, com os olhos fechados, buscando um esvaziamento mental (focado na respiração, nas batidas do coração ou imaginando uma tela branca); passado o tempo, mais 3 respirações conscientes e profundas.

Posterior a apresentação e experimentação da técnica de meditação, os professores já estão aptos para iniciar o Projeto, pelo fato de ser uma prática de fácil assimilação e realização. Como uma das estratégias, o Projeto se utiliza do livro com a história infantil do personagem Manolindo, com a intenção de mobilizar o imaginário infantil e criar expectativa de uma visita do personagem na escola. O livro foi produzido pela ONG Mãos sem Fronteiras e é disponibilizado para os professores que participam e integram o Projeto. Também é feito uso de um vídeo educativo (de 5 minutos) em que o personagem Manolindo explica para as crianças como se faz o exercício da meditação e seus benefícios. Este vídeo é disponibilizado para a escola e é possível encontrá-lo na internet. Após essa apresentação e consolidação de parceria com a escola, é feito a escolha de um professor responsável pela escola para integrar a rede (via whatsapp) de professores do Projeto. Após esse processo, este professor é convidado a conhecer as ações da ONG Mãos Sem Fronteiras, em que receberá informações, orientações e apoio.

Vale ressaltar que as ações do Projeto serão integradas à rotina pedagógica de cada instituição escolar. Algumas sugestões são dadas, como por exemplo, que a meditação aconteça diariamente no início das aulas, ou que o próprio professor selecione o momento mais apropriado, outra possibilidade é que a meditação aconteça em uma determinada atividade ou aula específica. Depois que a prática da meditação esteja acontecendo na escola, é organizado uma visita do personagem Manolindo às crianças com a utilização de trilha sonora e vídeos interativos.

Organização e resultados do Projeto Meditando na Escola (Licenciar-UFPR)

O Projeto Meditando na Escola conta com três tipos de ações: atividades permanentes, ações itinerantes e construção metodológica. Como atividades permanentes classificam-se aquelas ações que sempre acontecerão mediante a instalação do Projeto. Sendo elas, a conversa inicial com professores para a explicação do Projeto e sua primeira organização dentro da instituição; a prática diária da meditação, que acontecerá sob a supervisão dos professores responsáveis por cada instituição e o acompanhamento via whatsapp do encaminhamento do Projeto.Como ações itinerantes, classificam-se aquelas ações de cunho esporádico como conversa com crianças sobre a meditação, a visita do personagem infantil Manolindo (quando a prática meditativa está instalada), os eventos feitos para divulgação do Projeto e a organização de cursos de

Estimulação Neural da ONG Mãos sem Fronteiras, que vem como uma sugestão para o melhor encaminhamento da prática do Projeto, porém não é obrigatória a participação no curso.Já a construção metodológica consiste nas ações do grupo organizacional do Projeto. A partir das ações e atividades desenvolvidas pudemos alcançar 21 escolas da rede pública na cidade de Curitiba/PR, totalizando 5.629 crianças, 145 adolescentes e jovens e 374 profissionais, destas instituições. Na rede particular da cidade de Curitiba/PR, contamos com 4 instituições, alcançando 1.123 alunos e 18 profissionais. No município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba/PR, abrangemos 01 Centro de Educação Infantil e 01 escola da rede pública de ensino, totalizando na região 575 crianças e 50 profissionais envolvidos. E, no município de Contenda/PR, 150 alunos e 1 professor. Totalizando 7.622 alunos alcançados pelo Projeto no ano de 2018.

Considerações

Mediante ao cotidiano agitado e estressante no qual as crianças estão vivendo e reconhecendo a meditação como uma ferramenta que contribui para a constituição de um sujeito com maior controle frente às demandas da vida é que o Projeto Meditando na Escola vem se constituindo.A diferença apresentada no comportamento das crianças, nas atitudes frente a diferentes situações, é que tem feito as escolas apoiarem o Projeto. No ano de 2018, foram alcançadas 28 escolas de rede pública e privada de ensino no estado do Paraná, sendo o Projeto um agente influenciador na formação de cada vez mais adeptos à prática da meditação diária, contribuindo para uma geração mais preparada para enfrentar a realidade, sem perder a qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

LEMES, S,O et al. Stress Infantil e desempenho escola- avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 5-14, janeiro/abril 2003.

LUCARELLI, Maria, D, M; LIPP, Marilda, E, N. Validação do inventário de sintomas de stress infantil – ISS- I. **Psicología, Reflexão e Crítica**, año/vol. 12 ,número 001. Revista de La Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Puerto Alegre, Brasil/ISSN 0102-7972, 1999.

MENEZES, Carolina, B et al.Meditação, Bem-Estar e a Ciência Psicológica: Revisão de Estudos Empíricos. **Interação Psicol**., 15(2), 239-248, 2011

ROMANIUC, Rosemeire, C; RUBIO, Juliana, A, S. Stress Infantil: Causas e Efeitos do Stress na Criança. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3 – nº 1 – 2012.

SARMENTO, Manuel, J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Vozes (17-39).

Palavras-chave: Infância; Meditação; Educação

O BRINCAR HEURÍSTICO

CELINE OLENIK HELPA - SEMED

ANDRESSA FONTES GABARDO - SEMED

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Brincar Heurístico na Primeira Infância

Introdução

O relato de experiência apresenta como tema O Brincar Heurístico na Primeira Infância, dando ênfase as formas como as crianças brincam e experimentam o mundo em sua volta, concebido a partir de suas culturas e concepções de sociedade.

A opção pelo tema resultou de questionamentos e das experiências vivenciadas no cotidiano pelas professoras das unidades de Educação Infantil, do município de São José dos Pinhais. Tendo em vista quais as investigações seriam possíveis a partir das brincadeiras com jogos heurísticos e com elementos da natureza.

Como objetivo geral o relato de experiência busca refletir sobre o brincar como linguagem infantil na primeira infância. E seus objetivos específicos propõem a organização dos espaços para brincadeiras com jogos heurísticos e investigam algumas possibilidades de utilização de elementos da natureza nas práticas da Educação.

A metodologia utilizada para realizar o presente estudo baseou-se na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), autores que apresentam cinco características de grande importância, tendo como destaque para esta pesquisa a seguinte: "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.49) que devemos compreender para realizar este tipo de investigação. Dessa forma os procedimentos utilizados para realizar a investigação foram pesquisa bibliográfica e observação participante, na qual as pesquisadoras estavam sendo formadoras e participantes da investigação. As pesquisadoras puderam chegar ao objetivo de seu estudo numa perspectiva de quem vive no ambiente pesquisado, ou seja, organizar e estruturar os dados a serem analisados a partir da observação participante.

Para finalizar as investigações no relato de experiência foram realizadas discussões e a análise dos dados, de modo a refletir sobre a teoria versus a prática, sendo esta análise efetivada de acordo com as práticas exercidas nas Unidades de Educação Infantil do município de São José dos Pinhais.

Crianças e Infâncias

As associações entre os conceitos de criança e infância nem sempre estiveram presentes. Sendo a infância, entendida como a forma específica de legitimar as experiências das crianças, entendendo-as como sujeitos frágeis, mas ao mesmo tempo passíveis de realizar escolhas. E criança, entendida como um momento, uma fase da vida do ser humano, ou seja, crianças sempre existiram, porém o olhar para elas como seres que possuem suas especificidades e direitos é recente.

A infância é uma etapa da vida humana que se consolida pelas formas de ser e experimentar o mundo em sua volta. Para Sarmento (2013, p.6)

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Faz-se necessário viabilizar encontros, relações e experiências capazes de ampliar a visão de mundo da criança numa perspectiva de totalidade e interdisciplinaridade. O predomínio da ludicidade nos tempos, espaços, e materiais, evidenciam a interação e a brincadeira como eixo norteador de todas as práticas e como inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nesta perspectiva, as crianças que interagem com outras crianças em brincadeiras, desenvolvem diferentes meios de aprendizagem, o que lhes possibilita construir conhecimentos e cultura.

A Essência do Brincar

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º fica assegurado que todas as propostas de trabalho com as crianças deve incluir como eixo norteador a interação e as brincadeiras.(BRASIL, 2009)

Brincar é uma das formas mais importante de comunicação, é por meio da brincadeira que as crianças reproduzem o cotidiano. O processo de aprendizagem das crianças se consolida no ato de brincar, é neste momento que a criança reflete, adquire autonomia e desenvolve sua criatividade nas brincadeiras de faz de conta.

A brincadeira é a linguagem própria da infância, é tempo de fantasia, de conhecer o mundo por meio das interações lúdicas, de viver o imaginário, de experimentar, valorizando tanto as práticas de brincar no individual e no coletivo, com o seu próprio corpo, interagindo com seus pares e com os adultos, em ambientes diversificados.

É por meio da brincadeira que a cultura é frequentemente revivida, renovada e não perde a sua essência, “portanto é brincando que as crianças existem como crianças pertencentes a uma cultura, que mobilizam e ampliam as habilidades de se relacionar, se emocionar, se movimentar, se expressar e pensar”. (ROSSET, RIZZI E WEBSTER, 2018, p. 17). É neste sentido que podemos perceber o quanto as experiências vividas fazem com que os modos de brincar sejam apropriados pelas crianças.

O Brincar Heurístico

O brincar heurístico é uma abordagem de aprendizagem para as crianças pequenas, desenvolvido por uma educadora britânica chamada Elinor Goldschmied, e colocada em prática com a colaboração de educadoras da Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha.

A palavra Heurístico deriva do grego e significa descobrir ou alcançar as coisas por si mesmo, assim fica mais fácil explicar que as brincadeiras heurísticas envolvem oferecer a um grupo de crianças , por um determinado período e num ambiente controlado, uma quantidade grande e variedade de objetos e receptáculos, para que com esses elementos as crianças brinquem livremente, deixando em segundo plano a intervenção do adulto.

Para Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p.149):O brincar heurístico é uma abordagem e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo, e pessoas em centros diferentes terão suas próprias idéias e juntarão seus próprios materiais. Com efeito, um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante.

Ao oferecer o brincar heurístico, pequenos detalhes precisam ser observados cuidadosamente, como o tempo desses momentos de brincadeira, o espaço onde isto está sendo organizado, os materiais que estão sendo disponibilizados, e o gerenciamento dessas brincadeiras feitas pelos educadores, pensando que cada grupo pode se expressar nessas

brincadeiras heurísticas de uma forma diferente, tendo a criatividade evidenciada também pelos adultos que acompanham esses momentos.

Os elementos da natureza também são grandes aliados para a construção dos jogos e brincadeiras heurísticas, visto que "a natureza enquanto território de experiências está presente nas brincadeiras e descobertas, na consciência ambiental e nas práticas de conhecer e pertencer" (ROSSET,RIZZI E WEBSTER, 2018, p. 89). Somado aos demais materiais de exploração, os elementos da natureza ampliam as possibilidades de brincadeiras onde um poderá ser complemento do outro, fazendo com que o jogo simbólico seja representativo e tornando a brincadeira com esses elementos mais rica e valorosa.

Para garantir a quantidade, diversidade, qualidade e segurança dos materiais heurísticos é fundamental que o educador organize os espaços e os elementos levando em consideração essas características de forma a convidar as crianças a explorarem os objetos oferecidos e incentivá-las em suas próprias descobertas.

Considerações finais

Em análise a todas as investigações feitas para chegar a este relato de experiência, que partiu de encontros de formação continuada para professores e educadores da educação infantil do município de São José dos Pinhais, consideramos que foi possível sensibilizar sobre a importância da brincadeira como parte da infância, sendo impossível deixá-la de lado no contexto da Educação Infantil.

Foi possível também possibilitar a ampliação do repertório das profissionais da Educação Infantil, sugerindo novos espaços de brincar com outras possibilidades de exploração, utilizando os materiais heurísticos e os elementos da natureza, fazendo com que um complemente o outro para que as experiências sejam ainda mais significativas.

Foi disponibilizado aos profissionais desta rede, aporte teórico para embasar os estudos sobre este Brincar Heurístico, no entanto foram levadas a reflexão sobre a prática que estava sendo realizada em suas unidades educacionais. Refletindo sobre toda essa investigação, podemos considerar que a formação para os profissionais da Educação Infantil do município São José dos Pinhais deve ser continua e inovadora, trazendo pesquisadores contemporâneos, cujas propostas sejam possíveis de realizar nas práticas cotidianas.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular: Etapa da Educação Infantil. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em 07 de maio de 2019.

BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado em 07 de maio de 2019.

ENS, Romilda Teodora. GARANHANI, Marynelma Camargo (Org). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

FOCHI, Paulo Sergio (Org). **O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no observatório da cultural infantil** – OBECI. Porto Alegre, 2018.

GOLDSCHIMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche**. Porto Alegre, 2006.

ROSSET, Joyce Menasce; RIZZI, Maria Ângela; WEBSTER, Maria Helena. **Educação infantil: um mundo de janelas abertas**. Edelbra, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. Disponível em https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf. Acessado em 28 de junho de 2019.

Palavras-chave: brincar;heurístico;infância;

O CORPO COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (BNCC, 2017)

HELOÍSA NUNES DOS SANTOS - CNEC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

Esse relato de experiência se deu no âmbito do desenvolvimento do Projeto Integrador que acontece semestralmente no Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Itajaí. No decorrer do projeto foram trabalhados os fundamentos do planejamento na educação infantil no âmbito dos Campos de Experiências. (BNCC, 2017)

Os Campos de Experiência eram apresentados em encontros presenciais, sendo que cada GT era responsável pela preparação de vivências práticas que pudessem contribuir na reflexão das profissionais participantes. Também eram apresentados conceitos teóricos e científicos embasados em teóricos do campo da educação infantil, para esse campo, a abordagem apresentada foi a Pedagogia Waldorf. (CHICOCKI, 2016)

Como o Campo de experiências contemplado era "Corpo, Gestos e Movimentos", o Grupo de Trabalho optou por explorar os cinco sentidos, sendo que cada acadêmica se responsabilizou pela preparação tanto da vivência prática, quanto da fundamentação teórica. Os resultados, que foram aferidos por meio de fichas avaliativas distribuídas as participantes, apontaram para uma contribuição efetiva na formação de conceitos e noções que podem auxiliar na elaboração do planejamento alinhada com os campos de experiência da BNCC (2017).

2. Desenvolvimento

Para esse relato de experiência será apresentada a vivência realizada com o sentido do paladar, para faixa etária de um e dois anos. O desejo de realizar essa experiência surgiu a partir da participação em uma oficina teórico-prática com uma Nutricionista em uma das disciplinas do Curso de Pedagogia, onde foi apresentado o método BLW[1] como possibilitador da instituição de hábitos saudáveis de alimentação. Como o Campo de Experiência contemplava o "corpo" e seu desenvolvimento saudável, foi eleito o sentido do paladar e a experiência se desenvolveu com base no referido método alimentar.

Para o encontro onde ocorreu a realização da experiência, a apresentação se deu em dois momentos. No primeiro momento, foi apresentada a fundamentação teórica do método, onde foi abordado um conhecimento amplo referente à alimentação saudável. Foi relatado que por meio da alimentação saudável tanto em casa quanto no ambiente escolar, a criança estará recebendo vários benefícios, como por exemplo, disposição para o dia a dia, maior capacidade de concentração e raciocínio, peso adequado para sua idade, menor risco de doenças, energia, qualidade no sono e principalmente garantia do bom humor para sua participação das vivências e experiências pedagógicas.

Salientou-se a importância da alimentação nessa fase da primeira infância que vai de zero a seis anos, e de modo específico, falou-se sobre o os bebês, que até por volta dos dois anos, constituem os esquemas cerebrais que definirão seus gostos, ou seja, suas preferências

alimentares por meio de experiências gastronômicas que interferem de forma definitiva na formação das papilas gustativas. (ARANTES et al, 2018)
Também foram apresentados dados de estudos da OMS-Organização Mundial da Saúde que apontam que, o Brasil terá 11,3 milhões de crianças obesas até 2025.(OMS, 2016)

Tais dados foram apresentados com intuito de conscientizar, uma vez que, esse período é essencial para estimular a criança a se alimentar melhor. Novamente, foi estabelecida a conexão com importância da promoção da alimentação saudável, relacionada com o método BLW, também conhecido como "O DESMAME GUIADO PELO BEBÊ". De acordo com as orientações contidas no método, a partir dos seis meses de idade a criança já pode começar a se alimentar com alimentos sólidos.
Embora o método ainda não seja utilizado em larga escala, por volta dos seis meses, os pediatras já indicam a introdução dos alimentos sólidos. Assim, muitas mães começam a dar papinhas, o que contraria as proposições do método BLW, pois nas papinhas muitas vezes, os alimentos estão todos misturados, o que não permite que a criança observe as cores e os gostos de todos alimentos presentes nessa refeição. Ainda, ao oferecer apenas a papinha, a mãe ou o adulto que estão introduzindo a alimentação, deixará de trabalhar o tato, a coordenação motora, a mastigação, pois somente o adulto poderá alimentar o bebê, em vez de possibilitar a experiência de ele fazer essa tarefa sozinho, sob a supervisão da mãe ou da professora.
Tendo apresentado essa base teórica, deu-se início ao segundo momento, onde foi relatado como trabalhar esse processo com a criança. Para essa tarefa, o processo foi categorizado em etapas, de modo a facilitar o entendimento das participantes em relação ao método.
Etapa 1: O primeiro passo é deixar a criança conduzir o processo, após o preparo do alimento, esse dever ser ofertado a criança, com cortes que se adequem ao tamanho da mão da criança, pode-se usar como exemplo para o corte o formato de uma batata-frita. Nesse processo é aconselhável que não se utilizem utensílios como colher e prato, os alimentos podem ser ofertados sobre uma bandeja, o que dará mais liberdade de movimentos para o bebê, permitindo que possa segurar o alimento com as mãos, saboreá-los com autonomia.
Etapa 2: A ideia do método BLW é trazer autonomia, uma vez que, a própria criança segura o alimento entre as porções na frente dela, ela tem liberdade de escolha, o que deseja tocar e experimentar.
Etapa 3: Nesse método, a criança pode sentar-se à mesa para tomar a refeição junto com a família e não mais na cadeira fora da mesa. Nesse processo, ela ingere os alimentos que a família está degustando, ou seja, desde o princípio ela já participa tanto da mesma alimentação da família, como também, dos momentos de refeição em família, ou se for na instituição escolar, se insere no contexto do grupo, o que trabalha a sociabilidade, uma das noções e conceitos previstos para o referido Campo de Experiência.
Etapa 4 (final): Finalmente, por volta dos dezoito meses, se o método for conduzido da maneira adequada, a criança já estará se alimentando bem, de forma saudável e autônoma, podendo aos poucos, inclusive, ser introduzidos os utensílios como pratos, copos e talheres.
Como último momento da experiência, as participantes do Mini Curso foram convidadas a degustar uma mesa de frutas e legumes preparados com os cortes conforme indicação do Método BLW.

Considerações finais

Ao analisar a experiência realizada, foi possível verificar por meio do relato das participantes do Mini Curso, que as proposições ofertadas, tanto no primeiro momento (base teórica), quanto

no segundo momento (vivências práticas), foram bem acolhidas e compreendidas por todas. Além do feedback obtido por meio das fichas de avaliação elaboradas para avaliação da experiência, muitas alunas relataram o propósito de inserir tais práticas pedagógicas em seus planejamentos, pois tais práticas, estão em consonância com o exigido nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Campo de Experiência "Corpo, Gestos e Movimentos". (BNCC, 2017)

Além disso, as participantes relataram que mudaram sua percepção acerca dos benefícios apresentados pelo uso do método BLW, uma vez que, por meio dele, a criança tende a aceitar melhor os alimentos, desenvolve o tato, a habilidade motora fina, aproveita melhor as fibras dos alimentos, exercendo sua autonomia.

Na vivência prática realizada com as profissionais participantes, onde foi realizada a experiência com os alimentos e todas montaram um prato lúdico com as frutas, utilizando o método BLW, todas apresentaram um ótimo desempenho, pois trabalharam o lúdico, a autonomia, o tato, e os sabores do alimento, assimilando todo o processo apresentado.

Como culminância da experiência, e também de modo a incentivá-las a tornar realidade essa proposição no ambiente da instituição de educação infantil onde trabalham, foi doado para cada uma, um E-book sobre o método BLW das autoras Gill Rapley e Tracey Murkett. Além disso, foi sorteado um Kit de forminhas divertidas, para que possam montar com as crianças os pratos lúdicos, potencializando a imaginação e criatividade no que concerne a instituição de hábitos de alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Letícia Andries e et al . MÉTODO BABY-LED WEANING (BLW) NO CONTEXTO DA ALIMENTAÇÃO COMPLEMENTAR: UMA REVISÃO. Rev. paul. pediatr., São Paulo , v. 36, n. 3, p. 353-363, Sept. 2018 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822018000300353&lng=en&nrm=iso. Access on 12 Mai 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mai. 2019.

CHICOCKI, Manoela Soares. É tempo de brincar: Pedagogia Waldorf. Anais do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. Curitiba, PR. Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, Curso de Pedagogia e Centro Acadêmico Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23003_14239.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2019.

World Health Organization. Consideration of the evidence on childhood obesity for the Commission on Ending Childhood Obesity: report of the ad hoc working group on science and

evidence for ending childhood obesity. Geneva: WHO; 2016. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/206549/9789241565332_eng.pdf;jsessionid=E945505473EB726899FF9BB6EEE94E9B?sequence=1. Acesso em: 24 de maio de 2019.

[1] O método babyled weaning (BLW) — nomeado por Gill Rapley, autora da obra Babyled weaning: helping your baby to love good food — sugere que bebês a partir do sexto mês têm capacidade motora para guiarem a própria ingestão, e, por isso, os que exibem crescimento e desenvolvimento adequados são aptos a iniciarem o consumo de alimentos em pedaços, sendo desnecessárias alterações substanciais de consistência. (ARANTES et al, 2018)

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; Campos de Experiência; Método BLW; Criança.

O PROJETO SENTINDO A VIDA: EXPERIÊNCIA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PRAÇA DA CIDADE DE BLUMENAU

CRISTIANE THEISS LOPES - FURB

RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

A rotina urbana tem se tornado a cada dia mais veloz e violenta. O aumento desordenado do número de automóveis e prédios dificulta a presença de crianças nos centros urbanos e diminui, assim, o "conhecimento afetivo da cidade" (SARMENTO,2018, p. 236). Os estabelecimentos comerciais ganham espaço incrementando as relações de consumo, em contraste ao espaço aberto das praças, parques e jardins que são cada vez mais incomuns. Como contraponto a essa realidade, marcar encontros em praças, ruas com bancos e árvores, ou até mesmo na calçada de casa, fortalece o sentimento de pertencimento e, também, de responsabilidade para com o que é público. Utilizando a criatividade e formando coletivos, é possível diminuir o consumo e assim ter uma atitude mais sustentável, socialmente e ecologicamente falando.

Partindo desta reflexão surgiu o projeto *Sentindo a Vida* com o objetivo de fortalecer o vínculo entre as famílias, as crianças e trabalhadoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Blumenau (SC), e destas com o espaço público urbano. O projeto acontece desde 2015 e propõe: 1. Promover evento cultural; 2. Divulgar o trabalho pedagógico realizado no CEI; 3. Construir instalações artísticas e sustentáveis com as crianças e famílias.

Buscando, portanto, valorizar e ocupar o espaço público, o evento é realizado em uma praça da comunidade, de modo a torná-la mais frequentada pelas famílias e pelas crianças. Foi após essa experiência com o mencionado projeto que surgiu a ideia de aprofundar algumas questões referentes à participação das crianças no espaço público da cidade. Para tanto, nesse relato, apresento a experiência do mencionado projeto dialogando com referenciais teóricos da Sociologia da Infância que auxiliaram na construção de um projeto de pesquisa futura.

Conforme Sarmento (2018), nos últimos 30 anos, a Sociologia da Infância apresentou reflexões sobre a condição social da infância e a compreensão da criança como ator nos mundos sociais de vida. Aliado a isso, a cidade tonou-se um objeto de reflexão nas Ciências Sociais, principalmente com a renovação da Sociologia Urbana. Assim, se compreende a tematização da infância na cidade como reveladora do social, isto é, "a possibilidade de aceder a um conhecimento único sobre a sociedade, a partir do estudo das crianças e da análise das suas percepções, representações e perspectivas sobre a vida em comum." (SARMENTO, 2018, p. 233).

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO *SENTINDO A VIDA*

Com o objetivo de valorizar e apreciar o bem público na construção da cidadania, sensibilizar a sociedade e propor reflexões sobre a participação da comunidade nos espaços públicos de forma sustentável, foi realizado o Projeto *Sentindo a Vida.* Nesse processo concordamos que,

> essa procura do bem comum no espaço público que, finalmente, a cidade pode potenciar, pela experiência da urbanidade pelas crianças, isto é, o sentido de uma participação na comunidade, a preocupação com o seu presente e com o seu futuro, o empenho em relações recíprocas de convivialidade e de sustentabilidade.[..]Esse conhecimento é essencial à sua afirmação como cidadãs, seja no seu autorreconhecimento e na sua formação como

tal, seja no reconhecimento pelos adultos do estatuto das crianças como membros ativos da sociedade, na sua especificidade geracional (SARMENTO, 2018, p.239).

Na praça foi organizada uma exposição dos trabalhos desenvolvidos no CEI e durante o evento houve diversas apresentações culturais em parceria com artistas da cidade, ampliando e valorizando a cultura da comunidade. Ao promover esses momentos nos quais as crianças com suas famílias frequentam espaços públicos em atividades de lazer se ampliam as relações com a cidade, pois ainda é difícil as crianças participarem desses espaços, por dependerem dos adultos e pelo discurso de violência e insegurança urbana.

Assim, as reflexões que desenvolvemos nos mostram, por um lado, uma relação de poder do adulto sobre a criança que se apresenta disfarçadamente como proteção face às incertezas presentes no espaço da cidade. Por outro lado, argumentamos que as diversas experiências e interações da criança na cidade são fundamentais para o seu processo de socialização. Não se trata aqui de defender a plena autonomia de uma criança no espaço urbano, pois seria ingênuo abstrairmos as dificuldades e riscos que isso acarretaria. Porém, temos claro que é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades às crianças (MÜLLER e NUNES, 2014, p. 671)

No primeiro ano de realização do projeto (2015) a temática dos trabalhos estava relacionada aos “cinco sentidos” (tato, olfato, paladar, audição e visão) e, de forma interdisciplinar, foi construída uma instalação artística com materiais alternativos, envolvendo as crianças, as famílias e a comunidade. Nessa experiência as crianças (re)conheceram cheiros e sabores, descobriram e criaram sons, como também, experimentaram ver de diferentes perspectivas, com base nas linguagens da educação infantil, que constitui um dos eixos da prática pedagógica, juntamente com as interações e brincadeiras (BLUMENAU, 2012).

No que se refere à visibilidade e participação da comunidade, por ser o primeiro ano do projeto, percebemos que foi atingido um máximo de duas a três famílias por turma, o que demonstrou que a participação da comunidade é um processo em construção. Nessa primeira edição, entretanto, percebemos uma maior participação de pessoas externas à comunidade, e que passavam pela praça que fica ao lado de um terminal de ônibus. Essas pessoas se mostraram surpresas com o evento, por ser um acontecimento incomum na região. Assim, algumas crianças que moravam nas residências próximas da praça e que não frequentavam o CEI também participaram do evento.

Já, no segundo ano de realização do projeto (2016), o tema foi “elementos da natureza” (água, terra, fogo, ar, fauna/flora). Com relação à participação da comunidade, esta foi maior, pois em média estavam presentes cinco famílias de cada turma, o que mostrou o reconhecimento crescente em relação ao ano anterior. As atrações artísticas foram mantidas e, também, ampliadas as parcerias e, assim, também a rede de relacionamento na comunidade.

Na penúltima edição do projeto (2017), houve um diferencial que foi a integração com outro Centro de Educação Infantil, que por motivo de desastres naturais foi desativado e passou a fazer parte da instituição sede do projeto. Com isso, o tema do evento foi “valores”, que envolve os sentimentos e formas de viver e resolver conflitos, fortalecer relações e, em primeiro lugar, o respeito ao outro e à natureza, temas esses relacionados à sustentabilidade, ao conceito de cidadania e ao cuidado. Partindo disso, o CEI convidado também expôs seus relatos e reflexões da sua própria experiência. A visibilidade que o evento teve foi satisfatória, pois houve aumento quantitativo de pessoas e principalmente das famílias e comunidade, atingindo assim o objetivo geral do projeto.

Por fim, na última edição do evento (2018), o tema foi “brincadeiras infantis”, literatura, arte e música, expressando assim, algumas vivências do espaço de educação infantil. A participação das famílias e das crianças se manteve, fortalecendo o encontro com a comunidade em geral e possibilitando trocas de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançando os objetivos do projeto foi possível refletir sobre os conceitos de cidadania e sustentabilidade, além de proporcionar de forma prazerosa momentos de apreciação cultural, valorizando a produção das crianças e, neste sentido, compreendê-las como atores sociais que se apropriam, reinventam e reproduzem cultura (CORSARO, 2001). As famílias e as crianças se tornaram protagonistas, estreitando laços afetivos e construindo sentimento de responsabilidade, em que direitos e deveres fazem parte da convivência social e democrática, tanto da instituição escolar quanto da sociedade como um todo.

Partindo da experiência com o projeto *Sentindo a Vida* foi possível desenvolver como proposta de pesquisa para Doutorado em Educação, o tema sobre a participação das crianças no espaço público da cidade e como esta pode ser pensada para além da relação pedagógica da instituição escolar, ou da relação familiar. Assim, "como a investigação sociológica da infância tem vindo a assinalar, a vida das crianças exprime a complexidade das realidades sociais contemporâneas, podendo associar-se aos contextos urbanos, tanto fatores de restrição da cidadania da infância quanto fatores de possibilidade." (SARMENTO, 2018, p.232). Os fatores de restrição dizem respeito aos sentimentos de insegurança promovidos e aprofundados nos grandes centros urbanos e que, conforme Sarmento (2018,p.233), se caracterizam também pelas "desigualdades ao acesso à cidade e ao usufruto de condições de vida urbana", limitando, desta forma, a presença e participação das crianças nestes espaços. Em contrapartida, ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços públicos abre possibilidades de pensar políticas públicas que ampliem a sua participação como cidadãs, e que possam ocupar e vivenciar a cidade de forma mais efetiva e afetiva.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais**: Educação Infantil. Vol. 1. 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Trad. Lia Gabriele R. Reis. Rev. Maria Letícia B. P. Nascimento. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MÜLLER, Fernanda. NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento**. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago., 2018.

Palavras-chave: Educação Infantil; Crianças; Sociologia da Infância; Espaço público; Cidade.

O TRABALHO EM GRUPO COM CRIANÇAS PEQUENAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILLE CRISTINA WITSMISZYN DE SOUZA - UP

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo relatar experiências de trabalhos em grupo realizados em salas de aulas heterogêneas (turmas bilíngues), desenvolvido com crianças de 4 a 5 anos de idade (crianças pequenas), na cidade de Curitiba, Paraná. O relato usará a classificação "crianças pequenas" ao referir-se sobre esta faixa etária, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vygostky (1989) sugere a importância da interação social como fator para o aprendizado significativo entre os indivíduos e que tal aspecto relaciona-se com a linguagem, o uso de instrumentos, a percepção de si e do outro. A partir dessa ideia, as experiências administradas tiveram como objetivo a interação social como um meio de aprendizado significativo entre as crianças e o papel do professor como mediador.

Essa concepção do trabalho em grupo como estratégia de ensino-aprendizagem foi desenvolvida por Cohen e Lotan (2017) em que indaga se crianças falando e trabalhando juntas podem aprender.

> O trabalho em grupo é uma técnica eficaz para atingir certos tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social. É excelente para o aprendizado conceitual, para a resolução criativa de problemas e para o desenvolvimento e proeficiência em linguagem acadêmica. Socialmente, melhora as relações intergrupais, aumentando a confiança e a cordialidade. Ensina habilidades para atuar em equipe que podem ser transferidas para muitas situações [...] o trabalho de grupo produtivo aumenta e aprofunda a oportunidade de aprender conteúdos e desenvolver a linguagem e, portanto, tem o potencial para formar salas de aula equitativas. (COHEN; LOTAN, 2017, p.8).

O intuito de experimentar o trabalho em grupo com crianças pequenas nasce de um módulo do Programa de Educação Docente (PED) em parceria com a Stanford University, referência internacional na área de educação, sob a coordenação de Rachel lotan, ex-diretora do Step (Stanford Teacher Education Program), que objetiva formar professores capacitados em desenvolver salas equitativas, com gestão de tempo e de ambiente, intencionalidade, planejamento e avaliação com a aprendizagem do aluno como centro no ensino de Matemática e Ciências. Dessa forma, surgiu a ideia de compreender como essa estratégia poderia ocorrer com grupos de crianças pequenas que estão a desenvolver a interação social, o desenvolvimento e amadurecimento dos processos cerebrais, sociais e de fala egocêntrica.

As autoras definem trabalho em grupo como "alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com papéis e tarefas claramente atribuídas" (COHEN; LOTAN, 2017, p. 1).

O primeiro desafio da presente experiência foi este: trabalhar com papéis distribuídos entre as equipes. No início, foi perceptível em como as crianças tinham dificuldades em relação ao seu papel secundário na atividade, pois além de estarem em grupo para realizar a atividade central proposta pela professora, as crianças possuíam papéis secundários que contribuiram diretamente para o produto final do trabalho.

Alguns não conseguiam compreender e dessa forma, queriam realizar as tarefas destinadas aos colegas. Outros, não conseguiam participar seja pela falta de posicionamento no grupo, introspecção.

Esse amadurecimento de papéis ocorreu de forma gradual com, primeiramente, a atribuição do controlador do tempo, em que era responsável em verificar o cronômetro na realização da atividade.

O segundo papel que foi introduzido era do repórter, aquele em que apresentava os resultados do grupo. Nesse papel, conseguimos ver as crianças que tinham receio de colocar suas ideias e apresentá-las, fato que auxiliou em outros momentos da rotina e no desenvolvimento dessas em sua participação e cooperação em sala de aula. O terceiro papel foi o responsável pela escolha dos materiais adequados para o registro e o quarto papel tinha a responsabilidade de registrar. Vale ressaltar que os registros se deram por tentativa de escrita, colagens e desenhos, visto que são crianças não alfabetizadas. A importância do registro auxiliou no ambiente letrado com a escrita e desenho como função social para registrar e passar as informações para os outros grupos.

Construir objetivos e combinados claros com as crianças pequenas para o trabalho em grupo foi o segundo desafio das experiências realizadas. A cada trabalho em grupo realizado era necessária uma roda de conversa ou um momento coletivo em que lembramos os combinados de um bom trabalho em grupo – construído previamente com as crianças –, os combinados de sala de aula em relação a conflitos e respeito e por fim, qual era o objetivo da tarefa. Esse último aspecto foi transformador para a prática, pois muitas vezes os objetivos que queremos que nossos alunos alcancem não são passados de forma clara. Com isso, as crianças sabiam o que precisavam executar dentro do tempo estabelecido. Em todas as experiências as crianças chegaram em algum resultado que não foi distante do objetivo proposto. Se era para realizar a classificação de elementos e depois realizar a colagem, eles sabiam os passos que precisavam seguir e qual os registros finais precisavam entregar.

Tal experiência amadureceu com o passar do tempo. Ao colocar na rotina que teríamos o trabalho em grupo, as crianças já sabiam o que iríamos fazer e qual era a organização que precisávamos que ter em sala de aula. Verificou-se, também, que as crianças se sentiam seguras em expor suas ideias para os demais colegas. Os conflitos diminuíram com o passar do tempo e pudemos notar a questão de afetividade e auxílio entre os pares.

Além desses aspectos, notou-se que o aprendizado de seu de forma plural e que muitas das ideias que as crianças carregavam consigo, suas hipóteses, foram confirmadas, testadas ou ressignificadas, primeiramente pelo seu grupo e depois na apresentação para o grande grupo. Foram diferentes as maneiras de chegar-se a um mesmo resultado, bem como de registrar e organizar as informações. Muitas discussões abriram-se com as diferentes percepções e suas experiências de vida.

Vale ressaltar que quando as crianças não conseguiam chegar no objetivo proposto, principalmente nas primeiras tentativas do trabalho em grupo, discutimos coletivamente o que havia ocorrido e quais atitudes poderiam ser tomadas em uma próxima atividade. Com isso, conseguimos trabalhar a autocrítica, em que as crianças refletiam sobre suas atitudes e pensavam como poderiam cooperar e auxiliar seu grupo.

O trabalho em grupo com crianças pequenas foi desafiador e transformador. Crianças pequenas aprendem umas com as outras, a partir das brincadeiras, experiências e exploração. Ao falar, descobrir e discutir ideias diferentes, trabalhamos o aprendizado significativo, plural e equitativo, além da experiência social, de linguagem e afetividade.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo.** Porto Alegre: Penso, 2017, 3ªedição.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 3ª edição.

Palavras-chave: Metodologia de trabalho em grupo, Educação Infantil, Sócio-interacionismo.

OFICINAS DE BRINQUEDOTECA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A FORMAÇÃO EM LUDICIDADE

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo apresenta um relato de experiência da disciplina de Prática de Formação, componente curricular obrigatório na formação inicial de professores em Nível Médio, do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Educação Básica, no sul do país, da rede estadual de ensino, e tem por objetivo a formação de brinquedistas para atuar no âmbito escolar e não escolar.

Esta formação se faz necessária pois, o "compartilhar com a criança seu mundo exige de nós, pais, educadores, pesquisadores, disponidade para (re)viver o jogo, há muito deixado para trás por consequência das exigências que o universo adulto nos impõe" (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 7).

A prática é desenvolvida durante os três primeiros anos de formação inicial no curso, sendo duas oficinas na primeira série, uma oficina na segunda série e uma oficina na terceira série. Cada oficina tem objetivos específicos definidos onde são desenvolvidos conteúdos e práticas diversificadas e a condução da oficina é realizada por um pedagogo da escola.

Na primeira série, são propostas duas oficinas sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. A temática da primeira oficina é nomeada de "A brinquedoteca" e tem por objetivo conceituar a brinquedoteca enquanto formação do estudante e do educador e identificar a organização e as estruturas básicas de brinquedoteca. Os estudantes são acolhidos no espaço da brinquedoteca e posteriormente é solicitado que os mesmos se apresentem com um desenho, onde fica disposto na mesa de trabalho papel e diversos tipos de riscantes. Os estudantes desenham um brinquedo ou brincadeira da infância que mais gostava, o local e com quem brincava. Após todos se apresentarem, o pedagogo formador destaca os principais brinquedos ou brincadeiras e valoriza a importância do brincar para as crianças, o quanto é significativo e inesquecível o ato de brincar para a infância. Os desenhos são fixados na parede da brinquedoteca.

Em seguida, o pedagogo formador conduz a leitura coletiva e participativa do texto "O que é brinquedoteca" de Cunha (2011) destacando alguns tópicos relevantes para a discussão coletiva, como por exemplo que "a brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira" (p. 13). Também são apresentados os objetivos de uma brinquedoteca, além da organização do espaço em cantos temáticos. Na sequência é apresentado um vídeo de uma brinquedoteca em funcionamento, na USP-LABRIMP. Após as discussões teóricas acerca do conhecimento proposto, os estudantes são convidados a conhecer as regras da brinquedoteca e adentrar o espaço da brinquedoteca em si. Neste momento os olhos brilham e a ansiedade em conhecer todos os cantos de uma vez, toma conta dos participantes, é a vivência lúdica. Os estudantes tem a oportunidade de brincar livremente nos cantos: fantasia (escritório, mercado, teatro, fantasias), sucatoteca, jogos diversos, leitura, bonecas e casinha, cidade e blocos de montar, jogos para crianças com necessidades especiais, canto musical e jogos pedagógicos.

Após a vivência, o pedagogo formador questiona como foi a experiência e cada estudante pode emitir um parecer oral.

No último momento desta primeira oficina, os estudantes são reunidos novamente na mesa de trabalho e convidados a sintetizar seus conhecimentos do dia. É entregue uma folha de sulfite, e solicitado que desenhem um croqui de uma brinquedoteca, escolhendo um nome para a mesma e os cantos que gostaria que tivessem (podendo criar novos). Esta atividade é individual e resgata os conteúdos trabalhados na primeira oficina, finalizando assim esta primeira e inesquecível experiência.

A temática "O brinquedista" é na segunda oficina da primeira série e tem por objetivo conhecer o perfil, papel e atuação dos brinquedistas na brinquedoteca. Nesta oficina, os estudantes são convidados inicialmente para a vivência lúdica e livre no espaço da brinquedoteca.

Em seguida são reunidos na mesa de trabalho e resgata-se alguns conceitos básicos da oficina anterior, como por exemplo o que é a brinquedoteca e a importância desta para o desenvolvimento das crianças. No segundo momento, os estudantes são convidados à leitura compartilhada do texto "Brinquedista: formação e atuação desse profissional" (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Os autores destacam que a formação esperada para o brinquedista é alicerçada em três pilares: formação teórica, pedagógica e pessoal. Alguns pontos relevantes são destacados pelos estudantes durante a leitura e o pedagogo formador atua diretamente no esclarecimento de dúvidas e incrementa as ideias com exemplos práticos.

Na sequência, os estudantes são convidados a uma atividade prática que envolve a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis (sucata), utilizando sacolas plásticas (peteca), papel (balangandam) ou rolos de papel higiênico (diversos brinquedos), estes brinquedos servem de enriquecimento curricular, pois são contextualizados por se tratar da temática afro-brasileira e indígena. O espaço é animado com músicas infantis diversas. Após a confecção dos brinquedos é realizada uma exposição e cada estudante tem a oportunidade de se posicionar como foi a experiência. A última proposta, para sistematização das aprendizagens, é solicitado que os estudantes, na mesa de trabalho, elaborem um mapa conceitual em torno do conceito de brinquedista, onde escrevem com suas palavras como deve ser a formação, atuação e perfil deste profissional.

A terceira oficina, realizada na segunda série do Curso de Formação de Docentes tem por temática "A fantasia" e o objetivo é refletir sobre a importância da estimulação da fantasia para o desenvolvimento saudável da criança. A mobilização é novamente a vivência lúdica e o brincar livre no espaço da brinquedoteca. Em seguida, o pedagogo formador utiliza o livro "Descobrindo crianças" de Oaklander (1978) que orienta os professores com diversas técnicas da psicologia Gestalt [1]para a expressão dos sentimentos, mediadas pela fantasia. Inicialmente o pedagogo formador destaca alguns pontos importantes do livro como o conceito de fantasia e a diferença entre fantasia e mentira, reforçando que a fantasia e a expressão dos sentimentos é fator importante para o desenvolvimento infantil. O ambiente é preparado para a realização de algumas técnicas, com luz adequada e música ambiente (sons da floresta), um perfume também é passado na mesa para a experiência acolhedora da infância. A primeira técnica utilizada é a "fantasia" (p. 17), após a experiência os estudantes são convidados a expressar por meio de desenhos com os materiais disponíveis na mesa e podem contar oralmente os seus desenhos. Em seguida, é proposta a técnica do livro mencionado "a roseira" (p. 40) e por último uma produção coletiva "desenho em grupo" (p. 59). Ao final de cada prática, os estudantes são incentivados a relatar suas opiniões acerca da experiência e sempre relacionando à importância do uso destas técnicas para as crianças no contexto escolar. Os estudantes organizam uma colagem com os desenhos que produziram e a expressam oralmente suas vivências. Ao final da oficina, os estudantes são incentivados a jogar em duplas ou grupos, os jogos para crianças com

necessidades especiais (cegos, surdos, entre outros), disponíveis no canto de jogos de inclusão, confeccionados por outros estudantes na disciplina de Concepções Norteadoras da Educação Especial e doados para a brinquedoteca, estimulando assim a percepção sensorial e a sensibilização para a Educação Especial, dos futuros educadores.

A última oficina na brinquedoteca, realizada na terceira série, tem por temática "Oficinas Lúdicas" e o objetivo de especificar as formas pelas quais a brinquedoteca pode ser utilizada, incentivando a construção de oficinas lúdicas. A mobilização é o brincar livre no espaço.

Em seguida é realizada uma discussão, com apoio do texto "Oficinas lúdicas como promotoras do brincar infantil" de Sommerhalder e Alves (2011) em que o pedagogo formador explica alguns pontos importantes do texto sobre as oficinas enquanto recurso para a diversificação das atividades desenvolvidas na brinquedoteca. Em seguida é apresentada a estrutura básica de um plano de trabalho docente e a turma é dividida em subgrupos. Cada subgrupo recebe um "caso" de uma criança onde são desafiados a propor uma oficina lúdica que desenvolva não só esta criança, mas um grupo de crianças, com as mesmas características. Os subgrupos escolhem um canto ou mais para exploração e escrevem um plano de oficina. Após todos os grupos concluírem a escrita do plano, são convidados a colocar em prática, valorizando assim a atuação prática e vivência enquanto brinquedista. Pode-se utilizar o espaço externo da brinquedoteca para a prática e para finalizar, durante as aplicações, são apontadas para o grupo as observações de atuação dos brinquedistas, pelo pedagogo formador.

Contudo, as oficinas que são desenvolvidas desde o ano de 2016 visam a formação de um brinquedista que ao final do processo observe e interaja com as crianças, sempre propondo regras e incentivando que as crianças cumpram com as mesmas, reconhecendo este espaço democrático para o brincar de maneira prazero e estimulante.

[1] A Teoria da Gestalt estuda a percepção e a sensação do movimento, os processos psicológicos envolvidos diante de um estímulo e como este é percebido pelo sujeito.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nilse Helena da Silva. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. Maltese: São Paulo, 2011.

LOPES, Patrícia. **Gestalt**; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/psicologia/gestalt.htm. Acesso em 03 de julho de 2019.

OAKLANDER, Violet. **Descobrindo crianças**. Summus: São Paulo, 1978.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Donizete. **Jogo e a educação da infância**: muito prazer em aprender. CRV: Curitiba, 2011.

Palavras-chave: Brinquedista; Formação; Professores; Oficinas; Ludicidade

OS RITOS DE PASSAGEM PRESENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

SHEILA MACHADO DOS SANTO MORETTI - FURB

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS RITOS DE PASSAGEM PRESENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

TEMA: Esta pesquisa em fase final, vinculada ao Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NEICA), do PPGE da FURB, tem por objetivo a compreensão de crianças e professoras sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental compreendidas pelas teorias dos ritos de passagem. A pesquisa tem aporte teórico na Sociologia da Infância.

PROBLEMA: A Educação Infantil representa o fechamento de um ciclo e a preparação de uma nova fase de vida para as crianças. Pensando nos marcos de transição na vida escolar, consideramos que o início dos anos iniciais são momentos que precisam ser vivenciados pelos alunos de maneira gradativa. Esse rito de passagem deveria acontecer por meio de atividades no dia a dia em que os alunos vivenciam a prática da realidade.

OBJETIVO GERAL: Como professora dos anos iniciais, acredito ser relevante compreender como acontece a passagem da Educação Infantil para o 1º ano, compreendendo esta como um rito de passagem.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Observar a sintonia e conflitos de relações interpessoais e sociais e comportamentos diante da realidade durante essa passagem.

METODOLOGIA: A proposta metodológica é ouvir e observar esses atores do cotidiano escolar, realizando uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando ferramentas do método etnográfico (observação participante, diário de campo, conversas informais, registros audiovisuais) para a geração de dados. Segundo Sato e Souza (2001), essa abordagem possibilita um estudo mais aprofundado das relações sociais, pois a permanência em campo, por um período, significativo de tempo, permite construir relações com os sujeitos envolvidos, possibilitando, juntamente com a literatura sobre o tema investigado, interpretar e refletir sobre os dados gerados. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Blumenau (SC). Participaram da pesquisa 19 alunos/crianças, 1 professora do Pré III e 1 professora do 1º Ano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: As mudanças mais marcantes pelas quais passamos em nossa vida são aquelas relacionadas às etapas que marcam os ciclos da vida (nascimento, morte, cerimônias de casamento e outras). Esses acontecimentos culturalmente representados são chamados ritos de passagem, ou seja, cerimônias que demarcam as mudanças de idade, de lugar, de estado ou de posição social, sinalizando a atribuição ou reconhecimento de status social de um indivíduo perante a comunidade da qual faz parte. (MOTTA, 1997). Van Gennep (1909), partindo de um conjunto de dados etnográficos, dedicou-se ao estudo dos rituais, identificando uma classe específica deles, que classificou como “ritos de passagem” e os identificou em 3 fases: “ritos de separação” (como a formatura e a morte), “ritos de margem” (como o período do noivado ou a gravidez) e “ritos de agregação”, como batismo, casamento, ou primeiro dia de aula. Em relação às crianças, desde o nascimento estas passam por um certo número de rituais que manifestam as representações da ordem social. Partindo do pressuposto de que

através dos ritos, temos a oportunidade de compreender a nós mesmos, para Terrin (2004, p.19) o rito "[..] nos permite viver num mundo organizado e não caótico, permite-nos sentir em casa, num mundo que, do contrário, apresentar-se-ia a nós como hostil, violento, impossível". Os ritos ampliam o conhecimento que educa para a vida pessoal e social. Desde o início da modernidade estamos acostumados a ouvir que a educação e a transmissão de conhecimento são as principais finalidades da escola. Sem deixar de lado esses aspectos que têm grande importância, pode-se afirmar que a escola é mais do que isso, pois aprendemos na escola várias características básicas da vida em sociedade. Uma das finalidades que podemos considerar é a inserção da criança em um círculo social, onde ela irá conhecer diferentes pessoas, criar rotinas e obedecer a regras. (RIVÈRE, 1995). Também é na escola que acontecerá algumas passagens na vida das crianças como a transição da Educação Infantil para os anos iniciais ou a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Claude Rivière (1995) analisa os ritos de passagem embutidos no cotidiano, como os ritos escolares. Ele os subdivide em ritos de chegada e acolhimento (cumprimento da professora e despedida dos pais), ritos de ordem (horários, filas, silêncio na sala de aula, levantar a mão para falar...), ritos de atividades (ir ao quadro-negro, redigir uma página, apresentar o caderno, hora do recreio, falar em público). Para Rivière (1995), a própria alfabetização pode ser considerada como um rito de passagem, por atribuir uma nova identidade à criança e, com ela, novos papéis a serem desempenhados. Trata-se também de um ponto de passagem decisivo entre um antes (o mundo dos pequenos) e um depois (o mundo dos grandes). Em todas as fases da escolaridade, o sentimento de ansiedade se faz presente. No que diz respeito à transição da Educação Infantil para o 1º ano, proporcionar a adaptação dos alunos, garantir os avanços na aprendizagem e desenvolvimento nas relações interpessoais, depende de uma transição bem planejada e resulta no sucesso do rito de passagem. O rito, assim, visa amenizar e estabelecer – de forma simbólica - uma experiência que se configurará de diferentes maneiras para cada criança que, doravante terá que incorporar e exercer o seu papel de aluno nessa nova etapa (RIVIÈRE, 1995).

RESULTADOS: À luz do que foi exposto, apresento um breve relato, dos resultados obtidos por este estudo, sobre como acontece a passagem da Educação Infantil para o 1º ano. Perguntei para a professora do Pré III qual a sua opinião sobre a passagem das crianças da EI para EF, e se ela acreditava que essa transição causava algum impacto sobre os alunos: [...] olha... minha opinião pessoal... acho que essa passagem tem uma perda, uma ruptura... de dezembro a fevereiro eles não têm um super amadurecimento. Se eu fosse professora no pré e pudesse continuar sendo a professora do 1º ano, nessa escola, com essa turma, essa passagem seria prazerosa, eu daria continuidade ao meu trabalho. Desculpa as professoras do 1º ano que não gostam de brincar, mas eles aprendem brincando! [...] (Diário de Campo, 20/12/2017). No depoimento da professora, percebe-se uma preocupação com a transição da EI para EF, identificando nessa passagem uma perda ou ruptura significativa para a criança. Que as novas aprendizagens deveriam acontecer naturalmente através do lúdico. Segundo Rivière (1995), o lúdico encontra-se com a magia em comportamentos orientados para um respeito absoluto das regras, até mesmo daquelas que a criança se impõe. Com relação aos alunos, ainda no Pré III, destaco como visto em Rivière (1995), é na escola que acontecerá algumas passagens importantes na vida das crianças, onde ela irá conhecer diferentes pessoas, criar rotinas e obedecer a regras e foi na passagem do CEI (pois antes do Pré III, todas as crianças estavam no CEI da comunidade), para a escola que a turma do Pré III experenciou os ritos embutidos no cotidiano, como os ritos de ordem. Assim quando a passagem da EI para EF acontece dentro da mesma instituição escolar percebe-se que os sentimentos e expectativas das crianças em relação ao 1º ano, estão mais abrandados no final do ano letivo. Em 2018 com as observações, muitos relatos contribuíram para a pesquisa em andamento. Mas, destaco aqui a fala do aluno Leão,

agora no 1º Ano, quando fiz algumas perguntas sobre a escola: Você gosta da escola? Gosta de estudar? Como foi vir do pré para o 1º ano? [...] Profe eu gosto da escola, mas gosto mais dos meus amigos e do recreio, aí a gente brinca né? No 1º ano eu sei tudo que é bom e tudo que é mau... Bom que agora eu já sou quase grande, e posso fazer coisas com os grandes, bom porque eu posso quase já ler tudo, é legal! O mau é que a gente não brinca mais, a profe não leva a gente no parque, e todo dia é a mesma coisa: cabeçalho e atividade... isso é mau. Eu gostava mais do pré sabe..., mas achei bom vir pra cá também... vir de lá pra cá, não sei... eu lembro que agora eu tomo banho cedo, trago lanche, pois minha mãe diz que já sou grande... Ah! Aqui na escola eu sei que estou no 1º, pois tem sinal e fila!![...] O aluno Leão, em sua fala, indica conhecer o "bom" e o "mau" (as coisas boas e ruins) no 1º ano. Ou seja, os fatos que lhe agradam e os que ele não gosta. O gostar da escola está mais relacionado ao convívio social com os amigos do que propriamente à aprendizagem, embora ele também evidencie o fato de que agora já pode "ler quase tudo. A sua vivência no Pré III lhe traz à lembrança o brincar diariamente e a aprendizagem realizada de maneira lúdica. Podemos refletir aqui que, em relação aos ritos, o "tomar banho cedo", ¨trazer lanche todo dia", "fazer cabeçalho", etc., que Leão menciona em sua fala, são rituais cotidianos que ele é obrigado a realizar agora, no 1º ano, reafirmando o que diz Rivière (1995), sobre os ritos como exigências culturais, isto é, como elementos da construção e afirmação da identidade diante do que o mundo apresenta, representando os momentos de passagem de um ciclo a outro ("já ser grande", "estar no 1º ano"). Já os ritos de ordem (a fila, o toque do sinal), presentes diariamente na escola, asseguram as regras e disciplina que o aluno deve cumprir.

REFERÊNCIAS:

GENNEP, A.Van. **Os Ritos de Passagem**. Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1978.

RIVIÈRE, C. **Os ritos profanos**. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

SATO, L.; SOUZA, M. P. R. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Psicologia USP,vol. 12, n. 2, p. 29-47, 2001.

TERRIN, A. N. **O rito: antropologia e fenomenologia da ritual idade**. São Paulo: Paulos, 2004.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ritos de Passagem; Sociologia da Infância.

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RE-ESCREVENDO A HISTÓRIA

REBEKA DAS NEVES ANDRADE - UEL

SOFIA LIRA CHIODI - UEL

JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Programa Universidade Sem Fronteiras

Introdução

O conhecer-se é um direito da criança na Educação Infantil (EI), sendo necessário que se promova no contexto escolar, familiar e comunitário diversas experiências que permitam que a criança construa sua identidade, a partir de uma imagem positiva dela própria e de seu grupo de pertencimento (BRASIL, 2018). Para a valorização de sua identidade e o respeito pelas diferenças que constituem os seres humano, é imprescindível que se arranjem situações em que as crianças "entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, [...], costumes, celebrações e narrativas" (BRASIL, 2018, p.42).

Para tal, atividades lúdicas podem ser planejadas, visto que é a partir do brincar que a criança amplia e diversifica seu acesso às produções culturais (BRASIL, 2018). Neste sentido, o projeto de extensão *Educação Ambiental e Infância: Reflexões e Ações a partir de Jogos e Brinquedos Confeccionados com Material Reciclável* tem como um dos objetivos a confecção de jogos educativos a partir de material reciclável. Foi durante as atividades do projeto que notou-se a importância de se abordar temas como diversidade cultural e racial e a transmissão da história familiar da criança, principalmente das descendentes de grupos discriminados socialmente.

Nesta perspectiva, quando se universaliza a Educação Básica entram para o contexto escolar crianças que "chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias" (GOMES, 2012, p.99), sendo essencial que na EI sejam planejadas atividades que promovam a igualdade e o respeito às diferenças (BRASIL, 2018).Neste contexto, a discussão das questões étnico-raciais se faz necessária, visto que em nossa sociedade os costumes originários das matrizes africanas e indígenas têm menor consideração em relação aos que foram herdados da cultura européia (BRASIL, 2012).

Essas questões e sua implantação nas escolas é garantida e guiada pelo Parecer n° 003/2004 (BRASIL, 2004). Este documento foi criado com o objetivo de reparação da dívida histórica que a nação possui com os povos que foram e ainda são discriminados, bem como a valorização da cultura afro-brasileira, garantindo o estudo além das questões negativas que geralmente são atribuídas ao continente, mas sim da história e da cultura africana que devem fazem parte da história dos afrodescendentes (BRASIL, 2004).

Dado que a escola é o local em que ocorrem interações sociais nas quais estão por trás diversas experiências culturais e familiares, o que é aprendido fora da escola pode ser retomado e facilitado dentro desta. Em suma, o objetivo principal das escolas infantis é mediar o processo de conhecimento e da identidade da criança, respeitando-a em sua complexidade e em sua cultura (PASCHOAL, 2015). Assim, é necessário que a escola se planeje e promova atividades que possam incluir o conhecimento da família e da comunidade,a perpetuação dos costumes locais e também a preservação histórica da cultura de cada um.

Desenvolvimento

O projeto *Educação Ambiental e Infância: Reflexões e Ações a partir de Jogos e Brinquedos Confeccionados Com Material Reciclável* está se desenvolvendo desde 2018 na Universidade Estadual de Londrina e uma de suas atividades é a criação e confecção de jogos educativos confeccionados com material reciclável. Esses jogos tem como objetivo ser um instrumento para que os educadores possam trabalhar os campos de experiência da EI, que são estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular.

Os campos de experiência são "um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2018, p.40). A Base estabelece cinco campos de experiência, os quais são: *o eu, o outro e o nós*; *corpo, gestos e movimentos*; *traços, sons, cores e formas*; *escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* (BRASIL, 2018). Embora cada campo tenha especificidades, eles são interdependentes para promover o desenvolvimento integral da criança.

Durante uma oficina do projeto de confecção da boneca *Abayomi* foi elencada a necessidade de serem contemplados em jogos e brincadeiras aspectos que promoveriam a representatividade das crianças negras, de maneira a afirmar positivamente as características físicas e estéticas da negritude. Nesta oficina, foi ensinado que essas bonecas representam carinho e resistência, e que as *Abayomi* têm na memória coletiva sua criação a partir de retalhos de tecido das roupas das mães africanas escravizadas que vinham nos navios para o Brasil na época da colonização (SOUZA, 2017).

Além das características corpóreas, também foi realizada a discussão sobre a importâncias da aproximação das famílias com o ambiente escolar, explorando-se a história familiar das crianças. Essas histórias contêm características sociais e culturais, como costumes, músicas, brincadeiras típicas e linguagem, e sua reprodução no ambiente escolar pode propiciar a preservação dessas histórias, de modo a manter viva a herança cultural da criança, que muitas vezes é esquecida.

Para este fim, jogos que contemplam o campo de experiência o eu, o outro e o nós foram criados para que se possibilite que as crianças, ao viver suas primeiras experiências sociais - no contexto familiar, escolar e coletivo -, construam percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, aprendendo a se diferenciar, mas também a se identificar como seres individuais e sociais (BRASIL, 2018).

Os jogos que podem auxiliar na construção da percepção de si, são *Como Estou, Com Que Roupa Eu Vou*, confeccionado com papelão, e a *Boneca Sapeca*, construída a partir de materiais plásticos. Ambos possibilitam a representação de si, pois permitem que a criança crie um personagem utilizando suas próprias características físicas como cor da pele, cabelo, traços faciais e roupas. Também podem ser um meio para diálogo com os professores as demais crianças, sobre sua história, e as memórias da família.

Além desses jogos, outros possibilitam a contação de histórias, permitindo que a criança se localize em seu meio familiar e comunitário, sendo eles: a *Roleta de Histórias* e *Mire na História*. O *Roleta de Histórias*, composto de um disco de papelão dividido em 8 partes, nos quais há imagens que podem ser criadas pelas próprias crianças, e de uma base feita de garrafa plástica. As crianças devem girar a roleta para iniciar ou continuar a história, a qual pode ser centralizada em suas próprias experiências, possibilitando um momento de troca e aprendizado. Por fim, o jogo *Mire na História* é construído a partir de uma base de papelão, na qual são fixadas garrafas plásticas, além de argolas feitas a partir de jornal. No tabuleiro estão presentes imagens que podem iniciar ou dar continuidade à história e nas garrafinhas ficam os personagens, que podem ser personalizados pelas próprias crianças, baseando-se em suas

características pessoais. Assim, a argola deve ser arremessada, e a história se inicia a partir de onde a argola cair. O educador, enquanto mediador, deve fornecer meios para a crianças elaborarem uma história que diz respeito de si e de sua comunidade.

Em vista do exposto, é fundamental que na escola seja propiciada a legitimidade do falar das questões étnico-raciais, se pressupondo e considerando "a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p.105). Na EI, este falar deve estar de acordo com a linguagem da criança, ou seja, a ludicidade. Dessa forma, os jogos educativos podem ser um meio para o desenvolvimento da identidade de si e cultural das crianças, possibilitando a abertura para o debate das questões étnico-raciais, bem como a transmissão e preservação da cultura.

Considerações finais

Espera-se que os professores tomem consciência da importância de se trabalhar as questões étnico-raciais desde o período da Educação Infantil, pois esta é a fase em que as crianças estão construindo sua própria identidade individual e cultural. Sabe-se que ainda há grupos sociais que são discriminados, principalmente afrodescendentes e povos indígenas. É essencial que a escola promova um espaço de discussão e de combate à discriminação, juntamente com a participação dos pais de seus alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 8 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 24 jun. 2019.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização do Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

PASCHOAL, J. D. A função pedagógica da educação infantil na atualidade: avanços, desafios e perspectivas. In: FURTADO, V. Q.; BIANCHINI, L. G. B.; YAEGASHI, S. F. R. (Orgs.). **Formação e Ação Docente na Infância: revisando teorias, construindo novas práticas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SOUZA, L. L. Prática Pedagógica sobre a cultura afro-brasileira: oficina de bonecas Abayomi. **Revista Três Pontos**, v.14, n.2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12375. Acesso em 04 jul. 2019.

Palavras-chave: Questões Étnico-Raciais; Infância; Educação Infantil.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O PERFIL DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

PRISCILLA PAZINATTO RINALDI - PUCPR

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência visa refletir sobre o perfil do professor na sala de aula viando a formação de professores na educação inclusiva. O tema surgiu articulado a experiência vivida pela estudante no PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Muito se tem lido e ouvido falar a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência, preferencialmente, nas escolas regulares da rede de ensino, mas pouco se tem conhecimento de como devem ser preparados ou capacitados os profissionais que atuarão com os sujeitos envolvidos.

> É melhor descrever o destino reservado às diferenças se quisermos explicar a gênese das desigualdades de formação em nível da sala de aula e se quisermos conceber uma diferenciação do ensino igualitário em suas intenções e efeitos. Contudo o tratamento das diferenças também é importante no nível das organizações escolares e das práticas pedagógicas. Portanto, tentativa a seguir se insere, ao mesmo tempo, na problemática da desigualdade social na escola e em uma sociologia dos sistemas de ensino (PERRENOUD, 2001, p. 61).

Diante das diferenças, grande parte dos docentes estão engajados na busca da sua formação continuada e vêm se esforçando para dar conta dessas inclusões, trabalhando em equipe em prol de uma escola mais igualitária e coerente com as necessidades dos alunos. Nesse contexto foi definido o seguinte objetivo: Investigar como a formação dos professores influencia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Tomar decisões curriculares, que antes eram reservadas somente a escola, devem ser articuladas com estratégias de intervenção coordenadas entre os três níveis de educação: administração, pedagogos e professores. O trabalho em conjunto permitirá descobrir a melhor inovação para a transformação da realidade educacional. Seja com materiais didáticos diferenciados, os recursos da escola, os cursos de aperfeiçoamento e de extensão, a flexibilidade nos planos de ensino e no currículo, todos devem se inter-relacionar e se complementar para que o professor possa exercer sua tarefa que é educar, sem excluir. O problema da pesquisa é: Como deve ser trabalhada a educação inclusiva na formação dos professores? A pesquisa é de natureza qualitativa e seu objetivo de caráter teórico e reflexivo, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico sobre o assunto inquirido. A análise qualitativa é mais do que uma seriação de opiniões, é uma descoberta de códigos sociais a partir do levantamento dessas opiniões, e esta não se encerra, pois, toda investigação produz conhecimentos e indagações novas. (MINAYO, 2008). O propósito através da pesquisa é refletir sobre a formação do professor na educação inclusiva e os reflexos da sua prática em sala de aula. Quanto ao procedimento, essa pesquisa se descreve como um estudo de caso, onde será analisado a formação do professor na educação inclusiva com o objetivo de compreender sua influência na formação do sujeito como um todo. O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos acontecem, quando há pouca chance de ser administrado sobre os eventos estudados e quando o ponto de proveito é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser averiguados dentro da contemporaneidade. (GODOY, 1995). Para um entendimento integral do tema de estudo, é preciso compreender também, o contexto social e a historicidade entre as relações estudadas. As discordâncias e os conflitos, tão característicos da situação social, devem estar presentes no estudo. No estudo de caso, o

pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em momentos distintos, por meio de variadas fontes de informação (GODOY, 1995).Assim, foi na disciplina de Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental, anos iniciais, no curso de Pedagogia- 5º Período, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que esse tema se tornou investigativo para a acadêmica. Como aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Behrens (1999), González (2002), Kassar (2014), Minayo (2008), Misukami (1986), Perrenoud (2007), Tardif (2002), Yin (2005), etc. RESULTADO E DISCUSSÕES: Para Behrens (1999) um dos grandes méritos deste século, sem dúvida, é o fato das pessoas terem despertado sobre a importância da educação como necessidade preeminente para viver integralmente como pessoa e como cidadão que faz parte da sociedade. Cabe a escola como um todo, mas especialmente ao professor, fazer com que essa integração ocorra. É importante frisar que a inclusão não vai acontecer de imediato, é um processo que deve ser percorrido constantemente, passo a passo. A rede de apoio externo oferece múltiplas estratégias de atuação, dependendo de cada contexto e dos alunos das escolas. De acordo com Escudero (1992b, p. 219) refere-se a ela como uma modalidade de assessoramento:

> O assessoramento externo às escolas e aos professores merece ser considerado como um processo de relação e influência cultural que integra ao menos três tipos de componentes: um corpo sistematizado e disponível de conhecimentos educacionais, profissionais especialistas em áreas de conhecimento e profissionais da educação que trabalham em escolas [...]. Não pode ser entendido como uma transferência linear de conhecimentos da teoria à prática, nem como uma intervenção direta dos especialistas sobre a prática pedagógica, mas como uma trama muito mais complexa em que é preciso elucidar múltiplas questões relativas aos conteúdos, aos objetivos, às estratégias e aos valores sociais, culturais e educativos, aos quais o assessoramento deve servir e a partir dos quais deve se legitimar e se fundamental.

O que se espera do professor é que seu conhecimento vá além do conhecimento científico, que ele seja capaz de construir uma metodologia de ensino diferenciada capaz de englobar as características dos seus alunos, cada um na sua singularidade e articulada com a família, a escola e sua melhor capacitação para atender seu público alvo. Através de algumas experiências vividas em sala de aula, principalmente com análise dos referenciais teóricos, ficou entendido que não pode haver mudança no comportamento do professor se ele mesmo não estiver aberto para novas práticas. De nada irá adiantar muitos cursos de formação, muita leitura sobre o assunto em questão se no dia-a-dia a mudança não vem acontecendo, se o professor fica preso nas questões burocráticas, se diz não ter tempo, e assim acaba colocando em segundo plano o atendimento educacional diferenciado para o cliente que mais precisa dele, os estudantes inclusivos. Não é possível definir uma fórmula para essa aproximação. Entende-se que a preparação é importante, mas o diálogo e novas práticas pedagógicas são a forma mais eficaz de unir essas duas instâncias, professor, estudante e pessoas com deficiência.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa:** Tipos fundamentais. Revista do departamento de educação de empresas. São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29, Mai/Jun. 1995. Professora do Departamento de Educação da UNESp, Rio Claro.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf. Acesso em: 16 de abr.2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.
MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
PERRENOUD, Philippe. (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças:** Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. en portugais de La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris: ESF, 1996, 2e éd.).
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

Palavras-chave: Formação; inclusão; deficiência.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: AFRICANIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

HELENICE APARECIDA MAGALHÃES DE SOUSA GUEDES - UNIARA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo:
O relato de experiência aqui apresentado objetiva socializar uma sequência didática sobre o tema Africanidade no Contexto Escolar, realizada em um Centro de Educação Infantil. Discorremos neste texto sobre atividades e vivências realizadas com a turma e as intervenções realizadas pela professora. Cabe ressaltar que, as práticas pedagógicas abordaram a temática considerando a faixa etária qual se destina, visando contribuir com o trabalho a longo prazo, com possível continuidade nos próximos anos de escolaridade das crianças para que assim realmente se atinjam os objetivos elencados. Neste sentido, objetivou-se enfatizar a importância do conhecimento sobre a cultura africana, desde a Educação Infantil, a valorização e respeito à diversidade de etnias. A fundamentação teórica tem como base Lei nº 10.639/03 e o Currículo Municipal de Educação Infantil.

Introdução

Objetiva-se neste relato discorrer sobre nossas experiências em relação à Sequência didática de atividades envolvendo a temática: Africanidade no contexto escolar da Educação Infantil – Consciência Negra. O trabalho foi realizado em um Centro Infantil, unidade escolar pertencente à rede municipal de educação na cidade de Limeira - SP.

Neste texto apresentamos um relato, de uma das sequências didáticas trabalhadas com uma turma de primeira Etapa, composta por vinte alunos, com idade entre 4 a 5 anos.

A justificativa de trabalhar essa sequência didática se dá a partir da Lei 10.639/2003, que decretou a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-brasileiras em todos os níveis da Educação Básica, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

1. As áreas do conhecimento envolvidas na sequência didática

Para organização da sequência didática, foram selecionados previamente os conteúdos a serem trabalhados, referentes às áreas do conhecimento, a saber: Linguagem Verbal, Indivíduo e Sociedade e Matemática. O planejamento é realizado quinzenalmente, a partir dos conteúdos previstos no Currículo Municipal de Educação Infantil. Entretanto, ressalta-se que o professor tem a flexibilidade, quando necessário, de alterar, inserir por exemplo, atividades e/ ou conteúdos, que considerar pertinente para o bom desenvolvimento das aulas e que atenda às demandas da turma, considerando as especificidades.

2. Objetivos da Sequência Didática:

Como já referido, a temática trabalhada foi em consonância aos conteúdos curriculares previstos, segue abaixo a lista dos objetivos em relação aos conteúdos:

- Ler com auxílio do professor, identificando palavras memorizadas e/ou sílabas que auxiliem na antecipação de palavras;
- Apreciar a leitura, compreendendo-a e atribuindo sentido;
- Expressar opinião e saber argumentar em situações de comunicação;
- Formular frases, perguntas e respostas;
- Reproduzir textos orais;

- Identificar a diversidade nas características dos colegas em sala de aula;
- Saber levantar/colher e organizar dados através de pesquisas diversas;
- Identificar informações apresentadas em listas e tabelas simples;
- Conhecer a fonte da pesquisa.
- Aprender a interpretar dados e desenhos através da leitura de símbolos;

3. O desenvolvimento da Sequência Didática

Para desenvolver a situação didática proposta, foram planejadas e realizadas as seguintes atividades:

Leitura dos livros: Menina Bonita do Laço de Fita, O cabelo de Lelê e o livro de Histórias Africanas;

Nas atividades envolvendo a Escrita: a professora realizou a escrita do título da história na lousa e posteriormente após leitura realizada com os alunos (com apoio, pois ainda não realizam leitura autônoma) foi solicitado que os alunos também identificassem as sílabas (também com apoio da professora) e num terceiro momento o registro da escrita dos títulos das histórias;

Realizamos a Roda de Conversa sobre a interpretação das histórias: Menina bonita do laço de fita e O cabelo de Lelê. Como já mencionado, foram contadas três vezes na semana para os alunos memorizarem e se apropriassem dos fatos e situações, para então, posteriormente trabalhamos com a dramatização e reescrita de alguns trechos das mesmas.

Foi realizada a dramatização com a história da Menina bonita do laço de fita; bem como a escrita no caderno do nome da história e ilustração com desenhos das personagens, esta atividade foi realizada pelas crianças, segue abaixa foto da atividade realizada no caderno.

A partir da leitura do livro O cabelo de Lelê, realizamos roda de conversa sobre o tema da Consciência Negra, proporcionando espaço para os alunos identificarem e verbalizarem as observações sobre as diferenças e semelhanças entre os colegas e familiares, nesta roda de conversa foi explicado sobre a proteína “melanina” como produção da cor da pele, cabelo e olhos. Também foi realizada atividade de produção de texto coletivo, de parte da história, a qual a professora digitou, imprimiu e posteriormente os alunos colaram no caderno a produção coletiva e contribuiram com a ilustração da personagem LeLê, como observamos abaixo:

Destacamos dentro da sequência didática a produção do Humanae, o trabalho com Humanae é uma prática que a professora vem realizando nos dois últimos anos na unidade escolar, a retomada se dá em virtude do resultado significativo da atividade, brevemente explicamos que o Humanae é um projeto criado pela brasileira Angélica Dass, uma fotógrafa e artista negra que mora na Espanha, o projeto tem como objetivo criar reflexões sobre a cor das pessoas a partir de códigos da tabela Pantone (empresa americana mundialmente conhecida por seu sistema de cores).

Segue modelo de Humanae, realizado por Angélica Dass:

(figura que será apresentada em slide, caso trabalho seja aprovado)

https://www.google.com.br/search?q=HUMANAE&rlz=1C1CHBD_pt-

Para a produção do Humanae com os alunos, a técnica utilizada foi o autorretrato, foi solicitado que cada aluno fizesse seu autorretrato a partir do desenho do formato do rosto, caracterizando o desenho com a cor da pele, cabelo, cor dos olhos e demais características. Cada aluno teve uma foto como apoio para a ilustração;

4. Observações sobre a aprendizagem no decorrer da sequência didática:

Foi possível observar que realizaram muito bem a leitura dos títulos, destacando alguns alunos que já realizam a decodificação das sílabas, tiveram dificuldades de ler “laço” possivelmente devido ao cê-cedilha.

Os alunos apreciaram as histórias fazendo associações com situações do cotidiano, demonstraram interesse pela leitura. Interpretaram com apontamentos pontuais sobre o sentido da história.

Em relação à roda de conversa sobre a Consciência Negra, os alunos tiveram repertório para relatar o motivo da cor da pele, neste sentido, uniram o conhecimento sobre as características individuais por parecerem com os pais, no qual houve uma mistura da cor da pele do pai e da mãe e concluíram que existe vários tons de pele observando o Humanae pronto.

Na dramatização os alunos foram bem, houve inibição, mas realizaram de acordo com o objetivo. Realizaram a reescrita da história fazendo um resumo básico do começo, meio e final da história e com intervenção da professora finalizaram a produção.

5. Considerações Finais

Consideramos o pressuposto que o papel da Educação Infantil é, na concepção de Brandão e Rosa (2010), entre outros autores que evidenciam a importância de promover situações de convívio e reflexão sobre a leitura e escrita com crianças desde a Educação Infantil, que tais situações sejam adequadas e pertinentes a faixa etária, ao planejamento prévio em relação conteúdos e objetivos a serem alcançados.

Sendo assim, também é papel da escola, trabalhar a questão da Consciência Negra, inserir a temática por meio das diversas atividades realizadas no cotidiano e no contexto escolar, principalmente quando se considera e contempla a diversidade cultural na qual as crianças estão inseridas.

A experiência vivenciada permitiu perceber a relevância de abordar a temática Africanidade desde a Educação Infantil, a partir de aporte teórico e práticas do cotidiano envolvendo o tema. Destarte que, oportunizar estes momentos com os alunos é necessário e significativo para o desenvolvimento da identidade, do respeito às diferenças e socialização das crianças em sociedade.

Ao compartilhar a prática realizada, visamos contribuir com ações de outros docentes que coadunem com as expectativas aqui explanadas, que as crianças se desenvolvam e compreendam que as diferenças existem e precisam ser respeitadas, mas que certamente aprendam sobre o respeito e valorização das etnias, das relações étnico-raciais presentes em nossa sociedade contemporânea.

Contudo, em nossas reflexões frente ao trabalho realizado, nos remete a necessidade de retomada da temática em planejamentos futuros, utilizando novos livros e atividades, mas com objetivo não só em atender a Lei aqui referida, e, sim concomitantemente pensando em uma educação que tenha como objetivo a equidade social, que se efetive nas práticas sociais e reais.

Referências bibliográficas:

KLEIN, L. R. Concepções de Linguagem. In: Fundamentos teóricos da língua portuguesa. Curitiba: IESDE, 2004.

KLEIN, L. Alfabetização e letramento: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em: jun/ 2018.

LIMEIRA, Currículo da Rede Municipal. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

Palavras-chave: Educação Infantil; Africanidade; Diálogo; Aprendizagem

SER PROFESSORA DE BEBÊS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

ALINE APARECIDA DE CASTRO - UEPG

DAIANA CAMARGO - UEPG

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

SER PROFESSORA DE BEBÊS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Resumo: O presente trabalho relata uma experiência com os bebês, a partir da realização do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Possui como objetivo refletir sobre a importância do estágio na educação infantil, em específico o trabalho realizado com os bebês. Tratar de educação dos bebês nas instituições educativas para além dos cuidados básicos de saúde e bem-estar é tema recente e amparados na articulação proposta na legislação quanto ao cuidar/educar e a necessidade e direito a educação, buscamos afinar o olhar para a prática pedagógica significativa com crianças bem pequenas, entendendo seu potencial e suas especificidades. Ressaltamos ainda a importância de uma consistente formação do professor que possibilite o entendimento das crianças e suas especificidades.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Educação Infantil. Bebês.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre “ser professora de bebês” tecidas a partir do Estágio Curricular Supervisionado de Docência em Educação Infantil, disciplina obrigatória do 3º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Entendemos que o estágio na educação infantil é um tempo privilegiado de aproximação com o cotidiano da instituição educativa, de reconhecer as especificidades das crianças e do fazer pedagógico para cada idade, uma oportunidade valiosa para compreender a organização dos tempos/espaço, perceber as relações criança-criança, e adulto-criança.

ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS

A partir das reflexões desencadeadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e do ir e vir, observando e vivenciando a prática, o cotidiano da Educação Infantil, reconhecemos a importância da reflexão e da constante busca pela articulação entre a teoria e a prática.

Segundo Lima, (2008, p. 199), “O espaço da escola de educação básica, recebedora dos estagiários, torna-se, dessa forma, o espaço de encontro de culturas e valores das pessoas que fazem seu coletivo”, sendo assim é um lugar o qual vamos nos deparar com a cultura escolar, a cultura dos professores, dos alunos e nossa própria cultura, dessa forma precisamos conseguir

articular todas as especificidades acerca do estágio para realizarmos um trabalho significativo e marcante para todas as partes envolvidas.
O período de estágio, podemos entender que é apenas um recorte da realidade daquela determinada instituição, e que não é realizado durante muito tempo, porém "[...] mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar" (Lima, 2008, p. 201). Assim, precisamos buscar aproveitar ao máximo as experiências, com a clareza de que as crianças são diferentes umas das outras, que irão se desenvolver cada uma em seu tempo, que irão gostar de coisas diferentes e em momentos diferentes.

ESTAR COM OS BEBÊS: POSSIBILIDADES DE APRENDER A SER PROFESSOR BERÇARISTA

O estágio foi realizado em uma turma de bebês com idades entre um e dois anos, em um CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil do município de Ponta Grossa – PR. As especificidades de estar com os bebês durante o estágio nos proporcionou um importante espaço de reflexão, uma experiência única, que passa e transforma, como diz Larrosa (2016). Por meio destas experiências que construímos nossa identidade como profissionais, a aproximação com o campo de estágio, e nesse caso em específico com os bebês

[...] o desafio de trabalhar com bebês encontra-se principalmente na comunicação, pois interpretá-los demanda disponibilidade, conhecimento e interesse do adulto. Os bebês que ainda não falam, por exemplo, apresentam fortemente outros modos de comunicação, como olhares, gestos, balbucios, choros, sorrisos e movimentos que expressam suas demandas. (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p.45)

Apesar as ansiedade, olhar para os bebês e perceber as diversas linguagens foi uma experiência significativa, pois escolhi estar ali com eles, justamente para compreender como se dá a docência com as crianças que ainda não falam e que se expressam de outras maneiras. O trabalho com os pequenos possui especificidades, uma turma de berçário possui outra dinâmica, rotina e encaminhamento das práticas.

E O QUE FAZER COM OS BEBÊS?

A partir das discussões tecidas na disciplina de estágio sobre as linguagens que compõe o cotidiano da Educação Infantil, escolhemos a Literatura Infantil como fundamento para as práticas docência. Partindo da literatura infantil, fomos compondo as práticas com materiais diversos, texturas e cores, músicas e sons, relacionado s a cada obra. "Literatura Infantil é a arte que usa a palavra como linguagem expressiva e como tal dever ser trabalhada. Mais do que um modo de cognição, a Literatura é um alimento para a alma." (KAERCHER, s/d, p. 135).
Reconhecendo a importância que a Literatura Infantil tem para a criança, não se deve ignorar o ambiente de leitura e para isso percebe-se quão significativo é a constituição de um ambiente prazeroso para o momento da leitura, principalmente na Educação Infantil, de modo que as crianças e também o professor têm livre acesso aos livros, as crianças possam tocá-lo, cheirá-lo, mordê-los, enfim, que possam viver a leitura intensamente. Durante as práticas de docência com os bebês, fomos surpreendidas com o contato das crianças com os livros, não imaginávamos que os pequenos iriam gostar tanto.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi que, na primeira docência haviam diversas crianças dispersas pela sala no momento da história, com o passar do tempo a maioria já ficava por perto, na ultima docência todas as crianças na roda, encantadas, do início ao fim da história.

O trabalho com a tinta nos chamou a atenção, pois os bebês se envolveram tanto naquela proposta, compondo um momento lúdico, de grande experimentação, contanto com a aceitação e colaboração das professoras, que permitiram a realização desta e das demais ações ao longo do estágio. Sobre o envolvimento nas propostas

Não é só tempo da docência, da atuação junto às crianças, com os conteúdos e atividades correspondentes, em horas marcadas: é envolvimento de toda a instituição! Não é cada um na sua sala, com seus alunos, mas todo com todas as crianças, com o coletivo da creche, nos diferentes espaços. (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.109)

Educar é atividade coletiva, aprender é coletivo, é um tempo/espaço de aprendizado, reflexão, vivência, experiências e formação, sendo assim as crianças nos acolheram muito bem, e as professoras da turma de Infantil I também. Algumas ações geraram olhares desconfiados de algumas profissionais, talvez ainda pelo concepção de criança de alguns profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversas e intensas foram as experiências, muitas indagações e discussões em sala de aula (pós-estágio) outras tantas levo comigo (vez ou outra me pego a refletir)… Assim, destacamos a importância do estágio na formação de professores e precisamos aprimorar a formação, rever a organização curricular, ampliando as discussões sobre criança e em particular sobre bebês. Um espaço formativo que amplie as possibilidades de articulação teórico-prática, visando uma prática pedagógica coerente e relacionada ao que é próprio da criança pequena.

O momento do estágio, segundo Rocha e Ostetto (2008) não possui apenas um caráter aplicativo e prescritivo, mas sim um momento o qual as educadoras em formação possam exercitar o olhar para o cotidiano infantil, reconhecer as particularidades das crianças, seus espaços/tempos contribuindo assim para a formação pessoal e profissional.

4. REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. . Cadernos de Pesquisa. n.113, p.167-184, jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro. s/d. p. 135-142. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2017.
LAROSSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autentica, 2016.
LIMA, Maria Socorro Lucena. REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO/PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.8, n.23, 2008, p. 196-205, jan.-abr. 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fática Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (Orgs). Práticas pedagógicas e estágios: Diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2008. p. 103-116.

ZIMMERMANN, Anelise. Explorando as ilustrações de livros infantis: suas possíveis leituras. In: GRUPO DE PESQUISA ARTE E EDUCAÇÃO (GPAE). Florianópolis: Udesc, [s.d].

Palavras-chave: Estágio de Docência. Educação Infantil. Bebês.

SOBRE OUVIR A CRIANÇA: RELATO DE UMA PRÁTICA NA LINGUAGEM MOVIMENTO

VERIDIANA DALLARMI PELLANDA - PMC

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência, na Linguagem Movimento, com uma turma de Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O interesse em trabalhar o conteúdo partiu dos pequenos. Neste sentido o estudo aborda a questão da escuta sensível, o papel do professor de Educação Física neste processo e as relações que se estabelecem entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. O trabalho buscou embasamento na Sociologia da Infância que vê a criança como uma construção social e a infância como componente da cultura e da sociedade. Sugere também uma reflexão sobre se as opiniões e interesses das crianças são levadas em conta no ambiente escolar assim como, se os professores estão preparados para dar voz à essas crianças tornando-as protagonistas no processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma experiência pedagógica na área da Linguagem Movimento com crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, localizada na Região Sul da cidade. As crianças da Educação Infantil têm duas aulas semanais de Movimento com duração de cinquenta minutos.

Muito tem se falado sobre a criança e sua escolarização nas últimas décadas. Esta preocupação e estudo em relação à criança e suas infâncias trouxeram grandes reflexões, avanços e ainda mais questionamentos em relação às práticas pedagógicas que venham mediar suas aprendizagens e o seu desenvolvimento. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem propiciar o conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens e ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, organizando assim o tempo, os espaços e os materiais para que essa vivência e aprendizagem se efetive.

Dentro do planejamento da Linguagem Movimento para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, busca-se enfatizar a diversidade de experiências corporais, a socialização e a autonomia norteados pelo brincar (Caderno Pedagógico de Movimento, 2011).

A brincadeira é uma atividade primordial para a criança. É durante o brincar que vai estabelecendo relações com o outro e com o meio social no qual está inserida. Brincar é

> uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. Por causa disso, transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como partícipe responsável. (WAJSKOP, 1995, p.66)

É brincando que ela se comunica, estabelece relações, cria, experimenta, imagina, tenta entender o mundo a sua volta, ressignifica, expressa emoções, sentimentos e opiniões, constrói novos conhecimentos e produz cultura, e para tanto o professor deve estar atento e contemplar as diferentes linguagens no seu fazer pedagógico, o movimento é uma dessas linguagens. Segundo Garanhani e Nadolny (2010, p.66) “o movimento corporal se apresenta na Educação Infantil como uma linguagem, pois toda a movimentação da criança tem um significado e uma intenção.”

Ao movimentar-se a criança também quer nos dizer algo e será que nós estamos atentos e aptos para ouví-la? Ela se expressa e se comunica de corpo inteiro e todos na escola precisam mudar esse olhar, torná-lo mais sensível e dar voz ao que elas têm para falar e esse falar acontece de diferentes maneiras. É aí que entra o papel do professor, quanto mais ele conhecer as necessidades, os interesses e os saberes prévios das crianças, mais elementos terá para conduzir e efetivar a ação pedagógica. Neste sentido

dar voz às crianças signica oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam "falar, dizer, expressar-se" de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos. E o que signica ouvir, escutar as crianças? Podemos ouvir e não escutar. Escutar tem a ver com estar presente, conter a tendência que nós, adultos, temos de querer entender; e ter a coragem de entrar por inteiro no universo das crianças a partir das nossas impressões, sensações e percepções. (FRIEDMANN, p 41, 2016)

Escutar é estar atento às crianças, é a base de qualquer relação e a pedagogia da escuta não pode ser utilizada somente na escola, é uma atitude para a vida. (RINALDI, 2016).

COMO TUDO COMEÇOU...

Na volta das férias, final de julho, propus à turma um brinquedo cantado. Ensinei a letra e começamos a brincar. De repente uma criança começou a me chamar e falou: - *Professora, o que você acha da gente estudar os peixes e o fundo do mar?*

Olhei para ele e os olhinhos brilhavam!! Na verdade estava com outras ideias planejadas, mas nesse momento parei com tudo e dei voz ao que eles queriam conhecer e aprender. Com certeza aquela brincadeira que estávamos realizando não fazia nenhum sentido para ele nem para as outras crianças. Perguntei para a turma o que achavam da ideia do colega e todos adoraram. Na aula seguinte fizemos uma roda de conversa para contar o que sabiam sobre o assunto e o que queriam aprender e tudo foi registrado num cartaz.

Os detalhes nas perguntas, a curiosidade aguçada e as respostas que têm para as perguntas são fascinantes. Nos fazem parar a todo momento e repensar nossa prática, o papel do ***ser*** professor de criança pequena.

Sendo assim, partimos para nossa aventura. Muitas atividades foram realizadas como: jogos e brincadeiras com elementos do fundo do mar; cantigas de roda; circuito do fundo do mar com direito a entrada dentro de um tubarão; exploração de livros e fichas de leitura (para sanar a curiosidade sobre as espécies de tartarugas e peixes); confecção de cartazes e desenhos; criação de animais marinhos em parceria com as famílias; visita de uma tartaruga e de um peixe de verdade; brincadeiras com água e barquinhos de papel. Quando parecia que o interesse estava acabando surgiram novas ideias... era a vez dos piratas. Logo a brincadeira com caixas de papelão simulava os barcos; teve caça ao tesouro e no final de tudo a confecção de dois barcos para que todos pudessem brincar juntos.

A imaginação, o faz de conta e a criatividade estiveram muito presentes em todo o processo. Enquanto uns eram tubarões outros queriam ser piratas e assim brincando, os objetos e os espaços adquiriram significados próprios e as crianças acabaram recriando situações vividas por elas, ressignificando o que iam aprendendo durante as aulas. Deste modo ampliaram suas experiências corporais, suas relações, foram tendo autonomia na escolha de espaços e companheiros para brincar e criar a partir da sua realidade.

Aprender junto é prazeroso e muito significativo, saber ouvir e partilhar as ideias em grupo, valorizando o que o outro diz, suas contribuições perante as situações apresentadas, isso possibilita desenvolver o olhar sensível ao outro, além de ampliar suas próprias ideias tornando "o processo de aprendizagem um processo criativo." (RINALDI, 2012, p.213) E essa criatividade está ficando muito superficial em nossas escolas. Queremos crianças criativas, mas em que momentos na escola oportunizamos espaços para que possam criar, construir novas

relações, novos pensamentos? É na brincadeira que a criatividade aflora, é o momento em que a criança confronta realidade com a fantasia. A brincadeira precisa estar mais presente nos espaços escolares assim como o adulto que trabalha com a criança precisa se permitir fazer parte deste processo. A autora ainda ressalta que "devemos lembrar que não há criatividade na criança se não há criatividade no adulto: a criança competente e criativa existe se existir um adulto competente e criativo." (2012, p.216)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever este trabalho percebo o quanto que o contato com a criança pequena nos humaniza e nos faz compreender o quanto ainda temos a aprender com elas. Saliento também o quanto é preciso se dispor a um olhar diferenciado à essa criança que se expressa, aprende, produz cultura e se comunica de corpo inteiro

E volto aos questionamentos: qual o papel dos professores na vida dessas crianças? Que influência eles têm sobre elas? Como dar voz às crianças e caminhar juntos na construção do conhecimento?

São muitas perguntas, muitas dúvidas e muita vontade de respondê-las. É preciso mudar o olhar, olhar do avesso, reinventar, escutar e ouvir o que a criança tem a nos diz, permitir fazer o diferente e assim pesquisar com as crianças. Com certeza estamos iniciando nesse processo, mas acredito que juntos podemos fazer mais por elas e por nós professores de crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: movimento /** Secretaria Municipal de Educação. – Curitiba: SME, 2009.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores / Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância - Adentrando nas casinhas das crianças**.** *In* MEIRELLES, Renata (ORG.) **Território do brincar diálogo com escolas.** Instituto Alana, 2016.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Vol 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI. C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

WAJSKOP, G. **O brincar na Educação Infantil.** Cad. Pesq., São Paulo, fev.1995, n.92, p. 62-69.

Palavras-chave: Educação Infantil; criança; escuta; movimento.

UM POUQUINHO DE BRASIL, UM POUQUINHO DE SÃO PAULO: EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SILMARA CARDOSO DE LIMA SILVA - RME SP

CLÁUDIA DE CARVALHO SILVA - PMSP/SME

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Projeto "Um pouquinho de Brasil, um pouquinho de São Paulo" foi realizado ao longo do segundo semestre de 2018 com a turma 5A (Infantil I) da EMEI Brenno Ferraz do Amaral (Rede Municipal de São Paulo).

No primeiro semestre, a Unidade Educacional havia desenvolvido o projeto Copa do Mundo, estudando sobre vários países. No andamento do projeto, as professoras perceberam que as crianças estavam aprendendo várias questões sobre diversos países; ao mesmo tempo, demonstravam curiosidade sobre aspectos do Brasil. Então, surgiu a ideia entre o corpo docente de desenvolver um projeto sobre o nosso país no segundo semestre.

Destacamos como objetivo principal relacionar o tema gerador (regiões e estados do Brasil) às relações étnico-raciais, de modo a avançar na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais deve se desenvolver na Educação Básica desde a Educação Infantil, de modo a combater o racismo e desconstruir as visões eurocêntricas que se difundiram na instituição escolar no decorrer da história, como demonstram pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais

A decisão de desenvolver um projeto com tal objetivo parte da compreensão de que tal processo propiciaria abordagens diversas e articuladas sobre conhecimentos e atitudes relacionados às relações étnico-raciais: "Esse processo, pertinente à educação infantil, pode ser o meio de adequar e viabilizar o conteúdo da Lei 10.639/03 nas instituições voltadas à infância, consolidando seu papel legal como a primeira etapa da educação básica" (SÃO PAULO, 2008, p. 91). Além disso, o trabalho com projeto possibilita "exercitar a pesquisa, a partilha coletiva, a sistematização dos conhecimentos originados de seu desenvolvimento bem como sua divulgação" (Ibidem, p. 91).

Desenvolvimento

Com o intuito de promover a autonomia e participação das crianças, cada turma escolheu um estado sobre o qual gostaria de pesquisar. Foram apresentados para as turmas alguns estados através de vídeos, repertoriando o processo de escolha. Em seguida, retomamos alguns pontos que mais chamaram a atenção das crianças em rodas de conversas. A turma 5A demonstrou gostar especialmente dos estados da Bahia e de São Paulo. Realizamos uma votação para que pudéssemos decidir qual estado estudaríamos. Ganhou o estado de São Paulo. Tendo em vista as limitações do tempo e as amplas possibilidades de investigação, optamos por centrar nossa pesquisa na própria cidade de São Paulo.

Iniciamos o projeto com dois movimentos simultâneos: um ciclo de contação e leitura de histórias de literatura nativa tendo como referência o autor Olívio Jekupé; rodas de conversa na sala e estímulo para conversas em casa com as famílias a partir da pergunta "Existem povos indígenas em São Paulo?". Após alguns dias, revelamos à turma que o autor dos livros apresentados vive na zona sul de São Paulo, na aldeia dos Krukutu (pertencente ao grupo Guarani Mbya). As crianças encantaram-se com a revelação, principalmente quando foram apresentadas imagens da própria aldeia – resultantes de visita realizada por uma das professoras alguns anos antes.

A partir da literatura nativa, as crianças foram incentivadas a observar aspectos semelhantes e diferentes entre a vida na comunidade indígena e a vida delas próprias. Perceberam que na escola também há elementos da natureza que possibilitam brincadeiras e invenções diversas. Por exemplo, ampliaram seu interesse por subir na árvore quando descobriram em um dos livros que essa é uma das brincadeiras favoritas de muitas crianças indígenas. Refletindo sobre possibilidades de criações artísticas com elementos da natureza, a turma envolveu-se na coleta de folhas e galhos que foram utilizados em experiências de artes plásticas. Manifestou-se ainda o interesse pelo uso de redes, o que foi propiciado pelas professoras no espaço do parque, gerando momentos de brincadeira e descanso muito prazerosos. Também se incluiu na investigação a criação musical de povos indígenas de São Paulo, ganhando destaque entre as crianças o rap produzido por diversos artistas como o Kunumi MC. Os áudios e vídeos dessas músicas tornaram-se parte do cotidiano da turma, sendo solicitado pelas crianças em vários momentos, gerando danças e cantos coletivos.

Buscando ampliar o conhecimento sobre comunidades indígenas na cidade de São Paulo – e considerando a dificuldade de transporte da turma, apesar do intenso interesse das crianças – as professoras realizaram uma visita à Reserva Indígena Tekoa Itakupe no Jaraguá. Na volta à escola, foram socializadas as imagens e os objetos trazidos como colares, arco e flecha, zarabatana etc. Chamaram a atenção das crianças as imagens dos grafites, o que se tornou um "gancho" para pesquisar sobre essa arte urbana através de livros de artes que revelaram que São Paulo é considerada uma das capitais do grafite no mundo. A partir daí, novas inspirações se apresentaram para as criações de desenho e pintura da turma.

Considerando que um dos aspectos que destacaram maior interesse entre as crianças foi a produção musical, principalmente o Rap, ampliamos o repertório acerca desse ritmo e apresentamos as músicas e vídeos da artista MC Soffia, "mergulhando" assim numa expressão da cultura afro. A turma envolveu-se profundamente com a obra, participando ativamente das rodas de conversa sobre as músicas, cantando e dançando com entusiasmo, verbalizando observações sobre a beleza da cantora. Foram realizadas várias propostas de artes plásticas, principalmente de desenho e pintura inspirando-se em MC Soffia, o que resultou num grande painel que foi exposto no Dia da Família realizado em dezembro.

Compreendemos que essas ações estão de acordo com os princípios apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), com destaque para o princípio de fortalecimento de identidades e de direitos, que, dentre outros aspectos deve orientar para "o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas" (BRASIL, 2004, p. 19).

Além disso, entendemos que o desenvolvimento do projeto contribuiu para dar passos significativos relacionados à dimensão 5 dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que trata das relações étnico-raciais e de gênero. Refletimos profundamente e buscamos desenvolver ações que respondessem a questões como: "Os bebês e crianças negras, indígenas e imigrantes têm oportunidade de conhecer e ouvir por parte das educadoras e

educadores falas positivas sobre sua beleza, seu cabelo, penteados e demais características físicas e culturais?" (SÃO PAULO, 2016, p. 48).
Destacamos ainda que a partir das músicas de MC Soffia avançamos em conversas acerca das relações de gênero. Exemplo disso foi que a turma escolheu dançar no Dia da Família uma música que desconstrói a ideia de separação de brinquedos e brincadeiras por gênero, com frases como "Menino e menina podem brincar de boneca", "Olha lá a menininha fazendo um monte de gol".

Considerações finais

Percebemos um envolvimento muito profundo da turma, falando sempre sobre os povos indígenas como parte da população da nossa cidade e com muitos conhecimentos sobre os quais podemos aprender sempre mais. A obra de MC Soffia, por sua vez, contribuiu para o fortalecimento da identidade de crianças negras que diziam: "Olha, eu sou linda como ela!", além da admiração de toda turma, que se expressou, por exemplo, no aumento do interesse por brincar com as bonecas negras.
O retorno das famílias foi muito positivo com comentários diversos que expressavam o envolvimento das crianças com os conhecimentos que alcançamos juntos no desenvolvimento do nosso projeto, sempre buscando ouvir os interesses e curiosidades da turma. Ao final do projeto, além da apresentação de dança com a música de MC Soffia, realizamos uma exposição no Dia da Família que expressou parte das realizações da turma. Também foi produzido um portfólio com a participação direta das crianças, opinando sobre o que deveria ser relatado, escolhendo imagens e criações artísticas, colando fotos etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

_____ . **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08; Relações Étnico-Raciais.

UMA ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EGLÁINE FERREIRA DA COSTA POLIQUESI - UEL

REBEKA DAS NEVES ANDRADE - UEL

JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA - UEL

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná

Introdução

O estudo para as relações étnico-raciais previsto na Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, no nível fundamental e de ensino médio, público ou privado (BRASIL, 2008). Dessa forma, a temática foi formalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB), tendo nesta um capítulo dedicado à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual em suma visa oferecer na educação básica:

> Políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2013, p.478.)

Com estas determinações e tendo vista a importância do tema, diversas estratégias passaram a ser incorporadas para abarcar tais preceitos na educação básica, dentre elas, encontra-se a ação desenvolvida pelo projeto de extensão Educação Ambiental e Infância: Reflexões e Ações a partir de Jogos e Brinquedos Confeccionados Com Material Reciclável, da Universidade Estadual de Londrina. O qual tendo como foco a educação ambiental, e pensando na educação infantil, busca favorecer o desenvolvimento da cidadania e a compreensão de que é possível melhorar o ambiente em que se vive, o que pode ser proporcionado às crianças através de experiências lúdicas, que são viabilizadas através de jogos, brinquedos e brincadeiras. Para tanto, ele oferece aporte teórico e prático a professores da educação infantil de Londrina e região, por meio da realização de um curso de formação continuada, que enfoca a educação ambiental e a confecção de jogos e brinquedos com material reciclável. Considerando estes aspectos, este relato tem como objetivo apresentar a experiência que deu origem a uma estratégia de trabalho para as relações étnico-raciais na educação infantil.

É fundamental que a educação para as relações étnico-raciais se inicie na educação infantil, uma vez que, esta é a primeira etapa da educação básica, o estágio inicial em que as crianças começam a interagir com um contexto mais estruturado de socialização. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este é o momento de ampliar as experiências, e proporcionar novas aprendizagens, o que ocorre através das interações e brincadeiras, que estão próximas das vivências da criança e tem potencial de promover o desenvolvimento integral destas, e para que isso ocorra de forma plena, são seis os direitos propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), sendo eles o Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, neste relato daremos ênfase ao último direito, o de Conhecer-se, que de acordo com a BNCC deve garantir que uma criança, nas diferentes experiências proporcionadas pela escola, possa

construir sua identidade pessoal, social e cultural, criando uma imagem positiva de si e de seu grupo de pertencimento.

O direito ressaltado acima vai de encontro com a proposta que suscitou este relato, pois considerando que o trabalho de construção da identidade das crianças é primordial, bem como os aspectos relacionados à cultura e ao pertencimento ao espaço escolar e à diversidade, cabe a escola enquanto instituição abordar em suas práticas pedagógicas tais questões, implicando o ensino para as relações étnico-raciais, visto que de acordo com Hédio Silva Junior (2002), há diversas formas de discriminação da criança negra em sala de aula, e qualquer uma delas tem em sua base um longo processo de formação de identidades sociais formadas e amparadas no preconceito e na discriminação, além disso, Eliane Cavalleiro (2005) aponta que em uma de suas experiências profissionais, pôde identificar que crianças negras de 4 a 6 anos de idade já apresentavam uma imagem negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Inclusive pela trajetória educacional de Petronilha Gonçalves da Silva (2011), relatora do Parecer 003/2004 que orienta a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), 2004, encontramos o sentido escolar para que a educação para as relações étnico-raciais esteja na escola onde ainda há crianças subjugadas pelo racismo.

Desenvolvimento

O projeto supracitado, conta com três etapas principais: Capacitação das discentes; Discussão e confecção de jogos e brinquedos com material reciclável; Organização e realização de um curso para professores da educação infantil. Na segunda etapa houve a construção do brinquedo denominado Como Estou? Com que roupa vou?, adaptação da Caixinha Veste Bem, o qual tornou-se um recurso para o trabalho das relações étnico-raciais na educação infantil. Todos os jogos confeccionados foram pensados dentro dos campos experiência previstos na BNCC: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A adaptação realizada está principalmente dentro do campo de experiência O eu, o outro e o nós, no qual a BNCC (BRASIL, 2018), declara que é a partir das interações que as crianças constituem novas formas de agir, sentir e pensar, ampliam o modo de perceberem o outro e a si mesmas, aprendem a valorizar sua identidade, e respeitar as diferenças.

A primeira versão do brinquedo tinha o intuito de criar uma adaptação utilizando material reciclável em sua composição. Em seguida, houve a apresentação dos jogos e brinquedos, na qual identificou-se a necessidade de integrar em sua versão final, diferentes expressões faciais que podem ser alteradas, e a construção da mesma pela própria criança, a partir de suas características pessoais. Após a confecção final do brinquedo, efetuou-se a construção de sua descrição, para que este possa ser incluído em uma apostila e reproduzido nas oficinas que integrarão o curso de formação de educadores. Na descrição foi estabelecido o uso do brinquedo com crianças a partir dos 3 anos de idade, e incluído que elas devem participar da confecção, desenhando e pintando de acordo com suas características, e o educador deve auxiliar neste processo, garantindo que todas as crianças possam brincar e se reconhecer no brinquedo, enfatizando as características representadas como positivas, principalmente quando se tratar de crianças negras e pardas, além disso, a boneca pode ser utilizada para contação de histórias, proporcionando também um uso desta para construção de contos que favoreçam a compreensão e o respeito da diversidade em geral, incluindo com estas práticas apresentadas a educação étnico-racial no contexto da educação infantil.

Considerações Finais

Seguindo o foco do projeto, tanto a primeira como a segunda versão do brinquedo Como Estou? Com Que Roupa Vou?, foram confeccionadas apenas com material reciclável, (papelão, tecidos, lápis de cor ou tinta para finalização), tornando-se uma técnica de se trabalhar a

educação ambiental na educação infantil, ensinando a importância da reciclagem através da reutilização de materiais. No entanto, a aplicação do brinquedo que incitou a elaboração deste relato, foi a que ocorreu a partir dos desdobramentos que transformaram a confecção e modo de brincar em uma forma de se trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil, pois, de acordo com DCNEB (BRASIL, 2013), a educação infantil tem atribuição sociopolítica e pedagógica, e o cumprimento destas funções envolve a responsabilidade de possibilitar a construção de identidade, promoção de diferentes conhecimentos e da equidade. Dessa forma, as pré-escolas e creches contribuem na produção de socialização e subjetivação, comprometendo-se com a cidadania, democracia e com a dignidade da pessoa humana. Então, sendo de fácil e rápida confecção por intermédio de materiais acessíveis, espera-se que o brinquedo, Como Estou? Com Que Roupa Vou?, possa ser reproduzido na educação infantil, pois poderão por meio dele, trabalhar com crianças negras o reconhecimento e beleza de suas características, permitindo ainda na contação de histórias que elas se tornem protagonistas, fortalecendo sua identidade e construindo uma imagem positiva de si, tornando-se assim, um importante recurso na educação para as relações étnico-raciais neste ambiente.

Referências

BRASIL. **Presidência da República: subchefia de assuntos jurídicos**. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 26 Jun. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DA SILVA, Petronilha Gonçalves. **Entre Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004. Seção 1, p. 19.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/diretrizes_curiculares_nacionais_educacao_basica.pdf. Acesso em: 26 Jun. 2019.

Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 26 Jun. 2019.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21-4566-int.pdf Acesso em: 22 Jun. 2019.

Palavras-chave: Educação Infantil; Étnico-Raciais; Brinquedo; Material Reciclável

"AGORA SOMOS MOCINHOS": DAS RUPTURAS À TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRIELI SILVEIRA AZEREDO DA COSTA - UFSM

LARA GABRIELA MATOSO - UFSM

KELLY WERLE - UFSM

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho trata acerca da transição da criança, da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando como objetivo refletir sobre a continuidade e as rupturas que ocorrem neste processo. A produção da escrita foi realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica e de observações realizadas em turmas do primeiro ano do ensino fundamental, no contexto das práticas educativas do Curso de Pedagogia/UFSM. Como aportes teóricos buscam-se subsídios nos documentos legais como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) e para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF, BRASIL, 2010), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017); bem como, os estudos de Motta (2013), Campos (2009), Kramer (2006), Lobo (2012), Silva e Flores (2015), dentre outros.

Retomando o marco histórico, foi a partir da lei 11.274/2006 que o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração ocorrendo o ingresso, no primeiro ano, aos seis anos de idade. Desde então, passados mais de dez anos após a promulgação da lei, muito têm-se produzido teoricamente acerca da transição para o Ensino Fundamental, apontando a relevância e a natureza das experiências lúdicas para a criança. Contudo, questiona-se, de que maneira essas contribuições teóricas têm repercutido no cotidiano escolar? Destaca-se que, a maneira como as crianças de seis anos vêm sendo recebidas no Ensino Fundamental vem influenciando, diretamente, as possibilidades concretas de vivenciarem suas infâncias de forma lúdica no espaço coletivo da escola. O que vêm sendo observado, em muitos contextos escolares, é o quanto as crianças, abruptamente passam a vivenciar uma rotina de sistematização de conteúdos, na qual há pouco espaço para brincar, interagir e expressar-se por meio das diferentes linguagens, aspectos que constituem eixos norteadores da proposta pedagógica na Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010).

Não raras vezes, ouvem-se falas das crianças como "Agora somos mocinhos", indicando a internalização do discurso adulto que fragmenta os tempos da infância na escola. De acordo com a autora,

> Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõe educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los; a experiência com a cultura. (KRAMER, 2006, p. 19).

Nesta mesma perspectiva, Lobo (2012, p.77) entende que ambos os níveis são indissociáveis pois "envolvem conhecimento e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado e acolhimento, atenção e educação". Deste modo, destaca-se a necessidade de que sejam pensados nos tempos e espaços para vivenciar a infância através do brincar e das interações, nos anos iniciais do ensino fundamental.

A importância da transição entre essas duas etapas da Educação Básica está expressa na BNCC (BRASIL, 2017, p. 53), de modo que, deve garantir a "integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos".

Somando-se à BNCC, tanto as Diretrizes da Educação Infantil quanto as do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010) já apontavam para a necessidade de proporcionar uma transição, possibilitando "o reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino" (DCNEF, BRASIL, 2010, p. 136). Além disso, ambas (DCNEI e DCNEF), conceituam a criança como um sujeito ativo que produz culturas.

Contudo, para que as culturas da infância possam ser produzidas, é necessário que sejam possibilitadas as interações, a ludicidade, o imaginário e a reiteração (SARMENTO, 2002), a qual representa a possibilidade de vivenciar o tempo/espaço de uma forma não fragmentada e não racionalizada.

Ao estar junto com as crianças de seis anos, muitas vozes podem ser ouvidas: "Cadê o espaço dos brinquedos?", demonstrando não compreender como alguns meses podem trazer um distanciamento tão grande em termos de organização dos tempos e dos espaços, em que estavam habituados na Educação Infantil; "Quando bate para o recreio, eu fico louca!", revelando que o recreio é um dos poucos espaços que possibilitam brincar e interagir libertando o corpo, o qual é tão disciplinado e controlado pela cultura escolar. Motta (2013) faz referência à sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares produzindo um modo de subjetividade específico, o de aluno. Para a autora os corpos são elementos da fabricação de alunos e o processo de disciplinamento envolve a docilização dos mesmos.

Neste sentido, observa-se o quanto as escolas de Educação Básica podem avançar, no sentido de compreender os processos que constituem a infância e a aprendizagem na infância. Segundo Campos (2009, p. 16), "O direito à aprendizagem, na primeira e na segunda etapa da educação básica, depende do respeito ao direito de ser criança; não são requisitos incompatíveis, mas complementares".

"Eu queria ser pequenininha de novo só pra estudar nessa sala (sala da Pré-Escola) e brincar com os brinquedos", finalizamos este texto ouvindo mais uma voz de uma, dentre tantas crianças que estão na escola e anseiam pelo direito de continuarem a viver a ludicidade de suas infâncias, a inteireza de seus corpos e suas diferentes possibilidades de interação e expressão, enfim, a totalidade da dimensão do ser criança.

Portanto, entende-se que, é fundamental a permanente reflexão sobre a continuidade e as rupturas que ocorrem no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que a criança, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda requer vivências nos espaços escolares que possibilitem a presença da ludicidade, o brincar, a interação, o afeto e oportunidades de expressar-se e de construir suas próprias aprendizagens, sendo protagonista de sua infância. Sem potencializar as interações e a ludicidade não há como educar crianças numa perspectiva de humanização que compreende os sujeitos de forma integral.

Contudo, "é necessário compreender que as crianças são sujeitos sócio históricos que pertencem a grupos sociais, com ideias, necessidades e desejos próprios. Elas se constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo". (SILVA, 2015, p. 27). O olhar sensível do professor é fundamental para naturalizar essa transição, onde, através do respeito, da empatia, da compreensão e relevância desse processo, estará valorizando a capacidade de leitura de mundo do sujeito e suas necessidades.

REFERÊNCIAS:
BRASIL, Ministério da Educação, Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove anos). Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB, 2017.
BRASIL, Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Presidência da República. Casa Civil. Brasília DF, 6 de fev de 2006.
CAMPOS, M. M. Ensino fundamental e os desafios da lei n. 11.274/2006. Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, SEB, 2009.
KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.
LOBO, A. P. S. L. L. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos. In: BARBOSA, M. C. S. (Org.). A infância no ensino fundamental de nove anos. Porto Alegre: Penso, 2012.
MOTTA, F. M. N. Entretecendo os textos a partir do contexto. In: MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.
SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Portugal, 2002. Disponível em: www.cedic.iec.uminho.pt. Acesso em: Julho de 2019.
SILVA, M. B. G da.; FLORES, M. L. R. Articulações e tensões entre a educação infantil e o ensino fundamental: análise a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. In: Flores, M. L. R.; Albuquerque, S, S. de. (Orgs.). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; Transição para o Ensino Fundamental.

"FAZENDO ARTE! VIVÊNCIA ESTÉTICA NÃO É SÓ COISA DE GENTE GRANDE!"

SILVIA AZEVEDO - SME

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Com o decorrer da história, as crianças tiveram conquistas relevantes para seu crescimento físico e intelectual. A Educação Infantil é uma destas conquistas que vê a criança como um ser pensante e de grandes potencialidades, onde ela pode tornar-se um indivíduo produtivo, que tem a capacidade de ajustar-se às demandas da sociedade atual. A criança pode viver uma educação estética sensível por meio das diferentes linguagens da arte, dependendo da sensibilidade do olhar do professor e das situações ou vivências e práticas pedagógicas voltadas, pensadas e planejadas para este fim. Segundo BARBIERI, 2012, trabalhar com as crianças a linguagem da arte na Educação Infantil, auxilia a criança a se descobrir como um ser que imagina, cria e ainda lhes apresenta novos saberes, nos fazendo refletir que a arte e o brincar estão ligados, contribuindo para a criatividade e para a imaginação. Nos trabalhos desenvolvidos com as linguagens da arte e ações realizadas junto às crianças houve a intenção de que participassem ativamente, de que explorassem os materiais e as diversas possibilidades de manuseio e principalmente que interagissem integralmente com seus pares, trocando experiências e enriquecendo ainda mais cada momento. A brincadeira, essencial em nosso dia a dia, esteve sempre presente. Cabe aos professores oferecerem estas ricas possibilidades de experiências e diferentes vivências.

INTRODUÇÃO

Apresentar o alfabeto é importante, as letras, o mundo letrado, os numerais, mas é importante que percebam que somos seres humanos sensíveis e que é necessário tempo para vivenciar, explorar, sentir, manusear, apreciar, misturar cores e se divertir.

A intenção com este projeto foi de oferecer às crianças diferentes experiências e vivências estéticas ligadas à arte, criativas e inovadoras, envolvendo objetivos claros sobre educação estética, conectada a uma prática que envolva momentos de prazer e fruição, e não como um instrumento para aprender um conteúdo somente.

DESENVOLVIMENTO

DUARTE JR, 2010, p. 182 nos diz que "a educação do sensível deveria se dar por meio da arte e do fazer artístico, desde a mais tenra idade" e percebi que a arte é como uma porta aberta para um mundo novo de conhecimentos, mas de sensibilidade e de criticidade.

Desenvolvi um projeto de linguagens da arte, onde foi possível oferecer aos pequenos o direito de viver a infância no espaço da Educação Infantil permitindo explorar a oportunidade de um novo olhar com experiências significativas, divertidas, estéticas, sensíveis.

Exploraram tintas com pinturas em papelão; Pintura com giz de quadro sentindo suas texturas. Conheceram alguns artistas que utilizaram e utilizam tintas e suas obras como Pollock, com a

técnica de gotejamento e para essa ação, as crianças foram para a área externa, fazer suas artes com muita tinta, alegria e brincadeiras.

Conheceram as técnicas de Desenho e pintura com Gustavo Rosa e de Pintura em tela com Agê Pinheiro, valorizando obras e artistas locais. Pintaram em telas produzidas com papelão e pano cru. Conheceram algumas obras do artista e desenharam na tela, explorando as tintas. Uma criança bem atenta pintou o fundo, e como recebeu um elogio, todas as crianças queriam pintar fundos. As telas ficaram maravilhosas, pois as crianças exploraram as tintas e as diferentes nuances que elas oferecem. Foi gratificante ver que estavam concentradas e muito felizes pintando!

Uma ação marcante foi o Autorretrato em tamanho A3, com molde desenharam os contornos dos rostos e depois os órgãos do mesmo, procurando correlacionar a simetria e os tamanhos, adequando ao formato real. Algumas crianças recorreram ao espelho para perceberem-se e desenharem-se. Realizei diversas pesquisas e misturas para chegar a diferentes tons de cor de pele, o que foi possível com a paciência e a participação das crianças. Assim, cada criança escolhia qual tom de cor aproximava-se de sua cor de pele e pintava seu rosto, delicadamente, tomando cuidado com as linhas, e com os cabelos, olhos e bocas que seriam posteriormente pintados com as cores correspondentes às suas. Para finalizar e escolhiam uma cor para colorir o fundo do painel... E assim, com calma e demonstrando muito cuidado e respeito com suas obras, cada um ia colorindo e transmitindo muita vida ao seu autorretrato...

Uma criança olhou todas as cores apresentadas e espalhadas para colorir o fundo, mas não quis nenhuma daquelas, e foi então feita uma mistura com cores diferentes chegando ao tom de verde que ele queria, e só então, assim satisfeito, ele coloriu sua tela alegre e faceiro por sua conquista!

Produzimos massa de modelar caseira, onde o mais interessante foi a mistura da tinta na massa branca, e as tonalidades que surgiram até firmar-se a cor pretendida.

Experiências sensoriais, envolvendo cores, cheiros, texturas com frutas. Pinturas em casquinhas de ovos;

Colagem, utilizando a técnica de Vick Muniz, onde criaram com texturas. Utilizaram serragem, macarrão, canudinhos, palitos, areia, enfim, abusaram da imaginação e criaram suas lindas obras.

Apresentaram teatro onde cantaram, ensaiaram, participaram da confecção do material e adereços até chegar à apresentação final. Realizamos saídas de campo.

Manipulamos e exploramos argila, onde as crianças exploraram o material e puderam misturar com água e sentir sua textura e diversas possibilidades de sensações.

São momentos em que aprendem muitas coisas, em momentos ricos de interação, de conhecimento, de aprendizagem e principalmente, de encantamento, por produzir, compartilhar ideias, pensamentos, sensações, enfim. Por que as crianças pequenas não podem viver, conviver, sentir e fazer parte deste mundo sensível e estético, onde possam desde já, aprimorar seus ‘olhares” sobre o mundo e sobre as coisas?

Pesquisadores dizem que somos reflexo do que vivemos e quero oferecer às crianças a possibilidade de perceberem, sentirem e verem a vida com muitas nuances de cores, onde haverá a possibilidade de manipulá-las e mudá-las, para que as vejam como quiserem, e que sejam cores belas! Um deles nos traz esta reflexão: “Maior sensibilidade, vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear” (DUARTE JR, 2010, P. 180).

Valorizar o que fazem e como fazem, quer seja desenhando, colorindo, montando, construindo, colando, valorizando suas produções e suas conquistas e dando enfoque na experiência estética e não apenas aos costumeiros conteúdos escolares.

As atividades podem ser voltadas às experimentações intensas para garantir às crianças o direito e a oportunidade de sentir, saborear, brincar, manusear e expressar por meio da exploração de diferentes materiais, permitindo que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, brincando e experimentando as sensações.

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo teatro ou frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. (DUARET JR, 2010,p 184).

A formação estética favorece o sujeito em sua formação ética, pois passa-se a ser mais criativo e crítico, tanto em suas ações quanto a tudo o que acontece a sua volta - ao se realizar ações com e para as crianças, objetiva-se de tornar-se um sujeito crítico e reflexivo de sua ação, de reconhecimento, de refazer-se constantemente, com respeito e com um olhar sensível para si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste período venho me construindo e me aperfeiçoando como professora de Educação Infantil, e digo isto por estar em constante aprendizagem, ao fazer leituras, ao buscar conhecimentos e ao me deparar em formações às quais me levam a refletir sobre a importância da Formação Estética para o professor, pois este profissional precisa estar atualizado em sua formação para apresentar uma prática de qualidade. E digo atualizado em todos os sentidos, principalmente no sentido estético e sensível!

De tudo o que pude vivenciar, aprender e sentir, quis proporcionar às crianças para que pudessem também sentir prazer, para que pudessem também extasiar-se ou repudiar o que lhes foi mostrado. Mas que pudessem sentir isso. Sentir e expressar suas sensações.

Tiveram a oportunidade de manipular e experimentar diferentes materiais, texturas e isso não tem preço, onde o que aprenderam, acredito, poderão levar para toda a sua vida.

Cada momento foi rico, especial e singular para todos nós envolvidos em cada ação realizada, em cada tinta espalhada, em cada nova obra apresentada com um largo sorriso querendo dizer: “Foi eu que fiz!”

Em todos esses momentos houve grandes trocas de experiências e muitas brincadeiras envolvidas entre as crianças e entre os adultos, que tem nestes momentos uma grande e louca vontade de ter a mesma idade e fazer as mesmas artes... E quem disse que isto não acontece? Aí está o grande prazer em ser professor de Educação Infantil e ser criança juntamente com as crianças...

REFERÊNCIAS:

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? / Stela Barbieri; Josca Ailine Baroukc, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012.

DIAS, Karine Sperle. Formação estética: Em busca do olhar sensível. In KRAMER, Sonia. ET AL. Infância e educação infantil – 11ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica).

DUARTE, JR, J.F. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.

Palavras-chave: Sensibilidade; Educação Infantil, Professor; Estética.

"VEM BRINCAR COMIGO": EXPERIÊNCIAS COM MÚSICAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTA GEONILDA RODRIGUES COSTA - CMEI

ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA

Eixo – Educação da Infância
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este relato apresenta os resultados parciais do Projeto "Vem brincar comigo" que foi executado entre os meses de junho e julho de 2019, num Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI mantido pela Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais por meio da Secretaria Municipal de Educação.

O projeto teve como objetivo geral promover o desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional da criança em um ambiente seguro e de confiança; e como objetivos específicos desenvolver a atenção e a concentração, memória auditiva e gestual pela repetição de propostas feitas pelo professor e pelos colegas, além de estimular a imaginação sonora e a improvisação.

O trabalho contou com o apoio da equipe pedagógica e diretiva. Foi realizado com as crianças do Infantil 3"A", 3"B", 3"C"= 60 crianças; e com as turmas do Pré "D" e "E"= 36 crianças; totalizando 96 crianças cuja faixa etária está entre 3 e 5 anos de idade.

O projeto utilizou-se da brincadeira em forma de linguagem musical promovendo momentos de prazer e socialização. Segundo Friedmann (2012) brincar corresponde à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedo ou outros materiais e objetos. Brinca-se usando o corpo, a música, a arte, as palavras, dentre tantas outras possibilidades criativas e espontâneas.

Na instituição de educação infantil, o professor constitui-se como parceiro mais experiente e deve propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminativo de experiências educativas e sociais variadas (RCNEI, 1998). Além disso,

Ao avaliar o potencial da brincadeira, o/a professor/a direciona o planejamento intencional para o momento de brincar, para que cada brincadeira proposta atenda às necessidades da formação da criança e para que sejam momentos de prazer e divertimento. Afinal, o brincar é uma atividade típica da vida humana e precisa consistir em ocasiões alegres, leves e prazerosas, sabendo que contribuem diretamente para a formação de adultos mais criativos e afetivos, e com inteligência emocional equilibrada. (COSTA, 2017; TORQUATO, 2017 p. 6710)

A execução do projeto organizou-se em quatro etapas, sendo as três primeiras apenas com as crianças e a última com a presença das famílias. Este relato traz resultados das duas primeiras fases visto os prazos de envio desse trabalho

A 1ª.etapa do projeto começa com a apresentação dos sons da natureza e do cotidiano para as turmas do Infantil 3 (crianças de três anos). Mostrou-se o vídeo "Sons do Cotidiano 1"(SONS do cotidiano vol. 1. 2014) que expõe primeiro o som e depois conta que som é. A maioria das crianças acertaram o som correspondente. Tiveram dificuldade ou não sabiam o som do motosserra, do relógio, da árvore caindo e confundiram bastante o som da sirene da polícia e

da ambulância. Identificaram rapidamente os sons da água, dos pássaros, da chuva e dos trovões. Na sequência as crianças foram levadas para o pátio externo onde brincaram de amarelinha com os bambolês. Poucos conseguiam pular com um pé só, então foram orientados para que pulassem dentro do bambolê com os dois pés. Em seguida brincou-se de "O Mestre Mandou" (FRIEDMANN, 2012) e eles executaram com muita ansiedade as ordens dadas pelo mestre. Percebeu-se que ainda precisam brincar de novo para deixar mais claras as regras da brincadeira, pois, os pequenos só queriam fazer o que era engraçado, por exemplo: pular com um pé só, coçar a cabeça ou sair correndo.

Ainda na 1ª Etapa participaram as crianças do Pré "D" e Pré "E" totalizando 36 crianças de 4 a 5 anos atendidas. A partir dos vídeos "Sons do Cotidiano 1 e 2" (SONS do cotidiano vol.1 e 2 2014) constatou-se as mesmas dificuldade das turmas de Infantil 3, pois nenhum destes sons fazem parte do cotidiano delas. No pátio brincaram também com os bambolês de amarelinha, de pular com um pé só dentro de cada bambolê e de rodar o bambolê na mão. Na brincadeira "O Mestre Mandou" compreenderam as ordens e executam com muita alegria e espontaneidade cada gesto ou movimento solicitado.

Na 2ª Etapa participaram as turmas do Infantil 3, totalizando 60 crianças de três anos de idade. O dia começou com o acolhimento das crianças, pois, como são pequenas, muitas ainda choram ao se despedir de seus familiares. Dessa forma, colocou-se uma música alegre "Enrola, enrola" (ENROLA enrola 2017). Elas lançavam um olhar curioso e já iam entrando querendo imitar os gestos. Na roda de conversa falou-se sobre os sons que podemos produzir com nosso corpo: palmas, tosse, estalo da língua, dos dedos, bater os pés, espirrar, cantar, assoviar, dentre outros. Prestaram muita atenção ao vídeo "Os Sons do corpo" (OS SONS do corpo humano – Como é o som? 2014) acertando a maioria dos sons apresentados. O momento do desenho foi muito interessante, pois as crianças gostaram bastante de desenhar com o giz pastel oleoso no papel camurça. Movimentaram-se bastante fazendo um trenzinho ao som da música "Fumaça" (CANÇÃO, brincadeira, leitura. 2017) e dançando a música "Pipoca" (PIPOCA, 2011).

Ainda nesta etapa participaram as crianças do Pré "D" e Pré "E" totalizando 36 crianças entre 4 e 5 anos. A sequência das atividades foram as mesmas. Entretanto foi mostrado o parachute (tecido com várias cores em forma de triângulos formando um círculo) acompanhado da música "Clap clap soud" para dançar em roda e sacudir o parachute obedecendo o ritmo. Depois, com a mesma música, dançou-se hora batendo as mãos nas pernas, depois palmas e dançando com o amigo.

De forma ampliar os processos de aprendizagem das crianças foram enviados bilhetes nas agendas das crianças, orientando os pais a que confeccionassem junto com seus filhos um objeto sonoro para utilização durante as aulas nas próximas etapas.

Para a 3ª. etapa foram previstas atividades para incentivar as crianças a criar músicas com os sons do corpo e expressão de diferentes emoções com expressões do corpo e rosto. E para a 4ª. aguarda-se a participação dos pais de forma interativa nas brincadeiras propostas com os filhos. Esse encontro ocorrerá num sábado de forma a possibilitar a adesão do maior número de pessoas. Nessa oportunidade, será o enceramento do projeto. Foi ensaiado com as crianças as coreografias das músicas "Clap, clap sound", "Fumaça", "Pipoca" e "Enrola" para apresentação.

Durante o projeto as crianças tiveram a oportunidade de participar de diferentes situações de aprendizagens, num processo ativo de construção de significados, podendo expressar-se por meio do desenho livre, da fala, do movimento, da linguagem corporal, da gestual, da musical e do próprio brincar. Experimentaram diversas vivências e sensações e aos poucos foram apropriando-se de aspectos culturais, por meio de situações significativas, tais como: rodas de conversas diárias para incentivo à oralidade e socialização de informações. Confecção

domiciliar, com os familiares, para o desenvolvimento do brinquedo sonoro. Danças e coreografias com as músicas que fizeram parte do projeto. Desenhos e pinturas com diversos riscantes e suportes variados.

As crianças demonstraram maior segurança para dançar e se expressar. Mostraram maior domínio e destreza corporal. Percebeu-se que o encantamento com a linguagem musical ajuda as crianças a virem para a o CMEI com alegria, e até mesmo durante as atividades com suportes e riscantes elas ficam cantando as músicas que fizeram parte do projeto, utilizando os riscantes para bater na mesa para marcar o ritmo.

As crianças estão mais desembaraçadas para se expressar e muito mais descontraídas e criativas. Porém, entende-se que num processo de reflexão a partir das ações executadas, serão necessárias novas práticas que indicam a continuidade do projeto, provavelmente com adequações e novos olhares que equacionam, respeitam e otimizam o desenvolvimento da criança (seja este físico-motor, intelectual, emocional, social).

REFERÊNCIAS

CANÇÃO, brincadeira, leitura: Estêvão Marques. Youtube. 03 mar 2017. 1min05s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=giG5fKOBTec
Acesso em: 14 abr 2019

CLAP clap sound-singin, Tanzen und Bewgen II Kinderlieder: Kinderlieder zum Mitsingen und Bewegen. Youtube. 14 jul 2018. 2min48s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IqezzQ5lSdk
Acesso em: 29 abr 2019

DESCOBRINDO os Sons Vol 1: Andre Hunger. Youtube. 23 mar 2014. 5min5s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1eiGSX0t-nc
Acesso em: 08 abr 2019

DESCOBRINDO os Sons Vol 2: Andre Hunger. Youtube. 01 abr 2014. 5min44s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kx6kuYeQlVE&t=107s
Acesso em: 08 abr 2019

ENROLA enrola: Cris Barulins. Youtube. 30 jan 2017. 1min35s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wbfk4Fg3Bnc
Acesso em: 08 abr 2019

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil – Observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

OS SONS do corpo humano – Como é o som?: BalãoAzul. Youtube. 17 dez 2014. 3min48s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5vdKj7GQ-Po&t=94s
Acesso em: 29 abr 2019

PIPOCA – Kitty Driemeyer: BobDrima. Youtube. 12 out 2011. 2min00s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9dgVw44eFIU
Acesso em: 02 mai 2019

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

SEVEN Jumps – Parachute: Sheila Martins. Youtube. 29 ago 2017. 3min19s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CBu7olZJh4s
Acesso em: 01 mai 2019

TORQUATO R., COSTA, M. A Brincadeira na Formação da Criança na Educação Infantil, Educere, Curitiba, p. 6706-6719. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25833_12367.pdf Acesso em: 08 abr 2019

Palavras-chave: brincadeiras, linguagem musical, educação infantil.

- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PROFISSIONALIZANTE

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ACESSOS E ENTRAVES NO CEEBJA MARIA DEON DE LIRA

EDIMARA ALVES FAGUNDES - SEED _PR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
Trata-se de uma investigação na Educação de Jovens e Adultos sobre os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.
PROBLEMA
Quais os principais desafios que o CEEBJA enfrenta com os alunos com NEE?
OBJETIVO GERAL
Analisar o modo como o CEEBJA vem trabalhando com os alunos com NEE.
OBJETIVO ESPECÍFICO
Confirmar o crescente número de alunos com NEE;
Averiguar o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais para com os professores e alunos;
Refletir sobre as principais deficiências dos alunos com NEE.
METODOLOGIA
Caracteriza-se como qualitativa pela aproximação da pesquisadora com o local onde ocorreu a pesquisa. Fez-se a coleta dos dados para certificar o número de alunos com NEE, a idade e a deficiência dos mesmos. Em seguida houve interações com o diretor, vice-diretora e pedagoga, duas professoras e um TILS – Tradutores e Interpretes da Língua Brasileira de Sinais, por meio de entrevistas semiestruturadas.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Essa pesquisa busca embasamento teórico em documentos oficiais da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná e em teóricos que se dedicam ao estudo das NEE, dentre eles destaca-se Mantoan (2003, 2010), Bergamo (2012), Carvalho (1999) e Sassaki (2002).
RESULTADOS
Foi possível constatar que o número de alunos com NEE tem crescido a cada ano, em 2014 havia 34 alunos, em 2015 havia 43 alunos, em 2016 havia 68 e no 1º semestre de 2017 havia 86 alunos. Os dados também revelam que os alunos com laudo estão acima dos 18 anos, sendo que o maior número possui entre 18 a 22 anos e entre 23 a 27 anos.

Quanto às deficiências percebe-se que em 2014 e 2015 prevaleceu a deficiência intelectual e em seguida os distúrbios de aprendizagem, em 2016 e no 1º semestre de 2017 prevaleceram os distúrbios de aprendizagem e em seguida a deficiência intelectual. Ocorreu um importante aumento de surdos no ano de 2016 e 1º semestre de 2017, o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDAH aumentou a partir de 2015.
A deficiência visual aparece a partir de 2015 e também avança a partir dos próximos anos. O transtorno de comportamento só havia em 2014 e em 2017 houve um aumento. A deficiência física se manteve estável a partir de 2015, e a síndrome de asperger, autismo, esquizofrenia, tiveram poucas oscilações ao longo desses anos.

Percebe-se que o crescente número de alunos com NEE exige um processo que leve em consideração a "[...] preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo [...]" (CARVALHO, 1999, p.52).

Os dados apresentados foram gerados a partir dos alunos que apresentaram laudo médico, porém existe um número significativo de alunos com NEE e que não possuem laudo. Em entrevista com a pedagoga e vice-diretora, essa afirmou que deve haver diversos alunos com NEE e que não possuem laudo. O ideal seria encaminhá-lo para uma avaliação, mas a SEED não realiza avaliação de adultos.

Em entrevista com 2 professoras elas falaram sobre o preconceito, em diversos momentos os alunos criam piadas e também perdem a paciência. Isso revela a necessidade de criar meios para lidar com a deficiência intelectual, distúrbio de aprendizagem, TDAH e transtorno de comportamento, porque o deficiente físico, o cego e o surdo são respeitados, porém quando a deficiência não é aparente a comunidade escolar demonstra dificuldade.

As falas dessas professoras também revela o quanto a escola é normativa, tendo dificuldade de lidar com as diferenças, "O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais." (MANTOAN, 2003, p. 20). O aluno com NEE está exigindo uma reorganização do sistema educacional.

Atualmente a SEED oferece a Sala de Recursos Multifuncionais, essa foi implantada no CEEBJA a partir de 2012, "[...] com vistas a complementar a escolarização de alunos com deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos [...]" (PARANÁ, instrução nº 016/2011).

Nas entrevistas as professoras afirmaram que a escola se preocupa com os alunos com NEE, em vários momentos já trouxeram palestrantes sobre esse assunto, mas são em momentos pontuais, existe a necessidade de compreensão das deficiências para que haja criação de suporte para efetivação da aprendizagem. Uma professora afirmou "com o aluno que possui NEE eu trabalho por tentativa e erro, quando ele começa a se acostumar comigo e vice-versa, a disciplina termina".

A fala dessas professoras demonstra que a escola precisa se reinventar e "[...] promover processos de ensino e aprendizagem que atendam a todos os alunos, indiscriminadamente. E o professor, diante desse desafio, tem se deparado com a necessidade de redimensionar sua prática pedagógica [...]". (BERGAMO, 2012, p. 26).

A sala de Recursos Multifuncionais gera um problema, pois os alunos com NEE estudam na escola por um longo período, mas os professores que trabalham nesta sala não são permanentes, o modo como a SEED distribui os professores, gera um constante reinicio e mudanças no modo de atender o aluno e orientar os professores.

A Sala de Recursos Multifuncionais é classificada em tipo I e II, o CEEBJA não possui a sala do tipo II que tem a função de oferecer "[...] Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos, de baixa visão ou outros acometimentos visuais [...]" (PARANÁ, 2010). Os alunos cegos que estudaram no CEEBJA não tiveram atendimento especializado.

Na entrevista com o diretor, este afirmou que para solicitar a Sala de Recursos Multifuncionais é necessário ter espaço físico, como o CEEBJA não o possui, a comunidade escolar sofre as consequências.

Outra situação que dificulta o acesso ao aluno com NEE é o espaço físico, até 2016 o CEEBJA estava em outro endereço, onde os alunos com deficiência física não podiam ter acesso ao primeiro andar. Com a mudança para o novo endereço esse problema foi sanado, porém há diversos degraus e rampas inacessíveis.

O aluno deficiente físico deve ser tratado com igualdade, para isso, "é fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais [...]". (SASSAKI, 2002, p. 41).

Os alunos surdos são acompanhados por TILS. A solicitação de um TILS é realizada com "a abertura e/ou ampliação de demanda para suprir o [...] TILS deverá ser solicitada pelo Diretor do estabelecimento e protocolada no Núcleo Regional de Educação [...]" (PARANÁ, 2012). Em entrevista com o diretor do CEEBJA ele informou que a solicitação de um TILS é feita por meio de um requerimento e normalmente o profissional é enviado com presteza.

Em entrevista com um TILS, este afirmou que alguns professores se preocupam em adaptar o currículo, inclusive dialogam com frequência para ver se a aula atende as necessidades do aluno. Mas outros professores simplesmente encaminham a aula como de costume, considerando o intérprete como alguém que conduz a aprendizagem.

O aluno precisa ser visto a partir das suas necessidades e potencialidades, nesse sentido Mantoan (2010, p. 18) defende uma educação que se paute em "[...] princípios sociais, democráticos, de justiça, de igualdade, contrapondo-se à que é sustentada por valores econômicos e empresariais de produtividade, competividade, eficiência e modelos ideais, que tantas exclusões têm provocado [...]".

As deficiências podem ser consideradas como meios para buscar caminhos diferentes para ensinar e aprender e não simplesmente para propagação de rótulos. Por meio das deficiências é possível que haja uma transgressão no modo engessado que a escola lida com o ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, Regiane Banzzatto. Educação Especial pesquisa e prática. Curitiba: Intersaberes, 2012. Disponível em: http://uninter.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582121603/pages/3. Acesso em: 19/08/2017.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de ter direito. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Visual. Curitiba: SEED/PR, Instrução n° 020/2010 - SUED/SEED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf. Acesso em: 19/08/2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, Instrução n° 016/2011 – SEED/SUED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 02/07/2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Estabelece normas para atuação do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais–Libras. Curitiba: SEED/PR, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0032012libras.pdf. Acesso em: 20/08/2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE. Curitiba: SEED/PR. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598.

Acesso em 13/08/2017.
MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência. Programa ética e cidadania. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf . Acesso em: 29/08/2017.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS : PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO TECNÓLOGO EM SECRETARIADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (2018-2019).

MARLENE DE OLIVEIRA - IFPR

CATERINE PEREIRA MORAZ - IFPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A reestruturação da educação profissional brasileira e a criação de inúmeros Institutos Federais de Educação por meio da Lei 11.892/2008,evidenciam a necessidade de investigação da forma como seu público se relaciona com o mundo do trabalho. Com o início do curso superior de Tecnologia em Secretariado, tornou-se importante identificar o perfil destes alunos das turmas 2018-2019, dentre os cursos ofertados pelo IFPR campus Curitiba, o curso Tecnólogo em Secretariado faz parte do eixo tecnológico de Gestão e Negócios. O **Objetivo Geral** deste estudo é identificar o perfil sócio econômico dos alunos ingressantes do curso Tecnólogo em Secretariado, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) nos anos de 2018-2019 no que tange as especificidades da educação profissional do trabalhador e a missão de inclusão social do Instituto Federal do Paraná. **A metodologia** trata-se de um estudo descritivo utilizando métodos mistos com o objetivo de possibilitar uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Tem como **problema da pesquisa**: O perfil do aluno ingressante do curso superior de tecnologia de secretariado do IFPR cumpre às exigências da educação profissional para a inclusão do trabalhador. Estes alunos associam a conclusão do curso com possibilidades de ascensão socioeconômica e desta forma, revelam perspectivas pautadas por necessidades básicas como por exemplo, o desejo de ter uma vida mais digna.

Palavras-chave: Perfil socioeconômico, Políticas educacionais; Cursos Superiores de Tecnologia;

Na fase atual do capitalismo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente as que afetam as relações entre educação e trabalho, evidenciaram preocupações de diversos estudiosos em relação aos desafios, tensões e possibilidades da educação profissional e suas consequências para a formação do trabalhador a partir das demandas por novos perfis profissionais pelo mercado. No primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) através do qual foram definidas novas orientações para a organização da educação profissional e as escolas federais puderam voltar a oferecer o ensino técnico de forma integrada com o ensino médio, além da forma concomitante e subseqüente. O **Objetivo Geral** deste estudo é identificar o perfil sócio econômico dos alunos ingressantes do curso Tecnólogo em Secretariado, ofertado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) nos anos de 2018-2019 no que tange as especificidades da educação profissional do trabalhador e a missão de inclusão social do Instituto Federal do Paraná, visto que, os sujeitos principais da escolarização são os trabalhadores, há que se pensar em um processo que os trate como cidadãos e não apenas como força de trabalho. **Como objetivos específicos**: Delinear e analisar o perfil de atuação dos discentes tais como, condicionantes sociais, econômicos e culturais;Verificar motivações, percepções e expectativas destes alunos

em relação ao seu futuro educacional. **A metodologia** trata-se de um estudo descritivo, com a abordagem quati-quantitatiiva. Coleta de dados através da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. **O problema da pesquisa**: O perfil do aluno ingressante do curso superior de tecnologia de secretariado do IFPR cumpre às exigências da educação profissional para a inclusão do trabalhador.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) é uma instituição pública federal de ensino vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e foi criado em 29 de dezembro de 2008 a partir da Lei 11892, e tem sua origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Atendendo à lei federal nº 12.711/2012, que instituiu as cotas para ingresso nas universidades e institutos federais, em cada curso, por turno, no mínimo 50% das vagas do IFPR deverão ser destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública, e no mínimo 50% das vagas do ensino médio, técnico federal, a studantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental na rede pública. O Campus localizado na cidade de Curitiba oferece diversas modalidades de Ensino, desde a formação inicial e continuada (FIC), ensino técnico com curso técnico integrado ao ensino médio, curso técnico concomitante ao ensino médio, curso técnico subsequente, ensino superior (tecnologia e bacharelado), pós-graduação.

Portanto, as questões que direcionaram este estudo vinculam-se aos fenômenos referentes às transformações no mundo do trabalho, em que a oferta destes cursos vem crescendo na rede de ensino, pública e privada, tornando-se reconhecidos aceitos no mercado de trabalho e na sociedade.

RESULTADOS

A coleta de dados se deu com base na aplicação de um questionário com 23 questões abertas e fechadas de caráter exploratório, que teve por objetivo registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos referentes ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes do ano de 2018 e 2019 no curso Tecnólogo em Secretariado do IFPR. A aplicação do questionário se deu nos primeiros meses de aula de cada período letivo,e foi elaborado e aplicado pela plataforma online do Google Forms e com prazo de pelo menos 15 dias para resposta. Na primeira coleta de dados realizada no início de 2018, foram obtidas 27 respostas e, na segunda coleta de dados realizada em 2019 foram registradas 15 respostas, totalizando assim 42 respostas nos dois anos pesquisados.

Relativo à idade dos respondentes, percebem-se idades bastante variadas, que vão desde os 17 aos 52 anos, porém o maior contingente compreende a faixa etária entre os 18 e 28 anos. A idade média é de 28 anos, portanto trata-se de um perfil de público em sua maioria constituído de jovens e adultos. Quando considerada a totalidade dos alunos da pesquisa, temos 35 mulheres e 6 homens, há uma predominância de mulheres sobre os homens, algo que é comum na profissão de Secretário, basicamente exercida em sua maioria por mulheres.Com relação ao estado civil dos participantes, 25 (59%) declararam-se solteiros, 10 (24%) casados, 2 (5%) divorciados e 5 (12%) assinalaram “outras opções”. Sobre o item residência, do total de entrevistados, 12 (29%) moram em casa alugada, 6 (14%) moram em locais cedidos, 14 (33%) moram em casa própria já paga, 8 (19%) moram em casa própria, porém ainda estão em fase de pagamentodo imóvel, e 2 (5%) responderam “outras alternativas”.Um importante dado socioeconômico é o da renda individual e familiar. Quanto a este aspecto, observa-se que 20 (48%) dos entrevistados está na faixa de renda de 1 a 2 salários mínimos, seguido dos 12 (29%) que possuem a renda de 2 a 3 salário mínimos, são 5 (12%) que possuem renda familiar de até 1 salário mínimo, 4 (9%) de 3 a 4 salários e apenas 1 (2%) com renda de mais de 4 salários. A

respeito da situação profissional dos participantes, 26 (62%) estão trabalhando atualmente e 16 (38%) não estão empregados, o que nos mostra que a maioria dos alunos pesquisados são trabalhadores. A pesquisa revela que a escola pública foi a grande provedora da educação dos alunos pesquisados, visto que, a maior parte cursou de forma integral o ensino médio em colégios públicos. Neste caso, são 36 (86%) os alunos oriundos de escolas públicas, além disso, foram 5 (12%) cursaram parte do ensino médio em escolas públicas e parte em escolas particulares. Apenas 1 (2%) aluno cursou o ensino médio em escola particular. Quanto ao vínculo de emprego ou trabalho, identificamos que, entre os alunos trabalhadores, cerca de 10 (38%) estão trabalhando atualmente com vínculos formais através do registro em carteira profissional de acordo com a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Quantos aos motivos para escolha do curso, os dados mostram que 39% dos alunosoptou pelo curso de Tecnólogo em Secretariado em razão do "Mercado de trabalho", seguidos pela opção de "Gratuidade" do curso com 21%, seguidos pela opção"Instituição de ensino federal" com 20%, e a opção "grade curricular do curso" aparece com 20%. Ou seja, os sujeitos desta pesquisa, buscam a satisfação de necessidades que ainda não foram plenamente atendidas com as formações e qualificações anteriores e, nos revela o papel atribuído à educação tecnológica que, neste caso, se apresenta como um diferencial valorizado pelo mercado de trabalho

REFERÊNCIAS

BRASIL. Leis, decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192Acesso em: 7 jun. 2018.

Palavras-chave: Perfil socioeconômico, Políticas educacionais; Cursos Superiores de Tecnologia;

A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO

ADRIANA DE ALMEIDA - UERJ

ELIANE BASTOS SALOMÃO - UERJ

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto apresentado, neste estudo, é parte da pesquisa sobre as políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, analisamos os resultados das pesquisas realizadas sobre os índices de demanda, evasão, permanência e conclusão nos cursos de qualificação profissional da modalidade EJA no município de São Gonçalo e Niterói. A Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Profissional, em São Gonçalo, é ofertada em cinco escolas públicas de educação básica de nível fundamental. A iniciativa é fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação, por intermédio da secretaria de Educação profissional e tecnológica (SETEC/MEC) com o instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Já no município de Niterói, a iniciativa é um convênio entre a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e a Fundação Municipal de Educação (FME) com a Federação de Indústrias do Estado Nacional do Rio de Janeiro (FIRJAN) e o serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), tendo os cursos direcionados a alunos da modalidade EJA das escolas públicas de educação Básica, níveis fundamental I e II. O presente trabalho refletiu sobre as práticas voltadas para os alunos da EJA profissional, levando em consideração a contribuição do programa de profissionalização como adendo na construção intelectual do indivíduo no seu aspecto científico, cultural e político, a fim não só de incluí-lo na sociedade, mais também vislumbrando a sua emancipação como sujeito ativo, transformador da sociedade, tornando-a democrática e justa. Para isso, foi preciso também compreender as concepções currículo integrado (Ensino Fundamental à formação profissional inicial) , observar as ações voltadas para a qualificação profissional dos gestores e docentes , além de analisar o material didático disponibilizado para a formação dos jovens e do adultos. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar o processo formativo de alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos dos níveis de ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas públicas municipais de São Gonçalo e Niterói, Rio de janeiro, numa perspectiva de Educação vinculada ao mundo ao trabalho, à cidadania e continuação aos estudos. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada por meio do levantamento documental e bibliográfico, bem como, utilizou-se dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético para aprofundar a concepção de experiência e sua importância nos estudos sobre jovens e adultos trabalhadores. Em 2018, os últimos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC) revelam que dos 5.721 mil estudantes matriculados no Ensino Fundamental no Município de São Gonçalo, há um percentual de 29,6% (aproximadamente 1.693 estudantes) no que se refere à distorção idade-série, enquanto no Ensino Médio esse percentual é ainda maior, chega a 37,2% das 6.146 mil matrículas efetuadas (aproximadamente 2.286 estudantes). No ano anterior (2017), ainda como base o Instituto Anísio Teixeira, verificamos que dos 4.644 alunos do Ensino Fundamental no Município de São Gonçalo, 1.365 (29,4%) estão matriculados em séries disformes em relação a idade e no

Ensino Médio são 2.108 (34,4%) alunos das 6.128 matrículas. No ano de 2016 , foram 1906 (36,6%) alunos das 5.209 no Ensino fundamental e no Ensino Médio 2.310 (35,3%) alunos dos 6.545 matriculados. A cidade vizinha, Niterói, também apresentou em 2018 um número expressivo nos índices. No Ensino fundamental, das 3.951 matrículas efetuadas, aproximadamente 829 alunos estão na série inferior em relação a sua idade (21%), já no Ensino Médio dos 5.004 alunos , esse número corresponde a 1.446 alunos (28,9%). No ano antecedente, 2017, das 3.543 matrículas do Ensino fundamental 3.543 , o correspondente a 772 (21,8%) são alunos com distorção idade-série e no Ensino Médio dentre os 4.790 alunos, esse número chega a 1.336 (27,9%). No ano de 2016 o fundamental recebeu 3.906 matrículas, sendo 894 (22,9%) disformes idade-série. Já no Ensino Médio foram identificadas 4.932 matrículas, sendo 1.380 (28%) de alunos em séries disformes em relação idade. Ressaltamos ainda que, a Educação profissional não aparece nos anos de 2018 e 2017 em nenhuma das cidades pesquisadas, mas no Ano de 2016, a Educação profissional apresenta 44 matrículas no município de São Gonçalo e 274 matrículas no município de Niterói, porém dados correspondentes a distorção idade-série não foram localizados. Os índices disponibilizados pelo Ministério da Educação, Instituto Anísio Teixeira (INEP), apontam que das 11.867 matrículas efetuadas em 2018 na Educação básica do Município de São Gonçalo, 593 alunos (5%) não concluíram a série, enquanto (27,6%) foram reprovados. Em 2017 (4%) dos 10.772 alunos, sendo 430, evadiram e 28,7% (3.091) reprovaram. No ano de 2016 das 11.798 matrículas 1.050 (8,9%) alunos abandonaram os estudos e (28,9%) 3.409 reprovaram. O município apresentou uma queda de quase 50% do ano de 2016 para o ano de 2017, mas voltou a subir no último ano. Em relação às reprovações manteve uma proporção de dos alunos. Em Niterói, os dados de 2018 indicam que 304 (3,4%) dos 8.955 alunos , abandonaram a escola e (24,7%) alunos reprovaram. Um percentual menor do que o ano anterior (2017) , que aponta (4,4%) dos 8.333 anos, o que equivale a 366 alunos evadiram e (23,6%) 1.966 reprovados. Já em 2016, apresenta a evasão de (6%) 546 alunos dos 9.112 e (27%) 2.460 reprovados. Pelos indicativos constatamos que o Município de Niterói teve uma diminuição no número de desistência na Educação Básica, mas as retenções continuam com números muito expressivos. Percebemos pelos índices analisados que na EJA, o tema da evasão é recorrente e em muitos estudos e defesas teórica e parte do pressuposto de que as políticas educacionais para esse público sempre estiveram ancoradas, historicamente, a iniciativas polarizadas e descontínuas. Nesse sentido, compreendemos que os números revelam um contexto alarmante que precisa ser investigado com maior amplitude sobre as condições reais de vida e de permanência desses sujeitos com a escola e a como a cultura escolar tem trabalhado para que essa educação para jovens e adultos trabalhadores tenham um sentido e um significado para além da certificação. Freire (1995, p.46), afirma que o problema crucial da educação brasileira é tratado de forma incorreta com o termo evasão, pois para ele o que acontece é uma expulsão escolar, política e ideológica. Desse modo, uma das sugestões para esse entrave educacional é a formação do educador ancorada em uma compreensão política e ideológica da linguagem para que este percebe o caráter de classe da fala. Concluímos que a proposta da Proeja FIC, Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos na formação inicial continuada integrada com o Ensino Fundamental, no município de São Gonçalo, oferta cursos de maquiagem técnica, esteticista , técnico em manutenção em equipamentos de informática, auxiliar administrativo, eletricista predial, motorista profissional , além de pintor e pedreiro de construção civil. Já no Município de Niterói, os cursos ofertados são: auxiliar de padaria e confeitaria, auxiliar de cozinha, aplicador de revestimento cerâmico e operador de computador. Cursos que, em geral, aproveitam a estrutura já utilizada pelas instituições ou apenas certificam e validam conhecimentos pré-existentes na profissão cotidiana já desempenhada por esses sujeitos. A EJA como modalidade de Educação foi pensada

basicamente para sujeitos das classes populares, com intuito de inseri-los no mundo do trabalho, contribuir para o crescimento intelectual e desenvolvê-los para as práticas sociais. Por um lado, os objetivos do Proeja FIC traz a reflexão de como as necessidades e objetivos tão específicos dos sujeitos EJA estão sendo compreendidos e atendidos dentro do processo de aprendizagem. Por outro lado, pelos cursos oferecidos , analisamos até que ponto existe uma visão economicista da Educação. Dessa forma, o espaço escolar estaria especialmente voltado para a construção de sujeitos para exercer um papel na economia e/ou apenas de certificação das profissões já exercidas informalmente por esses alunos, antes mesmo de pensar as práticas educativas inclinadas a um ensino propedêutico ao ensino posterior e contribuinte para o desenvolvimento da consciência intelectual e social.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n.9.394, de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF 1996. Disponível em: Acesso em: jul. De 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e continuada/ Ensino Fundamental - PROEJA FIC/FUNDAMENTAL. Documento Base. MEC/SETEC: Brasília, 2007.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

INEP. Relatório técnico do Sistema Nacional de Avaliação Básica - SAEB, 2018. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2018.

Palavras-chave: educação profissional; evasão; PROEJA FIC.

A VISÃO DO ALUNO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS EXIGÊNCIAS DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE

FREDERICO EFIGENIO DE CARVALHO MORAIS - UNIVÁS

NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Vale do Sapucaí. Esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão: Qual a compreensão dos alunos do último período do bacharelado em Ciências Contábeis, em relação aos programas promovidos pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que são exigidos dos profissionais contábeis para que possa exercer a profissão? Diante disso, nosso objetivo foi investigar a compreensão dos alunos dos últimos períodos dos cursos de Ciências Contábeis de três instituições, sediadas no sul de Minas Gerais, em relação aos programas promovidos pelo Conselho Federal de Contabilidade, para que possam exercer a profissão contábil.

2 METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, foi utilizada uma pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa de campo [...] "caracteriza as investigações em que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se coletam dados juntos de pessoas, utilizando diversos tipos de pesquisas (ex-post-facto, pesquisa ação, pesquisa participante e etc)."

3 DESCRITIVO DOS PROGRAMAS PROMOVIDOS PELO CFC

Nessa subseção montamos um descritivo para melhor esclarecer sobre quais programas promovidos pelo CFC, buscando saber a visão do aluno. Afim de esclarecer ao leitor dessa pesquisa, sobre as finalidades de cada programa relacionado ao seguir:

Exame de Suficiência: Conforme a última alteração da legislação que regulamenta o exame, Resolução nº 1486 de 2015 traz no capítulo I, que trata sobre o conceito:

Art.1º Exame de Suficiência é a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Parágrafo único. O Exame de Suficiência, que visa à obtenção de registro na categoria Contador, pode ser prestado pelos bacharéis e estudantes do último ano letivo do curso de Ciências Contábeis.

Art. 2º A aprovação em Exame de Suficiência constitui um dos requisitos para a obtenção de registro profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CFC, 2015).

Exame de Qualificação Técnica: Conforme publicado no sítio do CFC;

O Exame de Qualificação Técnica para registro no Cadastro Nacional de Auditores Independentes (CNAI) e registro no Cadastro Nacional dos Peritos Contábeis (CNPC) do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), instituídos pela NBC PA 13(R2) e pela NBC PP 02, respectivamente, é um dos requisitos para a inscrição do Contador no CNAI ou no CNPC, com vistas à atuação na área da Auditoria Independente ou Perícia Contábil (CFC, 2015).

Educação Profissional Continuada: É um programa de pontuação, que os profissionais devem comprovar mediante participação em atividades de aperfeiçoamento, bem como atividades acadêmicas e etc. Esse programa visa manter o profissional contábil atualizado e a expandir seus conhecimentos. De acordo com o CFC, a finalidade desse programa contribui para que o

profissional desenvolva habilidades multidisciplinares e a elevação do comportamento social, moral e ético (CFC, 2014).

Atualmente o programa é exigido apenas de uma parcela da classe profissional, porém a cada ano essa exigência passa a inserir cada vez mais profissionais. Os profissionais que precisam comprovar a pontuação nesse programa são os Auditores Independentes, Peritos Contábeis e Contadores que atuam como responsáveis técnicos em empresas regulamentadas pela CVM, BACEN, SUSEP, PREVIC ou empresas consideradas pela legislação como de Grande Porte (CFC, 2019).

4 ANÁLISE, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa parte da pesquisa, foram utilizadas as respostas discursivas dos alunos participantes, visando investigar se há uma compreensão em relação às exigências do Conselho Federal de Contabilidade, para que possam exercer a profissão contábil e suas especialidades.

Para a pergunta do questionário, foram criadas algumas ideias centrais e algumas categorias, conforme abaixo.

Ideia Central / Categorias:

1 - Não conhecem e não compreendem / Desconhecem.

2 - Conhecem apenas o exame de suficiência, mas compreendem de forma diversa do definido pelo CFC. / Conhecem parcialmente.

3- Conhecem apenas o exame de suficiência e compreende de forma coerente com a definida pelo CFC. / Conhecem uma e compreendem.

4- Conhecem o exame de suficiência e mais alguma das exigências e compreendem de forma diversa ao definido pelo CFC. / Conhecem parte, mas não compreendem.

5 - Conhecem o exame de suficiência e mais alguma das exigências e compreendem de forma coerente com a definida pelo CFC. / Conhecem parte e compreendem as que conhecem.

6- Conhecem todas e compreendem de forma coerente com as definidas pelo CFC. / Conhecem e compreendem todas.

A classificação do conteúdo das respostas foi feita por meio de uma análise, considerando os conteúdos que apontaram os mesmos sentidos nas respostas. Conforme Bardin (1977, p. 118) "Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outro. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. "

Mensuramos o número e percentual das respostas, dos participantes das três instituições, agrupadas nas mesmas categorias. As respostas dos participantes originaram-se da seguinte pergunta:

"Você conhece e compreende os programas promovidos pelos Conselhos de Contabilidade (CFC/CRC), que são exigidos dos profissionais da contabilidade para que possam exercer a profissão de contador e em outras áreas da contabilidade? De quais você tem conhecimento? Descreva o que você entende, como finalidade desses programas."

Pelos resultados apontados, foi possível identificar que pouco mais da metade dos participantes, 50,52%, possuem conhecimento e compreensão sobre o Exame de Suficiência. Dessa forma, pela ideia central que classifica essa categoria, podemos considerar que esses participantes compreendem o Exame de Suficiência de forma coerente ao definido pelo CFC. Também obtivemos respostas de 12,98% dos participantes que conhecem o exame, porém não compreendem a sua finalidade, sendo a Instituição (B) a que teve maior representatividade nesse percentual. Ainda podemos dizer que diante desses dois resultados, 63,50% dos participantes pelo menos conhecem o exame de suficiência.

Outro dado nos chamou a atenção no conteúdo das respostas agrupadas na categoria 5 (Conhecem parte e compreendem as que conhecem), com representatividade de 15,76%. Pela

ideia central vinculada nessa categoria, esses participantes conhecem e compreendem o Exame de Suficiência e mais algum programa promovido pelo CFC. Essa segunda exigência, de conhecimento desses participantes, divide-se entre o Exame de Qualificação Técnica para Auditores Contábeis e para Peritos Contábeis e o Programa de Educação Continuada. E apenas um participante de toda amostra, que está na Instituição A, conhece e compreende todas as exigências promovidas pelo CFC.

O Exame de Qualificação Técnica para Auditores Independentes e o Programa de Educação Continuada, já eram exigidos desde 1999 pela CVM para os profissionais que atuavam no mercado mobiliário (CVM, 1999). Em 2003, o CFC estende essa exigência para todos Auditores Independentes, por meio da Resolução nº 989. Conforme Ito, Niyama e Mendes (2008), a finalidade desse exame é avaliar o conhecimento dos contadores que pretendem obter seu registro no CNAI.

Para os Peritos Contábeis só em 2018, passou a ser exigido o Exame de Qualificação técnica para registro no CNPC, por meio da NBC PP 02 de 2016 (CFC, 2016). Conforme a norma, "O Exame de Qualificação Técnica (EQT) para perito contábil tem por objetivo aferir o nível de conhecimento e a competência técnico-profissional necessários ao contador que pretende atuar na atividade de perícia contábil (CFC, 2016)".

O segundo maior dado encontrado nas respostas chamou a atenção, sendo 17,35% classificados na categoria 1 "Desconhecem" os exames e programas exigidos dos profissionais contábeis. Podemos considerar que é um percentual relevante, uma vez que esses alunos, já podem participar do Exame de Suficiência e já poderiam estar se preparando para obter um bom desempenho nesse exame.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados apontados nesta pesquisa, verificamos que pouco mais da metade (50,52%) possui conhecimento e compreensão apenas de uma das exigências do CFC, o Exame de Suficiência que é usado para requisito de obtenção do registro como contador no CFC. Ainda podemos identificar, que além dos 50,52% dos participantes que conhecem e compreendem obtivemos 12,98 % de participantes que só conhecem o exame, mas não compreendem as suas finalidades.

Diante das respostas categorizadas na análise desta pesquisa, é possível inferir que a maior parte dos participantes dessa pesquisa, conhecem as exigências promovidas pelo Conselho Federal de Contabilidade. E ainda, boa parte deles possui compreensão coerente com o que foi definido como finalidade nas legislações para essas exigências.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70, 1977.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS. CVM nº 308, de 14 de maio de 1999.1999.

Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Resolução nº 1.486, de 15 de maio de 2015. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). 2015.

_____. O Conselho. Disponível em: https://cfc.org.br/desenvolvimento-profissional-e-institucional/educacao-profissional-continuada/. Acesso em 25 maio. 2019.

_____. NBC PG 01, de 7 de fevereiro de 2019.

_____. NBC PA 13 (R2), de 21 de agosto de 2015. 2015.

_____. Resolução nº 1.502, de 19 de fevereiro de 2016. 2016.

_____. NBC PG 12 (R3), de 27 de novembro de 2017.

FONSECA. J, J, S. Metodologia da Pesquisa Científica. Universidade Estadual do Ceará. FORTALEZA. 2002. Apostila.

ITO, E. Y. H; NIYAMA, J. K.; MENDES, P. C. M. Controle de Qualidade dos Serviços de Auditoria Independente: Um Estudo Comparativo entre as Normas Brasileiras e as Normas Internacionais. Revista Contabilidade, Gestão e Governança, v. 11, n. 1-2, 2008.

Palavras-chave: Aluno; Conselho Federal de Contabilidade; Ensino Contábil; Exame de Suficiência;

ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO PRODUTIVA: A QUESTÃO DO PRONATEC

ERIKA FERREIRA FLORIANO - PUCPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ANÁLISE SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO PRODUTIVA: A QUESTÃO DO PRONATEC

Tema

A juventude enquanto pauta de interesse das políticas públicas educacionais de inclusão no mercado de trabalho, o caso do Pronatec

Problema

O Censo de 2010 realizado pelo IBGE revelou que 16,2 milhões de brasileiros se encontram em situação de miséria, no intuito de superar tal situação o governo federal lança o Plano Brasil Sem Miséria. Dentre seus vários subprogramas está o Pronatec, o qual surge com a expectativa de transformar a conjuntura onde as classes de menor renda concentram sua mão de obra em subempregos.

A economia brasileira precisa de profissionais qualificados para seu desenvolvimento, assim como necessita da superação da extrema pobreza. O Pronatec e os demais programas que compõem o Plano Brasil Sem Miséria visam tal melhora para a população atendida. O país carece de iniciativas e incentivos para superar os déficits na educação e distribuição de renda, o Plano Brasil Sem Miséria é uma das tentativas dessa superação, porém ainda há muitos problemas no planejamento e execução do plano.

Em outubro de 2011 o Brasil vivia o primeiro ano do mandato de Dilma Rousseff e dentre seus decretos, o Governo Federal sancionou a Lei 11.513/2011 para a criação do Pronatec (Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) com o propósito de expandir e democratizar a oferta da escolarização profissional e tecnológica, inserindo no mercado de trabalho a população mais fragilizada economicamente.

Partindo para as políticas de promoção da igualdade social, a inclusão do jovem em programas que visem a ampliação de sua escolaridade é de extrema importância, uma vez que a baixa escolaridade proporciona uma ineficiente colocação no mercado trabalho, além de suas várias outras más consequências.

Objetivo

Essa pesquisa por objetivo a identificação da Política Pública voltada à qualificação da juventude do Pronatec.

Metodologia

Aqui se opta pelo Materialismo Crítico - Dialético, segundo Triviños (1987) esse caracteriza-se em método de exposição e em movimento efetivo do conteúdo, a ciência é a ciência da história analisando os fenômenos partindo da sua totalidade, contradição e historicidade. O eixo epistemológico reflete a interação entre sujeito e objeto, atuando um sobre o outro onde sujeito e objeto mantém sua existência objetiva e real. São etapas a problematização, levantamento da antítese, hipóteses e a síntese de uma tese provisória. São instrumentos a análise de documentos, entrevista, observação e pesquisa - ação.

Fundamentação Teórica

A pesquisa se fundamenta em Afonso em artigo Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa, Arroyo em livro Outros Sujeitos, Outras Pedagogias, em Azevedo em artigo Notas sobre a análise da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas, Libâneo em artigo Políticas Educacionais no Brasil: Desconfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar, na Lei n. 12.513 do governo federal brasileiro, em estudos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Resultados

No que se refere ao direito ao trabalho, a inserção laboral é prevista na Constituição Brasileira, porém o setor privado encontra dificuldades no cumprimento da legislação, principalmente pela falta de qualificação dos jovens trabalhadores. Posto isso, são necessárias Políticas Públicas que favoreçam a qualificação e inclusão do jovem no mercado de trabalho, contribuindo para o aumento da empregabilidade.

O chamado Ministério do Trabalho e Emprego em 2003 elaborou políticas juntamente com o Ministério da Educação (MEC), com foco no estabelecimento de diretrizes de ação para o aumento da participação da população no mercado de trabalho, em especial a população atendida por programas de distribuição de renda por meio da oferta de cursos em parceria com municípios, estados e a União.

A juventude enquanto parte do processo de construção social e com histórico vinculado ao ciclo de passagem da vida infantil para a vida adulta, ou seja, da passagem de um *status* para outro que envolve a entrada no mercado de trabalho, quando observa-se o cenário brasileiro percebe-se que este momento vivido pela juventude é marcado pela busca comum do primeiro emprego.

Na legislação brasileira, a partir dos 16 anos de idade considera-se legal o ingresso do adolescente no mercado trabalho, os que pertencem à famílias detentoras baixa renda, fato que os leva a ingressar no mercado de trabalho ainda mais cedo.

A juventude brasileira pode ser classificada como categoria que ingressa precocemente no mercado de trabalho uma vez que segundo o projeto Promoção do Emprego de Jovens da América Latina da Organização Internacional do Trabalho (OIT), houve um aumento nos anos de escolaridade do jovem brasileiro, porém também aumentou o período que os jovens combinam estudo e trabalho em suas jornadas. A inserção no mercado de trabalho é regida por variáveis como sexo, cor, local de moradia e posição no domicílio. No caso das mulheres jovens e pobres há o agravante do trabalho doméstico, na maioria destinado às mesmas, o que as impede de uma maior integração no mercado de trabalho formal.

A questão do desemprego juvenil apresenta variáveis específicas, sendo sempre mais alto que o desemprego observado entre os adultos. Já a informalidade também é maior entre os jovens.

A partir das constatações aqui realizadas se destaca a necessidade de políticas públicas de apoio e inserção tanto no mercado de trabalho quanto na educação formal para as classes de menor renda, mulheres e negros.

Há inúmeras críticas que podem ser dirigidas ao Pronatec no que se refere a inclusão no ensino visando apenas a formação para o abastecimento do mercado de trabalho, contradizendo a orientação da Organização Internacional do Trabalho, a qual instrui que a escolarização para o trabalho deve ser emancipadora e contribuir para a efetivação dos direitos do jovem.

Para Azevedo (2011) a educação pode contribuir para a construção de relações sociais com menor padrão de desigualdade e essa a proposta do Pronatec, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em publicação on-line o Pronatec pretende promover a elevação da escolaridade e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio via articulação entre educação profissional e políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O Pronatec sendo uma política que caminha entre as políticas educacionais e as políticas de geração de trabalho e renda questão afirmada na Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, também visa "ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional" como afirmado no inciso IV, artigo 1 da referida lei. A partir dessas informações pode-se constatar que a lei que promove o Pronatec visa a construção de uma política pública de eficiência com utilidade aos cidadãos.

Assim como Libâneo (2011) afirma que as agências internacionais vêm formulando recomendações acerca das políticas públicas para países emergentes, onde se insere o Brasil, nota-se esse mesmo processo na formulação do Pronatec uma vez que esse é motivado por orientação da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Libâneo interpreta que as políticas educacionais estão subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, centralizada em conhecimentos práticos e em habilidades o que é confirmado pelo inciso VI da Lei n. 12.513 "estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.".

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa**. Revista Contrapontos, v. 7, n. 1, p. 11-22, Itajaí, jan./abr 2007. Disponível em: . Acesso em: 12 fev. 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins De. **Notas sobre a análise da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas.** RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de out de 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Brasília, DF, 25 jun 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).** Disponível em: www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-profissional-tecnologica/ps-pronatec. Acesso em: 25 jun 2019.

LIBÂNEO. **Políticas Educacionais no Brasil: Desconfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.

Palavras-chave: Pronatec; Inclusão Produtiva; Sociologia do Trabalho

DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES À REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

ANA PAULA FAUSTINO TIETI MENDES - UNESP

VERA TERESA VALDEMARIN - UNESP

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES À REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

MENDES, Ana Paula F. Tieti - UNESP
VALDEMARIN, Vera Tereza – UNESP

1 INTRODUÇÃO

Esta Comunicação apresenta resultados parciais de pesquisa sobre educação profissional com o objetivo de analisar sua trajetória histórica a partir da Escola de Aprendizes e Artífices até a implantação da rede federal de educação, ciência e tecnologia. Mais especificamente, trata-se de identificar os contornos legislativos da educação profissional a partir do século XX, com a expansão da rede e a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs). A análise ampara-se, principalmente, em dois campos do conhecimento, a saber: o campo legislativo e o educativo. Um deles permite focalizar a construção de um projeto de políticas públicas de educação profissional e o outro aborda a garantia do direito à educação para oportunizar o acesso ao ensino profissional de qualidade a todos, conforme consubstanciado nas diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa, de cunho bibliográfico, além da análise documental, valeu-se também de levantamento que arrolou dissertações, teses, livros e artigos de periódicos publicados sobre o tema.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL

A gênese das escolas de educação profissional no Brasil criadas pelo Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores no início do século XX, as cognominadas por escolas de Aprendizes e Artífices tinham por finalidade oferecer ensino profissional gratuito e preparar mão de obra para o mercado, constituindo-se como alternativas para famílias pobres. Em termos estaduais, no entanto, é preciso considerar a importância dos Liceu de Artes e Ofícios, localizado na cidade de São Paulo, no desenvolvimento econômico e artístico e na formação de profissionais altamente capacitados, embora sem aliar a formação geral aos estudos.
Outro marco significativo nesse processo foi a Carta Magna de 1937 mantinha explícito o dualismo educacional, determinando no art. 129, como primeiro o dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Nesse mesmo período, as escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus destinados a oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus.

O caráter estrutural do dualismo no campo da política educacional no período do Estado Novo foi sedimentado pela nova Constituição e por uma série de leis promulgadas a partir da década de 1940, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Cultura. Mais especificamente, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Decreto-lei 4.244 de 9 de abril), que intensificou a tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico, sem possibilidades de aliar o ensino profissional e com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial – que deu fim aos Liceus industriais transformando-os em Escolas Industriais e Técnicas, que ofereciam formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Com a Lei 5.692/71 houve uma profunda reforma da educação básica, uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro impondo a profissionalização para todos que cursassem esse nível de escolarização. Essas mudanças, no entanto, não foram implementadas como direito de todos à educação, mas para atender o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial, que demandava por mãodeobra qualificada com técnicos de nível médio, prontos para serem inseridos no mercado de trabalho.

As Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, foram transformadas em autarquias federais em 1959, passando a designar-se Escolas Técnicas Federais (ETF). As ETFs foram transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET´s), em 1978, originárias de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro). Mas foi com a aprovação da Lei nº 8.948/1994, que determinou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que foram abertas as possibilidades as transformações gradativas das Escolas Técnicas Federais em CEFET´s, mediante critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. (ORTIGARA E GANZELI, 2013).

A expressão “educação profissional” aparece pela primeira vez na LDBEN (Lei nº 9394/96), mas somos advertidos por Ortigara e Gazelli (2013) para a permanência do dualismo no sistema educacional, uma vez que ela se refere à modalidade distinta da educação regular, uma vez que o Decreto nº 2.208/1997, promulgado no governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu independência entre o ensino médio propedêutico e a educação profissional, reforçando as características aqui apontadas. Segundo os referidos autores, este governo definiu um modelo de gestão gerencial centrada no produtivismo que implementava políticas de baixo custo para o setor social. O decreto restringiu a relação entre ensino médio e educação profissional na forma concomitante e subsequente, isto é, desvinculou e desarticulou a etapa do ensino médio da modalidade de educação profissional.

Algumas iniciativas paralelas ao sistema educacional oficial emergiram. De 1995 a 2003, implementou-se uma política de formação em massa da mão-de-obra brasileira, através do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), criado em 1990. Embora um dos principais objetivos fosse o desenvolvimento de ações de educação profissional, na prática a fragmentação e a formação superficial constituíram-se em sua característica.

O decreto nº 5.154/2004 introduziu a possibilidade de integração do ensino médio propedêutico com o ensino profissional técnico, na forma integrada, mantendo-se as formas concomitante e subsequente e a organização dos currículos em módulos com saídas intermediárias.

Este decreto, portanto, foi um marco regulatório fundamental para que a educação profissional articulada à educação técnica de nível médio fosse integrada ao ensino médio. Mais tarde, a lei nº 11.741 de 2008, alterou a LDBEN (9394/96) incluindo e dedicando uma seção, denominada IV - A, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que prevê o desenvolvimento desta modalidade em duas formas: articulada ao ensino médio (na forma

integrada e concomitante) e subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

No período compreendido entre 1909 e 2002 a Rede Federal de ensino vivenciou o maior período de expansão. De acordo com os dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2019) foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016 concretizou-se a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. A Rede, atualmente, é formada por 38 Institutos Federais presentes em todos estados, dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica no estado do Paraná.

Em termos jurídicos institucionais, a Lei (11.892/2008), que criou os Institutos Federais, determina o cumprimento de 50% na oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; 20% para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; e 10% de Proeja.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aqui indicado, a rede federal, historicamente, se origina da centenária escolas de aprendizes e artificies, mas, foi com o decreto nº 5.154/2004 que possibilitou a organização do nível médio articulada com a formação geral de base científica com o trabalho produtivo na forma integrada. Essa história, portanto, descreve as dificuldades para garantir o mesmo nível educacional para todos os jovens, independente das condições econômicas e da destinação profissional futura.

Uma educação integral de qualidade que conduza a uma formação técnica consubstanciada aos conhecimentos científicos (re)produzidos pela escola formalmente permanece sendo objeto de discussão no âmbito das instituições formadoras e do direito à educação. Da dicotomia sedimentada nessa modalidade de ensino no processo de formação do indivíduo emerge uma força de superação que os IF´s adotaram como objetivos em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais.

Podemos dizer, portanto, que o objeto do nosso estudo, nasce e se constrói neste movimento histórico regulamentado normativamente pelos governos de cada período, com as devidas proporções, marcadas pelas tensões e disputas entre os campos educativo, jurídico e profissional no que se refere à formação humana: preparação para o trabalho x qualificação social; mercado de trabalho x mundo do trabalho; capital econômico x mão de obra qualificada; investimento x gasto público; direito x privilégio; diferença x equidade. O que corrobora para pensarmos em uma justiça escolar quiçá à educação profissional, pois, tais tensões acima elucidados contribui para regulação e garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Lei de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasil, DF, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal.** Brasília, junho, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/rede-federal. Acesso em 22 de maio 2019.

GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GANZELI, Pedro; ORTIGARA, Claudino. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: permanências e Mudanças Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

Palavras-chave: Educação Profissional; Rede Federal; Institutos Federais

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROSANE BORTOLINI - SEED _PR

JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR

DINALVA DO ROCIO GOMES - UFPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Formação de professores da Educação Básica. Apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, que tem como objeto de estudo a EJA e a formação de professores da educação básica com vistas à atuação nesta modalidade de ensino. Ao adotar a pesquisa bibliográfica, o pesquisador entra em contato com o que foi produzido sobre o assunto em questão por meio de fontes variadas a fim de adquirir conhecimento abrangente do objeto pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 1996). Trata-se pois, de uma teorização acerca do tema com base em livros e artigos publicados recentemente a fim de identificar o que estes autores têm revelado sobre Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos. O problema que mobilizou este trabalho foi: Qual é a identidade da EJA enquanto modalidade de ensino? O que se postula sobre a formação de professores na Educação Básica? Qual é a relação que se estabelece entre Formação de professores e EJA? O objetivo geral é investigar, em publicações que reconhecidamente tratam da temática, a EJA e a formação de professores. Especificamente, busca-se a compreensão dessa modalidade de ensino na atualidade bem como de sua trajetória no ensino público brasileiro e a apuração do que os autores apontam como relevante na formação de professores, relacionando-a com a atuação docente na EJA. Assim, familiarizar-se com o assunto, conhecê-lo melhor e adquirir aptidão para construir hipóteses acerca do mesmo. Essa investigação bibliográfica baseia-se nos autores: Barcelos (2012), Barcelos (2014), Cardoso (2013), Haddad e Di Pierro (2000), Soares (2011) no que se refere à EJA, e em Ferreira (2014), Imbernón (2010), Imbernón (2016), Nóvoa (1992), Sacristán (1999) e Tardif (2002) na teorização sobre a formação de Professores. A formação docente tem sido atrelada à qualidade da educação ao possibilitar ao docente um melhor desempenho na complexa realidade do lócus da escola. Imbernón (2016), defende que a formação é essencial para a qualidade da educação e que o professorado é o fator mais importante para essa qualidade, pois é ele que influenciará na aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento está relacionada à forma com que o professor planeja e realiza suas práticas diante do processo de aprendizagem, influenciando a organização das demais ações pedagógicas. A complexidade de fatores que permeiam a formação dos professores é bastante ampla e está ligada diretamente ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissão docente. Autores como Tardif (2002) e Nóvoa (1992) defendem a ideia de que a formação deve acontecer em diferentes esferas, no que se refere a construção do conhecimento. Segundo esses autores, a construção do conhecimento vai sendo construída durante a sua trajetória, durante toda a sua caminhada profissional, proporcionando a construção e o desenvolvimento do pensamento. A formação continuada é capaz de tornar o professorado mais crítico, com maior capacidade de pensar, de aprender a aprender, assumindo um novo papel no

processo de construção do conhecimento. Para Imbernón (2010), a formação continuada possibilita ao professor o conhecimento de novos métodos, envolvendo a docência a partir da relação entre teoria e prática na contingência de articular novos saberes que sejam relevantes à sua prática pedagógica e ao seu desenvolvimento profissional, enfatizando também a formação continuada de professores como fomento ao desenvolvimento pessoal e institucional, principalmente no que diz respeito a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada busca caracterizar a formação baseada no professor como sendo sujeito da sua própria práxis. (FERREIRA, 2014, p. 45). Entende-se que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1992). Assim, a formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor, às possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e às possíveis mudanças da realidade e das novas demandas da sociedade. A partir da formação inicial em licenciatura, o professor iniciante assume aulas em uma das modalidades de educação previstas na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, vigente no Brasil, organiza a educação escolar nos níveis de Educação Básica e Educação Superior (BRASIL, 1996). A Educação Básica apresenta três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quanto às modalidades de ensino previstas na legislação educacional, o Brasil tem atualmente a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Básica do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação a Distância e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todas com uma função específica na formação dos cidadãos, devendo ser pensadas de acordo com suas necessidades e especificidades. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que vem se destacando na educação brasileira. Sua origem advém da necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo educacional, mas ficou inicialmente conhecida como uma educação de segunda classe para as pessoas adultas e em geral de classes populares. Haddad e Di Pierro (2000) apresentam uma revisão histórica da EJA no Brasil, enquanto Cardoso (2013) aborda o histórico dessa modalidade no Paraná. A atual EJA traz consigo a concepção de inclusão social e oferta para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria. Em termos de legalidade, a EJA está disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), em especial nos artigos 37 e 38, e possui Diretrizes Curriculares Nacionais próprias para sua oferta. Para que isso ocorra e, por ser a EJA uma modalidade de ensino singular, precisa que seu coletivo esteja preparado e que o preparo seja pautado em suas especificidades para que a educação se efetive. Aos docentes, um dos desafios é a realização da transposição didática. Imbernón (2016, p. 20), afirma que os "que participam na educação devem beneficiar-se de um processo que se adapte às suas necessidades profissionais em contextos sociais [...]. É preciso acreditar neles e em sua autonomia" (IMBERNÓN, 2016, p. 20). Para que isso ocorra, a formação do professor de EJA é fundamental. Pautado na ideia de que "em educação somos o tempo todo aprendizes e ao mesmo tempo ensinantes de alguma coisa para alguém" (BARCELOS, 2014, p. 30), defende-se a ideia de que quanto mais bem preparado o professor estiver melhor será sua condição de ensinar com excelência e de aprender diariamente e assim "não deixar escapar deste educando, jovem ou adulto, aquela que pode ser a última tentativa de voltar a estudar" pois, valendo-se novamente de Barcelos (2014, "é através de um acompanhamento efetivo e afetivo que poderemos reavaliar permanentemente nossas práticas pedagógicas." Para Imbernón (2016, p. 86), a "educação é patrimônio da humanidade; e todos, sem exceção, têm e devem ter direito a ela". De acordo com o autor, a "educação tem de servir para consolidar a democracia dos povos, e para isso deve favorecer um processo democrático em seus ensinamentos", (IMBERNÓN, 2016, p. 86). Com base na pesquisa bibliográfica realizada, tendo como base os autores da EJA e da Formação de Professores

supracitados, foi possível identificar que, apesar de muitos avanços registrados ao longo dos anos no Brasil, a EJA ainda é pouco reconhecida enquanto modalidade, espaço e tempo de formação e que a formação de professores, tema bem mais recorrente, nem sempre considera todas as modalidades de ensino presentes na legislação brasileira, a exemplo, a EJA, temática ainda pouco explorada. A formação docente é, sem dúvida, um ponto fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem na EJA. Há que se promover formação continuada aos docentes que se lançam na Educação de Jovens e Adultos a fim de capacitá-los cada vez mais para o ofício diário na EJA.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARCELOS, V. Formação de professores para educação de jovens e adultos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CARDOSO, Ana Lúcia Tomaz. A Política Educacional para Jovens e Adultos no Paraná: Sejam eles livres ou privados de liberdade, 2013. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/qbM3pOt2.doc. Acesso: 24 de jun. 2019.

FERREIRA, J. DE L. (Org). Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n.14, p. 108-130, maio/ago., 2000.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NÓVOA, A. (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PAIS, L. C. Transposição Didática. In: MACHADO, Silvia Dias A. Educação Matemática: uma introdução. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2002, 13-42.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Petrópolis:Vozes. 2002.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Educação Básica.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO.

THAINA TRINDADE LISBOA - UFPA

YONARA DAS NEVES DA SILVA SANTOS - UFPA

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO.

Resumo

Trata-se a presente produção da revisão de bibliografia de documentos oficiais acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se por documentos que embasem a discussão da escolarização de adultos, alunos que não tiveram a oportunidade de serem escolarizados na idade certa e voltam a escola em um contexto familiar e social totalmente diferente do que tinham anteriormente, daí a uma certa resistência destes em aceitar novos métodos de ensino e avaliação. Ressalta-se também a importância do entendimento do termo educação básica, de que não trata-se apenas do ensino infantil, mas de todo o período de ensino que vai da educação infantil ao ensino médio, e a EJA também está inserida neste contexto. Foram feitas analises em documentos como a LDB, PNE, BNCC entre outras Leis e Decretos inclusive a Constituição Federal de 1988. Destaca-se também a falta de politicas educacionais voltadas especificamente a EJA, e a falta me materiais didáticos que não infantilizem o ensino de adultos, e ainda o pouco acesso a plataformas de formação para a adequação de materiais existentes para que atendam às necessidades dos alunos.

Introdução

Quando falamos em educação básica, logo nos vem à cabeça a educação infantil e o ensino fundamental, mas pouco lembramos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade a qual atende pessoas com mais de 15 anos que trazem em suas histórias de vida motivos que os levaram a não alfabetização na idade certa, dentre os quais estão: Fatores extraescolares ligados a condições de pobreza, difícil acesso à educação, fracasso escolar, dentre outros. As observações foram realizadas no Grupo de Estudos da Terceira Idade (GETI) projeto mantido pela Universidade Federal do Pará campus Castanhal.

Tomando como base para discutir a falta de políticas efetivas voltadas a EJA resolveu-se trazer os poucos pontos dispostos na LDB, na Constituição Federal, na BNCC e no PNE, documentos governamentais que norteiam o ensino no país, e como foi constatado, tais documentos trazem uma discussão muito superficial acerca da Educação de Jovens e Adultos, até mesmo por que grande parte deste público já passou por experiências anteriores com a escolarização e alguns já não estão inseridos no mercado de trabalho formal, com isto a falta de interesse dos governos pelo adulto e o idoso da EJA.

AS LEIS: e a falta de políticas educacionais direcionadas a EJA.

Segundo Beisiegel (2004, p. 99), os primeiros recursos, para a educação de adultos, data de 1945, com o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, que direciona via o Ministério da Educação e Saúde cerca de 25% (vinte e cinco por cento) dos recursos que seriam investidos no processo de escolarização de adolescentes e adultos.

Artigo 4.º- Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes: 1. A importância correspondente a 70 % de cada auxílio federal destinar-se-á a construções escolares(...) 2. A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde. Brasil, (1945) apud Beisiegel, (2004, p. 99).

Em contrapartida a este dado, é importante ressaltar que somente na Constituição de 1988 é que a educação para todos é assegurada, como dever do Estado, no

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Na Lei nº 9.394/1996, a qual conhecemos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que vem para regulamentar a educação que acontece nas escolas, local onde a mesma está legitimada a acontecer, é assegurado o ensino obrigatório somente a faixa que está situada entre os 4 e 17 anos, o que exclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no,

Art. 4. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (BRASIL, 1996, p. 9).

Em nenhum momento a EJA é citada como uma modalidade de ensino da educação básica. "Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior." (BRASIL, 1996, p. 17).

Na seção V a LDB dispõe sobre a educação de jovens e adultos muito superficialmente em dois artigos e em um número reduzido de incisos o que deixa claro o descaso do poder público com a EJA, e estes reduzidos artigos não deixam claro o que deve ser feito para se obter bons resultados na educação de jovens e adultos. No Art. 38 da LDB está implícito que a EJA está ou deve estar inserida no contexto do ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas sugere que os conteúdos sejam adaptados às necessidades educacionais de tal público, referindo-se a ações que vão fomentar o desenvolvimento destas nas instituições.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) traz algumas considerações bem importantes e que melhoram a visão da EJA, no sentido de considerar esta como uma etapa importante para a escolarização, apesar de pouco se falar ainda em dissociar esta do ensino fundamental, entretanto, já é uma grande conquista no PNE ter um capítulo especificamente voltado a EJA.

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.(BRASIL, 2001, p.70)

Com isto Brasil (2001, p. 73), traz o termo "educação ao longo da vida", o que nos leva a pensar que a EJA não deixa de ser uma forma de se tentar reparar um processo de educação que não foi bem-sucedido, além disso pesam ainda sua atual condição social, sua forma diária de trabalho, dentre outros.

A Educação de Jovens e Adultos traz em si a falta de Políticas Educacionais direcionadas a esta modalidade de ensino, e é a partir disto que surgem as inúmeras dificuldades relacionadas até mesmo a forma de como estruturar os conteúdos, de forma a não uniformiza-los, desconsiderando a diversidade advinda desta modalidade de ensino, levando as salas de aula conteúdos os quais em sua maioria não condiz com a realidade dos educandos. Freire (2001, p.16) afirma que:

Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos aquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos- trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos-, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta a discussão democrática de pressuposições básicas da existência. (FREIRE, 2001, p.17)

Outro fator que se faz presente devido a esta falta de estruturação de Políticas Educacionais e consequentemente do Currículo especificamente direcionado a EJA é que ainda se faz um modelo de educação muito rígido e pouco apropriado tanto no que diz respeito ao repasse de conteúdos, quanto ao tipo de avaliação aplicada, uma vez que até mesmo a formação de professores traz em si pouco conteúdo sobre a EJA e isto causa o despreparo dos docentes, oferecendo com isso, um certo grau de dificuldade ao trabalho do pedagogo, até mesmo por que, não é simples pensar atividades para adultos, é necessário que estas atividades não os infantilizem, visto que, a educação está diretamente ligada a cultura, de um povo, e é através da educação que pode-se transmitir a cultura, e promover a emancipação social so sujeito, percebendo o Estado enquanto lugar de garantia dos seus direitos.

Considerações finais

A educação básica de qualidade deve ser garantida como direito institucional a todas as modalidades de ensino, assim como as políticas educacionais devem ser elaboradas de maneira a atender as necessidades de todos aqueles que vão em busca do ensino.

Porém, a partir da análise da LDB, BNCC e PNE os quais regulamentam a educação no país, e observações no GETI (Grupo de Estudos da Terceira Idade), percebe-se que no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos, o qual atende pessoas a partir de 15 anos, há descaso nas políticas educacionais em se tratando desta modalidade de ensino, sendo esta não assegurada como ensino obrigatório. Levando-se também a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes para estruturar conteúdos de forma a levar em consideração o educando enquanto ser social, formando-o como ser crítico e não o infantilizando, visto que, não há um currículo estruturado para a EJA.

Referências bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Editora Liber Livro, 2004.

BRASIL, [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Senado Federal, Ministério da Educação. Disponivel em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 09 de maio de 2019

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 2001, 5ª ed.

Palavras-chave: EJA; Políticas Públicas; Políticas Educacionais; Escolarização.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

TAMIRIS POSSAMAI - IFC

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA - IFC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este trabalho possui como propósito identificar a potencialidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, oferecida pelo Instituto Federal Catarinense, constituir-se em uma formação comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Para tanto, utiliza-se de uma abordagem qualitativa de pesquisa, por meio da realização de um estudo bibliográfico e de análise documental. Tendo em vista ser um estudo em andamento, os resultados provisórios da pesquisa sinalizam que a construção coletiva (envolvendo a comunidade escolar) de Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio representa um aceno para a implantação de um percurso formativo comprometido com uma perspectiva de formação integral dos jovens da etapa final da educação básica.

INTRODUÇÃO

Através de uma análise da legislação e das políticas educacionais brasileiras, em seus diferentes contextos sócio-históricos, elegemos a seguinte problemática para a reflexão deste trabalho: Em que medida o Instituto Federal Catarinense (IFC), por meio da oferta da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, pode, com a implementação de um percurso formativo, comprometer-se com a formação integral dos estudantes na sociedade do capital?

A partir deste questionamento, nosso propósito é, com base na análise da legislação brasileira e nas diretrizes institucionais, identificar a potencialidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, oferecida pelo IFC, constituir-se em uma formação comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Para isso, em termos metodológicos, as reflexões realizadas partem dos pressupostos do materialismo histórico, no qual se compreende, entre outras coisas, o caráter limitado da investigação de qualquer complexo social deslocado da base material de produção da vida. Assim, assumimos uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na análise das relações entre os aspectos econômicos, sociais e políticos que envolvem a educação como direito.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE: REFLEXÕES INICIAIS

No Prefácio da Contribuição à crítica da economia política, escrita por Marx em 1859, temos uma explicação da importância de se estabelecer as relações existentes entre o Direito e o Estado com o modo de produção capitalista. Essa concepção altera sobremaneira as formas de se analisar qualquer tipo de complexo social inserido na sociedade do capital e oferece uma possibilidade de qualificar o debate acerca do direito à educação escolar e os limites e potencialidades da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFC.

Como, então, poderiam ser compreendidas as relações jurídicas e as formas de Estado? Na forma de produção da vida e sua correspondente relação social de produção (MARX, 1986).

A análise do direito à educação escolar no Brasil possibilita, desde a Carta Política do Império do *Brazil* outorgada por Dom Pedro I, compreender que há previsão do direito à educação - à época como "instrucção primária". No entanto, foi após a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 que o direito à educação ganhou atenção, constando pela primeira vez, que competia privativamente à União traçar as diretrizes da educação nacional. Apesar de já prevista em outras Cartas Constitucionai, foi a partir do marco da redemocratização, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que o direito à educação se eleva ao *status* de direito social integrando o título dos direitos e garantias fundamentais.

Ante o exposto, há que se considerar que, quando as conjunturas se alteram, as relações jurídicas também precisam ser modificadas para que o capital possa seguir com seu processo de produção e reprodução. Partindo desta premissa, investiga-se, extraindo elementos da realidade concreta, que tipo de educação estas previsões legais estavam e estão tratando, quais políticas educacionais foram pensadas e criadas, assim como por quais ideologias, contextos e períodos sócio-históricos foram discutidas e constituídas. A esse respeito, importa considerar que "A formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações" (LIMA FILHO; MOURA; SILVA, 2015, p. 1059).

Neste sentido, ainda, a educação institucionalizada serviu, nos últimos cento e sessenta anos "[...] para fornecer os conhecimentos e pessoal necessários à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, e, além disso, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes" (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Diante deste cenário, é possível desenvolver percursos formativos, tanto de educação geral quanto profissional, comprometidos com uma formação humana integral?

Para Frigotto, a Educação Profissional tratada nos documentos do governo federal, inclusive na LDB nº 9.394/96, "[...] subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório" (FRIGOTTO, 2001, p. 80). Conforme podemos observar nas palavras do autor, não há projeto educacional desvinculado do projeto social e a escola é dual e classista assim como a sociedade. Mas é preciso esperar uma nova configuração de sociedade para lutar por uma educação diferente?

Atentando-se a essa questão, e, considerando que há espaço para a contradição ante as perspectivas que se colocam como hegemônicas, existe a possibilidade de que a proposta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, assumida pelo IFC, represente um avanço importante em direção à construção de políticas e direcionamentos institucionais que possibilitem uma formação humana integral. Foi a partir de um amplo movimento de debate, construído pela instituição junto aos trabalhadores do IFC e comunidade escolar, que as Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio foram formuladas.

Dizemos isso tendo em vista que foram anos de discussões e que, evidentemente, todo esse processo não ocorreu sem obstáculos e enfrentamentos, além do que, em uma instituição pública, é preciso observar os movimentos e limites impostos pelas leis e regulamentações do Estado. Esta trajetória culminou nas Diretrizes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, através da Resolução nº 016/2019/Consuper/IFC. Tal resolução tem orientado o trabalho dos professores e coordenadores, dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na reestruturação dos seus Projetos Pedagógicos de Curso.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A partir do exposto neste trabalho, e, particularmente considerando as orientações presentes na Resolução nº 016/2019/CONSUPER/IFC, observamos que esta normatização representa a materialização de um processo de desconstrução de uma educação profissional marcada pelas determinações da sociedade do capital e voltada exclusivamente para atender aos interesses de formação de mão de obra para o mercado.

Tais diretrizes, institucionalmente construídas, estabelecem princípios que se comprometem com a formação integral dos estudantes e se contrapõem a uma perspectiva de educação que, conforme já assinalado, historicamente pretendeu "[...] preparar as classes populares para o trabalho, separando os futuros dirigentes, dos produtores; os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução" (CIAVATTA, 2015, p. 30).

No que diz respeito aos resultados esperados neste estudo em andamento, tem-se como expectativa levantar as possibilidades e identificar os limites que o direito à educação na sociedade do capital apresenta, quando observado na realidade concreta da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do IFC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: A historicidade da Educação Profissional. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Resolução nº 016, de 01 de abril de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Disponível em: http://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes.pdf Acesso em: 03 jul. 2019.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan/jun. 2001. Disponível em: https://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf Acesso em: 08 jun. 2019.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à crítica da economia política. *In*: Marx e Engels, Obras Escolhidas. Vol. 1, São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1986. 300-303.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MOURA, Dante Henrique; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, Rio de Janeiro, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

Palavras-chave: ENSINO MÉDIO INTEGRADO; EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; FORMAÇÃO INTEGRAL; INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM RELAÇÃO AO ACESSO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO FORMAL

JULIANA MENDES DA SILVA SANTO - UFPR

JÉSSICA DA COSTA RICORDI - UFPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE EM RELAÇÃO AO ACESSO DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Palavras-chave: Educação formal. População em situação de rua. Pobreza.

Problematizar a situação da pessoa que vive nas ruas requer sensibilidade e esforço de compreender as composições sociais, relações econômicas, culturais, bem como políticas públicas de combate ou reprodução da desigualdade social.

Desse modo, este trabalho apresenta reflexões provenientes de investigação realizada no decorrer do Curso de Aperfeiçoamento em Educação, pobreza e desigualdade social ofertado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Por objetivo geral visou-se identificar as dificuldades enfrentadas pela população em situação de rua que vivem no município de São José dos Pinhais – PR. Especificamente, buscando compreender questões que estimulam ou não seu retorno para a educação formal e sua permanência.

Tomando como metodologia uma análise quantitativa, os dados foram coletados em entrevistas com os participantes da pesquisa, que originaram três categorias para análises, sendo elas: pobreza, trabalho e educação formal.

Quanto à pobreza, encontram-se diversas perspectivas de descrição e categorização. Para o senso comum a pobreza é facilmente descrita como pessoas passando fome, convivendo com esgoto a céu aberto, sem acesso a água tratada e energia elétrica (ROCHA, 2006).

A pobreza pode ser definida como o não acesso a bens e serviços e falta de renda. No entanto, esse tema é bastante complexo e deve ser encarado como multidimensional. Partimos do princípio de que a desigualdade social gera a pobreza, com a distribuição desigual da renda.

Para Santos (2009) a pobreza não pode ficar restrita a definições parciais, há que se levar em consideração o local geográfico vivido, o espaço temporal vivido, sendo relativa a uma determinada sociedade. Bem como, que o desenvolvimento econômico de um determinado local contribui para o enriquecimento de uma determinada parcela da sociedade em detrimento de outra.

Crespo e Gurovitz (2002) classificam a pobreza como sendo relativa ou absoluta. Na relativa o indivíduo tem como manter a sua sobrevivência, na absoluta o indivíduo está abaixo da linha da pobreza, classificação elaborada para medir o risco de morte de um indivíduo por não ter condições de se alimentar devido à falta de renda.

A discussão entre distribuição desigual da renda deve avançar às questões de classes entre dominantes e dominadas. Temos que pôr em pauta instrumentos adequados para garantir a justiça social, como:

[...] tributação dos salários altos e transferências fiscais no caso de salários baixos, políticas de educação e formação, salário mínimo, luta contra a discriminação por parte dos empregadores, grades salariais, papel dos sindicatos etc. (PIKETTY, 2015, p. 76)

Quando pensamos na pobreza como sendo multidimensional, analisamos todas as privações que um indivíduo pode ter por falta de condição de adquirir um produto, um bem ou um serviço (MÉSZAROS, 2008), ou seja, a pessoa pode ter condições de se manter basicamente com alimentação, vestuário, energia elétrica e água tratada, porém, é cerceada de possuir um livro, por exemplo.

Com isso, observa-se que a pobreza se apresenta de várias formas, e o seu surgimento tem base nas relações sociais, econômicas e culturais de uma determinada sociedade. Como também aliena o cidadão da sua cidadania, quando dificulta o acesso a direitos básicos, como a educação, por exemplo.

A pobreza é reproduzida desde o Brasil colônia, como nos explica Miranda (2005), quando discute a relação de direitos para crianças e adolescentes de rua, que podem vir a manter-se em situação de rua quando adultos. Visto que esta realidade afeta diferentes gerações com impactos diversos (ROSEMBERG, 2006).

O que acaba por levar estereótipos para dentro do ambiente escolar. A pobreza que cerca os alunos se torna perceptível na convivência com alunos mal vestidos, mal cheirosos, mal higienizados, com vocabulário limitado, com mau comportamento e assim por diante (THIN, 2006; BOURDIEU, 2012; BERNSTEIN, 1996). Contudo, existe uma maneira menos visual e sensorial de identificar tais alunos, a qual se contempla por meio da constatação das famílias que recebem o benefício de transferência de renda, destinado às famílias pobres e em extrema pobreza, advindos do Programa Bolsa Família, por exemplo[1].

Existe uma interpretação equivocada acerca do Programa Bolsa Família, o que reforça o estereótipo de pobreza dentro das escolas (PIRES et al. 2014), além do preconceito já embutido na sociedade (REGO; PINZANI, 2014). Diante disso, o processo de aprendizagem dos alunos pobres fica prejudicado, pois tais trabalhadores, contaminados por uma visão moralista, julgam os alunos como incapazes de aprender, além de atuar com preconceito no trato aos mesmos.

A partir das descrições de pobreza e desigualdade retomamos o questionamento acerca das Pessoas em Situação de Rua – PSR. Educadores, docentes e gestores da educação estão preparados para acolher alunos mal cheirosos, mal vestidos e como se não bastasse recebendo dinheiro do governo para estar na escola? A resposta é não (PIRES et al. 2014).

Os dados demonstram que são diversas as dificuldades enfrentadas por pessoas em situação de rua frente às possibilidades de retorno e continuação de sua escolarização, tais como: vergonha, dificuldade de manter a concentração e de estar muito velho para voltar aos bancos escolares, mas a maioria dos entrevistados justificou que o fato de ter que trabalhar e de conciliar o trabalho com a rotina de estudos dificulta a permanência dos mesmos nas escolas. O estudo revelou que a população em situação de rua, assim como a pobreza e a desigualdade social que a cerca, ficam a margem do ensino formal, pois não há compreensão, por parte do sistema de ensino, dos determinantes sociais que contribuem para o processo da rualização e empobrecimento de uma sociedade.

As pessoas em situação de rua são um reflexo desse modelo econômico excludente e cruel. Frente a essa realidade, na formação acadêmica de professores devem-se ser inseridas disciplinas que tratam da formação da pobreza e suas nuances, visando instrumentalizar os profissionais da área, na perspectiva da promoção da educação à população em situação de rua no cotidiano da sua prática profissional, com o objetivo de sensibilizá-los de modo que haja uma ampliação do diálogo e conhecimento acerca dessa população, assim como a construção de novas formas de atuação frente a complexidade desse público.

Os alunos em situação de rua precisam de educadores capazes de fazer uma leitura de macro e micro, no sentido de entender o contexto em que seus alunos estão inseridos, de modo que criem caminhos e possibilidades de reflexão e ação problematizando a temática da pobreza e da desigualdade social no ambiente educacional, pois o conhecimento raso e limitado sobre a pobreza é nocivo na dimensão educacional. (ARROYO, 2012).

Assim, faz-se necessário e urgente que os currículos escolares e da formação acadêmica de licenciados reconheçam a existência da pobreza e da desigualdade social, levando essa categoria a refletir e buscar uma melhor maneira de atender essa demanda. É preciso que as escolas dialoguem com o território em que as mesmas então inseridas, com o objetivo de se readequar e oportunizar aos alunos reconhecimento e inserção.

ARROYO, Miguel G. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis – RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CRESPO. A,P,A. GUROVITZ. E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. RAE-eletrônica - revista on-line da FGV-EAESP Vol. 1 N. 2, jul-dez/2002. RAE-eletrônica - revista on-line da FGV-EAESP. http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n2/v1n2a03.pdf

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo – SP. Editora Boitempo, 2008.

MIRANDA, Sônia Guariza. Perspectiva histórica – criança e adolescente em situação de rua no Brasil. In: MIRANDA, Sônia Guariza. Criança e adolescente em situação de rua: políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba. Tese de doutorado. Curitiba – PR. UFPR, 2005.

PIKETTY, T. A economia da desigualdade. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

PIRES; Flávia F.; JARDIM, George A. da S. Geração Bolsa Família: escolarização, trabalho infantil e consumo na casa sertaneja (Catingueira/PB). In: RBCS, vol. 29 n° 85, junho/2014, p. 99-112.

REGO, Walquiria Leao; PINZANI, Alessandro. Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania. 2ª Ed. São Paulo. Editora Unesp, 2014.

ROCHA, S. Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata? – 3. ed. – Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS. M. Pobreza urbana. – 3. ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução: Anna Carolina da Matta Machado. Revisão técnica: Lea Pinheiro Paixão In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt

[1] Visa o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Possui três eixos principais: Complemento da renda [...] Acesso a direitos [...] Articulação com outras ações. Fonte: http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia.

Palavras-chave: Educação formal. População em situação de rua. Pobreza.

EJA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

LANITA HELAINE DA S. N. SIZANOSKY - UNINTER

RODRIGO OTAVIO DOS SANTOS - UNINTER

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EJA é a Educação de Jovens e Adultos configurada como princípio básico da educação nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Seu objetivo é ofertar estudo à população que não teve acesso ou continuidade desse ensino na idade apropriada, para capacitá-los para a cidadania, estudo formalizado e mercado de trabalho. A oferta de cursos aos jovens e adultos propicia oportunidade educacional para esses educandos, levando em conta as características pessoais do aluno envolvido no processo e seus interesses, como por exemplo sua cultura e experiencia de vida. Este artigo se propõe a discutir como os alunos detentos podem se beneficiar com a Educação de Jovens e Adultos no ambiente prisional e qual papel primordial do pedagogo neste processo. Conforme Teixeira (2010) o princípio fundamental que deve ser enfatizado e exigido é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento. Entende-se que a educação é um direito previsto constitucionalmente. Vale ressaltar, entretanto, que o espaço prisional tem por objetivo primordial manter a disciplina e todos devem cumprir as normas estabelecidas, a isto também o ambiente escolar está incluso. As normas do ambiente prisional também interferem no plano de aula do professor, pois por questões de segurança há materiais didáticos que não podem adentrar no ambiente de uma sala de aula inserida dentro da unidade prisional Como objetivos específicos: estudar as questões relacionadas a EJA, seu histórico para compreender a importância desta modalidade de ensino; analisar as práticas educacionais voltadas à população prisional. Para tanto, utilizaremos autores que versam sobre esta temática, como por exemplo Julião (2010), Onofre (2007), Teixeira (2010), Penna (2017), Santos (2017), Haddad e Pietro (2000) dentre outros. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica. A pesquisa da temática e levantamento de bibliografia por meio dos resultados conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos ocorre no país em muitas unidades do sistema prisional na modalidade presencial. O pedagogo como um agente articulador do ensino formal no sistema prisional e conhecedor do Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino, deve contribuir na busca de metodologias e estratégias apropriadas a esta modalidade educacional para alunos privados de liberdade de forma a contribuir junto ao professor no processo reflexivo dos seus alunos, entendendo a educação como uma possibilidade de futuro longe do crime. O pedagogo é responsável em contribuir no processo ressocializador, desta forma, este profissional planeja em conjunto com os docentes o currículo, formata modelo de avaliação, fornece o suporte necessário ao professor, no sentido de facilitar meios estratégicos para o trabalhar o processo ensino-aprendizagem, acompanha todo o processo educacional do educando desde as fases iniciais até o seu ingresso ao curso superior. O processo educacional realiza-se a partir de dois eixos: a assistência educacional e as atividades orgânicas, cujo objetivo é planejar e discutir um programa de individualização da pena do privado de liberdade. Este artigo relata algumas destas atividades orgânicas e seus desdobramentos, os quais incluem a participação na comissão de Conselho Disciplinar, participação na comissão técnica de classificação, que tem como função

avaliar, planejar e discutir um programa de individualização da pena do privado de liberdade, além de realizar entrevistas ao recém ingressos na unidade penal, entre outras funções. Trabalhar no contexto penitenciário é acreditar na educação como um canal ressocializador, é saber que mesmo diante de algumas deficiências de ordem estrutural num ambiente restritivo, o educador deve ter claro que a contribuição para o acesso a um conhecimento crítico é realizada por meio de um constante lapidar e o produto do seu trabalho faz sentido aos seus educandos, já que para eles a escola não é apenas um local de reprodução de conhecimentos, mas de transformação de vidas.

Palavras-chave: EJA; Sistema prisional; Pedagogo

ENGAJAMENTO E POTENCIAL EMPREENDEDOR EM UM GRUPO DE ESTUDANTES APROVADOS EM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

PEDRO GUILHERME BASSO MACHADO - PUCPR

DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR

PAULO CESAR PORTO MARTINS - PUCPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema do empreendedorismo tem despertado a atenção de diversos pesquisadores ao longo dos últimos anos (IZUKA; MORAES, 2014), em especial em relação aos aspectos do perfil e potencial dos empreendedores, uma vez que estes tendem a compartilhar características particulares e a gerar desenvolvimento econômico em seu entorno (SOUZA et al., 2017). Assim, destaca-se a importância do estudo dos aspectos psicológicos, comportamentais, sociais e individuais dos empreendedores (SANTOS, 2008).

Considerando a importância da geração de oportunidades e consequente desenvolvimento econômico e social, faz-se necessário investigar o potencial empreendedor de estudantes universitários e a sua relação com programas de formação empreendedora. Ainda, quando se trata de um programa de formação empreendedora em contexto acadêmico, deve-se atentar para que os discentes estejam engajados em suas atividades acadêmicas, pois assim será possível o desenvolvimento de competências técnicas ligadas a área de estudo escolhida pelo discente que, somado a uma visão empreendedora, estimulará um impacto positivo no cenário econômico (SCHWAB, 2017).

Ressalta-se que o engajamento é um estado cognitivo positivo relacionado a atividade estudantil, persistente no tempo, de natureza motivacional e social, não focado em um único objetivo ou situação (SCHAUFELI, 2017). Ou seja, acompanha o dia a dia do universitário em suas mais diversas atividades, inclusive nas que possuem um foco empreendedor.

A manutenção do estado cognitivo de engajamento deve ser um dos aspectos a serem considerados quando se planeja desenvolver qualquer atividade com um grupo de pessoas (SCHAUFELI, 2017). Logo, não deve ser diferente quando se planeja um programa de desenvolvimento empreendedor para universitários.

Metodologia

Trata-se de um estudo com finalidade exploratória, realizado com 69 estudantes que foram aprovados para participarem de um programa de educação empreendedora de uma instituição privada de ensino superior do estado do Paraná.

Foram aplicados três instrumentos, um questionário sociodemográfico e as seguintes escalas:

- Escala para Identificar Potencial Empreendedor elaborada por Santos (2008), possui 49 itens auto informes, que se agrupam em 10 dimensões (oportunidade, persistência, eficiência, metas, informações, planejamento, controle, persuasão, rede de relações e intenção de empreender), além de uma escala global que avalia o potencial empreendedor propriamente dito. Com relação a qualidade estatística Souza et al. (2017) validaram este instrumento com uma amostra de 480 estudantes, obtendo índices de Alfa de Cronbach superiores a 0,70 para todas as dimensões

(oscilando desde 0,78 para Oportunidade até 0,91 para Persuasão) e adequadas análises fatoriais confirmatórias (CFI= 0,97; AGFI 0,97; RMR=0,07 e $\chi 2$/GL=1,453).

- Utrecht Work Engagement Scale - Students (UWES-S), instrumento para aferição do engajamento discente, elaborado por Schaufeli e Bakker (2003) com adaptação ao contexto brasileiro de Porto-Martins e Benevides-Pereira (2008). Esta escala é composta por 17 itens auto informes, que constituem três dimensões (vigor, dedicação, absorção) além de fornecer um escore global. A validação da escala original em inglês apresentada por Schaufeli e Bakker (2003) com amostra de 527 estudantes da Social Faculty of Utrecht University apresentou Alfa de Cronbach adequado para as três dimensões (vigor=0,63; dedicação=0,81 e absorção=0,72) assim como dados satisfatórios de análises fatoriais confirmatórias (CFI=0,85; AGFI= 0,86; RMSEA=0,08; $\chi 2$=59,00 e GL=116). Referente a validade do instrumento em amostra brasileira, o estudo de Silva et al. (2018) obteve a participação de 537 estudantes e evidenciou adequada qualidade estatística uma vez que apresentou CFI=0,95; GFI=0,95 e RMSEA=0,07, assim como todos os índices de regressão beta foram superiores a 0,40.

Resultados e Discussão

Dos 69 estudantes investigados, 44,9% foram do sexo masculino (n=31) e 55,1% do sexo feminino (n=38). A média de idade foi de 21 anos oscilando entre 17 e 38 anos.

Com relação a escala de potencial empreendedor, os resultados das médias das dimensões oscilaram entre 7,87 (dp=1,34) para “Planejamento” e 9,26 (dp= 0,69) para “Informações”. Nota-se que os estudantes que iniciaram o programa de educação empreendedora apresentaram índices superiores em todas as dimensões quando comparados aos 654 estudantes universitários que participaram de estudo de validação e estrutura da escala (SOUZA et al., 2017). Ainda, os participantes do presente estudo apresentaram escores similares ao de empreendedores experientes investigados por Souza et al. (2017), evidenciando um perfil empreendedor próximo dos empreendedores “de verdade”, tendo como maior diferença as médias para a dimensão “Planejamento” (0,38) na qual os empreendedores estiveram à frente, assim como ocorreu em 8 das 10 dimensões. Os estudantes aprovados para o programa inclusive tiveram índices superiores aos empreendedores nas dimensões “Oportunidade” (diferença de 0,21) e “Informações” (diferença de 0,06). Em suma, infere-se que os participantes do presente estudo, possuem níveis de potencial empreendedor elevados (M=8,52; dp=0,87), similar aos empreendedores experientes (M=8,68; dp=0,71) e superior aos de estudantes em geral (M=7,84; dp=0,94).

Quanto ao nível de engajamento, as médias do UWES-S foram comparadas com o estudo de validação de Silva et al. (2018) que avaliou o engajamento de 537 universitários de distintos cursos da área da saúde. Os estudantes do presente estudo apresentaram, níveis levemente inferiores de engajamento em todas as dimensões. Contudo, ainda que inferiores os níveis de engajamento dos universitários aprovados no programa de educação empreendedora podem ser considerados bons, uma vez que os resultados, de acordo com o manual do instrumento (SCHAUFELI; BAKKER, 2003), foram considerados medianos para vigor (M=3,74; dp= 0,86), absorção (M= 4,24; dp=1,00) e engajamento total (M= 4,50; dp=0,91) e elevados para dedicação (M= 4,93; dp= 0,89). Ou seja, os estudantes estão altamente dedicados aos estudos e com níveis dentro da média para o sentimento de vigor e absorção pelo estudo.

Em suma, os resultados evidenciam que aqueles estudantes que possuem interesse em empreender e foram aprovados em um programa com este foco, de forma geral, possuem níveis elevados de potencial empreendedor e níveis de engajamento que oscilam entre medianos e elevados. Conjectura-se que os estudantes estejam motivados especificamente com o início do programa, priorizando-o, fato que pode ter influenciado nas respostas do questionário de

engajamento em especial por este se referir ao "estudar" como um todo e não ao engajamento específico com as ações de educação empreendedora.

Por fim, conclui-se que foi possível avaliar aspectos do engajamento e do potencial empreendedor destes estudantes. Destaca-se que investir em um programa focado em educação empreendedora para estudantes que apresentaram elevado potencial empreendedor e moderado/elevado engajamento mostra-se promissor e indica possibilidade de formação de profissionais capazes de gerarem novos empreendimentos e desenvolvimento socio econômico. O estudo do perfil de estudantes que participam de programas de educação empreendedora ainda é incipiente, ainda mais quando associado ao engajamento e demanda estudos futuros que contribuam com uma formação universitária empreendedora.

Referências

IZUKA, E. S.; MORAES; G. H. S. Análise do Potencial e Perfil Empreendedor do Estudante de Administração e o Ambiente Universitário: reflexões para Instituições de Ensino. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 15, n. 3, p.593– 630, 2014.

PORTO-MARTINS, P. C.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Work & Well-being Survey (UWES) - Questionário do Bem-estar e Trabalho. 2008. Disponível em: http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Tests/UWES_BRA_17.pdf. Acesso em 22 de Fevereiro de 2019.

SANTOS, P. C. F. Uma escala para identificar potencial empreendedor. 364f. Tese de (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHAUFELI, W. B. The Job Demands-Resources model: a 'how to' guide to increase work engagement and prevent burnout. Organizational Dynamics, v.46, p.120-132, 2017. doi: 10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Occupational Health Psychology Unit: Utrecht, 2003.

SCHWAB, Klaus. The fourth industrial revolution. Nova Iorque: Currency, 2017.

SILVA, J. O. M.; JUNIOR, G. A. P.; COELHO, I. C. M. M.; PICHARSKI, G. L.; ZAGONEL, I. P. S. Engajamento entre estudantes do ensino superior nas ciências da saúde. Rev. Bras. Educ. Med., v.42, n.2, p.15-25, 2018.

SOUZA, G. H. S.; SANTOS, P. C. F.; LIMA, N. C.; CRUZ, N. J. T.; LEZANA, A. G.; COELHO, J. A. P. M. Escala de Potencial Empreendedor: evidências de validade fatorial confirmatória, estrutura dimensional e eficácia preditiva. Gest. Prod., v.24, n.2, p. 324-337, 2017.

Palavras-chave: Potencial empreendedor; Engajamento; Educação empreendedora; UWES-S.

ENSINO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE: UM (DES)ENCONTRO DECOLONIAL COM A LÍNGUA INGLESA

DIONE UESTER COSTA SILVA - UEG

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA

Viajar, dançar, exercitar-se e socializar-se são algumas atividades que passam a fazer parte da vida de certos idosos brasileiros, como maneira de amenizar o isolamento de muitos, tendo em vista, por exemplo, a fase da aposentadoria. São atividades que passaram a ser caracterizadas, de certa maneira, como alternativas de envolvimento cultural e social para muitos da chamada Terceira Idade[1] contemporânea. Poderia dizer que, no Brasil, constituiu-se uma certa discursividade sobre a Terceira Idade brasileira, que discursiviza a relação entre o tempo ocioso que se acentua com a aposentadoria e o desenvolvimento de diferentes atividades pelos idosos, sobretudo aquelas relacionadas à questão do entretenimento.

Também é possível citar a procura de muitos idosos por cursos de formação, entre os quais citamos os cursos de aprendizagem de línguas estrangeiras, para dizer do foco deste projeto. Assim, é possível destacar que aprender também é uma opção recorrente entre os idosos, principalmente por causa do surgimento de novas tecnologias e da diminuição das fronteiras entre culturas diferentes. Por essa razão, tenho observado a necessidade de um estudo-ação que discuta e proponha o ensino de línguas estrangeiras para esse público específico. De acordo com Pizzolato (1995, p. 98):

a terceira idade pode servir aos alunos-sujeitos não somente como uma forma de fugir do confinamento social, mas também como um meio dos mesmos se manterem contemporâneos às expectativas da sociedade brasileira de se integrar ao mitificado “primeiro mundo”.

Nessa medida, torna-se importante olhar para esses alunos da Terceira Idade sob um viés de(s)colonial que oportunize “pensar na ressignificação das relações entre os mundos da comunidade/sociedade e da universidade e na insurgência de vozes e saberes marginalizados” (Silvestre, 2017, p.149). Acredito que terceira idade é um grupo marginalizado, por vezes silenciado pela sociedade, pois o idoso é visto como frágil, incapaz, improdutivo e não produtor de renda/capital (Oliveira, Toschi, 2015).

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Construir e investigar um curso de inglês como língua estrangeira, na modalidade de extensão, específico para o público da terceira idade, fundamentado em perspectivas decoloniais.

Objetivos específicos:

- Problematizar as (im)possibilidades de ensinar e aprender língua inglesa, numa perspectiva decolonial, com sujeitos da terceira idade
- Analisar os sentidos construídos em relação à língua inglesa por idosos de um curso de extensão, por meio seus relatos aprendizagem.
- Refletir sobre as possibilidades e limitações de se trabalhar com as pedagogias decoloniais.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica em que o estudo proposto se insere é a pesquisa qualitativa de pesquisa explorada por Denzin e Lincoln (2013). Levando em conta a problemática deste estudo, acredito que este estudo possa ser denominado pesquisa-ação. O idealizador da pesquisa-ação foi Kurt Lewin (1890-1947), por meio de suas pesquisas realizados nas áreas de psicologia, sociologia e Ciência Social, executando pesquisas experimentais. Além dessas áreas citadas, segundo Silvestre (2008, p. 27), a pesquisa-ação é utilizada "também na área de educação, como investigação da prática docente para promover mudanças que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa-ação torna-se um suporte teórico-metodológico relevante para as pesquisas em ciências humanas e socias, contudo, pelo fato da pesquisa-ação ser oriunda de uma perspectiva positivista, faz- se necessário ressignificar alguns termos/procedimentos deste método.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica sobre o ensino de língua estrangeira para a Terceira Idade não é muito abrangente. Guimarães (2006) define bem essa problemática da falta de suporte teórico. Consideremos, a seguir, as palavras do autor:

> As dificuldades de tratar o tema de ensino para membros da terceira idade são reais. Em busca de subsídio teórico para nosso tema deparamo-nos com muitas vezes com tópicos como Mal de Alzheimer, demência, depressão, solidão, ente outros, o que revela a preocupação com o aspecto estreitamente biológico do processo de envelhecimento. Isto revela o conceito de com a sociedade, como um todo, percebe o idoso, como alguém à beira da morte, sem grandes expectativas, lhe restando apenas doenças e mais doenças. Os temas em torno da educação na terceira idade são restritos. Sobre ensino de língua estrangeiras, raros. (GUIMARÃES, 2006, p. 23)

No entanto, no âmbito da Linguística Aplicada, há algumas pesquisas que foram realizadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira para a Terceira Idade, tais como: Pizzolato (1995), ao trabalhar as características do processo de ensino e de aprendizagem de segunda língua com adultos da terceira idade; Conceição (1999), ao abordar as estratégias de aprendizagem utilizadas por idosos; Scopinho (2009), ao destacar os subsídios para elaboração e utilização de matérias didáticos específicos para a terceira idade; Oliveira (2010), ao analisar as crenças e as experiências de idosas aprendendo inglês em uma escola pública; Lopes (2014), ao enfocar o processo de ensino e de aprendizagem de inglês com adultos da terceira idade em três perspectivas: as dos professores, as dos alunos, a do autor, como pesquisador. Em outras áreas da língua(gem) e educação há pesquisas realizadas, a saber: Menezes (2017), ao analisar como se dá ou não o processo de tomada da palavra na língua inglesa em um curso de Ensino de Língua Inglesa para Terceira Idade na cidade de Uberlândia; Borges (2018), aprender e descrever melhor o impacto da educação na vida desses idosos.

Tratam-se de trabalhos que priorizam, em suas abordagens, ora o conteúdo, ora a metodologia envolvida no processo de ensino e de aprendizagem, como aspectos definidores desse processo. Contudo, sem negar a relevância e o papel desses aspectos, o foco desta pesquisa recairá sobre a relação pedagógica num viés decolonial e a construção de sentido, como constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade. Essa relação exige trazer à tona a perspectiva de que esse processo não é pressuposto e igual para todos. Ao contrário, para que o processo se estabeleça, é preciso que uma relação de constituição entre idoso e língua estrangeira se efetive, dadas as experiências que cada idoso traz e imprime a esse processo.

Ao refletir a geopolítica do conhecimento, os pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C) procuram estabelecer uma episteme fundada na pluriversalidade. O GM/C é integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros. Apesar de não haver nenhum pesquisador/a brasileiro/a pertencente ao GM/C já existem pesquisas realizadas na área da linguística aplicada crítica, tais como: Silvestre (2017), Práticas Problematizadoras e De(s)coloniais na Formação de Professores/as de Línguas: Teorizações Construídas em uma Experiência com o PIBID e Borelli (2018), O Estágio e o Desafio Decolonial: (des)construindo Sentidos Sobre a Formação de Professores/as de Inglês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Vozes, 2006.

GUIMARÃES, G.L. O ensino/aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceir idade: um estudo etnográfico de caso. 2006. 242fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Departamento de línguas estrangeiras e tradução da UnB), Brasília, 2006.

PIZZOLATTO, C.E. Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade. 1995. 259fls. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – IELUnicamp, Campinas,1995.

SILVESTRE, V. S. V. A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVESTRE, Viviane P. V Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

[1] Neste trabalho, uso os termos idosos e Terceira Idade em uma relação sinonímica

Palavras-chave: Terceira Idade. Decolonialidade. Ensino-Aprendizagem de Língua

ESTADO, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO

JULIANA DANIELLY DE REZENDE MIGUEL - UFSC

ZENILDE DURLI - UFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. RESUMO
A educação dos jovens, sobretudo no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tem sido campo de disputas convertidas em inúmeras reformas educativas. Este estudo tem como objetivo geral identificar alguns determinantes políticos e econômicos que agem sobre as políticas curriculares, na direção de configurar um projeto educativo para a juventude brasileira. Busca explicitar as relações existentes entre a organização do Estado brasileiro, as deliberações dos organismos internacionais e os seus desdobramentos na regulação do currículo para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A pesquisa de caráter bibliográfico foi subsidiada pela produção dos seguintes autores: FONTES (2010), GRAMSCI (2000), MONTAÑO; DURIGUETTO (2011), dentre outros; e a documental nas rodadas de negociação do comércio internacional do século XX e nas reformas das políticas para o Ensino Médio e Profissional Técnico de Nível Médio após 1990. O trabalho subdivide-se em duas seções: "Estado, organismos multilaterais e educação no Brasil", em que são expostos os movimentos históricos, decorrentes do reordenamento do capital, as relações entre a mundialização econômica e a organização do Estado brasileiro frente à reestruturação produtiva e os impactos nas políticas curriculares, no pós 1990. As considerações finais evidenciam os conflitos de atuação dos organismos multilaterais baseados no sistema econômico liberal que incidem nas políticas educacionais, as quais se constituem ferramentas para a organização do Estado e anteparo às crises cíclicas do capital.

1. ESTADO, ORGANISMOS MULTILATERAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O liberalismo pressupõe a garantia dos interesses da classe burguesa e do conceito de liberdade, ainda que restrita à sua dimensão negativa, por esbarrar no conflito entre a capacidade de "realizar a plena liberdade e a igualdade social, em se tratando de uma sociedade essencial e estruturalmente desigual". Em torno desse conflito se estabeleceram três correntes liberais, a saber: o liberalismo clássico; o heterodoxo ou neoclássico, e o neoliberal ou ultraliberal (MONTANÕ E DURIGUETTO (2011, p. 49-52).

O Estado de Bem-Estar Social no Brasil subordinou-se, em sua gênese, perifericamente, a um processo de expansão das formas de acumulação e produção do capital de caráter global (capitalismo monopolista), instituiu-se como uma proposta liberal que o concebe "como um instrumento a serviço da economia, do equilíbrio econômico entre oferta e demanda, da superação da crise". (MONTAÑO; DORIGUETTO, 2011, p. 56)

Em meados do século XX, foram criadas agências e estabelecidos acordos com organismos internacionais, dos qual o Brasil é signatário, que induziram às políticas dos países dependentes por meio do financiamento (coerção financeira); da agregação de representantes nacionais (sociedade civil), que "convocam e se beneficiam" das políticas e consolidam uma burguesia nacional dependente internacionalmente. (FONTES, 2010).

Esses acordos têm como objetivo articular e direcionar as vontades coletivas, políticas, econômicas e sociais em resposta ao processo de auto reposição do capitalismo em expansão, em escala internacional. E se materializaram nas rodadas de negociação realizadas em: Genebra (1947); Annecy (1949); Torquay (1950-1951); Genebra (1955-1956); Dillon (1960-1961); Kennedy (1964-1967); Tóquio (1973-1979); Uruguai (1986-1993) e Doha (2001-atual), sinalizando o fortalecimento da globalização que aprofundou a "especialização internacional e a interpenetração das economias nacionais" e reverberaram-se nas políticas educacionais com mais ênfase no Brasil, no pós 1990 (THORSTENSEN, 1998, p.31).

A criação de organismos internacionais surgiu como "possibilidade de manutenção do equilíbrio macroeconômico internacional e das regras de comércio e de relações econômicas" e vincula-se ao movimento de disputas pela defesa ou conquista de hegemonia nas sociedades modernas (VIGEVANI; OLIVEIRA; MARIANO, 2003, p. 48.). Apreender a sua relação com as alterações do Estado republicano no país é essencial para identificar as disputas entre as classes sociais nas reformas das políticas educacionais.

Nesse contexto histórico social concreto, de consolidação do capitalismo em sua fase monopolista, Gramsci (1968, p. 12) auxilia a ampliar a compreensão do papel do Estado ao tecer o conceito de bloco histórico, apreendido enquanto uma "unidade entre a natureza e o espírito, entre vida e política (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos" e ao indicar o vínculo existente entre os elementos fundamentais do bloco histórico (estrutura e superestrutura), ou seja, entre sociedade civil e sociedade política.

O Estado é compreendido como "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter consenso ativo dos governados" (GRAMSCI, 2000b, p.331). Gramsci ao apreender a "complexificação das relações de poder e de organização de interesses" propôs "uma nova dimensão da vida social", a qual denominou de sociedade civil, composta por uma rede que organiza e defende seus interesses, em que se confrontam projetos societários, e na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar sua hegemonia. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 43).

A reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, apresentou-se como fenômeno necessário para a modernização e competitividade mundial, por induzir a racionalização dos processos de produção, com vistas à conformação de um novo tipo de trabalhador, capaz de inserir-se em condições de "igualdade" no mercado internacional, a partir da mundialização da economia, identificada nos movimentos de regulação fiscal pelas agências e organismos internacionais. O Estado Moderno em sua face neoliberal teve uma participação nesse processo de disseminação da ordem, não só no que se refere aos elementos do trabalho, mas aos culturais e políticos.

Nesse contexto, a partir da Constituição Brasileira de 1988 as reformas impactaram a educação de modo geral e, especialmente, a educação dos jovens, por meio de um marco legal em constante mudança: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/1996; a Emenda Constitucional n. 14, de 1996 (BRASIL, 1996b) que universalizou o Ensino Médio; o Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que orientou a ruptura da oferta da formação profissional e do Ensino Médio; a Resolução n. 04/99 (BRASIL, 1999b) que deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (EPT); o Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) que regulamentou a Educação Profissional na LDBN e a Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c), que o redimensionou e institucionalizou suas ações; a Resolução n. 1/2005 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EPT; a Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008e) expandiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; a Emenda Constitucional, de 11 de novembro de 2009, n. 59 (BRASIL, 2009c), que ampliou a obrigatoriedade da educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio por meio da Resolução n. 02 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT - Resolução n. 06 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012) e o Decreto n. 8.268, de 18 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que orientou os cursos e programas da educação profissional.

Na sequência, a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) flexibilizou e descentralizou a estrutura do Ensino Médio, materializada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), da LDBN. E, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituída pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), as quais constituem um conjunto de políticas que são sínteses do movimento de tensões da reforma administrativa do Estado e impactam a formação da juventude brasileira.

Considerações Finais

As agências e organismos multilaterais, espaços de cooperação entre os estados nacionais frente ao movimento de mundialização econômica, atuam na produção de consensos políticos e operam como agentes de compreensão das demandas da sociedade civil para conformação dessas pautas às políticas aliadas aos interesses do capital. O fenômeno das reformas político-administrativas reverberadas na educação remonta aos anos 1960 e o acirramento dessas tensões para as políticas educacionais do Ensino Médio e para a Educação Profissional tornaram-se evidentes a partir das tensões em torno das contrarreformas educacionais dos anos 1990. Esse conjunto de políticas são ferramentas para a organização do Estado e anteparo para as crises cíclicas do capital expressando as disputas pela formação da juventude no Brasil.

Referências Bibliográficas

FONTES, Virgínia. O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história.3ª edição. EPSJV/Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2010

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1982.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria L. Estado, classe e movimento social. 3ª edição. Cortez, São Paulo, 2011.

THORSTENSEN, Vera. A OMC - Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais. Rev. bras. polít. int., Brasília, v. 41, n. 2, p. 29-58, Dec. 1998

VIGEVANI, Tullo; OLIVEIRA, Marcelo Fernandes de; MARIANO, Marcelo Passini. Origens dos instrumentos de formulação da política comercial norte-americana. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 20, p. 43-54, jun. 2003

Palavras-chave: Estado; Organismos Multilaterais; Políticas Educacionais

FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS DE PARANAGUÁ: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA POLÍTICA

JOÃO GUILHERME DE SOUZA CORRÊA - UNESPAR

SARA CRISTINA DA SILVA MELLO - UNESPAR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto é um resumo de uma pesquisa em andamento a respeito das alterações nas práticas de formação e qualificação profissional dos trabalhadores portuários avulsos que atuam o porto de Paranaguá-PR e sua relação com as práticas políticas e sindicais da categoria.

No início dos anos 1990, os portos brasileiros foram compelidos a se adaptarem a uma nova dinâmica do capitalismo mundial. A reestruturação da atividade portuária, buscando um tipo de produtividade e de eficiência na movimentação e no armazenamento de cargas adequada a este cenário, foi umas das marcas características das transformações no setor no país.

O principal marco de reformulação da atividade portuária visando readequar os portos nacionais ao novo cenário a promulgação da Lei 8.630 de 25 de fevereiro de 1993 e sua atualização a partir da Lei 12.815 de junho 2013 (ambas conhecidas com Lei dos Portos ou Lei de Modernização dos Portos). A lei reformulou uma série de elementos relacionados à movimentação e armazenagem de cargas, desde a forma de utilização de instalações e a prestações de serviços, passando por alterações na gestão Estatal da atividade, até a interferência nas relações de trabalho e no poder dos sindicatos dos trabalhadores portuários.

Uma das mudanças centrais diz respeito à gestão da força de trabalho no setor e a obrigatoriedade de participação do trabalhador em cursos de qualificação profissional. Isso é particularmete importante, já mexe com a "cultura do trabalho portuário", nos dizeres de Silva (2004), Diéguez (2007) e Gomes e Junqueira, (2008), que é diferente de qualquer outra encontrada em outros ramos. Essa cultura portuária, construída ao longo do século XX, é definida por especificidades como: ocupação ocasional da força de trabalho, bastante dispêndio muscular na utilização desta força de trabalho, uma divisão definida de funções entre as categorias no que diz respeito às várias etapas da atividade portuária, mercado de trabalho limitado e regulado por relações pessoais e de parentesco, trabalho com características de ofício, etc. Essas característcas contribuiram para a construção de uma forte identidade de classe e um poder de barganha dos seus sindicatos no fornecimento de força de trabalho para os serviços no porto e para a própria valorização desta.

Uma das principais alterações trazida pela legislação se assenta na criação de uma entidade sem fins lucrativos e mantida pela iniciativa privada que opera no porto, chamada OGMO (Órgão Gestor de Mão-de-Obra). O OGMO passou a ser único responsável por regular, organizar, contratar e qualificar a força de trabalho portuária, em detrimento dos próprios sindicatos.

Diante disso, o que buscamos aqui é, considerando o conjunto de mudanças no setor, discutir criticamente as práticas de qualificação da força de trabalho ofertadas pelo OGMO de Paranaguá e de que modo elas se relacionam com as mudanças na organização política e na vida sindical que têm marcado a luta dos portuários nas últimas duas décadas. Específicamente, queremos compreender melhor as atividades autoeducativas de formação e qualificação

organizada pelos próprios portuários no presente e no passado e saber dos impactos sobre elas trazidos pela reestruturação produtiva do setor.

Para tanto, duas balizas nos são importantes. Uma, diz respeito a importância política da organização autônoma da sua própria educação e a outra a adesão dos trabalhadores a ideias e práticas que vão de encontro a luta coletiva por melhores condições de trabalho e de vida.

Para a primeira, nos referenciaremos nas contribuições de Manfredi (1986; 1994) e Paranhos (2005) sobre as práticas educativa dos trabalhadores. Para as autoras, a auto-organização dos trabalhadores, por meio de suas entidades representativas, na promoção de suas próprias e variadas atividades formativas é, historicamente, um elemento importante na sua luta contra a expropriação do saber sobre o processo produtivo. Para a segunda, lançaremos mão do debate sobre movimento sindical e trabalhista que vem sendo produzido nas últimas duas décadas a respeito do "impacto da ideologia neoliberal no meio operário" (TRÓPIA, 2004) e das relações entre políticas neoliberais e sindicalismo (BOITO JR., 1999; GALVÃO, 2013).

Como se trata de uma pesquisa ainda em curso, o que estamos fazendo para alcançar o que nos propusemos é uma revisão de literatura sobre as transformações na base produtiva do setor portuário brasileiro e sua relação com a dinâmica capitalista mundial e as propostas de reformas educacionais relacionadas às mudanças no capitalismo como um todo e aos portos especificamente. Tem sido imprescindível para nossa pesquisa o trabalho de campo, com levantamento de informações sobre a vida portuária, onde estamos conhecendo melhor a realidade do trabalho e dos cursos de qualificação profissional promovidos pelo OGMO local. A análise de documentos, tais como informativos sindicais, notícias da imprensa local e outras fontes documentais relativas ao tema tem nos permitido entender historicamente a formação da categoria, sua organização e lutas políticas travadas. Entrevistas também tem sido bastante importante para nos guiar nessa pesquisa. No entanto, até o momento só conseguimos conversar com trabalhadores da base. Esperamos ainda poder entrevistar lideranças sindicais e outras pessoas que acreditamos ter informações relevantes para entender nosso objeto.

Com base no que já avançamos, podemos dizer que as formas mais recentes implantadas de gestão do trabalho portuário, mais as exigências colocadas pela chamada modernização dos portos e os resultados sociais e morais das reformas econômicas neoliberais repercutiram na organização sindical dos portuários, reduzindo enormemente a capacidade de mobilização política da categoria.

As inovações induzidas pela lei dos portos de 1993 (e a sua atualização em 2013) tiveram a intenção de, entre outras coisas, formatar um tipo de força de trabalho apta a desempenhar as funções que aumentassem a produtividade do trabalho no cais e, com isso, a competitividade internacional do Porto no novo contexto de inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho. Para tanto, fazia-se necessário enfraquecer politicamente os sindicatos e controlar de maneira mais direta o saber do trabalhador (ou suas qualificações tácitas) sobre a própria função, retirando-lhes o máximo de auto-organização possível a esse respeito.

Nesse mesmo sentido, a implantação de novas tecnologias de manuseio e armazenagem de cargas e das novas formas de escalação e gestão da força de trabalho, os trabalhadores se viram feridos em seus processos coletivos de organização e trabalho, ficando enfraquecidos na luta por ganhos econômicos da categoria e para pleitear melhorias nas suas condições de trabalho.

Não podemos afirmar que o conteúdo em si dos cursos do OGMO/PR ou a obrigatoriedade do portuário ter o curso básico para ser escalado para alguma função sejam responsáveis pela perda de poder político dos sindicatos da orla, e consequentemente pelas dificuldades de obter ganhos concretos em termos de remuneração e condições de trabalho, por exemplo. Entretanto, é preciso considerar que as mudanças nas concepções sobre a educação para a formação e qualificação de trabalhadores caminham juntas com mudanças no modelo produtivo, fazendo

com uma adaptação pedagógica a elas seja considerada irresistível. Isso significa, portanto, como nos sugere as reflexões a partir de Noble apud Novaes (2007), que a educação que os trabalhadores recebem para se adaptar aos novos imperativos tecnológicos do trabalho não são neutras, mas visam auxiliar num controle político sobre os trabalhadores. Isso também vai ao encontro das reflexões de Laval (2004), que afirma que os discursos e reformas educacionais das últimas décadas buscam construir um padrão de indivíduo/trabalhador para atender as demandas econômicas conjunturais da economia capitalista. É por esse caminho que a pesquisa está se desenvolvendo agora.

Referências

BOITO JR., **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. 2ª ed., São Paulo: Xamã, 1999.

DIÉGUEZ, Carla Regina Mota Alonso. **De OGMO (Operário gestor de mão-de-obra) para OGMo (Órgão Gestor de Mão-de-Obra): modernização e cultura do trabalho no Porto de Santos.** 152 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GALVÃO, Andreia. Sindicalismo e Neoliberalismo. In: ANTUNES, Ricardo (org.): **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

GOMES, João Carlos; JUNQUEIRA, Luciano Prates (2008). Cultura portuária e reestruturação produtiva: o caso dos estivadores do Porto de Santos. In: **V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Belo Horizonte, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo, Loyola, 1986.

_____ . Os Sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. In: **Trabalho e Educação**, 2ª ed., Campinas, SP, Papirus, 1994, coletânea CBE.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. Formação Operária: arte de ligar política e cultura. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 266-288, Jan./Abr. 2005.

SILVA, Fernando Teixeira da. Valentia e cultura do trabalho na estiva de Santos. In: BATALHA, Claudio H.M.; FORTES, Alexandre & SILVA, Fernando Teixeira da. **Cultura de Classes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. **O impacto da ideologia neoliberal no meio operário: um estudo sobre os metalúrgicos da cidade de São Paulo e a Força Sindical.** 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

Palavras-chave: 1. Educação profissional; 2.Qualificação Profissional; 3. Trabalhadores Portuários; 4. Trabalho e educação; 5. OGMO

IF PORTAS ABERTAS: UMA PORTA PARA INCLUSÃO

RENATO BARBOSA SAMPAIO - IFSC

MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A Permanência e Êxito expressa-se como resposta (ou oposição) ao problema do fracasso escolar (PATTO,1999, p. 19), entendido genericamente como resultante da evasão escolar associada ou não à repetência(s)/retenção escolar. A evasão e a repetência/retenção escolar estão relacionadas a problemas complexos, de ordem intra e extra escolar, que não podem ser resolvidos de forma dissociada do estudo e compreensão da realidade social-econômica e histórico-cultural da população a ser atendida. O conceito de êxito tomado como consequência anuncia seu foco no processo e, não exclusivamente, com o momento no qual o sucesso é aferido (nota final ou conclusão do curso). Neste sentido, este conceito refere-se ao percurso do aluno para atingir o êxito como efeito do processo de ensino-aprendizagem ao longo do curso. Considera-se tempos e espaços diversos, sua escolarização, bem como indicadores referentes ao egresso.

Os indicadores do egresso são fatores fundamentais enquanto fonte de informação para o IFSC da condição de inserção no mundo do trabalho, bem como da necessidade de continuidade e expectativas na formação dos ex-alunos. Observa-se ainda, que de forma distinta dos outros movimentos institucionais dos Institutos Federais (IFs), que questionavam o problema da evasão e da repetência (ou retenção de alunos) a partir da situação de alguns cursos e da inquietação de alguns servidores professores e técnicos administrativos, o que se verifica agora é uma exigência por planos estratégicos com propostas de ações advindas do Tribunal de Contas da União. Esta mudança de cenário poderá gerar uma condição propícia para superação de alguns antigos problemas sob a égide da complexidade desta nova institucionalidade dos Institutos Federais e sua acelerada expansão, cujo intuito é o de não mais escamotear a produção centenária do “fracasso escolar” (PATTO, 1999).

É interessante observar que a Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC /MEC traz, em seu bojo, uma ordenação de conceitos legais e técnicos, que orientam a metodologia que deverá ser utilizada pelos Institutos Federais. Nesse sentido, a oportunidade de desenvolver aproximações que possibilitem o intercâmbio de experiências e conhecimentos científicos sistematizados, quer seja no âmbito de propostas metodológicas diferenciadas, quer seja no desenvolvimento de materiais didáticos singulares a partir da necessidade da superação de problemas que afetam o ingresso, permanência e êxito dos educandos nos Institutos Federais, representa um momento ímpar.

É nesse cenário que o Câmpus Criciúma enfrenta, também, a demanda de oferta diversificada, encarando cursos com vagas excedentes, a exemplo dos subsequentes e superiores (Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Mecatrônica), cursos com elevado índice de evasão e retenção/reprovação. Diante disso, este Câmpus propôs desenvolver o Projeto IF Portas Abertas, cujo objetivo geral: divulgar os cursos do IFSC - Câmpus Criciúma, estabelecendo parcerias com os professores e gestores das redes municipais e estadual das

cidades de Criciúma, Içara, Forquilhinha, Urussanga, Morro da Fumaça e Siderópolis, visando o ingresso de mais alunos de escolas públicas da região, a elevação dos índices de permanência e êxito para consolidação de uma política inclusiva na Educação Básica, Técnica e Tecnológica e Superior. Objetivos específicos: proporcionar o entendimento da sociedade quanto ao papel do Instituto Federal de Santa Catarina e dos cursos neles ofertados; possibilitar a divulgação dos cursos do IFSC- Câmpus Criciúma nas escolas do ensino fundamental e médio da rede pública; e conhecer o perfil dos possíveis candidatos ao ingresso.

A articulação ensino, pesquisa e extensão pode proporcionar aos discentes e docentes um aprendizado que, submetido à reflexão histórico crítica, será acrescido ao conhecimento sistematizado, anteriormente, sobre o IFSC e o ensino técnico profissionalizante. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento escolar/acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação com o IFSC- Câmpus Criciúma.

Neste trabalho apresentamos a vertente do Projeto IF Portas Abertas com enfoque nos alunos de ensino fundamental e como o projeto atuou na promoção da inclusão dos estudantes das escolas públicas da região de Criciúma.

Metodologia

O Projeto IF Portas Abertas está sendo desenvolvido, desde 2017, na perspectiva da abordagem participativa, cujas ações são desenvolvidas no IFSC-Câmpus Criciúma. Envolve alunos e servidores do IFSC e da comunidade externa participam: alunos, professores e pais das escolas do ensino fundamental e médio da rede pública. Para sua realização, as ações foram divididas em etapas, como seguem:

a) Primeira etapa: 1-Parceria com as secretarias municipais e estadual de educação visando o deslocamento dos alunos da rede municipal para uma visitação guiada nas dependências do IFSC- Câmpus Criciúma. 2- Apresentação do Projeto IF Portas Abertas às escolas do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.

b) Segunda etapa: 1-Visita guiada no IFSC- Câmpus Criciúma organizada pelos participantes do Projeto, com as seguintes atividades para os estudantes do ensino fundamental:

- Palestra inicial de apresentação;
- Exibição de vídeo institucional contemplando informações gerais da instituição, bem como, vídeos específicos de cada curso;
- Apresentação dos espaços da instituição (laboratórios, auditórios, quadra poliesportiva, setor administrativo, etc…) e das políticas institucionais aos alunos visitantes.
- Resposta de um questionário sobre os cursos ofertados e um momento final de conversa com intuito de motivar e empoderar os estudantes a participarem do processo seletivo para os cursos técnico integrado.

Resultados

Uma coleta de dados mais aprofundada foi iniciada no ano de 2018, segundo ano de atuação do Projeto IF Portas Abertas, o qual ganhou status de projeto de extensão institucional do Câmpus Criciúma.

Como resultados do projeto no ano de 2018, um total de 29 escolas visitaram o Câmpus e foram recebidas por meio do Projeto. Sendo nove escolas do município de Criciúma e as demais escolas oriundas de cinco municípios vizinhos. Aproximadamente 850 alunos do ensino fundamental (9º ano) tiveram a oportunidade de conhecer a estrutura do Câmpus e também um pouco da cultura da inclusão socioeconômica por meio da educação profissional, científica e tecnológica.

Foi levantado o número de alunos que passaram pelo projeto IF Portas Abertas e realmente ingressaram nos cursos técnico integrado do IFSC-Câmpus Criciúma. Considerando o primeiro ano do projeto, 30% dos alunos ingressantes em 2018 passaram pelo projeto. Já considerando o segundo ano do projeto, 25% dos alunos ingressantes em 2019 passaram pelo projeto. Esses dados demostram o êxito do projeto, onde um em cada quatro alunos dos primeiros anos do técnico integrado vivenciaram o Projeto IF Portas Abertas.

O IF Portas Abertas se materializa na expectativa de apresentar as facetas do Instituto Federal de Santa Catarina, especificamente, o Câmpus Criciúma. Busca exibir o Câmpus Criciúma à comunidade externa, especialmente aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, bem como, estreitar laços e estabelecer parcerias com as secretarias municipais e estadual de educação. Os objetivos propostos estão sendo alcançados e, espera-se que o IF Portas Abertas seja mais uma medida para permanência e êxito, minimizando a evasão e retenção.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 506/2013 –TCU – Plenário, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013d.

PATTO. M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Palavras-chave: Extensão. Câmpus Criciúma. Permanência e Êxito.

INVESTIGAÇÃO SOBRE AS PERSPECTIVAS DE EGRESSANTES E EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO IFSC-CÂMPUS CRICIÚMA ACERCA DE SUAS FORMAÇÕES

CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC

MARCOS LUIS GRAMS - IFSC

SÉRGIO SILVEIRA - IFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) tem como finalidade a oferta de formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como a realização de pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense. Para que esse objetivo seja alcançado, se faz mister que exista uma compreensão do estudante, desde seu processo de seleção e entrada, sua trajetória escolar, até a sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, diversas pesquisas possuem como escopo a caracterização do perfil dos ingressantes, a análise da evasão escolar, a verificação da eficiência de ações de permanência e êxito, entre outros. Em geral, estas se destinam a uma etapa específica da trajetória acadêmica.

Esse trabalho se propõe a comparar as visões de egressantes e egressos dos Cursos Técnicos do IFSC-Câmpus Criciúma no tocante às suas formações acadêmicas e perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Tece ainda reflexões sobre processos e valores institucionais capazes de justificar tais perspectivas. Em 2018 esse Câmpus possuía 145 alunos formandos, distribuídos entre três modalidades de cursos técnicos: concomitante, integrado e subsequente, subdivididos em Edificações, Eletrotécnica, Mecatrônica e Química. Em relação aos egressos, deste 2010 foram formados mais de 600 profissionais nessas modalidades. Sendo assim, esses dois públicos constituíram o objeto de investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Evasão e Tecnologias Educacionais (GETEC). Entende-se que o estabelecimento de um contato mais direto e reflexivo entre instituição, formandos e egressos, permite retroalimentar as políticas de ensino, pesquisa e extensão institucionais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, esta proposta situa-se no campo das abordagens qualiquantitativas, caracterizando-se como uma modelagem e análise estatística, com a utilização do aplicativo Windows Excel. As etapas do projeto foram cronologicamente organizadas da seguinte maneira: 1 – estudo da pesquisa realizada sobre o perfil dos egressos do Câmpus Criciúma; 2 – construção de um questionário semiestruturado para coleta de dados dos formandos dos Cursos Técnicos, com vistas à avaliação do IFSC, das suas formações acadêmicas, e das suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho; 3 – digitalização e revisão do instrumento em ambiente virtual; 4 – aplicação do questionário em momentos disponibilizados por professores de disciplinas de final de curso; 4 – sistematização dos dados coletados; 5 – análise dos dados obtidos com aqueles já existentes dos egressos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Frigotto (2018) defende a formação do sujeito no ensino integrado, numa perspectiva mais inteira, capaz de tornar o educando um agente social capaz de compreender seu entorno e atuar de forma reflexiva e transformadora. Isso fica claro no seguinte trecho:

"Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social." (FRIGOTTO, 2018, p. 251)

No entanto, segundo COSTA (2012) o exercício do ensino integrado no Brasil enfrenta diversos problemas, como a falta de preparação de professores e técnicos educacionais para o diálogo entre áreas distintas. Aliado à essa lacuna formativa, existem poucos programas permanentes de formação voltados a docentes e gestores capazes de alterar esse cenário. Do ponto de vista das práticas de gestão, existe uma barreira na forma com que a estrutura escolar é concebida e praticada, restringindo a participação coletiva e efetiva dos sujeitos envolvidos diretamente com o ensino integrado, como servidores, educadores, gestores e pesquisadores.

De certa forma, a deficiência no ensino integrado pleno gera uma fragilidade na articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da escola, não desenvolvendo a consciência no discente de suas qualidades, habilidades e competências, tão requeridas num trabalhador polivalente. O Ensino Técnico Integrado como etapa decisiva na trajetória escolar de inserção no mercado de trabalho, historicamente é debatido e pesquisado com foco na problemática da evasão, no controle de fluxo escolar, ou ainda no desempenho dos estudantes em exames de proficiência. Nesta pesquisa, são comparadas as visões de egressantes e egressos dos Cursos Técnicos do IFSC-Câmpus Criciúma no tocante às suas formações acadêmicas e perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as 26 questões propostas aos egressantes e as 19 direcionadas aos egressos, 06 possuíam uma similaridade direta, permitindo comparações no traçado do perfil desses dois públicos. Destaca-se: a) sobre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na área de formação, mais de 85% das duas amostras avaliam como muito bons ou ótimos; b) a avaliação positiva da atuação dos professores durante o curso ultrapassa 90% dos entrevistados; c) embora aproximadamente 72 % dos formandos expressem desejo em atuar ou trabalhar na área de seu curso, um percentual menor de egressos (54%) atuam na área de forma direta ou indireta; d) sobre a preparação para o mercado de trabalho, "apenas" 30% dos formandos se sentem muito seguros e 54 % de maneira razoável, no entanto, depois de formados, 87% dos entrevistados relataram que a preparação recebida é igual ou superior à exigida pelo mercado.

Os resultados expressos nos itens a e b, e que denotam a alta qualidade de ensino no aspecto teórico, no prático, quanto na expertise dos docentes, é reconhecida pelos dois públicos. Essa constatação é concordante com os resultados apresentados pela Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, realizada no período de 2003 a 2007. Portanto, pode-se afirmar que esse ponto não é exclusivo dos formandos e egressos dos Cursos Técnicos do Câmpus-Criciúma, mas sim característico da Rede Federal.

O resultado obtido no item c) reflete, de certa forma, um cenário coerente com a conjuntura socioeconômica, na qual a realidade de trabalho do discente pode sofrer influências externas diversas, como alteração na oferta de emprego e fatores familiares.

A análise do item d traz reflexões interessantes acerca do perfil das amostras. Apesar dos egressantes não se sentirem muito preparados para o ingresso no mercado de trabalho, os

egressos trazem o olhar de que esse índice reflete uma insegurança momentânea, e que não corresponde à realidade encontrada durante a atuação no mundo profissional. De certa forma, a aparente incoerência entre a formação de alto nível identificada pelos alunos e a sensação de despreparo reforça a tese de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas da implementação de técnicas de ensino avançadas, elas demandam ainda proposições ético-políticas.

Por vezes, as dificuldades e deficiências apontadas na formação integral do aluno ou o alto índice de evasão de determinado curso resultam em análises do currículo e propostas de adequações pedagógicas. No entanto, ARAUJO (2001) traz a ideia de que a operacionalização do ensino médio integrado não se reduz a um projeto pedagógico ou curricular. Para este pesquisador, isso representa uma simplificação do projeto de ensino integrado, negligenciando suas dimensões pedagógica, política e epistemológica.

Portanto, essa constatação aponta para reflexões acerca de processos institucionais e/ou pedagógicos, como as ações de permanência e êxito, e a cultura da alta exigência acadêmica como se os cursos técnicos fossem graduações de engenharia simplificadas.

Fica evidente que a reflexão acerca da qualidade de ensino e da eficiência da instituição na formação do estudante é enriquecida quando são investigados níveis diferentes do percurso acadêmico. Diante disso, pretende-se revisar e aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados no sentido de ampliar essa pesquisa na direção dos ingressantes.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso. Tese de Doutorado. UFMG, 2001

COSTA, Ana Maria Raiol da. Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPA, 2012.

FRIGOTTO, G.(org) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SETEC/MEC. Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). 2007

SHARLON, J; VILPERT, W; CASTRO, A; OFUGI, C.; SPACEK, I; GRAMS, M; SILVEIRA, S. Desenvolvimento de uma Metodologia de Análise de Evasão, Permanência e Êxito dos Alunos dos Cursos Integrados do IFSC-Câmpus Criciúma, Segundo a Forma de Ingresso. SICTI-SUL, 2018.

Palavras-chave: egressos; egressantes; análise estatística.

MEMÓRIA, HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO E NITERÓI.

ADRIANA DE ALMEIDA - UERJ

LAYS DUARTE - UERJ

PAULO FELIPE CONCEIÇÃO PASSOS - UERJ

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto tem por objetivo compreender a formação histórica e política da Educação de Jovens e Adultos no município de São Gonçalo e Niterói, Rio de Janeiro. A pesquisa é parte dos estudos de um grupo de pesquisa que investiga essa modalidade educativa, e interessa-nos averiguar como essas pessoas da classe trabalhadora usufruem do direito à educação e à cidade. Para tanto, as reflexões centralizam-se nas memórias e na constituição dos contextos cotidianos vividos pelos jovens e adultos, como estudam, trabalham e se apropriam das políticas educacionais que são destinadas a eles. A utilização da memória como recurso para a construção da historiografia educativa é de suma importância para entendermos o estudo da memória como uma das fontes de expressão das relações sociais que possibilitam o entendimento da educação e é dentro dessa perspectiva que passamos a estudar a memória como uma das instâncias para a apreensão da história, no caso da história da educação, como explica Lívia Diana (2014). Assim, a valorização da historiografia, surgida a partir do século XX, se deu sob uma análise da história vinda dos de baixo de Carlo Ginzburg, no qual valoriza a história e a memória de pessoas comuns como homens e mulheres concretos e reais, trabalhadores sejam homens ou mulheres. Apesar do contexto teórico diferenciado, o paradigma indiciário de Ginzburg se aproxima de nossa intencionalidade da pesquisa e da apreensão da totalidade do contexto da EJA que buscamos por meio dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. Pois, tanto para Ginzburg como para Marx é a realidade que demanda as categorias de análise para a pesquisa e, consequentemente, a transformação do status quo. Sendo assim, a utilização da corrente historiográfica, surgida no século XX, é de suma importância no contexto educacional, pois através de uma escala reduzida dos contextos, desenvolve-se metodologias e didáticas ligadas ao cotidiano de comunidades específicas e a biografias ligadas a reconstituição de micro-contextos que são destinados ao EJA. A memória, enquanto história e política, é extremamente importante na pesquisa com a EJA, Bosi (1987) esclarece que há um dinamismo interno presente na memória como um processo de associações e similaridade que compõem um sistema. A recordação, nesse sentido, trata-se de uma organização móvel, cujo elemento ora é o passado e ora um novo aspecto e a memória vai produzindo uma diversidade de sistemas sobre um mesmo fato. Assim, entendemos que há um movimento na memória e um movimento na história e no contexto vivido pela EJA, para Barreto (2006):"Desde Paulo Freire a educação de jovens e adultos vem caminhando pra direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres". Essa visão defendida por Freire a respeito do analfabetismo fez surgir, a partir da década de 1960, um novo modelo pedagógico o qual concebe ao analfabetismo como reflexo de uma sociedade desigual. Portanto, memória e sociedade e integram-se, daí a relevância de investigar como a história da

EJA foi construída e ocupou a cidade. A metodologia desse estudo tem como fundamento o materialismo histórico dialético e busca a partir dos elementos percebidos e vividos na realidade educacional, perceber as contradições, a totalidade e a experiência dos sujeitos de forma a perceber as categorias que emergem do próprio conhecimento construído por homens e mulheres em seus interesses em comum e antagônico. Os procedimentos metodológicos ancoram-se na abordagem teórica, bibliográfica e documental das pesquisas sobre e com a EJA no município de São Gonçalo. Em seguida, são exploradas as entrevistas realizadas com a coordenação da rede municipal de ensino e, também, com duas professoras das turmas de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo. Historicamente, a educação do município está formada a partir de iniciativas privadas, sendo que apenas 17 escolas ofertam a EJA para jovens e adultos, em contrapartida a população estimada do município, em 2018, é de 1.077.687 habitantes e, em 2016, o salário médio era de 2,1 salários mínimos, logo se entende como um município em que o investimento na EJA se faz necessário, como explicado por Braga (...), no período de 2010-2014, a Educação de jovens e adultos vem sofrendo retrocessos em um cenário em que o cumprimento das funções reparadoras, equalizadora e qualificadora indicam uma indefinição das politicas públicas voltadas ao ensino de jovens e adultos. Na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), verifica-se que a população de 25 a 29 anos, corresponde a 44.749 mulheres e 41.225 homens, entre 20 e 24, foram registrados 41.640 mulheres e 38.853 homens, na idade entre 15 a 19 anos, o número corresponde a 38.604 homens e 39.555 mulheres. Esse quantitativo nos apresenta a demanda de jovens que vivem na cidade, interessa-nos perceber como os sujeitos tem ocupado o território da cidade e a história da EJA foi sendo traçada e apropriada pelas políticas educacionais, de forma, a fazer valer a efetividade das normas constitucionais e, sobretudo, da garantia dos direitos fundamentais das juventudes. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com a gestão da rede municipal de ensino de Sao Gonçalo e, também, por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras e quatro alunos das turmas de alfabetização do município de Niterói. Dos resultados, dos quatro alunos entrevistados, os quatro tiveram seus estudos interrompidos na infância por precisarem trabalhar e desses quatro, dois são imigrantes do nordeste. Região no qual segundo o IBGE, possui o maior índice de analfabetismo. Uma entrevista também foi feita com uma professora da cidade de Niterói, que trabalha no Ensino de Jovens e Adultos há 10 anos e, atualmente, leciona no 1° ano do Ensino Fundamental. A mesma, enfatiza a importância de valorizar o saber construído pelo aluno no decorrer de sua vida e diz que é de grande valia propiciar a troca de informações, para assim conseguir resgatar a auto-estima do aluno. A entrevistada falou sobre a relação de acolhimento e destacou que o respeito pela singularidade de cada estudante é a chave para o sucesso, tendo assim um melhor desenvolvimento educacional. Na entrevista realizada com a gestão educacional responsável pela rede municipal, a coordenação nos informou que, historicamente, a EJA é marcada pelas iniciativas da rede privada de ensino em toda a cidade de São Gonçalo. Para a coordenação há sempre um recomeço na história da EJA e da cidade e assegura que vê a necessidade de um trabalho mais efetivo em relação a evasão, porque a evasão vem se dando em maior proporção por conta da violência urbana, pois o aluno não consegue sair da sua região para ir à escola. A solução para essa questão, segundo a gestora porém para ajudar seria um trabalho de parceria com a secretaria de segurança. A gestão esclareceu que não há um trabalho de formação continuada para os professores que trabalham com a EJA, existem poucas iniciativas de formações e cursos para auxiliar ao professor como trabalhar com o adulto e ferramentas que podem ser utilizadas de acordo com a sua vivência. A coordenadora afirmou que muitas vezes os professores não comparecem as formações oferecidas porque trabalham em outros lugares. Concluímos pela pesquisa realizada que há uma memória invisível da EJA nesses municípios e

ainda existe uma busca pela sua identidade e por processos formativos de professores mais coesos e efetivos. No que se refere, as práticas pedagógicas e políticas entendemos que é preciso também se pensar quem são esses professores que trabalham com esses jovens e adultos, e como se identificam. Tanto em São Gonçalo como em Niterói, as entrevistas demonstraram que, na maioria das vezes, o professor escolhe a EJA não por gostar ou ter formação para trabalhar com essa modalidade, mas por necessidade de complementação de sua carga horária e conciliação com outros lugares em que atua nos outros períodos. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade da construção dessa história da EJA, por meio dos estudos da memória e da ação política de seus sujeitos. É por meio desse mover-se na história e memória, que homens e mulheres podem conscientizar-se de seus interesses em comum, de suas experiências individuais e coletivas, para a transformação de suas condições de vida e de direito à educação.

REFERÊNCIAS:

BARRETO, V. (org.). Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas de EJA. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRAGA, F.M; FERNANDES, J.R. Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembrança de velhos. 2.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

MAGALHÃES, L. D. R. História, memória e geração: remissão inicial a uma discussão político-educacional. Revista HISTEDBR On-line, v. 14, n. 55, p. 94-103, mar, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646116. Acesso em: jul/2019.

Palavras-chave: adulto; jovens; história; memória; política.

O NÃO-LUGAR DA EJA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS PPC DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG

ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No Brasil, a oferta formal de oportunidades de escolarização para jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica representa forte desafio para o resgate de uma dívida social histórica. Segundo dados estatísticos atuais, cerca de 65 milhões de brasileiros possuem menos de oito anos de estudos, e cerca de 12 milhões são analfabetos. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constituída como uma modalidade específica da Educação Básica, tem como objetivo assegurar uma oferta educacional qualificada para essa ampla parcela da população. A qualificação dessa oferta educacional, no entanto, demanda a formação de professores que conheçam a trajetória e as especificidades da modalidade, estando capacitados a manejarem ativa e coletivamente os currículos e propostas de ensino contextualizadas (UNESCO, 1997).

Todavia, uma das discussões no campo da EJA, é exatamente sobre a ausência de professores formados para o exercício qualificado da docência na modalidade. Dessa forma, uma das questões que atravessam a oferta de EJA nas escolas públicas é a ausência de formação específica sobre a EJA dos docentes que atuam nesta modalidade, seja em sua formação inicial ou continuada. Assim, em que pese possíveis avanços das políticas de EJA, no campo curricular ou da produção de materiais didáticos especificamente destinados ao público jovem e adulto, compreende-se que a docência ocupa papel de centralidade na efetivação curricular e na construção de propostas pedagógicas comprometidas com uma perspectiva de uma educação transformadora e que possa participar de outro projeto de sociedade além da mera escolarização. Tal perspectiva concebe, como afirma Paiva, o envolvimento em ações educativas que trabalhando com os segmentos mais pobres e os empobrecidos das populações, assume "a finalidade de lhes proporcionar a experiência de saber o que é ter direito, e de se organizar para conquistá-lo". (PAIVA, 2012, p.87).

Uma vez que a perspectiva educativa transformadora tem sido assumida também em vários currículos de História destinados à EJA, nos indagamos sobre a presença ou ausência dessas discussões na formação dos professores de História. Indagamos se essa formação tem sido elemento constrangedor ou potencializador das possibilidades de efetivação de um currículo de História alinhado com as perspectivas transformadoras.

Este trabalho objetivou, portanto, verificar qual o lugar ocupado pela EJA, na formação inicial de professores de História. Para tanto, analisamos um conjunto de 96 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em História de Universidades Públicas Estaduais e Federais brasileiras. Estes documentos, definidos como obrigatórios pela legislação federal (Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior nº 13/2002), traduzem as proposições e intenções das Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a formação pretendida para o futuro professor de História da Educação Básica.

Nossa análise se deteve sobre o conjunto desses documentos destacando em especial, o perfil do egresso, as competências e habilidades, a estruturação dos cursos, conteúdos curriculares, estágio e atividades complementares. Ainda que seja um documento formal e prescritivo, o PPC revela e apresenta os temas e questões considerados pertinentes para a formação do futuro professor de História. Portanto, a presença ou ausência de temas, a forma de apresentação e seu lugar no currículo é um dado significativo para compreender como as IES projetam a atuação dos futuros docentes.

A pesquisa revela, no entanto, que as discussões acerca da EJA estão praticamente ausentes da formação dos futuros professores de História, e indicam que seu lugar está, em geral, vinculado apenas às atividades da prática de ensino como componente curricular, e ao Estágio Supervisionado. Esta presença varia conforme a concepção de Prática de Ensino, de Estágio e do entendimento acerca do lugar ocupado pela EJA na Educação. Por exemplo, são poucos os cursos em que a EJA aparece como conteúdo obrigatório ou espaço explícito do campo de Estágio Supervisionado. Portanto, nem sempre ela é incluída como uma das modalidades de ensino da Educação Básica, na qual o futuro professor deve realizar obrigatoriamente seu estágio. De certo modo, podemos dizer que a obrigatoriedade do Estágio na EJA resulta da compreensão ou não de que se trata de uma modalidade fundamental da Educação Básica.

Nossa investigação pode identificar diferentes formas de inserção da EJA nos Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciatura em História. Há cursos que preveem que os Estágios sejam realizados obrigatoriamente na EJA; há cursos que ignoram a EJA ou apenas uma opção; e temos cursos que entendem a EJA apenas como oportunidade de ampliar o contato com os públicos da diversidade.

Na UNB, por exemplo, o Estágio Supervisionado deve ser realizado obrigatoriamente na EJA. Na proposta o "aluno-estagiário" atuaria como "monitor" com o objetivo de desenvolver diversas "tarefas escolares" no Ensino Fundamental, Médio e na EJA. Outro exemplo que podemos encontrar que caminha nesta mesma direção é da UERN, onde a proposta de Estágio Supervisionado prevê, obrigatoriamente, que em uma de suas etapas o aluno-estagiário deverá desenvolver um "estudo avaliativo sobre as experiências na EJA", com a indicação, inclusive, de uma carga horária específica (90 horas) a ser cumprida.

Para alguns cursos, a possibilidade de realização do Estágio na EJA, visa dar uma oportunidade de ampliação das experiências de formação com públicos escolares distintos agrupados nas diferentes modalidades de ensino: Educação Especial; Educação Indígena; Educação Quilombola; Educação do Campo. Assim, a EJA é entendida como uma modalidade que amplia vivências do aluno-estagiário para os públicos da diversidade. Este é, por exemplo, o caso da oferta descrita na disciplina de Estágio da UFES. Na mesma direção, a proposta de Estágio do Curso de História da UNEB – Alagoinha, apresenta a EJA como uma das modalidades possíveis, ao lado da educação indígena, "educação rural" (sic), para que o aluno-estagiário possa elaborar e executar um "projeto de intervenção pedagógica".

Em algumas instituições, no entanto, a realização do Estágio na EJA é apenas uma opção, uma atividade não obrigatória, ou seja, uma das possibilidades dentre outras de formação para a docência. Na UFTM a EJA é apresentada como uma alternativa ao lado das escolas e instituições para "portadores de necessidades especiais" (sic) e surdos-mudos.

Mas, o que avulta na análise dos PCCs dos cursos de História, ao considerarmos especificamente a disciplina de Estágio Supervisionado, é a ausência de menção à EJA como espaço obrigatório do campo de estágio na maioria absoluta das ementas. Vimos que há casos em que a EJA aparece como uma opção de modalidade diferenciada, sem que haja necessariamente uma obrigatoriedade para que o aluno realize nela as atividades inerentes à realização do Estágio. Uma das implicações disso é que decorrem distintas previsões de carga

horária destinadas ao Estágio na EJA, que oscilam da carga zero até a possibilidade de realização de uma carga aberta e indefinida de horas na modalidade. A definição ou indefinição de uma carga horária a ser cumprida na EJA também implica em distintos posicionamentos da modalidade na sequência do cumprimento do Estágio. Assim, se o Estágio é organizado de forma a que o aluno vivencie primeiro o Ensino Fundamental II – anos finais; e depois o Ensino Médio, ele pode ou não realizar o mesmo na EJA, ou seja vivenciar a EJA – Ensino Fundamental e depois a EJA Ensino Médio.

O Estágio é um momento privilegiado da formação inicial do docente. Sabe-se que as experiências do Estágio podem significar formas de aproximação com o campo pratico da docência que marcam representações e forjam compromissos do futuro professor em sua atuação profissional. Por isso, a ausência da EJA deste espaço curricular, como revela a análise dos PCCs, denota um preocupante descompromisso da maioria dos cursos de História com a modalidade. Descompromisso com a formação de docentes que possam se comprometer desde sua formação com a EJA numa perspectiva que ultrapasse a mera escolarização, e enfrente a possibilidade da transformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n. 13/2002. Define as Diretrizes Curriculares para os Cursos de História. Brasília: MEC, maio 2000.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012

Paiva, Jane; Fernandes, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. Revista Teias v. 17 • (2016): Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. Anais... Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Licenciatura em História; Projeto Pedagógico de Curso

O USO DA HISTÓRIA EM QUADRINHO NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO PARA COM O NORDESTINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

JOSÉ RICARDO GONÇALVES DA COSTA - IFSUL - CHARQUEADAS

MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa servirá para mostrar como o preconceito é notado nas mais diversas áreas, não só no ensino em si, muitas vezes por falta de conhecimento sobre a região Nordeste e as pessoas que lá nasceram.

Serão abordados os conceitos de xenofobia, como também será discutido o motivo das HQs terem o poder de auxiliar neste processo de intervenção no ensino, buscando contribuir para uma formação omnilateral. Afinal, um dos itens relacionados à organização curricular da educação profissional e tecnológica, de acordo com o Ministério da Educação é a "identificação dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados pelas escolas...", dentre estes valores, o respeito para com outros sujeitos.

Para a construção do corpus deste trabalho foi realizado uma pesquisa qualitativa com base em textos de Marcuschi, Ianni, Albuquerque Júnior, entre outros; para entender a evolução do sujeito nordestino. Para pensar na Educação Profissional Tecnológica, no Ensino médio Integrado e no uso das HQs na educação, foram consultados autores como Ramos, Freire, Claremont, Ballman, entre outros. Através da bibliografia analisada e de fatos atuais com relação à ataques com relação ao nordestino e ao diferente em si, faz-se necessário essa discussão nas escolas.

Algumas ações devem ser tomadas para amenizar esta situação de ódio com relação ao diferente. Contribuir de alguma forma, conscientizando o sujeito social "aluno" com relação ao respeito e a tolerância para com o próximo é necessário.

Por que não começar esta conscientização na EPT que deve propiciar uma formação omnilateral ao alunado? Perceber como as HQs, consideradas a nona arte mundial como é visto no discurso de Ballman (2019), podem contribuir neste processo e sugerir novos caminhos.

Diante do objeto de pesquisa tal como aqui delimitado, tem-se como problema de pesquisa a seguinte formulação, "como atividades que utilizam HQs como suporte didático podem contribuir como intervenção ao preconceito com relação ao sujeito nordestino em ambientes escolares ?"

Partindo desta problemática a respeito do preconceito, será realizado um recorte voltado para o ensino. É necessária uma intervenção nesta questão e que os alunos e profissionais da EPT no Brasil vejam o sujeito nordestino com outros olhos; afinal o Brasil é uma mistura de culturas.

O objetivo geral do projeto é criar nos alunos a conscientização de que este tipo de preconceito está enraizado numa sociedade capitalista, cujo o direito dos menos favorecidos está nas mãos de uma elite.

O objetivo específico desta pesquisa é criar uma proposta de intervenção que amenize o preconceito, que muitas vezes é velado nas escolas, mas existe, pensando nas HQs como um ótimo suporte pedagógico para discussão do tema.

O ensino à liberdade inclui respeitar as diferenças. Tal mentalidade inserida numa sociedade preconceituosa e avessa ao diferente demanda tempo. É preciso idealizar uma educação que proponha-se à emancipação humana, por meio da transformação social, mesmo sob a crueldade do capitalismo, como defende Ramos, ao discursar sobre o Ensino Médio Integrado. E para ajudar neste processo, os educadores têm em mão um ótimo recurso: as histórias em quadrinhos (HQs).

Nos quadrinhos, o assunto intolerância é muito usado para a construção de muitos personagens interessantes e amados no mundo todo como os X-men, por exemplo, que são odiados por serem diferentes; o que pode ser constatado em "runs" (como são denominados os arcos das histórias, que podem durar algumas edições) famosos como "Deus ama e o homem mata" de Chris Claremont e Brent E. Anderson (2003).

As HQs, na contemporaneidade, vêm sendo utilizadas como obras adicionais ao conteúdo escolar e também são vistas como uma forma de entretenimento. Acredita-se ainda, que seus produtores tentam aproximá-las ao máximo possível do cotidiano, das vivências reais e, portanto, da língua falada, para atrair cada vez mais leitores. Isto pode ser observado em HQs do Chico Bento, que representa no seu falar uma variação linguística oriunda do interior do Brasil.

As HQs ainda são indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como material que pode e deve ser usado nas escolas. O Ministério da Educação e Cultura, através do programa nacional "Biblioteca da escola", está levando HQ para as bibliotecas das escolas.

Os quadrinhos são parte de uma "cultura de massa mundial" que, segundo Ianni (1995), define-se "tanto pela difusão das produções locais e nacionais como pela criação diretamente em escala mundial" (IANNI, 1995, p. 120). É errado desprezar o fato de que no atual contexto social, mais do que nunca, o alunado se vê mergulhado em um mundo de imagens. Palavras são limitadas nos quesitos tempo e fronteiras (épocas diferentes, línguas diferentes), mas desenhos não, pois são potencialmente universais no quesito tempo-espaço. É como afirma Moya,

Um fato, um acontecimento, uma figura é um só conhecimento universal. O Pato Donald, assim escrito, neste livro é uma coisa. Escrito em japonês, hieróglifo, ídiche, inglês, italiano, francês é algo diferente em cada lugar do mundo, mas a simples visão de sua figuração gráfica quebra tudo e transforma o mundo todo numa aldeia só (MOYA, 1977, p. 95).

Se utilizar das HQs e seus temas atuais e que dizem respeito ao cotidiano do cidadão mundial ajudam no processo de ensino-aprendizagem. Aprendizagem esta, que deve ser pensada como a possibilidade de uma educação como ato de produção e reconstrução do saber, pois conhecer não é apenas acumular conhecimentos, informações, dados. Colocar estas informações ou dados em prática e ver o quanto são úteis em sua rotina faz-se essencial. Resulta no conteúdo tomando forma e não numa educação apenas "bancária", citando Freire. Transformar-se e formar-se como um ser mais tolerante é o resultado deste mesmo processo.

Todos merecem ser educados da maneira correta, em escolas que não levem em consideração ideais homofóbicos, xenófobos, misóginos, e em linhas gerais, maléficos. Ensinar esta geração para que ela ensine às outras, aspirando a um mundo sem preconceitos.

Uma formação que denuncie qualquer tipo de preconceito como um mal a ser extirpado e defenda o respeito às diferenças sociais, étnico-raciais e culturais, e que isso se torne uma tendência cada vez mais comum na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLMAN, Fábio. A nona arte: história, estética e linguagem de quadrinhos. Disponível em: http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/100250_Fabio.pdf. Aceso em 21 de fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/área profissional. Brasília, DF, 2000.

CLAREMONT, Cris; ANDERSON, Brent E. Deus ama, o homem mata. Osasco: Panini, 2003
FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 5. ed. Editora Cortez, 2001.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
_____. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
_____. Pedagogia do oprimido. 39. ed. Rio de janeiro Paz e terra. 2007.
IANNI, O. Teorias da globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
MOYA, Álvaro de. Shazam!. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.
RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Forum EJA. Disponível em:http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 21 de fev de 2019.

Palavras-chave: Preconceito; Xenofobia; Sujeito nordestino; Histórias em quadrinhos (HQs); Ensino Médio Integrado Profissional e Tecnológico

OLHARES DOS JOVENS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

ANA CLÁUDIA BURMESTER - IFSC

ROBERTA PASQUALLI - IFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Apresenta-se discussões provenientes de pesquisa acerca da relação dos jovens com o currículo dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), em uma perspectiva de criação de sentidos e protagonismo juvenil frente aos saberes que perpassam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Estudos sobre o currículo precisam considerar os sujeitos envolvidos nele, que o constituem e são por ele constituídos (ARROYO, 2013). No contexto do currículo dos cursos de EMI, ganha destaque a categoria das juventudes pois, conforme Carrano e Dayrell (2014), as identidades dos jovens que também são alunos precisam estar nele contempladas.

Para Machado (2010), a viabilidade do projeto de ensino-aprendizagem sob o currículo integrado exige, entre outras materializações, a mudança da postura dos sujeitos em relação a ele e aos conhecimentos.

O problema de pesquisa esteve voltado a maneiras para criar tempos e espaços que permitam aos jovens conhecer os currículos dos cursos de EMI para que possam neles se reconhecer e a eles dar sentido. As discussões teóricas e estratégias metodológicas objetivaram desenvolver, junto aos estudantes do EMI de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), propostas de tempos e espaços coletivos de participação para (re)pensar o currículo desses cursos. Em meio aos caminhos da pesquisa, foi possível investigar e analisar a construção de sentidos na formação integrada, sob os múltiplos olhares das juventudes.

MÉTODOS E TÉCNICAS

Foi realizada uma pesquisa participante aplicada, com abordagem qualitativa, da qual participaram 39 jovens estudantes de dois cursos de EMI de uma instituição pertencente à RFEPCT. A metodologia proposta para esta pesquisa inspirou-se nas fases delineadas por Le Boterf (1987). Nas duas primeiras fases, procedeu-se ao delineamento teórico-metodológico e ao conhecimento da realidade por meio do levantamento de dados junto aos participantes da pesquisa. A coleta de dados foi realizada com o auxílio de questionário com perguntas abertas. Os dados foram trabalhados conforme a análise de conteúdo.

Nas etapas seguintes, foram desenvolvidas uma oficina, baseada na técnica de rodas de conversa (WARSCHAUER, 2004) e a avaliação dos participantes, por meio da sistematização das discussões e reflexões proporcionadas pela participação na atividade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo escolar, para além de um roll de conteúdos, é local de produção, disputas e reconhecimento de saberes e identidades. Assumir essa concepção implica dar ênfase aos papéis que os sujeitos têm no seu processo de constituição.

No campo da EPT, as discussões curriculares abrangem, ainda, as possibilidades da integração entre conhecimentos gerais e saberes técnico-profissionais. Segundo Ciavatta (2005), a ideia da integração remete-se ao objetivo de compreender a educação como uma totalidade social, tendo em vista o objetivo maior da emancipação humana.

No que se refere ao currículo integrado, é necessário considerar os sujeitos que o compõem, com suas identidades e os sentidos que estabelecem na relação com os conhecimentos, outros sujeitos, o trabalho e o próprio contexto formativo escolar. Assim, a atenção volta-se aos jovens que, entre outros papéis sociais (DAYRELL, 2003), também são estudantes.

Para além da ideia do jovem como um "vir a ser", isto é, a negação daquilo que o jovem já é, de suas opiniões e seus sentidos (DAYRELL, 2003), tomar as juventudes enquanto uma categoria de análise e proposição de ações pedagógicas representa o esforço de superar visões pré-concebidas acerca dos jovens e dos estudantes sem, no entanto, homogeneizar as identidades individuais dos sujeitos.

Diante dessas considerações, o processo formativo sob o currículo integrado, que objetiva a formação integral, não poderia se abster de considerar a condição juvenil múltipla e diversa de seus sujeitos, permanente construção social e cultural, pois também é necessário que eles efetivamente integrem-se ao processo de ensino e aprendizagem.

A integração, nesse contexto, é apresentada por Machado (2010) a partir do entendimento do estudante como um sujeito que vivencia outros papéis na sociedade e sua vida sendo composta por diferentes dimensões. Assim, para que o currículo seja significativo, deve ser "integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam" (MACHADO, 2010, p. 82).

Tendo em vista essa abordagem da integração curricular, Machado (2010) defende práticas pedagógicas compartilhadas, baseadas no diálogo, bem como numa participação efetiva dos sujeitos, incluindo-se a prática da autoavaliação do processo de construção do currículo. Em outras palavras, Ciavatta (2005, p. 101) afirma que "o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa".

Pensar na formação que objetiva integrar sujeitos e conhecimentos em suas múltiplas dimensões, representa um exercício pedagógico e político de promoção da autonomia e liberdade, por isso relaciona-se ao exercício da democracia e ao desenvolvimento do real protagonismo juvenil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O olhar dos jovens sobre eles próprios indicou uma forte relação da juventude com o tempo - presente e futuro - destacando experiências e seus impactos, bem como expectativas e objetivos, as quais, por vezes, relacionam-se diretamente à vivência do currículo integrado.

Abordaram dificuldades com relação à rotina de estudos, pressões e falta de identificação com o curso, além da percepção de serem desconsiderados em suas falas e opiniões. Por outro lado, também apontaram experiências que colaboraram para a constituição das suas identidades, inclusive a partir do sentimento de valorização experimentado no contexto escolar.

Relacionada às identidades plurais, a construção de sentidos quanto à formação vai ao encontro do que postulam Silva, Pelissari e Steimbach (2013), sugerindo não a perda, mas um deslocamento dos significados atribuídos pelos jovens às experiências escolares na contemporaneidade.

Vivenciando o currículo integrado, alguns revelaram expectativas quanto à separação das formações, sendo comum a distinção entre o que seria o ensino médio, ou seja, as unidades curriculares da formação geral, e o curso ou área técnica. O sentido da inserção no mundo do trabalho, a partir do EMI, foi verificado mesmo entre aqueles que não demonstraram interesse em atuar na área.

Cabe destacar, porém, a construção de outros sentidos, possibilitada a partir das próprias vivências curriculares. Atividades consideradas significativas para os jovens e a sociabilidade desenvolvida por meio delas foram elementos importantes para a construção de um sentido que se relacionou à ampliação de horizontes e que se infere estar associado à formação integral.

É possível afirmar que a própria participação na pesquisa, por meio da oficina, representou um espaço formativo no qual sentidos foram construídos. As discussões desenvolvidas a respeito do currículo integrado e suas dimensões oportunizaram reflexões sobre os sujeitos do currículo e de que maneira eles participam da sua construção. Por fim, os jovens reivindicaram o direito de conhecer o currículo dos cursos, participar da sua construção e ser protagonistas em espaços de discussão com outros jovens.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/juventude-e-ensino-medio-sujeitos-e-curriculos-em-dialogo/ Acesso em: 17 dez. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 24, p. 40 - 52, set./ dez., 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403 - 417, abr. - jun. 2013.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 01 dez. 2018.

Palavras-chave: Juventudes. Currículo integrado. Ensino médio integrado.

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS EXPRESSOS NAS VOZES DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

WANDERLEI EVARISTO DE MATTOS - UNICID

CELI ESPASANDIN LOPES - UNICID

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Neste trabalho discutimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a contemplar suas características tanto nas metodologias de ensino quanto de aprendizagem. Tomamos como problema central: como os conhecimentos prévios e falas significativas influenciam a prática docente e aprendizagem do aluno?

O objetivo geral é analisar a importância da consideração dos conhecimentos prévios e falas significativas dos educandos em seu processo de aprendizagem. Como objetivos específicos, destacamos: compreender as situações limitadoras dos educandos na aprendizagem; quais as aprendizagens significativas que priorizam e seus conhecimentos prévios; analisar ações pedagógicas que possibilitem ao educando se colocar como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Quanto à metodologia, mencionamos o caráter qualitativo da pesquisa, que possui abordagem documental e histórica, com estudo de caso em uma escola do ABC Paulista (EMEB Bosko Preradovic). As duas principais técnicas que serão utilizadas para o desenvolvimento do trabalho: a entrevista, com professores e alunos, e os trabalhos de campo, realizados na EMEB Bosko Preradovic e em outras escolas.

Fundamentação Teórica: Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade de ensino cujos primórdios coincidem com o início do processo de colonização do território brasileiro, mas que ao mesmo tempo possui um caráter extremamente contemporâneo, concomitante com o avanço das novas tecnologias e exigências do mundo globalizado. Isso se explica ao verificarmos no decorrer dos últimos séculos quais foram as motivações dos alunos que buscaram a alfabetização ou estudos na fase adulta, fora da faixa etária considerada adequada para os ciclos de estudo, principalmente nos dias atuais, onde o desafio metodológico é maior e se encontra diante de diferentes caminhos de análise.

Atualmente existe uma pluralidade de motivos pelos quais os adultos procuram a Educação de Jovens e Adultos para iniciar, avançar ou concluir os estudos, que permeiam tanto o aspecto profissional (uma colocação melhor no mercado de trabalho, por exemplo), como também relacionado com motivos de ordem pessoal: influência de parentes próximos que estudam ou já estudaram, superação pessoal e busca de uma maior autoestima, entre outros. Além disso, a atual fase global de avanços tecnológicos e de uma recorrência cada vez maior às ferramentas virtuais de trabalho e pesquisa de certa forma pressiona a população com pouca ou nenhuma alfabetização a conhecer e adentrar ao menos os níveis básicos de educação. Selva Lopes e Luzia Souza (2003) apontam a influência do trabalho como um dos motivadores do corpo

discente do EJA já há algumas décadas, com o crescimento do número de indústrias no Brasil e sua respectiva modernização:

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior (LOPES; SOUZA, 2003, pp.6-7).

O trabalho do professor deve ser feito com abrangência das situações descritas, respeitando os diferentes ritmos e dificuldades dos alunos, compreendendo os objetivos dos mesmos ao estar em sala de aula e, ao mesmo tempo, com aplicação de metodologias e estratégias didáticas que permitam o eficaz aprendizado por parte do aluno da EJA. Uma maneira de se obter tal resultado e evitar tal visão citada acima estaria na valorização da vivência do aluno (os conhecimentos prévios) e a consequente assimilação dessa vivência no momento da construção das estratégias pedagógicas. Relacionar conteúdos com experiências de vida, situações cotidianas, notícias, tornam o aspecto prático da Educação de Jovens e Adultos um importante diferencial que fará com que os alunos dessa modalidade de ensino também se motivem e queiram saber, aprender mais sobre os diferentes conteúdos.

A respeito dos saberes e práticas docentes e estrutura escolar para com a Educação de Jovens e Adultos, Philippe Meirieu, no texto *O que é aprender* (1998), coloca logo no início uma questão: ”Quando se vê o quanto o ofício de ensinar requer um esforço permanente de elucidação e de retificação de nossas representações da aprendizagem” (MEIRIEU, 1998, p. 47). Nosso trabalho procura compreender quais ações, metodologias e estratégias que os docentes utilizaram visando a capacitação para entender quem são e o que querem os alunos da EJA a partir da volta aos estudos.

O mercado de trabalho e o avanço tecnológico podem ser analisados em conjunto ao falarmos das motivações dos alunos de EJA, mencionados nos conhecimentos prévios de sua formação profissional e em suas falas significativas. Essa situação é vista e relatada como um desafio a ser vencido no aspecto profissional e pessoal. A autoestima de se sentir um cidadão participante do mundo globalizado é fator motivador para o aluno de EJA. Cássio Serafim e Marluce da Silva (2005) mencionam a importância de integração nas atuais tendências globais por parte do homem e mulher adultos que não tiveram a oportunidade de assimilarem as novas tendências de tecnologia e mercado em oportunidades anteriores:

O homem e a mulher escolarizados e com bom nível intelectual, inseridos nessa realidade, sentem-se obrigados a atualizar-se intelectual e profissionalmente, pois logo lhes atinge o medo de serem totalmente ultrapassados pela avalanche de informações – ou, até mesmo, a avalanche tecnológica – que surgem em seu quotidiano, obrigando-os a buscarem uma capacitação contínua. Por sua vez, a situação do homem e da mulher pouco ou não-escolarizados, já adultos e trabalhadores é bem mais delicada, principalmente quando ainda lhes faltam as competências básicas para que enfrentem as exigências da vida diária, diante de tantos avanços tecnológicos presentes na vida doméstica e no trabalho, em especial (SERAFIM; DA SILVA, 2005, p. 47).

A clientela discente, antes de chegar à sala de aula da EJA, passou por situações pessoais e cotidianas que inclusive as levaram a buscar respostas e avanços na própria EJA. Esses alunos entram em sala de aula em busca de respostas, e a partir do momento em que as limitações de conhecimento viram entrave para tal, deve-se buscar trazer o que eles já conhecem para, a partir disso, ir-se em busca juntos, professores e alunos, em busca das repostas objetivadas por ambos.

Vera Masagão Ribeiro et al. (1997) faz uma importante afirmação sobre a valorização das experiências dos alunos da Educação de Jovens e Adultos:

São donas de casa, balconistas, operários, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e visões de mundo que cada jovem e adulto pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo (RIBEIRO et al., 1997, p.41).

Diante disso, ressalta a importância de possibilitar aos estudantes da EJA um espaço formativo marcado pelo diálogo, onde se escuta e se é escutado, desenvolvendo a argumentação e a criticidade em um movimento de construção coletiva e colaborativa de conhecimento.

Considerações finais

O processo inicial de análise desta pesquisa evidencia a importância do professor inserir em espaços de formação continuada para capacitar-se e buscar entender quem são os alunos do EJA. Quando isso acontece esse profissional amplia seus conhecimentos teóricos e didáticos e, assim, amplia sua capacidade de elucidação e retificação das representações, de forma que pode ter mais clareza sobre a pluralidade de situações que cada aluno da EJA traz consigo antes de começarem seus processos de aprendizagem.

Cabe ao professor a constante busca por aperfeiçoamento de seus saberes e práticas, e compreensão sobre como ambas podem integrar seu trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e suas falas significativas, com seus objetivos pessoais e profissionais. Isso significa o atendimento dos anseios do aluno e sua motivação, evitando possíveis quadros de desânimo, cansaço e evasão escolar por parte da clientela discente, que sempre busca uma escola que adentre e colabore em sua vida. Quando o processo acima acontece, há um ganho, professores e alunos, nos mais diferentes aspectos.

Referências

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva. *EJA: Uma Educação possível ou mera utopia?* São Paulo: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. 2003.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? In.: MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 47-69.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et al. *Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental.* São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC, 1997.

SERAFIM, Cássio Eduardo Rodrigues; DA SILVA, Marluce Pereira. O Aluno da EJA num mundo letrado e globalizado. In.: *Interface – Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, v.2, n.2. Natal, 2005.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas de aprendizagem; Conhecimento prévio do educando; Mundo do trabalho.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RAFAEL ANTONIO ZANIN - IFC

ALEXSANDRA JOELMA DAL PIZZOL COELHO ZANIN - IFSC

NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Desde a sua criação, em 2008, reorganizando as diversas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPF) do país, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal) brasileira passa por um processo de expansão chegando, em 2019, a 644 campi. A atuação da Rede Federal é muito heterogênea, perpassando por cursos em nível de formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos, superiores até pós-graduação. Essa expansão oportunizou a democratização desta modalidade de educação, bem como oportunizou para muitos jovens e adultos de diferentes classes sociais e culturais o acesso a um ensino público de qualidade.

Diante dessa realidade, atender numa mesma instituição diferentes níveis de ensino e a heterogeneidade do público que envolve a EPT tem se tornado um desafio para os docentes, demonstrando a necessidade de refletir sobre a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino. Como já ponderava Machado (2011), a formação de professores para atuação na EPT é um dos aspectos críticos da expansão da Rede Federal, tanto pelo crescimento do número de docentes quanto pela necessidade de atender suas novas funções político-pedagógicas.

Em busca de refletir sobre essa problemática, a temática central desse trabalho aborda questões que envolvem a formação dos trabalhadores da educação para atuação na EPT, almejando, como objetivo principal, identificar e compreender os principais desafios para a formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Visando contextualizar o objeto de investigação buscou-se, também, apresentar reflexões iniciais sobre a formação para docência na EPT e compreender como essas questões foram tratadas ao longo da história da Educação Profissional brasileira.

METODOLOGIA

A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, neste estudo, de natureza exploratória, são apresentadas reflexões acerca das questões que envolvem a formação docente para atuar no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal (EBTT) na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal, e lançar luzes a futuros projetos nessa temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora a exigência legal de formação para atuação docente na EPT, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), determine que até 2020 os docentes em exercício na EPT façam formação pedagógica, ainda é significativo o número deles atuando na Rede sem essa formação.

De acordo com dados estatísticos de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos docentes que atuam na educação profissional no país, 34% não possui licenciatura ou complementação pedagógica. Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2012), muitos dos docentes que atuam na EPT são bacharéis, que, em sua trajetória acadêmica e profissional, por conta da especificidade do seu campo de atuação, em geral não tiveram acesso a conhecimentos específicos da educação, área onde passarão a atuar no exercício de sua docência nas escolas da Rede.

Diante dessa realidade torna-se importante refletir como se constrói o saber pedagógico desses profissionais. Em busca de responder essa indagação, Dulz e Santos (2017) evidenciaram em pesquisa que os saberes pedagógicos dos docentes bacharéis procedem de diferentes lugares e situações variadas, experimentadas em sua trajetória profissional, "são conhecimentos adquiridos na história de vida individual, social e das relações estabelecidas com outros atores educativos" (ibid, p. 849). Para os autores, esses saberes, no entanto, nem sempre atendem à dimensão teórico-filosófica inerente ao cotidiano educacional, necessitando, assim, ações de formação continuada e saberes pedagógicos para fundamentar a prática desse profissional.

Há que se frisar, entretanto, de acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2012), que os desafios para atuação na EPT não se fazem presentes apenas para os profissionais bacharéis, pois a formação em cursos de Licenciatura também não atende à realidade, necessidades e especificidades da Educação Profissional. Nesse sentido, a relação com o saber na Educação Profissional, especialmente a que busca relacionar o conhecimento com uma prática voltada para uma educação integral do sujeito, apresenta-se também como uma dificuldade aos licenciados.

Almejando compreender a identidade dos docentes, bacharéis e licenciados, que atuam na EPT, Silva (2014) destaca que uma formação docente comprometida com a perspectiva de educação integral envolve um conjunto sistematizado de saberes: saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos, e saberes específicos que, para serem desenvolvidos, necessitam uma política de formação inicial e continuada voltada para a práxis na EPT.

Entretanto, diversos autores (MOURA, 2013; MACHADO, 2011; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012) denunciam a ausência de formação de professores (inicial e continuada) voltada para uma educação integrada baseada no trabalho como princípio educativo e que supere a dualidade estrutural, em especial na educação profissional e tecnológica.

Essas políticas de formação, quando existem, se configuram fragmentadas e emergenciais, voltadas para manutenção de uma educação que atenda aos interesses do capital e mercado.

CONSIDERAÇÕES

As pesquisas e estudos sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, tanto para bacharéis quanto para os licenciados, apontam dificuldades e desafios para atuar numa educação que atende diferentes níveis de ensino e públicos heterogêneos, em especial ao se tratar da promoção de uma educação integrada.

Em virtude da ausência ou fragmentação de políticas de formação continuada, em muitos momentos tem-se transferido aos docentes a responsabilidade por sua qualificação pedagógica, não sendo assim razoável, por conta dessa ausência de políticas públicas culpabilizá-los, conforme apontado por Coelho e Garcia (2015), por essa ausência de formação.

Nesse contexto, os estudos indicam a emergência em se consolidar políticas públicas voltadas para as especificidades da EPT. Nessa defesa, Machado (2011) ressalta a importância de conhecer as especificidades do professorado da EPT quando se consideram as políticas de

formação inicial e continuada e apresenta como possibilidade cursos de licenciatura voltados para EPT ofertada tanto aos bacharéis quanto aos licenciados.
Revelam também a necessidade de pesquisas voltadas para compreender a identidade dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, bem como seu olhar sobre a sua formação, assim como a avaliação de ações de formação inicial e continuada ao longo da história da EPT para delas extrair resultados que possam ser incorporados a novos processos formativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/SETEC, 2012.
COELHO, Alexsandra Joelma Dal Pizzol. GARCIA, Nilson Marcos Dias. A formação de professores e os desafios para permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica. In: Anais XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. EDUCERE: Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21884_10386.pdf. Acesso em 05 de julho de 2019.
DULZ, Simone Mara; SANTOS, Eder Magno dos. A epistemologia dos saberes docentes na educação profissional e sua relação com a formação continuada. In: Anais XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. EDUCERE: Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24658_12708.pdf. Acesso em 05 de julho de 2019.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em 16 de maio de 2019.
MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. Educação & Sociedade [online], Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf. Acesso em 09 de julho de 2019.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Trabalhadores da educação;

USO DE APLICATIVOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

JUCILEIDE MELONIO PEREIRA SILVA - UFMA

ELAINE CUNHA VIEIRA - UFMA

MARCIO JOSÉ CELERI - UFMA

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente artigo objetivou levantar dados sobre pesquisas realizadas e publicizadas em nível de dissertações e artigos disponíveis em base de dados eletrônicas. Utilizando uma revisão sistemática de literatura, buscamos informações sobre pesquisas cuja temática seria o uso de aplicativos para o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados demonstram que ainda existem poucos trabalhos que explorem a temática de uso de aplicativos no ensino de Geografia, apesar de ser notório pesquisas mais generalizantes.

Introdução

A educação de jovens e adultos é preconizada na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208 inciso I, houve a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, além de ser recomendada e especificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 37.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios divulgada no ano de 2018, em números absolutos, a taxa de analfabetismo representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos possui uma demanda crescente, que existe a necessidade de buscar melhor aprofundamento quanto à prática pedagógica desenvolvida nesta modalidade de ensino, visando trabalhar os conteúdos geográficos na EJA de forma significativa para o educando. Além de que é imprescindível a inserção do aluno da EJA no contexto das tecnologias digitais.

O presente artigo tem como objetivo verificar pesquisas de mestrados realizadas e publicizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, além de verificar artigos na base da Scientific Eletronic Library Online/SciELO, sobre o uso de aplicativos na educação de jovens e adultos, a fim de identificar quais aplicativos são usados e suas contribuições nesta modalidade de ensino.

Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adulto

Durante muito tempo, a Geografia foi uma ciência meramente Descritiva sem proporcionar reflexões críticas sobre os temas abordados. Ela surge em meados do século XIX na Alemanha, quando da necessidade dos europeus legitimarem as fronteiras dos seus Estados nacionais,

portanto, surge ligada ao saber estratégico, de poder e de domínio, sendo utilizadas técnicas de descrição e memorização de fatos geográficos, desintegrados das relações sociais e do momento histórico (MORAES, 1997).

Atualmente trabalha-se com uma Geografia que se diz crítica capaz de estabelecer relações significativas entre o lugar, a região, a nação e o mundo, tentando de alguma forma despertar a criticidade dos alunos para os fatos observados no espaço geográfico. A renovação dessa ciência possibilita investigar as múltiplas interações estabelecidas na constituição do espaço.

Entretanto, ainda é comum observar que a disciplina é constantemente ensinada de forma descontextualizada com a realidade e de forma descritiva onde o aluno deve memorizar o nome de rios, as formas de relevo, entre outros aspectos; o que torna o ensino da geografia memorizante e decorativo.

A proposta Curricular da EJA (p. 199), pois para a mesma, o ensino de Geografia deve atingir vários objetivos, em especial, conhecer o funcionamento da natureza e suas relações, compreendendo o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar, entender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos sua dinâmica e interações, utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos, e desenvolver diferentes habilidades que permitam olhar o espaço, usando o procedimento de pesquisa em Geografia.

Esses objetivos primam por uma Geografia ativa e transformadora, que alie teoria e prática, e proporcione mudanças na forma de enxergar o mundo e suas influências nas relações locais. Possibilitando ainda atitudes que evoquem a participação dos alunos nas questões socioambientais e democráticas de sua localidade.

Metodologia

A pesquisa se caracteriza como uma revisão sistemática de literatura a qual “é um modelo de revisão que usa métodos rigorosos e explícitos para identificar, selecionar, coletar dados, analisar e descrever as contribuições relevantes à pesquisa” (CORDEIRO et al., 2007).

Delimitamos o tema, estabelecemos fatores de inclusão e exclusão para destacar os aspectos que foram valorizados e quais aspectos desconsiderados, definimos a seguinte questão norteadora: Quais os aplicativos usados no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos? E Utilizamos os seguintes descritores: ensino de Geografia na EJA, aplicativos na EJA e tecnologias digitais na EJA

Em seguida, estabelecemos as bases de coleta de dados, sendo levados em consideração a relevância, o maior volume de trabalhos acadêmicos publicados e a popularidade dessas bases no meio científico. São elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e Scientific Eletronic Library Online/SciELO).

Resultados e Discussão

A pesquisa realizada aponta que ainda há poucas dissertações e artigos desenvolvidos sobre o uso de aplicativos para o ensino de Geografia na EJA. Observamos que, de maneira geral, as pesquisas envolvendo a EJA, são, em sua maioria, voltadas para área pedagógica, estratégias de ensino e metodologias. Poucos trabalhos foram encontrados sobre o uso de aplicativos específicos para alguma disciplina.

A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/ BDTD, possibilitou as seguintes caracterizações: ao pesquisar pelo descritor ensino de Geografia na EJA, poucos

trabalhos foram encontrados em um total de 25, e nenhum deles tratava sobre aplicativos usados no ensino de Geografia na EJA. Utilizando o descritor aplicativos na EJA, encontramos 100 trabalhos. Estes versavam sobre aspectos pedagógicos da EJA (recursos didáticos e multimídias, estratégia de ensino, objetos de aprendizagem, jogos etc.). Utilizando o descritor tecnologias digitais na EJA, encontramos 16 trabalhos que tratavam de maneira genérica a temática, e nada foi encontrado especificamente sobre tecnologias digitais na EJA.

A pesquisa no catálogo da CAPES possibilitou as seguintes caracterizações sobre as dissertações localizadas: ao pesquisar pelo descritor ensino de Geografia na EJA, diversos trabalhos foram encontrados. De 100 trabalhos identificados, somente 10 tratavam sobre EJA e nenhum trazia algo relacionado a uso de aplicativo nessa modalidade. Utilizando o descritor aplicativos na EJA, encontramos 23 trabalhos. Destes encontramos apenas 3 estudos relatando de maneira geral o uso de geotecnologias no ensino de Geografia, que não foram contabilizados, pois o uso era de softwares em computador qualquer, não essencialmente em dispositivos móveis. Utilizando o descritor tecnologias digitais na EJA, de 100 trabalhos verificados, só 7 de maneira genérica versavam sobre a temática, nada foi encontrado especificamente sobre tecnologias digitais na EJA.

A pesquisa dos artigos indexados na base da SciELO utilizando os mesmos descritores (ensino de Geografia, aplicativo EJA e tecnologias digitais EJA), não possibilitou levantamento, uma vez que nenhum trabalho foi encontrado na base de dados. Entretanto, usando descritores amplos como Geografia, EJA e Aplicativos, muitos trabalhos foram encontrados, porém, poucos discorriam sobre ensino, educação e quando tinham alguma relação com ensino, era de forma geral e não voltado para uma área específica.

Essa análise é corroborada com a leitura do artigo: Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos indexados na base da SCIELO (2010 – 2014), onde a autora em sua análise, afirma que há silenciamentos de produções na área de Arte, Geografia, Educação Física e Tecnologia (BRAGA, 2015, p. 186).

Considerações Finais

O estudo destacou que esta modalidade de ensino está devidamente regulamentada na lei de diretrizes e bases da educação, no entanto, ainda precisa ser melhor estruturada.

Com as análises realizadas observamos que ainda se faz necessário desenvolvermos pesquisas sobre o uso de aplicativos na EJA, pois, não houve pesquisas encontradas com essa temática, o que é preocupante, uma vez que, o uso de tecnologias na educação auxilia o processo de ensino aprendizagem do aluno e possibilitam a imersão dos mesmos no mundo tecnológico, o que facilitará a aprendizagem ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento ensino fundamental (5ª a 8ª série). Brasília, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília, 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRAGA, Fabiana Marini; Fernandes, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base da SCIELO (2010-2014). Cad. Cedes, Campinas, v.35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf. Acesso em 12. fev. 2019.

CORDEIRO. A. M. et al. Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. Rev. Col. Bras. Cir. Rio de Janeiro, vol. 34, n. 6, Nov./Dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11. Acesso em 1.fev.2019.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua. 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 2018.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Aplicativos; Geografia

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SPAECE 2016, 2017 E 2018: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP'S)

LEVI MENDES FRANKLIN - SEDUC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Em 2018 completaram 10 anos da implantação da Escolas de Estaduais de Educação Profissional, que dentre muitos aspectos visa uma educação integral e integrada com o curso técnico profissional, possibilitando assim uma oportunizarão de ingresso ao mercado de trabalho, pelos alunos egressos bem como maior desempenho nas avaliações externas como o SPAECE. Neste ano comemorativo para a educação cearense é fácil perceber a transformação da educação através da procura e pelos resultados oriundos destas escolas. Em 2008 foram implantadas apenas 25 EEEP's com apenas 4 cursos, em 2016 já eram 53 cursos em 12 eixos tecnológicos, formando inicialmente em 2008 cerca de 3635 profissionais e chegando também em 2016 carca de 13630 alunos por ano, com destaque aos cursos de enfermagem, informática e redes de computadores que são os ofertam mais vagas (CEARA, SEDUC, 2015).

Segundo Linhares (2015), as EEEP's possuem matriz curricular diferenciada nas quais contempla além da base nacional comum uma base diversificada e do eixo profissional, específica de cada curso, e a parte diversificada que complementam a formação do jovem para além da vida produtiva. São elas: formação para à cidadania, empreendedorismo e mundo do trabalho, que busca formar o jovem para o contexto das relações de trabalho e projeto de vida. Ao final do 3º ano, o estudante terá cursado aproximadamente 5.400h de Ensino Médio Integrado.

Outro ponto importante cita Linhares (2015) é a presença do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), que dentre outras demandas projeto, uma que fica bastante evidente é a tentativa de desmassificar o ensino, tornando o mais personalizado para cada estudante, pois, busca um maior conhecimento da história de vida do jovem e de suas dificuldades, bem como estreitar a relação aluno –família –escola.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é umimportante instrumento na avaliação da aprendizagem e está presente no cotidiano das escolas do Ceará desde o ano de 1992 inicialmente apenas no município de fortaleza e a cada ano ganhando mais espaço até que em 2001 já se fazia presente em 184 municípios cearenses, e em 2004 foi universalizado nas redes estadual e municipal, além da aferição das demandas cognitivas, o SPAECE possui desde 2008 três questionário, o primeiro indicado aos alunos, no qual ajuda na elaboração de indicadores relacionados do seu perfil socioeconômico e horário de estudo, o segundo destinado aos professores de língua portuguesa e matemática e o terceiro destinado aos diretores, os dois últimos questionários ajudam a traçar um as características educacionais, de formação, de experiência e gestão escolar fatores esse envolvidos na avaliação educacional (SPAECE).

Segundo Pequeno (2000) o SPAECE em como pretensão fomentar uma cultura avaliativa no Estado do Ceará a partir do desenvolvimento permanente do sistema de avaliação; analisar as necessidades de aprendizagem consideradas básicas, tendo em vista a formulação e o monitoramento das ações educacionais; possibilitar a todos os elementos envolvidos no

processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, técnicos especialistas e gestores) um acompanhamento efetivo dos resultados escolares que vêm sendo obtidos no ensino fundamental e médio.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS) Foi realizado um recorte das médias do SPAECE das escolas profissionais a partir de 2016, e feita a comparação com a média das escolas regulares, onde estão incluídas as escolas indígenas, rurais e de tempo integral, e a média geral do estado, com isso é possível determinar a diferença bem como a contribuição das escolas profissionais na média geral do estado. As informações foram obtidas através do site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no que tange as avaliações educacional, tendo ali um grande acervo de informações educacionais que possibilitam a construção de estudos acerca do tema. As análises foram feitas com a ajuda do programa EXCEL do pacote OFFICE e do POWER BI.

DESENVOLVIMENTO

O SPAECE avalia a educação estadual em vários momentos da vida escolar, atualmente é aplicado na avaliação da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, 5º Ano do ensino fundamental, é avaliado novamente ao fim do ensino fundamental no 9º ano e por fim no 3º ano do ensino médio, tendo assim, contemplada vários momentos da vida estudantil podendo traçar ações que contemplem especificamente a necessidade de cada fase do desenvolvimento do estudante além disso as necessidade de investimento por crede, por município, por escola, por aluno, tendo assim informações exatas das deficiências de aprendizagem. Das diversas modalidades contempladas no SPAECE a avaliação que possui maior foco neste trabalho é a avaliação do 3º ano do ensino médio no qual contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas quais são adotados critérios de avaliação classificados conforme os padrões de desempenho apresentados nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Padrão de desempenho do SPAECE em Língua Portuguesa.

Padrão de desempenho em Português.	Pontuação		
Muito crítico.	0	a	225
Critico.	225	a	275
Intermediário.	275	a	325
Adequado.	325	a	500

Fonte: SPAECE

Tabela 2 - Padrão de desempenho do SPAECE em Matemática

Padrão de desempenho em Matemática.	Pontuação		
Muito crítico.	0	a	250
Critico.	250	a	300
Intermediário.	300	a	350
Adequado.	350	a	500

Fonte: SPAECE.

Os padrões de desempenho ajudam a mostrar as necessidades da escola como bem como, as virtudes dela, podendo assim traçar uma relação de crescimento na proficiência geral dos alunos conforme o crescimento das notas do SPAECE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram diferenças em todos os anos pesquisados conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 - Proficiência de Língua portuguesa para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Proficiência em Lingua Portuguesa

Ano

Escolas Regulares

Escolas Profissionais

Média do Estado

2016

258,78

295,20

264,9

2017

263,76

305,26

272,8

2018

263,23

304,50

270,6

Os resultados demosntram superioridade das notas das EEEP's em todos os anos verificados, na tabela 3 percebemos ainda um crescimento considerável em 2017 em todos os casos e uma leve queda em 2018.

Tabela 4 - Proficiência de Matemática para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Proficiência em Matemática

Ano

Escolas Regulares

Escolas Profissionais

Média do Estado

2016

257,15

302,59

264,8

2017

259,60

309,29

269,1

2018

261,97

316,94

271,7

A tabela 4 apresenta os resultados para a disciplina de matemática onde apresenta crescimento nos anos investigados, onde semelhante ao que se percebe na disciplina de língua

portuguesa as escolas profissionais possuem os melhores resultados em todos cenários. Mesmo com o crescimento no período os resultados demonstram que os alunos concluem o ensino médio sem as competências e habilidades adequadas.

Tabela 5 – Padrão de desempenho de língua portuguesa para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Proficiência em Lingua Portuguesa

Ano

Escolas Regulares

Escolas Profissionais

Média do Estado

2016

Crítico

Intermediário

Crítico

2017

Crítico

Intermediário

Crítico

2018

Crítico

Intermediário

Crítico

Tabela 6 – Padrão de desempenho de matemática para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Proficiência em Matemática

Ano

Escolas Regulares

Escolas Profissionais

Média do Estado

2016

Crítico

Intermediário

Crítico

2017

Crítico

Intermediário

Crítico

2018

Crítico

Intermediário

Crítico

Nas tabelas 5 e 6 apresentam os resultados conforme o padrão de desempenho, apresentando assim valores críticos em todos os anos pesquisados para as escolar regulares e a média geral do estado e valores intermediários para as escolas professionais. Contudo, o objetivo deste trabalho é de apresentar os resultados obtidos por este segmento da educação cearense, onde existem cerca de 120 escolas, de um total de cerca de 680 escolas, representando um numero bastante expressivo no sistema estadual de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados podem ser explicados como uma serie de contribuições atribuidas a essas escolas,

como a seleção de ingresso, fato de ser de tempo integral e integrada, as disciplinas da base diversificada como projeto de vida, mundo de trabalho, empreendedorismo dentre outros, a disciplinas da base técnica e o projeto diretor de turma.

REFERÊNCIAS

SPAECE, Histórico. Disponível em http://www.spaece.caedufjf.net/avaliacao-educacional/oprograma/ Acesso: 26 de fevereiro de 2018.

CEARA. Governo do Estado do Ceará. Secretaria de Educação Básica. Catálogo de Cursos. Disponível em: http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=artic le&id=39&Itemid=149 . Acesso: 26 de fevereiro de 2018

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. Escolas Estaduais De Educação Profissional Do Ceará: Uma Reflexão Sobre O Modelo De Gestão De Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) na vertente da avaliação do rendimento escolar. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

Palavras-chave: SPAECE; Escolas Profissionais; Avaliação Educacional.

AVALIANDO A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO, DE EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA-IFSC CÂMPUS CRICIÚMA NOS ANOS DE 2014 E 2016

MARCOS LUIS GRAMS - IFSC

CARLOS DANIEL OFUGI RODRIGUES - IFSC

SÉRGIO SILVEIRA - IFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Criciuma

INTRODUÇÃO

No caso das instituições formativas, costuma-se considerar como "egressos" aqueles que passaram por um processo específico, obtendo sucesso. Caracterizam-se, portanto, como a expressão, junto à sociedade, do resultado almejado pela instituição. Daí sua importância, especialmente no caso das instituições públicas de educação, cujo sucesso se caracteriza justamente pela articulação deste egresso com o tecido social.

No âmbito da educação técnica e tecnológica, esta preocupação antecede o atual modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Cultura (BRASIL, 2008) e está associada à sua missão institucional, no sentido, especialmente, de identificar constantemente novos perfis profissionais e adequar a oferta de cursos às demandas dos setores produtivos. Para tanto, faz-se necessário criar sistemas de acompanhamento permanente de egressos e estudos de demanda profissional.

No Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (IFSC, 2015), evidencia a presença dos egressos em vários momentos, desde a composição como membros natos do Conselho Superior - CONSUP, quanto como público privilegiado de ações e projetos de pesquisa e extensão e da definição da oferta de cursos.

No entanto, não obstante o esforço institucional, o problema que norteou a presente investigação e que se constitui em um dos grandes desafios, continua sendo a aderência entre a oferta dos cursos e a demanda existente no âmbito do trabalho, especialmente quando verificada a partir da complexa dinâmica que se estabelece no arranjo produtivo que modela o desenvolvimento local e regional. Neste trabalho, relata-se uma investigação realizada junto aos egressos dos cursos técnicos, com o objetivo de verificar o impacto da formação técnica na inserção no mundo do trabalho e nas condições econômicas de suas famílias.

METODOLOGIA

Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, realizada junto a uma amostra não-probabilística de 454 sujeitos, em um universo de egressos nos cursos técnicos de nível médio nas áreas de Edificações, Eletrotécnica e Mecatrônica, entre os anos de 2014 e 2016, tendo como categorização a inserção no mundo do trabalho. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário qualiquantitativo, baseado na Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007), realizada pela SETEC/MEC (BRASIL, 2008).

Como técnica de organização e aplicação, utilizou-se um questionário na plataforma "Formulários Google", composto por 21 questões fechadas e cinco questões opcionais abertas,

o qual foi enviado por e-mail ou mensagem telefônica, tendo sido respondido por 135 sujeitos, dos quais 90 situam-se no grupo de categorização. A análise foi realizada com apoio da ferramenta "tabela dinâmica", do software MS Office.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A exemplo de outros campos educacionais específicos, especialmente aqueles relacionados à questão organizacional, onde também se inserem os estudos relativos à evasão, o egresso também se caracteriza por ser um campo de poucos estudos, conforme já demonstrava Pena (2000), em um estudo clássico, referente a cursos de graduação em meados dos anos 1990, ao afirmar que, já naquele momento, havia uma grande carência de estudos acerca do tema no Brasil.

Em relação às instituições de ensino que fazem parte do Sistema Federal de Ensino e que estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), em seu Art.16, o egresso aparece, mais fortemente, como tema de estudo e inserido na própria organização do sistema, no caso do ensino técnico e tecnológico e na educação superior. Nos dois casos, entende-se o egresso como o cumprimento da missão institucional, uma vez que passa a atuar inclusive profissionalmente, como portador de diploma ou certificado de competências, o que o diferencia em muito, por exemplo, do egresso do ensino fundamental o qual, em tese, tem como objetivo e caminho natural a inserção no ensino médio, ou seja, dentro do próprio sistema.

No entanto, ainda são tímidas as ações institucionais na articulação com este público, resultando em desconhecimento quanto à sua inserção no mundo do trabalho e, especialmente, quanto à pertinência dos processos formativos atuais e futuros. Neste sentido, o Câmpus Criciúma vem institucionalizando, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Evasão e Tecnologias Educacionais-GETEC, uma atividade extensionista com objetivo de acompanhar os egressos, apoiando e compreendendo sua inserção no mundo do trabalho

RESULTADOS

Especificamente no campo da relação entre a formação e o mundo do trabalho, as dimensões observadas foram: o tipo de vínculo profissional; a atuação na área de formação; a relação entre o nível de exigência do mercado e a formação recebida; e, o impacto da formação na renda familiar. Verificou-se que embora a maioria (78,0%) mantenha vínculo empregatício, um percentual significativo (22,0%) exerce atividades profissionais como autônomo. Neste sentido, destaca-se o fato de mais da metade dos respondentes (54%) atuarem na área da formação técnica, a qual foi considerada pela maioria (84,0%) como compatível ou superior à própria exigência do mercado. Por fim, verificou-se que, para a maioria (58,0%) dos respondentes, a formação técnica resultou em aumento da renda familiar.

Conclui-se pela necessidade de consolidar, no âmbito do IFSC-Câmpus Criciúma, o acompanhamento continuo da relação entre a oferta de cursos e a inserção dos egressos no mundo do trabalho, não obstante os significativos resultados verificados na presente investigação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de Desenvolvimento Institucional: IFSC (PDI 2015/2019). 2015. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf/. Acesso em: 05 mar. 2018.
PENA, M.D.C. Acompanhamento de Egressos no Âmbito Educacional Brasileiro: análise da situação profissional nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica e Mecânica do CEFET/MG, no período de 1983 a 1994. Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do CEFET/MG . 175p – Dissertação de Mestrado.

Palavras-chave: Mundo do trabalho; Formação técnica; Egressos; IFSC

CLASSES MULTISSERIADAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA ANÁLISE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DA BAIXADA FLUMINENSE

VIVIANE COSTA DA SILVA - UERJ

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

"Classes multisseriadas e práticas pedagógicas: uma análise na Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal da Baixada Fluminense" constitui o tema do presente estudo. O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas de uma classe multisseriada na Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal da Baixada Fluminense.

Para atender ao objetivo geral foram elaborados alguns objetivos específicos, como discutir as classes multisseriadas na Educação de Jovens e Adultos; conceituar as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas; observar o cotidiano de uma classe multisseriada de anos iniciais na Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal da Baixada Fluminense e apresentar o resultado parcial coletado durante a observação participante no campo de pesquisa.

A iniciativa de estudar este tema surgiu primeiramente a partir da inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, onde a pesquisa é parte integral do processo de desenvolvimento do trabalho. De acordo com o Ministério da Educação, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciaturas que tenham interesse em estagiar e pesquisar em escolas públicas, assim como se dedicar ao exercício do magistério na rede pública após a graduação. O objetivo é de fato estimular o vínculo entre futuros docentes e os espaços da rede pública.

Em segundo plano, após adentrar o campo empírico e iniciar o período de observação, despertou-se a necessidade de se refletir a possibilidade de se desenvolver práticas pedagógicas de caráter inclusivo nas classes multisseriadas da EJA. O foco tem vista a valorização das singularidades dos sujeitos bem como um fazer docente que acolha a diversidade nas salas de aula.

Do mesmo modo, entende-se que esta pesquisa tem relevância ao contribuir com a produção cientifica da área, no que diz respeito a estudos acerca das classes multisseriadas em áreas não rurais e sobre práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com a metodologia, a pesquisa se constitui de forma qualitativa, cuja técnica de investigação utilizada foi a observação-participante. Como instrumentos de coleta de dados, foi elencado o uso de observação e de questionários contendo questões semiabertas para os alunos e abertas para a docente e a coordenadora pedagógica. A escolha dos alunos respondentes ao questionário foi feita a partir da observação e dificuldades presenciadas. Diante deste processo, foram escolhidos 6 alunos, sendo o questionário lido para aqueles que ainda não apresentam domínio de leitura. A observação aconteceu em um período de março a maio de 2019, dois dias em cada semana e os questionários foram respondidos em um período de uma semana.

A pesquisa teve como campo empírico uma das classes multisseriadas de anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada no bairro Chatuba do município de Mesquita, na Baixada fluminense. A escola pesquisada conta com 6 turmas na modalidade EJA, sendo 2 de anos iniciais e 4 de anos finais. Ao todo são 219 alunos e 11 professores que compõe o cenário de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, foram selecionados as obras e os artigos considerados essenciais para o embasamento teórico do presente trabalho. A pesquisa foi sustentada pelos seguintes referenciais teórico-metodológicos: Freire (1987; 1996), Guattari e Rolnik (1996), Prado (2015), Rosa (2008) e Santos e Souza (2007).

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Na tentativa de compreender a ação pedagógica nas classes multisseriadas com enfoque na Educação de Jovens e Adultos, buscou-se fazer um levantamento bibliográfico e percebeu-se que pouco foi produzido sobre essa forma de organização escolar. A maioria das pesquisas desenvolvidas acerca do assunto possui foco nas escolas rurais, visto que historicamente, as classes multisseriadas surgiram como a principal alternativa de acesso à educação ao povo do campo.

Esse tipo de organização escolar geralmente caracteriza-se por sua ampla diversidade, visto que costuma agrupar em uma única classe estudantes de diferentes faixas etárias, gêneros, classes sociais, experiências e principalmente níveis de aprendizado. Esta diversidade intensifica-se ainda mais no processo de educação de jovens e adultos.

Dentro das classes multisseriadas, as práticas pedagógicas assumem um caráter desafiador e exigem um olhar atento à ampla diversidade de níveis de aprendizagem que precisam ser abrangidos. Santos e Souza (2007) estabelecem uma dicotomia entre as práticas pedagógicas cujo estas se dividem em transmissora/reprodutora e problematizadora/ transformadora.

A prática transmissora/reprodutora, ainda realidade de muitas escolas, define-se por um método que compreende os alunos apenas como depósitos de conteúdo onde o professor é o único a deter o saber e o poder de voz. Em contrapartida, a prática problematizadora/transformadora faz uso da interação entre teoria e prática. Esta valoriza a realidade e a origem do aluno por meio de um currículo e um planejamento com atividades pedagógicas necessárias ao contexto do sujeito, estimulando sua capacidade de reflexão.

No que tange a Educação de Jovens e Adultos, não se faz diferente a necessidade de se estabelecerem práticas pedagógicas de caráter transformador. Pelo contrário, torna-se cada vez mais urgente a formação de docentes com este olhar para a valorização das individualidades dos sujeitos, dado que a maioria dos alunos desta modalidade teve seu direito de estudar negado na idade considerada ideal, e trazem consigo estas vivências que compõe suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freire (1996, apud DOLINSKI, 2017, p. 16056), "Toda e qualquer ação educativa deve ser um ato político que ajuda o homem a tomar consciência de sua posição no mundo, a se libertar de sua consciência oprimida, a fim de participar, de forma ativa e criadora, da história e da transformação da realidade na qual está inserido."

Mediante os estudos e a observação no campo empírico, conferiu-se que a teoria e a prática não caminham juntas. As propostas de reflexão acontecem timidamente em sala de aula por meio de conversas informais. Todavia, as atividades desenvolvidas não apresentam caráter crítico e transformador, como sugere Freire (1996).

Considerando que as dificuldades enfrentadas nas classes multisseriadas e no trabalho docente na EJA não são fatos isolados, pode-se inferir que o ponto de partida para tantos conflitos começa bem antes do trabalho docente e da sala de aula. O sistema educacional brasileiro e a sociedade em sua maioria, diante de uma herança histórica e cultural, ainda enxergam a EJA como um programa assistencialista. Essa prática acaba resultando na falta de recursos, políticas públicas pouco eficientes e na maior parte das vezes um trabalho docente solitário.

Tendo em vista os próprios alunos, muitos não reconhecem o espaço da EJA como um direito próprio, nutrindo sentimentos de gratidão pelo que lhes é oferecido e manifestando expectativas, no geral, apenas de domínio da leitura e escrita. Esta realidade só comprova a necessidade de se utilizar práticas pedagógicas que conversem com a individualidade de cada sujeito e tenham sentido lógico no cotidiano, bem como estimulem a socialização, o empoderamento e o pensamento crítico.

Nesse sentido, é evidente a importância do PIBID no auxilio da construção de um ambiente escolar crítico, reflexivo, transformador e que caminhe atendendo as singularidades de cada sujeito. Consequentemente, é possível identificar a influência positiva do programa no percurso acadêmico e científico das bolsistas. Com a presença do PIBID na escola, puderam-se observar mudanças significativas nas práticas pedagógicas da docente, tal como o seu relacionamento com os alunos e o interesse em respeitar as singularidades. Em todo o caso, ainda há algumas desconstruções a serem feitas, e outras propostas a serem construídas.

Assumir uma prática problematizadora/transformadora, é assumir uma luta contrária à atmosfera criada historicamente envolta à educação de jovens e adultos. A ideia não é criar um novo método educativo, mas sim possibilitar uma abertura para a reflexão tanto do docente para com o seu trabalho quanto do aluno para com sua realidade. De todo modo, apenas mediante esta ação micropolítica de resistência, a passos largos, será possível adotar práticas inclusivas dentro de uma classe multisseriada na EJA.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO da educação. **PIBID** – apresentação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid Acesso em: 27 mai 2019.

PRADO, G. N. Ensaio de uma pedagogia da singularidade. **Associación Latinoamericana de Filosofia de la Educación**. v.3, 2015. Disponível em: http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/viewFile/182/162. Acesso em: 30 mai 2019.

ROSA, A. C.S. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**. v. 11, p. 222-237, jul/dez. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/viewFile/116/126. Acesso em: 26 mai 2019.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 217-233, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf. Acesso em: 27 mai 2019.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Classes multisseriadas; EJA; Diversidade.

PERMANÊNCIA E EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NA REDE PÚBLICA: BALANÇO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS DE 2008 A 2018

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA - UFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução:

O ensino médio técnico integrado apresenta o ensino médio articulado com a habilitação técnica, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Para ingressar no ensino médio técnico integrado, o aluno deve ter concluído o ensino fundamental. Já nas modalidades subsequentes e concomitantes, a formação oferecida é apenas técnica, excluindo-se o rol de disciplinas propedêuticas, uma vez que o aluno já concluiu o ensino médio (na modalidade subsequente) ou o frequenta, de maneira concomitante ao curso em outra instituição escolar, em turno alternado com o da formação técnica.

A proposta do ensino médio integrado ao técnico visa promover a travessia para a formação humana integral, omnilateral e politécnica (Moura, Lima Filho e Silva, 2015). Embora a oferta de cursos tenha sido ampliada com a grande expansão da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica desde 2007, dados de evasão como os apontados no Relatório de Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional (2012) demonstram as dificuldades de permanência e êxito dos alunos desse segmento. Enfim, ampliou-se o acesso, porém a permanência e êxito são problemáticas. Segundo a referida auditoria, a taxa de conclusão de curso é de apenas 46,8% para o médio integrado.

A necessidade de compreender melhor esses processos de permanência, êxito e evasão no ensino médio técnico integrado, impulsionou-nos a realizar um balanço de produções em artigos científicos nacionais acerca das pesquisas correlatas. Para o recorte temporal deste trabalho, levou-se em conta o período de forte expansão da oferta e cursos da Rede Federal, iniciada em 2007. Optou-se assim, por realizar um balanço de produções publicadas entre 2008 e 2018, obtidas nas bases de dados Scielo - Scientific Librery Online e portal de periódicos da Capes.

Metodologia:

Foi realizada busca de artigos científicos publicados em duas grandes bases de dados (Scielo e portal de periódicos da Capes) com os descritores: permanência, êxito, evasão, educação profissional técnica de nível médio, ensino médio técnico, ensino médio integrado, educação básica técnica e tecnológica e educação profissional. Optou-se por realizar uma busca ampla com termos variados, haja vista que tentativas iniciais com descritores muito específicos trouxeram um resultado ínfimo de artigos. Dessa forma, ao optarmos por alargar a amplitude dos descritores, isso exigiu a leitura de inúmeros resumos, a fim de identificar os trabalhos que pareciam se adequar aos parâmetros da proposta desse balanço.

Resultados:

Foram identificados 15 artigos cujo título e resumo pareciam em conformidade com os objetivos desse balanço. Foram excluídos artigos que versavam sobre disciplinas ou unidades curriculares específicas (Matemática, Educação Física, entre outros), cursos PRONATEC e

Sistema S, formação na área de saúde em serviço, EJA, PROEJA, cursos na modalidade concomitante e/ou subsequente. Como foi percebido que os resumos muitas vezes omitiam informações importantes, decidiu-se que seria realizada a leitura integral desses 15 artigos selecionados.

Da análise dessa seleção inicial, observou-se que as primeiras produções sobre o tema foram encontradas a partir do ano de 2011, embora o recorte temporal proposto para esta revisão fosse a partir de 2008. Foram encontrados 3 trabalhos no ano de 2011; enquanto que em 2012 encontrou-se 2 artigos. Em 2013 e 2014, identificou-se apenas 1 artigo em cada ano. Já em 2015 e 2017 foram encontrados 2 artigos por ano. Em 2017 o balanço de produções indicou 2 artigos. Já no ano de 2018, apenas 1 artigo foi encontrado. Pode-se observar uma estabilidade relativa do número de produções de artigos científicos sobre o tema nas bases de dados consultadas ao longo dos anos. Fica evidente que apesar da ampliação da oferta de cursos com a expansão da rede federal, o número de estudos publicados nas bases de dados consultadas não acompanhou esse movimento crescente.

A leitura integral dos artigos identificou que apenas 4 dos artigos selecionados versava especificamente sobre evasão e/ou permanência em cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio.

PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

Passamos a apresentar, de maneira mais detalhada os quatro (4) artigos que se dedicam a explorar aspectos relacionados à temática da evasão, permanência e êxito em cursos de ensino médio técnico integrado. Os participantes dos trabalhos foram os estudantes (ativos, egressos e/ou evadidos). Todos os artigos enfatizam uma abordagem qualitativa dos dados, para discussão geral dos dados coletados.

O estudo PERFIL E EXPECTATIVAS DOS ALUNOS CONCLUINTES DOS CURSOS TECNICOS INTEGRADOS DO IFRN, CAMPUS APODI teve como objetivo caracterizar o perfil e as expectativas dos alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos técnicos integrado de Zootecnia e Biocombustíveis. Os estudantes responderam questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados indicaram a prevalência de mulheres nos cursos (60, 9%), idade média de 17,4 anos. Expressiva maioria da amostra (99,3%) de estudantes revelou ter a intenção de cursar uma faculdade após a conclusão do ensino médio técnico.

Compreender o significado que formação escolar e profissional tem para os estudantes do ensino médio integrado ao técnico foi o desafio proposto pelo estudo JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: SENTIDOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO realizado em Curitiba- Paraná. Para tanto foram aplicados questionários e realizados grupos focais com os estudantes. Os cursos dos participantes da pesquisa eram ofertados no período noturno. O perfil desses alunos é de jovens trabalhadores, cujos pais desempenham funções laborativas de pouco prestígio social. Perceberam-se dois grandes grupos que se unem nesse espaço escolar: os que estudam e que se valem dessa condição para alavancar uma primeira oportunidade de inserção laboral; os que trabalham e que procuram na escola a mediação para a constituição de melhores condições de trabalho e renda.

Por outro lado, o estudo desenvolvido no Ceará, intitulado ENSINO MÉDIO INTEGRADO E JUVENTUDES: DESAFIOS E PROJETOS DE FUTURO apontou que o ingresso e a permanência dos jovens no ensino médio integrado transitam entre os desejos de ingressar no ensino superior, entrar no mercado de trabalho e às vezes se perder pelas vicissitudes de suas vidas. Nesse estudo, utilizou-se de entrevistas narrativas com os estudantes para a coleta de dados.

Por fim, as razões de permanência e abandono no âmbito da educação profissional técnica de nível médio são discutidas no artigo JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: PERMANÊNCIA E ABANDONO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO. Nesse trabalho, foram investigados e comparados dois contextos diferentes, de cursos com baixa evasão e cursos com grande evasão. Em uma das situações, ao se frequentar a escola, as ilusões iniciais são dissolvidas e os problemas para acompanhar a realização do curso evidenciam-se; a relação entre a escola e o jovem mantém-se distante, o que leva ao abandono. Contrariamente, na outra situação, a permanência é explicada devido ao grau de experiências positivas que os jovens podem viver enquanto estão matriculados em uma instituição de tempo integral, interna e bem estruturada.

Considerações Finais:

A realização da busca de artigos correlatos nas bases de dados evidenciou a dificuldade de identificar estudos sobre evasão, permanência e êxito em cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio. A leitura dos resumos mostrou-se insuficiente para o reconhecimento adequado dos parâmetros adotados nessa pesquisa, motivo pelo qual optamos por realizar a leitura na íntegra dos artigos selecionados. Tal apreensão incita-nos a refletir, enquanto pesquisadores, sobre a necessidade de cuidado, detalhamento e amplitude de informações disponibilizadas em resumos. Ademais, ficou evidente a escassez de publicações de pesquisas que analisem com profundidade o perfil de alunos dos cursos médio técnicos integrados e a problemática da evasão nesses cursos.

Referências:

Bernardim, Márcio Luiz; Silva, Mônica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 32, nº 1, pp. 211 – 234, jan- março. 2016.

Moura, Dante Henrique; Lima Filho, Domingos Leite e Silva, Mônica Ribeiro da. Politecnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** v. 20 n. 63, pp. 1057- 1080, out.-dez. 2015

Oliveira, S ; Moreira, F ; Silva, F. Perfil e expectativas dos alunos concluintes dos cursos técnicos integrados do IFRN, Campus Apodi. Holos, vol.30 (5), pp.154-164. 2014.

Sales, Celecina Veras; Vasconcelos, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, vol.41, nº 1, pp. 69 – 90, Mar . 2016.

Silva, Monica Ribeiro da; Pelissari, Lucas Barbosa; Steimbach, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, vol. 39, nº 2, pp. 403 – 417, Nov. 2012.

TCU. **Tribunal de Contas da União.** Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional. Data da Sessão: 13/3/2013. Código eletrônico para localização na página do TCU na Internet: AC-0506-08/13-P.

Palavras-chave: permanência; êxito; evasão; ensino médio técnico integrado.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES E EXPECTATIVAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS QUE ABANDONAM A ESCOLA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA

CLARICE HAMMERSCHMIDT - UP

CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR

MARIANA CRISTINA DE SOUZA MACENA - UP

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciada no 1º bimestre de 2019, no curso de Pedagogia de uma universidade privada em Curitiba, na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, pelos estudantes do 4º ano.

É sabido que a trajetória social e histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada pela exclusão. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, 7% da população com 15 anos ou mais é analfabeta, o que significa em torno de 11,5 milhões de pessoas.

Tendo como um dos conteúdos abordados no 1º bimestre: "o analfabeto na sociedade letrada: da exclusão à inclusão social", os alunos foram instigados a analisar, inicialmente, diferentes histórias de vida de pessoas excluídas do processo de escolarização durante a educação básica. A análise crítica do documentário "Leitores da Vida: os sobreviventes do analfabetismo no Brasil", permitiu a discussão e compreensão das narrativas de vida e sobrevivência de brasileiros adultos que viveram ou ainda vivem diante do analfabetismo em nosso país.

Uma das atividades desenvolvidas durante o bimestre consistiu na criação de videorreportagens, de 7 a 10 minutos, sobre o tema: Leitores de mundo - o analfabeto metropolitano.

Os 38 alunos da turma da manhã foram organizados em 7 equipes, produzindo ao final, 7 videorreportagens. Além da parte informativa, cada vídeo deveria contar com depoimentos de pessoas que moram em Curitiba ou região metropolitana e que tenham abandonado a escola durante a educação básica. Por meio dos relatos apresentados, os alunos deveriam identificar os motivos que levaram à evasão escolar, bem como reconhecer quais as expectativas desse público para mudar este cenário de exclusão e retomar os estudos.

Participaram dos relatos 11 pessoas de baixa renda, com idades variadas entre 18 e 70 anos. Assim, este trabalho analisou as histórias de vida presentes nos depoimentos das pessoas entrevistadas nas videorreportagens produzidas.

DESENVOLVIMENTO

A identidade da EJA, vem sendo construída e modificada historicamente ao longo dos anos. As condições existenciais dos jovens e adultos excluídos do acesso à cultura letrada e dos bens culturais, sociais e dos direitos de cidadania, tornou-se objeto de estudo de vários autores, como Freire (1994) e Arroyo (2001). Nessa perspectiva, quando pensamos nos sujeitos dessa modalidade educativa, a temática da exclusão social, emerge como fenômeno característico desse público.

O conceito de exclusão está relacionado à EJA, pois essa modalidade de educação se alicerça em pessoas que, privadas da aprendizagem da leitura, escrita e demais linguagens, são colocadas à margem de uma sociedade que utiliza essas linguagens como forma de organização. Vivemos numa sociedade contraditória cujas diferenças sociais são visíveis em termos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Segundo Freire (1994), fazemos parte de uma sociedade marcada pelo avanço das inovações tecnológicas e pela abundância da produção do sistema capitalista, mas, contraditoriamente, essa mesma sociedade com seu projeto de desenvolvimento exclui homens e mulheres dos seus exercícios de cidadania. Assim, o autor declara que é necessário ultrapassarmos a estruturas que oprimem e excluem e caminharmos em direção a uma perspectiva libertadora.

Para Freire (1994), a finalidade da educação deve ser a libertação: a educação deve levar à libertação da opressão e da injustiça social, contribuindo para a transformação da realidade, a fim de que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos de história e não como objetos.

Nesta perspectiva, as análises dos relatos foram organizadas em 2 subgrupos etários, os quais abrangeram as seguintes idades: Grupo 1 - faixa etária entre 20 e 39 anos e Grupo 2 - faixa etária entre 40 a 70 anos.

Dos 11 indivíduos participantes, 4 pertencem ao primeiro grupo, sendo 3 homens e 1 mulher. Os 3 abandonaram a escola no ensino fundamental para buscar independência financeira, optando pelo trabalho ao invés dos estudos. No entanto, todos eles voltaram a estudar anos mais tarde, tendo a esperança de com isso, alcançar uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Percebemos ainda que na maioria dos relatos dos participantes do grupo1, a EJA é vista como uma oportunidade inclusiva, tendo em vista a concretização de um projeto de vida, com foco no crescimento pessoal e profissional.

Silva (2004) destaca que para esses jovens e adultos, a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida como um meio de obter melhores condições de vida.

Observamos nos relatos das 3 pessoas do 1º grupo que mesmo após alguns anos sem frequentar a escola, os sujeitos precisam conciliar estudo e trabalho, ocasionando, muitas vezes, cansaço físico e mental, podendo levar a desmotivação e novamente a evasão escolar.

Segundo relato da única mulher presente no grupo 1, ela não conseguiu retomar seus estudos, uma vez que acabou desistindo para cuidar da casa e da família, investindo somente na educação dos filhos. Este fato, pode estar relacionado com questões culturais e sociais ainda presentes em uma sociedade patriarcal.

Dos 7 participantes do grupo 2, 6 eram mulheres, das quais 2 nunca foram para a escola. Elas relataram algumas dificuldades para sobreviver na sociedade letrada, já que dependem de outras pessoas para realizar algumas ações, como ler, escrever e ter que se locomover pela cidade.

Apenas 1 homem e 2 mulheres, deste mesmo grupo, estudaram até o ensino fundamental 1. Os relatos demonstraram problemas de locomoção para chegar até as instituições de ensino, os castigos decorrentes das dificuldades de aprendizagem, a falta de apoio familiar, bem como a necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Esses fatores foram decisivos para a evasão escolar de 6, dos 7 entrevistados mencionados. Apenas 1 das mulheres entrevistadas conseguiu superar as barreiras, retomando os estudos e ingressando, posteriormente, na educação superior.

Sobre esse fato, Fonseca (2002) salienta que mesmo com todas as condições adversas que estes sujeitos enfrentam no seu cotidiano, muitos prosseguem os estudos. Há que se questionar então "as razões da permanência que estariam ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem" (FONSECA, 2002, p. 75).

Os demais acreditam que agora já é tarde para voltar a estudar, mas fazem de tudo para manter os filhos na escola para que tenham melhores oportunidades na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidenciou o olhar sensível de um grupo de alunos do quarto ano de pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, em relação a trajetória de exclusão social dos alunos de EJA, culminando na evasão escolar deste público.

Por mais particulares que sejam as histórias de vida, elas são sempre relatos de práticas sociais, que representam a forma como o indivíduo atua no mundo e a maneira que ele se insere no grupo do qual faz parte.

A análise dos relatos presentes nas videorreportagens possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade do público que compõe a EJA, assim como alguns dos motivos relacionados ao abandono precoce da escola e a retomada dos estudos já na fase adulta.

Sendo assim, acreditamos que a educação, mesmo possuindo limites, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, na medida em que denuncia e anuncia os processos de opressão e exclusão, despertando nos jovens e adultos a necessária transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** In: Revista de Educação de Jovens e Adultos – RAAAB. São Paulo, n 11, abr 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. SP; Paz e Terra; 3a ed. 1994.

SILVA, Ivonete Maria. **“Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”:** o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola de Goiânia. FE/UFGo, mestrado, 2004.

Palavras-chave: EJA; exclusão social, dificuldades; expectativas

A UTILIZAÇÃO DE ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM DE ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

KARINA GOMES RODRIGUES - UNINTER

TABATA SCHUSTER DE DEUS - UNINTER

GUILHERME ALVES DE LEMOS - FACEAR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O objetivo da pesquisa é apresentar um relato de experiência de uma prática pedagógica que utilizou uma abordagem de ensino baseada em situações de contexto real aplicada a uma turma da educação de jovens e adultos na modalidade EaD. Como proposta os estudantes trabalharam coletivamente para solucionar "casos" interdisciplinares. A fundamentação teórica pautou-se em Behrens (2005, 2006), Morin (2000), Moraes (1997) e Freire (1996), que abordam aspectos pertinentes a pesquisa quando discutem a necessidade de superação de paradigma. A pesquisa classificada em qualitativa, em função do caráter subjetivo.

INTRODUÇÃO

O estudo de caso é considerado uma abordagem de ensino baseada em situações de contexto real, onde se aprende discutindo com os pares, compartilhando experiências, realizando pesquisas para contextualizar as possíveis soluções encontradas pelos estudantes. O objetivo de utilizar esse tipo de atividade foi o de desenvolver competências e habilidades relativas à resolução de problemas, à tomada de decisão, à capacidade de argumentação e ao trabalho efetivo em equipe, aspectos estes tão considerados e exigidos no mundo do trabalho, por exemplo.

Realizado análise do perfil da turma, constatou-se que estudar na modalidade a distância requer organização, disciplina e acima de qualquer fator, a vontade de superar desafios. Pois, é um processo desconhecido para muitos, complexo para outros, assustador para àqueles mais experientes que permaneceram longo período fora do ambiente escolar e que não dominam as tecnologias digitais. Neste sentido, busca-se compreender: Como propor uma abordagem de ensino que seja atrativa para estudantes de EJA?

Para Behrens (2005, p. 73), "o desafio imposto aos docentes é mudar o eixo do ensinar para optar pelos caminhos que levem ao permanente processo de aprender a aprender". O processo de aprendizagem na sociedade do conhecimento leva a uma reflexão e uma proposição sobre as ações docentes que venham atender às exigências deste novo paradigma, que propõe uma nova prática pedagógica.

Na visão de Behrens (2006, p.39) a integralização e a visão do todo precisam ser aliadas à necessidade de buscar um pensamento complexo que supere a fragmentação gerada nas áreas do conhecimento. Acredita-se que os processos interativos de comunicação, colaboração e criatividade são indispensáveis ao novo profissional da sociedade do conhecimento. A formação inovadora exigida para atuar em todas as áreas do conhecimento demanda trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de entre ajuda, cooperação, contribuição e parcerias. Para

desenvolver estes processos, há necessidade de oferecer uma prática pedagógica que propicie a conquista desta nova proposição a partir da sala de aula.

Acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável. (MORAES, 1997, p.20).

Com atitude inovadora, possibilitar o relacionamento com a sociedade como um todo. Com o universo de informações, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas.

A ATIVIDADE: O ESTUDO DE CASO INTERDISCIPLINAR

O estudo de caso interdisciplinar foi proposto a turma da educação de jovens e adultos em uma instituição que oferta cursos na modalidade a distância, com intuito de contextualizar conceitos que podem ser abstratos ou desconexos, quando abordados apenas teoricamente e isoladamente. O estudo de caso é proposto como um dos instrumentos de avaliação com peso de 30% no valor da média final, sendo, 15% relacionado a produção do texto coletivamente, que consiste em solucionar o "caso" proposto, e os outros 15% atribuídos a apresentação oral do trabalho, onde as equipes declaram o caminho percorrido, as dificuldades, os desafios e os resultados.

Pressupõe a participação ativa dos estudantes na resolução de questões relativas ao caso, uma das maiores riquezas dessa abordagem de ensino é a interação pedagógica entre estudantes e professores envolvidos, promovendo mudanças significativas no jeito de ensinar, de aprender e socializar conhecimentos. Os casos são elaborados considerando objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) que se pretende desenvolver, e são seguidos de questões norteadoras que devem ser respondidas pelos estudantes.

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E A RELAÇÃO COM A EJA

A transformação e a mudança é o quadro que envolve o relacionamento educacional, no qual impera a necessidade de transformação. As diversas carências e necessidades exigem o pensamento complexo, pois o homem precisa aprender fluir o saber, e a construir sentido para a vida das pessoas e da humanidade. Porém a mudança na prática pedagógica não é tarefa fácil. Por outro lado, tais avanços, que consolidaram as certezas em torno da educação a, fizeram surgir uma nova filosofia da educação, como o paradigma da complexidade abordado por Morin (2000), evidência a necessidade de profundas transformações no fazer educacional. Para Morin (2000):

O grande problema da educação é conseguir que o aluno transforme a informação impessoal, no vídeo, no papel ou na fala, em conhecimento (apropriação e assimilação) e o aluno converta essa informação em sabedoria ou sapiência e empregá-la para orientar sua vida. [...] mas é necessário que o jovem se descubra, que encontre sua identidade, que a construção do eu seja, antes de tudo, uma construção da própria pessoa, em primeira pessoa. (MORIN, 2000, in Moser, Munhol e Assis, 2003, p. 89 e 90)

Um dos grandes desafios da educação no novo paradigma envolve a formação de jovens e adultos para a crítica, a avaliação, a participação e a interação, facilitadas pelas características dessa modalidade de ensino, com recursos e processos educativos que levam à autonomia pessoal e intelectual do aluno.

Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. É enriquecedor participar das aulas com essa turma, pois, a cada encontro são novas histórias de vida, novos modos de fazer, novas trocas de experiências. Nessa linha de pensamento, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Com este objetivo, a cada semana são propostos desafios aos estudantes, objetivando estimular a pesquisa. Os encontros ocorrem uma vez por semana, o estudante recebe pelo ambiente virtual de aprendizagem a proposta de estudos com antecedência, com características de sala de aula invertida, onde se apropria do conteúdo da aula com antecedência, e em sala realizam as discussões, as interações, com a mediação do professor.

Quando o professor concebe o conhecimento como construção, que ocorre no processo de interação do sujeito com o meio (outras pessoas e/ou recursos) ela terá condições de desenvolver o ensino, criando situações de aprendizagem que possa ser significativa para o aluno. Nesse sentido, os papéis do professor como mediador, são de suma importância para a superação da crise de paradigma.

O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas. BEHRENS (2006, p. 21)

É nesse momento que se destaca a importância da atuação do professor, que precisa ser reflexivo, critico e criativo e, deve ter preparo profissional para alcançar um resultado efetivo no seu processo de ensino. A busca por respostas, para o fazer pedagógico, não é encontrada em “receitas prontas”, elas surgem na forma de discussões com todos os atores da escola, que conhecem o contexto e propõe alternativas para cada situação, pois conhecem o entorno, a realidade da sociedade e sua complexidade. “Os saberes” de cada um são considerados e subsidiados pelo conhecimento teórico que esses profissionais socializam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes aprovaram a abordagem utilizada, passaram a compreender a importância de sua participação na construção do conhecimento, levando em consideração todas as características individuais e do próprio processo de ensino e aprendizagem. A sociedade do conhecimento vem trazendo novos desafios para o ser humano. Educar para outros mundos possíveis pressupõe um novo paradigma, um paradigma que seja capaz de superar a fragmentação do conhecimento imposto pelas abordagens conservadoras. Destaca a importância da atuação do professor, que precisa ser reflexivo, critico e criativo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda A. Paradigma da complexidade – metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 10ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.
MOSER, Alvino; MUGNOL, Márcio e ASSIS, Cleto. Tendências Pedagógicas no Mundo Contemporâneo. Curitiba: IBPEX, 2003

Palavras-chave: Estudo de Caso; Abordagem de Ensino; Paradigma da Complexidade; Educação de Jovens e Adultos.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

DIOGO ALEXANDRE RIBEIRO SIMÕES - UNINTER

KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi resultado de uma investigação docente por meio do uso das metodologias ativas no contexto da aprendizagem profissional. A inserção de metodologias ativas nesse contexto, buscou atender ao projeto pedagógico do programa de aprendizagem de uma instituição formadora. O propósito do referido programa é aprimorar competências e habilidades necessárias à formação técnico-profissional, compatíveis com o desenvolvimento físico, moral e psicológico de jovens aprendizes. Utilizou-se da metodologia qualitativa exploratória, partindo da observação participante para coleta e análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), considera-se que os pesquisadores se encontram num constante processo dialógico com os objetos investigados. Durante a coleta de dados utilizou-se da observação participante com turmas de jovens, cuja característica principal é a heterogeneidade da faixa etária (15 à 22 anos) e dos níveis de escolaridade, que compreendem desde o ensino médio, cursos técnicos; até os anos iniciais de graduação no ensino superior. Como resultado obtido, verificou-se que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), proporcionou um maior envolvimento e superação das dificuldades do percurso de aprendizagem, explorando competências comportamentais e habilidades específicas que compõem o conjunto necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens.

DESENVOLVIMENTO

A inserção no mercado de trabalho é um desafio para a juventude, dado às diversas exigências no contexto econômico e social. Para diminuir possíveis dificuldades, os jovens contam com apoio de políticas públicas específicas de formação profissional; e um conjunto de normas jurídicas que visam o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e profissionais. Especialmente na Lei de Aprendizagem nº 10.0097/2000 e no Decreto nº 9.579/2018, que encontramos pressupostos que regulamentam essas condições, como a contratação de aprendizes por meio do contrato de Aprendizagem, da oferta de cursos de formação técnico-profissional, pelas entidades formadoras, os direitos e obrigações trabalhistas e/ou previdenciárias, além de outras questões pertinentes ao desenvolvimento dos jovens e preparação para o mercado de trabalho. Neste contexto a palavra aprendizagem apresenta dois sentidos, um referente à aprendizagem como processo de obtenção de novos conhecimentos e habilidade, na qual ocorre em todo o processo da vida, e outro, voltado para os programas técnicos de qualificação profissional, conforme dispõe Decreto nº 9.579/2018:

Art. 45. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em

programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico (BRASIL, 2018).

Adotou-se a abordagem das metodologias ativas da Aprendizagem Baseada em Projetos, para atender as necessidades previstas na legislação, conforme Instrução Normativa (SIT) Nº 146, de 25 de julho de 2018:

Art. 9 III - desenvolver o programa de aprendizagem constante do Cadastro Nacional de Aprendizagem; § 2º O estabelecimento, na contratação indireta, obriga-se a proporcionar a experiência prática para a formação técnico profissional do aprendiz[...]III - a conformação do programa de aprendizagem com observância, dentre outros aspectos, de [...] compatibilidade do programa do curso com as funções do aprendiz; [...] existência de mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades teóricas e práticas da aprendizagem, elaborados pela entidade formadora, com a participação do aprendiz e do estabelecimento contratante; [...] (BRASIL, 2018).

Sendo assim, a aprendizagem ativa necessita de ambientes próprios que proporcionem espaços para práticas e metodologias como: desenvolvimento de mapas mentais e mapas conceituais; discussão de temas do mundo do trabalho; atividades de trabalho em equipe; estudos de caso; debates; investigação e pesquisa, entre outras propostas que promovam o protagonismo do jovem aprendiz.

Existem duas definições sobre as metodologias ativas apresentadas: a Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos. Conhecidas em inglês, pela sigla PBL, para designar as duas metodologias: Problem Based Learning e Project Based Learning:

A sistematização da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, surgiu na década de 1960 no Canadá, onde foi aplicada inicialmente em escolas de Medicina. Apesar da aplicação inicial na área médica, a PBL tem sido utilizada em várias outras áreas do conhecimento, por exemplo, administração, arquitetura, ciências da computação, ciências sociais, economia, engenharias e matemática (ARAÚJO, 2011 apud BARBOSA, MOURA 2013).

Para Kilpatrick, o projeto com fins educacionais teria quatro fases essenciais: intenção, planejamento, execução e julgamento (BARBOSA, MOURA 2013), e Dewey considerava que os projetos realizados por alunos demandam necessariamente a ajuda de um professor que pudesse assegurar o processo contínuo de aprendizagem e crescimento. As considerações de situações reais relativas às vivências cotidianas, devem estar relacionadas ao objeto central do projeto em desenvolvimento.

A adoção da Aprendizagem Baseada em Projetos, foi escolhida para privilegiar uma aprendizagem significativa, como será demonstrado adiante. Ela poder ser estruturada da seguinte forma, segundo Barbosa e Moura (2013):

1) Realização de projetos por grupos de alunos com o número de participantes definido criteriosamente para cada experiência; 2) Definição de um período de tempo para a realização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização; 3) Escolha do tema mediante negociação entre alunos e professores; considerando múltiplos interesses e objetivos didático-pedagógicos; 4) Os projetos devem contemplar uma finalidade útil com uma percepção de um sentido real dos projetos propostos; 5) Uso de múltiplos recursos e 6) Socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis de comunicação.

Contextualizando nesse ponto, com a Aprendizagem Significativa: teoria de aprendizagem criada por David Ausubel em 1968 (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1987 apud SILVA, 2016). Para aprender de forma significativa, o novo conteúdo deve relacionar-se com o conhecimento prévio do aprendiz, permitindo que ele possa aprimorar seus subsunçores, que para Ausubel, segundo Silva (2016), são conhecimentos prévios da estrutura cognitiva do aprendiz.

A aplicação da ABP aconteceu numa turma de quarenta jovens aprendizes de uma instituição formadora, da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Uma característica importante observada, é que a turma é constituída por jovens com diversidade etária, entre 15 e 22 anos e na escolarização, que compreende desde o primeiro ano do Ensino Médio, até os primeiros anos de cursos universitários, obtendo-se, portanto, uma turma heterogênea de trabalho.

Inicialmente, foi proposto aos jovens aprendizes que refletissem sobre os desafios da juventude no contexto da educação. Eles apontaram como principal problema os processos de seleção para ingresso no ensino superior, os exames vestibulares. As conclusões feitas pelos grupos levaram a elaboração de um projeto de curso preparatório para vestibulares; que atendesse à interesses comuns como, oferta de gratuidade ou baixa mensalidade; inovação na disponibilidade de conteúdos e disponibilidade de horários ou horários alternativos.

A atuação do instrutor foi mediar as equipes de trabalho para desenvolvimento do projeto. O apoio de materiais didáticos relacionados ao tema auxiliou a mediação. A socialização dos projetos ocorreu de acordo com as especificidades apresentadas pelas equipes.

Cada equipe, através de pesquisas e análise de referências, levantou os recursos e infraestrutura necessária para apresentar a proposta, concebendo um produto final, resultante em curso preparatório para vestibulares. Ao total foram oito equipes, formadas por cinco jovens, escolhidos aleatoriamente pelo instrutor. As equipes eram compostas por líderes, que delegaram papéis e funções específicas aos integrantes, durante o desenvolvimento do projeto.

A socialização aconteceu mediante apresentação da justificativa, recursos e infraestrutura que seria utilizada. Foi apresentada verbalmente com apoio de slides, elaborados por softwares livres ou plataformas online (Google Slides), destacando imagens ilustrativas para a infraestrutura e recursos utilizados na concepção do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos foram avaliados por meio de feedback do instrutor, com apontamentos sobre possíveis oportunidades de melhoria, considerando um conjunto de competências e habilidades mobilizadas durante o desenvolvimento e apresentação das equipes.

Conclui-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), contribui para formação dos jovens aprendizes de forma positiva uma vez que, atinge as diferentes habilidades e competências existentes na heterogeneidades dos grupos de trabalho, estimulando a diferença e a construção conjunta destes grupos, proporcionando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes. MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333 Acesso em: 10 de junho de 2010.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. Investigação Qualitativa em Educação. 4. Ed. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm Acesso em: 30 de maio de 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 9.579, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm Acesso em: 30 de maio de 2019.

SILVA, Wilson da. Metodologias Ativas De Aprendizagem: Relato De Experiência Com Aprendizagem Baseada Em Projetos. Disponível em: https://www.isesion.edu.br/artigos/05-prendizagem_baseada_projetos-sion.pdf acesso em 12 de junho de 2019.

Palavras-chave: (Aprendizagem; competências; habilidades; projetos)

CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NAS PENITENCIÁRIAS DE CRICIÚMA

MARISILVIA DOS SANTOS - SEDUC - TO

ROSLENE DE ALMEIDA GARBELOTTO - IFSC

DANIEL COMIN DA SILVA - IFSC

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Criciúma, buscando promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica vem desenvolvendo um conjunto de ações em parceria com o Departamento de Administração Prisional. Dentre as ações destaca-se a Certificação Profissional por Competência (Certific).

O Certific é uma opção educativa para aqueles que possuem 18 anos ou mais, que tenham experiência profissional e desejam certificá-la, atendendo aos preceitos da Educação de Jovens e Adultos. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecida pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, conforme parágrafo 2º do artigo 2º, possui a prerrogativa de exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Em concordância com esta atribuição foi estabelecida pela Portaria Interministerial MEC/MTE nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, definida como Rede CERTIFIC. Essa rede foi reformulada pela Portaria Interministerial nº 5 de 25 de abril de 2014, passando a ser denominada de Rede Nacional de Certificação Profissional.

Nesse contexto, o Câmpus Criciúma realizou busca ativa para proposta formativa Certific para os privados de liberdade das penitenciárias masculina e feminina, fomentando dois projetos de certificação profissional por competência: Montador de Esquadrias de Alumínio para a penitenciária masculina e Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos, para a penitenciária feminina, ambas em Criciúma / SC.

Para a escolha desse público considerou-se o problema social do desconhecimento do que fazer com as pessoas que infringiram as normas instituídas pelo estado, principalmente quando o sujeito esteve inserido na prisão por muito tempo. O apenado, mesmo depois de ter cumprido sua pena diante da justiça, sai com estigma de ex-presidiário, o que dificulta sua reinserção na sociedade. Além disso, alguns não conhecem outra forma de sobreviver, senão o mundo da criminalidade. Na maioria das vezes, a reincidência é causada pela falta de oportunidade do egresso inserir-se no convívio social.

O tema da educação nas prisões no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos se insere em um campo de tradição e de luta pelo direito à educação para todos e, não se resume aos processos formais de transmissão e aquisição de aprendizagens.

Este trabalho teve como objetivo geral realizar o processo de certificação profissional por competência em Montador de Esquadrias de Alumínio e em Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos para os trabalhadores, privados de liberdade, das penitenciárias masculina e feminina de Criciúma.

DESENVOLVIMENTO

A proposição do Certific iniciou com um projeto de ensino e extensão realizado por meio do Edital PROEN/PROEX1 Nº 01/2018 – Busca Ativa de Trabalhadores. A busca ativa é uma metodologia utilizada para buscar trabalhadores para a educação formal.

No primeiro movimento o grupo de servidores do IFSC – Câmpus Criciúma envolvido com o projeto, contactou a Gerência Regional da Penitenciária Sul de Criciúma; visitou as penitenciárias masculina e feminina; realizou reunião com os gerentes, diretora e coordenador de educação do sistema penitenciário da regional sul de Santa Catarina; e estabeleceu parceria com a Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, por meio do Departamento de Administração Prisional.

Considerando a existência de duas plantas industriais de esquadrias de alumínio na penitenciária masculina e, na feminina, uma panificadora que produz pães, bolos, doces e salgados para comercialização em uma rede de supermercados, a equipe propôs dois Projetos Pedagógicos de Certificação Profissional (PPCP): Montador de Esquadrias de Alumínio e Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos.

O segundo movimento iniciou com a capacitação dos servidores do IFSC-Câmpus Criciúma para atuar dentro das penitenciárias durante o processo Certific. Essa capacitação foi realizada pelo coordenador de educação das penitenciárias da Regional Sul de Santa Catarina. Na sequência, iniciou-se o desdobramento do processo, que decorreu de outubro a dezembro do ano de 2018.

O Certific em Montador de Esquadrias de Alumínio tem como curso de referência o curso de Formação Inicial e Continuada em Montador de Esquadrias de Alumínio do IFSC-Câmpus Criciúma e foi desenvolvido em oito etapas, conforme descrito na tabela 1.

1Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Extensão do IFSC.

Tabela 1 – Etapas do Processo de Certificação em Montador de Esquadrias de Alumínio

Etapa	**Carga Horária**
Inscrição	15min
Acolhimento	04 horas
Apresentação dos Saberes Profissionais do Perfil Profissional da Certificação com entrevista coletiva	04 horas
Matrícula	15min
Entrevista Individual	30min
Ciclo de Palestras	8 horas
Avaliação prática dos saberes profissionais	8 horas
Entrega dos Documentos (Memorial Descritivo, Atestado\Certificado e Encaminhamentos)	01 hora
Total	**26h**

FONTE: Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – IFSC-Câmpus Criciúma, 2018.

O Certific em Montador de Esquadrias de Alumínio articula-se com a área de Controle e Processos Industriais, na qual o Câmpus Criciúma oferta o Curso Técnico em Mecatrônica. Esse curso realiza leitura do projeto, montagem, instalação, manutenção e acabamento de esquadrias de alumínio.

A equipe de servidores que administrou este processo foi composta por: um engenheiro mecânico, uma engenheira civil, um arquiteto, um técnico em mecatrônica e uma técnica em assuntos educacionais. Foram certificados trinta e cinco privados de liberdade.

O Certific em Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos tem como referência o Curso de Formação Inicial e Continuada em Boas Práticas para Manipulação de Alimentos do IFSC-Câmpus Lajes. Foi desenvolvido em sete etapas, retratadas na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Etapas do Processo de Certificação em Boa Práticas para Manipuladores de Alimentos

Etapa	**Carga Horária**
Inscrição	15min
Acolhimento	04 horas
Apresentação dos Saberes Profissionais do Perfil Profissional da Certificação com Entrevista Coletiva	04 horas
Entrevista Individual	30min
Matrícula	15min
Avaliação Prática dos Saberes Profissionais	3h15min
Entrega dos Documentos (Memorial Descritivo, Atestado\Certificado e Encaminhamentos)	45min
Total	**13h**

FONTE: Projeto Pedagógico de Certificação Profissional – IFSC - Câmpus Criciúma, 2018.

O Certific em Boas Práticas para Manipuladores de Alimentos articula-se com a área de Controle e Processos Industriais do Curso Técnico em Química do IFSC- Câmpus Criciúma, principalmente nas disciplinas de Processos Industriais e Microbiologia.

Os servidores que administraram esse processo foram: dois químicos, um biólogo e um engenheiro de alimentos. Foram certificadas trinta e cinco mulheres privadas de liberdade.

Para a realização desses dois processos foi necessário, também, conversar com os encarregados das empresas instaladas nas penitenciárias para viabilizar a entrada na planta industrial e intervir no trabalho dos apenados durante a avaliação prática. Esse contato com as empresas foi essencial para garantir a intervenção da instituição na rotina do trabalho dos privados de liberdade.

Os dois processos Certific encerraram-se no dia 18 dezembro/2018 com a entrega de certificados em evento realizado dentro das respectivas penitenciárias. Este foi um momento impactante tanto para o público-alvo, quanto para os envolvidos no processo, uma vez que visualizava-se sorrisos, lágrimas, palmas e outras manifestações de satisfação com os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que, para a realização desses certames, inéditos na história Certific do país, foi necessário uma sensibilização dos profissionais envolvidos, bem como das empresas instaladas nas penitenciárias, ratificando o incentivo ao público-alvo para qualificação profissional, almejando o diálogo entre o saber empírico dos trabalhadores e o saber escolarizado para a certificação.

O Certific veio ao encontro das necessidades daqueles trabalhadores, privados de liberdade, que já trabalham naquelas plantas industriais, recebem um salário-mínimo e, a cada três dias trabalhados ou 12 horas de estudos, têm um dia de remissão de pena.

O Câmpus Criciúma visualiza um impacto de transformação social, tendo em vista que esse público são pessoas em situação de vulnerabilidade social, estigmatizadas pela expressão ex-presidiário, reduzindo as chances de inserção social, reforçando a necessidade de receber Certificação Profissional por Competência para facilitar o acesso ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá Outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____.Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC-MTE nº 05**, de 25 de abril de 2014. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, DF: 25 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede nacional de certificação profissional:** documento orientador. Brasília: MEC - SETEC, 2014. Disponível em http://www.ifsc.edu.br/arquivos/proeja/Rede%20Certific_Documento%20Orientador2014.pdf . Acesso em: 28 ago. 2017.

IFSC (Santa Catarina). **Projeto pedagógico de certificação profissional em boas práticas para manipuladores de alimentos**. Criciúma, 2018.

IFSC (Santa Catarina). **Projeto pedagógico de certificação profissional em montador de esquadrias de alumínio**. Criciúma, 2018.

Palavras-chave: certificação profissional; inclusão; privados de liberdade.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES E EXPECTATIVAS PRESENTES NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE JOVENS E ADULTOS QUE ABANDONAM A ESCOLA DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIANA CRISTINA DE SOUZA MACENA - UP

CAMILE G. HESKETH CARDOSO - PUCPR

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um relato de experiência vivenciada no 1º bimestre de 2019, no curso de Pedagogia de uma universidade privada em Curitiba, na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, pelos estudantes do 4º ano.

É sabido que a trajetória social e histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada pela exclusão. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, 7% da população com 15 anos ou mais é analfabeta, o que significa em torno de 11,5 milhões de pessoas.

Tendo como um dos conteúdos abordados no 1º bimestre: "o analfabeto na sociedade letrada: da exclusão à inclusão social", os alunos foram instigados a analisar, inicialmente, diferentes histórias de vida de pessoas excluídas do processo de escolarização durante a educação básica. A análise crítica do documentário "Leitores da Vida: os sobreviventes do analfabetismo no Brasil", permitiu a discussão e compreensão das narrativas de vida e sobrevivência de brasileiros adultos que viveram ou ainda vivem diante do analfabetismo em nosso país.

Uma das atividades desenvolvidas durante o bimestre consistiu na criação de videorreportagens, de 7 a 10 minutos, sobre o tema: Leitores de mundo - o analfabeto metropolitano.

Os 38 alunos da turma da manhã foram organizados em 7 equipes, produzindo ao final, 7 videorreportagens. Além da parte informativa, cada vídeo deveria contar com depoimentos de pessoas que moram em Curitiba ou região metropolitana e que tenham abandonado a escola durante a educação básica. Por meio dos relatos apresentados, os alunos deveriam identificar os motivos que levaram à evasão escolar, bem como reconhecer quais as expectativas desse público para mudar este cenário de exclusão e retomar os estudos.

Participaram dos relatos 11 pessoas de baixa renda, com idades variadas entre 18 e 70 anos. Assim, este trabalho analisou as histórias de vida presentes nos depoimentos das pessoas entrevistadas nas videorreportagens produzidas.

DESENVOLVIMENTO

A identidade da EJA, vem sendo construída e modificada historicamente ao longo dos anos. As condições existenciais dos jovens e adultos excluídos do acesso à cultura letrada e dos bens culturais, sociais e dos direitos de cidadania, tornou-se objeto de estudo de vários autores, como Freire (1994) e Arroyo (2001). Nessa perspectiva, quando pensamos nos sujeitos dessa modalidade educativa, a temática da exclusão social, emerge como fenômeno característico desse público.

O conceito de exclusão está relacionado à EJA, pois essa modalidade de educação se alicerça em pessoas que, privadas da aprendizagem da leitura, escrita e demais linguagens, são colocadas à margem de uma sociedade que utiliza essas linguagens como forma de organização. Vivemos numa sociedade contraditória cujas diferenças sociais são visíveis em termos econômicos, políticos, culturais e educacionais. Segundo Freire (1994), fazemos parte de uma sociedade marcada pelo avanço das inovações tecnológicas e pela abundância da produção do sistema capitalista, mas, contraditoriamente, essa mesma sociedade com seu projeto de desenvolvimento exclui homens e mulheres dos seus exercícios de cidadania. Assim, o autor declara que é necessário ultrapassarmos a estruturas que oprimem e excluem e caminharmos em direção a uma perspectiva libertadora.

Para Freire (1994), a finalidade da educação deve ser a libertação: a educação deve levar à libertação da opressão e da injustiça social, contribuindo para a transformação da realidade, a fim de que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos de história e não como objetos.

Nesta perspectiva, as análises dos relatos foram organizadas em 2 subgrupos etários, os quais abrangeram as seguintes idades: Grupo 1 - faixa etária entre 20 e 39 anos e Grupo 2 - faixa etária entre 40 a 70 anos.

Dos 11 indivíduos participantes, 4 pertencem ao primeiro grupo, sendo 3 homens e 1 mulher. Os 3 abandonaram a escola no ensino fundamental para buscar independência financeira, optando pelo trabalho ao invés dos estudos. No entanto, todos eles voltaram a estudar anos mais tarde, tendo a esperança de com isso, alcançar uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Percebemos ainda que na maioria dos relatos dos participantes do grupo1, a EJA é vista como uma oportunidade inclusiva, tendo em vista a concretização de um projeto de vida, com foco no crescimento pessoal e profissional.

Silva (2004) destaca que para esses jovens e adultos, a escolarização é considerada importante enquanto valor social e, em geral, é percebida como um meio de obter melhores condições de vida.

Observamos nos relatos das 3 pessoas do 1º grupo que mesmo após alguns anos sem frequentar a escola, os sujeitos precisam conciliar estudo e trabalho, ocasionando, muitas vezes, cansaço físico e mental, podendo levar a desmotivação e novamente a evasão escolar.

Segundo relato da única mulher presente no grupo 1, ela não conseguiu retomar seus estudos, uma vez que acabou desistindo para cuidar da casa e da família, investindo somente na educação dos filhos. Este fato, pode estar relacionado com questões culturais e sociais ainda presentes em uma sociedade patriarcal.

Dos 7 participantes do grupo 2, 6 eram mulheres, das quais 2 nunca foram para a escola. Elas relataram algumas dificuldades para sobreviver na sociedade letrada, já que dependem de outras pessoas para realizar algumas ações, como ler, escrever e ter que se locomover pela cidade.

Apenas 1 homem e 2 mulheres, deste mesmo grupo, estudaram até o ensino fundamental 1. Os relatos demonstraram problemas de locomoção para chegar até as instituições de ensino, os castigos decorrentes das dificuldades de aprendizagem, a falta de apoio familiar, bem como a necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Esses fatores foram decisivos para a evasão escolar de 6, dos 7 entrevistados mencionados. Apenas 1 das mulheres entrevistadas conseguiu superar as barreiras, retomando os estudos e ingressando, posteriormente, na educação superior.

Sobre esse fato, Fonseca (2002) salienta que mesmo com todas as condições adversas que estes sujeitos enfrentam no seu cotidiano, muitos prosseguem os estudos. Há que se questionar então "as razões da permanência que estariam ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem" (FONSECA, 2002, p. 75).

Os demais acreditam que agora já é tarde para voltar a estudar, mas fazem de tudo para manter os filhos na escola para que tenham melhores oportunidades na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência evidenciou o olhar sensível de um grupo de alunos do quarto ano de pedagogia de uma instituição privada de ensino superior, em relação a trajetória de exclusão social dos alunos de EJA, culminando na evasão escolar deste público.

Por mais particulares que sejam as histórias de vida, elas são sempre relatos de práticas sociais, que representam a forma como o indivíduo atua no mundo e a maneira que ele se insere no grupo do qual faz parte.

A análise dos relatos presentes nas videorreportagens possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade do público que compõe a EJA, assim como alguns dos motivos relacionados ao abandono precoce da escola e a retomada dos estudos já na fase adulta.

Sendo assim, acreditamos que a educação, mesmo possuindo limites, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, na medida em que denuncia e anuncia os processos de opressão e exclusão, despertando nos jovens e adultos a necessária transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** In: Revista de Educação de Jovens e Adultos – RAAAB. São Paulo, n 11, abr 2001.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. SP; Paz e Terra; 3a ed. 1994.

SILVA, Ivonete Maria. **“Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda”:** o trabalho e a não permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola de Goiânia. FE/UFGo, mestrado, 2004.

Palavras-chave: EJA; exclusão social, dificuldades; expectativas

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EJA: EXPERIÊNCIA DO CEEBJA DE CANTAGALO/PR

ROSANE BORTOLINI - SEED _PR

MARIA LÚCIA MONSSÃO - SEED

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A organização do trabalho pedagógico é um ponto fundamental para o sucesso de toda instituição de ensino. A diversidade que reside na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma organização diferenciada uma vez que a cada dia o professor se depara com alunos em diferentes estágios da disciplina e precisa atendê-los com excelência. Na escola, busca-se constantemente formas de organização no trabalho a fim de que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam e obtenham resultados positivos. Para que se alcancem os objetivos traçados para a EJA é de fundamental importância a organização que se configura no dia a dia da sala de aula. Quem convive na EJA sabe que diariamente temos alunos iniciando os estudos ou retornando para dar sequência aos mesmos. Muitos iniciantes chegam com aproveitamento de estudos e precisam ser reconhecidos como quem já traz consigo parte da educação formal. Para que isso ocorra de forma natural na sala de aula o professor precisa estar organizado em suas aulas e materiais didáticos. Neste sentido, o Centro estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA) de Cantagalo/PR, tem implementado uma organização pedagógica com base em uma dinâmica organizacional que permite ao professor, logo no início do ano letivo, fazer a previsão e organização de todo o seu trabalho, de acordo com a carga horária total de sua disciplina. Assim, alunos com aproveitamento de estudos, ou os que retornam para a escola, além dos iniciantes da disciplina, são atendidos de forma organizada, considerando seu saber já adquirido. Para os professores, essa forma de organização lhes confere maior autonomia na seleção e organização do conteúdo e, sobretudo, mais sucesso e tranquilidade no ofício diário na sala de EJA. Essa metodologia tem trazido bons resultados para o CEEBJA, por isso fomentada pela equipe diretiva da escola e compartilhada com todos os que se interessam pela EJA. Com o intuito de melhor orientar os professores que assumem aulas na EJA, e considerando que em todo ano letivo há muitos principiantes nesta modalidade de ensino, a equipe diretiva do CEEBJA de Cantagalo/PR orienta de forma contínua os docentes na organização do trabalho pedagógico seguindo uma metodologia que consiste na elaboração/organização de todos os materiais a serem utilizados, considerando o total de carga horária de cada disciplina, logo no início do ano letivo. Esta forma de trabalho tem agradado a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Por isso a opção por compartilhar neste espaço a experiência vivenciada no CEEBJA supra citado. É necessário retirar a EJA de uma estrutura rígida pré-estabelecida, ou adequá-la a estruturas de ensino já existentes, levando-se em conta suas especificidades (PARANÁ, 2006. p. 27). É preciso considerar no trabalho educativo que alunos da EJA possuem vivências, experiências e conhecimentos que os diferem dos alunos da educação regular. Tanto o ensino regular quanto a EJA ofertam Educação Básica e, não raro, os sujeitos da EJA já foram sujeitos do ensino regular. Não se trata de (re) ofertar o mesmo currículo para que o aluno aprenda aquilo que não conseguiu em idade própria. O adulto busca a escola para aprender conhecimentos importantes no momento atual, não para assimilar

aquilo que deveria tem aprendido quando criança, “os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para quê estudar” (PARANÁ, 2006, p. 26). Conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais (2006), considerar o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular “não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida” (PARANÁ, 2006, p .26). Arroyo (2011) alerta sobre a diversidade que permeia a educação de jovens e adultos e a confere singularidade. De acordo com o autor, na EJA há uma diversidade de educandos (adolescentes, jovens, adultos em várias idade), além da diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas. Ainda admite a diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA e uma diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. A prática pedagógica do professor de EJA deve ser vista, principalmente pelo próprio professor, como processo capaz de favorecer aos alunos possibilidades e modos de compreensão e ação que os encorajem a transformar suas relações sociais e humanas. O presente relato de experiência compartilha a organização da rotina das salas de aula da EJA. Trata-se da organização do trabalho pedagógico do CEEBJA de Cantagalo/PR, que além de auxiliar o atendimento dos alunos tem viabilizado o trabalho de professores que dividem a mesma disciplina na organização individual e precisam trabalhar em harmonia, atendendo aos mesmos alunos. Além dos documentos oficiais que o professor precisa apresentar no início do ano letivo, Plano de Trabalho Docente (PTD) e Guia do Aluno, é solicitado que, fazendo uso dos materiais pedagógicos que a escola possui e/ou aquilo que o professor dispõe em seu acervo se elabore, considerando a carga horária total prevista para a disciplina um roteiro de aulas que contemple todos os conteúdos previstos no PTD. De posse do roteiro de aulas o professor tem o compromisso de elaborar, selecionar e organizar todo o material necessário para o desenvolvimento da aula prevista e sequenciá-lo em pasta própria, utilizando-se de uma para cada registro de notas previsto na disciplina. Assim, logo nas primeiras semanas de aula, os professores elaboram todo o material-base que utilizarão com os alunos no decorrer do ano letivo, organizado em duas, quatro ou seis pastas, de acordo com a quantidade de registros que cada disciplina prevê. Segundo relato dos docentes a proposta assusta de início, porém é compensatória no decorrer do ano letivo. O trabalho que se multiplica no início do ano é minimizado no decorrer do tempo, pois é necessária somente adaptação e reposição de material nas pastas para que o trabalho pedagógico se desenvolva com eficácia e tranquilidade. O resultado deste trabalho é visível já nas primeiras semanas de aula, pois o professor é capaz de atender alunos em diferentes estágios da disciplina uma vez que já tem todo o material organizado. Desse modo o aluno consegue dar sequência aos estudos valorizando o que trouxe em sua bagagem escolar e o professor se sente seguro na rotatividade de alunos que ocorre diariamente dentro de sua sala de aula. Assim, é possível atender alunos em diversos níveis de aprendizado com tranquilidade e organização, que demonstram preparo e domínio do professor em cada situação. Tal método de organização facilita inclusive o trabalho da pedagoga quando precisa atender aos alunos, por ocasião de falta justificada do professor. De grande valia tem sido também as vantagens desse modo de organização aos professores que dividem a mesma disciplina na organização individual. Sendo o material coletivo, independentemente de qual professor atenda o aluno, a linha de trabalho se mantém unificada e a sequência de aulas se desenvolve com eficácia. A organização do trabalho pedagógico na EJA é fundamental para a garantia e sucesso da educação formal de seu público, contribuindo para a (re) inserção na vida social e resgate dos sujeitos menos favorecidos que compõem a grande maioria do alunado dessa modalidade de ensino. Apesar das incertezas coletivas vivenciadas atualmente, há que se sonhar uma educação mais justa, humana e

igualitária. Paulo Freire, em uma de suas Cartas Pedagógicas, escreveu: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 2000, p. 67). Cada momento precisa ser visto como o ideal para a efetivação de uma educação transformadora. E pequenas ações nos espaços escolares, como a ora relatada, podem em muito contribuir para o sucesso da educação que almejamos em nossas escolas. A EJA é um espaço social, de pessoas jovens, adultas e idosas, de sujeitos sociais e de direitos, “Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, neste contexto, criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam (...) para um processo de mudança” (SOARES, 2011 p. 09). É preciso empenho coletivo para que a EJA cumpra a nobre função que lhe é conferida de educar Jovens, adultos e idosos. Isso pode e deve ser buscado em todas as esferas da educação. Ações diárias simples, como a relatada, trazem resultados positivos na prática, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na educação de jovens e adultos/organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.
São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED, 2006.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; Organização do Trabalho Pedagógico.

VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA ESCOLAR: ORIENTAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COMO UMA ALTERNATIVA DE ENFRENTAMENTO

NIÉLCIA DE AGUIAR HERREIRA - SEED-PR

LIZIANE PINHO BERTOLLI KRIGER - UNIFAE

Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este trabalho pretende discutir orientações psicopedagógicas como estratégia de ação diante da violência e indisciplina identificadas em uma turma de Curso Técnico Integrado de Colégio Estadual, localizado na cidade de Curitiba. A fundamentação teórica do presente relato conta com as contribuições dos autores Chauí (1995), Eyng, Gisi e Ens (2009), Barbosa (2007), Feuerstein (2014), Freitas (2012), Rodrigues (2015), entre outros. Por meio de observações de profissionais obteve-se um ambiente de sala de aula mais respeitoso e propicio à aprendizagem.

Introdução

A mídia, diariamente, noticia casos de agressividade, bulling, desrespeito a professores e entre os estudantes. A violência e a indisciplina têm se mostrado situações rotineiras no interior das escolas, diversos são os acontecimentos que causam desconfortos em profissionais da educação.

O presente relato de experiência tem por objetivo discutir orientações psicopedagógicas como estratégia de ação diante da violência e indisciplina identificadas em uma turma de Ensino Médio do Curso Técnico Integrado, de Colégio Estadual, localizado na cidade de Curitiba. A oportunidade de contar com uma voluntária fortaleceu o trabalho da Equipe Pedagógica, uma vez que o projeto de intervenção/orientação psicopedagógica foi construído coletivamente.

Violência e Indisciplina da Escola Pública

A indisciplina tem sido vista como o descumprimento de normas e regras vigente nas instituições de ensino, e como tal dificultam o trabalho pedagógico. Como práticas centradas no estudante, vislumbram a desordem e o desrespeito às normas de conduta e relações sociais dentro da Escola. De acordo com Ferreira (2005, p. 585), “[...] o termo (in) disciplina refere-se ao procedimento, ato, ou dito contrário a disciplina, desordem, rebelião”.

A violência nas escolas se apresenta como um fenômeno complexo multifacetado que cada vez mais compromete o trabalho pedagógico a ser realizado. Para Chauí (1995, p.337) a violência é entendida como "o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser."

A escola se apresenta como um espaço importante de integração entre adolescentes, estes se importam demasiadamente ao sentimento de pertencer a certo grupo. No ambiente escolar “Um mesmo comportamento que pode ser percebido como normal por uma pessoa é considerado problemático por outra, o que implica em reações também diferentes diante do mesmo fato. Isso embora óbvio tem sido causa de conflitos no contexto escolar” (EYNG, GISI e ENS, 2009, p. 475)

Durante o trabalho pedagógico com uma turma de curso técnico integrado ao ensino médio, de Colégio público, foi identificada ocorrência de situações cotidianas de agressividade, indisciplina e violência em forma de bulling. Alegando não conseguir desenvolver seu trabalho,

uma professora desistiu da turma após 3 (três) meses do início das aulas. Eyng, Gisi e Ens (2009, p. 476) relatam que "os professores sentem-se impotentes diante das violências talvez porque não sabem como lidar com a questão, e suas ações são ineficazes por não terem sido capacitados para as ações necessárias, e, assim, sentem-se ameaçados e sem capacidade de agir."

Professores e equipe pedagógica trabalharam temáticas relacionadas ao respeito, tolerância e tipos de violência, por meio de projeto multidisciplinar sobre bulling e, orientações individuais e coletivas. Neste período, nos procurou uma voluntária com formação psicopedagógica e experiência na área. O projeto de orientação psicopedagógica foi construído coletivamente. Para Eyng, Gisi e Ens (2009, p.478) "[...] ressaltada a necessidade de criação de espaços e tempos de discussão que viabilizem a negociação, a visão compartilhada e a definição clara dos referenciais e posicionamentos [...] fruto de decisão coletiva."

Orientações psicopedagógicas no contexto do Curso Técnico Integrado

O trabalho de orientação psicopedagógica teve início no segundo semestre de 2016, com o intuito de fortalecer os estudantes nos seus relacionamentos inter e intrapessoais, e estimular emoções positivas as quais proporcionam o bem-estar do grupo. De acordo com Freitas (2012) quando um indivíduo age ou se posiciona no grupo no qual está inserido, suas ações e pensamentos são mediados pela interação com os outros, pelos pensamentos, opiniões e conclusões dos indivíduos que o cercam.

O primeiro contato com a turma foi planejado para conhecê-los e colher dados a respeito das suas preferências, hábitos e costumes. Através da dinâmica aplicada, pode-se perceber que agitação e agressividade. No segundo encontro foi feita uma vivência a qual desestruturou os estudantes, provocando a reflexão sobre a vida do próximo, a sua própria vida e a vida na sociedade como um todo.

O terceiro encontro foi planejado com o objetivo de descrever à turma as características do indivíduo do século XXI. Feuerstein (2014) enfatiza que os processos cognitivos auxiliam o indivíduo a organizar e sequenciar as informações que vem do meio, permitindo planejamento, tomada de decisão e ordenando as experiências diversas e desconexas.

O objeto de estudo da Psicopedagogia é o ser cognoscente, ou seja, é o ser que se volta para o meio no qual está inserido e dele retira o seu saber. É formado por dimensões as quais se interrelacionam e se complementam no seu processo de aprendizagem e crescimento biológico (BARBOSA, 2007). No quarto encontro foram realizados exercícios para estimular a flexibilidade cognitiva e as demais características abordadas no encontro anterior.

Seguindo a linha de estudo sobre o ser cognoscente, no quinto encontro foi abordada a temática do "eu interior". A segunda dinâmica referia-se aos aspectos da vida pessoal de cada um. Percebeu-se nessas vivências um grupo ansioso com as preocupações referentes ao futuro, desiludido com as famílias, porém demonstraram possuir amor e laços afetivos com seus familiares e amigos.

No sexto encontro foram apresentados os fatores essenciais para o sucesso pessoal e profissional no século XXI. O mapa mental disponibilizado descrevia cinco iniciativas e ações básicas para o bom desempenho na vida: primeiro o slogan "não culpe nada, segundo referia-se à busca de conhecimento, terceiro permitir-se ao novo e ideias construtivas, quarto assumir responsabilidades, e, finalizando o pró-atividade com criatividade.

No sétimo encontro indagações e provocações foram feitas oralmente enquanto eles caminhavam pela sala. Os alunos demonstraram atitudes positivas em relação aos valores necessários para o viver em sociedade e em família.

O último encontro sensibilizou os estudantes para que percebessem a importância das suas atitudes positivas nas suas vidas e na sociedade. De acordo com Rodrigues (2015), a educação

emocional positiva consiste em perceber, nomear, verbalizar e no comportamento. O sujeito deve perceber e nomear a emoção que está sentindo e a emoção do outro. Verbalizar com precisão a sua emoção e a do outro e, decidir o que fazer tendo uma posição assertiva ao seu comportamento diante do outro e dele mesmo.

Considerações finais

A escola como espaço de construção do conhecimento, onde se encontram diferentes grupos e pessoas, com diferentes possibilidades de culturas e pensamentos, se depara com situações de violência, ameaças, bulling, o que torna o ambiente hostil e inseguro.

Este relato de experiência teve por objetivo discutir orientações psicopedagógicas como uma alternativa de enfrentamento de situações de violência e indisciplina em sala de aula. Nos encontros com a turma foram propostas situações, dinâmicas, vivências e atividades nas quais os estudantes puderam fazer uma reflexão sobre suas atitudes, pensamentos e tomadas de decisões dentro do ambiente escolar.

Professores e Pedagogos avaliaram os avanços alcançados junto à turma por meio de relatos e observações dos Professores, dos próprios estudantes, e da Psicopedagoga. Notou-se um ambiente mais respeitoso e propício à aprendizagem.

Como desafios constante na contemporaneidade, a violência e a indisciplina escolar se apresentam como agendas do cotidiano na escola, os quais demandam continuamente estratégias e ações a serem definidas coletivamente, no sentido de promover redes de apoio. Identificar, definir, refletir sobre os fatores externos e internos envolvidos subsidiarão a elaboração de estratégias efetivas de prevenção e enfrentamento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat; CALBERG, Simone; ZENICOLA, Ana Maria. Psicopedagogia: saberes/olhares/fazeres. São José dos Campos: Pulso, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa.
2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FEUERSTEIN, Reuven, FEUERSTEIN, Rafael; FALIK, Louis H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Raquel Ap. Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, Nilda.(orgs.). Temas de Pedagogia- diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, Miriam. Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

Palavras-chave: Ensino médio Integrado. Escola pública. Violência. Indisciplina.

- EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER - CEI

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A temática educação em direitos humanos mantém estreita relação dialógica com outras temáticas, em especial: a formação docente inicial e continuada e a prática pedagógica. Essa dialogicidade torna-se visível nas reflexões e debates acadêmicos e nas políticas educacionais, sobre a importância da efetiva consolidação da educação em direitos humanos, capaz de promover democraticamente uma cultura de respeito, igualdade e paz.

A partir de tais pressupostos, neste trabalho apresentam-se resultados de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, (UFPR-2017), que teve por objetivo identificar as concepções e práticas de educação em direitos humanos, de docentes que atuam em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, de Curitiba, PR. Pensou-se em como a educação em direitos humanos se apresenta na formação inicial e continuada, e na prática docente, delimitando-se o seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições e significados de um processo de formação continuada em educação em direitos humanos na ótica dos (as) docentes dos anos iniciais do ensino fundamental? Assim sendo, a pesquisa buscou responder como o processo de formação docente continuada pode contribuir na prática pedagógica da EDH. Procurou-se então, identificar as concepções e práticas docentes verificando as formas de trabalho pedagógico com o tema e as aproximações com as Diretrizes Nacionais, Estadual e com o Projeto Político Pedagógico da escola. Para isso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções e práticas em educação em direitos humanos, e as contribuições da formação continuada na ótica dos professores de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR. Especificamente os objetivos foram: analisar os referenciais teóricos e documentais situando as concepções em EDH prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Planos Nacional e Estadual em EDH, e no Projeto Político Pedagógico da escola; identificar as concepções de Educação em Direitos Humanos dos (as) docentes da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental frente o perfil acadêmico e profissional; analisar sob a ótica docente as contribuições da Formação Continuada em EDH.

A escolha metodológica dessa pesquisa qualitativa foi a pesquisa ação que permitiu a obtenção de dados, que direcionaram o planejamento e a intervenção docente. Como estratégia metodológica para a coleta, descrição e interpretação dos dados. utilizou-se um Curso de Extensão Universitária com 30 horas distribuídas entre teoria e prática.

Na fundamentação teórica, as leituras iniciais buscaram a compreensão de alguns aspectos da construção histórica dos direitos humanos, e os direcionamentos encontrados em documentos, leis e planos oficiais que abordam a EDH. Também foram leituras indispensáveis para sustentar a proposta da pesquisa: Candau (1999, 2013) discutindo temas, questões e propostas sobre Educação em Direitos Humanos na formação de educadores, Benevides (2000) questionando e apontando discussões em Educação em Direitos Humanos, e destacando o caráter democrático no ensino e vivência dos mesmos, Nóvoa, (1997, 2009) e a proposta de repensar os cursos de

formação inicial e continuada, afirmando que, realizados fora da escola e abordando conteúdos distantes da prática, eles não têm muita utilidade, Freire, (1997) apresentando subsídios teórico-práticos e propostas para a Educação, com olhar crítico e analítico sobre o projeto pedagógico das instituições escolares.

Os resultados obtidos na pesquisa apontaram, que as ações para a implantação da EDH na escola ainda são mínimas. Que a formação docente inicial e continuada, não atende o que preconizam os documentos oficiais para a implantação de uma EDH capaz de promover o empoderamento do sujeito e da coletividade, visando a Educação para a Paz. A análise dos dados coletados, também pontuou que as docentes participantes da pesquisa, mesmo não tendo formação inicial e continuada que atenda as demandas sobre a temática, tampouco acesso pleno aos documentos oficiais como, DCNs, Plano Nacional, Estadual e PPP da escola, tem concepções que se aproximam do que prescrevem tais documentos. Convém lembrar que os processos de formação inicial e continuada, são fundamentais para a implantação de políticas de EDH, tendo em mente que tais conteúdos não fizeram parte da formação de várias gerações e continuam à margem dos currículos dos cursos de graduação. Há que se considerar que, a EDH é temática recente nas escolas, de tal modo que há muito que se fazer para incorporar a prática efetiva no âmbito da educação sistemática tendo como finalidade alcançar a população de todas as faixas etárias. Para isso ressalte-se o dever do Estado, através de suas políticas públicas que elaborem e fomentem ações direcionadas aos interesses da população, com sua participação e acompanhamento.

Dessa forma, os resultados obtidos nessa pesquisa são provocadores na medida em que trazem à tona necessidades emergentes e urgentes para a efetiva Educação em Direitos Humanos em todas as suas dimensões, governamental, social, comunitária e individual. Isso significa que é necessário levar e disponibilizar o conhecimento, de modo que ao apropriar-se desse possam participar e colaborar nas mudanças no sentido de uma EDH como prática de liberdade de preconceitos, estigmas e estereótipos, e onde todos tenham vez e voz. No que diz respeito à escola e seus protagonistas docentes, a pesquisa evidenciou a necessidade de formação continuada específica para a temática, de forma a preencher a lacuna deixada pelos cursos de formação inicial. Isso não significa que a formação continuada deva acontecer exclusivamente por meio da acumulação de cursos, mas sim, dialogar com a dimensão da prática no cotidiano da escola. Afinal, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando", (NÓVOA, 1997, p. 26).

Importante ressaltar que, a pesquisa suscitou e deixou em aberto novos e importantes questionamentos, dentre os quais: qual o papel das universidades frente à emergência do tema, que metodologias e estratégias de ensino devem ser utilizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, qual a identidade e a concepção pedagógica que ampara a EDH e deverá nortear os planejamentos curriculares? As respostas, certamente deverão perpassar a relação dialógica entre formação docente e prática pedagógica para uma educação em direitos humanos, capaz de atender os fins a que se destina e consolidar-se como exercício democrático capaz de assegurar na prática os fundamentos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

A educação é um dos caminhos de transformações e mudanças, a escola crítica e participativa é o meio fértil para a uma efetiva educação em direitos humanos, e os professores críticos e reflexivos são os instrumentos que potencializam a EDH na construção de uma sociedade mais justa e participativa.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos – Formação Docente – Prática Pedagógica

A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM AULAS DE ELE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

HELLEN CHRISTINA GONÇALVES - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

A oferta de língua espanhola no ensino médio integrado a cursos técnicos possibilita que os estudantes tenham contato com a língua estrangeira, estabeleçam relações com o mundo do trabalho na área em que está se profissionalizado, mas também tenham acesso aos saberes da educação básica e temas transversais.

No início do ano letivo de 2018 houve uma proposta institucional para que a temática "Mulher" fosse trabalhada durante o mês de março.

À época circulava nas redes sociais uma carta póstuma, como se fosse escrita por uma das duas meninas argentinas mortas no Peru, elas não foram tratadas como vítimas, pois estavam viajando sozinhas, no caso, sem uma figura masculina. Nesta mesma época as turmas de terceiro ano estavam pedindo para assistir a série espanhola La casa de Papel possibilitando a pergunta de pesquisa: De que maneira uma sequência didática sobre violência de gênero pode possibilitar ao estudante de um curso técnico reconhecer sinais de violência de gênero?

Objetivo Geral:

Apresentar e discutir as formas de violência de gênero presentes no mundo hispânico e que se assemelham as do espaço escolar.

Objetivos Específicos:

- Discutir as questões de violência de gênero;
- Discutir as questões de violência no espaço escolar.

Metodologia

Uma sequência didática para a pesquisa de intervenção com caráter qualitativo. Esta organizada para 3 semanas, em aulas de língua espanhola geminadas de 100 minutos.

Semana 1: Assistiram ao primeiro episódio da série de televisão espanhola "La Casa de Papel". Em uma roda de conversa com a turma e discutiu-se se acreditam que há violência de gênero no episódio e conduziu-se a uma reflexão frente a duas situações: 1) Secretária grávida e 2) Bullying, Cyberbullying e Sextorsão. Encerraou-se com a explicação aos estudantes que em ambos os casos é possível pedir ajuda, conversar com os pais, ou professores ou alguém de confiança, a ONG SaferNet, a Delegacia da Mulher e a Delegacia de Crimes Virtuais.

Semana 2: Em quartetos foi entregue aos estudantes um texto sobre o Coletivo Feminino #NiUnaMenos. Cada integrante leu dois tópicos, comentaram entre o grupo, escolheram um representante para compartilhar com a sala as interpretações do grupo, nessa fala responderam a seguinte questão: De que maneira é possível utilizar-se das ações do Coletivo Feminino #NiUnaMenos para as situações de violência de gênero na Escola?

Com base nas explanações, a docente mediou a discussão e em seguida trabalhou com a música Caza Pañuel, do rapper espanhol Rayden.

Semana 3: Os estudantes receberam uma cópia da carta intitulada Ayer me mataron, escrita por Guadalupe Acosta. Fizeram uma leitura individual grifando as palavras desconhecidas, na sequência, uma leitura coletiva, cada estudante leu um trecho em voz alta, em duplas/trios

buscaram o significado no dicionário das palavras que grifaram e no quadro negro fizeram um glossário. A professora considerando as palavras apontadas fez uma breve roda de conversa sobre o texto e em seguida pediu para que escrevessem frases com a #yoviajosola (Eu viajo sozinha). Os estudantes escreveram uma de suas frases em um pedaço de papel criativo e anonimamente colaram em espaços públicos do campus, como uma proposta de intervenção urbana.

Fundamentação Teórica

A educação profissional está regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - LEI Nº 9.394/1996) e, por meio da Seção IV-A Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Incluído pela Lei nº 11.741/2008) têm-se a modalidade integrada:

[...]

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;
I - articulada com o ensino médio;
II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
BRASIL (2008)

A oferta da modalidade sendo prioritária tem-se então, a organização dos planos pedagógicos de cursos, nos quais é preciso o cumprimento de uma carga-horária mínima de componentes curriculares do núcleo técnico e uma carga-horária mínima para os do núcleo comum, àquelas referentes ao Ensino Médio. Isto posto, afunila-se para um dos componentes do núcleo comum, língua espanhola, que na LDB aparece no quarto parágrafo do Artigo 35-A, Seção IV:

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
(BRASIL, 2017)

Os planos de curso dos são anteriores à mudança da legislação e da reforma do Ensino Médio, por isso, todos têm língua espanhola como oferta obrigatória e não optativa. O programa e as ementas possuem assuntos obrigatórios, à época baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN) pelo eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Visando que na aula de língua estrangeira moderna o estudante tenha contato com outros saberes, e perceba que os códigos se assemelham à sua língua materna, desta forma, ainda que a carga-horária seja pequena, o estudante pode apropriar-se daquele saber em língua estrangeira e o "indivíduo deve ser capaz de apropriar-se do conhecimento e discernir quanto a maneiras de fazer uso dele." (PCN, 2000, p. 96).

Dessa forma, tratar temas atuais e que despertem o interesse dos estudantes favorece o aprendizado da língua, mas também possibilita o pensamento crítico nos estudantes.

Nesse sentido, o debate sobre violência de gênero é fundamental no espaço escolar, pois trabalhar com a temática de igualdade de gênero previne a violência contra a mulher. Além de

responder ao quinto dos dezessete novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se baseiam nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), ambos propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo supracitado é "Objetivo 5 Igualdade de Gênero. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas." E conta com nove objetivos específicos que se entrelaçam aos outros dezesseis objetivos.

Resultados

A cada semana a professora fez um registro das frases escutadas e de como foi a aula, uma espécie de diário de bordo para posterior consulta. Os resultados encontrados foram surpreendentes, para a Semana 1: Ao se fazer a roda de conversa esta gerou relatos sobre o que ocorre no dia-a-dia dos estudantes. Contaram sobre histórias que conheciam de familiares e amigos que já passaram por situações similares e essa fala foi retomada com a leitura da carta póstuma da Semana 3.

Além das falas, o que mais chamou a atenção da professora-pesquisadora foi o silêncio seguido de olhares atentos quando lhes foi explicado sobre a ONG SaferNet e que rapidamente muitos anotaram o endereço do site. A professora abriu uma página da Internet em sala e explicou como é feito o trabalho da organização enfatizando que por ali têm um canal de ajuda e denúncia.

Na Semana 2 os objetivos desta pesquisa de intervenção foram cumpridos, a discussão girou em torno das situações vividas no espaço escolar, exemplificaram com falas de professores e servidores, usos dos espaços coletivos, postura de colegas dos cursos mais masculinos. A atividade com a música foi muito agradável e relataram não saber que existia rap em espanhol. Um dos pontos mais positivos foi que entenderam que um Coletivo pode tomar as ruas e reivindicar que o governo cumpra com o que lhes cabe, alguns colocaram que haviam visto a imagem da #NiUnaMenos nas redes sociais, mas não sabiam a que se referia e tampouco buscaram saber, mas que depois da aula iriam acompanhar e seguir nas redes sociais.

Na Semana 3, começaram a aula rindo da professora que carregava uma pilha de dicionários, porém, depois da leitura da carta, os estudantes se mostraram foi bastante emotivos, sinalizaram muita revolta e indignação pelo fato de que se não havia uma presença masculina, significava que estavam sozinhas, alusão ao fato de serem duas moças. Nessas falas comentaram sobre a aula anterior, fizeram referências ao texto sobre o coletivo #NiUnaMenos. A conversa sobre o texto teve um tom de tristeza, foram enfáticos nas falas, mas sem o carisma adolescente.

Considerações Finais

O primordial desta pesquisa de intervenção era conseguir responder aos objetivos, e isto foi possível. Em tempos sombrios, com índices assustadores de violência contra a mulher, conseguir levar este tema para uma escola de ensino profissionalizante foi um desafio. Saber que muitos estudantes se identificaram com o que foi discutido e poder dar os encaminhamentos, como escola, como docente e principalmente como professora-pesquisadora é muito importante.

O ensino de língua estrangeira na escola é muitas vezes banalizado, os colegas das chamadas "disciplinas técnicas" têm um discurso retrógrado sobre a oferta de uma língua em um curso técnico. Então, quando se ouve pelos corredores ou se vê alguém parado lendo àquele pequeno papel com uma intervenção urbana, é uma vitória para o ensino de espanhol e o sinal de que de alguma forma foi a violência de gênero chegou a alguém, além dos alunos daquela turma.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Violência de gênero; Ensino Médio Integrado; Violência na escola

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE A NOTIFICAÇÃO OBRIGATÓRIA DA REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

SUZANA ANDREIA GALEAZZI - UNINTER

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A GESTÃO ESCOLAR FRENTE A NOTIFICAÇÃO OBRIGATÓRIA DA REDE DE PROTEÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

INTRODUÇÃO: É perceptível no âmbito das unidades educacionais a dificuldade da agilidade do instrumento de Notificação Obrigatória (N.O) que acontece por meio de registro manual de ocorrências da Rede de Proteção da Criança e do Adolescente e o quanto a utilização de tecnologias da informação e comunicação possibilitaria maior êxito para que propõe este instrumento. Os profissionais dessa área, geralmente alertam que esse deveria ser um instrumento de proteção para as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, matriculados na Rede Pública de Ensino de Curitiba. Depreende-se que por ser um encaminhamento feito em papel, acaba não chegando em tempo hábil e eficaz nos setores intersetoriais, no qual mantém sigilo. Sob essa perspectiva, esse estudo elegeu como objetivo geral identificar que tipo de gestão acontece nas unidades escolares sobre a N.O., tendo como objetivos específicos a obtenção de dados sobre os principais problemas que estão enfrentando na atualidade, identificando pontos a serem melhorados. E se justifica devido a necessidade de encontrar uma solução ágil que possa instrumentalizar de forma eficaz a demanda que a N.O. apresenta diante do formulário que nem sempre colabora na proteção da criança e adolescente. A N.O., atualmente é registrada em 2 folhas, com 3 vias e 69 itens, no meio físico de papel, no qual é expressivo o tempo gasto para seu preenchimento, por gerar vias o registro de texto que não podem constar borrões. A presente pesquisada em andamento em um mestrado em educação e novas tecnologias buscará coletar dados por meio de entrevista às equipes pedagógicas e diretivas das Escolas Públicas, em diferentes regiões econômicas de Curitiba, no período de 6 meses a fim de identificar o tipo de gestão acontece nas unidades escolares sobre a N.O. e os levantar os principais problemas que estão enfrentando.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A investigação sobre a gestão da N.O. vem ao encontro do que diz respeito a educação com olhar integral, pautada no viés do Estatuto da Criança e do Adolescente E.C.A., que foi criado na década de 1990, pelo Congresso Nacional, para a proteção de criança e adolescente, sendo definido por um conjunto de normatizações para a proteção integral dos menores. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, vem sendo complementada ao longo dos anos afim de melhoria no atendimento do que diz respeito ao E.C.A, diante dessa prerrogativa é que se percebe a necessidade de inovar o processo de emissão da N.O., conforme Instrutivo: Preenchimento da Ficha de Notificação Obrigatória de Violência interpessoal e autoprovocada, de 2016. Nessa perspectiva, Gómez (2002, p. 57) ressalta a importância de vincular três eixos primordiais de vinculação entre educação, comunicação e novas tecnologias, no qual as tecnologias devem ser exploradas como ferramenta e a comunicação junto com a educação em ações mais diversificadas na circulação de novos conhecimentos. Conforme o Protocolo da Rede de

Proteção à Criança e ao Adolescente em situação de Risco para a Violência (CURITIBA, 2018) o objetivo geral da Rede de Proteção é contribuir de forma integrada, visando a prevenção, promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos de crianças e adolescentes, estabelecendo diretrizes para atuação em Rede, cujas ações devem ter por base as legislações vigentes, sendo a Rede de Proteção Local compostas por representantes dos serviços modificadores e organizada de forma colegiada pelas Escolas Municipais e Estaduais, Centro de Educação Infantil e Contratadas, Unidade de Saúde, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar e Organização da Sociedade Civil que prestam atendimento às crianças e adolescentes. As suas ações também agregam outras secretarias e órgãos municipais, bem como outras instituições governamentais e da Organização da Sociedade Civil em âmbito local, ou seja, seguindo o modelo de divisão de território adotado pela área de abrangência da Unidade de Saúde, tendo como princípio estabelecer objetivos e metas de forma organizada e sigilosa, liderada para colocar em prática a legislação, como destaca (GÓMEZ, 2002, p.68) que tantos os meios educacionais como aqueles que interagem com o sujeito são produtores de aprendizagens. A partir destas relações, Paro (2000) aponta a necessidade de considerarmos as condições concretas e reais de possibilidades de transformação do poder no interior do espaço escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), artigo 14 e artigo 22 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) consideram que as unidades educacionais construirão a gestão democrática do ensino público na educação básica com a participação dos profissionais da educação e comunidades escolares, norteados pelos mecanismos legais e normativos. Não apenas imediato, mas de repercussão no futuro, em acordo com visão estratégica e com amplas políticas educacionais (Luck, 2000, p. 16). Constituem grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. (Luck, 2000, p. 12). Sendo assim o gestor passa apresentar um novo perfil, aquele que compreende que a Educação é responsabilidade de todos. E dessa parceria se constrói um novo grupo, ou ainda, uma nova sociedade. No qual Gemignani (2012, p.3), aborda que "por meio das competências compreender que os problemas enfrentados pela humanidade atual já não podem ser atendidos separadamente", mas, sim, de uma forma interligada, interdependente e contextualizada.

RESULTADOS INICIAIS: Das unidades educacionais que foram entrevistadas, cada uma em seu espaço de atuação, percebeu-se que a N.O. ainda é uma documentação que incomoda a equipe pedagógica e administrativa, bem como demais profissionais da educação por envolver denúncias, as pessoas se sentem expostas, mesmo com a condição de documento sigiloso, assim como evitam formalizar muitas situações pelo extenso e demorado formulário, apontando também a falta de ações mais pontuais nos casos apresentados. Há unidades que fazem questão de formalizar a N.O. como apareceram casos que só efetivam quando não tem alternativa, ou seja, pela obrigatoriedade. A falta de ações mais direcionadas também aparecem no discurso dos entrevistados, no que diz respeito a comunicação interna das unidades escolares, pois nem todos os envolvidos se percebem responsáveis. Diante disto, a Escola deve estimular à reflexão coletiva, o diálogo, a capacidade de refletir sobre o que acontece no bairro, na cidade, no estado, no país e no mundo, desde a formulação da proposta pedagógica, propiciando uma visão dos anseios e necessidades da região de diferentes naturezas: políticas, econômicas ou de ordem social. Entre outras situações em todas as unidades apareceu na fala da equipe pedagógica e administrativa a necessidade da perspectiva de inovar e agilizar este processo passando diretamente do formulário de papel, informatizando o preenchimento da N.O. com o intuito de agilizar as informações diagnosticadas no nível de gravidade aferida. Portanto entende-se que

a busca de qualidade de vida requer principalmente qualidade na educação e essa não se faz isoladamente, mas se constrói por meio de diferentes relações. Pretende-se ao longo dessa pesquisa encontrar um mecanismo de informatização para transformar o documento como recurso em todos os setores que manuseiam esse documento tão importante a garantia de direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei 8069, 13 de julho de 1990**. Dispões sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência**. Curitiba, 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Saúde. **Instrutivo: Preenchimento da Ficha de Notificação Obrigatória de Violência interpessoal e autoprovocada**, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade de outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem:** Ensinar Para a Compreensão. Revista Fronteira das Educação, v. 1, n. 2, 2012, pg. 3-1 a 27. Disponível em: Disponível em: http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14.
Acesso em 06 nov 2018.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI.** Comunicação & Educação, São Paulo, (23): 57 a 70, jan.1. br. 2002 Disponível em http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017/39739. Acesso em: 13 de out 2018.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** – PNE. 2014

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. 1996

LUCK, H. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev. /jun.2000.

MOLL, Jaqueline. **Pensar o processo de pesquisa hoje**. Grifos: revista de divulgação científica e cultural, Chapecó, n. 2, p. 9-16, ago. 1995.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar**: Introdução crítica. 9. Ed., São Paulo, Ed. Cortez, 2000.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

THAIS SILVA TRINDADE DAS MERCÊS - UFPA

SILVANE DOS PASSOS BARBOSA DOS SANTOS ARAÚJO - UFPA

MICHELLE RODRIGUES GOMES - UFPA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As relações de desigualdade e poder construídas ao longo dos tempos em nossa sociedade contribuíram para a naturalização e ampliação das estatísticas acerca de casos de violência contra crianças e adolescentes, tanto na esfera familiar como na extrafamiliar, visto que, os maus tratos contra crianças e adolescentes sempre foram vinculados ao discurso de método "educativo" e/ou "disciplinador".

Segundo Faleiros e Faleiros (2007) as crianças pobres, desde os tempos da colonização, eram submetidas a trabalhos escravos, maus-tratos e castigos físicos, além de servirem de "brinquedo" ou distração para os filhos dos senhores. Contudo, esse assunto só ganhou visibilidade a partir das mudanças na concepção de infância, ocasionadas pelo avanço das discussões sobre maus tratos cometidos a crianças e adolescentes (concepção contemporânea) nas mais diversas áreas de conhecimento que, consequentemente, influenciaram nos debates sobre os direitos humanos destes sujeitos, em especial, aos relacionados aos direitos sexuais.

Dentre as violências cometidas contra crianças e adolescentes, a violência sexual tem se destacado por ser uma violação de difícil caracterização, pois possui vários tipos e formas de ocorrência que a tornam um fenômeno complexo, de difícil conceituação, multicausal e que possui raízes históricas em nossa sociedade.

Esse tipo de violência foi historicamente construído dentro das relações interpessoais ao longo dos diferentes contextos da humanidade, por isso adotamos a definição de Faleiros e Faleiros (2007) que traz a violência sexual como um ato que atenta contra os direitos humanos e uma a relação de poder perversa, principalmente quando a violência sexual é praticada contra crianças e adolescentes, pois, o abusador é alguém que tem um poder e desenvolvimento sexual desigual em relação às vítimas, sendo assim, ele se vale dessa desigualdade para conceber tal violação.

No espaço escolar é possível que seja proporcionado práticas pedagógicas sensíveis a essa problemática que podem ser expandidas para além do contexto escolar e articuladas com outras instituições responsáveis pela garantia e proteção de direitos de crianças e adolescentes, como, o ministério público, conselhos tutelares, entre outras, instituições ligadas a rede de enfrentamento a violência sexual contra crianças e adolescentes

> a escola não é uma instituição meramente transmissora de conhecimentos, mas um espaço em que se trabalham os saberes, os afetos, os valores, as normas, os modelos culturais e os direitos. É também na escola que se constroem modelos de sociedade. Entendê-la sob essa perspectiva significa reconhecer que muitos de seus problemas se originam além de seu espaço pedagógico, e que, portanto, só podem ser enfrentados se houver uma articulação com outras instâncias sociais. (BRASIL, 2011, p.43)

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a importância da atuação da escola básica na prevenção contra a violência sexual contra crianças e adolescentes. Para tanto

foram elaborados os seguintes objetivos específicos: caracterizar o cenário da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil a partir de dados estatísticos; e discutir quais as possibilidades de ações de prevenção a escola pode promover para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para realiza-la foram feitos levantamentos de dados estatísticos e bibliográficos acerca do tema da violência sexual contra crianças e adolescentes no período de 2011 a 2018.

Os dados estatísticos são de caráter secundários, e trata- se de denúncias recebidas pelo Disque 100 (Disque Direitos humanos ou disque denúncia) acerca de crimes sexuais praticados contra crianças e adolescentes no período de 2011 a 2018, e foram extraídos do "Balanço Geral 2011 a 1º quadrimestre de 2019 - Violência sexual contra Crianças e Adolescentes" divulgado em junho de 2019 pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. No levantamento bibliográfico foram coletados referenciais de artigos, livros, guia, cartilhas, normativas que trabalham a temática pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período de 2011 a 2018 foram notificados ao Disque 100 (Disque Denúncia ou Disque Direitos humanos) 172.667 casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes com faixa etária entre 0 e 17 anos. Dentro desses casos, foram contabilizadas 222. 545 crianças e adolescentes vítimas de algum tipo de violência sexual, ou seja, existem casos que possuem mais de uma vítima. Desse total de notificações 139.530 (80,8%) foram tipificadas como abuso sexual.

Com relação ao perfil das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual entre 2011 e 2018, o balanço do Disque 100 mostrou que 157.513 (70,77%) eram do sexo feminino e 38.253 (17,18%) eram vítimas do sexo masculino, 76.859 (34,53%) eram pretas ou pardas e 6.216 (2,79%) possuíam algum tipo de deficiência. Além disso foram identificados 26.779 (12,03%) crianças e adolescentes que não tiveram o sexo informado no momento da denúncia.

É importante destacar, que o fenômeno da violência sexual, perpassa a violência de gênero, pois, as vítimas mais frequentes são meninas, e este é mais um aspecto por onde podemos identificar a influência da cultura machista e autoritária na violência sexual. Quando as vítimas são meninas, o machismo estrutural e a cultura do patriarcado fazem com que as violações sejam desqualificadas, a sociedade banaliza e naturaliza essas relações sexuais e por isso muitas vezes fica impune.

Contudo, o Guia escolar (2011) alerta que apesar da maioria dos casos denunciados serem de crianças e adolescentes do sexo feminino não devemos minimizar a ocorrência de violência sexual contra crianças e adolescentes do sexo masculino, visto que os números de denúncias crescem à medida que as campanhas pró-notificação aumentam em favor da superação de tabus de gênero.

A desigualdade no tratamento de crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual também se dá de acordo com gênero, etnia e faixa etária. Apesar da violência sexual não ser um acontecimento isolado, existem fatores que tornam crianças e adolescentes ainda mais vulneráveis a esse tipo de violação, como o fato de serem, meninas, pobres, negras ou terem alguma deficiência, e isso implica também na forma em que elas são acolhidas pela sociedade.

Nessa perspectiva, escola básica se configura como um espaço privilegiado para a promoção de prevenção secundária contra a violência sexual e tem papel fundamental no seu enfrentamento. Para Francischini e Neto (2007), a escola é entendida como ponto de partida para uma possível mudança na cultura de prevenção contra a violência sexual, já que esta,

configura-se como um dos atores sociais mais participantes na vida das crianças e adolescentes e, portanto, deve tomar medidas protetivas e preventivas em relação a segurança destes sujeitos. É importante que o contexto escolar se trabalhe com a inclusão de conteúdos referente a educação sexual, orientação sexual e sexualidade, pois crianças e adolescentes vivenciam nesse espaço diversas formas de se relacionar com os outros e com si mesmos, e a escola por ser um espaço formal de educação que transmite saberes sistematizados pode promover a aproximação destas crianças e adolescentes com as referidas temáticas, além de identificar e notificar casos de violência sexual contra crianças e adolescentes.

Uma das possibilidades de trabalhar a prevenção contra violência sexual na escola está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997, que podem ser utilizados pelos professores para compreender como a temática da violência sexual pode ser inserida no currículo da escola, pois de acordo com os PCN's a orientação sexual dentre a sua finalidade tem como foco a prevenção de abuso sexual de crianças e adolescentes, promovendo a apropriação do seu corpo e a tomada de consciência sobre ele e sobre quem tem a permissão de toca-lo. (BRASIL, 1997)

Dessa forma, a educação se mostra também como uma prática de efetivação e ampliação dos direitos humanos, por isso, compreende-se que a escola básica não possui apenas a função de instrução, contudo tem também o papel de educar e cuidar, elementos indissociáveis para a garantia de direitos de crianças e adolescentes. Brino e Williams (2003) enfatizam que a escola é um espaço ideal para a prevenção, intervenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, pois um dos seus objetivos visa a qualidade de vida de seus alunos e a promoção da cidadania. Nesse sentido, entende-se que a prevenção para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes como uma das funções sociais da escola básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Guia Escolar- Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Benedito Rodrigues dos Santos, Rita Ippolito. Seropédica/RJ: EDUR, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível_em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_orientacao.pdf Acesso em: 15/06/2019.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Balanço Geral 2011 a 1º quadrimestre de 2019 - Violência sexual contra Crianças e Adolescentes.** Disponível_em: https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100 Acesso em: 21/04/2019.

BRINO, R.F; WILLIAMS, L.C.A. **Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 113-128. Jul. 2003.

FALEIROS, V.; FALEIROS, E. **Escola que protege: enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes**. Brasília: Unesco/MEC, 2007.

FRANCISCHINI R ; NETO, M. O. S. **Enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes: projeto escola que protege**. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, Niterói, v. 19, n1, p. 243-252, jan/jun 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232007000100018 Acesso em: 15/06/2019.

Palavras-chave: Violência sexual; criança e adolescente; Escola básica; Currículo; Direitos humanos

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

MARIA RITA MATTAR DIAZ - PUCPR

BERENICE FISCHER CORRÊA DA SILVA LINDENBERG - PUC PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que a maioria da população em situação de privação de liberdade tem baixa escolaridade. Segundo o DhESCA, "... 95% da população carcerária é pobre ou muito pobre, 65% são negros, (...) e 70% da população carcerária brasileira não completou o Ensino Fundamental." (2009, p.18). Por esse motivo, acabam desempenhando trabalhos desvalorizados e mal remunerados. Desse modo, observa-se a necessidade deste grupo em encontrar meios ilícitos para conseguir garantir a própria sobrevivência e a de sua família.

Com o intuito de compreender e analisar a interlocução dos baixos índices de escolaridade das mulheres em privação de liberdade com a situação social e econômica, o presente trabalho tenciona problematizar a importância do ensino e educação no sistema prisional feminino, sobretudo como ferramenta fundamental para a ressocialização e emancipação feminina[1].

OBJETIVOS

O presente estudo tenciona identificar as contribuições e fragilidades da educação dentro de instituições penais afim de compreender como o ensino dentro dos presídios favorece a ressocialização egressas do sistema prisional.

Como objetivos específicos o presente trabalho buscará construir um banco de dados sobre a existência de uma nova configuração da expressão das condições de desigualdade e vulnerabilidade social e a relação desta condição com os baixos índices de escolaridade de pessoas em situação de cárcere; investigar os projetos de políticas públicas vigentes e suas contribuições para a educação nos presídios ; Identificar a relação entre o ensino dentro dos presídios femininos e a ressocialização e emancipação social das egressas que usufruíram dessas políticas públicas.

MÉTODO

Utiliza-se a metodologia qualitativa como ferramenta de análise, tendo como instrumento de coleta de dados a bibliográfica. O desenvolvimento da pesquisa ocorre, em um primeiro momento, com a pesquisa de documentos estatísticos sobre a condição social das pessoas presas no Brasil, sobretudo, índices de escolaridade. O principal documento estatístico é o INFOPEN (2014).

Em um segundo momento faz-se um levantamento de projetos de políticas públicas vigentes sobre a educação nos presídios.

Em um terceiro momento, realiza-se uma leitura de autores que argumentam a existência de uma nova configuração da expressão das condições de desigualdade e vulnerabilidade social e a relação desta condição com os baixos índices de escolaridade de pessoas em situação de cárcere. As principais leituras são Beck (1990), Bauman (2005); Becker (2008); Kaztman (2001), Castel (2008).

No quarto momento, realiza-se pesquisas de títulos bibliográficos sobre a importância da educação para pessoas em situação de vulnerabilidade social e como isso pode afetar tanto na ressocialização de mulheres presas, como na sua emancipação social e econômica. A pesquisa será realizada em bancos de dados tais como: Scielo, Capes Periódicos, Capes Banco de Teses e Dissertação. Os principais autores utilizados até o momento são: Bourdieu (2012), Freire (1999), Saviani (2005).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Consoante o relatório emitido pela INFOPEN- MULHERES[2], observa-se que, embora a Constituição Federal (1988) tenha sido instituída através e pelo processo de redemocratização do Brasil, no que tange às desigualdades de gênero e as lacunas do sistema carcerário, nota-se alguns lapsos consideráveis.

O referido relatório foi elaborado com o intuito de descortinar o acesso aos dados penitenciários por gênero a fim de apontar o diagnóstico e lacunas para a efetivação de políticas públicas para a população carcerária feminina. De acordo com os dados levantados pelo *Infopen- Mulheres*, no ano de 2014, a população carcerária do país contava com 579. 781 pessoas em condição de encarceramento, já o número de mulheres contava com 37.380 e 542. 401 homens.Desse modo, verifica-se que o encarceramento feminino no país merece destaque e um pouco de atenção.

Através dos dados coletados pelo *Infopen- Mulheres* (2014), evidencia-se que, no que diz respeito ao sistema prisional brasileiro, historicamente, observa-se que este cenário circunscreve-se sob a ótica masculina, a qual reproduz serviços e políticas públicas direcionadas majoritariamente para este grupo e, como resultado, instauram-se lacunas para com as políticas públicas voltadas para a população carcerária feminina, a qual atravessa peculiaridades que abarcam raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, educação, identidade de gênero, maternidade e gestação e demais nuances. Segundo o referido relatório elaborado pelo *Infopen-Mulheres* (2014), a invisibilidade que alcança as mulheres privadas de liberdade pauta-se na deficiência dos bancos de dados oficiais emitidos pelos governos que, grosso modo, dificulta a quantificação dos tipos de instituições deste âmbito.

No tocante ao direito à educação de pessoas privadas de liberdade, a Lei 7.210 (Lei de Execução Penal) [3] prevê, entre outras coisas:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015)

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (...)

Conforme o relatório empreendido pelo Infopen-Mulheres (2014), no ano de 2014 havia 5.703 mulheres exercendo atividades educacionais formais, bem como complementares. Estatisticamente 25,3% das mulheres em condição de privação de liberdade - dados apontados pelo banco de dados do Depen. Em contrapartida, apenas 13,5% dos homens exerciam atividades de cunho educacional, considerando apenas as atividades formais. Em relação às mulheres inseridas nos projetos de ensino, havia 40% inserida na formação do Ensino Fundamental, o que corrobora o baixo nível de escolaridade das mulheres encarceradas. Ademais, conforme os dados apontados, 8,8% das mulheres exerciam atividades laborais e

educacionais no âmbito do sistema prisional; enquanto a população masculina carcerária apenas 3,9%.

Neste sentido, é sabido que a educação é uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade, bem como a emancipação dos grupos sociais. Destarte, é possível observar as fragilidades desse processo enquanto reprodutora de desigualdades. Nem todos têm acesso à educação.Conforme Saviani,

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p.13).

RESULTADOS INICIAIS

Salienta-se a importância da educação para todos, mesmo quando essas pessoas cometem delitos. A partir do momento que existem políticas públicas que incentivem o aprendizado de pessoas privadas de liberdade, faz-se necessário identificar a efetividade desse processo para que não seja mais uma política esquecida pela sociedade. Os benefícios são vários, dentre eles, a superação dos mecanismos desiguais que se interessam cada vez mais por trabalhadores com mão de obra barata e alienante.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BOURDIEU, Pierre**. A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner – 11ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 1990.

BECKER, Howard Saul. **Outsiders: estudo de sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de Borges. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?** Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

DhESCA Brasil. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INFOPEN. **Levantamento Nacional de informações penitenciárias** – INFOPEN MULHERES. 2014 - 2016.

KAZTMAN, R. **Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos**. Revista de la CEPAL. Santiago do Chile, n. 75, p.171-189, 12/2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

[1] Entende-se emancipação social feminina como independência no que diz respeito tanto à aspectos sociais como econômicos.

[2] Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen - Mulheres, junho de 2014, Departamento Penitenciário Nacional - Ministério da Justiça. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf

[3] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm

Palavras-chave: Educação; Cárcere Feminino; Direitos Humanos.

A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DO AMBIENTE HOSPITALAR: AS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO HOSPITAL REGIONAL DE CAMETÁ-PA

ADELMO VIANA WANZELER - UFPA

HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problemática

Pouco se houve falar da atuação do Pedagogo em ambientes não escolares, no entanto, a partir de estudos prévios, através de Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares e ações desenvolvidas na disciplina Pedagogia em Ambientes Não Escolares, compreende-se que o pedagogo em sua globalidade tem a possibilidade de atuar em diferentes espaços, por ser o profissional da educação, e essa dar-se em diferentes espaços da sociedade. Nesse sentido, analisa-se o papel desempenhado pela pedagoga do Hospital Regional de Cametá (HRC), no cumprimento dos princípios da Política Nacional de Humanização (PNH) de 2003. Busca-se também perceber as ressonâncias produzidas no trabalho dos servidores de saúde e no atendimento dos usuários de saúde, no sentido de se compreender, analiticamente, como a PNH pode estar ou não se realizando no HRC. Nesse sentido, a indagação que surgiu e motivou a realização desta pesquisa é: Como a pedagogia em hospitais pode auxiliar no processo de humanização desses espaços? Para avançar nesta pesquisa, é preciso olhar para o cotidiano do Pedagogo dentro deste espaço, o sentido de entender, quais as contribuições da pedagogia hospitalar? O que faz um pedagogo no hospital e como ele trabalha? Qual sua importância para dentro do ambiente hospitalar? Houveram mudanças nos modos de gerir e cuidar dos servidores da saúde a partir da implementação do PNH?

Objetivo geral: Analisar as potencializações decorrentes das ações formativas no processo de humanização do Hospital Regional de Cametá-PA (HRC).

Objetivos específicos: Compreender a importância do pedagogo no ambiente hospitalar para a garantia de um tratamento mais humanizado; Identificar as práticas que pautam as ações formativas na atuação do pedagogo no ambiente hospitalar. Analisar os benefícios que as ações formativas realizadas pela pedagoga do HRC trazem para o atendimento dos usuários do SUS.

Metodologia

Metodologicamente a presente pesquisa configura-se numa abordagem qualitativa pois "[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzida em números [...]" (RAMOS P.; RAMOS M., 2008, p. 38), nesse sentido, essa pesquisa de campo não busca resultados através de quantidades analisadas e sim de significação dos fatos.

A pesquisa de campo se dará no Hospital Regional de Cametá (HRC), diretamente com a Pedagoga da instituição, bem como com os servidores e usuários de saúde, pois numa pesquisa de campo, "[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio [...]" realizando assim a coleta de dados no meio dos sujeitos "nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem,

sendo [...] observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador", abrangendo "desde os levantamentos (Surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos" (SEVERINO, 2013, p. 123).

Num primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico conforme a literatura pertinente a temática, já que "os textos tornam-se fontes de temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores e dos estudos analíticos constantes dos textos" (SEVERINO, 2013, p. 122). Após a revisão da literatura e as observações será realizada a análise dos dados coletados em campo, para posteriormente serem apresentados, proporcionando uma maior compreensão diante do tema trabalhado. Os dados serão tratados a partir dos nortes da Análise do Conteúdo.

Em termos operacionais, a análise de conteúdo toma a mensagem "[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental [...]" como ponto de partida para a investigação, por compreender que "as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento" (FRANCO, 2007, p. 12). Utilizaremos também de análise documental, partindo da premissa de que "[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2013, p. 122-123). Isto posto, destacamos que para a coleta de dados utilizaremos a entrevista semiestruturada, junto aos servidores ligados ao HRC, "[...] entendida como a possibilidade de o entrevistado manifestar com maior abertura suas respostas diante de um guião" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 84) estabelecido pelo entrevistador. Além do mais, partimos do pressuposto de que a entrevista semiestruturada possibilita informações mais profundamente desenvolvidas pelo entrevistado, porque lhe "permite, a partir de uma pergunta guia, um grau maior de liberdade para discorrer sobre um tópico proposto, principalmente quando ele se encontra afetivamente envolvido com o assunto em debate". Ou seja, "parte-se assim da ideia de que a pessoa interrogada é a mais apta a explorar o campo do problema que lhe é colocado, em função do que ela pensa e sente" (MICHELAT, 1985, p. 191).

Fundamentação teórica

A hospitalização acontece quando ocorre uma enfermidade em que a pessoa necessita de atenção integral, exigindo cuidados especiais, encontrado em hospitais especializados para o seu tratamento. A internação faz com que o paciente seja retirado bruscamente de seu cotidiano, bem como sua rotina, podendo ocasionar insegurança, estresse e momentos de ansiedade, perdendo assim, toda sua peculiaridade, passando a reagir aos procedimentos médicos, que na maioria das vezes são sofridos.

Durante esse processo de hospitalização, o indivíduo passa a seguir as regras internas do hospital, identificando-se por números, pelo nome de sua doença e passa a se vestir igual a todos os internados. Tratar um ser humano doente envolve muito mais do que medicá-lo ou fazer curativos. O tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade" (FERREIRA; MOURA, 2008, p. 6), os cuidados devem suprir também outras necessidades de forma a contemplar aspectos sociais e mentais de um ser humano.

Os servidores da saúde não devem esquecer que as pessoas ali são seres humanos, reacionais e emocionais, portadores de direitos, que devem ser tratados com respeito e empatia. Partindo desse pressuposto de que o usuário de saúde é um sujeito de direitos, a humanização no atendimento hospitalar "[..] significa tudo quanto seja necessário para tornar a instituição adequada a pessoa humana e a salvaguarda de seus direitos fundamentais [...]" (MEZOMO, 1995, p. 276), valorizando-o e garantindo-lhe um atendimento de qualidade.

Se voltarmos no tempo, num ligeiro retrospecto do histórico do ambiente hospitalar, notaremos que este ambiente, antes caracterizado por uma função de assistência e exclusão, sofreu transformações e se constituiu em uma instituição médica com uma função terapêutica, chegando hoje a compor um ambiente institucional que se preocupa com as relações humanas de atendimento e não somente com o tratamento e a cura da doença. Objetivando uma cura efetiva, os hospitais perceberam a necessidade de outros profissionais, além dos médicos, já que apenas a cura física não estava sendo eficaz no tratamento terapêutico e que havia a necessidade de um olhar mais individualizado e singular para cada paciente. Esse olhar implica em um processo de humanização no ambiente hospitalar. Dessa forma podemos considerar que a presença da pedagoga no ambiente hospitalar contribui consideravelmente neste movimento para a manutenção da PNH de 2003, no que diz respeito a garantia de um atendimento humanizado aos usuários de saúde que se encontram hospitalizados para o tratamento de sua enfermidade.

Resultados

Por tratar-se de um plano de trabalho de pesquisa não apresentamos resultados aprofundados, no entanto, partindo da revisão bibliográfica prévia percebeu-se que a maioria das pesquisas sobre atuação do Pedagogo em hospitais voltam-se para as ações realizadas no âmbito da enfermaria pediátrica e no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes em tratamento longo. Um fator crucial que dificultou e ao mesmo potencializou o interesse nesse estudo, com o qual espera-se contribuir com novas pesquisas que surgirem nessa temática.

Alguns hospitais realizam ações visando melhorias na qualidade do atendimento aos usuários de saúde, afirma-se que "[...] os hospitais vêm evidenciando esforços no sentido de que sejam realizados trabalhos multi/inter/transdisciplinares, no propósito de oferecer aos seus usuários amplo e qualificado atendimento de forma mais humanizada" (MATOS, 2009, p. 21). Isso é fundamental à humanização destes espaços, tornando-se importante a discussão sobre a temática, para que surjam reflexões que reafirmem a atuação do Pedagogo em outros ambientes, evidenciando sua importância no ambiente hospitalar.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

FERREIRA, Maria Cristina.; MOURA, Izabel Cristina Silva. A influência do atendimento da Classe Hospitalar na redução do estresse da criança hospitalizada. Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3. São Carlos, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2007.

MATOS, Elizete L. M.; FREITAS, MUGIATTI, Margarida M. T. de F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 4ª ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MEZOMO, João Catarin. Gestão da qualidade na saúde: princípios básicos. São Paulo: J.C. Mezomo, 1995.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo: Polis, 1985.

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria. Os caminhos metodológicos da pesquisa: da educação básica ao doutorado. 4. ed. Blumenau: Odorizzi, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho científico. São Paulo, Cortez, 2013.

Palavras-chave: Educação. Hospital. Humanização. Pedagogia.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE JOVENS IMIGRATES NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

ANA BEATRIZ HERMINIO - UNESP

JOYCE MARY ADAM - UNESP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Em todo o mundo, pessoas se deslocam a fim de terem assegurados direitos políticos e socais no país de destino. Dentre as muitas dessas razões, podemos destacar as guerras, pobreza, religião, questões de gênero, política, questões raciais. Tal fenômeno tem atingido vários países, dentre os quais os latino-americanos, culminando dessa forma em uma quantidade significativa de deslocados por rotas diversas incluindo o Brasil. Diante do exposto, este estudo visa apresentar um levantamento bibliográfico relativo a pesquisa a respeito de imigrantes nos últimos 10 anos (2009-2019), por meio de levantamento de artigos em algumas bibliotecas virtuais de acesso gratuito.

PROBLEMA

Tendo em vista a complexidade da temática da imigração de jovens, questiona-se: Como se deu a publicação de artigos sobre o tema da imigração de jovens nos últimos 10 anos?

OBJETIVOS

OBJETVO GERAL:

Realizar um levantamento de artigos produzidos nos últimos 10 anos (2009-2019) a cerca da imigração de jovens e disponibilizados em algumas plataformas virtuais

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar quantos artigos foram produzidos nesse período (2009-2019)
- Identificar as áreas temáticas que mais produziram artigos sobre o tema;
- Detectar artigos produzidos no Brasil e América Latina;
- Indicar os principais periódicos que trabalham essa temática

METODOLOGIA

A fim de atender aos objetivos propostos para este trabalho, foram realizadas buscas sistemáticas em algumas bases de dados bibliográficos nacionais e internacionais. As plataformas utilizadas foram: ScienceDirect, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal Periódicos da Capes. Foram consideradas três descritores: immigration, immigrant e youth, em todos os registros de artigos publicados entre 2009 e 2019, que continham pelo menos duas dessas expressões em qualquer um dos campos da base de dados (Ex.: título, abstracts ou palavras chave).

A opção pela pesquisa bibliográfica se justifica pelo fato de que a pesquisa bibliográfica caracteriza-se como uma análise de referenciais teóricos variados (livros, artigos, sites e etc.), já examinadas ou não, e que podem gerar novas interpretações, fontes e dados gerais ou particulares a respeito de assunto específico (GIL, 2008, p. 50).

REFERENCIAL TEÓRICO

A princípio, a questão da imigração internacional é um fenômeno emergente da mundialização contemporânea e frequentemente ligado a guerra, perseguição étnica e fuga da pobreza ou fome (BECK, 1999, p. 272). Os imigrantes procuram nos países destino, especialmente os industrializados, trabalho e melhores condições econômicas e sociais.

De acordo com os dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio - ACNUR, na atualidade nos "deparamos com os maiores níveis de deslocamento já registrados em todos os tempos". Segundo levantamento realizado no site desse órgão, o número de deslocados encontra-se em pleno processo de expansão, atingindo índices significativos, sendo composto pela maioria de menores de 18 anos. Ainda segundo a ACNUR "estima-se que até meados de 2018, o número de deslocados tenha ultrapassado os 244 milhões.

Padilla e Ortiz (2014, p.134), menciona que a percepção do ato de imigrar e a relação com a sociedade de acolhimento é diferente para adultos e jovens, pois enquanto adultos se percebem como estranhos nesse novo país, os jovens e adolescentes, empregam diferentes estratégias e desenvolvem variados processos de identificação tanto com o país de origem quanto com o de acolhimento

Diversos elementos e situações estão envolvidos nesse processo de identificação e pertencimento social, inclusive a questão da exclusão, marginalização e outras. Para os jovens imigrantes, a questão da identidade tem ligação com limitações econômicas, diferenças sociais, barreira da língua e preconceito racial e social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a busca foram encontrados 141 artigos que apresentavam as palavras chaves selecionadas para essa coleta entre os anos de 2009 e 2019 no Portal de Periódicos da Capes. O levantamento utilizando os termos "youth" and "immigration" apresentou 201 resultados. Já o levantamento utilizando os termos "youth" and "immigrant" apresentou 397 artigos. As coleções com maior número de artigos nos três levantamentos foram: "OneFile (GALE)", "Taylor & Francis Online – Journals" e "MEDLINE/PubMed (NLM)". Os periódicos mais citados foram: Child & Youth Care Forum, Demography, Developmental Psychology, American Behavioral Scientist, Ethnic and Racial Studies e Ethnicities. O idioma utilizado foi o Inglês.

Na SCIELO a pesquisa utilizando os 3 termos apresentou 5 resultados. Com os termos "youth" e "immigrant" conseguiu-se 14 produções e com as palavras "youth" e "immigration" obteve-se 19 artigos. As coleções que mais apresentaram produções foram as do Brasil, Colômbia e Espanha. A Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud, e, Psychosocial Intervention apareceram como os periódicos com mais publicações. As áreas temáticas com maior número de produções: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. O idioma principal das produções foi o Espanhol.

No SCIENCE DIRECT houve1429 resultados com os três termos. O levantamento utilizando os termos "youth" and "immigrant" apresentou 3641 produções e o realizado com "youth" e "immigration" apresentou 2230 artigos. Os periódicos com o maior número de publicações nos três levantamentos foram: Children and Youth Services Review, International Journal of Intercultural Relations, Social Science & Medicine, Procedia - Social and Behavioral Sciences. Os periódicos tem como temas: Ciências Humanas, Ciências Socias Aplicadas e Ciências da Saúde.

A partir desse breve levantamento de dados, é possível perceber que o site Science Direct tem uma ampla base de dados referentes ao tema, com resultados numericamente mais elevados do que as outras bibliotecas virtuais consultadas. Também que a Scielo concentrou seus

resultados, nesse levantamento, em artigos produzidos na América Latina e Brasil, em sua maioria.

Os periódicos da América do Norte e Europa contam com grande número de publicações com os descritores utilizados nesse levantamento, ao contrário da América Latina e Brasil que apresentam menos produções. Esse fato pode ter relação a baixa procura dos imigrantes por essa região. Segundo Florêncio (2017, p. 20), a América Latina e o Caribe abrigam um dos menores efetivos de pessoas em situação de refúgio no mundo. De acordo com o ACNUR, em 2014, o número alcançou 352,7 mil pessoas, o que corresponde a 2,45% da população refugiada mundial, incluindo-se pessoas em situações semelhantes à de refúgio.

Porém essa situação tem sido modificada, pelo recente deslocamento humano por motivos de catástrofes ambientais ou econômicas que tem afetado inúmeros países, entre os quais os latino-americanos como Colômbia, Venezuela e Haiti, o que trouxe uma quantidade imensa de deslocados para diversos países da América Latina, incluindo o Brasil. Segundo a ACNUR, de acordo com informações da Polícia Federal, 39.762 haitianos entraram no Brasil desde 2010 até setembro de 2014, permanecendo pendentes 16.920 pedidos de asilo (ACNUR, 2014).

A respeito das áreas de conhecimento, organizadas nas próprias bases ou percebidas pelo conteúdo dos periódicos selecionados, nota-se que as Ciências Humanas predominam como a área com maior quantidade de artigos publicados, seguidos pelas Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da imigração é antigo, mas tem ganhado ainda mais proeminência no mundo globalizado. Aspectos econômicos, sociais, culturais e jurídicos o influenciam e ampliam sua complexidade. O modo como os jovens que imigram vivenciam essa situação tem sua própria singularidade, o que torna a pesquisa nessa temática muito pertinente.

A partir desse levantamento de dados, percebe-se que a temática dos jovens imigrantes apresentou muitas publicações nos últimos anos. Especialmente em países desenvolvidos, porém, existe uma lacuna na produção desse tema nas América Latina e no Brasil.

Apesar da existência de pesquisas que tratem da temática da imigração nos países latinos, poucas tratam da questão dos jovens imigrantes que buscam refúgio e novas oportunidades nessas áreas.

Outro fator que deve ser ponderado é que o fluxo migratório para essa região tem se intensificado nos últimos anos, situação que deve ser observada e analisada. Assim, ressalta-se a importância de ampliação e fortalecimento da pesquisa sobre essa temática da imigração e especificamente da imigração de jovens para o Brasil e América Latina.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/. Acesso em: 09 jun. 2019.

ADAM, J.M.; STENICO,J.; PAES, M. S. P. Immigration au Brésil ces dernières années: analyse des politiques pourl'intégration au travail In: La Santé Mentale des Jeunes.01 ed.Paris : l'Harmattan, 2017, v.01, p. 151-168.

BECK, U. O que é Globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 9 jun. 2019.

ELSEVIER. Science Direct. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/. Acesso em: 9 jun. 2019.

FLORENCIO, Sérgio. Org. João Brígido Bezerra Lima ... [et al.]. Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sócio demográficos dos refugiados (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

PADILLA, B.; ORTIZ, A.. Construção das identidades de jovens de origem imigrante em Europa: resultados dum projeto europeu. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 22, n. 42, p. 133-158, June 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09. jun. 2019

SCIELO. Scientific Eletronic Library. Disponível em: http://www.scielo.br/ Acesso em: 9 jun. 2019

Palavras-chave: Levantamento bibliográfico; Imigração; Juventude; Imigrantes

A RELAÇÃO DA HOMOFOBIA POR CYBERBULLYING E A EVASÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DECOLONIAL E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NARRATIVAS VIRTUAIS SOBRE A OPRESSÃO, O SILENCIAMENTO E A INVISIBILIDADE

FABIO CASTANHEIRA - IFC

ISISLEINE DIAS KOEHLER - IFC

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A homofobia é descrita como uma aversão a homossexualidade. Segundo Diniz (2011), ela se tornou no mundo contemporâneo um dos últimos preconceitos ainda tolerados. Este preconceito provoca violência contra a população LGBTQ, seja de forma simbólica e/ou física. Na escola a violência homofóbica pode ser praticada na forma de bullying, que é a prática da violência de forma intencional e frequente, causando danos psicológicos e físicos à vítima. No ambiente virtual, como as redes sociais na internet, a prática do bullying é denominada de cyberbullying.

Segundo Burin (2010, p.52), o Cyberbullying define-se como a "prática que envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação para dar apoio a comportamentos deliberados, repetidos e hostis praticados por um indivíduo ou grupo com intenção de prejudicar outrem".

Assim, os indivíduos hostilizados pela violência homofóbica, praticada por cyberbullying, podem ser afetados no desempenho acadêmico e até mesmo decidir pelo abandono da escola. Este problema muitas vezes não é denunciado pelas vítimas por medo de serem reprimidos pela instituição e pela família.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo compreender como se dá o silenciamento e a invisibilidade social a partir da violência por cyberbullying motivada por homofobia, desvelada nos diálogos virtuais que contribuem para a evasão escolar, com base na teoria decolonial e nos estudos socioambientais. Pretende-se assim conceituar, cyberbullying, colonialidade e evasão escolar, coletar na internet narrativas sobre casos de homofobia por cyberbullying e identificar situações de evasão escolar, e discutir com base nas teorias decoloniais e socioambientais os posicionamentos éticos, estéticos e ideológicos dos grupos opressores.

Metodologia

Foi realizada uma revisão bibliográfica através de leituras dirigidas e discussões em grupo acerca dos conceitos da Educação Ambiental, da Teoria Decolonial e do cyberbullying, visando à interlocução destes conceitos.

A coleta de dados está sendo realizada em grupos e publicações nas redes sociais Facebook e Instagram, com o tema da homofobia. As buscas são realizadas em grupos abertos no Facebook para identificar situações de evasão escolar ocasionada pelo cyberbullying motivado por homofobia. Deu-se também a coleta em grupos fechados sobre a mesma temática em que foram realizadas postagens com perguntas para identificar relatos de assédio virtual por homofobia.

A próxima etapa consistirá na construção de um instrumento de coleta via plataforma google forms, com um questionário sobre cyberbullying por homofobia, que será divulgado nos grupos que discutem homofobia nas redes sociais destacadas.
As narrativas coletadas serão analisadas através do método da análise de conteúdo (Bardin, 2011).
Pretende-se a formação de um corpus textual no qual será discutido o cyberbullying por homofobia e a evasão escolar ancorados na teoria decolonial e nos estudos socioambientais.

Fundamentação teórica

O censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelou que entre 2014 e 2015 a evasão escolar no ensino médio superou a média de 11% dos estudantes matriculados (INEP, 2017). Entre as causas da evasão está o bullying, que consiste em uma prática em que estudantes perseguem, intimidam, ameaçam e/ou humilham colegas.
O mundo em transformação estrutural, resultante de um processo multidimensional associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e da informação (CASTELLS, 2006, p.17), tem gerado uma vivência social diferenciada: o compartilhamento de ideias, valores, conhecimentos entre outros, potencializados na web que conecta e aproxima as pessoas. Esta sociedade em rede agrega valor, mas também possibilita ser um instrumento de violência simbólica, praticada pelos meios de comunicação virtual, como redes sociais, telefones entre outros, denominada Cyberbulllying.
Como resultados do Cyberbullying, podemos citar a opressão, o silenciamento, a fuga gerados pelo sofrimento psíquico de cunho psicológico, e até mesmo a violência física quando extrapolada para o ambiente real. Nas escolas, os estudantes que sofrem o Cyberbullying podem abandonar os estudos por não suportarem o assédio.
Segundo Correa, Souto e Ortigara (2018) o Cyberbullying começa de forma sucinta, confundindo-se com uma brincadeira, e quando a vítima percebe que não é, a violência mascarada de brincadeira já ultrapassou o limite do suportável.
Segundo o mapeamento realizado pelo CGI (2013, p. 138 e 143) sobre como as crianças e adolescentes estão utilizando a internet no Brasil, 70% dos jovens entre 9 e 16 anos têm perfis em redes sociais. Dentre estes, 32% reportaram incômodo com o bullying pela internet.
No Brasil, o resultado de Cyberbullying mais conhecido é o massacre de Realengo, uma chacina ocorrida no Rio de Janeiro em 2011 onde um egresso de 23 anos, vítima de cyberbullying retorna a escola e mata 12 adolescentes e comete suicídio deixando uma carta em que narra o tormento sofrido pelo assédio dos colegas, acusando a escola pela falta de proteção.
Assim, é preciso compreender que a escola é um ambiente físico e social construído, onde se travam relações e conflitos sociais. Neste contexto, a Educação Ambiental, na perspectiva sócio/política e crítica, é uma possibilidade de intervenção nestes conflitos. De acordo com Reigota (2009, p. 15): “a educação ambiental como educação política é por princípio questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitam descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares em diferentes manifestações artísticas; e muito crítica; em relação às práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes de dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética”.
Na perspectiva crítica da Educação Ambiental, Reigota (2009) afirma que “se faz necessário o respeito às diferenças étnicas, culturais, sexuais [...]” (p.16). Enquanto na teoria decolonial,

Mignolo (2008, p. 242) afirma que a colonialidade visa o controle do conhecimento, da subjetividade dos sujeitos coloniais, do gênero, da sexualidade mediante o modelo de família cristã-colonial, latifundiária e burguesa, e da normativa sexual. Assim, o homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir padrões para a vida pública e o governo, seres civilizados, heterossexuais, cristãos, de mente e de razão (LUGONES, 2014, p. 936). A manutenção deste padrão sustenta a violência homofóbica, pois legitima a ideia de que correta é a heterossexualidade.

Resultados

Na primeira fase foram recortados relatos na internet. Observou-se que os conflitos gerados pela homofobia que ocorrem dentro das escolas na forma de bullying se acirram nas redes sociais virtuais através do cyberbulying. O aplicativo whattsapp é comumente utilizados para a prática do cyberbullying entre os estudantes.

Na segunda fase foi publicada a questão sobre cyberbullying por homofobia em três grupos fechados e não obtivemos resultados. Um internauta sugeriu elaborar um questionário sem que seja necessária a exposição dos sujeitos. O comentário reafirma o silenciamento das vítimas por medo de sofrerem repressão pela exposição.

Na próxima fase será divulgado o questionário elaborado por google forms para a coleta de narrativas de vítimas de homofobia por cyberbulying. A partir da compreensão de como se dão estes fenômenos, impulsionada pela discussão com base na teoria decolonial e na educação ambiental, será possível a elaboração de práticas mediadoras nas escolas para intervir no bullying e no cyberbullying, na perspectiva da equidade, visando a superação do modelo civilizatório colonizado.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BURIN, Luiz Henrique Teixeira de Andrade. **CYBERBULLYING: um problema nas redes sociais**. 2010. TCC (Tecnólogo em Informática para Gestão de Negócios) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Faculdade de Tecnologia São Bernardo, São Bernardo do Campo, SP. Disponivel em: https:/PT.scribd.com/doc/50155597/TCC-cyberbullying-um-problema-nas-redes-Sociais. Acesso em: 16 de jul. de 2018.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em Rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M., & CARDOSO, G. (orgs.). **A sociedade em Rede: do conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Debates, Presidência de República: 2006. p.17-30.

COMITE GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. TIC Kids online Brasil 212: Pesquisa Sobre o Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. **CGI.br**, 2013. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2018.

CORREA; Ana Beatriz; SOUTO, Geórgia; ORTIGARA, Lucas. Sociedade em rede: como o cyberbullyng tem afetado os jovens. **Revista Próciências**, Pelotas, v.1, .n 1. 2018.

DINIZ, Nilson Fernandes.: Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, Editora UFPR, jan./abr. 2011.

INEP, Portal: Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica. **INEP**, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/. Acesso em 19 de maio de 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22(3), n. 320, set.-dez. 2014.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “idéia da américa latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239252, Maio-Ago. 2008.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2ª ed. 2009, 107p.

Palavras-chave: Cyberbullying; Homofobia; Evasão

A TEMÁTICA DOS DIREITOS HUMANOS EM ATAS DE EVENTOS DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E QUÍMICA

TIAGO HENRIQUE DA LUZ - SEED-PR

ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O que é o *humano?* Como definir a dignidade humana? Ao longo da história da humanidade, tais questões foram foco de discussão envolvendo religião, filosofia e ciência.
A ideia de que os seres humanos são iguais por natureza e, portanto, contam com direitos que devem ser respeitados e preservados se encontra sob a forma da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, elaborada no contexto do Iluminismo.
Sob influência dos questionamentos sobre as atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* retomou os ideais do Século das Luzes. Foi aprovada por unanimidade, mas alguns países abstiveram-se de votá-la por não concordarem inteiramente com as noções expressas naquele documento. Hoje, percebe-se que a carta peca por formalismo e que os direitos humanos independem de leis. E apesar da riqueza da Declaração, corriqueiramente surgem novos problemas ético-jurídicos, como no campo da fecundação humana e engenharia genética (COMPARATO, 2003).
A discussão sobre direitos humanos vem sendo classificada em:
a) Direitos sociais: enquadram-se como de segunda geração, tais como a segurança e a dignidade do trabalhador, o direito à alimentação e habitação adequadas, acesso à saúde e ao planejamento familiar, direito à educação e à cultura e, por fim, o respeito e a solidariedade às minorias que experimentem limitações de quaisquer tipo;
b) Direitos de terceira geração: categoria ainda vaga que inclui o direito ao meio ambiente, à paz e ao desenvolvimento (seja econômico ou cultural) de maneira sustentável – também considerado como direitos de solidariedade (BOBBIO, 2004; CACHAPUZ *et al*, 2005);
c) Os direitos de quarta geração seriam os "referentes aos efeitos cada vez mais traumáticos da pesquisa biológica, que permitirá manipulações do patrimônio genético de cada indivíduo" (BOBBIO, 2004, p. 9).
Consoante com abordagens que promovam uma visão entrelaçada das questões ambientais e do desenvolvimento econômico bem como dos fatores sociais, culturais e políticos deve-se considerar que uma sociedade democrática em efetivo funcionamento permite que a aprendizagem e a correção de planos e políticas de desenvolvimento ocorram numa escala coletiva, para tanto são fundamentais a este processo a pluralidade e o combate à pobreza. Tampouco seria eficaz a defesa de um desenvolvimento sustentável sem que seja promovida a satisfação das necessidades fundamentais de todas as pessoas, o que inclui os já mencionados direitos de segunda e terceira geração.
Deve-se notar que os conjuntos de direitos citados estão entrelaçados, já que o amplo acesso à educação é primordial ao planejamento familiar e, consequentemente à reversão dos impactos de uma superpopulação consumidora; ou ainda, não é possível atingir um estado de convivência pacífica entre os povos sem que haja a proteção às diferenças culturais ou à liberdade de expressão, os quais são igualmente lastreados numa educação abrangente e inclusiva. Um

melhor funcionamento da democracia não é eficaz por si só, caso seja negligenciado o papel que os direitos sociais e econômicos têm no sentido de encorajar a inserção de grupos vulneráveis no mercado bem como no próprio processo democrático (CACHAPUZ *et al*., 2005; PIOVESAN, 2005).

Do ponto de vista da educação formal, os direitos humanos podem ser divididos em três tipos (gerações): ensino universal para todos, garantia de qualidade de aprendizagem e respeito à diversidade cultural. Além disso, abordar direitos humanos no cotidiano escolar envolve produção deste conhecimento (escolar) "articulado com os conhecimentos socialmente construídos e validados na escola" (SILVA *et al*., s. d., p. 14).

Consonante a esta perspectiva, pode-se entender a cidadania em três facetas: a cidadania cívica, ou seja, proteção contra a discriminação e liberdade de pensamento e expressão; a cidadania política, que seria o direito de que dispõe o cidadão para intervir na sociedade civil e na política, dentro de um regime democrático; e cidadania social, caracterizada pelo direito de se atingir um padrão de vida digno (MARTINS, 2011).

Diante do exposto, percebe-se a importância da educação em abordar Direitos Humanos. Tendo em vista que os eventos *ENPEC* e *ENEQ* envolvem interação entre pesquisadores de diversas áreas da ciência e educação, é relevante analisar se há (e de que forma se dão) estudos de direitos humanos nos referidos eventos.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa enquadra-se como qualitativa do tipo documental, envolvendo análise das atas dos anais das edições VIII a XI do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), sendo que dentre do total de 6143 trabalhos, somente 04 apresentaram resultados para o indicador "direitos humanos".

Desta forma, percebe-se que o tema "direitos humanos" esteve presente em somente 0,065% dos trabalhos apresentados nas edições presentemente estudados do ENPEC. Todos os resultados da pesquisa estão relacionados à formação inicial ou continuada de professores.

Para a pesquisa do termo "ética", foram encontrados 10 resultados (0.16% do total de trabalhos apresentados). Os assuntos podem ser divididos em: educação integral, Ensino Superior, educação inclusiva, Currículo, Atas do ENPEC, Questões Sociocientíficas, Sustentabilidade e ética na ciência.

No que se refere às edições XV, XVI e XVIII do Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), dentre os 2394 trabalhos apresentados, foi observado que apenas 01 correspondia ao indicador "direitos humanos" e 01 ao indicador "ética".

O arquivo dos anais do XVII ENEQ estava corrompido no momento da pesquisa.

Os dois trabalhos localizados nos eventos do ENEQ (0,041%) envolviam a temática Questões Sociocientíficas e Formação de Professores.

Os trabalhos pesquisados possuem temática direta ou indiretamente relacionada à educação formal. Somente um trabalho apresentou relação mais direta com a ideia de ética na construção do conhecimento científico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor de Ciências, como agente transformador da sociedade, deve buscar elementos para uma "educação intercultural crítica", isto é, instigando debates que possam envolver direitos humanos, introduzindo a esfera pedagógica na esfera política (OLIVEIRA, 2013, p. 38).

A alfabetização científica inclui a concretização do acesso aos direitos básicos, políticos e sociais. Interditada a tais direitos, a população não só permanece incapaz de contribuir ao avanço econômico e tecnológico, mas alienada da construção de uma sociedade democrática e do exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, um posicionamento socialmente ativo num mundo interligado pelos meios de comunicação e pelas relações culturais, políticas e econômicas demanda o reconhecimento de compromissos comuns – mais que um direito, tal postura deve ser entendida como uma responsabilidade (MARTINS, 2011).

Para tanto, salienta-se que

> Educar em Direitos Humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade (SILVA; TAVARES, 2013, p. 52-53).

A fim de que se possa transformar a convivência democrática na direção de uma cultura de paz, justiça social e pluralismo, cabe às instituições de ensino favorecer uma compreensão e interpretação crítica dos fenômenos, bem como a formação de uma consciência de solidariedade diante da diversidade dos indivíduos ou grupos, além de apoiar o desenvolvimento de uma sensibilidade diante das desigualdades de acesso aos recursos materiais ou imateriais – muitos deles fruto do avanço científico e tecnológico (MARTINS, 2011).

A alarmante escassez de discussões articulando a ciência e os temas da convivência humana – tais como direitos humanos e ética – na interface do meio acadêmico e do ensino básico remete a uma ciência (e seu ensino) descolados dos processos sociais e contextos históricos, bem como da complexidade intrínseca às relações humanas.

Para tanto, urge a aproximação entre os diversos campos do saber, projetando no próprio ambiente das instituições de ensino o diálogo que é salutar para a harmonização que se almeja alcançar entre os povos.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CACHAPUZ, A. *et al* (org). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPARATO, F. K. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, I. Ciência e Cidadania: perspectivas de Educação em Ciência. In: Encontro Nacional de Educação em Ciências, 14., 2011, Aveiro. **Anais**… Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011, p. 21-31.

OLIVEIRA, R. D. V. L. Educação em Ciências e Direitos Humanos: algumas percepções e uma luta constante. In.: OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. **Educação em Ciências e Direitos Humanos**: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2013. p. 19-40.

PIOVESAN, F. **Democracia, Direitos Humanos e globalização econômica**: desafios e perspectivas para a construção da cidadania no Brasil. 2005. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_democracia_dh_global_economica_br.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em Direitos Humanos no Brasil: Contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Revistas eletrônicas PUCRS – Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan. / abr. 2013.
SILVA, D. M. M. *et al*. **Caderno Direitos Humanos em Educação**, n. 5, Brasília: MEC, s.d.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Cidadania; Eventos de Educação.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SUA REPERCUSSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

MARTHA REGINA BERTASSO - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SUA REPERCUSSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO
Este trabalho tem a finalidade de contribuir na produção de conhecimentos acerca das violações de direitos humanos, especialmente no combate a violência de gênero, contra crianças e adolescentes e a importância da educação como meio de promover o conhecimento e efetivação dos direitos humanos. Para tanto, centraliza estudos nas legislações existentes para proteção destas minorias.

PALAVRAS-CHAVE: Violência de Gênero; Educação; Criança e Adolescente.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos podem ser definidos como o conjunto de direitos que materializam a dignidade humana. No entanto, a violação dos direitos humanos pode ser vista das mais diversas formas, sendo que a violência de gênero se encontra presente desde a infância e juventude, o que torna indispensável a efetivação de políticas públicas para combater o abuso nos grupos vulneráveis.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

A negligência do Estado na adoção de medidas efetivas ao combate as mais diversas formas de violência de gênero, bem como a necessidade de estudos sobre as políticas públicas existentes para a proteção de mulheres, crianças e adolescentes vítimas de violência.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar se a violência de gênero, em especial a ocorrida no âmbito doméstico e familiar podem interferir na qualidade de ensino e se as políticas públicas de proteção e cuidado de mulheres, crianças e adolescentes podem contribuir para a garantia de direitos.

3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são: analisar a incidência das violações, assim como as formas de enfretamento no campo das políticas públicas dos direitos humanos e estudar a implementação das Leis 11.340/2006 e 13.431/2017.

4 METODOLOGIA

Explorar as violações de direitos nas relações domésticas e familiares e sua repercussão no contexto escolar, numa perspectiva de totalidade e historicidade.
Para o desenvolvimento do trabalho a metodologia percorre os procedimentos das pesquisas bibliográficas na área da educação, infâncias, juventudes e gênero.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

Existem diversas teorias para esclarecer o fundamento dos direitos humanos, sendo as três mais destacadas a Jusnaturalista, Positivista e a teoria Moralista. Neste sentido, (MORAES, 2003, p. 35) destaca uma coexistência dessas três teorias, que juntas tornam-se uma teoria mista, a saber:

> [...] a partir da formação de uma consciência social (teoria de Perelman), baixada principalmente em valores fixados na crença de uma ordem superior, universal e imutável (teoria jusnaturalista) é que os legisladores ou os tribunais (esses principalmente nos países anglo-saxões) encontram substrato político e social para reconhecerem a existência de determinados direitos humanos fundamentais como integrantes do ordenamento jurídico teoria positivista).

Ademais, caso constatado a ocorrência de desvios ou violação dos direitos, é necessário que o Estado exerça o efetivo poder punitivo no caso concreto, evitando assim que prevaleça a impunidade.

Historicamente, pode-se observar que as inúmeras violações de direitos humanos ocorreram sob a alegação de tratar-se de um estado de exceção (AGAMBEN, 2004, p. 12):

> Entre os elementos que tornam difícil uma definição do estado de exceção, encontra-se, certamente, sua estreita relação com a guerra civil, a insurreição e a resistência. Dado que é o oposto do estado normal, a guerra civil se situa numa zona de indecidibilidade quanto ao estado de exceção, que é a resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos mais extremos.

Portanto, a institucionalização dos direitos humanos visa trazer visibilidade aos grupos historicamente atingidos e consiste no reconhecimento desses direitos como positivados no ordenamento jurídico.

Ademais, a educação é elemento indispensável para a formação do indivíduo como ser pensante (CARVALHO, 2007, p. 472):

> Uma escola é uma entidade social; não a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Trata-se, pois, da preparação de profissionais cujo trabalho será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica. É o que poderíamos denominar “mundo escolar” ou “vida escolar”.

A implementação das Leis 11.340/2006 e 13.431/2017 visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e a segunda normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência.

A educação é considerada um instrumento de grande relevância, visto que detém contato direito com os menores muitas vezes expostos a situações de risco.

Outrossim, quando se fala em ensinar se deve ter em mente a aprendizagem (DIAS, 2007, p. 476):

> Isso porque “ensinar” se refere a uma atividade que visa a um fim: a aprendizagem, e não a um conjunto de ações claramente delimitáveis e padronizáveis. E seu êxito sempre depende de uma complexa interação de variáveis entre aquele que ensina, a escolha de seus procedimentos didáticos, aqueles a quem se dirigem as aulas e a natureza daquilo que se busca ensinar.

Historicamente, o sistema jurídico brasileiro adotou diversos mecanismos para o combate a violação dos direitos, e aqui, pode-se citar a Convenção Americana de Direitos Humanos, denominada Pacto de San José da Costa Rica, no ano de 1992.

Também, quando se fala em direitos do homem (BOBBIO, 2004, p.18):

> O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudanças das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc.

Os direitos e garantias reconhecidos no Pacto abrangem dentre outros: Igualdade entre homens e mulheres, proteção à família, à criança, e proteção às minorias.
O Brasil também passou a admitir a competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos, e a Constituição de 1988 foi um momento histórico para o Brasil, (BARROSO, 1996, p. 40):

> É inegável que a Constituição de 1988 tem a virtude de espelhar a reconquista dos direitos fundamentais, notadamente os de cidadania e os individuais, simbolizando a superação de um projeto autoritário, pretensioso e intolerante que se impusera ao país.

Destaca-se que as crianças e adolescentes fazem parte de um grupo gravemente atingido, as quais foram objeto de legislação com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente nos anos 1990.
Acerca das minorias em razão do gênero, é possível identificar a violação dos direitos da mulher por razões culturais como o machismo e supostos padrões familiares.
Desta maneira, visando a proteção da mulher no ambiente doméstico e familiar, foi instituída a Lei n.º 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, a qual apresenta um rol meramente exemplificativo de formas de violência.
6 CONCLUSÃO

Existiram avanços, no entanto, o caminho a ser percorrido para efetivação dos direitos previstos as crianças, adolescentes e as mulheres vítimas de violência ainda é longo (DALLARI, 2007, p. 48):

> Existem ainda fortes resistências, mas os avanços conseguidos nos últimos anos permitem concluir que já começou a nascer o Brasil de amanhã, que por vias pacíficas deverá transformar em realidade o sonho, que muitos já ousam sonhar.

Portanto, a criação de leis de amparo e proteção as crianças e adolescentes, bem como o combate a violência de gênero retratam a evolução da sociedade, e que estamos no início do trajeto ao direito à cidadania plena e afetiva.
Ademais, torna-se indispensável a efetivação de políticas públicas, e sobre a construção de um conceito (BONETI, 2018, p.18):

> A partir do entendimento adotado neste tópico em relação ao Estado é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa.

Por fim, não basta apenas reconhecer e enumerar direitos fundamentais, mas deve existir um esforço por parte do Estado para que se tornem efetivas as políticas públicas já institucionalizadas e um engajamento de diversos profissionais da área de Educação, Saúde, Políticas Públicas e Direito.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção; tradução de Iraci D. Poleti. 2004.

BARROSO, Luís Roberto. O Direito Constitucional e a Efetividade de suas Normas: Limites e Possibilidades da Constituição Brasileira. 3ª ed., Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. 4ª ed., Ijuí: Unijuí, 2018.

BRASIL. Decreto Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em 27 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto Lei n.º 11.340, de 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm. Acesso em 26 de maio de 2019.

BRASIL. Decreto Lei n.º 13.431, de 4 de abril de 2017. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em 30 de maio de 2019.

DIAS, Adelaide Alves, FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ALENCAR, Maria Luiza Pereira de, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. et. al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

HUMANOS. Convenção Americana Sobre Direitos. 22 de novembro de 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

HUMANOS. Declaração Universal dos Direitos. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao/?gclid=EAIaIQobChMIk4_-tKDY3gIVEwiRCh0mLwH9EAAYASAAEgI6oPD_BwE. Acesso em 13 de maio de 2019.

MORAES, Alexandre de. Direitos Humanos Fundamentais. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Palavras-chave: Violência de Gênero; Educação; Criança e Adolescente

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

ADRIANA FERREIRA SERAFIM DE OLIVEIRA - MACKENZIE

LEILA MARIA FERREIRA SALLES - UNESP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Os reflexos da violência doméstica nas escolas e a formação dos docentes para lidarem com a violência, educando para a cidadania
Problema
Os filhos de vítimas de violência doméstica sofrem os reflexos desse fenômeno e levam esse conflito para a escola. Os docentes nem sempre estão preparados para lidarem com essa realidade e é importante a formação para estimularem culturas de paz no ambiente escolar, priorizando a formação humana e o respeito.
Objetivo geral
Promover reflexões sobre as consequências da violência doméstica na escola e a importância da educação para a cidadania.
Objetivos específicos
Promover a conscientização de que crianças e adolescentes que vivem em situação de violência doméstica podem desencadear comportamentos agressivos na escola; demonstrar as leis brasileiras para o enfrentamento da violência; incentivar as percepções da escola em relação à criança ou adolescente envolvidos no ciclo de violência no lar; promover culturas de paz na educação para a cidadania.
Metodologia
A pesquisa foi realizada interdisciplinarmente em bibliografias nos campos de estudo do Direito e da Educação por meio da metodologia hipotético-dedutiva.
Fundamentação teórica
No entendimento de Comparato (2006) os homens são iguais em direitos e em dignidade. A dignidade humana é imperecível e o ser humano distingue-se das coisas materiais por ter dignidade e não preço. (p. 69).
Essa percepção é corroborada por Chauí (1997) que considera: “a exigência é de que os seres humanos sejam tratados como fim da ação e jamais como meio ou como instrumento para outros interesses”. (p. 346)
Para tutelar os direitos dos seres humanos, podemos inferir também a proteção à dignidade da pessoa as sociedades desenvolveram a tese da universalidade dos direitos humanos, entretanto, esse argumento foi refutado por Herrera Flores (2009) e Hunt (2009), que entendem esses direitos como não universais e sim produtos culturais advindos de conquistas de acordo com as necessidades de um povo. (p. 87-95; p. 16-18).
Tratando de violência doméstica e a conquista de direitos, a intersecção dos direitos das mulheres e dos seus filhos convergem para os reflexos dessa violência que incluem a vida escolar. Com a gama de direitos conferidos aos seres humanos e no Brasil a elaboração da Constituição Federal de 1998, a mulher foi amparada quanto às agressões sofridas em âmbito doméstico pela lei 11340/2006, conhecida como lei “Maria da Penha”.

Quanto às legislações brasileiras que protegem as crianças e os adolescentes, a mais específica refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/1990. Recentemente foi elaborada a lei 13431/2017 que estabelece o sistema de garantias de direitos das crianças e adolescentes, vítimas ou testemunhas de violência. Na intersecção dessas legislações com a lei 11340/2006, concluímos que essas legislações não se conectam especificando qual tratamento deve ser dado às vítimas decorrentes da violência sofrida pela genitora. (BRASIL, 1990; 2006; 2017)

A violência é um produto da criação humana, tanto que é considerada integrante da sociedade atual. No mesmo sentido, o entendimento arendtiano a respeito da violência é que a meditação sobre a história e a política possibilita que entendamos o papel significativo que a violência desempenhou nas atividades humanas e é surpreendente que raramente tenha sido objeto de consideração. (SALLES et al, 2010, p. 160-162; ARENDT, 1970, p.7-8)

Considerando que a violência doméstica reflete na escola, os jovens compartilham do mesmo lugar social, o qual apresenta tensões naturais entre estudantes, professores e gestores. Essa convivência ocorre nos períodos de descobertas e passagem da vida infantil para a adolescente e desta para a vida adulta. (CASTRO, 1998, p.5-13)

Os efeitos da vivência em ciclo de violência destacam a reprodução dos comportamentos e consequências de haver sido vítima dessas agressões. É importante não subestimar as sequelas sobre as crianças e adolescentes e mensurar o quanto essa realidade lhes afeta interiormente. (ESPAÑA, 2013, p. 86-87)

A organização Save the Children (2006) defende e promove os direitos das crianças e adolescentes e desenvolve programas para a prevenção da violência infantil em paralelo às organizações que cuidam da proteção das mulheres. O efeito do ciclo de violência que desperta consenso entre os profissionais é a interiorização e aprendizagem dos modelos dos parentes e a probabilidade de repetição na vida adulta. (p. 5; 47-50)

Os professores nem sempre estão capacitados para identificar comportamentos que denunciem a vivência em um ciclo violento. Ainda, fatores como diferenças entre a formação, baixa remuneração e indisponibilidade de dedicação integral na profissão mesclam-se à violência externa que reflete na escola. (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Conforme ensina Chauí (1998), a unificação das diversidades em sala de aula deve ser buscada pelo professor, tornando o seu espaço um lugar social que desenvolva as capacidades humanas, dando novo significado à vida dos estudantes para que eles se desconectem do ciclo de violência e tenham na escola o apoio que necessitem.

Na identificação de jovens envolvidos em violência doméstica, o professor pode-se valer das culturas de paz[1] para a ressignificação de seus valores. Segundo a UNESCO, a Educação é para aprender sobre os direitos, responsabilidades e obrigações, socializando, respeitando diferenças e similaridades, desenvolvendo o aprendizado baseado na cooperação, no diálogo e na compreensão intercultural, ajudando os jovens a encontrarem soluções pacíficas, construtivas e mediações para os conflitos. (UNESCO, 2017)

Resultados

A violência doméstica é um problema social público. Os reflexos dessa violência vivenciada por crianças e adolescentes em idade escolar demoram para aparecer para os agentes escolares, entretanto, os comportamentos agressivos desses alunos, por vezes, podem ter sido ignorados.

A legislação brasileira não cuida integralmente dos fatores desencadeados pela violência doméstica, a qual envolve os filhos, que em regra estão em idade escolar, portanto, a escola é afetada quando alunos estão vivenciando situações de violência no lar.

Embora cada aluno apresente um drama pessoal, segundo Chauí (1998), mesmo que seja a vivência de conflitos domésticos, a unificação da diversidade representada em cada estudante

deve ser enfatizada, pois é essa união que possibilitará a transposição do círculo vicioso, colocando o aluno aquém do conflito e ele poderá promover escolhas conscientes.

O docente que identifica os comportamentos advindos do ciclo de violência doméstica pode trabalhar com as "culturas de paz", expressão cunhada e incentivada pela UNESCO, provocando nos alunos a ressignificação de seus comportamentos por meio da introdução de dinâmicas nas aulas.

Referências

ARENDT, Hannah. Da Violência. Tradução: Maria Claudia Drummond, 1970.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, 1990.

_____. Lei n. 11340, de 07 de agosto de 2006. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 13431, de 04 de abril de 2017. Diário Oficial da União. Brasília, 2017.

CASTRO, L. R. de. A infância como alegoria. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, n. 3, p. 5-13, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Convite à Filosofia. 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Ensaio, ética e violência. Teoria e debate n. 39. Fundação Perseu Abramo, 1998. Disponível em: http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia. Acesso em: 24.jun.2019.

COMPARATO, Fabio Konder. Ética: Direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

ESPAÑA. Proyecto Iceberg. Manual sobre violência de género. Generalitat valenciana - Conselleria de Governación i Justícia. Gobierno de España, 2013.

HERRERA FLORES, Joaquín Herrera. Teoria Crítica dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

HUNT, Lynn. A invenção dos Direitos Humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OEA. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 10.mai.2019.

_____. Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-61.htm. Acesso em: 10.mai.2019.

_____. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139390por.pdf. Acesso em: 20.mai.2019.

ONU. Carta das Nações Unidas. São Francisco – Estados Unidos, 1945. Disponível em: www.unicrio.org.br. Acesso em: 14.mai.2019.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.dudh.org.br. Acesso em 21.mai.2019.

SALLES, Leila Maria Ferreira et al. Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar. Revista Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, pp. 148-157. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SAVE THE CHILDREN. Atención a los niños y niñas víctimas de la violencia de género. Análisis de la atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género em el sistema de protección a la mujer. Madrid, 2006. Disponível em: www.savethechildren.es. Acesso em: 26.jun.2019.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul-set. 2010.
UNESCO. Cultura de paz no Brasil. Representação da Unesco no Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/social-and-human-sciences/culture-of-peace/. Acesso em: 03.jul.2019.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; direitos humanos; violência doméstica; violência na escola; formação de professores

ABORDAGEM BIOÉTICA SOBRE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL

PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Bioética é um dos campos da ética aplicada que mais avança nos últimos 30 anos, perpassando, o processo de evolução em sua construção, três importantes referenciais em seu estatuto epistemológico: estrutura multi/inter/trans – disciplinar que permite analisar ampliadas conexões entre vários núcleos de conhecimento e diferentes observações, a partir da interpretação da complexidade (do conhecimento científico e tecnológico; do conhecimento socialmente acumulado; e da própria realidade concreta que cerca e que faz a parte a sociedade); necessidade de se respeitar o pluralismo moral encontrado nas democracias secularizadas pós-modernas, que guia à busca de equilíbrio e observância aos referenciais societários específicos que norteiam pessoas, sociedades e nações no sentido da necessidade de convivência pacífica, sem imposições de padrões morais de umas às outras; a concepção da impossibilidade de existência de paradigmas bioéticos universais, que leva à necessidade de (re)estruturação do discurso bioético a partir da emprego de ferramentas/categorias dinâmicas e factuais como a comunicação, linguagem, coerência, argumentação e outras. (GARRAFA; PORTO, 2003).

Esta pesquisa, fruto de dissertação de mestrado, entende Bioética, segundo Berlinguer (1993), como um amplo conceito que se pretende dar à área do conhecimento e seus verdadeiros fundamentos somente podem ser encontrados por meio de uma ação multi-inter-transdisciplinar que inclua, além das ciências médicas e biológicas, também a filosofia, o direito, a teologia, a antropologia, a ciência política, a comunicação, a sociologia, a economia. Autores, como Schramm vão ainda mais longe ao concluir que, na sua gênese e para o entendimento desta pesquisa, a ética ("ética natural") tem um fundamento biológico: "A legitimação do agir ético só seria uma elaboração secundária de algo que de fato pertence à biologia humana... Podemos afirmar, portanto, que toda ética é, antes e fundamentalmente, uma bioética" (SCHRAMM, 1994).

Neste sentido, a "Bioética sendo ponte entre a ciência e as humanidades" (POTTER, 2016), após décadas de tentativas, a educação sexual chega ao século XXI para sua importante implantação e para que seu espaço seja valorizado no campo da educação. Mesmo com o aumento de produções ao longo da história, ainda há necessidade de um investimento na formação de profissionais de Educação para que desenvolvam ações interventivas e educativas envolvendo as questões de sexualidade, gênero, corpo e diversidade, ou seja, questões bioéticas.

Entende-se, nesta pesquisa, por gênero como sendo o conjunto de características psicológicas, sociais, políticas e culturais que definem as pessoas como homens e mulheres. Estas características são históricas e modificáveis no tempo. O gênero tem carácter relacional, não se refere exclusivamente a homens e a mulheres, senão à relação entre ambos como também entre cada um. Por ser uma construção social, o mesmo pode se modificar com o passar do tempo, conforme a Organização Pan-Americana de Saúde OPAS/OMS, pois o conceito de gênero refere-se ao significado social que a diferença biológica/sexual adquire e que pode variar com o tempo e com os grupos socioculturais, faz menção às características socialmente atribuídas ao masculino e feminino, e as diferenças sociais, de trabalho, econômicas e políticas oriundas das relações estabelecidas entre eles. Isto implica dizer que o conceito de gênero, ainda que

parta das diferenças biológicas entre os sexos, vai além da distinção para incluir a trama de influência recíproca que opera entre os fatores biológicos/sexuais e outros vinculados a posição diferencial que ocupam a mulheres e homens na estrutura social, determinadas pelas funções esperadas de cada sexo, acesso e controle sobre os recursos, e poder de decisão nas distintas esferas da vida.

Diferentemente de identidade de gênero, que se define como sendo a maneira como as pessoas são percebidas ou se reconhecem, como homens ou mulheres. A identidade de gênero é construída através de processos históricos e culturais. Os papéis de gênero estão definidos como sendo um conjunto de atitudes, condutas e valores que a sociedade define como apropriada ou não em função de cada sexo, idade, classe social, etnia, religião, etc.

Objetiva-se, assim, enfatizar a questão de gênero, principalmente ao que se refere a isto à prática pedagógica de professores, este trabalho almeja de posse da capacidade reflexiva, contribuir para o exercício educacional docente, sobre a questão de gênero e reflexões bioéticas.

A metodologia empregada foi de natureza qualitativa. Realizou-se inicialmente uma investigação bibliográfica sobre os referencias que estudam gênero e bioética na educação, e, posteriormente foi aplicado um questionário com questões semiestruturadas a dezoito pedagogos de duas escolas públicas e um colégio particular da cidade de Pouso Alegre/MG.

Para a análise das entrevistas com os pedagogos utilizou-se análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), esta constitui um conjunto de técnicas de análises das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

As entrevistas foram cuidadosamente analisadas com várias releituras, inicialmente foram recortadas das entrevistas frases, palavras, adjetivos, ideias, que, ao se repetir com frequência, sendo organizadas em Unidades de Registro. Essas, por sua vez, foram classificadas em Unidades de Significados, denominadas Categorias, as quais foram separadas, agrupadas e nomeadas de acordo com a manifestação das percepções que os professores tiveram da vivência no ensino da área de empregabilidade enquanto pedagogos na educação básica. As entrevistas foram realizadas com base em perguntas relativas à percepção dos professores quanto aos impactos e receptividades de gênero e bioética.

Assim, verificou-se, com a análise dos dados, como o tema bioético se mostrou como lacuna enquanto conhecimento e, consequentemente, na prática pedagógica de profissionais da pedagogia. Isso faz com que as questões de gênero não sejam abordadas de forma clara e sem preconceito no campo educacional.

Evidenciou-se que os pedagogos, mesmo não sabendo, apresentam dificuldade na abordagem temática e reflexão, devido ao fato de não terem tido oportunidade, seja na graduação ou formação continuada, de estudo reflexivo sobre bioética. A análise dos dados obtidos pela presente pesquisa confirma ainda a importância de tal estudo na prática pedagógica para que as questões excludentes e ignorantes do tema possam ser sanadas e ampliadas, de forma a acolher a todos, sem distinção, respeitando cada realidade individual.

As afirmações deixam transparecer que as relações de gênero e bioética, bem como suas compreensões, não foram itens de conhecimento aprofundado e preocupação imediata, pois faltavam leituras e conhecimentos complementares para que o processo histórico, filosófico e de naturalização das diferenças de gênero e a construção dos conceitos sejam bem elaborados.

Percebeu-se que, como parte dos objetivos da pesquisa, analisar o conceito de gênero e sexualidade no contexto da Bioética para a formação da sociedade no âmbito da família e da escola, permite um novo formato de pensamento, consciência e discussão.

Dessa forma, uma vez que na prática pedagógica a abordagem bioética sobre gênero venha a acontecer, um ambiente acolhedor e inclusivo para a diversidade sexual e de gênero poderá ser plenificado.

Por conseguinte, através dos dados obtidos por meio desta pesquisa, verificou-se que o conhecimento bioético é capaz de contribuir quando se lida com questões de gênero durante as práticas pedagógicas. O saber a respeito das questões de gênero, bem como sua conceituação, história e implicações filosóficas fazem-se necessários de modo a garantir a formação de uma sociedade tolerante e respeitosa nos âmbitos familiar e escolar.

Assim, os dados coletados apontaram uma lacuna na formação pedagógica dos profissionais da pedagogia, uma vez que a eles não são apresentados a tais questões sobre gênero e bioética durante seu processo de formação para o exercício profissional. Portanto, a fim de alinhar suas práticas em ambientes pedagógicos, fica clara a necessidade de mais contato com tais questionamentos e reflexões acerca dos conceitos de gênero e bioética, bem como suas implicações em todas as esferas da sociedade, com destaque para a pedagógica, aqui tomada como espaço de pesquisa.

Por fim, a presente pesquisa procurou compreender o papel de conhecimento a respeito da Bioética e das questões de gênero na prática pedagógica dos profissionais da Pedagogia. Entender tais implicações significa compreender como se dá a prática profissional em ambientes escolares e compreender como ocorre ou não o sucesso na manutenção da igualdade e oportunidade de ofertas às mais diversas manifestações sociais dos indivíduos.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERLINGUER, G. Questões de vida: ética, ciência, saúde. São Paulo: APCE/Hucitec/CEBES, 1993.

GARRAFA, V.; PORTO, D. Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. In: GARRAFA, V.; PESSINI, L. (Org.). Bioética: poder e injustiça. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE OPAS/OMS. Curso virtual de género y salud: marco conceptual. Washington, DC: OPAS, 2011.

POTTER, V. R. Bioética: ponte para o futuro. São Paulo: Loyola, 2016.

SCHRAMM, F. R. Toda ética é, antes, uma bioética. Brasília: Humanidades (UnB), 1994.

Palavras-chave: Bioética; Educação; Gênero.

ALIMENTAÇÃO NA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES COM A ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente artigo propôs discutir o tema "relevância da alimentação na aprendizagem" teve como objetivo geral, analisar a rotina alimentar de crianças do 3° ano fundamental de escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Ponta Grossa, Paraná relatando a sua rotina alimentar e com suas professoras e gestoras abordando, questões que refletiram sobre a interferência da alimentação no processo de aprendizado. Este artigo teve como objetivo geral, averiguar dados sobre a aprendizagem de crianças do 3° ano fundamental I, e relacioná-los a alimentação. Considerando que a alimentação e a saúde contribuem para o desenvolvimento das funções vitais principalmente o aspecto cognitivo. Como objetivos específicos foram estabelecidos: levantar dados sobre o desempenho de crianças do 3° ano do ensino fundamental I de escola pública, e investigar o nível de conhecimento que o professor tem acerca da nutrição e aprendizagem e compreender a importância da família no processo do reconhecimento dos alimentos.

1 Introdução

A relação entre a aprendizagem eficiente e a boa alimentação desperta grande interesse para a família e para a escola porque a nutrição da criança tem reflexo na sua aprendizagem, tornando necessária uma interação entre família e escola para proporcionar qualidade alimentar durante a infância. A alimentação humana é um fenômeno complexo e envolve vários aspectos, requer abordagem interdisciplinar. A elaboração do problema desta pesquisa esteve pautada nas relações entre o papel da escola relação entre boa alimentação e aprendizagem; o papel da escola; a importância da nutrição, previsão legal; e o papel dos pais. O desenvolvimento desse artigo foi de metodologia de natureza aplicada através de levantamento de dados, e pesquisa de caráter exploratório, com abordagem quantitativa e qualitativa e suporte teórico bibliográfico e documental.

2 Fundamentação teórica

A alimentação humana é um fenômeno complexo, envolve vários aspectos e requer abordagem interdisciplinar. Parreira (*apud* CAVALCANTI, 2009, p.25) afirma que "a escola se destaca como espaço privilegiado, uma vez que o indivíduo a frequenta por um longo período de sua vida." A escola é influenciadora na vida de seus alunos e tem papel importante na vida escolar, por sua vez a alimentação tem papel significativo no rendimento e no desenvolvimento físico, psíquico e cultural.

Nutrição é o processo que acontece desde a ingestão até a absorção dos alimentos pelo organismo. A boa nutrição colabora para o desenvolvimento intelectual, melhorando a inteligência e combatendo desgastes do organismo e aspectos cognitivos dos alunos, o que segundo Custódio e Pinho (2008 p.03 *apud* PÓVOA 2005, p.9), "os recursos que o cérebro desenvolve nos permitem responder ao ambiente de forma cada vez mais elaborada, para que novas tensões sejam criadas, aumentando mais nossa capacidade de descobrir, inovar e inventar' 'Para melhoria e qualidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência alimentar, sugere-se um conjunto de atividades pedagógicas centradas na nutrição cerebral,

onde a educação nutricional é uma contribuição para aprendizagem", como afirmam Valle e Euclydes (2007 p.01).

Cabe ao professor e equipe pedagógica em conjunto com os nutricionistas, os quais são responsáveis pela qualidade e execução de dieta balanceada, articular ações educativas, através de projetos que estimulem a boa alimentação, execução e envolvimento da comunidade escolar, pois estão em período de formação de hábitos e rotina.

A alimentação adequada no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional - SAN – ABRANDH (Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos), contribuirá para a efetivação de alimentação equilibrada e adequada no contexto nacional de escolas públicas e privadas, disponibilizando nutricionistas e suporte técnico para essa adequação, são instrumentos para a efetivação dos direitos humanos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer outras necessidades essenciais, as práticas alimentares são promotoras de saúde e respeitem a diversidade cultural e ambiental impondo ao Estado a responsabilidade de efetivação para todos os cidadãos.

Os pais tem papel de formadores de opiniões e preferências, é através dos exemplos do que habitualmente consomem e também da forma como prepara os alimentos, que possibilitam a formação dos hábitos alimentares, portanto é necessário segundo Falcão (1996, p. 56) "coerência com exemplos pessoais e não apenas doutrina", onde carinho e cuidado são fundamentais para o sucesso no simples ato de alimentar, colocando o bom senso e o respeito como aliados aos aspectos culturais da alimentação, oriundos das alimentações costumeiras locais, os limites, a distribuição de porções no decorrer do dia e a quantidade adequada influenciam nas preferências, a estimulação e coerência interferem nos hábitos alimentares.

3 Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como uma revisão literária, com pesquisa de caráter exploratório, quantitativo e qualitativo, com" finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisas para estudos posteriores "Gil (1989, p.44).

Questionários com perguntas fechadas, realizadas com 189 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Com o objetivo de descrever a relação entre nutrição e aprendizagem. Foi realizado questionário objetivo com perguntas sobre o processo de aprendizado relacionado à alimentação equilibrada de acordo com as necessidades nutricionais de cada faixa etária, com questões pertinentes a alimentação, que contemplavam o consumo de água, leite, carne, os hábitos alimentares no almoço e no jantar.

Questionários aplicado a 44 professoras da rede municipal de educação como mostra o gráfico número 2, compostos com 11 (onze) perguntas para os alunos e 08 (oito) perguntas para as professoras, todas vinculadas à oferta e a qualidade da alimentação diária.

Ao levantar dados sobre a alimentação diária dos alunos, observou-se que muitas vezes um dos motivos da criança não ter interesse nas atividades propostas decorrem de fome ou carência alimentar. Uma criança desnutrida tem dificuldades no aprendizado ou simplesmente não se interessam por aprender, portanto, é necessário estabelecer a relação entre nutrição adequada e aprendizagem. O aprendizado é resultado de cuidados com o bem estar físico e psíquico que influenciam a prática pedagógica. A aprendizagem e o interesse em aprender estão diretamente relacionados com a boa alimentação. (MENDONÇA, 2010, p.124) reflete sobre "a educação e o aprendizado nutricional da alimentação", e confirma a importância da alimentação no processo do aprendizado e "o espaço escolar tornou-se local privilegiado, factível e oportuno para a obtenção de informações representativas sobre a saúde e a nutrição". Diante disso a escola é considerada um espaço estratégico para o incentivo à formação de hábitos alimentares saudáveis. Os resultados confirmam a necessidade da merenda escolar estar em sintonia com

os processos do aprendizado. Este artigo contribuiu para uma análise mais crítica acerca da alimentação e sua relação com o aprendizado. Uma reflexão, sobre apresentação dos alimentos saudáveis aos alunos, e que professores com conhecimento sobre alimentação podem incluir essas informações em seu planejamento, as quais contribuirão para alimentação mais saudável e melhoria significativa no processo total de aprendizado. Ressaltou-se a importância da alimentação apresentada onde a criança reconhece cada alimento e forma suas preferências no desenvolvimento dos sentidos. O referencial teórico esteve pautado em autores como OSCHENNHOF (2000), OLIVEIRA (2003), ALMEIDA (2012), CAVALCANTI (2009), entre outros, os quais afirmam que bom senso e o respeito como aliados aos aspectos culturais da alimentação, influenciam nas preferências. Falcão (1996, p.60), segue fala que "a criança aprende melhor imitando adulto e quem está ao seu redor", evidenciando a importância da estimulação. Ressalta-se a necessidade de coerência nos hábitos alimentares da família.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. **Educação e Saúde:** hábitos alimentar de crianças referentes à alimentação escolar. Monografia, 2012.

CAVALCANTI, L. A. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis.** Tese de Mestrado, Brasília, 2009.

CUSTÓDIO, I. M.; PINHO, K. E. P. **Influências da Alimentação na Aprendizagem.** 2008. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional, Piên, 2008.

FALCÃO, A. A.; ORNELLAS, L. H.; PERIM, M. L. F. **Alimentar a Criança:** O desafio do dia-a-dia. São Paulo: Atheneu, 1996.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. Atlas. 2° ed. São Paulo.1989.

MENDONÇA, R. T. **Nutrição:** um guia completo de alimentação, práticas de higiene, cardápios, doenças, dietas, gestão. São Paulo: Rideel, 2010.

OCHSENHOFER, K.**O papel da escola na formação alimentar:merenda escolar ou cantina?**2000. Disponível em: http: // www.nutricao.fsp.usp.br/fsp_prod/P- 3. html . Acesso em:13 mai 2019.

OLIVEIRA, A. M. A. de et al. Sobrepeso e obesidade infantil influência de fatores biológicos e ambientais de Feira de Santana BA. **Arq.bras. Endocrinol. Metab.**, Feira de Santana Ba, v. 47, n. 2, p.144-150, 05 abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/abem/v47n2/a06v47n2.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

VALLE, J. M. N.; EUCLYDES, M. P. **A formação dos hábitos alimentares na infânica:** uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. **Aps**, Minas Gerais, v. 10, n. 20, p.1-20, jul. 2007.

Palavras-chave: Alimentação; Aprendizagem; Desempenho; Compromisso Social.

APLICAÇÃO DOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO (ODS) SUSTENTÁVEL PELAS EMPRESAS PRIVADAS

GABRIEL GARMATTER FROES DA MOTTA - PUCPR

MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1.INTRODUÇÃO

Uma forte tendência para as empresas privadas é a responsabilidade social empresarial – podendo também ser chamada de sustentabilidade empresarial – ela auxilia organizações privadas a terem um excelente desempenho econômico e também pode ser utilizada para contribuir com causas sociais, como educação e direitos humanos. Ela consiste em instituições privadas identificarem alguma causa de cunho social e atuar em prol dessa causa de forma contínua e compromissada, como se ela fizesse parte das políticas internas e estratégias da empresa. Segundo Melo Neto e Froes (1999) apud Bertoncello e Chang (2007) a responsabilidade social empresarial é quando as empresas adotam um compromisso contínuo com a qualidade de vida das pessoas da comunidade.

Os problemas sociais como fome, violência e pobreza do mundo estão crescendo e afetando várias pessoas. Assim, a população está sensível e atenta com questões sociais. Segundo Abrahão (2014) as pessoas estão preocupadas e demonstram interesse por atitudes socialmente corretas. Segundo o autor, 55% dos consumidores preferem empresas que adotam a responsabilidade social como parte de suas estratégias.

A responsabilidade social é uma estratégia que pode trazer vários benefícios para uma empresa que adota ela. De acordo com Bertoncello e Chang (2007) ela é uma estratégia para que as empresas moldem um bom posicionamento e tenham um destaque favorável no mercado e na mente dos consumidores.

De acordo Abrahão (2013) empresas socialmente responsáveis geram mais lucro do que as que não são. O autor afirmou isso com base em uma pesquisa realizada pela Universidade de Harvard, que conferiu o desempenho econômico de empresas sustentáveis e não sustentáveis ao longo de 18 anos – com base em dados extraídos da bolsa de valores - e concluiu que empresas socialmente responsáveis possuem um retorno sobre seus investimentos duas vezes maior do que das demais corporações.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas criou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) que é um documento que serve para orientar as nações, as empresas privadas e a sociedade civil a adotarem padrões sustentáveis, com o propósito de conservar o mundo com boas condições sociais e ambientais a longo prazo. Ele é composto por dezessete objetivos de cunho social e ambiental que devem ser cumpridos até o ano de 2030.

Algo peculiar nos ODS é que, nesse tratado, a ONU inclui não somente os governos e a sociedade civil como responsáveis por adotarem padrões socialmente éticos, mas também o setor privado, isso porque a atuação deles para o cumprimento dos dezessete objetivos sustentáveis é essencial. Em uma entrevista concedida para a Época Negócios, o secretário-executivo da Rede Brasil do Pacto Global, Carlo Pereira (2017) afirmou que foi percebido que a atuação dos governos e da sociedade seria insuficiente para alcançar metas sustentáveis

significantes, afirmando que o papel do setor privado é essencial para que os ODS sejam concluídos.

Várias empresas estão utilizando os ODS como diretriz e base para adotarem a responsabilidade social em suas estratégias internas. Segundo Bigarelli (2017) em uma matéria na revista Época Negócios, 13 mil instituições e 9 mil empresas buscam alinhar suas políticas internas com os ODS ou buscam descobrir como realizar isso.

As empresas que alinham suas políticas internas com os ODS estão contribuindo com causas sociais – como educação, direitos humanos, inclusão social e diminuição da pobreza.

A responsabilidade social com foco nos ODS pode ser utilizada em prol da educação. O objetivo de desenvolvimento sustentável número 4 é: "Fornecer educação de qualidade para todos". Um exemplo de empresa responsabilizada com tal objetivo é a WEG, uma multinacional brasileira que busca se posicionar como uma empresa socialmente responsável através de programas educacionais voltados para seus colaboradores e para a sociedade.

Diante dessa realidade, surge a seguinte questão: O que está sendo realizado pelas empresas privadas para contribuir com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis com foco em promover educação de qualidade para todos?

2.OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivo verificar o que está sendo realizado pelas instituições privadas para cumprir os ODS e conservar boas condições sociais no mundo, com foco na educação de qualidade para todos. Para o cumprimento desse objetivo, o projeto acadêmico foi dividido em três objetivos específicos. 1) expor o que é responsabilidade social empresarial e a importância dela; 2) discorrer sobre os ODS e o papel das empresas em relação a eles; 3) analisar a atuação da Weg para promover a educação para seus colaboradores e a sociedade e como tal iniciativa foi utilizada por ela para moldar um posicionamento favorável no mercado.

A WEG foi selecionada para terem suas estratégias analisadas por dois motivos: 1) pois ela foi listada no ranking do Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) que é uma lista que contém empresas privadas que apresentam um excelente desempenho em suas estratégias socialmente responsáveis; 2) ela possui vários projetos relacionados à educação que, segundo a própria empresa (2017) possuem grande relevância para ela e para suas partes interessadas.

3.METODOLOGIA

Foram utilizadas duas metodologias para a realização da presente pesquisa, levantamento bibliográfico e análise de conteúdo. Primeiro foi feito um levantamento bibliográfico e pesquisa de documentos e artigos relacionados à sustentabilidade empresarial e matérias relacionadas ao tema extraídos de plataformas digitais da ONU e de entidades e iniciativas que atuem em prol da sustentabilidade empresarial (como o Pacto Global). Um dos materiais utilizados como base foi o Relatório Anual de Sustentabilidade da WEG. Empresas que buscam se posicionar de forma socialmente responsável elaboram relatórios anuais para relatarem o desenvolvimento de suas estratégias sociais e o desempenho delas. O relatório da WEG foi disponibilizado em sua plataforma digital e utilizado – a partir de uma análise de conteúdo – como base para verificar as estratégias realizadas pela empresa

4.RESULTADOS

A partir da análise de conteúdo no Relatório Anual da WEG, foi possível verificar que a multinacional busca de destacar de seus concorrentes através da responsabilidade social, e o faz por meio de projetos voltados a educação, com o objetivo de promover educação de qualidade para seus colaboradores e para as comunidade as quais ela está inserida.

A Weg oferece cursos de qualificação internos, para que os seus colaboradores possam crescer profissionalmente e desenvolverem habilidades técnicas. Ela oferece 36 cursos, que já contaram com a participação de mais de 30 mil pessoas. O programa "Educação de Jovens e Adultos" (EJA) dá acesso para que os colaboradores possam completar os ensinos médio e fundamental e permitiu que até 2017, 346 colaboradores concluíssem esses ensinos. O programa "Pós-graduações in company" permite que os colaboradores realizem alguma especialização na área de engenharia ou de negócios e já teve participação de mais de 11 mil alunos. Os treinamentos internos presenciais contaram com a participação de 49.402 pessoas, os a distância com 8.276. O CENTROWEG é um centro de treinamentos que capacita as pessoas da comunidade a se inserirem no mercado de trabalho, através de capacitação técnica. Mais de 3.700 jovens já passaram por esse projeto, dentre esses, 49% continuaram trabalhando na empresa até o ano de divulgação do Relatório.

Baseado no que foi discorrido e analisado, é possível concluir que a responsabilidade social empresarial é uma tendência crescente para o mercado e que ela pode ser utilizada em prol da educação e dos direitos humanos. Empresas que se posicionam de forma socialmente responsáveis possuem muitas vantagens em relação aquelas que não se posicionam, como por exemplo: maior apreço pelos consumidores, retorno financeiro mais alto, destaque no seu setor e diferencial em relação aos seus concorrentes. Um dos pontos da responsabilidade social é a educação, e isso é refletido através dos ODS, cujo tem como um dos objetivos "promover educação de qualidade para todos". A WEG é um exemplo de empresa que fez uso da responsabilidade social para contribuir com a educação, promovendo cursos e facilitando o acesso ao ensino para seus colaboradores e para a sociedade.

5.REFERÊNCIAS

1. MORAIS. Maria José, 2007. Responsabilidade social nos negócios. A importância da prática da responsabilidade social nas empresas. Disponível em http://www.unaerp.br/documentos/1026-a-importancia-da-pratica-da-responsabilidade-social/file. Acessado em: 01 agosto.2018

2. BERTONCELLO, Silvio Luiz Tadeu. CHANG, João. A importância da Responsabilidade Social Corporativa como fator de diferenciação. FACOM, n.17, p.70-76, 1º Semestre. 2007.

3. ABRAHÃO, Jorge, 2014. Sustentabilidade vira caso de amor para consumidores. Disponível em: https://www.ethos.org.br/cedoc/sustentabilidade-vira-caso-de-amor-para-consumidores/#.XJLf-ChKjDc. Acessado em: 20 de Março de 2019.

4. ABRAHÃO, Jorge. 2013. Afinal, empresa sustentável dá lucro? Disponível em: https://www.ethos.org.br/cedoc/afinal-empresa-sustentavel-da-lucro/#.XQfrGohKjIU. Acessado em: 17 de Junho de 2019.

5. RI.WEG.NET. Relatório Anual Integrado 2017. Disponível em: https://ri.weg.net/ptb/2035/Relatorio%20Anual%20Integrado%202017.pdf. Acessado em: 8 de Março de 2019.

6. NACOESUNIDAS.ORG. 17 Objetivos para transformar nosso mundo. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/. Acessado em: 9 de Março de 2019.

7. GIMENES, Fernanda, 2016. ODS e o papel das empresas. Disponível em: https://cebds.org/blog/ods-e-o-papel-das-empresas/#.XIA_wChKjDd.Acessado em: 6 de Março de 2019.

8. BMFBOVESPA.COM.BR. Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE). Disponível em: http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/produtos/indices/indices-de-sustentabilidade/indice-de-sustentabilidade-empresarial-ise.htm. Acessado em: 8 de Novembro de 2018.

Palavras-chave: Responsabilidade social; Comunicação e sustentabilidade; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Educação

BIOÉTICA E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

JACKSON LUCENA BARRADAS - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

BIOÉTICA E A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa é integrante do Projeto Bioética na educação Básica, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Bioética e Educação, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Bioética da PUCPR. Neste projeto é analisada a inserção da Bioética em todas as disciplinas, em concordância com o artigo 23 da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos-DUBDH da UNESCO, que estabelece que os Estados devam fomentar a educação e a formação em Bioética em todos os níveis de ensino, através da investigação e análise documental.

Neste artigo são apresentados os resultados sobre a investigação da inserção do termo Bioética (e seus referencias vulnerabilidade, dignidade e direitos humanos) na disciplina de Sociologia, Ensino Médio. Para tanto, o critério de seleção documental foi buscar o termo no livro didático mais vendido pelo Edital do Programa Nacional de Livros Didáticos de 2015-2017 do Ministério da Educação. Selecionou-se o Livro Sociologia em Movimento (SILVA et all, 2015), pois é o que têm maior circulação e alcance nacional.

É uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, exploratória, com procedimentos técnicos de uma pesquisa documental e a metodologia é a análise de conteúdos de Bardin (2011). O autor propõe três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Têm-se os seguintes questionamentos de pesquisa: Os documentos fontes de pesquisa possibilitam identificar se os referenciais da Bioética são conteúdos curriculares da disciplina de Sociologia?

A discussão teórica está ancorada nos autores Barchifontaine (2006) sobre a Bioética e Souza (2009) sobre a sociedade brasileira e Morin (2011) sobre a educação.

A BIOÉTICA E A EDUCAÇÃO

Para a Bioética o que é desejável é a chamada: sobrevivência aceitável, onde se busca condição a garantia da dignidade humana e dos direitos humanos universais. A sobrevivência aceitável compreende a espécie humana no contexto da totalidade da sobrevivência da biosfera. Com a responsabilidade social em foco, está sendo delineada a Bioética Social levando em conta os problemas morais e a vulnerabilidade humana próprias de uma região do planeta com características especificas.

O diálogo entre a educação e a bioética possibilita uma análise crítica do impacto das tecnologias na organização social, na necessidade de formação de cidadãos éticos e de efetivação da cidadania. Para Morin "É fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social. (MORIN, 2011, p.13).

Desse modo, a discussão entre a bioética e a sociologia contribuem para o desenvolvimento crítico, capaz de compreender as dinâmicas do mundo contemporâneo por intermédio da educação.

DIREITOS HUMANOS DIGNIDADE HUMANA E VULNERABILIDADE

A dignidade humana é uma premissa básica estabelecida na Constituição Brasileira, artigo 1°, inciso III e na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo I.

Desde a sua origem nos anos de 1970 até os dias atuais, a Bioética, devido ao seu caráter interdisciplinar está alicerçada nos referenciais de respeito à vulnerabilidade e dignidade humanas, autonomia, equidade e justiça como cuidado (HOSSNE, 2006, p.43).

A Bioética é apresentada como uma necessidade, devido à condição de vulnerabilidade, desta vez moral, em que estamos constituídos junto com o poder da tecnologia; onde o progresso científico não nos livra radicalmente da vulnerabilidade. "Sendo assim, percebe-se que a interface entre bioética e direitos humanos precisa ser estudada por meio do desenvolvimento de aportes teóricos com vista a buscar sua consolidação." (OLIVEIRA, 2007, p.171)

Em relação à discussão conceitual de vulnerabilidade e dignidade da pessoa humana, permite-nos refletir sobre a questão social em sua amplitude que é a desigualdade social, onde podemos para analisar o quanto a humanidade encontra-se a cada dia mais vulnerável e com um decréscimo de sua dignidade devido à essas desigualdades que são legitimadas em seu processo histórico, político e cultural.

Em relação à discussão conceitual de vulnerabilidade e dignidade da pessoa humana, permite-nos refletir sobre a questão social em sua amplitude que é a desigualdade social, onde podemos para analisar o quanto a humanidade encontra-se a cada dia mais vulnerável e com um decréscimo de sua dignidade devido à essas desigualdades que são legitimadas em seu processo histórico, político e cultural.

Segundo Jessé Souza (2009), em seu livro "A ralé brasileira quem é e como vive" ele faz uma crítica e ao mesmo tempo um esboço da realidade político social de nossa sociedade como desigual e torna grande parte da população vulnerável a despeito da desigualdade social e cultural.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente buscou-se a menção ao termo Bioética e a pesquisa resultou que foi mencionado duas vezes no livro analisado. A primeira menção é refere-se à discussão do STF sobre a questão da legalização de procedimentos relacionados a pesquisas envolvendo células tronco. Este dado demonstra a necessidade da Bioética na tomada de decisões complexas, interdisciplinares e que envolvem a vida humana.

A segunda etapa da pesquisa que foi a leitura sistemática para identificar o termo Bioética. Com os resultados pouco expressivos, foi necessário estabelecer outros termos descritores, a saber: Vulnerabilidade, Dignidade Humana e Direitos Humanos, que foram buscados nos textos, nas sugestões de leituras complementares e nas atividades propostas

A palavra Vulnerabilidade também é mencionada apenas duas vezes no livro analisado, e na página 124 o termo "Vulnerabilidade" vem acompanhado da discussão da violência e Direitos humanos.

Em relação ao termo "Dignidade Humana" foi encontrado no livro 9 vezes, por isso aqui nós já temos um pequeno aprofundamento na compreensão do termo, pois é apresentada a dimensão histórica do conceito de dignidade, passando pela compreensão geopolítica da segregação no mundo até chegar num entendimento relacionado ao etnocentrismo e à cultura como justificativas para a consolidação das mais diversas formas de segregação e discriminação.

A questão dos direitos humanos, cujo termo aparece diretamente 36 vezes. A inclusão das questões e temas vulnerabilidade, dignidade e direitos humanos na Educação permitem ao sujeito reconhecer que as relações sociais e a educação estão ligadas à uma reflexão sobre o atuar ético do ser humano. A escola é, portanto, o lugar social onde a responsabilidade bioética pode germinar e frutificar. (SANTOS et al, 2011).

Nos temas e conflitos atuais presentes na sociedade, de forma interdisciplinar torna a reflexão e o diálogo parte do cotidiano escolar. Conforme Morin "a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. (MORIN, 2011, p.54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de Direitos Humanos e a Bioética, a DUBDH (UNESCO, 2006, art. 2º) aponta que a cidadania depende da proteção dos direitos humanos, "garantindo o respeito pela vida dos seres humanos e as liberdades fundamentais, de modo compatível com o direito internacional relativo aos direitos humanos."

Este é um campo comum da Bioética e da Educação, pois existe aqui o objetivo de proporcionar aos alunos a compreensão de uma nova perspectiva de atuação, que envolve um sujeito ético e responsável pelos rumos da sociedade.

Considera-se então que a educação deve contemplar a pluralidade, o multiculturalismo e discorrer com diferentes campos do conhecimento. Mais ainda, reconhecer a dignidade humana como valor e a formação do cidadão com liberdade, diálogo, tolerância, igualdade. A Educação e a Bioética podem contribuir com a reflexão sobre o alcance das inovações, seus efeitos, suas consequências prováveis e avaliar tais possibilidades à luz de considerações de ordem ética.

REFERÊNCIAS

BARCHIFONTAINE CP. Dignidade e Vulnerabilidade Humana. O MUNDO DA Paulo, SAÚDE — São ano 30 v. 30 n. 3 jul./set. 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático: Dados estatísticos. 2016. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livrodidatico-dados-estatisticos. Acesso em: 29 set. 2016.

GARRAFA, V., PESSINI, L. Bioética: Poder e Injustiça. São Paulo, Ed. Loyola, 2004.

HOSSNE, W. S. Dos referenciais da Bioética – a Vulnerabilidade. Revista Bioethikos - Centro Universitário São Camilo - 2009; 3(1): 41-51.

HOSSNE, W. S.; PESSINI, L.; SIQUEIRA, J. E.; BARCHIFONTAINE, C. P. Bioética aos 40 anos: reflexões a partir de um tempo de incertezas. Rev. Bioethikos, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 4 (2), p. 130-143, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. Dicionário de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro.2. ed. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A.A . de S. Interface entre Bioética e Direitos Humanos: o conceito ontológico da dignidade humana e seus desdobramentos. In Revista Bioética, 2007, 15 (2) 170-185

PESSINI L, BARCHINFONTAINE CP. Problemas atuais de bioética. 7ª ed. São Paulo: Loyola; 2005.

POTTER, V. R. Bioética, Ponte para o futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

SANTOS, F. P. A; VIDAL, L. M; BITTENCOURT, I. S; BOERY, R. N. S. O; SENA, E. L. S. Estratégias de enfermagem dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola. Physis Revista de Saúde Coletiva, 21 (1), p. 267-181, 2011.

SILVA, AFRÂNIO.ET AL., Sociologia em Movimento. Curitiba, PR. Ed. Moderna, 2013.
SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.
UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. [Internet]. Paris: Unesco; 2006. Disponível: http://unesdoc.unesco.org/ images/0014/001461/146180por.pdf.

Palavras-chave: Bioética ; Educação; Vulnerabilidade ; Dignidade Humana e Direitos Humanos.

BULLYING ESCOLAR: UMA VIOLAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

CRISTIANE APARECIDA STOEBERL - PUCPR

VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta comunicação tem como tema o bullying escolar, também conhecido como intimidação sistemática no Brasil, entendido como um fenômeno global que envolve ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, sem motivação aparente, praticado entre pares, por um indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de persegui-la, intimidá-la ou agredi-la, causando-lhe severo sofrimento, angústia e outras graves consequências, em uma relação de desequilíbrio de poder.

O objetivo desta pesquisa é analisar a violação dos Direitos Humanos da criança e do adolescente pela prática do bullying no ambiente escolar. Através da pesquisa qualitativa e técnica da pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo, esta comunicação tem como objetivos específicos investigar os Direitos Humanos da criança e do adolescente, relacionar algumas das consequências do bullying e a frequência dos casos identificados através do relatório gerado no Sistema SISGESC-NEPRE, do Núcleo de Prevenção e Educação do Estado de Santa Catarina.

Para análise da questão, recorreu-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), à Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), à Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), e aos estudos de Silva e Costa (2016), Fante (2005), Smith (2011), Brito (2014), Pujol et al (2018), Fontserè (2012), Boreu et al (2009), Piovesan e Pirotta (2015), Sarlet (2001).

O bullying, conforme explica Smith (2011), pode ser praticado de diversas formas contra uma mesma vítima, especialmente através de agressões físicas (chutar, empurrar, bater, tomar objetos pessoais) e verbais (implicar, insultar, constranger, apelidar de forma pejorativa); de exclusão social (ignorar, excluir a vítima de atividades e brincadeiras, demonstrar hostilidade); de indiretas (espalhar boatos maldosos e desqualificantes, ordenar ou dizer um colega para não brincar com outro); e do cyberbullying, que para Brito (2014), ocorre quando o agressor/intimidador se utiliza dos meios virtuais, como celulares, redes sociais e e-mails.

Através do relatório gerado no Sistema SISGESC-NEPRE, do Núcleo de Prevenção e Educação do Estado de Santa Catarina, o qual, com base nas informações de 125 unidades escolares, no período de fevereiro de 2018 a novembro de 2018, percebe-se que dos 609 registros de violência praticadas no âmbito escolar, 52 registros foram classificados como prática de bullying, 166 como violência verbal, 151 como violência física e 10 como cyberbullying. Contudo, o número de casos de bullying pode ser ainda maior, visto que muitos dos atos classificados como violência verbal ou violência física podem estar sendo parte do fenômeno da intimidação sistemática.

As consequências do bullying podem se dar tanto no âmbito psicológico como no social, afetando tanto as vítimas quanto os agressores/autores, contudo são as crianças e adolescentes que sofrem a intimidação as mais prejudicadas. Dentre as principais consequências, Silva e

Costa (2016) citam a diminuição ou perda da autoestima, do interesse pelo ensino e motivação para frequentar as aulas; elevação da ansiedade; depressão; comprometimento do rendimento escolar; evasão; dificuldade de concentração e até mesmo possibilidade de automutilação e tendências suicidas.

Na área da neurologia, pesquisas como a de Pujol et al (2018) têm associado o estresse emocional e experiências traumáticas na infância a psicopatias caracterizadas pela ausência de freio emocional e doenças mentais. Já na área da psiquiatria, os estudos apontam que as experiências decorrentes do bullying e o abuso sexual infantil, são um fator causal de psicoses e esquizofrenia (FONTSERÈ, 2012; BOREU et al, 2009).

A Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) elevou a dignidade da pessoa humana como o princípio e o fundamento de todo o ordenamento jurídico e do Estado Democrático de Direito. A dignidade, no entendimento de Sarlet (2001, p. 60), refere-se à qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade", implicando num "complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável".

No mesmo sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, destacado como o tratado internacional de direitos humanos com o maior número de ratificações (PIOVESAN; PIROTTA, 2015), contempla, além dos direitos já previstos na DUDH (1948), os direitos especiais relacionados à proteção em razão de sua falta de maturidade física e mental, como, por exemplo, o direito de proteção contra abuso e negligência, adotando-se a partir de então a concepção do desenvolvimento ou proteção integral e do melhor interesse da criança.

Os direitos da criança e do adolescente, ao serem concebidos como direitos humanos, afirmam Piovesan e Pirotta (2014, p. 454), apresentam como característica principal a indivisibilidade, motivo pelo qual estão interligados e devem ser garantidos em seu conjunto. Essa característica implica que "o desrespeito a qualquer direito faz com que todos os direitos humanos, de um modo ou de outro, sejam violados, já que estão interligados e a garantia de um direito pressupõe a garantia dos demais direitos humanos".

As pesquisas desenvolvidas sobre o bullying e sobre as consequências da violência contra crianças e adolescentes, revelam que a intimidação sistemática ocasiona graves danos para os envolvidos, especialmente para as vítimas. No entendimento de Fante (2005), os efeitos negativos do bullying poderão se estender para muito além da vida escolar e que a superação do trauma poderá ou não ocorrer, dependendo de sua habilidade relacional e de suas características pessoais.

Segundo o que dispõe a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), "a criança deve estar plenamente preparada para uma vida independente na sociedade e deve ser educada de acordo com os ideais proclamados na Carta das Nações Unidas, especialmente com espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade".

Considerando que o bullying ocorre justamente num espaço em que deveria propiciar um ambiente harmonioso e condições adequadas para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, a salvo de abusos, violência, opressão e etc., a Lei 13.185/2015 significou um passo importante ao reconhecer o dever dos estabelecimentos de ensino em assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate a esse tipo de violência.

O resultado desta comunicação é no sentido de que a violação da dignidade da criança e do adolescente e do princípio da proteção integral pela prática do bullying, acarreta também, pela característica de indivisibilidade dos direitos humanos, a violação a diversos outros direitos, como o direito ao respeito, à educação (ao comprometer o processo de aprendizagem), ao lazer,

à liberdade, à convivência familiar e comunitária, o direito de ser protegido contra toda forma de abuso e violência, comprometendo o seu desenvolvimento e causando-lhe danos que podem ser irreversíveis, afetando as suas relações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

BOREU, Quintí F. et al. Trauma infantil y esquizofrenia. Psiquiatría Biológica, 16(3): 136-8, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRITO, Leila Maria Torraca de. Bullying e cultura de paz no advento da nova ordem econômica. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Versus Editora, 2005.

FONTSERÈ, Helga Masramon et al. Esquizofrenia y disociación: el trauma infantil em la etiología de los síntomas. Psiquiatría Biológica, v. 19, s. 1, dec. 2012, p. 59-61.

NEPRE [Núcleo de Educação e Prevenção]. NEPRE online em números. Florianópolis, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.

PIOVESAN, Flavia; PIROTTA, Wilson Ricardo Buquetti. Os direitos humanos das crianças e dos adolescentes no direito internacional e no direito interno. In: PIOVESAN, Flavia. Temas de direitos humanos. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PUJOL, Jesus et al. The contribution of brain imaging to the understanding of psychopathy. Psychological Medicine. v. 49, issue 1. pp. 20-31, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Cíntia Santana e; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. vol.46, n.161, jul./set. 2016, p.638-663.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evita-la. In E. Debarbieux; C. Blaya, Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

Palavras-chave: Bullying; Intimidação Sistemática; Violência Escolar; Direitos Humanos

CAMINHOS E POSSIBILIDADES NA APLICAÇÃO DE MATERIAIS DE PREVENÇÃO ÀS DROGAS EM ESCOLAS

JÚLIO CÉSAR RIGONI FILHO - PUCPR

MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA / PROBLEMA

O consumo de drogas por jovens no Brasil, principalmente as drogas lícitas, apresenta dados alarmantes. Em uma amostra de 2 milhões de jovens, que participaram da Pesquisa de Saúde Escolar, divulgada em 2016 pelo IBGE, 55,3% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das capitais brasileiras ingeriram bebida alcoólica nos últimos 30 dias.

Frente a isso, a prevenção às drogas oferece possibilidades de mudanças efetivas na sociedade ao gerar comportamentos e hábitos saudáveis, pois para o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, UNODC, a prática da prevenção envolve "que crianças e jovens sejam menos vulneráveis e mais resistentes, fortalecendo o desenvolvimento social e promovendo a cidadania" (UNODC, 2014, p.06). Já as campanhas de prevenção para os jovens devem ter "visual e linguagem acessíveis e adequadas, que enfoquem outras formas para a solução de conflitos e angústias que podem levar ao uso de drogas." (ANDI, 2005, p.57).

A partir disso, a pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da PUCPR, "Estratégias de Comunicação na Prevenção às Drogas com Crianças e Adolescentes", iniciado em 2018, busca compreender métodos eficazes na prática da prevenção às drogas, a partir do problema de pesquisa: a falta de conteúdos e materiais de comunicação que sensibilizem os jovens e criem empatia em relação a prevenção ao uso das drogas. Assim, no primeiro ano de pesquisa, foram criados materiais de prevenção (gibi e vídeo). Já neste segundo ano de pesquisa, busca-se apresentar, fazer a leitura e reflexão do conteúdo do gibi e desenvolver um vídeo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba.

OBJETIVO

Este artigo visa apresentar os resultados da pesquisa de PIBIC ao questionar sobre como construir caminhos e possibilidades para a escola, se apropriando da comunicação social, na disseminação das práticas de prevenção às drogas, a partir dos materiais de sensibilização existentes.

O objetivo específico é apresentar o planejamento da aplicação dos materiais gibi e vídeo de prevenção às drogas, junto aos adolescentes.

MÉTODO

Com o recorte da temática drogas para a ciência da comunicação social, evidenciou-se a prevenção às drogas como elemento de conexão entre estratégias de comunicação, drogadição e proteção à juventude. A partir disso, surgiram leituras e obras que apresentavam métodos pedagógicos de prevenção às drogas. Pode-se fazer uma análise de conteúdo de alguns materiais de prevenção divulgados no Brasil. E, para compreender melhor o comportamento e o perfil do

jovem brasileiro, desenvolveu-se um estudo aprofundado sobre o perfil da família brasileira, situação que gerou a criação de personagens para o desenvolvimento do gibi e vídeo.
Objetivando conferir credibilidade aos materiais desenvolvidos, foi realizada uma entrevista em profundidade com Fabiana Martini. Pedagoga há 20 anos, e atua na área de prevenção às drogas há 6 anos. Foi uma das pedagogas do Programa de Prevenção em Escolas e Comunidades (PESCÔ?), iniciativa pública de prevenção que atingiu mais de 80 mil pessoas no Paraná e que conquistou 5 prêmios estaduais ao longo de 2013 a 2016

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análises da sociologia, psiquiatria e instituições de saúde considerarem os jovens como um dos públicos mais afetado pela violência gerada pelas drogas e por problemas de saúde produzidos pelo uso e abuso de substâncias psicoativas. A comunidade escolar busca conciliar os diversos atores sociais (professores, gestores, estudantes, pais e responsáveis) nas práticas de prevenção às drogas.
Porém, no caso dos adolescentes, há ainda a necessidade de dar vez e voz aos jovens, já que o protagonismo oportuniza que o jovem mude sua realidade, tendo como ponto de partida seu próprio ponto de vista, como apontam André e Valentin (1998, p.76). Somado à essa reflexão, Aratangy (1998, p.12) estabelece quais práticas são disfuncionais na busca pela prevenção às drogas.

> o jovem já tem consciência clara de que a opção pelo uso de substâncias psicoativas passa pelo conhecimento de seus efeitos, mas está longe de se reduzir a isso: é, acima de tudo, uma questão emocional, não racional. (ARATANGY, 1998, p.12)

Por isso, selecionam-se os meios história em quadrinhos e vídeo vlog, Os vlogs, como reconstrói historicamente Andrade (2015, p.02) surge do termo blog (originado e popularizado com a ascensão da internet nos anos de 1990) define os sites em que publicações (de texto e de imagens) que estão conectados à vida do autor ou a temas selecionados de acordo com seu repertório e preferência. Já as histórias em quadrinhos são uma mídia rica, abraçando diversos gêneros, sendo que a interação ocorre já que a "configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem." (EISNER, 2007, p.07).
A partir de uma abordagem lúdica, os materiais apresentam os malefícios do uso abusivo de drogas sem juízos prévios, conotação punitiva e de amedrontamento. O diálogo conduzido é respeitoso e capaz de estabelecer vínculo com o público ao demonstrar empatia na retratação de cenas cotidianas, elementos incorporados a partir de estudos sobre o público.

> (...) é importante criar um espaço de discussão deste quadro para aclarar o significado do uso de drogas pelos alunos adolescentes e contribuir para a implementação de medidas preventivas no âmbito do cotidiano escolar, desfazendo estereótipos que vêm alimentando nosso imaginário (...) (SALLES, 1998, p.141)

RESULTADOS

Apresenta-se uma breve descrição e defesa da história, evidenciando alguns pontos notáveis na construção da jornada dos personagens da narrativa: Em uma festa, um jovem começa a ter contato com o álcool e narguilé, mas ao retornar para casa, acaba brigando com sua mãe, a qual não queria que ele fosse a festa. Como se não bastasse isso, descobrem que seu pai é alcoolista, logo, todos os membros da casa se tornam codependentes e enfrentam situações complexas. Porém, com união e resiliência as etapas para a aceitação e início do tratamento da dependência de álcool são apresentadas. Demonstra-se o olhar dos jovens, os quais já enfrentam diversos dilemas internos típicos da idade, no contato com as drogas (seja em casa, representado pelo pai alcoolista, seja em sua própria vida, representado pelas experimentações precoces de substâncias psicoativas).

O término da história consiste na reflexão conduzida pelos jovens envolvidos na narrativa perante as situações que envolviam as drogas e, como forma de engajar os leitores e aproximá-los ainda mais da narrativa, a história idealiza a criação de um canal no YouTube (em formato de vlog). Logo, há uma proposta para os estudantes: criar, de forma criativa, uma continuação para a história em até 10 minutos, com um vídeo em formato de vlog, ambientado na escola. Assim, montou-se um planejamento para a aplicação nas escolas, a partir da entrevista em profundidade com a pedagoga Fabiana Martini.

ENCONTRO	ATIVIDADE
1	Conhecer os estudantes; Promover uma atividade para apresentações e deixar mais "suave" o tema drogas.
2	Distribuir o material (gibi) ao público e promover um diálogo sobre o material e sobre drogas por meio de uma atividade de aprendizagem ativa
3	Apresentar informações sobre o planejamento para a produção do vídeo, promover a aprendizagem ativa no preparo final do roteiro.
4	Promover a aprendizagem ativa na construção do vídeo.
5	Dar sequência a produção do vídeo.
6	Diálogo com o especialista em prevenção. Fazer uma mostra para a apresentação dos vídeos dos estudantes.
7	Aplicar questionários sobre a recepção geral do público em relação ao gibi, vídeo e encontros.
8	O pesquisador coloca-se a disposição da comunidade escolar para sanar dúvidas, dialogar, apresentar resultados, entre outros.

Considera-se que a estrutura de um programa de prevenção deve ser dialogal, a fim de possibilitar maior interação entre os membros da comunidade. Essa abordagem democrática gera representação e pertencimento, sendo que a comunicação pode formar uma teia de solidariedade e, por consequência, incentivar as pessoas na aplicação de suas responsabilidades como cidadãos.

Vale ainda ressaltar a importância das práticas de conscientização nas escolas, pois é nela que o conhecimento é difundido, que a cidadania é exercitada. Ainda, as campanhas de prevenção possuem uma limitação em si, assim como grande parte das campanhas publicitárias. Por isso, para a eficácia da comunicação na prevenção, ela deve ser incorporada a políticas públicas efetivas na área da prevenção.

REFERÊNCIAS

A SAÚDE DO ALUNO DO BRASIL, Portal G1. Disponível em http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/pense-2015--ibge/ . Acesso em 13 de março de 2018.

ANDI. (Agência de Notícia dos Direitos da Infância). **Mídia e Drogas - O perfil do uso e do usuário na Imprensa Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Júlio G. **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

DUARTE, J. Barros (orgs). **Métodos é Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

DIEHL, Alessandra. FIGLIE. Neliana Buzi (orgs.). **Prevenção ao uso de álcool e drogas. O que cada um de nós pode e deve fazer?** Porto Alegre: Artmed, 2014.

DIEHL, Alessandra; CORDEIRO, Daniel Cruz; LARANJEIRA, Ronaldo. **Dependência química: prevenção, tratamento e políticas públicas.** Porto Alegre: Artmed, 2011

UNODC. **Diretrizes Internacionais Sobre Prevenção do uso de Drogas.** Brasil: 2014. Disponível em https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_drugs/Publicacoes/Prevention_Standards_portugues-_Arquivo_Final.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2018

EISNER, Will**. Quadrinhos e a Arte Sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Comunicação, Educação, Engajamento, Juventude, Prevenção às Drogas.

CRIANÇAS DESENRAIZADAS: A INSERÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA GROSSA/PR

MARILÚCIA ANTÔNIA DE RESENDE PEROZA - UEPG

NATÁLIA MENDES DOS SANTOS - UEPG

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

As transformações no mundo contemporâneo e a globalização têm provocado constantes fluxos migratórios. As pessoas saem dos seus países de origem em busca de condições melhores de vida. As migrações são amplas, diversificadas e muitas vezes dramáticas. Ocorrem em meio a complexas situações marcadas por conflitos, guerras, violência, pobreza, fome, exploração, dentre outras (MILESI, 2018, p. 1).

Ao pensar a situação do imigrante ou refugiado, geralmente, direciona-se o olhar para os adultos e como estes assimilam as inúmeras mudanças. Em uma cultura adultocêntrica, a tendência é colocar a criança na invisibilidade, pouco interessando de que maneira vivencia as transformações ensejadas pela mudança, assimila e significa os padrões da nova cultura e como sofre estes impactos. Para Kramer (1999, p. 2) "[...]elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes [...]".

A pesquisa em andamento se constitui em um estudo de Iniciação Científica, parte de um projeto de pesquisa continuada que trata das crianças em contextos escolares e não escolares[1], proposta por professoras pesquisadoras do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Apresenta-se neste texto, os dados iniciais que estão subsidiando um aprofundamento sobre os desafios e práticas vivenciados por professores e crianças estrangeiras no processo de inserção no cotidiano escolar de escolas de Ensino Fundamental e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Ponta Grossa.

Os registros históricos e os estudos sobre a constituição da cidade de Ponta Grossa e seu processo de urbanização apontam que a imigração é uma de suas marcas. Individualmente ou famílias inteiras chegaram a essas terras para nelas construir sua história. Nesta trajetória, a presença das crianças é pouco tratada, o que nos leva a questionar sua participação e de que maneira foram acolhidas na cidade.

Assim, a pesquisa busca entender como as crianças migrantes e refugiadas são inseridas nas escolas e CMEI da cidade. Para tanto, inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico para conhecer o contexto da criança migrante e refugiada e um estudo documental de dados da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) referente às escolas que atendem crianças estrangeiras, para levantar o número de crianças e suas nacionalidades. O estudo visa contribuir com a formação de professores no curso de Pedagogia e para a formação continuada nas escolas municipais de Ponta Grossa.

2. OBJETIVOS

A pesquisa propõe, como objetivo geral, compreender como se dá a inserção de crianças migrantes e refugiadas nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Ponta Grossa, ressaltando os desafios pedagógicos e culturais que permeiam as relações no cotidiano da

escola. Como objetivo específico, propõe-se a mapear e caracterizar o perfil das crianças migrantes e refugiadas inseridas nas escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil do município de Ponta Grossa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca analisar dados documentais como elementos que subsidiam uma análise mais ampla do contexto, permitindo a interação do pesquisador com o ambiente, as relações e as práticas dos sujeitos em suas experiências cotidianas.

Para tanto, inicialmente, foi realizado um estudo documental junto à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME-PG) para obter informações sobre o número de crianças estrangeiras e em quais escolas e CMEI do município estavam matriculadas. Estes dados apresentam um panorama de quantas crianças refugiadas e migrantes são atendidas na rede pública municipal de Ponta Grossa e que espaços da cidade ocupam.

4. DISCUSSÃO TEÓRICA

O título da pesquisa se configura a partir do relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), "Uprooted: the gowing crisis for refugee and migrant children" (Desenraizadas: a crise que se agrava para crianças refugiadas e migrantes), cujos dados apontam que existe cerca de 50 milhões de crianças migrantes no mundo, destas, 28 milhões estão deslocadas dentro e fora de seus países devido a conflitos e violência. São dados que requerem uma análise mais específica sobre como as crianças estão vivendo e os riscos que correm por estarem, muitas vezes, sem o amparo de seus familiares e longe de sua cultura.

Conforme a Convenção das Nações Unidas, compreende-se por refugiada a pessoa que, em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, sofre perseguição e encontra-se fora de seu país de origem por não poder ou não querer voltar à sua pátria. De modo semelhante, os migrantes são pessoas ou grupos que, por razões de crises econômicas, pobreza, violação de direitos, desastres naturais ou guerras são forçados a saírem de suas pátrias para buscar melhores condições de vida, fator que tem aumentado o volume dos fluxos migratórios nos últimos dez anos.

As concepções acerca da criança se exprimem em discursos e práticas que perpassam as políticas públicas, as ações pedagógicas e os processos de educação e cuidados dispensados às crianças nos ambientes educativos. A distância entre os discursos e as práticas no que se refere às relações entre adultos e crianças no processo educativo levanta questões que colocam em xeque toda a construção conceitual dos últimos séculos e, de modo especial, nas últimas décadas. Historicamente, as crianças são as que mais sofrem os impactos dos problemas sociais. Na fome, na guerra, em epidemias, nos grandes fluxos migratórios, dentre outros, elas são afetadas em todos os sentidos: não são consideradas, são alijadas de seus territórios, de suas famílias, de sua pátria, de seus sonhos.

Neste contexto, localizamos as crianças que foram retiradas de seu país de origem, desligadas de sua cultura original. Conhecer as crianças se constitui como uma provocação para compreendermos seus dilemas, suas formas de superar os obstáculos e entender seus modos de ser no mundo, um mundo diferente daquele em que vivia. Assim, é preciso considerá-la em suas relações com a nova cultura em um espaço educativo. A escola, neste caso, se revela como porta de entrada para a nova cultura, novas relações, trocas e crescimento.

5. RESULTADOS

As imagens relacionadas à infância representam a face mais dramática das migrações. São milhares de crianças que sofrem os impactos de perder os referenciais culturais de suas pátrias e de, às vezes, serem afastadas seus pais e irmãos, ou de perdê-los por não sobreviverem às

intempéries dos deslocamentos. As condições estruturais das viagens e as acolhidas que recebem nos países nos quais passam a viver tornam-se situações e contextos que merecem análise.

Em 2017, o UNICEF apelou aos governos que adotassem uma agenda de ação para proteger as crianças refugiadas e migrantes. No entanto, apesar dos esforços contínuos, a situação não tem sido favorável a elas. Uma criança refugiada tem cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola do que uma criança não refugiada. E quando têm a oportunidade de frequentar a escola, neste local pode tornar-se alvo de discriminação, tratamento desigual e bullying.

Na busca por referenciais sobre a criança migrante e refugiada, percebeu-se uma lacuna nas produções e um número pequeno de pesquisas sobre elas no interior das escolas. Esta ausência de estudos, aponta a necessidade de um olhar mais específico para a situação das crianças e a garantia de seus direitos. Compreendendo o papel da escola nos processos de acolhimento dessas crianças, foi necessário realizar um mapeamento inicial que indicasse o número de crianças estrangeiras que estão frequentando as escolas do município de Ponta Grossa, a nacionalidade e etapa de educação que frequentam, e quais as escolas que as acolheram. Estes dados nos levam a compreender, também, a localização geográfica destas famílias na cidade.

O levantamento apresentado pela SME em maio de 2019, informa que as escolas municipais e CMEI acolhem 32 crianças, sendo 9 na Educação Infantil e 23 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A maior representação de imigrantes é da Venezuela, somando 11 do total. As demais são: 3 do Japão, 3 de Bangladesh, 3 da Colômbia, 2 dos Estados Unidos, 2 do Haiti, 1 de Cuba, 1 do Paraguai e 1 do Irã. Das crianças atendidas na Educação Infantil, 2 estão na etapa da creche e 7 na pré-escola, inseridas em 4 CMEI e 3 frequentam turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental. São 19 Escolas Municipais, sendo 4 CMEI e 15 Escolas de Ensino Fundamental. Estas escolas e CMEI estão distribuídas em 16 bairros da cidade. Percebe-se que uma parte significativa das crianças são de língua espanhola, sendo 15 advindas de países latino americanos.

Os dados revelam uma presença significativa de imigrantes no interior das escolas municipais. Cumpre indagar como estes ambientes e educadores lidam com os desafios de inserir essas crianças na cultura, para além dos conteúdos curriculares. Partimos do pressuposto que a escola é parte fundamental dos processos de acolhimento e diálogo com as crianças e suas famílias e, portanto, necessita ser subsidiada para construir uma ação comprometida.

REFERÊNCIAS

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf. Acesso em maio de 2019.

MILESI, R. Refugiados e migrações forçadas: uma reflexão aos 20 anos da declaração de Cartagena. ed. Ministério da Justiça. 10p. Disponível em: .http://portal.mj.gov.br/main.asp?Team=%7BC728A416-5AA7-476D-B239 CC89FFB36301%7D. Acesso em maio de 2018.

UNICEF. Uprooted: the gowing crisis for refugee and migrant children. September, 2016. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_92710.html. Acesso em maio de 2018.

[1] Aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP/UEPG) por meio do Parecer 2.991.263.

Palavras-chave: Criança. Infância. Escola. Migrantes. Direitos Humanos.

DA INTOLERÂNCIA NAS REDES SOCIAIS À PROMOÇÃO DO DIÁLOGO NO ESPAÇO DE ENSINO DA FILOSOFIA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE ÓDIO NO BRASIL

ADAMO ANTONIONI DA SILVA INSFRAN - UFMS

ALEXANDRE GODOY DOTTA - UNIBRASIL

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

As redes sociais podem ser utilizadas como importante instrumento pedagógico para facilitar o aprendizado mediante a aproximação de diversas culturas e diferentes realizações sociais. Entretanto, especialmente no Brasil, o que se presencia é outro fenômeno: o crescimento do discurso de ódio, as ofensas e ataques pessoais que, em muitos casos, tem ultrapassado o campo virtual e acabado em agressões reais. As novas gerações que, cada vez mais cedo, têm acesso à internet, acabam ficando mais vulneráveis ao discurso de ódio, podendo praticá-lo ou serem alvos da intolerância nas redes sociais, assim como em diversos espaços sociais.

PROBLEMA

Como preparar os alunos e professores para lidar com as redes sociais de maneira mais consciente, para promover o aprendizado mediante o diálogo e não incentivar o discurso de ódio?

OBJETIVO GERAL

Compreender como o discurso de ódio tem se proliferado nas redes sociais e apresentar formas de superação do problema, notadamente na relação de aprendizagem entre professor e aluno.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar as relações entre redes sociais e discursos de ódio.
- Descrever sobre a importância da promoção do diálogo por meio da crítica.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi à análise de dados a partir da pesquisa elaborada pela Agência Nova/SB, que elaborou um dossiê sobre a intolerância praticada pelos brasileiros nas redes sociais, sobre temas sensíveis, como racismo, posicionamento político, preconceito de classe e homofobia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O diálogo é o método que Sócrates utilizava para se chegar à verdade. Através de questionamentos, inferências, exemplos, comparações, o filósofo vai delimitando o tema da investigação e conduz o interlocutor a perceber, por si mesmo, que suas opiniões são confusas,

contraditórias ou, mesmo erradas. De acordo com Juarez Gomes Sofiste (2007, p. 38): "a essência mesma do método é a construção do conhecimento através da colaboração, intercâmbio e confronto de ideias, reflexões, pontos de vista, argumentos, etc". Para que o diálogo aconteça é necessário o entendimento pleno a respeito do tema em pauta. Por exemplo, se o tema da discussão é "a coragem" não adianta falar sobre prontidão na guerra, disposição para o combate. Tais respostas estão relacionadas, mas nenhuma responde, de maneira profunda, a verdadeira essência da coragem. É por isso que a atitude socrática era de sempre procurar uma comunicação clara, sem ruídos, e, se o interlocutor fugisse do assunto ou não entendesse a pergunta, o filósofo reformulava a questão assumindo para si o erro, de ter se expressado mal.

"O que é? " É a pergunta habitual de Sócrates. Com isso, o filósofo pretende chegar à precisão dos conceitos, "[...] é necessário investigar, antes de mais, exatamente isto: se algum de nós é versado ou não na matéria sobre que deliberamos", (SOFISTE, 2007, p. 58). Diante do exposto, passemos a questão: o que é discurso de ódio?

A Agência Nova/SB realizou um dossiê apresentando dados sobre a intolerância do internauta brasileiro. Entre os meses de abril e junho de 2016, uma plataforma vasculhou o Facebook, Twitter, Instagram, além de páginas de blogs e comentários de sites da internet à procura de mensagens e textos sobre temas sensíveis, como racismo, posicionamento político, preconceito de classe e homofobia. Em se tratando de orientação sexual e identidade de gênero, a pesquisa revelou que 93,9% das menções eram negativas, ou seja, expressavam intolerância, preconceito ou discriminação, podendo ser classificadas como menções homofóbicas.

O discurso do ódio, segundo Winfried Brugger (2007, p. 151) está relacionado ao uso de termos que "que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião" ou ainda sua potencial capacidade de "instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas". Já Alvaro Paul Diaz (2011) acrescenta que o discurso é mais do que uma atitude de antipatia, indica manifestações de hostilidade contra um grupo socialmente inferiorizado. Ao analisar estes atos comunicativos hostis é fundamental identificar a posição que ocupa aqueles que protagonizam o fenômeno, os contaminados com o teor da mensagem de intolerância e, finalmente, as vítimas que são atingidas diretamente.

Ao examinar a Constituição Federal do país, no artigo 3º, IV diz que um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é: "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 3). Outro respaldo jurídico é o artigo 5º que afirma: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]", (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 5). Ademais, tendo em vista que o Brasil é signatário dos princípios de Yogyakarta (2007), sobre os direitos humanos relacionados à orientação sexual e identidade de gênero, É signatário do documento denominado Declaração de Durban (2001), o acordo que nasceu de um amplo de debate entre os 16 mil participantes oriundos de 173 países, durante a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância.

RESULTADOS

O discurso de ódio está para o diálogo, como a noite está para o dia: são totalmente opostos. O discurso de ódio é escuridão, parte do autoritarismo, da arrogância, de uma pretensa superioridade que enxerga o outro, o diferente, como inferior, como o inimigo a ser aniquilado. O diálogo é luz, parte da igualdade entre os cidadãos que não são idênticos entre si, mas se

fazem semelhantes em um mundo onde os problemas sociais são comuns. No diálogo, não há vencedores, nem vencidos, mas um discurso entre amigos que se sabem plurais mas precisam conviver em comunidade (comum unidade). A essência da comunicação é o diálogo. Comunicação, do latim, significa comum união, onde o mundo é manifestado na perspectiva do outro.

O diálogo só acontece no reconhecimento do outro como um igual: Sócrates sempre fazia questão de elogiar seus interlocutores, chamando-os de "amigos", "meu caro", "meu estimado". Além de adotar uma postura que podemos chamar de "humildade epistemológica", ou seja, sua consciência de que não era o "sabe tudo", mas sempre estava aberto a aprender, respeitar as opiniões divergentes, ouvir. Sócrates gostava de dizer "só sei que nada sei" não para encerrar a questão e mudar de assunto (como se costuma distorcer a frase hoje em dia). Pelo contrário, o filósofo a utilizava para mostrar que o conhecimento é um processo inacabado, está sempre se constituindo, tendo em vista que nós, seres humanos, somos inconclusos. Nesta mesma linha, acreditava Paulo Freire (1996, p. 135):

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

"O diálogo parte de uma atitude de respeito para com o outro", Bergóglio e Skorka (2009, p. 12). Ademais, Janine Ribeiro (2012, p. 72) acrescenta:

Considero mais importante, no Brasil, hoje, que as pessoas aprendam que a posição de seu adversário também é legítima, que aprendam a entender o que ele disse, em vez de contestar o que apenas imaginam que ele falou. Nosso debate é pobre, porque se faz caricatura do adversário. Não é à toa que ainda há quem chame o adversário, na política, de inimigo!

Considerando o prefixo dia (que significa "através de") e logoi (palavra, fala), o diálogo indica "travessia" de algo pela palavra. Sócrates faz política através do diálogo, ou seja, ele vai ao encontro do outro, criando pontes, atravessando os muros do medo, da ignorância, do preconceito que impedem a comunicação. Promover a cultura do encontro é o desejo, inclusive, do Papa Francisco (2014): capaz de derrubar todos os muros que ainda hoje dividem o mundo e não aconteça mais que pessoas inocentes sejam perseguidas e mortas por causa da crença ou religião. "Onde há um muro, há fechamento de coração. Precisamos de pontes, não de muros!"

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

BERGOGLIO, Jorge; SKORKA, Abraham. Sobre o céu a terra. Tradução Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Paralela, 2013.

BRUGGER, Winfried. Proibição ou proteção do discurso do ódio?: Algumas observações sobre o direito alemão e o americano. Direito Público, Porto Alegre, a. 4, n.15, p.117-136, jan./mar. 2007.

CORTELLA, Mario Sergio; JANINE, Ribeiro. Política: para não ser idiota. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2012.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Durban, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso: 01 nov. 2018.
DIAZ, Alvaro Paul. La penalización de la incitación al odio a la luz de la jurisprudencia comparada. Revista Chilena de Derecho, v. 38, n. 2, p. 503-609. 2011.
FRANCISCO, Papa. Precisamos de pontes, não de muros! Angelus, Praça de São Pedro, Domingo, 9 de Novembro de 2014. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/angelus/2014/documents/papa-francesco_angelus_20141109.html. Acesso em: 09 jul. 2019.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
NOVA S/B. Dossiê Intolerâncias visíveis e invisíveis no mundo digital. Versão eletrônica, 2017. Disponível em: https://s18628.pcdn.co/wp-content/themes/comunica/dist/dossie/dossie_intolerancia.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.
PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.
SOFISTE, Juarez Gomes. Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia. Petrópolis: Vozes, 2007.

Palavras-chave: Redes sociais; Discurso de ódio; Direitos Humanos; Diálogo.

DESIGN THINKING PARA EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DAS MULHERES: A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A PACIFICAÇÃO SOCIAL

MARZELY GORGES FARIAS - UDESC

ZELINDRO ISMAEL FARIAS - UDESC

LARA CRISTINA BARBOSA DA SILVA DE ALMEIDA - UDESC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: EDITAL UDESC Paex 002/2017

O aumento de violências e crimes contra mulheres, em todas as fases da vida e em todos os espaços sociais, de graves consequências para a sociedade, demonstra cada vez mais a complexidade do processo de transformação de nossa sociedade em relação à compreensão e mudanças sobre os limites e os impactos destas práticas. Na concepção das políticas públicas e tecnologias de proteção à mulher em situação de violência este desafio está presente na formação integral das pessoas com vistas à reorientação de estilos de vida coletivos e individuais para a proteção e expansão da cidadania das mulheres. A Lei Maria da Penha - LMP (BRASIL, Lei 11.340/2005) preconiza em seu art. 6o que "a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos". O art. 8o da LMP descreve um rol de medidas integradas de prevenção à violência doméstica e familiar como, por exemplo, o previsto no item VII que trata da "promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana [...]".

Segundo as diretrizes para a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para atingir esse objetivo, os princípios e as práticas dos professores na escola e no entorno escolar precisam ser coerentes com as competências socioemocionais a serem desenvolvidas pelos alunos. Essas competências estão presentes em todas as 10 competências gerais. No Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos (site da BNCC, internet, 2019). Competências essas exemplificadas pelo respeito mútuo, empatia, solidariedade e cooperação na resolução de conflitos complexos como o enfrentamento à violência contra a mulher tanto em ambientes presenciais como nas redes sociais. Para tanto, a implementação da BNCC promove um movimento de formação inicial e continuada no tema contemporâneo transversal Educação em Direitos Humanos (EDH) na perspectiva da não violação dos direitos humanos das mulheres em todas as fases da vida e em todos os espaços sociais. Formação essa que, preferencialmente, deve integrar as tecnologias digitais à formação horizontal com as experiências e conhecimentos do contexto da escola como proposto pela metodologia colaborativa Design Thinking para educadores.

A metodologia Design Thinking para educadores é considerada como uma abordagem à inovação. É um método que coloca o ser humano no centro do processo educacional e assim descobre soluções criativas para os problemas complexos com base no que foi percebido como uma necessidade pela comunidade escolar. Por possuir influências do design, principalmente na forma ampla de pensamento, é possível identificar as causas e efeitos das dificuldades que envolvem o problema, tornando-se mais assertivo na busca por soluções.

Nesse contexto, no âmbito da indissociabilidade pesquisa-extensão-ensino, fez-se necessário a realização de uma pesquisa, exploratória e bibliográfica, com vista ao atingimento do objetivo geral de aproximação da metodologia Design Thinking para os educadores (DTparaeducadores, internet, 2019) à temática Educação em Direitos Humanos e Cidadania das Mulheres. Enquanto objetivos específicos, na ação-reflexão-ação, apresenta-se o resultado do desafio proposto e das cinco fases para a aplicação da metodologia desing thinking para educadores em direitos humanos e cidadania das mulheres.

RESULTADOS

O primeiro passo antes de partir para o desenvolvimento das cinco fases do DT foi definir o desafio da formação inicial e continuada em educação e direitos humanos e cidadania das mulheres, com o uso de tecnologias digitais, como um problema específico e intencional a ser resolvido para o desenvolvimento pelos educadores das competências socioemocionais nove e dez da BNCC (BRASIL, 2017): Empatia e Cooperação; e Responsabilidade e Cidadania. O desafio é passível de compreensão, ação e abordagem, portanto, tem o escopo claro para envolver o grupo de educadores da educação básica com o qual o problema se relaciona em duas regionais da Polícia Militar do Estado de Santa Catarina (2a e 5a RPM), que são objeto de um projeto de doutorado em planejamento territorial e desenvolvimento socioambiental. Após definir o desafio, avançamos no desenvolvimento das cinco fases do DT que serão executadas no âmbito da IV edição do Programa de extensão "Educação em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade". Vejamos:

1) Descoberta: o primeiro passo é compreender o desafio que foi definido por meio do compartilhamento do conhecimento e experiências da equipe do projeto de pesquisa e do projeto de doutorado com vista ao refinamento do plano de ação. Depois a pesquisa foi preparada com a identificação de fontes de inspiração, seleção dos participantes da pesquisa nas duas regionais da PMSC, elaboração de roteiro de perguntas e preparação para o trabalho de campo. Por fim, a coleta de inspirações envolveu o mergulho no contexto regionais dos educadores por meio da busca de conhecimentos da rede de enfrentamento a violência doméstica e familiar;

2) Interpretação: nessa fase os dados foram transformados em histórias e insights (percepções). O primeiro passo foi documentar o que foi aprendido a partir da observação e posteriormente essas histórias foram compartilhadas com a equipe, o que favoreceu a criação de oportunidades e ideias. Em seguida, foi realizada uma busca por significado das histórias contadas por meio da identificação de temas da violência doméstica e familiar tipificados pela Lei Maria da Penha e pela Secretaria de Segurança Pública do Estado de Santa Catarina. Por fim, as oportunidades foram estruturadas por meio de diagramas que organizaram essas informações complexas.

3) Ideação: essa foi a fase de geração de várias ideias. A sessão de brainstorming (tempestade de ideias) foi planejada para que fosse possível aproveitá-la ao máximo. A atmosfera do brainstorming foi segura e positiva para criar todos os tipos de ideias sem julgamentos. As ideias promissoras apresentadas foram selecionadas e depois esboçadas. Em ato contínuo, as ideias foram refinadas por um choque de realidade e tangibilidade de modo que fosse possível o seu desenvolvimento.

4) Experimentação: nessa fase foi possível dar vida as ideias por meio da criação de um protótipo. Esse protótipo foi a criação de um material digital para a oferta de três cursos de extensão na modalidade a distância, que representa a visualização de uma experiência completa ao longo do tempo por meio de textos, imagens, e vídeos, entre outros. Em seguida, os protótipos foram compartilhados de modo a obter o feedback, relativo ao retorno de opiniões valiosas no processo de DT para a otimização da proposta educacional. As propostas dos cursos na plataforma moodle são: (Curso 1) Políticas Públicas e Tecnologias de Proteção à Mulher;

(Curso 2) As Redes Sociais na perspectiva da Cidadania das Mulheres e Meninas; e, (Curso 3) Empreendedorismo Doméstico.

5) Evolução: essa fase está relacionada ao desenvolvimento do conceito de cada uma das três ações de extensão na modalidade a distância, na plataforma moodle, ao longo do tempo da oferta no segundo semestre de 2019. Nessa fase será feito o acompanhamento do aprendizado por meio do impacto alcançado e da documentação do processo educacional. A seguir, serão planejados os próximos passos para que outras pessoas possam ser envolvidas e se construa uma comunidade ao redor do projeto para a continuidade do programa de extensão Educaçao em Direitos Humanos das Mulheres, Gestão e Sustentabilidade e do projeto de pesquisa "Políticas Públicas e Tecnologias de Proteção .

CONCLUSÃO

Contribuir na construção do conhecimento necessário à formação docente crítica possibilita incorporar a abordagem da temática da educação em direitos humanos das mulheres, que afeta a vida humana em escala local, regional e global, ao currículo e às propostas pedagógicas do sistema escolar e das escolas, de forma transversal e integradora. Diante dessa demanda, precisamos avançar cada vez mais sobre a educação socioemocional com a aplicação da metodologia DT para educadores em Direitos Humanos e Cidadania das Mulheres em prol da pacificação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MATERIAL DIDÁTICO. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio. Acesso em: 09 Jul. 2019.

BRASIL. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 09 Jul. 2019.

DT para Educadores. Site Design Thinking para Educadores. Disponível em: http://www.dtparaeducadores.org.br/ Acesso em: 09 Jul. 2019.

NOVA ESCOLA. O que acontece na sua escola com as novas competências. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/3/o-que-acontece-na-sua-escola-com-as-novas-competencias. Acesso em: 09 Jul. 2019.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos das Mulheres; Design Thinking para Educadores; BNCC.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: A DIGNIDADE DA CRIANÇA TRANS.

UIPIRANGI FRANKLIN DA SILVA CÂMARA - FAEL

FERNANDA MILANI - CEUCLAR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

É sabido que o espaço escolar não apenas reflete as condições éticas, políticas e sociais dos seus diversos atores, como, de certa maneira, antecipa discussões e políticas sociais, educacionais e jurídicas que essa convivência suscita. Embora se admita que o espaço escolar se forme a partir dos pressupostos de acolhimento, respeito, tolerância e aprendizagem, na prática, o seu cotidiano demonstra que ele não é refratário dos impactos que os projetos identitários, sobretudo os que se referem a gênero. A partir dessa constatação, objetiva-se a afirmação de que a Escola não tem nenhuma capacidade própria, natural, constituinte que a legitime naturalmente a enfrentar demandas como as relacionadas à identidade da criança, esse enfrentamento deve-se se dar a partir de sua própria educação enquanto Instituição para formação e informação, antecipando não apenas as temáticas sociais diversas como parte de seu programa educacional mas, sobretudo, criando projetos pedagógicos que afirme e reafirmem a dignidade da pessoa humana, no horizonte proposto - da criança trans.

Problema

As crianças são suscetíveis a pressões e preconceitos e o espaço escolar teima em noticiar para o restante da sociedade, dores e preconceitos vivenciados em seu cotidiano em função de raça, opção religiosa, classe social e questões de identidade de gênero, evidenciando não apenas pressupostos ideológicos, mas sobretudo desconhecimento. Nesse cenário surge na multicoloridade de possibilidades identitárias a questão trans. Crianças tem afirmado uma desarmonia entre o sexo biológico e a identidade que experienciam, mesmo que internamente impelindo a escola a assunção de posicionamentos para os quais ela não se tem preparado. É desse contexto que se problematiza como fundamental a necessidade de que a escola responda a seguinte questão central: **Como tem evidenciado em seu projeto político pedagógico a formação de um espaço de Direito e proteção à dignidade da criança trans?**

Objetivo Geral

A presente comunicação pretende trazer a discussão à questão da criança trans para o debate educacional a fim de que se pense em programas informativos e formativos que garantam a segurança necessária às crianças trans em seu desenvolvimento no espaço escolar.

Objetivos Específicos

- Apresentar o cenário da identidade de g6enero, sublinhando a questão da Transgeneridade.
- Demonstrar que o debate se faz importante e urgente no espaço escolar através de dados e relatos de casos.
- Apontar possíveis caminhos metodológicos para a elaboração de programas formativos em Direitos Humanos e Educação para a criança no ambiente escolar.

Metodologia

A opção metodológica se constitui na tentativa de mapear dados disponíveis sobre a relação da identidade da criança trans no ambiente escolar, a partir de relatos de casos, informações na mídia ou na literatura.

Fundamentação Teórica

A Sociedade Brasileira em virtude de um viés político ideológico de enfrentamento traz a tona o debate em torno da naturalização da biologia como fundante da identidade de gênero. Nessa perspectiva, assume-se como natural aquilo que se encaixa no polo binário masculino-feminino e, delega-se apenas à vida adulta, ainda que seus fundamentos sejam considerados moralmente reprováveis em função de certas ideologias, a possibilidade de transgressão. Essa discussão já se encontra, em termos teóricos, bem desenhada ao longo de vários anos de pesquisa sobre Gênero (BUTLER, 2003; MUSKOPFF, 2004), entretanto, a configuração de gênero ultrapassa a referência binária masculino/feminino e se espalha como um mosaico cujo espectro ainda está em abertura (CARVALHO;CARRARA, 2013). A questão é que a identidade de gênero ultrapassa o nível de Representação simbólica e toma vida na representação identitária de crianças no espaço escolar - agora crianças trans (CUNHA, 2015; GARY, 2019). A representação trans no universo escolar de crianças e adolescentes remete à discussões mais profundas como a dignidade da pessoa humana, garantia dos direitos fundamentais e direitos humanos (FERRAZ FILHO, 2013; NUNES, 2007). Nessa esteira os teóricos se dividem, ora apontando possíveis recursos metodológicos para entender as configurações identitárias, ora pontuando os direitos da pessoa humana.

Referencias

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.) **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio.** Brasília: Letras Livres, 2009.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direção a um futuro trans? Contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**. Rio de Janeiro, vol. 14, dossier n. 2, p. 319-351, agosto de 2013.

CASTEL, Pierre Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual”. **Revista Brasileira de História**. v. 21. n. 41. 2001. p. 77- 111 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n41/a05v2141.pdf. Acesso em 16 fev. 2019.

CESAR, Bruno. **Nomes e diferenças: uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual**. Dissertação (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social USP – Universidade de São Paulo (SP), 2010.

CUNHA, Leandro Reinaldo da. **Identidade e redesignação de gênero**. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

FACCHINI, R. Entre compassos e descompassos: um olhar para o "campo" e para a "arena” do movimento LGBT brasileiro. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 04, 27 nov. 2012.

FERRAZ FILHO, José Francisco Cunha(ORG). **Título I – dos princípios fundamentais; Título II – dos direitos e garantias fundamentais. COSTA MACHADO** ; Constituição federal interpretada. 4a. ed. São Paulo: Manole, 2013. p. 3-52.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal; 2005.

GARY, L. Transgender Movement. In: **Encyclopedia of Activism and Social Justic**e. SAGE Publications [online], 2007. Disponível em: http://sk.sagepub.com/reference. Acesso em 08/07/2019.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da abertura**. Campinas: UNICAMP, 1990. 321p.
MARANHAO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Apresentando conceitos nomades: entre-generos, entre-mobilidades, entre-sexos, entre-orientacoes. **Historia Agora,** dossie Genero e Religiao, Sao Paulo,v.1,n.14,p.17-54, 2012a.
_____. Anotacoes sobre a "inclusao" de travestis e transexuais a partir do nome social e mudanca de prenome. Historia Agora, dossie (In) **Visibilidade Trans 1**, Sao Paulo, v.1, n. 15, p. 29-59, 2012b.
MOTT, Luiz. **Manual de Coleta de informações, sistematização e mobilização política contra crimes homofóbicos**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2000.
MUSKOPFF, André; STRÖHER, Marga J; DEIFT, Wanda (orgs). **À flor da pele. Ensaios sobre gênero e corporeidade.** São Leopoldo: Sinodal; CEBI, 2004.
NOGUEIRA, Conceição; DE OLIVEIRA, João Manuel; ALMEIDA, Miguel de Almeida; COSA, Carlos Gonçalves; RODRIGUES, Liliana; PEREIRA, Miguel. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2010.
NUNES, Rizzato. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: Doutrina e Jurisprudência**. São Paulo: Saraiva, 2007.
PERES, Ana Paula Ariston Barion. **Transexualidade: o direito a uma nova identidade sexua**l. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
RIESENFELD, R. **Papai, mamãe, sou gay: um guia para compreender a orientação sexual dos filho**s. São Paulo: Summus, 2002.
SILVA, Ana Carolina Ferreira; CAVALCANTE, Bárbara Loureiro Gois; DUARTE, Clarice Acosta. MONTEIRO; Lorena Madruga. Transgeneridade: uma análise da representação da identidade de gênero do eu e do estigma nas produções audiovisuais recentes. **Revista Ártemis**, Vol. XXIV nº 1; jul-dez, 2017. pp. 132-142.
SOUZA, Pedro de. **Confidências da carne: o público e o privado na enunciação da sexualidade.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
TIBA, Içami. **Adolescência: o despertar do sexo. Um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações**. São Paulo: Editora Gente, 1994.
VIEIRA, Tereza Rodrigues. **Aspectos psicológicos, médicos e jurídicos do transexualismo.** Psicólogo Informação, ano 4, n. 4, jan./dez. 2004.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Crianças Trans; Educação; Dignidade da Pessoa Humana.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: MULHERES EM VULNERABILIDADE SOCIAL E CHEFES DE FAMÍLIA.

SANDRA MARIA MATTAR DIAZ - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Segundo o IPEA , ao longo dos últimos anos (1995-2009), a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais (PP). Esta proporção passou de 22,9%, em 1995, para 35,2% no ano de 2009. Isto significa que temos 21,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres. Estes dados sobre a chefia de família atestam que aumentou o número de mulheres nesta posição, porém permanecem as desigualdades no que se refere às condições econômicas, sociais e educacionais e consequentes a vulnerabilidade destas famílias. O objetivo deste trabalho, é analisar a trajetória de vida de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social, para compreender sua condição de vida e representação de seu papel social como pessoa humana e sujeito de Direitos, em relação à educação formal , assim como verificar as políticas públicas que atendem as necessidades destas mulheres. Esta é uma pesquisa qualitativa e está em andamento. A metodologia utilizada é trajetória de vida em que são entrevistadas mulheres chefes de família e em situação de vulnerabilidade social , escolhidas aleatoriamente em suas casas ou em seus locais de trabalho, tais como comércio, igrejas, escolas, associações de bairro, etc com o intuito de analisar seu contexto de vida e as condições de trabalho que as fazem chefes de família, assim como, verificar as condições de escolaridade das mesmas.Na fundamentação teórica serão analisados autores como: Giddens (2005),Saffioti (1979), Hiratta (1994), Abramo(1997), Louro(1996) , Strey (2001), Arendt (1979), Bobbio (1992), Sousa Santos (2009), Gohn(2010), Perrot (2007) entre outros. Conforme o IPEA (2015) ao longo dos últimos anos (1995-2009), a proporção de mulheres chefes de família aumentou mais de 10 pontos percentuais (p.p.). Esta proporção passou de 22,9%, em 1995, para 35,2% no ano de 2009. Isto significa que temos 21,7 milhões de famílias chefiadas por mulheres. Em 1995, 23% dos domicílios tinham mulheres como pessoas de referência, pergunta feita na pesquisa domiciliar com o objetivo de identificar o/a chefe de família. Em 2015, o número chegou a 40%, principalmente nas cidades, onde a quantidade de domicílios com mulheres como pessoa de referência cresceu 18 pontos percentuais (na área rural, a variação foi menor, de 10 pontos).(IPEA 2015). Por um lado o papel social da mulher se transformou em 2015 40% das mulheres são apontadas como referência mesmo em famílias onde existe a presença do casal. Por outro lado, famílias chefiadas por mulheres são em grande parte : decorrentes de uma gravidez precoce ou indesejada, instabilidade familiar e abandono, vulnerabilidade e exclusão. Por vulnerabilidade entende-se que a categoria pobreza, sem estar devidamente qualificada, é limitada para expressar as complexas situações de mal-estar social-(em contra partida ao bem estar social) a que estão sujeitas diversas populações, mundo afora. (PINTO et al,2011).E ainda, conforme Pinto (2011) “O termo pobreza viria perdendo sua capacidade significante em face da percepção, cada vez mais generalizada, de que o bem-estar e a qualidade de vida teriam muitos outros determinantes além da renda monetária” pois também estariam neste rol a disponibilidade de serviços públicos, a qualidade do meio ambiente, graus de liberdade individual e política que uma sociedade oferece aos indivíduos.Constata-se que a mulher conquista novos direitos na esfera pública e na esfera

privada , principalmente a partir da revolução social e cultural das décadas de 1960 e 1970, porém observamos que estes dados estão muito aquém do desejado, com práticas sociais, institucionais e culturais que não protegem a dignidade das mulheres, principalmente àquelas que são chefes de família e vivem em condições de vulnerabilidade social. No campo político, o direito ao voto, a possibilidade de serem eleitas para cargos eletivos, são conquistas importantes, porém mulheres ainda morrem ao parir seus filhos,e ainda hoje as mulheres recebem salários menores ao exercerem a mesma função que homens. Está contido na Declaração do Milênio (2000) que o empoderamento das mulheres e o alcance da igualdade de gênero são matérias de direitos humanos e justiça social. O fortalecimento das condições da mulher se dá por meio da Educação e da plena vivência de seu direito à liberdade, à vida e por meio do combate à discriminação. Além do movimento feminino organizado, também é necessário um apoio institucional, registrado na Constituição e garantido por meio legal. Já é tempo da mulher garantir seu lugar na agenda educacional e política global.

Palavras-chave: Educação . Direitos Humanos. mulheres chefes de família.

EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: UM PANORAMA ATUAL DA SOCIEDADE INDÍGENA

THIANA MARIA BECKER - UNINTER

LUCIANA PONIEWAS KATERBERG - NRE

GERMANO BRUNO AFONSO - UNINTER

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO: A sustentabilidade tornou-se um dos temas do futuro, que se encaixa no presente, porém, com embasamento no passado. Considerando a necessidade de discutir a temática formulou-se então os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), com 169 metas, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), com mais de 150 países participantes, abrangendo sul e norte global, envolvidos nesse projeto, firmados através da Agenda 2030. Destacam-se como objetos de estudos desse artigo, o ODS 4 e ODS 16, com objetivo de formular um panorama atual da sociedade indígena propondo a aplicação desses ODS como estratégias de melhorias empregadas na educação indígena. Os ODS versam sobre a qualidade da educação, com promoção de oportunidades de aprendizagem, para todos ao longo da vida, de forma equitativa, e sobre justiça e paz, com o estabelecimento de sociedades pacificadas e inclusivas, para o desenvolvimento sustentável. Justifica-se esse olhar, justamente pelas faltas que estão sendo causadas no decorrer da história, inclusive nas atuais políticas públicas e direitos adquiridos que estão sendo violados, o que acarreta na perda da cultura, no esquecimento da língua nativa, na ancestralidade e nos direitos cidadãos respaldados pelas leis dos Direitos Humanos, negligenciados hodiernamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O resgate sobre a educação indígena é assegurado desde a Constituição de 1988, onde se estabeleceu que os povos indígenas devem ser respeitados e ter seus direitos preservados, bem como todo "o conjunto dos direitos políticos e culturais dos povos indígenas no Brasil" (AFONSO, 2016, p.39), porém, na prática, nem sempre esse direito é garantido.

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.18).

A igualdade de direitos não tem por intuito se sobrepor, mas sim, dar as mesmas condições de acesso à educação, a saúde, a moradia, sem perder a identidade e muito menos, a dignidade. Os direitos dos indígenas precisam ser mobilizados para que sejam respeitados e essas lutas são travadas por constantes discussões devido as desigualdades acometidas.

Atualmente, 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino. Do total de escolas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas. Outras 1.806 são escolas municipais e estão em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas em área urbana. Além disso, 1.970 escolas não possuem água filtrada, 1.076

não possuem energia elétrica e 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário. São 3.077 escolas sem biblioteca, 3.083 sem banda larga e 1.546 que não utilizam material didático específico. E, apesar de 2.417 escolas não informar a língua indígena adotada, 3.345 unidades escolares utilizam linguagem indígena (BRASIL, 2019).

Diante desse contexto são estabelecidas estratégias para que sejam visualizadas as negligências, as exclusões e as limitações, reforçando-se então, a utilização dos ODS, em especial o objetivo 4 e o objetivo 16, sendo utilizadas como estratégicas diagnósticas nesse processo. Se antes, os povos indígenas se preocupavam em transmitir seus saberes somente entre si, hoje existe o ensejo em expandir os conhecimentos, tanto para difundir a cultura indígena, quanto para se apropriar ou vivenciar culturas divergentes da ocidental. Dessa forma, se faz primaz a elaboração de políticas públicas específicas, como a elaboração de um plano nacional de educação escolar indígena, com especificidades como a cultura e as crenças sendo respaldadas. Prosseguindo com essa reflexão teórica, adentra-se no tema que versa sobre a criação e efetivação do Plano Nacional da Educação Escolar Indígena (PNEEI), sendo que através dele se fará possível o alinhamento de questões inerentes aos povos indígenas, oportunizando maior clareza e eficácia no âmbito educacional, promovendo uma unidade de metas e ações. Em 2019 surge o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), com o intuito de amenizar e extinguir as dicotomias. Segundo a Assessoria de Comunicação do MEC:

A proposta do MEC é que o PNEEI seja elaborado com a participação de professores, estudantes, gestores indígenas, organizações indígenas e indigenistas, sistemas de ensino (estadual e municipal), instituições de Ensino Superior, Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, Secretarias e autarquias vinculadas ao MEC, Funai e demais órgãos que atuam com a educação escolar indígena nos respectivos estados da federação (BRASIL, 2019).

O plano em si tende a resgatar a dignidade, mas, não garante sua efetividade. Para que uma mudança ocorra é imprescindível uma alteração de paradigmas, aceitações e ações. A aplicabilidade desse plano é que produzirá e consolidará uma educação escolar pautada na seguridade dos direitos humanos. Por fim, ganha relevo nesse estudo a aplicabilidade dos ODS 4 e ODS 16 no âmbito educacional indígena. Acredita-se que uma educação de qualidade é o caminho seguro para a promoção da justiça e da paz e da garantia do respeito aos direitos humanos. Posto isso, os ODS 4 e 16 vem ao encontro de todas estas questões, podendo ser um instrumento balizador na busca de melhorias para a população indígena. Priorizar a educação e a paz, garantindo estrutura de igual teor, tanto físico quanto de direitos, realoca o povo indígena da posição de vítima para transformador social. Muitas são as riquezas culturais que podem ser incorporadas a sociedade ocidental, aperfeiçoando técnicas e métodos de vivência e sobrevivência. Desse modo, reforça-se que as culturas precisam se entrelaçar e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), através da voz de sua diretora-geral, Audrey Azoulay (2019), explicitou em uma mensagem em homenagem ao Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento sobre a importância da diversidade, que “por meio da pluralidade de suas vozes, acredita-se que a diversidade cultural é um dos recursos renováveis originais da humanidade, ao oferecer uma fonte constante de inovação e criatividade”. Pois, quando se traz à luz do pensamento, a construção de um mundo mais sustentável, a maneira de administrar a vida bem como os conhecimentos dos povos indígenas, que em princípio estavam destinados ao esquecimento em meio a mata ou perdidos no passado, revivem em forças com novas dimensões de significância e certamente, podem ser de extrema importância para novas gerações ditas civilizadamente modernas, que podem aprender sobre como viver na pacificidade com a natureza, sem destruir o território natural e garantir a próximas gerações, a continuidade da vida.

METODOLOGIA: Este estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica, embasada em livros e artigos científicos que tratam do tema, visando alcançar os objetivos propostos. Segundo Cervo (2007, p.60), [...] "a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses". Acredita-se que a educação é o instrumento maior, gerador de justiça e paz, promovendo respeito, inclusão, valorização e até, resgate histórico e cultural.

RESULTADOS: Afirma-se ainda a necessidade de maiores estudos sobre o ODS 4 e ODS 16, bem como sobre a forma de organização da sociedade indígena, se fazendo primaz novas discussões de como efetivar os Planos de Políticas Públicas de reconhecimento de direitos natos e da seguridade das benéfices voltadas as comunidades indígenas, agregando maneiras sustentáveis, tecnológicas e cabíveis para o pleno desenvolvimento da educação, paz e justiça social. As culturas das comunidades indígenas devem ser incorporadas à cultura ocidental, com a premissa de trocas culturais, de respeito as diferenças, garantindo um ambiente pacífico de convívio, sem imposições ou desrespeitos ao modus operandi que cada um exerce em seu papel social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, G.B (org.); CREMONEZE,C.; BUENO,L. **Ensino de História e Cultura Indígenas**. Curitiba. Ed. Intersaberes, 2016.

AZOULAY, Audrey. **UNESCO: Diversidade cultural contribui para mundo mais pacífico e próspero**. UNESCO. 2019. Disponível em: https://nacoesunidas.org/unesco-diversidade-cultural-contribui-para-mundo-mais-pacifico-e-prospero/. Acesso em: 24/06/2019.

BRASIL. **MEC trabalha por avanços na educação escolar indígena.** Assessoria de Comunicação Social, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-vancos-na-educacao-escolar-indigena. Acesso em: 24/06/2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF. 1998. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/educacao_escolar_indigena_mec.pdf. Acesso em: 24/06/2019

CERVO, A.L. **Metodologia Científica** / Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: http://uninter.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/97885760504/pages/_5. Acessado em 04/08/2018.

ONU. **17 Objetivos para transformar nosso mundo**. Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/. Acesso em: 24/06/2019.

Palavras-chave: Indígenas; Educação; Sustentabilidade; Tecnologias.

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: PROTEÇÃO DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS: PROTEÇÃO DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar a proteção dos direitos humanos das infâncias e juventudes por meio da educação em e para os direitos humanos e o seu reconhecimento na condição de sujeitos de direitos, que nos levam a refletir sobre as mais diversas violações e violências contra a infância e a juventude por meio da análise de instrumentos nacionais e internacionais de proteção a esse grupo pesquisado. Para tanto foi desenvolvida uma investigação bibliográfica e documental mediante levantamento de documentos e obras referentes ao tema. As conclusões apontam uma estrutura de proteção dos direitos humanos da infância e da juventude ainda não efetivadas no que se refere as Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Infância, Juventude.

INTRODUÇÃO

Os direitos humanos ocorreram da construção histórica realizada pelos diversos povos ao longo do tempo concretizada nas Declarações e nas leis. Os marcantes acontecimentos da Revolução Francesa resultaram na elaboração de um histórico documento chamado Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Nele, foi garantido sobretudo que todos os cidadãos devem ter direito à liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão. Esses documentos são considerados importantes precursores escritos para muitos dos documentos de direitos humanos atuais, entre eles a Declaração Universal de 1948.

A Educação em Direitos Humanos promove e fomento das suas várias estratégias para uma cultura de direitos humanos, em que cada pessoa seja autônoma e capaz de se autogerir dentro de uma sociedade com todos os seus conflitos e pluralidades, seguindo seu próprio juízo, e não seguindo normas impostas.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo central da Educação em e para os Direitos Humanos é a constituição de uma cultura da democracia, do respeito às diferenças, da não discriminação e da paz. Por meio desta educação se permite a afirmativa dos direitos fundamentais, conscientiza o cidadão de seu papel social na luta contra desigualdades e injustiças, desenvolvendo consciência cidadã. Desta forma, a educação está profundamente arrolada ao desenvolvimento do ser humano,

constituindo fator determinante para a sua formação afetiva, psicológica e intelectual, auxiliando assim, na construção do caráter e humanização.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo 1º afirma: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito." Porém, cotidianamente é possível vivenciar práticas excludentes que culminam em negação e até violação desses direitos. Perante tal realidade, a escola deve apresentar-se como um espaço que respeita e valoriza as diferenças, que oportuniza diálogos atinentes a diversidade e suas especificidades, além de contribuir para que efetivamente aconteça a diminuição das violências, das disparidades e a construção de uma consciência cidadã.

Já o Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou em 2012 a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que constitui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que norteia os Sistemas de Ensino e suas Instituições. O parecer CNE/CP nº: 8/2012, define a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que prediz, em sua conclusão, os desafios acerca das Diretrizes indicadas destacando a existência de leis que garantem a inserção da Educação em Direitos Humanos que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas que proporcionem uma educação de qualidade para todos os estudantes.

É importante lembrar, a este respeito, as implicações do fenômeno da globalização, tanto no estabelecimento de um idioma universal de direitos humanos, buscando a sua promoção nos diversos países ou contextos nacionais, quanto, paradoxalmente, nas violações de tais direitos.

Neste processo, as reações que os grupos e países em situação de maior desigualdade e pobreza no contexto capitalista apontam para as possibilidades de uma política emancipatória dos Direitos Humanos, quando o caráter global dos direitos é legitimado em processos culturais de tradução e negociação locais (SANTOS, 1997).

Diante dessa afirmação, todos os sujeitos têm o direito de conviver e de aprender juntos, porém essa condição nem sempre foi oferecida à todos na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, as crianças e adolescentes são iguais perante as suas diferenças.

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a Educação em Direitos Humanos é compreendida como [...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações. (BRASIL, 2006, p. 25).

Portanto, cabe ao Estado pensar políticas que deem conta, efetivamente, da diversidade, para que as diferenças possam sentir-se pertencentes ao espaço escolar. Não basta incluir, garantir o acesso, é importante procurar políticas de equidade social para garantir a permanência na escola.

Deste modo, Candau (1999, p. 18) aponta uma estratégia metodológica que pode ser utilizada na educação em direitos humanos – a oficina pedagógica: Uma estratégia metodológica é privilegiada: a oficina pedagógica, como espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos.[...] O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá por meio dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso.

Contudo, tem que se considerar que a educação em direitos humanos não se resume a padronizações didáticas, temáticas ou metodológicas, mas consiste na comunhão em torno de certos princípios e objetivos – que não se limitam a temas geradores de aula –, que devem se constituir em eixos norteadores de toda prática escolar e em princípios inspiradores de ações educativas.

Para isso, faz-se necessário conhecer as inúmeras modificações percebidas em crianças e adolescentes da contemporaneidade. Pois com frequência, os adultos afirmam que eles já "nascem falando" e vão desenvolvendo uma compreensão ampla das coisas que lhes cercam.

A escola tem um importante papel de tornar-se um meio de arquitetar um mundo melhor, instrumentalizando as pessoas para agirem com solidariedade e fraternidade diante dos desafios da vida. Não se pode pensar nessa trajetória de forma individualizada: cada cidadão tem seu papel a cumprir, para que a educação em direitos humanos não se limite na burocracia dos departamentos, sem que se concretize no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

Por fim, são tantos os contrastes e as diferenças que encontramos no cotidiano escolar que, por vezes, os educadores podem se sentir sem condições de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado. Todavia, a escola, constitui-se na única oportunidade para muitos estudantes construírem atitudes, saberes e comportamentos que os levem ao exercício da cidadania para a paz. Os professores têm um grande desafio pela frente, pois muitas famílias estão cada vez mais distantes da escola, a mídia destaca de forma arrebatadora a violência e as transgressões dos valores essenciais da humanidade, as políticas públicas insuficientes para garantir a execução de projetos e programas que valorizem a cidadania e a paz. Portanto, percebe-se a não efetivação das Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos no âmbito escolar. Essas políticas que estão normatizadas no âmbito interno pelos tratados internacionais e balizada em uma cultura democrática por meio de contextos, com valores de inclusão, de justiça social, de igualdade, de tolerância às diferenças, de solidariedade, de sustentabilidade, de criticidade, de reflexão, de pluralidade e de afeto, devem ser efetivadas para a colaboração da diminuição significativa da violência e de todas as formas de violação dos direitos humanos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça: UNESCO, 2006.

CANDAU, V. **Experiências de educação em direitos humanos na América Latina : o caso brasileiro.** 1999. Disponível em: http://migre.me/eVOsh. Acesso em: 15/05/2019.

CNE. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192. Acesso em 15/05/2019

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU-AG.)**, 1948. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 16/05/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 48, 1997, p.11-32

Palavras-chave: Educação, Direitos Humanos, Infância, Juventude.

EDUCAÇÃO NA CULTURA E A CULTURA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: QUAL É O PERFIL DAS VÍTIMAS?

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O resumo expandido nasceu de uma pesquisa de tese realizada em contexto familiar no interior da região nordeste do Brasil. A investigação propôs um inquérito em profundidade sobre a realidade empírica com foco na problemática das violências domésticas e o incesto familiar no Brasil. A partir de histórias de vida de uma mãe e sua filha biológica, vitimadas pelo agressor em comum (marido e pai). O problema de pesquisa se constituiu para investigar: qual o perfil pessoal, sociofamiliar e o contexto cultural das participantes da pesquisa? No objetivo geral: traçar o perfil olhando a identidade social, origem biológica, referências individuais. No específico: levantar o quadro das percepções, significados e representações. Autores da educação, antropologia e sociologia contribuíram com conceitos e reflexões. A metodologia da pesquisa qualitativa definiu as técnicas na produção dos dados. A observação participante de Malinowski (1976), a entrevista narrativa de Jovchelovich; Bauer (2002) e Bardin (1995) deram apoio e segurança. Os resultados apontaram que as participantes vitimadas por violências domésticas, estupros e abusos sexuais incestuosos, possuem um perfil com traços semelhantes e diferentes comparados entre si. A mãe não possui identidade pessoal, nem referências biológicas definidas. O dado em comum, está no elevado nível de isolamento social. Ambas, não possuíam contato com o mundo externo.
Palavras-chave: Educação na cultura; Perfil sociofamiliar; Violência doméstica.

1 DO CONCEITO À PRÁTICA

Na antropologia encontrei a base conceitual para pensar a educação na cultura impactada em contextos de violências domésticas familiares e incestuosas, de que se trata este resumo. Não somente por isso, mas, também, pela composição do perfil pessoal das entrevistadas, na busca de informações sobre identidade social, percepções, referências individuais. Aquilo que tem sentido, significado e representação no mundo em que se inserem.

No centro, a educação na cultura familiar conecta o mundo privada da mãe e sua filha vitimadas por violências domésticas. Como se apresentam na síntese do perfil, com forte finalidade de mostrar as diferenças e as semelhanças entre si. Por isso fez-se necessário refletir a noção de cultura como categoria de reflexão.

Os antropólogos da tradição culturalista, Geertz (1973) e Laraia (1986), ajudam na compreensão interpretativa do conceito de cultura colocado em prática. Aquilo que faz parte dos enunciados da vida social cotidiana.

Geertz (1973), adianta dizendo que,

[...] cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1973, p. 24).

O destaque de Laraia (1986), é de que as "[...] culturas são sistemas de padrões de comportamento que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos", (LARAIA, 1986, p. 59).

O autor se apoia em Roger Keesing para subdividir o esquema cultural em três diferentes abordagens. Busca à interpretação de Goodenough para definir cultura "[...] como um sistema cognitivo", onde o "[...] conhecimento, consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade", (LARAIA, 1986, p. 61). Depois, apresenta Lévi-Strauss por entender que as culturas são "[...] sistemas estruturais e simbólicos, é uma criação acumulativa da mente humana", (IBID). Ainda, a defendida por Geertz e Schneider, dizem: que a "[...] cultura deve ser considerada não um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle "[...] para governar os comportamentos e a vida em sociedade. Pois, "[...] todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura", (IBID, p. 62).

E a educação na cultura e vice-versa é quem agem no interior da vida social, são responsáveis pela internalização dos processos cognitivos, culturais, educativos, práticos. Não há dúvida, de a educação e a cultura são influenciadoras do modo de pensar e agir dos indivíduos em sociedade, dentro e fora dos contextos familiares.

Contudo, as vítimas de violências domésticas também perpassam por essas construções impactadas nos ambientes amplos e restritos. As experiências das participantes são resultantes disso, do cotidiano (GOFFMAN, 2007) cultural e educativo violento. No caso, a investigação é sobre esse conjunto de coisas, a partir do desenho da pesquisa.

2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O método e a metodologia da pesquisa qualitativa, definiu a pesquisa. O traçado que orientou a investigação do começo ao fim. Cada etapa foi desenvolvida de forma conexa e separadamente, minuciosamente e em profundidade. A partir das questões controladas por roteiro estruturado.

Aqui centraliza-se a questão para investigar: qual o perfil sociofamiliar e o contexto sociocultural das participantes (mãe e filha) da pesquisa?. Com a finalidade de produzir

informações sobre a identidade pessoal e familiar de cada uma. Levantar as semelhanças e as diferenças entre si, as percepções, sentidos e representações impactadas na convivência doméstica. No objetivo geral interessou conhecer os traços pessoais para revelar identidade, origem biológica, referências individuais. No específico, destacar o quadro das percepções, dos significados e representações consideradas importantes para si.

A observação participante de Malinowski (1976) e a entrevista narrativa com história de vida vista em Jovchelovich; Bauer (2002) e as contribuições de Bardin (1995) conduziram todas as etapas do estudo. Com segurança e sucesso.

3 RESULTADOS E ACHADOS

A revelação do perfil pessoal, familiar e o contexto cultural das entrevistadas (mãe e filha), fez parte da primeira etapa do estudo. O que permitiu conhecer as percepções individuais, a vida familiar e o contexto contaminado por violências domésticas.

Compor o perfil das vítimas significou a quebra do silêncio tabu mantido há décadas num ambiente restrito e controlado pelo agressor em comum. Por tratar-se de experiências difíceis e em profundidade. Os dados no quadro síntese revelam tais informações como categorias analíticas.

3.1 PERFIL PESSOAL, SOCIOFAMILIAR E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS ENTREVISTADAS

Três categorias foram levantadas para comparação do perfil: a identidade pessoal e origem familiar; referência e significado, como se segue.

3.2 QUADRO COMPARATIVO - PERFIL PESSOAL E SOCIOFAMILIAR [MÃE E FILHA]

	Identidade e origem familiar	
MÃE	"Eu tô com 66 anos".	**Idade** - 66 anos
	"Eu não conheci pai nem mãe, mas meu avô que me criou até 6 anos. Ele morreu e eu fiquei com um tio, depois saí e fiquei morando na casa das pessoa".	**Identidade** - indefinida **Pais biológicos**- desconhecidos **Idade do primeiro filho –** 12 anos **Quant. de filhos** – total 14 [10 mulheres e 4 homens]
FILHA	"Tenho 34 anos"	**Idade** - 34 anos
	"Eu sou filha de uma agricultora. E meu pai biológico reside na mesma cidade, ele é agricultor também e fotógrafo. Sou filha dos dois".	**Identidade** - definida **Pais biológicos** – conhecidos **Idade do primeiro filho –** 21 anos **Quant. de filhos** – total 2 – 1 menino e 1 menina.
	Referência e significado familiar	

MÃE	"Na minha infância o que eu tinha mais importante pra mim era meu avô".	**Referência –** Avô paterno; filhos biológicos
	"Família pra mim é uma coisa muito importante. É tudo pra mim, minha família".	**Significado de família –** família é tudo, muito importante, pai, mãe e filhos.
FILHA	"Assim, como eu falei que são 14 irmãos vivos hoje, minha referência sempre foi minha irmã, uma das mais velhas né. Conseguiu se formar, no caso eu tomo ela como exemplo".	**Referência** – Irmã mais velha e mãe biológica
	"A minha mãe sempre foi exemplo pra mim. A educação que eu tive, foi ela quem me deu né. Então assim, é exemplo total, em todos os sentidos, é a minha mãe".	**Significado de família** - família é a base de tudo, pai, mãe e filhos.
	Referência comunitária	
MÃE	"Tenho meu filho agora. Tenho os meu filho. Mas, antes eu não tinha ninguém não".	Sem referência comunitária
FILHA	"Nós não tínhamos convívio com parentes nem amigos. Uma pessoa infelizmente não tenho. Só mesmo os irmãos mais velhos, a minha mãe e acho que é só".	Sem referência comunitária

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro comparativo, as entrevistadas revelam percepções, sentidos e as representações individuais de referências. A questão da identidade pessoal e origem familiar, as referências e significados, mostra sinais de semelhanças e diferenças bastante peculiares entre si. A origem biológica da mãe aparece indefinida, isso influencia também na definição de identidade social, revela-se comprometida. Ela vagueia na memória e não consegue localizar suas origens biológicas, nem se situar no mundo social de inserção. No caso da filha, essa questão se desenrola diferente. Responde com segurança e define sua identidade, suas origens, se estabiliza no contexto com clareza.

A semelhança está no isolamento comunitário. Ambas, não possuíam contato ou convivência com o mundo externo. Eram controladas pelo silêncio e medo do agressor.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **A entrevista narrativa.** *In:* Martin Bauer; George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petró- polis: Vozes, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. [1884-1942]. **Objeto, Método e alcance desta pesquisa.** *In:* Os Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores,1976.

Palavras-chave: Educação na cultura; Perfil sociofamiliar; Violência doméstica.

EDUCAÇÃO: DIREITO FUNDAMENTAL DA CRIANÇA

GISELE LAUS DA SILVA PEREIRA LIMA - USF

SABRINA MOSCHINI - USF

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O artigo objetiva analisar a criança como um sujeito de direito na sociedade brasileira, destaca a importância da criação das legislações como a Constituição Federal do Brasil de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente que primaram pela defesa do desenvolvimento pleno do menor através da integração dos deveres da família, sociedade e Estado, sendo-lhe assegurando os direitos fundamentais como direito à vida, educação, saúde e dignidade. Vislumbramos que a educação além de um direito resguardado deve tornar-se a ferramenta para o desenvolvimento e compreensão da criança como uma cidadã crítica, envolta num processo democrático e emancipatório.

INTRODUÇÃO

Educar é envolver de dentro para fora, busca-se tirar algo do interior da criança, nessa relação é preciso que haja uma correspondência de esforços entre o ensinar e o apreender, é uma obra que se realiza gradativamente e vai muito além das normas pedagógicas tendentes a disciplinar o desenvolvimento geral.

A criança ao longo dos séculos passou por uma evolução em seu conceito no âmbito social e familiar, antes era tida como um ser em oposição ao adulto, imatura e inadequada para a integração social, tanto que no dicionário Aurélio a definição de criança é associada ao ser humano de pouca idade, menino ou menina.

Diante de uma perspectiva do contexto histórico a infância passa a ser analisada e protegida por tornar a criança sujeito de direitos fundamentais, ela passa a ser vista como um ser em desenvolvimento que merece proteção integral da família, da sociedade e do Estado, prevalecendo o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente, para resguardar que ela possa crescer e viver com dignidade.

O legislador pátrio optou por tratar do tema da infância em apartado para atribuir absoluta prioridade com relação aos demais direitos assegurados na Constituição e na busca de aplicar as Convenções e tratados Internacionais que o Brasil aderiu, enfatizando a doutrina da proteção integral que cuida do ser em formação.

SUJEITOS DE DIREITO

O Direito regula e ordena a sociedade, essa é constituída de pessoas que são entes sociais, que ao se relacionarem são suscetíveis de direitos e obrigações e assim serão sujeitos de direito. Como temos no ser humano o sujeito da relação jurídica, dizemos que toda pessoa é dotada de personalidade, ou seja, a própria capacidade jurídica, que o possibilita de figurar nos polos da relação jurídica. (Venosa, 2017).

O início da personalidade tem relevância porque, com a personalidade, o homem se torna sujeito de direitos, assim destaca a legislação civil em se artigo 2º: “a personalidade civil das pessoas começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro”.

Observamos que os menores são sujeitos de direitos próprios a sua condição especial, são alvos de especial tratamento advindo do princípio do melhor interesse da criança e do adolescente, apesar de ser tido como um conceito vago e impreciso, pois a legislação não prevê os casos concretos.

O princípio do melhor interesse da criança é o norte que orienta o legislador e o aplicador da lei, não se trata apenas do que o julgador entende que é melhor para a criança, mas sim o que objetivamente atende à sua dignidade como criança e os seus direitos fundamentais em maior grau possível. É possível visualizar o princípio do melhor interesse da criança em nossa Carta Magna em seu artigo 227, caput.

O dever de proteção é um ônus que não se limita ao Estado, concluímos que é essencial a convivência familiar e que os pais cumpram seus deveres inerentes à autoridade parental, de modo que zelem pelo crescimento e desenvolvimento de forma autônoma dos menores sob seus cuidados, numa atmosfera de segurança emocional e acolhida material.

DIREITOS FUNDAMENTAIS

A Constituição Federal de 1988 impôs ao Estado o dever de assegurar um tratamento prioritário ao menor que possui condição de sujeito frágil e priorizando a igualdade através da implementação de políticas pública e estrutura judiciária voltada especificadamente para tratar da infância e juventude e assim preservando seus direitos fundamentais.

Os direitos fundamentais possuem força jurídica constitucional, visam limitar o poder estatal para preservar a liberdade individual. É possível vislumbrar uma grande mudança legislativa e política acerca da criança, ela passa de sua posição de submissão para ganhar sua emancipação e o maior desafio é equilibrar o direito das crianças com as responsabilidades dos adultos em relação à sua proteção.

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, logo após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 que teve como objetivo proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil, tornando-as cidadãs, com direitos pessoais e sociais, tornou-se um instrumento de desenvolvimento social que garante proteção especial ao ser mais socialmente sensível. (GUERRA, 2016).

Em 1991 foi criado por meio de gestão compartilhada, governo e sociedade civil, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que define as políticas para a área da infância e da adolescência e fiscaliza as ações do poder público, orientando-se por princípios e valores universais que norteiam a sociedade.

EDUCAÇÃO

A educação é um direito fundamental de natureza social, conforme artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e o artigo 205 aduz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Trata-se de um direito inalienável que visa a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e justa.

Émile Durkheim afirmou em sua pesquisa sobre a educação como um processo socializador que: “a educação não é, pois, para sociedade, senão o, meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” e ainda concluiu que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine. (Durkeim, 1955)

Avançamos muito em direitos e garantias as crianças, mas o desenvolvimento social se dá de forma plena na educação, e nesse ponto há muitos questionamentos e contradições, afinal como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da sociedade contemporânea tão heterogênea e desigual.

Buscando uma resposta esperançosa e fundada na tolerância sobre a educação na atualidade, com o reconhecimento do outro e suas diferenças Sonia Kramer e Luiz Cavalieri Bazílio (2016, p.105) afirmam: "é preciso combater a desigualdade e educar contra a barbárie, o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica".

A crença numa educação mais humanista, onde seja dada a criança a possibilidade de ter uma formação plena, libertária repleta de possibilidades para realizarem sua individualidade emancipada, tornará o convívio com esse futuro adulto muito mais produtivo, saudável e feliz.

CONCLUSÃO

O ordenamento jurídico brasileiro passou por grandes inovações desde a Constituição Federal de 1988 no que tange aos direitos da criança e do adolescente, e seu marco principal seu deu com o Estatuto da Criança e do Adolescente que assegurou e deu efetividade aos direitos fundamentais constitucionais.

Destacamos o princípio do melhor interesse da criança e a visão da criança como detentora de sujeito do direito, eis que nos dias atuais não há como pensarmos como interesse privado a forma com que muitos pais ou responsáveis estão conduzindo a formação psicológica e educacional de seus filhos, assim como a violência empregada com a suposta justificativa de educar.

É o momento de refletir como a educação pode assegurar e cumprir seu papel social das populações infantis, afinal é preciso enfrentar as políticas públicas para a infância e o processo de formação cultural que por vezes impede as crianças de usufruírem dessa fase com brincadeiras, ócio e com o direito de não trabalhar.

Acreditamos que é possível criar ferramentas para a construção de uma educação infantil ética e crítica pautada na igualdade e dignidade, onde a tolerância permaneça diante das diferenças culturais brasileiras, sejam de etnia, religião, gênero ou classe social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2016.

COLTRO, Antonio Carlos Mathias; PEREIRA, Tania da Silva. Revista do Advogado – Direitos fundamentais da Criança e do Adolescente: o "cuidado". Ano XXVIII - nº 101. São Paulo: Associação dos Advogados de São Paulo, 2008.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia, trad. Lourenço Filho. 4 Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955, pp. 25.56.

GUERRA, Sidney. Direitos Humanos: curso elementar. 4 Ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MAAR, W. Leo. Adorno, semiformação e educação. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a08v2483. Acesso em 22/06/2019.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Psicanálise, poética e epistemologia e educação: a contribuição de Gaston Bachelard. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

VENOSA, Sílvio de Salvo. Direito Civil: Parte Geral.17 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ZAMBEL, Luciana; LASTÒRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e emancipação em T.W. Adorno: contribuição para a formação de professores. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, V.11, n.4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: http://dex.doi.orgq10.21723qriaee.v11.n4.8794 Acesso em: 22/06/2019.

Palavras-chave: Educação; Criança; Direito Fundamental

ESCOLARIZAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DOS IMIGRANTES HAITIANOS NO MEIO OESTE CATARINENSE: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A migração de pessoas originárias de países considerados subdesenvolvidos economicamente como o Haiti foi destaque no Brasil na década de 2010. Em Santa Catarina as maiores concentrações de haitianos aconteceram nas cidades de Blumenau, Brusque, Chapecó, Florianópilis, Joinville e Criciúma (ZAMBERLAM et al., 2014 apud RISSON, 2015). Joaçaba e Herval D'Oeste não apresenta números oficiais de imigrantes haitianos, porém a presença deste é uma realidade no cotidiano destes municípios. A presença dos haitianos impõe desafios para a sociedade e ao Estado assuntos como moradia, emprego e renda, saúde, segurança, políticas públicas e educação, são complexos e requerem reflexão, legislação e adequações para dar conta dessa demanda específica.

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar proposta de pesquisas a partir dos temas escolarização e processos de aprendizagem dos imigrantes haitianos no Meio Oeste catarinense. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Oliveira (2010), trata-se de "uma modalidade de estudo de documentos de domínio científico".

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS - CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Para elaboração deste trabalho foram realizadas duas etapas de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na primeira fase foram identificados vinte e três trabalhos, entre 2014 e 2018, a partir dos descritores: imigrantes haitianos, imigração haitiana, inserção escolar e processos de aprendizagem. Sendo somente duas pesquisas na área da Educação. Na segunda fase foram encontradas seis pesquisas, entre 2005 e 2015, a partir dos descritores: criança estrangeira, criança haitiana imigrante e escolarização. Destas, três pesquisas na área da Educação.

Ao todo foram investigadas vinte e nove pesquisas, sendo vinte e três na primeira fase e seis na segunda fase de busca. Foram selecionadas para análise duas pesquisas da primeira e quatro da segunda fase aproximação com a temática deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Referente à primeira fase de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a dissertação de Bordignon (2016) abordou a inserção social dos imigrantes em contextos escolares e não escolares, a educação como preparação para o trabalho, a presença dos imigrantes na formação socioespacial, econômica e cultural de Santa Catarina e a configuração do movimento migratório dos haitianos. O estudo de Poncheck (2018) enfatiza a aprendizagem informal da língua portuguesa, mobilizada quase que na totalidade pela sociedade civil organizada, como forma de inserção dos imigrantes na sociedade e também para melhora na qualidade de vida essas ações demonstram que, de fato, não contamos com uma política educacional voltada para os imigrantes.

Ambos os trabalhos abordam a temática imigração haitiana e educação com importantes contribuições, porém não atentam para o processo de ensino-aprendizagem e nem para as

transformações e desafios ocorridos na sala de aula devido a presença dos alunos imigrantes demonstrando a necessidade de ampliação das discussões e reflexões em torno do fenômeno migratório e os contextos escolares principalmente nos processos de ensino-aprendizagem.

Na segunda fase da investigação selecionei trabalhos que tratassem do processo de escolarização dos imigrantes. Destaco a pesquisa de Soares (2015) que retrata as relações sociais entre alunos estrangeiros e nativos dentro da sala de aula demonstrando a dificuldade de convivência e interação entre esses grupos e o quanto essas relações conflituosas afetam a construção da autoimagem do aluno imigrante, também sugere falta de preparo e empatia dos professores para trabalhar com turmas multiculturais. Miyahyra (2015) salienta em sua pesquisa que os professores desconsideram as dificuldades dos alunos imigrantes no processo de ensino-aprendizagem não levando em conta essa complexidade no seu fazer pedagógico.

Estes dois trabalhos evidenciam o despreparo das escolas, professores e, consequentemente, dos alunos para receber, acolher e interagir com a diversidade cultural proporcionada pela presença do estrangeiro em sala de aula estes estudos mostram, ainda, que um ambiente hostil pode afetar negativamente a subjetividade dos alunos imigrantes.

As demais pesquisas apresentam relatos de experiências que enfatizam o processo de escolarização de imigrantes. O enfoque da pesquisa de Coelho (2008) esteve voltado para o relato de mulheres negras angolanas cuja tônica são as relações interculturais dentro das salas de aula que podem ser exploradas na promoção de processos de aprendizagem baseados na igualdade das diferenças, promovendo aprendizagem e vivências igualitárias. Rodrigues (2015) se ateve a experiências bem-sucedidas da escolarização de imigrantes numa escola que desenvolve um projeto específico para essa demanda, os resultados apontam para vivências pacíficas entre os alunos imigrantes e brasileiros facilitando a adaptação escolar, favorecendo a aprendizagem e diminuindo a exclusão e o preconceito.

Estes trabalhos enfatizam que a escola é vista como um importante espaço de inserção social dos imigrantes estes espaços educativos podem contribuir significativamente para a construção de práticas de ensino que levem em consideração a diversidade de uma sala de aula multicultural. Apesar destas pesquisas abordarem o processo de escolarização dos imigrantes não foram encontrados estudos relacionados, especificamente, sobre os imigrantes haitianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as pesquisas identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes verifiquei que são poucos os estudos que analisam o fenômeno da imigração haitiana e os processos de ensino-aprendizagem. Das que apresentaram suas contribuições são valiosas, uma vez que analisam importantes aspectos da imigração haitiana no Brasil, especificamente no Oeste de Santa Catarina como retrata a primeira pesquisa apresentada na descrição dos trabalhos. Em relação ao processo de escolarização dos imigrantes as pesquisas encontradas apresentaram como público alvo imigrantes de outras nacionalidades não havendo estudos relacionados especificamente com a população de haitianos no Brasil ou, ainda, em Santa Catarina.

Dos seis trabalhos selecionados apenas uma pesquisa foi realizada no Estado de Santa Catarina sendo as demais efetuadas nos Estados de São Paulo, Paraná e Rondônia, essa constatação aponta para a necessidade da elaboração de pesquisas que objetivem analisar com maior amplitude o fenômeno migratório e as variáveis que envolvem a escolarização e o processo de ensino-aprendizagem dos imigrantes haitianos na região Meio Oeste catarinense.

Acredito que os resultados demonstrados nesta pesquisa possam instigar estudos que contemplem essas temáticas possibilitando novos olhares, discussões e a participação desses atores sociais. Considero urgente a necessidade de um olhar humanizado sobre a pluralidade cultural nas salas de aula e nos processos educativos da atualidade, dado o fenômeno da

imigração haitiana ser uma realidade em pequenos municípios brasileiros, não somente em grandes centros como víamos anteriormente.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Sandra de A. F. **Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense.** 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355. Acesso em: maio 2019.

COELHO, Marciele N. **Memórias de angola e vivências no Brasil:** educação e diversidades étnica e racial. 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: http://www.ceeja.ufscar.br/tese_marci. Acesso em: maio 2019.

MIYAHIRA, Elbio. **Relação entre professor e família:** um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3115759. Acesso em: maio 2019.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PONCHECK, Dione R. **A migração contemporânea dos haitianos para o Brasil e o sentido da educação através do ensino da língua portuguesa:** limites, desafios e possibilidades. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6333313. Acesso em: maio 2019.

RISSON, Ana P. **Cartografia da atenção à saúde de imigrantes haitianos residentes em Chapecó, SC.** Chapecó, 2015. Disponível em: https://laemiceppac.files.wordpress.com/2015/07/projeto-mestrado-ana-risson.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

RODRIGUES, Emanuelly C. V. **Relações interculturais no processo de escolarização de uma escola de fronteira.** 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2584578. Acesso em: maio 2019.

SOARES, Cybele F. **Imigrantes e Nacionais:** um estudo sobre as relações sociais em sala de aula. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3113162. Acesso em: maio 2019.

Palavras-chave: Imigração haitiana; Escolarização; Processos de aprendizagem.

GRUPO REGIONAL DE ARTICULAÇÃO DE AÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – GRADCIA- E GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS – GEPES

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC

DANIELA ROSA ANTUNES - UDESC

FABÍOLA SUCUPIRA FERREIRA SELL - UDESC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

GRUPO REGIONAL DE ARTICULAÇÃO DE AÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTE – GRADCIA- E
GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS – GEPES

Resumo: O GRADCIA (Grupo Regional de Articulação de Ações em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) que destina-se a formação dos articuladores envolvidos na defesa da Criança e do Adolescente através do estatuto da Criança, e da comunidade em geral. O GRADCIA integra o programa de extensão GEPES - Grupo de Estudo em Políticas Educacionais e Sociais que surgiu em 2002 na Universidade do Estado de Santa Catarina, no Centro de Ciências Tecnológicas – CCT, em Joinville – SC. O programa surgiu de uma necessidade social, pois era preciso possibilitar a integração de pessoas comprometidas, com o objetivo de discutir politicas publicas, educacionais e sociais visando sempre o fortalecimento dos envolvidos e assim proteger a criança e o adolescente. Os integrantes são pessoas de diferentes segmentos de esferas governamentais e não governamentais, uma equipe multidisciplinar, que se reúne mensalmente para realização de discussões especificas, colocando suas experiências com o intuito de em conjunto alcançar uma melhor solução para determinados assuntos. Essa troca de relatos gera vários pontos positivos, levando essa melhoria para seu município de trabalho. Além de reuniões mensais e reuniões decentralizadas nos municípios são feitos seminários e eventos, realizados pelo GRADCIA em parceria com GEPES. O programa GEPES vem mostrando que o trabalho de extensão universitária traz inúmeros benefícios para a sociedade, proporcionando um processo de crescimento conjunto, assim fazendo a diferença.

Introdução:

O GRADCIA, nasce de um movimento de articulação nas regionais da AMVALE (Associação do Municípios do Vale do Itajaí) e AMUNESC (Associação Municipal da Região Norte do Estado de Santa Catarina) em 1991. Em 2002 o GRADCIA cria uma parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina e conjuntamente criam o programa de extensão GEPES - Grupo de Estudo em Políticas Educacionais na Universidade do Estado de Santa Catarina, no Centro de Ciências Tecnológicas – CCT, em Joinville – SC. O programa surgiu de uma necessidade social, pois era preciso possibilitar a integração de pessoas comprometidas, com o objetivo de discutir políticas públicas, educacionais e sociais visando sempre o fortalecimento dos envolvidos e assim proteger a criança eo adolescente. Tem como objetivo específico:

Viabilizar educação continuada;

Proteger os direitos da criança e adolescente;
Apoiar conselheiros tutelares e de direito;
Promover ações que interfiram positivamente no trabalho dos agentes atuantes;

Os integrantes são pessoas de diferentes segmentos de esferas governamentais e não governamentais, uma equipe multidisciplinar, que se reúne mensalmente para realização de discussões específicas, colocando suas experiências com o intuito de em conjunto alcançar uma melhor solução para determinados assuntos. Essa troca de relatos gera vários pontos positivos, levando essa melhoria para seu município de trabalho. Além de reuniões mensais e reuniões descentralizadas nos municípios são feitos seminários e eventos, realizados pelo GEPES em parceria com o GRADCIA (Grupo Regional de Articulação de Ações em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente) que destina-se a formação dos articuladores envolvidos e também da comunidade em geral. O programa GEPES vem mostrando que o trabalho de extensão universitária traz inúmeros benefícios para a sociedade, proporcionando um processo de crescimento de um conjunto, assim fazendo a diferença.

Metodologia:
O Grupo de Estudos em Políticas Educacionais e Sociais (GEPES) realiza várias ações que interfere diretamente na sociedade. Estas são relacionadas a conselheiros tutelares e de direito, para que possam em seus municípios trabalharem da melhor forma atingindo assim com eficácia a criança eo adolescente. E são elas:
a)Reuniões Mensais
Uma vez por mês é realizado um encontro na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC Joinville. São discutidos diversos assuntos como, por exemplo: reflexões sobre práticas dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente, Fundos para Infância e Adolescência – FIA, informações sobre atualizações de leis que podem interferir diretamente no trabalho dos articuladores, organização dos eventos relacionados ao grupo e também feedback sobre eventos realizados. Estas reuniões promovem trocas de informações e articulações entre os municípios, pois por ser um número significativo de pessoas cada agente tem a possibilidade de colocar sua dúvida e/ou insegurança para que esta seja discutida, esclarecida ou proposta alguma ação.
b) Reunião Descentralizada
É uma reunião que ocorre fora da universidade, na qual acontece periodicamente. O município manifesta interesse de levar o projeto, o mesmo propõe uma dinâmica de apresentação relativa às ações de políticas públicas disponíveis, para conhecimento público com todo o apoio do GEPES. Esse é um momento muito rico, pois cada lugar pode apresentar seus aspectos de realidade e como se organizam para garantir o atendimento à criança e o adolescente dentro da: educação, saúde, esporte, lazer e assistência social. Neste caso, há uma série de pessoas do município escolhido que levam à frente problemas, aspectos positivos, evoluções e os atuantes contribuem com opiniões, debates e sugestões. Há diversas respostas positivas sobre essa ação, pois além de ter conhecimento sobre o município, há uma troca de saberes extremamente importante.
c) Seminários Regionais
Os seminários regionais são atividades organizadas pela rede GEPES – GRADCIA e tem como objetivo a realização de atividades formativas para todos os agentes que atuam com políticas públicas. Na maioria das vezes são oferecidas de 2 a 3 seminários, a temática é escolhida no início do ano e todos os eventos são gratuitos, oferecidos para todos os municípios da região norte e noroeste de Santa Catarina.
d) Programa Rádio UDESC

Entre 2013 – 2018, o Projeto conquistou um espaço de visibilidade e ao mesmo tempo de divulgação comunitária de ações na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, que foi o "UDESC Cidadania". Programa com apresentações às segundas às 13h30min e repetição aos sábados às 15 horas na Rádio UDESC de Joinville. O objetivo foi divulgar ações positivas e exitosas desenvolvidas nos Municípios dentro da política da criança e do adolescente.

Resultados

É uma ação indireta, mas pode-se dizer com certeza, que os benefícios e resultados se fazem presentes na qualidade dos atendimentos e ações executados diretamente com o público alvo em cada um dos 16 Municípios envolvidos, ou seja, na definição de políticas locais e na promoção e proteção de direitos humanos de crianças e adolescentes. Dentre os resultados destacam-se:

• A Universidade do Estado de Santa Catarina recebeu, em março de 2018, o título de Embaixadora dos Direitos Humanos ao Serviço da Humanidade, do Observatório Internacional dos Direitos Humanos (OIDH) – Portugal. A Instituição é representada pela coordenadora do programa GEPES.

• Publicação do livro: Estatuto Da Criança e do Adolescente – 25 anos de história, relatos e experiência nos 16 municípios do Norte e Nordeste de Santa Catarina. Relata a história escrita desta região do Estado de Santa Catarina, na área da política voltada à implantação efetiva dos direitos da criança e do adolescente. É um registro da caminhada do GEPES e GRADCIA, lançado pelos integrantes do programa.

• I COINPOSE – Congresso Internacional de Políticas Públicas, Sociais e Educacionais foi realizado em parceria com todos os municípios que integram o projeto, com a Fundação Instituto Tecnológico de Joinville – FITEJ e a Universidade Aberta de Portugal – UAB. O evento foi realizado de 25 a 28 de novembro de 2015 na sede da UDESC- Joinville teve um público de 658 pessoas, 32 palestras.

Referências

BELLI, Jurema Iara Reis t al. Estatuto Da Criança e do Adolescente. 25 anos de História: Relatos de Experiencia dos Municípios da Região Norte e Nordeste de Santa Catarina. Florianópolis: Udesc, 2016.

BELLI, Jurema Iara Reis, ROSA, Daniela, AQUINO, Lourdes Salette C.; SELL, Fabiola Sucupira. Grupo de Estudos em Politicas Educacionais e Sociais – GEPES. 8º Congresso de Extensão Universitária. 1º ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2018 – ISBN 978-85 -7064-060-4

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

Palavras-chave: Palavras-chave: Políticas educacionais; políticas sociais; trabalho em rede, direitos da criança e do adolescente.

HABILIDADES PARA A VIDA: IMBRICANDO EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA

LEANDRO WENDEL MARTINS - PUCSP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA:
A pesquisa teve como objetivo abordar, em oficina de formação continuada de professores, o conceito de habilidades e competências (HC) com recorte para os propósitos sociais e emocionais, em perspectiva epistemológica para a prática didática em cursos regulares da Educação Básica. Neste sentido, o caminho percorrido, e entendido como currículo do curso, adotou aproximações da revisão sistemática de literatura (RSL). O desenvolvimento do estudo contemplou a abordagem teórica com intuito de embasar os ensaios práticos, postos como pilotos de aproximação do objeto, para trilhas de estudo e autoria entre os profissionais de equipes pedagógicas, que levem ao exercício da reflexão/ação/reflexão.
PROBLEMA:
Quais os caminhos oferecidos pelas produções acadêmicas em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências no contexto social e emocional?
OBJETIVO GERAL:
Produzir material de estudo, por vias acadêmicas, posto como pesquisa para programas de formação continuada de professores.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar a prática de estudos reflexivos como forma de produzir planos autorais das demandas curriculares;
- Discutir sobre a necessidade de práticas que partam da construção coletiva de cada comunidade escolar;
- Oferecer arcabouço teórico, validado por pares, por meio das pesquisas estudadas em relação ao contexto de desenvolvimento integral dos estudantes.

METDOLOGIA:
A aproximação da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) contempla um procedimento criterioso, também, demandado em tempo, como apontam (Ramos, Faria e Faria, 2014, p. 23), e neste caso para tratamento do recorte foram pesquisados os termos “Competências Socioemocionais” e “Competências Sociais e Emocionais” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).
No primeiro termo foram encontrados vinte e sete resultados e no segundo setenta e sete, totalizando cento e quatro resultados que foram filtrados em relação ao tratamento da educação básica ou de cenários que se aproximassem do recorte. Sem a intenção de definir a revisão realizada como completa, mas como aproximação do produzido sobre o assunto para o estudo prático, além da complementação com outras fontes necessárias de agregação.
Após a leitura e validação da aproximação em aderência ao propósito da pesquisa, de compor arcabouço teórico para estudo coletivo, foram selecionadas oito pesquisas para aprofundamento do estudo.
Neste contexto, o estudo aprofundado buscou levantar os conceitos e caminhos traçados nas pesquisa encontradas na busca, e para além, oferecer caminho de estudo aprofundado dos

participantes, ou seja, apresentar as obras completas para novas possibilidades de aproximação, inclusive em momentos de formação continuada em serviço em suas comunidades escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Os estudos que compuseram o arcabouço de aproximação da RSL foram aliados na composição do entendimento das necessidades de reflexão para as ações em cursos da Educação Básica.

O Big Five Inventory aplicado na pesquisa de Caluz (2018), afirma medir por meio do procedimento de coleta: Abertura a Novas Experiências, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Neuroticismo (CALUZ, 2018, p. 23). O primeiro ponto a ser tratado é o que consiste a teoria do Big Five em relação ao contexto de habilidades socioemocionais.

Segundo (Primi; Santos 2014, p. 16), Gordon Allport foi o pioneiro na catalisação léxica dos adjetivos que originaram os "cinco grandes campos" de atributos da personalidade. No entanto, frisamos o contexto de preocupação com a questão de competição que pode ser relacionada aos testes, além da necessidade de aprovação dos conselhos regionais e federais de psicologia, e da prioridade de intenção de gestão democrática na construção de currículos escolares que partam dos estudos dos atores da comunidade escolar.

A pesquisa de (Mota, 2016, p. 25) trata do desenvolvimento humano, ou seja, dos caminhos que percorremos socialmente que não podem ser identificados como desenvolvimento meramente biológico, pois tem contexto de aprendizagem plástica e social. Para além, o autor coloca da plenitude de desenvolvimento que provem do sentido de autonomia.

A abertura as novas experiências são apontadas por Oliane (2016), Paciência (2016) e Loureiro (2017), neste sentido a indicação de convergência entre as ações que desenvolvem o pensamento para a autonomia, e imbricado o sentido de desenvolvimento da personalidade, no ser e estar social e na naturalização de hábitos de convivência como forma de estudo cíclico.

RESULTADOS:

Na visão de Silva; Gallego (2017) em aula do MBA de Gestão Escolar da USP/PECEGE o caminho intencionado nem sempre atinge o alvo com a precisão do planejado, mas pode ser validado por conta do rol de ações importantes que pode ter desenvolvido. Neste sentido, a pesquisa aponta a necessidade de intencionar autonomia por meio de caminhos cíclicos, postos em vivências que provocam desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Isso posto, indica a negação de modismos, e sobretudo de materiais sistematizados impostos por empresas, pois a intencionalidade é composta nas ações de reflexão/ação/reflexão das equipes pedagógicas de cada comunidade escolar. Demo (2012) trata a habilidade do pensar como central, ou seja, propulsora de todas as outras habilidades.

Por fim, a conscienciosidade tem viés nas situações reais, postas por vezes como problemas que partem do cotidiano dos estudantes, como forma de envolver "direitos humanos (CANDAU; ANDRADE; LUCINDA, 2016)" como reguladores sociais e emocionais, pois atendem ao sentido: o necessário recorte do bem comum como pilar de acolhimento.

REFERÊNCIAS:

CALUZ, Antonio Daniel Ricardo Engracia. O papel das habilidades socioemocionais no fluxo escolar: uma análise do Ensino Médio brasileiro.Ribeirão Preto: USP, 2018.

CANDAU, Vera Maria; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). [s.l.]: Cortez Editora, 2016.

DEMO, Pedro. Habilidades e Competências no Século XXI. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOUREIRO, MICHELE MARCONSINI. DESIGN FOR SOCIO-EMOTIONAL LEARNING: ELEMENTARY SCHOOL EXPERIENCES. Rio de Janeiro: PUC / RJ, 2017.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e

das relações humanas em instituições educativas. doctoralThesis, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19461. Acesso em: 2 nov. 2018.
OLIANI, Karen Granzotto. Associação entre violência e habilidades socioemocionais dos alunos de ensino médio. text, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-05092016-155917/. Acesso em: 2 nov. 2018.
PACIÊNCIA, Luan Pires. Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar. text, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-29112016-163645/. Acesso em: 2 nov. 2018.
PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

Palavras-chave: Habilidades Sociais e Emocionais; Habilidades e Competências; Educação Básica; Formação Continuada..

INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA SOCIAL

MARIA REGINA LINS BRANDÃO VEAS - UFMG

FLÁVIA CRISTINA GONÇALVES BORGES - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação, em si mesma, pode ser considerada um dos aspectos principais dos Direitos Humanos, para incutir a justiça social, no âmbito nacional ou internacional. Ao refletir sobre as possibilidades da inserção dos Direitos Humanos no currículo da Educação Básica, pode-se considerar como uma das premissas o fato e a ideia de ser a própria Educação um direito humano essencial. Embora contextualizada em uma sociedade contraditória, a Educação tem a prerrogativa de buscar e proporcionar dignidade e integridade ao ser humano, que deve ter acesso garantido a todo o conhecimento produzido pela humanidade, sendo ele mesmo, um produtor contínuo de conhecimento. Entretanto, é preciso rever, de forma crítica, as condições e meios para que a educação, as instituições educativas se tornem o espaço da efetivação de direitos humanos tal como prevê a Declaração Internacional de Direitos Humanos de 1945. As possibilidades para que um texto normativo se torne parte da educação e da formação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, estão expressos nas diretrizes da educação nacional, porém de maneira metódica. Este questionamento direcionou ao objetivo de demonstrar que o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode e deve liberar seu próprio potencial educativo. Mas para isso é preciso caracterizar a educação escolar em seu papel de democratização social, econômica, política e cultural, além de justificar que direitos humanos é um termo complexo, mas que abrange o ser humano em sua totalidade no respeito e na liberdade.

Utilizando dos procedimentos metodológicos científicos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram elencados os principais autores, os quais fundamentam a presente proposta. É importante ressaltar que ao tratar da educação escolar, abrange-se o campo da educação pública, sendo necessário reconhecer suas profundas mudanças, num contexto de precariedade e descaso histórico. Há que considerar o embasamento teórico, as normas e diretrizes nas quais se pauta a educação no viés dos direitos humanos, em uma perspectiva de justiça social. Dessa forma, não se trata de mera utopia, ou fantasias de uma mente delirante, sem qualquer alusão com o ser humano. A proposta, em seu escopo, requer esforço de compreensão, para que seja apreendida e viabilizada no âmbito de qualquer sociedade, pois diz respeito ao ser humano, na complexidade que lhe é característica em âmbito universal.

A educação enquanto direito, se dá a partir de acontecimentos históricos, tais como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793, Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Estes dois documentos colocam a educação como um bem necessário a todos, conferindo às pessoas o direito de ter acesso ao conhecimento culturalmente produzido, tornando-o também sujeito do processo continuo de produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, pode-se pensar que o direito à educação está intimamente ligado ao surgimento e efetivação dos direitos humanos. Essa relação se fortalece e atinge o ápice em 1993, na cidade

de Viena, na Conferencia Mundial sobre Direitos humanos, no debate sobre a Educação em Direitos Humanos. (DIAS, 2007)

Nesse evento, nasce a proposta de inserção da Disciplina de Direitos Humanos no âmbito da educação formal e não formal, fazendo valer a Declaração dos Direitos Humanos, como uma das principais maneiras de contribuição para a promoção da harmonia entre comunidades, tendo em vista o respeito, a tolerância, a justiça e a paz. A educação em direitos humanos passa a ser possível, tornando-se norteadora do desenvolvimento humano, bem como da justiça social, conforme previstos nas legislações nacionais e internacionais, como forma de conscientização a respeito dos Direitos Humanos. (VIENA, 1993)

Os direitos humanos, bem como os documentos normativos, criados com a finalidade de os proteger, são instrumentos que dirigem tais direitos, assegurando-os contra qualquer ameaça à existência e dignidade humana. Eles se baseiam na identidade de cada ser humano que constitui a humanidade, tendo como fundamento a igualdade de todos os indivíduos perante a Lei, tornando-os sujeitos de direito. Durante o processo histórico, os Direitos Humanos sofreram inúmeras alterações, as quais nortearam o Pacto Internacional de Direitos Civis e, bem como o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966, assim como para outros ordenamentos jurídicos. (SÁNCHEZ, 2004) É preciso ressaltar que a Constituição brasileira e as Diretrizes e bases da Educação brasileira, também se fundamentam neste documento, de validade universal.

Enquanto direito humano inalienável, a Educação não pode ter alcance restrito, mas deve, sim, ser assegurada a todos os sujeitos, a toda e qualquer pessoa. A educação contribui para o processo de construção de uma sociedade mais justa, além de constituir o único meio verdadeiramente humanizador de indivíduos, uma vez que é o que constitui a humanidade.

Desta forma a educação em Direitos Humanos e a educação como direito tornam-se chaves mestras para a efetivação de ambas. Há uma engrenagem do direito e da humanidade, que, de certa forma, são todas guiadas pela educação. Não que a educação seja a única, mas é a principal maneira de humanizar uma pessoa, pois contribui na construção da subjetividade, integridade e dignidade, tendo em vista o outro, ou seja, as relações interpessoais, tornando-se assim, um desafio para a sociedade contemporânea que se pauta no individualismo. Para Oliveira e Machado (2001) o século XXI conseguiu reforçar os direitos que são dados a cada um, dentre eles a educação que, passa a ser vista como um direito social, pressuposto para o exercício dos direitos políticos e civis.

A educação no Brasil traz as marcas da desigualdade social e da exclusão, iniciada na época colonial. Atualmente tais desigualdades refletem nas relações políticas e sociais existentes no processo de dominação e exploração econômico atual. Assim, o Estado se distancia e não assume reponsabilidade no que consiste na garantia dos direitos sociais. Isso ocorre devido ao novo acúmulo de capital, que coloca boa parte da sociedade no lugar dos sem-direitos, o que compromete a justiça social e a paz. Porém, na contramão destes avanços excludentes, crescem os números de movimentos que visam o reconhecimento dos direitos humanos, inclusive o direito à educação, como afirma Dias (2007.p.298)

Após um longo processo de negociação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 entra em vigor como um instrumento que reforça o dever da educação atribuído ao Estado ou à família e o direito que seus cidadãos têm em usufruir de uma educação de qualidade. Porém, a democratização do ensino ainda é tema de embates no campo social, politico e educacional, o que dificulta a permanência ocasionando a evasão de muitos sujeitos nas instituições de ensino. Dessa maneira o discurso democrático torna-se fragmentado ainda que garanta a qualidade e a equidade na educação.

Dessa forma pode-se afirmar que há uma diferença muito grande entre os direitos proclamados e os direitos utilizados. Porém, uma vez proclamados, requer que estes sejam protegidos Assim é fundamental àqueles que lutam em prol da promoção dos Direitos Humanos, trabalhar pelo direito à educação, como salienta Bobbio (1996 apud 2007).

Colocando esse desafio para a educação escolar, é possível encontrar meios para a compreensão, apropriação dos direitos humanos, partindo do que se entende por justiça social. Os PCn's[1] abrem brechas para a reflexão crítica sobre o ensino de temas relacionados aos direitos Humanos. Este é o caso do eixo dos Temas Transversais que engloba a temática da justiça, cidadania e ética, sendo possível a apropriação por parte da escola de um direito considerado humano e universal. A justiça social pede a participação do cidadão nas resoluções do seu meio social, requer autonomia e dever em relação ao meio em que vive, visando o bem comum. Por parte do Estado, requer engajamento e responsabilidade na garantia de direitos a todos que compõem a sociedade, sem discriminação. Assim Estado e cidadão têm responsabilidades e a educação pode ser vista como uma mediadora de direitos e deveres para a efetivação da justiça social. Segundo Fraser (2002) a justiça, em um enquadramento da globalização significa remoção dos obstáculos à paridade e participação, o que criou um falso reconhecimento (de minorias, por exemplo) pautado em uma má redistribuição dos direitos.

Conclui-se que a educação possui um potencial de instrumento de redemocratização, a ser utilizada de maneira que promover os direitos humanos, não como uma mera disciplina a ser aprendida por velhas técnicas metodológicas. Trata-se de algo mais profundo que atinge o ser humano ontologicamente, e que pertencendo a uma sociedade e estando institucionalizada, requer que seja repensada e reflexionada, para que possa atingir na sua integralidade em direção à efetividade da justiça social.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, Viena, 1993.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos. 1ªed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 1, p. 441-456.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação, Revista Crítica de Ciências Sociais, 63 | 2002, 07-20.

MACHADO, Lourdes Marcelino e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

SÁNCHEZ, Juan Escames. La Educación para la Promoción de los Derechos Humanos de la Tercera Generación. Encounters on Education. Volume 5, Fall 2004 pp. 81 – 100.

[1] Parâmetros Curriculares Nacional.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Justiça Social.

LGBT: ADOLESCÊNCIA E O SISTEMA EDUCACIONAL

GABRIEL SANTINELLI FELIPE GODOY - UFPR

ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA - UFPR

POLLYANA DE BRITO - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo foi elaborado a partir do interesse inicial de investigar as metodologias educacionais que abordem temáticas LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), durante o período da adolescência, considerando a hipótese da ocorrência da invisibilização de LGBTs pelo sistema educacional, baseando-se na literatura. Essa hipótese foi elaborada a partir de pesquisa, de caráter exploratório e etnográfico, intitulada: "Pessoas LGBTQI+ no Sistema Educacional", realizada com educandos LGBTs majoritariamente do ensino superior. A investigação foi desenvolvida na Disciplina Didática, presente na grade básica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A abordagem metodológica constituiu-se dos seguintes procedimentos: definição do foco de investigação; levantamento bibliográfico; estudo exploratório: protocolos online, um para educadores e outro para educandos, e entrevistas; identificação das respostas; análise qualitativa dos indicadores; e apresentação de relatório inicial na Disciplina Didática. A partir disso, com o objetivo de entender como as experiências nas instituições de ensino influenciam a perspectiva de pessoas LGBTs acerca do sistema educacional, e de contrastar as vivências de pessoas hétero-cis-normativas e de pessoas LGBTs, foram levantados aspectos relacionados à adolescência, à identidade e aos papéis sociais que a escola desempenhou e desempenha, considerando o diálogo entre a fundamentação teórica e as respostas dos entrevistados.

Os protocolos continham 15 perguntas referentes ao tema, obteve-se 63 respostas no total, sendo 52 de educandos e 11 de educadores. A faixa etária variou de 16 a 58 anos, devido a isso, pode-se inferir um possível conflito entre as gerações, já que os entrevistados mais velhos vivenciaram diferentes momentos históricos, como a ditadura, onde não havia abertura para a diversidade, e os mais jovens não presenciaram, acentuadamente, essa problemática devido a maior visibilidade da pauta pela cultura atual. Essa diferença entre as gerações é exposta nas distintas respostas sobre visibilidade e representatividade no ensino para os alunos, e o fato que boa parte dos professores não participou de processos formativos relacionados às temáticas sobre diversidade sexual e de gênero.

Os adolescentes tendem a montar descrições complexas e exaustivas sobre si ou sobre as outras pessoas, julgando os traços e o caráter para tentarem explicar atitudes, gerando sentimentos negativos que afetam diretamente sua autoestima e as suas relações sociais (SPRINTHALL & COLLINS, 2003, p. 88-95). Esse desconforto a respeito de si mesmo, no caso de pessoas LGBTs, envolve uma consciência de ser diferente e a incapacidade de definir essa diferença, tendo medo de buscar ajuda, consequência do fato de que muitas vezes essa pauta sequer é abordada nas instituições escolares. Constatou-se na empiria e na literatura, que uma parte dos familiares está completamente despreparada com a possibilidade de que o(a) filho(a) não cumpra suas expectativas, de modo que isso contribui muitas vezes para o colapso desse(a)

jovem, podendo acarretar depressão ou comportamentos suicidas, produto final de pressões que se tornam insuportáveis (HART & RICHARDSON, 1983 p. 173).

A formação identitária, que é desenvolvida na adolescência e tem grande influência da sociedade, assume um papel crucial para a construção ou alienação do sujeito, com o estabelecimento e constante reafirmação de estereótipos (SOUZA & SALGADO, 2012, p. 107-126). Esse processo ocorre em ritmos diferentes para cada indivíduo à medida que os problemas psicossociais vão sendo resolvidos, influenciados pelas interações sociais que os jovens estabelecem (SPRINTHALL & COLLINS, 2003, p. 156-177).

A consciência cognitiva da sexualidade de uma pessoa geralmente ocorre no início da adolescência, com a formação da capacidade de auto-reflexão, mas pode ocorrer tardiamente, variando de acordo com a vivência de cada indivíduo. A sociedade criou teorias para tentar explicar o comportamento homossexual, considerando fatores biológicos e/ou sociais, a partir das visões construcionista e essencialista. A visão construcionista considera o processo da construção de uma identidade e não somente a sexualidade de um indivíduo, pois as vivências são particulares, já a visão essencialista considera o desenvolvimento de uma orientação sexual no início da vida. Uma teoria não anula a outra, sendo a sexualidade um conjunto de fatores (HART & RICHARDSON, 1983, p. 15-56).

No processo de busca por referências para apresentar o corpo, o gênero ganha relevância. O gênero não é determinado pela ordem biológica, mas é produzido a partir desse corpo no mundo por fatores culturais e históricos. A construção do corpo é o modo de expressar uma identidade emocional visualmente, sendo influenciado pelo processo de maturação sexual (SOUZA & SALGADO, 2012 p. 13-16). Pessoas transgênero e travestis transcendem em alguns elementos que nos constroem biológica, política, social e culturalmente. Na escola, tais movimentos de construção e desconstrução parecem ser sufocados pelo pressuposto da heterossexualidade e do binarismo (SOUZA & SALGADO, 2012, p. 31-41). O pressuposto da heterossexualidade leva as pessoas a concluírem que todos em nossa cultura são heterossexuais, a não ser que existam razões muito evidentes que mostrem o contrário, baseadas nos estereótipos de masculinidade e feminilidade (HART & RICHARDSON, 1983, p. 127-150).

A escola lida com a transmissão, a construção e a socialização de saberes, representa um espaço sociocultural e formativo, uma amostra da comunidade na qual os indivíduos estão inseridos. As escolas brasileiras, especialmente a partir do final da década de 1980, passaram a abordar temáticas relacionadas aos direitos humanos, à diversidade étnica, de gênero e de culturas, correlacionando suas práticas didáticas à complexidade do ser humano, do vir-a-ser e do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996, p. 51), contribuindo para autonomia e construção de identidades.

Por outro lado, essa instituição social pode ser considerada como um espaço que discrimina, reprodutor da cultura dominante e de estratégias de normalização e exclusão dos sujeitos que fujam do padrão heteronormativo, não havendo discussões ou reflexões sobre sexualidade e gênero. O ambiente escolar, como espaço social, apresenta grande importância para os adolescentes no processo de re-conhecimento, pois representa uma barreira para a construção identitária, gerando conflitos internos e externos (SOUZA & SALGADO, 2012, p. 107-126). Cerca de 11,5% dos educandos, que responderam os protocolos, afirmaram que vivenciaram experiências de exclusão ou de não visibilidade no ensino básico, como relatado por um dos entrevistados: “O colégio, que já não era inclusivo com a diversidade, começou a querer arranjar desculpas para que eu saísse de lá. Os outros alunos também não ajudavam, sempre muito preconceituosos”.

A maior parte da educação sexual nas escolas aborda a temática de forma clínica e mecânica, tendo em vista evitar doenças sexualmente transmissíveis e uma gravidez indesejada,

negligenciando a diversidade sexual existente, assim como as relações emocionais que envolvem o ato sexual (HART & RICHARDSON, 1983 p. 212).

Uma forma de abordagem prática da pauta LGBT, fugindo dos modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos, é por meio das rodas de conversa e debates, nas quais os(as) participantes podem exercer voz e vez, sendo protagonistas e conscientes na resolução de problemas que permeiam a sociedade, como ressaltado na pedagogia freireana (FREIRE, 1996, p. 21-33). Essa abordagem educativa dialoga com a epistemologia transdisciplinar, que considera as inter-relações entre, através e além das disciplinas, portanto, transcende suas fronteiras, a fim de atingir a compreensão de mundo (NICOLESCU, 1999, p. 2).

A invisibilização de alunos LGBTs, de fato ocorre nas escolas, mas muitas vezes de forma inconsciente, pois o pressuposto da heterossexualidade está tão arraigado em nossa cultura, que a identificação da necessidade de metodologias mais inclusivas torna-se de difícil visualização para um educador hetero-cis-normativo, como ocorre no caso de aulas de educação sexual.

Desta forma, consideramos de fundamental importância o desenvolvimento de abordagens pedagógico-sociais, que valorizem a garantia dos direitos humanos, com o respeito e o acolhimento da visibilização das pessoas LGBTs, em diferentes instituições, especialmente em escolas e universidades. Tais abordagens podem ser caracterizadas por algumas dimensões: 1) a participação singular de alunos e familiares, e de professores e gestores; 2) o diálogo com os movimentos sociais e as políticas públicas relacionadas aos direitos humanos; 3) o fortalecimento das redes protetivas existentes para a garantia dos direitos humanos de pessoas LGBTs, e também, a criação de novas redes em novos territórios; 4) a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, fundamentos na transdisciplinaridade, tecendo inter-relações complexas entre a formação de professores, o desenvolvimento humano, os direitos humanos e a cidadania, dentre outras dimensões epistemológicas, humanitárias e planetárias.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa, Editora PAZ E TERRA S/A, 25ª edição, p. 21-33, São Paulo, 1996.

HART, J.; RICHARDSON, D. Teoria e Prática da Homossexualidade, Zahar editores, p. 13-212, Rio de Janeiro, 1983.

NICOLESCU, B. Um Novo Tipo de Conhecimento - Transdisciplinaridade, 1º Encontro Catalisador do CETRANS da Escola do Futuro – USP, p. 2, 1999.

SOUZA, L. L.; SALGADO, R. G. Infância e juventude no contexto brasileiro: gêneros e sexualidades em debate, EdUFTM, p. 13-126, Cuiabá, 2012.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista, Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª edição, p. 6-399, 2003.

Palavras-chave: Direitos humanos; escola; identidade; sexualidade; adolescência.

LITERATURA INFANTIL E USO DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS, COM ALUNOS DO 5º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA CHRISTINA DA SILVA CASTANHEIRO - PMC

ADRIANA VAZ - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa.

Esta comunicação apresenta como tema as relações raciais na escola e a necessidade de uma leitura crítica da imagem refletindo aspectos do fazer docente sobre relações raciais apresentando apontamentos sobre a criação de materiais como apoio didático pedagógico utilizado na escola na educação básica, justificando-se por conectar dois temas importantes para a formação docente: 1) a qualificação profissional na educação das relações raciais; 2) a necessidade de uma educação visual. Ao problematizar: de que forma as práticas pedagógicas na Educação básica, em conexão com as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE), possibilitam uma ressignificação do olhar para a realidade da diversidade racial? Objetiva-se compreender a posição do aluno, e suas interpretações, diante de questões que envolvem a educação das relações raciais por meio do uso de imagens.

Como aporte teórico fundamenta-se nos dispositivos legais na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo interlocução com autores que abordam sobre as relações raciais e a cultura imagética na escola: Petruccelli (2007), Oliveira (2010), Rosemberg (1985), Pulita e Santos (2016), entre outros.

Foram desenvolvidas práticas que contemplaram a educação para as relações étnico-raciais as quais foram realizadas com alunos das etapas iniciais do ensino fundamental, durante períodos distintos, entre os anos de 2012 a 2016. A literatura infantil foi utilizada para configuração de ações afirmativas na escola por meio de práticas com alunos da educação básica, dos 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Para esta comunicação apresentam-se apenas os propostos ao 5º ano.

Os livros de literatura selecionados exibem histórias em que crianças negras são protagonistas, num contexto positivado, em hipótese, acredita-se que o uso dos livros de literatura infantil é um recurso pedagógico que neste contexto proporciona um deslocamento positivo da imagem do negro por parte dos alunos.

As discussões em salas de aula para o ensino das Relações raciais perpassam os dispositivos da lei já mencionados, nesse sentido as situações problematizadas pelos livros de literatura revelam que os alunos têm dificuldades de reconhecer seu pertencimento racial ou classificar sua cor. A valorização da raça ou da cor desdobra-se em outras relações, segundo Petruccelli (2007, p.13):

(...) frequentemente englobada no conceito de “etnicidade”, cabe assinalar que o mesmo pode remeter a uma multiplicidade de significados, além de cor ou raça, entre os quais: lugar de nascimento, nacionalidade, etnia, religião, língua, traços culturais, ancestralidade, origem e, num nível mais subjetivo, o sentimento de pertencer a um determinado grupo, seja qual for à maneira de defini-lo.

As discussões sobre nossas heranças culturais e a forma que os meios de comunicação e as imagens veiculadas na mídia determinam linhas de pensamento, em função da forma "negativa" que parte da mídia representa a população negra tornaram-se perceptíveis na atividade desenvolvida com os alunos do 5º ano. As práticas foram aplicadas com alunos utilizando o livro de literatura: *Felicidade não tem cor*. Escrito por Julio Emílio Braz e com ilustrações de Odilon Moraes. O projeto contou com a participação de 35 alunos, abrangendo dois encontros semanais no decorrer de três semanas, em um total de 50 minutos cada hora aula. O livro escrito por Braz contemplou as atividades com os alunos entre 9 e 10 anos de idade, pelo qual indaga-se: Felicidade tem cor? Vemos que a ilustração feita por Odilon Moraes reforçam os estereótipos físicos na representação dos personagens negros, atribuindo-lhes uma forma caricata; mas, o texto revela uma história de fácil entendimento mostrando os dilemas vivenciados por um menino que queria ser branco. Esse livro, aplicado em 2012, foi escolhido pela professora-mediadora para abordar a temática da discriminação racial expressa em sala de aula, uma parcela de alunos utilizava de apelidos pejorativos para se referirem a outro grupo específico: meninos pardos e negros, comportamento visto como normal pela classe.

Além da leitura do livro, foram realizados três encaminhamentos que envolviam o uso de imagens coletadas da mídia. Primeiro, foi feita uma busca de imagens pelos alunos as quais seriam de pessoas negras e pardas, em situações do dia a dia, criando um acervo imagético. Segundo, classificaram-se as imagens em dois subgrupos: de reforçamento positivo e de reforçamento negativo. Por último, a partir de desenhos cada aluno ressignificou positivamente uma imagem que era "negativa", de escolha livre.

Ao integrar as imagens da mídia na reflexão que teve o livro de literatura infantil, percebe-se que os desenhos dos alunos demonstraram um olhar "despertado", para ver além da imagem. Pereira e Gomes (2001) destacam as reflexões de Frantz Fanon[1] sobre a circulação de imagens, que ainda hoje, no Brasil, comunicam preconceitos e estereótipos negativos sobre a representação de negros e mestiços. Quanto aos livros de literatura, Rosemberg (1985, p.104-105) analisa uma amostragem de livros em âmbito nacional e constata que dentre as formas de dominação, a étnico-racial é uma delas.

USO DE IMAGENS E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR PARA DIVERSIDADE RACIAL

Oliveira (2010) tinha como foco analisar as construções identitárias e as percepções das relações raciais nas revistas para o público feminino. Contudo, muitas imagens e recursos midiáticos são destinados hoje ao público jovem e as crianças. O que revela a importância do uso de imagens para a ressignificação do "olhar" frente à diversidade racial, discutindo a mídia como um espaço formativo. Citando Arroyo[2], a autora destaca:

(...) sabemos que, ao chegar à escola, esses sujeitos estão repletos de crenças, valores, hábitos, conceitos e preconceitos, adquiridos numa formação não escolar. A ação destes sujeitos pode modificar tensionar e até mesmo implodir as concepções culturais e pedagógicas presentes de forma oficial nas escolas (OLIVEIRA, 2010, p.23).

As atividades pedagógicas desenvolvidas com os livros de literatura infantil permitem conexão com as TDICE nos termos de Pulita e Santos (2016), já que o repertório de imagens que os alunos têm acesso fora da escola causa impactos na educação formal – independente dos aparatos tecnológicos utilizados nas escolas – posição semelhante à de Oliveira (2010).

Pulita e Santos (2016) ao tratar sobre as TDICE mencionam que a sua efetividade na escola se configura pelo conjunto de imagens que compõem dois mundos: o do professor e do aluno. Ainda pelas colocações de Pulita e Santos (2016)[3], os quais refletem sobre os modos de uso das TDICE na educação e fora dela, ressalta-se a urgência de uma educação visual diante de

uma cultura imagética. Cultura que se instala fortemente, na qual o uso da imagem coloca em xeque o letramento centrado na escrita.

REFLEXÕES FINAIS

As formas de dominação também estão presentes na mídia e não somente nos livros de literatura infantil, como alude Rosemberg (1985); pois, as imagens trazidas pelos alunos do 5º ano comunicam uma mensagem negativa do negro. Do conjunto de imagens, nota-se que: 1) determinadas profissões no mercado de trabalho são naturalizadas quando ocupadas por pessoas negras, classificadas como subempregos; 2) temas como pobreza, doença e famílias desestruturadas são associados às pessoas negras, logo, tais representações incidem no reforçamento estético negativo no modo como as pessoas estão insatisfeitas com a própria cor; 3) existe uma representação negativa do corpo feminino como a erotização da mulher negra ou parda, isto é, o corpo como sinônimo de "objeto".

Além disso, as práticas realizadas durante o projeto demonstraram conexão com as TDICE, possibilitando uma ressignificação do olhar para a realidade da diversidade racial na escola. O uso de imagens na escola se efetiva de modo assertivo, em sintonia com Pulita e Santos (2016), quando preservam seus contextos históricos, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRAZ, J. E. **Felicidade não tem cor**. São Paulo: Moderna, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, [s.d.]. Parecer CNE/CP nº3/2004 aprovado em 10 de março de 2004.

OLIVEIRA, C. dos S. de. **Adolescentes negras:** relações raciais, discurso e mídia impressa feminina na contemporaneidade. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

PEREIRA, E. de A. e ; GOMES, N. P. de M. **Ardis da imagem:** exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza Edições, Ed. PUCMinas, 2001.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

PULITA, Edemir José. E SANTOS, Gilbert Lacerda dos. **As novas perspectivas da imagem na era digital e os impactos na educação formal.** Educação em Foco, ano 19 - n. 27 - jan./abr. 2016 - p. 97-122

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

[1] Ver: FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Trad. Maria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

[2] Ver: ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais. Belo Horizonte, 2000.

[3] Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1202. Acesso em: 05 jul. 2019.

Palavras-chave: leitura de imagem; Relações raciais; Literatura infantil; Educação básica.

MOVIMENTO CULTURAL ARTE MANHA: LUGAR DA ARTE, CORPO E MEMÓRIA AFROINDÍGENA NA ESCOLA, CARAVELAS, BA

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA - UFBA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste resumo apresento um recorte da etnografia no pós-doutorado em Antropologia Social sobre relações interétnicas com um grupo de pessoas que se autodeclaram afroindígena, em Caravelas, BA e pertence ao Movimento Arte Manha, criado em 1988, com objetivo de luta e resistência negra e indígena. Nele, procuro descrever, o lugar da arte, corpo e memória afroindígena na escola, tratando de redes de sociabilidades, "encontros".

A justificativa à escolha do tema, como recorte para este trabalho é o fato de que o grupo trouxe provocações quando traz repertórios socio-históricos de suas culturas de origem, valorização das africanidades do legado africano e cultura indígena e, através de estratégias, se apropria da arte, corpo e memória (BOSI,1994) como instrumentos de luta e resistência. As redes sociais são diversas e, permanentemente, usadas para fazer parentes, trocas de saberes e divulgar o Ponto de Cultura que mantém no espaço de ações e gera novos saberes, formas de relações sociais e experiências de alteridade. Essas redes mantidas pelo grupo nos leva a interpretar teias como redes de comunicação, onde o sentimento de pertença ao espaço de trocas e simbólica se constitui em microgrupos, "tribos que pontuam a espacialidade" (MAFFESOLI, 1987, p. 194), exige novos comportamentos, atitudes, performance diferenciada em relação a outros espaços e "se faz a partir do sentimento de pertença, em função de uma ética específica e no quadro de uma rede de comunicação" (p. 194). A escola é espaço privilegiado para realizar ações, lugar socioeducativo preterido e ponto de referência de sociabilidades, adequado a desenvolver consciência política e contar história de seus antepassados, em oficinas de dança, teatro, música, artes plásticas, pinturas corporais, trancinhas, como modos de saber-fazer e pensar arte-corpo, construção memorial de diferentes heranças deixadas por suas ancestralidades, "encontros" e relatos de experiências vividas.

Metodologia

A etnografia buscou entender relações interétnicas entre um grupo de pessoas que se autodeclara afroindígena, em Caravelas, BA, no período 2018-2019, através de depoimentos e práticas sociais, com foco no lugar da arte, corpo e memória, toma como ponto de observação seus modos de fazer e pensar a arte e construção memorial de diferentes heranças deixadas por suas ancestralidades e redes de sociabilidade. Para isso, foi preciso ir a campo munida de teorias, traçando o caminho de volta, retroalimentando e transformando-as e agitar, fazer pulsar teorias reconhecidas por meio de dados novos (PEIRANO, 2008).

Fundamentação Teórica

A vivência e o contato colonial entre brancos europeus, índios, negros e asiáticos foram marcados por trocas, mitos, lendas, usos, costumes, tramas e intensos conflitos entre esses povos. Antes de tudo, é importante destacar que o tema relação e saberes afroindígenas não é novo, mas vem despertando o interesse de pesquisadores (GOLDMAN, 2015; MELLO, 2007) dedicados a encontrar a melhor maneira de discutir relações interétnicas e (contra)mestiçagem. Isto é, um processo que tenta se livrar do mito das três raças (branco, índio e negro), refletir sobre a forma de pensar das classes dominantes que "têm o mau costume de produzir efeitos

muito reais" e, assim, temos que nos livrar do conceito de suas dimensões representacionais ou mesmo estruturais (2015, p. 654) e abre espaço para novas formas de expressão artístico-cultural.

Nesse espaço, iluminações se cruzam, "diferenças não existem para serem respeitadas, ignoradas ou subsumidas, mas para servirem de iscas aos sentimentos, de alimento para o pensamento" (LATOUR, 1996, p. 106), elas devem ser reconhecidas como capazes de gerar novas realidades. Apesar dos numerosos obstáculos, a colonização do Brasil provocou encontro entre índios e negros e nas zonas de contato e trocas culturais, "desvendaram saberes, crenças, costumes, tradições e formas de luta de populações tradicionais orais historicamente invisibilizadas ou estereotipadas pelo poder das escritas colonialistas" (PACHECO, 2017).

Resultados

Em campo, foi possível ver que o Arte Manha tem buscado realizar ações na escola e as ações dependem de "necessidades" do grupo, chamadas de interdisciplinares, como entalhe em madeira, desenhos, danças africanas indígena, roda de conversa para discutir modos de vida afroindígena e a escola é espaço privilegiado à realização de ações artístico-culturais. A dimensão de sociabilidade pelo grupo chama atenção e, na posição de pesquisadora, foi possível entender que esse espaço gera novas formas de relações sociais, parcerias e alianças para realizar ações; utilizam estrutura própria e experiências de alteridade, vividas no interior do grupo e de maneira bastante intensa, através de relações de sociabilidade e educação em direitos humanos, EDH. Essas relações se intensificam em ambientes de sociabilidade virtual, conectados com localidades dentro e fora de Caravelas e a participação em ações pedagógicas na escola foi muito importante para entender de que forma o grupo faz para compartilhar, socializar e divulgar saberes afroindígenas, disseminar cultura de seus antepassados, buscar espaços de formação e cidadania na escola. Para Itamar,

> É tem uma pegada legal! A gente gostaria de fazer mais. Isso aqui era para ser uma escola. Olhe, já pensou uma sala de aula embaixo dessa gameleira aqui? Nesse lago, para se estudar biologia, até peixe está pulando, aí até jacaré tem aqui. Imagina, uma escola.

De forma tímida, pela falta de recursos financeiros para ampliar ações, o grupo realiza oficinas de pintura, desenhos observados, artes plásticas, com crianças de 7 a 12 anos e anda preocupado com a divulgação e socialização de informação. Ele diz:

> Sim. Com certeza, a criança se insere tanto na capoeira quanto na dança. Esse ano a gente não teve monitor de dança disponível, como voluntário. E a gente não conseguiu fazer nem na música, o nosso professor de música teve que fazer uma sonografia em Santa Catarina, uma das professoras de dança virou evangélica, as duas. Então, eu não quero muito entrar nesse mérito, mas assim, tem esses fatores também. Conflitos dentro da família faz com que as pessoas se transformem de forma bem radical. E a gente não tem como entender isso de uma forma assim. Isso só a pessoa mesmo pode dizer um dia. A gente espera que um dia volte.

Para Dó, a participação de crianças em oficinas pedagógicas passa por dificuldades e exige atenção do grupo.

> Esse ano precisamos focar um pouco mais na criança. O ano passado a gente perdeu alguns monitores, outros estavam muito ocupados. Lilian, por exemplo, [es]tava trabalhando de assessora pra presidente da Câmara e ficou só eu aqui dando artes plásticas pra criançada e Cleison, percussão pra meninada. As únicas atividades, só as artes plásticas e a música, dança, música de corda. A capoeira é lá [no Dandara], a noite, mas estava com pouca criança. A gente precisa ter um foco esse ano na criança porque cresce rápido. Você pega uma criança de 10, 12 anos, com 2 anos, cara, já é adolescente, já tá no grupo de adulto, já. Trabalhamos, ali tem desenhos deles. Eu tinha um grupo de nove deles. Eu trabalho sempre nessa média de 7, 9, até 10, só, senão fica muita gente. Dava aula de observação de pássaros, o desenho observado. Aí uns observam com binóculos e passam observação para os outros, aí pra desenhar pássaros, misturar porque você não pode só trabalhar arte, só por fazer arte. A arte tem que ter um sentido mais de pertencimento, o que que isso aqui faz parte, o pássaro, a arvore, o ambiente, dentro do que a gente está construindo aqui, um espaço onde todo mundo entra, fica ali sentadinho.

Na conversa com Jaco sobre o trabalho pedagógico na escola, ele diz:

Acho interessante porque a pessoa usa a sua imaginação e o processo de criação nasce na percepção e há uma relação entre a arte e o pensamento. Entra também a ação criativa para a construção do conhecimento. Ele sai por aí, observa e desenha, também conversa com as outras, busca identificar cores.

Ações "criativas" do grupo exigem observação, sensibilidade, diálogo e estão presentes na escola. Quando fala sobre espaços de construção de identidades e cultura afroindígena na cidade, Jaco diz que "ainda é preciso melhorar o interesse e a vontade de participar de atividades, algumas pessoas daqui não valorizam o trabalho de artistas do local". A memória e o corpo são acionados pelo grupo em relação ao movimento e tecem história de seus antecedentes, desconstruindo a história nacional, construindo a de Caravelas. O Arte Manha é uma arte em movimento que busca combater preconceitos contra negros e índios, através da criatividade e de uma "necessidade" e o corpo Umbandaum exprime sentimentos e reverencia seus antepassados através da dança, música, toques de tambores, capoeira, dialoga com gestos e produz sentidos. A performance não é apenas a ação do artista, mas a recepção do público (PECH, 2017) e, na escola, é um instrumento de luta, resistência e EDH.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GOLDMAN, Márcio. Documenta. "Quinhentos anos de contato": por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. **Revista Mana**. v. 21, n. 3, Dec. 2015, p. 641-659.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Trad. Sandra Moreira. Bauru: EDUSC, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MELLO, Cecília. C. do A. Pessoas, Acontecimentos e Objetos de Arte em um Movimento Cultural em Caravelas, Bahia. In **Ilha**, v. 9, n. 1, 2, 2007. UFSC, 2007. p. 169-193.

PECH, Andrea. Performance, teatralidade e contemporaneidade. In **Revista Lana**, v. 6, n. 1, 2017.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. In **PontoUrbe**. USP, n. 2, fev.2008.

Palavras-chave: Relações afroindígenas; resistência; EDH

O DEBATE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

LUCIANE ANDRESSA ZIMMER LINCK - IFSUL - CHARQUEADAS

MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O DEBATE SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESORES COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A presença do debate sobre os direitos humanos no processo de formação profissional dos professores como contribuição na transformação da sociedade é o tema central do presente projeto.

Este tema surgiu a partir da vivência da autora junto à escola pública, especialmente, na esfera municipal e estadual, a partir de observações e constatações da inabilidade de alguns profissionais da educação para tratar assuntos relacionados à temática dos direitos humanos. Muitas vezes tais assuntos são impostos como posicionamentos políticos, outras vezes, simplesmente, são desconhecidos em sua essência. A consequência desse temor, em se tratar de assuntos polêmicos ou da utilização do senso comum para balizar conflitos, leva ao tratamento errôneo ou equivocado de determinadas temáticas.

Assim, a partir de inquietações pessoais da autora e diante de determinados posicionamentos externados por alguns profissionais da educação nas temáticas que envolvem os direitos humanos no âmbito escolar, surgiu a problemática que embasa a presente pesquisa, que busca responder de que forma se pode introduzir a educação para os direitos humanos nos bancos escolares e reduzir a distância entre a essência dos direitos humanos e, o que os mesmos representam em seus aspectos sociais e jurídicos, dos conceitos praticados e distorcidos pelo senso comum, a partir da formação docente inicial junto aos alunos do Ensino Médio Profissional no curso de Magistério.

Percebendo a necessidade de se levar este debate ao currículo de formação dos professores, para que receios e equívocos não continuem permeando os bancos escolares e prejudicando o desenvolvimento humano das pessoas, em especial, na sua infância, como produto educacional propõem-se um ciclo de oficinas sobre os Direitos Humanos e a importância Educação em Direitos Humanos na formação social.

Assim, diante do importante papel que a educação exerce na construção social, o presente projeto propõe uma aproximação da temática dos Direitos Humanos e da importância de educar em/para os Direitos Humanos junto aos alunos que se encontram em formação inicial para professores, aqueles que estão cursando o ensino médio profissionalizante através do Curso de Magistério.

> Não existe um processo educacional neutro. A educação ou funciona como instrumento usado para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade à mesma, ou então torna-se a "prática da liberdade" – o meio através do qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo. (FREIRE, 2000, p. 15)

Partindo desta visão de educação como ação libertadora e transformadora de realidades que vislumbramos nela instrumento fundamental para a proposição de reflexão e debate sobre os direitos humanos, destacando-se o importantíssimo papel da escola no educar para a vida, para o bem e para os princípios da justiça, da cidadania, do respeito e da solidariedade. O objetivo central do trabalho é apresentar os aspectos teóricos, legais e práticos dos Direitos Humanos aos pesquisados e desmistificar os preconceitos e as polêmicas que giram em torno deste tema junto à sociedade em geral, fortalecendo, assim, as concepções de cidadania e de atuação social destes profissionais. Tendo como objetivos específicos apresentar os conceitos, princípios, evolução histórica e importância dos Direitos Humanos e da Educação para os Direitos Humanos aos alunos do curso de magistério através de oficinas reflexivas, buscando a reflexão sobre a necessidade de mudanças comportamentais da sociedade.

O que foi possível constatar, é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. Poucas são as organizações que trabalham sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental. (CANDAU, 2007, p.410)

Para tanto, metodologicamente escolheu-se a pesquisa qualitativa centrada na pesquisa-ação colaborativa, que proporcionará aos pesquisados uma auto reflexão coletiva sobre o tema, através de oficinas de estudo e reflexão, de modo a ampliarem seus conhecimentos, auto avaliarem suas práticas e ações e qualificarem seu trabalho como futuros educadores. A pesquisa-ação possibilita aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva através de uma ação planejada de caráter social.

No referencial teórico abordamos desde a conceituação de Direitos Humanos e sua construção histórica e social, até a Educação para os Direitos Humanos e sua importância para a sociedade atual. Para tanto, utilizamos como base os autores Benevides (2006, 2007, 2013), Bobbio (2004), Candau (2012, 2016), Carbonari (2012) Freire (1997, 2001), Frigotto (2009), Tavares (2006), entre outros.

A análise bibliográfica sustenta a importância do reconhecimento do real sentido dos direitos humanos, bem como da importância da inserção da educação para os direitos humanos nas escolas, desde os anos iniciais até a formação acadêmica, para a construção de uma cultura voltada aos direitos humanos e uma sociedade verdadeiramente democrática e digna para todos.

Em se tratando de uma pesquisa que ainda está em andamento, os resultados revelam-se, ainda, através de hipóteses ou expectativas, sendo assim, espera-se, a partir do desenvolvimento do produto educacional, uma reflexão por parte dos pesquisados sobre os reais conceitos e significados dos direitos humanos, bem como a importância e necessidade de introduzir-se a educação para os direitos humanos desde as primeiras etapas da educação básica.

Assim, espera-se que através da pesquisa-ação se possa provocar o desenvolvimento de uma escuta sensível e uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento e de reconhecimento de capacidades e de sua importância na sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARUFI, Helder. *Direitos Humanos e Educação*:uma aproximação necessária.Dourados-MS: Revista Jurídica UNIGRAM, v. 08, Jan/Jun 2006.

_____. Direitos Fundamentais Sociais: *Estudos em homenagem aos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos do Humanos e aos 20 anos da Constituição Federal*. Dourados-MS: Editora UFGD, 2009.

BENEVIDES, Maria Victória. *Educação para a Democracia*. 2013.Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011. Acesso em 14/01/2019.

_____. *Educação em Direitos Humanos*: do que se trata? 2006. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em 14/01/2019.

_____. *Cidadania e Justiça*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. 1994. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf Acesso em: 02/03/19

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Campus/Elsevier, 2004.

BRASIL. *Constituição Federal*. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL, *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.* República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 02/03/19

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Suzana Beatriz. *Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores*.Porto Alegre: Educação (impresso), v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

_____. *Educação em Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas.* Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf Acesso em: 08/03/19.

CARBONARI, Paulo César. *Direitos humanos tudo a ver com a nossa vida*. Passo Fundo: Berthier, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

_____.*Pedagogia da Indignação:* Cartas Pedagógicas e outros escritos. Apresentação Ana Maria Freire. São Paulo: Unesp, 2000.

_____.*Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. et al. *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.Cap 2 - Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio– Gaudêncio Frigotto.

_____; CIAVATTA, Maria. *Trabalho como princípio educativo*. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Escritos Políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1976.

MAGRI, Cledir Assídio. *A educação para direitos humanos:* uma abordagem a partir de Paulo Freire. In: Revista Espaço Pedagógico. Educação e Direitos Humanos. Volume 19. Número 1. Passo Fundo: Editora UPF. Jan/Jun 2012, pg. 44-63.

NUNES, Joaquim Moreira. INFANTE, Maria. *Pesquisa-Ação:* uma metodologia de consultoria. Disponível em: http://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/amancio-9788575412671-10.pdf. Acesso em 14/05/19.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação*: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos:* Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação para os Direitos Humanos, formação de professores, educação profissional.

O DIREITO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR ESTUDANTES SURDOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU

CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP

SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS - UNESA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Buscou-se investigar sobre a inclusão escolar dos surdos, a efetivação dos seus diretos civis, particularmente o direito à educação, o ingresso dos surdos em instituições públicas de ensino, nos municípios do Vale do Paraíba, estado de São Paulo. O direito a inclusão dos surdos garantido pelo Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei no 10.436, 24/04/2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e toma providencias, também assegurada a educação das pessoas surdas usuárias de Língua de Sinais, com o apoio de intérprete de Libras. Outra Convenção Internacional reitera o direito á educação para as pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial. Adotada em Assembleia Geral, apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, entre outras leis, as quais conquistaram o direito ao acesso a educação. Parte-se do pressuposto que todos têm direitos civis, especialmente o direito essencial à educação, conforme está descrito no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos "Todo ser humano tem direito a educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória". Aliás, na Constituição Federal Brasileira (1988) também se reitera este direito primordial à educação, pois o artigo 206 faz menção à necessidade da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", consequentemente reafirmou-se o direito a educação formal oferecida nas instituições escolares. Assim houve o interesse em perceber se os professores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), profissionais que atuam em 2019 nas escolas públicas, em classes de ensino regular com alunos surdos e ouvintes, fazem a tradução da língua portuguesa para os sinais de Libras. Neste caso, se buscou verificar se acreditavam na inserção escolar destes surdos na educação básica, com êxito no processo de aprendizagem, pois se sabe que o direito a educação é garantido. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi de analisar como os docentes veem o processo de inclusão dos alunos surdos, nas escolas públicas e se acontece visando garantir o direito de acesso à educação de qualidade, com equidade para as pessoas com surdez, que estão matriculadas nestas instituições, os objetivos específicos da pesquisa foram conhecer a opinião dos docentes sobre a inclusão escolar dos surdos, em classes do ensino regular e avaliar quais as condições da formação inicial dos profissionais docentes, que atuam como professores intérpretes de Libras. Ressalta-se a necessidade do docente estar preparado para receber alunos surdos em sua sala do ensino regular, num contexto, muitas vezes, em que a língua portuguesa é considerada a segunda língua pelo surdo mesmo sendo a língua majoritária da maioria dos cidadãos brasileiros. Nesse sentido, há que se respeitar a primeira língua desse aluno, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), bem como as particularidades

presentes no ensino dessa língua. Diante dessa realidade, a mediação do professor torna-se fundamental nas turmas em que há a presença de um ou mais alunos surdos (que não fazem uso da linguagem verbal, somente fazem sinais) por isso, eles são usuários de Libras. Os 25 docentes colaboradores deste trabalho sabem Libras, enquanto segunda língua e atuam como docentes em turmas onde existe pelo menos um estudante surdo matriculado, a maioria em escolas públicas do âmbito municipal ou estadual. A metodologia adotada para realizar a pesquisa teve abordagem qualitativa, segundo Trivinos (1987) descreveu que as pesquisas com este tipo de abordagem se busca investigar e estudar os fatos da prática social de um grupo de indivíduos de forma subjetiva. O instrumento utilizado para realizar a coleta de dados foi um questionário, com questões fechadas e abertas, com 10 perguntas. O questionário foi disponibilizado por meio de um formulário eletrônico on-line e divulgado em grupos / comunidades de tradutores e intérpretes de Libras. O tipo de pesquisa foi exploratória, como este trabalho é uma parte e continuidade, ou seja, um desdobramento de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação intitulada "Redes Sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação entre os surdos", defendida em maio de 2018 e tinha este caráter exploratório por haver poucas pesquisas anteriores com o mesmo tema. Deste modo, buscou-se prosseguir e ao mesmo tempo aprofundar os estudos na área da surdez, com ênfase nos direitos humanos assegurados na legislação brasileira e internacional, principalmente o direito de ter acesso à educação por pessoas com deficiência, neste caso especificamente os surdos. Destaca-se como fundamentação teórica os estudos de Glat at all (2004) e Pletch (2009). Para as autoras, a formação de professores segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. São ainda poucos os cursos que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Ainda há pouca circularidade de pesquisas produzidas na academia sobre o tema e os intercâmbios sobre as experiências positivas sobre a inclusão. Dessa forma, cabe ainda investigação sobre os processos de inclusão e formação para uma educação inclusiva. Nos resultados obtidos observou-se que 64 % dos 25 docentes colaboradores desta pesquisa informaram, que quando cursaram a 1ª graduação na área de licenciatura tiveram aulas de Libras e destes mesmos 25 professores 72 % também estudaram mais uma disciplina sobre educação inclusiva. Assim, pode-se entender que a maioria destes sujeitos teve contato com estudos teóricos e práticos na área da deficiência, por este motivo tem consciência da importância de incluir de modo adequado os surdos na escola. Conclui-se, os professores tiveram noções básicas de Libras e estudaram sobre o tema surdez ao cursar a graduação. Em geral, percebe-se na formação inicial de docentes, que os cursos de licenciatura não estão organizados corretamente para constituir professores capazes de lecionar na diversidade posta pela inclusão. Este fato é preocupante, (pois pessoas com deficiência vêm sendo incluídas em escolas, que por sua vez tem recebido uma grande diversidade de alunos tendo muitas vezes um ou mais casos por sala) porque estas pessoas com deficiência estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, entretanto, nem sempre do modo esperado (GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; FONTES, 2006). Pressupõe-se que estes professores deveriam estar mais bem preparados para lecionar em salas heterogêneas, as quais há presença de surdos, porém 16 docentes responderam não acreditar na inclusão escolar dos surdos hoje, como acontece nas escolas públicas e alegam diversos motivos. Uma das respostas a questão aberta sobre o porquê e como o professor encara a inclusão escolar dos surdos confirma o resultado de grande parte dos sujeitos da pesquisa negarem haver inclusão, pois disse: "Acredito que os deficientes de modo geral estão inseridos no ambiente escolar. Inclusão vai além de estarem ocupando o mesmo espaço com acesso a sala de recursos. Muitos surdos não têm intérpretes, atividades adaptadas, material para se desenvolver, sua língua não é respeitada". E outro

professor explicou: “Professores e funcionários não são capacitados pra receber esses alunos, infelizmente”, se percebe a educação precária oferecida aos alunos surdos, pois embora tenham acesso às escolas, as mesmas ainda não estão acessíveis. Pondera-se, ao analisar as falas destes professores intérpretes de Libras, que apesar da ser inclusão considerada pela legislação vigente, dentre estas leis, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) definida no artigo 58, como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais”, o qual trata da educação para as pessoas com deficiência. Na realidade o que se vive é o direto ao acesso a escola, o direito de permanecer na instituição, porém muitas vezes sem que estes estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos, sem todos os apoios necessários para estes discentes ou aos professores intérpretes de Libras para mediarem o processo de aprendizagem com educação de qualidade. Portanto tem-se cumprido os principais direitos dos surdos de forma ineficaz, pois falta uma mediação eficiente por parte do professor e os recursos necessários para desenvolver bem seu trabalho. O docente estaria mais preparado para lecionar, principalmente se tivesse uma formação inicial sólida para viver uma prática pedagógica para a Educação Inclusiva, alicerçado no direito humano universal de acesso à educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.o 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

___. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/. Acesso em: 26 jun. 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCH, M. D. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13, 2006, Recife.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Formação de professores; Políticas inclusivas.

O MOVIMENTO ESCOLA (SEM?) E A EDUCAÇÃO RACISTA

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC

LUCIMAR ROSA DIAS - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A temática deste ensaio é o Movimento Escola sem (?) Partido[1] (ES?P) e o racismo por ele propagado. Partimos da premissa que ao questionar as resistências negras e fatos históricos já apurados que denunciam a barbárie da escravidão brasileira o Movimento fere o estado democrático de direito. Proposto por Miguel Nagib em 2004 que diz ter sido movido pela discordância de uma aula de história da filha, o mesmo argumento usado pela fundadora do "No indocrination" Luann Wright nos Estados Unidos da América. Ela ficou incomodada pela forma crítica que aparecia o racismo no material apresentado ao seu filho. Tais movimentos são inspirados no Macarthismo[2] que de acordo com Santos (2019, p.293).

[...] consistia em acusações a pessoas e empresas que supostamente teriam ideais comunistas ou estariam de alguma forma compactuadas com ideias lançadas pelo regime socialista. Também chamado de "caça às bruxas", este movimento incitava pessoas a denunciar outros indivíduos, mesmo que estes fossem amigos ou parentes. Outra característica muito importante e que possui correlatos no Brasil atual é o fato de apontar e denunciar sem provas. Bastava uma denúncia e a pessoa ou empresa eram investigadas pela comissão de assuntos anticomunistas dos Estados Unidos.

O ES?P levou uma década (2004-2014) para que suas ideias se expandissem. Isso se dá em 2014 quando o então deputado Flávio Bolsonaro apresenta à Assembleia do Rio de Janeiro/RJ o Projeto de Lei (PL) 2974/2014[3] e o vereador Carlos Bolsonaro apresenta à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro propondo a criação do Programa "Escola sem Partido". Passados 15 anos do Movimento e 5 anos de proposições dos primeiros projetos, Brasil afora sucedem-se episódios de "fiscalização" do trabalho de professores/as.

Porém, a reação contrária também se fortaleceu e o movimento "Professores contra o Escola Sem Partido"[4] liderado pelo professor Fernando Penna denuncia o cerceamento à liberdade de ensinar como "Lei da Mordaça". O Supremo Tribunal Federal - STF foi instado a se pronunciar pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee) que entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) e o Ministério Público Federal (MPF) que em 2016 emitiu nota técnica afirmando a inconstitucionalidade de projetos do ES?P. Para a procuradora federal dos Direitos do Cidadão Deborah Duprat em matéria publicada pela Agência Brasil (CRISTALDO, 2016, sp)

O projeto subverte a atual ordem constitucional por inúmeras razões: confunde a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, os espaços público e privado, impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem e contraria o princípio da laicidade do Estado – todos esses direitos previstos na Constituição de 88.

Além destes aspectos apontados pela procuradora outra dimensão pouco discutida é o racismo que o movimento tem propagado. Fato que contraria tanto a Constituição Federal de 1988

quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9394/96 que defendem a educação escolar como espaço de combate ao racismo e não de propagação deste e põe em xeque o estado democrático de direito. Em 2003 a LDE foi alterada garantindo que a história e cultura afro-brasileira deveria fazer parte do currículo do ensino de todo do Brasil, acrescido em 2008 da história dos povos indígenas.

Não pairava mais nenhuma dúvida sobre a pertinência legal destas políticas e menos ainda sobre sua adequação histórica. O Brasil por meio de seus representantes eleitos seja em nível presidencial (desde Fernando Henrique Cardoso até Dilma Roussef) sejam deputados e senadores atestavam por meio da aprovação de várias legislações a legitimidade de políticas afirmativas que contribuíssem com a superação do racismo estrutural da sociedade brasileira, especialmente na educação.

Porém, no atual contexto brasileiro, após as eleições de 2018 temos um chefe de estado que nega a escravidão e a consequente dívida histórica dela decorrente e considera "coitadismo" as lutas por igualdade do povo negro[5]. Afirmou em rede de televisão que "Essa coisa do racismo, no Brasil, é coisa rara"[6]. Este discurso por parte de quem representa o Estado tem consequências muito perversas, segundo Van Djik (2015) em entrevista concedida a Rezende, Nogueira e Amaral "O racismo [...] É aprendido pelo discurso e comunicação dentro do grupo branco dominante. O discurso público é controlado pelas elites simbólicas -isto é, por líderes políticos, jornalistas, professores, juízes, etc. Portanto, estes são os principais responsáveis pela reprodução do racismo na sociedade [...] (REZENDE, NOGUEIRA E AMARAL, 2015, p. 6).

A ascensão de dirigentes políticos relacionados com o Movimento fortalece esta vertente do ES?P. De modo a exemplificar nosso argumento que há propagação do racismo e negação a uma educação antirracista, trazemos alguns exemplos.

O blog "De olho no Livro Didático" da página do Movimento encontram-se vários prints de livros didáticos criticados por Orley José da Silva professor municipal em Goiânia (GO) e doutorando em ciências da religião (PUC/ Goiás). Em novembro de 2018, publica uma série de prints com os quais tenta provar que existe uma "hegemonia cultural africana e indígena".[7]

Para ele um livro de Geografia para o 3º ano do ensino fundamental ao trazer uma imagem de comunidade indígena e links para pesquisa tem um "excessivo destaque aos povos indígenas e africanos". Em outro a crítica ocorre porque "O texto enfatiza os maus tratos dos portugueses às crianças e mulheres. Quando fala do navio negreiro, explora as péssimas condições de tratamento do escravos." (SILVA, 2018). Parece impossível que um professor considere inapropriado que um livro traga este tipo de informação.

Um de seus comentários para outro livro foi:

O discurso sobre os universos culturais e representações docentes é marcado pelas ideologias de esquerda que dá ênfase as relações socioculturais desiguais como marca do reflexo da supremacia branca. Menciona, inclusive, determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural como marcas de reforço do preconceito. Um discurso de vitimização das minorias. (SILVA, 2018)

Silva (2018) só questiona textos em livros didáticos quando estes abordam o processo de escravidão, direito à terra da comunidade quilombola, a inclusão da história de negros/as e indígenas em uma perspectiva de resistência. Percebe-se absoluto desrespeito a presença de conteúdos garantidos pela legislação brasileira. Tal fato se dá com intuito de retroceder a um tipo de narrativa que prima pela negação e silenciamento das importantes conquistas da população negra e indígena (BATISTA, DIAS, 2018). O que o ES?P quer é que se apresente um negro/a subalterno como ocorreu por séculos na educação brasileira.

A concepção de educação do ES?P não permite a análise crítica e não considera os direitos humanos e mais grave não admite as conquistas realizadas dentro do processo democrático de direito que estávamos construindo de forma vagarosa no Brasil e que parece neste momento estagnar-se. Proclama uma educação neutra, porém situa-se de forma explícita a favor da supremacia branca, como se pode constatar nestes dois exemplos trazidos e no blog há muitos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Clarice Martins de Souza. DIAS, Lucimar Rosa Dias. Escola Sem Partido e sua (não) consideração em Relação a Diversidade Étnico-Racial. I Colóquio Nacional Sobre Currículo, Território e Diversidade Étnico-Cultural. IFPR, 2018. Disponível em: http://www.cetedec.com.br/recursos/doc/ANAIS_CTEDEC%20_2019.pdf Acesso em: 07 de Jul.2019.

CRISTALDO, Heloisa. MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo. Agência Brasil, Brasília, 26 de Jul. de 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo. Acesso em: 07 de Jul. de 2019.

SANTOS, R. O. dos. Medo, paranoia, Macarthismo e o século XXI... História: Questões & Debates, Curitiba, volume 67, n.1, p. 283-307, jan./jun. 2019.

SILVA, Orley José da. Livros do MEC de Temer poderão engessar ações didáticas do MEC de Bolsonaro. Disponível em: https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2018/11/ Acesso em 07 de Jul. 2019.

REZENDE Patrick, NOGUEIRA Mayara de Oliveira, AMARAL, Renata Martins. Racismo e Cultura: uma entrevista com Teun A. Van Dijk. 2015.Disponível em: http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/11626 Acesso em: 07 de Jul. 2019.

[1] Adotamos as grafias Escola sem (?) Partido ou ES?P para questionar a isenção do movimento que embora possua uma perspectiva política e ideológica evidente reivindica uma neutralidade que não existe em sua produção.
[2] Movimento americano ocorrido entre 1950-54 de caráter inquisitorial ocorreu no contexto da guerra fria.
[3]Disponível em: http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument Acesso em: 07 de Jul.2019
[4] Grifo nosso.
[5] https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2018/07/31/bolsonaro-questiona-escravidao-e-ditadura.htm. Acesso em: 07 de Jul. 2019
[6]https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/05/08/interna_internacional,1052188/bolsonaro-afirma-que-racismo-e-algo-raro-no-brasil.shtml. Acesso em: 07 de Jul.2019
[7] http://deolhonolivrodidatico.blogspot.com

Palavras-chave: Escola sem Partido; Racismo Estrutural; Ações Afirmativas; Livro Didático; Educação Antirracista.

O PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO E A VIOLAÇÃO DA LIBERDADE DE CÁTEDRA

MARIANA GARCIA TABUCHI - PUCPR

IHANDARA PROENÇA LIMA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Embora o movimento intitulado "Escola Sem Partido" não seja recente, uma vez que os projetos de lei que o embasam surgiram no ano de 2014 e as manifestações que lhe dão norte são datadas desde o ano de 2004, as discussões em torno do assunto ainda permanecem vivas e latentes.

Em 2019, o debate ganhou ainda mais fôlego com a reapresentação do Programa pela Deputada Bia Kicis (PSL/DF), através do Projeto de Lei nº 246/19. A justificativa para a proposta foi, em suma, a necessidade de limpar o ambiente escolar da "ideologia de gênero" e de "doutrinações políticas", fazendo da escola um lugar neutro por excelência.

Vislumbra-se, destarte, que ainda pertine debater esse tema e analisar as disputas políticas que rodeiam o Programa Escola Sem Partido, em especial, para questionar em que medida a defesa da neutralidade implica na violação de direitos e na afronta da ordem constitucional vigente.

Assim, o presente trabalho tem como escopo geral analisar o Projeto de Lei nº 246/2019, à luz do direito fundamental de liberdade de cátedra. Como objetivos específicos, busca-se investigar os fundamentos jurídicos e políticos da liberdade de expressão do pensamento científico por parte do docente no Estado Democrático de Direito, bem como identificar os principais pontos do PL que ferem direitos fundamentais.

Para tanto, como metodologia, foi realizado tanto cuidadosa revisão bibliográfica, quanto a análise documental da legislação constitucional, infraconstitucional e do próprio Projeto de Lei n. 246/19.

A LIBERDADE DE CÁTEDRA COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Os discursos em defesa da neutralidade não nasceram hodiernamente. Há muito permeiam os debates e ações estatais concretas. Em nome da indiferença, forjam-se políticas de "apolitização". O carro-chefe do Programa Escola Sem Partido, não é diferente. Dentre as principais mudanças, o Projeto coloca "a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado" como princípio a ser seguido nas instituições escolares (BRASIL, 2019).

Todavia, cumpre retomar as funções do docente no processo de ensino-aprendizagem e também da escola na formação dos educandos. Longe de serem revestidos de neutralidade, o papel de ambos deve ultrapassar a mera reprodução de conteúdos, sendo de suas atribuições a criticidade, a socialização, o fomento da pluralidade, em consonância com os objetivos e valores do Estado Democrático de Direito.

Isto porque, a neutralidade na educação inexiste, sendo esta, por si só, um ato político. Marcada por determinações e interesses diversos, não pode ser isolada dos conflitos sociais existentes. Como ensina Paulo Freire (1996, p. 42):

> É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de "endereçar-se" até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores "baderneiros" e "subversivos" o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Nesse sentido, é impossível fazer de uma instituição escolar um espaço apolítico, isso significaria, em última medida, a formação de um espaço de pensamento único. Além disso, deve se frisar que a escola é bem mais que o espaço de alfabetização científica, é também local de desenvolvimento de sociabilidade e de formação para o exercício da cidadania.

Assim, é preciso compreender a tarefa educativa nas condições sócio-históricas que a determinam. Como aponta Saviani (1997, p. 135), o professor deve saber compreender o movimento da sociedade, suas tendências e transformações, contextualizando nele o saber educativo.

Salienta-se que a defesa da pluralidade e da diversidade como nortes do processo educativo são absolutamente compatíveis com a ordem constitucional vigente. A "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" constitui um dos princípios que regem o ensino no Brasil, estando previsto no artigo 206, inciso II, da Constituição Federal (BRASIL, 1998).

Ainda, pode-se situar a liberdade de ensinar como liberdade de expressão do pensamento, prevista no artigo 5º, inciso IX, da Magna Carta, que dispõe ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença (BRASIL, 1998).

Na mesma perspectiva, a LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a educação deve ser compreendida como um processo de formação humana, assegurando-se a todos os indivíduos igualdade de acesso e permanência, liberdade e pluralismo de ideias, além da qualificação para o trabalho e exercício da cidadania.

Tais legislações evidenciam, portanto, que a escola e as instituições de ensino brasileiras devem ser espaços que asseguram a docentes o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Os dispositivos demonstram, ademais, que a liberdade de cátedra se constitui como direito fundamental, como parte do direito à educação e condizente com uma sociedade democrática.

> A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a idéia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem. (BASTOS; MARTINS, 1998, p. 435)

Importante observar que a liberdade de ensinar não se confunde com uma doutrinação irrestrita. Ao contrário, esse direito fundamental é limitado por outros direitos, como, por exemplo, o direito de aprender. Contudo, ambos devem ser vistos em conjunto, pois, se fossem vistos como direitos absolutos, um anularia o outro. De qualquer modo, em nenhuma hipótese essas limitações retiram o caráter plural e crítica da atividade docente (RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 10).

AS INCONSTITUCIONALIDADES DO PL 246/2019

Tendo como base os debates acima travados, da detida análise do PL n. 246/19, verifica-se um propósito claro de tolher e limitar o espaço discursivo e democrático dos docentes e das próprias instituições de ensino, ferindo, assim, o direito à liberdade de cátedra.

Primeiramente, cabe mencionar que os dispositivos do referido PL restringem a atividade do professor em favor dos valores religiosos e morais das famílias dos discentes, conforme previsão dos artigos 1º, inc. VIII e 4º, inc. V (BRASIL, 2019), estabelecendo, assim, uma hierarquia entre a família e a escola, sendo que o professor teria apenas o papel de instrutor, responsável por repassar determinados conteúdos objetivos, enquanto que apenas aos pais caberia a tarefa de "educar".

Além dessas previsões negarem o caráter de debate amplo de questões plurais que marcam a docência, são também uma forma de exclusão e marginalização dos alunos que não correspondam aos padrões de moralidade esperados por determinadas famílias, as quais passam a ditar a dinâmica do espaço escolar.

Outro dispositivo que merece destaque é o artigo 7º da proposta legislativa (BRASIL, 2019), que assegura aos alunos o direito de gravar as aulas, com o intuito de fiscalização dos conteúdos ministrados. Ora, para além da violação de direitos autorais, é evidente que a gravação tem um caráter de constrangimento e de vigília constante, o que claramente limita a liberdade de ensinar.

Ainda, vale mencionar a previsão do artigo 2º: "o poder público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero" (BRASIL, 2019, p. 1). Note-se que este dispositivo, que pretende atacar o que se popularizou como "ideologia de gênero", não só proporciona um ambiente de discriminação com as sexualidades diversas, mas também impede o fomento de debates importantes, como a prevenção de assédios, o combate de desigualdades, entre outros.

Resta incontroverso, portanto, que o Programa Escola Sem Partido afronta diretamente o direito a liberdade de cátedra, além de configurar violação ao próprio Estado Democrático de Direito, haja vista que restringe a natureza democrática e republicana das instituições de ensino e sobretudo amplia o controle e a precarização do trabalho docente.

Além de violar direitos humanos e fundamentais, o PL também impede a implementação de uma educação em direitos humanos, que tenha como objetivo "uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz" (BENEVIDES, 2003, p. 309)

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19/05/19.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22/06/19.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 246/2019.* Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752. Acesso em: 22/06/19.

BASTOS, Celso R.; MARTINS, Ives G. *Comentários à constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 1998.

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em direitos humanos: de que se trata.* Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

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

RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. A. L. *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes.* CAÚLA, B. Q. et al. Diálogo ambiental, constitucional e internacional. Fortaleza: Premius, 2014.

SAVIANI, Demerval. *A função docente e a produção do conhecimento.* Educação e filosofia, 1997.

Palavras-chave: PL 246/2019; escola sem partido; liberdade de cátedra.

O PROJETO CONSERVADOR NEOPENTECOSTAL EM AÇÃO: A "IDEOLOGIA DE GÊNERO" NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU-SC

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O objetivo desse artigo é o de analisar as consequências práticas do ativismo conservador neopentecostal no Plano Municipal de Educação 2016-2026 do município de Blumenau-SC. O movimento de entrada na política institucional, levado por parcela das siglas neopentecostais, tem origem em uma interpretação bíblica que tem como objetivo mobilizar os evangélicos para que a igreja governe o Brasil, no sentido literal da palavra. Dentre os espaços que devem ser ocupados por representantes da igreja, nosso foco neste trabalho é em dois deles, que se misturam: educação e família. O discurso contra a suposta "ideologia de gênero" levado pelos representantes das igrejas se posiciona contrário à pautas relacionadas a questões de gênero em escolas, bem como diversidade sexual, sob a justificativa de que esses assuntos têm como objetivo principal destruir a família tradicional brasileira. Tal afirmação se tornou clara com a inferência dessas forças nos debates e aprovações dos planos de educação em nível federal, estaduais e municipais – sendo que este último é o nosso foco de análise, especialmente documentando algumas falas e manifestações marcantes ocorridas na Câmara de Vereadores por ocasião da audiência pública. Mostra-se evidente com a análise que está em curso uma política baseada em medo e desinformação, transformando pautas históricas de defesa dos direitos humanos em espantalhos e mobilizando grande número de fiéis para tentar barrar tais 'ameaças'.
Palavras Chaves: Igreja Evangélica; Plano Municipal de Educação; Direitos Humanos.

PROBLEMA

"Deixem as meninas serem meninas". Essa foi uma das frases de ordem que imperou na Audiência Pública para debater o Plano Municipal de Educação no município de Blumenau – Santa Catarina, em 24 de junho de 2015. Permeando os discursos tanto dos representantes legislativos quanto das pessoas que ocuparam a tribuna para contribuir com suas falas, havia um essencialismo e determinismo contrários ao que se produz cientificamente relacionado aos papeis e performances de gênero atribuídos a homens e mulheres (e, nesse caso, meninos e meninas).
A interferência das ideologias religiosas na vida política brasileira não é incomum e tampouco um fenômeno recente. Porém, nos últimos anos tem tomado corpo um movimento organizado mobilizado em torno do fantasma da 'ideologia de gênero', potencializado por um discurso do medo – especialmente o medo de que o modelo tradicional de família entre em colapso. Esse modelo tradicional de família existe mais no imaginário social do que na realidade concreta, porém é entendido como algo a ser preservado e defendido de todas as formas possíveis, mesmo que isso signifique a exclusão e marginalização de minorias historicamente oprimidas.

OBJETIVO GERAL

Analisar as consequências práticas do ativismo conservador neopentecostal no Plano Municipal de Educação 2016-2026 do município de Blumenau-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Temos como objetivos específicos desta pesquisa:
(1) Delimitar o contexto em que o Plano Municipal de Educação do município de Blumenau – SC foi elaborado e colocado em discussão;
(2) Compreender a articulação religiosa da bancada de vereadores e seus aliados no município de Blumenau – SC;
(3) Analisar as falas proferidas por vereadores, lideranças e comunidade na audiência pública que determinou a redação final do Plano Municipal de Educação de Blumenau – SC.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos, foi feita pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas abordados. Além disso, a gravação da referida audiência pública foi assistida e as falas de destaque foram transcritas para análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ano de 2014, foi sancionado pelo Congresso Federal o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei 13005/2014 (BRASIL, 2014a), com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. A partir desse Plano Nacional, os estados e municípios dispunham de prazo de um ano após a publicação do PNE para elaborarem os seus planos, respectivamente Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME).
Conforme as instruções do Ministério da Educação (BRASIL, 2014b), foi efetuado o modelo sugerido em Blumenau. Elaborou-se o diagnóstico, instaurou-se Comissão Técnica que analisou o documento nacional (PNE) e elaborou um conjunto de metas e criou-se o Fórum Municipal de Educação, cuja função era a de articular colaborações e participação popular, bem como dar visibilidade ao documento (AUDIÊNCIA, 2015). Em seguida, o documento virou lei: o primeiro Plano Municipal de Educação do município e Blumenau.
Foi após a IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, em 1995, de acordo com Miskolci (2018) que intelectuais laicos juntamente com lideranças religiosas católicas criaram a ideia de ideologia de gênero. Eles se referiam ao uso do conceito de gênero e a adoção da perspectiva de gênero em documentos internacionais e políticas públicas.
Isso porque a adoção do conceito de gênero trazia para a agenda dos direitos humanos não apenas as questões relacionadas às mulheres, mas também relacionadas à sexualidade. De acordo com Miskolci (2018, p. 5), “o verdadeiro ponto de inflexão e disparador do pânico moral sobre ‘ideologia de gênero’ no subcontinente foi o reconhecimento legal das uniões entre pessoas do mesmo sexo na Argentina, em 2010, e no Brasil, em 2011”.
Esse fantasma foi disseminado por grupos de interesse que buscaram capitalizar politicamente em cima de um pânico moral, e esses grupos conseguiram cooptar uma parcela significativa (e bastante vocal) da população.

No município de Blumenau podemos encontrar duas formas de ativismo político religioso, segundo Sardo e Butzke (2018, p. 8): a participação eleitoral e a participação política na forma mais ampla. Dentre várias características, as autoras destacam "a defesa de valores morais e religiosos que consideram 'corretos', identificando na sociedade possíveis obstáculos à suas ideias, pregações e doutrinas". Em outras palavras, eles elegem inimigos, sejam eles pessoas, instituições (partidos de esquerda, por exemplo) ou bandeiras de luta política (aborto, casamento homoafetivo) como graves ameaças à moral cristã e a família.

No dia 24 de junho de 2015, a Câmara de Vereadores de Blumenau promoveu uma audiência pública sobre o Plano Municipal de Educação (PME). Foram dois os itens da versão preliminar do Plano Municipal de Educação que motivaram o maior número de manifestações na tribuna:

1.16 Assegurar a manutenção e qualidade dos espaços externos, e brinquedos de parques das Instituições de Educação Infantil, considerando a diversidade étnica, de gênero e sociocultural. (...)

3.8 Mobilizar os NEPREs – Núcleos de prevenção das UEs – visando a prevenção à evasão, motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero. (Arquivo pessoal)

RESULTADOS

É um equívoco pensar que muitos dos ativistas contrários à ampliação de direitos humanos o fazem por ignorância ou simplesmente motivados por uma campanha de fake news. Em especial quando nos referimos aos líderes dessas movimentações, é preciso destacar que eles não agem por falta de conhecimento. Eles, em sua maioria, entendem exatamente o que os movimentos sociais e setores progressistas estão pleiteando. A agenda relacionada à gênero e diversidades sexuais é contrária aos seus valores religiosos cristãos.

Analisando as falas dos vereadores e lideranças na audiência pública, percebe-se a crença de que, se a escola não reforçar os padrões hegemônicos de gênero, as crianças não saberão mais seu lugar na sociedade e isso gerará uma confusão na cabeça dessas ao ponto de meninos acharem que são meninas e vice-versa. E, deixam claro, que tentar aplicar um formato de educação livre desses estereótipos de gênero é um incentivo à homossexualidade ou mesmo ao transexualismo. Para a militância organizada em torno da 'ideologia de gênero', quem deveria dar esse tipo de 'educação' seria exclusivamente a família e não a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDIÊNCIA Pública na Câmara de Vereadores discutiu Plano Municipal de Educação 24/06/2015. Blumenau: TVL - TV Legislativa, 2015. (182 min.), YouTube, son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ufb87QvEpok. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 1005/2014, de 25 de junho de 2014. **Aprova O Plano Nacional de Educação - PNE e Dá Outras Providências.** Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014b.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 53, p.1-14, 11 jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530002.

SARDO, Sayonara; BUTZKE, Luciana. "XX e XY, uma questão de genética. Família, projeto de Deus": A religião e as mudanças na família no município de Blumenau. In: Anais V Simpósio Gênero e Políticas Públicas, 2018, Londrina. **V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. p. 1 - 15.

Palavras-chave: Igreja Evangélica; Plano Municipal de Educação; Direitos Humanos

O TRÂNSITO DE ESCUTAS NA AÇÃO EDUCATIVA: PERSPECTIVAS LIBERTADORAS NO PAPEL DA DIALOGICIDADE EM RESPONDER OS PORQUÊS DE UM MENINO NEGRO E PERIFÉRICO

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O TRÂNSITO DE ESCUTAS NA AÇÃO EDUCATIVA: PERSPECTIVAS LIBERTADORAS NO PAPEL DA DIALOGICIDADE EM RESPONDER OS PORQUÊS DE UM MENINO NEGRO E PERIFÉRICO

PROBLEMA

A importância do presente artigo envolve troca e diálogo, em um processo de escuta e reflexão, atribuindo importância ao quanto comove, e locuciona no sentido de centralizar e transpor sentidos para a produção de epistemologias outras, sobrepondo narrativas outras em um contexto de exclusão social e que reflete ao fadado fracasso da estrutura escolar. A realidade cobra um posicionamento, de impulsionar alunos e alunas a contarem as suas histórias, em narrativas que cobram presenças e escutas ativas no campo pedagógico que está sempre por fazer-se mais. Ao compreender-se reflexão enquanto elemento vivo e fundante da práxis educativa, o diálogo também é ação, e o processo de escuta precisa fazer parte da ação educativa, pois o professor em formação precisa articular saberes e demandas sem que isso interfira em sua autonomia, possibilitando o protagonismo infantil.

A realidade de "Jô", aluno da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Florestan Fernandes no Bairro do Parque Verde, localizada na periferia de Belém, assim como de muitas outras crianças, perpassa a violência, o descaso, mas, sobretudo de um completo abandono e culpabilização da família. A pobreza e o racismo institucional são causa e efeito de uma politica educacional falida.

A escuta de seu relato, de alguém que fala com propriedade como se o objeto de sua fala fosse algo comum, é estarrecedor. É traumático e trauma, segundo Grada Kilomba, é uma dor tão forte, que a nível psíquico não há simbolismos e nem termos para dar àquilo que foi vivido. Quando um indivíduo negro vivencia ser colocado fora da humanidade, isso é a essência do trauma. A forma como o aluno retrata o seu contexto denota o tamanho da violência e dos riscos que ele corre, assim como ser devidamente atendido pela escola, e ter suas possibilidades educativas garantidas. O mundo do "Jô" é introjetado em um mundo onde a escola, sozinha, não é capaz de corresponder à suas expectativas. Da falta de garantia de direitos, e de um futuro que a educação já não pode guiar. Da pobreza, do provável diagnóstico de deficiência intelectual, de nunca ter comentado sobre o seu pai biológico, sempre tratando seu tio como um pai quando se refere a ele.

OBJETIVO GERAL

- Identificar e problematizar o relato de um aluno da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Florestan Fernandes, localizada no Bairro Parque Verde em Belém do Pará, o que resultou na criação do presente trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre práticas educativas libertadoras;
- Relatar a realidade sociocultural, e o drama de marcadores sociais de pobreza e racialidade através de uma lente pedagógica que constrói através do diálogo uma busca incessante pela práxis educativa libertadora, haja vista o intercâmbio de ideias no processo de escuta e reflexão.

METODOLOGIA

O método de estruturação da pesquisa se dá por meio de relatos de uma estagiária e de um aluno, a partir de seu contexto sociocultural, que no decorrer da pesquisa terá a sua identidade preservada, por isso, então, será identificado como "Jô", localizando-se no cerne das vivências em processo de escuta proporcionado pelo estágio de facilitador pedagógico com uma criança com Transtorno do Espectro Autista na mesma sala que o aluno retratado. A partir das constatações e registros dos relatos, é realizada pesquisa bibliográfica como a preencher lacunas teóricas de tal experiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Ao dizer suas palavras, ao estar no mundo, o diálogo para o oprimido é o caminho existencial" (FREIRE, 1980, p.42). "Não há diálogo sem humildade, e o processo de escuta é fundamental para compreendermos isso, sendo-o também um encontro de amor pelo mundo, a partir da perspectiva dos homens" (FREIRE, 1996). Porque as narrativas infantis importam. Cabe ao educador, segundo o autor, ter uma postura crítica e esperança no outro, no "não eu", pois assim haverá um mundo mais igualitário e justo. A reflexão se dá em um processo de busca pelo diálogo na práxis educativa e é escuta enquanto elemento de sua ação. "A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro ao não haver julgamentos, medições, comparações. Ela compreende sem aderir à opiniões ou acenos de concordância, com o que é dito e experienciado". (BARBIER, 2004, p. 94). "Os tópicos não devem ser impostos ao pesquisador, mas deve haver uma procura pelas questões mais significativas do ponto de vista das experiências das crianças". (CAMPOS, 2008, p. 38). Consideram-se também os aspectos socioculturais ao qual o aluno está inserido enquanto formulação da pesquisa e dos relatos. "Necropolítica, situa-se entre a política e a morte, pois decide quem, de forma discriminatória, tem o direito de ficar vivo e ser digno de cuidado e proteção, e aqueles que são alvos do Estado que quer vê-los mortos, para a manutenção de seu poder". (MBEMBE, 2016). Conceituam-se vidas e corpos através da inteligibilidade e do que é caracterizado enquanto humano. Indivíduos que estão fora desse enquadramento são animalizados e são o alvo principal do extermínio orquestrado pelo Estado e por um sistema político que constrói um conceito de humanidade que é sobretudo excludente e violento. Como a balizar o conceito de humanidade incompleta, "se no imaginário social alguns não a possuem, naturalmente não gozam e nem participam de forma igualitária do acesso aos direitos humanos". (CARNEIRO, 2011 p. 15).

RESULTADOS

"Jô" é um menino negro, pobre, morador da periferia e possível portador de deficiência intelectual. Ele não tem um laudo médico, então não é assistido e nem acessa os mesmos direitos que as outras crianças portadoras de necessidades especiais da escola. O aluno além de possuir tais entraves cognitivos, sociais e afetivos em seu desenvolvimento, possui marcadores sociais impelindo-o a duras penas desde tão pouca idade, 10 anos. Segundo o relato de uma estagiária que mora próximo à escola, o estudante viu o pai ser baleado e morrer em uma tentativa de assalto, onde seu pai era um dos assaltantes. A polícia não se prontificou a socorrê-lo, pois segundo o relato, deixaram-no morrer porque ele merecia.

O processo de escuta desse aluno vai além de um simples aceno, é também potência e emoção nos relatos, porque o diálogo horizontaliza o olhar para os processos históricos e de vida de determinados sujeitos. O que importa, então é a forma como as reflexões darão novos sentidos à essas narrativas.

Falar em uma prática pedagógica humana e silenciar as crianças e suas vivências é uma farsa. Falar em humanismo e humanidade e negar as crianças é uma farsa, pois não existe confiança e nem diálogo na concepção bancária de educação. É precípuo o diálogo em uma educação libertadora e as crianças precisam ser incentivadas a falarem sobre si mesmas, sendo sujeitas de seu próprio protagonismo, e a sua escuta precisa ser ativa e sensível, aquela que se prostra em frente ao outro e espera calmamente a sua vez de falar. As crianças precisam de afeto e atenção. Ter fé nas crianças é também acreditar que elas podem "ser mais". Ressalta-se a importância de a educação ser reivindicada enquanto política reparatória e que reflete de forma contundente na questão dos direitos humanos no Brasil. É impossível não observar a problemática do racismo e das desigualdades sociais no campo educacional, sobretudo na escola pública. A inscrição da racialidade no interior da luta de classes faz-se demanda em um contexto onde há um apagamento das questões que interseccionam raça aos direitos humanos.

A relevância social de falar sobre a dor de uma criança e refletir todo um sistema e rede de significados que a engendram, não é apenas de mera catarse, mero reconhecimento, é necessário ter uma postura pedagógica diante das desigualdades. Será possibilidade de falar sobre os excluídos e é dever do educador falar sobre educação libertadora e a indignação. É necessário assumir riscos na formação enquanto educador em formação ao questionar uma estrutura, questionando o papel de mero educador de conteúdos. Inserir-se em um processo dialógico, de práxis, de pensar significados, senão epistemologias outras para a questão central: a ação educativa que valoriza o aluno e a dialogicidade que o processo educativo proporciona é sempre questionar e problematizar um processo de ensino engessado de a universidade ir às escolas através dos estágios, mas, sobretudo também viabilizar processos de volta, que esse trabalho ilustra e sintetiza muito bem. A vida de "Jô" importa, as narrativas infantis importam, por isso escutar as crianças e responder os seus por quês é tão insurgente, e quem ensina também aprende.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.

CAMPOS, M.M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOETHE-INSTITUT. Episódios do Sul: | Massa Revoltante Vol.2 | Conversa com Grada Kilomba. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGgzqLuXVns. Acesso em: 10 maio 2019.

MBEMBE, Achilles. Necropolitics. Public Culture, Duke, v. 15, n. 1, p. 11
-40, 2003.

Palavras-chave: raça; diálogo; escola; educação.

O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE COMO FORMA DE INCLUSÃO ESCOLAR

CILENE ANGELICA PERES - UAA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

No Brasil, as escolas públicas já normatizaram em documentos internos, o uso do nome social pelos travestis e transexuais, inicialmente para maiores e, mais recentemente, também aos menores de idade, em razão disso, surgem os problemas: Como se dá efetividade à inclusão quanto ao uso do nome social por alunos menores de idade? A normatização tem sido eficaz e eficiente para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero? O uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba vem apresentando resultados efetivos na inclusão escolar?

Objetivo Geral: Analisar a contribuição do nome social no processo de inclusão dos alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba.
Objetivos Específicos:
Averiguar a eficácia das normatizações para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero;
Investigar no cotidiano dos alunos menores de idade, as possíveis práticas de resistência na efetivação do uso do nome social no âmbito escolar;
Examinar no contexto atual, a efetividade do uso do nome social pelos alunos travestis e transexuais menores de idade das escolas estaduais de Curitiba.

Metodologia

As orientações técnicas e as abordagens direcionadas aos alunos travestis e transexuais menores formarão o conjunto das condutas metodológicas relacionadas ao meio educacional.

A estrutura metodológica é descritiva, o padrão metodológico é de estudo transversal e o aspecto qualitativo, por dar ênfase a descrição e a interpretação de dados coletados.

O processo para coleta de dados, ocorrerá em três escolas estaduais de Curitiba (SERE), de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em um universo de 175 alunos travestis e transexuais entre maiores e menores de idade cadastrados usando o nome social nos registros internos escolares, específico na cidade de Curitiba e 22 alunos nos total foco deste estudo. Um filtro de somente 03 alunos menores de idade, que assim se declaram e usam o nome social nos registros escolares internos, e têm 17 anos, ou seja, estão mais próximos de atingir a emancipação e, também por estarem incluídos no critério de utilizar há mais tempo o nome social. Os participantes da pesquisa serão 03 alunos mais próximos aos 18 anos que usam o nome social nos documentos de registros escolares internos; 03 pais/responsáveis por esses alunos menores; 03 professores.

A técnica de coleta de dados é a entrevista com os participantes da pesquisa com perguntas abertas, para posterior organização e interpretação desses mesmos dados e a observação sistemática.

Fundamentação Teórica

Para entender a inclusão de alunos travestis e transexuais menores de idade no ambiente escolar, o registro histórico da sexualidade impresso por Foucault (1999, p. 6) expressa que "por muito tempo, teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos ainda hoje. A pudicícia imperial figuraria no brasão de nossa sexualidade contida, muda, hipócrita."

No início do século XVII, prenuncia Foucault que os "corpos pavoneavam", ou seja, a sexualidade era tratada sem reticência.

No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 1999, p. 9).

Nasce desta forma, a anormalidade que confunde o ser individualizado e sua identidade com a vida anormal; a repressão e a transgressão de uma sexualidade ilegítima. Este enfrentamento perpassou historicamente dentro de uma cultura do silêncio, eminentemente machista, dotada de tabus e preconceitos de toda ordem. De acordo com Orrú (2017, p. 41), "é nesse compasso das políticas afirmativas na educação nacional que os mecanismos de exclusão vigoram, propagam-se e se perpetuam".

Para romper estes paradigmas e estereótipos, a modernidade e os avanços tecnológicos contribuem trazendo consigo uma sociedade disposta a romper com os grilhões do preconceito, sob pena do convívio humano tornar-se insuportável.

De acordo com Cardoso (2014, p. 2):

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas também com quem pensa e age de maneira diferente de nós.

A sociedade então se depara com palavras advindas do seu comportamento preconceituoso como (in)tolerância, diversidade, identidade, desigualdade, liberdade, igualdade, equidade, inclusão exclusão, cidadania, quando se apertam as necessidades de suportar esta convivência. Nesse contexto, Orrú (2017, p. 37-38) expressa que:

[...] a identidade do Ser [designada pelo diagnóstico universal a diversos indivíduos (como se fossem objetos), mas do mesmo gênero (espécie), com o mesmo sentido (igualdade)] na verdade é construída por aquilo que não é único nem igual, mas, ao contrário, é constituída pelos múltiplos grupos.

Assim sendo, a forma de expressão na mudança do comportamento social vem, a duras penas, regular a conduta humana, onde a escola se apresenta como um ambiente onde as manifestações reprimidas eclodem.

Dias (2011, p. 199) leciona em sua obra que trata da liberdade sexual e direitos humanos que:

[...] todo ser humano tem o direito de exigir respeito ao livre exercício da sexualidade, pois é um elemento integrante da própria natureza humana e abrange sua dignidade. [...] Ninguém pode realizar-se como ser humano se não tiver assegurado o respeito ao exercício da sua sexualidade".

A orientação sexual e sua intercorrelação com a identidade de gênero tem sentido para o reconhecimento das pessoas travestis e transexuais dentro de suas peculiaridades preconizando o tratamento isonômico atribuído a todo ser humano. Connell e Pearse (2015, p. 56) nesse sentido explicitam que "a diferença de gênero não é algo que simplesmente existe. É algo que acontece e precisa ser feito acontecer; é também elo que pode ser desfeito, alterado, tornado menos importante". A utilização de um prenome distinto do nome civil acaba enfraquecendo o

uso do nome civil perante a sociedade, no entanto, é necessário respeitar os que, por motivos lógicos, buscam ser chamados pelo nome social.

Uma das formas de incluir este cidadão é a adoção do uso do nome social nas escolas e a educação para a alteridade. A aposta no uso nome social para dar reconhecimento ao direito à cidadania plena e, em especial, nos conceitos presentes no pensamento de Foucault sob o binômio de inclusão/exclusão, a conceituação de sexualidade, de identidade de gênero, da normatização do uso do nome social, a exceção dos menores de idade se autodeclararem travestis ou transexuais no ambiente escolar, a recepção dessas crianças pela comunidade escolar e, a efetividade de que a barreira da exclusão foi ultrapassada.

Para instigar a inclusão e a permanência de travestis e transexuais nas escolas da rede pública e estadual, vários estados vêm adotando normatizações para sua real efetividade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) também nesse sentido, homologou no dia 17 de janeiro de 2018, Resolução autorizando o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica, visando "propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de bullying, assédio, constrangimento e preconceitos" (MARTINS, 2018).

Estas estratégias são necessárias perante as dificuldades enfrentadas por essa população no âmbito escolar, desde uma simples resposta à chamada, até a escolha em utilizar o banheiro "masculino ou feminino?". A temática sobre orientação sexual, sexualidade e suas diferenças é tratado na escola como tema transversal em todas as disciplinas, ou seja, faz parte do cotidiano escolar, porém não se fala sobre o tema, mas se vive e convive com esta diferença.

Em razão dessa diversidade e da necessidade de inclusão dos travestis e transexuais como eles se sentem e se enxergam, preservando e respeitando a individualidade e alteridade, a escola avança quando permite aos seus sujeitos o uso do nome social de acordo com a forma como se entendem e é nesse cenário que as políticas de inclusão devem se constituir.

Resultados

A análise e interpretação dos dados permite a obtenção das informações contextualizadas, onde se busca considerar "la subjetividad en el análisis e interpretación de los datos, que facilita comprender las múltiples perspectivas de las situaciones estudiadas" (CAMPOY, 2018, p. 258). Por meio da compreensão dos dados coletados, identificando e analisando dados que não podem ser mensurados em números e a confirmação ou não dos pressupostos, contribuindo para melhoria dos projetos existentes e a efetiva inclusão escolar.

Referências Bibliográficas

CAMPOY, A.T.J. Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben. 2018.

CONNEL, R.; PEARSE, R. Gênero: uma perspectiva global. São Paulo: Nversos. 2015.

DIAS, M.B. Manual de direito das famílias. 8ª ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais. 2011.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

MARTINS, H. (2018). MEC autoriza uso de nome social na educação básica para travestis e transexuais. Agência Brasil, Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-

humanos/noticia/2018-01/mec-autoriza-uso-de-nome-social-na-educacao-basica-para-travestis-e Acesso em 17 jan. 2018

ORRÚ, S.E. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Vozes. 2017.

Palavras-chave: inclusão escolar; travestis; transexuais; nom

OBJETIFICAÇÃO: VIOLAÇÃO DE DIREITOS DA MULHER NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A objetificação pode ser definida como o ato de transformar um ser humano em um objeto para a satisfação do desejo de alguém (Fredrickson & Roberts, 1997). Mulheres objetificadas não são valorizadas por suas características humanas, por isso estão sujeitas a sofrerem atos de violências físicas e de cunho sexual, constrangimento, humilhação, manipulação entre outros, pois sua saúde, integridade física e bem-estar também perdem relevância (Dworkin, 1981; Nussbaum, 1999).

Segundo dados do 12º Anuário Brasileiro de Segurança Pública e da 2ª edição do relatório Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil publicados em 2018, no ano de 2017 foram registrados 4.539 casos de homicídios de mulheres (crescimento de 6,1% em relação a 2016) e 61.032 ocorrências de estupros (crescimento de 10,1% em relação a 2016). Deste número, cerca de 42,6% das vítimas foram moças entre 16 e 25 anos e 76,4% dos agressores eram homens próximos a vítima (pais, padrastos, namorados, cônjuge ou amigos). Segundo Carey et al. (2015), as moças universitárias possuem cinco vezes mais chances de serem agredidas sexualmente do que outras moças e mulheres. Partindo deste contexto, o objeto de estudo do presente trabalho são moças universitárias.

No estudo foram analisadas 20 entrevistas em profundidade com estudantes universitários. A coleta de dados foi realizada em uma instituição de ensino superior privada. Além disso, analisou letras de músicas compostas e cantadas por duas bandas majoritariamente masculinas da instituição em questão.

A estrutura patriarcal presente na cultura Brasileira contribui para que as mulheres sejam vistas e tratadas como objetos (Nussbaum, 1999). Para Vítor, 23 anos, "[...] a sociedade é patriarcal e é baseada em uma relação em que o homem é o chefe da família e normalmente é ele quem manda." Situações de machismo são presenciadas em diversos contextos, inclusive no contexto universitário, como relata Lucas, 26 anos, "Eu vivi e vi muitos casos de professores fazendo comentários machistas dentro de sala de aula e até assediando alunas." Jéssica, de 21 anos, comenta que "O professor era muito machista e ele falava várias vezes a seguinte frase: 'até uma mulher consegue' [...] " e Angela, 21 anos, menciona que "Temos vítimas de violência na faculdade, nas festas e também violência por parte dos próprios professores em sala de aula. Recebemos as denúncias no coletivo feminista".

Os relatos das entrevistadas revelaram algumas das consequências da objetificação que elas sofrem, decorrentes da desigualdade de gênero no ambiente em que se encontram, sejam de ordem pessoal ou de ordem profissional, tais como: perda da confiança para exercer atividades em sala de aula; excessiva preocupação com seu corpo; restrição de satisfação de seus desejos alimentares básicos; receio na hora da escolha da profissão que vão seguir em função do gênero, e sentimento de incapacidade para assumir cargos de liderança, principalmente quando tinham rapazes envolvidos nas atividades diárias (Fisher, 2015).

Adriana, 23 anos, relata que quando assumiu a presidência de uma entidade estudantil tinha muito receio de exercer suas atividades de líder: "eu ainda estava insegura como presidente, eu

não ia falar com a coordenação, quem ia era o secretário geral e o vice-presidente, eu não tinha nenhuma segurança para fazer as coisas. Eu ficava na gestão interna, de coisas menores." Julieta, 21 anos, relata que sofre com a insegurança com seu próprio corpo, e que por isso impõe restrições sobre o que come: "não sou 100% segura com meu corpo, não como todas as coisas que quero, não como todas as coisas que quero na hora que quero, porque sou extremamente preocupada com o corpo."

Jéssica, 21 anos, sentia vergonha de demonstrar suas habilidades intelectuais em sala de aula porque era motivo de piadas diante dos seus colegas; ela afirma que "O professor passava uns desafios na lousa e eu tinha vergonha de falar que acabava primeiro. [...] ele dizia que era tão fácil que até uma mulher conseguia fazer." Naquele contexto, a capacidade intelectual de Jéssica era contestada, com base em seu gênero, ela não poderia se destacar ou se sobressair aos colegas homens em relação ao conhecimento intelectual (Hein et al., 2016).

Os ambientes de festas, trotes, gincanas e eventos esportivos universitários, tornam-se ambientes de muita hostilidade para as moças universitárias. Mariana, 21 anos diz "O que mais acontece nas festas são os rapazes darem bebida para a menina ficar bêbada, depois levá-la para a casa dele, para um canto da festa ou carro para fazer o que ele quiser e depois a menina não lembrar do que aconteceu." O relato de Mariana revela abusos que moças sofrem durante os eventos universitários.

Mariana presenciou também casos em que rapazes aproveitaram do fato da moça ter bebido para abusar fisicamente dela durante uma festa. Entre os abusos cometidos relatados pelas entrevistadas estão: beijar a força o rosto, o pescoço e a boca; puxar o cabelo e o braço; passar a mão em partes do corpo como seios, barriga, costas, nádegas e genitália; empurrar, morder, beliscar, jogar cerveja na cabeça; coagir a manter contato físico entre outros que indicam a objetificação que as moças sofrem.

A objetificação sofrida pode ser observada também nas letras das músicas cantadas por estudantes da faculdade nos eventos esportivos universitários. Trechos da letra dizem: "Você é uma puta sem valor", " Eu sou diferente, eu vou ser presidente, você secretária, minha faxineira", "Vem foder comigo, de quatro, de frente, fodo até seu umbigo, só não me beije, cadela", "Vagabunda você não sente dor", "Lambuzei a boca das bixetes de toda cidade, depois nem beijei, nem peguei amizade, fui desprezando tanto que ela gamou em mim" e "Aquilo não é mulher é um ser vaginado, só serve pra fazer um boquete em mim".

É possível perceber a objetificação das moças nas letras das músicas. Lucas, 26 anos, conta que ele e os colegas cantavam nestes eventos esportivos "Nós viemos aqui, só pra beber, o nosso esporte é na vagina, ser seu patrão é nossa sina." Outras letras dizem que encontraram muitas moças pela rua, demonstrando a percepção das mulheres como objetos disponíveis e acessíveis. As letras referem-se às moças como feias, ou seja, sem beleza que atraia os olhos, "Eu não te quero, você é feia até demais, então sai pelancuda, sai vagabunda, longe do meu pau", "Vou cobrir seu rosto com um cobertor", e ainda assim, o rapaz vai ter relações sexuais com ela, que fará isso sem cobrar nenhuma quantia financeira: "Você vai fazer de graça para a (nome da faculdade)", referindo-se às prostitutas, e fazendo mais uma referência à mulher como um objeto e a eles como seus clientes.

A partir do presente estudo, destaca-se três contribuições centrais. A primeira, de caráter teórico e temático, refere-se à literatura de objetificação de mulheres, ao analisar a objetificação sofrida por moças no contexto universitário brasileiro. A segunda, de caráter empírico e gerencial, destina-se às instituições de ensino que possuem papel fundamental na criação de políticas que inibam a perpetuação de quaisquer tipos de práticas discriminatórias e controladoras. A terceira, ligada ao objeto do estudo (em nível individual), destina-se às mulheres, dado que o estudo evidencia práticas do cotidiano em que mulheres sofrem objetificação, e em que, em

determinados casos, também se auto-objetificam, o que contribui para que terceiros sintam-se no direito de objetifica-las. Neste ponto, a contribuição está em incentivar a reflexão sobre a importância da humanização das mulheres.

Finalmente, com um estudo sobre um fenômeno que causa violências contra a mulher, espera-se oferecer insights importantes sobre o papel de homens e mulheres, de instituições e de organizações públicas e privadas, para a conscientização e criação de práticas que possam contribuir para uma mudança de pensamento e comportamento da sociedade no geral.

REFERÊNCIAS

Carey, Kate B., Sarah E. Durney, Robyn L. Shepardson, and Michael P. Carey. 2015. Incapacitated and forcible rape of college women: Prevalence across the first year. Journal of Adolescent Health 56 (6): 678-80.

Dworkin, A. (1981). Men possessing women. New York: Perigee.

Fischer, E. (2015). Towards more marketing research on gender inequality. Journal of Marketing Management, 31(15-16), 1718-1722.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2018). 12º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Disponível emhttp://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf. Acesso em 09 de junho de 2019.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública. (2018). Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. (2018). Disponível em http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf. Acesso em 10 de junho 2019.

Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. Psychology of women quarterly, 21(2), 173-206.

Gardner, C. B. (1980). Passing by: Street remarks, address rights, and the urban female. Sociological Inquiry, 50, 328-356.

Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. Personality and social psychology review, 10(3), 252-264.

Hein, W., Steinfield, L., Ourahmoune, N., Coleman, C. A., Zayer, L. T., & Littlefield, J. (2016). Gender justice and the market: a transformative consumer research perspective. Journal of Public Policy & Marketing, 35(2), 223-236.

Henriot, C. (2012). Supplying female bodies: Labor migration, sex work, and the commoditization of women in colonial Indochina and contempory Vietnam. Journal of Vietnamese Studies, 7(1), 1-9.

Nussbaum, M. C. (1999). Sex and social justice. Oxford University Press.

Sharp, L. A. (2000). The commodification of the body and its parts. Annual Review of Anthropology, 29(1), 287-328.

Palavras-chave: Objetificação; Mulher; Gênero; Ambiente Universitário.

OFICINAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

GUILHERME FARIA DE SIQUEIRA - UNISAL

GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL

SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OFICINAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA ADOLESCENTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TEMA

A discussão sobre a interface da sexualidade com a educação não é nova, e continua sendo preocupação de muitos educadores na atualidade. Na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, a Orientação Sexual foi pensada como um tema transversal em educação. Os temas transversais são aqueles relevantes para a formação crítica e plena do educando, tais como meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural entre outros. Tais temas deveriam ser abordados transversalmente na escola, não devendo a discussão sobre os mesmos ficar restrita a uma disciplina específica.

Assim, o presente estudo busca salientar como a educação em sexualidade é abordada e discutida na escola, a partir da percepção de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

PROBLEMA

A escola, geralmente, não se caracteriza por ser um espaço que promova a discussão sobre a sexualidade. Pelo contrário, é uma instituição que, na maioria das vezes, vigia e exerce um controle sobre as atitudes dos alunos. Pode apresentar-se com postura hostil às manifestações das diferenças culturais quanto às relacionadas às expressões de sexualidade, mantendo mecanismos de controle social com o intuito de normalizar condutas e comportamentos. A ausência de informação científica e de reflexão sobre os diferentes aspectos que envolvem a sexualidade humana possibilita que crianças fiquem em estado de vulnerabilidade em diferentes fases e aspectos do seu desenvolvimento: gravidez precoce, violência doméstica sexual, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), etc.

Considerando as especificidades da escola na atualidade, qual a percepção dos estudantes sobre o fenômeno da sexualidade? Há espaço institucional na escola para sondar as dúvidas e problemáticas vivenciadas pelos mesmos?

OBJETIVO GERAL

Relatar uma experiência de intervenção, com desenvolvimento e aplicação de oficinas de educação em sexualidade para adolescentes de uma escola estadual no interior de São Paulo.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Verificar a percepção de estudantes sobre a educação em sexualidade no seu cotidiano.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, isto é, uma modalidade de pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, com planejamento semiestruturado de sua intervenção, pois o processo de pesquisa é desenhado a partir das demandas do público-alvo e, preferencialmente, de forma conjunta. De acordo com Franco (2005, p. 486), "a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador".

Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam: Levantamento bibliográfico e revisão de literatura; Diagnóstico do ambiente escolar; Verificação se a escola possuía em seu material didático práticas pedagógicas de Educação em sexualidade; Participação e colaboração nas diferentes atividades da escola e sala de aula; Planejamento e desenvolvimento das oficinas a partir do diagnóstico; Aplicação de oficinas com as temáticas propostas; Discussão dos resultados com alunos e professores da escola.

Foram convidados a participar do projeto alunos matriculados no 1º ao 3º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 a 17 anos, com intuito de desenvolver oficinas e materiais para que os professores articulassem os temas de educação em sexualidade na sua prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação em Sexualidade trata de temas fundamentais aos direitos humanos, reflete sobre os relacionamentos interpessoais e educa a população para lidar com as diversas expressões da sexualidade humana existentes, assim, consequentemente, tem papel preventivo em relação às violências crescentes que atingem a população LGBT e as mulheres atualmente. Observa-se um processo histórico-cultural envolvendo as sexualidades em que "as chamadas identidades minoritárias, nos colocam o desafio de compreendê-las à luz dos processos de globalização que fragmentam e descentram o sujeito" (MOTTA; RIBEIRO, 2013, p. 1696-1697).

Diante do expressivo número de mortes e agressões contra as pessoas LGBT, acreditamos que a Educação em Sexualidade apresente-se como estratégia privilegiada de mudança sociocultural. O "Relatório 2016 – Assassinatos de LGBT no Brasil" do Grupo Gay da Bahia (GGB) mostra que a cada 25 horas uma pessoa LGBT é assassinada no Brasil, sendo que no país matam-se mais homossexuais do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT.

A estrutura curricular nas escolas públicas brasileiras não é composta com a educação em sexualidade, um tema de bastante importância para a formação não só de uma construção da visão da diversidade com naturalidade, mas também, toma a sexualidade como uma dimensão fundamentalmente humana.

A temática da sexualidade abordada no contexto da adolescência na escola é um grande desafio tendo o conhecimento do tabu que ronda este ambiente, portanto, as informações que chegam aos estudantes geralmente não são pelas escolas ou professores, mas sim por amigos, e faz com que ela torne-se precária e lance muitos adolescentes ao exercício vulnerável da própria sexualidade.

É necessário verificar como adolescentes lidam com a formação de conceitos na área da sexualidade, comparando o grau de informação de adolescentes com diferentes tipos de formação sobre o tema (educação formal, não formal e informal) e conhecer as influências fundamentais para a formação de conceitos em sexualidade (MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011, p. 101).

Portanto, a educação em sexualidade mostra-se cada vez mais necessária, principalmente para adolescentes que não conhecem as diversas dimensões da sexualidade (identidade, desejo, autocuidado etc.), mas ao mesmo tempo, estão expostos e vivenciam a própria sexualidade de

forma irrefletida. Assim, é importante desenvolver instrumentos e estratégias não só para uma exploração técnica da temática, como também a importância de uma prevenção ao corpo, à proteção de infecções sexualmente transmissíveis e a seu autoconhecimento como forma de expressão de sua sexualidade e identidade.

RESULTADOS

A partir das observações realizadas, desenvolvemos oficinas nas vertentes pedagógica e psicológica para estudantes do Ensino Médio, a fim de trabalhar as questões da sexualidade humana, o relato de sua própria vivência.

As oficinas eram pedagógicas na medida em que buscavam difundir informações importantes do campo da sexualidade e indicar redes de apoio para que os próprios alunos pudessem buscar equipamentos (rede municipal) e informações assertivas sobre o tema. Ao mesmo tempo, tivemos momentos de troca significativa, promovendo o debate sobre as crises vividas do campo da sexualidade.

O convite aos alunos foi realizado em todas as salas do primeiro, segundo e terceiro ano com a quantidade de participantes preestabelecida com a escola, 20 (vinte) vagas. De acordo com a procura, ou seja, se ela ultrapassasse este limite, haveria um sorteio para que todos tivessem a mesma chance de participação. Mais de 70 alunos se inscreveram para participar das oficinas

Constatou-se que os adolescentes possuíam conflitos familiares e que, muitas vezes, era difícil para eles falar e pensar sobre essas situações. Tais adolescentes também obtinham informações sobre violência intrafamiliar, dependência química etc., do senso comum, e isto dificultava uma maior reflexão sobre os fenômenos vivenciados. Incentivamos, assim, o contato com seus próprios direitos e a Rede de Proteção Infanto-juvenil do município, além de os instrumentalizarmos na busca de informações científicas em todos os campos de conhecimento para que eles pudessem ter contato com informações assertivas e seguras e com isso, ter um cuidado melhor com o corpo e em relação aos relacionamentos não reproduzir preconceitos que são estabelecidos em sociedade.

O desenvolvimento do projeto pôde propiciar aos estudantes o enfrentamento de situações de risco em relação ao corpo, auxiliando-os a perceberem os relacionamentos sempre com empatia, o enfrentamento de preconceito e discriminação quanto à postura em relação à diversidade de gênero e sexual e uma nova perspectiva de vida. Além disso, constatou-se a mudança no relacionamento entre eles, o respeito e a escuta para com os colegas foi crescente e, uma hipótese é a de reconhecimento que eles têm demandas semelhantes e que podem crescer muito mais conjuntamente.

Em relação à escola, a mesma apresentou receptividade para com o desenvolvimento do projeto. Os professores expressaram a vontade de um novo projeto em 2019, além deste projeto ser aplicado novamente com os alunos e alunas. Indicaram a demanda de um trabalho específico para os próprios professores no sentido de fornecer informação, clareza, reflexão e sensibilização para com os estudantes do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual*. Brasília: SEF/MEC, 1997a, p. 285-336.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). Assassinato de LGBT no Brasil: relatório 2016. Bahia, 2017. Disponível em: https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016ps.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS). *Guia de Orientação Sexual*, 5ª. Ed, são Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
MAROLA, C. A. G.; SANCHES, C. S. M.; CARDOSO, L. M. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. Psicol. educ. no.33 São Paulo dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752011000200006. Acesso em: 16 jun. 2019.
MOTTA, J. I. J.; RIBEIRO, V. M. B. *Quem educa queer: a perspectiva de uma analítica queer aos processos de educação em saúde*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1695-1704, Junho 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232013000600021&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2019.

Palavras-chave: Educação em Sexualidade; Oficinas para adolescentes; Observatório de Violências nas escolas.

PACTO UNIVERSITÁRIO PELA PROMOÇÃO DO RESPEITO À DIVERSIDADE E SEUS OBJETIVOS DA CULTURA DA PAZ E DOS DIREITOS HUMANOS

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC

ÉVILIN KRUCZKIEWICZ - UDESC

LETÍCIA HARBS DA SILVA - UDESC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O PNUDH - Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos surgiu em 2014 como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Justiça (MJ), para promover a educação em direitos humanos no ensino superior. Em 2018, a UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina realizou a abertura oficial da sua participação no programa, se comprometendo com a formação aliada à construção da paz, da defesa dos direitos humanos e valores da democracia, assumindo a responsabilidade de gerar conhecimento para atender aos desafios dos direitos humanos na sociedade e no âmbito universitário.. Tendo em vista à expansão do projeto, o presente estudo, objetiva explicitar a atuação do PNUDH nos câmpus da UDESC, baseando-se em elementos metodológicos provenientes de documentos disponibilizados pelo MEC. Apesar dos resultados serem parciais devido ao curto período de operação, a implementação do pacto mostrou-se satisfatória e essencial.

Introdução

O presente artigo tem como tema à problemática dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior.

À relevância da temática parte do princípio de que a Declaração dos Direitos Humanos, datada de 1948, ainda hoje é o principal instrumento dos direitos humanos no mundo. Em seu preâmbulo, considera-se que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os humanos e dos seus direitos iguais e inalienáveis, constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. As investidas contra os valores básicos que alicerçam os direitos humanos – e que reconhecem a dignidade e a igualdade de todas as pessoas tomaram proporções preocupantes.

As escolhas dos mecanismos para lidar com as violações de direitos humanos requerem, portanto, cuidadosa avaliação de forma a que os instrumentos utilizados permitam a evolução favorável da situação. O que é desejado por certo é a valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo explicitar as ações tomadas na UDESC para a aplicação efetiva do projeto, com a metodologia voltada para a análise dos documentos disponibilizados pelo MEC, bem como à implementação do que consta no mesmo.

O trabalho se organiza da seguinte maneira: após a introdução, inicia-se o desenvolvimento, contando com o referencial teórico e a metodologia utilizada; e por fim, será discorrido acerca dos resultados finais.

Desenvolvimento

Com o objetivo de sensibilizar e mobilizar a comunidade universitária para promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos, a UDESC assumiu o compromisso de apoiar oficialmente o Pacto pela Educação em Direitos Humanos. Desse modo, as ações têm por meta a superação da violência, do preconceito e da discriminação através de ações educativas previstas na gestão, no ensino, na pesquisa, na extensão e na convivência universitária e comunitária, as quais serão desenvolvidos no âmbito do Pacto Universitário.

O PNUDH é uma iniciativa conjunta do MEC e do Ministério da Justiça e Cidadania aberto adesão das instituições de Ensino Superior. O projeto é multidisciplinar e tem representantes discentes, docentes e técnicos de todas as unidades de ensino da instituição.

De acordo com o Acordo de Cooperação (2016) do pacto, busca-se, por intermédio da junção de esforços dos participantes dos campi da UDESC, a implementação da Educação em Direitos Humanos, além de promover através da formulação, implementação, monitoramento e disseminação de medidas fundamentadas na universalidade, indivisibilidade e transversalidade dos Direitos Humanos, com o propósito de aprofundar as análises através de projetos de pesquisa dedicado à temática. O objetivo principal é estimular a formação de cidadãos para a vida para o convívio em sociedade.

Fundamentação Teórica

De acordo com as Nações Unidas, o conceito de Direitos Humanos reconhece que cada ser humano pode desfrutar de seus direitos humanos sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem ou condição de nascimento ou riqueza. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre outros. Estes são garantidos pela lei de direitos humanos, protegendo indivíduos e grupos contra ações que interferem nas liberdades fundamentais e dignidade humana.

Também, segundo as Nações Unidas, algumas das características mais importantes dos direitos humanos incluem o fato de que eles são fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa; são universais, inalienáveis, e ninguém pode ser privado de seus direitos humanos; eles podem ser limitados em situações específicas. Os direitos humanos são indivisíveis, inter-relacionados e interdependentes, já que é insuficiente respeitar apenas alguns dos direitos humanos.

A UNESCO, por sua vez, reconhece que a discussão dos Direitos Humanos e as ações técnicas e políticas relacionadas a esse tema têm mobilizado e elevado a consciência de parte da população brasileira sobre assuntos importantes para a promoção da cidadania e respeito; porém, ainda existe um número muito alto de pessoas que encontram grandes dificuldades em compreender a universalidade e indivisibilidade dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais; impossibilitando o exercício de sua cidadania e de seus direitos fundamentais. Desta forma, o plano de ação do programa mundial para Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2012), estabelece a educação em Direitos Humanos como sendo uma variedade de atividades de educação, capacitação e difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura de direitos humanos de forma universal, proporcionando aos envolvidos, conhecimentos sobre os direitos humanos e mecanismos para protegê-los, com a transmissão das aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos no cotidiano.

Metodologia

O PNUDH prevê cinco eixos estratégicos para o desenvolvimento de atividades de educação em direitos humanos, são eles: gestão, ensino, pesquisa, extensão e convivência universitária e comunitária.

Em relação à gestão, é previsto no plano de trabalho: 1) Constituir um Comitê Gestor Central e comissões locais para atuação dos membros na implementação do plano de trabalho; 2) Fomentar editais exclusivos para desenvolvimento de pesquisa, ensino e extensão referente ao Pacto EDH (Educação em Direitos Humanos) na UDESC; 3) Ofertar formação continuada para os integrantes das comissões locais, núcleos e para o Comitê Gestor e firmar parcerias com instituições estratégicas; 4) Incluir no calendário acadêmico datas/ações sobre os temas do pacto; entre outros.

Em relação à pesquisa, é previsto no plano de trabalho: 1) Mapear as pesquisas, publicações e grupos de pesquisa que tratam da temática referente ao Pacto EDH na UDESC; 2) Fomentar a produção de pesquisas de tecnologias assistivas por docentes, técnico-administrativos e discentes, além de Editais exclusivos com incentivo financeiro para desenvolvimento de pesquisa referente ao Pacto EDH na UDESC.

Em relação ao ensino, é previsto no plano de trabalho: 1) Mapear as atividades de ensino referentes ao Pacto EDH na UDESC; 2) Viabilizar a oferta de componente curricular optativo referente ao Pacto EDH na UDESC; entre outros.

Em relação à extensão, é previsto no plano de trabalho: 1) Mapear as atividades que tratam dos direitos Humanos dentro da UDESC; 2) Criar Núcleos, Programas, Projetos, ações e Eventos de extensão que articulem a comunidade acadêmica externa dos centros com Foco em EDH e sensibilizem o corpo docente, discente e gestor sobre a importância do Programa de Formação em Direitos Humanos. 3) Articular Iniciativas e apoiar projetos que mobilizem a rede de educação em Direitos Humanos na realização de congressos, seminários e cursos. Entre outros.

Em relação à Convivência Comunitária e Universitária, é previsto no plano de trabalho: 1) Identificar entidades e coletivos parceiros da UDESC nas ações sobre Direitos Humanos; 2) Promover eventos nos centros de ensino que contemplem temáticas voltadas à Educação em Direitos Humanos.

Considerações Finais

Os primeiro Resultados estão surgindo ainda lentamente, pois a Universidade possui 12 centros e demanda uma reorganização de espaços e pessoas para atingir as propostas a serem implementadas. A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) estabeleceu acordo para a criação da Rede Colaborativa de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos, em parceria com Justiça do Estado, Justiça Federal, Justiça do Trabalho, Ministério Público (MPSC, MPF e MPT) e Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc).

Referências

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Acordo de Cooperação, 2016. http://edh.mec.gov.br/pacto/images/arquivos/acordo-cooperacao-pacto-universitario.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://edh.mec.gov.br/pacto/. Acesso: 01 jul. 2019.

NAÇÕES UNIDAS. Textos Explicativos Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/textos-explicativos/. Acesso : 01 jul. 2019.

UNESCO. Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Primeira Fase. 2012. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf. Acesso : 01 jul. 2019.

UNESCO. Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/social-and-human-sciences/human-rights/. Acesso em: 01 jul. 2019.

Palavras-chave: Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação; Ensino Superior; Cultura da Paz.

POLÍTICAS DE GÊNERO: O DIREITO DE PESSOAS TRANSEXUAIS À EDUCAÇÃO SUPERIOR

FLÁVIA REGINA GONÇALVES CORRÊA - UNIVILLE

MARIALVA LINDA MOOG PINTO - UNIVILLE

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho ora apresentado trata-se de um recorte da pesquisa em andamento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, intitulada Políticas de gênero e o direito à educação superior no cotidiano educacional de pessoas transexuais, que tem como objetivo principal analisar se as políticas que garantem o direito das pessoas transexuais na Educação Superior estão respeitadas no dia a dia da IES.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve início com a revisão dos documentos oficiais nacionais e internacionais, a respeito do direito de pessoas transexuais na educação superior. O estudo tomará as pessoas transexuais e estudantes de educação superior como sujeitos interlocutores. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, que serão analisados com base na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977).

A transexualidade está inserida nos estudos de gênero e enquadra-se na sigla LGBTI, utilizada para definição de um grupo considerado minoritário por incluir sexualidades e gêneros opostos ao padrão normativo (CASTRO, 2016). Este grupo abraça a diversidade sexual de forma geral e, sendo assim, mostra-se presente em diversos documentos que determinam o respeito e o direito à igualdade.

Falar de transexualidade também implica entender o conceito de identidade de gênero, visto que ser transexual significa entender-se do gênero oposto ao biológico. Segundo Butler (2003), a normativa de gênero é constituída socialmente, considerando que homens e mulheres (masculino e feminino) possuem papeis e regras morais construídas ao longo do tempo. Segundo a autora,

> A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de "identidade" não possam existir – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não "decorrem" nem do "sexo" nem do "gênero". Nesse contexto, "decorrer" seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. (BUTLER, 2003, p. 44)

Compreendendo então que as pessoas transexuais "contrariam" as normativas de gênero culturalmente construídas, foram estabelecidas políticas e direitos específicos para esta população que, além de reforçar as premissas básicas de Direitos Humanos e as resoluções que englobam a questão da diversidade, respeitam as particularidades dos transexuais, tais como a transição de gênero, utilização do nome social e a utilização de banheiros de acordo com sua identidade.

Conforme afirma Castro (2016, p. 69), "o Estado Democrático deve se caracterizar pelo equilíbrio entre a vontade da maioria e considerar a minoria, acolhendo-a sempre que possível, desde que este acolhimento não apresente uma ameaça aos valores escolhidos pela maioria". Sendo assim, e compreendendo a educação como um direito universal do ser humano, torna-se necessário analisar as políticas que garantem o acesso e a vivência educacional às pessoas transexuais, bem como estas políticas se cumprem na prática da instituição de educação superior.

Entre os documentos encontrados nesta pesquisa, encontram-se aqueles que abordam a igualdade e a diversidade de maneira geral, outros específicos para a população LGBTI e ainda resoluções específicas para as pessoas transexuais. Tais premissas gerais são encontradas na própria Constituição da República Federativa do Brasil (1990 -88), que em seu artigo 3º define como objetivo fundamental a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Ainda na Constituição, em seus artigos seguintes, constam como direitos fundamentais a igualdade, sem distinção de qualquer natureza e a educação enquanto direito de todos (BRASIL, 1990).

No Plano Nacional de Educação (2001), reforça-se os aspectos constitucionais através das diretrizes que garantem "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2001). Outros documentos direcionados a educação abordam aspectos similares, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Plano Nacional para Educação em Direitos Humanos (2006).

Ainda no contexto nacional, foram identificadas resoluções específicas para os direitos de pessoas LGBTI, como o Parecer de 16 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015) que estabelece a obrigatoriedade da instituição de ensino reconhecer o nome social da pessoa transexual, bem como a utilização de espaços públicos e banheiros de acordo com sua identidade de gênero.

No campo global, entre outros documentos, encontra-se a Agenda 2030, documento da UNESCO, aprovado pela Cúpula das Nações Unidas em Desenvolvimento Sustentável, em 2015. Neste documento, além de outras premissas, as Nações Unidas afirmam que:

Prevemos um mundo de respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada. Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis. (UNESCO, 2015)

Compreende-se, até o presente momento, que os documentos encontrados, sejam de forma global ou nacional, geral ou específica, garantem às pessoas transexuais o direito à educação superior, de forma que possam vivenciar a educação de forma plena, sem distinções e preconceitos. Ainda, as resoluções encontradas no contexto brasileiro, específicas para a população transexual, garantem ainda que suas necessidades e particularidades sejam completamente atendidas, seja no âmbito educacional ou social.

Espera-se com esta pesquisa, quando acrescidas das entrevistas e das narrativas dos participantes, que seja identificável no cotidiano de estudantes transexuais o cumprimento dos direitos garantidos em lei ou lacunas ainda existentes entre o aspecto legal e a prática vivenciada pelos estudantes, contribuindo para reflexões a respeito do tema. Com estas reflexões, tornar-se-á possível buscar novas práticas e políticas na instituição de educação superior, de modo a propiciar um ambiente mais inclusivo e genuinamente diverso a todos os tipos de estudantes que lá frequentam.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

_____. **Parecer n° 01 de 16 de janeiro de 2015 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais.** Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx Acesso em: 18 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** 15ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2017.

CASTRO, Cristina Veloso de. **As garantias constitucionais das pessoas transexuais.** 1ª ed. Boreal Editora, 2016.

UNESCO. **Agenda 2030.** Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/ Acesso em: 18 jun. 2019.

Palavras-chave: Políticas de gênero. Transexuais. Educação Superior.

POLÍTICAS PÚBLICAS: PROTEÇÃO PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

POLÍTICAS PÚBLICAS: PROTEÇÃO PARA AS INFÂNCIAS E JUVENTUDES

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar a trajetória do princípio constitucional da proteção dos direitos humanos das infâncias e juventudes por meio do Estado e das Políticas Públicas levando em consideração o quanto estão em consonância com o que prevê a legislação vigente e o seu reconhecimento na condição de sujeitos de direitos, analisando os instrumentos nacionais e internacionais de proteção à infância e a juventude. Para tanto, foi desenvolvida uma investigação bibliográfica mediante levantamento de obras referentes ao tema. Quanto à prevalência das Políticas Públicas enquanto meta a ser alcançada, as conclusões apontam que há uma composição de proteção dos direitos humanos da infância e da juventude, normatizada no âmbito interno pelos tratados internacionais onde o Brasil é signatário, porém ainda não totalmente efetivadas.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Direitos Humanos, Infância, Juventude.

INTRODUÇÃO

A proteção da criança e do adolescente na elaboração das Políticas Públicas, a partir da identificação dos papéis do Estado Democrático/Deliberativo e da sociedade, busca abarcar a amplitude dessa prevalência posta na Constituição Federal de 1988 e de outros documentos norteadores em Direitos Humanos.

A importância de uma análise se dá na medida em que, não obstante o aparato normativo ter conferido subjetividade jurídica e prioritária à infância e juventude, bem como na construção e implementação das políticas públicas, chama a atenção que as Políticas ainda não são efetivadas no que se refere a crianças e adolescentes. Assim, nos leva as seguintes indagações: Quais são os conceitos de Estado e de Políticas Públicas? Quais os marcos normativos e teóricos do Direito da Infância e da Juventude?

DESENVOLVIMENTO

Faz-se necessário discutir a concepção de Estado para compreender o processo de organização e orientação das políticas públicas e escolher um enfoque que permita a análise expandida sobre o tema. Assim, entende-se que a contribuição de Poulantzas, sobre o Estado europeu do século XX, é indispensável para o estudo dos Estados capitalistas na atualidade. Poulantzas (1985), ao conceituar o Estado como a condensação de uma relação, nos ajuda a impedir os impasses do pseudodilema da discussão sobre o Estado, no qual exacerba

duas interpretações básicas: o Estado concebido como coisa-instrumento e o Estado concebido como sujeito. Nesse sentido, Poulantzas claramente vai rebater a ideia de que o Estado seria uma entidade de direito exclusivo, ou seja um instrumento a serviço da arbitrariedade de uma única classe e passa a comprovar as contradições constitutivas que decorrem as relações de forças ou, mais exatamente, "a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes" (Id., 1985, p.148). No que tange a democracia deliberativa, a legitimidade das decisões políticas resulta de processos de discussão, orientados por alguns princípios, que vão desde a inclusão até a igualdade de participação, a partir das ideias de teóricos como Habermas e Joshua Cohen. O Estado Democrático e Deliberativo, a participação popular nas funções por ele desempenhadas, seja na instância deliberativa, seja na instância executora, colabora para o processo democrático decisório e para a transformação de uma realidade política e social. Entretanto, o Poder Público coloca-se como o articulador das Políticas Públicas, assim percebidas como um conjugado de ações, decisões e incentivos que anseiam transformar uma realidade, principalmente quando os interesses tratarem sobre proteção da infância e da juventude.

No que se refere a políticas públicas, o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos? Assim, pode-se dizer que o Estado se apresenta apenas como um agente repassador à sociedade civil das decisões saídas do âmbito da correlação de força travada entre os agentes do poder. (Políticas Públicas por Dentro, 2011, p. 18). Já para Celina Souza, o conceito de Política Pública, se apoia no pensamento de Mead que a define como uma área de estudo da política que avalia o governo a partir de grandes questões públicas. Ainda cita Peters, que afirma que Política Pública cuida-se de uma soma das ações dos governos, diretamente ou por delegação, que influenciam a vida dos cidadãos. Na sua análise, Celina ainda assegura que Política Pública é a área do conhecimento que tem por objetivo "colocar o governo em ação e/ ou analisar essa ação (variável e independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)".

Com relação aos marcos normativos e teóricos do Direito da Infância e da Juventude, no Brasil, desde a época do descobrimento, a situação de precariedade com que se tratava a infância e a juventude poderia ser verificada, inicialmente, com o abandono dos filhos malquistos das famílias portuguesas mais pobres nas colônias e, logo em seguida, com o abandono dos filhos de escravos e de crianças indígenas que não se encaixavam no quadro social (SOUZA, 2008). Foi tão-somente nas Ordenações Afonsinas, seguidas pelas Ordenações Filipinas, que a tutela de menores apareceu pela primeira vez na legislação brasileira. Posteriormente, no século XIX, o Código Criminal do Império, de 1830, e o Código Penal de 1890 trouxeram disposições destinadas às crianças e aos adolescentes. (CUNHA; LÉPORE; ROSSATO, 2010). Depois da Declaração de Genebra, de 1924, seguida pela Declaração dos Direitos do Homem, de 1928, observou-se a necessidade de discriminação da infância e da juventude em relação aos adultos, o que ajuizou no ordenamento jurídico brasileiro e provocou a criação dos Códigos de 1927 e de 1979. A respeito da Declaração dos Direitos da Criança, Bobbio (1992, p. 35) declarou: "A Declaração dos Direitos da Criança apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem". A ideia insculpida a partir da atenção internacional dispensada às necessidades individuais de determinados grupos era, então, a de desenvolvimento dos direitos humanos pelo tratamento pontual de suas especificidades. A Constituição Federal de 1988 apresenta a existência do direito de proteção

conferido às crianças e aos adolescentes, sem que dispense maior detalhamento. É o que se vê do artigo 6º, que, em suma, identifica a existência do direito e esclarece a sua natureza de direito social. Versa o artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Em 14 de julho de 1990, enfim, correspondendo ao engajamento dos diversos setores da sociedade brasileira, foi promulgada a lei 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, não só por ser a legislação que atualmente vige no país, mas também por representar a maior evolução legislativa no tratamento à menoridade, terá, nos mesmos moldes da Constituição Federal.

A proteção integral e todos os princípios relacionados, bem como os aparelhos legais que a exprimem, provocam um aparato jurídico que tem tudo para dar certo ao serem postos em prática.

CONCLUSÃO

Pode-se chegar ao entendimento de que não é por ausência de previsão legal que se dão a maioria dos problemas envolvendo crianças e adolescentes. Compreende-se, em uma breve análise, que as mazelas que devastam a infância e a juventude contém causas muito profundas, que podem ser de fundo político e social.

Por fim, são tantos os contrastes e as diferenças que encontramos nos territórios que, por vezes, sentimo-nos sem condições de contribuir para a construção de um mundo mais justo e humanizado. Todavia, as Políticas Públicas e o âmbito jurídico, constituem-se muitas vezes como única oportunidade para muitas crianças e adolescentes de terem a proteção na sua totalidade. Portanto, cabe ao Estado efetivar as Políticas Públicas, balizadas em uma cultura democrática e deliberativa, com valores de inclusão, de justiça social, de igualdade, de tolerância às diferenças, de solidariedade, de sustentabilidade, de criticidade, de reflexão, de pluralidade e de afeto, é imperativo em nossa sociedade e para a defesa dos direitos humanos e fundamentais do cidadão, colaborando de tal modo, para a diminuição significativa da violência e de todas as formas de violação da infância e juventude.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas por Dentro**. 4. Ed. Ijuí: Editora Unijui, 2018.

BRASIL, **Constituição Federal (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.**

CUNHA, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo; ROSSATO, Luciano Alves. **Estatuto da criança e do adolescente comentado: Lei 8.069/1990** artigo por

FARIA, Cláudia Feres. **Democracia deliberativa: Habermas, Cohen e Bohman.** Campinas, Lua Nova, n.49, 2000, p.47-68.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo, 4.** Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Volume I, jan/junho de 1999, Porto Alegre, 2006.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. **A efetividade dos direitos da criança e do adolescente.** São Paulo: Pillares, 2008.

Palavras-chave: Palavras-chave: Políticas Públicas, Direitos Humanos, Infância, Juventude.

POUCA ESCOLA – MUITO TRABALHO INFANTIL: IMPACTOS DAS VIOLÊNCIAS DOMÉSTICAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo é oriundo da pesquisa de tese realizada para investigação da problemática das violências domésticas e o incesto familiar no interior do Nordeste do Brasil. A partir das experiências vividas, sentidas e testemunhadas por uma mãe e sua filha biológica, vitimadas pelo agressor em comum (marido e pai). O problema de pesquisa se constituiu para investigar: qual o impacto da pouca escola e trabalho explorado na fase infanto juvenil das participantes da pesquisa?. O objetivo geral buscou conhecer as experiências na infância explorada, adolescência-adulta e a questão da honra e desonra, familiar dentro e fora do grupo. No específico, destacar as consequências das violências na imagem pessoal e autoestima, da infância à vida adulta das participantes. A observação participante e o diário campo de Malinowski (1976), a entrevista narrativa de Jovchelovich; Bauer (2002) e as contribuições de Bardin (1995) fizeram parte do desenho metodológico, das técnicas de produção e análise dos dados. Os resultados apontam consequências graves no desenvolvimento das participantes vitimadas por violências domésticas num quadro de danos irreversíveis. O desenvolvimento cognitivo, escolar, psicossocial foram comprometidos. Na questão moral, as percepções são distintas entre mãe e filha. Para a filha, a desonra do agressor atinge toda família, para a mãe atinge apenas agressor.
Palavras-chave: Pouca escola; Muito trabalho infantil; Violência doméstica.

1 EXPLORAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS: DESTRUTIVIDADE SOB ÊXTASE

Sociologicamente, George (1964) "[...] define a exploração pelas suas dimensões, estrutura, natureza, origem, pelos laços de raiz", (p. 354-355). Sendo o trabalho infantil e a exclusão escolar uma combinação com efeitos negativos para o desenvolvimento da pessoa. Uma vez que a "aprendizagem de comportamento social não é apenas um processo cognitivo, mas está intimamente ligado a afetos a outras pessoas", (ELKIN, 1968, p.46). No conjunto, esses processos individuais foram interrompidos pelas violências domésticas. Já que "[...] a criança aprende os modos do grupo não pelo encontro com a cultura de forma abstrata, mas, por intermédio de outras pessoas; são elas que conhecem e lhes transmitem os padrões da sociedade", (p.39).

Como diz o autor,

[...] o processo de desenvolvimento cultural não significa apenas o enraizamento da criança em uma ou outra esfera cultural, mas também, junto ao desenvolvimento gradual do conteúdo, ocorre o desenvolvimento das formas de pensamento, configuram-se aquelas formas e modos de atividade superior, historicamente surgidos cujo desenvolvimento precisamente vem a ser a condição imprescindível para o enraizamento na cultura, (VYGOTSKY, 2012b, p.54).

Fica evidente que a exploração do trabalho infantil e a negligência escolar sofridas pelas participantes aprofundaram "[...] a destrutividade sob êxtase, o devotamento crônico da vida inteira de uma pessoa, (FROMM,1979, p. 371-372).

O sociólogo Elkin (1968, p. 28), lembra que

[...] a carência de relações primárias nos primórdios da vida também é responsável por muitas personalidades psicopáticas. O psicopata é alguém que é quase completamente egocêntrico. Suas relações com os outros são superficiais; é completamente incapaz de cuidar de outros ou de estabelecer ligações emocionais com eles.

Nesse contexto, Peristiany (1965, p.65) também discute a questão de honra como "[...] orgulho de sangue, sentimento muito cultivado" dentro das famílias que representam a comunidade. A "[...] a noção de honra é algo mais do que uma forma de mostrar aprovação ou reprovação. Possui uma estrutura geral que se revela nas instituições e juízos de valor tradicionais de cada cultura" (p. 17). Nesse caso, a honra e a desonra da família "[...] é antes uma forma de resolver questões [...] a base da reputação social de uma família reside no reconhecimento de que tem honra", (PERISTIANY, 1965, p. 21-22).

Gurvitch (1964), em sua microssociologia das relações sociais, diz que a manifestação do Eu com os Nós, entre os Eus e os Nós têm peso e valor. As

[…] relações activas de afastamento propriamente interindividuais são, evidentemente, inúmeras, indo da indiferença impaciente que provoca o recuo e as tentativas de isolamento, até as hostilidades e ódios sistemáticos, passando pela querelas duráveis, a concorrência e a rivalidade activas. (GURVITCH, 1964, p. 255-256).

Foi nesse ambiente familiar de realidades e experiências vividas, que o desenho da pesquisa se desenrolou nos moldes a seguir.

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O estado da arte da pesquisa qualitativa empírica foi organizada a partir do traçado metodológico, onde orientou a investigação e cada etapa do estudo minucioso e em profundidade. A partir do roteiro estruturado.

A questão problema foi para investigar: qual o impacto da pouca escola e trabalho explorado na fase infanto juvenil das participantes da pesquisa? No objetivo geral interessou-se conhecer as experiências na infância explorada, adolescência-adulta e a questão da honra e desonra familiar dentro e fora do grupo. E no específico, destacar as consequências das violências na autoestima, da infância à vida adulta das participantes.

A observação participante e o registro em diário de campo de Malinowski (1976), a entrevista narrativa oral vista em Jovchelovich; Bauer (2002) e as contribuições de Bardin (1995) conduziram todas as etapas com a necessária segurança e sucesso.

3 RESULTADOS E ACHADOS

As narrativas compõem os enredos das violências domésticas sofridas pelas participantes e praticadas agressor das vítimas. A partir das memórias da infância explorada; da adolescência-adulta; das violências sexuais, autoestima afetada; a questão moral da honra, desonra, vergonha. Como apresento os resultados no quadro a seguir.

3.1 QUADRO DE NARRATIVAS: POUCA ESCOLA- MUITO TRABALHO

	Infância explorada	**Destaques**
MÃE	"Eu não estudei tempo de criança, tive que estudá depois de velha, Mobral. Eu tinha uns 25 ano, quando estudei a 1ª vez. Aprender a fazê o meu nome pra votar a 1ª vez".	Estudou Mobral. Aprender escrever o nome para o 1º voto.
	"Eu trabalhava na lavoura".	
FILHA	"Meu pai dizia que não haveria necessidade de estudar, ele explorava a gente pra trabalhar".	Escola substituída pelo trabalho braçal no sítio.
	"Eu vim me alfabetizar mesmo com quase 30 anos, com 27 anos".	Alfabetizada - 27 e 30 anos de idade.
	Adolescência-adulta	
MÃE	"Eu sou aposentada. Acho que já faz uns 8 ou 9 anos já. Me aposentei, eu tava com 55 anos".	Aposentada rural
FILHA	"Sair de casa com 14 anos para trabalhar como babá, tinha 3ª série, analfabeta. Éramos muito explorados com trabalho braçal e outro tipo de exploração.	14 anos. 3ª série, analfabeta. Exploração do trabalho infantil e sexual.
	"Eu estava trabalhando e morando com o pai das minhas crianças. Tenho casa pelo Programa Minha Casa Minha Vida, vivo nela com os meus 2 filhos. Recebo o Bolsa Família".	Namorado, gravidez e filhos Minha Casa Minha Vida e Bolsa Família.
	Violências, estupros, imagem e autoestima afetada	
MÃE	"Eu me senti muito triste. Porque infelizmente aconteceu. Eu sem experiência, minhas filha também sem experiência passemo por isso".	Violência sexual incestuosa, autoestima diminuída, medo, raiva, trauma de homem.
	"Isso aí mudô a minha vida. Fez com que perdesse a autoestima de homem. Fiquei com medo, raiva de home. Me senti diminuída como mulher".	
FILHA	Na escola, presenciei situações não agradáveis, ele passava na rua e as pessoas chamavam ele de estuprador".	Vergonha da desonra do pai agressor
	Família de sangue, valor de honra, desonra, vergonha	
MÃE	"Quem ficô diminuído foi ele, na comunidade, na vizinhança. A gente continua a mesma coisa, somo pessoa direita e honesta".	A humilhação é do agressor, e não da família [mãe e filhos].
FILHA	"Algumas crianças na escolar diziam: o teu pai é estuprador. Na comunidade, as pessoas não têm o respeito com ele".	Vergonha, desonra na escola e comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e achados na pesquisa, indicam que as consequências das violências sofridas pelas participantes da pesquisa, foram sim reais, nefastas e irreversíveis para as vítimas. A questão moral da desonra e vergonha sofrida pela filha no ambiente escolar e na comunidade se deu com maior impacto e força, do que a sentida pela mãe. Para ela, a vergonha, desconfiança e humilhação do agressor não atinge a família [mãe e filhos]. A punição social atinge apenas o agressor da família.

Fromm (1979), diz que "[...] a fuga é uma reação de defesa [...] por um impulso inato, que pode tentar controlar através de sua razão"(p. 142-143).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

ELKIN, Frederick. **A criança e a Sociedade:** o processo de socialização. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana.** 2ª ed. Trad. Marcos Aurélio de Moura Matos. Zahar: Rio de Janeiro, 1979.

GEORGE, Pierre. **Sociologia geográfica.** *In:* Tratado de Sociologia. 2ª ed. Trad. Carlos Montenegro Miguel. Presses Universitaires de France-Paris. Iniciativas: 1964. (v. II).

GURVITCH, Georges. **Agrupamentos particulares e classes sociais.** In: Tratado de Sociologia. 2ª ed. Trad. Alberto Pereira. Iniciativas Editoriais. Originais em francês, Paris: Presses Universitaires de France, 1964. (v. I).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **A entrevista narrativa.** *In:* Martin Bauer; George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petró- polis: Vozes, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. [1884-1942]. **Objeto, Método e alcance desta pesquisa.** *In:* Os Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores,1976.

PERISTIANY, John G. **Vergonha e Honra: valores das sociedades mediterrâneas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas IV: Paidología del adolescente.** Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado, 2012b.

Palavras-chave: Pouca escola; Muito trabalho infantil; Violência doméstica.

PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM ESPAÇOS ESCOLARES

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG

CARLA SILVIA PIMENTEL - UEPG

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As práticas restaurativas se originaram no contexto da Justiça Restaurativa (JR), que propõe uma abordagem baseada em práticas de povos ancestrais. As ideias sobre a Justiça Restaurativa surgem a partir da década de 70, com os primeiros registros verificados nos Estados Unidos, e depois observados em outros países, com destaque para as experiências na Nova Zelândia a partir da década de 80 (GROSSI et al., 2009).

Um dos maiores precursores da JR é norte-americano Howard Zehr, que apresenta uma definição para o campo da justiça criminal. Para este autor:

Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse em determinada ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível. (ZEHR, 2015, p. 54).

Quando as práticas da JR apresentaram resultados satisfatórios no âmbito jurídico começou-se a pensar em possibilidades de levar essa abordagem a outras instituições da sociedade, dentre elas as escolas. Segundo Morrison (2005) o uso de práticas de justiça restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países, para abordar vários problemas, incluindo danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, comportamento inadequado em sala de aula, entre outros.

A violência aparece como um dos problemas a ser evitado e superado nas escolas e a abordagem da JR, através das suas práticas pode contribuir nesta questão. Segundo Araújo (2010) a JR nas escolas pode ser considerada quando se pensa na prevenção da violência, pois proporciona um encontro no qual pode-se conhecer as várias interpretações sobre o fato que originou o dano e suas consequências, além de propiciar a sustentabilidade das relações interpessoais no ambiente escolar.

No contexto do Brasil, podemos destacar os projetos aplicados em São Caetano do Sul (SP) e Porto Alegre (RS), que foram as primeiras experiências de utilização de práticas da JR em escolas brasileiras. Porém, no Brasil, ainda não existem legislações que tratam especificamente da temática.

De acordo com Erlich (2017) alguns municípios do Paraná estão criando políticas municipais sobre esta temática, por meio de legislações locais e diversos programas e ações que utilizam do modelo da JR para o tratamento de atos infracionais, além da aplicação de práticas restaurativas na rede de atendimento e nas escolas.

No município de Ponta Grossa (PR) as práticas restaurativas vem sendo aplicadas em algumas escolas por meio de projetos específicos, dentre eles destaca-se o Projeto Escola Restaurativa. Erlich (2017) destaca que o projeto Escola Restaurativa, foi desenvolvido a partir de uma parceria Ministério Público e do Poder Judiciário da Comarca de Ponta Grossa-PR, no qual

foram capacitados alguns professores da rede estadual de ensino, para facilitar os círculos de construção de paz e desenvolver nas escolas um trabalho preventivo e de melhora no relacionamento entre professores, alunos e equipe.

Diante do crescente interesse das escolas por práticas restaurativas e pelo sucesso dessas ações em escolas do município de Ponta Grossa-PR, propusemos uma pesquisa que tem como objetivo investigar as práticas restaurativas desenvolvidas em um colégio público do município, que desde 2014 tem desenvolvido essas ações e obtido resultados significativos. Os dados e informações apresentados são parciais, pois a pesquisa encontra-se em andamento.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa e as informações estão sendo coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise será guiada pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Até o presente momento realizamos o Curso de Capacitação de Facilitadores em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz dentre os dias 28 a 31 de agosto de 2018 proposto aos membros do projeto Residência Pedagógica da UEPG. Após compreender a proposição e identificar a instituição de ensino no município que tem realizado as práticas de forma constante e estimulando professores, pedagogos e alunos a se tornarem facilitadores de círculos para se tornar objeto de investigação, realizamos estudos teóricos sobre o tema e duas entrevistas. A primeira com uma funcionária do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) do município de Ponta Grossa, que ministra os cursos de facilitadores, chamada aqui de Entrevistada 1, e a segunda com a diretora de uma escola em que o projeto vem sendo desenvolvido, chamada aqui de Entrevistada 2. Fizemos uma leitura flutuante das informações e buscamos estabelecer análises iniciais, as quais serão apresentadas na sequência.

RESULTADOS

Em Ponta Grossa o projeto Escola Restaurativa teve início em 2016. Até o momento dez escolas participaram das ações de formação, todas da Rede Pública de Ensino. Em relação aos objetivos do Projeto Escola Restaurativa, a Entrevistada 1 destaca que este "é voltado para a capacitação e 'empoderamento' das escolas, professores, alunos e dos funcionários." A formação dos facilitadores é promovida pelo CEJUSC, mas sua aplicação ocorre livremente pelas escolas e quem "cuida da sequência do projeto Escola Restaurativa é o Instituto Mundo Melhor" (Entrevistada 1).

O projeto não acontece de maneira igualitária nas escolas, a forma como a escola irá desenvolve-lo segue critérios próprios. Desta forma, como caso de estudo para esta investigação selecionamos um dos colégios da Rede Pública de Ensino do município de Ponta Grossa, que vem desde 2014 realizando práticas de JR com alunos, professores e funcionários. As ações continuadas, que são desenvolvidas pela equipe do colégio, destacam-se dentre os demais colégios do município.

Sobre o contexto da escola, a Entrevistada 2 relata que antes do início da aplicação das práticas "a escola estava bem complicada, era uma escola violenta, difícil de trabalhar".

A aplicação das práticas se deu por iniciativa de profissionais da escola, da diretora e de uma professora que começou aplicar os círculos na sala de aula, conforme afirma a Entrevistada 2. Estas práticas iniciaram-se no ano de 2014 e os círculos são a metodologia da JR utilizada no colégio. Mas, foi em 2016, a partir do Projeto Escola Restaurativa e pela ação da equipe gestora, que essas práticas começaram a ser inseridas de forma mais presente no colégio.

Atualmente, segundo a Entrevistada 2, a aplicação dos círculos ocorrem quando tem um conflito específico. Nessas situações que envolvem problemas de relacionamentos ou casos de violência, os círculos são utilizados, mas também acontecem as chamadas 'sensibilizações', que ocorrem com mais frequência "no começo de ano, para as férias, depois da volta das férias e o encerramento do ano." (Entrevistada 2).

No colégio, realizaram o curso específico de formação, 20 professores, 02 agentes da secretaria do agente dois, 01 patrulheiro, 4 membros da direção e 03 pedagogas. Além disso, destacamos que o colégio tem 21 alunos. Essas capacitações ocorrem a partir do Projeto Escola Restaurativa.

No colégio é possível destacar alguns resultados que a aplicação das práticas vem apresentando segundo informações da Entrevistada 2, que destaca a mudança de comportamento dos alunos, a diminuição da violência e a percepção da realidade e do futuro por parte dos alunos. Ela fala que os resultados vão "desde a violência que diminuiu, o sonhar de novo tendo um projeto de vida."

Destacamos a liberdade das escolas para implementarem as práticas de maneira que julguem mais eficaz, segundo a Entrevistada 1 "o Projeto Escola Restaurativa não é para um terceiro entrar na escola, é para uma equipe capacitar a escola e a escola verificar dentro de sua estrutura, como vai aplicar o projeto". Essa concepção confere possibilidades para que cada instituição trabalhe com sua realidade e atue conforme a necessidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das práticas da JR nas escolas, para certas finalidades, dentre elas a resolução conflitos, o combate as diversas manifestações da violência escolar e a construção de ambientes de paz por si só revelam seu valor, permitindo que a violência seja tratada pedagogicamente, o que reforça o sentido educativo proposto na formação do sujeito integral.

Este trabalho pretende divulgar a Prática Restaurativa e seus resultados em contextos reais de ensino, para que se analise seu potencial formativo humano e que outras instituições possam valer-se dessa experiência que tem se mostrado cada vez mais condizente com uma formação humana para a paz, a partir da consciência de si próprio, do outro e das relações que se estabelecem entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na escola**: perspectiva pacificadora?. 2010, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. 225 p.

ERLICH, Vanessa Harmuch Perez. Justiça Restaurativa na Socioeducação. In: CONGRESSO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 22., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CONAMP – AMMP, 2017. p. 542-547.

GROSSI, Patrícia Krieger et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: VITTO, Renato Campos Pinto de; SLAKMON, Catherine; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. p. 297-322.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015. 121 p.

Palavras-chave: Práticas restaurativas; Escolas; Projeto Escola Restaurativa.

PROJETO RONDON COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

MYRIAN LUCIA RUIZ CASTILHO - UNIMAR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente tema busca demonstrar que as universidades, por meio do eixo fundamental com a pesquisa, ensino e extensão têm colaborado com a formação cidadã e valorização em direitos humanos dos seus estudantes? Com o objetivo de estimular no universitário brasileiro à produção de projetos coletivos locais em parcerias com as comunidades carentes do país, assistidas pelo Projeto Rondon a identificar demandas, viabilizando a troca de saberes e criando instrumentos para a preservação cultural, humanização e harmonia social como também integrar os estudantes universitários no processo de desenvolvimento nacional; envolver os acadêmicos em ações participativas sobre a realidade brasileira; consolidar no universitário brasileiro o sentido da responsabilidade social e coletiva em prol da cidadania, do desenvolvimento e defesa dos interesses nacionais. A metodologia desenvolvida pelo Projeto Rondon envolve as ações realizadas nos municípios assistidos com saúde, educação, direitos humanos e justiça, cultura, trabalho, meio ambiente, tecnologia e produção.

O Projeto Rondon é subordinado ao Ministério da Defesa, embora a articulação interministerial garanta a essência do Projeto, com estreita parceria com os ministérios da Educação, Desenvolvimento Social Agrário e Combate à Fome, da Saúde, do Meio Ambiente, da Integração Nacional, do Esporte e com a Secretaria de Governo da Presidência da República. Essa ação interministerial é realizada em conjunto com os Estados e Municípios que em parceria com as Instituições de Ensino Superior, visa somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população a fim de contribuir com o desempenho local sustentável e na construção e promoção da cidadania.

Por meio da iniciativa dessas parcerias, são desenvolvidas ações que trazem benefícios permanentes para as comunidades carentes do país, principalmente as relacionadas com a melhoria do bem estar social e a capacitação de gestão pública, além de consolidar no universitário brasileiro, o sentido da responsabilidade social coletiva, em prol da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais, contribuindo na formação acadêmica e proporcionando o conhecimento da realidade brasileira.

Considerando que no nosso país poucas pessoas desfrutam o acesso ao ensino superior, observa-se a importância da extensão universitária nacional já que esta, mostra-se como um possível caminho para a releitura da própria função da universidade, em buscar soluções capazes de reverter esta situação (MENDONÇA e SILVA, 2002, p.30).

Para tanto, faz-se necessário um olhar mais apurado sobre a extensão universitária como parte do tripé que necessita estar estabelecido nas instituições de ensino superior: Pesquisa, Ensino e Extensão. Como fundamento, o pensamento de Paulo Freire, vem de encontro às aspirações dessa extensão quando afirma que levar à comunidade o despertar de uma nova consciência a respeito da realidade em que vive, levando-a à efetiva transformação. Essa mudança de consciência social ainda não é a ideal quando no desenvolvimento de um projeto social em regiões pauperizadas do país como é o Projeto Rondon. A conscientização deve pautar-se no desenvolvimento crítico das realidades.

O saber científico adquirido na universidade precisa unir-se ao saber popular presente nas comunidades, alinhando o saber e o fazer para uma real efetivação, restituindo dessa forma o poder político social. A medida que as relações extensionistas inserem-se na comunidade por meio do desenvolvimento das ações propostas de estudantes e professores do Projeto Rondon, não devem posicionar-se por meio de ações verticalizadas do saber que impõe uma transmissão autoritária.

Nessa direção, o pensamento de Freire, demonstra que as relações verticalizadas do saber não são responsáveis pelas transformações sociais positivas e não promovem a conscientização da realidade.

"O conhecimento não se estende do que se julga sabedor, até aquele que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1977, p. 36).

A extensão universitária tem grande relevância social capaz de efetivar o compromisso do seu papel frente os problemas sociais, gerando nos envolvidos o que é mais importante, a conscientização. Nesse sentido, consolidar no universitário brasileiro o sentido da responsabilidade social coletiva em prol da cidadania, também faz parte das ações extensionistas. O que se espera de um projeto de extensão universitária, como o Projeto Rondon, é envolver a participação voluntária dos estudantes na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades empobrecidas, ampliando a troca de saberes entre estudantes e o público alvo com uma visão universalista.

O voluntário é o valioso agente social com altruísmo capaz de mudar e transformar outras realidades através do compartilhamento de seu tempo e conhecimento. Sendo assim, observar o que afirma Nogueira, se traduz em uma necessidade: “A universidade em especial, as pró-reitorias de extensão devem induzir programas e projetos que visem enfrentar os problemas específicos produzidas pela situação de exclusão” (NOGUEIRA, 2000, p. 63)

A extensão universitária é, sobretudo, um elemento constituinte do fazer acadêmico. Nos é apresentada como elemento da tríade ensino, pesquisa e extensão que são indissociáveis entre si.

Considerando uma relação de dualidade, a articulação entre o ensino e a extensão sugere uma formação acadêmica que preocupa-se com os problemas da sociedade contemporânea, mas necessita da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Da mesma maneira, se associados o ensino e a pesquisa, com o auxílio da tecnologia, corre-se o risco de não contemplar os aspectos ético, político e social conferidas ao destinatário desse saber científico, a própria sociedade. Por fim, se não privilegiam-se as articulações entre extensão e pesquisa exclui-se o ensino que tornará esvaziada a dimensão formativa. Diante dessas constatações o ensino, a pesquisa e a extensão, constituem o eixo fundamental da universidade brasileira e nesse sentido, o que dispõe o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988: “as universidades brasileiras obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”. Dessa maneira, as três funções merecem igualdade de tratamento por parte das Instituições do ensino superior porque, ao contrário, caracteriza-se por violação do preceito legal.

Como resultado, observa-se que em julho de 2017, o Projeto Rondon completou 50 anos da sua primeira operação, comemorando assim o seu cinqüentenário.

Durante esse tempo, o Projeto Rondon promoveu mudanças em sua concepção política e estratégica. Atualmente tem como objetivo contribuir com soluções sustentáveis para a inclusão social e a redução das desigualdades regionais e com o desenvolvimento e o fortalecimento da cidadania do estudante universitário.

Por tratar-se de um projeto de integração social, a missão do Projeto Rondon vai além dos dias das operações. A ideia é que as atividades aplicadas pelos universitários permaneçam. Para que

isso ocorra é fundamental a presença de agentes multiplicadores nos municípios, como professores e profissionais da saúde. O engajamento das prefeituras como parceria também configura-se em um diferencial nos resultados obtidos.

Cabe portanto aos rondonistas, mostrar um Brasil maior, levar o calor humano, trocar experiências, dar exemplo e principalmente incentivar o crescimento desses jovens por meio da educação e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon**: a integração nacional. Rio de Janeiro: Contraponto/ Petrobrás, 2000.

BRASIL. Portaria normativa nº 2.617/MD, de 7 de dezembro de 2015. Aprova a concepção política do Projeto Rondon. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 8 dez. 2015ª. Seção 1, p.35. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27049227_PORTARIA_NORMATIVA_N_2617_DE_7_DE_DEZEMBRO_DE_2015.aspx . Acesso em: 09 out. 2018.

CARDOSO, R. Em 2005, o velho Projeto Rondon. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 jan. 2005. Espaço Aberto, p. A2,. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=33652. Acesso em: 10 out. 2018.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

____.Educação e mudança. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

____Extensão ou comunicação? 8.ed. Paz e Terra: São Paulo, 1977.

JEZINE, E. **As práticas curriculares e a extensão universitária**. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte: 2004.

MENDONÇA, S. G.; SILVA, P. S. **Extensão Universitária:** Uma nova relação com a administração pública. Extensão Universitária. São Paulo, V.3, p. 29-44, 2002.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.) **Extensão Universitária:** diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/ UFMG, 2000.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Extensão Universitária; Projeto Rondon.

RELAÇÃO DE GÊNERO E AS VIOLÊNCIAS PRATICADAS NO ESPAÇO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

BRUNA DOS SANTOS DA ROSA - UTP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RELAÇÃO DE GÊNERO E AS VIOLÊNCIAS PRATICADAS NO ESPAÇO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Educação e Direitos Humanos e Representações Sociais e Educação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Tema: Relação de Gênero e as violências praticadas no espaço de escolas de ensino fundamental.

Problema: Como a relação de gênero, poder e as violências estão estabelecidas no universo escolar?

Objetivo Geral:

- Investigar como está situada a relação de gênero, poder e as violências na instituição de ensino.

Objetivos Específicos:

- Identificar se os discentes já praticaram alguma forma de violência (verbal ou física) no espaço escolar,
- Empregar atividades culturais que envolvam a temática de gênero, poder e violências no estabelecimento de ensino,
- Promover a reflexão dos alunos sobre as possíveis consequências de práticas de violência,
- Apresentar notícias reais sobre práticas de violências,
- Promover questionamentos e discussões sobre "objetivo de vida" e "direitos e deveres em uma sociedade igualitária".

Encaminhamento Metodológico

O Projeto de Pesquisa em pauta foi aplicado em determinado colégio estadual, chamado como "X" nesta pesquisa, localizado no bairro de Santa Felicidade, Curitiba, Paraná, porém pode ser aplicado em outras instituições. O estudo foi conduzido por meio de questionários, atividades culturais que envolveram a temática "Relação de gênero e poder em paralelo com as violências nas escolas públicas" e uma palestra com o Conselheiro do Conselho Tutelar, da região.

Primeiramente o projeto inicia-se realizando cinco observações em turmas de 7º, 8º e 9º ano, em diferentes disciplinas, no Colégio em questão, tendo em vista, que as observações devem ser realizadas em cinco dias, para obter maior compreensão da personalidade de cada turma perante diferentes professores.

Após a realização dos cinco dias de observações das turmas, foi solicitado que os alunos respondessem um questionário referente a perguntas sobre a relação de gênero/ poder e práticas de violências, este tem a finalidade de conhecer o que os alunos pensam sobre o assunto e se já

praticaram alguma ação violenta contra alunas (meninas), alunos (meninos) e até mesmo professores, e funcionários.

No sétimo dia de aplicação do projeto, foi solicitado que os alunos criassem uma paródia sobre as consequências de práticas de violências, sendo que as paródias deveriam ser criadas seguindo o gosto musical de cada aluno (por exemplo: se um determinado aluno gosto do estilo funk, este escolherá um música que mais gosta deste estilo e fará uma paródia com está música).

Já no oitavo dia do projeto, foi realizado um teatro com uma equipe técnica de peça teatral para todos os alunos da instituição de ensino, sendo que a peça teatral tem a proposta de conscientizar os alunos sobre as consequências das violências na vida de cada sujeito e como a relação de gênero e poder afeta a formação humana.

No último dia do projeto um Conselheiro do Conselho Tutelar, foi dar uma palestra aos alunos sobre a problemática da violência e as relações de gênero nas instituições de ensino, finalizando assim a proposta de trabalho com os alunos.

Após a realização do projeto, foram coletados todos os questionários dos alunos e realizado uma análise crítica sobre os mesmos, sendo que as informações foram dispostas de modo estatístico, para melhor compreensão dos resultados. Como também foi analisado de forma minuciosa a reação dos alunos perante o começo do projeto e o avanço das atitudes dos mesmos no decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa.

As instituições de ensino como eixo norteador de formação humanística

Os atos de violências são frequentes na sociedade e se manifestam de diversas formas, assim acaba sendo natural que práticas de violências sejam refletidas no espaço escolar. Constata-se, que os adolescentes sentem uma necessidade de se expressar; a Constituição Federal de 1988, Art. 5º IV estabelece o direito à liberdade de expressão a todo e qualquer sujeito, destacando "é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato", ou seja, todas as pessoas possuem o direito perante lei constitucional de se expressar, porém a questão é que o direito do sujeito termina, quando começa o direito do outro, se estabelecendo o dever em respeitar o próximo. A educadora Célia Brandão, que é membro do Conselho Nacional da Educação relata em entrevista ao site IG,

"A melhor maneira e evitarmos a violência é ensinando a conviver, temos que ter em vista que se a escola se fecha, prega a exclusão. Quando se fala em medidas para evitar violência escolar, temos de atuar na formação do ser humano para que isso não ocorra na escola, no shopping, no trânsito e dentro de casa." (BRANDÃO,2011)

É necessário, fazer uma análise sobre o porquê das atitudes violentas dos agressores, tendo em vista, que são jovens fragilizados e vulneráveis socialmente, com problemas familiares, sociais, econômicos ou escolares. Constata-se, que as questões familiares desestabilizam aspectos emocionais dos jovens, que acabam agindo de diferentes formas no contexto social que estão inseridos. Assim, no ambiente escolar, é fundamental que equipe pedagógica e professores saibam agir perante as diversas atitudes de expressão dos estudantes, com a finalidade de diminuir e minimizar questões conflituosas.

Bourdieu e Passeron, na obra A Reprodução mencionam uma visão de violência simbólica, no meio educacional, ao qual fundamenta toda ação pedagógica, ao reproduzir a cultura dominante da comunidade local,

As relações simbólicas são simultaneamente autónomas e dependentes das relações de força, portanto toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque impõem um poder arbitrário de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 04)

Nesta perspectiva, os autores Bourdieu e Passeron, destacam que as práticas educativas das instituições de ensino reproduzem aspectos de uma cultura dominante, e relações de poder

de um grupo social. Assim as ações pedagógicas acabam reproduzindo certa autoridade pedagógica, perante os estudantes. Portanto, estudantes agem de forma violenta, pois se sentem pressionados e reproduzem a violências nos diferentes espaços.

As escolas possuem uma diversidade cultural vasta, em que as questões familiares de cada sujeito do universo escolar interferem no cotidiano escolar. Cada indivíduo possui uma personalidade e as escolas dispõem de um patamar de estudantes que vai de uma família que adere o diálogo e os valores na educação de seus filhos há jovens que vivem em abrigos, não vivem com os pais ou responsáveis, por questões de ordem judicial, neste sentido a educação que um possui é diferente do outro.

Resultados

Constata-se, que as instituições de ensino devem ser um estabelecimento seguro tanto para seus profissionais que a compõem como também para os alunos. Porém no Brasil há muitos relatos de professores e alunos que sofrem atos de violência nas escolas. Assim, as escolas na contemporaneidade não são vistas mais como um local totalmente seguro, pois os conflitos de diversas formas permeia o meio. De acordo, com a UNESCO, 53% das escolas particulares do Brasil não tomam as devidas providências para evitar a ocorrências de violências e proteger alunos e professores, sendo que este número na rede pública de ensino aumenta para 65%, nestes casos a violência se manifesta de várias maneiras sendo de forma física ou verbal, roubos e assaltos, depredações, tráfico de drogas e discriminação.

Nesse sentido as práticas de violências nas escolas e como a relação de gênero e poder estão vinculada a está questão é fundamental conhecer os alunos que estão inseridos no universo escolar e trilhar caminhos junto com estes para a solução de problemas, afinal os estabelecimentos de ensino são um lugar de aprendizado constante da qual questões como violência não devem permear. Tendo em vista, está situação foi apresentado um teatro aos alunos do colégio X, para os alunos refletirem sobre suas ações se estão coerentes ou estão agindo com indisciplina e qual objetivo cada um almeja para sua vida, tendo em pauta que as ações que praticam no colégio serão refletidas no amanhã.

As escolas devem ter em pauta que são instâncias de ensino com ênfase na socialização, ou seja, devem trabalhar com os estudantes questões sociais e ensinar aos mesmos como viver em sociedade, de uma forma justa. Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) estabelecem os temas transversais de ensino que devem ser trabalhados em todas as disciplinas, compreendem: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural, tais temáticas são essenciais a serem trabalhados, pois implicam nos Direitos Humanos e na Igualdade, com vista a um ensino pautado na cidadania. Tais temas possuem a finalidade de participação dos estudantes frente a assuntos sociais.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Célia. Como evitar a violência no espaço escolar. Disponível em:https://www.ig.com.br/. Acesso em: 06 de maio de 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2017.

BRASIL. Lei 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Ano 248, de 23 dez. 1996.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf, Assembléia Geral das Nações Unidas. Acesso em: 04 de maio, 2017.

PARANÁ, Governo do Estado do. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei nº 8.069/90. Curitiba: SEDS, 2012.

Palavras-chave: violências, escola, gênero e projeto de pesquisa.

SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O SIGILO PROFISSIONAL A PARTIR DO CAMPO ÉTICO

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO - IFC

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo apresenta reflexões sobre sigilo profissional no espaço sócio ocupacional escolar e deriva de um estudo realizado no âmbito da pós-graduação lato sensu. Este trabalho surge a partir das dúvidas e desafios enfrentados na atuação profissional do assistente social escolar, tendo em vista que na escola se manifestam expressões dos problemas existentes na sociedade, caracterizando-se como um campo amplo para a atuação do Serviço Social e, por sua vez, prescinde a relação direta e constante com outros sujeitos, o estabelecimento da confiança, à defesa dos direitos individuais e a tomada de decisão quanto aos encaminhamentos. Desse modo, o objetivo central deste estudo procura refletir, a luz da filosofia, acerca das contribuições do sigilo profissional no Serviço Social Escolar para a preservação dos direitos individuais. Para tanto, delimitou-se como objetivos específicos: a) Identificar contribuições do Serviço Social no cotidiano escolar; b) Compreender como o sigilo profissional se insere na preservação dos direitos individuais e, c) Ponderar sobre elementos do campo ético importantes para o cotidiano profissional. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa é bibliográfica, de natureza qualitativa e está organizada conforme a sequência apresentada nos objetivos específicos.

Sendo assim, para compreender as contribuições do Serviço Social nas escolas, especialmente na escola pública, é preciso ter em mente que o próprio espaço escolar é um espaço social onde as contradições sociais, o jogo de forças e a luta por direitos de cidadania espelham o restante da sociedade. Isso ocorre pois a comunidade escolar (estudantes, professores, técnicos, familiares, entre outros) é a mesma que participa de outras instituições, de políticas sociais, nas áreas da saúde, assistência social, habitação etc. No entanto, cabe destacar que na escola ocorre, com muita intensidade, o estabelecimento de vínculos, devido ao tempo de permanência na instituição e a constância deste relacionamento. Portanto, "a instituição escolar estabelece, direta ou indiretamente, um vínculo com a comunidade onde está inserida, de forma passiva ou ativa" (MARTINS, 2010, p. 48).

Ao passo que a escola contribui para o desenvolvimento da cidadania, os problemas da sociedade, como a violência, exclusão social, vulnerabilidade socioeconômica, uso de drogas, também adentram no contexto escolar e interferem no processo de ensino e aprendizagem, levando a evasão escolar, ao baixo rendimento, a reprovação, desânimo, entre outros, tornando mais difícil e complexo o processo educativo.

Essas demandas evidenciam a importância do trabalho do assistente social nas escolas, que se insere neste espaço com o objetivo de receber, intervir, acompanhar e encaminhar tais situações pois, a formação educacional da criança e do adolescente não se restringe a sala de aula, mas abrange um conjunto de atividades e vivências que proporciona o desenvolvimento saudável, a aprendizagem, autonomia como pessoas e cidadãos ou, do contrário, pode reproduzir os problemas sociais e até intensificá-los no âmbito escolar. Nesse contexto, o assistente social

atua numa relação direta com os estudantes, com suas famílias, com a comunidade e, em conjunto com outros profissionais da instituição e fora dela, por vezes, compondo uma equipe multiprofissional para acompanhamento dos estudantes.

Sendo assim, é importante compreender como o sigilo profissional se insere em sua atuação, haja vista que consta em todos os Códigos de Ética do Serviço Social, desde 1947 até o atual, de 1993, que foi alterado por resoluções posteriores, sendo a última realizada pela Resolução Conselho Federal de Serviço Social nº 594/2011, na qual, o sigilo profissional, se apresenta como um direito do assistente social.

O significado do termo sigilo profissional remete a ideia de confidencialidade, de algo que é restrito, oculto, escondido, pois

> trata de uma informação a ser protegida, impõe uma relação entre privacidade e publicidade, cujo dever profissional se estabelece desde a se ater ao estritamente necessário ao cumprimento de seu trabalho, a não informar a matéria sigilosa (SAMPAIO, 2013, p. 86).

Assim, tendo em vista que muitos indivíduos não possuem opção de escolha sobre a sua vida privada, onde pessoas são expostas sem respeito a vida e a dignidade, o assistente social, como coloca a autora, pode estabelecer o seu dever profissional buscando conhecer somente o necessário ou não revelando a matéria sigilosa, pois, em cada contexto, a informação tem uma função social e cada indivíduo é um sujeito de direitos.

Nesse sentido, o profissional precisa considerar que "os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transforme em coisa usada e manipulada por outros" (CHAUI, 2000, p. 433). Além disso, há que se considerar outro aspecto, o assistente social, ao atuar em conjunto com outros profissionais da instituição, de outras áreas de conhecimento, deve observar que,

> ainda que tenham o sigilo profissional circunscrito em seus códigos, não estão sujeitos às mesmas obrigações, apresentam objetivos diferentes e, ainda, lógicas e prioridades distintas das do Serviço Social. O assistente social atua em circuitos em que as informações devem ser partilhadas e, ao mesmo tempo, em que a confidencialidade é, legalmente, autorizada (SAMPAIO, 2013, p. 87).

Portanto, mesmo diante de um objetivo comum, percebe-se que a contradição entre partilhar a informação e confidencia-la é constante, levando a dúvidas e questionamentos sobre qual decisão tomar, como garantir o direito dos estudantes sem expô-los, sobre o que é sigiloso. Para isso, é fundamental que o profissional delimite o sigilo profissional a partir do direito que está sendo reclamado e, ao realizar intervenções com o sujeito, cabe ao profissional estabelecer com este, as "regras" do que será realizado posteriormente pois, "para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício" (CHAUI, 2000, p. 433).

Desse modo, para que o público-alvo possa ser atendido de modo consciente, este deverá conhecer o trabalho do assistente social, pois o conhecimento leva a uma consciência moral, onde as pessoas são capazes de discernir e decidir sobre suas atitudes. Sendo assim, quando o sujeito não tem este conhecimento, é necessário que o profissional informe-o, tomando o cuidado, na condução do atendimento, para não naturalizar características do indivíduo, como explica Chauí (2000, p. 369),

> Poderíamos examinar cada uma das frases que dizemos ou ouvimos em nosso cotidiano e que naturalizam os seres humanos, naturalizam comportamentos, idéias, valores, formas de viver e de agir. Veríamos como, em cada caso, os fatos desmentem tal naturalização. Veríamos como os seres humanos variam em conseqüência das condições sociais, econômicas, políticas, históricas em que vivem.

No espaço escolar, a naturalização é evidente, tende-se a julgar que todos os adolescentes são iguais, contudo é fundamental refletir sobre as condições sociais que determinam o modo de ser, agir e pensar de cada sujeito. Diante disso, o trabalho do assistente social pode contribuir,

na construção de uma consciência ética também dos demais profissionais que atuam na escola, evidenciando tais características dos sujeitos, sem naturalizar e informando a comunidade sobre o trabalho desenvolvido.

É possível concluir que, a partir do campo ético, não cabe ao profissional decidir e determinar sobre a vida dos usuários, muito pelo contrário, é preciso proporcionar condições, através de reflexões conjuntas, para que o próprio sujeito possa tomar sua decisão, sempre com a clareza de que "é sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais" (CHAUI, 2000, p. 438).

Na maioria dos casos, os adolescentes e/ou usuários não chegam ao Serviço Social porque sabem o que estão fazendo, geralmente procuram o serviço quando estão desorientadas, enfrentando problemas sociais. Nestes casos, o trabalho do assistente social busca desenvolver a autonomia, o que pode exigir grande quantidade de tempo, por vezes, contrariando as expectativas de resolução a curto prazo da instituição.

Na escola, por exemplo, diariamente surgem demandas, há processos que exigem tempo, aliados a falta de estrutura física adequada, falta de conhecimento sobre o Serviço Social, assim, para que seja instalado o campo ético e, nele, o sigilo profissional, o assistente social deve se posicionar de forma clara e fornecer os subsídios necessários aos profissionais que compõem a equipe multiprofissional.

Para a efetivação do trabalho que leve em consideração as questões éticas da profissão faz-se necessário a quebra de paradigmas que, por vezes, estão intrínsecos no próprio profissional. As articulações com a equipe, estudantes e comunidade são importantes, tendo em vista que, pensar no sigilo profissional dessa perspectiva remete ao profissional um trabalho pautado na ética e considerando o indivíduo como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 2ª Ed. São Paulo. Ática. 2000.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Implicações da ética profissional do assistente social no espaço educacional. In: Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 44 - 55, jan./jul. 2011.

SAMPAIO, Simone Sobral. Ética e sigilo profissional. In: Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 117, p. 84-93, jan./mar. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Resolução CFESS n. 594, de 21 de janeiro de 2011. Altera o Código de Ética do Assistente Social, introduzindo aperfeiçoamentos formais, gramaticais e conceituais em seu texto e garantindo a linguagem de gênero. Disponível em: http://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta. Acesso em: 10 jul. 2019.

Palavras-chave: Sigilo Profissional; Serviço Social Escolar; Direitos Individuais.

TOLERÂNCIA, DIREITOS HUMANOS E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO CRITÉRIO DE ANULAÇÃO DA PROVA EM CASO DE DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS

ANDRE BAKKER DA SILVEIRA - UFPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Em 2017, surgiram debates nas redes sociais e nos principais veículos jornalísticos em torno de um dos critérios que levariam as redações do ENEM a serem zeradas. Tratava-se do desrespeito aos direitos humanos. Este trabalho tem como propósito apresentar algumas reflexões acerca da relação entre esse critério, a questão da tolerância e a formação cívica da população. Primeiramente, contextualiza-se o debate, para, em seguida, adentrar na discussão de cunho teórico filosófico. Serão discutidos alguns sentidos do termo tolerância, especificamente em Bobbio, Comte-Sponville, Scanlon e Forst. Em sequência, será abordada a tipologia criada por Otfried Höffe, e discutida a necessidade do Estado de definir meios de verificar se a formação do cidadão está sendo cumprida. Por fim, serão tecidos comentários sobre os possíveis efeitos práticos do critério definido pelo exame.

PROBLEMA

Neste trabalho, pretende-se demonstrar, a partir de uma situação factual, como diferentes concepções do conceito de tolerância podem resultar em diferentes respostas para uma questão específica. Para isso, será utilizada a polêmica em torno do critério de avaliação utilizado para zerar as redações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – em 2017 (no caso, o desrespeito aos direitos humanos). Além disso, buscar-se-á compreender se tal critério se justifica em uma democracia plural.

OBJETIVO GERAL

Debater o critério de anulação do Exame Nacional do Ensino Médio em caso de desrespeito aos direitos humanos a partir de diferentes concepções do conceito de tolerância, bem como enquadrar a polêmica dentro da tipologia criada por Höffe..

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Apresentar os motivos que geraram a polêmica acerca do critério de anulação da redação do ENEM/2017 baseado no desrespeito aos direitos humanos;
b) Debater o conceito de tolerância a partir da leitura de filósofos políticos contemporâneos;
c) Apresentar a proposta de tolerância em Höffe e sua defesa da formação de cidadãos, relacionando-a com a polêmica em torno do ENEM.

METODOLOGIA

Primeiramente é apresentada a polêmica. Em seguida, são tecidos comentários sobre alguns sentidos de tolerância advindos de trabalhos de filósofos contemporâneos, notadamente, Bobbio, Scanlon, Comte-Sponville e Forst. Após, será apresentada a tipologia proposta por Höffe para a tolerância, em razão de seu didatismo e relação com a os direitos humanos. Ao

longo das exposições serão levantadas algumas questões e reflexões que se conectam com o debate sobre o ENEM.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conteúdo apresentado a seguir foi baseado em notícias e reportagens (ADORNO, 2017), bem como no artigo de Cynthia Agra de Brito Neves (2018), intitulado Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do enem 2015 e 2017.

A regra de respeito aos DH não foi uma inovação de 2016 e 2017. Na realidade, esse critério aparece desde 2001, ainda que não em todos os exames subsequentes.

Em 2017, a cartilha da prova apresenta o critério e o explica ressaltando que, para saber se está desrespeitando os DH, o participante deve levar em consideração se seu texto está articulando ideias como:

> defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de "justiça com as próprias mãos", isto é, sem a intervenção de instituições sociais devidamente autorizadas (o governo, as autoridades, as leis, por exemplo); incitação a qualquer tipo de violência motivada por questões de raça, etnia, gênero, credo, condição física, origem geográfica ou socioeconômica; explicitação de qualquer forma de discurso de ódio (voltado contra grupos sociais específicos). (BRASIL, 2017, p. 10).

A proposta adquiriu repercussão nacional e fomentou um debate legal a respeito dos limites das liberdades de expressão e de opinião. O fim desse imbróglio jurídico se deu com a decisão da Ministra Cármen Lúcia, do Supremo Tribunal Federal (STF), a qual indeferiu o pedido da Advocacia Geral da União, resultando na exclusão do critério da avaliação do exame de 2017 e posteriores (FERREIRA; AZEVEDO; ADORNO, 2017).

Não se pretende tratar das questões políticas motivadoras desse pleito, mas do debate trazido à tona a partir daquilo que foi sugerido pelas partes. Mais especificamente, pretende-se explorar o debate acerca dos limites da tolerância, suscitado por essa querela.

È preciso definir qual é o sentido de tolerância com o qual se está trabalhando para que um debate seja frutífero. Para adentrar a questão específica do ENEM, é necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre alguns dos possíveis entendimentos sobre o que é tolerância. Para tanto, buscou-se algum trabalhos de teóricos contemporâneos que transitam pela ética, filosofia política, teorias de justiça e filosofia do direito.

RESULTADOS

Demonstrou-se ser razoável que uma democracia plural que se pretende estável, possa definir parâmetros mínimos do que é tolerável em seu meio. Como já observado, não há tolerância universal, pois o resultado seria um paradoxo. Em razão disso, é preciso averiguar em que situação se encontra a democracia, para que então seja definido o que pode ser ou não aceitável como discurso. Em um Estado estável a opinião descabida de indivíduos é incapaz de abalar suas instituições, mas em um ambiente em que a democracia encontra-se fragilizada, certas manifestações podem abalar a estrutura do próprio Estado.

Mesmo que se concordasse com a necessidade de se ter definições objetivas de quais normas de direitos humanos se está utilizando como critério, como propõe o Escola Sem Partido, é possível dizer que o mínimo necessário para não ter sua redação anulada é respeito à dignidade, à vida e à integridade humana em todas as suas formas e expressões. Respeitado isso, está atingindo o ideal da democracia plural.

É preciso entender que a pretensa neutralidade que se exige do Estado e, por conseguinte, da educação pública é falaciosa. Então, na impossibilidade de ser neutro, é melhor escolher uma posição minimamente consensual (um projeto de cidadania e de sociedade coletivo). A

educação deve ser capaz de formar pessoas que compreendam a importância dos direitos humanos e que saibam expressar essa importância por mais que tenham objeções.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Luís. Ferir direitos humanos não zera redação do Enem, mas tira pontos; entenda. Uol. São Paulo, 04 nov. 2017. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/04/desrespeitar-direitos-humanos-nao-zera-redacao-do-enem-mas-tira-ate-200-pontos.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 08 fev. 2019.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/297730/mod_resource/content/0/norberto-bobbio-a-era-dos-direitos.pdf. Acesso em 07 fev. 2019

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Redação do Enem 2012: Cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em 19 fev. 2019.

BRASIL. Redação do Enem 2017: Cartilha do participante. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

COMTE-SPONVILLE, André. Pequeno tratado das grandes virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, A.; AZEVEDO, G.; ADORNO, L. MEC acata decisão e diz que desrespeitar direitos humanos não zera redação do Enem. Uol. São Paulo, 04 nov. 2017. Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/11/04/redacao-do-enem-que-desrespeitar-direitos-humanos-nao-sera-zerada-definem-inep-e-mec.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 08 fev. 2019.

FORST, Rainer. Os limites da tolerância. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo , n. 84, p. 15-29, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

HÖFFE, O. O que é justiça? Trad. Peter Naumann. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

NAGIB, M. Ação civil pública em face do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Distrito Federal, 2016. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/images/ENEM.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do enem 2015 e 2017. Trab. linguist. apl., Campinas , v. 57, n. 2, p. 731-755, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200731&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

PINHEIRO, C. M. Desenvolvimento do caráter moral e tolerância em Rawls e Höffe. ethic@, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 115-125, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/viewFile/24698/21869. Acesso em: 10 fev. 2019.

Procuradoria-Geral Federal - PGF. Agravo de Instrumento nº 0072805-24.2016.4.01.0000/DF – TRF1. Brasília/DF, 2 de novembro de 2017. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2017/11/Suspensao-ENEM-Direitos-Humanos-assinado.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

RAWLS, John. Justiça como Equidade: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCANLON, Thomas M.. A dificuldade da tolerância. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 84, p. 31-45, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOARES, M. Os eliminados na redação do Enem não são quem você imagina. In: O homem que conversa com os dados. Disponível em: https://medium.com/numeralha/oseliminados-na-reda%C3%A7%C3%A3o-do-enem-n%C3%A3o-s%C3%A3o-quemvoc%C3%AA-imagina-47bc2acaa9e. Acesso em 10 fev. 2019.

Palavras-chave: Tolerância; Desrespeito aos direitos humanos; ENEM; Formação cívica; Höffe

VIDAS NA ENCRUZILHADA: TABU NA EDUCAÇÃO DO CORPO - SEXO VIOLADO

JOSEFA JANETE DE AZEVEDO - FICS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Próprio

RESUMO

A pesquisa de tese foi realizada para investigação das violências domésticas e do incesto familiar em contexto de moradia no interior do Nordeste do Brasil. A partir das experiências de história de vida de uma mãe e sua filha biológica. Ambas, vitimadas pelo agressor em comum (marido e pai) da prole. A questão problema se constituiu para investigar: como e de que forma as violências sexuais foram "naturalizadas" no corpo imaturo das participantes?. No objetivo geral: investigar os rituais de estupros na fabricação de filhos em série e ininterruptos, as violências repetidas. Nos específicos, analisar a cultura do silêncio no corpo tabu e no sexo violado. Identificar percepções sobre formação religiosa e crença; classe social e raça. A pesquisa dispôs de seu desenho metodológico a partir da observação participante e do diário campo de Malinowski (1976), da entrevista narrativa de Jovchelovich; Bauer (2002) e da análise de conteúdo de Bardin (1995). Os resultados apontaram que mãe e filha foram abusadas na adolescência por homens velhos em ambientes do trabalho doméstico. Depois, abandonadas com filhos pequenos. A filha se diz membro de família pobre, mas descende de pai rico. Miscigenadas, em conflito religioso e de classe social.

Palavras-chave: Violência sexual; Corpo tabu; Educação e cultura familiar.

1 CONCEITOS E REFLEXÕES

Nos porões do mundo privado chamado de casa ou moradia familiar, as participantes da pesquisa aparecem violentadas por décadas, vigiadas, controladas, isoladas, mantidas sob dominação do medo, silêncio, das ordens do algoz em comum. A "[...] dominação do seu íntimo, em sua brutalidade" atingiu [...] as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social" (FOUCAULT, 1985a, p. 181). Pois, é dentro do corpo que

[...] o sexo se encontra na articulação dos dois eixos da vida humana: o individual e o coletivo. É, ao mesmo tempo, o elemento mais importante do domínio da nossa interioridade, o lugar onde interagem libido, pulsões, desejos, funções, prazeres e desprazeres. (MURARO, 1983, p. 21).

Cohen (1993, p. 127), diz que a perversão "[...] é como o de promiscuidade sexual, um instinto sexual anormal", que somente "[...] os indivíduos inferiores poderiam ter esse desejo". Entendendo que o "[...] corpo é essa relação entre forças dominantes e forças dominadas". E quem domina assume "[...] o risco de machucar o outro, de irritá-lo, de deixá-lo em cólera e de suscitar de sua parte um certo número de condutas que podem ir até a mais extrema violência" (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Em Foucault (2003, p. 207-208), "[...] o poder que espreitava essas vidas, que as perseguiu, que prestou atenção" conecta-se a

> […] um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Os autores, não deixam dúvida, de que "[...] o homem violento apresenta uma percepção rígida e estruturada da realidade. Apresenta poucas possibilidades de mudar ou rever suas ideias" (GROSSI; CASANOVA; STAROSTA, 2004, p. 203).

São questões encontradas nas narrativas de experiências vividas das participantes. Pois é sobre essas questões que a organização e o desenvolvimento da pesquisa se projetou no passo a passo que se segue.

2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O traçado metodológico da pesquisa qualitativa empírica orientou as etapas da investigação minuciosamente e em profundidade. Conforme o roteiro de questões estruturadas.

A questão problema se constituiu para investigar: como e de que forma as violências sexuais foram "naturalizadas" no corpo imaturo das participantes?. No objetivo geral: investigar os rituais de estupros na fabricação de filhos em série e ininterruptos, as violências repetidas. Nos específicos, analisar a cultura do silêncio no corpo tabu e no sexo violado. Identificar percepções sobre formação religiosa e crença; classe social e raça.

A pesquisa dispôs de seu desenho metodológico a partir da observação participante e do diário campo de Malinowski (1976), da entrevista narrativa de Jovchelovich; Bauer (2002) e da análise de conteúdo de Bardin (1995). As contribuições dos autores conduziram as etapas do estudo com a necessária segurança.

3 RESULTADOS E ACHADOS

No conjunto dos dados, os rituais de violências sexuais impactadas no corpo e no sexo infantojuvenil da mãe e em sua filha, expõe o modo como se deu a "naturalização" de práticas sexuais no devoramento do corpo e da vida íntima das participantes. E consequentemente, a transformação da mãe numa fábrica de filhos em série e ininterruptos a base de estupros.

São experiências ecoadas nas vozes das vítimas que falam. Incluindo percepções da questão religiosa; da classe social e raça de pertença. Conforme o quadro de narrativas abaixo.

3.1 QUADRO DE NARRATIVAS: VIOLÊNCIAS SEXUAIS

	Estupros em série - filhos ininterruptos	Destaques
MÃE	"Não tinha pai nem mãe pra me falá nada. Nesse mundo de meu Deus sem sabê de nada".	Órfã de pai e mãe.
	"Cheguei lá eu tinha 12 anos, fiquei pouco tempo moça, ele fez isso comigo. Ele era casado, tinha deixado a mulher dele. Dizia que ia casá comigo, mas eu não queria de jeito nenhum ficá com ele".	Estuprada aos 12 anos. No trabalho doméstico, agressor casado.
	"Não foi de gosto de vontade não. Senti muita dor, saiu sangue tudo. Sofri muito porque eu não queria não".	1º filho – 13 anos
	"Me fez de mulher, tive meu 1º filho com 13 anos, morreu com 5 meses nos meus braço, depois eu engravidei".	Total 19. 16 nascidos vivos. Atualmente 14. 3 abortos.
	"Fui tendo filho todo ano. Eu tive 19 filhos. 16 filhos vivos. Tem 14 vivo agora. Morreu 2, 3 aborto. 6 homem e o resto tudo menina. Tinha tido 3 filho, ele já tinha dado. Nasceu os outro menino e eu fui criando".	3 sequestrados [dado] pelo pai.
	"O pai dos meus filho eu deixei já faz uns 10 ano. Não tenho contato nenhum com ele".	Separada há 10 anos.
	"E com as outras mulher ele tem vários filho, eu nem sei a quantidade de filhos. Acho que ele tem mai de 40 filho".	Várias mulheres, mais de 40 filhos.
	Estupro ou sexo consentido?	
FILHA	"Meu 1º namorado era casado. Tinha 14, era pai da minha patroa. 58 58 anos, perdi minha virgindade".	1º namorado casado, 58 anos, tirou a virgindade no trabalho doméstico.
	"Depois conheci o pai das crianças. Meu 1º filho, tinha com 22 anos de idade. Eu queria construir uma família".	1º filho – 22 anos.
	"Engravidei de minha filha, após 27 dias de nascida, ele foi embora., falou que não gostava mais de mim. Me deixou com as minhas duas crianças, de 2 anos e a recém nascida".	2 filhos - separada
	Corpo tabu – Sexo Violado	
MÃE	"As minhas filhas menstruaram e nunca me disseram nada. Sempre fui uma mulher vergonhosa. Porque eu fui criada assim".	Corpo tabu, menstruação, vergonha.
	Formação religiosa e crença	
MÃE	"A minha base de religião é sempre evangélica, é católica. A gente ia pra missa, tudo. Mas depoi de uns tempo, não tenho religião".	Católica, crença indefinida.
FILHA	"Sou batizada na religião católica, meus filhos também. Não sou assídua ".	Católica não praticante.
	Classe social e Raça	
MÃE	"Por parte de pai, minha família era tudo branca. Meu avô branquinho dos óio azul. Agora o meu avô paterno era bem preto".	Avô paterno – branco Avô materno - preto
FILHA	"Meu avô paterno é bacharel em direito, falecido. Dono e senhor de engenho. A minha família paterna, considero ricos. A minha família materna, pobres".	Pai – rica Mãe – pobre Pai rico – filhos pobres

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados forneceram informações e riqueza de detalhes nunca antes inimagináveis nesta pesquisa. Mostrou o drama e a gravidade das violências domésticas e sexuais impactadas na vida prematura da mãe e sua filha. Os danos irreversíveis para o corpo físico, moral, psicossocial e a integridade do eu.

A mãe foi brutalmente violentada por seu agressor dos 12 aos 45 anos de idade, 19 gestações ininterruptas. Ambas, vivenciaram experiências comuns em graus de violências relativamente diferentes.

O dado comum indica: foram abusadas na adolescência por homens velhos em ambiente do trabalho doméstico e depois abandonadas com filhos pequenos.

A filha se diz membro de uma família pobre, apesar de descender de avôs paternos e pai rico. O lado materno, é pobre. São miscigenadas, demonstram conflito cor, religião e classe social indefinida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2005.

COHEN, Claudio. **O incesto um desejo.** São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Soberania e disciplina.** *In:* Microfísica do poder. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. **O sujeito e o poder.** *In:* DEYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michael Foucault uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

GROSSI, Patrícia Krieger; et al. **Grupos para homens que exercem violência conjugal:** um desafio no enfrentamento da violência de gênero. Violência Gênero e Políticas Públicas. STREY, Marlene Neves; et al. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. **A entrevista narrativa.** *In:* Martin Bauer; George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petró- polis: Vozes, 2002.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. [1884-1942]. **Objeto, Método e alcance desta pesquisa.** *In:* Os Argonautas do Pacífico Ocidental. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores,1976.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da Mulher Brasileira:** corpo e classe social no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

Palavras-chave: Violência sexual; Corpo tabu; Educação e cultura familiar.

VIOLAÇÕES E VIOLÊNCIAS DAS INFÂNCIAS E JUVENTUDES NO BRASIL

SIMONE MUNIZ DO CARMO STANISZEWSKI - PMC

MARTHA REGINA BERTASSO - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo tem por objetivo apresentar os conceitos de violência desenvolvidos por Hannah Arendt e Giorgio Agamben, que nos levam a refletir sobre as mais diversas violações e violências contra a infância e a juventude. Para tanto, foi desenvolvida uma investigação bibliográfica mediante levantamento de obras referentes ao tema. Quanto à prevalência do tema, enquanto metas a serem alcançadas, as conclusões apontam que é preciso compartilhar ações e responsabilidades com o Estado e a sociedade civil para o seu enfrentamento.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Violência, Infância, Juventude.

INTRODUÇÃO

A proteção da criança e do adolescente na elaboração das Políticas Públicas, a partir da identificação dos papéis do Estado e da sociedade, busca abarcar a amplitude dessa prevalência posta na Constituição Federal de 1988 e de outros documentos norteadores em Direitos Humanos.

A importância de uma análise se dá na medida em que, não obstante o aparato normativo ter conferido subjetividade jurídica e prioritária à infância e juventude, bem como na construção e implementação das políticas públicas, chama a atenção que as Políticas ainda não são efetivadas no que se refere a crianças e adolescentes. No que se refere a violência da infância e juventude, ela é um fenômeno complexo, vastamente difundido no meio social, onde as manifestações se distanciam do contexto sócio-histórico, cultural, econômico e político, não se resumindo a uma única classe, gênero ou faixa etária. No entanto, este fenômeno acaba se acentuando num determinado grupo ou classe social, e os registros da violência ficam aquém dos fatos, mascarando este quadro multifacetado. Assim, nos leva as seguintes indagações: quais são as responsabilidades do Estado e da sociedade civil? Por que as Políticas Públicas não são efetivadas?

DESENVOLVIMENTO

Atualmente os direitos humanos estão em uma profunda disputa. Em conjunturas de democracias liberais, que é a adotada pelo Brasil, esta disputa é contumaz e verificável: é contumaz porque concepções opostas de sociedade reivindicam os direitos humanos, que podem tanto instrumentalizar e colaborar como plataforma para a partilha de bens e a humanização da vida em sociedade, como também podem mascarar a realidade, criando utopias comensuradas a respeito dos direitos humanos que existem somente no campo retórico e discursivo; é, ainda, verificável, porque os conjunturas reais sobre os quais se tencionam - ou deveriam tencionar-se estão qualificados por características conflitantes com a sua realização

(opressões, intolerâncias, discriminações, desigualdades, racismos, repressões e violências). Em um tempo marcado por retrocessos democráticos, é de suma importância à reflexão sobre os direitos humanos como processos históricos de lutas, violências.

Faz-se necessário discutir os conceitos de violência desenvolvidos por Hannah Arendt e Giorgio Agamben, que nos levam a refletir sobre as mais diversas violações e violências contra a infância e a juventude e escolher um enfoque que permita a análise expandida sobre o tema.

Na obra "Sobre a Violência", Arendt (1994) aponta cinco palavras que, muitas vezes, nos habituamos a usar como sinônimas: "poder", "vigor", "força", "autoridade" e "violência". "Poder", diz ela, "corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido" (p. 36). O "vigor", enquanto entidade individual, é definido como "a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas" (p. 37). Já "força", termo destacado pela autora como o sinônimo de "violência" mais utilizado no discurso cotidiano, "deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às 'forças da natureza' ou 'à força das circunstâncias', isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais" (p. 37).

A autora identifica um inconformismo nos atos violentos quando lembra que a violência pode expressar a indignação do homem perante situações que poderiam ser mudadas, mas não o são. Também é preciso entender os modelos sociais estabelecidos para a resolução de conflitos, travestidos em álibis. Avalia ainda que as práticas violentas muitas vezes são legitimadas por um discurso fundamentado em crenças que anseiam justificar e explicar a incidência de tais ações. A autora também relata que tais álibis, privilegiam a força, acabam justificando preconceitos e noções equivocadas, como a superioridade do masculino sobre o feminino, do adulto sobre a criança, de um povo sobre o outro, de modo a superestimar o que é semelhante e a subestimar o que é diferente.

Para Agamben (2004) a crítica verificada é nos territórios da exclusão que o poder soberano se desvenda; é ali, onde a suspensão da norma é possível, que o poder soberano se mostra sem máscaras e desvela - por isso conserva-se obscuro nas zonas em que a norma e a lei vigoram. O direito da criança e do adolescente deixa de valer a partir de sua "escolha" pela marginalidade, sinal da fragilidade desse direito; a oportuna probabilidade de sua cessação, quando não de sua essencial negação, mostra o quanto está longínqua essa parcela da população no que tange o reconhecimento de que são "sujeitos de direitos".

Essa elaboração teórica de Agamben (2004) reflete muitas vezes nos jovens pobres, moradores da periferia, que marcam o preconceito social, a suspeita que abarcam nos moradores das zonas mais abastadas da cidade. Os jovens das zonas periféricas se compreendem sob constante e aterrorizante vigilância; pois ao menor erro, verão ameçadas suas aspirações de estudar, trabalhar e de se tornarem, enfim, cidadãos plenos.

As mudanças ocorridas na organização social refletiram transformações no contexto famíliar, exigindo parcerias com outras instituições sociais, tanto públicas, quanto privadas para assegurar o desenvolvimento físico, psicológico e social, principalmente de crianças e adolescentes. Ressalta-se, neste contexto, o desenvolvimento de políticas públicas com focos prioritários nas famílias em situação de vulnerabilidade social.

A violação dos direitos da infância e da juventude tem se qualificado pelo não implemento das políticas públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu art. 7º, decide que "A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência." Neste sentido, compete ao Estado assegurar tais direitos a

esta população, proporcionado-lhes condições efetivas de atendimento as suas necessidades básicas, por meio de políticas concretas para a diminuição significativa da violência e de todas as formas de violação da infância e juventude.

Vale lembrar também que os registros das violações que ocorrem com crianças e adolescentes é essencial para estimar o alcance e complexidade do fenômeno da violência, principalmente porque é partindo desses dados que será realizada ou reelaborada políticas públicas seja no âmbito federal, estadual ou municipal priorizando programas e projetos sociais, que atuam com a prevenção dessas violações.

CONCLUSÃO

Efetivar as políticas públicas e sociais já existentes e ampliá-las para desenvolver táticas de desenvolvimento social, para população em situação de vulnerabilidade social é um requisito primordial da sociedade contemporânea. Essas políticas devem priorizar ações em que os distintos segmentos da sociedade possam intervir, partilhar conhecimento, expectativas e experiências na elaboração dessas políticas. Da humanização e do pacto político combinado, insurge a eficácia capaz de transformar a realidade social. O desafio está na superação da visão restrita das políticas públicas como simples atendimento dos ‘mínimos’ necessários para a sobrevivência humana e investir em programas preventivos. As ações de caráter preventivo ganham importância enquanto ferramenta política de garantias dos direitos humanos, da segurança social e da proteção social. A estratégia de validar os benefícios já instituídos não considera o homem como sujeito de direitos, ou seja, os benefícios não são conquistas concretizadas, mas permissões que revelam o lado “generoso e altruísta” dos ”detentores do poder”. A crítica da exclusão social precisa ir além da culpabilização da vítima, no âmbito individual e legitimada pela ideologia neoliberal atual. É mister atê-la como acontecimento social que abrange a todos e estabelece ações e responsabilidades compartilhadas do Estado e da sociedade para o seu amplo enfrentamento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

ARENDT, H. **Sobre a Violência.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei Federal nº 8069. Decretada em 13 de julho de 1990.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Violência, Infância, Juventude.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS DE ENGENHARIA: UM NOVO CAMINHO

GUSTAVO PIVATTO DOS SANTOS - UNINTER

MARCOS ANTONIO SILVERIO - UNINTER

MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Curitiba/PR, por meio de uma avaliação realizada juntamente com duas turmas de graduação da disciplina de Tecnologias Sociais e Economia Solidária. Percebemos, por meio dos achados da pesquisa, que há uma falta de compreensão sobre aquilo que os graduandos entendem por Tecnologia Social (TS) e Economia Solidária (ES), assim como uma falta de conhecimento sobre os referidos assuntos de outras temáticas que abrangem certas perspectivas dos Direitos Humanos (DH). A partir dessa percepção, uma nova proposta metodológica poderia levá-los a um maior entendimento de saberes do conhecimento estudado?

OBJETIVO GERAL

Avaliar a necessidade de uma ampliação e melhoria dos currículos dos cursos de engenharia, com uma maior inserção da temática dos DH e disciplinas correlatas, possibilitando ao engenheiro novos saberes no processo de educação em tecnologia social e educação solidária.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Propor adequações na formação dos discentes em engenharias como fomentadores do desenvolvimento social que contemplam as perspectivas dos DH.

METODOLOGIA

Foi realizada para o presente estudo uma pesquisa quantitativa, por meio de um questionário aplicado em 20 acadêmicos de duas turmas optativas de Tecnologia Social e Economia Solidária (TS e ES), com tópicos especiais em ciências humanas, em dois momentos, uma no início do curso com a apresentação do mesmo, e a segunda no término.
De início foram aplicadas quatro questões sobre as áreas que contemplam a disciplina. Cada questão continha três alternativas: afirmativa, negativa e inconclusiva. Após o resultado foi estabelecido uma metodologia de ensino em que pudessem ser aplicados os conhecimentos de TS e ES junto aos saberes dos Direitos Humanos (DH). A partir de então, foi aplicado outro questionário no mesmo formato com três questões que iriam avaliar a aplicabilidade das

disciplinas com DH.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação acadêmica das engenharias é muitas vezes voltada para economia de mercado capitalista, não apresentando uma alternativa que contemple uma outra proposta de atuação que não seja o capital. Nessa perspectiva, Dagnino e Novaes (2008, p.98) afirmam que:

> Os engenheiros internalizam os valores da sociedade de classes, em geral da pequena burguesia, que estão subjacentes ao seu processo de formação e à sua profissão: controle, individualismo, dominação dos trabalhadores, produção voltada (à) reprodução do capital. Além dos valores da classe dominante, os engenheiros recebem nas universidades e posteriormente na fábrica os conhecimentos "técnicos", e as capacidades e habilidades gerenciais necessários para a reprodução do capital. (DAGNINO; NOVAES, 2008, p.98).

Dado esta constatação é relevante que os cursos de engenharia comtemplem áreas do conhecimento que se debrucem nas questões sociais com disposição para inclusão. Sendo assim, se percebe a necessidade de uma nova perspectiva no campo da inovação tecnológica na área de ciências sociais. Segundo Rodrigues e Barbieri (2008, p. 1070), "Um dos conceitos de tecnologia social atualmente em voga é o que compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social.". Nota-se que o aprimoramento e adaptação destes profissionais pode ser direcionada para uma nova área de atuação nas TS.

Já na ES, surge uma proposta econômica diferenciada da economia de mercado, tendo seu início no século XIX, porém a consolidação ocorre no século XX, explica-se o entendimento da economia solidária, como experiências de atividades de desenvolvimento econômico envolvendo ações, realizações com objetivos sociais e a construção de ideias de cidadania. Para Laville (1999 apud França Filho, 2002, p. 13), isso implica um processo de "democratização da economia a partir de engajamentos cidadãos". A economia solidária pode ser entendida como um movimento social que surge a partir das necessidades de inclusão socioeconômica diferenciada de parte da população no processo histórico do capital.

Partindo dessa interpretação da tendência na formação das engenharias e sua aplicabilidade em outro viés econômico, que não o capital, poderia se aprimorar os saberes relacionado aos DH, segundo Benevides (2003, p. 309) a "...educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualde, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.", a TS e a ES são áreas cuja gênese contemplam vários aspectos dos DH, como o desenvolvimento da cidadania, democracia e autogestão.

Seguindo esse raciocínio a disciplina de TS e ES insere de forma subjetiva os conhecimentos que contemplam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que é uma política pública que forma um projeto social baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de DH que busca a efetivação da solidariedade e do respeito às diversidades. Dessa maneira, o PNEDH conta com cinco eixos de atuação tendo dentre eles o da educação superior (BRASIL, 2018, p. 10).

As instituições de ensino superior (IES) devem ser protagonistas da disseminação e da efetivação de uma sociedade que aceite e promova a inclusão das diversidades como expõe o PNEDH (2018, p.23):

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas (BRASIL, 2018, p. 23).

Ainda segundo o referido documento se faz necessária a efetivação dessas mudanças dentro do atual contexto social no qual reinam a desigualdade, a exclusão social, problemas ambientais e o aumento da violência que ameaçam a efetivação dos DH, dessa forma, as IES devem desenvolver junto aos seus docentes e discentes a capacidade crítica e emancipadora para enfrentar os problemas supracitados (BRASIL, 2018).

RESULTADOS

A partir dos questionários, aplicados em 20 alunos de duas turmas distintas, temos como resultado da primeira etapa sobre as áreas que contemplam a disciplina de que 17 não tinham conhecimento sobre outras atividades que não fossem das TC. A mesma quantidade nunca havia lido ou sequer ouvido falar sobre TS, apenas 8 já ouviram falar ou leram sobre ES e 13 disseram não saber se seria possível trabalhar a TC aplicada aos DH.
Já na segunda etapa dos questionamentos, que contemplou a aplicabilidade das disciplinas com relação aos DH, 16 dos 20 alunos disseram que os DH poderiam ser abordados e ensinados com a aplicação das TS. O mesmo número achou que seu curso de engenharia contempla conhecimentos e aplicações sobre os DH e por fim 15 acharam válida a aplicação da temática de DH em disciplinas que envolvam TS e ES.
Em suma podemos perceber que no contexto dos acadêmicos a TS não é um assunto muito difundido. A ES, da mesma forma, é de conhecimento de menos da metade dos alunos questionados. Sendo assim, após a intervenção com a metodologia de ensino e conteúdos aplicados, vemos que a maioria acredita que as temáticas de DH podem ser relacionadas e aplicadas com a TS, ou seja, acham válida tal alternativa e também a aplicação das temáticas nas disciplinas de ES.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, p. 309-318, 2003.

BRASIL-PNEDH. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf . Acesso em: 13 jun. 2019, 19:30:30.

DAGNINO, Renato; NOVAES, Henrique T. **O papel do engenheiro na sociedade**. Revista tecnologia e sociedade, v. 4, n. 6, p. 95-112, 2008. Disponível em https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650325006.pdf . Acesso em: 4 jul. 2019, 21:20:16

FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. **Terceiro setor, economia social, economia solidária e economia popular: traçando fronteiras conceituais**. Bahia Análise & Dados, v. 12, n. 1, p. 9-19, 2002. Disponível em: http://cirandas.net/articles/0007/3985/EconomiaSolidria-FronteirasConceituais.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019, 21:50:14

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. **A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável.** 2008. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/21707/S0034-76122008000600003.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 5 jul. 2019, 18:15:21

Palavras-chave: Direitos Humanos. Economia Solidária. Educação. Engenharias. Tecnologia Social.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO SUPERIOR - UMA ABORDAGEM

MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER

HECILDA APARECIDA CARNEIRO SANTOS - UNINTER

MICHELLE NALEPA - UNINTER

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Fundação Wilson Picler de Amparo a Educação, Ciência e Tecnologia – FAMPECT.

INTRODUÇÃO: Os Direitos Humanos, aqui compreendido como um processo histórico construído pelos seres humanos, muito antes de ser regulamentado por artigos ou normas, tem a finalidade de garantir a humanização dos indivíduos. De acordo com Candau et. al. (2016) apud Monteiro e Pimenta (2013, p.33), "a tensão entre o crescente interesse pelos Direitos Humanos e suas constantes violações hoje, na sociedade brasileira, desafia-nos a promover uma educação que contribua com a compreensão, a conquista e a vivência desses direitos no nosso meio". Para que essa realidade ocorra é necessário conhecer, praticar e divulgar suas premissas, para empoderar os indivíduos. Nesse sentido, esta pesquisa que encontra se em desenvolvimento, tem a intenção de conhecer o estado do conhecimento (ROMANOWSKI, ENS 2006) da Educação em Direitos Humanos nas discussões no contexto do Ensino Superior na formação de seres humanos conscientes das práticas ideais para a construção de um mundo de paz e respeito entre os indivíduos.

OBJETIVO: Conhecer, por meio de levantamento bibliográfico o estado do conhecimento da Educação em Direitos Humanos dentro do contexto do ensino superior atual.

OBJETIVO ESPECÍFICO:
- apresentar os autores que pesquisam sobre a Educação em Direitos Humanos com foco no Ensino Superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2019) proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217, estabelece a proteção universal dos direitos humanos como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. É composta por 30 artigos, contempla no artigo 26 o direito a educação, subdividindo-se em três premissas, de igual importância, conforme segue:

"1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado: o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito."

“2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
“3.Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada a seus filhos.”

Após a Constituição brasileira cidadã, surgem normativas visando implementar políticas de Educação em Direitos Humanos (EDH), com a finalidade de corroborar com práticas pedagógicas no campo da educação no Brasil, dentre elas, destacam-se o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/CNE, 2012).
Dentro deste contexto, o conhecimento universitário, segundo Santos (2004) foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades.
Felizmente na atualidade busca se incorporar a Educação em Direitos Humanos no ensino superior, onde esta pode ser

(...) incluída, por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto- político. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. (BRASIL, PNEDH, 2006, p.8 apud Silva, 2013, p.47).

Ana Maria Rodino, citada por Silva (2013, p.69), descreve o espaço das Instituições de Ensino Superior como “institucionalizado de criação de cultura, de ciência e de modos de conhecimento”, que precisa manter posição de interdependência crítica diante do imediatismo para contribuir em sua função social, que reconhece como um lugar para o pensamento de todos.
No PNEDH (2003) em um dos princípios concebe a universidade como criadora e disseminadora de conhecimento de forma comprometida com a democracia e sociedade, explicitando a intima ligação com a formação dentro dos Direitos Humanos.
Para Silva (2013 p. 43), o papel do Ensino Superior diante da Educação em Direitos Humanos apresenta-se como um desafio necessário, pois, cabe a elas “a tarefa de formar pessoas capazes de viver em uma sociedade livre, democrática e que saibam respeitar as diferenças”.
A educação em Direitos Humanos na Educação Superior enfrenta desafios fundamentais, entre eles, os metodológicos. Ana Maria Rodino destaca quatro elementos fundamentais, “a) abordagem integral e interdisciplinar, b) aprendizagem significativa e aplicável a vida, c) formação holística: intelectual (conhecimentos), ética (em valores e atitudes) e operativa (competências e habilidades para a ação); e d) participação ativa do educando’ (RODINO, 2003, p.63-65).
Na linha do pensamento de Rodino, Silva (2013, p. 63) indica

Oferecer subsídios para que a educação em direitos humanos na educação superior seja incorporada nos projetos pedagógicos, nos currículos e nas práticas docentes dos cursos, como um compromisso efetivo, de tal forma que venha a se traduzir em cotidiano na vida dos(as) estudantes brasileiros(as).

As Instituições de Ensino Superior têm papel primordial no processo de inclusão, de acordo com Ferreira, Zenaide e Dias (2010, p. 74), "a função da educação em direitos humanos na educação superior é fundamental". Compreendemos que todos os cidadãos são agentes socioculturais e precisam reconhecer-se como sujeitos de direito, e espera-se que os espaços de formação nas Instituições de Ensino Superior devem propiciar.

De acordo com Candau (2016) é de "fundamental importância desenvolver formação em Direitos Humanos e estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento das diferentes dimensões - cognitiva, afetiva, artística e sociopolítica" apud Ferreira; Zenaide; Dias, (2010 p. 61 - 62) e, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (2012, p.05) que "reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, com objetivo a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo" evidencia-se a necessidade da formação em direitos humanos nas instituições de Ensino Superior.
Nenhum curso ou carreira, segundo Silva (2013) pode se dispensar da tarefa de educar em Direitos Humanos, sob pena de abrir mão de um conteúdo necessário à vida cidadã e à atuação profissional.

METODOLOGIA: Esta pesquisa que se encontra em desenvolvimento, é de cunho bibliográfica, ocorre, por meio de levantamento de referências bibliográficas que discorrem sobre Educação em Direitos Humanos no ensino superior com o propósito de conhecer o estado do conhecimento, partindo dos pressupostos teóricos de (ROMANOWSKI e ENS 2006).

RESULTADOS:
Para esta pesquisa ainda em andamento, a abordagem à temática aqui proposta esta sendo realizada, por meio de artigos, legislações e referências bibliográficas. Até este momento os achados da pesquisa apontam para autores que se debruçam nas pesquisas sobre Educação em Direitos Humanos no ensino Superior como MONTEIRO, Aída Maria; CANDAU, Vera Maria; FERREIRA, Lucia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré; DIAS, Adelaide Alves; TAVARES, Celma; RODINO, Ana Maria; SANTOS, Boaventura de Souza dentre outros.
Fomentar a temática da educação em Direitos Humanos nas Instituições de ensino superior não significa apenas informar e formar os profissionais em conhecimento histórico, mas tornar o educando em sujeito ativo ao desenvolver nele valores e atitudes que corroborem para construção de uma sociedade democrática e pacífica. As universidades são espaços de práticas educativas emancipatórias, já que se configuram em ambientes de construção de conhecimentos e práxis educacionais. Pesquisas que corroborem para a implementação de ações relacionadas ao tema são essenciais para o crescimento e propagação dos ideais de uma educação respaldada em Direitos Humanos.

REFERENCIAS

BRASIL, Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2010.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Acesso em 02 de abril de 2018 as 10h.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Acesso em 02 abr. 2018. 14:18h

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Acesso em 02 abr. 2018. 9:55h.

CANDAU, Vera Maria et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as). Cortez Editora, São Paulo. 2016.

FERREIRA; ZENAIDE; DIAS. Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a educação em Direitos Humanos. Editora Universitária da UFPB, João Pessoa. 2010.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Disponível em https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/ acesso 30.06.2019 as 13:15h.

Plano de Desenvolvimento da Educação, p. 5. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf Acesso em: 20 jul 2013 as 14:10h.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, septiembre diciembre, 2006, pp. 3750, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. Editora Cortez. São Paulo, 2004.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Organizadores. Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo. Editora Cortez, 2010.

SILVA, Aída Maria Monteiro, org. Educação superior: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

Palavras-chave: Educação – Direitos Humanos – Ensino Superior

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: O RETRATO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO

DÉBORA CRISTINA VENERAL - UNINTER

MARCIA MARIA FERNANDES DE OLIVEIRA - UNINTER

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Segundo a Organização das Nações Unidas – (ONU, 2019) desde a Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – (DUDH) no ano de 1948, a humanidade testifica que os direitos condizem a todos, sem distinção. No Brasil, a Constituição da República Federal em 1988 resgata esta premissa em consonância com os demais tratados internacionais, pactos, regras e regulamentos de caráter normativo. A DUDH dispõe de um preâmbulo e trinta artigos, sendo que o artigo 26 trata exclusivamente do direito à Educação. A educação deverá ser gratuita e obrigatória nos graus elementares e fundamentais. Nesta pesquisa, pretendemos demonstrar que os presos do sistema carcerário brasileiro têm uma educação fragilizada, seja porque não tiveram acesso antes de adentrar a prisão ou porque dentro das Unidades Penais a oferta é insuficiente, conforme demonstram dados do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2016). Mesmo que haja um relativo esforço por parte dos gestores e órgãos governamentais Federais, Estaduais e Municipais que administram as unidades prisionais e as cadeias públicas, para implementar alguma forma de educação, o surgimento de entraves políticos e burocráticos dificultam sobremaneira a implementação dessa política pública. Quanto à modalidade de ensino pode ser presencial ou a distância. O estudo demonstra que o direito à educação é de tamanha importância que a lei de execuções penais foi alterada para acrescentar o atendimento aos encarcerados nos termos do artigo 18, § 3º: "A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e as presas". BRASIL, 1984.

Problema

O aumento significativo de apenados no Brasil nos últimos anos reflete um grande problema para a sociedade. Segundo Martins (2018), há pouco mais de uma década o Brasil era o 4º país em população carcerária e, atualmente, ocupamos o 3º lugar com uma população que praticamente dobrou, ou seja, passou de aproximadamente 400 mil para mais de 725 mil presos entre os anos de 2006 e 2016.

Com essa evolução, segundo Caulyt (2018) o país ficou atrás apenas dos Estados Unidos (2,1 milhões) e da China (1,6 milhão) em população carcerária. Diante do atual cenário, é perceptível que o aumento da taxa de encarceramento é tão intenso que o quadro de superlotação tende a se agravar ainda mais daqui para a frente.

Objetivo Geral

Partindo do último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2016), este estudo visa compreender o retrato da educação no sistema penitenciário, seja esta presencial ou a distância, considerando a previsão do direito à educação no artigo 26 da DUDH,

bem como na Lei de Execução Penal, na Constituição Federal Brasileira e demais legislações infraconstitucionais.

Objetivos específicos:

- Verificar o grau de Escolaridade dos apenados no Sistema Penitenciário Brasileiro;
- Analisar o cumprimento do direito a educação nos termos do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais legislações.

Metodologia

A realização desta pesquisa de cunho documental, constituiu-se na consulta a artigos, legislações, revisão de literatura, bem como dados fornecidos pelo Departamento Penitenciário Nacional – (DEPEN, 2017) e no Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2016).

Fundamentação Teórica

Em se tratando da base estrutural para o tema parte-se do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que preceitua:

"1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado: o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito."

"2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

"3. Os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada a seus filhos."

O Estado ao cumprir sua função social utilizando-se da Escola, seja na sociedade ou no sistema carcerário, deve proporcionar educação como um dos direitos humanos para promover o crescimento pessoal dos sujeitos de modo que reflitam em suas ações cidadãs. Para tanto, é primordial o papel do professor no que diz respeito ao processo de aprendizagem formando cidadãos em sua plenitude.

Neste sentido Candau (et.al, 2013, p.44) exemplifica que:

A ideia de cidadania plena implica uma cidadania ativa e participativa, recupera o sentido de respeito integral a todos os direitos da pessoa humana e afirma a necessidade de condições materiais, sociais, políticas e culturais para a sua efetivação. Supõe um processo permanente e progressivo de ampliação da cidadania e o papel do Estado na construção de políticas públicas que viabilizem a efetiva implementação dos direitos da cidadania.

Em relação à concepção política, o professor é um agente importante neste processo. O que ensinar e para quê? Atrelado a ideia de onde os indivíduos se encontram socialmente, poderá favorecer na construção de projetos de vida, desde que esta reflexão esteja clara na condução deste itinerário. Desta forma, uma abordagem intencional que leve em consideração os princípios de libertação social repercutirá numa reflexão crítica para estes sujeitos.

Mas a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam a confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. (FREIRE,1992, p.97).

No que diz respeito a políticas públicas para a educação, ao falar em construir prisões para resolver o problema da superlotação dos presídios, presume-se, inicialmente, que tais pessoas presas deveriam ser devidamente alocadas nas vagas, então, abertas para este fim, que deveriam estudar e trabalhar visando sua ressocialização como prevê a lei. Todavia, não é o que acontece dado o aumento da população carcerária. O que se pode perceber claramente na atualidade é a incessante:

Fabricação de indivíduos-máquinas, mas também de proletários; efetivamente, quando o homem possui apenas 'os braços como bens', só poderá viver 'do produto de seu trabalho, pelo exercício de uma profissão, ou do produto do trabalho alheio, pelo oficio do roubo'. (FOCAULT, 2009, p. 229)

Resultados

Os resultados da pesquisa de acordo com o INFOPEN(2016) nos trazem uma amostra do grau de escolaridade de uma parte da população carcerária, publicados pelo Departamento Penitenciário Nacional – (DEPEN, 2017).

Os dados demonstram que 4% dos presos são analfabetos, 6% são alfabetizados (sem cursos regulares), 51% possuem o ensino Fundamental Incompleto, 14% completaram o Ensino Fundamental, 15% têm o Ensino Médio Incompleto, 9% o Ensino Médio completo, 1% não completaram o Ensino Superior e nenhum dos pesquisados tem o Ensino Superior completo ou curso acima do Ensino Superior. Estes dados evidenciam que é baixa a escolaridade da população presos.

Embora a DUDH no seu artigo 26, a Constituição Federal no artigo 208, I e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), tratem do assunto e esta última estabelece que toda a população brasileira tem direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, verifica-se que o acesso à educação deixa a desejar no sistema carcerário, pois não há implementação suficiente e adequada para atender as demandas tendo em vista vários fatores, dentre eles, o acentuado crescimento da população carcerária nos últimos anos.

Referências

BRASIL Lei de Execução Penal (LEP), 1984. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm Acesso em: 04/07/2019, . 18h32min.

CANDAU, V.M; PAULO, I; ANDRADE, M.A; LUCINDA, M.C; SCAVINO, S; AMORIM, V. Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as) São Paulo: Cortez, 2013.

CAULYT, Fernando. Carta Capital. Artigo. Brasil, terceira maior população carcerária, aprisiona cada vez mais. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-terceira-maior-populacao-carceraria-aprisiona-cada-vez-mais/ Publicado em 12/09/2018. Acesso em: 06/07/2019, 22h10m.

INFOPEN Levantamento Nacional De Informações Penitenciárias Atualização – Junho de 2016, Brasília: Ministério da Justiça e da Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf Acesso em: 26/05/2019, 18h36min.

MARTINS, H. Agencia Brasil. População carcerária quase dobrou em dez anos. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-06/populacao-carceraria-quase-dobrou-em-dez-anos. Publicado em 23/06/2018. Acesso em 25/05/2019, 22h29min.

FOCAULT, M. Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
Organização das Nações Unidas (ONU) Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em 04/07/2019, 20h38min.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Ressocialização.

ESTUDANDO POLÍTICA NA PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO DE UM CONSELHO DE REPRESENTANTE DE TURMA.

NAILON FERREIRA SILVEIRA - CMSM

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTUDANDO POLÍTICA NA PRÁTICA: ORGANIZAÇÃO DE UM CONSELHO DE REPRESENTANTE DE TURMA.

1) Introdução/justificativa

Por Conselho de Representantes de Turma se entende um momento de reunião entre os educandos representantes de cada sala/turma de uma escola, para compreender de forma colaborativa as questões envolvendo as necessidades de ensino aprendizado ou de organização da instituição escolar.

Além disso, essa reunião permite aos educandos uma relação prática da política, principalmente seus conceitos de representação política e de políticas públicas podendo observar e atuar em ambiente escolar ou mesmo fora dela.

2) Objetivos

- Perceber a importância de uma reflexão frente aos desafios educacionais;
- Fortalecer no ambiente escolar uma maior participação e interesse nos educandos;
- Garantir processos colaborativos de atuação pedagógica.
- Possibilitar um espaço educacional prático que possibilite reflexões políticas.

3) Marco teórico

Partindo deste contexto, buscamos práticas que fortalecem a efetivação de uma gestão democrática participativa.

Para demonstrar esse desejo, visitamos pensamentos políticas contemporâneas, como a teoria de "Poliarquia" e de Pluralismo Elitista de R. Dahl, e o conceito de Representação Política de N. Bobbio, onde existe um debate sobre a democracia representativa.

O Pluralismo Elitista que tem como concepção de Estado um espaço de disputa que pode ser ocupado e influenciado por minorias organizadas, com o objetivo de alcançar seus interesses e vê-los se manifestarem em políticas públicas, relacionado ao conceito de Poliarquia.

Observando o Conselho de Representantes de Turma com relação a Poliarquia:

- Possibilidade de desenvolver vontades e preferências;
- Exprimir suas preferências;
- Preferências sempre igualmente consideradas.

Representação Política seria a formação de assembleias parlamentares eleitas por períodos determinados, na busca de agir, pensar e estar presente em debates onde não é possível a presença de todos os indivíduos de determinado espaço organizado.

No caso do Conselho de Representantes de Turma e a Representação Política:

- Garantia e supervisão por outros departamentos institucionalizados;
- Eleições confiáveis;
- Responsabilidade com a gestão pública.

4) Metodologia:

O Conselho de Representantes de Turmas, é uma reunião mensal que ocorre entre os alunos representantes de cada turma do 6º,7º e 8º ano do ensino fundamental, que ocorre a cerca de três anos no Colégio Marista Santa Maria, de Curitiba.

Buscando ampliar participação dos alunos nas reuniões dos representantes e na vida escolar, este ano em uma parceria com a Pastoral da Juventude Marista, pensando a Campanha da Fraternidade, relacionado as Políticas Públicas, buscamos fortalecer a atuação dos representantes em suas respectivas salas e enriquecer o diálogo e a percepção dos alunos para o mundo a sua volta, levando em consideração o ciclo das políticas públicas.

Práticas que fortalecem a participação dos educandos no Processo Educativo:

- Eleição dos representantes de turmas;

Os educandos escolhem seu representante de turma.

- Reunião de Turmas;

Os educandos conversam sobre as situações da turma.

- Conselho de Representantes de Turmas;

Os assuntos mais importantes serão levados para o conhecimento de todos os representantes.

- Gestão Colaborativo;

Depois desse processo, o que for de extrema importância será debatido com a coordenação.

5) Resultados

- Formação de grupos colaborativos por períodos determinados, na busca de agir, pensar e estar presente em decisões organizacionais fazem aumentar o nível de envolvimento dos educandos com o processo ensino aprendizagem.
- Responsabilidade maior dos educandos com decisões tomadas de forma colaborativas e coletivas.
- Maior legitimidade das ações dos educadores com relação aos educandos e familiares devido a uma participação real nos interesses da escola.

Nesse período algumas decisões importantes relacionadas ao Conselho de Representantes de Turma: Criação de uma campanha contra o bullyng na escola, criação de clubes de atividades para os alunos, debate sobre políticas públicas, visita a Câmara Municipal de Curitiba.

6) Referências.

- ASSEMBLEIA. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Volume I. Brasília: Editora UnB. 2009, p. 60-61.
- DAHL, Robert A. Poliarquia: Participação e Oposição. Editora da Universidade de São Paulo – EdUsp. São Paulo. 2012 § GIARETA, Paulo (org.). Direito à aprendizagem e gestão democrática: caminhos possíveis. Editora Champagnat, 2015.
- REPRESENTAÇÂO POLÍTICA. In: BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. Volume II. Brasília: Editora UnB. 2009, p. 1101-1106.
- TURNER. Sociologia: Conceitos e aplicações. Editora Pearson. São Paulo. 2000.

Palavras-chave: Práticas políticas, representação política, educação política.

JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

MARCELO COSTA RIBEIRO - UNIVÁS

LUANA DE LIMA COELHO DELMONDES - UNIVÁS

NEIDE PENA - UNIVÁS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

JUDICIALIZAÇÃO E ATIVISMO JUDICIAL QUANTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Resumo
Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento para dissertação de mestrado em educação em curso na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Justifica-se em seu propósito, por se tratar de material destinado a demonstrar que, judicialização e ativismo judicial são institutos com valor jurídico-social para garantir a efetivação do direito à educação. O direito à educação é parte que integra o rol dos direitos humanos universais e, como tal, deve ser assegurado pelos países que detêm uma constituição das normas que regulam a sociedade de cada um deles. A problemática erguida neste trabalho se baseia nos casos de não cumprimento de políticas públicas para efetivar esse direito. O objetivo é demonstrar que, quando esse direito não é atendido pelas políticas públicas de educação, a judicialização ou o ativismo judicial são meios capazes de propiciar a efetivação desse direito, de modo a compelir o poder público a cumprir seu dever estatuído na Constituição brasileira. Genericamente, tanto a judicialização quanto o ativismo judicial são ferramentais jurídicas capazes de concretizar o direito fundamental à educação. Buscou-se neste trabalho conceituar dois aspectos da judicialização, sendo elas qualitativa e quantitativa, em seguida, aclarar o conceito de ativismo judicial e as repercussões na educação, além de evidenciar a importância desses institutos para a proteção dos direitos humanos e educacionais no Brasil. Os procedimentos metodológicos utilizados foram de caráter exploratório com finalidade explicativa, de natureza bibliográfica e documental com análise qualitativa. Os resultados parciais apontam que judicialização e ativismo judicial são meios eficazes para assegurar o direito à educação no Brasil como parte fundamental dos direitos humanos.
Palavras-chave: ativismo judicial; judicialização; direito à educação; direitos humanos.

Problema
A problemática erguida neste trabalho se baseia nos casos de não cumprimento de políticas públicas para efetivar o direito à educação o que leva o cidadão a recorrer ao poder judiciário para fazer valer esse direito.

Objetivo Geral
O objetivo geral é demonstrar que, quando esse direito não é atendido pelas políticas públicas de educação, a judicialização ou o ativismo judicial são meios capazes de propiciar a efetivação desse direito, de modo a compelir o poder público a cumprir seu dever estatuído na Constituição brasileira.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos buscou-se neste trabalho conceituar dois aspectos da judicialização, sendo elas qualitativa e quantitativa, em seguida, aclarar o conceito de ativismo judicial e as repercussões na educação, além de evidenciar a importância desses institutos para a proteção dos direitos humanos e educacionais no Brasil.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados foram de caráter exploratório com finalidade explicativa, de natureza bibliográfica e documental com análise qualitativa. Procurou-se realizar um levantamento de dados junto ao CNJ referentes ao estado dos processos na justiça estadual e federal, a fim de demonstrar a crescente judicialização da vida brasileira, com foco no direito à educação como um dos direitos fundamentos da humanidade.

Fundamentação Teórica

A justificativa se ampara em seu propósito por se tratar de material destinado a demonstrar que, judicialização e ativismo judicial são institutos com valor jurídico-social para garantir a efetivação do direito à educação. O direito à educação é parte que integra o rol dos direitos humanos universais e, como tal, deve ser assegurado pelos países que detêm uma constituição das normas que regulam a sociedade de cada um deles e aquele que vela por esses direitos está personificado no poder judiciário.

Nas últimas décadas, a vida brasileira foi acometida por um processo de judicialização em vários setores da sociedade, tanto no plano político, ético e dos costumes, como em matéria econômica e em temas de natureza social (BARROSO, 2018, p. 21), inclusive na educação, tendo atualmente vários casos relacionados às exigências de políticas públicas para a efetivação do direito à educação. Este trabalho aborda o tema "judicialização e ativismo judicial quanto ao direito à educação no Brasil".

Em decorrência deste fato, o termo judicialização é usado por Barroso (2018, p. 22–23) para identificar duas situações distintas no contexto desse termo: a judicialização qualitativa e a judicialização quantitativa. A judicialização qualitativa é um fenômeno que designa o fato de que questões relevantes, de interesse público, passaram a ser discutidas e decididas pelos tribunais, quais sejam aqueles de ordem política, econômica, social e ética, a exemplo de impeachment; levantamentos dos valores retidos em caderneta de poupança, devidamente corrigidos referentes aos planos Collor I e II; cotas raciais para ingresso em universidades e procedimentos de fertilização in vitro, respectivamente.

Quanto a judicialização quantitativa, refere-se a um aumento vultoso de litigiosidade no Brasil, que se expressa por meio da existência de um número espantoso de ações judiciais em curso. Dados do "Relatório da Justiça em Números 2018" (CNJ, 2018, p. 73) revelam que o Poder Judiciário brasileiro finalizou o ano de 2017 com 80,1 milhões de processos em tramitação, aguardando alguma solução definitiva. Desses, 14,5 milhões, ou seja, 18,1%, estavam suspensos, sobrestados ou em arquivo provisório, aguardando alguma situação jurídica futura.

Faz-se necessário conceituar o que vem a ser o Ativismo judicial. Trata-se de um fenômeno jurídico, designado como uma atitude proativa do Poder Judiciário para resolver questões oriundas de impasses entre o cidadão e o poder público, ou em relação à iniciativa privada, com a análise dos direitos daquele e os deveres destes, quando o objeto do litígio não encontra respaldo legal que possa sanar a pendência. Nessa situação, o juiz opta por resolvê-la por meio da interpretação ativista da lei, pautada nos princípios que dão norte à Constituição Federal, bem como aos tratados e acordos internacionais relativos aos direitos humanos.

Dentre os itens legais que constam do rol dos direitos humanos está o direito à educação, quando é desrespeitado, é considerado como violação aos direitos da humanidade. Nesse sentido, a "Declaração Mundial de Educação para Todos" (UNESCO, 1990), aprovada pela denominada

"Conferência de Jomtien", realizada na Tailândia, é um símbolo de mudança de paradigma e esperança de realizações positivas na história mundial da educação, principalmente, em relação ao suprimento das necessidades fundamentais de aprendizagem de todas as pessoas. Daí decorre que a conclusão do "Relatório da Comissão Mundial para a Educação no Século 21", em meados da década de 90, coordenado por Jacques Delors (1996), constitui um avanço na construção da isonomia de direitos e de expectativas de progresso que tendem a ser reconhecidos ao longo da história da humanidade.

O esforço das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial, obteve impulso, principalmente, com o processo de constitucionalização dos direitos fundamentais dos países aliados contra os horrores cometidos contra a humanidade. Dentre esses direitos suprimidos da humanidade, estava o direito à educação, que nos dias atuais merece atenção, porque, hodiernamente, em meio a uma crise de instabilidade econômica no Brasil, as políticas públicas promovidas pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios tendem a deixar esse direito fundamental à deriva dos orçamentos ou promovendo contingenciamento de recursos destinados às universidades. Consequentemente, o cidadão irá recorrer ao poder judiciário para fazer valer esse direito. E o judiciário, uma vez provocado, dá origem à judicialização do direito à educação e, quando necessário, do ativismo judicial em defesa desses mesmos direitos, a exemplo da decisão que suspendeu o contingenciamento dos recursos para as universidades (TRF1, 2019).

Resultados

Os resultados parciais desta pesquisa evidenciam que judicialização e ativismo judicial são meios eficazes para assegurar o direito à educação no Brasil como parte fundamental dos direitos humanos. Demonstrou que os institutos da judicialização e ativismo judicial são institutos capazes de fazer com que políticas públicas possam garantir a efetivação do direito à educação fazendo diminuir, ante à satisfação popular e com o tempo, o abarrotamento de processos na justiça, como demonstrado pelos dados dispostos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Referências bibliográficas

BARROSO, Luis Roberto. **A judicialização da vida e o papel do Supremo Tribunal Federal**. Belo Horizonte: Fórum, 2018.

CNJ, Conselho Nacional de Justiça. **Justiça em números 2018**: ano-base 2017. Brasília: CNJ, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Cortez, 1996.

TRF1, 7a Vara Federal Cível e Agrária da SJBA. Ação civil pública cível. 1011044-52.2019.4.01.3400. Juíza Renata Almeida de Moura Isaac. **Diário Oficial da União**, Salvador, Poder Judiciário Federal, 07 jun 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Palavras-chave: ativismo judicial; judicialização; direito à educação; direitos humanos.

OS MÉDICOS E O CORPO: AS LEGISLAÇÕES ENVOLVENDO OS EXPERIMENTOS EM SERES HUMANOS.

PAULA PURIM MANFREDINI - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O presente trabalho tem como objetivo realizar uma breve reconstrução do processo histórico que dá origem a documentos oficiais que regulamentam pesquisas realizadas com seres humanos, bem como orientam o contato entre médico e paciente - prezando pelos direitos de ambos -, apontando-os como instrumentos estatais, os quais servem finalidades de controle e acabam por atuar também como aparatos educativos da comunidade médica e da sociedade.
Problema: de que maneira os experimentos utilizando seres humanos refletiram na necessidade de legislações específicas que orientam o exercício da medicina e o contato entre médico e paciente?

Objetivo geral: Realizar um breve resgate e reconstrução do processo histórico que culmina na necessidade de normativas para balizar o contato entre médico e paciente, bem como as pesquisas na área da saúde - levantando hipóteses acerca do papel desempenhado por essas no meio social.

Objetivos específicos: Buscou-se investigar o processo histórico que deu origem às normativas e legislações oficiais as quais orientam e regulam pesquisas das quais participam seres humanos, apontando-as como ferramentas de seu grupo redator para normalizar as condutas sociais dos indivíduos as quais se dirigem - funcionando também como instrumento pedagógico desse, à medida que objetivam mudanças de comportamento mediante sua leitura e assimilação.

Metodologia e fundamentação teórica: O presente trabalho busca, utilizando como metodologia a revisão bibliográfica, fundamentada em autores como José D'Assunção Barros (2005, 2011) e Julio Aróstegui (2006). Como base para a realização da fundamentação teórica, podem ser citados autores como Alain Corbin (2008), Michel Foucault (1976, 1987) Anne Marie Moulin (2008), Dante Gallian (2001), Olivier Faure (2008), dentre outros - para abordar as práticas envolvendo saúde, medicina e corpo. Para elucidar as especificidades da utilização de legislações e documentos oficiais como fonte histórica e como instrumento pedagógico, foram utilizados Andréa Moreno (2000), André Paulo Castanha (2011), Maria Elisabeth Miguel (2000), Michel Foucault (2008, 2012), Arlette Farge (2009) e Sandra Pesavento (2003, 2012).

Resultados: O século XX pode ser considerado o auge de um gradual processo de medicalização da sociedade, no qual os profissionais da medicina assumem papel de destaque como guias sociais. Apesar de se dirigir também a esferas externas ao exercício direto de sua profissão, os médicos não deixam de lado os indivíduos e seus corpos. A prática médica continua a deliberar sobre o corpo, estabelecendo, no século XX, um quase-monopólio em relação aos discursos e normativas relativas à pessoa humana e à materialidade intrínseca a essa (MOULIN, 2008). O médico passa a se dirigir não somente aos sintomas das doenças, mas ao corpo são, apropriando-se desse e de sua exploração (FOUCAULT, 1987). No entanto, referida

apropriação é acompanhada da tendência em ignorar o componente espiritual inerente ao corpo: a alma. O homem só pode se tornar sujeito de seu corpo a partir do momento em que é possível sugerir uma separação entre a consciência e o próprio corpo.

Considerados mais necessários do que nunca para o avanço da prática médica, os experimentos realizados em seres humanos são gradualmente submetidos a legislações e normativas que visam regulamentar sua prática. Os documentos mencionados têm como objetivo comum delinear os limites do exercício da medicina, bem como as responsabilidades das quais estão encarregados seus profissionais em relação ao tratamento de seus pacientes, advogando a favor do respeito ao bem-estar desses. Tal medida se faz necessária frente ao surgimento de novos tratamentos e à ocasional intervenção abusiva de profissionais da saúde nos corpos dos participantes das pesquisas. Aparatos legais como os mencionados atuam como mediadores das relações sociais, não podendo ser desvinculados de seu contexto de produção, ao passo que permitem a apreensão das demandas convertidas em legislações em determinado momento histórico - contribuindo para as pesquisas em História. Os documentos arquivados trazem vestígios que permitem identificar os modos de pensar, circunscrever condutas e seus significados, compreender sistemas de inteligência e de sentimentos que fundamentam as coesões e as rupturas sociais - devendo o pesquisador ficar atento ao equívoco de compreender as informações fornecidas pela fonte como sinônimo de acesso direto à realidade (FARGE, 2009). Não obstante, o estudo desses documentos permite a apreensão e análise de propostas imaginadas pelo poder público, que visam orientar e regular as condutas sociais. Seu caráter prescritivo não os torna menos reais do que outras fontes, ao passo que tornam possível a avaliação de projetos políticos sociais e das intenções dos setores da sociedade envolvidos em sua formulação. Para além disso, permitem compreender como em determinadas realidades sociais são construídas e pensadas em diferentes locais e momentos (CHARTIER, 2002). Assumindo seu caráter de instituições de poder representativas de diversos profissionais da área da saúde, os órgãos estabelecem a partir das legislações, mecanismos para organizar, sistematizar e fiscalizar o exercício profissional. Ao compreender o conteúdo de documentos como discursos, ferramenta para a consolidação de representações, faz-se necessário ultrapassar a análise do léxico: é preciso entender o discurso como prática social, levando em consideração os sujeitos da fala e o lugar social ocupados por esses (FOUCAULT, 2013). De acordo com Chartier (2002, p. 24), “no ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam de si próprio e do mundo”. Assim sendo, os discursos podem ser concomitantemente compreendidos como práticas sociais e instrumentos educativos do grupo a que se destinam, visto que, ao estarem imersos em visões de mundo determinadas, produzem entendimentos e propõem mudanças de comportamento a partir de suas leituras. Ao se dirigirem à ampla população, não somente à comunidade médica e aos participantes de pesquisa, documentos oficiais - como o Código de Nuremberg, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Helsinque, a Declaração de Bioética e Direitos Humanos e, no Brasil, as resoluções promulgadas pelo Ministério da Saúde e pelo CONEP - estendem seu papel de instrumento educativo à sociedade, determinando condutas que ultrapassam o exercício da medicina. Ao deliberarem também acerca de atos ordinários do cotidiano, as legislações preveem sua reverberação no meio social.

Os debates aqui apresentados não devem, no entanto, ser concebidos como encerrados. A dualidade entre corpo e alma e a consequente desvalorização do componente espiritual humano perdura na atualidade, marcada pelo maior prestígio da racionalidade, da objetividade e da materialidade em detrimento da espiritualidade, do inconsciente, da imaterialidade e da psique. Por fim, ao compreender as legislações e normativas como “documentos vivos”, que

influenciam e são influenciados pelo meio em que estão inseridos, deve-se considerar a atemporalidade da discussão envolvendo seu conteúdo e função social, sempre sujeitos a alterações, principalmente no que tange a garantia de direitos e preservação da dignidade dos seres humanos.

Referências:

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru, Edusc, 2006.
BARROS, José D'Assunção. **A revisão bibliográfica:** dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. Instrumento, UFJF, Vol. 13, nº 1, 2011.
_____. **O Projeto de Pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. Vozes, Rio de Janeiro, 2005.
CASTANHA, André Paulo. **O uso da legislação educacional como fonte:** orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr/2011.
CHARTIER, R. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
CORBIN, Alain (org.). **História do Corpo:** as mutações do olhar – o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, volumes I, II e III, 2008.
GALLIAN, Dante. **A (re)humanização da medicina.** Psiquiatria na prática médica. UNIFESP, 2001.
FARGE, A. **O sabor do arquivo.** São Paulo: EDUSP, 2009.
FAURE, Olivier. **O olhar dos médicos**. In.: CORBIN, Alain (org.). História do corpo: as mutações do olhar – o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, volume III, 2008.
FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
_____. **Em defesa da sociedade** – Curso no Collège de France (1975 - 1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
_____. **Microfísica do Poder.** São Paulo: Graal, 2012.
_____. **Arqueologia do saber.** 8ª. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
KOTTOW, Miguel. **História da Ética em pesquisa com seres humanos.** RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.2, Sup.1, p.Sup.7-Sup.18, Dez., 2008. Disponível em:https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/17570/2/2.pdf. Acesso em: 09 de abril de 2019.
MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889** (org.). Campinas: Autores Associados; SBHE, 2000.
MORENO, Andréa. **Educação do corpo na e pela linguagem da lei:** potencialidades da legislação como fonte. PENSAR A PRÁTICA 11/1: 71-80, jan./jul. 2008
MOULIN, Anne Marie. **O corpo diante da medicina.** In.: CORBIN, Alain (org.). História do corpo: as mutações do olhar – o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, volume III, 2008.
PESAVENTO, S. J. **O mundo como texto** – leituras de História e da Literatura. História da educação. Pelotas, nº 14, p. 31-45, set., 2003.
_____. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

Palavras-chave: Corpo, Experimentos, Legislação.

PERIÓDICOS PARANAENSES E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA (1948-2012)

PAULA PURIM MANFREDINI - PUCPR

VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PERIÓDICOS PARANAENSES E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA (1948-2012)

Tema: esta pesquisa envolve as áreas de bioética e direitos humanos na investigação sobre os dilemas da medicina e as normativas sociais, bem como sua relação com o discurso médico - entendido como agente educacional da população paranaense.

Objetivo geral: investigar como e quais debates e discursos enunciadores sobre a bioética e direitos humanos reverberaram na comunidade científica do Paraná, resgatando as falas dos órgãos de classe, compreendidos neste projeto como práticas sociais e analisados sob um contexto histórico que traz visões de mundo determinadas: são entendidos como instrumentos educativos do próprio grupo;

Objetivos específicos: ademais, buscou-se analisar possíveis mudanças nos discursos sobre os dilemas éticos e bioéticos enunciados nos períodos e como circularam na comunidade científica, identificando, no discurso médico, a introdução e o desenvolvimento da Bioética e dos direitos humanos no Paraná por meio da análise de periódicos publicados pela área médica, no período entre 1948 e 2010.

Metodologia e fundamentação teórica: Realizou-se uma pesquisa de natureza histórica, exploratória, com procedimentos técnicos de uma pesquisa documental. Para a realização da pesquisa, foi empreendida a leitura de documentos oficiais e de materiais redigidos por estudiosos considerados referência na temática tratada, como Roger Chartier, Michel Foucault, Leo Pessini, Christian Barchifontaine, Van Rensselaer Potter e Tânia Regina de Luca. Foram também consultados os arquivos físicos e digitais disponibilizados pela Associação Médica do Paraná e pelo Conselho Regional de Medicina nos quais buscaram-se materiais que trouxessem indícios sobre a temática bioética, comitês de ética, direitos e dignidade humanos e propostas de resoluções para as questões relativas ao tema. Considera-se que os periódicos permitem apreender dimensões do ideário social e ético difundido na sociedade em que foram publicados e defendidos por seu conselho editorial. Para além disso, considera-se, para esta pesquisa, os periódicos como um instrumento educativo de seu próprio grupo, na medida em que atuam, em relação aos médicos e pacientes como manuais de conduta em prol do bem da sociedade em sua totalidade - repassando normativas oficiais no que tange a saúde e educação sanitária da população.

Resultados: ao ser realizada a busca por termos enunciadores, foram encontrados 23 diferentes termos na Revista Médica do Paraná e 22 na Revista Arquivos, sendo bioética encontrado somente no ano de 1996 na primeira e em 2002 na segunda. Os termos foram analisados, bem como o contexto em que foram empregados pelos médicos, tentando perceber o sentido que esses autores atribuíram ao termo em sua utilização. Foram analisadas as publicações da revista, bem como seu caráter normatizador da sociedade. Em sua obra “Em defesa da sociedade”, no

capítulo “Direito de morte e o poder sobre a vida”, Michel Foucault (2005) utiliza pela primeira vez o conceito de “biopolítica”: movimento ocorrido no século XVIII em que a vida biológica passa a ser objeto da política, a qual visa controlá-la por meio de instituições e agentes sociais. O autor apresenta a medicina social como um instrumento para a estatização da vida biológica, uma vez que a prática médica ultrapassa seu objetivo de curar e adota um caráter normativo, intervindo na vida moral e na saúde do indivíduo. Desse modo, a medicina social teria a função de normalizar os comportamentos sociais dos indivíduos, produzindo uma população sadia e livre de características indesejadas e consideradas desviantes. Os periódicos pesquisados permitiram a percepção do discurso da classe médica paranaense. Os periódicos foram selecionados para a realização desta pesquisa visto que se apresentavam como uma maneira viável de resgatar o discurso e as normativas médicas, além de permitir um entendimento acerca da construção e da percepção da realidade social pelos profissionais da medicina. A prática médica que se percebe pela análise desses se assemelha àquela descrita por Foucault no que tange a função do discurso médico, uma vez que esse assume um caráter normativo e educativo e atua por meio do controle do corpo – preocupando-se, além da cura, com o controle da desordem. A medicina assume um caráter normalizador, aconselhando a sociedade e educando os cidadãos acerca de suas condutas, o qual se manifesta no discurso médico por meio das advertências presentes no discurso dos membros da classe a respeito da própria prática médica e das orientações do tratamento dos doentes. Pode-se perceber uma alteração no discurso propagado pela área médica ao longo dos periódicos abordados, inicialmente defensores de condutas de segregação genética e biológica. Após a proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, os debates médicos abrem espaço para temas como: aborto, eutanásia, dignidade humana, e autodeterminação. No entanto, mesmo após 1948, as práticas eugênicas se mostravam presentes na linguagem médico e na formação do cidadão brasileiro, visto que os reflexos das novas legislações ser mostram tardios e somente com a maior discussão sobre as temáticas pode-se observar mudanças no discurso e nas práticas médicas vigentes. Os periódicos atuam em sua função normativa, atuando como veículo de novas condutas, modificando de maneira gradativa a prática médica no estado. Para além disso, pode-se perceber um reflexo indireto destas discussões na conduta médica, uma vez que a simbologia empregada no discurso médico se altera sem a necessária utilização dos termos mencionados.

Referências:

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1990. p 16.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **Em defesa da sociedade** – Curso no Collège de France (1975 -1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LUCA, Tania de. **História dos, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

PESSINI, Leocir. BARCHIFONTAINE, Christian. **Problemas atuais da Bioética**. Brasil: Loyola, 2012. 657 p.

REVISTA ARQUIVOS. Paraná: Conselho Regional de Medicina, [1984-1988].

REVISTA MÉDICA DO PARANÁ. Paraná: Associação Médica do Paraná, [1948-2012].

RENSSELAER POTTER, Van. **Bioética:** ponte para o futuro. 1. Ed. Brasil. Loyola, 2016. 208 p.

Palavras-chave: Bioética, Direitos Humanos, Dignidade Humana, Prática Médica, Periódicos.

RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS FRENTE À TEMAS CONTEMPORÂNEOS: O ESTUDANTE DE HOJE SERÁ O GESTOR DO AMANHÃ

FABIANE MARIA PICHETH - UP

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

As contradições presentes entre a legislação e a realidade brasileira expressam uma lacuna significativa de contextos desiguais com desafios diários que as minorias enfrentam no contexto social. Entendemos minorias, como um grupo de pessoas que em algum contexto das relações sociais, não possui a mesma autonomia ou vantagem em relação aos demais grupos, ou seja, as maiorias; podendo ocasionar discriminações e preconceitos por parte das maiorias

Cabe ressaltar que o aluno em idade escolar de hoje é o futuro profissional da organização no amanhã, portanto se as temáticas relacionadas às minorias forem tratadas com base no acesso e qualidade para todos, teremos o princípio da cidadania no viés formativo destes alunos, os quais refletirão nas suas posturas enquanto funcionários e/ou gestores do futuro. Buscando esta relação, temos nas temáticas relacionadas a Gêneros, Raças-Etnias, Sexualidades, Diferenças e Diversidade a expressão de um momento histórico significativo, partindo desta premissa, observa-se que os temas citados representam um estudo significativo e necessário nos Estudos Organizacionais, sendo representadas como área de pesquisa relevante na ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

Neste sentido, o presente estudo busca responder como as temáticas transversais são vistas e publicadas no cenário da Administração, entendendo que a importância dada a este segmento pode caracterizar mudanças seguintes significativas para políticas públicas e valorização da educação para a diversidade.

2. Desenvolvimento

Numa perspectiva bibliomética, a partir da base da Spell (Scientific Periodicals Electronic Library) os seguintes números de publicação entre 1990 a 2018 (pesquisadas a partir de palavras-chave) foram encontradas: 80 (Diversidade) e 146 (Gênero), delimitamos a análise em artigos publicados após 2010 e em revistas e/ou periódicos com estratificação acima da avaliação B3 (ranking avaliativo da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nas palavras chave Diversidade e Gênero.

Quanto à palavra - chave Gênero identificamos que ela caminha em três eixos de análise, o primeiro pode ser indicado pelo termo Equidade (presença de mulheres em determinados espaços de trabalho ou estudo); o qual podemos citar o estudo de Bernd, et al (2017) que em seu artigo intitulado Presença do Gênero Feminino entre os Discentes dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Contábeis no Brasil, publicado na Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (estrato B1) analisam a disparidade da presença feminina na área de estudo, o estudo apresenta dados quantitativos, mas também chama atenção para as visíveis diferenças entre regiões brasileiras, o que conota as desigualdades num patamar de análise frente às características econômicas e sociais de determinada localização.

Neste mesmo eixo condutor, citamos o artigo de Galoti e Irigaray (2017), Equidade de Gênero nas Escolas de Administração: O Que Tem Sido Promovido?, publicado na Revista Economia e Gestão (estrato B2) o qual por meio da análise de discurso trabalhou com relatos de 33

estudantes universitárias em cursos de Administração, verificando que a discriminação ocorre tanto por parte de alunos, como de professores e ainda, de maneira indireta em jogos universitários, grupos de estudo e situações dentro e fora da sala de aula.

Um segundo eixo de análise decorrente da palavra - chave Gênero, é discorrido em publicações acerca da Desigualdade Salarial e/ou de Carreira (diferenças entre valores pagos para homens e mulheres em cargos e/ou funções do mesmo nível; além das oportunidades de crescimento profissional no espaço de trabalho), neste segmento podemos citar a publicação de Cruz, et al (2018) com o título Desigualdade de Gênero em Empresas de Auditoria Externa publicado na Revista Administração em Diálogo (estrato B3), o qual abordou reflexões e dados das dificuldades de ascensão de carreira para mulheres no segmento da auditoria, buscando articulações frente aos elementos de conciliação da carreira com as demandas da vida pessoal e familiar, bem como relatos de assédio moral e sexual que as mulheres pesquisadas vivenciaram neste segmento de trabalho.

Cabe como terceiro eixo de análise decorrente da palavra Gênero a discussão do Empoderamento Feminino, (buscando análises frente aos espaços organizacionais, políticas e a cultura do empoderamento nos movimentos sociais). Neste eixo, podemos citar por exemplo a publicação de Fialho, et al (2017) intitulado Empoderamento e Gênero: Um Estudo com Mulheres que Ocupam Cargos de Gestão em uma Universidade Federal, publicado na Revista Administração em Diálogo (estrato B3), o qual apresenta as contradições no próprio ambiente acadêmico, o qual os cargos de alta gestão (reitorias) muitas vezes são ocupados por homens, no estudo duas Pró Reitoras (gênero feminino) são entrevistadas, contribuindo com reflexões sobre os desafios, conquistas e a percepção de empoderamento que possuem.

Avançando no mapeamento, a palavra - chave Diferenças/Diversidade, recorre com vivências e análises articuladas ao campo da Inclusão, percebemos que esta área possui publicações que caminham para as Políticas Públicas (legislação, cumprimento, legalidade e mudanças culturais e o entendimento histórico destas mudanças), neste recorte recorremos a publicação de Borges e Pereira (2016) com o título de O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação publicada na Revista do Serviço Público (estrato B2), tal estudo aborda a temática numa abordagem muito próxima aos anseios da educação, trazendo uma visão das políticas públicas, num viés reflexivo acerca da importância da transversalidade nesta discussão, pautado em elementos voltados ao diálogo e acessibilidade.

Já o segundo recorte, envolve a Inclusão para além das políticas, ou seja, as Experiências de Inclusão de Pessoas com Deficiência nas Organizações, promovendo a reflexão para o campo da gestão, da cultura organizacional, dos desafios de acessibilidade e da inclusão para além das exigências legais. Para este contexto, citamos a publicação de Lara (2013) intitulada A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência, publicada na Revista Capital Científico (estrato B3), este estudo apresenta de maneira bastante reflexiva o viés antropológico do entendimento da deficiência, buscando os desafios da Lei nº 8.213/9, a qual insere no mercado de trabalho as pessoas com deficiências, apresentando os desafios da gestão neste contexto e a construção cultural do “ser deficiente”.

3. Considerações finais

É possível verificar que o estreitamento destas temáticas vem articulado ao elo central de pesquisa da Gestão da Diversidade, se nos espaços escolares a Educação para a Diversidade caminha com força em torno de políticas e ações pedagógicas, nos espaços organizacionais não poderia ser diferente. As relações entre equipes e seus gestores ocorre com pessoas que são diferentes, pensam diferente, possuem experiências culturais, religiosas e étnicas distintas; este

desafio emerge a caminhos que podem gerar conflitos ou ainda, trocas relevantes, as quais ganham as pessoas e a organização como um todo.

No Brasil, os desafios desta caminhada não são simples, os noticiários e experiências que acompanhamos diariamente retratam situações ainda a serem superadas, como a baixa participação das mulheres em cargos políticos, as críticas e ou processo desviados de políticas voltadas à cotas, o forte apelo a imagem e padrões de beleza que a publicidade estimula, os estereótipos de modelos familiares e contextos de papeis que devemos assumir em nossas vidas, informalidade de piadas com contextos étnicos, sexuais, inclusivos e/ou de gênero; dentre muitas outras questões. Todos estes desafios reforçam o quanto precisamos entender que os investimentos em Educação representam muito no ganho de qualidade não somente no campo econômico e de indicativos sociais, mas também ganho nas relações humanas e na essência da empatia para aprender a ser e a conviver com os demais. O cenário vai além de dados de mercado ou ainda de alavancar potências econômicas, o que devemos promover com as temáticas contemporâneas é a busca pela sinergia humana, a qual a educação é pilar fundamental.

Referências Bibliográficas

BERND, D. C.; ANZILAGO, M.; BEUREN, I. M. Presença do Gênero Feminino entre os Discentes dos Programas de Pós-Graduação de Ciências Contábeis no Brasil. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade, v. 11, n. 4, p. 408-429, 2017.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando sobre transversalidade e educação. Revista do Serviço Público, RSP, nº 64 (4), 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

CRUZ, N. G.; LIMA, G. H.; DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A. Desigualdade de Gênero em Empresas de Auditoria Externa. Contabilidade, Gestão e Governança, v. 21, n. 1, p. 142-159, 2018.

FIALHO, C. B.; ROSA, ?. F.; GAI, M. J. P.; PAZ, A. F. N. Empoderamento e Gênero: Um Estudo com Mulheres que Ocupam Cargos de Gestão em uma Universidade Federal. Revista Administração em Diálogo, v. 20, n. 1, p. 1-24, 2018.

LARA, LF. A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência. : People Management and the Challenge of Inclusion of People With Disabilities: An Anthropological View of Disability. Capital Científico. 11, 3, 1-21, Sept. 2013. ISSN: 16791991.

Palavras-chave: Educação; Estudos Organizacionais; Humanidades; Estudante; Gestor

A ESSENCIALIDADE DE POLITICAS PÚBLICAS COMO TEMÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROCESSOS INCLUSIVOS EFETIVOS

FABIULA KATIANE DA SILVA CONORATH - UNIVILLE

ROBERTA CRISTINA LOPES - PMSFS

TÂNIA MARIA ALVES DA SILVA - PMSFS

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Concebendo a extensa trajetória dos processos inclusivos no âmbito educacional, mais especificamente no que tange a inclusão de alunos portadores de deficiência dentro do ambiente escolar, o presente relato propõe uma reflexão sobre a necessidade urgente de instrumentalizar professores com dispositivos legais, que permitam a estes não apenas salvaguardar os direitos dos alunos da educação especial, mas também, através de políticas públicas, buscar as garantias necessárias para que haja equidade num dos mais libertadores dos direitos sociais: o direito a Educação.

A história da Educação Inclusiva narra que apesar de todo amparo legal que vem sendo construído nas ultimas décadas, o sistema educacional de uma forma ampla, ainda está consideravelmente aquém do satisfatório. As dificuldades partem desde o acesso à escola, passando pela permanência na mesma e se intensificando nas situações de socialização. Ademais, há ainda o processo de ensino e aprendizagem, que além do aluno, traz para o cenário de análise, a importante figura do professor e sua postura diante dos desafios de inclusão dos alunos portadores de deficiência. Assim, como ponto de partida para os apontamentos posteriores, temos o seguinte questionamento: Como a conscientização da importância de políticas públicas pode oportunizar aos professores a reflexão de uma práxis docente voltada para um processo inclusivo efetivo? É esta provocação que conduziu os fatos descritos no presente trabalho.

A partir de uma constatação de passividade dos docentes diante dos desafios de incluir, pensou-se como objetivo geral uma proposta de: Conscientizar os professores da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC sobre a essencialidade das políticas públicas dentro do processo de inclusão dos alunos portadores de deficiência. Dentro desta conjectura, figuraram como objetivos específicos as ações de: Analisar os principais elementos que dificultam a inclusão no ambiente escolar; refletir sobre a concepção de Isonomia e equidade no sistema educacional; conhecer a legislação concernente à Educação Especial e compreender as políticas públicas como instrumento para promover as garantias e assegurar os direitos do educando portador de deficiência.

METODOLOGIA

Entre os meses de Abril e Junho, do presente ano, 2019, foram organizados 5 (cinco) encontros de formação continuada, inserindo nesse processo 86 (oitenta e seis) professores de Educação Especial (muitos destes sem graduação equivalente à área) além de 40 (quarenta) professores regentes de turmas de 4º e 5º ano. Em adição, foram convidados todos Orientadores e

Supervisores Educacionais das escolas do município, assim como os Coordenadores dos Centros Municipais de Educação Infantil. Um dos diferencias desta formação é a condição de proporcionar a todos os sujeitos do âmbito escolar, a mesma perspectiva de escola inclusiva, pois, o aluno portador de deficiência, não é aluno exclusivo de um professor especial, ele é aluno da escola, e deve ter sua presença considerada pela coletividade.

Os conteúdos de estudo desta sequência de formação continuada, também foram elaborados a partir de pesquisa anterior dentro do contexto desta rede municipal, e se debruçou sobre diferentes temas, como: Neurociência, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Transtorno Espectro Autista – TEA, entre outros, porém, neste relato nos limitaremos a uma temática um tanto quanto incomum nesses encontros no que diz respeito à historia da rede, que é a inserção da possibilidade de instrumentalizar os professores a partir de políticas publicas em prol de um processo inclusivo mais efetivo.

Assim a última etapa da metodologia, tinha como proposta, estabelecer uma tratativa entre todos os professores e demais profissionais da educação, bem como comunidade escolar ali presente, que era sensibilizar tais sujeitos, para postura de agentes protagonistas na consolidação das garantias e na efetivação dos direitos de inclusão dos alunos portadores de deficiência.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR

Não há como se referir a todos esses direitos sem pensá-los dentro daquela que é por primazia a sua origem e o seu destino: A sociedade, pois, é a partir dela e para ela que os mesmos existem e subsistem; É um liame, já eternizado pela máxima romana “Ubi Societas ibi Jus” (Onde está a sociedade, está o direito).

Nesta relação de direito e sociedade, e compreendendo que aquele é resultante de uma necessidade desta, é possível verificar que independente do momento histórico, a vida em sociedade sempre foi um berço para os conflitos, que consequentemente geram violência, seja de maneira concreta ou ideológica, ou, o que seria a exclusão se não uma das muitas formas de violência?

Pierre Bourdieu há tempos se debruçou sobre diversas análises referente à maneira como o sistema educacional acentuava as desigualdades sociais, desigualdades estas, não apenas de diferentes classes econômicas, mas sim, de todo tipo de desigualdades que pudessem ser resultantes de uma determinada diferença, e para o autor, é na escola que se acentua um fenômeno que ele chama de Violência Simbólica, que em suma consiste numa dominação social, onde dominantes impõem um padrão de comportamento (forma de pensar, vestir, falar, agir, etc.) e enfatizam a sua legitimidade através das construções sociais criando regras e valores forjados difundidos pelas mídias e pelo discurso de superioridade de si mesmos sobre as minorias.

Dentro da escola, a Violência Simbólica pode ser percebida claramente também com os alunos portadores de deficiência que se explicita desde a dificuldade de aceitação do aluno, passando pela resistência da flexibilização do currículo, das atividades, da resistência acentuada por parte de alguns professores em relação à bidocência, culminando da privação do direito de aprender destes alunos. Sim! Isso é uma agressão. É nítido que quando a escola tem apenas um modelo de planejamento de ensino, quando se pensa em apenas um instrumento de avaliação, ou quando se prioriza um tipo de competência ou habilidade, está se elegendo um padrão imparcial, onde aqueles que não se encaixam, acabam por ser vistos como incapazes. Sobre tal apontamento, consideram-se as palavras do autor:

Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos;

tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 1997. p. 206)

Ainda sob este prisma, Bauman considera que tais atitudes por parte da organização escolar, contribuem para que se fortaleça uma estrutura ideologicamente homogênea, que discrimina tudo que não condiz com determinado padrão de normalidade estabelecido, como se oberva neste apontamento:

No momento em que a “anormalidade” se choca com a ordem construída, ou seja, com as expectativas dos “normais” (ou maioria), tem-se a discriminação em desfavor dessa “anormalidade”, atitude que nada mais é que um meio de preservar a ordem, uma criação sociocultural. (BAUMAN, 2012, p.72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob as concepções epistemológicas explicitadas nas etapas anteriores, foi possível abordar nas oficinas de Políticas Públicas as múltiplas ferramentas que os professores podem utilizar para contribuir na garantia dos direitos dos alunos portadores de deficiência.

A primeira consideração a ser feita, é que durante o processo de formação continuada com a temática de Políticas Públicas, uma professora, de um dos grupos passou a figurar como membro do Conselho Municipal de Educação, ocupando a cadeira de Educação Especial. Para os colegas, tal fato é uma conquista, uma vez que figurando nesta condição, terão representação para lutar por mais conquistas para todos os alunos portadores de deficiência da cidade.

Outro resultado satisfatório desta formação é a mobilização que gerou no quadro de professores. Assim, o relato se encerra, deixando uma gama de possibilidades amplificadoras no que tange ao incentivo de Políticas Públicas figurarem como temática na formação continuada de professores, para que a realidade educacional de cada educando seja cada vez mais pautada nos pilares do respeito à diversidade, da ética e da equidade, para que a justiça seja sempre social e para que os direitos jamais percam suas razões de serem primordialmente humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, v. único.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, v. único.

BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1997, v. único.

BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Poder simbólico. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 1989, v. único.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Processos Inclusivos; Formação Continuada;

A IMPLANTAÇÃO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PELAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS: O PROTAGONISMO EM AÇÃO

BRUNA NATHALY SILVEIRA - PUCPR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência pretende apresentar o processo de implantação da assembleia de classe na turma do sétimo ano do ensino fundamental anos finais da Escola Centro Social Marista Marcelino Champagnat a partir da metodologia das Práticas Restaurativas. O objetivo central é avaliar o processo de implantação da assembleia de classe pela referida metodologia, constatando sua assertividade no desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil. Como parte de um currículo integral e humanizado, que pretende desenvolver educandos críticos, participativos, argumentadores e protagonistas, a criação de espaços institucionais legítimos auxiliam na coletivização das decisões e soluções dos conflitos vivenciados no ambienta da escola. Para tal, o presente trabalho aponta o conceito de currículo integral e humanizado e a assembleia escolar com estratégia metodológica desse currículo no desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil, seguindo pela apresentação das práticas restaurativas como caminho para a execução da assembleia escolar, e a experiência da primeira assembleia de classe em sessão restaurativa na turma nominada.

O CURRÍCULO INTEGRAL E HUMANIZADO E A ASSEMBLEIA ESCOLAR

A Rede Marista de Solidariedade tem sua proposta educativa construída a partir e fundamentada na promoção e defesa dos Direitos Humanos, com especial ênfase nos direitos das infâncias e juventudes. A luz da Educação Integral, o currículo é comprometido com o acesso e aprendizagem do conhecimento científico e com a formação humana dos educandos.

Nesse contexto, o currículo integral e humanizado assume três dimensões com características individuais mas mutuamente interligadas: a dimensão formadora e articuladora; a dimensão metodológica e prática; e a dimensão avaliativa e analítica. Com base na dimensão metodológica e prática do currículo integral e humanizado, para a promoção do protagonismo infanto-juvenil, que é uma das características esperadas no perfil de saída dos educandos alcançados pelas unidades sociais maristas, algumas estratégias formalizam espaços legítimos de debate, crítica e participação na construção de decisões e soluções dos conflitos que emergem na realidade escolar. Neste sentido, Araújo (2015) apresenta a metodologia de implantação e execução da assembleia escolar como espaço legítimo de desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil e da cidadania.

O autor classifica a assembleia escolar em: assembleia de classe (realizada em cada classe); assembleia de escola (realizada com representantes de todos os segmentos da escola); assembleia docente (formada por todos os docentes da escola); e os fóruns escolares (formados por agendas internos e externos da comunidade). Ainda segundo Araújo (2015), quando instituídas pela escola, essas quatro estruturas formam um processo de retroalimentação que auxilia no desenvolvimento de espaços de decisão e democratização da convivência coletiva e das relações sociais construídas no espaço da escola.

Araújo (2015) descreve os seguintes passos para a implantação da assembleia escolar: mobilização do grupo; sistematização da periodicidade (garantia de regularidade na execução); preparação da assembleia e composição da pauta (a partir de um instrumental com eixos de felicitação e crítica); registro por meio da atas (assinaturas de todos nas decisões do grupo). As estruturas de assembleia referenciadas e dos passos de implantação foram costuradas à metodologia apresentada pelas Práticas Restaurativas que, com seus princípios e fundamentos possibilitam o desenvolvimento das características apontadas no perfil de saída dos educandos alvos das unidade sociais da Rede de Solidariedade.

AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO METODOLOGIA DE AÇÃO PARA A ASSEMBLEIA DE CLASSE

As Práticas Restaurativas têm origem na ancestralidade de práticas indígenas na resolução pacífica de conflitos violentos. Pranis (2011) define as Práticas Restaurativas como um conjunto sistematizado de princípios e técnicas que objetivam a resolução comunitária e não violenta de conflitos violentos que provocam dano e rompimento de conexão relacional num dado grupo social.

As Prática Restaurativas tem como foco a construção de uma cultura de paz, baseada na restauração das relações rompidas num grupo social/comunidade, através da resolução pacífica de conflitos. Dentre as diversas técnicas das Práticas Restaurativas, para a execução metodológica da assembleia de classe, a unidade educacional utilizou especificamente os círculos restaurativos, que seguem a seguinte metodologia: sentar todos os participantes em círculo sem mesa (a geometria circular permite a visualização de todos os participantes, cria um senso de foco no tema, enfatiza a ideia de igualdade e conectividade entre as pessoas, e facilita a integração entre as pessoas); cerimônia de abertura (cria um ambiente seguro e dá abertura à proposta temática); check in (percepção de como cada participante se encontram ao início do diálogo); peça de centro (geralmente construída no chão com diversos elementos que representem o grupo); diretrizes (acordo construído entre o grupo com regras e necessidades); objeto de fala/palavra (qualquer objeto eleito pelo grupo para regular o diálogo entre o grupo); perguntas norteadoras/restaurativas (debate sobre o tema central); check in (percepção de como os participantes se encontram no final do diálogo); cerimônia de fechamento (encerra o debate) (PRANIS, 2011).

A IMPLANTAÇÃO DA ASSEMBLEIA DE CLASSE NA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

O processo de implantação da assembleia escolar na Escola Centro Social Marista Marcelino Champagnat foi iniciado pela turma do sétimo ano do ensino fundamental. O processo foi organizado pelas educandas representantes do Fórum Marista de Adolescentes, com apoio dos profissionais da unidade. As educandas prepararam um instrumental para coleta dos temas de pauta apresentados na mobilização da classe. O instrumental foi construído numa cartolina dividida em três colunas, nominadas de “Que bom”, “Que pena”, e “Que tal”. De acordo com o referencial adotado, é importante que a assembleia de classe comtemple críticas e felicitações, instâncias abrangidas no instrumental construído.

O roteiro do círculo restaurativo da assembleia de classe foi construído com foco na vivência e relacionamentos construídos no espaço da escola, seguindo a condução abaixo:

· Cerimônia de Abertura: apresentação da música “Another brick in the wall” da banda Pink Floyd, seguida pela socialização das percepções individuais do grupo.

· Check in: utilização do livro cartonado "Eu na Escola" de Regina Lopes, Roberta Nascimento e Paulo Lopes, no qual os participantes realizaram a leitura e responderam a questão apresentada na carta.
· Atividade principal/perguntas norteadoras: trabalho e debate sobre a pauta registrada no instrumental.
· Check out: responder a questão "Como me senti durante a assembleia?".
· Cerimônia de encerramento: leitura do poema "Os professores da minha escola" de autoria de Clarice Pacheco.

O espaço físico foi previamente preparado em círculo. Ao centro, foi criada uma peça de centro com elementos de referência para a escola. Os técnicos da unidade atuaram como facilitadores e as representantes do Fórum Marista de Adolescentes como co-facilitadoras.

A cerimônia de abertura e o check in seguiram o roteiro do círculo e o objeto de fala transitou no fluxo do círculo, passando de pessoa à pessoa. Durante a atividade principal a pauta foi apresentada ao grupo em fichas para trabalho de classificação. As fichas foram analisadas para distribuição nos eixos: gestão (conteúdos correspondentes a escolhas da proposta educativa do Grupo Marista, e não passíveis de alteração local); estrutura (itens apresentados pela legislação educacional nacional, e não passíveis de alteração local); relacionamento (relacionamento interno da sala de aula, da sala com docentes ou da sala com a gestão escolar, e passíveis de mudança).

Após a distribuição das pautas nos eixos os facilitadores conduziram a ressignificação das pautas nos eixos dispostos. Para esse momento, os objetos de fala permaneceram dispostos na peça de centro para uso de quem quisesse se expressar.

Na sequência o debate seguiu os três novos eixos incorporados, iniciando pela exposição dos facilitadores sobre os condicionantes de impossibilidade de mudança dos eixos de gestão e de estrutura. Superado esses dois eixos de análise, o grupo avançou para a reflexão sobre o eixo gestão, no qual passaram a discutir sobre as propostas de encaminhamentos para as pautas.

Encerrado o debate sobre a pauta, o grupo realizou o check out, e em resposta a questão apontada surgiram relatos de felicitação em perceber um espaço concreto de deliberação e decisão dos educandos sobre seus conflitos e processos de relação humana na escola. Como cerimônia de encerramento foi realizada a socialização do poema previsto na roteiro do círculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da execução da primeira assembleia de classe em sessão restaurativa observou-se que o uso da metodologia do círculo restaurativo possibilita a participação de todos, a inclusão e a democratização das decisões do grupo, fortalecendo o sentido de pertencimento e de coletividade, sendo efetiva na realização da assembleia de classe. O processo de implantação da assembleia de classe por esta metodologia mostrou-se fortalecido e conciso no desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **Autogestão na sala de aula:** as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.
PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção de paz:** guia do facilitador. Rio Grande do Sul: AJURIS, 2011.

Palavras-chave: Assembleia de Classe, Práticas Restaurativas, Protagonismo infanto-juvenil

A PROMOÇÃO DA CULTURA DA PAZ EM UMA UNIDADE SOCIAL MARISTA: CESMAR RESTAURATIVO.

BRUNA TIBOLLA - CSM

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Na unidade social Marista situada na cidade de Itapejara D'Oeste - PR se conjuga o verbo esperançar. Pensar a cultura da paz e as vivências restaurativas no ambiente escolar requer ousadia e coragem. Requer novas discussões e ampliação do repertório profissional dos educadores. Paulo Freire (1992, p. 05), em Pedagogia da Esperança, afirma que a esperança é imperativo existencial e histórico e que junto dela faz-se necessário andar a consciência e a ação crítica. No Centro Social Marista Itapejara as proposições para uma ação reflexivo-crítica voltada à uma educação que promova a cultura da paz vem ampliando sentidos e horizontes.

Um município que se confronta com os altos índices de violência e uma rede socioassistencial ainda em construção. Muitos são os encaminhamentos de violências diversas, realizados rotineiramente, pela equipe psicossocial da unidade para os serviços de referência. Muitas são as famílias que quando ouvidas relataram a preocupação com a violência a que estas crianças e adolescentes estão sendo expostos. O ciclo de violência vivenciado por crianças e adolescentes sendo reproduzido nos espaços educativos de forma contumaz.

Diante desse contexto, viu-se a necessidade de pensar essa mudança de paradigma através dos pressupostos metodológicos das práticas restaurativas no ambiente educativo, a partir da metodologia das escolas restaurativas de Hopkins (2011, p. 06), que ao construir sua teoria, abre os braços para a empatia. Ora, se o espaço de fala é legitimado para todos os sujeitos envolvidos, a responsabilidade coletiva pelas escolhas também é de todas e todos na construção de escolas restaurativas com enfoque em direitos humanos.

. Ir contracultura: promover a cultura da paz, do diálogo, pensar espaços educativos e de incidência que fortalecessem tal experiência. À luz da Organização das Nações Unidas (2015), em sua ODS 16 (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) que enaltece a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, bem como, a ODS 04 que defende a promoção de oportunidade e habilidades de aprendizagem ao longo da vida e de uma educação que contemple a igualdade de acesso, os direitos humanos, a igualdade de gênero e a promoção da cultura da paz e não violência, está se dando a educação emancipadora e garantidora de direitos na unidade social supramencionada.

2. DESENVOLVIMENTO

Por meio do projeto CESMAR Restaurativo: por uma cultura de paz, foram desenvolvidas as ações voltadas à metodologia das práticas restaurativas na unidade social, desde meados de 2018. A discussão no Grupo Marista, resultante da Justiça Restaurativa já possui um doce percurso e a partir de formações ministradas em 2016 na unidade social, pelos assessores especializados, é que tal semente foi plantada e hoje dá frutos. Cabe ressaltar ainda que a

consolidação de espaços educativos que promovam a cultura da paz e a consequente construção de uma sociedade pacífica, compõem hoje o projeto de revisão da educação básica Marista no que concerne à DEAS, por meio do projeto Tessituras (2018).

A ideia primeira, de pensar formação continuada para que os professores capacitados pudessem trabalhar, de forma preventiva, todos os relacionamentos da comunidade educativa, enfatiza o Art. 1º da Resolução 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça, que instituiu a justiça restaurativa como possibilidade de trato aos atos infracionais. Pensar justiça restaurativa para além do ambiente judiciário é, em síntese, pensar a conscientização dos relacionamentos de forma preventiva. Ora, veja-se, se existem seres humanos, existem relações e conflitos. Considerando a mediação dos conflitos e a abordagem restaurativa, a resolução enumera o que anteriormente fora citado por Belinda (2011, p. 08): a necessidade da participação de todos os envolvidos direta e indiretamente.

Nesse sentido, as práticas restaurativas partem do pressuposto da construção de um capital social e da disciplina social a partir do aprendizado participativo e do processo justo de aprendizagem e senso de comunidade. Em suma, os seres humanos são felizes e cooperativos em prol da mudança, quando os demais, que ocupam posições hierarquizadas realizam atividades com eles e não para eles ou por eles. (INSTITUTO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS, 2013, p. 03).

A partir de uma abordagem restaurativa, é que foi pensada a aplicação do projeto para a construção da cultura de paz na unidade social Marista em Itapejara D'Oeste. O início da propositiva se deu por meio de formação da equipe de educadores, no que tange às metodologias restaurativas, o perguntar restaurativo, como realizar de forma não punitiva as mediações de conflitos e a construção de possibilidades de aplicação das formações para as educandas e os educandos.

Desta feita, a proposta inicial contemplou as assembleias com todos os educandos semanalmente para a criação de combinados e regras da sala, intervenções nos planejamentos, diálogo horizontal, escuta ativa das famílias, da rede socioassistencial e da comunidade. Os educadores utilizaram assembleias lúdicas para discutir com educandas e educandos diversos temas, tais como: autocuidado, emoções e sentimentos, respeito, afetos, etc. Foram construídas garrafas da calma, criou-se ambiente acolhedor para a mediação dos conflitos, oportunizando aos educandos a compreensão de como é possível resolver um conflito utilizando algumas perguntas fáceis e importantes. Além disso, os educandos atuaram ativamente pensando temas para as demais assembleias. Surgiu a assembleia do girassol, dos super-heróis, da família, do café, enfim, uma infinidade de oportunidades para o diálogo horizontal.

O projeto aplicado salientou o poder do círculo que segundo Kay Pranis, (2010, p. 16) se dá sob o contar histórias, e que, cada história oferece uma lição. Todas as histórias ali contadas, nos círculos, se unem à humanidade de outras histórias e auxiliam na percepção e beleza da profundidade de ser humano.

A escuta ativa de todos os componentes da comunidade educativa não poderia dar errado. Em pouco tempo de projeto, os índices de violência diminuíram significativamente e caíram pela metade as mediações realizadas mensalmente pelos educadores e equipe gestora. As intervenções restaurativas e as ferramentas conversacionais são utilizadas por toda a equipe de educadores e está sendo difundida para a unidade por meio do projeto APROXIMAR, promovido pela Diretoria Executiva da Ação Social – DEAS. Cumpre salientar, que tal projeto utiliza as vias restaurativas para o trabalho com o engajamento dos colaboradores. O poder inumerável do círculo.

A proposta, em andamento, constitui hoje as bases sólidas das incidências em espaços além muros do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Crianças e

adolescentes se apropriaram das ferramentas conversacionais e dialogais para a mediação de conflitos e compreendem hoje, que dentro da unidade social podem expressar suas necessidades sem ferir as necessidades do outro. Em tempos de ódio: esperançar!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Não se pode falar de educação sem amor". (SÃO MARCELINO CHAMPAGNAT). Marcelino sempre esteve certo. As práticas restaurativas, antes de mais nada ensinam que para olhar com empatia, é preciso acreditar nas possibilidades e singularidades de cada ser. É preciso construir relações em que as pessoas se importem umas com as outras.

Uma das perguntas que compõem a metodologia do perguntar restaurativo proposto por Hopkins (2011) evidencia: O que você precisa para que possa seguir em frente? É o ser humano em contato com seu mais íntimo eu. É educação para a vida, emancipadora. São os direitos humanos transversando a dança do educar.

É notável e importante destacar que a abordagem educada e respeitosa ajudará os jovens a se engajarem e a buscarem em seus movimentos a superação de realidades educativas e de territórios violentos.

REFERÊNCIAS

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA: Resolução 225/2016. http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em 27/05/2019.

DEAS – DIRETORIA EXECUTIVA DA AÇÃO SOCIAL. Tessituras – a escola que queremos. Disponível em: https://maristamais.grupomarista.org.br/wp-content/uploads/2018/10/Documento-Tessituras-final.pdf. Acesso em: 27/05/2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Disponível em: http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf. Acesso em 27/05/2019.

HOPKINS, B. Práticas Restaurativas na Sala de Aula. Disponível em: http://www.palasathena.org.br/downloads/praticasrestaurativasnasaladeaula.pdf. Acesso em: 27/04/2019.

IIRP – Instituto Internacional de Práticas Restaurativas. Definindo o termo restaurativo. Disponível em: http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Portuguese.pdf. Acesso em: 27/05/2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em 27/05/2019.

PRANIS, K. Processos Circulares de construção de paz. São Paulo, Palas Athena: 2010.

Palavras-chave: Práticas Restaurativas; Educação; Direitos Humanos.

CONSIDERAR A VOZ DA CRIANÇA: A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

ARIANE BERRI RIEGEL - FURB

ANDREA SOARES WUO - FURB

ANASTÁCIO SADZINSKI JUNIOR - FURB

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A ideia de criança é uma construção social cuja concepção varia conforme os diferentes tempos e culturas humanas. Segundo Ariès (1981), a criança assume visibilidade a partir da idade moderna. Mas seu reconhecimento como sujeito de direitos e ator social só surge a partir de finais do século XX, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, promulgada em 1989. (RENAUT, 2004). Na mesma corrente de "invisibilidade" da criança, a pessoa com deficiência também percorre longo período de "anonimato social" na história da educação no Brasil. No início do período imperial elas eram segregadas em instituições exclusivas *para* as pessoas com deficiência e o objetivo era prioritariamente assistencialista (KASSAR, 2011). Foi apenas no início do século XXI que as pessoas com deficiência passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, e a deficiência, entendida como um processo que se constrói mediante as interações entre indivíduo e o meio social (BRASIL, 2009; BRASIL, 2015). Torna-se importante pensar a criança como sujeito de direitos na sociedade atual e, sobretudo, partícipes nos processos educacionais. Desta forma, desconstrói-se a visão da criança passiva e distanciada da sociedade e possibilita torná-la sujeito ativo socialmente, considerando suas ideias e percepções. Neste pensar a criança com deficiência como ator social, o artigo objetiva refletir acerca do reconhecimento da voz de crianças (estudantes com deficiência) em processos de formação docente e sensibilizar professores/gestão em relação às suas práticas escolares. Como objetivos específicos, buscou-se analisar a narrativa do estudante na formação de professores e identificar as contribuições para os docentes neste processo de escuta. A pesquisa foi realizada a partir de um momento de formação de professores. Durante o evento, convidamos três estudantes com deficiência para dialogar com os docentes na formação (um em cada encontro) organizada pela equipe multidisciplinar da secretaria de educação. Após cada encontro, solicitamos que os participantes da formação respondessem a algumas perguntas abertas de um questionário, entre elas: *"Para você, qual a importância de ouvir um relato de uma criança/estudantes com deficiência? Discorra sobre."* e *"O que você pode fazer a partir dessa escuta?*". Responderam a estes questionamentos nove profissionais da educação. Nas devolutivas dos professores, foi possível perceber a importância da presença e da narrativa das crianças/estudantes com deficiência na formação, possibilitando maior compreensão do estudante e de seus sentimentos. Destacamos também nos registros dos professores, o desenvolvimento da empatia pelo aluno e um olhar mais atento às suas capacidades. Um profissional relatou que, a partir da escuta, parou de "sentir pena" e passou a ver a pessoa com deficiência como alguém capaz de ter uma vida produtiva. Com relação ao que pode ser feito a partir dessa escuta, os profissionais elencaram alguns pontos, entre eles: a mudança na concepção de deficiência, o aumento da capacidade reflexiva sobre esse tema e alteração da

prática pedagógica de forma que possa abarcar as necessidades apresentadas pelo aluno em sua fala. Por fim, as respostas de um modo geral transitaram por algumas categorias que se destacam: o conhecimento sobre a deficiência e as condições de vida enfrentadas pela pessoa com deficiência, bem como o desenvolvimento maior de empatia e a busca pela adequação das práticas pedagógicas. Ao tratarmos do protagonismo das pessoas com deficiência nesses momentos de interação e maior visibilidade, percebeu-se a necessidade de questionar os estudantes sobre como foi essa experiência. Os questionamentos foram feitos a três estudantes de forma breve e informal. Suas respostas revelaram que puderam "desabafar" o que sentiam e fazer com que os professores entendessem mais sobre as deficiências. Um estudante em particular sentiu curiosidade em conhecer mais sobre a sua deficiência após ter feito o relato. Os exemplos citados trazem à tona a necessidade de se propiciar momentos dessa natureza em formações voltadas para a educação especial e em formações de um modo geral. A partir da visibilidade dada para as pessoas com deficiência, podem ser desveladas suas potencialidades, necessidades, seu modo de ver e ser no mundo. Concluímos que o diálogo com estudantes com deficiência em cursos de formação contribui para a desconstrução de relações educacionais baseadas em estigma, que reduzem a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola. Com isso, abrem-se possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que superem os limites impostos pelos estereótipos da deficiência.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Dispõe sobre a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Educ. rev. [online]. 2011, n.41 pp.61-79. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005. Acesso em 24 jun. 2019.

RENAUT, Alain. **A libertação das crianças**: a era da criança cidadão. Contribuição filosófica para a história da criança. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

Palavras-chave: Estudante com deficiência; Formação em educação especial; Relatos de estudantes.

EDUCAÇÃO PARA DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

MARINA MURPHY DINIZ - UFMA

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato apresenta uma experiência realizada em escola de Ensino Médio no interior do Maranhão em que foram trabalhadas ações de educação para democracia (BENEVIDES, 1996). As iniciativas se deram em um projeto resultante da participação da docente no curso Missão Pedagógica, iniciativa do Centro de Formação da Câmara dos Deputados (CEFOR), que visa promover e fortalecer as ações de educação para democracia em escolas públicas de todo o país. Em um país profundamente autoritário e violento (CHAUÍ, 2017) como o nosso, em um contexto particularmente preocupante quanto à manutenção das instituições democráticas, faz-se urgente a reflexão e a prática que levem ao fortalecimento da democracia não apenas enquanto um ideal, mas materializada na praxis dos sujeitos, em especial no espaço escolar.

A referência teórica que embasa o conceito de educação para democracia parte de Benevides (1996), que coloca a educação para democracia como um conjunto de práticas no cotidiano escolar que fortaleçam o compromisso com o espaço público, em que os cidadãos se envolvam com a política como um meio para gerenciar a vida em comum. Compreende-se, dessa maneira, que a educação para democracia não se resume no conteúdo sobre democracia, mas sim na vivência dos princípios democráticos no cotidiano escolar, o que implica em uma revisão de diversos pressupostos que estruturam as relações de poder nesse espaço. Pode-se dizer que, consequentemente, um dos maiores entraves identificados na efetivação das ações de educação para democracia no espaço escolar durante o projeto foi a resistência dos sujeitos em lugares de poder a repensar suas condutas, de maneira que pudessem considerar a perspectiva e as opiniões políticas daqueles antes apenas submetidos às relações de poder verticalizadas.

O objetivo do projeto foi possibilitar, aos estudantes, que se percebessem como sujeitos políticos. Para isso, foram definidos como objetivos específicos a desconstrução dos lugares comuns a respeito da política e dos políticos; a aproximação com a política e os mecanismos de organização do Estado; o fortalecimento da percepção dos sujeitos da sociedade civil como atores políticos.

O projeto foi desenvolvido com turmas do 2º ano do Ensino Médio, cujas idades variam entre 15 e 18 anos, durante as aulas de Sociologia. O projeto foi elaborado para ter a duração de 8 semanas, com um conteúdo específico para cada semana, considerando que os alunos já haviam sido apresentados aos conceitos teóricos de público e privado (ARENDT, 2007) e direitos de cidadania (CARVALHO, 2002).

A primeira atividade realizada foi a elaboração de uma crítica e uma possível solução de um problema que a cidade tivesse em diferentes áreas da administração pública (segurança, educação, saúde, cultura, direitos humanos, trabalho etc.). O objetivo era que os discentes pensassem como gostariam de melhorar a cidade nessas diferentes esferas, percebendo a dificuldade de tomar decisões que envolvem diferentes interesses. Após os grupos entregarem as críticas e as propostas de melhoria, os alunos tiveram uma aula teórica sobre o papel das leis no cotidiano democrático, Constituição e políticas públicas. Em seguida, fizeram uma atividade coletiva sobre uma possível Constituição para um município, a fim que se colocassem no lugar

dos políticos e pensassem como gostariam que uma cidade fosse organizada. Nessa atividade, o objetivo era que se deparassem com as dificuldades de elaborar uma lei, com os interesses conflitantes numa sociedade, e que refletissem sobre o impacto da imposição de desejos privados no âmbito público.

O segundo tema que trabalhamos em sala de aula foi participação política. O pressuposto era a conexão, para os jovens, da elaboração das políticas públicas, das leis, e do papel da sociedade civil nesse âmbito, uma vez que, para que pudessem representar seus interesses no espaço público, a sociedade civil deve se organizar para fazer pressão política. Para isso, foram discutidas, em sala de aula, as possíveis formas de influenciar a elaboração de uma política pública, de uma lei ou de uma ação pontual do poder público. Os discentes mostraram conhecer algumas formas de participação política e tiveram grande interesse pelas outras maneiras de participar que foram apresentadas, como a lei de iniciativa popular, o referendo e o plebiscito, o contato direto com os políticos antes de votações importantes, o abaixo-assinado e a pressão de grupos organizados da sociedade para a conquista de direitos, como formas de cidadania ativa. Para exemplificar uma forma de exercício da cidadania ativa, os alunos assistiram o filme NO, que conta a história do referendo realizado no Chile no fim da Ditadura Militar. Os alunos fizeram uma atividade escrita em que deveriam identificar as diferentes formas de participação política presentes no filme, assim como no impacto da mobilização social para a conquista de avanços no campo público.

Para que os discentes pudessem ter contato com a experiência do fazer política do cotidiano de seu município, organizou-se uma ida à Câmara Municipal da cidade onde o projeto foi aplicado, a fim de acompanhar uma sessão deliberativa. A princípio, os jovens apenas acompanhariam os trabalhos realizados na Câmara, mas foi possível que interagissem com os vereadores (posicionando-se politicamente) e, no final da sessão, puderam discursar na tribuna. Durante a sessão, um vereador da cidade propôs que fossem cantados semanalmente cinco hinos (municipal, estadual e federal), proposta que indignou alunos e professoras presentes. A fim de demonstrar sua indignação, os discentes levantaram-se quando o presidente da sessão perguntou quem se opunha ao projeto, ao que foram ovacionados por outros membros da sociedade civil presentes. No final da sessão, os dois discentes que discursaram apontaram a importância da educação, da defesa da educação pública e de qualidade, e sobre a necessidade de melhoria do transporte entre comunidades da zona rural e a sede do município.

Nesse dia foi também possível que os alunos observassem na prática a importância da articulação política de setores da sociedade civil, pois os agentes comunitários de saúde se faziam presentes na sessão que oficializava a criação dessa categoria profissional no município, graças à forte mobilização dessa categoria. Havia, também, a participação de líderes comunitários de uma das regiões rurais do município, em função de um abaixo-assinado organizado pelos moradores para que conseguissem a aplicação de piçarra na única estrada que liga a comunidade à sede.

A participação dos alunos na visita à Câmara foi de extrema importância para que as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula fossem consolidadas, fortalecidas e ampliadas a partir da realidade das ações políticas em sua construção cotidiana entre sociedade, governo e Estado. Foi uma oportunidade de proveitoso intercâmbio cultural e de construção conjunta de novas aprendizagens, tanto para os alunos quanto para as professoras que participaram.

Após a visita à Câmara, os alunos participantes fizeram um relato para suas respectivas salas de aula sobre a visita e o que aprenderam. A última atividade planejada para o projeto foi a reelaboração do trabalho da crítica social, que os alunos fizeram no início do projeto, indicando uma política pública de outra cidade, estado ou país que pudesse ser adaptada para a solução que eles propuseram.

No fim do projeto, os alunos fizeram uma avaliação das atividades desenvolvidas nos últimos meses, a fim de identificar se, de sua perspectiva, entendiam que haviam desenvolvido (ou fortalecido e ampliado) sua responsabilidade social e envolvimento na vida pública, assim como se o projeto havia fomentado o questionamento dos estereótipos sobre política. Foi também objetivo da avaliação verificar se as ações tinham sido adequadas ao objetivo proposto, da perspectiva dos alunos, assim como colher sugestões sobre possíveis melhorias, seguindo um princípio de revisão da prática escolar e da construção conjunta e progressiva do currículo.

De maneira geral, os alunos relataram que seu interesse por política aumentou, e que o projeto proporcionou novas perspectivas sobre as possibilidades de participação política e engajamento social. Alguns apontaram que se sentiram mais responsáveis pelas ações políticas, indicando formas de participação política no cotidiano de suas comunidades. Os alunos fizeram sugestões pertinentes de melhorias no projeto, como o convite a alguma personalidade política para a realização de uma palestra, convidar a comunidade local para discutir sobre questões importantes da política local e nacional, assim como envolver mais a comunidade escolar em ações da escola.

A aplicação do projeto constituiu-se como um momento de aprendizagem tanto para os alunos quanto para a professora que se envolveu na pesquisa, fortalecendo a pesquisa, reflexão e ação no mundo público a partir dos princípios da educação para democracia. Em tempos tão sombrios como os que afetam nossa democracia desde 2016, a educação para democracia se coloca como uma necessária resistência ao persistente discurso e a prática autoritários, tão presentes nas instituições sociais.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**: Revista de cultura e política, n. 38, p. 223-237, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista a Juvenal Saviani Filho para a **Revista Cult**. 2007. Disponível em: https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/4/35548. Acesso em: 5 jun. 2019.

Palavras-chave: educação para democracia; ensino médio; sociologia

ELABORAÇÃO DE PROTOCOLOS DE ACOLHIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR

MARIA ROSA MACHADO PRADO - FPP

GERSON DE SOUZA MOL - UNB

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O desafio de construir uma sociedade democrática e equitativa exige modificações profundas nos sistemas de ensino, de maneira a sustentar práticas inclusivas e não discriminatórias. Tais concepções demandam esforços coletivos envolvendo a comunidade científica e acadêmica além da sociedade em geral, no sentido de avançar na construção de conhecimento bem como na efetivação de políticas voltadas à inclusão, considerando suas múltiplas dimensões e necessidades.

Não obstante as dificuldades persistentes, no transcorrer das últimas décadas, a comunidade internacional e a legislação brasileira vêm avançando no reconhecimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais como sujeitos de direitos.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais à educação formal no Brasil teve seu amparo legal com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional em 1996 que define educação especial como a modalidade escolar para educandos "portadores de necessidades especiais", preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). O embasamento legal evoca a Declaração de Salamanca, a qual traz a importância do acesso e qualidade da educação para os "portadores de necessidades especiais".

Em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior foi marcada com a Portaria n° 1793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e nos cursos de licenciatura. Para os cursos na área da saúde, essa Portaria também recomenda a presença de conteúdos relativos a essa disciplina (BRASIL, 1994). E a Portaria n° 3284/2003 dispõe que é de responsabilidade das universidades publicas e privadas assegurar as condições básicas de acesso e permanência dos alunos necessidades educacionais especiais físicas e sensoriais (BRASIL, 2003). Ainda no âmbito da Educação Superior, o direito à educação inclusiva é estabelecido com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao explicitar que este direito se estende a todos os níveis. (BRASIL, 2008).

A partir do amparo legal, estes estudantes passaram a ter a garantia de acesso à educação formal. Porém, espera-se que as instituições de ensino, entre os quais as Instituições de Ensino Superior, favoreçam também a formação cidadã de todos (CASTANHO e FREITAS, 2006, p. 95). Nesse sentido, professores universitários e demais envolvidos com esta etapa da educação formal, não podem mais se omitir de envolvimento no novo paradigma da educação, desencadeado pela existência e presença da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência ou quadros de doenças.

A garantia de acesso para as pessoas com deficiência ao sistema educacional, apesar de se constituir em um passo importante para a inclusão, não é suficiente. Faz-se necessário promover

as adaptações necessárias para garantir um meio de permanência das pessoas com deficiência neste sistema, de maneira sustentável, fornecendo as condições adequadas para que possam realizar com qualidade os seus estudos. (SOBRINHO, 2010, p. 1226; BREITENBACH et al., 2016, p. 363).

DESENVOLVIMENTO

É necessário pensar nas práticas pedagógicas e na inclusão dos estudantes no contexto regular, em especial na Educação Superior, pois perpassa pela necessidade do reconhecimento da diferença entre os discentes, da diversidade social e cultural que compõem o processo educativo e da constituição da identidade por meio da singularidade de cada sujeito (REGIANI e MÓL, 2013, p.123).

A Educação Inclusiva em nível superior apresentam inúmeros problemas envolvendo as condições didático-pedagógicas de trabalho dos docentes e a falta de condições adequadas para a operacionalização do processo de aprendizagem. Isso vai impactar diretamente na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Instituição de Ensino Superior, levando em consideração que os mesmos estão junto com os demais alunos e precisam desenvolver seu potencial respeitando as suas diferenças e atendendo suas necessidades (ROCHA e MIRANDA, 2009, p. 198).

A partir da realidade vivenciada nas Instituições de Ensino Superior e com a intenção de promover a inclusão de forma plena, os autores iniciaram a elaboração de protocolos de acolhimento inclusivo, com o intuito de dar os primeiros passos no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Realizou-se um levantamento das deficiências mais frequentes na Instituição de Ensino Superior e constatou-se que muitos estudantes possuem algum tipo de deficiência que não é relatada ou até mesmo percebida pelo docente, o qual nem sempre tem as orientações adequadas para identificar tais deficiências e tão pouco como conduzir o relacionamento com o discente de forma a atender suas necessidades. Outro ponto falho observado é que o docente não sabe como proceder em relação a adaptar as técnicas de ensino-aprendizagem de forma que estes estudantes possam atingir os conhecimentos necessários para a sua formação profissional.

Para a elaboração dos protocolos inclusivos foram definidos os itens que direcionariam a condução do estudante de acordo com necessidades educacionais especiais para cada caso. Os itens que constam no protocolo são os seguintes: 1- Inclusão Legal (atender as Legislações); 2 – Definição; 3 – Sinais e características gerais que o aluno pode apresentar; 4 - Orientações de como auxiliar a aprendizagem desse aluno; e 5 - Apoio disponíveis/necessários para esse aluno. A partir do momento que foi estabelecido os itens que constam no protocolo, iniciou-se a elaboração dos mesmos para as deficiências de dificuldades visuais e auditivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de protocolos de acolhimento inclusivo no ensino superior nos aproximou a uma realidade, que muitas vezes é ignorada e os estudantes com necessidades educacionais especiais se sentem negligenciados ao longo da sua formação educacional. Também se observou que os docentes, os colaboradores administrativos e os próprios estudantes desconhecem as definições e sinais que caracterizam uma deficiência o que dificulta a identificação dos estudantes com necessidades educacionais especiais prejudicando o aprendizado dos mesmos.

Os protocolos de acolhimento inclusivo serão facilitadores para os estudantes com necessidades educacionais especiais, permitindo a identificação e a condução para o apoio pedagógico adequado favorecendo o seu aprendizado e formação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n° 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. v. 24, n. 90, p. 359-379, 2016.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Revista Educação Especial. n. 27, p. 85-92, 2006.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. Ciência & Educação. Rio Branco, v. 19, n. 1, p. 123-134, fev./jul, 2013.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p.197-212, 2009.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação e Sociedade. v. 31, n 113, p. 1223-1245, 2010.

Palavras-chave: Acolhimento inclusivo; Protocolos; Ensino Superior.

INSPIRA: ENCONTROS QUE INSPIRAM TRANSFORMAÇÕES

GRAZIELA ESCANDIEL DE LIMA - UFSM

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INSPIRA: ENCONTROS QUE INSPIRAM TRANSFORMAÇÕES

DIREITOS HUMANOS; MULHERES; CRIANÇAS; ENCARCERAMENTO

O texto demonstra as ações ligadas ao Programa: EDUCAÇÃO INSPIRANDO VIDAS e surge da atuação continuada nos eventos do Projeto INSPIRA, da Polícia Federal que são realizados mediante parceria da UFSM e a SUSEPE, desde 2016. A realização dos eventos INSPIRA conta com a participação de mulheres presas em cumprimento de pena na Sede da Polícia Federal de Santa Maria/RS com seus filhos, crianças de 02 a 14 anos. Nos eventos organizam-se espaços e tempos de socialização, brincadeiras e interações mãe - criança (adolescente) durante um dia de intenso contato com a intenção de minimizar a saudade e a dor causada pelo distanciamento físico decorrente da situação de encarceramento da mãe.

As atividades visam proporcionar momentos de preservação de vínculos entre mães e crianças, assim como a expressão dos afetos, diálogos e interações que não são possíveis no dia a dia das crianças. Para as crianças é a oportunidade de ver sua mãe e é a forma de manter e firmar vínculos. Esse momento de encontro oportuniza que os próprios irmãos tenham a possibilidade de se encontrar, já que muitos se encontram em lares separados, na maior parte dos casos. Para as mulheres é o momento de encontrar seus filhos e vivenciar momentos de afetos, uma forma de sair do ambiente da penitenciária e vivenciar outras experiências.

Os Eventos do INSPIRA marcam valiosa contribuição formativa aos alunos envolvidos e contribuem para que a Extensão Universitária, realizada na UFSM tenha destaque na sua participação e contato com sujeitos privados da vida familiar pela situação o encarceramento das mães. Com o presente Programa propomos ações articuladas aos Eventos do INSPIRA que abarcam tanto ações direcionadas as mulheres/mães em situação de encarceramento, quanto o acompanhamento da vida familiar e escolar das crianças filhas das mulheres apenadas.

O acompanhamento das situações cotidianas de vida das crianças - filhas das mulheres presas - objetiva a construção de um olhar atencioso à infância que se produz, muitas vezes em situação de vulnerabilidade social, tenho em vista que as crianças precisam ser criadas por parentes, amigos, vizinhos, fora de sua casa, e em algumas situações em lares ou abrigos em situação provisória. A vida escolar dessas crianças, em alguma medida se conforma a situações de instabilidade e inconstância, já que não raras vezes quando há mais irmãos, há também mais uma separação de vínculos familiares. Por outro lado, consideramos a importância que os estudantes tenham conhecimento, aprofundamento e proximidade com o tema mulheres no cárcere, visando à discussão dessa e outras temáticas no meio acadêmico.

Essas atividades formativas possibilitam novas vivências e informações para formar profissionais que saibam a melhor forma de lidar com filhos e filhas das mulheres encarceradas no âmbito escolar. Nesse sentido, a universidade pode instigar a saída da zona de conforto dos espaços acadêmicos e contribuir com atividades que auxiliem a formação de sujeitos mais

compreensíveis e com uma escuta sensível às vulnerabilidades das populações carcerárias e as crianças que vivem a situação de separação de suas mães. Nesse sentido, a universidade pode ser o elo que contribui com a promoção da vida digna através de um processo formativo contínuo nesse cenário social de vulnerabilidades. Temos como objetivo oportunizar espaços formativos para docentes e estudantes sobre o sistema prisional feminino e a situação das crianças com mães presas, sensibilizando os diferentes segmentos de profissionais e instituições acerca das possibilidades e consequências da privação de liberdade para as mães e crianças, assim como dar enlevo às temáticas relacionadas oferecendo Oficinas, Atividades Complementares de Graduação e Disciplinas Complementares de aprofundamento do tema do encarceramento feminino e suas consequências nas diferentes instâncias da vida familiar. Também objetiva-se realizar produções escritas, em áudio/vídeo para fomentar o diálogo interdisciplinar e o aprofundamento desta temática no campo da educação.

O Projeto INSPIRA tem dimensões para além dos encontros semestrais e as demandas educativas podem ser incorporadas em atividades específicas e mais pontuais.

Sabe-se que a temática prisional é complexa e merece um olhar especial das Universidades e do conhecimento. A situação das crianças com familiares presos as colocam em grande vulnerabilidade social e necessitam de atenção especial e de ações educativas que possam atender suas demandas e ser sensíveis a elas.

Para este conjunto de ações de Extensão, contaremos com o aporte teórico dos Estudos da Criança e da Infância, que contribuem para ampliar as discussões sobre as crianças, suas infâncias sendo vividas de forma contextual, marcadas pelas em suas relações com o mundo.

Os Estudos da Criança buscam a compreensão das crianças a partir delas mesmas, assim como os Estudos da Infância compreendem as crianças em suas situações de vida, seus movimentos, as culturas criadas e recriadas por elas em suas experiências cotidianas. Consideramos então que esses estudos contribuem para valorizar e entender as formas singulares como as crianças, em diferentes contextos socioculturais, relaciona-se entre si, com os adultos, os espaços, as instituições e com o mundo (BELLONI, 2009; MÜLLER, 2009, SARMENTO, 2009).

Colaborando com estes estudos, temos Kramer (2007) que nos diz que as crianças pertencem a uma classe social:

> As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações (KRAMER, 2007, p. 17).

Considera a autora que a muitas crianças não é dado o direito de brincar, visto que o trabalho é seu compromisso para sua própria sobrevivência, mesmo que ainda pequena. Portanto:

> Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis (KRAMER, 2007, p. 17).

Sabemos, a partir dos estudos das infâncias, que as crianças subverte a ordem das coisas e dos fatos, estabelecendo uma relação crítica com a tradição, com as culturas nas quais são produzidas, produzindo também seus significados sobre suas experiências. Por isso, consideramos como Kramer (2007) que para se discutir e refletir sobre infância, grupos sociais a que pertencem as crianças, creche, escola, é importante tematizar questões sociais e econômicas que também envolvem essas populações. Os direitos humanos se qualificam também como temáticas que importam no empreendimento de ações como as que apresentamos nesse Programa.

Precisamos, como diz Kramer "Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político (...) (2007, p. 17)". E isso exige de nós algumas revisões acerca dos papeis das instituições educativas na vida das crianças e, nesse caso, na possibilidade de reinserção social das mães nas famílias e na própria sociedade. Por isso, também consideramos: "Deveríamos nos ocupar e nos responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância" (BASÍLIO; KRAMER, 2008, p. 90).

Nesse sentido, ao acompanhar as transições das crianças família-escola(s), buscaremos também identificar o cumprimento das políticas públicas que visam a educação das crianças e sua permanência na escola a partir dos 4 anos de idade, conforme prevê a legislação. No que diz respeito à continuidade dos estudos e nos diálogos possíveis com as famílias em que as crianças são acolhidas, pretende-se auxiliar nas transições Família - Escola de Educação Infantil, Escola de Educação Infantil – Escola de Ensino Fundamental, tendo em vista que essas transições são permeadas por sentimentos e percepções de mundo que se constroem nas trajetórias das crianças. Consideramos também que as relações pelas quais passam as crianças com a experiência do encarceramento materno, as fazem vivenciar experiências diferenciadas em relação a atenção, as vinculações afetivas, respeito a sua infância e situação de vida.

Diante de delitos e de crimes muitas perguntas aparecem nas rodas de conversa em todos os lugares e as opiniões sobre o cárcere, a pena e a pessoa que cometeu o delito, são as mais variadas. Por isso, consideramos importante que estudantes tenham conhecimento, aprofundamento e proximidade com o tema mulheres no cárcere e crianças filhas de pessoas presas, visando à discussão dessa e outras temáticas no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. Perspectiva. Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf. Acesso em: 23/09/2009.

BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas: Autores Associados, 2009.

MINZON, Camila. V; DANNER, Gláucia. K.; BARRETO, Danielle. J. Sistema prisional: conhecendo as vivências da mulher inserida neste contexto. Akrópolis Umuarama, v. 18, n. 1, p. 71-81, jan.-mar. 2010.

http://www.susepe.rs.gov.br/capa.php

Palavras-chave: DIREITOS HUMANOS; MULHERES; CRIANÇAS; ENCARCERAMENTO

O DIA A DIA DOS CONFLITOS ESCOLARES

NILZA ZANON DE SOUSA MACHADO - SEED _PR

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O DIA A DIA DOS CONFLITOS ESCOLARES

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência registra as atividades desenvolvidas em trabalho interdisciplinar focado em Direitos Humanos juntamente com a Equipe Multidisciplinar do ano vigente de 2018 em uma escola estadual da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. O trabalho teve como objetivo identificar as desigualdades e as situações de preconceito vivenciadas pelos alunos dessa escola no intuito de realizar um trabalho de conscientização e assim minimizar, na medida do possível, seus efeitos. A metodologia consistiu numa abordagem qualitativa, mediante uma pesquisa de campo, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado elaborado pelo corpo docente da escola e disponibilizado a todos os alunos da instituição. Durante as atividades realizadas posteriormente como rodas de conversa, palestras, bate papo, conversas individuais e com familiares am tratadas questões de preconceito racial, de gênero, de convivência familiar, convivência escolar, autoestima, direitos e deveres dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A organização, desenvolvimento e execução deste trabalho foi de aproximadamente oito meses e ocorreu com a participação de toda a Equipe Multidisciplinar. De acordo com Santomé (1995) a escola se situa num contexto social, cultural e econômico e isso interfere de forma clara na orientação e no valor de tudo o que tem lugar nas salas de aula, por isso consideramos importante estarmos sempre atentos a estas questões dentro da escola. Após encontros e reuniões com todos da equipe, deu-se a elaboração do questionário semiestruturado para se produzir os dados com os quais seriam realizadas as intervenções. Na sequência, o questionário foi disponibilizado via google forms e contou com a participação de 107 alunos do colégio em seus três turnos. Os dados obtidos permitiram aos profissionais da escola perceberem que existem vários conflitos dentro de seu espaço escolar, como por exemplo de preconceito em relação a raça, idade, moda e tratamento de gênero e que requerem a intervenção constante de todos os que fazem parte do grupo. Algumas questões relacionadas a convivência familiar, a convivência no espaço escolar, a organização familiar e a participação da família na vida dos alunos também foram levantadas no intuito de melhor compreender a vivência dos alunos.

"O professorado, sendo responsável perante a sociedade pela qualidade da educação que existe nas instituições escolares, é, deste modo, quem possui maior capacidade para estabelecer e recompensar os conhecimentos, procedimentos e condutas consideradas aceitáveis". (SANTOMÉ, 1995, p. 154)

A partir dos dados produzidos, o trabalho foi realizado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa os professores procuraram trazer para suas aulas textos que pudessem conversar com os conflitos identificados pelo resultado da pesquisa, procurando desta forma levar o grupo a refletir sobre as atitudes que geram esses conflitos. Em Matemática, o currículo explícito foi realizado normalmente nesta disciplina, porém desenvolvemos os conteúdos programados, a partir dos resultados obtidos e durante essa realização reflexões foram ocorrendo entre os alunos e professores.

Esclarecimentos foram sendo solicitados por parte dos alunos durante estas atividades e novos depoimentos foram produzidos. Em Matemática, os alunos realizaram a coleta dos dados, construíram tabelas e gráficos que foram expostos por toda a escola.

Na sequência desta etapa, as considerações levantadas pelos professores, juntamente com os resultados obtidos, foram repassados aos integrantes da equipe multidisciplinar que utilizaram os resultados para realizar um trabalho de conscientização, com rodas de conversa, palestras, conversas individuais e com a família de alguns alunos no intuito de diminuir os conflitos detectados. Um grupo de pedagogos da escola também se interessou pelos resultados da pesquisa e participou desta etapa da ação. Santomé (1995) nos lembra que essa rotina escolar pode ser negociada, refletida coletivamente e que desta forma os espaços escolares não apresentarão grandes conflitos.

Muitas das questões elaboradas para o questionário visavam verificar se nos dois anos anteriores as situações apresentadas foram resolvidas ou minimizadas. É importante ressaltar que os conflitos vivenciados entre dos muros escolares, interferem na aprendizagem do aluno, dificultando o cumprimento do currículo explícito, mas que é um fator presente em todos os espaços escolares. Esses conflitos são gerenciados normalmente pelos professores, equipe pedagógica e direção escolar no intuito de amenizar as desigualdades existentes dentro da escola e que fazem parte do currículo oculto de cada escola.

O currículo oculto é formado por todos os aspectos do intramuros da escola que não se referem ao currículo oficial, explícito, e contribuem implicitamente e de maneira significativa para as aprendizagens do aluno. (SILVA, 2010, p.78)

O questionário semiestruturado elaborado e disponibilizado aos alunos obteve a participação de 107 alunos e apresentou os seguintes resultados: 66,4% dos participantes se identificam como do sexo feminino e 33,6% do sexo masculino; as idades variam desde 11 anos até os 18 anos, porém, a maior concentração está entre os 14 e 16 anos; 65,4% se consideram brancos e 27,1% pardos, houve também alguns indígenas e negros; 41,1% consideram que existe preconceito racial, porém, é ignorado enquanto 36,4% acredita que existe e é discutido; 90% nunca sofreram preconceito racial enquanto 9,3% disse que sim, 68,2% responderam que se pudessem escolher a cor de sua pele, escolheria a mesma cor e 18,7% não respondeu; 57% alegaram que no colégio onde estudam não há segregação racial e 43% responderam sim; 86% não percebem diferença dentro do espaço escolar no tratamento dado a brancos e negros pelos profissionais da escola; 48,6% acreditam que a igualdade de oportunidades para brancos e negros na sociedade brasileira faz parte do imaginário brasileiro, mas não se confirma na prática; 78,5% pensam que a discussão em torno da questão racial é importante e deve ser tratada como principal em relação aos demais tipos de preconceito; 86,9% responderam que existe algum tipo de preconceito dentro da escola e 13,1% responderam que não; 55,1% acreditam que não há algum tipo de preconceito em sua sala de aula e 44,9% responderam sim. Os principais preconceitos relatados na pesquisa foram em relação à raça, idade, moda e tratamento de gênero. Os alunos gostariam de ver abordados dentro do espaço escolar questões referentes à identidade sexual, cultura, gênero, religião, etnia. Dos 107 participantes da pesquisa 56,1% se consideram felizes com a sua condição de gênero; 53,3% se

pudessem escolher o sexo ao nascer, escolheriam ser menina; 54,2% disseram não ter sofrido nenhum tipo de *bullying* na escola; 78% responderam que não procuraram um professor, pedagogo ou direção da escola para relatar casos de bullying; 26,2% gostam de ir à escola, 25% vão à escola para estar com os amigos, 19% se sentem bem na escola na escola, 18% gostam da escola em que estudam e 10,3% vão à escola porque são obrigados.

Em relação ao convívio familiar, 87% dos alunos passam a maior parte do tempo em casa na companhia da mãe; a grande maioria dos alunos respondeu que realiza atividades em casa do tipo arrumar a cama, lavar a louça e limpar a casa; 86% não recebem benefício do governo; 71% se sentem bem ao estar em suas casas; 79,4% tem bom relacionamento com a família, 12,1% disseram haver brigas diárias no convívio familiar; 66,4% não realizam nenhum tipo de acompanhamento com profissional de saúde; e 65,4% responderam já terem estudado o Estatuto da Criança e do Adolescente na escola e que conhecem seus direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos pretendeu-se identificar possíveis contribuições para a transformação dos conflitos relatados pelos alunos mediante aplicação do questionário e, simultaneamente, atuar junto a eles no intuito de minimizar as desigualdades e os conflitos existentes, assim como tentar promover um espaço mais positivo, onde a convivência seja mais harmoniosa e as pessoas possam se ver como seres humanos capazes de respeitar as diferenças sem imposição, mas sim por meio da conscientização.

O trabalho realizado pelo corpo docente teve por objetivo demostrar que a coletividade pode fazer a diferença em um país de tantas injustiças e da defesa de minorias. Desta forma, a atuação conjunta possibilita vislumbrar que outros valores podem ser agregados ao cotidiano escolar.

O desenvolvimento do projeto e sua atuação contínua, posterior a elaboração dos conflitos levantados, permitiu promover ações reflexivas dentro do espaço escolar no sentido de minimizar as desigualdades presentes e no acolhimento dos alunos que se sentem diferentes no espaço escolar.

Pode-se constatar que no decorrer dos meses seguintes, os alunos se sentiram mais livres para conversarem sobre as dificuldades enfrentadas dentro e fora do espaço escolar, que interferem em todo o processo de aprendizagem desses alunos.

A aceitação por parte da equipe de profissionais da escola, assim como a participação dos alunos, foram condições essenciais para a realização deste trabalho, tornando-o proveitoso e de abertura visando melhorar a integração o aluno-escola.

REFERÊNCIAS

SANTOMÉ, J.T. (1995). **O curriculum oculto**. Trad. Anabela Leal de Barros e Antonio Bárbolo Alves. Porto: Porto Ed.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Palavras-chave: respeito diversidade conflitos

O PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES SAUDÁVEIS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM SALA DE AULA

RAIMUNDA CALDAS BARBOSA - PUCPR

DIEGO OLIVEIRA DE LIMA - GM

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho propõe socializar a proposta da DEAS – Diretoria Executiva de Ação Social, em promover a formação das suas 22 unidades educacionais e sociais para a implementação das Práticas Restaurativas no cotidiano dessas escolas. Busca-se com isso atuar na prevenção e resolução pacífica dos conflitos violentos, promovendo a mudança da cultura de violência para a uma cultura da paz, bem como a diminuição das situações de violência no contexto escolar. Para a materialidade da proposta, recorreu-se a oferta de um curso de especialização EaD em parceria com a PUC/PR; encontros formativos in loco, com duração de cinco dias; e a criação de um GT de Práticas Restaurativas.

A proposta de atuação perpassa por dois objetivos: formar as unidades da DEAS e o maior número possível de escolas públicas no manejo dos conflitos por meio das Práticas Restaurativas; e tornar as relações saudáveis entre os membros da comunidade educativa reverberando no processo de ensino e aprendizagem. A problematização que buscamos elucidar é: como as Práticas Restaurativas podem promover uma Educação de qualidade e humanizada em meio a uma estrutura rígida e punitiva que é a escola?

A escola pode ser entendida como espaço responsável em proteger os/as educandos/as de qualquer violação de direitos e oportunizar lhes condições de pleno desenvolvimento em todas as suas dimensões: mental, espiritual, física, emocional e social, empenhando-se na formação das novas gerações e construção de uma sociedade justa, solidária e fraterna (GRECCO, 2014). Entretanto, o que observamos é a escola na busca pelo controle ou como lidar com a violência em seus espaços, sendo está a sua maior preocupação, deixando de ter condições de proporcionar o ensino aprendizagem de qualidade para educandos e educandas. Ao invés disso atua de forma punitiva e excludente, promovendo relações humanas conflituosas.

Observamos que [...] a violência em geral é uma linguagem, e uma linguagem que contém uma (re)ação a um estado de necessidade gerado, e/ou marcas sistêmicas afetivas e psíquicas, e/ou à energia defensivo-ofensiva do grupo de pertença do sujeito[...]" (PELIZZOLI, 2016, p. 18). Diante deste contexto, buscamos com as Práticas Restaurativas, lidarmos de forma preventiva com as situações de conflito, de modo a promover conexões significativas e o respeito nas relações humanas.

As Práticas Restaurativas com o seu potencial em promover o diálogo, a corresponsabilidade dos envolvidos e o comprometimento das pessoas na solução do conflito ou violência, sem desconsiderar os sentimentos e necessidades das pessoas envolvidas, é tomada como recurso central na construção de uma cultura de paz no ambiente escolar das unidades da DEAS e escolas públicas inseridas nesta proposta.

Enquanto recurso metodológico utilizaremos a pesquisa bibliográfica discutindo a partir de categorias já trabalhadas por autores e pesquisadores do tema, fazendo análise de aspectos conceituais, das diferentes abordagens a respeito da violência, Práticas Restaurativas, Direitos

Humanos, escola, entre outras, além de trabalharmos com grupos operativos. Autores como: Belinda Hopkins (2011), Kay Pranis (2010), Howard Zehr (2015) e o Marcelo Pelizzoli (2016) trará a base epistemológica a proposta.

A proposta pedagógica de trabalho com a temática das Práticas Restaurativas na Rede Marista não se classifica como procedimentos e métodos dentro da escola, mas como um eixo de missão da implementação da cultura da paz e dos Direitos Humanos. Olhar para projeto político pedagógico, regimento interno e dinâmica das aulas, refletindo sobre os procedimentos anteriores na linha histórica e sobre a nova cultura escolar são elementos essenciais da abordagem pedagógica da Rede Marista.

Neste momento, verificamos alguns avanços: duas das seis unidades que passaram pela formação realizada por nós, já apontam um maior envolvimento dos professores na construção de relações mais participativas, inclusivas, já oportunizando a utilização do círculo em sala de aula, enquanto ferramenta para trabalhar com o grupo, entendendo que "os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade, [...] objetivando criar um espaço onde os participantes se sentem seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmo." (PRANIS, 2010, p. 25-26).

Uma outra unidade iniciou a construção de indicadores para mensurar os impactos que adoção das Práticas Restaurativas trouxe para o seu cotidiano, como por exemplo: o número de desligamentos realizados por motivo de violência; o número de mediações de conflitos realizados pela equipe psicossocial, entre outros. Diante deste contexto, encontramos professores realizando uma escuta significativa de seus/suas educandos/as e promovendo relacionamentos solidários.

O diferencial da nossa proposta está em empoderar a comunidade educativa para a implementação das Práticas Restaurativas, buscando ampliar a sua disseminação nos territórios de vulnerabilidades que estamos inseridos. Dessa forma, esta proposta evidencia o movimento social de mudança de paradigma que a Rede Marista nas Unidades Sociais, vem fomentando junto à comunidade educativa. Esta prática compõe um movimento concreto que busca implementar a cultura da paz nas escolas evidenciando técnicas e produzindo conhecimento com base empírica.

Referências

GRECCO, A. et al. Justiça Restaurativa em Ação: práticas e reflexões. São Paulo: Dash, 2014.
HOPKINS, B. A Sala de Aula Restaurativa: usando abordagens restaurativas para promover aprendizado eficaz. Londres: Optimus Education, 2011.
PELIZZOLI, Marcelo L. Justiça Restaurativa: Caminhos da pacificação social. Caxias do Sul, RS: UFPE 2-16, 2016, p. 47-68.
PRANIS, K. Círculos de Justiça Restaurativa e de construção de paz: guia do facilitador. Escola Superior da Magistratura da AJURIS. Tradução: Fátima de Bastiniani. 2010.
ZEHR, H. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2015.

Palavras-chave: Relações Saudáveis; Formação; Práticas Restaurativas; Unidades Sociais; Mediação de Conflito.

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VINCULOS EM TERRITÓRIOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE COM EDUCANDAS E EDUCANDOS DO CENTRO SOCIAL MARISTA - CAÇADOR

ARACELY WOREL - ABEC

JOÃO BATISTA SARTORI - ABEC

Eixo – Educação e Direitos Humanos
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRESENTAÇÃO DO TEMA

Este projeto de pesquisa teve como intuito identificar qual é, a contribuição do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos –SCFV, denominado pela Rede Marista de Conviver Marista, enquanto currículo de vida para os educandos que participam no Centro Social Marista Caçador, localizado em um território de grande vulnerabilidade social.

O território do Bairro Martello está localizado na cidade de Caçador/SC, e é marcado pelas expressões da questão social e supostamente poucas são as políticas públicas, destinadas às crianças, adolescentes e jovens que ali residem.

Mencionar qual a contribuição do serviço ofertado pelo Centro Social para este público, que traz enraizado tantos direitos violados, se a metodologia utilizada atinge a emancipação do público atendido, sua participação enquanto direito e no protagonismo infanto-juvenil nos vários espaços que envolvem o território, sendo o ambiente escolar um deles

O objeto de pesquisa deste projeto, será uma mostra de dez educandas e educandos que participam, a mais de dois anos no Conviver Marista. Identificar suas conquistas, seus desafios e fragilidades e como eles se veem neste momento, considerando toda sua trajetória no Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos, da mesma forma destacando o papel do educador neste processo.

O levantamento de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como a utilização de títulos bibliográficos e artigos que nos darão embasamento teórico acerca do público alvo, serviço ofertado e contextualização no que se refere a formação integral destes educandos.

PROBLEMA

O bairro Martello, é considerado um território marcado pela desigualdade social e consideráveis situações de violação de direitos. Situado no município de Caçador é considerado o mais populoso, segundo à divulgação dos resultados do Censo Demográfico 2010, o próprio IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística são 12.696 habitantes, estima-se que nos dias de hoje este número esteja próximo dos 18.000 habitantes.

Identifica-se que neste território estão fragilizadas as políticas públicas voltadas para sua população, em especial a qual abordaremos neste projeto de pesquisa, as crianças, adolescentes e jovens.

O Centro Social Marista identificando esta ausência, e com grande potencial por meio da materialidade curricular, trouxe a proposta para o centro do processo educativo, oportunizando a participação, a aprendizagem, a liberdade e a autonomia como direito, tendo como prioridade o atendimento de crianças e adolescentes de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Diante disso faz-se necessário saber: Qual a contribuição do SCFV,

enquanto currículo de vida, para as educandas e educandos que participam no Centro Social Marista Caçador, e se conseguem identificar quais direitos estão sendo privados no território em que residem.

OBJETIVO GERAL:

Investigar qual a contribuição do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos enquanto currículo para as educandas e educandos que participam no Centro Social Marista-Caçador, tendo como embasamento os três eixos, descritos no documento Conviver Marista: Um novo caminho para a educação em contextos não escolares, sendo eles Habilidades para a vida, Direitos humanos e Projeto de vida.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Descrever sobre o Conviver Marista e os eixos que norteiam sua aplicabilidade:
- Identificar as potencialidades que as educandas e educandos adquiriram com a inserção no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;
- Apontar quais desafios e/ou fragilidades as educandas e educandos apresentam enquanto participação e protagonismo nos espaços do território.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com dados coletados qualitativamente, tendo como foco as educandas e educandos que participam a mais dois anos do Serviço de Convivência.

Foram utilizados títulos bibliográficos e artigos que nos deram o embasamento, teórico acerca do público alvo, do serviço ofertado e da contextualização no que se refere à formação integral dessas educandas e educandos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Rede Marista de Solidariedade (RMS) atua na promoção e defesa dos direitos das infâncias e juventudes. A RMS também desenvolve estratégias de incidência política e promove ações de educação para a solidariedade em todas as suas frentes de atuação, estabelecendo parcerias com poder público e a iniciativa privada, em sintonia com frentes internacionais de promoção e defesa dos direitos de crianças e jovens. Algumas Unidades Sociais atendem por meio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que no âmbito da rede é denominado como Conviver Marista.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de vínculos por sua vez, é um serviço voltado para o atendimento dos membros da família que estejam vivenciando situações de vulnerabilidade e que tenham vivenciado situações de violações de direito, os quais precisam ter os vínculos familiares e comunitários fortalecidos ou reconstruídos (BRASIL, 2016, p. 20).

O documento Marista, retrata toda a trajetória que a Rede Marista de Solidariedade percorreu no que se refere ao atendimento de criança, adolescentes-jovens e famílias, por meio de uma perspectiva de emancipação dos mesmos e da transformação Social.

A proposta curricular traz a roda de conversa como oportunidade para que as educandas e educandos possam se olhar e, assim, expressar suas opiniões:

Por meio da roda, resgatamos as experiências vividas nos outros espaços em que os educandos estão inseridos, possibilitamos criar estruturas de liberdade e expressão dos sentimentos pontos de vista e ideias, garantindo a participação de forma integrada ao grupo (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2014, p. 30).

São nestas rodas de conversas que expõem seus pensamentos, suas experiências, onde educandos e educadores se complementam, estabelecendo novas aprendizagens. Respeitando as diversas culturas e saberes já existentes nestes territórios, pois:

Nesse sentido, não se constrói um currículo para os educandos, mas com os educandos, pois eles devem ser os protagonistas do processo de aprendizagem e sujeitos articulados na sociedade e territórios em que estão inseridos (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2014, p. 36).

Favorecer a transformação social do outro, partilhar e respeitar o conhecimento e, acima de tudo, dar voz às educandas e educandos, vem de encontro ao que o educador Paulo Freire nos deixou enquanto conhecimento libertador, já que:

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogos com os educadores, reflete seus anseios e esperanças (FREIRE, 2017, p. 143).

A proposta curricular traz seis eixos temáticos que representam "o conjunto das noções, concepções e assuntos fundamentais a serem abordados nos processos pedagógicos do Conviver Marista" (Rede Marista de Solidariedade p.56). Nesse contexto, os eixos temáticos foram definidos em importantes mecanismos de atuação, sendo eles: expressão e criatividade, letramento, habilidades para a vida, projeto de vida, direitos humanos e território.

A Rede Marista de Solidariedade compreende o currículo como um conjunto de movimentos, expressões e intencionalidades compartilhadas na relação educativa (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2014, p.56).

Para que a proposta do Conviver Marista se concretize e se fortaleça, é preciso o envolvimento de todos os atores que fazem parte da Rede Socioassistencial, da Rede Educacional, da Comunidade e das famílias das educandas e educandos, para que, juntos, e numa perspectiva democrática, possam propiciar a participação de todos.

RESULTADOS

Esta pesquisa de campo nos trouxe elementos importantes com relação as contribuições do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos na construção do currículo de vida dessas educandas e educandos. Por meio desta foi possível mensurar parte do impacto social causado na vida destes educandos e suas famílias, mesmo vivendo em um território de vulnerabilidades. Identificou-se, por meio de seus relatos, que existe uma lacuna entre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e o ambiente escolar, situação que pode impactar ou não na participação e no protagonismo destes educandos em espaços externos. Isto porque no Conviver conseguem expressar suas opiniões e serem participativos, no ambiente escolar não se sentindo à vontade para expor suas opiniões e dialogar. Embora os serviços tenham propostas educativas que podem se complementam enquanto educação integral, faz-se necessário intensificar a aproximação dentre eles.

Percebemos que os educandos se sentem felizes e acolhidos participando do SCFV e que as relações humanas se fortaleceram, sejam nas relações com os colegas quanto com os familiares. Também na projeção para o futuro, quando verbalizam que possuem projetos de vida, o anseio pela continuidade dos estudos e, ainda os relatos com desejos de viajar o mundo, e de tranformarem a realidade onde estão.

Porém, no que se refere ao território, ainda estão fragilizados, fazendo-se necessário que a proposta educativa do Conviver Marista, seja intensificada com práticas de atuação no território educativo, com o intuito de fortalecer o sentimento de pertença e os vínculos comunitários. Intensificar propostas de ações em conjunto, principalmente com as escolas locais, favorecendo assim, a participação democrática destes educandos também no espaço educativo escolar.

REFERÊNCIAIS TEÓRICOS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 63. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE (org). CONVIVER MARISTA: Um novo caminho para a educação em contextos não escolares. Curitiba: Champagnat, 2016.

Entre outros...

Palavras-chave: Participação, Protagonismo, Conviver, Marista, Educandos

- EDUCAÇÃO E SAÚDE

A CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: MAPEAMENTO E PERCEPÇÕES

JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE

MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Durante o processo de aprendizagem escolar, algumas crianças podem manifestar baixo rendimento, apresentando desatenção, ausência de memória, falta de interesse pelas aulas, agitação, impaciência dentre outras características. Quando isso acontece, muitas vezes estas crianças são encaminhadas para profissionais que apresentam diagnóstico de transtornos como o Transtorno do Espectro Autista (TEA)[1] , Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)[2] , Dislexia[3] , etc. No entanto, pode ser que a criança não seja acometida por nenhum deles, pois as características citadas são também encontradas em crianças com o Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC [4] , nesse caso essas particularidades ocorrem porque a criança tem dificuldade em entender o que é dito e não por um problema neurológico (ALMEIDA et al., 2011).

Diante desta situação, questiona-se: qual é o papel da escola e da família para que a criança com DPAC tenha um desenvolvimento integral? A presente pesquisa, portanto, foi realizada na tentativa de responder a este questionamento, visto que tanto a família quanto a escola têm um papel fundamental para a reabilitação efetiva das funções afetadas.

Para isto definiu-se como objetivo geral entender os impactos do DPAC no desenvolvimento da criança e como a família e a escola podem ajudar para o seu desenvolvimento integral. Como objetivos específicos, estabeleceu-se primeiramente expor o Processamento Auditivo (PA) e o distúrbio que pode ocorrer nele, ou seja, o DPAC; após a exposição, apresentar as causas que podem levar uma pessoa a desenvolvê-lo e as consequências do DPAC no processo de ensino/aprendizagem. Depois buscou-se conhecer o papel do professor no ensino do aluno com o DPAC, os cuidados que ele precisa ter em sala de aula para minimizar as dificuldades que o aluno tem e as metodologias adequadas para trabalhar com esta criança. Ainda procurou-se entender a importância da família para um aprendizado efetivo da criança com este transtorno e de que maneira ela pode atuar para auxiliá-lo. Relacionando os dois objetivos anteriores estipulou-se buscar pesquisas sobre o DPAC em plataformas da internet a fim de se conhecer o que outras pesquisas abordam sobre o tema e, por fim, compreender como se dá a relação da família com a aprendizagem escolar da criança com DPAC.

A pesquisa é qualitativa de natureza básica pois tem como objetivo “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51) Em relação aos objetivos propostos é exploratória tendo em vista que se busca compreender o objeto de estudo que é a criança diagnosticada com DPAC.

O estudo pautou-se a partir de fontes bibliográficas das autoras Pereira e Schochat (1997) e seus estudiosos. Para o alcance final dos objetivos realizou-se um questionário com a intenção de entender como se dá o apoio da escola em relação ao processo de ensino/aprendizado do aluno com DPAC.

O referido tema se mostrou pertinente e atual, notadamente na área pedagógica, tendo em vista que os sintomas do DPAC podem ser confundidos com outras comorbidades. Nesse passo, torna-se relevante o conhecimento acerca de tal distúrbio para que os professores tenham condições de auxiliar no encaminhamento para o diagnóstico e para o aprendizado efetivo da criança/adolescente. Desse modo, este indivíduo conseguirá atingir seu pleno desenvolvimento, com o apoio da área fonoaudiológica em conjunto com o acompanhamento dos pais/responsáveis.

Partindo do objetivo de entender a influência do DPAC no desenvolvimento da criança e/ou adolescente, e como a família e a escola podem apoiá-los para o seu desenvolvimento completo, foi realizado um mapeamento e um questionário a fim de compreender as questões relacionadas ao tema, o que foi de extrema importância para que pudéssemos descobrir as percepções dos familiares sobre o assunto.

O mapeamento realizado possibilitou ver que a maioria das pesquisas publicadas sobre DPAC se encontram na área da fonoaudiologia, e, dentro desta área, a temática mais abordada foram os processos terapêuticos que o indivíduo com DPAC deve realizar, mostrando a eficácia que estes processos têm por meio dos resultados positivos, comparando os resultados nos testes antes e depois do tratamento.

Enfim, a partir dos materiais encontrados, foi verificado que poucos são da área pedagógica/escolar, o que demonstra que o tema ainda pode e deve ser mais aprofundado nesse âmbito de conhecimento, com o fim de capacitar os professores para serem mediadores entre a criança com o DPAC e o conhecimento. De forma geral, os questionários demonstraram que quase todos os pais já perceberam dificuldades no filho antes do diagnóstico, e que a maioria foi buscar um diagnóstico por iniciativa própria, e não por encaminhamento da escola ou de algum profissional da saúde.

O questionário revelou também que grande parte das escolas mantém um diálogo permanente com a família do aluno com DPAC, e que a providência que os professores mais adotam para apoiar este aluno é a de sentá-los na primeira carteira. Apontou, ainda, que os pais têm uma atuação na vida escolar do filho por meio do auxílio nas tarefas escolares.

Com tudo isso, vê-se a importância de os profissionais da educação estarem sempre estudando e se inteirando sobre todas as comorbidades e dificuldades de aprendizagem que o aluno portador do DPAC pode possuir, tanto para saber como atuar com este aluno, quanto para orientar a família.

Outro ponto bastante ressaltado durante o trabalho é que cada aluno deve ser observado em sua particularidade, ou seja, o professor não pode querer ensinar todos os alunos da mesma forma e esperar que todos aprendam igualmente, em face das particularidades individualizadas de cada um. A pesquisa salienta a importância do trabalho em rede, tudo em busca de um desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNES, Cristiane Lima. **Processamento Auditivo** – conhecer, avaliar e intervir. 1.ed. Lisboa: Papa-Letras, 2015.

PEREIRA, Liliane Desgualdo & SCHOCHAT, Eliane. **Processamento Auditivo Central** – Manual de Avaliação. São Paulo: Lovise, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em 19/06/18

SCHETTINI, Regina Céli; ROCHA, Tereza Cristina De Mendonça; ALMEIDA, Zenilda Lúcia D. De Moraes. **Distúrbio do Processamento Auditivo** - o Que É? -Orientações aos Pais e Professores. 2.ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2011.

[1] Autismo e síndrome de Asperger são entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento nos quais ocorre uma ruptura nos processos fundamentais de socialização, comunicação e aprendizado. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pd;. Acesso em: 15/11/2018.

[2] O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Disponível em: https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/. Acesso em 15/11/2018.

[3] A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas. (Definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002. Essa também é a definição usada pelo National Institute of Child Health and Human Development – NICHD). Disponível em: http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/. Acesso em 10/06/2018.

[4] Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), também conhecido por Disfunção Auditiva Central ou Transtorno do Processamento Auditivo.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento auditivo Centra; Família; Escola.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PEDAGOGA

ELAINE CRISTINA GONÇALVES MARCON - CNEC

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PEDAGOGA

RESUMO EXPANDIDO

Ao contrário do que muitos pensam, na formação de um enfermeiro a presença da educação se faz presente e relevante, pois o ato de educar deve estar em consonância com o de cuidar. Pensando nisso, buscou-se analisar na visão de alunos do curso de enfermagem de uma Faculdade particular do município de Campo Largo, após concluída uma disciplina obrigatória nomeada "Educação em enfermagem", as suas colocações sobre a importância da educação na formação do enfermeiro. A problemática emergiu da necessidade de se entender como os alunos haviam recebido e compreendido a disciplina no decorrer do semestre e identificar a importância da educação em sua formação. Para isso, delimitou-se por objetivos específicos entender a educação como norteadora da conscientização social; verificar a função do enfermeiro como um cuidador e educador; e compreender a importância da educação na formação do enfermeiro. Sabe-se que a escola perpassou por diferentes momentos históricos, reconstruindo-se em cada época, modificou paradigmas, concepções e definiu suas funções, transformando-se na instituição escolar de hoje. Descrever a instituição escolar contemporânea não é fácil, pois tal descrição leva a diferentes indagações e, principalmente, reflexões profundas sobre a sua atual função. As escolas, veem assumindo uma função regulamentadora, tornando-se em "um local de inúmeras funções, regras e leis a serem seguidas, onde não se disponibiliza o tempo necessário para realizar reflexões sobre a educação, sobre o saber científico e sobre as práticas pedagógica" (PEREIRA;CARLOTO, 2016, p.5), ou seja, a otimização do tempo, a divisão social do trabalho e o desenvolver de competências estão em alta no meio educacional, levando a preocupações extremas sobre o futuro das gerações e a conscientização social. Na história da organização e origem escolar se percorre por diferentes mitos que montam e remontam a educação, deixando vestígios que não podem ser apagados ou deixados de lado, como por exemplo tem-se a escola que surge para fortalecer o poder de uma classe social; a escola que deveria ser neutra, mas inculca valores e crenças de uma classe social e; a escola de todos que não se responsabiliza pelo fracasso de muitos (COIMBRA, s/d, p.15-16). Perante a citação que se levanta, vale perguntar qual a responsabilidade do professor frente a essa forma de escola que vem se construindo e como poderá se fazer diferente meio a tanta desordem e raízes que se firmaram até então? Pensando assim, não se pode afirmar que nunca foi tentando, pois Paulo Freire, percursor de ideias e inculcador de reflexões, mostrou que levar o aluno a refletir a sua vida e realidade, consiste na conscientização social. Ao tocante a educação social e a Paulo freire, descreve-se que "a educação deve levar o educando a uma

tomada de consciência e atitude crítica no sentido de haver mudança da realidade" (MIRANDA; BARROSO, 2004, p. 663), não somente ao que se refere a uma educação que ocorra em um ambiente sistematizado, mas a todo manifestação e forma de se educação que há no mundo. Vale refletir que na "educação existe conhecimento disponível em várias áreas, que precisa ser articulado, interconectado e integrado para orientar as formas de agir, mas é necessário fazer com que este conhecimento seja acessível, no sentido de tornar-se comportamento" (CUNHA, 2002, p.36), para que o conhecimento se torne comportamento, ele precisa vir enraizado de dois atos indissociáveis o cuidar e o educar, que ocorre desde a primeira infância até a vida adulta, pois é "evidente que não há como cuidar sem educar, quem cuida necessariamente educa, pois modifica, transforma o ser" (JUNIOR; GAMA; TEIXEIRA; SENA, 2011, p.551). Com a enfermagem, não é diferente, o ato do cuidar e educar na enfermagem é parte de sua função, ao mesmo tempo em que se prepara para cuidar de seu paciente o enfermeiro tem como atividade ser um aprendiz, para repassa-lo e instrui-lo da melhor forma possível (MIRANDA;BARROSO, 2004). Partindo da premissa de que o cuidar e o educar na enfermagem são elos articuladores na instrução e conscientização social na educação em saúde, realizou-se uma pesquisa para verificar o conhecimento adquirido durante um semestre de um curso de enfermagem, na disciplina de Educação em Enfermagem, ministrada por uma pedagoga. A realização da pesquisa ocorreu no dia da avaliação final da disciplina, em critério de não obrigatória, deixando aberta a participação dos alunos. Foram realizadas cinco questões abertas que tratavam da formação, relação entre cuidar e educar, prática diária do enfermeiro e concepções sobre educação e enfermagem. A análise das questões foi em uma abordagem qualitativa, tratando-se de uma descrição das respostas coletadas. Dos 31 alunos presentes, 30 responderam o questionário aplicado. A primeira questão tratou de entender os momentos em que os indivíduos perpassam pela educação, com unanimidade todos responderam que a educação ocorre desde o momento em que se nasce até o final da vida. Basta reconhecer que a ação educativa é um processo regular, que ocorre em todas as sociedades, que tem por objetivo preparar todos os indivíduos, de todas as idades, para assumirem funções e papeies na sociedade (RODRIGUES, 2001). Ainda com relação a educação, uma das questões aborda sobre a importância de se estudar a educação no curso de enfermagem. As respostas foram que sempre ligadas a necessidade de formação humana, preparo profissional, educação continuada e "para construir profissionais com visão holística e com anseios de mudanças e resultados" (DADOS DA PESQUISA, 2019). Dando sequencia aos questionamentos, perguntou-se sobre a relação do cuidar e educar na enfermagem obteve-se como respostas, "cuidar é uma ação e educar é fazer a ação entrar em prática" (DADOS DA PESQUISA, 2019) e "a educação é a base do cuidado, bem como a manutenção do resultado alcançado" (DADOS DA PESQUISA, 2019), ou seja, em todas as respostas obteve-se que cuidar e educação são indissociáveis e que todo enfermeiro precisa ter consciências da sua importância na manutenção desses atos. Na sequencia das questões, indagou-se a prática diária da enfermagem e a prática educativa, solicitando aos alunos que descrevessem momentos que realizam a educação em enfermagem, novamente, as respostas giraram em torno da rotina diária, pois ocorrem nos momentos de orientação, instrução ao paciente e colegas de trabalho e relações de aprofundamento de conhecimento em que a prática educativa está enraizada. A ultima questão tratou de entender o que havia mudado no pensamento dos alunos após a realização da disciplina "Educação em Enfermagem", "aprendi a prestar mais atenção na necessidade de observar e orientar os pacientes corretamente para que entendam o que acontece" (DADOS DA PÉSQUISA, 2019), e "o pensamento de que todo profissional de enfermagem ao longo de sua vida vai desenvolver o processo de educar, não somente com palestras e treinamentos, mas também, no dia a dia e a cada orientação ao paciente e familiares" (DADOS DA PESQUISA, 2019). Dessa forma

perante os relatos apresentados, pode-se concluir que, a disciplina Educação em Enfermagem, surtiu resultados positivos perante a turma, as respostas foram satisfatórias e relacionadas ao que foi aplicado e exigido na ementa do curso.

Palavras-chave: Educação. Educação em enfermagem. Cuidar e educar. Formação do enfermeiro.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, Cecília Maria B. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. Psicologia ciência e profissão, s/d. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-AsFuncoesDaInstituicaoEscolar-5910275.pdf. Acesso em: 03 de julho de 2019;

CUNHA, Ana Zoé Schilling. A educação em enfermagem e seu compromisso social. Educação v.27 - nº 01 – 2002. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/4466-19870-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 20 de março de 2019;

Junior, Nogueira. Gama, Cassimiro. Teixeira. Bernadete Marinho Bara de Martin. Sena, Michele de Souza. Educação em enfermagem: desafio diário para cuidar com excelência – análise da vivência de uma equipe. R. Enferm. Cent. O. Min. 2011 out/dez. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/4466-19870-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 15 de abril de 2019;

MIRANDA, Karla Corrêa Lima. BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem [online]. 2004, vol.12, n.4, pp.631-635. ISSN 1518-8345. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000400008. Acesso em: 30 de janeiro de 2019;

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Revista: Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2019;

Palavras-chave: Educação. Educação em enfermagem. Cuidar e educar. Formação do enfermeiro.

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE EDUCADOR E EDUCANDO NO AMBIENTE HOSPITALAR

SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Neste artigo serão apresentadas experiências de educadores populares integrantes do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no âmbito hospitalar. Os pedagogos possuem como público alvo acompanhantes de diversas idades, tanto jovens como adultos, que se encontram em meio a situações difíceis de internamento de um familiar, pois, esses familiares encontrassem hospitalizados nas UCIs (Unidade de Cuidados Intensivos) e UTIs (Unidade de Terapia Intensiva).

Deste modo, o Núcleo trabalha com práticas socioeducativas, voltadas para o processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem composto por diversidades culturais, pois, várias dessas pessoas residem em comunidades diferentes, como por exemplo: ribeirinhas, quilombolas, asilos, entre outras. Assim, se tem como base de estudo os pressupostos freireanos. Logo, traz como tema "O trabalho de educadores populares em ambientes hospitalares".

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar as experiências de educadores populares integrantes do NEP, no âmbito hospitalar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Posteriormente, em relação aos objetivos específicos buscar abordar a importância do diálogo entre o educador e o educando. Além disso, busca apresentar os benefícios desse diálogo tanto para a Educação de Jovens e Adultos quanto para os educadores populares.

Sendo assim, pretende-se apresentar a problemática encontrada por esses educadores no âmbito hospitalar: A falta de sensibilidade da parte de profissionais da área da saúde em relação ao trabalho de educadores com os acompanhantes. Além de ter como base para a metodologia os pressupostos freireanos.

Metodologia

Com base em pressupostos freireanos: humildade, diálogo, afetividade, humanização e amorosidade, os educadores populares executam suas ações mediante a isto. Em primeiro lugar, os educadores fazem formações para adquirirem mais embasamento teórico, depois ocorre o planejamento para as práticas pedagógicas dentro do hospital.

Em seguida, são confeccionados os materiais didáticos que serão utilizados na atividade. Por fim, os educadores se dirigem ao ambiente hospitalar e fazem convites para os acompanhantes que se encontram nas UCI's (Unidade de Cuidados Intermediários) e nas UTI's (Unidade de Tratamento Intensivo) do prédio, apresentando um pouco do Núcleo e de que forma ele atua naquele espaço.

A partir disso, os sujeitos que se mostram interessados em conhecer melhor o trabalho do NEP, se dirigem para uma sala específica – a sala de educação e saúde –, a qual os educadores utilizam para suas atividades. Assim, no início de cada prática, realiza-se uma roda de conversa, na qual busca compreender algumas informações básicas sobre cada participante, os educadores são convidados a se apresentarem, falar seu nome, idade, local de origem e por qual motivo estão no hospital, dessa forma, cada indivíduo conhece um pouco sobre a história de cada um. Isto ocorre por meio de conversas direcionadas. "A metodologia fundamentada na educação

freireana de educação assume princípios que, em sua essência, valorizam o respeito pela realidade social, cultural e cognitiva do educando, permeado pelo diálogo e a problematização." (SEPÚLVEDA, 2009, p. 146)

É importante comentar sobre a preocupação que os educadores possuem em conhecer todos os educandos, seu local de origem, suas raízes, seus saberes culturais. Os pedagogos buscam conhecer ao máximo sobre o contexto em que seus educandos vivem, para que assim, eles se sintam mais à vontade ao participar das práticas. Desse modo, essa interação só tem êxito através do diálogo, pois, respeita sempre a cultura, o conhecimento e o lugar de fala de cada um e isso não seria possível se não houvesse uma comunicação, pois, é através da comunicação que são estabelecidas as relações com o outro.

O desafio do pedagogo dentro do ambiente hospitalar

É necessário informar sobre a dificuldade encontrada pelos educadores populares em sua atuação no hospital. Pois, apesar dos pedagogos possuírem uma função bastante importante no âmbito hospitalar, função essa que não envolve procedimentos médicos, mas sim um trabalho humanitário, de afetividade e empatia com o próximo.

> O pedagogo assume um papel importante como profissional da educação pela relevância política e social que comporta, pois seu objetivo é pautado no desenvolvimento da formação humana. Sua identidade está relacionada a diversas limitações, bem como a diferentes possibilidades. (RAFAELA COSTA, 2015, p. 1)

Ainda assim, existem certos profissionais da área da saúde que não concordam com o trabalho dos educadores populares, o que dificulta um pouco na concretização das práticas pedagógicas, pois, para as ações serem realizadas com sucesso, os pedagogos precisam da ajuda dos profissionais da saúde. Todavia, há aqueles que são a favor das atividades ajudam no que puder, pois, entendem a necessidade da atuação do pedagogo no âmbito hospitalar.

Educação problematizadora no âmbito hospitalar

Os educadores populares utilizam Paulo Freire como base e principal fundamentação teórica na realização de suas práticas. Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes, é retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos.

Além disso, Freire defende a educação como um ato político, uma educação problematizadora, crítica, através do diálogo, de maneira que os educandos não somente recebessem todo o conteúdo proposto pelo professor, mas que tivessem autonomia para criticar quando achassem necessário. O indivíduo deve ser capaz de compreender o que ocorre a sua volta, sendo capaz de defender um posicionamento, além de poder decidir e construir argumentos. "A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (FREIRE. 1986. p.41).

Logo, é dever do educador popular ensinar aos educandos maneiras de questionar, duvidar e problematizar o seu meio social, não recebendo os conteúdos prontos e acabados. E mais uma vez o diálogo é necessário, dessa vez para consolidar e resultar essa educação problematizadora.

> Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder a seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existências. E o próprio conhecimento. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985b, p. 52)

Os educadores buscam instigar os educandos a trabalhar a questão da autonomia, a valorização da cultura e de seus saberes, sua criticidade, afetividade, humanização e diálogo entre si, de

maneira que todos consigam ter uma visão mais crítica do mundo – seja política, social e cultural – valorizando sempre seus saberes culturais e apresentando empatia com o próximo.

> A educação popular ativa a mobilização para a construção de autonomia no âmbito individual e coletivo, assim como abre perspectivas para a alteridade entre os sujeitos sociais na luta por direitos, contribuindo assim para a significação do direito de cidadania. (NERY; NERY; NERY, 2012, p. 116-117)

Portanto, é perceptível a relação afetiva e respeitosa entre educador e educando, a forma com cresceram como pessoa humana e como pessoa em transformação. Além disso, foi possível desenvolver o conhecimento de cada um, de maneira que educador e educandos puderam aprender juntos – em uma via de mão dupla –, abrangendo seus conhecimentos e isto só foi possível a partir do diálogo, pois, segundo Freire "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 2003, p. 47)

Considerações finais

Em vista do que foi descrito acima, pode-se afirmar que o trabalho educativo realizado com os educandos possibilitou o crescimento tanto dos educadores, quanto dos educandos. Além de valorizar o conhecimento e saberes culturais de cada um, buscando sempre respeitar e aprender com eles.

Logo, foi identificado na área hospitalar a fundamental importância do educador para os educandos, a maneira como esses educadores conseguem mudar o humor dos educandos, mesmo que seja por apenas um dia, faz todo o trabalho valer a pena. Apesar da não aceitação de profissionais da área da saúde em relação aos pedagogos, os educadores populares continuarão fazendo seu trabalho, levando o diálogo e a afetividade para todas as suas práticas.

Referências

COSTA, R. A. R. **Identidade do pedagogo:** formação e atuação. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p.41.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

NERY, V. A. S. NERY, I. G. NERY, W. G. **Educação Popular em Saúde:** Um instrumento para a construção da cidadania. C&D-Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista, v.5, n.1, p. 114-129, jan./dez. 2012.

SEPÚLVEDA, F. G. B. **Educação de Jovens e Adultos:** Análise da política e de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 2009.

Palavras-chave: Diálogo; Educador; Educando; Ambiente hospitalar.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA EM CLASSES HOSPITALARES

DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO - FCL- UNESP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Educação e saúde

Objetivo geral

Identificar como a Tecnologia Assistiva pode ser empregada no contexto educacional das classes hospitalares para crianças e adolescentes em situação de hospitalização.

Objetivos específicos

· Identificar as possibilidades de utilização da Tecnologia Assistiva em Classes Hospitalares.

· Analisar de que formas uso da Tecnologia Assistiva pode favorecer o ensino- aprendizagem dos estudantes que fazem uso das classes hospitalares.

Metodologia

Com o intuito de abarcar as etapas da pesquisa de modo consistente e contextualizado com os objetivos propostos, o estudo visa contribuir para a maior expansão de conhecimentos acerca das práticas utilizadas nas Classes hospitalares. Para maior compreensão dos fenômenos que permeiam o âmbito da educação em ambiente hospitalar, utilizar-se-á da pesquisa qualitativa considerando sua principal preocupação com a compreensão dos fenômenos sociais, crenças e concepções de sujeitos investigados e a interpretação que estes atribuem a um determinado fenômeno.

De acordo com Gunter (2006, p. 202) a pesquisa de natureza qualitativa pode ser percebida como um ato subjetivo de construção, ou seja, a compreensão como princípio de conhecimento, em que alguns conhecimentos permitem a apreensão da realidade. A pesquisa qualitativa permite a captação dos modos como determinadas realidades sociais são concebidas pelos atores sociais que as compõe, para que fosse possível a estruturação desse estudo, utilizou-se dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa utilizou-se a Revisão Sistemática de Literatura, justamente para que fosse possível entender outros trabalhos realizados anteriormente sobre os temas “tecnologia assistiva” e “classes hospitalares” e como eles se relacionam.

A revisão sistemática “trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO e PEREIRA, 2014, p. 183). Portanto, para essa investigação, utilizou-se da revisão sistemática de literatura como uma forma de reunir pesquisas já produzidas anteriormente, e trazer a luz novas possibilidades de conhecimento através desse trabalho.

Fundamentação Teórica

A Pedagogia hospitalar atua como um acompanhamento ao aluno fora do âmbito escolar, buscando desenvolver suas necessidades cognitivas através de programas voltados a infância, com prioridade em atividades sócio-interativas, vinculando-se aos sistemas educacionais como parte da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, “[...]no entanto, é preciso deixar claro que tanto a educação não é elemento exclusivo da escola quanto a saúde não é elemento exclusivo do hospital [...]”. (Brasil, 1977, p. 3.929).

A Pedagogia hospitalar, portanto, busca oferecer atendimento e assessoria pedagógica e humanística tanto para o paciente quanto para o familiar, procurando promover situações e

atitudes educativas, partindo do efetivo envolvimento com o educando e com o ambiente (ORTEGA; SANTIAGO, 2009, p.32).

Para Ceccim (1999), os estudos, na área da psiquiatria, de Spitz em 1945, Bowlby, de 1969, e Ajuriaguerra, de 1975, alertam para os riscos que as crianças em situação de hospitalização sofrem, bem como suas necessidades emocionais e físicas e afirmam que a criança quando hospitalizada, necessita que seu desenvolvimento psíquico e cognitivo também receba atenção e cuidados.

Assim, em busca de estratégias para viabilizar o processo educacional e enfrentar os desafios que cercam o atendimento pedagógico hospitalar, pensar a educação oferecida para crianças em condições de hospitalização é pensar a educação inclusiva. Segundo Coelho (2015, p. 61) "[...] Já há alguns anos em nosso país, a inclusão educacional de crianças e jovens com desenvolvimento atípico vêm mobilizando afetos, intelectos, [..,] impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças [...]".

A educação inclusiva se configura pela atenção a diversidade característica da sociedade, procurando atender as necessidades educativas especiais de indivíduos/alunos que estão regularmente matriculados em salas comuns das redes municipais ou estaduais de ensino. Trata-se de uma perspectiva humana, social e política que vem sendo fomentada na sociedade contemporânea afim de que haja uma expansão democrática no que se refere as singularidades e diferenças que são inerentes a todo ser humano.

Sendo assim, pensando na abordagem da educação inclusiva e entendendo o acesso ou a democratização tecnológica como uma questão de cidadania e de inclusão social, a Tecnologia Assistiva no contexto da educação inclusiva torna-se uma grande aliada na viabilização de maior acessibilidade ao conhecimentos e mesmo a vivência social e afetiva.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO et al., 2009, p. 26)

Segundo BORGES e TARTUCI (2017, p. 81) A Tecnologia Assistiva consiste em uma área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por finalidade amenizar ou eliminar as barreiras, viabilizando à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida.Dessa forma, a Tecnologia Assistiva no apoio à aprendizagem pode contribuir para que as crianças/estudantes com necessidades educativas especiais temporárias ou permanentes possam desenvolver as suas capacidades, pois desempenham papel proeminente para uma melhor qualidade de vida e educacional.

No caso das Classes Hospitalares a Tecnologia Assistiva é uma forma de minimizar ou eliminar as barreiras que dificultariam o ensino e aprendizagem devido ao aspecto da hospitalização tornando-se aliado ao processo educativo, por constituírem-se de meios que podem viabilizar uma educação inclusiva e integral. A pesquisa teve a intenção de responder as seguintes questões: Como utilizar a Tecnologia Assistiva em Classes Hospitalares? O uso da Tecnologia Assistiva pode beneficiar os professores e alunos, de que forma?

Resultados:

Dessa forma, como resultado da pesquisa desenvolvida para esse trabalho, destaca-se a relevância da Pedagogia Hospitalar em assumir o papel de garantir a continuidade do ensino-aprendizagem mesmo diante das situações mais adversas. Conforme Ortiz e Freitas (2005, p. 42), a escola apresenta-se ao enfermo como uma mobilizadora da construção de pontos positivos de vida, a ruptura com esta instituição estaria, portanto, diretamente ligada a negação de estímulos de vida, e talvez um colapso com sua força motriz de inventividade, ou seja, a

quebra de seus processos cognitivos e de sua humanização, aspectos que afetariam fortemente suas vidas após a internação.

Assim, a Tecnologia Assistiva destaca-se como recursos, equipamentos e serviços que promovem a acessibilidade, podendo minimizar ou mesmo superar as barreiras que dificultariam o processo educacional, seja por conta da mobilidade reduzida, pelo comprometimento da coordenação motora fina, ou mesmo pelo tratamento de saúde dos estudantes em situação de hospitalização.

A Classe Hospitalar aliada a Tecnologia Assistiva proporciona um ensino-aprendizagem mais inclusivo e de maior qualidade, por se tratar de uma aprendizagem dinâmica e lúdica, possibilitando que o ambiente hospitalar deixe de ser um lugar apenas de procedimento clínicos e cirúrgicos, e se torne também um espaço de inclusão educacional, tecnológica e acessível para a aquisição de novos conhecimentos, construções afetivas e de socialização.

É imprescindível destacar que "Sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para ensino-aprendizagem, os recursos e os equipamentos de tecnologia assistiva, por si só, não trarão contribuição" (MANZINI, 2012, p. 22). Por isso torna-se necessário o maior conhecimento e aprofundamento acerca dos meios de proporcionar uma maior qualidade de ensino e uma aprendizagem mais significativa aos educandos.

Referência:

BRASIL, (1977). Ministério da Saúde. Definições e Normas das instituições e serviços de saúde. Diário Oficial da União de 5/4/1977 – Seção I, Parte I, p. 3929.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcéria. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual1. Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 23, n. 1, p. 81-96, Mar. 2017.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde em ambiente hospitalar. Porto Alegre,1999.

COELHO, Cristina M. M. Inclusão escolar. Desenvolvimento humano, educação e inclusão social / Diva Albuquerque Maciel, Silviane Barbato. – 2. ed. rev. – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2015. 284 p.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014

GALVÃO FILHO, T. A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

MANZINI, Eduardo José. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 13-24, jan./jun. 2013

ORTEGA, Lenise; SANTIAGO, Nilza. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? Pedagogia em ação, v.1, n.2, p. 29-35, ago/nov. 2009.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles, FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: Caminhos Pedagógicos entre saúde e Educação. – Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

Palavras-chave: Classe Hospitalar; Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva; Educação e Saúde; Pedagogia Hospitalar

ALFABETIZAÇÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR: UMA PRÉ-ANÁLISE DE RESULTADOS DESCRITIVOS

VICTOR DOS SANTOS MORAES - UNIFESP

AMÁLIA NEIDE COVIC - UNIFESP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ALFABETIZAÇÃO NO ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR: UMA PRÉ-ANÁLISE DE RESULTADOS DESCRITIVOS

TEMA

A proposta desse estudo é um desdobramento da pré-análise de uma pesquisa de doutorado em andamento desde fevereiro de 2018, desenvolvida em uma universidade pública da região sudeste. Sua temática se insere na interface entre os campos de Educação e Saúde, no contexto de ensino e aprendizagem de capacidades vinculadas ao processo de alfabetização de alunos em tratamento oncológico e contemplados pelo serviço de atendimento escolar hospitalar de um hospital oncológico da região voltado para o tratamento de crianças e jovens.

PROBLEMA

Foram selecionados, como sujeitos desta pré-análise da pesquisa, 10 alunos, de ambos os sexos, diagnosticados com câncer, matriculados regularmente em suas escolas de origem no 1º ano do Ensino Fundamental e que estudaram no serviço de atendimento escolar hospitalar por no mínimo 6 meses até a data de junho de 2018.

A idade das crianças selecionadas varia entre 6 anos e 8 anos, faixa etária que se justifica por equivaler ao período escolar ao qual corresponde a expectativa de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de alfabetização de que se ocupa esta pesquisa. Desta forma, foi possível delimitar, inicialmente, quais as capacidades de alfabetização mais exploradas pelos professores na escola hospitalar tendo por foco as demandas dos alunos no tocante ao desenvolvimento dessas capacidades em todos os eixos do ciclo inicial do processo de alfabetização como apontadas por ROJO (2004); KLEIMAN (2002), SOARES (2004).

OBJETIVO GERAL

Analisar como ocorre o desenvolvimento de capacidades de alfabetização em uma escola hospitalar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(1) Identificar e descrever capacidades de alfabetização desenvolvidas nos sujeitos da pesquisa; (2) estabelecer possíveis relações entre essas capacidades, a doença e o tratamento realizado por esses alunos, segundo a literatura disponível, e (3) desvelar o contexto social relacionado ao início do processo de alfabetização dos alunos-pacientes, atentando-se para as especificidades do ambiente hospitalar e a cultura escolar da família.

METODOLOGIA

A metodologia adotada se envereda pelos critérios da análise documental definidos por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e a abordagem exploratória-descritiva (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), explicitando-se pela natureza do material de investigação a partir banco de dados do serviço de AEH dos casos que contemplem aulas ministradas e avaliações processuais no ciclo da alfabetização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido ao caráter ainda incipiente da literatura que aborde a temática da alfabetização especificamente aplicada à problemática que é desenvolvida neste estudo em relação às particularidades dos educandos em tratamento oncológico, o arcabouço teórico a ser utilizado propõe a aproximação de estudos da área da educação, da linguagem e da saúde, de modo a promover subsídios capazes de garantir argumentação e reflexão acerca dos objetivos propostos, justificando assim o empenho da busca investigativa e o caráter exploratório da pesquisa.

Os temas que remetem à área da educação e linguagem fundamentam-se nas concepções linguísticas, acerca da alfabetização, que foram adotadas pelos documentos oficiais que norteiam o ensino da Língua Portuguesa, dentre os quais destacamos o segundo volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no tocante ao ensino de primeira à quarta série da antiga nomenclatura (BRASIL, 1997), bem como o alinhamento atualizado da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) em relação ao que o documento dispõe para o ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Para discorrermos sobre tais concepções, nos guiamos pelas contribuições de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros discursivos; sobre as práticas de alfabetização de Soares (2004), além dos eixos de ensino que discorrem sobre oralidade, análise linguística, leitura e escuta e produção de texto (BRASIL, 2017).

Sendo no outro agente social, portanto, o motivo em que a criança encontrará a necessidade de produzir uma escrita compreensível para todos e para fazer-se entender, parte-se do princípio, neste trabalho, de que esta interação professor-aluno tão necessária e defendida pelos teóricos da alfabetização (ROJO, 2004; BAKHTIN, 2003; KLEIMAN, 2002; SOARES, 2004) não deva ser prescindida do educando que é alfabetizado concomitantemente ao seu tratamento oncológico em ambiente hospitalar.

PRÉ-ANÁLISE E RESULTADOS DESCRITIVOS

Dentre um quórum de 213 alunos, regularmente matriculados, e que cursaram o 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2017 e 2018 na escola hospitalar tomada como campo de estudo desta investigação, foram selecionados 10 estudantes como uma amostra para esta pré-análise, utilizando como critério de seleção o mesmo modelo de ficha avaliativa que foi aplicado a todos eles e salientando, ainda, que o referido serviço conta com diferentes processos avaliativos que são realizados ao final de cada AEH.

Observamos que as capacidades de alfabetização desenvolvidas nas aulas hospitalares com os alunos-pacientes distribuíram-se entre os eixos da oralidade, apropriação do sistema de escrita, leitura e produção de texto escrito, sendo avaliadas por meio de uma codificação específica do sistema da instituição – capacidade não desenvolvida (CND); capacidade em desenvolvimento (CED) e capacidade desenvolvida (CD).

Ao compormos repertório para as poucas pesquisas que existem nesta área, justificamos a proposta de pesquisa e também compreendemos a situação escolar peculiar dessas crianças que chegaram ao hospital para tratamento neoplásico, estudaram no 1º ano do ensino fundamental, realizaram atividades com os professores e como foram avaliadas, obtendo-se, com isso, particularidades do perfil do alunado. Concernente à faixa etária, 7 dos estudantes possuíam 6 anos completos até a data mencionada, 2 alunos possuíam 7 anos completos e 1 aluno já estava com 8 anos completos, revelando assim que a correspondência idade-série escolar não é um elemento integralmente garantido na vida de crianças submetidas ao tratamento oncológico.

Outro fator analisado foi a tipologia do câncer encontrado em cada criança em processo de alfabetização, sendo possível observar que 60% das crianças apresentavam câncer ligado ao sistema nervoso central, 30% delas ligadas a enfermidades no sangue e 10% outras modalidades

oncológicas, configurando uma conformidade de doenças que, segundo a literatura (THOMPSON et al., 2015), ocorrem principalmente na faixa etária do nosso estudo.

Finalmente, procedeu-se à análise das capacidades de alfabetização propriamente ditas, revelando-se que em oralidade as capacidades mais trabalhadas foram as referentes à escuta de textos com atenção, 12 incidências em aulas registradas, sendo 8 avaliadas como CED e 4 como CD e expondo uma lacuna natural no trabalho com crianças com comprometimentos no sistema nervoso central relativa à exposição oral do aluno como o uso da língua falada em diferentes situações de comunicação, apenas 4 incidências, 3 CED e 1 CND.

No eixo de apropriação do sistema de escrita a maior evidência foi referente à compreensão das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas de representações, 19 incidências com 9 CND, 7 CED e 3 CD. Percebe-se que a capacidade mais explorada, mesmo que não totalmente desenvolvida, provém de uma habilidade ainda inicial da alfabetização, compreensível também pelas dificuldades destes alunos que são agravadas pela enfermidade e tratamento, visto que a capacidade menos verificada foi uma das mais complexas nesse sentido que é a de reconhecimento das unidades fonológicas (fonemas, sílabas, rimas, aliterações e assonâncias) com 6 incidências, 4 CED e 2 CND.

Em leitura, desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura – capacidade mais trabalhada com 7 incidências, todas CED e avaliação ética e afetiva do texto – menos abordada, 2 CED e 1 CND. Em produção de texto escrito, o uso da variedade linguística é a mais verificada 3 CED, 3 CND e 1 CD e a compreensão do uso da escrita a menos vista, com 3 CED e 1 CND.

BREVE CONCLUSÃO

Observou-se, por fim, que os principais e fundantes eixos da alfabetização, leitura e escrita, são tocados nas aulas, todavia de modo não incisivo, conformando assim a conclusão deste estudo que se desdobrará na continuidade da análise sobre os desafios enfrentados por esses alunos que aliam sua conquista pelo saber em meio à luta pela vida, como também darão significado e orientação ao processo de escolarização vivido no hospital quando do retorno à escola regular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa – vol. 2. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

KLEIMAN, A. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. Revista da FACED, Salvador, v. 1, n. 6, p. 99-112. 2002.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, número I, ano I, julho de 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação [online], v. 1, n. 25, p. 5-17, 2004.

THOMPSON, A.L. CHRISTIASEN, H. L., ELAN, M., HOAG, J. et al. Academic Continuity and School Reentry Support as a Standard of Care in Pediatric Oncology, Pediatric Blood & Cancer. Massachusetts, University of Massachusetts Medical School, 2015, p. 805-817.

Palavras-chave: Alfabetização; atendimento escolar hospitalar; aluno gravemente enfermo.

ALIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL

LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ALIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida que a alimentação infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança, avaliamos a importância da introdução da alimentação saudável e adequada para cada idade, podendo esta ser socializada dentro de sala de aula, auxiliando a criança a se apropriar de conteúdos como cores, texturas e formas, assim como o paladar no primeiro nível da Educação Básica. Os estudos bibliográficos mostram a importância da alimentação e a relação com o desenvolvimento infantil, e como alimentação como conteúdo cultural interfere no desenvolvimento da criança quando trabalhado em sala de aula. Diante disso, este trabalho terá como finalidade analisar a importância da alimentação saudável para as crianças na Educação Infantil como prática educativa, e como podem auxiliar no desenvolvimento da criança trabalhadas de maneira intencional na sala de aula. Esta pesquisa emergiu do interesse em relacionar a alimentação com as atividades pedagógicas e instigar o interesse da criança por frutas, vegetais e legumes, dentre outros. Busca-se referência bibliográficas que tragam a compreensão da importância da alimentação saudável e como introduzi-la, a reconhecendo como parte do material pedagógico para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, buscando estratégias pedagógicas para mediar a introdução da alimentação. Analisaremos trabalhos desenvolvidos, livros e artigos, que contribuíram para a elaboração desse trabalho, trazendo resposta aos argumentos já existentes. Assim a questão que norteou foi a seguinte: como a alimentação saudável contribui para desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos e como pode ser trabalhada em sala estando ligada aos conteúdos? como a alimentação afeta o desenvolvimento infantil?. Assim, o estudo contribuirá na socialização de um novo olhar acerca da alimentação por professores que trabalham na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação; Alimentação; Prática Educativa; Desenvolvimento Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A alimentação saudável é um aspecto de grande importância para as crianças em idade escolar, especialmente no seu desenvolvimento e crescimento, pois é capaz de evitar ou diminuir

déficits, carências e excessos nutricionais, além de melhorar o aproveitamento escolar, no entanto, essa precisa ser planejada adequadamente.

A formação da personalidade e apropriação alimentar faz parte do processo da criação dos hábitos adquiridos pela criança, por isso se faz necessário a estimulação da alimentação saudável desde a Educação Infantil, em que se pode ser utilizado como ferramenta para socializar o que existe na cultura acerca da alimentação, como temas da literatura, da artes e outras. Assim Arce nos mostra que a comida para nós humanos é mais que nutrição, abrange cultura, tradição, definição de como nos tornamos o que somos enquanto grupo social (Arce, 2008, p.24). Sendo assim, Ribeiro e filho evidenciam a utilização dessas ferramentas na formação da memória alimentar da criança:

Nesse foco, cabe evidenciar a importância da prática de uma alimentação saudável, que deve ser estimulada desde cedo. Outro ponto a ser defendido é a literatura voltada às boas práticas alimentares, que tem uma forte influência na formação da memória gustativa das crianças. (Ribeiro e Filho apud ARCE, 2018, p.437)

É nessa fase da Educação Infantil, especialmente o período dos 0 aos 3 anos que a criança tem seus primeiros contatos com sabores e gostos, afetando as escolhas que agradam o seu paladar, sendo assim, um momento importante à formação de um padrão alimentar, em casa e na escola (ZAMPOLO, 2007). Nesse sentido, o professor adquire um papel de grande importância, pois cabe a ele cativar o aluno e orienta-lo a conhecer e provar de todos os alimentos oferecidos, podendo acontecer por meio de projetos.

Segundo Teixeira "a formação de hábitos saudáveis, quando apresentada e criada desde a Educação Infantil ajuda na contribuição de variados fatores da saúde e do desenvolvimento, podendo ser ambiental, social etc..." (Teixeira 2015, p.8)

[…] O processo de crescimento está influenciado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (ambientais), entre os quais se destacam a alimentação, a higiene, a habitação e os cuidados gerais com a criança, fatores que atuam acelerando e retardando esse processo. (ROMANI E LIRA apud, TEIXEIRA 2015, p. 16)

A alimentação saudável está diretamente ligada ao desenvolvimento da criança em sala de aula, pois a criança que se alimenta adequadamente desenvolve uma melhor disposição, por ter mais energia obtida pela alimentação balanceada, com carboidratos, proteínas, sais minerais e vitaminas, facilitando então a capacidade física, atenção, memória, concentração e as energias que o cérebro precisa para trabalhar, estando ligada a neurociência, pois atuam no desenvolvimento do cérebro. Segundo Arce,

A alimentação possui papel fundamental para o desenvolvimento do cérebro infantil e consequentemente da cognição, que envolve um complexo conjunto de funções psíquicas superiores como a atenção, a memória, o pensamento de caráter abstrato, a percepção e a aprendizagem. (ARCE, 2018, p.29)

Faz-se necessário que professores e pais mostrem a criança e os levem à percepção da importância da alimentação saudável mostrando que alguns alimentos são gostosos, porém prejudiciais à saúde mental, física e retardatária ao desenvolvimento, assim as crianças escolherão sua alimentação sabendo o que está comendo e o porquê come aquele determinado alimento, assim como Arce afirma que a alimentação está ligada ao ato de cuidar e é um ato de ensinar, pois a comida é também um patrimônio cultural e para preserva-lo a criança precisa conhecer e aprender, assim precisando de alguém que ensine. (Arce, 2018, p.94)

Têm-se diversos recursos que contribuem para que as crianças compreendam de maneira lúdica que a alimentação é importante em seu desenvolvimento, entretanto é necessário que se apresente estas informações para a criança. A contação de história é um recurso que possibilita a mediação não só deste, mas de diversos conteúdos, fazendo com que a criança compreenda

tal importância em seu processo alimentar, possibilitando-a conhecer outros mundos, e outras formas de se alimentar, mesmo que seja apenas na imaginação, mas que pode contribui para que o objetivo seja alçando de maneira adequada, desenvolvendo também os fatores gustativos. Segundo Rogério 2015, o impacto causado por uma má alimentação se dá de maneira visível e invisível ao olho humano, em que o visível se apresenta na aparência da criança, obeso ou desnutrido, e o invisível é acompanhado muitas vezes da falta de atenção, da agitação, da dificuldade de memorização, da motivação escassa, da labilidade emocional, da redução das aptidões sociais e do atraso da linguagem.

RESULTADOS

Por meio desse conciso estudo podemos considerar que a saudável apresentada na Educação Infantil para as crianças pequenas favorece o desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e físico da criança.

É a partir dos primeiros anos, na Educação Infantil, que a criança vai criar o habito de se alimentar de forma saudável pois uma alimentação balanceada interfere de forma significativa do desenvolvimento da criança em sala de aula, pois é por meio da alimentação que a criança tem a energia, disposição e concentração que ela precisa para aprender e é nessa alimentação saudável que o celebro humano se desenvolve de forma adequada. Sendo assim, a alimentação saldável deve ser estimulada na escola e também em casa, com a ajuda dos pais, sendo apresentada e ensinada fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvendo o prazer pela comida, em nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas- SP: Alínea, 2018.

ROGERIO, Wagner. Reflexão e ação: aprendizagem e alimentação escolar. Site Ensino Médio em diálogo, 2015. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/content/reflexao-e-acao-aprendizagem-e-alimentacao-escolar Acessado em: 02/08/18

TEIXEIRA, Andressa Layse Sales. A Relação do Cuidar e educar através da alimentação saudável na educação infantil. 2015. P.1-37. Trabalho de Conclusão de Curso- Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2015.2.

ZAMPOLO, Adriana Hildefonso. A importância da apresentação das refeições na alimentação infantil. (Monografia Pós graduação em Gastronomia) São Paulo, p. 46. 2007. Disponível em: http://periodicos.anhembi.br/arquivos/trabalhos/363437.pdf Acessado em 08/06/2019

Palavras-chave: Educação; Alimentação; Prática Educativa; Desenvolvimento Infantil.

ALIMENTAÇÃO E DESEMPENHO ESCOLAR: PERFIL ALIMENTAR DOS ESTAGIÁRIOS DO IFPR – CAMPUS CURITIBA

LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR

SIMONE SALOMÃO JEZZINI DOS SANTOS - IFPR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A nutrição humana é um processo biológico, onde os nutrientes se assimilam para as funções do organismo, nutrientes estes que são obtidos através da alimentação (TORRES, 2014, p.108). Desde os anos 50 são estudados métodos de como o cérebro funciona. No ano de 1986, o Institute of Optimum Nutrition, e o setor de psicologia da Universidade de Swansea, fizeram uma pesquisa se a ingestão de nutrientes funcionava para melhorar o desempenho do cérebro. Experimento com 60 crianças, onde um grupo recebeu complemento multivitamínico e mineral, desenvolvido especificamente para a ingestão ideal e para o outro, foi dado placebo, o resultado foi que as crianças que receberam o multivitamínico em 8 meses elevaram o QI cerca de 10 pontos, em comparação com as crianças que receberam placebo (HOLFORD, 2013 p.135).

Pensando nestas questões, o problema central deste estudo é: os alunos do IFPR – Campus Curitiba que fazem estágio na própria instituição têm se alimentado de forma adequada para um bom aproveitamento dos estudos e das atividades profissionais? O valor monetário da bolsa destinada aos estagiários contribui para a melhoria da alimentação destes alunos? Essas e outras questões foram as provocações iniciais deste estudo, parte integrante do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPR – Campus Curitiba.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar se os estudantes estagiários do IFPR – Campus Curitiba possuem uma alimentação balanceada, e principalmente se a alimentação dos alunos estagiários é saudável, verificando as eventuais interferências no desempenho escolar destes alunos.

Para obtenção dos objetivos propostos optou-se por analisar o perfil alimentar dos estudantes do IFPR – Campus Curitiba que são estagiários internos do campus. Foram escolhidos os alunos estagiários, pois esses estão presentes mais tempo dentro da instituição ao longo de um dia. Além da jornada de estudo (em média 05 horas em sala), possuem uma carga horária média de 20 horas de estágio semanais, equivalendo a uma jornada de trabalho de 4 horas ao dia, de segunda à sexta-feira. Levantou-se junto a Direção Geral do Campus quantos alunos também faziam estágio na instituição, no mês de março de 2018, e se seria possível o contato direto com os mesmo no horário de trabalho. Não houve objeção da direção com relação a esta pesquisa. Para o estudo de caso, método optado para esta pesquisa, levantou-se junto aos alunos estagiários via entrevista direta as seguintes questões: 1) Quantas refeições você faz dentro da instituição? Café, almoço e jantar? Se sim, especifique; 2) Você se alimenta no almoço dentro da instituição?; 3) Você traz seu almoço pronto de casa? 4) A ajuda financeira da instituição é suficiente para sua alimentação? Qual refeição, almoço? Todas as refeições do dia? Só as dentro do IFPR? Só as obrigatórias?; 5) O seu almoço normalmente é composto por: verduras, legumes e carne? Os três juntos? Quanto de cada? 6) Como você se sente ao longo das horas após o almoço? Você se sente com sono, cansado, triste, disposto ou alegre? Após o registro das

respostas, elas foram analisadas, através da Análise do Discurso, e verificadas pela pesquisadora nutricionista, para gerar eventuais orientações aos alunos conformo o perfil alimentar de cada um.

A alimentação saudável é considerada um direito humano, pois através dela o indivíduo consegue ter um papel ativo no mundo, participando melhor na família, na comunidade, e consegue melhor rendimento na área escolar, mas é necessário entender qual dieta melhor se enquadra no seu cotidiano, compreendendo que existe dietas da "moda" que nem sempre se adéquam a sua rotina diária (RITZER, ROJEK, 2013).

Para aliar uma boa alimentação com rendimento nos estudos é necessária a análise de como funciona a rotina do indivíduo para criar um método que melhor se adeque a sua rotina. Os estudantes geralmente passam a maior parte do tempo na instituição de ensino, portanto, é o local mais propicio para se criar uma rotina saudável (CORREIA, 2014).

De acordo com Darmon e Drewnowski (2005) "os alimentos de baixo valor nutricional e dietas de baixa qualidade geralmente custam menos e tendem a ser procurados por grupo de indivíduos de menor nível socioeconômico". A partir dessa afirmação percebemos a importância da ajuda financeira para que os indivíduos tenham maior poder econômico voltado para alimentação. Com os estudos feitos foram notadas grandes desigualdades sociais e financeiras na atualidade. Essas desigualdades afetam a vida de muitos brasileiros, em vários aspectos, e a alimentação como estudado é um deles. Com base nestas informações, segue relato dos resultados obtidos através das entrevistas com os alunos estagiários.

Os 6 alunos entrevistados, que também estagiam no IFPR – Campus Curitiba, estão na faixa etária entre 14 e 17 anos, sendo esses subdivididos em quatro meninas e dois meninos, sendo que do total cinco são estudantes dos cursos técnico integrados ao ensino médio e um estudante de cursos técnico subsequente, que exercem funções administrativas diversas na instituição.

De acordo com as respostas obtidas, a grande maioria faz pelo menos três refeições na instituição de ensino, e percebem a necessidade de um local adequado para as refeições.

Todos os pesquisados optam por trazer a uma refeição (almoço, café da tarde, lanche) pronta de casa, que é acomodada e esquentada no refeitório do Campus. A instituição consegue oferecer um espaço para que os alunos tenham uma alimentação adequada, o refeitório, local com um micro-ondas, pia e torneira, bancada com cadeiras, detalhes pequenos, mas que fazem grande diferença na qualidade de vida e no dia-a-dia de um estagiário.

Fato interesse levantado foi compreender que as rotinas dos alunos diferem entre si, pois tem-se um aluno que não fica tanto tempo na instituição e tem condições de almoçar as vezes nos restaurantes de um shopping próximo ao Campus, como também uma aluna que prefere preparar sua alimentação domingo à noite para levar durante toda a semana. Fazendo um paralelo já com outras questes é possível concluir que a opção por se alimentar na instituição, fora dela ou trazer a refeição pronta é muito relativo entre os estudantes/estagiários, provavelmente por causa do perfil socioeconômico dos mesmos, modo de alimentação e condições familiares, dentre vários outros fatores que podem influenciar.

Alguns alunos conseguiram expressar o que acontece em sua rotina, detalhando gastos e formas; já outros foram mais diretos, sem explicar realmente o uso da bolsa-auxílio. Destaca-se que para 50% dos entrevistados o auxílio realmente é importante e supri as necessidades básicas alimentares, e os outros 50% também acham que é importante o auxílio, mas que o mesmo não é o suficiente. Ressalta-se que a bolsa (R$ 300,00) é uma ajuda para o estudante arcar com as despesas do dia a dia: basicamente transporte e alimentação, mas não é o suficiente para a independência financeira, sendo necessária a ajuda de terceiros, geralmente dos pais ou responsáveis. Este fato reforça a necessidade de um bom planejamento alimentar por parte dos estagiários, principalmente no que se refere a aquisição dos alimentos.

Sobre a questão da rotina, cansaço e sono pós refeições, é possível perceber que provavelmente a alimentação destes alunos está um pouco pesada para os seus padrões, valeria analisar a quantidade de carboidratos e proteínas que estão sendo consumidas, como também a saúde individual e as atividades realizadas no estágio. Outro fato a se destacar é que com um período de estudo posterior ou anterior ao período de estágio, o sono pós refeição é acentuado devido ao fator "acordar cedo", o que geralmente na idade dos entrevistados é mais difícil tendo em vista a carga maior de horas dormidas que os mesmos necessitam.

Com isso, conseguiu-se analisar várias questões interessantes: o perfil dos estagiários é muito variado, tanto no quesito estilo e condição de vida (que reflete na alimentação), a compreensão da bolsa auxílio como fonte de renda e suprimentos, a opção ou não pelo preparo das próprias refeições, a escolha dos alimentos que ingere e, se esta alimentação interfere ou não no rendimento escolar. Conclui-se que os estudantes estagiários não se diferem em muito de outros estudantes, e a alimentação é mais influenciada por uma questão de economia do que ser saudável.

A análise do perfil dos alunos foi de grande valia para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois foi conseguido enxergar de forma pratica como funciona a rotina dos estudantes estagiários, aparentemente eles possuem uma alimentação regrada, com alguns cuidados, sempre com proteínas, carboidratos, e a presença de vegetais, seria interessante sempre acrescentar frutas na dieta e não esquecer de tomar água. De acordo com diversas fontes, desde os tempos antigos são necessários programas para que a alimentação da população melhorasse, mas, antigamente o foco era os trabalhadores, atualmente seria interessante programas para a conscientização da boa alimentação nas escolas, pois existem diversas opções saudáveis e não saudáveis, ambas no mesmo valor de mercado.

REFERÊNCIAS

HOLFORD, P. 100% Saúde, São Paulo: Ed. Brasil, 2013.

TORRES, A. Nutrição Humana, 2014. (p.108). Universidade de Brasília, V.1

CORREIA, M. G. Alimentação Saudável: Perfil Nutricional Dos Alunos De Uma Escola Particular No Município De Barras Dos Coqueiros/Se, 2016.

DARMON, N.; DREWNOWSKI, A. Contribution of food prices and diet cost to socioeconomic disparities in diet quality and health: A systematic review and analysis. Nutrition Reviews, v. 73, n. 10, p. 643–660, 2015

RITZER, G.; ROJEK, C. Food and Health Tanja Schneider University of St. Gallen, Switzerland; University of Oxford, UK. , p. 1–5. 2013.

Palavras-chave: Nutrição Escolar; Rendimento Escolar; IFPR.

AS INTERFERÊNCIAS DO RUÍDO NAS ATIVIDADES DE ENSINO DO IFPR - CAMPUS CURITIBA

BEATRIZ COLODEL - IFPR

LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ruído é um agente contaminante do tipo físico que pode ser gerado a partir de atividades do cotidiano e por processos industriais, sendo este último o grande foco de vários estudos, principalmente por possuir grande potencial de causar danos à saúde humana, além disso, se trata de um som indesejável e consequentemente muito incômodo (RIBEIRO, 2015, p. 20).
Com relação ao ambiente escolar, Celani et al (1994, p. 2) afirmam que o ruído não é apenas um incômodo, mas interfere no rendimento das atividades de ensino. O professor que está exposto altos níveis de ruídos tem prejuízos à saúde auditiva, além de interferir diretamente no seu rendimento físico e mental, diminuir o rendimento de trabalho e consequentemente sua produtividade.
Com base nestas afirmações, é possível imaginar que dependendo da infraestrutura, da localização, do número de alunos em sala, dentre outros fatores de uma instituição de ensino, poderemos ter diferentes níveis de ruído nas salas de aula, o que pode contribuir ou dificultar as atividades de ensino, o aprendizado e a saúde física e mental dos professores e alunos.
Pensando nisto, este estudo partiu do seguinte problema: o IFPR - Campus Curitiba, localizado na área central do município, com mais de 800 alunos por turno, numa infraestrutura antiga, apresenta diferentes níveis de ruído em suas salas de aula? Este ruído pode atrapalhar as atividades de ensino? Qual a percepção dos docentes e alunos? Partindo destas questões é que este estudo se desenvolveu.
Partindo dos problemas citados, teve-se como objetivo geral realizar a avaliação do ruído em diferentes salas de aulas do IFPR – Campus Curitiba, considerando os critérios de medição do ruído ocupacional e ambiental. Especificamente, os objetivos do estudo foram: a) Analisar a estrutura do IFPR – Campus Curitiba, em especial as salas de aula, para ver diferenças possíveis em níveis de ruído; b) Avaliar o ruído ocupacional em diferentes salas de aula do IFPR - Campus Curitiba; c) Avaliar o ruído ambiental nestes ambientes escolares e; d) identificar as interferências do ruído no ambiente escolar e prováveis consequências.
Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso no Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba. O bloco didático no qual estão as salas de aula é um edifício de 4 pavimentos, localiza-se no bairro Rebouças, na área central do município, uma região com intenso tráfego de veículos, ao lado do centro de triagem dos CORREIOS, em frente ao centro de logística e garagem dos caminhões da empresa de coleta de resíduos de Curitiba (Estre Ambiental), ou seja, possui várias fontes de ruídos externos, que podem interferir no aprendizado dentro da sala de aula, pois muitas delas ficam de frente com a Rua João Negrão, via principal de acesso à instituição e aos outros estabelecimentos citados anteriormente.
Para o estudo, foi avaliado o ruído ambiental em cinco salas de aula do campus, localizadas: (1) em frente à Rua João Negrão; (2) do lado do pátio de triagem dos CORREIOS; (3) e (4) duas salas próximas a quadra de esportes e; (5) uma sala central do edifício, afastada das áreas

externas. As medições foram realizadas durante três dias (09, 10 e 11 de maio de 2018), no período matutino (7h30 ao 12h), e em todas as salas foram avaliados o ruído interno (dentro da sala de aula com as janelas abertas e portas fechadas) e o ruído externo (fora da sala de aula nos corredores e vias de acesso).

Além da avaliação do ruído ambiental, foi realizada a avaliação do ruído ocupacional. Para essa avaliação, foi instalado o equipamento de medição em um docente, do sexo masculino, 50 anos, com jornada de trabalho de 8 horas em um único dia (manhã e tarde) lecionando em diferentes salas, com alunos do ensino médio integrado e subsequente, e num determinado momento do dia ele prestou atendimento no laboratório de química do Campus.

Sobre a fundamentação teórica que embasou este estudo, pode-se destacar que o ruído nas escolas está presente em diversas formas, proveniente de ambientes externos a sala de aula, como exemplo: pátios e corredores, as ruas ao redor da escola. Além dos ruídos internos à sala de aula, decorrentes da fala dos alunos e de ruídos de equipamentos, o arraste de cadeiras, entre outros barulhos.

Segundo Dreossi (2005, p. 255), existem dois diferentes estímulos sonoros dentro da sala de aula. O primeiro é a voz do professor, que deveria ser o principal foco de atenção do aluno; e o segundo é o ruído ambiental, considerado como sinal competitivo que deveria ser negligenciado para a mensagem principal não se tornar distorcida.

Batista et al (2010, p. 238), afirma que o ruído interno à sala de aula é mais perceptível aos professores e alunos que os externos. Em ambientes onde a acústica é desfavorável, a intensidade do ruído mascara a voz do professor, o aluno terá dificuldade em compreender a mensagem. Como consequência, há prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, além de gerar estresse ao professor e prejudicar a sua voz.

A legislação para avaliação do ruído divide-se em normas relacionadas com avaliação ocupacional (no ambiente de trabalho) e avaliação do ruído ambiental (meio ambiente). De acordo com a Legislação Brasileira, através da Portaria 3214/78 do Ministério do Trabalho - NR 15, Anexo 1, os Limites de Tolerância para exposição a ruído contínuo ou intermitente são representados por níveis máximos permitidos, segundo o tempo diário de exposição, ou, por tempos máximos de exposição diária em função dos níveis de ruído existentes. Estes níveis são medidos em decibéis (dB).

Além da avaliação do ruído no ambiente de trabalho, cabe ressaltar a importância da avaliação do ruído ambiental gerado pela poluição sonora. A poluição sonora é ocasionada pelo excesso de ruído gerado pela circulação de veículos, comércio, indústrias, aeroportos, entre outras fontes de ruído presentes no dia a dia.

A NBR 10.151 dispõe sobre a avaliação do ruído em áreas habitadas, visando o conforto da comunidade. Esta Norma fixa as condições exigíveis para a avaliação da aceitabilidade do ruído em comunidades, independentemente da existência de reclamações. Além da NBR 10.151, tem-se a NBR 10.152, que trata dos níveis de ruídos para conforto acústico, estabelecendo os limites máximos em decibéis a serem adotados em determinados locais.

Através da pesquisa realizada, percebe-se que o ruído está presente na sala de aula em níveis elevados, de forma a prejudicar a saúde do professor e atrapalhar o aprendizado dos alunos.

Na avaliação do ruído ocupacional, foi encontrado valores abaixo de 85 dB(A), limite de tolerância da legislação brasileira. Porém com um valor de 83,9 dB(A) de exposição diária ao ruído, já é necessário o monitoramento e controle do mesmo, através da adoção de medidas que visam reduzir o ruído em sala de aula, além dos exames médicos periódicos (como a audiometria) com objetivo de monitorar a audição do trabalhador. Ressalta-se a importância da orientação ao professor sobre o uso da sua voz, pois em níveis de ruídos elevados há maior esforço vocal, possibilitando maior risco para o desenvolvimento de alterações em sua voz.

Na avaliação do ruído ambiental, obteve-se valores de nível de pressão sonora equivalente LAeq entre 63,1 a 71,9 dB (A), demostrando que em ambas as salas de aula foram ultrapassados os limites impostos pela NBR 10151 e NBR 10152, que determina o ideal para o conforto acústico em salas de aula valores entre 40 a 50 dB (A).

Sobre as diferenças dos ruídos entre as salas de aula, destaque para a sala de aula 1 que apresentou maiores níveis de ruído interno com 71,9 dB(A). A sala 2 apresentou um valor próximo com 71,0 dB(A), já a sala 5 apresentou os menores índices com um LAeq de 63,4 dB(A). Cabe ressaltar que as salas de aula 1 e 2, foram as salas com maior número de alunos presentes, além disso, a sala de aula 1 fica de frente com a Rua João Negrão, destacando níveis de ruídos elevados, devido ao constante fluxo de veículos.

Com os valores obtidos, confirma-se que as condições acústicas proporcionam um ambiente desconfortável aos alunos e professores. Como consequência, os alunos podem sofrer com problemas de concentração e falta de percepção sobre os conteúdos das aulas. Já os professores, por sua vez, têm que subir o seu tom de voz para elevar o discurso e, muitas vezes, tem de repeti-lo criando maior desgaste psicológico.

Como solução, sugerem-se diminuir a quantidade de alunos na sala de aula, a construção de salas com materiais que forneçam melhor isolamento acústico, o uso de equipamentos na sala que produza baixos níveis de ruído, e a conscientização dos alunos e pais sobre a poluição sonora e as consequências da exposição a níveis elevados de ruídos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10151: Avaliação do ruído em áreas habitadas visando o conforto das comunidades - procedimento. Rio de Janeiro, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 10152: Níveis de ruído para conforto acústico – procedimento. Rio de Janeiro; 1987.

BATISTA, JB; CARLOTTO, MS; COUTINHO, AS; AUGUSTO, LG. O ambiente que adoece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. Cad Saúde Colet. 2010;18(2):234-42. Disponível em: http://www.cadernos.iesc.ufrj.br/cadernos/images/csc/2010_2/artigos/CSCv18n2_234-242.pdf. Acesso em 30 de junho de 2018.

BRASIL. Portaria 3.214 de 1978. Norma regulamentadora 15 – Atividades e operações insalubres.

CELANI, A. C.; BEVILACQUA, M. C.; RAMOS, C. R. Ruído em escolas. Pró-Fono R Atual Cient. 1994; 6(2):1-4.

DREOSSI R.C, Momensohn-Santos T. O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. Pró-Fono R. Atual. Cient. [online]. 2005, vol.17, n.2, pp.251-258. ISSN 0104-5687. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-56872005000200014. Acesso em 30 de junho de 2018.

RIBEIRO, C. M. Avaliação da implantação do programa de Conservação auditiva na empresa Decolar Aviação. São Paulo, 2015.

Palavras-chave: Palavras-chave: Poluição sonora, Ruído, Salas de Aula, IFPR.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE INCAPACIDADE E SAÚDE: SENSIBILIZAÇÃO PARA A ABORDAGEM BIOPSICOSSOCIAL NA ASSISTÊNCIA FISIOTERAPÊUTICA

KAROLEEN OSWALD SCHARAN - PUCPR

AURISTELA DUARTE DE LIMA MOSER - PUCPR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação de profissionais de saúde e as competências profissionais de cada área alicerçam-se nas tendências demográficas mundiais (OMS, 2003). Até 1970, a abordagem profissional predominante na saúde focava nos aspectos biofisiológicos e o profissional era detentor do conhecimento do problema de saúde e da cura. Esse modelo, denominado biomédico, permitia ao profissional agir de forma assertiva para salvar a vida do paciente (ENGEL, 1977).

Com os avanços nos conhecimentos em saúde, a população passou a viver mais e de forma melhor (GIMIGLIANO e NEGRINI, 2017). Doenças que não tinham aparição começaram a ser mais comuns e os indivíduos conviveriam com elas ao longo de suas vidas, como as doenças crônicas não transmissíveis. Percebeu-se a necessidade de compreender a saúde desses indivíduos e de que forma diferentes condições de saúde interferiam em seu funcionamento na sociedade (LAURENTI e BUCHALLA, 1999; OMS, 2003).

Após quase 30 anos de desenvolvimento a Organização Mundial da Saúde lançou em 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Dentre suas múltiplas utilidades está o estabelecimento de uma linguagem comum para descrever os estados de saúde de um indivíduo em conjunto com uma escala genérica, com construto denominado qualificador, para classifica-los.

Essa linguagem é sistematizada com códigos alfanuméricos subdivididos em quatro componentes de informações sobre a saúde: Funções do corpo, representadas pela letra b, Estruturas do Corpo- s, Atividades e Participação- d e Fatores Ambientais- e. Em seguida da letra, os números representam o capítulo e a disposição que a categoria está nos componentes citados. Coletados e registrados os dados, é possível compara-los com os de outros contextos e até com o mesmo indivíduo ao longo de um período, como o período de um tratamento de saúde.

Com relação às finalidades da CIF, uma delas é utilização como ferramenta pedagógica para elaborar programas de educação otimizando a conscientização e ação social, inclusive sobre seu modelo biopsicossocial (OMS, 2003). Assim, o presente estudo identificou as informações registradas em diagramas realizados por acadêmicos em estágio supervisionado em Fisioterapia traumato-ortopédica após uma sensibilização sobre a CIF.

Método

Este recorte é de uma tese que investiga a contribuição da CIF na abordagem fisioterapêutica, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa local sob número 2.081.225. Um levantamento dos diagramas e de seus conteúdos já foi realizado e publicado por Scharan et al.(2017), com o intuito de compreender o seu potencial como ferramenta para traduzir as informações do

paciente contidas na avaliação fisioterapêutica e quais as frequências de aparição de conteúdo da CIF eles apresentavam. Esse recurso educacional vem sendo utilizado em uma clínica escola de uma universidade privada da cidade de Curitiba.

No presente estudo foram analisados os diagramas elaborados pelos alunos do sétimo período de Fisioterapia sensibilizados sobre a CIF no final de 2018. A sensibilização foi ministrada pela pesquisadora principal do estudo em 4 encontros de 3 horas, nos turnos da manhã e noite.

Apresentou-se o modelo biopsicossocial e as diferenças entre ele e o modelo biomédico; a estrutura da CIF, seus componentes e conteúdo; e como gerar um código final, escolhendo as categorias e seus respectivos qualificadores a partir do modelo de avaliação fisioterapêutica utilizado na clínica escola.

Em 2019, o estudo contextualizou-se na referida clínica escola, na qual os discentes cursavam o estágio obrigatório em traumato-ortopedia. Os alunos registraram as informações das avaliações fisioterapêuticas e ligaram os achados às categorias da CIF expressando-os nos diagramas. Foram analisados quantitativamente por frequência absoluta os diagramas construídos entre fevereiro e maio de 2019, quanto aos componentes e categorias da CIF e seleção da escala genérica.

Resultados e discussão

Dos 65 alunos convidados, 24 participaram da sensibilização. Desses, 11 estavam no estágio em traumato-ortopedia durante o recorte da pesquisa. Foi selecionado 1 diagrama por aluno de forma randomizada.

Dos 11 diagramas selecionados, 3 apresentaram categorias referentes a todos os componentes da CIF (b, s, d, e) e 5 apresentaram apenas 3 componentes, sendo a maior parte b,s,d e apenas um com b,d,e. Dois diagramas apresentaram apenas 1 componente, um deles usou 4 categorias de b e o outro apenas 1 de s.

Com relação ao número de categorias selecionadas por componente foram selecionadas: b- 35 categorias, d- 17, s- 14 e e- 6. O Quadro 1 apresenta os capítulos mais frequentes por componente.

Quadro 1. Frequência absoluta (n) de categorias por capítulos em cada componente

Os achados sintetizam as principais temáticas de avaliações fisioterapêuticas após uma sensibilização sobre a CIF. Jelsma e Scott (2011) realizaram sensibilização com estagiários de neurologia infantil identificaram melhora e aumento das informações coletadas nos diferentes contextos. Também identificamos aumento das categorias selecionadas e ampliação da coleta dos dados para componentes que anteriormente não eram contemplados na abordagem fisioterapêutica no mesmo contexto a exemplo de Scharan et al., 2017.

Apesar dessa ampliação e melhoria dos conteúdos, houve maior concentração dos componentes b e d, frequentemente impactadas quando um indivíduo busca um atendimento fisioterapêutico. Com relação a s, não é possível inferir se não houve alteração de estrutura, ou se não foi realizada a coleta do dado. A mesma observação é feita para e, que foi o componente menos explorado.

Com relação ao uso dos qualificadores para identificar a magnitude da deficiência ou dificuldade do paciente em dada categoria, apesar de trabalhado na sensibilização, a maior parte dos alunos não os utilizou. Os 4 alunos que os utilizaram inseriram de forma adequada, com exceção à inserção de pontos entre os três qualificadores para s, sendo necessário apenas entre a categoria e o primeiro qualificador. Para d fizeram uso apenas do primeiro qualificador que indica desempenho, ou seja, o que o indivíduo realiza em seu ambiente habitual e não do segundo, que indica a capacidade, ou seja, o que o indivíduo faz em um ambiente padronizado. Tais ajustes devem ser reforçados e aplicados, quando cabível, para aperfeiçoar o uso da CIF na prática clínica.

Houve um progresso na coleta das informações. A figura 1 expressa um diagrama típico com todos os componentes e com o uso dos qualificadores. Entretanto, é necessário aperfeiçoar algumas etapas para dar sentido ao uso da CIF. Dentre elas estão o desenvolvimento do diagrama na sequência da avaliação realizada e não apenas no final do estágio obrigatório. Dessa forma, o aluno poderá, além de selecionar as categorias mais importantes para o caso como suporte na avaliação, acompanhar a evolução do quadro do paciente ao longo de seu tratamento.

Figura 1 Diagrama típico desenvolvido após a sensibilização
Fonte: as autoras, 2019.

Sequencialmente, ressalta-se a importância do uso dos qualificadores nas categorias selecionadas. É recomendado o registro da fonte de coleta das informações (se foi via questionamento ao paciente, se foi observado pelo profissional, se foi usado a partir de resposta de questionário). O diagrama poderia ser disponibilizado ao próximo aluno para auxiliar na evolução do tratamento do paciente a partir da comparação do estado de funcionalidade. Assim, haveria uma padronização na forma de coletar o dado.

Futuramente poderão ser analisados e correlacionados os dados advindos da avaliação fisioterapêutica, como relatos do paciente e exame clínico realizado, com os objetivos de elencados e a proposta de tratamento. Assim, haveria a soma da experiência vivida pelo paciente com o conhecimento técnico do profissional garantindo assertividade frente às necessidades do paciente, assegurando um olhar mais amplo sobre a saúde dele.

Conclusão

Após uma sensibilização o conteúdo da CIF foi expressado por categorias e qualificadores agregando informações aos diagramas quando comparado aos produzidos anteriormente. A inserção da CIF de forma transversal durante o processo de formação pode contribuir para o

entendimento dela e do potencial de seu modelo biopsicossocial para incrementar a abordagem profissional. Seu uso considera os objetivos e metas do paciente o que pode tornar o profissional mais assertivo nas necessidades trazidas e mais criativo no desenvolvimento de programas de tratamento que cubram as necessidades dos pacientes, indo além alterações clínicas identificadas na avaliação fisioterapêutica.

Referências

ENGEL, G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science, v. 196, n. 4286, p. 129-136, 1977. ISSN 0036-8075.

GIMIGLIANO, F.; NEGRINI, S. The World Health Organization "Rehabilitation 2030–a call for action". European journal of physical and rehabilitation medicine, v. 53, n. 2, p. 155-168, 2017. ISSN 1973-9087.

JELSMA, J.; SCOTT, D. Impact of using the ICF framework as an assessment tool for students in paediatric physiotherapy: a preliminary study. Physiotherapy, v. 97, n. 1, p. 47-54, 2011. ISSN 0031-9406.

LAURENTI, R.; BUCHALLA, C. M. O uso em epidemiologia da família de classificações de doenças e problemas relacionados à saúde Use of disease family classification in epidemiology. Cad. Saúde Pública, v. 15, n. 4, p. 685-700, 1999.

SCHARAN, Karoleen Oswald et al. Uso de um diagrama na capacitação de discentes de Fisioterapia para aplicação da Classificação Internacional De Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). CADERNOS DE EDUCAÇÃO, SAÚDE E FISIOTERAPIA, v. 4, n. 8, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP, 2003.

Palavras-chave: Fisioterapia; CIF; Educação

DO DIAGNÓSTICO AO ATENDIMENTO AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS COM TDAH

ROSÂNGELA ABREU DO PRADO WOLF - FAG - PR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DO DIAGNÓSTICO AO ATENDIMENTO AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS COM TDAH

TEMA

O presente resumo expandido aborda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que na atualidade é apontado como um transtorno que acomete cerca de 5% das crianças no mundo (ABDA,2017).

PROBLEMA

O transtorno na maioria dos casos persiste na vida adulta, podendo apresentar comorbidades como a depressão, ansiedade, alcoolismo, dependência de drogas ilícitas, dentre outras, e problemas de ordem relacional e baixa autoestima. Essa é uma problemática com aspectos bio/psico/sociais, a ser assistida também pelo segmento educacional, pois complicações podem ocorrer na vida familiar como também social.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi o de identificar o número de alunos com TDAH na rede pública de ensino fundamental de Guarapuava-PR em 2019, bem como as medidas educacionais utilizadas para intervenção na primeira etapa do ensino fundamental. Dentre os objetivos específicos destacamos: detectar quais os procedimentos adotados pela rede municipal de ensino, para o levantamento de diagnóstico dos casos com comportamento ou condutas típicas que indicam a suspeita de TDAH; identificar quais os encaminhamentos e medidas educacionais adotados para intervenção nos casos de TDAH diagnosticados na primeira etapa do ensino fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo fenomenológico, com investigação teórica e de campo para caracterização e diagnóstico da realidade municipal em relação ao TDAH em 2019. Os instrumentos utilizados incluíram entrevistas e aplicação de questionários para a coleta dos dados. Esses instrumentos foram aplicados no CAEE- Centro de Atendimento de Educação Especial, com a autorização da SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Os sujeitos participantes foram duas integrantes da equipe pedagógica, sendo que estas profissionais autorizaram o repasse de dados a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre todos os transtornos de aprendizagem o TDAH é caracterizado como sendo de ordem genética ou ambiental, que consiste na falta de desenvolvimento do autocontrole, que é marcado pela desatenção, hiperatividade e a impulsividade (MACHADO; CEZAR, 2007). Os níveis de desenvolvimento das crianças variam e se desenvolvem de acordo com os ciclos da infância (idade), e no caso da criança com TDAH não é diferente, porém a criança com transtorno tem uma alteração no rendimento tanto escolar como social. Diante disso é válido

ressaltar a definição do TDAH como transtorno de neurodesenvolvimento, ao qual cabe a prestação de todas as alternativas cabíveis, contidas dentro do plano de ensino (DSM-5, 2014, p. 32).

As crianças com TDAH demonstram níveis de atenção inapropriados para a idade, são impulsivas e geralmente superativas, apresentam dificuldades para seguir regras e normas. Podem apresentar também problemas de conduta, agressividade, pobre rendimento escolar ou problema de aprendizagem e dificuldades sociais, especialmente relacionados com os amigos e conflitos na família. BENCZIK (2006, p. 26).

Importante destacar que no atual cenário Brasileiro menos de 20% das pessoas com TDAH recebem tratamento[1], e no caso do município de Guarapuava- PR há o serviço ofertado pelo CAEE, que presta assistência aos casos identificados com o transtorno, cumprindo assim o que prevê a legislação em termos de medidas educacionais especiais. Em 2015, entrou em vigência o atual Plano Municipal de Educação de Guarapuava-PR, com duração prevista em 10 anos, no qual estão contidas metas e dentre elas, uma meta em específico relacionada à população com deficiência, altas habilidades, transtornos globais ou do desenvolvimento, a fim de garantir a universalização de recursos adequados para inclusão. No Plano Municipal foram elaboradas as estratégias de intervenção, nas quais se destaca a meta 4, que dispõe:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais, do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (GUARAPUAVA, 2015).

Essa meta contém estratégias de capacitação continuada a professores, para trabalhar com esses alunos, e investimentos na sala de recursos, verificados na pesquisa de campo.

RESULTADOS

Com o levantamento junto ao CAEE identificamos que dos 13.895 alunos matriculados nas escolas municipais de Guarapuava-PR em 2019, cerca de 174 alunos apresentam dificuldade de aprendizagem, com maior incidência os casos de TDAH, com o total de 158, para 13 com Dislexia, 1 com Disortografia, 2 com Disgrafia e nenhum caso para Discalculia.

As participantes da pesquisa, S1 e S2, informaram que os procedimentos e encaminhamentos do CAEE nos casos de alunos sem laudo, mas que apresentam algum aspecto ou conduta típica de TDAH, que estes são observados no contexto escolar pela equipe de educação especial do município, sendo efetuado junto à equipe da escola um estudo de caso com as orientações a cada caso como: orientação ao núcleo familiar; investigação clínica; encaminhamento para a realização da avaliação no contexto em sala de recursos multifuncional; encaminhamento para atendimento multiprofissional, se necessário. Quanto aos alunos laudados com TDAH, estes são encaminhados para a realização de avaliação no contexto escolar, para verificação da aprendizagem e do rendimento cognitivo atrelado aos sintomas comportamentais do transtorno. Se houver prejuízos consideráveis são matriculados para atendimento em sala de recursos.

Com relação ao CAEE avaliar as equipes pedagógicas e professores da rede municipal de ensino em termos estratégicos e metodológicos para o atendimento educacional aos alunos com TDAH, o centro de atendimento informou que não avalia, que não compete aos profissionais do centro essa atividade. As equipes pedagógicas e professores das escolas da rede pública municipal recebem apenas orientação técnica da equipe multiprofissional do CAEE, bem como formação continuada periodicamente pela SEMEC. Do ponto de vista moral das participantes, as equipes pedagógicas e professores procuram adaptar e encaminhar as orientações conforme suas possibilidades e a realidade em que estão inseridos.

Em relação ao procedimento da equipe pedagógica e dos professores sobre um trabalho junto à família do aluno com TDAH, as participantes informaram que o procedimento é o de busca por estabelecer uma parceria com a família, um trabalho em conjunto, para um melhor acompanhamento do desenvolvimento desses alunos. De acordo com ambas, nem sempre esse processo é fácil, pois o comprometimento familiar se mostra frágil em continuidade e busca clínica, bem como em manter e aplicar estratégias no dia a dia da vida dos alunos, para melhorar os principais indicativos do transtorno visando à melhora e a qualidade do bem-estar.

Durante a pesquisa investigamos se o CAEE conta com um suporte de profissionais, para auxiliar no atendimento dos casos de TDAH, e identificamos que o centro conta com uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, assistente social e pedagogos. De acordo com as participantes, não há no CAEE neuropediatra, e que os casos que necessitam desse profissional têm que buscar atendimento junto ao sistema único de saúde do município. Com relação à demanda municipal que chega ao CAEE, sobre quais são as maiores dificuldades encontradas na rede municipal de ensino em relação ao trabalho com alunos com TDAH, as participantes responderam que a maior dificuldade é a de continuidade dos tratamentos e terapias. Isso indica que ainda em Guarapuava-PR não só o CAEE possui essa dificuldade para continuidade de tratamento, outros setores da área da educação e da saúde enfrentam esse mesmo problema.

A partir dos dados levantados junto ao CAEE evidenciamos que o atendimento que prestam é de suma importância para os casos de transtornos de aprendizagem, porém há dificuldade em dar continuidade aos tratamentos e terapias. Um fator que seria determinante nesse aspecto é novamente a questão da inserção do psicólogo dentro de cada uma das escolas, fazendo uma ponte de aproximação do CAEE com a demanda de cada escola.

Ainda que algumas lacunas de ordem organizacional tenham sido evidenciadas, o trabalho repassado pelo CAEE respondeu à pergunta da pesquisa, e assim foi possível conhecer não só as principais dificuldades que o centro enfrenta, mas o comprometimento que existe em relação ao atendimento prestado aos casos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). Apenas 20% da população com TDAH é tratada no Brasil, disponível em: https://tdah.org.br/apenas-20-da-populacao-com-tdah-e-tratada-no-brasil/ acessado em 22 de abril de 2019.

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. PROJETO DE LEI N° 7.081, de 2010 Apensados Projetos de Lei nºs. 3.040/08, 4.933/09 e PL 5.700/09. Brasília: Câmara do Deputados, Comissão de Finanças e Tributação, 2010, p.2.

GUARAPUAVA. LEI Nº 2414/2015. Guarapuava: Prefeitura Municipal de Guarapuava, Câmara Municipal de Guarapuava, 2015.

MACHADO, L. F. J.; CEZAR, M. J. C. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças- Reflexões Iniciais. Maringá: Faculdade Maringá, p. 1-4, 2007.

[1] Dados disponibilizados pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2014).

Palavras-chave: TDAH; características; necesssidades educacionais especiais; intervenção educacional.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SAÚDE NO ENSINO MÉDIO

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS - UNIFESP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Grupo de Trabalho - Educação e Saúde
Agência Financiadora: CAPES/MEC

Resumo
Este estudo consiste em compreender a abordagem da temática saúde nas aulas de Educação Física do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola da rede estadual de ensino médio na cidade de Santos/SP. O estudo teve como instrumento de coleta de dados a observação. Na observação verificou-se que as aulas de Educação Física são desenvolvidas como uma prática fomentadora da saúde, com o favorecimento da concepção do corpo fragmentado, com ênfase nos aspectos físicos e biológicos. A realização desse estudo aponta que a relação entre a Educação Física e a saúde, marcada historicamente, por um discurso hegemônico de causa/efeito em que aponta a prática da atividade física como geradora de saúde continua a ser reproduzida em âmbito escolar .
Palavras-chave: Saúde. Educação Física. Ensino Médio.

Introdução

A Educação Física (EF) no contexto escolar brasileiro passou por diversas tendências e concepções didática-pedagógicas foram afetadas por influência de diferentes áreas, dentre as quais destacamos a médica, a militar, a biopsicossocial e a esportiva. Entretanto, como nos alerta Bracht (2013, p. 179), a saúde foi o maior princípio legitimador da EF na escola, o fundamento desse discurso pode ser ilustrado nos conceitos referentes ao "[...] higienismo, eugenismo, aptidão física e saúde, promoção de saúde [...]". Devide (1996, p. 44) também aponta para essa associação histórica entre a EF e a saúde e declara que esta relação é baseada pelo viés da aptidão física por meio dos benefícios orgânicos. Por isso, conhecer a história dessa relação entre a EF e a saúde é fundamental para a superação de um modelo de atenção biologicista na disciplina.

É preciso romper com esse conceito que relaciona saúde e aptidão física de maneira limitada e centralizadora na prática pedagógica das aulas de Educação Física, como nos alerta Bracht (2013) ao falar da disciplina na perspectiva de uma educação para a saúde e não fomentadora direta de saúde. Nesse sentido, pensar a saúde na EF vai além da questão do exercício físico, afinal, são inúmeros os fatores que permeiam o assunto, tais como "[...] condições básicas de saúde, habitação, renda, trabalho, alimentação, educação e etc." (DEVIDE, 1996, p. 50). Uma vez que, dentro e fora da escola, a saúde reverbera o contexto econômico, social e cultural de uma época e lugar.

Logo, uma das ocupações da EF escolar é favorecer o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para que estes possam reconhecer os múltiplos elementos que impactam nas suas condições de saúde. Assim sendo, a pesquisa traz para o centro das discussões o corpo e a saúde nas aulas de Educação Física.

Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a abordagem da temática saúde nas aulas de Educação Física.

Metodologia

Para este estudo utilizou-se a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. O instrumento de pesquisa para a coleta de dados foi a observação das aulas de Educação Física durante dois bimestres de aula. Este instrumento foi pensado, desenvolvido e aplicado de forma planejada e preparado com cuidado, assim como ressalta Lüdke e André (1986, p. 25). A observação tem sido importante, no sentido de conhecer a dinâmica das aulas, verificar qual conteúdo é utilizado e como é abordado.

Desta investigação participam 26 alunos/voluntários de ambos os sexos e com faixa etária acima de 14 anos. Todos os alunos voluntários do estudo estavam devidamente matriculados no 1ºA do ensino médio dessa instituição e o professor de EF é titular de cargo, também desta mesma escola.

Resultados

As aulas de Educação Física observadas possuíram, geralmente, a mesma dinâmica, que foi primeiro a chamada, seguida de exposição da parte teórica encontrada no caderno do aluno[1], entrega ou acompanhamento de atividade teórica e, por fim, a ida para a quadra para a realização da atividade prática que, algumas vezes, foi previamente direcionada na sala de aula. Quanto a observação das aulas desenvolvidas com a temática saúde revelou que estas se fundam, sobretudo, em aspectos teóricos com uma perspectiva biológica, sem qualquer questionamento acerca do contexto social e cultural a qual os alunos estão inseridos e as suas possíveis compreensões, tal observação corrobora a hipótese apresentada que nos remete a uma prática reducionista, com um olhar para o corpo de forma fragmentada.

Os esportes são as práticas privilegiadas nas aulas de educação física, sobretudo, o futsal, principalmente, nos momentos das aulas em que a professora não conduz. O futsal é o esporte priorizado, tanto pela frequência que aconteceu, apenas em uma aula das observadas ele não houve, mas, também, com o espaço da quadra coberta, mesmo a modalidade não reunindo a maior parte dos alunos da sala e só participando os meninos. E, embora, nesses momentos ou aulas livres sejam realizados pelos alunos alguma atividade esportiva, o que fica em evidencia é a socialização e a brincadeira entre amigos. Não existe um objetivo especifico ou um planejamento para essas atividades que contemple a saúde, pelo menos, não dentro da perspectiva que é apresentada nos cadernos dos alunos.

As aulas teóricas de Educação Física, geralmente, não estabelecem um link com as práticas corporais desenvolvidas nas aulas práticas, nesse tempo de observação, a única vez que houve uma continuidade da teoria para prática foi com o tema frequência cardíaca. Uma vez que, o assunto foi explicado na sala de aula, a explanação contemplava a aferição da frequência em repouso, em seguida os alunos foram para a quadra e distribuídos em grupos, cada grupo realizou uma atividade, um grupo pulou corda, outro jogou tênis de mesa, outro jogou futebol, outro permaneceu sentado. Após dez minutos, todos verificaram suas frequências cardíacas e comentaram, em uma roda de conversa, sobre como está se modificou mediante a atividade desenvolvida.

Esta foi uma atividade gerou muita reclamação, pois, os alunos queriam realizar as atividades de costume, como jogar vôlei, futebol e tênis de mesa. A maior parte dos alunos tendem a reclamar da abordagem teórica utilizada nas aulas de Educação Física, mas, também, foi possível observar que eles reclamam das atividades práticas quando propostas e direcionadas pela professora. Apesar de serem participativos, eles costumam oferecer alguma resistência ao planejamento da professora, seja ele, ligado ou não ao campo da saúde.

Considerações Finais

Conforme a observação das aulas, o conteúdo saúde que faz parte das aulas teóricas não encontra eco, além dessas aulas na disciplina. Também, chama a atenção o fato de não ser

lembrado, nessas aulas, os aspectos sociais em que se encontra inserida a escola pesquisada e os alunos. Entretanto, pode-se perceber que existe um pensamento, no sentido, de refletir sobre possíveis mecanismos que permitam pensar em habilidades, sobretudo, no âmbito individual no que concerne aos elementos que influenciam na saúde.

Referências

BRACHT, V. Educação Física & Saúde Coletiva: reflexões pedagógicas. In: FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M.; GOMES, I. M. (Org.). As práticas corporais no campo da saúde. 1.ed. São Paulo/SP: Hucitec, 2013, p. 178-197.

DEVIDE, F. P. EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE: EM BUSCA DE UMA REORIENTAÇÃO PARA A SUA PRÁXIS. Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 44-55, dez. 1996. ISSN 1982-8918. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2232. Acesso em: 30 jun. 2019. doi:https://doi.org/10.22456/1982-8918.2232.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

[1] Material pedagógico que auxilia alunos da rede estadual do Estado de São Paulo no desenvolvimento de competências do Currículo Oficial.

Palavras-chave: Saúde. Educação Física. Ensino Médio.

ESTUDO DE CASO APLICADO AO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: POSSIBILIDADES DA REALIZAÇÃO DA PRÁTICA DO TÊNIS DE CAMPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JANICE LUBKE HEIDEMANN - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O presente estudo surgiu da observação das aulas de educação física de uma maneira geral, pois, não se registrou em nenhum momento a prática do tênis de campo como conteúdo desta disciplina. O trabalho apresenta formas de como a prática do tênis seria possível no instituto, traz informações sobre a história deste esporte, os benefícios para a saúde, a análise sobre a presença nas escolas, uma observação dos clubes de Pelotas sobre esta prática no instituto e os limitadores. Como fundamentação teórica inicial, utiliza-se das leituras sobre Vygotsky. Trata-se de um estudo que já passou pela qualificação e encaminha-se para a sua fase de conclusão.

A Educação Física é uma disciplina que possibilita uma variabilidade gigantesca de atividades e esportes a serem trabalhados com crianças e jovens de nossas escolas. Porém, com o passar dos tempos, observamos que a aula desta disciplina pouco varia e, isso, se dá por muitas justificativas: falta de material, espaço adequado, formação de professores ou, ainda, dá se prioridade àqueles esportes que, no Brasil, são mais televisionados. Diante do exposto, optou-se por trabalhar com o Tênis de Campo e analisar a sua possível presença dentro do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul - Pelotas/RS). Esta modalidade esportiva pode trazer inúmeros benefícios para a vida de quem o pratica, sendo assim, Candido (2011) expõe em seu trabalho benefícios físicos como a capacidade aeróbica, força muscular, coordenação dos movimentos, velocidade, agilidade e flexibilidade, por exemplo, e também benefícios psicológicos como melhora na autoestima, segurança, diversão, socialização e a valoração do trabalho em equipe, do sentido íntegro de competitividade e o desenvolvimento da disciplina durante o jogo.

PROBLEMA

O problema deste trabalho se constitui com a seguinte questão: Quais são as condições necessárias para a oferta da modalidade tênis de campo em aulas de Educação Física no IFSul?

OBJETIVO GERAL:

Tem-se como objetivo geral discutir e apresentar formas de viabilizar a prática de tênis de campo nas aulas de Educação Física.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Como objetivos específicos pretende-se analisar a prática da modalidade tênis de campo, identificar os motivos pelos quais esta prática se reduz apenas às associações, clubes e parques particulares; conhecer a realidade dos demais institutos federais do nosso país; encontrar formas de viabilizar esta prática no IFSul.

METODOLOGIA

A análise aplicada neste trabalho constitui-se pela abordagem essencialmente qualitativa com base no estudo de caso, o qual se refere à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que cercam uma determinada unidade, explicitamente neste estudo, referindo-se ao

IFSul. Para Stake (1995), o estudo de caso analisa as particularidades, ou seja, um entre outros, ele afirma que é necessário que o investigador tenha uma mente aberta, mas realça que um bom estudo de caso precisa de disciplina e organização. Pode-se caracterizar também por apresentar múltiplas formas de pesquisa e formando um triângulo base: observação-documento-entrevista. A escolha por este ambiente se deu pela observação de que a prática do tênis não faz parte da grade curricular do mesmo, sendo analisado também que alguns professores repassam tal prática de forma adaptada em alguns momentos, propagando a vivência do esporte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presença do tênis de campo no território brasileiro inicia em 1888. Segundo Chiminazzo (2001) o esporte chegou aqui com os engenheiros britânicos que fizeram a construção das ferrovias, no processo de urbanização. A prática era apenas para lazer e diversão, fazendo surgir os primeiros clubes de tênis e, mais adiante, as primeiras competições nacionais, aproximadamente, em 1904.

Para Silva et al. (2017), o tênis de campo no Brasil é encontrado em locais institucionalizados, como clubes, associações e academias. Há também uma ligação entre a camada política e esportiva, ficando visível que as regiões onde existe maior poder aquisitivo é onde surgem os atletas que se destacam neste esporte, como por exemplo, na região Sudeste e Sul.

A cidade de Pelotas tem forte presença de clubes na prática do tênis de campo e é através deles que o esporte vive nesta região. A cidade conta com quatro clubes organizados e com infraestrutura adequada. A prática de tênis de campo em Pelotas têm conquistado cada vez mais adeptos, das mais variadas idades. Para Mortari (2016), trabalhar com esportes de raquete e, especificamente, com tênis de campo pode favorecer a aquisição de habilidades que, mais tarde, podem aprimorar a prática de outros esportes como o voleibol e o basquete, por exemplo, melhorando seus aspectos coordenativos óculo-manual e espaço-temporal, atenção, ritmo e raciocínio rápido.

Lev Seminovich Vygotsky, apesar de sua curta trajetória (1934-1986), contribuiu significativamente no campo psicológico e também pedagógico, considerava-se marxista e, juntamente com Piaget, compartilha de ideias construtivistas, onde a aprendizagem significativa se dará pela interação entre sujeitos e o meio, objetos e outros sujeitos. (COELHO; PISONI, 2012).

De acordo com Vygotsky é na zona de desenvolvimento real que se define a capacidade que o ser humano tem de fazer algo sozinho sem o auxílio de outro sujeito. Relacionando ao esporte em estudo é todo movimento já aprendido pelo aluno/atleta incluindo o de correr, responder a estímulos com rapidez, ter atenção e agilidade. Por sua vez, é na zona de desenvolvimento potencial que podemos aprender algo novo com alguém através das experiências, podendo ser no diálogo. Aqui, poderíamos citar a aquisição de movimentos específicos da modalidade em debate como a batida e rebatida na bolinha e o saque. E a zona de desenvolvimento proximal é a intermediária entre as outras duas zonas, ou seja, estamos aprendendo, mas ainda precisamos do outro para executar a tarefa. Vygotsky diz que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (COELHO; PISONI, 2012). No tênis de campo, é toda fase que passa pelo aprendizado básico e encaminha-se para o domínio total dos movimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES PARCIAIS

A modalidade de tênis de campo não aproveitou a Era Guga no Brasil para explodir como esporte popular e as consequências são os poucos investimentos nesta área, o descaso com os nossos atletas e a não prática dele em ambientes institucionais de educação, o que leva não só à diminuição de sua prática como também ao esquecimento deste esporte.

Através de uma busca informal nos institutos federais, em contatos realizados com professores de Educação Física, foi comprovado que, em todos os que se obteve contato, nenhum possui a prática do tênis de campo no currículo. Alguns institutos salientam a presença do tênis de mesa e outros a prática do tênis de campo como projeto de extensão.

Para tornar viável a prática de tênis de campo no IFSul foram feitas algumas pesquisas em sites comuns para comparar os valores dos materiais utilizados neste esporte e em outros esportes ditos comuns ou que fazem parte do quarteto fantástico, como o voleibol e o basquetebol por exemplo. Há uma desvantagem nítida entre os esportes citados, pois, nos esportes comuns é preciso apenas bolas e o tênis exige a raquete e a bolinha, levando em conta que o espaço e a rede podem vir a ser adaptados, principalmente, se pensado sobre prática escolar ou em áreas públicas. Dentro do IFSul chegou-se a quatro possíveis formas de viabilização da prática do tênis de campo nas aulas de Educação Física: 1) Construção da quadra de tênis de campo; 2) Adaptação da quadra de voleibol; 3) Formar parcerias com os clubes da cidade, possibilitando práticas de qualidade sem muito gasto; 4) Elaborar projeto de extensão, podendo estar relacionado aos três primeiros itens.

Este trabalho encaminha-se para sua última etapa, onde contará com entrevistas com profissionais ligados ao tênis e ao instituto a ser aplicado, bem como com alunos, percebendo se há ou não interesse por parte deles de ter esta prática, será encaminhado ao comitê de ética e após serão apresentados publicamente os novos resultados.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Érica Jaqueline Papile. **Inclusão do Tênis de Campo no Programa Escola da Família na cidade de União Paulista-SP como proposta de socialização**. UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, LINS- SP, 2011.

CHIMINAZZO, João Guilherme de Cren. **A preparação física na modalidade tênis de campo:** o estudo de um caso. 2001, 79f. Monografia (Bacharelado em Treinamento em Esportes), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2001.

COELHO, Luana; PISNONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório**, v.2, n.1, ago. 2012.

MORTARI, Juliana Appel. **Tênis de campo:** da aplicação prática a uma proposta de inserção na educação física escolar. 2016, 17f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Física Escolar, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SILVA, C. et al. A configuração do tênis de campo infanto juvenil brasileiro: primeiras descrições. **Pensar en Movimiento:** Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, v.15, n.1, p.19-36, jun. 2017.

STAKE, Robert.**The Art of Case Study Research**. Sage UK, 1995.

Palavras-chave: Tênis de campo; Educação Física; Contexto Social.

INDICATIVOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL SOBRE O ADOECIMENTO DOCENTE

PATRICIA IRENE DOS SANTOS - UFPE

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: FACEPE

Introdução

Os processos de intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho vem provocando o desencanto, adoecimento dos professores e abandono da profissão. Frente a esse contexto e como parte de uma pesquisa mais ampla sobre a temática, neste texto tentamos responder a seguinte questão: como a produção científica tem tratado o adoecimento de docentes?

Tendo em vista a questão proposta, o objetivo geral do trabalho é identificar a produção científica nacional, publicada nas bases BDTD e LILACS, entre 2010 e 2019, trazendo indicações sobre o que e como se pesquisa sobre adoecimento docente. E como objetivo específico: indicar abordagens e perspectivas teóricas mais comuns nessa produção enfatizando elementos de cunho metodológico, tais como instrumentos/técnicas de pesquisa, participantes, lócus dos estudos, modalidades e níveis de ensino em que atuam os docentes investigados.

Estudos dessa natureza, denominados de 'estado da arte' são justificados por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41). No caso deste texto trazemos as primeiras aproximações com a literatura sobre a temática.

Fundamentação teórica

Na sociedade contemporânea o avanço tecnológico, a crise econômica e, principalmente, a globalização e políticas neoliberais, vêm marcando as mudanças sociais e influenciando diretamente a organização do trabalho.

A intensificação do processo de precarização do trabalho docente é considerada consequência de reformas e políticas educacionais implantadas a partir dos anos 1990, a fim de adequar o sistema escolar a um modelo empresarial baseado em medidas de eficiência, eficácia, produtividade e controle de qualidade. As novas exigências seriam geradoras de um mal-estar docente cuja responsabilização pelos resultados recai sobre o próprio professor, ou seja, numa ótica individualista. Assim,

> torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando o rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 15).

Essas mudanças sugerem um (re) pensar das novas configurações nas quais estão assentadas as relações de trabalho, pois elas interferem forma como o trabalhador é qualificado e exerce a sua profissão. Ressaltamos que "a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, mas um investimento formativo do humano" (SEVERINO, 2010, p. 621).

Em virtude do debate que vem se acumulando em torno da profissionalização docente, bem como das mudanças que afetam o cenário de atuação do professor, torna-se relevante analisar como o mal-estar instalado no âmbito escolar vem contribuindo para o desencanto e abandono da profissão. Trata-se de algo relevante, pois o mal-estar interfere na qualidade de vida dos

professores e repercute negativamente na prática desses profissionais. A literatura revela que o mal-estar docente pode ser representado pelo conjunto de dificuldades e constrangimentos profissionais que afetam o trabalho do professor (ESTEVE, 1991).

Nesse sentido, defendemos a ampliação ou correlação desse conceito não o direcionando apenas para o sentido de resistência ou adaptação, mas em busca da superação e transformação de um estado de mal-estar para o de bem-estar docente, "traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento" (JESUS, 2007, p. 26-27).

Considerando o cenário atual em que a docência tem se tornado uma profissão vulnerável focalizamos neste texto produção científica nacional sobre adoecimento do professor publicada em duas bases de dados científicos.

Metodologia

Trata-se de um levantamento preliminar da literatura nacional, realizado bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Tomamos como referência para a pesquisa os seguintes descritores: "adoecimento"; "docente"; "professor" com as opções "Todos os campos" e "assunto". Foram seguidos os procedimentos que garantissem apenas publicações nacionais no período de 2010 a 2019.

Baseados nesses critérios, identificamos na BDTD (utilizando o filtro "todos os campos") 125 trabalhos e três a partir do filtro "assunto", totalizando 128 teses e dissertações. No LILACS foram localizados 08 artigos, o somatório das duas bases resultou em 136 produções. Durante a triagem inicial, verificamos e eliminamos os trabalhos duplicados e priorizamos aqueles em que prevalecia no título o termo "adoecimento", assim chegamos a um total de 27 produções selecionadas. Após a primeira seleção, realizamos a leitura de todas as produções na íntegra. As informações contidas nos trabalhos foram organizadas em uma tabela com os seguintes itens: identificação dos autores; ano; palavras-chave; local de realização da pesquisa; modalidades e níveis de ensino investigados; abordagens teóricas adotadas; instrumentos de coleta e análise de dados utilizados.

Resultados

A partir das leituras realizadas e utilizando a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000) organizamos os dados em dois eixos temáticos: Características estruturais e metodológicas das produções científicas e Perspectivas teóricas empregadas.

No Eixo I, Características estruturais e metodológicas das produções científicas: foram localizadas 13 dissertações e seis teses. Em relação às áreas do conhecimento das dissertações (13) e teses (6) do BDTD que se debruçaram sobre as questões que envolvem o adoecimento docente são: Educação (10), Ciências Humanas (1), Sociologia (1), Psicologia (2), Serviço Social (1), Psicanálise (1), Saúde (3). Em relação à distribuição das publicações por ano, a maior concentração no BDTD foi: 2014 (4); 2015 (4); 2017 (3); 2018 (3) e no LILACS foram dois trabalhos produzidos em 2014 e 2017 respectivamente.

No que se refere às temáticas e suas variantes mais investigadas localizamos: trabalho (intensificação; precarização; condições de trabalho; readaptação), adoecimento docente (Síndrome de burnout; físico; psíquico; enfrentamento), saúde (mal-estar; transtornos; medicalização; distúrbios mentais e da voz; qualidade e estilo de vida).

Do conjunto do material analisado três trabalhos são do tipo revisão bibliográfica e os demais são estudos empíricos. Desse material apenas nove revelam o nível de ensino investigado localizamos: ensino fundamental (3), superior (3), ensino médio (2) e educação infantil (1). Todos os participantes foram professores. Em relação aos instrumentos de coleta e análise

informados e utilizados no desenvolvimento das Dissertações e Teses foram destacadas: as entrevistas (8); análise documental (5) dentre eles: atestados, prontuários e seus CID´s (Classificação Internacional de Doenças); questionário (4); narrativas (2); a Análise de Conteúdo foi mencionada apenas em dois trabalhos os demais não deixam claro o método de análise utilizado.

No Eixo II, Perspectivas teóricas empregadas na produção, detectamos que, dentre as abordagens teóricas sinalizadas, as categorias 'trabalho' e 'saúde' foram as mais utilizadas nas produções da base BDTD sendo discutidas a partir de várias óticas tais como: Pensamento Complexo; Etnografia; Psicodinâmica do trabalho e Vitalista de Saúde; Materialismo histórico-dialético; da Teoria Social Cognitiva; Teoria dos Grafos; Psicologia sócio-histórica e histórico-cultural. Dos oito artigos localizados na base LILACS três são do tipo revisão de literatura e cinco investiram na pesquisa de campo.

Considerações

Em face do exposto, é possível admitir que a produção científica sobre o adoecimento docente demonstra centralidade no indivíduo em detrimento dos contextos mais amplos que o envolvem. Como já afirmamos em trabalho anterior, o debate em torno da profissionalização e suas nuances, reforça a natureza complexa da docência e a necessidade de compreendê-la em suas múltiplas faces, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho (SANTOS, 2010).

A análise da produção tem caráter preliminar e sugere um repensar das políticas públicas de valorização do professor. Iniciativas preventivas do mal-estar docente como a implementação de ações para promoção da saúde, além da inserção nos currículos de formação (inicial e continuada) de conteúdos relacionados às habilidades socioemocionais para produzir e consolidar comportamentos resilientes são bem-vindas no contexto atual.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

JESUS, S. N. de. Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, P. I. Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor. Dissertação. Recife: UFPE, CE, 2010.

SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, A. I. L. de F. (org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol.16, número 002. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003.

Palavras-chave: Adoecimento; Mal-estar Docente; Saúde do Professor; Estado da Arte

O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUCILAINE MACHADO MUNEFIÇA - FASF

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: Esta pesquisa é resultado das inquietações de uma profissional da Educação que tem presenciado o fenômeno contemporâneo do adoecimento da classe docente. O objetivo é alertar a classe dos profissionais da Educação e a sociedade como um todo, sobre as condições que levam ao desgaste diário de uma profissão emblematicamente considerada responsável pelo preparo das gerações futuras. Os professores vêm enfrentando progressivamente a crítica social generalizada a respeito da sua formação técnica, suas condições em atuar como referencial de ética, moral, valores, além de serem alvo de violência de diversas formas. Neste ínterim, se faz necessário que pesquisas como esta sejam mais frequentes, pois a contribuição esperada é que com as discussões sobre o tema sejam debatidos.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo pretendeu-se abordar o progressivo adoecimento dos profissionais da Educação, que atuam como base estrutural da sociedade contemporânea ocidental. Logo, a partir do estado emocional desses profissionais, foi observado na epidemiologia sobre transtornos mentais e adaptação, presentes em trabalhos científicos, o que contribuiu para a elaboração deste artigo. Assim, o problema que norteou esta pesquisa foi o questionamento sobre relação entre a sobrecarga e acúmulo de atividades exercidas pelo educador, a sua atuação profissional e seu estado de adoecimento,percebeu-se que há também constante pressão sofrida pelo ambiente educacional e pela sociedade, a respeito da responsabilidade do docente em preparar as futuras gerações. A tensão psicológica, esgotamento físico e mental, alimentação inadequada e insatisfação pessoal, figuram como coadjuvantes neste processo de adoecimento, assuntos explorados por Mello Filho, Burds e cols (2010 p 122. apud FRIEDMANN,1983, p.168) completam "quando não há possibilidade de afirmação de personalidade no trabalho ocorrem processos de depressão e tensão nervosa permanente." A Constituiçao Federal de 1988 ampliou os desafios de oferta, expansão do ensino explicam (Diehl. L. e Marin 2016 p.65 H. A. apud CONAE, 2014) "o professor passou a atuar como principal ator para o cumprimento das diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e asseguração do desenvolvimento do ensino em todos os níveis." Essas demandas acarretam em desgastes e sobrecarga do professor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A posição de protagonista destes processos, ao longo dos anos, levou a profissão docente ao patamar que é por si só, paradoxal: as condições de trabalho e salário e as mudanças paradigmáticas do comportamento dos alunos nos últimos 50 anos. E de acordo com ESENWABASALI (2016 p.1),após a geração do baby boom a forma de educar os filhos mudou drásticamente onde a educação é o acúmulo de conhecimento técnico, útil para a sociedade, uma discussão sobre o currículo a serviço das elites. Mais uma vez, o educador e a escola são o centro da discussão sobre como servir à sociedade. Em consequência, para responder às demandas sociais, na década de 1980, no Brasil, as ciências sociais, humanas e da Educação elaboraram novas teses quem rompiam com o pensamento neoliberal. Entravam em cena as

teorias marxistas e histórico-críticas. Nesta leva chegam ao ocidente Vygotsky, Luria e Leontiev, todos da escola russa, com a perspectiva de que o professor é o principal instrumento para a educação, numa relação interacionista com o aluno. Na Psicologia da Educação, a psicóloga Maria Helena Souza Patto (1997, p.15 e 427) fala sobre o fracasso escolar, "a ruptura com o antigo modelo escolanovista que se estendeu até a década de 1970, preconiza o papel do educador novamente no centro do aprendizado", porém com nova roupagem.

3 METODOLOGIA

O trabalho que se apresenta segue a metodologia de estudo de caso, sob a ótica do relato de experiência, num viés fenomenológico a partir de dados empíricos por profissional da área da educação e sua rotina de trabalho, a relação entre o trabalho, a vida pessoal, os desgastes oriundos e interferência na mediação do aprendizado, o tempo direcionado para atividades físicas e a preocupação com a alimentação.Utilizando levantamento de dados com abordagem quantitativa e qualitativa e, suporte teórico bibliográfico e documental. Foram considerados estudos que abordam o adoecimento mental, e nesse sentido buscar alternativas de intervenção, pois segundo Dejours (1992); (DURL; SCHNEIDER, 2010) "o sofrimemto é considerado uma pré etapa-patológica." Considerar o sofrimento psíquico e o adoecimento, é uma forma de emergir possibilidades de contribuição para minimizar ou possibilitar melhoria na qualidade de vida do docente brasileiro. A metodologia aplicada foi de natureza básica, e a pesquisa de caráter exploratório. Segundo GIL (2009, p. 41) "a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses." Com objetivos explicitados de confirmar e quantificar a precarização do trabalho do docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O papel do professor em relação à formação do ser na sua totalidade passa por mudanças quando relacionadas à função docente. O trabalho foi sendo fragmentado e manteve complexidade de demanda, que, segundo DiehL e Marin (2016, p.76, apud LEON, 2011; JENNINGS & GREENBERG; CARLOTTO, 2012); "pode ser definido como processo histórico de rápida transformação do contexto social." Ao fim desta discussão se faz importante sintetizá-la, pedindo licença às Ciências Humanas, mas levando-se em consideração que a Educação enquanto vasto campo de discussões, ultrapassa-se a humanidade para se colocar como norteadora de todas as ciências que dela fazem uso, optou-se pela tentativa de construção de uma fórmula que expressasse estes resultados. Com base na Teoria de Campo de Kurt Lewin (1953), mencionado por BARRETO, (2016 p.282 apud BRONFENBRENNER (2011), pode-se dizer que o adoecimento docente é "de fato fruto da relação existente entre o professor e sua função em sinergia", negativa com os fatores individuais (baixa autoestima, fadiga crônica, desequilíbrio entre vida pessoal e profissional) e profissionais (ambiente competitivo e exigente, cobrança e exigência social, falta de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde docente).

A partir destas perspectivas, tornam-se necessárias maiores discussões que levam a maiores questionamentos, porém com um foco delimitado: a responsabilidade da sociedade como um todo sobre a saúde do profissional docente.Urie Bronfenbrenner (2011) fala do comportamento como "fruto de uma vasta cadeia de ecossistemas". Se as conclusões sobre adoecimento dos docente dadas nesta pesquisa fossem ligadas à sua Teoria Bioecológica do Desevolvimento Humano, poder-se-ia considerar que a sinergia perpassa os ecossistemas (microssistema - família, mesossistema - emprego escola, macrossistema – políticas públicas) e torna-se negativa pelo fator tempo (cronossistema).Quanto mais tempo a esfera mais longíqua do professor (as políticas nacionais sobre Educação) desconsiderarem a promoção e prevenção da saúde docente, maiores serão os prejuízos para a classe. O estudo buscou direcionar um olhar para

novas pesquisas, para planejamento de ações de intervenções eficazes e de estímulo para a saúde mental dos docentes, oferecendo e buscando subsídios para a melhoria da sáude, que ultrapassem a mera medicação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. e cols. **História da vida privada: da primeira guerra aos nossos dias**. Vol. 5. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

BARRETO,A.C. Researchgate: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 22, n.2,p.275293,ago.2016.Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/317325226_Paradigma_sistemico_no_desenvolvimento_humano_e_familiar_a_teoria_bioecologica_de_Urie_Bronfenbrenner. Acesso em: 04 jul. 2019.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. Sao Paulo: Editora Cortez, p.158.1992.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura**. IN Estudos Interdisciplinares de Psicologia. Londrina,v.7,n.2,p.64-85,dez.2016.

DURL, Z,; SCHNEIDER, M. P. O ensino fundamental de nove anos: desafios à formação de professores: **REVISTA SEMESTRAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE (ESFORCE)**. Retratos da Escola: EDUCAÇÃO BÁSICA OBRIGATÓRIA DOSSIÊ, BrasÍlia,v.4, n.7,p.1-237.2010.Semestral.Direção ExecutivadaCNTE(Gestão2008/2011).

ESENWABASALI, M. Como as diferentes gerações aprendem: Diretor do Centro de Ensino e Aprendizagem da Universidade do Chile aposta no chamado “aprendizado sem costuras” como melhor forma de ensinar os jovens da geração Z. **Ensino Superior: INOVAÇÃO**. Sao Paulo, p.01-01, 01 dez. 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVÊA, L. A. Vanelli N. de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Saude Debate**, Rio de Janeiro, v.40,n.11,p.206-219,2016.

MELLO FILHO, J. de et al. SÍNDROME DO BURNOUT. **Psicossomática Hoje.** PortoAlegre,v.2,p.1-599, 2010. Artmed Editora S.A. 2010.

PATTO, M. H. S. (Org.). Introdução A Psicologia Escolar: **A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta**. 3. ed. Sao Paulo: Casa do PsicólogoLivraria e Editoraltda, 1997. 12 p. Disponível em: www.academia.edu/7093634/_Introducao_A_Psicologia_Escolar_Maria_H_S_Patto. Acesso em: 04 jul. 2019.

TOSTES.M. V. (Rio de Janeiro). Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saude Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p.97-99, 2018. Mensal.

Palavras-chave: Sobrecarga profissional; Esgotamento físico e mental; Interferência na aprendizagem do aluno; Desempenho; Compromisso Social.

O PROTAGONISMO DE MULHERES POR MEIO DA IDENTIDADE CULTURAL EM AMBIENTE HOSPITALAR

LUCIANA CRUZ DO CARMO - UEPA

SHIRLEI RODRIGUES DE OLIVEIRA - UEPA

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este tem como objetivo discutir o resgate da identidade cultural de mulheres que estão em ambiente hospitalar e como suas identidades são influenciada por estarem nesse ambiente. Ademais, uma das questões norteadoras é buscar meios para fazer esse resgate da identidade cultural dessas pessoas que estão em situação de vulnerabilidade emocional, justamente por estarem acompanhando seus filhos/filhas que estão internados/as, além de que, muitas se encontram distantes de suas casas, cidades e familiares, devido não serem oriundas da cidade onde fica localizado o hospital.

O grupo que atua com essas mulheres em pedagogia hospitalar, compartilha conhecimentos com elas através da dialogicidade, pois, como já dizia Freire (2018), os sujeitos se educam mutuamente, fazendo parte do processo de aprendizado, não sendo meros receptáculos de informação e possibilitando ao educador aprender enquanto ensina. dessa forma que o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Popular (NEP) se baseia, nos princípios de Paulo Freire.

Metodologia

A realização das atividades desenvolvidas pelo NEP em ambiente hospitalar, consistem em um planejamento prévio, onde há um estudo teórico sobre educação popular antes dos integrantes irem para a prática, que requer dois encontros semanais, um para a elaboração da atividade educativa a ser realizada com as mães e outro para fazer a aplicação desta atividade. Embora se esteja falando de educação, o grupo não se restringe a saberes formais e rebuscados, justamente por levar em consideração o público alvo, onde dá-se ênfase nos saberes populares, sejam eles quais forem.

As atividades têm como protagonistas, as próprias mulheres, que fazem parte do processo de forma direta junto com o grupo. Quando solicitado que elas realizem algo que envolve a escrita, por exemplo, elas tem total liberdade para escreverem do jeito que sabem, seja por meio da grafia ou por meio de desenhos.

A partir dos diálogos surgem os temas geradores por parte delas que são registrados pelo grupo em uma espécie de texto coletivo. É a partir desses temas que se materializa a experiência de um determinado dia, onde se conhece o perfil de cada uma das participantes e onde é identificado as suas identidades culturais.

Como Freire (2018) discute que os elementos amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade são fundamentais para que ocorra o diálogo e sem eles se torna impossível estabelecer relações dialógicas entre as pessoas. Uma relaçâo pautada nesses elementos se concretiza na práxis e na pronúncia. Ambos têm papel essencial na relação dialógica pelo fato de ocorrerem simultaneamente ao diálogo e refletirem diretamente o aspecto da ação e da reflexão.

Resultados

Desenvolver esse trabalho em pedagogia hospitalar é bastante desafiador, embora pareça simples fazer dois encontros semanais e um plano de atividade para ser aplicado, a situação acaba se tornando outra, justamente por se tratar de algo complexo e que às vezes foge do controle do grupo. Em primeiro momento vale comentar a respeito do estranhamento dessas mulheres ao se depararem com um grupo de educadores popular em um hospital, o que acarreta a não participação de muitas, por não estarem acostumadas com isso, ou até mesmo por falta de interesse e por muitas não poderem ir aos encontros, pois se recusam a sair de perto de seus bebês.

Considerando esses fatores, é gratificante quando há a participação delas, quando elas vão até a sala de educação em saúde e fazem parte da prática. Na maioria das práticas o número é reduzido, em alguns dias vão cinco, quando não, sete pessoas. Às vezes vai menos que isso e às vezes não vai ninguém. Embora seja frustrante, o desafio se encontra aí, em momentos como esses, por se tratar de um trabalho gradual os resultados não são imediatos, mais vale a pena quando se é feito um trabalho significativo com as pessoas que vão, mesmo que sejam sete ou até mesmo uma única pessoa.

A partir dos textos coletivos que são feitos durante o encontro, realiza-se artigos científicos, onde se atrela a teoria e a prática, onde a educação popular em saúde é estudada com base nessas vivencias com as mães no leito maternal, acompanhando seus filhos/filhas.

Discussão

Conceituar o termo cultura a partir de um perspectiva histórica, aborda definições que incluem conhecimentos, crenças, arte, moral, leis e entre outras manifestações humanas do indivíduo enquanto ser social. Assim, fica perceptível que a cultura, segundo a perspectiva de Laraia (2009), é toda produção humana, responsável pela definição do mesmo, como único ser capaz de produzir cultura.

Cultivando essa lógica, tratar os aspectos culturais em ambiente hospitalar, de mulheres que passam a depender de um sistema onde se preza os saberes cientificos e mecanizado, fugindo de uma perspectiva antropológica, devido não considerar a identidade cultural que cada uma possui. Tais identidades, são seus hábitos diários, rituais, gosto culinário, relações de trabalho e entre outras coisas que definem elas como seres que fazem parte de um local, que carregam uma identidade e que também sentem a necessidade de manifestar tal identidade.

Sabe-se que a cultura hospitalar é marcada historicamente por uma hierarquia social, – um forte exemplo é a própria figura do médico – justamente por se recorrer ao hospital quando a saúde é afetada de alguma forma, levando as pessoas a dependerem totalmente dessa instituição. Todavia, o trabalho desenvolvido pelo NEP, embora atue na área maternal de um hospital, o mesmo não foge dessa questão hierárquica, mas, não exclusivamente pela questão de as mães estarem necessitando dos diferentes tipos de assistência médica, e sim, pelo trabalho desenvolvido pelos educadores em pedagogia hospitalar e os empasses enfrentados na execução do trabalho, justamente por acontecer em um ambiente, que como já foi comentado, é estigmatizado pelo protagonismo do saber cientifico e pelo tecnicismo.

Considerações finais

O presente estudo buscou tratar de uma breve reflexão a respeito da identidade do outro, que implicar saber que existem diferenças de culturas, mas que isso não é motivo de hierarquia social. Pois, em uma situação de fragilidade como as que as mães passam, elas precisam ser vistas como são: mulheres. É importante frisar isso porque muitas delas ficam confusas com a nova definição que agrega a sua identidade, a de mãe. Deste modo, tratá-la como são e respeitar esse processo da maternidade é muito importante no ambiente hospitalar.

Assim, as visitas que o grupo realiza, visam ouvir essas mulheres que não têm seu devido protagonismo, mas que tem grandes histórias de vida e querem ser ouvidas, falar um pouco de

suas vivencias e de como se identificam, ou simplesmente querem ouvir outras histórias e por alguns minutos pensarem como tudo vai ser depois que saírem do hospital. O que satisfaz o grupo é comprovar através das expressões e das falas que os poucos minutos de prática foram significativos para elas, pois os sorrisos que surgem de olhares tristes significam muito para o grupo, o qual aprende bastante com esses encontros semanais.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 66. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

Palavras-chave: Educação Popular, ambiente hospitalar, cultura, dialogo

PRÁTICA DE CAIAQUE NO VALE DO SÃO FRANCISCO: LAZER, QUALIDADE DE VIDA E MEIO AMBIENTE

ANTÔNIA RODRIGUES DA SILVA SANTOS - IF SERTÃO-PE

CLECIA SIMONE GONÇALVES ROSA PACHECO - IF SERTÃO-PE

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na cidade de Juazeiro/BA situada no Vale do Submédio São Francisco, a prática do caiaque tem crescido e tem se tornado uma atividade relevante de lazer e entretenimento para a população local e também para turistas que visitam a região para aproveitar a natureza ofertada pelo rio São Francisco. O caiaque, ou *caíque*, é uma pequena embarcação a remos utilizada para lazer, transporte e competições. Na vertente desportiva compreende várias modalidades como velocidade, slalom, adaptada, descida, maratona, oceânica, onda, polo, rafting e rodeio. Essa atividade vem beneficiando jovens e adultos, especialmente aos que dispõe de empresas com infraestrutura que disponibilizam equipamentos e orientação para esta prática desportiva. Embora esse lazer esteja relacionado ao poder aquisitivo, não impede as pessoas de buscarem esse entretenimento prazeroso. A atividade física através do lazer é uma maneira que o homem moderno tem de compensar as horas de inatividade física no trabalho e vencer os desafios e tirar proveito dos avanços tecnológicos sem prejudicar a saúde. Assim sendo, muitos trabalhadores passam horas em condições limitadas de movimento em pé ou sentados em cadeiras de escritório (CHAVES et al., 2009). Da mesma forma que na maioria das vezes usam seu tempo livre de maneira passiva com a televisão ou internet. Esse comportamento sedentário estimula uma série de manifestações no sistema cardiovascular, sistema vegetativo e nas glândulas endócrinas, provocando doenças hipocinéticas (NAHAS, 2001). Contudo, mesmo sendo evidenciado a gama de benecis das atividades fisicas para a saude human, é crucial que tal prática não venha causar alterações ambientais de qualquer natureza, bem como, que possa ser vista por seus praticantes como um momento também de conservar o rio São Francisco palco natural para a prática deste esporte. O geossistema analisado nesta pesquisa é um sistema territorial natural que se distingue na envoltura geográfica local, em diversas ordens dimensionais, especialmente nas dimensões regional e topológica. É um subsistema de envoltura geográfica sendo ela própria um geossistema de nível planetário (SOTCHAVA, 1977). Desta maneira, o tratamento geossistêmico visa, a *priori*, à integração por uma etapa de análise das variáveis naturais e antrópicas (PACHECO, 2014). Mediante tais premissas, o presente trabalho, objetivou demonstrar as razões pelas quais o público praticante optou pela prática de caiaque, além de, compreender se há preocupação, por parte dos ofertantes desta modalidade esportiva, acerca das questões ambientais que envolvem o rio. Neste sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter descritivo, exploratório e de campo, cujas bases metodológicas fundamentam-se em Cavallari e Zacharias (2008) que discutem acerca da conquista do direito do indivíduo ao lazer; Mendes e Leite (2004), que abordam sobre a importância da relação entre a sociedade e o meio ambiente; na Teoria GTP defendida por Bertrand e Bertrand (2007) que discute a relação intrínseca entre geossistema-território-paisagem, e no Método Ecodinâmico de Tricart (1977) que classifica a natureza de acordo com o nível de degradação. A coleta de dados ocorreu a partir de visitas semanais *in loco* e aplicação

de questionário com proprietaries da empresa de caiaque e com os praticantes (que se disponibilizaram a participar da pesquisa) do esporte. Os resultados encontrados apontaram que a prática desta atividade por parte da sociedade tem sido benéfica porque toda atividade que o ser humano pratica em movimento o faz menos sedentário, e consequentemente o trará mais saúde e vitalidade. Constatou-se também que as pessoas procuraram a prática do caiaque, em sua maioria, para fugir do estresse, doença que nos dias atuais têm provocado danos à sociedade Ademais, mediante a realidade que rio São Francisco hoje se encontra, é indispensável monitorar os processos erosivos no referido rio, conservar a mata ciliar existente e implementar políticas de gestão do uso e ocupação da área fluvial, baseadas nos preceitos da sustentabilidade ambiental, visando a conservação do rio para esta e outras praticas de esportes.

Palavras-chave: Saúde. Prática desportiva. Educação ambiental

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGO SOBRE A SAÚDE E ADOECIMENTO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.

NELCY TERESINHA LUBI FINCK - UNIFAE

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nelcy Teresinha Lubi Finck1

INTRODUÇÃO

O presente estudo procura trazer reflexões a respeito da docência da educação superior e sua formação, bem como das demandas educativas e sua relação com a intensificação no trabalho e o adoecimento, considerando suas características e exigências. Proposta de uma tese de doutorado, em andamento.

Diante dessa conjuntura, emergem algumas questões: Que demandas do trabalho educativo são enunciadas pelos professores ao analisarem a própria prática? Que dificuldades, conflitos e impedimentos do trabalho docente emergem nos diálogos? Os questionamentos implicam no objetivo deste estudo que é compreender como o cenário de precarização do trabalho no ensino superior afeta a realização da atividade docente. Propõe-se a identificar os dilemas, impedimentos e conflitos apresentados por professores da educação superior em uma situação de pesquisa; e analisar o modo como os professores se veem afetados por tais dilemas, impedimentos e conflitos.

Importante refletir que as exigências do mercado de trabalho, as condições objetivas impostas pelas reformas educacionais a partir da segunda metade da década de 1990, que implicam em processos marcados por mecanismos de aumento significativo de instituições de ensino superior, avaliação institucional e do conhecimento centralizados e desvinculados da prática cotidiana do trabalho do professor, típicos de um modelo produtivista e pragmático.

Em seu artigo, Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação Mercantil? (SGUISARDI, 2014),menciona que o Estado investiu nas políticas de investimento como os Programas: Fundo de Financiamento Estudantil(Fies), e o Programa Universidade para Todos (Prouni), que tem buscado garantias de alguma igualdade de condições de acesso, “mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho”. Segundo o autor, tem uma “ausência de planejamento estratégico”, ou um “plano nacional de graduação” que atenda à realidade do país, ou regiões, e que direcione a uma maior participação de matrículas no setor público e uma condição moderada de expansão do setor privado, principalmente os de baixa qualidade.

Também (TARDIF e LESSARD, 2014 p. 39) nos trazem a reflexão de que “a docência se desenvolve num espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias”, deixando claro que a função de um docente está vinculada também aos planos da instituição que atua e ao seu papel profissional de educador.

A pesquisa tem como propósito desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva histórico cultural, inspirado na metodologia em clínica da atividade[2]. Participaram da pesquisa três professores voluntários, denominados aqui: A, E e L, de uma instituição de Ensino Superior privada, localizada no munícipio de Curitiba no estado do Paraná. Ocorreram oito encontros no período de agosto a novembro de 2017 realizados no campus da instituição pesquisada.

A REALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO: DISCUTINDO A PRAXIS E REVENDO O MÉTIER.

Destaco que o material empírico deste trabalho está organizado em áudios e gravações, evidenciando, portanto, o discurso como material de análise. Apontados na perspectiva em clínica da atividade, estamos privilegiando na pesquisa com os professores as transcrições, as reuniões.

Os docentes fizeram algumas observações em relação às próprias práxis, conduzindo a situações de relevância no dia a dia em sala de aula. "Temos muitos alunos em sala de aula". "Difícil conhecer todos os alunos". "Procuramos fazer o melhor em sala de aula". "Nossa carga diária é maior".

As demandas acadêmicas são inúmeras e ocorrem sistematicamente nas atribuições dos professores, muitas delas perpassam igualmente na história pessoal e social do sujeito, causando desconforto e insatisfação.

Segundo (CLOT, 2010) a atividade "é uma provocação subjetiva" na qual o indivíduo analisa o que precisa fazer, "as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas" são importantes e necessárias para serem incluídas nas análises.

Durante as conversas com os professores, em vários momentos eles falaram de atividades contrariadas ou impedidas:

"E ao mesmo tempo é difícil, porque as turmas... Vocês têm uma média de sessenta, setenta alunos por turma, e a gente fica numa situação: como é que fica? Uma turma de setenta alunos. Eu, na minha realidade, eu pego trinta, quarenta, nem sei se cheguei a pegar cinquenta, mas fica um pouco diferente. Aí, como você trabalha isso? De que forma a gente consegue trabalhar em um contexto de uma turma de setenta pessoas, onde eu tenho que interagir, eu tenho que tentar entender, porque a relação fica, assim, até no sentido de você ver o outro, adentrar, de entrar um pouco na situação ali, mas como a gente faz isso em uma turma de setenta alunos? (L reunião final realizado em 09/11/2017)".

O professor se manifesta considerando a realidade em preparar suas aulas com propostas diferenciadas, o que toma muito tempo para preparação.

"Como é que eu vou melhorar isso? Que instrumentos eu tenho, que recursos eu vou ter na mão? Ou reconhecer que eu tenho uma dificuldade em um determinado ponto, depois que eu reconheci, eu entendo que já é um grande passo para aprimorar. O próprio apoio, a busca de ajuda, buscar alguém com quem falar, o querer compartilhar isso com alguém, parte do professor, de um reconhecer que pode ser melhor. E nem sempre isso acontece"(última reunião professor E, 09/11/2017).

"Aquela história: ao final dessa aula, o aluno será capaz de. ponto, coloquei lá, se for três, ótimo, não põe muito mais, mas não é isso. Para você fazer uma aula com metodologia ativa, você tem que criar todo documento, você tem que criar todo teu material. O aluno tem que ler? Então, eu tenho que providenciar o que o aluno tem que ler".

"No trabalho não é suficiente ser reconhecido por alguém", retrata ainda que é indispensável se reconhecer em algo: "ter uma história comum, um produto, uma técnica, uma linguagem, uma marca, um métier". (última reunião professor E em 09/11/2017).

Cabe aqui uma observação de (CLOT, 2010, p. 19), "para defender os métiers, é preciso atacar esse problema. Um profissionalismo ampliado supõe, entre assalariados, a instrução da 'controvérsia profissional' sobre os critérios do trabalho de qualidade".

"Frustra-me um pouco, minha disciplina exige uma proximidade maior com os alunos, não consigo muitas vezes devido ao número de alunos em sala".(Reunião com a docente A em 13/09/2017).

O número de alunos em sala de aula traz uma inquietude maior ao professor, uma angustia, em vários momentos a professora A verbalizou que trabalha com 88 alunos com uma disciplina de Leitura e Produção de Texto, não consegue desenvolver em suas aulas um formato mais aplicativo.

"Temos os mesmos dilemas, turmas imensas, o que não possibilita um trabalho de acordo com o que se idealiza. Falta espaço e as salas com superlotação de carteiras e alunos, impossibilitando atividades diferenciadas, se constituindo no maior problema" (Reunião com o docente L em 14/09/2017).

Constata-se por meio das práticas e das vivências apresentadas pelos professores A E e L que a docência é uma força maior de cada um deles, mas apresentaram algumas dificuldades e questionamentos das suas práxis, estabelecendo muitas vezes uma correlação entre a sobrecarga da função na área de gestão, o número excessivo de alunos em sala de aula e o formato do sistema de avaliação institucional.

Como se vê, o trabalho docente é composto de várias atividades e ele não pode ser alterado e dividido entre vários professores, como é possível dividir o trabalho na indústria exemplo, como em uma linha de montagem. Esta é uma atividade que é estabelecida e concluída pelo mesmo trabalhador.

Percebeu-se no relato dos docentes, muitas atividades, pouco respaldo técnico e muita sobrecarga emocional devido ao cumprimento de prazos.

REFERÊNCIAS

CLOT, Y. , Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FORATTINI, C. D.; LUCENA, C. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. Laplage em Revista, Sorocaba, v.1, n.2, p.32-47, maio/ago. 2015.

MACHADO, A. R. (Org.). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v.36, n.133, p.867-889, out./dez. 2015

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

[1]Psicóloga; Docente e Coordenadora do Núcleo de Carreira Docente da FAE Centro Universitário; Mestre em Engenharia da Produção e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade São Francisco, USF.

[2] A clínica da atividade se constituiu na França, nos anos 1990, como uma vertente da psicologia do trabalho. É apresentada por Yves Clot (2010b) como herdeira de uma tradição francófona em que se destacam a psicologia ergonômica desenvolvida por Faverge e Leplat, a ergonomia de Wisner e a psicopatologia do trabalho francesa, com o trabalho de Le Guillant. Na perspectiva da clínica da atividade, o trabalho exerce uma função psicológica, podendo ser fonte de saúde ou adoecimento. No Brasil, ela tem sido assumida em grupos de pesquisa, que, de diferentes modos, tomam a como ferramenta para as suas práticas de pesquisa e intervenção. Texto: A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. CONCEIÇÃO, L.C;ROSA, R.P.T; SILVA, C.O – 2017.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Superior; Clínica da Atividade; Atividade Docente.

PROGRAMA DE ATENÇÃO À SAÚDE E AO TRABALHO DO PROFESSOR MUNICIPAL DE PARANAGUÁ

IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL

PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL

VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é um estudo de caso sobre a criação do "Programa de Atenção à Saúde e ao Trabalho do Professor Municipal de Paranaguá", idealizado a partir do momento em que foi observado o absenteísmo docente na rede de ensino.

A rede atende aproximadamente 16.500 alunos, 2.250 professores atuando em 31 escolas urbanas, 01 escola na modalidade especial e 01escola de Educação de Jovens e Adultos, 16 escolas do campo e 26 Centros de Educação Infantil (CMEI).

As pesquisas realizadas em 2017 na rede municipal, com a intenção de levantar hipóteses sobre os motivos das ausências diárias dos docentes, os primeiros apontamentos chamaram a atenção onde a maioria dos professores ausentes estavam em tratamento psicológico e o segundo quantitativo significante estavam ausentes por problemas físicos ortopédicos.

Diante deste cenário, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI), busca dialogar com as unidades escolares e as equipes docentes alternativas para melhor conduzir as questões importantes que interferem no desempenho do trabalho e consequentemente na saúde dos professores.

Nessa perspectiva, surgiu a criação de um "Projeto Piloto de Atenção à Saúde do Professor" com o objetivo de desenvolver atividades de promoção a saúde e qualidade com foco no professor, pedagogo e diretor municipais de Paranaguá. Especificamente, no atendimento ao profissional que se apresenta no quadro estatístico de absenteísmo, atuando com restrição ou afastado por auxílio doença.

Assim como, pesquisar os fatores que influenciam o bem-estar emocional e psíquico relacionado à prática do trabalho docente; discutir coletivamente ações que objetivem melhoria na qualidade de vida e trabalho do professor e desenvolver ações em grupo com os professores, pautadas na visão biopsicossocial e na promoção da saúde.

A criação ocorreu através do Decreto n° 974 em 08 de novembro de 2018, tornando-se política pública, reconhecida pela Prefeitura Municipal de Paranaguá através da SEMEDI. Estabelecendo parceria entre as Secretarias de Educação e Saúde do município para atendimento clínico com foco na saúde mental docente, no Centro Municipal de Avaliação Especializado (CMAE). Espaço que também atende alunos da rede na especialidade de avaliação psicoeducacional multiprofissional.

O Programa se estabelece com a visão de que os conceitos da filosofia, psicologia, fisiologia, biologia, sociologia, ergonomia e gestão de pessoas apoiam as interpretações acerca da vida humana, incluindo sentimentos, frustrações e condições de vida que impactam positiva ou negativamente a autoestima, percepção de equilíbrio, bem-estar e estilo de vida saudáveis.

O Grupo Terapêutico do Programa é um espaço de diálogo, em que o professor pode se expressar e, sobretudo, escutar o outro e a si mesmo. Procura-se neste espaço, estimular a construção da autonomia por meio da problematização, vivências, troca de experiência e passar da reflexão para a ação.

O Programa utiliza-se também da Roda de conversa contando com profissionais especializados na área da saúde para junto com os grupos de professores discutam assuntos pertinentes a promoção da saúde e qualidade de vida no ambiente de trabalho.

Os professores que fazem parte do Programa podem ser atendidos em grupos da Yoga ou Biodança, hidroginástica, caminhada na natureza, ginástica laboral na perspectiva da prevenção de agravos e da promoção e recuperação da saúde, voltada ao cuidado continuado, humanizado e integral.

A metodologia escolhida é a aplicação da abordagem etnográfica para o estudo de caso pela pesquisa qualitativa, em que o observador procura interpretar aquilo que já havia sido interpretado dentro do universo simbólico do grupo em estudo. Ou seja, o pesquisador deve buscar conhecer o quadro referencial simbólico dentro do qual os participantes da pesquisa interpretam suas ações, pensamentos, sentimentos, seu modo de agir e estar no mundo.

O PRINCÍPIO DA PREVENÇÃO COMO PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA: PERSPECTIVAS PARA UM NOVO AMBIENTE DE TRABALHO

O "Programa de Atenção à Saúde do Professor" busca atuar numa perspectiva biopsicossocial de acordo com Limongi-França (2007), a construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se enxerga a pessoa como um todo. O conceito de biopsicossocial originou-se da medicina psicossomática que propõe uma visão integrada, holística do ser humano, em oposição à abordagem cartesiana, que divide o ser humano em partes.

A partir dessa visão, deve-se trabalhar o que hoje conhecemos como domínios específicos, essa a expressão era conhecida como camada, critérios ou indicadores. No entanto, visando ao alinhamento das discussões no âmbito da qualidade de vida, passou-se a denominar essas competências como domínios.

O domínio biológico refere-se às características físicas herdadas ou adquiridas ao nascer e mantidas por toda a vida, compreendendo metabolismo, resistências e vulnerabilidades dos órgãos ou sistemas; o domínio psicológico refere-se aos processos afetivos, emocionais e de raciocínio conscientes ou inconscientes que formam a personalidade de cada pessoa e o seu modo de perceber e posicionar-se diante dos demais e das circunstâncias que vivencia; o domínio social revela os valores, as crenças, o papel na família, no trabalho e em todos os grupos e comunidades a que cada um pertence e participa.

É importante destacar que a Organização Mundial da Saúde em 2010 descreve um ambiente de trabalho saudável como aquele em que trabalhadores e gestores cooperam com o processo de melhoria contínua da proteção e promoção da segurança, saúde e bem-estar dos trabalhadores e para a sustentabilidade do ambiente de trabalho. Abrangendo tanto as questões relacionadas à segurança e saúde no ambiente físico de trabalho, como no ambiente psicossocial, incluindo a organização do trabalho e cultura da organização.

A base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho, segundo princípios de Karl Marx. É pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história, o trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permitem antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, com a tarefa de construir uma nova sociedade (ANDERY, 2012).

Esta pesquisa considerou o diagnóstico apresentado no município de Paranaguá, e posteriormente as ações de promoção da saúde realizadas no período de 2017 a 2019 de modo a contribuir para a qualidade de vida laboral do professor e consequentemente para elevar a qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino.

Enfim, as informações coletadas na pesquisa compreendem de forma sucinta o processo de construção, planejamento e execução do Programa de Atenção à Saúde e ao Trabalho do Professor Municipal de Paranaguá, que emerge de uma necessidade e passa a reconstruir/reavivar num movimento de fazer e repensar com muitas mãos unidas em prol da discussão pelas diferentes maneiras de fazer o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amélia Pie Abid. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 436 p.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. Qualidade de vida no trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. São Paulo: Atlas, 2007 – 2ª. edição., 2ª. Reimp.

LIMONGI-FRANÇA, A. C. e RODRIGUES, A. L. Stress & Trabalho – uma abordagem biopsicossocial. São Paulo: Editora Atlas, 2007, 4ª. Edição – 2ª. Tiragem.

Paranaguá. Decreto Nº 974 de 08 de novembro de 2018 que cria o Centro Municipal de Avaliação Psicoeducacional e de Promoção à Saúde do Professor.

Palavras-chave: Absenteísmo. Promoção da saúde. Trabalho do Professor. Visão biopsicossocial.

PROJETO JOGAR E APRENDER: DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA CONECTA SAÚDE SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO - UFPR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROJETO JOGAR E APRENDER: DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA CONECTA SAÚDE SOBRE SEXUALIDADE EM UMA ESCOLA PÚBLICA

A sexualidade humana é um dos temas mais inquietantes e ao mesmo tempo o mais evitado na sala de aula. Entretanto, a escola é cada vez mais convocada a enfrentar as transformações sociais e o impacto dessas mudanças sobre os padrões de comportamento humano, no que diz respeito à sexualidade. De acordo com Suplicy (1990), Sayão Y. (1997), Egypto (2003), a educação sexual pode ser considerada como um conjunto de valores adquiridos na família, na vivência cotidiana com os pais e no ambiente social, valores estes, que acompanham a pessoa no decorrer da sua vida, com influências da cultura, da mídia (internet, rádio, TV, revistas), dos amigos (as), da escola, e permitem agregar símbolos, preconceitos e ideologias. Segundo Goldberg (1988) a educação sexual prepara o aluno para viver a sexualidade de maneira saudável, feliz e positiva e principalmente o torna um cidadão consciente de seus atos, tendo uma postura crítica sobre as questões que envolvem sexualidade. A partir disto, verifica-se a importância de desenvolver um projeto sobre sexualidade com diferentes alternativas e propostas, onde o aluno busque a construção do conhecimento por meio da ludicidade. O programa conecta saúde é uma iniciativa do Grupo Fleury e a marca a+ Medicina Diagnóstica que desenvolveu um jogo lúdico entre os anos de 2012 e 2013 para ser aplicado à adolescentes da faixa etária de 11 a 19 anos em instituições públicas nos estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. O projeto iniciou-se em 2014 no Paraná e está em vigor até o momento. O programa tem como objetivo disseminar conhecimento técnico voltado à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce à adolescentes de instituições públicas de ensino. O programa é desenvolvido por voluntários da empresa Fleury, uma médica ginecologista e uma farmacêutica, juntamente com professores da educação pública a partir de um jogo de tabuleiro, composto por diversas peças e personagens. O projeto jogar e aprender foi aplicado em uma escola municipal de Curitiba com 120 alunos de nonos anos, na faixa etária de 15 a 17 anos. Inicialmente foi trabalhado a fundamentação teórica sobre doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, comandada pela professora da disciplina de Ciências, utilizando para isto, vídeos e textos educativos que posteriormente eram discutidos em uma roda de conversa entre os alunos. A metodologia do programa conecta saúde é baseada em uma plataforma lúdica de aprendizagem. O jogo é composto de personagens que podem ser escolhidos pelos alunos e que se envolvem e interagem com os temas abordados, trocam experiências e conhecimentos. Após a aplicação do projeto, que teve a duração de 2 meses, entre encontros de fundamentação teórica, discussão e o momento do jogo, foi realizado uma pesquisa com os alunos envolvidos para mensurar os resultados e impactos do projeto. Para responderem as três primeiras questões foram utilizadas as seguintes legendas: (1) Não gostei, não refleti e não aprendi; (2) Não gostei, refleti e aprendi um pouco; (3) Gostei, refleti e aprendi e (4) Gostei bastante, refleti e aprendi muito. A primeira pergunta foi: O que você achou do projeto jogar e aprender? Como respostas a esta pergunta tivemos: 102 alunos que

responderam que gostaram bastante, refletiram e aprenderam muito; 15 alunos que responderam que gostaram, refletiram e aprenderam; 2 alunos que responderam que não gostaram, refletiram pouco e aprenderam um pouco e 1 aluno respondeu que não gostou, não refletiu e não aprendeu. Na segunda pergunta que foi: o que você achou dos vídeos, textos e discussões em roda de conversa sobre o tema? As respostas para esta pergunta foram: 80 alunos que responderam que gostaram bastante, refletiram e aprenderam muito; 26 alunos que responderam que gostaram, refletiram e aprenderam; 10 alunos que responderam que não gostaram, refletiram pouco e aprenderam um pouco e 4 alunos responderam que não gostaram, não refletiram e não aprenderam. A terceira pergunta foi a opinião sobre o jogo e os temas desenvolvidos no jogo. Como respostas obtivemos: 86 alunos que responderam que gostaram bastante, refletiram e aprenderam muito; 22 alunos que responderam que gostaram, refletiram e aprenderam; 10 alunos que responderam que não gostaram, refletiram pouco e aprenderam um pouco e 2 alunos responderam que não gostaram, não refletiram e não aprenderam. Para finalizar o projeto perguntamos aos alunos qual foi a maior lição aprendida após participar do Projeto Jogar e aprender, como respostas os alunos relataram que aprenderam de forma divertida sobre a saúde sexual; que aprenderam sobre o fortalecimento da autoestima, sobre tomar decisões importantes e saber negar coisas que são perigosas para a saúde, e principalmente que aprenderam que suas atitudes podem resultar em consequências ruins contra a própria vida. O trabalho desenvolvido com o projeto Jogar e Aprender nesta escola além do envolvimento dos alunos nos temas trabalhados resultou também na reflexão sobre práticas pedagógicas diferenciadas, principalmente sobre o tema educação sexual e adolescência, tão importante na vida dos estudantes. O projeto desenvolvido mostrou o quanto é relevante esses espaços de reflexões e debates no cotidiano da escola, fortalecendo a autoestima dos alunos promovendo um ambiente saudável e de qualidade de vida. Concluímos com esta experiência de prática pedagógica que os alunos envolveram-se mais no tema, os momentos de roda de conversa após assistirem aos documentários foram momentos em que puderam expor suas opiniões de forma democrática e o momento do jogo foi marcante no processo de ensino aprendizagem, por ser um jogo interessante, que envolve momentos vivenciados pelos alunos e pela ajuda de especialistas (médica ginecologista e farmacêutica) nas horas em que as dúvidas surgiram. Portanto, a partir das respostas dos alunos ficou claro que o Projeto Jogar e Aprender com o Jogo Conecta Saúde foi significativo para o aprendizado do tema sexualidade e adolescência pois a maioria declara que gostou muito, refletiu muito e aprendeu muito, e que é necessário que haja a parceria das escolas com a universidade ou com estudiosos em sexualidade e educação sexual buscando a formação especializada e principalmente a cooperação mútua para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas para temas como este.

Palavras chaves: Saúde; Adolescência; Sexualidade; Prática pedagógica lúdica.

REFERÊNCIAS

EGYTO, Antônio Carlos (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante.** São Paulo: Cortez, 2003.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAYÃO, R. Saber o sexo? In: AQUINO, J.G. (org). **Sexualidade na escola**. São Paulo: Summus, 1997. SAYÃO, R. Saber o sexo? In: AQUINO, J.G. (org).Sexualidade na escola. São Paulo: Summus, 1997.

SUPLICY, M. Educação e orientação sexual. In: RIBEIRO, M. (org) **Educação sexual.** Rio de Janeiro: Rosa dos ventos, 1993.**Palavras-chave:** Saúde; Adolescência; Sexualidade; Prática pedagógica lúdica.

PSICOLOGIA EM CONTEXTOS DE SAÚDE: UMA PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL NA HOSPITALIZAÇÃO DE CRIANÇAS.

MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT

DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As pesquisas desenvolvidas sobre o contexto hospitalar pediátrico, que tomam as crianças enquanto atores sociais que produzem e é constituído pela cultura, anunciam, a coexistência de diferentes paradigmas os quais estão sendo negociados em torno de saberes e práticas destinadas a essa população. Por um lado, observa-se que os conhecimentos partilhados se centram em perspectivas adultocêntricas e biomédica, por outro, percebe-se a potencialidade desse espaço como promotor de aprendizagem e desenvolvimento humano (TEIBEL, 2017; CARVALHO, 2017; TONI, 2017; ASSUNÇÃO, 2018). Ao assumir como pressuposto orientador dessa investigação as premissas ancoradas nas formulações mencionadas anteriormente, o presente estudo, se propõe a explorar as significações elaboradas e partilhadas no contexto hospitalar sobre a atuação multidisciplinar do psicólogo, mediante a perspectiva psicossocial da hospitalização, segundo crianças. O aporte teórico adotado fundamenta-se entre o diálogo da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), com base em uma abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008), e perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 2000; 2009; 2010), que discute o desenvolvimento humano como um fenômeno social, cultural e historicamente construído. O diálogo entre as duas teorias permiti compreender que o meio, cujas pessoas estão inseridas e por meio do qual cada uma constrói suas próprias relações, atua como fonte de desenvolvimento e como instrumento que forja processos de interpretação da realidade a partir das trocas, comunicações e interações sociais entre os diferentes sujeitos, grupos e, sobretudo, entre gerações (ASSUNÇÃO, 2018). Em interlocução apoia-se, também, nos estudos teóricos sobre narrativas como uma modalidade de comunicação que possibilita a emergência de processos subjetivos individuais e grupais, assim como forma de interpretar a realidade (BRUNER, 2014), mediação no contexto da hospitalização de crianças e seus recorrentes processos de significação. Para tal, apresenta-se os dados produzidos durante o estágio orientado em psicologia em um hospital universitário, no qual inspirou-se nas premissas do estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003), ao privilegiar o procedimento de observação participante da dinâmica do cotidiano hospitalar, combinado com atividades de interação e oficinas socioafetivas (ANDRADE, 2015), com as crianças e equipe de saúde em contexto grupal e individual, que privilegiaram a narrativa e a ludicidade enquanto ferramentas de intervenção com intuito de favorecer que a criança expresse aspectos da sua vivência no hospital. Enfatiza-se a relevância da mediação a partir da noção de adulto atípico (CORSARO, 2005), como orientador das relações estabelecidas com as crianças de modo a privilegiar a comunicação horizontalizada, em uma atividade que valorize a ação livre e auto-iniciada, sendo capaz de oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer e agir, possibilitando a emergência de estratégias de enfrentamento psicológico (como medo, solidão e abandono), relacionadas a condição de adoecimento e hospitalização. Para análise dos dados produzidos, utilizou-se os registros de caderno de campo, que foram analisados a partir

da técnica de núcleos de significação ao qual subsidiou o delineamento de episódios interpretativos, nomeados a seguir: *"o contexto hospitalar pediátrico capaz de propiciar experiências que se firmam nas ideias de desenvolvimento infantil e aprendizagem"*; as *"estruturas de oportunidade que levam em consideração o estatuto social da criança e processos narrativos"*; e a *"dinâmica multidisciplinar como forma de potencializar as significações sobre o cuidado em saúde infantil"*. O exercício de análise permitiu considerar que, os adultos se apresentam como atores sociais potencialmente capazes de estabelecer uma mediação social entre as crianças e o contexto hospitalar podendo promover o desenvolvimento em contextos pouco familiares. As relações mediadas pela perspectiva da horizontalidade entre adulto-crianças, considera, as significações e a criação de novos sentidos que as crianças atribuem em torno de si próprio e ao torno a qual pertencem. As narrativas dos participantes permitiram também apreender, que o exercício profissional pautado em uma perspectiva multidisciplinar, fundamentada na política de humanização, possibilita reconhecer na criança esse ator social. A demais, destaca-se a produção de metáforas e ato narrativo servindo de modo a ampliar o repertório cultural a novas significações sobre a criança hospitalizada, anunciando-a como sujeito, co-partícipe de seu tratamento.

ANDRADE, D. B. S. F. **Rede de Apoio à Educação Infantil:** interfaces com a Psicologia, Pedagogia, Arquitetura e Música. Formulário de cadastro de Projeto de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Série Prática Pedagógica. 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASSUNÇÃO, A. M. L. **Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças:** implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em:https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=crian%C3%A7as+hospitalizadas&filtro=chave&categoria=. Acesso em: 03 de julho de 2019.

BRUNER, J. **Fabricando histórias:** Direito, literatura, vida. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARVALHO, I. A. **"É mais ou menos muita coisa":** significações da dieta para crianças com diagnóstico de doença renal crônica em acompanhamento ambulatorial. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em: https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=ilza+de+andrade+carvalho&filtro=autor&categoria=. Acesso em: 03 de julho de 2019.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005. [p. 443-464].

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales:** Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TONI, M. G. **Entre o hospital e a escola:** significações de crianças com doença crônica sobre seus pertencimentos institucionais e implicações identitárias. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em: https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=toni&filtro=autor&categoria=. Acesso em: 03 de julho de 2019.

TEIBEL, E. N. H. **Narrativa como mediadora de vivências infantis no contexto hospitalar:** as representações sociais sobre o cuidado em uma enfermaria pediátrica, segundo equipe de saúde e as significações infantis. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5007796. Acesso em: 22 junho 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula:** a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. [p. 681-701].

_____. **Imaginação e criação na infância.** Apresentação e comentários de A. L. Smolka. Tradução de Z. Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____ . **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Palavras-chave: Crianças; Hospitalização; Abordagem psicossocial

SAÚDE MENTAL DO EDUCADOR EM ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

EMILIANA APARECIDA DE SOUZA - EERP-USP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: SAÚDE MENTAL DO EDUCADOR EM ATIVIDADE: CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

PROBLEMA:

De que forma a análise dos aspectos filosóficos e pedagógicos da psicopedagogia poderão contribuir com a saúde mental do educador em atividade?

OBJETIVO GERAL:

Este estudo objetiva descobrir as possibilidades de contribuição da psicopedagogia para saúde mental do educador em atividade, analisando os aspectos filosóficos e pedagógicos da psicopedagogia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Como objetivos específicos, esse estudo propõe:

- analisar os aspectos filosóficos e pedagógicos da psicopedagogia, para aplicação na saúde mental do educador;
- descobrir e compreender a relevância das contribuições da psicopedagogia para saúde mental do educador em atividade.

METODOLOGIA:

Fundamenta-se esse trabalho em uma análise interpretativa de cunho filosófico do material bibliográfico pesquisado, propondo uma revisão bibliográfica de publicações e textos científicos fundamentais da área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O trabalho docente, assim como outros, também pode abalar a saúde mental do trabalhador em atividade, criando estresse, pois "o local de trabalho é provavelmente o ambiente no qual o estresse manifesta-se com maior frequência, sendo um companheiro diário de trabalhadores que muitas vezes estão inseridos em situações completamente adversas" (SILVA; DAMÁSIO; MELO, 2009, p.111-122).

Educador, profissão que se mostra à frente da educação e por isso, é vista como a principal responsável pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema escolar, profissão que exige envolvimento interpessoal direto e intenso, merece todo cuidado possível com a sua saúde mental.

O mundo contemporâneo está marcado por múltiplas redes, com signos e significados diversos, provisórios, incomensuráveis e alternativos. E, ainda, "por outras transformações sociais que intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, políticas, culturais, afetando, também as escolas e o trabalho docente" (LIBÂNEO, 2010, p.17).

Muitos educadores não conseguem acompanhar o ritmo de transformações que ocorrem em sua profissão docente, o que origina desgastes, desencantos, insatisfação na vida pessoal e profissional, abalando sua saúde mental, causando um mal-estar.

A saúde mental do professor está ligada à sua qualidade de vida pessoal e no trabalho, que não depende somente de sua parte, mas sim da instituição, da sociedade e de políticas públicas, simultaneamente. A Organização Mundial de Saúde (OMS) afirma que:

> Não existe definição 'oficial' de saúde mental. Saúde mental é um termo usado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. A saúde Mental pode incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica. Admite-se, entretanto, que o conceito de Saúde Mental é mais amplo que a ausência de transtornos mentais (OMS, 2002, p. s/n).

Pode-se perceber que a saúde mental no sentido mais amplo, não é só ausência de uma desordem na área psíquica do indivíduo, mas um processo complexo e qualitativo que define sua qualidade de vida cognitiva e emocional, o seu bem-estar geral, o qual está ligado aos vários aspectos que estão presentes na vida das pessoas como moradia, lazer, trabalho e educação.

O mal-estar docente pode ser definido de efeitos negativos que afetam a personalidade do professor em atividade como resultado das condições psicológicas e sociais em que exercem a profissão de docente, devido às mudanças sociais aceleradas. Reinhold, em sua tese de doutorado, diz que:

> Os professores têm sido considerados uma categoria com alta incidência de *stress* e *burnout*, inclusive no meio educacional brasileiro. Como profissão que lida com o ser humano, o trabalho do professor tem dois lados antagônicos quanto à satisfação dele derivada: é um trabalho capaz de lhe proporcionar experiências extremamente gratificantes, ao constatar que foi pelo menos catalisador de mudanças significativas na vida do aprendiz, mas também causar-lhe sensações de tensão, impotência, fracasso, insegurança e angústia diante das suas tarefas (REINHOLD, 2004, p.17).

Ocupar-se do professor, enquanto pessoa e profissional, em seu ambiente de trabalho, agrega valor para o desenvolvimento de toda a humanidade, visto que, todos passam pela sala de aula. Portanto, buscar contribuição da psicopedagogia pode promover melhoras nas condições de trabalho e diminuir o sofrimento dos professores, para que seu exercício docente possa se instituir num espaço de prazer, além do de subsistência de vida.

A psicopedagogia pode ser aplicada em muitos âmbitos de ação, tanto na saúde como na educação, posto que suas atividades têm como finalidade à compreensão dos vários aspectos do aprender humano, a qual acontece em todos os momentos e espaços sociais. Portanto, ela poderá conduzir o educador na construção do conhecimento e da retomada do processo de ensinar e aprender. E, ainda, criar possibilidades novas, de modo a provocar o desejo de aprender com suas dificuldades.

De acordo com Nádia Bossa (2000) no campo preventivo, o psicopedagogo pode trabalhar detectando possíveis perturbações no processo de aprendizagem, participando da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e de trocas, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos, realizar processo de orientação educacional, trabalhar com a formação continuada dos professores e na reflexão sobre currículos e projetos junto com a coordenação pedagógica.

O psicopedagogo que exerce a área clínica poderá ainda, realizar o diagnóstico psicopedagógico, com especial ênfase nas possibilidades e nas dificuldades apresentadas pelo professor ou gestor, procurando averiguar quais são os obstáculos que estão levando-o à situação de falta de saúde mental e fazer esclarecimento e orientação daqueles que o procuraram apresentado à queixa.

É importante que o psicopedagogo inicie seu trabalho de saúde mental do professor, descrevendo a instituição, levando em conta que as instituições escolares produzem uma cultura que lhes é própria, que exprimem valores comuns que são essenciais para a formação da consciência da pessoa.

Para tanto, poderá partir das características e identificação escolar, como: Estrutura, funcionamento e clientela atendida, dados do plano escolar, recursos físicos, recursos humanos,

histórico da instituição e caracterização da sala de aula (Identificação e descrição de seu ambiente físico, interação professor- alunos, do funcionamento da sala, do relacionamento entre os alunos).

Vivenciar Psicopedagogia é um estado de ser e estar sempre em formação, projeta-ção e em processo de criação. Criação de sentidos para nossa própria trajetória enquanto aprendentes e ensinantes, enquanto seres viventes na complexa gama de relações que estabelecemos com o nosso tempo e espaço humano. Todas as nossas ações e produções, por serem humanas, estão sempre em processo de permanente abertura, colocadas num prisma próprio para novas interpretações e busca de significados e sentidos, situadas num movimento incessante de desconstrução e de reconstrução (BEAUCLAIR, 2008, p. s/nº).

Para compreender, vivenciar e trabalhar a psicopedagogia clínica e institucional e seu objeto de estudo de maneira assertiva, o papel do psicopedagogo deverá ser de iluminar e ampliar as possibilidades que se encontram na área das possibilidades de ser e dever ser do aprendente e ajudá-lo a descobrir a possibilidade que qualitativamente possui mais significado, o que o leva de um ser para o outro, para tanto, precisa-se entender a concepção de homem e de mundo que cada um tem.

RESULTADOS:

Considerando o que foi descrito é possível perceber que a sociedade contemporânea devido a alterações políticas, sociais, culturais e tecnológicas, tem imposto transformações a função do professor, e diante disso ele começa a perder a sua posição que antes era garantida e a partir daí o adoecimento pode aparecer.

Foi possível entender que os profissionais da psicopedagogia trabalham para promoção da saúde, do bem-estar, mas, que além de desenvolver atividades que possam prevenir a instalação de doenças, também trata terapeuticamente a doença já instalada. O trabalho terapêutico passa, então, por um exercício que não mais enfoque a doença, mas sim a saúde. Isto não significa negar o caráter curativo desta profissão e sim aceitar que lhe é constitutivo o aspecto (re) educacional, o qual pode ser trabalhado na saúde mental do educador com uma escuta e um olhar mais sensível quanto suas demandas.

REFERÊNCIAS:

BEAUCLAIR, J. **O que é Psicopedagogia?** 2008. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=98. Acesso em: 10 dez.2015.

BOSSA N. A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente, 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial da Saúde 2001. **Saúde Mental:** Nova Concepção, Nova Esperança. Lisboa: Climepsi Editores, 2002.

REINHOLD, H. H. **O Sentido da Vida:** prevenção de *stresss* e *burnout* dos professores. Tese (Doutorado em Psicologia – Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004. 189 p.

SILVA, J; DAMASIO, B. F; MELO, S. A. O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, Brasil, v. 12, n. 1, p. 111-122, jun. 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25770. Acesso em: 17 mai. 2019.

Palavras-chave: Saúde Mental do Educador; Psicopedagogia; Aspectos filosóficos e pedagógicos da psicopedagogia.

TRANSTORNO DEPRESSIVO E RESIDÊNCIA MÉDICA - O EXCESSO DE ESTUDO QUE ADOECE

YASMIN APARECIDA FOLHA MACHADO - PUCPR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

A jornada para se tornar médico é longa e cansativa, mas recompensadora:são 6 anos de graduação e, para obterespecialização, mais 3 a 5 anos de residência médica.
A Lei nº 6.936/81 regulamenta os cursos de residência e estabelece princípios éticos para seu funcionamento. Ocorre que essa lei é violada por hospitais universitários, que impõem aos alunos uma carga horária excessiva e os privam da supervisão de um médico experiente, além de os tratar como empregados. Com isso, muitos adoecem. Constance Guille et al. (2017) aponta que 1 em cada 4 residentes desenvolvem depressão.
O objetivo geral deste estudo é evidenciar que o excesso de estudo e de jornada de trabalho durante a residência adoecem o estudante.Os objetivos específicos são: demonstrar que o excesso de carga horária atinge diretamente a qualidade de vida e que a privação de sono e de convívio social são consequências de uma residência disfuncional; expor a quantidade alarmante de residentes que desenvolvem depressão; sugerir medidas para diminuir a incidência de depressão nos estudantes.
Quanto à metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, o método indutivo e a pesquisa documental.

2. PANORAMA DA RESIDÊNCIA MÉDICA NO BRASIL

A Lei nº 6.932/81, que regulamenta a Residência Médica, assim a conceitua em seuart. 1º:
A Residência Médica constitui modalidade de ensino de pós-graduação, destinada a médicos, sob a forma de cursos de especialização, caracterizada por treinamento em serviço, funcionando sob a responsabilidade de instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional.
A residência cursada dentro dos parâmetros legais não traz consigo nenhum impasse. O problema surge quando as instituições exigem dos estudantes a prestação de serviços médicos, como enfatiza Bevilacqua (1984):
(...) de um lado, as instituições que encaravam o residente como um médico em formação. Enquadrando-se aqui, principalmente, os hospitais universitários. Opondo-se a isto, outras, que se interessavam pelo profissional médico já graduado, barato, disponível 24 horas por dia, pronto para aceitar ordens e regulamentos. Algumas instituições, por força de sua inserção no mercado, manifestavam atitudes dúbias e às vezes conflitantes com relação ao aspecto a ser privilegiado: ensino médico pós-graduado ou mão-de-obra.
Ademais, a lei afirma que a carga horária semanal não pode ultrapassar 60h, mas esse limite é frequentemente violado. Aponta Lourenção et al. (2010) que é comum que residentes sejam submetidos a regimes de trabalho que ultrapassam 100h semanais.

A residência se distingue das demais pós-graduações porque consiste em "treinamento em serviço", com imersão em plantões, aulas e cirurgias, que ocorrem sob supervisão contínua de um médico especialista (preceptor). O correto funcionamento implica a supervisão contínua, a carga horária adequada e a compreensão de que o residente é estudante, e não profissional médico.

Sob esta óptica, a UNIFESP criou o Núcleo de Assistência e Pesquisa em Residência Médica, que constatou o seguinte (UNIFESP, 2001):

O período de transição aluno-médico, a responsabilidade profissional, o isolamento social, a fadiga, a privação do sono, a sobrecarga de trabalho, o pavor de cometer erros e outros fatores inerentes ao treinamento estão associados a diversas expressões psicológicas, psicopatológicas e comportamentais que incluem: estados depressivos com ideação suicida, consumo excessivo de álcool, adição a drogas, raiva crônica e o desenvolvimento de um amargo ceticismo e um irônico humor negro.

Arntez (1991) afirma que as longas horas de trabalho dos residentes comprometem o desempenho profissional, denunciando que em nenhuma outra profissão são permitidas jornadas de trabalho tão longas quanto as dos residentes.

3. FALHAS NO ENSINO DA RESIDÊNCIA MÉDICA COMO FATOR DESENCADEADOR DA DEPRESSÃO

A saúde mental é basilar para o residente, que lida com dores alheias, morte e casos clínicos sem soluções. Contudo, as condições atuais dos cursos custam aoresidente sua saúde mental. O quadro piora quando se considera que as doenças psiquiátricas ainda são tabus, especialmente se o doente é médico, conformeSchreiber (1977).

Constance Guille et al. (2017) demonstram que 25% a 30% dos residentes apresentam depressão. A Revista Brasileira de Educação Médica (2010) revelou que 32% dos residentes apresentavam exaustão emocional; 11% despersonalização; e 33%, reduzida sensação de realização pessoal.

Nos EUA, ValkoeClayton(1975) realizaram um estudo que revelou que 30% (16residentes) tiveram quadro depressivo durante o primeiro ano do curso: 44% no primeiro e 25% no segundo mês.Em 2000, Rosen et al. (2006) comparou a saúde mental dos residentes no ingresso e ao final do primeiro ano de curso. Ao iniciar, apenas 4% apresentavam quadros depressivos. Após concluir o R1, 29% manifestavam depressão.

Macedo (2004) concluiu que a qualidade de vida, os aspectos sociais, emocionais e a saúde mental dos residentes é comparável aos pacientes com doenças crônicas.

4. SUGESTÕES PARA EVITAR A DEPRESSÃO NA RESIDÊNCIA

Nogueira Martins (2005) elencou sugestões que nomeou como "os dez mandamentos do residente", destacando o aproveitamento do tempo para aprendizado, a importância da supervisão, evitar a sobrecarga da agenda, respeitar os períodos de descanso, e especialmente pedir ajuda caso se sinta estressado, deprimido ou angustiado.

Constance Guille et al. (2017)destacam a importância da prevenção:

Como sabemos que há um aumento da depressão durante o primeiro ano de residência, devemos nos engajar em intervenções preventivas para dar antecipadamente aos residentes meios de lidar com o problema.

Há no Brasil o Projeto de Lei nº 10105/18, que pretende tornar obrigatória a oferta de assistência psiquiátrica e psicológica gratuita a residentes. Portanto, urge reunir forças a fim de mudar o panorama da residência e conferir aos futuros especialistas maior qualidade de vida.

5. CONCLUSÃO

Embora estressante, a residência é uma experiênciaenriquecedora, que propicia o desenvolvimento profissional e pessoal, como afirma Nogueira Martins (2005). Por isso, é importante atentar aos princípios básicos (presença do preceptor em toda a jornada do residente e cumprimento do máximo de 60h semanais) para que os profissionais sejam qualificados e mentalmente saudáveis.

A residênciaque viola os padrões legais adoece seus alunos. Com isso, a própria instituição de ensino deve agir de modo preventivo. Admitir que a depressão é uma realidade entre os médicos residentes no Brasil é fundamental para aperfeiçoar esse sistema de treinamento.

REFERÊNCIAS

ARNTEZ BB. **Working hours of medical residents and house staff**. J Occup Med 1991; 33: 843-4.

BALDASSIN S, Alves T, de Andrade A, Nogueira Martins L. **The characteristics of depressive symptoms in medical students during medical education and training: a cross-sectional study**. BMC Medical Education 2008;8.

BRENT DA. **The residency as a developmental process**. J Med Educ. 1981;56(5):417-22.

CONSTANCE Guille; Elena Frank; ZhuoZhao; David A. Kalmbach; Paul J. Nietert; Douglas A. Mata; Srijan Se. **Work-Family Conflict and the Sex Difference in Depression Among Training Physicians.** Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/article-abstract/2659558 Acessado em: 05/07/2019.

FEUERWEKER, Laura C. M. **Formação de médicos especialistas no Brasil**. Texto preparado para o curso “Políticas de RH para a gestão do SUS”, realizado em Brasília, DF, em dezembro de 2000. Disponível em www.opas.org.br/rh/areas_det.cfm?id_doc=116&id_area=2. Acesso em: 02/07/2019.

FRANÇA, Genival Veloso de, 1935. **Direito médico**. 12. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

LOURENÇÃO, Luciano Garcia; MOSCARDINI, Airton Camacho; SOLER, Zaida Aurora Sperli Geraldes. **Saúde e qualidade de vida de médicos residentes**.Rev. Assoc. Med. Bras., São Paulo, v. 56, n. 1, p. 81-91, 2010.

MACEDO PCM. **Avaliação da qualidade de vida em residentes de medicina da UNIFESP-EPM [tese].** São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, EscolaPaulista de Medicina; 2004.

NOGUEIRA-MARTINS LA. **Residência médica: estresse e crescimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIBEIRO, Maria Aparecida Andrés. **Apontamentos Sobre Residência Médica no Brasil.** 2011. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2011_123_.pdf/view. Acesso em: 01/07/2019.

ROSEN IM, Gimotty PA, Shea JA, Bellini LM. **Evolution of sleep quantity, sleep deprivation, mood disturbances, empathy, and burnout among interns**. Disponível em:https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16377826. Acessado em: 05/07/2019.

SCHREIBER SC. **Emotional problems of physicians: nature and extent of problem.**Ariz Med 1977; 34:323-5.

SADOCK BJ, Sadock VA. **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed; 2007.

SAMPAIO, Silvia de Almeida Prado; MAZZA, Teresa. **A formação de médicos especialistas e a demanda por assistência hospitalar no sistema único de saúde no estado de São Paulo**. São Paulo em Perspectiva, v. 22, n. 2, p. 104-119, 2008. Disponível em: produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v22n02/v22n02_08.pdf. Acesso em: 04/07/2019.

SILVA GCC, Sousa EG, Koch HA. **Atributos de preceptores de programas de Residência Médica**. RevBrasEduc Med. 2008.

UNIFESP. Departamento de Psiquiatria. Núcleo de Assistência e Pesquisa em Residência Médica. **Os fundamentos para a criação do serviço e o relato da experiência de um ano**. São Paulo, UNIFESP, 23.10.2001. Disponível em: http://www.unifesp.br/dpsiq/grupos/napreme.htm. Acessoem: 01/07/2019.

VALKORJ,ClaytonPJ.**Depression in theinternship**.DisNervSyst1975;36:26-9.

Palavras-chave: residência médica; estudo; excesso; depressão.

A CLASSE HOSPITALAR E A HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

ALINE ROSA ANTUNES - UFMT

LUZIA CAMPOS DE ALMEIDA MOREIRA - HUJM

VALÉRIA MELLI ARISI - HUJM

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estudos na área da hospitalização pediátrica elucidam um ambiente aversivo a qualquer fase do desenvolvimento humano que somado à procedimentos de atendimento individualizantes que desconsidera a atenção integral as necessidades psicológicas e emocionais das crianças, promovem um ambiente de rejeição e que dificulta na adesão ao tratamento, prejudicando sua adaptação no contexto hospitalar (COSTA JÚNIOR et al., 2006; MOTTA & ENUMO, 2004). O desencadeamento dessa rejeição era proveniente, em sua maioria, de procedimentos de hospitalização altamente invasivos e estressores como a separação familiar, período de internação prolongado e inativo, entre outros (BARROS, 1998). Apesar da evolução nesta área, a hospitalização ainda se constitui um local de impacto para o desenvolvimento infantil. O processo de adoecimento em geral já representa rupturas e comprometimento em diversas áreas da vida desta criança e, decorrentes disso, a figura e participação do cuidador neste processo se configura como de extrema importância para um suporte social e facilitador à adaptação e enfrentamento da doença. As modificações nos enfoques terapêuticos possibilitaram inserir está permanência do cuidador no ambiente de internação a partir de uma medida que foi promulgada em 1990 pelo decreto de Lei nº. 8.069 que regulamentou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Artigo 12 estabelece que os "atendimentos à saúde deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsáveis, nos casos de internação de criança ou adolescente" (BRASIL, 1990). Segundo Mença e Sousa (2013) a presença do cuidador e a relação saudável familiar, oferece apoio e segurança que refletem no processo de enfrentamento da doença, além de exercerem o papel de "mediadores da relação terapêutica" (p.6). Apesar do acompanhamento da criança ser assegurado por lei, os cuidadores enfrentam dificuldades desde as condições e estrutura de internação até a autorização de dispensa profissional (BARROS,1998). A partir dessas considerações o presente estudo investigou atividades desenvolvidas pela classe hospitalar no contexto da enfermaria pediátrica em hospital público de Cuiabá/MT. Este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa transversal. Participaram do estudo 5 crianças e as respectivas 5 cuidadoras, neste caso, 4 eram as próprias mães das crianças e uma era tia. O local de coleta de dados foi na classe hospitalar e brinquedoteca do hospital. Foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Roteiro de Entrevista Semiestruturada com objetivo de conhecer os motivos da hospitalização e condições da doença; b) Protocolo de avaliação de percepção quanto aos eventos culturais (versão criança, versão cuidador) - investiga a percepção do familiar e da criança/adolescente sobre os eventos culturais realizados no contexto da hospitalização; c) Protocolo de avaliação da percepção quanto ao uso da brinquedoteca (versão criança, versão cuidador) - investiga a percepção do familiar e da criança/adolescente sobre a o uso da brinquedoteca. Os participantes cuidadores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e as crianças em idade escolar assinaram o termo de

assentimento. Em relação às impressões sobre o evento a M1 e M5 consideraram "Ótima" pela diversão e alegria das crianças e "por não parecer Hospital (M5)". A M2 e M4 indicaram ter sido "Boa" e "Muito Boa" pela distração proporcionada. Por fim, M3 ressaltou "Maravilhosa". As percepções das cuidadoras em relação aos sentimentos antes/apos da festa foram consideradas como expressões "Muito Triste/Muito Alegre" (M5 e M1), "Triste/Normais" (M2), "Normais/Muito Alegres" (M4) e "Alegre/Muito Alegre" (M3). Diante do exposto, as respostas evidenciaram aspectos positivos relacionada a essas práticas e reflete a humanização hospitalar no tangente a qualidade do atendimento e serviços prestados, como também, na visibilidade de uma infância além da doença, mas em sua integralidade, considerando suas necessidades como o brincar (CORRÊA, 2007). A respeito dos benefícios provenientes da brinquedoteca no dia-a-dia no hospital, as cuidadoras ressaltaram a "recuperação", "tranquilidade" e "interatividade com outras crianças". Os efeitos percebidos nas crianças antes e durante o período de frequência na brinquedoteca, destacaram "Muito Triste/Muito Alegre" (n=2), "Triste/Alegre" (n=1) "Normal/Alegre" (n=1), "Alegre/Muito Alegre" (n=1) e "Muito Alegre/Muito Alegre" (n=1). Ao citar as palavras que surgiam em mente em relação a Brinquedoteca, as cuidadoras identificaram "brinquedo", "diversão", "livros", "desenhos" reportando palavras que descrevem o ambiente as atividades realizadas. Sobre os benefícios que a brinquedoteca trouxe para a criança hospitalizada, ressaltaram a "distração", "felicidade", "novos amigos", demonstrando a importância deste ambiente para uma melhor adaptação à internação e ao processo de adoecimento. Por fim, a relação aos efeitos percebidos antes e durante o período de frequência na brinquedoteca, pode-se destacar "Muito Triste/Muito Alegre" (n=2), "Muito Alegre/Muito Triste) (n=1), "Normal/Muito Alegre" (n=2), "Triste/Muito Alegre" (n=1) e "Muito Alegre/Muito Alegre" (n=1). Os resultados evidenciam que diante de uma situação de hospitalização, o lúdico e o brincar se apresenta como uma alternativa para lidar com as experiências dolorosas do isolamento hospitalar e promove um espaço de socialização entre crianças, cuidadores, equipes de saúde.

Referências

BARROS, L. As consequências psicológicas da hospitalização infantil: prevenção e controlo. Análise Psicológica, 1(XVIi), 11-28, 1998.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 13.257 de 08/03/1990. Brasília: Ministério da Saúde, 1990.

COSTA JÚNIOR, A. L.; COUTINHO, S.M.G; FERREIRA, R.S. Recreação planejada em sala de espera de uma unidade pediátrica: efeitos comportamentais. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 33, abr. 2006.

CORRÊA L. Brinquedoteca hospitalar: um convite a brincar. São José do Rio Preto: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto; 2007.

MENÇA, B.V., SOUSA, S.M.S.P.S. A criança e o processo de hospitalização: os desafios promovidos pela situação doença. Psicodom, v. 11, p. 1-14, 2013.

MOTTA, A. B., ENUMO, S. R. F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. Psicologia em Estudo, 9(1), 19-28, 2004.

Palavras-chave: Classe hospitalar; Hospitalização; Criança.

A EDUCAÇÃO HOSPITALAR E A HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS COMO PRÁTICA DO CUIDAR E DO DEVER ÉTICO PROFISSIONAL

ADRIANA DO ROCIO PISSAIA BOARÃO - HIWM

GABRIELA PISSAIA BOARÃO - FEPAR

LEONARDO BULOW - UP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente os hospitais possuem equipes multidisciplinares. Em algumas das unidades que atendem crianças e adolescentes essas equipes contam com professores e pedagogos que atuam na educação hospitalar. Trabalhando dentro dos hospitais, esses profissionais devem ter os mesmos cuidados e seguir as mesmas orientações dos trabalhadores da área da saúde.

Um dos problemas enfrentados nas unidades de saúde é a transmissão de agentes infecciosos pelas mãos dos profissionais que entram em contato com os pacientes. Devido a isso, o objetivo geral desse trabalho é mostrar a importância da correta higienização das mãos nos serviços de saúde. O objetivo específico é ressaltar que todos os profissionais, de modo particular os da área da educação, têm o dever ético de combater a transmissão de agentes infecciosos durante o atendimento, utilizando a correta higienização das mãos com o uso do álcool.

A metodologia empregada consistiu na realização de pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados artigos em português e inglês retirados da base de dados Scielo e Pubmed, além da legislação específica e livros sobre o tema.

O trabalho dos professores dentro dos hospitais tem embasamento legal. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, a educação escolar é um direito de todas as crianças e adolescentes. Isso inclui aqueles que estão impossibilitados de frequentar as aulas por problemas de saúde.

Para as crianças e adolescentes enfermos esse direito é garantido por legislação específica, como consta na Resolução nº 02/2001:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Devido a isso, os profissionais que atuam com educação hospitalar devem ser orientados sobre a importância da correta higienização das mãos e dos materiais utilizados durante os atendimentos, pois estão em contato com os pacientes:

A contaminação das mãos dos profissionais pode ocorrer durante o contato direto com o paciente ou por meio do contato indireto com produtos e equipamentos no ambiente próximo a este, como bombas de infusão, barras protetoras das camas e estetoscópio, entre outros. (CDC, 2002; HUANG, 1998; SILVA, 2003; CHAKRABARTI, 2001, apud BRASÍLIA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2011, p.21)

Em relação à transmissão de agentes infecciosos, a higiene das mãos é considerada a primeira medida universal no controle desta temática, devendo ser reforçada continuamente, pois essa prática reduz as taxas de mortalidade e morbidade de pacientes dentro das unidades de saúde. (GRAVETO, 2018, p. 1259)

Todos os que trabalham nas unidades de saúde devem ser corretamente orientados segundo o modelo da Organização Mundial da Saúde, no qual são referidos os “Cinco Momentos” da higienização das mãos: antes do contato com o paciente, antes de procedimentos

limpos/assépticos, após risco de exposição a fluídos orgânicos, após o contato com o paciente e após o contato com o ambiente que o envolve.

Mesmo entre os profissionais de saúde, a conscientização da necessidade de higienização correta das mãos é necessária, pois estudos mostram que a taxa de adesão continua aquém do esperado, e por isso é considerado como prioridade o treinamento dos profissionais de saúde. (OLIVEIRA, 2011, p.408)

Cada vez mais é necessário que as mudanças de hábitos quanto ao tema sejam mais efetivas, pois:

As mãos dos profissionais de saúde podem ser persistentemente colonizadas por microrganismos patogênicos que, em áreas críticas como unidades com pacientes imunocomprometidos, pacientes cirúrgicos e Unidade de Terapia Intensiva (UTI), podem ter um importante papel adicional como causa de infecção relacionada à assistência à saúde. (ROUTTER, 2004, apud BRASÍLIA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2011, p.18)

Assim, os professores, que também atendem alunos nas Unidades de Terapia Intensiva e no pós-cirúrgico, devem saber que, para a higienização das mãos, estudos comprovam que o ideal é o uso do álcool, pois eles apresentam rápida ação e excelente atividade bactericida e fungicida em relação a outros agentes utilizados na higienização das mãos. (PRADO, 2014, p.545)

Além disso, o uso de álcool é mais eficiente do que a utilização de sabonetes comuns e mesmo sabonetes associados à antissépticos, pois:

Numerosos estudos confirmaram que soluções de álcool 60% a 70% reduzem contagens bacterianas nas mãos de profissionais de saúde significativamente melhor do que lavar as mãos com água e sabonete e é tão efetivo ou até mais que lavar as mãos com sabonete antimicrobiano. (BOYCE, 2000, p.438, tradução nossa)

Ainda, a facilidade de uso e aplicação é um dos fatores positivos do álcool, pois ele promove a redução microbiana da flora transitória e residente, leva menos tempo para aplicação e causa menos irritação do que a higienização com água e sabonete associado ou não a anti-sépticos. Além disso, o álcool possui um facilitador que consiste na disponibilidade em qualquer área do serviço de saúde. (BRASÍLIA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2011, p. 37)

Aqueles que atuam dentro dos hospitais, como os professores da educação hospitalar, devem ter claro que além das vantagens para o paciente e da proteção da saúde do próprio profissional, o álcool previne também as Infecções Associada aos Cuidados de Saúde (IACS), as quais:

Podem levar a um maior tempo de internamento hospitalar, comorbidades a longo-prazo, resistência antimicrobiana pelos microrganismos, repercussões econômicas para as instituições de saúde, pacientes e familiares. Além disso, elas podem afetar os profissionais de saúde durante a sua prática. (GRAVETO, 2018, p.1260)

Dessa forma, conclui-se em relação ao resultado da pesquisa teórica, que é de suma importância mostrar aos professores e pedagogos que atuam dentro dos hospitais a correta higienização das mãos pelo uso do álcool, a qual, caso realizada de forma errônea, pode levar a transmissão de microorganismos prejudiciais ao paciente e ao próprio profissional. Esse é um dever ético não só dos profissionais da saúde, mas também de todos aqueles que ali atuam.

Portanto, devem ser realizados trabalhos constantes de conscientização quanto à importância da higienização das mãos com as equipes multidisciplinares que atuam dentro dos hospitais, para surtir efeitos positivos para todos os envolvidos no trabalho realizado.

Referências

BOYCE, J.M. Usingalcohol for handantisepsis: dispellingoldmyths. InfectControlHospEpidemiol, Cambridge, v.21, n.7, p. 438-441, jul, 2000

BRASIL. Constituição, 5 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Coordenação de Edições Técnicas, Brasília: Senado Federal, 2015

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Edições Câmara, Brasília: Câmara dos Deputados, n. 263, 14. ed, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n° 02/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/Seesp, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Último acesso em: 11/06/2019
BRASÍLIA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Segurança do paciente higienização das mãos, 2011. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/servicosaude/manuais/paciente_hig_maos.pdf. Último acesso em: 20/06/2019
GRAVETO, J.M.G.N. et.al. Higiene das mãos - adesão dos enfermeiros após processo formativo. RevBrasEnferm, Brasilia, v.71, n.3, p.1258-62, maio, 2018
OLIVEIRA, A.C; PAULA, A. O. Monitoração da adesão à higienização das mãos: uma revisão de literatura. Acta paul. enferm, São Paulo, v.24, n.3, p 407-413, dez, 2011
PRADO, M.F; MARAN, E. Desafio ao uso das preparações alcoólicas para higienização das mãos nos serviços de saúde. Esc Anna Nery, Rio de Janeiro, v.18, n.3, p.544-547, jul, 2014

Palavras-chave: educação hospitalar; higienização das mãos, álcool gel; ética profissional; contaminação

AS ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM ESTUDO DE CASO.

NATALIA PRADO OLIVEIRA DE OLIVEIRA - UNICID

MARIA PASSEGGI - UFRN

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O atendimento pedagógico domiciliar é um direito à educação da criança que não pode frequentar a escola por motivos de saúde. Direito previsto no Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96):

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996, s/n)

Lei em que se garante, no Art. 5, que qualquer cidadão tem o direito de exigi-lo:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (BRASIL, 1996,s/n).

Em 2018, foi incluído na LDBN 9394/96 a Lei nº 13.716/2018, passa a vigorar acrescida o Art.4 que diz:

É assegurado o atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996, s/n)

Na história da educação, a ideia de promover a educação "escolar" em casa, encontra suas raízes desde tempos remotos, quando a educação se fazia por um preceptor nos palácios e castelos de nobres. No Brasil, o século XVIII é considerado a época da educação doméstica dos filhos da elite. De acordo com Vasconcelos (2007), o mestre ou preceptor era contratado para ir ensinar em casa com horário e dia preestabelecidos. Atualmente, a educação em casa retorna com força no Brasil atual com a tendência recente do homesholing como mais uma opção de educação escolar da criança fora dos muros da escola. Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa em andamento, que tem como objeto de estudo o atendimento pedagógico domiciliar, que é uma forma de se promover a educação escolar em casa como um direito da criança enferma. A pesquisa está vinculada ao Projeto "Narrativa, Educação e Saúde" (Passeggi, 2018), financiada pelo CNPq. Trata-se de um estudo de caso que tem como participantes a mãe e a professora de uma criança de 7 anos gravemente enferma. A pesquisa se realiza no município de Suzano-SP e se insere no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças (Passeggi et al 2014) e adota três procedimentos de recolha de dados: 1) a entrevista episódica (Flick, 2002) com as duas participantes; 2) a observação etnográfica que visa observar a interação entre as participantes e delas com a criança e de todas elas com a pesquisadora por um período de seis meses com vistas a analisar os processos de interação social, problemas e desafios enfrentados pelas participantes; 3) o diário de campo da pesquisadora para anotar as observações. A ida a campo já foi iniciada. E o que pretendemos é apontar resultados dessas observações iniciais. Constatamos que para trabalhar em ambiente hospitalar e domiciliar é necessário que o professor se encontre na fase da estabilização e consolidação de sua carreira, que conforme Tardif (2010) se dá entre três e sete anos de magistério, considerando-se que nesta a fase o professor tem domínio de diversos aspectos do trabalho pedagógico e possui mais confiança

em si mesmo. Percebemos que o ato de educar em casa vai além de atender pontualmente questões da escolaridade. Uma de suas especificidades pode ser considerada que esse atendimento se caracteriza como ato de acompanhamento do desenvolvimento da criança. Acompanhar no sentido de participar do processo de desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões: cognitiva, social, física e emocional. Essas primeiras constatações nos permitem propor como eixo da investigação umas associações entre as noções de: "acompanhamento", "cuidado" e "bem estar", o que exige um aprofundamento teórico sobre essas noções para melhor compreender como realizam as trocas entre as participantes e a criança. Quando nos referimos ao direito que a criança enferma possui de ter continuidade ou acesso à educação, pensamos de uma maneira incluir as crianças enfermas no processo de escolarização para além da realização das atividades pedagógicas, mas de oferecer o apoio emocional, daí o interesse de estudar a interação na tríade (mãe, professora e criança) com vista a compreender o que ameniza a sensação de dor, de isolamento impostas pelo adoecimento e o tratamento. (Flavell, 1975). A relevância de investigar a articulação entre a mãe e a professora de uma criança enferma em atendimento pedagógico domiciliar, se dá para poder refletir questões a qual as pessoas enfrentam e que na maioria das vezes não se leva em consideração. O objetivo geral da pesquisa é: Investigar o atendimento pedagógico domiciliar como um direito à educação e ao processo de escolarização de uma criança gravemente enferma, com base nas experiências vividas e narradas pela mãe e pela professora. Elencaremos como objetivos específicos: analisar as experiências narradas pela mãe e pela professora sobre questões que envolvem o atendimento pedagógico domiciliar; identificar nas relações entre a mãe e a professora as especificidades do atendimento domiciliar, seus desafios e conquistas; Estudar os desdobramentos do atendimento pedagógico domiciliar para identificar que contribuições da mãe e da professora para a educação dessa criança enferma, considerada em suas diferentes dimensões. As questões centrais que guiarão a investigação são as seguintes: Quais as perspectivas da mãe e da professora em relação ao estado físico da criança? De que forma é trabalhada e apoiada a escolarização dessa criança? Quais as especificidades do atendimento pedagógico domiciliar? O corpus da pesquisa será constituído pelas transcrições das entrevistas episódicas com a mãe e a professora; as anotações no diário de campo da pesquisadora sobre as atividades de pesquisa e observações da vivência durante as atividades de campo. Os resultados obtidos serão analisados adotando-se uma perspectiva temática. Do ponto de vista teórico, situamos no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação (Delory–Momberger, 2008), focalizaremos a formação docente (Tardif, 2010) e o direito ao atendimento pedagógico domiciliar (Fonseca, 1999; Matos, 2009) e as relações familiares de crianças com doenças crônicas (Castro - Piccinini, 2002). Desta maneira, entendemos que fazer uma pesquisa de cunho qualitativo nos levará a refletir sobre a maneira como as participantes dão sentido ao que fazem, entendendo que quando levadas em consideração suas experiências podem indicar pistas importantes para encontrar saídas que tragam benefícios tanto para os professores, quanto para os pais, visando principalmente a criança, a quem mais interessa esse atendimento domiciliar.

Palavras-chave: Atendimento domiciliar; Narrativas; Criança; Acompanhamento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CASTRO, Elisa Kern de; PICCININI, César Augusto. Implicações da doença orgânica crônica na infância para as relações familiares: algumas questões teóricas. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 15, n. 3, p. 625-635, 2002 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300016&lng=en&nrm=iso. access on 26 May 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000300016.

DELORY-MOMBERGER, C. (2008). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS.

FLICK, Uwe. Entrevista Episódica, 2002. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.114 -136.

FLAVELL, John Hurley. A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975.

FONSECA, Eneida Simões da. Uma situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, junho de 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 de maio de 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100009.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira. 2009. Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis: Vozes.

PASSEGGI, M. da C et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Educação | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 85-104 | jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345/pdf
ISSN: 0101-9031 http://dx.doi.org/10.5902/1984644411345

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. Revista Educação em Questão, v. 28, n. 14, 15 jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463

Palavras-chave: Atendimento domiciliar; Narrativas; Criança; Acompanhamento.

GÊNERO TEXTUAL BIOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM ALUNOS EM AMBIENTE HOSPITALAR

SILVÉRIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA - SEED _PR

ELI PRESTES AGUIAR - SEED _PR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Neste artigo, reforçamos a importância da leitura aos estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como objeto de investigação utilizando o Gênero Textual Biografia de forma a permear o ensino e aprendizagem da área de Linguagem e na área de Humanas do Hospital Trabalhador, do programa SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar).
A escolha deste gênero foi devido ao desdobramento de informações que este gênero propõe para seguimento dos conteúdos escolares, bem como a interação com os alunos em situação de internamento sobre os modelos de atitudes e superações das pessoas.
Palavras chaves: Educação Hospitalar; Leitura; Biografia.

Introdução

Encontram-se muitos trabalhos acadêmicos sobre as vertentes dos gêneros textuais e resultados de pesquisas científicas para o despertar da leitura/crítica do aluno. Percebe-se que o aluno de hoje em dia tem muitas formas de informações, porém muitos apresentam necessidade de um diálogo consciente sobre o uso destas informações. Portanto este artigo visa contribuir com os possíveis problemas em relação à leitura dos alunos com o uso do gênero textual Biografia como proposta de ensino e aprendizagem na interdisciplinaridade na área de Linguagens e Humanas.
Este artigo foi organizado em três etapas principais: Educação Hospitalar e áreas de atendimentos, proposta de leitura e práticas de uso com o gênero textual Biografia e análise desta temática.
Na primeira etapa, baseamo-nos na Educação Hospitalar, tendo o aluno em situação de internamento no Hospital do Trabalhador. Na segunda etapa, consideramos os estudos e atividades aplicadas com o uso das biografias selecionadas. E na terceira etapa, analisaremos relatos dos alunos e professores sobre o uso do gênero Biografia.

2. Educação Hospitalar

O programa SAREH, o qual objetiva o atendimento educacional aos estudantes que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de situação de internamento hospitalar ou tratamento de saúde, permitindo-lhes a continuidade do processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar.
A escolarização no hospital torna-se uma importante aliada na restauração da saúde do aluno através da melhora da sua autoestima, pois, além de garantir seu direito à educação, faz com que ele se torne mais confiante e seguro.
É sabido que a internação modifica a vida do aluno/paciente hospitalizado, que se veem afastados de seus amigos e familiares, dos seus objetos pessoais, da sua escola, enfim sua rotina

é modificada causando desconfortos. Tais rupturas, somadas às mudanças e às intervenções medicamentosas invasivas, lhes provocam insegurança (FONSECA, 2003). Além da mudança da rotina deste aluno, chegando ao hospital, o ele se vê com uma realidade nova: paredes brancas, instrumentos cirúrgicos, pessoas diferentes do seu meio, medicamentos, aplicações muitas vezes dolorosas. Tudo isto lhe causa medo e insegurança, o que gera ansiedade e resulta, algumas vezes, em quadros de depressão. (GONÇALVES, 2001).

Constata-se a importância do papel do professor neste momento e como profissional que tem o objetivo de promover a aprendizagem, estabelecendo uma relação afetiva com o aluno internado, possibilitando sua reintegração escolar e social e podendo também proporcionar momentos de alegria e prazer. No momento em que o aluno está passando por trauma e sofrimentos e, muitas vezes imprevisibilidades da vida, percebe-se a necessidade com a seletiva das atividades educativas.

Percebe-se também que o ensino e a aprendizagem perpassam para além deste aluno atendido, fazendo com que a Educação Hospitalar contemple a humanização, além da garantia do direito do aluno/paciente ao prosseguimento dos seus estudos. As atividades atribuídas neste espaço são de grande valia, podendo ajudar na melhora de sua autoestima, pois assegura a esta criança e adolescente, estabelecer laços de afetividade com outras pessoas, como o professor, o pedagogo, o enfermeiro, o fisioterapeuta dentre outros.

Ainda, pode-se acreditar que a Educação Hospitalar garante ao aluno/paciente a apropriação de conhecimentos significativos à sua vida dentro e fora do hospital e o mantém em constante desenvolvimento cognitivo.

3. Práticas de uso com o Gênero Textual Biografia, uma proposta de ensino para o ambiente hospitalar

Nosso trabalho foi fundamentado em um tripé que envolveu a conscientização da leitura no ambiente hospitalar, envolvendo a biografia, levando o aluno a dominar este gênero, desdobrando-se em comunicação.

Nas áreas de Linguagens e Humanas foram apresentadas aos alunos as biografias das personalidades: Malala (paquistanês), Edy Style (paranaense), Olga Benário (judia), Marta jogadora (brasileira), Tarsila do Amaral (brasileira), Portinari (brasileiro), Vinícius de Moraes (brasileiro), Cecília Meirelles (brasileira), René Descartes (francês), Helena Kolody (paranaense) Martin Luther King Jr (americano).

Para cada aluno uma realidade diferente, e a seleção da biografia foi fundamental para o desdobramento das atividades posteriores. No momento em que nós professores planejamos a seletiva da biografia, tivemos o cuidado para com o desfecho dos conteúdos escolares, atribuindo assim um atendimento personalizado.

Desta variante seleção, conduzimos a leitura através de portfólios, trechos de vídeos, livros ou em folhas; oportunizando uma a interação didática para as múltiplas linguagens.

Na diversidade de atendimentos, buscamos ter a biografia como pano de fundo para o desdobramento do conteúdo escolar que o aluno necessita para avançar os seus estudos. Na área de Linguagens (Português/Inglês/Arte/Educação Física) apresentamos as biografias dos artistas, poetas, escritores, esportistas e pessoas que na vida passaram por momentos de superações. Com as biografias apresentadas, articulamos sobre a vida e obra dessas pessoas, bem como as vivências que influenciaram na sua formação.

Segundo Carino (2004) “Estudar a vida de alguém e fazer dessa vida um repositório de exemplos educativos é selecionar as reações desse alguém diante da vida, e tomar tais reações como modelos para aqueles que se busca educar.”

Com as leituras das biografias os alunos tiveram a capacidade de decodificação das informações para prosseguimento do seu aprendizado.
Na área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) foram apresentadas as personalidades que destacaram-se por um ideal de vida, contribuindo com sua história e com a história da sua cidade e do seu país.
Com este gênero textual, percebemos o interesse pela riqueza das informações geográficas, culturais e históricas de cada personalidade apresentada. Dialogar sobre a história geral e local é trazer à tona a história pessoal de cada momento.
A utilização das biografias possibilitou uma sequência didática em suas múltiplas linguagens, ampliando a interação com o aluno.

4. Análise da Equipe Pedagógica

Desta forma, explorar o gênero textual Biografia com os alunos é sem dúvida, criar condições para que eles reflitam sobre si mesmos e sobre a sociedade a sua volta, contribuindo para que se tornem cidadãos mais conscientes, atuando positivamente em uma sociedade mais igualitária.
Quando se pensa em Biografia, pensa-se em vida das pessoas e pensando sobre elas, concordamos com Brait (2011, p. 22) “só me torno eu entre outros eus”. Nesse agir do sujeito, estão contemplados os aspectos psíquicos, sociais e históricos e a reflexão que ele faz ao agir em suas relações.
Sendo assim, reforçamos a dimensão interacional e discursiva que é uma prática legitimada nas escolas da rede pública estadual como mencionado nas Diretrizes Curriculares. A escolha deste gênero textual foi portanto uma decisão estratégica, que envolveu a equipe pedagógica para uma articulação consciente, visando os objetivos, lugar social e a interação dos participantes no processo didático-pedagógico. Percebe-se que a intencionalidade do trabalho com Biografias foi fator determinante, pois houve a leitura crítica, seguida da interação social do discurso levando o aluno a repensar sobre suas práticas sociais e suas escolhas futuras.
Pode-se instigar para uma visão global do assunto em foco, e nesta interação o conhecimento é abrangente onde muitas vezes o biografado é referência para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que as vantagens de se trabalhar com este gênero textual Biografia é que se tem a oportunidade de perceber que os personagens reais em momentos históricos e sociais diferenciados, permitem o desenvolvimento da leitura crítica e a reflexão de sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

BRAIT, B. Bakthin: Conceitos Chaves. 5. Ed São Paulo: Contexto, 2012
FONSECA, Eneida Simões da. O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010 – 140 P. - (Cadernos temáticos).
GONÇALVES, A. G. Poesia na classe hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados, 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de, Daviane Danielle Perez Nascimento, Silvia luan Lozza. Direito à Educação: Hospitalar e domiciliar. 1a. ed. Maringá: Publisher, 2018.
PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais. Curitiba: SEED, 2008.

Palavras-chave: Educação Hospitalar; Leitura; Biografia.

MÃES ADOLESCENTES: DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DURANTE HOSPITALIZAÇÃO DO FILHO NA UTI NEONATAL

REGINA MARIA FIALKOSKI BASSO - HIWM

LUCIANE COSTA SIMÕES DA SILVA - HIWM

DANÚBIA RAMOS DOS SANTOS MOZELÉSKI - HIWM

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A criança e o adolescente têm o direito à educação garantido pela legislação vigente. No Paraná, o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH) desenvolve um processo de ensino e aprendizagem para as crianças e adolescentes internados ou em tratamento nos Hospitais.

Ao abordar o tema sobre escolarização hospitalar pensa-se nos alunos enfermos, mas esquece-se das mães adolescentes que estão acompanhando seus filhos recém nascidos na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN).

Porém, o problema encontrado é que muitas alunas adolescentes que acompanham seus filhos recém-nascidos internados na UTIN, não prosseguem seus estudos, mesmo quando matriculadas. Para tanto, o objetivo geral desse trabalho é apresentar a importância da Escolarização Hospitalar também para essas adolescentes.

O objetivo específico é demonstrar as possibilidades de ensinar as discentes que acompanham seus filhos internados em UTIN por meio de um processo de ensino e aprendizagem diferenciado. Foi, então, realizada uma pesquisa descritiva à luz de autores que transcorrem sobre o tema, bem como na legislação vigente.

A garantia das mães adolescentes ao direito de continuar seus estudos está explicitada na Lei 6202/75 (BRASIL, 1975):

Art. 1º A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei número 1.044, 21 de outubro de 1969.
Parágrafo único. O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola.

De acordo com a Resolução 41/95 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, todo adolescente tem direito ao "acompanhamento do currículum escolar, durante sua permanência hospitalar" (CONANDA, 1995, p.59).

Dentre os objetivos do atendimento pedagógico hospitalar, estão:

Manter o nível de vida tão normal quanto possível, enquanto o aluno permanecer no hospital, respeitando sua fase evolutiva e seu grau de compreensão.·
Facilitar a inclusão no ambiente familiar, escolar e social, quando do processo de alta hospitalar, atentando para os obstáculos de ordem física e de relacionamento. (ASSIS, 2009, p.92)

A relação ensino-aprendizagem desenvolvida na Escola do Hospital engloba não somente os processos intelectivos, mas também os afetivos que acontecem por meio das relações com os professores, os quais podem criar vínculos que auxiliem as adolescentes a passar por um momento tão difícil de isolamento da família, da escola, dos amigos e do seu dia a dia.

Segundo relatório da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), publicado em fevereiro de 2018, a taxa de gravidez na adolescência, no Brasil, supera a média latino-americana e caribenha, causando preocupação, conforme afirma Marita Perceval, diretora regional da UNICEF: "Muitas meninas e adolescentes precisam abandonar a escola devido à gravidez, o que tem um impacto de longo prazo nas oportunidades de completar sua educação e se incorporar no mercado de trabalho, assim como participar da vida pública e política.". Ainda segundo Perceval "Como resultado, as mães adolescentes estão expostas à situações de maior vulnerabilidade e a reproduzir padrões de pobreza e exclusão social".

Também de acordo com Barnet et al. (2004) a escola tem um papel fundamental na inclusão e empoderamento social das adolescentes, principalmente relacionado com a evasão escolar, uma vez que a não escolarização pode ser considerada um fator de risco para a pobreza e dificuldades sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, esse trabalho vem de encontro à uma realidade em que a escolarização hospitalar precisa ser incorporada ao cotidiano das adolescentes mães que acompanham seus filhos internados na UTIN.

As equipes de educação e saúde do Hospital devem partilhar de objetivos comuns visando o desenvolvimento integral das alunas mães, observando o estado físico e emocional, e também o cognitivo das mesmas.

As discentes poderão estar com seu emocional abalado e, num momento de adaptação ao bebê, há um tempo menor para estudos. Assim, necessitam de atividades adaptadas para esse momento.

Os estudos na escola do hospital propiciam um investimento na autoestima das mães adolescentes, além da aprendizagem de conteúdos. É papel fundamental do professor e do pedagogo hospitalar descobrir quais vínculos essas alunas têm com sua escola de origem, se gostam de estudar ou não, em quais disciplinas apresentam mais dificuldades e suas preferidas, desde quando frequentaram a escola e se estão matriculadas.

Sendo assim:

> O professor como mediador das relações interpessoais e dos objetos de conhecimento é quem busca motivar o aluno/paciente a superar suas dificuldades, fomentando o despertar do desejo de interagir e construir, de maneira participativa, valores, atitudes e saberes (ASSIS, 2009, p. 162).

Conforme a individualidade e as necessidades de cada aluna atendida, a metodologia, o tempo, o espaço, os objetivos, os conteúdos, a avaliação e os recursos são adaptados para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade. O professor hospitalar precisa estar atento para entender quando é tempo de ensinar e quando é preciso deixar que as adolescentes fiquem sozinhas cuidando de seus filhos. Há a necessidade de respeitar o tempo e as emoções das alunas.

A adaptação curricular dentro da escola do hospital, não pode ser vista como sinônimo de currículo minimizado, pois deve ser desenvolvido com as mães adolescentes um trabalho organizado e sistematizado para que se apropriem dos conhecimentos escolares essenciais.

O hospital, mesmo parecendo um lugar apenas de dor e medo, poderá reverter uma possível situação de evasão escolar, ao trabalhar para que as discentes continuem aprendendo e possam retornar à sua escola de origem.

O documento Caderno Temático do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, ressalta a importância de que "se tenha claro o prejuízo relacionado ao afastamento da escola, com sérias implicações com a escolaridade e possibilidade de evasão

definitiva" (MATOS, 2010, p. 47). Isso também se aplica quando não ocorre o atendimento pedagógico hospitalar das mães adolescentes.

Nesses casos faz-se necessário que a equipe de saúde e de educação do hospital estejam coesas e que as jovens mães sejam encaminhadas e liberadas para o serviço de escolarização hospitalar. Conclui-se que o retorno à escola quando seus filhos recebem alta dependerá, em grande parte, do trabalho escolar realizado no hospital. A educação hospitalar pode ser um meio extremamente positivo para as mães adolescentes encontrarem suporte e apoio na construção de sua cidadania, minimizando defasagens que possam impedir a continuidade de seus estudos.

Referências

ASSIS, Walkíria de. **Classe hospitalar:** um olhar pedagógico singular. São Paulo: Phorte, 2009.

BARNET, B. et al. Reduced school dropout rates among adolescent mothers receiving school-based prenatal care. **Arch Pediatr Adolesc**. Med. 2004 Mar;158(3):262-8.

BRASIL. Lei nº 6202 de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 17 abr.1975. Seção 1,p.4473.

CONSELHO Nacional dos Direitos da Criança. **Resoluções**, junho de 1993 a setembro de 2004. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004. 200p.

Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh)/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh - Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140p. – (Cadernos temáticos).

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Taxa de gravidez adolescente no Brasil está acima da média latino-americana e caribenha**. Disponível https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-adolescente-no-brasil-esta-acima-da-media-latino-americana-e-caribenha/. Acesso em 26 junho 2019.

Palavras-chave: SAREH; Mães adolescentes; Escolarização Hospitalar; UTI neonatal.

PROFISSIONALIDADE E SAÚDE DOCENTE: O PRESENTEÍSMO E O ABSENTEÍSMO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

GRACE GOTELIP CABRAL - UFAC

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira nas últimas duas décadas tem passado por profundas mudanças no cenário político e a situação econômica tem sido a mais afetada. A disputa no mercado de trabalho torna-se cada vez mais acirrada, afetando de forma contundente o desenvolvimento profissional nas mais diferentes áreas. Essa realidade se reflete na profissionalidade docente onde os professores são desafiados a baterem metas de produtividade e responsabilizados pelo insucesso. No caso do Acre, a Secretaria Estadual de Educação tem intensificado suas exigências o que tem agravado esse cenário, tornando-o cada vez mais complexo. Não se pode negar que tem havido mudanças no quadro geral da saúde dos professores embora isso ocorra, de forma convenientemente despercebida pelo sistema.

A partir de cenário que a pesquisa se fez necessária, tendo como tema a profissionalidade, as condições de trabalho e a saúde do professor, sendo balizada pela seguinte problema: as condições de trabalho na profissionalidade no Ensino Médio podem ser associadas ao adoecimento docente e ao presenteísmo e o absenteísmo laboral?

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo Geral analisar as condições em que são exercidas a profissionalidade no Ensino Médio e suas possíveis associações com o adoecimento, o absenteísmo e/ou o presenteísmo.

Como objetivos específicos buscou: traçar o perfil dos docentes; analisar a[Autor des1] qualidade de vida a partir dos aspectos: encargos docentes, jornada de trabalho, alimentação e atividades de lazer; identificar os principais problemas de saúde vivenciados na profissionalidade que podem ser associados ao absenteísmo e presenteismo; identificar iniciativas do poder público que demonstrem cuidados com a saúde do professor.

METODOLOGIA

Optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritivo. O campo de investigação foram escolas de ensino médio, localizadas na área urbana de Rio Branco – Acre. Participaram da pesquisa professores efetivos e provisórios lotados nestas escolas. Para a coleta de dados optou-se pela aplicação de um questionário estruturado e na fase final, entrevistas com uso de um roteiro semiestruturado. Os dados receberam tratamento estatístico descritivo, sendo extraído a moda, ou seja, os dados de maior e/ou menor frequência que foram analisados à luz do referencial teórico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Utilizou-se da produção de Delcor; Araújo e Reis (2004) para reafirmar que o trabalho dignifica o homem, assim, pode ser inesgotável fonte de realização profissional e pessoal mas pode tornar-se um elemento patogênico, afetando a saúde do indivíduo.

Para tratar da profissionalidade, o referencial foi Contreras (2012) para o qual ela diz respeito ao desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e a objetivos que se almeja atingir no exercício da profissão, traduzindo suas formas de conceber e viver o trabalho.

Os conceitos de presenteísmo e absenteísmo partem da produção teórica de Altoé (2010); Fava (2006); Araújo (2012) e Abreu (2008) para os quais o presenteísmo significa encontrar-se presente fisicamente no trabalho, mas não produzir o esperado em razão de insatisfação, pessimismo, desânimo, estresse, sentimento de impotência frente as demandas e sucessivas frustrações ou doenças físicas. O absenteísmo ocorre quando há falta de assiduidade ao trabalho, decorrente de todo e qualquer tipo de ausência, seja ela parcial ou total, atestadas ou não. Na profissionalidade docente as doenças funcionais tem se constituído no principal fator que explica o elevado índice de absenteísmo nas escolas. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) a reconhece como uma profissão de alto risco, sendo considerada a segunda categoria a portar o maior número de doenças de caráter ocupacional.

A intensificação do trabalho dos professores como um dos principais fatores de derivação do estresse e do possível surgimento de doenças fundamentam-se nos estudos de Assunção e Oliveira (2009).

Santos; Marques; Nunes (2012) chamam atenção para outros elementos: a condição salarial, o tempo e o esforço dedicado às aulas e, não menos importante, as condições na quais se desenvolvem o seu trabalho (carga horária, número de alunos, tipo de contrato, tempo disponível para atividades de lazer). Para Cury Júnior (2010) condições de trabalho adequadas são aquelas que garantem ao professor exercer seu trabalho com qualidade e eficiência. Caso contrário vai se constituindo em fator de adoecimento.

RESULTADOS

Perfil - 41% dos participantes são do sexo masculino e 59% do feminino; 73% possuem mais de 40 anos, 50% são casados e 32% possuem mais de dois filhos. 64% tem especialização e apenas 5% o mestrado; 27% tem até 5 anos de carreira e 62% mais de 15 anos.[Autor des2]

Profissionalidade - 82% dos professores são efetivos; 91% trabalham 30 horas semanais ou mais; 64% trabalham dois turnos; 41% possuem outro vínculo empregatício; 63% possuem mais de 8 turmas e 68% afirmaram ter menos de 40 alunos. A jornada é intensificada com reuniões coletivas de planejamento; elaboração e correção de provas; planejamento individual de sequências didáticas; produção de material didático; atividades extra-classe e formação continuada pela Secretaria de Educação que geram sobrecarga e intensificação na profissionalidade.

Condições de trabalho e saúde - 69% disseram que as condições de trabalho são inadequadas. Os motivos são a quantidade de alunos e o tamanho das salas; acústica; falta de equipamentos; biblioteca; laboratórios e espaços extra sala de aula insuficientes ou que não funcionam. As dificuldades mais assinaladas foram o perfil do aluno; ficar em pé por longos períodos; o número elevado de turmas e as metas impostas. 77% afirmam que as condições de trabalho afetam a saúde; 82% disseram comparecer ao trabalho mesmo adoecido em razão: da necessidade financeira, exigência de produtividade por parte da Secretaria de Educação, cumprimento da carga horária, responsabilidade e dificuldade de repor aulas em caso de faltas; 68% afirmaram se sentir cansado e/ou desanimado.

Situação de saúde autorreferida - 73% consideram a profissão e a profissionalidade muito estressante; 68% avaliam sua condição de saúde como razoável, porém, 66% fizeram alguma ressalva sobre sua situação de saúde; 56% afirmaram estar em tratamento medicamentoso e desses apenas 12% com prescrição médica. Quando questionados sobre o uso da automedicação para superar as condições adversas no trabalho 72% responderam se automedicar. 78% sentiram dores ou outro sintoma depois de uma jornada de trabalho.

Dentre os problemas de saúde mais frequentes destacaram-se: o descontrole emocional por estresse; hipertensão; distúrbios vocais; depressão; colesterol alto; infecções; distúrbios da visão; problemas musculoesqueléticos (artrose, tendinite, dores musculares, dor na coluna, artrite reumatoide e bursite); gastrite e refluxo gastresofágicos e hipertensão (os grifos foram os mais frequentes. Quanto ao lazer, 55% afirmaram não ter tempo disponível e 48% diz alimentar-se regularmente, porém, 68% não fazem as três refeições principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na profissionalidade docente em escolas de Ensino Médio as condições de trabalho afetam a saúde do professor e geram o presenteismo e o absenteísmo laboral. O presenteismo requer maior atenção do poder público e políticas de atenção a saúde e qualidade de vida dos professores, considerando que mais de 80% dos participantes fazem uso de algum medicamento nas atividades laborais com ou sem prescrição médica. Os resultados comprovaram que a maioria dos docentes comparecem no local de trabalho, dão aulas salas mesmo adoecidos e admitem a falta de qualidade na profissionalidade. No que concerne ao absenteísmo, identificou-se nos documentos o registro de 62 faltas sem atestado. As doenças podem em sua maioria ser associadas as atividades laborais. Dos que se afastaram apresentando o atestado médico 08 foram por problemas vocais; 01 para cirurgia do aparelho digestivo, 16 por estresse ou depressão, 03 por endometriose/miomas e congêneres e 01 caso de infarto do miocárdio, dentro da sala de aula. Não houve relatos sobre ações institucionais que demonstrem cuidados com a saúde do professor.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, A. Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo. 2010. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, J. P. Afastamento do trabalho: absenteísmo e presenteísmo em uma Instituição Federal do Ensino Superior. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY JUNIOR, C. H. Qualidade de vida no trabalho e subjetividades docentes. Revista Evidência, v. 6, n. 6, p. 89-110, 2010.

DELCOR, N. S.; ARAÚJO, T. M.; REIS, E. J. F. B.; et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 01, jan./fev., 2004.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. Revista Colloquium Humanarum, v. 4, n. 1, p. 08-21, jun., 2007.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. Política e trabalho na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C.; NUNES, I. J. Condições de saúde e trabalho de professores no ensino básico no Brasil: uma revisão. Revista Digital, Buenos Aires, ano 15, n. 166, março 2012.

Palavras-chave: PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade; Ensino Médio; Saúde do professor; Presenteísmo; Absenteísmo.

SOBREPESO E OBESIDADE INFANTIL: ATIVIDADES LÚDICAS COMO ASPECTO PREVENTIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DANIELA MARTINS - UNIGUAÇU

FLAVIA GONZAGA LOPES VIEIRA - SEED/PR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A obesidade é uma doença crônica e dada a prevalência da obesidade entre crianças e adolescente no Brasil, a escola torna-se um local importante para se trabalhar a prevenção dessa efermidade, sendo que as aulas de educação física se constituem, muitas vezes, na única oportunidade de acesso às práticas de atividades físicas. Portanto a presente pesquisa, caracterizada como quantitativa, teve como objetivo estimular os escolares a práticas de atividades físicas lúdicas visando a redução de Doenças Crônicas não Transmissíveis (DCNT) na fase adulta, destacando nessa pesquisa a obesidade. Para obter os resultados, foi incluída uma amostra de 12 alunos do 5° ano, que fazem parte do projeto em contra turno, na faixa etária de 10 e 11 anos. A coleta de dados deu-se em quatro etapas que foram: apresentação da proposta do estudo; coleta de medidas antropométricas; realização de atividades lúdicas; e feedback. Os resultados foram comparados por meio de gráficos, quadros e tabelas seguindo as normas técnicas do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricionais (SISVAN). Com base nos resultados percebeu-se que 4,16% dos escolares teve o diagnóstico de eutróficos, 12,5% sobrepeso e 25% obeso e, 25% está em baixo IMC. Para análise do feedback pode-se constatar o conhecimento que os alunos agregaram e pode-se observar o compromisso que eles tiveram em cuidar da sua saúde, do seu estilo de vida e possibilitou a eles reavaliar significativamente sua qualidade de vida.

Palavras chaves: Atividades, Estilo de vida, Prevenção

Introdução

A obesidade é uma doença crônica definida pelo excesso de gordura corporal, como resultado de um desequilíbrio energético influenciado por fatores cuja origem pode estar vinculada a características genéticas, nutricionais, endócrinas, hipotalâmicas, farmacológicas, ambientais e comportamentais (principalmente a inatividade física), que se inter-relacionam e se potencializam mutuamente.

Nas palavras de Darido (2011) obesidade é definida como excesso de gordura corporal relacionado à massa magra. Para sobrepeso, traz como uma proporção relativa de peso maior que a desejável para a altura, essas como condições de etiologia multifatorial, onde o aparecimento pode ser influenciado por fatores biológicos, psicológicos e socioeconômicos (DARIDO, 2011).

Quando é desenvolvida na infância, é possível observar o aparecimento de várias doenças, como: problemas posturais e articulares, a criança pode desenvolver diabetes do tipo II, disfunções gástricas, problemas psicológicos e a aterosclerose é uma grave doença que começa a se desenvolver na infância e vai progredindo lentamente (DARIDO, 2011)

Dada a prevalência da obesidade entre crianças e adolescente no Brasil e a relevância da prevenção dessa enfermidade, a escola é um local importante para se trabalhar a prevenção que além da reeducação alimentar, as aulas de educação física se constituem na única oportunidade de acesso às práticas de atividades físicas, principalmente para as crianças de classes sociais mais baixas.

Sabe- se que se estimular as crianças na fase de escolarização, a realização de prática de atividades físicas, rotineiras, sensibilizando – as, tenderão a diminuir os impactos de um adulto ser obeso e com ele trazer todos as DCNT. Sendo assim justifica-se este viés de buscar informar os riscos de saúde decorrente da alimentação inadequada, estimular práticas alimentares saudáveis e para seu bem-estar e uma vida saudável. Realizar atividades dentro de um contexto totalmente lúdico e motivante, respeitando a capacidade física e a individualidade de cada criança. Com isso buscou-se responder a seguinte questão problema: Estimular os escolares a realização de atividades físicas lúdicas podem amenizar as incidências de Doenças Crônicas não Transmissíveis na fase adulta?

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi despertar interesse por atividades físicas através da ludicidade.

Metodologia

A presente pesquisa, caracterizada como sendo de campo, aplicada, descritiva, quantitativa tendo como amostra alunos e alunas do 5° ano do ensino fundamental, totalizando 12 alunos, na faixa etária de 10 e 11 anos.

A coleta de dados deu-se por quatro etapas: 1° momento foi a apresentação da proposta de estudo aos alunos, onde nessa etapa foi entregue para os escolares o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os pais e responsáveis autorizassem a participação na pesquisa. 2° momento, foi realizada a coleta das medidas antropométricas (peso e estatura). O 3° momento, foram as atividades lúdicas, tais como: pega-pega corrente, arrastão, entre outras. Estas atividades visam proporcionar as crianças hábitos de atividades físicas e assim, aprimorando ainda mais suas capacidades e habilidades motoras. No 4° momento, após a aplicação das atividades, pretendeu-se investigar a aceitabilidade das crianças em relação às atividades. Para isso, em forma de um feedback, com a finalidade de saber a opinião das crianças em relação aos conhecimentos que tiveram durante o período da pesquisa, quais são seus comprometimentos em relação a sua saúde, para que na vida adulta possam ter hábitos saudáveis.

A tabulação e análise dos dados foi realizada, e será apresentada em quadro (quadro 13). A análise das medidas antropométricas foi determinanda para meninos e meninas com o resultado do IMC de cada criança e idade em meses.

Resultados

Foi realizado o IMC dos escolares, e os possíveis resultados são: Eutrófico, Sobrepeso, Obesidade e Magreza.

De acordo com o quadro 13, pode-se observar que 7 escolares encontram-se no parâmetro eutrófico; 3 escolares com sobrepeso; 1 escolar com obesidade e 1 escolar com magreza.

Quadro 13- Resultado de diagnóstico nutricional

Criança	**Idade e meses**	**Escore-z obtido**
Criança 01: masculino	10 anos e 11 meses	Eutrófico
Criança 02: masculino	11 anos e 5 meses	Sobrepeso
Criança 03: masculino	10 anos e 2 meses	Eutrófico

Criança 04: masculino	11 anos e 2 meses	Eutrófico
Criança 05: masculino	10 anos e 2 meses	Obesidade
Criança 06: masculino	11 anos e 6 meses	Eutrófico
Criança 01: feminino	10 anos e 4 meses	Eutrófico
Criança 02: feminino	10 anos e 1 mês	Magreza
Criança 03: feminino	10 anos e 1 mês	Sobrepeso
Criança 04: feminino	11 anos e 3 meses	Eutrófico
Criança 05: feminino	11 anos e 1 mês	Sobrepeso
Criança 06: feminino	10 anos e 9 meses	Eutrófico

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Após a identificação do perfil nutricional dos participantes deu-se início a aplicação das atividades lúdicas. No feedback, para avaliar a aceitabilidade dos escolares em adquirir hábitos saudáveis, bem como realizar uma reeducação alimentar e a prática de atividades física, obteve-se uma resposta de 100% de aceitabilidade dos pesquisados.

Considerações Finais

Constatou-se que os motivos benéficos a prática de atividade física, como de forma lúdica, promoveu a formação de hábitos saudáveis, bem como componente curricular, auxiliando na formação das capacidades cognitivas, desenvolvendo raciocínio, criatividade, e beneficiando a sua autoestima e comportamento.

Concluiu-se que as crianças devem ser motivadas a praticar atividades preferencialmente de forma lúdica e prazerosa. Cabe desta forma, direcionar as práticas de aulas de educação física como componente imprescindível de manutenção de vida saudável das crianças.

Referências

DARIDO. **Educação física escolar:** Compartilhando experiências- São Paulo: Phorte,2011.

[1] Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU. E-mail: danielamartins552@gmail.com

[2] Mestre em Desenvolvimento Regional. Professora do Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU e do SENAC de União da Vitória. E-mail: prof_eliani@uniguacu.edu

[3] Mestre em Educação Física,na linha de pesquisa de Sociologia do Esporte e Lazer.Professora do Centro Universitário do Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU e da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. E-mail:prof_flavia@uniguacu.edu

Palavras-chave: Atividades, Estilo de vida, Prevenção

TÉCNICA DE RESPIRAÇÃO COMO AGENTE DESESTRESSE EM AMBIENTE HOSPITALAR: UMA PROPOSTA EDUCATIVA PARA ADOLESCENTE HOSPITALIZADO.

SILVÉRIA FERREIRA DE SOUZA OLIVEIRA - SEED _PR

ELI PRESTES AGUIAR - SEED _PR

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
A maioria dos nossos alunos em situação de internamento hospitalar passa por momentos de tensões, portanto utilizamos a estratégia da técnica da respiração correta para ajudar no seu bem-estar e em sua recuperação.

Introdução

Pensando na situação de estresse do aluno em situação de internamento, foi realizado no ambiente hospitalar a técnica da respiração e atividades sobre os benefícios da respiração.

Foi levado em consideração o estado emocional mutatório do aluno no ambiente hospitalar e, ainda as crescentes estatísticas sobre os problemas em relação à saúde mental, pois o alto índice de transtornos de ansiedade entre os adolescentes vem piorando.

Na ansiedade, no desconforto e no medo presente nesta situação de internamento, espera-se que esse método contribua para a educação hospitalar.

Palavras chaves: Educação Hospitalar. Saúde. Respiração

Método

Descreve-se aqui alguns relatos de experiências e amostras, elaborados com três (03) alunos do Hospital Universitário Evangélico de Curitiba no ano de 2018 e um (01) aluno do Hospital do Trabalhador deste ano de 2019, com a professora da área de Linguagens.

No atendimento escolar com o aluno Charles, 09 anos de idade, 4o. Ano, dentre várias idas e vindas deste aluno no hospital HUEC, realizou-se atividade com a técnica de respiração sob amparo da atividade oriunda da psicóloga desta unidade hospitalar. Na prescrição desta atividade, ele tinha que identificar os seus sentimentos, foi feita a adaptação desta atividade sobre a técnica da respiração correta. O aluno foi instigado sobre a importância da respiração para a saúde. A professora aplicou a atividade da técnica, instruindo-o a contar mentalmente e pausadamente até 4 e inspirar pelo nariz, retendo em 2 tempos e após expirar pela boca, contando até 6. Nesta instrução, foi pedido que ele pensasse nos sentimentos bons ao inspirar e sentimentos ruins ao expirar, para que ele tranquilizasse, ele entendeu a proposta e concluiu a realização da técnica no som de uma música instrumental e foi percebido que o aluno se acalmou.

Com o aluno Marcos, 18 anos de idade, do 3o ano do EM, sua permanência para seu tratamento no Huec, foram de aproximadamente 30 dias, foi realizado um plano de aula personalizado na área de linguagem: contemplando as disciplinas de Português, Inglês, Educação Física e Arte. Neste atendimento personalizado, foi apresentado um texto informativo reflexivo sobre a importância da atividade física para a saúde e após um outro texto em slides no notebook com vocabulário em Inglês, intitulado: “Mental Health” e em outro momento houve o diálogo sobre o texto: ”A arte de bem respirar”. No decorrer dos dias, constatou-se que o aluno sentia muito entediado, pois ele se encontrava sem acompanhante e raramente recebia visitas, assim foi

proposta a atividade de relaxamento com a técnica de respiração. O aluno foi instigado a realizar as atividades sugeridas e ressaltou em sua produção escrita a relevância da respiração correta para o avanço do seu tratamento.

Com a aluna Mikaela, 12 anos de idade, do 7o ano, encontrava-se insegura e nervosa pela ausência de sua mãe, foi proposta uma leitura dialogada, sobre o texto informativo sobre os benefícios da respiração correta e realizada a técnica da respiração. A aluna aparentemente relaxou e sentiu melhor.

Já com o aluno Antony, 6o Ano, uma semana de internamento devido a uma fratura no braço, encontrava-se ansioso e tenso com o braço imobilizado e incomodado com as circunstâncias dos procedimentos cirúrgicos. Foi realizada a leitura dialogada sobre o texto dos benefícios da respiração e atribuído a atividade com a técnica de respiração sob o listening da música instrumental "Ninguém explica Deus". Foi finalizado o diálogo sob o som da música tranquilizante e o relaxamento que a técnica da respiração propõe.

Percebe-se nestes relatos, a importância que a respiração adequada ajuda na a saúde e no melhoramento do bem-estar do aluno na situação de internamento.

Essas atividades relatadas contemplaram além da área de linguagem, pois o aluno mais tranquilo estará pronto para outras atividades.

Resultado e discussão

A escolarização no hospital torna-se uma importante aliada na restauração da saúde do aluno através da melhora da sua autoestima, pois, além de garantir seu direito à educação, faz com que ele se torne mais confiante e seguro.

Com a internação, o aluno sente falta de seus amigos e familiares, dos seus objetos pessoais, da sua escola, enfim sua rotina é modificada causando desconfortos. Tais rupturas, somadas às mudanças e às intervenções medicamentosas invasivas, lhes provocam insegurança (FONSECA, 2003). Além da mudança da rotina deste aluno, chegando ao hospital, o aluno se vê com uma realidade nova: paredes brancas, instrumentos cirúrgicos, pessoas diferentes do seu meio, medicamentos, aplicações muitas vezes dolorosos. Tudo isto lhe causa medo e insegurança, o que gera ansiedade e resulta, algumas vezes, em quadros de depressão. (GONÇALVES, 2001).

Constata-se a importância do papel do professor neste momento e como profissional que tem o objetivo de promover a aprendizagem, estabelecendo uma relação afetiva com o aluno internado, possibilitando sua reintegração escolar e social e podendo também proporcionar momentos de alegria e prazer. No momento em que o aluno está passando por trauma e sofrimentos e, muitas vezes imprevisibilidades da vida, percebe-se a importância com a seletiva das atividades educativas.

No agito do dia a dia as pessoas respiram de mal jeito, posturam inadequadamente ao andar, sentam e até dormem inadequadamente, assim a fisiologia humana sofre as consequências.

Observa-se nos atendimentos escolares dos leitos hospitalares a importância da discussão sobre o tema da respiração para melhorar os hábitos corriqueiros. Podendo contribuir positivamente na saúde física, mental e social do aluno nesta situação de internamento e, muitas vezes as atividades atingem os seus acompanhantes.

"Pela Organização Mundial da Saúde (1947) e já bastante difundida: a saúde é estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença". Essa concepção, que até já virou senso comum, no entanto, se mostra insuficiente, pois não fundamenta o que é bem-estar e nem o que significa o social. Portanto, ela pouco se presta para ajudar numa reflexão crítica sobre a saúde e a doença, pois coloca esse processo num plano ideal, sem referências com a vida concreta que se leva em sociedades humanas (OLIVEIRA; EGRY, 2000)" Modulo-2-Unidade-3_-A_Determinacao_Social_do_Processo_Saude-Doenca.pdf

É muito preocupante o crescente número de distúrbios e transtornos entre crianças e adolescentes e segundo a epidemiologista Katia Bloch, uma das coordenadoras da pesquisa do programa Erica, do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é delicado afirmar as causas do elevado índice de transtornos.

No ambiente hospitalar, os atendimentos vão além do processo pedagógico, ampliam um conjunto de conhecimentos que não se esgotam nas metodologias, didáticas do ensino, conteúdos e nas reflexões. Neste ambiente, busca-se o restabelecimento da saúde e, para nós educadores, reforça-se a responsabilidade com o processo educativo do aluno nesta situação de tratamento.

Percebe-se também que o ensino e a aprendizagem perpassam para além deste aluno atendido, fazendo com que a Educação Hospitalar contemple a humanização.

Vale ressaltar que as atividades atribuídas neste espaço são de grande valia, podendo ajudar o aluno na melhoria de sua autoestima, como também estabelecer laços de afetividade com outras pessoas.

Ainda, pode-se acreditar que a Educação Hospitalar garante ao aluno paciente a apropriação de conhecimentos significativos à sua vida dentro e fora do hospital e o mantêm em constante desenvolvimento cognitivo, assim ressaltar a importância do caráter pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se nos relatos das atividades sobre a técnica da respiração como nas atividades complementares que elas propõem um relaxamento, liberando as tensões e ajudando no equilíbrio das emoções.

Nas atividades desenvolvidas tendo como suporte o diálogo consciente, pode constatar o ensino e aprendizagem para uma Educação Hospitalar/Humanizadora e Permanente.

REFERÊNCIAS

BARCHIFONTAINE Christian de Paul de. Saúde & Cidadania, 2003. 2a. ed. revista e atualizada. Aparecida-SP, 2003.

FONSECA, Eneida Simões da. O papel do professor no ambiente hospitalar e a inter-relação da equipe pedagógica com a equipe de saúde e a família da criança hospitalizada. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010 – 140 P. - (Cadernos temáticos).

GONÇALVES, A. G. Poesia na classe hospitalar: texto e contexto de crianças e adolescentes hospitalizados, 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de, Daviane Danielle Perez Nascimento, Silvia luan Lozza. Direito à Educação: Hospitalar e domiciliar. 1a. ed. Maringá: Publisher, 2018.

OHM Dietmar. Rir, Amar e viver mais. São Paulo: Paulinas, 2002.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: Acesso em:20/02/2007. Disponível em acesso datado em 27 fev.2017. http://www.educadores.diaadia.pr.gov/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf

Palavras-chave: Educação Hospitalar; Saúde; Respiração

ABORDAGEM DO TEMA SEXUALIDADE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA/PR.

THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED

GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED

CLECI DA CRUZ MARTINS - SMED

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente a sociedade tem muito acesso a informação de forma fácil e rápida, mas nem sempre os conteúdos científicos disponíveis são confiáveis, assim as crianças e adolescentes geralmente possuem inseguranças e pouco entendimento do seu próprio corpo, das relações humanas e das noções de higiene pessoal e saúde sexual-reprodutiva para uma convivência saudável com seus pares e familiares.

A sexualidade faz parte da vida de todos os indivíduos, e é através dela que cada pessoa constrói sua identidade para a vida necessitando de um equilíbrio corporal, emocional e social para realização pessoal. A escola tem papel fundamental neste processo de orientação e informação, sendo muitas vezes o único canal de comunicação.

Sendo assim o objetivo deste trabalho é orientar os alunos pré-adolescentes do 5ºano do Ensino Fundamental sobre aspectos básicos da sexualidade, sistema reprodutor, mudanças corporais e cuidado com o corpo.

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED) organizou uma proposta de Palestras para o 5ºano do Ensino Fundamental sobre Sexualidade e Sistema Reprodutor devido ao grande número de solicitações das Unidades Educacionais do Município para auxílios na discussão da temática. Esta dificuldade é verificada devido aos professores dos Anos Iniciais geralmente não serem formados na área e terem muitas dúvidas na abordagem deste tema tão delicado mas ao mesmo tempo tão importante.

Para isto, este programa foi organizado para disponibilizar Palestras Educativas de aproximadamente 4 horas a serem ministradas por professores especialistas da área de Ciências (Docência II) da Rede Municipal disponíveis no quadro próprio. As palestras foram ofertadas pela SMED via ofício para todas as escolas da Rede Municipal de Educação que possuíam o 5º ano e que tinham interesse para organização de um cronograma.

Os conteúdos para as palestras foram selecionados de acordo com o Planejamento Referencial do Município (ARAUCÁRIA, 2016) e a Versão preliminar da Organização Curricular do Município (ARAUCÁRIA, 2019), que está sendo atualizada no ano de 2019 de acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) e Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018). Por sua vez, a BNCC não trabalha a temática de Sexualidade no 5ºano, mas este tema foi mantido no município de Araucária de acordo com as contribuições dos profissionais de Educação.

No segundo semestre de 2018 foram realizadas palestras com 22 turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de 11 Escolas Municipais de diferentes regiões da cidade de Araucária/PR (2 rurais e 9 urbanas) com a temática “Educação em Sexualidade” totalizando aproximadamente 595 alunos envolvidos.

No momento inicial das Palestras foi realizada uma roda de conversa com algumas perguntas: “O que é sexualidade para cada um de vocês?, “Quando surge a sexualidade?”, “Sexualidade tem idade”? e “Onde está presente a sexualidade?” para descoberta dos conhecimentos iniciais e nível de complexidade do tema. Após algumas discussões foi transmitido um vídeo “Born to Internet” (MTS, 2014) para descontração das crianças e levantamento de alguns questionamentos relacionados ao avanço do desenvolvimento humano versus o avanço da tecnologia.

No segundo momento foi realizada uma exposição oral com materiais multimídias para explanação das seguintes temáticas: características do ser humano, ciclo vital, conceito de sexualidade, formação do sexo, órgãos reprodutores, fases de desenvolvimento humano, puberdade, hormônios, marcos de maturação sexual, menstruação, polução noturna, células reprodutoras, fecundação, gravidez, partos, métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), diversidade humana, preconceitos e discriminação, respeito ao próximo e hábitos saudáveis.

Para trabalhar a questão da puberdade e desenvolvimento corporal foi utilizado o vídeo “Turbulentos anos da Adolescência” (KEMP, 2009) que trata das mudanças corporais, importância do conhecimento pessoal e a questão do amor próprio, alertando do perigo das comparações físicas e exageros do consumismo.

A parte mais polêmica da palestra, o momento da explicação do ato sexual, foi trabalho com um livro animado “Mamãe botou um ovo” (COLE, 2006) e comparado com a realidade e nomes científicos. Outras literaturas trabalhadas foram: Para onde foi o Zezinho? (ALLAN, 2004); Cabelinhos nuns Lugares engraçados (COLE, 2000); Tudo bem ser diferente (PARR, 2002) e o Livro da Família (PARR, 2003).

Após as falas iniciais foram realizadas brincadeiras e dinâmicas envolvendo as principais temáticas trabalhando aspectos das relações humanas, cuidado com o corpo, relações de gênero e seus aspectos sociais e os apelidos dos órgãos sexuais.

No ano de 2019 as palestras ocorrerão no segundo semestre devido à ordenação do conteúdo nos documentos norteadores do município, desta vez de acordo com a solicitação das Unidades Educacionais e disponibilidade de agenda do professor formador da SMED.

Importante destacar que atualmente o termo utilizado “Educação em Sexualidade” é o mais atual e coerente pois de acordo com as instruções da publicação mais atual da Unesco “Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade”, a qual defende uma educação sobre a temática com um aspecto mais abrangente e de qualidade com o objetivo de promover a saúde e bem-estar, respeito pelos direitos humanos e equidade de gênero, e o empoderamento de crianças e jovens para que levem uma vida saudável, segura e produtiva. Esta orientação visa uma aprendizagem de sexualidade e relacionamentos de maneira positiva e centrada nos interesses de crianças e jovens de 5 a 18 anos permitindo com isto, a delimitação de ações efetivas para programas de formação e elaboração de políticas educacionais apropriadas (UNESCO, 2018).

De acordo com os relatos da equipes pedagógicas de cada escola as palestras foram adaptadas para as dificuldades de cada turma como, por exemplo: dificuldades com as relações de gênero, falta de higiene pessoal, gravidez na adolescência, namoro, iniciação sexual, famílias com formatos diversos, problemas com a privacidade dos pais, exposição nas redes sociais, respeito ao corpo, interesse pelos conteúdos adultos na internet, entre outros conflitos.

Os alunos durante as palestras foram fazendo questionamentos e suas dúvidas foram sendo respondidas. Pode-se verificar que muitas vezes ao dúvidas eram dos conceitos básicos do sistema reprodutor, do funcionamento geral do corpo humano e algumas questões de gênero e diversidade. Alguns exemplos de perguntas realizadas pelos alunos:

- Como o bebê vai parar dentro da barriga da mãe?;
- Como é o cordão umbilical de gêmeos?;
- Pode entrar 2 espermatozóides no mesmo óvulo?;
- Como o bebê se alimenta e respira na barriga da mãe?;
- Pode-se engravidar na primeira relação sexual?;
- Camisinhas têm tamanho?;
- Como 2 mulheres ou 2 homens tem bebês?;
- Uma adolescente corre risco de vida se engravidar muito cedo?;
- Os bebês podem morrer antes de nascer?;
- Porque tem crianças que nascem com problemas físicos/mentais?;
- Pode-se engravidar pela boca?;
- O que acontece após a menstruação?;

Para encerrar o encontro foi realizado um debate final para avaliação da temática e solicitado a turma para elaboração de uma frase coletiva, a ser divulgada para outras crianças, para a transmissão de uma mensagem com os aprendizados e experiências vivenciadas. Como exemplo, podemos citar algumas frases sistematizadas pelas turmas:

-"Todos somos iguais por dentro, por fora somos diferentes, respeite as diferenças e a sexualidade de cada um";
- "Sexualidade não é somente fazer filhos, é não ter preconceito com os outros, pois somos todos iguais";
- "Sexualidade não tem gênero. Se previna em primeiro Lugar, respeite os outros e espere o seu momento certo. Não importa se por fora você é diferente por dentro todos somos iguais";
- "Não tenha preconceito com o próximo, todos temos direitos iguais. Não importa se você é perfeito ou não. O que importa é ser você mesmo. Seja feliz do seu jeito!";
- "Cada um pode ser o que quiser, seja homem ou mulher. Não importa que os outros sejam diferentes. Seja quem você quer ser e mostre quem você é! Não desista dos seus sonhos. Respeito à diversidade do próximo".
- "Seja sempre amigo! Respeite o próximo! Não tenha vergonha de você mesmo. Não tenha preconceito, seja feliz do jeito que você é. Afinal de contas somos seres humanos!".

Observou-se após uma discussão geral, em todas as palestras, uma mudança de conceitos com relação à consciência corporal, respeito à diversidade humana, entendimento do processo de fecundação e gestação, desenvolvimento fetal e os perigos de uma gravidez precoce e sexo sem proteção permitindo assim, uma maior consciência da responsabilidade social e saúde sexual e reprodutiva.

REFERÊNCIAS

ALLAN, Nicholas. Para onde foi o Zezinho? 4ed. Editora: Gailivro, 2004. 24p.

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. Organização Curricular de Araucária (Versão Preliminar). Araucária, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Planejamento Referencial. Araucária, 2016.

BABETTE, Cole. Mamãe botou um ovo. 7ed. Editora Ática, 2006. 36p.

_____. Cabelinhos nuns lugares engraçados. Editora Ática, 2000. 40p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

KEMP, Jaime. Turbulentos Anos da Adolescência. Ed. Naós, 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2f3NTzuKbd4. Acesso em: 09/07/2019.

MTS. Born to Internet. fev/2014 Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=rg37kafMsWk. Acesso em: 09/07/19.

PARANÁ. CONSED/UNDIME. Referencial Curricular do Estado do Paraná. 2018.

PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. 2ed. Editora Panda Books, 2002. 36p.

_____. O livro da Família. Editora Panda Books, 2003. 32p.

UNESCO. International technical guidance on sexuality educacionation - An evidence-informed approach. Paris, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770. Acesso em: 05/07/19.

Palavras-chave: Sexualidade; Higiene; Pré-Adolescência; Puberdade

EDUCAÇÃO E SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DO PEDAGOGO NO HOSPITAL REGIONAL DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ-PA

ADELMO VIANA WANZELER - UFPA

HELENISE ALHO GUIMARÃES - UFPA

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho compõe-se do relato das vivências experimentadas no estágio supervisionado em ambiente não escolar, realizado no Hospital Regional de Cametá-PA (HRC), onde foi possível observar o trabalho desenvolvido pela Pedagoga no interior da instituição. Destaca-se a importância do Estágio Supervisionado, pois é neste período que os discentes vivenciam um pouco da realidade dos espaços não escolares. A experiência no ambiente hospitalar, permitiu-nos refletir sobre a atuação do pedagogo nesse espaço.

Compreende-se que o Pedagogo é o profissional da educação e que, portanto, pode atuar em diferentes espaços, institucionalizados ou não, visto que a escola não é o único espaço onde se dá a educação, pois ela ocorre em vários ambientes. Desta forma, diz-se da diversidade de atuação da Pedagogia em seus mais variados espaços, que

[...] há muito [a se] caminhar no vasto pluralismo multiforme de ações educativas que hoje estão se desenvolvendo em tantas e tão variadas dimensões do trabalho social. Uma dessas dimensões se faz existir no hospital, um contexto social que até há pouco tempo estava totalmente esquecido e escassamente atendido pelas instâncias educativas, além de ser quase completamente desconhecido para os educadores. Este é um novo setor, a respeito do qual há muito ainda por investigar, até que se consiga evidenciar a sua natureza científica e a eficácia real das novas intervenções pedagógicas e psicopedagógicas (MATOS, 2009, p. 43-44).

O estágio em ambiente não escolar proporciona ao acadêmico conhecer o funcionamento das relações interpessoais na instituição. Tais relações, por vezes, baseiam-se na falta de alteridade por parte dos servidores, que têm seus perfis comumente reconhecidos como “frios”. A partir desta situação-problema, que envolve toda a comunidade do ambiente supracitado, atingindo principalmente os usuários do serviço de saúde, a pedagogia busca contribuir para a amenização e decorrente solução dessas problemáticas. As buscas por estas soluções percebem-se no trabalho da pedagoga, na forma em que planeja, executa, coordena, acompanha e avalia a aplicação de projetos e ações formativas no hospital, o que evidencia “[...] esforços no sentido de que sejam realizados trabalhos multi/inter/transdisciplinares, no propósito de oferecer aos [...] usuários amplo e qualificado atendimento de forma mais humanizada” (MATOS, 2009, p. 21) dentro do hospital.

Nessa perspectiva, a atuação da pedagoga apresenta-se ímpar, no sentido do planejamento e efetivação de ações que se baseiem nos pressupostos teórico-metodológicos necessários para a ampla execução das mesmas e seus almejados resultados, pautados na humanização e na garantia dos direitos dos usuários de saúde.

Desenvolvimento

Na preparação para o estágio, pensou-se o trabalho do pedagogo como um que atendesse especificamente o público infantil. Na imersão ao campo de estágio, a partir de observações e diálogos com a profissional, percebeu-se um trabalho múltiplo, amplo e diversificado, com atuações com públicos distintos e com diferentes práticas e abordagens metodológicas.

Quando perguntou-se sobre qual seria o papel do Pedagogo no ambiente hospitalar a mesma causou surpresa em sua resposta, pois imaginava-se que ela trabalhasse apenas com as crianças hospitalizadas, mas não, segundo ela suas "atribuições de concurso são o planejamento e organização da capacitação para os servidores. Organizar, planejar, articular, viabilizar a escolarização para os servidores". Porém nem sempre essas formações acontecem mensalmente, pois dependem de políticas públicas para serem realizadas, conforme ela nos diz:

preciso ter garantias de diárias para eles [palestrantes] e nem sempre eu tenho esse recurso, eu preciso também trazer alguém, se a pessoa não vem voluntariamente eu preciso fazer uma solicitação para que elas sejam remuneradas, receber para poder executar esse serviço de ministrar um curso, então, muita das vezes eu dependo de uma dotação orçamentária, mas eu não tenho. (PEDAGOGA DO H.R.C., 2018)

Por conta da falta de assistência por parte do governo estadual a Pedagoga do HRC realiza poucas ações formativas com os servidores, no entanto, desenvolve campanhas do HumanizaSUS com informações de prevenção e controle de doenças para o bem-estar e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que perpassam pelo hospital todos os dias (pais, acompanhantes e visitantes) e também atividades pedagógicas com as crianças internadas na clínica pediátrica, que são realizadas no corredor da enfermaria pediátrica, pois não dispõe-se de um espaço adequado para as atividades, a exemplo uma brinquedoteca.

O HRC é considerado de média complexidade, não possuindo assim uma Classe Hospitalar, porque recebe crianças que permanecem hospitalizadas entre 3 e 5 dias. A esse respeito a Pedagoga afirma que "a Classe Hospitalar ocorre mais nos hospitais em que as crianças são vítimas de câncer. Por exemplo, existe um hospital-escola no Paraná onde as crianças estão fazendo tratamento de câncer e ficam muito tempo, por isso elas tem a classe hospitalar [...]" (PEDAGOGA DO H.R.C., 2018). No entanto, se houvesse, ela afirma que numa classe hospitalar precisaria-se de

[...] um professor de português, de matemática, das diferentes disciplinas, teria que acompanhar o currículo da escola e trazer para cá, fazer uma seleção de professores para atuarem aqui e eu coordenaria enquanto pedagoga desta instituição. Eles trabalhariam, mas com as crianças que estão em tratamento de longo período (PEDAGOGA DO H.R.C., 2018).

No entanto, quando há a ocorrência de crianças e adolescentes hospitalizados que encontram-se em período de avaliação, a Pedagoga busca desenvolver um acompanhamento pedagógico, com o intuito de auxiliar estes usuários de saúde para que não entrem em defasagem e estejam aptos para voltar a sua vida escolar após sua alta do hospital.

Cabe destacar que a doença não pode ser vista como fator de descontinuidade ao processo de educação formal da criança e do adolescente em idade de escolarização, respeitadas as singularidades de cada caso específico no contexto essencial em que está inserida, ainda que provisoriamente (MATOS, 2009, p. 30-31).

No Brasil a legislação reconhece, através do estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, na Resolução nº. 41/1995, no item 9, o "direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar", que é o que a Pedagoga vem fazendo.

Percebendo-se as múltiplas ações realizadas pela pedagoga no HRC questionou-se quais as diretrizes ou projeto político a orientam no desenvolvimento de seu trabalho. Em resposta, a pedagoga afirmou buscar seguir os princípios da Política Nacional da Humanização (PHN), bem como pautar suas ações no princípio da alteridade, colocar-se no lugar do outro, compreender que tem-se que tratar com humanidade aqueles que precisam do hospital, pois "quando a pessoa que chega aqui, ela vem porque ela precisa, ela não vem a passeio, então procuro seguir essa questão da diretriz" (PEDAGOGA DO H.R.C., 2018), tornando, assim, o atendimento mais humanizado.

Considerações finais

O papel de um pedagogo está para além da sala de aula, pois, "um dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação" (LIBÂNEO, 2012, p. 26). Nesse sentido, o pedagogo que atua no ambiente hospitalar, um local permeado de regras e normas, deve ter clareza das ações que irá desenvolver, visando sempre a melhoria da qualidade do atendimento para com os usuários de saúde.

No curso de pedagogia, da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, é durante a disciplina de Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares que o discente/estagiário pode perceber a nuances do trabalho do Pedagogo dentro deste ambiente onde as emoções e sentimentos são múltiplos, de instabilidade, de preocupação, de dor e de alívio. Além do mais, "a Pedagogia Hospitalar aponta, ainda, mais um recurso contributivo à cura. Favorece a associação do resgate, de forma multi/inter/transdisciplinar, da condição inata do organismo, de saúde e bem-estar, ao resgate da humanização e da cidadania (MATOS, 2009, p. 29), valorizando os usuários de saúde, de forma a garanti-lhes um atendimento com base nos princípios da atenção integral, isto é, levando em conta e respeitando suas individualidades.

No tempo de imersão no campo de estágio, nas relações tecidas no ambiente hospitalar, com as ações que promoveram-se nos setores de atuação da pedagoga, com a pedagoga, potencializaram o pensar-se a educação enquanto direcionamento para um melhor e mais humanizado serviço, que se preste aos usuários de saúde. O espaço tratado aqui movimenta os saberes de um pensar educacional, lança à provocação e ao desafio, para uma busca de novas e assertivas práticas, baseadas no bom exercício que se acompanhou no trabalho da pedagoga do Hospital Regional de Cametá-PA.

Referências

BRASIL. Direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Brasília: Diário Oficial - Seção 1, 17 out. 1995, p. 319-320.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos para quê? 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

MATOS, Elizete L. M.; FREITAS, MUGIATTI, Margarida M. T. de F. Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 4ª ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

Palavras-chave: Educação. Hospital. Pedagogia. Saúde.

EDUCAÇÃO PARA A VIDA E A MORTE: O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE UM ENFERMEIRO EDUCADOR

FLORENCIO REVERENDO ANTON NETO - UNASP

ANA MARIA DE MOURA SCHÄFFER - UNASP

ELIZE KELLER FRANCO - UNASP-EC

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO PARA A VIDA E A MORTE: O QUE DIZ A EXPERIÊNCIA DE UM ENFERMEIRO EDUCADOR

Introdução

A morte, de acordo com Phillipe Ariés (2010, p. 24-25), tornou-se "interdita" a partir do século XX. Por isso pensar reflexiva e criticamente o fenômeno de morte e morrer , na sociedade contemporânea, requer uma intervenção educacional. A morte "(...) poderia ser de grande valia e utilizada como instrumento pedagógico para o aprendizado sobre os objetivos e fins de vida" (SANTOS, 2010, p. 15-17).

A Tanatopedagogia tem como diretriz, entre outras, as de humanizar o atendimento aos que estão sofrendo perdas graves, oferecer conforto e consequente qualidade de vida a quem está morrendo, proporcionar espaços de ensino-aprendizagem sobre os processos de morte-morrer, contribuir para a qualificação dos profissionais de saúde e da educação (SANTOS, 2010, p. 32-33), como também ensinar a viver, o que implica reincluir a morte como pauta necessária à reflexão sobre a dinâmica do ciclo da vida que nos encaminha, a tudo e a todos, de forma democrática e autoritária, a um processo de finitude.

Se a educação contemporânea precisa ensinar a viver e a morte faz parte da etapa final do ciclo da vida, é natural pensarmos em uma educação para a morte que pode sugerir espaços de discussões reflexivas nas escolas e universidades, nos ambientes hospitalares, nos lares dos indivíduos e mesmo junto aos seres humanos que estão morrendo. Leon Denis, filósofo espírita, já no final século XIX e início do século XX, nesse contexto, referia que "a maior parte dos professores e pedagogos afasta sistematicamente de suas lições tudo que se refere ao problema da vida, às questões do termo e finalidade" (DENIS, 2003, p. 9).

De acordo com Maia (2012, p. 20), "o enfermeiro é um educador por natureza, pois ele é responsável por orientar os pacientes em prol da prevenção de doenças, promoção da saúde e qualidade de vida" como também educar para a morte. Diante disso, o objetivo deste relato é narrar a experiência do autor em intervenções educativas para a vida e a morte, junto a um paciente oncológico terminal e discutir a importância dessas intervenções na interface das ciências da Enfermagem e Educação.

Percurso Metodológico

Este é um relato de experiência que emergiu como um dos instrumentos de avaliação proposto pelo plano de ensino da disciplina Práticas Interativas, do programa de Mestrado em Educação, de uma Universidade no oeste do estado de São Paulo.

A experiência educacional de que trata este trabalho, teve lugar na cidade de Salvador, estado da Bahia, junto a um paciente oncológico de 70 anos, com diagnóstico médico de adenocarcinoma prostático, gleason 7, desde o ano de 2006, prostatectomia radical retropúbica em 2007, curso de radioterapia e terapia supressora androgênica para bloqueio da enzima CYP-17 e consequentemente bloqueio de síntese de testosterona.

Optou-se pela ênfase ao cuidado de Enfermagem às dimensões psicológica e espiritual com base nos Diagnósticos de Enfermagem (DE) que apresentaram: ansiedade relacionada à morte – sensação desagradável e vaga de desconforto ou receio gerado por percepções de uma ameaça real ou imaginária à própria existência; religiosidade prejudicada – capacidade prejudicada de confiar em crenças e/ou participar de rituais de alguma fé religiosa; sofrimento espiritual – capacidade prejudicada de experimentar e integrar significado e objetivo à vida por meio de uma conexão consigo mesmo, com os outros, com a arte, a música, a literatura, a natureza e/ou um ser maior. O paciente foi a óbito em 18 de agosto 2017.

Um diagnóstico de Enfermagem (DE) é um julgamento clínico sobre as respostas do indivíduo, da família ou da comunidade a problemas de saúde/processos vitais reais ou potenciais. Constitui a base para a seleção de intervenções de Enfermagem e para o alcance dos resultados pelos quais a equipe de enfermagem é responsável (LIMA et al, 2017, p.1366).

Percurso Educativo: a Tanatopedagogia

Os encontros aconteceram em dois dias da semana, durante 8 meses, com a participação da família, de acordo com a disponibilidade do autor. Utilizou-se como gatilho para os diálogos sobre a morte, músicas preferidas, reflexões com base em perguntas sobre prioridades existenciais, discussões sobre o filme "Lado a lado", além de se estimular planejamentos a curto prazo. Esses diálogos, com instrumentos educacionais, tiveram como objetivo resgatar a dimensão afetiva, a atenção aos desejos e a resolução de demandas frente aos familiares para trabalhar o medo da perda dos vínculos e a angústia de desamparo.

A educação para a morte propõe enfrentar as questões mais importantes da vida, entre elas o medo de morrer. O medo da morte, entende Cavalcante (2017, p. 84), "causa desprazer à vida e nos coloca num estado desconfortável de inquietação, impedindo degustar a vida e o contentamento".

Nesse sentido destacamos que em uma das nossas conversas o paciente referiu raiva e amargura nas palavras:

"Eu não queria ter descoberto o câncer. Se eu soubesse... tivesse pensado um pouco mais eu não teria feito essa cirurgia porque essa cirurgia me deixou preso na cama. Eu iria era viver o bom da vida que me restava."

A negação e a raiva fazem parte do repertório de sentimentos e atitudes de pacientes terminais assim como do processo de enlutamento. A negação pode ser uma defesa temporária ou, em alguns casos, pode sustentar-se até o fim. Geralmente o pensamento que traduz essa defesa é: "não, eu não, é verdade". A raiva é a fase na qual surgem sentimentos de ira, revolta e ressentimento: "por que eu?" (SUSAKI et al, 2006, p. 145).

Ainda na negação e buscando um entendimento com Deus através da barganha, assim como demostrando profundo pesar por sua longa permanência no leito, o paciente em um dos nossos encontros confidenciou:

"Será que eu serei o primeiro dos irmãos a morrer. Eu gostaria de ficar bom para pegar meus netos no colo. Será que Deus não pode me dar esse direito? A minha grande perda vai ser não ver esses meninos crescerem. Isso é muito triste sabe?"

...na barganha o doente faz promessas por um prolongamento da vida ou alguns dias sem dor ou males físicos. As barganhas são feitas com Deus, na maioria das vezes e, psicologicamente, podem estar associadas a uma culpa recôndita (SUSAKI et al, 2006, p. 145).

Esses sentimentos provocam dor e desconforto. A dor simbólica da morte, a dor psíquica e a dor espiritual como destacam Elias e Giglio (2001, p. 24), podem ser confortadas por uma intervenção educacional, pois segundo Oliveira (1998, p. 20): "tal educação é possível (...) necessária para uma educação integral. Não educar para a morte é praticar uma educação parcial e mentirosa".

No último encontro, o paciente demonstrou aceitação da finitude, pediu a este autor que intermediasse o seu retorno para a cidade que "escolheu para viver" e "onde queria morrer" e pela primeira vez demostrou interesse em dialogar sobre religião, transcendência e fé, o que ficou evidenciado na seguinte sentença:

"*No estado que estou é preciso se apegar a alguma coisa, não é? Já não tem jeito pra mim então preciso me conformar. Será que .... (sua ex esposa já falecida) estaria me esperando?*" – olhou para um lado e outro para se certificar de que estávamos sozinhos – e aduziu*:" Eu amei muito aquela mulher, melhor eu nunca deixei de amar. Reze você também para que ela esteja comigo*."

Considerações finais

Lidar com a morte do outro remonta à inexorabilidade da própria finitude, fato que, por gerar desconforto profundo, desarrumação de conceitos e crenças, bem como angústia e solidão, entrou na área do assunto "interdito", transformando-se em tabu.

Embora exista uma pedagogia da morte ou uma Tanatopedagogia que faz face às demandas internas de um indivíduo frente ao pensar sobre o término da vida, percebe-se neste tocante, um afastamento dos diálogos sobre a morte que se reflete nos discursos, nas ausências de espaços de construções de conhecimento nas escolas e faculdades, descambando para a formação precária, esfacelada e tecnicista dos profissionais de saúde e da educação.

Considerou-se que este processo educacional permite, através de diálogos, a reelaboração dos medos e ansiedades frente à finitude, assim como a ressignificação de valores e sentidos de vida. A postura crítico-reflexiva oriunda deste processo educacional pode fazer com que o enfermeiro nas suas ações de cuidado enfrente, com menos ansiedade, um numeroso leque de possibilidades terapêuticas e apenas uma única e inexorável certeza: a morte.

Referências

ARIÈS, P. **História da Morte no Ocidente:** Da idade média aos nossos dias. 4ª edição. Lisboa : Teorema, 2010.

CAVALCANTE, P. Pedagogia da Morte: o ideal de ser humano e o aprendizado sobre a própria finitude. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 12, n. 7, p. 74-87, jan. - jun. 2017.

DENIS.L. **O problema do ser, do destino e da dor**. Rio de Janeiro: FEB, 2003.

ELIAS, A. C. A.; GIGLIO, J. S. A questão da espiritualidade na realidade hospitalar: o psicólogo e a dimensão espiritual do paciente. **Estud Psicol 8** (3), p. 23-32, 2001.

LIMA, M. CARVALHO, E. SANTOS, L, JUNIOR, D. Diagnósticos de Enfermagem do Domínio "Enfrentamento/Tolerância ao Estresse" Identificados em Mulheres com Úlcera de Perna. **REVOL - Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, supl.3, v. 3, p. 1365-1374), março, 2017.

MAIA, L. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente**. Revista Recien – Revista Científica de Enfermagem**. São Paulo, 2(5), p. 19-25, 2012.
OLIVEIRA, J. **Viver a Morte**: Abordagem antropológica e psicológica, Coimbra: Livraria Almedina,1998.
SANTOS, Franklin Santana**. A Arte de Morrer**: Visões Plurais – Vol. 3. Bragança Paulista: Comenius, 2010.
SUSAKI, Tatiana Thaller; PAES DA SILVA, Maria Júlia; POSSARI, João Francisco. Identificação das fases do processo de morrer pelos profissionais de Enfermagem. **Acta Paulista Enfermagem,** 19(2), p. 144-149, 2006.

Palavras-chave: Tanatopedagogia; Educação para a Morte; Enfermagem; Cuidados Paliativos; Espiritualidade.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: UMA ALTERNATIVA EM EDUCAÇÃO HOSPITALAR

NIURA BICALHO BARROSO - SEED _PR

SOELI CLEONICE BOROX - SEED _PR

CLEIDE APARECIDA SOARES - SEED

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: UMA ALTERNATIVA EM EDUCAÇÃO HOSPITALAR
Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho é desenvolvido pela equipe do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar da Secretaria Estadual de Educação, que atende no Hospital Universitário Cajuru (SAREH-HUC), em Curitiba, Paraná, Brasil. Este hospital em 2006 foi recomendado pelo gestor estadual e municipal de saúde como Serviço de Alta Complexidade e Centro de Referência em Cirurgia Vascular e Neurológica, incluindo procedimentos de investigação e cirurgia da Epilepsia, Ortopedia, Traumatologia e Unidade de Transplante Renal. Realiza também cirurgias eletivas e o tempo de permanência do paciente na maioria das vezes é breve. Por isso foi pensado em trabalhar de forma interdisciplinar e com projetos. Assim, para o ano de 2018 decidiu-se realizar um plano de trabalho docente a partir de um tema gerador, que contemplasse um assunto atual e que abrangesse vários conteúdos curriculares. O tema versa sobre os refugiados no Brasil. Tem como objetivo geral contemplar as implicações e desafios biopsicossociais decorrentes do processo imigratório no período de 2010 até a 2018 e com público alvo os estudantes a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. O tema escolhido é voltado para a interdisciplinaridade, pode-se trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento, Exatas, Humanas e de Linguagem. O legado deste trabalho foi a experiência com a interdisciplinaridade, a inclusão e o inusitado, entende-se que há interação entre as partes e este fato pode produzir novas situações de aprendizagem, renovando as ideias e conteúdos aplicados.

Introdução

O presente resumo pretende apresentar o trabalho mais recente desenvolvido pela equipe do SAREH no Hospital Universitário Cajuru, um relato de experiência sobre os refugiados no Brasil, implicações e desafios biopsicossociais. Como o hospital em questão tem em seu perfil o atendimento a traumas e a cirurgias eletivas, a estada dos pacientes é breve, sendo necessário uma atenção pedagógica ágil. Sendo assim, desde que foi detectado esta situação, chegou-se à conclusão que para se ter um ensino efetivo para as crianças e adolescentes neste hospital, seria adequado trabalhar com projetos, porque desta forma faz-se um trabalho com início, meio e fim, com o cuidado para que não fique um conteúdo ensinado de maneira estanque e sem objetivo. A equipe SAREH no HUC atende crianças e adolescentes, dos 3 aos 18 anos incompletos. No Projeto Político Pedagógico do SARE/HUC, consta registrado um trabalho

com reforço de determinados conteúdos, conforme necessidades que apresentarem; alfabetização; questões para o Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil e Prova Paraná; para os jovens e adultos fora da escola há motivação e informações para voltar a estudar; aplicação de jogos intelectivos; folders explicativos sobre prevenção de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e métodos contraceptivos; aplicação de projeto específico, iniciando com tema gerador. Estes projetos surgem conforme as necessidades observadas.

Objetivo Geral

Dinamizar a organização do trabalho pedagógico em ambiência hospitalar no ano de 2018.

Objetivos específicos

Desenvolver um plano interdisciplinar.

Metodologia

Os conteúdos básicos e específicos que estão neste projeto, vão ao encontro das Diretrizes Curriculares do Paraná (2008) e as Expectativas de Aprendizagem (2013). Para a área de Exatas e Biológicas: herança genética; organização dos seres vivos; biodiversidade. Em Matemática, gráficos e porcentagem; Física, movimento; Química, matéria. Com a intenção de reconhecer os sintomas das principais doenças bacterianas comuns entre os refugiados; interpretar dados; compreender a lei do Empuxo ou Princípio de Arquimedes; utilizou-se textos científicos/jornalísticos; aula expositiva com imagens e vídeos; confecção de desenhos e modelagem. Para a área de Humanas em História, foi possível trabalhar as relações de trabalho, de poder e culturais. Em Geografia, as dimensões econômica, política, cultural e socioambiental do espaço geográfico; em Filosofia, a ética e política; em Sociologia, o poder, política e ideologia, direitos, cidadania e movimentos sociais. E para a área de Linguagens em Língua Portuguesa e Estrangeira: gêneros discursivos das esferas sociais de circulação; leitura e escrita (identificação de tema, intertextualidade, recursos linguísticos, marcas linguísticas, sentido denotativo e conotativo, variedade linguística, coesão e coerência, ortografia e classes gramaticais, acentuação gráfica, vozes sociais presentes). Em arte trabalhou-se forma, cor; melodia, ritmo, gêneros popular e étnico da arte Latino-Americana, Africana e Oriental. Para avaliação do projeto, utiliza-se a sondagem diagnóstica do aluno, observação sobre sua participação, interesse, autonomia na realização de atividades e a interação com o professor.

Marco teórico

A fundamentação teórica para este trabalho inclui a orientação inclusiva tendo como princípio o ensino para a autonomia, a adaptação, flexibilização e a diferenciação curricular. O trabalho do SAREH no HUC, tem como princípio o pensamento freiriano, que enfatiza o ensino para a autonomia (FREIRE, 1996); a adaptação curricular, que de acordo com Alonso (2011), pode ser pela priorização e/ou eliminação de conteúdos; a flexibilização curricular, que conforme Lopes (2015), contempla a complexidade, quantidade e temporalidade para aplicação dos objetivos. Sacristán (2000) evoca a refletir sobre os objetivos que se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar e como os conteúdos podem ser inter-relacionados. Paula (2015), afirma que nas escolas e em hospitais, quando se respeita as histórias de vida das pessoas e também suas diversidades culturais, étnicas, econômicas, de gênero, construindo propostas conjuntas fundamentadas em temas geradores e de modo dialógico, os resultados são positivos. O pedagogo que trabalha no hospital além de organizar as ações pedagógicas, interage com a equipe multiprofissional e tem como primeiro contato a família ou responsáveis pelo paciente que passa a ser também estudante. Menezes (2015) refere-se às características do pedagogo no espaço escolar no hospital que é: “articulador, formador, mediador e transformador. As referidas características buscam contribuir com as ações que visam a continuidade do processo de escolarização e que, portanto, tem o educando como elemento central (MENEZES, 2015, p.

16743). Justamente devido a toda esta complexidade de olhares que o ensino em ambiente hospitalar pode ter como princípios, dentre outros, a Teoria da Complexidade de Morin (2001), que vem ao encontro destes posicionamentos, entendendo que a educação em ambiente hospitalar está alinhada às novas pautas educacionais, que reconhecem a importância do aspecto social na formação dos sujeitos. Moraes (1996) percebe o paradigma educacional emergente como sendo construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. O paradigma construtivista entende o conhecimento como processo de construção com características multidimensionais e flexíveis. E é interacionista porque o sujeito é interativo, um transformador das relações. Ainda, é uma proposta sociocultural, pois vê o ser que se constrói nas relações, produzindo conhecimento, em contato a realidade individual e com os outros.

Análise dos resultados

O trabalho com projetos no hospital, foi uma solução possível para o problema identificado, que era a frustração em muitos casos, de não poder dar continuidade ao ensino semelhante à programação da escola comum. Este projeto possibilitou a inserção e participação de outros segmentos, além dos alunos, como os familiares e profissionais quando estes se deparam com assuntos de interesse. O tema "refugiados" e as implicações na sociedade em geral e no mundo, constatou-se que foram abordados nas provas de vestibulares em nível nacional e no ENEM. Assim, foi possível demonstrar a praticidade e relevância do tema em questão. Neste sentido, o fato de termos um produto final, que é a aprendizagem dos alunos em situação de internamento hospitalar, traz satisfação dos profissionais. Este desafio tem permitido conhecer um modo diferenciado de ensinar e aprender em momentos de adversidade, de sofrimento físico, mental e social. Revela-se como uma atitude de aceitação e inclusão do próximo em sua diversidade e complexidade humana.

Referências:

ALONSO, et al. Referencial Curricular para a Educação Básica na Região dos Açores. Angro do Heroismo: Secretaria Regional da Educação e Formação, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, E. Estratégias para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: Cadernos Temáticos. PARANÁ, Londrina, 2008, p. 23.

MENEZES, Cinthya Vernizi Adachi de. O papel do pedagogo no ambiente hospitalar: a formação para além da docência. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, PUC-PR, Curitiba, 2015.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em aberto, Brasília, ano 16. N. 70, abr/jun. 1996.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Unesco, 2001.

PAULA, E. M. A. T. de. Educação popular na pedagogia hospitalar: práticas e saberes em construção. 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC. Florianópolis, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba, PR, 2008.

SERVIÇO DE ATENDIMENTO À REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ. Projeto Político Pedagógico do SAREH/SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2012.

Palavras-chave: Educação Hospitalar; Interdisciplinaridade; Projeto; Inclusão.

PROJETO "CUIDANDO DO EDUCADOR": UM POSSÍVEL CAMINHO DE ENFRENTAMENTO E TRANSFORMAÇÃO DO SOFRIMENTO PSÍQUICO DOCENTE.

SUELLEN TEREZA MATILDE DA ROSA - UNIDOMBOSCO

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Projeto "Cuidando do Educador": Um possível caminho de enfrentamento e transformação do sofrimento psíquico docente.

Resumo
O Projeto "Cuidando do Educador" foi uma realização dos alunos Suellen Rosa e Gabriel Carvalho do curso de Psicologia do Centro Universitário Dom Bosco sob orientação e supervisão da Profº Drª Mônica Luna. O projeto nasceu de demandas observadas e coletadas junto a diretoras, pedagogas e professores de Centros de educação infantil e escolas de educação básica no em torno do campus do Centro Universitário.
Nas idas até as escolas e CMEIS, em encontros com diretoras e pedagogas, foi anunciando por elas a necessidade urgente de escuta, apoio e de fortalecimento psicológico dos professores e educadores, que segundo as responsáveis, vêm padecendo de suporte e de estrutura psicológica no enfrentamento e resolução de conflitos e tantas outras situações relacionais do ambiente escolar.
Sendo assim, mediante a temática da promoção de saúde, que era a orientação de ênfase do estágio externo dos graduandos, e diante as necessidades apontadas pelos professores e educadores nas escolas visitadas, criou-se o projeto que teve como objetivo sensibilizar, convidar e promover encontros de educadores possibilitando e favorecendo a criação conjunta de uma rede partilhada de ações e reflexões que assegurassem aos educadores participantes um momento de bem estar e atenção psicológica, e, ao mesmo tempo, de desenvolvimento de potencialidades humanas que visasse a melhoria do clima do ambiente escolar.
Após a implantação do projeto, onde se configurou que o local de realização dos encontros seria no próprio Centro Universitário Dom Bosco, foram então realizadas novas visitas nas escolas locais, mas agora com o propósito de convidar professores, professoras, educadores e educadoras a compor o grupo de atenção e apoio psicológico de intitulado "Cuidando do Educador". A realização dos encontros foram aos sábados quinzenais com duração de duas horas cada encontro. Ao todo teve-se mais de trinta inscritos e interessados. No entanto, ao longo dos dozes encontros realizados tivemos a participação de doze professores. Sendo que a maioria das participações foram rotativas e apenas duas foram constantes e assíduas.
Os encontros foram planejados de forma que ofereceu oportunidades de melhores compreensões sobre pontos importantes acerca da saúde psicológica dos participantes. Desta forma, em todos os encontros foram ofertados espaços de escuta e abertura para que os participantes contassem sobre vossas trajetórias docentes. Além disso, a estratégia também foi concebida de forma que com a partilha individual também se oportunizasse uma construção conjunta de atitudes e reflexões que possibilitasse a construção de uma rede de apoio. Outra ponto pensando como plano de trabalho foi de criar um espaço de (de)formação profissional. (Miranda, Oliveira, Souza Filho & Sousa, 2018) Pois, ao mesmo tempo que se ofereceu suporte

e atenção as necessidades dos profissionais da educação, o projeto também tornou-se um encontro formativo com o objetivo de deformar crenças, conceitos e pensamentos cristalizados sobre a educação e sobre a atuação do docente ampliando para as tantas perspectivas que foram possíveis através de diálogos e problematizações.

E por fim, o plano de trabalho também foi estruturado de forma que o pensar e o refletir pode ser vivenciado em quanto experiências poéticas e criativas, possibilitando o desenvolvimento criativo e potencial da alma humana. (Jung, 2012). Assim, em cada encontro, além das trocas e diálogos, foram vivenciadas atividades criativas diversas onde o "produzir" pode assegurar insights e reflexões mais profundas sobre si mesmo e sobre todo o contexto que se estava a dialogar.

O que se caracterizou nestes doze encontros é que o sofrimento psíquico dos educadores está atrelado a alguns fatores como: a solidão do exercício profissional, cobranças excessivas das instâncias reguladoras de seu trabalho, a ausência de espaços institucionais que possibilitem suporte pedagógico, mediações de conflitos, reflexões entre os pares e escuta especializada de suas questões subjetivas. Quando isso é ofertado, como foi o desenvolvido por este projeto, o que se observou é que os participantes puderam por si mesmos tomar consciência de suas dificuldades, assim como de suas qualidades, e encontrar formas individuais e autênticas de administrar e até mesmo solucionar seus conflitos profissionais e pessoais de forma a se tornarem referência e inspiração para o meio onde estão inseridos.

Segundo os relatos dos participantes, outro ponto que ficou evidente como fator de sofrimento psíquico do docente, é o atual cenário da educação no Brasil, os contextos sociais, culturais e econômicos em que as escolas estão inseridas e o quanto isso reflete na relação professor-aluno, na relação professor-gestão, na relação de ensino-aprendizagem e na relação professor-comunidade. Pois, a carência social e econômica e a vulnerabilidade de algumas regiões trazem para a realidade escolar violência, agressividade, problemas de higiene pessoal, ausência de material básico que compromete o desempenho das escolas e dos que atuam nela.

Além destes aspectos, o que também se observou na execução deste trabalho é que não é apenas os professores da educação báscia e educadores infantis que padecem de sofrimentos psíquicos decorrentes de suas funções. Tivemos a oportunidade de receber cinco participantes tituladas como "auxiliares de educadoras sociais" que desempenham suas funções em uma Casa Lar localizado em colombo, PR . Esta instituição funciona como um lar temporário à crianças e adolescentes em situação de abandono, violência e/ou vulnerabilidade social. As participantes que estiveram no encontro relataram suas atividades junto a estas crianças, que vão desde aos cuidados básicos, como banho, escovar os dentes, alimentação, vestuário e demais necessidades, até mediar conflitos, impor limites e disciplinas. Por meio dos relatos angustiados das educadoras sociais observou-se que elas não possuem instruções e formações suficientes que as assegurem tato pedagógico e estrutura psicológica, as colocando, deste modo, em situações de impotência e até mesmo de vulnerabilidade. Tais apontamentos das educadoras sociais gerou a percepção que a não preparação e a ausência de formação para tal atividade as compromete psiquicamente, as tornando excessivamente rígidas ou com a sensação de profissionais errantes por não conseguirem exercerem, com a mesma destreza que suas colegas, a "cartilha" de operacionalização com as crianças a serem institucionalizadas.

E por último, sinaliza-se que nestes encontros houve a dificuldade da adesão dos participantes para com o projeto, pois o que se articulava na expressão de alguns participantes, de forma implícita, é que os mesmos tinham dificuldades com a característica dialética dos encontros. O que se evidenciou é que os participantes buscavam no projeto informações, conteúdos e teorias psicológicas que automaticamente promovessem as resoluções de problemas, conflitos e dificuldades diversas na correspondência entre o subjetivo e o objetivo da área de educação.

Diante de todo trabalho desenvolvido chega-se à conclusão que cuidar do educador é promover espaços que estão para além de encontros catárticos. Além disso, também afirma-se que cuidar do educador é bem mais de que realizações de trabalho em grupos com atitudes de acolhimento e escuta ativa aos educadores e professore. O que a experiência e vivência deste projeto ofertou é que cuidar do educador é promover espaços onde professores e educadores possam estabelecer o equilíbrio de sua vida psíquica por meio de uma desconstrução de velhos conceitos, pensamentos cristalizados e visões de mundo atrofiada.
Como disse Jung (2013), "da maneira que um indivíduo vê o mundo, assim também vê a si próprio" (p. 697). Ou seja, ao refletir o mundo, as realidades e as conjunturas correspondentes ao exercício de sua existência, tanto quanto pessoa como profissional, o mesmo passa a ver a si mesmo de forma despojada de como se via antes. E com isso, passa a aprender e se transformar a partir de sua vivência refletida no mundo.
Deste modo, o professor/educador passa a viver de forma autêntica e integral a natureza de sua profissão. Pois, o que o mesmo descobre é que aprender e ensinar são instâncias naturais do desenvolvimento humano, assim como Freire (2011) já preconizou. Ou seja, o exercício de sua profissão passa a ter um aspecto simbólico de algo que vive na concretude de seu dia-a-dia.
A experiência apresentou que promover saúde mental é a possibilidade de desenvolver potencialidades, criatividades e o compromisso individual de transformação coletiva. E que foi isso que pudemos também observar na atitude de nosso mais assíduo participante, pois o mesmo ao desenvolver-se enquanto pessoa, quase elimina por completo seus sintomas psicológicos e está agora a contribuir com atitudes concretas e conscientes em seu local de trabalho e na Educação de forma mais ampla.
Concluí-se ainda que é preciso mais movimentos semelhantes e tantas mais intervenções psicológicas voltadas para este público com vistas a promoção de saúde mental.

Palavras-chave: promoção de saúde; sofrimento psíquico docente, grupo de apoio, encontros reflexivos

SEXO, DROGAS E DATASHOW – A ABORDAGEM DE TEMAS POLÊMICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FERNANDA ELIZA TOSCANI BURIGO - CE

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Muito do esforço do homem para conhecer o mundo ao seu redor resulta da vontade de conhecer coisas que lhe são importantes (FIGUEIRÓ, 2006). Assim, a melhor forma de atingir os reais objetivos da educação e permitir o processo de aprendizagem é gerar no aprendiz uma curiosidade crescente, o que pode torná-lo cada vez mais criador e também permitir sua atuação na transformação de uma sociedade. Para isto, é importante a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 2007). Assim, temas relevantes como sexualidade e uso de drogas, inseridos no cotidiano dos educandos, passam a ser essenciais na formação dos mesmos.

Muitas vezes, a Educação Sexual (ES) nas escolas é falsa e moralista, dessexualiza os educandos e constrói uma imagem da sexualidade que desperta o desprezo e desgosto para com a relação física (FIGUEIRÓ, 2006). Segundo Marta Suplicy, 1999, "A Educação Sexual é um processo formal e informal, sistematizado que se propõe a preencher lacunas de informação, erradicar tabus, preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos; cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade".

Apesar da ES ter assumido uma nova posição no conjunto da educação escolar, graças aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que a elegeram para integrar o conjunto dos temas transversais, ela ainda assume uma posição marginal na educação, pois não é considerada questão prioritária, sendo praticada em número restrito de escolas, por iniciativa isolada de alguns educadores (FIGUEIRÓ, 2006). Da mesma forma, falar sobre o consumo de drogas e seus efeitos, bem como atuar na prevenção do uso abusivo, acaba por se tornar um tema constrangedor e não muito explorado pela comunidade escolar, motivadas pelo receio e consequências que por ventura possam estar expostas.

Com os avanços tecnológicos, novos questionamentos e preocupações relacionadas à sexualidade se consolidam. A banalização com que o corpo infantil e feminino é instrumentalizado, é potencializada com os meios de comunicação e novas tecnologias de informação (NUNES, 2007). Para modificar tal situação, necessita-se, em primeiro lugar, lutar contra discursos consumistas e a banalização do sexo, filtrando-se as informações recebidas – o que leva à necessidade de um orientador (FIGUEIRÓ, 2006). Assim, sugere-se que os pais, educadores e profissionais de saúde fiquem atentos para o potencial impacto da sexualização sobre adolescentes, direcionando-os à pesquisa e confronto de ideias (SCHEMES, 2008).

Deste modo, o presente artigo tem como principal objetivo atuar sobre a realidade social, visando transformações na sociedade. É somente através da educação e da aplicação de novas metodologias relacionadas e atentas às necessidades de nosso público-alvo é que atingiremos modificações consistentes. Esta é a responsabilidade do educador: informar. Sem informação não pode haver cobranças, tão pouco, mudanças efetivas. Porém, nossa formação deficiente na

área, nem sempre nos permite agir prontamente, ou identificar os problemas, nem tão pouco sugerir práticas pedagógicas mais eficientes. Assim, esse relato visa estimular o aprimoramento contínuo dos futuros profissionais da Educação e na abordagem de temas polêmicos e relevantes aos adolescentes, fornecendo subsídios aos mesmos para que atuem como agentes transformadores da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

Desde 2006, a partir da percepção das dúvidas contínuas dos alunos em torno de assuntos do cotidiano, senti a necessidade de desenvolver um projeto que abordasse temas polêmicos, em especial, a sexualidade. Como professora de Biologia, era frequentemente parada nos corredores e abordada com dúvidas muito específicas, sobre sexualidade e consumo de drogas. Analisando a ementa, percebi que ambos os temas, no Ensino Médio, só eram abordados – de forma superficial – na 2a série. Então, comecei a me sensibilizar e abrir mais espaços nas aulas para dúvidas do dia a dia, mas percebi que os alunos se sentiam constrangidos em falar do assunto em voz alta; queriam a informação, mas não queriam a exposição.

Assim, surgiu o Projeto "Educação Sexual – Necessidade e Responsabilidade", que abordava a sexualidade e temas polêmicos correlatos, como o uso de drogas, aborto e doenças sexualmente transmissíveis, do ponto de vista biológico, evitando falar sobre o assunto com pudor e sem exposição dos alunos: desenvolvi uma caixinha de dúvidas, na qual os alunos depositavam suas questões, sem identificação, e eu – após uma introdução sobre a importância do tema – lia as dúvidas e as explicava, permitindo a expressão dos alunos, através da discussão em grupo, valorizando suas experiências e respeitando suas dúvidas. Foi um sucesso!

Em 2008, pela UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), o referido projeto foi aprovado para ser aplicado no Projeto Rondon, o qual reúne propostas de intervenção em diversas áreas, desenvolvidas por alunos de diferentes Cursos de Graduação. Na oportunidade, atuei como Professora Coordenadora, aplicando as propostas no Município de Capela (SE), um local onde as dificuldades e as dúvidas referentes à sexualidade eram muito superiores às nossas expectativas. Fomos bombardeados por situações constrangedoras e ficamos consternados pela falta de informação da população. No entanto, o projeto e sua aplicabilidade foram recebidos muito bem! As pessoas envolvidas se sentiam seguras e a vontade de conversar conosco – pudemos fazer nosso papel de educadores; mais uma vez, percebi que estava no caminho certo, ensinando muito mais do que Biologia.

Desde então, em todas as escolas em que trabalhei, apliquei o Projeto, tendo uma receptividade imensa dos alunos, ganhando sua confiança, carisma e respeito. No entanto, não foram só "flores". Passei por inúmeras dificuldades e repressões, até perdendo o emprego devido a uma má interpretação das aulas de sexualidade pela Coordenação da Instituição. Os educandos, acredito eu, objetivos do nosso trabalho e de melhorarmos nossas práticas pedagógicas, adoravam a ideia, era nítida a euforia quando se falava que a aula seria sobre sexualidade e drogas. Entretanto, pais, coordenadores e alguns professores, não se sentiam confortáveis com a abordagem: os pais, por falta de informação, acreditavam que falar sobre o tema poderia estimular a erotização precoce e a prática sexual, desconsiderando que falar sobre sexualidade não é o mesmo que falar sobre sexo; coordenadores, diretores (em especial em escolas particulares), visando os "clientes", se melindravam em abordar o tema, com medo de perderem a clientela e os professores, na maioria das vezes não possuíam a formação necessária, ficando constrangidos com determinados assuntos. Outros assuntos, como a transsexualidade, eram barrados pelas Instituições.

Entretanto, para quem realmente é apaixonado pela educação – e este é o meu caso – as dificuldades que permeiam o caminho do educador não são suficientes para sufocar sonhos e

ideais. E minha caminhada na educação sexual e na abordagem de temas polêmicos continua até hoje, após 13 anos, já tendo trabalhado com mais de dois mil alunos, em mais de dez Instituições diferentes, sempre batalhando pela formação completa e diferenciada dos alunos. Além disso, a abordagem do projeto foi ampliada, tendo sido aplicado também para grupos de mulheres em espaços co-working, alunos de Graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia e também para profissionais da área da Educação em geral e da Saúde.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desses treze anos atuando na área, sempre guardei as dúvidas depositadas na caixinha; as mesmas, hoje, constituem um catálogo de aproximadamente trezentas questões (várias se repetiram ao longo dos anos), separadas por temas similares, como gravidez, ciclo reprodutivo – menstruação e período fértil, masturbação – mitos e verdades, relação sexual, aborto, doenças sexualmente transmissíveis, drogas – lícitas e ilícitas, saúde e higiene, dentre outras. A ideia é, em breve, desenvolver um livro com as dúvidas dos estudantes, a fim de que os mesmos possam se identificar e terem seus questionamentos sanados pelo livro. Ainda, tal projeto será submetido a uma vaga de mestrado na área da Educação, no fim de 2019, objetivando desenvolver tanto um blog sobre sexualidade, como o livro supracitado. Será um trabalho contínuo e consistente.

Por fim, acredito que esse projeto já tenha atingido e influenciado a vida de milhares de jovens, refletindo em uma mudança na sua conduta e, minimizando situações indesejáveis. Até hoje recebo o retorno de alunos, hoje adultos, sobre a importância de ter se debatido tais assuntos em sala de aula. No entanto, precisamos nos motivar mais e adequar nossas práticas pedagógicas, a fim de incluir a abordagem de temas polêmicos desde as séries iniciais da Educação Básica. Precisamos nos mobilizar e perceber que, muito mais do que um ensino conteudista, precisamos desenvolver um ensino humanista, capaz de perceber as necessidades de nossos jovens – e também adultos – e prepará-los para a atuação como cidadãos.

4 REFERÊNCIAS

.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary N.D. Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível. Paraná: Eduel, 2006

NUNES, Maria. Educação e Sexualidade. Cadernos Temáticos: Direitos Sexuais são Direitos Humanos. Curitiba, 2007. p. 24 – 26.

SCHEMES, Jorge. Sexualização na mídia afeta saúde mental de meninas, diz estudo. Disponível na Internet. http://www.influenciadamidia.blogspot.com/. Acesso em: 08 out. 2008.

SUPLICY, Marta. Sexo se Aprende na Escola. 2º Edição. São Paulo: Editora Olho d'água, 1999.

Palavras-chave: Sexualidade; drogas; temas polêmicos; educação sexual; ensino básico.

SOU ADOLESCENTE, E AGORA? DISCUTINDO PUBERDADE E ADOLESCÊNCIA COM ALUNOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAJAÍ (SC)

RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI

LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Este trabalho relata uma ação de educação em saúde realizada no primeiro semestre de 2019 em duas escolas municipais da cidade de Itajaí, Santa Catarina, a qual participaram 508 adolescentes matriculados nos períodos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. As oficinas que compunham a ação foram propostas pelo projeto de extensão Discutindo a Relação (#DR), que busca à promoção da saúde e enfrentamento de vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento integral de adolescentes. O referencial teórico está calcado na Psicologia Histórico-Cultural, com inspiração nos pressupostos de Paulo Freire, assumindo, portanto, as metodologias ativas como base de suas ações. Pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas, uma vez que funda-se na criatividade e estimula a reflexão em grupo (PAIVA et al, 2016, p. 151). Foi abordado o tema puberdade e adolescência para mobilizar os alunos que estão passando por essa fase de mudanças físicas e psicológicas. A adolescência é conceituada como uma fase de desenvolvimento do ser humano situada entre a infância e a idade adulta. Nesta etapa da vida, o indivíduo situa-se em um momento de descoberta de sua identidade, podendo aderir novos comportamentos, fato que justifica o motivo do público prioritário para a implementação de ações de educação em saúde seja de adolescentes (BECKER, 2017, p. 85). A puberdade delimita o fim da infância e o começo da adolescência, sendo marcadamente um processo biológico definido por aparecimentos de pelos pubianos, desenvolvimento de hormônios que provocam mudanças nas sensações, nos sentimentos e na capacidade de entender e reagir às pessoas. Nos meninos a puberdade tende a começar entre os 13 e 17 anos, enquanto nas meninas por volta dos 11 a 12 anos (TIBA, 2010, p. 37). Assim, esta ação do projeto de extensão teve como objetivo propiciar informações aos adolescentes sobre puberdade e adolescência, a fim de que possam vivenciar esta fase com maior percepção sobre suas escolhas em relação ao seu corpo, identificar as mudanças corporais durante a puberdade, e definir quais características estão relacionadas à puberdade e adolescência. **Desenvolvimento:** Para Vygotsky (2007, p. 58) na fase da adolescência ocorre o processo de formação de conceitos: uma passagem a uma forma nova e superior da atividade intelectual, ou seja, os pensamentos se tornam conceitos. Deste modo, compreendendo adolescência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, realizou-se 19 oficinas de metodologia ativa inspiradas na teoria freiriana com adolescentes do sexto ao nono ano. Cada oficina foi organizada em três momentos, sendo que no primeiro momento foi apresentado aos adolescentes a música "Não vou me adaptar" de Nando Reis como um quebra-gelo e ao final da música os extensionistas questionaram os adolescentes sobre o que esta representava, a fim de proporcionar reflexões a respeito das mudanças corporais e de relacionamentos nesta fase da vida. Foi possível perceber que os adolescentes compreenderam que além das mudanças físicas, a fase da adolescência traz mudanças psicológicas ao ser

humano, identificando que a frase “não vou me adaptar” da canção se relaciona à dificuldade de adaptação da nova identidade que o futuro adulto adquiriu. Segundo Becker (2017, p. 46) o ponto de vista do mundo adulto, ou seja, o sistema ideológico dominante, entende o adolescente como um ser em conflito, uma vez que atravessa crises que se originam das mudanças corporais, fatores familiares e fatores pessoais. No segundo momento da oficina, os adolescentes foram organizados em grupos e distribuído uma folha para cada grupo com figuras de personagens da Turma da Mônica nas fases da infância e da adolescência. A seguir solicitou-se para que listassem as características físicas e emocionais dos personagens nos dois momentos de vida. Um representante de cada grupo leu as características listadas para a turma, promovendo espaço para discussão e retirada de dúvidas. Notou-se que as mudanças físicas que os adolescentes listaram foram “espinhas, pêlos no braço e na perna, barba, mamas maiores, altura maior” e quanto às mudanças emocionais os adolescentes listaram “maturidade, mudar de opinião, parar de brincar, namorar, beijar, usar o celular”. No terceiro momento, referente à discussão da atividade, também foi exposto aos estudantes que é na fase da adolescência que ocorre a formação da identidade, uma vez que esta é formada conforme o ser humano se desenvolve e se relaciona (SOUZA; SILVA, 2017, p. 25). Além disso foi possível notar que alguns adolescentes sentiam vergonha para falar sobre o assunto e ao falar sobre as mudanças corporais o discurso vinha acompanhado de risos. Ao final da oficina foi entregue aos adolescentes uma ficha de avaliação de escala hedônica sobre aprendizagem e a metodologia da oficina. Dos resultados 62,6% dos participantes avaliaram a metodologia utilizada com nota dez, 21,3% avaliaram com nota nove e 9,4% avaliaram com nota oito. Quanto à autoavaliação do aprendizado, 53,1% adolescentes avaliou-se nota dez, 26,2% com nota nove e 19,2% com nota oito. Os demais resultados foram irrelevantes para o número amostral. **Considerações finais:** Concluiu-se que a ação de educação em saúde foi eficaz indicado no bom nível de satisfação tanto da metodologia utilizada, quanto do aprendizado pelos adolescentes. Os objetivos da oficina foram alcançados, uma vez que fez-se possível a promoção ao entendimento acerca da puberdade e adolescência, e identificação das mudanças nesse período, problematizando e ampliando estes conceitos com os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKER, D. **O que é adolescência.** 90p, São Paulo: Brasiliense, 2017.
PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v.15, n. 2, p.145-153, 2016.
SOUZA, C.; SILVA, D. N. H. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. **Psico. estud.**, Maringá, v.23, p. 23-34, 2018.
TIBA, I. **Adolescentes**: quem ama educa. 285p, 2. ed, São Paulo: Integrare, 2010.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed, São Paulo: Martins Fontes. 2007.

Palavras-chave: Adolescência; Educação em Saúde; Puberdade

TRABALHO INTERPROFISSIONAL EDUCAÇÃO E SAÚDE. O CUIDADOR DE CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DOENÇA CRÔNICA EM UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

ELUANE MIRIAN SANTOS SANCHEZ - HPP

Eixo – Educação e Saúde
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Tema: Trata-se de um trabalho interprofissional entre a educação e a saúde em um hospital pediátrico localizado em Curitiba - Paraná. Para o presente momento, o que será apresentado é a atuação da educação nas Rodas de Conversa dos Cuidadores das crianças e Adolescentes com Insuficiência Renal Crônica. A estratégia de rodas de conversa, foi criada a partir do planejamento entre os profissionais da educação saúde. Esta estratégia consiste em proporcionar momentos de ensino aprendizagem para o principal cuidador da criança e adolescente com doença crônica.**Problema:** atendendo a um pedido da Organização Nacional de Acreditação (ONA), a equipe de enfermagem da clínica de hemodiálise e nefrologia solicitou auxílio ao setor de educação para organizar um espaço de ensino aprendizagem sobre Insuficiência renal crônica. Com o intuito de melhorar o entendimento das famílias sobre os aspectos multifatoriais e polissêmicos relacionados à doença renal crônica. **Justificativa:** Atendendo esse pedido, a equipe da educação e da saúde vem desenvolvendo atividades relacionadas à educação em saúde. Nestas, a educação vem apontando caminhos metodológicos para os profissionais da saúde no planejamento e execução das atividades. **Objetivo geral:** Proporcionar aos profissionais da saúde e usuários da unidade de saúde, um melhor envolvimento com a metodologia da problematização; criando uma cultura de cuidados entre os pais/ responsáveis pela criança e adolescente com doença crônica. **Objetivo específico**: ofertar possibilidades de metodologia, didática e estratégia para o trabalho com ensino aprendizagem com os conteúdos da saúde. **Metodologia:** As rodas de conversa seguem a metodologia da problematização, com os passos do Arco de Maguerez. Estas acontecem uma vez ao mês, totalizando 5 encontros. A cada encontro, participaram os profissionais da saúde: médica, enfermeira, nutricionista, serviço social e em todos os encontros, participam professora e psicóloga. Fundamentação Teórica: o papel da educação dentro dos hospitais não se resume a assumir a escolarização das crianças e adolescentes. Observa-se que o professor, com seus referencias teóricos pode contribuir no processo de aquisição da saúde.

"Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação, um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se" (FREIRE, 2011, p. 20)

Desse modo, o profissional da educação pode contribuir no processo de qualidade de vida do estudante que precisa aprender a administrar o cuidado com uma doença crônica. Nesse contexto um trabalho pedagógico com a família, considerando o principal cuidador como participante do processo de aquisição da saúde, faz-se pertinente (Revista Mente e cérebro, 2017). Desse modo, o professor hospitalar pode auxiliar na compreensão da condição da doença no currículo de vida daquela criança e adolescente. "O currículo é um objeto que se constrói no processo [...]de determinada prática pedagógica e em sua própria validação, como resultado das

diversas intervenções que nele se operam" (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Embora, a educação em saúde, seja uma prática privilegiada no campo das ciências da saúde, o profissional da educação pode vir a se capacitar nesse viés, com o propósito de auxiliar na construção de práticas pedagógicas, ofertando assim seus referencias de trabalho. Dessa forma, o professor que se propõe a atuar com educação em saúde colabora para também consolidar-se como profissional apto a estar ali. Contudo, esse trabalho não se sobrepõe ao trabalho da escolarização hospitalar, uma vez que são propostas educativas com objetivos diferenciados. "a escolarização hospitalar irá proporcionar ao estudante que este esteja inserido no currículo da sua escola" (FERREIRA, CALDAS E PACHECO, 2016). Já a atuação do professor em educação e saúde em ambiente hospitalar deve ser apontada pela equipe da saúde, deve ainda conhecer a metodologia da problematização que, visando solucionar problemas, criam-se hábitos a partir do conhecimento adquirido (BORDENAVE,1985). **Resultados:** o apoio que a educação vem realizando para o trabalho da saúde nas rodas de conversa com os cuidadores das crianças com doença renal crônica, está em processo de desenvolvimento. Como resultados parciais, tem-se a adesão dos participantes, que compreendem que para além do conhecimento adquirido na roda, estas proporcionam aos cuidadores um espaço terapêutico e de troca de afeto. O chamamento feito pela professora para as rodas, demonstra a atitude de que todos podem aprender hábitos de saúde e cuidados, em oposição da hegemonia da cultura medicamentosa. Os pais passaram a se identificar como cuidadores, reconhecendo seu papel no processo de cuidar da criança e adolescente com doença renal crônica. Sendo que a cultura de cuidados está sendo instaurada nesta enfermaria. Ainda como metas a serem alcançadas a educação em saúde prevê que as rodas possam impactar nos exames de saúde, constatando que hábitos saudáveis foram aderidos. A equipe de saúde e educação vem trabalhando de modo colaborativo, onde novas formas de interação, vem sendo construídas nesta integração.

Referências

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de Ensino Aprendizagem. Petrópolis: Vozes 7ª ed. 1985

FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; CALDAS, Iandra Fernandes; Mirta PACHECO, Cristina Pereira. Classe Hospitalar. A tessitura das palavras entre o escrito e o vivido. Curitiba: Appris. 2016.

Cuidados para quem cuida. Revista Mente e cérebro. Junho. 2017.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

FALKENBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais de Paula Lima; MORAES, Eliane Pedrozo de; SOUZA, Elza Maria de. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. Ciência & Saúde Coletiva, 19(3):847-852, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v19n3/1413-8123-csc-19-03-00847.pdf. Acesso em: 10/07/2019.

SANTOS, Luanda T. M.; MANSUR, Henrique Novais; PAIVA, Tatiane F. P. de Souza; COLUGNATI Fernando A. B.; BASTOS Marcus Gomes. Letramento em Saúde: Importância da avaliação em nefrologia. Jornal Brasileiro de Nefrologia. 2012.

SACRISTÁN, J. Cimeno. O currículo. Uma reflexão sobre a prática. São Paulo: Artmed. 2000.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO EM SAÚDE - DOENÇA CRÔNICA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - INTERPROFISSIONALISMO

- EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLA E DO CAMPO

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS CONVERGÊNCIAS ENTRE A PERSPECTIVA FREIREANA E A BNCC

EDCLEIDE DA SILVA PEREIRA NOVAIS - PMI

ROZIANE AGUIAR DOS SANTOS - UESC

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

Ao longo dos anos a educação nas áreas rurais tem passado por várias modificações, o intuito é oferecer um ensino de qualidade e igualitário para os campesinos.

Sendo um conceito em construção, como afirma Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo deve ser pensada como um todo, nesta pesquisa a discussão será entorno da construção curricular para as escolas do campo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para as contribuições de Freire.

Na Seção IV, do artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica retrata sobre as adequações necessárias para o desenvolvimento da educação para os povos do campo, dentre os aspectos mencionados no Artigo, destaca-se: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural (BRASIL, 2010, p. 12). Em consonância, a BNCC, como um documento normativo prevê aprendizagens essenciais e assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, independentemente de onde moram, além de reforçar a necessidade de inserir saberes locais e regionais no currículo. Dentro desta perspectiva, sugere-se que o currículo para a escolas do campo seja elaborado a partir das ideias de Freire.

Tendo em vista o que estabelece as Diretrizes e a Base, este estudo propõe investigar algumas convergências entre a proposta pedagógica de Freire e a BNCC. Como objetivos específicos destacam-se: refletir sobre alguns conceitos relacionados à Educação do Campo e descrever algumas contribuições da perspectiva freireana para a construção do currículo nas escolas do campo.

2 Metodologia

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo e bibliográfico, apoiando-se em autores que discutem aspectos teóricos e metodológicos da Educação do Campo e currículo, além de ter como fundamento a Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa qualitativa apresenta interesse nas experiências, interações e documentos em seu contexto natural, respeitando às particularidades do material estudado (GIBBIS, 2009, p. 9), facilitando entender o fato estudado.

3 Fundamentação teórica

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino implementada para atender aos interesses dos sujeitos do campo. De acordo com Caldart (2012, p. 259) é um fenômeno protagonizado

pelos trabalhadores do campo e movimentos sociais. Ainda segundo a autora já pode ser considerada uma política de educação dos trabalhadores do campo. Como política de educação busca adequar as ações desenvolvidas nas escolas às particularidades do campo.

Diante da importância desta política educacional, De Lima; Costa; Pereira (2017, p. 1130) afirmam que a Educação do Campo "deve ser amplamente discutida no contexto de uma educação transformadora que supere os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida". É neste sentido que o currículo deve ser pensado, no qual a realidade dos campesinos esteja articulada aos conceitos, procedimentos e conteúdos ensinados na escola. A BNCC afirma que no novo cenário mundial que a sociedade está imersa requer muito mais do que o acúmulo de informações, é fundamental competências para tomar decisões e buscar soluções para os problemas. Neste contexto, Freire (2011, p. 15) inferiu que "o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra". O autor sinaliza exatamente o que a BNCC determina, que a aprendizagem não se dá pela quantidade de conteúdos que o aluno vai assimilar e sim se ele consegue através do que ver na escolar "definir problemas, levantar, analisar e representar resultados" (BRASIL, 2017, p. 320).

A escola como espaço de aprendizagem precisa favorecer aos educandos, através de atividades teóricas, práticas e investigativas, possibilidades de se expressarem, desenvolverem o senso crítico e propor intervenções no seu cotidiano. Esta postura contribui para a promoção da educação integral do indivíduo, proposta pela Base.

Portanto, em tempo de implementação da BNCC, a construção do currículo exigirá da comunidade escolar um compromisso maior com a valorização da identidade do campo. No que concerne à construção curricular para as escolas do campo, Lindeman (2010) e Novais (2015) sugerem que seja por meio da perspectiva freireana. Pois, a proposta de Freire prevê que a organização pedagógica seja realizada pelo viés da problematização e do diálogo, aspectos exigidos também pela BNCC.

4 Resultados

Na elaboração do currículo para escolas do campo, é imprescindível a valorização da identidade e cultura dos sujeitos do campo. Como visto, o currículo não se restringe apenas a uma seleção de conteúdos a serem ministrados, é necessário trazer elementos para que os alunos possam demonstrar o conhecimento de mundo que trazem.

Para construir o currículo para as escolas do campo é imprescindível a inserção da realidade dos campesinos. Para analisar o que inserir e como inserir sugere-se que seja a partir das ideias de Paulo Freire, as quais apresentam convergências com a proposta da BNCC.

4.1 Convergências entre a BNCC e a perspectiva freireana na construção curricular

A BNCC traz alguns passos que precisam ser pensados durante a elaboração da proposta pedagógica da escola para as áreas de Ciências, os quais são: definição de problemas, levantamento, análise e representação, comunicação e intervenção. Ressalta-se que embora esta pesquisa não se limite ao Ensino de Ciências, buscou-se fazer esta análise a partir destas situações didáticas. Embora Paulo Freire não apresentou propostas para a educação formal, pode-se perceber que há semelhança entre o que propõe a Base e suas ideias. Freire (1987, p. 57) propôs que a proposta pedagógica deve ser desenvolvida através da investigação, ação que busca conhecimento e descobertas e exige do sujeito a interpretação dos problemas. De acordo a Base "o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes (p. 320), possibilitando de forma reflexiva a construção de seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem.

Com base nas ideias tecidas acima, este tópico, buscou-se apresentar, as convergências existentes entre a perspectiva freireana e a BNCC, as quais estão expostas no quadro abaixo:

BNCC
Perspectiva freireana (FREIRE, 1987)
Definição de problemas e levantamento
Levantamento Preliminar: Estudo da realidade.
Análise e representação
Codificação: análise e escolha das situações problemas a serem estudadas juntamente com a comunidade escolar.
Comunicação
Descodificação: discussão das situações problemas juntamente com a comunidade escolar.
Intervenção
Redução Temática: escolha dos conceitos científicos e conteúdos necessários para compor o currículo.
Fonte: As autoras

A partir da comparação retratada no quadro acima é possível afirmar que as ideias freireanas podem ser articuladas com o que é proposto pela BNCC, estabelecendo um base teórico-metodológica para a construção curricular nas escolas do campo. Um currículo pautado na formação integral do sujeito do campo, o qual possibilitará ao alunos compreender e intervir de maneira crítica em sua realidade.

5 Considerações finais

Esta pesquisa propôs investigar algumas convergências entre a proposta pedagógica de Freire e a BNCC. A BNCC prever que as escolas promovam a formação integral e crítica dos sujeitos por meio de ações que possibilitem a manifestação e expressão de sentimentos e opiniões.
Neste contexto, constatou-se que a perspectiva freireana favorece a formação crítica do educando a partir do levantamento e análise de situações problemas do seu dia a dia, contribuindo para sua formação integral, constituindo-se um aporte teórico e prático para a construção do currículo da Educação do Campo alinhado à Base.

6 Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação/CNE. 2017.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo. Org. Caldart et. al. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro-São Paulo, Expressão Popular, 2012, p. 259 - 267.

DE LIMA M. A; COSTA, F. J. FERREIRA, K. R. C. Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez. 2017.

FREIRE, P. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra? Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIBBIS, G. Análise de dados qualitativos. Coleção Pesquisa Qualitativa. Org. Uwe Flick. Artmed: Porto Alegre/RS, 2009.

LINDEMANN, R. H. Ensino de Química em escolas do campo com proposta agroecológica: contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010.

NOVAIS, E. S. P. Contribuições da Abordagem Temática Freireana para o Ensino de Ciências de uma escola do campo de Iguaí/BA. Dissertação de Mestrado. Ilhéus/BA:UESC/PPGEC, 2015.

Palavras-chave: Educação do Campo; BNCC; Currículo.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS DO CAMPO: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS NA INTERFACE

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA - UNIFAE

CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS - PMC

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Educação Inclusiva apresenta-se como movimento mundial em uma ação política, cultural, social e pedagógica que procura a defesa dos direitos de todos os alunos aprenderem na escola sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Por meio de levantamento da produção do conhecimento a respeito da interface da Educação Especial e Educação do Campo, verifica-se que a comunidade acadêmica tem pesquisado sobre este tema, revelando assim as vivências e especificidades que essa interface possui.

Mediante esse contexto, surge a seguinte problematização: Quais são as perspectivas presentes na produção científica sobre a educação de surdos em escolas do campo?

Para isso, tem-se como objetivo geral analisar a produção científica relacionada à educação de surdos na Educação Campo e como objetivo específico apresentar a relevância do conhecimento científico na construção de conhecimentos sobre a interface da Educação Especial e Educação do Campo.

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa realizada por meio de análise documental e bibliográfica. Para isso, foram analisadas dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, anais de eventos científicos, documentos oficiais e artigos. Foram levantadas 73 produções acadêmicas sobre a interface da Educação Especial e Educação do Campo, sendo que apenas 3 desse total eram pesquisadas relacionadas à educação de surdos no contexto das escolas do campo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – expressa pela lei nº 9394/1996, a Educação Especial é a "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência" (BRASIL, 1996, Art. 58), assim como para aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em relação à Educação do Campo, Arroyo (2006) defende que na Educação do Campo é imprescindível o reconhecimento da construção dos saberes dos povos do campo, mas além de reconhece-los, é preciso incorporá-los aos currículos da escola. Nesse sentido, a Educação do Campo não pode ser considerada como uma "cópia" da escola situada na zona urbana, mas precisa atentar para o respeito da diversidade e da temporalidade humana.

Mediante esta realidade, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a relevância dessa interface no espaço do campo, ao assegurar que os recursos, os serviços e o AEE (Atendimento Educacional Especializado) sejam parte constituinte dos projetos políticos-pedagógicos, ressaltando que os mesmos precisam ser elaborados com base nas diferenças socioculturais que esse grupo apresenta.

Para a realização dessa pesquisa, foram levantadas 73 produções acadêmicas sendo que apenas 3 estavam relacionadas a alunos surdos em escolas do campo, ou seja, 96% dos textos

abordavam outras deficiências (física, autismo, intelectual, visual) e apenas 4% eram voltadas para o tema da surdez.

A educação para surdos predispõe de vários elementos para a sua efetividade na escola comum, aprendizagem de Libras nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002), como professores regentes com conhecimento a respeito das especificidades do aluno surdo, tradutores intérpretes de Libras, professores e instrutores surdos professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2005).

Com o objetivo de analisar a produção científica relacionada à educação de surdos na Educação Campo, serão apresentadas nesse momento 3 produções científicas sobre alunos surdos em escolas do campo, a saber, as pesquisas de Ponzo (2009), Sperb e Laguna (2012) e Moura e Soares (2013).

Ponzo (2009) em sua dissertação intitulada como "As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores" buscou analisar as políticas de formação de professores e realizou entrevista com 4 professoras de escolas na zona rural (Guarapari – ES) a respeito de suas vivências com os alunos com deficiência.

A professora Esperança, ao trabalhar com os surdos percebeu o desinteresse dos mesmos pela língua de sinais. Ponzo (2009, p. 166) analisou que essa situação poderia ser decorrente da situação dos próprios alunos, pois "nunca tiveram contato com ninguém que falasse por meio de sinais, aliás, não havia nenhum tipo de atendimento até aquela data, isto é, frequentavam a escola". Com o projeto "Mudanças de postura em frente à surdez", buscou-se ensinar a Libras para os alunos ouvintes e o resultado desse projeto foi que despertou os jovens surdos para a aprendizagem da Libras.

Outra pesquisa realizada sobre a educação de surdos em escolas do campo foi abordada por Sperb e Laguna (2012), no artigo "O ensino de língua portuguesa para surdos incluídos em escolas comuns do interior do estado do RS: um olhar sobre o professor".

Em contribuição, as autoras pontuam que a inclusão de alunos surdos poderia contar um uma docência compartilhada entre o professor regente e o intérprete de Libras visto como um profissional bilíngue denominado como educador especial, ou seja, "um professor com formação pedagógica em educação de surdos para junto do professor da escola comum trabalharem em parceria visando a promoção cultural e linguística da criança surda" (SPERB, LAGUNA, 2012, p. 14). Esta seria uma abordagem possível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos surdos nas escolas do campo.

A última pesquisa a ser analisada é intitulada como "Surdez em foco: uma experiência em escola do campo" de Moura e Soares (2013). Este trabalho foi elaborado a partir de práticas pedagógicas em classe inclusiva, com uma aluna surda, no período de quatro meses em uma escola do campo em Santa Maria – RS.

Moura e Soares (2013) afirmam que as práticas pedagógicas nas escolas do campo buscam privilegiar os saberes já elaborados pelos alunos, devido às suas vivências socioculturais no campo e em suas comunidades. Nesse sentido, pontuam a importância da comunidade no processo de inclusão, visto que a experiência relatada pelas pesquisadoras envolveu todos os colegas de classe da aluna surda, resultando na maior aproximação entre os pares educativos.

As autoras pontuam que apesar das dificuldades geralmente encontradas na inclusão de surdos, existe maior facilidade na escola do campo para a efetivação da inclusão, devido a relação estreita existente entre a comunidade escolar que "faz com que pais, alunos e professores possuam um diálogo de compressão sobre a questão da inclusão dentro da escola" (MOURA, SOARES, 2013, p. 9).

RESULTADOS

A educação de surdos está direcionada pelos documentos oficiais, porém, ainda enfrenta desafios em sua efetivação. Nas escolas do campo, as questões relacionadas às pessoas com deficiência têm sido levantadas pela comunidade escolar, pelas famílias desses alunos e por pesquisadores.

É nesse sentido que a divulgação das pesquisas científicas desempenha a importante função na expansão de novas frentes de trabalho dentro das escolas e universidades, criando assim novos espaços de discussão e reflexão acerca das vivências de alunos com deficiência, professores e todos os profissionais que fazem parte do universo escolar.

Por meio do levantamento da produção científica, verificou-se que as pesquisas evidenciam três perspectivas: 1) a do próprio aluno surdo em relação aos seus processos de aprendizagem e constituição de língua; 2) a do professor regente, que se vê na escola inclusiva que se baseia em um ensino bilíngue proposto pelas políticas educacionais, porém com práticas pedagógicas distantes do orientado teoricamente; 3) a da comunidade, pois nos pressupostos da Educação do Campo, essa tem papel preponderante nas decisões dos caminhos que a escola precisa seguir.

Em relação aos sujeitos surdos em escolas do campo, as pesquisas científicas ainda são escassas e geram as seguintes indagações: Será que estes sujeitos surdos estão invisíveis no cotidiano escolar? E ainda, o aluno surdo na escola do campo é visto como um sujeito de direitos?

Essas questões necessitam ser debatidas e averiguadas nas escolas do campo, pois é a partir desse movimento de reflexão que a prática escolar pode ser transformada, visando efetivar os direitos e deveres dos alunos surdos no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 22 dez. 2005.

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Brasília: MEC/SECADI.

MOURA, Carina Vallejos de; SOARES, Debora Silvana Vaz. Surdez em foco: uma experiência em escola do campo. SIFEDOC – Regional Santa Maria, 2013.

PONZO, Maria da Glória Nunes. As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SPERB, Carolina Comerlato; LAGUNA, Maria Cristina Viana. O ensino de Língua Portuguesa para surdos incluídos em escolas comuns do interior do estado do RS: um olhar sobre o professor. In: I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da região sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 2012, Pelotas.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação do campo, Surdez

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A REFORMA AGRÁRIA

SILVANA CASSIA HOELLER - PUCPR

MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O final do século XIX é datado, historicamente, como o princípio da Educação Rural e as primeiras intenções sobre a utilização da terra no Brasil, que coincide com as primeiras intenções de alteração do uso e distribuição da terra. O artigo tem por objetivo problematizar as possíveis relações que vinculam a Reforma Agrária com a educação campo. Com o intuito de fundamentar essa discussão, dialogaremos com autores como Joaquim Nabuco, Alencastro, Molina, Cardart, entre outros. Temos a clareza de que situar a origem da Reforma Agrária, trará elementos para discutirmos a relação com Educação do Campo, a qual só será consolidada no século XX. Nessa perspectiva as ideias iniciais sobre Reforma Agrária surgem ao final do século XIX, as raízes são profundas, porém, os vínculos com a educação emergem, da forma que conhecemos hoje, por meio dos movimentos sociais após os anos de 1990.

A ORIGEM DA REFORMA AGRÁRIA

A primeira lei de terras no Brasil em 1850, dispõe sobre as terras devolutas no império, estabelecendo a compra como meio de aquisição, mediante pagamento de impostos a coroa. Se tinha a intenção de restringir o acesso a terra, principalmente para a maioria do povo, composta por escravos libertos e indígenas, os quais não possuiam condições de sobrevivência. A escolha da Coroa e das elites daquele tempo, entre a abolir a escravidão e o latifúndio, como mostra Alencastro (2011, p. 242), “preferiu abandonar gradativamente o escravismo para garantir a perenidade do latifúndio”.

E o mesmo autor reafirma que “nos anos de 1880, Nabuco, Rebouças e outros abolicionistas que tentaram levantar a questão da reforma agrária perderam”, pois os latifundiários já estavam alinhados aos republicanos.Existia uma preocupação dos abolicionistas para a condição de vida dos escravos libertos, que de acordo com os Anais da Biblioteca Nacional - ABN (1996, p. 21): Em um editorial a Gazeta da Tarde, ainda em 1881, clamava pela necessidade de estabelecer mudanças substanciais para garantir a sobrevivência dos ex-escravos, após a abolição. Segundo o editorialista, tornava-se urgente dividir os latifúndios improdutivos.

A implementação de reformas em relação à propriedade da terra, também era defendida por Nabuco, que defendia a apropriação pelo Estado de áreas não-produtivas.

Nabuco (1988, p. 40), trazia a questão do direito natural sobre a propriedade, instalada desde a época das sesmarias. Considerava que a ocupação e posse da terra era questionável, pois se os indígenas que foram os primeiros ocupantes não tinham direito a propriedade, como que os colonizadores teriam esse direito? Como pode se transmitir o que não se tem? Continua a questionar o autor,

se a propriedade não é um direito natural e não pode ser mantida, como poderá ser mantido o princípio da posse, que é uma criação da jurisprudência romana e que somente assenta sobre as conveniências do direito civil? Assim, não havendo posse, não haveria a prescrição do direito de propriedade pelo fundamento da posse secular[...]

A alteração da situação agrária no país era um temor imcorporado pelas elites, principalmente quando se tinha a abolição como um tema de discussão política. A possibilidade de substituição do latifúndio pela pequena propriedade foi massivamente combatida pela classe dominante, como consta dos ABN (1996).

Percebe-se pelas discussões instigadas em pleno Brasil imperial, que há uma preocupação da condição dos libertos em que a disponibilidade de terras para a reprodução da vida foi um dos elementos que alimentaram a origem da Reforma Agrária, como traz o ABN (1996, p.71) "[...] sabe-se que o Rebouças tinha um projeto, não apenas de reforma agrária, mas de fixação do negro no campo em áreas onde ele tivesse maiores possibilidades de uma vida não apenas longa, mas digna".

A elite agrária tinha planos de perpetuar os latifúndios idependente de respeitar ou não a lei de terras de 1850, que previa a devolução ao Estado de terras não cultivadas ou improdutivas. Mas André Rebouças fazia coro com outras oposicionistas em se fazer um projeto que reestruturasse a questão da terra "e, por fim, uma redistribuição de lotes que permitisse a sobrevivência de famílias, as quais produziriam em cooperativas e estabeleceriam formas de solidarização do trabalho" (ABN, 1996, p.72).

A Reforma Agrária tem raízes profundas no Brasil, aflorando como uma política de redistribuição de terra, mas ligada as questões sociais, que mais tarde se agravam durante as gestões dos governos.

A RELAÇÃO ENTRE REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No capítulo III da constituição de 1988, pretendeu-se regulamentar a política agrícola e fundiária e da Reforma Agrária, no seu Art. 184, diz que "compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária [...]" (BRASIL, 2019). Mas apesar da Constituição trazer à luz essa intencionalidade de se fazer a Reforma Agrária, durante o transcorrer da história cria-se em 1970, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, para fazer a gestão e efetivação da Reforma Agrária, que continuava tímida.

Com os movimentos de luta pela terra, intensificados pelas ocupações de terra e as reivindicações pela reforma agrária, as organizações sociais, em 1997, realizaram o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB (INCRA, 2019).

É importante ressaltar que a educação na relação com o movimento de Reforma Agrária, também consolida um processo anunciado na Declaração da Conferência Mundial de Jomtien em 1990, em que promover o acesso a educação a jovens e adultos do campo, por meio de políticas públicas, foram uma das metas para os países.

Em 1997, se reúnem representantes das universidades para discutir a participação das instituições de ensino superior, no processo educacional dos sujeitos dos assentamentos provenientes da Reforma Agrária, com a intencionalidade de enfrentar o alto índice de analfabetismo de jovens e adultos e o baixo nível de escolarização, fatores apontados em Jomtien. O que resultou na elaboração de um projeto educacional entre movimentos sociais e as instituições de ensino superior, já que os assentamentos estavam em áreas federais.

Em 1998 , a Portaria Nº. 10/98, cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que passa a ser incorporado ao Incra em 2001 (INCRA, 2019). Com a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo em 1998, promovido pelos movimentos sociais, universidades, UNICEF, CNBB e UNESCO, repercutindo a denúncia à sociedade, da

dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor.

A necessidade da Reforma Agrária e a defesa por uma educação do campo, acabam aflorando conjuntamente e fazem parte da bandeira de luta dos movimentos sociais. A consolidação da educação do campo na relação com a Reforma Agrária tem a sua forma legal, por meio das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002, que traz as especificidades dos povos do campo na educação básica e o decreto 7.352 de 2010 (BRASIL, 2019), que consolida os conceitos e princípios da Educação do Campo e delimita a política de educação da Reforma Agrária.

Conclusões

O tema Reforma Agrária é grávido de um processo histórico em que iniciou-se com um significado relacionado a reprodução da vida e aflorando como uma política de redistribuição de terra , mas ligada às questões sociais. A classe dominante detentora dos latifúndios mantiveram a o status quo, apesar do grande contingente de pessoas que passam a integrar os espaços urbanos em condições desumanas. Com a criação do Incra e a Constituição de 1988, percebe-se que a Reforma Agrária integra um processo formal dos governos, mas a mesma fica apenas na intencionalidade e com pouca efetividade. Com as ocupações de terras pelos movimentos organizados existe uma pressão para que a política seja efetivada.

No final dos anos 90, temos uma vinculação das lutas no campo com a necessidade de educação em áreas de Reforma Agrária. Juntamente com esse processo, a Educação do Campo floresce na busca de uma educação específica para o campo em que a mesma passa a ser uma bandeira de luta na relação com a Reforma Agrária.

Com o estabelecimento da Educação do Campo e da Reforma Agrária, por meio decreto de 2010, que traz ambas para um cenário de consolidação de políticas públicas que tem como foco sujeitos do campo que fazem parte de um processo histórico.

Referências Bibliográficas

ALENCASTRO, Luiz F. História, política e cultura. Revista Estudos Avançados- Estud. av. vol.25 no.72 São Paulo maio/ago. 2011.

ANAIS DA BIBLIOTECA NACIONAL. Vol. 116, Rio de Janeiro: A Biblioteca,1996.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, 2002. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 10mar.2015.

_____. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm acesso em: 14/01/19

_____. Constituição de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_184_.asp acesso em: 20/02/19

INCRA. História do Incra. Disponível em: http://www.incra.gov.br/pronerahistoria acesso em:20/02/19

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 10/01/2019.

Palavras-chave: história; educação; terra

A MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO SEM TERRA

LUANA PIRES PINHEIRO - UNICENTRO

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO SEM TERRA

Eixo: Educação Indígena, Quilombola e do Campo.

Resumo: O presente resumo aborda a memória enquanto um processo de educação informal e importante elemento formador da identidade cultural dos indivíduos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Busca analisar e sistematizar esses processos de transmissão de conhecimento, para além dos conteúdos científicos formais transmitidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Identidade cultural; Educação Informal; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo busca apresentar o projeto de pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO, no período de 2018 a 2010. O mesmo vai analisar o uso das memórias no processo de formação cultural, visando identificar como elas influenciam na construção da identidade cultural do sujeito sem terra. A pesquisa será desenvolvida na Escola Itinerante Herdeiros do Saber, localizada no acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - Herdeiros da Terra, no município de Rio Bonito do Iguaçu – Paraná.

O município possui uma vasta área de assentamentos e acampamentos, o sistema de acampamentos desenvolve-se a partir do trabalho coletivo das famílias, da resistência e da luta, movidos pelo desejo de conquista das terras, o que os possibilita trabalhar, produzir e viver dignamente. A educação é considerada tão importante quanto a terra, sendo fundamental para a formação dos indivíduos que ali vivem, para isso as escolas recebem devida atenção em seu processo de construção. Dentro deste contexto de luta e resistência se dá o processo de formação cultural, e a constituição da identidade cultural do sujeito sem terra, uma identidade própria do trabalhador do campo.

O trabalho tem como objetivo geral compreender os processos educativos das memórias na construção da identidade cultural dos sujeitos do Movimento Sem Terra, a partir do reconhecimento destas memórias maternais como um processo educativo enquanto patrimônio local e parte integrante da identidade cultural da comunidade dos trabalhadores rurais sem terra. Os objetivos específicos pretendem situar as memórias a partir de seu caráter simbólico e sua relação com o patrimônio e a construção da identidade cultural, ainda indentificar a função social das memórias enquanto um elemento essencial para a formação identitária dos integrantes do MST.

2 METODOLOGIA

Este projeto tem como metodologia de pesquisa o estudo descritivo e abordagem etnográfica que Segundo Mattos (2011) é uma abordagem de investigação científica que contribui para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situação sóciointeracionais, preocupando-se com uma anáise holística ou dialética da cultura. (MATTOS, 2011, p.50). Tendo seus alicerces na fenomenologia, a etnografia se localiza na pesquisa qualitativa. Que segundo Triviños (1987, p.120) "a tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica".

O trabalho vai se dividir em várias etapas para atingir os seus objetivos, a primeira etapa consiste em pesquisa bibliográfica em bancos de teses e dissertações, periódicos nacionais e internacionais, a fim de conceituar alguns elementos básicos para a pesquisa. A segunda etapa uma a pesquisa documental, na qual serão analisados os documentos de construção do currículo das escolas itinerantes, os planejamentos e os escritos a partir dos complexos de estudos. A terceira etapa pretende concretiza-se a partir das observações da vivência cotidiana no acampamento, a fim de compreender como se efetivam os processos de educação informal, para este registro será realizado um diário de campo, ainda nesta etapa serão coletados depoimentos de algumas lideranças do MST dentro do acampamento. A quarta etapa consiste nas entrevistas com as ancestrais dos alunos, na qual de cinco a dez mulheres participarão, objetivando situar e reconhecer as memórias que elas carregam e sua relação de vida dentro do acampamento. Por fim a última etapa desse procedimento metodológico consiste na sistematização dos dados, a partir de uma análise por triangulação relatando o resultado das entrevistas, das observações e ainda a transmissão das memórias das ancestrais aos mais jovens.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação dos invíduos também se constitui a partir do que é vivenciado e compartilhado dentro da comunidade, ou no seio familiar, o que chamamos de educação informal, assim como afirma Princival (2018, p.20) "uma vez que o campo da educação compreende a vida dos sujeitos desde o aprendizado que lhes ocorre inicialmente no seio das comunidades em que se insere, a começar pela família". As memórias são a nossa capacidade de armazenar informações e acontecimentos do passado assim como afirma Halbwachs (1990, p. 26) "nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos", a memória também serve para transmitir algo a alguém ao longo da vida, conhecimentos adquiridos e guardados na memória.

As escolas itinerantes do Movimento Sem Terra surgem para contemplar os educandos em situação de itinerância dentro dos assentamentos até a efetivação dos acampamentos, a comunidade e as lideranças lutam por um sistema educacional diferente no encontrado na maioria das escolas, que contemple a realidade dos alunos, construído a partir das porções da realidade das comunidades do campo.

> Poucas são as iniciativas consolidadas para destruir o projeto da escola capitalista e/ou para construir um projeto contra-hegemônico. O MST é um dos poucos coletivos que, historicamente, tem se desafiado a enfrentar tal questão. Tem forjado, no interior da luta de classes, na luta pela terra, uma escola que, insistentemente, tenta romper com a forma e com o conteúdo da sua expressão capitalista, mas que tem encontrado resistências e articulações para impedir que o façam, tanto internas como externas. O enfrentamento à forma e ao conteúdo da escola capitalista é uma necessidade no processo de formação da classe trabalhadora enquanto classe para si, uma vez que, ao realizar suas várias funções, com perspectiva de futuro e de rompimento com o atual status quo, pode representar instrumento de luta dessa classe. (SAPELLI, 2017, p. 615, grifos do autor)

Tudo é contruído de forma democrática e diferenciada, o sistema não permite a reprovação pois, acredita que os ciclor de formação humana contemplam uma educação nos ciclos de formação humana, que e que vai muito além das notas obtidas e sim dos saberes aprendidos.

Além disso, há a adoção de um currículo contínuo, sem reprovação, com atendimento em classes intermediárias ao final de cada ciclo. O conjunto da educação básica é organizado em cinco ciclos: 1. o da educação infantil (4 e 5 anos); 2. o ciclo I (6,7 e 8 anos); 3. o ciclo II (9,10,11 anos); 4. o ciclo III (12,13,14 anos); e 5. o ciclo único (ensino médio). (SAPELLI, 2017, p. 617)

Assim o trabalho do resgate das memórias, buscando valorizar a tradição deste povo e os saberes informais dos que vivem no campo. A escola neste caso tem o papel de trazer significado a essas práticas a partir do resgate do berço cultural local. A memória e sua transmissão pelas gerações possibilitam o resgate desta cultura local e o fortalecimento da identidade deste povo.

4 RESULTADOS

A partir da análise das memórias das ancestrais de alunos da Escola Itinerante Herdeiros do Saber, pretende-se identificar como se dá o transmissão dessas memórias e como contribuem para a construção da identidade cultural dos indivíduos sem terra. As escolas consideram todos os saberes acumulados pelos alunos, sua bagagem cultural e o que aprendem fora do ambiente escolar, os saberes informais, são assim um processo de educação importante.
Dentro da escola do acampamento na qual a pesquisa será desenvolvida esse processo também é considerado importante, a educação nos assentamentos do MST é construída de forma coletiva e diferenciada da maioria das escolas. Seu currículo diferenciado, construído a partir de complexos de estudo e de um inventário da realidade. Segundo Janata (2015, p. 124) esse inventário da realidade é contruído por professores e a partir deles foram elaborados os complexos de estudos, que são o ponto de partida para a reestruturação do planejamento das disciplinas. Esses complexos de estudo são a base para o planejamento escolar, assim justifica-se a importância desse trabalho dentro da escola do acampamento, pois este grupo reconhece a importância de todos os espaços formativos inclusive a educação informal.

REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

JANATA, Natacha Eugênia. **A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação:** um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Educar em Revista. Editora UFPR. Curitiba. N. 55. P. 111-127. Jan/mar. 2015.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB.. pp. 49-83. 2011.

PRINCIVAL, Viviane Cristina. **(NASHI LIÚDE PIVAIUTH). Música, Cultura e ensino:** O canto Ucraniano e seus processos de ensino e aprendizagem em comunidades de descendentes de imigrantes desta etnia no Paraná. 2018.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**. Campinas. v. 38. nº 140. p.611-629. Jul/set. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Identidade cultural; Educação Informal; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A JUVENTUDE RURAL: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE JOVENS NA CFR PADRE JOSINO TAVARES

NATALIA ABOUD SAMPAIO - UFMA

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho apresenta as primeiras aproximações do trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com tema que surgiu a partir dos estudos na disciplina História das Lutas Camponesas que possibilitaram a percepção da necessidade de mudança de uma educação rural para uma educação do e no campo, baseada na realidade camponesa, atendendo às suas especificidades e garantindo a permanência do jovem no campo. Com isso, a pedagogia da alternância tem se apresentado como uma forma de atender a essas demandas. É importante compreender como essa pedagogia busca garantir a permanência desse jovem no campo para manutenção da cultura camponesa; como inserir a juventude nas questões que envolvem a sua própria realidade; como esse jovem pode/deve atuar significativamente na sua comunidade tornando-se um agente sócio profissional, visando o desenvolvimento sustentável do meio. Sendo assim, a questão-problema a ser investigada nessa pesquisa é a seguinte: Com o intuito de garantir a manutenção e renovação do trabalho coletivo no campo, como a Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares assegura por meio da pedagogia da alternância, uma atuação significativa do jovem no campo, durante e após sua formação? Tem como objetivo geral, analisar a atuação dos jovens como um agente sócio profissional no campo por meio da pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural Padre Josino Tavares e como objetivos específicos, analisar a proposta curricular da CFR Padre Josino Tavares; perceber as práticas educacionais do CEFFA voltadas para manutenção e renovação do trabalho coletivo no campo; conhecer o Plano de Estudo e Projeto Profissional dos Jovens; identificar as práticas significativas dos jovens no desenvolvimento sustentável do meio em suas comunidades e verificar a atuação dos jovens egressos no campo.

O campo de pesquisa foi o Centro Familiar Rural Padre Josino Tavares localizado em Bom Jesus das Selvas/MA que faz uso da pedagogia da alternância para formação dos jovens no meio rural. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa especificando o caráter identitário do jovem no campo, mas não significa a exclusão de dados quantitativos. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso. Foram realizadas pesquisa exploratória e pesquisa bibliográfica como forma de aprofundamento teórico sobre o tema do estudo. A coleta de dados foi realizada em junho de 2019 em visita a escola, utilizando-se de observação não-participante, entrevista de natureza individual e semiestruturada aplicada com a gestora da CFR, além de questionário aplicado aos alunos. A problemática de não permanência da juventude rural no campo para perpetuar o modo de vida característico do camponês, resulta na perda identitária cada vez maior desse povo e sua consequente precarização; ocorrendo também, a "falta de motivação de muitos jovens, que optam pelo êxodo para centros urbanos, em teoria, mais favoráveis para o emprego" (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2010, p. 171), perpetuando a cultura elitista e urbanizada. Podemos explicitar a relação intrínseca entre os interesses da juventude e os pressupostos dessa pedagogia, pois por partir da própria experiência do aluno, a alternância entre tempo escola e tempo comunidade garante que este jovem constitua sua identidade,

compreenda como pode contribuir para o desenvolvimento do seu meio, além de "incitar também os jovens a buscarem soluções aos problemas [...]" (GIMONET, 2002, p. 128).

A educação baseada na alternância, surge da necessidade da população das áreas rurais na França, com a criação das Maison Familiales Rurales (MFR). No Brasil, é a partir da influência das escolas de alternância da Itália, que o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo - MEPES, liderado pelo Padre Jesuíta, Humberto Pietrogrande apresenta a proposta das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) aos agricultores. A pedagogia da alternância é baseada em 4 pilares; quanto as finalidades, há a formação integral e o desenvolvimento do meio; e quanto aos meios para alcançar essas finalidades, há a alternância e a associação. A organização é baseada no Plano de Formação, que "integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo sócio profissional com aqueles do programa (GIMONET, 2007, p. 70); engloba o plano de estudo, a colocação em comum e a visita de estudo que constituem juntamente com as fichas pedagógicas ou cadernos didáticos as atividades e os instrumentos da alternância.

Sendo assim, o jovem "sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente" (GIMONET, 2007, p. 29), constituindo assim uma educação significativa, contextualizada e fundante para a permanência desse jovem no seu meio vivencial contribuindo para o seu desenvolvimento, pois "o adolescente, uma vez interessado, sente a necessidade de dizer para o seu entorno o que descobriu, o que aprendeu, inclusive, nas coisas de ordem prática." (GIMONET, 2007, p. 49). A CFR Padre Josino Tavares é sustentada pelo trabalho coletivo, prático e sustentável. A partir de visita à escola e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, há possíveis resultados iniciais sobre a pesquisa. Segundo a gestora da escola, eles adotaram um princípio de que é necessário primeiro trabalhar a formação dos alunos para depois construir/fazer aquilo, nesse caso, que a escola necessita, fazendo referência ao que diz Gimonet (2007), em que é necessário sair da experiência para atender as necessidades. Os jovens construíram e constroem a escola coletivamente com conhecimentos teóricos e práticos articulados visando um caráter identitário daquilo feito por eles. A escola acompanha os trabalhos feitos na comunidade a partir do Caderno da Alternância em que compartilham as experiências do tempo escola e do tempo comunidade. O Plano de estudo dos alunos parte de pesquisas e questionários que eles aplicam nas suas comunidades para conhecer suas especificidades. Os alunos trabalham coletivamente para manutenção da escola, são divididos em grupos responsáveis por diferentes tarefas diárias, como cuidar dos animais e das plantações, discutem e buscam solucionar os problemas a partir de uma gestão participativa como afirmado pela gestora, com discussões, estudos teóricos e práticos, articulados entre si; práticas voltadas para manutenção e renovação do trabalho coletivo no campo articulado à busca pela solução de problemas pertinentes como afirmado por Gimonet (2002), buscando transformar-se em agentes sócio profissionais. Mas apesar das práticas educacionais da CEFFA, o que é afirmado pela gestora é que a escola não assegura a permanência desses jovens em suas comunidades, "[...] a gente não tem como contribuir com eles, pra permanência deles na terra. Aqui a gente faz o que pode, né, mas quando chega em casa eles se limitam a uma política pública que não existe, que é a de permanência do jovem no campo".

Com base no questionário aplicado aos alunos, foi possível perceber que ainda hoje o motivo principal de busca pela CFR é a falta de oferta de escolas de ensino médio em suas comunidades, mas que a partir do convívio e dos estudos, estes alunos começam a ter um novo olhar com relação as práticas da escola e do campo, pois inicialmente, a maioria não se identificava como camponês. Além disso, apesar dos relatos da gestora, 15, dos 17 jovens participantes da pesquisa afirmaram que a pedagogia da alternância contribui para a

permanência dos jovens no campo com um caráter identitário ao relatarem que "ela nos permite enxergar, valorizar o ser agricultor [...], nos permitindo ter um novo olhar sobre morar no campo". Além disso, 100% dos jovens afirmaram que a pedagogia da alternância garante o desenvolvimento sustentável do meio afirmando que o trabalho é "na base de um sistema sustentável e viável sem agressão aos recursos disponibilizados pelo meio ambiente [...]".Os jovens precisam de estímulo e investimento principalmente nos seus PPVJ (Projetos Profissionais de Vida dos Jovens), pois esta é a principal forma de garantir a sua permanência e atuação em suas comunidades após sua formação. Sem investimentos, não há como a escola sozinha garantir essa manutenção do trabalho no campo, apesar de que 9 dos 17 jovens afirmaram que possuem convicção de que conseguirão aplicar o seu PPVJ colocando de fato em prática um dos princípios dessa pedagogia que é o desenvolvimento do meio, buscando soluções para os problemas da sua realidade. Portanto, ao valorizar e fortalecer o que a comunidade já possui, poderá permanecer no campo e garantir sua manutenção e renovação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGNAMI, João Batista. Experiência das escolas famílias agrícolas: EFA'S do Brasil. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, 2002. p. 106-117.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. Formação em alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto, João Batista Begnami, Thierry De Burghgrave, Francisco Trevisan, Laine Fátima Ulegon Trevisan. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. Adolescência e Alternância. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, 2002. p. 118-125.

GIMONET, Jean-Claude. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Petrópoles, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Juventude

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES KAINGANG EM NÍVEL MÉDIO

ADRIANA COLLING - IEEIAMM

LISIA REGINA FERREIRA - UFFS

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho é fruto das reflexões mobilizadas durante a realização da dissertação do Mestrado em Educação, em que analisou-se a formação de professores Kaingang em nível médio que acontece no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, com o objetivo de identificar os elementos que contribuem e os que dificultam a implantação da política nacional de formação de professores indígenas no Instituto.

O Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel está localizado na Terra Indígena Inhacorá, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Além do Ensino Médio Kaingang, o Instituto também oferta o Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos.

O Instituto é a única instituição no estado do Rio Grande do Sul a ofertar cursos de formação de professores em uma perspectiva contínua voltada especificamente à etnia Kaingang. Por esse motivo, as turmas do Curso Normal Kaingang são compostas por estudantes de diversas Terras Indígenas Kaingang gaúchas (Monte Caseros, Ligeiro, Foxá, Guarita, Kandóia, Lomba do Pinheiro, Nonoai, Salto Grande do Jacuí, Serrinha, Votouro) que procuram o Instituto em busca de uma formação docente que valorize a história, a cultura e a língua Kaingang.

As turmas do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang organizam-se por meio da Pedagogia da Alternância, onde

> [...] os alunos do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang frequentam as aulas em turno integral durante 15 dias e no restante do mês continuam seu processo formativo no espaço da mã. Os alunos do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos já possuem o Ensino Médio e cursam apenas os componentes curriculares voltados à formação docente, de modo que frequentam as aulas em turno integral durante uma semana mensal (COLLING, 2018, p.79).

No ano de 2018 havia cerca de 130 alunos matriculados no Médio- Curso Normal Kaingang e no Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos. Destes, os alunos que residem na Terra Indígena Inhacorá (onde está localizado o Instituto) quando estão no tempo-escola deslocam-se diariamente para o Instituto, onde possuem aulas nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes de outras Terras Indígenas, quando estão no tempo-escola permanecem no Instituto em regime de internato, já que a instituição possui uma estrutura com dormitórios pensada para receber estes estudantes.

Considerando que o Instituto é uma instituição jovem, tendo iniciado a oferta do Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e do Curso Normal Kaingang- Aproveitamento de Estudos no ano de 2015, é importante que a comunidade escolar realize reflexões e avaliações periódicas sobre a formação docente ofertada na Instituição. Assim, esse trabalho tem como objetivo identificar as percepções dos professores da referida instituição a respeito da Pedagogia da Alternância.

Metodologia

A metodologia adotada se caracteriza por um estudo qualitativo e trata-se de um estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados através da análise do Regimento e do Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores da instituição. Foram entrevistados 15 professores, sendo 10 não indígenas e 5 pertencentes à etnia Kaingang. Após a transcrição das entrevistas, estas, juntamente com o Regimento e o Plano de Estudos do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997).

Referencial Teórico

No Instituto, o Ensino Médio- Curso Normal Kaingang e o Curso Normal Kaingang-Aproveitamento de Estudos estão organizados a partir da Pedagogia da Alternância. Ao organizar-se por meio da Pedagogia da Alternância, o Instituto torna possível que alunos que não residem na Terra Indígena Inhacorá possam fazer o Curso Normal sem cortar os laços com suas comunidades e permitindo que esses estudantes, no tempo-comunidade, cuidem de suas famílias, inclusive provendo seu sustento, já que número significativo dos alunos do Curso Normal são casados e possuem filhos.

De acordo com o Regimento do Instituto, a alternância regular de períodos de estudos torna possível que professores que já estejam trabalhando, mas que não possuam formação, ou não possuam formação específica, possam frequentar o curso sem prejuízo às suas atividades profissionais. Do mesmo modo, permite que estudantes de outras comunidades além da Terra Indígena Inhacorá possam ter acesso a esta formação (COLLING, 2018, p.109).

A formação de professores Kaingang por meio da Pedagogia da Alternância possibilita que os docentes em formação mantenham o contato com suas comunidades de origem e consequentemente, com seu idioma materno, com os sábios de sua comunidade e os saberes de seu povo, o que contribui para a formação de professores indígenas a partir da valorização dos saberes tradicionais Kaingang. Não obstante, a alternância entre tempos e espaços educativos promove a interlocução entre os saberes indígenas e não indígenas.

A Pedagogia da Alternância é criada com o objetivo de que em tempos e espaços alternados o jovem tenha condições e acesso à escolarização e ao conhecimento e valores familiares e comunitários. Ao alternar períodos na escola e períodos em seu meio de vivência, o jovem pode construir seus conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho que é passado de gerações a gerações e o saber escolarizado que possibilita a apropriação do conhecimento (PINHO, 2007, p.5 apud COLLING, 2018, p.79).

Importante destacar que ao longo dos séculos a educação escolar foi imposta aos povos indígenas, desconsiderando seus conhecimentos e processos próprios de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, os cursos de formação de professores indígenas (principalmente os que antecederam a Constituição Federal de 1988) estavam de acordo com a intenção do Estado brasileiro em inserir os indígenas na sociedade nacional. Considerando esse contexto histórico, o fato do Curso Normal do Instituto estar organizado por meio da Pedagogia da Alternância é muito positivo, ao possibilitar que a formação de professores indígenas Kaingang aconteça a partir da interlocução entre os saberes tradicionais indígenas com os saberes não indígenas.

Resultados e Discussões

A partir das entrevistas realizadas com os docentes do Instituto, foi possível perceber que número significativo utiliza a pesquisa como uma estratégia capaz de relacionar os conhecimentos trabalhados no tempo-escola com os conhecimentos mobilizados pela pesquisa no tempo- comunidade. Essa também é uma estratégica utilizada pelos professores não indígenas a fim de ampliar seus conhecimentos acerca da cultura indígena e, consequentemente, qualificar sua prática pedagógica.

O que se percebe a partir das entrevistas é que a maioria dos professores costumam relacionar suas aulas do tempo-escola com as vivências do tempo-comunidade através do encaminhamento de trabalhos em que o professor busca complementar o assunto tratado no

tempo-escola, ou introduzir um novo conteúdo que será abordado na próxima etapa do tempo-escola.

Uma das dificuldades percebidas em relação a esta forma de organização do trabalho docente é de que com certa frequência os alunos não realizam as atividades propostas para o tempo-comunidade. Uma das justificativas para esta situação é de que nas etapas de tempo-escola os alunos recebem um grande volume de atividades para ser feito no tempo-comunidade, que somadas às responsabilidades que os alunos possuem em relação a suas famílias, dificultam que todas as atividades sejam realizadas. Como estratégia para superar essa dificuldade, os docentes estão procurando encaminhar atividades multidisciplinares, como forma de qualificar o trabalho e também diminuir seu número.

Os docentes entrevistados também demonstram possuir o entendimento de que é necessário que se estabeleça relações mais próximas (especialmente no tempo-comunidade) entre a instituição e as diversas Terras Indígenas de onde os alunos do Instituto são provenientes, já que a partir das entrevistas "é possível inferir que há pouco ou nenhum contato entre o professor e seus alunos quando estes estão no tempo-comunidade" (COLLING, 2018, p. 110). Essa percepção dos professores está de acordo com o disposto no Regimento do Instituto:

> A partir do disposto no Regimento do Instituto, é possível depreender que a Alternância Regular de períodos de estudos como prática pedagógica desta instituição deve se sustentar e se fortalecer a partir da articulação entre o Instituto e as comunidades de origem de seus estudantes (COLLING, 2018, p.109).

Nesse sentido, o estreitamento de laços entre Instituto e Terras Indígenas acarretaria em uma melhor exploração dos potenciais do Regime de Alternância, contribuindo para uma formação docente voltada à valorização da língua, saberes e cosmologias Kaingang. Além disso, é importante destacar que o acompanhamento dos estudantes no tempo-comunidade também contribuiria para que os professores *fóg* (não indígenas, no idioma Kaingang) que trabalham com o Curso Normal ampliassem seus conhecimentos sobre o povo Kaingang, impactando positivamente em seu agir pedagógico.

Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

COLLING, Adriana. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang**. Chapecó. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

Palavras-chave: Professores Kaingang; Formação de Professores; Pedagogia da Alternância

A PEDAGOGIA DA ESCOLA ITINERANTE NA ESCOLA DO CAMPO: O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA, NO ACRE, VALE DO JURUÁ

FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS - UFAC

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR

MARIA DOLORES DE OLIVEIRA SOARES PINTO - UFAC

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado parcial de uma pesquisa em andamento, sobre o programa de escolarização Asas da Florestania, ofertado à população do espaço rural do estado do Acre, nos níveis de educação infantil; ensino fundamental II e ensino médio, oferecido de forma itinerante. A expressão escola itinerante, é usada neste trabalho para caracterizar a escola que é representada, no espaço rural, pelo professor, que se desloca periodicamente de sua residência na cidade ou no seringal, para atender alunos, percorrendo espaços de rios, igarapés e rodovias, cumprindo os processos formais da docência na vivência da escolarização e das práticas educativas nas comunidades rurais.

Na busca de atender as orientações da LDB (9.394/96) sobre a oferta da educação básica, o estado do Acre tem fomentado programas especiais de escolarização nos diversos níveis e modalidade de ensino. Dentre estes, o mais importante para a Educação do Campo é o programa Asas da Florestania, que atende a população rural do estado, com uma educação diferenciada ofertada nos longínquos espaços de floresta do estado.

Este trabalho surgiu do interesse em conhecer e discutir o oferecimento da escolarização a partir de programas especiais e oferecido de forma itinerante no espaço rural do Juruá, que devido a grandes distâncias e dificuldade de acesso, apresenta-se, na fala cotidiana dos professores, como um barreira de concretização das políticas públicas de educação, postas para a região.

Nesta pesquisa temos como objetivo geral compreender a dinâmica de organização e funcionalidade do programa Asas da Florestania, nos diversos níveis de ensino, ofertado de forma itinerante, especialmente, aos sujeitos do campo do município de Cruzeiro do Sul/AC, Vale do Juruá. Como objetivo específico temos: conhecer o programa Asas da Florestania em seus três níveis e modalidades de ensino; compreender a organização do programa Asas da Florestania a partir do projeto de criação, das normativas, do material didático pedagógico, e da composição dos sujeitos envolvidos; analisar a dinâmica itinerante deste programa. Vale ressaltar que para a produção deste artigo, os resultados se limitam a apresentar sucintamente os três níveis de ensino existentes no Programa Asas da Florestania.

METODOLOGIA

O estudo segue uma abordagem qualitativa, com viés descritivo, que permite ao pesquisador compreender e descrever as diversas situações e vivências dos sujeitos que produzem a escola, no programa Asas da Florestania.

Esta investigação está dividida em duas partes. Na primeira, está sendo realizado um estudo documental, cujo os documentos selecionados foram: o projeto do programa Asas da

Florestania; as normativas do programa e o material didático-pedagógico de trabalho dos alunos e professores. Na segunda parte será feita uma entrevista semiestruturada, a ser realizada com os seguintes sujeitos: os gestores da educação do campo; os professores e alunos do ensino médio e a família dos alunos da educação básica. Os dados apresentados neste texto se restringem a caracterização dos níveis de ensino contemplados pelo programa.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO: ENTRE AS POLÍTICAS E AS PROPOSTAS DE ENSINO

Avanços legais no que se refere a Educação do Campo, têm sido percebidos, dentre as conquistas, foi a inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Outro importante documento são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo Martins (2008) este documento ampliou as possibilidades da educação nas longínquas regiões do país. O autor enfatiza que "a ênfase na educação do campo [...] justifica-se nas diretrizes da própria educação do campo" (MARTINS, 2008, p.59).

Com as diretrizes, os sujeitos do campo ganham a possibilidade de uma educação que seja de acordo com suas peculiaridades, dentre as quais encontra-se a escolarização oferecida de forma itinerante. Munarim et al. (2010, p. 12), afirma que a Educação do Campo é "[...], muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação preconizam uma educação no campo, que seja do campo".

Dessa forma, percebemos que os espaços rurais são lugares de múltiplos saberes e a escola se apresenta como espaço alternativo de educação escolar, de troca de saberes e culturas diferenciadas, de busca pelo novo. Nesse viés Cardart (2003) enfatiza que a escola deve ser lugar "[...] que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo" (CALDART, 2003, p. 80).

Ainda no que se refere a Educação do Campo, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 1.10, garante "Fomentar o atendimento das populações do campo [..] nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, [...] de forma a atender às especificidades dessas comunidades [..]". (BRASIL, 2014).

Nessa direção os programas educativos servem, dentre outras ações, para atender aos sujeitos que residem no espaço do campo. No caso do Acre, para cumprir as metas estabelecidas em seu PEE, consoante às do PNE, inseriu o Programa Asas da Florestania, importante instrumento de políticas públicas educacional que normatiza e instiga a elevação da oferta e da qualidade da educação no espaço rural.

O PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

O Programa Estadual Asas da Florestania é uma política do estado, que foi implantado com a finalidade de assegurar aos sujeitos do campo um processo de escolarização diferenciado do que é regularmente desenvolvido na escola do campo. O programa segue as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais e possui material didático próprio, como material orientador para os professores. Metodologicamente, procura trabalhar a realidade das comunidades.

O segmento de educação infantil deste programa iniciou seu funcionamento em 2009, conhecido como "Asinhas", busca oferecer às crianças de quatro a seis anos, das áreas rurais do estado, educação com atendimento domiciliar. É um programa que funciona com material

didático-pedagógico próprio e com professor itinerante que translada pelas comunidades, conforme cada regional educacional, conforme calendário específico.

No âmbito do ensino fundamental (6º ao 9º ano) teve início no ano de 2005. Este foi melhor recebido pelos municípios, que tomaram para si a responsabilidade total ou parcial do oferecimento do programa. Neste nível de ensino funciona regularmente em escolas municipais ou estaduais ou em espaços alternativos, substituindo a seriação regular pelas ações do programa. Este nível de ensino se concretiza em blocos de disciplinas, ministradas anualmente por um único professor, conforme calendário.

O Programa Asas da Florestania, Ensino médio, teve início em 2008, sendo oferecido, exclusivamente pela Secretaria Estadual de Educação. Trata-se de "uma experiência Pedagógica em busca da possível escola Unitária" (ACRE, 2010, p. 1). O projeto do programa Asas da Florestania, ensino Médio, "busca atender as políticas do PROACRE, na perspectiva da sustentabilidade e organização comunitária, de produção para melhorar a qualidade de vida das comunidades rurais nas áreas de difícil acesso em todo o estado." (ACRE, 2010, p. 7).

Este nível de ensino funciona com professores itinerantes polivalentes, que se deslocam para as diversas comunidades rurais de fácil, difícil e dificílimo acesso (MARTINS, 2015) para o exercício da docência em disciplinas blocadas em área de conhecimento e eixo temático. O programa Asas da Florestania, ensino Médio também é oferecido em espaços prisionais e em outros centros socioeducativos de cidades do estado do Acre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, podemos dizer que o programa se mostra como uma possibilidade de escolarização dos sujeitos do campo na região do Juruá, com limitações de oferecimento e de execução nos níveis disponíveis pelo programa: educação infantil, ensino fundamental (6ª ao 9ª ano) e ensino médio, especialmente no que se refere ao espaço para sua concretude, assim como o oferecimento do tempo escolar e a contratação dos professores, que exercem a docência de forma itinerante, dispostos a adentrar as margens do rios, igarapés, estradas e ramais para a oferta deste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

ACRE, Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024. Lei nº 2.965, de 02 de julho de 2015. Nos termos do art. 8° da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, abril de 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 26 junho de 2014.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60–81, jan./jun. 2003.

MARTINS, F. A. de O. A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas. – Curitiba, 2015.288 f.

MUNARIM, A. et al. Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

Palavras-chave: Educação Escolar; Educação Básica; Programas Educacionais; Professor Itinerante.

ALDEIA ARAÇAÍ DEMARCADA PELO RAP GUARANI MBYA: DISCURSO, AUTORIA E PRÁXIS

ERITON RICARDO SILVA TEIXEIRA - UFPR

JÚLIO CÉSAR DAVID FERREIRA - UFPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Em uma trajetória autoral e protestante, dois jovens Guarani Mbya do munícipio de Piraquara, Paraná, vêm, através do Rap, demarcando e denunciando os ataques aos povos originários. Com base em uma entrevista semiestruturada e pesquisa documental, pudemos identificar a assunção da autoria por esses sujeitos, com letras de Rap contundentes à realidade das nações indígenas, marcadas ideologicamente pela resistência e ativismo político. Constatamos que esses jovens Guarani Mbya se familiarizaram com a cultura envolvente, a qual os proporcionou a interação entre formações discursivas e mundos distintos em inter-relações que ressignificaram materialmente a sua própria forma de protesto e práxis simbólica.

INTRODUÇÃO
As populações originárias vêm travando imensa luta e resistência contra as políticas institucionalizadas e homogeneizadoras do Estado Brasileiro, com seus retrocessos nas demarcações de terras indígenas.
Por serem minorias sob a sociedade envolvente, percebe-se que não há uma visibilidade pertinente na cobertura das redes midiáticas que possa gerar comoção social e quebrar os diversos estereótipos, preconceitos e discriminação. As condições socioeconômicas dos povos originários são dramáticas, miseráveis, resultado de uma série de negligências e omissão do Estado brasileiro.
A terra indígena Araçaí localizada no munícipio de Piraquara, região metropolitana de Curitiba, Paraná, pertence à nacionalidade Mbya Guarani, onde a língua falada é que denomina seu povo. A aldeia Araçaí tem aproximadamente dezenove anos nessa região, sendo remanescentes da região de Palmeirinha, centro-oeste do Estado do Paraná com a população de aproximadamente oitenta e cinto Guarani Mbya, sendo vinte e seis famílias que sobrevivem do assistencialismo do Governo Federal, vendas de artesanatos, doações de alimentos e roupas. Uma pequena parcela trabalha nas áreas da educação escolar indígena e da saúde.
Em 2016, dois irmãos matriculados na escola da aldeia passaram a frequentar o Colégio Estadual Professor *Mário Brandão* Teixeira *Braga, escola urbana* localizada a aproximadamente vinte quilômetros da aldeia. Os irmãos Kuaray Mirim e Karai Jeguaka fundaram o grupo de Rap NG (Nação Guarani) e, mesmo sem recursos e equipamentos, utilizaram um smartphone para obter algumas batidas (*beats*) em combinação com suas letras. As principais influências dos irmãos são: Brô MC's, Eduardo do Facção Central, Sabotage e Racionais MC's.

Rap, discurso e autoria: um gesto de análise

Em conversa com um dos sujeitos da pesquisa, falamos sobre o andamento do grupo de Rap, a perspectiva de novas músicas, gravações, produções. Nesse momento propomos a ele a concessão de uma entrevista na delimitação do corpus desta pesquisa: *Você poderia nos explicar mais detalhadamente suas motivações para a criação do grupo de Rap? O que você, Guarani Mbya, pretende com o Rap?*

Eu conheci o Rap pela informatização aqui na aldeia, na escola na cidade, internet, até que conheci os Brô MC's do Mato Grosso do Sul e também outros grupos de Rap da cidade. Foi assim que surgiu a vontade de montar o grupo para fortalecer nossa cultura e denunciar o que acontece nas aldeias, aconselhar a nossa juventude dentro da aldeia. E as letras falam também da desigualdade na cidade, como as favelas, as drogas, a violência, e também no campo com os quilombolas. A nossa música é cantada na nossa língua e no português, é uma maneira de passar a mensagem. O Rap deixa a gente livre para falar de tudo e acreditamos que o Rap é uma maneira de resistência, pois não servimos a um presidente, servimos a nós mesmos do jeito que queremos viver. (Karai Jeguaka, 2018).

O Rap desses jovens contextualiza as necessidades de seu povo socialmente. Rap é afirmação identitária, autoral, constituição de sujeitos e mobilização de sentidos na mediação da linguagem e da ideologia. De acordo com Orlandi (1996, p. 12), “a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita etc.”, portanto o Rap é também uma importante materialidade discursiva.

A partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, sobretudo a apropriação brasileira da obra de Eni Orlandi, compreendemos discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 2009). Nesse viés, a linguagem é “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2005, p. 15) ou, dito de outro modo, a linguagem é a base da materialização discursiva, assim como o discurso é a materialidade da ideologia. Na perspectiva dos estudos discursivos a assunção da autoria é um processo que “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele do contexto histórico-social” (ORLANDI, 2005, p. 76), isto é, uma função essencial do sujeito do discurso. Pudemos notar na fala de Karai Jeguaka uma identificação, um pertencimento e sintonia com as formações ideológicas do protesto, da cultura e expressão popular, inclusive as ideologias de resistência no contexto urbano.

Em 2017 a Aldeia Indígena Tekoa Itakupe, no Jaraguá, zona oeste de São Paulo, sofreu reintegração de posse por parte da justiça, fato que se popularizou nas redes sociais mobilizando vários Guarani Mbya a enfrentar a ordem da “justiça”. Essa mobilização social repercutiu tanto que as manifestações tomaram dimensões nacionais, forçando as autoridades a cederem. Diante dessa realidade, os irmãos do NG, através do Rap elaboraram uma letra combatente em apoio à sua nação, com grande repercussão nas redes sociais e elevando a consciência de quem estava na luta cotidiana contra a reintegração de posse.

Jaraguá é guarani

Jaraguá é guarani
Eu vou representar este povo que resiste
Demarcação já!
Isso que levo na mente
É o foco da missão
E agora nesse rap
Defendo a minha Nação
Mandando esta mensagem daqui de Paraná
Aldeia Araçaí
Lado a lado pra lutar

Repressão política, roubaram nossas terras
Querem oprimir ao povo, mas agora é guerra
E nessa batalha vamos juntos pra ganhar
A guerra é do povo
Para revolucionar, pra defender
Aldeia Jaraguá
E mais uma vez eu digo: demarcação já!

O mundo é foda, é triste, irmão
Mas apesar de tudo nós somos uma nação
Vamos juntos lado a lado e mostrando a revolução
Indígenas, camponeses, quilombolas na união
Racismo, preconceito,
Assassinato em São Paulo
Sangue de indígena se escorre no asfalto
Mas o povo ergue a cabeça
E segue firme sem temer
Os indígenas sempre irão prevalecer

[Falado]
Irão prevalecer
Aldeia Jaraguá
Tekoa Pyau
Tamo junto aí, lado a lado
Até o fim

[Refrão]
Jaraguá é guarani
Um povo guerreiro sempre vai resistir
Jaraguá é guarani
Vamos para a luta e não vamos desistir
X2

Os xondaros e xondarias lutam com muita dignidade
Mantêm o proceder, mano essa é verdade
O sistema capitalista que é só para destruir
O povo que só quer um pedaço de terra para seguir a vida

Sem terra pra plantar
Pro nosso sustento
Mas estamos aí na correria
Fortalecendo nosso movimento
Que é forte, não seremos derrotados
Salve! Salve! Aldeia Pyau São Paulo
NG do Rap da aldeia Araçaí
Mandando esta, estamos junto aí
Sempre lado a lado
Lutando até o fim por essa terra

Que sempre foi do povo guarani
E através do Rap sem medo de falar
Defendo os irmãos lá de Jaraguá
Guerreiros de luta
Que se mantêm de pé
Acreditando num futuro
Mantendo a sua fé
Lutando pela terra, pela demarcação
Contra a invasão, irmão, com união

Eu sei que não é fácil
Muita desigualdade,
Mas Nhanderu está olhando
Dando forças para a comunidade
Sei que não é fácil
Muita desigualdade
Mas Nhanderu está olhando
Dando forças para a comunidade...
Pra comunidade

[Refrão]
Jaraguá é guarani
Um povo guerreiro sempre vai resistir
Jaraguá é guarani
Vamos para a luta e não vamos desistir

Uma análise mais minuciosa da letra extrapolaria os limites textuais de um resumo expandido. No entanto, importa salientar as inter-relações socioculturais evocadas pelos autores: a letra prevê a união de indígenas, camponeses e quilombolas na crítica às desigualdades do sistema capitalista, na luta contra o racismo, o preconceito e outras tantas mazelas sociais. O Rap do grupo NG transita do plano material da tragédia das periferias urbanas à esperança e fé na divindade de Nhanderu, um complexo processo intercultural somente possível com a assunção da autoria desses jovens, com o funcionamento discursivo e ideológico conforme nosso delineamento teórico. Nesse caso, o Rap representou a base material para discursos e ideologias de um povo que resiste historicamente e que antecede qualquer arbitrariedade e imposição cultural eurocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura Guarani Mbya vem se articulando com o mundo globalizado, resistindo e reafirmando sua identidade e especificidades contra um modelo opressor institucionalizado e sua lógica homogeneizadora que aniquila a diversidade.

O Rap foi uma das formas encontradas pelos jovens Guarani Mbya para denunciar os males historicamente cometidos contra seu povo. Há, sem dúvida, a influência da globalização nesse processo, culminando no que Canclini (1990) se refere como culturas híbridas, ou seja, a apropriação do Rap pelos dois sujeitos da pesquisa representa um elo entre a cultura indígena e o mundo cosmopolita. Nessa conjunção cultural se deu mais do que a autoria; foi concretizada a práxis desses sujeitos, a materialização ideológica no Rap (base linguística), um processo simbólico no qual “dizer” e “fazer” se complementam.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. Mexico: Grijalbo, 1990.
ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

Palavras-chave: Guarani Mbya; Rap; Demarcação; Resistência; Discurso

AS IDENTIDADES ÉTNICAS E RACIAIS NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sociedade brasileira se estruturou por meio de diversas desigualdades que persistem até os tempos hodiernos. A escravidão é um exemplo de como ocorreu o desenvolvimento pautado na subjugação de diversas etnias e raças. Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar no marco legal as recomendações para a construção de uma cultura que reconhece e respeita a diversidade, pesquisando, por meio da análise documental, como a Constituição Federal (CF,1988), o Plano Nacional de Educação (PNE,2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB,2010) orientam o desenvolvimento das temáticas relativas as questões étnicas e raciais no currículo do Ensino Fundamental, finalizando com a análise de um Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública a fim de identificar a consonância com os marcos legais. Esta pesquisa está em andamento, os dados coletados até o momento referem-se a um levantamento geral do que cada marco legal apresenta sobre as questões étnicas e raciais, bem como o modo com que a bibliografia entende os conceitos e uma breve discussão histórica. O objetivo geral é analisar como os marcos legais recomendam o desenvolvimento das temáticas relativas as questões étnicas e raciais no currículo. Os específicos são identificar e caracterizar nos três documentos como ocorre o desenvolvimento das temáticas e analisar um PPP de uma escola. A metodologia está sendo desenvolvida através da abordagem qualitativa. As questões étnicas e raciais apresentam um forte impacto social, principalmente no Brasil, pela razão de que há uma diversidade exorbitante. Logo, é responsabilidade da escola, tanto quanto de outras instituições sociais, tentar romper com preconceitos e estereótipos comumente passados de geração em geração, visando uma real relação de respeito e alteridade entre todos os sujeitos. A fim de que esses possam efetivamente desfrutar do que já era deles por direito, a dignidade a vida. O Brasil é um país com inúmeras e profundas desigualdades, a questão étnica-racial está presente nesse contexto pela razão de que é um dos aspectos que influencia fortemente nessas desigualdades, a exclusão social é uma expressão apropriada para caracterizar a sociedade brasileira, pois "um terço dos brasileiros vive na pobreza, e a maioria não é branca" (TELLES,2004,p.4). Isso é o resultado do modo como ocorreu o desenvolvimento do país desde que os portugueses ocuparam o território brasileiro, nesse sentido, é perceptível uma sociedade machista, com predomínio da "ideologia branca europeia, patriarcal e que se inscreve historicamente envolto aos princípios da 'democracia racial', construídos ainda no século XVIII e XIX." (RAMÃO,2013,p.17). Essas concepções que ainda permeiam a sociedade perpetuam as desigualdades e a violação de direitos. O termo "raça" é utilizado para identificar os indivíduos baseando-se em suas características fenotípicas (SILVA,2010,p.100), aspectos físicos observáveis nos indivíduos, como a cor da pele. Contudo, essa expressão apresenta uma conotação negativa para a maioria dos autores, em que afirmam que raça é um termo que não refere-se a realidade natural, pois denota um modo de classificação social, fundamentando-se em uma concepção negativa frente a determinados grupos sociais, além de estar associado as relações de poder entre colonizadores e colonizados. Enquanto que, o termo "etnia" é reservado para identificar fundamentando-se nas características de cunho cultural, como a religião, modos de vida e língua, ou seja, apresenta

um avanço por ampliar sua compreensão do ser humano, considerando sua dimensão sociocultural. Nesse sentido, a cultura é concebida como um fenômeno dinâmico que está em um incessante processo de "construção, desconstrução, reconstrução e 'hibridização'"(CANDAU,2005,p.31), e, diante da diversidade, o multiculturalismo intercultural surge com o intuito de propor espaços para ocorrer o diálogo entre as diferentes pessoas e culturas. Nessa perspectiva, para haver o respeito à dignidade humana é imprescindível que seja desenvolvido o respeito às diversas culturas, assim como a necessidade dessas conhecerem-se mutuamente, mantendo relações de diálogo intercultural que priorizem "a existência do outro como elemento de existência de si próprio" (RAMÃO,2013,p.19), sem que ocorra uma sobreposição ou visão de superioridade de uma ou outra. Cabe ainda ressaltar que mesmo os sujeitos pertencentes a uma mesma etnia não podem ser considerados como iguais, pois a identidade individual sempre terá disparidades, ou seja, não é possível compreender a identidade negra como monolítica ou universal, pois ela provoca um diálogo entre os sujeitos que participam de um mesmo contexto cultural e sociorracial. Logo, se não há consonância de concepções dentro de uma mesma cultura, não há possibilidade de considerar uma sociedade homogênea ou superior a outra. As questões étnicas e raciais são os aspectos fundamentais que ocasionaram as reivindicações do movimento negro no decorrer das décadas, o que resultou em elaborações de políticas de ações afirmativas que propiciassem reconhecimento, como implementação de cotas, projetos com o intuito de inserí-los no mercado de trabalho e ações para a área da cultura e educação, instituídas pela CF. A partir da década de 1970 houve uma intensificação, no Brasil, de mobilizações de mulheres, negros e indígenas, que "foram conquistando espaço por meio de lutas no campo da cultura, da educação e da cidadania" contra "o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão"(SILVA,2010,p.20). Na CF as questões étnicas e raciais não apresentam citações explícitas, mas é possível inferí-las quando há a garantia da dignidade humana, pela razão de que a dignidade é para a espécie humana, independente das diferenças existentes nela. Além disso, há o inciso VIII do art. 4° que define como princípio o repúdio ao racismo. É relevante pontuar que a garantia dos direitos a todas as pessoas, sem distinção, é prevista na lei, contudo não significa, efetivamente, que é desfrutada por todos, sendo que a negação dos direitos se evidencia nas desigualdades e fragiliza o princípio da dignidade humana. As diretrizes que orientam o PNE expressam que priorizam a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade, a formação para o trabalho e para a cidadania, , enfatizando os valores morais e éticos que fundamentam a sociedade e a superação das desigualdades educacionais, visando à erradicação de todas as formas de discriminação. Cabe, ainda, propor uma leitura cuidadosa no termos acima, indagando quais são esses valores e se realmente promovem uma sociedade com menos preconceitos e desigualdades. A meta 8, especificamente, declara a necessidade de igualar a escolaridade média entre os sujeitos negros e não negros, declarados na Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, afirmando que as desigualdades quanto a raça, construídas historicamente, ainda perpetuam e deixam os negros a margem da sociedade, devido ao seu baixo nível de acesso e permanência aos mais elevadas etapas de escolarização. As DCNEB concebem a formação escolar como circunstância primordial de acesso aos diversos direitos, um espaço em que a cultura é (re)construída pelos sujeitos envolvidos, de modo que progressivamente compreendem suas origens e as valorizam. Entretanto, para ocorrer esse movimento, é essencial que o rito escolar seja superado, alterando a visão multidisciplinar e isolada de cada área do conhecimento, o incentivo ao comportamento competitivo e individual e, práticas que não promovem a inclusão e reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, para conquistar a inclusão social as DCNEB consideram imprescindível que a educação escolar se fundamente "na ética e nos valores da

liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade" e "...no pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social" (BRASIL,2010,p.16). Ainda, manifesta a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento humano de modo integral, com respeito e valorização das diferenças, proporcionando condições de liberdade e dignidade a todos. Um aspecto inovador que valoriza a diversidade é apresentado no fato de que há uma ampliação nas modalidades de ensino consideradas, com diretrizes específicas, como a Educação Escolar Indígena, Quilombola, das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por fim, é possível afirmar que os marcos legais reconhecem as desigualdades existentes no país, cabe, então, no decorrer da pesquisa analisar se o modo como concebem essas desigualdades efetivamente promovem a transformação social.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNECEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Carmen Teresa Gabriel (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RAMÃO, Valdacir Jose. **Politicas de currículo:** currículo intercultural como texto étnico-racial na educação básica com qualidade social. Dissertação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

SILVA, Marcos Antonio da. FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13- 33, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf. Acesso: 24 abril 2019.

TELLES, Edward Eric. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil.2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Disponível em: https://docplayer.com.br/19368-Edward-e-telles-o-significado-da-raca-na-sociedade-brasileira.html. Acesso em: 27 abril 2019.

Palavras-chave: Marcos Legais; Etnia; Raça; Desigualdade; Cultura.

CLASSE MULTISSERIADA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES – ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR NO MUNICÍPIO DE ARACATU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

JACIARA DE OLIVEIRA SANT´ANNA SANTOS - UNEB

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB

MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS - UNEB

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Considerando as dificuldades apresentadas pelas escolas do campo, onde a multissérie é uma característica marcante, este estudo visa analisar a prática pedagógica no contexto das escolas do campo multisseriada, tendo como "pano de fundo" seus aspectos teóricos e práticos na relação que se estabelece entre professor aluno no processo ensino aprendizagem.

Em se tratando da prática pedagógica que se desenvolve no campo é preciso compreender que esse processo ensino/aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há várias vivências e experiências na sua diversidade. Salientamos que a temática, ainda é um objeto de investigação pouco explorado necessitando estudos complementares, como este, que integra reflexões sobre o ensino multisseriado.

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade. Assim, "a educação do campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora, a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, não é toda a educação" (CONTAG, s/d, p.7).

As classes com ensino multisseriado ainda estão presentes nas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Consiste em alunos de diversos anos com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço.

"Tratada nas últimas décadas como uma "anomalia" do sistema, "uma praga que deveria ser exterminada" para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido". (MOURA & SANTOS, 2011, p. 5). Tal percepção vem sendo reafirmada ao longo do tempo pelo baixo desempenho das escolas do campo e que neste espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas.

Adotamos como abordagem metodológica a concepção de pesquisa do tipo qualitativa. O levantamento dos dados desta investigação foi realizado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XX, com os professores alunos do curso de Pedagogia do Programa da Plataforma Freire- Parfor, município de Aracatu-Bahia. A escolha desse contexto se justifica por nossa posição enquanto docentes dessa instituição e da abrangência da Uneb por meio do Campus XX, como instituição formadora de professores, a qual atua na Educação Básica há mais de 15 anos.

Metodologia

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo. No primeiro momento, optou-se por uma revisão bibliográfica que privilegia a discussão sobre os conhecimentos que servem de base para o ensino e sobre a transposição didática. De acordo com Gil (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para a coleta de dados, foram utilizados na pesquisa, dois tipos de instrumentos a fim de conseguirmos os resultados: a análise documental através da ficha de observação dos professores de estágio e o questionário com os professores alunos. No primeiro momento realizamos uma análise das práticas pedagógicas registradas na ficha de observação de estágio. No segundo momento aplicamos um questionário com dez questões. Os sujeitos da pesquisa foram seis (6) professores-alunos do universo dos (39) acadêmicos da turma do PARFOR/UNEB, município de Aracatu. O critério de escolha foi o de está atuando com turma multisseriada.

Discussão e resultados

Para analisar os dados da pesquisa foram os utilizados os relatórios e as fichas de acompanhamento dos registros da prática pedagógica e o questionário com os professores alunos participante. Constamos na análise que o curso tem possibilitado melhoria na prática pedagógica, principalmente as intervenções que foram realizados pelos professores de estágio. Ressaltamos que a formação desenvolvida no curso do Parfor em consonância com as orientações dos professores foram fundamentais na priorização de metodologia da sala multisseriada, como uma das ações mais importante do processo educativo.

Verificamos através do questionário que os professores alunos, ainda sofrem as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de anos diferentes principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar que orienta a vivência nas comunidades do campo.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativospadronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p.306).

Ainda, conforme Rocha (2010; p.56), “A ausência de propostas pedagógicas sistematizadas para trabalhar com as classes multisseriadas faz com que professores e professoras busquem alternativas para seus trabalhos”. Desse modo, fica explícito que a falta de uma proposta específica para trabalhar nessas escolas dificulta o trabalho docente, diante de uma turma heterogênea que precisa de atenção para ser educada.

Considerações finais

A pesquisa mostrou que existe a necessidade de construir uma prática pedagógica a partir de outra perspectiva de currículo, pautado nos princípios da Educação do Campo, buscando outros olhares perante a comunidade onde está inserida, sua cultura.

Constatamos ainda a dificuldade das professoras em trabalhar com a educação no meio rural, pela falta de acompanhamento pedagógico; e, ainda, outras questões, como: a falta de interação com os professores da mesma modalidade e a ausência do currículo voltado para as especificidades do campo.

Desta forma, observa-se claramente que a multisseriação tem uma base muito forte nas políticas públicas, porém, há poucas orientações sobre como aplicá-la na escola e como trabalhar de forma pedagógica competente por parte da coordenação e professores das escolas.
Verifica-se, portanto, que as escolas do campo precisam construir uma nova proposta educativa organizada em multisseriação, que leve em consideração os aspectos como: necessidade de investigar as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico realizada em turmas diferenciadas por idade e aprendizagens, reformulação da proposta político pedagógica das instituições e do currículo, e políticas públicas que busquem a qualidade e as retirem do anonimato.

REFERÊNCIAS

CONTAG – **Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Educação do campo:** diretrizes operacionais. Brasília-DF: CONTAG; MDA, s/d.
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma pedagogia das classes multisseriadas. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: **Anais do XX** EPENN.Manaus-AM, UFAM, 2011. (GT 26 –Educação e Ruralidades).

ROCHA, A. I. Maria; HAGE, M Salomão. Carta Pedagógica. In: ROCHA, A. I. Maria; HAGE, M Salomão (orgs). **Escola de** direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-136.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate. In: **Anais do XX EPENN** – MANAUS - AM, UFAM, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural**. In: _____. (org.). Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

Palavras-chave: Classes multisseriadas; prática pedagógica; educação do campo

CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR

FRANCISCA ADMA DE OLIVEIRA MARTINS - UFAC

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A oferta da educação especial as pessoas com deficiência incluídos na escola do campo em turmas regulares seriadas e/ou multisseriadas de ensino, como também os alunos do Atendimento educacional especializados - AEE, não se faz com as mesmas condições da escola urbana, mas com diferentes configurações. A educação para o público alvo da educação especial requer um olhar diferenciado que envolve condições de acessibilidade, formação de profissional, políticas públicas, dentre outros.

Neste trabalho, buscando conhecimentos sobre a interface da educação especial na escola do campo buscamos responder a seguinte questão: como acontece o oferecimento da educação especial na escola do campo? O objetivo geral é realizar um estudo que apresenta o cenário da educação especial no contexto da escola no/do campo, municipal de ensino, em Cruzeiro do Sul, Ac, realizando um registro geral da realidade concreta dos alunos que apresentam necessidades educacional especial, por deficiência, inseridos nas salas regulares de ensino seriadas e multisseriadas, assim como as condições de acesso e permanência deste na escola, a partir do fomento das políticas públicas federais, estaduais e municipais. Temos como objetivos específicos: realizar um levantamento das matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais, que estudam na escola do campo, por deficiência; descrever a estrutura e o funcionamento da escola do campo no atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em turmas seriadas e multisseriadas.

Este trabalho parcial é de grande relevância para os sujeitos da escola do campo, especialmente para os gestores e professores que atuam na escola do campo, no sentido de compreender mais e melhor as peculiaridades e necessidades da educação especial na escola do campo.

METODOLOGIA

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho descritivo, a partir de uma pesquisa de campo. A escolha por esta abordagem se fez pela necessidade de saber a realidade do sujeito aluno, incluídos em turmas regulares e multisseriadas, assim como pela necessidade de quantificar os sujeitos inseridos nesse processo nos anos de 2018 e 2019.

O lócus de pesquisa foi a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), instituição essa responsável da educação escolar no município de Cruzeiro do Sul e escolas rurais do município, localizadas nas BR, ramais, rios e igarapés, pertencentes à rede municipal. Os sujeitos da pesquisa foram gestores da SEMED, gestores, professores e coordenadores das regionais educacionais do município.

Os procedimentos de coletas de dados selecionados foram: 1- análise documental: de relatórios e fichas com informações sobre as escolas do/no campo; 2- entrevistas semiestruturadas com os sujeitos acimas citados; 3 – visita, periódica as escolas para observar o desenvolvimento do

trabalho na escola. A tabulação e análise dos dados foram iniciados e o trabalho aqui apresentado retrata parte deste estudo.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSIVA

A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, na sociedade contemporânea tem obtido grandes proporções no que diz respeito a discussões que envolvem esta temática. A Constituição de 1998, Conferência Mundial de Educação para todos, na Tailândia, 1990, foi um marco histórico de lutas e conquistas das pessoas com deficiência e familiares no direito à educação, assim como a declaração de Salamanca, na Espanha,1994, conferência mundial sobre educação especial, documentos estes que refletiram e influenciaram a formulação das políticas públicas e inclusiva para o público alvo da educação especial, no direito a escolarização e a cidadania.

Outros documentos como A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) discorre sobre o conceito de educação especial, enfatiza o atendimento educacional especializado, assim como outras providências.

A inclusão de pessoa com deficiência vai além de integrar o aluno com necessidades educacionais ao ensino normal. Como mostra Sassaki (1997, p.2), “a inclusão escolar é o processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado [...]”. É necessário realizar adaptações no seu atendimento. O incluir exige, especialmente, a transformação do sistema educacional oferecendo ao sujeito educando, as condições tanto de acesso como de permanência ao sistema escolar de ensino.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL/AC

O estudo realizado no ano de 2018, mostrou um total de 12 escolas, que possuem em seu espaço, crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, incluído em turmas seriadas e multisseriadas. Das escolas citadas apenas 3 possuem em seus espaços sala de AEE; 11 delas possuem o número de 14 mediadores; 1 escola possui 2 professor interprete; e 3 escolas realizam atendimentos em salas de recursos multifuncionais.

O número de escolas com alunos incluídos na rede municipal, aumentou consideravelmente quando comparada ao ano anterior, passando de 12 para 20 escolas em 2019, em salas seriadas e multisseriadas. Aumentou o número de alunos inclusos, porém o número de pessoal responsável ao atendimento ainda é desproporcional, sendo poucos mediadores, sala de AEE e salas de recursos multifuncional.

Sobre o AEE, Mantoan (2006, p.26) destaca que “o atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados [...]”.

Em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, nos anos de 2018 e 2019, a quantidade de alunos atendidos nas SRM (salas de recursos multifuncionais), em 2018 foram atendidos 3 alunos em sala de recurso, e em 2019, o atendimento passou para 31 alunos. Isso significa que apesar da precariedade, “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).”

Neste sentido, a inclusão parte da transformação da sociedade, onde a mesma precisa se adequar as mudanças, deixando pra trás todos e qualquer requisitos da exclusão vivida em décadas

passadas, compreendendo assim que incluir vai além de adaptar, sendo este um ato de transformação. Sassaki, (1997, p. 21) ressalta que "a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam pessoas do seu seio.

Quanto a formação continuada dos professores foi possível constatar através dos dados coletados, que a SEMED disponibiliza formação continuada, para professores do AEE, professor regente e mediadores. Segundo a A1 "no ano de 2018 tiveram várias formações sendo algumas delas ofertadas de forma semipresencial" (ENTREVISTA/2019). Entre as formações, aplicadas no ano de 2018. A mesma ressalta ainda que em 2018, "tiveram bastante formação com tema como: educar na diversidade: um desafio para os sistemas educacionais de ensino regular; estrutura e funcionamento da modalidade de educação especial" (REFERENCIA/2019).

Em relação ao assessoramento o mesmo é realizado periodicamente, através das observações em sala de aula. Os coordenadores pedagógicos auxiliam tanto a escola, professores do AEE. O núcleo da SEMED, responsável pela formação dos professores, só interfere no atendimento quando solicitado pelos professores. A escola do/no campo da rede municipal, encontra nestes profissionais professores do AEE, coordenador pedagógico e mediador, a oportunidade de oferta do direito a escolarização das pessoas com deficiência na escola do campo.

CONSIDERAÇÕES

A Secretaria Municipal de Educação - SEMED, tem se mobilizado, no sentido de cumprir as determinações legais, em relação à inclusão e ao atendimento especial, evidenciado esforços para o acesso e permanecia dos alunos na escola do campo. Organiza-se com equipes para o atendimento e formação continuada aos envolvidos no processo de inclusão no espaço escolar do campo. Apesar dos esforços destacados, a secretaria tem deixado a desejar, no processo de inclusão, destacando-se a infraestrutura e a pouca acessibilidade aos alunos à educação escolar.

REFERENCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB-9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, abril de 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo: politicas-educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

MENEZES, E.T.de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/. Acesso em: 17 de jun. 2019.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Educação do Campo; Pessoa com Deficiência.

CULTURA GLOBAL E CULTURA LOCAL: NOVAS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE MANAUS/AM?

ARIANE SOUZA DE OLIVEIRA - UFAM

FERNANDA DELFINO DA SILVA - UFAM

MARIANGELA MOMO - UFAM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Resumo: O presente trabalho é derivado de três pesquisas, duas delas em nível de Iniciação Científica, que ocorreram em articulação. Todas elas partem do entendimento de que, na contemporaneidade, vivemos uma condição cultural singular – marcada pela cultura da mídia e do consumo – com implicações no modo como as crianças ribeirinhas, que também possuem uma cultura marcadamente local, se constituem como sujeitos e realizam seus processos de aprendizagem na escola. Os percursos teórico-metodológicos tiveram como um de seus objetivos investigar e analisar como a cultura global se relaciona com a cultura ribeirinha configurando as identidades das crianças locais. A construção dos dados ocorreu por meio de visitas regulares, no ano de 2018 e 2019, a uma escola ribeirinha localizada no Rio Negro, na cidade de Manaus/AM, com registros escritos em diário de campo e registros fotográficos. As análises realizadas demonstram que as transformações no acesso das crianças às informações sobre o mundo por meio de uma cultura global têm produzido grandes mudanças nas infâncias locais. Foi possível constatar que a cultura da mídia e do consumo está presente na vida das crianças investigadas modificando as relações sociais, produzindo implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento e alterando as identidades infantis.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento de três pesquisas, duas em nível de Iniciação Científica, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia na linha de Pesquisa intitulada Infância, Contemporaneidade e Educação, pertencente à Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Um dos objetivos, comuns às três pesquisas, foi investigar e analisar como a cultura da mídia e do consumo se relaciona com a cultura ribeirinha configurando modos de ser criança e viver a infância no contexto de uma escola ribeirinha da rede pública de Manaus.

No decorrer das pesquisas surgiram questionamentos em relação aos novos sujeitos infantis que a sociedade contemporânea está formando. Assim, a problematização deste trabalho consiste na seguinte indagação: Como a cultura global e a cultura local tem feito parte das práticas culturais do cotidiano das crianças ribeirinhas de uma escola de Manaus e como tem produzido determinados modos de ser criança? O suporte teórico das pesquisas advém dos Estudos Culturais em Educação e da Teoria Histórico-Cultural e os procedimentos metodológicos foram de inspiração etnográfica com visitas regulares, no ano de 2018 e 2019, a uma escola ribeirinha localizada a trinta minutos de barco da cidade de Manaus, no Rio Negro, no estado do Amazonas.

Partimos do pressuposto que a cultura global também chega até contextos marcados por uma cultura mais local como é o caso da vida e da escola das crianças ribeirinhas do Amazonas. Desta forma, organizamos este trabalho em três partes: a primeira parte aborda o que entendemos a partir de Robertson (1995) por cultura glocal considerando-a como fator das modificações nas identidades infantis ribeirinhas. Na segunda parte aborda os projetos realizados na escola investigada para evidenciar as identidades das crianças ribeirinhas do Amazonas. A terceira parte complementa os resultados e discussões e amplia as reflexões sobre as novas configurações das identidades das crianças ribeirinhas.

A GLOCALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES

O conceito de Globalização é definido de diversas formas por vários autores. Segundo Bauman (1999, p.67) a globalização possui um "[...] caráter indeterminado, indisciplinado e autopropulsão". Já para Scherer (2007, p. 67) é um "[...] processo que traz uma diversidade de influências externas para as diferentes nações, e estas influências interferem na vida dos cidadãos que ali vivem, agindo de maneira intensiva, afeta também o contexto cotidiano onde a criança cresce e interage com a sociedade".

Com as mudanças ocorridas nos meios de comunicação e nas tecnologias, devido à Globalização, a forma de disseminação de cultura passou e ainda passa por modificações, possibilitando a interação de diferentes costumes e aspectos culturais em várias localidades do globo. Dificilmente é possível fugir da Globalização, pois ela está presente em muitos lugares e tem influenciando cada vez mais na formação da identidade dos sujeitos.

Para poder compreender o processo cultural de identidade dos ribeirinhos é preciso considerar as peculiaridades do contexto em que vivem. Consideramos que ribeirinho é:

> [...] aquele que vivia secularmente, à beira dos rios e igarapés, seja nas cidades, vilas ou povoados – todos eles às margens dos cursos d´água – seja em agrupamentos de duas ou três casas, seja finalmente isolado numa "cabeça de ponte" (trapiche de madeira, que se projeta rio adentro, onde aportam as canoas dos pequenos compradores; à margem, no final do trapiche, se localiza a casa, com o pequeno comércio) [...] São migrantes sazonais [...] e é do complexo rio-quintal-roça-mata que extraem sua subsistência [...] (LOUREIRO, 1992 p. 16-17).

Partindo disso, poderia se entender que a cultura global não chegaria até os contextos das populações ribeirinhas. No entanto, em função do mundo globalizado no qual as culturas se encontram em constante transformação partimos da hipótese de que ocorre a interação de diferentes costumes e aspectos culturais locais como aspectos culturais globais. Canclini (2003) explica que o processo de transição da globalização afeta diariamente as culturas locais fazendo que ocorra a criação de novas relações sociais interculturais. Para o autor a cultura global vem ofuscando a cultura local e fazendo com que os costumes tradicionais sejam deixados de lado e novos costumes provenientes da globalização começam a ser adquiridos. Por outro lado, Robertson (1995) compreende que a cultura global chega até os contextos locais, mas não deveria destruir as culturas marcadamente locais e sim produzir algo novo que ele denomina de glocalização.

No decorrer do desenvolvimento das pesquisas foi possível identificar na vida e na escola das crianças investigadas a presença de elementos que fogem do contexto da cultura ribeirinha e que estão atrelados a uma cultura global. O encontro entre a cultura global – da mídia, das tecnologias e do consumo – com a cultura ribeirinha tem modificando o modo de vida das crianças e, consequentemente, suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um dos aspectos relacionados a cultura global que verificamos na escola investigada foi a presença de um telecentro, que é um espaço público com computadores conectados à internet. Possui todo o aparato tecnológico e pedagógico para receber a comunidade em geral e tem o objetivo de combater a desigualdade tecnológica e o analfabetismo digital, diminuindo o alto índice de exclusão digital. Dentre vários projetos, no Telecentro, é desenvolvido o projeto English for Kids, com as turmas de 1º ao 5º ano, que visa o ensino da língua inglesa. A professora responsável pelo projeto relatou que as crianças estão no mundo globalizado e essa é uma oportunidade para adentrarem nesse universo, sem sair da comunidade deles.

No espaço do telecentro funciona o projeto de robótica. São disponibilizados materiais específicos – livros, programas no computador, materiais de apoio – para que as atividades de robótica sejam realizadas. Devido esse contato com a robótica, no segundo semestre de 2018, os alunos do Ensino Fundamental construíram robôs com materiais recicláveis com o auxílio dos pais/responsáveis para o concurso e exposição de robótica cujo tema era "Meu robô de sucata". Muitos desses robôs impressionavam por possuir movimento e também por fazer uso de recursos locais como madeira de árvores O projeto ganhou destaque inclusive na mídia institucional sendo publicado na página virtual da Secretária Municipal de Educação (SEMED).

Os resultados da pesquisa apontam para um conjunto de experiências envolvendo fragmentos de culturas globais que tem inserido novos elementos à cultura ribeirinha, de maneira que novas identidades infantis estão sendo formadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a cultura global tem alcançado a cultura ribeirinha e servido como subsídio para formação de novas práticas que contribuem para a formação de novas subjetividades e identidades infantis. O diálogo entre cultura global e cultura local tem modificando o modo de ser e viver das crianças da escola investigada. Quando se relacionam com seus pares ou com seus familiares não é apenas a cultura local que media as relações, mas também a cultura global (como as tecnologias, os assuntos relacionados a programas televisivos, o desejo de comprar um celular) muitas vezes mais distante da vida de seus familiares.

As alterações em seus processos de aprendizagem também são evidentes na relação entre a cultura local e a cultura global. Por fim, pensamos que vale a pena deixar ressoar infinitamente a seguinte questão: quais as implicações das novas identidades das crianças ribeirinhas de Manaus/AM para os processos de educação escolarizada?

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Amazônia: Estado, homem, natureza**. Belém: CEJUP, 1992.

ROBERTSON, R. **Glocalization: time-space and Homogeneity-Heterogeneity**. In:FEATHERSTONE, M.; LASH, S. e ROBERTSON, R. (Orgs.), Global Modernitis, London: Stage. 1995.

SCHERER, Márcia Rejane. **A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul. 2007.

Palavras-chave: Cultura Ribeirinha; Mídia; Consumo; Identidade.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEXTOS EMERGENTES: UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL/RS

ELKE QUILIÃO DE OLIVEIRA - UFSM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: A valorização da vida no campo usando os fundamentos da Pedagogia da Alternância.

PROBLEMA
Como adaptar a metodologia da Pedagogia da Alternância na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima?

OBJETIVO GERAL
O objetivo deste estudo é analisar uma experiência vivida à luz da PA em uma escola do campo do município de Cachoeira do Sul/RS, através de adaptações dos instrumentos deste método para adequar-se à realidade onde está inserida.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Despertar o interesse de toda a comunidade escolar para a relevância da metodologia de alternância para a aprendizagem dos estudantes;
· Incentivar o desenvolvimento da comunidade local através de práticas difundidas nas residências;
· Promover momentos de capacitação sobre Pedagogia da Alternância e educação do campo para os professores e equipe diretiva;
· Oportunizar aos alunos a vivência e o contato direto com elementos que fazem parte de sua realidade;
· Desenvolver de forma lúdica e multidisciplinar conteúdos das diversas áreas do conhecimento, relacionando à sua realidade;
· Proporcionar aos alunos o conhecimento básico de técnicas agrícolas e temas relacionados;
· Promover atividades como palestras, oficinas e viagens de estudo para os alunos e comunidade escolar que sejam relacionadas ao meio rural e à vida no campo;

METODOLOGIA
A metodologia de abordagem qualitativa e pesquisa do tipo estudo de caso, adotando um enfoque exploratório e descritivo, desenvolvido na EMEF Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Cachoeira do Sul. Tendo como sujeitos participantes equipe diretiva, professores e alunos. A pesquisa tem como referência o trabalho desenvolvido no Projeto Identidade Rural – À Luz da Pedagogia da Alternância, com base nas atividades realizadas a partir do ano de 2018.

A escola está situada na zona rural, distante cerca de 70km da sede do município, funciona em turno integral, trabalha com alternância de dias letivos onde em um dia os alunos dos 4º , 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos têm aulas e no outro dia os alunos da Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos.

O Projeto Identidade Rural vem sendo desenvolvido desde o ano de 2014, buscando adaptar-se ao novo Projeto Pedagógico proposto pela escola anualmente. Estipula metas que serão perseguidas durante o ano letivo, onde estas metas são traçadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos e pela comunidade escolar. Isso ocorre por meio de reuniões e principalmente através das respostas obtidas na pesquisa socio antropológica e diagnóstico socioambiental que as famílias respondem no início do ano.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia pedagógica diferenciada, surgida no ano de 1935, na França, com a finalidade de atender as necessidades da população do campo, com profissionalização em atividades agrícolas, além de diminuir o êxodo rural. Na época, as famílias camponesas evidenciaram a desmotivação dos filhos pelo estudo, ocasionando a desvalorização do meio em que viviam por não perceberem possibilidades de desenvolvimento. Esta foi a alternativa encontrada para incentivar a permanência dos jovens no campo.

Sendo assim, foi a partir do conhecimento e reflexões sobre experiências da PA que se concluiu que esta metodologia seria uma possibilidade de avanço na prática pedagógica da EMEF Nossa Senhora de Fátima e seu objetivo de solidificar a identidade rural da escola. Para tanto, este projeto organiza e apresenta adaptações realizadas pertinentes à realidade da escola para introduzir a alternância em seu trabalho, visto que muito ainda há de ser estudado sobre a PA, e o caminho para fazer uma escola organizada administrativa e pedagogicamente sustentada na alternância é uma realidade ainda distante.

Como o projeto é baseado em elementos da PA, foram necessárias adaptações de alguns destes elementos, visto que, para adotá-la por completo, com períodos de alternância menores e internato, a escola necessitaria de suporte da rede de ensino do município na parte logística. Em consequência, também é preciso alguns ajustes quanto à estrutura pedagógica, adequando algumas práticas (principalmente os instrumentos didáticos) à nossa realidade – daí o título do projeto com o complemento “À luz da Pedagogia da Alternância”.

O projeto irá atingir todas as turmas, de Educação Infantil a 9º ano serão feitos pelos professores regentes das turmas, podendo trabalhar de forma conjunta com os professores dos componentes de Educação Física e Arte. Já nos Anos Finais, os professores de cada componente têm liberdade para desenvolver seu projeto de maneira individual ou em conjunto com qualquer outro componente com que consiga desenvolver um trabalho em comum.

Ao final de cada trimestre, colocado em prática todos os projetos, acontecerá a semana de alternância, quando alunos do 4º ao 9º levarão para suas residências um pouco do que foi trabalhado durante o trimestre, ao mesmo tempo que, no retorno à escola, trarão elementos da sua vivência para dar sequência ao trabalho.

Os instrumentos didáticos adotados e adaptados à realidade da escola, de acordo com nossos objetivos, são:

· Tema gerador – O tema gerador se trata do ponto de partida do trabalho, o qual vai englobar subtemas ligados a ele.

· Projeto didático – Os professores irão elaborar um projeto de trabalho por trimestre, organizando suas atividades dentro do projeto, de acordo com sua disciplina.

· Tutorias – É o acompanhamento e assessoramento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

· Caderno da Realidade – É um caderno de registro das atividades dentro do projeto, principalmente as realizadas no período da alternância, com acompanhamento e assinatura dos pais.

· Viagem de Estudos – Permitem observar, conhecer e comparar uma realidade diferente da escola do meio em que vive, servindo como recursos didáticos.

· Visita às famílias – Durante o período de estudos em casa, os alunos serão visitados pelos professores a fim de acompanhar as atividades realizadas e dar suporte às famílias, então responsáveis pela aprendizagem neste momento.

No que se refere à avaliação dos alunos, além do realizado permanentemente dentro do projeto, considerando aspectos qualitativos, também será reservada uma parcela atribuída de modo quantitativo, acrescentada à média do trimestre e elaborada em conjunto pelos professores da área nos Anos Finais. Na Educação Infantil e Anos Iniciais, a avaliação será expressa em itens no parecer descritivo elaborado pelo professor regente de cada turma.

Desta forma, a PA se apresenta como suporte ideal, de acordo com o que se busca enquanto escola, para potencializar o trabalho educativo, promovendo uma educação do/no campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Identidade Rural – À Luz da Pedagogia da Alternância, baseia-se fundamentalmente nos pensamentos de Paulo de Freire e Demétrio Delizoicov que acreditam que é necessária que a realidade do aluno seja conhecida, que seja desvendada e que a partir dela deve-se começar a utilizar estas informações para que se construam os conhecimentos, por isso torna-se tão importante a investigação temática, para que assim se possa chegar aos temas a serem trabalhados em sala de aula.

Baseando-se neste pensamento entendemos a importância que o Projeto Pedagógico possui para o bom desenvolvimento das ações pedagógicas que envolvem a escola, onde uma escola sem projeto não tem claro qual o caminho quer trilhar, quais suas intenções para com seus educandos e consequentemente impossibilita um diálogo entre docentes, discentes, escola e comunidade. Devemos lembrar que este projeto deve ser elaborado com a participação de todos os agentes envolvidos no processo, pois cabe a cada um expor sua visão de mundo e suas necessidades relacionadas a construção deste planejamento.

RESULTADOS

Como resultados preliminares, foi observada uma significativa mudança de postura da comunidade escolar. Os discentes mostraram-se mais envolvidos com as tarefas propostas, apropriando-se de conhecimentos de maneira contextualizada, refletindo diretamente na sua autoestima. Os professores, ao planejarem de acordo com esta proposta metodológica, passaram a se organizar alinhando-se à inter e multidisciplinaridade. Também foi constatado que há resistência por parte de algumas famílias, que ainda não compreenderam o sentido da PA.

No ano de 2018, teve a primeira semana da alternância entre as atividades desenvolvidas no 1º trimestre escolar. Esta semana possibilitou aos alunos permanecerem em suas propriedades e desenvolverem atividades anteriormente solicitadas pelos professores, como construção de uma composteira e o cultivo de hortaliças em canteiros alternativos. Durante este período, os alunos receberam seus tutores em suas propriedades e explicaram todo o processo de construção e manejo das atividades desenvolvidas, assim como instruções de melhorias a serem feitas nas atividades desenvolvidas. Juntamente com a parte prática, os alunos tiveram que elaborar relatórios descritivos sobre os procedimentos adotados, como, por exemplo, tipo de material utilizado na construção da composteira, medidas, quantidade de regas, tipos de substrato, presença de pragas, principais dificuldades encontradas, entre outras previamente relacionadas.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
MOCELIN, Nayara Massucatto. Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais. Nayara Massucatto Mocelin. – 2016. 130f.: il.; 30 cm.

VÁLQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

Projeto Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, Cachoeira do Sul – RS

Palavras-chave: Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Políticas Públicas.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, AUTONOMIA E DIÁLOGO EM SALA DE AULA PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente trabalho relata experiências vivenciadas em sala de aula, que buscam uma nova forma de conceber o processo de ensino. O objetivo é desenvolver um diálogo para conhecer as expectativas e a realidade dos estudantes e fazer a articulação dos conteúdos trabalhados na escola com os seus fazeres cotidianos, incentivar o gosto pela aprendizagem, desenvolver a autonomia e o pensamento crítico e assim produzir aprendizagens significativas.

INTRODUÇÃO

Diversos fatores marcaram a minha vida profissional e um deles foi a tentativa de compreender porque atualmente os alunos não conseguem achar interessante sua passagem pelas salas de aula principalmente quando se trata de Matemática. Indagações como essa me levaram a investigar e propor alternativas de aprendizagem que pudessem tornar a passagem dos alunos pela vida escolar mais prazerosa e os conhecimentos adquiridos mais significativos e principalmente ligados ao contexto social em que convivem.

A proposta é desenvolver um diálogo em sala, buscando conhecer quais são as expectativas de vida desses estudantes. Nessa região a maioria são filhos de pequenos agricultores que trabalham com agricultura familiar cultivando legumes e hortaliças. O objetivo é desenvolver a articulação entre as disciplinas relacionando com seus fazeres cotidianos, e também incentivar o gosto pela aprendizagem, pela investigação, pelo conhecimento, pelo novo; Exercitar o pensamento crítico, por meio do aprimoramento do raciocínio lógico, da criatividade, e da superação de desafios;

Ao propor um diálogo aberto, buscarei conhecer seus anseios, descobrir seus interesses e buscar sugestões e propostas para uma educação significativa e de qualidade. Acredito que podemos através do dialogo criar um vinculo afetivo de respeito e confiança, onde, possamos trocar conhecimentos, promovendo saberes com significado, e não, o aprender por aprender.

De acordo com CURITIBA. SEED, (2005) A autonomia integra o sujeito à reflexão, discussões e tomada de decisões de acordo com as necessidades. A autonomia no sentido democrático se efetiva com prioridades baseadas em critérios de escolha que considerem o que é importante para o sujeito e, ao mesmo tempo, o que é relevante para a coletividade, exigindo uma prática pedagógica que exercite a solidariedade e a tomada de decisões coletiva.

2. DIÁLOGO EM SALA DE AULA

A sociedade mudou muito nas últimas décadas e nós educadores, devemos intervir no processo educativo, pois houve uma degradação dos valores humanos que refletem a violência se expandindo cada vez mais em nossa sociedade. Hoje também é papel da escola transmitir valores de respeito. O professor tem grande importância na formação e humanização do indivíduo e da sociedade. É ele quem instrumentaliza as pessoas, por meio de conhecimentos científicos, CURITIBA. SEED (2013), “promovendo uma formação humana integral nas

dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura articulando aos valores humanos, para a participação consciente e crítica nas práticas sociais".

Ao promover o diálogo com os alunos, busca-se estimular o pensamento critico e criativo e não meros reprodutores do conhecimento. Desenvolver a autonomia para que reflita nas ações cotidianas na qual eles mesmos construam seus projetos de vida. O diálogo é uma ferramenta preciosa que aproxima os dois extremos fazendo com que haja confiança, essa confiança e proximidade farão com que os estudantes sintam-se mais a vontade para discutir sobre determinado assunto e também a possibilidade de trocas de ideias quando surgirem dúvidas sobre algum contexto.

Estimular a autoconfiança dos alunos, para que eles sintam-se capazes de realizar suas atividades, fazendo da sua passagem pela vida escolar um mundo sem fronteira e não um processo sem sentido e frustrante.

Nas discussões sobre o protagonismo juvenil, em BRASIL, (2013), destaca-se a importância dos jovens na sociedade, ou seja, "colocando-os na atuação positiva, por meio de uma participação democrática e construtiva, desenvolvendo uma cultura de formação, conhecimento, diálogo, iniciativa, responsabilidade, liberdade, compromisso e criatividade contribuindo para o exercício da cidadania".

Nessa perspectiva, não devemos ficar alienados e, sim, devemos buscar novas formas para conduzir as aulas tornando as mais atrativas e significativas. Conciliar os conhecimentos escolares com a realidade dos alunos é uma das maneiras que pode contribuir para um aprendizado significativo, levando os a perceber a importância dos saberes científicos na sua prática cotidiana.

De acordo com o BRASIL (2013, p. 37), a prática pedagógica significativa "decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção". Assim também estabelecer um diálogo com as demais disciplinas trará outro sentido ao aprendizado, o que fará com que o aluno perceba que tudo o que nos cerca está interligado.

3. ARTICULAÇÃO DISCIPLINAR

A vivência escolar tem mostrado que a Educação passa por mudanças expressivas em relação à aprendizagem, as queixas dos professores não só da área de exatas, mas também em outras áreas tem evidenciado problemas de aprendizagem e falta de interesse por aprender, nada mais tem sentido para os alunos, a educação tornou-se para eles uma obrigação e não um direito como prevê a constituição. As práticas docentes tradicionais agravam ainda mais esse quadro que se torna cada vez mais preocupante.

Estudos mostram a necessidade de mudanças nas ações pedagógicas que remetem a uma integração curricular promovendo um diálogo maior entre as diversas áreas do conhecimento humano, tendo um enfoque interdisciplinar. Também não podemos deixar de lado as tecnologias digitais, que por sua vez, desempenham um papel importante no processo educacional e que tem seu reflexo na vida do individuo.

Em BRASIL, (2013) "A integração curricular em áreas de conhecimentos é uma concepção que visa aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social sem considerar fronteiras entre as disciplinas", ou seja, a integração curricular não busca negar as disciplinas, e sim trabalhar na dimensão do currículo integrado para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos pela articulação dos conteúdos entre as diversas disciplinas e os saberes historicamente acumulados pelos estudantes. As Ações Pedagógicas Integradas ao Currículo devem promover

ações e atividades pedagógicas diversificadas que busquem a melhoria no processo de ensino-aprendizagem para todos os estudantes de modo que todos aprendam.

4. CONHECIMENTO E APROFUNDAMENTO

Valorizar os conhecimentos subcessores dos alunos é uma forma de intervir no processo de ensino, levando-os a perceber a importância dos saberes científicos na sua prática cotidiana. Devemos buscar novas formas para conduzir as nossas aulas tornando-as mais atrativas e significativas, conciliando os conhecimentos escolares com a sua realidade.
Porém, devemos estimular os alunos a aprofundar seus conhecimentos o que permitirá uma aprendizagem crítica com valor significativo, desafiando-os através de conceitos já aprendidos os quais serão alicerce para a construção de novos conceitos.

5. AMBIENTE DE ESTUDO

Escolheu-se como ambiente de estudo a Escola Estadual do Campo Colônia Malhada – Ensino Fundamental e Médio, localizada em São José dos Pinhais – Paraná. A escola conta com aproximadamente 420 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.
As turmas escolhidas para implementação do trabalho foram de 1º anos do ensino Médio.
A aplicação prática dos métodos de ensino para fins de estudo nesta pesquisa se deu no período de junho a setembro de 2017, seguindo a progressão dos conteúdos do planejamento de ensino determinado para cada série.
O trabalho foi desenvolvido nas turmas do 1º ano do ensino Médio através do diálogo e a articulação dos conteúdos desta série com a realidade vivenciada por eles de modo a desenvolver o raciocínio e a aprendizagem num contexto inovador e não simplesmente pelo método tradicional.

6. VIVENCIA COM OS ALUNOS E RESULTADOS

As experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos puderam contribuir significativamente na aprendizagem em matemática, conceitos empíricos puderam ser amplamente formalizados cientificamente durante as aulas. Situações comuns no dia a dia desses estudantes começaram a fazer parte da rotina escolar articulados com os conteúdos programados para esse nível de estudo, fazendo de cada aula uma nova descoberta, um convite para uma viagem emocionante pelo mundo do conhecimento, promovido pelo diálogo e relação vivenciada com os alunos.
Os saberes práticos articulados aos saberes teóricos fundamentados no trabalho e nas experiências concretas realizadas pelos alunos no ambiente escolar devem ser inspiradores para contribuir com um aprendizado significativo, isso ocorre quando o aluno consegue desenvolver a autonomia e visão crítica para a resolução de problemas que lhes são apresentados.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno: ensino médio e formação humana integral/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 51p.
BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 47p.

CURITIBA. SEED-Pr. Secretaria de Estado da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Continuada para os Professores do Ensino Médio do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica, 2005. 47p.

Palavras-chave: Diálogo; Autonomia; Aprendizagem; Articulação disciplinar; Educação do Campo

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO AMAPÁ: OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP

CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente artigo objetivo refletir sobre oficina pedagógica como estratégia de formação continuada em quilombo no Amapá. O estudo adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista como forma de investigação. Os resultados apontam que há escassez de profissionais qualificados e com pouca experiência na área. Sendo assim, a formação continuada é uma das possibilidades para contribuir com a qualidade da educação quilombola ofertada nos quilombos no Amapá.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a questão racial no Brasil não é algo reservado e de interesse somente de pessoas ligadas ao grupo e/ou ao Movimento Negro. Trata-se de uma questão nacional, pois envolve toda a sociedade negra e branca ao mesmo tempo. Neste sentido, este assunto é de suma importância para a sociedade brasileira, pois é necessário criar ou buscar mecanismos baseados em ações, práticas e estratégias para a superação do racismo, da discriminação e da desigualdade racial.

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. Foram criadas ainda, formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo cultural, institucional e da discriminação nos contextos educacional e social.

Assim, partindo da perspectiva desse marco legal que garante o direito e a permanência do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras, verificamos, até que ponto o currículo, os projetos, as ações e programas desenvolvidos na educação pública escolar quilombola no Amapá tem contribuído e/ou interferindo no processo civilizador dos remanescentes de quilombo que se sem encontram nas escolas públicas quilombolas amapaenses.

OBJETIVOS

O presente trabalho objetiva refletir sobre educação escolar quilombola no estado do Amapá, em especial sobre a formação continuada como proposta de pesquisa colaborativa (Oficina Pedagógica) em escolas quilombolas como forma de valorizar o ensino e o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa encontrou seu fundamento no método etnográfico com abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para as técnicas e procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, além da observação direta in loco, orientada pelos pressupostos da abordagem qualitativa, utilizamos também da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada para a fundamentação teórica, e uma ação colaborativa (Oficina Pedagógica), conforme Ibiapina (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CRQMP está localizada na BR 156, na altura do quilômetro 30, cerca de 50 quilômetros da capital Macapá/AP, município ao qual a comunidade pertence. Em se tratando especificamente do sistema educacional vigente na comunidade, percebemos que o mesmo não atende à demanda do quilombo, pois existe apenas uma escola em funcionamento. É a Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza, que oferece somente o ensino fundamental (1º ao 5º ano da educação básica) como modalidade de ensino.

O ensino é oferecido na forma de multisseriado devido à escola possuir somente duas salas de aula e três professoras em atividade de classe, sendo que uma fica na biblioteca para auxiliar nos trabalhos e pesquisas dos alunos/as. Durante as observações in loco, verificamos que a prática das educadoras oscila muito, pois em alguns momentos as aulas são ministradas por meio material didático confeccionado pelas próprias professoras no qual a docente procura estabelecer uma relação prática com a história, os saberes e os fazeres da comunidade local, ora as aulas são ministradas por meio de aulas expositivas tendo o livro didático, como principal instrumento.

As atividades didáticas voltadas para a questão quilombola na escola, são muito pontuais, acontecendo somente por ocasião de datas comemorativas como, por exemplo, o Dia Nacional da Consciência Negra, 21 de abril (descobrimento do Brasil), entre outras. Para os representantes da escola, a dificuldade na implementação da Lei n° 10.639/2003 no ambiente escolar se dá pelo fato de falta de conhecimento sobre as leis para a educação das relações étnico-raciais, a dificuldade também se dá pela falta de experiências de alguns profissionais em áreas ou escolas quilombolas.

Os representantes da escola ressaltam que poucas vezes tiveram a oportunidade de participar de cursos sobre a temática quilombola ou a implementação da Lei n° 10.639/2003. A escola local não está preparada para a implementação da Lei n° 10.639/2003, devido vários fatores como, por exemplo, infraestrutura inapropriada, paralisações, greves, rotatividade de professores na escola, que na sua maioria, não tem experiência ou prática com a educação escolar quilombola, falta de investimentos na qualificação de professores e de material pedagógico específico.

A escola nos últimos anos tem enfrentado alguns problemas, entre eles, a falta de funcionários/as na área de serviços gerais e cozinha em razão da aposentadoria de alguns servidores assim como a rotatividade de professores/as que têm passado por esta instituição.

A Oficina Pedagógica desenvolvida na CRQMP, objetivou promover no espaço escolar, reflexão, discussão e troca de experiências, com a finalidade de instrumentalizar a comunidade escolar e demais membros da CRQMP para o desenvolvimento de estratégias de ensino que valorizem a história, a cultura e a identidade negra. A proposta da Oficina Pedagógica se fundamentou na pedagogia indicada por Freire (1998), baseada no diálogo, na reflexão crítica, rigor metodológico, organização e ação coletiva.

A Oficina Pedagógica teve como temática central “Educação Escolar Quilombola: valorizando a história, a cultura e a identidade negra”. O público ao qual se destinou foi à comunidade escolar (equipe gestora, professoras, servidores/as em geral da escola) e demais membros da

CRQMP que assim o desejaram, sendo que o total de vagas oferecidas se restringiu a vinte participantes com carga horária de 20h. O curso ocorreu no período proposto no Plano de Ação (de 11 a 13 de janeiro de 2017).

Após o encerramento da Oficina Pedagógica, foram realizadas seis visitas in loco na escola quilombola durante o período de março a maio de 2017, para acompanhar e verificar as mudanças ocorridas pós-oficina pedagógica no cotidiano da escola. As evidências encontradas sinalizaram que mudanças estão ocorrendo naquele espaço escolar, mesmo que sejam de forma tímidas, mas essas mudanças percebidas respondem positivamente às perspectivas lançadas quanto aos objetivos da ação colaborativa através da Oficina Pedagógica.

CONCLUSÕES

Com base nos dados coletados, verificamos que embora o currículo escolar quilombola estadual amapaense, esteja reforçado pelos marcos legais fendereis e estaduais, a implementação de políticas educacionais para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola no Amapá, tem ficado somente no papel, ou seja, no discurso e nos documentos oficiais, pois na prática, isso não tem se efetivado de fato e de direito. Muita coisa ainda precisa ser feita, pois, a estruturação da educação quilombola no estado do Amapá e a aplicabilidade da Lei n° 10.639/2003 se deparam ainda com um sistema educacional complexo e deficitário já que a maioria das escolas quilombolas não tem um suporte e acompanhamento adequado.

Igualmente, o acesso à continuidade a educação quilombola é muito difícil, pois muitos adolescentes, jovens e adultos, saem da CRQMP porque não terem acesso adequado à educação e/ou possibilidade de continuidade em seus estudos. Ademais, há escassez de profissionais qualificados e com experiência com educação escolar quilombola.

A Oficina Pedagógica foi uma escolha muito satisfatória na pesquisa, pois trouxe à tona discussões sobre racismo, discriminação, intolerância religiosa, discussão sobre o reinício e elaboração do PPP da escola bem como a importância do patrimônio cultural africano, afro-brasileiro e afro-ameríndio.

A análise a respeito dos resultados dessa oficina indica mudanças sutis no fazer, no criar e na prática pedagógica da escola local. Embora a ausência de fomento e a invisibilidade por parte do poder público na efetividade de um espaço físico adequado, de ações e/ou projetos que vislumbrem a educação escolar quilombola, a escola, juntamente com a comunidade local, se mostrou aberta para novos olhares, caminhos e possiblidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola; Oficina Pedagógica; Formação continuada; Amapá.

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA DISTINÇÃO POR MEIO DA PRÁTICA

OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Quando se discute a respeito do tema educação do campo e educação rural é normal que surja uma pequena interrogação, se elas são iguais ou são diferentes?! Tendo isso em vista, o trabalho busca solucionar a questão acima colocada, levantando por meio da empiria se ambas são singulares, ou se diferentes onde residem as distinções entre as duas modalidades.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

O presente trabalho tem-se como objetivo discutir as modalidades de educação rural e educação do campo, mostrando suas distinções por meio da prática. O objetivo é elucidar a importância das diferentes concepções de escola e como isso se materializa em teoria e prática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de fazer a diferenciação entre educação rural e do campo, é preciso apresentar o que em teoria é cada uma. Por educação rural, entende-se a educação destinada à população agrícola, esta constituída por pessoas em que a agricultura é seu principal sustento, como por exemplo, camponeses. Sempre que se discute a Educação rural, deve ser colocado em questão o paradigma do capitalismo agrário (RIBEIRO, 2012).

Isso se dá, pois rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico denominado de agronegócio. Nesse sentido, a Educação Rural é construída por diferentes instituições com os princípios do capitalismo agrário, onde os camponeses não são protagonistas, mas subalternos ao capital (FERNANDES, 2006).

Desta forma, a educação rural foi criada com base nos interesses do capital. Ou seja, busca-se o desenvolvimento do capitalismo no campo, e não no interesse em buscar o desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, as pessoas que vivem no campo. Com esse ideário a formulação de políticas educativas promovidas pelo Estado, é sempre em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura (RIBEIRO, 2012, p. 297).

A educação rural fez com que os que tem seu principal sustento na agricultura, perdesse a autonomia rural implantando um tipo de conhecimento estranho a sua realidade. Isso acontece desde o manejo de técnicas e insumos agrícolas, a relação com o mercado, onde os estes trabalhadores teria que vender a sua produção e/ou a sua força para adquirir “novos” produtos para a aumentar a produção. Sendo imersos assim pela lógica do capital.

Em contraposição a essa visão da escola como “treinadora” de alunos, surge a Educação do Campo. Construída por movimentos sociais que lutam por uma educação escolar que articula o trabalho produtivo com a educação escolar, baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo, essa nova concepção de educação surge tentando aliar o trabalho a educação (RIBEIRO, 2012).

A Educação do Campo preza pelo desenvolvimento como política de melhoria da qualidade de vida das pessoas do campo. Não apenas o crescimento da produção de mercadoria, mas, além desta, a melhoria na saúde, na educação, no lazer, infraestrutura, dentre outras questões que contribuem efetivamente para o bem-estar dessa população.

Resumidamente a diferença básica entre os dois modelos de educação reside no fato de que na educação do campo há o envolvimento dos atores que compõem esse espaço, cooperando uns com os outros e lutando pelas políticas públicas eficientes e sem o puro interesse econômico. Já a Educação Rural, visa reproduzir os interesses do capital (SANTOS; MIGUEL, 2012).

RESULTADOS

Na busca por perceber essa diferenciação na prática, o trabalho baseia-se na vivência desenvolvida pelo trabalho de campo organizado pelo curso da licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, no qual foram vivenciadas essas duas modalidades de ensino da educação. Para tal, foram visitadas a Escola Familiar Rural de Capanema, no estado do Paraná, e a Escola Construindo Caminho do Assentamento Conquista na Fronteira do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina. Esses eventos ocorreram entre os dias 2 a 5 de novembro de 2018.

Com visita a Escola Familiar Rural, em Capanema, é interessante notar que graças aos investimentos públicos feitos pelo Estado, a escola possui uma infraestrutura adequada para receber os estudantes. Isso se dá, pois ao adotar a pedagogia da alternância, os estudantes necessitam de boas condições para vivem na escola durante a semana, já aos fins de semana os mesmos voltam a suas casas. Com isso, pode-se perceber que a comunidade escolar se faz presente no cotidiano escolar, pois graças a essa proposta pedagógica existe a troca de conhecimento orientada a realidade da propriedade do aluno, visando aumentar sua produção.

Outro fator a destacar também é que contando com parceria firmada com o Instituto Federal do Paraná de Capanema, a Escola Familiar Rural desenvolve atividades de pesquisa conjunta com o curso técnico de agroecologia da instituição federal. Isso é importante uma vez que esta instituição possui um volume de recursos maior e professores orientados para o desenvolvimento de pesquisa e o desenvolvimento regional.

Já na Escola Construindo Caminho, a realidade se faz totalmente distinta. Sem muitos investimentos públicos, a escola funciona dentro do assentamento do MST Conquista na Fronteira. Essa instituição é composta por duas apenas duas professoras que lá desenvolvem as atividades com os estudantes segundo os princípios aqui já discutidos da educação no campo. Desta feita, toda orientação escolar é vista para a manutenção da biodiversidade presente no assentamento, e da vida do/no campo dos trabalhadores.

É interessante ressaltar o contato direto que a escola tem com a comunidade, pois todas as atividades práticas são realizadas dentro do assentamento, e as orientações escolares de formação são orientadas dada a realidade da comunidade. Essa vivência conjunta é importante por causar um impacto direto na vida da comunidade, já que os estudantes crescem desenvolvendo o saber da importância da resistência e da luta diária da sua própria comunidade, e na manutenção e promoção da vida.

Já discutidas, as diferenças pedagógicas entre a educação rural e a educação do campo, as mesmas podem ser visualizadas com clareza nestas visitas. Primeira questão pertinente a levantar é relativa a importância dada a reprodução do capital pela Escola Familiar Rural. Nesta instituição o foco é voltado para o aumento da produtividade, onde os estudantes desenvolvem pesquisas em parceria com o IFPR de Capanema voltada a realidade produtiva da propriedade familiar, visando ganhos de produtividade. Isso, porém não é visto no Assentamento, onde a escola serve para a construção da identidade do homem e mulher do campo, onde o pertencimento na terra, a natureza, tem um valor muito maior.

Outro ponto importante é a dinâmica diferente das escolas. Uma por meio da pedagogia da alternância, faz com que os alunos permaneçam na escola durante a semana e aos finais voltem para a suas residências, o que não acontece no assentamento. Muitos estudantes da Escola Familiar Rural reclamaram do fato de estarem confinados na instituição, principalmente em

uma fase da vida em que a agitação e a socialização se fazem presente, já que todos são adolescentes. No assentamento como a escola é a extensão da comunidade isso não se faz presente, fazendo com que a dinâmica escolar e dos estudos das crianças sejam totalmente diferentes.

Mas uma questão relevante de chamar a atenção é sub-financiamento que afeta as duas instituições. O assentamento, visto negativamente socialmente, não conta com o apoio do atual prefeito de Dionísio Cerqueira, para a promoção de uma escola maior e mais eficaz em seu meio social. Assim, pela precariedade de investimento da instituição, os trabalhadores do assentamento ajudam com o que podem para desenvolver melhorias nas condições de infraestrutura da escola. Essa ajuda não se faz também de maneira física, mas também com recursos humanos despendidos no auxílio para algumas atividades.

Em Capanema, o governo do Estado do Paraná nos últimos anos tem reduzido substancialmente os recursos das Escolas Familiares Rurais, como em toda o setor educacional, afetando diretamente o funcionamento escolar. A parceria desenvolvida com o Instituto Federal do Paraná não se faz por acaso, uma vez que não dispondo de recursos para materiais os estudantes podem utilizar-se dos materiais da outra instituição, além de terem aulas e desenvolverem pesquisas com professores de nível sofisticado de formação. Mas tirando o cenário neoliberal que passa o governo estadual paranaense, é possível visualizar que antes o Estado fazia o investimento visando com que a escola cumprisse sua função, aumentar a produtividade, mostrando assim a intencionalidade do governo em relação a educação rural.

Tendo isso em vista, torna-se flagrante as diferenças entre essas duas modalidades de educação, por meio da prática foi possível perceber que a escola com a ideia do rural desenvolve atividades voltadas para a realização do capital e aumento da produtividade, e a escola voltada para uma educação do campo é voltada a promoção do bem estar comunitário o desenvolvimento de identidade e pertencimento da terra que com muita luta conseguiram conquistar.

REFERERÊNCIAS

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

SANTOS, Juliano Batista dos; MIGUEL, Thiago Barros. Educação do campo: um novo paradigma. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.2, p. 386 – 398. Maio - Jul. 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação Rural; Pedagogia.

FORMAÇÃO CAÁ-IÇARA: UMA PROPOSTA PARA RESISTIR

MARINA ALVES NOVAES E CRUZ - CPII - COLÉGIO PEDRO II

MARIA INÊS ROCHA DE SÁ - CPII

CECILIA MARIA MARAFELLI - CPII

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto discute a necessidade de construção de uma educação escolar diferenciada para comunidades tradicionais caiçaras, que vivem no município de Paraty/RJ, como forma de fortalecer a luta pela permanência em seus territórios. Além disso, apresenta a metodologia que vem sendo aplicada para a formação de professores do ensino fundamental que atuam nestas comunidades, buscando a construção coletiva de um currículo que valorize os saberes locais.

A existência de um território, diferenciando espaços urbanos de rurais, é apontada por Gomes da Silva (2016) como uma característica efetiva das comunidades tradicionais. Povos tradicionais têm como características a ocupação e a moradia em um território específico por várias gerações; importância das unidades familiares e relações de parentesco no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; relevância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca, atividade extrativista e agricultura - ou seja, conhecimentos e atividades ligados ao meio ambiente, que pressupõem ligação estreita com os ciclos da natureza e predominância de uma cultura essencialmente oralizada.

Dentre as comunidades tradicionais, os caiçaras espalham-se pelo litoral do Brasil entre os estados de Rio de Janeiro e Santa Catarina. Vivem em comunidades voltadas para a pesca e pequena agricultura e destacam-se por seus conhecimentos sobre a natureza, a ecologia da fauna e da flora, além de saberes tradicionais sobre previsão de tempo, ventos, marés e correntes marítimas, fundamentais para a condução de barcos e para atividades de pesca (TEIXEIRA & BIAR, 2019, p. 29).

Pequenas comunidades caiçaras habitam o litoral da Costa Verde, entre o extremo norte do estado de São Paulo e o extremo sul do estado do Rio de Janeiro, região caracterizada por uma profunda desigualdade da estrutura fundiária. Marcada pela presença de Unidades de Conservação e grande apelo turístico, vivem ali centenas de famílias caiçaras pressionadas a deixarem suas terras em função da especulação imobiliária, efetivada por grupos de forte poder econômico e político (TOLEDO, 2001; FREITAS et al, 2016; DIEGUES, 2016).

Aliando-se a diferentes instituições que buscam fortalecer a resistência a essa situação, com destaque para o OTSS/Fiocruz[1] e o IEAR/UFF[2], o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Diferenciada do Colégio Pedro II (Nepedif) trabalha, desde 2015, pela construção de um programa de educação escolar diferenciada conjugado à luta por representatividade, permanência no território e reconhecimento da identidade dessas comunidades, valorizando seu modo de vida (CRUZ et al, 2019).

Fazem parte desse programa professores de comunidades localizadas no município de Paraty, em praias com acesso somente pelo mar, que convivem há muito tempo com problemas em relação à escolarização de suas crianças e jovens. Em alguns casos, crianças de algumas dessas localidades precisam se deslocar para praias vizinhas para frequentarem a escola.

Os problemas na oferta de ensino regular às comunidades caiçaras provoca a mudança das famílias para a cidade de Paraty ou o abandono da escola. Em ambos os casos, os efeitos são perversos – famílias ou jovens que deixam o seu território para viver em condições precárias na periferia da cidade ou jovens sem acesso à educação formal. Em decorrência, temos o território desprotegido, seja pela diminuição dos moradores, seja pela impossibilidade de quem fica para articular-se e lutar pela sua defesa e preservação. Há uma fragilização dos modos de vida dessas comunidades e dos territórios ligados a esses modos de vida.

"Defender o território é o determinante básico da sustentabilidade destas comunidades"[3] e essa defesa passa pela valorização dos modos e costumes tradicionais; pela articulação da comunidade para preservar essas características; pelo conhecimento de seus direitos e pela busca dos mecanismos necessários a essa resistência. Para tal, a escola e a educação diferenciada têm papel fundamental.

Pensar sobre educação diferenciada é propor uma educação escolar que reconheça e valorize as tradições, as lutas e os saberes das comunidades tradicionais. Mas isto não exclui o acesso aos conhecimentos hegemônicos historicamente selecionados pelo ensino formal e que estruturam e instrumentalizam os atores sociais, servindo de base para as lutas políticas, sociais e econômicas. A educação escolar diferenciada, então, torna-se uma prática emancipatória na busca por justiça social e ambiental (CRUZ et al, 2019)

A partir desta perspectiva e da demanda de reorientação curricular, o IEAR/UFF ampliou o programa de Formação Continuada em Educação Escolar Caiçara para as escolas de anos iniciais do ensino fundamental do município de Paraty/RJ. O Programa Escolas do Território é coordenado pelo Grupo de Pesquisa: "Escolas do Território: Currículos Diferenciados Indígenas, Caiçaras e Quilombolas na Costa Verde".

A formação acontece por meio de encontros mensais, com a atuação de membros do Nepedif, OTSS e IEAR/UFF e tem previsão de 4 (quatro) anos de duração, divididos em três etapas. A primeira, denominada de sensibilização, já foi realizada. Objetivou aproximar os envolvidos e discutir a proposta de trabalho para os quatro anos. A segunda, de aprofundamento teórico, também já finalizada, problematizou temas como Educação Diferenciada, Educação do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais e regionais sobre Educação Diferenciada e do Campo, conceito do que é ser caiçara e diferença entre "currículo tradicional" e "currículo caiçara". Por fim, na terceira etapa, que está em fase inicial e é denominada reorientação curricular, serão tratados os passos metodológicos, baseados na proposta da Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo[4] e descritos, sucintamente, a seguir.

O primeiro passo consiste em um estudo da realidade, por meio de diagnósticos sócio culturais das escolas e das comunidades trabalhadas. Este estudo, feito com base na metodologia de Representação Social (AZEVEDO, 1999), permite agrupar dados por campo semântico para a construção de uma Rede Temática que será base para a construção dos projetos pedagógicos a serem realizados nas escolas.

O segundo engloba o estudo do currículo propriamente dito, com a discussão sobre a epistemologia de cada área do conhecimento ("disciplinas"), as tendências pedagógicas subjacentes a elas e seus conceitos integradores, ou seja, os pontos nodais de cada uma dessas áreas.

O terceiro passo é a elaboração de um currículo interdisciplinar, organizado por temas geradores – identificados a partir da Rede Temática – e que se contrapõe à educação tradicionalmente oferecida pela escola regular, na qual o currículo escolar é organizado tendo como referência um saber "universal".

O último passo é a construção de uma matriz de planejamento em que os projetos, interdisciplinares e contextualizados, sejam, efetivamente, a realidade cotidiana da educação escolar caiçara.

Sabemos que objetivos almejados por esse programa de formação docente não permitem a superação total das dificuldades relacionadas à permanência das comunidades caiçaras em seus territórios. Porém, têm grande capacidade de contribuir para o resgate e a valorização da identidade caiçara, fundamentais para a manutenção dessa cultura, simbólica e concretamente, por meio de sua resistência e permanência no território.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, GC. Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social de meio ambiente em sala de aula. In: Reigota, M. (org) Verde Cotidiano - o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CRUZ, M.; MARTINEZ, A. C.; MARAFELLI, C.; BENEDICT, K.; SA, M. I.; FREITAS, L. ; GALLO, E. . Teachers? training as a way of increasing sustainable traditional livelihoods in the coastal region of Paraty, Brazil. Hamburgo: Springer, 2019

CRUZ, M. et al. A Comunidade Tradicional do Pouso da Cajaíba e o Tradicional Colégio Pedro II. In: Coleção Novo Velho Colégio Pedro II, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.v. 3, p. 91-102.

DIEGUES, A. C. Prefácio. In: NETO, P. S. (org.). Direito das comunidades tradicionais caiçaras. São Paulo: Ed. Café com Lei, p. 11-19, 2016

FREITAS L. E.; CRUZ J. C. H. O.; CORTINES A. C.; GALLO E.. Observatory of Sustainable and Healthy Territories (OTSS) GIS: Geo-Information for the Sustainability of Traditional Communities in Southeastern Brazil. In: Leal Filho, Walter, Azeiteiro, Ulisses M., Alves, Fátima. (Org.). Climate Change and Health Improving Resilience and Reducing Risks. 1ed.Nova York: Springer International Publishing, 2016, v. 1, p. 353-367.

GOMES DA SILVA, P. T., Conceito de Comunidade Tradicional – p. 39 – p.47. In: Direito das Comunidades Caiçaras, STANICH, P.(Org.), São Paulo: Café com Lei, 2016

OTSS. Disponível em: ww.otts.org.br/agenda2030. Acessado em: outubro de 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo-SP, 1989.

TEIXEIRA, J.; BIAR, L. Desalinhos Caiçaras: Identidades Tradicionais em xeque na (Tentativa de) construção de um Projeto de Educação Diferenciada. Pensares em Revista.Portal e-publicações UERJ. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38272/27364. Acessado em: junho de 2019.

TOLEDO, V. M. Povos comunidades tradicionais e a biodiversidade. Instituto de Ecologia, UNAM, Mexico. In: LEVIN, S. el al., (eds) Encyclopedia of Biodiversity. 2001.

[1]O Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS/Ficoruz), fruto da parceria entre a Fundação Oswaldo Cruz (Ficoruz) e o Fórum das Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (FCT).

[2] O Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ).

[3]Disponível em: ww.otts.org.br/. Acessado em: outubro de 2018.
[4] Matriz curricular elaborada na gestão da prefeita Luiza Erundina, cujo secretário de Educação era Paulo Freire (1989 a 1993).

Palavras-chave: comunidades caiçaras; formação de professores; educação diferenciada

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA APOSTA PELA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO SUPERIOR.

LAURA MARCELA CUBIDES SANCHEZ - UFAM

FABIANA SOARES FERNANDES LEAL - UFAM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

O planejamento de novos espaços que fomentam processos pedagógicos interculturais no Brasil, começou a exigir equipes de trabalho que tivessem uma formação acadêmica próxima a esses interesses e às discussões que giram em torno desses conceitos e construtos teóricos. As mesmas transformações que estavam ocorrendo dentro da educação dos povos ancestrais, mostraram a necessidade de ter pessoas das mesmas comunidades treinadas intelectualmente para enfrentar as novas demandas das entidades públicas que acompanham a execução dos programas. Nessa busca por fortalecer uma proposta que transcende os níveis em que iniciativas desse tipo já haviam sido lançadas, os programas de Licenciatura Intercultural aparecem em algumas universidades federais e estaduais do país.

No começo deste milênio, foi implementada uma ação governamental para promover o ensino superior indígena, conhecida como PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas). No entanto, durante a sua execução várias inconsistências surgiram como resultado da lógica a partir da qual, são construídos e aplicados os currículos e conteúdos, e são estabelecidos laços entre os atores que influenciam seu desenvolvimento. Isso significa que a formulação deste projeto é relativamente recente e, portanto, continua em reorientação permanente.

Problema

Para adquirir uma capacidade de resiliência, os povos indígenas do Brasil têm recorrido aos mecanismos do setor educacional para prolongar seus saberes ancestrais e colocá-los a serviço das novas gerações. Até agora, essa tentativa de abrir caminho e posicionar-se no ambiente educacional convencional levou-os a adotar o sistema, em vez de integrar-se a ele, como aconteceu com a imersão de estudantes indígenas na universidade, mesmo em programas com ênfase intercultural. Embora, tenha-se trabalhado para que sua trajetória e conhecimento coletivo seja uma contribuição para a educação em nível nacional, isso foi ofuscado pelo mesmo funcionamento das instituições encarregadas de seu exercício.

Objetivo geral

Identificar os potenciais e os desafios da formação de professores indígenas, a partir da aplicabilidade do curso de Licenciatura Intercultural no Brasil.

Objetivos específicos

1. Refletir sobre a lógica a partir da qual o curso de Licenciatura Intercultural foi pensado e realizado e como consegue concretizar uma aposta inovadora para a formação de professores indígenas.
2. Questionar os fatores que influenciaram na construção oficial do conceito de interculturalidade, tomando como referência o uso e significado que a comunidade acadêmica e a gestão pública lhe deram.

3. Contribuir ao exercício de desconceitualização e deslegitimação da interculturalidade como estratégia política desde o ensino superior no Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa bibliográfica coleta seções de alguns trabalhos acadêmicos, nos quais são apresentadas preocupações, reflexões e conclusões sobre a questão da interculturalidade. As contribuições mais vitais de cada um foram extraídas para construir uma base teórica do tema a partir de uma perspectiva crítica e dialética, a fim de consolidar uma visão do problema a partir de diferentes ângulos e escalas. Para livrar-se dos elementos que constituem o preconceito da interculturalidade e construir uma nova noção dela, são retomados elementos da trajetória do programa de Licenciatura Intercultural. Desta forma, determinadas características e origens dos atuais desafios do ensino superior intercultural no Brasil são detectados.

Ao selecionar as citações mais relevantes, continuamos com o exercício de análise a partir de uma leitura geral das ideias, argumentos e justificativas mais robustas dos autores. Este documento é apenas um primeiro esboço das diferentes frentes que devem ser contempladas para ter um panorama de reflexão mais amplo e complexo.

Fundamentação teórica

A quantidade de produção bibliográfica existente nos permite compor um panorama histórico completo que fornece ferramentas fundamentais para a compreensão do tópico, a partir de discussões que agora estão em vigor mais do que nunca. Por essa razão, este resumo toma como referência alguns documentos recentes, que expõem as condições para analisar a lógica desde a qual o programa foi construído e a maneira pela qual o conceito de interculturalidade é governamentalizado. A revisão detalhada destes foi feita a fim de gerar uma discussão sobre seu potencial social dentro desses programas educacionais, com base no fato de que não há nada mais empírico do que perguntar sobre a interculturalidade, se for entendido como um conceito universal.

Uma das incógnitas mais recorrentes nos debates recentes sobre ofertas educacionais para populações indígenas tem a ver com o nível de correlação que se busca entre os conhecimentos ancestrais e os científicos (MARKUS, 2017, p. 324). Até agora, o modo como os saberes indígenas são inseridos em espaços de formação convencional não supera completamente os cânions hegemônicos da academia tradicional.

O sistema educacional, em todos os seus níveis, é caracterizado por uma certa rigidez curricular e metodológica, que não está em função das minorias culturais, embora tenha feito grandes esforços para transformar sua trajetória histórica. É evidente que “a escola carece da flexibilidade necessária para conseguir uma integração real das diferentes formas de perceber e viver o mundo que envolve a diversidade cultural” (CORTES, 2015, p. 92).

Algumas pessoas nas comunidades acreditam que, para que haja uma verdadeira interculturalidade, cada uma de suas identidades coletivas deve ser sólida e vital diante de qualquer mudança, o que, em princípio, exige o interesse dos mais jovens para continuar a representá-los. É por isso que os povos tradicionais sempre têm lutado para estabelecer uma política com linhas de ação voltadas a trabalhar primeiro na formação de novas gerações a partir de saberes ancestrais para incentivar neles o gosto e a apropriação da história de seus povos e sua cultura.

A inserção de conteúdos e estudantes indígenas na academia tradicional, fornece uma série de pilares primordiais para entender a lógica ancestral a partir da qual a educação pode ser pensada como um complexo de experiências que vêm tanto da experiência pessoal, como da coletiva. A interculturalidade não implica unicamente na imersão de temas indígenas nos currículos, mas também deve deixar de perpetuar a educação universal nas diferentes áreas de seu desenvolvimento. Porém, as cosmovisões indígenas ainda não estão posicionadas de forma

democrática e ampla no sistema educacional, pelo que, “ainda há um imenso trabalho de construção histórica e disposição para a justiça social, cultural e epistemológica a ser feito” (MARKUS, 2017, p. 319).

Resultados

A interculturalidade como um pilar educacional, em vez de intermediar interesses, deu maior peso à cultura dominante sobre outras, o que impede que essas diversas fontes de conhecimento contribuam mais aos processos educacionais com os quais se quer nutrir a bagagem cultural global. Apesar de que no processo de criação destes cursos, as ações devam ser apoiadas pelas comunidades indígenas, ainda se reproduz uma lógica operativa pois o papel que lhes é dado pelo governo acaba sendo, não mais, que uma maneira de legitimar sua participação (BENDAZOLLI, 2013, p. 33). Até que isso continue acontecendo, a atenção à diversidade cultural e étnica, seguirá sendo assistencialista e não terá nenhum compromisso com seus direitos legítimos.

Não se pode negar que grandes passos foram dados para integrar outras lógicas teóricas e metodológicas em todas as instâncias de execução desses programas. No entanto, é necessário que as universidades, além de participar de tais debates, se abram a novas ontologias e teorias do conhecimento, o que requer profundas reestruturações. Este seria um dos principais passos para alcançar uma relevância política, pedagógica e social da incorporação do conhecimento indígena nas carreiras universitárias e suas propostas curriculares.

Como vimos, a intenção que incorpora esse curso de ensino superior é uma aposta por legitimar um conceito pré-estabelecido, produto da governamentalização da cultura que, possibilita entender como os programas de educação intercultural e as instituições que os operam utilizam o conceito como tecnologia do governo da alteridade (ROJAS, 2011, p. 179). Isso concede uma forma específica de abordar os problemas daqueles que são considerados como minorias e que, de certa forma, continuam sendo excluídos pela nação.

As situações que foram enunciadas possibilitarão compreender a interculturalidade como aquela rede de interações em que são apresentadas convergências e obstáculos comunicativos entre atores que exercem diferentes forças de poder. É nesta complexa rede de relações onde emergem os principais desafios da educação intercultural que foram expostos ao longo do texto.

Referências

BENDAZOLLI, S. Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade; em: Cadernos de educação escolar indígena - PROESI. UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1042.pdf

CORTES, N. Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico. Ediciones UNAULA. Medellín, Colombia. 2015.

MARKUS, C. Educação intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil, em: Educação Indígena e interculturalidade. Editora Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf

ROJAS, A. Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia; em Revista Colombiana de Antropología. Universidad del Cauca. Colombia. 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v47n2/v47n2a08.pdf

Palavras-chave: Interculturalidade; Ensino Superior; Formação de Professores Indígenas; Licenciatura Intercultural.

I SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO CENTRO EDUCACIONAL MARISTA SANTA MÔNICA: AS AFRICANIDADES EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RENAN FAGUNDES DE SOUZA - CEMSM

RONUALDO DA SILVA GUALIUME - CEMSM

DANIELA APARECIDA NASCIMENTO - UEPG

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste resumo, se objetiva apresentar a I Semana da Consciência Negra realizada no Centro Educacional Marista Santa Mônica, na cidade de Ponta Grossa/Paraná, a qual teve por intuito discutir sobre a relevância e importância da Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-brasileira no espaço regular de ensino e rememorar as africanidades (SILVA, 2005) a fim de ressaltar a identidade negra em nosso espaço formativo, por meio de produções elaboradas pelos educandos do Ensino Fundamental I e II ao Ensino Médio.

Palavras-chave: Identidade negra; Lei 10.639/2003; Educação Antirracista, interdisciplinaridade.

Introdução

Em 2003 foi homologada a Lei 10.639/2003 que altera o artigo 26 A da LDB, onde instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições públicas e privadas de Ensino da Educação Básica em nosso país. Como rememora Macedo (2013, p. 7) tal ação "não foi uma decisão unilateral imposta de cima para baixo, mas o atendimento de uma reinvindicação encaminhada pelos movimentos sociais."

Autoras/res que preconizam uma educação pluralizada chamam a atenção para a importância de uma formação que estimule os futuros professoras/res a estarem atentos, no contexto escolar, à diversidade étnico-racial e a seus desdobramentos na sociedade brasileira, e, sobretudo, que essa formação os ensine a respeitar e a lidar com essa diversidade (SANTOS, 2011, p.192).

Para uma melhor organização este trabalho se encontra divido em seções. Na primeira intitulada Centro Educacional Marista Santa Mônica: olhar Marcelino nos Campos Gerais. A rede Marista, a rede de solidariedade, a unidade Santa Mônica e o território discorremos sobre como o Grupo Marista versa sobre suas linhas de frente e damos atenção especial à Rede de Solidariedade. Em Identidade(s) e representação: do olhar eurocêntrico ao afrocentrado apresentamos alguns conceitos norteadores desta pesquisa, aos quais se destacam a identidade e representação. Por fim, I Semana da Consciência Negra: Ciências Humanas e Linguagens em uma perspectiva interdisciplinar, apresentaremos algumas das atividades executadas durante a semana de evento em nossa Unidade.

Centro Educacional Marista Santa Mônica: olhar Marcelino nos Campos Gerais A rede Marista, a rede de solidariedade, a unidade Santa Mônica e o território.

O Grupo Marista está presente nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, no Distrito Federal e na cidade de Goiânia atuando nas áreas de educação (Ensino Básico ao Superior – Redes de Colégios, Universidades e Editoras), solidariedade (Centro educacionais, sociais e conviver) e saúde (hospitais). A Rede Marista de Solidariedade (RMS), a qual o Centro Educacional Marista Santa Mônica, está inserido, atua na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes em contextos de alta vulnerabilidade. Neste sentido, o atendimento, considerando as políticas públicas de Educação e Assistência Social nas quais a RMS atua diretamente. Fomenta ainda, a partir de espaços de controle social, o debate sobre a defesa do direito de crianças e adolescentes no que tange as demais políticas públicas como saúde e habitação.

A história do Centro Educacional Marista Santa Mônica se dá a partir do dia 15 de agosto de 1998, quando da construção e instalação da Unidade Social, atendendo cerca de mais de 750 crianças, adolescentes e jovens no Ensino Fundamental e Médio, sendo que dentre estes, aproximadamente, 300 educandos participam de projetos de Jornada Ampliada (números do ano letivo de 2017). Possui um quadro funcional de mais de 90 educadores, entre docentes e equipe técnica e administrativa. A escolha estratégica pelo Grupo Marista partiu do tocante à necessidade e fragilidades apontadas na composição do território, dialogando intensamente nas práticas e políticas educacionais no intuito de combater as vulnerabilidades e construir um território educativo. Aqui entende-se território educativo conforme afirma (FARIA, 2015, p.94) "se estamos falando de território educativo, precisamos considerar o conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola", ou seja, a construção do território "educativo" permeia um via de mão dupla – a escola se abre para o território/bairro e efetivamente o território entra ne escola – a partir das formações continuadas, dos planejamentos para as práticas em sala e na construção do saber dos educadores aos educados, da escola para o bairro, da solidariedade para a emancipação cidadã e participativa.

Identidade(s) e representação: do olhar eurocêntrico ao afrocentrado.

Os discursos historiográficos são determinados pelos interesses dos grupos dominantes. Muito se observa que variadas práticas docentes, ao contextualizar a formação do povo brasileiro, orienta-se apenas pela visão dos vencedores, do conquistador, deixando de forma periférica os vencidos, os conquistados, ou seja, trabalhando a história apenas pelo viés eurocêntrico. A perspectiva aqui é trazer a visão do "afrocentrado" nas práticas cotidianas escolares a partir das identidades e representação.

Para melhor caracterizar a metodologia emprestam-se os termos 'história' e 'representação' de CHARTIER (1992) e suas duas noções centrais: 1) apropriação – que define o consumo cultural como uma operação de produção que embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir de maneiras de utilizar os produtos que lhe são impostos. Tomada de empréstimo de CERTEAU (1994); 2) representação – designar o modo pelo qual diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e dada a ler por diferentes grupos sociais. A construção de identidades sociais seria o resultado de uma relação de força entre as representações impostas por aqueles que têm de classificar e de nomear e a definição submetida ou resistente, que cada comunidade produz de si mesma. Chartier busca a história das interpretações, a maneira pela qual os indivíduos e a sociedade concebem (representam) a realidade e de como essa concepção orienta suas práticas sociais.

Para HALL (2005, p. 7), afirma que as identidade (s) de forma extensiva estão sendo debatidas em teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada

"crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. A identidade étnico racial é um exemplo da construção do novo para a desconstrução das estruturas histórico-sociais. Ao direcionar os estudos históricos, a partir das novas e discutidas fontes, fica claro que a história deve ser pautada pelo viés dos ex escravizados, pela emancipação da cultura negra e pelos heróis que permitiram a construção das identidades e da representação negra no país. Elucidando e destruindo todas as amarras do racismo, do preconceito e da visão eurocêntrica na construção da história do povo brasileiro.

I Semana da Consciência Negra: Ciências Humanas e Linguagens em uma perspectiva interdisciplinar

A I Semana da Consciência Negra ocorreu entre os dias 19 a 23 de novembro de 2018. A qual contou com interdisciplinaridade das Áreas de Ciências Humanas e Linguagens e suas Tecnologias. Na rede de solidariedade há a função de Docente Articulador, a qual são gestores de projetos e se unem aos docentes regulares para a solidificação de projetos como um todo em prol do Ensino-Aprendizagem dos educandos. Os docentes articuladores da Unidade Santa Mônica idealizaram a proposta de evento a qual foi discutida e dialogada com os docentes de todos os seguimentos. Vale ressaltar a organização dos educadores, posto que de imediato aceitaram as intenções de evento e também contribuíram com explanações da temática.

Por outro lado evidenciou que muitos colaboradores por mais que sejam engajados pela temática há de certa forma um desconhecimento do porquê a existência da Lei 10.639/2003, pois houve a necessidade de rompimento de estereótipos e discursões com embalsamento teórico para as discussões teóricas e metodológicas. Como pautado anteriormente o conceito norteador da semana foram as africanidades. Para a pesquisadora e estudiosa negra Petronilha Beatriz Silva as africanidades brasileiras são nossos traços culturais aos quais foram mantidos porém tem origem e resquícios da cultura africana. Por meio de tais, os docentes utilizaram músicas, teatros, literatura infantil e juvenil, para que suas produções, exposições, pinturas e maquetes fossem de fato fontes genuínas de conhecimento em relação às culturas negras.

Referências

CERTEAU. Michel de. A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. "Textos, impressão, leituras". Em: HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DIRETRIZES E DIRECIONAMENTOS PARA A REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE. Rede Marista de Solidariedade – 1. ed – São Paulo: FTD, 2012. Relatório Social Marista.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MACEDO, J. R. História da África. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SANTOS, R. A. dos. Formação de professores e diversidade racial. In: SILVÉRIO, V. R.; PINTO, R. P.; ROSEMBERG, F. (Org.). Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011. p. 191-206.

SILVA, P. B. G. Africanidades brasileiras. 2005.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: experiências em diálogo com o Bairro-Escola / Helena Singer (org.). — São Paulo : Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos ; v. 1)

Palavras-chave: Identidade negra; Lei 10.639/2003; Educação Antirracista, interdisciplinaridade

IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO: UM ENSAIO SOBRE COLÉGIO ESTADUAL PROF.ª ALTAHIR GONÇALVES EM ANTONINA - PR

TAIARA LINA JOHN - UFPR SETOR LITORAL

ANDRESSA KERECZ TAVARES - UFPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa verifica como se reconhecem os estudantes do Colégio Estadual Prof.ª Altahir Gonçalves – E.F.M em Antonina – PR a respeito de sua identidade relacionada ao modo de vida como sujeito do campo, das águas, das florestas ou urbano em uma comunidade denominada. Esta escola é considerada urbana, entretanto os estudantes frequentadores têm origens ou ainda exercem atividades profissionais e culturais de comunidades pesqueiras que residem no entorno, visto que o município em questão é litorâneo e grande parte da população reside próxima a baia de Antonina e estão intimamente ligados ao mar, sendo assim uma escola Ruurbana.

A Escola Ruurbana é uma escola do campo, pois atende sujeitos do campo e dos municípios interioranos. Essa definição foi assumida na Política Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), especificamente para justificar o transporte escolar pa-ra além do intra-campo, levar os estudantes do campo para as cidades ou pequenos povoados e distritos. (Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2018)

Firmado ao decreto 7.352, Art.1° - § 1º - II, onde afirma que: “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.”(BRASIL, 2010), logo sabendo que o Colégio mesmo localizado em uma área considerada urbana, porém, com vinculo ao trabalho do campo pela existência de chácaras e sítios e pela pesca, pode ser que os estudantes atendidos pelo colégio sejam Sujeitos do Campo segundo as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo são:

[...] caraterizados pelo jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.(PARANÁ, 2006)

Com o intuito de conhecer a realidade dos estudantes pertencente a esse contexto e identificar a existência de Sujeitos do Campo, afim de compreender sua realidade dos estudantes, levantando dados sobre as condições econômicas e socias das famílias dos mesmos, caracterizar a identidade dos estudantes em relação ao campo. O presente trabalho foi desenvolvido através de pesquisas bibliográficas para compreender de forma mais concreta a concepção e história da Educação do Campo e os Sujeitos do Campo, para a verificação foi utilizado o um questionário com questões fechadas e abertas adaptado da metodologia Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo (CALDART, 2016) e foi respondido por trinta e nove estudantes selecionado aleatoriamente conforme a concordância em participar da pesquisa, afim de obter dados a serem analisados de forma quanti-qualitativa sobre os aspectos socioeconômicos, junto a forma de organização das famílias dos estudantes oriundos desta instituição de ensino mencionada. Os resultados obtidos foram satisfatórios e promissores para afirmar a existências de Sujeitos do Campo no colégio.

Referências Bibliográficas

Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Escolas públicas do Campo no Paraná. **Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**, Paraná. 8 maio 2018. Ed.2, p. 5. Disponível em: https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/category/publicacao-2/ Acesso em: 01/06/2019.

CALDART, R.S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, M.G.; MOLINA, M.C. de (Ed.5°) Por uma Educação do Campo. Petrópolis: VOZES,2011. p. 149-150.

BRASIL. Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Educação do Campo: marcos normativos**, Brasília, DF, n. 1, 4 nov. 2012. Seção 1, p. 81 - 82.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete, et al. **Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo**. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016.Disponível em: https://docgo.net/doc-detail.html?utm_source=inventario-educacao-do-campo-docx Acesso em: 17/04/2019.

IPARDES. Caderno estatístico do município de Antonina. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, 2019.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez,2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

Palavras-chave: Caiçaras; Pescadores; Escola do Campo; Escola Ruurbana

METÁFORAS DA LINGUAGEM DO POVO KAXINAWÁ PARA O DESENVOLVIMENTO CURRÍCULAR EM DEVIR

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA - UFAC

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nossa pretensão é alinhavar mais uma contribuição à compreensão de desenvolvimento curricular em devir, veiculado em um artigo anterior. Nesse sentido, tornando a intenção mais explícita, o intuito é responder como a lógica da linguagem do povo Kaxinawá pode contribuir metodologicamente para tornar possível a compreensão de caminhos de desenvolvimento de currículos abertos, em constante vir a ser. Para tanto, regatamos do campo dos estudos curriculares das últimas décadas, principalmente após a virada linguística, as consistentes discussões acerca dos desenhos curriculares e das possibilidades vivenciadas em diferentes escolas, oferecendo alternativas que superem a monotonia das repetições centradas nas propostas nacionais, iniciadas na década de noventa, inibidoras do potencial de criação dos sujeitos que vivenciam o cotidiano das organizações escolares. Nessa proposta, estamos nos colocando distantes do pensamento, moldes curriculares impeditivos da polissemia dos sentidos e que se cercam de linguagens isolacionistas da eficácia, da disciplinarização, da avaliação em larga escala e das técnicas fechada, homogeneizadoras de intenções (PESSOA, 2018). Esse pensamento, sustentado pela crença da objetividade, tem inviabilizado outras perspectivas, outros saberes e outras formas de abordagens mais próximas dos grupos para os quais os currículos se destinam. Estamos compreendendo o conceito de currículo em devir na perspectiva dos estudos de Deleuze (1988; 2003), para o qual os sujeitos do processo educativo (alunos e professores) assumem eticamente o protagonismo das ações, embasados em estudos, diálogos e reflexões, sem a total dependência e submissão a outros sujeitos que não vivenciam o cotidiano escolar. Esse filósofo francês que viveu no século XX, ao estudar a literatura de Marcel Proust, desenvolve um debate que contribui com a construção do conceito do currículo em devir. Embora a sua atenção central nessas duas obras não fosse o campo da educação, suas discussões fazem interface com a temática do processo de desenvolvimento curricular que se estabelece por meio da linguagem. Para Deleuze a arte seria o mais alto grau, ou melhor, o apogeu do processo de articulação da linguagem. O artista incumbe-se do processo de ressignificação dos signos, libertando-os das âncoras sociais que os aprisionam e que estão tão bem abordadas na obra deste autor. A arte liberta, constrói mundos, significados e possibilidades, a partir de repertórios diversos e extraídos da multiplicidade cultural que se absorve, se conectam, hibridizando-se em outros significados, em outras formas e potencialidades. O currículo em devir teria esse desenho, livre, polissêmico, aberto à criação de possibilidades, em consonância com o repertório cultural dos protagonistas, inquietos e incentivados em querer sempre mais. Mais saber, mais troca, mais diálogo entre iguais e diferentes, para além das caixinhas dos saberes disciplinares que a modernidade impôs. As escolas, com essa perspectiva curricular, produziriam múltiplos saberes e múltiplas ações, oxigenando a capacidade de pensar e criar em trânsito constante de processos de significação, escolhendo caminhos criativos e interconectado com as culturas dos participantes do processo educativo (COSTA, 2011; MOREIRA, 2011, 2011). Assim, essa comunicação é fruto de parte de uma pesquisa bibliográfica em andamento que tem como propósito subsidiar a construção

de ideias que favoreçam o desenvolvimento de currículos em devir nas ações formativas de professore(a)s. Até a altura desta proposta de comunicação, a metodologia da pesquisa em desenvolvimento, pautou-se no levantamento da literatura pertinente à temática e a produção de currículos diferenciados, esboçados nas duas últimas décadas, veiculados em dissertações e teses originários de Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras. Nessa perspectiva, a sabedoria da linguagem indígena Kaxinawá oferece contribuições que nos ajudam a tornar mais consistente a ideia de currículo em devir. Em artigo apresentado em comunicação oral em 2007 e publicado em 2010, Ferreira descreve o processo de pesquisa participante em que expõe a construção do Projeto Político Pedagógico em conjunto com o povo Kaxinawá. O artigo desse autor é parte integrante da pesquisa por ele desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná para a obtenção do título de mestre. A partir dos debates, oficinas e entrevistas desenvolvidas em terras do povo Kaxinawá sobre suas concepções de escola e conhecimento, nas quais participaram anciãos, mulheres, lideranças masculinas e femininas, agentes indígenas agro-florestais e de saúde, pajés, líderes de canto e jovens, foram extraídas quatro metáforas contidas em suas linguagens, que são representativas das lógicas de pensamento que empreendem em suas imaginações: nukun yura; nixi pae; yube (jibóia) e kene ku, das quais explicitaremos as duas últimas, por conterem um potencial explicativo capaz de tornar o conceito de currículo em devir mais palpável e passível de compreensão. Antes de passarmos a essa explicitação, é oportuno expor o contexto e condições estabelecidas para a realização das oficinas. O autor da pesquisa, como indigenista e técnico em educação da Coordenação de Educação Escolar Indígena - C.E.E.I., vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Acre, participou no período de 2004 a 2007 de três oficinas como um dos protagonistas, representando essa secretaria estatal. Antes desse período, a prática de orientação da educação indígena realizada pela C.E.E.I. era desenvolvida por meio de acompanhamento pedagógico esporádicos, em visitas individuais aos professores das escolas nas aldeias e em cursos de formação de professores em município próximo ou pela Comissão Pró-Índio-AC. A orientação dessas duas unidades operadoras da educação indígena no Acre era marcada pelo acirramento de ideias opostas e difíceis de atingir o consenso. Do lado oficial, as práticas eram assinaladas por uma lógica homogeneizante e determinista e pelo lado da sociedade civil (CPI/AC), observava-se a intenção do assessoramento compartilhado, na defesa dos projetos indígenas na escola. Segundo Ferreira (2010a), após longos embates e o afunilamento das ideias dessas duas instituições, a C.E.E.I. passou a desenvolver as suas ações pedagógicas com especial atenção aos seguintes preceitos: interculturalidade; bilinguismo e autonomia das comunidades nas decisões acerca de seus projetos escolares. Assim, no ano de 2004 de forma inédita e imersão prolongada dos técnicos educacionais da C.E.E.I, juntamente com professores e parentes Huni Kui de três terras indígenas vizinhas reuniram-se em torno de temáticas da primeira oficina pedagógica em que os protagonistas eram os Kaxinawá, indigenistas educadores, lideranças, pajés, etc. para discutirem e definirem prioridades para construírem o Projeto Político Pedagógico de suas escolas. Após essa primeira oficina, outras se sucederam, tendo como principal metodologia de trabalho a dinâmica empreendida no marco inicial de 2004. Assim, dessas oficinas surgiram as metáforas da linguagem indígena que vêm norteando os caminhos de desenvolvimento curricular das escolas do povo Kaxinawá, das quais, duas são explicitadas, a saber: Yube (jebóia) "ensina o que contém o mundo na potencialidade de seus desenhos. O desenho da cobra contém o mundo. Cada mancha na sua pele pode se abrir e mostrar a porta para entrar em novas formas. Tem-se uma jibóia que ensina, e desenhos no seu corpo que abrem as portas para novas formas no mundo" (p. 170). Já a metáfora Kene ku significa desenhos verdadeiros. São aqueles que sugerem "uma multiplicidade de caminhos. Teríamos, então, ao invés de uma percepção imaginativa, teríamos

uma imaginação perceptiva". Esclarecem ainda que pelas manchas na pele da cobra se pode vislumbrar possibilidades, ou seja, "assim que um padrão é identificado, outro dá continuidade; ele encerra-se independente da margem. Quem vê deve ter a capacidade de projetar, de imaginar para perceber a sua continuidade..." (p. 171). Como é possível observar, essas duas metáforas da linguagem kaxinawá agregam explicações para compreender o que estamos entendendo por desenvolvimento curricular em devir.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. 2ª ed. Canoas, Ed. Ulbra, 2011.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Tradução de Antônio Piquent e Roberto Machado. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

FERREIRA, Paulo Roberto Nunes. Terra alta e terra baixa, escolas para índios e escolas indígenas: "tudo não é igual". In: Bispo, Sheila da Costa Mota et al (Orgs.). Anais do Simpósio Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul/Ocidental (2007). Rio Branco: Edufac, 2010. P. 169-184.

FERREIRA, Paulo Roberto Nunes. Na "remenda do céu com a terra" escolas diferenciadas não são Huni Kui. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010 (a).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In. SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. 2ª ed. Canoas, Ed. Ulbra, 2011.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. Currículo sitiado: pluralidade negada. In. PESSOA, Valda Inês Fontenele e SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos (Orgs.). Identidades: culturas, currículos e margens. Curitiba: CRV, 2018.

Palavras-chave: Currículo; Devir; Metáfora; Linguagem; Indígena.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: REFLEXÕES A PARTIR DO CONTEXTO DA PRÁTICA.

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este trabalho resultou de um período de formação teórico/prático para professores que exercem docência na educação infantil em escolas inseridas em terras indígenas na comunidade de Rio das Cobras, Nova Laranjeiras/PR. Com referencial teórico ancorado no materialismo histórico dialético, problematiza a partir das experiências dos docentes e suas práticas, as implicações no horizonte do direito. Dados mostram que a presença da Educação Infantil em diferentes realidades é marcada por concepções e práticas que antecipam o Ensino Fundamental, e assinalam que o reconhecimento desta etapa da educação básica exige práticas diferenciadas, portanto é um campo que precisa avançar na sua afirmação para o pleno reconhecimento dos direitos de todas das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil indígena; Práticas pedagógicas; Formação.

Introdução

As reflexões apresentadas estão vinculadas a um projeto de formação continuada pactuado entre a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/PR e a escola situada nas terras indígenas denominada Rio das Cobras no município de Nova Laranjeiras/PR. Nossa atenção foi direcionada à educação infantil e ás práticas desenvolvidas com as crianças indígenas e nesse sentido focaliza também aspectos do direito das crianças às práticas mais qualificadas.

As principais informações foram coletadas durante as reuniões de formação ocorridas entre os anos de 2018/2019, aproximadamente quatro reuniões durante o ano que tiveram como público participante dezesseis (16) professores da rede estadual que compõem o quadro de profissionais que atuam na educação infantil indígena.

O objetivo maior era o de proporcionar formação acerca da prática pedagógica e da organização do trabalho pedagógico com crianças entre quatro e cinco anos, nesse caso específico com as crianças das etnias Kaingang e Guarani.

Neste caminho o trabalho se desdobra em duas direções: primeiro apresenta problematiza e analisa os dados e em seguida tece as considerações.

Dados da pesquisa

O grupo de trabalho é formado por 16 professores brancos e indígenas: 10 docentes, 3 professores das línguas indígenas e brasileira, 2 de educação física e 1 de Arte, 8 com magistério, 4 com graduação em Pedagogia, e 4 com graduação em outras licenciaturas. O acesso é por meio de concurso, processo seletivo ou por indicação do cacique.

Iniciamos o exercício analítico pela abordagem das práticas, indagamos sobre os conhecimentos e experiências realizadas no cotidiano das crianças. Os participantes foram questionados sobre: O que a EI representa para você? O que não pode faltar no cotidiano da EI? O que esperam desse período de formação?

As categorias que emergiram das respostas foram elencadas da seguinte forma:

1) A concepção de educação infantil como início de escolaridade e, portanto realizada, sobretudo dentro da sala de aula;

2) A necessidade de atividades e materiais que envolvam as crianças;

3) A necessidade de conhecimento para levar a efeito tal proposta de educação infantil.

Considerando os aspectos do "ser criança indígena, principalmente na primeira infância, que é um ser integrado ao outro e à natureza" (VENERE; VELANGA, 2008, p. 180), o fato de em sua origem os povos indígenas serem livres e não viverem em aldeamentos revela que:

As crianças indígenas, de forma geral, brincam com liberdade, observam com atenção, participam da vida dos adultos, acompanham os pais e parentes nas atividades diárias e com isto compreendem e atuam na realidade vivida. (FAUSTINO; ADÃO, 2015, p. 93).

Portanto, a concepção de educação infantil indígena precisa estar atravessada pela concepção de criança indígena, assim como as práticas que são ofertadas para assegurarem o direito da criança, precisam ser desenvolvidas a partir do que possa ter significado para a criança (indígena ou não).

Sobre a necessidade de atividades e materiais observamos que existe conexão entre as atividades da escola indígena com as escolas urbanas. Experiências relatadas denunciam uma quantidade de atividades copiadas e cadernos recheados com atividades de preenchimento de letras, número e recortes de cores e formas.

As crianças indígenas aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais próprios da sua cultura, aprendendo assim as regras do convívio social. (VENERE; VELANGA, 2018).

Os jogos, cantigas de roda, brincadeiras, confecção de instrumentos e artefatos próprios da cultura indígena, são experiências que ao serem vividas pelas crianças no contexto da escola, respeitam as especificidades das crianças e promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao analisarmos a terceira categoria: a necessidade de conhecimento observamos tensionamentos entre os docentes: os indígenas detém os conhecimentos acerca da educação escolar para as crianças indígenas em complemento à educação recebida junto à família. Entretanto carecem de conhecimentos teóricos sobre a Educação Infantil e suas práticas.

Os professores não indígenas participam de uma formação em que não é feita a discussão sobre a criança indígena no contexto escolar, especialmente na educação infantil. VENERE ; VELANGA (2008)

Os professores indígenas são os gestores das salas em tempo integral, enquanto os demais, são itinerantes, desenvolvem atividades de Arte, Educação Física e Línguas o que dificulta a interação e as trocas de experiências.

Destacamos que esses momentos formativos oportunizaram debates com relativo aprofundamento acerca dos conhecimentos necessários à construção de práticas pedagógicas em consonância com as políticas públicas com relação aos direitos das crianças indígenas e sua educação.

Os cursistas reconhecem os cursos de formação como uma fonte muito importante na produção conhecimentos sobre as crianças, a Educação Infantil e o trabalho docente.

Considerações

Com enfoque no referencial teórico do materialismo histórico dialético destacamos que existem contradições entre o que encaminham as políticas públicas e como práticas são desenvolvidas no contexto da escola.

Tendo como base que na teoria marxiana, o sujeito que investiga deve se apoderar o mais fiel possível da realidade, captando dela a sua estrutura e dinâmica, partindo da aparência, do fenômeno, mas superando esse aspecto em busca de apreender a essência do objeto (NETTO, 2011), orientamos nossa investigação também pela observação e análise dos fenômenos.

Observamos que as práticas pedagógicas com as crianças indígenas precisam partir da valorização da sua própria cultura que: a língua, objetos, brincadeira e as suas formas de vida, com maior liberdade em meio à natureza uma vez que interage com adultos, adolescentes e outras crianças nas festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo.

Entretanto a aproximação com as culturas brancas e urbanas, sobretudo pela participação de professores não indígenas tem causado o que podemos chamar de choque entre as culturas ou até aculturação das crianças indígenas a partir de atividades e materiais que destoam da proposta de educação indígena a qual indica a necessidade da afirmação da identidade dos povos para a partir daí mesclar as culturas, ou seja permitir o multiculturalismo entre as crianças indígenas

Observamos que as respostas comportam as vivências desses profissionais indicando que suas práticas carregam a "força daquilo que temos chamado de submissão desta etapa da Educação Básica aos modos de funcionamento da escola de Ensino Fundamental". (CÔCO, 2018, p. 101).

As vivências advindas do Ensino Fundamental fornecem referências, por vezes bastante singulares de como conceber o trabalho docente com as crianças, entretanto diverge das especificidades tanto da educação infantil, quanto da educação para as crianças indígenas pelas peculiaridades próprias da sua etnia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-%20diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192%3E Acesso em julho de 2019.

_____, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em Julho de 2019.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na Educação Infantil. POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v.12, n. 21, p. 95-112, Jan/Jun 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906 Acesso em: 19 de junho de 2018.

FAUSTINO, Rosângela Celia. ADÃO, Anabel Nascimento. Crianças indígenas no Paraná e educação escolar: contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento. In: Orientações

pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico /Paraná. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba: SEED/PR., 2015.
NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
TIRIBA, Léa. BARBOSA, Silvia Néli. SANTOS, Núbia. O cotidiano da educação infantil: Buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (ORGS.). Educação Infantil: Formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VENERE, Mário Roberto. VELANGA, Maria Tereza. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. Tellus, ano 8, n. 15, jul./dez. 2008 Campo Grande – MS. Disponível em: file:///D:/Arquivos%20Pessoais/Downloads/167-770-1-PB%20(2).pdf acesso em 16 de junho de 2018.

Palavras-chave: Educação infantil indígena; Práticas pedagógicas; Formação

O SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: DA CONQUISTA A JUDICIALIZAÇÃO

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO - UEA

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A garantia constitucional do direito à igualdade não impediu que as desigualdades e as exclusões às oportunidades de participação e de acesso aos direitos fundamentais, como o educacional, ocorressem. E é nesse contexto que surgem políticas públicas com vistas a tentar diminuir as desigualdades sociais, seja com a adoção de programas de redistribuição de renda ou mesmo políticas de ações afirmativas. Um dos tipos dessas ações, é a reserva de vagas no ensino superior a partir de critérios sociais, étnicos e raciais, as quais buscam promover o princípio da igualdade.

Neste estudo, buscamos compreender, enquanto política pública, o sistema de reserva de vagas para indígenas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), primeira instituição de ensino superior da região norte a implementar um sistema de quotas, considerando o pertencimento étnico, bem como a sua judicialização, a partir do posicionamento do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam).

A pesquisa foi do tipo qualitativa a qual favorecerá a investigação aprofundada do fenômeno aqui proposto, de modo a apreendê-lo e compreendê-lo em sua complexidade e particularidade (MINAYO, 2008). O método utilizado, o histórico crítico (dialético), pois o fenômeno estudado apresentar-se-á de uma forma que se buscará compreender as suas relações historicamente situadas (GADOTTI, 2006).

Os tipos de pesquisa utilizados serão: documental e de campo. A primeira será realizada na Diretoria de Documentação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (Aleam) e no sítio do Supremo Tribunal Federal (STF). O campo da pesquisa, a UEA e o Meiam. Os sujeitos serão estudantes indígenas da Universidade do Estado do Amazonas, os quais participem do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas. A amostragem será do tipo não probabilística por acessibilidade. Para coleta de dados, utilizaremos do grupo focal.

Compreendemos as ações afirmativas enquanto políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização da igualdade material e à eliminação dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou recomendadas pelo Estado, pelos seus entes e até mesmo por entidades privadas, elas buscam combater as manifestações flagrantes de discriminação, e também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001).

Mais especificamente, podem ser políticas compensatórias e distributivas voltadas para determinado grupo, definido a partir de características adscritas como raça, etnia, origem, condição social ou políticas de diversidade, as quais reivindicam não uma igualdade de bens materiais, mas sim de bens culturais, com a exigência do reconhecimento das múltiplas e particulares identidades.

No Amazonas, aos 31 de maio de 2004, o Projeto de Lei nº 38/2004 transformou-se na Lei nº 2.894/2004, também conhecida como “Lei de Cotas da UEA” (UEA, 2017, p. 1). Vale destacar que a Lei nº 3.972, de 23 de dezembro de 2013, alterou a Lei nº 2.894/2004, incidindo, esta alteração, na composição e na quantidade dos grupos de acesso, mas permanecendo os critérios

de composição de tais grupos, os quais associam o histórico escolar (tempo de escola pública), a origem territorial e o pertencimento étnico (AMAZONAS, 2004a, 2013).

Atualmente, o grupo de acesso para os povos indígena na Universidade do Estado do Amazonas, possui os seguintes requisitos:

· Grupo 8 – candidato que deseja disputar vaga em curso de graduação que pertença a uma das etnias indígenas do estado do Amazonas e comprove tal condição com certidão de registro administrativo expedida pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e que não possui curso superior, não o está cursando em instituição pública e cursou as três séries do ensino médio no estado do Amazonas (este foi o grupo de acesso aos cursos da UEA objeto de nosso estudo, no ano de 2015, o qual se caracteriza como política de ação afirmativa do tipo quotas étnicas. É importante, ainda, ressaltar, que até o vestibular de 2013 [acesso 2014], este grupo denominava-se de Grupo 10).

É oportuno esclarecer que

[...] a ideia original da UEA não contemplava este grupo (Grupo 10), [atual Grupo 8], para os povos indígenas, mas sim a criação de cursos específicos. O MEIAM participou de um grupo de discussão na Assembleia [Legislativa] do Amazonas com relação às quotas para indígenas. [...] E, dentro desta demanda, deste querer das quotas, o que sempre se pensou foi na qualificação profissional, pensando no futuro, mas em curto prazo. Porque, se a gente deixa para depois, acaba deixando uma lacuna aqui no hoje. Então o MEIAM, que sempre participou da discussão de quotas para indígenas, juntamente com a COIAB, fizeram esta proposta de reserva de vagas para índios na UEA (COORDENAÇÃO EXECUTIVA DO MEIAM, INFORMAÇÃO VERBAL, 2011 apud ESTÁCIO, 2016, p. 318).

Assim, a Lei nº 2.894/2004, é, por nós entendida, enquanto política social de ação afirmativa voltada para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, distinguindo e beneficiando grupos afetados por mecanismos historicamente discriminatórios, objetivando alterar, positivamente, a situação de desvantagem desses grupos. Ela visa a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade amazonense.

Entretanto, esse sistema está judicializado, por uma Ação Direta de Incosntitucionalidade (ADI) 5650, com pedido de medida cautelar, impetrada pela Procuradoria Geral da República (PGR), em 30 de janeiro de 2017, com a alegação de que o atual sistema de reserva de vaga da UEA para indígenas restringe, indevidamente, o acesso a universidade pública por índios das demais unidades da federação brasileira.

Frente ao exposto, comprendemos que o exercício da escuta junto ao movimento indígena, diante da ADI 5650, se faz necessária, pois a política de ação afirmativa da UEA para indígenas, está relacionada à participação direta e efetiva desses povos e suas organizações na construção de tal projeto, evidenciando poder real de decisão e também de incorporação de suas demandas e reivindicações.

Nesse sentido, as ações afirmativas, diversamente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo proibitivo, as quais singularizam por oferecerem às vítimas apenas instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção, têm natureza multifacetária (HERINGER, 1999). Elas visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas, ou ainda de mecanismos informais, estruturais e enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo.

No que se refere à discussão sobre a implantação de quotas na UEA, o movimento indígena teve expressão significativa, reivindicando a reserva de vagas para serem preenchidas por índios, ficando evidenciadas as ações e lutas do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas e da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab), razão pela qual elas também devem ser ouvidas a respeito do alegado na ADI 5650, e ainda por estarem comprometidos e implicados com políticas para os seus povos.

Pois compreendemos que as especificidades dos interesses e necessidades dos índios garante-lhes, entre outras questões, o direito de que somente eles, os detentores dessas especificidades, poderem dizer que modelo de reserva de vagas no ensino superior está adequado aos seus modos próprios de viver, pensar e ser.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei nº 3.972, de 23 de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 2.894, de 31 de maio de 2004, que "dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências". Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, n. 32.706, p. 3, 23 dez. 2013. Ano CXX.

AMAZONAS. Lei nº 2.894, de 31 de maio de 2004. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, n. 30.389, p. 1, 31 maio 2004a. Ano CX.

AMAZONAS. Assembleia Legislativa. Processo Legislativo do Projeto de Lei nº 38/2004. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus: [s.n.], 2004b.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. A presença indígena na Universidade do Estado do Amazonas In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs). Protagonismo Indígena na História. Tubarão: Gráfica Copiart Editora; Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2016, v. 4, p. 313-341.

ESTÁCIO. As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: Edua, 2014.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HERINGER, Rosana. Addressing race inequalities in Brazil: lessons from the US. Working Paper Series n.º 237. Washington, DC: Latin American Program Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11a ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5650 Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=5650&processo=5650. Acesso em: 10 fev. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Governador sanciona lei de cotas. Disponível em: http://www2.uea.edu.br/noticia.php?dest=info&noticia=5089. Acesso em: 10 dez. 2017.

Palavras-chave: Ensino Superior; Reserva de Vagas; Indígenas; Judicialização; Amazonas

PROPOSTA DE LETRAMENTO ESTÉTICO COM OS JOVENS E OS ADULTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

GUSTAVO CUNHA DE ARAUJO - UFT

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apresento nesta comunicação uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP. Os sujeitos pesquisados foram os alunos jovens e os adultos de um curso de Licenciatura em Educação do Campo de uma universidade federal brasileira. Teve como objetivo principal investigar como se desenvolve o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo. A concepção de jovens e adultos utilizada nesta pesquisa é aquela que se desenvolve e aprende ao longo da vida (baseada na Confederação Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA), uma vez que os estudantes pesquisados não são da Educação Básica, mas jovens e adultos que cursam o ensino superior. Nesse sentido, o jovem e o adulto da Educação do Campo constroem conhecimento por diferentes meios e um deles é pela arte, pois, além de ser uma área do saber, a arte proporciona uma aprendizagem criativa, que leva o educando a desenvolver de forma plena as suas ações mentais, fundamental para o desenvolvimento do seu pensamento.

A pesquisa se fundamentou na teoria Histórico-Cultural e teve como método o Experimento Didático-Formativo (AQUINO, 2017; 2015) desenvolvido nas 10 (dez) aulas da disciplina de História em Quadrinhos, do curso de Educação do Campo com habilitação em Artes e Música, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Tocantinópolis. Os instrumentos de registros de dados gerados no campo da pesquisa foram o diário de campo das observações realizadas durante o experimento, a gravação em vídeo das aulas experimentais e o áudio das entrevistas semiestruturadas e individuais realizadas com os estudantes ao longo do experimento, que durou aproximadamente 8 (oito) meses, além dos registros visuais das histórias em quadrinhos produzidos pelos alunos nesse experimento. Para as análises dos dados, o estudo seguiu a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, pois entendo que a educação é uma prática social e política que produz contradições na sociedade. Nessa direção, as análises dos dados coletados nesta pesquisa só fizeram sentido a partir da compreensão da totalidade do processo sócio-histórico no qual os sujeitos jovens e adultos camponeses estão inseridos.

Há uma diversidade significativa nos sujeitos pesquisados. Fazem parte de diferentes etnias, gêneros, religiões, de comunidades camponesas, apresentam diferentes maneiras de viver e de produzirem seu sustento. São caracterizados como “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos ...”. (CALDART, 2011, p. 153). Lutam para transformar a realidade da qual fazem parte, realidade pautada por grande desigualdade social e contradições. Contudo, transformando-a, passam a ter condições de se inserirem criticamente na sociedade, pois é na transformação da realidade que o processo de humanização desse povo é retomado, e tem na educação o meio para chegar a isso.

Dentre alguns resultados encontrados, a leitura e as análises das histórias em quadrinhos produzidas pelos jovens e os adultos camponeses mostram o pensar e o fazer como históricos,

pois são práticas sociais que mudam constantemente. Por isso que o desenvolvimento ocorre de forma dialética, pois sempre se prepara para a próxima etapa de avanço e mudanças. Como consequência desse processo, as tarefas e ações que o jovem e adulto da Educação do Campo faz no seu meio social lhe possibilita desenvolver o seu pensamento. Diante dessa afirmação, é possível afirmar que a educação desenvolve as suas funções psicológicas superiores.

Muitos dos desenhos realizados revelam visualmente não apenas a vida no campo, mas a criatividade de seus autores/artistas. Como desenvolveram a capacidade de desenhar a partir de uma atividade de estudo, corroboram a tese de Marx de que a arte, enquanto criação essencialmente humana, só foi possível quando o homem fabricou instrumentos para criar desenhos da sua realidade, elevando o seu pensamento.

As histórias em quadrinhos ajudam a melhorar a oralidade de textos escritos. Com essa afirmação, entendo que tanto palavra quanto o desenho são importantes para que o jovem e o adulto da Educação do Campo ampliem o seu entendimento sobre a linguagem escrita e a linguagem visual, fundamental para amadurecer as suas funções psíquicas superiores e a desenvolver plenamente as suas escritas acadêmicas e, por fim, o letramento. Ao pensar dialeticamente, esse educando pode compreender como os signos se relacionam no texto e como eles produzem sentidos e informações ao seu meio social e cultural, tão necessários para superarem um ensino hegemônico capitalista que não considera os seus conhecimentos construídos.

Além disso, os signos visuais das histórias em quadrinhos permitiram aos jovens e adultos da Educação do Campo compreender melhor as expressões faciais, gestos e outras características de suas histórias contadas e construídas por eles. Por isso, as imagens nas HQs são extremamente reveladoras, pois mostram como os personagens se caracterizam, bem como em quais cenários as histórias foram desenvolvidas e em qual contexto são analisadas.

Foi nesse percurso construído que esses jovens e adultos da Educação do Campo estabeleceram relações sociais entre eles e o modo de produção de seu povo, registrado em palavras e desenhos de suas histórias construídas por eles mesmos. Isso foi de suma importância para que tomasse consciência da realidade da qual fazem parte.

Por ser um sistema de signos verbais e visuais que ajudam a constituir a linguagem falada na interação e comunicação humana, as palavras produzem sentido e se relacionam dialeticamente com as frases e parágrafos no texto (VIGOTSKI, 2009; 2007). Sob esse raciocínio, as histórias em quadrinhos tem na sua linguagem visual uma contribuição importante para ampliar a escrita desenvolvida nas histórias, ao aliar imagens e palavras na sua constituição.

Ao contribuir para o desenvolvimento da leitura visual dos alunos, ao possibilitar que os mesmos pudessem ampliar as suas habilidades de leitura para com as imagens das histórias, neste caso, com os desenhos feitos, associados com os elementos visuais dos quadrinhos como os balões, onomatopeias entre outros, as histórias em quadrinhos se colocam como importantes instrumentos para a produção de conhecimento no campo, pois representam não apenas a essência da realidade da população camponesa, mas deixa registrado as suas histórias que, se fossem por outros meios, talvez não conseguisse relatar e socializar as pessoas.

Portanto, a pesquisa realizada demonstrou que a arte tem importante papel na maneira de representar a realidade e na formação da consciência dos sujeitos da Educação do Campo, pois sendo conhecimento e criação humana, a arte eleva de forma qualitativa a aprendizagem do jovem e do adulto camponês, ao lhe proporcionar mais autonomia, autocontrole e criticidade nas atividades que exercem no campo e em sua vida, bem como na produção de questionamentos e inferências sobre as tarefas realizadas e na revelação das contradições e mazelas que assolam o campesinato brasileiro. Digo isso, pois conseguiram, por meio das histórias em quadrinhos realizadas por eles, fazer correções nos textos verbais e visuais criados

por eles, e relatar por meio dos desenhos feitos como são as condições de vida no campo, o que evidencia que avançaram na aprendizagem e tomaram consciência dessa realidade.

O indígena, o quilombola, o ribeirinho, o assentado, os atingidos por barragens, o agricultor familiar, o extrativista, entre outros que vivem e produzem as suas condições materiais de sobrevivência no campo, vão para a universidade não porque eles sejam obrigados, mas porque têm interesse e necessidade de aprender e por isso eles aprendem aquilo que é interessante para eles. Acessar e frequentar a universidade é estudar num lugar que foi negado historicamente para eles. É enfrentar uma realidade que os exclui, com o objetivo de superá-la.

A partir da pesquisa realizada, é possível, a partir das histórias em quadrinhos, desenvolver o letramento estético a partir de signos visuais e da escrita para compreender a realidade do jovem e do adulto da Educação do Campo por meio de uma atividade de estudo que possibilite a eles desenvolver as suas funções psíquicas superiores; portanto, avançar na aprendizagem e na tomada de consciência, a partir do momento que esses estudantes se envolvem com a arte. Esse papel formativo e desenvolvimental teve na teoria Histórico-Cultural o principal diálogo para as reflexões, argumentações e análises construídas nesta pesquisa.

Referências

AQUINO, Orlando Fernandez. O Experimento Didático-Formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davídov. In: LONGAREZI, Andrea; PUENTES, Roberto. (Orgs.). Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 323-350.

AQUINO, Orlando Fernandez. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. Uberaba: UNIUBE, p. 1-13, 2015.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 147-158.

VIGOTSKI, Lev. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Neto, Luís Barreto e Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Letramento Estético. Educação do Campo. Educação de Jovens e Adultos. Histórias em Quadrinhos.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE

MARIA LUISA DA SILVA BORNIOTTO - UEM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: No Paraná, com a implantação da Lei Estadual nº 13.134/2001, foi possível aos povos indígenas territorializados no estado, o ingresso nas IES públicas. No entanto, esta é apenas uma etapa da inclusão, pois os estudantes indígenas se deparam e precisam lidar com uma série de dificuldades para permanecer e concluir seus estudos nas IES. PROBLEMA: Diante da existência do preconceito que está presente nas relações desta sociedade, advindas das desigualdades sociais, étnicas, raciais, econômicas, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, indagamos: o estudante indígena sofre as consequências desse preconceito em seu processo de formação superior que impactam a conclusão do curso de graduação? OBJETIVO GERAL: Apresentar os discursos dos estudantes indígenas e dos professores da UEM durante a trajetória de formação superior indígena nos cursos de graduação. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Investigar como ocorre a formação escolar superior do indígena na UEM. Destacar o preconceito existente na formação indígena presentes nos relatos dos estudantes indígenas. METODOLOGIA: Apresentamos relatos das entrevistas realizadas com estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani que cursavam graduação na UEM no período de 2013 a 2016 e seus professores. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizaremos a etnia e curso do estudante e, curso e disciplina que leciona o professor. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Com base nas contribuições teóricas do materialismo histórico, que possibilita a análise de um fenômeno social de forma ampla e profunda, procuramos, no decorrer dessa pesquisa, compreender quais são as estratégias utilizadas pelos estudantes indígenas da UEM durante a sua formação superior para superar os preconceitos. RESULTADOS: Observamos nos relatos desses estudantes que, quando o indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, ele passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes do seu e, essas diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes e, consequentemente, desencadear no estudante indígena, um sofrimento psicológico, que afeta a sua subjetividade, sua identidade étnica e seu rendimento escolar, conforme destaca o relato do estudante indígena da etnia Guarani do curso de Direito, quando descreve uma das consequências do preconceito presente na universidade: “Nos cursos de Ciências da Computação e Administração sofri preconceito por ser indígena, pensei até em desistir do ensino superior. Em um trabalho de grupo, quando falei minhas dúvidas, um colega foi grosseiro e disse que eu não entendia porque índio só sabe contar até três”. Depois da primeira desistência, este aluno reiniciou os estudos no curso de Administração (2007/2009) e permaneceu por três anos, mas novamente, não se sentiu bem quisto na turma e, em 2010, efetivou transferência para o curso de Direito, no qual permaneceu até o momento da entrevista. A estudante indígena da etnia Guarani, graduanda do curso de Letras, nos relatou que na interação com os colegas em sala de aula tem sido segregada, e acredita que essa rejeição iniciou depois que ela apresentou um seminário na sala quando declarou pela primeira vez para o grupo a sua identidade indígena: “Quando ingressei me esforcei muito para fazer amizades até estava me sentindo bem, mas depois de um seminário que apresentei sobre a educação indígena, muita

coisa mudou, pessoas se afastaram, fui excluída, e ainda está sendo difícil interagir com todos na sala". Outro caso de ocultação da identidade étnica pode ser observado no relato do estudante Guarani do curso de Medicina. Por ter enfrentado várias dificuldades, quando um de seus irmãos iniciou os estudos na UEM, no curso de Educação Física, logo tratou de orientá-lo a não identificar-se como indígena para não sofrer as mesmas consequências que ele. Quando perguntamos ao estudante de Educação Física como era sua interação com os colegas, o aluno relatou que nunca teve dificuldades de interação com os colegas ou professores por ser indígena, mesmo porque, nunca precisou falar sobre a sua identidade étnica. No que tange à identidade étnica dos estudantes, percebemos que, pelo fato de estarem na Universidade, imersos numa realidade repleta de hostilidades, ocultar a sua identidade étnica seria uma forma de se precaver das discriminações. Tal atitude poderia ser uma estratégia para driblar o preconceito? As discriminações têm diversas maneiras de se expressar, a evitação é uma delas, conforme relata o estudante Guarani do curso de Enfermagem: "Nas amizades eu não sou muito popular, só alguns que conversam comigo, mais essa amizade é só dentro da sala de aula e, fora, nem pensar. Apresentei vários trabalhos sozinhos por ser indígena, quase não tenho amizades com o pessoal do curso". Realizar e apresentar trabalhos sozinhos quando a dinâmica objetivava em grupo, pode gerar consequências negativas para o estudante, uma vez que, devido a essa experiência de rejeição, toda vez que o professor propor um trabalho em grupo, o indígena poderá vivenciar angustia e aversão, sofrendo psicologicamente, diante de tal situação, tornando ainda mais dificultoso o processo de ensino e aprendizagem em sala. O preconceito também se expressa pela rejeição verbal, por meio de piadas, brincadeiras e injúrias, como manifesta o estudante guarani do curso de Ciências Sociais: "Teve um caso, mais não foi na minha frente. O que aconteceu foi que, eu saí para ir ao banheiro e na sala um aluno fez uma brincadeira sobre algo das questões do vestibular dos indígenas, dizendo: será que a pergunta lá é: com quantos paus se faz uma canoa?". Outro caso é o da estudante Kaingang, nas atividades estabelecidas em sala de aula, nas quais era necessário formar grupos de estudos, observou que a manifestação do preconceito era "maior" com ela que era indígena e com um aluno negro, pois: "Sempre na hora de fazer dupla ou grupo pra fazer algum trabalho, sobrava quem? Na hora de apresentar parece que ninguém estava nem ai. E era incrível, era sempre eu e o colega (negro). Nossa! Na hora de falar as notas, a gente já esperava a menor". Observamos também no relato da mesma estudante, que há sempre uma necessidade de provar a capacidade que eles têm em aprender como os demais estudantes não indígenas que estão na Universidade: "porque aí você vê até pela universidade quando você entra o perfil do povo, aquele povo bonito, cabelo bom, da roupa boa, magro, novo, você chega e fala: - Meu Deus! Será que eu estou no lugar certo? Quando chegou uma professora e falou: - Nossa! Têm 3 índias na enfermagem agora... E aí, o que elas vão fazer aqui? Vai fazer sinal de fumaça ou vão curar com ervas?". O desafio para a Universidade é formar os profissionais, sejam eles índios ou não índios, e isso é mais do que respeitar as diferenças, é permitir que o outro, seja o outro. O desafio aplica-se também à formação continuada dos professores universitários, visando um conhecimento mais voltado para a realidade da diversidade dos diferentes grupos étnicos e culturais, como a dos povos indígenas. A professora da disciplina de METEP no curso de Pedagogia apontou as constantes evasões durante a formação da disciplina como causa das reprovações e também reconheceu a defasagem na formação do professor que não prepara para o desenvolvimento de metodologias diversificadas, não prepara para a inclusão das diferentes culturas nas IES, destacando: "Às vezes eles abandonam a disciplina no meio do processo e não fazem algumas avaliações. Mas, além disso, acho que tenho dificuldade em adaptar o conteúdo e as formas de avaliação, para que sejam mais próximas da realidade deles. Infelizmente, estamos acostumados a ensinar e a avaliar sempre do mesmo modo". Na relação em sala de

aula – estudante indígena e não indígena – ocorrem duas situações de discriminação com o estudante indígena: muitas vezes são segregados, não são chamados para formar grupos de estudos, e outras vezes, são chamados para formar grupos, porém, não participam de todo o processo de elaboração do trabalho a ser feito, tendo apenas o seu nome inserido no trabalho, conforme reparou o professor de Didática no curso de Pedagogia: "Já percebi que em trabalhos em grupos os alunos não indígenas assumem a realização do trabalho e não procuram interagir, ouvir ou mesmo cobrar a participação efetiva dos estudantes indígenas". Por meio da análise das entrevistas, a pesquisa mostrou que, o indígena, além de vivenciar as diversas dificuldades que todo estudante tem que enfrentar quando ingressa na Universidade, que se difere do ensino médio, como metodologias específicas da academia, disciplina de estudos, lidar com diferentes métodos de pesquisas, computador e Internet, precisa se adaptar a uma realidade bastante diferente da sua, com uma série de hostilidades. "A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados" (BANIWA, 2006, p. 162). Compreendemos que houve um avanço na luta pela formação acadêmica dos povos indígenas, o que é extremamente importante para transformar a visão etnocêntrica e excludente das universidades. Porém, concebemos que a comunidade universitária, mantêm imagens estereotipadas dos estudantes indígenas, o que interfere em sua ascensão nos estudos e consequentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão e outras dificuldades de desempenho no seu cotidiano acadêmico, dificultando ou até mesmo impedindo-o de concluir seus estudos na educação superior. REFERÊNCIAS: BANIWA. G, S, L. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

Palavras-chave: Formação superior indígena; preconceito; discriminação

TEMPOS E ESPAÇOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CONTEXTOS RIBEIRINHOS NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

ELISANGELA CORREA RIOS - UFMS

CELIA BEATRIZ PIATTI - UFMS

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Pantanal é uma das maiores extensões alagadas do planeta, vive sob o desígnio das águas. Se na estação seca o horizonte ganha campos, bancos de areia, ilhas e canais, quando as chuvas chegam as áreas mais baixas rapidamente se inundam, metamorfoseando a região em um "grande mar."

Devido a sua localização, contém depressões, formando imensos lamaçais que recebem as águas de regiões mais altas, estas chegam carregadas de substâncias nutritivas e propicias ao desenvolvimento da vegetação e também para a atividade da pesca, uma das características da região que gera a sustentabilidade de grande parte da população, principalmente a ribeirinha.

É nesse contexto "das águas" que realiza-se a pesquisa "A prática do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas no pantanal sul -mato -grossense." Para esse estudo apresenta-se um recorte dessa pesquisa que traz como indagação: como os professores de Educação Física utilizam-se do tempo e do espaço no contexto das escolas ribeirinhas?

Comunidade ribeirinha na região do Pantanal em Corumbá/MS

A população das comunidades ribeirinhas da região do Pantanal de Corumbá/MS é em grande maioria formada por trabalhadores rurais, pescadores e também por criadores de pequenos animais, baseando sua economia em atividades de trabalho do setor primário. A dependência da comunidade aos recursos naturais é intensa, torna-se necessário enfatizar que a atividade econômica é extremamente dependente do recurso hídrico.

Frente a essa planície inundável com riqueza ímpar de fauna e flora, com uma cultura rica em artefatos, linguagem, lendas, vestuário, músicas, danças e vocabulário, nas comunidades ribeirinhas estão as escolas que se denominam "escolas das águas". Essas escolas diferentes das escolas terrenas que estão localizadas em terrenos secos, estão situadas em regiões mais baixas, sob a influência dos rios. Localização que representa para os filhos das comunidades ribeirinhas, dos agricultores, dos pescadores, dos peões, em idade escolar, um esforço hercúleo para chegar até as escolas, mas são essas escolas que representam a possibilidade de participação no processo de escolarização.

As escolas seguem calendários diferenciados, adaptados ao ciclo das cheias, tendo em vista o acesso que pode levar horas navegando de barco sob sol escaldante e/ou o enfrentamento de chuvas constantes com impossibilidade de navegação devido as cheias. Por isso, os alunos estudam em regime de internato e alguns professores, também, que não vivem na comunidade ribeirinha.

Na maioria das escolas, as salas são multisseriadas [1](1º ao 5º ano) e (6º ao 9º ano), devido ao número de alunos matriculados. Mesmo não sendo a melhor opção para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos jovens, bem como para organização do ensino e atuação dos professores, as salas multisseriadas, ainda são uma oportunidade para o acesso dessas crianças e jovens da região ribeirinha avançar nos estudos e frequentar a escola.

[1] Salas com mais de uma série/ano no mesmo ambiente com apenas um professor. As salas multisseriadas também são denominadas salas multianuais.

Método e Procedimento

Ao iniciar uma pesquisa procura-se reconhecer o objeto de estudo em sua totalidade, assim como definir o método para compreende-lo e traçar uma relação entre método e problema. Depreende-se que "[...] O objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita" (VYGOTSKI, 1995, p. 47). Ao compreender essa relevância essa pesquisa tem como aporte teórico metodológico a teoria histórico-cultural cuja base ancora-se no materialismo histórico dialético.

Na região da pesquisa são onze escolas contabilizando os polos e as extensões. Foram entrevistados três professores de Educação Física, coordenadores e diretores. Para esse estudo apresentamos os depoimentos dos professores. Elegeu-se como critério para a seleção dos professores que fossem da área de Educação Física com formação na área, no seguimento da Educação Básica (Ensino Fundamental-Anos Iniciais) e atuar nas escolas ribeirinhas. No total são três entrevistados. Para apresentá-los e para a discussão de seus depoimentos foram denominados pela função "professor", acompanhados de um número referente à sequência da entrevista.

Ao conceber as aulas de Educação Física em espaços ribeirinhos o que vem à mente é um espaço rico em meio à natureza, com lugares interessantes para as aulas. Espaço e tempo, parecem ser aspectos privilegiados nesse contexto.

Os tempos e os espaços das aulas de Educação Física no contexto ribeirinho

A Educação Física concebida como uma área de estudo que possibilita, entre outras questões, o reconhecimento do esquema corporal, com o objetivo de compreender o corpo como um todo com possibilidades sinestésicas, também requer entender a orientação espaço-temporal que oferece a oportunidade de se localizar em termos de direção e espaço, na busca de qualidades físicas para melhorar o equilíbrio, o desempenho em atividades que requerem força, velocidade e agilidade. É possível também encontrar nessa área uma preocupação com atividades de expressão corporal que propiciam movimentos em diferentes ritmos, dramatização de diferentes formas e a recreação, composta por atividades lúdicas, desenvolvendo habilidades de partilha, de lazer, de cooperação em grupo, por meio de jogos e brincadeiras.

Depreende-se que diante dessas alternativas, entre outras, que a Educação Física oferece, o tempo e o espaço são importantes fontes de investigação para compreender como são utilizados em prol das atividades realizadas. Ao pensar os espaços das escolas ribeirinhas, a primeira ideia é que as crianças usufruem dessas atividades em tempos e espaços que favoreçam o seu desenvolvimento pleno. Entende-se que a Educação Física deve acontecer em diferentes lugares, sala de aula, pátio, quadra, praça, mas é preciso pensar como organiza-la em tempos e espaços que aqui significam lugares possíveis conforme a estrutura dessas escolas.

Ao serem questionados sobre o espaço os professores apontam que esse é o maior problema. Não conseguem usufruir do espaço natural, pois há chuvas constantes e não há espaço próprio, como quadras, pátio e/ou campo de futebol adequados. As salas de aula também ficam precárias com o volume das chuvas e o gerador não funciona, o que não permite outras atividades, também no interior das escolas. O tempo é comprometido pelas chuvas constantes e às vezes pela necessidade de isolamento nos alojamentos e na própria escola, bem como a suspensão das aulas por tempo indeterminado, devido a invasão da água no local.

Os depoimentos apontam que o espaço é um problema para realizar atividades com as crianças e, portanto, há uma fragilidade ao realizá-las. Compreende-se que a importância da organização do espaço escolar para o ensino da Educação Física de qualidade tem influência direta na dinâmica das aulas.

Depreende-se que a escola tem papel importante, pois oferece conteúdos e possibilita desenvolver modalidades de pensamento específicos, uma vez que permite a apropriação pelo sujeito da cultura acumulada. Nesse sentido, ela representa a possibilidade de realização plena do desenvolvimento dos indivíduos que vivem em sociedade, nesse caso, a sociedade escolarizada.

De acordo com Rego (2007, p.104) "nas escolas as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado." Parece-nos que frente aos depoimentos aqui expostos, os problemas que surgem devido ao espaço interferem nessa possibilidade de propiciar as crianças e jovens atividades que contribuam com essa apropriação dos conhecimentos sistematizados da área de Educação Física.

Rego (2007) explica que ao interagir com os conhecimentos, o ser humano se transforma e em contato com os conhecimentos científicos hierarquicamente relacionados, gera a viabilidade de novas formas de inserção e atuação no meio. Depreende-se que a escola tem papel fundamental, pois é nesse espaço e tempo em que o indivíduo se encontra nela que há possibilidades de se apropriar do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais complexas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio.

Entende-se que o professor pode utilizar-se do espaço e tempo que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nas escolas ribeirinhas, mas enfrentam obstáculos, pois o espaço é um desafio, permeado de dificuldades impostas pela natureza em relação às cheias, a falta de espaço apropriado para efetivar as aulas e o tempo que mesmo sendo integral junto às crianças não favorece o trabalho do professor em relação ao planejamento de atividades que possam ser efetivadas em espaços amplos, utilizando-se inclusive do meio natural.

Considerações

Embora, as aulas de educação física possam ser concretizadas em diferentes espaços, inclusive em sala de aula, o contexto escolar ribeirinho é demarcado por espaços naturais amplos e possíveis de efetivar as aulas de Educação Física, porém os professores entrevistados, apontam dificuldades, ora por motivos naturais, ora por motivos de materiais que suportem a estada das crianças fora das salas de aula, ou mesmo em sala de aula. O tempo também é comprometido pelos fatores naturais.

Entende-se que esses desafios oferecem limitações, desafios, precarização das atividades e dificuldades ao professor, pois interferem nas possibilidades de concretizar atividades que realmente ofereçam às crianças e aos jovens dessas escolas a oportunidade de desenvolvimento pleno de suas potencialidades que a área de Educação Física tem a oferecer.

REFERÊNCIAS

REGO, T.C. Vigotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petropólis, RJ:Vozes,2007.

VIGOTSKI, L.S. Obras escogidas:problemas del desarollo de la psique.Madrid:Visor,1995.

Palavras-chave: Educação Física; Prática Docente; Escolas Ribeirinhas.

A LÍNGUA INGLESA E A LÍNGUA INDÍGENA INHANGATU NA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS: GLOBALIZAÇÃO E CULTURA LOCAL NA VIDA DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS

ARIANE SOUZA DE OLIVEIRA - UFAM

MARIANGELA MOMO - UFAM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar a presença da cultura global, por meio da língua inglesa, e da cultura local, por meio da língua indígena inhagatu, em uma escola ribeirinha de Manaus e suas implicações na constituição das identidades das crianças ribeirinhas. Este trabalho é derivado de duas pesquisas, uma em nível de Iniciação Científica, que ocorreram em articulação. Ambas partem do entendimento de que, na contemporaneidade, vivemos uma condição cultural singular – marcada pela cultura da mídia, das tecnologias e do consumo – com implicações no modo como as crianças ribeirinhas, que também possuem uma cultura marcadamente local, se constituem como sujeitos e realizam seus processos de aprendizagem na escola. A construção dos dados ocorreu por meio de visitas regulares com registros escritos em diário de campo e registros fotográficos em uma escola ribeirinha localizada a trinta minutos de barco da cidade de Manaus, no Rio Negro, no estado do Amazonas, no ano de 2018 e 2019. As análises realizadas demonstram que as crianças têm acesso a informações sobre o mundo por meio de uma cultura global como é o caso da língua inglesa que chega para essas crianças através de um projeto realizado na escola. Foi possível constatar que a cultura da globalização está presente na escola e que acaba por colaborar, em muitos aspectos, por tornar viva e reforçar uma das línguas indígenas mais utilizadas na localidade que é o inhagatu , uma vez que no projeto se trabalha a língua inglesa na relação com a língua inhagatu e a língua portuguesa. Também aponta para a constituição de novas identidades infantis das crianças ribeirinhas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento de duas pesquisas, uma em nível de Iniciação Científica, vinculadas a linha de Pesquisa intitulada Infância, Contemporaneidade e Educação, pertencente à Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Um dos objetivos, comuns às duas pesquisas, foi investigar e analisar como a cultura da mídia, das tecnologias e do consumo se relacionam com a cultura ribeirinha configurando modos de ser criança e viver a infância no contexto de uma escola da rede pública de Manaus. No entanto, para este trabalho elencamos como objetivo descrever e analisar a presença da cultura global, por meio da língua inglesa, e da cultura local, por meio da língua indígena inhagatu, na escola investigada e suas implicações na constituição das identidades das crianças ribeirinhas.

De acordo com as informações coletadas por meio de visitas regulares em uma escola, localizada às margens do Rio Negro, na zona rural e ribeirinha do município de Manaus, durante os anos de 2018 e 2019, com registros escritos em diário de campo e também com registros

fotográficos foi possível conhecer um projeto que leva a inserção de um novo idioma para as crianças de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto com o nome English For Kids está presente nas escolas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS) desde 2013 e já atendeu a mais de dez mil alunos da rede. Durante o ano de 2018 na realização do projeto na escola foram atendidas 58 crianças residentes em comunidades ribeirinhas e muitas delas procedentes de etnias indígenas tais como a Baré Tukano, Baré e Dessana. As aulas ocorrem duas vezes por semana, durante o contraturno.

A GLOBALIZAÇÃO E A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS RIBEIRINHAS DO AMAZONAS

A Globalização para para Scherer (2007, p. 67) a Globalização é um "processo que traz uma diversidade de influências externas para as diferentes nações, e estas influências interferem na vida dos cidadãos que ali vivem, agindo de maneira intensiva, afeta também o contexto cotidiano onde a criança cresce e interage com a sociedade". Com as mudanças ocorridas nos meios de comunicação e tecnologia, devido a globalização, a forma de disseminação de cultura passou e ainda passa por modificações, possibilitando a interação de diferentes costumes e aspectos culturais em várias localidades do globo. Não há como fugir da Globalização, ela está presente em todos os lugares e tem influenciando cada vez mais na formação da identidade do sujeito.

Para Barreira (2007) o homem do contexto rural da Amazônia não é um homem qualquer e sim o camponês amazônico, que "condensa o índio, o seringueiro, o quilombola, o caboclo, o ribeirinho e o caboclo/ribeirinho possuidor de vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes da terra, floresta e água, onde trabalham e vivem" (p. 11).

De acordo com o mesmo autor a construção da identidade cultural é envolvida pelos costumes, ritos e tradições que são preservados de geração em geração onde os conhecimentos são compartilhados e vividos pelas crianças em sua sociedade. A identidade denomina o sujeito em seu meio cultural, definindo suas características, o como ser e como agir.

RESULTADOS

O projeto English for Kids na rede pública do município de Manaus existe desde 2013 e já atendeu a mais de 10 mil alunos da rede. De acordo com a Secretária Municipal de Educação de Manaus, em 2017, foram aproximadamente 3,2 mil alunos participantes em 12 escolas e, em 2018, já são 30 escolas participantes do projeto, com representantes em todas as zonas da cidade e uma meta de atendimento de, pelo menos, 4 mil estudantes.

A escola investigada foi a primeira escola localizada na zona ribeirinha a ser contemplada com este projeto, que no primeiro ano (2018) atendeu 58 alunos nos dois turnos. A professora que coordena este projeto é formada em curso de graduação de Licenciatura em Letras com habilitação para a língua inglesa. Essa professora além de dar as aulas de inglês correspondentes ao currículo complementa sua carga horária de 40 horas exigidas pela escola, com a realização do referido projeto em quatro turmas. A professora considera que para ensinar inglês é preciso respeitar e valorizar as culturas marcadamente locais advindas das etnias indígenas de muitas crianças, tais como as já citadas etnias Tukano, Baré e Dessana, que possuem idiomas próprios. Apesar de idiomas específicos para cada etnia há um idioma falado por muitas pessoas, e crianças, da comunidade que é o inhangatu. A professora tem conhecimento sobre a existência dessas distintas etnias e nos relatou:

As nossas crianças estão no mundo globalizado e essa é uma oportunidade delas adentrarem em outro universo, sem sair da comunidade deles. Nós vamos adequar o projeto a nossa realidade, até porque trabalhamos com muitos alunos indígenas. (Diário de campo,21//04/2019).

Em uma das visitas realizadas na escola, os alunos relataram o quanto gostam de participar deste projeto. Isso ficou evidente em alguns depoimentos:

Eu estudo a tarde e acordo cedinho para vir aqui participar da turma do inglês, ainda não sei falar algumas palavras direito, mas eu gosto de aprender. (L. 8 anos).

"Eu gosto muito das aulas de inglês, já consigo falar algumas palavras, não todas as que a professora já ensinou, mas sei cumprimentar as pessoas. (T. 7 anos)

Gosto do projeto porque aqui a gente pode aprender, brincar, pintar. (G. 8 anos)

A professora que está a frente deste projeto recebe um acompanhamento pedagógico em reunião mensal, onde é fornecido o direcionamento, apontando o conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula. Utiliza em suas aulas materiais simples que proporcionam o manuseio e interação entre os alunos com estratégias que buscam comparar o uso e o significado de palavras na língua inglesa, na língua portuguesa e na língua inhangatu. Os procedimentos pedagógicos, que também incluem o uso da internet, faz com que o inhangatu seja praticado, valorizado e até resgatado colocando a língua inglesa como mais uma língua possível para se ter acesso ao mundo e ao que nele está disponível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das pesquisas apontam que a cultura da globalização encontra-se presente naquela comunidade localizada no Rio Negro por meio de um conjunto de evidências como o desejo de se ter um celular, a participação de algumas crianças em jogos virtuais no telecentro e o consumo de determinados artefatos portando ícones infantis da mídia em voga no momento. Também se faz presente por meio do projeto English for Kids no as crianças têm acesso a informações de uma cultura mais global, no caso, a língua inglesa.

Destacamos que a sociedade contemporânea tem sido fortemente marcada por modificações causadas pela Globalização, promovendo implicações não apenas nas relações pessoais e no modo de produção cultural, mas também na construção das identidades das crianças ribeirinhas.

Reportamo-nos de maneira afável ao modo como a escola se coloca perante a cultura global e como ela tem lidado com as informações globais presentes nas aulas do projeto English for Kids. Neste projeto a tecnologia e a cultura global da língua inglesa se entrelaçam com o contexto social da área ribeirinha, levando as crianças a se apropriarem de maneira significativa de outros conhecimentos sem que sua identidade local seja destituída.

REFERENCIAS

BARREIRA, César. Prefácio. In: WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais.** Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007. BATISTA, Sônia Socorro Miranda. Cultura Ribeirinha: a vida cotidiana na Ilha do Combu/Pará. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/ESTADO_CULTURA_E_IDENTIDADE/CULTURA_RIBEIRINHA_A_VIDA_COTIDIANA_NA_ILHA_DO_COMBUPARA.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2019.

SCHERER, Márcia Rejane. **A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças.** 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul. 2007.

Palavras-chave: Cultura Ribeirinha; Globalização; Identidade; Infância.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO

FÁBIO DA SILVA TELES - UEA

ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO:
O texto apresenta a importância de pensar a importância de discutir a interculturalidade na educação escolar no momento politico atual, onde se demonstra total desinteresse em pela diferença e pela interculturalidade. Tendo em vista suas ações de negatividade como a extinção da Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. A pesquisa é de abordagem qualitativa e tem como objetivo compreender o conceito de interculturalidade.
Palavras – Chaves: Interculturalidade. Diversidade Intercultural. Inclusão na Educação. Educação Intercultural.

INTRODUÇÃO:
A noção de Interculturalidade é recente no contexto educacional e vem ocupando um lugar significativo nesse cenário. A discussão sobre a diversidade ganhou maior espaço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação (SECAD) em 2004, dentre estas questões a interculturalidade passou a ser enfatizada como uma perspectiva importante nos grupos educacionais que agregam diferentes sujeitos. A Interculturalidade é um princípio da Educação Escolar indígena e uma questão a ser estudada e debatida para consolidação da escola intercultural. Considerando a atualidade onde nos deparamos com diferentes povos, grupos sociais e diferentes culturas é preciso caminhar para uma perspectiva educacional que não as anulem.
Nesta direção, o texto apresenta os resultados dos estudos realizados sobre o conceito de interculturalidade partindo dos estudos como subsídios teóricos as reflexões propostas por Fleuri (2012), Gabriela Czarny (2012), Nina Paiva (2012), Mariana Paladino (2012), entre outros pesquisadores, também que aborda as questões interculturais, suas vertentes históricas e suas repercussões atuais na educação.
Fleury (2002) aponta o reconhecimento das diferenças na igualdade sem mascarar os conflitos que surgem do contato entre culturas, porem apontando o dialogo como possibilidade de enriquecimento entre elas. Outro elemento importante é a concepção de que não há uma cultura superior a outra, mas sim diferentes entre si. O que equilibra a realidade multicultural no campo educativo e social seria o modelo critico ou sociopolítico. Uma das razoes está no fato de esse modelo "potencializar a democracia e a igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade" (id.,ib.p.151) assim como valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais no espaço da escola e na sociedade.
Paladino e Almeida (2012) concebem o conceito de na ideia que a interculturalidade dever ser entendida não como simples Inter – relação entre culturas diferentes, mas como um processo

de construção de um "outro", uma forma de pensamento em oposição a colonização. A educação intercultural não deve simplesmente apontar para o dialogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de modernidade ocidental.

Nesta concepção, Paladino e Almeida (2012), o educador deve trabalhar a interculturalidade critica e de resistência numa perspectiva de construção da democracia, A Educação intercultural é um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigindo a otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, a diferença, a peculiaridade e a diversidade dos povos, e em segundo a própria identidade cultural dos demais e a das comunidades de forma que resulte numa cultura mestiça ou de sínteses.

Assim sendo, conforme Fleuri (2003) a relação entre educação e culturas não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre pontos de vista dos sujeitos, que agenciam relações entre suas perspectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). Nesta perspectiva é necessário também ampliar a visão de educação intercultural, para além dá convivência numa escola entre sujeitos diversos.

Gabriela Czarny (2012) discute alguns temas referentes aos múltiplos sentidos e das praticas, construídas em torno da interculturalidade na educação para trabalhar com a perspectiva de equidade e justiça diante da diferença e da diversidade.

Perceber a educação em seu sentido amplo, intercultural, é de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, da educação e da própria sociedade, é necessário também que pessoas e grupos de culturas diferentes se relacionem para o desenvolvimento e evolução da sociedade. A educação é uma importante contribuição para seja possível uma mudança por uma sociedade que discuta as diferenças culturais, O grande desafio da escola e que considere relevante o 'outro', que valorize o diferente.

Sendo assim, o aprofundamento dos estudos nos possibilitou compreender a interculturalidade como espaços de convivências democráticas e de enriquecimento verdadeiro para todos, questionando as antigas formas de relacionamento com a diferença e a diversidade.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica, com a intenção de buscar respostas e informações para o aprofundamento do estudo e produção do conhecimento sobre "A perspectiva Intercultural na Educação ", que conforme Severino 2007, p. 122 "[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc." A base teórico-metodológica será organizada em duas ações:

A primeira será o levantamento e seleção de material para o estudo. O levantamento será feito em periódicos e livros publicados e a segunda ação será a análise destes materiais a partir das categorias emergentes do estudo dos mesmos.

REFERENCIAS

CZARN, Gabriela. Ressituando debates interculturais na América. In: Povos indígenas e escolarização; discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino americanas. PALADINO, Mariana; CZARN, Gabreila. (orgs). Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural. Mediações Necessárias. DP&A, 2003.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a diversidade e a igualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil nos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu NACINAL/URJ, 2012.

Palavras-chave: Interculturalidade. Diversidade Intercultural. Inclusão na Educação. Educação Intercultural.

CULTURAS INDÍGENAS, MÍDIA E CONSUMO PROMOVENDO MODOS DE SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA.

FERNANDA DELFINO DA SILVA - UFAM

MARIANGELA MOMO - UFAM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O presente trabalho, derivado de duas pesquisas, tem como propósito analisar como a relação entre a cultura da mídia e do consumo com a cultura indígena configuram modos de ser criança e viver a infância no contexto de uma escola da rede pública de Manaus/AM localizada nas margens do Rio Negro. A problematização deste trabalho abrange a seguinte indagação: A cultura da mídia e consumo chegam aos mais distintos pontos do globo, incluindo as escolas ribeirinhas do Amazonas? Se chegam que modificações estão produzindo nos modos de ser criança e viver a infância? A partir dos Estudos Culturais em Educação e de autores que se ocupam em estudar as culturas indígenas construímos percursos teórico-metodológicos para inventariar a presença da cultura da mídia, do consumo e das culturas indígenas na escola investigadas. Os procedimentos metodológicos foram de inspiração etnográfica e constaram de vivitas regulares na escola investigada com registros escritos em diário de campo e com registros fotográficos durante o ano de 2018 e 2019.

INTRODUÇÃO

Vivemos, na contemporaneidade, uma condição cultural singular, marcada pela cultura da mídia e do consumo, causando implicações no modo como as crianças se constituem como sujeitos e realizam seus processos de aprendizagem. Com a globalização e os avanços das tecnologias de comunicação, os instrumentos e signos que permitem às crianças do século XXI ter acesso ao mundo – interagir, reproduzir e produzir cultura – têm sido significativamente modificados. A criança ao nascer já ingressa em um mundo altamente tecnológico, divergente daquele mundo de seus pais, constituindo-se como ser humano de uma forma bem distinta das crianças que nasciam no final do século XIX ou inicio do século XX, por exemplo.

Embora o universo da mídia e do consumo seja proeminente nos centros urbanos ele também chega de alguma forma nos distintos pontos do globo. Assim, nos questionamos e nos interessamos em investigar sobre como as culturas marcadamente locais se mesclam com a cultura global. Dessa forma, as discussões aqui apresentadas têm como objetivo investigar e analisar como a relação entre a cultura da mídia e do consumo com as culturas indígenas configuram modos de ser criança e viver a infância no contexto de uma escola da rede pública de Manaus.

Na elaboração deste objetivo consideramos que a mídia tem sido intitulada como uma das responsáveis pelas modificações no mundo contemporâneo. Ela vem possibilitando a formação de uma cultura comum, redigindo a vida cotidiana, modelando comportamentos sociais, opiniões políticas e disponibilizando significados para que as pessoas construam sua identidade (KELLNER, 2001). Assim, se fez necessário investigar de que forma a mídia, e também o consumo, modifica o modo de ser e viver a infância em pontos mais distantes do globo, com

culturas locais marcantes¸ como é o caso das escolas indígenas no estado do Amazonas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já referido os procedimentos metodológicos foram de inspiração etnográfica e constaram de visitas regulares na escola investigada com registros escritos em diário de campo e fotográficos durante o ano de 2018 e 2019. Assim, foi possível verificar a presença da tecnologia, da cultura da mídia e do consumo no dia a dia da escola bem como a presença de culturas indígenas advindas, principalmente, das etnias Baré Tukano, Baré e Dessana. A escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I e, além da população indígena, atende crianças advindas das populações ribeirinhas caracterizando-se como uma escola ribeirinha.

Sobre a presença da cultura global, há na escola um Telecentro cujo o funcionamento ocorre em ambos os turnos, matutino e vespertino, com o objetivo de promover um espaço adequado para atividades por meio das mídias. Atende tanto o público da escola quanto o da comunidade, facilitando o acesso às tecnologias que estão moldando o mundo atual. Além de promover a inserção nas tecnologias, o telecentro possibilita aulas interativas com os recursos do Linux Educacional, também é possível realizar pesquisas na internet, editar vídeos, utilizar software livres e trabalhar de forma interdisciplinar. Devido a este leque de possibilidades proporcionado por conta do telecentro, os alunos do Ensino Fundamental, por intermédio do professor responsável pelo espaço, tiveram a oportunidade de realizar aulas de robótica, que contou tanto com auxílio de livros, como o uso dos computadores disponibilizados pelo Telecentro.

Os resultados obtidos nas aulas foram possibilitou que alguns alunos participassem do concurso e exposição de robótica com o tema "*Meu robô de sucata"*. Os alunos contaram com ajuda dos seus pais/responsáveis e orientação do professor responsável pelas aulas de robótica. Muitos desses robôs impressionavam por possuir movimento e o projeto ganhou destaque inclusive na mídia institucional sendo publicada na página virtual da Secretária Municipal de Educação (SEMED/AM) no mês de agosto de 2018 escola. Destacamos que alguns desses robôs fizeram usos de elementos das culturas indígenas locais portando desenhos que eram símbolos que remetiam a determinados significados da sua cultura indígena. Também fizeram uso, além de sucatas, de elementos da floresta Amazônica como sementes e madeiras. Partindo dessas informações, pode-se dizer o processo de desenvolvimento e escolarização dessas crianças, incluindo as crianças indígenas que frequentam essa escola, difere do tipo de escolarização que existia há anos atrás para os povos indígenas, como os de seus pais, por exemplo.

Para Robertson (1995) a invasão da cultura global em contextos locais não deveria destruir a cultura local, mas produzir algo que ele denomina como glocalização que consiste na fusão do global com o local na produção de algo novo. Bauman (2001) argumenta que as configurações contemporâneas têm produzido outros modos de entender a infância e gerado outras práticas relacionadas às crianças.

O povo indígena, conforme consta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), possui o direito de uma educação diferenciada, especifica, coletiva e intercultural, que inclui a conservação de seus costumes, lingua materna e identidade. Embora a escola investigada não seja uma escola indígena durante as visitas identificamos que com a chegada da cultura da mídia e do consumo há interferência nos modos de ser criança e viver a infância das criançs indígenas que frequentam a referida escola, na escola houve sim mudança no modo de ser e viver a infância dessas crianças em questão. Cabe destacar que ao voltar nosso olhar para a cultura da mídia e do consumo na escola investigada não estamos defendendo ou incentivando essa

cultura, mas estamos preocupados com ela e com o tipo de sujeitos que a sociedade contemporânea está formando.

As análises apontam para a formação de novas identidades infantis uma vez que as crianças estão ao mesmo tempo inseridas em suas culturas indígenas e se apropriam e dialogam com a cultura da mídia conhecendo programas televisivos, desejando ter celulares e inventando brincadeiras que mesclam informações e elementos da cultura indígena e da cultura de personagens globais como a Barbie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações do acesso infantil as informações sobre o mundo tem causado grandes mudanças na infância. E a cultura global – mídia, tecnologias e consumo – tem chegado sim até aos mais distintos pontos do globo, modificando os tipos de sujeitos que são formados, o modo de ser e viver a infância na escola, construindo novos significados e processos de aprendizagem, mas, no caso da escola investigada, sem que a cultura local seja destruída. Com a chegada da cultura global nos contextos locais, como é o caso da escola investigada, tem ocorrido a modificação na formação dos sujeitos infantis contemporâneos. Assim, pensamos que as pesquisas por nós desenvolvidas podem colaborar para a compreensão de um fenômeno, digamos que recente, no âmbito da educação escolar frequentada por crianças indígenas que diz respeito a presença da mídia e do consumo na vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

ROBERTSON, R. **Glocalization: time-space and Homogeneity-Heterogeneity**. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. e ROBERTSON, R. (Orgs.), Global Modernitis, London: Stage. 1995.

Palavras-chave: Culturas indígenas; Mídia; Consumo; Crianças Indígenas; Identidades.

IDENTIDADE DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARANÁ: UMA PERSPECTIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

INGRID ALVES RAMOS - UNINTER

GREIKA FAVILE - UNINTER

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa se insere no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação, Sociedade e Política (GHESP-CNPq),o presente trabalho tem como problematização as questões relacionadas à identidade das comunidades Quilombolas no Estado do Paraná, bem como, o histórico de escravidão no cenário brasileiro predominante entre os séculos XVII e as primeiras décadas do século XIX.O tema objetiva analisar o Paraná como Estado classificado escravista, e também específica apresentar como ocorreu o apagamento desses registros comparado a outras regiões do país. Segundo o Inventário dos Bens Rústicos (cadastro de terras)[1] que indicava a quantidade de escravizados nas propriedades nos anos de 1818, comprovou-se um número expressivo de adultos e crianças.

INTRODUÇÃO

O Paraná foi classificado como um estado escravista, embora haja o apagamento desses registros comparado a outras regiões do país, e por este motivo a necessidade de estudo deste tema. Segundo o Inventário dos Bens Rústicos (cadastro de terras)1 que indicava a quantidade de escravizados nas propriedades nos anos de 1818, comprovou-se um número expressivo de adultos e crianças. A posse de escravos representava uma evidente vantagem nas possibilidades de produção ante os que não os possuíam (Gutiérrez, 2006, p.110) a uma proporção excessiva de chefe de domicílios sem a posse de terras e com escravos, apontando a relevância e a relação de poder que existia, ter um escravo como patrimônio expõe um valor de maior importância para a sociedade escravista.

A escravidão foi reflexo da extrema desigualdade social, racismo e preconceito que perpassou a formação histórico brasileira, visto que seres humanos tiveram seus direitos negados por ocasião da cor da pele (Gelinski e Siqueira, 2014, p.2), sendo marginalizados perante a sociedade e pelo poder vigente.

Nessas circunstâncias o negro cria instrumentos de luta e resistência políticas que viabilizem seus direitos na sociedade escravista, nos movimentos pela sobrevivência como refúgio surgem os primeiros Quilombos, que se caracterizam por comunidades que se auto atribuem pelo percurso histórico próprio e buscam a preservação de costumes, tradição e cultura da identidade negra brasileira.

A metodologia utilizada nesta pesquisa tem cunho qualitativo e histórico, na intencionalidade de buscar o conhecimento da identidade das comunidades Quilombolas no Estado do Paraná, reconhecendo suas singularidades na perspectiva das políticas educacionais Quilombolas. Essa proposta conta com a pesquisa

bibliográfica e documental, a partir da análise de documentos oficiais e estudos acerca da temática. Os nortes teóricos foram Gomes (2017), GELINSKI; SIQUEIRA (2014), Gutiérrez (2006), Miranda (2018) entre outros. Movimento Negro aspectos históricos
A transição que ocorreu no movimento negro com a abolição da escravatura em 1888, pautada na Lei N°3.353 (Lei Áurea), na qual declara extinta a escravidão no Brasil. Sendo que se constitui uma liberdade formal e não concreta, pois não se configurou políticas de inclusão e amparo social pelo Estado.
Apesar de a liberdade ter sido atestada juridicamente sobres os corpos negros, a ausência de condições estruturais para a inserção social dos libertos contribuiu para reforçar o imaginário racista e acirrou as desigualdades raciais entre negros e brancos que vivemos até hoje. (Gomes, 2017, p.104) A luta pela superação das desigualdades raciais e sociais proporcionaram um caráter político afirmativo para o movimento negro, enfatizando a educação como espaço protagonista emancipatório. A partir do engajamento histórico do Movimento negro surgem ações políticas e afirmativas, principalmente no âmbito educacional na produção dos saberes, políticas de acesso, valorização da identidade étnico-racial e Quilombola. Com base na Lei 10.639/03 torna-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas na educação básica, com a lei 11.645/08 alterou-se com a integração da temática indígena.
Sucedendo como base para as políticas educacionais Quilombolas, constituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12. Desenvolvida com princípios da Constituição, da Base Nacional Comum Curricular, fundamentada na Educação Básica brasileira, produzida para atender a demanda das comunidades, respeitando suas singularidades étnicasculturais envolvendo uma pedagogia própria, que seja reconhecida e valorizada em sua diversidade cultural de cada comunidade.
Nas audiências públicas realizadas pelo CNE, os quilombos presentes denunciaram veementemente as mais diversas situações de abandono do poder público (Parecer CNE/CEB 16/12, p.34), esse abandono é recorrente das escolas em territórios quilombolas principalmente que se encontram no contexto rural, identificouse a precarização das escolas em questões de infraestrutura, alimentação escolar, transporte, materiais didáticos, espaços improvisados, formação docente continuada e permanência dos docentes.Isso ocorre devido a falta de valorização históricacultural e das ações políticas afirmativas não se concretizar efetivamente nas comunidades.

ANÁLISES E RESULTADOS

Este estudo buscou expor as comunidades Quilombolas certificadas no Estado do Paraná pela Fundação Cultural Palmares até 2019, um total de 36 comunidades localizadas em 18 municípios [2]. Compreender o papel da eficiência ou os impasses nas políticas educacionais as quais foram efeitos do Movimento Negro educador.
Para Gomes (2017) a eficácia desse movimento social revelando seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, sendo um importante ator político e educador de pessoas, coletivos e instituições sociais.
Os resultados revelam que houve o processo de escravidão no Estado do Paraná, ainda que haja o apagamento desse histórico, tendo em vista outros estados do país e o reflexo está na composição das comunidades Quilombolas certificadas.
Reconhecendo o papel fundamental do Movimento Negro para a reivindicação de direitos e a superação pelas desigualdades raciais e sociais, no que tange às ações

afirmativas na política educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB N°16, de 20 de novembro de 2012. Brasília (DF), 2012a.

Fundação Cultural Palmares. Certificação Quilombola. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551/ Acesso em 10 de junho de 2019

GELINSKI, A. M; SIQUEIRA, R. B. Etnia Quilombola e políticas públicas: lutas e conquistas no Paraná.Toledo PR, 2014. p.1-14. ISSN 2358-7563

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis RJ: Vozes, 2017. 154p.

GUITIÉRREZ, Horacio. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. São Paulo, 2006, v.25, n.1, p.100-122

MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. Curitiba PR, 2018, v..34, n.69, p.193-207

Notas

1- Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo, Inventário dos Bens Rústicos, 1818. Pode ser conferido em GUITIÉRREZ, Horacio. Donos de terras e escravos no Paraná: padrões e hierarquias nas primeiras décadas do século XIX. São Paulo, 2006, v.25, n.1, p.100-122.

2-O quadro geral das certidões expedidas pela Fundação Cultural Palmares, por estados e regiões do país, de acordo com a Portaria 104 de 20/05/2016 pode ser conferido em http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 (consulta em 20/05/2019).

Palavras-chave: Políticas educacionais; Comunidades Quilombolas; Movimento Negro; Educação

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA E INTERLOCUÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

JUSLEI CACIELE ALVES - UFSM

ANDRIELI SILVEIRA AZEREDO DA COSTA - UFSM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Ao abordar acerca dos sujeitos no/do campo, faz-se necessário salientar que os povos do campo possuem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferente do mundo urbano. Além disso, é um contexto que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nesse sentido, a educação no/do campo está ligada e alicerçada em sua emancipação e na forma em que vem se desenvolvendo, trazendo valores, atitudes dos movimentos sociais que protagonizam essa proposta educativa. Assim, a educação, nesse contexto, há de ser pensada como importante elemento de promoção humana, enquanto processadora da cultura, formadora de mentalidades e mediadora do indivíduo com a sociedade.

Nesta perspectiva, o presente relato de experiência tem por objetivo discutir interlocuções na formação inicial docente a partir da vivência formativa na educação no/do campo. Assim, como acadêmica do curso de pedagogia licenciatura noturno da universidade federal de Santa Maria RS, tenho me debruçado acerca do estudo, das políticas públicas da educação no/do campo, a fim de atender a essa modalidade de ensino. Cabe destacar que somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com no/do campo. A LDB de 1996 reconhece em variados artigos a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural, sem romper com um projeto global de educação para o país. Ao desdobrar deste relato podemos observar que a realidade nas escolas da zona rural é outra, muitas delas não se apropriam das finalidades, dos conteúdos, metodologias e dos processos próprios de aprendizado do estudante, o que é específico no/do campo. Permitindo ainda, a organização escolar própria e a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas,

> Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

Conquistando uma educação do campo que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem.

DESENVOLVIMENTO

Compreendendo que a educação no/do campo trata-se mais do que uma localização geográfica, mas sim uma escola no/do campo que leve em consideração necessidades da população, sua história, cultura e estilo de vida. Em vista disso trago minhas vivências, visando discutir interlocuções na formação inicial docente a partir da vivência formativa na educação no/do

campo no intuito de provocar reflexões e problematizar acerca da realidade da educação no/do campo tendo como foco o município de Agudo RS. Assim no ano de 2001 iniciei o meu percurso formativo nos anos iniciais do primeiro ao do ao quinto ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório. A partir das experiências que vivi na infância, morando na zona rural e estudando na mesma me inclinei a estudar mais sobre a educação ofertada no/do campo,

> A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Entendendo a precariedade da educação no/do campo mesmo com a LDB - Lei nº 9.394/96 reconhecendo a diversidade no campo em articulação com as mobilizações dos movimentos sociais resultou na construção de um novo paradigma de Educação no/do Campo, contrapondo à educação rural, buscando a elaboração de uma legislação específica para a população camponesa, que tem o direito de estudar no seu meio sociocultural.

Por ser oriunda deste contexto tive a oportunidade de estudar em uma escola localizada no campo, compreendendo a nova concepção de educação no/do campo que abrange muito mais que uma localização geográfica, que para ser do campo deveria levar consideração a emancipação humana, o atendimento às especificidades do campo, os aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos em questão, das relações socioambientais e também das organizações políticas, o que não acontecia na escola que frequentava, pois nem sequer o calendário era elaborado de acordo com as necessidades campesinas, seguindo o mesmo estipulado nas escolas urbanas sem atender as demandas que a população da minha região carecia. Um direito assegurado pela lei n° 9.394/96 no Art. 23:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar[...] (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de1996, p. 14).

Nessa circunstância a educação no/do campo, sempre foi destaque por seu modelo de ensino multisseriadas, particularmente por sua demanda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e sua relação com o campo. Visto que na escola que frequentava existia apenas um professor multi com inúmeras funções desde a higienização até alimentação saudável, que atendia os alunos por turno, primeiro e terceiro ano a tarde, quarto e quinto ano de manhã, dificultando o seu desenvolvimento e sua prática pedagógica. Em vista disso os conteúdos propostos pelo professor consistia no ensino da leitura escrita e noções matemáticas partindo de livros didáticos sem levar em consideração o contexto dos alunos, transformado em ensino mecanizado, sendo que:

> Desafia o ritual homogêneo e fragmentado da organização do trabalho pedagógico e insurge a construção de novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico na escola. A educação do campo precisa contemplar experiências escolares e não escolares, que poderiam potencializa-la, em nome da transformação social, em oposição à conservação (PIRES, 2012, p. 109).

Não basta que a escola do/no campo tenha um calendário anual diferenciado se o currículo específico nos tem trazido um ensino que corresponde a urbanidade, o que se sucedia na escola em que eu estudava, pois muitas vezes deixei de frequentar as aula por conta dos períodos de plantio e colheita. Contando com a compreensão do professor que se disponibilizava em certos caso como no meu de entregar o material impresso na minha residência que ficava no caminho que fazia até sua casa.

A atuação dos professores no/do campo é de extrema importância, pois essa modalidade exige uma práxis específica, partindo das minha vivência o professor que tive era esforçado e dedicado em suas propostas pedagógicas, embora que limitado pelas condições como pelo tempo de preparar aulas, de atender individualmente a cada aluno pela quantidade de crianças, pois era somente um para atender a tudo e a todos. Contudo vemos que a realidade nem sempre teve condições de seguir o que é proposto pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases e com as resoluções que a acompanham. No título VI – (Dos profissionais da Educação), a LDB (Lei 9.394/96) definindo os fundamentos, delimitando os níveis e as oposições da formação docente no Art. 61,

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades[...] (Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de1996, p. 26).

Contudo "[...] pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação" (PIRES, 2012, p. 109), é pensar nas possibilidades de construções de conhecimento e nas articulações dos mesmos levando em conta a realidade do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado do exposto entendemos a relevância da discussão sobre a educação no/do campo, que vem sendo amplamente estudado, o que se percebe é a falta das mudanças nas práticas das escolas, desde a formação adequada dos professores, a conscientização das escolas localizadas no campo de como se adequar a essa modalidade que foi pensada especificamente para suprir as demandas do campo o que muitas vezes é ignorado, prejudicando os sujeitos campesinos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 02 de julho de 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PIRES, Angela Monteiro. Educação do campo como direito humano. São Paulo: Cortez, 2012.

Palavras-chave: Educação no/do campo; Escola; Formação do docente.

A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS IMPRESSÕES ACERCA DE UM RECORTE DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS

LEONELA DIAS LEAL - UFSM

BIANCA ZITZMANN BONADEO - UFSM

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desse relato de experiência é apresentar um recorte da Educação do Campo do Município de Santa Maria/RS, com ênfase os Distritos do Munícipio, suas variantes, necessidades e potencialidades. Este estudo é fruto de uma pesquisa realizada no ano de 2017 e revisitada para atualização de informações e dados no ano de 2019. O ponto inicial se destaca a visita realizada na Secretaria Municipal de Educação (SMEd), a fim de realizar a coletar informações e contatos prévios com as escolas.

Este relato aponta para um olhar singular por parte da autora, no sentido de que esta se identifica com a temática, guarda memórias de infância e tem produzido significados a partir das vivencias e experiências no âmbito da Educação do Campo. A pesquisa é de cunho e abordagem qualitativa, tendo como técnicas de coleta de informações as entrevistas semiestruturadas, as observações de campo e análise bibliográfica e documental.

O município de Santa Maria tem, nos últimos anos, avançado no que se refere a valorização da modalidade, criação e aprovação de leis específicas e decretos administrativos, resoluções, tais como: a Resolução CMESM Nº 35 de 26 de maio de 2016, que Define Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

A nós, cabe enfatizar a necessidade acerca da valorização da Educação do Campo, destacando sua importância para a vida das comunidades localizadas nestas regiões e distritos, bem como, a garantia da universalização do acesso, permanência e conclusão de todas as etapas da educação básica e da qualidade que se espera para a totalidade da sociedade.

1. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO SEDE SANTA MARI/RS: PONTOS DE VISTA

A ênfase pretendida através desse subtítulo “pontos de vista” culminará na apresentação das diferentes formas e potências a Educação do Campo no município de Santa Maria/RS. Para tal, apresentamos um breve recorte da história da formação do Munícipio, com dados do Banco de Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Conforme consta,

O Distrito foi criado com a denominação de Santa Maria da Boca do Monte pela Lei Provincial nº 6, de 17 de novembro de 1837. Elevado à categoria de vila com a denominação de Santa Maria da Boca do Monte, pela Lei Provincial n.º 400, de 16-12-1857. Instalada em 17-05-1858. A Região Santa Maria, é a quinta maior região do estado do Rio Grande do Sul, com uma População estimada para o ano de 2018 de 280.505 pessoas sendo que o

número exato no último senso realizado no Município em 2010, era 261.031 pessoas. Densidade demográfica, analisada em 2010 era de 145,98 hab./km² e a extensão territorial de 1.781,566 km² (BRASIL, 2018).

Santa Maria é considerada uma cidade universitária por essência graças à Universidade Federal de Santa Maria, criada por José Mariano da Rocha Filho, em 1960, bem como, uma referência militar pela localização geográfica (centro do Estado do RS). O município possui dez (10) distritos, a saber: Palma, Arroio do Só, Arroio Grande, Pains, Passo do Verde, Santa Flora, São Valentim, Boca do Monte, São Miguel e Santo Antão, conforme é possível visualizar na imagem 1.

Imagem 1: Mapa do município de Santa Maria/RS (Fonte: Iplan, 2019)

Com base no objetivo da pesquisa, realizamos uma análise da Educação do Campo nos Distritos de Santa Maria/RS, a fim de compreender quem são essas crianças e jovens (comunidades) que lá vivem e estudam; como se dá a elaboração e estruturação dos Projetos Político Pedagógicos (PPP).

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade (...) (WILIAMS RAYMOND, 1989, p.11).

Dentre as 11 escolas localizadas nos diferentes distritos, a pesquisa visitou as localidades de Santa Flora (Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora e Pains (Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga), onde foi possível contatar com funcionários, crianças e comunidade. O município de Santa Maria possui 1.300 alunos matriculados na zona rural e frequentando as 10 escolas classificadas como do campo.

2.2 Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Flora (Distrito de Santa Flora)

Possui oferta da etapa da Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e os seguintes Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2018), conforme demonstra a tabela abaixo:

ano	IDEB	Projeção IDEB	Município IDEB
2017	4.0	0.0	5.2
2019	0.0	4.0	5.4
2021	0.0	5.0	5.7

Fonte: Censo escolar/2018.

A Escola é considerada um exemplo no município e, ao longo de seus 60 anos, é destaque por sua história e trajetória na Educação em vários aspectos: qualidade do ensino e integração entre instituição e comunidade. Na escola foi possível perceber que todos se consideram uma família e trabalham para melhorar cada vez mais a Educação.

Segundo relatos dos educadores, a aproximação dos familiares favorece a educação das crianças e adolescentes, assim como, possibilita o fortalecimento da escola junto à comunidade. Uma das principias atividades desenvolvidas na escola é a Cooperativa Escolar (COOPERFLORA), que é pioneira na rede pública municipal. Esse programa só é possível devido as parcerias que a escola faz, com empresas, como Emater/RS, Banco Sicredi da Região Centro, sindicatos rurais e a participação ativa da comunidade.

2.3 Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Maia Braga

Oferta as etapas da Educação Infantil (Creche, Pré-escola), Educação de Jovens e Adultos (EJA Supletivo), Ensino Fundamental – Supletivo e Ensino Fundamental (Anos

Iniciais e Anos Finais). Quanto aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2018), se observa:

Ano	IDEB	Projeção IDEB	Município IDEB
2017	0.0	4.0	5.2
2019	-	4.0	5.4
2021	-	5.0	5.7

Fonte: Censo Escolar /2018.

O destaque se dá para um dos principais projetos da escola que é o "Programa Municipal de Educação Fiscal (PMEF)", desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria desde 2002 em parceria com a Receita Federal do Brasil, Receita Estadual, 8ª CRE, Câmara Municipal de Vereadores e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além desse projeto, a escola tem um projeto próprio de hortas, utilizando recipientes sem reuso. Segundo informações da escola, a finalidade do projeto é que os alunos produzam parte dos alimentos consumidos por eles na escola e enfeitem os corredores e espaços abertos com suas mini hortas e jardins.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática."

Paulo Freire

Considerando os princípios e fundamentos da Educação do Campo e a realidade dos Distritos do município de Santa Maria/RS, fica evidente a identificação da comunidade de Santa Flora com a escola e com seu papel participativo e atuante, agindo como base para a escola, sendo presente e abraçando os projetos que ela oferece para os alunos e comunidade.

Por outro lado, a EMEF João de Maia Braga, embora localizada na zona rural, as crianças e famílias atendidas por ela não vivenciam desta realidade, o que não ajuda a escola a trazer mais a comunidade para dentro dela. Um fator importante se dá pelo fato de os pais trabalharem em comércio e empresas com horários mais rígidos, enfraquecendo a participação da comunidade na vida ativa da escola e a essência de proximidade e interação família e escola. Busca criar ações de valorização das práticas de cultivos de hortaliças e flores para incentivar as crianças.

Nesse sentido, consideramos que é preciso envolver a comunidade e recebê-la em sua totalidade e multiplicidade: cultural, social, educacional, religiosa, de trabalho, dando acesso e livre iniciativas de proposição de mudanças. É necessário provocar/instigar os debates nas escolas, tanto nas do campo, quanto nas urbanas. Pensando por este viés, o município de Santa Maria tem se dedicado a investir em ações especificas para a estrutura destas escolas e qualificar os recursos humanos que dela vivem e nela produzem sentidos.

REFERENCIAL

BRASIL. DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acessado em 30 de jun. de 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Disponível em https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96. Acessado em 30 de jun. de 2019.

_____. Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acessado em 30 de jun. de 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Escolar. Disponível em http://portal.inep.gov.br/censo-escolar . Acessado em 29 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2010. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama. Acesso em: 29 de jun. 2019.

Lei N. 6001, de 18 de ago. de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providencias. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc.php?arquivo_dir=2015&dir_mes=12&arquivo_nome=D15-289.pdf&doc_gc=1. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

RESOLUÇÃO CMESM Nº 35 de 26 de MAIO de 2016. Disponível em: file:///C:/Users/leone/Downloads/resolucao-no-35-do-conselho-municipal-de-educacao-de-santa-maria.pdf. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

WILLIAMS, Raymond. O campo e a cidade: na história e na literatura. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia

Palavras-chave: 1- Educação do Campo; 2- Escolas do campo; 3- Comunidade; 4- Santa Maria- RS; 5- Distritos

A RELAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS DA ETNIA SATERE-MAWE

VILMA DE JESUS DE ALMEIDA SERRA - IFAM

MARCOS SERRA DE MENDONÇA - UEA

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Relato de Experiência

É possível identificar neste relato nossa experiência sobre a cultura de Maués/AM, cujo modelo de reflexão sobre o mundo tem a ver com as práticas sociais ligadas ao Satere-Mawe. Nossa finalidade foi socializar esta experiência com os participantes da pesquisa de mestrado, alunos do 3º ano do curso Técnico em Agropecuária, em 2015, durante as oficinas do projeto de mestrado intitulado Produção Textual e Conhecimento Local: Uma Experiência no Curso Técnico em Agropecuária do IFAM - Campus Maués do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

O objetivo geral foi experimentar uma ação pedagógica que articule a história e o ensino do Satere-Mawe com a escrita dos alunos, utilizando aquela como fomento à produção escrita dos sujeitos investigados. Teoricamente, este relato está baseado em pesquisas de (KOCH, 2011), (UGGÉ,1990), (TEIXEIRA, 2005), (RODRIGUES, 2014), (ALMEIDA, 1997), (BRASIL, 1998).

A pesquisa foi do tipo etnográfica com observação participante, pois precisamos de trabalho que descreva o processo educativo, considerando os sujeitos e sua cultura. Segundo (ANDRÉ, 1995, p.28) "A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado".

Para isso, realizamos uma atividade de campo em uma das 48 comunidades da região indígena do rio Marau, Ilha Michiles, em que foi possível observar mais de perto a realidade desse lugar. Chegando à comunidade notamos a presença da cultura dos não índios, mas isso é de se esperar, pois, segundo Uggé, "os primeiros contatos com as missões do Andirá foram dos Jesuítas, Pe. João Maria, no rio Tapajós e do Pe. Antônio da Fonseca, e relatam sobre o uso do guaraná e tecelagem do algodão das tribos, isso no ano de 1661 [...]" (UGGÉ, 1990, p.07).

Nossa observação teve como foco conhecer um pouco das práticas sociais e culturais numa abordagem com a etnolinguagem, e como ocorre o ensino da escrita na escola indígena, a partir dos seguintes questionamentos:

Esta etnia é bilíngue? Ainda se preservam as práticas de seus ancestrais, apesar de mais 350 anos de influência da cultura dos brancos? Os professores dessa etnia adotam práticas de ensino da escrita que contextualizam as memórias do povo como instrumento de ensino de produção textual em língua satere-mawe e em língua portuguesa?

Vale destacar que não fizemos análise de texto e nenhuma intervenção pedagógica, apenas observamos com a postura de interagir com os conhecimentos manifestados no local. Para que esse trabalho fosse mais produtivo, realizamos uma reflexão sobre etnolinguagem para endossar a observação de campo e também a compreensão das atividades culturais dos Satere-Mawe.

Etnolinguagem e o Sistema Comunicativo das Práticas Culturais

A etnolinguagem e o sistema comunicativo das práticas culturais dos Satere-Mawe demonstram que eles estão vinculados a um local que os faz ser o que eles são pela necessidade de se identificar e existir com sinais que interpretam sua realidade e seu contexto histórico-cultural. E o meio mais comum de sua autoafirmação é a persistência de manter viva sua língua satere-mawe. Segundo Teixeira

[...] (a) situação linguística do povo sateré-mawé tem como base a concepção, defendida por antropólogos e linguistas, de que a língua se configura como um importante instrumento de construção da cultura e da identidade de uma população (TEIXEIRA, 2005, p.91).

Essa citação corrobora com a afirmação de (RODRIGUES, 2014) de que a linguagem, independentemente da etnia que a pratica, é o meio pelo qual se produz cultura. Representa-se com a linguagem o sentido e a vida em sociedade. É indispensável em todas as culturas a comunicação de tudo o que se aprende e que se pode ensinar, visto que todo sujeito comunica com o seu grupo social diante do sistema linguístico que sustenta as relações sociais. Para (KOCH, 2007, p.15), a fala é "[...] um ato individual momentâneo em que interferem muitos fatores extralinguísticos e no qual se fazem sentir à vontade e a liberdade individuais".

Podemos citar como exemplo, "O ritual do Sapó" dessa etnia, que revela a força da palavra que seria o sinônimo da continuidade daquilo que se fala, pois, segundo o costume, tudo o que é pronunciado e desejado durante o ritual de tomar o guaraná, se tornará real. Nesse sentido, tanto os Satere-Mawe de Kuruatuba quanto os da Ilha Michiles, estarão em busca de uma crença comum: reviver a prática cultural de renovação da palavra como expressão religiosa.

A Produção Textual na Comunidade Satere-Mawe da Ilha Michiles

A experiência começa logo na chegada quando o barco encosta e de longe se pode perceber a aproximação do professor da escola Muypyngkuri, o qual nos cumprimenta com hotoc ou bom dia, em português. O impacto é constante pelas diferenças culturais ali presentes. Quando se começa a falar em satere-mawe, não sabemos o quê, mas sabemos da importância da língua como patrimônio vivo.

A escola observada, como a maioria das escolas indígenas no Brasil, sonha em se libertar de antigas políticas colonizadoras que ainda se articulam desde a colonização sobrepondo-se àquilo que se pode identificar como prática pedagógica indígena. Ainda é possível perceber que o mesmo projeto colonizador de imposição sobre tal prática se faz presente na região, pois se decide a política da escola pela SEMED.

Tudo isso tem como significado aquilo que (ALMEIDA, 1997, p.29) afirma sobre o sinônimo de civilização: "o conceito de civilização estará sempre associado a uma ação autoritária". Dentro desse contexto, percebe-se que o processo histórico da formação das escolas está estruturado numa relação de força e de poder onde as diretrizes educacionais são instituídas por alguns brancos.

O caso da escola na Ilha Michiles não é diferente de tantas outras escolas que diante deste campo de força tentam manter suas práticas. Tudo isso implica que o significado da prática pedagógica da escola é de resistência a uma política pública que não possibilita a valorização do professor como sujeito construtor de história, pois ainda continuam tratando a escola Satere-Mawe de maneira ambígua, pois a orientação pedagógica da SEMED não é suficiente para orientar e ajudar o professor no seu trabalho pedagógico.

O ensino na Escola Visitada

A metodologia de ensino em salas multisseriadas é planejada pelo professor sem orientação pedagógica presente da SEMED. Pode-se afirmar que o professor é autossuficiente na sua prática, buscando todos os meios para solucionar problemas voltados às suas ações educativas. Todos os professores são indígenas o que se especifica por uma educação escolar bilíngue, pois

todas as explicações seguem o ritmo de significados tanto na língua materna como em português. Sobre as atitudes linguísticas no ensino nessa etnia, vale comentar as considerações de Silva que explica o posicionamento dos professores no rio Andirá.

Em relação ao ensino, questionados sobre a preferência de leitura e escrita na escola, também a maioria respondeu que prefere ler e escrever em ambas as línguas, embora o resultado identifique uma ligeira inclinação para leitura e escrita em Português (SILVA, 2007, p.11).

Chegou o momento de observamos a aula do professor, o assunto explorado foi a produção textual em que foi proposto aos alunos que procurassem registros orais das pessoas mais idosas sobre patrimônio arquitetônico e histórico da comunidade. Essa atividade foi dividida em três etapas:

A primeira iniciou com a proposta do gênero textual entrevista, em que o professor considerou que a comunidade possui em sua cultura a tradição oral. Por isso, solicitou aos alunos que fizessem entrevistas com os moradores mais idosos que pudessem fornecer o material necessário para suas produções. No segundo momento, foi realizada a produção escrita sobre o gênero relato, em que foram recorrentes os temas sobre construção da igreja, do campo de futebol e da escola. No terceiro momento, foi realizada a atividade de leitura dos textos escritos em língua satere-mawe.

O aspecto importante dessa observação foi constatar que a prática de construção textual sobre temas da vida pessoal, do cotidiano e do ambiente físico mais próximo do aluno é mais facilmente explorável para dar significado à prática da escrita. Segundo o comentário do professor, os alunos sentem-se mais seguros nas práticas de redação e de leitura sobre assuntos de seu cotidiano.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os conteúdos escolares devem tecer

Um diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tomar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica (BRASIL, 1998, p. 60).

Nesse sentido, é necessário que a escola seja protagonista na formação intelectual dos alunos indígenas, ampliando a reflexão sobre conhecimentos de cada povo através do ensino e incentivando a pesquisa e, principalmente, focando na contextualização dos saberes, pois somente assim a aprendizagem será significativa.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloisa de. O diretório dos índios: Um projeto de civilização no Brasil no século XVIII, Brasília, UNB, 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; SILVIA, Maria Cecília P. de Souza. Linguística Aplicada ao Português: Morfologia. ed. 16. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Aryon DallIgna - Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia: Curitiba, 4 de julho de 1925 - Brasília, 24 de abril de 2014.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. Tellus, ano 7, n. 13, out. 2007.

TEXEIRA, Pery. Sateré-Mawé: Retratos de um povo indígena. Manaus: EDUA, 2005.v. 01, n.01, 2015. (ECO-REBEL). p. 30-35.

UGGÉ. HENRIQUE. Bonitas histórias Sateré-Mawé, Manaus, SEDUC, 1990.

Palavras-chave: Escola; etnia Satere-Mawe; etnolinguagem; produção de texto;

CIÊNCIA NA ESCOLA: NÃO BASTA APRENDER SOBRE, TEM QUE VIVENCIAR!

BRUNA HELOIZA KACHAROWSKI PEREIRA - UFPR

SÉRGIO CAMARGO - UFPR

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este relato de experiência foi vivenciado em uma turma bisseriada de 4º e 5º ano do ensino fundamental, com 17 crianças de 9 a 13 anos, numa escola municipal do campo, localizada em uma cidade próxima a capital do estado do Paraná. A comunidade onde se localiza a escola, é formada por pessoas de baixo poder aquisitivo que em sua maioria, não têm hábitos de leitura e raramente saem da comunidade. As principais atividades econômicas da região são as olarias (fábricas de tijolos), e a agricultura familiar. As plantações domiciliares, mesmo que não utilizadas como fonte de renda, sempre estão presentes nas moradias como forma de subsídio.

Ao chegar para lecionar na escola, em maio de 2017, imaginei que a aula de ciências deveria ser uma das preferidas entre os alunos, devido à proximidade que eles já possuem com a natureza. A disciplina é ministrada pela própria professora regente (que neste modelo de escola geralmente é responsável por todas as disciplinas). Ao analisar o material que vinha sendo utilizado, observei que a disciplina de ciências era trabalhada em um breve capítulo do livro de matemática. Através de diálogos, percebi que tinham uma visão limitada e distante do que é ciência.

Partindo dessa primeira impressão, busquei fazer um diagnóstico inicial, que me ajudasse a compreender de que forma as crianças viam a ciência e quais seus conhecimentos sobre o tema para então planejar de que forma iria despertar o interesse deles pela ciência e tornar as aulas atrativas.

Naquela aula mesmo, encaminhei uma atividade do livro que continha desenhos e improvisei uma forma de começar a despertar a curiosidade. Após concluírem a atividade forneci tinta para eles, apenas duas ou três cores, que eu mesma escolhi e pedi que pintassem o desenho bem colorido. Neste momento ficou evidente a insegurança, todos sabiam que deveria ser bem colorido, mas pintavam apenas com as cores que receberam, comecei a questionar:

Professora: - É dessa cor que você gostaria de pintar?

Criança: não, eu queria pintar de verde.

Professora: - O que você poderia fazer então se só tem essas cores e só pode usar essas?

Criança: misturar? – a pergunta saiu em tom baixo, como se a resposta certamente seria que não, fiz sinal afirmativo com a cabeça.

Crianças: - Mas a gente não sabe fazer!

Professora: - Então vocês terão que experimentar!

Começaram a misturar de forma muito tímida, percebi também a defasagem no conteúdo de arte, não identificavam cores primárias e secundárias nem conheciam as misturas. Experimentaram, colocaram mais de uma, menos da outra, até chegar ao tom que desejavam, busquei uma jarrinha com água e coloquei água para que dissolvessem mais a tinta e observassem o que acontecia: “se colocar bastante água fica meio transparente”.

Para dar continuidade ao trabalho naquela turma reduzi o uso do caderno de ciências, propondo atividades mais dinâmicas. Utilizávamos o caderno como um bloco de anotações, registrando as observações feitas durante as atividades. O objetivo dessa nova proposta é promover o conhecimento e a interação dos estudantes em diversas atividades assimilando semelhanças e diferenças numa linguagem que transcende a leitura, o desenho e a escrita. Logo o copiar no caderno que visivelmente não era significativo para as crianças não poderia permanecer. Ao realizar meu planejamento, busquei por atividades nas quais fosse possível misturar, modelar, pintar, recortar, colar, se movimentar, falar e ouvir para assim desenvolver juntamente a autoestima e perceber a ciência não como algo distante, mas algo que produzimos diariamente. Na próxima semana cheguei com a proposta de identificar os conhecimentos científicos utilizados no cotidiano das próprias crianças, em suas casas e na escola. Fizemos um passeio até uma olaria próxima a escola, cujo dono é pai de um aluno. Embora muitos pais trabalhem em olarias, a maioria das crianças nunca havia ido até uma. O dono mostrou todas as máquinas, explicou o processo de fabricação do tijolo, permitiu que as crianças tocassem nas diferentes texturas do barro de acordo com as etapas que passa até o tijolo ficar pronto. Ficaram impressionados com tudo o que viram e me causa grande satisfação perceber que através deles várias famílias se sentirão valorizadas e perceberão a importância de seu trabalho. Levamos algumas amostras do barro e uma sacola de argila, no retorno a escola fizeram legendas explicativas dos potinhos com barro. As crianças deram a idéia de construir uma maquete da olaria para que pudessem explicar de forma concreta cada etapa do produção do tijolo. Iniciamos também um processo de pesquisa sobre outras atividades da comunidade, e elencamos mais duas: as estufas de morango e as plantas medicinais que praticamente todos tinham em suas casas e utilizavam.

As possibilidades foram abordadas conforme surgia o interesse das crianças, estruturando uma linha de continuidade de experiências. Aos poucos elas foram realizando tentativas, concluindo as atividades propostas e ficando satisfeitas com os resultados. Sobre a estufa de morango estudamos sobre sementes, germinação, temperatura, entre várias outras coisas. Sobre os chás, precisaram virar grandes pesquisadores, entrevistando seus familiares e fazendo anotações, para catalogarmos as plantas e suas propriedades medicinais.

Ao final do ano promovemos uma feira de ciências, pois as crianças não querem ficar com o conhecimento só para si, explicaram cada detalhe da nossa construção durante a feira e utilizam seus conhecimentos sobre plantas medicinais em casa, fizeram até recomendações de acordo com as queixas de seus ouvintes.

O objetivo geral destas experiências foi incentivar a curiosidade, em relação ao mundo científico, não se limitando ao conteúdo programático e em simplesmente aprender sobre ciência, mas em produzir, vivenciar, e fazer da ciência uma experiência prazerosa, cotidiana e acessível. Aliado a este movimento também é possível promover a interação entre os colegas da turma, entre a escola e a comunidade, e vários outros objetivos que permeiam esse processo, como conhecer e respeitar o trabalho e conhecimentos das famílias do campo; o cuidado e a preservação do meio ambiente; estimular a aproximação das crianças com a ciência, e consequentemente também de seus familiares; instigar os sentidos; resgatar a cultura da comunidade, entre outros. Afinal, é na escola e através dela que as crianças têm acesso a situações ricas em aprendizagens e produções culturais e cientificas, sendo necessário aos educadores criar situações com significado, que promovam o desenvolvimento da autonomia e confiança em si e permita ao educando se enxergar como produtor de cultura, participante do processo histórico de um local.

Chegando ao mês de dezembro, pude concluir que o desenvolvimento das atividades havia sido muito significativo, não somente para os alunos, mas principalmente para mim, no que tange o

repensar minha prática docente. Para as crianças, fez o resgate do apreço pelo trabalho local, valorizando o ser do campo e abrindo seus olhos para novos horizontes. A escola não pode ser o único espaço onde se aprende, nem a professora vista como a detentora do conhecimento, o saber trazido pelas crianças precisa ser valorizado, assim como sua vontade de aprender, a escola torna-se assim um espaço de construção e investigação.

Ao oferecer uma proposta pronta, não valorizamos a bagagem cultural trazida pelo educando, nem a nossa própria, além de podar as inúmeras possibilidades que podem surgir, e fazer uma aula sem novas descobertas. De fato, é possível observar quantos conhecimentos foram construídos e internalizados ouvindo as falas e relatos das crianças hoje, não somente do que já passou, mas no interesse e vontade que eles têm de continuar. Os resultados vão muito além da sala de aula, é nítida a diferença de postura deles em relação à ciência.

(Larrosa, 2002, p. 25-26), nos traz a seguinte reflexão: "é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito de experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação."

Descobrir o caminho é uma tarefa trabalhosa, mas não diria que é difícil, afinal as crianças demonstram com muita facilidade seus interesses, e a falta dele. Elaborar um planejamento através do que eles vivenciam e tenham curiosidade o tornará atrativo e permitirá que os alunos também reflitam sobre suas práticas. O professor ter um olhar observador e estar presente, trabalhar a partir dos interesses deles não significa não fazer planejamento, mas repensar seu planejamento juntamente com eles, elaborar, buscar, errar e tentar de outras formas é o desenvolvimento constante do sujeito pesquisador, no professor e nas crianças.

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org,br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso: março, 2019.

Palavras-chave: escola do campo; ciências; ensino

DE BOLSISTA À SUPERVISORA: O PIBID COMO FERRAMENTA DE FOMENTO À FORMAÇÃO E A VIDA ACADÊMICA

WANESSA NOGUEIRA SILVA - UFPA

MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE - UEPA

JOÃO BATISTA SANTIAGO RAMOS - UFPA

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DE BOLSISTA À SUPERVISORA: O PIBID COMO FERRAMENTA DE FOMENTO À FORMAÇÃO E A VIDA ACADÊMICA

Wanessa Nogueira SILVA[1]
Maria do Socorro Castro HAGE[2]
João Batista Santiago RAMOS[3]

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi formalizado por meio da Portaria Nº 72, de 09 de abril de 2010 como parte da Política Nacional de Formação de Professores implementada por intermédio do Decreto Presidencial Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Esse programa é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como principais objetivos: incentivar a formação para atuação na educação básica, contribuindo para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores e inserir os graduandos no contexto escolar da rede pública de ensino fortalecendo os vínculos entre educação básica e educação superior, teoria e prática.

Desta forma, o PIBID desempenha um papel fundamental para a valorização da educação básica, contribuindo para uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, atua no cerne da questão, na formação dos docentes, articulando os saberes construídos na Universidade com a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar proporcionando experiência profissional ainda no período de formação. No que tange aos professores já atuantes que recebem o PIBID, o programa oferece novas maneiras de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e coloca esses profissionais como protagonistas no processo de formação docente, já que o aprendizado é mútuo.

Além da articulação entre teoria e prática, a participação no programa insere os acadêmicos/bolsistas, bem como os professores/supervisores, no âmbito da pesquisa, incentivando a continuação da vida acadêmica. Isso pode ser constatado mediante o grande número de produção científica referente ao PIBID.

Neste sentido, este trabalho norteia-se por meio da seguinte questão problema: Quais os efeitos causados pelo PIBID na vida dos participantes (acadêmicos/supervisores/alunos)? Por isso, o objetivo geral é pesquisar como a participação no PIBID interfere na vida dos participantes, sejam acadêmicos, supervisores ou alunos. Para alcançar o objetivo geral, elencou-se três específicos, que são: ressaltar a importância da aplicação de projetos como o PIBID para a valorização da docência e eficácia da Educação Básica; descrever os efeitos causados pela ação do PIBID tanto na vida profissional, quanto acadêmica dos bolsistas/supervisores; e avaliar os resultados obtidos por meio das ações do PIBID nas escolas pesquisadas.

Metodologicamente, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 64) do tipo estudo de caso (YIN, 2010, p. 39), onde foi analisada minha experiência enquanto pibidiana nos períodos compreendidos entre 2014 a 2016 (Graduação/Bolsista), o segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019 (Pós-graduação/Supervisora). Desta forma, a experiência foi analisada considerando a vida acadêmica e atuação profissional, tendo em vista as oportunidades fomentadas pelo PIBID. O lócus constituiu-se no âmbito do município de Igarapé-Açu, que fica localizado na região nordeste do Pará, e divide-se em dois espaços: a Universidade do Estado do Pará – Campus X e uma escola multisseriada da rede de ensino municipal do referido município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores tem estado em debate nas várias esferas ao que se refere à educação. Isso tem ocorrido, pois compreende-se que para que a educação aconteça de forma eficaz é preciso atentar para os profissionais responsáveis por ela, os quais, na maioria das vezes, são desvalorizados, conforme nos aponta Dourado (2001, p. 51), ao ressaltar o baixo prestígio social enfrentado pelos professores.

Concernente ao contexto estudado (interior do município de Igarapé-Açu, nordeste do Estado do Pará, região norte do Brasil), os desafios enfrentados pelo professor são multiplicados. Nesse sentido, é notório que ainda persiste uma visão urbanocêntrica (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), que entende a cidade como sendo superior ao campo, a metrópole como superior ao interior, o Sul como superior ao Norte.

Partindo daí, programas como o PIBID desempenham um papel fundamental, pois entre outros benefícios aproximam os graduandos da realidade em que atuarão, contribuindo para a quebra de estereótipos e permitindo que estes acadêmicos façam a relação da teoria estudada com a prática vivenciada. Em relação ao campo, Cruz, Nascimento e Ramos (2016, p. 29) estabelecem críticas ao afirmar que, apesar dos avanços no que tange à legislação voltada para a Educação do Campo, os cursos de pedagogia continuam pautados em um modelo urbano. Sendo assim, de maneira geral, os acadêmicos só terão oportunidade de conhecer, ou ao menos debater, sobre essa realidade mediante a participação de projetos seja de pesquisa, ensino ou extensão.

RESULTADOS

Graduação/Bolsista

Egressa de turma multisseriada (2000-2005), fiz o trajeto escola/campo da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio (2006-2012). Essa vivência me proporcionou um olhar diferenciado em relação ao campo e seus sujeitos e, sobretudo, à educação destinada a eles. Ao cursar Pedagogia por intermédio de algumas leituras, como Freire (1996), Hage (2011), Arroyo; Caldart; Molina (2011), passei a conhecer o conceito de Educação do Campo e associar esse olhar da vivência à teoria educacional.

No entanto, não possuí ao longo de toda graduação nenhuma disciplina específica que tratasse do campo e de seus sujeitos, mesmo estando em um campus de interiorização.

Ainda na aula magna (2013), ouvi falar do PIBID. No segundo semestre do primeiro ano de curso, comecei a participar do projeto como voluntária, pela primeira vez deparei-me com o universo escolar. No ano seguinte (2014), abriu edital para uma nova seleção, foi então que me tornei bolsista. Além da iniciação à docência e da oportunidade de conhecer a realidade das escolas rurais, o PIBID proporcionou que participasse de vários congressos municipais, regionais e até nacionais, inserindo-se na produção científica. E assim, por meio desse programa, fui construindo minha identidade docente de professora/pesquisadora.

Docente/Supervisora

Ao concluir o curso (2017), comecei a atuar em uma escola multisseriada. A partir desse momento, comecei a vivenciar todos os desafios que a docência pressupõe. Ser ex-pibidiana

subsidiou minha prática pedagógica de forma significativa, pois, embora fosse minha primeira turma, possuía no currículo três anos de experiência. Além disso, só possuí a vivência e as discussões sobre a Educação do Campo e a multissérie mediante a participação no PIBID, pois na graduação só temos contato com a realidade no último ano, período dos estágios obrigatórios que são realizados na cidade.

No ano seguinte (2018), fui aprovada no mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA-UFPA). O PIBID foi determinante para o ingresso na pós-graduação strictu senso, pois por meio do programa tive oportunidade e fui incentivada a participar de congressos, simpósios, seminários, apresentar e submeter trabalho, organizar eventos etc.

A supervisão do PIBID veio no mesmo ano (Edital 056/2018 UEPA). A partir daí, tive a oportunidade de auxiliar no processo de formação docente, além disso, tenho aprendido práticas inovadoras, por meio de uma relação recíproca com as bolsistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Disponível em: https:// www.jusbrasil.com.br/topicos/10653780/decreto-n-6755-d-29-d-janeiro-d-2009. Acesso em: 02 jul. 2019.

CAPES (2010). Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. Brasília: Diário Oficial da União. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, set/dez. 2010.

CRUZ, Renilton; NASCIMENTO, Eula Regina Lima; RAMOS, João Batista Santiago. O PIBID, a pedagogia e a educação do campo na Amazônia paraense: apontamentos de uma experiência em construção. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (Org.). PIBID: Experiências inovadoras do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. A Reforma do Estado e as Políticas de Formação de Professores nos Anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma Educação Básica do Campo. 3. ed. Brasília/ DF: Universidade de Brasília,1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; Professora de turmas multisseriadas da rede municipal de Igarapé-Açu/Pa; Supervisora do PIBID/UEPA/Pedagogia; Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – GEPEFORP/UEPA; Mestranda em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA. E-mail: wanessanogueira7@gmail.com.

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; Mestre em Educação (PUC/SP); Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP; Professora da Universidade Estadual do Pará - UEPA; Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – GEPEFORP/UEPA; Coordenadora do Subprojeto do PIBID/UEPA/Pedagogia. E-mail: socorrochage@hotmail.com.

[3] Graduado em filosofia pela Fundação Educacional de Brusque; Especialista em História da Educação na Amazônia; Doutor em Filosofia pela Universidade do Porto – Portugal; Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA; Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEAA/UFPA. E-mail: jsramos50@hotmail.com.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Iniciação à Docência; Educação do Campo.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA INTERCULTURAL, ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E BILÍNGUE: PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA E AS VIVÊNCIAS NA ALDEIA BUGIO – TERRA INDÍGENA LAKLÃNÕ XOKLENG

JOSÉ INACIO SPERBER - FURB

PEDRO GOTTARDI - FURB

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência tem por temática a Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue, instituída pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96. Apresentamos uma visita técnica à Aldeia Bugio - Terra Indígena Laklãnõ Xokleng, localizada no limite entre os municípios de Doutor Pedrinho e José Boiteux no estado de Santa Catarina. Nosso objetivo busca relacionar a realidade do modelo educacional da Escola Indígena de Educação Básica Vanhecu Patté com as discussões dispostas na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Temos por suporte teórico o documento que ampara as diretrizes sobre a educação escolar indígena presentes na atualização da PCSC de 2014, com foco nos apontamentos do capítulo Diversidade como Princípio Formativo. A ação fez parte da formação do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) em Licenciatura. A construção dessa aproximação baseia-se em uma pesquisa etnográfica e documental, de caráter qualitativo. Para entender as relações entre o documento e a realidade do povo indígena compreendemos que as escolas indígenas têm por demanda resgatar os valores e as tradições que foram desgastadas no processo de colonização:

> A escola formal chegou à aldeia por desejo dos indígenas que a viram como possibilidade de compreender melhor a cultura não indígena e ser espaço de fortalecimento da cultura local. Esta conquista distanciou as crianças das práticas e da língua materna, já que o ensino era ministrado somente em português e com base em um currículo oficial. (BENTO; THEIS; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

No dia 18 de maio de 2019 nos deslocamos até a Aldeio Bugio, com o intuito de vivenciar e refletir sobre os apontamentos da PCSC. No primeiro contanto com o lugar e sujeitos percebemos que existe um movimento dentro da aldeia para reaproximar a juventude de sua cultura. Por meio da escola, os estudantes têm a oportunidade de aprender a sua língua materna, o Xokleng. Também há uma preocupação com o processo de religação com a cultura, como o conhecimento sobre a culinária, a medicina, as artes e outras tradições. A PCSC considera nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos, as seguintes discussões:

> [...] a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola. (SANTA CATARINA, 2014, p. 57, grifos nossos).

A partir destas constatações, podemos analisar algumas questões observadas na visita técnica à aldeia Bugio e as propostas da PCSC. Dentro do eixo de Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), encontramos menções à "[...] desconstrução dos modelos e instituições escolares assumidos como únicos e propõe a construção de possibilidades educativas que levem em conta

a pluralidade étnica." (SANTA CATARINA, 2014, p. 68). Neste sentido é possível observar um movimento em busca de uma escola plural, que inclui em suas propostas educativas a valorização e o respeito a diversidade étnica existente em nosso estado. O ERER traz um destaque a questões que permeiam o preconceito e a discriminação das diferentes culturas e propõe a "[...] reeducação dos sujeitos sociais e da escola. Reeducar tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense." (SANTA CATARINA, 2014, p. 68). O documento ainda traz o eurocentrismo como uma dificuldade para alcançar a igualdade: "Que sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade." (SANTA CATARINA, 2014, p. 68). A PCSC apresenta um histórico sobre os parâmetros legais que orienta a aplicação e o funcionamento desta modalidade de educação e busca o reconhecimento e valorização da cultura, compreendendo a relevância de movimentos sociais que trazem o diálogo acerca das comunidades indígenas. Na aldeia observamos uma certa ligação, bem como um cuidado na preservação dos conhecimentos. Segundo os relatos dos professores e estudantes da Escola Vanhecu Patté, percebemos que as disciplinas coexistem em um modelo interdisciplinar e transversal dos conteúdos, valorizando e aproximando a cultura indígena dos estudantes. Este modelo nos chama a atenção pois permite que os estudantes estabeleçam conexões entre o seu cotidiano e as vivências em sociedade com os aprendizados da escola. Na PCSC consta que: "Não se trata de um 'retorno' a um passado idealizado e folclorizado. Mas, sim, da construção de um processo de (re)significação desses sujeitos no diálogo com outras formas de organização social não indígena." (SANTA CATARIA, 2014, p. 75). A comunidade indígena aponta para uma preocupação em relação à formação dos professores que atuam na Escola. Um dos integrantes da comunidade enfatiza a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como instituição que oferta o curso em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, mesmo que ela não seja a única a fornecer esse tipo de formação. A PCSC assegura:

> [...] a formação de membros dos povos indígenas, bem como a promoção de sua participação na formulação e implementação de programas educacionais, podendo, ainda, ter atendimento institucional específico e diferenciado no sistema de educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 73).

Quando levamos em conta a formação do povo indígena não conseguimos desvincular a correlação entre o direito a educação, território e as diferentes etnias. A PCSC assegura que: "A Educação Escolar Indígena no Estado de Santa Catarina deverá considerar os Kaingang, os Xokleng ou Laklanõ11, os Guarani e os Xetá12 como os principais grupos étnicos indígenas." (SANTA CATARINA, 2014, p. 74). Essa aproximação com a aldeia Bugio nos desloca a pensar que questões territoriais interferem diretamente na organização social dos povos indígenas. A Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, possui 37.108,00 hectares de terra declarada (FUNAI, 2019). Destes mais de 37 mil hectares, apenas 14 mil foram demarcados. Podemos notar na fala desses sujeitos que a terra não é medida apenas pelo espaço físico, mas, por uma relação que se estabelece com a natureza, pois transcende a compreensão rasa de uma medição por hectares. Ao nosso ver trata-se de uma conexão espiritual, de afeto e respeito entre o humano e lugar em que este está inserido e: "As escolas devem ser entendidas como inseridas nas políticas territoriais dessas comunidades." (SANTA CATARINA, 2014, p. 75). O que sugere que a escola não pode desconsiderar o conhecimento ancestral do povo indígena no processo da formação de identidade dos sujeitos, pois a escola enquanto lugar precisa compreender a relação histórico-cultural dos sujeitos que pertencem aquele espaço. Concluímos que a modalidade de Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue surge com o objetivo de garantir a cultura do povo indígena, resgatar o conhecimento ancestral e reconhecer

questões culturais contemporâneas que invadem esses territórios. O encontro com a aldeia Bugio nos permitiu descontruir estereótipos de identidade do povo indígena e perceber a natureza como essência base da existência humana, comparando a nossa rotina urbana, a qual é estabelecida entre prédios e diferentes culturas. Em nossas reflexões percebemos que as relações entre nossas vivências na Aldeia Bugio e as diretrizes da PCSC evidenciam que existe um alinhamento da modalidade educacional indígena com o documento curricular de Santa Catarina, mas é perceptível que os conflitos externos, o preconceito, os efeitos da colonização, contribuem para desvalorização da cultura indígena, de tal forma que a torna ameaçada e palco de confronto na atual conjuntura política. Por este motivo se torna emergente assegurar a população indígena todos os seus direitos bem como seu território.

REFERÊNCIAS

BENTO, Karla Lucia; THEIS, Ivo Marcos; OLIVEIRA, Lilian Blank. Educação escolar indígena como possibilidade para romper processos de invisibilização. Revista Tecnologia e Sociedade (Online), v. 14, p. 1-15, 2018.

FUNAI. Terras Indígenas. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas. Acesso em: 24 jun. 2019.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/2/pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretria de Estado da Educação. [Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica] / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação – [S.I.] : [S. n.], 2014.

Palavras-chave: Educação; Proposta Curricular de Santa Catarina; Terra Indígena Laklãnõ Xokleng.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E AGROECOLOGIA: CONTEXTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA TERRA INDÍGENA PINHALZINHO (PR)

JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL

LEDA MARIA ASSIS DA SILVA - UEL

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO INDÍGENA E AGROECOLOGIA: CONTEXTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA TERRA INDÍGENA PINHALZINHO (PR)

Resumo
Este trabalho enquanto um relato de experiências educacionais versa sobre a educação indígena e o sistema de manejo agroflorestal, ao discutir contextos e práticas interdisciplinares vivenciados e observados na escola Yvy Porã localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, em Tomazina (PR). Durante trabalho de campo visitou-se esta escola indígena que possui um modo próprio de organização escolar e curricular, que traz em seu âmago o respeito aos quatro caráteres principais da educação indígena, o aspecto intercultural, bilíngue, diversificado e específico. Além disto, foi possível durante o trabalho de campo um maior contato com algumas práticas interdisciplinares que envolvem os alunos em atividades desenvolvidas no Sistema Agroflorestal (SAF), onde estes além de aprenderem conteúdos e saberes científicos, também valorizam os etnoconhecimentos específicos de seus antepassados no cultivo e cuidado com a terra e a natureza. Neste sentido, considerando toda a riqueza de saberes e conhecimentos produzidos e difundidos durante esta experiência de campo, este trabalho busca divulgar estes saberes de modo a contribuir com as discussões em prol do fortalecimento, manutenção e ampliação da educação indígena.
Palavras-chave: Educação indígena; Agroecologia; Interdisciplinaridade.

1. Introdução

A educação indígena é uma das muitas modalidades de educação existentes no Brasil e prevista pela Lei de Diretrizes e Bases Educacionais de 1996. Sendo que esta modalidade possui importância justamente no tocante ao respeito à diversidade étnico-cultural dos povos indígenas brasileiros, que para preservar seus modos de vida, suas tradições e seus saberes precisam de uma modalidade de educação própria que paute-se no respeito aos caráteres intercultural, bilíngue, específico e diversificado (BRASIL, 1996).

Neste sentido, compreendendo toda a importância da educação indígena, a seguir construímos um relato de experiência educacional obtida na escola indígena Yvy Porã, localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, munícipio de Tomazina, região nordeste do estado do Paraná.

2. Desenvolvimento

No dia 04 de outubro de 2018, os estudantes do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, tiveram a oportunidade de visitar e conhecer a Escola Indígena Yvy Porã localizada na Terra Indígena Pinhalzinho, em Tomazina, município da região nordeste do estado do Paraná.

Logo ao chegar à comunidade indígena visitou-se a escola Yvy Porã, onde foi possível ouvir a fala do diretor sobre esta instituição, como se deu sua constituição e as resistências que a escola e os povos indígenas da comunidade desenvolvem frente a todos os ataques e desafios que se mostram presentes.

O que chamou atenção neste primeiro momento foi a importância dada pela escola ao conhecimentos da própria comunidade e dos estudantes, entendendo estes enquanto dotados de uma quantidade enorme de conhecimentos próprios adquiridos pela convivência com familiares e em comunidade com os mais velhos.

Desta forma, a escola adquire um caráter positivo ao trazer os conhecimentos para próximos da realidade dos estudantes, não de forma descontextualizada da realidade na qual está inserida, e a qual também faz parte. Pois a escola tornou-se também parte da comunidade, uma vez que a comunidade participa ativamente das decisões e atividades escolares.

Assim, percebe-se que a escola relaciona os conhecimentos e saberes próprios e originais dos povos indígenas, os chamados etnoconhecimentos, aos conhecimentos científicos produzidos historicamente, não para desconstruir o valor dos conhecimentos originários, mas sim reforçá-los e contextualizá-los no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva de valorização dos etnoconhecimentos e dos saberes indígenas produzidos pela comunidade, observou-se que a escola apresenta um papel importante no desenvolvimento de uma postura de empoderamento e liderança por parte dos estudantes, no sentido de que estes se vejam enquanto indígenas e pertencentes a esta comunidade tão rica e diversificada. A escola assume assim um papel emancipatório, ao dar aos seus estudantes a possibilidade de que estes continuem seus estudos fora da comunidade, mas sempre buscando que estes levem consigo o orgulho de pertencerem a uma comunidade indígena e busquem lutar por melhorias nas condições de vida e de resistência de toda a comunidade.

Esta escola constitui-se também enquanto um marco da resistência indígena na comunidade. Pois enquanto uma escola da modalidade de educação indígena no estado do Paraná, esta possui um histórico de inúmeras e árduas lutas frente a Secretaria de Educação para o reconhecimento de seu valor e importância na comunidade. Além da resistência à diversos ataques por agentes tanto governamentais, quanto econômicos. Assim, a escola indígena reforça o histórico de constantes dificuldades sofridas pela própria comunidade, em decorrência de ataques externos, no sentido de desarticulação de seu território, frente a interesses políticos e econômicos.

A escola indígena apresenta uma dinâmica diferenciada na organização das aulas e da estrutura de ensino, que se faz necessária para atender as especificidades desta modalidade de educação. Por exemplo, esta possui um caráter bilíngue por apresentar aulas em português e na língua nativa, o guarani. Além disto, desenvolve uma educação com caráter específico, adaptando-se as características e ritmos próprios da comunidade, diversificado e intercultural, ao buscar trabalhar as diversidades culturais, étnicas, sociais, econômicas, políticas entre as organizações dos povos indígenas e não-indígenas, no intuito de promover o diálogo intercultural destacando as diversidades e as similaridades.

Cabe ainda aqui destacar a aplicação de práticas interdisciplinares na escola, que puderam ser observadas pela visita ao SAF (Sistema Agroflorestal) que a escola, professores, estudantes e também a comunidade desenvolvem em seu território. Neste sistema de plantio e agricultura que concilia a produção de alimentos com o plantio de árvores, pode-se através dos relatos do diretor da escola compreender que a manutenção deste sistema se dá pelos próprios estudantes e pela comunidade. Em determinado dia da semana os estudantes de todas as séries trabalham e estudam juntos no espaço do SAF, neste espaço os professores conduzem explicações e a construção de conhecimentos das mais distintas áreas do conhecimento, de forma inter-relacionada e não isolada, assim os conhecimentos das mais diversas disciplinas, inclusive de

Geografia, são trabalhados de forma interativa e construtiva, a partir da relação entre os conteúdos e as práticas de agricultura, plantio, cuidado do solo, entre outras atividades.

Dessa maneira, além dos próprios conhecimentos que são construídos pelos estudantes com a ajuda dos professores, tem-se a interação entre os estudantes de diferentes idades e com diferentes conhecimentos, que podem ser transmitidos por meio da oralidade, da conversa e interação social. Além disto muito mais do que os conhecimento que serão construídos por meio destas práticas no SAF, tem-se a difusão de questões mais amplas que estão relacionadas ao próprio posicionamento e entendimento das relações que compõe a natureza e o ambiente e sua relação com a sociedade, assim contribuindo para a geração de um olhar mais holístico para com o ambiente, extremamente distinto da lógica da simples exploração de recursos. As práticas didáticas executadas no SAF conduzem dessa maneira a um repensar sobre o lugar ocupado pelos próprios seres humanos no complexo sistema da natureza, o que possibilita uma nova forma de se relacionar com esta, buscando uma maior harmonia e equilíbrio das ações.

Com relação ao envolvimento da comunidade com a escola uma questão interessante que chamou atenção, é como esta se identifica e se faz presente nas decisões e nos trabalhos que a escola desenvolve. A comunidade enxerga a escola como uma conquista própria e importante, principalmente no que se refere ao papel da escola na formação de estudantes autônomos e capazes de manter e reproduzir a identidade cultural da comunidade e se fazerem ativos na luta pela resistência deste povo, frente a todos os ataques e desafios.

E para tal objetivo faz-se vital a valorização e difusão das histórias, ensinamentos e trajetórias dos antepassados e mais velhos aos estudantes, para que estes possam manter viva sua cultura e comunidade, e desta forma é essencial que a escola consiga valorizar a comunidade não como algo externo, mas sim enquanto alicerce fundamental na construção e manutenção desta.

3. Considerações Finais

Após estas experiências que vivenciamos na Escola Estadual Yvy Porã e na Terra Indígena Pinhalzinho, chegamos a consideração de que a realidade observada na escola reflete um modelo de organização escolar que deu certo e se adaptou de forma excepcional ao próprio ritmo e ambiente da Terra Indígena onde está localizada. Assim, esta escola pode servir enquanto um modelo para demais escolas da modalidade indígena e mesmo da modalidade não-indígena, mostrando que é possível vencer as adversidades mesmo em um contexto negativo e produzir conhecimentos e práticas que empoderem os estudantes, tornando-os sujeitos-cidadãos capazes de construir sua vida em sociedade, reproduzindo sua cultura, suas tradições e modos de vida.

Além disto, as práticas interdisciplinares desenvolvidas pela escola em seu sistema agroflorestal, nos mostram um possível caminho a ser percorrido na busca por tornar desta "utopia" uma realidade. Quem sabe não é o meio ambiente e o resgate da natureza em nossas práticas e atividades por meio da educação que permitirá a conciliação entre teoria e prática no que se refere à busca pela interdisciplinaridade de saberes e conhecimentos?

4. Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Palavras-chave: Educação indígena; Agroecologia; Interdisciplinaridade.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PEDAGÓGICO E CULTURAL EMANCIPATÓRIO EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS NO CAMPO

ANDRESSA KERECZ TAVARES - UFPR

TAIARA LINA JOHN - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Educação Indígena, Quilombola e do Campo
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta a experiência de um projeto vinculado ao Programa Licenciar da UFPR, este reúne projetos dos cursos de licenciatura da UFPR e tem por objetivo apoiar ações e projetos voltados ao avanço da qualidade de ensino nas licenciaturas da instituição.

O projeto denominado "Formação de educadores do campo: possibilidades de construção de um espaço pedagógico e cultural emancipatório em bibliotecas comunitárias no campo" está e andamento há dois anos e meio (2017-2018) e foi desenvolvido no município de Morretes-PR em uma associação de produtores rurais na comunidade do Candonga e atualmente funciona em diversos espaços em outros municipios que encontravam-se inutilizados mas que continham acervos e estrutura para o funcionamento de bibliotecas comunitárias. Conta com auxilio de bolsistas e voluntários, os participantes do projeto são de preferência estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza (Lecampo) da UFPR setor litoral e ser residentes de comunidades camponesas próximas aos espaços de realização das atividades.

Para entender a dinâmica deste projeto é necessário conhecer algumas caracteritícas da Lecampo, este curso de graduação regular da UFPR setor litoral, tem como publico principal os sujeitos do campo conforme descrito pelas segundo as DCE's (2006) são [...] caracterizados pelo jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. A entrada de estudantes se dá através de um processo seletivo diferenciando e os candidatos devem comprovar o vinculo com o campo através de documentos solicitados no ato de inscrição. O método pedagógico é a Alternância e a Itinerância o que possibilita o acesso e a permanência de populações camponesas em momentos integrados á vida no campo.

Retornando a descrição da experiência no projeto, salienta-se seu objetivo que é desenvolver ações pedagógicas e culturais contínuas e sistemáticas em bibliotecas comunitárias em Comunidades do Campo como forma de viabilizar e fomentar o uso desses espaços com finalidades educativas, culturais e lazer. Tal proposta justifica-se por situar-se em duas frentes de atuação de suma importância, a saber: a ampliação da formação acadêmica de estudantes da Lecampo (LECAMPO, 2012, p. 39), UFPR-Setor Litoral; e a revitalização e reutilização de bibliotecas comunitárias, que estão atualmente encontram-se fechadas por falta de colaboradores e/ou atividades ali desenvolvidas.

Nesse sentido, ao propor ações de caráter pedagógico, se realiza uma das funções sociais de universidade no que tange a ampliação de espaços educativos destinados à comunidade, sobretudo, locais carentes de acesso. Ademais, proporcionar aos licenciandos em Educação do

Campo uma experiência de atuação comunitária em espaços de educação não formal é materializar os princípios da educação do campo, cujo compromisso com o fortalecimento da comunidade está na origem do referido curso (LECAMPO, 2012).

DESENVOLVIMENTO

Este projeto viabiliza em territórios camponeses bibliotecas comunitárias que trabalhem com a comunidade e não apenas para ela, atuando como agente ativo de aprendizagem e construção do conhecimento, pode se tornar um espaço cultural, de pesquisa, leitura e convivência entre a comunidade e os estudantes. Como local onde interagem as pessoas, a informação e a cultura, este espaço democrático potencializa a articulação entre a função educativa, a formação cultural e as relações.

As bibliotecas comunitárias deste projeto vêm sendo criadas acompanhando princípios referidos por Paulo Freire (1996, 1998) de autonomia, flexibilidade e articulação local, ampliando, assim, a possibilidade de atuação e inserção na sociedade, criando elos entre a manifestação cultural, a educação e a comunidade.

Segundo relatos de estudantes da Lecampo, existem bibliotecas com acervo, mas que não estão organizados e também ausentes de atividade, como também não há voluntariado e/ou colaboradores. Diante deste cenário, optou-se em reativar esses espaços conforme foram se disponibilizando voluntários e os locais para o desenvolvimento. As bibliotecas vinculadas atualmente ao projeto funcionam nos seguintes endereços e com atuação os bolsistas e Voluntários:

- Biblioteca da escola do Assentamento de reforma ágraria Professor Luiz Davi Macedo Caximba em Apiaí - SP; conta com um voluntária com dedicação de 04 horas semanais
- Biblioteca da Escola Municipal do Campo João Maria Claudino em Tijuca do Sul - PR; conta com 01 voluntário com carga horária de 04 horas semanais
- Biblioteca do quilombo Galvão e São Pedro em Eldorado - SP; conta com uma voluntária com carga horária de 04 horas semanais
- Biblioteca de Iporanga – SP; 04 bolsistas com carga horária de 12 horas semanais cada participante.

Dessa maneira, a proposta que visa revitalizar as Bibliotecas Comunitárias das comunidades camponesas, tornando-as espaços educativos e culturais de acesso, difusão e democratização da informação, bem como fortalecer os processos de formação inicial dos estudantes da Lecampo por meio da ampliação das práticas sociais junto à referida comunidade e escola localizadas no campo. Especificamente objetivos e ações desenvolvidas pelas bibliotecas comunitárias do/no campo são:

- Reorganizar e gerenciar os acervos nas bibliotecas enquanto bem público;
- Viabilizar processos educativos no que se refere à formação de leitores, despertando interesse maior pela leitura e propiciando orientação aos estudos, pesquisas escolares e visitas ás escolas levando exemplares para empréstimos ,constituindo assim também uma ação de biblioteca itinerante;
- Proporcionar atividades culturais de valorização da identidade e dos saberes locais, tais como oficinas de teatro, música, contação de histórias; parlendas; varais culturais, etc.;

- Estimular experiências em educação do campo com as comunidades locais, respeitando as especificidades e os saberes construídos pelos sujeitos do campo;
- Articular processo de aprendizagem formal com o espaço educativo informal da biblioteca, contribuindo para o aumento da capacidade crítica dos estudantes.
- Propiciar aos estudantes do curso de licenciatura condições de inserção em atividade comunitária, ampliando os espaços de atuação profissional.
- Ampliar o domínio da linguagem, por intermédio de oficinas de leitura e escrita, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania;

Ressaltamos que a importância das bibliotecas comunitárias no campo não está apenas em organizar o acervo de livros e documentos em seus diferentes suportes, mas sim, no trabalho de organização, gestão e acesso democrático à leitura, à escrita, à informação e consequentemente ao conhecimento. Ou seja, a proposta tanto de revitalização quanto de realização das atividades pedagógicas deve imprimir uma dinâmica para transformar essa biblioteca em um centro de cultura e informação, respeitando as narrativas de memória sobre as diferentes experiências dessa comunidade. Esse acesso possibilita também o resgate da cidadania, a autoestima e a integração social, no desenvolvimento de um olhar crítico e uma sociedade mais consciente e emancipada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo brasileiro é carente de investimentos em diversas áreas, e isto se intensifica com o aumento de fechamento de escolas no campo, a partir da realização deste projeto se verificou que uma biblioteca comunitária é um espaço promotor de educação, cultura e lazer.
Sendo assim, essas bibliotecas apresentam extrema importância para essas comunidades, uma vez que a leitura é o primeiro passo para o acesso e a democratização da informação, minimizando as diferenças culturais, econômicas, educacionais, raciais. Neste contexto, nosso projeto aumenta ainda mais esses valores que às vezes são negligenciados pelo Estado, valores esses que são importantes na formação dos sujeitos, para que eles tenham uma visão ampla e crítica do mundo e de seus direitos.

REFERÊNCIAS

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1996).
FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1998).
LECAMPO. **Projeto Politico Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo.** UFPR setor litoral. Disponível em:http://www.litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/PPP-UFPRLITORAL_Set-2008_Alteracao_Dez-2008.pdf Acesso em: 05/07/2019.
TAVARES, A.K**. Formação de educadores do campo: possibilidades de construção de um espaço pedagógico e cultural emancipatório em bibliotecas comunitárias no campo**. Programa Licenciar UFPR. (não publicado), Matinhos-PR (2019).

Palavras-chave: Licenciatura em Educação do Campo; Educação não formal; Atuação comunitária; Comunidades Camponesas; Incentivo a leitura.

- EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIAS NO ESTADO DO PARANÁ: PROJETO CONECTADOS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PEDAGOGOS

GISELE SCHNEIDER ROSA - UFPR

MARCIA REGINA NOGOCHALE BONETI - UFPR

GLAUCIA DA SILVA BRITO - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Nas escolas públicas estaduais do Paraná os pedagogos escolares, são considerados professores pedagogos - PP, e compõem as equipes pedagógica e gestora das unidades escolares.
Dentre as funções desempenhadas pelos PP, destacam-se participar da organização do trabalho pedagógico da escola e subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico dos professores. Tais funções demandam considerar a presença e as influências das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC, nas escolas e a cultura contemporânea, a cibercultura, a qual implica "transformações na relação com o saber, as questões relativas a educação e formação". (LÉVY, 2010, p. 17)
O uso pedagógico das TDIC no cotidiano escolar é um desafio para os educadores. Há necessidade da oferta de cursos de formação continuada para professores, dentre eles o PP, para que possam refletir sobre o uso adequado das tecnologias e ter clareza das possibilidades e potencialidades pedagógicas das TDIC.
As formações em tecnologias, precisam responder às necessidades dos educadores, visando a transformação das práticas pedagógicas e não apenas sua modernização com o uso de TDIC reproduzindo as mesmas metodologias de ensino. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação - Seed/PR, desenvolveu o Projeto CONECTADOS, o qual pretendia promover a utilização pedagógica de tablets com alunos, estimulando a diversificação da prática pedagógica nos estabelecimentos de ensino. A formação do projeto envolveu diferentes profissionais das escolas, incluindo PP.
A partir da **temática** "O pedagogo escolar e a formação continuada em tecnologias", propõe-se uma discussão sobre o **problema**: O curso de formação continuada em tecnologias do Projeto CONECTADOS, ofertado pela Seed/PR, possibilitou aos PP repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e propor ações mediadas pelas TDIC que visem a transformação da prática pedagógica em tempos de cibercultura?
Como **objetivo geral** propõe-se evidenciar percepções dos PP sobre as contribuições da formação Projeto CONECTADOS para sua atuação como mediadores de novas práticas metodológicas com o uso das TDIC no contexto escolar.
Segue-se com **objetivos específicos:** compreender a constituição histórica da identidade e funções dos PP da rede; compreender como percebem sua prática pedagógica frente às TDIC;

apontar suas necessidades formativas em tecnologia; pontuar as mudanças culturais e a presença das TDIC na escola e influências no trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

Esse trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado, e para a revisão de literatura buscou-se no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD as pesquisas mais recentes, e dentre as selecionadas, sete abordam formação de professores ou do pedagogo escolar na temática de tecnologia, sendo a formação continuada do pedagogo voltada para atuar como formador de professores para uso pedagógico de TDIC. E apenas uma pesquisa trata da trajetória histórica do Pedagogo Escolar no Estado do Paraná.
A pesquisa bibliográfica fundamenta teórica e metodologicamente esse trabalho a partir dos autores Dÿck (2018), Lévy (2010), Libâneo (2010) e Somacal (2010).
Os procedimentos metodológicos envolveram estudo exploratório com o envio de questionário online para PP que realizaram a formação continuada do Projeto CONECTADOS, nas escolas do município de Curitiba.
Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, está em andamento e os dados preliminares apontam necessidade de entrevista semiestruturada com grupo de PP que participaram da formação continuada do Projeto CONECTADOS, ofertado entre os anos de 2015 e 2016.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde o ano de 2004, nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino do Paraná, os Pedagogos aprovados em concurso público, são considerados PP, conforme assegurado na Lei Complementar n.103/2004, que entende por "PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa [...]"(PARANÁ, 2004).
Até então, profissionais pedagogos ou não, exerciam funções de Orientador Educacional e Supervisão de Ensino, muitas vezes por indicações das direções das escolas. Após a realização de concurso público, houve a unificação dessas funções. Assim relata Somacal (2010):

> Contratou-se educadores, estes com formação específica na área da Pedagogia, mas com diferentes habilitações, visto isso como um grande avanço para a Educação Paranaense. Em contrapartida, estes profissionais contratados por meio de concurso público, deparam-se com uma nova realidade, ou seja, onde exercia-se a função de Orientador Educacional, [...], e a função de Supervisor de Ensino,[..] sendo dois cargos distintos a execução destes papéis, passou a ter apenas um profissional, denominado de PP. (SOMACAL, 2010. p. 92)

Desde então o PP tem como desafio articular no interior das escolas as funções de Orientador Educacional e Supervisor de Ensino, além de deparar-se com os problemas e desafios decorrentes do acúmulo de outras funções na escola.
Dÿck (2018, p. 178) aponta a ausência da abordagem de tecnologias no currículo da formação inicial dos PP, e vai além apontando que os PP têm participado dos mesmos processos formativos, para o uso de tecnologias na escola, que os demais professores. Tais cursos abrangem uma variedade de conhecimentos, mas desconsideram os aspectos específicos de identidade, atuação e saberes dos pedagogos. Desta forma, Dÿck (2010) indica a invisibilidade dos pedagogos para obterem formação continuada específica para a articulação das tecnologias na escola.
Quanto a especificidade da atuação do PP, Libâneo (2010) esclarece:

> Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO, 2010, p. 14)

Assim, diante dessa especificidade, se renova a necessidade da formação continuada aos PP, pois as mudanças culturais e a presença cada vez maior das TDIC na escola, são outros fatores que demandam formação e exigem mudanças na prática educativa.

> Por mais que se reconheça que as transformações na educação decorrem de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva e pela competitividade no âmbito das instituições capitalistas, [...] é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação. (LIBÂNEO, 2010, p. 28)

Libâneo (2010, p.22) afirma que "a prática educativa, o objeto da teoria pedagógica, modifica-se junto com os impulsos transformadores da sociedade", mas para tanto há de se oportunizar a formação continuada em tecnologias para os professores e PP.

É preciso considerar os apontamentos de Lévy (2010, p. 159) sobre as novas formas de relação com o saber, característicos da Cibercultura, ponderando a velocidade de surgimento e renovação dos saberes; a competência adquirida por meio da experiência para a resolução de problemas; a nova natureza do trabalho; o ciberespaço (a rede, a internet) que suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas.

É imprescindível atentar que as tecnologias intelectuais favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento (LÉVY, 2010, p. 159), elementos que devem permear as reflexões na organização do trabalho pedagógico das escolas na atualidade.

RESULTADOS

No estudo exploratório observou-se que as pesquisas já realizadas apontam as necessidades formativas em tecnologia dos pedagogos para atuarem como formadores dos professores. Essa pesquisa aponta necessidade de formação para articulação e organização do trabalho pedagógico da escola, possibilitando mediação teórico-metodológica junto aos professores para mudanças metodológicas com o uso de TDIC.

Com a aplicação do questionário é possível afirmar que os PP pesquisados afirmam ter conhecimento básico ou intermediário para articular encaminhamentos metodológicos com uso pedagógico das TDIC e utilizam-se de diferentes estratégias, em diferentes momentos, para incentivar os professores a fazerem uso das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. E ainda continuam participando de cursos na temática pesquisada, informação que reafirma a necessidade de formação em tecnologias para professores pedagogos.

A pesquisa está em andamento e entende-se que iniciativas de formação em tecnologias são importantes, mas busca-se enfatizar que tais formações precisam ir além de formar para uso das TDIC, devem possibilitar repensar e transformar as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

DYCK, Michele Simonian. **Desenvolvimento profissional do pedagogo escolar das ausências e invisibilidade aos saberes para a articulação das tecnologias na cultura escolar.** 2018. 318 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=19258&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1336 Acesso em: 01 Ago. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de: Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo; Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra quê?** 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 17 Jun. 2019.

SOMACAL, Cristiane Maccari. **Professor pedagogo: que profissional é este?** 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

Palavras-chave: Professor Pedagogo; Escola pública; Cibercultura; Tecnologia Digital de Informação e Comunicação; Formação continuada em tecnologias.

A POESIA NO CIBERESPAÇO: NOVAS FORMAS POÉTICAS COMO POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO LITERÁRIO

LAYANE RODRIGUES DOS SANTOS - UEMA

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com a evolução tecnológica o espaço, para criação/ publicação dos mais variados tipos textuais, se tornou amplo e ilimitado. Nesse viés a poesia digital tem surgido como criação artística e vem sendo compartilhada em diversas redes sociais. É nesse sentido que a pesquisa aqui apresentada tem como tema "A poesia no ambiente virtual: novas formas poéticas como possibilidade de letramento literário"

Compreende-se que o ciberespaço proporciona possibilidades à literatura dificilmente imaginadas em tempos remotos. Contudo, Santos (2009) alerta que os estudos literários mal começaram uma reflexão sobre as problemáticas que envolvem sua relação com as tecnologias, já se instaura um novo paradigma que se difere do paradigma vinculado ao impresso. Assim, as inovações tanto de produção quanto da recepção da literatura propiciada pelas novas tecnologias envolvem, na verdade, questões de letramento que precisam ser discutidas e investigadas, pois configuram práticas de uso da escrita e da leitura que, embora tenham elos com os usos da escrita impressa, dela podem se distanciar, visto abarcarem o uso de outros sistemas semióticos nos quais a escrita verbal não é o meio exclusivo.

Desse modo, entende-se que a arte literária, a partir das materialidades em que se apresenta contemporaneamente, lança mão de diversos modos ou modalidades, tornando a visualidade, o som, o movimento, o hipertexto elementos significativos para a construção literária e sua recepção. Desta feita, um novo olhar teórico tem emergido nesse sentido, pois somente as teorias linguísticas não dão conta da abrangência das produções multimodais.

Tendo em vista que a produção e divulgação de textos poéticos, por meio das redes sociais, têm ocorrido de forma expressiva e que os usuários desses espaços compartilham vorazmente tais produções é que nos inquieta saber: Como a poesia virtual o implica uma forma poética que associa distintos sistemas semióticos que carecem letramentos multimodais e multimidiáticos dos leitores?

Para tanto traçamos como objetivo geral: Compreender a poesia no ciberespaço como fonte de letramento a partir do sistema semiótica que as constituem. E mais especificamente: Identificar as formas de uso da escrita no universo digital; Identificar os fatores que contribuem para o letramento literário com o uso da poesia no ciberespaço; Reconhecer a poesia no contexto virtual como possibilidade de letramento literário.

Assim, compreende-se que o recorrente avanço da tecnologia, faz com que nos adaptemos cada vez mais com tal meio eletrônico, interferindo no modo de ler e interagir com a literatura e a poesia. É nesse sentido que Soares (2002, p.02) assevera que "o letramento envolve não apenas as práticas de uso da leitura e da escrita, os impactos ou consequências deste uso nas sociedades, mas, sobretudo, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação."

Assim, compreende-se que por letramento as competências cognitivas e discursivas que os indivíduos desenvolvem ao utilizarem a escrita, haja vista que esse processo possibilita

o o contato do indivíduo com o mundo. A tecnologia se configura, portanto, como elemento fundamental do letramento, pois modifica o que Bolter denominou de ‘espaços da escrita’, compreendidos por ele como sendo “[...] o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita” (BOLTER, 1991 apud SOARES, 2002, p. 03). Assim, os espaços da escrita são importantes aspectos da tecnologia dos letramentos, pois ao serem alterados, eles modificam inúmeras relações/configurações dos usos da escrita.

A esse respeito, Soares (2002) explica que o espaço da escrita pode alterar o próprio traço ou sistema da escrita: a pedra como espaço de escrita levou aos hieróglifos egípcios, mas o advento do papiro, um novo espaço de escrita, leva a uma escrita mais cursiva que migra para o espaço do papel. Com o advento da imprensa, o traço da escrita se padroniza por meio das fontes criadas pelos impressores e que se propagaram para o universo digital.

Ademais, a internet, como meio eletrônico de comunicação, influencia de maneira própria e autônoma a cultura, pois esta apresenta constantemente novas linguagens, formatos, ideias atemporais e mutáveis de algo que está em constante inovação. Assim, o escritor assume, desde os primórdios, um papel muito importante, por geralmente serem encarregados de expor, transmitir ideias, fatos e opiniões, sendo assim até os dias atuais, mesmo com a modernização da escrita. Levando-nos a refletir quais fatores influenciadores para a produção de textos e como estes são recepcionados pelo público leitor. Tendo em vista este contexto, pretende-se compreender os novos letramentos produzidos a partir do universo digital, enfocando especificamente a poesia digital - aquela que utiliza modos diversos do verbal - configurando-se como uma textualidade digital que provoca letramentos específicos para a produção de seus significados.

Desta forma, este estudo justifica-se pelo contexto socio comunicativo da contemporaneidade estar diretamente ligado ao universo virtual. Haja vista ser este o espaço de dinamização das mais variadas formas de comunicação humana da contemporaneidade.

Palavras-chave: poesia. ciberespaço. letramento litarário.

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME

ELIANE MARIN - UNICENTRO

JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um recorte na pesquisa de Mestrado em andamento em uma Instituição de Ensino Superior pública, baseada em um cenário de acompanhando de práticas no ambiente escolar de sete escolas municipais de uma cidade no município do Paraná.

Considerando os desafios e as lacunas existentes no campo de formação continuada, nas quais persistem modelos de ensino tradicionais, evidencia-se a necessidade de repensar as estratégias e práticas pedagógicas docentes. Pautando-se nas perspectivas contemporâneas da sociedade no que tange a inclusão da cultura digital, a composição do tema deste, desenvolve-se sobre como a educação híbrida por meio da sala de aula invertida, contribui para o avanço qualitativo na prática da inovação continuada[1] e os processos de ensino e aprendizagem?

Diante do exposto e sustentando-se na perspectiva de que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2010, p.39), este trabalho tem por objetivo geral: discorrer sobre os efeitos positivos da inclusão da sala de aula invertida para o aperfeiçoamento metodológico da práxis docente, e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: refletir sobre a qualificação docente pautado na era das novas tecnologias, em especifico a Educação Híbrida e compreender o benefício da sala de aula invertida para os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, essa linha de estudo aborda a importância da educação híbrida na perspectiva da sala de aula invertida, para que haja uma mudança nas estratégias de formação continuada nos espaços escolares, que implicará por consequência na aproximação do docente à cultura tecnológica.

METODOLOGIA

A trajetória metodológica prevista para o desenvolvimento desta pesquisa caracteriza-se por uma revisão bibliográfica, alicerçada em Bacich (2015), Moran (2015) e Freire (2010), entre outros que sustentam o arcabouço teórico da mesma. Por meio deste estudo teórico reflexivo, pretende-se repensar a formação continuada em serviço, proporcionando-a de forma dinâmica, flexível, integrada e colaborativa na construção de uma base mais sólida e funcional na prática da inovação continuada. Contextualiza-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em Flick (2009), que analisa as contribuições da educação híbrida através da sala de aula invertida na pratica pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Brasil encontra-se em um limite histórico, marcado por uma discrepância social, a ser superada no que diz respeito ao sistema educacional, constata-se que os resultados expostos nos dias atuais não correspondem as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo as informações divulgadas no dia 18/05/2017, por meio da pesquisa realizada pelo IBGE[2], a taxa de analfabetismo caiu de 7,2 em 2016, para 7,0 em 2017, entretanto, não alcançou o índice de 6,5% pactuado, ainda para 2015 pelo PNE. Esse resultado representa uma taxa de 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever.

A composição expressa nos últimos resultados indica em sua estatística o insucesso no cenário educacional. Diante desses dados e dos desafios enfrentados frente às inovações tecnológicas e as novas gerações presentes no séc XXI, Strieder (2002, p.11) salienta que:

> O mundo vive em constante e cada vez mais rápido processo de mudanças. O cenário humano e econômico requer formas educacionais mais flexíveis para também formas de trabalho e carreiras flexíveis. A realização das metamorfoses mundiais, em termos de produção de conhecimento acontece numa rapidez sem precedentes. Educar é então oportunizar ao ser humano aprendente a possibilidade de lidar com a grande quantidade de informações disponibilizadas.

Nessa esfera plural onde constata-se a frustração nas políticas públicas educacionais, emerge junto a esta intensa desordem a necessidade de repensar a educação, uma das inquietações reverbera-se na qualificação do profissional a luz das exigências do mundo contemporâneo, que ainda se fundamentam em abordagens tradicionais.

Respaldada na perspectiva de que é necessário capacitar o docente para que "os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2010, p. 26).

Assumem-se, nesse processo de reconhecimento de tendências pedagógicas diferenciadas, a necessidade de superar as práticas tradicionais que já evidenciaram falhas por meio de resultados que se perpetuam nos processos de ensino e aprendizagem da história da educação.

Sob este contexto, a educação demanda de docentes evoluídos e abertos ao novo, pois, é necessário que ocorra uma transposição do tradicional para o contemporâneo, conectando a escola ao mundo, colaborando de forma consciente com esse desafio.

Em um cenário de mudanças e evidente necessidade de superação de práticas pouco fundamentadas, surge a Educação Híbrida[3], o que segundo Bacich e Moran (2015, p.45), combina

> [...] vários espaços, tempos, atividades, metodologias, [...]. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo.

A educação híbrida amplia o foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que dissemina em sua fundamentação princípios que valorizam a integração das tecnologias ao cotidiano escolar. Desdobra-se nessa conjuntura a explanação da sala de aula invertida, que apresenta uma forma de rotação entre a prática mediada pelo professor por meio do ensino presencial e em outros espaços que não os do ambiente escolar.

A sala de aula invertida é composta por dois momentos elementares, um deles acontece na sala de aula, proporcionando a interação entre os sujeitos e o outro amplia-se pelo uso dos recursos tecnológicos e acontece fora do ambiente escolar, favorecendo as diferentes formas de aprender e tornando o aluno protagonista da sua ação.

Nessa perspectiva, o espaço on-line possibilita a prática do estudo prévio do conteúdo, ampliando o conhecimento do aluno que será abordado na sala de aula, a partir do ensino presencial.

Sendo assim, a aplicabilidade deste modelo tende a contribuir com a prática pedagógica, por fundamentar-se do pressuposto de que não há uma única forma de aprender, uma vez que não

há uma única forma de ensinar, mas existem formas diferentes de ensinar e aprender. Neste sentido, Araújo (1998, p.44) ressalta que

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

O modelo descrito reflete uma nova realidade no campo da educação, com possibilidades que se configuram e corroboram para a superação de práticas simplórias focadas apenas na transmissão de conhecimentos.

RESULTADOS

Considera-se que a proposta explicita nesta linha de trabalho irá favorecer e ressignificar os conteúdos escolares, estabelecendo possibilidades na constituição de docentes e alunos pesquisadores, atrelados a conhecimentos contextualizados, a fim de desenvolver ações no trabalho pedagógico. Vem marcado por mudanças e reflexões que se adequam aos paradigmas da sociedade da cultura digital, por meio da inovação e das práticas com utilização e suporte das tecnologias da informação.

Sendo assim, o modelo da sala de aula invertida amplia, possibilita e otimiza estratégias para a produção do conhecimento, pautando-se em ideais renovadores de educação, que buscam a personalização das ações com intuito de contribuir para formação de estudantes críticos e reflexivos, onde a interação em sala de aula valoriza o protagonismo e a autonomia discente.

Por meio da educação híbrida, as práticas desafiam o aluno e potencializam o trabalho pedagógico, proporcionando novas relações entre os sujeitos do processo por meio de estratégias ativas que tornam o aluno protagonista no processo de construção do conhecimento, reverberando paulatinamente no processo de ruptura de práticas metodológicos tradicionais, na perspectiva de construção de saberes e práticas reflexivas, colaborativas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, jun. 2015, p. 45-47. Disponível em: https://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 15 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

STRIEDER, R. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis, SC.: Habitus, 2002.p.11.

[1] O conceito “a pratica da inovação continuada”, utilizada neste resumo é referenciado na obra de Valente (2018), com o objetivo de desvincular o escopo de conceitos tradicionais e propagar as reflexões imbuídas ao longo deste trabalho.

[2] Dados da pesquisa coletados por meio do site: Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/notícias/ 21255 –analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acessado em: 07/04/2019.

[3] Segundo Moran (2015) na obra: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação, a palavra híbrida provém de misturado, mesclado, blended.

Palavras-chave: Educação Híbrida; Sala de aula invertida; Formação Docente.

A TERCEIRA IDADE NA EAD - APRENDIZADO E INCLUSÃO TECNOLÓGICA

JANE LANZARIN - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: A inclusão digital no idoso no ensino a distancia.

PROBLEMA: As instituições de EAD contribuem para a inclusão tecnológica do aluno idoso?

OBJETIVO GERAL: Abordar a forma como as instituições de ensino a distância acolhem o aluno idoso no desenvolvimento das atividades acadêmicas.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Indicar a importância de metodologias diferenciadas na inclusão do aluno idoso nas plataformas de ensino a distância.

METODOLOGIA
Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que encontra-se em andamento, cuja motivação se dá em investigar como as instituições de ensino a distância abordam a participação do aluno idoso em seus cursos e como ocorre o processo de inclusão tecnológica no suporte acadêmico para o desenvolvimento de suas atividades.
Este estudo discute a necessidade de implantação de metodologias diferenciadas para a utilização das plataformas da modalidade de educação a distâncias como parte do processo de inclusão tecnológica do aluno. A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC's), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)1 baseados no Censo Demográfico de 2017, a população idosa (acima de 60 anos) deve dobrar no Brasil até o ano de 2042 na comparação com os números de 2017. Por esse levantamento, o país tinha 28 milhões de idosos no ano de 2016, ou 13,5% do total da população. Em dez anos, chegará a 38,5 milhões (17,4% do total de habitantes). Em 2042, a projeção do IBGE é de que a população brasileira atinja 232,5 milhões de habitantes, sendo 57 milhões de idosos (24,5%). Em 2031, o número de idosos (43,2 milhões) vai superar pela primeira vez o número de crianças e adolescentes, de 0 a 14 anos (42,3 milhões). Antes de 2050, os idosos já serão um grupo maior do que a parcela da população com idade entre 40 e 59 anos.
Para manter a saúde e a qualidade de vida na terceira idade, é muito importante que o envelhecimento seja acompanhado por condições que levem ao bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, saúde e educação, segundo a Organização Mundial de Saúde (2005) "envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas" (OMS, 2005, p.13)
Um dos maiores desafios da Educação do século XXI, sem dúvida, é aprender a viver com os outros e com suas diferenças (DELORS, 1996). Portanto o desafio se faz presente para que a inclusão aconteça respeitando as limitações do outro. A modalidade a distância é uma

alternativa de ensino em crescimento e alcança aqueles que por algum motivo optam por esta modalidade de ensino dentre eles o público idoso que nem sempre está familiarizado com o universo tecnológico.

Para Piaget (1896 -1980), a construção do conhecimento se dá não apenas pelo acesso a informação, mas pelo processo ativo de interação, fazendo referência nos termos de conhecedor e do conhecido.

Segundo TAMM (2009, p.39), o século XXI, por conta do envelhecimento populacional, se apresenta como um desafio a ser enfrentado por diferentes campos educacionais. Para o pedagogo, a educação não formal é uma área de risco, que o força a estender suas reflexões para além de uma escola ou de um ensino regular. Para tal nos alerta:

Temos de encontrar os meios de incorporar os idosos em nossa sociedade, mudar conceitos já enraizados e utilizar as novas tecnologias, com inovação e sabedoria, a fim de alcançar de forma justa e democrática a equidade na distribuição dos serviços e facilidades para o grupo que mais cresce em nosso país. (LIMA-COSTA E VERAS, In: TAMM, 2009, p.41)

Somos cada vez mais uma sociedade tecnodependente, o controle da tecnologia torna-se vital e dita as possibilidades de desenvolvimento e de inclusão social. As funções e processos principais da era informacional estão sendo cada vez mais organizados em rede e através da Internet (CASTELLS, 1999).

A capacidade de aprendizagem na terceira idade (VILLANI, 2009, p.211) deve ser estimulada, respeitando-se o ritmo de cada um e a necessidade de se aliar tarefas significativas, criando no ambiente virtual o ambiente de apoio grupal, tão necessário nesta idade. Possibilitar o pertencimento e interação do aluno nas plataformas de ensino a distância o torna um sujeito mais autônomo, seguro e reflexivo. Esse processo deve ser incorporado na dinâmica educacional das instituições atendendo o público considerado idoso.

RESULTADOS

Considerando o crescimento da população idosa e a retomada aos estudos por meio de modalidade de EAD é importante considerar este olhar atendo das instituições para este público específico, é fundamental que cada instituição promova sua forma de aproximar o aluno e proporciona-lhe condições cognitivas de trabalhar com as ferramentas dos ambientes virtuais de aprendizagem, visto que a falta de habilidade é fator motivador para a evasão escolar. Oferecer adaptação aos ambientes virtuais de uma forma mais simples e ampliar o acompanhamento tutorial são fundamentais para que resultados apareçam e dentro de uma linguagem adaptada para a compreensão do aluno da Terceira Idade.

Projetos educacionais voltados ao desenvolvimento deste aluno podem ser proporcionados pela oferta de grupos de estudos presenciais; estudo em pares; treinamentos diferenciados para acessos aos ambientes virtuais de aprendizagem; desmistificar o ambiente virtual de aprendizagem, propor acompanhamento do desempenho do aluno; adequação de conteúdos dentro do ritmo de cada aluno.

As instituições de ensino promovem a entrada do aluno nos cursos de ensino a distância, porém não dedicam tempo a estimular a permanência deste aluno idoso, parcela esta da população que continua consumindo serviços e produtos, portanto também é cliente destas empresas. Pensar cada vez mais em como o aluno compreende e assimila as informações dos conteúdos, identificar as dificuldades tecnológicas contribuiria para a permanência do aluno na instituição até o término do curso deveria ser ação permanente das instituições.

Muitos idosos continuam suas atividades laborais mesmo após a aposentadoria, ou alguns tentando o retorno ao mercado de trabalho. Os cursos em EAD permitem o desenvolvimento

de seus conhecimentos e a se manterem atualizados, o que é um aspecto importante em qualquer idade. A modalidade de EAD já é considerada isolada mesmo tendo as interações proporcionadas pelas instituições e para o público idoso ela se acentua mais devido a algumas dificuldades de habilidades com a tecnologia.

O idoso está presente no processo educacional, representa uma parcela significativa do público atendido pelas instituições, se torna um educando educador. Cada vez mais se torna necessário a formulação de propostas acadêmicas que envolvam o aluno, que o torne parte do processo, que favoreçam o seu pensar reflexivo

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. La sociedad red. Madrid: Alianza, 1997

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 389.

DELORS, Jacques, et al. A educação: um tesouro a descobrir. Lisboa, Asa, 1996

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Análises: Brasil vai se tornar um país de idosos já em 2030. Censo 2014. Disponível em http:\\www.ibge.gov.br. Acessoem: junho de 2019.

OMS – Organização Mundial da Saúde (2002/2005) Relatório Mundial de Saúde, Banco de Dados. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

TAAM, Regina. Educação e Velhice. Holambra, São Paulo: Editor Setembro, 2009.320 p.

VILLANI, Fábio Luiz. Educação e Velhice. Construindo e reconstruindo a velhice. In GROPPO Luis A & PARK, Margareth B. Educação e Velhi Educação e Velhice. Educação e Velhice. 1. ed. São Paulo: Ed. ce. Setembro, 2009.320 p.

1 (IBGE) https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html

Palavras-chave: EAD; ENSINO; IDOSO; INCLUSÃO TECNOLÓGICA.

A WEBQUEST COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE

FABIANE FREIRE FRANÇA - UNESPAR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) como possibilidades de reflexões sobre gênero e diversidade no atual contexto social. A pesquisa se ancora na produção de websites caracterizadas como WebQuests e tem como objetivos específicos produzir e operar linguagens e propostas para a formação dos sujeitos sociais frente aos desafios da sociedade contemporânea. Em vista disso, nos indagamos: como as WebQuests podem ser utilizadas para promover conhecimentos e práticas educativas sobre gênero e diversidade?

A WebQuest (WQ) é conhecida como uma atividade orientada e de interação acerca de conteúdos que estão disponíveis na internet, tais como, documentários, músicas, filmes, séries, imagens, publicidades, desenhos, etc. A metodologia utilizada para a realização da atividade foi organizada em encontros caracterizados como círculos dialógicos (FRANÇA, 2014) com estudantes de uma disciplina ofertada pelo curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Aprendizagem e desenvolvimento no anos iniciais da Educação Básica, pela Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão (Unespar). A disciplina teve duração de 32 horas e contou com a teorização e sistematização de seis WQ sobre gênero e diversidade, durante o primeiro trimestre de 2019.

Os resultados da pesquisa se dividem em seis eixos de discussões: 1) Gênero e formação docente; 2) Gênero e sexualidade na escola; 3) Gênero e corpo nas mídias; 4) Gênero e violência contra a mulher; 5) Gênero e Educação Infantil; 6) Gênero e crimes virtuais. Cada eixo equivale a produção, em grupo, de uma WQ.

Novas tecnologias, WebQuest e os Estudos de Gênero em um círculo dialógico

Os cursos de formação docente carecem de uma reestruturação que contemple o uso das tecnologias na educação, bem como práticas educativas voltadas às tecnologias digitais. As autoras Kenski (2012), França e Costa (2017) consideram fundamental a formação de profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar as novas tecnologias nos mais variados segmentos.

WebQuest se traduz em uma investigação orientada mediante produção de uma página na internet. Este recurso foi desenvolvido por Bernie Dodge em 1995 com a finalidade de promover alternativas de ensino e aprendizagem que colocassem os estudantes como protagonistas ativos na produção do conhecimento (PEREIRA, 2008; ROCHA, 2007). Dodge (1995) organizou seis elementos básicos que constituem a organização de uma WebQuest: Apresentação; Introdução; Tarefa; Processos; Avaliação e Conclusão. Todavia, estes elementos não são fixos, podem ser reorganizados de acordo com os objetivos dos proponentes da página (SILVA; BOTTENTUIT JUNIOR, 2014). A WQ pode ter curta duração, com aproximadamente três aulas ou pode ser de longa duração de uma semana a um mês a depender

da intencionalidade da proposta e dos conteúdos a serem abordados (PEREIRA, 2009; ROCHA, 2007).

Nesta direção, as atividades foram propiciadas com 20 estudantes de especialização, por meio de discussões e conhecimentos sobre os Estudos de Gênero e o uso da WebQuest como recurso para contribuição na formação docente e sistematização de práticas educativas. O referencial teórico utilizado para a orientação das WQ foram os Estudos de Gênero que consideram as dimensões de feminilidades e masculinidades em sua esfera social e de relações de poder (FRANÇA, 2014).

Como metodologia da pesquisa utilizamos o formato de círculos dialógicos para a realização do produto final como WQ. Esta metodologia consiste na articulação dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire e da dialogicidade no campo da Teoria das Representações Sociais. Em cada encontro da disciplina problematizamos as representações dos/as estudantes sobre gênero, indagamos o ponto de vista do senso comum confrontando com pressupostos históricos, sociais e culturais, com a finalidade de repensá-los a partir de outros elementos expostos na aula e na própria interação com o grupo (FRANÇA, 2014).

Produções educativas com o uso de WebQuest para os Estudos de Gênero

Após a exposição teórica dos conteúdos, dos diálogos e problematizações do tema com os/as estudantes solicitamos que se dividissem em seis grupos para a produção das WebQuests em diferentes perspectivas. Com base nos conteúdos abordados, nas 16 horas teóricas da disciplina, definimos os seis eixos de discussões, já anunciados. Para cada grupo foram entregues livros e artigos científicos para a fundamentação e elaboração das WQ.

Foram destinadas 8 horas da carga horária total da disciplina para as orientações técnicas da produção de cada WQ. Os grupos de dividiram por eixo de discussão e no laboratório de informática da instituição foram iniciadas as orientações de como criar uma WQ pela plataforma Google site[1]. No primeiro momento os grupos receberam as orientações técnicas da organização dos passos que compõe a WQ e como utilizar as ferramentas para deixar a versão final com a identidade do grupo e do eixo de discussão.

Após o domínio técnico, os grupos tiveram 8 horas para alimentar o site com os conteúdos estudados na disciplina e dos textos complementares entregues nas primeiras aulas. Os grupos autorizaram as edições da professora mediadora da disciplina para que acompanhasse o produto final de cada atividade. Com os processos de orientações e edições virtuais, a professora convidou os grupos a apresentarem as versões finais das WQ em evento científico para atender o objetivo de fazer circular o conhecimento e alcançar o maior número de pessoas.

Para além das apresentações em evento científico, dois dos grupos propuseram cursos de formação docente com o uso da WQ produzida durante a disciplina. O grupo responsável pelo eixo 1) Gênero e formação docente[2], realizou uma formação junto a Secretaria de Educação do município de Iretama-PR. O grupo do eixo 2) Gênero e sexualidade na escola convidou docentes do município de Campo Mourão a navegarem pela WQ[3], trabalharem com os conteúdos com suas turmas e responderem posteriormente os formulários com sugestões e experiências na própria WQ.

As demais WQ foram autorizadas a serem publicadas no site oficial da Unespar para divulgação das propostas de práticas educativas para o trabalho com os conteúdos em destaque: gênero e diversidade. Na WQ 3) Gênero e corpo nas mídias[4], por exemplo, há interações com enquetes sobre o conceito de beleza, contos de fadas e outras literaturas que problematizam os padrões corporais impostos pela indústria mercadológica e a grande mídia.

Cada WQ apresenta uma gama de sugestões de materiais sobre os conteúdos contemplados em cada eixo. As propostas de práticas educativas são oriundas de sites como Google Acadêmico, Google Imagens, Portal de Periódicos Capes, Dia a dia Educação, etc.

Considerações finais

Com os resultados apresentados retomamos a questão: como as WebQuests podem ser utilizadas para promover conhecimentos e práticas educativas sobre gênero e diversidade? Consideramos que em tempos de acesso à internet e proliferação de falsas notícias, é necessário nos utilizarmos das novas tecnologias como ferramentas para a produção e circulação do conhecimento. Encontramos nas WQ a possibilidade de uma organização e mediação didática para o acesso a conteúdos sistematizados, com sugestões de literaturas e práticas educativas sobre gênero e diversidade e que poderiam ser expandidos a outros conteúdos, mediante a intencionalidade do(s) proponente(s).

As novas tecnologias, assim como as mídias, não apenas veiculam, mas produzem significados e representações. Nessa direção, consideramos que a sistematização destas tecnologias assume uma função pedagógica (FISCHER, 1997). Sendo assim, a exibição e utilização dessas tecnologias, por meio de conteúdos científicos e mediação, podem abrir espaços para a pluralidade e circulação de conhecimentos na sociedade.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan. As novas tecnologias de informação e comunicação nos cursos de licenciatura: aspectos conceituais, políticos e legais. In: COSTA, Maria Luisa Furlan, SANTOS, Annie Rose dos (orgs) Educação e novas tecnologias: questões teóricas, políticas e práticas. Maringá: Eduem, p. 107-125. 2017.

FRANÇA, Fabiane Freire. Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e novas tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PEREIRA, Rosimary Wagner. Webquest: Ferramenta Pedagógica para o Professor. Portal Dia-a-dia Educação, Paraná, Programa de desenvolvimento educcional (PDE), p. 1-52, 2009.

ROCHA, Luciano Roberto. A concepção de pesquisa no cotidiano escolar: possibilidades de utilização da metodologia WebQuest na educação pela pesquisa. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do paraná, Curitiba, 2007.

SILVA, Nataniel Mendes; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Uma Proposta de Uso da Metodologia WebQuest para o Ensino e Aprendizagem de Literatura. Novas Tecnologias da Educação, v.12, n.1, p.1-10, jul. 2014.

[1] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LyOhGsoBFng
[2] Disponível em https://sites.google.com/view/gnero-e-formao-docente/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0
[3] Disponível em https://sites.google.com/view/webquestgeneroesexualidade/introdu%C3%A7%C3%A3o?authuser=0
[4] Disponível em https://sites.google.com/view/gneroecorposnamdia/boas-vindas?authuser=0

Palavras-chave: Educação; Tecnologias; WebQuests; Gênero; Diversidade.

ARTICULANDO TECNOLOGIAS DIGITAIS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: O QUE PENSA O COLETIVO?

JULIANA LEAL SALMASIO - UFMS

TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD

VICTOR FERREIRA RAGONI - UFMS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar e elaborar uma aula é um desafio diário para os professores. Para planejar as formas de abordagem de um conteúdo a ser trabalhado e explorado é necessário considerar todo o contexto em que esta aula será desenvolvida. O processo educativo é um campo complexo, é preciso analisar os alunos, a sua prática, a metodologia, o conteúdo que pretende trabalhar são alguns pontos da complexa ação de ensinar.

Nesse sentido, o trabalho articula dois temas que estão em constante discussão na contemporaneidade. O primeiro está em debate desde os estudos de Pólya (1945): a resolução de problemas (RP). Podemos dizer que a RP é uma metodologia que pode ser utilizada pelo professor. É rica em exploração, faz com que o aluno trace estratégias, busque soluções e saia de sua zona de conforto "assim, utilizar a resolução de problemas para abordar a Matemática faz com que o estudante desenvolva caminhos diferenciados para a solução, alcançando conhecimentos e chegando a resposta correta" (ALTHAUS, 2015, p. 21).

Nesse processo de resolver problemas, o aluno participa de todo o desenvolvimento, ou seja, se há uma atividade é necessário que o participante elabore uma forma de resolver. Assim, analisar estratégias é um meio que o aluno pode buscar para a resolução de problemas

O segundo tema é mais recente: tecnologias digitais (TD). Que segundo Chiari (2015, p. 38), "em educação, normalmente utilizamos o termo 'Tecnologia Digital' quando nos referimos ao uso de computador, internet e outros meios associados, como softwares, vídeos digitais, entre outros". As tecnologias digitais têm a capacidade de gerar experimentação, visualização e investigação. Assim, a experimentação com tecnologias "pode inicialmente ser entendida como o uso de tecnologias informáticas no estudo de conceitos ou na exploração de problemas matemáticos" (BORBA, SILVA, GADANIDIS, 2015, p. 50).

Como ambos os temas vêm sendo discutidos nos ambientes de formação de professores e nos colocando a refletir sobre um excerto de Figueiredo (2015, p.89) que "[...] não há uma única voz que orienta o processo educativo, um único detentor do conhecimento que necessita repassar o que sabe aos demais sujeitos". Mas "há um coletivo que, por meio de interações recorrentes constituem um espaço de convivência cooperador no qual se aprende ensinando e se ensina aprendendo" (FIGUEIREDO, 2015, p. 89), nos colocamos a compreender o que pensam os integrantes de um grupo de pesquisa vinculado à um programa de pós-graduação sobre a articulação entre TD e RP, buscando responder: como esses alunos pensam a articulação entre os temas TD e RP?

Para isso, enviamos um questionário eletrônico criado no GoogleDocs, via whatsapp, para 5 alunos de um grupo de pesquisa vinculado à um Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Campo Grande - MS.

Buscando entender fenômenos relativos a um pensar coletivo, fazemos uso da metodologia qualitativa, pois a intenção é identificar e compreender o pensa o coletivo. Nesse sentido, entendemos que "os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos" (GOLDENBERG, 2004, p. 53). Podemos ainda dizer que os dados da pesquisa qualitativa não trazem em si generalizações, mas aspectos de compreensão de fenômenos sociais

Amparados na técnica denominada e desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2000) como Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), utilizada pelos autores como auxílio na análise de dados de pesquisas como trabalhos de conclusão de cursos, trabalhos científicos...

Dentro do DSC ainda se apresentam algumas etapas para sua construção. Ao realizar um questionário dissertativo ou entrevista, "positivamente, este tipo de entrevista nos permite, através de um discurso, que é o modo como naturalmente as pessoas pensam, o acesso a dados da realidade, de caráter subjetivo" (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2000, p. 16), é construído o Instrumento de análise, onde são organizados os dados coletados. O Instrumento de análise traz em sua estrutura quatro figuras metodológicas, "elaboradas para ajudar a organizar e tabular depoimentos e demais discursos, condição prévia que nos parece indispensável para uma boa análise e interpretação desses depoimentos" (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2000, p. 17) que são: a(s) ancoragem(ns), a(s) ideia(s) central(is), as expressões-chave e o DSC.

No movimento de análise do discurso, precisamos trazer alguns autores para nosso auxílio. Nesse movimento buscamos por sensibilidades presentes no discurso que nos leve a entender o pensamento desse coletivo.

Assim, segundo o DSC 1

A tecnologia digital pode possibilitar ao aluno novas maneiras de pensar e articular conteúdos e percepções que sem ela não seriam possível, promove a criatividade, logo os alunos se sentem mais dispostos para resolver as propostas apresentadas pelo professor, auxiliam na pesquisa de ideias diferentes, outras estratégias que podem não ter sido pensadas por ele, aumentando assim o potencial da resolução do problema.

Podemos perceber que o sujeito coletivo traz potencialidades da tecnologia digital para a resolução de problemas. Nesse sentido, ao mencionar que "promove a criatividade" vemos que tais artefatos podem constituir um novo espaço, uma vez que traz a interatividade, cores e novas formas, o que não conseguimos ver em uma aula de ensino tradicional. A resolução de problemas é uma opção metodológica "centradas no aluno, contrárias à recepção passiva de conhecimentos [...] a responsabilidade pela nova aprendizagem passa a ser compartilhada entre professor e alunos" (LAMONATO, PASSOS, 2011, p. 69-70).

Além disso, podemos notar que "as tecnologias podem contribuir para a resolução mostrando possibilidades que talvez o aluno não enxergue sem esses recursos" (DSC 1), uma vez que "o aluno faz uso da resolução de problemas refletindo sobre os resultados obtidos e utilizando suas ideias, buscando conteúdos e novas estratégias com o auxílio do computador para construir seu conhecimento" (ALTHAUS, 2015, p. 27).

Fazer essa aproximação entre tecnologias digitais, resolução de problemas e matemática se torna mais um artifício para o professor diversificar suas aulas. Assim, segundo o DSC 1, "como docente posso me apropriar das tecnologias para ao mesmo tempo fomentar a pesquisa dos alunos ou ate mesmo criando um problema que envolva essas tecnologias para que o aluno possa pensar em maneiras diferentes para resolver o problema"

Assim, é preciso que o problema a ser resolvido seja amplamente pensado, repensado e analisado, uma vez que é preciso ter em mente que uma certa situação a ser apresentada "permita sua compreensão por quem a enfrentará, de modo que seja possível organizar as informações para a busca de uma estratégia para sua solução, bem como para favorecer que o

resolvedor monitore seus processos e avalie a adequação da resolução" (SMOLE, MUNIZ, 2013, p. 60).

Consoante com Smole e Muniz, o DSC 1 traz ainda que "É necessário que o aluno delineei estratégias para soluciona-lo, produzindo novos conhecimentos ou até mesmo combinando conhecimentos já produzidos".

Para que o aluno tenha todas essas chances de traçar e expor suas estratégias, é preciso que o professor possibilite um "ambiente da sala de aula, que deve ser acolhedor, de validação para os diversos processos de resolução" (SMOLE, MUNIZ, 2013, p. 60).

O DSC 1 esclarece que

Enquanto docente acredito que possibilitar ao aluno uso de TD pensando em problemas matemáticos voltados para o cotidiano do aluno, pode leva-lo a uma reflexão crítica da sua vivência, instiga-lo a olhar com mais carinho para a matemática e produzir conhecimento para além dos acadêmicos.

Como Lamonato e Passos (2011, p. 68) ressalta que "em nossa prática pedagógica, avistamos que a perspectiva de [...] resolução de problemas, favorece e contempla a interação em grupo, a realização de registros escritos, o questionamento, a argumentação e o desenvolvimento da criticidade". Nesse sentido, é importante que a criticidade, reflexão, criatividade e investigação que tanto permeiam a resolução de problemas seja incentivada e explorada em nossos alunos.

Por fim, percebe-se que a articulação do coletivo tecnologias digitais-resolução de problemas-ensino de matemática torna-se pertinente uma vez que tal conexão pode enriquecer o ensino da matemática no contexto escolar.

ALTHAUS, N. Os jogos online como ferramentas na resolução de problemas com o uso de tecnologias digitais. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS, 2015.

BORBA, M. de C.; SILVA, R. R. S. da; GADANIDIS, G. Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

CHIARI, A. S. de S. O papel das tecnologias digitais em disciplinas de Álgebra Linear a distância: possibilidades, limites e desafios. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, SP, 2015.

FIGUEIREDO, T. D. Os professores de matemática e as tecnologias digitais: Uma cultura docente em ação. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2015.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 8ª ed. 2004.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Novos Instrumentos no Contexto da Pesquisa Qualitativa. In: LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Org.) O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. p. 11-35, Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LAMONATO, M.; PASSOS, C. L. B. (2012). Discutindo resolução de problemas e exploração-investigação matemática: reflexões para o ensino de matemática. Zetetike, 19(2).

SMOLE, K. S.; MUNIZ, C. A. A matemática em sala de aula: reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2013.

Palavras-chave: Matemática; Resolução de Problema; Discurso do Sujeito Coletivo; Tecnologia Digital

ARTIGOS CIENTÍFICOS EM INGLÊS NA ÁREA DE MEDICINA: MARCAS DE IDENTIDADE E DE ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

KLARA MARCONDES FERREIRA - FURB

ADRIANA FISCHER - FURB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ARTIGOS CIENTÍFICOS EM INGLÊS NA ÁREA DE MEDICINA: MARCAS DE IDENTIDADE E DE ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

1. INTRODUÇÃO

Pensar na escrita acadêmica significa pensar nas expressões dentro de diversos e distintos contextos que colocam à tona não só as características de uma determinada esfera, mas de disciplinas que abarcam singulares expectativas e características, como afirma Hyland (2017). Isso não nos permite padronizar esse tipo de escrita, colocando-nos, nós, professores, como meros transmissores de normas, mas como intermediadores, possibilitando interlocução entre o que o aluno traz e o que temos a oferecer. Segundo Street (2015), não se pode afirmar exatamente que alguém escreva mal, mas que não cumpre as demandas de certo profissional, área ou campo.

Lidar com a questão de entender e mediar a escrita certamente é um desafio tanto para alunos, como para orientadores (professores) do ensino básico ao superior. Pensando no contexto atual-global da produção científica, deparamo-nos com a exigência das produções em língua inglesa (doravante LI) que não só concede maior visibilidade aos trabalhos, mas também atribui status à pesquisa e ao pesquisador, já que com um alcance maior de público, o índice H, usado para avaliar pesquisadores quanto ao volume e qualidade de publicações, pode aumentar. "O índice H de um pesquisador é definido com o número de artigos publicados pelo pesquisador, os quais obtenham citações maiores ou iguais a esse número." (THOMAZ, ASSAD, MOREIRA, p. 91, 2011). Os índices de avaliação de pesquisadores são hoje importantes fatores para possibilitar fomento e visibilidade no âmbito profissional, inclusive.

Assim, publicar artigos científicos em LI tem sido exigência na academia em muitos lugares do mundo. Foratinni (1997) trata da questão do imperialismo científico e cultural que impulsiona as publicações usando a língua franca da ciência. Esta já perpassou pelo latim, pelo francês e pelo alemão e, agora, é o inglês. Esta autora defende que deveria ter como referência, na população mundial, o crescimento da parcela anglófona, "porém, ao que tudo indica, é bem o contrário o que tem ocorrido. Assim considerando-se os anos de 1958 e 1992, os que falavam originalmente inglês naquela época eram 9,8% e passaram a 7,2A% na última" (FORATINNI, p. 6, 1997), o que envolve questões econômicas, políticas, de poder. Há, portanto, grande pressão para essas publicações, principalmente na área de medicina, mesmo ao tratar de assuntos regionais. Essas parecem transcorrer por um viés positivista e mais objetivo. A pergunta que norteia essa pesquisa é: como compreender manifestações de identidade e autoria dos pesquisadores brasileiros estudantes de Medicina em artigos científicos? Entender esse processo é de extrema importância para compreender como se dão as expressões escritas nesse campo. Para a área da educação, entender como o nosso aluno interage com a escrita científica,

pode auxiliar professores e pesquisadores a serem mediadores mais eficazes e a procurarem caminhos mais coerentes e contextuais.

Esse estudo, que abarca a análise de cinco artigos científicos escritos em inglês[3] de pesquisadores de medicina, envolvendo a perspectiva nos Novos Letramentos, é fruto de uma proposta de mestrado em andamento na Universidade Regional de Blumenau – FURB, para o Programa de Pós-graduação em Educação, entre 2019 e 2021. O mesmo expõe nossas reflexões iniciais sobre a problemática referida, está inserido em um grande projeto interinstitucional e internacional: "Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares", proposto, em 2018 ao Edital Universal do CNPQ, o qual foi aprovado e teve início em fevereiro de 2019, coordenado pela Profa. Dra. Juliana Alves Assis (PUC - Minas), do qual fazemos parte.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral do presente estudo, do qual tratarei, diz respeito a compreender manifestações de identidade e autoria dos pesquisadores brasileiros de Medicina em artigos científicos em LI. Os objetivos específicos são identificar regulações nas publicações em LI de artigos na área da medicina; além disso, discutir tensões nas práticas de escrita e publicação dos artigos científicos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza exploratória, situada no campo da Educação Linguística. É qualitativa, já que abarca análise subjetiva e interpretativa de dados. Os passos metodológicos, nesta primeira fase de diálogo com os dados, consistem na geração de dados, por meio da seleção de cinco artigos de pesquisadores de medicina. Em seguida, faz-se análise de dados, com o intuito de encontrar as marcas identitárias e argumentativas nos textos. Para isso consideramos como regularidades de análise os modalizadores, citações, pessoa do discurso, posicionamento e engajamento.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo tem base nos Novos Estudos do Letramento, doravante NLS (New Literacy Studies), com autores como Street (2003) que considera não somente o letramento como a aquisição de habilidades, mas o vê, sobretudo, como prática social, que envolve relações de poder, marginalização e dominância – o que se relaciona, por exemplo, ao estabelecimento de uma língua franca, baseada nas relações de poder atuais. Em acréscimos, Hyland (2017) com foco no estudo do inglês para fim acadêmico, destaca a escrita e os letramentos acadêmicos, tratando das diferenças nas disciplinas, por exemplo, atendendo a certos tipos de recorrências em determinadas esferas, como o uso de modalizadores ou formas de citação.

Segundo Bauman (2004, p. 20) e Woodward (2000), a identidade é inventada e não descoberta, precisamos, assim, construí-la e protegê-la, ela é convencional e fruto de interesse social, só temos identidade a partir da existência do outro, o que relaciona-se com a ideia de exclusão. Rajagopalam (1998), sobre o conceito de identidade em linguística, trata da existência de um falante ideal, homogêneo, o falante nativo que nunca erra. Assim, podemos pensar no envolvimento entre os autores/pesquisadores nos artigos científicos em inglês, que pode não atender ao padrão esperado; também na crença da homogeneidade do discurso acadêmico/científico.

> [...] é importante notar que a língua inglesa que hoje funciona como língua franca mundial número um é língua materna de ninguém (cf. Haberland, 1989). Eu me atreveria a sugerir que o segredo da vitalidade de uma língua como o inglês é sua identidade múltipla, proteiforme (RAIAGOPALAM, 1998, p. 39).

Consideramos, então, que a identidade se constrói na língua (RAIAGOPALAM, 2000) e está em constante mudança, ela não é estável e depende de um contexto, de relações sociais. Sobre o modo da presença dos autores em seus artigos, tratamos dos gêneros do discurso e da conceituação dialógica de Bakhtin (2003) que afirma que todo discurso é imerso por outras vozes, que podem inclusive tornarem-se anônimas depois de uma internalização. Assim sendo, nosso posicionamento é sempre composto de outros posicionamentos. Bronckart (1999) traz a conceituação de tipos de vozes no discurso e os tipos de modalizações, o que nos ajuda a entender de que forma se constrói o posicionamento do autor em seu texto.

5. RESULTADOS

Os resultados, ainda em processo de formulação, que podem ser descritos até o presente momento, dizem respeito à forma como acontecem as manifestações de identidade e autoria dos pesquisadores brasileiros de Medicina em artigos científicos em LI. Assim, para análise organizamos, quanto às recorrências, os tipos de marcadores argumentativos presentes nos artigos que são hedges (o que inclui modal verbs) e boosters, adjetivos, advérbios, expressões argumentativas, o uso de conjunções, a marcação da primeira pessoa, e a forma e quantidade de citações dentro dos artigos.

Os dados iniciais indicam que, apesar do padrão de escrita convencionado dentro de certa área, há variação, de acordo com o artigo e com o autor, mostrando distintas formas de posicionamento. Há, por exemplo, marcações explícitas de primeira pessoa em alguns artigos em menor ou maior intensidade. Além disso, há o uso de hedges, que são termos ou expressões que atribuem caráter dúbio a uma sentença – como “possivelmente” - e segundo Hyland (2017, p. 11), “porque eles representam o envolvimento direto do escritor em um texto, eles são duas vezes mais comuns nas ciências socias do que nas ciências duras” (tradução nossa), o que nos conduz a características distintas nos artigos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

FORATTINI, O. P. A Língua Franca da Ciência. **Revista de Saúde Pública**. v. 31, n.1 p. 3-8, 1997.

HYLAND, K. English in the disciplines. **English for Specific Purposes**. vol. 1, p. 5-23, 2017, e-ISSN:2334-9050.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (org). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Tradução de Almiro Pisetta. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 21 – 46.

STREET, B., LEA, M. R., LILLIS, T. Revisiting the Question of Transformation in Academic Literacies: The Ethnographic Imperative. In: LILLIS, T. et al. (org.) **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Fort Collins, Colorado: The Wac Clearinghouse And Parlor Press, 2015. p. 383 - 390. Disponível em: https://wac.colostate.edu/books/lillis/literacies.pdf. Acesso em: 01 jun 2019.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education.** vol. 5. p. 77 – 91, 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 01 jun 2019.

THOMAZ, P. G., ASSAD, R. S.; MOREIRA, L. F. Uso do fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arq. Bras. Cardiol**. v. 2, n. 96, p. 90-93, 2011.

Palavras-chave: Letramento Acadêmico; Inglês Acadêmico. Escrita Acadêmica. Divulgação Científica. Medicina.

AS APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA VIDA ACADÊMICA DE ESTUDANTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

EDILAINE VAGULA - UEL

JOÃO LUIZ GASPARIN - UEM

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa foi conhecer os principais artefatos digitais, aplicativos e redes sociais utilizados por estudantes em sua vida acadêmica, a fim de verificar como ocorrem as apropriações e seu uso em sala de aula. As tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC evoluem em um ritmo veloz e ocupam espaço importante na vida dos estudantes, no conjunto considerável de informações que circulam no ciberespaço, que, por meio de redes, se conectam a uma infinidade de pontos. Entretanto, percebe-se que seu uso nos espaços acadêmicos ainda é limitado, mesmo estando tão presente nas práticas cotidianas destes estudantes. Os alunos, em sua maioria, são nativos digitais e se apropriaram da tecnologia, tanto em seu cotidiano, como na academia. Assim, estão em contato com os artefatos desde muito cedo. Para a obtenção dos dados, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: "A apropriação de artefatos digitais por estudantes implica em diferentes possibilidades de construir o conhecimento em sala de aula?" O objetivo geral foi conhecer os principais artefatos digitais, aplicativos e redes sociais utilizados por estudantes em sua vida acadêmica, a fim de refletir sobre essas apropriações e o seu uso na sala de aula. Nesse sentido, o objetivo específico buscou refletir sobre as TDIC como propulsoras da dialogicidade e interação na sala de aula, a fim de demonstrar a necessidade de reorganizar os espaços educativos. A pesquisa foi desenvolvida com 17 estudantes, sendo 6 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades ente 22 a 55 anos, matriculados em um curso de especialização em Docência na Ensino Superior, que recebe graduados de diversas áreas do conhecimento. A pesquisa de natureza qualitativa, fez uso do questionário para a coleta de dados. Em relação ao ano de conclusão da graduação, estes variavam de 24 anos a 6 meses. Seis estudantes realizavam a sua segunda pós-graduação, um deles já possuía o mestrado e apenas 24% atuavam como professores. A tecnologia amplia a cognição, confere autonomia aos estudantes à medida que promove o diálogo e a interação com seus pares, possibilitando novas estratégias pedagógicas. Os alunos compartilham o conhecimento, fazendo uso de linguagens e artefatos que estão presentes em seu cotidiano. Estamos na era digital, é necessário, portanto, pensar que a tecnologia desenvolve nos alunos um novo potencial intelectual, transformando-os em produtores de conhecimento. Os conteúdos de ensino, quando ligados à experiência dos alunos e a tecnologia, deslocam o foco do conteúdo para a maneira de se aprender. Desta forma, a tecnologia seduz, modifica a postura do aluno; o desafio é a construção coletiva do conhecimento, possibilitando "[...] a dinamização e ampliação das habilidades cognitivas, [...] favorecendo a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa; a autoria, a co-autoria; a edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 22). É fundamental que o professor domine a tecnologia necessária para o seu uso e tenha habilidades para selecioná-la de forma adequada, a fim de atender aos objetivos da aula. Isso implica que "É

necessário reconfigurar o espaço da sala de aula e o redimensionamento da concepção e formação dos professores sobre o uso das novas tecnologias educacionais" (MARTINS; MASCHIO, 2014, p.13). A informação não se concentra somente nos docentes, entretanto, são eles que conferem significado a esse processo à medida em que se utilizam de diferentes estratégias didáticas, efetivando um processo dialógico de construção dos conhecimentos. A aula com o uso do artefato digital faz toda a diferença em termos de aprendizagem, é mais atrativa; o aluno sente-se motivado, professores e alunos sentem-se desafiados. A análise privilegiou a compreensão dos dados, partindo do campo de significação que representam, organizando-os por categorias. Com a primeira pergunta: "Qual rede social utiliza em seu cotidiano?", verificou-se que o Facebook era utilizado por 94% dos participantes, seguido do Instagram (59%) e Twitter (18%). Em seus dizeres, apontaram a utilização do YouTube (6%); Twitch (6%) e Linkedin (6%). Em estudo desenvolvido por Assunção e Matos (2014, p.543), "[...] a rede social Facebook foi apontada como uma grande invenção da atualidade, e em termos de redes sociais, como a mais avançada e atual e a preferencialmente utilizada pelos jovens". A resposta à questão: "As redes sociais são utilizadas em sua vida acadêmica?", demonstrou que 23% dos estudantes não faziam uso das redes sociais na vida acadêmica e 76% a utilizavam, sendo que 35% não especificaram qual rede, 29% o Facebook, 6% o Youtube e 6% o Instagram. Era importante também analisar: "Quais as ferramentas tecnológicas que você utiliza em sua vida acadêmica?" Foi possível identificar que a mais utilizada era o YouTube (20%), seguido do Word e Power Point, e em terceiro lugar, o Google Drive. Os dados referentes à questão: 'Você faz uso do WhatsApp?" demonstram que 6% dos participantes fazem uso somente no cotidiano e que 95% no cotidiano e também no meio acadêmico. Pelo WhatsApp é possível a troca de mensagens de texto ou áudio, a disseminação de vídeos e arquivos. Assim, os indivíduos interagem entre si e realizam práticas colaborativas, mas na universidade ainda é pouco explorado para fins acadêmicos. Em estudo desenvolvido sobre o uso do WhatsApp, Santos, Alves e Porto (2017, p. 1), afirmaram que o aplicativo "[...] possui inúmeras possibilidades [...] sendo possível o compartilhamento de conteúdo em áudio, vídeo e escrito, criando-se um debate/discussão sobre os temas abordados em aula".Diante da multiplicidade de alternativas, cabe a redefinição da ação docente, potencializando as formas de comunicação, revendo estratégias de ensino e organizando situações de aprendizagem. Aliando conteúdos de ensino às tecnologias digitais, ampliam-se as dimensões dialógicas. A mesma questão solicitava: "Com qual finalidade você faz uso acadêmico?" Os estudantes assinalaram a existência de ações colaborativas, uma vez que 95% dos participantes utilizam o WhatsApp para trocar informações e compartilhar conteúdos, 12% para divulgar cursos, programações e empregos e 6% para assistir vídeos. Nessa direção, foi necessário investigar: "Quais benefícios o uso de artefatos digitais na universidade pode proporcionar aos alunos?" Do total, 39% valorizaram o "acesso com rapidez e agilidade a pesquisa"; 24% apontaram a "rapidez na disseminação de informações"; 21%, que as tecnologias digitais "dinamizam o processo de ensino e aprendizagem" e por fim, 15% assinalaram a "facilidade de compartilhar conteúdos". Adotando-se as tecnologias digitais em sala de aula, acredita-se que, além de um conhecimento duradouro, professores e alunos sentem-se mais motivados porque a aula conservadora cede lugar à inovação e à renovação das práticas pedagógicas. O professor exerce a mediação didática, propiciando a colaboração; os alunos podem empregar o conhecimento tecnológico de que dispõem e aprender de forma prazerosa. As TDIC potencializam a aprendizagem, e quando utilizadas com estratégias metodológicas adequadas contribuem para a formação de estudantes autônomos, desencadeando práticas colaborativas. O avanço da tecnologia e sua inserção no contexto acadêmico desafia o professor a propor novas formas de construir o conhecimento, estimulando processos de criação, intensificando a produção e

propagação do conhecimento em rede. É importante que se criem espaços de produção de conhecimentos, nos quais a prática de alunos gere novas teorias, possibilitando ao professor intervir de forma adequada. Conclui-se que as tecnologias digitais potencializam a aprendizagem, e quando utilizadas com estratégias metodológicas adequadas, contribuem para a formação dos estudantes autônomos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Apropriações; Vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, R. S.; MATOS, P. M.. Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo. Psicol. estud. Maringá, v. 19, n. 3, p. 539-547. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722014000300018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Maio 2019.

MARTINS, O. B.; MASCHIO, E. C. F. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol.14, Número 3, 2014 Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a20v14n3.pdf. Acesso em 27 Maio 2019.

SANTOS, L. S.; ALVES; A. L.; PORTO. C. de M.. O uso do whatsapp como aplicativo de interação nos processos de ensino e aprendizagem. Anais 2017. 19ª Semana de Pesquisa da Universidade Tiradentes. “Matemática para o desenvolvimento da Ciência”. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/sempesq/article/view/7683/3257. Acesso em: 26 maio de 2019.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena da M. C da S. C. CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.) Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Apropriações; Vida acadêmica.

AS PESQUISAS SOBRE JORNAL PUBLICADAS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: CARACTERÍSTICAS, ENFOQUES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR

STEPHANIE GRAEML ABDALLA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tendo como foco o uso e a produção de jornais em contextos de educação formal, o presente texto apresenta as principais características, resultados e conclusões de uma pesquisa do tipo *estado de conhecimento* realizada junto aos anais do Congresso Nacional de Educação (Educere). O estudo foi desenvolvido a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *quais as principais características das pesquisas envolvendo o jornal como recurso didático-pedagógico publicadas nos anais do Educere?*

Para responder a essa questão, definimos como objetivo geral *investigar as pesquisas envolvendo o jornal como recurso didático-pedagógico publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017*. Quanto aos objetivos específicos, definimos:

a) identificar as principais características das pesquisas envolvendo jornal apresentadas no Educere entre 2008 e 2017;

b) compreender a partir de que perspectivas os jornais são apresentados, analisados e desenvolvidos nestes estudos;

c) indicar em quais contextos, materialidades e possibilidades são investigados e/ou apresentados o uso e a produção de jornais nestas pesquisas;

d) investigar se os autores realizam e como é desenvolvida a relação entre jornais e a formação de professores.

Para desenvolver nosso estudo, fizemos uma opção metodológica pela pesquisa do tipo *estado do conhecimento*, segundo Romanowski e Ens (2006) e Pinheiro e Vosgerau (2011) e realizada junto ao site que reúne os anais das edições anteriores do Educere (www.educere.pucpr.br).

Nosso estudo foi dividido em duas partes. Na primeira, foi realizada a fundamentação teórica a respeito do uso e produção de jornais em contextos de educação formal, apresentando um breve histórico desse tipo de ação no Brasil e em outros países, suas características e os objetivos que guiam esse tipo de trabalho. Para isso, nos fundamentamos em Freinet (1974, 1977), Citelli (2000), Gadotti (2007), Freire e Guimarães (2011) e Pinheiro (2017).

Na segunda parte, realizamos a apresentação da pesquisa desenvolvida a partir dos textos obtidos na busca entre os anais do Educere. A análise teve como foco:

a) ano de publicação;

b) eixo ao qual estava vinculado;

c) palavras-chave;

d) tipo de texto;

e) estado brasileiro onde foi produzido;

f) referências;

g) perspectiva teórica que embasa a abordagem sobre jornal;

h) materialidade;

g) *jornais da escola* ou *jornais na escola*;

h) conceito de Comunicação ou Educomunicação;
i) articulação com a formação de professores.

Gadotti (2007) destaca que desde a década de 1990 as discussões sobre as possibilidades em relação ao uso do jornal na escola foram se ampliando no Brasil, principalmente como reflexo da crescente preocupação com a formação de leitores entre as crianças e adolescentes. É nesse sentido que se tornaram comuns as ações para incluir a leitura de jornais nos currículos das escolas (GADOTTI, 2007).

Hoje os projetos envolvendo a leitura e produção de jornais em ambiente escolar se dividem basicamente em dois tipos: o *jornal na escola* e o *jornal da escola*. As práticas de *jornal na escola* reúnem ações focadas no desenvolvimento de atividades a partir do uso como recursos didático-pedagógicos de jornais publicados por empresas de comunicação. O trabalho geralmente se foca em atividades de leitura, interpretação e crítica das mídias em sala de aula.

Quanto ao *jornal da escola*, as ações têm foco na criação, redação e publicação de jornais próprios dentro do ambiente escolar por parte dos alunos (com ou sem a participação dos professores). A grande referência é o educador francês Célestin Freinet (1896-1966), para quem o jornal era uma reação à antiquada redação escolar e possibilitava que leitura e escrita fossem meios de alegria (e não sofrimento) às crianças (FREINET, 1974).

A partir da fundamentação teórica a respeito do uso e produção de jornais em contexto escolar, foi desenvolvida a pesquisa nos anais do Educere. Para realização da busca no site do evento, definimos três indicadores: *jornal*, *jornais* e *imprensa*.

Ao todo, obtivemos 24 textos em nossas buscas. Na etapa de análise das produções pelo título, identificamos duas comunicações sobre telejornalismo e optamos por excluí-las da análise final – por questões éticas, também eliminamos uma comunicação de autoria de uma das responsáveis pelo presente texto.

Na etapa seguinte, identificamos que 13 textos utilizavam o jornal como fonte para a pesquisa, enquanto os oito restantes tinham o jornal como objeto. Como nosso foco era o jornal enquanto recurso didático-pedagógico (e não como fonte de pesquisa), realizamos a análise desses oito textos.

Quanto ao ano de publicação dos textos, verificamos que a produção a respeito de jornal é bastante irregular no Educere. Na edição de 2008, foram dois textos apresentados. Em 2009 e 2011, não houve publicações. Em 2013 e 2015, a produção é retomada com três textos em cada edição. Em 2017, novamente não houve publicações.

A partir da análise das palavras-chave, identificamos a diversidade de objetos de pesquisa e temas abordados nos textos, como: alfabetização, divulgação científica, inclusão escolar, informática educativa, jornal eletrônico, jornal mural, leitura e escrita, PIBID, promoção de cidadania e Segunda Guerra Mundial.

Quanto à materialidade dos jornais, quatro publicações trabalharam sobre jornais impressos, um texto teve como foco jornais em versão online, outro pesquisou uma prática envolvendo jornal mural e dois textos promoveram a análise em uma perspectiva híbrida, com jornais em versão impressa e online.

Em nossa análise, identificamos quatro textos sobre *jornal da escola* (produzido pelos alunos sob supervisão de professores), três publicações sobre *jornal na escola* (com foco na leitura e análise de publicações produzidas fora da escola). Um texto trabalhava um modelo híbrido: os alunos produziam textos que seriam publicados em jornais impressos de circulação regional.

Em relação à fundamentação teórica, duas publicações não apresentaram embasamento sobre jornal ou mídia impressa na escola. Os demais lançaram mão de uma bibliografia variada para focar sua argumentação nos benefícios do uso e produção de jornais em ambiente escolar.

Quanto à Educomunicação (ou às possibilidades de diálogo entre Comunicação e Educação), seis artigos não apresentaram conceitos nesse sentido, enquanto os dois restantes se fundamentaram em trabalhos de Ismar de Oliveira Soares, expoente dos estudos em Educomunicação no Brasil. Ambos apresentaram uma perspectiva associada ao uso de mídias na escola e à leitura crítica dos conteúdos.

Apenas três textos abordavam a formação de professores e identificamos três possibilidades diferentes de perspectiva:

a) prática: aproximação entre universidade e escola a partir de um projeto com alunas do curso de Pedagogia atuando em uma escola, com benefícios para a formação das futuras professoras em favor de uma educação inclusiva;

b) tecnológica: foco na utilização crítica de computadores e integração de tecnologias ao contexto educacional;

c) identitária: vantagens para a constituição da identidade docente de alunos de um curso de licenciatura em um projeto de divulgação científica.

De maneira geral, os resultados dos estudos tinham perspectivas positivas sobre o uso e produção de jornais, não só para os alunos envolvidos nos projetos, mas para a comunidade escolar (outros alunos, professores, equipe administrativa e famílias). O foco se manteve nos benefícios oferecidos para a leitura, a contextualização dos temas e o diálogo com a realidade, além das possibilidades para o desenvolvimento de senso crítico e o estímulo à cidadania.

Em suma, concluímos que, tendo em vista os textos sobre o jornal como recurso didático-pedagógico publicados nos anais do Educere entre 2008 e 2017, a produção sobre o tema ainda é reduzida e tem periodicidade irregular. Os trabalhos abordam temas bastante variados, há um equilíbrio entre os textos com foco em jornais *da escola* e *na escola* e o foco são os impressos, mas foi positiva a identificação de pesquisas sobre jornal mural, jornais online e uma perspectiva híbrida entre impresso e online.

Destacamos a variedade da bibliografia sobre a relação entre jornais e Educação utilizada para fundamentar os textos, porém com pouco aporte teórico a respeito do diálogo entre Comunicação e Educação. Também verificamos a reduzida abordagem sobre a formação de professores, em contraste com o enfoque bastante positivo a respeito dos benefícios do uso e produção de jornais.

Por fim, apontamos a necessidade de mais pesquisas, tanto teóricas como práticas, a respeito do jornal como recurso didático-pedagógico no sentido de compreender seus limites e possibilidades, assim como de estudos relacionando as vantagens e desafios que o trabalho com jornal oferece à formação de professores.

Referências Bibliográficas

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, Célestin. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **O jornal na escola e a formação de leitores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire**: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador. 2017. 281f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin; VOSGERAU, Dilmeire Santana Ramos. O uso do jornal impresso em sala de aula: qual o perfil das dissertações e teses defendidas no Brasil entre 2001 e 2010? In: JORNADA RED COBINCO, 2., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2011. 1. CD-ROM

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

Palavras-chave: jornal; formação de professores; Educomunicação; Educere; estado do conhecimento.

BUSCANDO MODOS DE PENSAR SOBRE O QUE É TECNOLOGIA EM SALA DE AULA: A OPINIÃO DE PROFESSORES (AS) E A BUSCA DO PARADIGMA EMERGENTE DE ENSINO

FERNANDO RICARDO DOS SANTOS - UFPR

DAISY ANTUNES DE SOUZA - UFPR

ANNIE MARTINS AFONSO - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na sociedade tecnológica o modo de aprender mudou. As informações estão presentes e difusas na vida da escola, do professor e do aluno (Alonso et al, 2014). Deste modo, a escola deve buscar estar inserida na cultura do século XXI, onde o aluno tenha liberdade em buscar as informações e o professor seja o mediador na busca dos melhores conteúdos. Lemos (2003) traz um panorama das mudanças que a tecnologia promoveu na sociedade: um maior fluxo de informações, possibilidade de criação de conteúdo por todos, novas linguagens baseadas em termos informáticos, etc.

Para que novas metodologias e construção de conhecimento ocorram, é necessário que haja uma maior reflexão sobre quais as tecnologias que realmente contribuem para a superação de um ensino tradicional.

Marilda Behrens (2013) discute essa noção chamando a atenção para um novo paradigma emergente que busca romper com a noção de uma educação onde as disciplinas são fragmentadas e a aula é habitada pelo aluno-ouvinte - chamado de paradigma newtoniano-cartesiano. De forma a contrapor o pensamento moderno que, segundo Pedro Goergen (2001) foi estabelecido pelo iluminismo onde a ciência ocupa o centro da existência humana e poderia responder todas as questões e problemas de ordem pessoal e social com a previsibilidade e ciência matemática, eliminando fatores subjetivos.

Segundo Edgar Morin (2005), este pensamento foi o que causou a crise mundial presente, onde não existe uma empatia com o ser humano próximo, sendo necessário uma religação dos saberes a ponto de criar conhecimento que seja pertinente.

Para Lisingen (et al, 2003) o pensamento moderno também construiu uma tecnologia irresponsável sem preocupação com o melhor para as pessoas. Essa visão "newtoniana-cartesiana" de tecnologia seria responsável pelo aparecimento de diversos aparelhos e soluções que estão disponíveis apenas para uma camada da sociedade e não tem um uso difuso. Por isso consideramos para efeito desta análise que as tecnologias vistas como "salvadoras" contribuem para um projeto de exclusão de camadas sociais e conseqüentemente estão desconectadas da realidade. Considerando a importância em saber como a tecnologia está sendo colocada na sala de aula e como os professores entendem, o presente trabalho investiga docentes de diversos níveis de ensino a partir de uma única pergunta: “O que é tecnologia?”.

Busca-se corroborar um experimento apresentado por Glaucia Brito (2006), que investigou professores dos mais diversos níveis buscando o que compreendiam por tecnologia. A autora argumenta que é necessário que os professores superem a noção de tecnologia como máquina e objeto, de um modo reducionista que não considera o processo de aquisição desta tecnologia

- é necessário muito mais do que a presença da "tecnologia-máquina", mas uma presença do professor que busca e compreende o processo de forma mais ampla.

Renato Dagnino (2007) expande ainda mais essa noção propondo uma análise transdisciplinar de tecnologia, o que é condizente com a proposta de Morin (2005). Ele propõe que a tecnologia possa ser classificada a partir de quatro visões, que segundo o autor são:

· Determinismo: A tecnologia condiciona e possibilita, mas é neutra em si, podendo ser refeita e remoldada com novos propósitos. Frequentemente a presença da tecnologia por si só define "atraso" e "avanço" e a tecnologia tem um avanço linear.

· Substantivismo: Baseado na escola de Frankfurt, onde a tecnologia, mesmo que neutra, não pode ser usada de outras maneiras senão aquelas originalmente pensadas pelos dominadores. A tecnologia não pode ser neutra na sua concepção, mas é neutra em seu uso.

· Instrumentalismo baseado no pensamento moderno e positivista onde a tecnologia é focada em aumentar a eficiência da sociedade, atendendo todas as necessidades. A existência e presença do artefato é quem traz o "progresso", não necessariamente seu uso.

· Adequação sócio-técnica, onde as tecnologias são de amplo acesso com controle democrático, produzida por diversos atores com intenções plurais agregando dominação, consumo, libertação, etc. Deste modo, admite-se a intenção por trás da tecnologia que depende da operação e uso pelo humano, tomando o protagonismo para si e não atribuído à neutralidade ou a alguma força invisível.

Originalmente seriam entrevistados três professores de diversos níveis de educação: Séries iniciais e finais do ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES), totalizando nove (09) professores. Frente à pergunta aplicada as respostas deram-se pessoalmente, através de papel e caneta, por e-mail e whatsapp.

Obteve-se um número maior de respostas que o esperado, 19 entrevistas, configurando-se em: 5 professores das séries iniciais (SI) do EF, 5 professores das séries finais (SF) do EF, 4 professores do EM e 5 professores do ES. A hibridez no modo de aplicação deve-se à procura de maior engajamento dos entrevistados. Em seqüência, procurou-se classificar as respostas baseadas em declarações em que predominam as ideias apresentadas por Dagnino (op cit), identificando os conhecimentos sobre tecnologia por trás das declarações dos professores. Naturalmente uma resposta pode ter mais do que uma ideia convivendo, mas manteve-se uma visão geral da análise.

Em uma visão geral, 3 respostas foram voltadas ao determinismo tecnológico, 3 voltadas ao substantivismo, 7 instrumentalistas e 6 buscando adequação sócio-técnica. A percepção notória deu-se pela maioria de respostas voltadas ao instrumentalismo, sendo 3 nas séries iniciais e 2 nas séries finais do ensino fundamental. Também, onde se apresenta a maior quantidade de deterministas e substantivistas. Respostas adequadas à socio-técnica estão mais presentes no ensino médio e superior, com 3 respostas em cada nível. Algumas das respostas deterministas/substantivistas incluíram declarações voltadas à linearidade da tecnologia:

"Tecnologia é qualquer instrumento que facilita o trabalho" (Determinista, SF.EF)

"Desenvolvimento de ferramentas através de conhecimento com o objetivo de facilitar o trabalho humano (Substantivista, SF.EF)

De maneira mais comum, as respostas instrumentalistas incluíam aparatos tecnológicos como soluções para problemas:

"Tecnologia é todo o 'equipamento' que o homem utiliza para potencializar as condições de trabalho e do meio ambiente em que se insere (...)" (ES)

"(...)Uma vez que se aplica a tecnologia, você consegue ter mais acompanhamento, maior controle, maior previsão (...)" (SI.EF)

Em relação a uma superação do paradigma moderno, algumas declarações buscaram trazer a tecnologia como possibilidade e/ou processo social:

"Informação, Transformação, Cultura, Poder." (EM)

"(...) A tecnologia pra mim é essa simplicidade, de ter capacidade de reunir novamente as pessoas, de uma forma muito simples, dinâmica e objetiva, de uma forma agradável (...)" (ES)

Considera-se, contudo, que compreender como o professor concebe essa tecnologia é importante, ao passo que vai pautar toda sua ação e o modo com que vai ser utilizada dentro da sala de aula.

Já é conhecido que os professores têm usado a tecnologia em sala de aula (Vosgerau, 2012), mas de uma maneira que ainda precisa de muita intervenção para a sua plena utilização.

As concepções deterministas, substantivistas e instrumentalistas possuem uma verdade parcial. Tecnologia é importante e influencia no modo em que vivemos (MacKenzie e Wajcman, 1999). O modo como se enxerga a tecnologia pode possibilitar ou impossibilitar sua aplicação em sala de aula nos diversos níveis. Não existe transformação quando a tecnologia é colocada como responsável sobre o ensino, colocando em uma força invisível que vai, magicamente, tornar a escola um local de pensamento do século XXI.

Naturalmente a tecnologia possui diversas faces, interesses e usos que convivem dentro de nossa sociedade. Feenberg (2013) traz deste modo o conceito de racionalização subversiva, ajudando a pensar tecnologia de modo que os professores possam usar e pensar o que tem à sua disposição para educar dentro de um paradigma pós-moderno e mais humano.

Referências:

ALONSO, Katia Morosov et al. Aprender e ensinar em tempos de cultura digital. Em Rede - Revista de Educação a Distância, v. 1, n. 1, p. 152-168, 2014.

BEHRENS, Marida Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5 ed, Petrópolis: Vozes, 2013.

BRITO, G. S da. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. In: Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole. 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006;

DAGNINO, Renato. Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa. Editora Unicamp, 2007.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia, in: NEDER, Ricardo T. A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes, p. 49-66, 2010.

GOERGEN, P. Pós-modernidade – ética e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender nossa época, in: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LINSINGEN, I. Von; PEREIRA, L. T. V.; BAZZO, W. A. Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). Cadernos de Ibero–América–Organização de Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência ea Cultura (OEI), 2003.

MACKENZIE, Donald; WAJCMAN, Judy. Introductory essay: the social shaping of technology. The social shaping of technology, v. 2, p. 3-27, 1999.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Betrand Brasil, Rio de Janeiro, 8ªEd, 2005.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 7, p. 51-64, 2012.

Palavras-chave: Tecnologias; Paradigma emergente; Racionalização Subversiva, Determinismo Tecnológico.

C.M.M. - CONCEPÇÃO, MATERIALIZAÇÃO E MÉTODOS: FORMANDO FORMADORES, EDUCADORES E ALUNOS COM OS CONCEITOS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DE MANEIRA INTRÍNSECA E INDISSOCIÁVEL DENTRO DE UM GRUPO DE PESQUISA ATUANTE E EM FORMAÇÃO.

CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE

FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE

ANDRÉ MARTINS DA MATTA - UNESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse artigo tem traz como tema estudos de aplicação de processos e procedimentos profissionais e acadêmicos dentro de um grupo de pesquisa em formação que tem a finalidade de auxiliar e formar formadores, educadores e alunos através de um conceito de trabalho híbrido acadêmico e profissional. O texto também tem a finalidade apresentar alguns dados obtidos e em andamento desses estudos e discussões dentro de um grupo de estudos de pesquisas (acadêmicas e corporativas) em formação denominado: C.M.M. - Concepção, Materialização e Métodos, o artigo também é parte essencial para apresentação do trabalho no evento acadêmico onde será discutido e responsável por novas ideias e observações através da interação com outras redes de conhecimento. Este grupo é orientado e coordenado por um professor doutor e tem a participação de dois mestres na sua organização. O problema principal levantado por esse grupo é a dificuldade de reunir pesquisadores e alunos (que tem muitas dúvidas acadêmicas e profissionais/corporativas) para encontrar caminhos de solução de seus problemas das mais variadas áreas e níveis acadêmicos como alunos de graduação, mestrandos, doutorandos e estagiários de docência para que esses possam expor e discutir suas ideias e dificuldades, principalmente os que buscam desenvolver seus projetos propondo discussões sobre temas relativos as áreas de Design, Arte, Arquitetura, Tecnologia, Audiovisual, Novas Mídias, Educação e suas inter-relações. O objetivo principal da formação desse grupo inicialmente é a tentativa de adequar uma metodologia de desenvolvimento de trabalhos e sua representação utilizando como um norteador a ajuda mutua entre os participantes e seus próprios exemplos diários em suas buscas e verificações de caminhos para a soluções de projetos, criações e materializações. Ainda como objetivos (mais específicos), dentro do método atualmente aplicado no grupo, o autor deixa permear a discussão da aplicação de experiências profissional e partes de sua vivência acadêmica em aulas, orientações e disciplinas ministradas além de aplicações de processos e procedimentos para solução de problemas corporativos diversos com a intenção de receber e distribuir informações para melhoria dos métodos que aplica atualmente e que podem ser replicados em outros momentos ou situações. Como parte da metodologia, aplica um método de discussão de projetos, os processos e procedimentos utilizados como instrumento de estudos bidimensionais e tridimensionais para Arquitetura, Design e Arte na materialização de conceitos como projetos, desenhos, construção de maquetes, modelos e obras trabalhando dentro do conceito denominado C.M.M. - Concepção, Métodos e Materialização (mesmo nome do grupo em formação) oriundo de uma variante de dois binômios sugeridos no doutoramento do autor (que orienta o grupo): Criativo-Racional e Conceituação-

Materialização. Também se agrega ao trabalho do grupo os métodos oriundos dos conhecimentos dos coautores mestres com o desenvolvimento e aplicação de processos de treinamentos para acadêmicos e profissionais em empresas e em cursos e aulas EAD (buscando-se novas tendências metodologicas). Todos os dados recolhidos e observados pelo grupo de pesquisadores (que assinam esse artigo) durante suas pesquisas são utilizados para apresentações e discussões nos eventos onde participam em equipe com a intenção de perceber novos direcionamentos para a vida acadêmica e profissional, esse também não deixa de ser um objetivo da apresentação deste artigo neste evento mais do que a apresentação de uma aplicação de uma fundamentação teórica fixa (das já aplicadas no grupo como metodologias projetuais: Lobach, Bruno Munari, Silvio Zamboni e João Álvaro Ruiz; processo criativo: Fayga Ostrower, Arnheim e Aumont; análise textual: Lakatos; semiótica: Roti, Santaella, Facca e Roman Jakcobson; entre outros), já que os dados obtidos (e sempre buscados pelo grupo em diversos eventos acadêmicos) podem ser oriundos de diversas fontes, inclusive de experimentações, processos empíricos e serendipidade. Como resultado, os autores com suas pesquisas em diferentes áreas procuram convergir para ações que envolvam processos e procedimentos técnicos e artísticos, apropriação e distribuição de novos conhecimentos para entender instrumentos didático-metodológicos diversos e principalmente diferentes. Esses instrumentos didáticos e metodológicos que são observados vem sendo aplicados e testados durante a docência e trabalhos dos membros que avança concomitantemente a possível consolidação deste grupo. Este artigo é mais uma ação do grupo que se apresenta coletivamente em seminários, congressos, palestras e simpósios. Como resultados, esses dados percebidos são repassados a alunos e outros participantes (temporários) do grupo para que estes possam absorver os conhecimentos que vem sendo constantemente adaptados procurando a melhoria de um processo de materialização de ideias (insights) através de materialização e métodos (organizações racionais) possíveis. Outro resultado interessante, é a possibilidade de se entender as tendências que fornecem subsídios para a formação dos componentes do grupo e suas pesquisas acadêmicas, bem como as suas melhorias como professores nas universidades e cursos que ministram e profissionalmente nas empresas nas quais trabalham ou prestam serviços. O resultado da aplicação da base do trabalho oriunda da análise de diversas aplicações do conceito dos dois binômios sugeridos no doutoramento do autor: Criativo-Racional e Conceituação-Materialização converge para uma comunicação professor-aluno acreditando que os trabalhos orientados e desenvolvidos com base nesses dois binômios facilitam o entendimento e principalmente a apresentação materializada de um conjunto de insights. Pode-se até o momento concluir que para essa materialização consideram-se válidas quaisquer formas de apresentação físicas ou virtuais. Além disso, sempre estão sendo observadas as nuances acadêmicas e profissionais que se evidenciam em cada trabalho colocado em discussão para adequações no modelo proposto por esse grupo. Também pode-se notar que este modelo de abordagem do grupo que busca discussões e diálogos sobre conhecimentos profissionais parece melhor funcionar entre os alunos menos graduados, já que a maioria dos envolvidos precisam aprender para trabalhar (exercer sua profissão) também em um mundo corporativo. Foi possível também perceber que a aplicação do conceito dos binômios como modelo de discussão funciona para grande parte de alunos de graduação que tem seus cursos baseados em ateliês-laboratórios. De maneira geral, os trabalhos no grupo têm ainda como intuito secundário serem organizados para uma possível formação de um grupo de pesquisa consolidado o oficializado (CNPq), trazendo além das pesquisas do autor, as pesquisas dos coautores e também pesquisas de outros participantes conforme a demanda apresentando-se uma inter-relação. Quando necessário o processo em grupo relata, análises artístico-científicas do autor, dos coautores e dos participantes de análises obtidas dentro de trabalhos com ateliês-laboratórios para auxiliar

outros grupos interessados e promover novas discussões para captação de novas informações. Pode-se concluir que esse grupo se mantem ativo porque vem facilitando a organização de muitas reuniões acadêmicas com o intuito de facilitar a materialização de insights, apresentações, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso entre outros produtos. Ao mesmo tempo, este grupo e suas ações estão sendo muito apreciadas pelos participantes devido ao esforço de estimular e ajudar os alunos nos seus trabalhos em geral, pois recebem deste grupo através de orientações intensas acadêmicas e profissionais concomitantemente a análises, estudos e entendimentos do mundo acadêmico e coorporativo, suas relações e interações.

Referências:

BAXTER, M. R. Projeto de Produto: Guia Prático para o Design de Novos Produtos. 2. Ed. São Paulo: Editora Blücher, 2005.

COUCHOT, Edmond. A Tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Trad. Sandra Rey).

D'AMBROSIO, O. A. F. Design aplicado. Revista UNESP Ciência, n. 32, p. 44-45, março. 2012. Disponível em: http://www.unesp.br/aci_ses/revista_unespciencia/acervo/32/arte. Acesso em 02/10/2014.

D'AMBROSIO, O. A. F. Hibridismo: aplicação em arte. Revista UNESP Ciência, n. 62, p. 44-45, abril. 2015. Disponível em: http://unespciencia1.hospedagemdesites.ws/?p=1323. Acesso em 11/04/2015.

DOMINGUES, Diana (org.). A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: UNESP, 1997.

DONDIS, Donis. A Sintaxe da Linguagem Visual. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREINET, Célestin. As Técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa, 1975 (Tradução de Silva Letra).

JAKOBSON, Roman. Lingüística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1971. (Trad. De Izidora Blikstein e José Paulo Paes).

IIDA, I. Ergonomia Projeto e Produção. 2ª edição. São Paulo. Editora Edgar Blücher, 2005

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de andrade. Fundamentos da metodologia científica. Editora Atlas, 2003.LÓBACH, Bernd. Design industrial: bases para a configuração dos produtos.

MATTA, Célio Martins da. Artemídia influente: Ateliê-laboratório nas interfaces Arte, Ciência e Tecnologia. 2016. 73 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/137975

MATTA, Célio Martins da. Artemídia: Processos e procedimentos no ateliê-laboratório do artista-cineasta. 2011. 125 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/86986.

Palavras-chave: Design; Arte; Formação; Processos; Procedimentos

CIBERIDENTIDADES E APRENDIZADO: RESSIGNIFICANDO CONTEÚDOS, ESPAÇOS E TEMPOS

ELIANE MARIN - UNICENTRO

JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO

VILMA PEREIRA DA LUZ SANTOS - SME

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CIBERIDENTIDADES E APRENDIZADO: RESSIGNIFICANDO CONTEÚDOS, ESPAÇOS E TEMPOS TITULO

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte na pesquisa de Mestrado em andamento em uma Instituição de Ensino Superior pública, situada no Paraná. A sociedade em rede delineada por mudanças paradigmáticas define em suas interligações, por meio de complexidades, formas de ensinar e aprender. Diante desta perspectiva, a escola mantém seus padrões educacionais centralizadores e conteudistas, ficando à margem das mudanças sociais e culturais emergentes. O tema deste estudo intitulado "Ciberidentidades e Aprendizado: Ressignificando Conteúdos, Espaços e Tempos" objetiva o entendimento de como estudantes de escolas públicas constroem suas identidades e aprendem em um mundo virtual e globalizado. Neste contexto, verifica-se a urgência do meio educacional em repensar suas práticas pedagógicas. Como objetivo específico o estudo pretende compreender como mudanças nos conteúdos escolares e nas formas de pensar tempos e espaços interferem nos processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores como Castells (2005), Jenkins (2009), Palfrey e Gasser (2011) e Almeida e Silva (2018). Este estudo demonstra que o uso das tecnologias digitais possibilita formas diferenciadas de construções identitárias juvenis, em espaços e tempos nunca antes imaginados, demandando mudanças improteláveis nos processos educacionais.

METODOLOGIA

Considerando a necessidade de compreensão do objeto de pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico a partir dos referenciais teóricos, bem como abordagem qualitativa, onde:

> Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (FLICK, 2009, p.24)

O entendimento de como os alunos de escolas públicas constroem suas identidades e aprendem por meio das tecnologias digitais, possibilitou a contextualização do estudo,

considerando as vivências destes jovens estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar de forma futurística quanto à interferência das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no cotidiano é algo apenas concebível no século passado. Diante de um novo entendimento "Passamos nestes anos a superar a visão do tecno-messianismo e tecno-catastrofismo, para uma visão de maior reflexão teórica também a partir da prática" (ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 143). Por sua vez, Castells (2005) explica que se pode pensar sobre indivíduos alienados pelas tecnologias ou em sentido oposto, o ser humano estaria entrando em um paraíso da realização e da criatividade. Sendo assim,

> As pessoas integraram as tecnologias nas suas vidas, ligando a realidade virtual com a virtualidade real, vivendo em várias formas tecnológicas de comunicação, articulando-as conforme as suas necessidades. (CASTELLS, 2005, p. 22)

A incorporação das tecnologias digitais perpassou os processos de ensino e aprendizagem, descentralizando informações e conhecimentos científicos que eram encontrados apenas em livros físicos e na erudição atribuída aos professores.

A escola, detentora de práticas pedagógicas axiomáticas, distancia-se da realidade mantendo padrões conceituais ainda dependentes do espaço e do tempo. Palfrey e Gasser (2011) explicam que para os Nativos Digitais "pesquisar" não é mais ir às bibliotecas, mas fazer uma busca no Google e ainda, que o desafio é ajudar as crianças extraírem sentido dos contextos, levando-os a pensar sintética e criticamente. O fluxo de diversos conteúdos disponibilizados na web possibilitou o acesso a diferenciadas culturas e saberes, gerando redes de conhecimento.

Dimensões locais como família, escola e trabalho que influenciavam diretamente em como as pessoas construíam suas identidades e aprendiam, integram-se ao mundo digital, movendo-se no tempo e espaço diferenciados. Para Pretto (2013):

> Tudo é mostrado e visto, em quase todo o planeta, quase que ao mesmo tempo. As imagens proliferam-se por meio de avançadas tecnologias desenvolvidas para atingir – e agora interagir – o maior número de pessoas, no maior número de lugares, no menor espaço de tempo possível. (PRETTO, 2013, p. 51)

A estrutura escolar precisa ser repensada, uma vez que seus moldes conservadores têm em suas paredes o espaço considerado "ideal" para que o processo de ensino e aprendizado aconteça. Jenkins (2009) explica que os modelos que a escola adota contrastam com a aprendizagem que os estudantes precisam à medida que entram nas culturas do conhecimento. Diante da era comunicacional e tecnológica, a ressignificacão de conteúdos, tempos e espaços é primordial para que o sistema educacional atenda as expectativas da sociedade contemporânea.

RESULTADOS

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados de forma qualitativa e com embasamento no aporte teórico da pesquisa, demonstrou que a escola pública necessita de mudanças significativas em suas estruturas. Primeiramente, entendeuse que as identidades juvenis estão sendo construídas a partir da fusão do real e do virtual. Esta realidade configura

uma nova sociedade, onde o acesso à informação e a outras culturas gera uma rede de conhecimentos, viabilizando condições mais igualitárias de aprendizado. Verificou-se também que o espaço não é mais determinante para a formação escolar, pois ambientes presenciais de aprendizagem integram-se a ambientes virtuais, otimizando os processos educacionais. A rigidez temporal é outro fator que necessita de avaliação, visto que nem todos tem a mesma regularidade para aprender e precisam ser respeitados em suas diferenças. O uso das tecnologias digitais contribui para que o tempo não seja um empecilho no acesso ao conhecimento, pois o mesmo pode ser disponibilizado a qualquer momento na rede. Visões contraditórias sobre o uso das tecnologias digitais e a influência que as mesmas exercem nas construções identitárias geram incertezas quanto ao futuro dos processos educativos. Aprender, cada vez mais, torna-se um movimento autônomo e com significado. Cabe à escola pública rever suas práticas pedagógicas, e desta forma beneficiar-se das múltiplas formas de ensino e aprendizado oportunizadas pelas tecnologias digitais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, F. J.; SILVA, M. G. M. Reflexões sobre Tecnologias, educação e currículo: conceitos e trajetórias. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologias e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: SP; NIED/UNICAMP, 2018. Disponível em: https://odisseu.nied.unicamp.br/wpcontent/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf. Acesso em: 31 mai. 2019.

CASTELLS, Manoel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manoel; CARDOSO, Gustavo. **A Sociedade em Rede**: do Conhecimento à Acção Política. Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_sociedade_em_rede__do_conhecimento_a_acao_politica.pdf. Acesso em: 31 jun. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução Susana Alexandria - 2a ed. -. São Paulo: Aleph, 2009.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia - 8 ed. - Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15033. Acesso em 18 jun. 2019.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Identidades Virtuais; Processos de Ensino e Aprendizagem; Escola Pública

COCRIAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ON-LINE

SUZANE APOLINÁRIA DE SANTANA - PUCPR

RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI - PUCPR

RENATA GABRIELE GOLYNSKI ENGROFF - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A internet proporciona o acesso à informação, com uma infinidade de conteúdos disponíveis nossas atividades diárias se tornaram mais dinâmicas, sendo cada vez mais presente a sua utilização na educação, seja para uma simples pesquisa de imagens ou até mesmo apreciar obras de arte de um museu. A lei de direitos autorais é uma limitação a realidade colaborativa proporcionada pela internet, pois não permite o livre uso dos recursos da internet, nem mesmo para fins educacionais ou culturais, dificultando a adaptação e o aperfeiçoamento de conteúdos existentes para a geração de novas ideias e novas informações. A Creative Commons procura criar um equilíbrio entre manter os direitos autorais e estabelecer limites para o uso dos recursos tecnológicos, favorecendo o compartilhamento, incentivando o uso do conhecimento e da criatividade por meio de licenças livres e melhorando a utilização de conteúdos abertos. O REA (Recursos Educacionais Abertos) tem como proposta a ideia de buscar e ampliar o conhecimento com a autonomia de usar, adaptar, aperfeiçoar e redistribuir toda e qualquer ferramenta educativa que esteja sob uma licença livre ou domínio público. Os REAs (PRETTO, ROSSINI e SANTANA, 2012) representam uma alternativa social e econômica para melhorar e transformar a qualidade do ensino, tornando acessível a busca pelo conhecimento e abrindo novos caminhos para a troca de aprendizagem mútua e sem fim. A compreensão das tecnologias e das inovações científicas tornam-se necessárias para a formação de cidadãos críticos, trabalhadores produtivos e consumidores conscientes e sensatos. Diante disso, verifica-se a importância da alfabetização científica na formação cidadã dos estudantes, pois seu objetivo é estimular mudanças que beneficiam as pessoas, a sociedade e o meio ambiente através do pensamento crítico e lógico. Responsible Research and Innovation (RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis) é uma abordagem que permite relacionar a ciência e a sociedade através de novas metodologias, em que todos atuam em conjunto durante todo o processo através da participação colaborativa no qual o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e inovação possibilitam o alinhamento dos meios e resultados, atingindo assim as perspectivas e necessidades da sociedade (OKADA, 2016). O projeto apresentado consiste na criação de REA com base na perspectiva da RRI, tendo como principal objetivo trazer benefícios a todos que tiverem acesso, contribuindo para a aprendizagem promovendo os conceitos RRI e REA e suas aplicações. O projeto de criação do livro digital teve início no mês de agosto de 2018 em formato digital, que contém resumos e artigos elaborados por pesquisadores da rede RRI Brasil. O projeto gráfico do livro envolveu princípios do design editorial tais como: capa, criação de layout, otimização do espaço, escolha adequada da fonte e integração imagem-texto, a fim de dar personalidade ao conteúdo e estruturar o material de forma clara e organizada. Em pesquisa com usuários, observou-se que: a capa chama a atenção do leitor e transmite a essência do livro, porém há algumas observações com relação às cores utilizadas, pois elas não condizem com o restante

do layout do projeto gráfico. A tipografia foi considerada adequada para leitura web, já que a legibilidade na tela é fundamental para facilitar a leitura e concentração dos espectadores online. De um modo geral a composição do projeto gráfico foi considerada harmônico, havendo a necessidade de alinhamento das cores entre capa e demais páginas. O presente trabalho demonstrou alguns aspectos importantes e positivos. Os REAs têm despertado e conquistado a atenção de pesquisadores, educadores e governos em todo o mundo, pois representa uma alternativa econômica devido à redução de custos com materiais didáticos e amplia o acesso à educação, sendo uma ferramenta para melhorar a qualidade de ensino e desempenho dos estudantes. Diante disso, percebe-se que o conhecimento pode ser colaborativo, acessível e interativo, auxiliando o desenvolvimento de uma educação feita por todos e para todos, sendo ilimitada e inclusiva. Ao término deste projeto foi possível compreender que os REAs são de fato uma importante ferramenta para a disseminação não só do conhecimento, mas também de um ensino-aprendizagem de qualidade. A internet, com seus ilimitados recursos e possibilidades, potencializa a educação através da comunicação, informação e inclusão. A realização desta pesquisa possibilitou a reflexão sobre os métodos utilizados para a obtenção dos resultados e apesar de considerarmos concluído o presente trabalho, um olhar mais aprofundado sobre o tema faria emergir outros aspectos interessantes, levando ainda mais adiante esta pesquisa.

Referências Bibliográficas

OKADA, A. (2011). COLEARN 2.0: **Refletindo sobre o conceito de coaprendizagem via REA na Web 2.0. In eds. Barros,D. et al. Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**, 1, 978-989-20-2329-8, (pp. 18), Lisboa: Universidade Aberta de Portugal. http://www.scribd.com/full/50200920?access_key=key-p3ku3e0opdijjzv9ue2. Acesso em: 2 dez. 2018.

IIYOSHI, Kumar. **Educação Aberta. O Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Aberto**s, editado por Toru Iiyoshi e M.S. Vijay Kumar, 2018.

OKADA, Alexandra. **Responsible research and innovation in science education report**. Milton Keynes: The Open University – UK, 2016.

O que é Creative Commons? – 2011 – https://br.creativecommons.org/sobre/ – acesso em: 2 dez. 2018.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Caroline; LUCA PRETTO, Nelson De. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** São Paulo, Salvador. Casa da Cultura Digital EDUFBA: 2012.

Palavras-chave: REA; RRI; Livro Digital; Design Editorial.

CONCEITO DE TECNOLOGIAS DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA: REFLEXÕES INICIAIS

ALETA TEREZA DREVES - UFPR

LYA JANUÁRIA VASCONCELOS BEIRUTH - UFPR

GLAUCIA DA SILVA BRITO - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Durante séculos, várias técnicas vêm sendo implantadas e implementadas nas escolas e universidades, visando melhorar/ampliar e garantir a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na educação de crianças, jovens e adultos. O uso das tecnologias, principalmente digitais, na rotina do mundo contemporâneo traz às escolas uma nova identidade de público e apresenta açodadamente ao(a) professor(a), um novo cenário educacional, o da era da cibercultura. Para Lemos (2003) a cibercultura resulta da associação da cultura contemporânea às tecnologias digitais, aliando técnica à vida social. É a nova forma de vida da sociedade atual, permeada pela comunicação instantânea, pela rapidez da informação, pela possibilidade de intervenção, criação de novas informações. Sabe-se que as ferramentas presentes em sala de aula, perpassando pelo giz, quadro de giz, pincel para escrita em quadro branco, quadro branco, projetores, computadores, canetas, celulares, uso da internet, livros, dentre outros, consistem em tecnologias que podem ser utilizadas como ferramentas pelos(as) professores(as) para proporcionar aos estudantes novas possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento de suas capacidades. Contudo, qual o real entendimento dos(as) professores(as) sobre o conceito de tecnologia e suas dimensões? Diante destes questionamentos visamos nesta pesquisa verificar a percepção dos(as) professores(as) em relação aos conceitos de tecnologias. Esta proposta de trabalho nasceu como exercício de sala de aula da disciplina de Tecnologias na Educação Presencial e a Distância, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, ministrada e orientada pela professora Dra. Glaucia da Silva Brito, no primeiro semestre letivo de 2019.

CONCEITOS DE TECNOLOGIAS

Afinal, o que é tecnologia? É a técnica? É a máquina? Qual o entendimento de tecnologia dentro do contexto educacional? Para Kenski (2012) tecnologia é "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade". O desenvolvimento da ciência está associado ao desenvolvimento tecnológico, "a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter-se um resultado prático" (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.22). Nas palavras de Bueno (1999), citado por Brito e Purificação (2008) tecnologia é:

Um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos

do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p.87 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.32).

Além dos conceitos amplos de tecnologia, esta também pode ter dimensões de conceituação mais específicas como por exemplo: tecnologias físicas, tecnologias simbólicas, tecnologias organizacionais, tecnologias educativas, tecnologias digitais, tecnologias sociais, dentre outras. De acordo com Tarja (2019) as tecnologias físicas"são as inovações que modificam instrumentais físicos", já as tecnologias organizadorassão aquelas que "referem-se às formas como nos relacionamos com o mundo ou como os diversos sistemas produtivos estão organizados", enquanto que as tecnologias simbólicassão as interfaces comunicacionais, "relacionam-se às formas de comunicação interpessoais desde o surgimento da escrita e da fala". Para Brito (2006) as tecnologias sociaissão "conjunto de invenções, técnicas etc., para transformar algo e que é desenvolvida na e juntamente com a população e será utilizada por ela". Já as Tecnologias Digitais "são tecnologias que têm o computador e a internet como instrumentos principais e se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pela presença do digital" (BRITO; SIMONIAN, 2016, p.189). Entendemos que as Tecnologias Educacionaisseriam uma junção destas classificações de tecnologias aliada ao pensamento de Brito (2006), que diz: "tecnologias na educação são todos artefatos que fazem parte da realidade de muitas escolas do nosso país e, que são utilizados no processo ensino e aprendizagem". Ou seja, toda e qualquer tecnologia que possam fazer parte da realidade escolar e contribuam para o ensino aprendizagem, podendo ser facilitadoras, mediadoras ou construtoras neste processo.

PROPOSTA DA PESQUISA

A proposta deste estudo é verificar a percepção dos professores em relação aos conceitos de tecnologias. Esta proposta de trabalho nasceu como exercício de sala de aula da disciplina de Tecnologias na Educação Presencial e a Distância, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, ministrada e orientada pela professora Dra. Glaucia da Silva Brito, no primeiro semestre letivo de 2019. O exercício consistia em aplicar um questionário a três docentes do: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior.

Para execução da pesquisa elaboramos um questionário com cinco questões sobre tecnologias e neste texto vamos nos deter apenas na primeira pergunta que foi "o que é tecnologia?". O questionário foi aplicado online, elaborado pelo formulário do GoogleDrive, com espaço longo para resposta de cada professor(a). Para coleta dos dados, encaminhamos o questionário via link, em grupos de WhatsApp de escolas e universidades. Ao todo foram coletadas três respostas de professores de Ensino Fundamental I, três respostas de professores de Ensino Fundamental II, seis respostas de professores de Ensino Médio e trinta e seis respostas de professores de Ensino Superior. Para análise, selecionamos três respostas de cada categoria de ensino. O Ensino Médio e Ensino Superior que perpassaram o número de respostas, selecionamos aleatoriamente três docentes de cada.

RESULTADOS

É válido destacar que o entendimento sobre o que é tecnologia pelos professores, perpassa pela sua vivência. "A visão abrangente sobre tecnologia depende da concepção que cada educador tem da sua própria prática"(BRITO, 2006, p.10). Nas 12 respostas analisadas, por se tratar de uma questão aberta, foi impossível reconhecer nas falas dos professores apenas uma dimensão do conceito de tecnologia, logo para cada conceituação apresentada pelos professores foram categorizadas mais de uma dimensão de tecnologia. As dimensões identificadas foram: nove respostas que definem como Tecnologias Físicas; sete respostas como Tecnologias Organizadoras; cinco respostas como Tecnologias Digitaise três respostas como Tecnologias Sociais. Diante destes números podemos afirmar que dos doze professores participantes do

estudo 75% conceituam tecnologias como físicas, como instrumentos ou apenas ferramentas. Já as tecnologias que ajudam na organização nos sistemas produtivos aparecem como uma segunda opção em 58,33% das respostas. As tecnologias digitais nas respostas apresentadas estão diretamente ligadas a internet e as mídias digitas sendo 41,67% conceituadas nas respostas dos professores. E as tecnologias sociais aparecem como aquelas que tem o poder transformação de se reconfigurar para um benefício de outras pessoas, 25% das respostas foram classificadas nessa tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre o uso das tecnologias na docência é ampla e muitas vezes nos parece interminável ou talvez imensurável, porém ainda se faz necessária. Tal análise se deve ao considerar que, em nosso universo amostral, puramente constituído por professores, a realização deste trabalho nos fez perceber com imensa estranheza e preocupação a ausência de um entendimento de tecnologia na dimensão Educacional. A falta de entendimento ou vivência por parte dos professores a respeito da compreensão da dimensão das Tecnologias Educacionais pode ser proporcionada por vários fatores, mas especificamente por falta de conhecimento ou de incentivo dos ambientes escolares aos docentes de modo a se trabalhar no processo formativo do(a) professor(a) a compreensão plena do que é Tecnologia e de que forma esta pode ser entendida e desenvolvida na esfera educacional, capaz de auxiliá-lo eficazmente no processo de produção de conhecimento e transmissão do saber. Percebe-se ainda muito enraizado nos conceitos encontrados a concepção de Tecnologia na dimensão Física ainda como máquina, ferramenta, técnica e esta precisa ser desmistificada para que se possa de fato garantir o entendimento e o uso eficaz das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Ao associarmos os resultados encontrados à era em que vivemos de CIBERCULTURA é necessário compreender que a migração do formato existencial analógico para o digital, consiste numa reconfiguraçãodos modelos vividos de trabalhados anteriormente e não da sua extinção ou sobreposição.

Referências Bibliográficas

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e nova tecnologias: um re-pensar**/ Glaucia da Silva Brito, Ivonélia da Purificação. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 139p.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. Conceitos de tecnologias e currículo: em busca de uma integração. *In:* **Diálogos epistemológicos e culturais.**Organizadores HAGEMEYER, Regina Cely; GABARDO, Cleusa Valério; SÁ, Ricardo Antunes. Curitiba, PR: W & A Editores, 2017. 288p.

BRITO, Glaucia da Silva. **Inclusão Digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia.** ANPOCS, Caxambu, MG: 2006.

KENSKI, Vani. Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 160p.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina: Porto Alegre, 2003; pp.11-23.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas.** 10 ed. São Paulo – SP: Érica, 2019.

Palavras-chave: Tecnologias, Cibercultura, Professores, TICS

CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM DE DISCUSSÃO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG

MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E OBJETIVO

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são programas de computador que permitem a interação entre as pessoas e o desenvolvimento da inteligência coletiva. Silva (2000) e Bairral (2009) ressaltam que as interações virtuais são facilitadas pela tecnologia digital e proporcionam a seus participantes uma relação de proximidade e aprendizagem. Assim, a tecnologia permite que um grupo de pessoas possa discutir um assunto à distância, a partir do computador (conectado à internet), podendo trazer benefícios de aprendizagem aos envolvidos. Masetto (2003) destaca que os fóruns de discussão proporcionam um ambiente de reflexão profunda e contínua, com debate fundamentado de ideias, com intervenções do professor-pesquisador com o propósito de incentivar o progresso da reflexão, assim como trazer suas contribuições, sem nunca fechar o assunto.

No entanto, entre os problemas na formação inicial dos licenciandos, apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) estão o distanciamento entre o ensino na formação inicial e as necessidades da profissão docente; a falta de articulação entre teoria e prática; a não abordagem de conhecimentos voltados para o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na formação inicial, a necessidade de metodologias diferenciadas de ensino e contextualização curricular e; a dificuldade dos alunos com relação à escrita e argumentação. Tais problemas são considerados desafios contemporâneos que precisam ser solucionados. De acordo com Ponte (2002, p. 2-3) entre as competências para o exercício da docência que devem ser analisadas em cursos de formação inicial estão:

> A formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes. Esta formação é, muitas vezes, completamente ignorada. Parte-se do princípio que todo o estudante universitário teve oportunidade, pela sua formação escolar e não escolar anterior, de se desenvolver como pessoa e como cidadão o suficiente para poder vir a ser um bom professor, mas, na verdade, isso nem sempre acontece. A formação nestes campos pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação [...]. Em segundo lugar, surge, naturalmente, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade. Sem dominar, com um elevado grau de competência, os conteúdos que é suposto ensinar, o professor não pode exercer de modo adequado a sua função profissional [...]. É necessário que possua, ele próprio, competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação.

Diante deste cenário, a formação inicial poderia proporcionar estudos sobre educação financeira associados com a tecnologia, como por exemplo, os fóruns de discussão, no ambiente virtual, para que os futuros professores aprendam a utilizar o recurso tecnológico e o conteúdo abordado, desenvolvam a escrita, a argumentação e a capacidade de análise crítica, tornando-se mais seguros e preparados para ensinar seus alunos.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo, de abordagem qualitativa, foi investigar as contribuições do fórum de discussão no ensino de educação financeira, no curso de licenciatura

em matemática, de uma Universidade no estado do Rio Grande do Sul. A proposta da educação financeira nas salas de aula, segundo Santos, Menezes e Rodrigues (2016) nasce na expectativa de mudança de um cenário de consumo irresponsável por qual está passando a sociedade. A ideia é tornar os consumidores mais conscientes, capazes de tomar melhores decisões com relação ao consumo e à administração das finanças, que naturalmente impactará na qualidade de vida e sustentabilidade.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto foi realizado um estudo, de abordagem qualitativa, com 8 licenciandos em matemática, do 6° semestre, na disciplina de matemática financeira, nos três últimos meses de 2018. Foram desenvolvidas 12 atividades sobre educação financeira, envolvendo orçamento financeiro, porcentagem, taxas de câmbio, formas de pagamento, financiamento e investimento, regimes de capitalização, sistemas de amortização e planos de previdência. Cada situação-problema foi postada no fórum para que as discussões não encerrassem em sala de aula.

O propósito de incluir o fórum neste estudo foi fortalecer o aprendizado e o poder de argumentação a partir da interação, desenvolvendo dessa forma a capacidade de análise crítica, criativa e colaborativa dos alunos. Com relação aos dados da pesquisa, estes foram coletados por meio de gravações das aulas e discussões no fórum do ambiente virtual.

ANÁLISE E RESULTADOS

Os dados coletados revelam que 8 alunos participaram no fórum de discussões, nas 12 situações-problema exploradas, totalizando 340 comentários. Kistemann Jr. (2011) enfatiza a necessidade de educar financeiramente os alunos, com o objetivo de auxiliá-los a se posicionar como indivíduos críticos, em decisões do cotidiano, exatamente como destacam os alunos A1 e A3:

> O legal do fórum é que continuamos com a discussão fora de sala de aula, são tantas reflexões, eu estou aprendendo muito mais sobre educação financeira, melhorando a minha escrita e me tornando mais crítico nas minhas escolhas (A1).

> Concordo com a sua fala A1, são tantos comentários que estamos fazendo no fórum, que estamos nos tornando mais críticos com relação as nossas finanças e aperfeiçoando a nossa escrita, que para mim é uma dificuldade, um desafio (A3).

Pode-se constatar que as discussões no fórum sobre o tema de educação financeira foram produtivas, desenvolvendo o espírito crítico, a escrita e a autonomia dos alunos. Smole (2001, p. 31) declara que “a escrita leva os alunos a refletirem sobre o próprio pensamento e ter, nesse momento, uma consciência maior sobre aquilo que realizou e aprendeu”. Desse modo, conforme ressalta a aluna A3, pode-se afirmar que escrever é um desafio, principalmente quando se trata de registrar no papel o pensamento envolvido.

Nesse contexto, conforme os relatos dos alunos A1 e A3, o fórum contribuiu não somente para fortalecer o aprendizado de educação financeira, mas também para o desenvolvimento da escrita e do senso crítico em processos de tomada de decisão.

Leite (2018, p. 9) afirma que “o fórum facilita a prática consciente de diferentes funções cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar, etc., possibilita o registro do processo de construção do conhecimento [...]”. Assim sendo, cada aluno teve a oportunidade de registrar seu conhecimento

no fórum, além de observar, comparar, concordar, divergir do pensamento dos demais colegas, analisando, fazendo inferências e sintetizando o conteúdo aprendido.
Nesse cenário, os alunos ficaram animados com as situações-problema tão próximas ao seu cotidiano que as discussões não se esgotaram em sala de aula. O fórum permitiu que cada aluno ampliasse ainda mais o seu conhecimento, continuando com as reflexões e discussões, fortalecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Este estudo, de abordagem qualitativa, teve o propósito de investigar as contribuições do fórum de discussão no ensino de educação financeira, com uma turma de licenciandos em matemática. Os dados demonstram que a discussão, no fórum do ambiente virtual, sobre educação financeira foi proveitosa, rendeu diversos comentários, em que todos demonstraram interesse em se posicionar e argumentar, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, da escrita e do próprio aprendizado, como destacaram os alunos A1 e A3.
Dessa forma, as contribuições do fórum foram positivas, no qual foi importante problematizar, discutir conteúdos de educação financeira e relacioná-los com a matemática financeira, de maneira contextualizada, inovadora, com a utilização de recursos tecnológicos, em que todos sentiram prazer em participar, foram capazes de argumentar, desenvolver a autonomia, o senso crítico e a escrita, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem e as habilidades dos futuros professores da educação básica e/ou ensino superior.

REFERÊNCIAS

BAIRRAL, M. A. Tecnologias da informação e comunicação na formação e educação matemática. 1° ed. Rio de Janeiro: Edur, 2009.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 02/CP/CNE/2015 do Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2015.
KISTEMANN JR., M. A. Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro, SP: UNESP, 2011.
LEITE, M. T. M. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. UNIFESP, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/ava/textomoodlevvirtual.pdf. Acesso em: 14 de junho de 2019.
MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo, 2003.
PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. Educação Matemática em Revista, nº 11 A, 2002.
SANTOS, B. C. M. dos; MENEZES, A. M. de C.; RODRIGUES, C. K. Finanças é assunto de criança? Uma proposta de educação financeira nos anos iniciais. Revista BoEM, Joinville, v. 4., n. 7, p. 101-115, ago./dez. 2016.
SILVA, M. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
SMOLE, K. S. Textos em matemática: por que não? In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Palavras-chave: Tecnologia; Ensino; Educação Financeira; Formação Inicial.

CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO

JACQUES DE LIMA FERREIRA - UFPR

NAYARA CRISTINA BAGATIN CORRÊA - PMC

BRÍGIDA KARINA LIECHOCKI NOGUEIRA DA SILVA - PMC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta investigação relaciona as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o processo de ensino-aprendizagem. Apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que advém de um projeto de pesquisa denominado "Formação de Professores e Tecnologias Educacionais" aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa sob o parecer número: 1.801.624. Atualmente, o *lócus* escolar apresenta-se complexo devido as influências, sociais, políticas, educacionais, tecnológicas, entre outras, que estão presentes neste contexto. A partir desta realidade, os professores podem lecionar em diferentes níveis/modalidades e contextos de ensino, juntamente com o apoio das TDIC como recursos a favor do processo de ensino-aprendizagem onde muitos docentes procuram utilizar as TDIC para dinamizar, interagir e motivar os discentes para a aprendizagem. Na contemporaneidade, são inúmeras as dificuldades que a docência enfrenta, principalmente, em relação à utilização das tecnologias digitais nos diferentes níveis e contextos de ensino. A partir desta perspectiva, o problema de pesquisa que norteou a investigação foi: Quais TDIC os professores de um grande colégio particular mais utilizam no processo de ensino-aprendizagem e as suas principais contribuições e implicações para ensinar? Para responder esse questionamento tem-se como objetivo geral: Analisar como os professores utilizam as TDIC no processo de ensino-aprendizagem. E como objetivos específicos: Identificar quais TDIC são mais utilizadas pelos professores e as suas contribuições e implicações no processo de ensino. As TDIC têm sido, constantemente, utilizadas na sociedade atual (CASTELLS, 1999), seja do ponto de vista social ou educacional, elas estão presentes em quase todos os espaços. A utilidade das TDIC na prática pedagógica dos professores da Educação Básica foi marcada pela utilização dos computadores e da internet, o que favoreceu o desenvolvimento de uma cultura digital, na qual diferentes mídias digitais são utilizadas (KENSKI, 2015). As tecnologias móveis e a internet são responsáveis por uma nova configuração que se estende à educação e atinge também a formação dos professores. As tecnologias móveis utilizadas na educação, como os computadores portáteis, os celulares e outros dispositivos móveis que permitem uma conexão em rede entre pessoas e tecnologias. E quando utilizadas na educação, as TDIC potencializam o processo de aprendizagem, dinamizam o ensino e favorecem a interação e a comunicação entre professor e aluno. Diante do exposto e em relação ao uso de TDIC na educação, compreende-se que, atualmente, o uso de dispositivos móveis destaca-se, isso porque estes podem ser utilizados em qualquer lugar e a qualquer tempo, aspecto que tem marcado a presença de *Tablets*, *Smartphones* e *Notebooks*, para fins educacionais. Tendo isso em mente, a UNESCO (2014) desenvolveu Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem Móvel. As diretrizes em questão correspondem à associação de diferentes mídias de vários formatos, que permitem transmissão, processamento ou armazenamento de

conteúdo digital, via dispositivos móveis, os quais, em geral, conectados à internet, permitem que o usuário se comunique e interaja em um vasto universo de possibilidades interacionais digitais. Neste tocante, autores como Moran (2007) e Valente (2006) investigam aspectos relacionados ao uso de TDIC na educação. Os *Smartphones*, *Tablets*, *Notebooks* e entre outros dispositivos móveis "têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade" (LUCENA, 2016, p. 279). Em relação à investigação desenvolvida, a pesquisa contou com a participação de 54 docentes da Educação Básica que atuam em grande colégio particular de Curitiba. Os professores que participaram da pesquisa tiveram ciência sobre o objetivo da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e obtiveram informações complementares a respeito da pesquisa. A coleta de dados sobre o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem ocorreu por meio de um questionário online que apresentava 06 questões objetivas e 05 descritivas que foram respondidas pelos docentes da instituição de ensino particular. Três questões que se referiam ao uso de TDIC foram utilizadas no processo de análise de dados onde questionava-se: a) Você utiliza TDIC no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, quais você costuma utilizar? b) Se a sua resposta foi positiva para a pergunta anterior, descreva como você utiliza as TDIC no processo de ensino-aprendizagem? c) A partir da sua experiência profissional, aponte contribuições e implicações das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. Para fins de operacionalização da análise de dados e da possível identificação de categorias temáticas voltadas ao uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011), sendo esta complementada pelo uso do *software* Atlas Ti, utilizado como ferramenta digital de auxílio para as fases da técnica de Análise de Conteúdo, sendo elas, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Relativo à análise de dados, a partir da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) com o auxílio do *software* Atlas Ti, constatou-se a emergência de categorias que se constituíram como indicadores. Por meio das categorias em questão, compreendeu-se que estas possibilitaram a identificação de incidências por semelhança nas respostas dos participantes do questionário online, as quais evidenciaram que as TDIC utilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem dividem-se em dois tipos de dispositivos móveis mais utilizados por eles, a saber: *Notebook* com 31 incidências e *Smartphone*, com 23. Diante das narrativas dos professores, quanto ao uso dos dispositivos móveis mais utilizados foi possível identificar contribuições e implicações associadas ao uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem. A partir da técnica Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011), e com o auxílio do *software* Atlas Ti, para fins de operacionalização da interpretação dos dados, no que é relativo ao uso de *Notebooks* foi possível identificar que o *Notebook* quando é utilizado pelo professor para ensinar a partir de programas ou *softwares*, a aprendizagem pode tornar-se mais significativa, pois os *softwares* são desenvolvidos por meio de objetivos de aprendizagem que favorecem a construção de conhecimento, assim como, permite que o docente direcione o conhecimento para que o aluno possa compreender conteúdos específicos, sendo este, um recurso didático que propicia uma aprendizagem personalizada. Ainda quanto a uso de *Notebooks*, são apresentadas também implicações. A análise de dados evidenciou que a falta de acesso a rede *Wifi* e o custo dos programas e *softwares* prejudicam a prática pedagógica do professor. A falta de acesso à rede *Wifi* ficou evidente em todas as respostas dos professores. A dificuldade de acesso a rede *Wifi* na escola é um problema recorrente onde os docentes desta pesquisa lecionam. Referente a contribuições do *Smartphone* no processo de ensino-aprendizagem foi possível identificar nas narrativas dos professores que o uso de *Smartphones* está ligado à praticidade de manejo e de utilização das funções destes recursos tecnológicos em sala de aula. No entanto, implicações

foram elencadas pelos professores quanto ao uso dos *Smartphones*, onde é possível inferir que a falta de recursos tecnológicos e de infraestrutura na escola compromete a prática pedagógica do professor quando ele faz uso desse dispositivo móvel. Para além do exposto, em estudos futuros, pretende-se investigar *in loco* o uso de dispositivos móveis em diferentes escolas a fim de analisar as atribuições feitas pelos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**. v. 2 n. 1, 2016, p. 277-290. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 13. Jun. 2019.

MORAN, José Manuel. Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. **Revista Tecnologia Educacional.** Brasil, n. 23 v. 26, 2007, p. 23-46. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/ tec.pdf. Acesso em: 14. Jun. 2018.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**, 2014. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf. Acesso em: 25. Jun. 2019.

VALENTE, José Armando (Org.). **Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2006.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Tecnologias Educacionais; Docência; Ensino-aprendizagem.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

MARGARETE TREVIZANI - UNEB

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Como traçar o perfil do educador ideal mediante a transição dos séculos? Como lidar com as novas tecnologias nas salas de aula? Como ensinar de modo a construir sujeitos críticos e aptos a selecionar informações e transformá-las em conhecimento? Estamos no caminho certo? Existe retorno? Tais perguntas acompanham a academia, e principalmente professores antigos e novos nas redes de ensino. Por isso torna-se necessário entendermos os desafios que acompanham professores e professoras nessa sociedade da informação conhecida como século XXI.

Com base nessas inquietações, esta pesquisa tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre a ação docente na atualidade, num contexto globalizado, considerando as transformações sociais e contribuindo assim para uma maior compreensão desse processo de mudanças e execuções nos currículos dos cursos de formação para docentes. Diante desta relevância, foi desenvolvido uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2010, p. 29), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. (GIL, 2010, p. 35).

A ESCOLA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A sociedade passou por inúmeras transformações ao longo da história e em seu sentido antropológico a palavra educação tornou-se um dever e um desafio de todos, carregando emsua essência as palavras de ordem: ressignificar, reinventar e redefinir. Considerando tais metamorfoses educacionais, veio à tona a necessidade de mudanças também na metodologia de ensino, para que a mesma atenda as demandas dessa nova estrutura social, contribuindo na construção de sujeitos críticos, autônomos e produtivos.

A internet e as novas tecnologias digitais que compreendem o século XXI proporcionaram a nomenclatura de um novo conceito social definido por alguns pesquisadores, como: “sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” Castells (2003, apud COUTINHO; ALVES, 2011, p. 5) sintetizado em um mundo onde o fluxo de informação é intenso e ininterrupto, estando ausentes as fronteiras que outrora inviabilizavam a comunicação em distâncias extremas.

O desafio imposto para a escola nessa nova sociedade tornou-se gigantesco, exigindo do professor capacidade para desenvolver nos estudantes competências para participarem e interagirem nesse mundo tecnológico, em meio a constantes mudanças, com o fluxo de informações rápidas onde “valoriza-se o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras” (COUTINHO; ALVES, 2011, p. 5).

A educação no século XXI tem o papel de garantir a construção do conhecimento, onde o fluxo de informação encontra-se em constante metamorfose, sendo extremamente vasto. O papel do

professor nesse contexto, não lhe permite ser um mero transmissor do saber/conhecimento ou "dono de toda verdade", mas de um mediador da aprendizagem.

Para Borges (2009, s/p), no contexto social do mundo vivido a educação tornou-se uma força cultural que se encontra em constante estado de "invenção e reinvenção" social, onde os professores precisam estar atualizados com as inovações do mundo, trazendo para o debate e transformando em ensino na sala de aula.

O desafio imposto para a escola nessa nova sociedade tornou-se gigantesco, exigindo do professor capacidade para desenvolver nos estudantes competências e habilidades para participarem e interagirem nesse mundo tecnológico. Tais "competências e habilidades" são defendidas e amparadas ferrenhamente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2006, p. 24) que define competência como:

> [...] a capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Atualmente temos um acesso maior de pessoas na escola, o que torna o desafio do professor ainda maior, pois, precisam de uma constante busca de conhecimento e de novas práticas, novos métodos para que o mesmo consiga desenvolver um trabalho em sala de aula que possa atender motivar e despertar o interesse de forma abrangente, porém considerando a singularidade de cada aluno.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Para Lévy é urgente que haja uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, uma mudança nos cursos de formação para que os professores sejam preparados para lidar com essas novas ferramentas disponíveis nesse novo cenário. Segundo o autor, "a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade". (LÉVY, 2010, p. 10).

Devido a uma infinidade de recursos oferecidos pela tecnologia tem-se a necessidade de estabelecer vínculos entre as disciplinas escolares e a pluralidade da aprendizagem na atualidade escolar em que a criança e o adolescente envolvem-se constantemente sendo "fisgados" pela facilidade das informações.O professor se depara com desafios e com situações antagônicas diariamente no ambiente escolar, portanto, é urgente que haja uma ressignificação na prática docente. Vale ressaltar o que Paulo Freire diz sobre a formação docente que deve ser repensada "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima". (FREIRE, 1996, p. 39)

Diante das inúmeras ferramentas dispostas em sala de aula e de como estas podem agregar às práticas docentes é que o professor faz uma reavaliação dos métodos praticados até então. A troca do quadro negro e giz por smartphones, do caderno por plataformas on-line entre outras muitas possibilidades disponíveis nesse suporte tecnológico capazes de facilitar a compreensão no aprendizado. Segundo Freire (2001, s/p)

> [...] os homens e as mulheres são seres programados para saber. Veja bem: programados, não determinados. [...] Isto é, somos capazes de interferir até na programação de que resultamos. Nesse sentido, a vocação humana é a de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente. No fundo nós nos tornamos capazes de desnudar o mundo e de falar o mundo. Só podemos falar o mundo porque mudamos o mundo.

Existe muito para aprender, muito do que pode e deve ser usado no sentido de fazer tentativa para acompanhar as mudanças. Enfim, deve sempre procurar aperfeiçoar o seu trabalho, participando dos cursos de formação, lendo revistas especializadas, novos livros,

novas publicações científicas, para fazer da sala de aula suas conquistas e pesquisas. Ele deve ser continuamente reflexivo, com objetivos de sempre detectar, descobrir, inovar nos procedimentos e em formas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que foi explicitado acima indicam uma direção, ou um horizonte para o entendimento das questões aqui levantadas. O professor do século XXI tem que ser aquele que procura uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, não podendo se esquecer dos seguintes caminhos: de buscar uma educação continuada assídua, além de participar de cursos que oferecem visões práticas de sua profissão; de dominar a tecnologia para tê-la como uma aliada e não como inimiga na sua prática de ensino. Todavia, é necessário que o professor para que se torne apto deve utilizar a tecnologia a serviço da educação para atender às exigências deste novo milênio.

. Torna-se clara a necessidade do professor em conhecer a infinidade de recursos que a tecnologia proporciona, despertando o seu interesse para usá-la e encontrar no computador uma forma interativa de aprendizagem, não apenas para uso da Internet. Afinal, a educação não precisa ser feita predominantemente pela fala e pela escrita. A tecnologia por si só não é educacional, mas a forma de como o educador a usa na educação pode vir a ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2006.

BORGES, Maria Madalena Dornelas. O papel do professor no século XXI. IN: Prazer em Educar. Experiências da criação do Instituto Superior da Educação do Estado do Pará. 1990.

COUTINHO; Clara e LISBOA; Eliana. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para educação do século XXI. Revista de educação, vol. XVIII, nº 1, 2011. p.5-22

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 33º Ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora Unesp, 2001

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2010.

.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Docência; Século XXI

DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE EDUCACIONAL PARA O COMBATE AO DISCURSO DE ÓDIO EM REDES SOCIAIS

WALTER AUGUSTO CURVELO NETO - IFFLUMINENSE

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Em 2015, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou uma lei que estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o Brasil. A norma caracteriza claramente as situações de agressão física, psicológica e moral que podem ser consideradas bullying e estabelece regras para definir casos de violência realizados por meio da Internet.
Como objetivo de prevenir e combater essas práticas sistemáticas em toda a sociedade, a lei sancionada garante que a abordagem a ser adotada deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil.
Sendo assim, este estudo iniciou sua jornada levantando requisitos para uma ferramenta educacional com foco na reflexão, gerando ações de responsabilidade e mudança sobre esses conflitos virtuais. Protagonizado pelas mais variadas diferenças e grupos sociais, este trabalho prevê dois perfis de usuários que embasarão a análise: a) educadores – profissionais de educação que vivenciam em suas rotinas, as experiências e frustrações da adolescência. b) alunos – ativos nas redes sociais e no convívio em instituições de ensino, acabam por refletir em suas ações, sejam virtuais ou entre o coletivo, situações problemas como bullying, agressões e ofensas.
Compreendendo o público a qual se deve atingir, os objetivos gerais deste estudo são: a) criar um software educativo para debates, a fim de propor uma análise dos problemas sociais e emocionais vivenciados pelos alunos, mediados pelo profissional de educação. Portanto, auxiliando na conscientização, prevenção e combate à violência em ambientes escolares. b) entender o público alvo em seus mais variados aspectos, desde sociais a emocionais, através de estudos e mecanismos de mapeamento do usuário com a Interação Humano-Computador.
Mas a comunidade acadêmica seria realmente auxiliada com uso do software? Durante seu processo de desenvolvimento, todas as informações recolhidas através da pesquisa bibliográfica foram acrescentadas ao trabalho de análise de uma equipe multidisciplinar, formada por um pedagogo, um sociólogo, um psicólogo e um profissional de tecnologia da informação. Este passo foi importante, pois o objetivo central do software é a criação de debates entre os estudantes, através de simulações de conflitos em redes sociais, possibilitando que os educandos se façam de jure e juízes daquelas histórias. O profissional de educação aplicador, tem papel de mediador dos debates, analisando o comportamento dos participantes e auxiliando em seus questionamentos, portanto, possibilitando argumentações respeitosas, mesmo que diferentes.
A concepção do sistema passou inicialmente por uma pesquisa bibliográfica, com objetivo de entender o contexto em que os discursos de ódio são inseridos, os grupos e as formas em que essas informações são compartilhadas, na busca de analisar as consequências dessas ações vivenciadas pelos usuários. Logo, foi definido o público-alvo e escrita uma proposta de intervenção – nesta etapa, um documento conceituando o projeto foi enviado aos possíveis

participantes da equipe multidisciplinar, para que conhecessem o proposto software e confirmassem suas participações no projeto.

Posteriormente, dois momentos se faziam necessários com a participação da equipe: a) um brainstorming - para que de forma colaborativa, os diferentes pontos de vista contribuíssem ao projeto. b) entrevistas individuais, favorecendo assim, a diversidade de opiniões e suas necessidades, a partir da ótica das suas profissões. Após as coletas de informações e definido o público-alvo da aplicação a ser desenvolvida – alunos do ensino médio-, o projeto entrou na fase de embasamento na Interação Humano-Computador, com objetivo de entender todos os aspectos dos usuários e suas necessidades. Agentes psicológicos, motores, sensoriais e emocionais deviam ser levados em consideração.

A etapa seguinte foi o desenvolvimento do software. A partir desta etapa, a aplicação foi codificada e todo estudo de interação empregado. Foram definidos, então, a linguagem de programação e framework, as cores, símbolos e ícones, além do uso de banco de imagens gratuitos e nomes fictícios, considerando questões éticas.

O design da interface e a ética no conteúdo foram essenciais para a qualidade do projeto, as necessidades e emoções possíveis de serem geradas daquela experiência foram garantidas através da linguagem textual, visual e sensorial transmitidas pelo software.

Por fim, o projeto foi validado e aprovado pela equipe multidisciplinar, mas ainda se fazia necessário à averiguação a partir de uma métrica de usabilidade. Nesta etapa, cinco profissionais de educação – diferentes da equipe multidisciplinar - usam o software e oferecem informações quanto ao seu uso, seu conteúdo e sua construção. Essas informações possibilitariam uma análise sobre o desenvolvimento e possíveis melhorias.

Rede Social: O Desafio

Considerando que o software usa elementos da gamificação para dispor debates através de perfis virtuais em uma fictícia rede social, o debate é construído de forma colaborativa, sendo assim, o papel de um mediador se torna parte importante na jogabilidade. Portanto, existem dois perfis de usuários que participam do projeto, o professor/mediador – orientando e interagindo com a aplicação- e os alunos/participantes, que opinam oralmente aos incentivos visuais.

O jogo consiste em três rodadas com três perfis/histórias cada. O software estimula que cada debate tenha quinze minutos e que se jogue ao menos três debates durante uma partida. O mediador, junto aos participantes, escolherá dentre as opções, os perfis a serem debatidos. Possibilitando até vinte e sete combinações diferentes.

A “Rodada Supervisionada” conta com três simulações jogáveis projetadas pela equipe multidisciplinar. A “Rodada Real”, conta com a simulação de histórias reais, noticiadas através de jornais, revistas e mídias digitais. A “Rodada Livre” garante ao mediador a possibilidade de gerar três perfis baseados nas suas necessidades e experiências, portanto, será dele a responsabilidade de inserir as informações para criação daqueles debates.

Após escolher uma opção em uma rodada, o software apresentará informações e postagens de um personagem – que pode ser fictício ou baseado em uma história real. Esse personagem se expõe e outros interagem com ele, através de funções e ações que poderão ser associadas com a vida real dos jogadores. Os relatos apresentados somados, formam uma história de vida, fictícia ou não.

O objetivo dos que se dispuseram a jogar é descobrir o contexto em que aquela situação está inserida, julgando a forma com que os personagens se expõem. Com isso, é trazida uma situação rotineira nos sites de relacionamento para um contexto em que os internautas – agora cara a cara -, devem compartilhar suas opiniões abertamente, sem a proteção do anonimato.

O modelo de jogabilidade é simples: o jogo é expositivo, portanto, enquanto o mediador interage diretamente com o sistema, os jogadores participam oralmente – debatendo sobre as

situações simuladas pelo software. Muito mais do que provocar um debate saudável e transmitir o conceito das diferenças, a aplicação mostra os problemas causados pelo julgamento exacerbado e intolerante, além das implicações causadas àqueles que se sentem agredidos virtualmente e pessoalmente.

Conclusão

Este trabalho dissertou sobre a necessidade de analisar as pessoas e suas ligações e transações de informações pelas redes sociais, oferecendo suporte a diversos fatores que a Interação Humano-Computador entende como fundamentais para a qualidade de uso de um produto de software.

Como objetivo de prevenir e combater essas práticas de ódio sistemáticas em toda a sociedade, o trabalho acredita na necessidade de privilegiar mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Dentro do software projetado, nove rodadas simulam uma rede social. A possibilidade de se posicionar de formas diferentes e observar a vida de terceiros pelos seus olhos, transformam uma simples experiência em algo enriquecedor para seus participantes, estimulando emoções.

Auxiliada pela área de IHC e baseando-se nas expectativas e definições disponibilizadas pela equipe, o software foi desenvolvido pensando no uso, na experiência, no emocional, na consequência e no feedback.

Entender seus usuários nos mais diversos aspectos foi o principal objetivo conquistado neste processo, oferecendo assim, suporte aos educandos e auxiliando o diálogo em salas de aulas. Para confirmar a veracidade e qualidade da aplicação e das informações, a equipe multidisciplinar analisou o software, aprovando-a. Além disso, um teste de usabilidade mediu a qualidade no uso, com cinco professores convidados, oferecendo resultados mais que satisfatórios.

Concluindo, o estudo de caso auxiliou na sustentação da hipótese e na avaliação do projeto, foi possível verificar na prática a realidade do discurso de ódio e as possibilidades que uma aplicação projetada com esta finalidade poderia oferecer. A necessidade de desenvolver softwares dentro dos padrões e limites aceitáveis da Interação Humano-Computador, respeitando pontos como organização das informações, conteúdo, controle das informações, cores, ergonomia e interação dos usuários, podem não somente atender os objetivos propostos, como garantir a qualidade do mesmo.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. Da. Interação Humano-Computador. 1 ED. São Paulo: Elsevier, 2010. 384p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 6 nov. 2015.

BROOKKE, John. Sus: a 'quick and disty' usability scale. [S.L.: s.n.], 1986. 189 p.

Palavras-chave: Cyberbullying; Interação Humano- Computador; Redes Sociais; Tecnologias Educacionais.

DIFERENTES ABORDAGENS DO SABER TECNOLÓGICO DE PROFESSORES

MARILETE TEREZINHA MARQUETI DE ARAUJO - SME

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente trabalho visa identificar as diferentes abordagens sobre o Saber Tecnológico de professores. Os sentidos e significados que esse termo tem nas pesquisas educacionais e sua relação com os saberes docentes. Por meio da Revisão Sistemática da Literatura foram selecionados 18 estudos nacionais e internacionais, que constituíram o corpus de análise. As categorias de análise foram as diferentes abordagens identificadas sobre esse tema. Apontando como a mais pertinente a abordagem que trata do Saber Tecnológico como os conhecimentos que vão além do técnico e pedagógico, que abrange as linguagens de cada mídia e seu potencial pedagógico.

Palavras Chave: Saber Tecnológico; Tecnologias e Mídias digitais; Saberes Docentes.

Introdução

As discussões sobre os saberes docentes surgem nas décadas de 1980 e 1990. Nesse percurso, Shullman (1987) coloca o professor como aquele que detém o saber de referência da profissão, e articula diferentes saberes no exercício profissional para elaborar estratégias e métodos para o processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma base de conhecimentos como: o conhecimento da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

Gauthier (2013) aprofunda os saberes da docência, os quais são formados pelo: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Tardif (2013) aponta que os saberes alicerçam o trabalho e a formação dos professores, por isso lança mão do "amálgama" para discutir sobre a diversidade de saberes que compõe a prática docente, tais como os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e da experiência.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (2012) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um aspecto considerado na identidade docente. Resgata a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo contínuo de reelaboração dos saberes em confronto com sua prática. Os saberes docentes se constroem a partir de uma reflexão na e sobre a prática, sendo da experiência, do conhecimento e o pedagógico.

Os estudos sobre os saberes docentes são marcados pela complexidade do fenômeno, como indica Gauthier (2013, p. 27) "a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino". No contexto da cibercultura, as mudanças no campo e no modo de produção, nas relações sociais, nas formas de construir, legitimar e socializar saberes e conhecimentos evidencia a importância da construção do saber tecnológico pelo professor.

Metodologia

A Revisão Sistemática da Literatura, é uma das técnicas mais robustas para avaliação e síntese da literatura. Desse modo, utilizou-se dessa técnica para análise dos estudos como um processo formal e rigoroso.

As informações foram obtidas por meio do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Utilizou-se o mecanismo de Busca Integrada, para acessar as bases de dados (CAPES, as assinadas pela UFPR e as de acesso livre) e os periódicos eletrônicos nacionais e internacionais, vinculados à Universidade.

Na seleção de palavras-chave utilizou-se os descritores: "Saber tecnológico" ou "Conhecimento tecnológico", junto com o operador booleano OR. A utilização de operadores booleanos permite organizar combinações de busca, melhorando os resultados da pesquisa.

A pesquisa foi realizada com as palavras-chave em português e inglês para identificar as produções internacionais. O corpus de análise foi de 18 estudos, sendo 4 internacionais e 14 nacionais.

Após a leitura identificou-se as abordagens do saber tecnológico:

a) Saber tecnológico como sinônimo de Conhecimento tecnológico, ambos para se referir as habilidades e competências para o uso das tecnologias e mídias digitais.

b) Saber Tecnológico como os conhecimentos que vão além do técnico e pedagógico, que abrange as linguagens de cada mídia e seu potencial pedagógico.

c) Conhecimento tecnológico relacionado ao contexto social e cultural, a sociedade da informação e comunicação.

d) Conhecimento tecnológico como as possibilidades de aplicação nos meios de produção, como técnica.

e) Relacionado ao modelo conceitual de Mishra e Koehler (2008) sobre o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo.

Os trabalhos foram agrupados por abordagens para análise, mas foram suprimidos desse trabalho por atenuação dos dados.

Resultados

Na análise dos dados percebeu-se que a utilização do saber tecnológico como sinônimo de conhecimento tecnológico, ambas para se referir as habilidades e competências para o uso das tecnologias (RIVERA, 2015; FAINHOLC, 2010). Mesmo para se referir aos conhecimentos específicos e técnicos de uma mídia (vídeo) ou recurso (tablet). (FLESCH, 2015).

Sobre o entendimento para além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, que envolve as linguagens de cada mídia é construído por meio da diversidade de relações sociais e culturais que as tecnologias e mídias digitais possibilitam. (ARAUJO, 2015).

Na relação com o contexto sociocultural, o conhecimento tecnológico aparece como uma necessidade característica dessa sociedade. (SAENZ, 2012; VARGAS E SALAZAR, 2011).

A relação do conhecimento tecnológico aos meios de produção, como técnica, está vinculada a etimologia da palavra, já que técnica e tecnologia têm origem na palavra grega techné, que significa fabricar, produzir e construir, e logus, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer, o estudo da técnica, da própria atividade do modificar, do transformar e do agir. Por isso, a associação de tecnologia ao saber prático, técnico, ou seja, aos meios de produção. (DELGADO, 2012).

A relação do conhecimento tecnológico ao modelo conceitual TPACK está ligado aos estudos sobre os saberes docentes. (MAIZON, 2012). O TPACK refere-se à habilidade de utilizar criticamente os recursos tecnológicos em um contexto pedagógico. Considera o conhecimento de tecnologias e de suas potencialidades para o ensino-aprendizagem, bem como a diversidade de metodologias e recursos utilizados.

Conclusão

As diferentes abordagens identificadas nas pesquisas sobre o saber tecnológico evidenciam a relevância dessa temática para os saberes docentes e para o processo de utilização das tecnologias e mídias digitais pelos professores. Dentre as cincos abordagens, acredita-se que a mais adequada para essa tessitura dos saberes docentes é a opção B - Saber Tecnológico como os conhecimentos que vão além do técnico e pedagógico, que abrange as linguagens de cada mídia e seu potencial pedagógico. Este saber manifestado em cada tecnologia e mídia possui características e linguagens específicas pelas quais veiculam valores, informações, ideologias, entre outros. A convergência das mídias no âmbito das tecnologias digitais amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem com o uso de imagens, som e texto e a combinação de todas essas formas juntas. Por isso, envolvem um saber específico denominado Saber Tecnológico.

Referências

ARAUJO, Marilete Terezinha Marqueti de. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. 197f. Curitiba, 2015.

DELGADO, Darlam Marcelo. **Os sentidos da ciência no cenário industrial: a inovação tecnológica e suas implicações na política de educação superior**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Programa de pós-graduação em Educação Escolar, São Paulo, São Paulo, 2012.

FAINHOLC, Beatriz. **La formación científico-tecnológica digital en educación superior.** Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. Rusc vol. 7 n.º 2. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, julio de 2010.

FLESCH, Félix Junqueira. **Utilização de tablets pelos professores do ensino médio da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul**. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

GAUTHIER, Clermont; et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira**. 3.ed. Ijui: Ed. UNIJUÍ, 2013.

MAIZON, Michelle Juliana Savio. **TPACK (Conhecimento pedagógico de conteúdo tecnológico): relação com as diferentes gerações de professores de matemática.** Ciência, 2012.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Introducing TPCK**. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed). Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators. New York: Routledge, p.3-33, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo. Cortez. 2012.

RIVERA, José J. Valle. **Fundamentos teóricos que sustentan a la tecnologia educativa informática en el proceso pedagógico**. Pedagogía Profesional . Volumen 13, no.1, enero-marzo, 2015.

SAENZ, Claudia Liliana Sanches. **Tecnologías da la informacion y la comunicacion em la formacion politicas actuales. Revista educacion y Desarrollo social.** Vol. 6. N.2. Pg. 79-90. 2012.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching:** foundations **of the New Reform.** Harvard Educational Review, Vol. 57 n.1, p.1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 15ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2013.

VARGAS, Pablo Rivera; SALAZAR, Cristian Aranguiz. **La formación virtual como herramienta de construcción de ciudadanía en las sociedades contemporáneas entornos.** No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, 2011, pp. 277-286.

Palavras-chave: Saber Tecnológico; Tecnologias e Mídias digitais; Saberes Docentes.

DISCUSSÕES SOBRE O APARELHO CELULAR COMO FERRAMENTA PARA INTERDISCIPLINARIDADE

CAMILA TATIANE DE SOUZA - UFPR

REGIANE MOREIRA DA SILVA - SEED-PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O uso do aparelho celular está cada vez mais disseminado entre os jovens em idade escolar. Fato que vem causando muitas discussões entre professores, instituições e legisladores que geram diferentes posicionamentos. Entre estas distintas compreensões existem aqueles que entendem o celular como estimulador da indisciplina e distração, que afeta a formação dos estudantes e dificulta o desenvolvimento das aulas. Esta compreensão tem tanta força que estimulou a criação de leis que limitam ou proíbem por completo o uso do celular nas escolas, "a impressão é que são equipamentos vilões que foram criados para a destruição do ser humano e que não possuem nada de bom". (MATEUS e BRITO, 2015, p. 9519).

Por outro lado, alguns educadores já começam a percebê-lo como uma tecnologia digital da informação e comunicação que conforme o objetivo e encaminhamento dado se torna um aliado para desenvolver práticas educativas renovadas que articulam com a sociedade em que o aluno está inserido. Com isso, surge a necessidade de formar estes professores para que usem este aparelho e outras tecnologias da informação e comunicação de forma significativa em sua prática didática.

Outro ponto importante é refletir sobre a educação no contexto das produções de imagens, de imagens audiovisuais fomentam perspectivas que viabilizam um entendimento mais abrangente do mundo e das transformações comportamentais e sociais ocorridas com o advento do desenvolvimento tecnológico respectivamente. Assim, a imagem torna-se mediadora de modelos ideológicos, éticos e estéticos veiculados diariamente pela mídia, fazendo-se presente no cotidiano escolar de uma forma mais intensa do que em outros tempos.

Tomemos por exemplo o processo de ensino da educação básica, segundo Canclini (2003) as informações chegam muito mais rápido fora da sala de aula, os processos de ensino ainda negam a velocidade das informações e contribuem para um ambiente que não promova a atenção dos alunos, hoje os veículos de informações substituem as bibliotecas da geração que aprendeu a escrever através do telado do computador, que tratam a enciclopédia com artefatos ultrapassados.

Um exemplo bem contundente em relação a isso é o uso da imagem, seja ela através da fotografia, do cinema, histórias em quadrinhos, dos comerciais televisivos e muitos outros, vale a pena fazer referência a Flusser (1991), quando ele discorre sobre a produção de imagens, tratando esta como um discurso dela mesma e não simplesmente a representação, pelo menos não aquela que estamos acostumados a conceber como símbolo.

Diante deste contexto, o presente artigo busca responder: uma oficina permite aos professores perceberem o potencial de uso educativo do aparelho celular? O objetivo, portanto, é examinar a participação de professores diante da proposta de uso do aparelho celular como tecnologia

educacional. Assim como uso e apropriação das imagens como estudo cultural e social da educação visual.

Para tanto se realizou uma oficina intitulada *"O caminho de casa": uma proposta de uso do aparelho celular para uma prática interdisciplinar*, voltada para professores e estudantes de pedagogia. Neste processo a pesquisa apresenta natureza qualitativa com análise de conteúdo de dados coletados através de observação participativa, tendo com instrumento um questionário aplicado em dois momentos diferentes, antes e depois da oficina.

A OFICINA

A oficina *"O caminho de casa": uma proposta de uso do aparelho celular para uma prática interdisciplinar* foi aplicada nas dependências da Universidade Federal do Paraná, como parte da programação do evento XXVIII Semana de ensino, pesquisa e extensão – SEPE 2016: "Currículo e Avaliação: da Educação Básica ao Ensino Superior".

A oficina buscou aliar a teoria e a prática apresentando alternativas para ações interdisciplinares com o uso significativo do celular na prática pedagógica. Em seu roteiro da oficina aconteceu da seguinte forma:

Apresentação do tema ao grupo: Iniciou-se com uma discussão sobre as motivações para a criação da oficina. Dentre eles, a disseminação de ideias sobre a presença do celular na escola como algo desnecessário que atrapalha o andamento das aulas.

Sensibilização: Exibição do vídeo *Chegada do celular no Brasil*, disponível no *Youtube*. Os participantes foram levados à reflexão sobre a sociedade antes e depois da década de 1990 e influências da ampliação das tecnologias digitais. Neste momento realizou-se a aplicação da primeira parte de um questionário, que levou os cursistas a refletirem sobre o uso de diferentes tecnologias no seu dia a dia.

Provocação - Leis e Diretrizes: Os cursistas foram levados a pensar o impacto de legislações e práticas em que proíbem o uso do celular na escola ao mesmo tempo em que Diretrizes e Parâmetros Curriculares apresentam incentivos ao uso de destes recursos.

Apresentação da Proposta: Para melhor exemplificar a proposta da oficina, foi apresentado aos participantes um Plano de Aula aplicado em uma escola estadual, com alunos do Ensino Médio. Neste momento, as responsáveis pela oficina, uma sendo professora da disciplina de Artes e a outra de História e Sociologia, relataram suas experiências durante a aplicação do plano destacando o processo de união e articulação entre as disciplinas.

Atividades do grupo: Nesta etapa foram exibidos alguns vídeos elaborados por estudantes, resultado do plano de aula exibido anteriormente. O cursistas foram convidados a reproduzir o trabalho. Cada um com seu aparelho celular se deslocaram para um local do Campus da Universidade e teria que tirar fotos em sequência de todo o caminho que realizariam até chegar à sala de aula da oficina. Quando cada cursista retornava com suas fotos, as responsáveis auxiliavam o acesso à internet, para assim baixarem o aplicativo *Viva Vídeo*. Fazendo uso deste aplicativo os participantes selecionavam a sequência das fotos tiradas e davam o comando para o recurso criar um vídeo com as fotos.

Apresentação das atividades para os participantes: No momento em que cada cursista terminava o seu vídeo, fazendo uso do recurso Bluetooth, enviavam seu produto para o computador para poder ser projetado para os demais participantes.

Síntese: Logo após a exibição dos vídeos o grupo discutiu sobre os resultados, sobre a compreensão do recurso, foram instigados a pensar diferentes possibilidades, como poderiam ser feitas adaptações para outras faixas etárias e demais disciplinas. Neste momento foi aplicada a segunda parte do questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da oficina foi aplicado um questionário aos cursistas divido em duas partes, a primeira no início e a segunda ao fim da ação. A primeira parte do questionário contava com questões de identificação pessoais e profissionais, para descrever o perfil dos sujeitos participantes.
Participaram da oficina o total de 10 cursistas, dentre elas: 6 estudantes do curso de Pedagogia, 1 formada em Artes e 3 formadas em Ciências Biológicas. A experiência das participantes se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com uma média de 5,9 anos de experiência.
Ainda nesta primeira parte do questionário todas participantes da oficina informaram ter aparelho celular, assim como apresentaram usarem cotidianamente diferentes funções e aplicativos.
A segunda parte do questionário foi aplicada ao final da oficina, após as práticas e discussões. A questão aplicada foi: após a oficina as participantes observaram o potencial do uso pedagógico do celular? 90% das participantes assinalaram que sim.
A última questão indagou as participantes sobre quais das funções e aplicativos presentes em diversos aparelhos celulares elas utilizariam ou utilizariam em sala de aula. A partir destas respostas se percebe as participantes reconhecem diversos aplicativos e funções como possíveis para a prática pedagógica, entretanto, uma cursista assinalou apenas câmera e na opção outros assinalou o aplicativo usado na oficina.
Outro elemento que é possível destacar é que o que elas mais usam no cotidiano não é necessariamente reconhecido como recurso para sala de aula. Destaque para rejeição das redes sociais como recurso, as cursistas assinalam o uso no cotidiano, mas ainda não percebem como estas ferramentas podem fazer parte do trabalho do professor.
Dentre as cursistas que assinalaram poder utilizar todos os itens da questão e ainda acrescentaram outros está a participante que possuí especialização em Tecnologias em EAD e uma aluna do curso de pedagogia que participa do PIBID em Tecnologias.
Durante a discussão e preenchimento do questionário foi possível notar a grande diferença entre aquelas que possuem experiência no magistério e aquelas que ainda não trabalham em escolas. As professoras que já atuam também foram bastante participativas, sugeriram outras possibilidades de uso, mas, também, apresentam as dificuldades do dia a dia para realizar tal trabalho, entre elas: a rejeição da escola, a proibição ou falta de estrutura, como acesso a internet.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para sair e entrar na modernidade. São Paulo, 2003.
FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**. São Paulo, 1991.
MATEUS, Marlon de Campos; BRITO, Gláucia da Silva. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições? Curitiba, 2011. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC-PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5943_3667.pdf. Acesso em: 10 jul 2019.

Palavras-chave: Aparelho Celular; Formação de Professores; Prática Educativa.

EAD E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI - UNINTER

MARISTELA BAGGIO PIOVEZAN - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente artigo tem como título: A EAD e o uso das Metodologias Ativas, como Subtítulo: O uso das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Educacional da Lapa -PR. Como objetivo central: Desenvolver no aluno a autonomia de pensamento e ação, aprimorando sua interação com o professor de forma dinâmica e significativa visando a construção do conhecimento. E como objetivos específicos apresenta-se: Procurar trabalhar de forma a reduzir a evasão; Realizar trabalhos com foco na interatividade entre professor e aluno; Visto que de acordo com o Instituto de Pesquisa Bonilha (2018), 25% dos ingressantes em cursos superiores nessa IES acabam evadidos, devido a insegurança, falta de motivação, falta de proximidade de interação com os professores. Dessa forma, questiona-se: Como sanar o problema de evasão e falta de interatividade entre professor e aluno no primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia detectados nessa IES de educação a distância? Justifica-se esse trabalho pela importância de aderirmos as metodologias ativas, nos cursos de graduação da FAEL, em especial no primeiro ano de cada curso de licenciatura, buscando sanar algumas fragilidades já mencionadas. A sala de aluna invertida mostra-se como uma metodologia inovadora, dinâmica em que o aluno é o protagonista em um processo de aprendizagem, utilizando-se do fórum, de momentos ao vivo, em que ocorrerá a troca de ideias, troca de conhecimento, assim o aluno não será mais um mero receptor de informações e o professor nesse contexto será o mediador entre aluno e aprendizagem. A EAD precisa encontrar o ponto de encontro entre as novas tecnologias e o currículo, ou seja, em que momento tecnologia e currículo podem se unificar, tentando buscar melhorias dentro desse contexto. Para ajudar nesse processo de melhorias, tem-se hoje ao que pode-se considerar bastante promissor dentro da EAD, as metodologias ativas. Segundo, Morán (2015, p.15) "As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas". Para a modalidade de ensino a distância, faz-se necessário formar professores capacitados para o trabalho em equipe, utilizando-se da criatividade do conhecimento coletivo. Morán (2015), afirma: "As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas,[...]". Assim, trabalhar com metodologias ativas na EAD é um grande desafio, mas pode transformar o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos, mostrando-se como metodologias ricas, eficazes. Hoje existe uma infinidade de recursos para deixar o processo de ensino aprendizagem mais interessante, motivador na EAD, para fazer com que o acadêmico aprenda com motivação, de uma forma mais dinâmica, mais envolvente. Ressalta-se que o processo de ensinar e aprender, só é compensador quando proporciona possibilidades de trabalhar com muitos auxílios, a sala de aula é uma mistura de atividades, recursos, conversas, imaginação e metodologias. Dentro desse cenário, bem como do obstáculo ou problema levantado lá trás, analisado dentro uma determinada instituição de

ensino em EAD, pensou-se em lançar uma proposta para esta IES baseada em uma das metodologias ativas, a sala de aula invertida, a qual representa uma inovação na ação docente. Para solução do problema acima descrito, pensou-se em trabalhar com a metodologia ativa sala de aula invertida para a disciplina de Psicologia da Educação ofertada para calouros do curso de Pedagogia, com esse método o acadêmico passa a ser o centro das atenções, pois traz o conhecimento prévio sobre um determinado assunto. 1ª Etapa –Orientações gerais- O professor da disciplina de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia, foi orientado pela coordenação do curso a selecionar dois conteúdos referentes a tal disciplina. Posteriormente o professor foi o responsável em gravar um microvídeo, o qual foi disponibilizado para os aluno na sala de aula da referida disciplina, nesse lançando o desafio, deixando claro que desejava uma pesquisa, um estudo, sobre os dois conteúdos selecionados. Nesse microvídeo o professor motivou os alunos, instigou-os e depertou-os a curiosidade para com relação os conteúdos, informou-os que teriam o prazo de duas semanas para realizarem essa tarefa. Nesse momento também foi decidido uma data para a discussão sobre essa atividade, pensou-se em um momento ao vivo, com dois professores a disposição, ou seja, uma aula ao vivo, utilizando-se da metodologia sala de aula invertida. 2ª Etapa- Preparação dos Alunos- Os alunos foram informados sobre o microvídeo, orientados a assistirem, visto que fazia parte da próxima atividade a ser desenvolvida, foram também informados sobre o prazo para que estivessem com tudo pronto para participarem da aula ao vivo. Durante o período de estudos (podendo ser uma ou duas semanas), o professor poderá fazer contato com os alunos indicando sites, videos, artigos sobre os conteúdos, assim promovendo a interação e motivando os alunos. 3ª Etapa – Aula ao vivo- Utilizando-se da metodologia sala de aula invertida - A participação dos alunos ocorreu via chat, os dois professores estavam disponíveis para esse momento, um como responsável por ministrar a aula, mas também responsável pela mediação e contribuição a cerca do que os acadêmicos trouxeram, o segundo recebendo as informações e questionamentos dos alunos. Este momento tornou-se rico em reflexão, troca de ideias, entre professores e alunos, visto que estes tiveram o a portunidade de participarem com propriedade dessa aula levando para discussão e reflexão o conhecimento prévio que já tinham sobre os assuntos, sentindo-se seguros perante aos professores e demais colegas. 4ª Etapa – Resultados - Com a metodologia ativa, sala de sula invertida, desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia que observou-se no fórum da disciplina, um aumento significativo de 60% de interação, de participação dos alunos, os quais trouxeram reflexões significativas sobre os conteúdos abordados na aula ao vivo. Percebeu-se também, que esses alunos sentiram-se parte do processo como todo e que as suas contribuições foram importantes para o desenvolver da aula. Analisou-se também, por meio da avaliação discursiva, que 85% dos alunos que realizaram esta avaliação, tiveram textos bem desenvolvidos. Foi possível então verificar os avanços proporcionados pelo trabalho com a metodologia da sala de aula invertida. Sugere-se ampliar esse projetos para todas as disciplinas de calouros do curso em questão A sala de aula invertida, por exemplo, mostra-se como uma metodologia inovadora, dinâmica em que o aluno é o protagonista em um processo de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Marcelo Cavalcante. Auditoria: 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BARBOSA, Eduardo. F.; MOURA, Dácio G. Metodologias Ativas de aprendizagem na educação profissional e técnológica.Rio de Janeiro, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Students' Learning. Educational Leadership, v. 70, n. 6, p. 16-20, 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 junho. 2019.

INSTITUTO BONILHA. Agência de Pesquisas, 2018.

INTITUTO PRÓ-LIVRO. Fomento à leitura e acesso ao livro. Retratos de leitura no Brasil. 2016. Disponível em:http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48. Acesso em: 02 mar. 2017.
MOORE, M,; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
MORAN, José Manoel. A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.
MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas.Coelção Mídias Contemporâneas, 2015.
MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Revista. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.
PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In:_____. Educação a distância: inícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 1996.

Palavras-chave: Educação à Distância, Acadêmicos, Aprendizagem, Metodologia Ativa

EAD E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

EDICLÉA VEIGA - FAEL

RITA DE CÁSSIA TURMANN TUCHINSKI - UNINTER

MARISTELA BAGGIO PIOVEZAN - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente artigo tem como título: A EAD e o uso das Metodologias Ativas Subtítulo: O uso das metodologias ativas no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Educacional da Lapa -PR. Como objetivo central: Desenvolver no aluno a autonomia de pensamento e ação, aprimorando sua interação com o professor de forma dinâmica e significativa visando a construção do conhecimento. E como objetivos específicos apresenta-se: Procurar trabalhar de forma a reduzir a evasão; Realizar trabalhos com foco na interatividade entre professor e aluno; Atender as necessidades dos acadêmicos, trazendo uma proximidade entre estes e professores; Visto que de acordo com o Instituto de Pesquisa Bonilha (2018), 25% dos ingressantes em cursos superiores nessa IES acabam evadidos, devido a insegurança, falta de motivação, falta de proximidade de interação com os professores. Dessa forma, questiona-se: Como sanar o problema de evasão e falta de interatividade entre professor e aluno no primeiro ano do curso de Licenciatura em Pedagogia detectados nessa IES de educação a distância? Dessa forma, justifica-se esse trabalho pela importância de aderirmos as metodologias ativas, nos cursos de graduação da FAEL, em especial no primeiro ano de cada curso de licenciatura, buscando sanar algumas fragilidades já mencionadas. Tal projeto, também irá proporcionar uma maior facilidade para os professores.Visto que a sala de aluna invertida mostra-se como uma metodologia inovadora, dinâmica em que o aluno é o protagonista, assim o aluno não será mais um mero receptor de informações e o professor nesse contexto será o mediador entre aluno e aprendizagem. Segundo, Morán (2015, p.15) “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Visto que as metodologias ativas podem mudar o fazer pedagógico. Para a modalidade de ensino a distância, faz-se necessário formar professores capacitados para o trabalho em equipe, utilizando-se da criatividade do conhecimento coletivo. Morán (2015), afirma: “As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas,[...]”. Assim, trabalhar com metodologias ativas na EAD é um grande desafio, mas pode transformar o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos, mostrando-se como metodologias ricas, eficazes. Ainda de acordo com, Morán, (2015, 17): “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional (...). Visto que a educação é uma área que trabalha com a dinamicidade, a qual está em constante evolução. Hoje existe uma infinidade de recursos para deixar o processo de ensino aprendizagem mais interessante, motivador na EAD, para fazer com que o acadêmico aprenda com motivação, de uma forma mais dinâmica, mais envolvente. Ressalta-se que o processo de

ensinar e aprender, só é compensador quando proporciona possibilidades de trabalhar com muitos auxílios, a sala de aula é uma mistura de atividades, recursos, conversas, imaginação e metodologias. Dentro desse cenário, bem como do obstáculo ou problema levantado lá trás, analisado dentro uma determinada instituição de ensino em EAD, pensou-se em lançar uma proposta para esta IES baseada em uma das metodologias ativas, a sala de aula invertida, a qual representa uma inovação na ação docente. Com essa metodologia, a aprendizagem fica mais significativa e contextualizada, dentro de uma perspectiva em que o acadêmico é responsável pela sua aprendizagem, com desenvolvimento de resolução de problemas.Para solução do problema acima descrito, pensou-se em trabalhar com a metodologia ativa sala de aula invertida para a disciplina de Psicologia da Educação ofertada para calouros do curso de Pedagogia, com esse método o acadêmico passa a ser o centro das atenções, pois traz o conhecimento prévio sobre um determinado assunto. 1ª Etapa –Orientações gerais- O professor da disciplina de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia, foi orientado pela coordenação do curso a selecionar dois conteúdos referentes a tal disciplina. Posteriormente o professor foi o responsável em gravar um microvídeo, o qual foi disponibilizado para os aluno na sala de aula da referida disciplina, nesse lançando o desafio, deixando claro que desejava uma pesquisa, um estudo, sobre os dois conteúdos selecionados. Nesse microvídeo o professor motivou os alunos, instigou-os e depertou-os a curiosidade, informou-os que teriam o prazo de duas semanas para realizarem essa tarefa. Nesse momento também foi decidido uma data para a discussão sobre essa atividade, pensou-se em um momento ao vivo, com dois professores a disposição, ou seja, uma aula ao vivo. 2ª Etapa- Preparação dos Alunos- Os alunos foram informados sobre o microvídeo, orientados a assistirem, visto que fazia parte da próxima atividade a ser desenvolvida, foram também informados sobre o prazo para que estivessem com tudo pronto para participarem da aula ao vivo. Foi enviado um e-mail com as informações necessárias para a realização dessa aula, data horário, onde poderiam assistir, como participar, inclusive o link para acessarem a videoaula. Durante o período de estudos (podendo ser uma ou duas semanas), o professor podê fazer contato com os alunos indicando sites, videos, artigos sobre os conteúdos, assim promovendo a interação e motivando os alunos para a aula. 3ª Etapa – Aula ao vivo- Utilizando-se da metodologia sala de aula invertida - A participação dos alunos ocorreu via chat, os dois professores estavam disponíveis para esse momento, um como responsável por ministrar a aula, mas também responsável pela mediação e contribuição a cerca do que os acadêmicos trouxeram, o segundo recebendo as informações e questionamentos dos alunos. Este momento tornou-se rico em reflexão, troca de ideias, entre professores e alunos. 4ª Etapa – Resultados - Com a metodologia ativa, sala de sula invertida, desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação do curso de Licenciatura em Pedagogia que observou-se no fórum da disciplina, um aumento significativo de 60% de interação, de participação dos alunos. Percebeu-se também, que esses alunos sentiram-se parte do processo como todo e que as suas contribuições foram importantes para o desenvolver da aula. Analisou-se também, por meio da avaliação discursiva, que 85% dos alunos que realizaram esta avaliação, tiveram textos bem desenvolvidos. Foi possível então verificar os avanços proporcionados pelo trabalho com a metodologia da sala de aula invertida. Sugere-se ampliar esse projeto para todas as disciplinas de calouros do curso em questão. Pois, as tecnologias estão disponíveis para a EAD, cabe ao professor de acordo com suas necessidades, saber utiliza-las, pois o foco da educação a distância é proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem interativo e dinâmico. A sala de aula invertida, por exemplo, mostra-se como uma metodologia inovadora, dinâmica em que o aluno é o protagonista em um processo de aprendizagem. Portanto, é preciso interesse e esforço para mudar as atitudes tradicionais e voltar-se para o novo, para métodos que realmente despertem o interesse desse aluno, para isso faz-

se necessário usufruir de novas metodologias, tornando o processo de ensino aprendizagem motivador, dinâmico em que o aluno possa ter autonomia para construir sua próprio aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, Marcelo Cavalcante. Auditoria: 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BARBOSA, Eduardo. F.; MOURA, Dácio G. Metodologias Ativas de aprendizagem na educação profissional e técnológica.Rio de Janeiro, 2013.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Flip Your Students' Learning. Educational Leadership, v. 70, n. 6, p. 16-20, 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 junho. 2019.

INSTITUTO BONILHA. Agência de Pesquisas, 2018.

INTITUTO PRÓ-LIVRO. Fomento à leitura e acesso ao livro. Retratos de leitura no Brasil. 2016. Disponível em:http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48. Acesso em: 02 mar. 2017.

MOORE, M,; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manoel. A Educação que Desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas.Coelção Mídias Contemporâneas, 2015.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Revista. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In:_____. Educação a distância: inícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 1996.

Palavras-chave: Educação a Distância, Aprendizagem,Metodologias Ativas, Educação.

EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA CULTURA INGLESA: PROBLEMATIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ISABEL MACENA PAGNONCELLI - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Neste trabalho são abalizadas possibilidades de problematização das interações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e aprendizagem significativa no Ensino Médio, considerando a implantação de relações entre conceitos disciplinares, com outras áreas de conhecimento e concernentes a aspectos contextuais. O estudo de caso foi realizado com alunos do Ensino Médio de colégio público em Curitiba nos últimos quatro anos, abarcando as disciplinas de Matemática, Física, Língua, Língua Inglesa e Portuguesa. Os fundamentos teóricos reúnem a teoria da aprendizagem significativa e alusivos sobre interdisciplinaridade e CTS. As intervenções desenvolvidas se referem à produção literária artística e científica da Inglaterra, com a contextualização, problematização e inter-relação entre diversos campos da educação. A composição de dados foi realizada por meio de entrevista e diagnóstico individualizado, registros escritos, gravações em áudio e vídeo e trabalhos elaborados por estudantes. Os elementos coletados foram analisados considerando Análise de Conteúdo. Entre os resultados podem ser reputados indícios de: empoderamento de temáticas escolares, em correspondência a entidades disciplinares e interdisciplinares; problematização de conhecimento de ciência, tecnologia e sociedade, no que concerne à estabilização de fatos científicos e implicações nos contextos experienciais; aspectos estimuladores, a incumbir de sentido e significado às atividades educativas pelo empoderamento cientifico. Destaca-se, todavia, desafios concernentes a obstáculos no trabalho conjunto e ampliação de interações entre conceitos.

Palavras-chave: Ciência, Tecnologia & Sociedade; Educação; Interdisciplinaridade, Inglaterr

1 INTRODUÇÃO

A amplitude das pesquisas nas áreas das tecnologias ao decorrer dos anos tem propiciado a busca pelo saber de maneira rápida e coesa acompanhando em larga escala o desenvolvimento do conhecimento junto à integração de diversidades no âmbito cientifico. Contudo, apesar desse avanço tecnológico digitalizado no mundo globalizado, conectado a velocidade das informações e descobertas, ainda se faz necessário a conscientização de como buscar esse aprendizado com inúmeras possibilidades de resultados bons, regular e alguns com certas deficiências. Assim sendo, trata-se dar as ferramentas para que a procura do conhecimento dialogue com outras áreas e com elas interaja de forma que transforme o aprendizado em saber refletivo crítico em relação à realidade. Dessa forma, para que possa compreender as relações que interacionam com o conhecimento adquirido e como se representam na sociedade cientifica. Partindo desse ponto, ampliam-se o comprometimento dos educadores em promover um ensino integralizado com as novas inovações e recursos tecnológicos e, assim, para que os aprendizes possam a obter habilidades de buscar, compreender, transmitir seu aprendizado pela aprendizagem significativa no contexto do seu conhecimento de mundo. Por essa perspectiva, se inserem as abordagens interdisciplinares como uma possibilidade para agregar-se as

atividades pedagógicas na Educação Básica. Considerar, a interdisciplinaridade apenas como mais uma pratica didática pedagógica no Ensino Médio, pode a princípio parecer muito superficial, ou seja, mais fictícia do que uma prática educacional com grandes possiblidades de sucesso. Por outro lado, os bons resultados avaliam que tais práticas estão de fato revolucionando o modo de aquisição do conhecimento. Constata-se, de que as inúmeras experiências até agora apresentadas demonstram a viabilidade dessas propostas. Entretanto, é preciso fazer diagnostico de forma os docentes de distintas áreas como: Matemática, Física, Língua portuguesa e Língua Inglesa, entre outros, aplicam na prática a interdisciplinaridade e quais são os resultados que suportam e ampliam as possibilidades para avançar futuramente em desafios dessa magnitude. Nesta pesquisa de campo, analisar todo o procedimento do desenvolvimento das ações interdisciplinares em colégio público do Ensino Médio de Curitiba. O discurso tem como proposta, saber até que ponto este projeto positiva para a produção de conhecimentos para os alunos e o que representa como práticas aos docentes de Matemática, Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa que aplicaram a aprendizagem significativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade e a contextualização são dois conceitos que remetem à prática pedagógica do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade representa uma forma de estudo de aspectos sociais, científicos, culturais, econômicos, focando-se também na realidade das comunidades. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (FAZENDA, 2002, p. 48). Como depende de uma proposta a ser vivenciada, a interdisciplinaridade adquire confiança na escola à medida que os docentes a desenvolvem de forma integrada ao trabalho pedagógico e capacitam os alunos a se comunicar e enfrentar problemas de variados graus referentes a cada realidade, tornando as pessoas capazes de usar a própria criticidade para planos de ação ao bem comum. (HARTMANN; ZIMMERMAN, 2007, p.3).

Na mesma linha de interpretação, expressa que a interdisciplinaridade é uma prática de integração, que se caracteriza “pelas trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no valor de um mesmo projeto de pesquisa” (FAZENDA, 2002. p. 25). Isso quer dizer que não basta apenas o método, mas sim um compromisso total e real dessas trocas, elas têm que envolver credibilidade nas suas especialidades, precisa existir uma interação e integração entre as especialidades de cada disciplina.

3 METODOLOGIA

Este trabalho envolve um processo de pesquisa-ação com estudantes bolsistas, professores que atuam na Educação Básica e professores do Ensino Superior, nas áreas de Matemática, Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nesse processo, foram desenvolvidas atividades educacionais interdisciplinares na rede pública de ensino de Curitiba-PR, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Interdisciplinar, nos anos de 2015,2016 e 2017. O objetivo desta investigação é analisar como se realiza o trabalho interdisciplinar no Ensino Médio na escola pública, identificando os fatores que o tornam possível, além de analisar a integração entre as disciplinas das áreas de ciências naturais, das exatas e das ciências humanas, sem desconsiderar as tecnologias.

A seguir, foram desenvolvidas atividades educacionais no colégio divididas em: momentos de exploração (5 horas-aula); momentos de construção (5 horas-aula); momentos de análise e discussão (5 horas-aula).

Em momentos de elaboração, os alunos da Educação Básica desenvolveram roteiros literários e vídeos considerando esses textos. Em momentos de análise e discussão, esses alunos apresentaram os vídeos produzidos, com realização de discussão sobre essas produções.

Em um primeiro momento, essas atividades foram desenvolvidas em oficina de evento, reunindo licenciados e docentes de vários lugares do estado do Paraná. Nessa oficina, após a explanação da proposta do trabalho, os participantes foram divididos em dois grupos. Cada um desses grupos teve como tarefas: a elaboração de modelo de sistema solar, envolvendo a análise de escalas; participação em atividade experimental sobre difração da luz e prismas; análise de relações entre produções artísticas e científicas envolvendo a Inglaterra.

Em um segundo momento, essas atividades foram desenvolvidas em colégio público com estudantes da Educação Básica, divididos em grupos. O espaço foi ambientado com imagens relacionadas à Astronomia. No início das atividades, foram analisados aspectos de arte, ciência, tecnologias e contexto sócio histórico, envolvendo cientistas, estudiosos, físicos, arquitetos, engenheiros, matemáticos, escritores, astrônomos, críticos, bandas de rock, sistemas políticos, entre outros.

Em momentos de exploração, foi realizado o sorteio de uma palavra; o significado dessa palavra remetia ao que foi trabalhado em momentos de exploração.

.4 RESULTADOS

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, os alunos responderam que acham importante saber ler e escrever corretamente, visando a um bom emprego. Quanto às aulas, vários alunos sugeriram que poderia ser mais dinâmica, com inovação, aulas de campo fora da sala habitual. Já em relação à disciplina de Matemática, vários alunos associaram-na às orientações profissionais, como arquitetura, administração e engenharia. Alguns alunos afirmaram que odeiam a disciplina pela dificuldade. Sugeriram que as aulas poderiam ser inovadoras, com aulas de campo, simulação de situações do cotidiano como representar um escritório, um banco, uma loja, um mercado. Quanto à disciplina de Física, os alunos responderam que consideram a disciplina complexa. Sugeriram modificações na abordagem de conteúdo. Do ponto de vista geral, os alunos demonstraram querer participar da construção do conhecimento, esperavam aulas interativas, em espaços diferenciados.

Foram identificações aspectos de motivação nas atividades desenvolvidas e busca por estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e os conteúdos abordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FAZENDA, I.C. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 11. ed. São Paulo: Papirus,2003.

HARTMANN, A.M; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A Reaproximação das “Duas Culturas”. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 7, n. 2, 2007.

.

Palavras-chave: Ciência, Tecnologia & Sociedade; Educação; Interdisciplinaridade, Inglaterra

EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E CIBERCULTURA NA FORMAÇÃO – USO EDUCACIONAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS LICENCIATURAS EM LETRAS NO PARANÁ

MARIA GORETI AMBONI STADTLOBER - UNIFESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Introdução da temática das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos Cursos de Letras (licenciatura) das Universidades Públicas do Estado do Paraná
Problema: Como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são integradas às práticas curriculares nas Licenciaturas em Letras das universidades públicas do Estado do Paraná?
Objetivo Geral: Analisar a integração das TDIC às disciplinas de Licenciaturas em Letras das universidades públicas no Paraná, alinhadas ao Plano Institucional (PI), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e aos demais documentos que norteiam o funcionamento dos cursos das Universidades em observação.
Objetivos Específicos: Analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Letras das universidades públicas, no estado do Paraná, no tocante à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) às práticas curriculares;
Investigar, com apoio de coordenadores de curso, o modo de apropriação da temática das TDIC, pelo coordenador, docentes e estudantes nos cursos de formação em Letras e a prevalência de abordagem (instrumental ou comunicativa);
Propor alternativas possíveis à consolidação da integração das TDIC às práticas curriculares, nos cursos de Letras das universidades investigadas.
Delimitação do objeto de estudo: as TDIC utilizadas nos cursos de Licenciatura em Letras de 8 universidades públicas do Estado do Paraná, sendo 2 federais e 6 estaduais na proposta inicial: UFPR, UTFPR, UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR (não participou da pesquisa).
Metodologia: Esta pesquisa, desenvolvida em nível de pós-doutoramento, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tem caráter qualitativo e documental. Utilizou-se a técnica do cotejo para análise dos documentos, do PI da Universidade e do PPP da área, compilação das entrevistas, questionários e de outros recursos de comunicação virtual, conforme o caso.
Na pesquisa documental foram analisados a Resolução 02/2015, (BRASIL/CNE, 2015), o Projeto Institucional (PI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada uma das IES e o modo como estão sendo integradas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino e à aprendizagem em cursos de Licenciatura em Letras das referidas universidades públicas federais e estaduais do Paraná na formação inicial de professores do Ensino Básico.
Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas com os alunos, docentes e coordenadores dos cursos de Letras e posteriormente procedeu-se à análise documental dos PI e dos PPP de curso e dos planos das disciplinas que abordaram a temática. Os questionários e entrevistas foram analisados à luz da análise de conteúdo dos discursos dos participantes e o cruzamento dos dados ainda está em análise.
Fundamentação teórica: Esta pesquisa buscou referências em (CHIZZOTTI, 2001); na análise de conteúdo do discurso (BARDIN, 2002); (BOGDAN e BIKLEN, 1994); (CHIZZOTTI, 2001). A análise das recomendações legais relativas à integração das tecnologias digitais da

informação e comunicação (TDIC) e as práticas educacionais dos professores do curso de Letras das 8 Universidades Públicas do Estado do Paraná, ao tematizá-las em suas unidades curriculares.

Em atendimento às demandas das agências de fomento à pesquisa, por pesquisas em rede, esta investigação está em fina sintonia com os estudos, cujo objeto de investigação incide sobre os cursos de Letras de universidades públicas no Estado de São Paulo. Do mesmo modo, o foco desta análise, incide sobre a formação dos licenciandos em Letras e a integração pedagógica das TDIC, nos cursos de Letras de Universidades Públicas do Estado do Paraná.

O marco teórico desse estudo fundamenta-se na abordagem sócio-histórica; com as premissas dialógicas (BAKHTIN, 1986), o agir comunicativo (HABERMAS, 2003); do empoderamento (FREIRE, 1986) e dos estudos relativos às TDIC no campo da educação, operando com conceitos como racionalidade instrumental e dialogia digital (PESCE, 2019); LÉVY (1998), interação pedagógica digital (SILVA, 2002), culturalismo, cultura da convergência (JENKINS, 2009) e uso social das TDIC (BONILLA e PRETO, 2015); a metodologia da multirreferencialidade (ARDOÍNO, 1993); RIBEIRO e SANTOS (2016).

No campo da linguagem e formação do educador (TARDIF, 2005), esta pesquisa lança mão de estudos sobre letramento e formação (SOARES, 2003); (SANTAELLA, 2004); e multiletramentos (ROJO, 2016); letramento digital e formação (XAVIER, 2011); (GERALDI, 1984).

Para analisar os dados desta pesquisa lançou-se mão de categorias propostas pela UNESCO (2008) como padrões de competência para a formação docente em tecnologias, contemplando: a) Alfabetização em tecnologia; b) Aprofundamento do conhecimento, c) Criação do conhecimento. Da análise dos dados foram selecionadas outras categorias, a saber: letramento digital, multirreferencialidade, racionalidade instrumental e formação do educador da linguagem. A escolha da abordagem culturalista (TYLOR, s/d); coadunou-se com o observado na cultura regional pedagógica desenvolvida nas escolas públicas do Estado e incentivada nas formações das universidades.

Resultados: O uso pedagógico das TDIC e a temática das TDIC ainda são raros nos cursos de Letras, frequentemente esbarrados pelas políticas educacionais, cortes e contenção de recursos. A temática das tecnologias digitais na prática pedagógica da formação inicial em Letras encontra-se frágil enquanto cultura digital ou cibercultura, havendo prevalência da cultura instrumental.

Observou-se na discussão dos resultados analisados que a temática das TDIC no curso de Letras das Universidades, embora constante da documentação é pouco valorizada na prática e assim constatou-se nessa abordagem, aproximação maior com a categoria ‘a’, pois um dos grandes desafios ainda é a alfabetização docente em tecnologias digitais, seguindo-se ao uso pedagógico.

Foram observadas algumas incongruências referentes à aplicação da legislação na sala de aula, identificadas nos discursos dos participantes; sobretudo, enorme necessidade de formulação de políticas públicas de formação e aquisição de equipamentos para equilibrar o prescrito pela legislação e a prática das TDIC na formação dos cursos de Letras das universidades.

Referências

ARDOÍNO, J. L**’approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives**. Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente n° 25-26, Université Paris 8, janvier-décembre 1993.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3. Ed. Traduzido por Michel

Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1986.
BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, jan. 2002.
BONILLA, M. H. & PRETTO, N. L. **Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais**. Revista Perspectiva: Florianópolis. V33. n. 2, p. 499 – maio de 2015.
BRASIL. **Resolução CNE/CP 002/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1º jul. 2015.
CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: Leitura & produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Traduzido por Guido A. Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. Ed. 7ª reimpressão. Traduzido por Susana L. de Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993.
PESCE, Lucila (Org.). E**ducação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura**: desafios à formação inicial do/a pedagogo/a. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019.
PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S. (Orgs.). **Inclusão digital** – Polêmica contemporânea. Vol. 2. Salvador: EDUFBA, 2011.
RIBEIRO, M. R. F.; SANTOS, E. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura**: tecendo a metodologia com um rigor outro. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016.
ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos**. Parte 1. Vídeo disponível em 14 de julho de 2016: https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w. Acesso em 06 de nov. 2018.
SANTAELLA, L. **O ciberespaço e sua linguagem**: a hipermídia. In: Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet. 2002.
SOARES, M. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2. ed. 6ª reimpressão. Coleção Linguagem e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2005.
TYLOR, E. B. **Primitive Culture.** Researches into the Development of Mythology, Philosphy, Religion, Language, Art, and Custom. London: John Murray, [1871] 1903.
UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores**. Tradução de Cláudia Bentes David. Paris: UNESCO/Microsoft, 2008.
XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**. São Leopoldo: Unisinos, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr. 2011.

Palavras-chave: Educação; Formação; Comunicação; Cibercultura; Linguagem.

EDUCAR ATRAVÉS DA INTERAÇÃO CIÊNCIA E ARTE NA CULTURA INGLESA: PROBLEMATIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

ISABEL MACENA PAGNONCELLI - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Neste trabalho são abalizadas possibilidades de problematização das interações entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e aprendizagem significativa no Ensino Médio, considerando a implantação de relações entre conceitos disciplinares, com outras áreas de conhecimento e concernentes a aspectos contextuais. O estudo de caso foi realizado com alunos do Ensino Médio de colégio público em Curitiba nos últimos quatro anos, abarcando as disciplinas de Matemática, Física, Língua, Língua Inglesa e Portuguesa. Os fundamentos teóricos reúnem a teoria da aprendizagem significativa e alusivos sobre interdisciplinaridade e CTS. As intervenções desenvolvidas se referem à produção literária artística e científica da Inglaterra, com a contextualização, problematização e inter-relação entre diversos campos da educação. A composição de dados foi realizada por meio de entrevista e diagnóstico individualizado, registros escritos, gravações em áudio e vídeo e trabalhos elaborados por estudantes. Os elementos coletados foram analisados considerando Análise de Conteúdo. Entre os resultados podem ser reputados indícios de: empoderamento de temáticas escolares, em correspondência a entidades disciplinares e interdisciplinares; problematização de conhecimento de ciência, tecnologia e sociedade, no que concerne à estabilização de fatos científicos e implicações nos contextos experienciais; aspectos estimuladores, a incumbir de sentido e significado às atividades educativas pelo empoderamento cientifico. Destaca-se, todavia, desafios concernentes a obstáculos no trabalho conjunto e ampliação de interações entre conceitos.

Palavras-chave: Ciência, Tecnologia & Sociedade; Educação; Interdisciplinaridade, Inglaterra

1 INTRODUÇÃO

A amplitude das pesquisas nas áreas das tecnologias ao decorrer dos anos tem propiciado a busca pelo saber de maneira rápida e coesa acompanhando em larga escala o desenvolvimento do conhecimento junto à integração de diversidades no âmbito cientifico. Contudo, apesar desse avanço tecnológico digitalizado no mundo globalizado, conectado a velocidade das informações e descobertas, ainda se faz necessário a conscientização de como buscar esse aprendizado com inúmeras possibilidades de resultados bons, regular e alguns com certas deficiências. Assim sendo, trata-se dar as ferramentas para que a procura do conhecimento dialogue com outras áreas e com elas interaja de forma que transforme o aprendizado em saber refletivo crítico em relação à realidade. Dessa forma, para que possa compreender as relações que interacionam com o conhecimento adquirido e como se representam na sociedade cientifica. Partindo desse ponto, ampliam-se o comprometimento dos educadores em promover

um ensino integralizado com as novas inovações e recursos tecnológicos e, assim, para que os aprendizes possam a obter habilidades de buscar, compreender, transmitir seu aprendizado pela aprendizagem significativa no contexto do seu conhecimento de mundo. Por essa perspectiva, se inserem as abordagens interdisciplinares como uma possibilidade para agregar-se as atividades pedagógicas na Educação Básica. Considerar, a interdisciplinaridade apenas como mais uma pratica didática pedagógica no Ensino Médio, pode a princípio parecer muito superficial, ou seja, mais fictícia do que uma prática educacional com grandes possiblidades de sucesso. Por outro lado, os bons resultados avaliam que tais práticas estão de fato revolucionando o modo de aquisição do conhecimento. Constata-se, de que as inúmeras experiências até agora apresentadas demonstram a viabilidade dessas propostas. Entretanto, é preciso fazer diagnostico de forma os docentes de distintas áreas como: Matemática, Física, Língua portuguesa e Língua Inglesa, entre outros, aplicam na prática a interdisciplinaridade e quais são os resultados que suportam e ampliam as possibilidades para avançar futuramente em desafios dessa magnitude. Nesta pesquisa de campo, analisar todo o procedimento do desenvolvimento das ações interdisciplinares em colégio público do Ensino Médio de Curitiba. O discurso tem como proposta, saber até que ponto este projeto positiva para a produção de conhecimentos para os alunos e o que representa como práticas aos docentes de Matemática, Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa que aplicaram a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ciência, Tecnologia & Sociedade; Educação; Interdisciplinaridade, Inglaterra

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LAS POLÍTICAS BRASILEÑAS Y ESPAÑOLAS

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUCCIÓN

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es la prioridad, tanto para Brasil como para España por contribuir para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el crecimiento económico.

Por hacer parte del proceso de transformación en diferentes ámbitos (social, político, educativo, cultural, etc.) en la que la sociedad globalizada está inserida (ALMENARA, ORTIZ, 2019; BAUMAN, 2013; CASTELLS, 2001; GONZÁLEZ, TORRES, 2018), acciones con relación a las Políticas Públicas de Integración de las TIC están siendo desarrolladas en consonancia con órganos como Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, UNESCO, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea.

A partir de eso surge la inquietud: "¿Qué revelan las Políticas Públicas de Integración TIC de España y Brasil?", una vez que las Políticas Públicas son un conjunto de programas, iniciativas, decisiones o acciones desarrolladas por el Gobierno para garantizar derechos y el bien estar social de la población en forma de ley, decretos, etc. y circulan por diferentes áreas como educación, salud, trabajo, cultura, etc. con el intuito de atender a las demandas sociales.

OBJETIVOS

Con el objetivo de identificar puntos de encuentros y desencuentros entre las Políticas de ambos los países, se estableció como objetivos específicos contextualizar las Políticas Públicas de Integración TIC en Brasil y España, identificar cómo empezó el proceso de integración e identificar el lanzamiento de nuevas Políticas que hicieron parte del proceso de desarrollo de esos países.

METODOLOGÍA

De carácter cualitativo, la metodología empleada fue un estudio comparativo por permitir la descripción de similitudes y disimilitudes (SARTORI, 1984) por medio del análisis de documentos oficiales y científicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los dato y una mirada más crítica, fue posible distinguir aspectos de Políticas Estratégicas, Políticas Operativas o ambas (BRAVO, PONS, PAGÁN, 2018; INTEF, 2017). Pues, al realizar un análisis del contexto histórico-social-cultural de las Políticas Públicas de Integración de las TIC en Brasil y en España, fue posible establecer algunos puntos de encuentros y otros de desencuentros con relación al objetivo de las propuestas.

Para empezar, ambos los países desarrollaron políticas que contemplaron la enseñanza pública con la finalidad de mejorar la calidad educativa nacional como forma de innovar (CANTO et al, 2018; MORAES, 1997; PASINATO, 2011; VALENTE, ALMEIDA, 1997). Para eso, llevaron a cabo actividades de formación para el profesorado (AREA, MESA, 2014; PASINATO, 2011) y aplicaron en zona urbana y zona de campo.

También fueron creadas plataformas que permitían el acceso a contenidos digitales en red (especialmente para personas mayores o discapacidad), pues una de las preocupaciones era el

riesgo de exclusión digital (AREA, MESA, 2014; CANTO et al, 2018; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; GARCÍA, 2010; PASINATO, 2011).

Otra de las preocupaciones era ofrecer infraestructura y soporte a las escuelas por medio de aparatos con conexión a Internet, a la red y wifi, además de softwares, hardware y Tecnología Digital de Información y Comunicación (TDIC) (BRAVO, PONS y PAGÁN, 2018; CANTO et al, 2018; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; INTEF, 2017; MORAES, 1997; PASINATO, 2011; VALENTE, ALMEIDA, 1997).

Programas con respecto a Políticas Operativas tuvieron una presencia significativa, como es el caso del "PROINFO", en Brasil, e "Internet en la Escuela", en España. Además de los programas de presencias políticas operativas y estratégicas, como el "PROINFO Integrado" en Brasil y los programas "Escuela 2.0, Internet en el aula y "Educación.es".

El resultado del investimento en las Políticas Educativas proporcionó un gran cambio social por permitir un crecimiento económico en los dos países y desarrollo tecnológico, nueva lógica de mercado e integración TIC a la Sociedad de la Información (AREA, MESA, 2014; BRASIL, 2017; BRAVO, PONS, PAGÁN, 2018; CANTO et al, 2018; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; INTEF, 2017; GARCÍA, 2010; PASINATO, 2011). Sin embargo, equiparando las Políticas de Brasil y España, los desencuentros registrados en los objetivos se quedan evidentes en áreas duración, alcance, preocupación y escenario.

En lo que dice respecto a duración, Brasil presenta períodos más largos de las Políticas ejecutadas mientras que España presenta más renovaciones. A partir de eso, es posible decir que España tiene una preocupación en adaptar los objetivos de las Políticas a las necesidades contemporáneas de la sociedad de la información y caracteriza cambios constantes y rápidos (AREA, MESA, 2014; BRAVO, PONS, PAGÁN, 2018; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; INTEF, 2017; GARCÍA, 2010).

En el quesito de alcance, España también sale adelante con Políticas más amplias trabajadas por medio de un Plan de Acción que engloba varios sectores de la sociedad (INTEF, 2017). El hecho de extenderse a diferentes sectores da la sociedad hace con que genere una preocupación en agrupar las políticas en términos de investigación, innovación y desarrollo, contempladas dentro del Plan Nacional dedicado TIC (AREA, MESA, 2014; BRAVO, 2018; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; GARCÍA, 2010).

Además, el escenario demuestra un avanzo significativo en la inclusión de colectivos de riesgo de exclusión digital (ALMENARA, ORTIZ, 2019; AREA, MESA, 2014; GARCÍA-VALCÁRCEL, TEJEDOR, 2018; INTEF, 2017; GARCÍA, 2010). Eso significa que han creado estrategias para avanzar tanto en la inclusión como en la igualdad social, haciendo con que la igualdad de género, en la sociedad, sea aún más fomentada (GONZÁLEZ, TORRES, 2018; KAMPYLIS, PUNI, DEVINE, 2015).

CONSIDERACIONES FINALES

Con el intuito de responder el problema de investigación, fue desarrollada una trayectoria de investigación que contó con un estudio sobre las Políticas Públicas de Integración de las TIC llevadas a cabo en Brasil y España en busca de puntos convergentes y divergentes en sus construcciones histórico-sociales.

Fue posible percibir que las primeras propuestas de las TIC en Educación surgen ya en los años de 1960 mediante incentivo y estudios realizando sobre la enseñanza de robótica y programación para la educación infantil y primaria.

Las Políticas Públicas de Integración TIC nascen con el objetivo de influenciar la sociedad para actuar delante de necesidades y problemas detectados, en la búsqueda de impacto o provocar cambios en la realidad (BRASIL, 2017; INTEF, 2017).

Además, mismo con diferentes influencias y estructuras de gobernanza, los países presentan características muy semejantes y son la prioridad de ambos los países.

REFERENCIAS

ALMENARA, J. C.; ORTIZ, R. V. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. **Aula Abierta**, México, vol. 48, n.º 2, 139-146, abr-jun, 2019.

AREA, M.; MESA, A. L. S. Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. **Educar**, vol. 50, no 1, p. 15-39, 2014.

BAUMAN, Z. **Vida liquida**. Barcelona: Planeta, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Nacional Curricular**, 2017. Disponible en http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

BRAVO, M. P. C.; PONS, J. de P.; PAGÁN, J. B. Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. **Revista de Educación a Distancia**, n.º 56, 2018.

CANTO, J. Z. et al. Políticas públicas para a integração das TIC na educação básica. **Anais...**, 61-68, 2018.

CASTELLS, M. L**a era de la información**: Economía, sociedad y cultura. Vol. I. México: Siglo XXI, 2001.

GARCÍA, J. L. M. Programas Escuela 2.0 y Pizarra Digital: un paradigma de mercantilización del sistema educativo a través de las TICs. R**evista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado,** vol. 13, no 2, p. 65-78, ago. 2010.

GONZÁLEZ, G. M.; TORRES, C. I. Las mujeres y la sociedad del conocimiento: uso y aplicabilidad de las TIC por las investigadoras. **Revista de estudios de género: La ventana**, vol. 6, no 48, p. 206-235, jul-dic 2018.

INTEF. **Una breve historia de las TIC Educativas en España**. Gobierno de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017. Disponible en https://bit.ly/2AjSlrA

KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; DEVINE, J. **Promoting Effective Digital-Age Learning**: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. European Commission, 2015 doi: 10.2791/54070

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Brazilian Journal of Computers in Education**, vol. 1, no 1, p. 19-44, abr. 1997.

MUÑOZ-REPISO, A. G. V.; TEJEDOR, F. J. Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. **Estudios sobre Educación**, vol. 34, p. 155-175, 2018. 10.15581/004.34.155-175.

PASINATO, N. M. B. Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica do professor. 2011. 138f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Paraná, Curitiba, 2011.

SARTORI, G. **La polìtica, lògica y mètodo en las ciencias sociales**. México: Fondo de Cultura Económico, 1984.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Brazilian Journal of Computers in Education**, vol. 1, no 1, p. 45-60, 1997.

Palavras-chave: Educación; Políticas Públicas en España; Políticas Públicas en Brasil; Integración TIC; TDIC.

ENSAIO SOBRE O COACHING EDUCACIONAL: PRIMEIROS RESULTADOS DE UM ESTUDO PRÁTICO E TEÓRICO

MARIANE REGINA KRAVISKI - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Vencendo barreiras iniciais

Não são poucos os casos em que melhores práticas, confirmadas por seus bons resultados no mundo administrativo acabam tendo suas vantagens apropriadas em outros setores. Esse trabalho foca o mundo do ensino e aprendizagem como campo aberto para o desenvolvimento de inovações importantes no processo de gestão administrativa das Instituições de Ensino Superior - IES, representando tal imbricação, um ponto de contato e aproximação entre áreas que tradicionalmente defendem, algumas vezes arduamente, pontos de vista contrários, que determinam um indesejável comportamento dicotômico, como resultado. Essa posição na ótica de Salomon e Silva (2011) tem trazido prejuízos ao processo inovativo que podem decorrer de tal fato e, principalmente, como melhoria do aporte de recursos financeiros em pesquisas educacionais. Há, ainda em trânsito, uma mudança de lógica de suporte para atividades desenvolvidas na perspectiva da utilização do EaD. O privilégio dado à produção do material didático não perde, mas decresce em sua importância, frente a uma maior necessidade de atendimento ao aluno, colocado em destaque maior, como confirmam estudos desenvolvidos por Moran, Mazeto e Behrens (2010). Esta barreira inicial, incompreensivelmente aceita como "natural" busca criar um "ataque" que não existe, imaginário e cuja derrubada se faz necessária

O *coaching* executivo e sua migração para coaching educacional

O portal IBC (2019), órgão que congrega profissionais da área, considera ser o *coaching* atividade uma metodologia aberta à aprendizagem de qualquer pessoa levando-a a atingir um **objetivo** na vida profissional ou pessoal, até 20 vezes mais rápido e, comprovadamente, como é possível enxergar em estudos desenvolvidos na PUC-SP, por Melo et al. (2015). O destaque assinalado no texto ao termo – objetivo - traz a conotação prévia que ele pode ter como significado levar o aluno a uma situação de, por exemplo: aprender a aprender, defendida por Varela (2016); aprender pela pesquisa, orientada por Pedro Demo (Demo in Nova Escola, 2010); aprendizagem independente como elemento importante, segundo Mota (s. d.) e; aprendizagem ativa que, segundo Santos e Sazaki (2015), é um dos principais elementos de um processo de sucesso, desde que desenvolvida de forma exaustiva, com orientação. Essa é a proposta por detrás do *coaching* educacional, linha de pesquisa já aberta em algumas IES, mas que ainda carece de estudos mais aprofundados.

Particularidades do *coaching* educacional

Há um pequeno diferencial que pode ser creditado à não presença síncrona dos atores e ao excessivo volume de alunos em ambientes de grandes salas de aula, que caracteriza a oferta da EaD na atualidade e diferencia a atividade de *coaching* executivo do *coaching* educacional. No *coaching* executivo, o *coacher* [1] é um profissional diferenciado e que assume um ou mais profissionais colocados diretamente sob sua responsabilidade. No *coaching* educacional, um professor orientador assume um determinado grupo de alunos postos como *coachees*[2] com capacidade diferenciada para desenvolvimento de atividades de atendimento aos seus colegas de turma. Esses alunos são empoderados para que disseminem as instruções necessárias,

atividade desenvolvida pelo orientador nos ambientes EaD tradicionais. O que motiva a criação desta estrutura em formado piramidal são as grandes salas de aula e o grande número de alunos a serem atendidos. Aqui, permite-se antever o aumento de alunos atendidos (na base da pirâmide) por um tutor, agora representado pelos alunos que foram preparados para desenvolvimento de tal atividade. O fato do atendimento ser dado por um aluno, colega de turma, que vivencia a mesma realidade, pode ser considerado como um elemento facilitador. Desta forma, de *coachee* o aluno assume o papel de *coacher*, renomeado no setor educacional como monitor, ainda que existam posições contrárias a esta denominação. Há um "aumento" na capacidade de atendimento de cada professor orientador envolvido, liberando uma importante carga que pode ser utilizado em atividades "mais nobres" a serem desenvolvidas por esses profissionais.

A criação da função monitoria

Como resultado da apresentação do tema ao CEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa da IES na qual o trabalho está em desenvolvimento, foi criada a função monitoria e estabelecidas as condições para seu funcionamento, em edital englobando diferentes cursos, todos interligados por uma página própria no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado.

A metodologia proposta

A metodologia proposta foi o desenvolvimento de uma pesquisa participante que incluiu os pesquisadores no desenvolvimento e acompanhamento das atividades, com a utilização de um *software* criador de uma página *web* de acompanhamento, que ainda se encontra em sua fase inicial de cadastro e avaliação. A sua associação com o AVA permite um acompanhamento total de todas as atividades desenvolvidas no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos por monitores diretamente no polo em que a atividade está ativada.

A apresentação do resultado e avaliação

O primeiro grupo de monitores será sabatinado com a utilização de questionário apropriadado para captação de um viés crítico da atividade e registro de eventuais problemas em seu desenvolvimento. Hoje desenvolvida diretamente na ESE – Escola Superior de Educação, o projeto poderá, na obtenção do sucesso desejado, ser expandido para outras escolas e cursos, seguindo os moldes e utilizando as tecnologias criadas para desenvolvimento da atividade de acompanhamento, com preservação digital já prevista no registro das atividades. A sua avaliação será o resultado da análise dos questionários aplicados a todos os monitores sem exceção, com uma construção gráfica que venha a facilitar a compreensão e obtenção de uma visão sistêmica sobre o assunto.

Referências

MORAN, J. M. MASETTO, M. BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação tecnológica**. Campinas: Papirus, 2010.

MOTA, R. Inovação e aprendizagem independente na educação básica. Online. Disponível em https://linhadireta.com.br/publico/images/pilares/6ls9y981kt6.pdf. Acessado em maio de 2019.

NOVA ESCOLA. **Pedro Demo fala sobre educação pela pesquisa**. Online. Disponível em n. Acessado em maio de 2019.

PORTAL IBC. O que é coaching? Online. Disponível em http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching/?utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=oquecoacoaching&utm_term=texto&utm_content=oqcoach_permita&adw_source=google&adw_medium=cpc&adw_campaign=189145550&adw_term=o%20que%20%C3%A9%20coach&adw_content=g&gclid=Cj0KCQjwrJ7nBRD5ARIsAATMxsumdS5hmPdSI7PxTa1Afk-2Svy4XXeZKqv63qq5zKHId_NuaiRIe-YaAvDbEALw_wcB. Acessado em maio de 2019.

SANTOS, R. J. E SASAKI, D, G. G. **Uma metodologia para aprendizagem ativa para o ensino de mecânica em educação de jovens e adultos**. Online. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172015000300506&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em maio de 2019.

SOLOMON, M. F. B. e SILVA, C. E. S. **A relação empresa-universidade como ferramenta estratégica à gestão de aprendizagem organizacional**. Online. Disponível em https://revista.feb.unesp.br/index.php/gepros/article/download/165/113. Acessado em maio de 2019.

VARELA, T. **Para o século XXI , o importante é aprender a aprender**. Online. Disponível em https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/23/para-seculo-21-o-importante-e-aprender-a-aprender.htm. Acessado em maio de 2019.

[1] Nome recebido pelo profissional responsável pelas atividades educacionais envolvidas.
[2] Nome recebido pelos profissionais que são orientados por um coacher.

Palavras-chave: Coaching educacional; monitoria; EAD.

ENSINAR MATEMÁTICA COM O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS DE UMA POSSIBILIDADE

SILVIO LUIS AGOSTINHO DOS SANTOS - SEE

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENSINAR MATEMÁTICA COM O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS DE UMA POSSIBILIDADE

Resumo

Fundamentação Teórica

Robótica Educacional: da origem do construcionismo à espiral da aprendizagem

Meu foco, nesta pesquisa, se dá em torno da Robótica Educacional (RE) como ferramenta de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. Dessa maneira, acreditamos que para discutir quais as implicações do uso da RE no processo de construção do conhecimento, é necessário entender, num primeiro momento, como o indivíduo constrói conhecimento; posteriormente, como o conhecimento é produzido por meio das interações aprendiz máquina e consequentemente, como se desenvolveu a RE.

Ao lado de Piaget, e amparado pelos conceitos de Inteligência Artificial desenvolvidos no MIT (Massachusetts Institute of Technology), Papert desenvolveu, no inicio dos anos 60, a linguagem Logo de programação, caracterizada por proporcionar que o aprendiz use os conceitos de Matemática para criar figuras, animações, jogos e simulações no computador. Dessa maneira, o computador torna-se uma ferramenta capaz de explorar os ambientes de aprendizagem caracterizados pelas concepções construcionistas, desde que, o aprendiz possa explicitar suas ideias e gerar um registro de seus pensamentos, os quais podem ser utilizados para se construir novos conhecimentos.

Além do mais, o desenvolvimento cognitivo de um aprendiz, segundo Valente (2002), ao programar um computador, pode ser entendido como uma espiral, formada pelas ações de descrição-execução-reflexão-depuração, que proporciona um entendimento de como acontece o processo de construção de conhecimento.

Dessa forma, a interação homem máquina na produção do conhecimento pode ser compreendida, segundo Valente (2002), como uma espiral da aprendizagem caracterizada por um processo contínuo, de tal forma que, em cada ação de um novo ciclo, o conhecimento não se encontra da maneira inicial em que foi construído no ciclo anterior, sendo, sempre ampliado. O que altera "é a concepção como tais conceitos contribuem para o desenvolvimento do conhecimento, esse sim na forma de um espiral crescente" (VALENTE, 2005, p. 67).

A RE, vista como uma expansão da linguagem Logo de aprendizagem, pode ser vista como um conjunto de conceitos tecnológicos voltados para a educação. Nesse contexto, as concepções de construcionismo e de espiral da aprendizagem, apresentadas anteriormente, podem ser exploradas em atividades que utilizem as TIC, em especial, a RE. Dessa forma, apresentaremos, a seguir, a RE voltada à aprendizagem de conceitos matemáticos.

A Robótica Educacional e a Aprendizagem Matemática

A RE, além de envolver conceitos de Física e Matemática e incluir os conhecimentos de informática e inteligência artificial; explora recursos pedagógicos a fim de proporcionar um ambiente de trabalho escolar prazeroso. Dessa maneira, é capaz de proporcionar a construção do conhecimento por meio da experimentação, construção, reconstrução, observação e análise. Nesse contexto, o professor deve assumir o papel de problematizador no processo de ensino-aprendizagem, de tal forma que auxilie o aluno a buscar, de maneira autônoma, as respostas dos problemas propostos, bem como relacionar o conhecimento empírico e o conhecimento cientifico. E, dessa maneira, acreditamos que é necessário repensar a prática pedagógica, em busca de metodologias que proporcionem aos estudantes a incorporação do raciocínio, da lógica e da análise de situações para diferentes resoluções de problemas que envolvam cálculos, aplicação de fórmulas ou conceitos matemáticos.

Cada etapa permite que o educando, juntamente com o professor, compreenda concretamente o que é a construção da aprendizagem. Tanto professor como aluno criam uma relação afetiva com o projeto, comprometendo se com a tarefa proposta e conciliando as novas aprendizagens com habilidades requeridas. Equilibrando habilidades e desafios, eles experimentam um alto grau de motivação e satisfação. (GOMES et al., 2010, p. 13)

Assim, apresento, neste trabalho, dados de uma pesquisa que identificou a construção de conhecimentos matemáticos ao utilizar o kit de Robótica Educacional com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Problema da Pesquisa

Pensando nisso e procurando responder uma questão, que agora parece ser mais clara, a ponto de questionarmos: **"Qual é a contribuição da Robótica Educacional, na aprendizagem de conceitos matemáticos ?".**

Objetivo Geral

Investigar os conceitos matemáticos que emergem ao desenvolverem atividades com a robótica educacional.

Objetivos Específicos

· Identificar as dificuldades que os alunos encontraram, com relação aos conceitos matemáticos, envolvidos nas atividades organizadas para as feiras de ciências;

· Identificar e analisar a relação dos alunos com a TIC e a Robótica;

· Analisar as atividades desenvolvidas na escola, no contexto em que utilizou a Robótica Educacional;

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa cujo foco é a compreensão de como os alunos aprendem e desenvolvem conceitos matemáticos a partir da utilização do kit de RE e a programação de protótipos.

A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma Escola Estadual localizada na cidade de Pracinha-SP. Os encontros tinham duração de duas horas/aula e foram realizados, semanalmente, de abril a junho de 2018.

Nos primeiros encontros realizamos uma discussão teórica sobre a história da RE com os alunos, em que eles puderam ambientar-se com o protótipo e com o software. Posteriormente, solicitamos que os alunos programassem o protótipo para que ele realizasse um quadrado e que explicassem os movimentos e comandos utilizados para que conseguissem atribuir significados aos conceitos matemáticos abordados.

Discussão e Resultado

O resultado que apresento neste trabalho se refere ao desenvolvimento do primeiro desafio proposto aos alunos, que consistia em programar o protótipo para se movimentar de maneira que formasse a figura geométrica quadrado. A tarefa aconteceu dentro da sala de informática e os alunos foram divididos em grupos.

Um exemplo que gostaríamos de destacar é o fato de Julia, afirmando que o ângulo interno de um quadrado seria de 60 graus, desenha, por orientação de uma das colegas, um quadrado em seu caderno e comprova, usando o transferidor, que o ângulo interno de um quadrado é, na verdade, 90 graus. Dessa forma, como aponta Papert (1994), ao demonstrar geometricamente o que estava pensando, ela pôde verificar o seu raciocínio, tornando-se a personagem principal do processo de construção do conhecimento.

Com este exemplo, mostram aspectos do raciocínio matemático dos alunos e as dificuldades encontradas ao transcrever tais ideias para o software do protótipo. Observei, também, que alguns alunos não tinham certeza quanto às definições do polígono quadrado, entretanto, existem outros fatores subjetivos que podemos considerar, como, por exemplo, alguns alunos não foram ouvidos e outros não apresentaram suas ideias ao grupo. Todavia, podemos observar que o uso de protótipos robóticos e softwares de linguagem de programação, ou seja, de RE, que exploram o desenvolvimento do raciocínio computacional se mostram como uma ferramenta que pode auxiliar a aprendizagem de conceitos matemáticos e atribuição de significados à Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades apresentadas, neste artigo, é um recorte de um trabalho desenvolvido com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Acreditamos que o trabalho relatado, por meio das discussões teóricas e das conversas, demonstra a contribuição do uso de RE para a compreensão de conceitos matemáticos e atribuição de significados à Matemática pelos alunos. A partir do momento que os alunos se tornaram sujeito ativo do processo de construção do conhecimento aconteceu à atribuição de significados à Matemática, de tal maneira que o desenvolvimento do raciocínio matemático foi estendido pelas discussões e reflexões que os mesmos fizeram ao utilizar o software de programação.

A oportunidade de testar suas hipóteses fez com que os alunos refletissem e discutissem seus raciocínios com o grupo e ao fazer isso, criaram um ambiente reflexivo, caracterizado pela comunicação de ideias. No decorrer da atividade, observamos a construção do conhecimento matemático no momento em que os alunos realizavam hipóteses e as discutiam com os colegas do grupo para, em seguida, testarem e refletirem sobre suas conclusões na finalidade de resolver o desafio proposto.

Referências Bibliográficas

GOMES, C. G.; et al. **A robótica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de Matemática no ensino fundamental.** In: PIROLA, NA. org. Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 244 p. ISBN 978-85-7983-081-5. Available from SciELO Books http://books.scielo.org. Acesso em 07/06/2019.

MEDEIROS, D.; SILVA, E.C.; MORELATTI, M. R. M. **Ensino de matemática com TIC.** In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 26, 2015, Évora. Atas do XXVI Seminário de Investigação em Educação Matemática. Lisboa: APM – Associação de Professores de Matemática, 2015.

MEDEIROS, C. E.; SILVA, L. R. F.; VIEIRA, A. N. **As novas tecnologias da informação e comunicação e a formação do professor para educar na sociedade globalizada.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19023_9238.pdf. Acesso em 07/06/2019.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

PAPERT, S. **A máquina das Crianças: repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VALENTE, J. A. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos.** In: JOLY, M.C.R.A. (Ed.). A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2002.

Palavras-chave: Robótica Educacional, Aprendizagem Matemática e Construcionismo.

ENTRE OS GAMES E A ESCOLA: A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE UM ADOLESCENTE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

MARIANA APARECIDA VICENTINI - FURB

ADRIANA FISCHER - FURB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo objetiva compreender como um estudante constitui suas identidades em práticas de letramentos com games. A problemática que deu origem a pesquisa se organiza no contexto de um Clube de Inglês de uma escola localizada no interior do estado de Santa Catarina. O Clube de Inglês é um espaço de atividade extracurricular optativa, dividida em níveis, oferecida aos alunos do primeiro ano de um ensino médio para a aprendizagem do inglês, com uso de uma abordagem normativa de ensino do idioma. Apesar de os alunos que participam do Clube se mostrarem desmotivados durante as aulas, conseguem se comunicar em um nível considerado avançado para o idioma, afirmando terem adquirido essa proficiência por meio dos Massively-Multiplayer Online Games (MMOG).

A presente pesquisa está fundada na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000) compreendidos como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas e sócio-historicamente situadas. Esse enfoque considera que o letramento sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte das identidades das pessoas (GEE, 2000).

Ao fazer uso do conceito de identidades, nos apoiamos em Hall (2006), que a define sob um olhar histórico e não biológico. Nesse sentido, as identidades não possuem um núcleo fixo e estável, pelo contrário, estão sempre se (re)fazendo em um processo de construção que ganha forma nas tensões e fricções da relação com o outro, em diferentes tempos e espaços da história. As tensões e fricções mencionadas por Hall emergem, especialmente, durante o percurso de aprendizagem de um sujeito a partir de seu contato com diferentes letramentos, que exigem dele a socialização com o que Gee (2001) classifica como Discursos, com D maiúsculo.

Segundo Gee (2001), os Discursos são ideológicos, pois envolvem um conjunto de valores, pontos de vista sobre a relação entre as pessoas, sobre a distribuição de bens sociais e indicam quem são os insiders em determinadas práticas de letramentos. A institucionalização de Discursos dominantes, de acordo com Buzato (2014), ocorre por meio de agências de letramentos específicas e, neste caso, tomo como base a escola, para me referir a uma agência reguladora do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015). Simultaneamente, a inserção de um grupo específico de sujeitos em práticas de letramentos dominantes, grupos periféricos utilizam letramentos como espaços de resistência e manifestação de identidades e modos de vida alternativos. Ao se pensar em letramentos a partir do conceito de fronteira, que os divide entre dominantes e marginais, há o reconhecimento de que os letramentos são sempre heterogêneos. Essa heterogeneidade implica considerar que os letramentos "congregam entidades de tipos distintos cujo trabalho é compartilhado, e cujas identidades são definidas por uma dinâmica relacional (BUZATO, 2012, p.787), ou seja, híbrida.

Considerar sujeitos como híbridos implica que aprender não é sinônimo de rompimento de vínculos para a inserção em eventos de letramentos. Nessa direção, as identidades são

transferíeis de um contexto para outro, por serem líquidas (BAUMAN, 2005). Portanto, a inserção de sujeitos que constituem suas identidades em games, por exemplo, em práticas de letramentos escolares estão predispostas a um conflito. Apesar da noção de que esse conflito é característico dos letramentos, nosso posicionamento é o de que, agências de letramentos como a escola, não podem mais, tão claramente como no passado, ser compreendidas como fontes imanentes de normas e restrições que regulam e constrangem comportamentos humanos sem que se leve em conta sua própria constituição híbrida.

A relevância das considerações traçadas até o momento reside no fato de que trazemos para discussão, neste estudo, a perspectiva de um sujeito integrante do Clube de Inglês, com o pseudônimo de Leviathan, acerca de como foi, para ele, a aprendizagem da língua inglesa mediada pelas construções entre a escola, os jogos de videogames em suas comunidades. Inicialmente, por meio do chat da plataforma de gamificação Classcraft, utilizada nas aulas do Clube de Inglês, o sujeito cita:

[1] Acho que dá sim para aprender inglês jogando, mas não de uma noite para outra, aprender inglês com jogos leva anos e anos jogando vários jogos diferentes, além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou lives em inglês, isso ajuda muito mais (Leviathan, grupo focal).

O enunciado de Leviathan aponta para a aprendizagem do idioma por meio da hibridização de conhecimentos advindos de diferentes esferas sem conseguirmos delimitar onde começa um e termina outro. Os NEL enfatizam a aprendizagem informal em práticas cotidianas e como isso se relaciona com contextos educacionais formais, assinalando que 'patrocinadores' da aprendizagem (LEA; HAMILTON; GOURLAY, 2014); – como videogames - são encontrados em todos os domínios da vida social e moldam significativamente práticas de letramentos por meio de seu papel na facilitação de atividades e oferecendo acesso a habilidades particulares e materiais necessários para a aprendizagem.

Ao citar que [1] "além de que só aprendemos algo básico com o jogo em si, o que mais ensina é a comunidade, jogar com outras pessoas, assistir vídeos ou lives em inglês, isso ajuda muito mais", há indícios de uma perspectiva dialógica da linguagem, em que o sujeito aprende colaborativamente (BUZATO, 2012) por meio de comunidades, lives e vídeos, em que pessoas diferentes, com diferentes leituras de mundo em (ou acerca de) jogos passam a interagir com ele, o que determina grande parte de suas experiências, de suas leituras, de sua forma de pensar. Essas pessoas são integrantes de diferentes práticas sociais e, na interação com esses sujeitos, existe uma relação de troca, que os constitui. Leviathan, ainda, afirma que,

[2] "[...]não é só jogando que se aprende. Quando você não entender algo escrito no jogo deve correr atrás e pesquisar o que significa, deve juntar o conhecimento da escola com o adquirido jogando e ouvir e ler muito inglês, de jogadores, de vídeos, de sites, de tutoriais" (Leviathan, grupo focal).

O que fica evidente no enunciado de Leviathan, quando ele não se mostra passivo em relação ao desafio que lhe é imposto mobilizando e atualizando seus conhecimentos acerca da segunda língua para agir em uma prática de letramento. O movimento que Leviathan realiza com os conhecimentos que possui, unindo-os aos adquiridos na escola é compatível com a teoria dos NEL ao passo que, nesses estudos, segundo Monte Mór (2012), pode-se observar outros modos de conhecimento como práticas de combinações de elementos, de transferir materiais ou conhecimentos de um contexto para outro, de fazer empréstimos num novo contexto ou

modalidade de linguagem, iniciativas praticadas principalmente pelos jovens, que mostram um 'saber fazer' mesmo na ausência de um modelo pré-existente. Isso fica evidente na interação de Leviathan com videogames, pois ele passa a construir novos conhecimentos e sentidos a partir de algo que, para ele, é desconhecido, ou que lhe é considerado novo, como as missões de um jogo apresentadas em outro idioma ou a interação com jogadores que não falam a mesma língua que ele.

O movimento que Leviathan realizou ao mobilizar conhecimentos adquiridos na escola para seu uso em práticas de letramentos em um game também poderia ser praticado pela escola. Leviathan tem, em sua identidade, características de jogador e essa identidade é híbrida a sua identidade de aluno. Daí a relevância de a escola compreender os meios pelos quais a atividade de jogar é parte da rotina dos jogadores e das suas relações e a forma como questões políticas, econômicas e sociais também constituem a cultura dos games.

REFERÊNCIAS

BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated literacies: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

Bauman, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

BUZATO, M. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. Linguagem e Ensino, Pelotas, v.17, n.1, 2014. p. 25-60.

BUZATO, M E. K. Letramentos em Rede: textos, máquinas, sujeiros e saberes em translação. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.12, n.4, p.783-809, 2012.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. Journal of adolescent & adult literacy, n. 44, v.8, 2001. p. 714–725. Disponível em: http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated Literacies: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

HALL, S. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEA, M. R.; HAMILTON, M.; GOURLAY, L. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. Research in Learning Technology. vol. 21. 2014. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1442/pdf_1. Acesso em: 18 maio 2019.

MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. 2015. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. Working with academic literacies: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.

Palavras-chave: Letramentos; identidades; games; clube de inglês; tecnologias digitais

EXPERIÊNCIA: O CINEMA COMO RECURSO DE SIGNIFICÂNCIA NA PRÁTICA DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUANA PRISCILA WUNSCH - UNINTER

ANA PAULA DALLAGASSA ROSSETIN - PMC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O tema propulsor deste trabalho é a linguagem cinematográfica, utilizada como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Aliado a isso, o artigo apresenta a importância das ações planejadas e integradas a forma de ensinar ludicamente, considerando nesse contexto o uso do cinema. Conforme Napolitano (2006), apesar de centenário, o cinema ainda é considerado uma nova linguagem no âmbito educacional, principalmente considerando o trabalho vinculado as práticas educativas e efetivas na Educação Infantil. O uso das novas tecnologias no ensino precisa ser incentivado, uma vez que estão presentes no cotidiano das crianças. É necessário auxiliar os professores para que valorizem e utilizem os recursos da linguagem cinematográfica, durante suas aulas, em seus planejamentos, favorecendo a ampliação de conhecimento dos seus alunos. Sabe-se que os recursos audiovisuais favorecem um trabalho prático, com diversas opções de uso, tornando-se instrumentos imprescindíveis para a realização de aulas dinamizadas, possibilitando um ensino atrativo, despertando nos alunos um maior interesse por aprender e desta maneira, estimulando o protagonismo e a aprendizagem significativa. Neste sentido, o objetivo central deste artigo é evidenciar a importância do planejamento de práticas educativas para o trabalho com a linguagem cinematográfica, pensando nas crianças como partícipes de todas as fases da prática. Para realizar a presente pesquisa, adotou-se a metodologia de pesquisa qualitativa, com potencial de explorar as características dos indivíduos e cenários que dificilmente podem ser descritos e compreendidos de outras formas, ou seja, é uma alternativa metodológica interessante de pesquisa na educação, já que tem-se o objetivo de evidenciar possibilidades significativas e práticas de trabalho com o cinema voltados para a Educação Infantil. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2018, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba (CMEI), por meio de aplicações de 12 etapas de atividades envolvendo o cinema nas práticas pedagógicas deste nível de ensino e de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes na Educação Infantil, chamadas “P” e “S”, todas as perguntas e respostas foram anotadas em um diário de bordo.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Historicamente o cinema originou-se há mais de um século, onde ocorreu a primeira exibição pública. Esta exibição segundo Duarte (2009), ocorreu no “Grand Café”, em Paris, foi realizada pelos irmãos Lumière, inventores do Cinematógrafo. O cinema, foi apresentado à sociedade com a projeção do “L’Arrivée d’um Train à La Ciotat”, o público que assistiu era composto por trinta e três pessoas, que segundo Bernardet (2006, p.12) ficaram emocionados, quando viram o trem chegando na estação. Napolitano (2006), acreditou que era possível e viável a aplicabilidade deste recurso em sala de aula. As aprendizagens na escola não mais comportam a concepção fragmentada dos conteúdos e disciplinas, ao contrário, devem favorecer o desenvolvimento de uma visão sistêmica, na qual o conhecimento é multidimensional, ou seja,

é complexo. As linguagens midiáticas, no caso aqui o cinema, portanto, surgem para auxiliar na formação do sujeito atuante, crítico-reflexivo, que construa seu pensamento e práticas, a partir de uma visão transdisciplinar da realidade, considerando suas múltiplas dimensões e representações. O cinema vai além de uma simples exibição de imagens, e pode ser considerado como um agente de conhecimentos que influencia a realidade, que amplia o conhecimento de muitas pessoas, Freire (2004), aponta que o espectador ao assistir filmes, está sempre fazendo associações com seu espaço-tempo. Para as crianças, o trabalho com o cinema é uma possibilidade de experimentar a vida. Os filmes assistidos pelas crianças são fontes de importante formação do imaginário. Cinema como proposta de ensino, possibilita um trabalho motivador, intensificador das relações entre os envolvidos, auxilia na compreensão e diversidade de valores, além de favorecer o entendimento da imaginação humana. A linguagem cinematográfica, exige a mínima compreensão do seu espectador, para que tenha significado do que está se assistindo. É necessário levar em consideração também a bagagem cultural de cada indivíduo, portanto cada um terá uma compreensão do filme, a partir de suas experiências, do seu conhecimento prévio. Dessa forma o filme pode ter várias interpretações. Como os filmes estão presentes no cotidiano das crianças é viável utilizá-los num ambiente escolar como importante ferramenta de aprendizagem, experimentação, motivação, ludicidade. Lopes (2007, p.37), afirma que "educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente.

DESENVOLVIMENTO EMPÍRICO: RELATO DE EXPERIENCIA

As professoras planejaram suas práticas educativas, pensado nos filmes que iriam trabalhar em sala e para isto também elaboraram um pequeno roteiro. Num primeiro momento realizaram uma aula introdutória, com comentários acerca do filme que as crianças iriam assistir, possibilitando aos mesmos a participação com suas experiências culturais. O segundo momento foi propriamente a exibição dos filmes, alguns completos, outros apenas trechos. O terceiro momento permeou em todas as seções de filme, pois no fim de cada exibição as crianças podiam falar sobre o que viram, dialogando e enriquecendo seus vocabulários. A última etapa foi a reflexão de todos os filmes assistidos. A partir disso eles realizaram entrevistas com pais, professores, funcionários e direção da unidade questionando a importância de assistir filmes. As respostas destas entrevistas, que foram filmadas pelas próprias crianças expressaram o sentimento das mesmas, pois elas sentiram-se realmente partícipes do processo de aprendizagem e seu protagonismo foi colocado em cena. Concebendo as crianças como produtoras de saberes, reconhecendo que por meio de suas experiências construídas no meio social, no encontro com os outros, elas tornaram-se narradoras de sua própria história.

Os alunos escolheram massinha e bonecos para confeccionar os personagens, montar o cenário e bater as fotos, tudo divididos em grupo onde cada um executou uma função, montaram o cenário escolhido na roda de conversa, depois posicionaram os personagens e fotografar os leves movimentos dos personagens e assistiram o resultado do stop motion produzido pela turma. Junto aos alunos reproduziram-se espaços como: Bilheteria, caixa, lanchonete e a própria sala de cinema.

Nestas fases foram explorados todos os elementos e como atividade, foi construída um roteiro com a turma além da criação de uma história para um filme. Para o roteiro, houve a divisão de funções, escolha dos cenários e figurinos a serem usados no dia da filmagem, filmagem da proposta de cada turma; edição dos vídeos com a ajuda de algumas crianças e finalmente apresentação do trabalho final.

CONSIDERAÇÕES

Diante de todos os passos citados acima, nota-se que as pesquisas com teor acadêmico dentro das unidades escolares são mais que necessárias, pois além de trazer subsídios teóricos, apresenta uma possibilidade completamente prática, detalhada e cabível para o trabalho com a linguagem cinematográfica com a Educação Infantil. Viu-se que ainda é preciso de mais pesquisas deste cunho exploratório, pois muitas práticas de professores ficam apenas nos cadernos de planejamento não transformando-se em documentos acadêmicos que podem ser compartilhados, auxiliando outros profissionais da Educação. E ao que se refere as atividades cinematográficas neste nível de ensino percebeu-se a necessidade incontestável de que haja planejamento contextualizado, ou seja, a prática educativa devidamente planejada, possibilita condições para que as aprendizagens ocorram de maneira significativa. Isso significa que os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam organizar-se previamente para além dos objetivos propostos, precisam pensar na adequação dos espaços, disposição do tempo destinado para a efetivação da prática e nos recursos necessários.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean Claude. O que é cinema? São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

DUARTE, R. Cinema & educação. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LOPES, José de S. Miguel. Educação e Cinema: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MARTINS, C. A. Práticas educativas digitais: uma cultura participativa em formação. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.

NAPOLITANO, Marcos. Como Usar o Cinema na Sala de Aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

Palavras-chave: Cinema na Educação Infantil, Práticas Significativas, Experiências Educacionais com Tecnologias.

FELIPE NETO NO YOUTUBE E SEUS DISCURSOS PARA MENINOS E MENINAS: UM ESTUDO DE CASO

FABIANA SIMIGUEN BARBOZA - UNESPAR UV

FABIANE FREIRE FRANÇA - UNESPAR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto é oriundo de um projeto de iniciação científica e problematiza como as produções midiáticas do youtuber Felipe Neto influenciam no processo de produção de identidades na infância. Em vista disso, apresentamos como objetivo geral: investigar as representações de gênero nos vídeos produzidos por Neto voltadas a meninos e meninas.
Este objetivo se desdobra em outros dois específicos que são: 1) mapear os vídeos mais acessados do youtuber para identificar os principais discursos voltados ao público infantil; 2) analisar como a educação escolar pode contribuir para repensar a produção dos vídeos de Neto, no atual contexto.
A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Yin (2001, apud Ventura, 2007, p. 384) "representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados". O estudo de caso pode focar apenas em um único aspecto, ou em múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos ao mesmo tempo como: indivíduos, organizações, etc. Nos utilizamos também da revisão bibliográfica que de acordo com Gil (2008, p. 50) "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Globalização, internet e youtube: produções em redes

Nas últimas décadas as mídias têm se expandido, tornando-se ainda mais presente na vida de crianças e jovens. Segundo Almeida (2017, p.11) o advento da globalização é responsável por essa expansão desenfreada, que possibilita o acesso fácil a diferentes meios midiáticos.
O acesso à internet possibilita que o sujeito esteja conectado a uma gama imensa de informações e interações, o que Almeida, 2017, p. 11) aponta ser uma "nova sociedade em rede [...] onde as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade". Sendo assim, a comunicação mediada por computadores gera uma enorme rede de comunidades virtuais.
Entre os sites mais acessados nas redes podemos citar o Youtube, que segundo Alves (2011, p. 8) "é um site de difusão e compartilhamento de arquivos audiovisuais que se baseia, principalmente, na participação dos internautas como provedores de conteúdo". Este espaço funciona da seguinte maneira: para visualizar ou compartilhar os vídeos em outras mídias cadastradas ao site não é necessário ter uma conta registrada, porém é obrigatório o cadastro como usuário do Google para realizar upload dos materiais, para publicar ou comentar nos vídeos postados (BERNARDAZZI, 2016). O cadastro dos usuários possibilita a interação entre quem assiste e promove o diálogo com outros usuários cadastrados.

As produções midiáticas de Felipe Neto: quais relações com gênero e infância?

Felipe Neto é um empresário, vlogger, youtuber, ator, comediante e também escritor, que vem se destacando por ter um dos maiores canais brasileiros no youtube em números de usuários inscritos. Neto foi o primeiro brasileiro a conquistar um milhão de inscritos em seu canal, e também é o fundador da Paramaker uma empresa brasileira que administra canais como Parafernalha e IGN brasil.

Atualmente o canal de Felipe Neto possui 33 milhões de inscritos, e o empresário está entre os maiores youtubers[1] do Brasil, com uma multidão de fãs e seguidores em outras redes sociais como o Twitter e o Instagram. Sendo assim, é relevante analisar como esse fenômeno virtual é capaz de influenciar o modo de agir, pensar, e até mesmo a formação de seus seguidores.

Ao observar o canal de Neto, por meio de um levantamento feito nos comentários dos vídeos, foi possível notar que entre seus telespectadores encontram-se crianças e jovens de 6 a 17 anos de idade, sendo este seu público alvo. Para atender a este nicho, os vídeos exibidos apresentam conteúdos atrativos, como, a exposição de produtos comprados por Neto como bonecas Barbie, doces do Harry Potter, doces diferenciados, parques de diversão, montanhas russas, etc. Outra estratégia utilizada pelo youtuber para chamar a atenção de seus telespectadores consiste em assistir e comentar vídeos de outros canais do youtube, que exibem diferentes materiais sendo destruídos por prensas, trituradores, etc.

Compreendemos que muitas de suas ações estão permeadas de orientações e sugestões de como meninos e meninas devem ser, agir e pensar. Entendemos tais relações articuladas ao conceito de gênero como uma categoria útil de análise para pensar os papéis sociais atribuídos aos papéis femininos e masculinos como construções sociais carregadas de poder (LOURO, 2012).

Ao analisar os discursos de Neto, em seus vídeos mais acessados e comentados, foi possível mapear suas representações sobre gênero, quando sugere ações, que divergem ou não, voltadas às meninas e aos meninos. Organizamos estes dados em duas categorias: 1) Reprodução dos padrões de gênero; 2) Conflitos dos padrões voltados a meninos e meninas. Segundo Louro (2012), papéis são padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.

No vídeo produzido por Neto, intitulado “Virei uma princesa e invadi uma casa”[2], publicado em 13 de abril de 2018, o youtuber brinca em um jogo popular entre as crianças conhecido como “MeepCity”, e inicia um diálogo com seu companheiro de trabalho, Bruno. Ao falar sobre princesas, Neto menciona “eu sou uma princesa não preciso de estudo, você já viu alguma princesa, a Bela Adormecida, a Branca de Neve ou a Cinderela indo para a escola?”. Seu colega retruca dizendo: “E você já viu alguma delas se darem bem na vida?”. Felipe responde “Já! elas se casam e são felizes para sempre”. Neto parece usar de ironia ao reforçar os padrões de gênero presentes nos contos de fadas tradicionais. Todavia, ele não problematiza e acaba por reforçar tais padrões.

Em outros vídeos o youtuber apresenta alguns brinquedos, padronizando-os de acordo com as referências sociais atribuídas às meninas e meninos. Como foi possível notar em seu vídeo “Comprei a boneca mais cara de todas! Vale a pena?”[3], postado em 3 de dezembro de 2018. Neste vídeo é possível observar falas de Neto que se contradizem. Em um momento ele inicia o vídeo apresentando as bonecas e em seguida diz “eu tenho muito medo de ter filho ou filha que goste de bonecas, porque eu olho os preços e fico me perguntando é sério?”. Outra fala que chamou a atenção foi, “Para a menina fingir que é filha dela, ou o menino fingir que é filha dele”. Até então o youtuber direciona seus discursos sobre a compra de bonecas para meninas e meninos. Em seguida, ao falar sobre os preços altos de algumas bonecas, sem muitas funções, passa a direcionar sua fala apenas as meninas e diz, “se você é menina, está na hora da gente começar a combater um pouco isso porque seus pais já passam necessidade”. Estes discursos

do youtuber reverberam marcadores sociais de gênero, que acaba por reproduzi-los muitas vezes de forma não intencional.

Ao realizar esta pesquisa ficou evidente que Neto é um fenômeno na internet. Desse modo é relevante analisarmos as interlocuções de seus discursos com a escola e a família. Orofino (2005) aponta que o silêncio não é o caminho, a família e a escola precisam abrir para o diálogo sobre o que se passa nesses momentos de entretenimento.

Na era digital em que vivemos, acompanhar o que as crianças e jovens acessam torna-se uma tarefa difícil, as redes se expandiram de tal forma que acessar o espaço cibernético possibilita ter acesso a uma gama imensa de informações lançadas a todo o momento. Na medida em que as mídias passam a constituir maior parte da vida dos indivíduos, a escola, como instituição presente no cotidiano de meninos e meninas precisa se atentar à cultura midiática que assola a sociedade contemporânea.

Dorigoni (2008) aponta a necessidade de desenvolver um trabalho em sala de aula abordando as mídias e tecnologias, para isto é necessário evitar o deslumbramento e as práticas instrumentais, assumindo uma perspectiva crítica e reflexiva, com o intuito de promover uma educação voltada para as mídias, contribuindo para que crianças e jovens se tornem usuários criativos, críticos e conscientes. Sendo assim, a escola contribuirá para que os sujeitos não se tornem apenas consumidores passivos e compulsivos de representações novas que se utilizam de velhos truques.

Considerações finais

A pesquisa apresentada procurou discutir como as mídias tem ocupado parte da vida dos indivíduos. O papel de ensinar deixou de ser atribuído apenas às escolas e as famílias, visto que as mídias também exercem o papel de educar por meio de seus conteúdos, discursos e representações. Desse modo, a escola precisa desempenhar junto aos docentes meios de problematizar com as crianças e jovens os conteúdos desses vídeos publicados, desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos, bem como seu protagonismo.

Referências

ALMEIDA, A. H. Empreendedores digitais: Uma análise de caso dos youtubers Felipe Neto e KéferaBuchmann. Rio de Janeiro, 2017.

ALVES, N. G. Minha vida é uma tela aberta: diários de jovens no youtube. Niterói, 2011.

BERNARDAZZI, R. Youtubers e as relações com a produção audiovisual. São Paulo: Intercom, 2016.

DORIGONI, G. M. L. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Santa Catarina: UNIOESTE, 2-3, 2008.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OROFINO, M. I. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. Rio de Janeiro: Revista Socerj, 2007. p. 383-386.

[1] Este termo é designado a todas as pessoas que postam vídeos em canais no site youtube

[2] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=siE-MrH2FJc
[3] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=AMTxpBK3XIM

Palavras-chave: Educação; Youtube; Felipe Neto; Gênero.

FILOSOFIA E GAMIFICAÇÃO: INOVAÇÃO E COOPERAÇÃO EM SALA DE AULA

ODY M. CHURKIN - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado pelas constantes inovações nas tecnologias de informação e comunicação (TICS), a cada instante uma nova invenção, técnicas, procedimentos e processos revelam-se ao mundo, cada vez mais complexos, as velocidades são inimagináveis, a informação "brota" em um "piscar de olhos" ou de "um clicar", quebrando-se o velho paradigma do pensamento linear. Enfim vive-se um novo momento histórico, eis a era da conectividade e ubiquidade. Dentro deste contexto, a partir de uma inquietação pessoal, visto o desinteresse e apatia pelos assuntos pedagógicos por parte dos alunos, surgiu a necessidade de se buscar soluções, após conversas amiúde com professores de outras disciplinas, identificou-se a mesma constatação e preocupação, assim construiu-se a hipótese de se utilizar as tecnologias digitais (TD) nas aulas de filosofia.

Eis o desafio, utilizar smartphones e tablets no ensino de filosofia, com a possibilidade de serem instrumentos de aproximação entre alunos e professores, sem dizer alunos e os conteúdos, mediados pelo professor, um possível novo processo de ensino e aprendizagem, visto que as TICS, estão cada vez mais presentes na vida da população em um cenário geral, além do que, presentes também na vida dos estudantes.

Números e percentuais que incentivam e favorecem a possibilidade de adotar estratégias de ensino e aprendizagem que utilizem esses dispositivos ou tecnologias. Portanto, diante de tais fatos apresentados, além do que um cenário propício para inovação e um campo fértil para as pesquisas e redescobertas. UNESCO (2014).

Com mais de 5,9 bilhões de assinaturas de telefone celular em todo o mundo, os dispositivos móveis já mudaram o nosso modo de viver. Entretanto, embora pessoas do mundo inteiro dependam muito da tecnologia móvel, nem educadores nem formuladores de políticas têm conseguido aproveitar plenamente o seu potencial para melhorar o aprendizado. ,UNESCO (2014, p.25).Após essa investigação e constatação, questionou-se por que não aproveitar as TICS na educação? Na escola? Na sala de aula? Nas aulas de filosofia? Já que fazem parte do cotidiano dos alunos (história dos sujeitos da ação) e de seus responsáveis, sem dizer dos próprios professores. Em especial, por que não no ensino de filosofia? O inovar, pode ser um processo de reorganizar? Necessita a produção ou criação de novos produtos?Inovação e tecnologias ativas têm se tornado conceitos presentes no cenário de ensino aprendizagem. A educação exibe um novo mindset em suas atividades. Mobilidade, conectividade sem esquecer, dos games e gamificação,

OBJETIVOS

Criar um diferencial no ensino, mobilidade e metodologias ativas, o aprendizado do mobile learning, além do que, a construção de uma filosofia da tecnologia e elaboração de uma crítica sobre as novas tecnologias de comunicação e informação. Demonstrar a ontologia da mobilidade no século XXI, enfatizar que é possível fazer filosofia no ensino médio, tal qual o pensador Sócrates desenvolvia sua maiêutica na Grécia Clássica, na era da informação também

é possível. O BODY é um processo (produto), o uso de um device com o aplicativo (App) Socrative.

Pretende-se como proposta de possível utilização do mobile learning no ensino de filosofia no ensino médio com o auxílio tecnológico das TICS como os smartphones e os tablets..

A possibilidade de uma construção de ambientes híbridos, para o aprender a aprender, na e além da sala de aula, para que as atividades possam ser realizadas também a distância e de forma ubíqua; embora haja alguma forma de resistência e dificuldades operacionais por parte de alguns professores, seguindo este raciocínio, reforça-se com uma observação da própria UNESCO (2014):

Observa-se no Brasil que muitos professores ainda apresentam resistência e outros tipos de dificuldade para utilizar computadores, notebooks, tablets, e até smartphones. Ainda é muito comum a ideia de que esses dispositivos tecnológicos atrapalham o aprendizado por desviarem o foco do aluno do suposto conteúdo em meios impressos que deveriam aprender. UNESCO (2014, p.25).

Uma das intenções desta pesquisa é demonstrar, incentivar e orientar os professores de filosofia e oxalá de outras disciplinas, a conhecer e por em prática o PROJETO "Bring Your Own Device" (BYOD) promovida e incentivada pela UNESCO (2014, p.20), traduzindo para a língua portuguesa: "traga o seu próprio dispositivo".

Há um movimento focado para reinventar o paradigma da sala de aula tradicional e reorganizar toda a experiência escolar — uma tendência que está sendo conduzida em grande parte pela influência de abordagens inovadoras de aprendizagem. Métodos como a chamada

6aprendizagem baseada em projetos7e em desafios clamam por estruturas escolares que permitam aos estudantes passar de uma atividade de aprendizagem para outra mais orgânica, eliminando as limitações da agenda tradicional pré-programada. , É visto que professores e aprendizes, portam e utilizam, de forma particular e ou pessoal, os seus mobiles, eis um incentivo e desafio para que possam utilizar seus dispositivos móveis também nas atividades educacionais em forma de cooperação para desenvolver atividades escolares

METODOLOGIA

O método escolhido é o fenomenológico, documental e qualitativo.

MEIOS

BYOD E O APP TIPO QUIZZ SOCRATIVE

O uso dos próprios devices, e com os quizzes por meio do aplicativo Socrative é um (App) norte-americano que se encontra freeware, ou seja, de forma gratuita, além de ser disponibilizado em multiplataforma via internet, apresenta duas configurações: Professor e aluno, para sua utilização, é necessário registar login para um computador ou mobiles. Podem ser obtidos por meio do "Play Store", não há custo, fato que favorece a aceitação dos jovens, reforça-se que é compatível com o sistema "android", utilizado na maioria dos celulares, e também com sistema IOS. É possível utilizar em português e ou em várias línguas.

O Socrative é um sistema que contempla "quizz e games" permite participação individual e coletiva, até cinquenta integrantes, que consiste em questionamentos, problemas apresentados como desafios. É um aplicativo norte americano que disponibiliza "freeware", ou seja, de forma gratuita, "multiplataforma", via internet, com utilização "login" para um computador ou "mobiles". (CHURKIN, 2018, p.7).

A primeira prática gamificação começa com a apresentação de um assunto ou conteúdo previsto em planejamento. Como exemplo, a mitologia grega , prevista para a atividade, duas aulas. Após as duas aulas convencionais, começa a segunda fase, esta é feita no laboratório de informática, fins aprender sobre o app Socrative.

Demonstra-se sua funcionalidade, possibilidades e perspectivas técnicas, feitas nos computadores, um prévio treinamento, para posteriormente ser feito em devices ou mobiles. Conceitua-se GAMIFICAÇÃO, BYOD, mobile learnimg, quizz, , além de filosofia da tecnofilia e tecnofobia.

Por fim, como exercício, responder um quizz disponibilizado no aplicativo, em uma sala virtual disponibilizada pelo professor por meio de um login. (SOCRATIVE STUDENT, LOGIN CHURKIN), o questionário pode ser visualizada pelos leitores deste relato. Enfatiza-se que o exercício é composto por questão dos conteúdos apresentados nas últimas aulas com um blended de conceitos do mobile learning.

O sistema quizz, que consiste em questionários elaborados pelo professor, a partir de lições passadas, é possível posteriormente ser implementados ou criados pelos alunos, conforme demonstra figura abaixo, e em uma dimensão mais avançada, com os questionários criados, ser utilizados como gamificação, um conjunto de questões respondidas por grupos, em competição, situação que aproxima professores e alunos, além da aproximação do jovens com os conteúdos disponibilizados e ensinados.

O professor age como um mediador, disponibiliza tarefas, desafios, curiosidades e jogos, da maneira que entender como apropriada ou significativa, por exemplo, questões de múltipla escolha, respostas curtas e até mesmo falso e verdadeiro. Enquanto os alunos pesquisam e respondem, o professor consegue visualizar as tarefas e gerar relatórios em pdf e envio via email.

Em um terceiro momento em sala de aula, previsão de duas aulas, a partir de cenas de um filme, reportagem, documentário relacionado ao conteúdo ou matéria, por exemplo, cenas do filme Pierce Jackson o Ladrão de Raios, em consonância com o conteúdo mitologia grega e mitos. Como exercício, o uso do BYOD, o uso dos celulares para elaborar um feed back ou revisão sobre o assunto abordado

GAMIFICAÇÃO COM BYOD

Para se realizar a gamificação com o BYOD, pode-se dividir a sala de aula em até dez grupos para competirem, também há possibilidade de fazer competições entre turmas, séries. Os games ocorrem a partir de um questionário já realizados pelos professores e alunos, ou a partir de novos. Cada equipe escolhe uma cor e símbolo, e com os quizzes respondidos de forma individual, passam a serem respondidos de forma coletiva, cada equipe com um device. O professor pode demonstrar em uma tela de data show ou computador, ou em seu próprio device o decorrer da competição. Estipula-se tempo ou número de questões, ou o que ocorrer primeiro.

REFERENCIAS

CHURKIN, Ody M. O APLICATIVO SOCRATIVE E O PROCESSO MAIÊUTICO EM SÃO CARLOS, UBIQUIDADE ONTOLÓGICA . CIET/EnPED, UFSCar, São Carlos, SP, 2018.

CORDEIRO, L. Z.; GOMES, E. Estudo sobre o uso e a apropriação das tecnologias da informação e comunicação na educação Latino-Americana: ensaio sobre um percurso de investigação. Uberaba, v. 5, n. 1, p. 15-29, jan. – jun. 2012.

PIMENTA, LÍDIA B. Plurais Revista Multidisciplinar. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB .SALVADOR, v. 2 n. 3 p. 1-88 ago./dez. 2017

UNESCO. O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília, p.20,21-25, 2014. Disponível em: .

Palavras-chave: BYOD, Gamificação, Mediação, Filosofia, Mobile Learning

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS

DANIELLE CRISTINE SILVA - UFLA

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Danielle Cristine Silva[1]
Rerlen Ricardo Silva Paglia[2]

Resumo

Com o advento das tecnologias digitais, a formação inicial e continuada de professores, em especial a formação reflexiva, trouxe para o cerne discussões acerca dos artefatos digitais voltados à Educação. Buscando compreender esse cenário, o objetivo geral do estudo visa investigar em que medida a experiência de utilização da webquest contribui para o processo de formação continuada do professor de línguas. O quadro teórico abarca os autores: Kleiman (1995), Pimenta e Ghedin (2002) e Rojo (2009). A investigação tem como sujeitos de pesquisa três professores de línguas. Na consecução do estudo, a metodologia contemplou a pesquisa qualitativa e interpretativista. A coleta de dados perpassou pela aplicação de um minicurso acerca da utilização do artefato tecnológico webquest para os professores participantes, seguida da aplicação de questionários semiestruturados aos professores antes e após o trabalho com o artefato tecnológico. Os resultados obtidos apontam que o minicurso auxiliou na formação continuada dos professores, uma vez que oportunizou que eles usassem a webquest em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação continuada; tecnologias digitais; webquest.

1. Introdução

Com o advento das tecnologias digitais (TD) e com as demandas dos documentos curriculares recomendarem o uso de TD como recurso pedagógico, as práticas pedagógicas assimilaram diversos artefatos digitais a fim de acompanhar o desenvolvimento e estabelecer o ensino interligado ao cotidiano do estudante, assim houve uma significativa transposição de TD para o contexto escolar. Pensando nessa conjuntura, a presente investigação[3] analisa a formação continuada de três professores no que tange às TD, dando ênfase ao artefato tecnológico digital webquest.

2. Metodologia

A metodologia de pesquisa empregada no estudo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), contempla a abordagem qualitativa e o método interpretativista, termo cunhado por Moita Lopes em 1994. A investigação perpassou a aplicação de um minicurso intitulado A Webquest e o Ensino-aprendizagem, que buscou atender as demandas iniciais - teóricas e metodológicas - dos professores de línguas em relação ao uso da tecnologia digital em suas aulas. Os três professores participantes da investigação integram parte da área de línguas da escola cooperativa, instituição em que o estudo ocorreu, sendo: um professor da disciplina de Língua Portuguesa, um de Redação e um de Língua Inglesa. Os dados foram gerados por meio de observação das aulas ministradas pelos professores de línguas e como instrumento de coleta foram utilizados dois questionários semiestruturados, um antes do trabalho com o artefato webquest e outro após o trabalho com o artefato webquest.

3. Resultados e Discussões

A partir dos questionários semiestruturados aplicados, verifica-se que em relação à apropriação e ao domínio da TD na formação inicial, um dos professores afirmou não ter tido contato com tecnologias durante sua formação e dois dos professores afirmam que:

“Houve disciplinas em que foram utilizadas ferramentas digitais para o uso pedagógico, mas não houve instrução formal técnica sobre os usos e aplicações.” (Professor de Língua Inglesa)

“Teve algumas disciplinas que falou das TDIC, mas não foram muito bem conduzidas.” (Professor de Redação)

Analisando os excertos acima, é possível perceber que durante o processo de formação desses professores, as disciplinas que fizeram uso da tecnologia digital não cumpriram com o objetivo de trabalhar as práticas pedagógicas digitais.

Ainda no que tange a formação inicial dos professores, todos afirmaram não terem participado de capacitação no que tange o uso das TD como recurso pedagógico, porém eles utilizam tecnologias em suas aulas, tais como: som, notebook, Datashow e televisão.

Feitas as considerações acerca da formação inicial dos participantes de pesquisa, volta-se o olhar agora para a formação continuada em relação as TD. A webquest é um artefato que foi desenvolvido por Bernie Dodge em 1995, e chegou ao Brasil trazido pelo estudioso Jarbas Novelino. Esse recurso proporciona uma aprendizagem colaborativa por meio de um processo de ensino baseado na construção do saber. O recurso é acessado via internet e nele o professor tem a possibilidade de criar atividades orientadas para que os discentes as realizem. É um recurso que proporciona a interatividade, bem como uma aprendizagem colaborativa.

A webquest subdivide normalmente por: introdução, tarefa, processo, fonte, avaliação e conclusão. Essa subdivisão é a mais utilizada e foi apresentada no minicurso por meio de apresentação de slides e exemplo prático, que pode ser visualizado no webpage: https://sites.google.com/site/webquestexemplominicurso/home. O professor de Língua Portuguesa optou por utilizar dos mesmos subtítulos na montagem de sua página. O professor de Língua Inglesa substituiu pelos nomes: home, task, step-by-step, source, assessmente

conclusion. O professor de Redação utilizou: introdução; vamos ver se eu entendi...; vai uma ajudinha aí?; você, escritor; e auto avaliação. Portanto, a webquest permite a construção da página online de maneira livre, como pontua o professor:

"Possibilidade de disponibilizar recursos diversos como vídeos, textos, imagens e hiperlinks para os alunos." (Professor de Redação)

Assim, o professor pode criar o título, subtítulos e design da página conforme preferência e objetivo.

Analisando as três webquests apresentadas pelos professores, verifica-se que os professores planejaram a atividade, almejando a construção do saber dos discentes, destoando da atividade de preparar aula sem elo com o conteúdo curricular, haja vista o conteúdo trabalhado fazer parte da grade curricular já preestabelecida pelos professores. Considera-se nesse contexto, que a experiência de utilização da webquest pôde contribuir para a formação continuada do professor de línguas.

Ainda acerca dos dados trazidos pelas webquests elaboradas, é relevante observar que os professores deixaram à mostra, após participarem do minicurso, indícios de possuírem o desenvolvimento da habilidade do processo de letramento digital, haja vista demonstrarem ter consciência da mídia que lhes foi apresentada no minicurso, de acordo com o que salienta Kleiman (1995), no que tange à webquest. Assim como, demonstraram fazer uso significativo da multimodalidade e da multissemiose, conforme discorre Rojo (2009), uma vez que os professores, a partir do minicurso, criaram aulas orientadas via internet-webquest de modo a utilizar linguagem verbal, linguagem não verbal e linguagem sonora, bem como relacionaram palavras, cores, fotografias e vídeos de modo a buscar atender a demanda da atividade programada para a aula planejada.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a prática pedagógica mediada pela webquest, bem como o minicurso influenciaram a formação continuada desses professores de línguas, quando os desafiaram a planejar, elaborar e pensar sobre essa experiência de utilização da TD em suas aulas. Visto que os tornaram mais críticos em relação ao processo de ensinar-aprender, assim como mais reflexivos nas ações em sala de aula, no que tange o posicionamento problematizador ao ministrar uma aula a partir de um artefato digital, discussão trazida por Pimenta e Ghedin (2002). Desse modo, pode-se considerar que o minicurso dado contribuiu para a formação do professor, uma vez que o artefato webquest em si não opera mudanças, mas sim, o uso didático a partir de sua utilização.

4. Considerações Finais

Considera-se que o minicurso oportunizou a formação continuada dos professores participantes da pesquisa no que tange ao uso do recurso digital pedagógico, propiciando uma nova prática pedagógica e atendendo às novas demandas de ensino-aprendizagem.

Desse modo, pode-se verificar, via teoria, que o artefato webquest pode ser visto como uma potencialidade para auxiliar o trabalho do professor em relação à tecnologia digital e o ambiente escolar, de um modo em geral, e de um modo em particular, como um artefato que pode auxiliar a prática pedagógica do professor no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, contribuindo para a formação continuada de professores.

5. Referências Bibliográficas

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p. 01-80.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. – Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

MARINHO, S. P. P. WebQuest - um uso inteligente da Internet na escola. Caderno do Professor, n.7, p.55-64, Fevereiro, 2001.

MARZANO, R. J. A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA (USA): ASCD. 1992.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

[1] Mestra em Educação pela UFLA - Universidade Federal de Lavras, graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas e graduada em Pedagogia. E-mail: danielle.letrasufla@gmail.com
[2] Doutorando em Educação pela PUC/PR, Mestre em Educação pela UNIVILLE, Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Pública e Graduado nas Licenciaturas: Ciências Biológicas, Geografia, Computação e Pedagogia. E-mail: rerlenr@bol.com.br
[3] O resumo expandido é um recorte da dissertação de mestrado intitulada A webquest na prática pedagógica do professor de línguas: um estudo de caso.

Palavras-chave: formação continuada; tecnologias digitais; we

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FOMENTANDO A INTEGRAÇÃO DE REA NA PRÁTICA ESCOLAR

MARÍNDIA MATTOS MORISSO - UFSM

ROSICLEI APARECIDA CAVICHIOLI LAUERMANN - UFSM

ELENA MARIA MALLMANN - UFSM

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O acesso à conteúdos da Internet instiga professores a buscarem materiais disponíveis online para inserir no planejamento e até mesmo compartilhar suas práticas. Para que isso ocorra seguindo os princípios basilares dos Recursos Educacionais Abertos (REA) é fundamental observar os direitos autorais. Visto que, mesmo quando há acesso gratuito e o conteúdo não é REA, a autorização prévia do autor é necessária para reusar, copiar ou alterar qualquer material (MAZZARDO, 2018). Um REA possui licenciamento aberto como, por exemplo, o Creative Commons (https://br.creativecommons.org/), em que o autor autoriza o reuso, a adaptação, a distribuição e o compartilhamento da obra.

De acordo com a UNESCO (2015, p. 1) os REA são "[...] materiais de suporte à educação que podem ser acessados, reutilizados, modificados e compartilhados livremente". Portanto, REA são cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica (UNESCO, 2015). Porém, é importante que esses recursos sejam disponibilizados com licença aberta ou estejam sob domínio público. Os 5Rs de abertura apresentados por Wiley (2007; 2014) contribuem para compreender as características dos REA, definindo cinco liberdades: reter, reutilizar, rever, remixar e redistribuir.

Com a intenção de facilitar o acesso e incentivar a produção dos recursos, a Declaração REA de Paris (UNESCO, 2012) recomendou diretrizes aos Estados. Dentre elas, a disponibilização de estrutura e ambientes para a integração das tecnologias educacionais, como também a promoção do conhecimento sobre licenciamento aberto e, principalmente, o financiamento por fundos públicos para a produção de materiais didáticos com licença aberta.

No Brasil, as Metas 5 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Resolução Nº 1 de 2016 do Conselho Nacional de Educação incentivam, respectivamente, o uso e a criação dos REA como forma de promover a inovação da prática pedagógica e melhorar a qualidade da educação. Além disso, o art. 7º da Portaria nº 451 de 2018 estabelece que os recursos educacionais voltados para a educação básica, produzidos com recursos financeiros do MEC, deverão ser sempre REA e, quando digitais, serão disponibilizados obrigatoriamente em sítios eletrônicos públicos.

Diante disso, pode-se observar que as discussões e ações para integrar os REA na educação básica estão em crescimento no Brasil. Em consonância a isso, este texto tem como objetivo analisar em que medida um curso sobre REA, totalmente online, contribui para a mudança na prática pedagógica dos professores. O curso foi realizado no 2° semestre de 2018 (mais precisamente entre os meses de agosto a novembro) no formato Small Open Online Course

(SOOC) no Moodle e contou com a participação de professores e servidores da rede pública de educação básica do RS.

METODOLOGIA

Os dados desta pesquisa são oriundos de um estudo exploratório realizado a partir de dois questionários online com os participantes de um SOOC para formação de professores sobre REA. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 188), o objetivo desse tipo de pesquisa "[...] é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos".

Os questionários foram disponibilizados no início e no final do curso. O Questionário Inicial teve a pretensão de diagnosticar o conhecimento prévio dos participantes sobre REA, enquanto o Questionário Final buscou identificar as mudanças provocadas na prática docente a partir do curso.

O Questionário Inicial teve 11 questões e o Questionário Final 28. Ambos foram realizados na 1ª Edição do curso, no segundo semestre de 2018. Entretanto, neste trabalho serão discutidas apenas 3 questões caracterizadas como de avaliação (MARCONI; LAKATOS, 2003): duas do Questionário Inicial (1-Você costuma introduzir recursos educacionais digitais nas suas práticas escolares em sala de aula? 2-O que você sabe sobre REA?) e uma do Questionário Final (3-Com que frequência você costuma integrar REA nas suas práticas escolares?).

As questões escolhidas para serem dialogadas neste texto permitem realizar a análise das práticas pedagógicas dos professores participantes antes e depois do curso e verificar a compreensão dos docentes sobre o conceito REA. A análise de conteúdo de Bardin (2011) foi o método utilizado para essas escolhas e também para a análise das respostas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerou-se como base para a análise das respostas das questões 1, 2 e 3 (de acordo com a ordem apresentada na metodologia) o número de 48 participantes que colaboraram nos questionários inicial e final.

Com a intenção de levantar dados sobre a possibilidade de que os professores utilizavam materiais disponíveis na Internet para organizar suas aulas, independente de serem ou não REA, na questão 1, buscou-se investigar a frequência que os recursos educacionais eram integrados nas práticas escolares dos participantes. Percebeu-se, pela análise dos dados, que 29% dos participantes nunca ou raramente integravam recursos educacionais digitais nas suas práticas escolares e que a maioria (71%) integrava às vezes, frequentemente ou sempre.

Nesse momento, optou-se por não questionar sobre REA para evitar que professores que não conhecessem esse conceito deixassem de responder de acordo com sua prática. A partir dos dados obtidos na questão 2, pode-se confirmar essa hipótese. Afinal, apenas 25% indicaram que já tinham conhecimento sobre REA, 4% assinalaram um conhecimento parcial e 71% informaram que não conheciam sobre REA.

No final do curso, os participantes foram questionados sobre a frequência da integração de REA nas suas atividades profissionais (questão 3). Nessa etapa, os participantes já tinham conhecimento do conceito REA, por isso o termo foi incluído na pergunta. Comparando as respostas oriundas das questões 1 e 3, pode-se observar que o percentual de participantes que nunca ou raramente integraram recursos educacionais passou de 29% para 11%. Já os que responderam que às vezes, frequentemente ou sempre mudou de 71% para 89%.

Os dados das respostas dos questionários mostraram que a maioria dos participantes buscava materiais na Internet para inserir no planejamento e nas práticas escolares, com ou sem conhecimento sobre REA. Após realizar as atividades do SOOC estes mesmos participantes passaram a observar o grau de abertura dos recursos, produzindo reflexões sobre o fato de que

nem tudo o que está na Internet está sob forma permissiva para o reuso, adaptação e redistribuição.

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados neste trabalho mostram que o SOOC sobre REA para formação de professores foi uma importante ação educacional para produzir mudanças na prática docente. Os participantes compreenderam as definições de REA e passaram a utilizar recursos abertos na elaboração de seus planejamentos. Ademais, tornaram-se autores de REA publicando-os na Internet para que mais pessoas possam reutilizar.

Considera-se que a compreensão dos princípios basilares dos REA serve de subsídio para identificá-los, selecioná-los em repositórios, reutilizá-los, produzi-los, adaptá-los e compartilhá-los para sua (re)utilização em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, o entendimento dos professores possibilita, além do uso de REA, a produção e a adaptação dos mesmos, fomentando a autoria e a (co)autoria.

Conclui-se que o curso no formato SOOC sobre REA potencializou a inovação didático-metodológica e curricular, a julgar pela sua capacidade de flexibilização à pluralidade cultural dos diferentes contextos educacionais.

--

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Projeto Formação de professores da educação básica no RS: inovação didático-metodológica mediada por Recursos Educacionais Abertos (REA) aprovado no Edital 02/2017 – Programa Pesquisador Gaúcho da FAPERGS.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed.São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZARDO, M. D. **Recursos educacionais abertos:** inovação na produção de materiais didáticos dos professores do ensino médio. 2018. Tese (doutorado em Educação, especialidade de Educação a Distância e eLearning (EDeL). Universidade Aberta de Portugal, Portugal, 2018. Disponível em: https://bit.ly/2WhkiLg. Acesso em: 08 de fev. 2019.

UNESCO. **Declaração REA de Paris em 2012**.Paris, 2012. Disponível em: https://goo.gl/Z4tg1o. Acesso em: 10 mai. 2018.

UNESCO. **Diretrizes para os Recursos Educacionais Abertos no Ensino Superior**. 2015. Disponível em: https://goo.gl/7fnaWC. Acesso em: 12 mai. 2018.

WILEY, D. A. **Open Education License Draft**. 2007. Disponível em: https://goo.gl/t2gZCQ. Acesso em: 03 de jul. 2018.

WILEY, D. A. **The Access Compromise And The 5th R**. 2014. Disponível em: https://goo.gl/DLH5J3. Acesso em: 05 de jul. 2018.

Palavras-chave: REA; Formação Continuada de Professores; Small Open Online Course (SOOC).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA USO DE LINGUAGEM HÍBRIDA: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

FERNANDO LUIS CAZAROTTO BERLEZZI - MACKENZIE

CELIO MARTINS DA MATTA - MACKENZIE

ANDRÉ MARTINS DA MATTA - UNESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos dias atuais, a maioria das pessoas não consegue separar o mundo virtual do mundo real e é influenciada pelos meios tecnológicos. O desenvolvimento das Novas TDICs, a convergência de mídias e hibridização do ensino tem provocado mudanças no campo educacional e em especial no processo de ensino-aprendizagem que têm usado de videoaulas e de outros tipos de produções audiovisuais para substituir a abordagem tradicional de ensino centrada na alfabetização textual e imagens representadas por livros didáticos e apostilas.

Por isso, para um educador é necessário ter um olhar atento à sua formação constante, percebendo seu papel social e cultural na educação, que tende, na contemporaneidade, a ser híbrida. Isto é, antes destas demandas, o professor dentro da sala de aula centralizava a fonte de conhecimento, agora, com a cibercultura enquanto o educador expõe determinado conteúdo, o aluno levanta outras fontes de informação em sites e plataformas de conteúdos da Internet, desenvolvendo a ação de "buscar" no Google, no YouTube e em outras redes sociais, tornando-se assim, um colaborador no processo de aprendizagem.

Essa ação do aluno impulsiona a educação para o processo de hibridização – mesmo que a instituição escolar não permita esse acesso. O aluno transgride as regras, a burocracia e a vontade de alguns professores que ainda acreditam que são os donos do saber e que o conhecimento é uma verdade absoluta presente exclusivamente na aula.

Neste contexto de mudanças, propomos mostrar a importância do professor e sua apropriação da linguagem audiovisual para torna-la parte de sua estratégia de condução pedagógica em suas aulas.uma vez que seus alunos convivem com a realidade da comunicação eletrônica digital dominada pela Internet desde a infância. Eles utilizam com domínio estes meios, pois já nasceram mergulhadas nas TICs, absorvendo facilmente as alterações tecnológicas às quais são expostos em velocidades exponenciais.

Os autores holandeses Vim Veen e Ben Vrackking (2009) denominam essa geração de hommo zappiens. Para eles, o hommo zappiens processa ativamente as informações, aprende de forma não-linear e não tem na escola o centro de suas atenções. Diferentemente de seus pais, por viverem num universo plural de videogames, canais de TV, aplicativos, blogs, redes sociais, entre outros meios, tendem a buscar referências e a fazer pesquisas sobre temas de seus interesses nesse ambiente muito mais do que em publicações tradicionais e oficiais (livros, revistas, relatórios). Uma rede colaborativa de troca de informações construída por usuários da Internet alimenta uma cadeia de produção e divulgação de conteúdos que é compartilhado por todos (VEEN e VRACKKING, 2009, p.12).

Propor a autoria da produção de vídeos para YouTube, por exemplo, de forma criativa, pode ser motivador e significativo, uma vez que resulta no favorecimento da relação ensino-

aprendizagem. Em outras palavras, o professor domina o conteúdo mas não a técnica e, para este novo formato, precisa trabalhar sua formação.

O trabalho faz uma breve reflexão a respeito da importância da linguagem audiovisual, do roteiro e a linguagem híbrida como recurso narrativo para sistematização das ideias e como forma de traduzir o currículo escolar. O estudo desenvolvido teve como metodologia a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionários de caráter qualitativo, aplicados para 16 professores de uma escola particular de São Paulo, além de 4 reuniões com alunos do 8º e 9º ano da mesma escola.

O trabalho teve como pergunta norteadora: A produção de audiovisual pode ser um recurso pedagógico colocando professor e alunos como protagonistas na criação?

O objetivo geral foi analisar teoricamente o uso de audiovisual, em especial do roteiro, em uma abordagem prática para professores e alunos em colaboração na educação básica.

Como objetivos específicos: 1. Apresentar uma breve pesquisa da organização da educação básica brasileira; 2. Fundamentar com teorias da educação, concepções pedagógicas, a importância do áudio visual como recurso didático para a aprendizagem; 3. Estudar a importância do roteiro para a sistematização das ideias no processo criativo que será traduzido na produção audiovisual valorizando o texto imagético; 4. Propiciar informações sobre o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação por professores de educação básica; 5. Propor um processo de formação de professores e alunos em colaboração, junto ao grupo pesquisado.

Para isso realizamos um levantamento bibliográfico de trabalhos realizados em torno do tema e pesquisa qualitativa com professores de uma escola particular de educação básica na cidade de São Paulo.

A pesquisa bibliográfica teve o objetivo de buscar por trabalhos recentes sobre o tema em que analisamos afim de contribuir nas discussões e proposta final deste trabalho. A temática formação de professores utilizando o audiovisual tem sido recorrente em trabalhos acadêmicos recentes de pós-graduação (Mestrados e Doutorados) de Programas de Pós-Graduação em Educação e outros programas, tanto no Brasil como em outros países como, por exemplo em Portugal, revelando que existe uma tendência nesse tipo de aplicação de linguagem em diversas áreas na educação básica e por isso a necessidade de formação de professores. Nossa pesquisa encontrou 33 trabalhos entre os anos de 2001 e 2015. Destes, 25 foram Dissertações de Mestrado e 8 Teses de Doutorado. Foram encontrados 4 trabalhos apresentados em Programas de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e 2 Mestrados Profissionais em Educação. Além disso, dois trabalhos foram encontrados em programas de Comunicação e Artes. Revelando a interdisciplinaridade do tema e o interesse de outras áreas, não exclusivamente a educação.

A falta de habilidade e de desenvoltura na utilização e na produção de atividades educacionais que explorem o potencial dessa linguagem, contribui para que os professores atuem de forma preconceituosa e inadequada em relação ao uso de audiovisuais em sala de aula, pelo que precisamos buscar novos caminhos para superar essa postura e trazer para a sala de aula as contribuições e a interatividade desse meio de comunicação, tendência confirmada com a analise dos dois trabalhos internacionais (Portugal).

A segunda etapa da pesquisa – qualitativa - foi realizada junto a um grupo de 16 professores de educação básica de uma escola particular da cidade de São Paulo e revelou quatro elementos:

1. Uso de tecnologia de comunicação móveis para a educação: a pesquisa revelou que os educadores são detentores destas tecnologias, mas dependem de uma capacitação para o manuseio e domínio dessas tecnologias nômades.
2. Capacitação técnica-pedagógica de audiovisual: existe uma carência na formação do docente sobre a linguagem audiovisual e seus elementos e a potencialidade de aplicação dela.

3. Audiovisual como estratégia de ensino: o desconhecimento das possibilidades de aplicação provoca o "uso inaquedado" ou o "não-uso" do audiovisual na sala de aula e em outros espaços de educação. Alguns professores também relataram a falta de bons materiais para serem utilizados em sala de aula como aplicações pedagógicas.
4. Produção de material audiovisual para servir de recurso pedagógico em sua disciplina: além de conhecer e saber utilizar material audiovisual já existente, os professores também sentem a necessidade e possuem interesse em desenvolver seus próprios materiais didáticos.

A presença do audiovisual na educação é recorrente em trabalhos acadêmicos, no entanto, ainda carente de formação para os professores que fazem uso dela. O autor Joan Ferrés ainda na década de 1990, em seu livro escreveu que a política atual de meios audiovisuais como forma de inclusão não alcançará seu objetivo enquanto não seja criada uma estratégia de formação cultura para o uso, desenvolvimento e apreciação crítica dos meios audiovisuais. Este despreparo foi considerado a causa fundamental da subutilização de tais meios. (FERRÈS, 1996, p.35).

Dessa maneira, percebe-se que o simples envio dos equipamentos para a escola não tem resultado em um uso qualificado dos meios, já que não se integram à didática exercida pelo professor. A respeito desse ponto, Ferrès destaca que a significativa quantidade de meios audiovisuais guardados em muitas instituições educacionais confirma que a causa principal da não-integração dos audiovisuais na escola não é a falta de meios, mas a desmotivação por parte do professorado e seus alunos. A ideia pré-concebida de que a linguagem audiovisual é universal, não se aplica no que diz respeito ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Não parece possível integrá-la ao processo educativo sem uma preparação nos níveis: da formação técnica e tecnológica, da formação expressiva e da formação didática (FERRÈS, 1996, p.35).

Cada vez mais a "escola do presente" busca uma educação baseada na aprendizagem compartilhada, onde professores e alunos aprendem juntos, um contribuindo com o outro com os seus saberes. Como resultado final de minha Dissertação de Mestrado apresentei a proposta do "Curso de Produção Audiovisual para Professores (CPAPP)" no qual o professor atuará como mentor pedagógico – aquele que conduz a discussão e análise – ou seja, "roteirista na sala de aula" para que possa estar apto a implementar projetos e lidar com a nova geração de alunos, para que possam também aproveitar esse potencial do audiovisual – já utilizado para fins pessoais – na educação. O desenvolvimento do roteiro com objetivo educacional requer uma preocupação pedagógica além da comunicacional para desenvolver criatividade, sequencia e coerência de ideias e valorização estética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: FERRÈS, Joan. Vídeo e educação; trad. Beatriz Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. //VEEN, Wim & VRAKKING, Ben. Homo zappiens: educando na era digital (Tradução Vinicius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2009.

Palavras-chave: formação de professores; roteiro para audiovisual; linguagem audiovisual, ensino híbrido

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA COM USO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SÍLABE

NEUSA NOGUEIRA FIALHO - SEED-PR

LIANE MARIA VARGAS BARBOZA - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação inicial dos licenciados de Química tem como objetivo formar os estudantes para atuarem como professores na Educação Básica. Para tanto, durante o Curso de Licenciatura em Química os estudantes precisam compreender: os conteúdos e conhecimentos científicos, os conteúdos e conhecimentos pedagógicos relacionados com o ensino e aprendizagem da Química. Segundo Zucco, Pessine e Andrade (1999) para que se prepare um bom professor de Química, os cursos precisam se estruturar de forma a possibilitar a formação abrangente e interdisciplinar requerida educador/cidadão. Nesse sentido, o professor deve ter conhecimentos das áreas afins como a Matemática, a Física, a Biologia e a Computação, visando articular os conteúdos e conhecimentos. De acordo com Mercado (1998) o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias. No contexto de uma sociedade do conhecimento, a educação exige uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser ignorado. O licenciando precisa ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisador no ensino de Química. A habilidade de saber trabalhar nas plataformas de ensino e aprendizagem proporciona uma maior autonomia para os professores e estudantes. A formação inicial online pode ser inserida nas disciplinas curriculares, onde algumas aulas e atividades podem ser desenvolvidas por meio das plataformas educacionais. O professor é o mediador do conhecimento e o estudante tem a oportunidade de interagir de forma ativa e criativa com o uso das TIC. Cabe ao professor ter claro os objetivos que pretende alcançar com as aulas e atividades online. No planejamento deve constar em qual momento o professor fará uso da plataforma e como será realizado o acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os licenciandos tenham conhecimento e saibam utilizar os recursos didático-pedagógicos das plataformas. Nesse sentido, a problemática foi: como capacitar os licenciandos em Química para utilizar o Ambiente de Virtual de Aprendizagem (AVA) Silabe no processo de ensino? O trabalho tem por objetivo capacitar o licenciando para aprender a fazer uso do Sílabe. Os objetivos específicos foram apresentar o Sílabe e ensinar a utilizar os recursos da plataforma.

Revisão de Literatura

As redes conectadas viabilizam uma pluralidade de informações e conhecimentos que podem contribuir com a formação do professor e ao mesmo tempo influenciar na sua maneira de ensinar e também de aprender. Na internet, encontramos uma diversidade de recursos tecnológicos que permitem a inovação e a ampliação das possibilidades pedagógicas, de modo

a contribuir significativamente com a prática docente do professor iniciante ou em exercício. A educação online é definida por Moran (2006, p. 41) como sendo "o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência e a teleconferência". A interação, que é um requisito fundamental na educação online, possibilita a construção conjunta e a partilha do conhecimento entre pares, mas para que isso se efetive é necessário que o professor seja tutor e, principalmente, mediador. Ao professor mediador cabe, além do papel de mediador, a elaboração dos materiais didáticos que serão disponibilizados aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a tarefa de motivá-los promovendo momentos de interatividade, os quais podem ser dinamizados por meio de interfaces como: fóruns, chats, e-mails, entre outros. O AVA Sílabe foi desenvolvido para gestores, professores e alunos. Para utilizar a plataforma basta o professor realizar o cadastro. No Sílabe o professor pode criar sua disciplina, especificando o nome, ano letivo, resumo e uma imagem que identifique a disciplina. Para a organização da aula, o professor encontra no Silabe os seguintes recursos: YouTube; Atividade; Arquivo; Slideshow; e Portfólio.

Metodologia

A pesquisa foi classificada como exploratória e qualitativa. As atividades no Sílabe foram desenvolvidas com uma turma de 14 licenciandos do Curso de Licenciatura em Química da UFPR, na disciplina de Metodologia do Ensino de Química, no 2º semestre de 2016. No AVA Sílabe foram postadas duas aulas envolvendo: produção de mapa conceitual com uso do programa Cmap Tools e a produção de vídeos. Neste trabalho serão relatados os resultados das atividades: elaboração de mapas conceituais e produção de vídeos com base na leitura do texto Não há docência sem discência e a produção de um vídeo, mediante leitura e reflexões do texto Ensinar não é transferir conhecimento, ambos do livro "Pedagogia da Autonomia", de Freire (1996).

Resultados e Discussão

Os licenciandos enfatizaram que todas as aulas desenvolvidas por meio da plataforma do Sílabe foram significativas e trouxeram muitos conhecimentos. A criação dos mapas conceituais foi possível de ser realizada porque os estudantes tinham conhecimentos desta estratégia de ensino e sabiam utilizar o software CmapTools. A atividade proposta foi a de ler o texto do autor, produzir o mapa e postar no Sílabe. Cada estudante produziu individualmente o mapa conceitual. A maioria dos mapas ficou bem estruturada e completa, o que mostrou que os estudantes se preocuparam em ler o texto na íntegra. Os mapas conceituais representam uma estratégia de ensino que auxilia tanto estudantes como professores a sintetizarem o conhecimento estabelecendo relações entre conceitos. Marriot e Torres (2014, p. 177) explicam que "para estabelecer esses relacionamentos entre os conceitos, seu criador precisa refletir, pensar, ponderar, buscar as informações no texto novamente e analisar". A segunda atividade foi a produção de um vídeo. Esta atividade foi organizada para que os licenciandos fizessem a leitura do texto, refletissem e selecionassem as frases mais impactantes. Em seguida, as frases escolhidas deveriam ser descritas em folhas de papel sulfite, de preferência manualmente, para que o vídeo ficasse o mais original possível. O objetivo principal da atividade era que os estudantes estudassem o capítulo do livro e fizessem a gravação de suas vozes enquanto iam mostrando as frases descritas uma a uma e folha por folha. Desse modo, o vídeo foi produzido com a utilização das frases escolhidas, em conjunto com a voz dos estudantes. Assim, a gravação do vídeo foi feita mediante a passagem de folha a folha contendo a escrita das frases escolhidas e ilustrações. Os licenciandos perceberam que é possível realizar trabalhos relevantes, significativos e interativos com o uso das TIC. Para gravar o vídeo foi sugerido aos licenciandos o uso do celular, pois é um recurso tecnológico do cotidiano deles, que a maioria

tem acesso e sabe manusear com facilidade. As atividades com o uso do celular, quando bem planejadas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Grossi e Fernandes (2014) defendem que a tecnologia deve ser entendida: como importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, assim como o uso do telefone celular, quando bem orientado e motivado por um professor, pode se converter em uma boa ferramenta pedagógica que agrega maior dinamismo e interatividade ao conteúdo curricular, especialmente no que concerne ao registro de fotos, imagens, ambientes, filmagem e anotações. O Sílabe possibilitou que as professoras acompanhassem o desenvolvimento das atividades.

Considerações Finais

Os objetivos propostos foram alcançados. Os licenciandos relataram que o desenvolvimento dos mapas conceituais por meio do recurso do Cmap Tools possibilitou a reflexão, a interação e a aprendizagem do manuseio do programa. A produção dos vídeos foi significativa, pois as habilidades de leitura e comunicação oral e visual foram trabalhadas. A utilização do Ambiente de Virtual de Aprendizagem Sílabe possibilitou a interação, a armazenagem de materiais didático-pedagógicos de apoio e das atividades desenvolvidas pelos licenciandos.

Referências

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. Disponível em: http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf Acesso em: 06/07/2019.

MARRIOT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion. Mapas conceituais uma ferramenta para a construção de uma cartografia do conhecimento. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR - PR., 2014.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco. (org.) Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GROSSI, M. G.; FERNANDES. L. C. B. E. Educação e tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 35, p. 47-65, set./dez., 2014. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/715/71535318003.pdf. Acesso em: 06/07/2019.

ZUCCO, C.; PESSINE, F. B. T.; ANDRADE, J. B.de. Diretrizes curriculares para os cursos de química. Química Nova, v. 22, n. 3, 1999.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/qn/v22n3/1102.pdf. Acesso em: 07/07/2019.

Palavras-chave: Ensino de Química; Formação Inicial; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Silabe.

GUIA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E TECNOLÓGICAS PARA O ENSINO ONLINE E MOBILE DO MOODLE DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS

JÉSSICA RODRIGUES ESTEVES - IFSUL - PELOTAS

LUIS OTONI MEIRELES RIBEIRO - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O aumento e a popularização do acesso à dispositivos móveis cada vez mais sofisticado, conforme evidenciado pelo IBGE (2016), impulsionaram o ensino por meio de aplicativos. A praticidade dos dispositivos móveis, como *smartphones* ou *tablets*, podem possibilitar uma aprendizagem contextualizada, de acordo com a disponibilidade de tempo e lugar dos estudantes. Logo, as interfaces gráficas dos aplicativos móveis ganham maior destaque, pois são responsáveis por fazer a conexão física e funcional entre sistemas e dispositivos, facilitando a interação dos usuários com os hardwares e softwares (LÉVY, 2003; LEMOS, 2004). Desta forma, o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) a partir de *smartphones* tem evidenciado a necessidade de um estudo sobre requisitos tecnológicos e pedagógicos para o ensino e a aprendizagem no contexto móvel.

Em 2016, o governo federal ampliou as iniciativas públicas (BRASIL, 2016a) para a mobilidade de estudantes brasileiros para outros países fortalecendo ações em três segmentos: bolsas de intercâmbio estudantil (Programa Ciência Sem Fronteiras), exames de proficiência (apoio ao Toefl – ITP "test of english as a foreign language – integral transformative practice") e cursos de idiomas (Programa Idiomas sem Fronteiras e e-Tec Idiomas). O Ministério da Educação (MEC) por meio da Rede e-Tec Brasil financiou o desenvolvimento do programa nacional e-Tec Idiomas na modalidade a distância (BRASIL, 2016b).

O programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras tem como objetivo o ensino de idiomas – inglês, espanhol e português para estrangeiros – a fim de preparar estudantes para programas de intercâmbio e provas de proficiência de língua estrangeira. Os materiais didáticos do programa são desenvolvidos pela Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional (CPTE) do IFSul e são disponibilizados de forma *online* por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o Moodle. Após realizar acesso ao Moodle, corroborado por relatos da equipe do CPTE, foi observado que a plataforma não pode ser acessada de forma satisfatória a partir de um dispositivo móvel, tendo em vista problemas tecnológicos – incompatibilidade de *plug-ins* – e interativos – problemas de usabilidade na organização dos elementos da interface.

A experiência do e-Tec Idiomas deixou pistas (CARDOSO et al., 2017) de que a sinergia e convergência midiática num projeto instrucional coerente para EaD permitem otimizar o ciclo de desenvolvimento e articular o contexto móvel para o ensino de idiomas. O ensino por meio do meio digital gera novas necessidades e oportunidades, portanto o material didático produzido para esse meio necessita de novos olhares e cuidados. Neste contexto, a pesquisa tem como problema o seguinte questionamento: como adaptar o Moodle do programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras projetado para um AVA *desktop* para uma versão *mobile*? A partir da questão, foi definido o objetivo geral da pesquisa, sendo este propor um guia de estratégias para melhorar os processos de ensino e aprendizagem do AVA Moodle do programa e-Tec Idiomas no

contexto móvel, identificando contribuições que o uso de dispositivos móveis podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem e analisando estratégias utilizadas por aplicativos para o ensino de idiomas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aporte teórico desta pesquisa compreendeu conceitos relativos à aprendizagem no contexto móvel – *m-learning* – (TRAXLER, 2009; SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2012) e a AVAs (PEREIRA, 2009). Os autores evidenciam a necessidade em se desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, considerando o meio pelo qual o conteúdo é disponibilizado.

Após, foram discutidos conceitos relativos ao design digital, sendo estes: experiência do usuário (GARRET, 2011; MORVILLE; ROSENFELD, 2015; NIELSEN, 2000; NORMAN, 2006) e design de interação (PREECE; ROGERS; SHARP, 2013; LÉVY, 2003; LEMOS, 2004; RICHARDS, 2006; LEÃO, 2005; FRAGOSO, 2000; CLARK, 2012; HOOBER e BERKMAN, 2012). A abordagem desses conceitos teve como objetivo fornecer parâmetros para a análise das interfaces móveis para o ensino de idiomas *online* que contribuíram para a elaboração do guia de estratégias.

3. METODOLOGIA

O presente estudo pode ser classificado como uma pesquisa aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimentos direcionados à solução de problemas específicos (SILVA; MENEZES, 2005). Do ponto de vista do tipo de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois trata do envolvimento entre os sujeitos e sua relação com a utilização de um AVA, sem fazer uso de dados estatísticos (SILVA; MENEZES, 2005).

A pesquisa foi realizada em três etapas principais, sendo estas: revisão bibliográfica, análises e a proposição e avaliação de estratégias por meio de um grupo focal. A fim de verificar estratégias utilizadas para o ensino de idiomas no contexto móvel, foi realizada uma análise de quatro aplicativos a partir de critérios discutidos na revisão bibliográfica – sendo estes aspectos tecnológicos, interativos e funcionais. Após, foi apresentado o contexto atual do e-Tec Idiomas, a fim de refletir sobre os materiais produzidos para o programa. Posteriormente, foi realizada uma análise de dois AVAs Moodle – o e-Tec Idiomas e o dos Cursos de Idiomas do IFRS – com o objetivo de indicar recomendações para a adaptação do e-Tec Idiomas da plataforma *desktop* para a versão *mobile*.

Após o mapeamento das estratégias para o e-Tec Idiomas no contexto móvel, foi realizado um grupo focal a fim de verificar se as estratégias recomendadas estavam em consonância com as necessidades do programa, possibilitando a inclusão e/ou exclusão de recomendações. A sessão de grupo focal foi realizada com professores e especialistas das áreas de Educação, Design e Tecnologia. A escolha pelo grupo focal como instrumento para coleta de dados deve-se ao fato de ser uma atividade relevante para "análises por triangulação ou para validação de dados" (GATTI, 2005, p. 12), podendo gerar novas perspectivas ou futuros estudos.

4. RESULTADOS

Os resultados evidenciaram 23 estratégias, que foram avaliadas e reformuladas por especialistas por meio de um grupo focal. Após a atividade, foram identificadas 27 estratégias, divididas em estratégias pedagógicas e tecnológicas. Por fim, as estratégias foram organizadas em um modelo teórico para o ensino *online* e *mobile* de AVAs Moodle, servindo de referência para a construção ou análise de outros ambientes. O guia de estratégias foi organizado em um site link ocultado, possibilitando que o conteúdo seja uma fonte de informação para a equipe do CPTE e também para a comunidade acadêmica interessada em pesquisar o AVA Moodle no contexto móvel.

O estudo demonstrou o alto grau de convergência das estratégias com o grau de importância atribuído pelos especialistas, evidenciando que as estratégias contemplam questões tecnológicas e pedagógicas, o que impactará em uma releitura do atual contexto da aprendizagem *online* do Moodle e-Tec Idiomas.

Por fim, é esperado que, a partir dos resultados obtidos, as estratégias propostas possam ser utilizadas no âmbito do design educacional, servindo como um modelo teórico de análise de projetos de interface em AVAs para equipes profissionais de desenvolvimento de plataformas educacionais.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação - Idiomas sem Fronteiras (IsF)**. Brasília, 2016a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação - e-Tec Idiomas**. Brasília, 2016b. Disponível em: http://ead.ifsul.edu.br/index.php/e-tec-idiomas. Acesso em: 17 mai 2016.

CARDOSO, H. H. S *et al*. **Convergência Hipermidiática e Storytelling como Vetores do Projeto E-Tec Idiomas.** Rio Grande: ESUD, 2017. Disponível em: http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/ANAIS_ESUD2017.pdf Acesso em: 10 jul. 2019.

CLARK, J. 2012. *Designing for Touch. In:* ***The Mobile Book***. Germany, Freiburg: Smashing Media GmbH. p. 289-334.

FRAGOSO, S. **Espaço, Cirberespaço e Hiperespaço.** Textos de comunicação e Cultura, n42, UFBa, 2000, p. 105-113. Disponível em: https://hipermidiaemultimidia.wordpress.com/2008/08/28/definicao-de-hipermidia-multimidia-e-ciberespaco/. Acesso em: 14 mar. 2016.

GARRETT, J. J. ***The elements of the user experience.*** New York: New Riders, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

HOOBER, S.; BERKMAN, E. ***Designing Mobile Interfaces:*** *Patterns for Interaction Design*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc., 2013.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores.** Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

LEÃO, L. O. **Labirinto da Hipermídia:** Arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2005

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2003.

MORVILLE, P.; ROSENFELD, L. ***Information Architecture for the World Wide Web.*** 3.ed. Sebastopol, CA: O´Reilly Media, 2006.

NIELSEN, J. **Projetando websites.** São Paulo: Campus, 2000.

NORMAN, D. **O design do dia-a-dia.** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

PEREIRA, A. T. C. H**ipermídia: desafios da atualidade.** Florianópolis: Pandion, 2009. Cap. 8. p. 155-172.

PREECE, J.; ROGERS, Y.; SHARP, H. **Design de interação:** além da interação homem-computador. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

RICHARDS, R. **Users, interactivety and generation.** New Media & Society. vol. 8. SAGE Publications. 2006. pp. 531-550. Disponível em: http://nms.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/4/531. Acesso em: 20 jan. 2018.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; e BARBOSA J. ***M-learning* e *U-learning*:** novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. Kindle Edition. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4.ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

TRAXLER, J. *Current State of Mobile Learning.* In: ALLY, Mohamed (Org.). ***Mobile learning:*** *Transforming the delivery of education and training.* Athabasca University Press, 2009. cap.1.

Palavras-chave: Aprendizagem móvel; Ambiente virtual de aprendizagem; Usabilidade; Moodle; Idiomas.

JOGO DIGITAL PARA AUXÍLIO AO APRENDIZADO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MURILO RODRIGUES DA ROCHA - PUCPR

PERCY NOHAMA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A aplicação de recursos e estratégias adaptados ao contexto escolar das pessoas com algum tipo de deficiência proporciona um método de ensino que respeita as limitações características de cada indivíduo ao mesmo tempo em que colabora para seu desenvolvimento, explorando seus potenciais e interatividade, assim como auxiliando a pessoa a realizar novas descobertas e compreender o ambiente no qual está inserida (REGANHAN e MANZINI, 2009).

Os recursos utilizados no apoio às atividades educacionais especiais estão inseridos nas tecnologias assistivas, sendo que os pesquisadores dão ênfase ao seu uso por meio de um conjunto de práticas que colaboram com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos que necessitem de algum tipo de auxílio especial em seu processo de ensino (ROCHA e DELIBERATO, 2012).

As tecnologias assistivas (TA) compreendem os métodos, práticas e serviços que visam a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência proporcionando a elas inclusão na sociedade com maior autonomia e independência (BRASIL, 2007). Dentre as TAs, surgiu a comunicação alternativa e ampliada (CAA) que foi desenvolvida conjuntamente por pessoas com dificuldades severas de comunicação e profissionais que inicialmente idealizaram uma prancha de comunicação (DIÓGENES et al.,2012).

Por meio de atividades que estimulem a abstração, o raciocínio lógico e a memória, o educador pode disseminar a compreensão das regras, a organização e a discussão entre os alunos como um caminho para que eles aprendam os conceitos fundamentais que estão sendo trabalhados em sala de aula, por intermédio de jogos sérios (ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009).

Os jogos digitais possuem um enorme potencial de apresentar ambientes atrativos ao educando independentemente de sua idade. Devido ao seu caráter lúdico, o jogo desponta como uma poderosa ferramenta para fomentar o desenvolvimento do aluno de forma global (FALKEMBACH; GELLER; SILVEIRA, 2006).

Dentro desse contexto, vislumbrou-se desenvolver um projeto de jogos sérios com foco no ensino formal de matemática, pautado nos conteúdos e diretrizes definidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

OBJETIVO

O Objetivo Geral deste projeto é o desenvolvimento de um software no formato de jogo para dispositivos móveis, tablets e smartphones, visando o auxílio pedagógico ao ensino da disciplina de matemática na educação especial, com foco nas séries finais do ensino fundamental.

MATERIAIS E MÉTODOS

O processo de desenvolvimento teve como ponto inicial a coleta de requisitos funcionais e não funcionais junto aos profissionais de educação especial e da disciplina de matemática. A partir desses requisitos, foram feitos os esboços de telas e apresentados a profissionais que opinaram sobre sua usabilidade e sugeriram pequenas modificações para tornar o layout da aplicação mais agradável e intuitivo ao usuário. Com a aprovação final das telas do jogo, iniciou-se o processo de implementação do software de acordo com os requisitos coletados.

O processo de desenvolvimento dos trabalhos de programação envolvidos na produção do software foi realizado em uma estação de trabalho com o ambiente de desenvolvimento Eclipse, que é uma ferramenta muito utilizada na programação da linguagem Java e da qual o sistema operacional Android se baseia, também foi utilizado o plugin ADT (Android Development Tools), que disponibiliza uma série de ferramentas úteis para o desenvolvimento de software no sistema Android.

Os ícones apresentados na aplicação desenvolvida fazem parte do pacote material design que o Google fornece com o intuito de manter uma identidade visual própria e padronizada para softwares que utilizem sua tecnologia Android. Foram adotadas as imagens do portal ARASAAC (Portal Aragonês de Comunicação Alternativa e Ampliada), pois elas já são utilizadas em larga escala no ambiente escolar de ensino especial e são de mais fácil compreensão pelos educandos pelo costume de já as utilizarem em sala de aula.

Os testes de compilação e execução do software foram realizados em um ambiente simulador de tablets e smartphones do sistema Android (AVD); porém, também foram utilizados os seguintes dispositivos físicos: tablet da marca Coby modelo Kyros MID8024, tablet da marca Samsung modelo Galaxy Tab 2 7.0 GT-P3110, smartphone da marca Samsung modelo Galaxy Y Young GT-S5360B e smartphone da marca Samsung modelo Galaxy S Duos 2 GT-S7582L.

Foram realizadas análises iniciais com a aplicação desenvolvida rodando em tablets e apresentada aos profissionais de educação com a finalidade de testar sua usabilidade, bem como, validar o formato de jogo de perguntas e respostas com o objetivo de verificar se ele é o mais adequado para o desenvolvimento de um jogo para o auxílio ao aprendizado de matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento da pesquisa resultou na elaboração de um jogo para o aprendizado da disciplina de matemática na educação especial e possui como seu principal foco as séries finais do ensino fundamental. Os conteúdos abordados são essenciais para garantir a qualidade do ensino ministrado e estão contidos nas diretrizes curriculares orientadoras da educação básica da rede estadual de ensino do estado do Paraná, sendo que tais conteúdos são especificados no caderno de expectativas de aprendizagem da SEED.

Como ponto inicial, o software aborda os seguintes conteúdos estruturantes do 6. ano: números e álgebra, grandezas e medidas, geometria e tratamento da informação. Cada conteúdo estruturante é subdividido em seus respectivos conteúdos básicos, os quais possuem expectativas de aprendizagem para cada uma de suas subdivisões, nas quais, as questões propostas no software de jogo visam atender cada uma das expectativas de aprendizagem definidas para o ensino da disciplina de matemática.

O formato definido para o software foi o de jogo de perguntas e respostas e sua estrutura é composta por quatro principais fases, cada qual, correspondente a um dos conteúdos estruturantes do ensino matemático. Ao todo, o jogo possui 59 questões correspondentes às expectativas de aprendizagem dos conteúdos básicos constantes em cada conteúdo estruturante

abordado. Cada uma das questões possui três opções para possíveis respostas em cada uma e somente uma destas respostas é considerada como verdadeira, sendo a validação do formato realizada pelos profissionais de educação da SEED.

CONCLUSÃO

A utilização do jogo como uma ferramenta para o desenvolvimento de atividades educacionais permite ao educador apresentar o conteúdo a seus alunos em um formato diferenciado, permitindo, assim, que o ensino seja exposto de maneira motivadora a eles. Os jogos propiciam a construção do conhecimento de acordo com o ritmo e as limitações dos educandos e trazem para a sala de aula o prazer em aprender, pois o processo de aprendizagem dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala realiza-se de maneira lúdica (FALKEMBACH; GELLER; SILVEIRA, 2006).

Ao adotar jogos como ferramenta de auxílio ao ensino, os educadores devem sempre preocupar-se em traçar estratégias consistentes na aplicação desses jogos em sala de aula, bem como realizar a mediação das questões surgidas durante sua utilização com a finalidade de estimular os alunos a pensarem nas soluções de maneira cada vez mais elaborada, favorecendo, assim, o desenvolvimento da zona proximal deles por meio de uma abordagem descontraída, mas com intenção e planejamento concretos (ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009).

Como passo futuro, realizar-se-á a pesquisa qualitativa com docentes e educandos da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, visando a validação do software.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosana A.; MORI, Nerli N. R.; LACANALLO, Luciana F. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. In: **Revista Educação Especial, Santa Maria**, maio/ago. 2009, v. 22, n. 34, p. 155-164.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE - **Comitê de Ajudas Técnicas**, 2007. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp. Acesso em: 15 jun. 2015.

DIÓGENES, Bruna et al. Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas sob as vias do Trabalho em Redes: Construindo Práticas Inclusivas. In: **IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, 2012, pp. 33–47

FALKEMBACH, Gilse A. M.; GELLER, Marlise; SILVEIRA, Sidnei R. Desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais utilizando a Ferramenta de Autoria Multimídia: um estudo de caso com o ToolBook Instructor. In: **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, 2006, v.4, n.1.

REGANHAN, Walquíria G.; MANZINI, Eduardo J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, maio/ago. 2009, v. 22, n. 34, p. 127-138.

ROCHA, Aila N. D. C.; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. In: **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, Jan/Mar., 2012, v.18, n.1, p. 71-92.

Palavras-chave: Jogo Sério; Matemática; Educação Especial; Android; Tablet

KAHOOT!: EMPREGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANA SARA CASTAMAN - IFRS

ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS

MÁRCIO LUIS VIEIRA - IFRS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Hodierno, vivemos em um era cada vez mais digital tablets, ipods, computadores, celulares e outros aparatos tecnológicos, estão gradativamente acessíveis, tornando-se essencial seu uso no processo de ensino e aprendizagem (SILVA; MARTINS, 2016). O uso dos aplicativos educacionais permite aos estudantes e educadores, flexibilidade e comodidade no andamento do trabalho pedagógico. A exemplo, o emprego da sala de aula invertida, com a construção de conhecimentos, a partir de vídeos aulas, materiais digitais e gamificação.
O aplicativo Kahoot! tem se constituído como uma forte ferramenta para o trabalho pedagógico na modalidade de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Kahoot! é uma plataforma gratuita, de fácil acesso e disponível a partir de um computador, tablet ou smartphone, que permite o desenvolvimento de atividades de pergunta/resposta. Pela sua simplicidade, qualquer utilizador - professor ou aluno - pode construir kahoots e aplicá-los de diversas formas em ambiente de sala de aula, proporcionando momentos de debate e de construção conjunta do conhecimento, em torno dos conteúdos abordados, independentemente do nível de ensino (CORREIA; SANTOS, 2017, p.253).

O Kahoot! é uma plataforma de uso intuitivo que surgiu como uma estratégia de avaliação de conteúdo por meio de perguntas, baseada em jogos variantes e disponibiliza três atividades: quiz game, discussion e survey, no site https://kahoot.com/. O professor e/ou o estudante adiciona perguntas, as quais resultam em um jogo com pontuação, interação e classificação (DELLOS, 2015; COSTA, DANTAS FILHO, MOITA, 2017). Nesta perspectiva, o docente tem uma ferramenta em seu trabalho pedagógico com maneiras de mediar, avaliar o processo aprendizagem de seu estudante e também de auto-avaliar sua performance enquanto docente.

O Kahoot! é indicado para a utilização em sala de aula por se caracterizar como um gameplay que permite a união dos alunos por meio dos smartphones, tablets e computadores, que lhes dão o dom da ubiquidade deixando, dessa forma, o ambiente mais interativo (COELHO; MOTTA; CASTRO, 2018, p. 20).

Assim, este estudo tem por objetivo relatar o emprego do aplicativo Kahoot na EPT. Os caminhos metodológicos consistiram em investigar acerca do emprego do Kahoot! no trabalho pedagógico, na unidade curricular de Manejo de Água e Solo, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Sertão e suas implicações na construção da

aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. O estudo foi realizado no mês de março de 2019 em uma turma composta de 30 estudantes matriculados.

Para a execução da ação observou-se algumas etapas: escolha do tema debatido em aula; seleção dos materiais; revisão de literatura; desenvolvimento da atividade. Quanto à coleta de dados, aplicou-se um questionário contendo perguntas fechadas (dicotômicas e de múltiplas escolhas). O método de dados utilizado foi o questionário disponibilizado em ambiente web, com preenchimento on-line, sendo enviado para o endereço de todos participantes na turma em estudo. Na análise, apresenta-se os dados a partir de estatísticas, bem como problematiza-se as informações obtidas com o referencial teórico.

O Kahoot! foi aplicado durante o desenvolvimento da unidade curricular de Manejo de Água e Solo (80 horas), que está vinculada ao primeiro ano na matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária e tem por objetivo planejar, organizar e monitorar a exploração, o manejo e a conservação do solo de acordo com a sua formação, características e propriedades. Ressalta-se que não houve a pretensão de apenas por esta atividade aprofundar a temática proposta, mas oferecer aproximações e subsídios que permitam a construção do conhecimento.

Assim, após ministradas as aulas de modo expositivo-dialogada, com o apoio de texto e de livro que trata da temática, foco da unidade curricular, aplicou-se a atividade do Kahoot!. Orientou-se os estudantes para o acesso individual em seus celulares e uso da plataforma. Foram elaboradas 20 perguntas, com o tempo 30 segundos para as respostas. Durante o desenvolvimento do jogo, os estudantes mantiveram-se atentos e responderam as questões com agilidade.

Após avaliação pelo quiz, os estudantes foram convidados a responderem um questionário para verificar a efetividade da ação proposta. O questionário com 14 questões fechadas, foi encaminhado para 27 estudantes presentes na data da aplicação do Kahoot!, porém a análise e discussão dos resultados baseiam-se na participação de 26 respondentes, uma vez que se recebeu o retorno destes. O perfil dos respondentes é composto por 13 do gênero masculino, 12 do feminino e 1 não declarou.

Todos os respondentes possuem aparelho celular e 88,46%, possuem internet pessoal. Os demais utilizam internet via wi-fi. Ressalta-se que 80,77% possuem computador. Constata-se que cada vez mais os estudantes estão conectados e é preciso o docente usufruir das tecnologias para fomentar o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados revelam que os estudantes desconheciam o aplicativo Kahoot!, já que 15,88% já tinha ouvido falar do aplicativo e 84,62% o desconheciam. Em relação ao contato com alguma técnica semelhante ao Kahoot!, os dados indicam que 69,23 % já tinham tido algum contato parecido com o aplicativo e 30,77% nunca tiveram contato. Para Silva, Prates e Ribeiro (2016) é imprescindível implementar o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. O docente confronta-se com um mundo tecnológico e necessita buscar novas possibilidades para a realidade no espaço educacional.

Dos entrevistados somente 15,88% tinha utilizado esta técnica de aprendizagem em outras unidades curriculares e 84,62% nunca. Quando perguntados sobre a experiência do uso do aplicativo durante as aulas, dos estudantes 92,15% responderam que acharam muito interessante. Dos entrevistados 65,38% acharam que a atividade teve desenvolvimento adequado. Os aplicativos quando utilizados "[...] com intencionalidade pedagógica, de forma criativa e planejada, os novos recursos tecnológicos podem conferir sentido à aprendizagem configurando-se em mais uma ferramenta positiva no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem" (LISBÔA et. al, 2017, p.2).

No quesito colaboração para atividade de raciocínio 88,46% acham que atividade contribui o raciocínio. Quando perguntados se o aplicativo Kahoot! pode ser uma ferramenta que facilita o

aprendizado 88,46% marcaram que sim. Na pergunta quanto à crença que o uso do Kahoot! ajuda na incorporação do conhecimento 88,46% entendem que muito.

O uso da plataforma Kahoot como um ambiente virtual de jogos proporciona um contexto motivacional e desafiador para o alunado. Mostrou-se capaz de despertar docente e discentes para as lacunas do conhecimento da temática trabalhada, incentivando-os a preenchê-las; proporcionou um feedback imediato dos alunos sobre a utilização da plataforma enquanto método de aprendizado na disciplina; fez discentes mais tímidos e introvertidos externarem seu potencial, aproximando-os dos demais alunos; exercitou a capacidade de liderança e de trabalho em equipe (LISBÔA et. al, 2017, p.4)

A partir da análise dos dados se percebe as vantagens da utilização do aplicativo Kahoot! em sala de aula para fortalecer a aprendizagem dos estudantes, envolvendo-os na construção do conhecimento de modo inovador por meio de games. O feedback é um dado valioso para analisar a aplicabilidade/intencionalidade da atividade proposta.
Este estudo buscou analisar o uso do aplicativo educacional Kahoot! como estratégia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, em turmas do curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio. Os resultados obtidos durante o estudo enaltecem que o uso do aplicativo Kahoot! tem colaborado na fixação do conteúdo bem como, para a construção conhecimento junto a unidade curricular de Manejo de água e solo.

REFERÊNCIAS

COELHO, P. M. F.; MOTTA, E. L. O.; CASTRO, F. P. C. Reflexões interdisciplinares sobre aplicativo kahoot! no ambiente educacional. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/37831/19184 Acesso em: 02 jun. 2019.

CORREIA, M.; SANTOS, R. A aprendizagem baseada em jogos online: uma experiência de uso do kahoot na formação de professores. Disponível em: https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2433/1/siie-cied_2017_artigo%20nas%20atas%20pt.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

COSTA, C. H. C.; DANTAS FILHO, F. F.; MOITA, F. M.G. S. C. Marvinsketch e kahoot como ferramentas no ensino de isomeria. HOLOS, ano 33, v.1, 2017, p. 31-43.

DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12(4),2015, p. 49-52.

LISBÔA, G. L. P. et. al. Plataforma Digital Kahoot e a Aprendizagem através de Jogos no Ensino Superior. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5116_10092018164845.pdf .Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVA, F. O.; MARTINS, A. M. S. G. Uso de Aplicativo Educacional como Reforço no Ensino Aprendizagem. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_utfpr_franciscaolindacoelhosilva.pdf . Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, I. C.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/download/1980-3532.../33788. Acesso em: 25 jun. 2019.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Educação Profissional e Tecnológica; metodologia ativa.

LAS TECNOLOGÍAS EN LA BNCC Y LA CERTIFICACIÓN TIC

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUCCIÓN

Por mucho tiempo las tecnologías fueron vistas como las villanas en clase y sinónimo de distracciones y falta de atención, además de ser escaso el tema de metodologías y orientaciones con respeto al uso en las escuelas.
La sociedad contemporánea pasó a incorporar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en todos los ámbitos, haciendo el día a día más fácil y sencillo, incluso en la rutina escolar, en todos los ambientes, espacios y documentos oficiales.
Por ese motivo, muchas investigaciones acerca de temas como desarrollo, innovación e incorporación de las TIC están surgiendo y España y Brasil tienen un gran potencial en el área debido a los proyectos que están siendo llevados a cabo en la actualidad, lo que no lleva a indagar: "¿Cómo las tecnologías son vistas en la BNCC y la Política de Certificación TIC?".

OBJETIVOS

Con el objetivo de identificar como las tecnologías son vistas a partir de los documentos oficiales de Brasil y España, fue definido como objetivo específico analizar la BNCC y la Certificación TIC y caracterizar la tecnología en los documentos de ambos los países.

METODOLOGÍA

La metodología empleada fue una investigación descriptiva de carácter documental, tiendo como fuente documentos oficiales de ambos los países y documentos científicos (artículos, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales) para fundamentar la investigación. Tal metodología permite una actuación práctica en el estudio de características de grupos, pues hace la descripción de las especificidades de una población, fenómeno o para establecer relación entre variables (GIL, 2008).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una de las fuerzas de leyes más fuertes, hasta ese momento en Brasil, es la Base Nacional Común Curricular (BNCC) por determinar las directrices de la enseñanza en todas las escuelas de Educación Básica (desde Infantil hasta los últimos años de la Educación Obligatoria).
Dos de sus 10 Competencias Generales (4: Comunicación y 5: Cultura Digital) están relacionadas al uso de las tecnologías.
La competencia 4 habla sobre usar los diferentes lenguajes: verbal, corporal, visual, sonora y digital. En ese caso, el lenguaje digital necesita trabajar de manera hibrida con otras formas de comunicación que advienen de experiencias más completas por medio de diferentes formatos

de expresión y plataformas, quitando el foco de la lectura y escrita para abrir oportunidades a otras necesidades educativas (BRASIL, 2017).

Además, para la BNCC (2017), el lenguaje digital no tiene la intención de substituir la manera como se hace la comunicación del alumnado y la absorción. La síntesis del conocimiento pasa a ser hecha por diferentes lenguajes como el corporal que tiene un propósito definido de aplicación práctica.

La segunda Competencia presente en la BNCC que trabaja de manera explícita la tecnología es la Competencia 5 – Cultura Digital en que el foco en la Tecnología Digital de la Información y Comunicación (TDIC) es aún más específico en comparación con la Competencia 4, pues el objetivo del uso está acompañado del entendimiento y la responsabilidad. Tiene relación con la recepción, asimilación y transformación de la toda la información recibida y/o difundida (ALMENARA, ORTIZ, 2019; BRASIL, 2017; GONZÁLES, TORRES, 2018).

Las TIC también aparecen en los derechos de aprendizaje y desarrollo y en las competencias específicas de áreas de diferentes niveles educativos. En la Educación Infantil, tiene como objetivo estimular el pensamiento crítico, creativo y lógico, la curiosidad, el desarrollo motor y el lenguaje. En Primaria, los alumnos deben disfrutar de manera consciente, crítica y responsable, en clase y en situaciones del cotidiano.

En Secundaria se espera un papel proactivo en los procesos de aprendizaje y en el uso de las TIC por parte del alumnado. Es decir que los alumnos ya están aptos para profundizar más en la alfabetización, el lenguaje y la cultura digital como un todo (MESA, ROMERO, 2016) y el profesorado tiene un papel fundamental en todo el proceso con metodologías activas aliando TIC y enseñanza y promover el desarrollo integral de competencias y habilidades.

Con respecto a España, las Tecnologías Educativas (TE) o “de aprendizaje digital, en el contexto de DigCompOrg, constituyen un elemento facilitador clave para las organizaciones educativas” (KAMPYLIS, PUNIE, DEVINE, 2015, p. 5) y sirven para apoyar los esfuerzos de la comunidad educativa para el cumplimiento de su misión y visión particular, visando siempre una educación de calidad (CANTO et al, 2018; PASINATO, 2011).

El sistema funciona por medio de acuerdos de cooperación técnica que operan de modo uniformizado para diagnóstico, técnica y solución en el ámbito de la educación y tienen como norte para las Políticas de Integración de las TIC la Estrategia Europa 2020 de la Unión Europea (UE), en el caso de España y el Proyecto Metas Educativas 2021 de la OEI.

Por hacer parte de la UE, España (que sigue el Marco Común de Competencia Digital) recibe beneficios y apoyo por medio de consideraciones legales y acuerdos establecidos entre los países para la introducción del bloque en la Sociedad de la Información (FERRARI, 2013, 2012; KAMPYLIS, PUNIE, DEVINE, 2015). Eso hace con que las políticas educativas de integración de las TIC tengan respaldo y soporte de la UE.

El empleo de herramientas de encuestas personalizadas tiene como base el Marco Conceptual DigCompOrg y cada competencias tiene un valor diferente en el proceso evaluativo. Además de eso, España cuenta con herramientas como el Proyecto SELFIE que hace instantáneamente una reflexión sobre la situación de la escuela, en un momento concreto (al fin del período de recogida de datos) en lo que se refiere al uso de las TE de la institución.

Los datos recogidos son de carácter restringido y sólo tienen acceso los responsables de la institución. Lo que posibilita medir el progreso; debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) y planificar estrategias de mejoría, sobre todo en lo que dice respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la sociedad contemporánea.

Sin embargo, es importante resaltar que, a diferencia de España, Brasil no funciona con políticas educativas de integración de las TIC por medio de regulaciones específicas del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), pero trabaja con base en perspectivas de políticas públicas

internacionales, especialmente los documentos de UNESCO. El MERCOSUR tiene como objetivo la integración a la sociedad de la información y no presenta perspectivas o estrategias educativas para los países miembros.

CONSIDERACIONES FINALES

En Brasil, por trabajar con Políticas Autónomas, la BNCC demuestra un cambio en los papeles del profesorado y del alumnado, así como la posibilidad de implementar de verdad el uso de herramientas tecnológica. De esa manera, el alumnado asume el papel de protagonista del aprendizaje, mediante metodologías activas, hibridas, clases invertidas, gamificación, etc. y el profesorado usa las TIC para sumar y complementar las prácticas pedagógicas, participa de procesos formativos permanentes para mantenerse actualizado con relación a las novedades de contexto educativo y adaptarse a las nuevas prácticas y al alumnado (ÁLVAREZ-SIGÜENZA, 2018).

Las TIC presentan una cultura arraigada a la Internet y las interacciones en red en ambas competencias, haciendo con que la consecuencia del bueno/malo sea amplificada, mientras que las TIC, para España son elementos facilitadores para las organizaciones educativas para apoyar la educación de calidad y tienen una política colectiva de cooperación en consonancia con los países de la UE y órganos mundiales. Además de una herramienta de planificación estratégica para elaboración de políticas y promover la adopción eficaz de tecnologías de aprendizaje digital

Las TIC están más allá de las evaluaciones y autoevaluaciones y ayudan a los Centros a reflexionar sobre procesos de implementación de las TD en sus políticas y prácticas educativas, pues la integración de las Competencias Digitales (CD) cuenta con Marcos de CD para el Alumnado, el Profesorado, el Ciudadano y las Organizaciones, en especial, los Centros de Enseñanza (FERRA, 2013 2012; KAMPYLIS, PUNIE, DEVINE, 2015), haciendo con que los organismos políticos internacionales que regulan la educación funcionen en sistemas globalizados.

REFERENCIAS

ALMENARA, J. C.; ORTIZ, R. V. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. **Aula Abierta**, México, vol. 48, n.º 2, 139-146, abr-jun, 2019.

ÁLVAREZ-SIGÜENZA, J. F. Nativos Digitales y brecha digital: una visión comparativa en el uso de las TIC. **Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación**, vol. 6, no 11, p. 203-223, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Nacional Curricular**, 2017. Disponible en http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

CANTO, J. Z. et al. Políticas públicas para a integração das TIC na educação básica. **Anais...**, 61-68, 2018.

FERRARI, A. **DIGCOMP**: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. 2013.

FERRARI, A. **Digital competence in practice**: An analysis of frameworks. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, G. M.; TORRES, C. I. Las mujeres y la sociedad del conocimiento: uso y aplicabilidad de las TIC por las investigadoras. **Revista de estudios de género: La ventana**, vol. 6, no 48, p. 206-235, jul-dic 2018.

KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; DEVINE, J. **Promoting Effective Digital-Age Learning**: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. European Commission, 2015.
MESA, A. L. S.; ROMERO, O. C. La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. **RELATEC**. Vol. 15, nº 2, 2016.
PASINATO, N. M. B. **Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC na prática pedagógica do professor**. 2011. 138f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Paraná, Curitiba, 2011.

Palavras-chave: Competencia Digital; Políticas Públicas; Certificación TIC; Tecnología TDIC; BNCC.

LEARNDOWN: RECURSO EDUCACIONAL PARA AUXILIAR FAMILIARES E EDUCADORES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

SUZANE APOLINÁRIA DE SANTANA - PUCPR

LUCIANE HILU - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Historicamente, pessoas com deficiência viveram muito tempo longe do convívio social e do acesso a educação. Ao longo dos anos da história da educação no Brasil, houve várias tentativas de conscientização sobre a importância da inclusão, considerando que todas as pessoas têm o mesmo valor e, portanto, os mesmos direitos. Segundo Figueira (2016), na década de 50, saindo do contexto simplesmente familiar, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso a então chamada Educação Especial, que se constituía numa ação realizada por meio de escolas especializadas ou em turmas especiais nas escolas regulares. Essa modalidade de ensino proporcionou muitos avanços, mas foi também muito questionada a respeito do fato que as pessoas, principalmente crianças com alguma síndrome ou deficiência, continuavam separadas das demais. Em 2007, o governo federal lançou o documento *"Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva".* O documento estabelecia o objetivo de garantir a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares, orientando as Instituições e sistemas de ensino a buscar recursos que atendam às necessidades educacionais especiais (MEC/SECADI, 2007). Porém, apesar da Educação Inclusiva ter se tornado uma obrigatoriedade no Brasil, abrindo assim as portas para outras mudanças na legislação, ainda enfrentamos dificuldades para implementá-la de uma forma efetiva e com qualidade. Das questões que emergem das pesquisas neste campo destacam-se a carência de profissionais especializados, a insuficiente participação da família e da comunidade e a falta de recursos físicos e pedagógicos que proporcionem acessibilidade e minimizem as barreiras do ensino e aprendizagem. Diante disso, o presente projeto, resultado de pesquisa realizada na disciplina Projeto Digital Aplicado do quinto período do curso de Design Digital /PUCPR, teve como objetivo estudar os processos de projeto de design e suas metodologias, por meio da criação e desenvolvimento de uma solução digital que respondesse à pergunta tema: "Como podemos reduzir o estigma e aumentar as oportunidades para pessoas com deficiência?". Com base nas primeiras pesquisas que contribuíram para a definição do público alvo e considerando que a educação é um bem enorme que produz benefícios pessoais durante toda a vida, foi definido que a solução a ser criada seria um recurso educacional no formato de aplicativo, posteriormente denominado *"LearnDown"*, para auxiliar familiares e educadores na Alfabetização e Letramento de pessoas com Síndrome de *Down*. Segundo Pueschel (2003) a Síndrome de *Down*, ou trissomia do cromossomo 21, é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. As crianças com Síndrome de *Down*, em geral, têm características que as distinguem. Porém, como afirma o Movimento *Down* (2014), não existem graus de Síndrome de Down. O desenvolvimento dos indivíduos com a trissomia está intimamente relacionado ao estímulo e incentivo que recebem, sobretudo, nos primeiros anos de vida, o que significa que as crianças com Síndrome de *Down* terão diferentes dificuldades ou facilidades em relação a aprendizagem. Por isso, o projeto propõe a criação de

um aplicativo educacional que disponha de diferentes recursos paralelamente, compostos na forma escrita, audiovisual e oral, a fim de ativar mais de um canal sensorial no processo de aprendizagem, contemplando diferentes estilos de aprendizes. O foco é oferecer um material complementar para promover uma aprendizagem integral e aumentar as oportunidades para que estas pessoas atinjam as potencialidades compatíveis com suas limitações, facilitando o acesso ao conhecimento de forma lúdica e interativa. A abordagem da disciplina fez uso da metodologia ativa de aprendizagem por tutoria, em que o professor desempenha o papel de ajudar o estudante, de forma individual ou em grupo, a desenvolver percursos que levem a novos questionamentos, investigações e práticas (BACICH, MORAN, 2018). A metodologia de projeto utilizada foi pertinente ao desenvolvimento de projeto de design com complexidade gradual, considerando o processo criativo como fator de inovação e diferenciação. Esse processo criativo foi viabilizado em seis passos: **Investigação** dos contextos de aprendizagem das pessoas com Síndrome de *Down* e levantamento de dados por meio da análise de dissertações e teses que abordam a temática; **Pesquisa** sobre os conceitos e as atividades que compõem o currículo da Alfabetização e Letramento; **Exploração** e análises de aplicativos e sites similares à proposta; **Desenvolvimento** da ideia do aplicativo por meio da definição de funcionalidades, geração de alternativas, criação de *wireflow*, definição de *layout* (cores, tipografia e formato dos elementos); **Realização** – criação e prototipação das telas principais do aplicativo; **Avaliação** por meio de apresentação dos processos e teste do protótipo em sala de aula. A pesquisa teórica do projeto aborda o processo de alfabetização do aluno com Síndrome de *Down* e a metodologia de projeto de Design, que segundo Mozota "é uma atividade de resolução de problemas, um exercício criativo, sistemático e de coordenação" que combina o "caráter lógico da abordagem científica e as dimensões intuitivas e artísticas do trabalho criativo" (MOZOTA, 2011, p. 17). O aplicativo digital foi criado com base em três áreas que abrangem essa pesquisa: a aprendizagem no contexto da tecnologia (SCHELLER, VIALI, LAHM, 2014), Design (CALDEWLL, ZAPPATERRA, 2015; SAMARA, 2007) e a criação de materiais educacionais (BEHAR, TORREZZAN, 2009). O aplicativo *LearnDown* está em fase de protótipo e ainda não possui todas as telas necessárias para o seu funcionamento. Para concluir o aplicativo seria necessário investir em alguns elementos, como: tempo para execução do projeto; financiamento; parceria entre profissionais da área de design, programação e educação; teste de usabilidade com pessoas com Síndrome de Down e análise qualitativa. Contudo, apesar desses desafios que apontam a necessidade de maior pesquisa e aprofundamento, é possível afirmar que o objetivo de estudar os processos de projeto de design e suas metodologias, por meio da criação e desenvolvimento de uma solução digital, foi alcançado. A avaliação do protótipo revela que o recurso educacional criado pode ser um auxílio na prática pedagógica da Alfabetização e Letramento de pessoas com Síndrome de Down, pois o conteúdo do material corresponde as exigências das características das pessoas com essa síndrome e o aplicativo atende ao objetivo proposto.

Referências Bibliográficas

BACICH, Lilian; MORAN, José; **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2018.

BEHAR, P. A.; TORREZZAN, C. A. W. **Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico.** In: Patrícia Alejandra Behar. (Cols.). Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, v. 1, p. 33-65, 2009.

CALDWELL, Cath; ZAPPATERRA, Yolanda. **Design Editorial: jornais e revistas, mídia impressa e digital.** São Paulo: G.Gili,LTD, 2014.

FIGUEIRA, Emílio. **Educação Inclusiva – Teorias e práticas pedagógicas.** São Paulo: Figueira Digital; Edição: 2, 2018.
MEC/SECADI - **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 09 de julho de 2019.
MOVIMENTO DOWN – **Características.** Disponível em http://movimentodown.org.br/sindrome-de-down/caracteristicas/. Acesso em: 15 de março de 2019.
MOZOTA, Brigitte Borja de; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe Campelo Xavier da. **Gestão do design: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa.** Porto Alegre: Bookman, 2011.
PUESCHEL, S. **Síndrome de Down – Guia para pais e educadores.** Campinas: Papirus, 2003.
SAMARA, Timothy. **Grid: construção e desconstrução.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.
SCHELLER, Morgana, VIALI, Lori, LAHM, Regis Alexandre. **A aprendizagem no contexto das tecnologias: uma reflexão para os dias atuais.** CINTED - Novas Tecnologias na Educação. V. 12 Nº 2, dezembro, 2014.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Metodologia de projeto; Recursos Educacionais Digitais.

LEITURA ON-LINE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LETRASLEITURA ON-LINE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR ESTUDANTES DE UM CURSO DE LETRAS

ALINE FERNANDA GUSE - FURB

MARIANA APARECIDA VICENTINI - FURB

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As Tecnologias Digitais (TD)[1] têm um grande espaço na sociedade, mudando de diferentes maneiras a forma de nos comunicarmos, ampliando os modos de interação, bem como a forma como agimos sobre ela.

Essa mudança repercute em nossas práticas sociais, tanto de escrita como na de leitura, possibilitando que a leitura de textos escritos, multimodais e multissemióticos possa ser feita também por meio de dispositivos digitais (ZACHARIAS, 2016). Tal fato oportunizou e motivou pesquisadores a realizar estudos acerca da leitura, on-line a exemplo de Coscarelli, (2016); Ribeiro (2005; 2009), e Alexandre (2019).

Neste sentido, nosso objetivo geral é problematizar sentidos construídos acerca da leitura on-line, por acadêmicos da segunda fase de um curso de letras de uma universidade do Vale do Itajaí que utilizam da leitura on-line para realização de práticas de letramento acadêmico (FISCHER 2007). Para atingirmos ao objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: i) caracterizar o que tais estudantes compreendem por leitura on-line; ii) indicar como a leitura on-line se manifesta na escrita de trabalhos acadêmicos, como o artigo científico.

Essa proposta advém de uma pesquisa em andamento[2] (2018-2020) vinculada à linha de pesquisa Linguagens e Letramentos na Educação, e à linha Linguagens, Arte e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau.

Para compreendermos o conceito de leitura on-line, trazemos explicitamos a leitura e navegação. Segundo Coscarelli (2016), a navegação corresponde a um elemento da leitura que abrange a busca, a localização, a avaliação e a seleção de informações, com a finalidade de encontrar ou coletar o que será relevante na realização de uma tarefa. A leitura, para fins acadêmicos, corresponde ao ato de se inserir em práticas que movimentam uma compreensão mais profunda das informações localizadas. Ainda o usuário necessita desenvolver um conjunto de habilidades de leitura e de navegação, a fim de cumprir a tarefa de ler para aprender na internet

O processo de leitura é “ativo, construtivo de produção de sentido (COIRO; DOBLER, 2007, p. 217). O processo na navegação “relaciona-se mais com a busca de informações e às estratégias mobilizadas pelo leitor/usuário mobiliza para explorar e manter-se localizado no conteúdo” (AZEVEDO, 2013.) O leitor torna-se também navegador ao estar imerso no ambiente virtual quando entra em contato com hiperlinks, hipertextos multimodais, imagens, sons, multisemioses que a internet permite. Efetuar a leitura on-line é estar em contato com diferentes fatores que possibilitam a produção de sentidos.

Salientamos que os sentidos (GEE, 2001) são compreendidos, neste estudo, como uma “perspectiva que um sujeito letrado tem de si, dos outros, das relações de poder e dos

objetos/artefatos disponíveis para participar de práticas sociais" (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 570). E desta forma, é importante destacarmos, conforme as autoras (2010), a estreita relação entre aspectos social, situado e histórico do letramento, dos quais o sujeito letrado, situado num determinado espaço na sociedade, num específico momento de sua vida, vai construir sentidos.

Os letramentos, por sua vez, são aqui compreendidos como práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (STREET, 2014). Neste sentido, cabe salientar que a leitura além de ser considerada uma prática social, é também considerada uma prática cultural variável, visto que se diferencia de grupo para grupo social. Nesta linha, podemos afirmar que a leitura na esfera acadêmica, diferencia-se da leitura realizada em outros contextos, em virtude de ser focada na realização de práticas de letramentos acadêmicos, como a produção escrita de artigos, resenhas, relatórios trabalhos de conclusão de curso. Entretanto, defendemos que práticas sociais dos estudantes podem se fazer presentes, também, nas práticas de letramentos acadêmicos, levando em consideração os contextos nos quais esses acadêmicos se inserem (FISCHER, 2007).

Os dois sujeitos participantes desta pesquisa são acadêmicos de um curso de Letras (Português/Inglês) da segunda fase que, ao serem solicitados a realizar tarefas como um artigo científico, gênero da esfera acadêmica, para a disciplina, recorrem à internet na busca de possíveis referências consistentes para ampará-los de tais trabalhos.

Este estudo é de natureza qualitativa, (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E para geração de dados utilizamos grupo focal (FLICK, 2009), bem como recolhemos trabalhos acadêmicos finais de uma disciplina do primeiro ano do curso de Letras.

Virgínia, ao ser questionada acerca do que costuma ler na internet e o porquê efetua tal leitura, relata

Eu geralmente faço (leitura on-line) se eu tenho algum interesse, eu pesquiso no Google e aí eu entro num site que eu acredito que ser mais confiável. Superinteressante, alguma coisa assim mais [...] filtrada, não que eu não leia outros sites, mas aí eu já tenho um pé mais atrás (Trecho do grupo focal, julho 2018).

Por meio deste excerto da voz de Virgínia, um sentido nos é sinalizado, quando afirma que faz leitura on-line ao ter interesse, algum objetivo. Coscarelli (2016), indica-nos que os objetivos de leitor/leitura podem exercer influência nos esforços devotados para leitura e tal atitude pode influenciar no processo de compreensão do texto, desse modo o fato de saber o que ser quer com texto auxilia fazendo o leitor optar por escolhas mais adequadas em virtude do seu objetivo de leitura. Nesse sentido, Virgínia recorre a sites que, por avaliação dela, são mais confiáveis, sendo esta uma possível atitude tomada ao produzir o artigo. Essa avaliação é sinalizada no recorte do artigo dela, a seguir.

Figura 1 – Recorte do artigo de Virginia produzido para disciplina no primeiro ano de Letras
https://drive.google.com/file/d/1LarEaKui4M512weRqVz2cGfs5_VcA1EK/view?usp=sharing

Fonte: Artigo de Virginia (2018)

O posicionamento de recorrer às revistas científicas e trabalhos publicados em anais de congresso sinaliza a nós o sentido de avaliar o que insere em seus trabalhos e que recorre a fontes confiáveis, a fim de ter credibilidade no que produz em seu artigo. Já Simone, ao ser questionada com a mesma pergunta afirma:

Eu leio pouca coisa on-line, porque eu não consigo ler na tela, tenho que ter o papel na minha mão [...] tenho que imprimir ou pegar ele físico, não consigo ler ele na internet (Trecho do grupo focal, julho 2018).

Por meio do excerto de Simone, há marcas de um sentido de resistência que tem acerca da prática da leitura on-line. Afirma que opta por imprimir os textos e que não consegue ler na

tela. Esta atitude pode acontecer por conta de que dispositivos digitais oferecem distrações. Borges e Lemos (2018) afirmam que propagandas, vídeos e alguns links como os promocionais podem ocasionar distrações e desviar o foco do leitor. O posicionamento de Simone é refletido em um de seus trabalhos acadêmicos, o qual recortamos um trecho das referências e trazemos a seguir:

Figura 2 – Recorte do artigo de Simone produzido para disciplina do primeiro ano de Letras.
https://drive.google.com/file/d/1hrfrmPEWjl0_9_Hdr9ha_04kzigxR3bz/view?usp=sharing
Fonte: Artigo de Simone (2018)

Um sentido nos é sinalizado por meio da não interação com leitura on-line para fins acadêmicos quando Simone opta por recorrer mais para livros físicos do que artigos de revista. Apesar de sinalizar a preferência por materiais impressos, ela recorre a um artigo de uma revista científica para produção de seu artigo, o que nos indica que mesmo sendo resistente, ela efetua a prática da leitura on-line para fins acadêmicos.

Por meio desse estudo, compreendemos, inicialmente, que as tecnologias digitais podem auxiliar no processo de construção de sentidos desses estudantes ao realizarem práticas de letramentos acadêmicos, como na produção do artigo que aqui apresentamos.

Referências

ALEXANDRE, L. R. B. Letramento digital e Letramento acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p.46-51.

BORGES, V. M. C.; LEMOS, K. M. F. Compreensão e retenção de informações na leitura de textos em meio impresso e digital. Letras em Revista, Teresina, v. 09, n. 01, jan./jun. 2018. Disponível em: https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/198/70. Acesso em: 30 jun. 2018.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, C. V. (org) Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 61-80.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 569-599, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p569/18449. Acesso em: 17 jun. 2019

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.180-193.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. Journal of adolescent & adult literacy, n. 44, v.8, 2001. p. 714–725. Disponível em: http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

RIBEIRO, A. E. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 25, n. 03. 2009, p.75-102.

VÓVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. Perspectiva. v.28, n.2, p.401-431, 2010.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V. (Org) Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola editorial, 2016, p. 15-29

[1] Sob orientação da doutora Adriana Fischer.

Palavras-chave: Leitura on-line; Letramentos Acadêmicos; Curso de Letras

LITERACIA DIGITAL: COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CONTEMPORÂNEO

MARIELI PAIM DE LIMA - PMV

VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No âmbito educacional, termos como letramento e literacia já há algum tempo fazem parte do repertório. Porém, na atual conjuntura da sociedade, com as tecnologias digitais estes conceitos vêm sendo ressignificados. A partir disso, apresenta-se o problema de pesquisa: quais as contribuições da literacia digital para a formação do leitor? O principal objetivo é apresentar a literacia digital enquanto uma possibilidade para a formação dos leitores contemporâneos. A fim de conduzir essa reflexão, buscou-se como objetivos específicos: problematizar a postura do sujeito diante do texto no ciberespaço; discutir sobre a complexidade de acesso aos textos eletrônicos.

A interconexão das redes de dispositivos digitais proporciona acessar conteúdos em qualquer tempo e espaço, de modo que ler, produzir textos e difundi-los tornou-se algo acessível. O papel de avaliar a qualidade do conteúdo disponibilizado fica como uma tarefa exclusiva do próprio leitor.

A metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem qualitativa. Realizou-se o levantamento de pesquisa bibliográfica em autores da área filosófica e educacional, tais como: Chartier (1994), Soares (2002), Buckingham (2010), Gabriel (2017), Manguel (2017), Oliveira (2017) e Mazurkievicz (2019). Realizou-se pesquisa no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, fazendo uso da categoria "literacia digital" considerados os anos de 2009 a 2019, língua portuguesa e na área educacional, sendo que como resultado desta busca foram encontrados 21 artigos. Dentre estes selecionou-se um que realiza a articulação do tema à processos formativos e processos de leitura. Deste modo, torna-se relevante a realização de novos estudos.

De acordo com os estudos de Mazurkievicz (2012, p. 32), "A palavra literacia deriva-se do Latim Litteram e é comum em Portugal onde, desde o século XV, significa a capacidade de ler e escrever, e literacia é um neologismo aplicado alternativamente à palavra letramento e alfabetização". Assim, a literacia digital é decorrente da necessidade em desenvolver habilidades e competências referentes à leitura que está disponível no ciberespaço.

No que diz respeito à importância da literacia na contemporaneidade, a União Europeia tem demonstrado reconhecimento frente às possibilidades da literacia para a inclusão dos sujeitos no mundo digital. Na Recomendação da Comissão Europeia de 20 de agosto de 2009, consta a seguinte definição de literacia midiática: "[...] capacidade para aceder aos media, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos". (Recomendação da Comissão Europeia, 2009). Acrescenta que a literacia midiática é percebida como competência essencial às pessoas de todas as idades, dos mais variados segmentos da sociedade. Entendida como fundamental no sentido de favorecer a compreensão crítica sobre o que se lê.

Na contemporaneidade a atenção em relação ao uso da tecnologia tornou-se algo mundial. Um exemplo desta afirmação é a construção da Agenda 2030 criada a partir da iniciativa das Nações Unidas (ONU), sendo que o Brasil é um dos países signatários. A partir da elaboração do documento "Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" (2015) apresenta entre seus pressupostos a disseminação da informação, das tecnologias da comunicação e da interconectividade como fatores que favorecem o empoderamento da mulher e aceleram a evolução humana como um todo. Estabelecendo como meta o acesso universal até o ano de 2020. Daí a urgência do desenvolvimento da literacia como uma competência para o leitor contemporâneo.

Para Soares (2002) no texto impresso há uma espécie de distanciamento entre o autor e o leitor, onde o segundo assume uma postura passiva. No texto eletrônico há uma maior aproximação entre ambos, permitindo que o leitor torne-se também autor.

De acordo com as pesquisadoras Oliveira e Giacomazzo (2017) a atualidade dispõe de uma infinidade de informações, demandando profunda reflexão por parte dos leitores. Neste contexto, para as autoras, torna-se relevante o papel da literacia digital, a qual dentre seus pressupostos está o de desenvolver uma "[...] atitude analítica, reflexiva e avaliativa das informações que o sujeito obtém por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)".

Este trabalho relaciona-se aos conceitos de Manguel (2017, p.63), o qual afirma:"[...] precisamos mais uma vez aprender a ler devagar, de forma profunda e abrangente, seja no papel ou na tela: viajar de modo a retornar com o que lemos. Só então estaremos, no sentido mais profundo, em condições de nos chamar de leitores".

Sobre a polissemia da palavra letramento, segundo Gabriel (2017) há desdobramentos para letramento digital, letramento literário, letramento visual, dentre outros. Soares (2016) afirma que uma das definições de letramento é "[...] a faceta sociocultural, que considera os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais" Soares (2016, p.28-29). Segundo a pesquisadora, letramento em termos gerais ainda poderia ser compreendido como uma preparação para as práticas sociais e profissionais relacionadas à língua escrita.

Buckingham (2010) destaca que ao considerar a literacia digital, muitas vezes as análises referem-se à capacidade de apropriação de conhecimentos operacionais. Afirma que comumente nesta discussão limitada, o uso cultural da internet tende a ser negligenciado. Sobre a superficialidade dos estudos sobre a internet critica Buckingham (2010, p.49), "[...] há pouco reconhecimento dos aspectos simbólicos ou persuasivos da mídia digital, das dimensões emocionais de nossos usos e interpretações dessas mídias [...]".

No que diz respeito ao texto eletrônico Chartier (1994) enfatiza a forma abstrata como se apresenta, podendo ser acessado em qualquer lugar, desde que o leitor tenha consigo os equipamentos necessários para a recepção. Explana que no ciberespaço, o internauta pode apresentar uma relação de interação com o texto, interferindo na produção, recortando, acrescentando, anotando, dentre outros. Esta explanação torna evidente a importância da literacia digital. Ao passo que qualquer pessoa, beneficiada pela dinâmica do ciberespaço pode produzir um texto, e/ou fazer interferências fazendo-se necessário que estes mesmos sujeitos sejam capazes de questionarem-se a respeito destas produções. Seja sobre as ideologias que as compõem, seja sobre a veracidade dos conceitos. No que tange a criticidade, Oliveira e Giacomazzo (2017) discorrem afirmando que ao considerar uma literacia digital crítica, é preciso priorizar a formação humana dos sujeitos. Neste sentido, torna-se fundamental compreendê-los não somente como seres consumidores, mas também como produtores de conhecimento.

Assim, os conceitos que edificam a literacia digital favorecem a formação de sujeitos críticos, capazes de desenvolver um pensamento analítico e reflexivo sobre as informações. Criando possibilidades de identificação de ideologias implícitas, bem como questionando a fonte e a razão de certas concepções apresentadas como verdades.

Na perspectiva da literacia digital, os sujeitos poderão aprender a desenvolver critérios de seleção das informações. De nada adiantaria o sujeito apropriar-se da capacidade de decodificação dos elementos gráficos se mostrar-se incapaz de atribuir significados às leituras, se não construir relação com os conhecimentos já acomodados. As informações precisarão fazer sentido, instrumentalizar o leitor para o uso de modo estratégico, em seu benefício e em benefício dos seus pares.

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, v.35, n.3, 2010. p.37- 58. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077. Acesso em: 23 jun. 2019.

CHARTIER, Jorge. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito, 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141994000200012. Acesso em: 21 jun. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. Recomendação da Comissão sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva, 2009. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:PT:PDF. Acesso em: 27 maio 2019.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura: Revista Prâksis, vol. 2, p. 76-88, 2017. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1277.Acesso em: 21 jun. 2019.

MAZURKIEVICZ, Gilmar Luís. Educação a distância e a literacia digital no processo de formação continuada de professores, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107595/318838.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 jun, 2019.

MANGUEL, Alberto. O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

OLIVEIRA, Michele Mezari; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica: Eccos Revista Científica, n. 43, p. 153-174, 2017. Disponível em: http://periodicos.uninove.br/index.php?journal. Acesso em: 25 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em 5 jun 2019.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, n. 81 p. 143-16. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935. Acesso em: 25 maio 2019.

Palavras-chave: Palavras-chave: literacia digital, letramento, tecnologias digitais, textos, formação do leitor.

METODOLOGIA ATIVA: O USO DE FERRAMENTAS ONLINE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANDRIELI DAL PIZZOL - UNICENTRO

JAMILE SANTINELLO - UNICENTRO

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente trabalho objetivou-se a verificar as influências das ferramentas online na prática pedagógica, apresentando-as dessa forma sucinta, pois a pesquisa encontra-se em andamento. Sendo assim, as tecnologias digitais fomentam as instituições escolares a reverem seu currículo e metodologias, buscando uma aprendizagem mais participativa e ativa, que une momentos de presenciais dentro e fora da sala de aula. O alunado do século XXI está imerso para com a utilização das tecnologias, e este uso tornam-se desafiador para a escola, a qual busca possibilitar mudanças nas ações educacionais.

Palavras-chave: Educação Básica; Ferramentas online; Tecnologias Digitais;

1. Introdução

As tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão sendo inseridas na escola paulatinamente e as mudanças que estão ocorrendo exigem, portanto, como aponta Pretto (1996, p. 127), uma postura diferenciada da escola, em que esteja preocupada em formar um "profissional não profissionalizado", sendo este apto a viver nessa sociedade "da imagem e informação".

Pretto (1996) vê a educação como algo estagnado, que necessita de reformulações, apontando que a mudança precisa ser a partir da formação de professores. Dessa forma, o autor destaca a inserção das tecnologias, mas, alerta que é preciso usa-las a favor da educação e não apenas como um recurso didático-pedagógico institucional. Dessa maneira, problematiza-se: É possível aliar a utilização de uma metodologia ativa com o uso ferramentas (nota de rodapé) online para potencializar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica?

Assim sendo, a respeito do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, como objetivo geral deste trabalho buscou-se verificar as influências das ferramentas online na prática pedagógica, bem como específicos sendo: Explorar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem; Pesquisar sobre a importância de ferramentas online no ambiente escolar, como.

Além disso, a metodologia utilizada baseou-se em pesquisa qualitativa Flick (2009) de cunho bibliográfico, com análise de conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2016).

2. Fundamentação Teórica

As mudanças decorridas nos últimos tempos, advindas da Era Tecnológica, apresentam um alunado diferente para escola, sendo estes os nativos digitais, característica definida por Presky (2001) em que ressalta que estes sujeitos nasceram, cresceram e desenvolveram-se em um período de transformações tecnológicas e, que sua maneira de viver parte-se de possibilidades oportunizadas pelos meios digitais. Demanda dessa forma, de uma forma de ensinar e aprender que ressignifique e reorganize o processo de ensino e aprendizagem.

Moran (2018) ressalta que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, porém, a aprendizagem por questionamentos e experimentação torna-se relevante para uma compreensão profunda e ampla. Além disso, a aprendizagem é ativa e significativa quando professor e aluno avançam de um nível simples para um mais elevado de conhecimento e competência em todas as proporções. Como também, "em um sentido amplo, toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação" (MORAN, 2018, p.3), sendo que a aprendizagem mais profunda demanda por espaços diferenciados, cheios de oportunidades e inovações.

O papel do professor não é mais o central do processo, o aluno passa a ser o centro, o docente aprende junto, colaborativamente, e o estudante vem como coautor e corresponsável num projeto coparticipativo aprendizagem colaborativa. Assim, "o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando" (MORAN, 2018, p.4).

As ferramentas online (softwares e aplicativos) destinados ao uso educacional destacam-se na possibilidade que os alunos visualizem os conteúdos curriculares dentro de ambientes que eles estão familiarizados, de forma construída a partir da realidade. Ao utilizar dessas ferramentas online, como metodologia ativa, o professor potencializa o processo educativo e aproxima o aluno da escola.

De acordo com Moran (2018, p.4) as metodologias ativas são mecanismos de ensino baseados na participação ativa dos alunos na construção do processo de aprendizagem, de maneira mais flexível, interligada e híbrida. Igualmente, as tecnologias digitais carregam consigo problemas, desafios, dependências e distorções que carecem fazer parte do projeto pedagógico de aprendizagem "ativa e libertadora".

Mesmo com problemas que as tecnologias trazem não se pode pensar uma escola de portas fechadas para a conexão em rede, apenas direcionada para encontros presenciais e atividades estagnadas, por maior importância que estas tenham, o mundo conectado chegou.

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (MORAN, 2018, p. 11).

Assim as ferramentas online oferece uma gama de interações, atrações, proporcionam o envolvimento do aluno no processo de sua aprendizagem, tornam a aula mais atraente e divertida, como destaca Behrens (2013, p. 82) os alunos passam a ser "descobridores, transformadores e produtores do conhecimento".

3. Resultados

Este estudo possibilita verificar que as tecnologias digitais provocam as instituições escolares reverem seu currículo e metodologias, buscando uma aprendizagem mais participativa e ativa, que une momentos de presenciais dentro e fora da sala de aula. O conhecimento não fica mais delimitado entre quatro paredes. O aluno passa a ser o protagonista do processo de

aprendizagem, incorpora conhecimentos online e off-line, junto e separado do professor (MORAN, 2013).
O desenvolvimento dessas tecnologias dentro da sala de aula provoca desafios, possibilidades e mudança,

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir (MORAN, 2013, p. 31).

Pode-se destacar como ferramentas online os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, que possibilitam ao professor/tutor certo controle de acesso e designação de cada etapa da atividade realizada.
Os blogs, podcasts, wikis, denominados dentro da 2.0, como afirma Moran (2013), em que os alunos participam ativamente do processo, são ferramentas que auxiliam a aprendizagem, interagem entre si e com a comunidade em geral.
Os aplicativos de redes sociais que além de possuírem cunho de interação social, promovem a discussão, pesquisa, debates produção e autoria de materiais escritos, imagens que podem ser acessadas de diferentes lugares, conectando os alunos em diferentes espaços e tempos.

4. Conclusões

O presente trabalho buscou sintetizar teoricamente com análise qualitativa, a utilização de metodologias ativas baseadas no uso de ferramentas online que potencializa o processo de ensino e aprendizagem.
As ferramentas online, gratuitas, colaborativas devem fazer parte de da instituição de ensino, do dia a dia escolar. As tecnologias chegaram para ficar e a escola não pode mais fugir, nem se esconder. A incorporação das tecnologias digitais devem fazer parte do ambiente escolar, como forma de potencializar e inovar o campo da educação. O alunado do século XXI mudou, eles nasceram imersos nessas tecnologias, querem ser desafiados e a escola deve propor essa mudança.

5. Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.;BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação Pedagógica. – 21ª Ed. ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.;BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e mediação Pedagógica. – 21ª Ed. ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. – Porto Alegre: Penso, 2018.

PRETTO, Nelson L. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, Imigrantes digitais. NCB University Press, Vol. 9, No. 5, Outubro 2001. Disponível em: http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf. Acesso em 09 jun 2019.

Palavras-chave: Educação Básica; Ferramentas online; Tecnologias Digitais;

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS POR PROFESSORES-TUTORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

VANESSA ARAUJO SALES - PUCPR

JANINE DONATO SPINARDI - UP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do tema "Metodologias ativas na Educação a Distância (EaD)" e foi delimitado como Metodologias ativas aplicadas por professores-tutores na Educação Superior a Distância.

Para realização deste trabalho partiu-se do seguinte problema de pesquisa: Quais metodologias ativas têm sido aplicadas pelos professores-tutores na EaD na Educação Superior? Para responder este questionamento, propõe-se o seguinte objetivo: Verificar a aplicação de metodologias ativas utilizadas por professores-tutores na EaD. E tem como objetivos específicos: Compreender como pode-se aplicar metodologias ativas na EaD; Identificar as práticas de metodologias ativas realizadas pelos professores-tutores; Verificar como as metodologias ativas contribuem na aprendizagem do aluno na Educação Superior a Distância.

Como metodologia utilizou-se pesquisa bibliográfica sobre a concepção e a aplicabilidade de metodologias ativas e após foi aplicado um questionário com professores-tutores de Instituições de Educação Superior de Curitiba – PR que ofertam cursos na modalidade EaD. A análise dos dados foi realizada de forma qualitativa. A coleta de dados secundários, por meio de pesquisas em livros, revistas e periódicos foi fundamental para o embasamento teórico sobre a temática proposta. Os dados primários foram coletados por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizando a ferramenta Google Docs.

A amostra foi de 23 professores-tutores que atuam em cursos a distância em 3 Instituições de Ensino Superior (IES) privadas de Curitiba – Paraná.

DESENVOLVIMENTO

Para motivar o aluno ao aprendizado, são necessárias práticas inovadoras e proativas, fazer com que o aluno seja coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, saindo de uma abordagem expositiva para um aprendizado entre pares, realizado de forma colaborativa.

Garcia (2018), considera que exposição de uma temática não deve ser o modelo principal para as aulas, pois não facilita a construção do conhecimento, o autor considera que o uso de aplicativos e a possibilidade do trabalho colaborativo entre os envolvidos na produção do conhecimento, podem produzir muitos tipos de atividades e exercícios.

Uma das formas que pode ser utilizada nas metodologias ativas é a construção de uma situação ou resolução de um problema, que segundo Macedo et al. (2018, p. 2), proporciona uma reflexão crítica, mobiliza o educando para buscar o conhecimento, ajuda na reflexão e a proposição de soluções mais adequadas e corretas. Assim as concepções teóricas das metodologias ativas convergem com a Metodologia da Problematização. De acordo com Lima et al. (2019), a aprendizagem significativa requer novas metodologias que desenvolvam a construção de conhecimentos e atitudes por parte dos discentes, de forma ativa e autônoma e,

também, novas formas de interação professor-aluno. Na visão de Moran (2013, p. 5) o professor deve “estimular os alunos a serem pesquisadores e não meramente executores de tarefas, que se sintam motivados para investigar, para ir além do senso comum, que explorem todo o potencial que as redes tecnológicas e humanas nos possibilitam”.

Estas abordagens apresentam a importância do uso das metodologias ativas na educação, tanto no ensino presencial, híbrido ou totalmente a distância. A utilização de metodologias ativas no ensino presencial, têm sido mais presente, mas na EaD parece estar se encaminhando pouco a pouco, por este motivo, este trabalho junto a professores-tutores de diferentes instituições de ensino a distância tem relevância no que diz respeito a mostrar se estes professores já utilizam ou não metodologias ativas em cursos a distância ou semipresenciais.

RESULTADOS

A seguir será apresentado o resultado de uma pesquisa realizada com 23 professores-tutores de três IES privadas de Curitiba – PR. O objetivo foi verificar a aplicação de metodologias ativas utilizadas por professores-tutores na EaD.

A primeira questão do instrumento de pesquisa é aberta, pois tem como objetivo verificar a compreensão dos professores-tutores sobre metodologias ativas. Em resposta ao questionamento, foi identificada ideias comuns, como: autonomia do estudante, atividade prática, aluno como protagonista (responsável pela aprendizagem) e participação dos estudantes. A seguir será apresentado um resumo das principais respostas do primeiro questionamento proposto:

Metodologias ativas são todas as atividades que permitem uma troca do conhecimento por meio da quebra de paradigmas ou sensações já compartilhadas, uma ação que permite que as mudanças possam ser apresentadas com a participação dos envolvidos, sendo o aluno o protagonista da sua aprendizagem.

São métodos de ensino e aprendizagem que fogem do convencional, envolvendo os estudantes com o "saber fazer" e a "pensar no que se faz". Instiga o estudante a autonomia tornando-o um agente gerador e receptor do conhecimento. O professor, neste caso, está presente para guiar o aluno e ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem, pois este método se pauta por mais participação dos alunos.

O segundo questionamento proposto é: “Você utiliza metodologias ativas nas turmas de sua tutoria?”

Como resposta, 52,2% da amostra responderam que sim e 47,8% que não.

Esta questão tinha um complemento, caso assinale a resposta sim. Solicitava para o respondente identificar quais práticas utilizadas considera como metodologias ativas. Entre as respostas citadas, foi identificado: autoavaliação, avaliação aos pares, estudo de caso, google forms, google docs, sala de aula invertida, discussão de temas em fóruns de discussão, gamificação, projetos, solução de problemas, visitas técnicas online e trabalhos em grupo. Ainda foram apresentadas algumas contextualizações, como: instigar a procura de exemplos; materiais que ajudarão no desenvolvimento da atividade, dar feedback imediato afim de orientar; rever os erros e problemas enfrentados; enviar vídeos, filmes ou textos e discutir sobre os assuntos, fazendo relação entre a teoria e a prática.

Importante destacar que nas respostas foram repetidas algumas práticas, como o trabalho em grupo, estudo de caso, projetos e problematização.

A sala de aula invertida, citada como uma prática de metodologias ativas é característica do ensino hibrido e não totalmente online. Nesta prática o aluno irá estudar o material indicado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e no momento presencial aplicará o conhecimento adquirido.

Vale ressaltar também que algumas práticas citadas somente se caracterizam como metodologias ativas pela forma como são aplicadas. Exemplo: o Google docs e Googles forms, quando utilizados com o objetivo de criar ou resolver um problema podem ser considerados metodologias ativas, mas caso seja somente para elaboração de documentos ou formulários, não há relação com a temática em estudo.

A terceira pergunta questionava se o professor-tutor acha importante o uso de metodologias ativas no EaD. Interessante observar que o resultado foi unânime com 100% de respostas sim. Se relacionarmos esta questão com a anterior, observa-se que da amostra pesquisada, todos consideram importante o uso de metodologias ativas, mas a maioria não utiliza nas turmas de sua tutoria. Sobre este aspecto seria interessante uma análise mais aprofundada para identificar as objeções para o uso de metodologias ativas em 52,2% da amostra e as variáveis que impactam na sua não aplicabilidade.

O último questionamento da pesquisa foi complementar a resposta anterior: Caso a resposta seja sim, como você considera que as metodologias ativas contribuem na aprendizagem do aluno? Esta questão foi apresentada no instrumento de coleta de dados de forma aberta, assim foi realizada uma síntese para análise dos resultados.

As metodologias ativas tornam o aluno protagonista no processo de aprendizagem, demonstram uma evolução na forma de ensinar e de aprender, tornam o aluno mais responsável pela sua própria história, favorecendo o comprometimento do estudante com o objetivo da disciplina.

Contribui ainda para o engajamento e autonomia do aluno e colabora para que este construa o seu próprio conhecimento. As metodologias ativas aproximam o aluno do aprendizado ajudando-o a desenvolver o senso crítico a partir da ação do saber fazer por meio da mediação do professor.

A EaD tem como característica exigir que os alunos sejam mais autônomos no seu aprendizado e as metodologias utilizadas também deveriam refletir isso. As metodologias ativas na EaD promovem uma participação efetiva do estudante na construção do conhecimento, desenvolvem autonomia, motivam a pesquisa e promovem a interação.

Em virtude do que foi apresentado, os professores-tutores compreendem o que são metodologias ativas e a importância da sua aplicabilidade na EaD, mas a maioria não utiliza nas turmas de sua tutoria. Em pesquisas futuras, pode-se analisar o motivo da falta de aplicabilidade das metodologias ativas pelos professores-tutores que consideram importante esta prática.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Solimar. Metodologias ativas em EaD na visão dos educadores. ABED, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/109.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

LIMA, Artur Dias et al. Avaliação, Ensinagem e Metodologias Ativas: uma Experiência Vivenciada no Componente Curricular Mecanismos de Agressão e de Defesa, no curso de Medicina da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. Rev. bras. educ. med., v. 43, n. 2 Brasília abr./jun. 2019.

MACEDO, Kelly Dandara da Silva et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. Esc. Anna Nery, v. 22, n. 3 Rio de Janeiro, 2018.

MORAN, José. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. Educação a Distância: Meios, Atores e Processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

Palavras-chave: (Metodologias ativas; EaD; Educação superior)

NARRATIVAS DIGITAIS: ECOS NA VOZ ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE SEUS PROJETOS DE VIDA

SANDRA POTTMEIER - UFSC

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU

LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O ato de narrar ou contar histórias ou recontar as mesmas histórias é uma prática social antiga da cultura humana. Tal ação possibilita ao homem deixar seu registro, assim como suas experiências e vivências ao longo da história "sempre havendo mudanças entre uma história e outra, seja esta alteração de percepção, de narrador, de local ou tempo" (PRADO et al, 2017, p. 1160). Ao passo que esses registros, mais pontualmente, deixados no texto impresso, têm se modificado no século XXI, a partir de novos suportes textuais e recursos digitais advindos com as novas tecnologias de informação e comunicação, como é o caso do texto digital.

Neste sentido, a contação de histórias digitais, podem "combinar vários modos de tecnologia, como fotografias, texto, música, narração em áudio e videoclipes, para produzir uma história envolvendo emocional e profunda" (CASTAÑEDA, 2013, p. 45, tradução nossa)[1]. Ou seja, mesclando texto oral e escrito, especialmente em se tratando de jovens em idade escolar. Além disso, o autor e o leitor dessas histórias digitais passam a interagir nas narrativas de forma ativa. Permite, assim, que o escritor/leitor articule seus pontos de vista sobre e com o mundo na e pela relação eu-outro (BAKHTIN, 2010).

Aliada aos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, as narrativas digitais ou a contação de histórias digitais são "uma prática de se contar histórias usando recursos digitais" (TUMOLO, 2017, p. 102). Assim, o presente estudo, direcionado para a produção de narrativas digitais, buscou compreender os projetos de futuro que ecoam na voz de estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC.

Metodologia

A metodologia é baseada em uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa exploratória. Compreende-se, a partir disto, que "as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa" (FLICK, 2009, p. 12), neste caso dos/das 09 (nove) estudantes matriculados em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino, localizada no Vale do Itajaí/SC. Constituem esse corpus 04 (quatro) estudantes do gênero masculino e 05 (cinco) do gênero feminino na faixa etária dos 16 aos 18 anos. Os procedimentos metodológicos assentam-se em um estudo de campo a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) produção de um texto dissertativo; b) elaboração de um roteiro; c) produção de uma História Digital (HD).

Resultados e Discussão

Os resultados apontam, quanto à escrita, que os/as estudantes pesquisados/as apresentaram dificuldades quanto à elaboração do roteiro para a produção da HD. O roteiro solicitado deveria seguir a seguinte estrutura: título, público-alvo, narração, músicas, imagens, créditos finais e duração específica. A atividade objetivava promover melhor organização das ideias dos/das estudantes quanto ao planejamento de seu vídeo. O item narração, de acordo com os roteiros apresentados pelos/as estudantes, destacou-se pela ausência de conexões de sentenças/ideias.

As versões iniciais dos roteiros foram devolvidas para os/as estudantes realizarem os ajustes, conforme feedback de um dos autores dessa pesquisa. O feedback nas palavras de Rocha (2019, p. 21, tradução nossa)[2] "pode ser considerado como uma estratégia essencial no que diz respeito à escrita desenvolvida como um processo". Nessa direção, pautados numa perspectiva histórico-crítica (GASPARIN, 2005; SAVIANI, 2005), "cometer erros" faz parte desse processo de aprendizagem que é concebido como uma ação contínua e que permite ao/à aluno/a refletir e dialogar com o texto que escreveu e retomá-lo quantas vezes julgar importante e necessário fazê-lo/reescrevê-lo.

Quanto à produção das HD, os/as estudantes utilizaram animações, imagens de domínio público ou imagens pessoais tendo como artefatos/ suportes tecnológicos, o celular e o computador. As narrativas digitais tiveram duração entre 2 minutos e 5 minutos, seguindo o padrão sugerido pela Educational Uses of Digital Storytelling. Tais práticas pedagógicas utilizando-se de narrativas digitais permitem desenvolver a criticidade do/a estudante, integrar as diferentes habilidades e competências, promover o trabalho em equipe, colaborativo na e pela relação com o outro (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2017 apud TUMOLO, 2017).

Os/As estudantes enunciam a partir de seus vídeos que desejam ser felizes, buscam por sua independência, além do reconhecimento pessoal e profissional, almejam constituírem uma família. Também buscam adquirir sua casa própria, carro, bens materiais que lhes trariam segurança e estabilidade. Além disso, os sujeitos consideram que a família é a sua base, aquela que aconselha e incentiva as suas escolhas/desejos/sonhos quanto ao futuro. Isso implica na reflexão da família encorajar esses/as estudantes promovendo direta ou indiretamente o protagonismo e a autonomia desses/as jovens.

Depreende-se que os discursos que ecoam da voz desses/as estudantes reverberam histórias autênticas (TUMOLO, 2017), uma vez que emergem de sentimentos muito particulares e singulares de suas vivências, trazendo, assim de dentro para fora, as suas histórias de vida a partir do que almejam/anseiam para o futuro. Ressalta-se que tal prática, pode sinalizar uma "explicação da qual as pessoas se lembram porque ela mexeu com seus sentimentos [...] acrescentando experiência humana à apresentação de fatos", (LEFEVER, 2013, p. 71 apud TUMOLO, 2017, p. 60-61).

Considerações Finais

Essa pesquisa direcionada para a produção de narrativas digitais buscou compreender os projetos de futuro que ecoam na voz de estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, localizada no Vale do Itajaí/SC.

Os projetos de futuro, portanto, os sonhos, os desejos, os objetivos, as decisões desses/as voltam-se para o ser alguém na vida muito embora, o desejo de ter algo (um bem material) ecoe nos seus discursos caracterizando-se como questão de sobrevivência, de segurança para si e para a família que possuem e/ou desejam construir, conforme enunciado nas HD. Ser alguém, nessa pesquisa, sinaliza a constituição da identidade do ser humano, neste caso, no projeto de vida e futuro desses/as estudantes na relação eu-outro, outro-eu, eu-para-mim (BAKHTIN, 2010) que enunciaram em seus trabalhos.

Considera-se, assim, a partir desse estudo com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio noturno de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, vislumbrou promover a autoria, o protagonismo, a criticidade e autenticidade da heterogeneidade de histórias de vida escritas, roteirizadas e contadas a partir de recursos digitais. Experiências únicas como estas envolvem a subjetividade e os sentimentos desses sujeitos, levando-os a refletirem sobre si na e pela mediação com o outro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
CASTAÑEDA, Marta E. "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. CALICO Journal, 30(1), p-p 44-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275105710_I_am_proud_that_I_did_it_and_it's_a_piece_of_me_Digital_Storytelling_in_the_Foreign_Language_Classroom. Acesso em: 28 jun. 2019.
FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
PRADO, Ana Lúcia et al. Narrativas digitais: conceitos e contextos de letramento. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1156-1176, aug. 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10286. Acesso em: 28 jun. 2019.
ROCHA, Vanessa de Deus. Digital Stories: Student's perception of feedback contribution during script development. 186 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2019.
SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Histórias digitais como Recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Estudos Anglo Americanos, n. 43, 2015, pp. 101-117. Disponível em: http://ppgi.posgrad.ufsc.br/files/2015/11/REAA-43-5.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.
TUMOLO, Celso Herinque Soufen. Recursos digitais para ensino/aprendizagem como língua estrangeira: o vídeo em destaque. In: TOMITCH, Lêda Maria; HEBERLE, Viviane Maria. (Orgs.). Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de Línguas. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017.

[1] Original em inglês "combining multiple modes of technology, such as photographs, text, music, audio narration, and video clips, to produce a compelling, emotional, and in-depth story" (CASTAÑEDA, 2013, p. 45).
[2] Original em inglês "Feedback might be considered as an essential strategy concerning writing developed as a process (ROCHA, 2019, p. 21).

Palavras-chave: Educação; Narrativas Digitais; Língua Portuguesa.

NOVOS MODELOS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

CRISTINA DE FÁTIMA MARCON BUOGO - SEML

VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC

ANA PAULA WALTRICK - SEML

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NOVOS MODELOS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

O presente trabalho aborda a temática relacionada aos novos modelos educacionais no século XXI. Tendo em vista o avanço tecnológico e o contato crescente dos estudantes com as mídias digitais urge que os espaços escolares dediquem-se a pensar maneiras de proporcionar aos estudantes e professores, novos modelos educacionais.

Uma das possibilidades quanto a utilização das mídias digitais com vistas a uma aprendizagem é a mudança de concepção quanto ao papel de professor e de aluno. Em nova perspectiva, o professor deixa de ser considerado como o único detentor do saber, e o estudante pode assumir também a responsabilidade sobre sua aprendizagem, tornando-se protagonista neste processo. Desta forma, nos questionamos, como as mídias e tecnologias digitais podem auxiliar professores e alunos, considerando os novos modelos educacionais?

Nosso objetivo geral, com este trabalho é compreender como as mídias e tecnologias digitais podem auxiliar no trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, como objetivos específicos buscamos refletir sobre a função do professor, o papel da escola e da educação no século XXI e também analisar os principais referenciais teóricos sobre mídias digitais, cultura digital e na área da Educomunicação.

Esta constitui-se como pesquisa bibliográfica com embasamento em Barbero (2000), Freire (2014), Freire e Macedo (2015), Gomes (2002), Heinsfeld e Pischetola (2017), Sartori (2010), das área social, educacional e da educomunicação .

Vivemos uma época em que as relações entre as pessoas passam por grandes transformações devido ao fato de, conforme Heinsfeld e Pischetola (2017), estarmos imersos em uma cultura digital, onde superamos o estar conectados e passamos a ser conectados, tendo contato cada vez maior com tecnologias digitais. Essa imersão na cultura digital torna necessário uma reestruturação da sociedade, pois “tanto o uso quanto a apropriação das tecnologias digitais são, antes de tudo, produções culturais de determinada sociedade e seu caráter histórico, sendo as tecnologias elementos centrais da produção e reprodução de cultura”. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p.1354)

Essa nova maneira de interagir com o conhecimento, faz com que as crianças e jovens sejam reconhecidos como nativos digitais por estarem em contato com essas tecnologias desde a infância. Isso exige da escola um novo olhar e uma nova postura do professor, que embora reconheça e tenha consciência de todas essas mudanças, ainda encontra alguns obstáculos para uma mudança na sua prática pedagógica que incorpore a cultura digital vivida no mundo contemporâneo. Seu trabalho, por vezes ainda tem como foco apenas a transmissão de conteúdos, embora recorra às tecnologias digitais. Tal situação se dá quando faz uso das mídias e tecnologias digitais como uma forma de recompensa ou ainda, quando substitui um recurso

didático por outro, como por exemplo o quadro negro por uma lousa digital, sem reconhecer suas potencialidades.

[...] urge a necessidade de a escola também reconhecer os impactos culturais que as novas tecnologias trazem para a sociedade contemporânea. Pois é a partir desse reconhecimento que a educação pode repensar seus métodos, seus objetivos, suas relações e formas de organização, e propor práticas pedagógicas capazes de dar conta desses desafios. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1349-1371)

As transformações ocorridas com o avanço das tecnologias, adentra na escola que, para dar conta desta nova maneira com que as crianças se relacionam no mundo contemporâneo, precisa incorporar em suas práticas pedagógicas as novas tecnologias. De acordo com Gómez (2002), não cabe mais questionar se as novas tecnologias são ou não desejáveis na educação, e sim como incorporá-las nessa esfera, já que tanto professores quanto alunos no seu cotidiano convivem com as tecnologias digitais.

O mundo videotecnológico impregna a vida de professores e de estudantes, e os novos modos de ver o mundo, de sentir e estar nele criados devem ser colocados em perspectiva na prática pedagógica voltada à formação de cidadãos críticos, participantes e intervenientes no mundo. (SARTORI, 2010 p. 44)

Os desafios para a educação frente às novas tecnologias é grande, pois requerem uma mudança na maneira como está estruturada e também no papel do professor, através da revisão de seus métodos e formas de ensinar. Como nos diz Freire (2014, p.30) “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” - reflexão que poderia estar presente no dia a dia do professor contemporâneo. A tecnologia facilita na transmissão e no acesso às informações, mas o papel do professor continua sendo fundamental, não como transmissor de conhecimento, mas como estimulador de busca e construção de conhecimento. Para que os professores consigam possibilitar condições para o olhar crítico ao aluno, com relação ao uso das tecnologias digitais, o professor deve estar disposto a assumir seu papel de estar em constante aprendizado para a sua formação, enfrentando os desafios, refletindo sobre suas práticas, para aperfeiçoar seu trabalho e ultrapassar os obstáculos desta nova modalidade de ensino aprendizagem.

Os educadores não terão êxito atuando sozinhos; têm de trabalhar em colaboração a fim de serem bem sucedidos na integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos subalternos em seu processo educativo. Finalmente, esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que tem a seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. (FREIRE, 2015, p. 148-149)

De acordo com Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1356), os desafios que as tecnologias colocam à escola, se referem “a necessidade de a escola propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação cidadã em sociedade e a urgência de serem exploradas as potencialidades das redes digitais”. Para que realmente ocorra uma mudança efetiva nesta relação entre a escola e tecnologias digitais, se faz necessário repensar os papéis tanto da escola quanto do professor, pois estes deverão estar dispostos a rever suas posturas. O professor não é mais o único detentor do saber, mas sim um mediador, que construirá junto com a criança ou jovem, diversas aprendizagens. Desta forma, a escola terá que assumir “o papel de orientar, guiar e apoiar os esforços dos alunos frente aos novos significados e às estruturas do mundo virtual, além de explorar suas potencialidades” (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p. 1356).

Para que um novo modelo educacional se torne viável, será necessário um esforço conjunto de vários setores, pois é necessário repensar a formação, a função do professor, o papel da escola e da educação. Assim, concluímos que as mídias e tecnologias digitais, podem ser grandes aliados para a construção deste novo modelo educacional, superando o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos e passando a explorar as potencialidades das mesmas. As mídias e tecnologias digitais permitem aos alunos e professores, pesquisar, elaborar conteúdos e compartilhá-los, desenvolvendo assim sua autoria. As mídias e tecnologias digitais fazem

parte da contemporaneidade, e se utilizadas de maneira reflexiva e crítica, poderão proporcionar o protagonismo dos alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BARBERO, Jesus Martin. Desafios culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [18]: 51 a 61, maio/ago. 2000.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
GÓMEZ, Guillermo Orozco. Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríade do Século XXI. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [23]: p.57-70, jan/abr. 2002.
SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, vol. 7, n. 19, p.33-48, jul. 2010.
HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 12, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: https://periódicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689. Acesso em: 02 abr. 2019.

Palavras-chave: Educação; cultura digital; protagonismo.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRE A OUSADIA E O DESAFIO

CHIRLEY DOMINGUES - UNISUL

WALESKA REGINA BECKER COELHO DE FRANCESCHI - UFSC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Iniciamos o século XXI com uma realidade que não se pode negar, cotidianamente, testemunhamos nossas crianças e jovens lendo e escrevendo o tempo todo em seus computadores, tablets, lap-tops, smart-phones, i-phones, iPads etc. Os dispositivos móveis ampliaram em todos os sentidos a comunicação, o acesso à informação e ao conhecimento, além possibilitar novas formas de interação. Tal constatação nos leva a seguinte reflexão: considerando que é na escola que eles se formam, e quiçá se tornam, leitores e produtores de textos, é curioso que seja nesse espaço onde se encontra certa resistência às atividades que corriqueiramente envolvem a escrita e a leitura.

Publicações resultantes de pesquisas e estudos de autores como Geraldi (1984), bem como documentos norteadores que surgiram no final do século XX, como os PCNs (1997), e início do século XXI, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) convergem em defesa da necessária ruptura com um ensino marcado por práticas que priorizam leituras dirigidas, baseadas em interpretações fechadas, definidas pelas questões disponíveis nos manuais didáticos; em exercícios de correção gramatical; ou em atividades de produção de textos cujo objetivo principal se resume em verificar o uso correto da estrutura da língua. Ou seja, estratégias limitadoras, e limitadas ao âmbito dos letramentos escolares, "que permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando insuficiências". (ROJO, 2009, p. 23).

O que os autores defendem é um ensino de língua mais significativo e atividades que levem o aluno a ler e escrever de modo competente e adequado, nas mais variadas situações em que a língua é requerida socialmente. Mas, para que essa meta seja alcançada é necessário levar em conta um aspecto de suma importância, "os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação" (ROJO, 2010, p. 23), que vão além do que se exige em contato com a cultura do impresso. Para tanto, a escola precisa incorporar ao seu cotidiano um ensino de língua profícuo no mundo contemporâneo que inclua

a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimentos, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na tv], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc). Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p. 119. Grifo nosso).

A cultura digital tem gestado novos leitores e escritores "que se caracterizam pelas sensibilidades desenvolvidas na relação com os artefatos tecnológicos de seu tempo e que têm

suas formas de pensar, agir e se expressar marcadas, hoje, pelas dinâmicas da cultura digital em rede". (OSWALD, FERREIRA, 2012, p. 60).

Concordando sobre a necessidade de alterar a configuração do contexto escolar em salas de aula da Educação Básica, nos propomos a desenvolver o trabalho que aqui se apresenta e que resultou de uma prática de estágio desenvolvida em uma escola pública de Florianópolis-SC, por estudantes do Curso de Licenciatura em Letras da UFSC, sob a orientação de uma supervisora de estágio da mesma universidade. A atividade foi realizada em uma turma do 1º Ano do Ensino Médio noturno, tendo 34 alunos com idades entre 16 e 18 anos.

Durante o período destinado à observação das aulas, chamou a atenção dos estagiários a falta de interesse de grande parte dos alunos pelos conteúdos ministrados pela professora regente, a resistência para se envolverem com as leituras ou atividades por ela propostas, bem como a dificuldade para ficarem atentos às aulas e não usarem os celulares em sala. Por outro lado, os alunos se mostravam mais envolvidos com as atividades quando era permitido usar algum recurso tecnológico em sala de aula, principalmente quando a proposta visava a pesquisa e o uso da tecnologia da informação.

Diante daquela realidade, um problema precisava ser solucionado, como ministrar vinte aulas de Língua Portuguesa, contemplando os conteúdos selecionados pela regente da turma, Figuras de Linguagem e Histórias em Quadrinhos, de modo a envolver aqueles alunos na proposta elaborada? Considerando o contexto descrito, elaboramos um projeto de docência com o objetivo de desenvolver a capacidade de interpretação e análise de recursos linguísticos existentes no cotidiano, promovendo a consolidação do aprendizado do estudante por meio da socialização e do uso da tecnologia.

A proposta foi desenvolvida a partir do desdobramento de objetivos específicos que possibilitassem aos alunos: i) reconhecer o sentido conotativo presentes nas de expressões e figuras de linguagem em textos diverso; ii) refletir sobre os diferentes tipos de figura de linguagem e os possíveis usos que a língua pode assumir em distintos contexto e espaço; iii) desenvolver o pensamento criativo e estimular o raciocínio ao realizar, de forma criativa e espontânea, atividades de leitura, interpretação e produção de textos; iv) potencializar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula como mediadores para compreensão dos conteúdos obrigatórios estudados.

Dentre as atividades desenvolvidas nas vinte aulas ministradas, que envolveram aula expositiva, resolução de exercício e pesquisa, destacamos a proposta na qual os alunos deveriam, com o uso do celular, pesquisar as figuras de linguagem estudadas e definir um conceito para quatro figuras, selecionadas previamente pelos professores estagiário. Após esse primeiro momento, os alunos deveriam fazer o registro fotográfico de cenas do cotidiano que traduzissem em imagens as figuras de linguagem estudadas. Feito os registros, as fotografias foram selecionadas, receberam uma legenda e foram postadas em um perfil da turma criado no Instagram.

Os resultados do percurso realizado pelos alunos da turma 131 revelaram que o objetivo foi alcançados, uma vez que houve um significativo envolvimento da turma com a atividade e os alunos produziram o conhecimento sobre o tema estudado. Foi possível evidenciar que a maioria dos alunos demonstrou comprometimento com os colegas, tanto no trabalho em equipe quanto na apreciação das fotos postadas. Além disso, a maioria deles revelou muita criatividade no registro das imagens e elaboração das legendas. Ao final do trabalho, pode-se concluir que os alunos foram exitosos ao identificar com propriedade, nas imagens registradas em contextos diversos, as figuras de linguagem estudadas.

No entanto, ao analisar o trabalho como um todo, foi possível entender, também, que o envolvimento da turma resultou muito mais da familiaridade daqueles jovens com o uso das

tecnologias que do interesse deles pelo conteúdo estudado. Tal percepção sobre essa realidade se dá, sobretudo, pela necessária insistência dos estagiários para que as pesquisas realizadas na primeira parte do trabalho fossem refeitas algumas vezes, o que exigiu uma orientação atenta para que os alunos ampliassem as buscas e não se limitassem a copiar o conteúdo estudado no primeiro site encontrado. Nesse sentido, fazer aqueles jovens entenderem que o uso da tecnologia deve ir além do caráter meramente instrumental e que no mundo digital selecionar informações é indispensável, se mostrou um desafio.

E nesse contato com o universo digital no mundo escolar talvez esteja um dos mais importantes papeis da escola, instrumentalizar o aluno para se posicionar criticamente diante do arsenal de informações disponíveis virtualmente. Como assinala Lúcia Santaella (2013), a oferta desmedida de informações nas redes virtuais não vem acompanhada de orientações que resultem em formas eficientes de seleção, avaliação e utilização eficaz dos conteúdos ali disponíveis.

Ao que tudo indica, há um novo desafio para a escola e para os professores, elaborar estratégias de integração entre os processos educativos anteriores e o acesso aos mecanismos de aprendizagem resultantes da inserção dos usuários nos espaços da cibercultura, o que é, de fato, de indiscutível importância. No entanto, encontrar o caminho para essa integração pode ser a oportunidade para tornar o ensino mais rico e próximo dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf

GERALDI, João Wanderley. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

OSWALD, Maria Luiza; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. Educação e Cibercultura: ler e escrever na contemporaneidade. In: AMARILHA, Marly. (org) Educação e Leitura: novas linguagens, novos leitores. Campinas, SP: Mercado de Letras. Natal, RN: UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Língua Portuguesa: ensino fundamental, 2010. 200p.: il. (Coleção Explorando o Ensino. v. 19)

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: Revista Ensino Superior Unicamp. n. 9, abri/jun, 2013.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; tecnologia digital; ensino médio.

O JOGO RPG NO ENSINO DE HISTÓRIA

DAVID REJES RANGEL - UFPR

NURIA PONS VILARDELL CAMAS - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar o ensino de História é saber que tal conhecimento somente será representativo ao seu desenvolvimento se remeter à progressão de sua compreensão histórica, conceber respostas e explicações, em narrativas elaboradas. Ao professor compete a formação do pensamento histórico, "respeitar e reconhecer o saber trazido pelo aluno" (PEREIRA,2014, p. 11). Entende-se que o ensino de história tem o "objetivo fazer com que o aluno chegue a um entendimento da história no qual ele consegue se diferenciar do personagem do passado", "compreendendo suas ações dentro do contexto em que foram tomadas e compreendendo que o personagem do personagem do passado é diferente dele e não inferior". (PEREIRA, 2014, p. 12).

A questão deste trabalho é o que se sabe acerca de RPG no ensino de História de modo a poder-se acrescer algo novo que colabore no processo de aprendizagem? Tem-se como objetivo analisar trabalhos acadêmicos que abordassem RPG e Ensino de História.

METODOLOGIA

A revisão teórica consiste em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo sobre o material selecionado e analisado (RÍOS; CASAL; 2009). Optou-se por utilizar a sugestão de Costa e Zoltowsi (2014) sobre as oito etapas básicas desse trabalho de revisão. O limite fora, devido à falta de trabalhos publicados, aceitar artigos, livros, teses e dissertações. Portanto, delimitou-se a questão norteadora; escolhendo as fontes de dados; delimitando as palavras-chave; buscando e armazenando os dados sistematicamente; seleção por títulos e resumos de acordo com "critérios de inclusão e exclusão; extração dos dados dos trabalhos selecionados; avaliação dos trabalhos; síntese e interpretação dos dados. (COSTA; ZOLTOWSI, 2014, p. 56).

Escolheram-se as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras chave selecionadas foram: "Role Playing Game and História" e "Role-playing game and História".

A partir dos critérios iniciais de inclusão e exclusão, foram selecionados trabalhos e exportados para o MendeleyDesktop. Os aplicativos do MicrosoftWord e Excell, também foram utilizados para a sistematização dos dados encontrados.

RPG E ENSINO DE HISTÓRIA

A sigla RPG vem de RolePlayingGame (RPG) tem como significado jogo de interpretação de personagem. Diz-se que RPG é um jogo de faz-de-conta, de contar histórias, em que o jogador assume o protagonismo de um personagem que terá de tomar decisões. Como defende Cardoso (2008, p. 78) os jogadores "Sentados à volta de uma mesa, anotando em papéis e jogando dados, eles experimentam aventuras épicas, viagens emocionantes e perigos apavorantes."

E como toda tecnologia evoluiu e hoje também se faz online e independente da modalidade "O único grande objetivo de jogar RPG é criar uma história divertida e envolvente, na qual os jogadores fazem papel dos personagens principais. (CARDOSO, 2008, p. 79). É importante ressaltar que desde 1911, os jogos pedagógicos são propostos como metodologias para o ensino (BROUGÈRE, 1988, p.122). É nesta perspectiva que se constituí a presente pesquisa. Na

intenção de desenvolver o marco teórico do trabalho, realizou-se uma busca sistematizada a respeito do tema de pesquisa, que é RPG no ensino de História.

A busca se deu nos bancos da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na pesquisa do SciELO, inseriu-se, no campo de busca, as palavras chave "Roleplaying Game and História" sendo que essa busca não apresentou nenhum resultado. Utilizou-se a busca com as palavras "Role Playing Game and História" e "Role-playing game and História", encontrando 1 trabalho. Descartou-se, não estava aberto ao acesso público. A busca seguinte teve como palavras chave "Jogos de interpretação and História", encontraram-se 5 trabalhos, foram descartados, pois não tinham relação direta entre o RPG e o ensino de história. Realizou-se uma última busca no banco da SciELO com as palavras chaves "RPG and História" sem resultado algum.

O segundo banco de dados foi o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Realizam-se os mesmos passos da busca na SciELO, através do campo "pesquisa avançada" pelos termos "roleplaying game" e "história" com a opção "TODOS os termos" e busca por "Título", tendo um único resultado que não se fez a leitura do trabalho de Silva (2016) por estar "embargado", protegido por direitos autorais. A pesquisa então se realizou com os termos "Role playing game" e "História", na pesquisa por Título e com a opção "TODOS os termos". O resultado foi o mesmo para os termos "Role-playing game" e "História" na pesquisa por Título e com a opção "TODOS os termos": De dois trabalhos encontrados apenas se selecionou o de Rodrigues (2014) para análise. Realizou-se outra busca no BDTD com os termos "Jogos de interpretação" e "História" na pesquisa por Título e com a opção "TODOS os termos" sem apresentar nenhum resultado. Uma última busca foi realizada com os termos "RPG" e "História" na pesquisa por título e com a opção "TODOS os termos".

Encontrado cinco resultados na busca sistematizada, partiu-se para a leitura de cada obra no intuito de identificar as características gerais de cada trabalho e esboçar um panorama simplificado e esquemático descritivo, bem como um breve resumo de seus resultados.

Rodrigues (2014) abordou o RPG como mediador do conhecimento histórico, mais precisamente sobre África, cultura africana e afro-brasileira. A análise foi construída em torno dos conceitos de cultura lúdica, jogo protagonizado, história e identidade numa pesquisa de intervenção e pesquisa-ação.

Pereira (2010) buscou remontar as bases historiográficas que serviram de suporte para a construção do Livro-jogo "O Descobrimento do Brasil" dentro de uma lógica de uso com fins pedagógicos para a disciplina de história. Para sua análise fez uso dos conceitos de cultura e cultura histórica ou historiográfica.

Pereira (2014) busca se aprofundar sobre o RPG como ferramenta pedagógica do ensino de História. Esse aprofundamento tem como eixo central o conceito de empatia histórica. O autor chega à conclusão de que o RPG pode criar a empatia histórica, no sentido de compreensão do processo histórico, bem como de desenvolver empatia pelos colegas, pelo professor e pela disciplina de história.

CARDOSO (2008) traz o conceito de motivação como principal eixo pelo qual percorreu seu estudo. Sua pesquisa-ação buscou aplicar o RPG com seus alunos e refletiu sobre as motivações intrínsecas e extrínsecas. Conclui que a prática tem uma importante contribuição motivadora para o ensino de história.

A dissertação de Correa (2017), inicia sua pesquisa em sala de aula, mas uma série de dificuldades fez com que o contraturno com um grupo focal fosse um melhor local para sua análise da prática. Utilizando-se da iniciação científica e produção de narrativas, o autor percebe várias possibilidades na prática do RPG como metodologia para ensino e aprendizagem de História.

RESULTADOS

Observou-se que a exclusão de trabalhos pelo título, resumo e palavras chave, por não se encaixar na temática foi de certa forma eficiente, pois não apresentavam relação, nem citação, com o "RPG e ensino de História", foco desta pesquisa. O MendeleyDesktop, permitiu a seleção e sistematização de 18 trabalhos. A exclusão de maior relevância se deu no tocando a trabalhos não disponibilizados online nas bases de dados devido ao direito autoral, o que indica que uma nova pesquisa deverá ser realizada no sentido de buscar os autores e suas publicações em possíveis livros. Na fase de extração de dados dos trabalhos, nem todos os descritores apresentaram o RPG e ensino de História, bem como os títulos sugeriam assuntos variados não relacionados ao ensino de História.

Entende-se que ao se buscar trabalhos na perspectiva de RPG e ensino de História não se encontram pesquisas no tocante ao olhar de metodologias pedagógicas que propiciem o processo de aprendizagem no ensino de história de forma inovadora. Ponto este que valida a perspectiva da presente pesquisa realizada.

Referências

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

CARDOSO, Eli Teresa. Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História. 2008. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Disponível: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251807. Acesso: 11 ago. 2018.

CORRÊA, André Luís da Costa. Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história. 2017. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Disponível: http://hdl.handle.net/10183/168963 Acesso: 03 Jul 2019.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. (Org). Manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014. cap. 3.

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. RPG e história: o descobrimento do Brasil. 2010. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5960 Acesso: 3 Jul 2019.

PEREIRA, Juliano da Silva. Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história. 2014. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina.Disponível:http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000199000 Acesso: 03 Jul 2019.

RODRIGUES, Joycimara de Morais. Narração e imaginação: a construção do saber histórico sobre a história e cultura africana e afrobrasileira através do role playing game. Dissertação.UFC.2014.Disponível:http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9001.Acesso: 3 Jul 2019.

SILVA, Cláudio Rodrigo Vasconcelos. Alea jacta est: a prática docente do professor de história que faz uso do Roleplaying game na sala de aula. Dissertação, Universidade Federal de Pernambuco,2016.https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25999.Acesso:08jul 2019.

Palavras-chave: Jogos. RPG. Ensino de História

O JORNAL DIGITAL NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO PROJETO LER E PENSAR

ANA GABRIELA SIMOES BORGES - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto é resultado de um estudo exploratório realizado com professores que participaram do projeto Ler e Pensar no ano de 2018 em sua nova versão digital. O objetivo foi investigar como o projeto vem se reconfigurando após dezessete anos tendo como base o jornal impresso, e como os professores estão (ou não) se adaptando ao novo modelo. Verificar a frequência de uso do jornal em sala de aula; a adesão aos cursos online; e entender as dificuldades encontradas com o novo modelo digital do projeto, também foram objetivos deste estudo.

Vivemos novos tempos marcados pelo que Lemos (2005) chamou de “era da conexão” e pelos novos fluxos educacionais e comunicacionais que começam a se delinear, dando forma a uma nova cultura. Nas últimas décadas vimos nascer conceitos como letramento digital (Rojo, 2006), sociedade da informação (Castells, 1993), cibercultura (Levy, 1999), e muitos outros que apontam para uma convergência cada vez maior entre a educação, comunicação e tecnologias. Chegamos à era digital, de conectividade e interatividade que impacta toda a sociedade, inclusive a escola. Esse é um caminho para a qual parece não haver mais volta. Como afirma Morán (2007, p.10)

"As mudanças que estão acontecendo são de tamanha magnitude que implicam, reinventar a educação em todos os níveis, de todas as formas. As mudanças são tais que afetam tudo e todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologias, tecnologias, espaço e tempo".

Mas é preciso ter cautela, pois o uso de recursos tecnológicos e midiáticos na escola não garante experiências exitosas. E mesmo lançando mão de computadores ou dispositivos móveis tablets em sala de aula, o professor pode continuar desenvolvendo práticas "analógicas", que Aparici (2014) chamou de modelo gutemberguiano, ou seja, baseado na leitura, escuta e anotações.

Para onde esse caminho que estamos percorrendo vai levar, ainda não se sabe, pois é tudo muito imprevisível e complexo. Como afirma Castillo (2014), os professores ainda estão construindo sua forma de pensar e sua palavra em relação às tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por isso a nossa proposta foi a de verificar como essa transição está acontecendo por meio do projeto Ler e Pensar, que acontece há vinte anos em escolas públicas de todo o Paraná.

Em termos de metodologia, a técnica escolhida para essa fase exploratória foi o inquérito, que segundo Lessard-Hérbert (1990, p.145) “[...] pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário)”. Um questionário online que não requeria identificação por parte do respondente e com questões de natureza quantitativa (respostas fechadas) e qualitativa (respostas abertas) foi enviado aos 1308 professores participantes do projeto Ler e Pensar no final do ano letivo de 2018. Houve um retorno de 320 professores em um período de vinte dias.

Ao observar os resultados da pesquisa, um dado relevante é que mais de 70% dos professores desenvolveram o Ler e Pensar na plataforma digital em 2017 e 2018, e desses, 40,3% são professores oriundos do modelo impresso que vigorou entre 1999 e 2016.

Também constatamos que ainda é pequeno o percentual de professores que usa o jornal com assiduidade diária (16,2%). Em contrapartida, há um percentual considerável de professores que faz uso do jornal semanalmente (40,9). Somados (57,1%) esses percentuais se mostraram

maiores do que de professores que usam o projeto esporadicamente (42,9%), o que pode ser um indício de aceitação ao novo modelo digital.

No que diz respeito à adesão aos cursos online ofertados pelo projeto Ler e Pensar, 68,1% dos respondentes realizou ao menos um curso durante o ano de 2018. A maior parte dos professores concluiu de 1 a 3 cursos, somando 62,3%, mas o percentual de professores que fez de 4 a 6 cursos também foi considerável, somando 37,7%.

Para analisar as questões abertas que perguntavam sobre as dificuldades observadas no projeto Ler e Pensar, optamos por agrupar as respostas a cinco (5) categorias: tempo; estrutura; inviabilidade pedagógica ou institucional; e falta de prioridade. Depois de compiladas, as respostas em percentuais foram: Faltou tempo: 38,5%; Faltou infraestrutura: 17,3%; Inviabilidade pedagógica ou institucional: 15,4%; Não adaptação: 15,3% e Falta de prioridade: 13,5%.

Parece que há um movimento de adaptação ao novo modelo digital e que os professores percebem no jornal online e no Projeto Ler e Pensar uma possibilidade de se atualizar e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e dinâmico. Como afirmou Vani Kenski (2003, p. 21) há mais de uma década "[...] estamos vivenciando um momento de transição social que reflete em mudanças significativas na forma de pensar e fazer a educação". Mas a conclusão é bem mais complexa do que mostram tais estatísticas e logo se revelam algumas contradições e obstáculos.

Ao alegar falta de tempo e de prioridade, de infraestrutura e inviabilidade pedagógica ou institucional, ou ainda, a não-adaptação, o recado passado pelos professores respondentes do questionário, é o de que ainda há um caminho a ser trilhado para que as tecnologias e mídias digitais sejam de fato incorporadas pelos professores e estudantes. Todos esses itens citados como dificuldades/obstáculos encontrados para o desenvolvimento do projeto podem se desdobrar em vário outros, dada a complexidade dos mesmos.

Quando o professor fala em não-adaptação, por exemplo, há de se levar em conta que pode ser uma não adaptação técnica, de não saber utilizar os recursos tecnológicos, mas que também pode ser uma não-adaptação de viés comportamental, como o fato de sentir insegurança ao trabalhar com um novo recurso que ainda não domina.

Importante olhar para esse momento de mudança trazido pelas tecnologias e mídias digitais para começar a fazer pequenas reformas no ensino e na nossa forma de pensar e agir na educação. Reformas essas, que permitirão uma educação mais voltada às necessidades do nosso século, em que a aprendizagem dos alunos seja mais ativa, e a “ensinagem”, por sua vez, desperte a curiosidade e a autonomia desses estudantes, trazendo significado e conexão com a vida real, com o que acontece fora dos muros da escola. A esse respeito Sá (2016, p. 158) afirma que "é importante para nós professores, pedagogos e pesquisadores, compreendermos as manifestações culturais, os significados, os valores e as práticas cotidianas geradas pela “onipresença” das tecnologias e mídias digitais na contemporaneidade."

Consideramos que este estudo permitiu entender um pouco do comportamento dos professores em relação ao uso das tecnologias e mídias digitais. O jornal online aos poucos está fazendo parte da prática pedagógica dos professores. Estes parecem entender as mudanças constantes que os desafiam e estão dispostos a rever antigos e exitosos métodos de ensino e a pensar em novo modelo de educação que inclua a informação e as tecnologias, conforme pede o nosso tempo.

REFERÊNCIAS

APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014

CASTILLO, Daniel Prieto. Construir nossa palavra de educadores. In APARICI, Roberto. Educomunicação: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. A era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
KENSKI, Vani Moreira. Educação e Novas Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.
LEMOS, André. Cibercultura e Mobilidade: a era da Conexão. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf. Acesso em 3 mar. 2019.
LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
MORÁN, Jose Manuel. Integrar as Tecnologias de forma inovadora. Disponível em: do Acesso em 9/9/2016.
ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. & H. COLLINS. (2006). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In Karvoski, A. M.; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Org.) Gêneros textuais – reflexões e ensino. RJ: Ed. Lucerna. p. 107-130.
SÁ, Ricardo Antunes (Org). Tecnologias e mídias digitais na escola contemporânea: questões teóricas e práticas. Curitiba: Appris, 2016.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); professores; jornal digital

O KAHOOT E O ENSINO DE MATEMÁTICA

LAURO IGOR METZ - FAEL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar resultados da utilização do kahoot como ferramenta para o ensino de matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, metodologicamente foi feito um estudo bibliográfico sobre a inserção das tecnologias no âmbito educacional e as reais potencialidades do aplicativo kahoot no processo de ensino aprendizagem. Também foi realizada uma pesquisa de campo desenvolvida com 30 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio no primeiro semestre de 2018 em um colégio na cidade de Salvador-BA. Os aportes teóricos foram alicerçados nas ideias de Bottentuit (2016), Lucena (2016), entre outros.
Palavras Chaves:matemática; kahoot; tecnologias.

INTRODUÇÃO:

No mundo atual é imprescindível que as tecnologias móveis sejam inseridas nas estratégias metodológicas adotadas por docentes dos diferentes níveis de ensino, por isso a pesquisa desenvolvida teve como problema verificar qual a reação dos alunos na utilização do aplicativo kahoot como ferramenta de apoio no ensino das progressões aritméticas e geométricas. O objetivo da pesquisa éanalisar os resultados da utilização doaplicativo mencionado como ferramenta para o auxílio no ensino de matemática, tendo como objetivos específicos motivar alunos e quebrar paradigmas referentes as inserções das tecnologiasno ensino de matemática. A pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio no primeiro semestre de 2018 em um colégio na cidade de Salvador, no estado da Bahia. A pesquisa justifica-se visto a necessidade das inserções das tecnologias em âmbito educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Metodologicamente foi realizado um estudo bibliográfico sobre a inserção das tecnologias no âmbito educacional e as reais potencialidades do aplicativo kahoot no processo de ensino aprendizagem. Em seguida, realizou-se uma aula utilizando-se o aplicativo para os alunos foi elaborado e aplicado um questionário com 10 questões objetivas sobre os conceitos de progressões aritméticas e geométricas, conteúdo esse que já estava sendo exploradopelo docente regente.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Segundo Lucena (2016) foi a partir da década de 1990 que o cenário educacional e a formação do professor sofreram mudanças consideráveis com a inserção das TICs esse avanço vem provocando uma série de transformações na sociedade, há a necessidade de um repensar na organização da escola e nos procedimentos metodológicos adotados pelos professores.

Segundo Bottentuit (2012) os dispositivos móveis (mobile learning) contribuem consideravelmente para a melhoria das práticas pedagógicas e a interação entre os envolvidos.

Wolynec (2010) salienta que a aprendizagem móvel é um padrão emergente que reúne três paradigmas extremamente requisitados pela atual geração de estudantes: modelo flexível

de aprendizagem; padrão pedagógico apoiado em dispositivos tecnológicos sem fios e diretrizes voltadas essencialmente para a aprendizagem centrada no aluno.

O termo mobilelearning ou aprendizagem móvel se refere a possibilidade de aprender utilizando recursos e tecnologias móveis. Segundo Rodrigues (2007, p.13): "A essência de m-learning encontra-se no acesso à aprendizagem, através da utilização de dispositivos móveis com comunicações sem fios, de forma transparente e com elevado grau de mobilidade."

Cochrane (2009) destaca que os dispositivos móveis ganham destaque pela cesta de oportunidades oferecidas, com eles é possível acessar a quase todas as ferramentas da Web.

É essencial que as ferramentas das tecnologias móveis sejam compreendidas e usadas pelo professor devido a duas circunstâncias, a primeira delas é que as gerações anteriores vem se apropriando de tais descobertas e segundo, as novas gerações de alunos considerados nativos digitais incorporam tais dispositivos como uma extensão do lar e do próprio corpo (SABOIA, VARGAS; VIVA, 2013).

Tais características também são apresentadas nos trabalhos de Bento e Cavalcante (2013) os quais afirmam que o uso das tecnologias móveis aumentam o desafio da realidade escolar.

O KAHOOT

O kahoot é um aplicativo gratuito online que se encontra disponível em https://getkahoot.com/ e que funciona com qualquer sistema operativo. Um recurso diferenciado para ser utilizado em sala de aula pelos docentes nas mais diferenciadas situações, dentre elas: a introdução de um tópico de ensino, uma avaliação formativa e a revisão de conteúdo.

Além de um layout atraente aos estudantes, ele pode ser acessado de qualquer dispositivo que esteja conectado à internet e um navegador web. O docente além de criar seu projeto tem a possibilidade de consultar e reutilizar milhares de kahoot's produzidos por outros usuários. O Kahoot apresenta três atividades possíveis: Quiz, Discussion e Survey.

Com o Quis, o docente tem a oportunidade de explorar questões com o propósito de avaliar conhecimentos através de um sistema de respostas de escolha múltipla. O dispositivo permite ao docente um retorno imediato acerca do acerto ou não em cada questão colocada. Por meio da atividade Discussion tem-se a oportunidade da inserção de uma questão com várias opções de respostas.A opção pela atividade Survey deve ser tomada quando se pretende fazer uma série de questões referentes a um determinado tema. A única diferença desta modalidade, em relação à anterior, é apenas no número de questões que é possível colocar.

EXPLORANDO O KAHOOT

A pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2018 em um colégio da rede estadual situado na cidade de Salvador, no estado da Bahia. Optou-se para limitar a pesquisa a 30 alunos do primeiro ano do Ensino Médio do ensino regular. As atividades foram delineadas na plataforma kahoot em sistema de questionários on-line com características de um jogo educativo. A decisão da utilização de tal aplicativo partiu das observações e ações de apoio, realizadas dentro da turma própria semanas antes da aplicação, com o intuito de motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Foi criado um questionário e aplicado aos alunos dentro da sala de aula no qual os alunos acessaram o aplicativo por meio de seus celulares, a cada pergunta correta foi atribuída uma classificação, sendo a pontuação em função do tempo de resposta.Depois de cada pergunta, foi apresentado em um gráfico os resultados, destacando o número de acertos. Os participantes acessaram o quiz, foi ele quem decidiu quando o participante poderia começar a responder,

assim todos os participantes iniciaram a atividade ao mesmo tempo. O aplicativo faz uma provocação ao aluno, levando-o a elementos de diversão e descontração em aulas mais tediosas.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa permitiu uma reflexão sobre a potencialidade dos dispositivos móveis no processo de aprendizagem. Os alunos sentiram-se motivados e participaram ativamente de todas as atividades. Verificou-se que o feedback imediato disponibilizado de maneira lúdica, por meio das respostas automáticas e suas devidas pontuações, estimularam os estudantes a refazer as atividades na busca de maiores acertos, o que provavelmente não teria ocorrido se as perguntas de múltipla escolha tivessem sido apresentadas como quiz em material impresso. As atividades criaram uma oportunidade para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e estimularam a construção de novos conhecimentos mediados pela gamificação presente em tal dispositivo. Durante a pesquisa os alunos argumentaram que gostariam que os exercícios, testes e avaliações de todas as disciplinas tivessem esse tipo de abordagem, o que nos faz acreditar que esse é um dos caminhos para provocar a interação entre alunos e professores.

REFERÊNCIAS:

BENTO, M. C. M.; CAVALCANTE, R. S. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. Revista ECCOM,Lorena - SP, v. 4, n. 7, jan./jun. 2013. Disponível em: http://fatea.br/seer/index.php/eccom/article/view/596/426. Acesso em 02 de mai. 2019.

BOTTENTUIT, J. B.. Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação. Revista EducaOnline, Rio de Janeiro-RJ, V. 6, n. 1,jan./jun. 2012 . Disponível em: www.latec.ufrj.br. Acesso em 15 de mai. 2019.

GUIMARÃES, D. Kahoot: quizzes, debates e sondagens in:CARVALHO, A. A. (Org). Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários. República Portuguesa, 2015.

LUCENA, S.. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educar em Revista, Curitiba -Pr, n. 59, jan./mar.2016 https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/43689/27731 Acesso em 02 de mai. 2019.

MOURA, A. M. C.Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183. Acesso em 10 de julho de 2019.

RODRIGUES, J. L. S.Uso de m-learning no Ensino Superior. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/jrodrigues_msc_ua0.pdf. Acesso em 02 de mai. 2019.

SABOIA, J.; VARGAS, P. L. ; VIVA, M. A. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras, Cachoeirinha-RS, v.1, n. 1, jul/2013. Disponível em: http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual.Acesso em 02 de jul. 2019.

Palavras-chave: Matemática; Kahoot; Tecnologias.

O USO DO DESENHO ANIMADO CAPITÃO PLANETA PARA A ABORDAGEM DE TEMAS SOCIOCIENTÍFICOS NO ENSINO DE QUÍMICA

WEVERTON SANTOS DE JESUS - IFS

ELISÂNIA SANTANA DE OLIVEIRA - IFS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A abordagem do ensino de química durante muito tempo, nas mais diversas instituições de ensino, foi concebida de maneira tradicional e neutra, pautada no desenvolvimento de conteúdos descontextualizados que deveriam ser incansavelmente memorizados e reproduzidos pelos alunos. Neste modelo, denominado de transmissão-recepção, o professor é o agente ativo do processo já que passa a maior parte do tempo procurando transmitir um conjunto de conhecimentos prontos e supostamente verdadeiros, para as mentes vazias dos alunos que assumem uma postura passiva na sala de aula (MALDANER, 2006; MIZUKAMI, 1986; SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Atualmente, se propõe em um ensino de química capaz de promover mudanças sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas, um processo de ensino e aprendizagem que ultrapasse barreiras impostas pela sala de aula e que leve em consideração a contextualização e a formação cidadã do indivíduo. A abordagem do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no ensino de Química contribui para a inserção de temas sociocientíficos, como o engajamento em ações sociais responsáveis, questões controversas de natureza ética e problemas ambientais contemporâneos (SANTOS, 2011).Os temas sociocientíficos auxiliam na contextualização do conteúdo químico e oportunizam discussões de aspectos sociais relevantes na sala de aula, os quais exigem a participação e um posicionamento crítico dos estudantes. A abordagem sobre chuva ácida, por exemplo, contempla a inclusão de estratégias pedagógicas que, ampliam as possibilidades de aprendizagem sobre ácidos, bases, sais e óxidos, tornando a construção de conhecimentos científicos sobre funções inorgânicas mais atrativo e sujeito à tomada de decisão por parte dos discentes.

O desenho animado Capitão Planeta foi criado por Ted Turner, fundador do canal a cabo Cartoon Network. Com o título original, Captain Planet And The Planeteers, o desenho estreou em 15 de Setembro de 1990 na emissora americana TBS, e teve seu último episódio exibido em 11 de Maio de 1996, totalizando 113 episódios, divididos em 6 temporadas. No arco dos episódios, cinco jovens de diferentes regiões do globo, denominados de protetores, são orientados por Gaia, o espírito da Terra, sendo que, cada um desses jovens possui um anel mágico, que reunidos invocam o Capitão Planeta. Assim, o africano Kwame, é o detentor do anel da terra; o americano Wheeler, do anel do fogo; a soviética Linka, do anel do ar; a asiática Gi, do anel da água; e o sul americano Ma-TI, do anel do coração.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de ação didática com o desenho animado Capitão Planeta como dispositivo para a construção de conhecimentos químicos acerca da chuva ácida e para a contextualização conteúdo Químico funções inorgânicas: ácidos, bases, sais e óxidos.

Metodologia

A ação didática contou com a participação de 25 estudantes do 1º Ano do Ensino Médio do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus Nossa Senhora da Glória. A abordagem foi feita no início do terceiro bimestre do respectivo curso, em duas aulas regulares da grade curricular de Química, sendo dividida em três momentos: levantamento das concepções alternativas dos estudantes sobre combustíveis fósseis, apresentação do episódio "chuva ácida" e resolução do questionário "O poder é de vocês"

Inicialmente, os alunos foram apresentados a duas questões elaboradas na plataforma on-line Mentimeter [1]: O que você entende por combustíveis fósseis? Cite exemplos de combustíveis fósseis? Na primeira pergunta, a resposta poderia ser uma frase ou até mesmo a única palavra. E na segunda, cada estudante poderia mencionar até três exemplos. Contudo, as duas perguntas foram elaboradas no sentido de compreender inicialmente quais ideias os discentes possuíam sobre os combustíveis fósseis, cuja combustão dessa fonte energética está diretamente ligada a formação da chuva ácida. As respostas dos alunos foram agrupadas em nuvens de palavras.

Após o primeiro momento, foi exibido o episódio Chuva Ácida (2º episódio da série animada do Capitão Planeta). Com aproximadamente, 23 minutos e 10 segundos, o episódio retrata o desafio dos protetores e do Capitão Planeta em impedir que o horrendo vilão Verminoso Skumm produza uma chuva ácida mortal, a partir da queima de carvão mineral em uma fábrica abandonada. Nesse capítulo, são apresentadas os terríveis efeitos da chuva ácida ao meio ambiente e aos seres humanos, bem como, ações que podem ser tomadas para evitar e neutralizar a acidez proveniente da mesma.

Assim sendo, ao término do episódio, os discentes responderam ao questionário "O poder é de vocês" elaborado no Formulários Google. Cada estudante, recebeu um link por meio do aplicativo Whatsapp, para acesso ao mesmo. O questionário foi produzido no sentido de caracterizar o perfil dos participantes, e, principalmente de identificar os possíveis saberes dos discentes sobre: as causas e consequências da chuva ácida na natureza e na vida dos seres vivos, as possibilidades químicas de neutralização da acidez, e o pensamento crítico e a tomada de posição dos futuros técnicos em agropecuária frente as emergências ecológicas da contemporaneidade. É importante ressaltar, que os alunos responderam aos questionários do Mentimeter e do Formulário Google, com auxílio de seus respectivos smartphones.

[1] https://www.mentimeter.com/

Resultados e Discussão

No tocante a nuvens de palavras construídas no primeiro momento da ação didática, o termo petróleo destaca-se como o elemento de maior frequência. No entanto, apesar dessa mistura ser uma forma importante de combustível fóssil, ela não se mostra propriamente dita como um conceito abrangente. Ao passo que, "organismos mortos", "sedimentos de seres mortos" e "recursos não renováveis" parecem fundamentar melhor a compressão sobre esta fonte energética. Já os exemplos de combustíveis fósseis, petróleo (e seus derivados gasolina e óleo disel), gás natural e carvão mineral, sobressaltam na nuvem e conferem um entendimento claro da turma investigada sobre as principais fontes de energia dessa matriz energética.Na análise das repostas inseridas no questionário "O poder é de vocês", os alunos foram unanimes ao apontarem que a queima do carvão mineral produzia óxidos de enxofre que em contato com o ar geravam a chuva ácida.

Porque o vilão estava queimando carvão e liberando a fumaça poluída (com enxofre) no ar, entrando em contato com a atmosfera, formando nuvens contendo a chuva ácida. (A13).

A queima do carvão produz um alto teor de enxofre, que junto com a evaporação da água entra em contato com a poluição, condensa e precipita, com isso o pH da água se eleva assim deixando a corrosiva (A19).

A mortandade de peixes e outros animais, a destruição de florestas e vegetações, a poluição das águas, a corrosão de construções e o aparecimento de doenças associadas ao sistema respiratório

e digestivo devido a contaminação de alimentos, são os principais efeitos da chuva ácida ao meio ambiente e a vida humana. Outro importante aspecto apresentado pelos alunos no questionário, foi a noção de neutralização da acidez da chuva, que se estende ao conhecimento sobre Reação Química entre ácido e base.

Ele usou o Carbonato de cálcio. Porque quando se junta uma base com um ácido, tem-se uma reação química que gera sal e água (A8).

O capitão planeta utilizou a substância carbonato de cálcio pois tal substância é base, com a quantidade certa de base "misturado" com um ácido pode-se neutralizar formando água e sal (A9).

No questionário, os discentes também mencionaram algumas “emergências ecológicas” que estão presentes em sua região, bem como alternativas para minimizar seus efeitos.

As queimadas recentes com o propósito de plantar ou utilizar a área é um problema ambiental que pode ser minimizado através da sabedoria, aquela área com vegetação pode se associar com outros tipos de plantas deixando o ambiente ecologicamente equilibrado. A crescente liberação dos gases na atmosfera (liberados por carros, ônibus, fábricas) acaba sendo um grande problema, um meio de minimizar tal problema seria evitar o uso de combustíveis fósseis (A11).

Acho que uma das maiores "emergência ecológica" seria o desmatamento da vegetação nativa, e a falta de atenção com a destinação do lixo. Uma possível solução para o desmatamento, seria a maior fiscalização de determinadas áreas, afinal já existe uma lei que proíbe a derrubada de árvores, ela só necessita ser imposta. E uma possível solução para reciclagem seria proporcionar um maior incentivo à população realizar a separação dos diferentes tipos de lixo, incentivar a reutilização de alguns materiais e etc (A14).

Conclusões

A ação didática proposta com desenho animado Capitão Planeta procurou explorar a relação entre Ensino, Química e Tecnologia tendo em vista os conhecimentos necessários ao processo formativo dos estudantes em agropecuária. Nesse contexto, a partir do tema sociocientífico chuva ácida, acredita-se ter contribuído para a contextualização do conteúdo químico sobre funções inorgânicas, e, essencialmente para o desenvolvimento da capacidade de aprender, observar, raciocinar e relacionar, atitudes essas, primordiais à formação cidadã.

Referências

MALDANER, Otávio Aloísio. Formação inicial e continuada de professores de Química. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira Significados da educação científica com enfoque CTS. In. _____; AULER, D. (Orgs.). CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília: Editora universidade de Brasília. 2011.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira; SCHNETZLER, Roselli. Pacheco. Educação em Química: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

Palavras-chave: Capitão Planeta, Ensino de Química e Chuva Ácida.

O USO DO SIMULADOR "PHET- COLOR VISION" COMO MEDIADOR NAS AULAS DE CIÊNCIAS

JONSON RODRIGUES FARIAS JUNIOR - UEM

JOSE NUNES DOS SANTOS - SEED - PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

O uso de sistemas computacionais na educação brasileira surgiu na década de 1950. Posteriormente, com uma política de governo preocupada com os avanços tecnológicos, é implantado na década de 1990 o Programa Nacional de Informática na Educação, cujo objetivo foi o de provocar mudanças pedagógicas profundas com o uso do computador nos ambientes escolares (VALENTE, 1997).

Segundo Behrens (2006), as Tecnologias Digitais de Comunicação e Educação (TDICs) tem modificados os meios de comunicação e as formas de nos comunicarmos; nesse processo diferenciado, escolas e professores podem se apropriar das novas tecnologias como facilitadoras da aprendizagem dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, a escola, ao fazer uso TDICs em sala de aula, proporciona ao aluno varias possibilidades para o desenvolvimento de atividades que possibilitam a aprendizagem de novos significados e conceitos sobre Ciências. Nessa direção, Vygotski (1991) propõe que o desenvolvimento cognitivo humano seja mediado pelo uso de ferramentas (materiais e simbólicas) que, em grande medida, fazem parte do nicho cultural em que o sujeito opera. Para a construção desse processo, de acordo com o autor (1991), é de fundamental importância: a utilização de alguma ferramenta como meio de interligação do indivíduo com o objeto de estudo, isto é, a mediação proporcionada permite ao aluno a construção do conhecimento e de novos significados em relação ao objeto de estudo na sala de aula.

Nessa relação de mediação via TDICs, percebemos que simuladores computacionais são ferramentas que servem como linguagem para construir aprendizado, porém, precisam da intermediação do professor para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos.

Nessa perspectiva, em situações condicionantes para que se manifeste a aprendizagem, especificamente, as TDICs como recursos didáticos têm inúmeras funções, dentre as quais: motivar e despertar o interesse pela apresentação; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar situações mais abstratas, e desenvolver a experimentação concreta.

Norteada pelo uso das TDICs, o presente trabalho congrega parte das atividades da Residência Pedagógica – Sub Projeto Biologia(PRP - Biologia) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e apresenta o relato de uma proposta didática aplicada no ensino de Ciências de uma escola pública da região de Maringá

A Residência Pedagógica é um projeto de formação em docência subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades para instrumentar alunos na profissão docente e na realização de práticas pedagógicas que estreitem o vínculo escola – futuro profissional. O objetivo das

atividades realizadas foi incentivar os alunos na construção do conhecimento biológico e de novos significados, destacando-se a interação com materiais didáticos e com o grupo, mediada por simuladores computacionais. Dessa forma, utilizando o site do PhET, do "Interactive Simulation Project", desenvolvido pela Universidade de Colorado (PhET, 2019), sob a licença pública do Creative Commons, o que viabiliza que os recursos sejam baixados e usados livremente, segundo as limitações da licença. Ao utilizar tais recursos, os residentes fizeram uso do simulador "Color Vision" no site do PhET, sendo possível encontrar ideias sobre experimentos a serem realizados, exercícios a serem resolvidos e questões no ensino de ciências etc.

Desse modo, este trabalho relata uma experiência com uso do simulador para o conteúdo de física no ensino fundamental como ferramenta mediadora de aprendizagem em sala de aula, realizada num colégio estadual localizado em um município da região noroeste do estado do Paraná.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

As atividades foram realizadas durante as aulas de Ciências, em três momentos do primeiro trimestre de 2019, com uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, envolvendo 33 alunos.

No primeiro momento, iniciamos buscar identificar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação a determinados conceitos sobre a natureza das Ondas - Luz e Cores. Assim, foi aplicado um questionamento para descrever seus conhecimentos sobre os conteúdos temáticos Ondas – Luz e Cores. A coleta de impressão apontou que o assunto se permeava para alguns alunos sobre a relação de incidência da luz e reflexão de cores, e até texturas de objetos iluminados, também fazendo uma relação aplicável da luz pontuando sobre a visão.

No segundo momento, durante a discussão dos conteúdos temáticos , foi utilizado como ferramenta mediadora de apoio para o processo de ensino-aprendizagem, o uso do simulador "Phet color e vision", do notebook e do datashow. As TDICs, por conseguinte, tornaram-se um recurso para a elaboração de atividades para a sala de aula a partir de fundamentos mais sistemáticos com a capacidade de animar objetos na tela saindo da realidade do lápis e papel para explorar fenômenos físicos que muitas vezes abstratos fogem da realidade perceptiva do aluno. No caso no ensino de Ciências abrangendo a área da física, o tópico sobre luz e cores, por exemplo, o uso do simulador possibilita a visualização de atividades mais interessante do que simplesmente descrever conceitos estabelecidos e prontos no quadro para o aluno.

O professor, ao fazer uso do simulador "Phet color e vision", pode apresentar ao aluno as diferentes variáveis que afetam o fenômeno cor e luz como a composição da luz branca, a absorção de comprimentos de ondas dependente do filtro de cor, a mistura e formação de cores na visualização. Assim, durante este momento foram observados esses fenômenos, pois o aluno pode estudar a natureza das ondas, especificamente, a eletromagnética, aplicando os conceitos discutidos e apontados sobre as fontes de luminosidade, o comprimento das ondas, visíveis ou não, as propriedades da luz, na propagação retilínea; absorção e reflexão em objetos transparentes, translúcidos e opacos, os ângulos de reflexão em diferentes superfícies, a refração e dispersão dos raios. Entendemos que o estudo desses conceitos e significados permitiu ao aluno entender como esses fenômenos se fazem presente na vida cotidiana e sua representação nas ciências.

Ao final do terceiro momento, foi realizada uma avaliação junto aos alunos e enceramento desta etapa do processo. Nesse momento, os estudantes foram questionados sobre o uso das TDICs e se as mesmas permitiram auxílio na construção de significados e conceitos do conteúdo de natureza das ondas - luz e cores. A maioria dos alunos pontuaram uma boa compreensão dos fenômenos e seus funcionamentos, salientando que os exemplos visuais permitiram maior

interação (diálogos) e reflexões para a construção dos conceitos discutidos nas aulas de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das atividades com o uso das TDICs tornou aulas atividades mais atrativas, funcionando como mediadoras para a aprendizagem, contemplando os aspectos conceituais, fundamentais para o processo de construção do conhecimento de natureza das ondas - luz e cores. A abordagem mostrou que esses recursos podem ser importantes aliados na implementação de atividades inovadoras, principalmente, em conteúdos ditos "abstratos".

As atividades aqui relatadas desenvolveram uma metodologia de ensino com uso do simulador computacional "Phet color e vision", nas aulas de Ciências como ferramenta mediadora da aprendizagem do conhecimento de natureza das ondas - luz e cores. O desenvolvimento das aulas mediante o uso Simulador Computacional "Phet" voltada para o ensino possibilitou experimentos e de representações de fenômenos físicos em que o aluno pode, por meio de alguns cliques, alterar o curso da experimentação estudada - formular hipóteses sobre o acontecido. Assim, no ponto de vista educacional, as simulações de fenômenos físicos explorados pela animação (audiovisual), possibilitaram condições experimentais, dando oportunidades para compreensão de conceitos complexos.

No entanto, para a incorporação do simulador computacional "Phet" nas aulas de Ciências, é preciso uma reformulação do se pensar e do fazer pedagógico. Entendemos que são muitas as dificuldades dos professores para oportunizar aos alunos o acesso ao saber científico por meio das TDICs. Acredita-se ser necessário explorar novos caminhos, romper com determinados paradigmas, à medida em que se visualiza com responsabilidade, dinamismo e criticismo a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios, Vozes. Petrópolis, RJ, 2006. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/25531643.pdf . Acesso em 15 jun 2019.

PHET Interactive Simulations. Disponível em: http://phet.colorado.edu/. Acessado em: maio de 2019

VALENTE, José Armando. Visão analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, 1997, nº 1. Disponível em:
chromeextension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/ 1/1/004.pdf . Acesso em 01 jun 2019.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, São Paulo. 4a ed., 1991.

Palavras-chave: Phet- color vision; Ensino de Ciências; prática pedagógica.

O USO DO SOFTWARE SWEET HOME 3D PARA ENSINAR MATEMÁTICA

FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG

LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG

TANISE PAULA NOVELLO - FURG

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Na sociedade contemporânea, é comum o uso das Tecnologias Digitais (TD) como meio de comunicação, especialmente os jovens, são nativos digitais, e as utilizam como ferramenta de interação, para acessar informações, enviar fotos, vídeos. Nesse sentido, entende-se que cada vez mais, multiplicam-se as fontes de produção de informações e esse é o contexto para o qual a escola prepara os alunos, por essa razão, fica evidente que o ambiente escolar necessita entrar em consonância com a era digital.

Com esse entendimento, elaborou-se uma oficina para do curso de Licenciatura em Matemática que teve como intenção vivenciar e discutir uma possibilidade de ressignificação da prática docente combinada com o uso da tecnologia digital para o ensino de Geometria. Nessa prática foram propostas atividades que problematizaram conceitos de Geometria no contexto de plantas baixa atrelada a utilização do software Sweet Home 3D, que consiste em uma ferramenta de construção de planta baixa, elaboração de design de interiores e a manipulação de mobílias em um plano de duas dimensões, com interface que permite a visualização em três dimensões.

Caminhos Metodológicos

Os colaboradores deste estudo são 32 estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que cursaram o primeiro semestre do curso em 2019. Os licenciandos foram organizados em dez grupos (identificados por letras do alfabeto) e participaram de atividades, durante as aulas da disciplina Educação Matemática e Docência I, a partir das quais foram produzidos os registros que serão analisados nesse estudo.

A oficina foi organizada em 6 horas/aula, divididas em 4 horas/aula presenciais e 2 horas/aula a distância para a realização da leitura do artigo de COFFERRI et al (2016) intitulado "Ressignificando o ensino da geometria com o uso do Sweet Home 3D". O encontro presencial iniciou com a discussão sobre a temática a partir do texto proposto, em seguida, por meio da visualização de plantas baixas de diferentes residências, problematizou-se sobre a possibilidade de explorar os conceitos geométricos, tais como: área, perímetro, proporcionalidade e distribuições dos cômodos de acordo com a área total demonstrada.

Em um segundo momento dessa oficina, foram apresentados os principais comandos do software e em seguida os alunos se organizaram em duplas ou trios para explorarem as ferramentas. Para finalizar a oficina, os licenciando foram convidados a registraram as suas reflexões sobre os seguintes questionamentos:

Vocês consideram possível trabalhar na escola com o Software Sweet Home 3D? Por que?
Qual o potencial para trabalhar os conceitos de matemática?
Sabendo dos desafios que os professores encontram nas escolas, como organizarias uma aula utilizando o Software? O que contemplar nesse planejamento?

O que destacam desse software (potencialidades, limites, descobertas...)? Deste modo, este estudo está baseado na análise da produção dos registros que foram realizadas a partir das atividades propostas, bem como através dos registros reflexivos sobre a oficina. Para auxiliar na compreensão dos dados obtidos a partir das reflexões dos licenciandos, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007), que consiste em construir unidades de significados, definir as categorias e, a partir destas, elaborar metatextos.

A partir da leitura das respostas dos dez grupos de licenciandos participantes da pesquisa e do operar o método, foi possível definir três categorias: potencialidades das tecnologias para o ensinar e o aprender; planejamento com tecnologias digitais; tecnologias digitais e os desafios da infraestrutura e da apropriação tecnológica.

Para este artigo foi realizada análise dos registros que compõem a categoria "Tecnologias digitais e os desafios da infraestrutura e da apropriação tecnológica". Desta forma, será evidenciado o entendimento dos discursos tecidos pelos licenciandos entremeados aos fundamentos teóricos balizados em autores da contemporaneidade que discutem os conceitos abordados.

Tecnologias digitais e os desafios da infraestrutura e da apropriação tecnológica

Essa categoria discute especialmente a necessidade de infraestrutura adequada para utilizar tecnologia digital na escola. De acordo com o grupo B, para que seja possível utilizar o software Sweet Home 3D com os alunos "a escola precisa possuir uma sala de informática com o número de computadores compatível com a quantidade de alunos, pois a compreensão e o aprendizado só ocorrem com a prática e não somente observando o outro fazer." Com esse mesmo entendimento o grupo I diz que "(...) as escolas precisam ter uma sala de informática com computadores a serem oferecidos para os alunos. Os estudantes tem esse limite, de muita das vezes não terem uma sala de informática para utilizar aplicativos de aprendizagem, e acaba que o professor não tem como trabalhar esse software nas escolas."

De acordo com Varella (2017) grande parte das instituições de ensino possuem pelo menos um computador e 91% das escolas públicas possuem rede de internet sem fio. A autora ainda afirma que o uso da tecnologia ocorre quase que exclusivamente dentro dos laboratórios, embora tenha ocorrido um aumento no número de professores que utiliza a internet do celular em sala de aula. Porém, em muitas escolas o acesso ao Wifi é restrito ao uso de senha, dificultando o acesso dos alunos a rede. Desta forma, a interação dos alunos com os aparatos tecnológicos ocorre muito mais fora do ambiente escolar do que dentro da sala de aula.

Salienta-se que embora 81% das escolas públicas tenham laboratórios de informática, apenas 59% deles são usados (VARELLA, 2017). Esse fato pode ser consequência dos problemas relacionados a falta de manutenção adequada, equipamentos ultrapassados, precária conexão de internet, e formação de professores insuficiente para a utilização das tecnologias.

A ampliação e implantação de infraestrutura adequada nas escolas é de suma importância, pois pode possibilitar o acesso e o uso de equipamentos individualizados e com velocidade de conexão correspondente à demanda de uso. Porém, em termos legais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Ordinária de 2014, que define as metas para a educação no Brasil nos próximos dez anos não oferece destaque especial ao uso mais intensivo da internet. Ou seja, mesmo considerando a internet como "recurso pedagógico", segundo o PNE, esta não é prioritária.

Desta forma, percebe-se que para a utilização de aparatos tecnológicos para a resolução de situações problemas é necessário que as escolas ofereçam infraestruturas suficientes para a realização destas atividades para que os professores e estudantes possam usufruir das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais.

Retomando o tema

O fluxo de interações nas redes e a rápida troca de informações causa a necessidade de construção de novas estruturas na educação para que superem a formação fechada e hierárquica, que ainda predomina nos sistemas educacionais. Porém, percebe-se, ainda, a falta de infraestrutura adequada para a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar.

A partir deste estudo, ficou evidente que é preciso garantir condições necessárias com relação à infraestrutura das escolas para que os professores e estudantes possam usufruir das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, como laboratório de informática provido com equipamentos de comunicação, acesso a softwares de matemática, suporte e manutenção da rede de computadores e um monitor que auxilie no processo pedagógico.

Referências

BRASIL. PNE. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em julho/2017.

COFFERRI, F. F. et al. Ressignificando o ensino da geometria com o uso do Sweet home 3D. In: LAURINO, D. P.; SILVEIRA, D. S. (Org.). Projeto Novos Talentos: Experiências com tecnologias no ensinar e no aprender Matemática. Rio Grande: Pluscom, 2016. p. 7-20. Disponível em: https://ead-tec.furg.br/images/Metodos_Numericos_Computacionais_-_2012/Livros/EXPERI%C3%8ANCIAS_COM_TECNOLOGIAS_NO_ENSINAR_E_NO_APRENDER_MATEM%C3%81TICA.pdf . Acesso em: 19 jun. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

VARELLA, G. Há laboratórios de informática em 81% das escolas públicas, mas somente 59% são usados.2017. Disponível em: https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/08/ha-laboratorios-de-informatica-em-81-das-escolas-publicas-mas-somente-59-sao-usados.html. Acesso em 20 jun.2019.

Palavras-chave: desafios; formação de professores; tecnologia digital.

O USO VÍDEOS COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA EXPERIMENTAL

GABRIELA IANSEN CALIZÁRIO - PUCPR

NEOLI LUCYSZYN SUCKOW - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: PUCPR

Resumo
No ensino de química a experimentação tem papel fundamental no processo de ensino aprendizagem e com o intuito de atender ao perfil do estudante do século XXI o uso de metodologias ativas como o vídeo didático é uma proposta para tornar a aprendizagem mais significativa. O objetivo do presente estudo foi avaliar uma coleção de vídeos de aulas práticas de Química Orgânica para diferentes análises orgânicas básicas. Os vídeos foram desenvolvidos em um projeto de PIBIC, por uma estudante de graduação em Licenciatura em Química, e postados na plataforma do YouTube para avaliação, através de uma enquete disponibilizada na descrição das videoaulas. A partir das respostas do questionário, pode-se verificar que os vídeos para experimentações básicas de química orgânica como material de apoio podem contribuir para melhor compreensão da experimentação. O uso de vídeos educacionais para o ensino de química é uma boa ferramenta didática, e uma maneira de otimizar o tempo de discussão da experimentação em laboratório, sendo assim um material de apoio para aulas experimentais.

Introdução

Como consequência da globalização e com o auxílio da internet, a divulgação de informações se tornou instantânea. Sendo assim, o fenômeno das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) proporciona uma comunicação integrada e rápida (GIORDAN et al., 2016).

O uso de TICs em sala de aula, pode trabalhar a motivação dos estudantes, possibilitando um maior interesse na disciplina e, consequentemente, uma melhor compreensão dos conceitos abordados.

O vídeo como material didático apresenta uma contraposição a abordagem tradicional da educação, visto que nele podem ser abordadas diversas estratégias para o ensino e na área de ciências demostrar experimentações, fazer analogias e diferentes contextualizações com o cotidiano do estudante (FIDELIS e GIBIN, 2016).

Nesse contexto, segundo Lobô (2012), é de senso comum que a experimentação tem um papel fundamental para o ensino de ciências, incluindo a aplicação da Química Orgânica. Ela contribui para a formação do caráter investigativo, uma característica das atividades científicas e de extrema importância para formação de profissionais da área de química, seja como docentes ou pesquisadores.

No entanto, muitas vezes durante a aula experimental pode ocorrer um excesso de informações, e o estudante tenta compreender o conceito e realizar a experimentação ao mesmo tempo. Assim, quando há um material de apoio antes da realização das aulas práticas, o aluno pode vir mais preparado para o encontro presencial e obter melhores resultados de aprendizagem (JONES, 2010).

Segundo Arroio e Giordan (2006), na área de química o vídeo educacional pode simular experiências que por algum motivo não poderiam ser realizadas em um laboratório, seja por falta de recursos ou até mesmo pela periculosidade do experimento. Dessa forma, também pode sistematizar conteúdos, sendo uma modalidade de vídeos que merece atenção especial. E, de acordo com Silva et al. (2012), os vídeos utilizam múltiplas linguagens perceptivas, estimulando o desenvolvimento da imaginação.

Para Santos (2010), a experimentação da Química Orgânica através de vídeos não substitui a experimentação em tempo real. Entretanto, poderá ser utilizado como material de apoio as aulas presenciais. O estudante pode assistir a prática por várias vezes, possibilitando a visualização de pontos específicos, permitindo assim que esse material seja utilizado como preparatório ou como forma de revisão dos conceitos abordados nos encontros presenciais.

Além disso, a produção de materiais audiovisuais para o ensino de Química Orgânica, pode ajudar a diminuir o desperdício de reagentes, dessa forma respeitando a química verde e contribuindo para a diminuição de gastos e poluição ambiental.

Objetivos

Objetivo geral:

O presente estudo tem como objetivo geral avaliar, através de enquete, a produção de uma coleção de vídeos de aulas práticas de Química Orgânica em nível de graduação para diferentes análises experimentais básicas (ponto de fusão, ponto de ebulição e solubilidade).

Objetivos específicos:

1. Filmar procedimentos experimentais de diferentes aulas práticas de Química Orgânica;
2. Postar diferentes vídeos de aulas experimentais de Química Orgânica na plataforma do YouTube;
3. Avaliar o uso dos vídeos de aulas experimentais através de questionário disponibilizado na descrição dos vídeos, na plataforma do YouTube.

Metodologia

Os métodos utilizados nessa pesquisa para as práticas básicas de Química orgânica foram adaptados de Paiva et al. (2013).

Para realizar as experimentações foi desenvolvido um roteiro de aula para cada uma das práticas. Todas as filmagens de cenas de abertura, experimentações e encerramento foram gravadas nas dependências da Universidade com o auxílio de um smartphone. Para edição do material, foi utilizado o software Animotica, que é um aplicativo pago. Após a edição, os vídeos foram postados em um canal pessoal do YouTube.

Para a avaliação dos vídeos, um questionário contendo três perguntas objetivas, sendo duas delas utilizando a escala likert, e uma pergunta aberta, foi disponibilizado para obter a opinião sobre os vídeos produzidos.

Resultados

Como resultado do presente estudo obteve-se a produção dos três vídeos educacionais sobre práticas básicas de Química orgânica, que foram postados na plataforma do YouTube e disponibilizados para avaliação por um período de 10 dias. O link para os vídeos não foi disponibilizado para evitar a identificação dos autores do resumo.

Com relação ao número de visualizações, o vídeo de ponto de fusão de compostos orgânicos foi o mais visualizado, totalizando 34 visualizações. O vídeo de ponto de ebulição e solubilidade obtiveram 33 e 27 visualizações, respetivamente.

Em relação ao questionário de avaliação dos vídeos, cinco pessoas responderam a enquete, durante o período que ficou disponível na descrição dos vídeos.

Na primeira pergunta "Qual momento seria mais apropriado para a utilização do vídeo educacional?" Os respondentes afirmam que o momento apropriado para utilizar os vídeos seria antes de uma aula prática.

A segunda pergunta "Os vídeos educacionais são boas ferramentas para o ensino de Química?" Os participantes concordam totalmente que os vídeos educacionais são boas ferramentas para o ensino de química.

Já na terceira pergunta objetiva "Em uma aula prática, o vídeo como material de apoio proporciona melhor compreensão do experimento?" Todos concordaram que sim.

No final do questionário foi disponibilizado uma questão aberta para os participantes responderem sua opinião sobre os vídeos educacionais produzidos. Quatro pessoas deixaram sua opinião:

"Considero tal ferramenta uma excelente alternativa de atividade prévia para os estudantes, pois com o vídeo sobre a prática que será realizada em laboratório, eles saberão do que se trata e para que serve o experimento".

"Vídeos educacionais são ferramentas de extrema importância para auxiliar no aprendizado e desenvolvimento dos alunos...Parabéns."

"São interessantes pois muitas vezes não possuímos a possibilidade de frequentar um laboratório."

"Fica mais fácil entender uma aula quando já se teve acesso a uma vídeo aula, ficamos menos apreensivos e já sabemos o que vamos encontrar em um laboratório."

Pelos resultados da enquete observa-se os vídeos podem ser uma boa estratégia auxiliar para as aulas experimentais de Química Orgânica.

Considerações finais

A produção de vídeos aulas é uma democratização do ensino, pois está disponível sem custo a qualquer pessoa que tenha interesse no assunto, em qualquer lugar do mundo, por via da internet. Além disso, a proposta da experimentação utilizando essa ferramenta possibilita um novo material aos professores que infelizmente não possuem estruturas físicas em seus locais de trabalho para promover aulas práticas, ou simplesmente direcioná-las ou revisá-las por meio desse material didático.

REFERÊNCIAS

ARROIO, A. e GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, v. 24, n. 1, p. 8-11, 2006.

DA SILVA A utilização de vídeos didáticos nas aulas de Química do ensino médio para abordagem histórica e contextualizada do tema vidros. **Química Nova na Escola**, v. 34, no. 4, p. 189-200, 2012.

DOS SANTOS, I.R. Experimentação mediante vídeos: possibilidades e limitações para a aplicação em aulas de Química. **XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ)** – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

FIDELIS, J. P. S.; GIBBIN, G. B. Contextualização como Estratégia Didática em Vídeo-aulas de Química. **Rev. Virtual Quim**., v. 8, n. 3, p. 716-723. 2016,

GIORDAN, M **Metodologia de Ensino para a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática docente**. 30a Reunião Anual da SBQ. 2007. Disponível em http://www.sbq.org.br/30ra/workshop%20lapec-usp.pdf. Acesso em junho de 2019.

JONES, S. M.; EDWARDS, A. Online pre-laboratory exercises enhance student preparedness for first year biology practical classes. **International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International)**, v. 18, n. 2, 2010.

LÔBO, S. F. (2012). O trabalho experimental no ensino de química. **Química Nova**, São Paulo, 35 430-434.

PAVIA, D.L. et al. **Química Orgânica Experimental: Técnicas de pequena escala**.3º ed.- Porto Alegre: Bookman, 20.

Palavras-chave: Ensino de química; Vídeo Educacional; Experimentação; TICs

OS AMBIENTES ALFABETIZADORES DA CONTEMPORANEIDADE E A APRENDIZAGEM UBÍQUA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA

RAQUEL MACIEL LOPES - PMV

VANICE DOS SANTOS - UNIPLAC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A alfabetização se constitui como um dos temas fundamentais na busca pela efetivação do direito a uma educação pública de qualidade. Entretanto, os índices do atual panorama brasileiro, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), demonstram o aumento nas taxas de analfabetismo. Diante deste cenário educacional, os discursos direcionam para a necessidade de problematizar o conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética, relacionando-o aos usos sociais da linguagem na pós-modernidade. Essa direção atenta para o potencial dos atuais ambientes alfabetizadores articulados a concepção de um sujeito social, cognoscente e intelectualmente ativo.

Neste sentido, ao abordar a perspectiva cultural, percebe-se na contemporaneidade o surgimento de diversos ambientes, principalmente os constituídos na cibercultura, tais como jogos educativos on-line, livros digitais e redes sociais. Este contexto oportuniza a construção de tempos e espaços propícios a aprendizagem ubíqua, através da mobilidade do educando proporcionada pela conexão contínua das tecnologias de rede sem fio.

Deste modo, a partir da compreensão de que a sociedade contemporânea está alicerçada em um complexo paradigma dinâmico, onde utiliza-se tecnologias em rede, altamente potencializadoras da aprendizagem ubíqua, contínua e integrada, a pergunta que direciona esta pesquisa é: como os ambientes alfabetizadores da contemporaneidade articulados a aprendizagem ubíqua podem contribuir para o processo de aquisição do conhecimento do sistema de linguagem escrita?

Para discorrer acerca desta questão, o presente trabalho objetiva desenvolver reflexões acerca dos ambientes alfabetizadores da contemporaneidade articulados a aprendizagem ubíqua no processo de alfabetização. Ainda, a fim de atingir o objetivo proposto, busca-se contextualizar os ambientes alfabetizadores da contemporaneidade, bem como caracterizar a aprendizagem ubíqua com vistas ao processo de alfabetização.

Esta pesquisa foi realizada através da metodologia qualitativa na modalidade de revisão de literatura, baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica, com autores da área da alfabetização e da tecnologia como Ferreiro e Teberosky (1985), Freire (1996), Piaget (1986), Lévy (1999), Lemos (2003) e Santaella (2003, 2013). Ademais, a fim de qualificar as discussões deste artigo, foram realizadas buscas, no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, a respeito das categorias conceituais elencadas no texto. Foram pesquisadas as expressões “ambiente alfabetizador” e “aprendizagem ubíqua”, ambas condicionadas unicamente ao filtro da área educacional. Deste modo, os resultados obtidos foram nove artigos para a primeira e seis para a segunda categoria. Constata-se a relevância das pesquisas acerca destas temáticas, ainda recentes no campo educacional brasileiro.

As reflexões sobre a importância dos ambientes alfabetizadores no processo de aquisição da linguagem escrita iniciaram na América Latina, na década de 1970, a partir das teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Um ambiente alfabetizador é o espaço que proporciona situações de

acesso e uso da linguagem escrita, problematizando-a (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). De acordo com as psicolinguistas, o processo de alfabetização precisa considerar as práticas sociais de leitura e escrita, visto que, as crianças são seres de cultura que aprendem e possuem contato com a linguagem muito antes de adentrar o espaço escolar. Contudo, não é o ambiente que alfabetiza, mas as interações que acontecem entre pessoas e a linguagem escrita.

Faz-se necessário destacar que, antes da década 70, considerava-se como um ambiente alfabetizador apenas o espaço escolar, em que ensinava-se por meio de métodos e técnicas considerando o aluno um sujeito passivo. Após as pesquisas relacionadas ao processo de alfabetização, estruturadas no construtivismo piagetiano, ocorre a transformação paradigmática acerca de um sujeito passivo, apto a receber o conhecimento, para a concepção de um ser social, cognoscente e intelectualmente ativo que constrói sua aprendizagem na interação com o objeto cultural.

Enfatiza-se que, esta compreensão de sujeito assemelha-se ao pensamento freiriano, o qual afirma que o educando é capaz de produzir saberes. A partir desta afirmação, faz-se necessário considerar, nos processos formativos da aquisição da linguagem escrita, a concepção de "[...] que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 12).

A sociedade contemporânea encontra-se alicerçada na tecnologia digital. Este cenário proporciona o acesso a espaços culturais que encontram-se constituídos na cibercultura (LÉVY, 1999). Nesta perspectiva, a semioticista Santaella (2003) explica, ao analisar a história da humanidade, que em cada momento histórico existe a predominância de alguma tecnologia ou comunicação mais recente, afinal a cultura movimenta-se tal qual o sistema vivo, pois é constituída de pessoas que através das relações, do conhecimento e da ação modificam seus modos de viver em sociedade.

A autora Santaella (2003) apresenta a formação de seis eras culturais, "[...] a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital" (p.24). A pesquisadora alerta, ainda, para os discursos que querem exaltar ou desprezar de maneira hegemônica a cultura digital. Um novo instrumento não irá necessariamente descartar os anteriores, eles vão articulando-se a cada nova invenção, provocando reajustes, reestruturas e re-funcionalidades, mas, continuam a existir e a desempenhar, ou não, sua função enquanto suporte textual.

Neste sentido, Lemos (2003) caracteriza a contemporaneidade como a era da computação ubíqua, móvel e hiperlocal. Em decorrência dessa nova estrutura social, emergem outras maneiras de aprender, onde os conceitos de espaço e tempo tornam-se polissêmicos, fundamentos pela ideia de rede. Desta forma, Santaella (2013) denomina aprendizagem ubíqua como uma das variadas possibilidades relacionadas ao aprender, proporcionada pela conexão contínua, como também pelo acesso aos recursos tecnológicos como os dispositivos móveis. Quando o acesso a informação é ubíquo, possibilita a suspensão da visão linear e fragmentada na ação do aprender, fortalecendo a compreensão do conhecimento em rede, em qualquer tempo e espaço, adaptado ao processo educativo do sujeito.

Em 1996, ao publicar o livro Pedagogia da Autonomia, Freire já avaliava a capacidade da tecnologia, articulada a ideia de sujeitos inacabados que através de ações transformam a si e a seu meio social, enquanto um "[...] enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade [...]" (p.34). Atualmente, em 2019, duas décadas após esta consideração, verifica-se que tecnologias digitais, construídas pela curiosidade humana, transformaram o panorama cultural, por meio da internet, da mobilidade e da ubiquidade.

Portanto, quando os discursos direcionam para a formação de um sujeito autônomo, inserido em um processo de aprendizagem significativo, é fundamental no campo educacional,

considerar os ambientes alfabetizadores da contemporaneidade. Esse contexto dinâmico, que está presente para além dos muros escolares, apresenta múltiplos recursos disponíveis, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem ubíqua dos educandos, ao legitimar o conhecimento que eles já possuem, bem como conectando a intencionalidade pedagógica, garantindo-lhes o direito de aprender.

CONCLUSÃO

Este trabalho tem como principal contribuição a reflexão sobre os ambientes alfabetizadores da contemporaneidade articulados a aprendizagem ubíqua no processo de alfabetização. A partir da pesquisa realizada reconhece-se que inovações tecnológicas transformam a sociedade. Além disso, percebe-se que apesar da cultura digital estar intrinsicamente ligada aos hábitos e práticas da contemporaneidade, via dispositivos móveis, através da ubiquidade dos tempos e espaços, esta realidade dinâmica ainda precisa ser problematizada nos processos formativos da alfabetização. Através da aprendizagem ubíqua, o conhecimento torna-se disponível, em qualquer espaço e a qualquer momento devido as provocações ocasionadas pelas situações sociais conectadas a curiosidade do sujeito intelectualmente ativo.

Sendo assim, conclui-se que a escola não pode negligenciar o conhecimento e as relações que os educandos estabelecem enquanto sujeitos culturais. Essa dimensão interconectada entre os ambientes alfabetizadores da contemporaneidade e a aprendizagem ubíqua contribui para a formação de um sujeito autônomo no processo de aquisição da linguagem escrita. Visto que, a possibilidade de o educando pensar acerca dos usos sócias da leitura e escrita, permite relacionar o conhecimento de maneira significativa, construindo seu próprio percurso de aprendizagem na interação com o contexto social.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**. Rio de Janeiro, 2018.

LEMOS, A. **Dogmas da inclusão digital.**Brasília: Correio Brasiliense, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 22, 2003. Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/229/174. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e educação. São Paulo: Paulus, 2013.

Palavras-chave: Ambientes alfabetizadores; aprendizagem ubíqua; cibercultura; processos formativos.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA POTENCIALIZADA POR APLICATIVOS

KARINA ANDRADE - UNICENTRO

JOÃO GABRIEL BARBOSA DE OLIVEIRA - UNICENTRO

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMÁTICA:

O primeiro ciclo da educação básica, processo de construção da escrita e da leitura, a alfabetização, é preponderante na trajetória dos estudantes e de extrema importância na formação do cidadão, logo a escola e as instituições que formam profissionais para atuarem no campo educacional não podem ficar alheios às influências que a tecnologia conduz à sociedade, sendo necessário repensar e desenvolver novas práticas, tendo um olhar mais previdente aos estudantes inclusos. Logo, o intuito da intervenção foi associar conteúdos relacionados ao nível que os estudantes se encontram, utilizando aparatos informacionais e comunicacionais para potencializar o desenvolvimento do processo de alfabetização.

PALAVRAS CHAVE: educação inclusiva; alfabetização; tecnologia; aplicativos;

PROBLEMA:

A escola da sociedade pós-moderna tem o desafio cada vez maior de competir com meios digitais, os quais estão presentes no contexto dos estudantes. Desta forma a problemática desta intervenção foi embasada no que toca às dificuldades encontradas na práxis docente diária, pautando-se nos desafios educacionais contemporâneos, contribuindo e dialogando com discussões abordadas sobre o ensino-aprendizagem, onde índices de matrículas de alunos inclusos está em ascensão, com um aumento de 33,2% em 2018, em relação a 2014 (INEP, 2019), porém o ambiente escolar e o corpo docente nem sempre estão preparados para receber e auxiliar da melhor forma os estudantes atendidos. Se existem problemas e dificuldades no contexto escolar do século XX como apontam Giroux, Demo, Freire, Costa, Lévy, entre outros autores, como está sendo a adaptação de recursos tecnológicos no século XXI ao processo de alfabetização de alunos inclusos?

OBJETIVO GERAL:

- Analisar por meios de aplicativos como é o desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização de alunos inclusos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Contextualizar o acesso às tecnologias assistivas.
- Descrever brevemente a relação dos estudantes participantes do estudo com a prática de atividades desenvolvidas em aplicativos de alfabetização.

METODOLOGIA:

O desenvolvimento desta intervenção pedagógica delineou-se através do Programa de pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual do centro Oeste com foco na disciplina Educação Inclusiva e Formação Docente, sob a regência dos professores Drs. Gilmar de Carvalho Cruz e Khaled Omar Mohamad El Tassa, aplicada pelos pesquisadores, com o intuito de associar conteúdos pertinentes à série que os(as) estudantes se encontram, por meio de

aplicativos com foco no desenvolvimento da fase de alfabetização, permitida pela direção escolar e a secretaria de educação do município.

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, onde os participantes são protagonistas ativos do processo, visando acompanhar seu desenvolvimento a partir de estímulos tecnológicos, realizando sondagens diagnósticas durante as intervenções, revelando empecilhos e possibilidades que esta prática pode gerar.

Primeiramente foi realizada uma conversa com a professora responsável pela sala multifuncional da Escola Municipal Capitão Wagner do município Guarapuava-PR, sobre a elaboração e etapas do estudo, inicializada no mês de maio de 2019, pelos pesquisadores, com recursos próprios. Para realizar essa prática foi utilizado o smartphone Asus Zenfone max-pró M1, softwere Android 9 e Smartphone Asus ZC 520 KL, softwere Android Oreo 8.1.0, com os aplicativos: ABC Autismo, Jade Autismo, Domlexia, Downex e Guardiões (download possível via plataforma Google Play Store)[1] e, papel e lápis para as sondagens. A intervenção está sendo realizada com 3 estudantes: estudante A - diagnosticado com autismo e dificuldade na fala, repetente do 3º ano, em fase de alfabetização; estudante B: síndrome de Down, repetente do 3ºano, em fase de alfabetização; estudante C: diagnosticado com TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) e TGD (transtornos globais de desenvolvimento), repetente do 5º ano, em fase de alfabetização. Até a apresentação desta etapa da intervenção, foram realizadas quatro horas e meia de intervenção com cada estudante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Ao chegar à escola os estudantes do século XXI, inclusos ou não, contam com um vasto repertório linguístico e informacional, porém este não é suficiente para o letramento. Quando os estudantes entram em contato com o processo de alfabetização, precisam desenvolver habilidades metalinguísticas, onde o indivíduo reflete e manipula intencionalmente as estruturas da linguagem (Correa, 2004), desta forma a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva indica em suas diretrizes que o atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

Partindo dos pressupostos da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, as tecnologias assistivas, com recursos de alta e baixa tecnologia correspondem aos produtos, equipamentos dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços "que auxiliem na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência e na resolução de atividades" (SARTORETTO & BERSCH, 2010). Por tanto, para serem efetivamente considerados recursos de alta tecnologias assistivas, no contexto educacional, devem contemplar três questões:

O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira? O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto? Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação? (BERSCH, 2017, p. 12).

Com isto, desenvolver a aprendizagem de estudantes inclusos, com dificuldades na alfabetização, com uma linguagem mais atrativa, potencializada por aplicativos (recurso de alta tecnologia), pode tornar essa experiência com resultados diferenciados. Demo (2007, p.49) em suas interpretações sobre os escritos de Prensky[2], revela a ideia de uma aprendizagem digital, embasada em jogos, a qual vem de encontro com as necessidades e estilos de aprendizagem das gerações atuais e futuras, sendo motivadora e divertida, além de versátil, adaptando-se aos temas que permeiam a aprendizagem, demonstrando a urgência de avaliações diferenciadas a estes alunos.

RESULTADOS:

A partir dos resultados preliminares desta intervenção foi possível identificar que há um desafio grande em contemplar as especificidades educacionais dos estudantes inclusos em atividades que potencializem seu desenvolvimento, seja na fase da alfabetização, seja na construção de conhecimentos múltiplos. A partir de conversas estabelecidas com a professora regente da Sala de Recursos Multifuncionais, pode-se constatar que os estudantes desenvolvem atividades tanto de baixa como alta tecnologias (com jogos de mesa e em computadores, com atividades compartilhadas no PROINFO). Logo as atividades contidas nos aplicativos não estava muito distante da realidade dos mesmos.

Estudante A: apresentou um ótimo envolvimento, com autonomia e desenvoltura nas atividades dos aplicativos ABC Autismo e Jade Autismo, porém ao transpor para o papel o que havia desenvolvido, necessitou de auxílio; Estudante B: Foi mais agitado, certo momento demostrava autonomia e tranquilidade no desenvolver das atividades dos aplicativos Downlex e Domlexia e em outros necessitava de intervenção. Ao transpor na sondagem palavras trabalhadas nos aplicativos, em algumas demonstrou melhor desenvoltura (sílabas simples) e em outras (sílabas complexas) certo grau de dificuldade; Estudante C foi extremamente envolvido e atento nos jogos do aplicativo Guardiões da Floresta, necessitando de intervenções para a leitura de instruções em certos momentos, chegando até o capítulo 5 da história. Ao transpor para o papel, demonstrou avanços ao corrigir-se sobre o que havia feito errado anteriormente, tendo mais dificuldade em sílabas complexas.

Logo, percebe-se que estimular o aluno através de recursos de alta tecnologia não é suficiente para eliminar as barreiras encontradas pelos estudantes inclusos, é um meio facilitador, por isto é de extrema importância para o professor, conhecer o que o aluno tem e traz em sua bagagem escolar, o contexto que vive e se atualizar constantemente a fim de potencializar efetivamente a aprendizagem, vindo a desenvolver novas estratégias de avaliações que correspondam a seus anseios, colaborando para aperfeiçoar práticas e estudos futuros.

REFERÊNCIAS:

BERSCH., R. C. R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva. Tecnologia e educação, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar: índice de matrículas de alunos inclusos**. Brasília: MEC, Inep, 2019.

_____. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br /seesp/arquivos /pdf/ politica.pdf. Acesso em: 25 Mai. 2019.

CORREA, J. **A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica**. Rio de Janeiro: Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 20, 2004.

DEMO, P. **O Porvir: desafios das linguagens do século XXI**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SARTORETTO, M. L. BERSCH., R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa alternativa**. Brasília : MEC/ SEE. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

[1] Grifo dos autores: pela limitação de caracteres, as especificidades sobre cada aplicativo serão *contempladas na apresentação.

[2] PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

Palavras-chave: educação inclusiva; alfabetização; tecnologia; aplicativos;

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB AÇÃO REFLEXIVA COM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FATIMA SATIN PRETTI DE OLIVEIRA - USCS

IVO RIBEIRO DE SÁ - USCS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB AÇÃO REFLEXIVA COM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A presente investigação faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como foco analisar a ação docente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e apresentar contribuições práticas por meio de uma formação, abordando o processo de ensino-aprendizagem da Leitura e Escrita - 1º a 3º ano - na escola pública. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo geral a análise do uso das tecnologias digitais móveis e seu favorecimento ao processo de ensino da leitura e escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando os conhecimentos do corpo docente sobre as tecnologias digitais móveis, verificando quais usos os professores fazem das tecnologias móveis como recurso pedagógico e reconhecer como fazem a transposição da tecnologia conhecida para as aulas. Apresentaremos somente a revisão bibliográfica que norteia a compreensão da problemática que envolve os docentes. Esta revelou que, ao envolver o uso das tecnologias digitais móveis, as crianças desta faixa etária revelam maior interesse no processo de leitura e escrita, pois a aprendizagem se torna mais significativa, atrativa e contextualizada.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Leitura e escrita; Multiletramentos; Saberes Tecnológicos.

Introdução

Há mais de vinte anos trabalho na educação, e, em minha prática pedagógica tenho observado, nas instituições de ensino, crianças que apresentam insucesso na compreensão do sistema de leitura e escrita e simultaneamente professores desapontados
Essa primeira etapa norteará a investigação sobre de que forma o uso das tecnologias digitais móveis podem favorecer o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de São Caetano do Sul.

Objetivos

Será investigado de que forma o uso das tecnologias digitais móveis podem favorecer o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de São Caetano do Sul. Já os objetivos específicos pretendem identificar quais conhecimentos o corpo docente possui sobre tecnologias digitais móveis, quais usos os professores fazem das tecnologias móveis como recurso pedagógico e como fazem a transposição da tecnologia conhecida para as aulas.

Metodologia

A apresentação desse escrito representa uma parcela de um estudo maior, qualitativo, dividido em três etapas. Primeira fase a revisão de literatura realizada nas bases *Web of Science, Google* Acadêmico, Periódicos CAPES, aqui representada, cujos autores discutem as tecnologias na educação e alfabetização. O estudo completo e qualitativo fará, numa segunda etapa, entrevistas e ainda na terceira etapa um grupo focal. Buscou-se, nos textos acadêmicos, como os docentes pensam a utilização dos aparelhos digitais móveis no processo de leitura e escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede Municipal de São Caetano do Sul.
Os resultados iniciais obtidos revelaram variados motivos que podem dificultar e algumas vezes impedir o uso dos dispositivos digitais móveis, pelo corpo docente, mas ao mesmo tempo apresenta sugestões de como viabilizá-lo.

Referencial Teórico

A produção e desenvolvimento de novas tecnologias, atualmente, se apresenta tão acelerada e irreversível, que é possível que as pessoas vivam *online*, conectadas em rede, onde as informações alcançam lugares inimagináveis a uma velocidade inatingível.
"Negar as influências externas dentro da escola conduz à ignorância de muitos conhecimentos que os indivíduos carregam" (FARDO, 2013, p.28).
Nesse contexto, a escola não pode mais ignorar a inclusão desses recursos nas aulas por serem comuns no cotidiano dos alunos e dos professores, e, possivelmente, auxiliem na superação das dificuldades de leitura e escrita. Afinal, é na escola que as crianças socializam todas as formas de aprendizagem.
De acordo com Basniak; Liziero (2017, p.1), "a inserção desses recursos em sala de aula vem acontecendo lentamente, demonstrando dificuldades em o corpo docente transpor tais elementos ao contexto educacional".
Fardo (2013, p.27) revela outros motivos como: resistência dos professores aderirem à tecnologia, falta de recursos financeiros e estruturais para acesso às redes de informação, falta de programas de capacitação de sua proveitosa utilização, entre outros.
Além disso, os professores terão que buscar novos saberes acadêmicos para subsidiar seu poder para questionar, auxiliar, mediar e alfabetizar os alunos para esse novo contexto.
Corroborando com tais ideias, Kenski (2003, p.9) indica que as tecnologias digitais favorecem as aprendizagens e permitem novos avanços no atual estágio de desenvolvimento da humanidade.
Nessa mesma direção Schon (2000, p.31) aponta uma prática pedagógica firmada na reflexão sobre a ação, o conhecer na ação. Esse exercício reflexivo pode atender às novas necessidades de transformações no ensino, tanto nas formas de comunicação como de interação por meio das novas tecnologias.

"Entretanto, talvez essa seja a mais desafiadora função na perspectiva das novas práticas pedagógicas, a de mediar e orientar essas atuais possibilidades tecnológicas". (DOMINGUES, 2018, p.122).

Muitas discussões são fomentadas em relação ao processo de alfabetização e letramento, cujo corpo docente tem se esforçado para atingir o objetivo do processo da leitura e escrita, porém com aparente insucesso.

Segundo Soares e Batista (2005, p.11) "é necessário discutir os termos alfabetização e letramento sob um ponto de vista teórico, mesmo quando há emergência nas situações práticas que exijam respostas imediatas".

Porém observa-se que as transformações na educação, expostas em documentos oficiais legais brasileiros, combate qualquer tipo de exclusão. A educação, desde o século XIX, tem buscado avanços e demonstrado preocupações com a melhoria da qualidade e do desempenho dos alunos. Isso se verifica com as alterações em leis, com a criação de novos espaços físicos, a aquisição de móveis e equipamentos, a formação de professores, oferecimento de transporte, alimentação, uniforme e materiais, a obtenção de laboratórios de informática equipados ligados à *Internet*, tentando garantir a melhoria do acesso e permanência na escola.

Em 2017 é aprovado um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. A BNCC está comprometida com uma educação integral e com o desenvolvimento de habilidades e competências, ampliando os vínculos sociais e afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. A BNCC vislumbra e evidencia a prática dos multiletramentos para o ensino da leitura e escrita, em ambientes digitais.

Assim, esta pesquisa pretende oferecer outros caminhos e outras possibilidades de intervenção a fim de contribuir e beneficiar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerações Finais

De acordo com o exposto, nota-se a dificuldade, por parte dos docentes, em desenvolver um trabalho pedagógico adequado ao uso das tecnologias digitais móveis e desenvolver um trabalho contextualizado e significativo para os discentes e, por parte dos alunos, a necessidade de novas formas de aprendizado, de forma lúdica, que instrumentalize-os em suas diferentes maneiras de aprender, de compreender e de dar significado à aprendizagem.

Referências

BASNIAK, M. I.; LIZIERO, A. R. **A Impressora 3D e Novas Perspectivas para o Ensino**: Possibilidades permeadas pelo uso de materiais concretos. Revista Observatório, Palmas, v.3, n.4, p. 445-466, jul-set. 2017.

DOMINGUES, I. **Inclusão Digital e Educação:** uma lenta conexão. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2018.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS.

KENSKI, V. M. **Aprendizagem Mediada pela Tecnologia**. Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.10, p.47-56, set-dez. 2003.

SCHON, D. A. – **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. – 2008 – Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre – Artmed, 2000.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento). Acesso em fev.2019.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Leitura e escrita; Multiletramentos; Saberes Tecnológicos

RÁDIO ESCOLA JP: UM MOSAICO DE APRENDIZAGENS

CÉLIA SOUZA DA COSTA - PUCPR

ELIVALDO SERRÃO CUSTÓDIO - UNIFAP

MARLENE DO SOCORRO ROSÁRIO SOUSA - EEJP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação

Agência Financiadora: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)-Código de Financiamento 001

Esse artigo tem como objetivo demonstrar como a Rádio Escola JP possibilita um mosaico de aprendizagens aos alunos, professores e comunidade externa. Assim, descrevemos a experiência do Projeto Rádio Escola JP pertencente a Escola Estadual José do Patrocínio localizada no Distrito de Fazendinha (Macapá/Amapá). Esse estudo utilizou a metodologia qualitativa. O aporte teórico contempla os estudos de Prata (2008), Neuberger (2012) sobre a rádio web; Soares (2000, 2004, 2012) aborda a metodologia educomunicativa; Fazenda (2011) discute sobre a interdisciplinaridade. A partir do Projeto Rádio Escola JP, destacamos protagonismo juvenil dos alunos, agregando aprendizagens interdisciplinares, interpessoais e comunitárias formando um mosaico de aprendizagens.

Palavras-chave: Educomunicação; Interdisciplinaridade; Rádio Escola JP; Rádio Web.

INTRODUÇÃO

Atualmente a rádio web integra o rol de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por apresentar várias possibilidades de uso com interfaces de áudio, vídeo, redes sociais, dentre outras. A rádio web é uma ferramenta que reflete um mosaico de aprendizagens digitais unindo realidade e mundo virtual. Além disso, a rádio web demanda baixo investimento, sendo importante para o funcionamento a conexão com a internet e contínua manutenção.

Nesse trabalho evidenciamos o Projeto da Rádio Escola JP. “A rádio escola JP foi fundada em outubro de 2004 e iniciou suas atividades nos horários recreativos dos turnos da manhã e da noite com músicas para animar os alunos, além de gerar informativos diários sobre o cotidiano da Escola Estadual José do Patrocínio” (COSTA et al.,2015, p.203). Com o passar dos anos, “em 2015, a Rádio Escola JP surge com uma programação 24 horas com programas temáticos e musicais levando o sinal da rádio para o mundo todo através da internet, gerando conexões com outros ouvintes e outras rádios” (COSTA e SOUSA, 2018, p.07).

“Por webrádio entende-se a emissora radiofônica que pode ser acessada por meio de uma URL (Uniform Resource Locator), um endereço na internet, não mais por uma freqüência sintonizada no dial de um aparelho receptor de ondas hertzianas” (PRATA, 2008, p.02). Assim, a web rádio, “pode-se dizer que é um novo formato de rádio, uma vez que não existe de forma física, apenas virtual. Nesse caso, a rádio também pode estar somente em streaming ou utilizando-se de todos os recursos disponíveis na web” (NEUBERGER, 2012, p.125).

OBJETIVOS

Demonstrar como o Projeto Rádio Escola JP possibilita um mosaico de aprendizagens para os alunos, professores e comunidade externa a partir de uma extensa programação radiofônica que tem como protagonistas os alunos e demais participantes do projeto.

METODOLOGIA

A metodologia qualitativa sustentou o presente estudo. "Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". A metodologia é formada por método, técnicas e criatividade. "Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador" (MINAYO, 2016, p.14).

Assim, "a pesquisa qualitativa é altamente contextual, sendo coletada em um contexto natural, da 'vida real'". Dessa forma, "os dados qualitativos são abertos a múltiplas interpretações. Essas interpretações podem incluir vozes daqueles que estão sendo estudados, bem como do pesquisador" (GRAY, 2013, p.136,137). No estudo qualitativo, o pesquisador é desafiado a interpretar, a criar explicações sobre aquilo que se observou e participou.

No mais, na pesquisa qualitativa, "em vez de iniciar com uma teoria com uma teoria específica e depois 'voltar' ao mundo empírico para confirmar se ela é apoiada pelos fatos, o pesquisador começa examinando o mundo social e nesse processo desenvolve uma teoria" (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNANDEZ COLLADO e BAPTISTA LUCIO, 2013, p.33). Isso significa que a pesquisa qualitativa está voltada para o mundo dos acontecimentos, o mundo da vida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"Firma-se, principalmente na América-Latina, um referencial teórico que sustenta a inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade" (SOARES, 2000, p.12). Portanto, a educomunicação une a comunicação e educação para a formação de sujeitos de direitos.

O objetivo da educomunicação é "criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade) (SOARES, 2004, p.01). Além disso, "mais que desenvolver habilidades específicas, como a da expressão oral [...] pode favorecer o desenvolvimento de um paradigma diferenciado de educação: aquele identificado por Paulo Freire como sendo essencialmente dialógico e participativo" (SOARES,2012, p.01).

A metodologia educomunicativa está imbricada com a interdisciplinaridade, pois os participantes do Projeto da Rádio JP estão imersos em um universo radiofônico composto por várias linguagens. A interdisciplinaridade é caracterizada com a "interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, [...] da organização referentes ao ensino e à pesquisa" (FAZENDA, 2011, p.54). Ao produzir os roteiros dos programas, os alunos, professores e demais participantes do projeto interconectam conhecimentos e disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura, Ciências, História e Geografia, possibilitando uma prática interdisciplinar.

RESULTADOS

O Projeto da Rádio Escola JP é um exemplo de rádio web que utiliza a metodologia educomunicativa e tem como preceitos o diálogo, a participação e a criticidade. Por isso, a partir da cooperação entre os alunos, professores, gestão escolar e comunidade externa, a rádio escolar

se tornou um espaço de uma diversidade de aprendizados, com o estímulo do protagonismo juvenil, da reflexidade e da autoestima. Além de desenvolver habilidades interpessoais, de escrita e criação, os estudantes atribuem sentidos entre os aprendizados teóricos e a vida vivida. Outro ponto primordial do projeto Rádio Escola JP é o princípio da democracia, sendo que os participantes tem liberdade para discutir os temas, um espaço que abarca variadas opiniões formando um grande mosaico do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COSTA, Célia Souza da et al. Projeto rádio escola JP. In: Anais de pôsteres do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Recife, 2015. Disponível em:https://www.ifpe.edu.br/anais-fmept-2015/anais-mostra-de-posteres.pdf Acesso em: 01 jul.2019.

COSTA, Célia Souza da; SOUSA, Marlene do Socorro Rosário. A TDICS como instrumentos de ensino e aprendizagem: o caso da Rádio Escola JP. CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/322. Acesso em: 02 jul. 2019.

FAZENDA, Ivano Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2.ed. Porto Alegre: Penso,2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodologia de Pesquisa. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso,2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes ,2016.

NEUBERGER, Rachel Severo Alves. O Rádio na Era da Convergência das Mídias. Cruz das Almas: UFRB, 2012.

PRATA, Nair. Webradio: novos gêneros, novas formas de interação. In: Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: https://www.ufrgs.br/estudioderadio/wpadmin/textos/webradio_novos_generos.pdf.Acesso em: 02 jul.2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Mas, afinal, o que é educomunicação? In: Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. 2004. Disponível em: http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf Acesso em: 01 jul.2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, n. 19, p. 12-24, ISSN 2316-9125, set./dez. 2000.

Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934. Acesso em: 01 jul. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. O uso educomunicativo do rádio pode trazer alegria e confiança. In: Jornal do Professor. 2012. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=79&idCategoria=8. Acesso em: 01 jul.2019.

Palavras-chave: Educomunicação; Interdisciplinaridade; Rádio Escola JP; Rádio Web.

REDES E ENREDAMENTOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PERSPECTIVA DA BIOPOLÍTICA

MELISSA PROBST - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Na atualidade o conceito de 'rede', tem sido bastante evidenciado, seja nas mídias, no mundo de trabalho, nas relações interpessoais ou no contexto educacional. Tal conceito conquistou espaço privilegiado no âmbito da tecnologia (redes tecnológicas de comunicação), se ampliando para as relações humanas e sociais, permitindo a aproximação de pessoas de diferentes continentes de modo a romper com as longas distâncias que as separam geograficamente, no que Castells (1999), denomina de "sociedade em rede". Já a ideia de "Educação a Distância" (EAD) foi legitimada como modalidade educacional no Brasil a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), e é possível, na sua atual configuração, a partir da perspectiva de 'rede'. Essa modalidade torna possível o acesso à educação superior àqueles, cuja localização geográfica, inviabilizava a frequência em cursos presenciais. Essa flexibilização ocorre não apenas no âmbito espacial, mas também temporal, de modo que a EAD se torna possibilidade atrativa na medida em que permite conciliar horário de trabalho ou compromissos pessoais, a autonomia e possibilidade de gerir os próprios horários/tempos de estudo.

O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação são responsáveis, conforme Lévy (1999), por estender/ampliar as possibilidades de contato, de transações comerciais e contratuais, de descoberta das diferenças e trocas/construção de saberes. Entretanto, destaca-se que as consequências de tal aproximação, têm impactos econômicos, políticos, sociais e culturais. E é no âmbito dos impactos que encontramos motivação e justificativa para realização do estudo, ainda em andamento, do qual o presente texto é resultante. Este objetiva refletir sobre a Educação a Distância a partir da perspectiva da biopolítica, considerando os dispositivos que atuam, em rede, sobre produção de subjetividades.

Caracterizado como bibliográfico, esse estudo encontra ancoragem nos estudos foucaultianos, mais especificamente considerando os conceitos de poder disciplinar (exercido sobre os corpos individuais) e de biopoder (exercido sobre a população).

ENTRE TECNOLOGIA E SOCIEDADE: ENREDAMENTOS E (BIO)POLÍTICA

Historicamente, compreende-se a EAD como prática social intencional, ou seja, como ação educativa intencional que se concretiza no cotidiano. Segundo Lopes e Faria (2013), ainda que se conceba a EAD como uma forma industrializada, portanto moderna, do processo educacional, as suas primeiras experiências foram singulares e isoladas e remontam à antiguidade. Foi no século XIX, entretanto, que se efetivou a prática de educação por correspondência, que é caracterizada como primeira geração da EAD. Desde então, em consonância com as transformações sociais, a EAD vem se modificando e adquirindo novos contornos, cada vez mais 'tecnológicos' e alinhados com as proposições de 'globalização' econômica, política e cultural.

Sobre as transformações sociais, que contribuíram para a aproximação entre tecnologia e educação que delineiam e dão contorno à modalidade EAD legitimada no Brasil, com a implantação da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), arriscamos afirmar que estas estão, em grande medida, baseadas no desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação que começaram a tomar forma nos anos 1960. E, conforme Castells (2005), o desenvolvimento da tecnologia é condição necessária, porém não única, na (com)formação desse novo modo de organização social, baseado no conceito de 'redes'.

Nos enredamentos sociais e educacionais, os novos modos de ensinar e aprender (EAD) passaram a ser mediados pela tecnologia, mas especificamente pelas chamadas'novas tecnologias da informação e comunicação'. Ao incorporar o conceito de 'educação em rede', amplia-se o potencial de utilização das ferramentas digitais no processo educativo e enredamento dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Desde a transição da sociedade informacional para a atual, enaltece-se a necessidade do acesso à educaçãosuperior, fator que não está descolado da sociedade como um todo, ou seja, do âmbito cultural, econômico e político, portanto, acreditamos no alinhamento entre as políticas públicas da educação e a regulação da população a partir da produção de sujeitos 'autônomos' em face à regulação das massas.

Entre as instituições 'modernas' que têm efetivamente contribuído para a regulação das massas, está a instituição escolar, que, conforme Foucault (2007) se configura, entre outras, como 'instituição de sequestro', que retira compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar/social mais amplo e os 'internam', para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar os modos como pensam e agem. Muito embora a EAD tenha rompido com algumas das características tradicionais da educação escolar, ou seja, já não 'sequestra' os sujeitos para enclausurar seus corpos na sala de aula, numa dinâmica fortemente disciplinar, entretanto, ainda prevê, pela relação entre educação e mundo do trabalho, a produção de corpos 'produtivos' (FOUCAULT, 2007).

Nesse contexto, acredita-se que a flexibilização dos espaços e do tempo, juntamente com a utilização das novas tecnologias para aperfeiçoar os processos educativos, tornou-se atrativo dispositivo, que acabou por consolidar a EAD na sociedade estudantil. E, embora o discurso da 'autonomia' e 'autogestão' do processo formativo sejam evidenciados pelas instituições, a EAD "conta com uma organização que conduz a uma maximização da produção intelectual dos alunos bem como a potencialização de sua subjetivação" (SARAIVA, 2010 apud LOPES, 2014, p. 100).

Foucault (1999) apresenta a biopolítica como modelo de poder que, ao ser exercido não governa apenas os indivíduos por meio do poder disciplinar, mas passa a ter como foco o governo da população. Nessa perspectiva, o 'governamento dos corpos' passa a ser exercido de modo coletivo, na medida em que as pessoas passam a fazer parte de uma 'rede de governamento'. Com o tempo, os sujeitos passam, portanto, a governar a si mesmos, de modo autônomo', tornando-se parte da sociedade, como 'um igual' entre todos os outros, ou seja, o indivíduo constitui-se como um corpo produtivo na rede social. Nesse contexto, os processos educacionais (incluindo a EAD) podem ser vistos também como espaço em que são exercidos os dispositivos da biopolítica, que são primordiais às formas de governo das condutas na sociedade em rede.

Desse modo, nos é possível compreender que a EAD enquanto modalidade educacional também age sobre os corpos e que governa as almas dos indivíduos, produzindo, portanto, as bases para o governo da população. Foi assim que, no decorrer do processo de universalização educação numa perspectiva política de educação para todos, que a instituição escolarpassoua contribuir sistematicamente para a configuração do chamado 'Estado educador',

contribuindodiretamente na implementação das técnicas de governamento da população. Isso porque, a vida em sociedade é atravessada de diversas formas, pelos saberes e poderes que configuram a própria sociedade de uma época. Sobre isso, assevera Sibilia (2005, p. 199) "todos os estados da era industrial implementaram suas biopolíticas, planejamento, regulação e prevenção, como objetivo de intervir nas condições de vida impor os padrões", de modo que a população esteja de acordo com os projetos nacionais, atualmente alinhados com a perspectiva da globalização.

CONSDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é também um processo social na medida em que a educação tem função permanente de formação de indivíduos úteis e produtivos. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação impactaram e produziram transformações sociais, políticas e econômicas, fazendo surgir, "uma nova estrutura social dominante, a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global; e uma nova cultura [...]. A lógica inserida nessa economia, nessa sociedade e nessa cultura está subjacente à ação e às instituições sociais [...]" (CASTELLS, 1999, p. 412), demandando, portanto, a formação de um 'novo homem'.

Nesse contexto, da formação de um 'novo homem', estão imbricados uma série de dispositivos e deestabelecimentos pedagógicos dedicados, conforme Sibilia (2005) à (con)formação de corpos e almas, ou seja, que na perspectiva biopolítica, atuam sobre as populações. A EAD, em consonância com tais projetos, coaduna no sentido de saciar as engrenagens vorazesde produção econômica, e, assim como atua sobre os pilares da flexibilidade de tempo e espaço, no sentido da autogestão do processo de aprendizagem, tem formado sujeitos que de enquadram nas demandas atuais do mercado, que suscitam profissionais flexíveis e gestores do seu processo produtivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

CASTELLS, M.Fim de milênio - a era da informação: economia, sociedade e cultura. vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In.: CASTELLS, M. (org.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política - Conferência promovida pelo Presidente da República. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LÉVY, O. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, L.F.; FARIA, A.A. O que e o quem da EAD: história e fundamentos. Curitiba: InterSaberes, 2013.

_____. O governamento dos sujeitos na educação superior a distância: reflexões a partir do pensamento de Michel Foucault. pp. 98-107. Intersaberes, vol. 9, n.17, jan-jun, 2014.

SIBILIA, P. El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Palavras-chave: Educação; EAD; Redes; Biopolítica.

RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO EDUCAÇÃO SUPERIOR

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: CAPES

Apesar de a humanidade estar em constante contato com a tecnologia e possuir conhecimentos acumulados sobre as formas de o homem agir e interagir com os recursos disponíveis para atingir determinado fim, o início do século XXI foi marcado pela introdução de inúmeras ferramentas, materiais, objetos e dispositivos que mudaram a forma de ele se relacionar, aprender, trabalhar e viver. No que tange à educação, os professores valem-se dos conhecimentos específicos adquiridos em sua formação inicial e continuada para atingir os fins educativos. As inúmeras mudanças ocorridas na forma de relacionamento com o meio também impactaram nas práticas docentes. Os estudos de Purificação e Pessoa (2015)demonstram que os cursos de formação nem sempre conseguem acompanhar com a mesma rapidez as inovações tecnológicas e que o uso das tecnologias digitais, por parte dos alunos, tem gerado dilemas no cotidiano docente. As pesquisas desenvolvidas por Goodson (1992), com as autobiografias docentes, mostram que nem todos os profissionais vivenciam da mesma forma os dilemas de sua carreira; assim, diante dos desafios e das possibilidades ocasionadas pelos recursos tecnológicos, há profissionais mais resistentes às inovações e os que buscam diversificar suas práticas em sala de aula.

Por esse prisma, optou-se em ouvir as histórias de vida de docentes com o objetivo geral de investigar sua percepção acerca da relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, o que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: analisar as percepções docentes acerca do uso dos recursos tecnológicos na formação continuada e examinar como eles compreendem o uso das tecnologias na relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Foi utilizada a metodologia de caráter bibliográfico e de pesquisa de campo, como se contou com o arcabouço teórico deBrito e Purificação (2011), Rasco e Recio (2013),Gimeno Sacristán (2013), Tardif (2014)e Kenski (2015). Quanto à coleta de dados, o estudo seguiu os procedimentos teórico-metodológicos da História Oral para a realização das sete entrevistas com os docentes das ‘licenciaturas de matemática’ das instituições de ensino superior de caráter privado, em Curitiba.

Ouvir histórias de vida de professores é importante, uma vez que “[...] as narrativas dos sujeitos que fazem parte da história estudada enriquecem o processo investigativo, possibilitando compreender o passado e o presente em suas políticas, ideologias e práticas” (VIEIRA, 2013, p. 72).Assim, ouvir histórias de vida dos docentes possibilitou, na perspectiva do pesquisador, analisar as percepções docentes e articulá-las ao referencial teórico.

Após a análise do estudo em geral, é possível inferir que os professores percebem as possibilidades e os desafios do uso dos recursos tecnológicos, tanto na formação continuada, quanto na relação entre professor e aluno. Por meio das narrações, foi possível analisar a forma como os professores percebem o uso dos recursos tecnológicos na formação continuada. Em sua percepção, os recursos tecnológicos possibilitam a formação continuada em diversos espaços, assim como permitem o acesso a uma pluralidade de informações que podem ser

utilizadas nas práticas de salas de aula. Para os docentes entrevistados, entretanto, existem múltiplas maneiras de formação continuada e cada um deve refletir acerca de sua necessidade profissional antes de decidir pela melhor opção de formação.

As narrações dos docentes quanto ao uso das tecnologias na relação que se estabelece entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem demonstraram que, apesar dos benefícios promovidos pelos recursos tecnológicos, os professores preocupam-se quanto ao uso dessas tecnologias por parte dos alunos. O texto completo, publicado por Ribeiro e Vieira (2018), apresenta a discusão e resultados completos da pesquisa. Os docentes percebem que os estudantes têm acesso à informação em demasia, mas nem sempre ela é qualificada, nem o acesso aos recursos tecnológicos educacionais é vivenciado de forma igual por todos os estudantes. O desafio, portanto, está em acompanhar a rapidez das inovações e sua aplicação em sala de aula.

Em síntese, pode-se afirmar que, mesmo que o professor busque sua formação continuada por meio da atualização com os novos recursos tecnológicos disponíveis, a decisão de utilizá-los em sala de aula deve ser refletida, seja quanto à necessidade, seja quanto à turma para ou com a qual a ferramenta será usada. Desta forma, se pensarmos o professor como a própria tecnologia, o processo de ensino e aprendizagem estará vinculado aos recursos por ele mobilizados.

Referências

Brito, G. S., & Purificação, I. **Educação e novas tecnologias**: um (re)pensar. Curitiba, PR: InterSaberes, 2011.

Gimeno Sacristán, J. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. In J. Gimeno Sacristán (Org.).S**aberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. (p. 153-174)

Goodson, I. F.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), **Vida de professores.** Lisboa, PT: Porto Editora, 1992. (p. 63-78).

Kenski, V. M.. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Cutitiba, v.15, n.45, 2015. 57-70.doi: 10.7213/dialogo.educ.15.045.DS03

Purificação, M. M., & Pessoa, T. O ensino da matemática em meio à tecnologia: desafio aos programas de formação de professores. **# Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 4, n.2, p. 1-10, 2015.

Rasco, J. F. Â., & Recio, R. M. V.. O currículo e os novos espaços de aprendizagem. In: J. Gimeno Sacristán (Org.), **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. (p. 420-442)

RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa DudequePianovski. Relação entre a formação continuada e os recursos tecnológicos, na percepção de professores da Educação Superior. Acta Scientiarum. Education, Maringá, vol. 40, n. 01, e37198, jan./mar. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37198. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37198.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Vieira, A. M. D. P.. Instituições escolares: memórias, fontes, arquivos e novas tecnologias. In J. C. Silva, & P. J. Orso, A. P. Castanha, & L. R. Magalhães (Org.),**História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica(p. 65-78). São Paulo, SP: Alínea, 2013.

Palavras-chave: Percepção docente; licenciatura de matemática; autobiografias.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: CAMINHOS DE APROXIMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

LEANDRO WENDEL MARTINS - PUCSP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA:
A aproximação da revisão sistemática de literatura (RSL), para este estudo, se passou durante disciplina do doutorado, com a necessidade de estudo de pesquisas que tratassem de currículo escolar e as tecnologias educacionais. O contexto deste estudo surge das colocações sobre validações, triangulações, confirmações e refutações dos problemas pesquisados em Ciências Humanas. Neste sentido, o tratamento da RSL, com base em Ramos, Faria e Faria (2014) apoiou o caminho inicial para aproximações desta construção: ensaios nas plataformas que comportam bibliotecas científicas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), posta como ação para pesquisas em outras plataformas. No entanto, para além da definição de operadores booleanos, a RSL exige uma série de procedimentos criteriosos, o que pode levar ao contexto de ir e vir, de aproximação no sentido de desenvolver habilidades de pesquisa, de maneira amparada por pesquisadores mais experientes e de forma que se busque caminhos para os processos de validação mencionados, sobretudo no contexto de pesquisas qualitativas. A identificação deste processo complexo de habilidades é um ponto de socialização para a conscientização de pesquisadores, bem como, a exposição dessas etapas, como forma de amparar novos processos de desenvolvimento e de exemplificar o necessário caminho inicial, entre a tentativa, o acerto, o erro e a retomada.
PROBLEMA:
Como realizar pesquisa bibliográfica em plataformas que cerquem o problema de maneira protocolar e criteriosa, com possibilidades de validação por pares?
OBJETIVO GERAL:
Compor referencial bibliográfico que atenda ao arcabouço teórico construído sobre o assunto da pesquisa.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estudar o assunto de pesquisa de maneira sistemática e global para novas contribuições cientificas possíveis com a pesquisa;
- Compor arcabouço teórico que permitam caminhos de entendimento e validação dos leitores;
- Promover possibilidades de triangulações que permitam análises consistentes do problema de pesquisa.

METODOLOGIA:
O primeiro ponto da metodologia foi a busca por um estudo que fundamentasse e orientasse sobre os caminhos pertinentes para a construção da aproximação da RSL.
Posta como segunda aproximação, as descobertas de (Ramos, Faria e Faria 2014, p. 20) elucidaram os procedimentos para a ação, com melhor entendimento dos motivos para as execuções das etapas.
A RSL consiste em analisar especificamente temáticas em relação ao conhecimento produzido sobre o assunto (objeto) de maneira protocolar, ou seja, com critérios que permitam cercar bases

de dados em busca do objeto necessário ao conhecimento dos pesquisadores, para elaboração de inferências baseadas em pesquisas protocolares e menos aleatórias.

O primeiro entendimento se pauta na necessidade de investir em situações de savoir-faire (comportamento que leva ao sucesso pelo tino), e de evitar o senso comum, no sentido de pesquisar apenas o que está ao alcance imediato, neste caso, a busca pelo conhecimento para além do óbvio.

Para além, (Ramos, Faria e Faria, 2014, p. 21) apontam a necessidade de técnica para as pesquisas qualitativas que tratem de educação, sobretudo na questão da RSL, pois na visão dos autores o impacto não se refere apenas a qualidade da pesquisa, mas em seu uso social, como na tomada de decisões de políticas para a área, por exemplo.

Os pontos de reflexão se colocam como parte da responsabilidade da pesquisa, pois são importantes para garantir o comportamento adequado na produção, em entendimento particular, fazem parte dos sentidos que justificam a existência da ação de produzir conhecimento.

Antes é necessário deixar claro ao leitor que a pesquisa "CURRÍCULO ESCOLAR E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: ENTRE GESTÃO, NARRATIVAS E EFETIVAÇÕES", tratará de produzir conhecimento sobre os currículos escolares e tecnologias educacionais, em relação ao processo de planejamento, implantação, execução e efetivação de práticas que envolvam a tecnologia como parte do desenvolvimento integral.

Outro fator importante para a execução do plano será a metodologia de aproximação das sentenças como apontam os autores, mesmo com a utilização dos operadores "booleanos", o idioma pode impor barreira em tradução livre, o que exige técnica de aproximação também com caráter de validação triangular.

Por fim, nesta etapa foi elaborada a sentença "Currículo AND Tecnologias Educacionais", aplicada na BDTD com critérios de teses entre 2007 e 2017. O retorno da busca resultou em cento e quinze apontamentos, que foram depurados por títulos e resumos, que resultaram em treze pesquisas aderentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Os fundamentos no exercício da RSL estão contidos no produto da revisão, ou seja, nas obras selecionadas, neste sentido há necessidade de estudo e apresentação dos conceitos que foram aderentes, inclusive para composição de material referencial para as análises dos dados coletados em outras fontes, para a pesquisa em execução.

Neste contexto, as treze obras resultantes da depuração apresentaram os seguintes pontos de aderência: a pesquisa de Regalo (2013), apesar de distante das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) auxilia no processo histórico de construção dos currículos escolares e suas dimensões. A prática pedagógica e a questão de formação de professores e gestores envolvendo tecnologia aparecem nas pesquisas de Melo (2017), Santos (2016), Ferreira (2015), Almeida (2014), Rosa (2013), Batista (2012), Piorino (2012) e Borges (2009), todas convergentes com a chave de busca da sentença. O tratamento de propostas curriculares que envolvem ou não as TDICs, pois ambos interessam a pesquisa, são encontrados em Costa (2013), Oliveira (2017) e Silva (2017), por vezes, em assuntos que se entrelaçam.

Por fim, Costa (2017) trata do contexto da incorporação de recursos didáticos como importantes aos processos de produção contemporâneos, e será interessante investigar o processo e suas possíveis relações com o currículo escolar.

RESULTADOS:

A contribuição para o leitor está na intenção de demonstrar por meio de exercício simples que a construção em camadas desta técnica de pesquisa (RSL) é um caminho possível para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a construção de resultado final satisfatório. Logo, o entendimento está no processo didático que se inicia em tentativas possíveis, por serem

simples, e se aprimoram na ação e na validação por pares, no caso do apoio de pesquisadores mais experientes.

Certamente muitas ações de ir e vir ainda comporão este processo e com necessidade de novos estudos para publicação e socialização de caminhos, sem o sentido de repetição, mas de suporte reflexivo para a construção de caminhos mais sólidos para o contexto epistemológico, soft ou hard.

Outro fator importante deste exercício está relacionado com o planejamento da pesquisa, tanto nas questões de tempo para coleta de dados, como na análise e processos de validação, pois evitam a redundância em tratamentos de assuntos explorados com consistência e permitem contribuições para além, agregadoras ao conhecimento científico.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes de. Programa Um Computador por Aluno: as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso do laptop. 2014. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/9795. Acesso em: 13 nov. 2018.

BATISTA, Simone Rodrigues. Um diálogo entre comunicação e educação: a formação inicial de professores em sociedades midiáticas. text, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-095218/. Acesso em: 13 nov. 2018.

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais. 2009. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/10147. Acesso em: 13 nov. 2018.

COSTA, Alan Queiroz da. Comunicação e Jogos Digitais em Ambientes Educacionais: literacias de mídia e Informação dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo. text, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-06072017-113805/. Acesso em: 13 nov. 2018.

COSTA, Andrea Lilian Marques da. Informática aplicada à educação no município de Belém: a visão do professor sobre o trabalho com as tecnologias digitais. 2013. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/9710. Acesso em: 13 nov. 2018.

FERREIRA, Ruhena Kelber Abrão. A construção da linguagem escrita por crianças por meio das tecnologias tangíveis. 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132298. Acesso em: 13 nov. 2018.

MELO, João Ricardo Freire de. Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24941. Acesso em: 13 nov. 2018.

OLIVEIRA, Cristiane Tavares Casimiro de. Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital. 2017. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/20642. Acesso em: 30 out. 2018.

PIORINO, Gilda Inez Pereira. A formação do professor e o desenvolvimento de competências pedagógico-digitais: experiência em escola pública que participa do Projeto UCA. 2012. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/9669. Acesso em: 13 nov. 2018.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo; FARIA, Adália. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

REGALO, Carlos Alberto. Educação, escola e sociedade no Brasil: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da reforma neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares. 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250720. Acesso em: 13 nov. 2018.

ROSA, Marlusa Benedetti da. A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica. 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/80523. Acesso em: 13 nov. 2018.
SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos. Arquiteturas pedagógicas como dispositivos de formação de professores em práticas multiletradas por meio das tecnologias digitais. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23493. Acesso em: 13 nov. 2018.
SILVA, Jayson Magno da. Os colegas de classe na escola ubíqua: integração currículo, tecnologias digitais e mobilidade em contextos Brasil e Uruguai. 2017. Disponível em: http://tede2.pucsp.br/tede/handle/handle/20359. Acesso em: 13 nov. 2018.

Palavras-chave: Pesquisa Bibliográfica; Currículo Escolar e Tecnologias Educacionais; Metodologia de Pesquisa; Revisão Sistemática de Literatura.

SAÚDE EM JOGO

ELIANE APARECIDA DIAS LUNARDON - SEED-PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Reflexão sobre a contribuição que a tecnologia pode trazer para as pesquisas a respeito da saúde a partir dos serious games.
Problema:
De que forma os jogos digitais pode contribuir na promoção e prevenção da Saúde?
Objetivo Geral:
Reconhecer a contribuição que os serious games pode oferecer à área da Saúde para auxiliar como instrumento de promoção e prevenção da Saúde.
Objetivos Específicos:
Identificar os diversos conceitos de Saúde;
Identificar o que são jogos digitais, conhecendo as principais características desses jogos;
Refletir sobre a possibilidade da utilização dos serious games como instrumentos de prevenção e promoção da saúde.
Metodologia:
Segundo Lacerda, Ensslin e Ensslin (2012), uma vez determinada a área de conhecimento da pesquisa, devem ser escolhidas as palavras-chave que serão utilizadas na busca de referências. Sendo assim, a partir da definição das palavras chaves, iniciamos a busca de referencial bibliográfico para a leitura, reflexão e construção da pesquisa.
A exploração bibliográfica exigiu que fossem criadas diferentes estruturas de busca. Essas estruturas ajudaram a definir regras para a pesquisa dos artigos através, procurando identificar todos os artigos que fizessem referência aos jogos digitais como instrumentos de ensino e aprendizagem na área de promoção e prevenção da Saúde.
Fundamentação Teórica:
O uso de jogos on-line para o processo de formação e informação dos usuários ainda é um tema cercado de controvérsias e opiniões infundadas provenientes do senso comum. Mais que um passatempo para adolescentes e jovens, esses jogos representam uma nova mídia, que reúne elementos tecnológicos, como: texto, imagem, vídeo, animação, áudio etc. São, portanto, uma forma poderosa de se conectar com o público e como tal pode ter um papel importante para o ensino de conteúdos relacionados à prevenção e promoção da saúde.
Existem muitas variedades de jogos digitais, optou-se, porém, pelo serious games, que é um tipo de mídia virtual que se relaciona com uma categoria especial de jogos, voltados a conteúdos e finalidades específicos, nos quais o jogador utiliza seus conhecimentos para resolver problemas, por meio de simulações que o levam a conhecer novas problemáticas e treinar tarefas. Pais (2019, p. 156) explica que a simulação não substitui nenhuma exigência das tarefas clássicas de compreensão do saber, apenas dinamiza o processo de aprendizagem, uma vez que simular é interagir, interagir é compartilhar experiências e isto é aprender.
Partindo dessa perspectiva, este estudo pretende demonstrar que os serious games pode ser utilizado como uma ferramenta relevante tanto para a formação de profissionais ligados à área

de saúde quanto para a informação e orientação de pacientes e demais pessoas, uma vez que esses games recriam um ambiente de aprendizado envolvente.

Resultados:

Os aspectos apontados neste artigo, referem-se a uma abordagem inicial de questões didáticas diante do desafio condicionado pelo uso do serious game na área de prevenção e promoção da saúde.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, os jogos de simulação podem servir como importante ferramenta para o ensino, simulação e treinamento de práticas necessárias aos profissionais da saúde, além de auxiliarem pacientes, alunos e demais pessoas a desenvolverem habilidades e adquirirem hábitos saudáveis ou até mudá-los, se necessário.

Nesse contexto, os benefícios que os serious games podem trazer são muitos e estudá-los a fundo contribui para que a gameterapia, que ainda anda a passos lentos em nosso país, possa ser aplicada em conjunto com outros tratamentos já utilizados e contribuir para a melhoria na qualidade de vida dos pacientes.

No entanto, segundo o pesquisador Marcelo de Vasconcellos, a maior dificuldade em relação ao uso do serious game na saúde “é o preconceito de muitas pessoas quanto à mídia em si, entendendo que não é algo "sério" o suficiente para tratar de saúde e mesmo desqualificando a pesquisa e produção de jogos para a saúde como mero diletantismo”. Mas a partir da divulgação de resultados de pesquisas sobre aplicações e a validação destes sistemas será possível comprovar a efetividade dos serious games na promoção e prevenção da saúde, mostrando que é possível aprender de forma divertida e prazerosa. Conforme Machado et. Al (2011), “na verdade, o que se espera dos serious games no futuro próximo é sua maior inserção na sociedade”. Isso significa que os jogos digitais possuem grande potencial enquanto estratégia educacional, considerando que o mesmo foi bem avaliado com relação à mecânica e à jogabilidade e ao conteúdo educacional, sendo também considerado adequado em relação à aplicação futura para determinados públicos.

Referências

BRASIL. Constituição Federal (Artigos 196 a 200). Seção II – Da Saúde. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicaofederal.pdf. Acesso em: 25 mai 2016.

FONSECA, Luciana Mara Monti; AREDES, Natália Del’Angelo, DIAS, Danielle Monteiro Vilela; SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan; MARTINS, José Carlos Amado; RODRIGUES, Manuel Alves. Serious game e-Baby: percepção dos estudantes de enfermagem sobre a aprendizagem da avaliação clínica do bebê prematuro. In: Revista Brasileira de Enfermagem. vol.68 no.1 Brasília Jan./Feb. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680102p. Acesso em: 10 mai 2019.

GEE, James Paul. Good vídeo games and good learning. In: Academic ADL Co-Lab. Disponível em: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf. Acesso em: 02 mai 2017.

KOSTER, R. A theory of fun for game design. Scott sdale: Paraglyph Press, 2005.

LACERDA, R. T. O.; ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R. Uma análise bibliométrica da literatura sobre estratégia e avaliação de desempenho. Gestão & Produção, v. 19,n. 1, p. 59-78, 2012. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2012000100005

MACHADO, Liliane dos Santos; MORAES, Ronei Marcos de; NUNES, Fatima de Lourdes dos Santos; COSTA, Rosa Maria Esteves Moreira da. Serious games Baseados em Realidade Virtual para Educação Médica. Rev. bras. educ. med. vol.35 no.2 Rio de Janeiro, 2011.

MEZZOMO, Augusto Antonio, et al. Fundamentos da Humanização Hospitalar: Uma versão multiprofissional. São Paulo: Loyola, 2003, p.23.

PAIS, Luiz Carlos. Educação escolar e as tecnologias da Informática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PONTES, Helerson. Serious games: você ainda jogará um. Unifor Notícias - Jornal da Universidade de Fortaleza • Fundação Edson Queiroz • Número 232 – Agosto de 2013 • www.unifor.br. Acesso em: 15 mai 2019.

SAVI, Rafael. Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

TORRES, H. C.; HORTALE, V. A.; SCHALL, V. A experiência de jogos em grupos operativos na educação em saúde para diabéticos. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1039-1047, 2003.

VASCONCELLOS, Marcelo. Icict aposta em jogos virtuais como ferramenta de comunicação em saúde. Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/content/icict-aposta-em-jogos-virtuais-como-ferramenta-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-em-sa%C3%BAde. Acesso em: 20 jul 2016.

WALDOW, Vera Regina. Maneiras de cuidar maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.17-30.

Palavras-chave: Saúde. Promoção e prevenção da saúde. Serious games. Formação de profissionais.

SOCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A MEDIAÇÃO DA MODALIDADE EAD SOB UMA NOVA PERSPECTIVA NA EJA

TABATA SCHUSTER DE DEUS - UNINTER

KARINA GOMES RODRIGUES - UNINTER

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo a contextualização da Educação de Jovens e Adultos através da modalidade do Ensino a Distância. Para uma melhor compreensão foi realizado um estudo de caso no qual analisou como era ofertada esse método de ensino, assim como, embasou uma pesquisa que constituiu a aplicação de um questionário para entender o público ao qual essa modalidade estava sendo ofertada. Os objetivos dar-se por compreender a socialização da Educação na Educação de Jovens e Adultos através da modalidade EAD, identificar no EJA as dificuldades e facilidades dos discentes em relação à EAD. Entende a modalidade EAD por intermédio de uma perspectiva de democratização da educação e experimenta o EJA na EAD mediante o estudo de caso, sendo assim, o ponto que se questiona é como a EAD poderá democratizar a educação através da modalidade do EJA ofertando o ensino com qualidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância; democratização da Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referente trabalho contém uma demonstração de renovação da educação ao paradigma tradicional onde há na sala de aula, um professor e o conteúdo sendo ensinado naquele tempo-espaço.

O estudo de caso reuniu informações detalhadas de como ocorre a educação de jovens e adultos na modalidade semipresencial e a distância. Sendo está uma estratégia de pesquisa, nos permite segundo (Freitas; Jabbour, 2011, p.12): “O pesquisador pode desenvolver a pesquisa com maior clareza, apresentando coerência logica com os preceitos teóricos abordados ou buscando quebrar paradigmas conceituais com determinado fenômeno pesquisado”.

Constata-se através do questionário realizado no estudo de caso que o maior motivo de desistência dos discentes se encaixa nas seguintes proporções: quinze responderam que foi a necessidade de trabalhar para sustentar a família, seguido por três, afirmando a reprovação com frequência e dez responderam outros motivos. Em porcentagem é demonstrado que 37% dos alunos se mantiveram afastados da escola por volta de dois a quatro anos, 37% por mais de dez anos, 25, 9% por volta de cinco a dez anos.

Outro resultado importante foi que os alunos retornaram aos seus estudos como ponto principal, por realização pessoal, respondido por dezesseis alunos, seguido do resultado respondido por seis pessoas que constata exigência do mercado, quatro pessoas optando por

oportunidade de crescimento pessoal e houve uma resposta a qual desejava prosseguir os estudos.

Na pesquisa 37% demonstraram perder uma oportunidade de trabalho e 63% nunca estiveram nessa situação. Para os discentes as maiores dificuldades apresentadas foram organizar o tempo para o estudo, resposta de 63%, 18,5% respondeu que é muito material para ler e 11,1% encontra dificuldade em acessar os materiais no AVA.

Como facilidades apresentaram 33,3% estudar e realizar atividades em equipes, 33,3% respondeu ouvir a explicação do professor, 18,5% responderam realizar os exercícios individualmente e 14,5% colocaram a discussão do estudo de caso (atividade interdisciplinar).

Buscaram concluir o ensino médio através da modalidade EAD pelo principal motivo da flexibilidade de horário, os quais 63% respondemos seguido por 25,9% que colocou o tempo para a conclusão de curso e 11,1% foram através da indicação de um amigo.

Nos encontros presenciais se averiguou que os alunos podem assistir as vide aulas no momento que acharem apropriado, podendo verificar várias vezes o mesmo conteúdo, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesses encontros, os alunos realizam atividades relacionadas à disciplina nas quais eles relacionam teoria e prática, como por exemplo, na atividade de física eles compreenderam a importância da aderência do pneu, as suas especificações relacionadas com as Leis de Newton.

Segundo (Saviani, 2017, p.716): “O que nos move a investigar tal objeto é o fato de lidarmos com ele como algo relevante, sendo que, a partir de algum momento, se nos apresenta como problemático”. No ambiente virtual de aprendizagem (AVA) os educandos participam de fóruns e debates. Tenho uma iniciativa do estudando, ocorre um encontro individualizado em um dia especifico que a tutora o aguarda no polo para retirada de dúvidas.

Assim, há a percepção é que a EAD tem o importante papel na democratização da educação, já que ela soluciona as dificuldades enfrentadas pelos alunos em conciliar trabalho e estudo, proporcionando uma visão crítica da realidade e se atendo aos princípios da LDB 9394/96 que garante o acesso à educação.

Como afirma Libâneo (2014, p.8): “a aprendizagem escolar, portanto, deve ser um fator de ampliação de capacidades dos alunos de promover mudanças, em si e nas condições objetivas em que vivem, fundamentando-se na ética da justiça social”. Na educação virtual é considerado que o aluno possua maior liberdade para aprender, diminuindo o nível de desistência, já que consegue estudar em seu próprio tempo, retirar dúvidas com a tutora ou AVA e ainda concilia estudo/trabalho.

METODOLOGIA

O estudo de caso ocorreu no ambiente escolar, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Centro Universitário Internacional (Uninter), ao qual será avaliado como ocorre a EJA no modelo semipresencial e a distância. Nesta turma totaliza aproximadamente 70 pessoas que frequentam com regularidade na faixa etária entre 18 anos a 65 anos.

A pesquisa consistiu na aplicação de um questionário sendo que 27 desses alunos relataram o motivo que levou a interromper os estudos, o tempo que ficou afastado da escola, o motivo que o fez retornar, se houve alguma perda profissional por não ter concluído o estudo, o que levou o discente a escolher o ensino a distância, as dificuldades e as facilidades que encontra na modalidade EAD.

RESULTADOS

Através do estudo de caso foi avaliado o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância, por conseguinte o questionário analisou o perfil do público que frequenta está educação de jovens e adultos, gerando gráficos com estes dados. Esses alunos demonstraram algumas dificuldades como: gerenciar o tempo de estudos e compreender o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, entretanto com a Educação de Jovens e Adultos à distância puderam obter a realização pessoal e profissional.
A flexibilidade de horário abriu a possibilidade de mais pessoas frequentarem apenas uma vez na semana a sala de aula, além de possibilitar que muitos sem recursos tenham uma educação de qualidade, conforme este método, onde há uma visão crítica da realidade já que nesse sistema de ensino, o discente aprende relacionando a teoria com a realidade.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Wesley R. S; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. Estudo e Debate: 2011 Disponível em: http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560.
Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf atualizada até 2018.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Práticas de Ensino e Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola. Eduece, Livro 4: 2014. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/10.%20DID%C3%81TICA%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf.
SAVIANI, Demerval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC: que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. Interface: 2017 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-21-62-0711.pdf.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância; democratização da Educação.

SOCIOGRAMA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

KARIN CHRISTINA GONÇALVES - USAL

HELLEN CHRISTINA GONÇALVES - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que caracteriza el ser humano es el hecho de vivir en sociedad y es lo que también lo torna vulnerable a una serie de variables que incluye la lucha por la aceptación, el medio del rechazo, la tentativa de seguir padrones pre-establecidos socialmente, etc. y en el ámbito escolar no es diferente.

Entre los propios niños son establecidos status sociales como símbolo de identidad y selección entre los pares. Estos status, según las categorías de estudiantes de Crochík et al (2013, p. 176) son "populares"; "rechazados"; "descuidados"; "controvertido"; y "medianos".

Además de estos status, los niños considerados "populares" también son considerados los "líderes" y "cooperativos" en descripciones pro-sociales y nunca "torpe", "pendenciero" o "pide ayuda" (CROCHÍK et al, 2013) y sin una opinión crítica acerca de los comportamientos del alumnado, temas como violencia escolar y bajo rendimiento académico (CERDA et al, 2019) se suman a las dificultades de aprendizaje y desarrollo social.

En medio de tantos problemas relacionados a la educación y a la sociedad del siglo XXI, innovar en aula, sobre todo en términos de investigación educativa sobre el clima escolar es algo que exige mucho de toda la comunidad escolar.

Una posibilidad para el profesorado en términos de innovación e integración de las TIC (QUINTERO, 2008) es el uso de testes de afinidades y análisis mediante técnica de Sociograma. Con el intuito de ayudar al profesorado en el enfrentamiento del cotidiano, mejorar el clima escolar y obtener representación gráfica de variables que influyen en el aula y que auxilian en la tomada de decisiones mediante situaciones problemas se buscó saber "¿Cómo identificar el clima del aula mediante empleo de la técnica de Sociograma?".

OBJETIVOS

El objetivo era investigar las distintas relaciones existentes en clase de idiomas en un aula de Educación Primaria por medio de la aplicación de la técnica de Sociograma.

METODOLOGÍA

Diseño pre-experimental de corte cualitativo mediante Estudio de Caso (STAKE, 2007) con una medición.

Este tipo de diseño posibilita una investigación empírica con la finalidad de estudiar un fenómeno contemporáneo en un contexto real, generando una imposibilidad de separar a las variables de estudio del contexto (YIN, 1989) y tiendo el ambiente natural como fuente de estudio.

La población consistía en un grupo de 16 estudiantes de Educación Primaria, matriculados en clase de Personal Learning Environment (PLE) en un centro educacional ubicado en la zona urbana de Curitiba-Paraná-Brasil, así que la muestra fue mediante muestreo no probabilístico

por conveniencia y presentaba diferentes perfiles socioeconómicos y culturales de los estudiantes que frecuentan la clase, pero homogénea cuanto a la edad y el sexo.
Por no tener control sobre las variables extrañas, la investigación llevó en cuenta apenas la variable de carácter comportamental de los estudiantes, abordando aspectos de interacción y relacionamiento en cuatro puntos: sentarse, jugar, hablar y ser mejor amigo.
Para lograr los resultados fue elaborado un guion de entrevista como instrumento de coleta de datos, pues la entrevista, según Yin (1989) es una fuente esencial de evidencias para los estudios de caso, sobre todo por trabajar con personas y grupos.
La entrevista fue desarrollada en formato de Entrevista Focalizada (YIN, 1989), que se caracteriza por el corto período de tiempo, y el guion fue estructurado con cuatro preguntas cerradas.
La entrevista fue aplicada a principios de febrero de 2019 y al responder las preguntas, los entrevistados tenían que contestar el nombre del compañero elegido. Sin embargo, se rogo que no repetirse ningún nombre en las tres primeras preguntas, dejando libre apenas en la opción de mejor amigo.
Para los resultados y el análisis de la investigación, fue seleccionada la técnica de Sociograma (PINEDA et al., 2009), que es una herramienta exploratoria y diagnóstica orientada a la enseñanza y ayuda al profesor a obtener representación gráfica de variables que influyen en el clima del aula y tomar decisiones mediante situaciones problemáticas del cotidiano escolar. Además de utilizar el recurso desde la plataforma del proyecto ONODO (2015).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como resultado de la colecta de datos fue posible percebe que una infinidad de variables puede definir el clima escolar dentro de una institución de enseñanza con destaque para áreas fundamentales como la calidad general del ambiente, desarrollo profesional del profesorado, la comunidad escolar y el entorno institucional (Cerda et al, 2019).
Además de las áreas fundamentales, un área muy importante corresponde a las relaciones interpersonales que es la “seguridad física y emocional de los miembros de la escuela” (Cerda et al, 2019, p. 46), sobre todo del alumnado.
A partir de los análisis de los resultados de los Sociogramas fue posible identificar problemas comportamentales y de relacionamiento entre los estudiantes.
El hecho de algunos estudiantes presentaren poca interacción puede resultar en riesgo de exclusión social y como consecuencia, bajo rendimiento académico (Cerda et al., 2019).
Según el estudio de Cerda et al (2019), los tema como niveles de indisciplina, agresividad, victimización y desidia docente, que son recurrentes en el ámbito educacional, impactan negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
Es decir que en el caso de X, Y y Z que presentan debilidad en los relacionamientos necesitan de un diagnóstico en profundidad para identificación las posibles causas de baja representatividad entre los compañeros además de un proyecto de intervención que cumpla aspectos sociales por parte de la gestión escolar, antes que los estudiantes puedan ser afectados en otros aspectos del desarrollo humanos como emocional y educativo.
Otro punto de interese es la presencia de jóvenes líderes entre los compañeros que puede tener dos vieses, uno como oportunidad de integración y otro como exclusión, pues según Crochík et al (2013) los estudiantes tienden a socializar con compañeros del mismo nivel de desempeño académico, es decir, hay una jerarquía nítida entre las relaciones sociales entre los pares según el aprovechamiento escolar.
Eso se nota en los casos de A y B, que presentan el más grande grado de representatividad entre sus compañeros de clase, es decir, el grado de poder que pueden influir entre los compañero y

de los que es socialmente aceptado, o sea, el ideal socialmente determinado (Crochík et al, 2013).

Sin embargo, cabe a la equipe pedagógica desarrollar proyectos que aprovechen el potencial positivo de la habilidad de liderazgo y protagonismo estudiantil, valorizando el tema de la inclusión social, pues, según Crochík et al (2013, p. 176) "cuanto más inclusiva una escuela, más favorable son las relaciones sociales entre los alumnos y, también, más grande es el envolvimiento de todos en los procesos formativos".

CONSIDERACIONES FINALES

Debido al fato de tratarse de una investigación de diseño pre-experimental de método cualitativo mediante estudio de caso con un instrumento de medición (entrevista) fue posible realizar un estudio sobre las afinidades de un grupo de estudiantes de Educación Primaria.

El resultado de la investigación se consiste en un sociograma que representa los nodos de relaciones entre los sujetos del grupo, sus afinidades y preferencias sin nombrar status categorizados y usualmente utilizados por estudiantes para identificar o rotular compañeros.

A partir del análisis fue posible observar puntos frágiles entre las relaciones del grupo de estudiantes y apuntar posibles causas, necesidades diagnósticas e investigativas en el ámbito educacional.

Sin embargo, solo la aplicación de la técnica de Sociograma no es viable para una investigación, pues para profundizar en una investigación cualitativa, el uso de un único instrumento de coleta de datos no abarca todas las informaciones necesarias. Aún que el uso de Sociograma tenga cumplido el objetivo de la investigación, posibilitó un abanico de temas para seguir desarrollando, sobretodo en relación al clima en aula, inclusión y exclusión, Acoso Escolar (Bullying) y Ciberacoso (Ciberbullying), violencia escolar, intervención y proyectos educativos que fomenten buenas prácticas entre los estudiantes, la innovación educativa y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado.

REFERENCIAS

CERDA, G., et al. Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. **Revista de Psicodidáctica**, vol. 24, no 1, p. 46-52, 2019.

CROCHÍK, J. L., et al. Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. Psicologia & Sociedade, vol. 25, no 1., 2013

ONODO. Proyecto ONODO. **Cada red cuenta una historia**: crea mapas de relaciones de forma rápida y sencilla para contar la tuya Unión Europea: Fundación Ciudadana Civio y Eurecat, 2015.

Pineda, I. et al. Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. **Psicologia para América Latina**, n.º 16, 2009

Quintero, A. Innovación educativa e integración curricular de las TIC. En García-Valcárcel, A. (coord.). **Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la Innovación Educativa** (pp. 9-32). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2008.

Stake, R. E. **Investigación con estudio de caso**. 4.ª. ed. Madrid: Morata, 2007.

Yin, R. **Case Study Research**. Design and Methods. London, SAGE, 1989.

Palavras-chave: Sociograma; Innovación; Educación Inclusiva; TIC; Educación.

SUSTENTABILIDADE E A PRÁTICA DO JORNAL ELETRÔNICO ESCOLAR EXTRA, EXTRA!

PATRICIA BERALDO - SME

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Neste artigo apresento a educação na área da comunicação a qual é entendida como uma necessidade do ser humano. A educação e a comunicação podem ser entendidas e utilizadas tanto para promover a libertação como para promover uma influência. Para a escrita deste artigo utilizou os autores LEVY (1999), WILLIAMS (1962), FREIRE (1987), LIBÂNEO (2004) entre outros. Apresento o projeto Jornal Eletrônico Escolar Jornal Extra, Extra! da Secretaria Municipal da Educação, que além de promover o estímulo para o uso das tecnologias desenvolve o protagonismo dos estudantes que participam.

Introdução

A educação no século XXI, desperta uma curiosidade sobre o olhar da tecnologia que convida as novas competências e habilidades para a obtenção de uma prática educativa mais efetiva, pois por muitas vezes resiste às transformações do mundo técnico, se amparando em formas pedagógicas tradicionais. "O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber" (LÉVY, 1999, p.172), todavia nesse cenário existe um jogo de contradições e tensões. A apropriação das tecnologias na área da educação fez com que apareçam outras metodologias, causando desencantos no processo ensino-aprendizagem, mas por outro lado experiências positivas no que diz respeito aos uso das ferramentas tecnológicas.

> Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno. (LÉVY, 1999, p.172)

A educação e a comunicação possuíam campos de atuação que eram independentes, com objetivos específicos. A Educação transfere o saber para o desenvolvimento social e a Comunicação com o objetivo de transmitir as informações por diferentes canais. Desta forma, não se tornava evidente que ambas pudessem vir a juntar-se em um campo específico e autônomo: o da inclusão social.
A comunicação se fixa como um meio decisivo, pelas inovações na estrutura tecnológica, tornando-se uma dependência cultural, refletindo-se configuração do pensamento e comportamento das pessoas os quais são reforçados pela cultura, meios de comunicação e educação.

Comunicação e Educação

Para poder entender a relação entre comunicação e educação, buscou-se fazer um relato sobre a definição e mudança destas áreas. O termo educação, na forma de ensino e de instrução, obteve esta compreensão no fim do século XVII, pois anterior tinha-se como entendimento cuidar de crianças. Hoje em dia, o termo está vinculado ao ensino formal e acontece dentro das

instituições escolares, que tem como objetivo promover educação para preparar e inserir o sujeito na sociedade.
Em 1962, Williams salienta a educação de forma democrática como um dos seus desafios:

> … se quisermos estar realmente alertas e independentes, como em uma democracia que deveríamos ser, temos que olhar criticamente para o conteúdo e métodos que estamos acostumados, assim como aqueles que decidimos não são da nossa espécie (WILLIAMS, 1962, p. 27) tradução livre.

Libâneo define educação como:

> "conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações de grupos e classes sociais." (LIBÂNEO, 2004, p.30)

Educação é um processo de como as pessoas se relacionam entre si para transmitirem o conhecimento. A Comunicação, do latim comunicationem, deriva de communis, comum, que significa tornar comum para várias pessoas, compartilhar. Desta forma, fazemos a integração dessas duas áreas: educação compartilhar o conhecimento através do ato comunicativo.
Freire (1987) apresentava ideias para a necessidade de uma maior relação entre a Comunicação e a Educação. Afirmava que seria inconcebível haver educação sem comunicação. Ensinar não é somente uma transmissão do conhecimento, mas como uma forma de interação no mundo.
A comunicação é pertencente do processo educativo, não apenas de recursos tecnológicos, mas também é a partir de uma relação simultânea e estratégica que se estabelece entre Comunicação e Educação.
Valderrama (2000) destaca a contribuição dos meios tecnológicos na criação de espaços de união de saberes. Ressalta-se que a Educomunicação tem como meta construir a cidadania, a partir do pressuposto básico do exercício do direito de todos à expressão e à comunicação. É neste sentido que emerge seu caráter libertador. Para Freire (1987) a educação deve ser concebida enquanto prática de liberdade, para que o indivíduo possa se comunicar de maneira livre e não sinta-se oprimido em expor sua opinião.

Jornal Eletrônico Escolar

O Jornal Eletrônico Escolar Extra, Extra! é um projeto da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que possibilita a criação e a editoração de jornais para serem publicados pelos estudantes e veiculados na Internet. A página http://extraextra.curitiba.pr.gov.br/ possui caráter aplicativo, em função específica, e constitui ferramenta para a escrita, a editoração e a publicação de textos e vídeos. No início da página encontram-se informações sobre o projeto, acesso às atuais publicações das escolas, destaque para notícias e vídeos. O Projeto desenvolvido para o Jornal objetiva a sustentabilidade; o protagonismo infantil e juvenil; a compreensão, utilização e criação voltadas às mídias digitais de forma crítica e ética; o desenvolvimento da proficiência dos estudantes com relação à oralidade, à leitura, à produção escrita e o desenvolvimento da criatividade; permitindo a elaboração de novos esquemas mentais pela interação entre pessoas e tecnologias.
Além das questões pedagógicas, as vantagens decorrentes do uso do Jornal Eletrônico envolvem a sustentabilidade, na medida em que se reduz significativamente a utilização de materiais como o papel e a tinta; a praticidade, pois se pode acessar o Jornal pelo computador ou celular de qualquer lugar em que se esteja; atingindo além da comunidade escolar, demais tipos de público em locais variados e promove a interação entre as pessoas, ao se acessar e

comentar as publicações. Também considera-se a necessidade de um trabalho voltado para o uso seguro da Internet, por meio de temas como as fake news e o ciberbullying, entre outros.
O Projeto é conduzido por integrantes da Coordenadoria de Tecnologias Digitais e Inovação, da Secretaria Municipal da Educação, que acompanham todas as fases, desde as inscrições dos professores, orientações para utilização do sistema informatizado e sugestões metodológicas - por meio de reuniões e assessoramentos presenciais e à distância, envolvendo a sala de aula Google, contatos por telefone e e-mail - até as produções finais postadas no Jornal. A Coordenadoria também organiza eventos como: Encontro de Jornalistas, Tirando de Letra e atividade dirigida intitulada Cidadão com Opinião. Os estudantes atuam como protagonistas, realizando desde o cerimonial, entrevistas, produções de textos e vídeos com temas específicos até as postagens no Jornal.

Conclusão

Na sociedade atual, as tecnologias digitais trouxeram mudanças significativas, principalmente nas áreas da comunicação (trazendo novas formas das pessoas se comunicarem) e educação (apresentando novas recursos digitais e novas metodologias de ensino). A cada dia, as informações estão circulando em velocidade acelerada. De um lado, há uma diversidade de equipamentos (computadores, tablets, smartphones, etc.) possibilitando que as informações estejam disponíveis a partir de um toque, por outro, esses recursos tecnológicos revelam um cenário em que desafios e possibilidades caminham lado a lado e surpreendem não só o processo ensino aprendizagem escolar, mas a sociedade de modo geral.
As utilização das tecnologias digitais na área da educação são fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, possibilitam e entusiasmam a interação entre os alunos, entre os quais a comunicação se estabelece uma característica própria e fundamental para o alcance dos objetivos.
O trabalho do jornal eletrônico em sala de aula além de motivar os alunos na apropriação da escrita e da leitura, promover o uso de diferentes recursos tecnológicos digitais também desenvolve o protagonismo infantil, permitindo o contato em diferentes contextos sociais. Desta forma resulta em uma aprendizagem realizada não somente realizada dentro da escola, mas em diferentes espaços que vão além dos muros dela, uma vez que a busca das notícias e entrevistas são realizadas em outros espaços sociais e apresentadas pela em uma página na Internet em que qualquer pessoa possa ter acesso para leitura e fazer o seu comentário.

Referências Bibliográfica

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WILLIAMS, R. **Communications.** Harmondsworth: Penguin, 1962.

SCHAUN, Ângela. **Educomunicação. re-flexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo. **Comunicación-Educación, coordinadas, abordajes y travesías.** (Comunicação-Educação, coordenadas, abordagens e travessias). Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2000.

Palavras-chave: Educação; Comunicação; Tecnologia

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS: A SUPERFICIALIDADE E A AUSÊNCIA DA CRÍTICA

LUCIANA DE LIMA DUSI CAMPOS - UNESA

STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA - UNESA

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Tendo como fundamento a teoria social crítica marcuseana, este texto trata da paralisia da crítica que sustenta a racionalidade tecnológica. Através de pesquisa bibliográfica, o objetivo é identificar a paralisia da crítica na atualidade, quando a sociedade se ajusta, voluntariamente, aos movimentos digitais. Assumindo a ausência do pensamento crítico, apresenta dois desdobramentos: (1) a expressiva circulação de informações à revelia dos indivíduos favorece a superficialidade de pensamento; (2) profissionais acríticos na educação sedimentam a paralisia da crítica na formação das próximas gerações.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Teoria Social Crítica.

O senso comum aponta para uma possível revolução no aprendizado por meio do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) e que professores e alunos precisam desenvolver habilidades tecnológicas para serem membros produtivos da sociedade do século XXI. O termo “aprendizado aprimorado pela tecnologia” tem sido usado de maneiras variadas e tem inspirado a criação de vários modelos para ajudar professores a projetar com eficiência e eficácia oportunidades de aprendizagem usando novas tecnologias (PASSEY, 2019, p. 1).
Ao tratar do impacto das TIC sobre a educação, Coll e Monereo (2010, p. 31) definiram como irreversíveis as mudanças que estão sofrendo os papéis de alunos e professores em um cenário de interação entre humanos e computadores.
Para ilustrar esses hábitos, os autores descrevem alunos que desenvolvem tarefas escolares com muita facilidade por meio da internet; páginas digitais temáticas que tratam sobre qualquer tema de forma atualizada, com diferentes níveis de profundidade e, às vezes, permitindo acesso direto aos autores mais relevantes e à sua obra, a consultores especialistas ou, simplesmente, a estudantes avançados que já passaram pelo mesmo problema ou que enfrentaram uma dúvida parecida; páginas digitais que colocam à disposição dos usuários todo tipo de recursos videográficos ou ferramentas para representar dados e informações de um modo altamente abrangente e compreensível etc.
Como parte de um estudo amplo sobre o uso das tecnologias digitais em universidades australianas com 1658 alunos de graduação, Henderson et al. (2015, p. 4) identificaram alguns motivos para as tecnologias digitais serem consideradas úteis pelos alunos: (a) controle de agendas, horários, prazos, atualização quanto às exigências do curso e quanto às notícias universitárias; (b) localização flexível, capacidade de se envolver à distância com os trabalhos acadêmicos; (c) rapidez dos processos, o que permite resultados imediatos; (d) gravações que possibilitam rever o material (e) quantidade e qualidade de acesso à informação; (f)

possibilidade de perguntar e permutar informações com outros estudantes, compartilhar ideias, trabalhar em equipe; (g) assistir palestras fora da universidade, comparar fontes; (h) usar periódicos e livros online, o que evita gastos.

O aluno com hábitos modificados pelas TIC, denominado neste texto de "novo aluno", pode ser identificado nos modelos pedagógicos e nos modelos epistemológicos descritos por Becker (1994, p. 90). É aquele que leva para sala de aula algum conhecimento, algum saber.

Favorecido pelas formas de interação propiciadas pelas TIC, esse perfil do novo aluno demanda mudanças no papel do professor, o que se reflete em um contexto no qual a "pedagogia diretiva" vai cedendo espaço para a "pedagogia não-diretiva e seu pressuposto epistemológico apriorista" (BECKER, 1994, p. 89). Essa transição foi ilustrada por Coll e Monereo (2010, p. 31) a partir da imagem de um "professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo" que começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador.

Na pedagogia não-diretiva, o novo aluno, pelas suas condições prévias favorecidas pelas TIC, determina a ação do professor. Esse modelo tem o professor como facilitador na relação ensino/aprendizagem. Nas palavras de Coll e Monereo (2010, p. 31), no médio prazo, parece inevitável que, diante dessa oferta de meios e recursos, o professorado abandone progressivamente o papel de transmissor de informação, substituindo-o pelos papéis de "seletor e gestor dos recursos disponíveis, tutor e consultor no esclarecimento de dúvidas, orientador e guia na realização de projetos e mediador de debates e discussões".

Para Becker (1994, p. 91), o professor, imbuído da epistemologia apriorista, "renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno". Em uma perspectiva mais ampla, a implementação desses recursos tem consequências na formação de professores na medida em que novas habilidades vão sendo exigidas dos professores.

Para conduzir os argumentos, este texto recorre à teoria crítica que teve origem no trabalho da Escola de Frankfurt. Assim como os teóricos Adorno, Habermas e Horkheimer, Herbert Marcuse foi um dos membros da Escola de Frankfurt que esclareceu os fundamentos da teoria social crítica da tecnologia.

Marcuse (1964, p. 4) afirmou que sob as condições de um aumento do padrão de vida, a não-conformidade com o próprio sistema parece ser socialmente inútil. Neste cenário, se conforma uma paralisia da crítica que transforma a razão em submissão aos fatos da vida. Em consequência, no atual contexto, em que os questionamentos parecem ser antissociais e cansativos, torna-se difícil sustentar uma postura crítica sobre TIC e os seus desdobramentos. Parece que as "desvirtudes" tecnológicas são desconhecidas ou até mesmo inexistentes. A ausência do pensamento crítico reforça as narrativas otimistas sobre a presença crescente das TIC e tenta justificar a inevitabilidade de mudança em função das virtudes tecnológicas.

Na sociedade onde usuários publicam voluntariamente, a oferta de informações digitais é impulsionada por escolhas de publicações diversificadas e descentralizadas. Esse movimento aponta para a era do "culto do amador" (KEEN, 2007, p. 27), quando a internet permite que todos possam ensinar e aprender qualquer coisa, falar de qualquer pessoa, escrever sobre tudo a qualquer momento.

Na teoria crítica marcuseana o pensamento é agora absorvido pela comunicação em massa e doutrinação, abolição da opinião pública junto com seus criadores. A prática propõe uma sociedade conduzida, ingenuamente informada a qualquer hora e em qualquer lugar, que sabe pouco sobre quase tudo.

Assim como alguns autores têm evidenciado, a expressiva circulação de informações à revelia dos indivíduos, inerente às tecnologias digitais, sugere mudanças comportamentais em seres

humanos, superficialidade de pensamento e destruição da capacidade de dar significado. Heim (1994, p. 10) explicou que usando computadores para escrever, experimentamos a linguagem como dados eletrônicos, e as máquinas reforçam a informação sobre o significado.

A partir dessas abordagens são apresentadas três questões: será que o novo aluno tem sido ingenuamente informado? Será que o novo aluno sabe pouco de quase tudo? Será que esse novo aluno deve demandar mudanças no papel do professor?

A confiança no progresso da sociedade através de soluções tecnológicas se desdobra em muitos desafios no processo de formação humana das próximas gerações. Enquanto profissionais popularizam e reivindicam acriticamente a presença das TIC na formação das próximas gerações, de forma mais ou menos direta, sedimentam a paralisia da crítica. Da mesma forma, fortalecem a racionalidade tecnológica e protegem a legitimidade da dominação ao mesmo tempo que impulsionam a sociedade na direção da superficialidade.

Nunca seres humanos estiveram, ao mesmo tempo, tão próximos e tão distantes uns dos outros. Uma proximidade aparente e um isolamento real que constroem diferentes relacionamentos, comportamentos e interações sociais. Portanto, enquanto algumas perspectivas avançam na defesa das virtudes tecnológicas, outras destacam as “desvirtudes” e contestam as tecnologias digitais inerentes à vida cotidiana.

E mesmo que todos os problemas modernos fossem resolvidos por meios tecnológicos, é inegável que a própria tecnologia se desdobra em outros variados e complexos problemas, muito além daqueles destacados neste texto. Se as mudanças são irreversíveis, parece válida a criação de espaços e oportunidades entre especialistas e não especialistas, pesquisadores e não pesquisadores, que possam conduzir discussões críticas e construtivas.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e Realidade, 1993. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3052/318 Acesso em: 11 abr 2019.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas realidades. In: COLL, C. et al. (Org.). Psicologia da educação virtual. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Capítulo 1. Porto Alegre: Artmet, 2010. p. 15-46.

HENDERSON, M.; SELWYN N.; ASTON R. (2015). What works and why? Student perceptions of ‘useful’ digital technology in university teaching and learning. Studies in Higher Education, 42(8), 1567-1579. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946 Acesso em: 28 jun 2019.

HEIM, M. The metaphysics of virtual reality. Oxford University, New York, 1994.

KEEM, A. The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture. New York: Doubleday, 2007.

MARCUSE, H. One-Dimensional Man: studies in the ideology of advanced industrial society. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1964.

PASSEY, D. (2019). Technology-enhanced learning: Rethinking the term, the concept and its theoretical background. British Journal of Educational Technology, 0(0), 1-15. Disponível em: https://doi.org/10.1111/bjet.12783 Acesso em: 28 jun 2019.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Teoria Social Crítica.

TEXTOS MULTIMODAIS: DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ÀS PRÁTICAS DE ENSINO

GRAZIELE POTOSKI - UEL

DIENE EIRE DE MELLO - UEL

EDILÉIA FERREIRA DE ASSIS PIRES - UEL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente texto tem por objetivo refletir acerca da necessidade da incorporação de textos com uma variabilidade de códigos linguísticos nas práticas de ensino. Na contemporaneidade a linguagem, por meio do ciberespaço tem sido marcada por diversas possibilidades que vão além da escrita (imagens, gráficos, ilustrações), modificando assim as formas de leitura, e veiculação de informações que não se restringem à linguagem alfabética e produção de textos lineares. Trata-se de um texto teórico de caráter bibliográfico que busca trazer reflexões no campo do ensino e aprendizagem por meio da utilização de artefatos digitais.Sendo assim, a forma de lidar com essa nova linguagem requer novas formas de leitura e práticas de letramento como uma demanda da escola contemporânea.

Introdução

As inovações tecnológicas digitais têm transformado cada vez mais as formas de agir, fazer e pensar, incorporadas as diversas áreas, de tal forma que já não é possível pensar a vida sem essas inovações. A sociedade contemporânea tem vivenciado transformações decorrentes das tecnologias digitais cada vez mais inovadoras no que diz respeito às ferramentas digitais. O campo da linguagem tem sido a cada dia alterado em decorrência das novas formas de produzir, recriar, recompor e compartilhar ideias, textos e mensagens por meio da web. As linguagens que foram e vão sendo incorporadas a partir dos recursos que os artefatos digitais oferecem produzem novos significados e sentidos. Um texto que outrora era marcado somente por elementos gráficos e visuais, estáticos são agora compostos por outras características (incluindo sons e movimentos) que juntos, compõem o sentido do texto e vão sendo modificados a partir do contexto a que estão inseridos, pois podem ser reorganizadas e compartilhadas de maneira instantaneamente a qualquer parte todo globo terrestre. Com base nas premissas expostas, o presente texto pretende refletir acerca da necessidade incorporação de textos com uma variabilidade de códigos linguísticos nas práticas de ensino.

Texto Multimodal

O texto multimodal combina diferentes elementos dentro de um mesmo texto, que segundo Ferraz (2011) consiste em se utilizar elementos verbais (escrita) e não-verbais (imagens) na produção de um texto. Os referenciais teóricos de Dionísio (2005) definem os textos multimodais como documentos, que têm sua construção linguística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos etc. Isso está em consonância com Dionísio (2011).

Quanto a isso, Demo (2008) observa que a integração entre som, imagem e animação são denominadas linguagens multimodais. Essas novas linguagens são formadas a partir das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem como afirma Rojo (2004) ao observar que os novos escritos dão lugar também a novos gêneros discursivos, como chats, tweets e outros, o que convoca novos letramentos. Sendo assim, a forma de lidar com essa nova linguagem requer novas formas de leitura e práticas de letramento. A revolução da informação por meio da web traz à tona não a morte do livro físico de leitura linear, mas configura-se na sociedade novos modos de leitura e escrita.

Os últimos séculos foram marcados pela presença da escrita alfabética, desde a descoberta da imprensa por Gutemberg. Entretanto, há certamente uma revolução em curso, no campo na sociedade que emerge da cibercultura. Há uma profusão de palavras, frases, sons, imagens fixas e em movimentos que são características da atual sociedade. A linguagem escrita deixou de ser a única e exclusiva forma de comunicar. O texto, entendido aqui a partir da semiótica pode ter elementos múltiplos, composto por vários códigos linguísticos. O leitor assim tem se apropriado da informação por uma multiplicidade de linguagens que vão para além do código alfabético. Se a sociedade até a década de 1980 veiculava suas informações e produções por meio da escrita alfabética, do texto linear, passa após o advento das redes por uma ressignificação dos próprios códigos linguísticos. O texto, agora, possui elementos distintos que convergem em uma única linguagem, visto que consiste no corolário da mobilização de elementos de natureza diferenciada. A leitura, na atualidade é percebida como uma ferramenta linguística, por meio da qual o leitor faz uso de uma gama de rituais textual-discursivos e cognitivos (ROJO, 2004).

Para Buzato (2014), conceber linguagem como sistema/código, meio/tecnologia e uso, veremos que ao levar a escrita para um novo meio (o digital) e/ou ao usá-la em novas práticas, repercutiram também em novos letramentos. O trabalho do professor era (se ainda não o é), com a preocupação precípua de dar ao aluno ferramentas para escrita e leitura e compreensão de texto, por meio exclusivo da linguagem escrita. Entretanto, o cenário atual permeado pelas mídias, está a desafiar as práticas de ensino. Desta forma, não há como negar o papel da escola como mediador de uma nova forma de ler e produzir sentidos a partir de escritos multimodais, pois crianças, jovens e adultos estão a consumir informações a partir desta nova configuração. Há uma demanda real para o qual as instituições educativas não podem se furtar: produzir um trabalho didático no campo das linguagens de forma ampla, ou ainda na essência da formação do indivíduo que vive, absorve, consome e compartilha dados, informações por meio de textos alfabéticos, sons, imagens e links que sugerem a perda da linearidade do texto.

Na mesma linha de pensamento, a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, 2018) propõem a centralidade dos textos e dos gêneros textuais articulado ao uso social da língua. Portanto, da mesma forma em que a sociedade evolui, também os estudos no campo da linguagem buscam acompanhar as mudanças e demandas. É possível observar estudos que relatam práticas educacionais com o gênero multimodal com a utilização de imagens, por exemplo. Contudo, no que diz respeito à incorporação de elementos midiáticos observa-se que essa ainda é um campo a ser explorado. Pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2014 a 2018 mostrou que das 58 teses encontradas para o descritor textos multimodais, 26 tratavam do texto multimodal com a utilização de tecnologias digitais, enquanto as demais não apresentavam o uso de qualquer tipo de artefato digital.

Os estudos de Costa (2014), Garcia (2016) e Silva (2016) encontrados por meio do descritor "textos multimodais" apesar de explorarem diferentes gêneros textuais exemplificam o uso de multimodalidade por meio da utilização de mídias digitais como textos áudio-visuais, criação e compartilhamento de games e elaboração de vídeos institucionais. Essas pesquisas, todas de

intervenção, apontaram ainda, no que diz respeito a instrumentalização dos artefatos digitais, um grande envolvimento por parte dos participantes envolvidos.

Considerações Finais

O presente texto buscou produzir reflexões acerca da necessidade da incorporação de textos com uma variabilidade de códigos linguísticos nas práticas de ensino. Ressalta-se a necessidade das instituições educativas incorporarem práticas que levem em consideração o atual cenário. Cenário este marcado por constantes mudanças tecnológicas que acabam por interferir nas formas de comunicação e consequentemente demandam novos letramentos.

E diante desse novo cenário se faz necessário e urgente cada vez mais, repensar sua prática, de modo que esteja atenta às mudanças da sociedade e incorporando novos letramentos, que será possibilitado a partir do estudo de textos que trazem a inserção de uma análise semiótica, ou seja, o estudo de textos em múltiplas linguagens.

Referências

BELLEI, S. L. (2002). *O livro, a literatura e o computador.* São Paulo: EDUC.

BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular:* Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

BUZATO, M. (2006). *Letramentos Digitais e Formação de Professores.*

DIONÍSIO, A. (2011). *Gêneros textuais e multimodalidade*. 4. ed. São Paulo: Parábola.

DUBOC, A. P., & Ferraz, D. M. (2011). *Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês*: Currículos e Perspectivas em expansão Dossiê Especial Jordão (org). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1,

ROJO, R. (2004) *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo.. Disponível em: . Acesso em: 20 de fev. 2016.

Palavras-chave: Multimodalidade; Educação; Tecnologias Digitais; Comunicação;

USO DO BLOG COMO FERRAMENTA DE PESQUISA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIELA RODRIGUES FARIA - UFSC

TAÍS LOPES RAMOS - CEI ASHU

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho trata do uso do blog como ferramenta de pesquisa para educação básica. Esse tipo de ferramenta é muito importante para a disseminação de informações e comunicações, mundialmente falando. Propõe-se que as ferramentas de tecnologia podem ser instrumentos didáticos e, por meio do blog, por exemplo, o aluno pode aprender de forma autônoma, tornando o professor, o mediador do processo. O objetivo geral do trabalho é retratar as vantagens do uso de blogs temáticos como ferramenta de pesquisa para os alunos da Educação básica. Já os objetivos específicos são: definir o conceito de blog; analisar suas potencialidades para a educação e demonstrar seus usos como ferramenta de pesquisa. Em relação à metodologia, foi uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa ao se propor a analisar por meio de bibliografia previamente estudada quais são os benefícios do uso do blog como ferramenta de pesquisa e ensino aprendizagem na Educação Básica.

Nos últimos tempos, vivencia-se um crescente avanço da tecnologia e uma invasão destas ferramentas nos ambientes sociais. A escola precisa acompanhar essas mudanças. Antes, as pesquisas escolares (realizadas tanto pelos alunos como pelos professores) aconteciam em bibliotecas ou em enciclopédias que se tinha em casa. Hoje, com uma simples pesquisa no computador ou em smartphones já se encontra o conteúdo procurado, com grande rapidez e fluxo de informações.

A finalidade do processo educativo é proporcionar às gerações mais jovens os conhecimentos necessários para desenvolver-se na sociedade. Para que esse processo seja exitoso, deve-se utilizar metodologias e novas ferramentas que favoreçam a disseminação de informação e, consequentemente, de conhecimento. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) cumprem esse papel de disseminação natural. As TICs podem auxiliar no processo de aprendizagem e, dado o contexto atual de uso massivo desses recursos, são imprescindíveis nesse processo. Nesse contexto, as tecnologias digitais, como o blog, se tornaram um novo recurso pedagógico de acesso à informação, seja para a sala de aula ou para a pesquisa em casa. O desenvolvimento dessas novas tecnologias e a disseminação da internet fazem surgir novas formas de aprendizagem, de pensar e de se comunicar. Aqui, propõe-se a utilização do blog como instrumento de pesquisa. De acordo com Manhães, o blog cumpre exatamente esse papel:

> O estímulo à pesquisa de assuntos ligados à disciplina promove à participação ativa e a troca de conhecimentos nos comentários das postagens proporciona à interação entre os alunos e confirma o papel do professor como um facilitador da aprendizagem. (2016, p. 112).

O professor, de acordo com a proposta dos autores, deixa de ser o centro do processo e passa a ser o direcionador dos conteúdos, ou seja, ele faz a mediação entre o aluno e o conhecimento. Nesses casos, os blogs passam a funcionar como ferramenta de pesquisa e aprendizagem, além de instrumento de comunicação. Pela facilidade de uso, segundo Baltazar e Aguaded (2005, p.2) os blogs “possibilitam que todos nós tenhamos uma palavra a dizer, que todos tenhamos um espaço nosso na rede, sendo esse um dos principais fatores para o seu sucesso”.

A ferramenta digital blog pode proporcionar uma aprendizagem autônoma e colaborativa para os indivíduos, principalmente para os alunos. Hoje, deve-se valorizar as relações de ensino e aprendizagem em que o próprio aluno seja o pesquisador, e ele possa, juntamente com o professor – aqui como mediador – elaborar o seu pensamento crítico. Há diversas maneiras de utilizar o blog para proporcionar essa aprendizagem. Os alunos podem utilizá-lo sozinhos, fazendo uma pesquisa de forma autônoma, por exemplo, ou de maneira colaborativa, onde em grupo, podem criar um blog sobre determinado tema. Ainda sobre a dinamização do conhecimento, Manhães quando cita Tavares cita que:

A utilização da ferramenta blog, entre outras ferramentas disponíveis como mídias digitais, remete a uma possibilidade ativa e participativa do aluno ao interagir com os conteúdos apresentados no blog. É possível remeter a outros conhecimentos anteriores, a informações e ou a vivências pessoais que tragam significado para esse conhecimento. (TAVARES apud MANHÃES, 2016, p. 116).

Ou seja, além de ser um site que é facilmente atualizado, tornando-se um eficiente repositório digital, ele ainda tem a possibilidade de interação e comunicação com seus leitores, tornando o autor muito próximo de quem o visita. Uma das principais discussões em relação a ferramenta blog é o seu modo de utilização. Os blogs podem ser utilizados com diversos propósitos educacionais em diversas disciplinas, sendo uma espécie de curinga no campo pedagógico. O blog pode ser usado como ferramenta centrado nas diversas possibilidades de proporcionar aos alunos formas diversas e novas de ter acesso à informação atualizada.

O blog é uma ferramenta que consegue dialogar com vários momentos na educação básica, e consegue oferecer subsídios para todas as disciplinas. Júnior (2015) em seu artigo “O blog como ferramenta potencializadora de aprendizagem em conhecimentos escolares com alunos do ensino fundamental” deixa claro que o blog pode ser usado por indivíduos de qualquer idade, seja nos ensino fundamental ou médio e que este auxilia muito no desenvolvimento da leitura e da escrita dos pequenos.

A ferramenta blog foi criada em 1997, por Jorn Barger que desenvolveu um sistema chamado de weblog e o usou para relatar tudo que fosse interessante na internet. Pouco depois, o termo foi reduzido e desde então, é conhecido apenas por blog. Em 1999, foi criada a primeira ferramenta gratuita para criação e publicação em blogs, o Pitas.

Esse tipo de site segue certas regras que os colocam na categoria blog, mas há uma variedade de funções para eles, não apenas como página pessoal, o que eles têm em comum são os registros datados, publicados em ordem cronológica. Como consequência disso, com relação ao tema das publicações, não há determinações e as temáticas se diversificam tanto quanto o número de blogs criados, sendo que o intenso crescimento dos blogs ampliou e diversificou o seu campo de atuação. Ainda para Mantovani (2006, p.331), em seu aspecto estrutural de publicação, os blogs

se apresentam na forma de uma página web atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica, como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. Os posts, geralmente, são acompanhados de data e horário de postagem, privilegiando a atualização mais recente, e de um link para acesso direto e permanente para aquele texto em específico.

Os blogs, portanto, se caracterizam mais do ponto de vista estrutural, do que propriamente por seus conteúdos. Os blogs podem ser feitos tanto individualmente, quanto em grupo, onde cada participante escreve seus próprios textos, em logins 2 separados, gerando ambientes colaborativos.

Outra grande vantagem é a possibilidade de interação com o leitor, facilidade para pesquisa e atualização de informações. No início, era necessário conhecer a linguagem de programação

HTML. Hoje, as pessoas podem criar seus blogs com muita facilidade, sem que tenham necessidade de conhecer linguagens técnicas de desenvolvimento de software, o que tem contribuído para a disseminação da ferramenta.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas das competências citam a necessidade de um aluno digitalmente formado, como é o caso da competência 5, que diz que o aluno deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva nos diversos contextos, incluindo a escola. Segundo o documento, saber utilizar dessas tecnologias, faz o aluno um ser comunicativo, que dissemina informações.

Durante toda a pesquisa, percebe-se a importância da tecnologia nas escolas. Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), o blog pode ser considerado uma ferramenta emergente, pois além de ser de fácil manuseio, ele propõe interatividade, seja qual for o contexto. Ou seja, ele não pode ser considerado uma ferramenta passageira, pois, apesar de que a internet sempre apresenta novidades, o blog se mantém como uma tecnologia em potencial, seja para construção em sala, ou para pesquisas complementares.

Referências Bibliográficas:

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. Revista de Recensões de Comunicação e Cultura, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

MANHÃES, Ana Cláudia Tavares da Silva Manhães. O uso do blog como facilitador da aprendizagem. Revista Valore, Volta Redonda, Dezembro/2016.

MANTOVANI, A. M. Blogs na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica. Prisma, n. 3, p. 327-349, Portugal, outubro de 2006.

Palavras-chave: Blog; pesquisa; educação básica.

VIVÊNCIA KAFKANIANA NA DOCÊNCIA: TÉDIO E CRIATIVIDADE NA ESCRITA EM AVALIAÇÕES FORMAIS

RODRIGO FRANCISCO BARBOSA - OPET

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Todo professor do ensino formal em que ocorram avaliações formais já deve ter vivenciado a experiência de ter diante se si, em meio a um ciclo de árduas correções, algum tipo de *transcrição* ou *desenho* que ultrapasse os limites formais da avaliação. Muitas vezes "ilegíveis" e até mesmo considerados como "hieróglifos", esse tipo de intervenção e *vivência kafkaniana* (Em conversa com seu contemporâneo Gustav Janouch, Kafka atribui exatamente essas qualidades a seus desenhos - JANOUCH, Apud: LIMA, 2018) produzidos no ambiente escolar promovem uma convidativa reflexão filosófica sobre as relações entre escrita e subjetividade. Esses "esboços apressados de estranhas figuras" (JANOUCH, Apud: LIMA, 2018) cuja *estranheza*, a meu ver, também pode ser atribuída à *transcrições de signos alfabéticos* nas avaliações, formaram, precisamente, o ponto de ancoragem que mobilizou toda a presente reflexão. Nesse sentido, o problema fundamental aparece como uma possibilidade reflexiva de lançar luz sobre essa *prática da escrita* em avaliações formais do Ensino Básico e Médio que, no mais das vezes, pode passar despercebida no emaranhado de trabalho árduo da docência no Brasil. Assim, essa *praxis da escrita* que eclode nas avaliações formais aqui analisadas é, teoricamente orientada, a partir da problematização geral da *materialidade da escrita* em Friedrich Nietzsche e, especificamente, no amplo esforço da *Pesquisa-Nietzsche* internacional em, desde o anos 70 do século passado, identificar as características dos escritos do filósofo e, então, refletir os desafios de pensar *o que é um texto* (PICHLER, 2014). Dito de outro modo, para discutir as intervenções realizadas pelos alunos nas margens do espaço formal das avaliações formais eu lanço mão do recurso teórico sobre o "conceito de texto" discutido a partir desse filósofo alemão que é reconhecido como um dos primeiros teóricos da "filosofia dos mídias" (*Medienphilosophie*) conforme salienta Rudolf Fietz (FIETZ Apud: PICHLER, 2014, p. 109) bem como indicam os verbetes do sintagma em dicionários específicos (JAHRAUS, 2012, p. 293). Ante a crescente visibilidade que o tema da "escrita" em Nietzsche recebe pela pesquisa especializada, também o leitor não especialista, apenas para citar um exemplo, pode constatar essa intensiva reflexão sobre a materialidade dos escritos a partir da observação de uma recente matéria de Katja Iken no jornal alemão "Spiegel" em que, tendo como foco "a história da máquina de escrever", a autora menciona o *experimento* de Nietzsche com a *máquina* e a singularidade desse uso entre os filósofos de seu tempo ao destacar como "ela" o "levou ao desespero" ("Sie brachte Nietzsche zur Verzweiflung": https://goo.gl/vmcKir) na tentativa de experimentar formas de instrumentalização material da escrita. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar, de modo geral, algumas reflexões sobre essa *prática da escrita* em avaliações formais do Ensino Básico e Médio analisadas no primeiro semestre letivo de 2019. Consequentemente, mesmo que de modo "incompleto e alusivo" (CASSIN, 2014, p. 04), o objetivo específico deste trabalho consiste em apresentar heuristicamente tais reflexões sobre essa *prática da escrita* coletada em avaliações formais na tentativa de iniciar um debate sobre escrita e subjetividade no ambiente escolar, bem como, salientar o amplo campo do problema relacionado a escrita e, assim, em

alguma medida, "mostrar a relevância cognitiva da materialidade do texto" (ZITTEL, 2019) em todas as suas possibilidades inclusive e, especialmente, no ambiente escolar e seu enfrentamento burocrático. Em termos metodológicos, a presente análise teve seu desenvolvimento pautado por uma pesquisa efetivamente bibliográfica, análise interpretativa e seus suportes. Assim, as específicas intervenções são apresentadas em seus contextos demarcando a especificidade material de sua expressão e seu suporte: os signos são interpretados filológica e criativamente à luz de reconhecer a oscilação da "*energeia*" dos signos (CASSIN, 2014, p. 257) entre *tédio* e *criatividade* diante da burocracia dos espaços restritos da avaliação formal e o transcurso arrastado do tempo da espera de entrega da prova. Para um posterior aperfeiçoamento e desdobramento da pesquisa, tenho o intuito de ampliar a coleta desse material de análise a partir de um trabalho colaborativo com outras áreas e diferentes docentes. Por fim, à guisa de algumas considerações finais, vale ressaltar que o espectro sígnico das intervenções analisadas é amplo: das observações precisas ao professor nos moldes de uma nota de rodapé, às intervenções na forma de correção irônica a uma afirmação do enunciado, às reflexões finais em elogio à filosofia por "trabalhar o cerebelo", à intervenção cínica não-alfabética de grifar todas as passagens da titulação de "santo" conferidas aos filósofos medievais, à esquemas e desenhos interpretativos dos textos das questões, à escrita estilizada do nome dos filósofos medievais no estilo de um pergaminho, à desenhos quase kafkanianos diluídos na folha em branco, nesses e em outros exemplos coletados é possível notar uma intensiva produção de escrita cuja performance dos signos extrapola os limites específicos da formalidade da avaliação formal e que, nos moldes de intervenções de um *copista* ou *doxógrafo anônimo* antigo (CASSIN, 2015), pode nos auxiliar a refletir filosoficamente sobre qualquer *regulação* e domínio *burocrático* do poder na linguagem que a própria linguagem expressa de modo sub-reptício.

Referências

CASSIN, Barbara. *Sophistical Practice: Toward a Consistent Relativism*. Fordham University Press, Nova York, 2014.

_____. *Dicionário dos intraduzíveis. Um vocabulário das filosofias*. Volume um – Línguas. Organização Fernando Santoro e Luisa Buarque. 1ª Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2018.

_____. *O efeito sofistico*. Ed. 34, São Paulo, 2005.

_____. *Se Parmênides. O tratado anônimo De Melisso Xenophane Gorgia*. Editora Autêntica, 1a ed., Belo Horizonte, 2015.

CASSIN, Barbara; [et al.]; *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press, 2014.

JAHRAUS, Oliver "*Medienphilosophie*" In: FEGER, Hans [Hrsg.]. **Handbuch Literatur und Philosophie**. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart/Weimar, pp. 292-307, 2012.

LIMA, Juliana Domingos de. "*Como são os desenhos deixados pelo escritor Franz Kafka*" In: Jornal Nexo, "Expresso" 12 Março de 2019. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/03/12/Como-s%C3%A3o-os-desenhos-deixados-pelo-escritor-Franz-Kafka Acesso julho de 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. *Digitale Kritische Gesamtausgabe Werke und Briefe* [Friedrich Nietzsche, Digital critical edition of the complete works and letters, based on the critical text by G. Colli and M. Montinari, Berlin/New York, de Gruyter 1967-, edited by Paolo D'Iorio].http://www.nietzschesource.org/#eKGWB

_____. *KGW IX/9*. Hrsg. v. Marie-Luise Haase und Martin Stingelin. Bearb. v. Marie-Luise Haase, Thomas Riebe, Beat Röllin, René Stockmar, Franziska Trenkle, Daniel Weißbrodt. Unter Mitarbeit v. Karoline Weber. Berlin/Boston: De Gruyter 2012.

PICHLER, Axel. *Philosophie als Text Zur Darstellungsform der Götzendämmerung*. Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung, Band 67. De Gruyter, Berlin, Boston, 2014.
ZITTEL, Claus "*Textologie und Materialität (Text-Bild-Wissen)*" In: Textologie. Literatur und Wissenschaften (website). Disponível em: http://textologie.eu/Profil--Zittel.html Acesso em julho de 2019.

Palavras-chave: Nietzsche; Materialidade da escrita; Filosofia dos mídias (Medienphilosophie); Avaliação formal;

¬ENSINO SUPERIOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UM REPENSAR SOBRE O CURSO DE RELAÇÕES PÚBLICAS A PARTIR DAS NOVAS DEMANDAS TECNOLÓGICAS E COMUNICACIONAIS

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ - UEL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apresentamos nesta comunicação a síntese de nossa tese de doutorado em Ciências da Educação, realizada e defendida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal), com a temática voltada para a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior. O objetivo geral de nossa investigaçãofoi pesquisar, avaliar e propor alternativa de arquitetura curricular para o Projeto Pedagógico de Curso de Relações Públicas (RP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), contemplando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a partir de literatura específica e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A pretensão foi refletir sobre os desafios impostos pela Sociedade da Informação e do Conhecimento ao ensino superior e mais especificamente ao curso de Relações Públicas. Ao mesmo tempo em que se abria um espaço para o incremento de práticas pedagógicas inovadoras na academia, surgia a necessidade de um reposicionamento do papel do professor e do aluno, visando atender as novas demandas e exigências deste ambiente. Além do novo contexto digital, o curso de RP da UEL, foco deste estudo, precisou atender as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013. Portanto, vivenciou um momento oportuno para revisar sua matriz curricular e propor novas metodologias de ensino, como a que foi sugerida neste estudo, de metodologias ativas no ensino superior.

A partir dessas reflexões, o problema de pesquisa selecionado para estudo, buscou responder a seguinte questão:

Quais os fatores que contribuem para a construção de um novo sentido para o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, permitindo acompanhar seus avanços na sociedade e no mundo do trabalho?

Consideramos como relevante para as discussões apresentadas uma abordagem sobre a Sociedade da Informação e do Conhecimento e as novas configurações para o ensino e aprendizagem no ensino superior, utilizando como principais autores: Castells (2003, 2007), Escola (2005), Lemos (2008), Levy (2008). Na contextualização sobre os princípios basilares da profissão e atividade profissional, incluímos as novas possibilidades surgidas com as tecnologias digitais, problematizando a discussão a partir de Grunig (2011), Kunsch (2009), Nassar (2008), Terra (2016), Vergili (2014), entre outros. No capítulo sobre o ensino superior de Relações Públicas e as perspectivas no contexto digital, utilizamos as contribuições de Freitas (2002) e Moura (2010) e na abordagem sobre as metodologias ativas no ensino superior, como uma possibilidade para auxiliar numa formação mais ajustada aos novos tempos, nos baseamos em Berbel (2011) e Ribeiro (2003).

Para o desenvolvimento do estudo, elaboramos uma pesquisa empírica com abordagem mista, com estratégias metodológicas do estudo de caso, fundamentos em Yin (2015) e Morgado (2013). A nossa unidade de análise foi o curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, investigado por meio dos documentos oficiais da área, Diretrizes

Curriculares Nacionais de 2002 e 2013, entrevistas com coordenadores do curso e do Núcleo Docente Estruturante e professores utilizadores das TIC, através de uma abordagem qualitativa e questionários dirigidos aos professores que ministram aulas no curso e alunos das últimas séries, na fase quantitativa.

Na fase da pesquisa documental após analisar os dois documentos norteadores dos dois últimos projetos pedagógicos do Curso, destacamos como principais aspectos, um ligeiro avanço de 2002 para 2013 para as questões relacionadas ao ambiente digital, ainda com lacunas para a formação deste profissional para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, contudo esses documentos (as diretrizes) ainda não suprem a necessidade atual para a profissão, no novo cenário.

Quanto abordagem qualitativa, realizamos entrevistas em profundidade com Coordenadores de Curso e do Núcleo Estruturantes do Curso investigado, num total de quatro entrevistados, bem como com professores que ministravam aulas, preferencialmente utilizadores das TIC, que totalizaram oito. O objetivo desta etapa foi o de identificar os aspectos do cenário digital no curso de RP da UEL e a concepção sobre RP neste novo ambiente. Entre os principais resultados percebemos pelas respostas dos entrevistados a incorporação do uso de computadores e da Internet no cotidiano acadêmico do curso investigado como uma realidade inquestionável. Contudo, o seu uso está mais ampliado para ações de pesquisa, principalmente para armazenamento de informações e imagens, cumprindo a função de banco de dados, para dar suporte à elaboração de planejamento de ensino e de atividades.

Já na fase quantitativa de nosso estudo selecionamos a utilização de inquérito por meio de questionários, pois de acordo com Vilelas (2009) este instrumento permite obter de forma sistemática e ordenada, a informação a respeito da população/amostra selecionada para o estudo, referentes às variáveis que serão seu objeto de análise. Participaram desta fase de nossa investigação 22 professores de um total de 28 que atuavam na área no ano de 2015. Quanto aos alunos foram selecionados como fontes de informação os da 3ª e 4ª séries do curso de RP dos turnos matutino e noturno. Com uma participação de 58 alunos dos 66 do total desta população, representando 83,3%.

As TIC no curso de RP da UEL estão relativamente incorporadas no ensino e nas atividades desenvolvidas pelos seus professores e percebidas pelos alunos como parcialmente inseridas nas rotinas e práticas em seu percurso no programa curricular. Os professores tem se utilizado com mais intensidade dos serviços básicos da Internet como o correio eletrônico e com um razoável uso de *sites, blogs*e redes sociais com seu alunos, indicando um avanço no incremento de pesquisas.

De maneira geral, os resultados revelaram carência no que tange aos aspectos digitais, tanto na formação acadêmica, quanto na preparação do docente para este cenário. Como contribuição para minimizar os problemas enfrentados neste contexto, apresentamos uma proposta para o projeto pedagógico do curso em estudo, concedendo uma maior atenção às metodologias ativas, em articulação com dispositivos de ensino saídos da revolução tecnológica. A finalidade desta proposta foi a de promover uma maior autonomia nos alunos e por outro lado, para os professores, oferecer uma ferramentaimportante e complementar no ensino e aprendizagem, permitindo a criação de contextos educativos mais motivadores e diversificados.

Palavras-chave: Ensino Superior de Relações Públicas; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Metodologias Ativas; Formação Profissional.

REFERÊNCIAS

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (p. 301-352). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
Amado, J., & Freire, I. Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*(p. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
Berbel, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas, 32 v.1, p. 25-40, janeiro- junho, 2011.
Castells, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*(M. L. X. A. Borges, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
Castells, M. *A sociedade em rede*. V. 1, 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
Escola, J. J. J. Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento. *Actasdo SOPCOM Repensar os Media: Novos contextos da comunicação e da informação* (p. 343-357), Aveiro, Portugal, v.4, 2005.
Freitas, R. Desafios contemporâneos à eficiência das relações públicas. In R. Freitas, L. Lucas. *Desafios contemporâneos em comunicação: perspectivas de relações públicas*(p. 8-12).São Paulo: Summus, 2002.
Grunig, J. E. Uma teoria geral das relações públicas: quadro teórico para o exercício da profissão: parte 1. In J. Grunig, M. A. Ferrari, & F. França. *Relações públicas: teoria, contexto e relacionamentos.* 2a ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2011.
Kunsch, M. M. K. (Org.) *Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas*(2a ed.) São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2009.
Lemos, A. Mídias locativas e territórios informacionais. In L. Santaella, & P. Arantes (Eds.). *Estéticas tecnológicas:novos modos de sentir*(p. 207-230). São Paulo: Educ, 2008.
Lévy, P. *Cibercultura*. 7a ed., São Paulo: Editora 34, 2008.
Morgado, J. C. *O estudo de caso na investigação e educação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.
Moura, C. P. *O ensino de relações públicas*, 2010. Acesso em: 22 julho 2016. Disponível em: http://www.rp-bahia.com.br/claudiamoura4.htm.
Nassar, P. A mensagem como centro da rede de relacionamento. In. Di F. Massimo (Org.). *Do público para as redes*: *a comunicação digital e as novas formas de participação social*(p. 191-201). São Caetano do Sul, SP: Difusão., 2008.
Terra, C. F. *O que vem por aí no mundo digital que pode afetar as relações públicas.*Acesso em**:** 11 julho 2016. Disponível em: http://www.blogrelacoes.com.br.
Ribeiro, L. R. C. Escrivão, E., Filho, & Mizukami, M. G. N. *Uma experiência com a PBL no ensino de engenharia sob a ótica dos alunos*. São Paulo: COBENGE, 2003.
Vilelas, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento.* Lisboa: Sílabo, 2009.
Yin, R. K. *Estudo de caso:planejamento e métodos*(3a ed., D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman, 2005.

Palavras-chave: Palavras-chave: Ensino Superior de Relações Públicas; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Sociedade da Informação e do Conhecimento; Metodologias Ativas; Formação Profissional.

A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO?

MÁRIO EDUARDO COUTINHO DE OLIVEIRA - FO

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As TIC influenciam no crescimento das mudanças no modo de execução das tarefas cotidianas na sociedade. Elas são utilizadas em quase todas as áreas profissionais ou domésticas. Quando se trata da área da educação, há uma mudança na forma de executar o ensinar e o aprender. A esta tarefa é imposta um novo ritmo na velocidade da aprendizagem. A visão que se tem da informática na Educação é bastante promissora, pois é uma área a ser explorada, mas, requer do docente uma aprendizagem permanente e uma adaptação ao novo.

"A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada vez mais no modo como aprendemos. No entanto, nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte para outra era, baseadas em uma era industrial, em vez de digital". (Bates, 2017, p. 49)

Nos anos 80 do século XX, aconteceu um "BUM" com relação à criação de tecnologias eletrônicas, a chamada "Era Digital" (Bates, 2017, p. 49). Hoje, com a utilização da Internet, estamos vivendo a "Sociedade do Conhecimento ou da Informação" (Sacristán, 2008, p. 23), em que se utiliza a tecnologia digital para ter acesso, quase que instantâneo às informações. Tem-se como diretriz a afirmativa de Oliveira (2013): "As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e as constantes transformações tecnológicas influenciam em organizações sociais como a escola". (p. 2) Mas, como se pode considerar a tecnologia na educação?

É de fundamental importância considerar que a formação do docente deverá promover a integração dos recursos tecnológicos disponíveis ao desenvolvimento de suas aulas. O docente deve compreender que se as tecnologias forem bem utilizadas trarão benefícios à aprendizagem dos alunos. (Oliveira, 2013, p. 8)

Mas, como é que um docente se utiliza das tecnologias? Quais as possibilidades de utilização em uma sala de aula?

Justificativa

O interesse pelo tema justifica-se pelo fato de que trabalho com TIC desde de 1983, não somente na parte física, mas também como docente da educação básica ministrando aulas de Informática. Desde o início venho observando as necessidades que alguns docentes sentem em modernizar o processo de ensino. Sempre que pude incentivei docentes a utilizarem os laboratórios de informática. Os alunos utilizaram os computadores como ferramentas de apoio a determinadas matérias.

A ideia de utilização da informática é corroborada por Almeida e Valente (2011) quando eles dizem que a implantação da informática na educação brasileira, que tem como público alvo, a escola pública, não deve ser mais uma disciplina agregada ao currículo escolar, não deve ser uma disciplina que ensina a utilizar os recursos que o computador oferece, mas sim uma tecnologia integrada aos acontecimentos da sala de aula. Com base em uma pesquisa de caráter exploratório realizada em escolas particulares e públicas das cidades do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, por docentes de Tecnologia da Informação, a qual supervisionei, em 2017, sobre a utilização de TIC na educação, levantou-se que, atualmente a grande maioria das escolas

pesquisadas não faz uso de tecnologia na sala de aula ou em algum laboratório de informática. Aquelas que utilizam tecnologia, o fazem na parte administrativa ou como ferramentas de apoio ao ensino. A pesquisa nasce de uma dúvida, uma inquietação que muitas vezes já existiu anteriormente. Pode-se estar dando a entender que o uso de tecnologia na educação, mais precisamente em sala de aula, seja a solução para os inúmeros problemas que ela possui. O interesse de pesquisar o uso das TIC no campo escolar, mesmo depois de muito se ter pesquisado sobre esse assunto, é devido a questionamentos ainda não respondidos. Como nos apresenta Oliveira e Oliveira (2017, p. 106).

A questão da inserção dos computadores nos currículos escolares vem sendo posta na educação desde o ano 1970, onde a educação deveria mudar sua maneira de ensinar e passar por mudanças estruturais, devido à exigência do mercado, surto do sistema capitalista e da rápida entrada das tecnologias no meio social.

Como o início da inserção dos computadores na educação foi no ano de 1970, e ainda temos tantas perguntas sem resposta, leva-nos a cogitar que este assunto não está totalmente esgotado.

Objetivos e questões de estudo:

O que se sabe sobre a utilização de TIC em sala de aula? Em que aspectos podem melhorar o ensino? A tecnologia, em especial a digital, está inserida no contexto das salas de aula? Está incluída no processo de trabalho do docente? Os docentes estão preparados para utilizá-la? São algumas questões, que há muito tempo se vem falando, mas, existem poucas respostas. A utilização de tecnologia em sala de aula vem sendo estudada há algum tempo e muitos podem pensar que este assunto já se esgotou. A proposta dessa pesquisa em andamento será analisar as principais abordagens à questão da utilização de tecnologia, considerando as motivações e as vantagens.

Referencial teórico:

O referencial teórico encaminha-se para os debates sobre a visão que a informática na educação é promissora e requer um permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo (Altoé e Fugimoto, 2009) e na abordagem crítico-reflexiva sobre o uso das tecnologias (Selwin, 2011). Para Altoé e Fugimoto (2009) a utilização das TIC na educação, nas últimas décadas, suscitou diversas perguntas na área educacional relacionadas ao papel do docente, da educação e o valor do uso das TIC como auxiliar do educando na edificação do conhecimento. Um papel do docente que pode ser citado nesse processo é o de refletir se a ruptura com esse modelo ultrapassado, será de grande valia para modernização da educação. O seu emprego nas escolas poderá trazer ganhos expressivos para o ensino. Segundo Selwyn (2011, p. 1 e 2) “Estamos, portanto, diante de um sentimento predominante de que o uso da tecnologia na educação é algo que não merece um exame crítico ou um pensamento específico”. Se fosse assim, todas as escolas estariam com suas salas de aula equipadas com computador, e não é essa a realidade, principalmente no nosso país. Em muitos momentos da sua vida profissional, os docentes se deparam com situações que são trazidas pelos alunos. Essas situações são realidades da vida “extra-escola”, são dúvidas de matéria ou de vida e sempre reportam as dificuldades com os estudos, com o cotidiano, com a família. Pela investigação, pela escuta é que é possível interferir no processo de ensino e transformar a escola. Freire (2011) diz, não existe “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Metodologia

A pesquisa qualitativa adotará como forma de coleta de dados o questionário com questões de múltipla escolha, o que possibilitará a avaliação de como os docentes veem essa utilização nas disciplinas que ministram na rede de ensino fundamental. A pesquisa, ainda em processo de elaboração, investigará o uso de computadores nas salas de aula do Ensino Fundamental em 05 (cinco) escolas públicas localizadas na cidade do Rio Bonito, por ter uma grande diversidade

de tipos de escolas, com necessidades distintas e alunos com visões diferentes. O conhecimento sobre o que as tecnologias digitais possibilitam para a área educacional e como os docentes ainda a percebem e usam pode contribuir para a educação de melhor qualidade. Por tantos aspectos, faz-se necessário a realização de mais estudos e pesquisas sobre o tema.

Resultados

Segundo (Brandão e Vargas, 2016,) "O uso de tecnologias e dispositivos digitais para ampliar o acesso à educação de qualidade é um fenômeno em expansão e convida a uma profunda reflexão sobre o futuro dos processos de ensino e aprendizagem". Mas, será mesmo admissível que somente teremos qualidade na educação se estivermos, efetivamente, mergulhados em uma sala de aula digital? (p. 9). Somente ao final desta pesquisa teremos algum subsídio para comentar, com fundamentação, a este respeito.

É, portanto, importante reconhecer que as tecnologias educacionais nem sempre mudam as coisas para melhor. Tecnologias nem sempre permitem que as pessoas trabalhem mais eficientemente, como nem sempre apoiam as pessoas a fazerem o que querem (tradução nossa) (Selwyn, 2011, p. 20).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando, Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo, Paulus, 2011.

ALTOÉ, Anair. FUGIMOTO, Sônia Maria Andreto. Computador na Educação e os desafios educacionais, Paraná. 2009. IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.

BATES, Anthony "Tony". Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem, Artesanato Educacional, São Paulo, 2017.

BRANDÃO, Daniel. VARGAS, Ana Carolina. Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação. Fundação Telefônica/Vivo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Elda Damásio. Tecnologia e Educação. XI Encontro de pesquisadores do programa de Pós-Graduação em educação, São Paulo, 2013. Disponível em https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/elda_damasio_de_oliveira.pdf. Acessado em: 14/04/2019.

OLIVEIRA, Mauro Antônio de. OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de. Mídia e Educação no Universos Escolar: discutindo o uso do computador na prática pedagógica. Revista Ensino Interdisciplinar nº7 Vol. 3, UERN, Mossoró - RN, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que ainda é possível. Ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.15-40.

SELWYN, Neil. Education and Technology: key issues and debates, New York - USA, Continuum, 2011.

Palavras-chave: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM DESAFIO?

APLICAÇÃO DE MÍDIAS EDUCATIVAS EM PREVENÇÃO ÀS DROGAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

JÚLIO CÉSAR RIGONI FILHO - PUCPR

MARCOS JOSÉ ZABLONSKY - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA / PROBLEMA

O consumo de drogas por jovens no Brasil, principalmente as drogas lícitas, apresenta dados alarmantes. Em uma amostra de 2 milhões de jovens, que participaram da Pesquisa de Saúde Escolar, divulgada em 2016 pelo IBGE, 55,3% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das capitais brasileiras ingeriram bebida alcoólica nos últimos 30 dias.

Frente a isso, a prevenção às drogas oferece possibilidades de mudanças efetivas na sociedade ao gerar comportamentos e hábitos saudáveis, pois para o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, UNODC, a prática da prevenção envolve "que crianças e jovens sejam menos vulneráveis e mais resistentes, fortalecendo o desenvolvimento social e promovendo a cidadania" (UNODC, 2014, p.06). Já as campanhas de prevenção para os jovens devem ter "visual e linguagem acessíveis e adequadas, que enfoquem outras formas para a solução de conflitos e angústias que podem levar ao uso de drogas." (ANDI, 2005, p.57).

A partir disso, a pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da PUCPR, "Estratégias de Comunicação na Prevenção às Drogas com Crianças e Adolescentes", iniciado em 2018, busca compreender métodos eficazes na prática da prevenção às drogas, a partir do problema de pesquisa: a falta de conteúdos e materiais de comunicação que sensibilizem os jovens e criem empatia em relação a prevenção ao uso das drogas. Assim, no primeiro ano de pesquisa, foram criados materiais de prevenção (gibi e vídeo). Já neste segundo ano de pesquisa, busca-se apresentar, fazer a leitura e reflexão do conteúdo do gibi e desenvolver um vídeo com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas da região metropolitana de Curitiba.

OBJETIVO

Este artigo visa apresentar os resultados da pesquisa de PIBIC ao questionar sobre como construir caminhos e possibilidades para a escola, se apropriando da comunicação social, na disseminação das práticas de prevenção às drogas, a partir dos materiais de sensibilização existentes.

O objetivo específico é apresentar o planejamento da aplicação dos materiais gibi e vídeo de prevenção às drogas, junto aos adolescentes.

MÉTODO

Com o recorte da temática drogas para a ciência da comunicação social, evidenciou-se a prevenção às drogas como elemento de conexão entre estratégias de comunicação, drogadição e proteção à juventude. A partir disso, surgiram leituras e obras que apresentavam métodos pedagógicos de prevenção às drogas. Pode-se fazer uma análise de conteúdo de alguns materiais de prevenção divulgados no Brasil. E, para compreender melhor o comportamento e o perfil do

jovem brasileiro, desenvolveu-se um estudo aprofundado sobre o perfil da família brasileira, situação que gerou a criação de personagens para o desenvolvimento do gibi e vídeo.
Objetivando conferir credibilidade aos materiais desenvolvidos, foi realizada uma entrevista em profundidade com Fabiana Martini. Pedagoga há 20 anos, e atua na área de prevenção às drogas há 6 anos. Foi uma das pedagogas do Programa de Prevenção em Escolas e Comunidades (PESCÔ?), iniciativa pública de prevenção que atingiu mais de 80 mil pessoas no Paraná e que conquistou 5 prêmios estaduais ao longo de 2013 a 2016

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análises da sociologia, psiquiatria e instituições de saúde considerarem os jovens como um dos públicos mais afetado pela violência gerada pelas drogas e por problemas de saúde produzidos pelo uso e abuso de substâncias psicoativas. A comunidade escolar busca conciliar os diversos atores sociais (professores, gestores, estudantes, pais e responsáveis) nas práticas de prevenção às drogas.
Porém, no caso dos adolescentes, há ainda a necessidade de dar vez e voz aos jovens, já que o protagonismo oportuniza que o jovem mude sua realidade, tendo como ponto de partida seu próprio ponto de vista, como apontam André e Valentin (1998, p.76). Somado à essa reflexão, Aratangy (1998, p.12) estabelece quais práticas são disfuncionais na busca pela prevenção às drogas.

> o jovem já tem consciência clara de que a opção pelo uso de substâncias psicoativas passa pelo conhecimento de seus efeitos, mas está longe de se reduzir a isso: é, acima de tudo, uma questão emocional, não racional. (ARATANGY, 1998, p.12)

Por isso, selecionam-se os meios história em quadrinhos e vídeo vlog, Os vlogs, como reconstrói historicamente Andrade (2015, p.02) surge do termo blog (originado e popularizado com a ascensão da internet nos anos de 1990) define os sites em que publicações (de texto e de imagens) que estão conectados à vida do autor ou a temas selecionados de acordo com seu repertório e preferência. Já as histórias em quadrinhos são uma mídia rica, abraçando diversos gêneros, sendo que a interação ocorre já que a "configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem." (EISNER, 2007, p.07).
A partir de uma abordagem lúdica, os materiais apresentam os malefícios do uso abusivo de drogas sem juízos prévios, conotação punitiva e de amedrontamento. O diálogo conduzido é respeitoso e capaz de estabelecer vínculo com o público ao demonstrar empatia na retratação de cenas cotidianas, elementos incorporados a partir de estudos sobre o público.

> (...) é importante criar um espaço de discussão deste quadro para aclarar o significado do uso de drogas pelos alunos adolescentes e contribuir para a implementação de medidas preventivas no âmbito do cotidiano escolar, desfazendo estereótipos que vêm alimentando nosso imaginário (...) (SALLES, 1998, p.141)

RESULTADOS

Apresenta-se uma breve descrição e defesa da história, evidenciando alguns pontos notáveis na construção da jornada dos personagens da narrativa: Em uma festa, um jovem começa a ter contato com o álcool e narguilé, mas ao retornar para casa, acaba brigando com sua mãe, a qual não queria que ele fosse a festa. Como se não bastasse isso, descobrem que seu pai é alcoolista, logo, todos os membros da casa se tornam codependentes e enfrentam situações complexas. Porém, com união e resiliência as etapas para a aceitação e início do tratamento da dependência de álcool são apresentadas. Demonstra-se o olhar dos jovens, os quais já enfrentam diversos dilemas internos típicos da idade, no contato com as drogas (seja em casa, representado pelo pai alcoolista, seja em sua própria vida, representado pelas experimentações precoces de substâncias psicoativas).

O término da história consiste na reflexão conduzida pelos jovens envolvidos na narrativa perante as situações que envolviam as drogas e, como forma de engajar os leitores e aproximá-los ainda mais da narrativa, a história idealiza a criação de um canal no YouTube (em formato de vlog). Logo, há uma proposta para os estudantes: criar, de forma criativa, uma continuação para a história em até 10 minutos, com um vídeo em formato de vlog, ambientado na escola. Assim, montou-se um planejamento para a aplicação nas escolas, a partir da entrevista em profundidade com a pedagoga Fabiana Martini.

ENCONTRO	ATIVIDADE
1	Conhecer os estudantes; Promover uma atividade para apresentações e deixar mais "suave" o tema drogas.
2	Distribuir o material (gibi) ao público e promover um diálogo sobre o material e sobre drogas por meio de uma atividade de aprendizagem ativa
3	Apresentar informações sobre o planejamento para a produção do vídeo, promover a aprendizagem ativa no preparo final do roteiro.
4	Promover a aprendizagem ativa na construção do vídeo.
5	Dar sequência a produção do vídeo.
6	Diálogo com o especialista em prevenção. Fazer uma mostra para a apresentação dos vídeos dos estudantes.
7	Aplicar questionários sobre a recepção geral do público em relação ao gibi, vídeo e encontros.
8	O pesquisador coloca-se a disposição da comunidade escolar para sanar dúvidas, dialogar, apresentar resultados, entre outros.

Considera-se que a estrutura de um programa de prevenção deve ser dialogal, a fim de possibilitar maior interação entre os membros da comunidade. Essa abordagem democrática gera representação e pertencimento, sendo que a comunicação pode formar uma teia de solidariedade e, por consequência, incentivar as pessoas na aplicação de suas responsabilidades como cidadãos.

Vale ainda ressaltar a importância das práticas de conscientização nas escolas, pois é nela que o conhecimento é difundido, que a cidadania é exercitada. Ainda, as campanhas de prevenção possuem uma limitação em si, assim como grande parte das campanhas publicitárias. Por isso, para a eficácia da comunicação na prevenção, ela deve ser incorporada a políticas públicas efetivas na área da prevenção.

REFERÊNCIAS

A SAÚDE DO ALUNO DO BRASIL, Portal G1. Disponível em http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/pense-2015--ibge/ . Acesso em 13 de março de 2018.

ANDI. (Agência de Notícia dos Direitos da Infância). **Mídia e Drogas - O perfil do uso e do usuário na Imprensa Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2005.

AQUINO, Júlio G. **Drogas na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

DUARTE, J. Barros (orgs). **Métodos é Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

DIEHL, Alessandra. FIGLIE. Neliana Buzi (orgs.). **Prevenção ao uso de álcool e drogas. O que cada um de nós pode e deve fazer?** Porto Alegre: Artmed, 2014.

DIEHL, Alessandra; CORDEIRO, Daniel Cruz; LARANJEIRA, Ronaldo. **Dependência química: prevenção, tratamento e políticas públicas.** Porto Alegre: Artmed, 2011

UNODC. **Diretrizes Internacionais Sobre Prevenção do uso de Drogas.** Brasil: 2014. Disponível em https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_drugs/Publicacoes/Prevention_Standards_portugues-_Arquivo_Final.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2018

EISNER, Will**. Quadrinhos e a Arte Sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Comunicação, Educação, Engajamento, Juventude, Prevenção às Drogas.

AS NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE O OTIMISMO, O PESSIMISMO E A CRÍTICA

LUCIANA DE LIMA DUSI CAMPOS - UNESA

STELLA MARIA PEIXOTO DE AZEVEDO PEDROSA - UNESA

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS NARRATIVAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: ENTRE O OTIMISMO, O PESSIMISMO E A CRÍTICA

Resumo
A pesquisa discute os sentidos das narrativas otimistas, pessimistas e críticas sobre tecnologias digitais na educação. Apresenta um recorte em 54 teses nacionais, produzidas de 2014 a 2018 na área de Educação, partindo de duas questões: quais são as narrativas predominantes sobre uso das tecnologias digitais na educação? Como as narrativas são sustentadas nos resultados das pesquisas? Os resultados demonstram a predominância das narrativas otimistas, com uso das tecnologias na formação de professores como forma de melhorar o ensino e o aprendizado, além de práticas educativas com tecnologias e políticas públicas para uso das tecnologias digitais. Os resultados reforçam que precisam avançar pesquisas críticas e objetivas sobre tecnologias digitais na educação.
Palavras-chave: Tecnologias. Educação. Narrativas.

Na busca dos sentidos das narrativas otimistas, pessimistas e críticas sobre tecnologias digitais na educação, nosso primeiro passo é resgatar o que Rudiger escreveu, em 2013, sobre os pensadores da cibercultura. Ao abordar o poder da tecnologia e como o futuro passaria a depender da exploração do espaço eletrônico virtual, o autor dividiu os pensadores em três linhas de abordagens sobre a cibercultura: (1) os advogados de defesa – otimistas "tecnófilos"; (2) os promotores de acusação – pessimistas "tecnófobos"; e (3) os críticos – "cibercriticistas" (RUDIGER, 2013, p. 26).

A defesa da tecnologia digital inerentemente benéfica é um dos principais fundamentos para as narrativas otimistas dos tecnófilos. As tecnologias digitais permitem processar e organizar um fluxo maior de informações, são necessárias no cotidiano da sociedade moderna, pois concretizam a socialização em massa e atendem às diversas exigências das novas gerações.

De modo equivalente, na educação, as narrativas otimistas destacam a presença crescente da tecnologia digital no cotidiano e tentam justificar a inevitabilidade de mudança na educação em função dos benefícios gerados pelo digital. A partir de uma percepção profícua, tecnologias digitais permitem o acesso rápido à informação, às interações sociais, à construção coletiva do saber, e aos ambientes coletivos de aprendizagem.

Seguindo essa visão, se estabeleceria como modelo uma educação digital, virtual e dita eficientemente mecanizada. Nesse sentido a mecanização da educação significa poder aumentar o número de alunos e reduzir os custos com professor. Para os pensadores categorizados como advogados de defesa, a tecnologia digital pode melhorar a aprendizagem de uma maneira relativamente econômica e lucrativa. Nesse mesmo caminho, parece que incumbe à educação,

essencialmente, a missão importante de desenvolver novas técnicas para formar pessoas competentes e aumentar a produtividade da indústria moderna.

Contrapondo as narrativas otimistas, o pessimismo dos tecnófobos se sustenta nos efeitos maléficos das tecnologias digitais. Nesta perspectiva, as desvirtudes tecnológicas solapam a vida humana e se incorporam numa sociedade dominada, viciada e doente. Para os tecnófobos, existe uma confusão de identidades onde a distinção entre homem e máquina parece ser apagada aos poucos. A identidade do ser humano como indivíduo social, racional e sentimental entra em conflito com a influência da tecnologia e da robótica envolta à inteligência artificial.

No campo educacional, as narrativas pessimistas chamam atenção para a direção que caminham as tecnologias digitais. Em um universo tecnológico desprovido de seres humanos, se estabeleceria uma educação sem trabalho humano. Estariam as narrativas otimistas favorecendo essa mesma confusão de identidades entre máquinas e professores, a ponto de as máquinas serem mais professores que os professores? Numa outra perspectiva, também possibilitada pela confusão de identidades, poderíamos pensar em professores-máquinas?

Uma terceira perspectiva é apresentada pelos críticos, "cibercriticistas" que se interessam pela reflexão sobre as conexões entre cibercultura e poder (político, social e econômico), levando em conta os problemas e desafios que isso acarreta para o sujeito social.

> Colocado de forma mais clara, estudos críticos do uso da tecnologia na educação precisam levar em conta o conflito social sobre a distribuição de poder. Parte disso envolve tratar o uso da tecnologia na educação como ideologia, isto é, como um mecanismo chave para promover os valores e agendas dos interesses hegemônicos dominantes na educação (SELWYN, 2017, p. 19).

As narrativas críticas sobre uso da tecnologia na educação buscam reflexões e questionamentos. Ainda que possa parecer a intenção de rotular tecnologia como um problema, a tentativa é problematizar a tecnologia educacional. Entre as questões a serem problematizadas estão, principalmente, aquelas que envolvem discursos subjetivos sobre centralidade das tecnologias educacionais e argumentos que buscam justificar a incorporação das tecnologias digitais como solução para uma melhor aprendizagem e para uma educação de qualidade.

Parece que narrativas críticas afrontam atitudes acríticas que privilegiam em grande escala, visões distorcidas da realidade, como se a tecnologia fosse exclusivamente capaz de melhorar as condições de vida dos seres humanos e como se fosse a solução para todos os problemas globais. O "conservadorismo cultural tanto quanto o populismo tecnófilo nos impedem de ver que a conversão da participação e da popularidade em critério de valor permanece na abstração" (RUDIGER, 2013, p. 50).

Tão importante quanto identificar os sentidos das narrativas sobre tecnologias digitais é se aproximar do que tem sido investigado nesta temática e buscar os alicerces para pesquisas futuras. Para desenvolver esta pesquisa, inicialmente foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como critério de busca os descritores "formação de professores" e "das tecnologias" e "história oral" e "das tecnologias". Após o levantamento, foram identificados 54 registros, porém 16 deles não disponibilizavam a tese online, permitindo a constituição de um universo de 38 teses suscetíveis de serem analisadas. A partir de uma "leitura flutuante" (BARDIN, 2016, p. 126) dos 38 resumos, foi feita a opção por eliminar 04 teses que não faziam parte da temática desta pesquisa, apesar de conterem os descritores pesquisados. Portanto, o corpus de análise foi definido em 34 teses, correspondendo a 63% do total de 54 registros identificados na fase inicial de levantamento.

Esta preparação se sustentou no conteúdo dos resumos das teses, especialmente, no conteúdo explícito do que foi efetivamente observado pelo pesquisador. Com um número bem maior, as narrativas otimistas representaram 62% contra 38% de narrativas críticas. A narrativa

pessimista não foi encontrada nas 34 teses analisadas. Entre 2014 e 2015 não houve diferença no número de narrativas otimistas e críticas. Portanto, a predominância das narrativas otimistas ocorreu nos três últimos anos, entre 2016 e 2018.

Os dois primeiros anos as narrativas otimistas e críticas representaram 50% cada, ou seja, uma não se destacou em relação a outra. Já em 2016 as pesquisas com narrativas otimistas cresceram consideravelmente em contraste à redução das críticas. Entre 2017 e 2018 houve uma pequena redução das narrativas otimistas, passando de 78% para 75% e, no sentido oposto, as narrativas críticas tiveram um pequeno aumento, passando de 22% para 25%. Ainda que fosse possível pensar em redução do otimismo e aumento das críticas, as variações são muito pequenas, mais próximas de uma estabilidade.

A sistematização do conhecimento sobre tecnologias em ambientes educacionais e o recorte apresentado sobre narrativas se desdobram em algumas considerações finais. Os resultados demonstram a predominância das narrativas otimistas, com uso das tecnologias na formação de professores como forma de melhorar o ensino e o aprendizado, práticas educativas com tecnologias e políticas públicas para uso das tecnologias digitais.

Entre as narrativas críticas foram citados descompassos entre práticas e discursos sobre qualidade do ensino com tecnologias, reconfiguração do trabalho docente com novas demandas de tempo e carga horária, precariedade da educação ofertada, desconfiança no discurso de que as tecnologias teriam condições de solucionar os problemas da educação.

Dentro deste plano delimitado, esta pesquisa suscita a necessidade de aprofundamento científico e empírico sobre a temática, apontando para o desenvolvimento de um estudo mais amplo dos “estados da arte” para futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

RUDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação, linguística, mobilidade e práticas translíngues. São Paulo: Pontes, 2017, p. 15-40. Disponível em: https://osf.io/preprints/socarxiv/5pu3x/. Acesso em: 10 set. 2018.

Palavras-chave: Tecnologias; Educação; Narrativas

DISCURSOS SOBRE AS TICS NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE

THIAGO BERNARDO CAVASSANI - IFSP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os avanços tecnológicos evidenciados a partir de meados do século XX e o consequente advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) trouxeram possibilidades de uma conectividade global e trocas incessantes de informação e conhecimento que formataram novos arranjos sociais e econômicos. Diversas designações surgiram na tentativa de abarcar, interpretar, explicar e sintetizar as novas dimensões da 'era da informação', tais como Sociedade da Informação -SI- (BELL, 1973); Sociedade informacional em Rede (CASTELLS, 1999) ou Sociedade do Conhecimento -SC- (DRUCKER, 1977). Entretanto, a formação destas novas 'ordens sociais' e até mesmo a apropriação e uso destas tecnologias no campo educacional ainda hoje engendram grandes debates e controvérsias.

Inserindo-se neste contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados parciais de um exercício de reflexão teórica que se fundamenta na análise crítica da produção acadêmica a partir da abordagem metodológica de linha interpretativa (GIL, 2002), cujo tema principal é circunscrito nos discursos que permeiam o papel atribuído às TICs e seus usos nos espaços escolares. Na medida em que o objetivo neste espaço não é esgotar as fontes de informação, mas sim trazer subsídios que contribuam para este debate premente na escola atual, o corpus de análise constitui-se do levantamento das principais produções disponíveis sobre o assunto e resulta de uma revisão exploratória do tipo narrativa da literatura (FERENHOF e FERNANDES, 2016). Nesta abordagem, a busca não sistemática permite identificar os principais trabalhos de forma não hierarquizada e contribuir, assim, para a análise interpretativa da questão sob o ponto de vista contextual e teórico inicialmente adotado (ROTHER, 2007). Compondo-se de um recorte de pesquisa de um projeto de Doutoramento em andamento, pretendemos lançar luz sobre as premissas e as concepções que supostamente subjazem estes discursos, relacionando-os criticamente com as implicações e demandas que geram para o uso das tecnologias digitais no espaço educacional e também para a formação de professores. Pretendemos assim, realizar uma análise reflexiva sobre a inserção das TICs no processo educativo e apontar alguns caminhos e percalços que podem contribuir no debate sobre a questão.

A leitura e a análise crítica dos trabalhos selecionados nos permite tecer considerações no sentido de indicar a ambivalência dos discursos que, principalmente após a massificação da experiência da Internet, têm ainda a escola como instituição social responsável pela formação total do cidadão. Imbuída de um conjunto de movimentos de mudança para atender as demandas desse novo cidadão na atualidade, os discursos associados às TICs nos sugerem circunscrevê-las dentro da própria lógica ambivalente que parte da literatura disponível sobre o assunto apresenta (KELLNER, 2001; FEENBERG, 2010): de um lado, os discursos que observam ou denunciam os slogans da SI ou SC (MARI, 2014) e as TICs como instrumentos que viabilizam os movimentos de uma ideologia que tenta perpetuar a manutenção do sistema socioeconômico vigente (DUARTE, 2001). Noutra vertente, aqueles que vislumbram possibilidade do acesso à informação fornecidos pelas tecnologias digitais e a construção do conhecimento como uma

retomada de consciência que habilita o cidadão a desempenhar um papel mais igualitário e colaborativo (LEVY, 1999) no atual sistema socioeconômico – em que a informação e o próprio conhecimento figuram como eixo produtivo central (SAMPAIO e COUTINHO, 2011). A educação é, nesta perspectiva, um dos motores para a plena implementação de uma genuína SC. (UNESCO, 2005)

Diante destes discursos, podemos inferir que os diferentes entendimentos que permeiam a inserção das TICs nos espaços escolares refletem a ausência de um amplo e necessário diálogo entre os educadores, gestores educacionais e a comunidade sobre os projetos e programas que a escola contemporânea precisa implementar na formação integral do cidadão emancipado e participativo. Ambos os discursos, se assim podemos entender, não consistem em excluir do fazer pedagógico a dimensão tecnológica do ensino ou mesmo a discussão e a compreensão das intrincadas inter-relações entre TICs e os espaços de convívio social do cotidiano escolar. Ao contrário, em ambos os discursos, a inclusão crítica das TICs no fazer pedagógico contemporâneo é um ponto de convergência. Acrescentamos que esta inclusão torna-se uma necessidade urgente, pois pode revelar-se como condição básica para o desenvolvimento do pensamento crítico na contemporaneidade: num mundo mediado por tecnologias digitais, a alfabetização mediática e tecnológica torna-se essencial para vias de superação de desigualdades.

A realidade social, entretanto, ainda que permeada e condicionada pelos fluxos informacionais (CASTELLS, 1999) não pode ser circunscrita a TICs e a Internet, mas sim integrada e pertencente também a estas dimensões numa relação dialógica e flexível. A sociedade contemporânea, portanto, deve ser compreendido em termos de um projeto no qual a:

[...] a informação seja um bem público, não uma mercadoria, a comunicação um processo participativo e interativo, o conhecimento uma construção social compartilhada, não propriedade privada, e as tecnologias um suporte para tudo isso, sem que se convertam em um fim em si (BURCH, 2005 p. 68).

Dessa forma, se é verdade que a tecnologia digital está cada vez mais acessível aos cidadãos, então esta "deve ser usada no sentido de promover a auto-expressão e a transformação social" (KELLNER, 2001, p. 425). A escola na sociedade contemporânea possui, nesta perspectiva, importante papel no sentido de capacitá-lo plenamente para a apropriação, avaliação e uso crítico das TICs e dos produtos culturais socialmente produzidos.

Indicamos ainda que é necessário problematizar as políticas educacionais tão quanto as práticas pedagógicas que se apropriam das TICs dentro da lógica que aparentemente se deslinda no horizonte educacional atual e que se encerra na consolidação de uma estrutura escolar dual. Conforme explicita Barreto (2009), tal dualidade se expressa na medida em que para alguns o uso das tecnologias vem acompanhado de uma simplificação e um distanciamento de sentido, utilizadas como instrumentos na perspectiva da formação para o trabalho "abortando-se as expectativas de um futuro promissor". Para outros, entretanto, as mesmas TICs são constituintes de processos integrados ao fazer cotidiano, complementados com "[...] uma gama de condições outras: culturais, sociais e, principalmente econômicas, tendendo a garantir esse futuro promissor" (p. 147).

Encontra-se aí, portanto, o maior desafio para a formação e também para o atual papel do professor na complexa sociedade contemporânea: tornar-se o profissional que possibilite aos cidadãos a formação humana integral aliada a capacidade de leitura crítica das TICs e seus produtos culturais em prol da construção de uma escola única, propiciando o desenvolvimento de uma sociedade livre, consciente e menos desigual.

Referências:
BELL, Daniel. O advento da sociedade pós-industrial: um ensaio de previsão social. São Paulo, 1973.
BURCH, Sally. Sociedade da informação/sociedade do conhecimento. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. Desafios de palavras - Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação. C&F éditions: France, 2005.
CASTELLS, Manuel. A era da informação: a sociedade em rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 1, 1999.
DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, p. 35-40, 2001.
DRUCKER, Peter. Sociedade pós-capitalista. 6a ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
FEENBERG, Andrew. Racionalização democrática, poder e tecnologia. In: NERDER, Ricardo T. (Org.). Construção Crítica da tecnologia e sustentabilidade. Brasilia, Vol. 1, n. 3, 2010.
FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. Revista ACB, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
KELLNER, Douglas. A cultura da mídia–estudos culturais: identidade e política entre o moderno eo pós-moderno. Bauru,: Edusc, 2001.
LEVY, Pierre. Cibercultura. Editora 34, 1999.
MARI, Cezar Luiz. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: Evangelista, Olinda (org.) O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2016.
ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. Acta paulista de enfermagem, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.
SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. Formação contínua de professores: integração das TIC. Revista da Faculdade de Educação-Faed, v. 9, n. 15, p. 139-151, 2011.
UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2005

Palavras-chave: TICs; Educação; Formação de professores

DIVERSIFICAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA

JANAINA CAMPOS PERES VENDITTI - ETEC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A forma tradicional (aula expositiva), avaliação formal e algumas práticas laboratoriais podem até trazer alguns benefícios ao profissional, mas não são suficientes para o ensino (RONCA; ESCOBAR, 1984). A utilização de instrumentos, resultantes das novas tecnologias, em sala de aula surge com o intuito de preencher os espaços deixados pelo ensino tradicional, a fim de favorecer aos educandos a ampliação de seus horizontes, isto é, de seus conhecimentos, fazendo dos estudantes agentes participativos do processo de aprendizagem (SANTOS; BELMINO, 2013).

Diante das dificuldades em se ministrar os conteúdos de biologia no ensino médio – ora pela falta de tempo e motivação profissional em preparar metodologias diferenciadas, ora pelo aluno que perde muito no processo de transmissão-recepção, absorvendo pouco do que é passado – desenvolver este trabalho foi uma forma de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Castoldi e Polinarski (2009), no processo de aprendizado do aluno, o recurso didático é peça primordial, uma vez que desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando da realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e, consequentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, possibilitando que o mesmo possa empregar esse conhecimento no cotidiano. A utilização de diversas linguagens diferentes da tão utilizada linguagem oral desperta o interesse em aprender nos alunos (Trivelato; Oliveira, 2006).

O objeto deste estudo é o uso de diversas linguagens em sala de aula com o objetivo de, dentro da matriz curricular de biologia de uma escola Técnica da zona Norte de São Paulo, apresentar o conteúdo de citologia aos alunos do primeiro ano do ensino médio com material didático previamente elaborado, sendo estes modelos anatômicos, moldes, jogos, mídia etc., despertando o lúdico e a participação dos alunos. Para tal será necessário a confecção de material, que posteriormente será divulgado e compartilhado com o corpo docente, não servindo este para anular o planejamento da aula, que é de suma importância.

A metodologia deste trabalho é baseada na pesquisa-ação que, como o próprio nome diz, busca intervir na situação a fim de modificá-la (SEVERINO, 2016), e para tal foram necessárias algumas etapas. Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa buscou, de maneira resumida, diversas formas de linguagens que podem ser utilizadas em sala para abordar o mesmo assunto. A segunda etapa consistiu em conhecer quais são os recursos mais utilizados na referida escola. A coleta de dados foi realizada através de um questionário com 4 questões abertas, com um grupo de 39 alunos, sendo 3 meninas e 36 meninos (pois se trata de um curso de ensino médio integrado ao técnico de eletrônica, onde o sexo masculino prevalece). A seguir as questões que foram usadas no questionário: *" Você saberia explicar o que é material didático? (se sim, explique)"; " Com quais recursos didáticos você teve contato no ensino fundamental? "; "Estudou em escola pública ou particular? " e "Quais recursos são utilizados na disciplina de biologia nesta escola?"*

Segundo Souza (2007), todo e qualquer material utilizado no auxílio ao ensino-aprendizagem é um recurso didático; contudo, pode-se perceber que 46% dos alunos

questionados não sabem ao certo o que é material didático (questão 1). Ao analisarmos o terceiro gráfico, percebe-se nitidamente que o maior recurso com o qual tiveram contato no ensino fundamental foi o quadro negro e as aulas expositivas (questão 2). Como sugere Madeira (2010), é a representação do ensino tradicional; para alguns professores, não é técnica mais usada e sim a única. Nos outros recursos didáticos, é notável a diferença entre escolas públicas e particulares (questão 3). Nas particulares, o uso de PowerPoint foi aproximadamente três vezes maior (25% contra 73,9%). Isso pode estar relacionado à estrutura física e equipamentos para tal. Nas escolas públicas, os recursos são mais diversificados. Talvez pela falta de equipamentos eletrônicos específicos, como o datashow, o que se sobressai nesta pesquisa em escola pública é o vídeo, recurso que tem um potencial imenso, quando usado corretamente. Cabe ao professor saber usá-lo. (PETTINATI FILHO; D'DROGUETT, 2017).

Existe também um motivo para que o PowerPoint esteja tão presente nas escolas particulares. A forma conteúdista e apostilada estimula a utilização deste recurso, que se não for usado corretamente só troca a antiga tecnologia (quadro) por uma "nova" (slides), um tipo de "educação bancária" descrita por Freire (2011). Este tipo de abordagem, ora no quadro, ora nos slides, faz parte da tradicional aula expositiva, que possui suas vantagens, mas que não pode ser utilizada como ferramenta única, onde os conteúdos são memorizados e ao professor cabe sua medição através de processos avaliativos, processo este que muitas vezes foi usado na sua formação (GIL, 2007). Outro dado também chama atenção: o livro didático nem é visto por eles como recurso, sendo este um dos que mais consomem recurso público para distribuição (IPEA, 2011).

Diante da análise dos dados, foi planejada a intervenção e, para que a mesma ocorresse, foi necessária a confecção de roteiros que abordassem o mesmo assunto com diversas linguagens. A aplicação se deu durante as aulas de biologia. O roteiro não substitui o planejamento, apenas fornece ideias, indica sugestões que podem ser desenvolvidas por cada profissional, de acordo com sua realidade, expectativas e personalidade. A ausência de um plano em conjunto com as dificuldades encontradas cotidianamente nas escolas tem levado os docentes a uma prática de improvisação em sala, o que prejudica o trabalho escolar como um todo (FUSARI, 1998). Neste projeto três roteiros serão confeccionados, sendo que apenas um será mostrado, considerando o tempo de aplicação e o limite de caracteres.

No roteiro "célula 3D" a linguagem explorada é a imagética tridimensional , o tempo de desenvolvimento é de quatro semanas. Os alunos foram orientados a construírem um modelo tridimensional de uma célula indicada pelo professor, a saber: célula animal, vegetal, bacteriana gram-positiva, gram-negativa, cianobactéria, óvulo, espermatozoide, leucócitos e eritrócitos. Para construção os alunos seguiram regras como tamanho (15-25 cm) e proporção. Os materiais que integraram os modelos foram previamente combinados com o professor, neste trabalho não puderam ser utilizados materiais como isopor, gesso, argila, massinha de modelar, gel de cabelo, gelatina sem sabor ou qualquer outro alimento. Os critérios de avaliação utilizados: estética, organização do grupo, conteúdo e adequação às normas e pontualidade. Ao final da atividade, os trabalhos foram doados à escolas que não possuiam material didático deste tipo.

As práticas associadas à teoria fornecem subsídios para que o aluno se aproprie do conhecimento científico e encontre nele significado. A confecção das células tridimensionais facilita essa apropriação do conhecimento, uma vez que despertam a curiosidade e o interesse do educando. A diversificação também preenche a lacuna deixada pela precariedade dos equipamentos e aparatos laboratoriais de cada unidade de ensino. Uma vez que são construídos pelos alunos, podem ser uma alternativa significativa e de baixo custo. O processo de construção do modelo aproxima os alunos. A melhora na integração entre eles, ao final do

processo, é visível. Isso é muito significativo, uma vez que vivem em sociedade e não podem se isolar de tudo. No processo de construção também existe integração com outras disciplinas. Os alunos questionam o professor de artes sobre materiais escolhidos para a modelagem, sobre cores e estética; questionam o professor de matemática em conteúdos de proporção e medidas. A relação aluno-professor também é aperfeiçoada neste processo, além da postura do aluno em sala e até mesmo o respeito aos colegas.

REFERÊNCIAS

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: Funtef, 2009. p. 684-692.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. São Paulo: FDE, 1998. (Idéias, n. 8).

GIL, A. C. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2007.

IPEA. Financiamento da Educação: necessidades e possibilidades. Brasília, 2011. (Comunicado do IPEA, n. 124).

MADEIRA, M. C. Sou professor universitário; e agora? 2. ed. São Paulo: Sarvier, 2010.

PETTINATI FILHO, A. R.; D'DROGUETT, J. G. Cinema documentário, experiências de participação e convergência para a educação midiática no Ensino Superior. In: BAPTISTA, A. M. H.; BATISTA, C. F.; D'AMBRÓSIO, U. (Org.). Educação e Linguagens. São Paulo: BT Acadêmica/CAPES, 2017. ebook.

RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação? 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. Recursos didáticos: Uma Melhoria na qualidade da Aprendizagem. 2013. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito__fde094c18ce8ce27adf61aedf31dd2d6.pdf. Acesso em: 4 abr. 2018.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, S. E. O uso de recurso didático no ensino escolar. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas", Maringá, 2007.

TRIVELATO, S. L. F.; OLIVEIRA, O. B. Práticas docentes: o que pensam os professores de ciências biológicas em formação. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE, Rio de Janeiro, 2006.

Palavras-chave: 1 - Material didático, 2 - Ensino de Biologia, 3 - Linguagens.

JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

GABRIELE SERUR - PUCPR

PERCY NOHAMA - PUCPR

MAICRIS FERNANDES - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo contempla a temática dos jogos digitais como ferramentas assistivas no processo de aprendizagem. No cenário da educação, as barreiras para as pessoas com deficiência ainda se fazem presente. Assim, os recursos tecnológicos podem servir como ferramentas acessíveis a professores e alunos. Os jogos digitais passam a ocupar um lócus importante na lógica da inclusão social e digital desse indivíduo. O jogo digital, foco desse estudo, foi desenvolvido como uma tecnologia assistiva para ajudar na comunicação, educação e formação cidadã de pessoas com necessidades complexas de comunicação e que tenham o diagnóstico de TEA, compondo uma forma de promoção da inclusão social dentro do contexto educativo. O problema que norteia este estudo é se o jogo digital desenvolvido traz benefícios para o ensino da pessoa com necessidades complexas de comunicação, como o TEA e demais transtornos associados. O objetivo geral, portanto, constitui-se em avaliar a eficácia dessa tecnologia assistiva como uma ferramenta de apoio aos professores no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA, apoiando-se nos objetivos específicos (1) avaliar a eficácia do jogo digital na realidade do ensino-aprendizagem, (2) avaliar o perfil dos professores usuários do jogo desenvolvido e (3) coletar dados para o aperfeiçoamento da tecnologia.
Foram realizadas quatro etapas da metodologia adotada: Na etapa (1), recrutou-se professores através da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e escolas de educação especial, por intermédio de anúncio sobre o software e sua utilização no contexto da sala de aula; depois, foram selecionados os professores que correspondiam aos critérios de inclusão: estar vinculado à Secretaria de Estado de Educação ou outra instituição que estabeleça contrato para a realização da pesquisa, ter alunos com deficiência, transtorno de aprendizagem ou TEA e comparecer ao treinamento para a utilização do software. Na etapa (2), os professores assinaram o TCLE e responderam um questionário inicial. Esse questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas e avaliou-se o conhecimento prévio dos profissionais em educação a respeito das tecnologias assistivas. Foram coletados dados sociodemográficos, escolares e de percepção sobre as tecnologias assistivas. A etapa (3) constituiu-se de um treinamento presencial promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e outras instituições que apresentem interesse com o objetivo de capacitá-los para a utilização do software desenvolvido. A etapa (4) consiste da utilização efetiva do aplicativo lúdico por parte dos docentes e seus alunos em 10 sessões, em andamento, com o objetivo de avaliar sua usabilidade.
Toda a contextualização do estudo ocorreu com base em uma revisão de literatura sobre o TEA, a inclusão de pessoas com deficiência e os jogos digitais como tecnologias assistivas. Segundo o Artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá

nenhuma espécie de discriminação." Dentre as maneiras para sanar esse déficit, o Governo Federal propõe, no inciso III do Art. 75 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, "criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais" (BRASIL, 2008, p.2).

Para tanto, direcionaram-se incentivos as tecnologias assistivas. Elas são definidas como quaisquer recursos, itens, equipamentos ou serviços que melhorem, aumentem ou mantenham as habilidades físicas e/ou mentais das pessoas com deficiência (POOBRASERT; MUPATTARAROT; SAE-AUE, 2017). Dentro desse universo, existem os jogos sérios que são jogos digitais desenhados com o propósito de melhorar o conhecimento, as habilidades ou atitudes do jogador, tendo tanto o objetivo de entreter, quanto de promover mudanças comportamentais (GIUNTI et al., 2015; THOMPSON et al., 2010). Com o TEA, existe uma demanda específica tendo em vista as características do transtorno, como as dificuldades em compreender termos abstratos e o uso de meios visuais, tácteis ou auditivos para auxiliar na comunicação. Como cerca de 1% da população mundial apresenta algum dos transtornos do espectro do autismo (ELSABBAGH et al., 2012), é de fundamental importância a ampliação das pesquisas sobre novas estratégias para desenvolver a comunicação e formas diversas para melhorar a integração deles na sociedade. Uma abordagem que vem ganhando adeptos e sendo bastante experimentada envolve a aplicação de jogos digitais nas áreas emocional, comunicação e interação social, cognitiva, motora e na concentração (KANNER, 1943). Os jogos digitais, enquanto ferramentas educacionais, permitem ao aluno assimilar conceitos, auxiliando no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para sua formação (BALASUBRAMANIAM; WILSON, 2006).

Neste momento, é possível apresentar resultados preliminares sobre a usabilidade do aplicativo para alfabetização desenvolvido. Foram coletados dados de quatro profissionais que atuam com a educação especial, os quais apresentaram uma média de 28,25 anos de idade; três profissionais atuam de 0 a 5 anos e um de 11 a 20 anos na educação especial. Os transtornos associados mais frequentes foram a Deficiência Intelectual e a Síndrome de Down. Todas os profissionais demonstraram conhecer as tecnologias assistivas; entretanto, utilizavam principalmente a Comunicação Ampliada e/ou Alternativa de baixa tecnologia, como pranchas físicas. Nenhum profissional realizou uso de jogos digitais com os alunos anteriormente. Mesmo assim, consideraram essa ferramenta digital como muito importante para a interação e desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA.

Os dados coletados entre as 28 sessões mostram que os alunos ficaram pouco engajados no jogo digital (x= 2,08). Qualitativamente, foi identificado que algumas dificuldades comprometeram o tempo de engajamento da criança com o jogo. Essas dificuldades foram limitações na coordenação motora fina para o controle da personagem (n= 11), dificuldade de compreender o objetivo do jogo (n=7) ou a própria característica atencional do TEA (n=11). Em algumas sessões, os profissionais observaram que os alunos tiveram resistência em tocar no tablet e/ou ficavam apenas observando o movimento do jogo (n=5). Essas informações descritivas permitiram uma caracterização da interface aluno-jogo digital que permite que algumas alterações sejam realizadas para permitir maior adesão do aluno na atividade da proposta. Apesar dos resultados do engajamento, os profissionais observaram que as crianças gostaram de usar o aplicativo lúdico (n= 19). Ressalta-se a necessidade de continuidade dos estudos sobre a usabilidade do jogo e verificação da sua real utilidade como ferramenta educacional.

REFERÊNCIAS

BALASUBRAMANIAM, N.; WILSON, B. Games and simulations. In Society for information technology and teacher education international conference, v.1, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. v.4, n. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos). Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasil. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 20 abr. 2019.

ELSABBAGH, E.; MERCURE, K.; HUNDRY, S.; CHANDLER, G.; PASCO, I.; CHARMAN, A.; PICKLES, S.; BARON-COHEN, P.; BOLTON, P.; JOHNSON, H. Infant neural sensitivity to dynamic eye gaze is associated with later emerging autism. Current biology, v. 22, n.4, p. 338-342, 2012.

GIUNTI, G.; BAUM, A.; GIUNTA, D.; PLAZZOTTA, F.; BENITEZ, S.; GÓMEZ, A.; LUNA, D.; BENALDO DE QUIROS, F. G. Serious Games: A Concise Overview on What They Are and Their Potential Applications to Healthcare. Studies in Health Technologie and Informatics, v. 258, p. 261-262, 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar (pp. 15-35). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

POOBRASERT, O.; MUPATTARAROT, T.; SAE-AUE, L. Use of assistive technology to accommodate students with writing disabilities. 2017 IEEE 5TH International conference on serious games and applications for health. Perth, WA, 2017.

THOMPSON, D.; BARANOWSKI, T.; BUDAY, R.; BARANOWSKI, J.; THOMPSON, V., JAGO, R., GRIFFITH, M.J. Serious Video Games for Health How Behavioral Science Guided the Development of a Serious Video Game. Simulation & Gaming, v. 41, n. 1, p. 587-606, 2010.

Palavras-chave: Jogos digitais; Alfabetização; Tecnologias Assistivas.

KHAN ACADEMY: CONTEXTOS DE USOS PARA UMA APRENDIZAGEM INOVADORA

JULIANO CAETANO PINTO - UNICID

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

KHAN ACADEMY: DA NOVIDADE A INOVAÇÃO

Introdução

Este pôster discute os processos de implementação da Khan Academy (KA) - Matemática, nas escolas municipais de Barueri. A KA é uma plataforma digital de aprendizagem, cuja a mesma disponibiliza conteúdos para diversas áreas de conhecimento, entre eles a matemática. Foi projetada em 2006 por Salman Khan, tendo como finalidade ensinar qualquer um que deseja aprender, de forma gratuita e com qualidade.

Em face disso, ou seja, na perspectiva que a KA venha solucionar os diversos problemas de aprendizagens, alterando os resultados negativos, a plataforma passa a ser incorporada a sala de aula, nos currículos escolares, quando não nas próprias aulas de matemática. Entretanto, o formato que é imposto, geralmente desconectada dos planejamentos curriculares, de maneira célere, sem uma proposta concisa que permita o amadurecimento dos sujeitos para um uso crítico da ferramenta. Isso posto, seus impactos e benesses se reduzem. O que antes era inovação, pouco contribui para a transformação do ensino, pois professores e alunos são "tomados de surpresas" e acabam adaptando a KA ao modelo tradicional de ensino dos quais já estão acostumados.

Diante desta preocupação com a inserção da KA nos espaços escolares sugere a seguinte indagação: Qual cenário é favorável para a plataforma KA se tornar inovadora e não apenas mais uma novidade? Deste problema, surge outro questionamento: Existem caminhos para que a KA consiga atender as expectativas geradas? Portanto, o objetivo geral é analisar a implementação da KA nas instituições de ensino que possuam o projeto em andamento. Já os específicos, se concentram em comparar as práticas pedagógicas dos professores regentes com a KA Matemática nos laboratórios de informática ao referencial teórico adotado. Ainda assim, utilizara-se de entrevistas e questionários respondidos pelos docentes de informática, verificando os contextos de usos para uma implementação segura, contínua e contribuinte para um ensino significativo.

Referencial teórico

As bases teóricas desta pesquisa, foram absolvidos dos trabalhados publicados especificamente sobre a KA. O entendimento deles, obras, textos e aferições, são essenciais para compreensão do proposto até aqui, ou seja, os contextos de usos que a plataforma está inserida podem sugerir resultados significativos na educação.

Apoiados nos descritores "KHAN ACADEMY" fez-se buscas em sites como Google Acadêmico, Scielo, Portal Periódico da Capes e bibliotecas universitárias da PUC, USP, UNB, UFRGS e UNESP, encontrando ao todo 26 trabalhos, no período de 2012 a 2018, dos quais referenciavam a plataforma KA, como ferramenta educacional. Desta investigação emergiram três tendências: primeiro, elas apontavam para autores clássicos que produzem reflexões sobre o tema educação inovadora; segundo, não se faz menção a preocupação da inserção da KA associada aos contextos de usos; terceiro, a semelhança entre os escritos possibilitaram a criação de cinco grandes categorias conceituais e que de certo modo sustenta esta pesquisa, sendo:

Identidade Docente - ID, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, Metodologia Ativa - MA, Mídia e Sociedade do Conhecimento – SC.

Começamos por Identidade Docente, pois o caráter humano disposto nos processos de aprendizagem parece influencia-los fortemente. Permeiam esta categoria autores como: Freire (1996), Tardif (2014) Valente (1999) As perscrutações deles inferem um novo ritmo ao trabalho do educador, focado no aluno, na preocupação e respeito a vida pregressa de cada um deles, além do apelo a humildade e a relação horizontal, que fortalece e valoriza a interação docente-discente.

Concomitante as Identidades Docentes se relacionam com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), reverberadas por Coll (2010), Menegais (2015) e Kenski (2016), como processos e estratégias que apoiam os sujeitos educacionais, eficientes para a conquista dos objetivos finais da educação: aprender para a vida. São compreendidas como suporte, mediadoras, atalhos, seja qual for sua conceituação, fomentam e despertam novas áreas de aquisição da inteligência. As TDIC, por si só são insuficientes e sua performance está ligada diretamente as mídias e toda a estrutura física condizente com sua viabilização, bem como os contextos de usos

As Mídias não são simples produtos ou objetos, elas correspondem desde a um vídeo analógico, a uma smartv, um computador e os diversos formatos de redes web e conexões. Portanto, autores como Papert (1985), Moran (2000) e Valente (2001) arregimentam esta parte da pesquisa. Entretanto, qualquer que seja a estratégia, recurso tecnológico ou infraestrutura, se faz necessário a adoção destas de forma planejada, uníssona aos propósitos dos sujeitos envolvidos e sempre que possível revisitada e aferida quantos aos objetivos do projeto pedagógico tecnológico.

No tocante as Metodologias Ativas - MA, ganham destaques as ideias de Ausubel (1968), Moreira (1999) e Salman Khan (2013) que propõem estratégias, formatos de trabalho e maneiras de aprender diferenciadas e lúdicas. Em defesa de um ensino que leva em conta a vontade dos discentes, o conhecimento prévio estabelecido que os capacita para aprender novas habilidades e o apelo a bons materiais, relevantes para uma aprendizagem profunda, são algumas das ideologias presentes nestes autores.

Estas rotas conceituais culminam para a Sociedade do Conhecimento, autossuficiente, colaborativa e agregadora de uma inteligência coletiva, que se preocupa com seus indivíduos e caminhos escolhidos, nesta sociedade, saberes não são exclusivos de grupos ou instituições, tão poucos se figuram como posse de uma pessoa só. Os autores Levy (1999) e Castells (2003) discorrem sobre elas, salvaguardando o interesse coletivo e a sociedade que vive em rede, dos quais não concebem que somente alguns detenham o conhecimento, produzam e participem isoladamente.

Metodologia

A partir das cinco categoriais referenciais detalhadas acima, serão elaborados formulários específicos sobre o tema, tais como: Quest1(Questionário): Identificação docente; Quest2: informações sobre o projeto KA; Quest3: O professor Regente e suas práticas com a KA; Quest4: KA e suporte ao docente; Quest5: Projeto KA e continuidade; Quest6: formação docente e KA; Quest7: ferramentas da KA; Quest8: infraestrutura e mídias para o funcionamento da KA. Estas informações associadas aos conceitos de ID, MA, TDIC, MÍDIA e SC, direcionam para a reflexão sobre os processos de implementação da KA.

Ainda assim, visando uma maior proximidade ao objeto de estudo, serão realizadas entrevistas pessoais com os sujeitos da pesquisa, além da análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação referentes a elaboração, inserção e continuidade da KA nas escolas, bem como dos materiais constantes nas formações, encontros, reuniões e parcerias para o funcionamento

da plataforma nas escolas. Os dados observados nesta etapa são primordiais no que tange ao projeto tecnológico, capacitação docente, práticas escolares junto a plataforma, traçando um caminho possível para conduzir elucidação do questionamento inicial: KA: solução inovadora ou modismo tecnológico?

Considerações finais

Como uma pesquisa em andamento, os resultados ainda estão sendo processados. Entretanto, há pistas que foram levantadas pela problemática e arguidas nos referenciais teóricos. A KA, parece funcionar melhor em cenários planejados, naqueles onde os sujeitos envolvidos, desde os alunos, professores e comunidade em geral participaram dos processos de inserção da tecnologia educacional. Corrobora para esta percepção o engajamento de profissionais propícios a aprender e reinventar suas práticas pedagógicas. Além destas condicionantes, ressaltam-se a infraestrutura ideal, um computador por aluno, internet sem oscilações, suportes e orientações técnicas aos professores de apoio ao docente

A crítica às tecnologias educacionais reverberadas neste pôster não postula a negação, abandono ou desprezo por elas. A intenção é promover a reflexão e fazer com que seu uso seja repensado a ponto de realmente apoiar alunos e professores nas trilhas de sucesso da aprendizagem.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology:** A Cognitive View. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução maria Luiza Borges - revisão Paulo Vaz. Rio de janeiro: Zahar, 2003

COLL, Cesar. MONEREO, Carles. **A psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Tradução Naila Freitas - consultoria, supervisão e revisão técnica: Milena da Rosa Silva. Porto Alegre: Artmed 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KHAN, Salman. **Um mundo, uma escola:** a educação reinventada. Tradução de George Schlesinger. Editora Intrínseca: Rio de Janeiro - RJ. 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª edição, 6ª reimpressão. Campinas – SP. Papirus. 2016.

MENEGAIS, Denice Aparecida Fontana Nisxota. **A formação continuada de professores de matemática:** uma inserção tecnológica da plataforma Khan Academy na prática docente. Tese (Doutorado). Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, p. 201. 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. : Papirus, 2000

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

PAPERT, Seymour. **Logo:** Computadores e Educação. Brasiliense, São Paulo, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

Palavras-chave: Khan Academy; Inovação; Plataforma Digital; Contextos de usos.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DE UM CURSO DE DIREITO E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

ELIZABETH SAMPAIO TARACIEVICZ DE CARVALHO - UNIVILLE

MARLY KRÜGER DE PESCE - UNIVILLE

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema: Em que medida as tecnologias são utilizadas nas práticas educativas de professores de um curso de Direito?
Objetivo geral: Analisar de que maneira as tecnologias digitais têm sido inseridas nas práticas educativas dos docentes de um curso de Direito.
Objetivos específicos
- Conhecer as diversas práticas pedagógicas, mediadas pelas tecnologias, utilizadas em um curso de Direito;
- Identificar as concepções pedagógicas que fundamentam o uso das tecnologias digitais;
- Investigar os desafios no uso das tecnologias na visão dos professores;
- Identificar as contribuições das tecnologias nas práticas pedagógicas.

Metodologia

A pesquisa de abordagem qualitativa visa, segundo Gatti e André (2010), investigar opiniões, percepções e representações, que neste caso estão relacionadas especificamente às práticas educativas dos professores do curso de Direito no que se refere às praticadas educativas com inserção das tecnologias digitais.
O lócus da pesquisa será uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina, que oferta o curso de Direito presencial no período matutino e noturno, no campus principal. Atualmente são 42 professores que lecionam no curso, sendo que a maioria atua nos dois períodos.
Os instrumentos de coleta de dados serão um questionário e uma entrevista semiestruturado com os 42 professores atuantes no curso. Para May (2004), o questionário é um instrumento relativamente fácil de ser aplicado por coletar um número significativo de informações num único momento. Todavia, alguns assuntos precisam ser aprofundados, os quais podem ser favorecidos com a entrevista. No caso desta pesquisa serão convidados a participar desta fase seis professores. A entrevista, segundo May (2004, p. 172), obtém os dados que:

> [...] não são simplesmente peças de informação "precisas" ou "distorcidas", mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações que oferecem para assim fazê-lo.

Desse modo, os métodos de entrevista, em sua análise podem fornecer um modo de entender e explicar as relações sociais.

Fundamentação teórica

Nas últimas décadas, houve uma grande transformação tecnológica e com a universalização das informações, o que permite saber o que se passa em qualquer ponto do mundo. Nesse contexto, a educação tem papel fundamental, sendo a inserção das tecnologias um aspecto ao aproximar

o estudante do que ocorre no dia a dia das pessoas em sociedade. O uso das novas tecnologias em sala de aula pode melhorar a aprendizagem e facilitar o envolvimento do estudante. Os estudantes nascidos na era digital manipulam os equipamentos eletrônicos com destreza e o sistema educacional precisa inserir tais aparatos em um modelo adequado voltado para eles.

Os benefícios são inúmeros, tais como a pesquisa, troca entre as instituições educacionais, conexão entre estudantes entre si e com os professores e outros; o que permite um melhor desenvolvimento do conhecimento. Em tempos de novas tecnologias da informação, as possibilidades de seu uso na educação são inúmeras, o que exige a sua apropriação por parte do professor.

De acordo com Mercado (2002), as novas tecnologias exigem uma nova postura do professor, que precisa se atualizar:

> Com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador. Com a utilização de redes telemáticas na educação, pode-se obter informações em fontes, como centros de pesquisa, Universidades, bibliotecas, permitindo trabalhos em parceria com diferentes escolas; conexão com alunos e professores a qualquer hora e local, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, através de cartas, contos, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento (MERCADO, 2002, p. 11).

A formação do professor deve ser permanente e deve continuar ao longo de toda sua vida a fim de que se acrescentem as experiências obtidas e sejam aplicadas em suas aulas. O profissional da educação deve ter sempre em mente que precisa pensar sobre sua função a fim de melhorar cada vez mais a sua comunicação com o estudante e a subsequente compreensão, o que é um grande desafio.

Para Tardif (2002), a formação do professor deve ser permanente e deve continuar ao longo de toda sua vida a fim de que se acrescentem as experiências obtidas e sejam aplicadas em suas aulas. O profissional da educação deve ter sempre em mente que precisa pensar sobre sua função a fim de melhorar cada vez mais a sua comunicação com o estudante e a subsequente compreensão, o que é um grande desafio.

No que se refere ao professor do ensino superior, especialmente, aqueles que não têm em sua formação inicial um curso de licenciatura, este preparo ainda é mais importante. Ao se considerar os saberes próprios da profissão para a docência, segundo Roldão (2008), não é suficiente apenas o conhecimento específico da área de formação do curso de graduação. É necessário que esse profissional ao assumir a nova profissão, deve aprender a ser professor.

Para Imbernón (2009), a formação continuada se torna fundamental para que eles se constituam na profissão e consigam superar a visão de que o domínio de conteúdo específicos seja suficiente na atuação docente. Este aspecto é crucial para os professores que atuam no curso de Direito, haja vista que esta é uma área do conhecimento baseado na preleção, na doutrina e na transmissão.

Portanto, a prática educativa de professores do curso de Direito é afetada tanto pela forma como o processo de ensino e aprendizagem é compreendida pela sua essa formação específica (Direito) como pela cultura institucional e pela formação continuada que têm participado. Neste sentido, Charlot (2013) identifica que se deve levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e das atividades que ele realiza, pois, cada um pertence a um grupo e interpreta essa posição, buscando dar sentido ao mundo e a si mesmo. Na atuação docente, significa dizer que a sua abordagem metodológica na sala de aula é afetada por essas diferentes formações discursivas.

O professor deve estudar e se renovar continuadamente para aprimorar seu desempenho em classe. A esse respeito, Imbérnon (2002) apud André (2010, p.175), comenta sobre o objeto da formação docente como sendo um processo que deve ser construído constantemente:

[...] concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue o longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento [...].

A formação do professor deve ser permanente e deve continuar ao longo de toda sua vida a fim de que se acrescentem as experiências obtidas e sejam aplicadas em suas aulas. A preparação de um professor sendo contínua e reflexiva e deve ser executada com respeito a tudo e a todos os seres humanos, utilizando, para tanto os seus saberes. A respeito dos saberes docentes, Tardif (2002, p. 37), afirma:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática-educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da prática educativa.

Para se melhorar profissionalmente, o professor deve interagir com os estudantes, de maneira adequada, indo além das técnicas de ensino. Tardif, (2002, p.36), em seus textos afirma que "o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos sociais". Destacando a função social exercida pelo professor, ideias de Tardif fundamentam-se nos estudos de Vigostski (1999), os quais afirmam que o professor é fundamental no saber, pois representa um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível, um papel essencial nas relações sociais.

As tecnologias trazem um impacto expressivo na contemporaneidade, pois permitem o acesso às informações e a tudo o que é produzido, propiciam a comunicação em sociedade, entre outras facilidades que ela traz. O uso nas aulas, sobretudo na formação dos estudantes precisa ser acompanhado constantemente, sobretudo através das práticas pedagógicas.

Resultados

Esta pesquisa está em fase de projeto, portanto, ainda não foi obtido nenhum resultado.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: em campo de estudos. Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC RS. Porto Alegre, v.33, n. 3, set/dez de 2010, p. 175 e 179. ISSN 0101-465X.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHARLOT, B. A relação do saber e as práticas educativas. SP: Cortez, 2013.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas. SP: Cortez, 2009.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: A profissionalidade docente revisitada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

SILVA, V.R de V. R. Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012. p. 72.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; tecnologias digitais; curso de Direito.

ROBOTICA EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

GLÁUCIA CELINA TAROUCO PICCOLI - EMEF

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ROBÓTICA EDUCACIONAL: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

INTRODUÇÃO

Esse projeto de robótica que se desenvolve em uma escola da rede pública municipal do Rio Grande do Sul, vem sendo coordenado por dois professores, com total apoio da equipe diretiva há cerca de um ano. Os sujeitos são os estudantes do ensino fundamental do oitavo ano e do nono ano. O projeto foi criado para atender ao pedido dos estudantes, pois um grupo de alunos já havia feito em casa, no período de férias, um protótipo de carrinho móvel, que o ser mostrado na turma, motivou todos os colegas. Diante dessas circunstâncias, construímos uma proposta de trabalho de robótica com material reciclável. Com esse projeto pode-se perceber que houve um estimulo nos alunos de forma individual e coletiva. A curiosidade para novas tecnologias, estimulando a consciência ambiental, o trabalho em grupo, a concentração e o conhecimento multidisciplinar.

Palavras Chaves: Robótica, Educação, Material Reciclável.

OBJETIVOS

Ratificando que esse trabalho emergiu da vontade dos estudantes, temos os seguintes objetivos: proporcionar raciocínio lógico por estarem em contato com a linguagem de programação; estimular o pensamento estruturado; coletar, desmontar, selecionar e reaproveitar componentes eletrônicos e elétricos organizar ações para construir protótipos a partir do material reciclável. Dessa forma, os alunos podem fazer experimentações, acertar algumas, errar outras e com os erros buscarem novas alternativas.

MARCO TEÓRICO

De acordo com Steffen (2002), a robótica pode ser definida como uma área do conhecimento relacionada com o controle e a construção de robôs. E, do russo Isaak Yudovich Ozimov[1], temos uma grande produção sobre as potencialidades da robótica. Ele é considerado o pai dos robôs. Pode não ter sido o primeiro a idealizar o sonho de máquinas parecidas com seres humanos, mas foi o primeiro autor a explorar a possibilidade, da convivência entre máquinas e pessoas. A robô bem do francês robot , que é uma derivação da palavra tcheca robota que significa “trabalho”(2007, p.687).

Para o referencial teórico desse projeto estamos nos referendando nas teorias de construtivismo de Piaget (1982) no construcionismo de Saymor Parpert (1997) e no sócio-interacionismo de Vygotsk (1991), com o projeto busca-se estimular criatividade raciocínio lógico. Utilizando da ideia de Seymour Papert (1967), é possível analisar o quanto as crianças conseguem aprender de forma significativa. Elas precisam saber resolver as partes de um problema para depois juntá-las e resolver o problema como um todo.

O professor Seymor Papert é um entusiasta da "cyberpedagogia", e elaborou a linguagem LOGO no final da década de sessenta, onde usava a programação de computadores no aprendizado das crianças, na década de oitenta, Papert (2008) desenvolveu um brinquedo Lego-Logo associado a indústria Lego esse brinquedo era uma espécie de robô infantil.
Papert foi influenciado por alguns dos mais renomados pensadores como Piaget (1967), Vygotsky (1991). Papert utilizava a programação de um ambiente chamado Logo assim surgindo o conceito de "micromundo", ou seja, um ambiente que simula operações concretas de uma pessoa, como andar 20 passos ou girar a direita, através de operações abstratas em um programa de computador.
O autor, partiu do Construtivismo piagetiano e chamou sua teoria de "CONSTRUCIONISTA", onde a atenção é dada à forma de aprendizado, ou também, chamado por Papert de "arte de aprendizagem".
Segundo Papert(1997) sua teoria é considerada mais ampla, pois ele permite compreender a formação e transformação de ideias em diferentes contextos. O trabalho com robótica apresenta vantagens ao processo ensino aprendizagem através dele é possível trabalhar problemas na prática, resgatando conhecimentos de outras áreas do saber.
Proporcionando que os alunos se tornam protagonistas do próprio saber participando ativamente da construção e consolidação da sua própria aprendizagem transbordando o conteúdo adquirido para além da escola.
A Robótica pode proporcionar a todas as áreas do conhecimento se interligarem em torno da construção de um projeto/protótipo, fazendo com que o aluno possa utilizar na pratica os conhecimentos adquiridos, tornando assim um tema atrativo e significativo.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esse projeto até o presente momento consta de trabalhos em grupo com princípios de cooperação e colaboração na busca de encaminhamentos e possíveis soluções. Assim, ao coletar os materiais e/ou sucatas, os estudantes passam a organiza-las em caixas conforme orientação do professor.

Com o universo tecnológico que vivemos nada mais justo que o jovem tenha curiosidade já que é o mundo em que ele está inserido e que o rodeia. A cada dia surgem novas tecnologias sucateando muitos equipamentos. Então pensamos em reaproveitar esses materiais que ficam obsoletos. O que fazer e como descartar adequadamente esse tipo de "lixo"?
Muitas vezes esses equipamentos ficam guardados em gavetas, armários ou até em nosso caso em galpões, já que se trata de alunos de escola rural. E, isso pode causar danos ao meio ambiente, então é muito interessante que eles tenham essa consciência de preservação ambiental, principalmente se tratando de "sucatas eletrônicas".
Sendo assim a escola pode tornou-se um ponto de coleta para esses equipamentos que são reaproveitados como os componentes eletrônicos, os motores elétricos, etc. E partindo dessa situação algo novo é criado partindo criatividade e pesquisa dos estudantes. Nosso projeto não se limita apenas à robótica, ele também tem uma abordagem de automação, pela característica rural. Na escola também existe uma horta que é cuidada pelos alunos.
Em função de termos esse projeto de horta escolar, estamos aproveitando o estudo da robótica para criar um dispositivo de gotejamento para os canteiros da horta, assim como a construção de uma seladora a vácuo, para a embalar os alimentos produzidos pelo projeto.
Nosso trabalho não se esgota apenas no planejamento e execução de dispositivos ele vai além, para que esses dispositivos ganhem vida precisamos entender como se dá a construção dos

mesmos. Nesse momento trabalhamos a lógica através da programação por uma plataforma chamada Scratch[2] onde os estudantes aprendem a pensar de forma organizada e lógica, desenvolvendo pequenos jogos ao usarem os blocos de programação.

RESULTADOS

Nossas considerações não são finais, pois o projeto está em andamento, pelo entusiasmo e vibração dos alunos, e participação em uma feira ROBOPEL207/2019[3], ainda temos muito para realizar. E, as ideias que eles estão trazendo para serem desenvolvidas, indicam que nosso trabalho vai continuar por muitos semestre. Como temos total apoio da equipe diretiva e de alguns colegas, continuaremos nossos estudos.

REFERENCIAS

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho... [et.al.]. – Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

PAPERT, Seymour. A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Trad. Fernando José Silva Nunes e Fernando Augusto Bensabat Lacerda e Melo. Lisboa: Relógio D Água, 1997.

PAPERT, S. (1980). Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic books.

PAPERT, S. Logo. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. ed. rev. Porto Alegre: ArtesMédicas, 2008. (Original de 1993)

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1967). The Child's Conception of Space. See especially “Systems of Reference and Horizontal-Vertical Coordinates.” p. 375-418. New York: W. W. Norton &Co.

PIAGET, J, O Nascimento da Inteligência na Criança, 4ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1982

STEFFEN, Heloísa Helena; SANGIORGI, Osvaldo. Robótica pedagógica na educação: um recurso de comunicação, regulagem e cognição. 2002.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
Disponível em: https://bdpi.usp.br/item/001254989 Acesso: 01/06/2018.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4 ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[1] Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/robotica/21551-isaac-asimov-o-pai-dos-robos.htm
Acesso em m10/06/2019.

[2] O Scratch é um programa desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT, experiente no desenvolvimento de ferramentas educativas para crianças na idade escolar) e pelo grupo KIDS da Universidade de Califórnia, Los Angeles. Scratch é um novo contexto de programação visual e multimídia baseado em Squeak. Está destinado à criação e promoção de sequencias animada para a aprendizagem de programação de forma simples e eficiente. Oferece uma interface intuitiva e muito fácil de compreender.

[3] O evento é uma iniciativa do Parque Tecnológico da cidade em parceria com a Prefeitura Municipal. A atividade, destinada a escolas públicas e particulares, faz parte da Semana de

Aniversário do município, que completa 207 anos. Durante a programação alunos da Escola do SESI, discentes da UFPel, do IFSul, alunos de computação das escolas públicas municipais e estaduais, e empresas parceiras irão apresentar projetos que estão desenvolvendo em computação criativa.

Palavras-chave: Robótica, Educação, Material Reciclável.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ANALISE DE SOLUÇÕES PARA USO DA AUDIODESCRIÇÃO.

FRANCE RICARDO MARQUES GONZAGA - UNIGRAN

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Nas últimas décadas tem se intensificado os movimentos em prol da democratização do acesso ao conhecimento. O Decreto 5.296 de 02 de Dezembro de 2004 que Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, assim veio a ânsia de pesquisar e produzir a respeito do tema, desenvolvimento de softwares e aplicativos para o auxilio as pessoas com deficiência.

Problema: Com o intuito de melhor uso das tecnologias para o auxilio a pessoas com deficiência no âmbito educacional, veio à motivação da pesquisa a respeito deste assunto, pois ainda temos muito que aperfeiçoar na utilização das tecnologias assistivas, assim são poucos os conteúdos encontrados e ferramentas relacionada ao assunto. Nada adianta o uso das TICs no auxílio da pessoa com deficiência visual e não considerar a falta de estruturas e orientações adequada para o desenvolvimento e acumulo desse conteúdo.

Objetivo Geral: A utilização das tecnologias veio com a percepção do crescimento de aquisição de equipamentos como tablet, computadores, smartphone por uma grande parte da população, esses aparelhos são utilizados muitas vezes para o navegar na internet, utilização de aplicativos para mobilidade e outros, assim o objetivo de criar aplicativo para o auxilio de pessoas com deficiência visual.

Objetivos específicos: É imprescindível que pessoas estejam aptas a poderem conhecer e visualizar através da audiodescrição filmes, objetos e outras informações que com o auxílio das TIC´s a pessoas possam ser beneficiadas. Muitas atividades que são realizadas por pessoas com deficiência visual utilizando as TICs.

O estímulo à criação, cooperação e interação, esses sim deverão ser levados em consideração, para que se chegue a uma ferramenta sólida. Quando a tecnologia é usada para que sejam criadas novas ferramentas e conteúdos, deixam de serem meros receptores para se tornarem agentes de mudança. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar algumas ferramentas e auxiliar, motivar a criação de aplicativos e conteúdos para que através das redes colaborativas e com a utilização das tecnologias, assim contribuindo com melhorias aos serviços oferecidos, com qualidade e expansão da utilização a serem utilizadas na educação para melhor desenvolvimento das pessoas. O desejo de que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso não só ao conhecimento, mas a todos os âmbitos, seja como lazer - assistindo a filmes inteiramente “audiodescrito”.

Metodologia: Vivemos uma era revolucionária que vai além dos computadores e das inovações na área de telecomunicações. A civilização deu à tecnologia órgãos sensores, criando máquinas que podiam ouvir, ver e tocar com mais cuidado e precisão do que os seres humanos. (Toffler, 1997, p. 39). Diante do exposto, cabe hoje questionarmos: Como tem sido a utilização das TICs no auxílio de pessoas com deficiência visual? Quais as dificuldades das pessoas em utilizar ou terem acesso as novas tecnologias que auxiliam no acesso ao saber? Quais são as opiniões de docentes a respeito do uso das tecnologias assistivas? As pessoas precisam dominar as técnicas

para utilização dessas TICs, pois poderão se tornar um auxilio importante para a utilização mais adequada das tecnologias por pessoas com deficiência visual ou cegas. As pessoas com deficiência visual poderão ser estimuladas a utilização de meios tecnológicos para a disseminação do conhecimento, e aprendizado assim as redes colaborativas poderão auxiliar em agregar conteúdo para serem utilizados. Com isso pretende-se fazer uma análise da forma como alguns dos aplicativos vêm sendo produzidos com o objetivo em auxilia-las. Nessa proposta de pesquisa, pretende-se investigar algumas diferenças entre aplicativos voltados ao auxilio de pessoas com deficiência visual e cegas, a importância da utilização das novas tecnologias e as políticas de direito e expansão para a comunidade ativa de pessoas com deficiência, para que tenham um entendimento a transmissões televisivas mais dinâmicas e que utilizam as tecnologias da informação e comunicação tornando suas vidas mais produtivas, ativas e dinâmicas. Em futura pesquisa no campo institucional buscará uma aproximação, com pessoas com deficiência para conhecer suas rotinas ao qual o aplicativo pode ser introduzido para o seu auxilio. Foram analisados aplicativos que são voltados ao auxilio de pessoas com deficiência visual.

Fundamentação teórica: Pesquisa experimental para motivação de desenvolvimento e inovação tecnológica de aplicativos próprios para o auxílio de pessoas com deficiência visual e videntes, onde será baseado em referências de desenho universal, amplo acesso, copyleft, neutralidade tecnológica, comunicação bloqueada e inclusão com autonomia, com autores como Claus Müller, Armand Mattellart e Manuel Castells.

Resultados: Os três aplicativos apresentam inovações, mas cada um com sua especificidade, sendo cada qual faz uma tarefa distinta, um para identificar objetos que estão próximo à pessoa, outro para identificação de cores e um terceiro para a identificação de localização, assim por vias não trazem vários benefícios e sim cada qual com a sua usabilidade e como resultado podemos afirmar que a pessoa com deficiência ao querer os três recursos terá que baixar e conhecer as funções e comandos de cada aplicativos. A utilização da tecnologia para o auxilio do deficiente visual ao acesso a audiodescrição nos estudos e uma estratégia que permita as pessoas com deficiência visual rompa limites e barreiras à compreensão dos acontecimentos. É nesse contexto que se insere a presente proposta de pesquisa, onde pretende-se estimular a utilização e a averiguar a produção de aplicativos para uso em aparelhos tecnológicos como smartphones, tablet´s e similares e na construção de softwares para que as pessoas com deficiência visual tenha acesso a audiodescrição em seu cotidiano, elevando também a área de estudo com uma participação continuada na produção de conteúdos para armazenamento. No desejo de que as pessoas com deficiência visual possam ter acesso a todos os âmbitos e que pode contar com uma importante ferramenta na distribuição de conhecimento e democratização da informação. Foram comparados 3 aplicativos onde cada um existem as suas particularidades como vemos no quadro abaixo.

Nome

BlindTool

Especificidade

Seu funcionamento ocorre da seguinte maneira, o usuário aponta o celular para seu entorno até senti-lo vibrar, caso ele vibre é porque detectou algum objeto que possa ser reconhecido por ele e ser verbalizado, dizendo qual objeto que é. O aplicativo pode causar algum erro, ou seja, como ele faz o reconhecimento comparando o abjeto a outro que esteja em seu banco de dados, isso pode causa erro caso ele leia um objeto que seja aproximado e não ao idêntico.

Nome

Color ID

Especificidade
Este é capaz de reconhecer vários tons de cores e verbaliza-las, com isso a pessoa com deficiência pode identificar uma cor de roupa ou seja a cor dos objetos.
Nome
Ariadne GPS
Especificidade
Este tem a promessa que a pessoa com deficiência passe o dedo sobre o mapa e ele verbaliza onde ele está. Assim a pessoa pode saber onde ele está.

Por meio de comparação busca-se tratar de possibilidades e tendências do uso de tecnologias no auxilio de pessoas com deficiência visual, fundamentando no processo de desenvolvimento das pessoas, a surgir a partir do pressuposto o surgimento de questões e possíveis visões de diferentes anglos a respeito do uso de tecnologias assistivas.

Referencias:
BRASIL. **Constituição (1988). República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1998a.
BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 12 abr. 2012.
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia sociedade e cultura.** 13. Reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. v. 1.
Declaração de Salamanca: **Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
Declaração mundial de educação para todos: **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.048, de 8 de novembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 3 dez. 2004.
FRANCO, Eliana Paes Cardoso. A **Importância da Pesquisa Acadêmica para o estabelecimento de normas da audiodescrição no Brasil**. In: Revista Brasileira de Tradução Visual. Ano1 - Vol.3 - Jun 2010 / Set 2010.
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília**: MEC, 1996.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, 20 dez. 2000. p. 2.
MATTELART, Armand; MATTELART, Michele. **Histórias das teorias da comunicação.** 14. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.
Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
MUELLER, Claus. **The politics of communication**. New York: Oxford University, 1973.
TOFFLER, Alvin, **A Terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Palavras-chave: deficiência visual; tecnologia; audiodescrição.

"VOCÊ JÁ FOI POESIA HOJE?": POSSIBILIDADE(S) DE USO DAS PEDAGOGIAS DE MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LITERATURA.

DIONE UESTER COSTA SILVA - UEG

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"VOCÊ JÁ FOI POESIA HOJE?": POSSIBILIDADE(S) DE USO DAS PEDAGOGIAS DE MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LITERATURA.

TEMA E PROBLEMA

A globalização aliada ao desenvolvimento rápido e continuo da internet vêm modificando a sociedade contemporânea, "gerando novas identidades para os textos impressos e digitais e novas forma de ensinar" (DIAS, 2015, p. 305). É inegável a necessidade de novas práticas de educação linguística, mais especificamente, no ensino de literatura.

Nessa perspectiva, este trabalho pode ser compreendido com uma tentativa, entre outras, de contribuir com possibilidades de uso dos (multi)letramentos (KALANTZIS & COPE, 2012) em sala de aula. Tal enfoque se faz necessário em devido ao fato de muitas transformações na sociedade pós-moderna no que diz respeito a economia, diversidade cultural, diversidade de linguagens, plurilinguismo, multiculturalidade e multimodalidades, e consequentemente, talvez seja pertinente pensar nessas transformações no âmbito escolar.

OBJETIVOS

Pretendo, mais objetivamente, por meio perspectiva de multiletramentos (KALANTZIS & COPE, 2012), (ROJO, 2012), (JORDÃO, 2018) (GOMES, 2016) refletir sobre o ensino de gêneros e subgêneros poéticos. Para tanto, apresento uma sequência didática utilizando o projeto Poesia Hoje. Além disso, este artigo se propõe refletir sobre a importância de ensinar vários gêneros e subgênero poéticos, inclusive, poesia marginal em interface com textos multimodais fazendo um trabalho com outras disciplinas, tais como: Arte, História, Sociologia.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em revisão bibliográfica sobre as pedagogias de multiletramentos e aplicação teórico-metodológica deste viés na sequencia didática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 1996, A palavra multiletramentos[1] foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (Dorvante, GNL) para discutir e problematizar a diversidade cultural, diversidade de linguagens, plurilinguismo, multiculturalidade e multimodalidades característica das sociedades globalizadas. Assim, considero as perspectiva teóricas voltadas para uma pedagogia de multiletramentos, com base em Kalantzis e Cope (2012, 2008, 2005) Jordão (2018) e em Rojo (2012).

Segundo Rojo (2012), no que diz a respeito sobre a relação entre diversidade cultura de produção e circulação dos textos a palavra multiletramentos assume algumas características importantes:

a) Eles são interativos; mais que isso; colaborativos;

b) Eles fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (Verbais ou não);

c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2018, p.23)

Nesse sentindo, não é mais pertinente ensinar somente os cânones poéticos da literatura por meio de leitura do texto impresso em uma folha A4 ou na página do livro didático. Um dos primeiros passos a ser pensado para aplicação a teoria de multiletramentos, segundo Jordão (2018. p.45) "é conscientizar os professores sobre a importância de pensar nas várias dimensões do trabalho com textos e nas características multimodais da comunicação e das práticas de letramento".

Como afirma Kalantzis e Cope (2012) novas identidades exigem novas práticas de ensino e isso inclui diferentes tipos de linguagens. Além disso, deve ser levado em conta os aspectos socias e culturais nos ambientes em questão. O GNL apresentou quatro movimentos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem pudesse ser efeito positivo a luz da teoria de multiletramentos, são eles:

· prática situada;
· instrução aberta;
· enquadramento crítico;
· prática transformadora

Contudo, Jordão (2018) afirma que para melhor compreensão e uso mais direto dos termos sugere o uso dos seguintes verbos:

· experienciando;
· conceitualizando;
· analisando;
· aplicando

A partir do uso da pedagogia de multiletramentos talvez seja relevante usamos esses termos e criar-se um projeto por designer (JORDÃO, 2018), pois a maioria dos alunos já vivem constantemente bombeado de informações e conectados à internet quase sempre. A mesmice da sala de aula não é compatível com a realidade do aluno (DIAS, 2018). Assim, ao usar as pedagogias de multiletramentos:

É preciso que os alunos sejam levados a "experenciar, de forma situada, a multimodalidade dos processos de construções de sentidos que circulam na sociedade; eles precisam poder "conceitualizar", de forma explícita, esses diferentes processos, passando de um conhecimento tácito para um explícito, ou seja, sendo capazes de contextualizar e nomear diferentes práticas de letramento; também devem ser capazes de "analisar" criticamente tais práticas conforme sua relevância para os letramentos que os alunos desenvolvem ou pretendem vir a desenvolver, sendo capazes de perceber " os interesses que movem os participantes no processo de comunicação" (JORDÃO, 2018, p.47-48)

Para tanto, a proposta pedagógica de multiletramentos deve considerar a aprendizagem no âmbito escolar usando textos multimodais que relacionem outras linguagens. Novas forma de (re)pensar de pensar, de (re)construir sentido e de se apropriar do conhecimento e discurso na sociedade contemporânea interpelam os multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2008).

Um dos principais objetivos da escola é "possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) ou na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p.107). Entretanto, por vezes, a escola ensina somente os letramentos dominantes e esquece os letramentos marginalizados. Isso oportuniza uma tendência de geração de conflitos entre práticas valorizadas e não valorizadas na escola (Kleiman, 1995, 1998).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática, certamente, pode ser aplicada por outros professores, além da motivar os alunos quanto a poesia e produção/edição de vídeos é preciso também ter uma câmera ou filmadora professional. Dentre os vários elogios que recebemos do canal Poesia Hoje um deles

foi a qualidade dos vídeos publicados, consequentemente, se faz necessário equipamentos de boa qualidade.

Um dos desafios que pode ser encontrado pelos professores na replicação do projeto seria a parte de produção e edição de vídeos porquê não é toda escola que oferece curso técnico de informática integrado ao ensino médio. No contexto que projeto se desenvolveu esta etapa foi essencial e muito significativa aos alunos visto que houve um trabalho integrador com conhecimentos técnicos obtidos na parte da informática. Desse modo, Todas as áreas de conhecimento estão interligadas e a "tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos interdisciplinaridade" (DÁVILLA, 2018, p.61). Nesse sentido, a sequência didática promove esta (re) interligação entre as disciplinas de História, Sociologia e Artes.

Um ponto positivo abordado na sequencia didática é a poesia marginal que às vezes é uma prática de letramento marginalizado e não valorizada no contexto escolar, assim como os gêneros musicais: funk, sertanejo, rap e hip-hop. Assim, ao negligenciar estas práticas social do aluno estamos excluindo-o, e isso implica uma violência discursiva (SOUZA, 2011).

REFERÊNCIAS

DÁVILA, Cristina. Interdisciplinaridade e mediação: Desafios no planejamento e prática pedagógica da educação superior. Revista Conhecimento e Diversidade. V. 6 edição2011,Link:http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/537

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber A.; Araújo, Júlio (org.). Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas. Campinas: Pontes, 2015. p. 305-325.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. 16ed.Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, Luis Fernando. Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA; Vilson. (Orgs.) Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.

In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

JORDÃO, Clarissa M. A guerra dos mundos. In: JORDÃO, Clarissa; MARSON, Isabel C.V; FRANCO, Zelir (orgs). Devaneios em atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca. Campinas: Pontes, 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.). Learning by design. Melbourne, VIC: Victorian Schools Innovation Commission and Common Ground, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. New Learning: Elements of a Science Education. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Os signiicados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (org.). Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

ROJO, R. (Org.). Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

9.

[1] Para mais detalhes sobre a origem dos termos letramento (s), novos letramentos e multiletramentos ver Rojo (2012).

Palavras-chave: Poesia hoje. Pedagogias de multiletramentos. Literatura

A INCLUSÃO DOS ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PARANAGUÁ.

TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL

EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O artigo aborda um tema importante na nossa contemporaneidade, a utilização dos artefatos tecnológicos no processo ensino aprendizagem, como um instrumento auxiliador no processo educativo nas instituições municipais de ensino de Paranaguá. No atual momento histórico o questionamento não é em relação a aceitação das tecnologias nos ambientes escolares, e sim repensar de maneira efetiva o procedimento que será empregado.

Nessa perspectiva, a escola tem a incumbência de orientar o aluno a lidar com a informação, tornando - o capaz de analisar o mundo (este mundo tecnológico) com um olhar crítico e reflexivo, construindo opinião própria com a consciência dos seus direitos e deveres e não apenas dependente do seu uso.

De acordo com esta concepção relacionada à tecnologia, a Prefeitura de Paranaguá, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI) investiu e implementou em todas as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental mesas digitais interativas no decorrer do ano de 2018. Diante disso, surge a necessidade de análise e compreensão dos critérios adotados para o processo de aquisição desses artefatos, como também observar as práticas pedagógicas em relação ao uso dessa tecnologia, se é pertencente ao currículo escolar e se realmente é efetiva no processo ensino aprendizagem.

MARINHO, (1987, p. 80) acredita que para avançar com uma proposta de alfabetização tecnológica torna-se urgente novas práticas pedagógicas, pois seria em vão empregar uma nova tecnologia e continuar uma velha pedagogia.

Portanto, pensa-se que a aquisição de máquinas e novos equipamentos tecnológicos não seria suficiente, vai muito além de saber manuseá-los para propiciar novas condições de aprendizagem, é necessário construir coletivamente novas concepções pedagógicas, elaboradas paralelamente à esses recursos e principalmente inseri-las no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, transformando em um novo estilo de vida. Como destaca Freire ’’ Educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano’’.

Entende-se por tecnologia tudo que é construído pelo homem a partir da utilização de diversos recursos naturais, tornando-se um meio pelo qual se efetivam atividades com objetivo de criar ferramentas instrumentais e simbólicas. Raramente se pensa em giz, quadro, livros, revistas, currículos, programas (entidades abstratas) e muito menos na fala como tecnologia, porém, Kenski afirma que “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (KENSKI, 2011, p.15).

Nessa perspectiva, um dos questionamentos da pesquisa está em quais foram os critérios utilizados para a aquisição desse artefato tecnológico pela Prefeitura de Paranaguá. Em

conversa com técnicos da SEMEDI, percebe-se que o protocolo para a aquisição foi primeiramente a pesquisa através de algumas referências de outros municípios e estados que já fazem uso dessa ferramenta tecnológica e a enquete com os gestores das instituições de ensino interessados no artefato tecnológico. Todo o processo foi disponibilizado para a sociedade através do Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Paranaguá, acesso pelo link: http://www.paranagua.pr.gov.br/lic.php?licitacao _ id=345.

O segundo desafio é compreender a concepção dos professores da Rede Municipal em relação à utilização da mesa digital no processo de ensino aprendizagem. Se faz necessária a formação contínua de professores para que haja a possibilidade de articulação entre a tecnologia e as práticas pedagógicas. Logo nos deparamos com a opinião de Valente (1993, p.115):

O conhecimento necessário para que o professor assuma essa postura não é adquirido através de treinamento. É necessário um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, que se fará através da prática e da reflexão sobre esta prática- do qual se extrai o substrato para a busca da teoria que revela a razão de ser da prática.

É fundamental que as relações sujeito, artefato tecnológico e escola sejam articulados através do diálogo, estabelecendo parcerias para que a função de problematizar, mediar e incentivar a aprendizagem ocorra nesse processo.

Assim, como afirma Freire (1996), as mudanças que necessitam ser realizadas consistem em passarmos de uma cultura escolar, centrada na concepção bancária, para uma mediada pela tecnologia, com prática dialógica e problematizadora, ocorrendo o desenvolvimento humano, promovendo assim a cidadania com o acesso ao conhecimento e ampliando a criticidade.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES

A pesquisa de caráter qualitativo utilizou como metodologia para coleta das informações a pesquisa bibliográfica, documental, no que refere ao processo de aquisição do artefato tecnológico.

Na intencionalidade de observar como estes instrumentos estavam sendo inseridos nas práticas pedagógicas, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com a Superintendente de Controle Financeiro e Administrativo, a Srª A. P. L. L. F. e gestores municipais de quatro instituições de ensino, sendo duas Escolas de Ensino Fundamental (EF) em Tempo Integral e dois Centros Municipais de Educação Infantil.

Demais informações obtidas são decorrentes dos registros em diário de bordo durante visitas a estas instituições nos meses de novembro e dezembro do ano de 2018.

A partir dos questionamentos, iniciou-se o processo de entrevista, a pedagoga E.C.G. da Escola 2 que atende aproximadamente setecentos alunos, distribuídos entre vinte três salas de aula, sendo 30% atendida em período integral, relatou que há na escola cinco mesas digitais interativas, sendo uma exclusiva na sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), onde no contra turno, frequentam quinze crianças com deficiências com distintos laudos e as outras ficam disponíveis para as crianças que permanecem na escola em período integral.

A pesquisa realizada pela equipe pedagógica para a construção do PPP, no CMEI 1 localizado em uma região periférica, onde as crianças são oriundas de famílias carentes e a maioria não possuem muito acesso a equipamentos eletrônicos, foi calculado que 62% das crianças não têm acesso a computador, não tendo nenhuma noção quanto à utilização. A Gestora 1, afirma que a mesa pode ser um meio de oportunizar à essas crianças o acesso às novas tecnologias, no entanto, ainda há muito a superar para que essa ferramenta possa ser usada de modo efetivo e contribuir para a diminuição da desigualdade de acesso aos equipamentos tecnológicos.

A segunda instituição de EF, Escola 1, com uma demanda menor em comparação a anterior, em que o artefato estaria direcionado ao uso na sala de AEE que atende aproximadamente sete crianças, reafirma que a utilização das mesas digitais interativas às demais crianças é garantida e que o momento na sala de informática é prazeroso e significativo aos pequenos.

A nova possibilidade de aprender através do uso da tecnologia torna-se positiva em duas vertentes, a primeira é a superação das práticas tradicionais em que a criança permanece por quatro horas em sala de aula, no ato mecânico de cópias e leituras em atividades estereotipadas. A segunda é de acordo com Fischer (2000) quando afirma que o uso do computador seria um aliado no processo de construção do conhecimento onde a criança sofreria menos frente aos erros que cometem, pois o programa destaca as palavras erradas, e elas podem autocorrigir- se continuamente, aprendendo a controlar suas impulsividades e vibrando em cada palavra digitada sem erro.

Na quarta instituição analisada, o CMEI 2, nota-se a preocupação da gestora na qualidade do uso do artefato tecnológico. Inicialmente pensou em disponibilizar uma mesa para cada sala, no entanto percebeu que seria só mais um material e as crianças poderiam visualizar como recompensa ou entretenimento apenas. A gestora readaptou um local para disponibilizar o uso exclusivo da ferramenta sob o atendimento de uma professora, que se encontra disponível a desenvolver esse trabalho, e por estar amparada por um laudo médico. Assim, as crianças teriam a devida qualidade e atenção e a professora teria o seu direito respeitado, mas também se sentindo valorizada.

A expectativa durante a pesquisa era observar se o artefato estava contribuindo ao desenvolvimento de aulas inovadoras e cativante às crianças despertando a curiosidade à novas descobertas, potencializando o desempenho escolar, assim no aprimoramento na qualidade pública no ensino.

Durante as visitas realizadas nas quatro instituições observou-se o desafio que a educação municipal de Paranaguá enfrenta ao apresentar uma nova ferramenta para o ensino, sendo mais cômodo para determinados profissionais manter práticas tradicionalistas em que acredita permanecer com o controle da criança em sala de aula.

No entanto, ainda há esperança, pois durante o processo de investigação nos deparamos com alguns profissionais dispostos a romper com as velhas práticas, muitas vezes não sendo significativas para o aprendizado das crianças e preocupados em garantir ambientes que tragam à criança alegria e vontade de querer permanecer na escola pública e para alguns, a única oportunidade de acesso à tecnologia.

REFERÊNCIAS

FISCHER, J. Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, 2000.

FREIRE, F. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação. Ed. Papirus. Campinas, SP, 8º edição, 2011. p. 15-25.

MARINHO, R. A. Alfabetização na comunicação audiovisual. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro,v.16. 1987

VALENTE, J. A. (Org): Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

Palavras-chave: Artefato Tecnológico. Rede Municipal de Paranaguá. Acesso e uso de tecnologias.

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EDUCATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA

ANDREIA MORO CHIAPINOTO - UFSM

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Os recursos tecnológicos evoluíram muito nos últimos anos e tendem a continuar evoluindo. As tecnologias proporcionaram transformações presentes em nossos cotidianos, facilitando questões práticas do dia-a-dia. Percebe-se a necessidade da utilização das tecnologias nas escolas, a fim de qualificar as práticas pedagógicas, tornando-as inovadoras.

Entende-se aqui por inovação pedagógica uma ideia em ascensão na área educacional, que se refere a ações planejadas e visam melhorar a educação por meio da modificação do ensino tradicional. De acordo com as ideias de Cunha e Lucarelli (2005) a inovação pedagógica sugere uma ruptura com esse modo tradicional de ensinar e aprender, torna o processo educativo complexo e reflexivo e estabelece o desenvolvimento de propostas educativas que incluam a gestão participativa de alunos e professores, a validação acerca dos saberes considerados verdades absolutas nos espaços educativos, a modificação da relação entre teoria e prática, passando a considerar a avaliação como um diagnóstico das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Deste modo, o uso da tecnologia como aliada no processo educacional surge como uma estratégia para inovar as práticas pedagógicas, transformando o aluno em um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

O experimento que deu origem a esta pesquisa aconteceu durante as aulas de matemática do segundo semestre do ano letivo de 2018 com uma turma de quinto ano em uma escola pública do município de Santa Maria, RS. Como os alunos vinham apresentando dificuldade em compreender determinados conteúdos e mostrando-se desinteressados frente às propostas das atividades em aula, surgiu a ideia de se criar vídeos produzidos pelos próprios alunos sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Essa prática pedagógica está de acordo com a concepção espontaneísta de educação, na qual o aluno é o agente do processo educativo; um sujeito que vivencia e pratica experiências que visam construir o conhecimento. Para Souza (2016), nessa concepção de ensino o estudante deve aprender os conteúdos escolares através da experimentação e esse conteúdo deve estar envolvido pelos interesses do aluno.

O vídeo pode ser utilizado como forma de expressão e de comunicação entre alunos, servindo para explorar e sintetizar conteúdos escolares. Quando confeccionado pelas próprias crianças e adolescentes, torna-se um recurso moderno, lúdico e motivador. Moderno porque integra diferentes linguagens, lúdico, pois permite brincar e transformar a realidade e ainda motivador visto que incentiva o aluno a ser o protagonista da sua aprendizagem.

Acredita-se que essa prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, trata-se de uma prática pedagógica inovadora, pois além de ser diferenciada despertou o interesse e participação dos alunos para estudar o tema de matemática em sala de aula e em casa para gravar os vídeos. Espera-se que essa prática possa servir como exemplo a outros professores que buscam novas estratégias de ensino e uma forma de agregar as TIC em suas atividades educativas diárias. Deste modo, chegamos a seguinte problemática que norteou o presente trabalho:

Os recursos de vídeo confeccionados pelos alunos para divulgação em um canal educativo do Youtube podem contribuir com o ensino da matemática em uma turma do quinto ano do ensino fundamental?

A proposta dessa prática pedagógica justificou-se pela observação do interesse dos alunos em relação aos youtubers famosos que fazem vídeos, onde muitas desses são caseiros e despertam a atenção de crianças e adolescentes. Considerando essa observação e objetivando tornar o ensino da matemática mais lúdico e atrativo, surgiu essa proposta de ensino que poderá ainda ser adaptada por outros professores em diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

O referido relato possuí como objetivo geral compreender em que medida os recursos de vídeo produzidos pelos alunos e divulgados em um canal educativo do Youtube podem contribuir com o ensino da matemática em uma turma do quinto ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se discutir metodologias inovadoras para qualificar o ensino da matemática no país e verificar se a produção de vídeos educativos pelos próprios alunos pode colaborar com a motivação para o aprendizado escolar.

METODOLOGIA

Os sujeitos citados no decorrer dessa pesquisa são alunos de uma turma de quinto ano do ensino fundamental, turma essa com dezoito alunos com média de idade entre dez e onze anos. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a gravação de vídeos que foram divulgados no canal "Jornal da Matemática", no Youtube, e está disponível no link: https://www.youtube.com/user/deiamc100/videos.

As atividades se deram da seguinte maneira: os alunos foram organizados em grupos de três componentes, totalizando seis grupos. Cada equipe foi orientada pela professora para estudar um determinado assunto matemático. Após montaram um texto instrucional sobre esse conteúdo e decidiram quem iria explicá-lo no vídeo. Os alunos que não participaram da explicação do conteúdo tinham o papel de fazer a divulgação do canal no próprio vídeo.

Percebeu-se que nos primeiros vídeos alguns alunos apresentaram-se mais tímidos em relação a outros, algumas gravações precisaram ser repetidas diversas vezes, pois em determinados momentos os alunos riam ou se perdiam durante as falas. Alguns deles não se sentiram seguros para fazer a explicação, mesmo depois do estudo do conteúdo e precisaram interromper a fala para retornar a leitura dos textos produzidos por eles.

Conforme evoluiu a criação e divulgação dos vídeos os alunos tornaram-se mais seguros em relação às suas produções, a timidez diminuiu e o processo ficou mais natural, fazendo que as interrupções nos vídeos se tornassem mais raras.

Para avaliar os resultados obtidos com as gravações e divulgações dos vídeos foram feitas algumas perguntas aos alunos participantes. As respostas foram gravadas através de aparelho de celular.

A perguntas foram:

a) Você gostou de gravar os vídeos e de assisti-los mais tarde através do YouTube?

b) Dentre os vídeos que a turma confeccionou, qual você preferiu?

c) Você acredita que os vídeos facilitaram muito o ensino da matemática nas nossas aulas, um pouco ou não facilitaram?

d) Você gostaria de continuar estudando para gravar novos vídeos com temas diferentes?

Os questionamentos foram feitos para todos os alunos participantes, ou seja, dezoito alunos com idades entre dez e onze anos.

RESULTADOS

Após ouvir as respostas dos alunos acerca da continuidade deste trabalho, observou-se que todos os alunos responderam de forma positiva sobre a prática pedagógica; de maneiras diferentes afirmaram que gostaram de gravar os vídeos. Deste modo, pensou-se em aperfeiçoá-lo para uma nova turma de quinto ano. Os vídeos poderão ser gravados conforme o andamento dos conteúdos que estarão sendo trabalhados. Deste modo, espera-se que os alunos se motivem a estudar, tornando-se agentes autônomos do seu próprio desenvolvimento e aprendizado.

Após a realização do trabalho junto aos alunos do quinto ano, é possível aferir que a proposta atingiu o seu objetivo principal. O trabalho sugeria compreender em que medida os recursos de vídeo produzidos pelos alunos e divulgados em um canal educativo do Youtube podem contribuir com o ensino da matemática em uma turma do quinto ano do ensino fundamental.

Os recursos de vídeo geralmente chamam a atenção dos alunos. De forma geral há um grande interesse em diversas crianças e adolescentes por youtubers famosos. Sabendo disso, se faz necessário oferecer a oportunidade de inversão de papéis e tornar o aluno não apenas o expectador dessa realidade, mas sim um ser ativo nesse contexto.

Sabemos que o ensino de qualidade da matemática é fundamental para o desenvolvimento intelectual humano. É fundamental inovar as práticas pedagógicas acerca desse ensino a fim de que a aprendizagem ocorra com qualidade. Acreditamos que a produção de vídeos pelos próprios alunos a partir do estudo dos conteúdos escolares trata-se de uma prática pedagógica inovadora, pois de acordo com as respostas dos alunos tornou-se mais fácil aprender.

O ensino escolar deve entre outras coisas preparar o aluno para situações concretas do dia-a-dia, considerando as vivências que o aluno já traz consigo. Não existem fórmulas prontas, é necessário inovar e construir com o aluno um gigantesco propósito de construção da própria aprendizagem, pois só assim teremos educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam. http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2603. Acesso em 08 de novembro de 2018.

SOUZA, V. A. Refletindo sobre a Educação Infantil de Práticas Docentes Espontaneístas e a Construção do Conhecimento. Só Pedagogia. Virtuous Tecnologia da Informação, 2016. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/textos/index.php?id=57. Acesso em 14 de novembro de 2018.

Palavras-chave: Tecnologias; Ensino da Matemática; vídeos; educação.

A PROMOÇÃO DE OFICINAS TECNOLÓGICAS SOBRE A TEMÁTICA DA SUSTENTABILIDADE NO ÂMBITO DO PROJETO COMUNITÁRIO DA PUCPR

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Este relato de experiência se refere à ocasião da imersão do autor em escolas públicas de Curitiba, no âmbito do Projeto Comunitário, disciplina pertencente à grade curricular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Sendo assim, o acadêmico, inserido no contexto das instituições de Educação Básica, também coparticipou simultaneamente do programa Comunidade-Escola, que tem por intuito aproximar à sociedade circundante à instituição de ensino, junto a dinâmica escolar, com oficinas que ocorrem aos sábados e visam promover " [...] as escolas municipais como espaços abertos de conhecimento e irradiação da vida da comunidade, ampliando a diversidade das ações e o tempo de utilização das escolas" (CURITIBA, 2019, p. 1). Nesse sentido, foram realizadas oficinas tecnológicas que abordaram a temática da sustentabilidade ao público da comunidade e os resultados foram divulgados no site programa, o qual está vinculado à Prefeitura Municipal de Curitiba. **Desenvolvimento:** O objetivo do trabalho foi compreender como ocorre a promoção de oficinas tecnológicas sobre a temática de sustentabilidade no âmbito do projeto comunitário da PUCPR. Sendo assim, os objetivos específicos definidos foram: levantar o modo como foram trabalhadas as oficinas tecnológicas sobre a temática da sustentabilidade, verificar qual foi a metodologia pedagógica empregada em tais oficinas e identificar quais foram os documentos oficiais de educação norteadores das práticas realizas nas referidas oficinas. Para realizar o estudo, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação, a qual busca aproximar a pesquisa à uma ação ou prática e assim "desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações que também se é uma pessoa da prática" (ENGEL, 2000, p. 2). Foi apoiada no levantamento dos planejamentos das oficinas encaminhadas à Coordenação de Projetos e Informações, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Além disso, foram consultados os registros realizados após a aplicação das oficinas. A experiência foi possível devido à participação do autor no Projeto Comunitário, da PUCPR, que o inseriu no contexto das escolas públicas e apresentou o desafio de desenvolver atividades de relevância para a população que se situa próximo a instituição de ensino. Assim, foi elaborado um planejamento de atividade para a construção de uma mão robótica que utilizaria recursos sustentáveis. O planejamento foi encaminhado à equipe do Projeto Comunidade Escola, bem como a Coordenadoria de Projetos, da Secretaria de Educação de Curitiba. Posteriormente, foi solicitado que a comunidade escolar e os participantes inscritos na oficina mobilizassem os recursos ecológicos para utilização no momento da atividade, tais como: papelão e barbantes. Assim, foi possível desenvolver uma atividade que iniciou com expressiva expectativa dos participantes em relação às potenciais aprendizagens, pois durante uma semana coletaram os referidos materiais. O objetivo da oficina foi conscientizar as crianças sobre o princípio da escassez de recursos (ambientais e ecológicos), além de promover a discussão da influência humana sobre o meio ambiente. Tais objetivos foram definidos em observação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, documento normativo que foi estabelecido pela agenda 2015-2030 da Organização das Nações Unidas, e é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, em um primeiro momento houve a mobilização dos estudantes e a organização em grupos, com três integrantes. Na sequência, houve a apresentação da atividade, com a inserção do projeto robótico que seria construído a partir de um protótipo modelo. Ainda, foi possível realizar debate sobre a utilização de materiais ecologicamente corretos e o princípio da escassez de recursos. Cada participante realizou o contornou de sua mão em uma lâmina de papelão, traçou linhas uniformes e equidistantes, de modo a trabalhar o conceito de alinhamento. A mão foi a parte do corpo humano escolhida devido a possibilidade de comparação que, em condições normais, fornece o efeito de simetria inversa, conceito também trabalhado durante a aplicação da atividade. Para produzir o efeito de articulação nos dedos e, em especial, nos polegares, foram trabalhados princípios mecânicos. Nesse sentido, abordou-se também o punho do projeto, enquanto um elemento estrutural de sustentação e destacando tal importância. Nos dedos da mão robótica, foi realizada vincagem, recurso que permite fornecer mobilidade às peças mecânicas endurecidas. Posteriormente, foram inseridos barbantes entre as pontas dos dedos e o punho da mão robótica que foram colados com cola quente. Após a conclusão do projeto, realizou-se a experimentação: o que a mão robótica segurava e qual era o limite de peso do objeto segurado. Ainda, foi possível personalizar a mão robótica para que ficasse atraente, tendo em vista que um produto eficiente e funcional deveria apresentar um atrativo visual. Em relação a metodologia empregada na oficina, desenvolveu-se um trabalho por projetos que contou com a abordagem sociointeracionista, a qual compreende que o indivíduo aprende na interação com o meio no qual está inserido, com os demais sujeitos, à medida que socializa os conceitos aprendido. Nesse sentido, “as crianças começam a utilizar palavras socorrendo-se delas para estabelecerem um terreno de compreensão mútua com os adultos e entre si” (VYGOSTKY, 2001, p. 51). **Considerações Finais:** Nesse trabalho foi verificado como ocorreu a promoção de oficinas tecnológicas sobre a temática de sustentabilidade no âmbito do projeto comunitário da PUCPR. Assim, foi levantado o ensino por projetos, em que apresentou a separação de recursos em oficina tecnológica, na qual se abordou a temática do uso de recursos sustentáveis e ecológicos para construção de projetos. Para tanto, utilizou-se como base os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, documento elaborado pela ONU e utilizado como norteador das oficinas do Projeto Comunidade Escola. Ainda, foi possível verificar que a metodologia aplicada nas oficinas foi a sociointeracionista, organizada por grupos de trabalho.

Referências:

CURITIBA. **Acadêmico da PUC trabalha oficina de sustentabilidade e tecnologia na E. M. Padre José Anchieta.** Curitiba : 2019. Disponível em: http://www.comunidadeescola.org.br/noticias/academico-da-puc-trabalha-oficina-de-sustentabilidade-e-tecnologia-na-e-m-padre-jose-de-anchieta/932 . Acesso em: 05 jul 2019.

CURITIBA. **Inovação e Sustentabilidade impulsionam educação curitibana.** Curitiba : 2019. Disponível em:https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/inovacao-e-sustentabilidade-impulsionam-educacao-curitibana/50307. Acesso em: 05 jul 2019.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Brasília : 2015. Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em 05 jul 2019.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** Edição Eletrônica : Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477786/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: 05 jul 2019.

Palavras-chave: Tecnologia Educacional; Sustentabilidade; Projeto Comunitário.

ABORDAGEM DE ECOLOGIA AGRÍCOLA E GESTÃO AMBIENTAL EM METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM PARA O CURSO DE AGRONOMIA

FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Metodologias ativas para aprendizagem tem como princípio o professor proporcionar atividades que façam os aprendizes refletirem sobre o tema e, a partir dessa reflexão, atuarem sobre o mesmo (MICHAEL, 2006). Essa abordagem requer que o professor tenha uma postura de orientador de estudos, no sentido de conduzir os aprendizes em um percurso de análise de conteúdos, reflexão e construção de produtos resultantes desse processo. Ao mesmo tempo, requer dos aprendizes uma postura ativa frente ao tema de estudo, tornando-se um agente do seu processo de aprendizagem (GROW, 1991). As mudanças em relação a metodologias tradicionais, àquelas em que o professor é responsável por transmitir conteúdos, estão na abordagem. O foco deixa de ser os conteúdos para ser os sujeitos do aprendizado. É importante ressaltar que a mudança de foco do processo de aprendizagem não significa que o conteúdo é desconsiderado, pelo contrário. Nesse contexto, é necessário que o professor crie condições para atingir três etapas fundamentais para efetivar a aprendizagem: levantar conhecimentos prévios, ressignificar e produzir (VASCONCELLOS, 1992). Essas etapas serão mais efetivas quando, nas relações professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz, ocorre a formação de vínculos emocionais de forma a construir um ambiente em que seja possível os sujeitos sentirem-se confortáveis para expressarem seus pensamentos e sentimentos em relação ao tema de estudo, o que fará sentido na sua vida. Entende-se que o uso de portfólios possa atender esses requisitos, pois exige dos seus proprietários atitude reflexiva para sua construção. Em um portfólio, o seu administrador vai selecionando os conteúdos a serem publicados, agregando sua análise sobre os temas, à medida que fazem sentido para ele, resultando em uma organização da sua produção intelectual ao longo do tempo (ALVARENGA, 2001; FONSECA, 2012). No caso de uso de portfólios em disciplinas de cursos do Ensino Superior, esse processo é mediado pelo professor, orientando os temas e oferecendo os subsídios teóricos para a ressignificação dos conteúdos. O portfólio, então, constitui-se no produto do processo de aprendizagem. Fonseca (2012) relata experiência em disciplina do curso de Comunicação Social; e Rangel (2003), em disciplina do curso de Odontologia. O curso de Agronomia da Universidade Federal do Paraná é constituído dentro do paradigma tradicional da educação, em que os conteúdos são apresentados em disciplinas e, na quase totalidade das mesmas, abordados por meio de aulas expositivas. A disciplina Ecologia Agrícola e Gestão Ambiental está prevista para ser cursada no nono semestre do curso que é composto por dez semestres. Isso significa que os graduandos em Agronomia que cursam a disciplina estão habituados a metodologias tradicionais – conteúdos transmitidos por aulas expositivas e avaliações por meio de provas escritas para verificação da reprodução dos conteúdos. A proposta de abordar a disciplina de Ecologia Agrícola e Gestão Ambiental, que está prevista para o final da grade curricular do referido curso de Agronomia, em uma metodologia alternativa tem por objetivo atender aos princípios de aprendizagem, considerando que a aprendizagem só ocorre com a apropriação dos conteúdos pelos sujeitos do processo. E, ainda, que a apropriação se dá quando os conteúdos fazem sentido para o seu dia-a-dia, a sua vida (FREIRE, 2016). Os sujeitos da aprendizagem, nesse caso, são jovens entre 20

a 28 anos que vivenciaram processos educacionais tradicionais, especialmente, durante o curso de Agronomia, como já mencionado acima. Proporcionar metodologias alternativas a esse modelo tradicional se torna um desafio tanto para o professor como para os aprendizes. O uso de portfólios digitais para acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem torna-se uma estratégia educacional relevante. É neste contexto que está o objetivo desse trabalho, que teve a finalidade de analisar o uso de portfólio digital como estratégia de aprendizagem da disciplina Ecologia Agrícola e Gestão Ambiental do curso de Agronomia da Universidade Federal do Paraná com o propósito de verificar se um procedimento alternativo dentro de um contexto de curso do Ensino Superior tradicional atinge o objetivo de capacitação dos graduandos na área específica. O grupo de aprendizes que compuseram a amostra deste estudo foi composto por duas turmas, uma com 22 e outra com 10, que cursaram a disciplina de Ecologia Agrícola e Gestão Ambiental do curso de Ensino Superior Agronomia do Setor de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre letivo de 2019. A disciplina foi conduzida em docência compartilhada (NICOLODI e SILVA, 2016) pelo professor responsável e um mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Solo da UFPR em Prática Docência. A primeira atividade realizada, no primeiro encontro, foi a apresentação de professores e aprendizes e o levantamento, por meio de conversa, sobre as atividades extracurriculares dos aprendizes e seus interesses com a disciplina e com a profissão de Engenheiro Agrônomo. Os objetivos dessa atividade foram apropriar-se, minimamente, do perfil dos aprendizes para propor atividades mais relacionadas aos seus interesses e iniciar a formação do vínculo emocional entre professor-aprendiz e aprendiz-aprendiz. Após, o professor responsável apresentou o plano de ensino da disciplina, contendo as informações sobre ementa, carga-horária, dia e hora dos encontros, contato, objetivos, conteúdo, bibliografia, cronograma, metodologia de abordagem, instrumento de avaliação e critérios de aprovação. Nesse momento, foi apresentado o portfólio digital como instrumento de avaliação do percurso de aprendizagem, e, em seguida, foram expostas as instruções para a construção do mesmo, utilizando o GoogleSites. A ferramenta Google Sala de Aula foi utilizada para disponibilizar os documentos pertinentes à disciplina, inserir orientações das atividades em sala e fora dela, incluindo as atividades solicitadas para compor o portfólio, e para comunicação extra encontros presenciais entre professores e aprendizes. As atividades solicitadas para compor o portfólio tiveram como propósito abranger os conteúdos relevantes de Ecologia Agrícola & Gestão Ambiental para o curso de Agronomia. Estas foram cinco, além da apresentação, a saber: construir modelo ecológico do sistema produtivo em estudo, redesenho do modelo ecológico com base no funcionamento dos sistemas vivos, redesenho do modelo ecológico de forma que atenda os princípios de sustentabilidade, redesenho do modelo ecológico de forma que atenda os princípios de sucessão ecológica e análise do eficiência do uso de energia. A criação do portfólio e a inserção da apresentação do sujeito no mesmo foram atividades solicitadas após o primeiro encontro. A primeira tarefa de criar o portfólio digital por meio do Google Sites gerou entusiasmo nos aprendizes, pois não conheciam a ferramenta. O resultados foram surpreendentes. Os aprendizes expuseram suas vidas, compartilharam seus lazeres, imagens do dia-a-dia. Como exemplo: https://sites.google.com/view/alexferreira e https://sites.google.com/view/fabioserinicastro/p%C3%A1gina-inicial Nas demais atividades solicitadas ao longo do semestre, a maioria dos aprendizes realizou no prazo estipulado e atingiu o objetivo proposto. Em todas, os professores analisaram o conteúdo e emitiram parecer. A avaliação das atividades foi feita, então, por meio escrito, dentro da ferramenta Google Sala de Aula e presencialmente, em sala de aula. Em sala de aula, as respostas às atividades propostas foram comentadas, aspectos relevantes do conteúdo que não ficaram evidentes nos portfólios foram aprofundados, utilizando, inclusive apresentações teóricas. Após esse procedimento, a

solicitação por parte dos professores para refazer atividades foi uma constante, baseando-se que o processo de aprendizagem se dá pela reconstrução e reelaboração dos conteúdos vivenciados. A qualidade dos portfólios e do processo de aprendizagem pode ser verificado nesse exemplo https://sites.google.com/view/leticiasales/p%C3%A1gina-inicial Chamou atenção, ainda, em alguns portfólios, o registro das atividades por encontro, como se fosse uma memória (ver em https://sites.google.com/view/pccionecki/p%C3%A1gina-inicial), mesmo não tendo sido solicitado. Essa iniciativa por parte dos aprendizes indicou que o portfólio atendeu o propósito de servir como um meio de apontamento organizado da sua produção intelectual ao longo do tempo. Na situação analisada, conclui-se que o uso dos portfólios digitais atingiu o objetivo de ser uma estratégia eficiente para o processo de aprendizagem de uma disciplina em um curso dentro de um paradigma tradicional, atuando na apropriação de conteúdos, construção do conhecimento e vivencia desse conhecimento na prática profissional, o que conduz a ressignificação de saberes. Os portfólios, ainda, foram um instrumento de avaliação formativa eficiente pois, por meio deles, os professores puderam analisar o percurso de aprendizagem de cada um dos aprendizes. ALVARENGA, G.M. Portfólio: o que é e a que serve? Olho Mágico. v.8, n.1, 2001. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 GROW, G. Teaching Learners to be Self-Directed. Adult Education Quarterly, v. 41, n. 3, p. 125-149, 1991. MICHAEL, J. Where’s the evidence that active learning works? Advances Physiology Education. v. 30, p.159–167, 2006. NICOLODI, S. C. F.; SILVA, V. Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 107-125, jul./set. 2016. RANGEL, J.N.M. O portfólio e a avaliação no Ensino Superior. Estudos em Avaliação Educacional, n. 28, p.145-160 2003. VASCONCELLOS, C. S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Revista de Educação AEC. n. 83, 1992.

Palavras-chave: avaliação; portfólio digital; ensino superior; agronomia; ecologia

ANÁLISE DE PRÁTICAS DIDÁTICAS COM E SEM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: EXPLORANDO PORCENTAGEM MEDIANTE DADOS DE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL

PEDRO ALEXANDRE SANTANA - PUCPR

BRUNA EMANUELLE GOES - PUCPR

TANIELE LOSS NESI - SME

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As tecnologias digitais (TD) já fazem parte do ambiente educacional, logo se torna importante que professores e estudantes possam utilizá-las de forma apropriada. Conforme apontam Gravina e Basso (2012), o uso das TD pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, possibilitando modos diferentes de pensar e construir conhecimentos. Logo as TD podem ser utilizadas a fim de propiciar metodologias diferenciadas para o ensino e aprendizagem de matemática, oportunizando a construção de conhecimentos matemáticos. Segundo Kalinke (2014), é importante que o professor venha a se inteirar da tecnologia a ser utilizada, compreendendo o seu uso e aplicação, incorporando-a nos processos educacionais. Neste viés, percebemos oportuno realizar uma revisão de conteúdo sobre porcentagem direcionada aos estudantes de oitavos anos por meio do software Kahoot[1]. Tal software disponibiliza a construção de um Quiz, em que o professor elabora questões, alternativas e escolhe o tempo para respostas. Visto que participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PUCPR) e estamos trabalhando o tema de sustentabilidade de forma integrada com conteúdos matemáticos, vimos a possibilidade de conciliar tal tema na formulação do Quiz. Assim, elaboramos seis questões abordando a sustentabilidade ambiental com dados percentuais reais. Para cada uma das questões, optou-se pelo tempo de resposta de dois minutos. Tal atividade foi planejada e aplicada para duas turmas de 8º anos do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal pública de Curitiba, com duração de uma hora/aula e sem auxílio da calculadora. A realização da experiência ocorreu da seguinte forma: a primeira turma, composta por 25 estudantes, foi encaminhada ao laboratório de informática, munidos de caderno e lápis. Solicitou-se que eles sentassem em duplas ou trios. Anteriormente, já havíamos acessado a página inicial do Kahoot nos computadores, deixando apenas a inserção do PIN pelos estudantes. Por conseguinte, as equipes digitaram o PIN e na sequência o nome ou apelido deles, caracterizando a dupla ou trio que participariam do jogo. As questões foram projetadas mediante o data show. Notou-se que as mesmas apareciam com letra pequena, pois as situações-problemas eram extensas, o que dificultou a leitura dos enunciados. Desta forma, realizamos a leitura de cada questão e alternativas para toda a turma. Ao término de cada questão, o Kahoot gerava os gráficos estatísticos de acertos e erros, e as questões eram comentadas e resolvidas de modo verbal, oportunizando que os estudantes esclarecessem suas dúvidas quanta a atividade. Durante esse primeiro momento percebemos que os estudantes mostraram grande interesse em realizar atividades fora da sala de aula, porém, pouco interesse na resolução de exercícios. Essa percepção pode ser devido ao fato das questões aparecerem de forma não legível, devendo ser lidas pelos aplicadores, dificultando a visualização e interpretação de dados pelos estudantes. Logo, tal situação dispersou as equipes, fazendo com que as mesmas

"chutassem" as respostas. Sobre os conhecimentos de caráter ambiental, a maioria discutiu de forma consciente o dever moral a ser cumprido com a natureza. Após as explicações de cada questão, constatamos que ocorreu a retomada do conteúdo de porcentagem, agregando informações contextualizadas sobre a poluição ambiental. Quanto a aplicação do Quiz para a outra turma, composta por 30 estudantes, a mesma foi realizada em sala de aula devido a indisponibilidade do laboratório para aquele horário. Devido a esse fato, a proposta de Quiz foi adaptada: as primeiras cinco questões foram impressas em uma única folha, sendo a sexta questão impressa a parte, como questão bônus. Nessa prática, solicitou-se que os estudantes organizassem seis equipes de cinco estudantes em cada uma. Distribuímos uma folha com as cinco questões para cada equipe, a fim de que trabalhassem de modo colaborativo, e alertamos que cada equipe teria o tempo de 15 minutos para responder as cinco questões. Assim que as finalizassem, iriamos realizar a correção. Se as cinco questões estivessem certas, seria liberado a questão bônus, com direito a uma premiação pelo acerto dessa. Percebemos que todas as equipes se empenharam em responder as questões propostas, porém, ao termino dos 15 minutos nenhuma havia apresentado as cinco questões respondidas corretamente. Diante disso, foi liberado mais 20 minutos para que as equipes corrigissem e finalizassem a atividade. Mesmo assim não houve uma equipe vencedora, pois, a maioria estava errando alguns resultados. Percebemos que mesmo não totalizando os acertos das cinco questões, as equipes trabalharam de forma colaborativa, os estudantes se auxiliavam nas interpretações das situações-problemas e realizações dos cálculos. Poucos estudantes estavam dispersos, diferente da turma que realizou a experiência no laboratório de informática. Logo, para essa turma, reparamos que houve uma retomada do conteúdo de porcentagem, mas ainda ocorreram alguns erros habituais da realização do algoritmo (multiplicação e divisão). Também, o debate sobre sustentabilidade ocorreu de forma consciente, focando no indivíduo e poder público como agentes ativos na preservação ambiental. Diante da experiência realizada para ambas as turmas, podemos afirmar que, por mais que utilizamos alguma TD direcionada a aprendizagem de determinado conteúdo matemático, quando não há um planejamento adequado quanto ao seu uso, neste caso, o tamanho da fonte estava menor devido a situação-problema ser extensa, implica em uma atividade desinteresse e frustrante para os envolvidos; já que os mesmos querem algo que os incite e que funcione (Quiz) de modo adequado. Entretanto, ainda que as TD possam contribuir nos processos educacionais de matemática, o professor tem papel principal em conhecer e se apropriar de tais tecnologias a fim de ofertá-las aos seus estudantes. Mesmo sem o uso de TD, as metodologias diferenciadas, como a aplicada em sala de aula, podem oportunizar o trabalho coletivo e colaborativo, incitando a interação nos envolvidos em busca do conhecimento. Portanto, cabe ao professor adotar metodologias que possam tramitar em práticas tradicionais e diferenciadas com e sem TD, abordando conteúdos específicos e contextualizados, devendo se inteirar dos métodos adotados com o intuito de direcioná-los aos processos de ensino e aprendizagem.

[1] Disponível em https://kahoot.it/. Acesso em 21 jun. 2019.

Referências

GRAVINA, M. A.; BASSO, M. V. A. Mídias digitais na educação matemática. In: GRAVINA, M. A., et al. (Orgs.). Matemática, mídias digitais e didática: tripé para formação de professores de matemática. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 11-36.

KALINKE, M. A. Tecnologias no ensino: a linguagem matemática na web. Curitiba, PR: CRV, 2014.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Kahoot. Porcentagem. Sustentabilidade.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E OS CICLOS DE CODIFICAÇÃO A PARTIR DO ATLAS.TI

JUCIELE GEMIN LOEPER - SME

SÉRGIO CAMARGO - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A etapa da pesquisa denominada análise dos dados representa um dos passos mais relevantes da pesquisa científica. Apresenta-se aqui um relato de estudo da associação de duas técnicas de análise de dados: a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES e GALIAZZI, 2014) e os Ciclos de Codificação (SALDAÑA, 2015), a partir do software ATLAS.ti (versão 8). A Análise Textual Discursiva tem sido usada cada vez mais nas pesquisas qualitativas, aprofundando a compreensão dos fenômenos que investigam a partir de uma análise rigorosa e criteriosa dos diferentes materiais obtidos durante a pesquisa, com objetivo de compreender de maneira mais profunda as informações contidas no objeto de estudo. A ATD é realizada em quatro focos, os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais: 1) a desmontagem dos textos, com objetivo de examinar os detalhes, também definido como unitarização; 2) o estabelecimento de relações, ou seja, construir associações entre os elementos lingüísticos do texto, consiste na categorização dos dados presentes nos textos; 3) a captação de um novo emergente, isto é, a capacidade para produzir uma nova combinação entre os elementos; 4) o processo de auto-organização, que pode resultar em criação e originalidade. A importância da contribuição do processo de análise de Saldaña (2015) consiste na proposição dos Ciclos de Codificação, com 31 possibilidades diferenciadas de elaboração de códigos. O autor enfatiza que o processo de codificação é um dos caminhos da análise qualitativa de dados, mas não o único caminho, todo o processo está relacionado ao campo da pesquisa, às opções ontológico-epistemológicas, às opções teóricas e aos recortes conceitual sendo um processo transitório entre a produção dos dados e a análise extensiva destes, devendo, portanto, ocorrer de forma cíclica. Os ciclos de Saldaña ampliam as possibilidades e favorecem a criatividade da codificação pelos pesquisadores, visando a obter respostas mais apropriadas para a questão de pesquisa proposta. No primeiro ciclo o autor apresenta 24 (vinte e quatro) possibilidades de codificação com respostas mais diretas; propõe uma etapa de pré codificação, na qual o pesquisador faz uma leitura inicial dos dados e elabora reflexões iniciais sobre o material coletado, denominadas memos ou memórias. Associado a desmontagem de texto da ATD e as memos do software Atlas Ti, as informações relevantes são anotadas, sublinhadas, negritadas ou circuladas, não sendo necessária uma padronização. A elaboração de memórias (memos) analíticas contribui para a elaboração de questionamentos e o levantamento de causas e efeitos, análises pessoais e teóricas acerca do que foi destacado durante a leitura inicial. Depois há o ciclo intermediário, que busca compreender os resultados que emergem as codificações realizadas, associado ao estabelecimento de relações, denominado categorizaçãona ATD, ou seja, construir associações entre os elementos do texto. E posteriormente no segundo ciclo de codificação o autor sugere mais 06 (seis) possibilidades, que também devem ser escolhidos a partir da questão de pesquisa, associado ao processo de captando o novo emergente da ATD, o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicar a compreensão de uma nova combinação, necessitando uma maior atenção como fonte das percepções, interpretações

e análises. Saldaña propõem ainda, a criação de gráficos, tabelas de correlação, esquemas para auxiliar o pesquisador a encontrar as respostas para a questão da pesquisa que a partir delas constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. A análise a partir do software ATLA.ti, que tem como principal objetivo ajudar na organização e possibilidades de acompanhar os registros efetuados, sendo possível gerenciar os distintos instrumentos da coleta de dados, realizando contagem de palavras, anotações e comentários, elaborando relatórios, memorandos, dispondo de dados em tabelas, redes e entre outros. O software permite descobertas de fenômenos complexos, os quais possivelmente, não seriam detectáveis na simples leitura das fontes, principalmente em relação à técnica tradicional de tratamento de dados manualmente.A análise de dados ATD (MORAES e GALIAZZI, 2014) associada aos ciclos de codificação (SALDAÑA, 2016) a partir do software ATLAS.ti está baseada na coleta de diversos instrumentos e o fato de considerarem o protagonismo dos pesquisadores no papel de descrever e interpretar as informações contidas nos diferentes materiais utilizados. Em nossos estudos, temos observado que esta associação é bastante adequada as etapas da pesquisa e potencializa a criatividade metodológica, permitindo novas descobertas por meio da articulação das diferentes possibilidades de categorização, respondendo, com mais detalhes qualitativos, os objetivos da pesquisa.

REFERÊNCIAIS:

ATLAS.TI, versão 8. Qualitative Data Analysis Software. ATLAS.ti, Alemanha, licença estudante, 2017. Disponível em: http://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/.Acesso em: 05/07/2018.

MORAES, R., GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva.2 ed Ed. Unijuí. 2014.

SALDAÑA, J. The coding manual for qualitative researchers. Los Angeles: SAGE, 2016.

LOEPER, J. As tecnologias no ensino de Ciências. Os desafios dos professors corregentes dos anos iniciais. Dissertação Mestrado – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva; Ciclos de Codificação; ATLAS.ti.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO USO DE UM AMBIENTE DE PROGRAMAÇÃO

MARIA CECÍLIA FONÇATTI - FCT- UNESP

LAÍZA ERLER JANEGITZ - FCT- UNESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O conceito de função se torna relevante em estudos na área de Física, pois nos permite modelar fenômenos observados a nossa volta e que envolvem relações entre grandezas. Sua origem remete à "[...] tentativa de filósofos e cientistas em compreender a realidade e encontrar métodos que permitissem estudar e descrever os fenômenos naturais." (BOTELHO; REZENDE, 2007, p.65). O matemático Godfrey Harold Hardy, segundo Silva e Rezende (1999, p.31), definiu função como

> [...] a ideia de relação entre quantidades variáveis com três características básicas:
> 1. y é sempre determinado por um valor de x;
> 2. para cada valor de x, para qual y é dado, corresponde um e somente um valor y;
> 3. a relação entre x e y é expressa por meio de uma fórmula analítica na qual o valor de y corresponde a um dado valor de x e pode ser calculado por substituição direta de x.

Um tipo de função muito utilizado em Física é a função trigonométrica, que é da forma f(x) = a.sen(b.x) onde a e b são constantes reais e x é a variável. A ideia de trabalhar com o comportamento de a e b surgiu devido a notável dificuldade dos alunos dos cursos de licenciatura em Física e de Engenharia Ambiental da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT/UNESP), que estavam matriculados na disciplina de Cálculo 1, em perceber certas propriedades desse tipo de função, o que leva a erros futuros quando são abordadas em contextos específicos da disciplina, como, por exemplo, o cálculo de limites.

Ressaltamos que a presença das tecnologias digitais ganhou espaço ao longo das últimas décadas, tanto no contexto cultural, social, como no educacional. Além do mais, autores como Bicudo e Rosa (2010) e Borba e Villarreal (2005) discutem as mudanças ocorridas pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos processos educacionais matemáticos. Os resultados de tais pesquisas ofereceram novas compreensões sobre como esses recursos impactam o ensino e a aprendizagem, em especial, a produção de conhecimento matemático.

Com base neste cenário, buscamos apresentar, nesse relato, como o uso de um ambiente de programação foi capaz de promover a aprendizagem significativa destes alunos sobre o comportamento das constantes reais a e b nas funções trigonométricas do tipo f(x) = a.sen(b.x).

DESENVOLVIMENTO

Para atingir o objetivo supracitado, foi utilizada a teoria criada por David Ausubel, que busca explicar o processo de aprendizagem segundo a ótica do cognitivismo e tem como ideia central a aprendizagem significativa que é um processo através do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante que já existe na estrutura de conhecimento do individuo (MOREIRA, 1985). Em um modelo de organização do ensino baseado nesta teoria é necessário que as ideias mais gerais sejam apresentadas no início para posteriormente "[...] serem

progressivamente diferenciadas em termos de detalhe e especificidade." (MOREIRA, 1985, p.137). Assim, antes de ser feito o estudo das constantes a e b nas funções trigonométricas do tipo f(x) = a.sen(b.x), foi necessário levar os alunos a entenderem o conceito de função e a relembrarem os conceitos de trigonometria.

A aula inicial contou com a participação de 43 alunos da licenciatura em Física e da Engenharia Ambiental que cursavam a disciplina de Cálculo 1. Primeiramente, era necessário verificar se eles sabiam o conceito de função, pois, segundo Moreira (1985), antes de aplicar a teoria de aprendizagem significativa é necessário determinar a estrutura cognitiva do aluno, ou seja, verificar o que ele já sabe. Cada um deles respondeu à seguinte pergunta: O que é função? Observou-se que 77% não sabia o conceito de função como definido por Hardy (SILVA; REZENDE, 1999) e 23% conheciam apenas partes do conceito e algumas nomenclaturas.

Klausmeier e Goodwin (1977) afirmam ser importante que o professor faça uma análise do conceito antes de ensiná-lo, para identificar seus atributos definidores, seus atributos irrelevantes, exemplos e não exemplos que serão usados no ensino e nos testes para verificar se ele foi formado e o tipo de problema cuja solução irá envolver o seu uso. Portanto, após a verificação do que os alunos sabiam, ocorreu uma aula dialogada na qual se trabalhou a correspondência do conceito de função com uma relação de causa e efeito e, em seguida, foi apresentado um exemplo e um não exemplo de função para que eles identificassem qual era qual.

A partir daí foi feita a definição formal de função e foi pedido novamente que os alunos respondessem à pergunta: O que é função? Foi possível observar que 46,4% dos alunos aprenderam o conceito de função, 21% entenderam partes do conceito e 21% não aprenderam. Observou-se, ainda, que 11,6% deixaram a resposta em branco e os mesmos responderam à primeira pergunta de forma errônea.

Depois que o conceito de função foi ensinado, foi feita uma revisão dos conceitos de trigonometria e, posteriormente, definiu-se função trigonométrica e alguns exemplos gráficos em sua forma mais simples foram feitos na lousa. Estes conceitos já haviam sido estudados no Ensino Médio, então não houve muita dificuldade. Assim, foi possível prosseguir com as atividades.

Na segunda aula houve a utilização do software Scilab, que contou apenas com cinco alunos do curso de Física devido ao fato de ter sido realizada no contra turno. Não foi possível realiza-la durante o horário da disciplina, pois a universidade conta com um número reduzido de computadores disponíveis para o uso dos alunos.

A opção por utilizar um software de programação deu-se porque com uma "[...] linguagem de programação, tem-se a descrição do processo utilizado pelo aluno para resolver uma tarefa" (BARANAUSKAS et al, 1993, p.63), ou seja, o programa do aprendiz pode ser visto como uma explicitação do seu raciocínio (VALENTE,1993), o que permite ao professor identificar as diversas ações realizadas por ele. Além disso, tal software é um ambiente de programação aberto no qual o aluno "[...] é livre para propor e resolver qualquer projeto que tenha interesse" (BARANAUSKAS et al, 1993, p.63).

Primeiramente, foram ensinados a linguagem de programação utilizada no software Scilab e os comandos necessários para plotagem de gráficos. Assim, foi possível iniciar a primeira atividade, que tinha como objetivo verificar o que acontecia com a função seno quando variavam o valor de b e mantinham a = 1 na função f(x) = a.sen(b.x). Através da plotagem de gráficos eles puderam perceber que o que mudou nesse caso é o período da função, isto é, quanto maior o valor de b, menor o comprimento de um ciclo da função seno. Na segunda atividade, deveriam manter b=1 e variar os valores de a na função. Também utilizando a

plotagem de gráficos, foi possível perceber que o que mudou foi o intervalo da função no eixo y.

Antes dessa aula, foi pedido que pesquisassem sobre a função de onda, que é dada por uma função trigonométrica do tipo . Dessa forma, pôde-se fazer também uma relação entre o conteúdo estudado e um conceito do curso de Física, com todas as suas propriedades e nomenclaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de aprendizagem significativa se mostrou muito útil para a organização da atividade de ensino das funções trigonométricas, pois defende o respeito à hierarquia dos conceitos, o que facilitou o entendimento por parte dos alunos. Também, o uso de um ambiente de programação foi essencial para a investigação, pois através dele foi possível para os alunos visualizar o comportamento gráfico de cada função e entender as diferenças na variação de cada uma das constantes na função trigonométrica do tipo f(x) = a.sen(bx).

Observou-se que os alunos que participaram das duas partes da atividade atingiram o objetivo proposto, pois conseguiram relacionar tal função com a função de onda e, mais ainda, se saíram bem posteriormente quando foi necessário utilizá-la na disciplina.

Para verificar de fato a validade dos resultados encontrados seria necessária a participação de todos os alunos nas duas partes da atividade, mas, para isso, ela deveria ocorrer durante o horário de aula, caso houvesse computadores disponíveis.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, M. C. C. et al. Uma taxonomia para ambientes de aprendizagem baseados no computador. In: VALENTE, J. A. (org.) O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 49-87.

BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. (2010). Realidade e cibermundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: Editora ULBRA.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. Humans–with–Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: Information and Communication Technologies, Modeling, Experimentation and Visualization. New York: Springer, 2005.

BOTELHO, L. e REZENDE, W. M. Um breve histórico do conceito de função. Caderno Dá Licença. Niterói, v.6, p 64-75, 2007.

KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas. Tradução: Maria Célia T. A. de Abreu. São Paulo: Harper & Row do Brasil; 1977. p. 309-345.

MOREIRA, M. A. A Teoria de Aprendizagem de David Ausubel. In: Moreira, M. A. et al. Aprendizagem: perspectivas teóricas. Porto Alegre: UFRGS, 1985. p 127-143.

SILVA, M. H. M. e REZENDE, W. M. Análise Histórica do Conceito de Função. Caderno Dá Licença. Niterói, v.2 p 28-33, 1999.

VALENTE, J. A. Análise de Diferentes tipos de Software usados na Educação. In: VALENTE, J. A. (org.) O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p. 88-110.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; Funções trigonométricas; Ambiente de programação.

CINEMA NA ESCOLA: MÍDIA-EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS

KARINE JOULIE MARTINS - UFSC

SILVIANE DE LUCA AVILA - UFSC

JULIANA COSTA MULLER - FMP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: CONANDA - Conselho Nacional da Criança e do Adolescente

O presente relato tem como objetivo analisar sob a perspectiva da Mídia-Educação duas produções audiovisuais com crianças do Ensino Fundamental I, provindas de um projeto de formação continuada para práticas docentes com Cinema na Escola. Para tal, elencamos os filmes *Descobrindo conviver* e *Uma viagem pela Mata Atlântica*, de um total de 16 produções realizadas na formação com e para professoras(es) e gestoras(es) de escolas públicas da Grande Florianópolis/SC (representando 16 instituições) entre os anos de 2016 e 2017, contemplado crianças, jovens e adultos.

A equipe do projeto formada por educadoras/pesquisadoras em Educação e Comunicação acompanhou desde a concepção da ideia, roteirização, gravação e edição, num processo de constante reflexão que contou com a exibição das produções fílmicas em uma sala de cinema de Florianópolis/SC.

Em consonância com a proposta da Mídia-Educação, foram realizadas 12 oficinas teórico-práticas com a finalidade de refletir e produzir imagens buscando a ampliação do repertório cultural e técnico a partir de experiências de fruição e produção com cinema, como: exibição de filmes curtas-metragens com debates e práticas; apresentação e experimentação de aspectos técnicos e estéticos da linguagem cinematográfica (enquadramentos, movimentos de câmera, captação de som, etc.) a partir dos *Cadernos do Inventar* (MIGLIORIN et. al., 2016); além de, improvisações (gambiarras e recursos alternativos), edição e compartilhamento de imagens. Por fim, também foram elaborados projetos pedagógicos pelos participantes para inclusão dessa linguagem nas atividades curriculares das instituições de ensino, gerando a produção de filmes curtos (até 10 minutos) com seus alunos - crianças, jovens e adultos.

Autores que desenvolvem projetos na interlocução entre cinema e educação, como Fresquet (2013), pensam essa relação com um grande potencial de rever olhares e posturas sobre território e alteridade. A autora (2013, p. 19) vê nos filmes uma "janela" que permite ao público vislumbrar o mundo que está distante no espaço e no tempo, mas também como "espelho" no sentido de instigar reflexões sobre si mesmo a partir das imagens da tela.

Para a autora, essa experiência não finda ao término do filme, ao passo que ela fomenta uma postura mais crítica frente às imagens do cotidiano veiculadas por outros meios. Com isso, ao longo da formação fomentou-se uma postura mais ativa, crítica, criativa e cidadã em relação às mídias e as tecnologias, onde a produção de novos saberes contribua ao desenvolvimento de outras formas de participação e expressão que perfazem o patrimônio cultural, científico e tecnológico. Na relação com a Mídia-Educação, o trabalho com cinema pode representar uma proposta pedagógica e uma nova postura do(a) educador(a) como um meio para desenvolver, aperfeiçoar e problematizar as práticas midiáticas de produção de imagens de crianças e jovens,

além de incentivar a participação nas e com as mídias, numa relação com os direitos de proteção, provisão e participação (FANTIN, 2016).

Desta forma, analisamos duas produções com o intuito de identificar de que maneira os aspectos metodológicos e as propostas de práticas mídia-educativas foram passíveis de serem executadas e quais as estratégias e soluções adotadas para lidar com os desafios no que se refere ao uso de tecnologias durante todo o processo.

O primeiro trabalho, *Descobrindo conviver* é um registro documental do projeto pedagógico construído pelas professoras participantes a fim de integrar as crianças de diferentes países, evitar o preconceito, uma vez que, segundo elas, muitas famílias de imigrantes residem próximo a escola. E o segundo, *Uma viagem pela Mata Atlântica*, é um documentário produzido coletivamente que aborda a variedade da fauna e flora da Mata Atlântica no Bairro Costa da Lagoa em Florianópolis/SC.

Descobrindo conviver apresenta o registro de um projeto de integração entre alunos de diferentes nacionalidades na comunidade escolar realizado no contraturno pelas professoras que realizaram os registros audiovisuais com smartphones próprios. Nesse caso, a ideia e desenvolvimento foi das professoras registram a partilha de brincadeiras e fazem entrevistas com as crianças com idades entre 7 e 10 anos. As crianças, por sua vez, fazem entrevistas com o diretor da escola.

As professoras demonstraram apropriação do que foi trabalhado nas oficinas, criando um ambiente onde o exercício audiovisual (tanto de fruição quanto de produção) oportunizou vivenciar e discutir questões relacionadas à cidadania das crianças: identidade, alteridade, território, preconceito, aceitação. As propostas foram além dos recursos técnicos, envolvendo formação e conhecimento para além das mídias ao se preocuparem em trabalhar com as relações e a aprendizagem alinhadas às perspectivas teóricas estudadas ao longo da formação. Essa produção não apresentou como foco a mídia ou a tecnologia em si, mas na relação que se deu por meio delas, suas linguagens, aprendizagens, formas de expressão e, principalmente, participação na cultura, incentivando assim uma educação cidadã por meio da autoria e crítica.

Nesta produção, destaca-se também a estratégia utilizada pelas crianças de captação de som, o qual, acoplado ao celular, foi utilizado um microfone de mesa, conforme ensinado durante as oficinas de formação que se preocupou em produzir audiovisual na escola a partir dos recursos já disponíveis, e que, em algumas vezes, necessita utilizar “gambiarras” para sua execução.

Já *Uma viagem pela Mata Atlântica* tem uma proposta mais atrelada ao próprio processo de produção audiovisual coletivo. Foi desenvolvido junto às crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, partindo do projeto pedagógico da turma sobre o bioma nos arredores da escola. O filme realiza o resgate histórico do bairro à conscientização para a preservação do meio ambiente. As crianças foram protagonistas e autoras: escreveram o roteiro, produziram e gravaram entrevistas com moradores, selecionaram as imagens para edição e produziram narração em voice over, sob orientação e apoio da professora.

Como uma primeira experiência de produção realizada pelas crianças, em alguns momentos, a imagem é instável e o enquadramento inicial se perde; além disso, algumas palavras dos entrevistados ficaram indistintas pela direção do microfone ou por outro obstáculo na captação. Esses traços de uma primeira aproximação com a realização audiovisual demonstram o envolvimento das crianças de forma ativa, com intervenções da professora pontuais no sentido de apresentar, mediar e facilitar a construção de relações com os equipamentos, território e personagens escolhidos pelas crianças.

Tal experiência revela o sucesso em aplicar na prática elementos trabalhados nas oficinas, tanto na experimentação de técnicas e estratégias de gravação como também (e principalmente) no desenvolvimento de parcerias com as crianças, valorizando o processo acima do resultado.

Ao envolver atores externos à escola, a professora e seus alunos incitaram uma ação educativa para a cidadania que extrapola o próprio uso da tecnologia, uma vez que envolveu entrevistas com membros da comunidade que discutiram sobre o tema do meio ambiente. Nesse sentido, consideramos que a produção fílmica despertou a reflexão sobre um tema caro, principalmente à comunidade local. Proposição esta que dialoga com a prática pedagógica mídia-educativa, numa produção crítica e criativa com/para/através de tecnologias audiovisuais:

> A educação "para" a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação "com" a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, com projetor multimídia, computador). [...] a educação é também educação "através" da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula. (RIVOLTELLA, 2012, p. 23).

Por fim, pode-se afirmar que o desenvolvimento do letramento midiático por meio da Mídia-Educação e o contato com as propostas de fruição e produção audiovisual envolveu a discussão do uso das tecnologias de modo crítico e reflexivo em produções autorais coletivas, criativas e despertando reflexões acerca das imagens que consumimos e reproduzimos. Assim, os filmes realizados com smartphones apresentam um esforço da prática docente que extrapola o uso do audiovisual como uma ferramenta de registro e se dedica a incluir os(as) alunos(as) no planejamento e desenvolvimento da atividade. Os filmes não são o fim de uma proposta, mas o processo de experimentação e autoria que efetivou a Mídia-Educação como teoria, prática e análise na e para a ação docente.

REFERÊNCIAS

FANTIN, M. "Nativos e imigrantes digitais" em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Revista Passagens** - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará. Volume 7. Número 1. Ano 2016.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

MIGLIORIN et. al. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói: EDG, 2016.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. cap. 1, p. 17-29.

Palavras-chave: mídia-educação; cinema e audiovisual; infância; formação de professores; ensino fundamental.

CINEMA NA ESCOLA: PROPOSIÇÕES DE USOS DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

VANESSA MARIA RODRIGUES VIACAVA - SEED/PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No Brasil o cinema vem sendo usado nos processos de ensino e aprendizagem desde o início do século XX de forma sistematizada. Isso pode ser observado nos seguintes manuais didáticos: Epítome de História Universal (1912) e Metodologia da História (1917) e Cinema e Educação (1931), dos professores Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, e na obra Cinema contra cinema (1931) do produtor cultural Joaquim Canuto Mendes. Além dessa produção editorial, a constituição do INCE (Instituto Nacional de Cinema e Educação) pelo Ministério da Educação em 1936 reforçou essa aproximação entre audiovisual e escola. Entre 1936 e 1966, há registro de mais de 400 filmes produzidos pelo INCE, entre curtas e médias. Para Marília Franco (2010) o INCE teria sido responsável por definir um formato de produção audiovisual chamado "cinema educativo".

Ao longo das décadas de 1960 a 1980 os professores brasileiros seguiam utilizando o cinema a partir da referência criada pelo INCE, pois, o contexto repressor da Ditadura civil-militar (1964-1984) não favorecia uma educação crítica e libertária. Com o fim do regime militar a educação tecnicista perdeu espaço para a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire que condenava a chamada "educação bancária" (FREIRE, 1996) - aquela em que o professor deposita o conhecimento no estudante. Além disso, outros fatores facilitaram a mudança nas práticas pedagógicas no uso do cinema da escola. Entre eles, a popularização do videocassete, o surgimento das videolocadoras e a inserção dos filmes de ficção nos processos de ensino e aprendizagem foram acompanhadas de novos manuais sobre o uso do cinema em sala de aula.

Pouco anos depois, no início dos anos 2000, diversos pesquisadores brasileiros publicaram resultados de pesquisas que articulavam Cinema e Educação em uma nova perspectiva, problematizando o potencial pedagógico de obras fílmicas sem intenção didática. Programas educativos passaram a discutir a temática do cinema na educação, como por exemplo, a TV Escola (MEC) com o programa Salto para Futuro e o Cine Conhecimento (Canal Futura) na vertente cineclubista. Nas escolas do Paraná a obra Como usar o cinema em sala de aula organizado por Marcos Napolitano (2009) passou a ser um manual de referência entre os professores da rede (ANGREWSKI, RODRIGUES; VIACAVA, 2017). Para Napolitano (2009) o cinema não deveria ser usado para ilustrar conteúdos, cabendo ao professor analisar o filme enquanto fonte histórica: em seus elementos externos (Indústria Cultural) e; internos, problematizando seu conteúdo narrativo e seus elementos técnicos (figurino, som, música, efeitos especiais, enquadramento entre outros) identificando anacronismos e ideologias. (NAPOLITANO, 2009).

A perspectiva proposta na obra de Napolitano colocou o cinema como um recurso didático e se poderia afirmar que essa proposta ganhou ampla adesão dos professores da rede. Observando as Produções Didáticas Pedagógicas do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Seed) entre os anos 2007 a 2016, por exemplo, percebe-se que o encaminhamento metodológico proposta em Como usar o cinema em sala de aula foi amplamente usados pelos educadores das diversas disciplinas escolares.

Além do PDE, outros cursos de formação continuada promovidos pela Seed discutiram a temática de Cinema e Educação. Em 2017 foi realizado o curso Cinema Educa, coordenado pela Profª Drª Solange Stecz (Unespar) em parceria com o DPTE/Seed. Essa capacitação aos professores de Curitiba e região metropolitana apresentou o conteúdo da Lei n. 13.006/2014 determina que todas as escolas de Educação Básica deveriam exibir duas horas de cinema nacional por mês, integrado à proposta pedagógica da escola. Esta parceria (DPTE/Seed - Unespar) fomentou reflexões que relacionavam exibição e produção cinematográfica nos processos de ensino e aprendizagem.

Essas novas possibilidades de uso do cinema na escola também ganhou visibilidade na Palestra proferida em setembro de 2018 na 1ª Conferência Brasileira de Aprendizagem Criativa (CBAC) que aconteceu juntamente com o 3º Encontro Estadual de Tecnologias Educacionais e o 2º Festival de Invenção e Criatividade (FIC/PR). A palestra intitulada Cinema e Educação: A Lei 13.006/2014 e a produção audiovisual no ambiente escolar, organizada pelos técnicos pedagógicos Aldemara Pereira de Melo, Flávio Rogério Rocha e Vanessa Maria Rodrigues Viacava, tinha como objetivos:

i) compreender a Lei 13.006/2014,

ii) mostrar o cineclube e o curta-metragem como estratégia para cumprir a lei e como estratégia pedagógica,

iii) promover a formação de plateia no espaço escolar,

iv) incentivar a produção audiovisual na escola.

A palestra despertou o interesse nos participantes na medida em que apresentou novas possibilidades do cinema na escola rompendo com a visão do cinema como recurso didático. Os palestrantes perceberam que os professores da rede precisavam de formação para perceber que a exibição e a produção audiovisual poderiam ser trabalhados a partir dos princípios da Aprendizagem Criativa.

Os elementos que caracterizam a Aprendizagem Criativa destacam um cenário que une Paixão por aprender, que proporcione a aprendizagem por Parcerias, que permita Pensar brincando e que desenvolva Projetos. Essas ações são conhecidas como os quatro pilares (4 Ps) norteadores da metodologia defendida por Mitchel Resnick, coordenador do MIT Media Lab: Lifelong Kindergarten. Este grupo está integrado ao Massachusetts Institute of Technology (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) - MIT e defende que o processo de ensino e aprendizado deve se aproximar dos procedimentos usados no jardim de infância, quando as atividades são mais divertidas, com brincadeiras e experimentação.

Os componentes da Aprendizagem Criativa poderiam ser aplicados aos processos de ensino e aprendizagem que envolvessem o audiovisual, pois, o cinema, além de ser um produto cultural, também estaria inserido nas manifestações da cultura digital. Esse diálogo entre os 4 Ps e a produção audiovisual brasileira despertou o interesse dos professores sobre as novas possibilidades do cinema na escola, especialmente no que diz respeito à produção pelos alunos. Diante disso, esse relato de experiência pretende mostrar quais foram as possibilidades e proposições metodológicas resultantes da capacitação e palestra promovida na 1ª CBAC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n° 13.006 de junho de 2014.** Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun. 2014.

FRANCO, M. **Hipótese-cinema:** múltiplos diálogos. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAPOLITANO, M. (Org.) **Como usar o cinema em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.
RESNICK, M. Lifelong Kindergarten. Cultures of Creativity. **LEGO Foundatio**n, 2013. Disponível em http://web.media.mit.edu/~mres/papers/CulturesCreativityEssay.pdf Acesso em: 22 ago. 2018.
VIACAVA, V. R.; ANGREWSKI, E.; JESUS, C. R. Cinema e História: trechos de filmes como recurso de ensino e aprendizagem. **Educere**. XIII Encontro Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017.

Palavras-chave: Aprendizagem Criativa. Cinema. Educação. Formação Docente.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DO USO DA METODOLOGIA DAS ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

MARA FRANCIELI MOTIN - PUCPR

GEZELDA CHRISTIANE MORAES - SEED/PR

RODRIGO BUSATO - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Vivemos em uma sociedade em constante mudança, principalmente pautadas no desenvolvimento de novas tecnologias. Estas transformações exigem pessoas mais conectadas, que dinamizam o tempo e trabalham em grupo; sendo estas exigências postas aos novos cidadãos, inevitavelmente reverberam no mundo acadêmico, exigindo novas formas de ensinar e aprender. Dentro desta realidade, o ensino híbrido pode ser um caminho nas práticas da universidade, uma vez que esta metodologia ativa se faz por dois modos de ensino. Primeiramente, pode-se pontuar a aprendizagem online, que permite os usos dos potenciais da internet e proporciona ao estudante o controle de tempo e espaço, respeitando os seus limites, possibilitando que este estude sozinho ou em pares; este modo permite que os estudantes usufruam da tecnologia, aprendendo no seu tempo e adquirindo autonomia. Tem-se também a aprendizagem offline, geralmente realizada presencialmente para valorizar a interação em grupo e com o professor, na construção do conhecimento.

Dentro do ensino híbrido é importante que exista uma conexão entre a aprendizagem online e offline, de forma que não pareça duas formas diferentes de aprender, já que estes modos devem ser complementares e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino híbrido privilegia algumas práticas metodológicas específicas, pontuadas por Clayton M. Christensen, Michael B. Horn e Heather Staker (2013), sendo estas: i) modelo de rotações; ii) modelo flex; iii) modelo A La Carte; e, iv) modelo virtual enriquecido.

Este trabalho atenta para um relato de experiência da aplicação do modelo de rotações, na modalidade rotação por estações, para estudantes dos primeiros períodos das engenharias, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, privilegiando as disciplinas voltadas ao eixo da Matemática.

A definição posta por Heather Staker e Michael Horn (2012), coloca que a rotação por estações pode ser realizada dentro de um determinado curso ou assunto, em que os estudantes rodam por estações temáticas com um horário fixo ou a critério do professor, dentro da sua proposta de ensino e aprendizagem. Ainda, segundo os autores:

> "A rotação inclui pelo menos uma estação para aprendizado online. Outras estações podem incluir atividades como instrução para pequenos grupos ou turmas completas, projetos em grupo, tutoria individual e tarefas de lápis e papel. Algumas implementações envolvem toda a turma alternando entre as atividades, enquanto outras dividem a turma em rotações em grupo pequeno ou de um por um". (STAKER, HORN, p. 8, 2012)

A partir desta perspectiva, a presente proposta tem a seguinte questão norteadora: Como a metodologia de rotação por estações coloca o estudante como condutor da sua aprendizagem? Objetiva-se relatar a nossa experiência com esta metodologia, ressaltando como a rotação por

estações otimiza o tempo de aprendizagem dos estudantes respeitando as particularidades destes.

Dentro da nossa experiência, a organização e aplicação desta metodologia seguiu os princípios postos pelos teóricos que discutem esta prática, mas adequando a nossa realidade de ensino e aprendizagem das matemáticas, nos primeiros anos dos cursos de engenharia. Uma das mudanças necessária foi que, como esta atividade foi realizada num programa extraclasse de incentivo aos estudos das matemáticas, optou-se para que os estudantes não realizassem a parte online antes dos encontros, mas sim no momento presencial, mesclando a forma online com a offline. Em sua essência, a prática se dava pelos seguintes modos: havia um documento que possuía links para vídeos sobre os conceitos básicos (pré-aula) necessários para desenvolver as atividades da temática de estudo proposta para o dia; além do vídeo, no documento eram propostos exercícios de aplicação dos conteúdos, organizados por ordem de complexidade. O estudante tinha um tempo pré-estabelecido para permanecer na estação, mas este poderia ser alterado, conforme a necessidade individual de cada participante, que contava também com o auxílio na resolução dos exercícios dos seus pares, participantes da estação, bem como professores e estagiários.

Aplicou-se a metodologia da rotação por estações ao longo do ano de 2018. Os encontros ocorriam sempre as terças-feiras, das 13h30 às 16h30, nestes sempre haviam de 2 a 3 professores de um programa extraclasse de apoio aos estudantes da área de matemática, em conjunto com estágios do programa.

No artigo “Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida”, Maria do Carmo F. de Andrade e Pricila Rodrigues de Souza (2016) pontuaram a experiência das rotações por estações aplicadas em diversos países e em escolas no Brasil. Os benefícios enfatizados pelas autoras foram: i) “o aumento das oportunidades do professor de trabalhar com o ensino e aprendizado de grupos menores de estudantes”; ii) “o aumento das oportunidades para que os professores forneçam feedbacks em tempo útil”; iii) “oportunidade dos estudantes aprenderem tanto de forma individual quanto colaborativa”; e, iv) “o acesso a diversos recursos tecnológicos que possam permitir, tanto para professores como para os alunos, novas formas de ensinar e aprender” (ANDRADE, SOUZA, p. 8, 2016).

Benefícios semelhantes foram observados ao longo de 2018, com os estudantes de engenharia da PUCPR. Os encontros tiveram uma boa aceitação, sendo computadas mais de 300 presenças. As frequências se intensificavam principalmente com a aproximação das avaliações e realizações de trabalhos propostos pelas disciplinas do currículo regular.

Referências

ANDRADE, Maria do Carmo F. de; SOUZA, Priscila Rodrigues. Modelo de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2016, p. 3 – 16.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 15/06/19.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. Classifying K–12 Blended Learning. Innosight Institute, 2012. Disponível em: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf. Acesso em: 15/06/19.

Palavras-chave: Rotação por Estações; Ensino Híbrido; Matemática.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC COMO UMA PROPOSTA AVALIATIVA DOS PROJETOS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL EXTRACURRICULAR NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

ALINE ALVARES MACHADO - SMC

MARILIA ABRAHÃO AMARAL - UTFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Construir e programar um robô ainda parece ser algo complexo para a maioria de nós atualmente. Além da abstração a que esse tema é comumente associado, existe uma dificuldade que é real, a da compreensão da lógica da construção de algoritmos, que são as bases do programa que comanda os robôs.

Segundo Cardoso e Antonello (2015), "entender minimamente a temática de algoritmos e programação de computadores requer um conjunto grande de habilidades dos(as) estudantes". A apreensão dessas habilidades e desses conhecimentos, assim como em outros contextos, se embasa em processos cognitivos que possibilitam o estabelecimento de relações, generalizações e conceitualizações, gerando, assim, novas informações e novos conhecimentos para os sujeitos da aprendizagem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das ideias e, por conseguinte, a aprendizagem, acontece em uma zona limítrofe não estanque, mas ao contrário, fluida e difusa entre os conceitos próprios, ou que já são conhecidos pela criança (zona de desenvolvimento proximal), e os conceitos que o mundo exterior lhe apresenta (zona de desenvolvimento distal). Pela teoria de Vygotsky, é na tensão entre essas duas zonas que a criança consegue elaborar conceitos em que relaciona suas experiências e conhecimentos anteriores, com aqueles novos que lhe estão sendo apresentados, criando condições de elaborar novos significados para o mundo exterior (IVIC, COELHO, 2010, p. 79-84; SILVA, 2009, p. 9-23).

Assim como Vygotsky, Paulo Freire percebe que o entendimento da aprendizagem ultrapassa a repetição de conceitos que historicamente acumulados, culminando em um processo crítico e criativo, com protagonismo do aprendiz que, com ajuda de professores e família, pode conquistar liberdade e autonomia. Em "Pedagogia da Autonomia", Freire salienta que a aprendizagem genuína é um processo criativo, e não repetitivo. Para o autor, aprender é "construir, reconstruir, constatar para mudar" (FREIRE, 2002, p. 28).

Freire também afirma que a transmissão de conhecimento historicamente acumulado sem propósito e sem contexto tem pouca ou nenhuma utilidade ao educando, e não caracteriza o que o autor entende como uma verdadeira aprendizagem (FREIRE, 2002, p. 12).

A articulação entre os saberes do mundo escolar e os fazeres da vida prática é tema de trabalho de diversos estudiosos, e é com foco nela que as práticas pedagógicas por projetos são introduzidas no contexto escolar brasileiro. Anísio Teixeira, por meio principalmente do chamado movimento escolanovista, traz luz a essa teoria, fortemente influenciado pelo filósofo norteamericano John Dewey. Dewey é reconhecido, entre outros estudos, pela criação do que se chama de Instrumentalismo na educação, bem como pela criação das escolas-oficinas. Nestas, os educandos aprendiam pela prática e pelas experiências, sempre guiados ou mediados

pelos educadores, rompendo com o paradigma vigente naquele momento (WESTBROOK, TEIXEIRA, ROMÃO, RODRIGUES, 2010).

A Robótica Educacional é definida por alguns autores como sendo o ambiente de aprendizagem em que o professor ensina o estudante através da montagem, automação e controle de dispositivos mecânicos que podem ser controlados pelo computador (SILVA, 2009).

Nas escolas municipais da RME de Curitiba, a Robótica segue a base teórica do Construcionismo (CURITIBA, 2006), que é um conceito criado pelo matemático Seymour Papert no final dos anos 1970. Papert foi fortemente influenciado por Jean Piaget e também pelas ideias de John Dewey. Se trata de uma linha pedagógica baseada no construtivismo, assumindo que a aprendizagem acontece através de relações entre o sujeito aprendiz e o mundo material, protagonizadas pelo educando por meio do computador (PAPERT, 2008).

Este trabalho tem como objeto o ensino de robótica em contraturno nas escolas públicas da Rede Municipal da Educação (RME) de Curitiba, Paraná, e seu objetivo é apresentar uma proposta de avaliação dessa prática, com base nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DESENVOLVIMENTO

Na RME, a Robótica Educacional envolve estudantes do Ensino Fundamental I e II, e prevê a aprendizagem simultânea de conceitos de diversas áreas do conhecimento, a partir de projetos que envolvam a construção de robôs capazes de executar tarefas e solucionar os problemas propostos pelo professor ou testar as hipóteses levantadas pelos estudantes. A Robótica Educacional, que existe desde 2004 nas escolas municipais de Curitiba (CURITIBA, 2006), caracteriza, assim, uma prática de caráter interdisciplinar que objetiva desenvolver, além dos conhecimentos curriculares, habilidades e competências como o trabalho em equipe, a capacidade crítica, a capacidade de expressão em diferentes meios, e inclusive habilidades mais voltadas para a questão cognitiva, como a habilidade de construção de algoritmos, estratégias, programas de computador, e outras, por meio da resolução desses problemas levantados e analisados pelo próprio grupo. Por essas características, a Robótica Educacional é organizada, nas escolas municipais que atendem o Ensino Fundamental II, como uma modalidade de projeto e acontece no contraturno, direcionada para alunos dessa etapa.

Como projeto extracurricular, existe flexibilidade das aulas e temas abordados. As aulas, ou oficinas de robótica, não tem um programa de conteúdos definidos. Os temas são propostos pelos professores, os estudantes discutem e levantam os problemas e as questões acerca dele, os quais servirão de base para o desenvolvimento de soluções, principalmente por meio da Robótica. Esse tema também pode ser trazido pelos estudantes. Em ambos os casos, o professor atua como mediador de todo o processo.

Atualmente sem um direcionamento avaliativo, acredita-se que os professores podem se utilizar das Competências Gerais propostas pela Base Nacional Curricular Comum, BNCC, como viés condutor da avaliação das atividades.

A BNCC é um documento que visa a fornecer um guia para que as redes educacionais preparem seus currículos, formem seus profissionais e avaliem seus sistemas. Homologada em 2017, a BNCC tem um capítulo preliminar denominado “Competências Gerais”, que podem ser caracterizadas como as habilidades que todo estudante deve desenvolver ao longo da educação básica, ou seja, da educação infantil até o final do ensino médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2015).

Por envolver estudantes de diferentes idades e ciclos do Ensino Fundamental, e também por não estar submetido a rigidez do calendário e do currículo escolar, o projeto de Robótica Educacional da RME permite uma visão mais abrangente do desenvolvimento do estudante,

sendo as Competências Gerais um referencial que pode ser adotado para avaliar o seu desenvolvimento ao longo do tempo nas oficinas de Robótica Educacional.

As dez Competências Gerais da BNCC são: Conhecimento; Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania. Todas elas têm dimensões e subdimensões que detalham os objetivos de cada uma (MOVIMENTO PELA BASE, 2018). Todos esses eixos são desenvolvidos nas aulas de Robótica Educacional, em maior ou menor medida, a depender da temática proposta e da ênfase dada pelo professor a cada aspecto. Embora não formalmente, os aspectos cognitivos, sociais, culturais, físicos e pessoais são avaliados pelos professores das práticas. Assim, as Competências Gerais podem servir como guia para a criação de uma avaliação contínua do projeto e dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da RME de Curitiba com a Robótica Educacional já está consolidado, em seus mais de 15 anos de existência, porém ainda não existe uma diretriz de avaliação ou auto-avaliação para subsidiar os profissionais. Essa avaliação deve ser abrangente e inclusiva, considerando os diversos aspectos do desenvolvimento dos estudantes, não classificando ou excluindo, mas sim direcionando o trabalho do professor. Por isso, de acordo com os trabalhos que já são desenvolvidos pelas escolas, com as Diretrizes Municipais e a implementação da BNCC, que acontecerá nos próximos anos, a sugestão de vincular a validação dessas práticas às Competências Gerais da BNCC parece ser uma forma válida e de apropriada ao trabalho.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Rogério; ANTONELLO, Sérgio Luiz. **Interdisciplinaridade, programação visual e robótica educacional**: relato de experiência sobre o ensino inicial de programação. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015). Disponível em: http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2015.1255 . Acesso em 13/06/2019.

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**: Princípios e Fundamentos. 2006. 95p.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. 148p.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgard Pereira. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010. 140p.

MOVIMENTO PELA BASE. **Competências Gerais da BNCC**. 01/03/2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/. Acesso em 09/06/2019.

_____. **Necessidade de construção de uma Base Nacional Comum**. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf. Acesso em 06/07/2019.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**. Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Alzira Ferreira da. **RoboEduc**: Uma Metodologia de Aprendizado com Robótica Educacional. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia Elétrica. Natal, RN, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/15128/1/AlziraFS.pdf. Acessado em 24/06/2019.

WESTBROOK. Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO; José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. 136p.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Ensino Fundamental; BNCC; Competências Gerais

ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

REGINALDO APARECIDO DE OLIVEIRA - SEED/PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Se por um lado indicadores mostram o aumento da evasão do estudante do Ensino Médio nas últimas décadas (KRAWCZYK, 2009), caracterizando assim a dificuldade de engajamento de estudantes nesta modalidade de ensino, por outro, é nítido o envolvimento e crescente a interação do jovem com a produção autoral de materiais postados em ambientes virtuais, seja de forma independente ou coletiva, pública ou privada. Tais constatações possibilitam inúmeros questionamentos principalmente em relação ao papel social da escola e a concepção de ensino que tem sustentado as práticas pedagógicas ao longo dos anos. Partindo dessas premissas, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência envolvendo uma prática de ensino com a utilização de mídias, realizada com estudantes do ensino médio em uma escola pública e a partir dele discutir possibilidades de melhorar o engajamento de estudantes do ensino médio por meio de propostas de ensino que levem em consideração o protagonismo juvenil, a produção autoral e a elaboração de propostas de intervenção.

A prática de ensino foi realizada no período de julho a novembro, envolvendo 122 estudantes do segundo ano do Ensino Médio e consistia em uma atividade interdisciplinar sobre a temática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relacionando as áreas do conhecimento e as disciplinas que fazem parte do currículo tendo como objetivo possibilitar ao estudante o desenvolvimento de sua capacidade de argumentar, solucionar problemas cotidianos e práticos por meio da elaboração de propostas de intervenção na realidade.

Um dos grandes motivadores foi a problemática apresentada pelos professores que descreveram suas dificuldades em relação ao engajamento dos estudantes na realização das propostas de estudos uma vez que um grande número daqueles não entregavam suas atividades nos prazos estabelecidos e mais de cinquenta por cento dos estudantes não estavam realizando qualquer proposta resultando assim em baixos rendimentos. A prática nasce então como uma medida de intervenção organizada pelo coletivo dos professores e gestão pedagógica da instituição. Ganzela (2018) discute sobre práticas de intervenção na educação escolar e destaca a necessidade da promoção de inovações disruptivas que explorem estratégias metodológicas identificadas como ativas, enfatizando assim a produtividade, engajamento e autoria maiores por parte dos aprendizes. Segundo o mesmo autor, pode-se entender uma inovação disruptiva na educação como "essencialmente (e até radicalmente) transgressora do padrão habitual de ensino; uma proposta que reinventa os processos de ensino e aprendizagens nas instituições". (GANZELA, 2018, p. 47)

Em relação ao engajamento de estudantes em seus próprios processos formativos, é relevante considerar a relação entre indivíduo e sentido descrita por Frankl (2018) pois segundo ele a busca de sentido é a chave interpretativa da vida humana. Ele ainda descreve que: A busca do indivíduo por um sentido é a motivação primária em sua vida, e não uma "racionalização secundária" de impulsos instintivos. Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido. Alguns autores sustentam que sentidos e valores são "nada mais que mecanismos de defesa, formações reativas e

sublimações". Mas, pelo que toca a mim, eu não estaria disposto a viver em função dos meus "mecanismos de defesa". Nem tampouco estaria pronto a morrer simplesmente por amor às minhas "formações reativas" (FRANKL, 2018, p. 105).

Nesta perspectiva, a grande problemática que se relaciona com o não engajamento dos estudantes em seus estudos diz respeito a dificuldade destes em encontrar sentido nas propostas formativas, como também não identificarem como os conteúdos curriculares podem contribuir com a elaboração de propostas que estejam relacionadas a suas vivencias e expectativas de vida. Levando em consideração a questão essencial da compreensão do sentido, a referida proposta foi organizada em três etapas: preparação, pesquisa e avaliação. Na primeira etapa, o trabalho esteve mais atrelado a equipe pedagógica e aos professores na organização de um banco de questões do ENEM com respectivas temáticas de pesquisa de cada disciplina. As questões foram escolhidas de forma que aproximassem os conteúdos curriculares que faziam parte do currículo, como também, envolvendo questões próximas da realidade contextual dos estudantes. Também fez parte desta etapa a apresentação do projeto aos estudantes envolvendo conversas sobre o ENEM, objetivos, estrutura e finalidades. Na segunda etapa os estudantes foram organizados em grupos de até três integrantes e cada grupo escolheu três questões, uma de cada área do conhecimento dentre as questões que faziam parte do Banco de Questões preparado pelos professores. Uma vez tendo estas definições, os estudantes partiram para a realização das pesquisas solicitadas pelos professores, todas elas organizadas com a perspectiva de dar fundamentação teórica para que os estudantes pudessem estabelecer uma discussão sobre as questões escolhidas. Como forma de registro, os estudantes gravaram um vídeo para cada Área do Conhecimento, isto é, três diferentes, cada um deles com a seguinte estrutura: (i) leitura da questão, (ii) apresentação dos temas de pesquisa de cada uma das disciplinas, (iii) resolução da questão e proposta de intervenção. Os vídeos deveriam ser postados pelos estudantes em seus canais de youtube, google drive ou facebook sendo disponibilizado para a Equipe Pedagógica os referidos links de acesso. A terceira etapa, de avaliação, foi realizada pelos professores que receberam os links dos vídeos, assistiram e analisaram mediante os seguintes critérios de avaliação: participação de todos os integrantes do grupo na produção do produto final; capacidade de argumentar, solucionar problemas cotidianos e práticos, elaborar propostas de intervenção na realidade e apresentar ideias bem estruturadas e estrutura do vídeo contendo: leitura da questão, apresentação das bases teóricas solicitadas pelos professores, resolução da questão e elaboração de proposta de intervenção.

Ao final do projeto, identificou-se um grande envolvimento dos estudantes na realização da proposta. Dos 122 estudantes que foram organizados em 45 grupos, somente 5 grupos não realizaram a proposta e 4 realizaram parcialmente. Se considerarmos o total de trabalhos, de um total de 135 trabalhos, 118 foram entregues chegando assim a um índice de 87% de participação. Também foi verificado um avanço no rendimento escolar por meio da elevação das médias dos estudantes em todas as disciplinas. Outra questão relevante foi a relação de construção de conhecimento que os estudantes trilharam, uma vez que além da escolha das questões, os professores os orientaram a realizar pesquisas em bases teóricas que fundamentaram a resposta de cada uma das questões, dando assim a eles, elementos de discussões que mostraram ser necessários para a elaboração de propostas de intervenção e a solução das questões.

A compreensão do sentido foi certamente o grande determinante para o alcance de bons resultados, e este foi sendo construído tanto pelos professores como pelos estudantes durante o desenvolvimento da proposta por meio das aproximações realizadas. É importante destacar alguns momentos específicos que contribuíram nesta questão como a construção do Banco de Questão pelos professores, a apresentação do projeto aos estudantes e as conversas sobre os

temas de pesquisa propostos pelos professores aos estudantes. Todos estes foram marcados pelo diálogo entre os pares e possibilitaram assim um envolvimento além da obrigatoriedade do cumprimento de uma tarefa e sim na construção de uma proposta mais próxima da realidade dos estudantes.

É importante destacar também que o engajamento dos estudantes também foi percebido por meio dos próprios materiais produzidos e as devidas publicações dos mesmos, uma vez que 70% dos vídeos produzidos, isto é 82 deles, foram postados em canais públicos do youtube ou facebook de um dos estudantes de cada grupo como materiais de divulgação de conhecimento podendo ser utilizados por outros estudantes, inclusive os colegas de turma. Este fato evidencia a produção autoral como também o envolvimento destes com a produção de materiais para consulta pública, indo além da produção de um trabalho escolar para se configurar como um produto que possa integrar a coletânea de materiais que os estudantes consideram válidos na composição de seus devidos canais de comunicação.

Por fim, a prática de ensino alertou para a importância, necessidade e novos olhares que as inovações disruptivas possibilitam no ambiente escolar, uma vez que possibilitou novas formas de pesquisa, interação, discussão, registro e avaliação tanto para os estudantes como para os professores. Necessariamente não foi a questão da inovação que teve caráter determinante, até porque se percebeu que a maioria dos estudantes já tinham afinidades com a pesquisa e a produção de vídeos, porém o que mais se destacou neste sentido, foi a dinâmica de trazer para a sala de aula, de modo interdisciplinar uma proposta que está mais próxima do contextos dos próprios estudantes, favorecendo assim o engajamento destes na construção de seus próprios conhecimentos.

REFERÊNCIAS

FRANKL, V. E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. 43 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2018.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura, in: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 45-58

KRAWCZYK, N. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

Palavras-chave: Engajamento; Ensino Médio; Inovações Disruptivas

ENSINO DE MATEMÁTICA POR MEIO DE PROJETOS DE PESQUISA

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ensino de Matemática por meio de Projetos de Pesquisa

RESUMO
Este trabalho é fruto de experiências em sala de aula, de pesquisas constantes e do desejo de fazer algo novo que inspire uma educação de qualidade. A aprendizagem deve significar uma tarefa comum, uma caminhada em conjunto, durante a qual todos aprendem e, também, aprendem a aprender.
Daí a ideia de documentar algumas práticas pedagógicas diferenciadas, para que mais educadores, possam utilizar, e a partir dessas ideias, desenvolver outros trabalhos com fins pedagógicos. Destacarei alguns processos de aprendizagem defendidos por diversos autores ao longo da história da educação. Mostrarei alguns fatores que interferem direta ou indiretamente na aprendizagem, apontarei estratégias de aprendizagem como intervenção pedagógica para uma aprendizagem significativa por meio do projeto de pesquisa finalizando a experiência com a apresentação dos trabalhos e a exploração dos resultados com o relato da experiência vivenciada pelos estudantes durante a investigação e também destacando os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos matemáticos.
Palavras Chaves: Aprendizagem; Projeto; Pesquisa; Intervenção Pedagógica.

1. Introdução

Esse trabalho tem a finalidade apresentar uma reflexão sobre as aprendizagens ocorridas na disciplina de Matemática, voltando-se a Aprendizagem através de Projetos de Pesquisa como estratégia pedagógica para ampliar os conhecimentos matemáticos, partindo da realidade e o uso da tecnologia. Essa metodologia foi adotada por oferecer, ao aluno, a oportunidade de investigar assuntos impulsionados pelos seus interesses visando atividades mais envolventes, e por proporcionar uma aprendizagem mais autônoma e significava. A busca por um ensino significativo na disciplina de Matemática por meio do uso de tecnologias e da construção de projetos de pesquisa proporcionou um espaço de ação e reflexão capaz de provocar mudanças nos saberes e práticas de seus participantes. Analisando o trabalho percebemos que, com a utilização dessa prática pedagógica, as aulas de Matemática passaram a ter um significado diferenciado porque os conceitos trabalhados não ficaram desconexos do contexto dos alunos. Essa metodologia estimulou a pesquisa e a leitura incentivando o estudante a "aprender a aprender", ampliando a capacidade de trabalhar em grupos e permitindo problematizar questões pertinentes à matemática de forma diversificada e contextualizada.

2. Intervenção da Própria Ação Pedagógica

Inquietações começaram a surgir na medida em que percebia, nos alunos, que os conhecimentos de Matemática obtidos de forma tradicional eram logo esquecidos. Os alunos mostravam que tais conteúdos não tinham sido absorvidos, talvez por não existir um propósito ou finalidade específica envolvendo ações relacionadas com a sua futura profissão ou, talvez, pela maneira como vinham sendo ensinados.

Percebia que era necessário buscar conhecimentos que fossem além da formação técnica, e que estes conhecimentos poderiam ser construídos se fossem elaboradas práticas pedagógicas que privilegiassem um aprendizado significativo.

Lévy (1999) destaca que lembramos melhor daquilo que pesquisamos, ou da informação que resultou de um esforço ativo de interpretação. Tornou-se necessário encontrar estratégias de ensino para fazer com que os alunos aprendessem o conteúdo além do livro didático usando também ferramentas tecnológicas através da pesquisa. Mas, como fazer para que estas pesquisas atribuíssem significado aos conteúdos de Matemática? Que metodologia empregar para melhor conduzir estes trabalhos? O que fazer para motivar os alunos a produzir conteúdos significativos?

Iniciei a investigação partindo de alguns autores que me auxiliaram a compreender o trabalho pedagógico como possibilidade de aprendizagens significativas.

A investigação influenciou minha ação docente que se modifica desde então, refletindo-se em ações que buscam novas maneiras de ensinar em prol de um ensino mais significativo, que emprega a pesquisa e a construção de conhecimento como princípios educativos. Para Demo (2004, p. 74), "os professores podem aprender a pesquisar, não para se tornarem pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores". O autor sustenta que quanto mais os professores aprenderem a trabalhar com pesquisa, mais serão capazes de fazer os alunos pesquisarem.

Ao ampliar momentos de interação e reflexão com os alunos, potencializamos as aprendizagens estabelecidas durante as aulas e as pesquisas realizadas no laboratório de informática, viabilizamos a construção do conhecimento pela utilização da tecnologia elencada aos conhecimentos matemáticos.

3. A Aprendizagem Através de Projetos

O trabalho através de projetos possibilita o convívio dos alunos com a tecnologia, pois, parte desses estudantes só tem contato com as tecnologias digitais na escola, esse contato também irá contribuir futuramente em sua vida profissional, pois, todos os setores profissionais exigem um mínimo conhecimento de informática.

De acordo com Rodrigues (2007, p. 29), [...] a utilização das tecnologias digitais poderá se configurar como uma proposta para ampliar as ações didáticas dos professores, criando ambientes de aprendizagem significativos, que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, curiosidade, postura crítica, observação e reflexão das experiências vividas, de modo que o professor possa ser sujeito de seus saberes, buscando e ampliando conhecimentos.

Uma das preocupações vivenciadas na disciplina Matemática foi fazer com que os alunos se envolvessem tanto com os conteúdos teóricos quanto com a aplicação desses conteúdos na construção dos projetos de pesquisa. Alguns fatores colaboraram para dar sustentação aos conteúdos do projeto de pesquisa: o conhecimento prévio dos alunos; a interação dos conteúdos trabalhados e sua relação com a realidade que os cerca; discussão e análise dos resultados e apresentação do projeto ao grupo todo, ajudando os alunos a compartilhar o que aprenderam.

A metodologia utilizada também contempla a avaliação metacognitiva, pois de acordo com os apontamentos de Portilho, "a metacognição envolve o conhecer o próprio conhecimento, sendo o sujeito capaz de pensar sobre si mesmo em um movimento de volver os olhos para si e se descobrir" (PORTILHO, 2009b, pg. 135). Nesse sentido o aluno aprende a auto avaliar-se, verificando o que aprendeu e o que ainda não conseguiu e precisa aperfeiçoar.

O trabalho possibilitou a continuidade e o avanço no aprendizado dos alunos, que puderam ser identificados durante a convivência representando um diferencial no processo de produzir aprendizagens significativas.

4. Atividades Desenvolvidas e Resultados

A aplicação do trabalho se deu em março e abril de 2016 em turmas de 9º anos do ensino fundamental séries finais no Colégio Estadual do Campo Colônia Malhada Ensino Fundamental e Médio.

Iniciou-se com a explicação teórica envolvendo as etapas necessárias a uma pesquisa buscando esclarecer as dúvidas dos alunos sobre o que é pesquisa, como se realiza uma pesquisa e o que é um projeto de pesquisa. Após essa explicação começou a organização das equipes e a escolha dos temas do trabalho de pesquisa respeitando os conteúdos vigentes para essa série e também o interesse dos estudantes.

Conversamos sobre as regras e normas para o trabalho escrito, no qual a principio os alunos apresentaram inúmeras dificuldades tanto no que se refere à interpretação dos dados e informações coletados na pesquisa quanto ao que se deve escrever e como escrever. Notou-se uma grande dificuldade de leitura e escrita por parte dos estudantes, os quais argumentaram que nunca imaginavam que pudessem utilizar tanta leitura e escrita na disciplina de matemática e que o estudo de matemática estava sempre restrito ao uso de cálculos e no máximo a resolução de problemas que exige leitura e interpretação, mas não nessas proporções.

O trabalho realizado através da pesquisa busca desenvolver essas habilidades fazendo com que o aluno perceba que essa exigência acontece em todas as disciplinas inclusive na matemática onde a visão geral dos estudantes é apenas cálculos, também é necessário fazer com que os alunos percebam a importância do uso dessas habilidades fora do contexto escolar.

As orientações para a realização dos trabalhos aconteceram semanalmente e sempre que necessário de modo a não se perderem os objetivos desse trabalho.

Através dos projetos os alunos aprendem a realizar uma pesquisa. Ao se eleger o tema, o professor deve direcionar o grupo para a investigação, posteriormente para a formulação dos assuntos aprendidos através da coleta de dados e por último a apresentação e a avaliação do trabalho.

Para Hernandez (2006), os projetos são como uma aventura ou como uma viagem turística, ou seja, através da investigação são trilhados novos caminhos que conduzem para a aprendizagem e isso desperta a curiosidade e interesse no aprendiz consolidando uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Considero positiva a ideia de utilizar a metodologia de projetos de pesquisa, pois, objetiva o desenvolvimento da autonomia para o aprender. O educador busca através dessa metodologia a interação do educando com a realidade que o circunda, valorizando o agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo. A pesquisa possibilita que o estudante saia da zona de conforto e torne-se agente do próprio aprender.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HERNÁNDES, Fernando. **Entrevista: Boletim Arte na Escola.** São Paulo: Abril, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009b.

RODRIGUES, Sheyla. **Rede de conversação virtual: engendramento coletivo singular na formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação em Informática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2007.

Palavras-chave: Aprendizagem; Projeto; Pesquisa; Intervenção Pedagógica.

INSTAGRAM COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA NO ENSINO SUPERIOR - UMA PONTE ENTRE A SALA DE AULA E A PESQUISA CIENTÍFICA

MAÍRA MELLO REZENDE VALLE - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho visa relatar a experiência com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) em disciplinas do ensino superior. O modelo bancário de educação, conceito-chave apresentado por Paulo Freire na obra canônica da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1974, p.80), em que o professor é o detentor do saber e o transmite aos alunos, vistos como meros receptores, está em crise há décadas, porém essa crise se acentuou nos últimos 20 anos. Os professores tem encontrado novos desafios na sala e dentre estes, alunos que se sentem bastante entediados com aulas teóricas expositivas. "*Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar*" (HOOKS, 2013, p.23).

A geração universitária atual, já nascida no novo século, cresceu com a internet e equipamentos eletrônicos à mão, são os chamados "nativos digitais". Não só o conhecimento anda no bolso e é acessado num clique, como as pessoas estão acostumadas a respostas rápidas, apelo imagético intenso e uma busca constante por prazer. Além disso, a "cultura digital não [é] como uma tecnologia, mas como um sistema de valores, de símbolos, de práticas e de atitudes" (MANEVY, 2008, p. 35), na qual esses alunos estão imersos e assim, o uso dessas TICs, como as redes sociais, podem servir como uma ponte para o aprendizado não formal, colaborativo e integrado ao cotidiano. Estudantes universitários tem demonstrado um intenso uso de redes sociais, em especial, o Instagram, com o grande apelo do seu uso como entretenimento e pela conveniência da facilidade do uso.

Já existem vários indícios teóricos e práticos em diversos campos do conhecimento dos benefícios de se associar a aprendizagem ao prazer. bell hooks, entretanto, aponta para a resistência da academia em associar a ideia de entusiasmo com a aprendizagem, como se a sala de aula carecesse da seriedade para ser efetiva. O problema é que em uma sala de aula muito sisuda e previsível, ao contrário, impera o tédio. Para que este se rompa, deve haver um esforço coletivo na construção do entusiasmo e mais, há de se haver interesse e reconhecimento de uns indivíduos pelos outros, formando verdadeiramente uma comunidade pedagógica (HOOKS, 2013, p. 17). Os alunos de fato, já vivenciam esta experiência em sua convivência não só nas dependências físicas da Universidade, mas também no ambiente virtual das redes sociais e outros meios digitais de comunicação.

A ideia de que a afetividade é importante na educação não é recente. O educador suíço Pestalozzi, ainda no século XVIII, defendia uma prática pedagógica não repressiva e baseada no amor (FERRARI, 2008). A neurociência atualmente, vem corroborando a experiência direta de tantos educadores ao longo dos séculos, mostrando a importância da afetividade para a aprendizagem. Há estudos correlacionando diferentes circuitos conectados ao prazer, como o sistema límbico, a áreas de cognição. Não existe a separação entre cognição e emoção, como era postulado até pouco tempo. A aprendizagem é emocional e está associada com recompensas, podendo ser uma delas o próprio prazer de aprender. Há indícios em humanos e animais que a aprendizagem é beneficiada pela alegria, interações sociais, iteratividade, engajamento ativo e significância. Como frisa Immordino-Yang & Damasio (2007, p. 3) as

emoções, sentimentos e o bem-estar dos alunos impactam diretamente no seu aprendizado e na performance. Entretanto, as ferramentas lúdicas, assim como a importância dada às emoções na sala de aula são associadas principalmente ao ensino fundamental e médio, mas o prolongamento da adolescência aponta para novas necessidades na educação e no aprofundamento da crise também no ensino superior, de modo que novas estratégias também devam ser aplicadas aos alunos na graduação.

Com o objetivo geral de tornar as aulas de fisiologia mais atraentes foi criada uma conta de Instagram, @fisiovetupfr, para as duas disciplinas de Fisiologia Veterinária que são ministradas para o segundo e terceiros períodos do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal do Paraná. O intuito do projeto é o de estimular a curiosidade, a interação, o engajamento e a criatividade dos alunos "nativos digitais", além de manter a conexão com o conteúdo inclusive fora de sala.

Para tal foram previamente selecionados artigos científicos, dentro dos temas abordados nos cursos, que foram divididos entre grupos de 3-4 alunos. O projeto então foi conduzido da seguinte forma: uma parte mais tradicional, com apresentação de seminário e um texto curto (1-3 laudas); e uma abordagem inovadora: duas postagens no instagram sobre os respectivos temas, a primeira sobre o conteúdo estudado em sala e a segunda sobre a pesquisa relativa ao seu tema de seminário. Além disso, os alunos também fizeram stories contendo dois quiz formulados por eles mesmos, dentre os assuntos tratados em sala de aula. A professora acompanha as postagens como uma curadora, auxiliando na escolha dos temas, corrigindo os textos previamente à sua publicação, que deve seguir um cronograma definido para evitar sobreposição de postagens.

As postagens trabalham com a criatividade dos alunos, sendo que alguns grupos desenharam, outros tiraram fotos, outros manipularam imagens de licença aberta e ainda houve aqueles que utilizaram memes, que são piadas veiculadas por imagens ou vídeos bastante difundidos na internet. O uso do humor é uma das linguagens bastante difundidas no meio das redes sociais e assim o seu uso é bastante interessante do ponto de vista pedagógico. Além disso, as postagens em imagens acompanhavam pequenos textos com uma perspectiva de divulgação científica para o público leigo, tornando palatável, ainda que de forma acurada os assuntos tratados. Este aspecto também é trabalhado, a necessidade de adaptar a linguagem a todos, rompendo as barreiras da academia. O Instagram é utilizado por milhões de pessoas todos os dias, de diferentes níveis econômico e social e assim, os alunos tem a experiência de realizar um trabalho com uma perspectiva extensionista.

Em sala de aula os exemplos retirados do @fisiovetufpr, inclusive os erros cometidos, são usados amplamente nas discussões. Além disso, é discutida a origem do conteúdo que é estudado, sendo enfatizada a pesquisa científica e seu método, caracterizando uma ação de alfabetização científica. Também há o estímulo da busca bibliográfica e da criticidade, promovendo a construção do aprendizado pelos próprios alunos. Aspectos relevantes da produção de conhecimento e ética, como autoria e plágio, são discutidos previamente em sala e, os alunos devem trabalhar com a co-autoria das imagens publicadas, através da utilização de Creative Commons, e do conceito de Recursos educacionais abertos, o qual busca disseminar o conhecimento, com uma flexibilização dos direitos autorais.

O recurso do quiz também é bastante interessante, pois ao longo da disciplina periodicamente, um tema diferente era abordado e duas opções de resposta eram permitidas; em seguida, a resposta para a pergunta era disponibilizada para a comunidade. Com isso, todos os seguidores da conta, tanto colegas do próprio período quanto calouros e veteranos, além de outras pessoas fora da universidade, acompanharam respondendo, visualizando e muitas vezes comentando no

in box. Essa iniciativa, manteve os alunos permanentemente engajados com a disciplina e reforçou os conceitos trabalhados na disciplina.

As avaliações por parte dos alunos sobre esta atividade são bastante positivas. Inicialmente, as perguntas no quiz do stories do @fisiovetufpr. Na primeira: "Você curte os post do @fisiovetufpr?", com 100% (26 respostas) das respostas que sim. No segundo semestre do trabalho a pergunta foi: "Quem acha o @fisiovetufpr válido como ferramenta de aprendizado?", sendo a resposta sim para 97% dos respondentes (32 pessoas) e apenas 3% para não (1 pessoa). Além disso, na avaliação voluntária e anônima de uma turma sobre a disciplina, 53,8% consideraram (7 pessoas) o @fisiovetupr ótimo, 38,5% bom (5 pessoas) e apenas 7,7% consideraram a atividade regular (1 aluno). Como reclamação consta o excesso de tempo gasto no trabalho. Entretanto, os comentários deixados demonstram sua opinião e a compreensão de nossos objetivos: "Muito legal! O conhecimento é o melhor presente que podemos dar para as pessoas. O poder de democratizar o acesso as informações de forma divertida é incrível".

O uso do Instagram é bastante interessante, em especial para os docentes novatos, que também dominem o mesmo repertório da cultura digital, podendo utilizar essa habilidade positivamente em sala e no ambiente virtual, se aproximando dos alunos. São os novatos que além do peso da desvalorização social e econômica da carreira, também sofrem com a inexperiência e esbarram na dificuldade da gestão da sala de aula, na interação com os alunos e na escolha didática mais adequada (FREIRE e FERNANDEZ, 2015, p. 263-266). Assim, há a possibilidade da renovação e o uso da rede social, se transformar numa ponte entre professores e alunos.

Referências

FERRARI, M. Pestalozzi, o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. Revista Nova Escola. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1941/pestalozzi-o-teorico-que-incorporou-o-afeto-a-sala-de-aula. Acesso em: 01 Jun. 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, L e FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015.

HOOKS, b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da Liberdade. WMF Martins Fontes, 2013. 283 p.

Immordino-Yang & Damasio. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. Mind, Brain and Education, v. 1, n. 1, p.3-10, 2007.

MANEVY, A. O que é cultura digital? In. Savazoni, R. & Cohn, S. (Org.). Culturadigital.br. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. P. 35-43.

Palavras-chave: Instagram; Métodos alternativos de ensino; Ensino Superior; Fisiologia; Divulgação científica.

INSTAGRAM E CELULAR EM SALA DE AULA: ABORDAGENS NO ENSINO DE ARTE.

CRISTHIAN LUCAS - CESUMAR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente resumo é um recorte do projeto de ensino PopArt e Industria Cultural, aplicado em um nono ano de uma escola da rede estadual de Guarapuava, durante as regências referentes a disciplina de Estágio Supervisionado em Arte no Ensino Fundamental, da grade do curso de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Na circunstância, o projeto de ensino foi aplicado em dupla, entretanto, o relato presente neste texto parte das percepções do autor em questão.

Por se tratar de uma turma agitada de uma escola central, houve desde o primeiro momento, uma preocupação em utilizar temáticas e ferramentas que fossem de familiaridade dos alunos. Considerando que todos possuíam celular, e que o tópico das conversas paralelas em sala eram elementos da indústria do entretenimento, o conteúdo escolhido foi a PopArt, com a proposta de utilizar dos aparelhos celulares como uma atuante ferramenta didática.

Desenvolvimento

A PopArt foi um movimento histórico nas artes, com seu grande foco nos EUA entre a dédaca de 50 e 60. Uma de suas principais características era o uso frequente de processos indústriais de produção em massa e elementos da publicidade. O movimento possuía uma aparência diversificada e completamente diferente em cada encarnação, via o mundo de maneira positiva, de forma espontânea, direta e mais extrovertida, utilizando de cartazes, letreiros e as imagens produzidas pela indústria de entretenimento (LIPPARD, 1976). Apesar de ter uma natureza de crítica sutil a estes conteúdos, as obras desse período, de um modo geral, possuem cores fortes e uma estética atraente.

Por se tratarem de aulas geminadas, o projeto de ensino tinha uma estrutura recorrente de uma primeira etapa mais teórica, que utilizava de leituras de imagens e contraposições comparando o contexto estudado com a atualidade; e um segundo momento de uma prática, que partia de um caráter de exploração da temática de algum artista ou aspecto do movimento estudado. Como estes exercícios resultavam em uma materialidade imagética, e em sua grande maioria audiovisual, foi decidido criar uma conta no Instagram (imagem 1) para a divulgação desse material, em uma espécie de um portfólio on-line.

Com a permissão dos pais e da instituição de ensino, os trabalhos dos alunos eram postados agrupados, com legendas explicativas sobre a proposta da atividade, buscando uma estética que dialogava das produções artísticas da PopArt (Imagem 2) na composição desse feed. As postagens criaram interesse de uma comunidade externa, com o portifólio online atingindo 150 seguidores durante a aplicação do projeto de ensino.

É importante frisar que, além de ser uma ferramenta atrativa, o celular e a divulgação destas obras na internet, criavam analogias com os ideais de reprodução em massa do movimento da arte estudado. Estas analogias criadas permitiram uma contextualização a respeito das temáticas que a PopArt explorava utilizando-se das temáticas da mídia do contexto histórico.

O feedback sobre as práticas através dos comentários na rede social também auxiliou no fomento de debates e comparações sobre as práticas artísticas do período do Artpop, e ajudou os alunos a refletirem sobre o alcance dos conteúdos on-line e sobre os elementos da indústria de entretenimento que estes consumiam.

Considerações finais

Considerando que normalmente as instituições de ensino possuem regras severas com o uso do celular, propor a utilização desta ferramenta relacionada ao processo criativo e o ensino da arte tornou todas as práticas mais atraentes aos estudantes. Todos os exercícios propostos partiam de atividade em grupos, e foram devidamente concluídos por parte dos alunos atendendo aos requisitos de cada exercício.

Estas ferramentas didáticas que normalmente se encontram excluídas do cenário escolar podem auxiliar o professor de arte a criar conexões dos períodos históricos estudados com o contexto atual, tornando o conteúdo significativo para os estudantes.

Referências:

LIPPARD, Lucy R. – A arte Pop. São Paulo: Editora verbo, 1976

Palavras-chave: Arte-Educação; Ferramenta Didática, PopArt

LEITURA E PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

No ensino superior são requeridas do acadêmico o desenvolvimento do pensamento crítico e atividade científica, ambos promovidos, indubitavelmente, pela prática de leitura e de escrita de textos acadêmicos/científicos (LEA e STREET, 2006; MOTTA-ROTH e HENDGES; 2010). Além disso, a produção de textos se caracteriza como uma das formas mais recorrentes de avaliação nos cursos, visto que por meio dela, há a sistematização de ideias, a socialização de projetos, o registro de reflexões e apresentação de proposições.

Nesses termos, cursar o ensino superior pressupõe a familiarização do acadêmico com a leitura e a escrita de gêneros textuais relacionados à sua área de conhecimento e formação, exigindo portanto, que competências linguísticas, discursivas e retóricas sejam mobilizadas para que haja seu desenvolvimento acadêmico e profissional (FIAD, 2015).

No que concerne a formação de professores, as práticas de leitura e de escrita, além de representarem atividades inerentes ao curso, desempenham papel central na formação profissional do professor. Dessa forma, o professor em formação inicial precisa desenvolver níveis mais elevados de letramentos, justamente porque, uma vez licenciado, terá a atribuição de ensinar na educação básica.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar os resultados de um curso híbrido sobre escrita acadêmica. O curso foi realizado para professores em formação inicial, acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública no Paraná. Durante o ano de 2017, foram propostas oficinas presenciais e online com o objetivo de promover o letramento acadêmico por meio do estudo e de atividades de leitura, de escrita e de revisão dos gêneros textuais resumo e artigo científico.

A proposta de um curso híbrido sobre escrita acadêmica

A imersão do acadêmico – futuro professor - no contexto da escrita científica requer um conjunto de competências e habilidades que subsidiem a leitura e a produção de gêneros textuais da esfera científica. A esse respeito, o referencial dos Novos Estudos do Letramento (LEA e STREET, 2006; FIAD, 2015), vinculam as práticas de letramentos a aspectos socioculturais e contextuais. Os letramentos variam em tipos e níveis, sendo os letramentos acadêmicos caracterizados como o conjunto de práticas de leitura e escrita de textos científicos, práticas estas, que conduzirá o professor em formação inicial ao domínio do conhecimento científico em sua área de formação (CURRY e HEWING, 2003; LEA e STREET, 2006; LILLIS e SCOTT, 2007).

Considerando que o ingresso no ensino superior exige novas competências linguístico-discursivas do acadêmico que, em não sendo desenvolvidas, podem acarretar prejuízos em seu no desempenho, realizamos um projeto de extensão com foco nos letramentos acadêmicos. O curso na modalidade híbrida foi ofertado em forma de oficinas, as quais incluiram o estudo teórico, atividades práticas de leitura, de escrita e revisão com o uso de tecnologias digitais.

Para Moran (2015) o ensino é híbrido resulta em uma abordagem que integra atividades mediadas por tecnologias digitais, circunstância que exige a mudança no papel assumido pelo professor. Logo, com o propósito de oportunizar práticas de letramentos que contribuissem com a formação inicial de professores, durante o curso, foi necessária uma abordagem aberta de ensino. Isso significa que, além de integrar o uso de tecnologias digitais em atividades em que efetivamente promoveriam um diferencial na aprendizagem, foi necessário adaptar as atividades a fim de que os participantes fossem beneficiados com os recursos da tecnologia.

Procedimentos metodológicos do projeto de extensão

O projeto de extensão intitulado Redação científica: leitura e produção de gêneros acadêmicos - foi realizado a partir de um diagnóstico das demandas de acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná. Assim, a partir de dados gerados em questionários e oficina ofertada no ano de 2016 para este público, foi identificada a necessidade de oportunizar aos acadêmicos oficinas para a prática da leitura e escrita de textos acadêmicos.

A metodologia incluiu oficinas presenciais nas quais foram identificadas as principais dificuldades na leitura de artigos acadêmicos. A partir disso, foram discutidas as especifidades dos gêneros textuais resumo e artigo científico, características do discurso científico e da norma culta, bem como foram propostas atividades práticas para o uso de estratégias de leitura, escrita e revisão textual.

No laboratório de informática da instituição, foram propostas atividades de pesquisa on-line em dicionários, gramáticas e tradutores. Os repositórios digitais de periódicos científicos também foram utilizados como fonte de pesquisa de artigos com temáticas de interesse dos participantes. A partir da pesquisa, cada participante elaborou o seu resumo sobre o artigo pesquisado, o que deveria ser postado na sequência na ferramenta Dropbox para ser revisado por outro participante.

O uso da ferramenta Dropbox mostrou-se eficaz para a organização dos textos produzidos pelos participantes, mas sobretudo, contribuiu para o acompanhamento das revisões realizadas nos textos. Para as oficinas realizadas em sala de aula, foram abordados os tópicos: concepções de linguagem, estratégias de escrita, paráfrase, plágio, normas do texto acadêmico, elementos de textualidade, além da leitura de artigos científicos para identificação de características composicionais do gênero.

Considerações finais

A imersão do professor em formação inicial nos letramentos acadêmicos pode favorecer na construção de conhecimentos mais complexos sobre as práticas de leitura e de escrita. Para Lea e Street (2006); Motta-Roth e Hendges (2010); Fiad (2015), na universidade, as práticas de letramento intensificam-se em razão da necessidade de produzir e divulgar conhecimentos de natureza científica, dado que pode apresentar como um desafio para muitos acadêmicos. Por essa razão, a prática de escrita acadêmica deve permear as disciplinas a fim de que o acadêmico observe o uso do discurso científico, o vocabulário técnico das áreas do conhecimento e as normas técnicas da ABNT.

Todavia, na perspectiva dos participantes do projeto, no curso as práticas de escrita ocorreram com orientação difusa e critérios subjetivos de avaliação, dado que pouco contribuiu para que se familiarizassem com as especificidades da redação científica. Considerando que, no projeto pedagógico do curso em questão não havia uma disciplina específica sobre leitura e produção do texto acadêmico, caberia às demais disciplinas oferecerem encaminhamentos sobre o tema. Fiad e Trindade (2004) asseveram que produzir texto implica em assumir a continuidade e revisões constantes já que todo o texto pode ser aprimorado. Nesse sentido, tornam-se explícitas as reivindicações dos professores em formação inicial por novos encaminhamentos por parte

dos docentes, estes que deveriam atuar como interlocutores dos textos avaliando os textos e indicando nas correções o que deve ser revisto.

Os letramentos acadêmicos nos cursos de licenciaturas assumem ainda a função de preparar os professores em formação inicial para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita na escola. A realização das 08 (oito) oficinas com atividades práticas, presenciais e on-line, contribuiram em alguma medida para que os participantes conhecessem algumas estratégias úteis para as práticas de leitura e de escrita de textos científicos. Outro aspecto destacado nos questionários, foi o fato de o fichamento ser o texto acadêmico mais solicitado pelos professores, ou seja, o gênero textual com o qual eles tinham maior familiaridade era o fichamento. Os gêneros textuais resumo e artigo científico estão presentes nas referências das disciplinas do curso como sugestão de leitura.

As atividades realizadas possibilitaram a utilização de recursos das tecnologias digitais na promoção dos letramentos acadêmicos, a negociação de significados e, sobretudo, a problematização sobre o processo de escrita e revisão de um texto acadêmico. Por essa razão, acreditamos a mediação do docente como interlocutor das produções textuais dos acadêmicos por meio de encaminhamentos e correções são imprescindíveis para o aprimoramento do letramento acadêmico.

Referências

CURRY, Mary J.; HEWINGS, Ann. Approaches to teaching writing. In: COFFIN, C.; CURRY, M. J. et al. Teaching academic writing: a toolkit for higher education. London: Routledge, 2003. p.19-45.

FIAD, Raquel S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. Pensares em Revista, São Gonçalo, RJ, n.6, p. 23-34, jan./jun; 2015.

FIAD, Raquel S.; TRINDADE, Maria L. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria H. et al (org.). Questões de linguagem. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-64.

LEA, Mary R.; STREET, Brian. V. The academic literacies model: theory and applications. Theory into practice. Literacies of and for a diverse society, Fall, v.45, n.4, p.368-377, 2006.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics. v.4, n. 1, p.5-32, 2007.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; NETO, A.T.; TREVISANI, F.M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-45.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTTA-ROTH, Denise; HENDGES, Graciele R. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Formação do professor; Tecnologias digitais.

MARATONA TECNOLÓGICA OBMEP: UMA PRÁTICA COM A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

TATIANA MACIEL CHENISZ - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, traz algumas análises e concepções oriundas do projeto de estágio desenvolvido junto a Assessoria Pedagógica de Matemática na Editora Positivo. O público alvo participante da experiência eram professores e alunos conveniados a editora (Sistema de Ensino Aprende Brasil, Sistema Positivo de Ensino e Solução Educacional Conquista). Ao longo do projeto, objetivou-se apresentar as possibilidades do uso das novas tecnologias digitais com o propósito de desenvolver habilidades necessárias e suficientes para a compreensão e resolução das questões que compõe as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). O projeto teve uma duração total de 7 semanas, abrangendo vinte e uma questões propostas as escolas participantes, onde cada uma apresentava um objeto educacional digital diferenciado para sua resolução. Cada semana era enviado uma nova questão (3 níveis: 6° e 7° Anos – Nível 1; 8° e 9° Anos – Nível 2 e 1° a 3° Série EM – Nível 3), à escola e as mesmas tinha um período de sete dias para propor aos alunos e após este processo as respostas eram digitalizadas e envida à editora. As questões eram extraídas e adaptadas das avaliações da OBMEP dos anos anteriores. Ao término da realização do projeto, foi possível perceber pelos relatos enviados dos professores que ocorreu uma maior motivação e engajamentos dos discentes com a OBMEP.

2. RESUMO

As tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade afeiçoando novos hábitos, formas de aprender e obter informações. Nesta perspectiva, o presente trabalho aborda a utilização de novas tecnologias na educação, partindo do pressuposto que sua presença é inerente ao mundo contemporâneo, pois, a "escola, hoje, para dialogar com a sociedade da informação precisa ser redesenhada e incluir a linguagem audiovisual e digital em seu espaço" ABREU (2001, p. 2).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, teve-se como objetivo apresentar as possibilidades do uso das novas tecnologias digitais com o propósito de desenvolver habilidades necessárias e suficientes para a compreensão e resolução das questões que compõe as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Como concepção inicial para o desenvolvimento das atividades, partiu-se Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois uma das suas competências visam o desenvolvimento tecnológico do estudante, isso fica visível no momento que este documento normativo concebe que, é necessário,

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informacao e comunicacao de forma critica, significativa, reflexiva e etica nas diversas praticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informacoes, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". (BRASIL, 2017, p. 10)

Na tentativa do desenvolvimento tecnológico dos estudantes, foi proposto ao longo do projeto questões com QR Code[1], onde o estudante ao realizar a leitura era direcionado para um recurso digital e por meio deste, era possível manusear, visualizar e formar conjeturas matemáticas que o possibilitasse resolver as questões propostas pela OBMEP de forma mais atrativa. Segundo Borba e Villarrel (2005), isso se deve pelo fato de que ocorre uma interação entre o estudante-tecnologia possibilitando assim a construção do conhecimento matemático.
Assim, acreditando que o papel do professor, é viabilizar um contexto onde as tecnologias digitais sejam inseridas com o propósito de democratizar e socializar as ferramentas digitais, bem como oportunizar a construção de conhecimentos matemáticos e sua aplicabilidade. Neste viés Muzakami et al. (2003, p. 14),

No Cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações, estão além dos referênciais teóricos e técnicos e, por isso, o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

Ao final de cada semana, os professores nos enviavam as respostas mais interessantes de seus alunos e pudemos observar o uso constante das tecnologias em seeus relatos e imagens enviadas.
Logo, a Maratona Tecnológica da OBMEP pôde ser compreendida pelos professores como um recurso de engajamento, motivação e possibilidades para a inserção gradativa das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

[1] Código QR é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Mais informações podem ser encontradas em: tecnologia.ig.com.br.

Referências

ABREU, L. C. Da voz à tela: a nova linguagem docente. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, p. 1-12. Anais... Campo Grande-MS, 2001.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R., REYES, C.R., MARTUCCI, E.M., LIMA, E.F., TANCREDI, R.M.S., MELLO, R.R. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

Palavras-chave: OBMEP; Tecnologias Digitais; Educação Matemática.

METODOLOGIAS ALTERNATIVAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA POR MEIO DE LIVRETOS E PARÓDIAS

THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA - PUCPR

YARA MARGARETE DA ROCHA - SEED/PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Muitos autores e pesquisadores do Ensino de Química já identificaram o grande desinteresse demonstrado pelos estudantes de ensino médio pelos conteúdo desta disciplina o que pode gerar um dos motivos para a evasão escolar, entre outros problemas. Tendo conhecimento dessa problemática, este trabalho objetiva o desenvolvimento de atividades que despertem o interesse dos alunos a partir de três obras literárias distintas: Romeu e Julieta, A Branca de Neve e A Bela Adormecida, relacionando o tema desenvolvido com os conteúdos relativos a: soluções, água e meio-ambiente sendo, este último, com enfoque no uso de agrotóxicos. A proposta de relacionar a química com a literatura, tem como objetivo de trazer para situações do cotidiano do estudante, os conceitos já vistos em uma nova perspectiva. Para tal, foram propostas metodologias ativas para que os alunos desenvolvam autonomia nos seus estudos, ou seja, que ele seja protagonista da sua aprendizagem. As atividades foram realizadas com cinquenta e cinco alunos do segundo ano do Ensino Médio Público de Curitiba, no ano de 2018, através do PIBID. Os resultados se deram através de uma análise qualitativa da resposta dos alunos por meio do uso de questionários, discussões, apresentações e um comparativo entre as notas obtidas em testes da disciplina, aplicados pela professora regente, antes e depois do projeto. De início, já é possível ressaltar, o auto índice de participação dos estudantes em todas as etapas propostas pelos alunos do PIBID (Projeto de Iniciação a Docência), sendo este considerado um bom indicador do despertar de interesse dos alunos pelo assunto: Paixão do contos e a sua relação com os conteúdos trabalhados nas aulas de química.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido pelos estudantes participantes do Projeto de Iniciação à Docência e a professora em questão, com o intuito de analisar o interesse demonstrado para com os conteúdos de química, tendo em vista a, já evidenciada, dificuldade que os alunos têm em aprender química (ROCHA; VASCONCELOS, 2016). O trabalho foi realizado com alunos do segundo ano do ensino médio da rede pública do Estado do Paraná, em um colégio de Curitiba. Após fazer um período de observação das aulas de química, constatou-se o desinteresse o que conduzia a indisciplina, desânimo com as aulas e o baixo rendimento dos mesmos.

Identificar temas como: solução, interação molecular, polaridade, água e conceitos relativos ao meio ambiente, conseguindo comparar as histórias com o cotidiano, criando assim, habilidades que possibilitem os alunos a identificar problemas relacionados à química foi a abordagem sugerida por este grupo de pesquisadores para retomar os conteúdos citados acima.

Buscando romper a resistência que alguns alunos possuem para aprender conteúdos de química, foi proposto uma encenação teatral, estas criadas muitas das vezes pelos próprios alunos. A prática teatral nesse contexto pode ser considerada como um gênero textual para além de

expressão artística. Nesse contexto, torna-se relevante a consideração das especificidades de tal prática, pois segundo MAZONI

"teatro é arte e é também um gênero textual descritivo que tem características próprias. O texto teatral é uma história representada, com cenário, figurino, iluminação, trilha sonora, personagens, preâmbulo estruturado em atos, subdivididos em cenas com enredo exposto em forma de diálogo. [...]

PROBLEMA

Sabe-se que o uso de agrotóxicos e fertilizantes pela agricultura gera um prejuízo para a biodiversidade, pois compromete a água, o ar os alimentos e podem gerar problemas fitossanitários, causados pelo desequilíbrio ecológico (NUNES,2007).

Contextualizar os conteúdos de Química do 2º Ensino Médio com a problemática do uso abusivo de agrotóxicos, ajudam a responder algumas questões tais como: Pode ocorrer intoxicação alimentar devido ao uso em excesso de agrotóxicos na plantação de macieiras? Como se relaciona com os conceitos de soluções, água e meio-ambiente?

O problema do uso de agrotóxicos em macieiras foi devido ao fato desde grupo em estudo, ter escolhido a Branca de Neve e os Sete Anões para encenar e contextualizar o conto com os conceitos químicos.

OBJETIVO GERAL

Estimular a autonomia de protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem enquanto estudante, buscando a alfabetização científica e ressignificação dos conteúdos de soluções.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Melhorar a interação aluno-professor por meio da leitura e interpretação dos textos propostos.
- Identificar os passos necessários para o preparo de uma solução.
- Identificar as dúvidas tanto conceituais quanto atitudinais em relação aos fatos relatados no conto e os conteúdos químicos de soluções.
- Buscar hipóteses para explicar a intoxicação sofrida pela personagem principal do conto.
- Identificar os princípios ativos da solução feita pela "Bruxa" e seus usos nos dias de hoje.

METODOLOGIA

O projeto foi realizado com duas turmas do segundo ano, matutino, da rede pública Estadual de Ensino, localizada no município de Curitiba-PR.

A primeira etapa do projeto foi apresentar, em sala de vídeo, recortes das três obras literárias propostas. Neste momento foi discutido o que elas tinham em comum e o quais conceitos poderiam estar relacionados com a Química.

Após o levantamento feito com estudantes, retomou-se os conteúdos de soluções, concentração de soluções, polaridade, solubilidade e forças intermoleculares, e fazer com que sempre relacionem com os acontecimentos dos contos. Esta discussão levou mais três aulas em que cada estudante pode expor suas ideias a respeito destes conceitos.

Após, cada turma foi dividida em três grupos e cada um recebeu o artigo que o trabalho usa como base "as funções orgânicas oxigenadas a partir de três obras literárias: romeu e julieta, a branca de neve e a bela adormecida" dos autores: Xavier, c.r.; Bellini, e.m. que trata a respeito das poções utilizadas nos contos da propostos: A Branca de Neve, Bela Adormecida e Romeu e Julieta.

Os grupos passou a se reunir, sob orientação da pesquisadora, a fim de discutir sobre os temas e sugerir a resolução do problema proposto, pois ao final do projeto cada grupo deveria

apresentar para a turma a resolução encontrada para o problema inicial através de uma peça teatral.

Para desenvolver o trabalho, foi disposto pelo professor da turma um prazo de 3 semanas. Passado esse prazo, os alunos apresentaram suas peças abordando suas soluções envolvendo os temas sugeridos inicialmente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias conclusões foram observadas durante esse processo. O primeiro deles foi a interação aluno-professor que, em depoimento som a professora, melhorou consideravelmente, uma vez que no início do período de aulas, havia uma resistência latente entre as partes.

A medida que os grupos foram se encontrando, sob orientação dos pesquisadores, o interesse nas aulas de química foi aumentando, pois eles tinham que explicar e solucionar o problema proposto para a apresentação do teatro. Desta forma, os questionamentos se tornaram mais frequentes e bem pontuados por partes dos alunos.

O rendimento dos mesmos foi sendo notado, principalmente pela indisciplina, que era uma constante, ter diminuído e eles mesmos pedindo para os colegas serem mais participativos da aula.

Ao final do período das três semanas propostas para o preparo das apresentações, os estudantes apresentaram seus trabalhos, na forma de teatro, abordando os temas propostos de forma criativa, desenvolvendo habilidades que não são desenvolvidas em atividades corriqueiras, melhorando a socialização e o interesse pelas aulas de química.

Além de apresentarem os conceitos químicos, eles relacionaram o conteúdo com o cotidiano, trazendo diversos assuntos como, o uso de drogas e bebidas alcóolicas e questões ambientais, ajudando na conscientização desses temas e mostrando como a química se relaciona com eles. O grupo em questão, Branca de Neve e os Sete Anões, buscou uma abordagem relacionada aos agrotóxicos que contaminam os alimentos e levam as intoxicações alimentares.

Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades para elaborar o trabalho, por não estarem adaptados às metodologias ativas, participaram na explicação dos conceitos envolvidos e também atuaram como protagonistas dentro da sala de aula.

Vale a pena ressaltar que novas avaliações foram feitas a respeito dos conteúdos de soluções, avaliações feitas no percurso do projeto, demonstrando uma evolução dos conceitos resultando em uma recuperação de conceitos e conteúdos.

REFERÊNCIAS

MAZONI, Ana Rachel Contijo, MACHADO, Eliana Gomes Silva. ALMEIDA, Moacir Gomes de. Teatro e Educação: experiências de integração interdisciplinar na graduação. Caderno de Educação, ano 20. n. 50, 2017/2018. p. 91. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/cadernodeeducacao/article/view/3325/1821 Acesso em 24 Mar. 2019

NUNES, S. P. O desenvolvimento da agricultura brasileira e mundial e a ideia de Desenvolvimento Rural. Conjuntura Agrícola, v. 157, mar. 2007. Disponível em: http://www.deser.org.br/documentos/doc/DesenvolvimentoRural.pdf. Acesso em: 03 jul . 2019

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. ENEQ, XVIII, jul, 2016. Disponível em: “http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf. Acesso em 30 jun. 2019

Xavier, C.R. ; Bellini, E.M. As Funções Orgânicas Oxigenadas A Partir De Três Obras Literárias: Romeu E Julieta, A Branca De Neve E A Bela Adormecida. 56º CBQ. Disponível em : “http://www.abq.org.br/cbq/2016/trabalhos/6/10215-23295.html”. Acesso em 05/07/2019

Palavras-chave: PIBID, Água, Química Ambiental, Obras Literárias, Interdisciplinaridade, Metodologias Ativas.

MINECRAFT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM MONITORES EDUCANDOS DOS ANOS INICIAIS E FINAIS

CLARICE DE FÁTIMA DA SILVA - UFFS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar a experiência da utilização do Minecraft Education Edition na semana pedagógica no Colégio Marista São Francisco de Chapecó-SC, na Formação de Professores da Educação Básica, em Soluções Digitais. Os principais questionamentos levantados pelos educadores é como inspirar os educandos com a aprendizagem de jogos que vem transformando as salas de aula, na resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades, colaboração e criatividade. E nessa perspectiva iniciamos a Formação de Professores primeiramente com o conceito de Minecraft, que é um jogo de quebrar e posicionar blocos, em que os jogadores trabalham em conjunto para criar mundos maravilhosos e cheios de imaginação. No entanto, ele traz o ambiente criativo e imersivo, capacitando os alunos a usar uma aprendizagem baseada em jogos e incentivando a construir grandes ideias e explorar mundos incríveis, com possibilidades de aprendizagem infinitas. A formação de professores foi dividida em duas turmas, uma turma no período matutino com anos finais, ensino médio e alguns educadores visitantes na semana da CAMAR do projeto social da cidade de Tapejara-SC. E outra turma no período vespertino com educação infantil e anos iniciais. No período matutino, os educadores apresentaram muitas dificuldades de acesso e no próprio jogo a locomoção com os comandos principais e objetos. O que chamou atenção foi que começaram a elogiar os filhos de saber um jogo tão complexo. Depois de um tempo no jogo conversavam entre eles que iriam pedir ajuda aos filhos quando chegassem em casa, que estava muito difícil. Então no final da capacitação conversei com alguns educadores para pedir se o filho poderia auxiliar na turma do período vespertino, devido ao grupo ser maior para a formação, pensei o quanto de dificuldades que teriam na ferramenta. No período vespertino, quando chegamos na sala da formação, os educandos estavam esperando, três educandos dos anos iniciais, já perguntaram o que eles poderiam fazer, então expliquei que eles iriam auxiliar na aula, que eles não iriam jogar. Então os educadores foram chegando e se organizando, logo iniciamos, assim que receberam as orientações para iniciar o jogo, os alunos já começaram a andar na sala e observar que tinha educadores precisando de auxílio. Sendo que aos poucos eles foram se sentando ao lado e explicando o funcionamento do Minecraft. O processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância nessa troca de experiências, e o bloqueio do professor em aprender inovações tecnologias é visto aos poucos com superação e tranquilidade. Neste contexto realizaram alguns questionamentos: Qual objetivo de aprender Minecraft para uso em sala de aula? Como utilizar o Minecraft alinhando com os objetivos de aprendizagem? Como preparar um plano de aula? Como faço para utilizar os mundos que são disponíveis pela comunidade? Como o Minecraft impacta na aprendizagem? Conforme o autor, Gee (2007) sugere uma pergunta muito relevante: “O aprendente está aprendendo simplesmente a entender ("ler") partes do conteúdo ou também a participar mais plenamente do conteúdo aprendendo a produzir ("escrever") significados?” [...] Depreende-se que o centro da educação deve ser o uso que o educando faz do saber e não apenas o conteúdo memorizado. No entanto, faz observar e refletir que o Minecraft conduz os educandos em uma jornada em que muitas

vezes ainda não se sabe as respostas, isso possibilita ao educador uma oportunidade de envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor Prensky (2012) percebe que a aprendizagem do século XXI precisa seguir o caminho do aluno, sendo divertida tanto para alunos, quanto para os demais envolvidos no processo de aprendizagem. Ele argumenta que o ser humano sempre está aprendendo alguma coisa, em todas as situações de vida. Para concluir, a utilização do Minecraft com auxílio aos educandos, foi uma experiência muito valiosa, por isso resolvemos compartilhar. Cabe ao educador aproveitar o potencial existente usando-o como uma ferramenta no processo educacional. A chave do sucesso trabalhando com Minecraft é o aprendizado, sendo assim, a educação precisa estar aberta, constantemente, aos avanços científicos e culturais para não acabar sendo um universo defasado da realidade. Os elementos centrais da educação são o educador e o educando.

REFERÊNCIAS

PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Editora Senac, 2012.

GEE, J. P. What video games have to teach us about leaarning and literacy. 2. ed. New york: St. Martin's Press, 2007.

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Minecraft, Formação de Professores.

O ENSINO DE ROBÓTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Este estudo foi realizado a partir da imersão do autor no âmbito profissional, em uma escola privada de pequeno porte, situada na cidade Curitiba, estado do Paraná, que fornece ensino complementar nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Robótica Educacional. Assim, foi possível levantar expressiva quantidade de dados com o intuito de analisá-los e verificar sua proximidade ou distanciamento quanto aos objetivos desse estudo. Em relação ao curso de Robótica Educacional para crianças, considerou-se seu aspecto inovador, sendo um campo relativamente recente, ainda em desenvolvimento e, portanto, com múltiplas possibilidades de aplicação. Sendo assim, definiu-se o objetivo geral no sentido de compreender como ocorre o ensino de robótica educacional no contexto não-formal de educação. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: verificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de robótica educacional no contexto não formal de educação e identificar qual método é empregado nesse processo de ensino-aprendizagem. **Desenvolvimento:** a metodologia de pesquisa empregada para o desenvolvimento do estudo foi a participante, que por sua vez é uma vertente da pesquisa-ação. Nela, considera-se que o pesquisador realiza sua investigação a partir de um problema da realidade na qual está inserido e contribui com o auxílio participativo ou cooperativo dos sujeitos envolvidos. A respeito dessa vertente, Thiollent afirma que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...] na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1987, p.14).

Ainda, é possível afirmar que tal pesquisa potencializa as habilidades tanto o grupo que os sujeito envolvidos representa, como também os pesquisadores. Assim, tal procedimento "[...] consegue-se: identificar as necessidades; [...] levantar os recursos disponíveis; partir para soluções", pois segundo o autor, esse desenho de investigação " [...] une pesquisa com formação e ação, em cima de alguns postulados: [...] o técnico é educador; é pesquisa e é ação" (DEMO, 2008, p. 98). Nesse sentido, a validade desse tipo de pesquisa também é reforçada por Silva quando trata do pesquisador enquanto investigador profissional/assessor metodológico, pois segundo a compreensão da autora, a pesquisa participativa:

[...] é um método que envolve seus supostos beneficiários num processo de investigação, educação-aprendizagem e ação. É visto como um método educacional e poderosos instrumento de conscientização. Pode ser caracterizado como uma investigação qualitativa, podendo, porém, contemplar elementos quantitativos, mas sempre no âmbito de uma problemática qualitativa (SILVA, 1991, p. 77).

Deste modo, foi possível realizar a investigação no ambiente profissional do autor e consequentemente vivenciar durante o período de 1 (um) ano, como ocorrem as aulas de robótica educacional para os estudantes que são matriculados no módulo básico do curso, o qual tem duração de 1 (um) ano, sendo a carga horária referente a 96 horas, ou ainda, 1 (uma) aula semanal com duração de 2 (duas) horas. Ainda, a fim de coletar maior quantidade de dados relativos as aulas, foram consultados os check-list do sistema escolar, que são preenchidos pelos professores após cada docência e registram como ocorreu a aula, quais eram os objetivos e se tais objetivos foram atingidos, bem como o desempenho apresentado pelos estudantes e

observações sobre aquela aula. Nesse sentido, verificou-se que as aulas apresentam um planejamento previamente estabelecido, o qual está disposto em um Manual do Professor, em que o docente deve basear sua aula segundo os direcionamentos dispostos naquele documento. Há a presença de apostilas para os estudantes, as quais apresentam os temas de cada aula, breve contextualização, o passo-a-passo da montagem mecânica do projeto e questões para serem respondidas ao final das aulas. No entanto, embora todas as aulas possuam uma contextualização temática pré-definida e projetos já elaborados, os professores adequam o planejamento e realizam experimentações prévias acerca dos projetos com a finalidade de melhor ministrá-los de acordo com as especificidades de seus alunos. Também, realizam alterações nas aulas e nos planejamentos conforme os direcionamentos que são fornecidos pela gestão escolar. A respeito do ensino por projetos, Hernandéz argumenta que tal modo de ensino não se constitui uma metodologia de ensino, mas se aproxima a uma concepção de escolaridade, uma vez que:

Os projetos de trabalho se constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas (HERNANDÉZ, 2011, p. 88-89).

Assim, verifica-se que as aulas estruturadas por projetos temáticos, buscam incentivar discussões que envolvem tecnologia, problemas cotidianos da sociedade e do meio ambiente. Devido a pequena quantidade de turmas na escola, ao final das aulas, os docentes realizam preenchimento do check-list, o qual se constitui enquanto recurso de registro digital e online das aulas e realiza um feedback à gestão escolar caso tenha encontrado alguma situação de desafio ou dificuldade pedagógica. As reuniões pedagógicas, portanto, se resumem a pequenas reuniões informais, fluídas e dinâmicas que ocorrem logo após o momento em que surgem casos que as justifiquem. Esse aspecto torna-se importante, pois trabalhar sob a perspectiva de projetos pressupõe que o professor seja um profissional reflexivo, crítico e que utilize tais ferramentas para elaborar suas aulas de modo que atenda as demandas de seus estudantes. Dessa forma, cada aula é estruturada do seguinte modo: introdução (momento de debate sobre os problemas relacionados à temática, inovações tecnológicas e possibilidades para o futuro), montagem (construção do projeto da aula, com o suporte de projeção do passo-a-passo e contribuições do professor a respeito de conceito matemáticos, físicos e mecânicos), programação (momento no qual os estudantes, com auxílio do professor, programam o projeto que foi montado utilizando a lógica de programação e realizando tal programação a partir de cards, leitor de cards e placa programadora) e experimentação (situação em que se verifica se a programação foi adequada para o desafio proposto e o desempenho mecânico que o projeto possibilita). Ao final da aula, o estudante registra em sua apostila, os conhecimentos trabalhados durante a montagem do projeto, em questões discursivas e com o registro gráfico do projeto desenvolvido. Assim, a metodologia empregada no ensino de robótica educacional, segundo relatado pela instituição de ensino, é a sociointeracionista. Essa metodologia é pautada na relação que a criança possui com o meio, na interação social e a necessidade dessa relação para sua aprendizagem. Assim:

A concepção de Vygotsky sobre as relações de desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

Ainda, verificou-se em reuniões realizadas junto à equipe da escola, a presença de discursos que envolvem o “aprender a aprender” e a “metodologia STEAM”. No entanto, são possibilidades de aplicação e não correspondem necessariamente a metodologia presente

atualmente na instituição. **Considerações Finais:** Esse trabalho foi desenvolvido a partir da inserção do autor no âmbito profissional e teve por objetivo compreender o modo como ocorre o ensino de robótica educacional no contexto não-formal de educação. Assim, analisou dados coletados pela experiência na escola que verificou que o referido ensino se dá por meio de projetos temáticos que são contextualizados no inicio de cada aula. Os temas são referentes a temas que envolvem tecnologia, problemas cotidianos da sociedade e do meio ambiente. As etapas estruturais da aula são: (i) introdução, (ii) montagem, (iii) programação e (iv) experimentação. Ainda, verificou-se que a metodologia empregada, segundo documentos da instituição de ensino, é a sociointeracionista.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos. Brasília : Liber Livro Editora, 2ª edição. 2008. P. 98.

HERNANDÉZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre : ArtMed. 2011 p. 88-89.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina. São Paulo : Cortez. 2 ed. Rev. E amp. 1991. P. 77.

THIOLLENT, MICHEL. A metodologia da pesquisa ação. São Paulo : Cortez : Autores Associados. 1986 p. 14. Disponível em: https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiollent. Acesso em: 01 jul 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygostsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo : Scipione. 5. Ed. 2010. p. 63.

Palavras-chave: Tecnologia educacional; Robótica Educacional; Educação Não formal.

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL NA APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS NATURAIS

CLAUDIO DE OLIVEIRA SANTOS - UEA

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A tecnologia tornou-se acessível ao público jovem que se apropria do ambiente digital no meio escolar sendo uma possível solução para os problemas enfrentados pelo professor na sala de aula. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do Aplicativo celular Math Games na aprendizagem das quatro operações em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Tefé-AM. A pesquisa realizada foi fundamentada no cunho qualitativo e como modalidade empregou-se a pesquisa-ação. Os métodos e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: observação participante, diário de campo, pré-teste e pós-teste. Para analisar os dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados obtidos apresentam que o ensino do conteúdo das quatro operações matemática relacionada ao uso do jogo Math Games, possibilita um grande aprendizado, através da intervenção, os educandos participam de forma ativa das aulas de Matemática e aperfeiçoando sua criatividade e aptidão matemática. A inserção da intervenção pedagógica na aprendizagem matemática auxiliou melhor na integração dos conhecimentos, tendo em vista que propiciar um meio de interação entre os educando e educadores.

INTRODUÇÃO
O trabalho traz algumas discussões teóricas sobre a inclusão do uso da tecnologia digital na aprendizagem das quatro operações matemática com números naturais, pois a utilização do celular como uma ferramenta pedagógica no ambiente escolar é considerada uma alternativa que auxilia o aluno a aprender o conteúdo a respeito das quatro operações de forma mais lúdica e significativa.

Diante do exposto, surgiu a seguinte indagação: Quais as contribuições do uso do Math Games como ferramenta didática na aprendizagem das quatros operações fundamentais da matemática no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Tefé-AM?

A metodologia empregada inseriu-se a abordagem qualitativa, com a modalidade pesquisa-ação, quanto ao sujeito e Campo de pesquisa, destacam-se 24 alunos de turma do 7º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino de uma escola pública municipal de Tefé-AM. Na coleta de dados foi utilizado o instrumento, pré-teste e pós-teste, a técnica de dados aplicou-se uma intervenção pedagógica e questionário, a tabulação dos resultados se dará através de gráficos, descrevendo todos os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

O CELULAR COMO UMA ESTRATÉGIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA
A utilização de aparelho celular tem feito parte do cotidiano das pessoas como um instrumento não muito menos importante quanto um material considerado de primeira necessidade para usos de serviços simples como uma mensagem por SMS até uma transação bancária por aplicativo de celular. Pois, segundo o autor, [...] os alunos chegam às salas de aula com muita informação e a grande maioria portando telefones celulares, uma tecnologia constante no meio das pessoas:

jovens, crianças e adultos. E por que não utilizar este recurso, tão perto de nós, a nosso favor [...]. (CARDOSO, 2010, p.12).

Diante disso, o uso dos recursos tecnológicos voltados para a educação matemática é uma opção alternativa e uma inovação pedagógica que pode levar o professor a compreender como ocorre a aprendizagem do aluno de maneira mais significativa para que este educador contribua no processo de construção do conhecimento de seu aluno de uma forma mais eficaz. (ALMEIDA; VALENTE, 2012). Sendo assim, explorar tais recursos no meio educacional, é um modo eficiente de o professor acompanhar as mudanças e buscar refazer sua prática adotando o que está sendo mais viável para desenvolver seu trabalho na busca de um renovo em suas estratégias de ensino e aprendizagem das quatro operações matemática.

O USO DO MATH GAMES NA APRENDIZAGEM DAS QUATRO OPERAÇÕES

Nos dias atuais percebemos que a tecnologia móvel vem dominando a sociedade, bem como as instituições educacionais. Segundo Soares (2016, p. 02) acrescenta que "o educador pode ser um grande precursor da utilização do smartphone como ferramenta pedagógica para o ensino, utilizando os mais novos aplicativos para o enriquecimento e dinamização dos conteúdos". Por isso, optou-se em desenvolver a pesquisa voltada para a utilização do Aplicativo Celular Math Games na aprendizagem da matemática, é um instrumento simples que auxilia no estudo das operações básicas, como somar, subtrair, multiplicar e dividir de forma bem rápida prática e atrativa.

O Math Games e um jogo digital essencial para o desenvolvimento do raciocínio logico, que envolve as quatro operações que pode ocorrer a participação no momento da pratica tanto com um jogador que pode optar em jogar através de variadas formas. Dando como exemplo, através um determinado tempo cronometrado, que no decorrer desse tempo irá apresentar equações para ser calculado, efetuar cálculos até alcançar uma determinada pontuação. Além disso, pode-se ter a participação de dois jogadores, onde ocorrerá uma disputa, sendo assim, terão uma mesma questão e quatro resultados sugeridos, que certamente tem apenas um correto, quem descobrir primeiro terá obtido a primeira pontuação, o jogo acaba quem obter Dez acertos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ressalta-se que os procedimentos metodológicos é um dos instrumentos principais para uma pesquisa, e nisso o referido trabalho tem como objetivo "Analisar o interesse dos alunos pela matemática através do Aplicativo celular Math Games como alternativa de reduzir as dificuldades na aprendizagem das quatro operações", onde se abordar a pesquisa qualitativa, o autor define que "Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais". (RICHARDSON, 1999, p.80).

Para coleta de dados dessa pesquisa, na finalidade de responder o questionamento a ser investigada, será utilizado os seguintes instrumentos: Pré-Teste, Pós-Teste.

Quanto à técnica de coleta de dados, será empregada a observação participante, intervenções pedagógicas e questionário.

Diante do exposto, considerando-se os procedimentos metodológicos descritos acima, no próximo tópico apresentam-se os resultados e discussões, considerando-se a metodologia acima, o qual foi planejado com objetivo de averiguar a seguinte problemática: Quais as contribuições do uso do Math Games como ferramenta didática na aprendizagem das quatros operações fundamentais da matemática no 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Tefé-AM?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste contexto, destaca-se os resultados da pesquisa, o qual foi aplicado na Escola municipal Walter Cabral para o turno vespertino em uma turma do 7° ano "B", constituído por 24

educandos, e assim poder apresentar uma solução, onde EGEA (2014) comenta que, como o objetivo e resgatar o ensino da geometria com compreensão acreditam-se na importância dos jogos, das atividades lúdicas e todo material que venha contribuir para despertar o interesse do aluno.

Diante essas afirmações, ao ensinar o conteúdo das quatro operações voltado a uma intervenção pedagógica baseado nas quatro operações, comprovou-se que os discentes estabeleceram seu próprio conhecimento através do jogo, uma vez que aprenderam de forma lúdica e natural, compreenderam e determinaram uma concepção matemática onde antes não percebiam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização desta pesquisa em Educação Matemática verificou-se que os jogos através do recurso tecnológico para a aprendizagem concedem que os alunos exerçam seus conhecimentos dentro e fora da sala de aula, essa metodologia diferenciada adota um conhecimento diversificado aprimorando seus conceitos matemáticos.

Podemos concluir que o uso do aparelho celular através do aplicativo Math Games, dentro de sala de aula contribuiu satisfatoriamente com resultados positivos no processo de aprendizagem do conteúdo das quatro operações, através do jogo os discentes ativaram suas habilidades e raciocínio logico com agilidade, interagindo em grupo com seus colegas de classes e enxergando a importância da matemática em sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental.

CARDOSO, A. P. P. Práticas diferenciadas em sala de aula. 2010. 40 f. TCC

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Brasília: MEC/SEF, 1997. v.3.

Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index. php? option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 abril. 2019.

(Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

EGEA, Lairce Pereira Higino. Descomplicando a Matemática: Utilização de Atividades Lúdicas no Ensino da Geometria Plana. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE-2014 vol.I.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

MOURA, A. Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “geração polegar”. VI Conferência Internacional de TEM na Educação. Challenges 2009. p.49-77. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstrea/ 1822 /10056/1/Moura%20%282009%29%20Challenges.pdf. Acesso em: 18 abril. 2019.

RICHARDSON, R. J. (1999). Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas.

RIOS, C. M. A. Tecnologias em Educação de Jovens e Adultos: em busca de novas proposições. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n. 23, p. 63-72, jan./jun., 2005.

SOARES, L. C. Dispositivos móveis na educação: Desafios ao uso dos smartphones como ferramenta pedagógica. IN Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. 2016. Disponível em: https ://eventos.set.edu.br/index .php/enfope/article/view/2531Acesso em: 04 mai. 2019.

ZÁBOLI, G. Práticas de Ensino e Subsídios para a Prática Docente. 10. ed. São Paulo: Editora Ática. 1999.

Palavras-chave: Tecnologia digitais; Aprendizagem das Operações Matemática; Aplicativo Celular.

O USO DE APPS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS

MARCELO BOLFE - PUC

DANIELLE FATIMA ADADA ORESTEN - PUCPR

ALESSANDRA MAIA ROSAS HOVORUSKO - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho parte das discussões acerca do uso da tecnologia no campo educacional, especificamente sobre os recursos disponíveis atualmente, ainda pouco utilizados nas práticas e contextos educacionais, incluindo-se a formação continuada. O trabalho apresenta a utilização de apps como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em um programa de formação continuada para pedagogos. O programa foi realizado em oito encontros quinzenais e teve a participação de dezesseis pedagogos escolares atuantes na Educação Básica, nos sistemas público e privado. A fim de facilitar a comunicação, o acesso aos conteúdos e as informações do programa e dinamizar os encontros, foram utilizados três aplicativos: Edmodo, Mentimeter e WhatsApp que além de expandir o espaço de aprendizagem, possibilitaram trocas de experiências, ampliando as possibilidades de integração e participação do grupo. Sendo assim o objetivo deste artigo foi analisar as contribuições do uso de apps como instrumentos colaborativos no processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação continuada.

Atualmente, é quase impossível encontrar alguém, independente de classe social, que não possua um dispositivo móvel, desde os modelos simples até os mais sofisticados conhecidos como smartphone. Esses dispositivos possuem uma coisa em comum: a possibilidade de instalação de apps.

App é um apelido dado para o termo “aplicativo” (que vem do inglês application). Um exemplo simples de app é a calculadora, presente em todos os dispositivos móveis. A grande maioria dos apps é gratuita, ou seja, basta estar conectado à Internet, acessar as lojas ou sites próprios, baixá-los e utilizá-los. Os apps voltados a educação além de ampliar o acesso à mais pessoas, pode facilitar a interação no processo de ensino e aprendizagem, considerando não só a sala de aula, mas todo o espaço fora desta, como possíveis para ensinar e aprender. Conforme as Diretrizes para as Políticas de Aprendizagem Móvel (UNESCO, 2013) o uso das tecnologias móveis permite que a aprendizagem possa acontecer a qualquer momento, em qualquer lugar e por qualquer pessoa, pois as tecnologias móveis atualmente estão presentes até mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos. As ferramentas tecnológicas atuais, como os apps, de acordo com Almeida (2003) ajudam nas relações interpessoais e na socialização das produções.

Durante o referido programa de formação continuada foram utilizados 3 apps como apoio para troca de informações, atividades interativas e realização de tarefas, foram eles: Edmodo, Mentimeter e WhatsApp.

O app Edmodo foi utilizado para postagem de tarefas com o intuito de promover a aproximação destas à uma nova modalidade de interatividade, assim como complementar a carga horária do programa de formação continuada. Além de postar suas próprias tarefas, os participantes

puderam visualizar e inserir comentários das tarefas uns dos outros, possibilitando a interação para além dos encontros presenciais, tornando-se um espaço virtual reflexivo e colaborativo, de acordo com Mello (2015).

Já o Mentimeter foi utilizado para criação de enquetes interativas, que permitiu aos pedagogos, por meio de seus dispositivos móveis, exporem opiniões e compartilharem informações sobre as práticas que desenvolvem em suas funções na escola. Os resultados das enquetes são instantâneos, e embasaram as discussões nos encontros.

O WhatsApp foi utilizado como ferramenta de comunicação instantânea para aproximar o coordenador do grupo do programa de formação continuada com os pedagogos participantes, a fim de estreitar a comunicação. Segundo a UNESCO (2014), as mensagens enviadas através de aparelhos móveis são mais rápidas, confiáveis e eficientes do que as enviadas por canais alternativos de comunicação.

A metodologia adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, na visão fenomenológica hermenêutica. A hermenêutica se apropria de teorias para interpretar dos fenômenos da realidade, que segundo Schmidt (2014) significa expressar em voz alta, explicar ou interpretar; e traduzir. Dezesseis pedagogos de diferentes instituições de ensino e atuantes na Educação Básica, nos municípios de Curitiba e região, participaram da primeira etapa da pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo", desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUCPR. A carga horária desta etapa - Programa de Formação Continuada - foi de 32 horas, sendo metade presencial e metade à distância, onde após cada encontro, os participantes tinham tarefas a realizar e postar na Plataforma Edmodo. Já o Mentimeter foi o disparador do 8º encontro sobre avaliação e registro. E o WhatsApp foi utilizado como ferramenta de comunicação instantânea entre participantes e o coordenador do grupo.

Este trabalho apresentou dados bastante satisfatórios na utilização dos apps, como recursos que potencializaram a aprendizagem do grupo. Utilizando o Edmodo, obtivemos um percentual de 87% de realização das tarefas. O Mentimeter possibilitou que os participantes compartilhassem as ideias e conceitos que têm sobre algumas práticas que desenvolvem em seus ambientes de trabalho. O WhatsApp permitiu a comunicação instantânea e estreitamento entre a coordenação do programa e os participantes, onde para além de recados de horários e datas dos encontros, serviu como ambiente de troca de experiências.

Conclui-se que os apps Edmodo, Mentimeter e WhatsApp, embora sejam ferramentas de comunicação e interatividade conhecidas em todo o mundo, ainda tem sido pouco explorado no campo educacional. Porém, no contexto da formação continuada de pedagogos, foram elementos importantíssimos para os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, M. E B. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: Silva, M. (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação de professores. São Paulo: Loyola, 2003.

MELLO, M. A. V. As TICS e o ensino da língua inglesa: uma proposta colaborativa, facilitadora, transgressiva usando a rede social educativa online Edmodo. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, Taquara, v. 4, n. 1, nov. 2015.

SCHMIDT, L. Hermenêutica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. 2013. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

UNESCO; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel. Brasília: UNESCO, 2014.

TORNAGHI, A. J. da C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a distância, 2010.

Palavras-chave: App; Formação continuada; Ensino e aprendizagem.

O USO DO SOFTWARE HAGÁQUÊ NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CONTEXTOS DIGITAIS

ALETHEIA MACHADO DE OLIVEIRA - FCT- UNESP

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

As atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas apontam para o domínio da língua oral e escrita. Tal fato possibilita ao aluno expressar, defender, partilhar e refletir diferentes visões de mundo para a produção do conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), para que os alunos adquiram competências em relação à linguagem, faz-se necessário conhecer diferentes variedades linguísticas; desenvolver a capacidade de compreender os textos orais e escritos; valorizar a leitura como fonte de informação e melhorar as relações pessoais; utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem e ter capacidade de análise crítica. O domínio desses aspectos caracteriza, segundo o documento, um movimento metodológico de ação/reflexão/ação. Torna-se inevitável, então, questionar por que não aliar o uso da tecnologia digital ao conteúdo de Língua Portuguesa?

No campo educacional, a incorporação das tecnologias digitais vem se solidificando e se destacando trazendo grandes possibilidades para a prática pedagógica. Dentre as inúmeras tecnologias digitais existentes, temos o computador como elemento marcante, atrativo para os alunos e presente nas escolas. Interligado à essa ferramenta, contamos com inúmeros softwares educativos que podem auxiliá-los nesse processo. Valente (1999) pontua que existem diversos tipos de softwares que vão desde os de uso aberto, de autoria ou aplicativos. Em todos esses casos, o importante é a resolução de problemas ou a realização de tarefas.

Diante de tais apontamentos, o presente trabalho justifica-se porque ao perceber que muitos alunos encontram dificuldades em expressar-se com objetividade e clareza e na própria escrita das palavras, deseja sugerir novas formas pedagógicas para um ensino/aprendizagem mais interessante para os alunos ao usarmos softwares educativos em parceria com os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. A aplicabilidade de softwares educativos ao campo educacional tendo em vista um ensino mais atraente, permite ao professor fazer conexões entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula e o recurso tecnológico trabalhado no laboratório de informática. A partir das reflexões apresentadas, estabeleceu-se como objetivo geral analisar se o uso do software educativo HagáQuê auxilia os alunos no processo de leitura e escrita em contexto digital. Do propósito principal, objetiva-se especificamente que este trabalho analise os conceitos de alfabetização e letramento em contextos digitais, conceitue software educativo, descreva o software educativo HagáQuê, bem com apresente os resultados aplicados em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.

2 Fundamentação teórica

A Língua Portuguesa é expressa em diferentes linguagens e em ambientes diversos na sociedade. Essas linguagens são utilizadas para falar, ouvir, escrever e ler, manifestar o pensamento, as ideias. Nesse contexto, devemos entender os conceitos de alfabetização e letramento que emergem sobre os domínios de habilidades relacionados à leitura e escrita

Soares (1998, 2003b) pondera que os termos alfabetização e letramento, embora distintos, são interdependentes e indissociáveis. Afirma que é um equívoco dissociá-los no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, sendo necessário rever os processos de ensino que tem predominado nas salas de aula de muitas escolas. Enquanto o primeiro termo refere-se à aquisição do sistema convencional de escrita, o segundo refere-se ao desenvolvimento de competências e habilidades sobre o uso consciente da leitura e escrita em práticas sociais, ou seja, saber opinar, relacionar ideias, defender, argumentar sobre as questões que se fazem presente em nossa sociedade como, por exemplo, as discussões sobre política, educação, etnia, relações interpessoais, entre outras.

Faço ainda mais uma menção ao texto de Alves, Silva e Santos (2013, p. 04), ao afirmarem que o processo de alfabetização e letramento não precisa ocorrer apenas no contexto da sala de aula, mas também no contexto digital: no contexto da sala de aula há a preocupação "[...] em reproduzir o ensino do código, proporcionando um auxílio na interpretação destes sinais [...]" e no contexto digital o enfoque está em potencializar a capacidade de aprendizagem da leitura e escrita desses alunos, "[...] desencadeando processos de ensino/aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos sujeitos envolvidos."

Em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, contamos com uma variedade de softwares educativos que auxiliam os professores nesse processo. Dentre eles, temos o software HagáQuê e que se constitui na modalidade de software de autoria. Oriundo de um projeto de pesquisa de mestrado por Silvia Amélia Bim (1999-2001), foi concebido pelo Instituto de Computação da Unicamp. Seu objetivo principal é auxiliar no processo de alfabetização através da produção textual, contribuindo para incentivar a leitura e, por consequência, estimular a língua escrita. O público alvo constitui-se por crianças que estejam em fase de alfabetização ou não, enquadrando-se na modalidade de software de autoria e de uso gratuito. Apresenta uma linguagem simples, com interface agradável e colorida, idioma em português brasileiro, de fácil instalação, encontra-se disponível para download na Internet. É compatível com o sistema operacional Windows e Linux Educacional. As histórias criadas nesse software podem ser retomadas a qualquer instante e editadas no próprio HagáQuê. Essas histórias editadas aceitam a importação de algumas figuras e a anexação de sons, além da opção de publicar na Internet e de impressão.

Em relação aos aspectos pedagógicos, o software HagáQuê possibilita a autoria, interatividade, contribuição para a autoestima, criatividade e autonomia dos alunos. Além disso, permite aos alunos compor diferentes personagens, cenários, usar diferentes tipos de balões da fala e do pensamento, onomatopéias, conforme o interesse do aluno.

3 Metodologia

O trabalho pautou-se na abordagem qualitativa, do tipo descritiva, por ser considerada a mais apropriada à perspectiva deste estudo. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com observação participante direta intensiva. Para tanto, o trabalho foi aplicado tendo como público alvo alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e campo de pesquisa uma escola da rede municipal de Juiz de Fora. Fotografias do ambiente em que a pesquisa foi aplicada, as histórias produzidas, a caracterização da escola e dos alunos em que o software HagáQuê foi aplicado e as ações desenvolvidas serão os materiais didáticos analisados à luz do referencial teórico a ser discutido.

4 Resultados e discussões

Observa-se que a junção entre softwares educativos e conteúdo escolar permite a realização de diversas tarefas e mostra-se um excelente caminho para a aprendizagem dos alunos. Na prática,

verificou-se que o software HagáQuê enquadra-se na categoria de software de autoria e com a presença de uma fundamentação pedagógica baseada no interacionismo. Os alunos participaram ativamente da construção da história em quadrinhos em que a descoberta, experimentações, questionamentos, colaboração, criação e o erro como fonte de aprendizagem foram alguns dos ingredientes observados durante a execução da atividade. Em relação ao trabalho desenvolvido no contexto digital, observou-se que a efetividade da prática da leitura e escrita ocorreu de forma mais atraente e contextual. Através do software HagáQuê, a professora teve a oportunidade de explorar novas formas de leitura e escrita com os alunos, proporcionando novas formas de transmissão e articulação do conhecimento adquirido em sala de aula. Outro aspecto importante a destacar é que o processo de alfabetização e letramento tem sido favorecida pelo uso do computador, com destaque para o uso do software HagáQuê, potencializando a capacidade de aprendizagem da leitura e escrita desses alunos, em processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos.

5 Conclusão

Nesse caminhar, verificamos que o emprego da tecnologia, em especial o computador, no ambiente escolar que vem se solidificando e se destacando. O computador é elemento marcante e atrativo para os alunos, além de enriquecer o processo de aprendizagem. Não deve ser pensado apenas como ferramenta restrita e, sim, como ferramenta a serviço do saber e do saber-fazendo. O software educativo HagáQuê mostrou-se ser uma ferramenta interessante para esse processo ao permitir atividades lúdicas e prazerosas, além de provocar um interesse para uma maior aproximação com as funções sociais da linguagem. Através da “escrita digitalizada”, os alunos puderam compor diferentes personagens, inseridos em diversos contextos, conhecer a estrutura de histórias em quadrinhos e produzir textos.

6 Referências

ALVES, Vanessa Santos; SILVA, Bruna Fernandes da.; SANTOS, Fernanda Maria Almeida do. A alfabetização em contextos digitais: dificuldades, avanços e desafios. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, 2013; Vitória da Conquista-BA. Anais... UESB: Fórum Internacional de Pedagogia, 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/resumo.php?idtrabalho=342. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, DF: Secretaria de Educação Fundamental,1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 04-17, jan./fev./mar./abr. 2003b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf . Acesso em: 18 out. 2018.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

[

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Computador. Software HagáQuê

ORGANIZAÇÃO DO PRÉ-CONSELHO COM USO DE FORMULÁRIOS GOOGLE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE WENCESLAU BRAZ

KHERONN KHENNEDY MACHADO - SEED/PR

LISMEIRE FABRO DE ASSIS - SEED/PR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema e contextualização

Muitas práticas de ordem organizacional e pedagógica ainda não utilizam ferramentas que agilizam os processos como levantamento de dados. Nesse sentido, a organização do Pré-Conselho escolar pode ser um momento mais eficiente ao fazer uso de ferramentas como os Formulários Google que automatizam a coleta de informações, gerando planilhas e gráficos em tempo real.

Nesta pesquisa-ação, propomos uma mudança na prática ao desenvolver formações para equipes pedagógicas das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz em sete municípios.

Problema, objetivo geral e objetivos específicos

Há ainda na escola, práticas que não condizem com a efervescência tecnológica e as ferramentas que automatizam processos de forma mais eficiente e rápida. Entre as práticas, podemos citar o levantamento de informações e a posterior tabulação em tabelas ou geração de gráficos.

Todo momento que antecede o Conselho Escolar, a equipe pedagógica precisa inquirir, além de friamente sobre os resultados numéricos oriundos das avaliações, questões como condutas, procedimentos metodológicos, atitudes comportamentais e outros atributos e variáveis para tentar, no coletivo, elaborar estratégias que permitam a eficiência do processo ensino-aprendizagem.

A ideia de utilizar uma ferramenta digital que pudesse levantar esses dados necessários para o trabalho pedagógico, vistas pela ótica de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem ao contribuir para a análise e comunicação de forma rápida, fácil e dinâmica, com o uso do celular, tablet ou computador portátil e de mesa, poderá ser um diferencial no levantamento de dados que auxiliará no trabalho da gestão pedagógica.

Assim, como contribuição para dinamizar esse importante espaço democrático, o presente trabalho apresenta como intervenção uma pesquisa-ação aplicada aos pedagogos das escolas estaduais dos setes municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Wenceslau Braz.

Entre os objetivos, destacamos a formação aos profissionais, oportunizando a instrumentalização da ferramenta Google Formulários que permite várias aplicações no levantamento de dados e geração de gráficos. Além disso, outras aplicações que compõem a suíte Google, além do uso da conta institucional @escola.

Fundamentação teórica

O Conselho Escolar é um espaço concebido no princípio da gestão democrática, reconhecido pela legislação brasileira e na constituição de 1988. No seu Art. 206, inciso VI está a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

A LDB/96 estabelece que a responsabilidade é dos sistemas de ensino definirem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades. Aponta ainda que isso se deve aos princípios de "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996).

Como espaço e instrumento do fortalecimento da gestão democrática, Fernandes e Ramos (2010) afirmam que a consolidação dos Conselhos Escolares tem o potencial de ampliar a qualidade social da educação no país, na medida que partilham o poder de tomar decisão entre o governo e a comunidade escolar.

Aguiar (2008) também define o Conselho Escolar como um canal de democratização da gestão escolar, construído de forma coletiva e lugar de participação e decisão de caráter pedagógico político.

No estado do Paraná, o Conselho de Classe está regimentado pela deliberação 07/99 que o conceitua da seguinte forma:

O Conselho de Classe, quando instituído na escola, tem o sentido de acompanhamento de todo processo da avaliação, analisando e debatendo todos os componentes da aprendizagem dos alunos. Como instrumento democrático na instituição escolar, o Conselho de Classe garante o aperfeiçoamento do processo da avaliação, tanto em seus resultados sociais como pedagógicos (PARANÁ, 1999, p. 8).

Dentro da organização do Conselho Escolar, três momentos são identificados. O Pré-Conselho, o Conselho e o Pós-Conselho.

A estratégia adotada na pesquisa foi direcionar esforços para o Pré-Conselho, pois é justamente o momento em que a Equipe Pedagógica faz o levantamento de dados. Logo, a otimização do espaço para diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem com docentes e discentes é um problema relevante ao passo que permite a análise e identificação de problemas e causas mais próxima do retrato escolar.

Dessa forma, após discussão coletiva, permitem a retomada e o redirecionamento do processo de ensino.

Metodologia

Como procedimento metodológico, realizamos a pesquisa-ação iniciando como o reconhecimento de uma análise situacional a fim de obter uma ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos (TRIPP, 2005).

Com visitas periódicas no 1º trimestre de 2019 nas escolas/colégios estaduais a sondagem de dificuldades encontradas pela equipe pedagógica trouxeram as inúmeras situações problemas apontada na organização do Pré-Conselho.

Esses apontamentos estão listados na tabela 1, categorizadas pelos sujeitos responsáveis pelo preenchimento.

O comprometimento nessa etapa, principalmente condicionada ao curto período de tempo que se tinha para o levantamento de dados, fica evidente ao desenvolver uma discussão coerente e de qualidade sobre o processo de ensino aprendizagem.

Outra questão apontada é sobre o envolvimento dos alunos e a representatividade dos pais nesse momento tão valioso para desencadeamento de ações pedagógicas. Tal atividade era vista como uma questão burocrática no preenchimento de fichas e informações específicas e particulares de cada turma dos diferentes períodos de funcionamento da instituição escolar. E para os professores havia também dados do rendimento dos alunos, relacionamento interpessoal, pontos positivos e negativos das turmas e outros fundamentais ao Conselho de Classe Escolar.

Ainda dentro da observação da prática a fim de implementar ações para a mudança dessa prática (TRIPP, 2005), destacamos o relato sobre todo o procedimento anterior.

Havia o preenchimento pelo professor de FICHA DE PRÉ-CONSELHO DE CLASSE escrita à mão e "AUTOAVALIAÇÃO DA TURMA", após o recolhimento das fichas realizava-se a separação por turma para obtenção de uma visão geral, sendo que a equipe pedagógica fazia uma análise do perfil de cada turma e uma apresentação diagnóstica, ou seja, com o ponto de vista dos professores sobre cada turma - uma coletânea de informações para a realização de reflexões, entre elas "o que o aluno aprendeu, o que é preciso alterar nos encaminhamentos metodológicos, quais as dificuldades encontradas, quais as possíveis soluções dessas dificuldades". Muitas vezes, a compilação dos dados levantados foi realizada em planilhas extensas e os gráficos gerados manualmente. Um trabalho minucioso, cansativo e que utilizava um enorme tempo para a finalização.

Resultados

Engel (2000) aponta que o benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões. Dessa forma, podemos traçar um paralelo com as impressões levantadas com a equipe pedagógica após o retorno às escolas e aplicação dos conhecimentos construídos nas oficinas.

A maioria dos pedagogos que aplicaram a ferramenta formulários Google ainda no 1º trimestre de 2019 observaram uma redução significativa do tempo para organizar o pré-conselho.

O destaque ficou por conta da geração de gráficos em tempo real, além de fornecer argumentos mais próximos do retrato escolar na medida em que mais alunos puderam contribuir com sua visão de aprendizagem e dificuldades encontradas no período letivo.

Outra qualidade apontada foi permitir uma pauta mais bem definida para realização de auto análise de como as práticas de trabalho, entre os pares.

A figura 4 está o gráfico de um preenchimento do formulário realizado pelos alunos do 9º ano da manhã. O objetivo foi promover uma auto-reflexão sobre os comportamentos dos discentes em relação as suas atitudes como faltas, realização de tarefas e atividades propostas em sala de aula.

Graficamente, a riqueza das informações permite a equipe pedagógica direcionar esforços na busca de possíveis soluções, de forma coletiva, para os problemas levantados no pré-conselho.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimentodos Conselhos Escolares. Educar em Revista. [online]. Curitiba, n. 31, p. 129-144, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a09.pdf Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DOU de 23/12/96. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em 07 jul. 2019

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. Educar. Curitiba, v. 16, p. 181–191, 2000.

FERNANDES, M. C. DA S. G.; RAMOS, G. P. CONSELHO ESCOLAR, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA. Revista

Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, p. 210–224, 2010. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br. .

FORNO, M. R. G. D.; GARCIA, F. CONSELHO ESCOLAR COMO UM MECANISMO DE EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA. EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação, 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, v. 31, p. 483–501, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300011&script=sci_arttext. .

GOOGLE. Formulários Google: crie e análise pesquisas gratuitamente. 2019. Disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/. Acesso em: 08 jul. 2019.

MATTOS, C. L. G. DE. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 215–228, 2006.

PARANÁ. Deliberação CEE n° 07 de 1999. 1999. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf. Acesso em 28 jun. 2019.

SEED, Secretaria da Educação do Paraná. Contas [@ escola]. 2019. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1518. Acesso em: 08 jul. 2019.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.

Palavras-chave: Conselho de Classe; Tecnologia digital; Formulário Google

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO HÍBRIDO

CARLOS EDUARDO PEREIRA AGUIAR - SEMED/DAM

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO HÍBRIDO

INTRODUÇÃO

Os desafios apresentados pela educação contemporânea, sem sombra de dúvidas, têm fomentado alguns questionamentos quanto ao fazer pedagógico em espaços formais e não-formais de escolarização. O cenário se mostra ainda mais complexo ao se considerar a velocidade com que a sociedade tem seus hábitos e maneiras de interpretar as questões sociocientíficas do seu cotidiano modificados pelo avanço dos recursos tecnológicos.

Apesar de reconhecer que as tecnologias são uma realidade irreversível para as atividades do dia a dia do ser humano, sua aplicabilidade no ambiente escolar ainda é cercada por resistências à sua inclusão como ferramenta auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares. De acordo com Castro et al. (2015), as resistências referidas anteriormente têm com causas principais o comportamento dos estudantes, os chamados nativos digitais, que as utilizam sem nenhuma relação com o ambiente escolar e a falta de interesse de uma parte significativa dos professores que não detém o domínio das habilidades computacionais e/ou dos softwares educacionais.

O contexto anteriormente descrito, que é uma realidade em várias escolas da rede de ensino de Manaus, motivou o coordenador de telecentro de uma dessas escolas, com adesão dos professores, a realizar uma intervenção com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, como preparação de estudantes do 3º ano do ensino fundamental para uma avaliação externa que verifica, em três momentos do ano letivo, o desempenho dos estudantes, a ADE-Avaliação de Desempenho dos Estudantes. Diante do seguinte questionamento: Quais as contribuições dos recursos tecnológicos e das metodologias ativas para a promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa em estudantes do ensino fundamental I? Para tanto, foram propostas práticas que minimizassem as dificuldades de aprendizagem dessas e outras disciplinas, motivando a participação e o interesse dos discentes na sala de aula, aliadas a materiais potencialmente significativos para os discentes, não só para a aprendizagem como também para a reaprendizagem, caso houvesse seu esquecimento (AUSUBEL, 2003).

No planejamento da intervenção fez-se a opção de implementar a modalidade de Ensino Híbrido por oportunizar a realização conjunta de sequências didáticas presenciais e virtuais, ou seja, através de uma rotação entre atividades impressas (resolução de problemas e simulados) e atividades utilizando os recursos tecnológicos (jogos de softwares educacionais e quizzes) com o objetivo de desenvolver competências e habilidades que facilitassem a interpretação dos

enunciados e comandos dos itens ADE e, consequentemente, uma melhoria nos desempenhos individuais dos discentes.

DESENVOLVIMENTO

O movimento formativo de aplicação da modalidade híbrida foi realizado integralmente no Telecentro da escola através do tipo "Laboratório rotacional". Para tanto, o ambiente foi preparado com estações de trabalho presenciais e virtuais, alternadas, semanalmente, entre as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (BACICH; MORAN, 2015).

O marco inicial do percurso metodológico se deu a partir do planejamento do 2º bimestre, entre o coordenador do Telecentro e os professores de 03 (três) turmas de 3º ano, compostas por 35 (trinta e cinco) estudantes cada uma, após a obtenção dos resultados insatisfatórios na primeira ADE. Foram utilizados oito tempos de aula de 50 (cinquenta) minutos cada um, distribuídos por oito semanas, que antecederam a posterior avaliação.

A cada semana, dentro do cronograma de utilização do telecentro, por cada uma das turmas, uma parte das mesmas realizava as tarefas presenciais, enquanto a outra as virtuais. O movimento de rotação também era aplicado às disciplinas de modo a dar equidade ao estudo dos conteúdos de cada uma delas. Ao final de cada momento de aula, eram destinados 05 (cinco) minutos para uma arguição sobre os conteúdos contemplados durante os laboratórios.

A participação do coordenador e dos docentes limitou-se à mediação do processo de aprendizagem dos conteúdos, facilitando a interpretação de enunciados das atividades de Língua Portuguesa e de Matemática, sem interferir na autonomia do estudante em obter os resultados, através dos conhecimentos prévios de que dispunham, ou seja, oportunizando o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliando as contribuições dos recursos tecnológicos e da modalidade híbrida, ocorreu durante todo o desenvolvimento, por meio de observações quanto ao comportamento dos discentes, diante da nova estratégia de ensino, foi possível inferir que implementação de práticas diferenciadas promovem a motivação, o interesse, como também, o sócio-interacionismo em desenvolver atividades colaborativas virtuais e/ou presenciais, que culminam em aprendizagens significativas que impactam na melhoria do desempenho escolar e, ainda, o estabelecimento da autonomia dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades, a inclusão digital a professores e estudantes.

É importante salientar que por mais que os recursos tecnológicos se façam presentes no cotidiano social e, especialmente, no educacional, estes não tornam os docentes uns seus substitutos mas, somente, constituem-se em importantes instrumentos de facilitação do trabalho pedagógico docente, visando minimizar o caráter tradicional de apresentação dos conteúdos escolares, ou seja, o uso dos recursos deve ser reconhecido como uma estratégia inovadora para a práxis pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre as diferentes práticas pedagógicas presenciais e virtuais é uma realidade irreversível para os processos educacionais, pois torna a escola aberta para o mundo e, ao mesmo tempo, possibilita a entrada do mundo no ambiente escolar. Essa integração, inclusive, é essencial para promover uma comunicação menos formal para os educandos já que disponibiliza uma linguagem mais próxima de seus cotidianos.

A associação de tarefas que combinem desafios, jogos e simulados, desde que planejadas e organizadas, é importante para a aprendizagem desde que privilegie a autonomia do aprender fazendo, individual ou junto, sempre respeitando o ritmo e os saberes individuais.

O ensino híbrido deve ser idealizado para estruturas curriculares que permitam mudanças, sempre considerando o discente como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, estas mudanças não devem ser abruptas, mas sim, graduais, trazendo conteúdos incialmente fáceis,

transitando pelos de nível médio e finalizando com os de maior complexidade, ou seja, a aprendizagem será gradual e sistêmica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Pântano. 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, n.25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educação-hibrida.aspx.

CASTRO, E. A.; COELHO, V.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S. de; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R.. Ensino Híbrido: Desafio da contemporaneidade? Periódico Científico Projeção e Docência, v.6. n.2, 2015.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; competências; ensino híbrido; habilidades; recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa; competências; ensino híbrido; habilidades; recursos tecnológicos.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL AUXILIAR PARA O ENSINO DA TEMÁTICA FUNGOS NO ENSINO MÉDIO

ROGÉRIO MAASS JUNIOR - PUCPR

JANETE DUBIASKI DA SILVA - PUCPR

MATEUS DE OLIVEIRA LISBOA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Na medida em que as tecnologias se inovam e avançam influenciando toda sociedade, há necessidade do setor educacional também se inovar, uma vez que esse provém, ensina e reproduz os conhecimentos do sistema científico, o qual propicia a modernização social (MARIA; RECCHI; MARTINS, 2016), Santos e Scheid (2012, p. 19), demonstram essa necessidade quando afirmam que,

> [...] um dos dilemas da educação é encontrar métodos que possibilitem o desenvolvimento de práticas na sala de aula que possibilitem a aprendizagem, estimulando os alunos e proporcionando a elevação do rendimento escolar. Nesse contexto, os educadores têm o desafio de desenvolver habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos, para tornar sua atividade docente dinâmica e significativa facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Há necessidade emergente na formação docente sobre o entendimento e utilização de meios de aprendizagem digitais, e essa cultura tecnológica exige uma mudança radical de comportamentos e práticas docentes mediante a contemporaneidade (KENSKI, 2015). Scheibe (2007, p. 209), ressalta a necessidade de uma formação docente integrada às novas tecnologias, quando cita que

> [...] cabe tanto aos cursos de formação inicial quanto aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como cooperativos, garantindo nesse processo a possibilidade criativa dos professores formadores com os conteúdos e materiais didáticos. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material são um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem.

Para tanto, em relação à formação de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Kenski (2003) apud Molin & Raabe (2012), ressaltam que a maioria dos programas ofertados são de curta duração, dando ênfase somente no conhecimento operacional das máquinas e com pouco incentivo à criação de possibilidades pedagógicas inovadoras e assertivas.

Portanto, a proposta de utilização de novas TICs durante a formação docente para utilização em sala de aula se baseia em fundamentos de formação contextualizada, a fim de envolver a realidade docente nas questões do cotidiano escolar e pelo uso de ferramentas tecnológicas como meio (Molin & Raabe, 2012). Segundo Behrens (2000, p. 78),

> [...] a abordagem da contextualização permite ao formador emergir na complexidade da realidade escolar e possibilita ao professor recontextualizar as vivências da formação em sua própria prática, utilizando as TIC com os alunos e trazendo sua experiência para refletir e depurar junto com o grupo em formação.

Desta forma, mediante as novas necessidades de propostas pedagógicas baseadas nas TICs, o presente artigo visa relatar a construção de um material didático auxiliar sobre a temática "Fungos", desenvolvido em suporte digital durante a disciplina de Prática Profissional: Elaboração de Material Didático de Ciências e Biologia, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, campus Curitiba. Essa disciplina está incluída num currículo baseado em competências, sendo que uma das quatro relacionadas com o eixo de formação pedagógica corresponde a: "Elaborar materiais didáticos em diferentes suportes, para etapas e contextos diversos da educação básica e suas modalidades, transpondo criativamente a produção científica relevante para a esfera didática, e assumindo a perspectiva docente de mediação pedagógica, com criticidade e honestidade intelectual". A disciplina acima referida certifica essa competência no currículo do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da PUCPR, no 4º período do curso.

DESENVOLVIMENTO

O material didático auxiliar em plataforma digital foi desenvolvido durante quatro meses correspondentes à duração da disciplina. A sua construção foi dividida em quatro eixos norteadores: as concepções pedagógicas, a estrutura e linguagem textual, a propostas gráfica, e a interação.

Concepções pedagógicas

As concepções pedagógicas aplicadas no capítulo se basearam na sociocrítica, ecopedagogia e no construtivismo pós-piagetianismo. De acordo com Libâneo e Santos (2010), a sociocrítica pode ser definida como uma concepção de educação para a compreensão da realidade e sua transformação. Já a ecopedagogia, propõe princípios que acentuam a unidade de tudo o que existe, a inter-relação e auto-organização dos diferentes ecossistemas (LIBÂNEO; SANTOS, 2010). Por fim, o construtivismo pós-piagetianismo propõe que a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros (LIBÂNEO; SANTOS, 2010).

Estrutura e linguagem textual

O material foi dividido em subtemas possuindo conteúdo textual e gráfico na introdução e em cada classe do reino Fungi. A linguagem textual informal apropriada à cultura popular da faixa etária escolar correspondente ao ensino médio também foi utilizada a fim de proporcionar um texto mais dinâmico e agradável para os jovens.

Exercícios foram desenvolvidos para que promovessem a discussão do conteúdo estudado no capítulo por meio de debates entre os discentes mediados pelo professor, pois como cita Cox (2008), a presença do professor em sala de aula continua possuindo sua grandiosa importância, pois mesmo que haja novos modelos de materiais didáticos, e até o papel do aluno como um indivíduo possuinte dessas tecnologias propiciando autonomia em seu aprendizado, o professor segue como figura essencial na mediação e construção do conhecimento.

Houve também a criação de um ambiente interconectado às principais palavras-chave do texto, onde ao clicar nelas, que apareciam com cores diferentes, a página era redirecionada a um glossário.

Proposta gráfica

Devido ao novo tempo configurado pelo ciberespaço e cibercultura, as novas tecnologias possuem sistemas mais rápidos com grande circulação de informação e conhecimento, influenciando diretamente na forma de interação com seus usuários, que em maioria são do

público jovem (FRANÇA et al., 2014). Para tanto na construção do material levou-se em conta a vantagem de utilizar arquivos pequenos de animação como o GIF, porque os estudantes, em casa ou na escola, podem baixá-los rapidamente da Internet.
Outro fator importante é a compatibilidade com todos os softwares navegadores de internet, pois todos suportam esse tipo de extensão de arquivos (STITH, 2006).

Interação
O layout do material foi criado semelhante aos recursos das redes sociais online, permitindo interações de "curtir" e compartilhar conteúdo. Além disso, houve a criação de um espaço tira-dúvidas funcionando por meio de mensagens. Essa interação por meio de modelos semelhantes às redes sociais, é vista como um importante facilitador ma comunicação com os jovens, pois como ressalta Santos, (2018, p. 4), em pesquisa realizada:

> [...] percebemos, durante as observações em sala de aula, que para os estudantes, a internet ou qualquer outra tecnologia é algo magnífico, que facilita tudo, desde a questão do estudo, a outras mais simples como a comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desse material ampliou nossa formação docente possibilitando reflexões sobre as novas perspectivas tecnológicas da educação, uma vez que utilizem das amplas possibilidades que as TICs nos permitem. Essa experiência possibilitou interligar nossos novos conhecimentos adquiridos nas disciplinas específicas da Biologia, e as capacidades sobre novas habilidades pedagógicas necessárias para a criação de materiais didáticos digitais, como a transposição didática dos conhecimentos formais para um outro tipo de linguagem e comunicação, retextualização para o público alvo, o conhecimento de recursos visuais digitais, bem como, habilidades de diagramação e utilização de plataformas online.
Sendo assim, é de imensa importância que a formação docente inicial caminhe junto às inovações tecnológicas, uma vez que essas revoluções influenciam diretamente o público que esses docentes irão atender quando formados.

REFERÊNCIAS

ALTENFENDER, Helena et al. Cultura e Mundo Digital. In: Ensinar e Aprender no Mundo Digital: Fundamentos para a prática pedagógica na cultura digital. São Paulo: Cenpec, 2011, p. 08.
COX, Kenia Kodel. Informática na Educação Escolar: Polêmicas do nosso tempo. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
FRANÇA, G. et al. Design Instrucional: Metodologias, Comunicação, Afetividade E Aprendizagem. InterSciencePlace, 2014.
KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 45, p. 423–441, 2015.
LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010a. p. 19-62.
MARIA, A.; RECCHI, S.; MARTINS, M. A produção de materiais didático-digitais como ferramenta auxiliadora no processo de ensino-aprendizagem na área de ciências da natureza. CCNEXT - Revista de Extensão, v. 3, p. 294–300, 2016.
MOLIN, S. L.; RAABE, A. L. A. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. Acta Scientiarum. Education, 2012.
SANTOS, M. M. DOS. MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS NA RELAÇÃO COM O ENSINAR: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Anais, 2018.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos; SCHEID, Neusa Maria John. Dicas de Filmes para aprender sobre História da Ciência. Santo Ângelo: FURI, 2012. p. 19.
SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007
STITH, B. J. Use of Animation in Teaching Cell Biology. Cell Biology Education, v. 3, n. 3, p. 181–188, 2006.

Palavras-chave: Material didático; Tecnologia da Informação e Comunicação; Formação docente.

REDES SOCIAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A INSERÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO À FOTOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

ALETA TEREZA DREVES - UFPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o advento da evolução tecnológica e a entrada da fotografia digital, a velocidade em ver os resultados fotográficos passa de minutos para milésimos de segundo. O processo de ensino em lidar com a prática do trabalho com a câmera permanece o mesmo, pois a máquina fotográfica mesmo com o passar de séculos ainda tem por base a mesma câmera escura. Mas em uma sociedade em rede onde as tecnologias e a explanação dos pensamentos perpassam pela ubiquidade o que podemos transformar no processo de ensino para melhor aprendizagem?
A discussão sobre o uso ou não das tecnologias é diversificada, mas o fato é que elas estão cada vez mais inseridas em nosso cotidiano. As práticas pedagógicas estão em reflexão diante destas mudanças. Nos parece que no momento atual estas práticas de inserção de tecnologias estão muito mais difíceis para os docentes do que para os discentes pois, a maneira tradicional de se ministrar aula é muito diferente das possibilidades que podemos executar nos dias atuais.

> Tradicionalmente, os professores vêm reproduzindo a sala de aula centrada na transmissão de informações. Tradicionalmente, a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas. Assim tem sido a pragmática comunicacional da sala de aula: o falar/ditar do mestre. (SILVA, 2014, p. 27)

Na Internet, nos é permitido a comunicação, a busca de informação, a troca de bens simbólicos e culturais, o consumo e reinvenção de materiais publicados. Um mundo criado na virtualidade que se mistura com a realidade e imensurável em sua amplitude. Com a internet a interação fica mais acessível, nossa relação com o mundo é uma relação interativa onde, às ações variadas correspondem retroações as mais diversas. Essa interação funda toda vida em sociedade (LEMOS, 1997). Hoje encontramos em nossas universidades um público maior de jovens, jovens que nascem dentro do seio da tecnologia onde em 90% do seu tempo estão conectadas as redes sociais (DREVES, 2015), fazendo uso de computadores e celulares. Essa vivência de mudanças tecnológicas no leva a crer:

> A presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola e, principalmente, na formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008, p.22)

Diante deste cenário e buscando alternativas de mudanças para o processo de aprendizagem, onde constatamos que por vivência o modelo tradicional apontado por Silva (2014) onde o professor ministra sua aula como o centro do universo, tentamos fazer a inserção de redes sociais e ferramentas tecnológicas auxiliadoras neste processo para que pudéssemos proporcionar maior interação entre discentes e docente e para que eles pudessem fazer a construção dos seu conhecimento através apenas de um mediador.
A disciplina de Introdução à fotografia, do curso de jornalismo da Universidade Federal do Acre, é uma disciplina de caráter obrigatório no Projeto Pedagógico do Curso, com 60 horas, sendo dois créditos teóricos, equivalente a 30 horas/aula e um crédito prático equivalente a 30 horas/aula, ministrada sempre nos 3º períodos do curso, que é semestral. No segundo semestre

de 2018 a disciplina foi pensada com a inclusão das tecnologias digitais na prática pedagógica. As ferramentas utilizadas foram a rede social Instagram e WhatsApp e os aplicativos disponibilizados gratuitamente pelo Google, como GoogleDocs na criação de formulários para o envio dos trabalhos e fotografias de sala de aula, bem como o armazenamento desses arquivos na nuvem. A rede social Instagram foi a responsável por divulgar o trabalho dos alunos e promover a interação entre eles e a sociedade através do perfil @fotografianaufac. O WhatsApp foi um aplicativo utilizado para auxiliar nas dúvidas do conteúdo, programar datas de apresentações de seminários e saídas de campo (aulas práticas), definir cronograma e recebimento de material para estudo tanto da docente para os alunos como dos alunos para alunos. Os aplicativos ofertados pelo GoogleDrive, via formulários foram auxiliadores nas postagens dos trabalhos para correção da docente como na troca de informações pelos discentes.
A disciplina iniciou com 33 discentes matriculados e nas primeiras aulas da disciplina aplicamos um questionário para entender o público que estávamos lidando e quais as ferramentas tecnológicas que eles utilizavam. Obtivemos 33 respostas com os seguintes dados: 72,7% dos alunos tem entre 17 a 23 anos, 21,2% tem entre 24 a 29 anos, 3% entre 30 a 35 anos e 3% acima de 35 anos, 100% de acesso a internet; 100% de posse de aparelho celular com câmera fotográfica acima de 2 Megapixels; 100% de uso da rede social WhatsApp; 90,9% de uso da rede social Instagram; 84,8% de uso dos aplicativos disponibilizados no GoogleDrive; 30,3% possuíam máquina fotográfica digital (sem ser a do celular). De todos os discentes matriculados finalizaram a disciplina 27 alunos, sendo que 25 foram aprovados e 2 reprovados. Desses 27 aplicamos um questionário de avaliação final da disciplina obtivemos 19 respostas, correspondendo 70,37% do quantitativo de frequentadores da disciplina.
Dos 19 discentes que responderam as questões de avaliação da disciplina temos o quantitativo de 57,9% com idade entre 17 a 23 anos, 31,6% com idade entre 24 a 29 anos e 10,5% na faixa etária dos 30 a 35 anos. Quando perguntado ao final da disciplina qual a rede social que mais utilizavam dentre WhatsApp, Instagram, Facebook e Twitter, 63,2% responderam que a principal rede é o Instagram, 26,3% o WhatsApp e 10,5% o Twitter. Nenhum dos alunos respondeu ser o Facebook a sua principal rede de utilização.
Das perguntas sobre a utilização do WhatsApp para tirar dúvidas da disciplina e enviar textos de estudo, disponibilização de formulários para postagem dos trabalhos acadêmicos e Instagram para divulgação das produções realizadas por eles em sala de aula, se ambas as ferramentas e aplicativos contribuíram para o aprendizado deles do conteúdo da disciplina, obtivemos 100% da resposta que sim. Quando perguntado se "Para aprender melhor você prefere aulas:" os discentes tinham a possibilidade de escolha entre duas respostas, a primeira: com uso das tecnologias digitais, Datashow, atividades online, trabalhos online, redes sociais, e a segunda: sem o uso das Tecnologias Digitais, apenas livros, quadro e explicação do professor. A escolha se deu em 100% na primeira opção.
A próxima questão foi perguntada se "você gostou do formato que foi ministrada a disciplina de fotografia?" A resposta consistiu em uma escala de 1 a 5 sendo que 1 para não gostei e 5 para gostei muito, 10,5% responderam a avaliação como 3, 5,3% responderam a avaliação como 4 e 84,2% responderam a avaliação como 5. Para finalizar o questionário perguntamos de forma aberta onde eles poderiam escrever com suas palavras a seguinte questão: "avalie a disciplina e a metodologia de trabalho com suas palavras, o que gostou ou não gostou". De forma geral avaliamos 100% das respostas como positivas. Não houve em nenhuma crítica sobre a metodologia usada com o apoio as tecnologias. Assim destacamos, duas respostas:

> Eu gostei muito da facilidade de poder entregar trabalhos por formulários pelo fato de não precisar vim presencialmente na sala e poder mandar no horário que ficava mais fácil, e também por poder contatar a professora qualquer horário pelas redes sociais e ter soluções para problemas simples sem precisar me deslocar até a universidade (ALUNO C, 2018)

Achei interessante o uso de formulários para auxílio na entrega de exercícios, pois jamais tive essa metodologia em outras matérias. Pra mim é algo novo e que é de grande auxílio tanto para o aluno, quanto para o professor. (ALUNO G, 2018)

Considerações

Esse foi um primeiro contato da inserção mais direta das tecnologias na metodologia de ensino da disciplina de Introdução à Fotografia, os resultados alcançados são positivos e tiveram mais de 95% de aceitação por parte dos alunos. Ir além de usar a tecnologia como aparato físico não é uma tarefa fácil exige estudo, adaptação e principalmente o (re)pensar a forma de utilização. A proposta foi de inserir mais ferramentas ou aplicativos que facilitem o aprendizado e que envolvam de certa forma os alunos que estão cada vez mais incutidos nesta sociedade. Estudar muitas vezes é uma obrigação, cabe a nós docentes fazer nosso papel de tentar incluir a todos, fazer o repensar dessas práticas educativas utilizando aplicativos, sites, redes sociais, procurando promover o engajamento dos alunos e fazendo com que eles sejam o centro do processo de aprendizagem, tendo em nós docentes a mediação dos caminhos a serem seguidos.

Referências Bibliográficas

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e nova tecnologias: um re-pensar** / Glaucia da Silva Brito, Ivonélia da Purificação. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 139p.

DREVES, Aleta Tereza. **Tempos de convergência: o perfil digital do jovem universitário da UFAC.** 2015. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2015.

LEMOS, André. **Anjos Interativos e Retribalização do Mundo. Sobre Interatividade e Interfaces Digitais.** Tendências XXI. Audiovisual, Telecomunicações, Multimedia, Dossiê Televisões.Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações, Lisboa, Setembro 1997. 19-29. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf. Acesso em: Março 2014.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...**7. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Redes Sociais, Prática

RELATO DE USO DE FILME IMERSIVO EM FULLDOME NO ENSINO DE CONCEITOS RELATIVOS À EVOLUÇÃO POR SELEÇÃO NATURAL

LEANDRO DE LIMA - PUCPR

LORENA MOTTIN MORAIS - PUCPR

THAYNA DONIZETI DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O presente trabalho consiste de um relato de experiência realizada em 2019 com duas turmas do 7º ano do ensino fundamental de um colégio público de Curitiba na disciplina de ciências, como parte das atividades propostas durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. A experiência foi elaborada e executada pelos bolsistas do programa, com supervisão e colaboração da professora regente da disciplina e do corpo pedagógico do colégio, tomando como base observações de aulas e um mapeamento, realizado em 2018 pelos licenciandos, das estruturas físicas e organizacionais do colégio. Durante essas observações de aulas, percebeu-se desmotivação de pequena parcela dos alunos na aprendizagem dos conteúdos apresentados, ainda que houvesse certa variedade de metodologias utilizadas para transmiti-los bem como também a estrutura do colégio contribuísse para a prática pedagógica ao fornecer espaço adequado para experimentação e estudos.

Com o intuito de gerar interesse nos alunos pelos conteúdos relativos à evolução por seleção natural, assim como possibilitar experiência diferenciada para os estudantes através da visitação a uma instituição de ensino superior e da observação de novas tecnologias, utilizou-se do filme de animação holandês "Seleção Natural" de Robin Sip (2010), exibindo-o no FTD Digital Arena com tecnologia 4D Full Dome, localizado dentro do Campus de Curitiba da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Este documentário retrata os empreendimentos de Charles Darwin enquanto ainda jovem e a bordo do navio Beagle enquanto introduz diversos conceitos relativos à teoria da seleção natural e seus desdobramentos na época de lançamento do livro "A Origem das Espécies" (DARWIN, 1859) e também na atualidade. O uso do fulldome pode ter diversos efeitos psicológicos positivos nos espectadores, envolvendo a percepção visual, atenção, memória e motivação (SCHNALL, 2012, p.561-575), incluindo efeitos referentes a fatores sociais, podendo ser considerada uma experiência "próxima a de um cinema de realidade virtual, capaz de criar experiências imersivas de grupo em larga escala" (YU, 2017, p. 237). Ao término da exibição, buscou-se aferir a absorção imediata dos conteúdos pelos alunos por intermédio de um questionário aplicado oralmente.

Desenvolvimento

Desde a chegada dos alunos ao campus da universidade, observou-se entusiasmo por parte dos estudantes por estarem conhecendo um ambiente novo ao mesmo tempo em que quebravam a rotina de estudos em ambiente escolar. Esse entusiasmo também por vezes se converteu em agitação antes, durante e após a exibição do filme, prejudicando a atenção de certos alunos quanto ao conteúdo do documentário e provavelmente influindo nos resultados dos questionários aplicados.

É importante ressaltar que não foi fornecido óculos 3d alegando-se problemas técnicos, o que prejudicou na experiência de imersão dos alunos, ainda que a exibição do filme escolhido em fulldome mantenha-se como experiência imersiva ao utilizar da cúpula com imagens reproduzidas em 360º.

Para aferir a absorção dos conteúdos apresentados no filme, elaborou-se um questionário binário, com respostas limitadas as opções "correta" e "falsa", a ser apresentado oralmente ainda no ambiente da cúpula, intencionando usar dos teclados acoplados nas poltronas do próprio cinema para obter as respostas dos alunos imediatamente após a exibição do filme. Contudo, os teclados de interação não estavam funcionais no dia de execução da prática, tendo-se que adaptar o método de coleta de dados usando de placas verdes e vermelhas, representando correta ou falsa respectivamente, e filmando as respostas dos alunos para posterior contagem.

Segue na tabela abaixo as questões realizadas oralmente e as respectivas respostas dos alunos:

1. A teoria de Lamarck sobre a evolução das espécies continua a ser a explicação mais atual da ciência quanto a esse tema. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "falsa"

9 responderam "correta" 41 responderam "falsa" 13 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

2. A teoria de Lamarck pressupunha que as espécies evoluíam através do uso ou desuso de certas partes ou habilidades. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

41 responderam "correta" 8 responderam "falsa" 14 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

3. Darwin disse que o homem descende do macaco. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "falsa"

18 responderam "correta" 26 responderam "falsa" 14 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

4. A teoria de Darwin afirma que temos ascendência comum aos macacos. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

32 responderam "correta" 2 responderam "falsa" 29 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

5. A teoria de Darwin ao tratar sobre a evolução das espécies considera que mutações aleatórias ocorrem em indivíduos e podem ser passadas hereditariamente. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

23 responderam "correta" 17 responderam "falsa" 23 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

6. Segundo Darwin, nem todas as características passadas hereditariamente são úteis para a sobrevivência do indivíduo de uma espécie, podendo inclusive dificultar um pouco a sobrevivência do indivíduo desde que essa característica dê alguma vantagem reprodutiva. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

19 responderam "correta" 4 responderam "falsa" 40 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

7. A evolução de uma espécie tende a ocorrer dentro de uma ou duas gerações. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "falsa"

4 responderam "correta" 42 responderam "falsa" 17 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

8. A seleção natural ocorre quando indivíduos com determinada característica conseguem vantagem de sobrevivência ou reprodutiva ante outros indivíduos sem determinada característica. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

26 responderam "correta" | 3 responderam "falsa" | 34 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

9. Considere uma doença que atinja um indivíduo de uma espécie somente na velhice e, portanto não cause nenhuma desvantagem quanto a sobrevivência do mesmo na juventude, nem mesmo prejudique na conquista de parceiros sexuais. Essa doença pode chegar a ser uma característica comum de toda a espécie depois de muitas gerações. Essa afirmação é correta ou falsa?

Resposta correta: "correta"

31 responderam "correta" | 1 respondeu "falsa" | 31 não responderam ou não tiveram suas respostas contabilizadas devido a indução por terceiros

Tabela 1: Perguntas realizadas pelo licenciando e respectivas respostas dos alunos (O autor, 2019)

Considerando como amostragem apenas os alunos que efetivamente responderam o questionário, sem sofrer indução por terceiros ao escolher a resposta, tem-se uma média de 82,53% de acertos. As menores porcentagens de acerto foram nas questões 3 e 5, com 65% e 57,5% respectivamente.

Considerações finais

Quanto aos resultados do questionário, além das interferências externas nas respostas dos alunos, que foram devidamente desconsideradas nesta análise, é importante se atentar a outros fatores ao analisar os percentuais de acertos. Primariamente, deve-se considerar que as perguntas refletem sumariamente a absorção imediata dos conteúdos apresentados e, portanto, ainda que os percentuais de acerto fossem menores, o conhecimento poderia ser mais bem cristalizado em aulas futuras, ao criarem-se memórias mais vívidas com que se possam relacionar os estudos devido à experiência imersiva. É importante também ressaltar que como não foi realizado um controle anterior ao filme, não é possível separar o que os alunos aprenderam devido ao filme e o que eles já traziam como conhecimento prévio. Também é relevante ter em conta que devido a simplicidade do questionário aplicado, deve haver uma parcela de alunos que adivinharam a resposta.

O filme e a tecnologia de exibição em si devem ser considerados apenas como ferramentas de ensino, não como substitutos do professor, sendo úteis como introdução ou revisão ao tema, mas fazendo-se ainda necessário que se guie os alunos quanto ao que devem observar e refletir, assim como aprofundar o conteúdo de outras formas. Como ferramenta de ensino, conclui-se que o documentário e o fulldome 360º apresentam excelente potencial motivador, além de pontencialmente contribuir para melhor memorização de conceitos científicos via imersividade.

Referências

DARWIN, Charles. **On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life**. Londres: John Murray, 1859.

SCHNALL, S., HEDGE, C., & WEAVER, R. The Immersive Virtual Environment of the digital fulldome: Considerations of relevant psychological processes. **International Journal of Human-Computer Studies**, Londres. Vol. 70, Nº 8, p. 561–575, 2012.

SELEÇÃO natural. Direção e roteiro: Robin Sip. Lekstraat: Mirage3d, 2010. Fulldome (40 min).

YU, K. C., SAHAM, K., SAHAMI, V. Group immersive education with digital fulldome planetariums. IEEE Virtual Reality 2017, **Anais […]** p. 237-238. Los Angeles, 2017. Disponível em: https://ieeexplore.ieee.org/document/7892264 Acesso em 13 de jun. 2019.

Palavras-chave: ensino; seleção natural; imersão; fulldome; educação

REPRESENTAÇÃO DA MÍDIA SOB O OLHAR DO JOVEM

VIVIANE ONGARO - UFSC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Buscou-se verificar, através da análise de imagens produzida por jovens entre 14 aos 17 anos, atendidos por um Centro Social, localizado na Região Metropolitana de Curitiba, como reconhecem a presença e a influência da mídia e retratam o universo e o fluxo da comunicação, bem como os impactos das redes sociais no cotidiano.

PALAVRA- CHAVE: juventude; cultura; mídia; redes sociais; imagens

INTRODUÇÃO

Surgida como categoria na Inglaterra, no período pós-guerra, a juventude foi classificada como um problema social do qual caberia uma intervenção oficial. A juventude e sua cultura foram consideradas pivôs das mudanças de uma sociedade que havia encontrado novos estilos de vida e valores básicos.

Hall & Jefferson (2006, p. 62), alertam que para se estudar a cultura juvenil se torna necessário uma análise dos fenômenos que a cercam, considerando que cultura é a maneira como as relações sociais de um grupo são estruturadas e modeladas e como suas experiências são formadas, experimentadas, entendidas e interpretadas. O fato de se estabelecer uma generalização cronológica para explicar ou categorizar uma fase da vida, seria insuficiente e simplista para compreender a fundo a existência de uma geração ou até mesmo suas mudanças. As generalizações vêm sendo fundamentadas pelos mercados ou mesmo grandes empresas orientadas pelo marketing e pelos negócios. Interesses mercadológicos e não científicos estipulam análises, conclusões e faixas etárias com o intuito de qualificar os jovens e as "gerações" com um único objetivo de avaliar a capacidade econômica, a disposição simbólica de determinados segmentos e, consequentemente, a aquisição de bens de consumo por esta parcela da população.

Vivendo numa sociedade midiatizada, onde os meios adquiriram maior autoridade para definir a realidade e os padrões de interação social, compreender a visão que este fenômeno adquiriu para os jovens, pode revelar aspectos para compreender a importância da mídia na cultura e na sociedade para esta parcela da população.

Segundo Hjarvard (2014, p. 20) a crescente importância dos meios de comunicação na vida dos jovens, reflete-se no número de mídias que têm acesso e na quantidade de tempo que passam utilizando essas ferramentas. Nos últimos anos os jovens adquiriram maior controle das situações nas quais são consumidores e experiências e práticas culturais se tornaram diferenciadas.

2. O JOVEM E A MÍDIA

Da invenção da prensa pelo alemão Gutemberg, em 1439, que estimulou o processo de alfabetização, à Era da Informação vivida a partir dos anos 90, do século XX, quando os computadores e, na sequência, a internet se tornaram ferramentas de bem comum, a comunicação e seus instrumentos mostraram sua força de condução das sociedades.
Na nova trama de interações pela e com a tecnologia, a juventude tem um papel crucial. Nem o isolamento e muito menos a perda de sentido da realidade pela juventude, conforme nos apresenta Barbero (2008, p. 22), são suficientes para desqualificar o seu uso.
Esta época pode ser considerada como um período que caracteriza fortemente o declínio dos controles sociais antes constituídos: família; igreja; e escola. Agora, mais do que nunca, são os meios, eletrônicos ou não, que assumiram um papel fundamental promovendo o deslocamento dos saberes.
Gómez (2015) afirma que a vida cotidiana das novas gerações, sobretudo dos jovens, é mediada pelas redes virtuais que, cada vez mais induzem novos estilos de vida, de intercâmbios, de expressões e de processamento de informações. E ressalta que estamos "diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais" (Gómez, 2015, p. 27).
Portanto, a palavra navegar - sinônimo de conduzir, esperar, manejar e arriscar - não pode ficar em segundo plano, principalmente no ambiente escolar, pois como afirma Barbero (2008, p. 20) "a tecnologia é, hoje, uma das metáforas mais potentes para compreender o tecido – redes e interfaces- de construção da subjetividade".

3. A PROPOSTA

A atividade foi realizada entre os meses de março e abril de 2019. Participaram 30 alunos entre 14 e 17 anos, do Ensino Fundamental II. A proposta era que, através de seus próprios olhares e experiências os jovens pudessem relatar como veem hoje o processo de comunicação e de que forma estão inseridos no universo midiático, bem como de que forma reconhecem a representatividade dos meios (sejam eletrônicos ou não).
Primeiro os alunos participaram de rodadas de conversas. O objetivo era descobrir o que sabiam ou reconheciam como comunicação na era pós-moderna. Em seguida realizaram uma pesquisa online com o intuito de aprenderem sobre a história da comunicação.
O terceiro passo foi discutir a comunicação na pós-modernidade. Foram distribuídas fotografias que pudessem representar o período no qual esses jovens estão inseridos. Livremente os jovens selecionavam as imagens e explicavam o que viam. As respostas eram apresentadas ao grande grupo.
Depois o grupo foi estimado a escrever palavras que tenham relação com o período. Entre as palavras mais citadas estavam: conexão; live; curtidas; amizade; compartilhamento; Fake News; exposição; manipulação.
O último passo foi o desenvolvimento, em grupo, de desenhos que representassem os meios de comunicação (eletrônicos ou não) e como esses meios influenciavam o seu dia a dia.

4. ANÁLISE DE IMAGENS

O primeiro grupo optou por destacar como os jovens hoje conseguem, através da internet, se conectar com o mundo. Foram desenhados três quadros sendo que no primeiro a jovem utiliza a comunicação verbal para se comunicar com os amigos. No segundo quadro a equipe optou por mostrar como a comunicação se dá através do uso do aparelho celular. Neste caso o adolescente se comunica apenas com os seus pares. Já no terceiro quadro o grupo apresenta o

poder da comunicação através da rede, mostrando a possibilidade de pessoas de várias culturas, raças, idades estarem conectadas ao mesmo tempo e em lugares diferentes.

A opção do grupo dois foi verificar como os meios de comunicação evoluíram em um curto período. No primeiro quadro desenharam como os jovens costumavam receber as informações. O primeiro menino está com uma carta nas mãos e fica visível sua decepção quando o outro jovem recebe alegremente um email. Vários detalhes podem ser analisados na imagem. Primeiro a expressão facial. É possível perceber que o primeiro menino está decepcionado já que tem em mãos uma carta, um meio antigo de comunicação. Já o segundo, com uma novidade em mãos, fica eufórico a receber mais um email, uma novidade para época.

Entretanto os jovens conseguem perceber claramente que os meios eletrônicos também causam alguns problemas. Dez anos depois, no segundo quadrinho, os papeis se invertem. O jovem que está no computador se sente exausto. Afinal, são 436 emails não lidos, enquanto o segundo jovem fica eufórico ao receber sua carta.

A opção do terceiro grupo foi analisar o poderio de manipulação dos meios de comunicação de massa convencionais. Mostra claramente uma jovem assistindo televisão e analisando o conteúdo das matérias veiculadas pelo meio. No desenho uma apresentadora enfoca o amor e o respeito e apresenta dados de que o mundo está menos violento. A jovem telespectadora tem dúvida das palavras apresentadas na tv já que na rua, ao lado de sua casa, estão acontecendo atos de violência. Alguém atirou e matou outra pessoa.

Na imagem quatro os jovens optaram por descrever o mundo em que vivem. Pelo desenho um menino pensa em seus meios de comunicação mais usuais. A televisão, o rádio, as redes sociais, a internet e até mesmo o diálogo com outras pessoas.

O interessante no desenho é que os jovens alertam para o uso da comunicação de forma consciente. Na frase que produziram alertam para que as pessoas “Usem a comunicação com atenção para que não haja complicação”. Isso mostra uma latente preocupação com o uso destes veículos tão comuns para jovens nesta faixa etária.

CONCLUSÃO

A cultura e a sociedade estão permeadas pela mídia. Neste sentido compreender de que forma as instituições sociais, os processos culturais e as mediações se transformaram são fundamentais para entender a contemporaneidade. Principalmente no sentido de encontrar respostas que elucidem qual caminho devemos seguir no futuro. Afinal qual sentido da comunicação para esta nova sociedade? O que fará com seu uso no futuro? Qual seu papel no processo de mediação?

Os jovens, por sua vez, inseridos neste universo são peças fundamentais para entender como a midiatização tornou-se condição estrutural de práticas sociais e culturais. A mídia tornou-se parte integrante de outras instituições, antes tidas como únicas detentoras do saber e do poder. O jovem agora detém o poder de ser mestre de suas escolhas e de seu próprio aprendizado. Tem liberdade para navegar e expor suas ideias. Entretanto qual o reflexo no seu dia a dia? Como compreende a comunicação, seus meios e suas influências?

Essas são questões a serem analisadas e quem nem mesmo a sociedade e a própria escola ainda tem a resposta final. O que se sabe apenas é que a influência e a potência comunicacional são um caminho sem volta.

REFERÊNCIAS

BRIGGS, Asa & BURKE, Peter. **Uma história social da mídia:** de Gutenberg à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

GÓMEZ, A. I. Perez. **Educação na Era Digital:** a escola educativa. Tradução Marisa Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.

HALL, S. JEFFERSON, T. **Rituales de resistencia**: Sub-Culturas Juveniles en la Gran Bretaña de posguerra. Revista Traficantes de Sueños, 2006.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A mudança na percepção da juventude**: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In: BORELLI, Silvia, H.S & FILHO, João Freire (Orgs). Culturas juvenis no século XXI. São Paulo: Educ, 2008.

Palavras-chave: jovens; multiculturalidade; mídia; redes sociais; imagens

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: AÇÕES E INTERLOCUÇÕES NOS PROCESSOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

SUELI PERAZZOLI TRINDADE - PUCPR

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: AÇÕES E INTERLOCUÇÕES NOS PROCESSOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM.

RESUMO

A inserção das tecnologias digitais na educação se apresenta como um grande desafio do século XXI. A necessidade de superar a visão fragmentada nos processos do ensino e da aprendizagem, recuperar o caráter da unidade, da totalidade e da integração dos saberes, a inserção das tecnologias digitais e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas com tecnologias digitais na educação, por meio de uma pesquisa participante, envolvendo alunos e professora do ensino médio. Alunos e professora concluíram a pesquisa relevante nos processos do ensino e da aprendizagem por ser uma nova maneira de aprender e ensinar, uma prática educacional pautada nas tecnologias digitais que se conectam entre as áreas do conhecimento possibilitando a construção de uma didática diferenciada, para compreender o conteúdo elegido no ensino médio.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias digitais; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Os processos do ensino e aprendizagem se realizam quando o aluno em contato com o conteúdo e, por meio das atividades propostas, se estabelece a contextualização e a articulação do meio social e cultural, desenvolvendo, assim, a reconstrução dos saberes e o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Quando o professor proporciona ao aluno estudos complexos, reflexões e ações que envolvem o contexto histórico com as tecnologias digitais, o aluno consegue ressignificar o conteúdo escolar, socializar e interagir nas vivências do cotidiano.

A inserção das tecnologias digitais na educação provoca desafios para o aluno e professor no sentido, de superar atividades passivas, isoladas e fragmentadas. Ambos se tornam aprendizes e sujeitos na construção do conhecimento por meio das tecnologias digitais que estimulam e motivam um ensino com pesquisa, conectado em redes amplia o repertório de saberes, logo, aluno e professor dialogam sobre o conteúdo estudado de forma horizontal com argumentações significativas que direcionam a construção do conhecimento científico.

Esse estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem participante, com o objetivo de compreender como as tecnologias digitais se relaciona nos processos do ensino e aprendizagem no ensino médio. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, no ensino médio, a qual envolveu professora e seus alunos. A coleta de dados ocorreu mediante ao estudo teórico e bibliográfico dos conteúdos elegidos no ensino médio; grupos de estudos com professora e alunos sobre as tecnologias digitais na educação; diário de campo; e atividades de ensino planejadas a partir das práticas pedagógicas

relacionadas com a linguagem visual e as tecnologias digitais. Alunos e professora concluíram que a tecnologia possibilita inovações e aprendizagem significativa na educação.

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRATICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Com o avanço tecnológico em todas as áreas profissionais na atual sociedade, o ser humano necessita de uma formação que integre os vários saberes para interpretar o contexto profissional e pessoal. Nesse sentido, as tecnologias digitais na educação contribuem para a ressignificação dos saberes por meio da contextualização dos conteúdos elegidos no ensino médio.

Nessa concepção, criar possibilidades que viabilizem as práticas pedagógicas com um "pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida". (MORIN, 2011, p.13) A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.

Para repensar e ressignificar a educação, pautada nas tecnologias digitais presente na realidade, necessita-se da compreensão sobre a teia de relações existentes entre sujeito e objeto. "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história." (FREIRE, 1996, p. 23).

Todavia, inserção das tecnologias digitais na educação vêm ao encontro das necessidades sentidas no âmbito escolar, ou seja, precisamos reinventar, inovar e reconstruir as práticas pedagógicas para obtermos um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para o aluno. "Para realizar a tarefa e relacionar o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa também utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana." (SAMPAIO E LEITE, 2008, p. 74).

Relatamos as atividades desenvolvidas em sala de aula a partir do tema "As tecnologias digitais no ensino de arte". Estudamos a teoria da Gestalt para compreender as formas, a estética e a percepção visual dos objetos e espaços presentes no contexto do ser humano. Conhecemos a história da fotografia e contextualizamos com as grandes invenções tecnológicas da humanidade. Dialogamos a biografia dos fotógrafos e suas obras nos períodos históricos com o surgimento das técnicas e materiais que as novas tecnologias digitais possibilitam na sociedade contemporânea atual. "Na era digital, faz sentido que a escola proporcione a compreensão desse novo mundo, das suas tecnologias e da sua cultura, analisando a sua origem, compreendendo o seu desenvolvimento." (OSÓRIO, 2011, p. 23).

Os alunos circularam por lugares dentro e fora da escola, com o objetivo de compreender o conteúdo de arte e relacioná-lo com a prática, ou seja, conhecer as tecnologias digitais na teoria e fazer experiências na pratica para obter os resultados da produção de saberes e contextualizar com e entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido relatamos as fotografias produzidas com a tecnologia digital: Com programa digital da câmera, destacamos uma cor selecionada nas configurações, obtendo uma parcial da fotografia colorida e o restante em preto e branco. A perspectiva com ilusão de profundidade e plano no distanciamento das figuras na câmera. Uma menina mais próxima da câmera e outra mais distante darão a ilusão que o pé de uma delas fosse maior, e pisando sobre o corpo da outra. Macrofotografia: uma lente 50 mm e um óculos de 1.50 mm na frente da lente cria-se um efeito desfocado de tudo o que está "fora da lente" e trazendo um efeito macro para o que está "dentro da lente".Além disso, os alunos pesquisaram outros aplicativos para dispositivos

móveis: Light Painting (Pintura com luz); Avatar maker; Deep Art Effects; PicsArt transformar a foto em desenho. Prisma; Varnist, técnicas de desenho como mangá, efeitos de mosaico, vitral e outros.

Evidenciamos que "as tecnologias são muito importantes, pois fazem parte do seu cotidiano e ainda tornam as aulas mais interessantes e, se bem utilizadas, podem ser transformadas em habilidades para a aprendizagem de cada individuo". Portanto, o educador deve inserir-se nesse processo, pois "o acesso às novas tecnologias deve ocorrer de forma gradativa, onde o professor possibilite ao aluno inserção às novas tecnologias e, ao mesmo tempo, ir adquirindo conhecimento na sociedade da informação" (SILVA, 2010, p.9).

Na concepção dos alunos e professora envolvidos na presente pesquisa, houve maior interlocução entre os alunos, melhora na percepção, interpretação e compreensão dos conteúdos, na retenção dos aplicativos digitais possibilitando a aprendizagem significativa, pois todo conhecimento construído foi contextualizado e dialogado. Percebemos que as tecnologias digitais quando são utilizadas com objetividade se tornam metodologias ativas que provocam curiosidades nos alunos, ou seja, eles são estimulados e motivados a buscar o conhecimento sobre o conteúdo, se sentem valorizados na construção dos saberes significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais na educação necessita de professor e aluno aprendentes nos processos do ensino e da aprendizagem a partir da complexidade. Isso pode trazer contribuições significativas no desenvolvimento da aprendizagem contextualizada ao ligar as diferentes áreas do conhecimento na formação do ser humano. Faz compreender, também, que o ser humano não aprende apenas racionalmente, mas também com a intuição, as sensações e emoções.

Assim, constituir práticas pedagógicas mediadoras na formação de subjetividades capazes de dar conta das demandas do atual processo histórico, marcado pelas incertezas, no qual o conhecimento precisa estar sempre se reconstruindo para acompanhar as transformações tecnológicas digitais.

Como profissionais da educação, o presente estudo nos oportunizou vivenciar no cotidiano escolar uma aprendizagem significativa. Foi preciso aguçar o olhar pela inserção no estudo teórico, para compreender, explicar o conteúdo elegido no ensino médio e planejar atividades ativas, logo, uma intervenção pedagógica com as tecnologias digitais que contribuísse na construção do conhecimento significativo e sensível.

REFERÊNCIAS

FREIRE, F. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa.Editora Paz e Terra.São Paulo,1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: Anais do IV CongressoRIBIE.Brasília,1998.Disponívelem:http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998Acesso: 03 de julho de 2019.

MORIN, Edgar. Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo. Cortez. Brasília,DF:UNESCO, 2007.

OSÓRIO, António José. (2011). Tecnologias da informação e comunicação e educação inclusiva de todas as crianças. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. N. 6, nov. 2011.

SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. Alfabetização Tecnológica do Professor. Petropólis- RJ:Vozes.2008.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. In: APASE, Ano XI nº 26 – outubro de 2010, p. 7-10.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias Digitais; Práticas Pedagógicas.

UM COMPARATIVO DE SOFTWARES PARA APRENDIZAGEM DE EQUAÇÃO DE 1º GRAU EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE TEFÉ - AMAZONAS

CLAUDIO DE OLIVEIRA SANTOS - UEA

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este artigo tem como finalidade a criação de um comparativo de software a partir de dois diferentes tipos de aplicativos para trabalhar de forma eficaz a equação do 1º grau, na Escola Municipal Wenceslau de Queiroz no Município de Tefé – Amazonas. Para tanto a abordagem utilizada neste trabalho foi o comparativo e o método quanti-qualitativo. Porém, os softwares Geogebra e Winplot, contribuíram na aprendizagem tanto aos discentes quanto ao docente na sala de aula, possibilitando dinamismo e inter-relação no ambiente escolar, superando as dificuldades encontradas ao trabalhar o aplicativo nas aulas de matemática. Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram que dos cinquenta e sete alunos questionados, apenas a minoria tinham utilizado o software nas aulas de matemática, ou seja, os demais não possuíam conhecimento dos aplicativos. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as reflexões levantadas e que a partir da realidade apontada neste trabalho de cunho científico possam surgir fontes relacionadas à tecnologia e aos softwares adequados para se trabalhar os conteúdos abordados ao ensino da matemática no Município de Tefé.

INTRODUÇÃO

O uso de recursos didáticos é cada vez mais frequente nas escolas, a utilização de livros, revistas, jornais, jogos entre outros, tem contribuído para o melhor ensinar e apreender.

Ao inserir novos recursos tecnológicos, agregados aos softwares educativos no processo de ensino e aprendizagem, o professor dar ao aluno uma nova visão de ensino. “Neste processo de incorporação, o professor precisa se apropriar criticamente das tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem” (Machado, 2017, p. 24910 apud BEHRENS, 2009). Assim, atividades que pareciam ser complexas, passam a ser resolvidas com maior facilidade, a partir da ludicidade.

Porém, como afirma o autor os softwares atualmente passam a ser usados para a tomada de decisões, inclusive com o surgimento dos sistemas especialistas, que permitem o uso do conhecimento humano como base. Os softwares estão cada vez mais fácies de usar, inclusive permite o próprio usuário a escolher a melhor maneira de realizar as tarefas. Essa ferramenta metodológica tem a finalidade de despertar e motivar os alunos na realização de exercícios complexos e simples.

O planejamento é essencial no âmbito educacional. O professor com metodologias inovadoras induz os alunos a resolver problemas complexos, estimula o senso crítico, e ainda consegue motivar os discentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste trabalho o referencial teórico irá contribuir para o embasamento e discussões elencadas por autores que falam sobre a tecnologia e softwares. Como tópicos, serão trabalhados: A tecnologia e o software no ensino de matemática em sala

O uso do computador para a aprendizagem matemática abre a um leque de possibilidades, e conceitos a critério dos discente, onde os mesmos podem se sentirem a vontade quanto suas

pesquisas, dando novos significados aos trabalhos propostos pelo professor trilhando outros caminhos sem ser o mesmo. Segundo Giardinetto:

O abstrato é entendido através de uma conotação pejorativa, como algo difícil de ser assimilado na medida em que se traduz por um vinculo não imediato como realidade [...]. Já o concreto é entendido como o imediato, como aquilo de que parte o pensamento no processo de apreensão do real (1996, p. 46).

Nesse contexto o que não se vê se torna algo muito difícil de acreditar ou imaginar, de manusear, porque a concepção flui de forma a pensar de várias maneiras o que podemos fazer, e muitas das vezes não é do jeito que imaginamos e isso se torna ruim de manuseá-lo. Já o concreto se torna mais fácil, nos deparamos com a realidade, à maneira com que vemos a compreender os cálculos a expressividade em se tornar muito mais significante para a aprendizagem.

O Software Geogebra tem a função de permitir realização de construções geométricas com a utilização de pontos, retas, segmentos de reta, polígono, etc., é capaz de lidar com variáveis para números, pontos, vetores, derivar e integrar funções, e ainda oferecer comandos para se encontrar raízes e pontos extremos de uma função.

O Winplot que é um utilitário simples que ajuda a criar e editar gráficos 2D e 3D e também é capaz de adicionar efeitos de animação às superfícies. Trabalhar com funções e equações é específico para o campo da matemática e, muitas vezes, é necessário acompanhar uma explicação pelo gráfico correspondente. A interface aparentemente austera esconde muitas funções que não são visíveis à primeira vista e que requerem iniciar um novo projeto para se tornar ativo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como objetivo macro propor aos alunos a fazerem uma comparação entre os softwares Geogebra e Winplot, que foi realizado na Escola Municipal Wenceslau de Queiroz. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo caracteriza-se em relação a pesquisa bibliográfica, pois a mesma dá suporte na realização da fundamentação teórica por meios de consultas do que já foi estudado por alguns teóricos que retratam sobre o tema em estudo.

Já os instrumentos empregados na coleta de dados foram a aplicação de questionários contendo 10 perguntas fechadas no pré-teste e 05 perguntas fechadas no pós-teste, ou seja, apenas uma pergunta teve caráter aberta, sendo que este trabalho teve a participação de 30 alunos do 7º ano "A" e 25 alunos do 7º ano "B" do ensino Fundamental. De acordo com Marconi & Lakatos aborda que “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (1999, p.100).

Para a análise de dados foi utilizado o método de abordagem quanti-qualitativo, onde tende a construir juntas os contextos das investigações sobre o tema em estudo, sendo que suas abordagens são complementares para a criação de um trabalho científico.

Porém, na abordagem qualitativa, a pesquisa teve como foco direto nos dados, ou seja, nas amostras e produzir informações sobre os softwares para realização da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola ao se inserir em um tempo modernizado de grandes possibilidades de recursos tecnológico percebe-se a necessidade da utilização desses objetos tecnológicos para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Apesar dos alunos terem acesso a sala de informática, ainda falta conhecimento e prática para manusearem os aplicativos educacionais. Em comparação aos dois gráficos pré-testes não se percebem grandes diferenças entre as turmas do 7º ano A e B. É fato que ambas as turmas apresentaram um percentual grande na pesquisa por não saberem fazer uma representação gráfica e desconhecendo os softwares.

Foi constatado que dos 55 alunos entre as duas turmas, apenas 4 alunos conheciam os softwares e o restante dos discentes não sabiam sobre essa técnica de ensino e não tinham noção que o aplicativo era capaz de produzir gráficos e resultados quando aplicado em uma equação de 1º grau.

Por fim, esses aplicativos facilitam a compreensão dos conteúdos e motivam os alunos nas aulas de matemática. Conhecer os softwares e suas utilidades é de suma importância para a aprendizagem em sala de aula. Entretanto, esses aplicativos são gratuito e pode ser utilizado com facilidade nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos podemos perceber que a matemática quando aliada a tecnologia se tornam mais viável a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Portanto, as contribuições dos softwares Geogebra e Winplot, apropriados para alguns conteúdos de 7º ano do ensino fundamental, pode trazer enormes contribuições, e isso foi notório ao aborda as comparações usando as equações de primeiro grau.

Espero que este artigo sirva como reflexão da problemática, dando suporte para futuras pesquisas e que as escolas publicas do município de Tefé, possam ter um olhar mais aguçado para a pratica do uso de software educativos e meios tecnológicos em sala de aula, e venha oferecer recursos tecnológico para que os professores possam ter condições de um trabalho mais eficaz, levando a inovação para as salas de aulas um ensino de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Integração das tecnologias na educação. Brasília: MEC/SEED, 2005.

FAVA, Rui. Educação 3.0 – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.

GHIGGI, I. M. F.; SCHMIDT, C. E.; KOCH, B. C. Estudo das cônicas em um ambiente de Geometria Dinâmica. 2013.IV Congresso Internacional de Ensino da Matemática. ULBRA– Canoas, RS.

GIARDINETTO, Jose Roberto Boettger. Abstrato e o concreto no Ensino da matemática: algumas reflexões. Bolema, presidente Prudente, SP, Ano11, Nº12, p.45-57, 1996.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica.7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. Acesso em: 04/10/2018.

MACHADO, M. F. R. C.. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem. In: XIII Congresso Nacional de Educação ? EDUCERE; IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/ CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem, 2017.

Marçulo, Marcelo/ Informática: Conceitos e Aplicações, Pio Armando Benini Filho. – 4. ed. ver. – São Paulo: Érica, 2013.

Palavras-chave: Tecnologia; Software; Equação de 1º grau; Ensino-Aprendizagem.

UM OLHAR DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA SOBRE AS MÍDIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

KLALTER BEZ FONTANA ARNDT - UFSC

DULCE MÁRCIA CRUZ - UFSC

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A discussão sobre a mídia e educação não é novo e vem sendo objeto de estudo em muitas pesquisas acadêmicas, bem como é também contemplado nos documentos norteadores da Educação Básica. Ao falarmos especificamente sobre a Educação Infantil (EI), esse olhar também não é recente e está presente tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) quanto na Base Nacional Comum Curricular (2017). Observar como os recursos midiáticos se fazem presente no cotidiano dessas crianças se torna essencial na contemporaneidade.

É de grande relevância pensar na importância e na necessidade de situar a criança no contexto da contemporaneidade, em que a cultura das mídias exerce significativas influências sobre a produção cultural dos sujeitos. Isso implica pensar que uma nova configuração de infância está sendo constituída, tanto com relação aos novos conceitos quanto às próprias experiências vividas pelas crianças. (GIRARDELLO, 2013, p. 108)

A presença e utilização das mídias no cotidiano da educação infantil continua merecendo um olhar atento, especialmente quando a esse contexto se soma o locus de formação de professores. Importante frisar o entendimento de mídia aqui, se refere tanto a um complexo sistema que envolve os meios de comunicação e produção cultural (mediações) quanto os próprios aparelhos e dispositivos tecnológicos (meios) usados no processo comunicativo.

Assim, o presente trabalho trata-se de um relato de experiência de uma atividade proposta simultaneamente nos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Na UFSC a atividade foi inserida numa disciplina oferecida na 7ª fase do curso presencial, enquanto na UDESC a atividade foi realizada numa disciplina da 4ª fase do curso oferecido na modalidade a distância. Embora sejam de fases distintas, as turmas estavam vivendo um momento similar: a preparação para a vivência docente na educação infantil.

Desenvolvimento

Como docentes desses pedagogos em formação, algo nos inquieta durante essa jornada: qual a percepção desses estudantes quanto ao uso e presença das mídias na educação infantil? Como hoje se faz uso desses recursos no cotidiano desta etapa educacional? Afinal, se é algo tão discutido nos espaços formativos, não deve ser nenhum desafio a inserção desses recursos esses espaços. Aproveitamos a oportunidade em que estivemos como docentes desses acadêmicos, concomitante ao período em que se preparavam para a sua prática docente no estágio, para levantar insumos que pudessem nos trazer lampejos sobre as indagações apresentadas acima.

Enquanto caminho metodológico, escolhemos o levantamento de dados a partir da pesquisa qualitativa, já que nossos sujeitos iriam a campo numa postura de professor investigativo, que previamente à realização de uma ação, deverão ter um olhar apurado sobre o lócus de atuação. Como assevera Pinto (1989), investigar uma realidade social não se resume à aplicação de

instrumentos de pesquisa, mas requer a observação sistemática e atenta de todos os elementos presentes naquele contexto. Para orientar esse olhar investigativo, elaboramos um roteiro com 05 questões norteadoras, contemplando três eixos de análise: presença, utilização e consumo dos recursos midiáticos.

Orientações encaminhadas, tivemos a participação efetiva de 66 acadêmicos da UDESC (sendo 17 da cidade de Balneário Piçarras, 12 da cidade de Quilombo e 33 da cidade de Jaraguá do Sul), e 10 acadêmicos da UFSC (Florianópolis), contemplando 22 instituições, sendo 05 de Balneário Piçarras, 03 de Quilombo, 09 de Jaraguá do Sul e 05 de Florianópolis. Deste total, 20 são CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal) e 02 estão inseridas numa escola de Ensino Fundamental, sendo a grande maioria espaços públicos de educação (20).

A partir dos três eixos de análise, notamos que embora as cidades estejam localizadas em diferentes locais (o que no caso do nosso estado também significa a demarcação de diferentes aspectos culturais), a percepção é similar. Para melhor entendimento, os resultados são analisados por eixo.

1- Presença das mídias: aqui, algumas questões orientadoras auxiliaram os acadêmicos: quais mídias estão presentes e em quais espaços estão disponibilizadas? O projeto da escola e o planejamento docente mencionam e/ou orientam sobre a utilização das mídias no processo educacional? Como retorno, os acadêmicos observaram que a televisão, o DVD e o aparelho de som constituem o conjunto expressivo de mídias na escola. O computador é mencionado também, mas restrito às salas da secretaria ou laboratórios, que em geral não são usados para fins pedagógicos. Em geral, observou-se que os projetos políticos pedagógicos mencionam a importância dos recursos midiáticos na educação, mas sem uma ênfase maior e orientativa para o planejamento e formação docentes.

2- O uso das mídias no processo pedagógico: aqui os acadêmicos foram orientados a observar os elementos presentes na prática de utilização das mídias. A grande maioria dos acadêmicos relatou que o uso das mídias é meramente recreativo. Em alguns casos, foi observado o uso excessivo da televisão, que ficava ligada durante todo o período em que as crianças estavam em sala, sem nenhuma orientação ou trabalho específico sobre a programação. As músicas também eram usadas apenas na recreação, e em alguns casos, foi observado o uso de músicas comerciais não destinadas àquela faixa etária das crianças em sala. Foram poucos casos em que notou se o uso pedagógico de alguma mídia, ou seja, o recurso que tenha sido utilizado com uma intencionalidade pedagógica. A exemplo do celular, que o professor usou o seu próprio na função lanterna (jogo de sombras) e fotografia (para trabalhar o reconhecimento das crianças).

3- Práticas de consumo das mídias: Nesse terceiro eixo de observação, foi solicitado que os acadêmicos percebessem elementos da mídia comercial: em suas narrativas, como isso está presente? E nas brincadeiras, nos jogos utilizados, quais referências utilizadas? E nos produtos de consumo: mochilas, tênis, roupas? Aqui, como já era esperado, observou-se o consumo forte de personagens midiáticos em mochilas, tênis, roupas, objetos de uso pessoal, que em sua grande maioria ostentavam personagens infantis que iam dos super-heróis da Marvel às princesas da Disney, o que reforça a demarcação do que é concebido como masculino e feminino. Outro aspecto do consumo refere-se á personagens midiáticos mais recentes, como é o caso de blogueiros, que tem um lastro de seguidores e já começam a atingir públicos cada vez mais jovens. Nas brincadeiras, notou-se a reprodução de cenas presentes em desenhos animados e filmes, o que mostra a forte influência do mundo midiático no imaginário infantil.

Considerações Finais

O que esse olhar desses pedagogos em formação, de diferentes cidades e contextos nos revelam? Um dos motivos que nos instigou a levar adiante essa atividade, foi de certa forma fazer com que eles percebam as mídias nesses espaços e avaliem seus usos e possibilidades, já

que tais recursos são muitas vezes desprezados em seus projetos de docência, em especial quando voltado à educação infantil. Outro ponto de atenção, que queríamos nos ater, é verificar como as mídias vem sendo utilizadas nesses espaços, já que é algo que se discute, se estuda há tempos e também estão presentes nos documentos oficiais que orientam o trabalho educacional para a pequena infância.

E o que essa atividade mostrou aos acadêmicos, e isso ficou evidenciado em seus relatos. Primeiro, que é preciso estar atento à todos os elementos que cercam o cotidiano da educação infantil e perceber as mídias como elementos influenciadores da infância, que devem ser olhados para além do instrumento em si, mas reconhecendo suas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem. Segundo, que a percepção do uso das mídias ainda meramente recreativa, chamou a atenção do grupo.

Assim, como atividade acadêmica, consideramos os resultados ricos e significativos, já que a maioria dos elementos que caracterizam o uso das mídias se repetiu pelos relatos apresentados. E isso é algo que nos chama a atenção, já que temos toda uma discussão entorno da BNCC que foca o trabalho educacional da educação infantil nos campos de experiência, em que as mídias podem ter seu papel importante, seja como um recurso pedagógico como elementos que integram nosso acervo cultural, alimentam o imaginário infantil e perpassam as brincadeiras, os jogos e as formas de ser e estar em grupo. Acreditamos que com essas atividades, nossos acadêmicos conseguiram ter um olhar apurado e sensibilizado para a importância das mídias no cotidiano infantil para além dos filmes nos momentos de soneca e das músicas nos momentos de acolhida. Quiçá com isso eles possam pensar o planejamento didático de sua prática docente dando um enfoque e atenção especial às mídias e suas sutilezas junto à pequena infância.

Referências

GIRARDELLO, G.E.Ponzi. A produção narrativa das crianças no contexto das mídias. Revista Comunicação & Educação, ano XVIII, n.2. São Paulo, jul/dez, 2013.

PINTO, J.B.G. Pesquisa-ação: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife, 1989, Mimeo.

Palavras-chave: Mídias; Educação Infantil; Formação de Professores

UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA FORMAÇÃO INCIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD

VICTOR FERREIRA RAGONI - UFMS

JULIANA LEAL SALMASIO - UFMS

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Na sociedade digital, na qual estamos inseridos, um dos grandes desafios que os professores enfrentam é fazer uso das tecnologias digitais como os computadores, os celulares e os tabletsde forma pedagógica. Torna-se necessário problematizar o seu uso e procurar mecanismos para criar situações que possam gerar aprendizagens, visto que a diversificação e o acesso aos mesmos ocorre de forma muito rápida e os mecanismos de consulta poderão ser capazes de dinamizar as aulas, bem como mostrar que a educação pode acontecer em todo lugar, não estando mais limitada aos espaços formais.

Esta demanda tem reflexos diretos no papel do professor, o qual necessita adequar suas práticas para o trabalho direcionado a alunos do Século XXI, os quais toleram cada vez menos seguir cursos rígidos que deixam a desejar sobre suas perspectivas e necessidades para suas vidas (LÉVY, 1999).

Para Maturana (2014), a tecnologia pode ser vivida de dois modos: como um instrumento para a ação intencional efetiva ou como um valor que orienta e justifica um modo de viver. Do primeiro modo, a tecnologia pode levar a expansão de nossas habilidades em todos os domínios, já pelo segundo modo, torna-se um vício cujo sua presença justifica-se na expansão de seu uso em nossa sociedade (um modismo digital).

Este entendimento sobre o uso da tecnologia corrobora com a ideia de que a mesma deve ser utilizada de forma pedagógica, atrelada a propostas metodológicas capazes de potencializar os processos de ensinar e de aprender. Ao acompanharmos o desenvolvimento da tecnologia e seu uso pelos diversos ramos de nossa sociedade, poderemos fazer destes artefatos objetos capazes de expandir nossas habilidades.

Segundo Maturana (2014, p. 213), a tecnologia não é a solução para os problemas humanos, porque os problemas humanos pertencem ao domínio emocional, na medida em que eles são conflitos em nosso viver relacional, que surgem quando temos desejos que levam a ações contraditórias. É o tipo de ser humano, Homo sapiens, Homo sapiens aggressansou Homo sapiens arrogans, no momento em que tivermos acesso a uma nova tecnologia, seja como usuários ou observadores, o que irá determinar como a utilizaremos ou o que veremos nela.

Ou seja, a tecnologia por si só não é capaz de solucionar os problemas de nossa sociedade, em especial dos processos de ensinar e de aprender, mas se usada como ferramenta no auxílio as nossas inquietações poderá se tornar uma ferramenta para configurar outro emocionar, no qual professores e alunos sejam responsáveis pela própria ação.

E neste sentido, busca-se a produção de materiais didáticos, como livros digitais e o

desenvolvimento de softwareseducativos que sirvam como suporte para o desenvolvimento de atividades educativas mediatizadas pelo uso das tecnologias digitais por parte dos atuais como dos futuros professores, uma vez que se compreende que durante toda formação são definidos os modos de trabalho dos professores que dificilmente sofrerão grandes alterações no decorrer da sua atuação.

Este modo de trabalho está enraizado em pressupostos teóricos e nas formas de ensinar, em outras palavras, nos métodos e nas estratégias de ensino aprendidas ao longo do tempo, muito antes de iniciar o processo de formação. Por isso, a formação inicial constitui-se em um importante espaço de pesquisa sobre os processos de ensinar e de aprender, visto que neste momento são apresentados aos futuros professores as diversas teorias e metodologias de ensino de forma orientada por seus professores.

Neste contexto, este trabalho apresenta os resultados oriundos de um Projeto de Ensino da Graduação que: digitais na formação inicial de professores de matemática. O projeto tem como objetivo principal produzir um livro digital composto por atividades didáticas para o ensino de matemática mediatizadas pelo uso pedagógico das tecnologias digitais e como objetivos específicos: Estimular o uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na formação inicial de professores de matemática; 1) Potencializar o uso dos recursos computacionais na formação dos futuros professores de matemática; 2)Incentivar o pensamento crítico em relação ao uso das tecnologias digitais nos espaços educativos; 3) Estimular o processo de pesquisa sobre metodologias educativas e uso das tecnologias digitais no processo de formação de professores; 4) Constituir uma rede cooperação entre a formação inicial e continuada de professores. 5) Ampliar o espaço de formação acadêmica e estimular o protagonismo na formação inicial de professores. 6) Evidenciar e estimular o pensamento crítico sobre as práticas pedagógicas.

A produção de um livro digital sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais possibilita a construção de uma rede de aprendizagem capaz de romper com os muros da universidade, fazendo com que o conhecimento produzido na academia seja um conhecimento compartilhado, uma vez que o mesmo poderá ser acessado por todos os sujeitos interessados no momento em que sentirem necessidade de utilizar as tecnologias digitais em seus espaços educativos, contribuindo por assim dizer o que Lévy (2011, p. 29) denomina inteligência coletiva, ou seja, “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências.”.

METODOLOGIA

Inicialmente é feito um estudo sobre as distintas metodologias educativas e sobre os recursos digitais para o ensino de matemática fim de conhecer as diferentes possibilidades para o trabalho docente. Logo após é feita a elaboração de atividades direcionadas a alunos da educação básica. As atividades são elaboradas e discutidas pelos alunos da disciplina de Informática na Educação Matemática, os quais estão no penúltimo semestre de conclusão do curso, e consequentemente poderão ser reestruturadas afim de serem inseridas no livro digital como possibilidades para educação básica. O livro digital é disponibilizado online em um portal vinculado a universidade, possibilitando o acesso de todos os interessados no tema, bem como é disponibilizado via CD-Rom para todas as escolas da rede pública e privada da cidade de Dourados, visando contemplar todos os professores e escolas que não possuem acesso a internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de um livro digital sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais possibilita a construção de uma rede de aprendizagem capaz de romper com os muros da universidade, fazendo com que o conhecimento produzido na academia seja um conhecimento compartilhado,

uma vez que o mesmo poderá ser acessado por todos os sujeitos interessados no momento em que sentirem necessidade de utilizar as tecnologias digitais em seus espaços educativos, contribuindo por assim dizer o que Lévy (2011, p. 29) denomina inteligência coletiva, ou seja, "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta uma mobilização efetiva das competências.".

REFERÊNCIAS

LÉVY, P. A inteligência coletiva. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

_____. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

Palavras-chave: LIVRO DIGITAL; FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; TECNOLOGIAS DIGITAIS

USO DE APLICATIVO MÓVEL COMO AUXÍLIO NA INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE ESCOLAR

ADEMIR BANDEIRA SILVA - UFT

MARLUCE ZACARIOTTI - UFT

Eixo – Educação, Tecnologia e Comunicação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo apresenta o relato de experiência vivenciado pela *Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira*, a partir do desenvolvimento e do uso do Aplicativo para *Smartphone* nominado *ETI Luiz Nunes de Oliveira*, disponível na loja online *Play Store*. Relata os passos percorridos para se chegar à produção do APP sem a utilização de lógica de programação e discute os processos de criação, bem como a experiência dos usuários. Conclui que há grande potencial no uso de tecnologias digitais para favorecer a comunicação e a interação da comunidade escolar nas instituições de ensino.

Palavras – chave: Educomunicação. Aplicativo. Smartphone. Gestão Escolar. Tecnologias digitais.

O acesso à internet nos lares brasileiros vem crescendo de maneira exponencial nos últimos anos. Há inúmeros fatores que corroboram para esse crescimento. A ampliação no número de empresas que ofertam rede via cabo optico, internet via rádio, telefonia móvel. Dentre as citadas, podemos dizer que o boom desse mercado veio mesmo a partir da telefonia móvel. Segundo o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[1], "de 2016 para 2017, o

---

[1]IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Contínua TIC 2017*: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país. Agência IBGE Notícias, 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais. Acesso em 01 de maio 2019.

Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[3], "de 2016 para 2017, o percentual de utilização da Internet nos domicílios subiu de 69,3% para 74,9%, ou três em cada quatro domicílios brasileiros". O órgão afirma que foi um salto de 5,6 pontos percentuais, em um ano. Na área urbana, esse percentual de utilização cresceu de 75,0% para 80,1% e na área rural, de 33,6% para 41,0%. Nesse mesmo período, o número de acesso à rede via computador recuou. Conforme o Instituto, o percentual de pessoas de 10 anos ou mais que acessou a Internet através do celular aumentou de 94,6% (2016) para 97,0% (2017) e a parcela que usou a televisão para esse fim subiu de 11,3% (2016) para 16,3% (2017). A pesquisa apresenta que "por outro lado, o percentual de pessoas que utilizaram microcomputador como via de acesso à Internet caiu de 63,7% para 56,6%, comportamento similar ao uso do tablet, cuja taxa de uso para esse fim caiu de 16,4% para 14,3%, no período". Ou seja, o *Smartphone* superou o microcomputador no acesso a rede, nos lares pesquisados. Podemos inferir que a portabilidade do aparelho móvel contribuiu de modo significativo para essa preferência das pessoas no momento de usarem a Internet.

Segundo Santella (2007, p. 231) "não só a cidade, mas qualquer parte do mundo se tornou acessível ao toque de minúsculos dígitos de um pequeno aparelho". A autora faz

referência ao potencial que o smartphone oferece através de seus aplicativos. Trazer para dentro da gestão escolar essa linguagem fortalece o processo democrático. As tecnologias digitais podem corroborar para melhorar a articulação e os fluxos comunicacionais inerentes ao espaço escolar. Alonso (2007, p. 33) afirma que:

uma articulação entre o administrativo e o pedagógico, facilitando o processo de comunicação interna e externa e possibilitando a gestão do conhecimento produzido pela escola e/ou adquirido pelos vários meios de informação disponíveis.

A autora, assim, aponta as tecnologias digitais como um meio para fortalecer a comunicação interna e externa.

Tendo como base essa importância das tecnologias digitais em sua interface com os processos educacionais, este artigo tratou de analisar a interação ocorrida entre a Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira e a comunidade escolar a partir do desenvolvimento e do uso do Aplicativo para *Smartphone* nominado *ETI Luiz Nunes de Oliveira.* A pesquisa apresenta e discute o uso do APP *ETI Luiz Nunes de Oliveira*, desenvolvido como ferramenta de comunicação assíncrona, que foi projetado para rodar em *Smarthphone*. O primeiro momento da análise levou dois meses para implementar a ferramenta, que compreende os meses de março e abril de 2019. Vale lembrar que este resumo aborda apenas uma parte da pesquisa, pois a apresentação de todos os resultados demandaria mais espaço e tempo.

O contexto

A interação com as famílias dos estudantes antes do APP se dava por meio de telefone e através de bilhetes. O aplicativo foi desenvolvido no site de criações *appsgeyser.com* a partir do banco de dados produzido e alocado na plataforma de criação de páginas para internet, *webnode.com*. Voltado para rodar nos sistemas *Android e iO9*, o aplicativo foi pensado para alcança alunos, pais, professores e equipe administrativa da Unidade Escolar e demais interessados. A partir do aplicativo, o acesso foi ampliado, pois foi disponibilizado aos usuários a possibilidade de enviar mensagens através do formulário Contato/Ouvidoria, que está dentro do APP. O usuário pode se questionar: mas qual é a novidade? O e-mail já faz isso, ou seja, seja, seria possível mandar mensagens por e-mail. A novidade está em poder acessar uma série de informações em um só lugar, tudo isso a partir de um toque na tela do smartphone.

A comunicação seja interna ou externa em uma instituição precisa ser de qualidade e atender de forma integral as pessoas que orbitam no universo dela. Para alcançar a integralidade, alguns pontos precisam ser observados. Este artigo propôs trazer uma experiência prática de uso de um aplicativo para melhorar a comunicação de uma escola no interior do país. Importante pensar sobre as possibilidades para melhor as relações de comunicação no ambiente institucional, no caso, uma Unidade Educacional, a partir de tecnologias disponíveis e que já fazem parte do cotidiano das pessoas.

Tendo isso como objetivo, a escola disponibilizou o aplicativo para Smarthphone, que entrou no Projeto Político-Pedagógico como ferramenta na perspectiva de uma proposta de gestão democrática, uma vez que as ações realizadas na escola passam a ser divulgadas no aplicativo tanto para a comunidade escolar quanto para qualquer outro interessado.

O APP em execução

A Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira a partir do lançamento dessa ferramenta, procurou alinhar a gestão ao modelo comunicativo atual. Entendemos que as formas tradicionais como telefone fixo e bilhetes ainda precisam permanecer como alternativas para casos particulares, mas há necessidade urgente de inserir as tecnologias digitais no processo de comunicação e de interação da comunidade escolar.

A Unidade escolar percebeu através do *feedback* – respostas enviadas pelos os usuários através da página “Contato/Ouvidoria”, disponibilizada no APP, que o dispositivo atingiu seu

objetivo, pois conseguiu informar e criar interação entre os envolvidos no processo educativo: pais, alunos, equipe docente e equipe administrativa.

Em um dos retornos que tivemos a mãe de uma aluna destacou: "o aplicativo vai facilitar muito a nossa vida, não que vou me afastar da escola, continuarei indo, pois gosto de conversar com os professores, com a supervisora. Ter um canal de comunicação a mais é muito importante". A professora de Ciências, Fabíola Almeida enfatizou que o APP disponibiliza um resumo de tudo que a escola pode oferecer aos pais, professores e alunos. A mesma afirma que antes para acessar o Diário do professor era necessário ir a um navegador de internet, digitar o endereço na barra de endereço. Com o APP, basta clicar no banner que se consegue acessá-lo e, além disso, poder alimentar o diário no celular é muita praticidade.

O tempo de utilização do aplicativo, que estamos chamando de fase de testes, foi de apenas dois meses. Na próxima fase da pesquisa vamos levantar, por meio de entrevistas, dados mais qualitativos e com mais tempo de utilização do APP. Assim poderemos trazer outros elementos importantes para a discussão dessa experiência, dados mais qualitativos para agregar na análise dessa ferramenta como suporte de gestão democrática e de melhoria em ambiente escolar. De qualquer forma, já foi possível perceber que tanto alunos, quanto pais, professores e gestores demonstraram muito interesse pela plataforma, além de identificarmos uma significativa melhoria no fluxo de informações de interesse desses públicos.

Referências

ALONSO, M.. Formação de Gestores Escolares: **Um Campo de Pesquisa a Ser Explorado**. In: ALMEIDA, M. E. B. de & ALONSO, M. (orgs.). **Tecnologias na formação e na gestão escolar, São Paulo**: Avercamp, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD Contínua TIC 2017*: Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. Agência IBGE Notícias,** 2018**. Disponível em:** https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais. Acesso em 01 de maio 2019.

SANTELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Modernidade.** São Paulo: Paulus, 2017. 468p.

Palavras-chave: Educomunicação; Aplicativo; Smartphone; Gestão Escolar; Tecnologias digitais.

- ENSINO E PRÁTICAS NAS LICENCIATURAS

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

MÁRCIA REGINA BERBETZ CONTE - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Há alguns anos que no Brasil as crianças com necessidades especiais eram atendidas em escolas especiais e após os grandes movimentos sociais e da legislação, proporcionou a inclusão das crianças em escola regular fosse efetivada. No entanto, naquela época o foco foi apenas das políticas especiais e não a particularidade de aprendizagem desses estudantes.

A partir do documento de Salamanca (1994) reconhece-se a necessidade e a urgência de se providenciar uma educação que seja voltada pessoas (crianças, jovens e adultos) com necessidades de educação especial. Para isso, as instituições de ensino devem garantir uma educação de qualidade que privilegie todos os educandos, independentemente das suas condições, físicas, emocionais, sociais, linguísticas, entre outras (UNESCO, 1998).

Embora conseguissem avançar historicamente na educação inclusiva, ainda temos um longo caminho a percorrer com relação à inclusão de todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, em especial os estudantes com (DV). É visível, ainda, no ambiente escolar que a inclusão não ocorre de fato. O que ocorre é a inserção de estudantes com deficiências, muitas vezes com a implantação de métodos de ensino excludente, sem a preocupação com suas necessidades específicas.

O ensino inclusivo da Matemática para deficientes visuais na escola regular é bastante complexo e exige uma leitura ampla e crítica pela maioria dos profissionais da Educação, pois é na relação entre professor-estudante e a prática pedagógica que se encontram a superação das barreiras, desenvolvendo maior interação e socialização, fatores que favorecem o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre muitos desafios que são encontrados para a consolidação no ensino da Matemática inclusiva, estão a falta de capacitação dos professores da Educação Básica para trabalhar com os estudantes DV e, também, materiais didáticos para o ensino dos conteúdos matemáticos.

Nessa perspectiva, para que a inclusão se nesse ambiente é por meio do desenvolvimento de materiais didáticos na concepção do Desenho Universal (DU) que consiste em produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva (CAST, 2014; GABRILLI, 2015).

Com isso, analisamos a utilização de um Material Manipulável Tátil (MMT) concebido na concepção do DU voltado para o ensino da álgebra, indicando aspectos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente inclusivo.

Partindo da problemática encontrada pela professora do 8º ano do Ensino Fundamental em ensinar operações algébricas com polinômios em uma sala com um aluno com Deficiência Visual, elaboramos um MMT inspirado no material dourado criado por Maria de Montessori.

Tal MMT é embasado em princípios do DU, visando atender estudantes, com as diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, que se constituem nas soluções que compõe a acessibilidade (CAST, 2014). Ainda, atende especificações estabelecidas por Cerqueira e Ferreira (2000) que são tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade de manuseio e resistência de segurança.

De acordo com Ferronato (2002, p.41) a utilização de materiais concretos, (objetos físicos, sólidos geométricos, embalagens, entre outros) são imprescindíveis no ensino para deficientes visuais, "haja vista que (eles) tem no concreto, no palpável, seu ponto de apoio para as abstrações". O autor afirma que essa prática vem promover a compreensão dos conteúdos de Matemática de uma forma mais eficiente para estudantes com DV.

Para analisar o MMT foi elaborada uma sequência de atividades voltada para o ensino das operações fundamentais com polinômios, de modo que possibilitasse a realização de forma absoluta, dos objetivos relacionados ao conteúdo e ao mesmo tempo, permitissem a observação do processo de ensino e aprendizagem.

Tal prática leva a refletir sobre a importância de propostas que "incluem desde o planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para o além dela", criando nos estudantes mecanismos e mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p.618).

Neste contexto, as aulas foram conduzidas pela professora regente (PR) que organizou o espaço e aplicou as atividades em grupo com a finalidade de estimular e promover a utilização do MMT em conjunto com a sequência de atividades, promovendo a aprendizagem, a interação e a socialização.

Ao primar por essas atividades, percebe-se que a interação com o MMT favorece a construção do conhecimento matemático, bem como, a formulação de conjecturas que envolviam os conceitos de operações com polinômios, aproximando os estudantes dos conhecimentos científicos. As análises da pesquisa mostram maior interesse dos estudantes a realizarem as atividades propostas e, ainda, que os estudantes que não se relacionavam com o estudante com DV, buscaram interagir e ajudar na resolução da atividade proposta. Devido ao MMT na concepção do DU foi possível verificar que em muitos momentos o estudante com DV realizou as atividades com maior facilidade e entusiasmo, auxiliando os demais colegas do grupo, sendo assim ocorrendo a verdadeira inclusão. Também foi possível observar que a interação entre PR-estudantes e estudantes–estudantes contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem e a socialização por meio da troca de experiência entre as partes.

Pode-se concluir que a utilização do MMT elaborados na concepção do DU, apresenta possibilidades em minimizar barreiras na trajetória de estudantes com DV.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAST. About UDL. Disponível em:http://www.cast.org/udl/index.html Acesso: 19 mar. 2018.

CERQUEIRA, Jonir, B.; FERREIRA, Elise, M. B. Os recursos didáticos na educação especial. Rev. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ed. 15, jan/abr. 2000. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=57. Acesso em out. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Universidade Católica de Santos, Santos, SP, Brasil. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GABRILLI. M. Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão. (LBI). Disponível em: http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf Acesso: 13 ago. 2018.

FERRONATO, Rubens. A construção de instrumento de inclusão no ensino de matemática. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82939 acesso em 13-08-2018.

UNESCO, Declaração de Salamanca (1994).
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso : 01 Jun. 2019

Palavras-chave: Educação Inclusiva para Deficientes Visuais; Matemática; Materiais didáticos; Desenho Universal; Prática pedagógica

A AVALIAÇÃO DA INSTRUÇÃO POR PARES COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE MOL E DA CONSTANTE DE AVOGADRO

CAROLINE RAPHAELA DYBAS - PUC PR

GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR

LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Ao longo dos anos os professores de química discutem sobre novas metodologias de ensino para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Onde estes professores verificam desmotivação e dificuldades dos estudantes principalmente em conteúdos que apresentam cálculos. Tendo em vista esses dois fatores, o intuito dessa pesquisa é avaliar uma metodologia ativa comparada com uma metodologia considerada "tradicional" por alguns autores para o ensino do conceito de Mol e da constante de Avogadro, apontando os principais pontos em relação a aprendizagem dos estudantes.

Introdução
Quando se analisa o contexto atual do ensino de química, verifica-se que os estudantes não se interessam e nem se motivam em aprender o conteúdo que é apresentado pelo docente. Podendo estar relacionados com a forma em que os assuntos são expostos em sala de aula e com os conteúdos que apresentam cálculos, sendo onde os estudantes apresentam mais dificuldades.
O Mol é base de muitos conceitos, correspondendo aos problemas estequiométricos, cálculo de soluções entre outros. Sendo considerado uma das unidades mais importantes da química, devido a esse fato deve ser bem compreendido. O conceito de Mol é muito abstrato para os estudantes e as aulas expositivas focam na transmissão do conteúdo, não conseguindo esclarecer as definições sendo um conceito vago para os discentes.

Problemática/Problema
Os estudantes apresentam diversas dificuldades em relação à disciplina de química, sendo uma delas em relação com a matemática que alguns conceitos, como o mol e a constante de Avogadro apresentam. Além disso, os métodos estudados usualmente promovem apenas a aprendizagem individual, desvalorizando os diálogos em grupo e uma aprendizagem colaborativa.

Objetivo Geral
Avaliar a metodologia Instrução por Pares comparada com a aula expositiva-dialogada para a compreensão dos conteúdos de Mol e da constante de Avogadro envolvendo sua relação com a matemática, em duas turmas do ensino médio, sendo uma utilizando a instrução por pares e a outra a aula expositiva-dialogada.

Objetivos Específicos
Os objetivos específicos para a metodologia instrução por pares na turma A são: Avaliar o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos de moléculas, fórmula molecular, balanceamento de reações químicas pelo método de tentativas, massa atômica e massa molecular; Entregar o material de estudo prévio; Avaliar o aprendizado dos discentes através

de um teste conceitual abordando o conteúdo de Mol e a constante de Avogadro; Aplicar uma avaliação conceitual abordando os temas Mol e a constante de Avogadro.

Já para a metodologia expositiva-dialogada na turma B os objetivos específicos foram: Avaliar o nível de conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos de moléculas, fórmula molecular, balanceamento de reações químicas pelo método de tentativas, massa atômica e massa molecular; Realizar uma aula expositiva-dialogada relacionando o conteúdo de Mol e da constante de Avogadro com o dia-a-dia dos alunos com resolução de exercícios de fixação; Aplicar uma avaliação conceitual abordando os temas Mol e a constante de Avogadro.

Metodologia

Todos os materiais utilizados durante a aplicação da sequência metodológica foram desenvolvidos abordando os mesmos conteúdos.

Para a turma A na primeira aula foi aplicada a avaliação diagnostica, a explicação da metodologia e a entrega do estudo prévio, já na segunda aula foi realizada o teste conceitual avaliando a porcentagem de acertos (abaixo 30% o conteúdo será retomando pelo professor, entre 30% a 70% ocorre a discussão entre os pares e acima de 70%, o docente apresenta o próximo conteúdo) e na terceira aula foi aplicada a avaliação conceitual.

Na turma B, a primeira aula foi aplicada a avaliação diagnostica, na segunda aula a aula expositiva-dialogada acompanhada de uma lista de exercícios para fixação do conteúdo e na terceira aula ocorreu a aplicação da avaliação conceitual.

Fundamentação Teórica

As aulas do tipo expositiva-dialogada promovem iniciativas nos estudantes em participar da aula como também fazer com que estes ouçam as opiniões dos colegas com respeito. Este tipo de aula estimula a construção de argumentos embasados em conhecimento químico (LOUREÇO; FERREIRA; QUEIROZ, 2016, p. 517).

Utilizar metodologias ativas em sala de aula facilitam ativas em sala de aula facilita a compreensão de alguns conceitos apresentados motivando os estudantes, além de modificar aulas monótonas e rotineira agregando assim um conhecimento de forma prazerosa (SILVA; SALES; SILVA, 2017, p. 335).

A Instrução por Pares (do inglês: Peer Instruction) é uma metodologia desenvolvida na década de 90 por Eric Mazur (SCHELL, 2013, p. 1). O objetivo dessa metodologia é estimular a interação entre os discentes gerando interesse a partir do foco ativo dos estudantes nos conceitos apresentados (PALHARINI, 2015, p.58).

Resultados

Na avaliação diagnostica foi verificado que os estudantes das duas turmas apresentavam os conhecimentos necessários para que fosse aplicada as metodologias, onde a turma A apresentou o resultado por cerca de 79% e a turma B apresentou 72%, essa diferença no resultado pode ter sido influenciado por questões comportamentais, onde a turma B apresenta um maior número de estudantes do que a turma A.

Na instrução por pares, os estudantes não realizaram a leitura prévia do material, o que acabou afetando nos resultados apresentados. No teste individual a turma apresentou cerca de 40% de acertos, onde segundo a metodologia parte-se para a discussão entre pares. Após as discussões os resultados foram de 65%, porém a porcentagem adequada segundo o autor da metodologia é de 70% (MAZUR, 2015, p. 31). Para que seja obtido melhores resultados orienta-se que a metodologia seja aplicada durante um longo período (DINIZ, 2015, p. 39).

Para analisar a aula expositiva-dialogada, os resultados foram obtidos através da porcentagem de acerto da lista de exercícios, onde o resultado foi cerca de 82%, visto que nesses 18% podem estar alguns estudantes que não conseguiram compreender os conceitos. Foi observado que os

estudantes demonstraram interesse pela aula, questionando e respondendo às perguntas propostas.

Os resultados da avaliação conceitual na turma B foram melhores que o da turma A, onde foi observado que na turma B 80% dos conseguiram compreender o conteúdo e na turma A apenas 69%. Em comparação das metodologias foi observado que a aula expositiva-dialogada apresentou melhores resultados que a instrução por pares, sendo nesse caso o melhor método de ensino, visto que para obter-se melhores resultados necessita procurar adaptações da metodologia, como também começar a trabalhar as metodologias ativas desde os anos iniciais de formação dos estudantes.

Referências

DINIZ, Alan Corrêa. **IMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO PEER INSTRUCTION EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015. Disponível em: http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/7700/texto%20completo.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 jun. 2019.

LOURENÇO, Ariane Baffa; FERREIRA, Jerino Queiroz; QUEIROZ, Salete Linhares. **LICENCIANDOS EM QUÍMICA E ARGUMENTAÇÃO CIENTÍFICA: TENDÊNCIAS NAS AÇÕES DISCURSIVAS EM SALA DE AULA**. 2016. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/ED20150592.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa.** Porto Alegre: Penso, 2015. 272 p.

PALHARINI, Cristiano Fernando Goi. **A aprendizagem de conceitos da física com a utilização do método de ensino instrução pelos colegas.** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação nas Ciências, Programa de Pós-graduação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015. Disponível em: https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/educacao-nas-ciencias. Acesso em: 27 jun. 2019.

SCHELL, Julie. **Instrução pelos Colegas para iniciantes: o que é Instrução pelos Colegas.** Trad. Maykon Müller. 2013. Disponível em: https://blog.peerinstruction.net/instrucao-pelos-colegas-para-iniciantes-o-que-e-instrucao-pelos-colegas-peer-instruction/. Acesso em: 27 jun. 2019.

SILVA, Francisca da; SALES, Luciano Leal de Morais; SILVA, Maria das Neves da. **O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO COM DISCENTES DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB**. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, p.333-344, set. 2017. Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/372. Acesso em: 27 jun. 2019.

Palavras-chave: Conceito de Mol; Aula expositiva-dialogada; Instrução por Pares.

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DE DOCENTES DE FÍSICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM

NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM

MARIA ESTELA GOZZI - UEM

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo identificar e analisar as concepções de avaliação que docentes de Física possuem, segundo as lentes teóricas da natureza do conhecimento científico, discutido por Jean Piaget (1981). Os sujeitos participantes da pesquisa são professores de uma universidade pública paranaense, que ministram aulas nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Física.

Esta temática se justifica, uma vez que, apesar de muitos docentes acreditarem realizar uma prática avaliativa que valorize o espírito crítico e investigador dos alunos, o que se verifica na prática é uma avaliação que prioriza o exame e a seleção de estudantes segundo um juízo de valor (LUCKESI, 2018). Além disso, o modo de avaliar deve ter especificidades nas diversas áreas do conhecimento. Dito de outro maneira, um docente de Matemática não deve avaliar seus alunos de maneira similar a um docente de Física, já que esses conhecimentos possuem naturezas distintas (DEBASTIANI; FRANCO; NOGUEIRA, 2018).

Segundo Piaget (1981), existe três conhecimentos distintos: o físico, o lógico-matemático e o social. O conhecimento físico e o lógico-matemático constroem-se a partir da experiência dos sujeitos sobre os objetos. Contudo, enquanto o primeiro destes refere-se à ação de se retirar as características físicas do objeto, o segundo se consolida por meio da coordenação das ações do sujeito sobre o objeto. O conhecimento social é aquele proveniente de transmissões sociais, construído segundo trocas de informações entre sujeitos (SARAVALLI; GUIMARÃES, 2010). Desta maneira, podemos compreender que cada ciência possui uma natureza distinta quando nos referimos à construção do conhecimento. Por exemplo, a natureza do conhecimento da disciplina de Física não é similar ao da Biologia, pois enquanto o primeiro se fundamenta nos conhecimentos físico e lógico-matemático, o segundo é primordialmente físico (DEBASTIANI, 2017). Enquanto o conhecimento físico tem como sua fonte o objeto em que são retiradas suas características, o conhecimento lógico-matemático tem sua origem no sujeito que realiza as coordenações de suas ações. Já no conhecimento social, a origem do conhecimento está nos objetos e nos sujeitos de uma determinada realidade social (ASSIS, 2003).

Em uma vertente pedagógica, ao conhecermos a natureza do conhecimento científico, compreendemos que um docente de História deve atuar de maneira distinta ao de Física ou de Matemática. Este aspecto inclui toda a parte de preparação de conteúdos das disciplinas ministradas, a maneira como os alunos podem construir tais conhecimentos, além de como deve ser realizada uma prática avaliativa que considere a natureza do conhecimento de suas áreas.

Exemplificando esta situação, um docente que ministra disciplinas de Física deve considerar a avaliação como um processo que evidencie a construção de um conhecimento fundamentado no conhecimento lógico-matemático e físico, concebendo os conhecimentos prévios dos discentes. Ao analisar uma prática que priorize a memorização e treinamento de um conjunto de dados, toda a parte lógica-matemática deixa de ser considerada, pois não existe a coordenação lógica de ações sobre um conhecimento em potencial construção. O que se observa é uma memorização sem sentido, desconsiderando a observação dos dados (conhecimento físico), e a sua possível construção lógica, por meio das coordenações das ações do sujeito sobre os dados (conhecimento lógico-matemático).

Metodologia

Destacamos que esta pesquisa é componente de uma investigação maior, cujo objetivo é analisar a concepção e métodos de avaliação de professores do ensino superior. Considerando que a prática dos docentes formadores de professores é fundamental neste processo de construção do fazer docente, realizamos esta investigação que objetivou identificar e analisar as concepções que docentes de Física possuem a respeito de avaliação analisando na perspectiva da natureza do conhecimento científico.

Os dados considerados neste trabalho, foram obtidos a partir de um questionário aberto realizado com docentes de uma Instituição de Ensino Superior pública (IES) do estado do Paraná, que ministram disciplinas nos cursos de Licenciatura em Física (LF) e Licenciatura em Ciências Naturais (LCN). Apesar do questionário contar com oito questões, restringimos nosso estudo a somente uma pergunta, devido a limitação de caracteres existente para os trabalhos deste evento. Assim, a questão analisada foi "Para você, o que significa avaliação?"

Ressaltamos que os docentes que atuam na LF são bacharéis e licenciados em Física. Consideramos oito professores neste trabalho, de maneira que nesta pesquisa serão representados pela letra maiúscula P, acompanhada por um número de 1 a 8.

Análise dos dados

Considerando as respostas apresentadas pelos oito docentes de Física, observamos que sete destes professores não consideram a natureza do conhecimento físico quando inferem sobre a temática avaliação. Apenas um docente parece compreender um dos fundamentos primeiros deste conhecimento científico, à saber, os conhecimentos prévios para a construção do conhecimento da disciplina de Física. A seguir, apresentamos trechos das respostas dos docentes para a questão analisada.

Questão: Para você, o que significa avaliação?

P1: "*Verificar o grau de conhecimento de um determinado tema*".

P2: "*Eu verificar através do retorno dos alunos, como está sendo a assimilação deles referente ao conteúdo administrado em sala de aula*".

P3: "*É o processo pelo qual se é possível quantizar a aprendizagem*".

P4: "*Avaliação significa conhecer os conhecimentos dos meus alunos, sejam os que eles trazem, sejam os que eles constroem nas disciplinas conjuntamente comigo. Além de conhecer como o meu trabalho está sendo desenvolvido com esta turma*".

P5: "*A avaliação é um processo complexo, visto que, pode-se ter um objetivo de avaliação de aprendizagem ou objetivo de avaliação de desempenho. Culturalmente nossas Instituições de ensino se pautam pela avaliação de desempenho*".

P6: "*A avaliação é um procedimento para mensurar o aprendizado averiguado, se o acadêmico atingiu o esperado*".

P7: "*Uma maneira de verificar e quantificar o aprendizado*".
P8: "*Averiguar a compreensão de conteúdos determinados no programa, pelo aluno*".

Por meio das respostas supracitadas, observamos que somente P4 foi capaz de compreender a avaliação como um processo de construção de conhecimento pautado no que os alunos trazem consigo em suas estruturas cognitivas, para a partir daí realizar uma análise do que construíram com a avaliação realizada. Nesse sentido, a compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, que é um dos fatores fundamentais para a construção do conhecimento científico, em particular do conhecimento físico, é considerado pois pode garantir uma prática docente que sofra modificações buscando atingir todas as competências necessárias para a construção de estruturas cognitivas do conhecimento da disciplina de Física.
Quando analisamos as respostas apresentadas pelos demais docentes desta pesquisa, verificamos que suas ideias estão arraigadas à concepções de verificacionismo e mensuração de conhecimentos analisados na prática avaliativa. Esta é, pois, uma situação em que todo o conhecimento científico é deixado em segundo plano, uma vez que não se prioriza a construção de estruturas cognitivas. Nesse sentido, a avaliação não possui nenhum fundamento que permita auxiliar no processor da construção do conhecimento físico.

Considerações

Este trabalho permitiu inferir que a maneira como os docentes de Física concebe a avaliação, não é consoante com a natureza do conhecimento físico, apresentando por Piaget (1981). Identificamos que concepções como verificação do conhecimento e mensuração de aprendizagem estão fortemente presentes em suas falas, distanciando de uma ideologia de prática avaliativa que busque conceber os alunos como agentes do conhecimento.
Nesse sentido, entendemos que docentes de Física em formação ou aqueles que já atuam em todos os níveis de ensino, devem ser apresentados às discussões ou cursos de formação que trabalhem aspectos da Epistemologia, em particular conceitos da natureza do conhecimento científico, uma vez que tais concepções possibilitam uma estruturação e entendimento de como esta área do conhecimento deve ser considerada, quando realizamos uma prática docente que respeite sua natureza.

Referências

ASSIS, O. Z. M. (2003). Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. PROEPRE: **Fundamentos Teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, p. 01-16.
DEBASTIANI, J.N. **A prática docente na educação a distância: uma análise segundo a natureza do conhecimento científico**. 2017. 248f. Tese (Doutorado) – UEM, Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – Campus de Maringá, 2017.
DEBASTIANI, J.N.; FRANCO, V.S.; NOGUEIRA, C.M.I. Educação a Distância: Uma análise da Prática Docente Segundo Pressupostos da Natureza do Conhecimento Científico. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em: seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/download/84/262.
LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
PIAGET, Jean. (1981). **Lógica e conhecimento científico**. 2º Vol. Porto: Editora Livraria Civilização, 590p.

SARAVALLI, E. G.; GUIMARÃES, T. (2010). Ambientes educativos e conhecimento social: Um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01 - p. 157-184. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100008. Acesso em 04/06/2019.

Palavras-chave: Avaliação; Natureza do conhecimento científico; Formação docente.

A FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR FORMADOR NO CURSO DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

MAURO ROBERTO DOS SANTOS - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta o mapeamento da produção do conhecimento sobre a formação didática do professor formador no Curso de Licenciatura em Matemática encontrado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas revistas eletrônicas de Educação indexadas no portal de periódicos da CAPES. O mapeamento busca verificar o estado atual das reflexões e constatações de pesquisadores sobre o dilema histórico da formação nas licenciaturas que problematiza a relação entre o conhecimento da didática e o conhecimento específico do professor formador no curso de Matemática. O objetivo da pesquisa foi compreender os fundamentos teóricos que embasam a discussão da formação específica e didática na licenciatura em Matemática para embasar o desenvolvimento da dissertação de mestrado do presente autor. A formação do Professor de Matemática no Brasil vivencia várias adaptações para atender as diversas demandas impostas por uma sociedade em transformação. Sucessivas mudanças verificadas na formação desses professores colaboraram na manutenção de processos viciosos e descontínuos, comprometendo aspectos de suas práticas pedagógicas. A sua formação postula-se como uma variável a ser analisada devido aos modelos que se mantém no contexto educacional, uma vez que as discussões sobre o problema de qualidade de ensino no país são recorrentes. Revendo a história da educação brasileira, dois aspectos se destacam na formação dos professores de Matemática, isto é, os seus conhecimentos específicos e didáticos. O desafio está em equilibrar essas duas dimensões no processo formativo desse professor. Interessa analisar como elas se distribuem ao longo do Curso de Licenciatura de Matemática, ou seja, investigar quais são os elementos articuladores das práticas pedagógicas necessárias para a relação entre o conhecimento específico e o didático na formação do professor de Matemática. A formação do professor no Brasil possui entraves que vão desde o diagnóstico inadequado dos problemas, soluções distantes das necessidades, diretrizes e leis da educação que nem sempre dão conta de atender a demanda solicitada, teorias pedagógicas sem uma melhor análise dos seus pontos favoráveis à educação, políticas públicas de redução de custos nessa formação, agravando o sistema de ensino por meio da separação entre a teoria da prática. Saviani (2011) sugere uma nova concepção para a formação do professor, baseada num padrão universitário e como local específico para essa formação, defendendo uma política educacional de longo prazo, priorizando essa formação de forma culta e não apenas pautado nos domínios específicos (SAVIANI, 2011, p.07-19). O autor apoia um estudo mais reflexivo sobre as questões pedagógicas, expurgando as divisórias entre a teoria da prática e o conteúdo da forma e por fim rever as condições de trabalho desse profissional, inclusive a sua valorização através de salários compatíveis com a sua responsabilidade na sociedade. Em relação ao ensino da Matemática de maneira efetiva é importante pontuar que o processo de ensino aprendizagem procure conduzir o aluno a investigar e explorar de forma dinâmica aquelas situações intrigantes do seu cotidiano, em último caso o interesse na resolução de problemas. Para contribuir com o processo de investigação, realizou-se uma pesquisa

referente a produção do conhecimento com base em teses, dissertações e artigos que remeteram a outras fontes a serem consultadas. A pesquisa bibliográfica se concretiza de registros disponíveis em estudos elaborados por outros pesquisadores, traduzindo-se numa fonte considerável para a contribuição da pesquisa que se objetiva em realizar através de um conjunto ordenado de ações em busca de soluções atento ao objeto de estudo (SEVERINO, 2010, p.122). A pesquisa nos bancos de dados utilizou os termos "formação didática no Curso de Licenciatura em Matemática" e "a formação de Professores de Matemática", considerando a estreita relação entre eles. A investigação resultou um total de dezessete teses (17), sendo nove (9) sobre a Didática da Matemática e oito (8) sobre a Formação de Professores de Matemática, evidenciando equilíbrio entre as duas dimensões pesquisadas. Em relação às dissertações, foram encontrados um total de catorze (14) trabalhos, sendo onze (11) sobre a Didática da Matemática e apenas três (3) sobre a Formação de Professores de Matemática, evidenciando uma forte tendência no interesse em pesquisar as questões didáticas relacionadas ao Curso de Licenciatura de Matemática. Sobre os artigos, foram apurados um total de quarenta (40) trabalhos, sendo que doze (12) investigaram as questões relacionadas à Didática da Matemática e vinte e oito (28) a Formação de Professores de Matemática, trazendo à tona uma ampla abordagem sobre a formação desse profissional. Esses artigos também foram considerados para a análise, pois proporcionam um entendimento maior acerca da formação do Professor de Matemática relacionada com seus aspectos didáticos, formação que ao longo dos tempos vem produzindo preocupação, haja visto o levantamento citado. Dos setenta e cinco (75) estudos apurados, vinte (21) estão relacionados ao saber matemático e suas práticas pedagógicas, sendo 28% do total. Dezenove(19) estudos tratando as condições para a formação de um professor de Matemática, ou seja, 25% do total. A didática na formação do professor de Matemática foi tratada em sete(7) trabalhos, isto é, 9% do total. A estrutura de um curso de Licenciatura de Matemática esteve presente em cinco(5) pesquisas, preenchendo 7% do total, enquanto o currículo dos cursos de licenciatura em Matemática em cinco(5) estudos, ocupando 7% do total. A formação do professor formador em três(3) pesquisas e a articulação entre teoria e prática na formação do professor de Matemática em três(3) trabalhos, perfazendo os dois objetos em 8% do total. Duas (2) pesquisas abordaram sobre a prática de ensino como componente curricular num curso de Licenciatura de Matemática, representando 3% do total. As demais pesquisas tiveram como objeto de estudo: as disciplinas pedagógicas num curso de Licenciatura de Matemática, a atualização dos projetos pedagógicos, a contribuição da Teoria da Atividade na formação do professor, as disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado num curso de Licenciatura de Matemática, a didática da Matemática, a disciplina de Educação Matemática, as práticas pedagógicas, a motivação em uma aula de Matemática, a aprendizagem como pressuposto na formação do professor e a reforma do ensino superior, totalizando 10 trabalhos, preenchendo 13% do total. Dos estudos, destaca-se por uma aproximação maior, a tese de D'ANTONIO (2013) sobre a Comunicação e Saberes Docentes: Uma reflexão sobre o Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Maringá". A autora realiza um diagnóstico das disciplinas pedagógicas nesse curso, sob a forma de pesquisa qualitativa e de análise de discurso e práticas pedagógicas, mediante a observação das aulas de Teoria e Prática Pedagógica; Estágio Supervisionado e regências pelos futuros docentes. Verificou a contribuição desse curso especialmente das disciplinas de caráter pedagógico, no processo de construção dos saberes docentes, no desenvolvimento de melhores práticas em sala de aula e na influência do discurso dos professores formadores na prática dos futuros professores. O referencial teórico que embasou a pesquisa de D'Antonio (2013) foi o de Lee Shulman (1986, 1987), que debate sobre o conhecimento docente e na crítica sobre a dicotomia presente na formação de professores em torno de dois eixos tradicionais (conhecimento específico e

conhecimento pedagógico), Shulman (1986, 1987), explicita algumas categorias que dão suporte à base do conhecimento do conteúdo no ensino, sendo três tipos de saberes: o saber disciplinar; o saber pedagógico disciplinar e o saber curricular. Os resultados da pesquisa mostraram que apesar do aumento significativo de disciplinas de caráter teórico prático, a ênfase nos aspectos teóricos e a predominância de disciplinas formais, cujas crenças recaem na concepção de que um bom conhecimento matemático é suficiente para formar um bom professor, parece prevalecer entre boa parte dos professores que lecionam disciplinas para a licenciatura (D'ANTONIO, 2013, p.8). Apesar dos dados levantados terem sidos divididos em dois grupos através das expressões "formação didática no Curso de Licenciatura de Matemática" e "formação do professor de Matemática", os resultados mostram uma aproximação considerável entre os temas investigados, demonstrando a interação entre eles diante da questão formação dos professores de Matemática num curso de licenciatura. O mapeamento teórico possibilitou a compreensão da importância do formador de professores de Matemática, desde a sua formação didática até a sua contribuição no processo de ensino aprendizagem, refletindo também sobre o papel do ensino superior em nosso país. Trouxeram à tona a necessidade de uma maior articulação entre a teoria e prática pedagógica do professor de Matemática.

Referências

D'ANTONIO, Sandra Regina. Comunicação e saberes docentes: uma reflexão sobre o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013, p.8.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil:dilemas e perspectivas. Artigo publicado em Poiesis Pedagógica – V.9, N.1 jan/jun.2011, pp.07-19.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª edição revisada. São Paulo: Cortez, 2010.

Palavras-chave: Professor de Matemática; Formação didática; Licenciatura em Matemática; Teoria e prática.

A MATEMÁTICA VAI À ESCOLA: AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NO INÍCIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FLAVIANE PREDEBON TITON - IFC

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC

DANIELE MARTINI - IFC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A temática do texto remete a Alfabetização Matemática associada a atividades de ensino, pesquisa e extensão. O contexto diz respeito ao curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense – IFC *Campus* Concórdia, cuja formação abriga a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Então, nessa perspectiva, por que preocupar-se com a Alfabetização Matemática, uma vez que se supõe que as aprendizagens dos alunos com os quais os referidos futuros professores irão trabalhar já romperam a barreira ou a fase da alfabetização?

As ações e percepções apresentadas são resultados do trabalho desenvolvido há cerca de três anos e que, em cada fase, abarcou diferentes frentes. A natureza da problemática, porém, teve início na primeira turma de estágio da referida licenciatura, iniciada em 2010. As queixas recorrentes apresentas pelos futuros professores com os anos finais do Ensino Fundamental, associavam-se a dificuldades dos alunos entre o 6º e o 9º ano com questões de base da Matemática. Ao propor quaisquer atividades em sala de aula, os licenciandos se deparavam com a necessidade de revisar conhecimentos que deveriam estar consolidados a partir do 6º ano. Assim, as frustrações em não conseguir desenvolver plenamente suas oficinas e docências, por precisar revisitar conteúdos "pré-requisitos", começaram a desagradar os estagiários. As discussões e narrativas giravam em torno da hipótese de um ensino de base fraco, metodologias ineficazes e déficit de conhecimento/formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais. Nesse sentido, viu-se a necessidade de transformar o cenário em problema de investigação.

No ano de 2016 foi desenvolvido um plano que vinculou os futuros professores em ações que buscaram, até o momento, estudar, investigar e apontar proposições para o enfrentamento da problemática anunciada. O objetivo deste trabalho, portanto, é dissertar sobre as fases do projeto, estudos realizados, materiais desenvolvidos, intervenções já aplicadas e percepções que o conjunto trouxe para a discussão sobre as hipóteses levantadas empiricamente durante os estágios.

Metodologia

O percurso metodológico de natureza qualitativa para o desenvolvimento das ações esteve pautado: i) na pesquisa bibliográfica e exploratória (LÜDKE E ANDRÉ, 2013) – com o aprofundamento de estudos sobre Alfabetização Matemática e formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) na investigação de materiais didáticos manipuláveis utilizados no tocante a Alfabetização Matemática; ii) na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002), uma vez que todas as intervenções foram (e estão sendo) realizadas de

modo coletivo, na presença e em interação com os sujeitos, tendo como pressuposto a produção de informações e conhecimentos de nível prático; iii) a coleta de informações que responde ao acompanhamento das aprendizagens por meio da vivência periódica com os alunos – as observações sobre as evoluções no desenvolvimento das atividades realizadas -, e as respostas dos professores das turmas sobre os questionários e as entrevistas aplicados mediante Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007).

Fundamentação

Desde uma perspectiva geral, é possível afirmar que muitas são as dificuldades que permeiam o ensino de Matemática, desde o nível Fundamental até o nível Médio. Se observado um retrospecto sobre as formas de trabalho, as características empregadas sobre os métodos utilizados na disciplina pouco se aproximam das experiências vivenciadas pelas crianças no dia a dia (ERBERHARDT, 2011). Compreende-se a necessidade de se pensar nessas situações, projetando hipóteses que vão além de dificuldades exclusivas do aluno (BESSA, 2007). Diferentes autores associam jogos, brincadeiras e demais atividades que despertam os sentidos, como facilitadores do processo de aprendizagem para a criança, representando a ideia em conciliar a ludicidade e o ensino, num movimento de mediação do conhecimento (LARA, 2003; ROSÁRIO, 2013). A integração e as trocas experienciais do coletivo também podem promover o desenvolvimento de qualidades comportamentais que potencializem discussões, cooperação e respeito, aliados aos objetivos cognitivos a que se pretende chegar (DINIZ, CÂNDIDO E SMOLE, 2007; ROSÁRIO, 2013).

Resultados

Como mencionado anteriormente, o projeto abrigou, desde seu início em 2016, diferentes frentes e, portanto, vem "colhendo" resultados distintos até então:

Na primeira fase, a ênfase foi no estudo sobre processos de aprender Matemática no início da escolarização. Leituras e seminários serviram de suporte para pensar estratégias de ajuda aos professores dos anos iniciais. O período de desenvolvimento foi de agosto a dezembro de 2016. Resultaram disso proposições de aula, um novo projeto de natureza prática e uma produção premiada em evento[1] de iniciação científica ocorrido no IFC campus Concórdia.

Na segunda fase[2], 2017, considerando as ações anteriores, deu-se início a intervenções nas escolas municipais com alunos do 1º ao 5º ano. O projeto alcançou oito instituições, abarcou 150 alunos e dez professores. Além dos números, a iniciação a docência proporcionada pelo projeto às bolsistas envolvidas, o conhecimento das escolas e o intercâmbio com os professores foram essenciais para que se conseguisse compreender os vieses inerentes ao processo de aprendizagem de base e a discutir a iniciar as discussões sobre as hipóteses levantadas na fase pré-projeto. Porém, como as ações não se deram de forma continuada em cada uma das escolas, não foi possível determinar alguns aspectos que só um acompanhamento mais aprofundado poderia propiciar.

A terceira fase[3], iniciada em 2019, tem o intuito de responder às questões de pesquisa de maneira mais complexa, elegendo uma única instituição e dois públicos (uma turma de 4º ano e uma turma de 5º ano e suas respectivas professoras). Desde o início do ano tem-se acompanhado os alunos de forma a incluir no currículo as propostas de intervenção. A necessidade apontada pelas professoras tem a ver com o ensino das quatro operações, tabuada e interpretação de situações problema. A cada intervenção – realizadas com periodicidade mensal -, tem-se registrado as conversas com as professoras sobre suas percepções, além de aplicação de questionários e instrumentos com os alunos. As atividades desenvolvidas são atreladas teoricamente nas metodologias e tendências de Educação Matemática, especialmente no que tange a utilização de materiais manipuláveis e a resolução de problemas associados a jogos e recreações.

O que se percebe é que os alunos têm demonstrado uma motivação mais acentuada para a Matemática diante das atividades de intervenção. Porém, ainda não é possível traçar uma consideração sobre a evolução das aprendizagens e a relação com a proposta, o que se pretende fazer ao findar o primeiro semestre de posse a um número mais expressivo de dados e seus confrontos. Ao investigar as professoras, suas formações e práticas, os dados remetem ao reconhecimento sobre deficiências formativas no âmbito da Matemática na graduação. Relatam que, em algumas ocasiões, tiveram temas de ensino de Matemática associados aos cursos de formação continuada, mas, segundo elas, de forma muito superficial. Ao serem questionadas sobre autores, suas proposições metodológicas e tendências, as professoras mostraram total desconhecimento, o que pode, em um primeiro momento, ser um indicativo para progressão do estudo e teste das hipóteses.

Considerações

Com efeito, espera-se, de modo geral, alcançar os objetivos numa dimensão necessária ao alcance de diferentes vertentes: a) a contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos e enriquecimento da prática das professoras; b) a inserção de estudantes da licenciatura para proporcionar espaços de construção de materiais e estratégias de ensino; c) o alargamento da comunicação e integração entre o IFC as escolas municipais, de modo a conhecer e "fazer ver" possibilidades de investigações sobre as dificuldades/problemas enfrentados por professores e por alunos nos processos de Alfabetização Matemática, demarcando progressões para futuros estudos; d) o traçado de uma avaliação que permita conhecer quais práticas e metodologias são mais eficientes na aprendizagem.

Referências

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

DINIZ, M.I, CÂNDIDO, P. SMOLE, K.S. **Cadernos do Mathema.** Jogos de Matemática. De 1ª a 5ª ano. –Porto Alegre: Artmed, 2007.

ERBERHARDT, I. F. N. Dificuldades de aprendizagem em Matemática nas séries iniciais: diagnóstico e intervenções. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI.** v. 7, n. 13, 2011.

LARA, I. C. M. **Jogando com a Matemática.** De 5ª a 8ª série. – 1. Ed; São Paulo: Rêspel, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 108.

ROSÁRIO, M. I. C. **Lúdico no ensino aprendizagem Matemática fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2013.

[1] VI Mostra de Iniciação Científica do IFC *Campus* Concórdia. 2016.

[2] O projeto levou a denominação de "Matemática Itinerante".

[3] O título do projeto nesta terceira fase é 'A Matemática vai à Escola'.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Matemática. Alfabetização Matemática.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TCCS DO CURSO DE PEDAGOGIA (2007-2017)

DANIELE PRISCILA LANGER ZIELINSKI - UNESPAR

KELEN DOS SANTOS JUNGES - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Fundação Araucária

A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TCCs DO CURSO DE PEDAGOGIA (2007-2017)

A pesquisa destaca-se nas licenciaturas como meio imprescindível de fortalecer a formação de futuros professores, incentivando a autonomia, a criticidade e a produção de conhecimento. Nesse sentido concorda-se com Wunsch e Machado (2017, p. 60-61), quando afirmam que "[...] é na formação inicial que podemos desenvolver uma cultura nos alunos na prática da docência como profissão e que sempre buscará novas formações [...]" e atualizações constantes, pois uma prática pedagógica deve ir além do planejamento de conteúdos, mas sim, compreender a realidade social em que seu aluno está inserido.

Partindo deste pressuposto e, compreendendo a pesquisa como aporte imprescindível para a formação dos acadêmicos na construção e produção de conhecimento, o Curso de Pedagogia do câmpus de uma universidade pública paranaense, no ano de 2007, implantou em sua matriz curricular uma carga horária privilegiada para a pesquisa (COLPED, 2014), contando com um total de 216 horas, divididas em 3 disciplinas no 1º, 2º e 3º ano do Curso, respectivamente (Pesquisa em Educação I, Pesquisa em Educação II e Produção de Monografia).

Na disciplina de Produção de Monografia, no 3° ano do Curso, os acadêmicos elaboram o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e o defendem ao final deste período letivo, tendo a opção de escolher livremente temas aos quais lhe são atrativos, desde que pertinentes às linhas de pesquisa do Curso. Com base nisso percebe-se que a construção de conhecimento do acadêmico em questão, se consolida em seu TCC.

Analisando então, os TCCs do Curso em questão, se indagou: o que os acadêmicos pesquisaram sobre prática pedagógica docente? Qual nível de ensino da prática pedagógica é mais destacado nos TCCs? Qual procedimento metodológico é mais utilizado nestas pesquisas? Há uma visão de docência explícita nos trabalhos desta temática?

Estes questionamentos nortearam a elaboração do presente trabalho, objetivando identificar a perspectiva de prática pedagógica presente nos trabalhos de TCCs do Curso de Pedagogia da Unespar/UV, no período de 2007 a 2017. Como objetivos específicos, elencamos: Identificar os temas pesquisados pelos acadêmicos em relação à prática pedagógica; analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica no espaço escolar destacados pelos acadêmicos e apontar os níveis de ensino nos quais as pesquisas sobre prática pedagógica se debruçam.

Este estudo é decorrente de outra pesquisa mais ampla vinculada ao Programa de Iniciação Científica da universidade (PIBIC), que mapeou as temáticas estudadas por acadêmicos do curso de Pedagogia. A delimitação deste período se deve ao fato de que no ano de 2007 iniciaram-se as disciplinas da nova matriz, e, por conseguinte, o ano final de 2017 foi definido a partir do montante de TCCs que se estimou estarem em condições de serem analisados durante o período de 24 meses (período de vigência do PIBIC).

Os TCCs foram buscados na biblioteca do câmpus e nos arquivos do Colegiado do Curso. Para tal, foi utilizada a metodologia estado da arte, sendo lidos e categorizados todos os resumos dos 301 trabalhos catalogados. Deste montante, apresenta-se a análise de 20 TCCs que trataram da temática "prática pedagógica", e que foram analisados na íntegra.
O entendimento sobre prática pedagógica para o desenvolvimento deste trabalho foi construído a partir de Franco (2012, p. 178), que descreve que:

A prática docente é uma prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula frente à formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do estudante, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que este aprendizado será importante para o aluno.

A autora denota que a prática é o envolvimento do docente com o aluno, de forma sistemática e nos cotidianos educacionais, porém, essa prática só é pedagógica quando se tem uma intencionalidade, um planejamento, um embasamento teórico, um referencial que a sustente, juntamente com uma reflexão do professor.
A partir deste contexto, o primeiro elemento analisado nos 20 TCCs refere-se aos níveis de ensino sobre os quais debruçaram-se as pesquisas das práticas pedagógicas. Foram identificados 3 trabalhos referentes a Educação Infantil (EI), 13 direcionados para Ensino Fundamental (EF), 2 trabalhos sobre a prática pedagógica no Ensino Superior (ES), 1 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1 trabalho referente a Educação Não Formal.
Em relação a metodologia utilizada na elaboração dos TCCs, foi possível verificar que 9 trabalhos desenvolvem suas pesquisas apenas com aporte bibliográfico. As demais apresentam dados da pesquisa de campo em tabelas, gráficos, imagens e quadros, usando como instrumento para a coleta desses dados entrevistas, questionários e estudo de caso.
Após a leitura e análise dos 3 trabalhos referentes à EI, observou-se que todos esboçaram que por meio das práticas pedagógicas é possível encontrar contribuições para o desenvolvimento das crianças com apoio de recursos didáticos, e que, o lúdico nesse processo contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos. Indicaram que nesta primeira etapa de desenvolvimento da criança, se faz necessário que o professor integre em sua prática pedagógica: metodologia, didática, conhecimento científico e contexto social, de maneira a não fragmentar esses aspectos.
Os trabalhos analisados referentes ao EF elencaram aspectos diferenciados em relação a prática pedagógica. Alguns apontam ser essencial a prática pedagógica para suprir dificuldades de aprendizagem dos alunos, apoiando-se também na ludicidade como recurso pedagógico. Outros descrevem que os professores devem rever a sua metodologia, para que possam tornar sua prática mais eficaz e relevante. Neste ponto, observa-se que essa necessidade de rever e modificar, é muito importante para o docente ou futuro professor, pois estar em constante transformação indica o anseio de mudanças e melhorias na prática pedagógica.
Outros 3 TCCs indicaram que a prática pedagógica depende de o professor rever constantemente o processo de ensino, fazendo com que o aprendizado seja significativo para o aluno. Semelhante a esses aspectos, um outro trabalho salienta que o professor precisa repensar sua prática pedagógica a partir de uma visão inovadora da educação, a fim de abandonar a concepção conservadora, aprimorando a sua prática constantemente.

Ainda, 2 TCCs deste nível de ensino demonstram que os recursos pedagógicos são negligenciados pela falta de trabalho integrado e estruturado das políticas educacionais. Outro refere-se a falta de motivação tanto do professor quanto dos alunos.

Em relação com a modalidade de ensino EJA, apenas um trabalho contempla tal modalidade e aponta que a prática do professor vai depender da metodologia empregada, mas que deve, sobretudo, estabelecer uma formação emancipatória para seus alunos.

Referente ao ES, 1 trabalho apresenta o resgate das práticas pedagógicas na trajetória dos jesuítas realizadas no século XVI, e, 1 pesquisa descreve algumas práticas pedagógicas inovadoras, que denotam melhorias no processo ensino e aprendizagem na universidade.

Tendo como aporte esses dados, verificou-se que os TCCs se dividem em duas perspectivas de prática pedagógica: a) 11 trabalhos apontam a prática pedagógica como ação de desenvolvimento do planejamento de suas aulas e auxílio para sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos, b) 9 trabalhos, direcionam a prática pedagógica como espaço de aprendizagem docente, como meio de melhorar e alimentar sua ação profissional.

Destaca-se que a visão de "docente" expressa nos trabalhos, em qualquer um dos níveis de ensino abordados, está relacionada a um professor reflexivo, que esteja disposto a reelaborar seus conhecimentos de acordo com a sua prática pedagógica.

Considera-se que a prática pedagógica do professor não é neutra e que precisa ser comprometida com uma educação transformadora e significativa, buscando fundamentos para que sua prática seja pensada em um processo educativo mais amplo.

Percebe-se então, a importância de o professor estar inteiramente atento ao processo educativo, que principalmente reflita sobre seu conceito de aluno, educação, ensino e aprendizagem, pois isso irá se reverter diretamente em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

COLPED. Projeto Pedagógico de Curso. União da Vitória: Colegiado do Curso de Pedagogia: Unespar: Câmpus de União da Vitória, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-188.

PIMENTA, Selma Garrido. Conversas com pedagogos contemporâneos. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2015. p. 102-114.

RODRIGUES, Ângela. Formação profissional contínua de professores: que necessidades de formação? In: JUNGES, Kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini; SHENA, Valéria Aparecida. Formação Docente: Tendências, Saberes e Práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 68-89.

WUNSCH, Luana Priscila; MACHADO, Dinamara Pereira. Práticas na formação de professores: revendo caminhos inovadores já percorridos. In: JUNGES, Kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini; SHENA, Valéria Aparecida. Formação docente: tendências, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2017. p. 68-89.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Curso de Pedagogia; Formação de Professores.

AFETIVIDADE COMO DISPOSITIVO DA FORMAÇÃO HUMANA E DOS PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

LARA GABRIELA MATOSO - UFSM

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

"Eu nunca eduquei meus filhos. Só vivi com eles...".
Rubem Alves

1. Notas introdutórias

Na busca da compreensão da influência da afetividade no desenvolvimento escolar infantil, propõe-se tal pesquisa considerando que "o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido" (VIGOTSKY 1998). Nessa perspectiva, entende-se que é a partir das interações sociais que o processo da construção do conhecimento da criança acontece, definindo-se assim, o tema como sendo a "afetividade como dispositivo da formação humana e dos processos de ensinar e aprender'.

De modo a investigar e discutir a respeito desta temática, considera-se o seguinte problema de pesquisa: "Como a afetividade pode mediar e auxiliar no processo de alfabetização de crianças de primeiro ano ou no Ciclo de Alfabetização?".

Como objetivo geral, define-se: "Compreender a importância da afetividade nos processos de ensinar e aprender na alfabetização ou ciclo de alfabetização". Deste, originam-se os objetivos específicos: a) identificar propostas pedagógicas presentes no processo de alfabetização; b) discutir a influência da afetividade nos processos de ensinar e aprender; c) compreender que a construção de vínculos na sala de aula produz resultados e aprendizagens significativas; e d) conhecer o contexto de uma turma de primeiro ano ou do ciclo de alfabetização na realidade de uma escola pública no município de Santa Maria.

2. Percursos Metodológicos

O presente estudo está orientado pela pesquisa e abordagem qualitativa, centrada no método pesquisa-ação. "A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN; LINCOLN 2006, p.18).

Considerando as perspectivas da pesquisa-ação,

> "[...] é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...] a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica" (TRIPP, 2005, p. 447).

A pesquisa-ação, ou investigação-ação, caracteriza-se por estar interligada com a prática e a teoria, sendo "inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada" (TRIPP, 2015, p. 447), na qual os pesquisadores coletam dados a respeito de suas práticas, bem como hipóteses críticas, pontos de vistas e princípios referentes à elas, sendo imprescindível que saibam o que estão fazendo e porquê estão fazendo.

A pesquisa-ação será feita em uma escola pública de Santa Maria/RS, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental ao longo do curso de Pedagogia/UFSM.

3. Fundamentos Teóricos

3.1 Afetividade: mecanismo da formação humana

Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que este estabelece no contexto histórico e cultural cotidiano. Quando aplica o termo "interações" em seus estudos, refere-se diretamente à afetividade, visto que à maneira que essa interação acontece, o indivíduo reflete, em seu comportamento e desenvolvimento, a relevância desse mecanismo na formação humana.

Ao fazermos uso da emoção, nos permitimos "acionar a chave da inteligência, tornando-a eficaz na complexa tarefa de realizar sonhos" (ALVES, 2018, p. 136). Desse modo, se o professor pretende realizar mediações junto ao aluno, é preciso relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensinar e aprender.

É fundamental considerar que, quando se trata de ensinar e aprender, cabe ao professor o papel de mediador dessa relação afetiva e humanizadora para resolver os conflitos que aparecerão durante este processo, sempre considerando a criança como ser pensante, ativo e participante, não como um mero receptor de conhecimento, o qual, através de suas experiências construirá suas próprias convicções à cerca do que se está sendo proposto.

3.2 Ensinar e Aprender

Conforme Freire (1975), o processo ensino-aprendizagem é um nome utilizado para caracterizar um profundo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que "ensino" e "aprendizagem", como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de "ensinar" e de "aprender". Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber, principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação.

Portanto, escola é

> Lugar onde se faz amigos, [...]gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão[..] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, 2007, p 73).

Muito mais que uma cobrança, a aprendizagem deve ser vista como ponto inicial de uma formação crítica e recompensadora, onde ambos desenvolvem papéis mútuos e indispensáveis.

3.4 E o processo de Alfabetização?

Sabemos que há uma ruptura na passagem da Educação Infantil aos anos iniciais, tanto na rotina escolar, quanto no contato entre professor e aluno. Onde antes a atenção era totalmente voltada à criança, o brincar, a roda de conversa, contação de histórias e agora, classes enfileiradas, escrita no quadro, temas de casa, leitura. Querendo ou não, o contato diminui, a criança já não ganha mais colo, o professor (a) não se preocupa em arrumar o cabelo, é tudo mais corrido, visando vencer os conteúdos propostos e cegos pela cobrança do fazer a criança ler e escrever. Nessa etapa de sua vida, a criança precisa ser encorajada a pensar, construir, criar, usar a imaginação, ela precisa se sentir segura para então desenvolver e aprimorar sua capacidade cognitiva. Em relação ao contexto de sala de aula ela é entendida como

> O lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes. (VASCONCELOS, 1993, p. 35).

O ato de alfabetizar um aluno é uma atividade que requer do docente a busca constante de contextualização, promovendo dessa forma o maior interesse pelo ato de escrever, ler, ouvir e interpretar. No entanto, esse ensino deve ocorrer de forma gradual para que o discente crie suas bases para a formação de conceitos.

Neste momento de significação pela criança é importante que os adultos que a rodeiam possuam comunicação com ela, possibilitando, desta forma, que seu vocabulário seja ampliado e com

isso ela consiga aprender novos significados e palavras. “Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (FERREIRO, 2000, p.31). O professor não pode, então, se tornar um prisioneiro de suas próprias convicções, as de um adulto já alfabetizado. Para ser eficaz “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p.61).

Portanto, a alfabetização é uma etapa importante para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando que este possa elaborar uma leitura de mundo feita de forma letrada. Para que esta aprendizagem ocorra de forma prazerosa é essencial a boa interação entre professores e alunos, regada de afeto e proximidade de ambas as partes. Onde o professor deve considerar que o aluno não é um mero receptor, e sim objeto importante e necessário para sua própria aprendizagem.

4. Apontando possibilidades

A principal expectativa do referido trabalho é compreender a importância da afetividade no processo de ensinar e aprender na alfabetização ou ciclo de alfabetização, considerando os objetivos apresentados, acredito ser indispensável rever as práticas educacionais, tendo portanto, como objeto norteador, o afeto, o contato, proximidade, levando em conta o contexto em que essas crianças estão inseridas, dentro e fora da escola, repensando o ambiente proposto pelo educador e refletindo sobre as consequências que essas rupturas de uma etapa de ensino à outra – Educação Infantil/Ensino Fundamental – vem implicando nos processos pelos quais essas crianças ainda irão percorrer.

Referências

ALVES, Rubem. **A Educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. 136p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo; ILLICH, Ivan. **Diálogo**. In: Seminario Invitación A Concientizar y Desescolarizar: Conversación permamente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, BúsquedaCeladec. 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2007.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa; São Paulo, v.31, nº 3, set./dez.2015

VASCONCELLOS, Celso. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

VYGOTSKY. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

Palavras-chave: Afetividade; Formação humana; Ensinar e aprender

AS CONTRIBUIÇÕES DO JÚRI SIMULADO APLICADO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM QUÍMICA

GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR

LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
A educação brasileira sofre desde muito tempo com precarização em sua infraestrutura, e com docentes que estão acomodados em lecionar utilizando de métodos tradicionais de ensino, o que faz com que disciplinas, como a Química, sejam prejudicas devido a não sinergia entre esses métodos e a disciplina, logo, refletindo nos discentes, que acabam por não construir uma aprendizagem significativa, nem desenvolvendo o pensamento crítico. Observa-se tais problemas também no curso técnico em Química, que tem seu plano pedagógico pautado sobretudo no ensino tecnicista, acarretando em uma educação baseada na memorização de ações, atrofiando assim o protagonismo dos estudantes em sala de aula, bem como não exercitando seu pensamento crítico e sua argumentação, que pode ser estimulado com o uso da metodologia diferenciadas, como o júri simulado.

Introdução
Os docentes, estão acostumados a empregar de forma singular em sala de aula, a educação bancária e a tecnicista que priorizam a memorização, e não o conhecimento significativo dos discentes, o que cria obstáculos a serem enfrentados, em disciplinas como a Química, que conta com conteúdos abstratos e densos, que fazem com que os estudantes, principalmente do ensino médio, criem uma aversão à mesma. Portanto, faz-se necessário a utilização de metodologias diferenciadas, como a do júri simulado que instiga os mesmos não apenas a enxergarem a importância da Química, mas também auxilia-os a desenvolverem habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a argumentação.

Problemática/Problema
O conteúdo a ser tratado nesta pesquisa se referiu a soluções e medidas de concentração, na disciplina de Físico-Química, no curso técnico em Química, na qual a inquietação se mostra na forma como é desenvolvida a proposta metodológica, que se baseia, sobretudo, na ênfase ao Tecnicismo; o problema de pesquisa que se buscou responder foi: de que forma é possível desenvolver metodologias diferenciadas, no intuito de promover a argumentação e o pensamento crítico dos estudantes do curso técnico em Química?

Objetivo Geral
Promover o pensamento crítico e heurístico dos estudantes do Ensino Médio Técnico em Química, por meio de metodologias diferenciadas, que estimulem a argumentação dos estudantes, bem como adquiram ou aprimorem outras habilidades, na disciplina de Físico-Química, sobretudo em relação ao conteúdo de soluções e medidas de concentração, ultrapassando a visão tecnicista

Metodologia
A pesquisa foi realizada por meio de observações de uma turma do segundo ano do Ensino Médio Técnico em Química, do qual foi aplicado a metodologia do júri simulado baseado em

um caso fictício envolvendo a temática abordada em sala de aula. A metodologia do júri simulado é empregada em salas de aulas convencionais, para se debater temas e/ou problemas, de forma à potencializar o poder de argumentação, a defesa de ideias e o encorajamento na tomada de decisões dos estudantes (COSTA, 2012; ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Fundamentação Teórica

Há diversos fatores que comprometem a infraestrutura da educação brasileira dentre eles, a fragmentação do ensino que isola as disciplinas, a falta de contextualização dos conteúdos abordados em sala de aula, dentre outros, isso faz com que a educação brasileira tenha sua "infraestrutura comprometida", e não consiga acompanhar por igual o avanço da "sociedade do conhecimento" (MORAN, 2009, p. 7).

A educação atual ainda tem intrínseco em sua estrutura o método bancário de ensino que Paulo Freire denomina como um método na qual os docentes transmitem o conhecimento, de forma que aos discentes resta memorizá-lo e repeti-los de forma mecanizada (In CHIARELLA et al., 2015).

Sendo assim, os estudantes não desempenham seu papel como agente criador e transformador do seu próprio conhecimento, devido ao papel antagonista desempenhado pelos docentes, que delimita o conhecimento dos estudantes, obrigando-os a absorver um conhecimento superficial e dado como legítimo (CHIARELLA et al., 2015; LEITE e LIMA, 2015).

A sociedade atual se encontra conforme Bittencourt (2010), também marcada pelo tecnicismo, ou seja, pelo acúmulo de informação, muitas das vezes sem relevância, tornando o indivíduo uma pessoa sem formação concreta, apenas executando ou sabendo executar ações, não exercendo em sua plenitude seu papel como ser pensante.

Segundo Bittencourt (2010) e Paviani (1986), a educação tecnicista é um modo de ensino focado em executar técnicas, deixando a reflexão crítica de lado; porém o ensino tecnicista acabou por cruzar, com o passar do tempo, com o ensino tradicional, o que prejudicou ainda mais os processos de ensino, pois o ensino tecnicista definia "o que professores e alunos devem fazer" bem como "quando e como farão" (SAVIANI, 1991, p. 25); e quando aliado ao ensino tradicional que se baseava em "depositar" conhecimento no estudante, gerou uma educação deficiente de seres autônomos e protagonistas na construção e/ou reconstrução do seu próprio conhecimento; isso acarreta nos discentes um déficit no desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico, que estão interligados e desenvolvem em conjunto, o conhecimento e consequentemente evita-se a manipulação (NAVEGA, 2005, p. 206; SAVIANI, 1991; FREIRE, 1987).

Aliado a esses déficits um dos problemas enfrentados pelos docentes na escola, conforme afirma Silva (2012), é lidar com a transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio, pois há um choque de realidade por parte dos estudantes, referente às disciplinas, seja pela quantidade ou pela "complexidade" das mesmas, das quais uma das mais temidas disciplinas é a Química, que na maioria das vezes, é vista como uma disciplina difícil, que apresenta conteúdos complexos e sem (quase) nenhuma aplicação no cotidiano.

Tal visão, conforme Silva (2012), deve-se por conta da falta de contextualização da disciplina e até mesmo da falta de interdisciplinaridade, pois os docentes focam apenas em ministrar o conteúdo de forma com que os estudantes decorem conceitos e fórmulas sem enfoque na realidade, gerando assim indiferença e uma barreira cognitiva para construção significativa dos conhecimentos químicos por parte dos estudantes (CARDOSO e COLINVAUX, 2000).

Resultados

Os estudantes viram no júri simulado, a possibilidade de aplicarem seus conhecimentos adquiridos em algo do qual eles tinham a responsabilidade de agir e decidir sobre o fim do caso, ou seja, se viram motivados e protagonista de algo que simulava uma situação real do mercado

de trabalho. Portanto, a utilização de metodologias diferenciadas promove uma postura participativa por parte dos estudantes.

Pode-se notar um aumento no pensamento heurístico dos estudantes participantes do júri simulado, pois demonstraram uma lógica de pensamento para refutarem questionamentos e ou apontamentos feitos durante o julgamento.

Sendo assim, a metodologia do júri simulado se mostrou uma ótima opção, por ser diferenciada para o ensino de Química, sendo promotora de pensamento crítico e heurístico, que possibilita aos participantes potencializarem seu poder argumentativo, aprimorando ou adquirindo habilidades que muitas das vezes não são exploradas em sala de aula, e em metodologias tradicionais.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. 145 p.

BITTENCOURT, R. N. **A Filosofia diante do tecnicismo da sociedade de informação**. Rio de Janeiro: Revista Espaço Acadêmico, 2010. 10 p.

CARDOSO, S. P.; COLINVAUX, D. **Explorando a Motivação para Estudar Química**. Rio de Janeiro: Química Nova, 2000. 4 p.

CHIARELLA, T. et al. **A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica**. São Paulo: [s.n.], 2015. 8 p.

COSTA, M. T. A. **Júris Simulados Literários – Uma Prática de Sucesso na formação do Operador do Direito**. Curitiba, 2012. 12 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/Artigo_Estacio_Meg_Juri.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

LEITE, L. R.; LIMA, J. O. G. **O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2015. 19 p. v. 96.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009. 174 p.

NAVEGA, S. C. **Pensamento Crítico e Argumentação Sólida: Vença Suas Batalhas Pela Força das Palavras**. São Paulo: Intelliwise, 2005. 312 p.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofias da Educação**. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 1986. 113 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991. 103 p.

SILVA, A. A. **A Construção do Conhecimento Científico no Ensino de Química**. Pelotas: [s.n.], 2012. 16 p.

Palavras-chave: Metodologias Diferenciadas; Júri Simulado; Ensino Técnico; Físico-Química; Ensino de Química;

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL.

FERNANDA SILVA BEATRIZ - UEPG

VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA ESTADUAL.

Palavras-chave: Ensino; aprendizagem; ciências; metodologias; alunos.

Introdução

Ao mesmo tempo em que a realidade nas escolas brasileiras ainda é marcada por perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem (MARANDINO, 2002), vivencia-se uma crise demonstrada pela evasão de alunos e professores das salas de aula e pelos altos índices de analfabetismo científico (MATTHEWS, 1995). Carreher et al. (1984) afirma que isso deve-se a forma como são organizadas as aulas de ciências, baseadas exclusivamente no livro didático, onde valoriza-se mais quantidade de matéria trabalhada do que o aprofundamento e a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano dos alunos, e isso "remete apenas a memorização dos conteúdos, onde os alunos portam-se somente como meros ouvintes" (LEITE, 2014, p. 11). Assim, o ensino de ciências cumpre os objetivos do professor em trabalhar o conteúdo programado, mas não dá conta dos objetivos da aprendizagem dos alunos. "O aluno não deve ser um agente passivo no processo de ensino aprendizagem", mas sim parte de um todo que é a escola. (LEITE, 2014, p. 14).

Circulando entre esses elementos e detendo-se principalmente no último este texto tem como questão central: quais são as práticas pedagógicas presentes em aulas de ciências em uma escola estadual?

Encaminhamento metodológico

Esta pesquisa compõe um estudo mais amplo em que foi aplicado questionário para 220 alunos do ensino fundamental e médio e realizadas 92 observações com o objetivo de evidenciar as representações sociais dos alunos sobre o ensino de ciências e biologia, bem como as práticas pedagógicas presentes em aulas de ciências e biologia. Neste texto expõem-se os resultados obtidos por meio das observações realizadas em aulas de ciências no ensino fundamental, mais especificamente em 4 turmas do oitavo ano, de uma escola estadual localizada na região periférica da cidade de Ponta Grossa-PR.

Optou-se pela observação por essa metodologia permitir "ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou ocorre" (FLICK, 2009, p. 203) na medida em que este participa das ações concretas "registrando as "imagens vividas" em vez de "estereótipos"." (YIN, 2016, p. 140). Durante as observações empregou-se um roteiro composto por 5 partes: 1) modalidade de aula; 2) momentos didáticos (introdução, desenvolvimento e conclusão); 3) tipo de texto didático utilizado; 4) planejamento da aula, e, 5) relação professor-aluno; havendo um espaço para anotações extras.

Resultados e Discussão

Foram observadas 44 aulas de ciências em 4 turmas de oitavo ano, no ensino fundamental. Após a conclusão das observações foi elaborado um banco de dados no Excel e a partir da sua análise deste foi construída a tabela 1, a qual pode ser visualizada abaixo:

Tabela 1. Análise das observações

VARIÁVEIS	N
Modalidade de aula	
Aula expositiva	44
Demonstração	0
Aula prática	0
Aula de campo	0
Discussão	0
Instrução individualizada	0
Trabalho em grupo	0
Introdução	
Fez a chamada	44
Retomar conteúdo da aula anterior	5
Desenvolveu nova temática	0

Retomava e destacava conceitos significativos
Formulou perguntas encaminhadoras
18
12

Desenvolvimento
Deixou tempo para respondeu perguntas
Devolveu questões feitas pelos alunos
Transferiu indagações de um para outro aluno
5
3
0

Fez perguntas para saber se sabem aplicar os conceitos
0

Em respostas erradas procura entender o ponto de vista
0

Aproveita respostas para encadear o desenvolvimento
0

Procurou se movimentar na aula
8

Apresentou exemplos relacionados com o conteúdo
9

Estimula a divergência e a criatividade
0

Preocupa-se em instalar dúvida
0

Nenhuma das opções anteriores
13

Conclusão
Aula terminou no vazio

28

Ao final da aula retoma os principais conceitos
1

Faz conclusão e relação dos conceitos ao final
0

Informou-os sobre os conteúdos da próxima aula
15

Texto didático
Usa livro didático indicado pela escola
36

Organiza textos didáticos e distribui aos alunos
0

Segue um livro didático e dita ou escreve no quadro
0

Permite utilização de materiais alternativos na sala
0

Manifesta preocupação de que organizem informações
4

Possibilita que os alunos organizem sínteses
0

Planejamento
Apresenta os objetivos da aula aos alunos
0

Percebe-se que o professor formulou objetivos
8

O desenvolvimento da aula tem um planejamento prévio

3

A avaliação é proposta ou imposta
21

Os conteúdos são interdisciplinares
1

Os conteúdos apresentam relação com a vida dos alunos
6

Há relação entre os conteúdos e as operações mentais
0

O conteúdo é problematizado e questionado
Os alunos tomam conhecimento do plano de assuntos
0
35

Relação
Cumprimenta os alunos
31

Possui conhecimento da situação sociocultural dos alunos
7

Valoriza diálogo e contribuições dos alunos
0

Dirige-se aos alunos de maneira formal
31

Dirige-se aos alunos de maneira informal
9

Chama atenção dos alunos indisciplinados diretamente
9

Fonte: A autora.

Em relação a modalidade de aula, viu-se que de todas as aulas observadas em nenhuma foi realizada aula prática, demonstração, discussão ou trabalho em grupo. Carraher et al (1984) cita "a crítica que os professores de ciências fazem à sua atuação centra-se na ausência de laboratórios" (CARRAHER et al, 1984, p. 891). Contudo, em algumas escolas mesmo havendo espaços para a realização dessas atividades elas não acontecem, predominando as aulas meramente expositivas. A aula prática estabelece relações dinâmicas entre professor/aluno e conteúdo/realidade, na medida em que "possibilita ao mesmo adquirir uma visão ampliada do que está sendo estudado, considerando mais uma vez neste contexto a dificuldade que a grande maioria dos alunos tem em relacionar a teoria desenvolvida em sala com a realidade a sua volta". (LEITE, 20114, p. 20)

Quando se trata dos momentos didáticos na introdução da aula observou-se que todas elas iniciaram com a chamada e em apenas 5 o professor retomou o conteúdo da aula anterior. Contudo, no desenvolvimento das aulas os professores retomavam e destacavam conceitos significativos (N=18) e formulavam perguntas encaminhadoras (N=12), apresentando exemplos relacionados com o conteúdo (N=9). Já na conclusão das aulas a maioria delas terminou no vazio (N=28). Para Carraher et al (1984) "a programação de ensino é feita pelos próprios professores. No entanto, seus programas, são quase idênticos aos índices dos livros adotados" (CARRAHER et al, 1984, p. 895). Nesse sentido, nos parece que o professor tem liberdade para empregar diferentes metodologias, mas na maioria das vezes o livro didático acaba sendo o seu "roteiro".

Já com relação aos textos didáticos utilizados em aula, percebeu-se que em 36 aulas o professor utiliza somente o livro didático indicado pela escola. Carraher et al (1984) já apontavam que "o padrão de ensino de ciências é baixo, sendo que isso provavelmente é resultado da utilização quase cega de livros que constituem cópias uns dos outros" (CARRAHER et al, 1984, p. 891). "O ensino pautado no livro didático se apoia principalmente nas capacidades de cópia e memorização e, portanto, não envolve, a compreensão ou a observação do cotidiano pelo aluno" (CARRAHER et al, 1984, p. 891). Os professores acreditam que "se o aluno aprender termos definições ou explicações verbais e for capaz de repeti-los verbalmente, ela terá compreendido a matéria" (CARRAHER et al, 1984, p. 890). Oliveira (2016) ao questionar 36 professores sobre a utilização de leitura de livros didáticos e questionários viu que "27 professores afirmaram ser adeptos dessa prática. Esse resultado indica que os professores assumem o desenvolvimento de um trabalho pautado no uso do livro didático, trabalho este mais tradicional." (OLIVEIRA, 2016, p. 23)

No que se refere ao planejamento viu-se que os alunos tomam conhecimento do plano de ensino (N= 35), contudo a avaliação é imposta pelos professores (N=21). Por fim, na relação professor aluno, os professores cumprimentam os alunos, dirigindo-se a eles de maneira formal (N= 31).

Considerando o artigo publicado por Carreher et al (1984) e as informações coletadas, por meio das observações, conclui-se que as práticas pedagógicas presentes no ensino de ciências pouco ou nada evoluíram nos últimos 30 anos, uma vez que as modalidades de aulas e a forma como estão organizados os momentos didáticos das aulas continuam tendo características

tradicionais, conteúdistas e dogmáticas, pautadas na transmissão de conteúdos prontos e acabados pelo professor. Atividades e metodologias diferenciadas são antagônicas à excessiva transmissão de conhecimentos e conteúdos abstratos e descontextualizados aos alunos, o que acaba desencadeando o desinteresse dos alunos e desânimo dos mesmos.

Referências

CARREHER, David W.; CARREHER, Terezinha N.; MANN, Analúcia D. S. Caminhos e descaminhos no ensino de ciências. Florianópolis, SC. 1984.

FLICK, Uwe. Observação e etnografia. In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 17, p. 203-218.

YIN, Robert K. Registrando dados. In: YIN, Robert K. Pesquisa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016. cap. 7, p.138-156.

MATHEUS, Michael R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 12, n. 13, p. 164-214, dez. 1995.

MARANDINO, Martha. Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências. São Paulo, USP, 2002.

LEITE. M. N. D. Práticas pedagógicas para o ensino de ciências. 2014. 25 p. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, K. P. Aulas Práticas: opiniões e práticas de professores de Ciências e Biologia da Educação Básica. 2016. 41 p. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Palavras-chave: Ensino; aprendizagem; ciências; metodologias; alunos.

ATIVIDADES DO CONHECIMENTO FÍSICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG

JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ATIVIDADES DO CONHECIMENTO FÍSICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tema: A inserção de atividades do conhecimento físico em classes do berçário ao jardim de infância, através do estágio supervisionado do curso de Pedagogia.
Problema: As concepções de ensino e aprendizagem Professores podem definir ações metodológicas mais ou menos eficazes. Professores não devem transmitir as noções ou as condutas desejáveis, é importante criar condições para que os estudantes possam construir o conhecimento por si mesmo mediante um ambiente solicitador.
Objetivos:
Geral –
· Introduzir atividades do conhecimento físico na educação infantil, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, numa perspectiva interdisciplinar.
Específicos –
· Relacionar as atividades e a aprendizagem esperada dentro de cada nível trabalhado na intervenção pedagógica, do berçário ao jardim;
· Registrar os procedimentos utilizados na intervenção, bem como as atitudes, ações e comportamento dos estudantes ao interagir com as atividades propostas.
· Analisar a percepção das estudantes de pedagogia quanto ao leque de atividades propostas na intervenção.

METODOLOGIA
O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- UEG, propõe 400 horas de estágio supervisionado. As primeiras 100 horas em turmas da Educação infantil: creches com crianças de 4 meses a 5 anos de idade incluindo berçário, maternal e jardim.
Esse relato é oriundo da introdução de atividades do conhecimento físico em classes da educação infantil com crianças de até 5 anos. Participaram 10 estagiárias do 3º ano do curso de pedagogia. As estagiárias formaram 5 duplas, uma dupla ficou no berçário, duas no maternal dividido em Maternal I e Maternal II (crianças de 2 e 3 anos) e mais duas no Jardim I e II (4 e 5 anos). Foram 7 encontros semanais de 4 horas de duração, perfazendo um total de 28 horas. Antes de inserir a intervenção pedagógica foram necessárias 20 horas de observação, para que as estudantes se familiarizassem com a turma. Participaram 84 crianças assim distribuídas: berçário 12 crianças, maternal 32 crianças e 40 do jardim. As intervenções foram registradas em áudio ou vídeo, com prévia autorização dos pais por meio de termo de consentimento livre

e esclarecido, e da gestão da creche, respeitando todos os procedimentos éticos requeridos para a pesquisa com seres humanos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As crianças são naturalmente curiosas, e se tornam mais ativas mentalmente quando são fisicamente ativas em tentar descobrir como fazer algo. Atividades que envolvem movimentos de objeto (física elementar) e mudanças dos objetos (química elementar) inspira as crianças a construírem conhecimento sobre o mundo físico. Por exemplo: ao usar uma bola com um barbante para bater num alvo (como um pêndulo) inspira as crianças a construírem o conhecimento sobre o espaço e as relações causais. Experimentar como usar diferentes quantidades de farinha, água e óleo ao fazer massa de modelar inspira as crianças a construírem conhecimentos sobre a influência de cada substância na consistência da massa de modelar. Perguntas interessantes podem ser feitas: "O que você pode adicionar para fazer sua massa de modelar menos mole?"

As concepções de ensino e aprendizagem Professores podem definir ações metodológicas mais ou menos eficazes. Professores não devem transmitir as noções ou as condutas desejáveis, é importante criar condições para que os estudantes possam construir o conhecimento por si mesmo mediante um ambiente solicitador. Desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade pelo mundo físico, os educandos demonstram interesse pelos diferentes tipos de materiais e a suas possibilidades de manipulação.

Para Piaget (1991) o conhecimento físico dos objetos está relacionado a um leque de atividades que permitem as crianças agir sobre estes objetos e observar as reações ou transformações desse objeto. Piaget menciona que essa é "[...] a essência do conhecimento físico, onde o papel das ações do sujeito é indispensável para o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos". (PIAGET, 1991, p. 11).

O conhecimento físico dos objetos pode ser estruturado a partir da ação do estudante. Para Mantovani de Assis (2013, p.78) é a partir da vivência com os objetos e a ação dos educandos que eles poderão reconhecê-los e notar que "[...] os objetos reagem de maneiras diferentes a mesma ação".

RESULTADOS

No decorrer das intervenções pedagógicas, ocorreram adaptações com atividades práticas do conhecimento físico de natureza interdisciplinar, entre as noções de matemática, linguagem, conhecimento físico, espaço tempo e causalidade e artes. A ênfase foi em desenvolver as atividades com as crianças por meio de brincadeiras e interações uma vez que essas são os alicerces da Educação Infantil e respeitando o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 27), "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]", oportunizando experiências diversas no contexto das brincadeiras e interações. Somente três atividades, e a aprendizagem esperada, estão relacionados a seguir.

1) Mudanças entre as transformações das cores primárias para secundárias – Misturar e observar as reações, diante a junção das cores azul e amarelo, vermelho e azul e amarelo e vermelho. Perceber que cores diferentes quando unificadas, geram outra cor. Experimentar e misturar diferentes elementos. Registrar as transformações quando se mistura as cores primárias e secundárias.

Procedimentos.

Essa atividade ocorreu mediante a entrega de um saco plástico para cada criança, que continha dentro duas cores (amarelo + vermelho; azul + amarelo ou vermelho + azul), que, no entanto, ainda não estavam misturadas. Foi solicitado às crianças que manipulassem o saco plástico e verificassem o que aconteceria. A medida que iam manipulando o recipiente, foram feitas perguntas para que percebessem as cores primárias se modificando para as cores secundárias. Foi estimulado a percepção das mudanças de cores através do brincar.

2) As particularidades da água - Observar as propriedades da água. Verificar os estados físicos da água, bem como a sua reação e transformação com outros objetos.

Procedimentos - A atividade pretendeu instigar os participantes a extraírem informações sobre as propriedades da água. Sendo aguardado o entendimento de que a mesma pode alterar de estado, cor e temperatura, dependendo das próprias operações dos sujeitos. De início, as acadêmicas encenaram uma história, onde realizavam situações concretas, em que a água tornava-se presente, como o ato de escovar os dentes, banhar-se, fazer comida, hidratar-se, entre outros. De um "cooler", foram retirados blocos de gelo, para manuseio das crianças e em outro recipiente água. Após a apresentação foram feitos questionamentos sobre as propriedades físicas dos objetos. A água foi transferida para vários recipientes e solicitado as crianças que descrevessem o que acontecera com a água.

3) Manipulação da massa de modelar – Explorar as possibilidades físicas da massa de modelar. Averiguar o processo de transformação entre os elementos.

Procedimentos - A atividade buscou criar condições para que os educandos explorassem o material, de maneira a perceber o processo de transformação, a partir da mistura entre os ingredientes da receita. Sendo esperada a compreensão de que a junção de determinados objetos, podem formar outro novo objeto. Foram exploradas as propriedades físicas, como o peso, tamanho, textura, cheiro, gosto e, sua relação diante outros objetos.

As atividades propostas nesse projeto de intervenção se constituíram em situações em que as crianças foram estimuladas a agir sobre o objeto, com materiais como massa de modelar, água e outros objetos e observar suas transformações. Ao desenvolver atividades com a massa a criança as crianças podem chegar a compreender que a quantidade se mantém a mesma, apesar de suas transformações. Como se pode observar a noção em jogo nessa situação é a da conservação da substância. Brincadeiras com massa de modelar constituem circunstâncias em que a criança tem oportunidade de adquirir o conhecimento lógico-matemático de conservação da substância. Quando brinca com materiais como água, grãos, barro, areia etc, a criança chega a compreender que a quantidade de qualquer substância se conserva a mesma, independentemente do recipiente em que foi colocada e da forma que neles assumem. Ao perceber as transformações nos objetos a criança estará construindo o conhecimento. Este breve relato permitiu verificar a importância das atividades de conhecimento físico para a evolução social, cognitiva e afetiva da criança. No decorrer das ações interventivas, verificou-se que as crianças foram criativas e mais ativas, interessadas e cooperativas. Mostraram-se felizes, curiosas e interessadas em explorar mais e mais as características dos objetos. Houve uma significativa evolução nas aprendizagens das mesmas. Materiais simples e do cotidiano das crianças foram muito eficientes para a compreensão das crianças.

As percepções das estudantes de Pedagogia, e a importância da utilização de metodologias ativas no estágio supervisionado, embora tenha sido objeto de análise, não foi possível a apresentação dos resultados nesse breve resumo.

REFERENCIAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Basica. Brasilia, MEC, SEB, 2010.

KAMII, C.; DEVRIES, R. O conhecimento fisico na educação pré escolar: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
PIAGET, Jean. Prefácio in: KAMII, C.; DEVRIES, R. O conhecimento fisico na educação pré escolar: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Proepre, fundamentos teóricos e prática pedagógica. São Paulo: Book, 2013.

Palavras-chave: Criança, estágio supervisionado, conhecimento físico

CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE RIOS E NUVENS: RELATO DE UMA PROFESSORA DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA/TCC-I EM JUTAÍ/AM.

MONICA SILVA AIKAWA - UEA

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Quando penso aulas a partir da região metropolitana

Durante a organização da proposta de trabalho com a disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica I: TCC" no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em 2019, tenho como referência minhas experiências com acadêmicos da capital do Amazonas. Logo imagino a chegada ao núcleo de estudos, as interações em sala de aula e as relações pedagógicas estudadas, como acontecem de praxe.

Contudo, o meu imaginário de praticidade quanto ao trabalho com essa disciplina começa a se desmontar quando recebo as passagens para chegada ao município de Jutaí: um trecho ida e volta de avião e um trecho ida e volta de lancha, que chegam a mais de 10 (dez) horas de viagem ao todo. E com esse trajeto, comecei a pensar que a especificidade desse contexto inicia no caminho entre as nuvens e os rios.

Jutaí é um município do Estado do Amazonas, localizado no rio Jutaí na região do Alto Solimões, possui pouco mais de 16 (dezesseis) mil habitantes, numa área de mais de 60 (sessenta) mil quilômetros quadrados. Sua economia baseia-se basicamente em agricultura e pesca. Neste município, temos uma turma de Pedagogia (PARFOR) com 37 (trinta e sete) professores-acadêmicos cursando o 6º período.

Este trabalho tem o objetivo de relatar uma experiência de uma professora de Pesquisa e Prática Pedagógica I de Pedagogia com professores-acadêmicos das escolas das águas e das florestas. Para tanto, nos apoiamos na narrativa como perspectiva metodológica (JOSSO, 2004), pois o registro dessa memória nos impulsiona a ver detalhes sobre a formação do professorar na região amazônica.

O professorar na Pesquisa e Prática Pedagógica I em Jutaí

A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I – TCC compõe o 6º período de pedagogia PARFOR busca a aproximação com a investigação no campo da educação e tem como propósito a produção do projeto de pesquisa pedagógica.

Relação entre formação de educadores e pesquisa, estudo científico, abordagens de pesquisa, estratégias e projetos de pesquisa em educação são elementos presentes na ementa desta disciplina. Assim, tivemos como objetivo geral conhecer as abordagens, as técnicas e estratégias de investigação no campo da educação, orientadas para a elaboração do trabalho Projeto de Aprendizagem e Memorial Descritivo de Prática Docente.

Após 1 (uma) hora de voo, 11 (onze) de espera, e 9 (nove) horas de lancha, entre nuvens e águas, chego em Jutaí para os primeiros contatos com a turma. Num diálogo inicial, pude ter uma ideia da especificidade da pesquisa e prática pedagógica em escolas de educação básica nessa localidade. O grupo de professores-acadêmicos é formado por agentes comunitários, indígenas e caboclos ribeirinhos, desse modo não faria sentido, começar as aulas unicamente

com estudos de artigos científicos, portanto, iniciamos com a construção de uma linha do tempo sobre a trajetória de vida de cada um, também com registros das questões escolares.

Nessa ação, nos lembramos de Josso (2004), pois ela evidencia que a formação emerge de processos de aprendizagem centrados no sujeito de formação, em suas histórias, singularidades, vivências de sua vida e de seu processo de formação.

A dinâmica das aulas foi sendo articulada aos elementos apresentados pelos professores-acadêmicos, de maneira que seus saberes e práticas fossem valorizados e contextualizados com os aspectos das pesquisas e práticas pedagógicas em estudo. Essas práticas envolveram principalmente: leitura e discussão de artigos, orientações para elaboração do projeto de pesquisa, exercícios de ver a partir de cenas de filmes, atividades práticas e relatos, sempre buscando levantar questões para reflexão sobre o fazer docente local.

Além das questões de regionalidade e elementos da educação do campo na universidade, a especificidade do modo como estes professores-acadêmicos tornaram-se professores foi bem diversa. Entre os relatos fica destacada a falta de oportunidade de emprego e a educação é um campo aberto para isso em Jutaí. Outro registro refere-se a se tornar professor na comunidade em que mora por ser considerado um “bom aluno”. Como ligação entre os relatos, há o fato de aprenderem a docência a partir de suas vivências enquanto alunos, fundamentando seus saberes da profissão em sua trajetória na educação básica. E sobre isso, Nóvoa levanta a importância de “investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (p. 25, 1995), fomos organizando as aulas a partir desses saberes.

No entremeio dos registros nas linhas do tempo percebemos questões deterministas e a influência de escolas de centros urbanos, foram entendidas como um afastamento do currículo local de suas características intrínsecas. Um exemplo é quando uma professora-acadêmica da área indígena escreve que sua escola é inadequada, pois não possui condicionadores de ar e as paredes não são de alvenaria, ao mesmo tempo em que entendemos uma referência de escola como o prédio e busca de melhoria de estrutura, o que chama mais atenção é a não percepção das potencialidades tendo em vista a questões da cultura indígena e o ambiente educativo das florestas.

Outros professores-acadêmicos tem o mesmo discurso de desafios da escola caracterizados por questões de estrutura física, e consideram como uma questão menor os elementos da vida do caboclo ribeirinho, da vida nas comunidades rurais e da vida na floresta, como se houvesse apenas um tipo de escola, um tipo de professor, um tipo de aluno. A escola do campo na territorialidade das águas, das terras e das florestas surge na contradição com a educação das escolas dos centros urbanos de tal modo que estas são sua referencialidade, despontando em aculturação local.

A “reabilitação do sujeito e do ator” (JOSSO, p. 13, 1999) tornou-se necessária nesse momento como uma forma de (re)existência do professorar no amazonas. Retomo o planejamento das aulas para o equilíbrio entre as perspectivas do currículo prescrito do curso de pedagogia com o currículo real deste município do Amazonas na busca desse (re)encontro com o eu professor amazônica. Ao mesmo tempo, a não percepção dos elementos pedagógico-curriculares das escolas dos rios e das florestas da Amazônia é uma grande chamada de atenção para o tipo de formação que estamos realizando nos municípios do interior do Amazonas.

Levantamos aqui as formações citadas pelos professores-acadêmicos pelas quais eles passaram: PNAIC, Pró-Infantil, formações continuadas realizadas pela secretaria de educação local e PARFOR. O quanto elas vem colaborando para as questões identitárias dos professores do Amazonaas?

O espanto dos professores-acadêmicos em realizar uma atividade acadêmica que trate de sua história de vida apresenta um dado alarmante frente aos territórios de reflexão explorados nas formações docentes. Ainda seguimos na lógica colonialista?

As pesquisas tratam de uma formação do professor-pesquisador e de que modo isso vem acontecendo na realidade das universidades difundidas no Brasil? Eu mesma inicio o planejamento dessas aulas com a centralidade nas perspectivas de professores da cidade. Quando me deparo com os sujeitos atores, (re)penso e (trans)formo meu professorar com a lente dos próprios amazônidas das águas, das terras e das florestas, realizando a análise dos fatos no próprio contexto da existência e de suas relações (NÓVOA, 2002).

Essa reconstrução do conhecimento profissional a partir da reflexão prática e deliberada (NÓVOA, 2002), constrói-se nesse momento como uma (re)existência do ser professor no Amazonas, esse estado com extensões continentais, com peculiaridades em cada uma de suas regiões.

A formação dos professores-acadêmicos se retroalimenta e, a partir de minha formação no contexto, (re)existimos como professores amazônidas, num processo de formar e (auto)formar construído coletivamente. Desse modo, projetamos um novo conhecimento a partir da ressignificação da prática (PIMENTA e LIMA, 2004).

Entre nuvens e rios (re)existimos a formação docente do Amazonas

Minha experiência docente na capital do estado na relação com esta experiência em Jutaí ressalta a possibilidade de formar, (re)formar e (auto)formar frente ao visto, ouvido e sentido neste município. Os movimentos construídos nas aulas de TCC I trouxeram indagações, reflexões, olhares diferentes quanto a aprendizagem de professores-acadêmicos das escolas dos rios, das terras e das florestas. De certo que isso amplia tanto a experiência da turma de pedagogia no professorar quanto a minha formação docente e seguimos na busca do (re)encontro com nossa identidade de docente amazonense.

Os currículos vêm ditos como necessários de contextualização, contudo, por vezes, no papel de docente, não enxergamos essa necessidade mesmo "estudando" sobre isso. Esta experiência nos oportunizou o exercício do (des)ver o próprio saber-fazer docente frente ao contexto da escola dos rios e da floresta, gerando uma (re)existência na profissionalidade docente com as singularidades do Amazonas.

Referências

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a ser viço de projetos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

____. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. et al. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

Palavras-chave: Formação de professores. Professorar no Amazonas. Pedagogia.

COMO APRIMORAR AS PRÁTICAS DE ESCRITA NA GRADUAÇÃO: AS AÇÕES CONSIDERADAS EFICAZES PELOS ALUNOS

MICHELLE MARIANA GERMANI - FCT- UNESP

ANA CECILLIA DA SILVA - FCT- UNESP

ESTELA APARECIDA DE SOUZA DOS SANTOS - FCT- UNESP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Escrever é interagir por meio de expressões carregadas de vivências e subjetividade. É um ato que pressupõe entender e ser entendido valendo-se de diferentes estratégias para se expressar. Desta maneira, "a escrita abre as portas para ser o caminho de contribuição com a solução de esclarecimentos individuais e coletivos e como suporte para a inclusão histórico-social no mundo investigativo." (MACHADO, 2008, p. 262).

Apesar da importância da escrita nos diferentes níveis de ensino, as investigações são mais escassas no Ensino Superior, razão pela qual se faz necessário adotar práticas e ações para a melhoria da escrita acadêmica.

Diante desse cenário, indagamos: quais práticas ou ações os alunos da graduação consideram eficazes para aprimorar a escrita no Ensino Superior?

Convém ressaltar que o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior em que foi traçado o perfil dos futuros professores que cursam o curso de Pedagogia. Logo, neste trabalho, refletiremos sobre sugestões para aprimoramento da escrita acadêmica, segundo a ótica dos alunos investigados. Portanto, temos como objetivo do presente trabalho analisar quais práticas ou ações os alunos da graduação consideram eficazes para aprimorar a escrita no Ensino Superior.

Fundamentação teórica

O letramento acadêmico está relacionado práticas culturais e sociais de leitura e escrita no contexto universitário. Porém, a falta de compreensão desse universo impossibilita a atuação do graduando com autonomia, já que o letramento vai muito além de decodificar e codificar letras e palavras.

Por isso, é comum que com o ingresso no Ensino Superior, ainda haja muitas dúvidas com relação à escrita, pois os professores, algumas vezes, supõem que os alunos já entram sabendo os gêneros que predominam na esfera acadêmica (por exemplo: seminários, fichamentos, artigos etc.). Isto ocorre porque

> [...] as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o Discurso acadêmico. (MELLO, 2017, p. 35)

Assim, conforme Velásquez (2012), seria esperado que os graduandos não apresentassem dificuldades para ler, compreender e escrever textos na esfera acadêmica, por mais complexos

que fossem. Contudo, segundo esclarece Gregório (2006), tais dificuldades já estão presentes no Ensino Superior, transparecendo cada vez mais deficiências advindas de níveis precedentes de ensino, comprometendo diretamente o desempenho profissional, intelectual e social dos alunos, com impactos perniciosos no exercício da cidadania.

Metodologia

Voltando nosso olhar para a escrita no Ensino Superior, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo em uma instituição de ensino superior pública do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa com enfoque descritivo-analítico, com respaldo de Martins (2008). Dessa forma, destacamos que a abordagem qualitativa foi adequada aos nossos objetivos especialmente pelos aspectos que lhe são peculiares, de acordo com Taylor, Bogdan e DeVault (2016).

Ressaltamos que o presente trabalho deriva de uma pesquisa maior, da qual foram sujeitos os alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia, pois nossa intenção foi traçar o perfil dos futuros professores. A amostra compreendeu todos os alunos do primeiro ano, totalizando 79 (turno vespertino e noturno), com participação facultativa e concordância de todos.

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário. No presente trabalho, utilizaremos um recorte desta pesquisa maior, fixando-nos nas sugestões dos alunos no que tange às ações eficazes para práticas de escrita. Para a nossa análise, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Resultados e análises

A coleta ocorreu em 26 de abril de 2017, em duas oportunidades distintas: turno vespertino e noturno. No período vespertino, estavam presentes 36 alunos, e no período noturno 43 alunos. Todos concordaram em colaborar, perfazendo um total de 79 questionários coletados.

Questionados quanto às ações eficazes para práticas de escrita, obtivemos dos alunos pesquisados respostas de diferentes categorias, dados estes registrados no Quadro 1. Todavia, a maciça maioria aponta como indispensável realizar mais leituras e mais produções textuais.

Quadro 1 – Ações consideradas eficazes para melhorar a prática de escrita na graduação

Categoria	**Respostas**	**Porcentagem**
- Realizar mais leituras	49	62,0%
- Realizar mais produções textuais /exercitar mais a escrita / aprender técnicas de redação	42	53,2%
- Ampliar o vocabulário	5	6,3%
- Professores melhores e mais conscientes da importância da escrita / estímulo à escrita por parte dos professores	4	5,1%
- Correção com devolutiva pelos professores dos trabalhos escritos	2	2,5%
- Mais aulas de gramática / língua portuguesa	2	2,5%
- Desenvolver técnicas para manter o foco e organizar melhor as ideias	2	2,5%
- Participação mais efetiva nas aulas	2	2,5%
- Melhorar a relação professor-aluno	1	1,3%
- Orientações mais claras sobre as propostas de produções textuais	1	1,3%
- Não respondeu	1	1,3%
Total de investigados	79	100%

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados– 2018

Observação: As porcentagens se referem às recorrências das respostas, sendo que alguns investigados mencionaram mais de uma categoria por se tratar de uma questão aberta.

Os alunos sinalizaram principalmente a necessidade de mais leitura. Fischer (2011, p. 54) ressalta que "a não valorização de práticas de leitura [...] tem levado os alunos, sobretudo, à reprodução de informações dos materiais disponibilizados pelos professores". Por isso, concordamos com a necessidade de ler mais apontada pelos investigados, principalmente com a finalidade se de ampliar o repertório.

A necessidade de se exercitar mais a escrita foi apontada por mais da metade dos investigados, e só vem reforçar que as etapas de ensino precedentes não foram capazes de formar, desenvolver e consolidar a competência escritora dos alunos que ingressam no ensino superior. Tal quadro revela um problema grave e de difícil solução somente com iniciativas isoladas.

No mesmo entendimento de Vitória (2011), não concebemos a escrita como algo inerente ao aluno, como um dom, mas sim como uma habilidade que pode ser exercitada e aprimorada. O processo da escrita percorre várias etapas, desde o pensar, até a escolha do que escrever e da melhor técnica para fazê-lo. A leitura de materiais sobre o tema certamente auxiliará, mas, por si só, não garantirá êxito na escrita.

Ainda, Garcez (2001) reforça esse entendimento de que a escrita requer empenho, e são nas práticas sociais que nasce o interesse e a motivação por escrever. Daí a necessidade de revermos como as oportunidades de escrita estão acontecendo no Ensino Superior.

Considerações Finais

A necessidade de realizar mais leituras e mais produções textuais (exercitar mais a escrita) foram apontados como as principais ações consideradas eficazes para melhorar a prática de escrita na graduação. Há muitos outros aspectos que podem dificultar o desenvolvimento da escrita, como, por exemplo, o vocabulário raso, professores sem consciência da importância da escrita e correção com devolutiva para os alunos, falta de estratégias eficazes, falta de leituras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem, 2011.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.

GREGÓRIO, Nadirce Barros dos Santos. A produção do gênero discursivo relatório no ensino superior. In: GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Língua portuguesa no ensino superior**: experiências e reflexões. São Carlos/SP: Claraluz, 2006, p. 77-92.

MACHADO, Ana Maria Netto. Pânico da folha em branco: para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (orgs.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008, p. 267-286.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. Biblioteca da Educação, Série I, v. 11. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2017.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert; DEVAULT, Marjorie L. **Introduction to qualitative research methods**: a guidebook and resource. Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons, Inc., 2016.

VELÁSQUEZ, Vanessa Cristina Zerbinato. A importância da prática do letramento no ensino superior para a prova da OAB. **Virtù**: Direito e Humanismo. Brasília/DF, ano 2, n. 5, v. 1. jan.-abr. 2012.

VITÓRIA, Maria Inês Corte. Qualidade do ensino superior e escrita. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Qualidade na educação superior**: dimensões e indicadores. Vol. 4. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior4.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

Palavras-chave: Escrita no Ensino Superior; Formação inicial de professores; Dificuldades de escrita; Práticas de escrita.

DIALOGICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS: PAULO FREIRE E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

CELSO KRAEMER - FURB

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No momento histórico em que o debate sobre educação se polariza entre os defensores da educação pública, resistentes a várias inovações pedagógicas e tecnológicas, classificadas como neoliberais, e grupos fortalecidos por inovações pedagógicas e tecnológicas, situados, sobretudo, em institutos, fundações ou organizações privadas, explora-se, nesta pesquisa, a possibilidades de se articular princípios filosóficos, pedagógicos e tecnológicos de origens distintas para a formação inicial de professores. A pesquisa tem base nas práticas de alguns semestres de experimentação em inovação, na disciplina de Filosofia da Educação, com estudantes de licenciatura, desenvolvendo estratégias que integram Dialogicidade, Metodologias Ativas e uso de tecnologias digitais.

Na condição de docente da disciplina de Filosofia da Educação, atuo na formação de professores em cursos de licenciatura há mais de 26 anos. A partir disto, esta pesquisa está motivada por dois conjuntos de problemas, distintos, mas internamente articulados. O primeiro conjunto de problemas gira em torno das dificuldades das/os estudantes de licenciatura em compreender os conceitos filosóficos da educação, sobretudo quando pensados do ponto de vistas das práticas escolares. Esta dificuldade pauta-se na ambiguidade de estudarem conceitos e metodologias críticas e inovadoras para a educação, com práticas pedagógicas bancárias (FREIRE, 1987) nas universidades, incluindo-se aí a disciplina de filosofia da Educação. O segundo conjunto de dificuldades diz respeito à prática escolar. Estudantes formados pela universidade, com todas as teorias necessárias à atuação crítica e inovadora, reproduzem a escola tal qual a encontram, com suas tecnologias disciplinares (FOUCAULT, 1987) de uma sociedade educativa (MARÍN-DÍA, 2015), cada vez mais centrada na aprendizagem (BIESTA, 2013), com conceitos advindos de uma política neoliberal para a educação (LAVAL, 2003).

Contribuem ainda para esta pesquisa dois outros eventos: na universidade em que trabalho houve um chamamento a docentes para desenvolver projetos de ensino com metodologias ativas (MATTAR, 2017); meu ingresso em curso de especialização em Educação e Tecnologia. Ante estas duas circunstâncias novas, as dificuldades vivenciadas na docência constituíram-se em desafio e motivação para um projeto de educação que se configura, simultaneamente, como um projeto de inovação pedagógica e um de pesquisa em educação. Trata-se, portanto, de pesquisar a formação de professores nas próprias experimentações (DEWEY, 1979) na docência, articulando três elementos fundamentais: metodologias ativas (MATTAR, 2017), dialogicidade (FREIRE, 1987) e tecnologias digitais (GÓMEZ, 2015), compondo, assim, um processo de inovação pedagógica (SALES, 2018), sem perder sua dimensão crítica (FREIRE, 2006) e emancipadora (KANT, 2002; RANCIÉRE, 2007).

Embora o todo deste processo de pesquisa ocorra ao longo de vários semestres, os resultados discutidos neste texto referem-se ao Projeto de Ensino, desenvolvido no Primeiro Semestre de 2018, na disciplina de Filosofia da Educação, no Curso de Pedagogia, terceira fase. Ele teve como foco, simultaneamente, a) a mudança metodológica, b) estudos conceituais sobre emancipação e autonomia do estudante, buscando compreender as práticas escolares a partir

destes conceitos, c) olhar focado nas metodologias da educação e d) a vivência efetiva de experiências metodológicas ativas em educação.

No desenvolvimento do semestre letivo foram utilizados, enquanto estratégias didáticas: 1) sala de aula invertida; 2) estudo a partir de problemas; 3) estudo colaborativo em grupos; 4) Educação por Projeto/Pedagogia de Projetos; 5) seminários de socialização, reflexão e aprofundamento; 6) construção de um site virtual por equipe, no qual foram reunidos todos os estudos, problemas e projetos do semestre. Todas as 72 aulas foram presenciais. O uso de 'sala de aula invertida' demandou atividades extraclasse, ampliando a noção de sala de aula.

Além do uso de mídias digitais, produção colaborativa em nuvem, elaboração de site por equipe, juntamos às Metodologias Ativas, elementos da Educação Problematizadora de Paulo Freire. Assim, junto com a sala de aula invertida, o trabalho colaborativo, a dialogicidade e a criticidade, educação por problemas, e educação problematizadora, relacionando as teorias com as práticas escolares. O Projeto de Educação Dialógica, com Metodologias Ativas, aliado a reflexão sobre investigação temática, diagnóstico do mundo dos educandos, codificação do real-vivido, problematização, consciência crítica, etc.

Aliando Paulo Freire com as metodologias ativas, os conceitos não são conteúdos abstratos a serem memorizados; eles são requeridos no processo, na resolução de problemas, na construção do projeto, etc. Sua função é o entendimento das práticas educacionais. Esta mudança metodológica, pautada em uma mudança epistemológica da educação (OLIVEIRA, 2016; REZER, 2018; GÓMEZ, 2015), abandonando o mito da pedagogia explicadora (RANCIÉRE, 2002) fez toda a diferença. Frente às dificuldades encontradas pelas estudantes, motivadas pela mudança metodológica, cada etapa requer motivação, mostrando as conquistas já alcançadas, ressaltando as mudanças que estavam ocorrendo. Importante salientar a elas a dificuldade que é para cada um "abandonar" o aluno alojado no corpo (MASSCHELEIN, 2003), treinado na passividade escolar para repetir o que já está pronto nos livros didáticos e passar a assumir uma postura ativa como estudante (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017), capaz de elaborar seu próprio raciocínio e sua crítica.

No diagnóstico inicial as estudantes caracterizaram a filosofia como "entediante, coisas velhas, muito abstrata, viagem, um pé no saco, etc." Poucas coisas positivas. No final do semestre, a alegria nos olhos e nas palavras das estudantes, ao avaliar cada uma das etapas. Elas mostraram-se maravilhadas com a filosofia e com a metodologia, conforme mostram alguns depoimentos:

- percebo o quanto sou capaz de aprender sem precisar de explicações prontas.
- aprendi que devemos ter atitude de ir atrás do nosso próprio conhecimento e o professor estimula para conseguirmos isso; foram as aulas mais produtivas que tive.
- A metodologia me fez mudar várias coisas em minha mente, esperava o "professor explicador". Aprendi que posso ir além quando atuar como professora, deixando antigos costumes de lado e transformando aluno em estudantes que pensem por si e que produzam conhecimento.
- Concluo dizendo que sim, minha visão sobre filosofia mudou, não é algo chato e velho, são coisas que fazem a gente pensar fora da caixa. O método e o conteúdo nos ajudaram a querermos ser professores emancipadores.
- O desenvolvimento de um trabalho novo e desafiador para mim, mas com o trabalho pronto me senti orgulhosa. espero aplicar na prática em minha futura atuação em sala de aula.
- Acredito que este projeto me fez viver na pele uma educação autônoma.
- Fomos instigadas a associar a leitura com a realidade; me fez pensar sobre as possibilidades que temos; espero que mais professores tenham propostas como esta.

Mesmo considerando questões pertinentes como o debate sobre a presença cada vez mais determinante dos princípios econômicos do neoliberalismo e os usos intensos que as pedagogias

a seu serviço fazem de princípios epistemológicos como os das Metodologias Ativas, a experiência tem me mostrado que se pode utilizar estes princípios, aliados com a Educação Problematizadora e as tecnologias digitais, para fazer educação crítica com qualidade. É urgente investirmos em inovação pedagógica na formação de professores.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DIESEL, Aline; BALDEZ, A L Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os Princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista THEMA. Volume 14; nº. 1. P. 268 a 288, 2017

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução a filosofia da educação. 4.ed. - São Paulo : Ed. Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade.29. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2006.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Educação na Era Digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

KANT, Immanuel. A paz perpétua e outros opúsculos. “Resposta à Pergunta: o que é o Esclarecimento (Aufklärung)”. Lisboa : Edições 70, 2002.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARÍN-DÍAS, Dora Lílian. Autoajuda, Educação e Práticas de Si: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. O Aluno e a infância: a propósito do pedagógico. Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 24, nº 82, p. 281-288. Abril de 2003.

MATTAR, João. Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: vozes, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REZER, Ricardo et all. Desafios políticos e epistemológicos da formação de continuada: reflexões epistêmico-pedagógicas. Chapecó: Argos, 2018.

SALES, Mary Valda Souza. Tecnologias, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior. In.: MILL, Daniel et AL. (Orgs) Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

Palavras-chave: educação dialógica; inovação pedagógica; metodologias ativas.

ENSINAR COM PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

BRUNA DONATO RECHE - IFC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O artigo visa relatar o processo formativo desenvolvido na disciplina Pesquisa em Educação no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Rio do Sul, no que tange à formação docente com a pesquisa científica. Apresentam-se dados sobre uma proposta interdisciplinar de aprendizagem relativa à pesquisa em Educação em um curso de formação inicial de professores.
O curso de licenciatura em Matemática foi instituído em 2010 em Rio do Sul sob a missão de contribuir com a formação de profissionais com sólido conhecimento matemático e didático-pedagógico, criativo e autônomo capazes de enfrentar e transformar os problemas impostos a ele e que seja apto a fazer escolhas adequadas no exercício da docência.(INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2015).
É dentro deste contexto que a disciplina Pesquisa em Educação se encontra ao visar educar com pesquisa futuros professores de matemática. Acredita-se que a pesquisa científica em disciplinas pedagógicas de cursos de licenciatura destaca a autonomia do professor em formação, que é o aluno da licenciatura, em seu próprio processo formativo, considerando-a como ponto central do trabalho pedagógico.
Paoli (1993) discute sobre a diferença da formação **com** pesquisa e a formação para a pesquisa, de modo que a formação com pesquisa implica: [...] na produção de um conhecimento que seja novo para o estudante e não necessariamente para a área. A formação **para a** pesquisa implica certo domínio quase exaustivo das explicações e teorias já existentes numa determinada área (1993, p.14, grifos meus).
Assim, a pesquisa científica na licenciatura, dentre seus limites e possibilidades, é fundamental para o desenvolvimento da crítica constante e inacabável frente aos desafios e dilemas da profissão docente, cuja dimensão não é possível aprofundar em um curso de formação inicial, mas que permite os discentes produzirem conhecimentos dentro de seus esquemas de aprendizagens.

O PROCESSO FORMATIVO DA DISCIPLINA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFC/RIO DO SUL

A disciplina Pesquisa em Educação está vinculada ao sexto semestre do curso e propõe o debate sobre ciência e conhecimento, bem como a atitude e a pesquisa em Educação, tendo a carga horária distribuída em 30 horas teóricas e 30 horas de atividades práticas pelos alunos. Para tanto, definiu-se como objetivo geral compreender os procedimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da Pesquisa Científica, por meio da pesquisa sobre o ambiente escolar, para aprimorar a capacidade crítica, produtiva e investigativa do aluno.
Acredita-se que, ao proporcionar espaços de reflexão sobre a prática do trabalho docente e seus desafios, por meio da revisão teórica e pesquisa científica, contribui-se para a construção de um

perfil docente reflexivo, que se utiliza da pesquisa para aprimorar seu trabalho, para ampliar seus saberes em relação à docência e que por ela se mantém em constante formação.

Iniciou-se com perguntas diagnósticas em relação às demais cursadas anteriormente que remetessem à metodologia de pesquisa e pesquisa científica, bem como experiências discentes com o processo científico de conhecimento. Contatou-se que, dos treze alunos nela matriculados, a maioria participou ou estava participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que contribuiu de modo significativo para a experiência do observar o trabalho docente escolar, intervir, relatar e construir o conhecimento pedagógico durante a inserção na realidade educativa. Além disso, todos haviam cursado a disciplina de Metodologia de Pesquisa.

Ainda que, ao considerar o tempo disponível, os recursos e a pouca experiência prática de pesquisa dos alunos, acreditou ser fundamental proporcionar essa experiência a eles, pois, além de ser uma turma engajada e muito reflexiva sobre a formação que a eles estava sendo proporcionada, muitas questões surgiram em relação ao magistério em matemática e que poderiam ser tratadas por meio de uma pesquisa de cunho científico.

Determinou-se, assim, que a escolha do tema seria consensual entre os alunos diante de uma curiosidade em seus processos formativos, cujos elementos pudessem contribuir para a construção do que é ser docente em matemática. Como apregoa Nóvoa (2015), é preciso trabalhar nas fronteiras de vários conhecimentos e relacionar perspectivas distintas para se compreender os fenômenos educativos. Para tanto, a disciplina de Educação Especial foi considerada por eles como a mais provocadora daquele semestre, pois lhes suscitava quebras de paradigmas e novas reflexões sobre sujeitos, sociedade e educação que requeriam maior tempo do que o disponibilizado em sala de aula, decidiram-se por estudar a Discalculia.

Ao focar no processo formativo da disciplina ao longo do semestre letivo, três pontos são importantes de menção:

I. Optou-se, em conjunto com os alunos, por desenvolver tanto as horas teóricas quanto as práticas da disciplina em laboratório de informática, tendo como instrumentos a plataforma do Google Docs e o grupo da turma criado no aplicativo Whatsapp, ambos importantes para a troca de textos e informações restritos à pesquisa desenvolvida e tendo como prerrogativa que a formação docente se constrói em conjunto com os demais e nunca de forma individualizada e competitiva. A maioria dos textos encontrados sobre a temática foram compartilhados, todos os temas e problemas de pesquisa foram debatidos em conjunto e analisados pelos demais, as inquietações recorrentes ao processo de construção da pesquisa e seus reflexos na formação desses sujeitos foram dialogadas e refletidas em conjunto.

II. A participação e orientação de outros professores da licenciatura, especialmente os envolvidos com o PIBID, foi fundamental para o êxito do trabalho. A compreensão de que o espaço de formação de professores deve permear conhecimentos práticos, pedagógicos e científicos e possibilitar a crítica e reflexão sobre o trabalho docente, independente da especificidade do curso, culminou no intuito de proporcionar a estes alunos um espaço profícuo para formação da autonomia, do trabalho compartilhado e do conhecimento científico.

III. Tendo a certeza da contribuição da disciplina de Educação Especial, que em determinados momentos abriu espaço em sua ementa para tratar as questões trazidas pelos alunos em relação à teoria estudada, o produto foi o relatório final de suas pesquisas, mas a qualidade do processo de construção, permeada pelo impacto que essa proposta traria a suas formações, foi o principal objetivo docente. E assim, a concepção da pesquisa em Educação num curso de formação de professores como um recurso: "[...] para o enfrentamento dos problemas da escola, cedeu lugar a uma perspectiva de conhecimento que contribuí com um modo de entender e de procurar

enfrentar os desafios por meio dos recursos oferecidos pela pesquisa científica" (LÜDKE, 2012, p. 640).

Após quatro meses, com os relatórios finalizados, a turma convidou os demais professores do curso, especialmente a professora da disciplina de Educação Especial, a coordenação do curso e a direção de ensino da instituição para assistirem suas apresentações em forma de seminário e posteriormente arguição, cujo desdobramento resultou mais em uma conversa orientada sobre os processos formativos pelos quais os professores da instituição passaram e pelos quais os professores em formação estavam construindo.

Um momento em que a verticalização dos papéis ocorreu de modo ímpar, atrelada à concepção da docência enquanto profissão que se constrói com os demais na discussão sobre os desafios e práticas e na intenção de se construir com os participantes "[...] uma cultura de debate e de crítica, marcada pela interação, pelo diálogo, pela leitura conjunta dos nossos trabalhos, pela capacidade de nos envolvermos numa conversa intelectual com os outros (NÓVOA, 2015, p. 270)".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendeu-se que o processo formativo proporcionado pela pesquisa científica não se limita a respostas de um problema de pesquisa inicial, mas sim, por meio delas, contribui-se para o alargamento da compreensão da área que se estuda. Ainda que o tempo destinado a essa pesquisa tenha sido de cinco meses e, diante disso, está-se ciente de que muito faltou para se chegar próximo ao desafio que é conduzir uma pesquisa fundamentada e aprofundada diante dos métodos escolhidos, credita-se à disponibilidade e ao empenho dos alunos envolvidos no comprometimento de tornarem-se melhores diante dos desafios propostos.

A pesquisa científica na licenciatura desdobra-se nas aprendizagens da linguagem acadêmica, da compreensão e aquisição das normativas que regem a escrita e apresentação de trabalhos científicos e para o acesso aos conteúdos científicos produzidos ao redor do mundo, o que se apresenta como grande ferramenta de emancipação científico-cultural e que se traduzem em autonomia e formação contínua docente.

Longe de esgotar as possibilidades da pesquisa científica e da pretensão de torna-los pesquisadores, a proposta foi de apresentar-lhes a pesquisa científica como aliada à docência comprometida com práticas inclusivas e fundamentadas. Acredita-se ter alcançado.

Referências Bibliográficas

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico de Curso Superior – Licenciatura em Matemática**. 2015. Disponível em: http://matematica.ifc-riodosul.edu.br/. Acesso em: 01 mai. 2019.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p.629-646, set/dez. 2012.

NÓVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em Educação? **Revista Educação em Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. Elementos para uma proposta de padrão de trabalho em nível de graduação: ensino com pesquisa. In: **Seminário Paranaense de Licenciaturas**, Maringá, UEM, 1993. Conferência proferida no Seminário Paranaense de Licenciaturas, Maringá, UEM, 1993.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Pesquisa Científica. Formação Inicial Docente. Licenciatura em Matemática.

ENSINO DE ACÚSTICA: UM ARRANJO ENTRE FÍSICA E MÚSICA

ELIDA LAUREANO RODRIGUES - UTFPR

NILSON MARCOS DIAS GARCIA - UTFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As manifestações da ciência e da arte têm estado presentes ao longo de todo o tempo em nossa sociedade, estabelecendo, em alguns momentos, uma relação mais intensa, haja vista que tanto o cientista quanto o artista estão em busca da harmonia.

Essa articulação entre ciência e arte, conforme aponta Henrique (2002), em alguns momentos estiveram em campos opostos, "e noutros se complementaram como se pertencessem a um corpo de conhecimento alargado". (p.1)

Por meio dos sentidos, a arte possibilita ao ser humano o encontro do seu exterior com o seu interior. Segundo Araújo (2006), a experiência artística é uma forma de conhecimento, mediadora para enfrentar muitas situações do cotidiano. E o cotidiano é o meio em que arte e ciência buscam oferecer respostas para os mais diversos fenômenos, inclusive os sonoros. Na arte, a Música, com o ritmo e a melodia. Na ciência, a Física, com o timbre, a altura e a intensidade do som.

Graças a essa articulação, vê-se na possibilidade do diálogo entre a Física e a Música uma oportunidade pedagógica, razão pela qual foi proposto o desenvolvimento de um trabalho voltado para o ensino de Acústica relacionado à prática musical, explorando a relação entre ciência e arte por meio de "um arranjo" harmônico entre Física e Música.

REFERENCIAL TEÓRICO

A temática que busca a interdisciplinaridade entre Física e Música tem estado presente na produção acadêmica da Área de Pesquisa em Ensino de Física. Buscando nos sites dos principais eventos dessa área, podem ser encontrados trabalhos que abordam a questão sob diversos aspectos, como por exemplo, sem que isso esgote a produção, os de Conceição et al (2009), Maeoca e Gobara (2011) e Seabra e Maciel (2015), aplicados, em sua maioria, a espaços formais de ensino.

Por outro lado, em se tratando de dois campos de conhecimento, há que se amparar teoricamente no referencial de cada um deles, o que pode ser atendido pelo exposto em autores da Física, como Hewitt (2002), Nussenzveig (1999) e da Música, Henrique (2002), Grilo e Perez (2016) e Menezes (2003), por exemplo.

Assim, tomando como referencial conhecimentos básicos de Ondulatória, Acústica e de Música, este trabalho visou explorar algumas possibilidades de diálogo entre a Física e a Música e verificar como o estudo desses dois campos de conhecimento pode contribuir para o melhor entendimento dos conceitos escolares de ambos.

METODOLOGIA

Partindo do tema do presente trabalho, optou-se pela pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, pois segundo Gil (2009, p. 27), ela permite ao pesquisador um maior conhecimento sobre o tema.

A investigação foi realizada pelo desenvolvimento das seguintes etapas: 1. busca, em trabalhos acadêmicos e livros, de elementos de um referencial teórico para o estabelecimento dos conceitos físicos; 2. identificação dos conceitos físicos aplicados à música e de suas relações; 3. organização de um workshop onde esses conceitos pudessem ser aplicados; 4. aplicação de instrumentos de pré e pós teste e análise dos dados.

Em relação às pesquisas anteriormente identificadas, a que está aqui sendo relatada se distinguiu porque, ao invés de ser desenvolvida num ambiente escolar, foi realizada num espaço não formal, através da execução de um workshop. Denominado "Física e Música, um arranjo bem temperado", o workshop foi desenvolvido com participantes de um coral de universidade e nele foram apresentados conhecimentos que estabeleciam relações entre Física e Música de forma teórica e prática.

Como proposta para o workshop, os seguintes assuntos foram abordados: som, a história da acústica musical sob um olhar físico, ondas sonoras, qualidades fisiológicas do som e escala musical, referenciados na literatura e na produção acadêmica.

Visando verificar os efeitos do desenvolvimento da atividade, os participantes responderam a um questionário antes e após a realização do workshop, cujas questões versavam básicas sobre o conceito de som, ondas sonoras, intensidade sonora e frequência, qualidades fisiológicas do som e escala musical.

RESULTADOS

O workshop foi desenvolvido no segundo semestre de 2018. Dele participaram nove pessoas, com idades entre 17 e 60 anos e quase todos com curso superior completo. Dado o objetivo da investigação, todos eles possuíam afinidade com um dos campos de conhecimento, no caso a Música.

Nele foram desenvolvidas diversas atividades, sempre de forma interdisciplinar, envolvendo aspectos conceituais da Acústica e da Música, assim como outros, relacionados a aspectos psicofísicos, ligados às sensações que a Música pode produzir.

A partir da aplicação do pré e pós teste, foi possível verificar que houve apreensão de algumas das relações entre Física e Música, especialmente no que diz respeito à produção do som e no reconhecimento de conceitos de Física que tivessem relação com a Música, sendo observado uma mudança nas interpretações dos participantes a respeito desses conceitos.

CONSIDERAÇÕES

A investigação mostrou que o simples fato de oscilar uma corda e mostrar como a onda se propaga possibilitou trazer uma percepção diferenciada da Física, desfazendo um pouco do estigma segundo a qual ela se confunde como uma disciplina totalmente matemática e muitas vezes não apreciada na escola. Mostrou também ser possível relacionar de forma interdisciplinar elementos da Física com os da Música e vice-versa, numa perspectiva estimuladora para o entendimento desses dois campos de conhecimento.

O aprofundamento dos estudos dos conceitos permitiu perceber a possibilidade do diálogo, que foi sendo traçado e arranjado de maneira harmônica entre a Física e a Música, e sinalizou que outras experiências dessa mesma natureza poderão ser desenvolvidas, com ampliação de participantes e de tempo de realização.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. A. (2006). A ciência como forma de conhecimento. Ciências & Cognição; Ano 03, Vol 08. Disponível em www.cienciasecognicao.org Acesso em:10 abril 2018

CONCEIÇÃO, Monique Osório Talarico da et al. Uma proposta de utilização da acústica musical no ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA 2009, Vitória. Atas. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/ dados/snef/umapropostadeutilizacaod.trabalho.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GRILO, Maria Lucia; PEREZ, Luiz Roberto (org.). Física e música. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

HENRIQUE, L. L. Acústica Musical. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 2002.

HEWITT, Paul G. Física Conceitual. Trad. Triste Freire Ricci. Maria Helena Gravina. Porto Alegre: Artmed 2002. 9º ed. Reimpressão 2008.Editoração eletrônica Laser house.

MAEOCA, Gláucia da Silva; GOBARA, Shirley Takeco. Construção de um instrumento musical de sopro para auxiliar na aprendizagem de conceitos físicos relacionados às ondas sonoras. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2011, Manaus. Atas. Disponível em: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xix/sys/resumos/T0598-1.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

MENEZES, F. A acústica musical em palavras e sons. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2003.

NUSSENZVEIG, H. M. Curso de Física Básica, v. 2, São Paulo: Edgard Blücher, 1999.

SEABRA, Maria Emilia Faria; MACIEL, Antônio Marcelo Martins. Música como tema para o ensino de física por projeto. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 2015, Uberlândia. Atas. Disponível em: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxi/sys/resumos/T0612-3.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

Palavras-chave: Física e Música, Ensino de Física, Acústica, Ondulatória, Diálogo Física e Música.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANA PAULA FRANCIOSI - UEL

ANA CLÁUDIA SALADINI - UEL

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) proporciona momentos de crescimento profissional e pessoal e pode constituir-se como oportunidade promotora da relação entre a teoria e a prática na ação docente. Esta pesquisa bibliográfica organizou-se em algumas etapas (MARCONI; LAKATOS, 2003), partiu da questão "Como o estágio curricular supervisionado pode potencializar a formação do futuro professor de Educação Física (EF)?" e teve como objetivo apresentar o ECS do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), além de analisá-lo como espaço para a formação de futuros professores.

Uma das contribuições do ECS é propiciar um ambiente privilegiado para que o estagiário possa vivenciar as práticas pedagógicas, afim de melhor compreender a ação docente (PELOZO, 2007). Neste contato inicial, é geralmente quando o futuro profissional terá experiências reais de como é o funcionamento da escola, suas dificuldades e facilidades no ambiente de trabalho e a relação com os alunos e docentes.

Além disso, situa o futuro professor na realidade da carreira docente e promove o desenvolvimento profissional por meio de práticas educativas que levam a reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; BOAROLI; TAQUES, 2007).

Desta forma, para Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) a respeito da relação entre teoria e prática, o ECS,

> ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Entretanto, o estágio também pode apresentar fragilidades como o distanciamento entre escola/universidade e teoria/prática, o que pode tornar estas experiências árduas, desenvolvendo inseguranças e incertezas relacionadas aos conteúdos, e à escolha de metodologias, teorias e abordagens que são aplicados na realidade escolar. Diante deste cenário é imprescindível a atuação segura do professor de campo (PC) e do professor supervisor da universidade (PSU).

Na UEL as Deliberações de Estágio de Regulamento dos Cursos, prevê e orienta o seu cumprimento. No curso de Licenciatura em Educação Física (Deliberação nº 31), administrado pelo departamento de Estudos do Movimento Humano, o ECS é compreendido como uma "dimensão curricular obrigatória e que se constitui como um espaço formativo em que todos os conhecimentos construídos durante o curso sejam transformados em ato educativo" (Anexo da Resolução nº 31/2008, artigo 1º). De acordo com Santos e Araújo (2013, p. 57):

> o objetivo do Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física é de promover a integração, articulação e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos dos campos de conhecimentos com a atividade profissional e as competências necessárias para a ação docente, bem como contribuir na formação profissional de professores de Educação Física.

Com vistas a organizar o ECS são ofertadas, no segundo, terceiro e quarto ano respectivamente, as disciplinas 6EMH062 - ECS na Formação de Professores de Educação Física, 6EMH061 - Organização do ECS I e 6EMH066 - ECSII, nas quais é possível sanar dúvidas relacionadas ao preenchimento de documentos, horários, escolha dos professores supervisores, entre outras surgidas durante o ECS. A carga horária obrigatória de 400hs organiza-se em dois momentos da graduação com 200 horas cada um:

- terceiro ano: Educação Infantil (39hs), Ensino Fundamental I (49hs) e Educação Especial 35hs);
- quarto ano: Ensino Fundamental II (53hs), Ensino Médio (45hs) e Educação de Jovens e Adultos ou Profissionalizante (25hs).
  São realizadas ainda, as atividades extraclasses (20hs para acompanhamento de conselho de classe, eventos na escola, entre outros) e o planejamento das aulas e avaliação (57hs para elaborar os planos de aula, atividades avaliativas e outros materiais necessários para as aulas).

As atividades em cada modalidade de Educação podem ser cumpridas individualmente ou em duplas de acordo com 03 momentos:

- OBSERVAÇÃO: estagiário observa aulas nas turmas em que fará a regência, analisando as características da relação pedagógica. Trata-se de uma etapa de reflexão acerca das particularidades e especificidades do PC e dos alunos, além de análise do funcionamento e meio cultural em que a escola está inserida.
- PLANEJAMENTO: é organizado de acordo com o planejamento do PC. O estagiário terá orientações com o PSU e deverá conhecer os principais aspectos da realidade educacional (horários das aulas, unidade escolar escolhida, as turmas que participarão e o conteúdo a ser ensinado). Os planos de aula serão entregues ao PC antes do início de cada aula.
- REGÊNCIA: os alunos são supervisionados in loco em algumas de suas aulas pelo PSU, com o objetivo de auxiliar na compreensão de sua práxis docente e de seu processo de tornar-se professor. Esta etapa é acompanhada pelo PC, pois entende-se ser para ele também uma oportunidade de formação profissional.3

À medida que realiza as atividades também organiza uma pasta composta pelo planejamento geral e das aulas ministradas, avaliação realizada pelo PC, avaliações do PSU e elabora o relatório de estágio, que deverá ser entregue para que o PSU leia e faça considerações que ainda julgue necessárias para o encerramento do ECS. A elaboração da pasta do ECS, além do processo vivido nas escolas, caracteriza-se como um momento para a tomada de consciência do futuro professor dos variados fatores que compõem a docência, uma vez que pode observar o seu processo percorrido e registrado, suas expectativas, potencialidades, fragilidades e superações vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algum tempo a EF vem repensando o seu papel na Educação Básica colocando-se como componente curricular. Historicamente fundamentou-se em uma concepção dualista de corpo e atualmente tem atuado para que a docência garanta uma aprendizagem significativa aos nossos estudantes. Para tanto, o professor desta disciplina deverá organizar situações de ensino e aprendizagem que oportunizem a construção e compreensão da motricidade de nossos alunos, enquanto uma forma de estar no mundo e compreendê-lo.

Nesta perspectiva o ECS no curso de licenciatura em EF da UEL contribui com a formação do futuro professor uma vez que permite a aproximação e vivência da realidade escolar em todos os níveis e modalidades de Educação, a reflexão sobre a complexidade do processo de ensino

e aprendizagem, superando a dicotomia entre a teoria ("coisa" da universidade) e prática ("coisa" do estágio).

Concomitantemente o ECS é também oportunidade de aprendizagem do PC, pois este poderá conhecer na atuação do estagiário novas perspectivas teóricas sobre os conteúdos ensinados, os procedimentos de ensino aplicados, a avaliação da aprendizagem e outros aspectos do plano de aula elaborado. Desta forma o estagiário também oferece sua contribuição para a escola. Quanto ao PSU, este tem a oportunidade de inserir-se na Educação Básica e, refletindo sobre esse contexto rever sua práxis pedagógica diante da formação dos futuros professores. Defendemos o ECS como um espaço decisivo para a práxis docente que contribui para a formação inicial e continuada dos docentes envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 03 jun. 2019.

MARCONI, M de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PELOZO, R. de C. B. Prática de ensino e estágio supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia.** Garça – SP, v.5, n. 10, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprratestagiosuperv.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 25 out. 2006. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 05 jul. 2019.

SANTOS, G. F. de L.; ARAÚJO, K. de T. O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física. In: LIMA, A. M. de S et al. **Os estágios nas licenciaturas da UEL.** Londrina: UEL, 2013.

SOUZA, E. de; BOAROLI, F.; TAQUES M. J. Estágio Supervisionado em Educação Física: Contribuições e percalços do componente curricular. In: EDUCERE XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017, p. 9512-9530.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física; Docência; Práxis.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

AMANDA CIRINO AFONSO - UNINTER

CAROLINE CORDEIRO DE LIMA - UNINTER

IVONE SILVA ALMEIDA - UNINTER

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem por tema a relação entre Estágio Supervisionado e Educação à Distância (EaD), como parte de um projeto de pesquisa intitulado "A formação docente e as práticas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso", integrado ao grupo de pesquisa de uma instituição de ensino superior que estuda vários cenários de docência, aprendizagem e políticas públicas no EaD e ensino híbrido. O projeto em desenvolvimento tem como objetivo geral compreender temáticas relativas à formação docente, associada à discussão sobre o desenvolvimento das práticas de estágio e TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em cursos de graduação voltados para a formação docente. Como objetivos específicos, procura-se mapear o trabalho desenvolvido na instituição de ensino superior em estágio e TCC para, dessa forma, buscar dados numéricos a respeito das atividades realizadas e apontar encaminhamentos e metodologias mais adequadas para atender às demandas do EaD em ambos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como eixo central o trabalho realizado por um núcleo de apoio, pesquisa e prática pedagógica, e pela equipe de atendimento às atividades de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC) em educação à distância. As demandas cotidianas desse setor da instituição de ensino superior, indicam que ainda há necessidade de articular, de maneira efetiva, a teoria e a prática no que se refere ao desenvolvimento dos processos de estágio e TCC nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela instituição (Presencial, EaD e Semipresencial). Seguindo essa direção, o problema que deu origem ao estudo aponta para a seguinte questão: como garantir que, em cursos realizados na modalidade à distância, o estágio supervisionado tenha o máximo de subsídio e acompanhamento por parte da tutoria e coordenação dos cursos? E ainda, como fazê-lo de forma a primar pela qualidade dos estágios desenvolvidos na graduação?

A metodologia da pesquisa centra-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de forma a buscar a articulação dos conceitos e a fundamentação teórica com os números dos atendimentos realizados em uma instituição de ensino superior de grande porte, no atendimento da modalidade EaD. Contudo, como o projeto de pesquisa está em andamento, os resultados da investigação são ainda preliminares. De modo geral, buscamos realizar um levantamento bibliográfico a partir do site Scielo, combinando as palavras-chave tecnologias, EaD, estágio supervisionado e formação de professores. A partir desse ponto foram selecionados 182 (cento e oitenta e dois) artigos, e destes, pela leitura dos resumos, houve uma filtragem para selecionar 52 (cinquenta e dois) artigos. No entanto, até o momento foram analisados 8 (oito) deles, a partir de determinadas categorias de análise a saber: (1) concepção de estágio apresentada nos textos; (2) metodologia de pesquisa; (3) relação do estágio com educação à distância.

Os textos analisados demonstram que o estágio supervisionado é fundamental para a formação docente. O período em campo deve ser encarado como um processo de ensino-aprendizagem,

em que o educando terá oportunidade de refletir e aplicar os conhecimentos que foram adquiridos através das disciplinas teóricas. Silva e Bastos (2017, p. 2) citam que, "no caso específico da formação inicial de professores, um dos primeiros espaços que pode proporcionar o processo prático e o reflexivo sobre a ação educativa, além da construção de saberes docentes, é o estágio supervisionado". Além disso, o estágio supervisionado dever ter um acompanhamento por parte do professor da instituição, que irá auxiliar o futuro docente, de forma direta ou indireta, a adquirir um saber mais amplo de sua profissão, a partir do contato com o ambiente escolar. Baccon e Arruda (2010, p. 510) apontam que "o professor regente pode influenciar positiva ou negativamente na elaboração dos saberes docentes dos professores em formação, servindo de modelo ou, mesmo, de contraexemplo para os mesmos".

Dos artigos analisados, somente Baccon e Arruda mencionam uma problemática que o estágio curricular pode enfrentar. Segundo esses autores, a maioria dos professores da educação básica não exerce um papel de formador para os educandos; "[...] em muitas delas [as escolas], os estagiários ainda são vistos como um incômodo, no sentido de quebrarem a rotina da sala de aula" (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 510). Por outro lado, existem também instituições que aceitam os alunos estagiários como substitutos provisórios, levando a entender que o estágio, por sua vez, é uma obrigação a mais a ser cumprida. Nesse sentido, podemos analisar que pode ocorrer um certo comportamento defensivo contra o estágio, tanto por parte dos professores formadores como por parte dos futuros docentes, quando na verdade o momento em campo deveria ser aceito como um tempo de real dedicação, auxiliando no enriquecimento de saberes docentes importantes para a profissão.

No que concerne à metodologia de pesquisa dos artigos analisados, destaca-se o fato de que todos os artigos utilizaram o método de pesquisa qualitativa para obtenção de resultados, variando entre pesquisa qualitativa documental e descritiva. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, pp. 21-22), "[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". Nos textos, os autores justificaram a escolha, relatando que o método apresenta características que atendem aos objetivos preestabelecidos em suas investigações a respeito do estágio supervisionado, cada qual com sua especificidade. Silva e Bastos (2017, p. 748), por exemplo, justificam que a escolha qualitativa busca "compreender, descrever e oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva". Já Silva, Souza e Checa (2010, p. 685) afirmam que sua pesquisa tem o objetivo de diagnosticar a funcionalidade da supervisão dos estágios em cursos de Licenciatura em Educação Física após a publicação das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, nº 07/2004 e nº 02/2007 e sua aplicabilidade. Gil (1999, apud SILVA; SOUZA; CHECA, 2010, p. 685) escreve que a pesquisa qualitativa descritiva "tem como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis". Convém destacar Baccon e Arruda (2010), que optaram pela metodologia de pesquisa mista, qualitativa e quantitativa, a partir da obtenção de dados por meio de análise textual de entrevistas e relatórios dos estagiários do quarto ano do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Entre os 8 (oito) textos analisados, apenas Silva e Bastos (2017, p.02-03) fazem referência ao ensino à distância. As autoras citam-no como uma inovação na educação, com possibilidades e oportunidades somado ao auxílio das novas tecnologias, formando profissionais nos diversos setores, com o foco principal na docência. Pela citada pesquisa percebe-se a importância da prática docente para a construção do conhecimento, através das observações e das reflexões nas ações do cotidiano. Reforçam ainda, que o estágio supervisionado deve ser acompanhado de forma conjunta para ter um "núcleo sólido na formação de futuros professores".

Em relação aos resultados, esta pesquisa, ainda em andamento, já aponta para a necessidade de desenvolver uma atitude investigativa que contribua com a formação docente e profissional do graduando que faz uso do sistema EaD e híbrido, com poucas aulas participativas presenciais, porém prezando a qualidade e a importância do aprender-fazer. As atividades são bem orientadas e desenvolvidas de forma adequada, promovendo a aproximação do aluno com elementos centrais para a prática de pesquisa, como a coleta de dados, o levantamento de fundamentação teórica, a análise de dados e suas conclusões. Esses elementos fazem parte de todo o processo de estágio, sendo materializados no produto final dessas disciplinas na forma de relatórios ou memoriais reflexivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sérgio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciênc. educ. (Bauru),** Bauru, v.16, n.3, pp. 507-524, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: VOZES, 2001.

SILVA, Ana Paula Teixeira Bruno; BASTOS, Heloísa Flora Brasil Nóbrega. Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD: articulações entre CEK e Grupo Cooperativo. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 3, pp. 741-757, Jul 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000300741&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2019.

SILVA, Sheila A. P. S.; SOUZA, César A. F.; CHECA, Felipe M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, pp. 682-688, set. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742010000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 abr. 2019.

Palavras-chave: estágio supervisionado, EaD, TCC.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE PROFESSORES DE FÍSICA EM FORMAÇÃO INICIAL: UM RECORTE DE ESTUDO DE CASO

ANTONIO CARLOS MOMETTI - UFSCAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Inovar o ensino da física no ensino médio configura-se como uma tarefa laboriosa, pois requer estratégias diferenciadas do professor às quais chocam-se, muitas vezes, àquelas em que o educando já se habituara numa cultura do "ensinar tradicional". Tais esquemas e recursos (modos de operar quanto ao ensinar e aprender) acionados pelo professor são concernentes às suas práticas didáticas. Assim, aprimorar o ensino da física, bem como sua integração com as demais disciplinas, inicia-se com um entendimento de como tais elementos se dão na sala de aula.

Neste sentido, este trabalho traz um recorte de um estudo desenvolvido acerca das estratégias didáticas que licenciandos em física da Universidade de São Paulo, campus da capital, traçaram para implementar atividades, segundo a abordagem de Fourez (1992;1994;2001) de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR). Nesta pesquisa consideramos esta última como uma metodologia aplicável ao trabalho pedagógico da física no ensino médio. Neste sentido, a utilizamos como ferramenta para estudarmos as estratégias didáticas dos licenciandos.

A coleta de dados ocorreu simultaneamente ao planejamento e execução destas atividades ao longo do estágio curricular obrigatório destes licenciandos na disciplina de Metodologia de Ensino de Física II, no ano de 2017. Deste modo, tivemos por escopo construir um entendimento acerca do processo de reprodução e transformação da cultura didática desse grupo de licenciandos durante suas atividades de estágio quando na aplicação das atividades de IIR no ensino médio.

Caracterizaremos essas práticas didáticas como uma díade, a qual é constituída por esquemas de açãoe recursosque os professores lançam mão durante o processo de ensino/aprendizagem. Já no que se refere a esquemas de ação e recursos, adotaremos as definições propostas por (SEWELL Jr, p. , 2005).

Neste sentido, o termo estrutura apresenta três problemas teóricos que impossibilita seu acordo como um conceito propriamente eficaz e definido. A noção de estrutura, ademais, domina algo muito importante das relações sociais: a tendência de os padrões de relação serem reproduzidos, incluso quando dos atores implicados nas relações são ignorantes dos padrões ou não desejam sua reprodução (SEWELL Jr, p. , 2005).

Cabe-nos ressaltar, todavia, que o foco de nossa pesquisa está nos modos de agir dos licenciandos de física. Desta forma, o contexto da sala de aula torna-se um local privilegiado de estudo por ser um ambiente onde convivem alunos e professores, um espaço de produção de cultura a qual nomeamos, segundo Pietrocola (2014) como cultura didática. Além disso, partindo da perspectiva de Sewell Jr. (2005), em contextos sociais observamos sobreposição de culturas que perpassam todos os esquemas de ação envolvidos bem como os recursos a eles associados.

Deste modo, traduzindo nossa questão motivadora, interessamo-nos no estudo das estratégias didáticas utilizadas pelos licenciandos de física, no que diz respeito aos seus esquemas de ação

e recursos, quando utilizaram um modo diverso de ensinar daquele que estavam habituados e, principalmente, daquele no qual são formados, ou seja, aquele relativo a uma estrutura disciplinar fragmentada. Tal modo diverso constitui a abordagem interdisciplinar trazida pelas IIR de Fourez (1992;1994;2001).

Não obstante, esta metodologia de ensino proposta pela IIR destaca-se, basicamente, por dois pontos essenciais: (a) não separa o saber científico do saber tecnológico e (b) integra o conhecimento interdisciplinar em seu desenvolvimento. Segundo (FOUREZ, p. 1992) as IIR visam atingir uma representação teórica apropriada em uma situação precisa e em função de um projeto determinado. Isso significa que desenvolver um conhecimento fazendo-se uso da abordagem IIR é, grosso modo, desenvolver uma teorização que se enquadre no problema abordado, ou tomando como exemplo a sala de aula, nos temas estudados da física no ensino médio.

Já de acordo com Pietrocola et al (2003) e Nehring et al (2000), adaptado de Fourez (1992;2000), as etapas que constituem uma IIRsão: etapa 1 (clichê da situação-problema proposta), etapa 2 (elaboração de um panorama espontâneo), etapa 3 (consulta aos especialistas e às especialidades), etapa 4 (indo à prática), etapa 5 (abertura aprofundada das caixas-pretas e descoberta de princípios disciplinares), etapa 6 (esquematização global do processo), etapa 7 (abertura das caixas-pretas sem ajuda de especialistas) e, finalmente, a etapa 8 (síntese da ilha produzida).

Outrossim, como desenho metodológico neste estudo adotamos a perspectiva de Tobin (2012), a qual utiliza análises de aulas gravadas e, posteriormente, faz uma reconstrução do evento ocorrido durante tais momentos filmados. A este procedimento damos o nome de teoria orientada por evento. Nesta perspectiva, chamamos de evento a todo momento que caracteriza uma mudança (seja de nível micro, meso ou macro) na estrutura de um determinado grupo social conforme esclarece-nos Sewell (2005). Portanto, se tomamos a sala de aula como um espaço onde se transformam e reproduzem culturas, um evento poderia ser algo que acontece num dado momento e difere daquilo que se estava "acostumado" a ver naquele ambiente com aquele grupo.
Finalmente, as noções de cultura e os esquemas de ação e recursos que estão sendo utilizadas para estudar as práticas desenvolvidas pelos licenciandos são aquelas desenvolvidas por Sewell (2005) e apresentadas na seção anterior.

Após a implementação da IIR pelos licenciandos na escola que estavam desenvolvendo seus estágios, o estudo encontra-se, atualmente, na fase de análise das estratégias utilizadas pelos mesmos. Tais práticas iniciam desde o momento em que iniciaram a planejar o ciclo de aulas com os projetos interdisciplinares, ainda durante a disciplina de Metodologia, na Universidade, até o momento em que o implementa junto aos alunos de Ensino Médio.

Para tanto, após a seleção e transformação de dados dentro de toda a informação coletada no período do segundo semestre de 2017, debruçamo-nos sobre as quatro aulas gravadas (com seus respectivos áudios) durante a fase de implementação da IIRna escola pelos estagiários bem como o caderno de campo onde estão anotadas todas as observações dos pesquisadores que os acompanharam. Das anotações do caderno de campo, observamos que apesar do trabalho de orientação e desenvolvimento do ensino por projetos tomando como perspectiva as IIR, ao final do processo, os licenciandos solicitaram aos alunos que entregassem um trabalho que, na perspectiva de análise adotada para este estudo caracteriza-se no formato "tradicional" como produto (etapas 7 e 8 da IIR), referente ao que desenvolveram ao longo das semanas.

Durante a exposição destes produtos foram apresentadas, apenas, cartolinas com informes sobre o tema discutido. Neste caso em particular, o tema proposto no edital da IIRcriado pelos

estagiários tratava sobre novas de geração da energia elétrica.
A este ponto, podemos recuperar a perspectiva de sobreposição de culturas sobre os esquemas de ação inicialmente pensados para aquela estrutura (SEWELL, 2005). Pois, o fato de terem recebido dos alunos cartolinas com explicações puramente conceituais deu-lhes o entendimento de que conseguiram atingir o objetivo de ensino para aquele tema, ou seja, a noção típica de um professor formado numa cultura do "ensinar tradicional" de que "aprenderam porque explicaram".

Neste sentido, tal observação corrobora com uma das falas dos licenciandos que neste trabalho designamos por L1, o qual diz [...] acho que deu certo, mesmo se não apresentaram tudo bonitinho explicaram alguma coisa. Diante disso, notamos neste recorte uma tendência dos licenciandos em reproduzirem os modos de ensinar (esquemas de ação) característicos da cultura disciplinar, aquela da qual fazem parte enquanto alunos do curso de física.

Referenciais Bibliográficos

FOUREZ, G. Fondements épistemologiques pour l'interdisciplinarité. In: Les fondements de l'interdisciplinarité dans La formation à l'enseignement. Canadá. Editions du CRP/Unesco. 2001.

_____ Alphabétisation scientifique et technique: essai sur les finalités de l'enseignement des sciences. Bruxelles. De boeck université. 1994. 218 p.

_____ Alphabétisation scientifique et technique et ilots de rationalité. In: A. Giordan.; J. L. Martinand et D. Raichvarg, Actes JIES XIV, 1992.

NEHRING, C. M.; SILVA, C. C.; TRINDADE, J. A. O.; PIETROCOLA, M.; LEITE, R. C. M.; PINHEIRO, T. F.; As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. Revista ENSAIO Pesquisa em Educação em Ciências. Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 99-122, mar.2000.

PIETROCOLA, M.; FILHO, J. P. A.; PINHEIRO, T. F.; Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências. Investigações em ensino de ciências. V.8 (2). p.131 – 152. Porto Alegre. 2003.

SEWELL, W.H. Jr. Logics of history: Social theory and social transformation. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

TOBIN, K.; RITCHIE, S.M. Multi-Method, Multi-Theoretical, Multi-Level Research in the Learning Sciences. The Asia-Pacific Education Researcher, v.21, n.1, p. 117-129, 2012.

Palavras-chave: Cultura Didática; Formação de Professores; Ensino de Física.

FILME AMOUR: REFLEXÕES ACERCA DA VIDA DE IDOSOS

RAFAEL TONET MACCAGNAN - FECILCAM

CLEIRIANE ALVES FEITOSA - UNESPAR

DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca da velhice por meio do estudo do filme "*Amour*" (2012). Este estudo do Programa de Iniciação Científica (PIC) está vinculado ao projeto de pesquisa "Cinema, Velhice e Memória: contribuições da educação para o estudo do envelhecimento humano", cujo foco reside na exibição, debate e análise de filmes de diferentes nacionalidades e gêneros que tenham o idoso como personagem central.

O filme "*Amour*", dirigido pelo cineasta francês *Michael* Haneke, possui como personagens principais Anne (Emmanuelle Riva) e Georges (Jean-Louis Trintignant), um casal de músicos aposentados que vivem muitas dificuldades no decorrer de suas velhices, especialmente, após Anne adoecer. Trata-se de um filme francês. A França possui uma experiência de ações no atendimento da pessoa idosa, pois já vivenciou há anos o processo de envelhecimento da população. No caso brasileiro, muito se tem a aprender e a fazer nesse sentido. Com o filme, podemos refletir a condição do moribundo, da morte, das formas de isolamento e de tratamento de idosos na sociedade atual. Acreditamos que o filme como elemento de cultura, pode colaborar para o debate acerca da pessoa idosa.

O filme *Amour* (2012) traz importantes questões no tratamento dos idosos no contexto em que os personagens vivem. A trama é desenvolvida em Paris, na França. Na história, o casal de idosos vive sozinho em um apartamento, tendo uma vida ativa, até que Anne sofre com um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e seu esposo Georges, assume a responsabilidade de cuidar de sua esposa.

O filme focaliza a relação de cuidados que Georges destina à sua esposa Anne. No primeiro ataque, Anne é levada ao hospital. Quando ela volta para casa pede ao esposo, que prometa que não a leve mais ao hospital e que gostaria de ser tratada em casa. Com esse pedido Georges, que ama sua esposa, faz o possível para que ela continue seu tratamento no apartamento em que viviam.

Com o passar do tempo Anne definha cada vez mais, tendo complicações na saúde. Um dos principais problemas enfrentados por Georges é na adaptação e no cuidado da esposa. O apartamento é adaptado para os devidos cuidados dela. Georges se vê em poucas condições físicas para cuidar de Anne. No filme demonstra que Georges tenta contratar cuidadoras para tomar conta de Anne, mas a maneira que tratavam a condição de sua esposa era inadequada.

Na França, conforme Peixoto (2008), a formação de enfermeiras precisa ser repensada. No filme mostra uma crítica a falta de preparo desses profissionais em um atendimento digno à uma pessoa doente ou idosa. Diante dessas dificuldades, Georges assume os cuidados de forma integral.

Georges ama Anne quando zela pelo seu bem-estar a todo momento, mas ele não está atento apenas aos cuidados com a sobrevivência física de sua esposa, mas zela, principalmente, pela 'sobrevivência psíquica' de Anne quando, em diversas cenas, canta com Anne e lhe narra suas histórias de vida. O amor de Georges por Anne preenche todos

os espaços do seu dia na dia, e ele assume tarefas que promovem um bem viver para sua companheira (CALISTO; SARAIVA; SANTOS, 2013 p.11).

Muitas vezes, o idoso é visto de maneira negativa, como descreve Elias (2001), pois está associado ao período final da vida, portanto, próximo de doenças – o moribundo - e à morte. No filme Amour (2012), temos a figura do moribundo, presente na personagem Anne. A doença que acomete Anne vai retirando-lhe toda a autonomia e, a cada dia, ela necessita mais dos cuidados de outros, como enfermeiras e cuidadoras. Mas, o cuidado, de fato, é realizado por seu marido, Georges.

A filha do casal não participa dos cuidados e não entende a decisão do pai em atender o pedido da mãe para não levá-la ao hospital. O estado doente de Anne a leva a maior sofrimento. O sofrimento é para ela e para o marido, que idoso, também se vê em poucas condições para cuidar da esposa. A cada dia de sofrimento, se aproxima o fim da vida, o qual é antecipado por Georges.

A morte está em processo no filme, por meio, do estado moribundo de Anne, e é um processo lento de angústia e sofrimento que, com o tempo, não é suportado nem por ela e nem por seu marido. Elias (2001) descreve que a sociedade tem medo da morte. Este medo pode estar relacionado, muitas vezes, a uma questão encarada como punição ou do fim da própria vida. O autor afirma que o processo de morte é algo natural para todos os seres vivos, fazendo parte do processo de nascimento, vida e morte. A preocupação com esse processo é exclusivamente humano, segundo o autor:

A associação do medo da morte a sentimentos de culpa pode ser encontrada em mitos antigos. No paraíso, Adão e Eva eram imortais. Deus os condenou a morrer porque Adão, o homem, violou o mandamento do pai divino. O sentimento de que a morte é uma punição imposta a mulheres e homens pela figura do pai ou da mãe, ou de que depois da morte serão punidos pelo grande pai por seus pecados, também desempenhou papel considerável no medo humano da morte por um longo tempo. Seria certamente possível tornar a morte mais fácil para algumas pessoas se fantasias de culpa desse tipo pudessem ser atenuadas ou suprimidas (ELIAS, 2001, p.11).

Segundo Elias (2001), a morte está relacionada aos aspectos religiosos, mas também diretamente ligada aos problemas sociais. O “moribundo”, como descreve Elias (2001), é aquele que por algum motivo está a espera da morte, sendo por motivo de doença ou no caso dos idosos que estão à espera da morte.

A presença dessas pessoas no convívio social, muitas vezes, é incômoda para as pessoas mais jovens ou que estão em boas condições de saúde, pois ao se deparar com um “moribundo” as pessoas fazem uma relação com a sua própria morte. O papel dos idosos nesse processo é de servir como alguém que conhece da história da família e que pode contar fatos passados (ELIAS, 2001).

Discutir o processo de morte como algo natural é fundamental. Porém, os vivos tendem a se afastar dessa questão, colocando como algo distante. O debate sobre a relação da vida e da morte é importante para a quebra de certas relações em que as pessoas criam em torno da morte e sua relação com o considerado “moribundo” em nossa sociedade (ELIAS, 2001).

Com base no filme *Amour* (2012) é importante também analisar algumas informações sobre o tratamento de idosos na França, país em que o filme foi produzido. Segundo Peixoto (2008), a França é um dos poucos países que tem uma das menores taxas de mortalidade do mundo. Com isso, esse país necessitou criar políticas públicas visando atender a população crescente de idosos, segundo a autora:

A França, hoje, faz parte de um grupo de países (Japão, Canadá, Austrália e Suíça) onde as menores taxas de mortalidade são da população de mais idade. Observa-se, assim, um aumento considerável dos centenários - em 1950 eles eram 200, aumentaram para 6.000 em 2007, e há projeção de que serão 150.000 em 2050! Eis um rápido flash do envelhecimento da população francesa (PEIXOTO, 2008, p.1).

Peixoto (2008) descreve que durante os anos 70 foram criadas políticas visando melhorar as condições de vida dessa população idosa. Durante os anos 90, novas ações por parte do governo visavam atender idosos que preferiam serem tratados em casa, mas tinham dificuldades de se cuidarem e cozinharem. As pessoas inscritas nesse programa recebiam refeições em suas casas, devendo consumir a refeição no mesmo dia. Havia ações, ainda, no sentido de adaptar o ambiente, tendo em vista, as necessidades causadas pelo envelhecimento das pessoas.

Outro fator, apontado por Peixoto (2008), a preocupação com a socialização dos idosos na França, uma vez que o envelhecimento causa problemas de impacto social e psicológico. Assim, algumas organizações e clubes oferecem espaços para a socialização das pessoas, visando justamente diminuir esses impactos.

No Brasil, a população de idosos vem crescendo. Nos anos 70, havia muitos jovens no país, mas atualmente a população de idosos vem aumentando. Essa nova realidade também traz novos problemas sociais, na área da saúde, na economia, na cultura (MIRANDA, MENDES E SILVA, 2016).

Com esses dados, notamos que o Brasil, assim como a França, caminha para o envelhecimento populacional. No entanto, o país ainda carece de um atendimento efetivo dos idosos, especialmente, voltado para o atendimento em domicílio, no qual as casas possam ser adaptadas com tecnologias que propiciem o idoso viver na sua própria residência. No filme, notamos que muitas dificuldades cercam a vida na velhice, mesmo em um país que oferece ações efetivas para a população de idosos, desde o serviço de entrega de alimentos em casa, até a construção de hospitais especializados para o atendimento ao idoso. No caso brasileiro, há muito que se olhar para a experiência de outros países para oferecer um atendimento digno a toda a pessoa e, em especial, na velhice, em que maiores necessidades são percebidas.

Referências:

AMOR (Amour). dir. HANEKE, M., França/Alemanha/Áustria, drama 127 min., 2012.

CALISTO, Aline; SANTOS, Raíssa; SARAIVA, Kátia Maria Pacheco. Amor, o filme - Reflexões. **Revista Portal de Divulgação.** ISSN 2178-3454, v. 33, p. 7-16, 2013.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**: seguido de Envelhecer e Morrer. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras. **Rev. bras. geriatr. gerontol**. [online]. 2016, vol.19, n.3, pp.507-519.

PEIXOTO, Clarice Ehlers. Nova política francesa para o envelhecimento: le bien vieillir. **Ciência & Tropico**, v. 32, p. 163-182, 2008.

Palavras-chave: Educação; Velhice; Cinema; Filme Amour.

LABORATÓRIOS DIDÁTICOS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: O OLHAR DOS PROFESSORES

MIDIÃ ESTER SANTOS DE CARVALHO - UEPA

SINAIDA MARIA VASCONCELOS - UEPA

AMANDA ROBERTA MAFRA DE SENA - UEPA

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Os laboratórios didáticos vêm sendo historicamente associados a um ensino de Ciências de qualidade, com capacidade de garantir a articulação entre a teoria e a prática, além do aprendizado de conhecimentos científicos e da possibilidade de estimular a formação de novos cientistas. Entretanto, em que pese o protagonismo assumido pelos laboratórios didáticos no que tange ao ensino de Ciências, a contribuição dos mesmos para o processo didático "exige sua submissão às diferentes concepções de ensino e suas respectivas propostas metodológicas" para Pinho Alves (2000, p. 210).

Assim, partindo do pressuposto de que o laboratório didático pode se constituir em espaço de práticas pedagógicas para o ensino de Ciências cujo espectro de abordagens metodológicas vai para além da tradicional reprodução do método científico como estratégia de ilustração da teoria estudada em sala de aula, o presente estudo busca, responder questões como: Que atividades o professor de Ciências desenvolve no laboratório didático? Como o professor analisa as atividades desenvolvidas? O que motiva o professor a optar por essas atividades/estratégias? Que outras possibilidades de atuação no laboratório o professor consegue identificar?

Nessa perspectiva o estudo apresenta como Objetivo Geral: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Ciências em laboratórios didáticos de escolas do ensino fundamental; e dentre os Objetivos Específicos: identificar o perfil profissional dos professores atuantes nos laboratórios didáticos; categorizar as atividades empregadas durante as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço dos laboratórios didáticos; analisar as concepções dos professores de Ciências do ensino fundamental acerca da contribuição das atividades desenvolvidas nos laboratórios didáticos para o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de Ciências; interpretar os desafios enfrentados pelos professores que atuam nos laboratórios e seus impactos na prática pedagógica desses docentes; prospectar possibilidades para o ensino de Ciências por meio de metodologias ativas no ambiente do laboratório didático.

O resumo aqui apresentado corresponde a uma análise preliminar dos primeiros dados coletados, referentes a utilização e a contribuição dos laboratórios didáticos para o ensino de Ciências, a partir do olhar de dois professores de escolas públicas da educação básica do município de Belém, estado do Pará.

METODOLOGIA

O estudo está sendo desenvolvido no formato de uma pesquisa colaborativa, onde a co-produção de saberes por parte de professores e pesquisadores e a preocupação com a formação profissional docente, assumem caráter norteador das ações investigativas (IBIAPINA, 2008).

Para isso foram produzidos questionários e tabelas que são preenchidos pelos professores e pesquisadores participantes do estudo, com o intuito de revelar a realidade vivenciada pelos

usuários dos laboratórios didáticos e concomitantemente evidenciar quais os pensamentos dos docentes em relação á pratica laboratorial no ensino de ciências, possibilitando discussões entre professores e pesquisadores a fim de elaborar propostas de intervenções quanto aos desafios do uso do laboratório didático para o ensino de ciências. Ao longo da pesquisa de campo também são efetuados registros fotográficos, registros dos diálogos com os docentes e observações sistematizadas em cadernos de campo.

Os dados apresentados neste resumo foram coletados junto a dois professores de escolas públicas de educação básica do município de Belém, estado do Pará. Ambos professores de Ciências/Biologia do ensino fundamental – séries finais/ ensino médio, que atuam nas escolas previamente mapeadas e selecionadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação vem acompanhando as mudanças históricas, sociais e tecnológicas da sociedade humana ao longo das décadas. E no âmbito educacional, a Ciência foi ganhando importância à medida que ela se desenvolvia e proporcionava mudanças no meio social e, principalmente, tecnológico. O ensino de ciências foi inserido nas escolas no início do século XIX quando o sistema educacional "centrava-se principalmente no estudo das línguas clássicas e, em certa medida, da matemática, ainda à semelhança dos métodos escolásticos da Idade Média". Por este motivo, este ensino começou a ser realizado de forma teórica, descritiva e segmentada. No Brasil, a inserção do ensino das Ciências Naturais no currículo escolar se deu por volta da década de 50.

Durante sua trajetória, o ensino de Ciências foi predominantemente realizado de forma tradicional, passando a ser questionado a medida que as idéias de construtivismo começaram a ser difundidas, tanto pelos estudos realizados por pesquisadores da área, quanto por docentes e discentes dos cursos de formação de professores. Como consequência surgiram indicativos de mudanças, dentre elas o uso do laboratório didático e a realização de atividades práticas, materializadas em propostas como "ciência posta em prática", "método da redescoberta", "método de projetos" (KRASILCHIK, 2004). Desde então, diversos estudos vêm sendo realizados sobre o uso do laboratório e da experimentação no ensino de ciências.

Para Hodson (1988), a função primordial das aulas experimentais é estimular a confiança e a autoestima, prever o entendimento teórico desenvolvido pelo aluno, poder controlar e manipular eventos, solucionando problemas. Já aqueles objetivos que visam motivar, despertar interesse, demonstrar uma técnica não devem ser considerados experimentais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada tendo como entrevistados dois professores atuantes em escolas de ensino público, ambos graduados na área de licenciatura em ciências biológicas. O professor entrevistado possui pós-graduação em educação ambiental, e atua na docência há 27 anos, atualmente exerce função de professor no ensino fundamental II e ensino médio. Já a professora participe da pesquisa é mestre em ciência animal, sendo atuante como profissional da educação há 10 anos.

Os dois professores tiveram contato com aulas em laboratórios didáticos durante a formação inicial, bem como afirmam ter participado de formações continuadas sobre o uso de laboratório no ensino básico. Os dois concordaram que a presença em formações continuadas acerca do uso de laboratório didático é importante, pela riqueza de informações e experiências trocadas entre os participantes.

Quanto à utilização do laboratório didático como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem, foi notória a presença de algumas divergências nas respostas dos professores, no que concerne ao uso do mesmo. O professor 1, relata fazer uso constante do laboratório, fato relacionado a

sua atividade como professor lotado no espaço, já a professora 2, por sua vez alega que poucas vezes realiza aulas práticas no laboratório didático.

Em relação as atividades exercidas no espaço do laboratório, o professor 1, costuma realizar práticas referentes a amostragem de células, estruturas, extração de DNA e corpo humano. A professora 2, em geral usa o laboratório apenas para dar aulas sobre citologia. O ponto de similaridade entre as respostas dos professores 1 e 2, foi quanto a utilização de materiais para a realização das atividades dentro do laboratório, pois ambos afirmam fazer uso de materiais alternativos como recurso para suas aulas.

Quando perguntados se acreditam que as aulas no laboratório podem contribuir para aprendizagem do aluno, há concordância entre as respostas. Para os entrevistados existe contribuição, pois, as aulas práticas e experimentais reforçam os conteúdos programáticos estudados na sala de aula e as tornam marcantes, além de ser ferramenta primordial para suscitar nos alunos interesse pelas ciências.

Segundo Soares e Baiotto (2015), a partir da experimentação, do levantamento de hipóteses e da solução de problemas, pontos trabalhados nas aulas práticas, a construção de conhecimentos principalmente na área de Ciências, se torna mais produtiva e atrativa, o que facilita o trabalho do educador, assim como, a aprendizagem dos educandos.

Até o presente momento da pesquisa, os resultados revelam a estreita relação estabelecida pelos professores entre o espaço do laboratório e a realização de aulas práticas experimentais, entretanto para Andrade, Lopes e Carvalho (2009) o laboratório didático só se torna um ambiente adequado se propiciar aos estudantes o desenvolvimento de uma cultura científica, ao permitir que os alunos reflitam sobre sua prática, discuta-na com colegas e professores e, quando possível, encontrem outra maneira de resolver o mesmo problema, assim contribuindo para a construção de conhecimentos significativos pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. N.; LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. Uma Análise Crítica do Laboratório Didático de Física: a experimentação como uma ferramenta para a cultura científica. In: **Anais**…VIIENPEC. Florianópolis, 2009. Disponível em http://axpfep1.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1161.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2019.

HODSON, D. Experiments in science and science teaching. **Educational Philosophy and Theory**, v. 20, n. 2, p. 53-66, 1988.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. **Brasilia: Líber Livro Editora**, v. 1, 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª. ed. S. Paulo: EdUSP, 2004.

PINHO ALVES, J. **Atividades experimentais: do método à prática construtivista**. 2000. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, R. M.; BAIOTTO, C. R. Aulas práticas de biologia: suas aplicações e o contraponto desta prática. **Di@logus**, v. 4, n. 2, p. 53-68, 2015.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Laboratório didático; Experimentação.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA GEOGRAFIA DE DONA BENTA COMO RECURSO DIDÁTICO

TALITA GABRIELA ALDA BISCOLA - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

LIMITES E POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DA GEOGRAFIA DE DONA BENTA COMO RECURSO DIDÁTICO

RESUMO: Diante dos diversos recursos didáticos dos quais o professor de Geografia pode lançar mão nas suas aulas, os livros de Literatura são uma possibilidade. Sua utilização se justifica porque a Literatura traz consigo diversas informações para que seja possível entender o contexto no qual se encontra a narrativa. A preferência por Monteiro Lobato se deu devido ao estilo de livros que produziu para o público infanto-juvenil. A Geografia de Dona Benta (1993), por sua vez, foi escolhida por ser uma obra paradidática, um tipo de produção na qual Monteiro Lobato pode ser considerado precursor. Esta pesquisa busca responder em que medida o professor de Geografia pode utilizar o livro A Geografia de Dona Benta como um recurso didático no ensino da sua disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Livro Paradidático; Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Existem diversos recursos didáticos dos quais o professor de Geografia pode lançar mão em suas aulas. Os livros de Literatura são uma das possibilidades. Isso porque "a obra literária em si é resultado de processos geográficos, históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais" (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 81). A Literatura traz consigo diversas informações que podem ser utilizadas no ensino, pois, por meio da leitura, leva o aluno a imaginar o espaço no qual a narrativa acontece. O discente pode viajar por diversos locais, sem que seja necessário sair do lugar.

Diante disso, o presente trabalho surge como uma pesquisa direcionada aos professores que buscam utilizar livros de Literatura como um recurso didático no ensino da sua disciplina. Para esse fim, utilizaremos como proposta a obra de Monteiro Lobato *A Geografia de Dona Benta* (1993).

A preferência por Monteiro Lobato se deu devido ao estilo de livros que produziu para o público infanto-juvenil. *A Geografia de Dona Benta* (1993), por sua vez, foi escolhida por ser uma obra paradidática, um tipo de produção na qual Monteiro Lobato pode ser considerado precursor (FERREIRA; MELO, 2006).

Com base no que foi exposto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: em que medida o professor de Geografia pode utilizar o livro *A Geografia de Dona Benta* como um recurso didático no ensino da sua disciplina?

Destaque-se que sua utilização na Educação Básica pode se dar em diferentes anos escolares. Isso porque a obra traz diversos conteúdos que são abordados na geografia escolar.

Devemos lembrar que os conhecimentos nela contidos não devem ser seguidos à risca. Entre outros motivos, pelo fato da concepção de Geografia atualmente é distinta daquela que existia à época de Lobato. Contudo, como ocorre em uma aula de campo, na qual os alunos visualizam a teoria, livros de Literatura e/ou textos Literários podem levar os alunos a visualizar o que foi tratado durante as aulas, por meio da imaginação, resultante da leitura.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho é apresentar quais são os limites e as possibilidades para a utilização do livro *A Geografia de Dona Benta* no ensino de Geografia. Para que se tornasse possível a execução da pesquisa, os procedimentos técnicos utilizados e o delineamento adotados foram da metodologia da pesquisa bibliográfica, seguindo os passos propostos por Toledo e Gonzaga (2011).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Cardoso (2006, p. 118), nos livros de Monteiro Lobato existem imensas possibilidades, pois, mesmo com a fusão da fantasia com a realidade, ainda podem ser investigados e utilizados para uma prática docente prazerosa, alegre e criativa, como o próprio escritor sugeria.

> [...] o professor precisa conhecer as maneiras de apresentar as obras de lobato para seus alunos. Deve preocupar-se com a contextualização histórica e levar o leitor a descobrir como era o país na época em que lobato produzia seus textos. Essas questões, se bem trabalhadas pelo professor, poderão contribuir para que os alunos compreendam melhor as personagens e evitar, inclusive, tão comuns discussões que mobilizaram as mídias sobre a possível retirada de circulação das escolas de obras infantis de Lobato tão conhecidas e importantes para a discussão de determinados assuntos (ROMANO, 2017, p. 219).

O papel do professor é primordial para que as obras de Lobato possam ser utilizadas como recursos didáticos, pois o docente deve conhecer as entrelinhas do livro que deseja utilizar, para fazer com que o aluno entenda os diversos aspectos que o compõem e não cometam julgamentos como já foram realizados por outros.

Para Giaretta (2008 p. 146), a visão de mundo de Monteiro Lobato contida em **A Geografia De Dona Benta** seria racista se considerada aos olhos da contemporaneidade.

> Nesse sentido, a obra infantil de Lobato deve ser entendida como testemunho de uma fase histórica de nosso país, na qual esse preconceito era transmitido às crianças, elaborando suas concepções a respeito de nossa formação pluriétnica e cultural (GIARETTA, 2008, p. 147).

Ainda segundo Giaretta (2008, p. 147), “como representante de seu tempo, Lobato entendia os recursos da natureza pela ótica utilitarista e, por isso, não se esmerou em formar uma consciência ambiental nas crianças brasileiras”. Desse modo, não se pode esperar que o autor expresse, que expresse uma ideologia que fosse de acordo com a do tempo presente.

> Logo, essas histórias de Lobato servem de contraponto para conhecermos as mensagens ideológicas acerca das atitudes em relação ao meio ambiente, transmitidas às crianças no contexto desenvolvimentista nos anos iniciais do século XX. Assim, pudemos verificar que essas mensagens estão em desacordo com a atual e urgente necessidade de preservação do meio ambiente, sendo a educação ambiental direcionada às crianças um dos caminhos para alcançar esse propósito (GIARETTA, 2008, p. 147).

Desse modo, segundo Giaretta, *A Geografia de Dona Benta* poderia ser utilizada em estudos sobre a História do Pensamento Geográfico Brasileiro, porque o livro mostra a concepção de Geografia que o escritor transmitiu para os seus leitores nas primeiras décadas do século XX.

Vasconcellos (1982, p. 48), na sua interpretação, ressalta que:

O livro privilegia dois tipos de informações: dados sobre a economia dos países ou regiões (praticamente os únicos fornecidos no caso dos países novos ou daqueles cujas histórias e tradições não costumem ser estudadas por nós); e dados históricos, que permitem que se tirem lições sobre os fatores determinantes dos destinos das respectivas nações.

Nesse viés, o principal ponto que o livro trabalha é o desenvolvimento dos países ou regiões, o que demonstra a possibilidade da sua utilização enquanto recurso didático no trabalho com essa temática no ensino de Geografia. Por fim, o texto literário não deve ser utilizado como um substituto do texto didático. Ele não foi feito para isso, mas pode ser um texto provocador, gerador de discussões a respeito do tema (SILVEIRA, 2013. p. 229).

3 RESULTADOS

Por fim, a utilização do livro *A Geografia de Dona Benta*, como recurso didático, demonstra sua viabilidade no ensino de Geografia porque ele pode proporcionar ao aluno o entendimento de questões importantes do espaço geográfico, presentes na ficção e na vida real.
Este livro pode ser considerado um apanhado de possibilidades, visto que seu texto abarca muitos conteúdos ensinados nas escolas até os dias atuais. Porém, o professor não pode fugir das adaptações ou contextualizações que são necessárias, para que os alunos não cometam anacronismo e julgamentos em relação ao livro e ao autor.
Escritos que atualmente são considerados inadequados, também podem ser trabalhados pelos professores durante as suas aulas, pois também mostram a mudança da ideologia dominante conforme o passar dos tempos.
Finalmente, cabe ao docente se aprofundar no universo da obra literária que quer utilizar como recurso didático, para que seja possível transformar, inclusive, os limites em possibilidades.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, M. A. A Literatura De Formação E Os Conteúdos Escolares Nos Escritos De Monteiro Lobato: Apontamentos Para Uma Prática Pedagógica. **Roteiro,** Joaçaba, v. 31, n. 2, p. 89-122, jan. 2006.

FERREIRA, N. S. A.; MELO, E. A. A. Livros paradidáticos de língua portuguesa: a nova fórmula do velho. **Pro-posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 195-206, maio 2006.

GIARETTA, L. A. **Monteiro Lobato E O Sítio Do Picapau Amarelo:** Uma Análise Do Pensamento Geográfico. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2008.

LOBATO, M. **A Geografia de Dona Benta**. 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

ROMANO, P. A. B. **Dona Benta**: Mediadora De Leitura Em Dom Quixote Das Crianças E Geografia De Dona Benta, De Monteiro Lobato. 2017. 272 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

SILVEIRA, M. P. **Literatura E Ciência**: Monteiro Lobato e o Ensino de Química. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOLEDO, C. D. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Local: Eduem, 2011.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Livro Paradidático; Literatura Infantil.

MATEMÁTICA E MÚSICA: UM DUETO INTERDISCIPLINAR

ELVIRA DE LOURDES DE OLIVEIRA - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

MATEMÁTICA E MÚSICA: UM DUETO INTERDISCIPLINAR

Resumo
O presente trabalho utilizou a música como proposta interdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, mais especificamente, no conteúdo de frações.
A escolha da música se dá pela sua ausência como disciplina na escola. Segundo Fonterrada (2008, p. 210), foi no ano de 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, através de um decreto que ditava que o ensino da música deveria se processar em dois níveis: "noções de música" e "exercícios de canto". Mas, no século XX, a prática musical começa a ganhar espaço nas escolas. Em 1960, surgi a Educação Musical, que substituiu o Canto Orfeônico.
Em 1971, com a Lei de n. 5692/71, foi extinguida a educação musical como disciplina e substituída pela educação artística. Por este motivo, a música começa a perder o seu espaço na escola.
Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2°), estabelece a disciplina Arte como componente curricular obrigatória nos diversos níveis da educação básica. As linguagens que constituem esse componente curricular são: artes visuais, a dança, a música e o teatro.
No ano de 2008, a Lei 11.769/2008, acrescenta um novo parágrafo ao seu artigo 26, que altera a música como linguagem curricular Arte e a determina como um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do "ensino da arte" na educação básica. (PENNA, 2008, p. 140)
Ainda nos dias de hoje, a música continua perdendo seu espaço na escola. Por esse motivo, o presente trabalho busca trazê-la de volta através de um projeto interdisciplinar, onde os alunos puderam ter acesso a ela e ao mesmo tempo perceber a relação entre essas duas disciplinas.

Objetivo Geral:
O objetivo desse trabalho é relacionar a música e a matemática como proposta interdisciplinar no auxílio para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina matemática no conteúdo de frações.

Objetivos específicos:

- Despertar no aluno a curiosidade sobre relacionar as disciplinas;
- Aprofundar seu conhecimento sobre música;
- Explicar como a música pode ajudar no desenvolvimento da matemática;
- Despertar seu caráter como cidadão na sociedade.

Metodologia:
Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Abigail dos Santos Corrêa, no município de Matinhos - PR. A aplicação ocorreu em uma das turmas do 7ª ano do ensino fundamental, durante as aulas de matemática, na qual a professora responsável disponibilizou

para o desenvolvimento desse trabalho, quatro aulas de 50 minutos, em dois dias e com aulas geminadas.

Primeiramente, foi feita uma conversa com a professora responsável pela turma sobre o conteúdo de frações e uma análise no livro didático a fim de conhecer os temas abordados pelo professor no decorrer da disciplina. Após essa conversa, foi elaborado um questionário para que, de maneira ampla, fosse possível conhecer o perfil da turma e seus conhecimentos musicais.

Após fazer o levantamento do questionário, foi possível estabelecer relações entre essas duas disciplinas, formulando algumas atividades que foram aplicadas em sala de aula. Foi feito uma análise de uma partitura musical chamada "O Dueto", de composição da autora desse trabalho, onde os alunos tentaram decifrar a matemática que poderiam ser encontradas nessa partitura. Em seguida, foi discutido um pouco da história da música e a experiência de Pitágoras com o monocórdio.

Após esse contexto histórico, foi possível relembrar alguns conceitos importantes da teoria musical, tais como: a música e seus elementos, as propriedades do som e as figuras musicais e suas divisões proporcionais. E, para finalizar, uma atividade denominada "Compondo com Frações", na qual o aluno substituiu as notas musicais por frações.

Fundamentação Teórica:

O ensino da matemática é um desafio para os professores, pois os alunos têm dificuldade de relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com o seu cotidiano, mostrando assim, desinteresse pela matéria. Surgiu então a necessidade de quebrar o modelo tradicional de se ensinar matemática e reformular o ensino e aprendizagem. Desde o século XX, são desenvolvidas pesquisas sobre novas tendências e metodologias de ensino da matemática que tem a intenção de estimular o aluno a aprender de forma que contrapõe o ensino tradicional da matemática.

O professor se depara com uma *"organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino baseia-se na constituição de disciplinas que se estruturam de modo relativamente independente" (MACHADO, 1993, p. 24),* ou seja, a organização do trabalho escolar é voltada somente para os conteúdos de sua disciplina. Se os alunos compreendem o conteúdo proposto pelo professor, ele não consegue visualizar, só com esse conteúdo, a sua realidade. Com isso, surge a necessidade de interagir com outras áreas do conhecimento. Uma das formas de se trabalhar com os alunos é reunir possibilidades de produção de conhecimento através de outras disciplinas, de modo que, essas disciplinas desenvolvam uma relação entre si.

Aqui se relacionou matemática e música no contexto escolar, bem como sua relevância interdisciplinar, para que, dessa forma, a música possa permanecer na escola, não só de forma lúdica, mas como conhecimento de sua teoria, precisa ser levado em consideração *"[...] acerca da importâcia da participação do professor de outras disciplinas para garantir a presença da música na escola", (FONTERRADA, 2008, p. 276),* sabendo que *"a música é uma dependência da matemática, e suas harmonias controlam-se pelas proporções daquela ciência" (GEBRAN, p. 135),* podemos relacionar essas duas disciplinas, que aparentemente distintas, ao processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de frações. *"A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento.", (FONTERRADA, 2008, p. 23)*

Por isso, surgiu a necessidade de um trabalho que possa relacionar com outras áreas de conhecimento, mas como método de auxílio ao ensino e aprendizagem da matemática, logo que: *"Outro uso que dela se faz é como auxiliar de outras áreas de conhecimento ou*

disciplinas; nesse caso ela tem outra funções: auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos, e outras.", (FONTERRADA, 2008, p. 13)

A matemática e a música possuem várias relações desde a Antiguidade. A música foi desenvolvida de diferentes maneiras entre os povos daquela época. Na Grécia Antiga, os gregos utilizavam uma escala básica: o tetracorde, constituída por quatro notas. Na China, foi desenvolvida as sequências pentatônicas chinesas, contendo cinco notas do ciclo das quintas que eram relacionadas aos cinco elementos da filosofia natural: água – fogo – madeira – metal e terra. Já os árabes elaboraram escalas com 17 notas e os Indus com 22. (ABDOUNUR, 2006, p. 4)

Os primeiros sinais relacionando a matemática e a música surgiu por volta do século IV a. C., por um filósofo e matemático chamado: Pitágoras. Pitágoras e os pitagóricos foram os primeiros a desenvolverem as razões das notas e seus intervalos usando um instrumento chamada monocórdio. Foi através dessa experiência que a relação entre o comprimento de uma corda estendida resultaria em uma altura musical do som quando tocada. Em seu experimento, foi possível definir os graus da escala musical. Sendo assim: Dó - 1, Ré - 8/9, Mi - 64/81, Fá - 3/4, Sol - 2/3, Lá - 16/27, Si - 128/243, Dó - 1/2.

Essas concepções estabelecidas por Pitágoras, prevaleceu até o século XVII. Logo que, o sistema pitagórico favorecia as quintas e desfavorecia as terças e sextas. Zarlino, preocupado com as razões das consonâncias, acrescentou o número 5 como fator primo nas relações de frequências pitagóricas e construiu a gama diatônica derivadas das médias Aritmética e Harmônica. Dó - 1, Ré - 8/9, Mi - 4/5, Fá - 3/4, Sol - 2/3, Lá - 3/5, Si - 8/15, Dó - 1/2.

Através dessas experiências foram possíveis estabelecer as razões das notas musicais.

Resultados:

Os resultados encontrados no presente trabalho foi que, por meio da interdisciplinaridade, permitiu-se a integração em outras áreas de conhecimento, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano de modo que o papel de "encantar" os alunos, através da música, pela sua forma de selecionar, organizar, contextualizar os conteúdos, promovendo o desenvolvimento intelectual, e auxiliando-os na construção como sujeito, isto é, como ser social.

Referências:

ABDOUNUR, Oscar. J. **Matemática e Música – O pensamento análogo na construção de significados**. 4ª ed. ESCRITURAS, 2006. São Paulo.

FONTERRADA, Marisa. T. O. **De Tramas e Fios – Um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. UNESP, 2005.

GEBRAN, Ginés. **Pitágoras**. 2ª edição revisada e ampliada.

MACHADO, Nílson. J. **Interdisciplinaridade e matemática**. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644380/11804. Data de acesso: 18/04/2019.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2ª ed. rev. e ampl. SULINA, 2015. Porto Alegre.

Palavras-chave: Matemática; Música; Interdisciplinar.

MOSTRA CIENTÍFICA: UMA LINGUAGEM PARA ENSINAR GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG

INGRID CRISTINA LIGOSKI DE AVILA - UEPG

CARLA SILVIA PIMENTEL - UEPG

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A prática docente de qualidade tem sido tema gerador de inúmeros debates e propostas ao longo das últimas décadas. São múltiplos os saberes necessários à docência: do conteúdo, da experiência, dos alunos, os fins e objetivos da educação, pedagógico-didáticos, científico, dentre outros (SHULMAN (2005), TARDIF (2002)).

Na formação inicial esses saberes vão sendo construídos/desenvolvidos diante das necessidades atuais da profissão e pelos projetos curriculares propostos pelas IES, que, por sua vez, seguem determinações da legislação federal. Além disso, o contato com a realidade da escola, o desenvolvimento de atividades e a utilização de diversos recursos pedagógicos permitem aos professores em formação construir saberes da experiência.

Francisco Junior e Oliveira (2015, p. 125) afirmam que "quanto maior for a vivência dos licenciandos com experiências didático-pedagógicas reais, maior é a possibilidade de se promover uma formação abrangente [...]". Validando essa premissa destacamos a importância de programas educacionais que possibilitem aos alunos dos cursos de licenciatura uma participação ativa e construtiva nas escolas no período de sua formação inicial. Neste relato, apresentamos uma ação desenvolvida na esfera do Programa Residência Pedagógica (CAPES/UEPG)[1], que dentre seus objetivos, propõe:

aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]. (CAPES, 2018, p. 1).

Conhecendo o campo de atuação profissional, o professor pode direcionar seu desenvolvimento profissional. Para Tardif (2002, p. 39) "o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, [...] e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos."

Além disso, os componentes curriculares precisam corresponder ao projeto de uma escola formativa. Callai (2005, p. 229) afirma que "refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo."

O ensino de Geografia oferece diversas possibilidades de aproximação dos conteúdos à realidade dos estudantes. Neste sentido, cabe destacar a importância das diferentes linguagens para disseminar os conhecimentos. Conforme afirma Torres (2015, p. 242):

as linguagens são válidas por motivarem o aluno; tornarem o conteúdo mais interessante; facilitarem a motivação; favorecerem o desenvolvimento de processos mentais como

observação, comparação, análise e síntese; possibilitam experiências diversas; favorecem o desenvolvimento do pensamento e a conclusão dos assuntos [...].

Ao escolher uma linguagem é importante que se leve em conta os conteúdos e os objetivos de aprendizagem propostos. Segundo Portugal e Souza (2013) a utilização de diferentes linguagens, como o cinema, a música, a literatura, os desenhos, as histórias em quadrinhos, dentre outras, são importantes no ensino de geografia, pois oportunizam tematizar diferentes conteúdos.

Outras contribuições são destacadas por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 216) quando afirmam que "esses recursos, se adequadamente utilizados, permitem melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno e aluno-professor". Portanto, o desenvolvimento de atividades que apresentem diversidade de linguagens e recursos por alunos em formação docente, representa uma proposta didática interessante para que novos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos de Geografia, no sentido proposto por Shulman (2005) sejam criados.

No âmbito do Programa Residência Pedagógica – projeto de Geografia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG desenvolvemos duas mostras científicas de Geografia, as quais apresentaram resultados pedagógicos e formativos significativos para o grupo de residentes, os quais apresentamos neste trabalho

As mostras permitiram utilizar diversidade de materiais e linguagens, além de reconfigurar o ambiente da aula, pois normalmente essas atividades, ocorrem em pátios, corredores e/ou laboratórios estimulando o interesse dos alunos pelo tema.

METODOLOGIA

Para a realização das mostras discutiu-se inicialmente o tema gerador das atividades em conjunto com o preceptor do colégio. Posteriormente, ocorreram encontros de planejamento, a divisão de tarefas entre os residentes, a seleção dos subtemas a serem abordados e a confecção de materiais para apresentação dos conteúdos. Dentre as linguagens e materiais selecionados destacam-se: cartazes, painéis, fotografias, maquetes, mapas, experimentos, ferramentas, gráficos e amostras.

As mostras de ensino foram realizadas no Colégio Estadual Regente Feijó (Ponta Grossa-PR), no laboratório de ciências. A primeira ocorreu nos dias 06 e 07 de dezembro de 2018, com a visitação de 210 alunos da 1ª série do ensino médio. O tema desta proposta foi 'Geodiversidade'. A apresentação foi organizada por meio de um circuito conectando os subtemas: Minerais; Fósseis; Equipamentos de geólogo; Ciclo das Rochas; Vulcanismo; Utilizações dos minerais e rochas; Minérios; Solos; Rochas sedimentares, ígneas e metamórficas.

A segunda mostra de ensino, sobre 'Hidrografia', ocorreu nos dias 03 e 04 de julho de 2019, com alunos de 1ª série do ensino médio, totalizando 229 alunos. Os subtemas escolhidos foram: Bacia hidrográfica; Tratamento e distribuição da água; Ciclo da água; Pegada hídrica; Microbacia Pilão de Pedra; Importância da cobertura vegetal; Uso consciente da água; Disponibilidade de água no planeta.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

Constatamos que a utilização de mostras de ensino promoveu maior interesse dos alunos pelo conteúdo de Geografia, pois participaram de forma ativa durante toda a atividade. Em relação aos conteúdos, percebemos que houve aprendizado e interesse pelas temáticas trabalhadas, pois buscamos evidenciar o contexto local e regional. Portanto, os objetivos pedagógicos propostos foram alcançados.

Os temas selecionados decorreram do currículo de Geografia dos alunos do 1º ano e de propostas do Laboratório de Geologia e da disciplina de Hidrografia e Recursos Hídricos da

UEPG, que foram parceiros na atividade. Os materiais apresentados propiciaram ampla relação teoria-prática, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. A mostra de Hidrografia permitiu a ampliação de conhecimentos já tratados em sala de aula e divulgados no dia da água e na semana do Meio Ambiente realizada no município de Ponta Grossa.

Ao serem questionados sobre o tipo de apresentação dos conteúdos os alunos destacaram a diversidade de materiais e a forma dinâmica como foram apresentados. Também acharam interessante a organização em subtemas, propiciando maior detalhamento do conteúdo.

Sobre as contribuições para o desenvolvimento profissional dos residentes o grupo participante destacou: a organização de atividades diferenciadas daquelas vividas em sala de aula, a produção de diversos materiais e linguagens, a motivação dos alunos em aprender com experiências novas e as muitas possibilidades de ensinar Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento que professor adquire por meio de sua experiência somado ao conhecimento teórico/prático da ciência estruturam sua prática, portanto a diversidade de ações pedagógicas presentes na formação inicial de docentes contribui significativamente no desenvolvimento de saberes.

Foi possível concluir que a mudança de estratégia de ensino e de ambiente, ainda que dentro do espaço escolar, promoveu o interesse dos alunos em aprender. Além disso, o uso de diferentes linguagens e possibilidades educativas e o tipo de comunicação estabelecida com os alunos permitiu vivenciar novas possibilidades de ensino e refletir sobre suas múltiplas possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES nº 06/2018**. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em: 23 mai. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 125-133, mai. 2015.

TORRES, Eloiza Cristiane. Ensino de geografia em questão: as linguagens e os materiais didáticos enquanto caminhos para a prática social. In: HARACENKO, Adélia Aparecida de Souza et al (Orgs.). **Geografia temas e reflexões**. Maringá: Eduem, 2015. p. 239-260.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383 p.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**. Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em: 21 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

[1] O programa Residência Pedagógica tem recebido inúmeras críticas, em especial, por apresentar algumas condições que ferem a autonomia das universidades. Consideramos as críticas pertinentes e a necessidade de revisão de futuros editais. Entretanto, destacamos que não é objeto de debate neste trabalho o paradigma político que condiciona o referido programa.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Geografia; Mostras de ensino.

O ACOMPANHAMENTO DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL

JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

O estágio supervisionado, como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, apresenta nos cursos de Pedagogia o estágio na Educação Infantil. A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), regulamenta este componente da formação discente. O estágio na Educação Infantil é afirmado na legislação, juntamente com o estágio realizado nos Anos Iniciais como prioritário nos cursos de Pedagogia. A legislação apresenta a necessidade da orientação dos estágios como forma de garantir o acompanhamento dessa atividade. A partir dessas questões apresentadas, o presente trabalho teve como problema refletir sobre qual o papel da atuação do professor orientador do estágio realizado na Educação Infantil, pelos alunos do Curso de Pedagogia?

Objetivo Geral

Compreender as formas nas quais se configuram o papel do professor orientador de estágios no Curso de Pedagogia da UENP, Campus Cornélio Procópio.

Objetivos Específicos

1. Identificar aspectos da prática de orientação dos alunos de Pedagogia no decorrer da realização das atividades do estágio na Educação Infantil.
2. Discutir o papel do orientador de estágio na Educação Infantil como na compreensão do aluno sobre a relação entre teoria e prática na sua formação.

Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica que auxiliasse a reflexão e compreensão das atividades de acompanhamento e orientação de estágios na Educação Infantil ao longo de três anos, dos alunos do curso de Pedagogia. “A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar “(TOZONI-REIS, 2009, p.36), referendando dessa forma a utilização dos conhecimentos produzidos a partir das discussões teóricas sobre o estágio e produzindo reflexões que contemplem a experiência realizada.

Na compreensão do campo de estágio como propiciador da relação intrínseca entre teoria e prática, foram estabelecidos elementos que ajudaram na compreensão do objeto de estudo, sendo pesquisados autores que escrevem sobre o estágio na Educação Infantil ou sobre o estágio de forma geral como componente na formação de professores realizada nos cursos de Pedagogia.

Fundamentação Teórica

A formação profissional docente, compreendida na atualidade como um processo constituído a partir da relação entre experiências nos contextos escolares onde ele atuará, que sejam pensados e refletidos pelas discussões teóricas que o perpassam. Por essa razão, o estágio nas instituições educacionais de Educação Infantil (especificamente os CMEIs[1]) constituem-se como campo que possibilita a vivência da realidade escolar para o aluno da Pedagogia.
Para compreender melhor o papel do estágio e de seu acompanhamento, destacam-se a possibilidade de entender o estágio como campo de produção de conhecimento e de considerar o acompanhamento do estágio na organização das reflexões possíveis. Para além de sua concepção apenas como atividade prática no processo formativo do futuro professor, as atividades do estágio são vistas como perspectivas de reflexão na formação profissional que reforçam a relação entre teoria e prática como partes de uma mesma formação e não como formas diferenciadas de pensar a formação.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 6).

Diante dessa afirmação, maior é a necessidade de compreender o papel do estágio na Educação Infantil como discussão necessária na formação de professores e o seu acompanhamento na promoção da reflexão para essa relação. As atividades de estágio supervisionado evidenciam discussões que incrementam a formação dos alunos e despertam considerações que antes não haviam surgido.
Compreender a intrínseca relação entre o Educar, o Brincar e o Cuidar nos centros de Educação Infantil proporciona uma formação ampla e que possibilita a real dimensão pedagógica, tanto para a criança que está lá e seu desenvolvimento e aprendizagem, como para a formação do aluno dos cursos de Pedagogia.
Sabe-se que [...] "o estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros professores" (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 217). E retoma-se, portanto, a relevância do papel do professor que faz o acompanhamento e orienta as atividades no estágio na Educação Infantil, enquanto momento no qual o acadêmico lida com situações concretas da sua atuação e consegue pensar nos questionamentos e nas potencialidades de sua formação. O momento das orientações a articulação entre a teoria e a prática, além do reconhecimento do espaço visitado no estágio como aprendizagem.
Pode-se afirmar que o "estágio é uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo o estagiário tem que se perguntar qual é a contribuição dele para a escola." (GUERRA, 1999 p.04). O papel do orientador desse processo torna-se essencial, visto que a visão de todo o processo e da coordenação das atividades auxilia na identificação das contribuições nessa "via de mão dupla" proporcionada na vivência do estágio.
O acompanhamento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, por meio do orientador, é visto como elementar. A relação entre o orientador que acompanha e estabelece parcerias entre os diversos atores (os alunos estagiários, os gestores da escola campo, os professores e os alunos dos CMEIs e a sua própria participação) favorece a transformação dos estágios em constituição de novos tempos e espaços de aprendizagem.

Resultados

O acompanhamento dos estágios no Curso de Pedagogia, teve ao longo dos últimos três anos algumas características peculiares que proporcionaram a reflexão na compreensão do papel do estágio para a formação e sobre as concepções de Educação Infantil.

O estágio em questão foi organizado em diversas atividades e momentos que proporcionam não apenas a ida e atuação na escola de Educação Infantil como as discussões teóricas e organizações relativas ao planejamento, orientação e reflexão sobre suas práticas e sobre o campo de estágio.

O estágio na Educação Infantil compreendeu duas grandes etapas: observação e participação; subdivididas em tempos de atuação, compreensão, reflexão e identificação de elementos formativos para o acadêmico. Nestes momentos, diante do incentivo do orientador para que a tomada de decisão e de consciência sobre o seu papel e sua formação aconteçam, a autonomia no trabalho em sala de aula exigiu do aluno estagiário conhecimentos para construir habilidades e facilitar seu desenvolvimento e aprendizagem. Pode-se afirmar que "Os momentos de participação e atuação no estágio supervisionado geram grande expectativa de aprendizagem e de ensino no estagiário..." (GODOY; SOARES, 2014, p.85). O momento do estágio supervisionado na Educação Infantil possibilitou reflexões sobre a possibilidade de ser educador, além de promover a discussão e a compreensão da relação entre o brincar, o educar e o cuidar necessários para as crianças que lá estão e para o atendimento das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A ação-reflexão na formação docente contribuiu na compreensão da teoria consubstanciada com a prática, proporcionada pela coordenação das atividades e elementos inseridos pelo professor que orienta e acompanha.

Nas atividades de observação, elaboração de planos de aula e de materiais, nas docências e nas reflexões produtoras de relatórios e exposição das experiências, o estagiário, sob a coordenação do orientador, enxergou a possibilidade de ampliar a compreensão sobre as próprias concepções de Educação Infantil e de seu papel na formação realizada nos cursos de Pedagogia.

As ações de orientação propiciaram momentos de aprendizagem e ampliação das condições de trabalho do docente orientador que contribuíram para modificações e atualizações nas concepções do estágio e nas práticas de acompanhamento.

Por fim, a carga horária de trabalho voltada para as atividades de orientação e acompanhamento dos estágios da Educação Infantil foram essenciais para a formação do professor orientador e a constituição de novos desafios interligando a universidade aos seus campos de estágio e de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; SOARES, Solange Toldo. Estágio e sua relação com a pesquisa. In:_____. Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: Unicentro Paraná. 2014. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br/bitstream/123456789/509/1/EST%C3%81GIO%20SUPERVI SIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf. Acesso em:11 mar. 2019.

GUERRA, Mirian Darlete Seade. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades. 1999.22 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de Pesquisa. 2ª edição. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

[1] CMEI: sigla utilizada para os Centros Municipais de Educação Infantil que caracterizam como as escolas públicas que proporcionam a maior parte dos atendimentos da Educação Infantil no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Pedagogia; Acompanhamento.

O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP

ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema:
O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), normatiza o estágio dos estudantes definindo-o como um ato educativo escolar supervisionado a ser desenvolvido no ambiente de trabalho. Dessa forma, a lei estipula a necessidade do acompanhamento do estágio com a finalidade de assegurar o diálogo entre a teoria apreendida e a prática realizada nas escolas-campo de estágio. Partindo desse apontamento, o presente trabalho teve como problema compreender de que forma o Curso de Pedagogia tem realizado o acompanhamento dos estágios supervisionados obrigatórios.

Objetivo Geral:
Compreender como acontece o acompanhamento do estágio supervisionado obrigatório no Curso de Pedagogia da UENP, Campus Cornélio Procópio.

Objetivos específicos:
1. Levantar como ocorreu a organização e o acompanhamento dos estágios supervisionados no Curso de Pedagogia desde a sua implantação.
2. Discutir os desafios para a efetivação do acompanhamento do estágio supervisionado na universidade.

Metodologia:
Foi realizada uma pesquisa documental em fontes primárias por meio de dados fornecidos pela Pró-reitora de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e pelo acervo local do campus de Cornélio Procópio, os quais registraram o percurso do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia desde a sua implantação, no ano de 1966, até os dias atuais.
De acordo com Gil (2008, p.46), "os documentos constituem fonte rica e estável de dados" subsistindo ao tempo e proporcionando uma importante fonte de dados em pesquisas de natureza histórica.
Dessa forma, para compreender melhor o objeto de estudo, foram levantados e analisados documentos como: projetos de constituição e alterações do Curso de Pedagogia, Regulamentos de Estágio e Regimentos universitários.

Fundamentação Teórica:
Na atualidade, entende-se que a formação profissional de um professor é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde ele atuará. Por essa razão, o estágio supervisionado nas escolas campo constitui um *lócus* importante que possibilita a reflexão sobre a realidade escolar, seus determinantes históricos e possibilidades de intervenção.

Para tanto, Pimenta & Lima (2015) destacam a necessidade de conduzir o estágio de forma que ele não se restrinja a imitação de modelos docentes ou a execução de técnicas isoladas. Para as autoras, tais perspectivas produzem equívocos na formação profissional que reforçam a existência de uma prática sem teoria ou de uma teoria sem prática.

Por essa razão, é necessária a discussão acerca da concepção de estágio em um determinado espaço. As atividades de estágio supervisionado não traduzem apenas um fazer educativo, mas evidenciam as opções, interesses e preocupações formativas de um determinado grupo. Como Zabala (1998, p.27) afirmou: "[...] por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas em relação aos processos de ensinar e aprender".

É interessante destacar que é igualmente importante a reflexão sobre a prática docente "[...] para que as problemáticas existentes no interior das escolas aflorem aos olhos dos alunos, viabilizando uma análise da realidade à luz da teoria discutida em sala de aula" (SILVA, 2011, p.10).

O estágio supervisionado é o momento em que o acadêmico terá que lidar com situações concretas, trazendo para o debate formativo algumas inquietações, problematizações, dúvidas e descobertas, realizando um movimento de ação, reflexão e ação, sucessivamente, que irá redimensionar a sua práxis. O espaço/tempo destinado às orientações favorece a articulação entre a teoria e a prática. Nesse momento busca-se a superação da ideia de que o estágio nas escolas é uma atividade prática e a sala de aula nas universidades, uma atividade teórica.

Neste sentido, o acompanhamento do Estágio Supervisionado, por meio do orientador, é fundamental. Uma vez que, em parceria com os demais professores, é possível transformar os momentos de supervisão em campo de aprendizagem.

Resultados:

O Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Cornélio Procópio, teve sua primeira oferta no ano de 1966 e até os dias atuais busca uma formação que articula teoria e prática. No decorrer de sua história, a organização e as estratégias de acompanhamento dos estagiários se deram de formas variadas.

Inicialmente, a maior parte da carga horária de estágio era destinada a observação e registro documental das atividades escolares, não constituindo-se em práticas efetivas dos estudantes nas escolas. Foi a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2001), que surgiram discussões no sentido de levar o estudante a vivenciar a prática de estágio a partir da segunda metade do curso "reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistentes de professores experientes" (BRASIL, 2001, p. 1).

Tais apontamentos legais suscitaram a necessidade de repensar o projeto de estágio do Curso de forma a realinhar as parcerias entre a escola básica e a universidade bem como as estratégias de acompanhamento e orientação dos estudantes. O Curso de Pedagogia da UENP trouxe para suas discussões essas preocupações, culminando na reorganização do projeto de Curso e, a partir do ano de 2006, repensando os estágios de forma que os acadêmicos permaneçam mais tempo nas instituições de educação básica.

No entanto, tais medidas não foram plenamente adotadas em razão das dificuldades impostas pelo contexto educacional. Desde o início e até os dias atuais, a UENP atende em grande maioria acadêmicos oriundos do norte do Estado do Paraná e região sul do Estado de São Paulo que trabalham e estudam. Essa realidade fez com que o Curso de Pedagogia permitisse que os estudantes realizassem o estágio em sua cidade de origem, o que impossibilitava o acompanhamento das atividades pelo docente da UENP que não dispunha de condições

objetivas de trabalho para fazer supervisão em outras cidades, ocasionando prejuízos à formação profissional do acadêmico.

No ano de 2009 houve uma ampliação no quadro docente do Curso de Pedagogia da UENP, que contribuiu com a discussão da formação ofertada. Assim, iniciaram-se novos debates sobre a necessidade de readequar o projeto pedagógico do curso, destacando, entre outros, a necessidade de acompanhamento efetivo nas atividades de estágio supervisionado. A partir do ano de 2012, todas as atividades de estágio supervisionado passaram a ser realizadas no município de Cornélio Procópio, mesma cidade em que o Curo de Pedagogia é ofertado, possibilitando, assim, condições objetivas favoráveis para que os docentes realizassem a supervisão de estágio em loco.

Essas mudanças, embora venham colaborando para a construção de uma cultura interinstitucional entre universidade e escola, ainda enfrentam os desafios impostos pela realidade dos alunos que moram em outras cidades e necessitam passar muitas horas em deslocamento para realizarem as atividades de estágio.

Atualmente, para atender a formação prevista nas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia conforme Resolução 01/2006 CNE, o PPC apresenta a organização do estágio obrigatório em três modalidades, sendo elas: Formação do Gestor Escolar (140h), Ação Docente na Educação Infantil (130h) e Ação Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (130h).

Partindo do pressuposto de que o estágio não é um apêndice do Curso de Pedagogia, mas sim um componente curricular estruturador da formação docente, entende-se que ele se concretiza na relação interinstitucional entre a universidade e a instituição de educação básica por meio das ações do professor orientador do Curso de Pedagogia.

Dessa forma, para que as atividades de estágio atendam às orientações explicitadas na Resolução nº 02/2015 CNE/CP, Lei Federal nº 11.788/2008 e Resolução 01/2006 CNE, as atividades de estágio são realizadas preferencialmente por docentes com formação específica na área pedagógica. Tanto para coordenar o estágio no curso, como para orientar os estudantes.

Quanto as ações de orientação, evidenciamos que as condições de trabalho do docente supervisor interferiram diretamente na definição de uma concepção e na prática de acompanhamento dos estágios pois estas orientam as possibilidades de atuação. Dessa forma, a carga horária de trabalho docente destinada para a atividade de orientação ainda constitui um desafio, pois o número de alunos estagiários por orientador docente ainda é grande.

Referências:

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Nilson Robson Guedes Silva. **Estágio supervisionado em pedagogia.** Campinas, SP: Editora Alinea, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Prática de ensino; Orientação de estágio

O ARCO DE MAGUEREZ ALIADO A EXPERIMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA VISANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

LETICIA CHIEREGATI JORGE - PUCPR

GABRIEL OALES KAMINSKI LARSEN - PUCPR

CAROLINE RAPHAELA DYBAS - PUC PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
A disciplina de Química é composta por um extenso conteúdo que é desenvolvido durante os três anos letivos no Ensino Médio. Atualmente percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem em Química, apresenta a necessidade de metodologias que promovam o saber científico e o pensamento crítico como cidadãos nos estudantes. A partir de diversas reflexões sobre o ensino de Química, optou-se em aplicar o Arco de Maguerez em associação com a experimentação investigativa, como metodologia diferenciada de ensino, para que os conhecimentos químicos sejam explorados de diversos modos, auxiliando os estudantes em sua apropriação para a resolução de problemas e desenvolvimento do senso crítico.

Introdução
A falta de formação adequada para os educadores que estão presentes em sala de aula, acaba trazendo um déficit na educação brasileira pelos estudantes não terem desafios que instigue-os a serem reflexivos e investigativos. Portanto, os docentes devem fornecer instrumentos corretos aos estudantes, de modo que desenvolvam o pensamento crítico e o saber científico. Uma das formas de desenvolver ou aprimorar novos modos de conhecimentos, é através da utilização de metodologias diferenciadas, do qual dentre elas encontramos o Arco de Maguerez, que se basea na resolução de um problema que envolve a realidade vivida pelos estudantes, trazendo como resultante o aperfeiçoamento do pensamento crítico e criativo dos indivíduos (BERBEL, 2012; SOUSA, 1999).

Problemática/Problema
Seria então possível associar o Arco de Maguerez e a experimentação como metodologia para a promoção da aprendizagem de soluções visando o desenvolver do pensamento crítico e do saber científico?

Objetivo Geral
Promover o saber científico nos estudantes, associado a formação do pensamento crítico como cidadão, com a utilização do Arco de Maguerez aliado a experimentação como metodologia de ensino de soluções para estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

Metodologia
A pesquisa teve foco no segundo ano do Ensino Médio, no qual após a observação da turma, foi realizada a aplicação da metodologia do Arco de Maguerez utilizando sete estudos de caso fictícios envolvendo a temática de soluções e misturas aliado a uma prática experimental, realizado no laboratório de Química Analítica da Usina Piloto da PUC-PR.

Fundamentação Teórica

A disciplina de Química atualmente é ministrada de modo expositivo/dialogado, que segundo Pontes et al. (2008, p. 1), torna a aula mais "difícil" de ser compreendida, além de se distanciar da realidade dos estudantes, fazendo com que não consigam visualizar e/ou correlacionar o que está sendo mostrado em sala de aula, com o cotidiano.

Outro motivo que pode dificultar a aprendizagem dos estudantes, segundo Krawczyk (2011, p. 755), é a atração ou a rejeição por algumas disciplinas e isto está relacionado a experiência e aos resultados obtidos (notas) dos estudantes. Este interesse ou desinteresse também é associado ao docente, por conta do "seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles", além do modo de avaliação que é realizado, entretanto diversas são as possibilidades de ensino que o docente pode trazer a sala de aula a fim de contornar um possível desinteresse na disciplina. Uma dessas possibilidades é a adoção de metodologias que envolvam os estudantes em atividades cada vez mais complexas. Porém, para que isso ocorra, o docente deve explorar as possibilidades de atividades e a partir disso avaliar qual dessas atividades é mais promissora como metodologia de ensino para determinado conteúdo (MORÁN, 2015).

Pensando desse modo, o Arco de Maguerez, idealizado por Charles Maguerez em 1960 mostra-se como uma metodologia diferenciada para o ensino de Química, pois, substituiu os conteúdos, visando o pensamento crítico e criativo dos estudantes, diante as suas experiências e conhecimentos, sendo a metodologia, baseada na resolução de problemas, voltada para o saber realizar, e não somente o saber sem qualquer ligação com a realidade. Ao aliar o Arco de Maguerez à experimentação verifica-se que pode haver a construção e/ou reconstrução de novos conhecimentos, devido o protagonismo dos discentes no seu processo de ensino e aprendizagem, devido a estimulação de executar e investigar o porquê do fenômeno observado em teoria. A partir desses estímulos se capacitarão para a resolução de desafios cada vez mais complexos, chegando ao amadurecimento biológico. (SILVA JUNIOR; PARREIRA, 2016).

Resultados

A metodologia do arco de Maguerez possibilitou ao professor uma experiência de sair do cotidiano da sala de aula tradicional (expositiva/dialogada), e fez com que fosse possível explorar habilidades como a resolução de problemas, a pesquisa, o diálogo em grupo, entre outras habilidades.

Pode-se perceber, que o saber científico dos estudantes é aperfeiçoado ao longo do Arco de Maguerez, devido ao surgimento de questionamentos para saber por que daquele resultado obtido, o que acarreta no aprimoramento do senso crítico. Os estudantes também realizaram uma análise crítica e reflexiva, desenvolvendo assim sua lógica para verificar se o que estava sendo pesquisado estava condizente com o que estava sendo proposto.

O Arco de Maguerez em si, mostra-se como uma metodologia eficaz, pois reduz a visão simplista dos estudantes, levando-os a transformar a realidade observada. Além de auxiliar os estudantes na promoção da aprendizagem, realizando o desenvolvimento do senso crítico e do saber científico, por estimular os estudantes a debaterem e criticarem o que estava sendo proposto, contribuindo assim para uma formação mais qualificada.

O estudo de caso mediado no Arco de Maguerez aliado a experimentação, mostrou-se uma contribuição significante para a formação do estudante, assim como para o professor do qual a metodologias oportuniza a construção de uma práxis pedagógica, relacionando os conhecimentos adquiridos em sala de aula e no cotidiano.

Referências

BERBEL, N. A. N. A **metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores**. Revista Diálogo Educacional, [s.l.], v. 12, n. 35, p.103-120, 7 jul. 2012.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa, v. 41, n. 144, p. 752-769, set.- dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2018.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II, p. 15-31, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 23 out. 2018.

PONTES, A. N. et al. **O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação**. Anais, XIV Encontro Nacional de Ensino da Química, Curitiba, 2008.

SILVA JÚNIOR, E. A.; PARREIRA, G. G. **Reflexões sobre a importância da experimentação no ensino da química no ensino médio**. Tecnia – Revista de educação, ciência e tecnologia do IFG. Goiânia, v. 01, n. 01, p. 67-82, 2016. Disponível em https://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/32. Acesso em: 28 out. 2018.

SOUSA, A. B. **O método da resolução de problemas com o Arco de Maguerez**. 1999. Disponível em: https://sites.google.com/site/albertobarrossousa/. Acesso em: 11 out. 2018.

Palavras-chave: Arco de Maguerez; Experimentação; Ensino de Misturas e Soluções; Ensino de Química; Metodologias diferenciadas;

O ENSINAR E O APRENDER NA FORMAÇÃO INICIAL: ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFSM/RS EM CONTEXTOS EMERGENTES

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN - UFSM

JORDANA REX BRAUN - UFSM

HELLEN DE PRÁ DA ROSA - UFSM

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONHECENDO O ESTUDO

Em meio a dinamicidade da sociedade contemporânea, as atualizações surgem e se instalam diariamente nos espaços educativos, exigindo constantes inovações no trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, os contextos educacionais que compõem o cenário da educação no Brasil são constituídos e permeados por diversas demandas. Assim, é de fundamental importância e relevância a pesquisa com enfoque nas diversas emergências e recorrências que surgem nos espaços educativos, principalmente quando tratamos da aprendizagem da docência, isto é, do aprender a ser professor.

Este trabalho parte de estudos oriundos do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores – Educação Básica e Superior (GPFOPE), da Universidade Federal de Santa Maria/RS, mais especificamente do projeto "Docência e processos formativos: estudantes e professores em contextos emergentes". Aqui, objetivamos compreender a concepção de estudantes do curso Geografia-licenciatura acerca do ensinar e do aprender em meio aos contextos emergentes. Isto é, reconhecer como os estudantes, na formação inicial, percebem o seu processo de aprender e ao mesmo tempo de ensinar, nos novos contextos que permeiam a universidade.

O CAMINHAR METODOLÓGICO

A pesquisa da qual decorre este recorte é um estudo qualitativo, com abordagem narrativa sociocultural, cunhada por Bolzan (2001, 2002, 2006) e tem como base os estudos de Vygotsky (1993, 1994), Bakhtin (1995), Clandinin e Connelly (1995), Werstch (1993) e Freitas (2010). Ela "comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção pessoal e profissional" (BOLZAN, 2016, p. 20).

Estamos na fase de recolha de dados, realizando entrevistas narrativas com professores e estudantes dos 26 cursos de licenciatura da instituição. Para o fechamento das entrevistas, buscaremos construir um quadro de análise a fim de marcar as narrativas dos estudantes, tendo as concepções sobre aprender e ensinar em meio aos contextos emergentes. Neste resumo expandido, apresentaremos narrativas dos estudantes participantes, do curso de Geografia, para fundamentar as discussões.

Na primeira fase do estudo, propusemos um questionário, realizado via portal do aluno e do professor. Ali, foi possível elencar, a partir do conjunto de respondentes, elementos que caracterizam esses novos contextos e podem interferir nos processos de ensinar e aprender. A saber: ações afirmativas; tecnologias assistivas; ambientes virtuais de aprendizagem – moodle; tempos e espaços/ administrativos e internacionalização – mobilidade acadêmica.

OS CONTEXTOS EMERGENTES EM QUESTÃO: PERSPECTIVAS E NARRATIVAS

Quando falamos em contextos emergentes na/da Educação Superior, temos como premissa a já existência desses nos espaços formativos. Eles podem ser compreendidos como

[...] espaços escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão na educação básica e superior, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. Nesses contextos, as diversidades culturais são marcadores de inovação, caracterizando os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo exigindo (trans)formações nos modos de pensar e fazer docente. (BOLZAN, 2016, p. 9).

Os contextos que se manifestam na IES pública surgem a partir de diferentes esferas e configurações oriundas da sociedade do século XXI e que demandam outras/novas estruturas organizacionais tanto da perspectiva macro do ensino, como enfocando nas práticas desenvolvidas nos cursos de formação inicial. Ensinar e aprender na perspectiva de aliar teoria e prática requer um olhar sensível às emergências que transitam nas salas de aulas e espaços educativos, não simplesmente adequando propostas às mudanças, mas entendendo o que delas emerge e como influencia na formação e na aprendizagem docente. Assim, a universidade deve "aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham [...] (PIMENTA E ANASTESIOU, 2010, p. 173).

Isto é, demandas locais surgem de contextos globais e implicam diretamente no entendimento do que é aprender e ensinar em meio à tecnologia, às oportunidades de internacionalização, aliando ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da qualidade. Assim, as transformações constituem o espaço acadêmico e se incorporam na gestão pedagógica, refletindo diretamente nos estudantes em formação inicial para formarem-se professores. Dessa forma, o professor e a sua prática são constituídos por esses saberes diversos oriundos de espaços por ele traçados e experienciados, com conhecimentos construídos e compartilhados (TARDIF, 2002).

Essa ideia de apropriação dos saberes que perpassam a sala de aula e a experiência educativa também é mencionada pelos estudantes.

Estar aberto para desmistificar as coisas que vemos, porque temos uma história que carregamos e às vezes nos vemos nas outras pessoas. (LIMA, 4º semestre)

Tens que chegar lá e saber que o aluno tem alguma coisa para te ensinar também. Ele tem outra vivência, não é igual a da gente. (VERINHA,, 8º semestre).

[...] mostrar ao aluno toda a diversidade, não só em termos de gênero, raça, singularidade que existe, mas também em termos das formas de aprender. (LÉO, 6º semestre).

O processo formativo do licenciando(a) é complexo, pois engloba os desafios encontrados na contemporaneidade, tencionando a constituição dos saberes necessários à docência. Exige do sujeito a compreensão de que o processo de ensinar e aprender se dá de forma colaborativa, no qual aluno e professor desenvolvem-se conjuntamente. A compreensão sobre este processo leva o professor em formação a elaborar conhecimentos sobre como/a quem ensinar, ou seja, conhecimento capaz de dar suporte na formação e no conjunto de ações referentes ao ato de ensinar com enfoque na construção de aprendizagens.

Ensinar e aprender não pode ser pensado de maneira individualizada. Freire (1997, p. 25) já pondera que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". As narrativas a seguir corroboram com essa premissa.

Eu acho que o ensinar e o aprender é um processo quase que constante, e é como uma moeda de dois lados, que não atuam separadamente. (LÉO, 6º semestre)

[...] tu ensinares e ao mesmo tempo te deixar aprender com os alunos, eu acho que é a única forma de fazer isso, colocando na realidade. A realidade tem a diversidade, tem todos esses contextos de mudanças, então eu acho que é dessa forma. (LIMA, 4º semestre)

Ao interpretarmos as recorrências, percebemos a ideia de que o sujeito se constitui de acordo com o tempo e espaço e é com base nas situações e exigências estabelecidas pela sociedade que o fazer profissional tem maneiras diferentes de atuação. Assim, entender as ideias do sujeito acerca do processo de ensinar e aprender na formação inicial requer conceber este processo como dialógico. Logo, pensar o ensinar e o aprender em contextos emergentes,

[...] é bastante desafiador, porque te faz sair do lugar, tu não podes ficar no convencional,. (LIMA, 4º semestre)
[..] é sair daquela verticalidade que eu vim da escola, de ter o professor naquela questão encerrada, numa sala de aula, tratando isso às vezes como um espaço punitivo (GEL, 6º semestre).
Vai muito além de você entrar em uma sala de aula e passar um conteúdo. Você tem que levar em consideração que o teu aluno tem uma vida. Muitas vezes tu encontras um aluno que o lugar mais seguro para ele estar é dentro da sala de aula, dentro da escola. Não tem como você olhar para eles com indiferença. (SHIA, 7º semestre)

Desse modo, entendemos que o sujeito é um ser social, que constrói de maneira pessoal seus conhecimentos a partir de seu contexto sociocultural, elaborando ideias singulares e particulares. Sinalizamos que a forma como o estudante em formação inicial observa e compreende os contextos emergentes reflete o pensar docente. As vivências e discussões permeadas pela formação inicial, nos tempos e espaços do Ensino Superior, permitem que os sujeitos possam mensurar as demandas presentes na sociedade, desde a formação inicial até a atuação profissional.

RESULTADOS PARCIAIS

A partir desse recorte, foi possível compreender como os estudantes do curso de licenciatura em Geografia observam o processo de ensinar e aprender em contextos emergentes. Reconhecemos que, na formação inicial, o estudante, frequentemente, é instado a produzir propostas de trabalhos que levem em conta o seu contexto sociocultural ao mesmo tempo que precisam explorar os conteúdos curriculares. Justamente esse processo de aproximação entre o ensino dos conteúdos e a aprendizagem significativa de conhecimentos é que precisa ser posta em destaque, pois o sujeito desse processo não é um receptivo vazio.

É necessário considerar sua bagagem anterior. Nesse sentido, observamos que os processos formativos precisam mobilizar os estudantes em formação inicial a expandir suas propostas de ensino na direção da construção compartilhada de conhecimento, proporcionando um ensino capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Portanto, é fundamental aproximar os futuros docentes dos espaços escolares, favorecendo-lhes a interação com os contextos dos estudantes como uma das formas de consolidar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tendo em vista a diversidade de situações e contextos que estão presentes no cotidiano da educação básica.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOLZAN, Doris P. V. **Docência e processos formativos:** estudantes e professores em contextos emergentes. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP nº 042025, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

Palavras-chave: Contextos emergentes; formação inicial; ensinar e aprender.

O ENSINO DE FUNÇÃO QUADRÁTICA: UM MODELO DE CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTO DE ENSINO BASEADOS EM HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA BNCC

LEARCINO DOS SANTOS LUIZ - UDESC

MARCOS MANOEL DA SILVA - UDESC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este relato de experiência traz a aplicação de uma sequência didática realizada na disciplina estágio curricular do curso de licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC. A disciplina de Estágio Supervisionado Curricular (ESC), geralmente, nos cursos de licenciatura oferecem um espaço de reflexão da prática pedagógica. São momentos que podem contribuir significativamente para a formação do futuro professor da área em questão. De todos os tópicos abordados, nesta disciplina, atenta-se para o estudo de planejamentos para o ensino. Na UDESC, em particular, na disciplina do estágio, o pensamento é de que: o licenciado, antes de seguir para as observações e regências numa sala de aula, deve-se ser capaz de compreender, dentre complexidades, a importância do planejamento de ensino, além, ser capaz de criar e aplicar o mesmo.

Neste contexto, o contraponto: a matemática pura e a matemática utilitarista (CHAMBERS, TIMLIM, 2015) busca levar os estudantes, da disciplina de estágio , na UDESC, a uma reflexão sobre os fatores que são importantes no ensino de matemática e como se dá uma aprendizagem, que contribua a construção de conhecimentos. Ao longo deste relato de experiência apresenta-se ao criar um planejamento de ensino para conceitos matemáticos relacionados a geometria espacial, em particular os corpos redondos, respaldado nas competências e habilidades apresentadas na BNCC. Destaca-se que por mais que haja críticas à elaboração e aplicação da BNCC, o documento foi instituído por lei, e desta maneira, entende-se a responsabilidade dos cursos de licenciatura formar seus discentes compreendendo esta necessidade.

Uma vez que a BNCC (2017), relata as habilidades e competências, a serem desenvolvidas ao longo, do ensino médio, buscar por uma metodologia que auxilie neste desenvolvimento, é importante para criar planejamentos de ensino. Nesta perspectiva, com base em Polya (1994) e Onuchic (1999) foi utilizada a Resolução de Problemas, que permite, a contextualização e uma aprendizagem significativa dos conceitos matemáticos.

Apresentamos aqui um modo prático de planejamento por habilidades e competências da BNCC e que pode ser um modelo replicado para diferentes conteúdos curriculares.

Fundamentação teórica

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017), o ensino fundamental precisa garantir que os alunos relacionem situações do mundo real e associem essas situações a matemática, pois “espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e

resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações" (BRASIL 2017, p. 221).

É nos anos finais do ensino fundamental que os alunos estudam as diferentes funções da álgebra, representando problemas por meio de equações, é nesse momento que são levados a identificar parâmetros, variáveis e suas relações, são apresentados a fórmulas e equações compreendendo o que são variáveis e incógnitas. Com tudo isso se conhece a "sintaxe" (regra para solução) de uma equação (BRASIL, 1998).

No ensino fundamental, o estudo da função quadrática pode ser motivado utilizando problemas de aplicação, como por exemplo, encontrar o ponto máximo ou o ponto mínimo de uma situação contextualizada. Em muitas atividades é possível visualizar curvas que podemos descrever como o gráfico de uma função quadrática, e com essas curvas podemos estudar itens como a simetria, zeros da função e razão entre duas unidades distintas. Nestes problemas, os alunos podem perceber que o estudo da função do segundo grau não é apenas uma coleção de regras e fórmulas prontas, mas que está presente em diversas áreas do conhecimento diário, modelando matematicamente situações do dia a dia e auxiliando o homem em suas atividades.

Gazire (2009), salienta que "pode-se esperar que os problemas matemáticos sejam o centro do ensino da Matemática" (p.4). O saber, segundo Laudares e Lachini (2001), pode "ser adquirido através de uma situação problemática". (p.72). Essa situação permite soluções de problemas através de etapas, a fim chegar a uma conclusão, momento no qual reflexões são realizadas a respeito do desenvolvimento processual e da compatibilidade do problema proposto e da resposta obtida. Com primórdios em Polya (1977), ao estudar a resolução de problemas a torna para o conhecimento matemático uma metodologia de ensino e aprendizagem, que pode ser utilizada, nos mais diversificados problemas.

O planejamento por habilidades e competências na BNCC

A ideia de construção do planejamento de ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades é baseada nos seguintes pilares:

1. Contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.
2. Seleção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
3. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; (BRASIL, 2018, p.16-17).
4. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 1996, Art. 35).

O tema gerador do projeto de ensino foi o Basquete e o problema ou situação-problema motriz/norteadora do projeto foi dada por: "Quais os fatores que influenciam em um arremesso de basquete para que a bola possa ser encestada?

Desta forma, cria-se o planejamento de ensino, baseado nas competências e habilidades que podem-se desenvolver no conteúdo de Geometria Espacial, por meio, da situação-problema. O que está apresentado na tabela 1 que pode ser visualizado no link https://udesc-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/93220227953_udesc_br/EY1wyeRJBitGtKsH4dObFw8BC6AnhVoOhJfmQJdPJjK58g?e=4jAYDe

Neste artigo apresentamos apenas um planejamento inicial que serve como um modelo para um planejamento mais amplo em que se deve criar os planos de aulas específicos visando

o desenvolvimento das habilidades e competências selecionadas. Para este trabalho pedagógico é essencial ao professor conhecer e aplicar diferentes metodologias de ensino, principalmente aquelas que são ativas, ou seja, que colocam os alunos como polo ativo da construção do conhecimento. Aqui utilizamos a resolução de problemas como metodologia, porém o professor de Matemática pode utilizar, dentre outras, a modelagem matemática, o uso de jogos, uso de tecnologia digital e a Etnomatemática.

Bibliografia

CHAMBERS, Paul. Ensinando Matemática para adolescentes. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: abril 2019. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 17/04/2019.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática). 3 ed. Brasília, 2000.
LAUDARES, João Bosco; LACHINI, Jonas. O uso do computador no ensino de Matemática na Graduação. In: LAUDARES, João B. LACHINI, Jonas. (Org.). A prática educativa sob o olhar de professores de cálculo. Belo Horizonte: Fumarc, 2001, p.68-88.
ONUCHIC. L.R. (1999). Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas. Maria Ap. V. Bicudo (org). Editora Unesp: Rio Claro.
POLYA, G. A arte de resolver problemas. Rio de Janeiro: Interciências, 1977.
GAZIRE, Eliane Scheid. Resolução de Problemas e Investigação Matemática em sala de aula. Artigo: IV Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto. 2009.

Palavras-chave: Estágio Curricular, função quadrática, formação inicial, BNCC.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ: O OLHAR DO ALUNO DO 5º ANO

SIMONE SARTORI JABUR - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1-Introdução

Pesquisas na área educacional apontam que o ensino da História nos Anos Iniciais é importante para a formação humana e crítica da criança. Para isso, a legislação e diretrizes governamentais orientam o professor do ciclo de ensino a não utilizar métodos que limitam o ensino/aprendizagem, descartando cópias de textos extensos e decoração das datas comemorativas.

Como esses alunos estão numa fase de transição para o ciclo Fundamental II, os alunos do 5º ano devem receber uma introdução sobre temas e conceitos da História que serão priorizados e cobrados pelo professor especialista nos ciclos seguinte da educação básica. Sendo assim, essa pesquisa tem o objetivo analisar a metodologia do ensino da História empregada na prática pedagógica dos professores do 1º ao 5º ano e questionar: qual é o olhar desses alunos para a História que está sendo ensinada? Para isso desenvolveu-se- uma pesquisa de campo e levantamento de dados estruturados em questionários para uma turma de alunos dos Anos iniciais de uma escola pública. O universo da pesquisa localizou-se em uma escola da rede municipal de Paranaguá-Paraná. Utilizou-se o método qualitativo e quantitativo onde o resultado apontou para a problemática entre a teoria e a prática pedagógica do ensino da História nesse ciclo de ensino.

2-Fundamentação teórica

Os trabalhos dos pesquisadores do ensino de História e os documentos oficiais no estado do Paraná, também orientam o professor no planejamento e execução do seu trabalho em sala de aula. Para que os alunos desenvolvam uma “postura crítica”, o professor dos Anos Iniciais não deve ampliar seu trabalho cobrando que eles reproduzam, mas sim que adquiram autonomia e que direcione sua vida prática, no dia-a-dia como inseridos no mundo. Discussões teóricas e didáticas colocam que se o ensino da História forma pessoas, então essa formação deve ter início nos Anos Iniciais do ciclo Fundamental I que é tão importante quanto nos Anos Finais do ciclo Fundamental II. Como apresenta Fonseca:

> "O ensino e aprendizagem de História não ocorrem somente a partir do 6º ano (a 5ª série), mas desde os primeiros tempos de vida da criança, nas etapas iniciais de socialização e alfabetização. Logo, merecem ser discutidos, analisados, enfim, estudados por todos os que se preparam para o desafio de educar as crianças. A História é uma disciplina essencialmente formativa" (FONSECA, 2009, p.6)

A partir das mudanças no ensino da História ao final do ciclo fundamental I, o aluno do 5º ano deve dominar alguns conceitos básicos da ciência histórica para que compreenda como se dá o processo histórico, o que será adotado no ensino fundamental II. Sendo assim, a História passou a ser apresentada com características que levem o aluno a reflexão. O professor deve relacionar a história de vida da criança com o resto do mundo, ou seja, o professor contribui para que o aluno conquiste seu próprio modo de ver o mundo e consiga “expandir essa reflexão para outras realidades do presente, do passado, para comparar, identificar semelhanças e diferenças.” (2010, p. 123)

A linha pedagógica fundamentada da escola é a linha "libertária" adotada pela Secretaria Municipal de educação e Ensino Integral de Paranaguá. Esta linha pedagógica foi adotada em virtude de o município acreditar na educação como transformação social. A finalidade sociopolítica da educação é focar um ensino partindo da análise crítica das realidades sociais dos educandos. (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2013, p.36)

3 -Metodologia:

Para a realização da análise da metodologia do ensino da História junto aos alunos do 5º ano de uma escola pública do Município de Paranaguá, buscou-se levantar dados exploratórios sobre a opinião dos alunos referente ao ensino da História. Procurou-se que eles e que pudessem se expressar livremente sobre o assunto em questão. Quantitativamente, a pesquisa apontou numericamente a intensidade de alunos que se comportam de modo negativo em relação à disciplina de História que está sendo ensinada. Para evitar uma pesquisa com textos longos e exaustivos para os alunos lerem e responderem efetuaram-se leituras para buscar orientação sobre as melhores formas de realizar uma pesquisa, como técnica, escolheu-se o uso de questionário.

4 -Resultados

Dos vinte e quatro alunos, treze (13) são do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino. Estão entre dez (10) e doze (12) anos de idade. Por motivos de agilidade na tabulação e na interpretação, os questionários foram separados por grupos de respostas "Sim" ou "Não" identificando os alunos por números.

No que se refere a esta pesquisa, pode-se concluir que não se tratou da desvalorização e da inutilização da forma tradicional de ensinar História, mas a configuração de ensino que esse tipo de metodologia carrega em si.

Uma prática pedagógica para o ensino da História nos Anos Iniciais deve buscar uma metodologia de ensino formativo e que desenvolva a consciência crítica do ser humano para que ele atue dentro da sociedade e consiga transformar a sua realidade. É extremamente importante que o aluno compreenda os motivos que moveram e que continuam movendo as ações humanas, ou seja, o que leva um acontecimento se transformar em um fato, e porque ele foi ou é considerado histórico. Para isso, é preciso que o professor que atua dentro da sala de aula nos Anos Iniciais tenha um conhecimento histórico e valorize o estudo e o ensino da História. Construir um conhecimento juntamente com o educando e que tenha um significado para ambas as partes.

5 Referência

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, 2003: Disponível em:https://fasul.edu.br/portal/files/biblioteca_virtual/7/curraculobasicoparaaescolapoblicadoestadodoparana.pdfAcesso em: 19/10/2015.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos; Filosofia Da Educação. Coleção Magistério 2º Grau, Série Formação Do Professor, Editora Cortez 2005.

Palavras-chave: Educação anos iniciais; Ensino da História; relação Professor /aluno

O INTERESSE PELA CAPOEIRA NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO CONSTRUÍDA NO PIBID/CAPES-UFPR

MURIEL MORAIS ROCHA - UFPR

MICHAELA CAMARGO - SME

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente escrito é fruto de uma pesquisa monográfica construída em 2018 no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Investigação realizada a partir da atuação como bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) vinculado a CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoas do Ensino Superior). Com o intuito de compreender quais os fatores mobilizam o interesse e envolvimento nas aulas de Capoeira da escola. Analiso os dados produzidos por meio de relatórios semanais do programa e baseado nas observações com o grupo de estudantes, além da avaliação por registro escrito, produzida pelas crianças a partir de questões construídas por mim com a colaboração da professora supervisora.

Da Marginalidade à formação dos Estudantes: Sobre a Capoeira e o Contexto de Pesquisa

A Capoeira caracteriza-se como uma importante luta de libertação dos escravizados africanos no Brasil, assumindo em sua gênese um caráter de defesa que possibilitou posteriormente a liberdade, seja por meio dos movimentos físicos ou sociais que a constituem.
Após vencer uma criminalização no inicio do Brasil República, tornou-se legalizada durante o governo Vargas, possibilitando o livre trabalho de mestres da modalidade pelo país e mais tarde expandindo-se para o mundo. Atualmente ela está presente em mais de 150 países dos cinco continentes e, de maneira mais recente, conquistou o título de Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade, nomeada em 2014 pela UNESCO. Tais acontecimentos são fatos que, em não raras ocasiões, acabam sendo negligenciados em ambiente educacional. Todavia, estes aspectos históricos da Capoeira, "explícita a 'voz' do oprimido na sua relação com o opressor" (SOARES et. al., 1992, p. 53) o que possibilita uma leitura crítica às crianças na escola quanto às diversas realidades existentes.
Sabendo disso, foquei meus estudos na graduação em discutir esta prática no ambiente escolar, pois meu contato com a Capoeira vem desde infância, em ambiente escolar e familiar, sendo a Capoeira a principal mobilizadora quanto à escolha pela Licenciatura em Educação Física. Esta presença em meu cotidiano, aliada ao aprofundamento teórico na graduação, me fazem compreender a necessidade desta prática no ambiente educacional, pois possibilita uma aprendizagem completa ante diferentes aspectos, oportunizando diversos saberes, visto que "é um conteúdo que pode ser contemplado na escola pelos seus múltiplos enfoques, que possibilitam, a luta, a dança e arte, o folclore, o esporte, a educação, o lazer e o jogo" (SOUZA e OLIVEIRA, 2001, p. 2). As características educativas presentes na Capoeira contemplam a aprendizagem de habilidades motoras e cognitivas através da luta, esporte, diversão, jogos e

brincadeiras, possibilitando o acesso à cultura dos povos que a constituíram, compreendendo a arte "pelos aspectos musicais (cantar e tocar instrumentos), artesanais (confecção dos próprios instrumentos), teatrais (encenação, mandinga e indumentária)" (PALHARES, 2007, p. 9).
Considerando isso, a presente investigação apresenta uma possível contribuição para formação de professores, visto que aborda metodologias para o ensino da Capoeira construídas em minha trajetória de docente em formação junto ao programa PIBID/CAPES-UFPR, no qual fui bolsista nos anos de 2016 e 2017. Uma experiência formativa que me possibilitou diversificadas vivências em diferentes contextos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.
Na última unidade educativa pude construir um plano de ensino pautado nos saberes próprios da Capoeira aliado a algumas estratégias formativas. Plano este desenvolvido com estudantes de uma turma do 5º ano. Para o processo de ensino/aprendizagem, considerei importante a presença de questões pertinentes a história da Capoeira. A primeira proposta formativa foi uma pesquisa simples sobre a modalidade; seguida pela proposta teórico/pratica por meio das movimentações, além da vivência com aspectos da Roda de Capoeira por meio da musicalidade, utilizando o Berimbau, Pandeiro e Atabaque.
O profundo envolvimento nas aulas e apropriação dos saberes da Capoeira, por parte dos estudantes, transbordou minhas expectativas, mobilizando a ampliação e aprofundamento no que havia planejado inicialmente, tornando esta a mais memorável experiencia como docente até o presente momento. Diante disto, percebi a possibilidade de construir minha monografia neste lugar e com estes sujeitos, pois sim, a forma com a qual a Capoeira pôde ser abordada e os sentidos construídos pela turma eram dignos de investigação. Sendo assim, a seguinte questão norteou a edificação do meu estudo monográfico: o que mobilizou o interesse e envolvimento dos estudantes nas aulas de Capoeira, nos demais tempos escolares e para além da experiência escolar?
Para responder tal problemática, segui com objetivo de analisar e discutir os dados produzidos com os estudantes por intermédio de aulas teórico/práticas de Capoeira, nas aulas de Educação Física do 5º do Ensino Fundamental, além da revisão de relatórios semanais do PIBID/CAPES-UFPR, como enfoque nas avaliações sobre Capoeira construída em sala, composta de sete perguntas que se relacionavam com os sentimentos, dificuldades, alegrias e interesses na Capoeira. Compreendo nesta estratégia metodológica a possibilidade de expressar os conhecimentos apropriados, bem como sentimentos e experiências vivenciados em aula.

Bate-Papoeira: uma Conversa com Estudantes e Estudos da Capoeira

As respostas dos estudantes evidenciam diversos fatores que mobilizam o interesse na Capoeira, sendo que um deles ganhou destaque nas respostas, trata-se da característica de dificuldade nos movimentos. Este caráter de desafio corporal, bem como a descoberta dos limites que estes proporcionam, tornam as movimentações atrativas (NETO, 2014). Este interesse pelo desafio corporal evidencia-se quando pergunto: o que gostariam de aprender?

O vou do morcego e o parafuso Por que é legal e por que xamo minha atenção (FOGO, avaliação sobre as aulas de Capoeira, 2017).

Os mortais. pela adrenalina (BOLACHA, avaliação sobre as aulas de Capoeira, 2017).

Alegria, aprendizagem de habilidades motoras, interação com amigos e novas amizades, aquisição de forma física e sentimento de emoções positivas motivam crianças e adolescentes

nas práticas físicas (SAMULSKI, 2002), isso se torna evidente quando pergunto qual a maior alegria que sentida nas aulas:

[...]em toda aula de ver todos sorrindo. (DRAGÃO DINO FORTE MÍSTICO, avaliação sobre as aulas de Capoeira, 2017).

Outros tantos aspectos foram encontrados e destacaram diferentes formas de mobilização de interesse por parte dos estudantes, considero que isso esteja atrelado ao fato da Capoeira ser "polissêmica, ou seja, tem muitos significados e muitas possibilidades" (CAMPOS, 2007, p. 27), que possibilita ao professor um trabalho criativo e inovador, que desperta e convida o estudante para uma aprendizagem significativa (MEDEIROS, 2016).

Considerações

A partir dos dados produzidos pelos estudantes, e construídos em forma de relatórios no PIBID, pude perceber que não existe apenas um fator que mobiliza o interesse pelos saberes da Capoeira, mas sim uma série de fatores que, em conjunto, mobilizam o interesse pelos diferentes saberes pertinentes a esta prática. Sejam por questões relacionadas à história e musicalidade ou por desafios corporais e descobertas de novas habilidades. Foi constatado também, a partir das falas, que o sentimento de entusiasmo nestes casos auxilia para que a mobilização do interesse seja ainda maior, sendo potencializado pelo sentimento de alegria e bem-estar presentes nas relações entre diferentes sujeitos nas aulas, fato que se mostrou fundamental quanto a mobilização pelos diferentes saber da Capoeira.
Por fim, compreendo que a Capoeira possuindo uma característica polissêmica proporciona diversas possibilidades para o professor dentro da escola, se relacionando com a oportunidade de inovação e criatividade quanto à metodologia a se construir para as aulas, possibilitando uma prática convidativa que permite a atribuição de significado aos aprendizados e uma apropriação dos saberes, de diferentes formas. A socialização, aliada a metodologias com base em brincadeiras e desafios corporais, são algumas das características presentes na Capoeira que mobilizam a vontade de aprender, sendo fortalecidas pela oportunidade de colocar a prova os saberes construídos, seja pela interação com os colegas em ambiente escolar, ou com amigos e familiares fora deste contexto.

Referências:
CAMPOS, H. J. B. C. (2007). A infinita possibilidade da Capoeira é um importante trunfo de riqueza pedagógica. Revista Praticando Capoeira, São Paulo, v. 4, n. 42, p. 27-29.

MEDEIROS, M. P. d. S. CAPOEIRA: DA MARGINALIZAÇÃO À REAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA. Trabalho de Graduação em História e Cultura Africana e Afro- Brasileira - Departamento de História do Ceres, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

NETO, J. O. F. (2014, 17. abril). A Capoeira na sala de aula: Relações com a Educação Física e outras disciplinas. Portal Eucação, [Weblog]. acesso em: 15 Setembro de 2018 - www.portaleducacao.com.br.

PALHARES, L. R. Educação e Cultura Popular: Inclusão Social pela Capoeira. Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v.10, n.3, dez. 2007.

SAMULSKI, D. Psicologia do esporte. Revista Brasileira de Medicina e Esporte. Belo Horizonte, v. 8, n. 4, p. 157-166, Jul/Ago, 2002.

SOARES et. al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: editora Cortez, 1992.

SOUZA, S. R. d.; OLIVEIRA, A. A. B. d. Estruturação da Capoeira como Conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. Sem. 2001.

Palavras-chave: Capoeira da Escola; PIBID; Educação Física; Formação Inicial.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO INCENTIVADOR DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

LARISSA SANCHES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

É notável a importância do professor no ambiente escolar, não há quem diga que ele não faz diferença no contexto que está inserido, o educacional. Porém, os professores devem cumprir seu papel com eficácia, levando a aprendizagem para os estudantes de forma significativa e prazerosa.

Esse artigo busca identificar o papel do professor como incentivador da aprendizagem integral dos estudantes do Ensino Fundamental e suas implicações na prática pedagógica e na vida escolar; para isso, terá uma abordagem qualitativa de pesquisa tendo como principais referenciais teóricos Brait et al. (2010), Falcão (2007) e Oliveira e Alves (2018).

Tendo em mente os aspectos que envolvem a aprendizagem, busca-se responder: qual o papel do professor como incentivador da aprendizagem integral e quais as implicações desse papel para a prática pedagógica e a vida escolar dos estudantes do ensino fundamental ?

Os estudantes chegam à escola com experiências e vivências pessoais, essas contribuem para a formação da personalidade, do caráter, da forma de pensar e agir. Tais experiências de vida são individuais a cada estudante e influenciam diretamente em sua autoestima e motivação (motivação intrínseca) para aprender coisas novas, que já são do seu campo de interesse ou não, sejam elas conhecimentos formais ou não formais.

Segundo Almeida (2014, p.4), por conhecimento/educação/aprendizado não formal, entende-se como "Educação não formal constitui a educação fora dos espaços escolares, e tem por finalidade desenvolver o ensino-aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Considerada uma modalidade de ensino, se desenvolve nos espaços não convencionais da educação."

Tendo isso em mente, no momento da construção dos conhecimentos explorados na escola, o conhecimento formal, não se pode tratar os estudantes como sendo “tábulas rasas”, ou seja, supondo que não tenham conhecimentos prévios e aprendizados não formais, mas, pelo contrário, suas vivências e experiências trazem conhecimentos e aprendizagens que, na sua maioria, se relacionam com os conhecimentos formais e poder ser levados em consideração para aprendê-los. Sobre isso, Freire (1997, p. 33) afirma:

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na pratica comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Na instituição escolar, os educadores precisam levar em consideração que os estudantes carregam com eles vivências e aprendizados adquirido fora da escola.

Gaspar (2013, s/p) defende que "a escola é um espaço não apenas para o desenvolvimento da mente e do cérebro, mas também de formação integral do ser humano, onde o indivíduo se forma holisticamente, integrando razão e emoção, corpo e alma."

Os conhecimentos formais deveriam e devem ser direcionados para explorar dos alunos suas capacidades de forma a considerar sua integralidade como ser que tem emoções, que tem uma mente e utiliza da razão e também possui um corpo que é usado de aporte para o aprendizado. No ambiente escolar, existem ainda momentos de aprendizagem que não estão ligadas diretamente ao conteúdo e que não estão descritos em nenhum documento oficial, esses aprendizados são chamados de "currículo oculto". Silva (2004, p. 78) ajuda a compreender como o "currículo oculto" se apresenta na escola:

características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explicito, que "ensinavam" certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.
[...]O currículo oculto é construído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

A questão aqui é que o professor deixou de atuar apenas no currículo proposto, na educação formal, para entrar e trabalhar com as crianças dentro desse "currículo oculto", tratando a criança/ estudante como ser integral não apenas no aprendizado, mas também em todas as outras relações que fazem dentro do ambiente escolar.
Ao se depara com algumas ações dos educandos dentro de sala, como conversas excessivas, atividades incompletas, falta de atenção, podem ser levantadas várias hipóteses para os acontecimentos, problemas disciplinares? Imaturidade? Ou falta de motivação? (SÁ, 2017)
Mas o que é motivação? Pra os autores Boruchovitch e Bzuneck (2009, p. 9) "genericamente, a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso." Segundo Falcão (2017, p. 87), há dois tipos de motivação, "a intrínseca e a extrínseca". A motivação intrínseca é "aquela que parte do aluno, que tem vontade de aprender e procura respostas para problemas e escolhe a realização de tarefas que sejam atraentes para ele, além da necessidade de reconhecimento e aprovação do grupo." Já a motivação extrínseca é "a que vem de fora, os estímulos externos: a família, o professor e a aprovação do término do ano letivo, por exemplo.".
Na escola, o professor tem o papel de motivador da aprendizagem das crianças, porém a motivação não se dá apenas por aspectos motivadores externos, mas também internos e individuais a cada criança, ou seja, haverá crianças que se interessam por um determinado conteúdo ou aprendizagem, pois o mesmo faz parte da sua área de interesse, sendo motivadas, assim, justamente por gostarem do assunto (motivação intrínseca).
Para que os estudantes se sintam motivados a aprender, sejam essas aprendizagens formais ou não, é preciso que o professor compreenda que, segundo Brit et al.(2010, p.3):

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor.

Nessa perspectiva, o professor tem a necessidade de instigar a curiosidade para novos conhecimentos principalmente os formais, os quais os estudantes demonstram mais resistência, já para os conhecimentos não formais (conhecimentos que abrangem até brincadeiras, como

pular corda) a motivação do professor se dará, principalmente, através de palavras afirmativas, a fim de resgatar a autoestima dos estudantes que precisam.

Assim também uma criança que é sempre subjulgada, onde aqueles que estão à sua volta a desmotivam, pode ter dificuldade no momento da realização de uma tarefa ou atividade, formal ou não, pois sua autoestima baixa pode fazer com que ela se sinta retraída e envergonhada, a impedindo de adquirir novas experiências e aprendizagens, essas são situações que podem influenciar na aprendizagem. O professor deve agir de forma efetiva e atenta, instigando sempre a motivação intrínseca e motivando as crianças a novas descoberta e conhecimento, seja por atividades criativas e provocadoras ou por palavras de afirmação.

Quando o professor se posiciona a frente desse seu papel de motivador, os laços com os educandos se estreitam, tornando a aprendizagem mais significativa, sobre isso Falcão (2007, p. 86) afirma:

A organização do trabalho docente, nessa perspectiva, é diferente a partir do momento em que apontamos que é possível construir relações solidas e importantes em sala de aula. Cada um tem seu lugar no processo, e o professor é o alguém com quem o aluno pode e deve contar, para resgatar sua autoestima e sua capacidade de aprender.

O estudante deve ver no professor alguém sempre disposto a ajudá-lo, alguém que o corrigirá de forma respeitosa, sem subjugá-lo, uma pessoa que acredita em seus potências e que estará sempre disposto ouvi-lo, compreendê-lo e incentivá-lo.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues et al. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Itinerarius Reflectionis, Jataí, v. 8, n. 1, p.1-15, jan. 2010. Semestral. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/40868/20863. Acesso em: 06 nov. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barros da. Projeto de pesquisa: entenda e faça. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

FALCÃO, Monica Ribeiro. As relações entre o ensinar e o aprender: o professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. 2007. 302 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/162/1/Monica%20Ribeiro%20Falcao.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1997. 165 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007. 245 p.

GASPAR, Jean. A escola como espaço para desenvolvimento integral do ser humano. 2013. Disponível em: http://www.pluricom.com.br/clientes/liga-do-desporto/2013/03/a-escola-como-espaco-para-desenvolvimento-integral-do-ser-humano. Acesso em: 31 out. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Rio Grande do Sul: Editora Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. Paidéia, Brasília, v. 31, n. 15, p.227-238, 14 jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf. Acesso em: 06 nov. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: _____. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 77-81 p.

Palavras-chave: Professor motivador. Aprendizagem. Educação Integral.

OS JOGOS COOPERATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE

EDUARDO LUIZ PACKER - UFPR

GUILHERME DA SILVA GASPAROTTO - IFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS JOGOS COOPERATIVOS COMO OBJETO DE ESTUDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PESQUISA TIPO ESTADO DA ARTE

RESUMO

Resumo: Este resumo expandido apresenta o Estado da Arte sobre o que vem sendo pesquisado com os Jogos Cooperativos na Educação Básica, a partir do mapeamento e da análise de pesquisas científicas, dissertações e teses, durante o período de 2002 a 2019. Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa presente nas pesquisas das dissertações e teses a partir da técnica de Análise de Conteúdo. Foram identificadas 05 dissertações, coletadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que investigaram a temática. A análise de dados permitiu identificar que os professores pouco compreendem sobre os Jogos Cooperativos e que embora os jogos sejam utilizados para as aprendizagens cooperativas ainda percebe-se comportamentos de carácter competitivo nos sujeitos quando vivenciadas as práticas.
Palavras-chave: Jogos Cooperativos; Educação; Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

Os jogos têm em sua essência, a capacidade de unir pessoas em torno de um mesmo objetivo ou de objetivos contrários, conforme o estilo de jogo a ser jogado. Segundo Soler (2005, p. 69) "os padrões de comportamento fluem dos valores que adquirimos enquanto brincamos e jogamos durante a nossa infância", nesse contexto, percebe-se que os jogos possuem um importante papel no desenvolvimento integral dos alunos, na construção dos valores sociais e na formação das leis fundamentais para uma boa convivência na escola e na sociedade.
Brotto (1999, p.46) conceitua que cooperação "é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos, já competição é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns". Soler (2005, p. 28) enfatiza que "podemos também, por meio do jogo, modificar uma sociedade, tornando-a mais humana, cooperativa e pacífica".
Admite-se também que os resultados dessa pesquisa possam servir como contributo aos pesquisadores e professores na área da Educação, no sentido de compreenderem melhor o que vem sendo pesquisado sobre os Jogos Cooperativos na Educação Básica.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa tipo Estado da Arte, nos permite compreender, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), que "[...] a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia", e sendo assim, o fenômeno educacional dessa investigação, os Jogos Cooperativos, busca contribuir ao campo da Educação.

As buscas realizadas *online*, entre teses e dissertações, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), serviram como instrumentos para a coleta de dados por meio da busca via plataforma digital, utilizando a opção de busca avançada e o recurso de filtragem disponibilizado pela própria plataforma, a pesquisa foi realizada com as palavras-chave, Jogos Cooperativos e Educação. O mapeamento realizado foi no período de 2002 a 2019, optou-se em realizar a pesquisa neste período, pois é o período em que foram realizadas as primeiras pós-graduações em Jogos Cooperativos, possibilitando assim uma ampliação do tema nas pesquisas acadêmicas.

A plataforma BDTD apresentou 77 pesquisas acadêmicas realizadas em nível de mestrado e doutorado. Foi realizada uma primeira leitura dos títulos e selecionadas 11 pesquisas, posteriormente foi realizada uma leitura criteriosa das 11 investigações apontadas e, após a leitura, foram selecionadas 05 pesquisas para fazer parte do *corpus* de investigação, sendo 05 dissertações que atendiam ao objetivo deste artigo.

A análise dos dados foi realizada nas considerações finais das 05 dissertações com a Análise de Conteúdo (AC) a partir da perspectiva de Bardin (2002) constituídas por três fases: (a) pré-análise, (b) exploração do material e (c) tratamento dos resultados.

ANALISE DOS DADOS

A seguir, descreve-se à aplicação de cada fase, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a saber:

Fase 1 – Preparação dos dados para análise (Pré-análise): As dissertações receberam o código (D), seguidas de um número correspondente ao autor de cada pesquisa, a abreviação com a inicial de uma letra a fim de especificar o que vem sendo pesquisado com os Jogos Cooperativos na Educação Básica.

Fase 2 – Exploração do material: As seções das considerações finais das 05 pesquisas foram impressas e interpretadas. Toda exploração realizada nas pesquisas ocorreu de forma manual. Posteriormente, foi realizada uma leitura crítica dos trechos selecionados e criado para esses, códigos que demonstravam o que se busca nesta pesquisa. Foram criados 02 códigos para a investigação, sobre o **"Ensino dos Jogos Cooperativos"** e sobre a **"Aprendizagem com os Jogos Cooperativos"**. Na Categorização, ocorreu a formação de conjuntos de códigos por incidência e semelhança.

Fase 3 – O tratamento dos resultados (Análise de Conteúdo): Os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). As categorias que emergiram formaram indicadores, permitindo que os pesquisadores pudessem visualizar o Estado da Arte.

O Quadro 01 trata dos achados das considerações finais das dissertações que originaram as categorias. Citações dos textos foram utilizados para justificá-las. Para o código "Ensino dos Jogos Cooperativos" emergiu a seguinte categoria: Conhecimento sobre os Jogos Cooperativos.

Quadro 01 – Alguns resultados explicitados nas pesquisas para justificar o código Ensino dos Jogos Cooperativos

CATEGORIAS	**TESE E DISSERTAÇÃO**
Conhecimento sobre os Jogos Cooperativos	**Quantidade de incidência que o código teve: 01**
"Os sujeitos, em sua maioria, consideram aspectos muito positivos na prática dos jogos cooperativos. No entanto, mesmo reconhecendo tais aspectos, não demonstram o domínio das características e estruturas básicas…"	D01
"Não foi observada a prática de Jogos Cooperativos, sendo que nas entrevistas as professoras afirmaram não conhecer a utilização de tais jogos."	D02

Fonte: Os autores

No Quadro 1 pode-se perceber a falta de conhecimento dos professores com relação aos Jogos Cooperativos, tanto na teoria quanto na prática. Embora alguns professores relatem a importância de se trabalhar a aprendizagem cooperativa há pouco conhecimento e também pouca formação das secretarias de educação com relação ao tema Jogos Cooperativos.

Na sequência o Quadro 2 exemplifica o código sobre a Aprendizagem com os Jogos Cooperativos.

Quadro 02 – Alguns resultados explicitados nas pesquisas para justificar o código Aprendizagem com Jogos Cooperativos

CATEGORIA	**TESE E DISSERTAÇÃO**
Contribuições para a aprendizagem cooperativa	**Quantidade de incidência que o código teve: 02**
"Constatou-se que os Jogos Cooperativos representaram uma ferramenta muito relevante para o processo de socialização das crianças provocando uma socialização maior entre elas e proporcionando novas experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais que colaboram para a formação pessoal e social dos sujeitos…"	D03
"A pesquisa mostrou que por meio da prática de jogos cooperativos(…) podemos mudar os paradigmas do esporte escolar, criando a cultura do esporte de cooperação em detrimento da competição."	D06
Limitações sobre a aprendizagem	**Quantidade de incidência que o código teve: 01**
"Não se pode afirmar que no Jogo Cooperativo as regras que limitam estritamente os jogadores aos comportamentos cooperativos seriam capazes de criar o sentimento altruísta."	D05

Fonte: Os autores

O Quadro 2 demonstra contribuições e limitações dos Jogos Cooperativos para a aprendizagem, indicando que embora ocorra uma aprendizagem cooperativa no trabalho com os jogos, mesmo assim, em determinadas situações durante o jogo, os sujeitos envolvidos tendem a desenvolver atitudes competitivas, colocando em dúvida a real eficiência do trabalho com Jogos Cooperativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que ainda há pouco entendimento sobre os Jogos Cooperativos por parte dos professores e que há um campo em aberto para cursos e capacitações que venham a contribuir para o avanço do conhecimento e a formação sobre os Jogos Cooperativos.
Embora seja possível criar uma cultura voltada para uma aprendizagem cooperativa, afetiva e social com os Jogos Cooperativos, percebe-se que há algumas questões que carecem de maior discussão acadêmica, possibilitando assim averiguar com mais cuidado à eficiência dos Jogos Cooperativos para o trabalho a qual se propõe. Devido as poucas pesquisas de mestrado e doutorado que abordam o tema dos Jogos Cooperativos na Educação Básica, ressalta-se a importância de se pesquisar o assunto em tempos onde a Educação vem priorizando um processo de ensino e aprendizagem mais humano e social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2002.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: Se o importante é competir o fundamental é cooperar, Edição re-novada, Santos: Projeto Cooperação – 2003.

_ Jogos Cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência, UNICAMP - Campinas: Dissertação de mestrado – 1999.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf Acesso em: 14. OUT. 2018.

SOLER, R. Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos, Rio de Janeiro: Editora Sprint – 2005.

_ Jogos Cooperativos, 3ª edição, Rio de Janeiro: Editora Sprint – 2006.

Palavras-chave: Jogos Cooperativos; Educação; Estado da Arte.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E A CRIAÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

THAISA DA SILVA FARIA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS E A CRIAÇÃO DE PARÓDIAS MUSICAIS COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Palavras-chave. Soluções químicas; Três momentos pedagógicos; Paródias musicais; Metodologia lúdica.

Problema

A falta de metodologias e a carência de contextualização durante as aulas remete a alunos desinteressados e desmotivados na educação. As práticas pedagógicas presentes, além de não promoverem uma aprendizagem significativa, não exploram o pensamento crítico dos estudantes, distanciam as situações reais dos conteúdos teóricos e não propiciam as relações interpessoais.

Objetivo geral

Avaliar uma sequência metodológica baseada nos três momentos pedagógicos e a construção de paródias musicais para o ensino de soluções químicas em uma turma do 2º ano no ensino médio e apontar os pontos positivos e negativos do desenvolvimento dessa metodologia.

Objetivos específicos

a) avaliar a aplicação de uma aula expositiva dialogada com base nos três momentos pedagógicos
b) orientar os estudantes no desenvolvimento de um mapa conceitual
c) propor a construção de paródias musicais;
d) avaliar a sequência metodológica proposta;

Metodologia

O trabalho foi realizado em uma turma de 2º ano do ensino médio, em escola pública**,** localizada na cidade de Curitiba – PR, no período da manhã.

A presente pesquisa se deu em quatro aulas. Foi iniciada por uma aula expositiva dialogada, baseada nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009). A problematização foi abordada por meio da temática poluições atmosféricas. Em seguida, foi fundamentada todo o conteúdo de soluções química e, para organização dos conhecimentos, foi proposto a construção de um mapa conceitual individual. O momento de aplicação foi realizado por meio de um experimento demonstrativo (realizado pela pesquisadora), sendo feito três misturas em copos descartáveis transparentes, a primeira composta por água e sal a segunda contendo água, querosene e corante preto e a terceira mel, água e óleo.

No segundo encontro, ocorreu a produção das paródias musicais. A turma estudada continha 32 estudantes que se dividiram em equipes de 2 a 8 integrantes. A música ficou a critério e gosto pessoal de cada grupo. No terceiro encontro ocorreram as apresentações das paródias. Com o auxílio de uma caixa de som, foram reproduzidas as músicas escolhidas na versão karaokê. Cada equipe apresentou sua paródia, que era de no mínimo 1 minuto e no máximo 3

minutos cada. No último encontro, os estudantes responderam um questionário sobre a metodologia.

A coleta de dados foi realizada por meio de diário de bordo, rubricas e atividades avaliativas (listas de exercícios) sobre o conteúdo.

Fundamentação teórica

Aula expositiva dialogada

A aula expositiva dialogada é, dentre as demais, um método de ensino muito utilizado pelos professores durantes as aulas, sendo:

> uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir o reconhecimento e do confronto com a realidade. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79)

Dentro do contexto da aula expositiva dialogada, diversas abordagens podem ser empregadas para que se atinja o objetivo da aula. Partindo do pressuposto que o aluno não é mais sujeito neutro, mas que deve ser atuante na aprendizagem, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), a fim de dinamizar as aulas, propõem o que é denominado como momentos pedagógicos, que são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Metodologia Lúdica

A ludicidade na educação tem como característica o fato de lidar com emoções, sentimentos, brincadeiras e visa tornar o processo de educação divertido e prazeroso. Assim, se fortalece pelas várias abordagens, como música, arte, desenho, dramatização, dança, jogos educativos, entre outros, a fim de tornar significativo os conceitos a serem trabalhados (RAU, 2012). O lúdico possibilita envolver o aluno com sua própria aprendizagem, com maior liberdade e autonomia. Ao contrário do que se imagina, jogos e atividades que tornem a aula mais dinâmica não facilitam o conteúdo ou diminuem a complexidade da química, por exemplo, ‘’está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar e diversão superficial’’ (ALMEIDA, 1998, p. 13).

Segundo Vasconcelos (2017), deve se estar atento ao contexto dos jogos educacionais e atividades lúdicas para não seguir apenas para a diversão. Sendo assim, o professor deve pensar de maneira organizada, além de explicar de maneira clara e objetiva aos estudantes, para que seja atribuído significado aos conceitos estudados e não apenas vejam como brincadeira.

Paródias musicais no ensino

A proposta principal das paródias é, de alguma forma levar para o sentido cômico algo real, por meio de textos, poemas, rimas, canto, filme, ou qualquer outra obra que possa ser modificada. Apresentam fins irônicos, visando a descontração, problematização ou até mesmo a reflexão de determinado assunto (ALAVARCE, 2009; MACHADO, 2015).

Estudos realizados apontam que o uso de paródias musicais em sala de aula pode despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos, promover maior interação e união entre os participantes da atividade, possibilita contextualização e interdisciplinaridade, favorece uma aprendizagem de maneira divertida e prazerosa, mas, significativa e eficaz e ainda coloca os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem (LUPINETTI; PEREIRA, 2017; FRANCISCO; LAUTHARTTE, 2012)

Resultados

A aula expositiva dialogada a partir dos três momentos pedagógicos, proporcionou a superação da passividade em sala de aula, favorecendo a construção dos conhecimentos. Proporcionou, também, uma reflexão e maior observações acerca dos fenômenos químicos,

levando os estudantes a questionamentos e indagações que são positivos para o aprendizado. Embora inicialmente os estudantes tenham apresentado uma certa resistência para participação, foi possível contornar o desinteresse desmotivação, levando-os a uma atuação ativa. Enfatiza-se que para o desenvolvimento dos mapas conceituais o tempo foi um fator limitante que dificultou a construção do MC e ainda, os alunos apresentaram grande dificuldade na compreensão e desenvolvimento dessa ferramenta.

A construção de paródias químicas propiciou um aspecto lúdico no processo de ensino/aprendizagem propiciando um ambiente descontraído, divertido e prazeroso, mas que não diminuiu os aspectos educacionais. Além disso, oportunizou as relações e o desenvolvimento social, demonstrando serem fatores fundamentais no processo. Ainda, observou-se que tal metodologia oportunizou aspectos motivacionais, de engajamento, criatividade e desenvolvimento cognitivo.

A sequência metodológica proposta foi eficiente para uma melhorar no aprendizado, dando maior significado e aplicabilidade aos conceitos estudados. Foi possível observar maior desempenho dos estudantes no conteúdo após a metodologia aplicada.

Referências

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações:** um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 208 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/5dcq3/pdf/alavarce-9788579830259-04.pdf Acesso em: 26 out.18

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos; ALVES, Leonir Pesate (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. 145 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf Acesso em 4 abr. 2019

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 366 p. dez. 2018.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; LAUTHARTTE, Leidiane Caroline. Música em Aulas de Química: Uma Proposta para a Avaliação e a Problematização de Conceitos. **Ciência em tela** , v. 5, n. 1, p. 1-9, jan. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303363798_Musica_em_Aulas_de_Quimica_Uma_Proposta_para_a_Avaliacao_e_a_Problematizacao_de_Conceitos Acesso em: 28 out. 2018.

LUPINETTI, Joice Menezes; PEREIRA, Ademir de Souza. A composição de paródias no ensino de química e sua contribuições no processo de ensino aprendizagem. **Revista Debates em Ensino de Química** , [S.l.], p. 49-69, jan. 2017. Disponível em: http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1784 Acesso em: 26 out. 2018.

Rau, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação:** uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012. 1ª ed.

ROCHA, Joselayne Silva; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais**, 2016. p. 1-10. Disponível em: http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf Acesso em: 02 nov. 2018.

VASCONCELOS, Flávia Cristina Gomes Catunda de. Reflexões sobre o uso de jogos didáticos para o ensino de química no Brasil. **Enseñanza de las ciencias**, n. Extra, p. 5065-5070, 2017. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/22_-_Reflexoes_sobre_o_uso_de_jogos_didaticos_para_o_ensino.pdf Acesso em: 01 nov. 2018

Palavras-chave: Soluções químicas; Três momentos pedagógicos; Paródias musicais; Metodologia lúdica.

PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG

MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E OBJETIVO

O Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, Ministério da Educação, entre outros órgãos tem se mobilizado para ensinar educação financeira em diversos países, entre as justificativas estão: o aumento do número de produtos financeiros nos bancos; o aumento da expectativa de vida; as mudanças nos sistemas previdenciários; a falta de conhecimento de finanças; o endividamento das famílias e a recente crise financeira.

Conforme Bauman (2008) verifica-se uma instabilidade dos desejos aliada a uma insaciabilidade das necessidades, pela consequente tendência ao consumo instantâneo, bem como a rápida obsolescência dos objetos consumidos. Para Kistemann (2011, p. 30) é fundamental ter conhecimento de educação financeira, pois "a sociedade do século XXI não pode prescindir de discutir uma educação financeira, bem como significados em torno de ideias, que se embasam em práticas conscientes de consumo". Contudo, segundo Teixeira (2015) os conteúdos de matemática financeira estão sendo transmitidos aos alunos de maneira descontextualizada, existindo uma preocupação excessiva em ensinar por meio de fórmulas e tabelas, sem fazer referência ao cotidiano. É preciso unir teoria e prática, conectar esses conteúdos com a educação financeira.

Diante da problemática, o objetivo do presente estudo, de abordagem qualitativa, foi investigar as percepções dos licenciandos em matemática, de uma Universidade no estado do Rio Grande do Sul, sobre o tema educação financeira. A formação inicial precisa proporcionar estudos sobre educação financeira, pois dessa forma os futuros professores poderão se sentir mais seguros e preparados para ensinar tais conceitos aos seus alunos.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi realizada com 8 alunos, do 6° semestre, do curso de licenciatura em matemática, na disciplina de matemática financeira. Cada aluno precisou responder um questionário sobre finanças pessoais; com perguntas sobre consumo, investimentos, previdência, seguros, dívidas, organização financeira, economia, relações entre matemática financeira e educação financeira; e elaborar um orçamento financeiro, com o propósito de investigar o perfil do aluno e o seu conhecimento sobre o tema. No final da aula aconteceu o debate sobre educação financeira, o qual foi filmado. Tais instrumentos serviram para coleta de dados.

Destaca-se, que este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, no qual os dados emergentes foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016).

ANÁLISE E RESULTADOS

Os dados coletados foram agrupados em duas categorias, a saber: a) Desenvolvimento do pensamento crítico em decisões financeiras e; b) Educação financeira e sustentabilidade. A seguir, apresentam-se as categorias emergentes com declarações dos alunos, bem como a referida discussão e imbricação com alguns autores:

a) Desenvolvimento do pensamento crítico em decisões financeiras

A resposta do aluno A2, a seguir, vem ao encontro de Teixeira (2015) quando destaca que é preciso ligar a teoria com a prática:

> Educação financeira, não é somente saber das fórmulas da matemática financeira, envolve o conhecimento de planejamento financeiro, consumo e poupança, para as pessoas não se endividarem e viverem melhor (A2).

Segundo Teixeira (2015) a matemática financeira trata do conhecimento técnico de fórmulas, estuda o valor do dinheiro no tempo e a educação financeira está relacionada ao gerenciamento da renda, decisões de consumo e investimento de forma a aumentar a qualidade de vida, como ressalta o aluno A2. Kistemann Jr. (2011) salienta a necessidade de proporcionar-lhes estratégias que auxiliem na tomada de decisões e condução de situações cotidianas, e se posicionarem como indivíduos críticos, como destacam os alunos A5 e A1:

> A educação financeira faz o indivíduo desenvolver o pensamento crítico nas tomadas de decisões e ter um aumento na qualidade de vida (A5).
> É importante fazer um orçamento doméstico para que não haja consumo excessivo e prejuízo financeiro. Entretanto, analisando os gastos da minha família percebo que fazemos muitos gastos e poderíamos economizar em determinadas despesas fazendo com que minimize as contas. Penso que educação financeira é consumir conscientemente, é um modo de evitar despesas desnecessárias, porém eu acabo tornando-me um consumidor "irracional", porque acabo gastando com supérfluos, produtos sem utilidade, preciso ser mais crítico e repensar sobre essa estrutura (A1).

Baudrillard (2008, p. 6) ressalta que “os consumidores sabem muito bem o que não querem, porém não sabem e ainda não aprenderam o que desejar”. Parece que muitos consumidores agem por impulso, querem ter quase tudo e em muitas quantidades, mas ao mesmo tempo não sabem se realmente terá utilidade, porque desejam de fato o produto e qual a necessidade de consumo, exatamente como destaca o aluno A1.

b) Educação financeira e sustentabilidade

Segundo Stiglitz e Walsh (2003, p. 13) “as escolhas envolvem trade-offs, nada é grátis, ter mais de algo significa abrir mão de outra coisa, ou seja, optar por gastar mais em alguma coisa nos deixa com menos para gastar em outra”. As escolhas são importantes e envolvem trade-offs, em função da escassez dos recursos. Por isso, não podemos gastar mais do que o necessário, exatamente como ressalta o aluno A8, para que os recursos não se esgotem:

> Educação financeira está relacionada a não gastar mais do que o necessário, saber se organizar financeiramente para que não se esgote os recursos no futuro. Na minha casa, usamos só o necessário de água e procuramos não utilizar automóveis para nos deslocarmos, porém utilizamos muitas sacolas plásticas e produzimos muito lixo, e não temos o hábito de separar o lixo orgânico e reciclável. Tentamos poupar o máximo de luz (energia) possível, costumamos comprar o básico, mas esse básico depois gera muito lixo prejudicando o meio ambiente (A8).

Portanto, o conjunto de possibilidades de consumo que um indivíduo tem é definido pela restrição orçamentária e pelo reconhecimento dos trade-offs. De acordo com Grando e Scolari (2016, p. 674) “ao pensar em educação financeira, deve-se ter em mente os vários aspectos que

estão ligados ao tema, como ética e dinheiro, consumo consciente, altas taxas de produção de lixo, impacto ambiental, exercício de cidadania e sustentabilidade".

O aluno A8, também, salienta que o consumo excessivo e irresponsável contribui para as altas taxas de produção do lixo. Silva (2014, p. 36) complementa: "ser um consumidor consciente é o mesmo que ser um cidadão melhor, mudando sua maneira de encarar os desafios atuais relacionados às nossas fontes de água potável e de energia, ao lixo produzido, [...]". Sendo assim, o consumo desenfreado gera um custo social, desestabilizando a economia e o meio ambiente.

A aluna A3 destaca que não costuma controlar o que gasta e descobriu o quanto é necessário mudar alguns hábitos de consumo para reduzir custos e evitar o desperdício, exatamente como evidencia Baudrillard (2008, p. 38): "todas as sociedades desperdiçaram, gastaram e consumiram sempre além do estrito necessário. Sabe-se muito bem como a abundância das sociedades ricas está associada com o desperdício, ou seja, o supérfluo precede o necessário".

> Não paramos em casa devido a correria diária, nossos gastos são feitos de modo desenfreado, não havendo um controle ou se quer planejamento, conforme vai surgindo às necessidades vai se gastando o que se tem. Isso é uma coisa que quero mudar visto a tudo o que estamos discutindo e analisando e que me fizeram refletir muitas coisas que até então não paramos para pensar, fazer o orçamento me deu uma visão do todo, de mudar os hábitos de consumo, de reduzir custos e evitar o desperdício, de agir de forma consciente e sustentável (A3).

A partir da discussão realizada observa-se que as justificativas para a defesa da importância de se educar financeiramente os alunos são diversas. Percebe-se, também, como a educação financeira está relacionada ao consumo consciente e a sustentabilidade.

CONCLUSÃO

Este estudo, de abordagem qualitativa, teve o propósito de investigar as percepções dos licenciandos em matemática, de uma Universidade no estado do Rio Grande do Sul, sobre o tema educação financeira. Pode-se inferir que a maioria dos alunos acredita que a educação financeira está relacionada ao gerenciamento da renda, ao consumo consciente e sustentável de forma a aumentar a qualidade vida. Ademais, os dados demonstram que a discussão realizada sobre educação financeira foi produtiva, fortalecendo o desenvolvimento do espírito crítico e os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo dessa maneira na formação inicial dos futuros professores da educação básica e/ou superior.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GRANDO, N. I.; SCOLARI, L. C. Educação financeira: uma proposta desenvolvida no ensino fundamental. Revista Educação, Matemática e Pesquisa, SP, v. 18, n. 2, p. 671-695, 2016.

KISTEMANN JR., M. A. Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. Tese de Doutorado em Educação Matemática. UNESP, SP, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. Ijuí: Unijuí, 2016.

SILVA, A. B. B. Mentes Consumistas. 1° ed. São Paulo: Globo, 2014.

STIGLITZ, J. E.; WALSH, C. E. Introdução à microeconomia. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TEIXEIRA, J. Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira. Tese de Doutorado em Educação Matemática. PUC/SP, São Paulo, 2015.

Palavras-chave: Educação Financeira; Sustentabilidade; Ensino; Formação Inicial.

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente estudo objetiva refletir sobre a prática pedagógica do professor da educação superior no que se refere à elaboração e efetivação do planejamento nas aulas a serem ministradas. A problemática discutida está pautada em como o planejamento do professor infere na formação do estudante universitário. Nessa perspectiva, é necessário compreender a importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem nesta etapa de ensino, bem como, o entendimento de estratégias metodológicas que contribua na formação do estudante no momento de exercer sua profissão, que vai além dos muros das universidades. A pesquisa é bibliográfica e documental, e tem como pressupostos teóricos Gandin, Vasconcellos e Carvalho Vasconcelos que abordam a temática discutida. Diante das informações levantadas nessa pesquisa observa-se que é fundamental que o professor do ensino superior ao elaborar o planejamento considere o contexto socioeconômicopolíticocultural, bem como, proponha práticas pedagógicas que contribuem significativamente na formação inicial do estudante, para que o mesmo se torne um profissional crítico e humano no exercício da sua profissão.
Palavras-chave: Educação Superior; Planejamento; Práticas Pedagógicas.

1 Introdução

A sociedade contemporânea muda de forma acelerada, e a educação superior diante desse contexto histórico, econômico, político, cultural pode ser considerada como corresponsável na formação dos profissionais que atuarão diretamente frente a essas mudanças.

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam propor ações educativas que possibilitem aos estudantes universitários uma formação que garanta o ensino e aprendizado de modo que ao final da graduação possa exercer sua profissão de forma crítica, consciente, responsável, ético, a fim de contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a proposta de trabalho na Educação Superior precisa acontecer numa perspectiva de vivência educativa, profissional e real em relação a teoria e prática que pauta a escolha profissional do estudante universitário.

2 Planejamento: intencionalidade educativa

A expansão e a democratização do ensino na educação superior pode ser observada desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quando reconhece os direitos dos cidadãos brasileiros em relação a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Nessa perspectiva, considerando a sociedade contemporânea e o modo de produção capitalista, é fundamental discutir que independente da etapa de ensino do estudante, o direito à educação precisa ser garantido e efetivado. Portanto, a educação ofertada nas IES contribui na formação do cidadão, e consequentemente, se o trabalho acontecer de forma contextualizada, trazendo questões do dia a dia, proporciona a reflexão sobre o meio social em que se encontra, levando-o a agir como construtor e transformador da sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, o processo de ensinar e aprender na educação superior torna-se um desafio no momento em que as práticas pedagógicas realizadas nesse contexto são compreendidas como fundamentais na formação dos cidadãos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, o planejar no contexto educacional universitário fundamenta-se no processo de ensino e aprendizagem crítico; visto que a formação da consciência crítica nos estudantes de graduação possibilita o pensar e o agir crítico numa sociedade democrática.

Logo, ao discutir a prática pedagógica do professor universitário, destaca-se a didática utilizada por esse profissional, pois necessita incluir questões técnicas que envolvem a atuação profissional, bem como, aspectos políticos advindos dessa atuação técnica na sociedade contemporânea, ou seja, ações do "como fazer" articulado ao "por quê", "para que" e "para quem" fazer precisam estar presentes no momento de elaboração do planejamento. Nessa linha de pensamento, é possível trazer o que Carvalho Vasconcelos (2000, p. 16):

Se a universidade é o locus de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior.

Sendo assim, as práticas pedagógicas no ensino superior apresentam questões comuns a todos os profissionais em relação a elaboração do planejamento como: compreender o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação, conhecer o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as concepções políticas e filosóficas propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a grade curricular, a ementa e o plano de ensino da disciplina que ministra as aulas.

Porém esse planejamento precisa contemplar à profissão e o processo de profissionalização do estudante universitário. Essa ação está relacionada ao exercício ético profissional que envolve conhecimentos teóricos e práticos sobre a disciplina a ser ministrada, bem como, sobre a atuação do estudante no mercado de trabalho e na sociedade a qual está inserido. Partindo desse pressuposto, Gandin (1983, p. 23) afirma:

Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar – agir em conformidade com o que foi proposto.

Depreende-se então a complexidade da prática pedagógica que se estabelece a partir da elaboração do planejamento. Porém, tal complexidade é que possibilitará a efetivação da intencionalidade educativa, pois enfatiza um aprendizado significativo que considera as dimensões da realidade que cerca o contexto universitário que perpassam mudanças históricas, políticas, econômicas e sociais, bem como, as necessidades do mercado de trabalho, objetivando então, a consolidação do direito à educação, conforme estabelece a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Sabe-se que ato de planejar é um processo contínuo de elaboração, execução e avaliação. Nessa perspectiva Vasconcellos (2010, p. 11) faz a seguinte afirmação:

[...] a prática está sempre baseada numa significação, seja ela ideológica, interesseira, utilitária, alienada, qual seja, não é processo mecânico, automático, aleatório, casuístico. Incessantemente há na ação consciente dos sujeitos um nível de elaboração, um sentido, um fim, uma justificativa, uma marca humana que é a intencionalidade.

Destaca-se então que o planejamento exige intencionalidade, e esta ação está relacionada também a avaliação do estudante no decorrer do processo educativo, nessa perspectiva Gandin (1983, p. 23) aponta que "[...] Avaliar – revisar sempre cada um destes momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados", pois conforme os resultados obtidos à necessidade da ressignificação dos encaminhamentos metodológicos. Logo, as práticas avaliativas estão interligadas a elaboração do planejamento, e ambas precisam ser significativas na formação inicial do estudante universitário.

3 Considerações finais

A educação superior necessita propor ações pedagógicas que permita aos estudantes universitários uma formação específica em relação ao trabalho que exercerá e que garanta a participação crítica enquanto cidadão na sociedade contemporânea.

Portanto, a reflexão e discussão sobre o planejamento na educação superior é essencial no processo educacional, pois possibilita identificar questões que inferem a formação do estudante no dia a dia como profissional e como cidadão inserido numa sociedade democrática.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 junho 2019.

CARVALHO VASCONCELOS, Maria Lucia M. de. A formação do professor do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

GANDIN. Danilo. Planejamento como Prática Educativa. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 20. ed. São Paulo: Liberdad, 2010.

Palavras-chave: Educação Superior; Planejamento; Práticas Pedagógicas

PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO SUPERIOR

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Toma-se como tema de investigação a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação, desenvolvida em um curso de formação de professores em nível superior.

Problema: Ler é um ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita. Partindo de uma concepção de ensino do ato de ler em que linguagem e realidade se prendem dinamicamente, questionamos em que medida as práticas de leitura desenvolvidas intencionalmente no ensino superior podem lograr êxito na proficiência leitora. E ainda, podem contribuir para (re) significação da prática docente em torno do ensino do ato de ler?

Objetivo geral: problematizar as concepções vinculadas estritamente à relação grafo fônica trazidas por alunos da graduação que estão se licenciando para ação docente ao mesmo tempo em que se desenvolvem "práticas de leitura".

Objetivos específicos:

· Mapear e avaliar práticas de leitura desenvolvidas junto a alunos da graduação que estão se licenciando para ação docente a fim de aferir a efetividade delas;
· Planejar encontros formativos com práticas de leitura diversas;
· Vivenciar, problematizar e transformar práticas de leitura do ensino superior em práticas próprias para escola básica, a fim de que o aluno (re) signifique suas concepções sobre o ato de ler ao mesmo tempo em que planeja sua ação docente para o Ensino Fundamental;
· Coadunar projetos de iniciação científica que tomam a intencionalidade de ensinar a ler (em sentido amplo) como objeto.

Metodologia

A pesquisa aqui demonstrada é definida como qualitativa, pois estuda fenômenos que envolvem seres humanos em suas relações sociais; e caracterizada como pesquisa-intervenção, um tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos que delas participam. Nela, "parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado" (DAMIANI, 2012, p. 2).

Assemelhada à pesquisa-ação, a pesquisa-intervenção "é um tipo de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos" (DAMIANI, 2012, p. 3).

A investigação adota ainda estratégias de avaliação e monitoramento a fim de que se tenham resultados monitorados, planejamento revisto e ajustado a partir da aferição dos indicadores.

Sistemas de monitoramento e avaliação podem ser entendidos, segundo Sousa (2013, p. 2), "[...] como o conjunto de atividades – articuladas, sistemáticas e formalizadas - de produção, registro, acompanhamento e análise crítica de informações geradas na gestão de políticas públicas, de seus programas, produtos e serviços, por meio das organizações, agentes e públicos-alvo envolvidos. Trata-se, pois, de um conjunto de atividades voltadas à sistematização da informação acerca dos aspectos relacionados ao sucesso dos programas ou projetos.

Fundamentação Teórica

Ler é um ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas, como afirma Freire (1989), um ato que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. É prática social, histórica e cultural em que o leitor age sobre o texto para, nesse processo, criar leitura (ARENA, 2010).

Como se tem percebido, nem todos os alunos têm chegado à idade adulta com facilidade de ler um texto nas suas relações com o mundo de seu entorno sociocultural. Seja nos anos iniciais da escolarização, como pontua Arena (2010), ou no nosso caso, no ensino superior, ouvimos queixas frequentes de professores dirigidas às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão ou interpretação dos textos que lhes são recomendados.

Sem desconsiderar os aspectos políticos e econômicos que contribuem para o delineamento do ensino, as ações do próprio processo educacional e das políticas educacionais, podemos afirmar que o problema também envolve "aspectos de natureza histórica, vinculados a concepções sobre o que se considera saber ler; sobre o desempenho do bom leitor; sobre o que é leitura, sobre os escritos utilizados para ensinar a ler e, sobretudo, como as crianças podem aprender a ler" (ARENA, 2010, p. 238).

A tradição histórica predominante no ensino do ato de ler recai exclusivamente sobre a relação grafo fônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico (ARENA, 2010). Nessa tradição, a "compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler" (ARENA, 2010, p. 239). Em síntese, ensina-se a pronunciar palavras escritas para que, em etapa subsequente, o próprio aluno aprenda a atribuir sentido.

Ainda segundo o autor, esse desconcerto revela a crença de que a produção de sentido dar-se-ia pela própria pronúncia, porque quem fala teria, consequentemente, de compreender a sua própria fala. Entretanto, o aluno só está pronunciando o escrito, reproduzindo a fala de um outro.

Partindo de uma concepção de ensino do ato de ler em que: linguagem e realidade se prendem dinamicamente; compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto; a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele; o ato de ler deve implicar sempre em percepção critica, interpretação e "reescrita" do lido (FREIRE, 1989) é que temos nos dedicado a problematizar as concepções vinculadas estritamente a relação grafo fônica e a desenvolver "práticas de leitura" com alunos da graduação que estão se licenciando para ação docente.

A expressão "Práticas de leitura", nos estudos históricos e sociológicos franceses "procura designar a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação, sempre tomada como histórica e, por isso, diversificada e mutável" (BATISTA, s/d, p. 1).

Nos estudos anglo-saxões, as práticas de leitura seriam algo que compõem as "práticas de letramento", uma situação em que a escrita é parte estruturante da interação, seja na forma de texto escrito, seja por influenciar a fala.

Na tradição pedagógica recente, refere-se à "(i) criação de situações reais de leitura em sala de aula, bem como à (ii) busca de apreensão e negociação dos significados que os aprendizes atribuem à leitura em geral, bem como à leitura de diferentes gêneros" (BATISTA, s/d, p. 1).
O desafio, para aqueles que assumem essa perspectiva, segundo Batista (s/d, p. 1) "é fazer aprender a ler ao mesmo tempo em que se faz o aluno participar da cultura escrita, interagindo com textos reais, com propósitos efetivos e em busca da construção de sentidos".
Algumas ações direcionadas a esse propósito têm sido planejadas para alunos das licenciaturas da UNESPAR-Campo Mourão e já desempenhadas com alunos do curso de Pedagogia. Nessas ações, práticas de leitura têm sido vivenciadas, problematizadas e transformadas em práticas próprias para escola básica, a fim de que o aluno (re) signifique suas concepções sobre o ato de ler ao mesmo tempo em que planeja sua ação docente para o Ensino Fundamental em seus espaços de estágio supervisionado. São encontros planejados e vivenciados paralelamente às aulas que tomam a intencionalidade de ensinar a ler (em sentido amplo) como objeto. Diante disso, cabe-nos como investigadores cercar a efetividade dessas ações em pesquisas formais. Tem-se como objetivo geral mapear e avaliar tais práticas a fim de aferir a efetividade delas.

Resultados

Dado o momento em que se encontra a pesquisa, os resultados ainda não estão consolidados, apenas idealizados.
Na ação que vem se desenhando com as práticas de leitura, os resultados almejados são os relacionados à melhor proficiência leitora no ensino superior. Paralela e concomitantemente, por meio do monitoramento, espera-se obter dados que permitam avaliação das ações e a solidificação de um programa de leitura, ou uma política de leitura na instituição. Outro possível resultado deriva da aproximação das estratégias de monitoramento e avaliação ao campo da formação de professores, demonstrando a viabilidade dessas estratégias no campo da ação (micro).

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. Termos de alfabetização, leitura e escrita. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura. Acesso em junho de 2017.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Junqueira&Marin Editores Livro 3 -- UNICAMP - Campinas – 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SOUSA, Marconi Fernandes de. Conceitos básicos em Monitoramento e Avaliação. Curso de ambientação para servidores do INEP, 2013. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/992/1/SOUSA%2C%20Marconi%20Fernandes%20-%20Conceitos%20B%C3%A1sicos%20de%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf . acesso em 16/03/2019.

Palavras-chave: Leitura; Práticas de leitura; Ensino Superior.

PROBLEMAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO VISTOS POR SEUS PROTAGONISTAS

HERMENGARDA ALVES LÜDKE, MENGA LÜDKE - PUC-RIO

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Há muito tempo o estágio supervisionado vem constituindo objeto de estudo de pesquisadores dedicados aos problemas ligados à formação de professores, como indica a vasta bibliografia a ele dedicada. Em nossa investigação, partindo de pontos ressaltados nessa bibliografia, quisemos privilegiar a visão dos principais protagonistas do trabalho com o estágio, baseados em sua atuação específica. Para tanto, o estudo procurou se aproximar dos atores cujos papeis são centrais para o desenrolar desse trabalho. O primeiro é o professor da universidade, ou da Instituição de Ensino Superior, IES, encarregado da orientação dos estudantes que se matriculam nos cursos de licenciatura, com o objetivo de se tornarem professores. Hoje, são as universidades, ou as IES, as responsáveis pela formação desses futuros professores e, aos chamados professores orientadores é confiada a responsabilidade pela disciplina Estágio Supervisionado, na qual se estabelece, ou se busca estabelecer, a relação direta com o trabalho docente, que os estudantes deverão desenvolver futuramente nas escolas. Introduzimos assim nosso primeiro protagonista.

São os professores das escolas de educação básica os verdadeiros representantes da "profissão" docente, no pensamento do sociólogo Michael Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, IoE. Em obra de 2014, o eminente estudioso de currículo afirma com clareza que é o professor dessas escolas que enfrenta a cada dia os problemas próprios dessa "profissão", que, como os dos médicos, não podem ser deixados para mais tarde, precisam ser enfrentados no momento, com as armas e os recursos disponíveis. Nosso segundo protagonista é esse professor das escolas que recebe os estagiários em sua sala de aula e tem que encontrar meios de apresentar a eles um trabalho essencial para o desenvolvimento dos cidadãos em formação sob sua guarda, ao qual os estagiários devem aderir com preparação, alegria e entusiasmo... Questão de proporções que ultrapassam de muito os limites deste trabalho, mas ocupa espaços enormes da mídia, em geral mal informada a esse respeito. Felizmente essa questão também ocupa o pensamento e o trabalho de muitos estudiosos do tema, pesquisadores que procuram e conseguem encontrar experiências vividas em escolas públicas, por professores, diretores, orientadores, funcionários que trabalham com os recursos de que dispõem para assegurar aos alunos oportunidades para seu desenvolvimento. Nossa pesquisa procura ouvir esses profissionais e trazer para divulgação seus relatos sobre como conseguem realizar esse trabalho e que sugestões podem oferecer a partir de sua atuação específica em relação ao estágio.

Chegamos ao terceiro protagonista, figura central do tema em foco, o estágio: o estudante estagiário. Foi em trabalho de 2009 que o pesquisador Henrique Vaz, da Universidade do Porto, nos despertou a atenção sobre a situação esdrúxula desse ator central, que é, em geral, visto na cena do estágio como subordinado às normas e regras que regem a sua formação pela instituição de ensino superior. A ele, o estagiário, só é permitido obedecer e seguir à risca essas normas e regras, preenchendo formulários, redigindo relatórios formais, cumprindo planos e prazos pré-

definidos e pré-estabelecidos, sem nada que corresponda, de fato, a sua posição como sujeito central do estágio, como tão bem nos lembrou Vaz (2009).

Queríamos conhecer, de perto, como esses protagonistas veem as dificuldades e possibilidades do trabalho com o estágio, tal como se apresentam em sua atuação específica, no desempenho de seu papel, em suas reais condições. Insistimos neste ponto central para nosso estudo: tratamos de nos aproximar de nossos sujeitos com a noção básica do estágio supervisionado como a via principal de articulação entre o trabalho efetuado pela universidade, ou a IES, e o que corresponde à escola, no esforço de formação de futuros professores nos cursos de licenciatura. Devemos deixar claro que essa noção, para nós, envolve, implicitamente, a parte essencial do trabalho coformador que cabe aos professores e às escolas.
O trabalho de campo contou, de início, com a colaboração de duas escolas da rede municipal, que assumiram a situação de parceiras no estudo, recebendo nossos estagiários e oferecendo a colaboração de seus professores, como supervisores desses estudantes. Tínhamos assim em torno do estudo um grupo composto com os professores orientadores da universidade, os professores supervisores das escolas e, bem ao centro, os estagiários, que faziam a interação entre as duas instituições formadoras, a universidade e a escola, atuando como sujeitos principais do estágio supervisionado, em função de sua própria formação como futuro professor. Seu papel foi mesmo de ator principal, extrapolando como foi possível o desempenho passivo, muito comum a grande parte do trabalho vivido por estagiários, tal como registrado pela literatura específica. Os três protagonistas empenharam-se no estudo, procurando trazer, como previa seu objetivo central, a contribuição específica esperada de cada um, isto é, como cada grupo via e sentia os problemas sofridos pelo estágio e como procurava enfrenta-los, com os recursos disponíveis. No decorrer do estudo mais duas escolas entraram e a partir de entrevistas realizadas com diretores e professores supervisores das escolas e relatos pessoais efetuados pelos estagiários, bem mais livres e menos formais do que os relatórios exigidos pela universidade, conseguimos reunir um conjunto de informações importantes sobre os problemas do estágio, tal como analisados pelos que com ele convivem.

Nosso estudo, focado sobre um dos componentes fundamentais do curso de formação de professores, o estágio supervisionado, revela uma variedade de problemas e limitações, tal como vividos e relatados pelos principais atores nele envolvidos. Revela, também, uma série de reflexões e sugestões apresentadas pelos atores consultados, a partir de sua atuação e considerando os limites e recursos a seu alcance. Essa foi a tônica do nosso estudo, pois queríamos trabalhar com reais possibilidades, sem contar com recursos e ajuda de fontes ou fatores externos à escola ou à rede. Como não seria possível trazer aqui toda a contribuição resultante, selecionamos em cada grupo alguns pontos de destaque:

Universidade e escolas em torno do estágio

Há questões de cunho administrativo, em relação ao trabalho dos professores com o estágio, que poderiam ser esclarecidas e mesmo atendidas, com exemplos vindos de outras realidades. Há urgência de um esforço a ser feito pela universidade na aproximação com as escolas, com base na contribuição de pesquisas sobre o estágio, inclusive a nossa, revelando possíveis estratégias a serem aproveitadas em direção a estágios mais eficientes. A abertura e disponibilidade de nossas escolas públicas não podem ser desperdiçadas.

O trabalho entre a instituição de ensino superior e a escola, para a formação do futuro professor, já está consagrado como indispensável, de maneira unânime pela pesquisa dedicada ao tema. Continua, entretanto, a consistir um grande desafio cumprir de maneira efetiva essa afirmação consensual. Continuamos a sofrer o desafio de oferecer ao futuro professor preparação que assegure uma formação capaz de atender às muitas diferenças entre escolas e entre alunos que ele encontrará em sua carreira como profissional situado na base da "profissão docente".

O professor e a pesquisa

Outro aspecto a ressaltar é tema muito caro e frequente de nosso trabalho de pesquisa (LÜDKE, 2011). Trata-se das relações entre o professor da educação básica e a pesquisa, que há muito tempo vem sendo reconhecidas por pensadores de enorme importância para nós, como Dewey, Anísio Teixeira, Paulo Freire e teve sua introdução oficial no campo dos estudos sobre currículo pela palavra de Stenhouse (1975), ao afirmar que todo professor é um experimentador de soluções em cada aula, para atender às necessidades de seus alunos. A pesquisa é muito importante no trabalho comum entre o professor da universidade e o da escola, contribuindo para o desenvolvimento de ambos como profissionais da educação. Todavia, com a introdução do trabalho de pesquisa por parte dos professores da escola, é a própria pesquisa em educação que se vê enriquecida, pela aproximação com os problemas reais e urgentes enfrentados pela educação.

Os jovens estudantes e o magistério

Quanto aos estagiários, são muitas as sugestões e questões por eles levantadas, o que nos deixa bastante animados pelo interesse demonstrado pela sua formação e sua profissão escolhida. Isso vai na contramão do que alardeia a mídia, sempre apontando a posição negativa dos jovens frente ao magistério. Talvez o fato de estarmos investigando em uma cidade de porte médio, e não uma metrópole, tenha alguma influência. Como há muitas cidades de porte médio e pequeno em nosso país, vamos atentar para as possíveis lições que podemos aprender e divulgar com nosso estudo.

Referências

LÜDKE, M. (Coord.) O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.
STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. Londres: Heinemann, 1975.
VAZ, H. A mediação em contextos de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto.

Educação, Sociedade & Culturas, (29), 2009, p. 53-72.
YOUNG, M. et al. Knowledge and the future school: curriculum and social justice. London: Bloomsbury, 2014.

Palavras-chave: Licenciatura; Estágio Supervisionado; Universidade e Escolas

PROJETO CALOUROS: UM OLHAR PARA OS ACADÊMICOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR

FLÁVIA BRITO DIAS - PUCPR

EDICLÉA VEIGA - FAEL

NOELI PINTO STEKLAIN - FAEL

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto proposto parte do tema sobre as fragilidades dos alunos calouros no ensino superior, a partir da problemática de que os estudantes, ao ingressarem nos cursos de graduação, apresentam lacunas e fragilidades do conhecimento, bem como não dominam com competência a leitura, a escrita da Língua Portuguesa. O objetivo geral perpassa em apresentar os dados elencados a partir de estratégia direcionada aos calouros, a evolução nos processo avaliativos, e os objetivos específicos pretendem: reconhecer o contexto educacional da educação básica, dos cenários oriundos dos alunos calouros, por meio de pesquisas que envolvem o Censo da Educação Básica; apresentar as disciplinas que, na leitura do mapa de risco de aprendizagem, destacaram-se em fragilidades nos processos avaliativos; descrever brevemente a perspectiva do Projeto Calouros para a compreensão dos dados apresentados; demonstrar por meio de gráficos os resultados das avaliações dos estudantes calouros após as estratégias desenvolvidas em aula ao vivo. Numa leitura rápida de contexto, vale ressaltar que esses estudantes são oriundos da escola básica, educação de jovens e adultos e processos avaliativos como o Encceja. Frente a esta perspectiva, observa-se uma constante preocupação com a educação, no que se refere a educação básica "em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo" (GATTI, et. al., 2011, p. 13). Nesse universo, de acordo com o Censo 2017, 6.643.661 estudantes estão no ensino médio e 2.858.145 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. O ensino médio vem sendo apontado como o grande gargalo da educação brasileira há muito tempo. Continuamos com o mesmo percentual de jovens de 15 a 17 anos na escola, ou seja 65% na pesquisa anterior e 66% na pesquisa de 2017. Ainda nesse contexto, 40% dos 1,5 milhão de inscritos fizeram as provas do Encceja 2017 (INEP, 2017). O Inep registrou 1.695.607 inscrições no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja Nacional) em 2018. Das inscrições para o exame de 2018, 1.339.281 eram para obter o certificado de conclusão do ensino médio. Na perspectiva em atender as necessidades básicas de aprendizagem da Língua Portuguesa, com o objetivo de minimizar fragilidades dos acadêmicos relacionadas à escolarização fundamental e média, coordenadores e equipe pedagógica de determinada Instituição de Ensino Superior em Educação a Distância, de Curitiba, buscou analisar por meio de um mapa de risco pedagógico, as disciplinas que mais reprovavam e apresentavam fragilidades nos processos de desempenho dos estudantes. Ao tecer relações entre a ação docente e o conhecimento no século XXI, Marcelo Garcia (2009, p. 8) destaca que "o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados", o autor ainda complementos que, "para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um

esforço redobrado para continuar a aprender". Sob as lentes de Mugnol, (2009, p. 340) no processo ensino/aprendizagem, as oportunidades de relações com o conhecimento implicam "na criação de meios pelos quais elas poderão acontecer efetivamente [...]". O autor ainda ressalta que na perspectiva da educação a distância, meios centrais a serem considerados são, além do comprometimento e responsabilidade do aluno, a orientação e mediação docente e "[...]o uso de metodologias e meios de transmissão das informações, o respeito às diferenças individuais com a utilização de métodos capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada estudante". Nesse caminho, o Projeto Calouros foi pensado a partir da leitura de contextos realizada pela Direção de Ensino, equipe pedagógica, coordenadores e docentes. E a partir dessa leitura propõe –se como objetivo geral do Projeto: Garantir ao processo de ensino-aprendizagem do estudante calouro um processo gradativo por meio da curva de aprendizagem que visa a representação do nível médio cognitivo de aprendizagem para uma determinada atividade ou experiências, a fim de tecer aproximações significativas e ativas dos processos, saberes e informações. Moran (2007, p.88) defende que "educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a ensinar e a aprender [...]". No Projeto Calouros, o cuidado com o acadêmico inicia-se ao ingresso e se estende ao processo avaliativo, pois, para alunos matriculados do 1º ao 4º período, a avaliação online é bimestral e o aluno deverá responder 02 (duas) questões discursivas no ambiente virtual de aprendizagem. O acadêmico terá 2 (duas) oportunidades de realização da avaliação. Após postar na primeira tentativa receberá orientações do professor avaliador, para aperfeiçoar suas respostas e melhorar seu desempenho na segunda tentativa. Será considerado o melhor desempenho como nota da avaliação. Para as disciplinas que fazem uso de cálculos a avaliação discursiva é composta de questões objetivas. Por se tratar de um grande conjunto de recursos pedagógicos, todos disponibilizados aos alunos, a metodologia garante plena acessibilidade metodológica, uma vez que o aluno pode ter a mesma informação por fontes e recursos diferenciados e recorrentes, que proporcionam uma aprendizagem diferenciada, conforme demonstram as pesquisas de campo realizadas junto ao corpo discente, caracterizando o aspecto inovador dessa metodologia. Amante, Oliveira e Pereira (2017) ainda apontam que a leitura do contexto, bem como suas informações permitem delinear práticas pedagógicas, lançar olhares sobre as decisões que serão tomadas, sobre o tipo de feedback a dar ao estudante, considerando assim a perspectiva formativa da avaliação, bem como a regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre as ações desenvolvidas pelo Projeto Calouros, encontram-se o Programa de Nivelamento Contextualizado, Mapa de Risco Pedagógico, Disciplina Profissionalizante, Exercícios Comentados e Aulas ao Vivo. Para o texto em questão, trataremos os dados apresentados na estratégia desenvolvida nas Aulas ao Vivo, em que o professor ministra aulas elencando os conteúdos centrais direcionados às disciplinas dos calouros, de forma mais significativa e próxima dos estudantes. As aulas estabelecem relações aos capítulos do livro, videoaulas, outros textos e conhecimentos de mundo. No momento em que as aulas acontecem, os alunos tem a oportunidade de tirar suas dúvidas, compartilhar conhecimentos, por meio da interação via chat, com outros professores da disciplina e outros colegas que participam do momento ao vivo. Mugnol (2009, p.341) aponta que "a educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas capazes de desenvolver os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo dos estudantes", frente a isso, as aulas ao vivo, tem a perspectiva em tecer aproximações entre professores, estudantes e conhecimento de forma dinâmica e significativa. Por meio de uma pesquisa quantitativa que se buscou traduzir em números as informações sobre as disciplinas que mais reprovavam e as disciplinas que mais apresentavam evasão, para então obter a análise dos dados e a verificação dos possíveis avanços ou retrocessos. Durante o período bimestral em que foram ministradas as aulas ao vivo da disciplina Língua Portuguesa

e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação estiveram envolvidos: 15825 alunos matriculados em 36 cursos em áreas de licenciatura, bacharelados e tecnologia. Os conteúdos das aulas foram organizados em três momentos: Primeiramente, foram abordados conteúdos de linguagem, língua e fala, seus conceitos e suas definições. A oralidade e escrita – norma padrão x norma culta. Variedade linguísticas, produção textual e as funções da linguagem. No segundo momento, foram trabalhados os conteúdos sobre coesão e coerência, as partes do texto, parágrafos, desenvolvimento e estrutura textual. E para finalizar, os relacionados aos tipos de gêneros textuais, trazendo discussões sobre relatórios, atas, e-mail, chats, fórum de discussão, entre outros. A fim de analisar os avanços dos alunos que estiveram matriculados na disciplina Língua Portuguesa e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, optou-se em comparar o índice de aprovação dos alunos matriculados e aprovados do último período bimestral antes da oferta das aulas aula vivo, bem como, o período em que as aulas ao vivo foram ofertadas, ou seja, no primeiro período bimestral de 2019. Nesse período o índice de aprovação foi 72,47% comparado ao índice de aprovação do período que não foram ofertadas as aulas ao vivo, que foi 59,95%, identifica-se um, avanço de 12,52%. Cabe-nos considerar que existem lacunas na educação básica que deverão ser repensadas pelas políticas educacionais, numa perspectiva efetiva de aprendizagem, a fim de desconstruir modelos implantados que não atendem a preparação do estudante para a vida acadêmica.

Referências:

AMANTE, Lucia. OLIVEIRA, I. PEREIRA, A. Cultura da Avaliação e Contextos Digitais de Aprendizagem: O Modelo Pract. In: Revista Docência e Cibercultura, v.01, n.01. Rio de Janeiro: Redoc, 2017. http://hdl.handle.net/10400.2/6114

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p. (Coleção Ciências da Educação: século XXI).

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Revista. Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

Palavras-chave: Palavras-chave: Licenciaturas; Estratégias Metodológicas; Língua Portuguesa

PROPOSIÇÕES SOBRE CINEMA NA ESCOLA A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE

BRUNA DONATO RECHE - IFC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este resumo apresenta um recorte sobre a experiência do trabalho desenvolvido sobre cinema na escola a partir da articulação da disciplina de Fundamentos e Metodologias em Artes (FMA) com o Projeto de Extensão Luzes, Câmera, (educ)Ação: o cinema vem ao IFC do Instituto Federal Catarinense campus Rio do Sul (IFC/RIO DO SUL), no ano de 2018 tendo em vista a lei 13.006 de 2014 que aponta a obrigatoriedade da exibição de ao menos duas horas mensais de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).
Acredita-se que a disciplina de artes é espaço privilegiado para suscitar reflexões e práticas que culminem em sua valorização, aqui de modo específico o cinema, enquanto **meio** de experiências estéticas, críticas, fruitivas e potencialmente **fim** para o processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo nos alunos verdadeiros produtores de vídeos e filmes que contribuam para o desenvolvimento de seus raciocínios lógicos, letramentos, reflexões e participação nas questões sociais vigentes.
O projeto de Extensão, apesar de participação não-obrigatória, contou com a presença assídua da turma, bem como de seus familiares e amigos, nos quatro encontros promovidos ao longo do ano, cujos filmes e documentários exibidos contribuíram para ampliação do acervo cultural, discussão sobre a temática suscitada e conhecimento sobre as características do cinema enquanto obra de arte, tornando-se um rico espaço de arte e cultura dentro do IFC/RIO DO SUL.
Para tanto, procurou-se adaptar a Abordagem Triangular (AT) de Ana Mae Barbosa, cuja metodologia pensada para as artes visuais permeia a história da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, bem como as características sociais, políticos e econômicas de cada época (BARBOSA, 2008), para o trabalho pedagógico com o cinema de modo que a fruição, reflexão, crítica e emoção proporcionadas nos encontros do projeto de extensão na exibição de filmes e documentários, pudessem vincular-se ao trabalho na disciplina de FMA baseado na história do cinema, seus aspectos técnicos, o cinema na escola e a produção, edição e apresentação de um curta-metragem em grupos, ao final do semestre.

O cinema na escola

Pode-se compreender o cinema como uma prática social dentro de um sistema de mercadorias que, tendo o filme como produto, influencia a produção de outros artefatos como documentários, curtas-metragens e, até mesmo, vídeos amadores disponibilizados em plataformas populares como o *YouTube*. Como relata Fresquet (2013 p. 23), "[...]. Hoje, muitas crianças filmam – sem nunca terem sido ensinadas –, com seus celulares e pequenas câmeras de fotografia" e compartilham esses vídeos com os demais por meio dos aparelhos tecnológicos e conectados na Internet, fomentando, assim, mídias de comunicação e expressão alternativas.

O cinema contemporâneo conta com produções cada vez mais acessíveis, meios de distribuições alternativos, sobretudo pelas dezenas de plataformas de vídeo online que potencializaram a divulgação de filmes independentes e alternativos, sem que se perca o espaço do filme *massmedia* e comercial. Assim, ainda que LDB não justifique como o trabalho pedagógico com o cinema deve ser realizado, acredita-se na presença do audiovisual na escola como mediador, e mesmo fim, na produção de vídeos e metragens pelos próprios alunos, de uma prática pedagógica atrelada à educação estética e crítica, muito além da simples exibição, afinal "[...] Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum" (BERGALA, 2008 p. 33).
As experiências com telas de imersão digital, aparelhos e filmes interativos permitem imaginações tais que contradizem com o modelo tradicional de pensamento e método escolar. Os alunos querem e têm o direito a práticas educativas coerentes com a realidade em que vivem e que permitam-nos apropriar-se dos códigos, conceitos, valores e aspectos dessa sociedade em câmbio constante de paradigmas e ideologias que confrontam e perpassam seus sujeitos plurais e suas necessidades, obrigando-nos, assim, a serem críticos e atuantes democraticamente.

Adaptando a abordagem triangular para o cinema

Uma vez que as discussões em torno do cinema enquanto meio artístico na escola iniciou-se no Projeto de Extensão, quando na disciplina de FMA, o estudo foi mais aprofundado e resultou na produção e apresentação de filmes pelos próprios alunos divididos em grupos.
Para tanto, a princípio, exibiu-se e estudou-se as os **aspectos técnicos** e métodos cinematográficos rudimentares das imagens produzidas pelo bioscópio dos irmãos Max e Emil Skladanowsky, as cenas filmadas pelo cinematógrafo dos irmãos Auguste e Louis Lumière, ambas datadas de 1895 e por fim, os pequenos filmes Truque Mágica, de 1896, e Viagem à Lua, de 1902, do mágico George Meliés. Todos disponíveis na plataforma de vídeos *online Youtube*.
Quanto à **história do cinema e sua contextualização**, estudamos os capítulos dos livros de Alain Bergala, Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola (2008); Jean Claude Bernadet, O que é Cinema? (1980) e Inês Assunção de Castro Teixeira, A escola vai ao cinema (2008), de modo a aprofundar conhecimentos sobre a história e aspectos técnicos do cinema e a relação cinema e escola.
A partir deste aprofundamento e com base em todas as outras modalidades de artes estudadas, artes visuais enquanto pintura, desenho e xilogravura, bem como música, teatro e dança, é que o texto de Costa (2003) forneceu alguns aspectos técnicos sobre os processos de argumento, tratamento, pré-roteiro, roteiro e montagem, de modo a introduzir os princípios de produção de um filme que eles construiriam e apresentariam ao final da disciplina.
Ao final, **produziram**-se cinco filmes totalmente roteirizados, captados em cena e montados pelos alunos a partir de softwares de edição de vídeo gratuitos. Ao assisti-los em uma sessão especialmente dedicada a eles, com direito a pipoca e guloseimas, impressionamo-nos todos pela ideia concisa demonstrada no conjunto das cenas, o raciocínio lógico vinculado a cada mudança de cenário e que nos contou histórias engraçadas, dramáticas e suspenses interessantes.
Para que tanto fosse possível, avaliamos o percurso formativo e destacamos pontos fundamentais ao processo: a possibilidade de tempo e espaço para fruição de filmes e documentários fora do eixo comercial proporcionado pelo Projeto de Extensão que contribuíram tanto para ampliação do acervo cultural quanto para a discussão sobre o cinema enquanto sétima arte, que gerou reflexão sobre a importância do cinema na escola quando mediadora de aprendizagens artísticas.

A partir disso, durante a disciplina de FMA, o aprofundamento dos aspectos técnicos e históricos do cinema e criação, com base na produção de filmes com temas escolhidos por eles favoreceu o entendimento de que é possível estudar e fazer arte por meio do cinema.
Como fundamental, entendemos também que a adaptação da AT para o trabalho pedagógico com o cinema foi basilar para o andamento da disciplina. Para além, o momento possibilitado para roteirizar, captar imagens e montar as cenas que geraram o filme, bem como exibição e discussão dos filmes assistidos, foi um momento que pudemos todos compreender a possibilidade de se fazer filme na escola, tendo como protagonistas os próprios alunos e como essa ação contribuir para aprendizagens diversas escolares.

Considerações Finais

A escola se propõe a formar sujeitos mediados pelo conhecimento histórico e cultural produzido pela humanidade ao longo dos anos. Logo, arte e escola se imbricam no objetivo comum de emancipá-los de lhes dar voz e fundamentação para que sejam ouvidos. Espera-se que a escola não forme apenas pessoas, mas artistas de suas próprias existências e atores de uma sociedade mais humana e equitativa. O cinema é uma destas linguagens que possibilitará esse caminho, se bem pensando e empregado no espaço comum de uma sala escura escolar.
Nesse sentido, formar sujeitos que atuem em suas profissões para o bem comum, para a cidadania e para promover, por meio da docência, a igualdade de oportunidades, a consciência política, econômica e autonomia social, perpassa ações pedagógicas ao longo da formação inicial que despertem a crítica e a reflexão sobre o meio em que se vive e a apropriação deste espaço enquanto sujeito. A arte é um destes caminhos que inserem e envolvem as pessoas no espaço comum de convivência de modo menos racional e mais introspectivo, é espaço de encontro e transformação, de fruição e sensibilização daquilo que sozinho não se consegue apreender. E o cinema é uma destas artes.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino de arte**. In: _____(Org.). A Imagem no Ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2008.
BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de janeiro: Booklink/ UFRJ, 2008.
BERNADET, Jean Claude. **O que é Cinema**? São Paulo: Brasiliense, 1980.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
COSTA, Antônio. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 2003.
FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. Sugestões de atividade a serem desenvolvidas a partir dos filmes e dos textos. In:_____ (Orgs.). **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 p. 229-233.

Palavras-chave: Formação docente. Cinema. Artes.

PROTAGONISMO UNIVERSITÁRIO E A INTRODUÇÃO A PROFISSIONALIDADE

TÂNIA MARANESI - PMSP/SME

ANA ANGELICA MARKIC - UNICID

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia tem sido alvo de discussões no contexto atual. Tanto Nóvoa (2009) como Tardif (2014) consideram que a formação inicial do professor, historicamente, esteve distanciada da ação profissional. Por outro lado, a ênfase das teorias sobre a importância da formação inicial de pedagogos estar contextualizada com a realidade, tem sido ressaltada, conforme pesquisa de Gatti (2017).

Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Porém, se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações. Neste esforço, as pesquisas sobre a realidade escolar brasileira e a realidade da formação de professores nos cursos superiores nos ajudam. (GATTI,2017, p.727)

Assim, a partir dessas reflexões, que nasceu no coração de duas professoras universitárias, o projeto intitulado "Mão na Massa" em que as docentes a partir dos relatos angustiados de suas alunas do curso de graduação em pedagogia, que ao cursarem a disciplina de estágio observaram a dicotomia entre a prática e teoria em sala de aula. Esse projeto obteve êxito e alcançou o objetivo proposto com as alunas que dele participaram. Desta maneira, o projeto foi remodelado, para o ano seguinte, pois não seria realizado mais nas aulas de estágio, mas sim em outras disciplinas como: Metodologia de Língua Portuguesa, Psicomotricidade, Educação Infantil e Educação Especial. Consideramos que a motivação inicial continuava a mesma, ou seja, propiciar o alinhamento da teoria com a prática.

O objetivo deste relato de prática é o de apresentar o trabalho realizado por duas professoras e a coordenadora do curso de graduação em pedagogia, que implantaram um projeto denominado "Mão na Massa". Neste projeto as professoras, nas disciplinas que ministravam alinhavam a teoria a prática, priorizando o protagonismo universitário como instrumento efetivo de aprendizagem, nas atividades realizadas pelos alunos.

2. METODOLOGIA

2.1 Contextos de desenvolvimento

O projeto foi realizado com alunos do terceiro, quarto e sexto semestres, do curso de Pedagogia de acordo com as disciplinas de Metodologia de Língua Portuguesa, Psicomotricidade, ministrados por uma das professoras e de Educação Infantil e Educação Especial, ministradas pela outra, com o acompanhamento da coordenadora do curso. A realização das atividades ocorreu no segundo semestre de 2018. Estiveram envolvidos cerca de 200 alunos da Universidade. Foram selecionadas duas escolas públicas para realização de parcerias e realização de aulas práticas, com os alunos do ensino fundamental I e EJA. Também foram

utilizadas as brinquedotecas das unidades que fazem parte da Universidade, para atendimento de alunos, da escola pública do entorno, que necessitavam de intervenções pedagógicas para melhoria da aprendizagem em leitura e escrita.

Os alunos da Universidade, foram divididos em grupos de trabalho em que participavam das aulas se apropriando do suporte teórico dos autores estudados, em cada disciplina, discutindo, planejando situações didáticas a partir das orientações das professoras para realização posterior em aulas que seriam ministradas por eles. Foram previstas 03 aulas práticas, no semestre com saídas programadas, a serem ministradas em escolas públicas. Também durante as aulas das disciplinas estudadas a foi reservado momentos previamente agendados, com os grupos de alunos, para ministrarem atividades práticas com os colegas de classe. Alguns alunos que aderiram à Residência Pedagógica davam atendimento, uma vez por semana, aos alunos das escolas do entorno, sob supervisão das professoras. A coordenação do curso considerou as atividades realizadas fora do horário de aula, como horas complementares e emitiu a certificação, conforme o número de horas que cada um cumpriu.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os aportes teóricos na área da metodologia de Língua Portuguesa foi Solé (1998), utilizada na prática de estratégias de leitura e desenvolvimento de competências leitoras e Lerner (2002) na organização das modalidades organizativas no trabalho pedagógico. A disciplina de Psicomotricidade teve como suporte teórico Freire (2010) e Wallon (2000), para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, referentes às aulas da disciplina de Educação Infantil a autora selecionada foi Oliveira (2010) com foco no desenvolvimento de atividades lúdicas como instrumento pedagógico e Carvalho (2008) que discute a realização de atividades voltadas para conhecer as diferentes vias de aprendizagens, na disciplina de Inclusão: teoria e prática.

4. RESULTADOS

Os alunos ao participarem do projeto Mão na Massa, vivenciaram situações reais no desenvolvimento de práticas pedagógicas em que alinharam a teoria à prática. A aprendizagem foi significativa, pois houve motivação na apresentação das atividades. O Protagonismo Universitário foi valorizado e em contrapartida houve um aumento na busca de informações e pesquisas que ultrapassaram o contexto de sala de aula. O estabelecimento de parcerias com escolas municipais no intuito de desenvolver aprendizagens significativas com os alunos de escolas públicas, fortaleceu o vínculo com as escolas do entorno e deu visibilidade a Universidade. Os professores das escolas públicas ficaram motivados em aprender mais sobre a Psicomotricidades e dar continuidade as atividades realizadas em suas aulas. Os resultados nas avaliações da disciplina foram além da expectativa das professoras. E por fim, aumentou fortaleceu os vínculos entre professores e alunos na Universidade. Reafirmando a necessidade de alinhamento entre prática e teoria em sala de aula e a necessidade de enfatizar cada vez mais o protagonismo universitário.

Palavras-chave: Formação inicial de pedagogos; teoria e prática; protagonismo universitário

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre; Editora Mediação, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 53, p. 721-737, p. 721-737, 2017.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. tradução Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed: 2002.
NOVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA, Zilma de M.R. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010
SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6.ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, ed. 17, 2014.
WALLON, H.A. A evolução psicológica da criança Lisboa: Edições 70, 1998.

Palavras-chave: Formação inicial de pedagogos; teoria e prática; protagonismo universitário

REFLEXÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM CURSOS DE PEDAGOGIA

ADRIANE ALVES DA SILVA - UFPR

VALDECIR RAMOS SANTOS - UFPR

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo apresenta-se como parte dos resultados obtidos em duas pesquisas de Pós-Graduação, que estão sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, cujas temáticas convergem em direção às práticas de letramentos acadêmicos em cursos de Pedagogia. Ler e escrever são atividades recorrentes no ensino superior, práticas essas que estão diretamente relacionadas à formação profissional dos estudantes, pois "O registro de todo o conhecimento histórico produzido e divulgado nas diferentes áreas, ou seja, a memória do saber científico de uma dada profissão só é possível por meio da escrita." (LITENSKI, PAN, 2018, p. 528).

Considerando os índices do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) de 2017, divulgados pelo Ministério da Educação, que apontam os cursos de Pedagogia entre os piores resultados na parte da prova comum a todas as áreas, na qual se concentram as questões de leitura e interpretação textual; e que os profissionais desta área atuarão formando novos leitores e escritores na educação básica, há a evidente necessidade de voltarmos os olhares para a questão do letramento, já tão investigado nas etapas iniciais de escolarização, no ensino superior, lócus de formação dos futuros docentes. Em função dessa lacuna pergunta-se: como as concepções de linguagem e letramento subjazem as práticas de leitura e escrita que ocorrem nos cursos de Pedagogia?

Deste modo, objetivou-se abordar a temática da formação de docentes no ensino superior e as práticas de leitura e escrita que ocorrem nestes espaços, por meio de reflexões teórico-conceituais, pautadas na concepção enunciativo-discursiva de linguagem do Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV, 1929/2014; BAKHTIN, 1979/2011) e no conceito de letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 1998/2014). Especificamente, pretendeu-se promover discussões sobre os gêneros do discurso e o processo de produção de sentidos nas práticas de leitura e escrita no ensino superior, considerando seus efeitos subjetivos na constituição da identidade profissional.

O método utilizado é o bibliográfico assentado nas leituras das obras referenciadas, buscando a compreensão dos pressupostos teóricos e o estabelecimento de relações com o tema da pesquisa. Numa primeira fase, realizou-se o mapeamento dos estudos (artigos, teses e dissertações) sobre a temática em bancos de dados (Capes, Scielo e Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações), num período compreendido entre 2014 e 2018, empregando os seguintes termos na busca: leitura, escrita, letramento acadêmico e práticas. Essa revisão sistemática está sendo fundamental para demarcar a relevância social desta pesquisa, pois até o momento constatou-se a existência de um número restrito de investigações, apenas 30 artigos e 17 trabalhos entre teses e dissertações. Ao refinar as buscas, em função dos sujeitos

investigados, estudantes de Pedagogia, encontraram-se apenas cinco trabalhos (ANNIBAL, ROSA, 2014; ALMEIDA, 2016; LOPES, 2016; SOUZA e MATOS, 2015; SILVA, FRANCO, 2015). Numa segunda etapa da pesquisa, debruça-se sobre a categorização dos trabalhos selecionados na revisão sistemática e no estudo do referencial teórico (leitura de obras do Círculo de Bakhtin e de Brian Street), a fim de aprofundar os conceitos e avançar nas discussões.

O Círculo de Bakhtin, contrariando os preceitos da linguística estruturalista, trouxe os sujeitos no centro das discussões sobre a linguagem. Isso significa dizer que esse grupo de pesquisadores, se interessa pelos sujeitos histórico-sociais, que se posicionam a cada palavra, em seus enunciados, nas relações dialógicas que se estabelecem entre eles, e pelas formas de comunicação, isto é, os gêneros do discurso. Essa concepção de base socioideológica destaca que a linguagem não pode ser concebida sem que se considerem os fatores culturais, sociais e econômicos que a produzem e a regulam.

Os gêneros do discurso, que se caracterizam como enunciados relativamente estáveis, cuja produção está intimamente relacionada às condições e finalidades características de cada esfera da atividade humana, refletem e ao mesmo tempo refratam a realidade do horizonte social do qual emanam. Sendo assim, a universidade cria e coloca em uso formas enunciativas bastante regulares, utilizando-se inclusive de uma sintaxe bastante padronizada para introduzir e concluir seus enunciados, a fim de interagir de acordo com as regras dessa determinada comunidade discursiva.

Nessa mesma direção, Os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993; GEE, 1990; HEATH, 1983; BARTON, 1994) compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais, que ocorrem orientadas por fenômenos histórico-culturais, os quais possuem efeitos sobre as identidades dos grupos e das comunidades nas quais estas práticas se desenvolvem (STREET, 2010). Os letramentos acadêmicos, ou seja, as práticas comunicativas estabelecidas no ensino superior, também estão atreladas às relações de poder e à produção de identidade e sentidos que ocorrem nesses espaços (LEA, STREET, 1999).

Para ampliar o debate sobre a leitura e escrita no ensino superior, principalmente nos cursos de Pedagogia, tão estigmatizados pelos frágeis resultados apresentados nas avaliações institucionais, é preciso entender quais concepções de “letramento” e “linguagem” orientam tais práticas. Estudos recentes (PAN; LITENSKI, 2018; ALMEIDA; PAN, 2017 LITENSKI, 2016; GARCIA, 2013) têm apontado que essas práticas estão submersas numa visão acadêmica objetiva e calcadas numa falsa noção de transparência da linguagem na transmissão de conhecimentos, que impossibilita refletir sobre os modos de subjetivação que produzem. Há também o predomínio de uma visão de sujeito cognitivo, racional e consciente de todos os processos que enfrenta, sendo também responsável pelos fracassos evidenciados (ALMEIDA, PAN, 2017, p. 88).

Como resultados preliminares, pontua-se a necessidade de considerar, para a investigação das práticas de leitura e escrita que ocorrem nos cursos de Pedagogia, além dos conceitos de gêneros discursivos e letramentos acadêmicos como práticas sociais, os modos de subjetivação presentes nesses processos, que são produtores e (re) produtores de identidades profissionais dentro e fora da universidade.

No entanto, faz-se essencial destacar que o conceito de “subjetividade” que se traz à discussão está ancorado numa abordagem interdisciplinar e “(...) em suas dimensões histórico-filosóficas, debatido no campo de estudos da linguagem e aprofundado a partir da psicologia histórico-cultural (...)” (PAN et al., 2011, p.11), como categoria que reflete e refrata as relações histórico-sociais, por sujeitos concretos e situados, determinando sua alienação ou sua emancipação frente aos processos formativos que vivenciam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B.; PAN, M. A. G. S. Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: autoria, gêneros científicos e identidade profissional. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. L. (Orgs.), **Psicologia e educação superior**: formação e (m) prática (pp. 75-98). Curitiba: Juruá, 2017.

ALMEIDA, A.B. **Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR** : narrativas sobre ser e ler na universidade e na vida. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Curitiba, 2016.

ANNIBAL, S. F.; ROSA, J.M. **Representações sociais de leitura em uma licenciatura em pedagogia**. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 1164-1176 Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/141733.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal** (6ª ed.). (P. Bezerra, Trad.). Sao Paulo: Martins Fontes, 2014. (Trabalho original publicado em 1979).

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

GARCIA, W. P. **Autoria e políticas de leitura na formação de professores**: uma contribuição à/da psicologia escolar. UFPR, Curitiba, 2013.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor&Francis, 1990/1996.

HEATH, S. B. **Ways with words. Cambridge**: Cambridge University Press, 1983.

LEA M., STREET BV. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: Candlin CN, Hyland K, editores. **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman; 1999. Tradução de: KOMESU, F.; FISHER, A., 2014.

LOPES, C. W. **Presença do gênero autoajuda na formação de professores:** práticas de leitura de estudantes em cursos de Pedagogia, 2016.

PAN, M. A. G. S. e LITENSKI, A. C. L. **Letramentos e identidade profissional**: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. Psicol. Esc. Educ. [online]. 2018, vol.22, n.3, pp.527-534. ISSN 2175-3539. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032403..

PAN, M. A. G. S; ROSSLER, J. H; FERRARINI, N. L.; VALORE, L. A; OLIVEIRA, S. N. . **Subjetividade:** um diálogo interdisciplinar. Interação em Psicologia, 15(n. esp.), 1-13. doi: 10.5380/psi.v15i0.25365, 2011.

SILVA, K. A. I.; FRANCO, S. A. P. **A leitura nos cursos de pedagogia: implicações da práxis docente na formação do professor leitor**. Revista on line de Política e Gestão

Educacional, [S.l.], n. 18, 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9377. Acesso em: 08 july 2019. doi:https://doi.org/10.22633/rpge.v0i18.9377.

SOUZA e MATOS, B.M. **O Graduando de Pedagogia e a Leitura:** relações entre trajetórias, práticas e significações. Dissertação de mestrado. UEMG, 2015.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem (16ª ed.). (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). Sao Paulo: Hucitec., 2014. (Trabalho original publicado em 1929).

Palavras-chave: Formação do professor; letramento acadêmico; práticas.

REPRESENTAÇÕES NÃO LINGUÍSTICAS E JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA BIOLOGIA CELULAR

GABRIEL MATHIAS CARNEIRO LEÃO - IFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REPRESENTAÇÕES NÃO LINGUÍSTICAS E JOGOS COOPERATIVOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA BIOLOGIA CELULAR

Resumo
Enquanto os métodos expositivos e a repetição de exercícios e atividades teóricas têm seu lugar de destaque assegurado nas práticas docentes, abordagens diferenciadas são utilizadas de maneira tímida em sala de aula, geralmente como estratégias complementares (Confortin e Caimi, 2017). Segundo Marzano et al. (2008), a exposição oral é a estratégia de ensino mais utilizada entre os professores. Apesar desse predomínio, Hande e Hande (2009) constataram que a taxa de retenção de informação das aulas expositivas é de apenas 5% por um período de 24 horas, comparado com abordagens alternativas como a demonstração (30%), a discussão em grupos (50%), as atividades práticas (75%) e aprendizagem em pares (90%). Além disso, estudantes parecem não gostar das aulas expositivas, preferindo as aulas interativas, colaborativas ou autodirigidas. Buscando promover o protagonismo e a participação ativa dos estudantes, representações não linguísticas e jogos cooperativos são alternativas que podem ser utilizadas para melhor o processo de ensino e aprendizagem. As representações não linguísticas podem envolver atividades como a criação de representações gráficas, a confecção de modelos físicos, a geração de imagens mentais, a elaboração de desenhos e o envolvimento em atividades cinestésicas (Marzano et al., 2008). Os jogos didáticos também têm sido incorporados como tecnologias educativas para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Naturalmente, o jogo já é um instrumento de ensino e de aprendizagem. Animais e seres humanos se utilizam de diversos jogos e brincadeiras durante seu desenvolvimento e convívio social para aprenderem (Huizinga, 2005). Diversos estudos demonstraram o aumento do rendimento dos estudantes quando trabalham cooperativamente em sala de aula (Anner, Chatman, & Allen, 2003; Hijzen, Boekaerts, & Vedder, 2007). Jogos cooperativos de representação, como o Role-Playing Game (RPG), desenvolvidos e adaptados aos conteúdos da disciplina, podem possibilitar abordagens interativas e diferenciadas. São formas de aprimorar as relações entre professores e estudantes, favorecendo o relacionamento interpessoal ao trabalhar conteúdos de forma mais descontraída (Pavão, 2000; Rodrigues, 2004. O objetivo geral do trabalho foi avaliar a possível correlação entre o aprendizado de conteúdos da Biologia Celular através da utilização de diferentes estratégias pedagógicas. Além disso, considerando que os estudantes possuem diferentes características e habilidades, buscamos desenvolver e aplicar estratégias metodológicas diferenciadas que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Biologia Celular, em acordo com a organização curricular do Ensino Médio. Explorando recursos que estão ao alcance de estudantes e professores, alternativas metodológicas podem ser utilizadas em sala de aula quando for percebida sua necessidade, oportunidade ou viabilidade. Os conteúdos de Biologia Celular foram trabalhados durante as aulas de Biologia,

aplicadas a estudantes regularmente matriculados no 1º ano do ensino médio em escolas públicas de diversas cidades do Paraná. As turmas foram organizadas em grupos que participaram de aulas expositivas, onde os professores utilizaram a exposição oral ilustrada como metodologia de ensino; representações não linguísticas (RNL), que envolveu a construção de um modelo tridimensional e a confecção de um cartaz bidimensional; ou aprendizagem cooperativa, realizada através de aventuras de RolePlaying Game (RPG). O conhecimento prévio dos temas abordados foi avaliado antes das aulas (Fase I). O aprendizado foi avaliado em curto e médio prazos (Fases II e III), após a aplicação das aulas. As avaliações foram realizadas através da aplicação de questões objetivas e discursivas e, também, através da elaboração de mapas conceituais (Rocha & Spohr, 2016; Yeong, 2013, Novak, 2003; Randi, 2011). No total, 1224 estudantes de 35 turmas diferentes participaram das atividades. Os resultados alcançados nas atividades avaliativas foram utilizados para o cálculo do desempenho dos estudantes, considerando que um melhor resultado nas avaliações está relacionado com o aprendizado e consolidação dos conteúdos trabalhados durantes as aulas, de acordo com as técnicas de ensino utilizadas em cada grupo. O desempenho de curto prazo foi calculado através da subtração simples entre os resultados obtidos nas avaliações das Fases I e II. O desempenho de médio prazo foi calculado através da subtração simples entre os resultados obtidos nas avaliações das Fases I e III, para avaliar o aprendizado e a consolidação dos conteúdos após um espaço de tempo maior. As análises estatísticas foram realizadas utilizando o programa Statistica (software de análise de dados), versão 10 (StatSoft Inc., 2011). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos do Hospital das Clínicas, Universidade Federal do Paraná (PB: 1145630, CAAE: 42163015.8.0000.0102). A participação dos professores e estudantes foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nas avaliações envolvendo questões objetivas e discursivas, os estudantes obtiveram resultados semelhantes no desempenho de médio prazo, independente da metodologia de aprendizagem. Entretanto, quando a avaliação envolveu o desenvolvimento de mapas conceituais, os estudantes que participaram das metodologias ativas alcançaram melhores resultados, indicando um aprendizado mais efetivo e significativo. Para a elaboração de um mapa conceitual, o estudante deve realmente ter se apropriado do vocabulário, dos conceitos e dos conteúdos específicos da matéria, para que seja capaz de fazer associações coerentes para a elaboração do seu produto. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que metodologias de aprendizagem ativa promovem um aprendizado mais efetivo e significativo, e evidenciam que a aprendizagem é melhor quando se transfere parte da responsabilidade do processo pedagógico aos estudantes o (Freeman et al., 2014). Dessa forma, diversificar as estratégias de ensino, estimulando a participação ativa dos estudantes, pode contribuir para um aprendizado mais efetivo e significativo, considerando que os estudantes possuem diferentes características e habilidades.

Referências Bibliográficas

ANNER, K., CHATMAN, L. S., & ALLEN, D. Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom--beyond students working in groups. **Cell Biology Education**, 2(1), 1–5. 2003.

CONFORTIN, R., & CAIMI, F. E. Constituição e Mobilização de Saberes Docentes: Perscrutando Práticas de Professores de Biologia no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 17(1), 157–181. 2017.

FREEMAN, S., EDDY, S. L., Mcdonough, M., SMITH, M. K., OKOROAFOR, N., JORDT, H., & WENDEROTH, M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 111(23), 8410–8415. 2014.

HANDE, S. & HANDE, M. A handy interactive class for teaching introductory cell biology. **Journal of Effective Teaching**, 9(1), 48–53. 2009.
HIJZEN, D., BOEKAERTS, M., & Vedder, P. Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom? **Learning and Instruction**, 17(6), 673–687. 2007.
HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo, SP: Perspectiva. 2005.
LECLAIR, E. E. Alphatome-Enhancing Spatial Reasoning. **Journal of College Science Teaching**, 33(1), 26–31. 2003.
MARZANO, R. J., PICKERING, D. J., & Pollock, J. E. **O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre, RS: Artmed. (2008).
NOVAK, J. D. The promise of new ideas and new technology for improving teaching and learning. **Cell Biology Education**, 2(2), 122–132. 2003.
PAVÃO, A. **A aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Roleplayng Game (RPG)**. Rio de Janeiro, RJ: Devir. 2000.
RANDI, M. A. F. **Criação, aplicação e avaliação de aulas com jogos cooperativos do tipo RPG para o ensino de biologia celular** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2011.
ROCHA, C. E. dos S., & SPOHR, C. B. O uso de mapas conceituais como instrumento didático para identificar indícios de aprendizagem significativa em diferentes níveis de ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, 21(3), 23–52. 2016.
RODRIGUES, S. **Roleplayng Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil. 2004.
STATSOFT Inc. **STATISTICA** (data analysis software system), version 10. Tulsa. Retrieved from www.statsoft.com. 2011.
YEONG, F. M. Incorporating mind-maps in cell biology lectures – a reflection on the advantages and potential drawback. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 103, 485–491. 2013.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da Biologia Celular.; R

SENSO NUMÉRICO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

LETICIA EUGENIO DE MORAIS - UFPR

THAYNÁ REIS - UFPR

NEILA TONIN AGRANIONIH - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em parte de uma pesquisa realizada com crianças do 5º ano de uma escola municipal da cidade de Curitiba – PR, cujo tema é o senso numérico na resolução de problemas. A referida pesquisa foi realizada como Trabalho de Conclusão de Curso e permitiu a investigação de processos de aprendizagem dos alunos, oportunizando a relação teórica prática no processo de formação de duas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

A questão que nos propomos a investigar como problema é: estudantes de um 5º ano do Ensino Fundamental evidenciam um senso numérico desenvolvido na resolução de problemas matemáticos?

O objetivo da pesquisa é, portanto, analisar indícios de senso numérico na resolução de problemas matemáticos de dois estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, como objetivos específicos, observamos se as crianças evidenciam habilidades de comparar e relacionar quantidades e se conhecem o significado dos números na situação problema proposta.

METODOLOGIA

A análise desenvolvida neste trabalho envolveu as resoluções de um problema matemático de dois estudantes de 5º ano de uma Escola em período integral do município de Curitiba. As crianças foram selecionadas por sorteio e convidadas a participar da pesquisa que deu origem ao trabalho. Foi encaminhado aos responsáveis legais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que autorizassem a participação das crianças na pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por entrevista individual com os estudantes, onde foi proposto um problema matemático e solicitado que resolvessem e depois explicassem sua resolução. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise.

A análise dos dados buscou evidenciar as diferentes estratégias de resolução dos problemas e identificar indícios de senso numérico a partir dos seguintes indicadores, conforme Spinillo (2010): computação numérica flexível, flexibilidade de raciocínio, reconhecimento de equivalências entre quantidades decompostas e recombinadas, estimativas, aproximações, uso de âncoras e reconhecimento do efeito das operações sobre os números.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O senso numérico ou sentido numérico, para Spinillo (2016), é uma habilidade que possibilita uma boa relação com os números, suas funções e significados nas situações cotidianas dentro e fora da escola. Ele deve ser desenvolvido desde o nascimento dos indivíduos, garantindo o sucesso em eventos que envolvam a matemática.

Visando desenvolver o senso numérico, o professor deve "ensinar o aluno a raciocinar de forma flexível em diversas situações, permitindo que se utilize de heurísticas variadas e representações diversas" (SPINILLO, 2010, p.105). Desse modo, "o professor poderia promover um conjunto de habilidades relativas ao sentido de número ao ensinar, [...] ao invés de concentrar os esforços didáticos na aplicação correta do algoritmo" (SPINILLO, 2010, p.104).

Como já vimos, o senso numérico deve ser desenvolvido desde que nascemos, mas "[...] é no processo de escolarização que são desenvolvidas as habilidades mais complexas, presentes nos adultos." (SANCHEZ JÚNIOR, BLANCO, 2018, p.250).

O senso numérico bem desenvolvido nas crianças pode estimulá-las no aprendizado da matemática, pois segundo Ramos, Goodwin, Laures (2018) quando essa habilidade está bem desenvolvida as dificuldades matemáticas são menores e a criança desenvolve a capacidade de lidar com situações matemáticas que envolvam contas ou raciocínio numérico. Segundo os autores ainda, o senso numérico pouco desenvolvido pode acarretar defasagem na compreensão e na flexibilidade da contagem, na realização de operações, nas estimativas e no cálculo mental.

Já a resolução de problemas permite desenvolver alunos mais pensantes, criativos e preparados para lidarem com situações diversas e utilizarem diferentes estratégias.

Para Dante (2010), um problema é uma situação a ser resolvida, um obstáculo. É algo que precisa de reflexão e raciocínio para ser resolvido. Mas só será um problema realmente, se o sujeito quiser ou precisar resolvê-lo, ou seja, se for significativo para ele. A resolução, desse modo, não está disponível desde o início, é preciso construí-la. Assim, em uma situação-problema o sujeito delineia o objetivo e é motivado a alcançá-lo. Para que o aluno se envolva nas aulas, entretanto, é preciso torná-las mais interessantes e desafiadoras, os alunos precisam que as situações-problema sejam motivadoras, fazendo com que eles desejem resolvê-las. Então, quando surgir a satisfação de resolver um problema ou desafio, o aluno terá ainda mais motivação ao perceber que é capaz. Para tal, o autor sugere que o professor dê aos alunos oportunidade para pensar em diferentes estratégias e desenvolver a criatividade na formulação e resolução de problemas.

ANÁLISE DOS DADOS

Um dos problemas apresentados na pesquisa foi o seguinte:

"Suponha que sua calculadora estragou o número 0. Como você faria para aparecer no visor o número 100?"

A seguir, vamos analisar a resolução de dois estudantes para esta questão. Tal situação problema envolve o indicador nomeado por Spinillo (2010), de computação numérica flexível, ou seja, a flexibilidade do raciocínio envolvendo o reconhecimento de equivalências entre quantidades decompostas e recombinadas e o uso de estimativas e aproximações. Assim, esta questão possibilitava diferentes formas e estratégias de resolução. É possível analisar, também, a habilidade de compreender o efeito das operações sobre os números, pois as crianças têm a possibilidade de realizar qualquer operação para chegar ao resultado esperado. Ainda segundo a autora, reconhecer a magnitude absoluta e relativa dos números também é um indicador de senso numérico, ao comparar as quantidades absolutas (todo) e relativas (parte). A calculadora foi levada como apoio para a resolução da questão e poderia ser utilizada livremente pelos estudantes, porém os mesmos preferiram fazer os cálculos no papel. Assim que o aluno chegava

ao resultado esperado, solicitávamos que ele tentasse resolver de outra maneira, tendo assim, duas respostas para a questão.

O estudante M utilizou duas operações diferentes para resolver o problema, primeiramente apresenta uma multiplicação do número 25 por 4, e depois realiza uma adição de 75 mais 25, demonstrando bastante facilidade em resolver a questão, apresentando indícios de senso numérico, ao basear-se em cálculos que já conhecia e utilizar duas operações diferentes para tal. Demonstrou a habilidade de compreender o efeito das operações sobre os números, reconhecendo a magnitude absoluta e relativa dos números ao comparar quantidades absolutas (todo) e relativas (partes), e apresentando indícios de computação numérica flexível (SPINILLO, 2010). Ele usou a calculadora disponível apenas para conferir os cálculos que havia feito no papel.

Já o aluno MM usou várias operações de adição e subtração para chegar ao resultado.

Primeiramente ele adicionou o número 36 mais o número 36, chegando ao número 72, em seguida adicionou novamente o número 36, obtendo o número 108, e por fim subtraiu o número 8 para chegar ao resultado 100.

Ao ser solicitado que resolvesse de outra maneira, o aluno soma o número 47 mais o número 47, chegando a 94, em seguida soma o número 5, obtendo o número 99, e por fim soma o número 1, chegando ao resultado 100.

Observamos que a estratégia utilizada pelo aluno foi a de tentativas e erros, nota-se ele compreende o efeito das operações sobre os números, fazendo diferentes cálculos para chegar ao resultado esperado, e reconhece o significado dos números na situação proposta.

RESULTADOS

Ao observar as resoluções dos entrevistados, nota-se que ambos demostraram indícios de computação numérica flexível, diferentes estratégias de resolução e reconhecimento do efeito das operações sobre os números. Consideramos que eles evidenciam habilidades de comparar e relacionar quantidades e reconhecem o significado dos números na situação proposta.

Desse modo, concluímos que os alunos apresentaram alguns indícios de senso numérico ao resolverem esta questão.

Nesse sentido, é importante frisar que a habilidade do senso numérico não desenvolvido acarreta dificuldades nas operações básicas da matemática e na resolução de problemas. Desta forma, constata-se a necessidade da ampliação desse conceito, assim como sua consideração por profissionais da educação como forma de preocupar-se em promover o desenvolvimento do senso numérico em crianças desde cedo.

Este trabalho vem contribuir para tal. Ao realizarmos esta pesquisa, ficou clara a importância de estimular as crianças com atividades desafiadoras, que as façam pensar, criar e não apenas seguir modelos.

Por fim, acreditamos na necessidade de mais estudos nesta área, para que o senso numérico possa ser melhor compreendido e explorado a fim de ser considerado como base para as situações didáticas que envolvam a matemática.

REFERÊNCIAS

DANTE, Luiz Roberto. Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2010.

RAMOS, Augusto Cesar Machado; GOODWIN, Fernanda Coelho; LAUDARES, João Bosco. A importância do senso numérico na aprendizagem matemática. Disponível em: http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/A-IMPORT%C3%82NCIA-DO-SENSO-NUM%C3%89RICO-NA-APRENDIZAGEM-DA-MATEM%C3%81TICA.pdf. Acesso em: 01 nov 2018.

SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes; BLANCO, Marília Bazan. O desenvolvimento da Cognição Numérica: compreensão necessária para o professor que ensina Matemática na Educação Infantil. Revista Thema, 2018.

SPINILLO, Alina Galvão. O Sentido de Número e sua Importância na Educação Matemática. In: BRITO, Márcia Regina Ferreira de. (Org) Solução de problemas e a matemática escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 83-109.

SPINILLO, Alina Galvão. Entrevista com Alina Galvão Spinillo (2016), Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RgXDmPWzrk8. Acesso em 13 nov 2018.

Palavras-chave: Senso numérico; matemática; problemas matemáticos.

UM NOVO OLHAR PARA A CONCEPÇÃO DE TUTOR E TUTORIA PARA O CURSO DE LETRAS

DILMA HELOISA SANTOS - UEPG

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O tema deste trabalho envolve a Educação a Distância (EaD), mais especificamente a figura do responsável pela tutoria e o que ela representa. Na EaD desde a implementação de um curso até a sua conclusão, tem-se vários atores trabalhando em todo o processo. A EaD trabalha com uma equipe transdisciplinar formada por professores, pela coordenação do curso, equipe pedagógica, suporte técnico, entre outros. Neste trabalho, o tutor é denominado por professor-tutor, por acreditarmos que exerça papel semelhante a do professor.

O objetivo é refletir sobre a concepção do professor-tutor e suas práticas em perspectiva a outros fatores como seu papel e o feedback, tendo em vista o aluno e desenvolvimento da expressão oral em língua estrangeira. Para tal, faremos um estudo bibliográfico sobre o tema, apontando as considerações mais relevantes para compreender a figura do professor-tutor dentro de um curso de Letras na modalidade a Distância.

Para uma concepção de professor-tutor e tutoria deve-se perceber as conexões do objeto estudado para não fragmentá-lo. Segundo Chermann e Bonini (2000, p.35) é importante ter uma equipe com características transdisciplinar a fim de enriquecer o trabalho em um projeto para a EaD, os membros devem "ter conhecimentos dos mecanismos necessários para o nível em que vai atuar" (CHERMANN; BONINI, 2000, p. 44).

Ubry (2010, p. 26) diz que diz que "trans caracteriza ao mesmo tempo interação com as disciplinas, complementaridade; também entre disciplinas". Ubry (2010) aponta que do confronto de novos dados que se articulam entre si; busca-se a abertura de todos os campos de saber e além de todas as disciplinas. Entendemos, então, que com esta articulação e abertura do saber todos aprendem e somam conhecimentos surgindo práticas integradas.

2 Fundamentação teórica

Nos dias atuais questionamos a concepção do professor-tutor em que é concebido como sujeito que apenas corrige tarefas, esclarece dúvidas, acompanha o estudo do aluno e o orienta. Se a concepção para a EaD foi mudando ao longo de sua trajetória histórica devido a incorporação das novas tecnologias como a Internet seguida pelos recursos tecnológicos digitais, não há como pensarmos nesta concepção antiga para o professor-tutor.

O trabalho de tutoria é realizado a partir do modelo escolhido de EaD pela instituição que está ofertando o serviço educacional e pela necessidade e especificidade de cada curso. No caso do curso de Letras da UEPG, refletimos sobre a ação de tutoria exercida de maneira online que ora trabalha em atividades síncronas, ora em atividades assíncronas. Falamos do professor-tutor que atende o aluno usando tecnologias, a plataforma Moodle, ou seja, o AVA, e uma plataforma para comunicação como o Skype. Tecnologias que possibilitam mediar às atividades em um processo que propõe interação.

Para entendermos como a tutoria tem sido concebida e discutida, necessitamos compreender como é tratada por alguns estudiosos do tema. Nos estudos de Peters (2003) o modelo tutorial

preserva a concepção de tutoria tradicional, uma vez que não são vistos como docentes, mas sim como conselheiros, companheiros dos alunos, seu papel era assessorar pontos gerais das disciplinas. O tutor não era o responsável pelo ensino, era aquele que dava assistência aos estudos de maneira restrita.

Segundo Martins (2003, p.7), "na modalidade a distância, a figura do tutor passou a ser basicamente a de um orientador de aprendizagem do aluno solitário, que necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância". Entretanto, a autora diz que no sistema da EaD, o tutor tem um papel fundamental, pois é por intermédio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e se viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a consecução dos objetivos propostos.

Para Bezerra e Carvalho (2011, p. 241) "existe uma diversidade terminológica e funcional em torno do professor-tutor". Para as autoras, o termo tutoria tem sido utilizado de forma indiscriminada, causando assim uma confusão quanto ao seu papel. Em algumas referências o professor-tutor é concebido como aquele que é o conselheiro/a, o guia, o orientador/a, o multiplicador/a, o instrutor/a, o companheiro/a e o monitor/a, para elas é necessária uma ressignificação do termo para superar a visão de tutoria como aquela que ampara, protege, guia e defende.

Pesquisadores como Maggio (2001), Emereciano, Souza e Freitas (2001), Martins (2001), Gonzalez (2005) e Belloni (2006) optam por denominar o tutor por professor-tutor e apontam que a tutoria, embora realize atividades específicas dentro da modalidade a distância, apresentam em sua essência a ação educativa que um professor desenvolve, ele faz a mediação entre o/a estudante e as informações, possibilitando a construção do conhecimento. Esses autores também falam sobre a influência que o professor-tutor pode exercer na motivação dos alunos. Portanto, o professor-tutor também é aquele sujeito que além do desempenho e a formação do estudante, proporciona a afetividade mais amplas, e oferece ao estudante o sentido de pertencer ao curso, por meio da motivação e acolhimento. Sendo assim, Torres esclarece que:

O papel do professor-tutor não se restringe ao auxílio para a formação acadêmica, mas se expande para a compreensão das capacidades e limitações do ser humano. Ao receber demandas de natureza afetiva, aos professores-tutores não podem simplesmente dizer aos estudantes que esta esfera não lhes compete, de alguma forma eles deverão acolher a necessidade dos estudantes, quer seja visando os aspectos econômicos e institucionais de manutenção do indivíduo no curso, quer seja visando seu papel de educador (TORRES, 2007, p. 35)

O sujeito professor-tutor surge como profissional da educação somente em 2007, nos documentos oficiais aparece no Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância, proposto e elaborado pela Secretaria de Educação a Distância. De acordo com este referencial o professor-tutor desempenha papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância, visto que deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica e contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade

de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p.21).

De acordo com Guarezi e Matos (2009, p.123) "o professor-tutor é o profissional que atua fazendo com os alunos percebam que estão sendo acompanhados e valorizados". Os autores afirmam que os professores- tutores devem desenvolver habilidades para poder exercer seu papel com presteza, tais como: possuir conhecimento na área do curso, dominar as tecnologias de informação e comunicação, ter atitudes como flexibilidade, facilidade no relacionamento interpessoal e postura ética.

Resultados

No caso do curso de Letras em que o professor-tutor atende disciplina de língua estrangeira e desenvolve a habilidade linguística da oralidade o papel do professor-tutor vai muito além da orientação da aprendizagem do aluno e sua instrução. Ele é o interlocutor que interage com o aprendiz, media a atividade oral usando uma ferramenta tecnológica para que se estabeleça a comunicação interativa. O professor-tutor é o representante de uma comunidade social, apresenta subjetividades, ajuda o aluno a refletir sobre os enunciados produzidos nessas comunidades, apresenta uma nova cultura e novos valores. O professor-tutor é aquele que instiga o aprendiz a produzir seus próprios enunciados na interação com ele, propondo a análise do contexto e dos valores presentes nos gêneros discursivos.

3 Resultados

Conceber o trabalho de tutoria a partir do ensino presencial é um erro. O professor-tutor é o profissional que está presente no curso, mas não é aquele profissional que expõe os conteúdos, ele tem um novo comportamento, no desenvolvimento do curso de Letras e especifico dentro da disciplina de língua estrangeira desenvolvendo a expressão oral, ele dialoga e interage com o aluno. Portanto, dizer que o professor-tutor somente auxilia a aprendizagem é pouco, ele deve provocar estimular e ser estrategista, ou seja, se percebe que o aluno não está interagindo, propõe novos caminhos, propõe outros problemas e diferentes discussões para que o aluno se interesse pelo tema.

Referencias

BEZERRA M. de A., CARVALHO A. B. G. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUSA, R. P. de, MOITA F. da M. C da S. C., CARVALHO A. B. G. (Organizadores). - Tecnologias digitais na educação Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 04/04/ 2017

CHERMANN, Maurício; BONINI, Luci Mendes. Educação a Distância: Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, 2000.

GUAREZI, R. de C. M.; MATOS, M. M. de. Educação a Distância sem segredos. Curitiba: Editora Ibpex, 2009.

PETERS, Otto. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004, tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes.

.

Palavras-chave: Professor-Tutor; Tutoria; Modalidade a Distância; Letras

A INFLUÊNCIA DA AUTORIDADE DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE

VITORIA KAROLINI BETIM FIELDKIRCHER - UFFS

BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC

CARLA ROBERTA STURM - UFFS

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: CAPES

A AUTORIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Muitos professores têm dúvidas de como agir para construir um ambiente harmonioso em classe, várias abordagens são apresentadas, mas eles podem ter receio do uso da autoridade. O conceito de autoridade muitas vezes é confundido com práticas autoritárias e coercitivas, baseando-se na idéia de que o professor negaria espaços para que haja autonomia dos estudantes no processo escolar. Surge aí a dificuldade dos professores se assumirem como autoridade em sala de aula. A escola pode apresentar dificuldade em falar sobre o tema, em se assumirem disciplinadoras, formadoras de sujeitos disciplinados (CORRÊA, 2013).

A autoridade, oposta ao autoritarismo, se caracteriza por não usar força nem violência, ela inclui respeito ao outro. As regras não são impostas, elas podem ser construídas a partir das necessidades do grupo. Possuem explicação da sua existência, fazendo com que o aluno encontre sentido naquilo que está sendo exigido e o aluno é responsável pelas suas ações, é construtor da sua liberdade (GALLAND, 2010). Davis e Luna (2013) nos alertam que

> Quando em educação se abre mão da autoridade nega-se ao ser em formação o apoio e amparo que requer para se tornar adulto: alguém capaz de se colocar objetivos, levantar alternativas de ação, selecionar a mais pertinente do ponto de vista pessoal e social e, deliberadamente, refrear todo e qualquer impulso que impeça ou protele a execução da opção escolhida (p. 68).

Dessa forma autoridade é estabelecida para que haja uma organização mínima da sala de aula e para o desenvolvimento das atividades. Em contrapartida atitudes permissivas não sustentam uma relação, elas mascaram as diferenças, não exigem respeito e não estabelecem limites. A construção do conhecimento exige que haja normas, o que não exclui a liberdade de expressão de ideias e sentimentos (GALLAND, 2010).

A autoridade do professor está muito relacionada com o desenvolvimento da autonomia do aluno. Para Paulo Freire (1987) a autonomia é o desenvolvimento um pensamento próprio, onde o indivíduo faz a sua própria leitura de mundo, aprende a não apenas repetir palavras faz uso do seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem como um ser sócio-histórico não nasce pronto, ele precisa ser educado para isso.

Dessa forma a autoridade docente está a serviço da formação de um cidadão lúcido, apto a regular sua própria conduta, posicionando-se de forma independente e consequente em relação às normas constituídas pelo sistema social.

> Para que a autoridade seja legítima é necessário que o educador oriente e se necessário intervenha na atividade do aluno a ser educado. Suscite obediência voluntária, que derive do reconhecimento que há convergência de interesses, baseada no respeito mútuo, sendo que o respeito promove confiança e a confiança à aceitação por escolha. Sendo assim o objetivo maior da autoridade pedagógica é propiciar a construção de uma consciência (DAVIS; LUNA, 2013).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é compreender como uma determinada escola interpreta a Autoridade, e que atitudes o docente pode realizar para o desenvolvimento de estudantes mais participativos e autônomos.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi realizado em um colégio Estadual do município de Realeza-PR durante o desenvolvimento das atividades do Programa Residência Pedagógica, promovidos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, de acordo com as orientações teóricas e metodológicas da pesquisa qualitativa e com as considerações apresentadas por Lüdke e André (1986). A análise deste documento é apresentada na próxima seção.

RESULTADOS

Inicialmente, com o desenvolvimento das atividades do PRP e a inserção no espaço escolar, foram observadas algumas atitudes que podem ser interpretadas como autoritárias, e outras como autoridade na sala de aula. Um dos momentos de autoritarismo foi identificado quando um professor relatou aos residentes que 'Os alunos não tem que dar opinião' em sala de aula. E outro, ocorreu no desenvolvimento de uma atividade. O aluno ao apresentar dúvidas e questionar sobre o que deveria ser realizado o professor respondeu: 'Vocês têm que aprender a resolver sozinhos'. Diante dessas e outras situações, analisamos o Projeto Político Pedagógico, e Regimento Escolar.

Nos dois documentos analisados percebemos que eles demonstram uma preocupação com a formação do aluno em suas múltiplas dimensões, tendo como finalidade a formação de indivíduos autônomos e não apenas adaptados. Em relação às atitudes do docente na sala de aula apontam a importância de a relação entre professores e alunos ser abarcada pela troca de conhecimento, e também, pelo afeto e pelo cuidado indo além da transmissão de conteúdos, instituindo relações emocionais significativas entre ambos.

No Regimento escolar, o Art. 68 parágrafo II argumenta que o Ensino Médio tem como finalidade "A formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico" (p. 48). Enquanto que o PPP revela a importância da formação da autonomia buscando como finalidade à formação integral do aluno, criticando as práticas de controle características do autoritarismo que em muitos docentes se tornou parte de suas atitudes no dia a dia da escola. Trazendo o seguinte questionamento: "Qual o sentido de uma formação voltada para a produção da autonomia dos indivíduos?". Continua afirmando que

> [...] a educação possui sempre um duplo caráter: o da adaptação e da emancipação, o da produção da identidade e da diferença. A escola, entretanto, em nossa sociedade tem privilegiado mais a adaptação do que a emancipação, mais a produção da semelhança, da padronização, do que da diferenciação. Colocar no horizonte a possibilidade de formação para a autonomia intelectual e moral, significa tomar um posicionamento diante desse duplo caráter da ação educativa, significa comprometer-se, ao mesmo tempo, com a produção da identidade e da diferença, com a adaptação e a emancipação. De outro modo, ou a educação escolar destina-se à formação para a autonomia ou ela não é capaz de ultrapassar a mera adaptação dos indivíduos à sociedade. Autonomia intelectual e moral institui-se, assim, como a grande finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral (PARANÁ, 2017, p. 49).

Assim, percebemos que a escola como um todo compreende a finalidade da ação educativa, que é formar cidadãos autônomos, porém além da compreensão é necessário que a mesma contribuía para que isso ocorra, reconhecendo-se como entidade disciplinadora, com docentes capacitados para trabalhar com autoridade.

À vista disso a escola deve possibilitar momentos de diálogo com o corpo docente, proporcionando reflexão sobre as práticas de disciplinamento escolar e sobre as suas formas de planejamento e desenvolvimento. Isso para que as práticas escolares de disciplinamento não se enquadrem nem numa perspectiva autoritária, nem em uma permissiva. O docente deve estar ciente do seu papel como autoridade em sala de aula e saber exercê-lo com maestria e isso requer apoio da instituição onde trabalha. Dessa forma será possível construir um ambiente escolar onde os alunos sejam capazes de expressar suas opiniões, aceitar a opinião dos outros, ter responsabilidade sobre suas escolhas, ações e sua liberdade.

Os momentos vivenciados durante o período do PRP foram importantes para que pudéssemos refletir sobre as atitudes docentes no ambiente escolar. Também foi possível compreender melhor como a relação entre professor e aluno se estabelecem, e a importância do diálogo e da autoridade para formação e atuação de ambos. Foi uma experiência muito significativa para o nosso processo de formação, que certamente nos auxiliará nas práticas docentes futuras.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Mariana Luzia. **A construção da autoridade docente e da autonomia estudantil: currículos e práticas possíveis na escola.** Revista de Ciências Humanas, v. 14, n. 23, p. 69-86, 2013. Disponível em: revistas. fw.uri.br/index.php/revistadech/article/download/973/1589. Acesso em: 25 jan. 2019.

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. **A questão da autoridade na educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 76, p. 65-70, 2013. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1056. Acesso em: 25 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

GALLAND, Barrera Fabiana. **A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão.** n. 60. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35315. Acesso em: 28 jan. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

PARANÁ, Colégio Estadual Doze de Novembro Ensino Médio e Profissional. **Projeto Político Pedagógico.** SEED-Secretaria de Estado da Educação – PR. Realeza, 2017.

PARANÁ, Colégio Estadual Doze de Novembro Ensino Médio e Profissional. **Regimento Escolar.** SEED-Secretaria de Estado da Educação – PR. Realeza, 2017.

Palavras-chave: Autoritarismo. Permissividade. Autonomia.

A VELHICE FEMININA NO CINEMA

RAFAELA MARCONDES LADA - FECILCAM

DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste texto apresentamos uma proposta de estudo acerca da velhice feminina. Trata-se de um estudo vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIC). O objetivo principal é estudar a velhice feminina a partir da análise de filmes que tenham personagens femininas como protagonistas. Selecionamos a priori dois filmes nacionais e um filme estrangeiro. Dentre os filmes nacionais: Umas Velhices (2003) - Direção Isa Grinspum Ferraz - e Chuvas de Verão (1978) - Direção Cacá Diegues - e um filme estrangeiro: A morte lhe cai bem (1992) - Direção Robert Zemeckis.

No livro "O segundo sexo" (1967, p. 9), Simone de Beauvoir afirma: "ninguém nasce mulher, torna-se mulher". A autora Belo (2013, p. 2), parafraseando Beauvoir, afirma: "a mulher não nasce velha, torna-se velha". Neste ponto, destacamos duas questões que nos interessam em nossa pesquisa: o que é 'ser feminino', bem como 'quem é a mulher na velhice'? Nessa abordagem de estudos, o papel feminino é construído conforme o que a sociedade considera ser feminino. A sociedade normatiza um padrão de ser feminino e toda mulher que não responde ao padrão social pode sofrer julgamentos. O feminino, todavia, entendemos refere-se a um conjunto de fatores que formam a mulher, com inúmeras possibilidades de feminilidades, não fixando-se a um modelo normatizado e pré-determinado.

Consideramos importante esta reflexão dentro de nosso trabalho, pois sabemos que as mulheres ao longo de sua vida lutam por seus espaços na vida pública e, então, problematizamos: o que acontece com a mulher quando ela envelhece? Como ela é vista? Notamos que em todas as etapas da vida ocorre a desvalorização das mulheres. Desde o nascimento as meninas são educadas para atenderem aos ideais patriarcais de feminilidade impostos pela sociedade. Esta forma de educação e o atendimento aos ideais da sociedade permanecem até a vida adulta. Dentro desses ideais de feminilidade, as mulheres idosas são excluídas e colocadas à margem das relações sociais. Na velhice é como se deixassem de ser mulheres e se tornassem apenas seres humanos sobrevivendo a cada dia (LOURO, 2010).

Belo (2013, p. 2) alerta que nas lutas do movimento organizado do coletivo idoso tem sido pouco ou quase nada as reivindicações sem diferenciar a velhice da mulher e a do homem. Ou seja, a "conexão entre gênero e envelhecimento" tem sido pouco levada em consideração. Todavia, estudos recentes (BELO, 2013; MOTTA, 2012; MOTTA, 2013) mostram a história das mulheres velhas, que ao passo da história das mulheres, é ainda mais omissa com "escassez de pesquisa e de documentação sistemática" (MOTTA, 2012, p. 84).

Vale lembrar que o processo de envelhecimento abarca "várias histórias", pois tanto em âmbito geral quanto na vivência pessoal, ocorre de "[...] modo diferenciado segundo as várias épocas históricas e os segmentos populacionais. E dentro destes, se realizam diversamente, segundo as relações de gênero, os pertencimentos de classe social e os próprios grupos geracionais" (Idem). Nessa perspectiva, na história das mulheres idosas é preciso considerar alguns aspectos sociais fundamentais que as diferenciam dos homens. Belo (2013, p. 8) afirma que a maior parte da

atual geração de mulheres idosas, em todas as classes sociais, exerceu ao longo da vida, funções domésticas não remuneradas ou desempenharam funções remuneras com salários inferiores aos do homem, resultando em pensões de viuvez ou aposentadorias muito baixas.

Outro aspecto ressaltado pela mesma autora é que "[...] a mulher só é reconhecida como tal durante o período reprodutivo" (BELO, 2013, p. 2). Entende-se que a mulher é reconhecida mulher só quando ela pode gerar filhos, quando passa esse tempo de sua reprodução, ela não é mais vista como mulher, se torna só mais um ser humano, sem valor. Com o apontamento dessas questões iniciais e a reflexão de outras questões que cercam o universo feminino na velhice, pretendemos dar visibilidade à invisibilidade das questões, das dificuldades que permeiam à atual geração de mulheres idosas (BELO, 2013).

Então, a principal justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa está em buscar na análise de filmes questões que proponham uma discussão acerca da velhice feminina; entender como a velhice feminina é representada nos filmes; dar visibilidade às questões da mulher na velhice e; caracterizar as personagens femininas dos filmes em seu processo de envelhecimento.

Neste sentido, a análise dos filmes buscará entender a relação da mulher com a velhice tendo em vista que, de acordo com Canudo citado por Penafria (2009, p. 4) "[...] o cinema como a expressão visual e imediata de todos os sentidos humanos é capaz de emocionar a todos por se tratar de uma linguagem universal capaz de colocar em tela quer o mundo exterior, quer o mundo interior." Assim, percebemos o cinema como arte e, portanto, como ferramenta educacional capaz de representar a realidade e proporcionar reflexões acerca da temática proposta.

A metodologia de análise de filmes que escolhemos é a orientada por Aumont (2004) e Penafria (2009). Para Aumont (2004, p.14) fazer a análise de um filme é uma maneira de racionalizar e explicar os fenômenos observados. Portanto, segundo o autor, analisar implica em explicar racionalmente os elementos que estão sendo pesquisados no filme. Neste sentido, esta pesquisa buscará fazer a análise de filmes que abordem o tema da velhice feminina racionalizando os fenômenos observados em cada um.

Segundo Penafria (2009, p.1) fazer a análise de um filme é o mesmo que fazer a decomposição deste. De acordo com Vanoye citado por Penafria (2009, p.1) "[...] analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar". Portanto, nesta pesquisa utilizaremos a análise de filmes como instrumento para refletir acerca das questões da mulher na velhice.

No texto a autora Penafria (2009, p.7) propõe uma análise interna e externa de cada filme.

> Na primeira, a análise centra-se no filme em si enquanto obra individual e possuidora de singularidades que apenas a si dizem respeito. Se a análise é feita a um único filme é sempre possível analisá-lo tendo em conta a filmografia do seu realizador de modo a identificar procedimentos presentes nos filmes, ou seja, identificar o estilo desse realizador. Na segunda, o analista considera o filme como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, quais sejam o seu contexto social, cultural, político, econômico, estético e tecnológico.

A análise interna do filme seria proposta a partir da decomposição das partes para buscar a interpretação e o entendimento de cada uma relacionando-as entre si para chegar na compreensão geral do filme. Sendo esta etapa importante para compreender os temas implícitos e explícitos na história. Partimos do pressuposto que os filmes estão inseridos em um contexto social. Desse modo, a análise externa buscará entender o cenário no qual o filme foi introduzido e para qual o púbico se destina.

Com esta pesquisa, esperamos produzir reflexões e textos acadêmicos que expressem um olhar acerca da velhice feminina. Para tanto, buscaremos analisar como a mulher idosa é representada no cinema fazendo a análise de dois filmes nacionais e um estrangeiro. A análise de filmes que proponham uma discussão acerca da velhice feminina é relevante, pois sabemos que a velhice em si não ocupa papel de destaque na cinematografia. No entanto, é na diversidade de filmes que se encontra a possibilidade de estudo de múltiplas personagens para compor algum entendimento acerca da velhice feminina. A mulher idosa, primeiro, precisa ser vista como mulher e, acreditamos que trabalhos que venham a caracterizar e refletir as personagens femininas dos filmes em seu processo de envelhecimento possam contribuir para dar visibilidade às questões da mulher na velhice

Referências:

A MORTE lhe cai bem. Direção: Robert Zemeckis, produção: Joan Bradshaw, Robert Zemeckis, Steve Starkay. Estados Unidos: Universal, 1992. 103 min.

AMOUNT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. 3. ed. Lisboa: Texto & Grafia. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/16173769/A_an%C3%A1lise_do_filme_-_Jacques_Aumont_Michel_Marie. Acesso em: 21 abr. 2018.

BEAUVOIR , Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo,1967.

BELO, Isolda. Velhice e mulher: vulnerabilidade e conquistas. **Revista Feminismos**. Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013. Disponível em: http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/84/82. Acesso em: 1 nov. 2017.

CHUVAS de Verão. Direção: Cacá Diegues, produção: Luiz Fernando Goulart. Rio de Janeiro: Alter Filmes, Embrafilme, Terra Filmes, 1978. 93 min.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOTTA, Alda Britto da. As idades da mulher. **Revista Feminismos**. Vol.1, N.3 Set. - Dez. 2013. Disponível em: http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/79/77 . Acesso em: 21 abr. 2018.

MOTTA, Alda Britto da. Elas começam a aparecer... In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). **VI Congresso SOPCOM**, abril de 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 2 mar. 2018.

UMAS velhices. Direção: Isa Grinspum Ferraz, São Paulo: Sesc, 2003. 57 min.

Palavras-chave: Educação; Mulher; Velhice; Cinema

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE "SALA DE AULA INVERTIDA" NO TEMA ESTRUTURA DA MEMBRANA PLASMÁTICA

DOUGLAS JOSÉ DA SILVA RIBEIRO - UFPR

RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Justificativa: A biologia pode ser uma disciplina das mais relevantes e merecedores de atenção dos alunos ou a mais insignificante e pouco atrativa, dependendo de como o professor trabalhar os conteúdos. Na prática, essa disciplina é vista, muitas vezes, como uma disciplina chata, principalmente pela quantidade de nomes, ciclos e tabelas que muitos alunos não conseguem compreender, apenas decorar, o que é rapidamente esquecido. A "decoreba" tem muita relação com o modelo tradicional de ensino, havendo nenhuma ou pouca participação no processo de aprendizagem. Esse quadro se agrava nos conteúdos relacionados à estrutura e função celular, como a membrana plasmática. Decorrentes de seus aspectos microscópicos são assuntos abstratos, difíceis e complexos para os estudantes, fatos esses observados na prática da sala de aula e relatados pela literatura. A falta de laboratórios e microscópios, impossibilitando a sua visualização, piora ainda mais esse cenário. Em vista dessas dificuldades torna-se urgente que se proponham outras metodologias que facilitem a aprendizagem nos assuntos sobre estrutura e celular, sendo a membrana plasmática foco deste trabalho.
Objetivos: Aplicar a metodologia da aula invertida e metodologias de aprendizagem ativa para facilitação da aprendizagem sobre da membrana plasmática e propiciar aos estudantes variadas metodologias que possibilitem, ao final das atividades, a compreensão da estrutura da membrana plasmática.
Marco teórico: Os fenômenos celulares, na maioria das vezes, são impossíveis de serem observados sem o auxílio de microscópio ou outros recursos tecnológicos e disso resultam muitas das dificuldades apresentadas pelos educandos (CERRI et al., 2001, p.3). São conteúdos abstratos com as quais o estudante não está familiarizado o que gera um grande desinteresse pela aula, caso não seja aproximado da realidade dos estudantes (OENNING e OLIVEIRA, 2011, p.2). O livro didático, que é a ferramenta mais comum nas escolas, mostra o conteúdo de forma superficial, exigindo muito mais do professor (OLIVEIRA et al., 2015). Além disso, a falta de laboratórios em muitas escolas não possibilita práticas que concretizem esses temas. Dessa forma, muitos alunos apresentam ideias inconsistentes, equivocadas e isoladas sobre aspectos da célula e os fenômenos biológicos costumam ser apresentados com definições prontas, afastadas do contexto (NASCIMENTO, 2016, p.17).
Para se contrapor à baixa expectativa de aprendizado, mediante os desafios citados acima, uma opção é a aplicação e utilização de metodologias ativas integradoras. O método da aula invertida consiste na inversão das ações que normalmente ocorrem na sala de aula e fora dela. A parte teórica passa a ocorrer preferencialmente fora da escola e no momento presencial o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerando os conhecimentos e conteúdos vistos previamente pelos estudantes (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

Os jogos lúdicos e modelos didáticos estão entre as metodologias permitem ao aluno participar de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem. Os modelos didáticos complementam o conteúdo presente nos livros didáticos, que na maioria das vezes são vistos pelo aluno como algo a ser decorado, formado por imagens difíceis de serem compreendidas (GUIMARÃES, et al., 2016, p.1).

Diante do exposto, este trabalho se propõe a abordar o tema "membrana plasmática" com práticas pedagógicas que motivem e envolvam os estudantes na construção de seus aprendizados, consolidando os fundamentos vistos em sala de aula com aspectos presentes em seu cotidiano.

Metodologia: Foram utilizadas 6 aulas para a aplicação desta atividade em quatro turmas do 1° ano do ensino médio, totalizando 119 estudantes. As atividades foram aplicadas em etapas, conforme segue:

1. Atividades preparatórias - Disponibilização via WhatsApp de vídeos e um texto sobre o tema, ficando a análise e interpretação do texto e dos vídeos por responsabilidade do aluno (aula invertida).
2. Aplicação de um questionário diagnóstico para avaliar a compreensão conteúdo apenas pela realização das atividades preparatórias .
3. Montagem de um quebra-cabeça da membrana plasmática - Os estudantes receberam as peças (estruturas da membrana). E cada grupo deveria montar um modelo de membrana como entendiam que ela é, utilizando apenas os conceitos obtidos com os vídeos e textos da atividade preparatória, mas sem consulta.
4. Discussão sobre os quebra-cabeças montados analisando os acertos e erros e as dificuldades encontradas pelas equipes, seguida da reconstrução da membrana com consulta livre
5. Elaboração de um modelo tridimensional de membrana - As equipes foram mantidas e ficaram livres para pesquisar e escolher qual tipo de material iriam utilizar para construir o modelo.
6. Aplicação de um questionário diagnóstico sobre a compreensão da membrana e sobre a motivação do estudante em cada etapa do trabalho.

Resultados: As atividades propostas foram muito bem aceitas pelos alunos, os quais se envolveram ativamente na sua realização.

Nas atividades preparatórias a grande maioria dos educandos apresentou dificuldade em compreender o conteúdo sem uma explicação do professor, sendo que alguns estavam sem celular ou *WhatsApp* e assim os materiais foram encaminhados via e-mail. Essas dificuldades ficaram evidentes na montagem do quebra-cabeças sem consulta, quando as equipes erros conceituais, foi uma atividade que despertou curiosidade, a argumentação e o trabalho colaborativo . Além disso, forneceu as bases para reconstrução,do quebra-cabeças, realizado com maior facilidade. Neste momento alguns aspectos a membrana já havima sido discutidos e também foi possível utilizar material de consulta da atividade preparatória, que passarm a ser melhor compreendidos. Na sequência, a construção do modelo tridimensional indicou que os estudantes compreenderam a estrutura da membrana, embora alguns grupos não tenham se organizaram adequadamente para esta atividade. .

Essas observações foram confirmadas pelos questionários dignósticos que percebido uma diferença significativa na compreensão dos conteúdos antes e depois da aplicação dessas dinâmicas. Na turma 1, o rendimento médio da turma subiu de 1,1 para 6,7. Na turma 2, o rendimento subiu de 4,2 para 6,4, na turma 3 o rendimento subiu de 3,5 para 6,0 e na turma 4 o rendimento médio subiu de 2,9 para 5,7. Com relação aos modelos tridimensionais, 95% das equipes demonstraram boa compreensão da organização da membrana plasmática. Portanto,

embora ao longo do processo tenham sido observadas dificuldades, o conjunto das atividades demonstrou ser efetiva para a compreensão do tema.

Na avaliação das percepções pessoais, 48 % dos estudantes sentiram-se mais motivados na construção do modelo tridimensional, 25,6 % dos alunos, preferiram a etapa da construção e reconstrução da membrana (quebra-cabeça), 19,2% dos alunos gostaram de estudar através dos vídeos que foram disponibilizados, enquanto 7,2% dos alunos preferiram o texto que foi proposto. Fica, portanto, evidente que a maioria dos estudantes preferiu as metodologais de aprendizagem ativa.

Dessa forma, conclui-se que é necessário sair da rotina das aulas tradicionais e investir em metodologias como as aqui descritas que coloquem os estudantes como o agente da construção do conhecimento.

Agredecimentos: Agradecemos à CAPES pelo apoio através do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO – no qual foi desenvolvido este relato como parte das atividades didáticas.

Referências:

CERRI, Y.L.N.S.; NADALINI, M.F.C.; SILVA, L.H.A. Possibilidades e dificuldades didáticas para o ensino da célula: modelo mental e representação visual. Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

GUIMARÃES, E.G.; CASTRO, L.S.; BAUTZ, K.R.; ROCHA, G.L. O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de Biologia Celular. XX encontro Latino Americano de iniciação cientifica; XVI encontro Latino Americano de pós-graduação; VI encontro de iniciação à docência. Universidade do Vale da Paraíba, 2016.

NASCIMENTO, J.V. Citologia no ensino fundamental: dificuldades e possibilidades na produção de saberes docentes. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espirito Santo, 2016.

OENNING, V.; OLIVEIRA, J.M.P. Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. Revista brasileira de ensino de Bioquímica e Biologia Molecular. N.1, 2011.

OLIVEIRA, F.E. Jogos eletrônicos como metodologia alternativa no ensino de citologia. Monografia de Especialização em ensino de ciências. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 45 p. 2014.

OLIVEIRA, D.B.; PIANCA, B.P.; SANTOS, E.R.; MANCINI, K.C. Modelos e atividades dinâmicas como facilitadores para o ensino de biologia. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer – Goiânia, v.11, n.20, 2015.

SCHNEIDERS, L.A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado: Ed. Da Univates, 2018.

Palavras-chave: Membrana plasmática; aula invertida; metodologias ativas;

APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS "SALA DE AULA INVERTIDA" E "ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES" NO ESTUDO DA HISTOLOGIA PARA O ENSINO MÉDIO

DOUGLAS JOSÉ DA SILVA RIBEIRO - UFPR

CARLA WANDERER - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Justificativa: A histologia apresenta um conteúdo muito amplo e, hoje em dia, é transmitida aos estudantes em tempo cada vez mais limitado. As novas gerações, acostumadas com a era tecnológica, não se mostram estimuladas pelo ensino tradicional, mesmo quando são utilizados recursos audiovisuais/interativos (ALMEIDA e BARROS, 2018, p.2).
Com o avanço da era tecnológica, muita coisa mudou e os alunos, assim como a sociedade, passaram a conviver conectados e compartilhar muitas informações em tempo real, através das mais variadas mídias. Para restabelecer o diálogo professor-aluno e construir novas formas de interação pedagógica com os estudantes, é necessário que os professores modifiquem sua forma de atuar, trazendo metodologias dinâmicas e interativas, as quais provoquem e instiguem os estudantes a integrar seus estudos e valorar a oportunidade de aprendizado durante as aulas, com fins de ressignificar seu comprometimento educacional para desenvolver soluções fundamentadas para os problemas enfrentados em seu dia a dia.
Objetivos: Conhecer os diferentes tipos de tecidos animais e suas respectivas características; Compreender a relação entre o tipo de célula, sua organização tecidual e respectiva função; Identificar fenômenos e processos vitais do organismo ligados aos 4 tecidos básicos, como a manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, entre outros;
Marco teórico: A histologia no ensino médio frequentemente é abordada apenas de forma teórica, pois a maioria as escolas públicas não possuem laboratórios equipados com microscópios e lâminas disponíveis para a observação dos tecidos em aulas práticas. O estudo do mundo microscópico da biologia celular e tecidual, sem suporte de laboratórios de microscopia devidamente equipados que possibilitem o entendimento visual das células e tecidos, torna-se monótono, abstrato, desinteressante e pouco proveitoso (ALMEIDA e BARROS, 2018, p.2).
Para se contrapor à baixa expectativa de aprendizado em histologia, mediante os desafios citados acima, uma opção interessante é a aplicação e utilização de metodologias ativas integradoras e contextualizadas com o cotidiano, como a aula invertida e a rotação por estações.
O método da aula invertida consiste na inversão das ações que ocorrem na sala de aula e fora dela, no qual a parte teórica passa a ocorrer preferencialmente fora da escola e no momento presencial, o professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerando os conhecimentos e conteúdos vistos previamente pelos estudantes (SCHNEIDERS, 2018, p.7). A dinâmica da sala de aula invertida é uma metodologia na qual os alunos devem aprofundar no conteúdo de forma mais autônoma, não necessariamente dentro da sala de aula. Os conhecimentos adquiridos devem ser trazidos para discussão em sala (LEMOS e PERL, 2015, p.128).
A dinâmica de rotação por estações é uma proposta metodológica onde as mesas ou bancadas são organizadas de modo a formar espaços distintos, cada uma abordando um tema diferente,

porém correlacionado com os demais, de forma que não fiquem interdependentes (SILVA *et al*., 2016, p.3). Os grupos ficam em cada estação por um determinado tempo e depois seguem para a estação seguinte, até completar o ciclo de aprendizagem.

Ambas as metodologias se encaixam no conceito de "ensino híbrido", consideradas tendências de ensino no mundo todo, visto que as metodologias tradicionais não conseguem mais atender às demandas do mundo moderno e nem mesmo o perfil do aluno do século XXI (ANDRADE e SOUZA, 2016, p.5).

Metodologia: Foram utilizadas 6 aulas de 45 minutos para a aplicação das atividades pedagógicas propostas neste trabalho. Para tanto, foram escolhidas três turmas do 1° ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Prefeito Lauro Zimmermann, situada no município de Guaramirim, estado de Santa Catarina, totalizando 92 alunos participantes desta atividade.

O assunto foi trabalhado por meio de duas metodologias ativas, aula invertida e rotação de estações, que serão descritas na sequência.

Primeiramente a sala foi dividida em equipes e foram distribuídos alguns resumos sobre os principais tipos de tecidos que formam o corpo dos animais. Cada turma teve uma aula para realizar a leitura.

Na aula seguinte foi aplicado um questionário individual e sem consulta, para identificar o quanto os alunos assimilaram do conteúdo apresentado apenas pela leitura, sem nenhuma explicação feita pelo professor.

Nas duas aulas posteriores, foi aplicada a metodologia de rotação por estações; para tanto as turmas foram divididas em equipes de 6 integrantes. As carteiras foram organizadas em "estações", de modo que cada grupo permanecesse por aproximadamente 10 minutos em cada uma delas. Foi estabelecida uma tarefa para cumprir em cada estação, sendo que quando o tempo de elaboração da tarefa esgotava, os estudantes eram avisados para trocarem de estação, no sentido horário. Na sequência estão descritas as tarefas de cada estação:

Estação 1 - Chuva de ideias: nesta estação foram impressas as seguintes perguntas: O que são tecidos biológicos? Como estão classificados os tecidos animais? Quais as principais funções dos tecidos biológicos? Nesse momento os grupos descreveram, em papel A4, o que sabiam ou o que pensavam sobre o assunto.

Estação 2 - Desenhos: nessa estação estavam disponíveis algumas imagens de órgãos do corpo humano para que os alunos fizessem a identificação dos tecidos presentes nesses órgãos.

Estação 3 - Cartas: estavam dispostas várias cartas destacando alguns exemplos de tecidos animais, nas quais os alunos tinham que identificar os respectivos tecidos.

Estação 4 – Palavras cruzadas: nessa estação estavam disponíveis alguns jogos de palavras-cruzadas para que cada grupo preenchesse.

Estação 5 - Microscópio óptico: nessa estação, o microscópio estava ajustado com três lâminas disponíveis para observação, cada grupo tinha que desenhar o que observava e posteriormente fazer a identificação do tipo de tecido.

Estação 6 – Coxa de frango: nessa estação, foi feito pelo professor o isolamento e identificação dos de 10 tipos de tecidos encontrados na coxa. Nesse momento, foi explicado sobre as funções gerais de cada tecido isolado (sem citar o nome), para que posteriormente os estudantes fizessem a identificação.

A última etapa dessa atividade consistiu na aplicação de um questionário individual e sem consulta, com isso foi possível para analisar se houve avanço na construção do conhecimento, fazendo um comparativo com o questionário inicial.

Resultados: Com o intuito de avaliar o quanto de conteúdo foi apreendido pelos alunos, foi aplicado um questionário individual em dois momentos, após a leitura dos resumos e após o término da dinâmica da rotação por estações. Além disso, os grupos foram orientados a

gravarem um pequeno documentário (de 3-5 minutos) com uso de celulares, abrangendo toda a atividade prática de Histologia.

A avaliação da atividade foi qualitativa e quantitativa, observando o rendimento dos alunos com os questionários e vídeos, bem como a progressão do aprendizado do aluno durante todo o processo. Além disso, foi analisada a percepção dos alunos quanto às metodologias que foram aplicadas.

Na segunda parte da proposta (rotação por estações), percebeu-se um interesse muito grande pelas parte atividades práticas que consistiam em manusear o microscópio óptico e mexer na coxa de frango.No início da sequência didática (aula invertida), a grande maioria dos alunos apresentou dificuldade em compreender o conteúdo sem uma explicação do professor, sendo que alguns alunos reclamaram que havia pouco tempo para a leitura do tema.

No questionário inicial foi perguntado aos alunos sobre as suas expectativas com relação às aulas de biologia e também sobre suas metodologias preferidas. As respostas do questionário mostraram que 68 % dos alunos tem preferência por aulas diferenciadas (n=61), enquanto que 32 % preferem as aulas expositivas tradicionais (n=21).

Com relação à aprendizagem, comparando o rendimento médio das 3 turmas, foi percebido uma diferença significativa na compreensão dos conteúdos antes e depois da aplicação da dinâmica da rotação por estações. Na turma 1, o rendimento médio da turma subiu de 2,0 para 4,3. Na turma 2, o rendimento subiu de 1,5 para 4,1 e na turma 3 o rendimento subiu de 2,1 para 3,3. Apesar da evolução na média geral, um fator que talvez explique o baixo rendimento geral observado era o fato de ser reta final de ano e a grande maioria dos alunos já não necessitasse de notas para aprovação, o que gerava um certo desinteresse nas avaliações escritas.

Com relação aos vídeos que foram solicitados, dos 18 grupos formados nas três turmas, 3 deles não enviaram o vídeo. Os alunos mostraram boa capacidade de síntese e organização, elaborando ótimos trabalhos que foram avaliados de acordo com os critérios em anexo. As médias dessa atividade nas turmas 1, 2 e 3, foram, respectivamente, 7.5, 7.6 e 9.5.

Referências:

ALMEIDA, R.C.S.; BARROS, I.O. Tapete histológico como proposta para uma melhor aprendizagem de histologia animal para estudantes do ensino médio. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza, 2018.

ANDRADE, M.C.F; SOUZA, P.R. Modelos de rotação no ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. Tecnologias para competitividade industrial. Florianópolis: v.9, n.1, 2016.

LEMOS, A; PERL, L. Comunicação e Tecnologia: Uma experiência de “sala de aula invertida”. Revista comunicação e educação. Ano XX, 2015.

SCHNEIDERS, L.A. O método da sala de aula invertida (flipped classroom). Lajeado: Ed. Da Univates, 2018.

SILVA, M.I. et al. Estudo do método de rotação por estações para o desenvolvimento de diferentes linguagens. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química. Florianópolis, 2016.

Palavras-chave: Histologia; aula invertida; rotação por estações;

CINEMA E VELHICE: REFLEXÕES ACERCA DA APOSENTADORIA

JACKELINE DE SOUZA BALDI - UNESPAR

DIVANIA LUIZA RODRIGUES - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste texto apresentamos nossa proposta de pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIC). Nosso objetivo central está em identificar a imagem do idoso aposentado em duas produções fílmicas nacionais: "Central do Brasil" e "Chuvas de Verão". Sabemos que a temática velhice é ainda pouco estudada e, também, ocupa lugar secundário nas produções cinematográficas tanto no que se refere à figura do idoso, bem como materiais para o público idoso.

A aposentadoria é um assunto relacionado ao cotidiano de todos/as os/as trabalhadores/as. Com isso, nos permite levantar questões sobre as expectativas futuras para a chegada deste período que, muitas vezes, é permeado por sonhos e também frustrações. Este tema gera debates na sociedade brasileira atual, visto que em poucos anos o Brasil terá a maior parte da população de idosos. E isso implicará em mudanças sociais, culturais e investimentos financeiros e organizacionais por parte de todos. Ademais, o Brasil como um país que envelhece precisa de ações de âmbito educativo para a nova realidade.

Os dados mostram que a população idosa é a que mais cresce no país. Neri (2004, p. 71) - ao referenciar dados do IBGE (2000) - mostra a "[...] expressiva evolução da expectativa de vida por ocasião do nascimento", nos últimos sessenta anos, no Brasil. Assim, na década de 90 a estimativa de vida era de 61 anos, em 2010 de 71 e, estima-se que em 2020 será de 75 anos. Estes resultados, segundo Neri (2004), foram alcançados devido à diminuição da mortalidade infantil, o controle de natalidade e a diminuição da morte de adultos por doenças infectocontagiosas. Porém, tais temas têm sido pouco abordados de forma a levar mais informações acessíveis à população.

Segundo Veras (1987), muitos fatores estão presentes e têm influenciado significativamente na composição atual da vida de idosos, tais como: a diminuição do status social do idoso, a diminuição da estrutura familiar, grandes avanços tecnológicos e o êxodo rural. No tocante à aposentadoria, prevalecem duas visões diferentes: a dos que imaginam esse período como descanso e que terá uma renda garantida para que possa se dedicar a atividades de lazer e; outra, dos que percebem o trabalho como o sentido da existência, pois sem trabalhar o indivíduo perderá o convívio social. No entanto, no Brasil esse benefício que é uma conquista relativamente nova, ainda é muito instável.

A aposentadoria, de acordo com Veras (1987) traz mudanças para a pessoa idosa e uma delas está no modo de utilizar o tempo e a quantidade de recursos disponíveis para viver. Todavia, é necessário que haja mudanças no modo de compreender esta nova realidade e reorganizar esse novo cotidiano e a forma com que a sociedade percebe este cidadão.

A velhice, afirma Oliveira (2004), é vista como sinônimo de deterioração dos processos psicológicos; o enfoque, muitas vezes, está relacionado aos processos biológicos, sem considerar o contexto histórico do processo de vivência de cada um. Na atual sociedade o adulto é considerado como período ideal e o maior valorizado, pois é o período mais produtivo em que

o organismo está em perfeitas condições, sem a instabilidade da adolescência e nem a deterioração como na velhice. Esses fatores acabam colocando no idoso aposentado limitações impostas pela própria sociedade.

Em muitos casos, as pessoas que se aposentam com idade abaixo dos 60 anos continuam a exercer atividades por um período para não sentirem-se improdutivas, perante uma sociedade que valoriza apenas aquilo que fornece lucro e rendimentos. Sendo assim, a mídia se direciona insuficientemente para dar o enfoque necessário para um tema tão relevante. A imagem do aposentado é pouco trabalhada, tanto no cinema, quanto em novelas, quase não se vê alguma história, por exemplo, de telenovela que aborde um aposentado como personagem principal.

Consideramos que é preciso levar mais conhecimento à sociedade acerca da realidade dos idosos, para que as pessoas possam compreender e refletir sobre os desafios do assunto. A aposentadoria, até o momento, tem protagonizado discussões polêmicas sobre a reforma da previdência, reforçando uma imagem negativa do aposentado, que encerra a carreira e perde a função e produtividade e passa, muitas vezes, a ser visto como um peso para a sociedade, e principalmente, para o governo. Este visto como a fonte de renda desse aposentado, sem considerar sua importância de experiência e de contribuição pelo trabalho e na formação de novos cidadãos. Sendo assim, cada vez menos os aposentados desenvolvem expectativas e planos para o futuro.

Notamos que abordar o tema aposentadoria é pertinente nesta sociedade, que inicia discussões em vários campos da gerontologia. Assim, justificamos a aposentadoria como objeto de estudo na educação, como possibilidade de modificar a percepção da sociedade, através de produções que tomam a aposentadoria como tema central.

Neste sentido, optamos pelo cinema pelo seu potencial educativo, por sua capacidade de afetar as pessoas em seus sentidos. Escolhemos dois filmes brasileiros, nos quais um homem aposentado – Chuvas de Verão (1977, dirigido por Cacá Diegues) - e uma mulher aposentada – Central do Brasil (1998, dirigido por Walter Salles) protagonizam as histórias.

De acordo com Duarte (2006), o contato com filmes é uma prática social tão importante quanto à leitura de obras literárias, filosóficas e sociológicas, entre outras obras de grande importância, do ponto de vista cultural e educacional.

A escolha de um bom filme, segundo Duarte (2006) está longe de ser uma escolha de caráter exclusivamente pessoal, pois trata-se de uma prática social atuante na formação geral, que também contribui para a distinção social. Desse modo, é importante desenvolver os recursos necessários para apreciação dos mais diferentes tipos de filmes. As camadas de maior pobreza, ainda que tenham acesso às programações de televisão, estão voltadas para programas de auditório, novelas, séries e etc. Estes nem sempre mostram a realidade do ser humano. Nos jornais percebem-se os acontecimentos e informações do cotidiano, porém nem sempre nos permitem uma reflexão mais aprofundada.

No Brasil, há uma cultura voltada para o visual. Isso sinaliza uma possibilidade importante para a utilização do cinema como ferramenta de ensino e de reflexão (DUARTE, 2006). Sendo assim, para alcançar nosso objetivo principal de estudar a imagem do idoso no período de aposentadoria em filmes nacionais, buscaremos como objetivos específicos pesquisar nos filmes disponíveis, cujas histórias nos permitam relacionar com a realidade: estudar a aposentadoria em pessoas idosas; caracterizar os personagens principais dos filmes e; destacar o relacionamento de pessoas com o idoso aposentado.

Nesta perspectiva, optamos pela metodologia de revisão bibliográfica e de análise de conteúdo de filmes, conforme proposta por Penafria (2009). Segundo o autor, o objetivo da análise é explicar e esclarecer um determinado filme propondo uma interpretação. Esta é uma atividade que separa elementos, identifica a relação entre eles e, então, faz-se uma reconstrução para

perceber a associação entre eles. Ressaltamos, com o autor, que a análise é diferente da crítica. Esta tem por objetivo atribuir um juízo de valor relacionado ao fim da história. Nossa opção é pela análise, buscando identificar os elementos internos e externos de filmes.

A metodologia de análise de filmes tem como um de seus objetivos, esclarecer como funciona determinado filme e propor-lhe uma interpretação, ou seja, uma atividade que faz a fragmentação dos elementos contados na história. E, após a identificação de cada elemento percebe-se a articulação que havia entre eles. Então, faz-se uma reconstrução para que se compreenda de que modo esses elementos foram associados no filme. É preciso esclarecer que não se remonta a história criando outra, é preciso voltar ao filme compreendendo a ligação entre seus elementos. Ainda, é necessário esclarecer que não há intenção de crítica, que tem como intenção atribuir um juízo de valor.

Acreditamos na importância da pesquisa, pois visa buscar materiais e publicações e produções que possibilitem novas reflexões acerca da velhice, da aposentadoria, o que pode permitir a desconstrução e reconstrução de conceitos, abrindo espaço para novas concepções, para um tema ainda pouco estudado. Outro objetivo importante na construção da pesquisa é a ênfase na questão cinematográfica que nos auxilia a trazer de uma forma mais concreta tais situações. Esperamos mostrar que as relações sociais para o indivíduo nessa fase tem uma grande importância, pois o relacionamento entre indivíduos leva em consideração a experiência obtida no meio em que cada um vive. É uma responsabilidade de uma sociedade e, portanto, da educação interferir e modificar a forma como percebe o idoso aposentado.

Referências

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

NERI, A. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. **Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano**, 1(1), jan./jun. 2004. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rbceh/article/view/46/55. Acesso em 24 mar. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educ. Pesqui. [online]**. 2004, vol.30, n.2, pp.211-229. ISSN 1517-9702. Acesso em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000200002. Acesso em: 23 mar. 2019.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). **VI Congresso SOPCOM**, abril de 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 2 mar. 2018.

VERAS, R. P. et al. Crescimento da população idosa no Brasil: transformações e consequências na sociedade. **Rev. Saúde públ**., São Paulo, 21 : 225-33, 1987. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v21n3/07.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação; Velhice; Aposentadoria; Cinema.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO INSTRUMENTO NO ENSINO DE QUÍMICA

LUTÉCIA HIERA DA CRUZ - UNESPAR

SANDRA REGINA DE MORAES - UNESPAR

ALCEMAR RODRIGUES MARTELLO - UNINTER

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CRUZ, L. H.[1] – UNESPAR.
MORAES, S. R. de [2] – UNESPAR.
Martello, A. R.[3] – UNESPAR.

Resumo: As Histórias em Quadrinhos (HQ) tem sido utilizadas com frequência em diversas áreas de ensino por apresentarem características lúdica, linguísticas e de aprendizagem, pois sua leitura é de fácil compreensão e rápida. Além disso, a produção de HQ a partir de conteúdos de química tem se tornado uma estratégia potencial para a alfabetização científica, pois através destes os alunos poderão popularizar os conhecimentos científicos adquiridos e despertar o interesse pela leitura, bem como possibilitar a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Neste trabalho a HQ de caráter narrativo teve como enfoque, os principais acontecimentos que influenciaram a construção da Tabela Periódica (TP), fazendo menção de contextos históricos de alguns fatos e personagens que se tornaram conhecidos através de suas realizações e feitos ao longo do tempo. Diante do exposto, este trabalho objetivou a confecção de uma Revista de HQ embasados nos desenhos joho mangá no intuito de utilizá-la como instrumento para a alfabetização científica e como uma estratégia adicional no contexto do ensino de química.

[1]Docente do Curso de Licenciatura em Química (UNESPAR Campus-UV). e-mail: lutecia.cruz@unespar.edu.br
[2]Docente do Curso de Licenciatura em Química (UNESPAR Campus-UV). e-mail: sandraremo@yahoo.com.br
[3]Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UNESPAR Campus-UV). e-mail: alcemar.martello@unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a utilização de novas estratégias e métodos de ensino em química inseridos na educação tem proporcionado um novo olhar para esta área, no intuito de formar cidadãos críticos, conscientes do seu papel na sociedade, bem como estimular a formação de leitores. A arte é um modo de expressão que vem sendo praticada desde a antiguidade, é uma linguagem que aborda movimentos e sentimentos.

Nesta perspectiva, o uso de HQ possibilita condições de estímulo à aprendizagem de alguns conceitos químicos (BIANCONI E CARUSO, 2005; RÉGIS E SILVA, 2011). As HQ são um meio de comunicação que utiliza tanto a imagem quanto o texto para transmitir uma determinada informação, ou servir-se apenas como um meio de entretenimento.

A revista de HQ de caráter narrativo teve como enfoque, os principais acontecimentos que influenciaram a construção da TP, fazendo a menção de contextos históricos de alguns fatos e personalidades que se tornaram conhecidos através de suas realizações e feitos ao longo milhares de anos. Adicionalmente, é importante salientar que a produção de HQ a partir de conteúdos de química tem se tornado uma estratégia potencial para a alfabetização científica, pois através destes os alunos poderão popularizar os conhecimentos científicos adquiridos e despertar o interesse pela leitura.

As HQ tem grande circulação entre jovens, e como forma atrativa, as revistas de HQ podem ser convertidas em recurso didático para a educação em química abordando assuntos específicos e despertando no aluno uma motivação maior para seus estudos. Diante do exposto, este trabalho propõe a confecção de uma revista de HQ embasados nos desenhos mangá no intuito de descrever de forma narrativa a história das ciências que contribuíram para a formação da TP.

METODOLOGIA

Para a confecção da HQ foi necessário realizar um estudo bibliográfico em diversas fontes de pesquisa, no intuito de efetuar a composição da história de caráter narrativo, compondo os assuntos a serem abordados. Posteriormente, elaborou-se um roteiro para compor a HQ com assuntos a respeito dos principais fatos que contribuíram para a obtenção da TP. Após a construção da narração criou-se um personagem específico para narrar a história, para isso foram necessário a utilização de folha A4, lápis para desenhar e pincel permanente de 1.0mm e 2.0mm para o contorno. Após todos os desenhos serem contornados, os mesmos foram digitalizados e através do programa Corel Draw X6 foi efetuada a coloração dos desenhos e a disposição dos quadrinhos e digitação das falas em balões. Por fim, a diagramação foi realizada e encaminhada para impressão na gráfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revista de História em Quadrinhos tem por título “Tabela Periódica, uma viagem ao Passado, um Presente para o Futuro” a qual é composta por 16 páginas, sendo que este material resultou na produção inicial de 100 cópias.

Para a concretização desta revista o personagem escolhido foi criado especialmente para a narração desta história. O personagem embasado no desenho mangá tem por nome Berilo Carbonácio, e foi baseado nos elementos químicos existentes na TP (Berílio e Carbono).

A característica do desenho mangá foi priorizada por ter grande circulação em todas as classes e principalmente pelo público jovem, com o intuito de tornar a revista atrativa, chamando dessa forma a atenção do público leitor.

Para a construção da capa inicialmente pensou-se em algo que envolvesse o título proposto na revista, com isso o personagem principal está de certa maneira quebrando as fronteiras do futuro e do passado em busca do aprofundamento do conhecimento da história que deu origem a TP.

No primeiro quadrinho o personagem principal faz uma breve apresentação a seu respeito, com aspectos de um jovem carismático e alegre.

Já no segundo quadro desta mesma página a imagem dá uma ideia a respeito do que será enfocado, com a inserção de um jaleco, indicando aspectos envolvendo ciência, onde por meio da fala cria uma expectativa do enredo da história.

No terceiro quadrinho, foi feito um desenho como indicativo de se voltar ao passado por meio de uma viagem. E com todos os aparatos necessários o personagem Berilo convida de forma cativante a todos para encarar com ele esta incrível viagem.

Logo em seguida se dá uma maior ênfase no que virá e um indicativo por meio da escrita no quadro acima “ALQUIMIA”. Através de tal fala pode-se verificar que a história da TP teve

início propriamente dito nos tempos da alquimia, sendo destacada na parte ilustrativa a imagem de livros em uma estante presente em um laboratório. O primeiro quadrinho da página três da revista mostra a figura de um alquimista, após foi inserido imagens de alguns elementos químicos, para continuidade e complementação da fala.

Na quarta e quinta página foi abordado de modo humorístico um fato pouco conhecido, relatando um acontecimento verídico e bem fora do comum a partir da descoberta do elemento fósforo. A figura desenhada de Henning Brand em uma moldura foi colocada de forma a apresenta-lo.

Após procurou-se mostrar e dar prosseguimento destacando a descoberta de outro elemento químico. A descoberta do oxigênio que foi realizada por Joseph Priestley, e reproduzida por Antoine Laurent Lavoisier o qual em meio sua reprodução permitiu que teorias fossem relatadas, formulando outros conceitos e dando seguimento nesta ciência.

Na página 7 foi colocado todo um contexto de forma resumida sobre o assunto da nova nomenclatura estabelecida por Lavoisier e a teoria atômica de Dalton. Após, a figura de Berzelius se faz presente com fisionomia mais jovial, o qual está segurando uma vidraria muito utilizada em reações químicas, representando seu feito de fabricação de equipamentos de laboratório para medir de forma precisa os pesos atômicos dos elementos químicos. O quarto quadrinho foi ilustrado com a figura do globo terrestre, onde ao centro se encontra utensílios utilizados em laboratórios, e a representação da reunião dos químicos do mundo inteiro no congresso realizado na Alemanha.

Na página 9, os cientistas mencionados estão sendo representadas por caricaturas e também por uma ilustração de modo esquemático de suas propostas de organização dos elementos químicos.

Na página 10 no primeiro quadrinho houve uma relação das notas musicais com o teclado de um piano, fazendo uma comparação das oitavas da escala musical com os elementos químicos. Já o segundo quadrinho apresenta a imagem ilustrativa de Mendeleiev e Meyer. No quadrinho seguinte Mendeleiev é posicionado segurando um livro e realizando sua leitura, fazendo a menção e representação de um homem estudioso e ansioso por novas descobertas. No último quadro que compõe esta página o personagem principal Berilo pula de alegria com um sinal de vitória pela obtenção de um método de classificação e organização dos elementos químicos.

A página 11 da revista foi descrita a respeito de como Mendeleiev realizou seu trabalho de organização dos elementos, tendo um jogo bem eclético de imagens para chamar a atenção, com representação de cartas, espaços que foram deixados na TP e previsões de massas atômicas, transmitindo por meio de tais ilustrações a representação de alegria pelo sucesso obtido por Mendeleiev. O próximo quadro tem um desenho representativo com setas para a indicação da ordem de crescimento do número atômico na TP, complementando de forma visual o texto inserido no quadro.

Para finalização da história nada melhor que o resultado final da TP nos dias atuais, contendo todos os elementos até então existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste estudo pautou-se em caracterizar a HQ como recurso de ensino na disciplina de química, reconhecendo o benefício deste recurso para o ensino.

A produção de HQ a partir de conteúdos de química tem se tornado uma estratégia potencial para a alfabetização científica, pois através destes os alunos poderão popularizar os conhecimentos científicos adquiridos e despertar o interesse pela leitura.

Por fim, trabalhar este material em sala de aula, pode estimular o aluno a explorar a leitura, a escrita e a pesquisas. Exercitando a criatividade e sua visão crítico-reflexiva, porém de forma prazerosa e divertida.

REFERÊNCIAS

BIANCONI, M.L.; CARUSO, F. Apresentação educação não formal. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, v.57, n.4, p.1, Out./Dez. 2005.

RÉGIS, A.M.F.; SILVA, U.R. As mulheres do mangá. In: XI Congresso de iniciação cientifica e amostra científica. Pelotas. 2011. Anais eletrônicos.

Palavras-chave: Novas metodologias; HQs; Mangá; Tabela Periódica.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE: O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR

DAYSE GRASSI BERNARDON - UTFPR

SHIDERLENE VIEIRA DE ALMEIDA - UTFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Sabemos que a inserção de disciplinas na área da educação inclusiva nos cursos de licenciatura é algo recente que representa um avanço, contudo, ainda temos muito que aprender e refletir sobre o processo de inclusão no âmbito de sala de aula. Nos cursos de licenciatura, atualmente, temos disciplinas que perpassam conteúdos acerca das dificuldades de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas. Diante dessa realidade, nos perguntamos: a inserção de disciplinas específicas e os conteúdos trabalhados são suficientes para engendrar um trabalho efetivo na perspectiva da educação inclusiva? Pensando nessas questões e entendendo que a formação de professores é um processo inconcluso e dinâmico, isto é, que requer continuidade e atualização pedagógica constante, conforme destacam Benincá (2002), Arnoni (2007), Costa-Hübes (2008), Gedoz (2011) e Swiderski (2011), o projeto de extensão Inclusão e Diversidade: o lúdico no contexto escolar, busca, por meio de uma pesquisa colaborativa, juntamente com discentes do curso de licenciatura em Química e discentes do curso de Formação Docente (Ensino Médio), trabalhar teoricamente e na prática, com atividades lúdicas específicas para alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos surdos.

Objetivos

Objetivo Geral

Promover estudos e discussões com os alunos da licenciatura e com os alunos de Formação Docente (Ensino Médio), em torno da Inclusão e Diversidade no âmbito escolar, por meio de oficinas, com intuito de construir conhecimentos nas áreas de dificuldades de aprendizagem e surdez, bem como, elaborar materiais lúdicos para o atendimento de alunos inclusos em tais áreas.

Objetivos específicos

- Oportunizar aos alunos da licenciatura e aos alunos do curso de Formação Docentes (Ensino Médio) estudos teóricos e discussões em torno das Dificuldades de Aprendizagem e na área da Surdez, a fim de que possam construir saberes para o atendimento de alunos inclusos no ensino regular;
- Promover oficinas, com o objetivo de, a partir dos saberes compartilhados e construídos, confeccionar materiais lúdicos que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem e na área da surdez, a fim de propiciar o aprendizado em diferentes áreas dos saberes.

Metodologia

Metodologicamente, o projeto foi desenvolvido, num primeiro momento, com os alunos do curso de licenciatura que foram orientados por quatro docentes da UTFPR, a fim de que pudessem se apropriar da temática proposta neste projeto. Para isso, foram realizados encontros

teóricos para discussão acerca do tema proposto para estudo. Posteriormente, orientados pelos docentes, os alunos da licenciatura em química produziram materiais de cunho teórico e prático para a realização das oficinas com os alunos do curso de Formação Docente (Ensino Médio). Ao final de cada módulo do projeto, os alunos participantes responderam um questionário que objetivou verificar se os jogos trabalhados naquela etapa, se demostraram relevantes para o trabalho pedagógico.

Fundamentação Teórica

Atualmente, um dos grandes desafios para o ambiente escolar é a inclusão de alunos com necessidades específicas e saber trabalhar com tal realidade em sala de aula. O princípio fundamental da escola inclusiva se pauta em "que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (CARVALHO,1997, p. 59). Tal processo, não implica simplesmente na transferência de alunos de um ensino especial para um ensino regular e de um professor especializado para trabalhar com os alunos, mas sim, em uma reorganização da escola a fim de atender as necessidades específicas dos discentes.

Conforme Souza et al. (2013), o jogo e a brincadeira viabilizam tanto o prazer do ato de brincar como o aprimoramento de capacidades intelectuais dos alunos em diversas áreas, tais como na afetividade, conhecimento, socialização, interação e inserção social, empregando o lúdico no contexto escolar como um instrumento de ensino.

As relações afetivas, sociais e cognitivas, consequentes de interações lúdicas, oportunizam o amadurecimento emocional, especialmente nos jogos grupais, a interação acontece de maneira mais fácil, pois é estimulada pela necessidade que os elementos de grupo têm de alcançar determinadas metas (CUNHA, 2005, p. 13).

Nesse sentido, o jogo é trazido para o nosso projeto de inclusão, com o intuito de trabalhar de forma lúdica, conteúdos do ensino fundamental, nas séries iniciais.

Voltando-nos para a área da surdez, Quadros (1997; 2004) aborda sobre a questão da língua portuguesa e sua aquisição pelos surdos, considerando que a língua portuguesa é tida como uma segunda língua, sendo adquirida pelos surdos de forma diferenciada do que os ouvintes. Nesse sentido, o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula necessita respeitar as diferenças linguística de ambas línguas (língua de sinais e língua portuguesa escrita) a fim de proporcionar ao aluno surdo, o aprendizado a língua portuguesa. Diante disso, "há necessidade de "revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos" (QUADROS, 2005, p. 29), de forma que a língua portuguesa e seu aprendizado seja algo significativo para os surdos (GRASSI e PEREIRA, 2009).

Ainda, para maior aprofundamento teórico em nosso projeto, nos pautamos em Carvalho (2005), Gesser (2009), Grassi, Zanoni e Valentin (2011); Grassi (2010), Stainback (1999), Stobaus e Mosquera (2003), Felipe (2001), Cordeiro et al. (2015).

Compreendemos que a proposta do projeto de extensão possibilita aproximar o aluno em formação de nível superior com os futuros professores dos anos iniciais, na medida em que irão compartilhar do saber científico presente na universidade, de modo a ampliar tal conhecimento, concretizando assim, um elo entre a universidade e a comunidade externa.

Resultados e Discussões

Considerando os resultados até então obtidos no projeto, ressaltamos o impacto que esta ação de extensão tem não só no sentido de colaborar com a formação do aluno de licenciatura, bem como com a dos alunos do curso de Formação Docente, sem contar nos alunos do ensino fundamental com necessidades específicas que, de alguma forma, poderão se beneficiar dos conhecimentos construídos pelos profissionais a partir dessa vivência.

Os resultados demostraram que as ações realizadas pelo projeto contribuíram com a formação dos futuros docentes, oportunizando conhecimentos teóricos e práticos acerca da inclusão e alunos com necessidades específicas. Os objetivos foram alcançados, à medida que, por meio de estudos, discussões e elaboração de materiais lúdicos, os futuros professores possam utilizar esses recursos em sala de aula.

Com isso, entendemos que houve a interação entre futuros professores, em nível universitário e em nível médio, cumprindo, assim, um papel importante das ações de extensão que preconiza a inter-relação entre universidade e comunidade externa.

Referências

CARVALHO. Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos no “is”. Porto Alegre. Mediação, 2005.

CORDEIRO. Mara Lucia; FARIAS, Antonio Carlos; MARTINS, Leandra; COSTA, Maria Tereza; ALMEIDA, Shiderlene Vieira. Brincar para aprender: a neurociência e a psicopedagogia no processo de aprendizagem. Curitiba: Associação Hospitalar de Proteção à Infância Dr. Raul Carneiro, 2015.

CUNHA, N. H. S. Brinquedos, desafios e descobertas. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, MEC, SEESP, 2001.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2009.

GRASSI, Dayse; PEREIRA, Maria Ceres. Bilinguismo para surdos: um contexto atípico. XIX Seminário CELLIP. Unioeste, Cascavel, 2009.

GRASSI, Dayse; ZANONI, Graziely Grassi; VALENTIN, Silvana Mendonça Lopes. Língua Brasileira de Sinais: aspectos linguísticos e culturais. Revista Trama. Vol. 7. N.14. 2º. Sem./2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/5786/4980

QUADROS, Ronice M. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

_____, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir (Autor). Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

SOUZA, C. D. S.; COSTA, A. B. A.; SANTOS, G. N. C. D. A importância do jogo enquanto recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem. 2013. Disponível em: http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R1700-1.pdf.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão – Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan. Educação especial: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2003.

Palavras-chave: Necessidades Específicas; Inclusão; Educação.

O PROFESSOR E O ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os principais aspectos ligados à docência e o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem e sala de aula. Faz uma breve reflexão sobre alguns temas relevantes, questões como desenvolvimento, maturação, aprendizagem e suas alterações, inclusão escolar e legislação. Mostra o papel do professor como importante ator neste processo. Por fim, apresenta algumas formas de tornar a aprendizagem significativa para todos os alunos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade, mas infelizmente até nossos dias vemos muitas formas de discriminação e desigualdades. A educação é um direito de todos, mas ainda luta-se pela inserção social, pela inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno.

Muitos obstáculos já foram reduzidos a fim de todos possam participar igualitariamente e plenamente da sociedade. As práticas inclusivas são um avanço, porém ao mesmo tempo nos conduzem a um paradoxo: nem sempre receber uma criança, adolescente ou adulto especial na escola garante realmente a sua inclusão, pois incluir vai muito além da adaptação desta pessoa no ambiente escolar. Incluir sugere medidas em todas as esferas escolares, desde a adaptação física e curricular, até a capacitação de pessoal para receber e ensinar esse aluno, garantindo-lhe um ensino de qualidade e o direito do exercício da cidadania.

A inclusão educacional aborda a questão do direito a educação comum a todas as pessoas, sempre que possível em escolas regulares, a fim de assegurar a todos os alunos um lugar na escola, que é espaço de aprendizagem, de interação, de cooperação. Mas esse direito passa obrigatoriamente pelas mãos dos docentes, que se submetem normalmente a uma rotina estressante visando conseguir que todos os alunos atinjam certo grau de aprendizagem num determinado semestre ou nível de ensino. E como fazer para assegurar essa aprendizagem a todos? E quando há alunos com deficiências incluídos em suas turmas? É possível ensinar a turma toda sem diferenciar o ensino para alguns, sem discriminar ou descartar as especificidades de cada aluno?

Evidentemente este é um tema complexo e polêmico, que mesmo não sendo uma questão recente, nos conduz sempre a uma reflexão principalmente quanto à formação docente e à prática educativa. Não se pretende exaurir o assunto, ou mesmo propor uma fórmula mágica para a resolução de todos os problemas, mas sim realizar uma reflexão embasada em uma revisão bibliográfica, sobre alguns aspetos importantes, visando melhor compreensão dos mesmos.

Sem dúvida alguma a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no ensino regular é um avanço na legislação brasileira, e uma conquista para tantos cidadãos que muitas vezes eram vistos de forma segregada. Contudo ao mesmo tempo, tal inclusão traz inúmeros desafios não somente para as escolas, na questão de adaptação curricular e do espaço educacional, mas também para todos os envolvidos na aprendizagem desses alunos, e principalmente para o docente que está em sala de aula.

Trabalhar com pessoas com algum tipo de deficiência de aprendizagem é sem dúvida um grande desafio para os docentes na atualidade. Todo professor deseja que seus alunos aprendam, atinjam os objetivos propostos, mas quando isso não ocorre é preciso avaliar o que aconteceu e estudar formas de favorecer a aprendizagem desses alunos.

Algumas posturas são imprescindíveis para que isso ocorra. É importante que o docente tenha uma atitude reflexiva sobre a questão do fracasso escolar, procurando soluções e alternativas para a solução dos problemas. Deve também aperfeiçoar-se buscando sempre uma formação continuada a fim de compreender o que como ocorre o conhecimento, o que pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, as diversas teorias que abordam o assunto, não se acomodando, mas buscando ser um professor-pesquisador, que provoque mudanças não somente na sua prática diária, mas na vida de inúmeras pessoas que sofrem até mesmo discriminações por apresentarem dificuldades em alguma área escolar e não terem um atendimento pedagógico adequado em sala de aula, pois é muito mais fácil rotular alguém do que tentar ajudá-lo a progredir.

Para conseguir um trabalho efetivo faz-se necessária também uma integração não somente com a equipe pedagógica da escola, na questão da estrutura curricular, física dos diversos ambientes e recursos multifuncionais, mas também da família e de outros profissionais, tais como psicólogos, médicos, etc., visando um atendimento educacional especializado.

Mas, de todos, caberá ao professor a maior responsabilidade nesse processo: aceitar, acolher, oferecer uma educação inclusiva, que conduza este aluno a aprendizagem significativa, visando sempre um ensino integrador.

REFERÊNCIAS:

BOSSA, Nádia. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artimed, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão: Revista da Educação Especial/destaque: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ ps. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP; 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.1, c.3, 19 dezembro de 1996. de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24 mar. 2016.

CENDALES, Lola. MARIÑO, Gérman. Educação não-formal e educação popular. Formação Pedagógica. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2011.

FONTANIN, Kátia A. de O. Introdução a Educação Especial. Curitiba (PR): Ed. SGEC/IEQ,

2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, nº. 50. jan./mar. 2006. p. 27-38.

GOROW, Frank F. O Jogo da Aprendizagem. Estratégias para professores. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1977.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LORENZATO, Sérgio. Para Aprender Matemática. 2. ed. rev. Coleção Formação de Professores. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 2011.

MAZINI, Elcie F. Salzano. O psicopedagogo na escola. São Paulo: Cortez, 2015.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z.Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?ANDE, v.1, n.5, p.57-61, 1982.

REICHEL, Harduin. Treinamento e Desenvolvimento. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANDROCK, John W. Psicologia Educacional. Porto Alegre: McGraw Hill, Artmed, AMGH Editora, 2010.

SANTOS, Júlio C. F. dos. Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos; NASCIMENTO, Luciana Monteiro. Educação Inclusiva. Indaial (SC): Ed. ASSELVI, 2013.

STARGIANI, Renan. 7 Verdades que você precisa saber sobre aprendizagem. Psicologia Explica. Postado em: 26/06/2013. Disponível em: http://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-aprendizagem-para-a-psicologia/. Acesso em: 18 jan. 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca, Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Docência.

O 'BEM-ESTAR' DE ESTUDANTES CONCLUINTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

CRISTINA COPINI - UFFS

BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC

DIANA PAULA PERIN - UFFS

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O 'Bem-estar' de estudantes concluintes da Educação Básica e a formação inicial de professores

Introdução

A valorização do magistério e dos diferentes níveis e modalidades de ensino a partir da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, passou a ser uma das atribuições conferidas à CAPES quando da promulgação da Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. Com isso, foram elaborados programas voltados à formação de professores, entre eles o Programa Residência Pedagógica (PRP) para aprimorar e qualificar a formação dos futuros professores. Por compreender que programas como esses são importantes para a formação de professores, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi contemplada como PIBID e PRP.

Em relação ao PRP, dos subprojetos participantes, um deles é realizado com orientadores e acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, do campus localizado no município de Realeza, no Paraná. Uma das atividades realizadas pelos acadêmicos participantes do PRP, está na análise reflexiva das situações vivenciadas por eles no ambiente escolar. E desse movimento, os residentes ponderam que nos encontramos em uma sociedade cada vez mais voltada para a produção e menos para a qualidade de vida, e que a educação se encontra cada vez mais desvalorizada. Diante disso, buscaram compreender o 'Bem-Estar' dos estudantes do colégio em que realizam as atividades.

O termo 'Bem-estar' segundo Novo (2005) pode ser compreendido a partir de três faces - a primeira, o Bem-estar Subjectivo, está relacionado com o lado emocional de cada indivíduo; o Bem-Estar Psicológico, diz respeito às relações sociais humanas, as percepções pessoais e interpessoais dos seres humanos e por fim o Bem-Estar Social, relacionado com o domínio público e social. Ainda para o autor, "Bem-estar Subjectivo representa fundamentalmente a vertente do bem-estar emocional, isto é, o equilíbrio favorável às emoções, aos sentimentos e afectos positivos sobre os negativos (NOVO, 2005, p. 186)''. Ou seja, o Bem-estar Subjetivo refere-se às experiências pessoais de cada indivíduo, sendo elas negativas ou positivas e pode ser usado como indicadores desse 'Bem-estar' a satisfação com a vida e a felicidade.

Nas últimas décadas, observamos um crescente movimento pelo 'Bem-estar', promoção da saúde e qualidade de vida em vários setores da sociedade (MURER; MASSOLA; VILARTA, 2008). Dessa forma as escolas por terem contato com diversos indivíduos é uma das ferramentas mais utilizadas para essa promoção e ainda de acordo com os autores, o 'Bem-estar' está sujeito a alterações, sendo influenciada por eventos cotidianos e problemas crônicos.

Assim, o objetivo deste trabalho é compreender que elementos interferem e influenciam o 'Bem-Estar' dos estudantes da rede pública de ensino, e como essa situação pode ser problematizado no contexto da formação de professores.

Aspectos Metodológicos

Neste trabalho, realizamos uma análise exploratória nas respostas obtidas a partir de um questionário elaborado junto a equipe pedagógica da escola, e aplicado pela professora preceptora. A análise documental do material foi realizada com base nas orientações teóricas e metodológicas da pesquisa quali-quantitativo, com considerações apresentadas por Lüdke e André (1986) e Flick (2009).

Na ocasião o instrumento foi disponibilizado aos estudantes do 3º ano do ensino médio dos três períodos e para o 4º AI (profissionalizante), do período matutino. Segundo informações obtidas no colégio o número de matrículas para as turmas participantes são: 3ºA tem 37 alunos e 4ºAI com 17, 3º B com 28 alunos e o 3º C com 16 alunos. Dos 90 matriculados, responderam o questionário 82 estudantes, e destes 75 foram validados e que representam o corpus desta investigação.

A seguir apresentamos os principais números obtidos, lembrando que a soma das respostas pode ser diferente dos 75 questionários, uma vez que na mesma questão os participantes podiam apresentar mais de uma ou nenhuma opção.

Análise e Discussão

A partir da análise das questões relacionadas com o 'Bem-estar' Social, os 58 participantes caracterizaram o colégio como um espaço limpo, 28 como tranquila, e 27 como barulhenta, mas também como possibilidade para desenvolver a criatividade.

A sala de aula, por sua vez, foi indicada por 46 estudantes como barulhentas, 32 caracterizaram ela como pequena e 27 registraram que a sala é abafada. E, quando perguntados sobre o que esses alunos acham das aulas, 41 alunos responderam que as aulas são fáceis e 37 disseram ser difíceis. Em relação aos motivos que tornam a aula difícil, observamos que 'comportamento dos colegas' foi a resposta de 25 participantes, a 'falta de domínio do conteúdo por parte dos professores' de 17, e 'falta de empenho e compromisso do estudante' também foi destacado como outra situação que torna a aula 'difícil'.

Partindo para as respostas analisadas referente ao 'Bem-estar' Psicológico, 58 participantes afirmaram que a vida pessoal não interfere no rendimento escolar, enquanto outros 17, dos turnos matutino e vespertino, afirmaram que a vida pessoal interfere em sua rotina escolar. Sobre isso, observamos que dos 15 estudantes do noturno, em que seis trabalham oito horas diárias, nenhum deles indicou que a o trabalho interfere na sua rotina escolar.

Ao serem questionados sobre a sua autoestima, 26 participantes indicaram estar inseguro e outros 26 seguros, no entanto 21 participantes não souberam responder como se sentiam em relação a essa pergunta. Sobre o suporte que o colégio oferece em uma possível situação de dificuldade, 27 alunos responderam que a instituição fornece o suporte necessário, 20 responderam que o colégio se importa pouco com as situações adversas e 15 que a instituição não se importa.

Quando perguntados sobre seu rendimento escolar, 55 alunos dizem que às vezes sentem-se satisfeitos com seu rendimento, enquanto apenas 03 não estão satisfeitos. No entanto, quando questionado a respeito da concentração para os estudantes, 62 alunos responderam que nem sempre se sentem concentrados, 06 alunos responderam sim e outros 06 disseram que não consideram estudantes concentrados. Esses dados nos permitem diagnosticar que a escola deve ser vista como espaço para promoção e problematização do 'Bem-estar'.

E em relatório divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com os dados do PISA de 2015, é notória a preocupação com a garantia de felicidade

e bem estar dos alunos, bem como que a escola não é apenas o lugar para se adquirir habilidades acadêmica, ela é também espaço para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. E com isso, defende que o 'bem estar' dos estudantes pode e precisa acompanhar o desempenho escolar, ainda que este não seja o caso observado no Brasil, já que dos 57 países os estudantes brasileiros são os que mais relataram níveis altos de ansiedade com as provas, avaliações ou exames escolares.

De acordo com Villatorre (2016) compete à escola oferecer condições de desenvolvimento intelectual aos cidadãos, pois é nesse espaço que a prática da justiça e da caridade deve ocorrer, para além da solidariedade e do assistencialismo, efetivando o processo de aprendizagem dos alunos. Ainda de acordo com a autora, nas escolas, os saberes, os processos e as metodologias, bem como as questões técnicas e sociais devem ser contemplados e discutidos na organização dos projetos e atividades desenvolvidas no coletivo.

Diante dos fatos mencionados, pode-se concluir que os estudantes consideram o espaço escolar um ambiente com condições básicas e adequadas que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Nota-se que a partir da análise feita é possível identificar como esses estudantes sentem a respeito de si mesmo quando perguntados sobre sua concentração e compromisso diante das suas responsabilidades escolares.

Assim, é fundamental que possamos reconhecer enquanto futuros docentes e levando em consideração que a formação inicial tem como um dos objetivos nos aproximar do ambiente e realidade escolar, a necessidade de buscar alternativas que melhorem nosso desempenho como professores auxiliando no processo da promoção de 'Bem-estar' e de harmonização com o colégio.

Palavras-chaves: Programa Residência Pedagógica; Qualidade de vida dos estudantes; desenvolvimento intelectual; ensino-aprendizagem; Formação de professores

Referências Bibliográficas

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.

LUDKE, M.; André, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MURER, E; MASSOLA, R.M.; VILARTA, R. Qualidade de vida e sua importância no ambiente escolar. In: VILARTA, R.; BOCCALETTO E. M.A. (Org.) **Atividade física e QV na escola**: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em educação física. Campinas-SP: IPES, 2008.

NOVO, R. Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica**, v. 20, p. 183-203, 2005.

OECD. **PISA 2015 Results** (Volume III). Pisa, [s.l.], p.3-28, 19 abr. 2017.

VILLATORRE, A. M. **A organização escolar:** como o aluno interpreta? Paraná: Governo do Paraná, 2016.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica; Qualidade de vida dos estudantes; desenvolvimento intelectual; ensino-aprendizagem; Formação de professores

PIBID E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: OFICINAS TEMÁTICAS COMO FERRAMENTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM PARA A DIVERSIDADE

OKÇANA BATTINI - UNOPAR

BERNADETE DE LOURDES STREISKY STRANG - UNOPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PIBID e Formação inicial de professores: Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade

Tema

A Universidade Norte do Paraná – UNOPAR por meio do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, desenvolve o projeto "Formação docente, letramento e diversidade" como uma das atividades do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Universidade, com os alunos de licenciatura de Educação Física e Pedagogia. O projeto "Formação docente, letramento e diversidade" consta com três núcleos/subprojeto: Núcleo 1 " Letramentos e Diversidades no contexto escolar"; Núcleo 2 "Brincando, Contando e Resolvendo Problemas" e o Núcleo 3: "Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade".

Problema

A Universidade, por meio do PIBID possibilita experiências ao futuro professor, de modo que construa conhecimentos relacionados à prática em sala de aula, valorizando a regência, bem como o processo de reflexão da prática, antes, durante e depois da ação, com o intuito de configurar ambientes propícios para aprendizagem da docência na Educação Básica, em diferentes modalidades de ensino. O núcleo/subprojeto "Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade" está estruturado pela BNCC (2018), tendo como eixos transversal e integrador Educação das relações étnico-raciais e pluralidade cultural, oriunda da Lei Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira.

Objetivo Geral

O projeto "Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade" parte da necessidade do espaço escolar e seus atores compreenderem, por meio da Base Nacional Curricular Comum, a necessidade da construção de uma consciência multicultural.

Objetivos Específicos

Buscar o entendimento, compreensão, valorização e respeito a diversidade cultural, identidades, manifestações, trocas e colaborações culturais existentes em nossa sociedade, principalmente no espaço escolar. Sabemos que esses elementos são essenciais para a superação do preconceito e discriminação existente nos espaços sociais, oriundos do pensamento etnocêntrico.

Metodologia

O projeto "Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade" busca trabalhar, tendo como um dos seus objetivos aprimorar o processo de formação inicial dos licenciados participantes de maneira que sejam capazes de melhorar a sua formação didático-pedagógica e possam contribuir para a qualidade do processo de ensino-

aprendizagem dos alunos da Educação Básica das escolas públicas da região de Londrina, além de preparar os licenciados para a prática do trabalho interdisciplinar. Para que isto aconteça, de um modo geral, as seguintes ações são previstas:

1) Levantamento de Dados Iniciais nas Escolas Selecionadas

Levantamento dos dados sócio-econômicos e escolares referentes aos alunos do Ensino Fundamental II e Médio das escolas escolhidas, tais como: desempenho escolar, idade dos alunos nas suas respectivas salas de aula, variável de verificação do índice de alunos que se apresentam em atraso nos seus estudos e as condições oferecidas pela escola (como acesso à Internet, biblioteca, recursos audiovisuais, laboratório de informática, etc.).

Aplicação de questionário para identificação do perfil dos professores em atuação na escola para identificar como tem sido realizado o trabalho com o tema Educação das relações étnico-raciais e pluralidade cultural. Essa atividade dará aos alunos pibdianos um conhecimento mais próximo da realidade escolar, bem como da forma como os professores trabalham em sala de aula. A pesquisa fornecerá dados que subsidiarão o planejamento da equipe sobre o trabalho com os temas transversais.

2) Grupos de Estudos

Formação de um grupo de estudos e seminários temáticos composto pelos coordenadores do projeto, professores supervisores e alunos pibidianos, para promover discussões de cunho teórico metodológico sobre a BNCC, além do tema interdisciplinar Educação das relações étnico-raciais e pluralidade cultural. Importante salientar que essas discussões acontecem concomitantemente ao planejamento das atividades de ensino a serem realizadas nas escolas e tem como objetivo fundamentá-las e subsidiá-las.

Inicialmente os debates serão sobre o planejamento do plano de ensino e no decorrer da aplicação do projeto os encontros serão de momentos de reflexão sobre o andamento das atividades pedagógicas.

3) Atividades no espaço escolar

Identificar nos materiais didáticos (livros didáticos do PNLD, pára-didáticos e outras publicações) que abordem o trabalho sobre a diversidade. Essa ação é essencial pois permitirá ao licenciando conhecer os materiais disponíveis que subsidiam o trabalho do professor, além de possibilitar a reflexão sobre a qualidade desse material, dentro de uma leitura de valorização para a diversidade.

Auxiliado pelo professor supervisor o aluno pibidiano deverá desenvolver recursos didáticos a serem aplicados na sala de aula, utilizando materiais trazidos pelos próprios alunos: relatos de memórias, fotografias, musicas, filmes, narrativas ou outros objetos que possibilitem o reconhecimento e reflexão a composição étnica e cultural presente no seus dia a dia. Essa ação possibilitará compreensão do cenário social em que o aluno vive como uma construção humana, possibilitando a reflexão, por parte do mesmo, que são sujeitos da história e dos processos sociais, ponto central para o exercício da cidadania.

Fundamentação Teórica/Discussão dos dados

O projeto “Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade” fundamenta-se nas 10 Competências Gerais da BNCC (2018). Nesse sentido, as oficinas levarão em consideração a idade/série dos alunos e terão como eixo a Competência nº 3 “ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, sendo seus principais pontos: Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais; Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; Investigação e identidade cultural: Identificação e discussão do significado de eventos e manifestações culturais e da influência da cultura na formação de grupos e identidades; Consciência multicultural: Senso de identidade

individual e cultural. Curiosidade, abertura e acolhimento a diferentes culturas e visões de mundo.

Segundo Silva, Battini e França (2015) é frente a essas questões que buscamos romper e promover a diversidade em nossas escolas a fim de promover o diálogo, o respeito, a convivência e a importância do reconhecimento das multiplicidades de culturas existente no âmbito social.

Portanto, as discussões e ações devem focar na necessidade de combater os preconceitos e discriminações que atingem o universo dos agentes da escola. Sabemos que, na maioria das vezes, essas ações são esvaziadas nas reformas curriculares. Sabemos também, que é essencial uma formação e ação do professor para possibilitar a desconstrução de discursos antidemocráticos, disseminados por ideias estereotipadas e preconceituosas acerca das questões relativas a diversidade. (SILVA, BATTINI e FRANÇA, 2015)

Devemos ter claro que a diversidade pode significar multiplicidade e diferença. No entanto, não basta reconhecer a diferença por si só e dizer que somos tolerantes, mas, ao invés disso, devemos questionar os valores homogêneos que desclassificam e, ao mesmo tempo, excluem o diferente. Por isso, nossa ação não pode se resumir em apenas em "tolerar". É preciso ir além, compreendendo como as desigualdades são constituídas no bojo da sociedade, possibilitando a identificação das relações de poder, já que a diversidade cultural, segundo Silva (2000) é um processo caracterizado pelas relações e disputas de poder estabelecidas pela sociedade.

Sendo assim, tais conceitos, ao serem trabalhados em sala de aula, devem estar voltados para a valorização das visões plurais e das identidades dos diversos sujeitos que convivem no ambiente escolar, promovendo a desconstrução de estereótipos e rótulos que foram impostos, ao longo do tempo, a determinados grupos da sociedade. (SILVA, BATTINI e FRANÇA, 2015)

Resultados

O núcleo/subprojeto "Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade" está em desenvolvimento. Mas podemos perceber que o mesmo tem se consolidado como uma ferramenta importante para o processo de formação inicial dos acadêmicos de Educação Física e Pedagogia da Unopar. Os alunos passam a vivenciar o espaço da escola, para além dos "muros" da Universidade e conseguem compreender as especificidades do ato de ensinar, produzindo novos significados em seu processo de formação. Importante salientar que os alunos compreendem a necessidade da utilização de metodologias que visem engajar os alunos no processo de ensino aprendizagem. Os próprios alunos apontam que o conhecimento sobre o espaço escolar e sobre a questão da docência vai sendo construído e reconstruído ao mesmo tempo, pois passam a compreender que a docência é cheia de desafios e questionamentos, sendo que nesse contexto, os pibidianos tema a possibilidade de aprimorar os saberes necessários para o exercício da docência.

Referências:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12/07/2018.

SILVA, Fábio Luiz da; BATTINI, Okçana; FRANÇA, Cyntia Simioni. O QUE É SER HOMEM? O QUE É SER MULHER? O OLHAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO. Trilhas Pedagógicas, v. 5, n. 5, ago. 2015, p. 9-23

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

Palavras-chave: PIBID; Diversidade; Formação Inicial de Professores

PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE QUÍMICA

SANDRA MORAIS RIBEIRO DOS SANTOS - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), que versa sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade, cada vez mais as escolas têm recebido crianças, jovens e adultos com as mais diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem, muitas destas, leves e moderadas, que oportunizam receberem uma educação em salas de aula regulares em escolas públicas ou particulares, desde que observadas suas potencialidades e limitações. Tal ambiente escolar, no entanto, desafia os professores a repensar suas práticas a fim de favorecer um ensino mais inclusivo e integral a todos os alunos indistintamente. Neste trabalho foram aplicadas metodologias de ensino com o objetivo de verificar a melhora da aprendizagem em Química de alunos do primeiro ano do Ensino Médio numa escola estadual do Paraná. Para isso, a técnica escolhida foi a gamificação, com aplicação de um jogo elaborado a partir da abordagem CTS: "Caça ao Tesouro Químico", visando tornar o ensino mais significativo para os alunos. O jogo foi aplicado presencialmente na escola, utilizando-se textos orientadores e desafios que realizaram em equipes. Os métodos de avaliação utilizados foram questionários diagnósticos para verificar o desenvolvimento de todos os alunos indistintamente, e as rubricas no caso dos alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem. Observou-se, após a aplicação da metodologia, houve um acréscimo geral no entendimento da Química no dia a dia pelos alunos. No geral, mostraram-se mais interessados e com uma melhor compreensão do assunto do que antes da aplicação das metodologias. O método mostrou-se eficaz para aplicação em sala de aula, atingindo o objetivo inicial de melhora da aprendizagem dos estudantes indistintamente, favorecendo conjuntamente a aprendizagem colaborativa e a integração da turma. Em vista do exposto, entende-se que o professor de Química precisa buscar formas de tornar o ensino mais significativo para seus alunos, através de ferramentas que conduzam a uma real integração e inclusão em sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos indistintamente, não tendo receio de repensar e rever sua práxis, mas tendo como objetivo maior o aluno e seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS:

ACS Green Chemistry Institute. Chapter Activity: Scavenger Hunt. Middlecamp, Catherine, ed. Chemistry in Context: Applying Chemistry to Society. 8. ed. New York: McGraw Hill, 2014. Disponível em: https://www.acs.org/content/dam/acsorg/greenchemistry/education/scavenger-hunt.pdf?_ga=2.122887816.287756096.1526788068-295010833.1526788068. Acesso em: out. 2017.

ANJOS, Felipe O.; MAGER, Bárbara R. G.; FERRARO, Concetta S., et al. A história da Ciência Forense: Construção de uma Linha do Tempo a partir de uma Caça ao Tesouro. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE ENSINO DE QUÍMICA (EDEQ), 33, 2013, Ijuí (RS). Anais eletrônicos. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), 2013. Disponível em:

https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2826. Acesso em: 29 out. 2017.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. Princípios de Química: Questionando a vida moderna e o meio ambiente. 5. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2012.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Educacional psychology: a cognitive view. 2 ed. Nova York: Holt Rinechartand Winston, 1978.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Fundamentação Filosófica. Brasília (DF): Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf. Acesso em: out. 1017.

BRASIL. MEC. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Fundamentação Filosófica. Brasília (DF): Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf. Acesso em: out. 1017.

_____. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2. ed. Brasília, set. 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação – MEC/SEESP, Brasília, DF,2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: Coordenadoria Nacionais para Integração da Pessoa Portadora e Deficiência – Corde. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12658-projeto-escola-viva . Acesso em: 15 set. 2017.

COSTA, Raquel C. P. Caça ao Tesouro e Pesquisa na Web. Uma atividade em ensino de Química para o 9º ano. 2006. 178 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação Multimídia, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2015.

CUNHA, Márcia B. da. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. Revista Química Nova na Escola, v. 34, p. 92-98, maio 2012.

FERNANDES, Maria L. M. O Ensino de Química e o Cotidiano. Metodologia no Ensino de Química e Biologia. Curitiba: Ed. IBPEX, 2007.

FIALHO, Neusa N. Jogos no Ensino de Química. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GUIMARÃES, Cleidson C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e descaminhos rumo à Aprendizagem Significativa. Revista Química Nova na Escola, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, José C., CUENCA, Martha E. A Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel e a (Re)Significação de Conceitos Químicos. In: Encontro Nacional do Ensino de Química (ENEQ),18, 2016, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis (SC), 25 a 28 julho de 2016.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: PFDC, 2003. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 17 out. 2017.

RIENDL, Pamela A., HAWORTH, Daniel T. Chemistry and Special Education. Journal Chemical Education, v.72, n, 11, p. 983-986, nov. 1995.

ROCHA, Joselayne; VASCONCELOS, Tatiana. Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), 18, 2016, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis (SC), 25 a 28 jul 2016.

SANTANA, Eliana M. de; REZENDE, Daisy de B. A influência de jogos e atividades lúdicas no ensino e aprendizagem de química. Revista Brasileira de Educação em Ciências. 2008.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a Educação, Tradução de Válério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOMAURO, Beatriz. Turma heterogênea: cada um é um. E agora? Revista Nova Escola Online, 2012. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1954/turma-heterogenea-cada-um-e-um-e-agora. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTOS, Wilson L. P. dos; MOL, Gerson de S.; SILVA, Roberto Ribeiro; et. Al. Química e Sociedade: ensinando química pela construção contextualizada dos conceitos químicos. In: ZANON, Lenir Basso (Org.); MALDANER, Otávio Aloisio (Org). Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil. Coleção em Educação em Química. Ijuí: Ed. Ijuí, 2012.

SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa. O Lúdico em Química: Jogos e Atividades Aplicados ao ensino de Química. São Carlos (SP), 2012, 203 f. Tese (Doutorado em Química), Programa de Pós Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEELE, Marcee. Teaching Science to Students with Learning Differences. NSTA Web News Digest. The Science Teacher: Feature. National Science Teachers Association, 03 jan. 2007. Disponível em: http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=53487. Acesso em: 21 out. 2017.

WARTHA, Edson J.; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química na Escola, v. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013. Disponível em: http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf . Acesso em: maio 2018.

_____. Instrumentação para ensino de Química II. São Cristóvão (Pernambuco): Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

_____ ; SILVA, Erivanildo Lopes da; BEJARANO, Nelson Rui Ribas. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química na Escola, v. 35, n. 2, p. 84-91, maio 2013. Disponível em: http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/04-CCD-151-12.pdf. Acesso em: 19/05/2018.

Palavras-chave: Química. Inclusão. Gamificação.

PRODUÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO MODERNO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE METABOLISMO ENERGÉTICO NO ENSINO MÉDIO

JOCELANDIA SENA SILVA - UFPR

MARIANA DA ROCHA PIEMONTE - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O metabolismo energético é um conteúdo essencial para a compreensão de processos vitais e biotecnológicos, mas por apresentar conceitos abstratos, que exigem à compreensão e a correlação de conceitos biológicos, químicos e físicos pouco contextualizados a realidade dos educandos, acaba se tornando tedioso e pouco atrativo aos estudantes (SÁ et al., 2015).
Para tornar o ensino de metabolismo energético mais dinâmico e atraente, diversas estratégias vêm sendo descritas e empregadas, dentre elas encontram-se os jogos didáticos. Os jogos didáticos são recursos comumente utilizados para diversificar metodologias e enriquecer a aula expositiva, motivando a interação e o interesse dos estudantes pelo conteúdo e favorecendo a construção do conhecimento. No contexto do ensino de Biologia, os jogos têm sido amplamente discutidos e aplicados, uma vez que, sua utilização pode contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, estimular a socialização, a criatividade e o acesso ao conhecimento científico de forma mais dinâmica (OLIVEIRA et al., 2016).

OBJETIVO

Desenvolver um jogo de tabuleiro moderno como proposta de recurso didático para o ensino e a aprendizagem de conceitos de metabolismo energético por alunos e alunas do ensino médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Biologia, assim como as demais áreas das Ciências Naturais, vem sendo alvo de diversas críticas principalmente no que se refere ao fato de que, muitas vezes, pratica-se um ensino abstrato e vazio de significado que acaba por privilegiar a memorização de nomes, regras e leis. Este modelo de ensino descontextualizado, com foco apenas no conteúdo, tem-se tornado insuficiente na construção de um conhecimento significativo que permita a interação do indivíduo de forma crítica com um mundo social (MERÇON, 2015; MUNIZ et al., 2012).
A demanda por um modelo de ensino que busque a superação de modelos tradicionais tem sido uma prática vigente nas pesquisas sobre educação. Nos trabalhos a respeito do ensino de ciências, é possível encontrar diversos argumentos favoráveis sobre a utilização de metodologias capazes de aproximar o conhecimento científico do cotidiano e das experiências vivenciadas pelos educandos, contextualizando os conteúdos com as questões sócio-científicas (SENA; ROCHA, 2014).
De acordo com Muniz et al. (2012), na educação científica, a contextualização e o estímulo às atividades em grupo podem facilitar a aprendizagem de conteúdos abstratos e de difícil assimilação, que demandam a mobilização de conceitos de mais de uma área do conhecimento

e são exigentes em relação à cognição dos educandos, como é o caso do metabolismo energético.

O metabolismo energético é tido como um dos mais importantes assuntos na Biologia, na medida em que diz respeito a processos químicos essenciais na manutenção e funcionamento de um organismo vivo. Além do fato de que, noções sobre metabolismo energético são indispensáveis para a compreensão de processos biotecnológicos presentes no cotidiano dos estudantes, como os fenômenos de transformação de energia envolvidos na produção de alimentos, na produção de energia limpa, na conservação da natureza e minimização de impactos ambientais, entre outros (SÁ et al., 2015).

Contudo, esse conteúdo é tido como um dos mais difíceis para a compreensão dos estudantes, uma vez que apresenta conceitos complexos, que englobam um grande número de reações químicas e moléculas. Para facilitar a compreensão de conteúdos abstratos, de difícil assimilação e pouco contextualizados como os encontrados dentro do metabolismo energético, diversos estudos vêm sendo realizados com o intuito de produzir, aplicar e investigar recursos didáticos capazes de auxiliar na prática pedagógica e nos processos de ensino-aprendizagem.

Dentre esses recursos, encontram-se os jogos didáticos. Os jogos são atividades lúdicas capazes de atrair os estudantes, rompendo o padrão estático de uma aula expositiva, possibilitando a integração e a troca de conhecimentos entre os educandos, bem como entre esses e o professor. São ferramentas que, através de seus múltiplos recursos, tornam os temas mais acessíveis e atrativos, despertando a vontade de aprender e estudar (MESTANZA, 2017).

METODOLOGIA

O jogo produzido foi inspirado nos *board games* comerciais *Terraforming Mars* e *Fotossíntese*, distribuídos no Brasil pelas editoras *Meeple* BR jogos e Mandala jogos, respectivamente.

O tabuleiro, as cartas de evento e de melhorias, as fichas e os *token* de identificação dos personagens, bem como as fichas de recursos (moléculas orgânicas e inorgânicas) foram criados com o auxílio do programa *Power Point*, convertidos para *Portable Document Format* (pdf) e impressos para a montagem.

As cartas de eventos e de melhorias de dimensão de 9cm x 5cm, bem como as fichas de personagens, dimensão 12cm x 24cm, e o memoréx, dimensão 10cm x 7cm, foram impressas em papel vergê e posteriormente plastificadas para garantir maior durabilidade diante do manuseio. Já os *tokens* de personagens, dimensão 1,8cm x 3cm, além de serem impressos em papel vergê, espelhados (frente e verso) e plastificados, foram fixados em base acrílica para assegurar a movimentação adequada do personagem no tabuleiro.

O tabuleiro foi confeccionado nas dimensões do papel A4 e após sua impressão em papel vergê, foi colado em papel Paraná, recortado e montado com o auxílio de fita adesiva.

Os *tiles* de regiões e as fichas de recursos (ATPs, moléculas orgânicas e inorgânicas) foram impressos em papel vergê, colados em papel Paraná e recortados manualmente.

RESULTADOS

O jogo produzido teve a mecânica e a complexidade dos jogos de tabuleiro moderno (*board game*) e primou pela dinâmica de jogo cooperativo-competitivo. O recurso didático é composto por um tabuleiro, 23 *tiles* de regiões, 01 *tile* de Sol, 01 *tile* de escuridão, 20 cartas de melhorias, 10 cartas de evento, 02 dados de seis faces, 02 fichas de personagem autotrófico fotossintetizante – aeróbico, 02 fichas de personagem heterotrófico – anaeróbico facultativo, 02 fichas de personagem heterotrófico – anaeróbico restritivo, 01 ficha de personagem

heterotrófico – aeróbico, 03 cubos de marcação de recursos para cada ficha de personagem, 02 *token* de autotrófico fotossintetizante – aeróbico, 01 *token* de heterotrófico – anaeróbico facultativo (alcoólico), 01 *token* de heterotrófico – anaeróbico facultativo (lático), 01 *token* de heterotrófico – anaeróbico restritivo (alcóolico), 01 *token* de heterotrófico – anaeróbico restritivo (lático), 01 *token* de heterotrófico – aeróbico, 20 fichas de 1 ATP, 20 fichas de 5 ATPs, 20 fichas de 10 ATPs, 20 fichas de 20 ATPs, 15 fichas de CO_2 representando 06 moléculas (verde), 10 fichas de CO_2 representando 02 moléculas (amarelo), 30 fichas de O_2 representando 06 moléculas, 30 fichas de $C_6H_{12}O_6$ (glicose), 10 fichas de Lactato, 10 fichas de Etanol, 08 cartões memoréx apresentando as reações metabólicas de fotossíntese, respiração aeróbica, fermentação lática e fermentação alcóolica e um manual de regras.

Por ser um jogo cooperativo-competitivo, o mesmo poderá ser jogado em duplas ou em trios, ou seja, entre 04 a 06 jogadores. No *board game* "Metabolismo Energético" os estudantes, cada qual representados por personagens distintos, são levados a explorar um ambiente cheio de desafios onde as reações metabólicas são a chave para a sobrevivência e o desenvolvimento desses personagens. Os habitats, representado pelos *tiles* de regiões, apresentam condições específicas (baixas temperaturas, altas temperaturas, locais ácidos, sulfurosos ou livres de oxigênio) no qual se encontram moléculas inorgânicas e orgânicas essenciais à vida. Cabe ao jogador/aluno competir pelos recursos disponíveis no tabuleiro, realizando suas atividades metabólicas, produzindo a quantidade de energia (ATP) necessária para sobrevivência e "melhoria" do seu personagem diante dos eventos aleatórios surgidos no decorrer das rodadas. O objetivo do jogo é sobreviver às condições apresentadas pelo meio e adquirir energia suficiente para a aquisição de melhorias que garantam o sucesso e a permanência do personagem.

REFERÊNCIAS

MESTANZA, Paulo Enrique C. **O uso de jogos didáticos como abordagens alternativas para o ensino de bioquímica**. 2017. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19298. Acesso em 12 jan 2018.

MERÇON, Fabio. Os objetivos das ciências naturais no ensino médio. **Revista Eletrônica do Vestibular UFRJ**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 22, 2015. Disponível em: http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=38. Acesso em: 12 jan 2018.

MUNIZ, Cássia Regina R. et al. Estudo de desenvolvimento de uma intervenção para o ensino de metabolismo energético–segundo protótipo. **In: Anais do IV ENEBIO-Encontro Nacional de Ensino de Biologia e II EREBIO (Regional 4)-Encontro Regional de Ensino de Biologia**, Goiânia, Goiás. SBEnBIO. set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300006. Acesso em: 03 jan 2018.

OLIVEIRA, Natalia C. de et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: Contribuições e perspectivas. **Ciclo Revista**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/239. Acesso em: 04 jan 2018.

SÁ, Thiago S. de et al. Energetic Metabolism in Biology Classrooms: A Developmental Study of a Teaching Sequence. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Salvador, v. 167, p. 50-55, 2015. Disponível em:

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814067883. Acesso em: 09 jan 2018.

SENA, Juliana Y.; ROCHA, Zenaide de F. D. C. Uma experiência didática com jogos educativos no ensino de ciências. **Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 1-13, 2014. Disponível em: http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/117. Acesso em: 13 jan 2018.

Palavras-chave: Metabolismo energético; Ensino de Biologia; Jogos didáticos.

A ARTICULAÇÃO TEÓRICO- PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LETÍCIA GLATZ - FURB

NUBIA NARA SLOMP - FURB

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PALAVRAS CHAVE: Educação Física; Educação Infantil; Estágio

INTRODUÇÃO

O estágio é o momento de colocar em prática o que aprendemos na teoria. É neste momento que ocorre:

[...] aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências discentes à luz de uma postura crítico-reflexiva, assim, em qualquer momento estarão sendo revisitadas as questões de cunho ético, instrumental, epistemológico e humanas, dentre outras (LIMA; MARRAN, 2011, p. 6).

Além de possibilitar a práxis da aprendizagem o estágio oportuniza aos graduandos experienciar a escola e suas relações, formando assim, saberes específicos da docência e a sua formação profissional. Dessa forma, "[...] considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental." (PIMENTA; LIMA, 2012, p.29).

Buscando discutir a experiência do estágio, desenvolve-se este trabalho que relata a experiência de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau – FURB, que no segundo semestre de 2018 desenvolveram uma prática docente na disciplina de estágio em Educação Física V. O objetivo deste trabalho é identificar a importância da Educação Física na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, através da observação e intervenção sistemática de aulas de Educação Física.

Na primeira infância a Educação Física é de grande importância para desenvolver habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil tais como: noções de deslocamento do corpo no espaço, utilizar materiais de manipulação como massa de modelar, desenvolver habilidades manuais como desenhar, pintar, colar (BRASIL, 2017).

O cumprimento da lei por parte das instituições de educação infantil está diretamente relacionado a importância da formação integral da criança de forma segura . De acordo com a LBD:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013)

A Educação Física é um importante instrumento para o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvendo não somente habilidades físicas, mas psicológicas, intelectuais e sociais.

A PRÁXIS FORTALENCENDO O APRENDIZADO

Na educação infantil é importante que a criança experimente novas capacidades, desenvolva seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos e seja estimulada a desenvolver aptidões físicas como a agilidade, o equilíbrio, a coordenação, a potência e o tempo de reação a um estímulo. A Educação Física nesta etapa da educação básica trabalha com atividades voltadas a linguagem corporal, jogos e brincadeiras considerados relevantes no processo de ensino-aprendizagem, pois se integram ao mundo da criança, sendo o brincar o momento em que a criança desenvolve sua imaginação, se atribui de outros papéis e constrói seu aprendizado.

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Assim é esse o instante do professor de educação física requerer seu lugar na educação infantil, pois é valioso o seu papel para o desenvolvimento da criança. Segundo Balbé (2009) o que vai diferenciar a presença de um professor de Educação Física dos demais atendentes na Educação Infantil é a comunicação, a compreensão, a leitura, a interação e o envolvimento, a promoção da evolução da criança por intermédio das manifestações corporais, do movimento, do jogo e das atividades lúdicas. Essas capacidades são exercitadas pelos profissionais que, conscientes da importância das primeiras comunicações não verbais – através do tônus – entram em comunicação corporal com as crianças fazendo que elas se desenvolvam integralmente favorecendo a formação humana em suas múltiplas dimensões físicas e intelectuais, tornando-as mais críticas no contexto em que vivem, pois o lúdico propõe estimular a criança e um profissional capacitado consegue interpreta-la em sua individualidade.

O Centro Educacional Infantil em que o estágio ocorreu atendia crianças de 6 meses até 5 anos de idade sendo o público alvo para a intervenção crianças de 3 até 5 anos, cerca de 40 alunos. Utilizamos como estratégia inicial a observação, foram 32 horas analisando o espaço com a finalidade de reconhecer as atividades e ações realizadas na escola pelas pedagogas que também desenvolviam o trabalho de professoras de Educação Física. Durante o período de diagnóstico das aulas seguimos elaborando a definição das ações a serem realizadas bem como a elaboração dos planos de aula. Juntamente nesse processo foram feitos métodos de avaliação dos resultados sobre a reflexão da observação analisada.

Após a observação, elaboração e planejamento das aulas iniciamos nossas intervenções, que tiveram a duração de 4 tardes e para a elaboração delas foram necessárias pesquisas que levaram em consideração as observações analisadas nas aulas, avaliando a relação aluno x aluno, aluno x professor, materiais, estruturas físicas e didática utilizada.

Durante o período de nossas regências utilizamos a temática "Animais" em que procuramos desenvolver habilidades de forma mais lúdica sempre utilizando de brincadeiras, pois a criança se desenvolve através do lúdico, sendo necessário brincar para crescer, (PIAGET, 1978) para desenvolver e construir conhecimentos.

Na primeira aula apresentamos a temática e alguns desenhos de animais. A atividade consistiu em identificar o nome do animal da imagem e relacionar com algumas de suas características: o que faz, a onde vive, o que come, como anda. As crianças ainda poderiam classificar os animais de acordo com seus atributos e características tais como peso, altura e sons que emitem.

Na segunda aula realizamos o "Caminho das Sensações", cujo objetivo centrava-se em percorrer um percurso no qual haviam alguns obstáculos que provocavam diferentes sensações como pedras, areia, folhas secas, bolas de gel. Por meio das diversas percepções as crianças

puderam compreender os diferentes lugares em que os animais vivem ao mesmo tempo em que o tato era estimulando

Para o terceiro dia de intervenção levamos ingredientes para a realização de massinhas que foram produzidas em conjunto com as crianças. Em seguida foi proposto que utilizando-se das massinhas, fizessem animais que conheciam. O objetivo da dinâmica consistia em explorar o uso de outras texturas além das convencionais visando a criação construtiva da brincadeira com as professoras e as crianças.

Finalizamos a nossa intervenção tendo como proposta para a aula montar máscaras de animais que as crianças teriam que imitar, desenvolvendo as suas habilidades manuais para adquirir mais controle sobre a coordenação motora fina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de estágio pudemos perceber a importância do mesmo para a aprendizagem acadêmica e conciliar a teoria com a prática, podendo resolver problemas e trabalhar com a realidade escolar. Na realização do estágio notamos algumas dificuldades, entre elas a falta de um professor de Educação Física para a formação integral das crianças e também para o auxílio em nossas práticas pedagógicas pelo fato de estarmos em um processo de aprendizagem.

Durante as práticas a reação das crianças foi de curiosidade e entusiasmos, mas também de receio e timidez pelo desconhecido, notamos a dificuldade de socialização, além das dificuldades motoras, que talvez seriam menores se houvesse um professor de Educação Física no local para fazer uma prática mais orientada.

É importante ressaltar que as atividades que contém a ludicidade estimulam o desenvolvimento físico e cognitivo, não somente na infância, mas também no processo de formação até a vida adulta. Desta forma, acreditamos que é essencial a presença do professor de Educação Física nesta etapa da educação escolar, para que influencie na formação integral de pessoas ativas, que saibam resolver melhor seus problemas encontrados no dia a dia e pessoas com fácil socialização.

REFERÊNCIAS

BALBÉ, Giovane Pereira. Educação Física e suas contribuições para o desenvolvimento motor na educação infantil. Revista Digital, fevereiro, 2009. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd129/educacao-fisica-e-desenvolvimento-motor-naeducacao. Acesso em:04 jul 2010.

BRASIL, Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília- DF. 1996 Disponível em:https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso em: 03 de jul. de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

MARRAN, A. L.; LIMA, P. G. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/6785/4910. Acesso em: 01 jul. 2019.

PIMENTA, Selma G.;LIMA, Maria S.L. Estágio e docência. São Paulo:Cortez,2012

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. Curitiba- Pr: Livraria Martins Fontes editora Ltda, 1991. p. 1-90. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Estágio

A CRIAÇÃO DE UM MUSEU ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO REGENTE FEIJÓ EM PONTA GROSSA

ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta reflexões sobre uma experiência da criação de um Museu Escolar articulado com a formação de Professores e Professoras de História. O projeto foi realizado no Colégio Estadual Regente Feijó em Ponta Grossa, Paraná, com acadêmicos do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em uma parceria entre professores de Estágio e a direção do Colégio, iniciado em 2016 e concluído em 2019.

O objetivo do trabalho foi criar o Museu Escolar e formar os alunos da Licenciatura em História nesse processo. O Colégio Estadual Regente Feijó completou 90 anos em 2017 e o Museu foi pensado pela direção como uma comemoração dos 90 anos, mas na parceria via projeto, inserimos a formação de professores para o ensino de História em Museus. Desde o início envolveu os professores de Estágio, os acadêmicos do curso de História, os professores, a direção e os alunos do Colégio (inclusive algumas alunas com bolsa de Iniciação Científica Junior).

Como parte da primeira etapa do projeto realizamos cursos básicos sobre o que é um museu histórico, o que é um museu escolar, como fazer a higienização de objetos, como criar um museu, até chegar à parte prática (higienização, catalogação, seleção dos objetos, montagem da exposição permanente, inauguração, monitoria). Os cursos foram destinados primeiro aos acadêmicos e professores da escola, depois aos alunos do Colégio e, em todas as etapas, participaram todos os envolvidos.

A articulação entre a criação de um museu escolar e formação de professores de História está baseada nas Diretrizes de História (2001) que estabelece como objetivo do curso de graduação "desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgão de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural" (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 8). E nas reflexões sobre os saberes necessários à formação do professor de História (GIROUX, 1997, 2006; FONSECA, 2003,2008; SEABRA, 2012), entre os quais está o trabalho com museus, arquivos e patrimônio histórico.

Elizabeth Seabra (2012, p.2), a partir de projetos desenvolvidos com professores em formação ressalta que "as visitas a museus são uma possibilidade de ampliação da formação acadêmica e profissional para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, trazem para o cotidiano de formação múltiplas dimensões históricas, políticas e culturais." Se as visitas já têm esse potencial, a participação na concepção e elaboração das narrativas do museu podem ter um potencial ainda mais significativo para a formação dos/das futuros/as professores/as, tanto na temática relacionada a ensino de História e museus, como nas tarefas do trabalho do historiador, investigar, problematizar as fontes e objetos, construir narrativas, nesse caso, as narrativas das exposições.

Todo o período de desenvolvimento do projeto foi intercalado por estudos e práticas de organização do museu. A parte prática do trabalho foi organizada a partir da separação e identificação do material disponível na escola, composto de um arquivo documental (fotografias, livros ata, livros de registro de ocorrência, documentos pessoais dos alunos, contratos de professores e funcionários, relatórios de ensino e exames, etc.) e de um acervo de objetos da cultura material escolar (mobiliário escolar, uniformes, materiais didático e principalmente uma coleção do que era chamado "museu escolar", composto por animais taxidermizados, esqueletos humanos e de animais, modelos anatômicos, modelos de células, além de pranchas de botânica, zoologia, física, etc., coleções de rochas e fósseis). Uma grande parte dos objetos disponíveis no Colégio fazem parte de uma Coleção chamada Lições de Coisas, produzida pelo laboratório francês Émile Deyrolle, que eram materiais didáticos baseados na utilização do método intuitivo de ensino. O laboratório vendeu suas coleções para escolas brasileira na primeira metade do século XX e de vários outros países. A coleção não está completa, pois ao longo dos anos muitos materiais se perderam.

A concepção de cultura escolar trabalhada "pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas" (VINÃO FRAGO, 2000, p. 100) ou como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (JULIA, 2001, p.10). O trabalho com elementos da cultura material escolar revela essas dimensões complexas e podem ser problematizados para a compreensão das dinâmicas da cultura escolar.

Entre os principais resultados do trabalho estão a criação efetiva no Museu como um espaço permanente no Colégio Regente Feijó, aprovado pelas instâncias legais, com a participação de alunos e professores no processo de criação do museu; a formação dos nossos alunos, futuros professores e professoras de História, no trato com documentos, objetos e na participação da concepção e execução de um museu histórico escolar; além da produção de novos trabalhos acadêmicos a partir dos documentos do acervo. Mais que a mera celebração da "memória institucional", da apologia às figuras ilustres, ou evocação de "tempos dourados", o trabalho permitiu explorar o passado como problema, discutir os caminhos e projetos, por vezes, descontinuados para a escola pública no Paraná e no Brasil, e assumir a necessidade do exercício de reflexão sobre a História na definição de rumos e defesa da educação pública.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Parecer N.º: CNE/CES 492/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

FONSECA, S. G. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 125-154

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.
SEABRA, Elizabeth A. D. Práticas de visitas a museus: ensino de História e formação de professores. E-hum: Belo Horizonte. Editora UniBH. Vol. 5, n. 1, 2012. p.01-23
VINÃO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, n.7, p. 100-101, 2000.
VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata (Colección Pedagogía. Razones y propuestas educativas, 10), 2002.

Palavras-chave: Museu escolar, formação professores, ensino história, cultura escolar

A EXPERIÊNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM MÚSICA NA PUCPR

YARA TEODORA DE MAGALHÃES TELES KOCIUBA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. TEMA

A prática docente é de substancial importância e caracteriza a licenciatura em sua essência. Posto isso, a Residência Pedagógica contribui na formação do discente no que tange seu objetivo basilar em uma licenciatura: a experiência do ensino. É provável que o graduando em música se aventure nas possibilidades que o curso proporciona, como composição, prática instrumental, pesquisa e produção musical – e certamente estes desdobramentos o auxiliarão futuramente. No entanto, no que se refere um curso de licenciatura, é necessário que seu cerne se estabeleça por meio da vivência em sala de aula:

"O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração [sic] dos modelos existentes na prática, consagrados como bons." (Pimenta e Lima, 2006)

Propiciar esta experiência dá a oportunidade de experimentação por parte do aluno sobre seus estudos, e permite que este pondere sobre sua futura profissão. Neste sentido, este trabalho vem relatar a experiência do primeiro semestre da Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Música da PUCPR, ocorrida no Colégio Estadual do Paraná em 2018.

2. PROBLEMA

A Residência Pedagógica é um programa recente, e a primeira turma de Licenciatura em Música na PUCPR a participar atuou no ano de 2018 - participação a que este relato se refere. É importante destacar os sucessos e insucessos ocorridos, e isso é marcante, tanto para o curso em si, quanto para os graduandos e para os alunos do colégio.

3. OBJETIVO GERAL

Relatar a experiência do programa de Residência Pedagógica e seu impacto diante dos seus objetivos propostos.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relatar a experiência no que tange a percepção individual referente a ambientação e observação em sala de aula;
- Apresentar as estratégias individuais traçadas de acordo com o objetivo anterior para a regência;
- Ponderar, com um olhar teórico e reflexivo, sobre a prática docente observada e a regência pessoal, de acordo com os planos estabelecidos e seu impacto nos envolvidos.

4. METODOLOGIA

A intenção era uma intervenção mínima no planejamento escolar da professora de Arte/Música, conciliando os saberes e agregando valores tanto da prática discente quanto nas aulas assistidas. Neste propósito, os primeiros passos foram realizar a ambientação escolar, com intuito de

conhecer a rotina escolar o espaço, as relações interpessoais e como era a relação aluno professor; e em seguida as observações das aulas moduladas de piano e das aulas de Arte/Música do primeiro ano do ensino médio.
As questões que mais demandaram atenção foram a pulsação/ritmo, principalmente para conceber a noção da composição musical, dentro das fórmulas de compasso sugeridas, além de dúvidas básicas sobre teoria musical e posição das mãos ao piano.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Residência Pedagógica é uma das ações inseridas nos programas da CAPES que integram a Política Nacional de Formação de Professores, destinadas a propiciar ao licenciando um contato mais próximo com a prática docente na educação básica. E é nesta proximidade que as disciplinas pedagógicas ganham sentido, onde o graduando fará a ponte entre a teoria e a prática. De acordo com Penna (2012, p. 14), o ensinar "constitui-se numa atividade bastante complexa, em que é preciso dar ao conteúdo que se ensina (o que) uma forma (como, o modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo". A reflexão que resulta desta experiência pedagógica é a base para constituir a prática docente do futuro licenciado, de forma que vivencie a experiência previamente, antes de estar no mercado de trabalho.
Uma das pedagogias musicais usadas como referência teórica é a de Keith Sawnwick (2003). Em seu livro "Ensinando música musicalmente", o autor traz a noção de ensino da música como uma construção coletiva, ressignificando o professor não como um portador de conhecimento, mas como alguém que traz as ferramentas para agregar, possibilitando ao aluno ampliar o que tem como teoria e prática, reestruturando o significado do ensino e da aprendizagem musical.

6. RESULTADOS

A Residência Pedagógica ocorreu no Colégio Estadual do Paraná (concomitante com o Estágio Supervisionado em Música II), e houve experiências que agregaram valor à prática docente em ambas das atividades. Na Residência Pedagógica a experiência se deu tanto no ensino regular quanto no ensino modulado de piano.
A reflexão sobre a Residência Pedagógica requer cuidado. Houve alguns conflitos na comunicação entre os alunos, a PUC, o estágio simultâneo à Residência e os preceptores, o que dificultaram a otimização da experiência, o que tornou-se um ponto negativo a se considerar. No entanto, esta foi uma vivência rica, e o contato direto com o dia a dia escolar tem muito valor na prática docente.
Acompanharam-se as aulas noturnas da preceptora, e a experiência obtida disso foi rica, pois houve a oportunidade de observar duas práticas docentes - das aulas noturnas regulares para o Ensino Médio e as aulas moduladas de piano.
Sobre o modulado de piano, são aulas oferecidas no contraturno para os alunos e a comunidade que se interessam pelo aprendizado de piano, na Escolinha de Artes do CEP. São gratuitas, com assistência direta ao aluno aprendiz de piano. As aulas são galgadas no ensino do piano clássico. A teoria musical é ensinada aliada ao piano com estratégias específicas, assim como as dinâmicas e ornamentos. Posição correta das mãos, seu peso sobre as teclas e noção de intensidade também são repassados. Esta percepção sobre o ensino do piano é diferenciada e trouxe significado para contrapor os ensinos do instrumento repassados pela PUC, onde o repertório é contemporâneo e popular e focado na formação do professor.
A observação das aulas no período noturno possibilitou o desenvolvimento de uma conexão com a preceptora, permitindo uma abertura para auxiliá-la em sala de aula. Observou-se que o objetivo de ensino é a teoria musical e composição, utilizando-se de um sistema silábico para

memorização das notas de acordo com a sua duração. Os alunos encaixam as palavras associadas às notas em um compasso 4/4 (como, por exemplo, “chocolate” = 4 semicolcheias). Esse sistema faz com que a professora possa otimizar o tempo de aula, para ensinar teoria musical para um grupo numeroso, oferecendo de forma prática as ferramentas necessárias para que eles possam compor pequenos ostinatos melódicos para que sejam executados no piano ou em jogos de sino (glockenspiel).

É neste momento de composição que há abertura para auxiliar os alunos no aprendizado da teoria musical, com explicações breves sobre duração, pulso e compasso, ampliando a significação musical e possibilitando uma maior reflexão maior sobre as criações dos estudantes.

As aulas observadas refletem uma formação clássica, com a maioria dos compositores anteriores ao século XX. Isso dificulta a criação de um vínculo empático musical com os alunos, por ser algo relativamente distante do contexto sociocultural da turma.

Outro ponto importante a se observar é a demanda do sistema avaliativo. Este é um volume muito grande para as “horas-aula” que os professores dispõem. São muitos aspectos, turmas e avaliações a corrigir, o que toma o tempo que seria destinado para a reflexão da prática de ensino. No entanto, mesmo com esses empecilhos, há um cuidado em diversificar a aula, trazendo textos de autores na área musical e filmes relacionados à temática, além da valorização da prática instrumental.

Ponderando todos estes aspectos, há de se observar os êxitos alcançados pelo ensino regular de música no CEP. Os alunos possuem bagagem suficiente para leitura de partitura, noção de teoria musical e composição, além de contarem com instrumentos e espaços dedicados ao ensino da música. Esta é uma realidade incomum na rede pública de ensino, característica que, entre outras, torna o Colégio Estadual do Paraná referência no Estado.

Conclui-se com este relatório final que, mesmo com os anos de ensino na rede regular de ensino, é necessário que sua prática passe por reflexão sempre, para que o ensino não se torne inflexível e siga o tradicionalismo corrente. É preciso que o questionamento sobre a prática sempre esteja presente, possibilitando a continuidade do vínculo entre os alunos e a música, ressignificando o seu aprendizado. Além disso, acredita-se que a experiência de receber licenciandos seja rica para os professores, pois há uma sensibilização por parte dos profissionais ao receber futuros colegas observando suas práticas e, por vezes, desabafando sobre o cotidiano escolar e desempenho docente. para que o ensino seja significativo para os alunos. Acredito igualmente que a experiência de receber estagiários seja rica para os professores, pois percebi que os dois profissionais ficaram acalentados por receber futuros colegas observando suas práticas e, por vezes, desabafando sobre o cotidiano escolar e desempenho docente. A experiência foi gratificante e valorosa, no tocante que é a formação da licenciatura no ensino superior.

7. REFERÊNCIAS

CAPES. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em 10 jul 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, Santa Catarina, v. 3, n. 5 e 6, p. 5 – 24, 2005 – 2006.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Tereza; Ilari, Beatriz (org). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

Palavras-chave: Licenciatura; Música; Residência Pedagógica

A HISTÓRIA E A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

PAULA CRISTINA BACCA - IFC

ANA PAULA BOFF - UFSC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. A PROPOSTA DIDÁTICA

Neste texto, apresentamos uma proposta de formação de professores na área de ciências e tecnologias. A experiência didática foi realizada com uma turma de licenciandos em Matemática do Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú na unidade curricular de História da Matemática.

Na proposta apresentaremos o pensamento geométrico cartesiano a partir de um recorte histórico. Para tanto, optaremos por analisar a história e a filosofia da matemática, na Europa Ocidental, nos séculos XV a XVII, destacando Descartes e os primórdios da geometria analítica, diferenciando o método analítico do sintético. A escolha por esse período e por Descartes se deve ao fato de que o pensamento (geométrico) cartesiano e a consideração do ser humano e da natureza de forma dicotômica foram uma das asserções para a construção da Ciência Moderna, na qual o objetivo era modelar/descrever a natureza por meio de leis matemáticas.

Entendemos que o professor precisa ter conhecimento aprofundado do que irá lecionar, pois somente assim poderá desenvolver práticas e atividades para a sala de aula. Um desafio às instituições de ensino tanto da educação básica quanto do ensino superior está relacionado às taxas de evasão e reprovação escolar. Os cursos de licenciatura em matemática apresentam expressiva discrepância entre o número de ingressantes e o de egressos. Segundo o censo da educação superior de 2016, a evasão nesses cursos atinge cerca 52,6%.

Gatti (2010) ao analisar a formação inicial de professores de matemática faz uma importante constatação de que há uma disparidade no currículo dos cursos de licenciatura em relação à carga horária de disciplinas relativas aos conhecimentos específicos da área - os saberes matemáticos - em detrimento aos conhecimentos específicos para a docência- os saberes pedagógicos e relacionados aos processos de ensinar e de aprender. Entendemos que ambos os saberes são importantes e precisam estar em equilíbrio para que a formação do futuro professor de matemática lhe possibilite exercer a função da docência com criticidade, domínio conceitual da área específica e pedagógico.

Desse modo, o presente resumo tem como objetivos principais: 1) discutir acerca do pensamento analítico desenvolvendo uma sequência didática para estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, a fim de abordar sobre a ruptura do pensamento matemático de Descartes e outros matemáticos do século XVII, bem como sua importância para as ciências; 2) apresentar as contribuições da história e da filosofia da matemática no processo de formação docente inicial de licenciandos em matemática, a fim de contextualizar a ruptura do pensamento matemático de Descartes e outros matemáticos do século XVII, bem como sua importância para as ciências.

Assim, por meio do recorte histórico, poderemos trabalhar o desenvolvimento do pensamento matemático no século XVII e como seu desenvolvimento estabelece uma conexão com a razão e a experiência, tendo características comuns às outras áreas da ciência. É importante

considerarmos que a Geometria Analítica de Descartes é um método amplamente utilizado nos dias atuais, mas que possui limitações.

2. O PENSAMENTO GEOMÉTRICO CARTESIANO

Ao iniciar, em seu livro História da Matemática, o capítulo sobre a criação da geometria analítica, Eves escreve que "poucas experiências escolares podem ser mais emocionantes para um aluno do colegial avançado ou início de faculdade do que uma introdução a esse novo e poderoso método de enfrentar problemas geométricos" (1995, p. 382). Para esse autor, a geometria desenvolvida por Descartes (1596 – 1650) e seus contemporâneos, ofereceu um poderoso método para a construção da matemática e de diversos ramos da ciência.

Este novo método, trabalhado intensamente no século XVII por Descartes e seus contemporâneos, rompeu com o pensamento algébrico-geométrico desenvolvido desde a antiguidade com Euclides e Aristóteles. A grande diferença no pensamento cartesiano estava no tratamento algébrico da geometria, conhecido como analítico, no qual os problemas passam a ser resolvidos por um novo método que é chamado análise. Logo nas primeiras páginas de seu apêndice La Geomètrie, Descartes apresenta o que seria este novo método analítico.

O método analítico supõe que consideremos como conhecida uma quantidade desconhecida e que possamos operar com as quantidades desconhecidas da mesma forma que operamos com as quantidades conhecidas, e é isso que nos permite escrever uma equação. No século XVII este método ganhou uma grande repercussão, pois foi visto por muitos como capaz de substituir os caminhos da geometria euclidiana que se utilizava do método sintético, o qual não expõe e não deixa claro o conhecimento do percurso da descoberta, ou seja, é um método que privilegia o caminho da justificação, mas que esconde o caminho da descoberta. Isso ocorria, porque a matemática grega era desenvolvida apenas com régua e compasso, ou seja, a construção dos objetos geométricos e sua devida abstração por construção de pensamento lógico dedutivo levava a sua evidenciação. O método sintético raciocina diretamente sobre as linhas que compõem a figura, e investiga sobre que procedimento podem ser traçadas de maneira a satisfazer as condições do problema.

A pergunta feita pelos matemáticos do século XVII era como os matemáticos gregos chegavam às suas descobertas e à seus resultados? Desta forma, o método analítico ganhou grande repercussão no século XVII, porque permitia evidenciar e tornar claro o caminho da descoberta, sobretudo quando o método analítico foi associado à álgebra, uma poderosa ferramenta vinda dos árabes. E é exatamente nesta linha que se apresenta Descartes.

É claro que não foi o gênio de Descartes de modo isolado que propôs esse novo caminho para a geometria. Ele estava inserido em uma tendência, uma rede de matemáticos que já seguiam este caminho e que já discutiam sobre a importância desse método, mas não podemos negar que Descartes propôs uma sistematização nova de diversos métodos de construção pela via analítica que estavam presentes na sua época. "A obra de Descartes é com demasiada frequência descrita [...] como a aplicação da álgebra a geometria, ao passo que na verdade poderia ser bem caracterizada como sendo a tradução de operações algébricas em linguagem geométrica" (BOYER, 1996, p. 232).

A proposta apresenta as três primeiras construções geométricas do La Geométrie com o objetivo de evidenciar as diferenças na estrutura do pensamento sintético (Euclides) e do analítico (Descartes).

3. ROTEIRO DIDÁTICO

A introdução ao tema da aula partiu de um diálogo entre o professor e a turma com o intuito de verificar qual o conhecimento dos estudantes sobre o pensamento sintético (grego) e sobre o pensamento analítico na dedução de teoremas geométricos.

Após a discussão, iniciaram-se as construções como um suporte para demonstrar a diferença entre os dois pensamentos na seguinte sequência: 1) a construção geométrica da multiplicação de dois números; 2) construção da raiz quadrada de um número e 3) a resolução geométrica da equação do segundo grau. Sempre enfatizando, após cada construção, a diferença do pensamento cartesiano (analítico) tanto na construção geométrica quanto no caminho que Descartes utiliza ao equacionar a situação para sua dedução.

As construções foram feitas no laboratório de informática utilizando o software geométrico GeoGebra. A apresentação do pensamento neste relato se deu de forma generalizada, ou seja, para qualquer situação (utilizando letras). Entretanto, fica a critério do professor abordar as construções desta forma ou tomar alguns exemplos numéricos específicos.

4. REFLEXÕES

A experiência apresentada na área da formação de professores de matemática, partindo da história e da filosofia, mostrou-se adequada para trabalhar os conceitos e os fundamentos do pensamento e da geometria cartesiana. Ademais, possibilitou uma reflexão e análise de como a construção do pensamento matemático do século XVII influenciou as ciências de forma geral e de como este pensamento é importante na compreensão dos conteúdos escolares não só da matemática (geometria analítica, resolução de equações do 2o grau) como também de outras disciplinas como física (leis de Newton), filosofia (pensamento cartesiano), química e biologia. Refletindo com os estudantes percebemos a importância da discussão e consideração da história e da filosofia da matemática na Educação Básica. O roteiro apresentado estabeleceu um terreno cultural com o exercício de contemplar, conhecer e observar o pensamento matemático não só de Descartes, mas de outros matemáticos do século XVII, que foram um importante fundamento para o desenvolvimento das ciências modernas.

REFERÊNCIAS

BACCA, Paula C. Geometria Analítica na Educação Básica: primeiros passos no plano cartesiano. Dissertação de Mestrado, FURB, 2013.

DESCARTES, René. Table of Contents: Problems the construction of which Requires Only Straight Lines ans circles. Dover Publications, Inc. New York, NY, 1925.

EVES, H. W. Introdução a História da Matemática. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.brAcesso em 29 de maio de 2019.

Palavras-chave: História da Matemática; Formação Docente Inicial; Pensamento Cartesiano.

A MATEMÁTICA INTERDISCIPLINAR PRESENTE NAS OBRAS DE ESCHER

PATRICIA DE CASSIA LUQUETTA - PUCPR

GABRIELA VIEIRA DE ALMEIDA - PUCPR

GRAZIELLE TECLA PALIVODA CIESZYNSKI - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A MATEMÁTICA INTERDISCIPLINAR PRESENTE NAS OBRAS DE ESCHER

Resumo: O presente trabalho visa relatar a experiência dos acadêmicos da licenciatura em Matemática – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no qual possuem bolsa pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em um Instituto de Educação do Paraná. O trabalho no PIBID é realizado semanalmente, em busca de tornar mais real e mais prático aquilo que nós estudamos na universidade. Com o apoio da professora-supervisora que nos acompanha semanalmente neste instituto, buscamos sempre aprender com os acompanhamentos em sala de aula, planejamentos semanais de aulas, projetos criados e aplicados em diferentes turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio pelos bolsistas e a convivência com a realidade das escolas estaduais. Sendo assim é possível perceber o quanto agrega para o aprendizado e engrandecimento de cada universitário e futuro docente.

Palavras-chave: Pibid. Formação acadêmica. Matemática.

INTRODUÇÃO

Visto a importância da prática docente para alunos ingressos no ensino superior das mais diversas licenciaturas, órgãos públicos como a Capes e instituições privadas como a própria PUCPR, fomentam e incentivam a presença de alunos em sala de aula, acompanhando professores de escolas públicas tanto no Ensino Fundamental como o Ensino Médio, provendo a interação entre os futuros professores, mentores fora da própria universidade e contato próximo com alunos da rede pública, enfrentando o cotidiano que nem sempre pode ser compreendido por aqueles que veem de fora. Nesse âmbito, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vêm auxiliando inúmeros futuros profissionais da educação a obter uma vasta experiência no que diz respeito à realidade das salas de aula da educação básica pública.

Com a inserção do acadêmico da Matemática em sala de aula, cada um com suas diferentes experiências como alunos do ensino básico, da rede pública ou privada, é possível

tirar dessa experiência momentos únicos e que podem auxiliar os futuros professores à criarem novas metodologias no ensino da matemática, que por sua vez pode ser considerado engessado pela falta de recursos na rede pública.

Com o acompanhamento semanal dos bolsistas é possível aplicar e analisar uma metodologia de ensino da matemática que une o lúdico com o aprendizado, interdisciplinaridade e diferentes recursos. Com essa visão em busca do diferente, procurou-se realizar uma atividade que fossem além da Matemática, que unisse outra disciplina. A interdisciplinaridade na educação diz muito sobre como o estudante irá aprender de forma diferente e mais abrangente, podendo conciliar assim também com o próprio cotidiano dentro e fora da escola.

Segundo Nílson José Machado, temos que:

"Já há algum tempo, no entanto, interdisciplinaridade tem sido uma palavra-chave na discussão da forma de organização do trabalho escolar ou acadêmico. (…) parece cada vez mais difícil o enquadramento de fenômenos que ocorrem fora da escola no âmbito de uma única disciplina. Hoje, a Física e a Química esmiúçam a estrutura da matéria, a entropia é um conceito fundamental na Termodinâmica, na Biologia e na Matemática da Comunicação, a Língua e a Matemática entrelaçam-se nos jornais diários, (…), para citar apenas alguns exemplos. Em conseqüência, a idéia de interdisciplinaridade tende a transformar-se em bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementariedade nas ações". (MACHADO, 2016, p. 24)

A partir disso, temos a clara ideia de que a interdisciplinaridade hoje em dia é essencial nas escolas de Ensino Básico. O ensino deve ir além da sala de aula e deve ser aplicado ao cotidiano, e ser muito mais que um conteúdo copiado no caderno. Mas também deve haver o cuidado de não dificultar ainda mais o conteúdo que foi passado para os estudantes, lembrando sempre que o objetivo da interdisciplinaridade é tornar o conhecimento mais interessante e palpável àqueles que o obtém.

Novamente, pelas palavras de Machado, é possível observar o seguinte comentário a este respeito:

"Em vez de a aproximação entre os dois temas favorecer a interdisciplinaridade, geralmente a dificulta, conduzindo mais facilmente à negação dos interesses comuns, como um recurso para a autoafirmação, do que à colaboração pura e simples. Exemplos de tais situações estão presentes em maior ou menor grau na criação de áreas disciplinares como Psicopedagogia, Psicossociologia ou, ainda, na confluência de dois temas fundamentais em nossa análise, a Educação Matemática. " (MACHADO, 2016, p. 25)

Com o conhecimento da interdisciplinaridade, foi decidido realizar uma atividade que envolvesse a Matemática, que é a disciplina principal trabalhada pelos bolsistas, juntamente

com outra disciplina. E que pudesse trazer no prático aquilo que foi visto em sala de aula, juntando o conhecimento com a criatividade.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADE PROPOSTA PELOS BOLSISTAS DO PIBID

A primeira parte da atividade relacionada ao projeto é a observação deste novo ambiente por parte dos bolsistas, a fim de aprender sobre a escola, sua estrutura física, disponibilidade de materiais para projetos, quantidade de alunos e padrão comportamental dos mesmos. Com esta análise e a partir do que é trabalhado com os estudantes em sala de aula, foi necessário pensar em um projeto no qual incluísse a matemática de forma fácil e prática, interdisciplinar, buscar também materiais que possivelmente seriam jogados fora e aplicar estes quesitos em uma só atividade que abrangesse todo o Ensino Fundamental II.

A ideia da atividade surgiu em conjunto com a professora-supervisora, e procurando incluir algo diferente no dia a dia da sala de aula, em especial na disciplina de Matemática, foi decidido que seria aplicado uma atividade em forma de oficina sobre os trabalhos ópticos do artista gráfico Maurits Cornelis Escher e sua relação com a geometria, assim também realizando um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Matemática e Artes.

Para a aplicação desta atividade, foi necessário explicar para os estudantes quem foi Escher. Para maior compreensão da oficina, Escher foi um artista gráfico holandês que foi reconhecido no século XX devido as suas obras de ilusão de óptica. E, apesar de ser incrível utilizando a matemática em suas obras, com foco na geometria, ele a utiliza sem ter esse objetivo e tão pouco sabia sobre a matemática. Sendo assim, a partir do conhecimento de que o artista utilizava de recursos matemáticos para realizar suas obras, a atividade foi realizada através de oficinas, onde os estudantes realizavam suas próprias obras, envolvendo seus conhecimentos matemáticos a respeito da Geometria – rotação, translação, reflexão e transferência de área, baseando-se nas obras do artista.

Para a realização da atividade, eles deveriam trazer um rolo de papel higiênico, para que o mesmo fosse cortado em forma de um quadrado e a partir disso fosse criado, sendo da criatividade de cada estudante, o molde da imagem que eles queriam obter. Com o molde pronto, o mesmo foi colocado em cima do papel A4 para poder realizar o contorno com o lápis e, assim, acontecer a utilização da Geometria na atividade. O contorno foi repetido por todo o papel, de acordo com a imaginação e conhecimento de cada um, de forma com que utilizasse

também do conhecimento artístico e matemático. O trabalho logo era finalizado com a pintura dos desenhos e acréscimo de detalhes que respeitassem os conceitos geométricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da atividade, pode-se perceber que a disciplina vista em sala de aula pode ser trabalhada de diferentes formas na prática e em como o conhecimento adquirido é acumulativo e enriquecedor, considerando a maneira com que a interdisciplinaridade entre duas disciplinas, que aparentemente são consideradas distintas, pode ser totalmente útil e interligada.

Também foi possível observar a sustentabilidade envolvida na atividade com os rolos de papel higiênico, no qual posteriormente seriam jogados fora, mas tiveram um propósito de reutilização antes, mostrando que materiais podem ser reutilizados para outros objetivos.

Projetos e atividades como esta enriquecem os bolsistas, bem como os estudantes do Ensino Básico, de conhecimento. Ajuda-os a entender melhor quais são as melhores maneiras para trabalhar com o Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio a partir das diferentes realidades encontradas em uma escola. Assim, o objetivo do Pibid é alcançado pelos bolsistas: Iniciar à docência de forma plena e diferente, obtendo aprendizado a partir do conhecimento já obtido pelo professor-supervisor, a partir do que é visto no curso de licenciatura e também pelo o que é vivenciado semanalmente na escola básica.

REFERÊNCIAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 28/05/2019.

MACHADO, Bruno. **Quem foi M.S. Escher?.** 2017. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-foi-m-c-escher/. Acesso em: 31/05/2019.

MACHADO, Nílson José. Interdisciplinaridade e Matemática. **Pro-Posições.** Campinas, v.4, n.1, p.24-26, mar. 1993. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1756/10-artigos-machadonj.pdf. Acesso em: 31/05/2019.

SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro (2012). **A Matemática através da Arte de M. C. Escher.** Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium42/4.pdf . Acesso em: 31/05/2019.

Palavras-chave: Pibid. Formação acadêmica. Matemática.

A MATEMÁTICA NA COMIDA: A RECEITA E OS ALIMENTOS EM UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR.

HIGOR AFONSO CANDIDO PINTO - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este relato irá tratar sobre uma sequência de aulas com a temática de alimentação, com uma proposta interdisciplinar de Língua Portuguesa, História, Geografia e Matemática, em particular Grandezas e medidas, em turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental. Desde os primórdios da humanidade, a necessidade de comparar elementos é utilizada para a troca de matérias-primas. Porém, a falta de um padrão se tornou um problema com a globalização dos povos e nisto a necessidade de estabelecê-la se transformou em fato. Na atualidade, medir é a base da sociedade, desde a venda e compras em um supermercado até as altas inovações na engenharia, investimentos financeiros e administração de empresas. Com essa proposta, o estudante perceberá como um padrão de unidades de medidas é importante para fazer receitas de alimentos e que cada mudança pode acarretar em problemas na sua execução.

INTRODUÇÃO:

Na sociedade atual, a gastronomia vem ganhando espaço no entretenimento e as pessoas cada vez mais se importam em cozinhar, o sabor dos alimentos, como fazer pratos saborosos e diversificados com o menor gasto possível, entre outros. Programas de "cozinhar" interessam as pessoas, em particular as crianças que vão apresentando uma enorme curiosidade para como é feito as refeições que eles comem e auxiliar nesta atividade diária.

Nisto, foi realizado uma sequência de atividades, interdisciplinarmente nas disciplinas de Língua Portuguesa com o gênero textual Receita, Matemática com as grandezas e medidas de massa, capacidade e de Sistema Monetário, Geografia e História com a pluralidade cultural brasileira durante a história, pelo ponto de vista da gastronomia em uma escola municipal no município de Fazenda Rio Grande, em duas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental. A Interdisciplinaridade é um conceito importantíssimo para o ensino nos tempos atuais, ensinando de uma forma dinâmica e contextualizada, nesta geração onde ensinar está cada vez mais desafiador. Segundo Libnik, interdisciplinaridade é "A exploração de semelhanças estruturais presentes entre campos distintos, buscando analogias entre eles, ainda que os objetos abordados permaneçam, em um primeiro momento, completamente diferentes." (LIBNIK, 2019).

O ENSINO DAS GRANDEZAS E MEDIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Estabelecer padrões é um dos princípios fundamentais da Matemática ao longo da historia e foram inúmeros processos para estabelecer esses padrões. Mas o que é medir?

"Medir é comparar" (VIANNA, 2014, p. 35). Mas como mostrar esta comparação para alunos na alfabetização? Isto é um principio que está implicitamente no cotidiano da criança, mesmo muita vezes ela não percebendo como unidades de medidas, como nas embalagens de produtos. Porém para as crianças são apenas os mesmos números que aparecem em telefones ou endereços. Entretanto, prossegue Vianna "Comparamos atributos, ou grandezas, que devem ter a mesma natureza" (VIANNA, 2014, p.35), um conceito que é facilmente contextualizado para os alunos, mas dificilmente formalizado para eles.

Na Matemática Escolar, em particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é bastante ignorada, sendo considerado um conteúdo "menos importante" de se ensinar para as crianças.

Entretanto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o aluno deve ser induzido a "Reconhecer grandezas mensuráveis, como comprimento, massa e capacidade e elaborar estratégias pessoais de medidas" (BRASIL, 1997, p. 66). Com isso, um tratamento diferenciado para o ensino de grandezas e medidas pode influenciar no aprendizado do aluno, fazendo-o relacionar essa construção histórica, a conceituação matemática e a suas vivências no cotidiano. Vale lembrar que a utilização dos instrumentos de medidas adequados para cada grandeza é fundamental, pois leva o aluno a refletir sobre a importância de existir um padrão de medida para cada grandeza, onde existe um instrumento adequado e que a comparação em grandezas diferentes pode acarretar em estimativas confusas e conclusões não válidas. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais reforça que o aluno possa "Utilizar instrumentos de medidas, usuais ou não, estimar resultados e expressá-los por meio de representações não necessariamente convencionais" (BRASIL, 1997, p. 66).

Neste sentido, esta sequência de aulas tem como objetivo o ensino das grandezas e medidas de capacidade, de massa e de valor monetário, por meio da leitura, interpretação e aplicação do gênero textual receita, em particular com a culinária típica de diferentes povos presentes no cotidiano das crianças e exóticos para eles.

Para introduzir a sequência de aulas, foi lida a história "Rodolfo, o Ursinho Confeiteiro", onde conta sobre a aventura de Rodolfo em fazer um bolo especial. Nisto, foi realizada uma roda de conversa sobre a história e disto, foi iniciada uma discussão sobre as características de uma receita e a sua utilidade no cotidiano. Com isso, foi entregue uma receita de bolo de chocolate para leitura coletiva, observando cada item dos ingredientes, percebendo a quantidade que, por exemplo, o leite aparece em xícaras enquanto o trigo é apresentado em gramas. Aprofundando, com uma discussão de como mudar as medidas dos ingredientes pode fazer a receita "não dar certo" e colocar para eles como medir é importante no cotidiano das pessoas.

Na sequência, mostrando vários elementos que são usados para medir quantidades de massa e capacidade como xícaras de diferentes tamanhos, uma balança de pratos e outra digital, além de um copo de medidas. Com esses objetos, foram colocados vários alimentos como um saco de arroz, de feijão, caixa de leite, caixa de leite condensado, entre outros produtos. Nisto, os alunos exploraram os alimentos, realizando a leitura de todas as informações presentes na embalagem, indagando sobre qual é a quantidade de produto que apresenta ali. Com isso, começamos a comparar a medida dos elementos. Com isso, foi explicado para eles que aquelas letras que aparece ao lado do número é a unidade de medida, além de questionar quem já tinha ouvido falar de litro, mililitro, quilograma e grama, os fazendo notarem que se utiliza o litro e mililitro em alimentos e ingredientes líquidos e quilograma e grama para alimentos sólidos, além que a diferença na unidade altera a quantidade, mesmo o número que aparece na embalagem é maior.

A diante, foi apresentado para os alunos um pouco da diversidade culinária que existe no mundo e no Brasil. Com slides de pratos típicos e a região onde ela foi criada, por exemplo, acarajé, taco, sushi, entre outros, para compreender que os ingredientes que são utilizados tem alguma referência cultural ou de recursos daquela região. Para finalizar, foi entregue a receita do doce "Cri-Cri" para os estudantes realizar a leitura, indagando se já ouviram falar ou já experimentaram, além de imaginarem como ele deve ser. Disto, foi entregue uma amostra para degustarem o doce, pensando o sabor e a relação com o passo a passo da receita.

Na sequência, foi colocada uma questão: Como conseguimos estes ingredientes para fazer a receita? Com isso, foi colado um cartaz com todas as cédulas e moedas para leitura diária nas aulas e a foi colocado cédulas e moedas verdadeiras para os alunos manusearem e fazerem as trocas equivalentes. Em seguida, foi entregue cédulas e moedas sem valor para cada criança na mesma quantidade, colocado cantos com embalagens de produtos de supermercado, farmácia e

outros estabelecimentos, além de ter em cima de cada canto um folder com os preços dos produtos e simulado uma região de comércio para que eles, com auxílio do professor, pagarem os produtos e receber o troco correto do colega do caixa, trabalhando também com o cálculo mental. Finalizando isto, observando alguns folders de supermercados diversos, eles tinham que encontrar os ingredientes para fazer a receita do beijinho e ter o valor total em cada mercado, para analisar em qual mercado era melhor para comprar e qual tem a maior economia na compra.

Encerrando esta sequência de aulas, com a contribuição voluntária da família das crianças com os ingredientes, foi realizada uma aula de culinária para fazer o beijinho. Primeiramente, foram colocados os alunos em grupos, seguido da higienização das mãos e mesas, colocação de toucas para não cair cabelo, enfatizando a importância da higiene dos alimentos e do próprio corpo para cozinhar e se alimentar. Realizada a releitura da receita do beijinho, colocando em cima de uma mesa central os ingredientes nas quantidades corretas. Disto, os alunos foram lendo o modo de fazer, colocando alguns alunos para realizarem a ação pedida. Depois que a massa do beijinho ficou pronta, foi entregue uma porção para os grupos modelarem o beijinho em formatos diversos.

Concluí-se com este relato que as grandezas e medidas são fundamentais no cotidiano, além de ser um conteúdo que precisa de sua devida importância na visão da educação básica, em particular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, uma sequência didática interdisciplinar coloca para o estudante as grandezas e medidas como algo contextualizado, que a importância de padrões de medidas é evidente, em particular em receitas culinárias típicas, que este alimento será apreciado e confeccionado ao redor do mundo. Os alunos perceberam esta importância, além da importância da leitura de diferentes gêneros textuais e símbolos matemáticos. Contudo, não menos importante, os alunos notaram que o respeito pelas diferenças étnicas e culturais é essencial para uma sociedade mais humana e de troca de experiências.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

LIBNIK, A. M. P. Projetos Interdisciplinares. Curitiba, 10 abr. 2019. Informação Verbal.

VIANNA, C. V. Afinal, o que é medir? In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Grandezas e Medidas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

Palavras-chave: Receita; Alimentos Típicos.; Grandezas e Medidas; Interdisciplinaridade.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LETRAS DA PUCPR: UMA ANÁLISE DA PROVA PARANÁ EM CAMPO DE ESTÁGIO

CRISTINA YUKIE MIYAKI - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LETRAS DA PUCPR - UMA ANÁLISE DA PROVA PARANÁ EM CAMPO DE ESTÁGIO

Palavras-chave: Residência Pedagógica – Prova Paraná –Análise de Leitura – Análise Linguística

O projeto da Residência Pedagógica de Letras Português-Inglês, uma parceria entre a PUCPR e a CAPES, propõe-se a articular a teoria e a prática do profissional docente da Educação Básica (Ensinos Fundamental II, Médio e cursos técnicos e profissionalizantes) em prol da formação dos graduandos. O objetivo é preparar os licenciandospara atuarem de forma inovadora, a fim de atender as necessidades da comunidade escolar e da sociedade contemporânea.

Este relato de experiência vai partilhar uma das práticas de residência pedagógica do 1º semestre de 2019, que ocorreu no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Dez residentes, graduandos do 7º período de Letras Português-Inglês da PUCPR, participaram do projeto de análise da Prova Paraná,aplicada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) em todas as escolas. Trata-se de uma avaliação diagnóstica que tem como objetivo identificar as dificuldades apresentadas por cada um dos estudantes e visa apontar as habilidades já apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A primeira aplicação da prova ocorreu em março de 2019 e, em parceria com a Divisão Educacional da escola, a equipe de estagiários analisou os descritores de cada questão da área de língua portuguesa, realizando um paralelo com o desempenho das turmas avaliadas. O objetivo desse levantamento foi oferecer subsídios para os planos de ação docente.

A elaboração da análise da Prova Paraná por parte dos estagiários da PUCPR partiu de princípios quantitativo-qualitativos. A partir dos dados que fundamentam o desempenho dos estudantes nas questões da prova, foi feito o levantamento da quantidade de acertos por descritor, turma e ano, de modo que fosse possível observar o desempenho dos estudantes por questão e por descritor, verificar os descritores de menor índice de acerto com vistas a propor práticas de leitura e análise linguística, visando ao aprimoramento e melhor desempenho dos estudantes.

Para a sistematização dos dados, os estagiários propuseram a seguinte metodologia: dentre os 20 descritores, um para cada questão, das provas do 6°e 9° anos do Ensino Fundamental II, e 1°, 3° e 4° anos do Ensino Médio, optou-se por analisar todos os descritores com 50% ou menos de acerto. Para a temática desses descritores foi feito o levantamento teórico e a indicação de materiais e referências importantes para o planejamento docente. Assim, passamos a relatar alguns exemplos da análise proposta.

No caso específico dos 3°s e 4° s anos, os descritores selecionados pelo critério de 50% de acerto ou menos foram: D25 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões; D08 - Inferir sentido de palavra ou expressão a partir do contexto; D16-

Estabelecer relação de causa e consequência entre partes de um texto; D19 - Identificar a tese de um texto.

A questão 19 da Prova Paraná, que abarca o descritor D08, solicita que os estudantes possuam um certo conhecimento prévio da expressão utilizada no dia a dia ou consiga estabelecer uma relação dentro do contexto do texto. O texto "O universo de Ziraldo" traz todos os subsídios necessários em seu próprio corpo textual para a compreensão da expressão. O conhecimento prévio citado acima pressupõe que o estudante ative suas habilidades linguísticas e recorra aos seus conhecimentos de mundo. Koch (2012) divide o conhecimento em três tipos: conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico; conhecimento interacional. Esses conhecimentos devem ser trabalhados dentro de sala de aula pelo professor, que pode pautar-se nas leituras de Koch (2002) e Koch e Elias (2012) para melhor aprofundar as suas aulas.

Como os estudantes tanto do 3° ano quanto do 4° ano mostraram dificuldade em encontrar um sinônimo para a palavra utilizada nos textos sob análise, indica-se ao professor que trabalhe com o léxico de uma forma contextualizada e inserida dentro de gêneros textuais autênticos, para que os estudantes compreendam melhor o conceito de sinônimos, para isso indicamos o capítulo 7 de Koch e Elias (2012). Trabalhos com gêneros textuais que pressupõem um conhecimento prévio dos estudantes, como reportagens e textos multimodais, são indispensáveis para esses anos.

O descritor 19, por sua vez, é o descritor mais problemático encontrado no desempenho (Prova Paraná) dos 3°s anos do Ensino Médio das escolas do Estado do Paraná, com apenas 33% de acerto, de acordo com a Superintendência da Educação do Estado. A identificação da tese, portanto, é o que requer um trabalho mais cuidadoso dos professores em seu plano de ação. Essa identificação deve partir, dessa forma, do trabalho da leitura com os alunos. Nesse sentido, consideramos importante também que o professor tenha, com certeza, o método de ensino que fundamenta sua prática docente. Sugerimos aqui uma prática docente interacionista, conforme Koch (2014) e Antunes (2003). Assim, levantamos perguntas, de acordo com Koch (2014) como: o que é ler? para que ler? como ler? Com essas questões em mente pretende-se que haja uma mobilização tanto por parte do aluno quanto do professor.

Dessa forma, a leitura encontra-se como sendo uma tarefa extremamente complexa que não depende apenas do leitor, mas sim de uma tríade: texto-autor-leitor. A partir disso, fundamenta-se a interação através do texto. Levam-se em conta os conhecimentos de mundo do leitor e sua capacidade de compreender o texto no âmbito linguístico - como o léxico, trabalhado no descritor D08, com poucosacertos também.

Uma das plataformas que o governo federal possui para oferecer subsídios e recursos ao professor é o Portal do Professor (ver referências), nele o professor encontra planos de aula e sugestões de atividades que podem ser extremamente relevantes para a sua aula. Sugerimos uma atividade que propõe aos alunos a identificação dos tipos de argumentos em um texto de opinião, pois acreditamos que o processo e o trabalho de identificação dos tipos de argumentos também possibilitam que o estudante identifique a tese de um texto. Para que seja possível se aprofundar sobre a questão argumentativa, o professor poderá consultar o livro de Fiorin (2015).

Nota-se que entre os anos finais do Ensino Médio, com base nos resultados da prova, a taxa de acerto do descritor D25 é a menor, comparada à de outros descritores. Nesta questão, o aluno precisaria identificar o sentido irônico dos apelidos carinhosos como "benhê" utilizados pela personagem. A interpretação equivocada leva o aluno a uma compreensão diferente da que o texto propõe.

Antunes (2003) sintetiza que os sinais, palavras e outros recursos linguísticos presentes em um texto são elementos importantes para a sua compreensão, mas não são os únicos: o

conhecimento prévio também atua na construção do sentido do texto. O professor precisa expandir horizontes que levarão o aluno a entender a linguagem.

O gênero crônica pode ser de grande apoio para o professor em sala de aula. De acordo com Simões (2009, p. 55), "Atualmente, a crônica brasileira ainda é um gênero indubitavelmente popular e relevante – pode-se até apontar, a partir dos anos 2000, uma suposta renovação do gênero com o advento dos weblogs da Internet", o que torna o gênero tão atual e relevante quanto os outros trabalhados em sala de aula, com o diferencial do suporte, usualmente, o jornal (virtual ou impresso), blogs e vlogs. Por utilizar de linguagem coloquial, esse gênero é considerado mais leve e de fácil compreensão e interpretação, o que seria de grande auxílio para a contextualização do sentido de algumas palavras e expressões.

Neste projeto de Residência Pedagógica os estagiários se comprometeram a analisar os dados da Prova Paraná aplicada em março de 2019 no CEP, e esse trabalho de análise muito acrescentou à sua formação docente no campo do conhecimento teórico-prático e no da metodologia de ensino.

É muito importante formar docentes que se portem como pesquisadores em seu campo de atuação, identificando problemas no contexto escolar e criando possíveis soluções, com base nos referenciais teóricos estudados na universidade e em sua vivência de estágio supervisionado nas escolas-campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Resultados da prova paraná 1ª edição. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/file/prova_parana_1ed_resultado.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019.

INSTITUTO NET CLARO EMBRATEL. Conceito de semântica. Disponível em: https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/conceito-de-semantica/. Acesso em: 22 mai. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Sequenciação textual. In: Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. As tramas do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

PORTAL DO PROFESSOR. Os diferentes tipos de argumentos nos textos de opinião. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichatecnicaaula.html?aula=56444. Acesso em: 22 maio. 2019.

SIMÕES, A. F. A evolução da crônica com o gênero nacional. Estação literária, v. 4, 2009.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Prova Paraná; Análise de Leitura; Análise Linguística

AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE AMPLIADA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO

ARTHUR VIANNA FERREIRA - UERJ

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este presente relato de experiência tem como objetivo mostrar como as ações extensionistas desenvolvidas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro se apresenta como possibilidade de ampliação de docência para os graduandos de licenciatura para atuação em espaços educacionais na Escolares, assim como abre a universidade para a participação da comunidade das regiões periféricas de São Gonçalo.
Para esse trabalho será relatado duas ações extensionisa que são desenvolvidas no Laboratório de Pesquisas e Produtos Pedagógicas para/com Educadores Sociais – LaPPes – registrado regularmente na SR2 – UERJ: Os projetos Fora da Sala de Aula e TEAR.
O projeto de Extensão TEAR – Troca de Experiências em Ações extensionistas na Região de São Gonçalo - tem como objetivos articular os projetos de extensão do departamento de educação da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo de forma a auxiliá-los nas praticas extensionistas e ampliar a sua potência de atenção aos graduandos e comunidade envolvida nesses projetos. Outro objetivo desse projeto extensionista é a pesquisa sobre temáticas relevantes que atravessam as práticas desses projetos de extensão com intuito de construir novas possibilidades de (re) existências para que os projetos subsistam no interior do departamento de educação. Esse ano a temática a ser estudada foi relativa a questões raciais no interior dos projetos de extensão pertencentes ao mesmo.
A temática racial é um marcador determinante na sociedade brasileira. Nota-se que concepções articuladas por Gilberto Freyre (2001) e Buarque de Holanda (2000) contribuíram de modo significante para uma leitura que a população geral possui sobre o período escravista brasileiro. A exemplo de Freyre (2001), a escravidão no Brasil foi marcada por uma democracia racial, onde, o africano, o indígena e o europeu viviam em igualdade nessa sociedade. Novos estudos sobre o período, como Ricardo Salles (2013), contestam essa perspectiva da historiografia tradicional. Contudo a discussão dessa temática não se apresenta comumente nos espaços educacionais formativos.
Para essa discussão, faz-se necessário entender como essa temática impacta nos grupos extensionistas. Para esses objetivos são produzidos diários de campo de inspiração fenomenológica de Edmund Husserl proposta por Ferreira (2015) e Depraz (2011). Assim como, a teoria de Isabel Baptista (2005) que discursa sobre a Pedagogia da Hospitalidade, trazendo contribuições relevantes para a construção de uma reflexão a respeito de atitudes significativas em relação à temática estudada na prática do professor-extensionista.
Já o segundo projeto de extensão intitulado Fora da Sala de Aula têm como objetivos gerais investigar as práticas educativas não formais desenvolvidas por instituições socioeducacionais e coletivos de profissionais da educação que atuam com projetos extracurriculares desenvolvidos junto às camadas empobrecidas do município de São Gonçalo, assim como, promover a formação continuada dos profissionais da educação responsáveis pelo trabalho

pedagógico destes espaços não escolares e/ou atividades extraclasses realizadas em escolas e a inserção dos graduandos de licenciaturas nestes espaços socioeducacionais de atuação profissional através da extensão universitária. Dessa forma, o projeto oferece sistematicamente formação, inicial e continuada, aos educadores sociais de São Gonçalo região adjacente através dos cursos de extensão presenciais, nas dependências da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, e à distância, através das diversas mídias digitais. No ensino, promove a discussão e o aprofundamento das temáticas da educação não escolar nas disciplinas obrigatórias de Didática e Psicologia da Educação da FFP. E, na pesquisa, organiza a publicação de materiais impressos e virtuais sobre as pesquisas desenvolvidas sobre educação não escolar e as representações de pobreza existente entre os educadores sociais da região de São Gonçalo. Assim sendo, o projeto desenvolve uma pesquisa sobre práticas socioeducativas interventivas à população de rua itinerante. Para isso, utiliza-se como fundamentação teórica em Pedagogia Social a partir da Pedagogia da Convivência de Xesús R. Jares e da Pedagogia da Hospitalidade de Isabel Baptista. Nessa fase da pesquisa, foi realizado diários de campos junto ao grupo de educadores sociais da Missão Católica Discípulo de Assis, do Centro de Referência Especializado em Situação de Rua (CREPOP) e do movimento Anjos da Madrugada da Igreja Universal do Reino de Deus. O material foi recolhida sob inspiração da filosofia fenomenológica de Edmund Husserl e o processo de análise fundamentado na Retórica de Aristóteles e Olivier Reboul. Os resultados desse trabalho se organizaram como material para futuros discussões entre os educadores sociais e dos demais participantes desse projeto de extensão.

A partir da descrição que realizamos dos dois projetos de extensão, podemos inferir que ambos possuem possibilidades de auxiliar na reflexão dentro da formação inicial docente para uma nova forma de ser-existir como professor na universidade pública, abrindo-se para a comunidade do seu entorno a partir de ações extensionista. Ao mesmo tempo, promovendo uma experiência com os graduandos de práticas educativas que valorizem temas muitas vezes fora do foco principal da formação docente inicial como a questão das relações sociais e suas nuances conflituosas e/ou a temática étnicos raciais como elementos moduladores dos processos educacionais.

Referências

BAPTISTA, Isabel. Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto, Portugal: Profedições, 2005.

DEPRAZ, Natalie. Compreender Husserl. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. Rev. Brasileira de Ensino Superior. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

HOLANDA, Sérgio Buarque. Raízes do Brasil. Companhia das Letras, Edição, 2006

JARES, Xésus. Educar para a paz em tempos difíceis. São Paulo: Pala Athenas, 2007.

_____. El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación, número 15, Micropolítica en la Escuela, septiembre – deciembre 1997. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/El%20lugar%20del%20conflicto%20en%20la%20organizaci%C3%B3n%20escolar.pdf. Acesso em: 25/07/2018.

_____. Pedagogia da Convivência. Trad. de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

REBOUL, Olivier. A Retórica. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

SALLES, Ricardo. “A Planta Exótica: O projeto político imperial”. In: Nostalgia imperial: escravidão e formação da identidade nacional no Brasil do Segundo Reinado. 2ª Ed. RJ: Ponteio, 2013, pp. 39-64.

Palavras-chave: Ações Extensionistas; Formação Docente inicial e continuada; Camadas empobrecidas

APRENDIZAGEM EM TIMES E USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FUNÇÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DO PIBID/PUCPR

LEONARDO HORNING HAMMERSCHMIDT - PUCPR

LILIANY RAMOS PANZENHAGEN - PUCPR

BRUNO HENRIQUE DA SILVA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

As atividades do subprojeto de Matemática do PIBID da PUCPR iniciaram em agosto de 2018 e estão divididas entre duas escolas de Curitiba: a Escola Municipal Albert Schweitzer e o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

Esse projeto foi desenvolvido no Instituto de Educação. Durante o ano de 2018, como o ano letivo já estava quase no fim, os bolsistas participaram das aulas apenas observando a didática e a metodologia de ensino e, eventualmente, sanando dúvidas dos alunos. Já no início do ano de 2019, começaram também a elaborar sequências didáticas e a ministrar aulas para três turmas de 1º Ano do Ensino Médio do período da tarde, A, B e C.

Até o momento, trabalhou-se com essas turmas os conteúdos de Conjuntos e Funções. E foi possível notar que havia uma dificuldade considerável quando adentraram na parte de funções, o que ficou ainda mais evidenciado quando começaram a esboçar gráficos. Muitos não tiveram uma introdução ao que é o Sistema de Coordenadas de René Descartes - o que deveria acontecer nos anos finais do Ensino Fundamental - e, por conseguinte, não conseguiam entender como uma função poderia ter uma representação gráfica.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O conteúdo de Funções estrutura uma boa parte dos conteúdos do Ensino Médio, não só de Matemática, mas também de outras Ciências. Logo, se os alunos não tiverem uma boa base aqui, é bem provável que o seu desempenho nas exatas seja baixo durante o resto do seu Ensino Médio. E isso leva a algumas reflexões: como mostrar a importância do estudo de Funções? Como ensinar Funções de um jeito que eles realmente aprendam? Como sair da monotonicidade das aulas expositivas?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse projeto foi: analisar se e como é possível inserir metodologias ativas no ensino de matemática.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do projeto foram:
a) Investigar as dificuldades dos alunos na aprendizagem de Funções;
b) Propor uma atividade onde os alunos explorem na prática os conceitos teóricos estudados em sala de aula;
c) Avaliar se as metodologias ativas podem contribuir para o aprendizado e para a assimilação do conteúdo de Funções.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Lopes, Lopes e Viana (2012, p. 65) comentam que o domínio dos conceitos geométricos básicos (retas, pontos e planos), dos quais o estudo do Plano Cartesiano depende,

> é essencial para a integração de um indivíduo à vida moderna. Profissionais de várias áreas técnicas, como carpinteiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, metalúrgicos, dentre muitos outros, usam cotidianamente tais conceitos. Mesmo sob um ponto de vista puramente utilitarista (que não é, evidentemente, nossa visão da importância desse assunto), o ensino da geometria reveste-se de uma inquietante importância. Já sob uma visão mais ampla, os métodos da geometria são por si só uma grande lição de como o ser humano aprendeu a pensar, a resolver os problemas apresentados pela vida com o auxílio de técnicas que seu intelecto conseguiu elaborar.

Segundo Leal e Nogueira (2015, p. 134-138), partindo-se de uma análise piagetiana sobre a construção do conhecimento, o Estágio Operacional Formal, que vai dos 11/12 anos em diante e abrange os estudantes do Ensino Médio, é marcado pelo desenvolvimento do pensamento cognitivo. A abstração se torna possível, a autonomia passa a ser construída e há avanços significativos nos processos de socialização.
Para Lopes, Lopes e Viana (2012, p. 26), na teoria piagetiana,

> o conhecimento se dá com base nas constantes interações do sujeito com o seu meio externo e por isso não é concebido como sendo uma simples cópia da realidade. Ao contrário, "conhecer o objeto é agir sobre ele. Conhecer é modificar, é transformar o objeto e entender os processos dessa transformação".

Logo, se os processos de ensino-aprendizagem requerem que os alunos desempenhem papeis mais ativos, é necessário que se mude a maneira como esses conteúdos são abordados. Oliveira (2016) estudou a utilização de metodologias ativas de aprendizagem em times (TBL) no ensino de Física, e afirma que

> Em específico, o uso do TBL, ao promover o desenvolvimento das equipes de aprendizagem, possibilita que os alunos alcancem melhores patamares no que tange a interação em grupo e a motivação para aprender. As estratégias do método, que vão desde a organização planejada das equipes até a avaliação entre os colegas, estimulam a interação e, consequentemente, a evolução das equipes. Essa característica especial do TBL possibilita o desenvolvimento de habilidades ligadas ao trabalho colaborativo, essenciais na sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

Para a execução desse projeto, pensou-se em uma abordagem fundamentada nos moldes da pesquisa-ação, com cunho qualitativo.
Minayo (2009, p. 21) define a pesquisa qualitativa como uma pesquisa que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ou não deveriam ser quantificados, pois trabalha com a realidade social do ser humano, o que envolve significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e não pode ser reduzida a meros números e variáveis.
E Thiollent (1986, p. 14) define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Sendo assim, decidiu-se que deveria ser desenvolvida alguma atividade prática, que utilizasse de metodologias ativas como a aprendizagem em times e investisse na interdisciplinaridade para auxiliar no desenvolvimento do pensamento abstrato dos alunos e na compreensão do assunto e, posteriormente, enfatizasse a importância das funções para a Matemática e para as outras ciências.

4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Em um primeiro momento, os alunos do 1º Ano do Ensino Médio foram levados à quadra aberta da escola, e lá marcaram duas distâncias no chão, uma de 10 e outra de 20 metros. Em seguida, foram divididos em grupos de 6 e marcaram o tempo que levavam para percorrer essas distâncias. Conhecendo as variações de tempo e distância, eles puderam calcular as suas velocidades médias.

Considerando a velocidade média como constante, e rearranjando a sua fórmula, onde se divide a variação do espaço percorrido pela variação do tempo gasto no percurso, obtemos uma equação que diz qual a variação do espaço em função do tempo. E tem-se uma função afim.

Sendo uma função, é possível esboçar um gráfico deslocamento x tempo que representa qual a distância percorrida a cada segundo passado, considerando um sistema isolado sem nenhuma perda de energia. Em outras palavras, tem-se um Movimento Retilíneo Uniforme (MRU), cujo gráfico, nas condições em que a atividade foi realizada, se assemelha a uma reta crescente.

Após as velocidades serem catalogadas, os alunos foram levados ao laboratório de informática do Instituto, onde construíram tabelas e gráficos relativos à atividade no Excel. Além de reforçar o conteúdo de gráficos relacionados às funções afim, também revisaram outros tipos de representações de dados, como os gráficos de colunas, de barras e de linhas.

5 RESULTADOS

Após a realização desse projeto, foi possível notar uma melhora no desempenho das turmas. Os alunos passaram a compreender melhor o sistema de coordenadas cartesianas e o conteúdo de Funções e Gráficos, e conseguiram também compreender melhor os conceitos de Mecânica vistos nas aulas de Física.

Conclui-se que a utilização de Metodologias Ativas em sala de aula, mais especificamente a aprendizagem em times, contribui de maneira significativa para os processos de ensino-aprendizagem e, inclusive, torna as aulas mais atraentes, na medida em que tira os alunos dos processos passivos de aprendizagem a que foram submetidos durante toda suas vidas e os deixa como protagonistas na formação de seu próprio conhecimento.

Além disso, verifica-se que as tecnologias podem sim ser grandes aliadas da educação. Elas estiveram presentes desde a utilização do cronômetro do celular até a elaboração dos gráficos no computador, e foram essenciais para o desenvolvimento da atividade.

Frisa-se, também, a importância de o Governo não ver a Educação com um gasto, mas sim um investimento, e continuar apoiando programas como o PIBID, que incentivem os acadêmicos a permanecer no curso de licenciatura.

REFERÊNCIAS

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Teorias da Aprendizagem:** um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2 ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

LOPES, Sérgio Roberto; LOPES, Shiderlene Vieira de Almeida; VIANA, Ricardo Luiz. **A Construção de Conceitos Matemáticos e a Prática Docente.** 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Tobias Espinosa de. Aprendizagem Baseada em Equipes (Team-Based Learning): um método ativo para o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 962-986, dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n3p962. Acesso em: 03 jun. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Palavras-chave: Educação Matemática; Metodologias Ativas; Aprendizagem em Times; Interdisciplinaridade; PIBID

ATELIÊ (AUTO)FORMATIVO: DA REPRESENTAÇÃO AO PROJETO DE SI

JÚLIA GUIMARÃES NEVES - UFPEL

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada na oficina intitulada "ateliê (auto)formativo: os sentidos de estar na universidade". A referida oficina está inserida no projeto de ensino "Modos de aprender na universidade: da autorregulação aos projetos de vida" vinculado à Universidade Federal de Pelotas – UFPel. O ateliê (auto)formativo visa constituir-se em espaço de reflexão, empreendida pelos estudantes, em diálogo consigo e com os demais participantes, a fim de (re)construir e (re)significar os sentidos do Ensino Superior. Com esta oficina, vislumbramos as possibilidades formativas do sujeito que se coloca em exercício reflexivo em relação à sua trajetória enquanto estudante de graduação de uma Universidade Pública, na produção de sentidos à sua caminhada e construção do seu projeto de vida. O ateliê, desde o ano de 2018, tem sido ofertado semestralmente, via edital de inscrição, aos estudantes regulares dos diferentes cursos de graduação da UFPel, com grupos de até 20 estudantes.

Desenvolvimento

A metodologia que orienta a construção da oficina é baseada na produção da pesquisadora franco-alemã, Christine Delory-Momberguer, através daquilo que ela denomina de "ateliês biográficos de projeto". Esta metodologia encontra-se vinculada ao campo epistêmico das pesquisas autobiográficas que vêm, especialmente nos últimos 30 anos, ganhando espaço nas pesquisas em educação. Trata-se de reconhecer a validade formadora da subjetividade humana, negligenciada durante anos nos modos reconhecidamente aceitos de fazer ciência. A valorização desta subjetividade, presente nos testemunhos que fazemos sobre nós mesmos, permite reconhecer que a produção de conhecimento perpassa o reconhecimento de que somos seres formados pelas experiências que nos constituem, que dão sentido aos nossos caminhares, que revelam os modos como reconhecemos aquilo que somos e vislumbramos as possibilidades de "ser mais", enquanto vocação ontológica do nosso ser (FREIRE, 1996). Os ateliês biográficos de projeto têm como premissa fundante assumirmo-nos como sujeitos narradores em relação à produção de saberes sobre os nossos próprios itinerários existenciais. A reflexão intencional sobre a vida tem como intuito compreendê-la como potencialmente formativa daquilo que somos e daquilo que desejamos ser, enquanto sujeitos em devir. As memórias rememoradas e narradas nos mostram a possibilidade de um olhar para o passado, marcado pelo presente em que é produzida a narrativa. A reabertura do passado é formadora ao permitir o reconhecimento de que somos seres históricos, produzidos e produtores destas e por essas histórias que narramos, construímos e inventamos. Nesta assunção, admitimos as possibilidades de pensar o futuro enquanto sujeitos que são projetos de si mesmo. A relação entre passado, presente e futuro mostra que o tempo não é assumido em sua forma cronológica, apenas, mas torna-se tempo humano (RICOEUR, 1994) singularizado em cada trajetória e em cada trama com a qual os acontecimentos ganham forma em uma história de vida.

Baseada na metodologia de Delory-Momberger (2008), mas com os seus delineamentos próprios, o ateliê (auto)formativo está estruturado com base em 4 grandes eixos: o primeiroeixo, destinado ao comprometimento coletivo do grupo em relação ao processo intencional e formativo do ateliê e reflexões acerca do conceito de identidade para sie identidade para o outro, na percepção daquilo que se é, daquilo que se deseja mostrar a si e ao outro; o segundoeixo, é marcado pela recordação de memórias perpassando as diferentes trajetórias que constituem a nossa existência (trajetórias da infância, trajetória escolar, trajetória da adolescência, trajetória adulta, trajetória familiar, e outras); o terceiroeixo, visa compreendemos a vida em sua totalidade, como soma de um desenvolvimento no tempo das diferentes trajetórias e refletirmos sobre os conceitos de autoformação e heteroformação, em relação ao processo de autoconhecimento que se dá na companhia do outro que, em partilha, permite o reconhecimento de que somos sujeitos de singular-plural; o quartoeixo, é dedicado aos contornos do futuro, onde são desenhados os projetos de vida de cada um dos participantes da oficina na intencionalidade de uma projeção do futuro, de "dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 340). Ao término do quarto eixo, dedica-se um espaço para a reflexão avaliativa do processo formativo que foi experienciado.

Considerações finais

A construção da narrativa compreende aquilo que Ricoeur (1994) nomina por mimese I, mimese IIe mimese III. A narrativa autobiográfica é meio e o lugar da mimese: na mimese I está a pré-compreensão do mundo, a representação do agir humano, da memória que é lembrada, do acontecimento que povoa a memória; o segundo momento, mimese II, acontece a figuração da vida na forma de uma narrativa, este momento busca o interpretar dos fatos, construindo uma coerência narrativa entre tempo e vida narrada; a mimese III, é a intersecção do mundo do texto e do mundo do ouvinte ou do leitor, é a exteriorização da narrativa na presença do outro. Em grupo, os estudantes experienciam estes 3 movimentos, ao longo dos 4 eixos que constituem o ateliê (auto)formativo. Eles constroem a si, narrativamente, através do exercício de biografização enquanto "ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história [...] em que se anuncia como sujeito e se anuncia como autor de sua história" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17).
Oriundo do processo de reflexão, empreendido durante o quarto eixo do ateliê, trazemos alguns fragmentos que compõe a avaliação escrita de alguns dos estudantes, participantes da oficina: "Desejo vida longa ao ateliê ,pois tenho certeza que assim como colaborou de forma positiva para minha trajetória, creio que outras também sairão beneficiados"; Outro estudante diz: "Destaco que foi de suma importância para minha graduação participar do mesmo, pois, em meio a diversas atividades acadêmicas que englobam o cotidiano da universidade, encontrei no ateliê a oportunidade de refletir sobre temáticas que nem sempre estão contidas no nosso cotidiano, quase nunca há espaço para falarmos sobre nós mesmos"; E, ainda, um dos participantes do ateliê registra uma intenção: "Acredito que a proposta desta oficina torna-se muito importante para a graduação dos acadêmicos, para pensarmos nos nossos sonhos, nos nossos projetos e iniciativas como essas deveriam sempre ser incentivadas".Os relatos apontam que a oficina acaba ocupando um outro lugar na formação destes estudantes, justamente por oportunizar o diálogo sobre a vida, historicamente distante dos conteúdos tradicionalmente científicos e da disciplinarização dos currículos. Pensar a si mesmo, a partir das memórias que constituem singularmente aquilo que somos engendra o exercício que leva o sujeito a

reconhecer-se como projeto de si, naquilo que ele reconhece que é e naquilo que ele deseja viver.

Referências

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

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

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. I. Campinas: Papirus, 1994.

Palavras-chave: Ensino Superior; Representação de Si; Ateliê (auto)formativo

BRINQUEDOTECA ATELIÊS FREINET : ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

FLÁVIA CRISTINA OLIVEIRA MURBACH DE BARROS - UNICAMP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

Ao considerar o brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil e a grande redução dos espaços destinados a brincadeira no mundo contemporâneo, sentiu-se a necessidade de elaborar o projeto "Brinquedoteca Ateliês Freinet: espaço de formação inicial de professores.

Problema

A formação inicial de professores para a infância tem sido alvo de muitas discussões fomentadas pelos pesquisadores como Boleiz Junior (2012), Bozzi (2017) e Barros & Anjos (2017). Em nossa instituição, no curso de Pedagogia, algo tem nos indagado: Qual a concepção de infância, criança e desenvolvimento infantil que nossos alunos/as carregam?

Tentamos investigar suas concepções e, o que geralmente encontramos, é o retrato de uma criança que um dia foi: que não desenhou, não pintou, não criou ou não brincou na escola ou pouco de tudo isso fez. Os inúmeros portfólios, além das reflexões pessoais construídas pelos graduandos ao longo do curso, retratam uma infância sofrida na escola pautada em práticas sem sentido como cópias, castigos e atividades de memorização evidenciadas nos registros que remontam desde a educação infantil.

Como então sensibilizar esses professores/as em formação inicial a repensar o papel da escola considerando suas vivências escolares marcadas por um movimento histórico de práticas que não consideram o/a aluno/a como protagonista do processo de ensino e aprendizagem?

Objetivo geral

Inspirados nos depoimentos de nossos/as alunos/as de graduação, nós professores do Curso de Pedagogia, investimos na premissa que a relação teoria e prática deveria estar presente no curso de uma forma dinâmica, em que o/a aluno/a pudesse enxergar a teoria "na prática" de maneira a vivenciar as atividades a serem propostas às crianças. Assim, as aulas em roda, o diálogo profícuo entre professores/as e alunos, as diversas atividades de experimentação, que possibilitavam a sensibilização dos alunos/as ante atividades significativas às crianças foram realizadas (pintura, atividades artísticas, de construção, vivências com brincadeiras de roda, viagens culturais etc). Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de repensar o brincar, seus sentidos e significados, considerando que muitos alunos relataram que pouco brincavam na escola. Assim, retomamos o projeto da efetivação da uma brinquedoteca como espaço aberto tanto a comunidade acadêmica quanto local. Projeto este, iniciado no ano de 2005, porém concretizado, dentro dos propósitos estabelecidos, no ano de 2016 e ativo até o momento.

Objetivos específicos

Assim, o espaço brinquedoteca, tem por objetivos específicos: mostrar o significado da brinquedoteca universitária como espaço de formação profissional; ativar a relevância do brincar como atividade principal do desenvolvimento infantil e destacar a relevância das experimentações por meio dos ateliês Freinet tanto para crianças como para os professores/as que estão em processo de formação.

Metodologia

Assim, fortalecidos pelas leituras das produções teóricas de Freinet e seus estudiosos, fomos construindo a brinquedoteca na instituição. O processo se deu início no ano de 2005, com a construção do primeiro projeto no papel. Em 2008 criou-se um espaço, ainda muito pequeno, organizado com espelhos e alguns brinquedos construídos pelos/as alunos/as ao longo do curso, porém ainda se encontrava precária frente a real proposta. Em 2015 foi apresentada uma nova proposta pela professora e coordenadora do Curso, a de reorganizar a brinquedoteca em um espaço maior e que trouxesse como características principais atender às necessidades infantis e tornar-se um espaço laboratório para os alunos/as da graduação em que crianças das escolas públicas e privadas da região pudessem frequentá-la. O projeto foi aprovado pela direção e em março de 2015, deu-se o início. O primeiro passo, a sala cedida foi pensada juntamente com os/as alunos/as e professores/as desde a pintura das paredes até a organização do próprio espaço. Construímos ateliês diversos em que as crianças pudessem, além de brincar com diversos brinquedos, experimentar atividades que a fim de potencializar suas habilidades como música, dança, desenho e pintura. Foram organizados nove ateliês: fantasia (maquiagens, fantasias, máscaras e diversos adornos); artes (materiais diversos de pintura , colagem, tecidos, papéis, pincéis); jogos (jogos construídos pelos alunos durante as disciplinas, jogos de tabuleiro, bolas, bambolês, etc); casinha (casinhas de papelão com brinquedos que conduzem à reprodução de atividades cotidianas como cozinhar, andar de carrinho, ser médico, etc); exploração objetal (objetos de exploração para bebês, bonecas, ursos de pelúcia, colchonetes); leitura (cabana da leitura, livros de diversos gêneros, revistas e jornais); música e dança (piano real, instrumentos musicais, partituras) , fantoches (fantoches diversos comprados e feitos pelos alunos, teatro para fantoches); museu (peças como máquina de escrever, fitas cassete, retroprojetor, etc).

Os ateliês devem ser compreendidos como espaços de experimentação (FREINET, 1973) e têm por finalidade serem espaços livres, em que a criança possa ter autonomia na escolha e nas atividades que quer realizar. Trouxemos também a ideia dos tecidos sobre o teto como chita e voil branco, o que traz a leveza, alegria e movimento para o espaço.

Fundamentação teórica

Trouxemos como aporte teórico da construção desse espaço, os princípios de autores da teoria histórico-cultural de Lev. Semiovich Vigotsky (1896-1934) e seus seguidores e Célestin Baptist Freinet (1896-1966), sendo o primeiro, pela contribuição significativa em trazer em sua teoria psicológica o homem como sujeito ativo, histórico e social, que se humaniza por meio de suas atividades vivenciadas ao longo da vida, e o segundo, pela riquíssima contribuição de seus princípios pedagógicos (cooperação, autonomia, coletividade, reflexão individual, documentação, educação pelo trabalho, livre expressão e experimentação), cujo objetivo principal é formar o homem autônomo, crítico, capaz de lutar por suas ideias e ideais coletivos. Em seguida utilizamos de autores como : Barros (2009) sobre a diminuição do brincar nas escolas, Ariés (1978) e Manson (2002), que trazem estudos sobre a história da construção da concepção de criança e infância;. Leontiev (1988), com a discussão sobre o brincar é a atividade pelo qual a criança lê o mundo, o explora e o ressignifica, ampliando suas experiências e (GIMENES & TEIXEIRA, 2011), sobre as brinquedotecas e organizações.

Resultados

Observamos, enquanto professores e pesquisadores, que a brinquedoteca enquanto espaço laboratório, trouxe aos alunos uma relação dialógica entre teoria e prática observáveis durante as aulas, em que se mostraram críticos diante de situações de relatos de estágios, discussões teóricas, como também em outras atividades realizadas no curso as quais envolvem as crianças como a “Noite das crianças”, comemoração organizada pelos alunos de Pedagogia no mês de

Outubro em que o 6º termo, em específico (que cursam as disciplinas de Prática VI e Brincar e Brinquedoteca I), organiza ateliês em salas de aula que possibilitam às crianças da comunidade (filhos de alunos e funcionários) atividades culturais, de música, artes plásticas, danças, teatro entre outras. Destacamos ainda, que esse espaço suscitou algumas pesquisas de trabalho de conclusão de curso ligados a essa temática cujos estudos mostraram-se mais sólidos trazendo discussões reflexivas sobre as concepções de criança, infância, brincar, brinquedoteca e teoria de Célestin B. Freinet, trabalhos que foram também apresentados em Congressos de Iniciação Científica e no último Educere (2017). Em destaque o trabalho de Steffen (2017) que explorou o tema Jogos protagonizados versus jogos tecnológicos salientando as novas relações estabelecidas entre as famílias que foi também escolhido para publicação em revistas científicas. Tentamos por meio desse resumo expandido, mesmo que de forma sintética, mostrar a relevância de um trabalho intencional que vislumbre como objetivo principal formar cidadãos capazes de lutarem contra a corrente e trazerem como reflexão e guia de seu trabalho pedagógico, sua função social, a de humanizar porque "Educar não é uma fórmula de escola, mas uma obra de vida" (FREINET,1991, p.9).

Referencias

ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1978.

BARROS, F. C. O. M. de Cadê o brincar? da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009

_____; ANJOS, D. D. A Pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. In: Anais - III Encontro de Práticas Pedagógicas, 19 e 20 de setembro de 2017. Sorocaba. Anais - UFSCar. ISBN:

BOLEIZ JUNIOR, F. Educação Popular no Ensino Superior. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 122-132, jul./dez. 2012

FREINET, C. As técnicas Freinet da Escola Moderna. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. Pedagogia do bom senso. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIMENES, B. P; TEIXEIRA, S, R, de O. Brinquedoteca: Manual de Educação e saúde.1ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LEONTIEV, A. N.. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988. p. 59-84.

MANSON, M. História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos. Lisboa: Teorema, 2002.

Steffen, D. N. Jogo tecnológico e Jogo Protagonizado: um confronto inevitável no desenvolvimento infantil da atualidade/Daniele Nadal Steffen – SP: FIO, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. Educação e Sociedade, Campinas, n.71, pp.21-44, 1929/2000.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Formação inicial de Professores. Experimentações. Brincar.

CINE EDUCAÇÃO: LEITURA E LITERATURA EM FOCO

ALINE PEREIRA LIMA - UNESPAR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O cinema, como "arte, representação do real, construção visual, estética e política da realidade" (ALMEIDA 2009), constitui-se em uma produção complexa para o consumo e entretenimento de qualquer pessoa, de qualquer grupo social.

No ambiente escolar é comum encontrarmos filmes como recurso para estudar, ilustrar, complementar conteúdos, "aproximar" os sujeitos a uma determinada realidade cultural, política, econômica.

No debate acadêmico, semelhante ao uso escolar, figura a possibilidade do uso didático de filmes para se pensar determinadas questões do presente e quem sabe fomentar práticas pedagógicas. Sob essa pretensão, é que desenvolvemos atividades de exibição e discussão de filmes em um projeto de extensão.

O "Cine Educação: Olhares para formação docente" é, portanto, um projeto de extensão desenvolvido por professoras do Curso de Pedagogia da Unespar- Campus de Campo Mourão cuja ação principal é exibir filmes com temáticas concernentes à Educação e discuti-los a luz de referenciais teóricos, estudos ou pesquisas da área das professoras participantes.

O projeto está em sua quarta edição e exibe, em média, dez filmes por edição. Tem se constituído também como espaço formativo na medida em que permite que alunos estagiários da graduação pensem e desenvolvam projetos específicos.

Para 2019 alguns ciclos temáticos foram planejadas: (1) Políticas Educacionais, Gestão da escola, Infância e Educação Infantil (2) Leitura, Literatura e Cinema, (3) Envelhecimento Humano, (4) Gênero e sexualidade.

Neste relato focalizamos apenas o que diz respeito à Leitura, Literatura e cinema, ciclo desenvolvido no primeiro semestre de 2019.

Ciclos de discussões temáticas: Pressupostos Orientadores e forma de ação

A arte das imagens em movimento, cinema, possui grande alcance e poder de comunicação. "A imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão" (KNAUSS, 2006, p. 99). Por meio dos filmes, o diretor/editor/produtor no feito de sua ficção, enxerga, imagina de novas maneiras e transforma uma situação ou objeto de seu tempo (BARROS, 2006).

A literatura, arte da palavra, permite ao homem fugir da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão; permite identificação e catarse; permite formar, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante e; retratar os diversos segmentos da sociedade (CANDIDO, 1972).

Como afirma Cosson (2016),

> [...] a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção [...] (COSSON, 2016, p. 17).

Cinema e literatura podem expressar diversas representações, assim como dar ao público algo que se refere aos seus desejos, temores e esperanças, "algo que tenha um significado verdadeiro para as suas vidas" (BARROS, 2006, p. 11). Desse modo, tomam questões que podem nos aproximar de uma crítica social ou de um protesto relacionado à nossa época, cultura ou sociedade.

A ficção, presente em ambas linguagens (cinematográfica e literária), nos permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já somos, deslocar-nos no espaço e no tempo sem sair do lugar, nem da hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração (LLOSA, 1995 apud ABREU, 2006).

As obras ficcionais proporcionam um diálogo com o leitor/espectador, pois também estão passíveis de novas interpretações e transformações pelo modo como é observada e pela mudança que causa no observador. Neste sentido, podem ser um excelente instrumento de inovação na formação de professores e em específico, na formação cultural de Pedagogos.

Sem eximir a essencialidade da filosofia, das ciências e da técnica na formação docente, a formação cultural nos cursos de formação de professores é imprescindível, pois busca envolver as mais distintas dimensões do desenvolvimento humano (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011). Segundo Bissoli, Moraes e Rocha (2014) consiste na apropriação da cultura historicamente acumulada e, mais especificamente, na ampliação das experiências estéticas. Trata-se do processo formativo em que "o indivíduo se conecta espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura" (NOGUEIRA, 2008, p. 4).

Destacando a arte cinematográfica e literária como objeto de apropriação e elemento essencial à formação cultural, vemos essas artes como possibilidades de romper com as linearidades, estabelecer novas possibilidades de conhecer, transcender as regularidades e produzir novos conhecimentos.

Diante desses pressupostos foram escolhidas quatro obras literárias para serem lidas e seus respectivos filmes para serem assistidos no primeiro semestre de 2019: Ensaio sobre a cegueira; Laranja Mecânica; O nome da Rosa e; O leitor.

Como havia estagiários envolvidos na prática, esses tinham as obras lidas, assistidas e discutidas anteriormente. Ao público geral, embora a divulgação tivesse sido feita anteriormente não era esperado que tivessem conhecimento das obras. As sessões fílmicas funcionariam também como um motivador da leitura do texto escrito.

Sendo assim, a atividade se deu em três momentos: preparação, exibição e discussão. A preparação exigiu a leitura da obra literária, interpretação e discussão dessa obra e o planejamento da sessão fílmica. As exibições continham também um momento de apresentação das obras e certos direcionamentos de leitura (em sentido amplo). A discussão, posterior a exibição dos filmes configuraram-se como momento de diálogo e interpretação, funcionando também como momento para chamar atenção do espectador a aspectos da obra escrita.

Considerações Finais

O contexto atual de formação de professores apresenta-se cada vez mais complexo, seja pelas atuais reformas educacionais, políticas de formação inicial e continuada que marcadamente assumem características neoliberais, pelo desprestígio social do professor e consequente desinteresse pela profissão docente, ou pelo perfil dos alunos que hoje buscam cursar licenciaturas.

Percebe-se que o público que se propõe a cursar licenciatura é de alunos provenientes de camadas sociais menos favorecidas, mas também com menor favorecimento educacional

(GATTI, 2010). A falta de repertório desses alunos, as dificuldades de escrita e a falta de leitura demonstrada por avaliações externas são manifestações do processo precário de escolarização dos estudantes que adentram a universidade para cursar licenciaturas.

Tal quadro revela que dadas às condições sociais de classe, temos atuado em um contexto formativo cujo repertório educacional mostra-se deficitário e o acesso a bens culturais restrito. Essas condições, se não problematizadas e enfrentadas, terão impacto no futuro, quando esse aluno se tornar professor, tendo limitadas também as possibilidades de criação de alternativas para lidar com o atual contexto da escola básica, afinal, é possível o professor ampliar o repertório cultural das crianças quando ele próprio tem um repertório limitado? É possível ensinar aquilo que não se sabe?

Desta forma, consideramos que propostas de formação cultural, principalmente as que envolvem diferentes linguagens, podem corroborar na formação de professores.

Referências

ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Milton José de. Cinema: arte da memória. 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2009.

BARROS, José D´Assunção. Como se vê a Idade Média? In: Cadernos IHU em Formação: Idade Média e Cinema. Ano 2, n. 11, 2006, Unisinos - RS. Disponível em: . Acesso em: 18 ago. 2012. p. 10-14.

BISSOLLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade de Barroso; ROCHA, Sônia Claúdia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações. Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/download/1406/1274 . Acesso em: 28 ago. 2012

NOGUEIRA, M. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: Editora UFG, 2008.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

Palavras-chave: Cinema; Leitura; Literatura; Ensino Superior

CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO DA TABELA PERIÓDICA

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR

FABIANA PAULETTI - UNINTER

CHRISTIAN ROBERTO DE FARIAS GUILHERME - UTFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO PARA O ENSINO CONTEXTUALIZADO DA TABELA PERIÓDICA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar a construção de um material alternativo para o ensino contextualizado da tabela periódica no ensino de Química em nível médio. O material desenvolvido pode ser um recurso para despertar os estudantes em relação as questões do seu contexto. Esse trabalho foi desenvolvido em uma disciplina de formação de um curso de licenciatura em Química de uma universidade do estado do Paraná.

Palavras chaves: Material Alternativo; Contextualização; Tabela Periódica.

INTRODUÇÃO

Algumas pesquisas evidenciam que o ensino de Química ainda está muito desvinculado da realidade e do contexto dos estudantes, o que pode causar o desinteresse dos estudantes quanto a essa ciência. Chassot (2001), por exemplo, afirma que o ensino de Química é dogmático e histórico. O que se observa é que os professores apresentam os conceitos químicos de modo sistemático, sem contextualizar (NASCIMENTO, 2017), o que reforça apenas a decoreba de fórmulas, simbologias, estruturas e conceitos químicos.

A importância da contextualização nesse ensino é porque "propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas" (PARANÁ, 2008, p. 30).

Em relação ao conceito específico de tabela periódica podemos perceber numa breve análise que é encontrada comumente na parte final dos livros didáticos (BRASIL, 2017). Essa organização dos livros didáticos, pode minimizar as potencialidades da tabela periódica, tornando-a apenas um recurso de resolução de exercícios, busca de elementos e de algumas propriedades periódicas. Sabe-se que a compreensão da tabela periódica perpassa diversos conceitos químicos básicos, como, por exemplo, matéria, soluções, velocidade das reações, equilíbrio químico, ligações e reações químicas, radioatividade, gases e funções químicas (PARANÁ, 2008). Desse modo, o entendimento da tabela periódica deve ser amplo visto que esse conhecimento é fundante para diversos outros conceitos da Química.

Assim, a proposição de um material alternativo envolvendo a tabela periódica se faz de extrema importância, sobretudo porque possibilita a contextualização dos elementos presentes na tabela periódica e no contexto. Um material alternativo com esse viés pode promover a ruptura de um ensino voltado somente para a memorização de conceitos químicos.

Em consequência além de ensinar a tabela periódica de modo contextualizado se faz necessário a elaboração de materiais alternativos. Segundo Zapateiro et al (2017, p. 226) o uso

de materiais didáticos favorece a aprendizagem e estimula os estudantes a participarem das atividades a serem desenvolvidas: “pode ser uma ferramenta didática que pode possibilitar ao aluno compreender e diferenciar o referido assunto e, assim, aprender cientificamente”.

Em vista disso, percebe-se a importância da elaboração de materiais alternativos para o ensino de conceitos químicos a fim de nos munirmos de materiais para ensinar de modo contextualizado. Ademais, instrumentalizar os professores em exercício sobre a elaboração de materiais alternativos os quais podem ser desenvolvidos pelo próprio professor pode ser também um meio de favorecer o ensino de Química, visto que esses materiais alternativos costumam despertar o interesse dos estudantes.

METODOLOGIA

Para a construção desse material alternativo nos guiamos pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná visando a contextualização da tabela periódica (PARANÁ, 2008). Utilizamos uma caixa de papelão, cartolina, eva, canetas, tesoura, cola e figuras impressas representando os elementos de transição. A partir da caixa de papelão, construímos divisórias de papelão que envolveram pequenas “molas” (com 15 cm de comprimento por 3 cm de largura), as quais continham informações dos elementos. As informações sobre os elementos de transição foram confeccionadas a partir de uma tabela periódica contextualizada dos elementos químicos no cotidiano de Perruzo e Canto (2009).

A sistemática desse material alternativo consistiu em duas fases. Na primeira fase tínhamos por objetivo despertar dúvidas e perguntas nos estudantes quando apresentados os metais de transição de forma contextualizada. Na segunda fase, tínhamos por objetivo que os estudantes compreendessem os elementos de transição no cotidiano. Ao puxar cada elemento dentro da caixa, abria-se uma mola que tinha as informações sobre a contextualização histórica do respectivo elemento de transição. Destacamos que a escolha de trabalhar apenas com os metais de transição, ocorreu devido a possibilidade de direcionar o material didático criado para a discussão de conceitos que nem sempre são tratados no ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento desse material alternativo nos exigiu conhecimentos específicos em Química e a criatividade para o uso de materiais recicláveis. Esse material alternativo foi desenvolvido em uma disciplina do curso de licenciatura em Química de uma universidade pública do estado do Paraná e foi aplicado com os colegas de curso no primeiro semestre de 2018.

A partir da aplicação desse material foi possível perceber algumas potencialidades, a saber, a problematização de alguns elementos químicos presentes no cotidiano. Essa perspectiva fomenta o que Warta e Alário (2005) atribuem como presságio para a formação cidadã: o ensino deve partir de problemáticas sociais contextualizadas o que influi diretamente na formação crítica, promovendo uma formação cidadã. Essa problematização foi possível porque possibilitou um momento contextualizado para um conceito de suma importância para a disciplina de Química, aliados com sua viabilidade de elaboração e utilização durante as aulas.

Ao avaliar esse material alternativo conseguimos identificar algumas limitações, a saber, a própria dificuldade de contextualizar elementos de transição que foram recentemente inseridos na tabela periódica. O tempo necessário para a elaboração desse material alternativo, visto que necessitamos realizar ampla pesquisa acerca dos elementos de transição para a síntese das informações contidas nesse material.

Desejamos futuramente aplicar esse material alternativo em nossos estágios curriculares quando o mesmo for desenvolvido com turmas de primeiro ano do ensino médio. Pretendemos,

também, divulgar junto aos professores de Química em exercícios nas escolas estagiadas sobre a pertinência e o potencial de exploração da tabela periódica nas aulas de Química por via de materiais alternativos, sejam eles quais forem.

Constata-se ainda, a viabilização da utilização do material alternativo para o ensino da tabela periódica, visto a utilização de recursos/materiais acessíveis para a construção do material alternativo. Ademais, este material alternativo constitui-se numa excelente ferramenta para uma abordagem contextualizada do conteúdo tabela periódica o qual é estruturante para diversos conceitos químicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou relatar o processo de construção e aplicação de um material alternativo para o ensino contextualizado do conceito de tabela periódica no ensino de Química em nível médio, o que nos permitiu identificar a importância de uma abordagem contextualizada perante ao ensino da tabela periódica visto que esse conceito perpassa o ensino de Química.

Acreditamos que esse material alternativo pode ser um meio para envolver os estudantes com suas aprendizagens, bem como de instrumentalizar os professores de Química para o ensino de conceitos abstratos inerentes a essa ciência. A facilidade de elaborar e às possibilidades de aplicação desse material alternativo com vistas a abordagem contextualizada, são elementos que subsidiam a potencialidade desse material. As limitações apontadas, a dificuldade na síntese de informações e o tempo demandado para a construção desse recurso nos conduzem a reformular e ajustar possíveis entraves desse material alternativo.

Por fim, analisando nossa própria formação em licenciatura temos a convicção de que o uso de materiais alternativos, sejam eles de qualquer natureza, contribui significativamente para o ensino e aprendizagem da Química, visto que essa ciência se caracteriza por ser altamente abstrata. Assim, o desenvolvimento de materiais alternativos é crucial tanto para o professor que cria seus próprios materiais didáticos e por consequência favorece a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Química – guia de livros didáticos – ensino médio / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2001.

NASCIMENTO, I. C. **Conteúdo de Química e contextualização**: articulações realizadas por alunos do ensino médio. 2017. 255p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Química**. Curitiba, 2008.

PERUZZO, M. F; CANTO, E. L. **Química**: química na abordagem do cotidiano. Volume 1. Química geral e inorgânica - 5. ed. São Paulo: Moderna, 2009. 3 v

ZAPATEIRO, G. A. et al. Material didático como estratégia de ensino e de aprendizagem das ligações químicas. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 211-233, 2017.

Palavras-chave: Material Alternativo; Contextualização; Tabela Periódica.

DIA "D" DE OFICINAS DE MATEMÁTICA NA ESCOLA

DANIELE MARTINI - IFC

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC

FLAVIANE PREDEBON TITON - IFC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Instituto Federal Catarinense foi instituído pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e tem por objetivo promover a educação profissional desde a formação inicial até a formação em nível de pós-graduação. Possui como missão institucional "Proporcionar educação profissional atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional" (IFC, 2014).

Desde 2010, o IFC – Campus Concórdia oferece o Curso de Matemática – Licenciatura, com 40 vagas anuais, visando suprir a carência regional de professores formados nessa área. Em sua grade curricular, o curso de Matemática – Licenciatura contempla disciplinas pedagógicas e específicas, as quais possibilitam não só uma formação de conhecimentos específicos de Matemática, mas o conhecimento das diversas formas e processos de ensino e aprendizagem que envolvem o contexto escolar.

Nesse sentido, pensou-se em uma estratégia de oferecer atividades direcionadas ao ensino da Matemática numa proposta de extensão. Concebe-se a extensão como sendo um elo de ligação entre a instituição de ensino superior e a sociedade em que esta se insere. A extensão universitária, portanto, pode promover a troca de conhecimentos, estreitando barreiras entre instituições e sociedade, numa relação transformadora (FORUM, 2001).

Assim, o desenvolvimento do projeto objetivou, de modo geral, oportunizar aos acadêmicos do Curso de Matemática – Licenciatura uma formação sólida contemplando atividades de ensino e extensão. Nesse sentido, teve-se como objetivos construir propostas de atividades vinculadas ao ensino da Matemática; desenvolver oficinas de complementação pedagógica em Matemática nas escolas; propiciar a participação de acadêmicos do curso de Matemática – Licenciatura na construção e implementação das oficinas e módulos de atividades; promover a integração ensino e extensão entre a instituição e a comunidade.

Metodologia

Como atividade inicial ao projeto, fez-se a seleção dos acadêmicos interessados em desenvolver as atividades em conjunto aos professores colaboradores do projeto. Foi realizada a organização das atividades, seleção e construção dos materiais necessários, de acordo com as necessidades de cada turma. Em contato com a escola, agendou-se um dia "D" para a aplicação do projeto e desenvolvimento das atividades. Cada oficina teve a duração de 1,5 h.

O projeto foi aplicado na Escola de Educação Básica Anna Zamarchi Coldebella, localizada no Distrito de Santo Antônio, em Concórdia/SC. As turmas atendidas foram do 6º ao 9° ano (4 turmas com aproximadamente 25 alunos cada turma). O Dia "D" de Oficinas de Matemática na Escola ocorreu em 02 de dezembro de 2016 no qual participaram 8 acadêmicos do Curso de Matemática. Os conteúdos das oficinas abordaram conversão de medidas (6° ano), porcentagem

(7° ano), probabilidade (8° ano) e trigonometria (9° ano), visando despertar o raciocínio lógico, manipular materiais didáticos e verificar a aplicabilidade no cotidiano.

Entre as atividades realizadas, destacam-se a construção da tabela de conversão de medidas, a construção de tabelas em geral, o jogo "Cara ou Coroa", "De tabela em tabela", "Viajando pelos gráficos", "Sudoku", "Detetive Matemático", a construção e uso do Teodolito, e a Gincana Matemática.

Considerações finais

Ao finalizar o projeto de extensão, percebe-se o quanto é importante a realização das oficinas de Matemática junto às escolas da comunidade, destacando-se dois aspectos fundamentais: com relação aos acadêmicos, pois eles têm a oportunidade de colocar em prática atividades e conhecimentos adquiridos ao longo do Curso; e com relação à escola e alunos que receberam o projeto, pois tiveram um dia diferente, onde todos se envolveram com a Matemática de uma forma mais lúdica e prazerosa.

Referências

CHEVARLLAD, Y.. (org.) **Estudar matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Ilhéus: Editus, 2001.

IFC. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense.** Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/02/PDI-2014_2018.pdf. Acesso em 13/04/2016.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Formação de Professores; Oficinas de Aprendizagem.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL

VIVIANE PREICHARDT DUEK - UDESC

LARISSA C BENITES - UDESC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A formação de futuros professores de Educação Física tem como uma de suas tarefas aproximar os acadêmicos da realidade educacional, a fim de minimizar os embates ocorridos nos Estágios Curriculares Supervisionados frente à dinâmica das unidades escolares, bem como dirimir as dificuldades pedagógicas vivenciadas no processo de entrada na carreira docente.

A resolução CNE/CP 01 de 2002 (BRASIL, 2002a, p. 5) destaca que "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor", não podendo ficar reduzida ao espaço destinado aos estágios curriculares, o que a levaria a ficar desarticulada do restante do curso. Logo, a dimensão prática deve estar presente no interior de todas as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, desde o primeiro semestre de formação.

A prática pedagógica vivenciada desde o início do curso deve possibilitar a atuação em situações contextualizadas, com registro dos procedimentos de observação e reflexão (BRASIL, 2002a). Para formalizar a duração destas experiências ao longo do curso de formação de professores, a CNE/CP 02 de 2002 (BRASIL, 2002b) estabeleceu 400 horas de Prática Pedagógica como Componente Curricular a serem vivenciadas ao longo do curso. O parecer 15/2005 esclarece que a Prática Pedagógica como Componente Curricular refere-se a um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência (BRASIL, 2005). A partir destas atividades é que são colocados em uso, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas disciplinas formativas que compõem o currículo de formação de professores.

Nesta perspectiva, o projeto de ensino a que se refere este relato de experiência parte da seguinte indagação: quais as contribuições da Prática Pedagógica como Componente Curricular para a formação de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física? Diante disso, o presente texto tem por objetivo apresentar experiências de Prática Pedagógica como Componente Curricular, oportunizadas aos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UDESC, as quais buscaram promover uma aproximação com a realidade da Educação Básica e, mais especificamente, da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

As experiências vividas pelos acadêmicos de Educação Física são parte de um Projeto de Ensino da Graduação que acontece desde 2015 e está vinculado a diferentes disciplinas da grade

curricular, as quais priorizam ações específicas com o intuito de favorecer a aproximação dos acadêmicos com o cotidiano da profissão.

Em particular, a disciplina Educação Física Escolar I, focaliza práticas pedagógicas dirigidas à Educação Infantil, desenvolvidas em um Núcleo de Educação Infantil da cidade de Florianópolis/SC, com crianças entre três e seis anos. Nesse cenário, os acadêmicos realizam atividades de planejamento, organização, execução e avaliação de uma aula de Educação Física junto às crianças da Educação Infantil. Em pequenos grupos, os acadêmicos ministram uma aula de 60 minutos, em dia e horário determinados previamente, sob a orientação dos professores de Educação Física da instituição e da universidade.

Vale destacar que o plano de aula elaborado e desenvolvido pelos acadêmicos apresenta os seguintes elementos: tema e subtema, objetivo geral e específico, estratégias metodológicas, espaço e recursos, atividades e avaliação. De modo geral, as aulas foram estruturas em: roda inicial (apresentação da proposta da aula e problematização do tema), desenvolvimento (vivência prática dos conteúdos), roda final (avaliação da aula juntamente com as crianças). Os acadêmicos utilizaram várias estratégias (jogos e brincadeiras, circuito motor, aula historiada, etc.) para a tematização de conteúdos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, atletismo, ginástica, atividades rítmicas, práticas corporais de aventura, etc.).

Posteriormente, as ações foram apresentadas por meio de um relatório final e um seminário, permitindo que os acadêmicos compartilhassem experiências e avaliassem as atividades como um todo. No relatório escrito e nas discussões realizadas em aula, os estudantes destacaram aspectos positivos e negativos, dos quais, alguns são apresentados a seguir:

Aspectos negativos:

- Dificuldade de ajustes de horários para intervenção na instituição, tendo em vista o horário do curso (noturno) e as características dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física (estudante-trabalhador);
- Dificuldade na gestão da aula, uma vez que, para muitos, foi a primeira experiência que possibilitou contato direto com a realidade da Educação Infantil, observando-se o pouco controle do tempo decorrido de aula, organização das crianças e dos materiais utilizados;
- Dificuldade de comunicação com as crianças, devido ao pouco contato pré-intervenção.

Aspectos positivos

- Conhecimento e vivência do ambiente de uma instituição de Educação Infantil, com suas diferentes rotinas (sono, alimentação, brincadeira livre), tomando conhecimentos do quanto isso influencia na ação pedagógica do professor;
- Socialização e interação profissional dos acadêmicos do curso de Educação Física com profissionais da Educação com diferentes tipos de formações favoreceu o entendimento de que o processo educativo é potencializado quando se atua de forma interdisciplinar;
- Possibilidade do primeiro contato com as crianças, que se caracteriza como um público diferente para os acadêmicos, visto que, dentro do curso, apenas aplicam atividades para seus colegas e, nessa oportunidade, tiveram contato com crianças com idades entre dois e três anos, assim como com crianças com deficiência;
- Realização em dar aula, reconhecendo que as crianças respondem positivamente, com efetiva participação e colaboração, durante as atividades, jogos e brincadeiras, quando são criadas condições para torná-las possíveis;
- Relação teoria e prática foi um ponto importante dessa experiência, uma vez que os estudantes perceberam as relações entre o que é abordado nas disciplinas do curso e contexto escolar.

Com efeito, esse Projeto de Ensino parece ter contribuído para que parte dos acadêmicos tivesse a sua primeira experiência na condição de docentes na Educação Infantil, obtendo maior conhecimento da realidade desta etapa educacional, da relação entre teoria e prática e preparo

para o momento seguinte, do Estágio Curricular Supervisionado, minimizando o 'choque' vivenciado por muitos estudantes nesta etapa da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que essa experiência contribuiu para aproximar os acadêmicos do contexto educacional, favorecendo a aquisição e a ampliação de saberes referentes à prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil. Contudo, dificuldades de conciliar o horário do curso com o horário em que estas atividades são realizadas, falta de experiência e contato com o público alvo da Educação Infantil, atuam como fatores limitadores na implementação de ações desta natureza.

Por outro lado, tem-se essa experiência como significativa na medida em que possibilitou aos acadêmicos ministrarem aulas para o público-alvo da Educação Infantil, oferecendo maior conhecimento da realidade desta etapa de ensino, da relação entre teoria e prática e do preparo para o momento seguinte, do estágio curricular supervisionado.

Nesta direção, entende-se que as experiências de Prática Pedagógica como Componente Curricular, auxilia na formação inicial dos acadêmicos e na futura intervenção profissional, fornecendo subsídios à construção de saberes e práticas para atuar no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002, institui a duração e a caga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer 15/2005, esclarecimentos sobre as resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Educação Física; Formação Inicial; Educação Infantil.

ENSINANDO A MATEMÁTICA COM LUDICIDADE E TECNOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROJETO: MATHSEA

MIRIAN CRISTINA MORENO - UP

LUZIA APARECIDA FAVORETTO - UP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto Mathsea foi elaborado de forma coletiva e interdisciplinar desenvolvido em parceria com a turma de primeiro ano de Sistemas de Informação, no qual foi proposto desenvolver um jogo matemático envolvendo conhecimentos pedagógicos com as tecnologias de informação. Serão apresentadas as fases da construção do jogo, a experiência e aplicabilidade do jogo com crianças de vários níveis de ensino. A partir desse contexto, o problema que norteou a produção desse projeto foi: Como ensinar a matemática de modo interdisciplinar envolvendo a tecnologia? Desse modo, esse projeto tem como objetivo geral do jogo: Possibilitar para aos alunos um jogo interdisciplinar, relacionando a matéria de ciências, língua portuguesa, e a matemática, provocando-os a reflexão sobre a importância da reciclagem e a conscientização da poluição marinha. Entre os objetivo específicos, busca-se estimular o cálculo mental e escrito; explorar cálculos simples envolvendo adição e subtração; reconhecer o processo de multiplicação (adição de parcelas iguais); identificar e compreender o processo de porcentagem e fração; desenvolver o trabalho em grupo; desenvolver a sensibilização para a importância da reciclagem e conscientizar sobre a poluição terrestre como a poluição oceânica. Durante os estágios e vivências no âmbito escolar percebemos dificuldade dos alunos por falta de ludicidade na metodologia do ensino da matemática. Devido à isso trabalha-se pouco o raciocínio lógico, não estimulando a criatividade e o gosto pela matemática. As crianças, têm dificuldades na construção do pensamento matemático, justamente pelo ensino tradicional e pela falta de metodologias que auxiliem neste processo de aprendizagem, gerando nelas apenas um pensamento mecânico e não racional. De acordo com resultados observados, em alguns exames de matemática, há uma decadência por parte da aprendizagem da Matemática no Brasil. Ao final de 2016, apenas 7,3% dos alunos atingem o nível satisfatório de aprendizagem, caindo para 3,6%, quando falamos em escolas públicas. (LAPA, 2017, p. 13) Neste aspecto, muito tem sido produzido acerca dos caminhos que se deve seguir para a melhoria no ensino e aprendizagem de matemática. Essa reflexão revela a importância da ludicidade no processo facilitador de ensino-aprendizagem de matemática. As atividades lúdicas têm fundamental papel neste processo, uma vez que promove essa interação entre indivíduos. A face mais visível quando se pensa em atividade lúdica são os jogos. Segundo (PISA, 2012, p.1), “Letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar, e interpretar a matemática em uma variedade de contextos.” Diante disso, durante a graduação do curso de Pedagogia 3º ano, a Professora de Metodologia do Ensino da Matemática propôs um trabalho em conjunto com o 1º ano do curso de Sistema de Informação. O trabalho consistia na elaboração de um jogo no qual deveria ter seu espaço físico e digital. A parte física foi proposto a construção de um tabuleiro que englobasse temas transversais. Além disso deveria ser um jogo para 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para isso deveria se basear nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular para cada ano. O espaço digital foi articulado ao jogo de tabuleiro como

uma continuidade de forma clara e lúdica. O jogo busca inovar a visão sobre aprender matemática, trazendo a ludicidade, a sensibilização quanto ao tema transversal e a interação com objetos concretos e em seguida a relação com a parte tecnológica. Nele englobamos a reciclagem, a conscientização da poluição marinha e a matemática de forma lúdica e clara. No jogo conforme a criança for avançando nas casas ela terá que cumprir os desafios propostos. Nele contém diferentes conjuntos de cartinhas, sendo um conjunto para o 3 º ano, outro para o 4º ano e ainda um para o 5º ano, com desafios referentes à faixa etária dos alunos. Para o terceiro ano do Ensino Fundamental buscamos explorar a habilidade (EF03MA05) da Base Nacional Comum Curricular que visa "Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais." Para o quarto ano do Ensino Fundamental buscamos explorar a habilidade (EF04MA06) da Base Nacional Comum Curricular que propõe "Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos." Para o quinto ano do Ensino Fundamental buscamos explorar a habilidade (EF05MA06) da Base Nacional Comum Curricular que refere-se "Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros." Para que o professor consiga explorar todas as habilidades, ele precisa, principalmente, possibilitar aos educandos oportunidade de vivenciar esse processo por meio de atividades lúdicas e jogos. Pois estas colocam o educando no centro do processo de sua aprendizagem. Nesse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCN's, 1997, p. 47), apontam nos jogos como importante instrumento de aprendizagem, já que eles:

> constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações.

Em vista disso, a ludicidade não pode apenas ficar na Educação Infantil, ela deve sim, estar presentes em outras fases do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por intermédio dos jogos podemos desenvolver habilidades tais como a oralidade, a escrita, o cálculo (inclusive o cálculo mental), a colaboração, o respeito às regras, o controle do tempo e tantos outros. Os jogos, as brincadeiras em geral, treinam a memória, a concentração, a atenção, despertam a imaginação e criatividade, possibilitam a socialização, o respeito ao outro e às diferenças. "Os jogos ensinam, inclusive, a lidar com a perda, com a derrota. Importante aprendizado para a vida." (LAPA, 2017, p. 21) A Matemática estará como principal agente de raciocínio, está interligada a um problema que acontece diariamente que é a poluição. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar as oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A partir da criação do jogo tabuleiro e do jogo digital, a professora propôs uma aplicabilidade desse jogo no Ensino Fundamental. Na data estipulada, montamos o jogo e foi exposto, além de ser vivenciado por crianças de Ensino Fundamental de diferentes faixas etárias e escolas. Elas respondiam as perguntas em um quadro e deveriam acertar questão para seguir no tabuleiro, ou seja, avançar uma casa. As crianças conseguiram com facilidade responder os questionamentos, que eram referentes a questões à conteúdos matemáticos interligados com questões ambientais. Para verificar se a resposta estava correta havia um cartão resposta. Dois professores, um doutor e professor da Universidade Positivo, testou o jogo e analisou do ponto de vista matemática e técnico a

usabilidade do nosso jogo e aprovou, disse que nosso jogo corrobora para a aprendizagem de forma lúdicas com questões relacionadas ao raciocínio lógico, também englobou a questão transversal, tendo o conjunto da matemática com questões importantes do meio ambiente, como a reciclagem. A utilização de jogos no processo de aprendizagem é fundamental para trazer o aluno como protagonista de seu aprendizado. Por meio desse jogo, os alunos estarão trabalhando habilidades diferentes segundo a Base Nacional Comum Curricular de forma implícita, cada estudante de acordo com o sua idade e conteúdo curricular abordado em seu ano escolar. A busca por unir habilidades desses três anos do Ensino Fundamental é poder integrar diferentes alunos, possibilitando a aprendizagem adquirida de cada educando, de forma que nenhum se sinta injustiçado. Com a prática dos alunos, percebemos que os jogos é um recurso metodológico de grande valor quando utilizado de forma intencional, no qual conseguimos cumprir com os objetivos proposto de atender habilidades da Base Nacional Comum Curricular de cada ano, além de integrar crianças de diferentes idades, trabalhando de forma explícita a reciclagem e o concientização da poluição marinha. Contudo, percebemos que o jogo não pode ser utilizado por si só, mas deve ter o complemento de aulas de explicação e a certificação que todos os alunos já tiveram o contato com o conteúdos proposto para cada ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Matriz De Avaliação De Matemática – Pisa 2012**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Fundamental: Matemática. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15 abr 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. P.48

LAPA, Luís D. P. **A ludicidade como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.** Passeando por Brasília e aprendendo geometria. Experiências numa escola da periferia do Distrito Federal. 2017. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade de Brasília, Brasília. 2017. 98 p.

Palavras-chave: Relato de Experiência; Ludicidade Matemática; Jogo Interdisciplinar;

ENTRE TRAMAS, MARCAS E RAÍZES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE CONECTADA COM A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

FLÁVIA GISELE NASCIMENTO - FAP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENTRE TRAMAS, MARCAS E RAÍZES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTE CONECTADA COM A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS
Palavras-chave: Povos indígenas; Formação; Cultura; Arte.
Nor. Abertura.

Tempo. Tempos difíceis. Tempos de luta e resistência. 2018, ano marcado pelas eleições no Brasil e por demonstrações explícitas do preconceito com as mulheres, LGBT, negros e indígenas. O discurso de ódio, as perseguições, os assassinatos, dentre outras violações aos direitos humanos começaram a ser naturalizados por uma parcela da população brasileira.
Diante desse cenário caótico, comecei a pensar em uma pesquisa que dialoga-se com as questões relacionadas a diversidade étnica, cultural e de gênero, pois esses assuntos já me afetavam, mas as eleições potencializaram a minha forma de olhar para essa temática.
De acordo com os(as) pesquisadores(as) Maria do Carmo Galiazzi, Roque Moraes e Maurivan Güntzel Ramos (2003, p. 6), que estão conectados com a teoria de Pedro Demo:

Fazer pesquisa consiste em ler criticamente a realidade e, com compromisso político, contribuir para a construção de uma nova realidade mais justa, com oportunidades mais equalizadas. Fazer pesquisa significa também reconstruir processos e produtos específicos da sala de aula.

Então, comecei a tramar um projeto e foram surgindo as seguintes questões: o que sabemos sobre os povos originários do Brasil? Quantos indígenas, etnias e línguas existiam no Brasil antes da invasão do portugueses? E em 2019, qual é o número de povos indígenas que sobreviveram e sobrevivem ao genocídio? Onde eles(as) estão e como vivem? Existem pesquisas que apresentem sobre a porcentagem da população brasileira não indígena, que sabe falar uma língua indígena, que conhece as etnias que estão presente em seu estado, ou que já visitaram uma aldeia indígena?
Conectada com essas questões, pensei em um tema que dialoga-se com minha formação e prática e que de alguma maneira contribui-se para a valorização e o respeito dos povos indígenas.
Por isso, surgiu o interesse em investigar quais questões sobre a arte, a história e a cultura dos povos indígenas, os(as) alunos(as) de um curso de Licenciatura em Arte Visuais, de uma instituição pública de Curitiba, apresentavam em sua formação, com foco no período em que cursaram a Educação Básica. Quais marcas, memórias e afetos ficaram nesse processo de formação sobre os povos indígenas?
Segundo Jorge Larrosa, na entrevista feita por Alfredo Veiga-Neto, formação presume romper com as fronteiras “entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos).” (VEIGA-NETO, 2007, p. 133).

E a cada passo desse caminhar, vão sendo formuladas outras questões, como: qual é o espaço que a arte, a cultura e a história dos povos indígenas tem nos livros? Como o indígena é representado e como as suas histórias são contadas nos materiais didáticos? Os(as) pesquisadores(as) indígenas são consultados quando é feita uma publicação de um material sobre a sua etnia? Quais disciplinas contemplam a história e cultura dos povos originários no currículo das licenciaturas em Artes Visuais? Existe uma formação inicial e continuada para os(as) professores(as) de Arte relacionados a esse assunto? Essas e muitas outras perguntas começaram a reverberar.

Na conversa, com o artigo das autoras Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, surgem outros questionamentos, como: "o que acontece no campo a ser pesquisado? Que referências teóricos podem ser instrumentos nesta pesquisa? Que autores e conceitos podem ajudar na reflexão e na construção do texto? Como encaminhar a pesquisa? O que a pesquisa pode dizer?" (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 60).

Nessa trajetória, algumas respostas foram sendo delineadas nos encontros com os povos indígenas, em oficinas, vivências, conversas, festivais e no curso de língua e cultura Kaingang, realizado em 2019.

A investigação vai começando... começo habitar esse território, esse campo de pesquisa.

Os subtítulos do trabalho estão escritos em dois idiomas, primeiramente na língua Kaingang e a sua tradução na língua portuguesa. Essa escolha foi feita para que o(a) leitor(a) tenha contato com essa língua indígena, a terceira língua mais falada pelos indígenas no Brasil e a que tem o maior número de falantes na região Sul, consequentemente a que tem maior população nessa região, segundo o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outra motivação, é que em 2019 a UNESCO como agência da Organização das Nações Unidas (ONU), instituiu o Ano Internacional das Línguas Indígenas.

Uma outra opção feita no estudo é a utilização do termo indígena, em vez de índio. Segundo o pesquisador e escritor indígena Daniel Munduruku, indígena é o mesmo que originário, nativo ou natural da terra, já o termo índio é um apelido criado pelos europeus e não é muito adequado, "pois generaliza demais, não apresentando todas as diferenças entre os grupos indígenas." (MUNDURUKU, 2010, p. 13).

O estudo tem como objetivo investigar como as questões dos povos indígenas foram desenvolvidas com os(as) alunos(as) de graduação de Licenciatura em Artes Visuais, no período em que estavam na Educação Básica.

Ao final do texto, temos a referência dos encontros que foram apresentados no texto. Conectando com o filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17), "um encontro, é talvez o mesmo que um devir ou umas núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode dar qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e por vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades."

Ég jave ag v t, gufã ag nt . Os nossos antepassados são os indígenas da mata.

Não existe um concesso nas pesquisas de como os povos nativos chegaram na América. Estudos mostram três possibilidades, a mais conhecida é a do Estreito de Bering. Já o período das rotas de migração estima-se de 11.000 a 50.000 anos atrás (MARTINS; KOK, 2014).

Em relação ao Brasil, o número da população, etnia e línguas indígenas quer eram faladas antes colonização dos portugueses, são dados que apresentam grande variação nas pesquisas, com estimativa de 3 milhões até 10 milhões de habitantes, conforme os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Já o pesquisador Eduardo Neves (1995) apresenta em seus estudos que existiam 1400 povos indígenas e eram faladas 1200 línguas. Atualmente, segundo o Censo

Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, existem 896.917 mil que se declaram ou se consideram indígenas, representando 305 diferentes etnias, e foram registradas no país 274 línguas indígenas.

A ideia de que os povos originários viviam num passado remoto e de que seriam extintos não tem mais lugar nos dias de hoje, uma vez que apesar de inúmeras dificuldades e conflitos, eles não dão muitas lições de vida, com sua perseverança e resistência. Foi um longo processo até que suas vozes indígenas começassem a ser ouvidas no mundo contemporâneo. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p. 13)

Essa pesquisa está em processo e o relato apresenta muitas questões, mas não tem a intenção de responder todas elas, a proposta é pensar a arte, a cultura e a história dos povos indígenas que muitas vezes é invisibilizada nas universidades, na escola, na mídia e na sociedade.

Referências

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Brasília. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso: 24 mar. 2019.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. Educar, Curitiba, n. 21, p. 227-241, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso: 24 mar. 2019.

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. Roteiros visuais no Brasil: artes indígenas. São Paulo: Claro Enigma, 2014.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luiz Donizete. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: MEC/Mari/UNESCO, 1995. p. 171-192.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio. São Paulo: Callis Ed., 2010.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: Costa, Marisa Vorraber. (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Palavras-chave: Povos indígenas; Formação; Cultura; Arte.

EPISTEMOLOGIA PSICOGENÉTICA DE PIAGET – GRUPO DE ESTUDOS

NARA LUZ CHIERIGHINI SALAMUNES - FPJB

IRACEMA DIMARIA EVANGELISTA BATISTA - CPNSM

MONARA PURGER DOS SANTOS - FACULDADE PADRE JOÃO BAGOZZI

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é um relato de experiência do grupo de estudos piagetianos iniciado em março de 2019 em uma faculdade particular da cidade de Curitiba.

A origem do grupo se deu a partir de solicitações de estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Filosofia que perceberam a importância da epistemologia genética de Jean Piaget para sua formação profissional. Instigados pelos estudos acadêmicos – presenciais e a distância - das disciplinas de Fundamentos da Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação, os estudantes manifestaram, ao Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão da Faculdade ao final de 2018, seu interesse e disponibilidade para aprofundar estudos bibliográficos acerca do tema sob a coordenação de uma das autoras deste trabalho.

Decorridos os trâmites acadêmicos e burocráticos internos à instituição para formalização da criação do grupo de estudos, decidiu-se por encontros presenciais quinzenais de duas horas, aos sábados, em regime gratuito. Após lançada sua divulgação em ambientes virtuais (portal da faculdade e redes sociais) agregaram-se para o início dos estudos: a) estudantes das licenciaturas e de diferentes níveis da pós-graduação (lato sensu e doutorado); b) profissionais da educação básica pública e particular; c) profissionais da área tecnológica e com formação na área da educação e d) a professora da instituição.

Para a realização da experiência definiu-se por grupo de estudo, conforme o nome já indica, um conjunto de pessoas com interesse espontâneo de aprofundar conhecimentos sobre determinado assunto e que se reúnem voluntariamente com o objetivo de aprender por meio de dinâmicas verbais de trocas de percepções, dúvidas, interpretações e críticas suscitadas por reflexões a respeito de conteúdos de leituras prévias. Assim, para a realização dos estudos, foi composto um programa básico de leituras da e sobre a obra piagetiana o qual foi submetido aos oito participantes que compareceram ao primeiro encontro. Para a comunicação, realização das atividades não presenciais e suporte ao grupo, optou-se pela utilização do ambiente virtual PBWORKS além de rede de mensagens rápidas whatsapp.

Tendo em vista o perfil do grupo, os estudos tiveram início com a revisão dos pressupostos teóricos e conceitos fundamentais da teoria psicogenética piagetiana. Para essa etapa do trabalho, optou-se pela busca interpretativa dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem segundo o autor do estudo (PIAGET, 1972, p.8) em comparação aos de outros autores da psicogênese. Prevista para encerrar após dois encontros, esta etapa estendeu-se aos demais por meio de permanentes referências verbais ao conteúdo do texto estudado. O sentido dos debates e questionamentos foi o de estabelecer diferenciações entre concepções inatistas, associacionistas e interacionistas subjacentes às conceituações verbalizadas, relacionando-as a possíveis implicações didáticas e avaliativas.

Outro referencial significativo a esta etapa do trabalho foi o exemplar da Coleção Educadores cujo título é o autor das produções teóricas focalizadas durante os estudos. Essa obra, que está disponível na forma digital em domínio público e foi distribuída na forma impressa massivamente às escolas públicas pelo Ministério da Educação na década passada, foi um dos instrumentos importantes para as reflexões relativas à conexão entre a epistemologia genética piagetiana (PIAGET, 1990) e a educação.

Toda teoria, todo conceito, todo objeto criado pelo homem foi anteriormente uma estratégia, uma ação, um gesto. Deste postulado básico nasce, então, uma nova norma pedagógica: se para aprender bem é necessário compreender bem, para compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, não tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto (MUNARI, 2010, p. 23).

Desses estudos, ao mesmo tempo revisionais e introdutórios à pesquisa piagetiana, o grupo utilizou obras de autores que se aprofundaram na epistemologia genética de Piaget. Tais obras foram importantes no que no que diz respeito ao entendimento das origens do seu pensamento e de sua construção metodológica de investigação (DOLLE, 1991, p.34; CASTORINA, 1995, p.7; 2008, p.35).

Decorrentes desses estudos e para registro da experiência, foram solicitados memoriais a cada um dos participantes que compuseram o grupo, totalizado, ao final do semestre, por seis pessoas. As reflexões suscitadas pela elaboração desse registro levaram à proposição de: a) continuidade do grupo de estudos tendo em vista a grandiosidade e significado teórico da obra piagetiana; b) focalização dos próximos estudos na associação teórico-prática; c) elaboração de produtos pedagógico-formativos aplicáveis ao contexto e cotidiano educacional; d) constituição de grupo de pesquisa com foco no método piagetiano de investigação (método clínico-crítico) e nos processos psicogenéticos de aquisição da leitura e da escrita.

A segunda etapa de trabalhos do grupo de estudos piagetianos ocorre no segundo semestre de 2019 correspondendo a cada uma dessas proposições.

Da quarta proposição, acima, constituiu-se um projeto de pesquisa que se insere no debate sobre práticas de ensino e de formação de professores tendo como tema central a aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque a perspectiva interacionista-construtivista piagetiana está na base teórica do que seja um processo continuum de desenvolvimento e de aprendizagem e a alfabetização é um dos elementos fundamentais para que a organização de ensino em ciclos ocorra de forma plena, isto é, vinculada à construção da autonomia intelectual e moral e à construção da cidadania (BECKER, 2004, p. 230). Esse projeto de pesquisa, de análise qualitativa de conteúdo e documental (YIN, 2016, p.45) está em sua primeira fase, conectando os estudos do grupo às experiências acadêmicas e profissionais de seus propositores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, MARIA LUIZA R.. Recomeços e aprendizagens – reflexões sobre a formação docentes nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Ciclos na escola, tempos na vida – criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. 219-233 p.

CASTORINA, José Antonio e BAQUERO, Ricardo J. Dialética e Psicologia do desenvolvimento – O pensamento de Piaget e Vygostsky. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

DOLLE, Jean-Marie. Para compreender Jean Piaget. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1991.
MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
PIAGET, JEAN. Desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Paulo Francisco Slomp. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 8 p. Título original: Reading in child behavior and development.
_____. Epistemologia genética. São Paulo: Martins fontes, 1990.
YIN, Robert. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Palavras-chave: Palavras-chave: Grupo de estudos; Piaget; epistemologia genética.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICAS DE LINGUAGENS DA DANÇA E DO TEATRO

MARIA DA CONCEIÇÃO DE OLIVEIRA ANDRADE - UFRN

TERESA REGIA ARAÚJO DE MEDEIROS - UFRN

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICAS DE LINGUAGENS DA DANÇA E DO TEATRO

RESUMO

O texto aborda um relato de experiência acerca do Estágio Curricular Supervisionado no Núcleo de Educação da Infância Colégio de Aplicação da da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este relato busca compartilhar e refletir acerca da contribuição dos estágios supervisionados para a formação dos estagiários e dos docentes. A metodologia aporta-se em um estudo de natureza documental, a partir de análises de relatórios da prática do estágio curricular supervisionado de estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Dança e do Curso de Teatro. O resultado desse estudo ressalta a importância do estágio curricular supervisionado para a inserção profissional dos estudantes de arte dança e de teatro no contexto escolar ao relacionar a teoria e a prática na sua trajetória acadêmica e profissional, bem como para a formação contínua dos professores.

Palavras-chave: Formação inicial e contínua; Estágio supervisionado; Arte; Dança; Teatro.

INTRODUÇÃO

A iniciativa de escrever este texto parte da necessidade de compartilharmos experiências de formação inicial de docente para atuarem na educação da infância. Nesse processo de interação e diálogo entre a academia e a escola, refletimos acerca do Estágio Curricular Supervisionado como um espaço de formação para professores iniciantes e atuantes na educação básica. O aspecto que enfatizamos neste texto, portanto, refere-se ao as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado pelos alunos dos Cursos de Licenciatura em Arte.

Como Colégio de Aplicação o Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN), desde os anos noventa, atua como campo de estágio supervisionado para estudantes de diversos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN (Pedagogia, Arte, Música, Biologia, Física, Teatro, Educação Física, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês) e de Bacharelado (Biblioteconomia, Nutrição), numa perspectiva de possibilitar experiências de docência significativa.

O estágio supervisionado ao buscar atender a especificidade de cada curso, assume importância na proposição de estratégias e propostas para a formação inicial na articulação teoria-prática. Conforme Pimenta e Lima (2005-2006) precisamos compreender o desenvolvimento do estágio numa perspectiva de investigação, de modo a superar a concepção de prática como modelo e investir “numa análise critica, fundamentada teoricamente, legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA e LIMA, 2005-2006, p.08).

DESENVOLVIMENTO

A disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório III, no curso de Licenciatura em Dança – Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem como principal objetivo apresentar os registros do trabalho realizado em campo, relacionando a prática pedagógica com os conteúdos e experiências adquiridas ao longo do curso. O estágio contempla uma carga horária de 100 horas aula, sendo 60 horas de aulas destinadas a formalização e tarefas realizadas na Universidade, sob a orientação da professora do curso e 40 horas de aulas práticas realizadas no Núcleo de Educação da Infância- CAp/UFRN, com a supervisão de uma das professoras da turma que o estudante irá atuar.

Em seu processo formativo os professores iniciantes do curso de Arte atuam nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, por meio das atividades propostas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado.

Durante o período do estágio no NEI-CAp/UFRN a coordenação de estágio supervisionado apresenta o planejamento de formação para os estudantes. Essas atividades de formação acontecem para subsidiar as vivências em aula, nos espaços de gestão e/ou nos outros setores da instituição.

Para tanto, são organizadas e ministradas oficinas, pela Coordenação de Estágio, com a colaboração de professores do NEI. Em outros momentos, os estudantes participam da observação em sala de aula; planejamento da intervenção; elaboração de um trabalho conclusivo do estágio; apresentação de comunicação oral de sua experiência no seminário de estágio supervisionado.

Do levantamento das atividades propostas pelos estagiários, durante a regência destacamos apresentam como objetivo oportunizar experiências práticas e formativas, fazendo uma relação da prática pedagógica com o estudo em sala na Universidade. A seguir, destacamos algumas atividades desta experiência, a partir de cada da observação de aulas e da regência em sala de aula.

Em um levantamento dos estágios desenvolvidos nos anos de 2017, 2018 e 2019 encontramos uma predominância de estagiários dos cursos de Arte e do Curso de Teatro. A procura pela escola como campo de estágio, de acordo com alguns estagiários se dá pelo acesso ao NEI, como espaço institucional de formação da Universidade, como destacamos no trecho da fala dos estudantes: “Escolhi fazer o estágio aqui no NEI, pois as professoras sempre falam da qualidade do trabalho com arte, dança. Uma escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental dentro da Universidade como campo de estágio, facilita o acesso para o estágio já que tem abertura para receber os alunos a cada semestre. A outra coisa é a metodologia Tema de Pesquisa e a forma como se trabalha a dança contemporânea. Vi nas observações que as crianças participam do processo de criação das danças. Então, resolvi fazer todos os estágios aqui (Fala de uma aluna do Curso de Dança-Trecho de um relatório)”.

Como bem destaca a aluna, ao realizar a primeira atividade do estágio de observação os estudantes já passam a conhecer a proposta da escola. Destacamos que os alunos de Arte, em consonância com a proposta curricular da instituição utilizam com referencial teórico a Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2005). O trabalho ancorado nessa abordagem articula o “diálogo entre o ler, o contextualizar e o fazer artístico (BARBOSA, 2005, p. 50)”.

No levantamento das atividades de dança, os estudos são voltados para alguns ritmos, tipos de danças populares e de danças contemporâneas. Esses trabalhos consideram também o tema de pesquisa que os alunos estão pesquisando no período do seu estágio. Destacamos também a relação da dança com o uso de tecnologias. Uma das experiências significativas, nesse sentido, foi o estudo com a vídeodança. As crianças usaram a tecnologia como ferramenta pedagógica nas aulas de dança.

Em relação aos estágios do Curso de Teatro encontramos nos relatórios o registro de estudos voltados para o teatro de pessoas, teatro de sombras, de jogos teatrais, nos anos de 2017 e 2018. Em 2019, identificamos trabalhos voltados para os jogos teatrais e performances por meio de diversas experiências de improvisação de situações de cenas do cotidiano, e, das produções culturais (danças, festejos da tradição cultural).

As práticas apresentadas evidenciam o trabalho com a linguagem da dança e do teatro como uma constituição do pensamento infantil, geradora de conhecimentos, de expressão de sentimentos e movimentos que são parte de sua cultura.

Para nós professores formadores, a supervisão dos estagiários se constituem em aprendizados contínuos acerca das especificidades da área de arte, "uma vez que compartilhamos os nossos saberes e experiências pedagógicas, recebemos em troca, as experiências e saberes dos estagiários (MEDEIROS e ANDRADE, 2018, p. 08)", relacionados às áreas de arte, dança e teatro. Desse modo, as vivências dialógicas possibilitam a articulação entre teoria e prática nesse processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos como contribuição para outras práticas de formação nos cursos de licenciaturas os relatos de estágios supervisionados, uma vez que ressaltam a função formadora dos Colégios de Aplicação das Universidades. No contexto do NEI-CAp/UFRN, destacamos a intencionalidade com a formação dos docentes. Enquanto escola pública possui suas especificidades de organização do contexto de trabalho do professor. Portanto, o contexto existente favorece aos professores formadores o acompanhamento, de fato, do período de estágio desses alunos. Permitindo ao professor formador no contra turno de trabalho, se reunir com o estagiário para pensarem, planejarem a participação/intervenção. E em outro momento, refletem sobre a prática docente do estagiário; coletivamente, buscam identificar os aspectos que foram comuns em suas práticas docentes. Destacamos, também, que nesse processo formativo os professores formadores e os professores iniciantes constroem uma identidade e autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. S.; & PIMENTA, S. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. Poíesis Pedagógica 3(3 e 4), 5-24., https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542.

MEDEIROS, Teresa Régia de Araújo; ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira Andrade. Relatório do Estágio Supervisionado. NEI-CAp/UFRN, Natal, 2018.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação inicial e contínua; Estágio supervisionado; Arte; Dança; Teatro.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS DIMENSÕES DOS ASTROS

VANESSA SIMÕES DA SILVA OLIVEIRA - UTFPR

SAMARA GARRATINI - UTFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho tem como temática principal o uso da metodologia experimental e investigativa no ensino de Astronomia no Ensino Fundamental, nas escolas públicas da Prefeitura Municipal de Curitiba, com foco no conteúdo sobre Sistema Solar e as diferenças de tamanhos entre os astros. O Sistema Solar é um assunto que aguça a curiosidade das crianças, constantemente elas levantam hipóteses e fazem inúmeros questionamentos a respeito dos astros, logo surge a problemática: Quais estratégias didático pedagógicas podem contribuir para o professor desenvolver a compreensão das dimensões dos astros do Sistema Solar?

Para responder essa problemática tem-se como o objetivo, apresentar uma metodologia diferenciada a fim de desenvolver a noção de tamanho dos astros do Sistema Solar.

Além disso, tem-se como objetivos específicos, desenvolver nos alunos noções quanto às características peculiares de cada astro, buscando comparar os seus tamanhos respectivos e a distância de cada um em relação ao Sol, para isso, utilizaremos um modelo disponível no site da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), cuja atividade se refere ao diâmetro de cada planeta, permitindo aos alunos experimentar através de modelos a distinção do tamanho de cada planeta.

Com base no documento curricular do 3° ano do ensino fundamental da rede municipal de Curitiba, na área ciências da natureza, um dos critérios de ensino e aprendizagem específicos do eixo Terra e Universo, são as características do Sistema Solar, tendo como critérios avaliativos, reconhecer e comparar as características dos planetas que compõem o Sistema Solar (por exemplo, tamanho, presença de anéis, a posição em relação ao Sol temperatura, entre outros).” (CURITIBA, 2016, p. 86), utilizamos a estratégia da construção de um modelo medido em escala, atividade proposta pela Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, com o uso de materiais alternativos, de fácil acesso a criança, favorecendo a sua autonomia na construção.

Realizamos uma pesquisa qualitativa com os alunos, com a intenção de observar o interesse e a apreensão dos mesmos quanto ao conteúdo proposto. Para desenvolver essa atividade nos baseamos nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, expressados por Lorenzetti, Viecheneski e Carletto (2012, p.865-866). os quais consistem em, “problematização inicial”, momento que as crianças são questionadas inicialmente sobre o tema, levantando com eles, seus conhecimentos prévios ou hipóteses sobre o assunto; “organização do conhecimento”, momento que o professor organiza uma sequência de atividades, para a compreensão dos alunos das situações problematizadas, e da “aplicação do conhecimento”, momento em que são retomadas as análises sobre os questionamentos inicialmente levantados durante o processo, propiciando atividades em que o aluno expõe de forma ativa o que ele aprendeu sobre o assunto, relacionando o tema a suas práticas ou vivências.

O ensino dos astros é um assunto abstrato para uma criança que se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental, no estágio operatório concreto, segundo Piaget,1973 a criança

necessita ter familiaridade com o conteúdo, por essa razão é necessário desenvolver atividades concretas para que a criança consiga reverter seu pensamento para obter a compreensão abstrata do que está aprendendo. Logo, é necessário que o professor tenha a compreensão da necessidade de materializar esses objetos de aprendizagem,

Ainda de acordo com Piaget, a criança passa por três momentos na sua construção da inteligência: assimilação, acomodação e equilíbrio. No qual tem o intuito de entender o processo de construção do conhecimento pelos alunos do conteúdo sugerido (diâmetro dos planetas). Piaget explica que "a dialética da assimilação e da acomodação será melhor compreendida se considerarmos a abstração refletidora que parece ser o fator decisivo do equilíbrio. Na medida em que uma resistência põe em xeque os processos de assimilação e acomodação procura compensar o desequilíbrio e a abstração refletidora reestrutura os processos de assimilação que vão realizar uma forma superior de equilíbrio patamar por patamar" (DOLLE, p.63, 1975).

Por isso propomos uma estratégia ativa, em que antes de iniciarmos com uma proposta didática, solicitamos aos alunos que desenhassem como eles imaginavam o Sistema Solar, com isso percebemos que eles possuíam pré conceitos quanto às características dos astros, como a ordem dos planetas o nome dos astros. Contudo, observando os desenhos, percebemos que a maioria dos alunos representavam os planetas com o mesmo tamanho e em uma reta linear.

Partindo da problematização inicial, utilizamos a construção de um modelo de Sistema Solar indicado pela OBA, no qual possibilitou às crianças a organização dos conhecimentos, na qual percebemos que no decorrer, elas tiveram maior acomodação da dimensão do Sistema Solar e dos astros que o compõem, além de compreenderem as órbitas dos planetas em torno do Sol.

Ao final da atividade, foi solicitado que aplicassem o conteúdo, por meio do desenho, a qual percebemos que os planetas não eram mais representados com o mesmo tamanho e sim com dimensões diferentes.

Concluímos com essa atividade que a construção de modelos é um meio eficaz para a compreensão do tamanho dos astros, pois a criança pode romper com pré conceitos a partir da manipulação de objetos que foram transpostos para a sua realidade, equilibrando novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Currículo do Ensino Fundamental. Volume I, II, II, IV e V. Disponível: CURITIBA. Prefeitura Municipal. Currículo do Ensino Fundamental. Volume I, II, II, IV e V. Disponível: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-doensinofundamental/8417 . Acesso em: 05 de julho. 2019.

DOLLE, J. M. Para compreender Jean Piaget. Rio de Janeiro, Zahar Editores. 1975.

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE ASTRONOMIA E ASTRONÁUTICA. Disponível em: http://www.oba.org.br/site/index.php . Acessado em 05 de julho de 2019.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores. (1978)

PIAGET, J. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro: Record. (Obs.: O ano indicado correSponde ao da edição original francesa, uma vez que edição brasileira não apresenta esta indicação).1926

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Rio de Janeiro: Forense. 1973

VIECHENESKI, J.P., LORENZETTI, L., CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de Ciências e Alfabetização. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME. v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012

Palavras-chave: Ensino de Astronomia. Metodologia investigativa e experimental.

ESTRATEGIAS EDUCACIONAIS MATEMÁTICAS: EXPLORANDO A SUSTENTABILIDADE EM SITUAÇOES-PROBLEMAS MEDIANTE JOGO DE TABULEIRO

ADRIANA PEREIRA - PUCPR

NICOLE SELZLER - PUCPR

MATHEUS TAVARES COSTA - PUC PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Muitas vezes, as formas de ensinar e aprender conteúdos de Matemática são abordadas pelo método tradicional, utilizando as técnicas de quadro-negro e giz. Tal método é aceito e utilizado em grande parte de nossa realidade escolar, vindo a promover os processos educativos nacionais. Outra forma que pode propiciar o envolvimento de professores e estudantes na busca de ensinar e aprender, condiz em práticas pedagógicas diferenciadas. Segundo Falkembach (2006, p. 2) ”O jogo por meio do lúdico pode ser desafiador e sempre vai gerar uma aprendizagem que se prolonga fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano e acontece de forma interessante e prazerosa”. Diante disso, assentimos que a aplicação de metodologias diferenciadas no ambiente escolar pode conduzir os envolvidos em momentos investigativos, os direcionando em trabalhar em equipe, promovendo debates e construções de conceitos e conhecimentos matemáticos, vindo a implicar em ressignificações cognitivas. Para Fortuna (2000, p. 9) ”uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca”. Visto que participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PUCPR), e estamos abordando o assunto de sustentabilidade em conteúdos matemáticos, percebemos a possibilidade de explorar situações-problemas matemáticos direcionados à sustentabilidade econômica. Sobre isso, Mikhailova (2004, p. 25) atesta que a sustentabilidade econômica é “aquela que melhora a qualidade da vida do homem na Terra ao mesmo tempo em que respeita a capacidade de produção dos ecossistemas nos quais vivemos”. Diante do exposto, propusemos a um grupo de estudantes de uma escola municipal pública de Curitiba, uma atividade em formato de tabuleiro, com peões, dados e cartas contento as situações-problemas a serem resolvidas. Participaram da experiência três turmas: uma de sexto ano (com 29 estudantes) e duas de oitavos anos (uma com 27 e a outra com 32 estudantes). Os objetivos dessa atividade vão além de possibilitar que os estudantes pratiquem as operações matemáticas básicas com números racionais, mas também, desenvolver a consciência do consumo sustentável. Para a aplicação da atividade, foram organizados 5 grupos de estudantes (o número de integrantes de cada grupo, variava de acordo com o número de estudantes em cada sala), pois haviam sido produzidos 5 tabuleiros iguais, nos quais continham imagens que referenciavam o meio ambiente e a reciclagem. Também foram utilizados 1 dado por grupo e uma caixa contendo 20 situações-problemas contextualizadas com o tema proposto. O jogo baseava-se em grupo, porém cada participante dependia de sua performance para avançar no tabuleiro. O estudante da vez, retirava a pergunta da caixa aleatoriamente, e se caso conseguisse resolver a questão corretamente, tinha a oportunidade de lançar o dado e avançar o número de casas sorteados no dado. O estudante que conseguisse chegar na 20ª casa do tabuleiro vencia o jogo. Alertamos que as metodologias

utilizadas foram diferentes para as turmas de 6º e 8º anos. Os estudantes do 6º ano ainda estão em fase de aprendizagem em determinadas operações matemáticas, diferentemente dos outros, que já possuem uma maturidade em relação aos conteúdos matemáticos trabalhados. Com isso, para os estudantes do 6º ano não houve limitação de tempo para a resolução dos exercícios, já para os 8º anos houve um tempo limite de aproximadamente 2 minutos por questão. Sobre a confecção do jogo, foram realizadas pesquisas referentes a problemas matemáticos que abordavam assuntos sobre sustentabilidade econômica, buscando a inserção do estudante em assuntos relacionados ao seu cotidiano. Nesse viés, nos baseamos nas ideias de Agranionih e Smaniotto (2002, p. 16) de que o jogo matemático é "uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos". Em decorrência disso, os estudantes do 6º ano – primeira turma em que foi apresentado o jogo - tiveram uma interação maior entre eles, causando um leve tumulto em determinados momentos pois as questões eram contextualizadas, o que os levou a aterem-se em detalhes que não afetavam o desenvolvimento do cálculo, tais como unidades de medidas e siglas de compostos químicos presentes no exercício. Em consequência ao fato de que não foi proposto um tempo limite para a resolução das situações problemas nessa turma, pode se perceber uma demora significativa dos participantes na elaboração das respostas. Mesmo com essa questão os estudantes demonstraram empolgação e interesse em participar da atividade e concluir o jogo de tabuleiro. Em relação aos 8º anos, notou-se uma falta de interpretação de texto e um certo comodismo por parte de alguns estudantes, que esperavam constantemente que os aplicadores os ajudassem a resolverem os exercícios, tanto na parte de interpretação quanto na resolução dos cálculos. Também pode se perceber que tiveram uma relutância e um pré-julgamento sobre o jogo, além disso houve descontentamento pelo fato de os grupos serem organizados aleatoriamente. Após esse ocorrido, constatou-se que os participantes se envolveram no ritmo do jogo e o concluíram de forma eficaz. Na primeira turma de 8º ano, o tempo de aula foi cerca de 40 minutos, com isso o jogo não se tornou maçante, diferentemente da segunda turma do 8º ano, que a duração da atividade foi cerca de 1 hora e 30 minutos. Por isso verificou-se maior dispersão nos minutos antecedentes ao término da aula. Ao final da aplicação dessa atividade, pode-se concluir que os estudantes obtiveram uma desenvoltura e facilidade na compreensão dos conteúdos matemáticos, além da promoção da conscientização ambiental possibilitando ser criado/desenvolvido um senso crítico nos estudantes sobre a produção de resíduos e o uso inadequado de determinados elementos naturais. Também, identificamos que as atividades lúdicas promoveram momentos de competição em que o estudante buscava realizar etapas para finalizar o jogo. A partir dessa experiência, foi possível perceber que cada turma demanda de um tipo de aplicação, fala, comportamento e postura do professor ao conduzir uma atividade diferenciada das metodologias tradicionais. Logo, cabe a ele uma mudança gradativa conforme a necessidade que é demandada pelo perfil de cada turma. Com isso, percebemos que houve um aprimoramento nítido na forma de como foi conduzido a aplicação da atividade em sala para as respectivas turmas, diferenciando algumas estratégias de jogo, como por exemplo, a estipulação do tempo. Diante disso, notamos oportuno a continuação de estudos sobre metodologias diferenciadas que provoquem no estudante a busca em se apropriar de conhecimentos matemáticos que estejam vinculados ao seu cotidiano, como os referentes a sustentabilidade.

Palavras-chave: Metodologias diferenciadas. Jogos matemáticos. Sustentabilidade Econômica.

REFERÊNCIAS

AGRANIONIH, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível. Erechim. RS: EdiFAPES, 2002.

FALKEMBACH, Gilse A. Morgental. O Lúdico e os jogos educacionais. Rio Grande do Sul,2006. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa1/leituras/arquivos/Leitura_1.pdf . Acesso em: 04 jun. 2019.
FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?. Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/6.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.
MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: Evolução dos Conceitos Teóricos e os Problemas da Mensuração Prática. Revista Economia e Desenvolvimento, Rio Grande do Sul, n.16, 2004. Disponível em: http://w3.ufsm.br/depcie/arquivos/artigo/ii_sustentabilidade.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

Palavras-chave: Metodologias diferenciadas. Jogos matemáticos. Sustentabilidade Econômica.

ESTUDO DE CASO DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

JACIEL ROSSA VALENTE - PUCPR

THAIS PACIEVITCH - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato de experiência problematiza a metodologia usada nos anos finais do Ensino Fundamental, no que tange a disciplina de História. Nesse sentido, investiga-se a abordagem metodológica usada nas aulas de História, ministradas por um docente em uma escola pública no município de Campo Largo. Tem-se como objetivo verificar se ainda persistem os apontamentos de Vasconcellos (1992), Karnal (2009), Coelho (2013) e Alves (2016), de que no Ensino de História a metodologia tradicional se configura hegemonicamente como central na prática docente.

Sendo assim, por meio do estudo de caso, é possível fazer uma sondagem da metodologia empregada na disciplina de História. Mas o caso selecionado "para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências" (SEVERINO, 2007, p.121). Assim, buscou-se: a) analisar a metodologia de um docente da disciplina de História dos anos finais do Ensino Fundamental e b) observar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de história em três turmas de 7°ano

A metodologia empregada – estudo de caso - se fundamenta em Severino (2007) e Andrade (2009). Como os dados não estão postos, foi necessária uma série de observações, feitas como parte da disciplina de estágio supervisionado I do Curso de Licenciatura em História.

Foram observadas 90h/aula, em três turmas de 7°ano, entre março e maio de 2019, organizadas nas seguintes categorias: a) comportamento do docente; b) atividades propostas; c) reação dos alunos; d) hora atividade. Os dados foram interpretados com base na bibliografia. Sobre a bibliografia, utilizou-se a técnica de fichamento nos textos. A técnica consiste em "transcrever anotações em fichas, para fins de estudo ou pesquisa" (ANDRADE, 2009, p.47).

Como Resultados e Discussões, destaca-se que, metodologicamente, a docente usou duas técnicas para envolver os alunos e facilitar a compreensão: linguagem coloquial e analogias. Ambas entraram no âmbito socioeconômico e espacial dos alunos. Ao passo, as expressões populares, gírias e relações, envolveram os alunos, criando um entusiasmo por parte deles. Porém, não foi possível estabelecer uma lógica de ocorrência das técnicas.

A ação dos alunos, considerando o uso de tais *técnicas*, demonstrou que "quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela" (KARNAL, 2009, p.28). Essa aproximação da História, leva o docente e os alunos à "responsabilidade de desenvolver sua maturidade pessoal, profissional e vocacional, o que é demonstrado no momento da aquisição do conhecimento" (COELHO, 2013, p.65).

Todavia, a aproximação por meio da linguagem e analogias, não sessou dois entraves regulares nas 3 turmas: a dificuldade da escrita e interpretação. Contornaram a metodologia usada pela docente, configurando-se como um problema histórico, não somente do ensino de História, mas do ensino geral. Além dessas, notou-se alunos citando *youtubers*, filmes e parentes como referências para explicar e contestar a docente.

Como apontou Rocha (2010), a ausência de domínio da escrita é um problema que os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental precisam lidar. Implica afirmar que ainda se mantem esse entrave. Assim, o ensino de História vai sendo lesado, pois a História "requisita o domínio da leitura, da escrita e da narrativa histórica, como forma de organizar o discurso sobre o tempo" (ROCHA, 2010, p.129). Sobre as citações, Leandro Karnal aponta que "o pensamento analítico é substituído por 'achismos', alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais dos sites 'de pesquisa' pasteurizados, vídeos são usados para substituir" (2009, p.17), os livros.

No geral, a docente fez uso da metodologia tradicional, na qual suas aulas foram expositivas e conteudistas. Passava uma explicação oral, um mapa mental e tópicos, de forma simplificada, objetiva e focando, principalmente, em grandes eventos. Esses materiais eram levados para a sala em folhas A4, já estruturados. As aulas eram finalizadas com um vídeo síntese do conteúdo, porém, a docente não estabelecia interpretações, comentários ou relações com o assunto trabalhado, de tal modo que o vídeo se resumia em si mesmo.

Pode-se dizer que o grande problema dessa metodologia, concordando com Vasconcellos (1992), reside na formação do homem passivo e não crítico. Verificou-se que essa, como afirma Mizukami (1986, p.15) "se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório". Assim como, trabalha os conteúdos em forma de caixa e não faz interligações.

O tratamento dado aos conteúdos não privilegia o todo e legitima certas teorias, ideologias, classes e etnias, vendadas (COSTA, 2011). Abordar os grandes eventos, não fazendo relação com o presente e/ou problematizando. Metodologicamente, o "passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente" (KARNAL, 2009, p.23), ou seja, abordar o assunto por meio das perguntas dos alunos. Além disso, a docente não fez uso do livro didático na sala. No entanto, nas horas-atividades verificou-se que os tópicos e os mapas mentais, praxes de suas aulas expositivas, eram formulados, unicamente, com base no livro didático e levados prontos para a sala.

Assim, a formulação do plano de aula se mostrou problemática. "O livro didático é um elemento da aula que deve contribuir para o processo do ensino-aprendizagem" (RIBEIRO, 2013, p.2). Uma vez sem o livro, muitos alunos são prejudicados, pois muitos têm somente acesso a ele. A atitude da docente em tomar o livro para si e através dele fazer reduções para então passar a seus alunos, demonstra características da abordagem tradicional. Assim como a transposição didática do próprio livro didático, chega a ser um redundante, tomando a ótica de transposição didática como "um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução" (SCHIMIDT, 2009, p.35).

Foi empregado o mesmo plano de aula para as três turmas de 7°ano. Isso implica em afirmar que ocorreu uma padronização da metodologia. Essa foi a mesma não por coincidência, mas porque foi pensada para assim ser. Característica tradicional, na qual "todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-textos, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas" (MIZUKAMI, 1986, p.16).

Entretanto, os alunos são diferentes, verificou-se variáveis reações diante do método. Mostraram desinteresse, frustração, queixas e evasão da aula. Porque a metodologia "reflete diretamente na postura adotada por eles perante os professores, suas respectivas disciplinas e propostas de ensino" (ALVES, 2016, p.40).

Assim, como Considerações finais, destaca-se que o estudo de caso expôs uma ótica extensa sobre o processo metodológico no Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. A observação e o cruzamento de dados demonstraram que a docente usou novas técnicas

metodológicas, como as analogias e linguagem coloquial. Mas se mostraram insuficientes para combater as dificuldades na escrita e na interpretação.

Todavia, traços tradicionais ainda se fazem presentes, se sobressaindo a outros métodos. Esses são visíveis na estrutura da aula e no planejamento das aulas, de modo que não agregam para o desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos. A constatação de outrora, referente a metodologia tradicional usada na sala, apresentou persistir, ou seja, o Ensino de História não se transformou a ponto de mudar suas raízes metodológicas. Ao passo que a metodologia adotada demonstrou refletir no comportamento dos alunos. Isso indica a necessidade de continuar repensando a(s) metodologia(s) para o ensino de história, promovendo meios para que o docente transforme seu modo de ensinar, objetivando a aprendizagem significativa nos estudantes.

Referências

ALVES, Carlos Jordan Lapa. ROSA, Geder da Rocha. Uma reflexão sobre o ensino de História: um estudo de caso do processo ensino-aprendizagem. **Ensaios Pedagógicos**, São Paulo, p.35-43, 2016. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo3.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

COELHO, Lívia Dias. **Procedimentos de ensino**: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2013.

COSTA, Alex Silva. A importância do ensino de História nas escolas e suas implicações na vida social. **Anagrama**, São Paulo, ano 5, n.2, p.1-7, dez/fev. 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3nkjneygy8IJ:www.revistas.usp.br/anagrama/article/download/35602/38321/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 20 mai. 2019.

KARNAL, L. (Org.). **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e ensino de História: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, ano 09, n°07, p.1-7, 2013. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2013/setembro/ensino_historia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.30, n°60, p.121-142, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf. Acesso em: 30 mai. 2019.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992 (n.83). Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

Palavras-chave: Metodologia, Ensino de História, Abordagem Tradicional

EXPECTATIVAS DA AÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.

ANA PAULA DE OLIVEIRA - FEM FIDELIS

INGRID ADAM - PMC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Quando aparecem oportunidades para descobrir algo novo, surgem também expectativas junto as novas descobertas. Esse relato apresentará expectativas junto ao estágio realizado em anos anteriores e reflexões após o período de início do mesmo a partir da leitura de Pimenta e Lima, autoras reconhecidas sobre seus estudos no campo do Estágio. Neste relato objetivou-se superar as inseguranças das práticas vivenciadas por meio da leitura reflexiva de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, autoras reconhecidas pelos seus estudos no campo do Estágio. Essa leitura possibilitou estabelecer relação entre teoria e prática, tendo como característica metodológica a abordagem qualitativa. Assim, esse texto está organizado a partir de breves relatos de minha experiência como estagiária tanto na Rede Pública de Ensino, quanto na Rede Privada de Ensino. E trago trechos do livro Estágio e Docência das autoras citadas acima que esclareceram minhas ansiedades.
No ano de 2012, iniciei o curso de Formação de Docentes, no Ensino Médio Integrado, em um Colégio Público, na Região do Sitio Cercado, no município de Curitiba.
Já no primeiro ano de curso iniciei meu primeiro estágio. Sem saber como atuar na prática, sem ter passado por orientação direta e com esperança de uma prática ligada à teoria. Essa expectativa é analisada por Pimenta e Lima (2017, p. 33) como
O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicar por que o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática).
Algumas expectativas foram geradas logo no início. Tais como: a maneira correta de agir no estágio, ações relevantes dos profissionais para a experiência no estágio. Já no início, encontrei um obstáculo sobre como agir em sala de aula: a maneira correta de abordar os alunos e corrigi-los. Para compreender melhor essa ansiedade profissional, recorri a Pimenta e Lima (2017, p. 33) que explicam
O conceito de ação docente, a profissão do educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

Após as primeiras aulas, em uma turma de primeiro ano da Rede Municipal de Curitiba, observava os profissionais atuantes com o grupo de alunos e reproduzia suas ações. Essa conduta é descrita por Pimenta e Lima (2017, p. 28) como “prática como imitação de modelos” e explicam que
A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes,

reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

No devido momento parecia ser o correto a se fazer, no entanto após alguns anos, percebi não ser. E voltando aos estudos de Pimenta e Lima (2017) percebi o porquê dessa sensação, as autoras (2017, p. 28) explicam que a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de "artesanal", caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição.

É importante relatar ações relevantes dos profissionais regentes nas turmas em que realizei o estágio na Rede Pública de Ensino e a diferença dessa ação dos regentes na Rede Privada de Ensino. A abertura dos profissionais da Rede Municipal de Curitiba é a de ensinar e orientar as ações de estágio, complementando a formação do estagiário. Já na rede particular, a ação está vinculada ao interesse direcionado ao resultado final de uma determinada atividade, prova ou questionário. Ou seja, na rede Privada, ao estagiário deposita-se e/ou cobra-se a atuação docente como auxiliar de sala.
Ao realizar as pesquisas mencionadas, ocorreu a tranquilização por perceber que as expectativas apresentadas já são estudadas pelas pesquisadoras. O reducionismo dos estágios explica a expectativa de uma prática ligada à teoria, percebe-se que a dissociação de tal, pode levar a dúvidas junto a teoria e prática, a ação docente futura e sua formação na área acadêmica.
O conceito apresentado sobre a ação docente, leva a reflexão da real importância do estágio como campo de pesquisa para a formação do profissional. Na situação apresentada sobre como agir em sala de aula, tal conceito amplia a função do estagiário como pesquisador em seu ambiente de atuação e não somente a um mero imitador de práticas anteriormente observadas, levando em consideração também a importância de tal imitação para o início da atuação.
Sendo assim, as trocas realizadas tanto no ambiente público como no privado foram de plena relevância na minha formação como discente no curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2017.

Palavras-chave: ação docente, estágio curricular, teoria e prática.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO NO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

NELSON LAGE DA COSTA - UNESA

TERESA CRISTINA DE CARVALHO PIVA - UVA

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
"A quem compete ensinar a ensinar?" Com esta temática a pesquisa procura discutir a importância da inserção de Práticas Pedagógicas voltadas para o ensino da química, nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; um "modus operandis", para ensinar futuros professores, a ensinar os tópicos abordados na disciplina de Ciências no 9° ano de escolaridade.

Problema:
São muitas as sugestões de didáticas específicas para ensinar os assuntos ministrados na série (9° ano) congregando uma sequência de aulas práticas que poderão ser realizadas em sala de aula somando-se às aulas teóricas e aos sites de pesquisas com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. São sugestões didáticas que deveriam ser levadas para as licenciaturas. No entanto, são técnicas que infelizmente os professores só tomam conhecimento depois de formados e que acabam por ser discutidos somente nas especializações.

Objetivo Geral:
O objetivo principal é propor uma prática pedagógica mais adequada à linguagem dos atuais licenciandos em Ciências Biológicas. Uma prática que seja capaz de ensinar aos futuros professores a "ensinar os tópicos de química", abordados na disciplina de Ciências no 9° ano de escolaridade.

Objetivos Específicos:
Além do objetivo principal, já citado, há ainda um objetivo julgado secundário, mas não menos importante, que é contribuir na discussão acerca do ensino de química junto aos formadores (a quem compete ensinar a ensinar) e das instituições de Ensino Superior para a revisão dos conteúdos teóricos e trabalhos práticos que vêm sendo transferidos aos licenciandos durante a formação, na disciplina de Práticas Pedagógicas. Conteúdos que, além de serem muito superficiais, carecem de qualidade no que se refere à utilização de antigas e novas tecnologias.

Metodologia:
Nos anos de 2016 e 2017 foi sugerido a um grupo de 5 (cinco) professores recém-formados (Licenciados em 2015 em Ciências Biológicas) que foram contratados para atuar no 9° ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal, estadual e particular que tomassem como sugestão a proposta apresentada na época, que tratava do ensino dos Elementos Químicos e da Tabela Periódica; com a realização de aulas práticas (quando possível), a aula tradicional e por

fim a utilização orientada de material informativo da INTERNET previamente escolhido em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para a aplicação desta metodologia sugeriu-se pelo menos três aulas. Na primeira aula, foram apresentadas as demonstrações práticas em laboratório pertinentes ao assunto abordado. Na segunda aula, a parte teórica aplicada em sala com a apresentação do conteúdo previsto para a disciplina. E em uma terceira aula, no laboratório de informática, com a apresentação e discussão dos conceitos de pesquisa, os vários tipos de fontes disponíveis na INTERNET para que os alunos se familiarizem com as matérias disponíveis e reconheçam as diferentes formas de apresentação disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Foi sugerido que, sempre que possível, as aulas práticas de química fossem alternadas com exposições orais de forma que se pudesse explicar o que está acontecendo no momento da realização do procedimento. As práticas poderiam ser realizadas em laboratório ou na sala de aula. Quando possível, uma prática que deveria ser demonstrada, e como exemplo, sugeriu-se o ensaio de chama (técnica analítica para identificar elementos químicos presentes numa amostra por via seca que utiliza a espectroscopia). As características espectrais (cores) de alguns elementos químicos presentes em algumas substâncias contribuem para que os alunos assimilem os conceitos abordados.

Os professores de ciências também devem estar preparados para explorar as fases históricas pelas quais passaram o desenvolvimento da Ciência. Aqui, no caso, a história dos elementos químicos e a história da tabela periódica. Livros como, por exemplo: O Sonho de Mendeleev de Paul Strathern e O Tio Tungstênio de Oliver Sacks deveriam ter sido indicados ainda no início da licenciatura, no entanto nenhum dos professores que se voluntariaram para esta pesquisa conhecia estas obras.

Para o desenvolvimento das aulas teóricas sobre Tabela Periódica sugeriu-se um trabalho dividido em duas etapas: aplicação dos conteúdos em sala de aula, com a Tabela Periódica afixada na parede ou no quadro e um exemplar da tabela com os alunos e a aplicação de uma lista de exercícios (dez questões, cinco objetivas e cinco discursivas); no Laboratório de Informática da escola ou de suas casas sugeriu-se a consulta a uma Tabela Periódica “on line”, e aplicada uma nova série de exercícios.

Foi sugerido ainda que fossem analisadas várias páginas disponíveis para a pesquisa sobre elementos químicos. O sítio escolhido para ser citado neste projeto foi a “Revista Química Nova na Escola” através do endereço http://qnesc.sbq.org.br/, mas existem outros sítios com a mesma qualidade e confiabilidade das informações disponibilizadas. Nas aulas expositivas e de pesquisa, sugeriu-se ainda que fosse tentado o trabalho de interdisciplinaridade com a ajuda de professores de português e redação, para que os alunos recebessem, por exemplo, a orientação sobre as etapas de um trabalho escolar.

Fundamentação Teórica:

O conhecimento científico é fundamental, para todo mundo, seja para um cientista ou mesmo para uma criança. Se o ensino de Ciências for bem feito, sem dúvida trará consequências sociais positivas e novos rumos para a nossa sociedade. É notório que o mundo e os seres humanos que nele habitam, precisam do desenvolvimento da Ciência. E o ensino dessa Ciência tem que se relacionar com a vida, ter sentido. Quem ensina Ciências, normalmente, é um apaixonado, uma criança, um cientista.

Esta proposta tratou do desenvolvimento e do aprimoramento de técnicas de ensinar Ciências (e aqui não somente a química, mas também a física e a biologia). Na época a pesquisa apontou como fundamental a importância que todos os professores, e não somente os de Ciências,

tivessem a capacidade de lidar com as questões da Ciência, do meio ambiente e da tecnologia, pois elas interferem diretamente na vida dos alunos e no mundo como um todo.

Deve ser registrado a priori que a Prática Pedagógica sempre teve, ao longo de sua existência, forte relação com as disciplinas didáticas e com os Estágios Curriculares ou, como em algumas Universidades são chamados, Estágio Supervisionado, e que esse elo sempre foi muito forte, mas nunca respeitado.

Dentro do campo da pesquisa em Educação, muitas discussões foram travadas sobre a especificidade e a ineficiência das disciplinas de práticas pedagógicas e os estágios supervisionados. Os próprios professores das licenciaturas, como citado em Nardi, Bastos e Diniz (2004, p. 101), não agem como formadores de professores e sim como preparadores de "técnicos em ensinar". É fato que, nos cursos de Licenciatura, o estágio supervisionado está vinculado ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Segundo Bastos & Nardi (2008), os professores iniciantes podem sofrer um “duro choque” já nas situações do estágio supervisionado de licenciatura, o que contribui para que esse professor questione a validade dos conhecimentos pedagógicos transmitidos pela universidade e se desinteresse pela carreira do magistério. E é nesse sentido que pode ser facilmente diagnosticado aqui um dos maiores, senão o maior, dos problemas dos cursos de formação de professores, que é a falta de articulação entre as disciplinas e, principalmente entre o conteúdo ensinado e a prática efetiva.

Resultados:

Ao final do ano de 2017, os primeiros resultados já foram observados. Tanto os alunos das escolas públicas como os da rede particular que constituíam a turma de 9° ano de 2016 e que foram aprovados para realizar o 1° ano do Ensino Médio em 2017 já apresentaram melhores aptidões para a disciplina de química geral. Apresentaram ainda maior interesse para acompanhar os conteúdos de química além de dominarem de forma bem mais natural aspectos de pesquisa tanto práticos como em ambientes virtuais de aprendizagem.

Como conclusão esta pesquisa deve ser entendida pelos formadores e pelos licenciandos que a divulgação de práticas pedagógicas adequadas aos diversos tópicos da química, devem ser inseridas ainda nas Licenciaturas e que é fundamental para a popularização da ciência, pois o ambiente científico é muito carente em oportunidades e, mais importante, nossa educação escolar básica sofre com a escassez de recursos humanos, meios e infraestrutura para divulgação do conhecimento científico com projetos desta natureza. E aqui se acrescente que, é preciso que a ciência e a tecnologia sejam de domínio público, tendo-se obviamente, a necessidade de divulgá-las.

Referências:

Bastos, F.; Nardi, R. (Orgs.). (2008) Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências: Contribuições da Pesquisa na Área. São Paulo: Escrituras.

Gil, A. C. (2005) Metodologia do Ensino Superior. 4.ed. São Paulo: Atlas.

Lüdke, M. (1994) Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as licenciaturas). In: Série: Cadernos CRUB, V. 1, n. 4, Brasília.

Maldaner, O. A. (2003) A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. Ijuí, Unijuí.

Nardi, R.; Bastos, F. Diniz, R. E. S. (Orgs.). (2004) Pesquisa em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras.

Pereira, J. E. D. (1998) A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Anais. v.1, n.2. Águas de Lindóia: pp. 341-357.
Sacks, O. W. (2002) Tio Tungstênio: Memórias de uma infância química. São Paulo: Companhia das Letras.
Stratherns, P. (2002) O sonho de Mendeleev: a verdadeira história da química. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Formação de Professores; Ensinar a Ensinar.

FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM PORTUGAL

ANA LUCIA PARANHOS DE JESUS - UNEB

TANIA MARIA HETKOWSKI - UNEB

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A universidade desempenha um papel importante no desenvolvimento da sociedade por meio de suas três dimensões constitutivas (ensino, pesquisa e extensão), promovendo a aquisição e a geração de conhecimento e a formação de indivíduos qualificados e preparados para atuar no mercado de trabalho.

O processo de internacionalização no Ensino Superior faz parte dessa tríade e contribui para o desenvolvimento cientifico e tecnológico e criação de projetos conjuntos e integradores para consolidar espaços de conhecimentos na cultura universitária nacional e internacional. A internacionalização tem como meta possibilitar o processo de mudanças organizacionais e profissional do corpo acadêmico e administrativo das Instituições, com um compromisso através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em toda a missão de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior (HUDZIK, 2011).

Diante do exposto, a bolsa de intercâmbio é uma oportunidade de conhecer novas culturas, aprender as variantes linguísticas de um novo idioma, investir na formação e avanço profissional, promover a parceria com pesquisadores do exterior e a inserção internacional das instituições brasileiras.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com o Programa de Mobilidade Internacional organizado pela Secretaria Especial de Relações Internacionais (SERINT), possibilitou experiências inovadoras na graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNEB através do intercâmbio acadêmico em Portugal, como aluna intercambista na Universidade do Minho (UMinho), nos cursos de Licenciatura em Educação e Educação Básica.

Este relato de experiência baseia-se em uma pesquisa de caráter autobiográfico, sobre a experiência acadêmica realizada no período de seis meses que possibilitou a aquisição de novos conhecimentos científicos e culturais, inclusive desenvolvimento de pesquisa, participações e apresentações de trabalho em eventos e vínculos acadêmicos.

Relato de experiência: Caminhos Percorridos

A Universidade do Minho (UMinho), propulsora do intercâmbio realizado, é reconhecida pela competência e qualidade dos professores, pela excelência da investigação e, ampla oferta formativa graduada e pós-graduada. A UMinho está localizada no Norte de Portugal, na cidade de Braga e Guimarães, sendo o campus de Braga o que têm maior quantidade de cursos e desenvolvimento de pesquisas e eventos.

A cidade de Braga, no qual foi realizado o intercâmbio, é a 3ª maior cidade portuguesa, nascida da antiga cidade romana de Bracara Augusta. A estrutura organizacional da Universidade é flexível e favorável à inovação e à interdisciplinaridade, potenciando a exploração de áreas de investigação emergentes.

Na área de educação, voltado a pedagogia no Brasil, a Instituição oferece dois cursos: Licenciatura em Educação Básica, que de acordo com a grade curricular estão voltados a

formação de professores e o curso de Licenciatura em Educação, que forma profissionais ou técnicos superiores de educação com competências para atuarem dentro e fora do sistema educativo. Assim, no período do intercâmbio realizaram-se estudos nas duas licenciaturas mencionadas, pois a grande curricular comtemplava atividades desenvolvidas no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB.

Para inicio das atividades do intercâmbio, foram escolhidas as seguintes disciplinas para compor a grande curricular no período do intercâmbio: Projetos Interdisciplinares de Investigação e Ação Pedagógica II, Metodologia da investigação em educação, Supervisão da Educação e Formação, Literatura para a Infância e Juventude.

Das disciplinas escolhidas, podemos relatar experiências significativas para o desenvolvimento profissional e incentivo a pesquisa durante o período de mobilidade estudantil. A unidade curricular, Projetos Interdisciplinares de Investigação e Ação Pedagógica II está relacionada ao componente Estagio Supervisionado no Brasil, ao longo da disciplina foi realizado em Educação e Licenciatura em Educação o estágio em uma escola da educação básica portuguesa, na turma de 5º ano, junto a duas alunas portuguesas com desenvolvimento de atividades de leitura, experiências científicas, visitas de campo e jogos educativos que contribuíram para a bagagem formativa e aperfeiçoou a relação com cultura do local.

Além dessa experiência profissional de sala de aula no exterior, na unidade curricular Supervisão da Educação e Formação, a docente responsável era orientadora de doutorado de uma professora brasileira da mesma instituição de ensino que a intercambista, que já possuía vínculo no Brasil com a professora, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no qual aproveitou o encontro para promover uma mesa redonda entre Coordenadora e Bolsista do Projeto no Brasil e professores portugueses da UMinho com alunos da disciplina mencionada, para troca de experiências e conhecimentos voltados a formação e supervisão no Brasil e Portugal.

Foi possível durante o período de estadia no país, participar de eventos voltados a área de estudo e interesse para pesquisa, assim como conhecer as diversas formas educacionais aplicadas/desenvolvidas nas escolas portuguesas e no processo de formação dos docentes, assim como, apresentar trabalho em um dos maiores eventos da área de Educação e Tecnologias Internacional: IX Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges, em Braga. A partir disso consideramos que "[...] o processo da formação inicial possa ser um espaço fértil e fecundo para unir fazeres e saberes, de forma reflexiva e instrumentalizar cada vez mais o educador como leitor e construtor da sua prática, da sua ação" (OLIVEIRA, 2004, p. 138)

Portanto, durante esse período foi possível compartilhar conhecimentos, anseios, curiosidades sobre a área e, as vivências foram de extrema importância, pois além de conhecer parte da história da educação portuguesa e trocar/discutir conhecimentos entre intercambistas e alunos da Instituição, foi possível conhecer a realidade local.

Considerações finais

As atividades realizadas, e a vivência com uma cultura diferente, tanto no âmbito profissional como social, foram importantes para o aperfeiçoamento da formação acadêmica, profissional e pessoal do estudante em formação.

Além disso, a vivência de novos horizontes, novas teorias e novas formas de ensino-aprendizagem, constituem ganhos em longo prazo, pois o envolvimento com pesquisa na graduação permite aos alunos a geração de novos conhecimentos, a consolidação de uma atitude científica, um processo de aperfeiçoamento profissional e a formação docente de caráter autônomo e crítico com inovações na prática pedagógica, pois [...]

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque

indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32)

Como contribuições, espera-se estimular novos alunos a participarem de intercâmbios e desenvolver atividades e vínculos acadêmicos durante sua estadia, considerando a importância do intercâmbio para troca de conhecimentos e culturas que contribui para o aperfeiçoamento profissional e o fortalecimento de ações internacionais no ensino superior.

Referências

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

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization, From Concept to Action. Executive Summary.** Nafsa, 2011.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Arquitetura da criação docente: A aula como ato criador.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Palavras-chave: Formação; Intercâmbio; Experiências.

INTOXICAÇÃO DE TRABALHADORES COMO TEMÁTICA NO CONTEÚDO DE HIDROCARBONETOS AROMÁTICOS

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR

CRISTIANO EGEVARDT - SEED _PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTOXICAÇÃO DE TRABALHADORES COMO TEMÁTICA NO CONTEÚDO DE HIDROCARBONETOS AROMÁTICOS

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar a aplicação de uma sequência didática desenvolvida em uma disciplina de formação pedagógica do curso de licenciatura em Química de uma universidade do estado do Paraná, através de uma abordagem CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Partindo-se de um tema de cunho social para mostrar a influência da Química na sociedade e apresentar ao licenciando que deve-se pensar em temas geradores para planejar uma aula e ter-se motivação dos discentes. Tendo isso em vista, mostra-se que aula dentro de uma perspectiva CTSA é importante para desenvolver no professor uma maneira alternativa de lecionar, além daquela que é predominante nas escolas públicas: aula tradicional. A aula foi ministrada num colégio da rede Estadual do Paraná, no 3º ano do ensino médio noturno, onde o conteúdo de Hidrocarbonetos Aromáticos foi abordado com a temática intoxicação voltada aos trabalhadores, uma vez que, os estudantes em grande maioria já estão no mercado de trabalho. Assim, como fruto da sequência observou-se um "conectar-se" da Química com a sociedade não ficando apenas na teoria. Principalmente, por conviverem com situações discutidas em aula observou-se que a temática trouxe aos estudantes mais sentido em aprender o conteúdo de Química.
Palavras chaves: Ensino de química; Abordagem CTSA; Benzeno.

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos de Química são essenciais para que os cidadãos possam analisar e ter um posicionamento frente a discussões contemporâneas, que envolvem desde a alimentação a tecnologias empregadas em aparelhos eletrônicos. Porém, a forma tradicional, onde se prevalece a memorização de conceitos, que a disciplina ainda costuma ser abordada no ensino médio não contribui para que os estudantes possam utilizar esses conhecimentos a favor próprio e da própria sociedade. Segundo Santos e Roseli (1996, p. 28):

> O aluno deve adquirir conhecimento mínimo de química para poder participar com maior fundamentação na sociedade atual. Assim, o objetivo básico do ensino de química para formar o cidadão compreende a abordagem de informações químicas fundamentais que permitam ao aluno participar ativamente na sociedade.

Um exemplo de Mortimer (2000) o aluno calcula a densidade, porém muitas vezes quando solicitado que explique o funcionamento dos densímetros nos postos de gasolina, não relaciona o que estudou na aula de Química com cotidiano. "[...] Na verdade esse aluno não aprendeu um conceito, mas apenas sua definição" (MORTIMER, 2000, p. 274).

No 3º ano do ensino médio a Química volta-se para o conteúdo estruturante de química sintética, segundo Secretaria de Educação do Paraná (2008). Um dos conteúdos previstos ao

longo do ano são os hidrocarbonetos (compostos formados exclusivamente por carbono e hidrogênio). Há uma grande variedade destes compostos, portanto, definir, formular nomear e classificar os hidrocarbonetos e suas subclasses é importante para a Química, principalmente, os hidrocarbonetos aromáticos uma vez que tem-se dificuldades de entender as diferenças e relacionar com cotidiano, por exemplo, exposição, periculosidade, benefícios.

Por isso uma aula com os pressupostos CTSA (ciência, tecnologia, sociedade e ambiente), a partir de um tema gerador de cunho social faz com que estudo dos hidrocarbonetos aromáticos conecte-se ao cotidiano e torne o ensino da Química mais efetivo

A concepção de CTS de ensino de Ciências aponta para um ensino que ultrapasse a meta de uma aprendizagem de conceitos e de teorias centrados em conteúdos canônicos. Um ensino que tenha uma validade cultural, para além da validade científica, e como meta ensinar a cada cidadão o essencial para chegar a sê-lo de facto aproveitando os contributos de uma educação científica e tecnológica. (SANTOS, 1999, p. 25)

Dessa forma foi desenvolvida uma sequência de aulas usando a temática intoxicação dos trabalhadores nos postos de combustíveis para o conteúdo de hidrocarbonetos aromáticos. Com isso, espera que o estudante compreenda a relação da Química com o mundo ao seu redor aplicando os conceitos aprendidos em seu cotidiano.

DESENVOLVIMENTO

A sequência de aulas foi aplicada em uma escola da rede estadual de Curitiba-PR em uma região de grande vulnerabilidade social. Aplicou-se em uma turma de ensino médio no período noturno. Muitos estudantes do turno noturno trabalham durante o dia, sendo um fator para escolha de uma temática que fale sobre questões trabalhistas.

O tema “hidrocarbonetos aromáticos e a intoxicação dos trabalhadores” foi desenvolvido durante o estudo de hidrocarbonetos e foi introduzida nas aulas através de: a) Leitura e identificação, em grupos, de notícias relacionadas com o benzeno e intoxicação; b) Sistematização das notícias do que chamou a atenção dos estudantes durante a leitura com anotação das palavras chaves no quadro; c) História da descoberta do benzeno; d) explicação dialogada sobre os híbridos de ressonâncias do benzeno e sua relação com estabilidade; e) Perspectiva CTSA explicada a partir do conceito químico da ressonância do benzeno e sua baixa reatividade; f) Questão problemática dos postos de gasolina “benzeno não é flor que se cheire”, “chorinho” ao abastecer o carro, equipamentos de proteção individual (EPI) obrigatório para frentistas conforme as Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho; g) Tomada de decisão pelos estudantes.

Inicialmente verificou-se concepções prévias dos estudantes em torno do tema mediante a formação de grupos e leitura das notícias designadas, percebe-se que a proposta de formar grupos foi recebida positivamente. Após as conclusões das equipes foi organizada uma grande discussão com toda a sala para socializar as respostas dos estudantes que foram utilizadas dentro da perspectiva CTSA. Salvo exceções, os estudantes realizaram as atividades propostas e participaram de forma ativa nas discussões.

Após a explicação Química sobre benzeno ser mais estável e pouco reativo, retornou-se ao que foi anotado inicialmente no quadro continuando a discussão acerca da temática CTSA. Os estudantes compreenderam os fatores que levam a exposição de grande quantidade de benzeno e a sua relação com a intoxicação, principalmente, dos trabalhadores nos postos de combustíveis. Em seguida, houve uma preocupação com a proteção destes trabalhadores, ao citar que existe legislação sobre este aspecto na Consolidação das leis trabalhistas (CLT) e as Normas reguladoras. A maioria as desconhecia, em especial as NRs. A comunicação que os postos devem ter placas avisando sobre o benzeno, sistemas que protejam o trabalhador, o uso obrigatório de luvas, fez com que eles percebessem que a Química é aplicada no cotidiano em um ato muito comum.

A atividade final exigia a tomada de decisão por parte do estudante aplicando conhecimento sobre a estabilidade e reatividade do benzeno. Primeiramente os estudantes deveriam propor a estrutura molecular do $C_{10}H_8$ (naftaleno), foi indicado que poderiam "sonhar como Kekulé" (formar uma estrutura cíclica dispondo esses átomos). Após proporem a estrutura, explicitou-se que o naftaleno é comercialmente vendido como naftalina para repelir traças e baratas, então é colocado dentro dos armários e gavetas. Finalmente foram questionados se usariam o naftaleno em casa e se acreditam que há risco de intoxicação.

Após a propositura dessa atividade em relação ao naftaleno, verificou-se que há dificuldade para a partir da fórmula molecular em transmutá-la para fórmula estrutural, sendo apresentado pelos estudantes fórmulas estruturais totalmente incoerentes quimicamente. Sendo assim, para a efetividade da atividade construiu-se a estrutura molecular no quadro para que pudessem analisar e ter a tomada de decisão.

Em relação a toxicidade do naftaleno, grande parte dos estudantes, afirmaram que como a "bolinha" de naftaleno é muito pequena não tinha como ocasionar os mesmos problemas que o benzeno e que se fosse tóxico não seria vendido no comércio. Já outros disseram que por possuir a anel aromático e ser "parecido" com estrutura com o benzeno seria nocivo. Assim, houve em sala ambos os posicionamentos: haver toxicidade e não haver toxicidade em relação ao benzeno. A falta de um consenso e a qualidade das respostas indicou a necessidade de inserir mais discussões acerca do tema, inclusive para outras funções orgânicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aplicar uma sequência de aula com uma temática CTSA concebe o rompimento com o ensino predominante na escola. Dessa maneira, espera-se fazer com que o estudante assimile a importância da Química tornando-o capaz de relacionar o conhecimento químico com suas tomadas de decisões ao longo da sua trajetória.

A temática escolhida foi de encontro com as necessidades dos discentes já que grande parcela trabalha durante o dia nas mais diversas atividades, assim mostraram interesse e receptividade. O ponto de maior atenção quando é citado que existem Normas Regulamentadoras (NRs) do Ministério do trabalho, editadas pelos órgãos competentes, com o intuito de proteger a sociedade e o trabalhador: os estudantes desconheciam completamente as NRs. Assim é muito frutífera a aula com essa perspectiva CTSA, visto que contribuiu para a formação cidadã dos indivíduos durante o processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 383 p. ISBN 8570411812.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba**: 2008

SANTOS, M. E. Encruzilhadas de mudança no limiar do século XXI: co-construção do saber científico e da cidadania via ensino CTS de ciências. In: **Atas do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Valinhos, São Paulo, 1999.

SANTOS, W. L. P. dos; ROSELI P. S. Função Social O que significa o Ensino de Química para forma o cidadão? **Química Nova**, 1996.

Palavras-chave: Ensino de química; Abordagem CTSA; Benzeno.

INVESTIGANDO A CONSTRUÇÃO DE MODELOS MOLECULARES NO ENSINO DE LIGAÇÕES QUÍMICAS

CHRISTIAN ROBERTO DE FARIAS GUILHERME - UTFPR

CRISTIANO EGEVARDT - SEED _PR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir e relatar uma experiência frente ao conteúdo de ligações química através da utilização de materiais alternativos. Na abordagem dos conteúdos de Química no ensino médio são evidentes as inúmeras dificuldades perante a determinados conceitos, sobretudo o entendimento a nível microscópico devido ao alto nível de abstração necessário para sua compreensão. Na abordagem dos conceitos introdutórios de ligações químicas estas dificuldades são notórias, sobretudo devido à maneira tradicional que, em geral, são apresentados, buscando-se resolver exercícios e sem uso de recursos didáticos que explorem a parte microscópica. Assim, apresentamos o relato de experiência de uma atividade desenvolvida na disciplina de Estágio Obrigatório do curso de Licenciatura em Química da UTFPR, no qual a atividade proposta foi desenvolvida em um colégio público da cidade de Curitiba com estudantes do primeiro ano do ensino médio na disciplina de Química, visando a participação e envolvimento dos discentes perante ao conteúdo de ligações químicas e geometria molecular. Destacamos que o uso de metodologias diferenciadas durante o processo de ensino e aprendizagem contribui significativamente para se alcançar os objetivos estipulados em diversos documentos curriculares nacionais e estaduais. Assim sendo, a atividade realizada, mostrou-se essencial para a melhor compreensão dos conceitos abordados e ainda contribuiu para uma participação mais ativa e interessada dos estudantes, sobretudo devido a diminuir a abstração.

Palavras-chave: Ensino de Química; Recursos didáticos; Relato de experiência.

Introdução

Através dos constantes avanços sociais e tecnológicos surge também a necessidade de um novo perfil profissional atuante em sociedade. Não basta apenas os estudantes concluírem o ciclo escolar apenas com o intuito de conseguir um diploma, ou seja, além de formação devem possuir capacitação para colocar em prática grande parte das experiências obtidas ao longo de sua formação.

Como acompanhamos em Bernadelli (2004), a falta de contextualização apresenta-se como um dos principais fatores que contribui para disseminar a ideia de memorização de fórmulas, nomes e tabelas, tendo como consequência uma grande resistência ao estudo da disciplina por grande parte dos estudantes.

A compreensão dos fenômenos químicos juntamente com a interpretação das propriedades das substâncias depende diretamente do entendimento de como as interações entre os átomos ocorre, sendo assim, o conteúdo de ligações químicas torna-se parte essencial da disciplina, pois auxilia na explicação dos fenômenos químicos que ocorrem no dia a dia do estudante. Segundo Fernandez e Marcondes (2006, p.1), “Trabalhar com modelos é uma parte intrínseca

do conhecimento químico e, sem o uso deles, a Química fica reduzida a uma mera descrição de propriedades macroscópicas e suas mudanças", sendo assim, é possível identificar os cuidados que devem ser tomados na abordagem do conteúdo de ligações químicas para a discussão científica como um todo.

Diante dos obstáculos que acabam dificultando a interpretação das propriedades das substâncias a partir das ligações químicas, surge à necessidade da utilização de recursos alternativos que diferenciam-se de aulas tradicionais. Pois a abordagem de tal conteúdo exige atividades didáticas que envolvem a manipulação de modelos e a exploração da compreensão da Química tridimensional (Carvalho et al., 2009).

A fim de cumprir essas necessidades encontradas em uma turma de primeiro ano de ensino médio, propomos uma atividade que buscou proporcionar aos estudantes envolvidos um ensino contextualizado através da utilização de materiais alternativos para a discussão dos conceitos de ligações químicas e geometria molecular, tendo como principal objetivo contribuir para a participação dos estudantes através do manuseio de modelos para a discussão e desenvolvimento do conteúdo.

Desenvolvimento

A atividade foi aplicada em uma aula de 50 minutos em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Curitiba - PR, em parceria com a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Química da UTFPR. A ideia de se aplicar a atividade se deu através da observação de como as aulas da disciplina de Química eram conduzidas, e as dificuldades observadas pelos estudantes na compreensão da parte microscópica dos conteúdos, sendo evidente a necessidade de iniciativas que contribuíssem para a execução de metodologias diferenciadas para se trabalhar determinados conceitos. A aplicação da proposta didática ocorreu logo após a abordagem do conteúdo de ligações químicas e geometria molecular, contando com a participação de aproximadamente 30 estudantes. Na aula anterior à realização da atividade, foi solicitado aos envolvidos que trouxessem materiais alternativos como bolas de isopor, palitos e massa de modelar, para a realização da atividade.

No início da aula em que a atividade foi aplicada, os estudantes foram divididos em cinco grupos sendo designado a tarefa de montar a estrutura molecular dos seguintes compostos: metano, água, amônia e cloreto de hidrogênio. Cada grupo foi responsável por montar uma estrutura diferente, assim como anotar em uma folha em branco sua estrutura de Lewis, o tipo de geometria, algumas propriedades de ligação e sua presença no dia a dia. Para a obtenção dessas informações, os estudantes podiam utilizar como fonte o livro didático e o próprio caderno, já que se tratava de conceitos já abordados nas aulas anteriores. Como síntese da atividade foi realizado um momento de socialização final, no qual cada grupo foi responsável por expor os resultados para os demais estudantes.

A viabilização da proposta se deu principalmente devido a utilização de materiais de baixo custo, juntamente com o comprometimento dos estudantes ao trazerem os materiais conforme solicitado. Durante a aplicação da atividade observou-se considerável aumento no nível de participação dos estudantes em relação às demais aulas, assim como o envolvimento da maioria com a realização da mesma.

Pode-se constatar que a relação cotidiana inserida ao conteúdo foi o que contribuiu significativamente para instigar a participação dos estudantes, pois despertou a curiosidade quanto a aplicação da Química vista em sala de aula em sua realidade. Por se tratar de um conteúdo já trabalhado com os estudantes, a atividade ofereceu um momento prático ideal para identificar os conceitos até então não compreendidos.

Durante a realização da atividade foi essencial a revisão de alguns conceitos como estrutura de Lewis e ligações químicas, sendo possível observar que uma grande parte da turma possuía dificuldades para compreender a diferença entre átomos e moléculas, assim como a falta de domínio sobre a aplicação desses conceitos em seu cotidiano.

O aprendizado pode ser avaliado a partir das considerações realizadas pelos grupos no momento de socialização, assim como a exposição da molécula construída, tornando a atividade fundamental para a conclusão do conteúdo e a sistematização de como o conceito de ligações químicas está presente no contexto social dos estudantes. Destaca-se ainda o envolvimento do público perante a atividade proposta, evidenciando a importância de se utilizar metodologias alternativas inseridos em sala de aula.

Considerações Finais

Pode-se acompanhar que a aplicação da atividade contribuiu de maneira considerável por tratar-se da utilização de recursos alternativos e diferenciados para a discussão de um conteúdo até então não dominado pelos estudantes. Sendo evidenciada a importância da utilização de metodologias alternativas que proporcionam maior envolvimento dos estudantes, contribuindo para uma abordagem interativa e contextualizada. Os participantes da atividade mostraram-se comprometidos e interessados nas discussões acerca de como as substâncias trabalhadas estavam presentes no dia a dia, juntamente com a revisão dos conceitos vistos anteriormente.

A construção dos modelos moleculares pelos próprios estudantes, juntamente com as discussões levantadas, trouxe ainda significativa contribuição para eliminar a confusão que faziam entre os conceitos de átomos e moléculas.

Atividades como esta demonstram a importância dos professores se atualizarem em busca de alternativas no processo de ensino e aprendizado, no qual a definição das metodologias e abordagens adotadas na discussão dos conteúdos disciplinares afetará diretamente em como o estudante colocará em prática os conceitos abordados em sala.

Referências Bibliográficas

BERNARDELLI, M.S. **Encantar para ensinar – um procedimento alternativo para o ensino de química.** Convenção Brasil Latino América, Congresso Brasileiro e Encontro Paranaense de Psicoterapias Corporais, Foz do Iguaçu. Disponível em: http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2004/BERNARDELLI-Marlize-Spagolla-Encantar.pdf. Acesso em 16 Jun. 2019.

CARVALHO, A. S; BUENO, S. G. e SILVA, A. F. A. **Concepções dos Estudantes sobre o Conceito de Ligação Química.** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis: 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1208.pdf. Acesso em 16 Jun. 2019.

FERNANDEZ, C e MARCONDES, M. E. Concepções dos Estudantes sobre Ligação Química. **Química Nova na Escola.** v. 24, p.20-24, 2006. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/af1.pdf. Acesso em 15 Jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Química para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_quim.pdf . Acesso em 16 Jun. 2019.

Palavras-chave: Ensino de Química; Recursos didáticos; Relato de experiência.

INVESTIGANDO A MEMBRANA PLASMÁTICA

JOSEANE MARIA RACHID MARTINS - UFPR

RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A compreensão da estrutura e função da membrana plasmática pelos estudantes geralmente é difícil pois são assuntos abstratos e complexos e muitas vezes os estudantes memorizam mecanicamente esses conceitos, fato esse predominante no ensino, que por sua vez, leva a desmotivação do educando, prejudicando o seu aprendizado (OENNING e OLIVEIRA, 2011). Diante deste cenário faz-se necessário que se desenvolvam metodologias que coloquem o estudante desempenhando um papel ativo na construção do seu conhecimento (SASSERON, 2015). A preocupação com o ensino das ciências tem sido uma preocupação no mundo todo e há um consenso de que "ciência deve ser ensinada como é praticada" (DICARLIO, 2006). Além disso, é preciso que se estimule o interesse dos estudantes, incentivando-os na busca de soluções se problemas.

Sendo Assim, com base nessas premissas, este relato descreve uma metodologia baseada em mapas e enigmas, construídos pela docente, através do qual os estudantes foram instigados a descobrir o tema, analisar um problema, construir hipótese, desenvolver um experimento e tirar conclusões. Após isso participaram de uma aula prática para visualização da célula e para finalizar responderam questões objetivas utilizando a sala de aula virtual, o *Edmodo.*

DESENVOLVIMENTO

Participaram 55 estudantes de duas turmas do 1° ano do Ensino Médio.

Atividade 1 - *O enigma da membrana*

Os estudantes foram orientados a se dividir em 5 equipes para iniciar a procura pelos mapas escondidos na sala de aula. Com o mapa em mãos, decifraram os códigos e descobriram qual tema ficou designado para cada equipe. À medida que foram descobrindo seus temas, receberam uma ficha-enigma a qual tinha uma situação-problema para ser solucionada e provada através de um experimento.

Nos mapas os estudantes acompanharam o caminho delimitado pelas flechas relacionando-os com os símbolos e desenhos indicados de maneira a descobrir cada tema. Para tanto pesquisaram nos livros didáticos e tiveram o auxílio do professor. Foram desenvolvidos 5 mapas e 5 cartas enigmas correspondentes abordando os seguintes tópicos da membrana: componentes químicos, osmose, difusão simples, difusão facilitada e transporte ativo.

Com mapas e enigmas decifrados, cada uma das equipes trabalhou no desafio da carta-enigma, propôs e realizou um experimento ou simulação cujos resultados estão sintetizados na tabela 1.

Enigma	Resultados
Comprovar um componente químico da membrana	Os estudantes propuseram e desenvolveram a adição de detergente em células de cebola e observação ao microscópio. Alguns tiveram dificuldade em resolver o desafio e necessitaram da ajuda do docente.
Propor uma demonstração ou experimento difusão simples	Uma parte dos estudantes realizou uma prática com papel e corante fazendo uma analogia correta com este tipo de transporte, enquanto outra parte não conseguiu propor e realizar uma demonstração relacionando com o tipo de transporte.
Demonstrar a osmose	Desenvolvida com mais facilidade devido a disponibilidade de atividades na *web*
Propor uma demonstração ou representação da difusão facilitada	Os estudantes não conseguiram desenvolver uma representação correta sobre a difusão facilitada da glicose e o papel da insulina neste processo.
Propor uma demonstração ou experimento relacionado a transporte ativo	Correlacionaram com os reflexos patelar e ocular, mas nem todos os estudantes explicaram corretamente.

Tabela 1. Síntese das atividades para resolver a hipótese o desafio da carta enigma.

Embora nem todos estudantes tenham conseguido propor estratégias para demonstração da hipótese da carta-enigma, o processo como um todo foi exitoso. Isso porque o desafio lançado estimulou a curiosidade, a retomada de saberes precedentes, a pesquisa bibliográfica e de materiais e estratégias, a argumentação, a análise dos resultados obtidos, tudo isso de forma colaborativa. Tais constatações são corroboradas por trabalhos anteriores que preconizam que ensino por investigação deve considerar os conhecimentos prévios, a observação, a análises de dados, suscitar a interação do conhecimento e resolução de problemas de forma ativa pelos estudantes, a manipulação de materiais para a realização de atividades práticas e a utilização de linguagens para comunicar aos outros suas hipóteses (CARVALHO, 2013; SASSERON e CARVALHO, 2011). Consideram ainda que ensino por investigação e argumentação em sala de aula permitem uma quebra da cultura escolar que se baseia em práticas didáticas descontextualizadas, contradizendo a essência da própria disciplina.

Atividade 2: *Experimentação no laboratório (Aula prática).*
Após a realização da atividade 1, os estudantes, fizeram uma atividade prática em laboratório para visualização a célula animal e a osmose em célula vegetal. Os estudantes conseguiram deduzir a existência da membrana plasmática quando observaram o processo de osmose em célula vegetal. A comparação da célula animal com a vegetal possibilitou que percebessem que não é possível enxergar a membrana plasmática, mas que a delimitação que exerce permite que saibamos que está presente nas células. Para Krasilchik (2008) as aulas práticas carregam em si a intenção de despertar e manter o interesse dos alunos; através do envolvimento em investigações científicas que promovem a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos; e desenvolver habilidades.

Atividade 3 - *Exercícios Edmodo.*

Na sala de aula virtual foi disponibilizado *links* sobre o método científico e vídeos e exercícios com questões objetivas. O desempenho dos alunos na resolução de um questionário de 10 questões foi muito bom para 72,3% dos estudantes. Neste relato o questionário foi visto

como uma ferramenta diagnóstica, como um recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, ao invés de ser um mero recurso classificatório (LUCKESI, 2003).

Atividade 4 - *Autoavaliação.*

Com o intuito de realizar um diagnóstico das atividades e proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre o que aprenderam foi realizada uma autoavaliação. Para tanto, receberam um quadro com cada atividade realizada onde deveriam considerar 3 a nota máxima para o quesito avaliado, zero a nota mínima e 1 e 2 as notas intermediárias. Considerada um exercício importante para os estudantes, pois, conforme afirma Arrendodo e Diago (2009), os leva a perceber melhor as modificações que ocorreram e aquelas que precisarão realizar para atingir um determinado. Os dados revelaram que as atividades que envolveram práticas e experimentação suscitaram maior curiosidade e interesse entre os estudantes foram as mesmas que nas quais, segundo a percepção deles, aprenderam mais.

Esses resultados concordam com dados da literatura que postulam, como diz Andrade e Massabni (2011, p. 835), que "As atividades práticas contribuem para o interesse e a aprendizagem em Ciências, especialmente quando investigativas e problematizadoras". A correspondência da autoavaliação entre as atividades que despertaram maior interesse aquelas nas quais mais aprenderam é um indicador da necessidade de implementar metodologias que instiguem a curiosidade e interesse dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e análises indicam que a diversidade de atividades com uma proposta lúdica e investigativa com o suporte de ferramentas digitais foram capazes de despertar a curiosidade sobre o tema em questão e promover a aprendizagem, além de proporcionar o desenvolvimento de outras habilidades como a investigação e a argumentação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F. de; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4 Acesso em 04 abril 2019.

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. Avaliação educacional e promoção escolar. São Paulo: Unesp, 2009.

CARVALHO, A. M. P. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo**: Cengage Learning**, 2013.

DiCarlo, S. E. Cell biology should be taught as science is practised. **Nature Reviews. Molecular Cell Biology**, v. 7, n.4, p. 287–90, 2006.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

OENNING, V.; OLIVEIRA, J. M. P. Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 9, n. 1, p. 18-29, 2011. Disponível em: http://www.bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/45 Acesso em 03 abr 2019.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, n. spe, p. 49-67, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172015000400049&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em 11 maio 2019.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274048 Acesso em 12 maio 2019.

Palavras-chave: Ensino de Biologia, Membrana plasmática

JOGO DIDÁTICO: O LÚDICO PARA O ESTUDO E AVALIAÇÃO DE HISTOLOGIA

LUCIANE DE SOUZA - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

JOGO DIDÁTICO, O LÚDICO PARA O ESTUDO E AVALIAÇÃO DE HISTOLOGIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Resumo

A complexidade dos conteúdos de biologia celular e tecidual faz com que os mesmos sejam vistos pelos alunos do Ensino Médio como temas de difícil assimilação. No entanto, existem algumas estratégias que podem ser usadas para facilitar a abordagem como as atividades lúdicas, as quais podem ser consideradas aliadas no processo de ensino-aprendizagem, propiciando uma forma agradável, motivadora, prazerosa e enriquecedora de ensinar e aprender. Com a estimulação do lado lúdico, os alunos e alunas têm o processo de construção do conhecimento facilitado por ferramentas específicas, que fazem com que esse processo se dê de maneira gradual e contínua. Uma dessas ferramentas são os jogos, os quais permitem aos estudantes uma compreensão mais fácil e rápida de conteúdos considerados complexos. Este trabalho tem como objetivo principal apresentar um relato de experiência em sala de aula, desenvolvido e aplicado durante o Mestrado Profissional de Ensino de Biologia em Rede Nacional PROFBIO/UFPR. Com a proposta de trabalhar os conteúdos de histologia, desenvolveu-se e aplicou-se uma proposta de atividade lúdica na forma de jogo didático para o estudo e a avaliação de conteúdos de histologia, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. O público-alvo foram alunos do 3º ano do ensino técnico de Recursos Humanos, no Colégio Estadual Presidente Lamenha Lins, situado em Curitiba – PR. O jogo desenvolvido foi um bingo composto por cartelas que, ao invés de possuírem números, possuíam as respostas do conteúdo de biologia tecidual previamente ministrado pela professora, sendo o jogo uma forma de avaliar a apropriação do conhecimento sobre o tema. Os resultados mostraram ser uma opção instrutiva e dinâmica que, além de possibilitar grande assimilação da matéria propiciou maior interação entre o professor e os alunos.

Palavras-chave: histologia, novas metodologias, jogo didático.

Introdução

Sabe-se que, uma das finalidades do sistema educacional e proporcionar aos futuros cidadãos capacidades de aprender, para que sejam aprendizes mais flexiveis, eficazes e autônomos (POZO, 2003). Nesse sentido, a incorporação de novas práticas educacionais, como o uso de jogos didáticos, pode vir a auxiliar o processo de ensino- aprendizagem. De acordo com as Orientacoes Curriculares para o Ensino Medio (BRASIL, 2006);

"O jogo oferece o estimulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa

e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos."

Dessa maneira, foi desenvolvido jogo didático para o estudo e avaliação de tópicos em histologia, conteúdos considerados complexos pelos alunos, e adaptado para aplicação em sala de aula com alunos do 3° Ensino Médio do Curso Técnico em Recursos Humanos.

Desenvolvimento

Segundo Ferreira (1998), os jogos didáticos são, para os alunos, atividades mais significativas das situações de aprendizagem escolar do que os costumeiros exercícios. Os jogos trazem situações similares, porém mais simples, do que as situações reais que os alunos vão encontrar. Ressalta-se que, a simples aplicação do jogo não garante a aprendizagem e, especialmente nas Ciências Naturais eles não devem ser apenas "lúdicos", mas também "educativos". Considerando este aspecto, na primeira etapa deste trabalho foi proposto pela professora uma exposição teórica dos conteúdos de histologia, na qual cada um dos tecidos foi descrito e, onde suas respectivas funções, estrutura e locais de ocorrência foram amplamente abordados.

Neste trabalho o jogo didático foi apresentado na forma de um bingo, o qual foi utilizado como uma forma de atividade avaliativa e ferramenta para fixação do conteúdo de histologia previamente ministrado pela professora. O jogo consistiu de perguntas e respostas, e foi realizado em rodadas consecutivas com os estudantes organizados em grupos, os quais receberam cartelas para jogar cada uma das rodadas. Os critérios para identificar o grupo vencedor foram definidos pela professora (linha, coluna, diagonal ou cartela cheia). Cada grupo recebeu uma cartela com 25 campos para respostas, as perguntas foram sorteadas aleatoriamente. Com o objetivo de promover uma maior interação entre os grupos e entre os estudantes e a professora, durante a realização do jogo, a professora pode sugerir dicas, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem ao longo das rodadas do bingo. O grupo que fechasse o critério combinado previamente a cada rodada seria o vencedor da mesma.

O processo avaliativo com o jogo proposto neste trabalho ocorreu de forma processual e contínua, sendo que, para a mesma, foram consideradas desde as aulas ministradas anteriormente a aplicação do jogo. A participação dos estudantes durante a aplicação do jogo didático na forma de bingo para abordar conteúdos de biologia tecidual, foi muito relevante e permitiu a verificação pontual da apropriação conteúdos, salientando ainda que, durante as rodadas os alunos e alunas puderam sanar possíveis dúvidas. Como componente curricular os conteúdos foram posteriormente abordados na avaliação bimestral, onde os estudantes mostraram um excelente desempenho.

Deve-se sempre considerar que, os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos ja apreendidos anteriormente. Em contrapartida, essa ferramenta de ensino deve ser instrutiva, transformada numa disputa divertida que consiga, de forma sutil, desenvolver um caminho correto ao aluno. E muito importante que sempre a relação do jogo didático com o processo de ensino-aprendizagem seja estabelecida e marcada pelo envolvimento de ambos, professor e aluno, considerando ainda que, o marcante do processo de "jogar" seja o fato de experimentar o prazer propiciado pelo jogo relacionando-o com a apropriação e construção do conhecimento.

Resultados

Observou-se uma grande motivação por parte dos alunos na realização da atividade. Foi possível observar a interação entre os alunos no momento do jogo, os quais relataram que, o jogo didático proporcionou uma maior compreensão e melhor assimilação dos conteúdos de

histologia. Outro fator importante em relação a aplicação do bingo foi que o mesmo funcionou também como uma ferramenta metodológica para a revisão do conteúdo.

Conclusão

Conclui-se que o bingo foi eficaz no processo de ensino-aprendizagem de histologia para os alunos do Ensino Médio Técnico, os quais demonstraram melhor desempenho do que aqueles que, em anos anteriores estudaram o conteúdo apenas por meio do método tradicional. O professor atuou como um facilitador da aprendizagem, fornecendo condições para que o aluno aprenda usando ferramenta acessível e de grande contribuição para a assimilação de conteúdos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Vol. 2. Brasília, 2006. Disponível em: Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

FERREIRA, M. A. O jogo no ensino de ciências: limites e possibilidades. 1998 Santa Maria, UFSM, 1998, 374f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

POZO, J. I. Aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de capacidades no ensino médio. In: Coll, César et.al. Psicologia da aprendizagem no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Editora. 2003.

Palavras-chave: histologia; novas metodologias; jogo didático

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

INGE RENATE FROSE SUHR - IFC

MARIA LAURA POZZOBON SPENGLER - IFC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar limites e possibilidades do estágio supervisionado a partir das vivências, observações e reflexões de duas orientadoras de estágio no curso de Pedagogia.

O estágio é uma atividade inerente à maioria dos cursos superiores, mas sua realização não é isenta de conflitos e dificuldades, o que leva à necessidade constante de reflexão crítica sobre seus objetivos, operacionalização e resultados.

As reflexões apresentadas se baseiam no referencial teórico apresentado e ousamos considerar que elas podem contribuir para a melhoria da prática de estágio em instituições que pretendam formar docentes numa concepção que ultrapasse o praticismo e tenha como horizonte a práxis.

Para entender o Estágio Supervisionado

A concepção do que venha a ser o estágio não é inequívoca, podendo assumir várias configurações, dentre as quais se sobressaem a imitação de modelos ou a instrumentalização técnica.

Compreendê-lo como imitação de modelos é pressupor que a realidade é estática, e que os profissionais mais experientes desenvolveram saber tácito capaz de lidar com a realidade da sala de aula e que, ao acompanhá-los os "novatos" poderiam absorver parte desse saber. Reduz a atuação docente a uma práxis reiterativa. Indiretamente, coloca ao professor o papel de executor e não de intelectual.

Além de reduzir o futuro professor a mero executor de ações, a imitação de modelos também desconsidera o aluno com o qual ele atuará. O aluno é um ser concreto, fruto da configuração da sociedade em cada momento histórico e sujeito de sua própria aprendizagem, não há como imaginar que uma mesma prática possa ser replicada ad eternum com sucesso.

A segunda vertente, de estágio como instrumentalização técnica, favorece a vivência e aplicação de técnicas, desenvolvendo o manejo de classe, a confecção de material didático, dentre outros. Geralmente, a partir de um período de observação, os estagiários elaboram "sua própria prática, adequando, acrescentando e criando novas ideias, após uma análise crítica e reflexiva do modo de agir do professor". (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 9)

As autoras reconhecem a importância da capacitação técnica dos futuros professores, mas afirmam que essa vertente de estágio não possibilita a compreensão do processo de ensino em seu todo, pois o estagiário precisa ser capaz de compreender o fenômeno educativo de maneira mais ampla, como síntese de múltiplas determinações.

Quando organizado segundo a lógica da instrumentalização técnica o estágio não permite que o estagiário avance no sentido da verdadeira práxis reflexiva que, para Sánchez Vásquez (2011),

se refere a um elevado grau de consciência, de caráter transformador e que só é alcançado pela reflexão sobre a prática. Somente desse modo o futuro professor poderá enfrentar a complexidade que é o fenômeno educativo e criar, reinventar, a partir da realidade concreta e levando em conta os alunos, as ações necessárias para garantir a aprendizagem.
O estágio precisa assumir caráter de "atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Para isso é necessário perceber que a práxis pedagógica implica compreender o contexto da sala de aula em relação ao contexto escolar, às determinações legais e do sistema de ensino dentre outras, e que estas estão articuladas ao modo como se organiza a sociedade em determinada época histórica.
Essa concepção é, no entanto, contra hegemônica e sua efetivação não se dá sem lacunas, incoerências, oposições e desacordos. Assim como todas as práticas educativas, o estágio também está submetido, embora dialeticamente, às mesmas determinações que a escola de ensino fundamental. Por conseguinte, há limites e possibilidades concretas para sua efetivação. A partir desse entendimento é que se apresenta o relato da experiência vivenciada.

Vivências experenciadas

O estágio realizado no curso de Pedagogia da instituição a partir da qual surgiu esse relato, segue um regulamento elaborado coletivamente pelos professores e aprovado em Colegiado. Segundo esse regulamento o estágio obrigatório "se integra à proposta pedagógica do curso e se constitui em um espaço de aprofundamento teórico-prático de diferentes aspectos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pautado na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão". (Regulamento de estágio, art. 1º).
Segundo o artigo 4º do regulamento, para que possa ocorrer maior efetividade do acompanhamento das professoras orientadoras, o estágio supervisionado ocorre em escolas-polos, que se constituem,
concomitantemente, em contextos de formação inicial e continuada. Isto é, de formação inicial para as/os acadêmicas/os e de formação continuada para as/os profissionais do magistério das instituições cedentes, com vistas a contribuir para que possam repensar o processo pedagógico por meio da reflexão sobre suas práticas educacionais e pela busca de seu aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político.

As atividades ocorrem no decorrer de todo o ano letivo na mesma instituição, divididos em dois períodos durante dois semestres letivos, o primeiro deles focado no processo de observação participante e o segundo, na atuação em sala de aula.
É um diferencial da instituição o acompanhamento integral das professoras orientadoras nos polos de estágio, orientando um grupo com, no máximo, 12 estudantes. No mesmo dia da semana em que ocorre a ida campo, no período da noite, e com o objetivo de propiciar a problematização e a reflexão sobre as vivências, ocorrem aulas nas quais são discutidos referenciais teóricos que permitam compreender a realidade vivenciada para além da aparência, discussões coletivas sobre as vivências e orientações.
Na fase inicial os estudantes são divididos em duplas, que seguirão juntas no decorrer do estágio e têm como tarefa compreender como se estrutura o trabalho da escola, por meio do estudo do projeto pedagógico e entrevistas informais com a equipe de gestão e professores. Com base nesses referenciais, iniciam o contato com as turmas, permanecendo dois períodos de quatro horas em cada ano (1º ao 5º). As duplas têm tópicos/temas a analisar, tais como a organização do tempo e do espaço na sala, o material didático utilizado, o encaminhamento metodológico,

as principais dificuldades dos alunos, dentre outros. As percepções colhidas nessa etapa são discutidas com as professoras orientadoras e são registradas no portfólio de cada dupla.
Ao final desse período as duplas elegem uma turma na qual atuarão em docência compartilhada com a professora regente. A partir dessa fase as atividades no período da noite são mais individualizadas, assumindo características de orientação a cada dupla.
Durante as orientações e em comum acordo com a professora da sala, as duplas elaboram um projeto de ação que desenvolverão no decorrer do ano. O projeto, bem como o relato de sua execução, são registrados em portfólio.

Limites e possibilidades: possíveis conclusões

A organização do estágio na instituição, a concepção de que ele seja, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada, o acompanhamento intensivo das professoras orientadoras, assim como a possibilidade de discutir e fundamentar as vivências à noite são avanços significativos.
Mesmo assim, existem limites, tais como o fato do estágio ocorrer apenas uma vez por semana, o que restringe a compreensão dos estudantes e das professoras orientadoras em relação ao dia-a-dia da instituição. Este elemento limita até mesmo a possibilidade de aprofundamento teórico em relação aos temas em tela.
Outro fator limitante é que, muitas vezes persistem, nas falas e ações das professoras da escola, concepções antiquadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Como o praticismo na atuação de algumas professoras e a ausência de processos reflexivos organizados pela escola estão presentes, levar os estudantes a compreenderem essa realidade para além da aparência e sem cair na culpabilização da escola, não é tarefa simples para as orientadoras.
Temos consciência de que o estágio representa a possibilidade de reflexão a partir da prática, de compreensão da concreticidade da escola e, portanto, da formação inicial do professor. Mas, dada a realidade vivenciada ainda há muito a melhorar, apesar dos avanços já alcançados.

REFERÊNCIAS

KUENZER, A. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro /99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068. Acesso em 15/06/2019

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 1991.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34426298/Artigo_28.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1556543498&Signature=ZyAlA5pt3E%2BXxxiyjrgmjDs0iiw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_ESTAGIO_NA_FORMACAO_DOCENTE_da_teoria.pdf

PIMENTA, S. LIMA. M. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006 . Disponivel em: file:///C:/Users/inges/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf. Acesso em 12/05/2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHEZ VÀSQUEZ, A. Filosofia da práxis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHIROMA, E. O. Politica de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS. V.9, n.17, p. 6-83. 2003 Disponível em: file:///C:/Users/USER/AppData/Local/Temp/2605-8030-1-PB-1.pdf
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: formação docente; estágio; práxis

MATEMÁTICA CINESTÉSICA: APRENDIZAGEM E MOVIMENTO

EDUARDO QUADROS DA SILVA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma das grandes dificuldades no ensino de matemática é promover ambientes favoráveis à aprendizagem. O objetivo deste trabalho é mostrar que é possível ensinar matemática promovendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à saúde e ao desenvolvimento integral do indivíduo. Este raciocínio tem relação com educação integral que, segundo Pinho e Peixoto (2017, p. 2) "busca o desenvolvimento pleno de indivíduos em suas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética". A atividade proposta é um convite a um processo de aprendizagem da matemática juntamente com atividades físicas e de convivência social. É também uma alternativa para que o estudante se aproprie de valores que vão além dos conceitos matemáticos estudados normalmente em uma sala de aula convencional. Vale destacar também a importância de explorar espaços alternativos dentro do ambiente escolar. Segundo Teixeira (2019, p.20) a escola deve ser um local de oportunidades do encontro da comunidade, oferecendo sua estrutura como parte do processo de diversidade de vivências e de diálogo. Neste contexto é possível vislumbrar que conteúdos de matemática podem ser trabalhados com o objetivo de fornecer uma formação mais ampla do indivíduo e aproveitando diferentes ambientes, eventos e horários alternativos. A metodologia adotada para atingir o objetivo da proposta foi a de aplicar um jogo com uma proposta que pudesse ultrapassar limites de disciplinas e concentrar as atenções em reunir o máximo de habilidades em diferentes dimensões afim de promover um acréscimo na formação integral das pessoas da comunidade. Segundo Garcia (2017, p.33) os jogos "trabalham as múltiplas competências, facilitando as diversas interações dentro do ambiente escolar". Outro aspecto interessante também foi a preocupação com a saúde e a educação para uma vida saudável. De acordo com Goulart (2018, p.105) ao aplicar jogos para crianças estamos "influenciando inclusive a sua ação voltada para a saúde, prevenção de doenças e adoção de hábitos saudáveis". Diante do exposto é apresentada uma atividade que se propõe a desenvolver, em um primeiro momento, o que antes foi definido como inteligência corporal-cinestésica,"a capacidade de usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e hábil" Antunes (2015, p.50). A experiência foi realizada em uma escola municipal de Curitiba em um contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-PUCPR) com algumas atividades realizadas aos sábados com cerca de 20 crianças por encontro que participavam alternadamente da atividade juntamente com as outras do Programa Comunidade Escola da Prefeitura de Curitiba. Ao chegar à escola o cenário que se encontrava era de pais, professores da prefeitura, voluntários, e estudantes fazendo diversas atividades recreativas como futebol, xadrez, voleibol, cama elástica e outras atividades lúdicas. As crianças estavam ali para fazer a atividade que desejassem, não era horário de aula, não tinham compromisso, por exemplo, com avaliações. A proposta era chamar para uma competição entre equipes e assim os estudantes formarem grupos por afinidade para participar. Com os estudantes propensos a conhecer a atividade, o desafio era mantê-los jogando e inserindo conceitos e valores em uma atividade que pudesse ao mesmo tempo destacar o aspecto lúdico e ensinar matemática. Com o propósito de contemplar totalmente ou parcialmente as dimensões anteriormente descritas foi criado um jogo para ser

realizado em quadras improvisadas denominado na ocasião de Matbol, para ser jogado em uma das quadras da escola por duas equipes denominadas aqui de 1 e 2. A movimentação de cada equipe lembra um losango cujos vértices que, para facilitar a comunicação, vamos definir no sentido horário como R, P1, S e P2. Os pontos R (respostas) e S(saída) ficam nos dois extremos da quadra sendo que no ponto médio do segmento SR fica o ponto Q(Questões). Assim pode-se dizer que os caminhos percorridos pelos integrantes das equipes 1 e 2 formam respectivamente os triângulos isósceles SRP1 e SRP2 onde SR é o lado comum aos dois triângulos. O jogo funciona da seguinte maneira. São formadas duas filas com o mesmo número de estudantes correspondentes às equipes 1 e 2 que ficam no ponto S. Ao ser dado um sinal um estudante de cada equipe sai do ponto S vai até Q pega uma questão com um número da tabuada e corre até o ponto R onde encontra uma bandeja destinada à sua equipe com bolas de borracha numeradas de 0 a 9 com as quais ele deve compor o número . Por exemplo se ele tirou como questão o número 72 deve encontrar números que multiplicados resultem neste número que no caso seriam as bolinhas 8 e 9. Ao escolher as bolinhas corretas entrega a um dos assistentes que confere o resultado e este entrega uma bola colorida correspondente a cor de sua equipe, vermelha para equipe 1 e verde para equipe 2. O estudante leva a bola até o ponto P de sua equipe onde deposita o ponto em uma bandeja. Neste momento outro estudante de sua equipe sai em velocidade e faz o mesmo processo. Este processo ocorre simultaneamente com as duas equipes. A equipe que colocar cinco bolas de sua cor na bandeja dos pontos P1 ou P2, conforme a equipe, levanta a bandeja para indicar que o grupo venceu. Resumindo, a equipe 1 percorre nesta ordem os segmentos SQ, QR, e RP1 ao mesmo tempo que a equipe 2 percorre nesta ordem os segmentos SQ, QR e RP2. Cada partida dura em torno de 10 minutos e é possível fazer variações como colocar os elementos em duplas, por exemplo. O fato de colocar o aluno junto com um amigo gera uma relação de cumplicidade e segurança no momento de resolver os desafios. Foram realizadas experiências em quatro sábados no último trimestre de 2018. Como resultado da experiência podemos destacar que conseguimos atrair crianças que estavam fazendo outras atividades para jogar o Matbol e elas aprenderam muito mais sobre a tabuada. Em um dos encontros foi possível colocar outros conteúdos como a raiz quadrada e a divisão. No jogo também foi possível perceber a importância de definir bem as regras e que o desempenho depende do conhecimento matemático dos integrantes, da agilidade em fazer o percurso e do entrosamento da equipe. Após o término das atividades foi possível formular algumas considerações. Algumas pessoas apresentaram dificuldades de convivência em situações de competição ou de cooperação. Alguns estudantes apresentaram dificuldades para correr, respirar ou cumprir a sequência lógica do percurso programado, fatos que podem ser objeto de investigação por profissional de saúde. Com este jogo foi possível trabalhar a tabuada e muitos outros conceitos de matemática, também perguntas básicas de economia familiar, direitos humanos e outras questões que contribuem para a formação de cidadãos críticos e aptos a fazer as mudanças necessárias no ambiente em que estão inseridos. Com esta proposta o grupo espera, por meio de atividades de matemática,ancoradas na dimensão cinestésica, contribuir para uma sociedade mais justa e com melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso.**As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas,SP: Papirus,2015

GARCIA, D. F. A importância dos jogos matemáticos no processo ensino-aprendizagem da educação básica in CASTEJON, M.; ROSA, R (Orgs.). **Olhares sobre o ensino da matemática**: educação básica. Uberaba, MG: IFMT,2017.

GOULART, Antonio Roberto.**Jogos pré-desportivos na Educação Física escolar**:linhas de ensino,desenvolvimento motor e psicomotricidade. São Paulo: Labrador,2018 .

PINHO, M.J.; PEIXOTO, E.R.B. **A educação integral diante do novo paradigma**: perspectivas e desafios. Revista Educação e Linguagens, v. 6, n. 10, p. 197-216, jan./jun. 2017. ISSN 2238-6084. Disponívelem:http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1293/990 Acesso em Acesso em: 4 jul. 2019.

TEIXEIRA, Clodoaldo. **Educação integral e o espaço escolar tradicional**: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade. Campinas: PUC-SP,2019. Disponível em http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1253/2/CLODOALDO%20TEIXEIRA.pdf. Acesso em 5 de julho de 2019.

Palavras-chave: Matemática e Motricidade ; Jogos Pré-Desportivos ; Matemática e Educação Integral

NOVAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA A PARTIR DA COMPETÊNCIAS PROPOSTAS NA BNCC

CAROLYNNE MACHADO DA SILVA - CNEC

ZEMILDA DO CARMO WEBER DO NACIMENTO DOS SANTOS - CNEC

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência é parte constituinte de um Projeto Integrador realizado em um Curso de Pedagogia de uma faculdade privada do Vale do Itajaí. O referido projeto leva em consideração a obrigatoriedade de implantação da BNCC (2017) até o início do ano letivo de 2019. Essa determinação legal, inclui o trabalho com as habilidades e competências, e tendo a referida Faculdade, bem como, o Curso de Pedagogia o objetivo primeiro de formar Pedagogos (as), tal asservita constituiu-se em objetivo do referido projeto.

Assim, a turma foi organizada em Grupos de Trabalho de acordo com as áreas de conhecimento previstas na BNCC (2017). A experiência da qual trata esse relato, teve como enfoque a área de conhecimento da matemática, mais precisamente a alínea “b. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;”. (BNCC, 2017, ART. 14. INCISO II, ALÍNEA B)

Matemática é uma das ciências fundamentais na formação de um indivíduo. No entanto, ainda é uma das disciplinas mais temidas. Diante desse cenário, metodologias de ensino mais adequadas para o ensino da matemática são buscadas como forma de contornar as dificuldades de compreensão e entendimento dessa linguagem.

No ensino superior a causa de reprovação no ensino de física pode estar associada a fragilidades no conhecimento de matemática. Essa deficiência é herança do ensino médio que pode ser facilmente associada ao ensino fundamental e assim sucessivamente. (ALMEIDA JR. ET AL. 2018)

Também, nos anos iniciais, ao entrar na escola, as crianças possuem grande heterogenicidade de conhecimento devido ao seu convívio familiar e social. (JACINTO ET AL. 2018)

Portanto é um desafio de imensas proporções, em quaisquer níveis de ensino, propor uma única metodologia de ensino de qualquer área do saber, principalmente quando se fala em matemática.

2. METODOLOGIA

A partir dessas análises, o presente trabalho propôs novas abordagens metodológicas para o ensino da matemática, as quais foram aplicadas em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. A organização de dados, compreensão e construção de tabelas é parte da ementa dessa fase e essa foi utilizada como laboratório neste experimento.

No desenrolar do estudo, o ensaio objetivou relacionar tabelas com o contexto de vida do aluno sem que o mesmo tivesse ciência de que estava aprendendo matemática.
A pesquisa foi dividida em duas fases e três diferentes abordagens foram utilizadas. Nesta primeira etapa duas delas ganharam destaque.
Fase 1 - A primeira delas consistiu na tabulação das datas de aniversário dos educandos. Cada aluno foi entrevistado de maneira individual de forma que todos participassem da atividade. Após a criação de uma tabela coletiva com as datas de aniversário dos mesmos, os alunos puderam observar e debaterem entre eles, quantos colegas fazem aniversário no mesmo mês que eles, quantas pessoas fazem aniversário no mesmo mês, qual o mês que tem mais aniversariantes e o mês que tem menos. A segunda foi realizada utilizando atividades do cotidiano com a finalidade de revelar que tabelas podem ser facilmente encontradas no dia a dia das pessoas. Com ajuda de um pequeno texto, além de interpretarem tabelas, deveriam interpretar o que havia no texto proposto para que os mesmos pudessem comparar dados, preenchendo as tabelas com base no texto.
Fase 2 - Uma atividade envolvendo jogos foi proposta. A pontuação foi descrita em uma tabela. Os alunos foram divididos em grupos, onde os mesmos realizaram jogos, tanto dentro quanto fora da classe, contendo pontuações, após a rodada de jogos, os alunos foram direcionados a sala de aula para estarem criando uma tabela coletiva, onde o grupo que obteve mais pontuações, ganhava o jogo.
De maneira geral, todos os alunos participaram das atividades com entusiasmo. Os discentes obtiveram o resultado esperado pelas atividades, tanto no trabalho em grupo, como na interpretação e criação de tabelas. Alguns alunos obtiveram dificuldades em algumas etapas e outros realizaram a atividade com mais facilidade.
Além de avaliar a compreensão e desenvolvimento de tabelas através de atividades realizadas em sala de aula o presente ensaio estudou o desenvolvimento das competências socioemocionais durante as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho de análise da experiência realizada, a maior parte das crianças passou a enxergar uma tabela como uma forma de organização de dados semelhantes.
Foi quase unânime a quantidade de alunos que conseguiram criar suas próprias tabelas após as atividades desenvolvidas.
Por fim, a forma de mensurar o nível de aprendizado foi mais além do que o óbvio. As competências socioemocionais inerentes aos discentes foram percebidas e aprimoradas pela metodologia.
De acordo com o Art 14. a BNCC (2017), no Ensino Fundamental, a matemática é uma área do conhecimento, dividida em oito competências que se enquadram nesse estudo, porém, a competência eleita para desenvolver nos alunos foi a prevista na alínea “b. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;”.
Por meio da análise dos dados, observou-se que a competência eleita foi alcançada por todos os discentes quando usada a referida metodologia. Desse modo, verificou-se que a metodologia é eficaz para o uso do ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, podenso ser utilizada pelos docentes sem quaisquer restrições.

Enfim, essa iniciativa buscou evidenciar algo mais além do que o ensino de matemática clássico tendo como resultado uma aceitação em massa da metodologia utilizada por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JR, J.; PINHO NEVES, A. L.; SOARES, M.; BERTOLI, S. L. Identificação das possíveis causas de baixo desempenho nas disciplinas de Física em Engenharias. Revista CNEC Educação, v. 1, n. 1, p. 58 - 67, 2018. Disponível em: http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/cneceducacao/article/view/276/255 Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: mai. 2019.

JACINTO, C. D.; NASCIMENTO, C. R.; ALMEIDA JR., J.; SOARES, M.; A importância da disseminação da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista CNEC Educação, v. 1, n. 1, p. 50 - 57, 2018. Disponível em: http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/cneceducacao/article/view/274/252 Acesso em: jun. 2019.

Palavras-chave: Ensino de matemática; metodologias; competências socioemocionais; BNCC no ensino fundamental.

O DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

CARLA ROBERTA STURM - UFFS

BARBARA GRACE TOBALDINI DE LIMA - UFSC

VITORIA KAROLINI BETIM FIELDKIRCHER - UFFS

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: CAPES

O subprojeto em Ciências Biológicas, Química e Física, desenvolvido pela UFFS, campus Realeza, no interior do Paraná, ao realizar as atividades junto às escolas de educação básica estimula o movimento de reflexão pelos acadêmicos em formação inicial, a respeito das situações escolares. O objetivo desta ação é que os residentes possam articular as vivências e experiências da docência com os saberes científicos relacionados ao tema, ampliando e potencializando a sua formação inicial.

Outra atividade realizada, que permitiu o desenvolvimento das demais, é a inserção dos residentes na sala de aula, para acompanhamento, observação e regência de aulas. Uma das turmas acompanhadas foi o 3º B vespertino, com 25 alunos matriculados, que apresentaram, inicialmente, comportamentos considerados como indisciplinados pelos professores e equipe pedagógica, caracterizados pelo desinteresse, conversas paralelas, uso constante do celular nas aulas (mesmo sendo proibido) e ainda o fato de alguns dormirem durante a explicação do conteúdo.

No período de desenvolvimento dessa inserção (segundo semestre de 2018) percebemos que a professora estava bastante preocupada em relação aos alunos, pois estavam próximos de fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, alguns alunos não se importavam muito com isso, já outros iam em busca da professora, até mesmo na sala dos professores, para tirar dúvidas. Observamos que quanto maior a aproximação e afinidade da professora com os alunos mais eles demonstravam interesse em aprender.

Para compreender as atitudes dos estudantes e como a relação entre professor e aluno podem influenciar na relação pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem, este trabalho se concentrou em apresentar alguns artigos científicos a respeito do diálogo, que colaboraram para o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no primeiro semestre de 2019.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A DISCIPLINA

A qualidade do ensino no Brasil vem ganhando destaque nos últimos anos e um dos fatores mais discutidos é a relação entre professor e aluno, essa relação influencia o processo de ensino aprendizagem (LOPES, 2009). Brait et al (2010) citam que a relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em sala, e que por muitas vezes é necessário romper a barreira que existe entre ambos, para que o professor deixe de ser um transmissor de conhecimento e passe a ser uma figura ativa em todo o processo de aprendizagem do aluno. Essa relação influencia fortemente a disciplina dos alunos em sala, pois, professores que conseguem manter uma relação mais harmônica com a turma têm melhor rendimento.

Apesar dos diversos estudos sobre o assunto alguns professores têm dificuldade em estabelecer esta relação harmônica e com isso acabam adotando uma atitude tradicional e autoritária em sala, exigindo que os alunos se assumam como expectadores no processo de ensino-aprendizagem (CABRAL; CARVALHO; RAMOS, 2004). A atitude tradicional e autoritária faz da sala de aula um local em que o professor dita as regras, faz do aluno um ser passivo e mero espectador no processo, criando um conflito entre as partes e prejudicando a relação entre ambos (FLEURI, 2001). Sobre isso, atitudes que priorizem o diálogo podem contribuir e melhorar a vivência dentro da sala de aula.

> O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A veracidade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo com o outro não exclui o conflito. (GADOTTI, 1991, p. 43).

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem vai muito além do simples ato do professor passar o conteúdo e o aluno memorizar, para que esse processo seja eficiente é necessário um relacionamento dialógico e respeito mútuo. Assim o processo de ensinar e aprender se torna algo prazeroso para ambos.

Segundo Freire (1987) o diálogo entre professor e aluno é uma das mais importantes direções para o processo de conscientização e reflexão desenvolvido em sala de aula. Bertoncello e Rossete (2008), discorrem que o diálogo é benéfico tanto para o aluno quanto para o professor, pois ambos aprendem a partir desta ação. Para as autoras é fundamental que o diálogo seja estimulado em sala de aula, pois as relações interpessoais são a base para a formação de cidadãos críticos.

Acreditamos que o bom diálogo entre professor e aluno pode minimizar grande parte da indisciplina, desde que os alunos tenham uma certa maturidade para analisar as suas atitudes e que tenham como objetivo melhorar o seu desempenho nas aulas.

O diálogo e a interação entre o professor e o aluno, pode segundo Kogler, Frison e Beber (2014), ser potencializada a partir da realização de atividades experimentais e da socialização do conteúdo com acontecimentos ou atividades cotidianas do próprio aluno, Tiba nos alerta que é inútil esperar que um aluno queira aprender algo que não lhe seja útil. A realização de atividades experimentais pode proporcionar ao estudante maior interesse pelo assunto, pois eles fazem a relação do conteúdo visto em teoria com a parte prática (NUNES, 2010).

Assim, como estratégia para motivar outros alunos, foram planejadas atividades para que eles pudessem participar, expor suas ideias e concepções iniciais sobre o conteúdo a ser trabalhado, realização de maquetes e o uso de jogos didáticos. Em relação aos celulares, é sabido que tomam muito a atenção dos estudantes durante as aulas, e como forma de “remediar” isso, orientamos-os a colocar os celulares em uma caixa que no final da aula seriam devolvidos. Ponderamos que com essas atividades poderíamos minimizar comportamentos considerados de indisciplina, e também aproximar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período do PRP foi um momento de pensar nosso fazer pedagógico não somente como discentes, mas sim como docentes. Observamos que uma sala é um misto de personalidades, que cada aluno é único, sendo assim o aprendizado é de forma diferente com cada um deles, e devemos ter a sensibilidade de enxergar isso, buscar estratégias de ensino onde haja assimilação do conteúdo com a realidade do estudante e priorizar o diálogo. Podemos afirmar que aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, e a nós particularmente, compreendemos que foi uma experiência extremamente válida, pois entendemos que o processo de ensino-aprendizagem exige envolvimento, discussões, reflexões, o saber ouvir e respeitar as vivências

e contribuições do aluno e sua família para o ambiente escolar, ou seja que o trabalho docente é complexo, dinâmico e desafiador.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Antonio Jorge Sena dos. **Ensino de Física: a realidade cotidiana e o conhecimento científico no contexto da escola.** Sitientibus Série Ciências Fsicas, Feira de Santana, v. 1, n. 1, p.72-78, jan. 2005. Disponível em: http://dfis.uefs.br/sitientibus/vol1/Jorge_Main-SPSS.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BERTONCELLO, Ludhiana; ROSSETE, Silvana Regina. **A Importância do Diálogo na Relação Professor-Aluno e o Paradigma da Complexidade.** Cesumar: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, v. 2, n. 13, p.177-190, jun. 2008. Semestral. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/issue/view/47. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues et al. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem.** Itinerarius Reflectionis, [s.l.], v. 6, n. 1, p.20-35, 2 set. 2010. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868. Acesso em: 15 jan. 2019.

CABRAL, Fábia Moreira Squarça; CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de; RAMOS, Rosângela Mancini. **Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar.** Paidéia (Ribeirão Preto), [s.l.], v. 14, n. 29, p.327-335, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO).
http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2004000300008. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6198. Acesso em: 15 Jan. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola.** 9. ed. [s.i]: Editora da Ufu, 2001. 110 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180785. Acesso em: 15 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

KOGLER, Jéssica Taíse Sost; FRISON, Marli Dallagnol; BEBER, Lílian Corrêa Costa. **A experimentação na formação de professores de ciências: memórias, compreensões e implicações no ensino.** In: ENEBIO, 5., 2014, [s.i]. Artigo. [s.l.]: Enebio, 2014. v. 7, p. 4133 - 4144. Disponível em: https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0880-1.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem.** 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf. Acesso 03/07/2019.

NUNES, Maria da Penha Agra. **A experimentação no processo de ensino e aprendizagem de química para estudantes do Ensino Médio**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_04_11_2014_23_03_09_idinscrito_209_cfc94dcd78592066b2675a270a1cecd4.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 4. ed. [s.i]: Gente, 1998. 171 p.

Palavras-chave: Professor; Aluno; Relação; Aprendizado.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

SANDRA REGINA DOS REIS - UENP

JULIANA TELLES FARIA SUZUKI - UENP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Apesar dos muitos estudos já realizados, a formação do professor nos cursos de Pedagogia ainda se configura como tema de estudo necessário e desafiador. Pensar a formação inicial do professor implica em refletir sobre a docência, a gestão, a identidade do professor, a profissionalidade e outros aspectos igualmente importante. Requer ainda, que o curso reflita sua constituição interna, como o rol de disciplinas e outros componentes curriculares como o estágio supervisionado. Direcionando aqui o olhar para o estágio, é possível afirmar que, aquilo que aparentemente parece ser simples, envolve aspectos que podem se tornar complicadores, caso não permaneça claro aos sujeitos envolvidos.

Aspectos como a concepção, relação teoria e prática, relação com as disciplinas do curso, estruturação, operacionalização e outros, são presentes no estágio curricular cuja "[...] finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso" (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 24). Assim, faz-se necessário repensar o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a fim de propor diferentes possibilidades para sua realização.

PROBLEMA

Compreendendo o estágio para além de apenas uma atividade presencial obrigatória, revestida de caráter técnico, propôs-se um projeto inserido no programa de Residência Pedagógica que buscou responder ao seguinte problema: como realizar uma proposta de estágio que atenda a superação do modelo tradicional de estágio centrado na tradição de prática como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2010)?

OBJETIVO GERAL

Possibilitar a vivência de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula por meio da realização de atividades de planejamento, intervenções, regências de classe, tendo em vista a gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar reflexão sobre a articulação teoria e prática e sobre a prática e a relação com a profissionalização do docente escolar.
- Oportunizar maior tempo na escola campo, com a realização de atividades de observação, participação, planejamento e regência de aula.
- Promover a aproximação da universidade com escolas de anos iniciais do município.

METODOLOGIA

Esse trabalho constitui um relato de experiência de um projeto de estágio associado ao Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido em duas escolas de anos Iniciais do Ensino Fundamental do munício de Cornélio Procópio, no Estado do Paraná.

O projeto elaborado por docentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP envolveu três professores de duas escolas municipais e trinta alunas do quarto ano do curso de Pedagogia. Inicialmente não houve interesse das escolas municipais em envolver-se no projeto, o que demandou um trabalho de deslocamento e convencimento de escolas e professores da educação básica.

A primeira fase desenvolveu-se no segundo semestre de 2018, sendo a maior parte realizada na universidade, por meio de encontros para socialização do projeto, auto avaliação, orientações e atendimento a outras necessidades que emergiram durante o semestre. Foram realizados grupos de estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, versão preliminar do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações e outros temas pertinentes à formação do pedagogo. Também houve a imersão das alunas nas escolas campo para sua aproximação com a realidade escolar ao qual iriam desenvolver o projeto.

A segunda fase encontra-se em andamento desde o início no ano de 2019. As alunas foram inseridas semanalmente nas escolas campo e realizam atividades de observação, participação, intervenção, produção de material didático e outras atividades. São acompanhadas, assistidas e orientadas em todo o processo pelas preceptoras e docentes, em especial no planejamento das ações. Concomitante às atividades na escola, são realizados encontros para reflexão, avaliação e redirecionamento das atividades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Residência Pedagógica constitui um programa instituído em 2018 pelo Edital CAPES nº 06/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tem como fim, implementar projetos inovadores com o intuito de estimular a articulação teoria e prática nos cursos de licenciatura, por meio da parceria das universidades com as redes públicas de educação básica.

Segundo o Edital Capes 06/2018, “a residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo”. Sua realização é composta de quatrocentos e quarenta horas, das quais trezentos e vinte devem ser realizadas com imersão em uma escola campo. Prevê a integração de um docente da universidade, coordenador do projeto e três professores da educação básica, sendo que cada um atende um grupo de dez alunos, totalizando trinta por projeto. Destina-se a alunos a partir do terceiro e quarto ano do curso de formação e visa a aperfeiçoar o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Assim, a apresentação do projeto permaneceu condicionada a indicações de como o mesmo auxiliará esse aperfeiçoamento.

Porém, há que se refletir sobre reformulação do estágio que é um dos aspectos destacados no programa. Há que se revestir de cuidados a fim de não reduzir a forma e o conteúdo das atividades e reflexões sobre o trabalho docente à ações centradas nas aprendizagens dispostas na BNCC ou ainda, a atividades práticas restritas a imersão na sala de aula que contempla o ato pedagógico como fazer metodológico-curricular (SILVA e CRUZ, 2018).

O estágio não é uma atividade estática, mas “permeado por discussões que transitam pela teoria e prática, pelo saber e fazer, pensar e agir, trabalho individual e coletivo, sendo construído no interior de uma instituição situada em um contexto histórico, político, social e cultural” (REIS, 2015, p. 130). Necessita incluir o aluno num movimento que envolve a escola campo e a universidade num diálogo dinâmico e contínuo, fundamentado pelos estudos e discussões realizadas n as disciplinas que compõem a estrutura teórico-prática do curso. Assim, o estágio propicia o encontro do aluno estagiário com vários elementos presentes na realidade ao qual irá atuar profissionalmente, conduzindo ao desenvolvimento de reflexões, proposições e ações (REIS, 2015).

Compreendido dessa forma a associação do estágio supervisionado ao Programa de Residência Pedagógica, como exige o Edital Capes 06/2018, pode constituir uma experiência mais enriquecedora para alunos, professores e escolas da educação básica.

RESULTADOS

A fase inicial constituiu um período de aprendizagem para todos os envolvidos e o consequente o amadurecimento do projeto e os nele envolvidos. As reflexões realizadas nesse período estenderam-se também sobre o estágio que historicamente sempre foi fonte de angústia para os alunos.

A possibilidade de realização de atividades contínuas e ininterruptas trouxe aprofundamento e tranquilidade ao processo. As alunas demonstraram maior segurança no desenvolvimento das atividades, maior interesse pela busca de atividades diferenciadas e diversificadas, de forma que as intervenções e atividades mostraram-se mais ricas, interessantes e motivadoras da aprendizagem dos alunos.

O reconhecimento da importância e necessidade do planejamento ficou mais evidente na fala das alunas que mostraram ainda preocupação com seus elementos como clareza dos objetivos, sequência dos conteúdos, organização de procedimentos e envolvimento de recursos que atendam à articulação dos seus elementos e a compreensão da necessidade da realização de avaliação de forma contínua e contextualizada.

Na realização das intervenções e na proposição de atividades e utilização de recursos didáticos, as alunas estagiárias buscaram orientação junto aos professores das diversas disciplinas do curso, consolidando a articulação do estágio com as demais disciplinas. As conversas, solicitações, reflexões e orientações propiciaram amadurecimento e compreensão dessa articulação, bem como influencia na formação e prática docente.

Verificou-se ainda não só a aproximação da universidade com a escola campo, mas também o inverso, isto é, da escola com a universidade. Já a fala das preceptoras, revelaram a importância e diferença que as alunas estão realizando nas escolas. Os professores das turmas revelaram satisfação em envolver as alunas estagiárias no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Já se nota dependência em relação à participação das alunas, pois os professores confiam e as inserem em sua rotina escolar.

Assim, a experiência de estágio atrelada ao Programa de Residência Pedagógica tem sido produtiva para as alunas, para as escolas campo e para o curso de Pedagogia no geral. No entanto, ainda se reconhece as deficiências do Programa bem como a necessidade de ajustes no projeto e na proposta de estágio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 08 de março de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REIS, Sandra Regina dos. Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: [s.n.], 2015

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. In: Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Estágio supervisionado; Residência Pedagógica.

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

TATIANE ALVEZ GUARDA - UFSM

GEOVANA RIBEIRO - UFSM

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O referente trabalho trata de um relato de experiência que aborda as vivências inerentes a um período de imersão escolar no decorrer da disciplina: MEN1175 - Pratica de Ensino na Educacao Basica: Insercao e Monitoria, preparatória para as atividades praticas de Estagios Curriculares Supervisionados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O relato destina-se a compartilhar destas vivencias na etapa da Educação Infantil (pré-escola mista), o que permitiu a autora, ao mesmo tempo em que vivia uma experiência prática, refletir sobre a formação inicial, especialmente a docência. Os sujeitos centrais desta trajetória são crianças com idades entre 4 e 5 anos, tencionando conflitos, anseios e as práticas vividas em sala (mediando conflitos pessoais e profissionais da sala da universidade e da sala de aula vivenciada na experiência).
Palavras-chaves: Experiências; Educação Infantil; Docência.

INTRODUÇÃO

Com o propósito de partilhar de uma experiência significante para a formação continuada da autora, diálogo com o leitor apontando parte de uma vivência que se deu ao longo do processo formativo das práticas de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, na etapa da Educação Infantil. Tal contexto permitiu a prática como uma via possível de interação entre aluno e escola, permitindo ao acadêmico (a) em formação inicial se aproximarem das noções acerca das diversidades e realidades das múltiplas infâncias que estão inseridas nesta etapa.

Diante do exposto, problematizo esta vivência em uma turma de pré-escola mista, com crianças entre idades de 4 e 5 anos. Escola e contextos estes localizados na região central do município de Santa Maria/RS. Como objetivo apresento: “indicar, através de uma experiência específica, as possíveis vivências que permitem aos acadêmicos(as) construir maneiras de mediar conflitos, anseios, divergências, diferentes necessidades e potencialidades em uma turma mista de Educação Infantil

De primeiro momento foi percebido a insegurança e a falta de prática referente à aluna da graduação à inserção realizada, ao se deparar com uma turma de 21 crianças entre 4 e 5 anos de idade, de diferentes realidades, resultou no exercício de repensar tudo o que até então se entendia sobre educação. Tendo em vista tais problemáticas, buscou-se perceber os conflitos em função das diversas realidades que abrangem estas infâncias. A metodologia é de cunho qualitativo e utiliza-se do método estudo de caso, pautado nas experiências vividas no âmbito da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Nos colocamos na condição de pesquisadores das práticas sistematizadas e fundamentadas a partir desta experiência e nos distanciamos das questões de fundo puramente conceituais, ampliando o olhar para as políticas públicas que se relacionam, intimamente, com a etapa da Educação Infantil.

Há quem acredite que a Educação Infantil se constitua em um “prolongamento” do papel fundamental” da família, o de educar. A Justificativa esta apontada pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998). Nesse sentido, propomos pensar: “O que este documento legal aponta sobre o tema?”

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Quando refletimos sobre esses aspectos: Físico, Psicológico, Intelectual, e Social da criança percebemos o quão elaborado é essa etapa educacional. A educação infantil está além dos trabalhinhos de colorir e datas comemorativas, está na formação, na construção de saberes elaborado referente à sociedade.

A pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e de cultura, que são as noções pedagógicas básicas. Mas estas noções, para poderem aplicar-se à infância, devem assumir um sentido temporal. (KRAMER, 2011, p.2).

A Educação Infantil é o início da vida escolar das crianças, e por tal motivo, deve estar diretamente vinculada à ação familiar. Assim, se faz imprescindível trabalhar com aspectos sociais e culturais das realidades das crianças, com aparatos que façam sentido, de modo que estas possam compreender a escola como um lugar significativo, possível de imaginar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os anseios que acompanharam a experiência em sala durante o tempo foram de como se deve auxiliar a construir e valorizar as crianças como sujeitos autônomos e como a personalidade do adulto que estava à frente era tão tradicional, que esse exercício foi árduo e diário, pois se entendia que era uma experiência, mas que a responsabilidade era intensa e real.

A cada processo trabalhado percebia-se que não só as crianças estavam desconstruindo ideias e reformulando novos saberes, mas que a acadêmica também realizava o exercício de se repensar, de trabalhar a escuta sensível e um olhar voltado para o que estas crianças gostariam de aprender, e não mais o que se deveria ser forçado a ensinar. “O adulto elabora uma imagem da criança como um ser contraditório, fraco, inacabado, imperfeito e desprovido de tudo e atribui estas características à própria "natureza infantil" (Kramer, 2011, p. 2).

A Educação Infantil é o primeiro contato das crianças com a escola, trabalhamos com a iniciação da vida educacional destas crianças, potencializamos tudo o que há nelas, é preciso saber, o que o mundo oferece a elas e assim mutuamente com a escola, e família desenvolver um trabalho digno e respeitoso as Multiculturalidades, diversidades e ao sujeito em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2013. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 de julho de 2019.

KRAMER.S. A Ideia de Infância na Pedagogia Contemporânea. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Lennon/Downloads/1365-1430-1-PB.pdf. Acesso em: 04 de maio de 2019.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. 1996. Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 julho de 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. 1998. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2019.

Palavras-chave: Experiências; Educação Infantil; Docência.

O JOGO PARA ENSINAR MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

RAFAEL DA CRUZ MOREIRA - UFPR

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relatar parte dos resultados obtidos no desenvolvimento de um minicurso sobre jogos para o ensino de matemática em dois eventos: a XXXI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Setor de Educação da UFPR e a Gaussemana 2019 da UTFPR. O minicurso é parte da estratégia de uma pesquisa de mestrado em andamento. O tema, jogo no ensino, é bastante discutido no meio acadêmico, gerando entre ideias como a compreensão de que os jogos de regras são como instrumentos que exercitam e estimulam o pensamento lógico e crítico, porque interpretar informações, buscar soluções, levantar hipóteses e ordenar diferentes pontos de vista são ações inerentes de um jogo (PETTY, 1995, p.2). A competição, também é característica muito própria de um jogo, a qual estimula as ações anteriormente mencionadas (GRANDO, 2000, p.27). Kishimoto (1996, p.96) pontua que por desejarem ganhar o jogo, crianças ficam mais estimuladas a usar a inteligência, por isso esforçam-se para superar obstáculos cognitivos e emocionais. Em uma primeira investigação em Anais de eventos de Educação Matemática, a busca por artigos sobre jogos que tratem do ensino de equação do 1º grau, conteúdo matemático foco da pesquisa desse trabalho, foram encontrados variados trabalhos que ao serem analisados apresentaram, em sua maioria, uma característica em comum, para se jogar era necessário que o jogador soubesse calcular a raiz de uma equação, ou seja, os jogos só poderiam ser utilizados por professores após uma introdução ao assunto, como exercícios de prática de resolução de equações. Também, foram encontrados dois trabalhos que apresentavam jogos em que o jogador conseguiria efetuar suas jogadas sem, a princípio, conhecer equações. Diante do exposto consideramos pertinente o desenvolvimento de um jogo que possa ser usado como meio para iniciar o assunto de equação do 1º grau, abarcando mais de um conceito de equação. Uma primeira versão do jogo foi desenvolvida e apresentada nas duas edições do minicurso, que tinham o propósito de divulgar pesquisas sobre o uso de jogos no ensino de matemática, testar e recolher sugestões para uma continuação do desenvolvimento do jogo aventado.

DESENVOLVIMENTO

Para a proposta do jogo apresentado no minicurso, tomou-se como fundamento as ideias de Ferguson (2014, p. 1) que propõe que os jogos têm por atributos um número fixo de participantes que tomam decisões, interagem, podendo trocar ameaças e fazer acordos, agindo sempre com incerteza, recebendo benefício ou prejuízo de algum tipo ao fim. Também, Costikyan (2002, p. 10), sem discordar de Ferguson, acrescenta que jogo é uma forma de arte em que os jogadores tomam decisões para gerir recursos, através de elementos do jogo, para

atender a demanda de um objetivo. E ainda, Huizinga (2007, p. 33) prossegue alegando que jogo é uma atividade voluntária, com limites de tempo e espaço, em que todos seguem regras consentidas e obrigatórias, e tal atividade carrega consigo sentimentos de tensão e alegria e o entendimento de ser distinto do cotidiano. Seguindo essas definições, procurou-se em Anais de eventos relacionados à Educação Matemática trabalhos que apresentassem propostas de jogos para o ensino de equação do 1° grau. Nessa busca, foi encontrado o minicurso apresentado no XII Encontro Nacional de Educação Matemática por Fontes et al. (2016, p.3), com o título "Usando jogos na compreensão de equações do 1° grau", que exibiu um jogo que usava figuras representando coeficientes e incógnitas. Diante de tal proposta, optou-se por fazer uma adaptação do jogo, de forma semelhante escolheu-se por usar círculos no lugar dos números e quadrados representando as incógnitas. Entretanto, enquanto Fontes et al. serviram-se de figuras pintadas e cortadas pelos alunos, a opção aqui foi utilizar cartas com as imagens de círculos ou quadrados. Assim, uma carta que represente o número +3 tem três círculos com o sinal positivo em seus interiores, e uma carta que represente -2x possui dois quadrados com sinal negativo em seus interiores. Além das cartas que representam monômios que podem formar uma equação também foram elaboradas cartas denominadas objetivos, com quadrados e círculos organizados de forma a representar uma equação. A mecânica de compra de cartas foi assemelhada à mecânica de um jogo de tabuleiro moderno chamado Ticket to Ride, na qual cinco cartas são abertas em linha na mesa e ficam disponíveis para compra. Toda vez que uma dessas cartas é comprada por um jogador é feita uma reposição na mesa abrindo a primeira carta do monte de compras. O objetivo de cada jogador é acumular as cartas que eliminam termos da sua carta objetivo, respeitando o balanceamento, até que um quadrado fique isolado em um dos lados da carta objetivo. Ganha a partida o jogador que, com o acúmulo de cartas, isola um quadrado primeiro. Nas duas edições do minicurso foram executados os mesmos procedimentos, iniciando com uma exposição da pesquisa sobre o uso de jogos para ensino de matemática e mecânicas de jogo que estão disponíveis em sites de comunidades de jogos de tabuleiro. Em seguida foi apresentando o jogo proposto e oportunizado para todos jogarem. Os participantes do minicurso foram estudantes dos cursos de licenciatura em matemática, cerca de 25 estudantes do terceiro período do curso da UFPR, além de uma estudante de licenciatura em física, e cerca de 30 estudantes do primeiro ao terceiro período do curso da UTFPR. Os estudantes se organizaram em grupos de cinco a sete integrantes, cada grupo recebeu as cartilhas de regras e após a leitura da cartilha receberam as cartas do jogo. Foi necessária uma explicação sobre como jogar para cada grupo, mesmo depois da leitura da cartilha de regras. Em seguida, os grupos começaram a jogar, ocasionalmente manifestando dúvidas sobre as regras e solicitando auxílio. Todos os grupos, por iniciativa própria, jogaram mais de uma partida, e por fim foi realizada uma entrevista com cada grupo. Os resultados das entrevistas foram muito semelhantes, mesmo entre estudantes de universidades diferentes. Em síntese, os participantes gostaram do jogo achando-o divertido e competitivo, concordaram entre si que uma criança que não conhece equações conseguiria jogar, mas que mesmo o jogo não sendo complexo as regras da cartilha estavam difíceis de compreensão. Ademais sugeriram outras mudanças, como balancear mais os objetivos das cartas deixando-os com o mesmo nível de dificuldade e, talvez mudar o nome da carta de objetivo, já que na carta há uma equação e esse nome sugestiona ao jogador que ele deve montar a equação ao invés de resolvê-la. Recomendaram também utilizar cores nas cartas para aumentar o entendimento e deixar o jogo mais atrativo, além de acrescentar cartas ou símbolos que possam representar as operações de multiplicação e divisão. Outras sugestões foram criar uma regra de troca de cartas entre jogadores no formato de leilão, uma regra de troca de cartas abertas na mesa caso se percebesse que nenhuma das cartas é desejada pelos jogadores e um critério de escolha de primeiro jogador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre essa experiência, considerou-se bem-sucedida na intenção de desenvolver um jogo de regras que possa ser usado para o ensino de equação do 1º grau. O jogo mencionado ainda não é concebido como pronto, além das sugestões levantadas nas entrevistas com os estudantes, faz parte da pesquisa vinculada abordar os diferentes conceitos de equação organizados por Ribeiro (2007, p. 128), sejam eles: Estrutural-generalista, Intuitivo-pragmático e Axiomático-postulacional. As reações dos estudantes durante as partidas sugerem que apesar da existência de diversos estudos sobre o uso de jogos para o ensino de matemática, o uso dos mesmos, de fato, ainda não é comum e pode surpreender até mesmo estudantes de graduação. A mecânica do jogo também foi algo novo para os participantes, apesar de ela já ser existente em outros jogos, isso gera questionamentos como: se jogos são divertidos e atrativos por que muitos não são conhecidos? Um maior conhecimento de jogos beneficiaria a criação de novos jogos para o ensino de matemática? Essas e outras perguntas levarão a pesquisa em andamento adiante, o que torna a experiência desses minicursos muito proveitosa para o desenvolvimento de alguns aspectos sobre uma investigação relacionada ao ensino.

REFERÊNCIAS

COSTIKYAN, G. I Have No Words & I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games. In: Computer Games and Digital Cultures Conference Proceedings, 2002, Tampere. Anais… Tampere: Tampere University, 2002. p. 9-33. Disponível em: http://www.digra.org/digital-library/publications/i-have-no-words-i-must-design-toward-a-critical-vocabulary-for-games/. Acesso em: 07 mai. 2019.

FERGUSON, T. S. Game Theory. Mathematics Departament, UCLA, 2014. Disponível em: https://www.math.ucla.edu/~tom/Game_Theory/Contents.html . Acesso em: 07 mai. 2019.

FONTES, C. A.; et. al. Usando Jogos na Compreensão de Equações do 1º Grau. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo. Anais... São Paulo: UNICSUL.

GRANDO, R. O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, T.M. (org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

PETTY, A. L. S. Ensaio sobre o Valor Pedagógico dos Jogos de Regras: uma perspectiva construtivista. São Paulo, SP, 1995. 133p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP.

RIBEIRO, A. J. Equações e seus multisignificados no ensino de matemática: contribuições de um estudo epistemológico. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Palavras-chave: jogo matemático; equação 1º grau; minicurso.

OFICINA PEDAGÓGICA SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA AÇÃO FORMATIVA JUNTO AO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

RAQUEL GOMES DE OLIVEIRA - UNESP

ERIKA APARECIDA NAVARRO RODRIGUES - UNESP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este texto apresenta justificativas, ações e resultados de uma experiência de ensino e aprendizagem docente vivenciada por licenciandos em Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professores de Matemática (professores preceptores) participantes de um subprojeto de Matemática do Programa de Residência Pedagógica (RP) da CAPES (2018). Desde sua elaboração, o subprojeto procurou estar articulado a princípios norteadores da Política Institucional de Formação de Professores da UNESP. Logo, a realização de uma oficina pedagógica, com o objetivo de entender a Resolução de Problemas, como metodologia do processo de ensino e aprendizagem, alinhou-se a objetivos do projeto de RP no que tange à superação de dificuldades da formação de professores, como por exemplo, à:

> [...] falta de articulação entre teoria e prática, o distanciamento do ensino superior em relação à educação básica, notadamente nos estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local de cumprimento das horas exigidas pela legislação, e o desprestígio da formação de professores frente à relação licenciatura/bacharelado (UNESP, 2017, p. 4).

Em conformidade com outros objetivos do projeto de RP, a oficina oportunizou o trabalho colaborativo entre professores experientes e futuros professores de Matemática, concretizando, de modo eficiente, a consolidação da ideia de conformação de professores, entendendo-se que "a parceria com a escola de educação básica deve ser o eixo para a formação inicial do futuro professor, de modo a lhe possibilitar uma sólida base teórica, interdisciplinar e prática, para os permanentes desafios da escola" (UNESP, 2017, p. 5).

Pressupostos Teóricos

A oficina pedagógica, com o tema Resolução de Problemas, ocorreu sob pressupostos da Teoria da Cognição Situada (LAVE, WENGER, 1991, p. 55) para os quais aprender e conhecer confundem-se com participação em contextos com suas respectivas culturas e a passagem da participação periférica para uma "plena participação" em uma prática cultural, por Participação Periférica Legítima (PPL), acontece por movimentos espirais, que conduzem o futuro professor na construção de uma identidade docente ao se empenhar na dinâmica sociocultural na qual esta prática ocorre.

O processo de PPL implica aprendizagem e aprimoramento de habilidades especiais, revelando avanços e reelaborações sobre o que foi realizado, tanto pelo professor experiente quanto pelo futuro professor de Matemática. Assim, participar de uma oficina sobre Resolução de Problemas se apresentou, nesse processo, como atividade formativa dada a oportunidade de partilhas, trocas e o confronto de crenças e experiências prévias sobre saberes docentes e conceitos matemáticos.

A escolha do tema Resolução de Problemas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem de Matemática para a oficina pedagógica ocorreu tendo em vista tanto

necessidades atuais para promover um ensino por competências, considerado essencial para a formação integral do educando (BRASIL, 2017, p. 14) como diante da sua contribuição quanto ao rompimento de modelos tradicionais de ensino que pouco têm contribuído para o desenvolvimento de competências no educando porque para esse desenvolvimento de competências é necessário um trabalho didático-pedagógico diferenciado, com foco na aprendizagem dos alunos e métodos dinâmicos (PERRENOUD, 1999, p.53). A utilização da Resolução de Problemas rompe com técnicas tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conhecimentos matemáticos, oportunizando participação dos estudantes em ações didáticas que se mostram efetivas para suas aprendizagens.

Logo, para a formação docente, é de fundamental importância propiciar situações de práticas e de reflexões sobre o uso da Resolução de Problemas como metodologia para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, pois assumi-la como alternativa metodológica requer mudanças na prática pedagógica, reconhecendo o aluno como sujeito no processo de ensino e aprendizagem e o processor como mediador desse processo.

Ações da experiência pedagógica

A oficina sobre Resolução de Problema foi desenvolvida pela PCNP de Matemática (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) da Diretoria de Ensino de uma cidade paulista e pela coordenadora do projeto de Residência Pedagógica (RP) de uma universidade estadual desta mesma cidade, tendo ocorrido em dois encontros com 15 residentes e os 2 professores preceptores do projeto de RP.

Duas ações estruturaram o alcance do objetivo da oficina: 1) uma atividade diagnóstica e 2) o desenvolvimento de uma atividade adaptada do Curso “Oficinas de Resolução de Problemas com Professores”, uma proposta da OBMEP para capacitação de professores em estratégias de Ensino da Matemática. A atividade diagnóstica foi respondida por escrito pelos residentes no primeiro encontro, sendo composta por duas questões: 1) o que você entende por problema em Matemática? e 2) das suas observações como futuro professor de Matemática e também como ex-aluno da Educação Básica, quais são as dificuldades encontradas na resolução de um problema? Dê exemplo(s).

Ainda no primeiro encontro, os participantes refletiram sobre a organização e desenvolveram planos de aula, usando a Resolução de Problemas como metodologia de ensino da Matemática, que posteriormente foram analisados pela professora coordenadora do projeto e pela PCNP, sendo devolvidos com sugestões de reelaboração a serem discutidas no segundo encontro da oficina pedagógica. Os planos de aulas apresentaram uma metodologia composta por questões a serem realizadas pelo professor com o objetivo de levar o aluno a: compreender o problema, estabelecer um plano de solução para o mesmo, desenvolver este plano e verificar a pertinência dos resultados alcançados. Os residentes elaboraram narrativas descrevendo a elaboração e o desenvolvimento desses planos.

Resultados e Discussões

As respostas para a questão 1, sobre o entendimento de “problema em Matemática”, revelaram entendimentos associados a contextos de aplicação de conceitos e operações matemáticas, anteriormente aprendidos e de utilização de raciocínios, de métodos e de estratégias. Nenhuma resposta remeteu à Resolução de Problemas como meio de aprendizagem de conceitos matemáticos. Já as respostas para a questão 2 foram categorizadas e analisadas em termos de dificuldades apresentadas pelos alunos na resolução de problemas matemáticos (HUETE, BRAVO, 2006, p. 134). Entre essas dificuldades estão aquelas relacionadas à interpretação do texto e utilização correta de operações e algoritmos. Nas narrativas dos residentes, identificaram-se referências conceituais associadas à Resolução de Problemas que não se apresentaram nas respostas às questões diagnósticas.

Consegui aprender na prática como seria essa abordagem com o Método de Resolução de Problemas, e notei que os alunos participando e construindo o conceito, conseguem aproveitar e assimilar melhor o conteúdo, e também se sentem mais confortáveis para expor suas dúvidas. (RESIDENTE I).

A partir dos resultados obtidos no desenvolvimento deste plano de aula, verifiquei que o método de resolução de problemas estimula a autonomia dos alunos, pois foram eles que decidiram o melhor caminho para chegar à solução, sem a necessidade de uma resposta pronta, levando-os a pensarem e a construírem o seu aprendizado, possibilitando não apenas reproduzir conhecimentos repassados, mas transformando a aula em um ambiente prazeroso, proveitoso e produtivo. (RESIDENTE G).

Nos trechos de narrativas acima, percebe-se a reelaboração e ampliação do entendimento dos residentes sobre a Resolução de Problemas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem, a partir das ideias de contextos de construção de conceitos matemáticos; de interesse, de motivação e de autonomia por parte do aluno, bem como do acesso à aprendizagem pelo aluno e da concretização do conceito de professor mediador. Ações vivenciadas durante a oficina igualmente contribuíram para esse entendimento sobre a metodologia da Resolução de Problemas. Entre essas ações estavam a reflexão e a socialização de conquistas e dificuldades encontradas ao se utilizar a Resolução de Problemas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Conclusões

Em conformidade com resultados da oficina pedagógica, é possível entendê-la como ação formativa para futuros professores de Matemática quanto à concepção de Resolução de Problemas como metodologia do processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos. Na oficina pedagógica, o trabalho conjunto entre professores experientes e futuros professores de Matemática mostrou-se determinante para a elaboração e a ressignificação de entendimentos iniciais sobre o conceito de problema e aspectos metodológicos que caracterizam a Resolução de Problemas. Em uma perspectiva de gestão curricular em sala de aula, certamente esses entendimentos serão fundamentais para uma efetiva prática docente.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 01 jun. 2019.

CAPES (FUNDAÇÃO). **Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica . Acesso em: 31 jul. 2018.

HUETE, J. C. S; BRAVO, J. A. F. **O Ensino da Matemática: Fundamentos Teóricos e Bases Psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESP. (PROGRAD). **Princípios Norteadores à Política Institucional de Formação de Professores** – Unesp/2017. Disponível em: http://ttps://sistemas.unesp.br/legislacao-web/ Acesso: 12 jun. 2018.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Matemática. Resolução de Problemas.

PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE DISCIPLINA NUMA MATRIZ POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO

LAYS CHEROBIM PAROLIN - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: FINEP

INTRODUÇÃO

O ensinar está sempre em movimento, do ensino básico ao superior, seja pela proposição de novas técnicas, seja na discussão do papel do estudante no processo e até do próprio papel do professor na sociedade. Quando se repensa como deve acontecer a aprendizagem, em muitos momentos, uma reformulação dos objetivos e estratégias pode além de 'oxigenar' o ambiente acadêmico, quanto trazer desconforto a alguns, adaptados às propostas anteriores (MOURÃO et al., 2007). Entretanto, pensando num alinhamento com esta sociedade cada vez mais dinâmica em que a informação está cada vez mais disponível – não necessariamente uma sociedade com mais conhecimento - manter velhos padrões de ensino talvez não seja o melhor caminho (COUTINHO; LISBOA, 2011).

Esta rapidez em que as informações são recebidas e se modificam, além das mudanças constantes no âmbito social e por consequência, profissional, uma estratégia para estruturar o currículo acadêmico seria por uma construção por competências. Cabe aqui conceituar o termo "competência", que de acordo com Scallon (2009) relaciona-se a mobilização de diferentes saberes, objetivos e habilidades em contextos complexos, de forma a articular os 'conteúdos' à utilização deles em situações estruturadas ou não, particularmente baseadas no mundo real. O papel do professor então é auxiliar o estudante a atingir este "saber fazer complexo", sendo o conteúdo um meio para conquistá-lo.

Neste cenário desafiador, este relato irá apresentar uma experiência de aplicação de uma disciplina de curso superior no modelo de avaliação por competências. Isto faz parte de um Projeto-piloto de Inovação no Ensino de Graduação desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e custeado pela Financiadora de Inovação e Pesquisa (FINEP). O projeto envolve três etapas, a primeira de formação e alinhamento construtivo da disciplina escolhida pelo professor, a segunda de aplicação e a terceira de produção de artigo científico com os resultados desta aplicação; sendo a última ainda em andamento. Foi construído um diário de bordo com todas as aulas, atividades e impressões da disciplina, além de questionários para formação de times e sobre a disciplina em si. Cabe ressaltar que todos os estudantes que estavam matriculados na disciplina assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e o projeto como um todo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pessoas da PUCPR.

DESENVOLVIMENTO

A disciplina escolhida para participação do projeto-piloto foi a de Zoologia II do segundo período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ou seja, uma disciplina de conteúdo específico dentro de um curso voltado à formação de professores de Ciências e Biologia. No planejamento do curso, a disciplina ficou responsável por oito temas de estudo que, de acordo com as compet6encias do curso, geraram três resultados de aprendizagem (RA): 1.Analisar comparativamente a morfologia e a função em estruturas de Annelida, Arthropoda e Echinodermata, considerando a sua origem e o meio que o animal está inserido; 2. Propor

hipóteses para o surgimento e sucesso de Arthropoda, considerando a lógica das relações evolutivas e, 3. Mensurar serviços ecossistêmicos prestados por invertebrados, por meio de indicadores ambientais com comprometimento e cooperação.

Destaca-se aqui os diferentes níveis cognitivos trabalhados nos resultados de aprendizagem – analisar, propor e mensurar – que de acordo com Bloom (1956) podem ser ditos como níveis de maior complexidade, para sua elaboração foi utilizada a abordagem de Fink (2007), em que não há uma organização hierárquica dos níveis, mas tipos diferentes de aprendizados como do lembrar, integrar, aplicar e até mesmo pelo importar-se quando busca "comprometimento e cooperação".

A partir deste planejamento inicial, foram feitos os desdobramentos dos indicadores de desempenho de cada RA, ou seja, as etapas para chegar até ele e com isto propostas as metodologias. Este caminho muitas vezes não é o usual em muitos casos e até em experiências prévias com a mesma disciplina, os métodos e avaliações eram pensados independentemente; o alinhamento acabava sendo com os temas de estudo apenas.

Na avaliação por competências existe um alinhamento entre "o que" (tema de estudo), o "como" (metodologia) e o "onde" (RA e competência). Quando sabe-se aonde quer chegar com algum tema, planejar as diferentes estratégias se torna mais específico. Por exemplo, para que o estudante seja capaz de propor uma hipótese sobre relacionamento evolutivo entre diferentes clados de invertebrados, são necessários diferentes passos; avaliá-lo em uma prova em que tenha que explicar uma hipótese já existente, não irá evidenciar se ele sabe propor. No caso do último RA que trata de serviços ecossistêmicos e trata de comprometimento e cooperação, por exemplo, utilizar uma metodologia em que não se promova a troca entre estudantes e atividades em times, não será possível avaliar se o estudante "chegou lá". Desta forma, foi optado por seguir a aprendizagem baseada em times (TBL, team based learning) na disciplina como um todo.

A aplicação do TBL trouxe bons resultados, desafios e também críticas. Esta metodologia busca a aprendizagem a partir de grupos pequenos dentro de uma turma, baseada na troca de experiências entre os estudantes em que o professor media as interações e estimula a autonomia (MICHAELSEN et al., 2014). Este método permitiu discussões complexas, que na turma do ano anterior não puderam acontecer. A entrega de pré-aulas em que individualmente o aluno deveria se preparar e durante a aula questionamentos eram levantados para que pudessem refletir e argumentar, surtiu significativo resultado: pontos de vistas elaborados, dados levantados, terminologia correta.

Entretanto, a experiência positiva do TBL não ocorreu para todos; uma vez que ao responderem o questionário ao fim do semestre um time expressou descontentamento, dizendo-se desestimulados por seus colegas não serem responsáveis o suficiente e que gostariam de estar com pessoas que possuíam maior afinidade. De acordo com Michaelsen et al. (2014), a formação de grupos deve ser feita de forma transparente e pelo instrutor/professor; estar relacionada com a diversidade de pontos de vista e habilidades; estando a parte de grupos de afinidade pré-existentes. Os autores relatam que a formação de grupos pelos estudantes evidencia performances inferiores e os vínculos prévios podem dificultar a coesão e realização das atividades.

Outra reflexão feita a partir da construção da disciplina com os grandes objetivos do curso é a conexão com a licenciatura, uma vez que mesmo sendo uma disciplina do eixo específico e não pedagógico, as avaliações planejadas passaram a vir de encontro com a formação do professor-pesquisador em Ciências Biológicas. Um exemplo seria a proposta da "micro-aula" em que o estudante precisava dar uma aula de até cinco minutos com um tema relacionado ao RA1, o de análise comparativa. O tema era exposto pela professora com uma semana de antecedência,

mas o sorteio do estudante era feita no dia da apresentação, fazendo com que todos se preparassem. A avaliação foi feita por meio de rubricas previamente apresentadas, de modo que eles sabiam o que seria observado, como postura, segurança, tempo, conteúdo e sequência da aula. O feedback era feito individualizado, assim os pontos relacionados ao tema eram discutidos, bem como a sua performance como professor diante da turma. Por fim, cabe ressaltar que o feedback dos estudantes em relação à disciplina foi em geral positivo, havendo elogios às diferentes propostas e atividades, críticas ao uso de TBL e também ao curto tempo dado para a realização de algumas atividades. Entre os pontos positivos, foi comentado sobre os diferentes níveis cognitivos trabalhados na disciplina e em uma única aula. Os estudantes disseram gostar das atividades propostas e que elas estavam nitidamente alinhadas com os RAs e com aquilo que foi exposto no mapa mental e trabalhadas nos momentos teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao planejar uma disciplina olhando para aquilo que o estudante deve conquistar dentro de sua formação, pode trazer maior consistência à proposta do seu curso superior. Apesar da intensa reflexão feita nas diferentes etapas do projeto-piloto, mudanças são necessárias na disciplina, tanto a partir do feedback dado pelos estudantes, quanto pelos percalços observados a partir da construção do diário de bordo. Momentos em que os professores fazem este exercício são necessários e seu estímulo deve ser constante. Desapegar de antigos hábitos não é simples para muitos, mas ao adequar novas propostas ao seu próprio repertório, o professor pode de fato articular seu conhecimento e prática com o que o ambiente moderno e tecnológico pede, gerando novos aprofundamentos, articulação com o mundo real e de maior alcance entre seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay, p. 20-24, 1956.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

FINK, L. Dee. The power of course design to increase student engagement and learning. Peer Review, v. 9, n. 1, p. 13-17, 2007.

MICHAELSEN, Larry K.; DAVIDSON, Neil; MAJOR, Claire Howell. Team-Based Learning Practices and Principles in Comparison With Cooperative Learning and Problem-Based Learning. Journal on Excellence in College Teaching, v. 25, 2014.

MOURÃO, Lucia C. et al. Análise institucional e educação: reforma curricular nas universidades pública e privada. Educação & Sociedade, v. 28, n. 98, p. 181-210, 2007.

SCALLON, Gérard. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Brussels: De Boeck Université, 2004.

Palavras-chave: alinhamento construtivo; avaliação por competências; ensino superior; TBL

PRÁTICA DE DOCÊNCIA: O ACOMPANHAMENTO DE UMA DISCIPLINA DA LICENCIATURA

ISIS LIDIANE NORATO DE SOUZA - UFPR

JOANEZ APARECIDA AIRES - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Este resumo tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada em Prática de Docência, uma disciplina de Pós-Graduação Stricto Sensu. Esse "estágio em docência" foi realizado por meio do acompanhamento de uma disciplina da graduação em Bacharelado e Licenciatura em Química, na cidade de Curitiba, estado do Paraná. Tal disciplina teve natureza semestral, carga horária de trinta horas e possuiu como principal característica a elaboração de projetos de pesquisa para a Educação em Química. Dessa maneira, a "pesquisa" pode ser considerada como princípio formador de futuros professores de química. A atividade de Prática de Docência foi realizada no primeiro semestre de 2019 e foi supervisionada por minha docente orientadora do Programa de Pós-Graduação que participo. A seguir, serão relatadas três ações desenvolvidas ao longo das aulas semanais da disciplina acompanhada: 1. ministração de seminários para apresentação e ensino das linhas temáticas da pesquisa em Educação em Ciências Naturais (Química, Física e Biologia); 2. Realização de grupos de estudos com aprofundamento das temáticas escolhidas pelos discentes da graduação. 3. Orientação dos projetos de pesquisas em Educação em Ciências. Ou seja, num primeiro momento os discentes de licenciatura em Química leram fundamentações teóricas necessárias para o conhecimento das linhas de pesquisas dentro do ensino de Ciências ou do Ensino de Química. Após, escolheram uma temática de pesquisa para aprofundamento de leituras de artigos e por fim, desenvolveram um projeto de pesquisa em Ensino de Química ou de Ciências em geral.

As temáticas apesentadas aos estudantes durante o decorrer do semestre letivo foram: História e Filosofia da Ciência (HFC) com enfoque para a Natureza da Ciência (NdC), Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Experimentação no Ensino de Ciências e Divulgação Científica em espaços formais e não-formais. Dessa maneira, participei do primeiro momento ministrando dois seminários em semanas distintas, sendo o primeiro sobre Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) e o segundo sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). O primeiro seminário teve como base apresentações sobre a Alfabetização Científica (AC) de acordo com Sasseron e Carvalho (2011). Nesse sentido, além de definições foram apresentadas as habilidades necessárias para uma pessoa ser considerada alfabetizada cientificamente, bem como os eixos estruturantes da Alfabetização Científica (AC) (SASSERON; CARVALHO, 2011). Nesse primeiro seminário foi considerado ainda as indicações de Batista (2009) sobre a trajetória do movimento CTS e um histórico das influências desse movimento para a Educação em Ciências. Ao final do seminário, houve discussão sobre as influências dos EUA para o Ensino de Química no Brasil. No segundo seminário foram expostos os pressupostos da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), bem como a importância do enfoque CTS para as aulas de Ciências do Ensino Médio (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). Também foram apresentadas possibilidades de abordagens CTS para as aulas de

Química, Física e Biologia, conforme Centa e Muenchen (2016). Foram discutidas ao final deste seminário, avaliações de abordagens CTS em Livros Didáticos de Química. As apresentações dos seminários foram de grande importância para minha formação docente, uma vez que foi necessária (re)leitura aprofundada para apropriação dos pressupostos dos autores dos artigos selecionados. Foi interessante observar as mediações adotadas pela minha orientadora na condução das discussões que aconteceram ao final de cada seminário. Foi deixado espaço para que os alunos colocassem seus pontos de vista e impressões dos assuntos tratados nos artigos. Os finais das aulas foram espaço para esclarecimentos e reflexões sobre o ensino de ciências no contexto cultural, político e econômico em que vivemos. Foram dialogadas possibilidades de ensino de Ciências, mesmo com tantas dificuldades enfrentadas em nossa sociedade.

O segundo momento de ação da Prática de Docência foi coordenar os grupos de estudos sobre as temáticas Experimentação no Ensino de Química e CTS. Em Experimentação no Ensino de Química foi sugerida a leitura de um capítulo da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2013), para compreensão sobre a Educação Problematizadora. Foram discutidos termos relevantes como a "dialogicidade", entendida como a troca de ideias e mediatizadas pelo mundo; a "contextualização", compreendida como a aproximação da realidade a fim de dar sentido e significado para o cotidiano do educando; a "educação crítica", como transformadora e emancipatória, entre outros termos. Demais estudos nessa temática envolveram os artigos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), sobre a experimentação problematizadora, na qual utiliza os três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, para compreensão de conceitos científicos em aulas experimentais. Já no tema de CTS foram estudadas as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, bem como os efeitos da Ciência na Tecnologia e na Sociedade, as influências da Sociedade na Ciência e na Tecnologia e vice-versa, argumentadas por Santos e Mortimer (2002). Foram discutidos os pressupostos da CTS, acrescidos da educação freiriana, pois desse modo a educação em ciências possibilita a formação crítica, na qual o cidadão tenha papel decisório na vida em sociedade. Esse segundo momento de ação exigiu muita concentração e estudos, mas possibilitou entendimento de como explicar as principais abordagens nas temáticas escolhidas para os licenciandos, essencial para a formação docente. Para os licenciandos, esse momento serviu como suporte da literatura para aprofundamento de estudo e produção do projeto de pesquisa em grupo.

O último momento de ação foram os acompanhamentos dos projetos que estavam sendo desenvolvidos pelos licenciandos. Estes receberam orientações a cada semana para aprimoramento de seus projetos de pesquisa. As temáticas escolhidas nessa produção dos projetos foram a Experimentação Problematizadora, CTS, Divulgação Científica e Educação Inclusiva. Esse momento de orientação foi enriquecedor para esclarecimento de como elaborar um projeto de pesquisa em Educação em Ciências. Os projetos de pesquisas exigem formulação de apresentação do tema de pesquisa, o problema de pesquisa a ser investigado, os objetivos, incluindo o objetivo geral e os específicos, a justificativa do problema de pesquisa, a fundamentação teórica, metodologia a ser seguida etc. Tais critérios foram melhor compreendidos a partir das orientações recomendadas durante o decorrer das aulas. Nenhuma ideia dos licenciandos foram desprezadas, antes houve diálogo e mediação com trocas de experiências por parte da professora ministrante da disciplina de licenciatura.

Cada ação foi muito relevante para minha formação docente, no entanto o ponto mais interessante a ser mencionado é que vivenciei os dois lados: como aluna de Prática de Docência na Pós-graduação em Educação em Ciências, acompanhando uma disciplina de Licenciatura específica e como aluna da disciplina acompanhada durante a graduação. Hoje consigo enxergar

com maior amplitude a possibilidade de formação docente por meio das apropriações das fundamentações teóricas sobre concepção de ciência e da tecnologia, divulgação científica, alfabetização científica, experimentação problematizadora etc. Pude observar como os licenciandos podem aplicar as abordagens trabalhadas nas pesquisas em aulas de química, desenvolvendo sequências didáticas ou oficinas temáticas. Também é possível ver que os licenciandos possuem nessa disciplina, a potencialidade de desenvolver projetos de pesquisas, ingressar em programas de pós-graduação na área de Educação científica e tecnológica, além de obter publicações na área. E para além, vivenciei a experiência de lecionar no ensino superior em disciplina específica da licenciatura em Química, tendo a experiência de formar professores de química, além de refletir sobre a Educação em Ciências e orientar projetos de pesquisas, compreendendo melhor a dinâmica da pesquisa em Ensino de Ciências. Perspectivas mais amplas das que tinha enquanto aluna de licenciatura, na qual pensava exclusivamente em construir um único projeto de pesquisa e apresentá-lo em um evento na área de Ensino de Ciências.

Referências

BATISTA, A. M. F. A trajetória do movimento de alfabetização científica (A.C.)...In: Simpósio Nacional de História, 25, Fortaleza, 2009.

CENTA, F. G.; MUENCHEN, C. O Despertar para uma Cultura de Participação no Trabalho com um Tema Gerador. ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.9, n.1, p.263-291, maio 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, p. 59-77, 2011.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R.M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do ensino médio. Ciência & Educação, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências. v. 2, n. 2, dez. 2002.

Palavras-chave: Licenciatura, Formação Docente, Prática de Docência, Ensino de Química.

RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

ALESSANDRA MARIA DE LIMA OLIVEIRA - PUCPR

GABRIELA WIATEK RIBEIRO - PUCPR

MARIANA INÊS DA SILVA - PUCPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, segundo Gatti e Barreto (2009), é comprometida pela falta de percepção dos contextos escolares, deficiente preparo pedagógico dos professores formadores, e pouco contato com a realidade escolar, dificuldade de associar teoria e prática, entre outros fatores.
Ademais, é no exercício da docência que os professores aprimoram sua formação e a adaptam de acordo com o necessário, permitindo que ocorra um processo de reflexão durante e sobre a prática, tendo como objetivo a aprendizagem do aluno (Tardif 2001, p.53).
A partir desta necessidade de aliar teoria e prática ainda na formação inicial dos professores, que surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que serve como auxílio para essa formação inicial de docentes. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018):

> [...] é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que pretende possibilitar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o cenário em que elas estão inseridas.

O atual projeto do PIBID de Ciências Biológicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) iniciou no segundo semestre de 2018, com a temática: Meio Ambiente, Tecnologia e Metodologias Ativas, priorizando atividades práticas e procurando sair da rotina de aulas tradicionais. Após a escolha de duas escolas de bairros diferentes do município de Curitiba, os bolsistas formaram equipes, com a maioria deles cursando o segundo período da graduação. Esse relato se justifica pelo fato da reflexão contribuir para aprimorar habilidades ainda nos anos iniciais de formação docente. Tem como objetivo comparar a experiência vivenciada em duas instituições durante o PIBID, a partir de diferenças observadas durante o mapeamento da realidade escolar de ambas, analisando como ocorre a relação professor-aluno.

DESENVOLVIMENTO

As atividades do PIBID ocorreram em duas escolas estaduais de Curitiba, nomeadas aqui como escola A e escola B. A análise crítica delas foi estimulada em reuniões semanais com as equipes participantes mais a coordenação e aqui relatada por três bolsistas.

Observações iniciais

A escola A está localizada nas vizinhanças de uma área de vulnerabilidade social, num bairro central de Curitiba, possui turmas vespertinas do ensino fundamental II, juntamente com outras turmas de 8º e 9º ano pela manhã (total de 568 matrículas). Apresenta boa infraestrutura com 21 salas de aula, sala de informática e de artes, duas de multimídia, biblioteca, anfiteatro, dois espaços para horta e laboratório de ciências. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), encontra-se abaixo da meta projetada desde 2011, sendo o último índice disponível o de 2015, com valor de 3.4, a meta projetada para esse ano era de 4,8 e para o ano de 2019 de 5,1 (Brasil, 2017).

A escola B está localizada em um bairro periférico de Curitiba oriundo de chácaras de descendentes de imigrantes eslavos. Contém boa infraestrutura com biblioteca, laboratório de informática, dois bosques e um ginásio coberto. O laboratório de ciências encontra-se em reforma, indisponível para uso. Conta com aproximadamente 1649 matrículas, funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite) e tem como diferencial um grupo de robótica. O seu IDEB dos anos finais do ensino fundamental está, entre 2011 e 2017 abaixo da meta estipulada sendo em 2017 a meta de 5,9 e o atingido 5,5. O ensino médio apresenta resultado disponível somente para 2017 com 4,4 (Brasil, 2017).

Experiências vivenciadas pelos bolsistas

No segundo semestre de 2018 na escola A, no período da tarde, primeiramente foi percebido que a direção da escola não se colocava presente e não demonstrou muito apoio ao PIBID. Apesar de possuir um laboratório de ciências, ele estava inativo e desorganizado. A sua revitalização contou com: catalogação, limpeza e reorganização de todo material, para que pudesse voltar a ser usado adequadamente. A primeira atividade desenvolvida foi sobre a temática de água realizada com os sextos anos e houve uma boa receptividade dos alunos que demonstraram gostar de conhecer o ambiente, pois a maioria não sabia da sua existência. Durante o semestre realizaram-se também aulas práticas sobre solo no 6º ano; aplicou-se metodologia ativa com base no filme" Procurando Nemo" no 7º, e também sobre sistema nervoso no 8º. Finalmente, uma dinâmica sobre forças resultantes foi aplicada no pátio da escola com o 9º.

No primeiro semestre de 2019, foram realizadas aulas no período da tarde: visualização de células sob microscópio com todas as turmas e montagem de maquete sobre citologia com o 8º ano. No período da manhã realizaram-se aulas teóricas e metodologias ativas sobre sistema digestório no 8º; átomos e tabela periódica no 9º, além de se iniciar projetos, sobre compostagem e horta.

Observou-se que a relação aluno-professor no turno da tarde se dá em geral de maneira conflituosa e, por conta de discentes que não gostam da professora, as aulas demoram a iniciar e são constantemente interrompidas. É perceptível que tal situação influencia negativamente na dinâmica da aula assim como no interesse e motivação de alguns alunos. Diferentemente, nas turmas da manhã o relacionamento é harmonioso, a professora é recebida em com cumprimentos e conversas informais, a aula se dá sem complicações. É possível perceber que o processo de aprendizagem da manhã é melhor e que a professora é mais aberta ao diálogo demonstrando maior preocupação com a aprendizagem quando se compara com a tarde. Assim, as turmas da manhã apresentam melhor desempenho que as da tarde mesmo tendo a mesma professora e o assessoramento do PIBID. Também parece que a supervisora, ao longo da jornada de trabalho diária acabava, à tarde, mais cansada e menos tolerante.

Durante o primeiro semestre de 2019, pedido de diminuição da carga horária da professora devido a doença de familiar foi aprovado somente após o início das aulas, Em função disso, foram necessários ajustes no trabalho do PIBID levando a problemas no planejamento semestral que se alterou, acarretando que e alterações que prejudicaram os planejamentos dos bolsistas que se sentiram muito frustrados.

Por outro lado, a realidade da escola B mostrou-se muito diferente: no início dos trabalhos do PIBID realizou-se uma reunião com a direção, para a recepção dos participantes, a qual mostrou-se interessada apoiando os projetos que se realizariam na escola. No período da tarde, com nonos e sextos anos, desenvolveram-se aulas teóricas e práticas com temáticas sobre ácidos e bases, densidade, pressão e propriedades da matéria, as quais, pela ausência de laboratório, foram realizadas dentro de sala de aula com materiais oferecidos pelos bolsistas e pela professora, a qual possuía um "laboratório portátil", atraindo a atenção dos discentes e gerando bons resultados.

No primeiro semestre de 2019, no período da manhã, com a chegada de novos bolsistas do PIBID, foram definidos os dias, horários e também feitas escalas semestrais para a realização das aulas. Mesmo sem o apoio de um laboratório, foi ministrada aula experimental com os alunos do primeiro ano do ensino médio sobre presença de amido nos alimentos, e também aulas expositivas dialogadas sobre água, carboidratos, distribuição eletrônica e célula. Esta contou com uma dinâmica de grupos para responderem questões. Obteve-se uma boa participação dos alunos, com questionamentos e atenção em todas as aulas.

A relação aluno-professor, tanto no turno da tarde quanto da manhã foi considerada muito boa, os estudantes em sua maioria gostam da professora e se sentem confortáveis para pedir ajuda sobre vários assuntos, inclusive pessoais e até mesmo sobre conteúdo de outras disciplinas. Além disso, ela também mantém grupos no aplicativo WhatsApp para tirar dúvidas. Acredita-se que esse relacionamento mais pessoal e afetivo os torna mais interessados e participativos durante as aulas. Não se observou diferença marcante na relação aluno-professor nem na aprendizagem entre as turmas da manhã e da tarde.

Mahoney e Almeida (2005), apontando as contribuições de Wallon no entendimento da relação entre afeto e ensino-aprendizagem, afirmam que "a forma com que o professor se relaciona com o aluno, reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno". As observações realizadas nas duas escolas corroboram essa afirmação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação e abordagem metodológica feita em sala de aula é um fator significante na relação aluno-professor. A experiência nas duas escolas nos fez perceber como a sobrecarga de trabalho e problemas pessoais (que não são o escopo desse relato) podem afetar a resiliência do professor e consequentemente no relacionamento com os alunos e no processo ensino-aprendizagem, acarretando conflitos e perda de interesse por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/ Acesso em: 28/06/2019.

CAPES. **PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 28/06/2019.

Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psci. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp 11-30.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

Palavras-chave: PIBID; Formação Inicial de Professores; Metodologias Ativas;

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

GUSTAVO ROBERTO DE OLIVEIRA WISNIEWSKI - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório irá tratar sobre observações, reflexões e práticas em um estágio de docência musical a nível de ensino fundamental II, vinculada a disciplina Práticas de Docência em Música I, oferecida pelo Departamento de Educação da UFPR. O estágio foi realizado Colégio Estadual Macedo, localizado no bairro Portão, na Av. República Argentina 2376, no munícipio de Curitiba. A turma escolhida para a realização do estágio foi o 9ºC, durante o período da tarde as segunda-feiras, das 15h20 às 16h10. O eixo temático trabalhado com os discentes foi a história do blues. Os objetivos gerais desse estágio foram: (1) possibilitar uma boa experiência musical aos alunos; (2) procurar ajudar a desenvolver no crescimento musical e pessoal dos alunos; (3) manter um ambiente de aprendizado musical que além do saber busque também bem estar, prazer; (4) estimular a curiosidade e o gosto pela música nos alunos. As referências usadas para as práticas desse estágio inclui as abordagens de improvisação utilizando escalas pentatônicas de Orff (FONTERRADA, 2008) e alguns pressupostos da filosofia praxial de educação musical de David Elliott e Marissa Silverman (2015). Essa filosofia procura considerar a música uma *práxis*, apoiada principalmente pela ação e reflexão sobre a sua escuta e prática musical sempre em relação ao contexto sócio cultural em que a música está envolvida, procurando compreender a influência que ambas desempenham na outra. Para conceitos formais de música foram utilizado o livro Teoria da Música de Bohumil Med (1996) e para história do *blues*, foi utilizado o livro *Deep Blues* de Robert Palmer (1982) como referência.

2. DESENVOLVIMENTO

As aulas foram realizadas quatro aulas para os alunos do 9ºC, tendo como eixo temático a história do blues. A respeito da primeira aula, tudo ocorreu como planejado. A aula foi iniciada com alguns exemplos musicais em que eu mesmo toquei na guitarra, sendo um deles com a técnica de *slide*, o que gerou bastante curiosidade nos estudantes. Na sequência, me apresentei, expliquei o eixo temático das aulas e já iniciei falando sobre a origens do blues, por meio de um *powerpoint*. Os estudantes prestaram atenção nos exemplos de audição, gostando mais de uns do que de outros. Ao fim do powerpoint, mostrei alguns CDs dos artistas que ouvimos nas aulas e outros artistas de outro gêneros o qual eu gosto e que eles também poderiam gostar. Nas práticas musicais, os estudantes tiveram um pouquinho de dificuldade com o ritmo de *shuffle*, que em compasso composto, seria uma colcheia seguida de pausa seguida de outra colcheia. Por essa dificuldade preferir não estender muito na questão de variar entre pé e palmas, preferindo focar em que eles fizessem apenas com palmas. Após isso, coloquei a guitarra na mesa do centro da sala de aula e pedi para que todos os alunos ficassem em volta da mesa. Expliquei alguns princípios acústicos da guitarra, demonstrei a técnica do *slide*, expliquei como funcionava e também falei sobre o porquê a mudança de timbre na guitarra com ele e o que seria timbre. Em seguida, propus para quem quisesse, tocar na guitarra utilizando a técnica de *slide*. Vários alunos foram na guitarra e exploraram ela com o *slide* e tocaram variando nas

cordas mais graves, cordas mais agudas, com distorção do amplificador, sem distorção, entre outras coisas. Todos pareceram gostar bastante, inclusive a professora. Na aula dois, também realizada no laboratório de artes, houve apenas oito estudantes presentes, pois o resto da turma estava em viagem com as pedagogas para Santa Cantarina. Isso tornou a aula, que era sobre Chicago Blues, muito mais próxima dos alunos. Nessa aula, houve problema em emprestar a TV da escola, então acabei utilizando somente meu notebook. O planejamento também foi seguido sem muitos problemas, na mesma sequência que a anterior, iniciando com mais alguns exemplos de blues na guitarra. Foi explicado o contexto sócio cultural da época do Chicago Blues, suas influências e em seguida foi mostrado alguns exemplos musicais de audição do gênero, sempre variando o instrumento principal entre guitarra, harmônica e piano. A parte prática da aula foi realizada no teclado digital que eu levei para a aula. Apresentei uma breve explicação do que é improvisação e do conceito de escala musical, utilizando escala pentatônica e escala blues como exemplo. Também foquei no ponto do uso dessas escalas na improvisação com o blues. Em seguida, convidei os alunos a tocarem no teclado, utilizando somente as teclas pretas, que representam uma escala pentatônica menor no tom de ré bemol e é de mais fácil acesso por ser mais visual.Também procurei a estimular os alunos a usarem a nota Sol, que seria a *blue note* (nota característica) da escala de ré bemol e daria ainda mais um som "*bluesy*". Enquanto eles improvisavam na parte mais aguda do instrumento, eu tocava a tônica dos acordes na progressão I7 – IV7 – V7 (Db7 – Gb7 – Ab7) na extensão mais grave do teclado, dentro da estrutura do 12 compassos do blues. Todos os alunos participaram , um de cada vez e acabaram gostando. A aula três, sobre Texas Blues, foi realizada no auditório, por causa do laboratório de arte já estar sendo ocupado por outro professor. Isso não alterou muito a aula, apenas a disposição espacial dos estudantes que estavam em fileiras. A aula seguiu o mesmo modelo das anteriores, se inicando com mais um exemplo na guitarra, seguido de um improviso na harmônica. O contexto sócio cultural do Texas Blues e do Jazz Swing-era foi apresentado por meio de um powerpoint, com exemplos musicais. Nessa aula, essa parte foi um pouco maior do que o normal e os estudantes pareceram perder o foco em certo momento. A parte prática da aula também não ocorreu como deveria, porque após apresentar aos alunos conceitos acústicos da harmônica e seu funcionamento, dei aos alunos harmônicas de palito de picolé. Nos cinco minutos finais que sobraram, tinha planejado de tentar tocar alguma música com os alunos com esses instrumentos, mas eles ficaram muito animados e dispersos com os sons das harmônicas de palito de picolé. Já na aula quatro, houve uma avaliação escrita com valor sete por exigência da escola e da professora. As três questões iniciais envolviam audição musical onde os estudantes, conforme os exemplos mostrados na TV deveriam dizer gênero, nome do artista e outros fatores, como instrumento ou técnica que usava, entre outros. Os exemplos mostrados foram os mesmos usados nas aulas anteriores. A prova foi realizada em grupo, sendo dois grupos com oito estudantes e outros dois grupos com cinco estudantes. Dois grupos tiveram nota 6,5, enquanto outros dois grupos tiveram, respectivamente, nota 6,0 e 5,0.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na prática docente foi muito positiva. Os alunos receberam de forma aberta as minhas propostas e ideias, mostrando estarem muito animados e receptivos durante as aulas. Os objetivos propostos durante o ínicio do estágio parecem ter sido alcançados, pois em todas as aulas os estudantes se divertiram e aprenderam com as experiências musicais tanto práticas quanto auditivas, sempre em um ambiente de aula calmo e de respeito. Além disso, promover durante as aulas explicações sobre o contexto social cultural que rodeava esse sub gêneros do blues estudados, como sugerido por Elliott e Silverman (2015) parecem ter surpreendidos os discentes e os auxiliados a compreenderem a influência que a sociedade da época tinha sob a letra e sonoridade do blues. As práticas musicais realizadas, que para os estudantes era uma

novidade até então, também conseguiram reforçar as características dos blues. Além disso, os estudantes sempre foram sugeridos a refletir sobre essas práticas e vice-versa, por meio de indagações, conexões com os contextos sócio culturais apresentados, com objetivo de incorporar de alguma forma as características sonoras e líricas do blues (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Entretanto, talvez o fato de ser apenas quatro aulas e serem mais curtas por causa do intervalo e deslocamento até o laboratório de aula possa ter apressado um pouco a forma em que foi conduzido o conteúdo e as práticas. Além disso, foi possível perceber que a ausência de atividades práticas em conjunto possa ter sido uma falha, pois poderia ser uma forma de que todos os discentes participassem das atividades de maneira mais equilibrada. .

4. REFERÊNCIAS

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. Music Matters: A philosophy of music education. Oxford Press: New York, 2015

FONTERRADA, Marisa. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. Editora UNESP: São Paulo, 2008.

MED, Bohumil. Teoria da Música. Livraria Musimed: Brasília, 1996

PALMER, Robert. Deep Blues. Penguin Books: New York, 1982

Palavras-chave: Estágio; Educação musical; Ensino fundamental II

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

GUSTAVO ROBERTO DE OLIVEIRA WISNIEWSKI - UFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório irá tratar sobre observações, reflexões e práticas em um estágio de docência musical a nível de ensino médio, vinculada a disciplina Práticas de Docência em Música II, oferecida pelo Departamento de Educação da UFPR. O estágio foi realizado na Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná, localizado no bairro Alto da Glória, na Av. João Gualberto, 250, no munícipio de Curitiba. O eixo temático trabalhado com os estudantes foi a música na Idade Média. As referências usadas para as práticas desse estágio inclui a abordagem de prática de conjunto com percussão de Orff (FONTERRADA, 2008) e alguns pressupostos da filosofia praxial de educação musical de David Elliott e Marissa Silverman (2015). Em relação a história da música medieval, foram utilizados os livros de Grout e Palisca (1994) e de Roy Bennett (1998) como referência.

2. DESENVOLVIMENTO

Iniciei a primeira aula me apresentando aos discentes, sentado ao centro da sala em uma mesa, com os estudantes em volta e mais próximos, com plena visão do notebook onde mais tarde eu iria usar um powerpoint. A primeira atividade foi uma de limpeza de ouvidos, onde coloquei para tocar três vezes no notebook o canto gregoriano *Deum verum*. Antes de cada execução, pedi para que: (1) imaginassem algum cenário que lembrasse a música; (2) batessem o pé no pulso da música; (3) que fizessem o movimento melódico com as mãos. Após cada execução, discutíamos o que tinham achado ao fazer essas atividades. Os estudantes chegaram as conclusões que eu queria que chegassem, que era a ausência de pulso no canto gregoriano, a melodia básica com poucos saltos e a questão "espiritual" e racional da música. Os estudantes já conseguiam compreender parte dos elementos formais de música como pulso, altura e melodia, pois era o assunto anterior que estavam aprendendo com o professor. Entretanto, aproveitei o momento e como planejado, reforcei esses conceitos formais. Em seguida, iniciei o powerpoint falando sobre a história dos Império Romano, Império Bizantino e Sacro Império Romano Germânico, fundamental para entender o status e poder que o cristianismo e a Igreja Católica conquistaram durante a Idade Média, o que influenciaria de forma absoluta a música do período, quase toda vinculada a instituição religiosa. Para Elliott e Silverman, o contexto sócio cultural onde a música está inserida vai inteferir diretamente em como essa é executada, produzida e ouvida e foi exatamente o que eu quis demonstrar aos estudantes. Além disso, expliquei brevemente a história inicial do cantochão e do canto gregoriano e entrei um pouco na história da notação musical, iniciada nesse período com os *neumas.* Para ajudar os alunos compreenderem como foi importante a invenção da notação musical, fiz uma prática intitulada *Telefone sem fio*, onde saímos da sala e a realizamos no corredor da escolinha de artes do Colégio Estadual do Paraná. Por último, realizei uma audição e uma prática de conjunto do canto gregoriano The Divine praises. A respeito a aula dois, tive dessa vez as duas partes da aula e busquei trabalhar um pouco sobre os instrumentos característicos do período medieval e a música profana e religiosa não litúrgica.Iniciei a aula com o powerpoint e comecei falando

sobre os instrumentos característicos medievais, como o *hurdy gudy*, o saltério e o alaúde. Utilizei um vídeo do *hurdy gudy* como exemplo, por ser o mais curioso e os alunos ficaram bem intrigados com o som o do instrumento. Em seguida, discorri um pouco sobre os troveiros, trovadores, goliardos e as Cantigas de Santa Maria. Pude perceber que os alunos gostaram bastante do vídeo que eu trouxe de uma das Cantigas de Santa Maria, a cantiga *Santa María, Strela do Dia*, o que foi ótimo, porque foi exatamente a peça que trabalhamos na prática de conjunto do dia. Essa prática de conjunto da cantiga Santa María, Strela do Dia foi feita com voz, violão, percussão e baixo. A percussão era bem simples, utilizando instrumentos como reco-reco, triângulo, sino, tamborim e afoxé. No fim da aula, utilizei os poucos minutos que restavam para introduzir o assunto de modos eclesiásticos e o paralelo com a música nordestina brasileira. Fiz isso por meio de um improviso em uma base de baião em que duas alunas fizeram, enquanto eu realizava um improviso no modo mixolídio. Na aula três, a aula foi iniciada da mesma forma, com os alunos se acomodando em círculo em volta do notebook para que todos enxergassem o powerpoint. Retomei um pouco os modos, sem me alongar muito na teoria, apenas pontuando que eram derivados da escala maior e que possuíam notas e sons característicos e eram a base dos cantos gregorianos. Tracei um paralelo de como esses modos eram usados na música brasileira, utilizando o uso recorrente do modo mixolídio na música nordestina. Além disso, explique sobre o Movimento Armorial Brasileiro, encabeçado por Ariano Suassuna, para focar no ponto de como a cultura medieval reflete, de algum modo, na cultura nordestina, ou seja, a cultura medieval está mais próxima de nós brasileiros do que nós imaginamos. Em seguida, já partimos para a prática de conjunto do canto gregoriano em modo mixolídio *Lauda sion*, para violão, voz, baixo, percussão e teclado. Esse canto gregoriano foi arranjado para um baião, em uma típica progressão mixolidia (I-IV-V7), e percussão típica, utilizando instrumentos como surdo, reco-reco, afoxé, triângulo e agogô, Quase todas as percussões (exceto triângulo) ensinei ao mesmo tempo, pois focavam bastante na célula percussiva básica do baião: A aula quatro foi a última aula com conteúdo. Trabalhei com os alunos a música polifônica na Idade Média. Primeiramente, retomei o conteúdo da primeira aula onde falei sobre a questão do cantochão ser monofônico, e acrescentei a explicação do conceito de música polifônica. Em seguida, apresentei por meio do powerpoint os vários tipos de *Organum* (paralelo, livre, melismático) e com exemplos musicais, como o *Viderumnt ones*, de Perótin. Também falei um pouco sobre a diferença da polifonia da *Ars antiqua* e *Ars nova*, essa tendo como grande expoente Guillaume de Machaut, o qual mostrei um pequeno trecho da sua obra Missa de Notre Dame. Além disso, executamos mais uma prática de conjunto, apenas vocal, agora de um estudo de organum livre achado na internet. Por fim, realizei uma revisão oral de toda as aulas por meio de uma cruzadinha, com objetivo de preparar os alunos para a avaliação de dois pontos da aula da semana seguinte. Na aula cinco, a última durante o estágio, apliquei a avaliação aos alunos na sala de aula. A avaliação consistia em dez perguntas variadas, múltipla escolha, discursiva, de circular e verdadeiro ou falso. Além disso, foi realizada com consulta a cruzadinha feita na aula anterior. O resultados dos alunos foram bem satisfatórios, com notas entre 1,2 a 1,8, todos acima da média.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na prática docente foi muito enriquecedora. Senti que os alunos receberam de forma aberta as minhas propostas e ideias, mostrando serem muito respeitosos e receptivos durante as aulas, mesmo com um tema muito distante do cotidiano deles. Além disso, dar aula sobre um tema que não é o meu ponto forte foi muito desafiador e fico muito feliz de mesmo assim ter saído da minha zona de conforto e obtido resultados positivos. É importante ressaltar também que a estrutura do Colégio Estadual do Paraná, que possuia vários instrumentos

musicais e estudantes com aulas de música regulares facilitou muito o processo da realização de atividades em prática de conjunto mais sofisticadas do que o comum. Entretanto, essa realidade do Colégio Estadual do Paraná é fora da curva, sendo infelizmente muito distante de uma forma geral da educação pública no Brasil. Por fim, se mostra muito útil a questão de trazer dados históricos do contexto sócio-cultural da época do gênero musical estudado (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Os alunos compreendem com mais facilidade o porquê de tal gênero musical ser reproduzido, ouvido e criado de tal forma, além desses dados serem fontes de curiosidade por parte dos estudantes.

4. REFERÊNCIAS

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A philosophy of music education.* Oxford Press: New York, 2015

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* Editora UNESP: São Paulo, 2008.

PALISCA, Claude; GROUT, Donald . *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988

Palavras-chave: Estágio; Educação musical; Ensino médio

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE CARTAS PEDAGÓGICAS, DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA E DE UMA FACULDADE PARTICULAR NO INTERIOR DA BAHIA

MARCOLINO SAMPAIO DOS SANTOS - UNEB

JACIARA DE OLIVEIRA SANT´ANNA SANTOS - UNEB

GILMA BENJOINO OLIVEIRA - UNI

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente relato descreve uma estratégia de ensino vivenciada ao ministrar as disciplina de Educação Popular no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade UNINASSAU, polo de Vitória da Conquista Bahia e a disciplina Pesquisa e Prática I no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, campus XX, na cidade de Brumado Bahia. Este relato tem como objetivo descrever a estratégia usada pelo professor para realizar a interação entre os alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade particular e de uma universidade pública no interior da Bahia. Para fundamentar este relato serão utilizadas teóricos que debatem a temática em destaque como (ANASTASIOU, 2004), (GIL, 2015), (MAZZIONI, 2013). Trabalhar a estratégia de ensino cartas pedagógicas revela-se de grande importância para promover a interação entre os alunos das duas universidades, pois permitiu que ambas as turmas através dos relatos nas cartas conhecessem a realidade de cada uma das universidades, assim como os anseios e possibilidade vividos por eles como estudantes. Ao professor possibilitou fazer uma avaliação dos componentes curriculares ministrados contribuindo de forma efetiva para o seu planejamento.

As estratégias de ensino fazem parte da elaboração do projeto político pedagógico de cada professor. Para Anastasiou e Alves (2004, p. 68) estratégia é “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. O uso da estratégia certa facilita o dia-a-dia do professor e consequentemente a aprendizagem do aluno.

O termo estratégia vem sendo o mais utilizado nos planos de ensino para indicar esses procedimentos. Todavia, é comum procedimentos dessa natureza serem designados como métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino etc. (GIL, 2015, p.66)

A grande quantidade de informação que está sendo criada na atualidade ultrapassa a capacidade de absorção tanto dos docentes quanto dos discentes, isto provoca uma mudança na relação professor aluno, ao contrário do que acontecia no passado, não se pode exigir hoje que o professor domine todo conhecimento produzido em sua área. A maneira como o professor mediará o conhecimento se torna tão relevante quanto o conhecimento técnico. Mazzioni (2013, p. 95), pontua que “a forma como o professor planeja suas atividades de sala de aula é

determinante para que os alunos reajam com maior ou menor interesse e contribui com o andamento da aula".

Nesse cenário atual, existe uma estagnação do modelo de ensino tradicional, o conteúdo da informação e conhecimento está cada vez mais perecível. O surgimento e avanço das novas tecnologias têm contribuído para a mudança do foco no ensino e passa para a aprendizagem, os objetivos formativos sobrepõe aos informativos, o conhecimento passa ser construído e não reproduzido, o aluno deixe de ser um ser passivo e assume uma postura ativa, construindo o seu próprio conhecimento. Diante deste cenário faz-se necessário a utilização de novas estratégias para que o ensino e a aprendizagem aconteça com eficácia.

Relatarei a seguir as estratégias utilizadas por mim nas turmas de Licenciatura em Letras e Pedagogia.

Cartas Pedagógica

O objetivo desta estratégia foi proporcionar a interação entre os discentes dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública e de uma Faculdade Particular no interior da Bahia, teve ainda como objetivo avaliar o componente curricular, a prática pedagógica do professor, os cursos das duas instituições.

O primeiro momento ocorreu com os alunos do curso de Pedagogia, 4ª semestre, da Faculdade Maurício de Nassau, polo de Vitória da Conquista, no componente curricular "Educação Popular", uma turma composta por 22 discentes. Eles escreveram para os alunos do curso 1º semestre de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, campus XX Brumado Bahia, no componente curricular "Pesquisa e Prática I", uma turma composta por 38 discentes.

Os pontos abordados nas cartas foram selecionados e organizados pelos alunos com a mediação do professor: Apresentação pessoal, apresentação da instituição, apresentação do curso, apresentação da disciplina, expondo os pontos fortes e pontos fracos.

As cartas foram entregues pelo professor, em seguida cada aluno leu sua carta, ficando a critério de fazer uma leitura silenciosa ou em voz alta. As leituras foram feitas de uma forma bem livre, os alunos podiam parar para fazer comentários.

Lida as cartas, o próximo ponto seria as respostas das referidas cartas, os alunos na UNEB escreveria em resposta aos alunos da Faculdade Maurício de Nassau. Os pontos abordados nas cartas resposta seriam os mesmos da primeira carta. O professor se encarregou novamente de levar as cartas, as leituras seguiram os mesmos moldes da primeira carta.

Esta estratégia foi bem aceita pela turma, não houve dificuldade para executá-la, os alunos foram além do proposto, pois além das cartas eles trocaram presentes também, realmente houve interação, pois muitas amizades foram formadas a partir das cartas.

Através desta estratégia foi possível fazer uma avaliação, a partir da exposição de cada aluno a respeito da instituição, do curso, do componente curricular e da prática docente, foi possível verificar os pontos fortes e os pontos fracos, estes resultados foram compartilhados com a direção e coordenação dos cursos e com base nesses dados foi feito o replanejamento das atividades do curso e do componente curricular.

Todas as instituições fazem a Avaliação Institucional, mas geralmente as questões são fechadas e já vêm elaboradas, através desta técnica os alunos se sentiram mais livres e seguros para exporem suas opiniões, tanto positivas quanto negativas a respeito da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como há constantes mudanças no contexto social, a prática docente também precisa se adequar. Nesse novo cenário o professor precisa se reinventar no que diz respeito à criação de novos meios de acesso a apresentação da informação, precisa assumir novas posturas no ensino e na aprendizagem. Acreditamos que o uso das estratégias de ensino contribuirá para a prática do novo profissional da educação exigido pelo contexto atual.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT. v. 2, n. 1, jan./jun., 2013. p. 93-109. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338. Acesso em: 22 abr. 2019.

Palavras-chave: Estratégia de ensino; Interação; Prática Pedagógica

RELATO DE EXPERIENCIA: O PIBID E A APROXIMAÇÃO DA TEORIA E PRÁTICA DOCENTE

SANDY DANIELY REINALDIN BOENO - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II

YASMIN CABRAL DE OLIVEIRA FRANCO - UNESPAR - CAMPUS DE CURITIBA II

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto se pauta em um relato de experiência que busca aprofundar vivências e questionamentos de duas graduandas de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes do Paraná, UNESPAR, participantes como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desde agosto de 2018.A partir das idas semanais (proporcionadas pelo requisito obrigatório do programa) à Escola Municipal Albert Schweitzer, localizada em Curitiba, foi possível estabelecer parâmetros entre as aulas teóricas do ensino das artes visuais da graduação, com o que de fato, se encontra no ambiente escolar. A partir deste, buscamos compreender a importância do programa, que visa aproximar a formação e a atuação docente logo nos primeiros anos de graduação em cursos de licenciaturas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é coordenado pela CAPES, partindo da Lei nº 11.502 (Brasil, 11 jul. 2007), que estipulou a responsabilidade de coordenação do sistema nacional de formação de professores, que se inicia tanto na coordenação da pós graduação, no desenvolvimento científico/tecnológico e no subsidio ao MEC para a formulações de políticas para todos os níveis de formação docentes.

De acordo com o Sistema de Informações Georreferenciadas – GEOCAPES (Brasil, 2019) o investimento da Capes em bolsas e fomento anual de 2017 no Paraná é de 236.693,441 reais, demonstrando seu alcance aos estudantes, pesquisadores e futuros docentes. Porém, estes dados podem mudar drasticamente, de acordo com o Offício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES (Brasil, 2018), do dia 01 de agosto de 2018, que segue com uma nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro do MEC, demonstrando as incertezas de um futuro nebuloso, salientando sobre as consequências do teto que limita o orçamento da CAPES para 2019. O Conselho Superior da Capes, anuncia os impactos caso seja mantido o teto: suspensão do pagamento de todos os bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado atingindo 93 mil discentes e pesquisadores e a suspensão dos pagamentos de 106 mil bolsistas a partir de agosto de 2019, acarretando na interrupção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Residência Pedagógica e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

O destino dos programas de formação de futuros professores com este grande corte orçamentário acarretará o retrocesso de várias relações já construídas para a formação dos futuros docentes. A Importância do PIBID se mostra a partir de um de seus objetivos descritos no edital do programa nº 7/2008 – Sessão VI: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2018, p.1).

A problemática da articulação entre teoria e prática é vista de modo aprofundado na pesquisa feita por Sônia Vasconcellos, a partir da análise de relatos dos alunos na experiência no estágio. Em seu artigo “O estágio Curricular e a formação do professor de artes visuais” (p. 159-175, 2007) fica explicito a frustação de estudantes, ao se depararem, apenas nos últimos anos do

curso, com a sala de aula e suas reais dificuldades, como questões de tempo, de espaço ou de materiais disponíveis. Estas frustações, se dão pela falta de aproximação que os alunos de licenciatura possuem com o ambiente escolar, sendo um impeditivo para estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a realidade vivida por um professor em sala de aula. Mesmo tendo aulas teóricas que aprofundam o conhecimento destes graduandos, o conjunto teórico prático é usualmente deixado para o fim do curso, muito próximo da conclusão.

Paulo Freire salienta a importância não apenas da prática na formação, mas também na análise crítica desta:

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, p.18, 2002)

Nessa perspectiva, o PIBID além de promover este contato direto com a escola, faz com que os participantes debatam e analisem os fatos ocorridos em sala de aula. A ideia é promover nos encontros semanais entre os bolsistas, acadêmicos, coordenador e supervisores que fazem parte do projeto, um entendimento sobre a ação do professor, sobre os temas e questões que emergem daquelas situações observadas e vividas, buscando novas significações. Busca-se que a prática, passe a ter uma análise crítica construída em coletivo. Nesse dinamismo, a partir desses questionamentos e diante da necessidade de dialogar com outras fontes de conhecimento, textos são estudados, sendo essas leituras que possibilitam uma maior compreensão dos problemas apontados.

Assim, depois de um período de observação de aproximadamente 07 meses na escola, sob a supervisão do professor bolsista do programa, inicia-se uma regência planejada e realizada no mês de maio de 2019, para alunos de uma turma de sétimo ano, com idades aproximadas entre 11 e 12 anos. Nestas aulas optou-se metodologicamente pela proposta triangular (BARBOSA, 1991) tendo como temática principal a arte urbana. Durante esta atividade prática, ficou claro o que é de fato ministrar uma aula e quais as dificuldades encontradas em todas as etapas do processo, seja no planejamento, na execução ou na avaliação. Estas etapas por mais que já conhecidas e comentadas por professores na universidade, só são de fato compreendidas após serem vivenciadas.

Entre os pontos observados, é visível que os instrumentos e estruturas disponíveis na escola para ministrar as aulas interferem nos segmentos do planejamento. O depoimento abaixo de uma professora de arte, presente no texto Concepções e Práticas de Professores de Artes Visuais (BITTAR, 2007, p.62) exemplifica essa questão:

> Infelizmente quando você entra numa escola, você não vê nem a sala de artes, nem a sala de teatro, nem a quadra de esportes. Você só vê salas de aula, carteiras enfileiradas, um quadro e giz, você vê a sala de professores, há uma biblioteca, muitas vezes está fechada e com poucos livros. (p.62, 2007)

Selma Garrido Pimenta e Maria S. Lucena Lima afirmam, em “Estágio e Docência” (2009), que teorias são explicações provisórias da realidade. Ou seja, deve-se levá-las como uma base a ser adaptada a uma realidade e contexto, sendo usadas para iluminação e oferta de instrumentos e esquemas para analisar e questionar práticas institucionalizadas.

Tendo em vista o futuro incerto do programa, evidencia-se a importância de sua existência, possibilitando ao graduando encarar, nos primeiros anos da licenciatura, a sala de aula, indo além de conhecimentos teóricos apresentados nos cursos de licenciatura, colocando o estudante frente a realidade escolar pública do Brasil.

A participação no PIBID, se transformou em uma experiência imprescindível na formação, ao entrar em contato com a sala de aula, logo nos anos iniciais de graduação, passamos a ter uma compreensão mais profunda e esclarecida, do que é central na formação, para o enfrentamento das situações do cotidiano escolar, ou seja, uma visão mais realista da escola, da teoria e dos

instrumentos que futuramente serão colocadas em prática, nos envolvendo em ações docentes que preparam para uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BITTAR, Valéria Maia soares. **Concepções de práticas de professores de artes visuais**. 2007. 145 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 62, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOCAPES** – Sistema de Informações Georeferenciadas. 2019. Disponível em: https://geoCapes.Capes.gov.br/geoCapes/. Acesso em 13 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa institucional de bolsa de iniciação à docência – **PIBID – chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2008**, p. 1, 2018.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, de 01 de agosto de 2018**. Nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro do MEC. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0dbb86d4b097fccd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0 Acesso em 12 jun. 2019.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 12 jun. de jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura) p.18. 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação. – Série Saberes Pedagógicos). 2009.

VASCONCELLOS, Sônia. **O estágio curricular e a formação do professor de artes visuais.** Vol 2º, Revista de educação Educere et Educare: Cascavel, p. 159-175, 2007.

Palavras-chave: PIBID; Teoria; Prática; Relato de Experiência

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA: UM RELATO A PARTIR DO PROGRAMA PIBID

LUIS HENRIQUE MAZINI DA SILVA - FCT- UNESP

ELIANE MARIA VANI ORTEGA - FCT- UNESP

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA: UM RELATO A PARTIR DO PROGRAMA PIBID

Introdução

A Matemática é uma disciplina que está presente a todo momento na vida cotidiana do aluno, criada por homens e necessária para resolver problemas em diferentes contextos.

É praticamente um consenso no campo da Educação Matemática a valorização da resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem. Resolver um problema é um tema no qual o aluno se depara a todos os momentos de sua vida cotidiana. Quando ele começa a pensar como solucionar problemas, é possível que ele fique mais preparado a tomar melhores decisões em diferentes facetas da sua vida.

Como participantes do Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à docência (PIBID), temos observado situações vivenciadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, quando se deparam com problemas envolvendo conceitos matemáticos.

Consideramos importante trabalhar em sala de aula com resolução de problemas. Entretanto, entendemos que é importante, como licenciando, ter melhor clareza sobre o tema. Neste contexto nos sentimos provocados a escrever relato de experiência sobre as atividades relacionadas ao PIBID numa escola pública da rede estadual, localizada na região oeste do Estado de São Paulo.

Desenvolvimento

Para Polya (2006), um problema precisa desafiar a curiosidade. Ocorre que, o que temos observado é que há vários alunos que nem tentam resolver determinadas situações porque não acreditam na sua capacidade de levantar hipóteses e estabelecer relações entre conceitos matemáticos. Seguem algumas frases que ouvimos durante a aulas na escola em que participamos como bolsistas PIBID:

“ Há... é muito difícil, não vou fazer! ”;
“ Para que serve isso? ”;
“ Onde vou usar isso na minha vida? ”.

Consideramos que é necessário que o professor aproveite algo do cotidiano do aluno para relacionar com o conteúdo estudado, ou quando não for possível, que utilize problemas mais interessantes e que provoquem um processo criativo. Levantamos a hipótese de que quando o aluno percebe onde ele pode aplicar aquele conteúdo, fica mais fácil despertar nele o interesse e o prazer em estudar para resolver determinado problema.

Quando alguém resolve um problema de matemática, estamos diante de uma pessoa que pensa. A matemática que um sujeito produz não é independente de seu pensamento enquanto ele a produz, mas pode vir a ser cristalizada e tornar-se parte de uma ciência, a matemática, ensinada na escola e aprendida dentro e fora da escola. (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN,1988, p.11)

Inserir situações problemas diferenciadas para os alunos resolver é muito importante. Percebemos que quando é proposta tal atividade na escola, os alunos se interessam mais e ficam eufóricos para saber o resultado. Neste tipo de atividade, o aluno utiliza conhecimentos anteriores para organizar seu raciocínio e buscar uma solução. Não há uma única forma de fazer, cada aluno faz sua interpretação e sua análise.

Os PCN de Matemática (BRASIL, 1998) destacam a resolução de problemas como eixo metodológico que permite a mobilização de conhecimentos. Ao resolver um problema, o aluno precisa selecionar informações, escolher estratégias, validar resultados.

Em algumas aulas, percebemos como foi importante o compartilhamento de soluções entre os diferentes grupos de alunos. Eles puderam contar como pensaram para resolver os problemas. Também vimos como foi importante a mediação da professora da sala, ao questionar, fazer provocações para fomentar a discussão.

O estudante deve adquirir tanta experiência pelo trabalho independente quanto lhe for possível. Mas se ele for deixado sozinho, sem ajuda ou com auxílio insuficiente, é possível que não experimente qualquer progresso. Se o professor ajudar demais, nada restará para o aluno fazer. O professor deve auxiliar, nem demais nem de menos, mas de tal modo que ao estudante caiba uma parcela razoável de trabalho. (POLYA, 2006, p. 1)

Cabe ao professor identificar e analisar problemas adequados a serem utilizados em sala de aula, pode ser um problema do livro didático, um problema prático, um problema a partir de um jogo, um problema da escola, enfim o professor com sua criatividade deve analisar qual problema utilizar.

Uma grande importância da resolução de problemas, é descontruir a ideia de que a Matemática é apenas decorar fórmulas para resolver exercícios, ou resolver tal atividade de forma mecanizada. "O problema deve ser bem escolhido, nem muito difícil nem muito fácil, natural e interessante, e um certo tempo deve ser dedicado à sua apresentação natural e interessante. " (POLYA, 2006, p.5)

Além do professor preparar com antecedência os problemas, ele deve ficar atento, pois muitos alunos tentam resolver, porém se não acertam, eles ficam desmotivados e não querem continuar, mas é a partir do erro que o professor pode dar continuidade na aprendizagem desse aluno. Pois a partir do momento que o aluno erra, ele passa a olhar a atividade de outra forma, buscando novos meios de resolvê-la, a atenção do professor nesse momento para cada aluno é muito importante, observando onde está sua maior dificuldade e tentar ajudá-lo a desenvolver, a partir daquele erro, não o descartando simplesmente e sim dar uma sequência correta.

Observamos que quando a professora trabalhou com resolução de problemas em grupos, a interação entre os alunos foi efetiva e os alunos se mostraram mais confiantes para fazer questionamentos.

Os alunos devem ser encorajados a fazer perguntas ao professor e entre eles mesmos, quando estão trabalhando em pequenos grupos. Assim, eles vão esclarecendo os pontos fundamentais e destacando as informações importantes do problema, ou seja, vão compreendendo melhor o que o problema pede e que dados e condições possuem para resolvê-lo. (DANTE, 2005, p. 31)

Dante (2005, p.36) destaca que ensinar a resolver problemas é um processo complexo. "Não é um mecanismo direto de ensino, mas uma variedade de processos de pensamento que precisam ser cuidadosamente desenvolvidos pelo aluno com apoio e incentivo do professor. " Porém apesar de toda dificuldade, trabalhando com preparação e empenho entendemos que a cada dia os alunos se interessem mais por Matemática e percebam o quanto necessária ela é para sua vida.

Considerações finais

No dia a dia a todo momento usamos Matemática, que é essencial para todos, por isso a necessidade de aprendê-la de forma eficaz, e trabalhando a resolução de problemas ajudamos os alunos a sair da escola com um olhar diferenciado para as situações do cotidiano.

Um dos desafios da Matemática é utilizar a metodologia de resolução de problemas, pois o aluno precisa de tempo, repertório de procedimentos, liberdade para utilizar formas não convencionais e sem temer o erro. Para isso, a partir das nossas observações em sala de aula, percebemos o quanto a atuação da professora foi importante e funcionou como incentivo nas atividades propostas.

Consideramos que o PIBID nos proporcionou a possibilidade de olhar para a sala de aula de forma a nos provocar a estudar sobre determinadas demandas, já com olhar de professor de Matemática. Pretendemos continuar estudando a temática da resolução de problemas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Referências Bibliográficas

CARRAHER, Terezinha; SHLIEMANN, Ana Lúcia; CARRAHER, David. **Na vida dez, na escola zero.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2005.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: **um novo aspecto do método matemático**, Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática).** Brasília: A Secretaria, 1998.

Palavras-chave: Palavras-chave: Resolução de problemas; Matemática; Relato; PIBID.

ROTAÇÕES POR ESTAÇÕES DE APRENDIZAGEM: EXPLORANDO CONTEÚDOS MATEMÁTICOS COM A TEMÁTICA SUSTENTABILIDADE

JEAN CARLOS PIRES - PUCPR

TANIELE LOSS NESI - SME

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Concordamos que as práticas didáticas devem proporcionar momentos de exploração e construção de conhecimentos por parte do estudante. Diante disso, o papel do professor nesta concepção é de possibilitar metodologias diferenciadas para que haja o envolvimento do estudante visando seu desenvolvimento cognitivo, indo ao encontro de um ambiente construtivista. Neste viés, Sanchis e Mahfoud (2010, p. 28) informam que o professor deve propiciar "um ambiente escolar rico de oportunidades", oportunizando ao estudante a assimilação de conteúdos e de seu desenvolvimento intelectual. Nesta direção, nos deparamos com a proposta de atividades por meio de rotações por estações de aprendizagem que é uma metodologia baseada em um circuito de atividades a serem resolvidas de forma colaborativa. Segundo Villaça e Santos (2018), tal atividade favorece o trabalho coletivo e a interação entre estudantes e professor, possibilitando reflexão e desenvolvimento do senso crítico dos envolvidos. Diante disso, como participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PUCPR), e estamos explorando o tema de sustentabilidade, percebemos a possibilidade de propiciar aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal pública de Curitiba, uma adequação de conteúdos matemáticos abordando a sustentabilidade mediante tal prática de rotações por estações de aprendizagem. Sendo assim, as apresentamos para uma turma de 8º ano, composta por 32 estudantes. Montamos quatro estações principais: uma que propunha a produção textual por meio de informações estatísticas sobre latas de alumínio cujo material foi o mais reciclado nos últimos anos; outra estação que solicitava a montagem de uma pirâmide de base quadrada utilizando garrafa pet por meio de um tutorial impresso; uma estação disponibilizava no notebook sons de latas para que os estudantes identificassem tais objetos e os representassem em malha quadriculada; por fim, uma estação que solicitava a construção de um mapa conceitual sobre reciclagem em geral, onde os estudantes partiriam do tema principal e expandiriam seus conhecimentos sobre o assunto. Foi ofertada duas aulas para a realização da experiência. Os estudantes se dividiram em quatro grupos, compostos por oito estudantes em cada um. O tempo previsto para cada estação foi de quinze minutos. Durante a realização das atividades, observamos que o trabalho em equipe suscitou nos envolvidos momentos de parceria para a interpretação e resolução de cada atividade proposta, gerando momentos de entrosamento para atingir o objetivo de cada estação. A preocupação com o meio ambiente também apareceu durante o trabalho, pois como os estudantes tinham em mãos um texto referência que continha informações do ano de 2012 da quantidade de material reciclável era destinado ao local correto, os mesmos produziram textos preocupados com tal temática. Também, verificamos tal perspectiva nas produções dos mapas conceituais. Uma das características evidenciadas na estação da montagem da pirâmide, foi a coordenação em recorte. Mediante manipulação de tesoura, garrafa pet e indicações de montagem, os estudantes puderam reconhecer e construir conceitos geométricos dos seguintes

sólios geométricos: cilindro, triângulo e pirâmide. Na estação que ofertava sons de latinhas, percebemos que os grupos trabalharam de forma colaborativa. Cada estudante escutava o áudio e o associava aos possíveis objetos, até chegarem num consenso final. Depois, os reproduziram na malha quadriculada surtindo apontamentos sobre coordenadas no plano cartesiano. Mediante tal experiência, concluímos que alterar a prática metodológica pode proporcionar aos estudantes, formas diferenciadas para a construção de conhecimentos matemáticos e ambientais. Notamos que os textos e mapas conceituais foram produzidos de forma crítica e consciente, trazendo informações sobre reciclagens e cuidados com o meio ambiente. Os conteúdos de matemática como porcentagem, sólidos geométricos e plano cartesiano foram discutidos entre os integrantes em busca de compreensões e soluções pertinentes em cada estação que as solicitava. Logo, o tema de sustentabilidade foi explorado de forma conjunta com conteúdos matemáticos, dando vestígios que a metodologia de rotações por estações de aprendizagem pode aferir um método propício para o construto de conhecimentos pelo estudante.

Referências

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. In: Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, 2010. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86. Acesso em 02 julho 2019.

VILLAÇA, Bruna Viana; SANTOS, Paula E. Silva dos. Estudo de proporcionalidade no ensino médio por meio de rotação por estações. 2018. 51 p. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Disponível em http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/2071. Acesso em 02 julho 2019.

Palavras-chave: Rotações por estações de aprendizagem. Sustentabilidade. Reciclagem. Ensino de Matemática.

TABULEIRO QUÍMICO: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA QUÍMICA

VITOR LUIZ CAMPESE GONÇALVES DE ALMEIDA - UTFPR

FABIANA PAULETTI - UNINTER

GABRIEL FILIPE EVARISTO - UTFPR

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TABULEIRO QUÍMICO: JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA QUÍMICA

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar a elaboração de um jogo didático sobre a história da Química retratado no livro "Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história". A justificativa é de que os professores devem desenvolver materiais lúdicos para ensinar Química. Esse jogo foi desenvolvido numa disciplina de um curso de licenciatura em Química de uma universidade do estado do Paraná.

Palavras chaves: História da Química; Jogo Didático; Tabuleiro Químico.

INTRODUÇÃO

A Química é uma disciplina das Ciências da Natureza e suas Tecnologias que faz parte do currículo escolar do ensino médio. O aprendizado em Química deve possibilitar a compreensão da sociedade e das inter-relações desse conhecimento com as nuances sociais e históricas. Conforme Santos e Schnetzler (2000) é fundamental que os estudantes compreendam a Química como impulsionadora do avanço social e tecnológico. Para Luffiego et al. (1994) a abordagem da história da ciência pode contribuir para o ensino científico, ocasionando assim a mudança de concepções básicas sobre a ciência para posições mais contextualizadas. Assim, compreender a história da Química e dos eventos em torno das descobertas dessa ciência, é essencial para tornar esse ensino mais atrativo e contextualizado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o ensino de Química "[...] considera-se essencial retomar fatos marcantes da história do conhecimento químico em suas inter-relações econômica, política e social. Inicialmente, o ser humano obteve a partir do fogo seus benefícios" (PARANÁ, 2008, p. 38). Percebe-se, assim, a necessidade de ensinar Química de modo contextualizado contemplado a dimensão história desse conhecimento.

Uma forma de atender essas recomendações no ensino de Química é mediante o uso de atividades lúdicas, as quais são interessantes e interativas do ponto de vista dos estudantes. De acordo com Soares (2004) a atividade lúdica é tudo aquilo que proporcione o divertimento, podendo estar atrela ou não a presença de regras. A atividade lúdica apresentada nesse trabalho foi denominada de "jogo didático". É interessante tomarmos conhecimento que o jogo é uma estratégia bastante antiga, sendo datada desde o período renascentista. É de natureza divertida e propicia a estudo e desenvolvimento da aprendizagem, sendo ainda recomendada como uma ferramenta "[...] adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares" (KISHIMOTO, 1994, p. 15).

Friedman (1996, p. 20), também nos indica o jogo didático como uma forma divertida, dinâmica e atrativa para os estudantes aprenderem conceitos científicos: “acredito no jogo como uma atividade dinâmica, que se transforma de um contexto para o outro, de um grupo para outro: daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada”.

Em vista disso, podemos perceber a importância do ensino de Química complementar atividades lúdicas, sejam elas jogos ou outras alternativas, visto que podem proporcionar divertimento e serem mais atrativas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Relatamos nesse trabalho a construção de um jogo didático sobre o ensino da história da Química retratado no livro “Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história”. Esse jogo foi intitulado de “Tabuleiro Químico” e foi desenvolvido a partir de uma disciplina de um curso de licenciatura em Química de uma universidade do estado do Paraná.

METODOLOGIA

Na construção do Tabuleiro Químico foram necessários os seguintes materiais: papel cartão, papelão, cola em bastão, caneta permanente preta, tesoura e dados. O livro “Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história”, que fundamentou a construção desse jogo didático encontra-se disponível na biblioteca da universidade e também pode ser acessado gratuitamente na internet.

O Tabuleiro Químico consistiu num caminho a ser percorrido, com quadrados, os quais denominamos de casas (total 62). Dessas casas, dez pintamos de verde e se o jogador parasse numa dessas casas teria que pagar uma prenda a ser escolhida. Elaboramos algumas perguntas que foram condicionadas numa caixa azul. Já as respostas a essas perguntas foram condicionadas numa caixa vermelha. Numa caixa verde condicionamos algumas prendas, as quais seriam aplicadas, caso os jogadores errassem as respostas ou parassem nas casas verdes. Construímos quatro “pinos” que representam os jogadores, sendo cada um de uma cor: amarelo, verde, azul e rosa. Utilizamos dois dados comprados prontos.

As perguntas elaboradas se relacionavam com as moléculas de pimenta, noz- moscada e cravo-da-índia. O objetivo foi abordar aspectos da história em essas especiarias eram moeda de troca. Em termos químicos, identificamos os grupos funcionais orgânicos, os aspectos estruturais e a aplicabilidade dessas estruturas. Estipulamos as seguintes regras para este jogo didático: i) mínimo dois participantes e no máximo quatro; ii) a escolha de quem inicia é por via do “jogo par ou ímpar”; iii) o jogador joga o dado; iv) retira-se da caixa azul uma pergunta; v) o jogador terá dois minutos para responder a pergunta; vi) se acertar a resposta, o jogador avança o número de casas determinado pelo dado; vii) caso o jogador erre a resposta, ou após lançar o dado pare na casa verde, deverá pegar a cartinha sorteada na caixa verde e pagar uma prenda; viii) o jogador que se recusar a pagar a prenda deverá voltar ao início do jogo; iv) para vencer o jogador deverá chegar na última casa denominada “Fim”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O jogo Tabuleiro Químico pode ser utilizado após a abordagem das funções orgânicas oxigenadas e nitrogenadas (Química Orgânica), comumente ensinadas no do ensino médio (PARANÁ, 2008). A leitura do livro “Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história” (COUTEUR; BURRESON, 2006), também se faz necessário por parte dos estudantes para bom desempenho nesse jogo didático.

Destacamos que não aplicamos esse jogo com turmas do ensino médio e que será um recurso que usaremos em nossa prática como professores de Química. Contudo, esse jogo foi aplicado na disciplina que foi elaborado e contou com a participação dos colegas de licenciatura. Em nossa avaliação o Tabuleiro Químico foi bem recebido pelos estudantes e demonstraram entusiasmo e interesse pelo jogo. Ressaltamos que a maior parte desses estudantes (jogadores)

já tinha lido o referido livro, contudo, devido às perguntas remeterem a fatos históricos, os quais nem sempre são estudados, muitos estudantes demonstraram dificuldades de prosseguir no jogo. Outros estudantes não lembravam inclusive a fórmula estrutural de alguns compostos químicos, como, por exemplo, o eugenol e a piperina. Já em relação às perguntas que se relacionavam aos grupos funcionais de Química Orgânica notamos que os estudantes não tiveram dificuldades.

Diante da elaboração desse jogo didático e da execução do mesmo com os colegas de curso, podemos perceber algumas limitações desse jogo. Numa delas, é que o livro indicado para o exercício desse jogo pode ser considerado uma "referência básica" para estudantes que cursam Química, alguns não tinham lido e outros nem tinham conhecimento sobre o mesmo. Assim, percebemos que a execução desse jogo com estudantes do ensino médio pode ser mais difícil, visto que a prática da leitura nem sempre é exercitada. Outra limitação desse jogo, diz respeito a quantidade de jogadores que permite (no máximo quatro). Essa pode ser uma limitação potencial em uma turma do ensino médio, visto que as turmas são no geral compostas de muitos estudantes. Outra limitação, foi a falta de conhecimentos históricos que não só a Química, mas o ensino como um todo deixa de contemplar e isso pode causar lacunas na aprendizagem.

Ressaltamos, ainda que essa fase de teste do jogo, foi muito importante porque nos permitiu avaliar e indagar as próprias regras e finalidades desse jogo. As apreciações e sugestões dos colegas de curso também foram positivas no sentido de nos permitir pensar e perceber as limitações apontadas, bem como de alternativas para adaptar esse jogo didático.

APONTAMENTOS FINAIS

Este trabalho visou o relato da experiência de elaboração do jogo Tabuleiro Químico bem como a avaliação do mesmo. A fim de navegar pelas nuances históricas da Química de modo dinâmico e divertido é que propusemos esse Tabuleiro Químico. A indicativa de que os estudantes se familiarizam e respondem positivamente ao uso desses recursos no ensino é que nos motivou a elaborar esse jogo, bem como o espaço de formação. Destacamos que a formação do professor deve estar condizente com as demandas sociais e ensejos dos estudantes e por isso a elaboração de recursos e atividades lúdicas devem ser contínuas, a fim de atender as orientações curriculares (PARANÁ, 2008).

Apesar das limitações apontadas, acreditamos que esse jogo seja um recurso que desperte o interesse nos estudantes, não só pela Química, mas pela história imbuída no processo de evolução da sociedade. Ao que tudo indica, o lúdico faz com que os estudantes se divirtam com o jogo e em consequência aprendam a Química.

REFERÊNCIAS

COUTEUR, P. L.; BURRESON, J. **Os botões de Napoleão**: as 17 moléculas que mudaram a história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LUFFIEGO, M. et al. Epistemologia, caos y enseñanza de lãs ciências. **Ensenanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 12, n. 1, p. 89-96, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Química**. Curitiba, 2008.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

SOARES, M. H. F. B. **O lúdico em Química**: jogos e atividades aplicados ao ensino de Química. 2004. 76 f. Tese (Doutorado em Química), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

Palavras-chave: História da Química; Jogo Didático; Tabuleiro Químico.

UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO TEOREMA DE PICK

JOÃO VICTOR ZILIOTTO - PUCPR

LUIS FELIPE CORDOVA - PUCPR

TANIELE LOSS NESI - SME

Eixo – Ensino e Práticas nas Licenciaturas
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Concordamos que os processos educacionais de matemática possibilitam momentos de investigações, levantamento de hipóteses, sondagens de informações e resultados. Tais movimentos podem contribuir com a prática pedagógica do professor, além de promover de forma significativa a construção de conhecimentos pelo estudante. Conforme aponta D'Ambrósio (1998, p.43), "é importante que nos reportemos para outros modelos de conhecimento, da busca do saber e do fazer, busca essa que consideramos inerente à espécie." Diante disso, destacamos que a estratégia de investigação educacional pode fomentar tais momentos, aprimorando metodologias e ofertando discussões sobre o assunto a ser sondado. Ponte, Brocardo e Oliveira (2019, p.10) destacam que "o interesse por este tema decorre do fato de diversos estudos em educação terem mostrado que investigar constitui uma poderosa forma de construir conhecimento." Portanto, compreendemos que a investigação educacional começa quando nos deparamos com algo que nos intriga e faz com que tenhamos um olhar especulativo e exploratório sobre o assunto em questão. Desta forma, visto que participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PUCPR), e estamos trabalhando o tema de sustentabilidade de forma integrada com conteúdos matemáticos, vimos a possibilidade de explorar o assunto de áreas de polígonos irregulares por meio do Teorema de Pick, aliando a educação ambiental como tema de investigação. A respeito desse Teorema, em 1899, o matemático austríaco George Alexander Pick, propôs uma forma simples para calcular a área de polígonos irregulares a partir de uma contagem de pontos em um plano quadriculado. A quantidade de pontos sobre a aresta do polígono e os pontos internos da figura nos daria uma boa aproximação da área da figura em questão. A esse método, deu se o nome de Teorema de Pick. Após tal explanação, a fim de incitar momentos de construção de conhecimentos geométricos e investigações educacionais sobre educação ambiental, propomos uma atividade para duas turmas de estudantes de 8º anos do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal pública de Curitiba. Essa consistia em separar os estudantes em grupos, distribuir três folhas de diferentes árvores (Aipim, Araçá e Maracujá) para cada equipe, e pedir para que contornassem as folhas em papel milimetrado. Após isso, suscitar questionamentos sobre como eles poderiam calcular a área da figura desenhada. Depois da discussão, explicar o Teorema de Pick e apresentar a respectiva fórmula: $A=(Pa/2)+Pi-1$. Sendo A a área da figura, Pa o número de pontos sobre as arestas da figura e Pi o número de pontos internos da figura. Feito isso, partiríamos para a investigação educacional, pedindo aos estudantes que realizassem uma pesquisa sobre as folhas das árvores que receberam, para descobrir suas origens, o clima em que melhor se desenvolvem e algumas curiosidades sobre elas. Realizada tal sequência metodológica, apresentamos a seguir as evidências dessa experiência. A respeito da aplicação

de tal atividade na primeira turma, participaram 25 estudantes. Esses foram direcionados ao laboratório de informática munidos de caderno e lápis, orientados a formarem cinco equipes de cinco estudantes cada uma. Foi entregue uma folha de cada uma das espécies de árvores e três folhas de papel milimetrado para cada equipe. Após enunciar os nomes das folhas, o teorema de Pick e a aplicação da fórmula, demos início a atividade. Nessa turma foi notado certa dificuldade dos estudantes em trabalhar com a fórmula e a substituição dos valores. Porém, no geral, as equipes trabalharam de forma eficiente e responsável, fazendo pouco barulho e tumulto, tirando suas dúvidas com os responsáveis pela aplicação da atividade. Finalizados os cálculos das áreas das folhas, as equipes utilizaram os computadores do laboratório para realizarem a investigação sobre a origem, o clima e algumas curiosidades das espécies de árvores trabalhadas. Dentre essas, destacaram o reaproveitamento das folhas para a alimentação e outros elementos das plantas para uso medicinal. Por meio dessa experiência observamos que os estudantes conseguiram compreender o contexto da atividade e como trabalhar com o Teorema de Pick. A maioria dos envolvidos conseguiram concluir a atividade dentro do tempo proposto e responderam alguns questionamentos levantados sobre a matéria, como por exemplo, o que significava o resultado encontrado após a contagem dos pontos e aplicação da fórmula, e como poderíamos calcular áreas de quaisquer polígonos irregulares. Quanto a aplicação da atividade na outra turma, com 30 estudantes, a mesma foi realizada em de sala de aula devido a indisponibilidade do laboratório para aquele horário. Com isso, foi feita uma breve explanação no quadro-negro sobre como calcular a área de polígonos irregulares por meio do Teorema de Pick e qual seria a atividade que eles iriam desenvolver. Após isso, foi organizada seis equipes de cinco estudantes cada uma, e distribuída as folhas de árvores e os papéis milimetrados. Os grupos realizaram o contorno das folhas nos respectivos papéis e calcularam as áreas das figuras formadas mediante aplicação do Teorema de Pick. Porém boa parte da turma não conseguiu finalizar tal atividade devido ao grande tumulto e conversa em excesso entre os integrantes das equipes. Com esta segunda turma, não foi possível trabalhar a questão da investigação educacional por meio de pesquisa sobre as espécies, pois não havia disponibilidade de computadores ou internet para que isso acontecesse naquele momento. Com isso, foi solicitado a realização da pesquisa em casa para ser entregue na próxima aula. Perante as observações realizadas com esse grupo de estudantes, notamos discrepâncias a respeito daquele que realizou a experiência no laboratório de informática. Os estudantes que foram ao laboratório puderam concluir de forma eficaz a atividade proposta: exploraram as figuras irregulares, calcularam suas áreas e concluíram a investigação solicitada. O trabalho foi realizado de modo colaborativo entre os integrantes das equipes e a pesquisa na internet veio a confirmar momentos de exploração do tema educação ambiental, gerando discussões sobre o assunto pelos envolvidos na experiência. Já os estudantes que realizaram a atividade em sala, notamos neles momentos de agitação, o que atrapalhou a participação deles de forma eficaz. Acreditamos que isso pode ter ocorrido devido ao fato de terem permanecido nas duas últimas aulas em sala de aula, o que tornou a atividade menos atrativa do que se fosse realizada no laboratório de informática. Referente a investigação, apenas três equipes entregaram a pesquisa solicitada na aula seguinte. Tal dado nos mostra que, para esse grupo de estudantes, pesquisas devem ser realizadas dentro do ambiente escolar pois nem todo estudante tem acesso à internet ou se compromete em cumprir atividades extraclasse. Sendo assim, percebemos que quando o professor oferta metodologias diferenciadas, o ambiente em que essas são sucedidas pode gerar condutas díspares nos envolvidos no processo educativo, implicando na forma de construir conhecimentos e de trabalhar colaborativamente.

Palavras-chave: Investigação educacional. Educação ambiental. Teorema de Pick. Figuras irregulares.

Referências

D'AMBRÓSIO, U. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1998.
PONTE, P. D.; BROCARDO, J.; OLIVEIRA, H. Insvestigações Matemáticas na sala de aula. In: PONTE, J. P. D. Insvestigações Matemáticas na sala de aula. 4ª. ed. [S.l.]: Autêntica, 2019. p. 160.

Palavras-chave: Investigação educacional. Educação ambiental. Teorema de Pick. Figuras irregulares.

- FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E O CORPO IDEOLÓGICO EM PERFORMANCE

ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA - UFPR

CINTIA DE OLIVEIRA PONTES ROSA - UFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E O CORPO IDEOLÓGICO EM PERFORMANCE

Palavras-chave: Pedagogia libertadora; corpo ideológico; performance.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um importante educador que colaborou para que a educação tivesse um novo olhar. A partir de sua intervenção e discurso, a educação começou a ser vista como um ato político. Ao longo dos anos elaborou uma teoria do conhecimento que rompe com as concepções elitistas da prática educativa. Visando a indissociabilidade dos contextos e histórias de vida na formação dos sujeitos, Paulo Freire concebe uma educação que ocorre por meio do diálogo, no qual o professor e estudantes ensinam e aprendem, em um ato de formar e se (re) formar.

Nesta visão de educação as interações estão centradas de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia. Freire estimula a produção da pesquisa, a rigorosidade metódica, criticidade, respeito ao saber dos educandos, reconhecimento do inacabamento, do condicionamento, que não é o determinismo, bom-senso, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, liberdade e autoridade, além de reconhecer que a educação é ideológica. Além disso, seu discurso revolucionário para as camadas mais populares (pois, até então para a educação elitista, os lugares dos menos favorecidos já estão determinados e não há muito o que fazer), concebe um ser que é presença no mundo, que atua, transforma, que decide e rompe. (FREIRE, 2015).

Para esse contexto de educação que concebe educadores e educandos protagonistas, não somente na ordem do social, mas de forma integral, trazemos em diálogo os estudos da Performance. Com seu surgimento mais associado às artes, a Performance vem sendo vista e revista não só como a fronteira entre vida e arte, mas valorizada por seu caráter autoral, prevendo não a formação de sujeitos reprodutores de conhecimento, mas autores de performances próprias. E nesse sentido, traz para a educação alguns conceitos como corpo ideológico, o qual reproduz as injustiças de gênero, étnicas e econômicas no ambiente escolar. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as relações que podem ser estabelecidas entre a pedagogia progressista e o corpo ideológico dos estudos da Performance na Educação. Os objetivos específicos foram analisar uma dinâmica corporal de professoras da educação infantil e ensino fundamental I em uma reunião de formação pedagógica e dialogar

sobre as ideias libertadoras de Paulo Freire e a Performance a partir da experiência compartilhada.

O DIÁLOGO ENTRE PEDAGOGIA LIBERTADORA E O CORPO IDEOLÓGICO

A escrita de Paulo Freire, como afirmada em seus textos, é para os condenados da Terra. Acreditando que o sujeito é condicionado, mas não determinado, de forma a não ser impossível uma mudança social. Pelo contrário, sua fala e seu texto são esperançosos em relação a possibilidade que a educação pode ter na vida do cidadão. Para ele, quaisquer que sejam as estruturas e finalidades, educar é um ato essencialmente político. Nessa perspectiva educar tem a ver com empoderamento, pois significa concretamente ensinar os mais fracos a obter poder.

Dialogando que toda práxis é uma prática, mas nem toda prática é práxis, pois esta é uma prática designada para mudança social, sua forma de fazer educação é intrinsicamente ligada a emancipação, prevendo que o cidadão precisa tornar-se consciente de sua opressão. O conceito de consciência para Freire, faz referência a forma como esse sujeito se relaciona com o mundo, podendo ser primária (ou ingênua), mágica e crítica, ainda sobre isso:

Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz. Entre nós e o mundo as relações podem ser criticamente percebidas, ingenuamente percebidas ou magicamente percebidas, mas entre nós há uma consciência destas relações a um nível como não há entre nenhum outro ser vivo com o mundo (FREIRE, 1997, p.68).

Sobre as relações que são estabelecidas na escola e como tais reproduzem as injustiças sociais que podem ser vistas neste corpo ideológico, Freire (2015, p.25) faz uma afirmação que dialoga com as concepções que a Performance vem repensando sobre o corpo na aprendizagem. Ele comenta que "é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma, a um corpo indeciso e acomodado".

De acordo com Gonçalves (2016), as performances são responsáveis por marcas identitárias, relacionando-se com ressignificações dos sujeitos, considerando seus corpos e os diferentes papéis sociais que exercem. Portanto, falar de performance é trazer à tona várias possibilidades do agir humano, possibilidades de conceber educação.

METODOLOGIA

Este trabalho está andamento e se insere em uma pesquisa que aborda a formação de professores, pelo viés dos estudos da Educação Performativa. Os procedimentos metodológicos contam com uma sucessão de encontros de formação pedagógica que abordaram temas e atividades relacionadas à Educação Performativa, com intuito de explorar os conhecimentos prévios, capacitar, produzir sentidos e explorar ações e práticas em sala de aula. Apesar dos estudos da Educação performativa circundarem todo o processo que ainda está em andamento, este trabalho analisa apenas um encontro de capacitação que segue descrito.

Para iniciar a reunião de formação, foi realizado uma dinâmica de grupo retirado do livro Jogos para atores e não atores (BOAL,2007). As professoras formaram um círculo junto à coordenadora, a qual pegou um livro e mencionou que aquele objeto não era um livro, mas um chapéu. Assim, sucessivamente cada participante deveria performar, encenar ou representar aquele novo sentido dado ao objeto. Em seguida, todas ficaram ao redor de uma cadeira, que naquele momento passou a ser um vaso sanitário, um carrinho de supermercado e muitos outros sentidos (re) construídos. A partir da experiência, foi discutido relações da Educação Libertadora de Paulo Freire com as possibilidades que a Educação Performativa apresenta.

RESULTADOS

Apesar da resistência, após algumas interferências da coordenadora, os corpos demonstravam mais leveza, mais risos, mais naturalidade na dinâmica. Foi possível perceber novos sentidos suscitados. As professoras compreenderam que em uma escola, um livro não precisa ser um livro, uma biblioteca não precisa ser uma biblioteca e os materiais escolares não precisam ter apenas um único papel. Assim como a professora exerce diversos papéis, a escola não precisa ser um lugar que encarcera os corpos. A Educação Performativa possibilita que a sala de aula possa ser um lugar que propicie vivências e experiências. Uma sala não é apenas uma sala, mas pode ser um palco, um estúdio, um laboratório ou qualquer outra coisa que permita que o corpo viva experiências que produzam sentidos para os professores e alunos.

O corpo ideológico em performance é o mesmo corpo físico carregado de bagagem cultural que está em sala de aula, seja professor ou aluno. Seus comportamentos refletem a forma como a educação marca esse estudante ou esse professor, reafirmando muitas vezes um discurso opressor de sua história de vida e denotando a prática educativa vigente. É esse corpo e a forma como externa a aprendizagem que dará subsídios para análise de uma educação que tem sido "bancária" e autoritária, negando a relação do corpo com a mente. Pineau (2013, p.44) comenta que "a escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninha de madeira (...)".

As discussões de Freire apresentam perspectivas para repensar a atuação do Professor em Performance, pois propõe uma prática dialógica, política e pedagógica da formação, negando a transmissão de conhecimentos, como se o estudante fosse um sujeito passivo, ou o professor um reprodutor, mas sim viabilizando uma prática construtiva de performances próprias, apoiadas no desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas salas de aulas, os corpos estão marcados por identidades sociais e estas carregam as marcas de uma educação que pode ser bancária, determinando o lugar do sujeito e educando neste mundo. Sabendo que o sujeito pode ser condicionado, pois não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que todos estão submetidos, porém olhar para esse panorama e crer que é tempo de possibilidade, é tempo de mudança, que na educação encontra seu palco de atuação.

A Performance propõe essa análise de educação que através do corpo, da aprendizagem desse corpo que não é inerte, mas sim atuante, identificar padrões de tradições educacionais ritualizadas, que denotam uma concepção de educação, que não é progressista.

Nesse sentido, ao analisar as ideias educacionais de Freire e as ideias propostas pela Performance, o diálogo é plausível e viável, no qual conceber esse corpo ideológico em performance, como um ser capaz de ser autor de sua própria performance e a pedagogia progressista como formação de um sujeito pensante e autônomo, percebe-se o mesmo envolvimento com a ascensão desse estudante.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 10 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 1997.

GONÇALVES, M. B. Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.37-58.

Palavras-chave: Pedagogia libertadora; corpo ideológico; performance.

APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTORICO DAS TEORIAS EPISTEMOLOGICAS

KATHERINE GÓMEZ PLATA - UEPG

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Bolsa Capes

APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTORICO DAS TEORIAS EPISTEMOLOGICAS

INTRODUÇÃO:

O presente texto apresenta o desenvolvimento da epistemologia situando e contextualizando historicamente os diversos fundamentos teóricos e metodológicos para a construção de conhecimento, destacando o método e suas divergências mais notáveis. Objetiva discutir a importância da epistemologia na educação, tendo em conta a produção do conhecimento com a finalidade da transformação do ser humano e suas implicações na natureza e sociedade.

A problemática centra-se nas seguintes questões: Qual era o tipo de formação que pretendia o Estado segundo o momento histórico? Quais são as implicações das relações sociais na produção de conhecimento? Prevalece o não um tipo de método endossado por o Estado para a produção de conhecimento? Qual e a relevância do tipo de conhecimento que se produz hoje dia?

O texto esta organizado em dois eixos, além desta introdução. Primeiramente, se faz uma breve contextualização histórica do desenvolvimento da epistemologia, no segundo momento a modo de considerações finais uma reflexão sobre a relevância da epistemologia na educação cuja finalidade seja a emancipação humana, e as implicações da produção de conhecimento na natureza e sociedade.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO DA EPISTEMOLOGIA

Na Greca Antiga, o povo helênico foi dividido em várias cidades-estados (polis), tinham um estilo de vida semelhante e compartilhava uma série de elementos culturais que os identificavam, segundo Luzuriaga (1985), a educação Grega teve quatro períodos fundamentais, a educação heroica ou cavalheiresca, educação do jovem guerreiro educação espartana é a educação ateniense, cada uma delas com um tipo de formação especial do cidadão, segundo os interesses do Estado. No século V surgem os Sofistas, conhecidos como os primeiros educadores conscientes da historia, empreendem a atividade docente com o fim de transformar Atenas, os homens livres precisavam a educação mais intelectual, educação para a vida publica, formação politica e capacidade de oratória.

Nesta época tem inicios as fundações de cultura superior, como a Academia de Platão, onde os alunos e mestres realizavam estúdios superiores de caráter filosófico e politico, com tales fines organizo o ensino e a investigação, e considerado o fundador da teoria da educação, segundo ele não tem educação sem Estado, nem Estado sem educação, à reflexão pedagógica e associada á politica.

Quando Roma substituiu a Grécia como a grande potência do Mediterrâneo começa o que é conhecido como Filosofia Medieval, um período que se estende desde que a cosmovisão cristã é imposta na esfera cultural grega e romana, até a crise da humanidade europeia no século XVI. No entanto, ao contrário do que aconteceu com a filosofia grega, que centrou sua reflexão em torno da determinação do objeto, a filosofia medieval concentrará seu interesse em Deus. A filosofia helenística tinha dado uma orientação prática ao conhecimento, direcionando-o para a

felicidade do homem. Distinto da escolástica cujo desenvolvimento da consciência moral colocou a ética no ápice do conhecimento. A filosofia medieval estava dominada culturalmente pela religião, impedindo o avance nas ciências, e destruindo grande parte do conhecimento gerado na Grécia antiga, pois consideravam produto de filósofos pagãos. Por isso, a Idade Media pode ser considerada como a Idade das Trevas.

A produção de conhecimento na época Greco-medieval tive um rompimento no momento em que a igreja ganha poder conjunto do Estado, estabelecendo as condições para desenvolver o conhecimento, embora seja verdade que o grande avanço na produção de conhecimento situa-se na Antiga Greca, as conquistas feitas pelo Império Romano, permitiram a expansão da cultura e religião para uma grande parte da Europa consolidando os avanços feitos em pro da ciência por Platão e Aristóteles. Porém com a necessidade de colocar a fé cristã acima da razão, tornaram impossível o avanço dos métodos para produzir conhecimento.

A característica essencial na transição do período medieval para o período moderno, e o tipo de produção do capital, pois com o desenvolvimento das forcas produtivas para transformar a natureza, a transição da economia feudal para a capitalista, trouxe consigo grandes transformações para a sociedade, por tanto com a necessidade de melhorar a produção de riquezas precisa-se evoluir o conhecimento, nesse período a autoridade da Igreja passou a ser questionada, houve um rompimento com os dogmas religiosos tidos como verdade absoluta, o que possibilitou o renascimento cultural e científico.

Caracterizasse este período com o grande desenvolvimento das ciências a pesquisa é constantemente praticada em quase todas as partes da Europa. A física então dominante por a Escolástica, procedente de Aristóteles, o século XVII rompe com essa imagem do mundo e com esses hábitos de pensamento para constituir uma física quantitativa, matemática, suscetível de inúmeras aplicações e na qual o mundo apreendido como uma imensa máquina. Não obstante a Igreja tem ainda participação nas politicas do Estado, penalizo filósofos, cientistas que foram contra os ensinamentos cristãos. A causa disso, Descartes com receio por as represarias por parte da Igreja, publica anonimamente o Discurso do Método, no qual definiria as bases para o método científico moderno.

Com os avances feitos por pensadores, filósofos e cientistas no Renascimento, e a adoção progressiva de observação, experimento e indução, e rejeição de autoridade, método dedutivo e teoria para a produção de conhecimento, um movimento que não apenas avançou as ciências naturais, mas trouxe progresso em outras áreas, especialmente na filosofia moral e política, e nas instituições sociais. Com todo isso Europa Ocidental encontra-se preparada para avançar na construção de um projeto de reforma social, intelectual e moral.

No âmbito desse processo revolucionário de construção do conhecimento, conjuntamente com a revolução industrial que levo a mudança do tipo de produção da sociedade quando sua economia deixa de ser baseada na agricultura e no artesanato para depender da indústria, afetando todas as estruturas da sociedade.

A filosofia contemporânea se estende do final do século XVIII até os dias de hoje. Com a revolução industrial, se produz uma revolução tecnológica que modifica totalmente a antiga forma manual de produção que substitui o homem por máquinas e a fabricação individual pela produção em massa. Neste contexto caraterizado por grandes avanços na ciência, a consolidação de metodologias para produzir conhecimento, a transformação de uma sociedade, que hoje vivemos, sentaram as bases para que nascesse uma nova interpretação do mundo, tendo em conta que a realidade e sempre mediata, tem aparências, mas não necessariamente som verdades. Este fato histórico e as guerras destacam as contradições da sociedade, é caracterizada como o período de expansão do capitalismo a todo o mundo.

Surge á dialética marxista surge como um método para abordar os fenômenos da natureza e da sociedade tendo em consideração todas as mudanças relacionadas ontologicamente ao ser humano. Além disso, o Materialismo- dialético busca o despertar da consciência do proletariado, de modo que é ele quem pode transformar o mundo e possibilitar a emancipação humana, uma vez que os interesses da outra classe social, a burguesia, são contrárias e fazendo uso de sua hegemonia, tem controle sobre qualquer tipo de produção de conhecimento com o fim garantir o desenvolvimento e consolidação dessa classe social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a antiguidade aos nossos tempos, o homem encontrou-se preocupado em produzir conhecimentos que lhe permitissem desenvolver melhor suas atividades sociais e culturais, embora a princípio ele estivesse mais associado à ideia de acessar conhecimento para elevar o espírito, na justificação dos fenómenos naturais e na resolução de problemas relativos à existência humana, hoje os nossos tempos mudaram, em grande parte devido à forma de sociedade que vivemos a sociedade capitalista, na qual os interesses para a produção de conhecimento giram em torno às necessidades do capitalismo.

Por causa disso, a produção de conhecimento “relevante” para nossa sociedade, consolidou-se no campo das ciências naturais, hoje ela assegura sua existência desenvolvendo pesquisas que sejam úteis no processo de industrialização e produção, consolidando o método científico.

O Estado acompanha as mudanças das necessidades do capitalismo, além disso, transforma as políticas educativas para responder as exigências do mercado, nesse sentido a educação esta contribuindo para a desumanização do ser humano, quando seu principal objetivo e formar para o trabalho respondendo os interesses da produção da classe dominante. Pesquisar sobre a relação entre o papel do Estado, a formulação de políticas para a educação, e o capitalismo, tem que ser objeto de estudo no campo das Ciências Humanas.

Entretanto, a relevância da epistemologia na produção de conhecimento, na educação não deve ser preocupar-se só do ponto de vista do método, técnicas ou abordagem, além disso, tem que ser claro o fim ultima da pesquisa, refletir sobre o porquê nós como educadores temos que fazer pesquisa, com que fim vai contribuir minha pesquisa ao processo de transformação social, sobre tudo a quem vai contribuir, citando a Marx, na tese onze do escrito dirigido a Feuerbach: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras, a questão, porém, é transformá-lo” (MARX, 2001, p.103).

Portanto, este e o papel fundamental que desempenha na produção de conhecimento seja nas Ciências Naturais ou Humanas, o fim deve ser o mesmo: Transformar a sociedade para além dos interesses capitalistas.

REFERÊNCIAS:

LUZURIAGA, L. História da educação e da pedagogia. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

Palavras-chave: Epistemologia; Conhecimento; Educação.

APRENDIZAGEM FILOSÓFICA MEDIADA PELO VÍDEO ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO DO TEXTO FILOSÓFICO E VIDA COTIDIANA

EDSON TEIXEIRA DE REZENDE - SEED-PR COLÉGIO ESTADUAL AMYNTAS DE BARROS. E

GERALDO BALDUINO HORN - UFPR

PAULO RENATO ARAÚJO DIAS - SEED_PR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O problema de pesquisa consiste: Como realizar o trabalho pedagógico com texto filosófico no ensino médio considerando o cotidiano dos estudantes? E deste emerge o seguinte objetivo geral, analisar conceitos e problemas presente no texto filosófico e sua relação com a vida cotidiana. E os seguintes objetivos específicos: Produzir um vídeo escola contendo o entendimento do conceito e ou problema filosófico na sociedade a partir dos seus carecimentos; Identificar outras formas de linguagem para socializar o conhecimento produzido no ambiente escolar; Participar da olimpíada filosófica Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR) colabora com o ensino e aprendizagem filosófica no ambiente escolar.

O trabalho aborda o texto filosófico e a vida cotidiana através de vídeo autoral com estudantes do Ensino Médio, esse tema é oriundo da tese em educação.

Aspectos importante a ser resaltado no projeto das olimpíadas de filosofia, é a ideia de que o sujeito não é uma entidade já dada. Pensar a produção áudio visual dos estudantes não como norma constituinte, superando a perspectiva de sujeição, mas considerar o protagonismo e a autonomia do estudante numa elaboração onde a mediação praxiológica do professor é fundamental para entender os carecimentos oriundos da vida cotidiana.

Segundo Heller (2004, p. 17) “a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual ou físico”. Entendemos a partir dessa concepção que a constituição do sujeito ocorre mediado por práticas históricas que demarcam um espaço na divisão social do trabalho. As atividades comuns entre os homens podem ter poucas semelhanças entre si, mas algumas são postas como a necessidade de se alimentar, descansar, reproduzir que ocupam as demandas da vida natural, essas demandas são singulares e diferente para cada um, mais buscam se realizar de maneira distinta respeitando a inserção social, histórica e econômica a que as pessoas estão submetidas, esse processo é denominado de carecimento por Heller.

O ensino da filosofia no ambiente do ensino médio como condição para pensar sobre o mundo e a existência concreta do sujeito. Consideramos que “não se trata mais de indagar sobre a Filosofia, mas sobre o mundo, que deve ser transformado para que a Filosofia seja superada, mas não através de sua dissolução, e sim através de sua realização (HELLER, 1983, p. 9).

Sendo importante considerar para o ensino da filosofia e a metodologia que o professor de filosofia utiliza, depende da formação que possui, os materiais que vai selecionar para o trabalho, o conhecimento do campo escolar, da analise dos capitais: culturais, acadêmicos, sociais que dispõe os estudantes e o seu habitus. Por isso,

"A mediação praxiológica dos conteúdos filosóficos manifesta o entendimento que o professor tem do conhecimento específico, se se toma como pressuposto que a cultura onde ele está inserido forma aquilo que Bourdieu (1998) denomina como hábito, ou seja, a ação do professor está estruturada por um conjunto de coisas que ele definitivamente aprendeu e não apenas por aquilo que lhe foi recomendado como necessário para um bom desempenho em sala de aula" (HORN, 2002, p. 193).

Sendo o texto uma tecnologia importante nas aulas de filosofia como abordar com o estudante do ensino médio. A participação na Olimpíada de Filosofia do Ensino Médio realizado pelo NESEF, favorece o trabalho pedagógico em sala de aula, possibilitam que a leitura e a reflexão filosófica possa ser transposta em material áudio visual, vídeo que os estudantes produzem com a orientação do professor que apresenta elementos da vida cotidiana e o conceitos, problemas filosóficos presente no texto, o que contribuem com o envolvimento do estudante pois a produção necessita de compreender o texto e as teses do filósofo para aplicar em outros contextos.

"Para compreender o sentido de ensino e aprendizagem desenvolvida nas Olimpíadas de Filosofia do Ensino Médio, que são realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia é um evento filosófico-pedagógico realizado no cotidiano escolar que ocorre mediado pela ação docente, no qual os estudantes de Ensino Médio contextualizam, investigam e problematizam a vida cotidiana – Política, Ética, Estética, Conhecimento, Ciência, entre outros – buscando realizar a experiência do filosofar em contato com o textos clássicos da tradição filosófica". (MENDES, HORN, 2017, p. 32)

A aprendizagem filosófica no ensino médio requer estar atento ao habitus dos estudantes, os carecimentos que são portador, selecionar de maneira coerente textos de maneira dialógica nessa perspectiva do ensino, relacionar as condições dos campos em que estão inseridos, a questão histórica, social e de trabalho manifestar a compreensão numa produção que favorece a colabora e cooperação e não a disputa, mais entender com os outros para posicionar de maneira autônoma. Apresentar e dialogar com os estudantes sobre a participação na Olimpíada de Filosofia do Ensino Médio, que são realizadas pelo NESEF.

Depois considerando os documentos oficiais que norteiam os conteúdos a ser ensinados em cada ano do Ensino Médio, realizar um roteiro para confecção do curta metragem, devendo conter o texto filosófico um problema da vida cotidiana.

Para isso o uso de mapas conceituais é uma estratégia para demarca o entendimento do estudante sobre a tese presente no texto, a apresentação no espaço escolar para o coletivo e a mediação do professor é importante para entender a importância do contexto do autor, da obra, a intenção da produção, os conceitos e problemas presentes e as considerações sobre a conclusão para a carecimentos da vida cotidiana.

Como transpor as ideias filosóficas num curta metragem que demarcam o texto filosófico e as implicações na vida, transpondo o entendimento que foi objeto da produção inicial, depois filmar, editar e apresentar para o coletivo da sala, depois para a comunidade escolar e por fim na olimpíada.

Os estudantes participaram do evento em 2018 no campus Rebouças da UFPR, apresentando no evento olímpico suas produções oriundas da prática escolar na aula de filosofia, colabora para o entendimento de que aprender filosofia, em sessão interdisciplinar para exposição e análise das produções. Demarca o ensino e aprendizagem da Filosofia como diferente da concepção utilitarista, fazer uma atividade para obtenção de nota, como não existe premiação no evento, a colaboração, o aprender com o outro e voltar com estímulos para novas reflexões são elementos que podem ser considerados em depoimentos feitos pelos estudantes e foram destinados a organização do evento.

Um outro aspecto relevante da metodologia foi a construção de depoimentos (textos) de estudantes e professores para compor junto com os coordenadores dos trabalhos no dia do evento e da equipe organizadora do evento uma edição do jornal Sísifo do NESEF e o reconhecimento da sua condição de pensar e produzir foi algo que impactou o trabalho posterior, os estudantes iniciaram novo ano letivo querendo continuar a trabalhar com a metodologia.

Conclui-se que os estudantes realizaram uma recepção filosófica a partir da produção, maior interesse e envolvimento com a disciplina de Filosofia pela comunidade escolar, o sentimento de empoderamento e competência por estar apresentando um trabalho na UFPR, reconhecimento da família para com a filosofia.

A estratégia metodológica de pensar no curta metragem favoreceu para trabalhar com o texto filosófico, porque o carecimento oriundo da vida cotidiana de que todos somos portadores, precisa ser considerando dentro da compreensão de problemas e conceitos presente no texto filosófico tendo a mediação do professor no processo de ler, entender, apresentar, dialogar sobre as compreensões, elaboração de roteiro, filmagem edição e apresentação. Depois produção de texto analisando as atividades realizadas colaboraram para o ensino e aprendizagem filosófica com os estudantes do Ensino médio.

REFERÊNCIA

HELLER, Agnes. A Filosofia Radical. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. O Cotidiano e a História. Trad. Carlos Nelson Coutinho. e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

HORN, Geraldo Balduino; MENDES, A. A. P. Ensino de Filosofia: método e recepção filosófica em Agnes Heller. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 279-293, out./dez. 2016

HORN, G. B. Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: analise e proposição a partir da experiência paranaense. São Paulo: FEUSP, 2002.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduíno. Olimpíadas de Filosofia do NESEF: a experiência do filosofar no Ensino Médio. Revista do NESEF, [S.l.], v. 5, n. 5, ago. 2017. ISSN 2317-1332. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/54783. Acesso em: 26 jun. 2019.

O SÍSIFO. Edição Especial - VI Olimpíada Filosófica. Curitiba, Dez. 2018. Disponível em: http://www.educacao.ufpr.br/portal/nesef/wp-content/uploads/sites/10/2018/12/JORNAL-O-S%C3%8DSIFO-VOL-1-N%C2%BA-7-DEZEMBRO-2018-2.pdf Acessado em 23/06/2019

Palavras-chave: Aprendizagem filosófica. Texto filosófico. Recepção filosófica. Vídeo Escola. Olimpíada filosófica.

AS CONTRIBUIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DE MÁRIO BUNGE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM DIÁLOGO COM A FÍSICA

IVERSON CUSTÓDIO KACHENSKI - PUCPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

O presente trabalho, enquanto uma pesquisa dentro do campo da filosofia da física pretende refletir acerca do modo como a compreensão filosófica de Mario Bunge, desenvolvida em suas obras "Teoria e Realidade" e "Filosofia e Física", sobre o realismo científico, nos permitiria ter um olhar sobre o ensino dessa ciência, a partir do acesso aos fenômenos do universo quânticos seguindo a elaboração de leis físicas que descreveriam a realidade como ela é. O desenvolvimento dessa tese visa compreender, no viés da filosofia da física, os problemas concernentes ao próprio entendimento das leis físicas. No movimento contrário de um "Representacionismo" na forma Kantiana, o qual assume que não teríamos acesso a coisa em si, mas apenas aos fenômenos como nos chegam, almejamos conduzir a pesquisa no sentido realista "bungeano". Ambas as fundamentações teóricas produziram profundas transformações nos domínios da análise filosófica de como a linguagem, enquanto substrato lógico possibilitar-nos-ia registrar conceitualmente os fenômenos. Todavia buscamos na proposta realista de Bunge explicar os fundamentos da matéria e em específico o mundo quântico, sem assumirmos o caráter incerto desses eventos. Procuramos confrontar as propostas teóricas, a da impossibilidade de se assumir um realismo no que tange aos eventos quânticos e, considerando a teoria realista, a tese de Mário Bunge de que existe uma conexão entre a descrição dos fenômenos com a veracidade daquilo que realmente ocorre no universo microcósmico. Por fim, questionamos a partir da reflexão epistemológica de Bunge: Como podemos interligar, através do ensino e aprendizagem, a física com a filosofia seguindo uma abordagem realista concernente aos fenômenos naturais ?

Objetivo Geral

Discorrer sobre as contribuições epistemológicas de Mário Bunge para o ensino de filosofia e física a partir de uma relação mútua.

Objetivos Específicos

Compreender a tese de Mário Bunge de que existe uma conexão entre a descrição dos fenômenos com a veracidade daquilo que realmente ocorre no universo físico.

Analisar o modo como a compreensão filosófica de Mario Bunge, desenvolvida em suas obras *"Teoria e Realidade"* e *"Filosofia e Física"*, sobre o realismo científico, nos permitiria ter um olhar sobre o ensino dessa ciência, a partir do acesso aos fenômenos do universo da natureza seguindo a elaboração de leis físicas que descreveriam a realidade como ela é.

Metodologia

O presente trabalho teve como objetivo apresentar algumasdas principais ideias do filósofo argentino Mário Bunge, as quais dizem respeito ao método científico e ao modo de compreendermos os fenômenos físicos segundo a elaboração de uma epistemologia de cunho realista. Para isso nos valemos da leitura de algumas de suas obras principais, buscando sistematizar conceitos chaves que são de suma importância para o entendimento da filosofia do autor em questão. Desse modo, buscamos relacionar sua contribuição filosófica acerca da física,

preocupando-nos especificamente com a forma com que Bunge instrui-nos para o ensino dessa ciência em diálogo com a filosofia, apresentando-nos instruções gerais que se adequam aos anseios desta pesquisa.

Fundamentação Teórica

1 - Qual a relação entre Filosofia e Física?

A física enquanto ciência se dispõe em estudar os fenômenos da natureza e, por conseguinte, descrevê-los por intermédio de operações e conceitos instituindo Leis que regulem o seu entendimento. É desse modo que o físico, seja o teórico ou o experimental, preocupa-se em adquirir aparatos instrumentais almejando alcançar o real que nos cerca. O físico Brasileiro José Leite Lopes assume que:

A ciência da física trata da matéria, da energia em suas múltiplas aparências e de seus modos de transformação. Para realizar essa tarefa empreendeu-se um longo caminho apoiado em certas estruturas, conceitos e ideias básicas apriorísticas, algumas delas sem nenhum suporte observacional, mas sem as quais o esquema convencional de descrição dessa ciência não apresentaria o perfil extremamente eficaz que ostenta e que lhe permitiu consolidar seu discurso sobre a natureza como verdadeiro, em detrimento de saberes rivais vencidos. (LOPES, 1996, p.3)

No entanto a física, em alguma medida, se apropriou da filosofia para constituir suas formas de pensamento concernentes ao método científico e,não obstante, o da própria investigação de seus sistemas. A começar pelas noções de espaço e tempo, uma reflexão newtoniana e kantiana, para os quais elas eram imutáveis. Foram necessários séculos para que tais noções se modificassem, todavia sempre houve a relação dialógica entre físicos e filósofos. Desde os filósofos gregos emergiram preocupações sobre o modo como o mundo, constituído por leis naturais, condicionariam ou não os atos humanos.O filosofo Argentino defende que a objetividade científica não possui sentido se não permitir tornar inteligível os fenômenos que interrogamos. O Universo não pode existir independente do espírito humano, pois senão esse conhecimento teria tão-só uma função negativa: tornaria ilusória nossa relação com o mundo. Sendo assim, distante do que se pensou durante muito tempo, para ele, o real não é indiferente à direção em que ocorre o fluxo dos fenômenos naturais. Desse modo, verificamos a importância na relação existente entre filosofia e física para a busca de informações que vão além da segmentação das duas áreas. Deixaremos as justificativas mais claras no decorrer desse trabalho, que assim segue-se.

2- Mário Bunge: O ensino de Filosofia e Física

Em sua jornada filosófica Mário Bunge sempre demonstrou interesse pelo modo como a filosofia e a física são empregadas para fins educativos. Ao desenvolver a epistemologia que veio a ser conhecido como realismo ontológico, o filósofo argentino dedicou-se, prolificamente, ao tema educação. Para ele, o ensino em físicase constitui através de três paradigmas distintos: heurístico, histórico e axiomático. No concernente ao axiomático, se constrói a teoria que almeja-se apresentar a partir de axiomas básicos e de um processo hipotético dedutivo. Na parte histórica, busca-se relatar como os grandes cientistas procederam na elaboração de conceitos e métodos e narram-se aspectos da vida e da obra destes indivíduos. No campo do heurístico, o mais utilizado nos manuais e na prática de ensino de física adquire-se alguns aspectos da teoria, suas fórmulas aplicáveis a problemas, em geral, não as mais fundamentais, e exercita-se a sua utilização.

Resultados

Assim, primeiramente falemos da distinção que o pensador faz de ciência formal e ciência fática,o que nos serve , de modo razoável ,para o ensino de física. Na ciência formal teríamos um modo ideal de fazer ciência, que trata de entes abstratos não fornecendo informações sobre a realidade; a ciência formal demonstra ou prova hipóteses, necessitando, para isso, da lógica formal, que viabilizará uma demonstração completa e final. Já a ciência fática formula hipóteses a respeito de fatos e ou objetos materiais, contendo hipóteses provisórias, sobretudo, porque

necessitam de algo além para serem validadas, tal como experiência e observação, dessa forma a verificação é incompleta e temporária. A ciência factual contém algumas características essenciais em seu tipo de conhecimento. A Racionalidade que é constituída por conceitos, juízos, raciocínios, imagens, modelos, tendo como pondo de partida as ideias. A Objetividade, na qual o conhecimento científico concorda aproximadamente com o objeto de estudo.O que caracteriza o conhecimento científico, segundo Bunge, é a verificabilidade, que tem a ver com o modo, meio ou método através do qual se apresentam problemas científicos e se colocam à prova as soluções propostas – "método científico". A experiência não garante veracidade e unicidade da hipótese científica – nos dirá se é provavelmente adequada para explicar a realidade em estudo. Em sua descrição da física, que não se desvencilha de seu âmago filosófico, Bunge tenta construir um panorama conceitual considerando é constituído os argumentos da natureza teórica do próprio conhecimento científico, porém não sendo tão somente a medida desse processo científico, ou mero volume de dados empíricos acumulados. Diante do exposto, é que consideramos, a partir da leitura da obra de Mário Bunge, que o método científico é um pilar nas reflexões filosóficas de Mario Bunge. Não apenas um suporte, mas o modo precípuo de se produzir ciência. Desse modo, o método científico é imprescindível, pelo fato de serelemento primordialna distinção entre ciência e pseudociência. Éaqui que reside o esforço do filósofo, ainda segundo Bunge, em contribuir para a existência de uma unidade científica que é mantida, garantida e legitimada por aquilo que ele chama de um método universal, que será compartilhadopor todas as áreas científicas. Assim delimitado, o método científico se estende para além de uma simples instrução ou de regras inalteráveis, devendo ser entendido mais como elemento rígido, porém dinâmico. Por fim, o método científico, justamente na sintonia com o pensamento filosófico, deve contribuir para o desenvolvimento da ciência.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Maria Ribeiro de. Físicos, Mésons e Política: A Dinâmica da Ciência na Sociedade. São Paulo: Editora Hucitec,1999.
BUNGE, Mário. Ciencia, técnica y desarrollo. Buenos Aires: Sudamericana, 1997.
BUNGE, Mário. Física e Filosofia. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.
BUNGE, Mário. Teoria e Realidade. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
BUNGE, Mário. Caçando a Realidade. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
HERBERT, Nick. A Realidade Quântica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
HEISENBERG, Werner. Física e Filosofia. Brasília: Ed.UnB, 1981.
KUHN, T. S. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva, 1995.
LOPES,José Leite. Crítica da Razão Cósmica.Revista ArtePensamento, Rio de Janeiro,1996.

Palavras-chave: Filosofia; Física; Realismo Científico; Ensino de Ciência

ELEMENTOS DA BARBÁRIE EM NOSSOS DIAS E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DE THEODOR ADORNO

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em dias de manifestação de ódio e de insanidade na polarização da política, de retrocessos sociais e educacionais, de ataques aos direitos humanos e de uma crescente despolitização capitaneada por instrumentos tecnológicos ancorados nas chamadas "redes sociais" que, mais parecem dessocializar, acreditamos que o esclarecimento continua sendo imprescindível para uma educação realmente emancipadora. Neste contexto, o problema: como pensar uma educação para a humanização e emancipação do sujeito diante de uma conjuntura que apresenta uma perspectiva cada vez mais avassaladora de desumanização e subjugação do existente sob uma sociedade administrada?

Tal proposição se dá no intuito de compreendermos melhor os comprometimentos que parecem estar subjacentes nas bases de um processo educativo contemporâneo pautado muito mais no pragmatismo econômico e cientificista do que na percepção da educação como um processo humanizador e emancipador na constituição da nossa condição humana. Parece-nos que isso permite ou fortalece também os contra-sensos que vivemos atualmente, onde encontramos um mundo cada vez mais avançado tecnologicamente, interconectado e pretensamente socializado virtualmente e, ao mesmo tempo, vivenciando retrocessos no campo das conquistas políticas e sociais. Sinais talvez, de uma barbárie mais elaborada que paira no horizonte.

Partindo da hipótese de que os elementos dessa barbárie estão fundamentados na esteira daquilo que Adorno e os frankfurtianos denominaram como racionalidade instrumental, consideramos a necessidade de transitar por sua discussão e por seus desdobramentos na Contemporaneidade. Objetivando, de modo geral, compreender melhor o pensamento adorniano e suas contribuições para a educação, apresentamos este texto introdutório para tratar e entender também, de modo específico, alguns importantes conceitos relacionados às suas discussões sobre a personalidade autoritária e o pensamento fascista. Conceitos como o de projetividade, oriundo da psicanálise freudiana, o da consciência coisificada relacionado à ausência da empatia e, também, suas percepções sobre a esfera do ressentimento, base de sustentação para o anti-intelectualismo que acomete o fascista de plantão.

Servindo-nos da pesquisa bibliográfica e das discussões com o pensamento do filósofo frankfurtiano e, em acordo com sua tradição, metodologicamente constitui-se num ensaio filosófico negativo, na perspectiva de que não tem a pretensão de apresentar soluções, mas problemas e desafios que exigem, cada vez mais, o pensar e o repensar na intenção de se aprofundar as possibilidades de um maior esclarecimento através de suas potencialidades dialéticas. Neste contexto, apresentaremos ainda algumas tratativas com relação à cultura e ao problema da semiformação, discutidos por Adorno e Horkheimer (1985) na Dialética do esclarecimento tratando da questão da Indústria Cultural. Na relação com a temática da Educação encontra-se uma linha tênue que se apresenta na distinção para com a barbárie contemporânea, racionalmente elaborada e orquestrada e que, encontra em sua gênese, o germe para o pensamento fascista, uma das grandes preocupações de Adorno.

Analisando o fascismo, Adorno considera que este é um fenômeno acima de tudo projetivo. O outro, neste sentido, é uma tela em que você joga as suas próprias mazelas, aquelas com as quais você não lida e que encontra coro na pertença a um grupo de identificação com um líder que dissemina o discurso de ódio de forma repetida contra o outro grupo. Independentemente de ser na esfera política ou religiosa, há mecanismos de projeção, tratados pela psicanálise, que nos ajudam a compreender o discurso fascista. No fundo, o fascista está falando de si mesmo quando agride o outro. É o conceito de unheimlich tratado por Freud e que representa ao mesmo tempo o estranho e o familiar. Em Elementos do antissemitismo, fragmento da obra Dialética do esclarecimento (1985), Adorno e Horkheimer nos apresentam a seguinte constatação:

O indivíduo obcecado pelo desejo de matar sempre viu na vítima o perseguidor que o forçava a uma desesperada e legítima defesa, e os mais poderosos impérios sempre consideraram o vizinho mais fraco como uma ameaça insuportável, antes de cair sobre eles. A racionalização era uma finta e, ao mesmo tempo, algo de compulsivo. Quem é escolhido para inimigo é percebido como inimigo. O distúrbio está na incapacidade de o sujeito discernir no material projetado entre o que provém dele e o que é alheio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 154).

Ou seja, há uma identificação com o outro e, ao mesmo tempo, a negação, especialmente das fraquezas. Eu também sou fraco, mas rejeito isso e aplico no outro, naquele que está fora do grupo. Aqui se fecha a porta da empatia, da compaixão e se abre a porta para o fascismo. Numa perspectiva narcísica é mais fácil hostilizar, coisificar o outro do que reconhecer em mim também os limites ou fragilidades. O que há de comum entre o imigrante, o negro e o homossexual? Estão fora dos padrões estabelecidos por alguns que predominam na perspectiva social e, além disso, representam a ideia de fracasso, de fraqueza para estes determinantes. Nesta perspectiva é possível vislumbrar, pelo menos em parte, o pano de fundo no fenômeno da manifestação de atos violentos por pessoas aparentemente normais, sem histórico de violência ou psicopatias associadas. Ao determinarmos de forma racional nossa relação com algumas pessoas como se elas fossem coisas, coisificamos essas pessoas e não há sofrimento em fazê-las sofrer, pois não há empatia. É a manifestação de uma racionalidade instrumental. Sobre essa frieza, nos escreve Adorno (1995, p. 133-134) em Educação após Auschwitz:

Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. [...] O que contradiz, o impulso grupal da chamada lonely crowd, da massa solitária, na verdade constitui uma reação, um enturmar-se de pessoas frias que não suportam a própria frieza mas nada podem fazer para alterá-la. Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.

A importância da empatia se manifesta neste contexto e, tratando sobre esta questão e a da frieza, compreendemos como a incapacidade de identificação com o outro, apesar dele nos ser familiar, nos remete às potencialidades de que a barbárie se repita. Por isso, pensando na constituição do processo educativo, a hipótese nos encaminha para a formação cultural, na amplitude que Adorno lhe atribuirá, como contraposição não só da semiformação, mas como potencialidade para o esclarecimento e a emancipação humana.

Ao tratar da questão cultural, o entrelaçamento com aquilo que produz a indústria cultural se imiscui na constituição de uma semicultura. No entendimento desta como uma solução de continuidade da semiformação, podemos entender com Adorno a importância dos coletivos e dissolução do indivíduo no contexto de uma reação à formação cultural. Aqui, aparece também

o fenômeno do ressentimento como mais um dos elementos para o entendimento do pensamento fascista e a figura do líder.

Neste sentido, todo fanatismo, mesmo o religioso e o político, transforma a defesa das ideias em uma profissão de fé, carregada de fúria geralmente, o que implica na agressividade manifesta na divulgação dessas ideias. A análise de Adorno é de que o elemento de agressividade representa, ao fundo, a farsa da crença que a própria pessoa não tem pois, quem tem a crença não precisa dessa fúria. O fanático precisa do rancor para defender aquilo que ele mesmo não crê. Tentar esclarecê-lo desta condição, abrir-lhe os olhos é uma possibilidade de combate ao fascismo que se manifesta. O grande problema é que, na perspectiva do fascista o primeiro a ser combatido em sua luta quixotesca é o crítico, aquele que pode ajudá-lo a abrir os olhos pois, este pertence à condição de out-group, ou seja, ao grupo dos inimigos. Dada esta condição, como lidar com o ressentimento?

Podemos entender com Adorno que o antídoto para o fascismo é a cultura, no sentido do aprimoramento ético, estético e político. Essa é condição de esclarecimento e emancipação que, para Adorno, implica no aprimoramento do espírito e do intelecto, em acordo com a definição kantiana de autonomia, ou seja, a capacidade de fazer uso do próprio entendimento e não apenas na existência de uma formação técnica. Estabelecer, contudo, uma formação cultural não é enveredar pela perspectiva de um aparato técnico formativo ou da expectativa pela rebeldia dos coletivos. Talvez, sem a pretensão de ter respostas, pensar a educação como elemento de ruptura e desnudamento das contradições que são ocultadas numa sociedade pautada no mecanicismo moderno e regulada por uma racionalidade instrumental que coisifica as consciências e manifesta, em seu uso cotidiano, a administração do existente e não suas possibilidades emancipatórias. Pensar uma formação cultural que não compactue com a violência e que se paute na empatia, mesmo na manifestação da contradição que se apresente e que subverta a organizada produção da indústria cultural e seus produtos de semicultura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Palavras-chave: Fascismo; Educação; Emancipação.

ESTADOS DO CONHECIMENTO EM ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE DOS TCCS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA DO CAMPUS SÃO JOSÉ DO IFSC E DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFSC (2013-2019).

VOLMIR VON DENTZ - IFSC

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: O projeto conta aporte financeiro do CNPq, uma bolsa de iniciação científica (PIBIC).

1. INTRODUÇÃO

Essa comunicação apresenta uma pesquisa em andamento que tem por objetivo "analisar a produção acadêmica sobre o Ensino de Química conforme se encontra materializada em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de estudantes de licenciatura do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e em Teses e Dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)". Assim, busca definir "estados do conhecimento" nas produções de diferentes instituições em distintos níveis de formação e de pesquisa para identificar aproximações e distanciamentos que poderão orientar decisões para as futuras produções de estudantes do IFSC São José no que se refere aos TCCs. O problema de pesquisa se apresenta pela questão: "quais são os objetos de estudo e as temáticas priorizadas nas referidas produções e quais as metodologias utilizadas e as tendências teóricas que as fundamentam?". Para responder a essa questão estamos analisando os elementos pré-textuais dos TCCs, das Dissertações e das Teses, ou seja, seus títulos, palavras-chave e os resumos.

2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ACADÊMICOS EM DESTAQUE

Inicialmente, cabe destacar que a UFSC possui tradição destacada, e de longa data, na formação de educadores e na produção de pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre o Ensino de Ciências incluindo o Ensino de Química, temática contemplada principalmente no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT/UFSC). Por outro lado, o IFSC iniciou em 2009 sua atuação na formação de professores, com a implantação de cursos de licenciatura em Ensino de Ciências da Natureza (com habilitação em Química, no campus de São José) que contemplam a produção de pesquisas de final de curso (TCCs). Entende-se, dessa maneira, que o IFSC enfrenta o desafio de inserir-se com qualidade e competência nessa área de formação e pesquisa que já possui uma história no contexto brasileiro e que dispõe de instituições e cursos consagrados, como é o caso do citado programa da UFSC. Sendo assim, traçar o panorama e o perfil das produções de diferentes níveis e de instituições distintas possibilita identificar "estados do conhecimento" a serem avaliados considerando a intenção de se pensar indicações e caminhos possíveis para as futuras produções de acadêmicos do IFSC.

3. METODOLOGIA

O estudo se fundamenta na Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) e na Análise Epistemológica (AE), considerando aporte teórico em autores como Pierre Bourdieu (2001), Silvio Sanchez-Gamboa (2012), Lukwik Fleck (2010), entre outros. A metodologia de ACM foi muito utilizada por Bourdieu, em diversas de suas obras[1], segundo Duval (2015), para a

análise dos espaços sociais. Trata-se de uma técnica de tratamento de dados que permite estabelecer relações estatísticas entre diferentes variáveis categoriais que podem ser analisadas simultaneamente.

4. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS:

A partir de Pierre Bourdieu, compreende-se que os agentes envolvidos (orientadores, estudantes e pesquisadores) aderem na realização de suas pesquisas a determinadas regras científicas, tornam-se participantes e praticantes do "jogo científico"[2]. As premissas e orientações teórico-metodológicas são identificáveis mediante a análise epistemológica das produções acadêmicas. Nesse sentido, os conceitos de "estilos de pensamento" e de "coletivos de pensamento", tomados da epistemologia de Fleck (2010), permitem compreender como os coletivos de pesquisadores compartilham premissas epistemológicas, educacionais e metodológicas que constituem estilos de pensar e maneiras de investigar.

A pesquisa sobre a produção científica, destacada por Sanchez Gamboa (2012) como um novo tipo de pesquisa educativa, almeja classificar os novos estudos e, entre outras coisas, verificar o tipo de pesquisa que se realiza, os conteúdos que se desenvolvem e refletir sobre sua utilidade. À sua maneira, Delizoicov (2004) considera que é promissor resgatar as pesquisas já feitas para aprofundar a compreensão e caracterização do ensino de ciências no Brasil.

Os estudos sobre o ensino de Química se inserem, em geral, no campo de pesquisas em Ensino de Ciências, e Nardi (1998) avalia que nessa área de investigação as pesquisas convergem para um ponto em comum, qual seja, tentar compreender as especificidades do ensino de ciências na intenção de adequar ou modificar a prática pedagógica dos professores.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS PRELIMINÁRES

Os dados apresentados se referem ao que foi possível reunir até o presente momento da pesquisa em andamento, ou seja, as informações obtidas de 46 TCCs concluídos no IFSC entre 2013 e 2016.

A análise das palavras-chave informadas nos TCCs revelou que as temáticas priorizadas são, de fato, as da Química e do ensino dessa disciplina, sendo geralmente abordadas de maneira interdisciplinar. Sobre as questões específicas do ensino são tematizadas: a formação de professores; a relação pedagógica; o ensino e a aprendizagem; os currículos; a avaliação; a utilização do Laboratório de Química; a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação; os livros didáticos, etc. Ocorrem também palavras-chave que destacam a análise química de componentes orgânicos e algumas que revelam o referencial teórico utilizado. A análise quantitativa aponta que as palavras-chave mais usadas são: Ensino-Aprendizagem (citada em 9 trabalhos); Análise Química (citada em 7); Educação Ambiental (em 4); Formação de Professores (4); Educação de Jovens e Adultos (4); e Currículo (em 3).

Quanto às fontes de pesquisa, verifica-se a predominância de estudos sobre os "sujeitos em escolas" (em 30 trabalhos), ou seja, estudantes, professores e trabalhadores da educação, que são entrevistados, observados, etc. Em seguida se sobressaem os estudos sobre "substâncias e compostos químicos" (em 9), que, em geral, revelam a preocupação dos estudantes com questões ambientais e de saúde pública. Outras fontes de pesquisa são: o "currículo" (em 8), como os projetos pedagógicos de cursos específicos e os parâmetros e propostas curriculares; os "materiais bibliográficos" (em 6), como livros didáticos e artigos de revistas dá área; a "legislação e documentos oficiais" (em 5), referindo-se, por exemplo, à regulamentação para alimentos, à legislação ambiental e à legislação para a educação à distância.

Os instrumentos de coleta de dados mais citados são: o uso de questionários (em 20 trabalhos), leitura de documentos (em 19), entrevistas (17) e experimentos de laboratório (11). Em relação

às metodologias, os trabalhos se definem em grande parte como: “estudos de caso” (10 trabalhos), “experimental” (8) e/ou como “pesquisa qualitativa” (8). E, em menor número, como de “validação estatística” (3), “estudo de campo” (4), “pesquisa-ação” (5) e/ou “análise documental” (3).

Sobre a fundamentação teórica, verificou-se que apenas 10 trabalhos apresentam informações a esse respeito, sendo que as denominações teóricas encontradas foram: “Química Verde”, “Abordagem CTS”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Abordagem Comunicativa de Mortimer e Scott”, “Análise de Conteúdo de Bardin”, “Sociologia de Bourdieu” e “de Lahire”, “Hermenêutica de Profundidade conforme Chassot, Beltran e Bittencourt”, “Psicologia de Piaget e Vygotsky”, “Avaliação da aprendizagem conforme Freire, Luckesi, Paro, Aguiar, Hoffman e outros”.

6. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Os TCCs, conforme foi possível verificar considerando o recorte parcial de uma pesquisa em andamento, contemplam uma perspectiva interdisciplinar e integrativa das questões do ensino das ciências/Química. Nos itens epistemológicos, contudo, verifica-se a precariedade de informações sobre os referenciais teóricos. Destaca-se também o aspecto bastante vago das informações sobre a metodologia em uso, e a baixa variabilidade na utilização de técnicas para a coleta de dados.

Ao final, poder-se-á questionar se as práticas científicas em análise não estariam sendo capturadas pelo modus operandi predominante nos ambientes acadêmicos que coloca em ação regras epistemologizantes, a ignorar por completo as razões sociológicas da sua própria realização, ou seja, questionar se a pesquisa realizada é educativa e sociologicamente relevante, e também avaliar se os referenciais teórico-metodológicos são, ou não, coerentes com uma perspectiva crítica do social e do fenômeno educativo. Nesse sentido, a sociologia de Pierre Bourdieu questiona o conhecimento quanto às razões epistemológicas e principalmente sociológicas da sua produção.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis: UFSC. v. 21, n. 2, p. 145-175, ago. 2004.

DUVAL, J. Analisar um espaço social. In.: PAUGAM, S. (Org.) A pesquisa sociológica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FLECK, L. Gênese e desenvolvimento de um fato científico. Belo Horizonte: Fabrectum Editora, 2010.

NARDI, R. Questões atuais no ensino de ciências. São Paulo: Escrituras, 1998.

SANCHEZ-GAMBOA, S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

[1] Duval (2015) destaca a utilização dos recursos da ACM por Bourdieu nas obras “A

distinção” e “Homo Academicus”.
[2] Conforme Bourdieu (2001, p. 21), “participar da illusio, científica, literária, filosófica ou qualquer outra, é o mesmo que levar a sério [...] os móveis dessa competição os quais, nascidos da lógica do próprio jogo, conferem seriedade ao jogo”.

Palavras-chave: Análise da Produção Científica; Epistemologia; Estados do Conhecimento; Ensino de Química

INCLUSÃO, IGUALDADE E NORMALIDADE: O NEOLIBERALISMO, O GOVERNO DAS DIFERENÇAS E O PENSAMENTO FASCISTA

JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA - UENP

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Retomando a tese liberal da igualdade, de que todos somos iguais, interessa-nos tecer algumas considerações para estabelecermos as relações apresentadas no subtítulo acima. Numa conjuntura de recrudescimento do racismo e do pensamento fascista, a diferença e, consequentemente a pluralidade da existência incomodam profundamente a perspectiva daqueles que defendem pensamentos homogeneizadores. Pensar estas questões faz-se necessário no momento em que a educação brasileira sofre ataques através de projetos como o Escola Sem Partido, da demonização das discussões relacionadas às questões de gênero ou, ainda, proposições de uma educação moralizadora pautada num retorno do predomínio do pensamento religioso ou da implantação maciça de colégios militares como modelo de educação "verdadeira". Sintomas de que a hostilidade citada não parece estar apenas de passagem.

Incomoda-nos também a questão do neoliberalismo e suas estratégias, aqui compreendidas para além de uma corrente política, a partir da assimilação de um modo de pensar, de um pensamento introjetado e que coaduna com os elementos da biopolítica e do biopoder tratados por Foucault (2008). Neste sentido, possibilidades para compreendermos a genealogia das formas de governo e, mais especificamente, da constituição de um "governo das diferenças", no entendimento de uma proposição apaziguadora dos conflitos e da normalização da existência. Em outras palavras, da dissolução das diferenças na assimilação pelas "artes de governo" e enquadramento através dos dispositivos disciplinares ou de segurança para, disciplinando e docilizando os "corpos desviantes", a bom termo, estabelecer-se a governamentalidade sobre a população.

Por isso, as ações de hostilidade contra os diferentes, a aparentemente paradoxal associação das questões neoliberais com as atuais políticas de inclusão e a genealogia dos processos de governo que se estabelecem sobre a população, são algumas das principais questões que se levantam nesta percepção da tese de um "governo das diferenças" e que nos interessam tratar neste ensaio. Neste olhar, há um incômodo com os diferentes. Exatamente pela questão de que representam um "escape", uma via de enfrentamento ao estabelecido, uma contínua fuga ao processo de controle e adaptação do qual partem geralmente as proposições governamentais e suas políticas. Qual o significado disto? Qual o papel dessas vidas? Por que nos incomodam? O que representam, quais seus signos, papéis e imagens? Qual sua singularidade e provocação?

No cotidiano de uma existência administrada, geralmente não nos interessa responder a tais questões e, grosso modo, promovemos exatamente o seu oposto. No processo educacional, por exemplo, estamos preocupados em formar a "população", num padrão que não comporta o diferente, em que buscamos evitar o que pode nos afastar da "normalidade". Educamos para formar a população. Por isso, quando olhamos o mundo real, sem os filtros da ciência e da mídia, quando o percebemos, muitas vezes a ira se manifesta e o conflito se instala pois, o mundo real, é imperfeito. Ele não condiz com a estética apresentada e criada pelo modelo capitalista e neoliberal. É o caso da inclusão do deficiente, que não cabe no "padrão", que não é dócil e que não atende aos mesmos registros dos demais. Por isso, no caso escolar, parece

estar assimilado pelos professores que estas questões estão fora do estabelecido, que este alguém está fora do padrão e, portanto, quando alguém não se encaixa, não é possível formá-lo como cidadão, na sua "pretensa criticidade" e efetivamente "sujeição" ao estabelecido. Não se encaixa na regração.

O que há, como pano de fundo é uma pretensão de controle, de sujeitamento do cidadão, aqui pensado sob a ótica da população. Essas políticas e seus mecanismos ganham espaço, neste sentido, visando processos de integração total ou parcial para a constituição da população.

Por isso, mais especificamente objetiva-se entender e demonstrar as relações destas estratégias e dos elementos que sustentam tais perspectivas, como o racismo e o pensamento fascista. Numa perspectiva de poder que se fundamenta principalmente no entendimento de uma economia política e que se utiliza de instrumentos técnicos que se relacionam com os dispositivos de segurança, a biopolítica e o biopoder, o que está em jogo é o governo da população.

Metodologicamente recorremos à pesquisa em fontes bibliográficas, dentro da perspectiva filosófica e hermenêutica dos textos utilizados. Partindo dos estudos sobre a personalidade autoritária, o pensamento fascista e as possibilidades de resistência no campo da Educação, baseados prioritariamente nas análises do pensamento de Adorno (1995), buscamos neste opúsculo um enriquecimento para o aprofundamento das discussões. Neste sentido, o pensamento de Michel de Foucault (2005; 2008b), que fundamenta teoricamente o presente ensaio, apresenta-se numa perspectiva complementar ao apresentar elementos que permitem esclarecer um pouco mais essa retomada do pensamento fascista em suas novas elaborações. Se, anteriormente, constituiu-se no cerne dos regimes totalitários como expressão da barbárie nua e crua que chocou o mundo quando revelada, o que permanece, no momento atual espraia-se também pelos microfascismos cotidianos que se constituem nos modos de vida desenvolvidos, não como um regime claramente totalitário, mas totalizante das existências e dos sujeitos na sua perspectiva homogeneizadora.

Apesar da propalada igualdade de todos os homens, mantra do liberalismo clássico, a realidade se demonstra esteticamente comprometida para aquilo que se propõe como evidente. Não somos iguais e, as nossas diferenças incomodam e desviam-nos na existência, afastando-nos em alguns momentos de um projeto de homogeneização e normalização que atenda aos interesses de uma vida administrada.

Contudo, se num primeiro momento isto poderia ser denotado mais explicitamente numa compreensão binária da sociedade, que destacava a existência do conflito e da diferença, hoje encontramo-nos na concepção de um monismo existencial, fundamentado biologicamente e em que, o que existe, é um modelo de vida, um modo de sociedade representada pelo neoliberalismo e seus desdobramentos. Neste contexto, destacamos a observação de Foucault, tratando do racismo, para entender melhor este ponto do monismo social. Escreve ele:

> [...] o tema da sociedade binária, dividida entre duas raças, dois grupos estrangeiros, pela língua, direito, etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao contrário, biologicamente monística. Ela será evidentemente ameaçada por certo número de elementos heterogêneos, mas que não lhe são essenciais, que não dividem o corpo social, o corpo vivo da sociedade, em duas partes, mas que são de certo modo acidentais. Será a ideia de estrangeiros que se infiltraram, será o tema dos transviados que são os subprodutos dessa sociedade. Enfim, o tema do Estado, que era necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e da pureza da raça. A ideia da pureza da raça, com tudo o que comporta a um só tempo de monístico, de estatal e de biológico, será aquela que vai substituir a ideia da luta das raças (FOUCAULT, 2005, p. 94-95).

Em todos os âmbitos praticamente somos preparados para esta vida, regrada pela ótica do economicismo e que nos remete, dia a dia, à ideia de que tal condição é universal e de que, se estamos fora dela, não estamos na segurança, na norma que regra este viver e este padrão biológico. Fundamentos do racismo, os elementos apontados por Foucault vão se desdobrando

nos microfascismos que vão se constituindo como "verdades", assimiladas e reproduzidas cotidianamente, eliminando o debate e garantindo a defesa da vida considerada qualificada, superior nesta perspectiva. Portanto, nesta concepção haveriam vidas superiores e vidas inferiores, fundando-se em "verdades" científicas que despotencializam a existência biológica da outra vida, que não a qualificada. Portanto, o papel do Estado, como apontado por Foucault, passa a ser o de protetor dessa vida qualificada, da pureza de uma raça e não da existência humana. Não é nem uma luta contra outra raça, mas a eliminação destes acidentes que destoam do corpo social ou, ao menos, sua docilização para a constituição de um governo das diferenças que suprima ou enquadre, exatamente, os diferentes.

Num processo de docilização dos corpos, constituem-se os mecanismos de regulação que vão disciplinando os "súditos" deste poder soberano. É um poder disciplinar - biopolítico - sobre o indivíduo, o corpo deste e, mais plenamente, sobre a população. Neste sentido, cumprem papel fundamental a escola e a prisão, entre outros, no seu processo de disciplinarização e regramento do poder disciplinar. perspectiva inclusiva oculta-se a ideia da normalização que pressupõe a efetivação do governo das diferenças. A escola, neste contexto, funciona na concepção de um processo normalizador, em que o "normal" é aquele que está dentro da norma e, o "anormal", não se encaixa nela. É seu papel, nesta percepção, combater a anormalidade, pois classicamente, promove a correção das pessoas para devolvê-las para a "vida normal".

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Curso dado no Collège de France (1975-1976). Trad.: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad.: Eduardo Brandão. Rev. da Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad.: Eduardo Brandão. Rev. da Trad.: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

Palavras-chave: Biopolítica; Biopoder; Racismo; Neoliberalismo; Fascismo.

O CONCEITO DE HÁBITO DE ARISTÓTELES E TOMÁS DE AQUINO E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

LAIS BOVETO - UEM

TEREZINHA OLIVEIRA - UEM

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Capes

O recorte temático para essa apresentação é a abordagem do hábito como meio para aprimorar as relações sociais. A questão que se estabelece é como o hábito está vinculado às potências mentais, à educação e à sociedade, com a finalidade de refletir sobre a formação da subjetividade que permite ao homem pensar e agir como ser único que não pode prescindir da vida coletiva. Especificamente, buscou-se abordar o conceito de hábito de Aristóteles e de Tomás de Aquino na construção e manutenção das virtudes, bem como compreender a relação com a educação e, por conseguinte, com a vida social.
Para tanto, evidenciou-se os aspectos definidores do homem como 'animal político', possuidor da potência da razão e capaz de ser o 'senhor de suas ações'. Salienta-se uma percepção do hábito vinculada à educação do homem integral, como ser biológico (animal) e social (político), entendendo a ciência da educação sob a perspectiva da totalidade histórica. Com isso, as ideias de François Guizot (1907), Marc Bloch (2001) e Fernand Braudel (1978) guiaram a pesquisa, por meio da noção de que subjetividade e materialidade, bem como indivíduo e sociedade, são dimensões indissociáveis da história e, por conseguinte, do próprio homem.

Fundamentação teórica

O filósofo MacIntyre (2016) considera que a capacidade de adquirir as virtudes é que torna os homens distintos de outros animais e está vinculada à própria constituição natural humana, que não só possibilita como incita o agir moral em benefício da vida social. Para o autor, virtudes são reflexos da compreensão da vulnerabilidade dos homens diante do mundo e de sua dependência em relação à vida em comum, o que os torna responsáveis por suas ações não só no âmbito individual, mas, sobretudo, no coletivo. Tornar-se o que o filósofo denomina 'agente racional independente' é uma conquista para a qual os outros contribuem de maneira essencial (MACINTYRE, 2016, p. 100). No interior das relações sociais, os homens, desde a infância, aprendem a lidar com conflitos sem provocar a destruição de si mesmos ou dos demais. O organismo é todo preparado para a apreensão e desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a vida social e, para MacIntyre, esse modo de existência é tão fundamental que os homens passam um longo período da vida, desde que nascem, dependentes dos cuidados e ensinamentos do outro para sobreviver. "Uma grande parte do conhecimento do mundo natural e social que tem um indivíduo se apoia no que outros o deixaram saber [...], para complementar sua exígua experiência pessoal." (MACINTYRE, 2016, p. 112-113, tradução nossa). O senso de pertencimento a uma sociedade é formado, portanto, por meio da educação – entendida de maneira ampla.

O entendimento de MacIntyre é formulado com base em sua leitura de Aristóteles e Tomás de Aquino. Considera o 'animal político' aristotélico, como um ser pertencente à natureza (animalidade), cuja condição possibilita o exercício da política – entendida pela noção

de logos, ou seja, pela inextricável relação da razão, da linguagem e da ética, características essenciais para a vida social, mas, sobretudo, para a vida política.

Wolff (2012), ao analisar a teoria aristotélica, afirma que a vida política tem por finalidade não somente a sobrevivência, mas o 'bem viver', ou a felicidade, atingível somente por meio da participação numa comunidade política. Também para esse autor, Aristóteles não distingue o homem na natureza pela posse da razão, mas sim pelo potencial do logos, próprio da racionalidade especificamente humana. Na Ética a Nicômaco, já no primeiro livro, Aristóteles aponta que a felicidade consiste em desenvolver ao máximo o que a natureza conferiu como caráter exclusivo do homem: viver uma vida de ação acompanhada de razão. E a ação acompanhada da razão consiste na principal virtude que o homem pode alcançar, a prudência, a phronésis, adquirida por meio do hábito como as demais virtudes.

O hábito é, assim, necessário para transformar a potência em ato, uma vez que o homem não nasce com as virtudes desenvolvidas, o que seria o mesmo que nascesse com ações e caráter predeterminados. Para educar as potências humanas é necessário movimentar todo o 'organismo', desenvolver o autocontrole, a prudência e formar uma 'segunda natureza' que comande a natureza inata. Esse processo é algo complexo, difícil e não poderia ser valoroso de outro modo, tendo em vista que "[...] o êxito somente é possível de uma única maneira (razão pela qual é fácil falhar e difícil obter êxito – fácil errar o alvo e difícil acertá-lo) [...]" (ARISTÓTELES, Ética..., liv. II, 6, 1106b30).

Tomás de Aquino, assim como Aristóteles, tem como princípio que a alma é a forma do corpo e que essa essência da matéria não é predeterminada, mas adquirida. Toda a constituição corpórea possui inerentemente a combinação perfeita de elementos para a união com uma alma racional. A compleição equilibrada entre a temperatura fria do cérebro e o calor do coração, entre sentidos internos e externos e as operações desses mesmos sentidos é, segundo Tomás de Aquino, necessária e determinante tanto para que o homem se mantenha na posição vertical, quanto para assegurar o bom desempenho das atividades do intelecto (TOMÁS DE AQUINO, Suma Teológica, Ia, q. 91, Resp. 1; Questões disputadas sobre a alma, q. VIII, Resp.). Para o mestre medieval, é como se um artesão ao produzir uma serra tivesse que escolher entre o vidro – material mais belo – e o ferro – material mais adequado à finalidade da serra. O homem possui uma constituição natural que o torna inclinado ao bem, à posse da razão e da sabedoria. Essa inclinação é inata (sindérese), é a potência com a qual se nasce, mas a posse dessas características, o ato propriamente dito, só pode ocorrer por meio da aprendizagem. A vida em comunidade possibilita essa aquisição, especialmente por meio dos hábitos e, ainda que o homem não nasça com as virtudes, a inclinação para o bem as torna possíveis.

Entre todos os seres vivos conhecidos na natureza, só o homem é capaz de estabelecer uma nova natureza em si mesmo a partir de certas ações constantes e conscientes que, ao serem repetidas muitas vezes, tornam-se estáveis e espontâneas: os hábitos. Tomás de Aquino, assim como Aristóteles, trata os hábitos como um meio necessário para encaminhar as ações humanas para o bem, tendo em vista que múltiplos são os caminhos que levam aos vícios. Todavia, o movimento para transformar as potências em ato, parte do próprio ser humano que, ainda que esteja sujeito às influências externas, escolhe mover-se ou não. É possível afirmar que a educação é, essencialmente, a principal influência externa e pode estimular esse movimento em direção ao conhecimento, ou seja, conduzir a formação de hábitos para que o conhecimento se constitua como posse daquele que o apreende.

A estabilidade é essencial para que, de fato, se estabeleça uma segunda natureza. O hábito precisa ser durável, difícil de ser abandonado ou modificado, para que conduza a ação do homem. Tomás de Aquino destaca que "É este o motivo por que as forças naturais não exercem suas ações por meio de hábitos, já que por si mesmas estão determinadas a uma só

coisa." (TOMÁS DE AQUINO, Suma teológica, Ia IIae, q. 49, art. 4, Resp. 2), ou seja, como a conduta do homem não é predeterminada, sua formação depende dos hábitos adquiridos. A potência, indeterminada, não impõe ao homem um destino, "Por isso são necessários hábitos para que as potências sejam determinadas para o bem." (TOMÁS DE AQUINO, Suma teológica, Ia IIae, q. 49, art. 4, Resp. 3). Para Tomás de Aquino, a natureza do homem é vinculada à razão, especialmente ao intelecto, assim todo bom hábito está em harmonia com a natureza, portanto, conforme à razão (TOMÁS DE AQUINO, Suma teológica, Ia IIae, q. 54, art. 3, Resp.). O vício e o mal, de acordo com esse princípio, é uma desordem da natureza, pois são oriundos da ausência do predomínio da razão sobre os atos.

Resultados

O hábito é importante aspecto na formação da subjetividade e, portanto, na vida em sociedade. Para Aristóteles e Tomás de Aquino, é o meio de tornar ato as potências inatas, sendo desenvolvido nas interações sociais, em movimento que parte do ser singular, do universo interior, para a vida coletiva, o mundo exterior, e retorna ao agente individual. É o ponto de equilíbrio entre a vida subjetiva e objetiva, pois revela na materialidade da ação o homem interior. Os autores pesquisados percebem o homem como uma totalidade, na qual se expressam, indissociáveis, a individualidade e a coletividade, bem como a humanidade e a civilidade, pois são consequências de uma estrutura biológica que não só permite mas impele esse modo de ser e existir. A educação atua, evidentemente, tanto no âmbito individual quanto no social. E a compreensão do conceito aristotélico de hábito – desenvolvido também por Tomás de Aquino – possibilita pensar na educação formal como um meio de incentivar o exercício predominante da razão e do intelecto na conduta humana.

Referências

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Bauru, SP: Edipro, 2009.
BLOCH, Marc. Apologia da história, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a história. São Paulo: Perspectiva, 1978.
GUIZOT, François. História da civilização na Europa. 2 ed. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira, 1907. Tomo 1.
MACINTYRE, Alasdair. Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes. Barcelona: Paidós, 2016.
TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica. I parte. São Paulo: Loyola, 2002. v. 2.
TOMÁS DE AQUINO. Suma Teológica. I seção da II parte. São Paulo: Loyola, 2005. v. 4.
TOMÁS DE AQUINO. Questões disputadas sobre a alma. São Paulo: É Realizações, 2014.
WOLFF, Francis. Nossa humanidade: de Aristóteles às Neurociências. São Paulo: Unesp, 2012.

Palavras-chave: Filosofia da Educação; Subjetividade; Razão; Potência; Hábito.

O DESAFIO DE PENSAR O NASCIMENTO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO A PARTIR DE DURKHEIM E ARENDT

DANILO ARNALDO BRISKIEVICZ - IFMG

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
O nascimento como uma das categorias possíveis para apresentar o pensamento de Émile Durkheim e de Hannah Arendt num jogo de similaridades e de diferenças.

Objetivo geral
Problematizar a noção de nascimento em Durkheim e Arendt e pari passu construir um entendimento mínimo sobre suas concepções de educação.

Objetivos específicos
1.Elucidar a categoria nascimento e sua relação com a educação para Durkheim;
2.Esclarecer a noção de nascimento e sua centralidade para a educação em Arendt;
3.Aprofundar o entendimento da noção de educação para Durkheim e Arendt

Metodologia
Estudo bibliográfico dos livros, textos e dos comentadores de Durkheim e Arendt para apresentar um objeto de pesquisa em comum que é o nascimento, expandindo a compreensão da pedagogia durkheimiana no interior de sua teoria sociológica e também da noção de educação arendtiana no interior de sua teoria política.

Resultados
Espera-se uma explanação comparada sobre a noção de nascimento tanto para Durkheim quanto para Arendt, além de expressar minimamente suas concepções de educação, numa análise de semelhanças e dessemelhanças.

Problemas

A primeira questão-problema que nos colocamos se resume numa pergunta: de que forma e sobre quais aspectos o fenômeno social e biológico do nascimento impacta a educação? Sabemos que o nascimento de um indivíduo na sociedade é um fenômeno biológico natural, mas que não se resume ao dado da vitalidade, o estar vivo tão somente, quando reflexionado pela educação. O nascimento impacta a sociedade como um todo pois evidencia o dilema para escolher a melhor forma de mediação para e educação do recém-chegado ao mundo comum. Para a educação, o problema é fundamental uma vez que o indivíduo nascido necessita socializar-se para viver numa formação social, dentro de uma determinada estrutura linguística formal, inserido numa rede de valores morais e éticos compartilhados pelos adultos. Nascer é começar imediatamente a estabelecer a mediação entre quem ensina e quem aprende. Por isso, o período entre o nascimento e a morte de um indivíduo é um processo biológico e psicológico marcado profundamente pela capacidade ou limitação educativa de uma sociedade

(JANKÉLÉVITCH, 2003, p. 155-156).

A segunda questão-problema pode ser resumida na seguinte pergunta: qual deve ser a melhor maneira de educar um nascido na sociedade? Inserir pedagogicamente um nascido na sociedade é desenvolver uma relação educacional em que temos a presença de quem ensina e de quem aprende. É uma relação conflituosa – e por isso mesmo dialética – entre o velho e o novo. Para Durkheim, o nascimento exige uma imediata ação moralizadora em relação ao ser associal que acabou de aparecer na sociedade. A educação tem por finalidade domar o instinto irracional do novo ser vivo. Para Arendt, a natalidade é o momento milagroso em que a renovação da sociedade acontece pela chegada de recém-chegados ao mundo comum e que deve ter garantido o direito à liberdade de ação. Assim, a educação tem papel social propedêutico, pois é uma preparação para agir no mundo (ARENDT, 2000, p. 255-259).

A terceira questão-problema: há possibilidade de um diálogo conceitual entre Durkheim e Arendt tendo como ponto central de investigação o nascimento? Acreditamos que sim, apesar dos contextos sociais e educacionais de Durkheim e Arendt terem sido bastante diferentes. Durkheim, influenciado pela teoria positivista de Auguste Comte, preocupou-se com o nascimento de indivíduos associais e amorais que colocam em risco o progresso e a ordem da sociedade industrial numa França da segunda metade do século XIX e início do século XX.

Fundamentação teórica

O nascimento é um fato social necessário e, ao mesmo tempo, é um fenômeno que desafia a sociedade em sua competência organizacional para educar as novas gerações; por conta de sua novidade, causa um estranhamento à coletividade já instituída por conta do temor de não dar conta de moralizar todo e qualquer recém-chegado à sociedade. Em sua tarefa estabilizadora dos costumes civilizatórios que já existem e precisam ser mantidos, a sociedade pode ter sucesso em passá-los aos nascidos ou amargar o fracasso nessa empreitada.

Para Durkheim, a função do recém-chegado à sociedade pelo nascimento é aprender por imitação. Precisa aprender a reproduzir a moralidade vigente. Para isso, é preciso modelar os nascidos no espírito de disciplina, ensinando-lhes a simpatia pela regularidade e a necessária limitação dos desejos. Mas e a liberdade para fazer escolhas? Responde Durkheim que “ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever” (DURKHEIM, 2011, p. 73). Para socializar-se pela educação há duas atitudes: a primeira é deixar-se seduzir (DURKHEIM, 2011, p. 27), deixar-se levar pelos fatos sociais, ou seja, apesar da coercitividade moralizadora da sociedade a finalidade é a ruptura com o ser individual, condicionado pela natureza, vale a pena, será um esforço recompensado futuramente. A segunda é deixar-se hipnotizar pelo processo educacional a fim de não perder a atenção na conquista de seu ser social (nesse caso o professor é um hipnólogo que leva o aluno ao transe por conta de sua autoridade) (DURKHEIM, 2011, p. 72). O nascimento coloca a sociedade em risco – de desaparecimento, da barbárie, ou das mudanças negativas – já que o instinto herdado pelos nascidos é de origem associal e egoísta, por isso, o nascimento coloca na sociedade um conjunto infinito de seres individuais a todo momento.

Arendt escreveu uma crítica sobre este contexto educacional no seu ensaio A crise na educação, de 1958. Para ela, o mundo é comum, integra todos os seres humanos, uma vez que é “aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDT, 2005, p. 65). A educação é uma forma de expressão do amor mundi: cuidar dos nascidos é criar espaços para que o milagre e a novidade da ação sejam possíveis. Assim, o amor mundi é o “aspecto do mundo que se forma como espaço-tempo na medida em que os homens existem no plural – não com os outros, não uns-perto-dos-outros, a pluralidade pura basta!” (CORREIA, 2010, p. 817).

A escola pode se apresentar como um protoespaço político. Assim, o fato de que o homem é capaz de agir na vida adulta significa "que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável" (ARENDT, 2005, p. 191). A novidade da ação no mundo comum só se torna possível por que houve o nascimento de novos seres humanos politicamente potencializados para novas ações e novos discursos.
A educação, assim como a política, tem sua origem no nascimento. O ponto central do pensamento político arendtiano é o milagre do nascimento. Por ele, a novidade do espaço público pode acontecer. A renovação das comunidades humanas pelo nascimento antes de ser um problema é uma forma de atualizar a capacidade criativa e política do próprio homem (ARENDT, 2000, p. 204). Depreende-se, então, que o conjunto dos nascimentos é um dado biológico que promove a renovação da sociedade. Já a natalidade é um gesto político, uma forma de introduzir no espaço público pela ação a novidade. A natalidade é movimento plural, coletivo, público.

Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. Compreensão e política e outros ensaios. Lisboa: Relógio D'água, 2001.

ARENDT, Hannah. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. O que é política? 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARENDT, Hannah. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

CORREIA, Adriano. Hannah Arendt e a modernidade. Política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. Educação e Pesquisa, São Paulo/SP, v. 36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.

DUARTE, André. O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM. Émile. Éducation et Sociologie. Paris: Librairie Félix Alcan, 1922.

DURKHEIM, Émile. L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.

FILLOUX, Jean-Claude. Sur la pédagogie de Durkheim. Revue Française de Pédagogie, Paris, v. 44, p. 83-98, 1978.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUYAU, Jean-Marie. A irreligião do futuro: estudo sociológico. São Paulo: Martins Fontes – Selo Martins, 2014.

JANKÉLÉVITCH, Sophie. Nature et Éducation chez Durkheim. Le Télémaque, Paris, v. 2, n. 24, p. 155-166, 2003.

JARDIM, Eduardo. Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KERLAN, Alain. Émile Durkheim, la pédagogie entre science et morale (1858-1917). Disponível em: http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/DURKHEIM.htm.htm. Acesso: 14 jul. 2018.

LUCENA, Carlos. O pensamento educacional de Émile Durkheim. Revista HISTEDBR On-line, Campinas/SP, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639820. Acesso: 23 maio 2019.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; CAMPOS, Névio de. A concepção de educação de Émile Durkheim e suas interfaces com o ensino. Luminária, União da Vitória/PR, v. 18, n. 2, p. 12-20, 2016.

Palavras-chave: Filosofia da educação; filosofia política da

PEDAGOGIA DA JUSTIÇA: UMA REVISÃO DA LITERATURA BRASILEIRA SOBRE A EDUCAÇÃO NA OBRA DE JOHN RAWLS

ANDRE BAKKER DA SILVEIRA - UFPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Este trabalho tem o objetivo de reunir, apontar e comentar as principais pesquisas feitas no Brasil sobre as conexões entre a obra de John Rawls e a educação. Considerando a importância do autor para a filosofia política contemporânea, bem como a complexidade de seus escritos, busca-se facilitar o acesso de nova(o)s pesquisadora(e)s ao tema. Rawls não se preocupou, especificamente, em definir uma teoria pedagógica, entretanto, sua teoria de justiça mostra-se dependente de uma adequada formação moral dos indivíduos que compõem a sociedade teorizada por ele.

PROBLEMA

Considerando-se a importância da teoria rawlsiana para o entendimento do conceito de justiça, nota-se que há grande valor em analisar o entendimento do filósofo sobre a educação, pois esse é um tema central para toda a sociedade democrática.

Devido ao alto grau de complexidade e extensão da obra de Rawls, optou-se por buscar uma forma de torná-la mais acessível, facilitando o encontro de pesquisadores e educadores aos trabalhos que têm sido desenvolvidos recentemente acerca do tema, sobretudo no contexto brasileiro. Com isso, evita-se a repetição daquilo que já tem sido estudado há algum tempo por pesquisadores experientes com as obras de Rawls, e amplia-se o acesso, abrindo o caminho para que novos estudos sejam desenvolvidos.

OBJETIVO GERAL

Oportunizar o aprofundamento de quem pretenda analisar, fundamentar, argumentar, teorizar ou justificar a educação, usando como arcabouço teórico a obra de John Rawls.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Realizar uma breve introdução acerca da educação na obra de Rawls;
b) Analisar, interpretar e divulgar a pesquisa de autora/es brasileiros sobre a educação em Rawls;
c) Propor uma tipologia para o estudo da educação em Rawls.

METODOLOGIA

A bibliografia utilizada foi publicada entre os anos de 2002 e 2017. Dentre os autores referenciados, destacam-se três que possuem pesquisas mais extensas e maior número de publicações sobre a temática: Sidney Reinaldo Silva, Elnora Gondim e Marcos Rohling.

Buscaram-se artigos que tratam da teoria rawlsiana ou fazem clara menção a ela, relacionando-a exclusivamente com a educação. É importante mencionar que esse foi o filtro escolhido para delimitar o objeto deste trabalho, pois, excetuando-se as bibliografias que visam elucidar

determinados conceitos da teoria, todos os trabalhos utilizados como referência para este artigo, correspondem a uma abordagem que observa a educação através das lentes da filosofia rawlsiana. Ou seja, as referências escolhidas tratam os dois temas não de forma paralela, mas interconectados, em uma espécie de pedagogia a partir de Rawls.

Com o intuito de servir como uma introdução à temática manteve-se o foco nos textos de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, uma vez que não se impõe a barreira da língua para nova(o)s estudantes do tema; e que as autoras e autores aqui referenciados baseiam-se em escritos estrangeiros, resumindo e condensando parte do que já foi proposto fora do país.

Para alcançar maior didática, optou-se por apresentar as interpretações a cerca da educação na teoria de Rawls e, em seguida, redividir os conceitos apresentados em duas perspectivas: a pedagogia da justiça e suas bases e as questões relacionadas à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação em Rawls possui vários papéis, os quais podem ser investigados utilizando-se diferentes abordagens. A partir de Gondim (2009, p. 75), por exemplo, é possível pontuar a educação em Rawls como: 1) "[...] o desenvolvimento e o treinamento de habilidades e aptidões"; e, 2) como "[...] o ensinamento cívico, constitucional, como meio para o sustento e o senso de cooperação".

Rohling, por sua vez, sugere que o filósofo trata da educação sob dois vieses: 1) distribuição de riquezas e oportunidades; e, 2) formação do caráter e do senso moral (2012, p. 127). Posteriormente, expandindo a explicação, Rohling propôs uma nova divisão, agora em quatro partes. Para o autor, a educação em Rawls se apresenta:

> (i) ao nível de uma concepção implícita de educação; (ii) ao nível de um problema distributivo da educação, no horizonte da justiça social; (iii) ao nível de um desenvolvimento moral; e (iv) ao nível de uma educação cívica. (2016, p. 396).

As propostas de Rohling mostram-se bastante pertinentes, uma vez que são pautadas em diversas interpretações da obra de Rawls, sobretudo de obras estrangeiras.

Sobrepondo as três propostas, porém, surgem dúvidas sobre o que ambos os autores quiseram dizer e se existem incongruências entre suas ideias. Considerando as dificuldades surgidas na pesquisa, bem como a especificidade deste trabalho, sugeriu-se uma tipologia alternativa que, inspirada nos autores supramencionados, contemple o que propuseram, porém de forma simplificada, para facilitar a compreensão de novos leitores e leitoras.

É possível dizer que a educação está presente em Rawls, ao menos, de duas formas. A primeira é como uma pedagogia da justiça (FELIPE, 2007 apud ROHLING, 2015a, p. 16), a qual visa manter a estabilidade da sociedade. A educação aqui trata da formação do senso moral. A segunda diz respeito às questões relacionadas à educação, uma vez que diversos temas propostos por Rawls dependem, direta ou indiretamente, daquela – por exemplo, a autoestima, o princípio da igualdade equitativa de oportunidades para dirimir desigualdades, a crítica ao mérito moral, e a tolerância em uma sociedade plural.

A partir dessas duas formas, definiu-se uma nova proposta de divisão, na qual foram enquadradas as referências utilizadas neste artigo.

Primeiro, analisou-se a pedagogia da justiça e suas bases, dentro das quais estão: a) a formação moral e a aquisição do senso de justiça; b) a reciprocidade; c) a razoabilidade; d) a autonomia racional ou racionalidade; e, e) a formação para e com cidadania.

Em seguida, foram abordadas as questões relacionadas à educação, as quais contêm: a) o desenvolvimento da autoestima; b) a tolerância; c) a relação entre educação e os princípios de justiça e a crítica ao mérito moral e a loteria natural; e, d) o direito à educação.

Com essa tipologia, buscou-se evidenciar ainda mais aquilo que já foi proposto por Rohling e Gondim, caracterizando-se como uma reinterpretação da divisão feita por estes autor e autora.

RESULTADOS

Diversos autores e autoras extraíram da obra de Rawls excertos que, quando ordenados, apresentam-se como uma nítida proposta de formação para a manutenção de uma sociedade estável e pautada na justiça social. Entretanto, a alta complexidade dessas teorias torna o acesso a elas extremamente árduo, razão pela qual se buscou sistematizar aquilo que vem sendo trabalhado sobre o assunto no país.

De forma simplificada, constatou-se que, para os autores e autora aqui trabalhados, a grande questão da educação em Rawls é a formação moral. Porém, uma moral racional, razoável, pública, consensual, tolerante, reflexiva e, acima de tudo, educável. Todas as abordagens estão relacionadas com a preocupação da formação moral e da estabilidade da sociedade, porém, tornou-se evidente que os focos são diversificados.

Alguns trabalhos dão ênfase à pedagogia da justiça, outros se debruçam sobre os temas relacionados à educação. Assim, notou-se que questões como a tolerância, a efetivação dos princípios de justiça, a formação do senso moral, a questão da razoabilidade e da racionalidade, a autoestima e o direito à educação, são fundamentais para se compreender o ideal formativo em Rawls. Certamente cada um desses pontos merece ser aprofundado e ser tratado de maneira específica.

Por fim, o que se conclui, é que a educação é fundamental em Rawls. Muito do que propôs o autor dependeria, na prática, de uma resposta educacional apta a formar pessoas com as capacidades descritas em sua teoria, ou seja, que possam concretizar e passar adiante a estrutura social que concebeu. A educação deve formar pessoas capazes de transformar as instituições para que estas sejam mais justas, e para que as desigualdades sociais sejam diminuídas e a estabilidade seja alcançada.

REFERÊNCIAS

GONDIM, Elnora. John Rawls: o papel da educação. Revista Filosofia Capital, v. 4, p. 56-68, 2009. Disponível em: http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/100. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____, Elnora; RODRIGUES, O. M. JOHN RAWLS: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EQUILÍBRIO REFLEXIVO. Revista Filosofia Capital, v. 6, p. 25-33, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/934. Acesso em: 13 abr. 2017.

RAWLS, John. Justiça como Equidade: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, John. Uma teoria de justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

ROHLING, Marcos. A Educação e a educação moral em 'Uma Teoria da Justiça' de Rawls. Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia, v. 1, p. 125-149, 2012. Disponível em: http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n4/vol1n4-7.pdf. Acesso em: 26 set. 2017.

_____, Marcos. Rawls e a Educação na Teoria Política da Justiça como Equidade. Educação em Perspectiva (Impresso), v. 7, p. 391-413, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/794. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____, Marcos. Sobre a educação a partir de "A theory of justice": entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. Saberes, Natal, v. 11, p. 5-20, 2015a. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5433. Acesso em: 30 out. 2016.

SILVA, S. R. A formação moral na filosofia de Rawls. Quaestio (UNISO), v. 5, p. 79-87, 2003. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1350. Acesso em: 15 abr. 2017.

Palavras-chave: Educação; John Rawls; Pedagogia da Justiça; Formação Moral.

PROFETISMO, UTOPIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE EMMANUEL MOUNIER E PAULO FREIRE

HENRIQUE KLENK - UNESPAR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROFETISMO, UTOPIA E EDUCAÇÃO NO PENSAMENTO DE EMMANUEL MOUNIER E PAULO FREIRE

Este resumo é parte de um projeto de pesquisa em andamento que visa explorar as especificidades de três categorias - Profetismo, utopia e Educação - no pensamento de Emmanuel Mounier e Paulo Freire.

Para isto, partimos da seguinte problemática: a partir da nossa realidade educacional e do período de incertezas que o nosso processo político nos impõe, quais seriam as contribuições do pensamento profético e utópico de Emmanuel Mounier e Paulo Freire para a nossa educação?

Esta pesquisa se justifica porque pensamos que estas três categorias juntas, nos auxiliariam a compreender, a partir da contribuição de Mounier e Freire, como podemos vislumbrar caminhos educativos que possam fazer face à atual conjuntura política e social brasileira, bem como propor reflexões para uma educação progressista e libertadora. Por isto, nosso objetivo geral com a pesquisa é conhecer e interpretar a inter-relação, as confluências e complementariedades entre as categorias de profetismo, utopia e educação no pensamento de Mounier e Freire. Já os específicos são: Propor uma atualização (reinvenção) das referidas categorias epistemológicas na atual conjuntura política e social Brasileira, bem como no campo educativo; Aprofundar o entendimento sobre os dois autores, enquanto intelectuais, assim como o de suas obras no contexto histórico em que forma produzidas; propor pistas para a construção de uma prática educativa e de uma formação de professores a partir da contribuição dos dois autores.

Para alcançarmos os nossos objetivos nos servimos da história intelectual como metodologia de pesquisa. Neste sentido, nos embasamos em autores como Koselleck 2014, Silva 2002, Lopes 2003, Dosse 2007 para construir esta pesquisa bibliográfica.

Assim, ao fazer uso da história intelectual com o intuito de aproximarmo-nos do nosso objeto, não poderíamos deixar de elucidar o sentido de "intelectual" ao qual recorremos nesta pesquisa. Daí a pertinência dos textos de Bobbio 1997, Gramsci 1988, que nos ajudam a enxergar Mounier e Freire como intelectuais organizadores da cultura.

Gramsci é importante porque contribui na distinção dada à atividade intelectual, uma vez como organizadora de visões de mundo e mobilizadora de projetos políticos, sociais e culturais. Neste sentido vai ao encontro das proposições de Mounier e seu Personalismo, bem como as de Freire e sua Pedagogia do Oprimido.

No que concerne à metodologia da história intelectual propriamente dita, Helenice Rodrigues da Silva esclarece sobre como a historiografia e sociologia francesa foram incorporadas aos estudos da história intelectual. Segue o relato da autora:

O contexto francês, que aliás nos serve de referência, privilegia diferentes formas de elucidação. Uma primeira, sociológica, tendo a enfatizar tanto uma cartografia dos intelectuais (as redes de sociabilidade, os modos de filiações, as gerações intelectuais) como o "campo" intelectual (a lógica dos lugares, dos interesses e das situações). Uma segunda, histórica, aborda, notadamente, a história política dos intelectuais, enfatizando o ritual das petições, manifestos, manifestações. Finalmente, outra vertente tende a elaborar uma hermenêutica das obras, ou melhor, uma análise do discurso intelectual. Em suma, a história intelectual francesa pretende valorizar duas versões: a discursiva (a obra em si, desincorporada de contextos) e a contextual (as configurações, os campos, as genealogias, as práticas, etc.) (SILVA, 2003, p.16).

Portanto, se nos cabe fazer alguma observação a partir desta citação, é no sentido de afirmar que, com este estudo, buscamos fazer uma hermenêutica das categorias epistemológicas previamente apresentadas, sem deixar de levar em conta os contextos políticos, históricos e sociais em que forma forjadas no pensamento tanto de Mounier, quanto de Freire.

No que concerne ao relatório da pesquisa, está prevista uma apresentação genealógica das categorias estudadas, ou seja, faremos uma varredura na história do pensamento ocidental a fim de compreender como estas categorias foram sendo utilizadas no pensamento filosófico em nossa tradição ocidental. Posteriormente faremos uma análise da literatura pertinente à metodologia da história intelectual, para daí nos aproximarmos do nosso objeto que é o pensamento profético, utópico e educativo (pedagógico) de Mounier e Paulo Freire.

Com relação ao referencial teórico da pesquisa, bem como alguns resultados já encontrados podemos incluir as obras dos próprios autores, mas também apresentar o conceito de intelectual que nos serve como orientação teórico-metodológica. Neste sentido, Antônio Gramsci nos ajuda a compreender que todos os homens, e mulheres, são intelectuais, porém, nem todos exercem a função de intelectuais.

Para Gramsci o intelectual é um organizador de um projeto, de uma visão de mundo e ao mesmo tempo mobilizador de outros personagens em prol deste projeto. Se formos visitar o texto sobre os intelectuais de Gramsci podemos encontrar elementos que confirmam a origem e a missão do intelectual.

No caso de Mounier compreendo que ele é um intelectual do tipo tradicional que, à medida que vai se aprofundando e se engajando na filosofia da pessoa e funda o movimento do personalismo em torno da revista Esprit, se torna, inevitavelmente, um intelectual de tipo orgânico. (Por isso Mounier teria negado a possibilidade de fazer carreira universitária, seu interesse era permanecer no campo da cultura, orgânico as necessidades da pessoa).

O modelo econômico denunciado por Mounier, caracterizava-se pela oposição da ideia de pessoa à ideia de indivíduo, dualidade fortemente combatida pelo Personalismo. Para Mounier, só a pessoa, enquanto dimensão comunitária (plural) do ser, contrariando a noção de indivíduo, seria capaz de impulsionar a revolução personalista e comunitária.

Neste sentido, as grandes ideias do Personalismo eram: a recusa do liberalismo, que caracterizou a "desordem estabelecida" e o foco no individualismo do qual comentamos; a recusa do estatismo, do fascismo e do comunismo totalitário. Esses modelos de Estado seriam contrários à dignidade da pessoa. Da mesma forma, o movimento em torno do Personalismo de Mounier, se caracterizava também pela recusa de soluções prontas aos problemas da desordem estabelecida e da crise econômica, pois para ele, a solução só teria lugar a partir de uma conversão intima da pessoa, de uma revolução espiritual, primeiramente.

São os acontecimentos da vida de Mounier que vão fazê-lo um profeta, daí a categoria de profetismo proposta por esta investigação. Pois segundo seu amigo, Jean Lacroix, "todo

verdadeiro educador é ao mesmo tempo, embora em proporções variáveis, um profeta, um polemista, um psicólogo ou, se preferir, um professor" (LACROIX, 1950, p.840).

Assim como Mounier, Paulo Freire também pode ser considerado um profeta da educação, alguém que assume a postura do profeta pela dialética da Denúncia-anúncio.

Já na segunda metade da década de 1940, com apenas aproximadamente 20 anos, Paulo Freire começou a trabalhar no SESI, local em que permaneceu durante oito anos. Foi ali que esteve em contato com trabalhadores e aprendeu a dialogar e compreender o mundo que o cercava. Ficou encarregado de estudar a relação entre alunos, mestres e pais. Aí, encontrou as raízes de sua atitude pedagógica antielitista (GADOTTI, 2004, p. 25). Por isso, o estudo da linguagem do povo foi o ponto de partida na direção de sua pedagogia da libertação.

Paulo Freire era um educador cristão militante, possuído por um sentimento de missão que se exprime numa prática votada à modificação interior dos homens, para que eles, por sua vez, pudessem participar como sujeitos, na transformação da sociedade (BEISIEGEL, 1989, p. 43). Na esfera de contingentes mais desfavorecidos, "oprimidos", como o educador viria a designá-los um pouco mais tarde, Paulo Freire buscava fornecer aos educandos o instrumento indispensável à revisão crítica de valores, atitudes e conhecimentos. Colocava-se, assim, nas pegadas de Mounier, que dizia ser "o homem livre, um homem que o mundo interroga e que responde; é o homem responsável" (MOUNIER, 1970, p. 123).

É inegável o caráter pedagógico e libertador presente no pensamento de Mounier e mais explicitamente no de Freire. Por isto, entendemos que há uma indissociabilidade entre as categorias de profetismo, utopia e educação e são elas, a nosso ver, capazes oferecer possibilidades para pensar e desenvolver práticas pedagógicas mais progressistas e democráticas, necessárias à atual conjuntura nacional.

Palavras-chave: profetismo; utopia; educação; história intelectual.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1989.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: UNESP, 1997.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual.** Valencia: Universitat de València, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1988.

LACROIX, Jean. **Mounier Educateur**. Esprit, nº 12, 1950.

LOPES, Marco Antônio (org). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Livraria Martins Fontes. 3ª Edição, 1970.

SILVA, Helenice Rodrigues da. **A história intelectual em questão**. In: LOPES, Marco Antônio (org). Grandes nomes da história intelectual. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

_____. **Fragmentos da História Intelectual: entre questionamentos e perspectivas**. Campinas, Papirus, 2002.

Palavras-chave: Profetismo; utopia; educação; história intelectual

RAÍZES DO PENSAMENTO DEWEYANO NO CONCEITO DO PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

MARCELA CALIXTO DOS SANTOS - FEUSP

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A origem do conceito "professor reflexivo"

John Dewey (1859-1952), importante filósofo norte-americano e sistematizador do Pragmatismo Clássico, na crítica ao sistema tradicional de ensino em sua época, trouxe contribuições que impactaram o campo de trabalho e discussões pedagógicas no mundo. Em suas obras, explora de modo aprofundado os temas da experiência e da reflexão, e entende o pensamento reflexivo como um método da inteligência ou da investigação, aos termos da metodologia científica experimental. Ao apresentá-lo como uma função social, defende a necessidade de que se torne um hábito na vida das pessoas para sua a cotidianidade e o bem-estar coletivo (DEWEY, 1959; 1979; MURARO, 2008). Algumas concepções deweyanas exerceram uma influência marcante sobre Donald Schön (1930-1997), filósofo norte-americano que elaborou o conceito de "profissional reflexivo".

Segundo Alarcão (1996, p. 13), Schön teve uma "[...] formação filosófica de base e foi influenciado por John Dewey, sobre cuja obra se debruçou quando do seu trabalho de doutoramento". Na década de 1970, "[...] foi convidado a colaborar num estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT", cuja "[...] tarefa aliciou-o para o estudo da educação profissional numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da acção" (ALARCÃO, 1996, p. 13-14). Em contraposição ao racionalismo técnico dominante em meio à formação universitária e à atuação dos profissionais, Schön então propõe a epistemologia da prática, defendendo a construção de conhecimentos do profissional mediante o desenvolvimento da reflexão na própria ação. Após alguns convites específicos para expor sua concepção sobre o papel da reflexão na atuação e formação de professores, o conceito "professor reflexivo" é tomado no campo das discussões pedagógicas e se desenvolve de modo amplo, mediante apropriação e recontextualização das elaborações teóricas de Schön nas teses de autores e intelectuais da área da educação. Segundo Alarcão (1996, p. 12), o trabalho de Schön se dirigiu a abordagem de três principais temas presentes nas preocupações do professorado: "[...] por um lado, o conceito de profissional que tem que ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão".

Contudo, Contreras (2002) explica que a difusão do termo "reflexão" não foi acompanhada por uma concepção concreta e significativa, pois o termo é abordado amplamente na literatura pedagógica por concepções teóricas que expressam divergências de propostas e enfoques restritos ao termo. Pimenta (2002, p. 19) comenta que, entre as políticas governamentais que veem desenvolvendo-se funcionalmente a partir da ideologia neoliberal, o conceito "professor reflexivo" foi apropriado nos discursos de modo retórico, por não possibilitar bases e condições reais para seu desenvolvimento. Segundo Contreras (2002), a expressão vem sendo difundida como um slogan, por ter seus significados desgastados e esvaziados no uso frequente. Daí o interesse em pesquisar a referida noção conceitual na raiz filosófica que motivou o seu desenvolvimento: o pensamento educacional deweyano.

Há o conceito de professor como um profissional reflexivo no pensamento de John Dewey?
Como o próprio Schön (1997, p. 91, grifo do autor) menciona, as origens da prática reflexiva "[...] remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao Emílio de Rousseau, [...]". Por conseguinte, estudiosos do tema, como Zeichner (1993), Alarcão (1996), Perrenoud (2002) e Pimenta (2012), também reconhecem que as bases conceituais para a figura do profissional reflexivo podem ser encontradas no conceito de "pensamento reflexivo" e noção de "ação reflexiva" de Dewey. Segundo Zeichner (1993), aprendemos com Dewey que o professor pode iniciar o processo de reflexão sobre sua prática a partir da problematização sobre suas experiências. Suas ações são projetadas de acordo com finalidades precisamente estabelecidas, a partir da consciência de quem seja, onde está e quando deve agir. Contudo, mais do que uma busca por soluções lógicas e racionais, "A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer" (ZEICHNER, 1993, p. 18). Portanto, o problema de pesquisa é: qual a concepção de professor como um profissional reflexivo na filosofia e teoria educacional de Dewey?

Objetivo geral
Mapear nas obras educacionais de Dewey, os conceitos e propostas para a atuação reflexiva no trabalho do professor.

Objetivos específicos
1) mapear e sistematizar o conceito de pensamento reflexivo e a concepção sobre a identidade e o trabalho do professor; 2) situar o objeto de pesquisa na filosofia de Dewey perante outras categorias conceituais do seu pensamento dentro de temas relacionados aos aspectos epistemológicos, antropológicos e político-educacionais; 3) pontuar noções relevantes das contribuições deweyanas para as discussões em torno do conceito de professor reflexivo e para a área da formação de professores.

Metodologia
Pesquisa teórica, baseada na revisão de bibliografia.

Fundamentação teórica
Para Dewey (1959), o pensamento e a reflexão se constituem como elementos intelectuais que expressão a inteligência humana e dão significação às experiências, uma vez que discernem as relações entre acontecimentos, atitudes e consequências. A inteligência se expressa inicialmente como um método que permite ao indivíduo perceber relações e fazer previsões na experiência, mediante tentativas de erros e acertos, o que tornar a experiência "reflexiva por excelência". A reflexão subentende um interesse pelo desenlace dos acontecimentos e se origina em meio a situações inacabadas, onde há dúvidas e incertezas, as quais só podem ser sanadas na concretização de experiências que confirme as ideias elaboradas inicialmente como hipóteses e/ou teorias. Desse modo, não podendo garantir antecipadamente uma certeza, "[...] todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa e pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir" (DEWEY, 1959, p. 162). As incertezas de cada situação sugerem caminhos e rumos desconhecidos que nos exigem escolhas. Assim, as experiências reflexivas se possibilitam nas situações de perplexidade que permitem ao indivíduo interpretar a situação por meio de um cuidadoso exame, a fim de elaborar suas hipóteses para um plano de ação aplicável.

Na relação com o aluno, o professor é o indivíduo que tem maior vivência de experiências na área específica de ensino, e, portanto, de sua maturidade decorre uma proporcional responsabilidade "[...] que o coloca na posição de poder avaliar cada experiência dos mais jovens [...], ver em que direção caminha [...]" (DEWEY, 2010, p. 38), prevenindo, na medida do possível, seus males e os riscos de que ela aconteça de maneira deseducativa. Por isso, Dewey (1979) concebe o professor como um líder intelectual, em decorrência da maturidade de suas experiências e a maior amplitude de conhecimentos. Essa liderança pressupõe capacitação prévia por meio de conhecimentos técnicos da área educacional, bem como também uma capacitação continuada, tendo em vista a necessidade de constante avaliação reflexiva sobre suas atitudes e procedimentos metodológicos diante da identidade e necessidades sociais de seus alunos.

Resultados

A ideia do professor como um profissional reflexivo tem no pensamento deweyano suas principais raízes. Embora Dewey não tenha sua atenção direcionada explicitamente para a área de formação docente, o conceito é passível de análise em sua perspectiva teórica, a qual oferece contribuições importantes para a área de formação de professores. Diante das críticas atuais em relação ao conceito, pretendemos encaminhar o andamento da pesquisa para análises que contemplem os aspectos mais amplos de sua proposta filosófica.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez. 1996.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo, uma exposição. Trad. Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

_____. Experiência e educação. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação).

MURARO, Darcísio Natal. A importância do conceito no pensamento deweyano: relação entre pragmatismo e educação. 2008. 228p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-21.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Formação Educacional, 1997. (Coleção Temas de Educação). p. 77-91.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores. Ideias e Práticas. Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Educa: Lisboa, 1993. (Coleção Educa-Professores).

Palavras-chave: Professor; Pensamento Reflexivo; Profissional Reflexivo; Prática Docente; John Dewey.

UMA REDE DE INTER-RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA, AÇÃO E LIBERDADE NO COTIDIANO DO SER HUMANO EM HANNAH ARENDT

JACIEL ROSSA VALENTE - PUCPR

VALDIR BORGES - PUCPR

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa calca-se sobre o pensamento de Hannah Arendt, cuja **problemática**: como a inter-relação entre conceitos fundamentais de Arendt, essencialmente, o de *vita activa*, contribui para repensar a educação, assentada no diagicidade? **Objeto geral**: analisar o quão as atividades humanas reduzidas à habilidade de *animal laborans*, se tornaram contribuintes, para a supressão da liberdade e ação na esfera pública no tempo hodierno. E, como **objetivos específicos**: verificar a concepção de *vita activa*, liberdade, ação, política e suas relações em Arendt; bem como, refletir a pertinência da *vita activa* para o tempo hodierno. A **metodologia** utilizada foi a revisão bibliográfica temática (SEVERINO, 2007) e construção de mapas conceituais (TAVARES, 2007). A **fundamentação teórica** está baseada nas obras de Hannah Arendt por nós referenciadas. **Resultados**: a inter-relação de conceitos fomentam uma educação centrada na diogicidade. A partir dos conceitos basilares de Arendt, armaremos uma rede de inter-relações. Nosso diálogo perpassa a ponte entre Filosofia e Educação, uma vez que a educação é a construtora da autonomia e da liberdade, é um ato político de engajamento social.

Uma rede no pensamento de Hannah Arendt

A *vita activa* é a vida humana com objetivo de realizar algo no mundo. A ação se destaca dentro da *vita activa*. A ação remete ao novo e surge da condição humana da pluralidade. Um novo agir efetivado na união com iguais em ação. Esta, por sua vez, exerce influência sobre a liberdade e, sobretudo, a política. A ação enquanto sinônimo de natalidade, é a "categoria central do pensamento político" (ARENDT, 2009, p.17) por sua capacidade de iniciar.

Contudo, "o pensamento político só pode acompanhar as expressões verbais dos próprios fenômenos políticos, ele fica restrito ao que aparece no domínio dos assuntos humanos" (ARENDT, 2011, p.45). Necessitando da ação, do discurso e do "domínio dos assuntos públicos". Já a esfera pública, produto do trabalho, visa a reunião de agentes para gerar poder e política. Portanto a "ideia de espaço público surge como uma condição fundamental da atividade política na teoria de Arendt" (SILVA, 2017, p.118).

Sem a ação não existiria a política, nem o discurso e a liberdade, ao passo que de nada adiantaria a esfera pública. O silenciamento do discurso e a violência interrompem a política (ARENDT, 2010). Enquanto a liberdade "é o exercício da ação política em uma esfera pública" (SILVA, 2017, p.129). É curioso que Aristóteles (2001) indicou que somente participaria das decisões da pólis aqueles que fossem livres. A ocorrência da difusão da política é possível entre agentes livres. Pois, "ação política é sinônimo de liberdade" (TORRES, 2007, p.235).

De modo que a "ação e a política são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade" (ARENDT, 2001, p.191). A liberdade propicia a ocorrência de ambas. No momento que o ser não está submisso à necessidade, emprega a ação com iguais e dedica-se à assuntos da esfera pública, efetivando-se a *vita activa*.

A política é o resultado das demais atividades. Seres livres, em ação, unidos no espaço público para o bem comum. A influência da ação sobre a política é a mesma que a liberdade, ambas se mantem enquanto se tem pessoas em ação (ARENDT, 2001). E a educação é um ato político.
Liberdade e política não podem existir separadas, pois a liberdade é o modo político de vida (ARENDT, 2011). E o agente é impelido "a assumir nos próprios ombros o peso da coisa política terrena é o amor ao próximo e não o medo dele" (ARENDT, 2012, p.71), por isso, faz-se mister uma hermenêutica dessas inter-relações. A educação pautada no diálogo estabelecerá relações duradouras entre os seres humanos.

O embate entre o animal laborans e a vita activa

No tempo hodierno, ou, *tempo líquido* (BAUMAN, 2007), constatamos à inversão das atividades que integram a *vita activa*, no que tange o protagonismo. Na Antiguidade Clássica e dentro do pensamento arendtiano, a ação é a principal atividade para a manutenção da vida, para o bom convívio entre os sujeitos e para a preservação do mundo, política, esfera pública e da liberdade. Mas no tempo líquido essa sofreu transformações e passou para o segundo plano. A passagem resultou na elevação do labor. O labor pode ser realizado no isolamento e não se preocupa com o mundo. Porém, ao integrar a *vita activa*, passa a se preocupar com a coletividade. A elevação do labor levou a promoção do animal laborans.
Notamos cinco vertentes no tempo líquido: individualismo, consumismo, mundo online, pobreza e refugiados; que tem um impacto corrosivo sobre as atividades da *vita activa*.
Bauman explica que na *sociedade líquida* o sujeito incentivado de diferentes meios para ser individualista. "Esse novo individualismo leva ao enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade" (BAUMAN, 2017, p.30). Afetando assim a rede da vita activa, que visa o homem em comunidade.
O individualismo abriu vertente para o consumismo. Arendt indica que esse apareceu "na revolução industrial – que – substituiu todo artesanato pelo labor; o resultado foi que as coisas do mundo moderno se tornaram produtos do labor, cujo destino natural é serem consumidos" (ARENDT, 2009, p.137). O consumo é próprio do labor, porém o consumismo é a potencialização do consumo, levando a implementação de necessidades.
A necessidade gira em torno da substituição frenética dos produtos o que leva por consequência a uma sociedade baseada no descarte de produtos e pessoas sem poder aquisitivo (BAUMAN, 2008).
O risco recai sobre a liberdade, porque o consumismo "não só deixa de trazer nova era de liberdade para todos, mas, ao contrário, submete à necessidade, pela primeira vez, toda a raça humana" (ARENDT, 2009, p.143). A introdução da necessidade pelo consumismo é fator de corrosão da liberdade, política e ação.
Já a vertente do mundo online verifica-se que faz parte do espaço público (TORRES, 2007). Facilitou a comunicação e decisões, mas, acabou por tecer uma teia de individualidade na sociedade. Uma vez que na vida online o sujeito não precisa usar o discurso, ação e age como soberano.
A outra vertente é referente à pobreza. Essa "é um fenômeno político, não natural, resultado da violência e da violação" (ARENDT, 2011, p.96). A violência é um fenômeno apolítico, pois prejudica e dissipa o poder, ou seja, a união. E deixa o indivíduo preso a necessidade (ARENDT, 2011). O *animal laborans* se vê excluído da política por esse fator. Pois "a questão era que o 'labor contínuo' e a falta de tempo livre [...] iriam excluir automaticamente os 'laboriosos' da participação ativa no governo" (ARENDT, 2011, p.103).
Os refugiados, em decorrências do julgamento das demais vertentes, são vistos no tempo líquido como "a encarnação do 'lixo humano', sem função útil a desempenhar na terra em que

chegam onde permanecerão temporariamente, e sem a intenção ou esperança realista de serem assimilados e incluídos"(BAUMAN, 2007, p.47).

Ao não assimilarem esses sujeitos, cada indivíduo acaba perdendo sua revelação intrínseca no ato de agir, assim "a ação perde seu caráter específico e torna-se um efeito como outro qualquer. Na verdade, passa a ser apenas um meio de atingir um fim" (ARENDT, 2009, p.193). E esse fim é a alimentação. De modo que a liberdade se perde por completo pois "eles vivem, literalmente, um dia após o outro" (BAUMAN, 2007, p.52). Destarte, a vita activa com a educação, no *tempo líquido Baumaniano*, é a que repara ditas vertentes, nas inter-relações geradas nos conceitos arendtianos apresentados.

Considerações finais

O papel da educação é fortalecer o diálogo, ampliando a rede de inter-relações, para que o ser humano sinta-se parte da comunidade. Amenizando a ocorrência do individualismo e consumismo frenéticos, impulsionando a solidariedade universal, diante da pobreza e de todo tipo de exclusão que ainda vigoram. Integrando e equilibrando a *vida online* e *off-line*.

Somos convocados a retomar e a empregar a manutenção da esfera pública na vida das pessoas, assim subtraindo a corrosão atual da esfera pública, da ação e da liberdade. É fundante e urgente a retomada da *vita activa*, impulsionada por uma educação, cuja centralidade é o **DIÁLOGO**, solidificador de relações duradouras. No contexto a crise dos refugiados que na realidade é uma crise humanitária, fruto do egoísmo, individualismo e de políticas, pouco públicas, que incitam à construção de muros ao invés de pontes centradas no **DIÁLOGO**.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Sobre a violência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ARISTÓTELES. **Política**: texto integral. 5. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BAUMAN, Zymunt. **Estranhos à nossa porta**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

_____. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcos Luiz da. "A ideia de espaço público em Hannah Arendt". **Cadernos Zygmunt Bauman**, vol.7, n°13, 2017, p. 117-133. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/7348. Acesso em: 11 nov. 2018.

TAVARES, Romero. Construindo Mapas conceituais. **Ciências e cognição**. 2007, v.12, pp. 72-85. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

TORRES, Ana Paula Repolês. "O sentido da política em Hannah Arendt". São Paulo: **Trans/Form/Ação**, vol.30, n°2, 2007, p.235-246. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a15v30n2.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

Palavras-chave: Hannah Arendt; Vita activa; Educação.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOFILOSOFIA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

CAMILA RODRIGUES BATISTA NETA - FCT- UNESP

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Delineamos o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou imagem do pensamento que não por imagens dogmáticas do pensamento. O que objetivamos aqui é conceber, por meio da geofilosofia, um novo modo de apreensão educacional, que considere principalmente as possibilidades de criação. Dito de outro modo, preocupamo-nos em mapear novas imagens de um pensamento que é múltiplo, que advém do acontecimento e que se transforma permanentemente.

Para melhor compreensão, é necessário explorarmos melhor a noção do que seria a filosofia. "Talvez só possamos colocar a questão o que é a filosofia? Tardiamente, quando chega a velhice e hora de falar concretamente". (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.7). Ora, a filosofia é a criação de conceitos, por definição:

> O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual ele se encarna. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42)

Para tanto, esta criação se divide em três elementos: o plano de imanência, o personagem conceitual e os conceitos. Primeiro, é necessário pensarmos "Qual a relação do pensamento com a terra?" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84). Para que um conceito exista, é preciso a existência de um solo, que será o horizonte de produção, um traçado onde habitará esta nova "definição", produzindo, portanto, uma geofilosofia, constituindo-se da própria formulação etimológica do que seria a filosofia (GALLO, 2016):

> Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização in loco, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. [...] A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território. [...] São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103)

Isto posto, nos colocamos a problematizar e percorrer esses caminhos. Propomos operar por deslocamentos no que está posto para a filosofia e realizar esse encontro com a educação, tomando como tarefa: desbravar conhecimentos e, sobretudo, se reconhecer neles e traçar o nosso próprio território. Começamos a reconhecer, por fim, a partir de uma problematização das diferenças, neste caso, adotadas como cartografia que investigar os problemas educacionais quanto aos processos por meio da problematização e criação de conceitos é o que propomos realizar com este resumo.

Metodologia

Investigamos as possíveis contribuições da geofilosofia para o estudo filosófico da educação por meio da cartografia associada ao movimento geofilosófico. As fontes bibliográficas adotadas para a pesquisa foram livros e publicações em periódicos científicos de área. O referencial teórico principal consiste para a pesquisa cartográfica, na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, imprescindivelmente em *O que é a filosofia?* (2010).

Assim, a cartografia, apontada por Deleuze e Guattari (2011), é um dos princípios do rizoma, que consiste em uma contraposição à forma de organização do pensamento a partir do positivismo, do sistema arbóreo, como apresentado pelos autores, que prevê uma hierarquia para os saberes e a forma de constituí-los.

O rizoma – palavra advinda da botânica – se manifesta como radículas que se espalham horizontalmente, que se proliferam abundante e simultaneamente sem quaisquer hierarquias; é princípio conectivo, solo fértil sem entradas e saídas; a-centrado; multiplicidades. Quer dizer que rizoma é o oposto ao modelo de árvore. Não serve ao todo – o *Uno* – mas às especificidades que se constituem, e que coexistem; local onde habita a subjetividade. "As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito." (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 8).

Na qualidade de um dos princípios do rizoma – o quinto, de seis –, a cartografia representa as várias entradas admitindo os diversos entrelaçamentos sem se preocupar com uma forma definida, ou simplesmente um caminho único a ser percorrido. Cartografar consiste principalmente na abertura em face das diversas possibilidades, que se manifestam como *sentido*. Dessa forma, utilizando-se de meios que se diferenciam de uma pesquisa tradicional, a pesquisa cartográfica considera o objeto de investigação admitida a influência nele exercida pelo pesquisador em relação à pesquisa-intervenção. Logo:

> A cartografia, enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades e de variação contínua que caracteriza o rizoma, é tomada como um mapa em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Com este procedimento cartográfico colocam-se em questão as hierarquias e fronteiras que dividem os campos de conhecimento e propõe-se uma recriação permanente do campo investigado. (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 457).

Dessa maneira, a cartografia opera no contratempo do que diz respeito às metodologias comumente compreendidas; a elas cabe o tempo do próprio objeto/problema de pesquisa em relação aos feitos futuros. Ou seja, é uma abordagem que não ocorre com determinações prévias, uma vez que ela parte da experimentação e da sensibilidade, que se fundamenta na diferença, no contratempo do que se tem como um dado histórico e/ou investigativo, sempre definido e cronológico.

Análise e discussão do resultado

De antemão, apontamos a geofilosofia como como conceito em potência; potência esta que nos suscita certa curiosidade em investigar mais especificamente todo o seu contexto o *local* – ou locais – no qual se encontra. Quais as implicações que dela poderão emergir? Acreditamos, sobretudo, que essa potência, assim como os múltiplos territórios, serve-nos de ferramentas para solucionarmos nossas questões e, quando não, que ao menos as problematizemos de fato.

De modo a definir a filosofia como algo prático, em uma constante movimentação, Deleuze e Guattari (2010) situam esse saber filosófico, também, como um *fazer*. Se optamos por falar de questões que não dizem respeito à educação pela via direta – escolar, por exemplo – é por se constituir em uma alternativa metodológica de abordagem filosófica, uma vez que a filosofia opera pela resolução de problemas através da criação de conceitos. Realizamos os *deslocamentos* que nos pareceram indispensáveis para a realização deste texto, ou seja, aproximamos o plano filosófico do plano educacional. À luz dessas afirmações, Gallo (2016) aponta que este fazer é:

> Instaurar, inventar, criar... Um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas; conceitos que ressignifiquem tais problemas e os tornem em acontecimentos, que os façam ganhar consistência. (GALLO, 2016, p. 57-58)

Destarte, fazer da *geofilosofia* a nossa mola propulsora é, essencialmente, nos remetermos à própria noção estabelecida por Deleuze e Guattari (2010): se inserir em meio ao caos e realizar o corte no intempestivo, a partir da intensidade, das possibilidades. O que buscamos é realizar esses encontros; o voo à superfície, para que possamos, aos poucos, definir o nosso próprio território sabendo reconhecer os devidos empréstimos. O que nos motiva é este desbravamento por terras que não se apresentam, mas que são um *porvir*.

Ao potencializar a filosofia e torna-la uma geografia da razão, a geofilosofia se torna, para a educação, um saber-fazer do qual permite a inserção no campo ideológico, para além dessas concepções, além de abrir o leque para as problematizações, servindo-se do que é da filosofia – do que é próprio desta, de seus planos – e assim, realizarmos as possíveis e cabíveis aproximações, pois como a própria, pertencemos a uma terra que está por vir e devemos sempre estar em condições de *devir*.

Considerações finais

O nosso estudo com base na filosofia da diferença objetivou a diferença como a possibilidade de atuarmos no campo da prática, uma vez que isso é importante para o campo pedagógico. Problematizar incide também em uma revisão da relação professor-aluno, da forma como são dispostas as organizações e a própria ideia do conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem. À geofilosofia, cabe o vínculo de terra, personagem conceitual – a dualidade entre o amigo e o rival – para que possa alcançar o conceito. Pensar, portanto, na construção proposta no corpo deste texto é resultante de uma outra problematização, é a reterritorialização ou até mesmo uma nova territorialização de uma definição comum e que, no entanto, se desdobra de maneiras distintas, conforme olhar e experimentação de cada um.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs* – capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é filosofia?* 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, vol. 23 (3): p. 454-463, 2011.

Palavras-chave: Geofilosofia; Cartografia; Educação.

A EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO EDUCACIONAL

VOLMIR VON DENTZ - IFSC

Eixo – Filosofia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O propósito dessa comunicação é apresentar a experiência de grupo de estudos que foi organizado em torno de um projeto de ensino, desenvolvido do IFSC, campus de São José, durante o ano letivo de 2018, denominado "Estudo dos clássicos da Filosofia e do pensamento educacional".

O projeto teve por objetivo reunir estudantes interessados em estudar textos clássicos e, assim, organizar estudos orientados de obras de Filosofia e do pensamento educacional, por meio de atividades diversificadas, individuais e/ou em grupo, de orientação, leitura, reflexão, comunicação e debate, a partir das obras selecionadas. Com essas atividades buscou-se desenvolver habilidades e competências imprescindíveis à área de Filosofia, em particular, e das Ciências Humanas, em sentido geral, no que diz respeito ao manuseio de textos filosóficos, ao exame de problemas clássicos da Filosofia, de Sociologia e Filosofia da Educação, ao debate em ambientes acadêmicos democráticos, ao exercício da argumentação, à capacidade crítica do leitor, entre outros aspectos.

2. ATIVIDADES DO GRUPO DE ESTUDOS DE TEXTOS CLÁSSICOS DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO EDUCACIONAL

A demanda identificada no IFSC, campus São José, se evidenciou pela constatação de uma espécie de contradição, qual seja, a de que por um lado as obras de autores clássicos disponíveis na biblioteca do campus circulam muito pouco entre os estudantes (realizamos uma consulta ao sistema informatizado da biblioteca com a ajuda das bibliotecárias) e, por outro lado, de que existe um bom número de alunos/as interessados/as em realizar atividades extracurriculares relacionadas a leitura de obras clássicas de Filosofia (são frequentes os casos de relatos de alunos/as sobre as dificuldades que por vezes enfrentam para a compreensão de textos ou até mesmo os reclames pela necessidade de melhor fundamentar teoricamente os trabalhos acadêmicos, no caso de estudantes de licenciatura em particular).

As atividades do projeto seguiram a ideia do cronograma proposto inicialmente pelo coordenador. Assim, as primeiras ações realizadas foram: divulgação do projeto e aplicação de questionário para seleção de bolsista. Os alunos eram convidados a participar do projeto, bem como, a se candidatar a bolsa de estudos[1]. O número de candidatos para a vaga como bolsista foi alto, assim como, o de interessados em participar do projeto como voluntários. Contudo, com a definição de um horário para as reuniões semanais, conforme as disponibilidades do coordenador e dos estudantes mais interessados no projeto, as atividades foram iniciadas com a participação de oito estudantes e um professor. Durante o período de execução, novos membros se incorporaram aos trabalhos.

Outra ação inicial consistiu em verificar, por meio de uma consulta ao Sistema de Bibliotecas Integradas do IFSC (SOPHIA), quais obras realmente estariam disponíveis no acervo da biblioteca do IFSC, campus São José. Os resultados da busca compuseram um "Boletim Bibliográfico" com cerca de 200 livros listados. Já no primeiro mês se definiu um consenso de

que o foco seria a leitura e o debate informal, livre e aberto, e que deixaríamos as produções escritas como uma opção secundária nas atividades do projeto. Assim, depois de uma breve apresentação geral das principais obras citadas no Boletim Bibliográfico, feita pelo professor coordenador do projeto, duas obras foram destacadas pelos estudantes e houve um consenso no grupo de que então seriam as obras priorizadas inicialmente: "O mundo de Sofia", de J. Gaarder, interessou às alunas do ensino médio integrado, e o livro de P. Bourdieu e J. C. Passeron, "Os Herdeiros", às estudantes de licenciatura.

A leitura do livro "Os Herdeiros" permitiu compreender como o sistema de ensino universitário, em sua relação com a elite cultural, pode perpetuar as desigualdades. Assim, o estudo da obra levou o grupo a questionar entre outras coisas o papel da escola e da escolarização, a ideia de meritocracia, a visão da escola como instrumento de mobilidade social, etc. Não há mérito, nem dom individual quanto às oportunidades de acesso à universidade. Os eleitos (a minoria rica) são escolhidos desde cedo, impulsionados pelo capital cultural e, principalmente, econômico das famílias. Eles escolhem seus estudos, enquanto a maioria pobre apresenta uma escolha forçada, devido aos obstáculos econômicos e culturais. A obra apresenta a educação como instrumento de ação política e faz ver que é necessário mudarmos a perspectiva de como ela está posta. Explica como as desigualdades de classe, a origem familiar, o capital cultural, a renda, etc. ajudam no desenvolvimento e na ascensão escolar e profissional dos indivíduos. Nesse sentido, o ensino "igual para todos", que utiliza uma mesma "régua institucional" para medir o desempenho escolar, que não leva em consideração as diferenças culturais e as desigualdades de condições, acaba por reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. Essas e outras conclusões foram sistematizadas pelo grupo a partir da leitura do livro "Os Herdeiros".

O livro "O mundo de Sofia" traz uma perspectiva interessante para o estudo da História da Filosofia. Apresenta uma história viva, instigante e envolvente que nos convida a trilhar os caminhos da Filosofia. No início, a personagem Sofia é questionada sobre sua identidade e sobre a origem do mundo, e então é levada a uma viagem pela história da Filosofia. A cada capítulo o autor apresenta a vida e as teorias de grandes filósofos. Compreende-se que o valor da obra vai muito além de uma narrativa para um romance, pois o autor leva o leitor a um sobrevoo de muita informação filosófica e, sobretudo, instiga ao pensar filosoficamente o mundo.

Durante o período de execução do projeto de ensino, o grupo de estudo participou e apresentou trabalhos em eventos. E promoveu a oficina "Os estudantes e a cultura escolar: pensando com Pierre Bourdieu", que consistiu, num primeiro momento, em uma roda de conversa com os convidados, alunos do ensino médio integrado, na qual se realizou uma breve apresentação do grupo de estudos, dos livros estudados. O grupo preparou perguntas coerentes com as indagações presentes na obra "Os Herdeiros", como motivo para os blocos de discussão. A metodologia da atividade por meio de perguntas se inspirou no livro "O mundo de Sofia". Desse modo, os temas abordados foram: a escola como ferramenta de referência para na fabricação de valores, a influência que a herança do capital familiar (cultural, social e econômico) exerce na vida acadêmica assim no conceito de talento, privilégios e meritocracia. Depois disso, foi apresentado e explicado o funcionamento de um jogo de tabuleiro, "Lutas Simbólicas", que se inspira na sociologia de Bourdieu, e jogadas algumas partidas com os participantes, finalizando a atividade.

A fim de aproveitar a presença de estudantes de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina que realizavam estágio no IFSC, os mesmos foram convidados a participar de um dos encontros de estudo para falar um pouco sobre como é ser um estudante de Filosofia e sobre quais os temas filosóficos que mais lhes chamam a atenção na Filosofia Contemporânea. Então uma estagiária nos contou como as mulheres foram apagadas da história da Filosofia e a

importância da valorização das poucas filósofas mulheres, e, assim, apresentou seu interesse pelos estudos de Filosofia Feminista. Ela indicou obras para serem lidas no projeto, entre as quais destacou: "O segundo sexo", de Simone de Beauvoir, e "O quarto do despejo", de Carolina de Jesus. A partir dessas indicações e como o projeto é voltado às obras mais clássicas, o grupo optou por conhecer um pouco mais sobre a filósofa Simone de Beauvoir. No tempo dedicado a autora, foram pesquisados dados biográficos da filósofa e elementos sobre o contexto da obra, mas, devido à chegada do final do ano letivo, a leitura foi apenas da introdução e do primeiro capítulo. Contudo, a fim de ter um debate patrocinado por uma especialista no assunto, ainda tivemos tempo para convidar uma professora do IFSC, doutora em Biologia e que estuda a perspectiva do feminismo, para conversar com o grupo sobre o primeiro capítulo da obra, "Os dados da Biologia".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da leitura é indispensável para a formação do senso crítico dos estudantes inseridos no contexto escolar e acadêmico para compreensão e a análise de questões do cotidiano, além do desenvolvimento de habilidades ligadas ao entendimento do contexto social, cultural e político mais amplo do meio em que vivem. O projeto realizado contribuiu sobremaneira para a formação de leitores qualificados e capazes de se apropriar de argumentos científicos e filosóficos que tomam por base obras de autores clássicos.

Freire (2011, p. 104) já reivindicava "é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente". Contudo, para o autor não é toda ou qualquer leitura que possibilita o pensamento crítico. É preciso primar pela compreensão científica dos problemas. É preciso ler o mundo, não só palavras vazias. Conforme Freire (2011, p. 30), "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

4. REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GAARDER, J. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

[1] Edital 13/2018, chamada pública do Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus São José do IFSC.

Palavras-chave: Filosofia; Pensamento Educacional; Grupo de Estudos; Obras Clássicas.

- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL: ENSINO HÍBRIDO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

TATIANA VANESCA WASUM - IFSUL

MARTA HELENA BLANK TESSMANN - IFSUL - CHARQUEADAS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL: ENSINO HÍBRIDO E A SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada ao longo do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT e aborda o modelo de ensino híbrido, as suas metodologias de ensino e a aplicação de um minicurso para os estudantes do Ensino Médio integrado de uma escola de São Jerônimo, RS. Ela passou pelo comitê de ética e foi aprovada sob o protocolo número CAAE 00274518.4.0000.5309, sendo considerada uma pesquisa aplicada, já que esteve focada numa realidade específica.

Os referenciais teóricos utilizados para a sua realização foram: sobre o Ensino Híbrido e as metodologias ativas Lilian Bachic (2015), José Moran (2015), Gustavo Gastardelli (2017) e Thales Reis Hannas (2017); sobre EPT e ensino médio integrado Jaqueline Moll (2010), Dermeval Saviani (2017), Gaudêncio Frigotto (2015), Maria Ciavatta (2016), Priscila de Souza Chisté (2016) e Marise Ramos (2005);e sobre a importância da formação de professores Antônio Nóvoa (1991), Marina Lopes (2015) e Maurice Tardif (2014).

A problemática que desencadeou esse estudo foi tentar compreender de que maneira o ensino híbrido pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio profissionalizante – Curso Normal – e para a sua atuação enquanto futuros professores das séries iniciais da educação básica?

Pensando na realidade do Curso Normal e na necessidade de uma abordagem mais atual na formação de professores, foi desenvolvido, como produto educacional exigido para a conclusão do mestrado, o MINICURSO SOBRE O ENSINO HÍBRIDO: TEORIA, PRÁTICAS E REFLEXÕES.

De acordo com Nóvoa

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as prática educativas.(Nóvoa, 1991, p.18)

Considera-se que contribuir para a formação pedagógica dos alunos do Curso Normal, para que saibam utilizar as metodologias ativas de aprendizagem, em especial as metodologias utilizadas

a partir do ensino híbrido, assim como utilizarem-se dessas metodologias para favorecer o processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento enquanto sujeito pleno, preparado para compreender o seu lugar no mundo e capaz de analisar as relações socioeconômicas bem como a historicidade destas relações, conforme é destacado nos textos de Ramos (2005) e Frigotto (2005).

Um dos objetivos deste trabalho é promover, através destas oficinas, a articulação entre o mundo do trabalho, da cultura e da ciência (FRIGOTTO, 2005), ofertando a eles a possibilidade de refletir sobre a prática educativa.

De acordo com Tardif

a pedagogia vista sob a ótica do trabalho docente, através da dimensão instrumental que é o ensino, é muito mais uma tecnologia imaterial ou intangível, pois diz respeito sobretudo a coisas como a transposição didática, a gestão da matéria – conhecimento da matéria e conhecimento pedagógico da matéria (SHULMAN, 1987) -, a gestão da classe, a motivação dos alunos, a relação professor/aluno, etc. (TARDIF, 2014, p.119).

Ter a oportunidade de refletir sobre o trabalho docente, já durante a sua formação, inicial favorece o desenvolvimento de uma visão crítica desses estudantes sobre o mundo do trabalho.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO HÌBRIDO

A proposta do ensino híbrido consiste, a grosso modo, em mesclar atividades on-line com atividades presenciais de aprendizagem, atividades individuais e coletivas. “O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um.” (BACICH, 2015, p.39) As transformações no mundo digital se aproximam a cada dia mais rapidamente dos nossos alunos. “A integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola.” (BACHIC e MORAN, 2015, p.45)

De acordo com Bacich (2015), no ensino híbrido:

O papel e o desempenho do professor e dos alunos sofre alterações de ensino considerado tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se na oferta de diferentes espaços de ensino-aprendizagem no contexto escolar, promovendo a autonomia dos alunos para que possam trabalhar em grupos e compartilhar conhecimento. Sendo assim, esses espaços se tornam complexos espaços de interação entre aluno-conhecimento, aluno-professor, aluno-aluno, no qual o professor não assume mais o papel de detentor do conhecimento, mas todos os envolvidos no processo são responsáveis por essa construção, assim como as diferentes ferramentas digitais. (BACICH, 2015, p.5)

Com a proposta do Ensino Híbrido muitas ideias anteriores precisam ser revistas para que cada estudante possa aproveitar essa nova forma de aprender, melhor dizendo, essas novas formas

de aprender, que a proposta de ensino-aprendizagem apresentada no modelo de Ensino Híbrido nos mostra como possibilidades.

As atividades desenvolvidas nas oficinas foram baseadas nas metodologias da sala de aula invertida e da rotação por estações, as quais fazem parte do "tipo estruturante" conhecido, dentro da proposta do ensino híbrido, como Rotação.

Acredita-se que a possibilidade de participar de formações na área de ensino e aprendizagem no espaço escolar, ao longo do Curso Normal, é parte fundamental para o sucesso da carreira docente, já que podem ir construindo a sua identidade ao longo do curso e a partir da relação dos conhecimentos formais com o mundo do trabalho.

No final do trabalho percebe-se que a participação destes estudantes da turma de terceiro ano do curso normal no minicurso sobre o ensino híbrido permitiu maior reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem e sobre a sua formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

BACHIC, Lilian. Ensino Híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e uso integrado das tecnologias digitais na educação. Disponível em:https://www.coursera.org/learn/ensinohibrido/home/week/5utm_campaign=sessioneadline_reminder~session_deadline_reminder~OnDemandCourseId28v2CNa0AtEeWKOBLv1z6n9%29~_Bg3S1OUEeeHCRK3oa8qzA~PostDeadlineReminder~Week4&utm_medium=email&utm_source=other. Acesso em 27/11/2017

BACHIC, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em 30/11/2017

CHISTÉ, Priscila de Souza. Ciência e Educação. Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016

COLL, Cesar. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação. Artmed: 2010. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/360474212/COLL-Cesar-e-MONEREO-Carles-e-Colaboradores-Psicologia-da-educacao-virtual-pdf. Acesso em 10/02/2018

D'ÁVILA, Jorge Luis. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: consideraçõees sobre a fundação Lemann. Curitiba: PUC PR, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria do trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Autores Associados, v.14, n.40, jan/abril.2009, p.168 – 194.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. Cap 2 - Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. São Paulo: Cortez, 2005.

GASTARDELLI, Gustavo. Aprendizagem ativa, desafios para uma aprendizagem disruptiva. Porto Alegre : AESC, 2017

HANNAS, Thales Reis. Metodologias ativas de ensino: manual de aplicação. Belo Horizonte:3i Editora, 2017.

LOPES, Marina. Inovações em Educação Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil 15 de outubro de 2015. Disponível em: http://porvir.org/desafios-caminhos-para-formacao-de-professores-brasil/. Acesso em 05/03/2018

MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Cap.18 Técnica e Tecnologia - aspectos conceituais e implicações educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf . Acesso em 14/6/2019.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In Formação contínua de professores – Realidade e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.p. 15 - 38. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em 03/4/2019.

Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno. Acesso em 07/6/2019

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf . Acesso em 10/05/19

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Formação Docente; Curso Normal

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ÁREA JURÍDICA NA VARA DA FAMÍLIA, INFÂNCIA E JUVENTUDE DA COMARCA DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR.

ELIZETE JANKOSKI NOGATZ - UNESPAR

VALÉRIA APARECIDA SCHENA - UNESPAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação Araucária

A presente pesquisa analisou a atuação do pedagogo junto à Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR. Mais especificamente, sobre a atuação do pedagogo em um espaço não escolar, como no setor jurídico. Com o objetivo motriz de identificar o papel do pedagogo na área jurídica e verificar o contexto multidisciplinar da profissão. Especificamente, pretendeu-se descrever as contribuições do pedagogo junto à Vara da Família, Infância e Juventude e averiguar a demanda do seu trabalho do pedagogo no espaço jurídico, embasado no método da pedagogia histórico-critica. Com cunho qualitativo, realizamos entrevistas, com questões semiestruturadas, com as pedagogas que atuam na Comarca de União da Vitória-PR. Assim, teorizamos a importância da atuação do pedagogo em outras instâncias. Por fim, constatou-se a partir das falas das pedagogas, que a função desempenhada no setor judiciário vai além da legislação, pois, necessita-se de um trabalho multidisciplinar com enfoque na realidade social das crianças com vulnerabilidade e, desse modo, o papel do pedagogo é indispensável.

Palavras-chave: Pedagogia. Campo Jurídico. Espaço não escolar.

INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo não está condicionada apenas à esfera escolar, neste aspecto o presente estudo apresentará uma discussão a respeito da atuação deste profissional no campo jurídico. Assim, surgiu à vontade de estudar a formação do profissional docente que atua em espaços mais abrangentes, como atuação do pedagogo na esfera jurídica, pois a pedagogia é uma área ampla de saberes, tanto do ambiente escolar como em espaços não educacionais.

Nesse viés, formulamos a seguinte problemática: Quais as características de atuação do pedagogo na área Jurídica na Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR?. Dessa maneira, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar a atuação do pedagogo junto à Comarca citada e, especificamente, descrever as contribuições do pedagogo junto à Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR. Paulatinamente, analisar a diferença entre espaço escolar e não escolar na atuação do pedagogo e, por conseguinte, relatar quais dificuldades enfrentadas pelo pedagogo ao inserir-se em um diferente contexto de atuação. Este estudo tem base-a no método da pedagogia histórico-crítica que dialoga com o pedagogo no campo jurídico.

Por conseguinte, apresenta-se as análises a respeito do pedagogo no campo jurídico, dialoga sobre a formação pedagógica, como parte inicial de atuação do pedagogo nessa área, e sobre as práticas educativas, políticas e sociais, além de assessorar dirigentes e magistrados na área do

Fórum. Nesse contexto, o trabalho do pedagogo vai além da formação dos espaços escolares, destarte, abrange também outros espaços não escolares, que vão além dos ambientes educativos e lúdicos.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR

O espaço escolar, existência de uma educação com elementos para ensinar e aprender de uma cultura, também de uma geração para a outra. Brandão (2007) afirma sobre esta questão que a educação deve ocorrer independentemente de sua cultura, pois existem formas de ensinar e são formadas por sujeitos diferentes, em que a educação transforma o modo de pensar do indivíduo desde os primeiros anos, inclusive não só no ambiente escolar, mas desde a primeira socialização, a familiar.

Neste sentindo configura-se a nitidez da escola, no conjunto de preparação a educação em manter seus objetivos. “A educação escolar é simplesmente a educação.” (SAVIANI, 2012, p. 84), assim também outras modalidades de educação estão ligadas as denominações de ação educativa e pedagógica, como a educação não escolar, não formal, informal.

Neste contexto, a atuação do pedagogo ocorre em vários espaços educativos com demandas distintas em ambientes socioeducativos que vão além do ensinar tradicional da escola. Ainda, para Libâneo: “[...] é evidente as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institualizados ou não, sob várias modalidades” (LIBÂNEO, 2010, p. 26), ou seja, é imprescindível uma análise pedagógica mais ampla e em várias instâncias.

De acordo com Pimenta (2012): “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 2012, p. 33). Nessa perceptiva, os diferentes tipos podem elencar elementos especiais que estabeleçam valores, conhecimentos específicos e propiciar subsídios de saberes de várias maneiras e, assim, não consiste em uma única forma pedagógica docente.

Os processos de educação no campo jurídico acontecem através da intervenção de uma equipe Multidisciplinar com pedagogo está para formar a ação educativa, dentro da legislação que rege o Fórum. Para, Oliveira contribui que existe: “[...] uma expectativa de que as políticas públicas realmente garantem efetividade em suas ações, contribuindo para a transformação do cenário atual e reversão das condições de desigualdades [...]”(OLIVEIRA, 2008, p. 116).

No entanto, é necessário estudos, experiência para atuação, subsídios e métodos educativos para a formação docente no campo da pedagogia que é extensa, para o educador apresentar conhecimento sobre a área de atuação. Ademais, é preciso compreender o trabalho que o pedagogo desenvolve no campo jurídico. O qual é um grande desafio, pois o: “[...] pedagogo que atua neste espaço não formal, deve conhecer uma série de estratégias e técnicas motivacionais, ter a compreensão de inúmeros conhecimentos” (TOZETTO; ROMANIW; MORAIS, 2011, p. 10).

DIALOGANDO COM A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CEJUSC

O trabalho desenvolvido pelo Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) tem como premissa seguir as orientações do Poder Judiciário do Paraná, na Comarca de União da Vitória-Pr.

Essa forma acontece em conjunto entre pedagogo e Vara da Família, Infância e Juventude traz como princípio de direitos da criança e dos adolescentes, numa educação em espaço que não é

a escola, para além da instituição. Assim, o pedagogo vem conquistando espaços com práticas de ensino, projetos e materiais educativos, juntamente com o setor jurídico na contemporaneidade.

METODOLOGIA

O presente estudo pautou-se no método da pedagogia histórico crítica. Destaca-se neste sentido, o diálogo com fatos da questão escolar, voltadas a questão jurídica.

Participaram da pesquisa duas pedagogas que atuam na Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR. A pedagoga A[1], atua nesta Comarca através do convênio NRE/União da Vitória-PR[2]. A pedagoga B atua nesta Comarca através do TJ/PR. Ambas participaram mediante entrevista semiestruturada como sendo o instrumento de apoio para a coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS

De acordo com a fala da Pedagoga B, fica evidente a importância da formação profissional do pedagogo setor jurídico: "Só o conhecimento Jurídico não é suficiente para fundamentar os pareceres sobre os casos da demanda escolar...". Reiterando essa afirmação, pode-se comprovar que essa realidade faz parte da Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR, uma vez que, segundo relatos das pedagogas nota-se a escassez de profissionais efetivos no quadro do Fórum. Uma vez que as duas pedagogas que atuam na Comarca de União da Vitória-PR, são responsáveis pelo atendimento do Fórum local, e mais seis municípios.

Observou-se ainda, na fala da Pedagoga A: A formação acadêmica e institucional não supriu a necessidade de conhecimento para atuação o setor jurídico. Necessitando buscar estudos em cursos que contemplassem essa área, na fala da pedagoga. Com base nesses depoimentos, reforça-se o valor de algumas medidas emergências para este trabalho ser mais qualitativo, que contribuirão no desenvolvimento de toda equipe multidisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se através do presente estudo a importância da atuação do pedagogo nos espaços não escolares. Analisou-se sobre seu papel junto ao setor jurídico, com base nas discussões observou-se as conquistas e fragilidades nesse campo de atuação.

Evidenciou-se quanto a atuação do pedagogo na Comarca de União da Vitória-PR, a o papel deste profissional junto a equipe multidisciplinar, onde todos os profissionais, psicólogos, assistentes sociais, advogados, pedagogas, todos desenvolvem sua função a partir da demanda da Comarca.

Com relação à contribuição das pedagogas no trabalho desenvolvido na Vara da Família, Infância e Juventude da Comarca de União da Vitória-PR, foi possível constatar a relevância de seu papel frente processos voltados a infância e juventude, bem como sua participação em projetos de cunho educacional no setor jurídico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LIBANÊO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, Para quê? 12 ed. São Paulo: Cortez. 2010.

OLIVEIRA, C.G. de. Educação não formal de crianças e adolescentes: expectativas quanto ao programa de núcleos comunitários em Campinas. SP. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

PIMENTA, S. G. (Orgs.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TOZETTO, S; ROMANIW, G. MORAIS, J. O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não formais. Revista de Ciências da Educação. 2011. Disponível em: http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/112. Acesso em: 09 dez. 2018.

[1] As entrevistadas serão denominadas como Pedagoga A, Pedagoga B, como forma de preservar a identidade das profissionais.
[2]Núcleo Regional de Educação- União da Vitória-PR.

Palavras-chave: Pedagogia. Campo Jurídico. Espaço não escolar.

A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE QUE ATUA NO ENSINO PÚBLICO TÉCNICO PAULISTA

VIVIANE CARDOSO CUNHA DE LIMA - USF

ADAIR MENDES NACARATO - USF

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Introdução: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o Código de Financiamento 001. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo tema central é a constituição profissional dos professores que atuam no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS). O CPS é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico que administra 223 Escolas Técnicas (ETECs), 73 Faculdades de Tecnologia (FATECs) estaduais, dentre outras modalidades de ensino. Essa pesquisa foi motivada pela participação da pesquisadora como professora que acumulava emprego em confiança da área administrativa do CPS, e, se questionava sobre o fato dos docentes contratados como temporários e, posteriormente, efetivados por meio de concurso público, não ter esse tempo de temporário computado para fins de evolução funcional. Muitas eram as questões que emergiam desse questionamento: como os professores se viam no processo; o que os motivavam a aceitarem essa condição de temporário; quais as percepções que eles tinham nessa condição frente aos demais colegas e alunos, dentre outras. Esses questionamentos nos mobilizaram para investigar como se dá a constituição profissional desses docentes. Para isso, elaboramos a seguinte questão norteadora da pesquisa de mestrado: "Como os profissionais técnicos se constituem como docentes, na condição de temporários e, posteriormente, como efetivos na instituição? Os objetivos específicos da pesquisa são: 1) Compreender como se dá a contratação temporária no processo pedagógico bem como para as relações humanas; 2) Conhecer, a partir do ponto de vista do depoente, como ele percebe as relações humanas do ambiente de trabalho; e 3) Buscar indícios da constituição da identidade desse profissional a partir da experiência vivida e por ele percebida na prática educativa. Para atingirmos esses objetivos optamos por ouvir professores dessa rede de ensino.

Procedimentos metodológicos: A pesquisa contou com a participação de cinco professores que foram contratados em regime temporário e, posteriormente, foram efetivados por meio de concurso púbico. Esses professores (três do sexo masculino e duas, do feminino) atuam em diferentes unidades da rede, e em cidades diferentes. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas narrativas e anotações no diário de campo da pesquisadora. As entrevistas foram transcritas e textualizadas, pois, partimos do princípio que se a narrativa é um elemento básico de comunicação humana e é inerente a vida, sem narrativa não se tem história e a história da humanidade nasce de narrativas. "Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p.92). Para o recorte aqui apresentado, analisamos a entrevista de um dos docentes participantes da pesquisa, cujo pseudônimo por ele escolhido foi Águia.

Fundamentação teórica: O referencial teórico apoia-se nos estudos sobre saberes docentes e, em particular, o saber da experiência, a identidade docente e a identidade narrativa. O professor ocupa vários papéis, dentro e fora da escola, o que justifica ser uma profissão de interações humanas. "A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos" (TARDIF; LESSARD, 2014, p.235), espera-se que o docente seja um profissional qualificado, pois a prática docente não é apenas um objeto das Ciências da Educação, ela assume ser uma atividade que mobiliza vários saberes que podem ser considerados como, saberes pedagógicos. "Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferente saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF; LESSARD, 2014, p.36). Por isso, é de suma importância que professor tenha conhecimento próprio do seu fazer docente, tenha sensibilidade das necessidades dos seus alunos, pois trazem consigo conhecimentos próprios. No entanto, se considerarmos que o saber da experiência do professor constrói-se na prática educativa, Contreras (2013, p. 129, tradução nossa) nos ajuda a compreender esse saber: "Como tal, o conhecimento da experiência é um conhecimento paradoxal, já que ao mesmo tempo que é um conhecimento estabelecido na coisa vivida, e que fornece uma bagagem e uma orientação para a ação, no entanto, é um conhecimento que é sempre nascente, um conhecimento sempre em renovação, e isso revela uma qualidade essencial do conhecimento pedagógico necessário". Trata-se de um saber da alteridade, pois nos constituímos pelos outros e, nessa constituição se entrelaçam as dimensões subjetivas, pessoais e com nossas histórias como sujeitos, nos contextos sociais nos quais atuamos. É a experiência o que nos transforma, nos toca, como afirma Larrosa (2004). Se a experiência é algo que passou na nossa vida e nos tocou de uma forma tão profunda e que provocou reflexão e nos gerou transformação, é possível que tenha ampliado o nosso conhecimento. Nesse processo, vamos constituindo nossa identidade pessoal e profissional. A identidade docente é construída na medida em que o profissional assume com compromisso essa profissão e se prepara para esse fim, por meio de apropriação dos conteúdos, elaboração e planejamento das aulas, didática e refinada mediação pedagógica e com as interações do ambiente de trabalho. A identidade narrativa do sujeito permite sua reconstrução, quando se ouve e reflete-se sobre si mesmo. E isso é possibilitado pela entrevista narrativa.

Resultados: O professor Águia, um garoto nascido numa cidade do interior do estado de São Paulo, desde menino foi incentivado por seus familiares a estudar em outra cidade do mesmo estado com maiores recursos. Cursou ensino técnico profissionalizante em contabilidade, pois nessa época não pensava ser docente. Devido ao incentivo de sua professora resolveu cursar licenciatura em Biologia e no decorrer do curso participou do projeto de pesquisa financiado pela CAPES e, ao término de sua pesquisa, optou pela sala de aula. A carreira docente foi iniciada em ministrar aulas no ensino fundamental, e, posteriormente, para o ensino médio e superior, período em que cursou especializações e mestrado. Num certo dia, ao passar em frente à ETEC de sua cidade, percebeu que lá poderia ter algo a ser oferecido para sua carreira docente e, após ter avaliado as possibilidades, ingressou como professor temporário, teve apoio dos colegas, participou de capacitações, manteve bom relacionamento com os alunos, fatos que conspiraram buscar sua efetivação, o que o tornou mais comprometido com projetos da instituição, pois tinha esperança em se efetivar. Após essa conquista, continuou cursar outras especializações, e, após alguns anos, foi eleito como Diretor de Escola Técnica. Águia também foi aprovado em outro concurso público do CPS, como professor de ensino superior de FATEC.

Ele ressalta que atualmente a carreira docente da rede CPS é atrativa. Na trajetória desse professor há indícios de que ele foi constituindo sua identidade profissional no contato com a sala de aula, os pares e os espaços formativos que frequentou. Para ele, ser professor temporário não foi complicador em sua trajetória e ele valoriza a instituição, visto ter sido nela que se constituiu professor. Ele também revela o entusiasmo pela profissão e destaca o quanto o ambiente da escola é determinante para essa constituição, como declarou em sua entrevista: "A escola era nova. Então você sabia que todo mundo estava engajado no projeto. Você chamava um projeto? Vamos trazer. Porque todo mundo tinha interesse em ficar. E a gestão que eu trabalhei sempre foi uma gestão aberta. Ela sempre deu possibilidades de construir. Era só construir com responsabilidade. Tinha gente que tinha muita responsabilidade, era uma escola nova, que estava crescendo". E o professor Águia cresceu com a escola. Vale ressaltar que, assim como o professor Águia, os demais entrevistados também enfatizaram as boas condições de trabalho nessa rede de ensino, o que faz com que a contratação como temporário seja uma motivação para conhecê-la e, de certa forma, se preparar para o concurso de efetivação.

Referências:

CONTRERAS Domingo, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 27, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, p. 125-136.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 4ª ed. Petrópolis, RJ: 2005, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004, p.11-28.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. Trad. João Batissta Kreuch. 9ª ed. Petrópolis, RJ: 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza; Entrevista narrativa; Regime de contratação docente; Docente temporário; Início de carreira docente.

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI - UFPR

CRISTIANE DALL" AGNOL DA SILVA BENVENUTTI - UNINTER

CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Este texto tem o objetivo de analisar a formação continuada de professoras alfabetizadoras de uma Rede Municipal de ensino na construção da docência. Propõe pela pesquisa qualitativa com a utilização do procedimento metodológico da entrevista semiestruturada, identificar as compreensões das professoras sobre a formação continuada, ressaltando na verbalização de suas experiências, o desenvolvimento das práticas de alfabetização a partir da sua formação. Para as análises dos discursos dos professores serão considerados os conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade de Bakhtin (2003; 1989), bem como buscou-se em Nóvoa (1998), Kramer (2010), Maldonado (2002), outros elementos necessários para a análise de conceitos e dados da pesquisa. São apresentados alguns resultados preliminares das entrevistas com as alfabetizadoras, que partem do entendimento de que o professor alfabetizador constrói sua profissão em suas relações sociais, em suas práticas e experiências cotidianas, e no diálogo com as teorizações da formação continuada.

Introdução

A formação continuada do professor alfabetizador ganha destaque em pesquisas brasileiras e nos resultados das avaliações que refletem o fracasso na aprendizagem da leitura e escrita de crianças. Certas discussões emergem considerando novas compreensões e necessidades de uma formação continuada para professores alfabetizadores pelas secretarias municipais de educação. O problema central dessa análise é verificar quais os avanços e contribuições reais às práticas dos professores alfabetizadores que emergem por meio dos cursos de Formação Continuada ofertados pelas Secretarias Municipais de Educação?

Por intermédio das narrativas sobre as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal pesquisada, buscou-se identificar os processos que decorrem da formação recebida, considerando a construção da docência e a relevância de temas abordados para a aplicação dessas aquisições, nas práticas cotidianas de alfabetização. Dessa forma, são apresentados os resultados preliminares de uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores, levando em conta que o professor alfabetizador constrói sua profissão e suas práticas de alfabetizadores, em suas relações sociais, em suas experiências cotidianas de alfabetizar, nas interlocuções e no diálogo com a formação continuada da qual participa, durante sua trajetória escolar. Tais processos interagem, num movimento dinâmico e no percurso profissional, auxiliam o desenvolvimento dos processos de alfabetização, e da profissão docente, que envolvem o ser, o fazer e o agir do alfabetizador. Nessa perspectiva, as demarcações entre a pessoa que constrói a profissão e função de alfabetizador e a formação inicial e continuada, se coadunam dialogicamente, criando um espaço de aprendizagem docente.

A linguagem é o elemento imprescindível das relações dialógicas a qual, pelos enunciados, promove a interação entre os sujeitos e estes trazem os aspectos axiológicos de sua constituição como sujeito ideológico, compreendendo-o como sujeito de discurso. Nessa interação, a discursividade constrói os sentidos por meio dos outros, na esfera da comunicação humana. O sujeito, portanto, é fruto de múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, e desenvolve-se na e pela linguagem, como uma atividade mental de resignificação, que se apropria de discursos de outros, para construir novos discursos a partir destas relações. É no enunciado que as palavras adquirem sentido. Portanto, ao definir sua concepção de responsividade, Bakhtin (2003) afirma que a resposta a qualquer situação discursiva em que o sujeito professor se depara é natural, pois todo o homem, é um ser de resposta e faz parte do plano da responsividade.

Os saberes docentes são considerados por Maldonado (2002, p.36) como "pluriculturais, históricos e socialmente construídos" portanto, não implicam somente processos cognitivos individuais, mas formam parte do processo histórico local, na relação cotidiana entre professores e alunos. A formação continuada é entendida como um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da profissionalização docente, compreendida por MARCELO GARCIA (1999, p.26) apontando que o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade da formação docente, entendida por ele como uma área de conhecimento em que os professores envolvem-se em experiências de aprendizagem com o "objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem". Com isso, dar sentido às vozes de professores alfabetizadores nas enunciações sobre a profissão que exercem, seus saberes sobre a sua profissão e formação continuada, e entender esse percurso na construção do professor alfabetizador, possibilita perceber os sentidos desses discursos no contexto em que são produzidos.

A pesquisa é de cunho qualitativo permeada pelas análises dos resultados de três entrevistas com questionário semiestruturado aplicados professoras alfabetizadoras que exercem a docência mais de quinze anos na mesma rede municipal e a maioria na alfabetização. As professoras foram identificadas nas entrevistas a partir da palavra professora seguida de um número, assim mantém-se o sigilo e ética na pesquisa realizada. A análise das respostas contou com elementos presentes na ideia de resposta, emitida pelo conceito de responsividade de BAKHTIN (2003, 2002).

A Rede Municipal pesquisada possui Diretrizes Curriculares Municipais que norteiam os planejamentos e ações pedagógicas nas práticas dos professores alfabetizadores e, o processo da formação continuada é realizada nas horas-atividade, com um encontro mensal, e orientados pelos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação. As perguntas selecionadas para o recorte desta análise, focaliza a formação continuada e sua contribuição para a prática pedagógica evidenciadas pela questão central "O que é ser professora alfabetizadora?".

A Professora 1 para essa questão, pontua: "é uma realização pessoal" e "é muito bom vê-los ler, é muito bom construir a escrita com eles", apresenta as qualidades para ser uma professora alfabetizadora que resulta numa construção dual, quando se entende como acontecimento da vida pessoal e profissional, pois as duas se coadunam dialogicamente, e naquilo que o professor faz, também vive, e desta forma, realiza-se como pessoa e como profissional. A Professora 2, busca uma forma de definir sua opinião sobre o trabalho com as crianças e com a necessidade de permear suas práticas com a ludicidade, a sua prática diária com as crianças na fase de alfabetização é evidenciada pelo seu "estilo pessoal de ação", como escreve Nóvoa (1998), organiza suas aulas, focalizando o ensino da leitura e escrita, e permeia esta sua opinião pessoal, com ideias da formação docente, em diálogo com seus conceitos sobre as prática que desenvolve, declarando que esse processo seja prazeroso, e que as crianças aprendam se

divertindo. A Professora 3, ao citar Paulo Freire, sobre afetividade lembra as professoras do curso de letras. Apresentam os outros no seu discurso, que Bakhtin (2002) descreve como um processo alteritário em que o sujeito se constrói pelas vozes dos outros. Os professores alfabetizadores, como sujeitos de discursos, por meio de suas enunciações e palavras, nas quais se incluem as vozes de todos aqueles que as utilizam ou tem utilizado social e historicamente, expressam outras vozes, à espera de outras palavras que atualizem os sentidos das enunciações sobre a profissão do alfabetizador.

Assim, pautadas em Bakhtin (2002) as palavras proferidas pelas professoras são usadas em diferentes momentos de suas trajetórias, de vida pessoal e profissional, como um sujeito em transformação e em reflexão sobre sua identidade. Desta forma, sentir-se parte deste meio, e inserir-se no mundo da discursividade, requer do sujeito atribuir um determinado sentido ao seu dizer, atravessado pelo dizer do outro. Percebem-se nos discursos das professoras marcas imediatamente apreensíveis, que pode conduzir para uma reflexão sobre a construção do ser professor alfabetizador, pois perpassa pelas vozes dos outros que os constituem como sujeitos da história. Assim, pelos conhecimentos e compreensões de suas concepções do que é ser professor alfabetizador, constroem seus saberes e organizam suas práticas significativas para a aprendizagem dos alunos. Porém, é necessário pensar a formação do professor alfabetizador na sua construção como docente, levando em conta a sua prática pedagógica e a formação continuada como um espaço para a aprendizagem docente. Dessa maneira, avança-se no sentido ao detectar como a teoria pode ser aliada à prática, em uma relação de produção de conhecimento. Os resultados preliminares das enunciações mostraram um contexto em que os alfabetizadores definem o que consideram como Formação Continuada, e emitiram opiniões críticas sobre a Formação oferecida pela mantenedora, como processo que perde com as trocas de gestões; ou é muito prática, ou é muito teórica. Nesse sentido, os professores apontaram pontos importantes para serem considerados para a pesquisa em andamento.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Os gêneros dos discursos. 4.ed. São Paulo: Fontes, 2003.

BAKHTIN,M . (VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem: Língua, Fala e Enunciação. São Paulo : HUCITEC, 2002. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et alii.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. Diálogos com Bakhtin.4ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

KRAMER, S. Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em curso. Ática: São Paulo, 2010.

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, A. (org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

Palavras-chave: Professoras Alfabetizadoras; Formação Continuada; Docência.

A CULTURA DOCENTE NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP-CAPES)

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR

RITA SCHANE - PUCPR

ANDRÉA GARCIA FURTADO - UTP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Este escrito objetiva refletir sobre a importância do RP no processo de construção da Cultura Profissional Docente entre os estudantes de licenciatura, bolsistas participantes do projeto na UNESPAR-PR. Parte-se do pressuposto que a cultura e o trabalho docentes são constituídos no cotidiano pelas relações estabelecidas nas diversas dimensões de convivência e que constituem o fenômeno educativo. A metodologia dialética foi utilizada com a convicção de que se sustenta na não exclusão de nenhum dado ou conhecimento produzido, mas incorpora e supera numa síntese mais compreensiva. Apresentam-se análises significativas da coleta de dados das fontes pesquisadas.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Cultura docente; Práticas Educacionais

1 Introdução

O Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo do programa é aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tal prevê a imersão de acadêmicos residentes em atividade de regência e intervenção nas chamadas escolas campo, as escolas de educação básica. O RP é regido pelas portarias nº 158 de 10 de agosto de 2017, nº 45 de 12 de março de 2018 e nº 175 de 07 de agosto de 2018.

A escolha da temática se justifica pela necessidade de examinar a cultura profissional do residente professor diretamente articulada a participação dos licenciandos no Programa Residência Pedagógica. Esse programa interfere diretamente na atuação do licenciando, a formação e a sua percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido. É uma cultura vivenciada, muitas vezes por esse residente no interior das escolas nas quais ele desenvolve o projeto, que precisa ser refletida.

Nesse direcionamento, e pelo compromisso social que irá desempenhar, depois de formado, o residente precisa compreender essas questões para formar uma consciência sobre os problemas sociais, dando-lhes novas interpretações a fim de superá-los, pois "A mesma condição alienada de sua existência, como classe, constitui a base da sua posição crítica" (IANNI, 1988, p. 61). Esse licenciando precisa conhecer-se enquanto ser social imbuído de uma cultura construída ao longo da história, ancorada na cotidianidade, nas relações humanas, nos fatos enquanto

processo, e de seus intervenientes, de forma a manter uma postura crítica e revolucionária diante da realidade. Precisa definir o objetivo de seu trabalho revestindo-se de conhecimentos técnicos e éticos.

Para a compreensão da temática, o texto está estruturado em três partes. A primeira, a introdução, apresenta uma reflexão a respeito do RP e as relações que o programa estabelece com a cultura. A segunda, expõe uma abordagem sobre a construção da cultura docente no contexto escolar. E a conclusão, que apresenta a importância do RP no processo de construção desta cultura docente.

2 A Cultura Docente

Cultura significa hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade dada e envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas desse sujeito. São múltiplas as determinações que marcam (precedem e sucedem) a construção da cultura e constituem o indivíduo. Para Marx e Engels (2014), esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem e o determinam. O que são está diretamente relacionado às condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos. Com isso, participar de um programa que propicie diversas trocas e possibilidades de conhecimento da realidade escolar e da teoria apreendida é fundamental para o futuro professor.

Saviani (2007, p. 122-123) escreve: “Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como é o resultado dessa transformação” e explicita: “No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca a cultura”, o que conduz a compreender que não há cultura sem o homem e não há homem sem cultura. Entende-se que a cultura se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica, trata-se da relação necessária para a compreensão das relações de ensino aprendizagem nas escolas. Reside aí a importância da compreensão da cultura no seu todo e nas relações que estabelece na constituição do ser humano, em especial, em um programa que auxilia essa construção aos licenciandos.

Nesse sentido, a cultura é um sistema complexo que compreende uma rede de atividades, com significados compartilhados. O sujeito não é consciente de forma plena sobre esse processo, que é redefinido com a prática coletiva em função de múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano. Ao ingressar em uma escola, o acadêmico constrói junto a outros professores, à comunidade, ao Estado, as condições de trabalho, entre outros fatores, uma dada cultura.

A essência da cultura consiste no processo de construção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas. A cultura é, também, essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa, das condições históricas e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “Nesse direcionamento, a cultura é “ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; submete-se à liberdade humana e restringe essa liberdade; relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129). Aqui, destaca-se a importância do envolvimento dos acadêmicos no mundo escolar de forma permanente, cotidiana, refletindo sobre as relações que vivencia.

O homem produz a si mesmo a partir das condições dadas, com isso ele produz sua existência nas relações que estabelece com os outros, consigo e com a sociedade. Por meio do RP, os alunos de graduação têm a possibilidade de serem inseridos no mundo do trabalho e da docência.

Como política de formação de professores está em desenvolvimento na UNESPAR, desde 2018. O Programa Residência Pedagógica pode possibilitar ao licenciando estar inserido em

uma escola campo para aplicação bem como desenvolvimento de um projeto de acordo com as especificidades e as realidades dos cursos de licenciatura e das escolas onde atuam. Isso ocorre com orientações de um professor docente vinculado à universidade e de um professor preceptor lotado em uma escola de educação básica. No caso da UNESPAR, são oito subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura. Atualmente conta com 231 (duzentos e trinta e um) bolsistas residentes em uma ação direta com 24 (vinte e quatro) escolas de educação básica no estado do Paraná. Estão envolvidos ainda 28 (vinte e oito) docentes da educação básica e 20 (vinte) docentes do ensino superior.

Essa relação entre universidade e educação básica propicia a vivência de experiências do processo de ensino e aprendizagem nas escolas e auxilia o licenciando na construir de seu fazer pedagógico em consonância com a teoria analisada e debatida nas universidades. Por consequência, a cultura docente é construída a partir de elementos mais ricos com reflexões e experiências que um licenciando não partícipe do programa não tem acesso. No programa, a participação no projeto permite aliar teoria e prática, senso comum e conhecimento científico, que ocorrem concomitantemente nas diversas esferas da educação.

O programa auxilia na construção da cultura docente no sentido de proporcionar experiências diferenciadas e refletidas, estudos dirigidos, troca de informações e vivências para além dos muros da universidade. A integração dos residentes à realidade escolar se dá de forma mais profunda e crítica com a mediação do olhar atento dos professores orientadores e preceptores.

3 Considerações finais

Cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo de tratar assuntos e situações peculiares que interfere na sociedade e recebe a sua interferência. O residente também está inserido em uma sociedade, um ambiente cultural que desenvolve direcionamentos relacionados a uma série de questões recebendo suas interferências e nele interferindo.

Ao mobilizar acadêmicos em torno de um objetivo comum a UNESPAR propicia compreender da melhor forma a educação para interferir e transformar as diversas realidades. Esse é o primeiro passo para a formação de um intelectual comprometido com as mudanças sociais. O movimento de analisar as várias dimensões do objeto do conhecimento proporciona a construção de um profissional completo, consciente de seu papel que não é apenas social, ou pedagógico, mas é acima de tudo político.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

IANNI, Octavio. Dialética e capitalismo. 3a Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1988.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da Cultura. IN: VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Cultura docente; Práticas Educacionais

A DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM JORNAL: UM PERCURSO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAGALI KRAMER DOS SANTOS - FURB

DANIELA TOMIO - FURB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

No CEI Emília Piske há a preocupação com o registro da história das crianças, assim seu coletivo produz documentos que possibilitem relembrar e analisar o desenvolvimento das crianças. Esse registro é realizado, especialmente, pelos "livros da vida", uma documentação pedagógica inspirada na obra de Freinet. Nesses, são narradas as experiências das crianças, valorizando suas falas, seus gestos, o modo como explicam e participam das práticas educativas que são construídas com elas no CEI.

Com os registros produzidos durante o ano, as professoras e gestoras compilam algumas das práticas na elaboração de um jornal, que tem como nome: "A criança no mundo da linguagem". Este jornal tem uma edição anual e é distribuído impresso para as famílias das crianças e interessados, no evento "Noite Cultural".

Embora o jornal seja um meio de divulgação do coletivo do CEI, pressupomos que seja, também, um percurso formativo para os professores que participam de sua elaboração. Os movimentos para documentar, organizar e divulgar memórias das práticas educativas, mobilizam intenções e saberes daqueles que o fazem, permitindo que se desenvolvam profissionalmente à medida em que selecionam, categorizam e escrevem sobre essas vivências.

Compartilhamos com Vaillant e Marcelo (2012, p.168) de que o Desenvolvimento Profissional Docente se constitui como um "processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola". Com base nisso, compreendemos que a construção do jornal pelas professoras pode ser um percurso formativo e, assim, nos perguntamos: quais sentidos as professoras que divulgam práticas educativas nos Jornais de um Centro de Educação Infantil atribuem para essa experiência em seu desenvolvimento profissional docente?

Mobilizadas pela pergunta, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de compreender implicações ao desenvolvimento profissional docente da divulgação de práticas educativas nos jornais produzidos em uma instituição de Educação Infantil, a partir dos sentidos que professoras escritoras atribuem a essa experiência.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Participaram da pesquisa nove professoras do CEI Emília Piske, uma instituição pública de Educação Infantil, de Blumenau/Santa Catarina. O critério para seleção dos sujeitos/docentes foi que tivessem participado da escrita como coautoras, em no mínimo, duas edições do jornal. Com a coordenação do CEI foram identificadas nove professoras e dessas, sete se dispuseram a participar da investigação. Para a geração de dados, empregamos um questionário.

Os dados gerados foram analisados com o método da Análise Textual Discursiva. Com o conjunto de respostas, partimos para categorização, considerando categorias a priori. Segundo

Moraes e Galiazzi, (2011, p.19), "quando se conhecem de antemão os grandes temas da análise, as categorias 'a priori', basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias". Nessa pesquisa, já assumimos de antemão as categorias, sistematizadas a partir de dimensões teóricas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, propostas por Nóvoa (2017): Disposição Pessoal; Interposição Profissional; Composição Pedagógica; Recomposição investigativa e Exposição Pública.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA DIVULGAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS JORNAIS

Freinet (1974, p. 37), autor do jornal escolar como meio de comunicação na/da escola, afirmou que este texto "[...] apresenta também a vantagem histórica de abrir uma nova via de conhecimento da criança e de prática pedagógica de que o futuro mostrará a fecundidade." Assim, compreendemos que refletir sobre a fecundidade do jornal escolar, inclui essa via de conhecimento e de prática pedagógica para além das crianças, inserindo nessa discussão o desenvolvimento profissional do professor autor. Nessa direção, sistematizamos as categorias de análise:

a) Disposição Pessoal

Segundo Nóvoa (2017, p. 1121-1122) "Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal [...] em relação com a ação docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças.". Essa disposição pessoal pode ser observada em excertos das respostas das professoras, quanto a importância de escrever o jornal:

Mariana: *Foi considerado relevante na escrita marcos importantes do projeto respeitando a individualidade de cada criança*.

Anahi: *Documentar a prática é uma forma de respeitar as crianças como sujeitos de direitos, pois vamos construindo a memória histórica destes meninos e meninas*.

b) Interposição Profissional

Para Nóvoa (2017, p. 1123) "[...] é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. [...] A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz coletiva.". Essa interposição, do trabalho colaborativo no desenvolvimento do jornal, pode ser observada no relato da professora:

Emiliana: *Divulgar, analisar, refletir a minha prática educativa e das parceiras no jornal do CEI contribui para a qualificação nas mediações com as crianças, professoras, profissionais e adultos, é uma formação na prática.*

c) Composição Pedagógica

De acordo com Nóvoa (2017, p.1125) "Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente [...]". Nos registros das professoras observa-se uma noção de que suas práticas educativas são definidas, também, por compressões teóricas:

Emiliana: *E fica evidente nos jornais ao longo dos anos a caminhada da equipe, os avanços no que se refere à concepção de infância e criança, sociedade, educação, cuidado.*

Anahi: *Quando registramos no jornal, nesta escrita aparece nossa concepção de criança, infância, educação infantil e professora de educação infantil.*

d) Recomposição investigativa

"A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, no plano individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente." (NÓVOA, 2017, p.1128). Foi possível observarmos que a escrita do jornal colabora para reflexão da prática, como se pode notar:

Amelie: *Desafia-me a escrever em um formato diferente do habitual que escrevo no livro da vida.*

Anahi: *A escrita é sempre reflexiva, escolher o que iremos colocar no jornal, como esta escrita está organizada nos possibilita pensar sobre a nossa prática.*

Luna: *Quando escrevo no jornal avalio o que foi vivenciado, pesquiso, isso amplia meus conhecimentos.*

e) Exposição Pública

Nóvoa (2017, p.1130) nos alerta que "a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum." Destacamos alguns dos sentidos pelas professoras nessa direção:

Mariana: *Para divulgar a comunidade como trabalhamos nossos projetos durante o ano.*

Sofia: *Acredito que é através do jornal que as nossas práticas ficam ao acesso da comunidade escolar.*

Luna: *É uma possibilidade de dar visibilidade ao nosso projeto [...] a partir dele é possível perceber a concepção de instituição/criança/infância/família e o currículo que está imbricado nas nossas práticas.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à construção do jornal para divulgação das práticas educativas desenvolvidas no CEI, podemos interpretar que se constitui um percurso formativo favorável ao desenvolvimento profissional docente. Com os relatos das professoras conclui-se que a construção do jornal depende de uma disposição pessoal, com comprometimento para com as crianças e a utilização desse veículo para divulgação à comunidade de memórias do desenvolvimento delas.

As categorias de composição e recomposição pedagógica foram as com dados mais recorrentes, evidenciando a construção do jornal como um percurso formativo de refletir sobre sua prática para se desenvolver profissionalmente.

Por outro lado, com as análises observamos que a categoria interposição profissional foi a que apresentou menos dados, com isso interpretamos que o jornal não é percebido pelas professoras como um dispositivo de formação a partir da reflexão com o outro. Assim, a dimensão de desenvolver-se profissionalmente na reflexão dos trabalhos das colegas não foi um prática valorizada na construção/leitura do jornal. Isso remete à proposição de utilizá-lo nos percursos de formação do coletivo do CEI, na direção que aponta Nóvoa (2017, p. 1125) "a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o obcjetivo de compreender e melhorar o trabalho docente".

Referências

FREINET, C. **O Jornal.** Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2.ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. V.4, n.166, p. 1106-1133, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Educação Infantil; Jornal.

A EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA "PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR" NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE – UNICENTRO/PARANÁ.

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Soares e Cunha (2010) ressaltam que são poucos os trabalhos que se referem à formação do docente universitário em programas de pós-graduação stricto sensu, porém podemos afirmar que a formação nesse espaço é de significativa importância, apesar da falta de iniciativas que deveriam ser mais valorizadas institucionalmente, inclusive devendo integrar o currículo de todos os programas de pós-graduação.

Para as autoras,

são raras as instituições que assumem claramente a importância dos saberes pedagógicos para os seus professores e se responsabilizam por iniciativas regulares nessa direção, incluindo as propostas pedagógicas de seus programas de pós-graduação stricto sensu. (SOARES e CUNHA, 2010, p. 583)

Neste contexto, o objetivo geral deste trabalho é identificar, na perspectiva dos pós-graduandos matriculados na disciplina "Prática Docente no Ensino Superior" dos Programas de Pós-Graduação da UNICENTRO – PR, no 2º semestre de 2018, as questões fundantes relacionadas à docência e as contribuições desta disciplina no preparo para o exercício da prática docente.

Desenvolvimento

A disciplina de "Prática Docente no Ensino Superior", após ter sido aprovada em reunião dos coordenadores de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) da Unicentro, em Guarapuava – PR, em junho de 2018, foi ofertada para ter início no 2º semestre (mais especificamente em setembro de 2018). Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Agronomia, foram abertas 25 vagas podendo receber inscrições de pós-graduandos dos diversos cursos. Com 4 créditos (60horas) divididos em atividades teórico-práticas, teve como objetivos (i) Construir conhecimentos teórico-práticos que fundamentem e possibilitem a condução de prática docente competente na sociedade contemporânea; (ii) Refletir sobre a prática pedagógica, reconhecendo-a e valorizando-a como um dos elementos fundantes da profissão docente; (iii) Refletir sobre pontos relevantes da relação professor-aluno que favoreçam a aprendizagem significativa; (iv) Promover a reflexão quanto à renovação das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, incluindo a aplicação adequada de recursos multimeios. Assim sendo, o Plano de Ensino da disciplina abordou a constituição do campo do Ensino Superior no Brasil. Inserção da educação no contexto socioeconômico-cultural contemporâneo e a formação do profissional do ensino superior. O trabalho docente na universidade e identidade do professor. Competências básicas da atividade pedagógica na educação superior: concepções de ensino e aprendizagem, transposição didática, domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico. Estudo e operacionalização de procedimentos de organização das experiências de ensino e aprendizagem na educação superior com vistas a uma prática pedagógica crítica: planejamento (disciplina e aula), gestão da classe, avaliação. Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Dimensionamento da presença do virtual no

processo ensino e aprendizagem na universidade. Por meio de aula expositiva dialogada, filmes e vídeos, dinâmicas de grupo, leituras e estudos de textos, trabalhos individuais e em grupo, coleta de dados com alunos e professores sobre a aula universitária, os pós-graduandos produziram os trabalhos que foram avaliados pela disciplina.

Metodologia

A presente proposta trata-se de relato de experiência com base na coleta de dados com os pós-graduandos da disciplina referente à sua última edição (2018), ocorrida no segundo semestre de 2018. Nesta edição, 18 discentes dos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, Educação, Agronomia, Administração e Letras matriculados na disciplina cumpriram as atividades propostas. Destes, 3 eram homens e 15 mulheres. No tocante à formação inicial (graduação), os discentes compreendiam Enfermagem, Nutrição, Psicologia, Professora de Inglês e de História, Agronomia, Administração, Química.

Com relação à prática docente, 12 alunos não possuíam nenhuma experiência. Desses 5 eram professores universitários e 1 do ensino médio.

Foi solicitado ao término das aulas, que elaborassem um texto avaliando a contribuição da disciplina no contexto da pós-graduação. A análise dos relatos produzidos foi realizada sob a abordagem qualitativa, com referencial metodológico de Minayo (2001), a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009 e FRANCO, 2007).

Tal material tem permitido a avaliação formativa e cumulativa do processo de aprendizagem nesta disciplina, na medida em que tem promovido a reflexão sobre os fundamentos da identidade profissional do docente e sobre estratégias pedagógicas inovadoras em sala de aula.

Resultados

Com relação à contribuição da disciplina, tivemos manifestações como:

Uma reflexão importante é sobre a necessidade que esta disciplina possa ser fortalecida no meio da pós-graduação da Unicentro, considerando que uma boa parte dos alunos poderão se tornar professores universitários, e entendemos que o conhecimento técnico é realmente muito importante, porém é diferente o conhecimento enquanto professor, e a disciplina vem preencher uma lacuna nas áreas que são excessivamente técnicas. (Aluno1 - Prof. Administração) (grifo nosso)

Optei por esta disciplina, e ainda bem que fiz essa opção, pois aprendi muito e **considero a segunda melhor disciplina que o mestrado ofertou, ela deveria estar na grade de pelo menos das eletivas, quando não das obrigatórias,** pois para mim foi muito importante, me trouxe muitos aprendizados, e de certa forma me fortaleceu mais ainda em meu objetivo futuro de lecionar futuramente. (Aluna4 – Enfermagem) (grifo nosso)

Concordamos com o que disseram o Aluno1 que é professor do curso de Administração e a Aluna4 do curso de Enfermagem, pois é de nosso conhecimento que os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de seus projetos individuais (dissertações ou teses), muito pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos de preparação específica para a docência.

Avalio a disciplina positivamente, enquanto que esta cumpriu exatamente o proposto uma "formação identitária", **mexeu com as minhas estruturas e me fez pensar sob um olhar crítico de como fazer o que já está sendo feito por muito tempo, mas de forma única e inovadora**. Ou seja, permaneço em construção e graças a professora, sei que posso e quero estar neste modo constantemente. (Aluna2 – Psicologia)

Ao longo da trajetória da vida acadêmica em graduação e pós-graduação, tive contato com várias disciplinas sobre didática, porém com muita pouca prática e entendimento sobre o assunto, embora eu tenha trabalhado alguns meses como professora de Química no ensino médio. Na presente disciplina de Prática Docente **a maior contribuição que encontrei nas**

aulas foi, sem dúvida, o contato com vários outros professores e suas trocas de opiniões e experiências, considerando que a maior parte dos alunos são professores ativos e das mais diversas áreas. (Aluna3 – Química)

A disciplina alterou minha forma de ver a prática da docência. Ampliou minha forma de ver o mundo me apresentando diferentes autores, me amparando nas dúvidas do que é ser professor. Proporcionou uma vasta troca de experiências. Aprendi que ser professor é uma troca diária de experiências e vivências, é um caminho diário de aprendizados e transformações. É a soma do que somos diariamente. (Aluna5 - Nutrição)

Os relatos acima destacam contato e troca de experiências, fazendo com que pudesse se pensar a profissão sob um olhar crítico. Concordamos com Behrens (1998) que o desafio dos docentes é aceitar que a prioridade na universidade é sua atuação como professor numa perspectiva crítica de formação, fundamentada pela construção dos saberes docentes e pelo permanente desenvolvimento da identidade profissional.

Considerações Finais

A nosso ver, disciplinas como essa - Prática Docente no Ensino Superior - são espaços de significativa importância para a formação do docente universitário, devendo integrar o currículo de todos os programas de pós-graduação. Isso é o que dizem Oliveira, Moro, Santos e Silva (2012, p.14) que "se a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, será fundamental criar espaços nas universidades para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão". Esse é um dos propósitos da disciplina Prática Docente no Ensino Superior ofertada na Unicentro – PR.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2009.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e o desafio do mundo moderno. In: Masetto, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas (SP): Papirus, 1998.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p.09-29, 2001.

OLIVEIRA, Hailton Barreiros de; MORO, Leandro Silva; SANTOS, Patrícia Peixoto dos; SILVA, Wellington dos Reis. A formação pedagógica de professores na Pós-graduação stricto sensu: os casos UFU e UFMG. **Poíesis Pedagógica.** UFG/RC, GO. v.9, n.2, ago/dez 2012, p. 03-19.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, 7(14), dez. 2010, p. 577-604.

Palavras-chave: pós-graduação, formação docente, docência universitária.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE LICENCIANDOS POR MEIO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT - IFC

MARIA CAROLINA ZIMPEL - IFC

LUCAS MARTINI - IFC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente texto acerca da temática formação inicial de professores, apresenta um recorte de um trabalho pedagógico e de pesquisa realizado na disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE)I, do Curso de Licenciatura em Matemática, de uma instituição pública federal, onde realizou-se como atividade pedagógica da Prática como Componente Curricular (PCC) uma entrevista semiestruturada com os professores de Matemática que estão na fase inicial da carreira, na fase intermediária e perto da aposentadoria. A atividade proposta foi realizada para que os licenciandos apreendessem e compreendessem a atuação do(a) professor(a) de Matemática desde o início de sua formação por meio de uma atividade de ensino que envolveu a pesquisa e a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e práticos de sua formação.

Neste sentido, objetivou-se investigar e compreender a Prática como Componente Curricular como processo e experiência formativa dos futuros professores de Matemática, por meio da seguinte questão problema: como os elementos pedagógicos trabalhados por meio da Prática como Componente Curricular contribuem para a formação inicial do professor de Matemática? Nesta perspectiva, propõe-se nesse texto apresentar essa experiência pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores. Sendo que o aporte teórico sobre o tema da pesquisa está fundamentado em Cunha (2013), Imbernón (2011) e Tardif (2014).

Nesta direção, o texto está organizado, além da introdução, em: i) procedimentos metodológicos; ii) análise da experiência formativa desenvolvida na Prática como Componente Curricular; e iii) considerações.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolveu-se a análise do processo formativo que ocorreu por meio da PCC, da disciplina de PPE I, de um curso de Licenciatura em Matemática, onde como atividade pedagógica da PCC, cada um dos trinta e dois estudantes da disciplina realizaram entrevistas semiestruturadas gravadas com 3(três) professores de Matemática, os quais receberam codinomes de figuras geométricas (Prisma; Pirâmide; e Paralelepípedo) e estavam: na fase inicial (Prisma), intermediária (Pirâmide) e final da carreira (Paralelepípedo). A entrevista realizada era compota por 30 (trinta) questões, destas, 15(quinze) questões fechadas e 15 (quinze) abertas. Para May (2004), “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.” (p.145).

A realização das entrevistas foram propostas pela professora formadora na perspectivava de desenvolver nos estudantes o conhecimento e a compreensão da atuação de um professor de Matemática.

Neste sentido, para a produção de dados sobre a formação inicial de professores por meio da PCC, explicita-se de forma descritiva e analítica essa experiência formativa proporcionada aos licenciandos em Matemática, a qual ocorreu no primeiro semestre do curso, oportunizando aos mesmos a inserção no campo profissional desde o início da sua formação.

ANALISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DESENVOLVIDA NA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Nessa seção, procurou-se analisar a experiência formativa proporcionada aos futuros professores de Matemática na disciplina de PPE I, por meio da PCC. Em suma, compreende-se a PCC, a partir do Parecer CNE/CES n.º 15/05, ao estabelecer que a PCC é um conjunto de atividades formativas para a construção da identidade profissional dos futuros professores, por meio de atividades pedagógicas que desenvolvem a interseção dos conhecimentos teóricos e práticos e que proporcionam a reflexão individual e coletiva dos licenciandos desde o início da graduação.

Para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional dos professores, não ocorre unicamente por meio do desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos, mas também por meio do conhecimento e compreensão de si mesmo, do desenvolvimento cognitivo e teórico.

Neste sentido, como recorte de um trabalho pedagógico maior e realizado como PCC, selecionamos para explicitar nesse texto os seguintes questionamentos realizados pelos estudantes aos professores de Matemática: como e por que você se tornou professor(a) de Matemática? Quais conhecimentos específicos, pedagógicos e acadêmicos são importantes na formação e atuação docente?

Para compreender o porquê da escolha da docência em Matemática, evidencia-se as respostas de três professores, um em fase inicial de carreira (Prisma), um em fase intermediária (Pirâmide) e um em fase final de carreira (Paralelepípedo), segue:

Porque eu gosto muito da disciplinar, eu sempre gostei de ensinar, gostava da minha é professora do quinto ano e eu participava das feiras de matemática e eu me apaixonei pela disciplina e pelas possibilidades que tem, então decidir ser professora. (Prisma).

Tornei-me professora por acreditar na responsabilidade e contribuição na formação social dos estudantes. (Pirâmide).

Primeiro porque eu sempre tive facilidade com matemática, desde a 4º série então sempre gostei de matemática e a partir da 7º série eu comecei a dar aula particular para minha irmã, então a partir desse momento eu vi que eu tinha o dom pra ensinar matemática, então daí no meu último ano do ensino médio, eu conheci um professor de matemática que foi muito amigo, ele conseguiu chamar a atenção de todos os alunos e quando eu vi que um professor poderia ser amigo de um aluno, eu pensei por que não posso ser amigo e ensinar de um jeito diferente? Então foi isso que me incentivou. (Paralelepípedo).

Evidenciasse na fala dos professores, que os mesmos, se tornaram professores de Matemática por gostar da disciplina, pela admiração que tiveram por seus professores e pela inserção nas feiras de matemática desde a Educação Básica, demostrando que a identidade docente se constitui na relação social.

Em consequência, para Tardif (2014), a construção dos saberes dos professores está relacionado com a identidade dos mesmos, com a sua história de vida e profissional, com as suas relações com os estudantes e demais membros da comunidade escolar. Por isso, segundo o mesmo autor (2014), um(a) professor(as) nunca define sozinho o seu próprio saber e

identidade profissional, pois esse saber é produzido socialmente em uma relação com distintos grupos.

A fim de conhecer e compreender os conhecimentos da atuação docente, destaca-se as seguintes contribuições dos professores:

Precisar ter uma boa base em matemática e a didática.(Prisma).

Ética, comprometimento e trabalho colaborativo são essenciais para o bom exercício da função do professor em qualquer área do conhecimento. (Pirâmide).

Pelo menos durante minha faculdade o que eu achei mais importante foi a metodologia e a didática, pois, da matemática mesmo são as coisas básicas que os alunos vão precisar aprender. Saber lidar com o cotidiano dos alunos, porque precisa interpretar cada tipo de aluno para conseguir atingir ele, porque mesmo que você tenha total domínio do assunto, se chega na sala de aula mas não sabe explicar, não sabe atingir o aluno, não serve para nada. (Paralelepípedo).

Para os três professores, os conhecimentos necessários para a atuação do professor de Matemática envolve o domínio do conhecimento específico, pedagógico e didático, sendo importante que o mesmo seja um estimulador do processo de ensino-aprendizagem e conheça seus estudantes e considere os conhecimentos prévios dos mesmos.

Neste sentido, Cunha (2013), enfatiza que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, havendo mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação, pois as fases que marcam as tendências a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas.

Conclui-se que, as atividades pedagógicas propostas na PCC, contribuíram para a formação inicial dos licenciados, pois proporcionou práticas que desenvolveram a identidade do professor e os muniram de conhecimentos teóricos, práticos, pedagógicos e de pesquisa. Portanto, se faz pertinente uma de formação inicial que proporciona a inserção dos licenciados no campo profissional desde os primeiros semestres do curso.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A partir das contribuições significativas dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmar que as ações de formação inicial do componente curricular PPE I, por meio da PCC, apresentam uma significativa contribuição para a formação integral e unitária dos licenciandos, pois é contemplada de forma transversal o ensino, a pesquisa e extensão, em consequência, desenvolve uma formação docente que assume a pesquisa como princípio educativo e científico, assim como a capacidade investigativa e autônoma dos estudantes, bem como contribuir para a sua formação básica, profissional, cultural, científica e política, ou seja, proporcionando ao futuro professor o contato com o campo profissional desde o início de sua graduação.

Desta forma, a PCC, oportuniza ao futuro professor de Matemática conhecer, compreender, analisar e aprofundar os conhecimentos sobre a constituição de sua identidade docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n.º 15**, de 2 de fevereiro de 2005.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.3 [citado 2013-10-11], pp. 609-626.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Formação Inicial; Licenciatura em Matemática; Prática como Componente Curricular.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: IMPORTÂNCIA DOS SIGNIFICADOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA

AUGUSTA BOA SORTE OLIVEIRA KLEBIS - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com as aprovações, em 1996, da EC-14 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, os municípios passam a assumir prioritariamente, o ensino fundamental, além da educação infantil (BRASIL, 1996a) (BRASIL, 1996b). Em 1996 é também sancionada a Lei 9424, regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF (BRASIL, 1996c) que traz novos critérios de distribuição dos recursos em educação, provocando a expansão do Ensino Fundamental Municipal, a despeito da resistência de algumas prefeituras. O fato é que muitos municípios, que até a aprovação do FUNDEF tinham sob sua responsabilidade apenas a Educação Infantil, viram-se na obrigatoriedade de assumir o Ensino Fundamental.

Assim, os municípios se deparam com vários desafios na área educacional, dentre os quais a necessidade de formulação de uma política de educação continuada, considerando a mudança do perfil docente. Trata-se de um desafio permanente, uma vez que a construção de uma política de formação continuada não pode estar desarticulada das demandas educacionais atuais.

Nesse sentido, esse artigo, traz o recorte de uma pesquisa intitulada "Formação Continuada de professores no município de Regente Feijó: a municipalização do Ensino Fundamental e os desafios na construção de uma política" que buscou, a partir da análise dos significados atribuídos pelos professores à formação continuada, apontar alguns marcadores de reflexão para a construção de uma política.

Como objetivo geral buscou contribuir para o debate sobre os desafios enfrentados pelos municípios para a construção de uma política de formação continuada do ensino fundamental. Mais especificamente se propôs a: analisar a influência do contexto sociocultural e das políticas públicas na formação dos professores; discutir os significados atribuídos à formação continuada pelos professores de ensino fundamental da rede municipal de Regente Feijó; apontar alguns marcadores de reflexão para a construção de uma política de formação continuada que promova o desenvolvimento profissional docente.

O percurso metodológico

A pesquisa realizada sob o enfoque de uma abordagem qualitativa, teve como opção metodológica o estudo de caso, uma vez que partiu da premissa que o conhecimento e a reflexão sobre a realidade são o primeiro passo para a construção de uma nova qualidade de ensino. Assim, tanto a aplicação de questionários como observação participante no decorrer dos vários encontros com o grupo de 48 professores dos anos iniciais do ensino fundamental foram relevantes na análise e reflexão dos significados sobre a política de formação continuada, bem como na percepção dos avanços e desafios a vencer.

A formação continuada e a importância dos significados na construção de uma política

É imprescindível dar voz aos professores para que os sentidos atribuídos às suas ações sejam explicitados, uma vez que a leitura que eles fazem da realidade é de grande importância na definição dos objetivos que irão direcionar o seu trabalho. Silva (2000) faz menção ao fato da grande maioria dos gestores não darem a devida importância ao significado para a ação humana,

julgando "ser a realidade suficientemente objetiva para que todos a vejam da mesma maneira"(p. 40).

Entretanto, a análise dos significados e necessidades não poderá se restringir apenas ao conteúdo explicitado nos depoimentos e/ou questionários, embora sejam instrumentos de importância para o diagnóstico da realidade. Assim, é fundamental as discussões e reflexões com o grupo de professores sobre os dados coletados, bem como uma análise crítica das várias concepções neles explícitas ou implícitas.

Rodrigues & Esteves (1993, p.22) afirmam que as necessidades "são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu". Os autores ainda complementam que o fato de nem sempre tais necessidades serem institucionalmente satisfeitas, leva o sujeito a se conscientizar dos limites contextuais e da rede de poder que condiciona e/ou determina a sua concretização, contribuindo para um posicionamento mais crítico e, consequentemente, propiciador de intervenções pertinentes.

Assim, a reflexão sobre os significados que os professores atribuem às várias questões relacionadas ao seu desenvolvimento profissional é imprescindível ao surgimento do sujeito coletivo político, capaz de realizar proposituras para o estabelecimento de uma política de formação continuada.

A importância da formação Continuada na voz dos professores

Considerou-se significativo 39 professores (81,2%) terem afirmado acreditar na formação em serviço, juntamente com 7 professores (14,5%) que declararam acreditar "em termos". Nota-se em algumas justificativas que a formação em serviço assume o status de alicerce da profissão docente, subestimando o valor da formação inicial: "A formação em serviço é a base, a estrutura forte para um bom desempenho profissional"; "A formação em serviço é que irá dar base para o nosso desempenho profissional".

Algumas justificativas apresentadas pelos professores fazem restrições aos horários em que a formação ocorre. Nesse sentido, foi solicitado que os professores opinassem sobre qual tipo de formação continuada tende a produzir mudanças mais positivas na prática docente: a que ocorre na escola; a que ocorre fora da escola ou que combina os dois tipos. Dos 48 professores, 41 (85,4%) apontaram que a formação que combina o dentro e o fora da escola como sendo a mais positiva, concordando que a formação em serviço deve acontecer tanto no cotidiano escolar como em outros locais.

De modo geral os professores classificam como a melhor formação aquele que consegue articular a teoria à prática, respondendo às dificuldades e desafios enfrentados por eles no dia-a-dia. Tal preocupação com a prática pedagógica evidencia o compromisso com o aluno e o desejo de propiciar a ele um ensino de qualidade. Vale também ressaltar que não passou despercebido na fala dos professores uma certa resistência a tudo que não lhes pareça "útil" de imediato, assim como um relativo preconceito com a Universidade, como se ela fosse incapaz de pensar e refletir sobre os reais problemas da escola. Nesse sentido, corrobora a forma como são desenvolvidos os vários cursos dirigidos à rede de ensino por muitos dos professores das Universidades, pois "muitos que assumem esses cursos baseiam-se principalmente em uma reflexão teórica em suas áreas restritas de especialização, sem uma experiência construída pedagogicamente em contínuo e persistente estudo e acompanhamento das situações de sala de aula" (FRANCHI, 2000, p.75).

Cabe ainda refletir sobre a ocorrência de ações pontuais e fragmentadas, uma vez que não promovem as mudanças desejadas e nem se caracterizam numa política ou programa de formação em serviço, que considere as prioridades e os objetivos estabelecidos a partir de uma análise das demandas dos professores, da escola ou do sistema de ensino.

Por fim, é importante ressaltar que com o processo de discussão instaurado no município, vislumbrou-se alguns avanços: aprovação do Estatuto do Magistério e revisão do Regimento Comum das Escolas Municipais, após todo um processo de discussão com a rede; formação de grupos de estudo de diretores de escola, coordenadores e professores para discussão do projeto pedagógico da escola; oferecimento de cursos específicos para os professores; organização de seminários e encontros para discussão de questões educacionais mais amplas; revitalização da oficina pedagógica na DME como espaço cultural e de socialização de experiências positivas. Outras propostas foram colocadas como tema de reflexão permanente, como é o exemplo da proposta dos ciclos que impõe uma nova organização na escola de forma a garantir a todos os alunos o desenvolvimento dos conhecimentos básicos necessários para prosseguirem seus estudos. Há ainda aquelas que não atingiram a meta desejada, como é o caso da questão salarial, a qual deverá ser objeto de constante reivindicação e negociação junto à administração municipal.

Finalizando, não podemos mais desconsiderar a importância de os professores se sentirem sujeitos da história e assumir uma postura crítica diante dos problemas, para que possam avançar no processo de transformação qualitativa de sua ação político-pedagógica e na conquista de melhores condições de trabalho. Trata-se de uma tarefa árdua e complexa, que exige o comprometimento de todos em direção a uma política educacional que realmente promova a valorização do professor, condição fundamental para a construção de uma escola pública democrática e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996b.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

FRANCHI, Eglê Pontes. A Insatisfação dos Professores: Conseqüências para a Profissionalização. In: FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). A Causa dos Professores. Campinas-SP: Papirus Editora, 2000, pp. 17-90. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Portugal, Porto: Porto Editora, 1993. (Coleção Ciências da Educação).

SILVA, Jair Militão. Políticas Públicas e Cotidiano Escolar: Mudanças que Acontecem e perduram. In: SILVA, Jair Militão (org.) .Os Educadores e o Cotidiano Escolar. Campinas,SP: Papirus, 2000, pp.37-46.

Palavras-chave: Municipalização do Ensino. Professores de Ensino Fundamental. Formação Continuada. Demandas Formativas

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA BREVE REFLEXÃO.

ELIZANGELA DUARTE GOMES - UFMA

EDINÓLIA LIMA PORTELA - UFMA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O processo educacional no Brasil é demarcado por avanços e retrocessos, as reformas implementadas foram buscando satisfazer as necessidades do momento histórico vivido ou simplesmente as vontades do mundo capitalista, mas pouca efetivação ao desenvolvimento educacional, principalmente em modalidades de ensino especifica, atendendo as particularidades que cada uma exige. E quando se trata da modalidade de jovens e adultos, isso se acentua mais.

E o sistema de ensino brasileiro teve maior efetivação dos direitos pós Constituição Federal de 1988, e esta traz no artigo 205, que " A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E quando em 1996 entra em vigor a LDBEN essa efetivação se materializa.

Os documentos citados também proporcionaram o fortalecimento dessas lutas dos educadores brasileiros pela qualificação profissional. E a autora Marli André (P. 176, 2010) diz que "a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida". Que possibilite aos profissionais desenvolverem a prática educacional mais apropriada para cada modalidade de ensino.

O Maranhão é o segundo estado com maior taxa de analfabetismo do país, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, "revelam que mais de 851 mil maranhenses não sabem ler e escrever um bilhete simples". Inúmeras são as causas apontadas para que essa problemática persista, dentre elas, está a formação dos professores.

Entende-se que a EJA requer práticas pedagógicas diferenciadas da educação regular, tendo em vista que concentra um público de pessoas jovens adultas e idosas que estão iniciando ou continuando sua escolarização. Freire (1979) nos atenta para o fato de que, para que o adulto salte da consciência ingênua para a consciência crítica, é necessário centrar sua aprendizagem em suas experiências e não no ensino que é o desmembramento dos currículos pré-estabelecidos.

O lócus da pesquisa é o Centro de Ensino Cidade de São Luís, instituição vinculada à rede estadual desde de sua fundação em 10/10/1972, localizado em um bairro de São Luís, com a pratica da Modalidade EJA desde 1988, dando a pesquisa forte sustentação. É uma pesquisa em andamento, que tem o objetivo de Analisar o Processo de Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: uma breve reflexão

A profissão docente é o elo entre o ensino e aprendizagem, mesmo quando o papel do professor é entendido como de mediador desta formação, é necessário entender também que a formação do mesmo é primordial para a qualidade do serviço que irá executar.
O trabalho docente tem foco primordial o ensino, só que a formação desse docente precisa ser entendida como fundamental, pois é ela que garante o ensino de qualidade. Pois, o trabalho desempenhado pelo docente ao longo da educação brasileira passou por inúmeras transformações.
Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdo à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. (GATTI, 2016. P. 164).

Nas últimas décadas do século XX, a formação docente passou a constar nas pautas educação no país, para (FREITAS,2014,p.12) a formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Talvez mais para atender as políticas externas.
Analise inicial de alguns dados do trabalho desenvolvido em caráter de observação e de conversa informal em busca de melhor entender o estudo (KOSIK,1976,p.12), diz que "Compreender o fenômeno é atingir sua essência". Assim, abordaremos conhecimento na perspectiva qualitativa buscando a compreensão do social. O foco principal é Analisar o Processo de Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Cidade de São Luís, Maranhão. Para Minayo (2001), pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.
Em fase inicial foi identificado uma sobre carga de atividades desenvolvidas pelos docentes na referida escola, pois os mesmos ministram aulas tanto no ensino regular e nas quatro etapas da Educação de Jovens e Adultos. Havendo necessidade de vários planejamentos e diversas estratégias de trabalho, principalmente no que tange a especificidade de aprendizagem do aluno de 15 anos de idade e os de 50 anos de idade, o aluno que está na continuidade do ensino e o aluno que está mais de 30 anos fora da escola.
Foi identificado que na escola Cidade de São Luis, da rede estadual de ensino, os professores têm anos de experiência docente na Educação de Jovens e Adultos, e as formações geralmente não são canalizadas para as modalidades que trabalham, até por que trabalham praticamente com todas as turmas.
Foram observados 10 professores em sala de aula, inicialmente uma conversa informal, explicando a intensão da pesquisa. Foi identificado que 8 tem mais de 10 anos de docência na EJA e 2 iniciaram em 2010, sendo o foco da pesquisa.
Um dos pesquisados tem formação em Pedagogia licenciatura, entrou na rede estadual de ensino no ano de 2010, tem formação para a modalidade de educação de jovens e adultos, e demonstra preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois percebe que há disparidades em sala de aula, principalmente na diferença de idade e aborda o interesse da aprendizagem depender da vontade do aluno. Coloca também que durante o período de observação nunca teve formação especifica para a EJA, mas mostra que fez especialização e minicursos sobre a educação dos jovens e adultos, por conta própria. Se mostrou muito interessado pela pesquisa, pois acredita que a mesma possa contribuir para a qualidade do ensino na escola. Assim, que os demais colegas perceberem que a formação para trabalhar com a EJA é importante para o professor e para a aprendizagem do aluno.

O outro professor que iniciou a docência em 2010, não mostrou muito interesse em formação continuada. Se mostra muito preocupado para cumprir "carga horaria de trabalho, também diz que não é necessário priorizar uma modalidade de ensino, e sim priorizar o ensino".
Os outros versam pela ideia de que a aprendizagem depende da vontade do aluno, "as aulas são as mesmas, o aluno que é diferente e tem interesses diferentes".
Nas falas com a maioria dos pesquisados, foi identificado o anseio por formação continuada direcionada para a modalidade EJA e também um "despertar para o aluno", que foi explicado sendo: algo que motivasse os alunos para a aprendizagem, que a EJA fosse para os que realmente precisam e não para "correção de fluxo", justamente pela diferença de idade dos alunos matriculados na rede, e também para que haja um envolvimento maior do aluno nas aulas, que possa despertar no aluno interesse pela aprendizagem.
A observação em sala de aula do trabalho do professor em exercício da docência com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, nos possibilitou entender um pouco como é organizado e selecionado os conteúdos para ser trabalhado em sala de aula, os comportamentos, a estrutura física da escola e das salas de aulas pesquisadas, as condições de trabalho e paralelamente, identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para a realização do currículo obrigatório do ensino determinado para cada etapa de ensino dessa modalidade de ensino.

CONCLUSÃO

Diante das explanações feitas identificou-se alguns pontos importantes sobre a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos. E por caminharmos pela abordagem qualitativa os conhecimentos são provisórios sujeitos a novas análises e contribuições para o fortalecimento do conhecimento. Tomando a pesquisa bibliográfica como técnica de estudo, e inicialmente foi possível a compreensão mais aproximada da importância da formação continuada voltada para a modalidade de ensino, a qual o docente desenvolve sua atividade.
Reafirmamos que estamos iniciando os estudos sobre a temática, portanto os resultados até então alcançados mostram o quanto a educação necessita de qualidade e prioridade. Nota-se que o professor em exercício da docência com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, necessitam ter formação direcionada que o permita compreender a totalidade do trabalho em sala de aula, que permeia do ato de ensinar ao aprendizado significativo por parte do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e Formação de Professores: contradições e desafios. 8. Ed. - Revista retrato da escola, - Brasília: 2014.
FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
GATTI, Bernadete. Formação de Professores: condições e Problemas atuais. Revista internacional de formação de professores, Itapetininga. V. 1, n°2, p. 161-171, 2016.
KOSIK, Karel - Dialética do Concreto, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Palavras-chave: Docência; Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO

GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT

VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A finalidade desse estudo é apresentar uma reflexão sobre como a formação continuada pode refletir na prática pedagógica dos professores de Matemática das escolas estaduais de Rondonópolis que participam do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) que é ofertado pelos professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro de Rondonópolis

Estudiosos da Educação como Nóvoa (1991, 1992), Garcia (1999) e Tardif (2014), apresentam em seus livros a necessidade dos professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas e acreditam que essas reflexões se fazem através de estudos na formação continuada, em seus locais de trabalho, considerado como lócus, com isso possibilitando os seus desenvolvimentos profissionais.

A formação continuada defendida por esses autores, ocorrida na própria escola, é a política de formação que o estado de Mato Grosso apresenta para os seus profissionais da educação desde 2003, onde os professores uma vez por semana se reúnem e estudam temas que favoreça o seu desenvolvimento profissional. Ocorrem também formações nos CEFAPROS- Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, que também são os responsáveis pela efetivação da formação continuada nas escolas estaduais.

Sendo 15 Centros distribuídos em locais estratégicos do Estado, procurando atender a todos os municípios. No município de Rondonópolis, cada Área de Conhecimento tem como uma de suas ações oferecer formação continuada, tais como: Matemática (Laboratório de Ensino de Matemática – LEM); Linguagens (Grupo de Estudos de Linguagem – GEL); Ciências Humanas (Grupo de Estudos em Geografia, Filosofia, História e Sociologia – GeoFhis); Ciências da Natureza (Grupo de Estudos de Ciências da Natureza – GECN) e a Alfabetização (Grupo de Estudos de Alfabetização – GeAlfa), sendo os professores formadores responsáveis por essas formações.

O LEM foi criado em 2014 e teve como propósito oferecer formações para os professores de Matemática e pedagogos, com vivências que retratassem o ensino de Matemática de forma a possibilitar o aprendizado dos alunos, procurando utilizar o lúdico na formação do professor. Nesse espaço, ocorrem também as trocas de experiências entre os professores participantes e os professores formadores. A partir de 2016, as formações no LEM ficaram direcionadas somente aos professores da Área de Matemática.

As formações oferecidas são pensadas pelos professores formadores, considerando em sua maioria os resultados das avaliações externas, onde são escolhidos os descritores que apresentaram maior números de erros por parte dos alunos.

O Laboratório de Ensino de Matemática é um forte aliado ao desenvolvimento profissional dos professores de Matemática e é defendido por Lorenzato (2006) como um espaço que favorece a reflexão para que haja um melhor ensino, com isso uma melhor aprendizagem dos alunos. Sendo assim,

> ... o LEM é uma sala ambiente para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender. (LORENZATO, 2006, p. 7).

A partir desse entendimento sobre o que é vivenciado no LEM, podemos nos reportar a Tardif (2014) ao afirmar que as relações que ocorrem entre os professores, nas trocas de experiências possibilitam um aprimoramento dos saberes experenciais que são adquiridos através da subjetividade de cada professor. Como podemos analisar,

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas afim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2014, p. 52).

Com o objetivo de saber como a participação dos professores no LEM tinham influenciado ou não na prática pedagógica ou a reflexão dessa formação em sua prática, alguns professores foram convidados a participar de uma pesquisa de mestrado, onde esses eram alguns dos questionamentos. Os participantes foram identificados como: PF1, DF1, JTM1, LM1, AFF2, GF2, EM2, GM2, MF3, JM3 e LCM3, porém, neste artigo faremos apenas um recorte do que foi evidenciado na pesquisa.

Os professores que aceitaram participar dessa pesquisa, afirmam que o LEM é um importante espaço para que possam trocar experiências com os pares e com os professores formadores, como podemos observar na fala do professor JTM1, “com a troca de ideias, pelas realizações que a gente vê tanto nossa, quanto dos outros profissionais da área e isso nos faz aprender, desenvolver cada vez mais para que a gente possa desenvolver nosso trabalho”.

Outro fator predominante que o professor traz está relacionado com as práticas pedagógicas, afirmando que o que aprende no LEM é transposto em sala de aula, “as formações muito interessantes que auxiliam demais as minhas práticas docentes e muitos alunos foram alcançados com as práticas, novas metodologias, novas práticas que nós aprendemos no Laboratório”, favorecendo uma melhor aprendizagem, conseguindo atingir alunos que apresentavam dificuldades em aprender conteúdos de Matemática.

As formações realizadas no LEM com a utilização de materiais lúdicos proporcionam aos professores que apresentam uma certa resistência no uso desses materiais, uma oportunidade de repensar sua prática pedagógica, conforme a fala da professora MF3, “depois que comecei a fazer o curso aqui, com o Laboratório de Matemática me ajudou muito porque, eu tinha essa dificuldade de trabalhar o concreto com a teoria”.

Observa-se que a participação dos professores no LEM possibilita uma mudança em suas práticas pedagógicas; professores que não faziam uso de materiais concretos e desconheciam metodologias de ensino, passam a planejar suas aulas de modo diferenciado. De acordo com a fala da professora GF2, demonstra o que afirmamos anteriormente: “a minha concepção, a minha visão com relação aos ensinamentos melhorou, madurou muito, porque ele traz automaticamente, te desafia, te instiga a procurar algo melhor pra você fazer, pra você buscar, para prender os desafios dos alunos”.

Tendo por base as afirmações dos professores participantes da pesquisa, fica claro a compreensão destes sobre a importância das formações que acontecem no Laboratório de Ensino de Matemática, um espaço que os instiga a refletirem sobre sua atuação em sala de aula. Todo esse percurso de formação só é possível a partir da reflexão-ação que perpassa pela prática

pedagógica. Nesse sentido, o LEM se torna um local de possibilidades metodológicas e trocas de experiências com vistas a promover o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS:

LORENZATO, S. (Org.). (2006). O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: laboratório de ensino de matemática; formação continuada; desenvolvimento profissional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR REFLEXIVO: BREVES APROXIMAÇÕES

ANGELA HESS GUMIEIRO - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O ser/estar professor é um processo em construção, ao longo de toda sua história, que é adquirido, conforme Tardif (2002, p. 14), "no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira". O tema do estudo engloba a importância da formação continuada diante da prática reflexiva dos professores.

O problema está pautado diante da seguinte questão, a partir dos anos 1990, tem-se o contexto econômico, político e social em que são consolidadas as reformas educacionais, instituídas a partir de acordos entre os países da América Latina e as agências internacionais, centradas na retórica de melhoria de qualidade da educação.

Dourado (2001) informa que desse conjunto de reformas evidencia-se como expressão mais efetiva no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), em que nos imperativos da nova lei, destaca-se os relacionados à implementação de reformas curriculares, à gestão da escola e as atribuições dos profissionais da educação, que ampliam a compreensão do trabalho docente (atividade em sala de aula).

Diante disso, tem-se o olhar voltado sobre a diversificação das atribuições aos professores e suas práticas pedagógicas, assim resultando na intensificação das ações de formação continuada.

Objetivos

Objetivo geral

· destacar as considerações acerca da prática reflexiva dos professores em meio à formação continuada.

Objetivo específico

· evidenciar através do estudo bibliográfico como a reflexão sobre a prática está voltada para a transformação das práticas pedagógicas.

Metodologia

O procedimento metodológico no estudo está pautado na abordagem qualitativa, realizada a pesquisa bibliográfica. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os dados foram coletados a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites; com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Fundamentação teórica

Podemos considerar que a perspectiva de formação continuada de professores existe sob distintas denominações e com algumas particularidades, apresentam-se modelos de formação continuada em que o professor deixa de ser um técnico, um executor, para transformar-se em

um investigador em sala de aula, um professor reflexivo, que entenda as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho.

Segundo Zeichner (1995), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, o autor nos adverte que há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, sendo que a ação reflexiva segundo o autor,

> [...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1995, p. 121).

Para delimitar o que exatamente se entende por professor reflexivo, reportamos a Pimenta (1997) que expressa seu entendimento a respeito da questão, opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como uma continuação de formação inicial,

> [...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como uma prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1997, p. 56).

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor lhe propicia condições de assimilar melhor as mudanças que causam impacto na escola. Podemos dizer ainda que, o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática pedagógica.

Schön (1995) centralizou sua concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três ideias centrais: conhecimento na ação (intuitivo, espontâneo, experimental); reflexão na ação (produção de uma pausa – para refletir – em meio à ação presente) e reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão sobre a reflexão da ação passada e que influi diretamente em ações futuras, colocando à prova uma nova compreensão do problema). Propôs uma epistemologia assentada na reflexão na ação, defendendo que, ao refletir na ação, o profissional pode encontrar soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano.

É, portanto, no processo construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que podemos pensar a formação continuada do professor contextualizada histórica e socialmente e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Diante dessas considerações, a formação continuada de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores.

Resultados

Ressaltamos a importância dos professores em refletir criticamente sobre sua prática cotidiana para compreender tanto as características do processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que no momento da formação continuada possa permitir a conquista de complementar, mudar e melhorar a formação já obtida, isto é, de oportunizar aos professores superar os desafios rumo à formação de alunos cada vez mais críticos, capazes, autônomos, solidários, democráticos e cidadãos.

É importante que a formação continuada promova um espaço de escuta e de diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas das suas necessidades, inserir a formação no contexto de sala de aula, usando os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas, assim contribuirá mais para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes.

Referências

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: AGUIAR, M.A.; FERREIRA, N.S.C. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. p. 115-134.

Palavras-chave: prática reflexiva; formação continuada; professores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE PROGRAMA DE MONITORIA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DAIANE PEREIRA - SENAI

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE PROGRAMA DE MONITORIA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O ingresso na carreira docente constitui-se em um período de descobertas e, ao mesmo tempo de sobrevivência, atida ao choque com a realidade, entre o que se almejava ao vislumbrar a possibilidade de ser professor e o que ele encontra no cotidiano da escola e da sala de aula (HUBERMAN, 1993). Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por maior que seja a vivência anterior do professor em um espaço industrial, por mais que ele domine técnicas e processos industriais, ao se deparar com uma sala de aula, surgem indagações, angústias, entraves e situações inusitadas que darão outro contexto ao seu conhecimento, a suas práticas e ao seu domínio de conteúdos. Tais situações potencializam as dificuldades de inserção e permanência da docência na EPT.

Por conta disso, prever um acolhimento deste professor, prepará-lo para o ensino, de forma a ter domínio do conhecimento específico para transformá-lo em conhecimento ensinável aos alunos, são habilidades que não estão de todo contempladas nas Unidades Escolares do Senai, campo desta pesquisa. Embora o processo formativo contínuo dos professores ocorra através de cursos disponibilizados à distância aos professores, a realidade da sala de aula, suas especificidades de prática, de conceituação e linguagem, bem como a visualização de uma aplicação metodológica, são fatores complexos. Se a formação continuada não estiver atrelada à escola a qual o professor pertence, aos contextos reais de seus alunos e ao conhecimento específico de seu curso, pode comprometer o processo de ensino e de aprendizagem.

Marcelo Garcia (1999) apresenta o processo de formação continuada por meio de mentoria. Traz a relevância do processo de mentoria, como uma forma de estimular o ingresso e a permanência dos professores por meio de etapas positivas de seu desenvolvimento profissional; ou seja, uma forma inusitada de instituir um programa de formação contínua, no qual a inserção a docência do professor iniciante seja acompanhada, gerando o aprimoramento do embasamento teórico, prático e metodológico, bem como o acolhimento desse professor. Marcelo Garcia (1999) define que os monitores são potenciais formadores de professores, ou seja, constituem-se em professores capazes de assessorar a outros professores, bem como supervisionar suas ações de forma a apoiá-los na organização e desenvolvimento dos processos educativos. Para tal perfil de monitor, os programas de mentoria existentes, geralmente contam com professores mais experientes, da mesma área de atuação de principiantes, que possam lhe apoiar de forma técnica, pedagógica, emocional nos desafios que surgirem em sua rotina (VALLIANT; MARCELO, 2012).

Estudos sobre projetos de monitoria apresentaram bons resultados acerca do acompanhamento e do ensino do professor ingressante na docência, porém são estudos escassos no Brasil, quiçá na EPT, tendo em vista que geralmente se destinam à inserção de licenciados que se formam para atuar especificamente em escolas. Portanto, entende-se que, na realidade da EPT, com base na prática e em conhecimentos de professores mais experientes e/ou em monitorias especificamente voltadas para essas formações, sejam funções e alternativas fundamentais por se tratarem do acompanhamento de profissionais que não se formaram para a docência e, por circunstâncias e exigências dessa modalidade educativa do Senai, ingressam como professores em sala de aula.

Os projetos existentes apontados por Valliant; Marcello (2012) revelam a necessidade de preparação dos monitores que, além de apoiar individualmente os professores ingressantes, possam também atuar coletivamente, visando a integração dos mesmos ao grupo de professores já efetivados na prática cotidiana das escolas. Embora em pesquisas desenvolvidas no Brasil, o modelo de formação de monitores tenha se dado em caráter online (REALLI, MASSETTO, GOBATO e BORGES, 2018), compreende-se que, ao se tratar de formações para metodologias pedagógicas específicas, da escola e para a escola, o modelo presencial seja mais apropriado. Considera-se ainda a realização de um programa de monitoria que alterne momentos individuais e coletivos, que valorize assim, as formações em equipe, conforme propõe Mizukami (2010).

Isto posto, para promover uma formação continuada no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Paraná (Senai – PR) o presente trabalho tem como objetivo: propor a formação continuada para os professores da Educação Profissional e Tecnológica do Senai Paraná por meio de um Programa de Monitoria de Professores. Justifica-se tal pesquisa e preposição pela necessidade de modelos de acolhimento e formação continuada docente na EPT, em especial na instituição pesquisada.

Metodologia

Compreendendo a necessidade de um diagnóstico prévio da realidade e necessidade da escola (ROMANOWSKI, 2007), o presente estudo partiu inicialmente de uma pesquisa de caráter qualitativo em uma Unidade do Senai - PR, cuja seleção ocorreu entre as demais por estar em consonância com os critérios de aceitação dos sujeitos a serem pesquisados (FLICK, 2009) e de disponibilidade e de acessibilidade (GIL, 1995) de dados para as pesquisadoras. Contou-se com dez professores efetivos com formação bacharelesca e tecnológica, que se constituíram em sujeitos da pesquisa em campo. Os dados coletados foram estudados por meio da análise de conteúdo respaldando-se em Bardin (2011).

Os resultados demonstraram que os professores iniciantes apresentam dificuldades em gestar sua prática pedagógica. Essa dificuldade se avoluma quando os conhecimentos pedagógicos não são apropriados em sua totalidade e, por conta disso, surgem as dificuldades para serem levados à sala de aula, o que ocorre, não raro, de forma pragmática e pouco reflexiva. Os professores ressaltam os trabalhos desenvolvidos nas semanas pedagógicas como oportunidade de desenvolvimento de forma coletiva, pois em grupo aprimoram os saberes e os diálogos necessários sobre os alunos, assim como o contato com inovações relevantes para a prática em sala de aula. A pesquisa também apontou o quanto a colaboração entre os professores é valorizada e, da mesma forma, o quanto auxilia na constituição de seus conhecimentos, demonstrando ser uma modelagem metodológica que seria bem aceita pelo grupo.

A síntese de resultados obtidos apoiou a constituição de um Programa de Monitoria de Professores contando com um professor experiente selecionado e apoiado pela equipe pedagógica para desempenhar o papel de acolhimento, ambientação e formação pedagógica do

professor iniciante. O escopo da formação de monitores foi concebido pelas pesquisadoras, com o apoio da equipe pedagógica da escola, contemplando conceitos pedagógicos, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, metodologias de ensino, a relação entre processos de ensino, aprendizagem e avaliação, assim como o processo de ensino de adultos, no caso, os professores que serão acompanhados pelo monitor. A formação dos monitores ocorreu de forma presencial e contou com duração inicial de quarenta horas.

Na segunda fase do projeto iniciou-se o programa de monitoria e formação continuada dos professores, em conjunto com a equipe pedagógica. O programa de monitoria contempla o planejamento das aulas, acompanhamento das turmas sob sua regência em sala de aula e em laboratórios, diálogos sobre o desenvolvimento dos alunos, processo avaliativo e retomada do ensino para aprendizagem discente. O escopo da formação continuada docente foi constituído de forma conjunta entre a equipe pedagógica da escola e o monitor que recebeu a formação, contemplando as fragilidades e necessidades apontadas na pesquisa com os professores da EPT.

Considerações Finais

Acredita-se que a formação do professor é a chave para uma educação transformadora e de qualidade. Mediar o conhecimento, compreendendo o que se ensina, como se ensina e porque se ensina só terá significado a partir do momento em que o professor tenha conhecimentos pedagógicos que façam a ligação entre o conhecimento técnico que detém, com os conhecimentos ensináveis e desejados em sala de aula. Sendo assim, oportunizar o desenvolvimento do professor iniciante, através do apoio e das orientações pedagógicas de um profissional mais experiente, que apresente empatia pelo professor aprendente e que medie sua aprendizagem, possibilita a ampliação dos conhecimentos docentes e estabelece uma relação ainda mais significativa entre as equipes de professores.

Desta forma considera-se que gerar o desenvolvimento dos conhecimentos professores e da prática pedagógica, por meio de um Programa de Monitoria de Professores, possibilita a constituição de um corpo docente de fato preparado para os desafios atuais e vindouros da EPT. A pesquisa não se encerra o desenho e aplicação do programa de monitoria almejando-se a análise de seus resultados após um ano do projeto.

Palavras-chave: **Formação Continuada; Monitoria de Professores; Educação Profissional e Tecnológica**.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers.** New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M.G.N., et.al. **Escola e aprendizagem na docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2010

REALLI, A.M.M.R.; MASSETTO, D.C.; GOBATO, P.G.; BORGES, F.V.A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.13, n.2, p.330-347, maio/ago.2018.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Editora IBPEX, 2007.
VALLIANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Palavras-chave: Formação Continuada; Monitoria de Professores; Educação Profissional e Tecnológica

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DO CORPO DOCENTE DOS CURSOS

ANGELA RIBEIRO FERREIRA - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Quem são os formadores de professores de História no Brasil? Quais foram suas trajetórias acadêmicas? O que pesquisam? Este trabalho procura responder a estas perguntas a partir de uma análise de dados sobre o perfil do corpo docente dos cursos de formação de professores de História, nas universidades públicas brasileiras.

Para isso foram analisadas informações sobre os perfis dos docentes de 96 cursos de Licenciatura, de universidade públicas estaduais e federais, em todas as regiões do país. As fontes de coleta de dados se constituem especialmente dos currículos lattes, dos Projetos Pedagógicos de Curso e dos sites dos cursos na internet.

A preocupação central da pesquisa é refletir sobre a formação de formadores de professores. Dentre os objetivos do trabalho está o de caracterizar o perfil acadêmico e a trajetória desses docentes e pesquisadores, identificar onde estudaram, e os principais temas de pesquisa. Identificar quem são os principais orientadores de formadores, visando reconhecer gerações de orientadores de formadores em cada área do currículo, especialmente os docentes que trabalham com a área de Ensino de História e Estágio Supervisionado nos cursos. Mapear grupos, tendências, influências a partir do deslocamento dos docentes das instituições formadoras para as instituições de atuação.

Compreendemos que conhecer o perfil dos docentes da formação de professores de História hoje possibilita entender melhor um dos principais problemas enfrentados na graduação: a clivagem entre as propostas dos cursos, suas práticas curriculares efetivas e as tentativas para estabelecer propostas curriculares viáveis. Muitos dos Projetos Pedagógicos dos cursos estudados, em pesquisa de 2015, podem ser identificados como propostas coerentes e bem fundamentadas para a formação de professores, mas muitos deles enfrentam vários obstáculos para serem efetivados na prática, conforme atesta a pesquisa de Ferreira que entrevistou professores e coordenadores de curso. Isso ocorre, dentre outras razões, porque nem sempre as propostas curriculares levam em consideração o perfil do corpo docente no momento de preparar o PPC - Projeto Pedagógico de Curso. (FERREIRA, 2015).

Em uma primeira análise, nas listas do corpo docente das instituições estudadas é possível perceber, por exemplo, que, em alguns casos, não existem profissionais que se dedicam à área de ensino de História e formação de professores. Assim, não é incomum que docentes atuantes na formação de professores de História desconhecem as necessidades e debates contemporâneos da área de Formação e Ensino de História. Disso decorrem problemas como as tensões constantes entre bacharelado e licenciatura, as dicotomias entre pesquisador e professor. Nossa perspectiva aponta, no entanto, que a formação integral do professor pesquisador em História exige que todos os docentes que atuam na graduação em Licenciatura em História tenham clareza sobre o escopo maior do curso: a formação do professor.

As definições das Diretrizes Curriculares Nacionais de História orientam que os cursos elaborem propostas para a formação integral do historiador, cursos que compreendam a formação para a pesquisa e o ensino, ou o que Henry Giroux, chama de formação do “professor

como intelectual" (1997, p. 161). O autor diz que encarar o professor como um intelectual "também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução". A ideia é superar a noção de que uns produzem e outros transmitem, e adotar a noção que o historiador tem que estar preparado e preocupado com todo o processo da produção da história.

É importante não perder de vista que um curso de licenciatura forma novos formadores, ou seja, o processo em curso (ensinar e aprender) é a própria prática do profissional em formação. Daí a necessidade de formadores conscientes do seu papel e conhecedores do campo de atuação dos alunos, futuros docentes, porque a experiência com a forma de ensinar dos formadores pode interferir na prática futura dos alunos.

Neste trabalho as reflexões sobre formação de professores são feitas a partir de Henry Giroux (1997), Thomas Popkewitz (1997), Antonio Nóvoa (1999) Peter McLaren (2006), Maurice Tardif (2008), Isabel Alarcão (2010), Paulo Freire (1996), Selva Guimarães Fonseca (2003, 2008).

Os dados levantados revelam algumas características importantes para conhecer o perfil dos formadores: as principais instituições de formação na pós-graduação são a USP, a UNICAMP, PUC/SP, a UFF e a UFRJ, ou seja, os professores dos cursos fazem mestrado e doutorado em São Paulo e Rio de Janeiro; os homens são maioria no total, mas alguns estados tem maioria de mulheres no corpo docente, é o caso de Santa Catarina e Goiás; a maioria dos docentes tem formação inicial em História, são apenas alguns casos de formação inicial em Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Arquitetura, Antropologia, Letras. A maioria dos docentes fez seu doutorado em História, alguns poucos em Educação, Antropologia, Ciências Sociais, Educação; Os estágios de pós-doutorado foram realizados, na maioria das vezes, em universidades estrangeiras, especialmente, em instituições na Europa (França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Itália), em menor número nos Estados Unidos, no México, na Argentina, além das instituições brasileiras.

Os dados da pesquisa levam a várias outras dúvidas sobre como estamos organizando a docência no ensino superior no Brasil. Quem define as regras? Quais profissionais podem atuar no ensino superior para formar professores no Brasil? Quais os critérios que as instituições utilizam para formar e para selecionar esses formadores? No modelo de pós-graduação existente no Brasil e nas políticas de formação continuada, os estudos/pesquisas realizadas pelos docentes são definidos, na maioria das vezes, por interesses pessoais nas temáticas e não sobre as prioridades para a construção das práticas dos cursos de História. Isso leva a um problema de cursos que tem vários especialistas em uma área da História (vários professores de Teoria da História, por exemplo) e nenhum em áreas como História Medieval, História da África, História Indígena, História e Ensino, etc.. Além disso, muitos especialistas com pouca ou nenhuma noção sobre a educação básica. Profissionais que saíram da graduação direto para os cursos de pós-graduação e chegaram à docência no ensino superior sem nenhuma experiência na educação básica, campo de atuação do profissional que está ajudando a formar. São algumas das contradições que os cursos vivenciam cotidianamente.

Referências

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2006. p. 125-154.

FERREIRA, Angela Ribeiro. Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em História no Brasil após 2002. (Tese doutorado) Ponta Grossa: PPGE-UEPG, 2015.

FONSECA, S. G. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G.; COUTO, R. C. do. A formação de professores de história no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G.; ZAMBONI, E. Espaços de formação do professor de História. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Estudio comparado de lãs práticas contemporâneas de reforma de la formación Del profesorado em ocho países: configuración de la problemática y construcción de uma metodología comparativa. In: LÓPEZ-VELARDE, J. C. Teoría y desarrollo de la investigación em educación comparada. México: Plaza y Valdés, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Formação professores de História, Formadores de Professores, licenciatura em História

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA E BRASIL: POLÍTICAS E AÇÕES NAS DÉCADAS DE 1980 A 2000

SUZANA CRISTINA DE FREITAS - UEM

ROSANGELA CELIA FAUSTINO - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Abordar formação de professores é inserir-se em um campo de fecundo debate, mas colocar em foco a formação de professores indígenas é adentrar em um campo silenciado por anos pois a educação escolar na qual os povos indígenas foram inseridos, durante séculos, teve como objetivo central a assimilação e a integração visando que abandonassem suas terras, culturas e línguas.

Conforme Faustino (2011), a história revela que estes povos ficaram relegados aos interesses escusos do sistema colonial – mercantil e capitalista – por longos períodos, mas também aponta a força e o enfrentamento que os povos indígenas empreenderam e empreendem em defesa do direito à terra e à diferença. Conforme suas organizações socioculturais, a produção a vida, a relação com a natureza, a sustentabilidade e os processos próprios de aprendizagem, situam-se na contramão da sociedade de mercado.

Com resistência e organização os indígenas conseguiram pautar, junto aos espaços de poder, inúmeras demandas, conquistar direitos constitucionais (RAMOS, 2012) e o reconhecimento da diversidade cultural; o que impulsionou a proposição, por parte do Estado, de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Desde a Constituição Brasileira de 1988, uma política de formação de professores vem sendo elaborada visando ampliar a inclusão e autonomia dos povos, porém esta deve ser discutida com base na documentação nacional e internacional para uma ampla compreensão do fenômeno que envolve questões econômicas e culturais. Neste sentido, o presente trabalho almeja trazer para o debate as políticas públicas de formação de professores indígenas no Brasil e na América Latina, entre as décadas de 1980/2000, e sua relevância no âmbito da reforma do aparelho de estado e do neoliberalismo com a proposição da diversidade cultural.

A problemática norteadora da pesquisa é verificar como se construiu a formação de professores indígenas no Brasil e América Latina, no período delimitado. Quais objetivos preponderam? Qual o papel dos organismos e organizações internacionais? A pesquisa se justifica por sua relevância social em abordar a formação de professores provenientes de povos historicamente silenciados e excluídos; de populações que vivenciam o preconceito e a imposição de orientações, da sociedade colonialista, que atua para a integração dos indígenas e prescrição da cultura e educação ocidentais.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa que deu origem ao presente texto tem como objetivos analisar a formação de professores indígenas no Brasil e América Latina entre os anos 1980 e 2000, no contexto das reformas neoliberais e da política de diversidade cultural implementada na região. Faz uma contextualização do período histórico na América Latina e Brasil, nos anos 1980 e 2000, com

ênfase nas políticas voltadas aos povos indígenas visando a identificar o papel e interesse dos organismos e organizações internacionais na Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, e como o Brasil conduziu a política de formação de professores indígenas no período.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica, com autores que discutem o tema, bem como pesquisa documental, com estudo dos documentos das organizações e organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) o Banco Mundial e os documentos brasileiros. Na documentação brasileira destacam-se a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, as Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas, dentre outros.

A pesquisa emprega o método histórico dialético pois considera que o tema em estudo só pode ser compreendido ao ser analisado em um contexto social, econômico e cultural, no qual os povos indígenas foram expropriados da terra, escravizados, explorados e excluídos. Tiveram suas culturas negadas e suas línguas desvalorizadas, sendo colocados a viver na dependência e vulnerabilidade. Porém, no âmbito das reformas neoliberais, uma política de inclusão social com uma educação bilíngue e intercultural a eles foi ofertada. Necessário debater e compreender este fenômeno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As décadas de 1980 e seguintes constituem-se em um campo fértil de análise sobre as mudanças processadas no sistema de mercado, as reformas do aparelho de Estado, a atenção às minorias e as novas proposições para a educação e diversidade. No âmbito das ações voltadas aos povos indígenas destacaram-se discursos pautados pela tolerância e inclusão (FAUSTINO, 2006) com ênfase na formação de professores.

Reformas foram impulsionas na América Latina e Caribe (RAMOS, 2012) produzindo-se o arranjo legal necessário às ações propostas pelos organismos internacionais. No contexto brasileiro, a aprovação da Constituição de 1988 promoveu um avanço na garantia de manifestação deste povos quanto à educação escolar indígena. Os artigos 210, 215, 231 e 232 são uma conquista de anos de luta e resistência. O momento de redemocratização do país, advindo de uma pós-ditadura militar, propiciou que parte das reivindicações dos povos indígenas fossem reconhecidas e que os debates em torno de sua escola e formação de professores, específicos de sua cultura, ganhasse notoriedade.

Princípios como a autonomia, auto sustentação, auto-gestão e interculturalidade se destacaram. Novas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena foram elaboradas nos anos de 1990 seguidas pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 entre outros documentos.

Tais ações nacionais são originadas em um contexto internacional. (MONTE, 2000, p. 120) que vem se desenhando desde o pós-guerra, momento em que o sistema capitalista se reorganiza para dar continuidade à exploração do continente. No período, destacam-se a UNESCO, como agência da ONU, que elaborou, por meio de conferências internacionais um discurso de tolerância e respeito entre as diferentes culturas e povos, disseminando o pressuposto de uma educação que valorize a língua materna na alfabetização.

Segundo (RUIZ, 2014, p.97) os elementos como língua, cultura, coletividade, saberes ancestrais, conhecimento partilhado, são primordiais na educação indígena, e para que estes sejam de fato postos em prática, os professores provenientes da própria cultura indígena seriam os mais propícios a levarem estes princípios.

Em 1982 a UNESCO lançou o documento "Boletim Trimestral Proyecto Principal de Educacion UNESCO América Latina", que no tópico "Acción alfabetizadora y servicios educativos para los adultos" expressa a necessidade de orientar ações intensivas de alfabetização em populações, como os povos indígenas, as quais valorizassem a cultura e organização destes, reconhecendo ser conveniente alfabetizar os povos indígenas primeiramente em sua língua nativa e posteriormente na língua oficial do país.

A OIT também definiu orientações referentes a educação dos povos originários na década de 1980, sendo o principal deles a "Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais". No artigo 27 determinou que as autoridades competentes de cada pais deverão garantir a formação de membros das comunidades indígenas e propiciar a participação destes na formulação e implantação de programas educacionais evidenciando um movimento internacional e nacional de criação de espaços de protagonismo onde as demandas indígenas adquirem visibilidade e suas reinvindicações são ouvidas.

RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em fase de elaboração. Análises bibliográficas e documentais evidenciam um amplo debate na América Latina sobre a educação diferenciada destinada aos povos indígenas, destacando-se as resistências, lutas e organização dos povos e os novos direitos. Porém, poucas são as abordagens que tematizam o papel dos organismos internacionais, em atendimento aos interesses da sociedade de mercado em um vertiginoso movimento de nova expansão e exploração do continente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena** de 1993.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329f. Tese(doutorado)Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, R.C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. 2000, n.15, pp.118-133. ISSN 1413-2478.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 169. Sobre povos indígenas e tribais em países independentes**. 07 de junho de 1989.

RAMOS, Alcida Rita. **Constituições Nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora da UGMG, 2012

RUIZ, Virginia Paula Porras. Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas: Primera aproximación. **Revista Interamericana de Educación de Adultos,** vol. 36, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 88-112.

UNESCO. **Boletim Trimestral Proyecto Principal de Educacion**, de 12 a 17 de Julho de 1982.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; POVOS INDÍGENAS; AMERICA LATINA; BRASIL; ORGANISMOS INTERNACIONAIS.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA TRANSIÇÃO PARADIMÁTICA: DE UMA FORMAÇÃO CONTEXTUALIZADA À PROBLEMÁTICA NA RESISTÊNCIA DE MUDANÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DAISY ANTUNES DE SOUZA - UFPR

IVONEIDE ZAROR DE SOUZA - UFPR

EDUARDO FOFONCA - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Quais reflexões são coerentes ao tratarmos da problemática da formação de professores e as possíveis resistências às mudanças em suas práticas pedagógicas? Em tempos de transição de paradigmas, de inovação cujo pressuposto diz respeito a importância de refletir sobre a formação contextualizada e das possíveis problemáticas nas resistências às mudanças das práticas pedagógicas, busca-se analisar, por meio de referencial teórico e das experiências dos autores, como a formação de professores ocorre, especialmente analisar pela ótica da transição de paradigmas e suas problemática.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma revisão sistemática, que pode ser classificada como uma pesquisa básica, de natureza qualitativa. Desse modo, consiste na coleta de conhecimentos específicos da temática, ou seja, trata de uma construção científica de caráter bibliográfico, que visa à reflexão das formações de professores num processo de transição de paradigmas educacionais contemporâneos e as resistências destes às mudanças de suas práticas pedagógicas.

Para tanto, não há como deixar de destacar que as práticas pedagógicas vêm sendo influenciadas pelos paradigmas que afetam a sociedade e a educação. Na perspectiva de Cardoso (1995), paradigmas são modelos de pensar que originam determinadas teorias, dando ao homem um modo de ser no mundo em diversos momentos históricos. Desta forma, compreendemos que os paradigmas caracterizam valores e crenças que refletem as realizações de uma comunidade. De fato, a educação tem sido fortemente influenciada pelos paradigmas educacionais conservadores que se assentam na fragmentação do saber enfatizando a reprodução do conhecimento, à memorização, à repetição e aos resultados (BEHRENS, 2013).

Nesse contexto, ao repensarmos a prática pedagógica acabamos por criar espaços para novos paradigmas e, dessa forma, repensamos o papel da educação para a superar um paradigma conservador, que como consequência propiciará aos profissionais da educação reflexões sobre sua ação docente.

Todavia, sabemos que as transformações na ação docente ocorrem por meio formação inicial e continuada, em compasso com a constituição crítica da sociedade, pois estes estão imersos em contextos em que também como sujeitos sociais abarcam concepções, crenças e experiências de vida. Assim, as formações precisam buscar respostas aos desafios socias contemporâneos e, sobretudo, devem fundamentar-se na urgência em superar processos educativos conservadores que ainda permeiam os ambientes escolares.

Mas o que seria um novo paradigma? Um novo paradigma, denominado por Behrens (2013), é concebido como emergente, pois faz da educação um caminho para a desfragmentação da

sociedade em busca de ser mais "ética, humana, crítica, igualitária, curiosa, que valorize o erro e que produza conhecimento e não apenas o reproduza" (BEHRENS; RODRIGUES 2014, p.57), que requer profissionais dispostos e abertos para as mudanças necessárias, uma vez que novas formas de aprender, de libertação, superação e diálogo marcam a transição paradigmática.

Num contexto de transição paradigmática, emergem debates sobre novas demandas educacionais, uma vez que o desenvolvimento social e econômico exige novos perfis de alunos e professores, transformando também as demandas educacionais, assumindo funções ligadas a cuidados e proteção com ampliação dos tempos de permanência dos educandos na escola, em oposição a mera transmissão de saberes.

O momento exige novas maneiras de conceber a formação docente e o processo de formação, que no pensamento de Imbernón (p.112, 2002) deve possibilitar a criação de espaços reflexivos onde os professores tenham a liberdade de refletir sobre sua prática e pautados na teoria repensar sua ação docente, tendo em vista o contexto, realidade escolar e desafios diários em sua prática docente. Partir do contexto escola, da realidade onde os professores são afetados diretamente em sua ação de educar, nos remete ao pensamento de Freire (1996, p.44) em que a formação dos professores requer que se realize, "reflexão crítica sobre a prática", uma vez que o repensar das práticas pelos próprios docentes lhes permitirá melhorar sua ação.

Desta forma, é relevante destacar que existe certa subjetividade entre sujeitos que ensinam e aprendem que de acordo com os preceitos freireanos são "mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1997, p.39) constituindo-se em uma educação problematizadora onde o diálogo torna o processo ensino e aprendizagem dinâmico e desafiador. Sendo de suma importância construir processos e intervenções próprias e colaborativas, nos quais a comunidade escolar promova transformação.

Diante dos processos dialógicos os professores têm condições de romper com o ensino transmissivo e se permitem ousar em realizar seu trabalho pedagógico de forma mais contemporânea, autônoma e que leve em consideração as transformações tecnológicas num contexto de educação midiática, onde a ação docente aproxime-se das expectativas dos educandos imersos nas mídias e navegando em busca de novos horizontes.

De acordo com Imbernón (2006, p.80) a formação de professores centrada na escola possibilitará a redefinição de conteúdos, estratégias e propósitos da formação, uma vez que os professores terão a possibilidade de refletir além de sua prática, mas também a realidade social e demais questões de interesse da educação. A formação docente deve partir de dentro para fora, considerando os sujeitos envolvidos e os contextos de formação necessários. Os paradigmas não são impostos, mas construídos por um processo de incorporação de aspectos e elementos que ainda atendem à prática pedagógica.

Para tanto, pensar em políticas de formação de professores exige, fundamentalmente, que os professores sejam consultados, uma vez que as necessidades pedagógicas mudam radicalmente entre as escolas e os professores precisam assumir a reflexão como uma curiosidade sobre sua prática mobilizando-o a transformação.

Freire preconiza que (1996) "[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática" (1996, p. 38), o que nos mobiliza a pensar que um professor crítico e reflexivo se constitui num processo permanente cuja construção de significados, destes conhecimentos, precisam ocorrer de forma que os sujeitos vivenciem e possam aplicar estes saberes em situações reais.

Nesse sentido, o professor que em sua prática docente imprime significados aos saberes, propicia a seus educandos a possibilidade de pensar o conhecimento como algo que lhe possibilitará, a partir dele, desenvolver competências e capacidades para que possam relacionar

teoria à prática onde os conhecimentos escolares conversam com suas aspirações pessoais e sociais.

Contudo, a transição de um paradigma a outro, e principalmente a sua ação prática, é geradora de resistências, percalços, medos, inseguranças e desconfianças (BEHRENS et al. 2015, p.8872). O desafio de enfrentar o novo ou desconhecido naturalmente causa ansiedade e apreensão, o medo da mudança é positivo, visto que os profissionais estão "acostumados" à sua rotina, e o novo, mexe com os conceitos e crença gerando insegurança e ao mesmo tempo cautela. Freire (1996) concebe que educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da (re)construção do saber, pois o conhecimento circula e é compartilhado. Reconfigurar o papel do professor numa sociedade em transformação implica também, rever as formas de ensinar e aprender, superando constantemente suas angústias, dúvidas e receio do novo que se apresenta como algo instransponível.

Quando um paradigma muda, muda-se com ele o olhar às novas direções, a saber, ver de uma nova forma questões que já existia familiaridade. Portanto, tal abordagem não substitui outras teorias educacionais, mas visa aprimorá-las. Sua ênfase se dá em relacionar teoria, prática aos conhecimentos prévios dos alunos numa visão de futuro, em que os docentes se sintam seguros para assumir uma nova forma de educar, mediante os desafios das transformações da sociedade.

Nesse sentido, a base para a reconfiguração das propostas de formação de professores são os contextos em que se desenvolvem as práticas pedagógicas, para que se concretizem para além dos currículos, de modo que transcenda e se projete em condições de concretização das relações educador-educando, num movimento de horizontalidade, adverso da educação bancária que ocorre verticalmente, transforma-se no grande desafio da educação e dos professores.

O processo de transição de paradigmas considera as relações de movimento e inter-relações entre mudanças do mundo e suas implicações educativas, nesse viés, as transformações num determinado momento não podem ser entendidas fora dos contextos pedagógicos, sob o risco de se isolar um processo, fora do seu contexto mais amplo.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, M. A, RODRIGUES, D.G. Paradigma Emergente: um novo desafio. Pedagogia em Ação. V.6, n.1, 2014 Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9233/7685 Acesso em: 31 de mai. 2019.

CARDOSO, C. M.. A canção da inteireza: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia do Oprimido. 25 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IMBERNÓN. F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN. Formação docente profissional: forma-se para a mudança e para a incerteza. Coleção Questões de Nossa Época, v. 77. São Paulo, Cortez 2009b.

OLIVEIRA, José P. M. Repositório digital da UFRGS é destaque em ranking internacional. Maceió, 19 ago. 2011. Twitter: @biblioufal. Disponível em: http://twitter.com/#!/biblioufal. Acesso em: 20 ago. 2011.

Palavras-chave: formação de professores; transição na docência; paradigmas educacionais contemporâneos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

JANE RANGEL ALVES BARBOSA - UCB - RJ

STELLA ALVES ROCHA DA SILVA - UNISUAM

SUSAN KRATOCHWILL - UCB - RJ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Na sociedade do conhecimento ressalta-se a grande preocupação com as atitudes do presente e as suas implicações com o futuro. Nesse sentido, as políticas de formação de professores para a educação básica constituem movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual. Esse estudo objetiva formalizar a trajetória e a problemática da formação inicial de professores, diante dos desafios decorrentes, tanto do sistema educacional como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Fundamentado nas discussões alicerçadas em Garcia (2009), Gatti; Barreto; André, (2011), Gauthier (2013), Nóvoa (2003), Serrafina (2012), Tardif (2014). Essa pesquisa de caráter bibliográfico tem como finalidade a reflexão crítica sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, pontuando a formação como um desafio ante as transformações sociopolíticas no país.

INTRODUÇÃO
A qualidade da educação escolar é um assunto que preocupa os atores da educação desde o século XX, tendo sido debatida, principalmente na década de 80. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), define no artigo 206, inciso VII, a garantia do padrão de qualidade, atribuindo à educação a mais importante, universal e indispensável ação humana apta a assegurar a (re)constituição do processo civilizatório da humanidade. Porém, se faz imperativo para que se reconheça essa "qualidade" como princípio constitucional.
Avanços efetivos no setor educacional têm sido obtidos, na última década, mas ainda persistem problemas relacionados à baixa qualidade e a improdutividade do sistema escolar brasileiro, que se expressam, principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra quão longe ainda está o país de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória. Assim, o truísmo que orienta a prática pedagógica e a sua reorientação para o aperfeiçoamento contínuo e o intercâmbio sistemático entre pares, além das condições de trabalho, carreira e salários compatíveis como exercício do magistério, aponta para a questão da qualidade da escola pública conduzindo à reflexão sistemática sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, na medida em que a mesma constitui elemento mediador entre história social e pessoal, entre educação e trabalho.
Vale ressaltar que a reflexão sobre a educação, trabalho e cidadania insere-se no conjunto de esforços que hoje se desenvolvem na América Latina, e no Brasil em particular, para construir uma "nova sociedade cidadã e ética". Assim, esta investigação se inscreve no âmbito do debate recente acerca da "formação do educador" no país, considerando as orientações advindas da

LDB/96 (Brasil, 1996) e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Nessa perspectiva, este estudo formaliza a trajetória e a problemática da formação de inicial de professores, diante dos desafios decorrentes, tanto do sistema educacional como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea, identificando as fragilidades e os desafios.

A Formação de Professores no contexto atual

No contexto atual brasileiro, os cursos de licenciatura em todo o país estão se ajustando às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pela Resolução nº 2 de, de 1º de julho de 2015. (BRASIL, 2015). Assim, impõe-se às instituições, a necessidade de se repensar a formação inicial de professores, orientada por novos marcos e critérios. Por outro lado, os estudos e as pesquisas sinalizam que os desafios e as problemáticas da formação docente no país, ainda não foram superados, exigindo-se para tanto, novas configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização da educação básica.

Além dos atuais desafios e demandas, a formação docente é uma ação complexa, principalmente, quando se reflete sobre o papel social do professor. Por isso, (SERRAFINA 2012, p.267) reconhece-se que a profissão docente é complexa e acentuada pela falta de políticas públicas em educação para enfrentar novos desafios.

A formação e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o professor deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e relacionada ao seu dia-a-dia. Nesse sentido, as universidades veem ocupando um papel fundamental, mas não é o único para a formação dos professores. O desenvolvimento profissional não corresponde somente a cursos de formação de professores, mas soma-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Logo, a formação continuada é uma exigência do novo cenário.

Formação de Professores: políticas, desafios e perspectivas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 61, registra a necessidade de formação em nível superior em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica para graduados não licenciados para o exercício da docência na educação básica.

É importante destacar a exigência de uma sólida formação que contemple os conhecimentos específicos da área de formação e os da formação geral e pedagógica, bem como, a articulação entre teorias e práticas, ressaltando a importância do estágio supervisionado e, a valorização da experiência profissional, entretanto a realidade é que os cursos de licenciatura não têm conseguido promover uma formação que articule teoria e prática (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Na formação inicial, destaca-se a prevalência dos modelos de formação baseados na racionalidade técnica, de caráter prescritivo, os quais limitam o professor a um mero executor de atividades elaboradas por outrem. Tais perspectivas vão de encontro às características da profissão docente a de que para ensinar são necessários conhecimentos outros que se somam ao do conteúdo da matéria. (GARCIA, 2009 e GAUTHIER et al, 2013)

Reconhecemos também que não se pode reduzir o conhecimento profissional dos professores à dimensão mais aparente do trabalho docente – o conhecimento técnico – e que se faz necessário um aprofundamento na questão do repertório dos saberes docentes. (GAUTHIER et al, 2013)

Em um cenário de constantes transformações na sociedade, para ter uma educação de excelência, é necessário um "bom professor". No entanto, a formação é excessivamente teórica e não prepara para dar aula. Os[1]professores revelam que a formação do professor da educação básica na universidade, hoje "é extremamente divorciada da realidade das escolas", complementando com dados de uma pesquisa sobre "A formação dos professores é adequada?", onde 42% dos professores do ensino fundamental e 38,1% dos professores do ensino médio não tem formação adequada.

Mas, apesar da expansão do ensino superior, a área da educação básica não foi priorizada, mesmo tendo o PNE (2014-2024), em uma de suas metas fazer com que, até 2024, 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam matriculados e tenham concluído a etapa.

É muito importante identificar os saberes docentes e as habilidades profissionais que demarcam a ação docente, ao considerarmos que os saberes da docência provêm de fontes sociais variadas como a família, o ambiente social, a formação escolar, a formação profissional inicial e continuada, os programas e livros didáticos e a própria experiência prática. (TARDIF, 2002)

Considerações Finais

Neste cenário de formação docente destacamos o momento atual, uma época de muitas transformações, e também de muitas incertezas. Pensar a educação pressupõe pensar a formação docente e uma prática pedagógica exercida com qualidade. Para tanto, faz-se necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas.

Os desafios da profissão não se concentram somente em questões de reconhecimento ou valorização profissional pela remuneração e progressão na carreira, mas também apresentam pontos sensíveis quanto às condições de trabalho e, principalmente formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm.

_____. Lei nº 13005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o Período 2014-2024. Brasília, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

GARCIA, C. M. Los Comienzos em la docência: um professorado com Buenos princípios. Profesorado. V. 13, p. 1-25, 2009. Disponível em: http://recyt.fecyt.es. Acesso maio de 2019.

GATTI, B. et. al. Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et.al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. 2º ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

NÓVOA, A. Escola nova. A revista do professor. São Paulo: Editora Abril, 2002.

_____Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. V. 47, nº 166, 2017.

TARDIF. M. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2014.

[1] Jornal O Globo, 19/05/2019. P. 40

Palavras-chave: Formação docente; Políticas públicas; Formação inicial e continuada.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PSICÓLOGOS: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

VIRGÍNIA SOARES DE CAMPOS - IFSUL - PELOTAS

CRISTHIANNY BENTO BARREIRO - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: PROPESP IFSUL

A escolha profissional é sempre um momento de temor e ansiedades, que depende de múltiplos fatores e compreende um conjunto de saberes, isto não é diferente quando se trata da docência. É a partir desse entendimento que surge o tema deste estudo, a docência por professores psicólogos e como esta se constitui permeando diversos lugares e saberes. Tendo isto em vista e pensando que a docência por professores psicólogos é constituída transitando entre a psicologia e a docência, surge a questão norteadora deste estudo: "como se dá o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, da cidade de Pelotas?". Para respondê-la, busca-se, como objetivo geral, compreender o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes, da cidade de Pelotas, e, para atingi-lo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória de formação e atuação profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes; identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor psicólogo de cursos técnico-profissionalizantes; e, identificar os saberes mobilizados pelo professor na sua prática profissional na formação de técnicos nos cursos técnico-profissionalizantes, da cidade de Pelotas. Para melhor compreender o tema, foi construído o Estado do Conhecimento, que faz uma reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando teses e dissertações sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155), o que possibilita examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos utilizados e as contribuições dos pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39). O banco de dados escolhido, para a exploração de materiais, foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, através do descritor "formação docente em Psicologia", foram encontrados 772 trabalhos, optou-se por utilizar apenas aqueles publicados nos últimos cinco anos (de 2013 a 2018), resultando em 355 pesquisas, das quais, após a análise dos títulos, foram selecionadas 50 para a leitura dos resumos e destas emergiram apenas 9 pesquisas para leitura completa, as quais embasam este Estado do Conhecimento. Após a leitura dos textos completos foram identificadas quatro categorias: influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente; perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem; identidade profissional/docente; e prática/trabalho docente. Esta pesquisa está fundamentada teoricamente nas produções dos seguintes autores: Giesel (2018); Souza (2016); Almeida (2015); Nunes (2015); Treviso (2015); Costa (2014); Mielke (2013); Moukachar (2013); Silva (2013). Sobre a influência da formação anterior em Psicologia na atividade docente, Moukachar (2013) em seus resultados explica que as professoras praticam a denominada didática clínica, ao deixarem aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente, articulando a sua formação

anterior, em Psicologia, aos conteúdos, objetivos e práticas. Mielke (2013) traz resultados que indicam que os professores não possuem capacitação pedagógica voltada para o ensino superior e que estes buscam na prática, os alicerces necessários para a docência. E Costa (2014), em suas análises culturais, traz as formas como a Psicologia contribuiu para a formação inicial em Pedagogia, como uma das ciências que baliza essa formação. A análise destes trabalhos permite concluir que os professores psicólogos se utilizam de conhecimentos aprendidos em sua formação específica para o desenvolvimento de sua docência. Quanto à perspectiva de profissionais da área da saúde sobre atividade docente e processo ensino-aprendizagem, Treviso (2015) traz a importância de o profissional da saúde buscar qualificação para atuar na docência, ofício que exige formação pedagógica e desenvolvimento de competências específicas. Silva (2013) aponta a importância da utilização de metodologias ativas nos processos de ensino aprendizagem da educação de adultos, trabalhadores da saúde, buscando estimular a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe e a postura ética, e explicitou questões relativas à formação docente como um dos caminhos para o reencantamento do trabalho em saúde. Estes resultados trazem uma análise do olhar dos profissionais da área da saúde sobre a docência e a importância, para eles, da formação pedagógica. Sobre a identidade profissional/docente, Souza (2016) enfatiza em seu estudo que a identidade profissional do professor de Psicologia desenvolve-se parcialmente e em complemento à identidade de psicólogo. Nunes (2015) em seu estudo, fundamentado na Psicologia Sócio histórica, demonstrou que a identidade dos professores se dá em um movimento dialético no qual sua constituição reflete a articulação entre as condições objetivas vivenciadas e as relações desenvolvidas ao longo da vida dos bacharéis. Observa-se, portanto a constituição da identidade docente, como híbrida, entre a psicologia e a docência em si (SOUZA, 2016). E, ainda, com relação à prática/trabalho docente foram realizados dois estudos. Giesel (2018), buscou identificar e analisar as práticas docentes de cursos de Psicologia referentes à formação de estudantes para atuação em Psicologia Social Comunitária, concluindo que ela representa um campo em expansão, em que as instituições de ensino reconhecem avanços e buscam articular teoria e prática, enfatizando a importância da formação continuada e qualificação docente, por serem fatores fundantes no exercício da profissão e formação de futuros profissionais na área. E Almeida (2015) buscou compreender as concepções teóricas e práticas que embasam as disciplinas e estágios relacionados à Psicologia Escolar e Educacional na Formação de Psicólogos na Bahia, relatando, em seus resultados, que a maioria dos docentes destas disciplinas e estágios transita por concepções teóricas e práticas condizentes com a perspectiva crítica desta área da Psicologia, o que demonstra a difusão teórica e uma aproximação com bases epistemológicas comprometidas ética e politicamente com a superação do fracasso escolar. A partir destes estudos, pode-se perceber os fatores que influenciam na prática e em quê esta implica. Os estudos encontrados evidenciaram em seus resultados que a constituição docente se dá a partir da prática dos professores, em sua área específica, seja ela qual for, e em sala de aula, ou seja, em diversos espaços de formação e atuação profissional, valendo-se ainda das experiências vividas e da história de vida dos sujeitos em questão. A maioria dos estudos encontrados aponta, mesmo que de forma sutil, para a necessidade de formação docente contínua e qualificada, independente da formação inicial ser na área da saúde ou não, para maior preparo dos profissionais. Um ponto relevante que emerge desta pesquisa é a existência de uma "didática clínica", que seria entendida, segundo Baibich (2003, p. 9), como uma "preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas", no sentido de que, tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações em sala de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia (MOUKACHAR, 2013, p. 73). Enfim, fica evidente que a

identidade profissional do professor de Psicologia é construída de forma heterogênea, híbrida, entre a psicologia e a docência em si.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Psicologia escolar e educacional na formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente** / Sarah Lemes de Almeida. 158 f. Orientadora: Profª. Drª. Lygia de S. Viégas. Dissertação – UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

BAIBICH, T. M. **Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. Interação em Psicologia.** Curitiba, v.7, n.1, p.73-82, 2003.

COSTA, L. B. M. **Saberes da Psicologia no currículo do curso de Pedagogia: uma análise cultural**/ Lia Beatriz Mesquita Costa. – São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2014. 113 f.

GIESEL, G. G. **Práticas de docentes de psicologia sobre a formação e atuação em psicologia social comunitária.** Orientador Prof. Dr. Adriano Valério dos S. Azevêdo. 139f. Dissertação – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MIELKE, R. **Concepção docente sobre o ensino da psicanálise nos cursos de Psicologia: um estudo de caso.** Roberto Mielke. – Presidente Prudente, 2013. 83 f. Dissertação – UNOESTE: Presidente Prudente/SP, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Mª. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/18875/12399. Acesso em: 08 jan. 2019.

MOUKACHAR, M. B. **Psicologia da educação nas licenciaturas: considerações sobre uma didática clínica** / Merie Bitar Moukachar. – Belo Horizonte, 2013. 213 f.

NUNES, C. P. **A identidade docente de bacharéis da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2015. 128 f. Dissertação – PUC-SP, São Paulo, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SILVA, Mª. D. de S. L. F. **Formação e trabalho em saúde: os desafios na convergência entre o saber e o fazer no processo de ensino aprendizagem no SUS**/ Maria Delzuita de S.L. Fontoura Silva. – Brasília, 2013. 157 f. Dissertação - UnB, Instituto de Psicologia, PPG em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2012.

SOUZA, V. B. de. **Professor psicólogo ou Psicólogo Professor?** / Valdirene Brüning de Souza. 2016. 129 f. Dissertação – Unisul, Tubarão, 2016.

TREVISO, P. **Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente** / Patrícia Treviso. – Porto Alegre, 2015. 224 f.

Palavras-chave: Formação de Professores; Psicologia; Professor Psicólogo.

A FORMAÇÃO DO FORMADOR NO CONTEXTO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

PRISCILA XIMENES SOUZA DO NASCIMENTO - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Do que tratam as pesquisas sobre formação do formador? É deste questionamento que surgiu o presente trabalho com a intenção de situar o tema no contexto das pesquisas em educação. Elencou-se como objetivo central compreender os contornos das pesquisas científicas no campo da formação do formador de professores e, de forma específica, identificar o perfil das investigações quanto ao período de publicação, as instituições e linhas de pesquisa em que foram desenvolvidas, bem como as principais características teóricas e metodológicas das produções científicas sobre a formação do formador de professores.

Para realização do estudo, foi feita a opção pelo levantamento bibliográfico no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi realizada com três descritores, em inglês e português, utilizando operadores booleanos (*or* e *and*) para busca individual e combinada dos termos, sendo eles: "formação do formador" / "*teacher education*" / "*teacher training*", "docência nas licenciaturas" / "*teaching in undergraduate degrees*" / "*college professor*" e "formação continuada na universidade" / "*continuing education at the university*".

Para recorte do levantamento foram consideradas as pesquisas de doutorado, tendo em vista a densidade de elaboração teórica e metodológica desses trabalhos, publicadas até 2017, uma vez que este levantamento ocorreu no início de 2018. Após a retirada de duplicações, identificou-se 905 teses sobre o tema e, a partir disso, foi realizada a leitura dos títulos e resumos para refinamento da pesquisa tendo três critérios de exclusão: [a] os estudos com foco na formação inicial de docentes; [b] os estudos com foco na educação básica; e, [c] os estudos com foco na formação de profissionais em áreas diversas à docência. Resultando em 69 teses que foram devidamente classificadas e organizadas em categorias.

O desenvolvimento deste estudo seguiu uma perspectiva de revisão da literatura conforme propõe Creswell (2007, p. 55): "A ideia central é que o pesquisador comece a construir um quadro visual da pesquisa existente sobre um tópico. [E possa] visualizar como o estudo se relaciona à literatura mais ampla sobre o assunto." Assim, procedeu-se nessa abordagem sistêmica a análise dos materiais coletados, levando em consideração suas características de produção e especificidades de enfoque do objeto de estudo na constituição de eixos temáticos.

Contudo, antes de apresentar os resultados gerais deste trabalho, cabe ressaltar que no campo da formação de professores já são frequentes os estudos que analisam a produção de pesquisa na área em forma de mapeamento, estado da arte, estado do conhecimento e de revisão. Portanto, também foram tomadas como referência as contribuições das investigações desenvolvidas por Feldens (1990), André (2009) e Romanowski (2013). As referidas investigações teceram análises de produções científicas sobre a formação de professores publicadas em forma de artigos, teses e dissertações de determinados períodos. Em suas análises puderam identificar as temáticas emergentes e aquelas que estariam em "desaquecimento", como também inferir sobre as implicações histórico-culturais e sociopolíticas desse movimento.

O levantamento realizado neste estudo pôde identificar que o tema "formação do formador" possui grande abrangência, com discussões articuladas aos processos de formação inicial e

continuada de docentes da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino técnico-profissionalizante, da educação especial, da educação a distância, do ensino superior, entre outros. E ainda se articulam à formação de profissionais de áreas diversas à docência como, por exemplo, da saúde e da assistência social. Entretanto, a maior parte dessas investigações estão focalizadas na educação básica.

Ao refinar o levantamento, identificou-se 69 teses que se concentram em discutir a formação do formador no contexto universitário e, ao analisar mais detidamente essas pesquisas, foi possível caracterizar e classificá-las. As referidas teses foram defendidas entre os anos de 1991 e 2017, sendo mais frequente a partir de 2010. Destaca-se o fato de que 55 do total destas pesquisas foram realizadas por mulheres, invertendo a comum presença masculina majoritária na produção científica. A grande maioria dessas pesquisas foi desenvolvida em programas de pós-graduação em educação de universidades públicas federais e estaduais e em universidades privadas de caráter comunitário da região sudeste e sul do Brasil. Três teses foram produzidas no contexto de programas de pós-graduação na área de linguagem e linguística e apenas cinco foram desenvolvidas em universidades no centro-oeste, quatro no nordeste e uma no norte do país.

Quanto a abordagem temática, foi possível classificar as 69 pesquisas de doutorado em cinco eixos de estudo, considerando a especificidade com que tratam da formação do formador de professores em contexto universitário. O Eixo 1 contemplou 17 teses que analisam o uso de determinadas metodologias, abordagens de ensino e/ou concepções sobre a docência por professores universitários ou envolvendo estes. O Eixo 2 considerou 23 teses que analisam processos, programas e/ou cursos de formação continuada de docentes universitários das licenciaturas. O Eixo 3 abordou 14 teses que analisam processos, programas e/ou cursos de formação continuada de docentes universitários de graduações diversas, excetuando-se as licenciaturas. O Eixo 4 contemplou 03 teses que analisam políticas educacionais relativas a formação de docentes universitários. E o Eixo 5 constituiu-se por 12 teses que analisam a formação de docentes nos programas de pós-graduação e/ou a perspectiva de formação do professor pesquisador.

Percebe-se as diversas possibilidades de contorno investigativo da formação do formador de professores, no entanto, preocupações referentes a formação daqueles que serão os futuros professores são mais latentes. Seguida as inquietações acerca dos licenciandos estão as investigações que se ocupam de aspectos relacionados à prática docente, tendo em vista a atenção dada a aplicação de metodologias, abordagens de ensino e concepções sobre a docência. O que permite inferir que a temática parece ser aquecida nas pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto mais é colocada em cheque a qualidade da educação entrecruzada à formação docente.

Rápidas considerações trazem à tona alguns questionamentos que podem ser aprofundados em estudos posteriores, como: quais tendências pode ter a formação do formador de professores no contexto das transformações tecnológicas da sociedade? Como os resultados das pesquisas sobre a formação de professores podem embasar, ou ao menos dialogar com, as decisões políticas na e para a educação? Há singularidades na formação de docentes universitários das diferentes regiões do Brasil ou dos diferentes tipos de instituições de ensino superior? Reflexões múltiplas e enfrentamento de grandes desafios podem surgir a partir dos estudos das pesquisas acadêmicas desenvolvidas no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56,

ago./dez. 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1. Acesso em: 10 Jul. 2019.
CRESWELL, John W. **Projetos de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
FELDENS, Maria das Graças Furtado. A pesquisa em educação na formação de professores. **Forum Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 63-78, jun. 1990. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61120/59328. Acesso em: 10 Jul. 2019.
ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393. Acesso em: 10 Jul. 2019.

Palavras-chave: Docência universitária; Formação de professores; Formação do formador; Pesquisas em Educação.

A FORMAÇÃO DOCENTE ADMINISTRADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: QUE PROFISSIONAIS ESTAMOS FORMANDO?

NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA - UEL

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A FORMAÇÃO ADMINISTRADA PELA INDÚSTRIA CULTURAL: QUE PROFISSIONAIS ESTAMOS FORMANDO?

A formação cultural (Bildung) que antes era voltada para o desenvolvimento de processos subjetivos de formação, foi obstruída em sua dimensão crítica na medida em que foi reduzida à semiformação (Halbildung)[1]. Como resultado, os processos educativos foram reduzidos a pensamentos sem reflexão crítica e totalmente adaptados aos moldes da Indústria Cultural. Assim, a cultura tornou-se irracional e o pensamento passou a ser treinado para adaptar-se à realidade vigente levando o indivíduo a abdicar, pelo processo semiformativo, das possibilidades de autodeterminação e autorreflexão, conformando-se aos padrões sociais pré-estabelecidos e, reduzindo-o ao estado de migalhice.

A formação administrada pela Indústria Cultural reforça a menoridade dos indivíduos pelas muralhas sólidas da semiformação e, corrobora para estruturar o "sempre-igual" travestido de novo, com o preço da subordinação obediente da razão instrumental que tem como pano de fundo a Indústria Cultural. Ainda, "desenvolve-se, como medida e critério do que é considerado bem-viver, uma perspectiva unívoca de progresso, relacionada ao desenvolvimento científico e tecnológico, à técnica e seu fetichismo" (VAZ apud ZUIN, PUCCI E RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p. 117).

Assim, este estudo manifestou-se a partir de reflexões relacionadas ao GEPEITC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Teoria Crítica e do Projeto de Pesquisa "Semiformação e Educação no Contexto da Sociedade Danificada: para além do território demarcado" da Universidade Estadual de Londrina, bem como de discussões realizadas no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – na disciplina de "Indústria Cultural, Educação e Trabalho Docente: da semiformação à emancipação humana" na área de formação de professores da respectiva universidade.

Pelas lentes da Teoria Crítica da Sociedade, a formação cultural encontra-se danificada pelo sistema capitalista tardio, de forma que esta não garante aos profissionais que atuam na área da educação uma formação (Bildung) autorreflexiva dotada de ações emancipatórias do ensino. Nesta perspectiva, as problemáticas que guiarão esta pesquisa serão: Como tem se constituído a formação administrada pela Indústria Cultural? Que tipo de profissionais estamos formando? Buscando responder tais questionamentos, este texto tem como objetivo principal refletir sobre os processos formativos nos espaços educacionais, uma vez que a formação que está sendo administrada pela Indústria Cultural, tem reduzido progressivamente o indivíduo a um estado de atrofiamento da espontaneidade, podando, sobremaneira, seu espírito crítico e criativo. De forma particular, objetiva-se contextualizar aspectos da cultura administrada que é disseminada na sociedade capitalista sob a égide da Indústria Cultural; refletir sobre a formação mediada

pela Indústria Cultural e, sua propagação no interior dos espaços formativos e, por fim, discutir a necessidade de uma formação cultural crítica no sentido de possibilitar que os indivíduos assumam uma posição emancipada e de resistência aos ditames da própria Indústria Cultural.

Para esta reflexão, optamos pela metodologia de cunho qualitativo, com estudo bibliográfico à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, pautando-nos, principalmente, em autores como Adorno (1995), Horkheimer (2002), Marcuse (1967), Pucci (2001) e Zuin (2001). Assim, no primeiro momento, faremos uma breve contextualização de como está posta a cultura dentro da sociedade capitalista. No segundo momento, analisaremos o conceito de Indústria Cultural e sua forma de propagação e disseminação nas escolas e universidades e, por fim, buscaremos compreender se esta formação está realmente garantindo que os indivíduos assumam uma posição crítica e emancipada perante o sistema capitalista.

Ao refletirmos sobre este aspecto, compreendemos que, apesar da escola ser o espaço por excelência para formar sujeitos críticos e emancipados, e a universidade desenvolva espaços de pesquisas e, aparentemente, seja uma instituição adequada para a formação de profissionais autorreflexivos, de nada adiantará uma formação pautada na emancipação, se os sujeitos envolvidos no processo educativo estiverem acomodados à própria menoridade. É necessário, portanto, refletirmos sobre o tipo de ser humano que o sistema social está gerando e formando; repensarmos a escola e a universidade enquanto um espaço humano, de cooperação, diálogo, entendimento e apoio; e que, por meio das relações interpessoais, seja possível uma ação humana e transformadora do indivíduo.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno. ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** 7. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARCUSE, Herbert. As novas formas de controle. In: _____. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23-37.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico,** v. 8, p. 1-22, 2001.

VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo e Indústria Cultural: notas para pensar a educação na sociedade contemporânea. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (org.). **Ensaios Frankfurtianos.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 117-135.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes,** ano XXI, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

[1] Entendemos aqui o conceito de semiformação cunhado pelo filósofo Adorno (2010) para indicar o processo formativo não incompleto, mas justamente aquele que se completa na lógica meramente tecno-instrumental.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação Administrada; Indú

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: UM CAMINHO POSSÍVEL DE EMANCIPAÇÃO?

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES - SEMEDUC

JOELSON DE SOUSA MORAIS - UNICAMP

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO - PREFEITURA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo é um recorte dos estudos realizados em torno do cotidiano escolar de educação integral e (m) tempo integral como meio de formação docente a partir de um olhar emancipatório. O estudo ocorreu através da participação no projeto de extensão "Circulo de Cultura 10 X Paulo Freire" realizado no Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, e dos grupos de pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE (UFSC/CNPq); Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPQ). Teremos como objetivo geral: analisar cotidiano escolar de educação integral e (m) tempo integral como meio de formação docente em uma perspectiva emancipatória. Nos objetivos específicos: i) refletir em torno dos aspectos conceituais do campo da formação continuada de professores nos tempos e espaços da educação integral e(m) tempo integral; A pesquisa de caráter qualitativo e descrito apontam uma reflexão teórica e metodológica nos campo da educação integral e(m) tempo integral, formação docente no contexto da prática pedagógica em caráter emancipatório.

O pensar a formação continuada de professores para a educação integral e(m) tempo integral no contexto escolar

O desenvolvimento de uma educação integral, como concepção política e cultural de emancipação para formação de um ser humano livre, implica a ação de refletir a cerca do mundo para conseguir transformá-lo. Freire (1978) descreveu que, a educação não pode ser uma prática de dominação, mas uma práxis que integra a ação à reflexão:

Uma educação comprometida com a libertação não pode se constituir numa compreensão do humano como um ser "vazio" (grifo do autor), a quem o mundo o "encha" de conteúdos [...], mas homens [e mulheres] como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo (FREIRE, 1978, p.77).

Neste sentido, como podemos problematizar as dicotomias existentes entre uma educação integral e(m) tempo integral no processo educativo na formação do ser humano em uma perspectiva emancipatória?. Neste texto não queremos fechar em conceitos pontuais, mas destacar como a concepção de emancipação se configura nas visões já existentes e na formação continuada de professores nas relações pedagógicas estabelecidas no universo educacional a partir de Freire (1978, 1996), que inspirado em uma filosofia libertadora e progressista, objetivou em suas ideias, uma prática pedagógica emancipatória, com sentido da transformação social.

As políticas públicas de formação docente têm sido discutidas com grande ênfase nos tempos e espaços escolares de educação integral e(m) tempo integral. A forma como as práticas pedagógicas devem ocorrer são organizadas em formações continuadas realizadas a nível federal, estadual e municipal, através de ações governamentais, com o intuito de serem

desenvolvidas com os professores e multiplicadas no interior das escolas. Nessa conjuntura, como pensar a formação continuada de professores: como um instrumento reprodutor ou emancipador para a prática pedagógica? Neste entorno, "[...] como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando". (GADOTTI, 2009, p.21). O mesmo autor (2009, p.22), destaca ainda que:

Como nos educamos o tempo todo, [...]. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

Isto implica que, as experiências vivenciadas ao longo da vida pelos professores na sua formação, no seu cotidiano poderão contribuir na prática pedagógica enquanto profissional da educação.

Na atualidade a educação integral e(m) tempo integral, em algumas concepções teóricas, foi concebida como esperança política e cultural de emancipação e formação humana integral. Isto implica a ação de refletir sobre o mundo e transformá-lo. Biesta (2013) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, daí a importância dos educadores nas iniciativas para ação à reflexão de sua prática nos tempos e espaços escolares.

Nesta organização escolar, a proposta de tempos e espaços de educação integral e(m) tempo integral, faz com que o educador seja desafiado a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação pedagógica em fonte de pesquisa e construção de saberes.

O professor é um dos agentes importantes na constituição do ensino e da aprendizagem educativa. Mas, é necessário considerar outros sujeitos e processos que são significativos na dinâmica escolar e também curricular. Questionamos, então, qual o lugar do currículo e do aluno nessa constituição? O educador é aquele que mediatiza todo o ensino? Para Freire (1978), o educador problematiza o ensino junto com seu grupo, com a comunidade escolar, tendo como ponto de partida uma educação libertadora e não bancária, em que todos se sintam sujeitos do seu pensar, e o discutam, sua própria visão de mundo, manifestadas também pelas sugestões dos seus companheiros de trabalho.

Para delinear uma formação continuada de professores em uma perspectiva emancipatória, necessitamos ouvir , e evidenciar o currículo como um eixo central para dar ênfase aos saberes aliados à prática pedagógica:

[...] a rigorosidade metódica; o respeito aos saberes do educando; a criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco e a aceitação do novo, a rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabado; a autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; a convicção de que a mudança é possível; a curiosidade; a segurança, a competência profissional e a generosidade. (FREIRE 1996, p. 31-32).

Nos últimos anos, as atribuições do professor têm sido ampliadas, sobrecarregando seus compromissos e expectivas para acompanhar as mudanças da sociedade. Isso demanda repensar a natureza do trabalho docente. Portanto, isto implica em reestruturar o trabalho docente, isto é, "*[...] Uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência." (CONTRERAS, 2002, p. 155).*

Para fortalecimento da formação continuada docente na educação integral em tempo integral precisamos considerar as condições de vida social, de trabalho em que os professores são submetidos:

É fundamental reafirmar a dignidade e a "boniteza" (Paulo Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado

do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando. (GADOTTI, 2009, p.22).

Estes direitos se constituíram ao longo das políticas de formação docente através dos normativos legais que destacam tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, 2008). Neste sentido, são *"[...] significativos avanços nos aparatos legais que apontam tanto para a ampliação da jornada escolar no caminho da educação integral, como na garantia de tempo de trabalho remunerado para a formação de professores " (BRAGANÇA E PEREZ, 2016, p.1162).*

Ao tratar do **caminho metodológico da pesquisa**, de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, partiu a ideia de relacionar a formação continuada de professores a partir de um enfoque emancipatório, surgiu com os estudos que ocorreram na participação do projeto de extensão "Circulo de Cultura 10 X Paulo Freire" realizado no Instituto Federal Catarinense - campus Camboriú, atividade vinculada ao Edital 049/2017, da Coordenação de Extensão e idealizado por uma professora do referido Instituto. Aconteceram no período de março a dezembro de 2018 . Em que foi possível realizar uma análise entre professores da instituição, da educação básica e pesquisadores da área, a cerca de dez obras do educador Paulo Freire, mas que iremos utilizar apenas duas do autor neste trabalho.

Nos **resultados conclusivos**, o contexto educacional, sobretudo no que se refere às exigências para o alcance de formação docente na educação integral e(m) tempo integral, necessita de uma reflexão em torno da formação humana numa perspectiva democrática e emancipatória. Uma educação escolar e uma formação continuada docente emancipatória parte do seguinte pressuposto: "[...] o direito do aluno corresponde um outro direito que é o direito do professor de ter condições de ensinar e aprender" (GADOTTI, 2009, p.110). Em uma visão freirana, a formação humana acontece em torno de uma visão de mundo, e pensa uma educação libertadora no sentido de: problematizar, superar, cooperar e emancipar os sujeitos.

Referências Bibliográficas:

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editor. 2013.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza. PEREZ. Juliana Godói de Miranda. **Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras.** Dossiê: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro.Paz e Terra.1978.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Integral e(m) Tempo Integral. Emancipação.

A FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA RANUCCI DE SOUZA - CTESOP

MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO - CTESOP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A construção da identidade docente vem sendo cada vez mais apresentada nas discussões que envolvem o campo educacional, pois direciona-se a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, também aos professores. A formação do professor para atuar na Educação Infantil é pertinente, pois é a primeira etapa da Educação Básica, que se configura em um importante espaço para os alunos se desenvolverem e se socializarem. Desse modo, discutir sobre a identidade e a formação dos professores da Educação Infantil se torna relevante, uma vez que este profissional é responsável pela formação humana. Objetivo: A presente pesquisa busca compreender a formação docente e a construção da identidade profissional dos professores da Educação Infantil. Metodologia: A metodologia foi desenvolvida por meio de pesquisas bibliográficas e em periódicos, as quais correspondem à análise de pesquisas publicadas em livros, revistas, imprensa escrita, artigos que possuem como objetivo o contato do pesquisador com tudo o que foi escrito sobre o assunto pesquisado (LAKATOS, MARCONI, 2010).

A formação docente e a construção da identidade profissional

Com as transformações ocorridas na sociedade contemporânea, evidencia-se a importância do processo educacional no cenário em que vivemos. Nessa perspectiva, os professores são essenciais e os principais agentes na formação humana e a qualidade da aprendizagem dos alunos, é inseparável da competência dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) considera- se profissionais da educação escolar os “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e médio”. Compreende-se a partir da lei, que para atuar na Educação Infantil, foco de nossa pesquisa, a formação se dá em nível médio ou superior.

Por meio das experiências adquiridas durante a trajetória escolar, que se manifesta a intenção e o desejo de ser professor, sendo possível analisar as diversas didáticas utilizadas, quais professores deixaram marcas positivas e negativas e as características dessa profissão.

A construção da identidade docente percorre a formação inicial, continuada e as experiências que são adquiridas na prática. Pimenta (2005, p.18) afirma que a identidade profissional: (...) constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Para tanto, constituir-se como professor, fundamenta-se também num constante processo de reflexão sobre as vivências no campo educacional, de modo que cada ser confere a prática um sentido, sendo este, essencial e direcionador para a construção de uma identidade sólida e

duradoura, permeada por histórias de vida, descobertas, medos e saberes.
Retratando-se aos saberes que são fundamentais para a construção da identidade docente e para prática pedagógica, Tardif (2012) os apresenta, sendo: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência.
Para Tardif (2012), os saberes docentes e prática pedagógica estão relacionados de forma direta, pois é na prática docente que os saberes são construídos e reconstruídos pelo professor a partir do ato de ensinar.
Os saberes disciplinares compõem a prática docente, são conhecimentos advindos da formação inicial e continuada, apropriados nas disciplinas ofertadas pelas universidades. Nesse sentido, Tardiff (2012 p. 38) ressalta que "os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores".
Os saberes curriculares segundo Tardiff (2012 p. 38) "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita".
Os saberes profissionais se constituem por meio dos saberes pedagógicos. Para Tardiff (2012) esses saberes formam um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições que oferecem formação para professores.
Os saberes experienciais, apresentados por Tardiff (2012) são fundamentais à profissão docente. São decorrentes das experiências de alunos em toda vida escolar, podendo dessa forma discernir os melhores professores, aqueles que tinha uma didática satisfatória ou ainda aqueles que não tinham metodologia. Tais saberes são essenciais na prática pedagógica de modo que o professor se aproprie de habilidades de saber fazer, saber ser e por meio delas reflitam a prática.
De modo geral, os saberes emergem significado relevante na formação docente, pois estes saberes servirão de suporte para uma profissão de qualidade.
Desse modo, a formação docente não possui um começo e um fim definido, é um processo constante e não se reduz a habilidades e técnicas, se limitando ao domínio de aplicar o conhecimento científico, mas evidencia-se a relação humana como fator significativo na prática pedagógica. Para Veiga (2010, p.26) "(...) formação assume uma posição de inacabamento, vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional".
Para Libâneo (2001, p.63) "o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem na escola".
Sobre a formação profissional do professor, Libâneo (2001, p. 189) explica que "a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, frequentemente completado por estágios".
É no estágio que o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar a teoria e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Universidade. O estágio é um dos momentos mais importantes para a formação profissional. É nesse momento que o futuro profissional tem oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional no qual será inserido, além de concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes.
Considerações finais: Ao longo desta pesquisa, constatou-se que a construção da identidade do professor da Educação Infantil, acontece no decorrer da formação inicial e continuada e das experiências na atuação profissional. Dessa forma, é essencial que os professores se apropriem de conhecimentos historicamente acumulados, pedagógicos e didáticos tanto na formação

inicial, quanto na continuada, e os apliquem para além da sala de aula, se valorizando como profissionais, visto que, são indispensáveis para o desenvolvimento e a formação humana dos alunos. O professor de educação infantil é de suma importância pois este inicia todo o processo de desenvolvimento da criança.

Referências bibliográficas

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394/96. 1996. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686589/artigo-61-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Ed. 7, Atlas, 2010.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SANTOS, Tamiris Conceição dos, AMORIM, Ivonete Barreto de. Algumas reflexões sobre a formação e identidade do professor na Educação Infantil. 2012.Disponível em: https://www.educonse.com.br.

SOUZA, Andréa Rodrigues de, MELO, José Carlos de. Como se constrói a identidade de professores na Educação Infantil.2017. Disponível em: https://www.revista.unitins.br.

VEIGA, I P A. A Aventura de Formar Professores. 2. ed. Campinas, SP: Papius, 2010.

TARDIF, M. Saberes Docente e Formação Profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

Palavras-chave: Identidade. Docente. Educação Infantil

A FORMAÇÃO INICIAL E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARISETE MAIHACK PERONDI - UNOESC

NADIANE FELDKERCHER - UNOESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação de professores é um processo que envolve a formação inicial, a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional; articula a teoria educacional e a prática pedagógica e visa a melhora dos processos educativos (MARCELO GARCÍA, 1999). Segundo Pimenta (2005), espera-se que a formação inicial de professores ensine aos professores conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitassem construir seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social apresenta no cotidiano.

Portanto, a formação dos professores não finda; a partir das demandas da atuação o professor constantemente vai se desenvolvendo. Algumas pesquisas, como a de Imbernón (2011), sinalizam que a formação dos professores deve prepará-los para enfrentem suas próprias limitações e frustrações, valorizando a interação entre os profissionais, a atualização permanente dos métodos e das estratégias para ensinar e aprender.

Especificamente na formação inicial de professores que atuam na educação infantil espera-se que sejam contemplados aspectos relacionados ao educar e ao cuidar das crianças pequenas, oferecendo aos profissionais em formação, entre outros, conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças. Cerisara (2002) discorre que a formação e a atuação dos profissionais da educação infantil requerem uma aproximação aos universos infantis, sobretudo uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvam em conjunto o cuidar e educar.

Porém, Kishimoto (2005) evidencia que a formação inicial de professores que atuam na educação infantil apresenta lacunas quanto ao conteúdo específico do trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Portanto, a defesa de uma formação diferenciada e específica aos professores que trabalham com crianças pequenas ainda persiste.

As práticas pedagógicas das professoras de educação infantil são específicas, pois exigem um olhar atento para as crianças, um pensar sobre e com elas para decidir o que e como fazer. Assim, essas ações docentes devem ser planejadas, levando em consideração os espaços, os tempos, os recursos materiais, os desejos e as necessidades das crianças. E, para tal, o professor deve ter uma formação teórico-prática-metodológica. Espera-se que esses aspectos sejam desenvolvidos nos cursos de formação inicial para que os professores, quando ingressarem na docência, sintam-se preparados para assumir o trabalho com competência.

É quando ingressam profissionalmente na docência que muitos professores vivenciam com mais ênfase e preocupação as responsabilidades da docência, pois passam a ser os responsáveis por todo o processo educativo. Assim sendo, a iniciação à docência pode ser considerada como uma fase específica do desenvolvimento profissional docente, pois apresenta singularidades.

Para Feldkercher (2017) a iniciação à docência "coloca o professor na condição de desenvolver a sua socialização profissional, aproximando-se à cultura da profissão, aos pares, aos demais profissionais da instituição, aos alunos, aos gestores educacionais, aos pais dos alunos" (p. 98).

De acordo com a autora o processo de iniciação à docência envolve diferentes aspectos concernentes ao professor: suas singularidades pessoais, a instituição de ensino, as condições de trabalho (estrutura, materiais, salário), a essência do conhecimento com o qual o professor trabalha em aula, as relações com os pares, o perfil e a relação com os alunos, as condições de desenvolvimento profissional, entre outros.

Voltarelli (2013), em uma pesquisa com professores em início de carreira que atuavam em creches, evidenciou que a iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens, no qual essas profissionais vão se transformando enquanto docentes e estabelecendo suas bases de conhecimento para suas atuações. A pesquisadora observou que essas professoras necessitam se adaptar à cultura escolar e incorporar ou transformar as aprendizagens tidas na formação inicial em suas ações docente. Assim, é natural que elas passem a questionar a formação inicial que receberam, a identificar lacunas formativas e buscar possibilidades para a ampliação de seus conhecimentos docentes (VOLTARELLI, 2013).

Os resultados do estudo de Voltarelli (2013) permitem um olhar para os primeiros anos de profissão das professoras de creche a partir de duas perspectivas: uma marcada pelas situações desconhecidas, pela insatisfação, pelas dificuldades de acompanhar as faixas etárias das crianças de creche e pelo cansaço diante do planejamento pedagógico e outra marcada pelo comprometimento com a profissão e pelas práticas bem-sucedidas.

A partir desse referencial teórico, nesse trabalho buscamos analisar, pela perspectiva de professoras, as possíveis relações entre a formação inicial e a iniciação à docência na educação infantil. A pesquisa de campo foi realizada no contexto da educação infantil do município de Maravilha (Santa Catarina) e teve como colaboradoras seis professoras iniciantes que foram entrevistadas. Essas professoras tinham até cinco anos de experiência docente e atuavam no berçário, maternal I, maternal II, maternal III, pré I e pré II. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e os dados foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Nesse trabalho apresentamos análises preliminares de parte de nossa pesquisa de mestrado em educação.

Ao serem questionadas se a formação que tiveram na graduação foi suficiente para sua atuação como professora junto às crianças pequenas duas professores responderam positivamente, três argumentaram que a formação foi em partes suficiente e uma considerou que a graduação não foi suficiente. Interessa-nos aqui os aspectos que as professoras consideraram suas formações iniciais insuficientes e suficientes.

As insuficiências da formação inicial para a atuação como professora foram mais mencionadas (9 incidências) se comparadas as suficiências (6 incidências).

Entre os aspectos que as professoras julgaram ser insuficientes em suas formações estiveram: o planejamento educacional (3 incidências), a pouca relação entre teoria e prática (2 incidências), a pouca ênfase na formação prática (2 incidências), a falta de convivência pela formação à distância (1 incidência) e a carências de conteúdos e materiais (1 incidência). Por exemplo, elas relataram: “meu problema é colocar no papel o que fazer” (PB); “as teorias [estudadas] muitas vezes não acompanham as práticas” (PF); “como eu fiz uma graduação a distância, eu achei que faltou os aspectos relacionados a prática” (PE). Elas demonstram consciência de que sua formação é incompleta e, de certa forma, preocupam-se com o seu aperfeiçoamento docente. O exercício da docência trouxe às professoras algumas demandas relativas à prática pedagógica que talvez não foram muito exploradas durante a formação inicial. Por outro lado, também podemos pensar que essas professoras demandam por receitas, por práticas a serem reproduzidas. Chama-nos a atenção que essas limitações não evidenciam as especificidades da atuação com crianças pequenas.

Referente aos aspectos que as professoras consideraram suficientes para suas iniciações à docência estiveram a teoria (2 incidências), a articulação entre teoria e prática (1 incidência), a

compreensão das singularidades das crianças (1 incidência), o preparo para o planejamento educacional (1 incidência) e o incentivo para o exercício da docência (1 incidência). Argumentaram, por exemplo: "quanto aos conteúdos, planejamentos sempre achei que as professoras dirigiam bem nós" (PE); "a formação foi muito ampla, ela trouxe conhecimentos sobre vários campos da educação" (PD); "eu acredito que ela tenha sido suficiente para me encorajar, para me incentivar, mostrar que o trabalho pode ser feito [...] com um olhar diferenciado para cada ação da criança" (PB). Almeja-se que os aspectos apontados pelas professoras sejam desenvolvidos nos cursos de formação inicial de professores. Porém, causam-nos dúvidas as poucas incidências e os argumentos frágeis apresentados pelas professoras. Vale ressaltar que das seis professoras entrevistadas, quatro realizaram suas formações à distância.

Observamos que alguns elementos foram apontados tanto como insuficiente quanto como suficientes. Além do mais, instiga-nos o fato de as professoras não consideraram a formação teórica como uma preparação para o enfrentamento dos desafios vivenciados em suas práticas. Nossas análises preliminares vêm constatando a fragilidade da formação inicial dessas professoras. Os dados demonstram a limitação das aprendizagens relativas tanto às teorias educacionais (conceitos e suas relações) quanto às práticas pedagógicas (planejamento educacional, uso de espaços e materiais) necessárias ao trabalho do professor da educação infantil. Essas limitações requerem um acompanhamento especial à essas professoras que iniciam suas carreiras, possibilitando o fortalecimento profissional e o aperfeiçoamento das práticas.

REFERÊNCIAS

CERISARA, A. B. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

FELDKERCHER, N. Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões. Revista Querubim, v. 5, p. 97-103, 2017.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. Proposições, v. 16, n. 3, p. 181-192, set.-dez. 2005.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ___. Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

VOLTARELLI, M. A. Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2013.

Palavras-chave: Formação inicial. Iniciação à docência. Educação infantil.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE BASE NACIONAL COMUM

CARLOS EDUARDO SANCHES - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Um intenso campo de disputas na história da educação brasileira. Assim pode ser caracterizada a formação de professores no Brasil porque confronta diferentes concepções, dinâmicas, políticas e currículos. O novo capítulo dessa história foi a proposta de uma base nacional comum para a formação de professores enviada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação no ano passado como ato contínuo à vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). O objetivo deste artigo é analisar a repercussão de uma base nacional comum na formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica brasileira.

Para justificar a necessidade de uma base para a formação de professores o então ministro da educação, em 2018, Rossieli Silva, destacou que o objetivo era "revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica" (SILVA, 2018). O Conselho Nacional de Educação formou uma Comissão para analisar a proposta e estabelecer uma nova sobre o tema. Entretanto, a primeira equipe do Ministério da Educação no governo Jair Bolsonaro suspendeu a discussão no CNE em fevereiro deste ano alegando que "só depois da análise do documento [...] é que o MEC decidirá se fará alterações ou não" (FOLHA de S. Paulo, 2019).

Por meio de uma análise qualitativa, este artigo busca responder aos objetivos propostos analisando o documento da base nacional comum para a formação de professores enviado pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação. Em paralelo, também são analisadas e contextualizadas as previsões contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e nas Resoluções de 2002 e 2015 (BRASIL, 2002, 2015) do Conselho Nacional de Educação, que tratam do tema.

Há que se considerar que desde o final do século XX a educação sofre forte a influência dos organismos internacionais, sobretudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que instituiu o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esta iniciativa provoca como efeito imediato o estabelecimento de uma padronização de currículos nas escolas e redes de ensino porque as avaliações em larga escala buscam conhecer uma pretensa qualidade da educação em cada país. Rapidamente, os governos respondem com padronização dos currículos, no tratamento destinados aos professores e na organização da educação com vistas ao alcance de melhores resultados no PISA.

Cury (2018) defende uma perspectiva freiriana para a definição de currículo como um conjunto que reúne política, teoria e prática, dentro e fora do espaço escolar, a partir de uma perspectiva crítica e transformadora. Dessa forma, ele confronta o discurso oficial do MEC de que a BNCC não é um currículo, mas um conjunto de competências e habilidades que devem ser assumidas pelos estudantes ao longo da educação básica. Os reformadores educacionais – organizações que atuam na educação representando o movimento empresarial, pretendem com a BNCC

segundo Cury (2018) impor um currículo desassociado da contextualização histórica, social e econômica dos estudantes brasileiros.

A Resolução CNE-CP 02/2015 (BRASIL, 2015) estabeleceu uma transição para as políticas de formação de professores da educação básica a partir da vigência do PNE 2014-2024. Isso porque, até então, estavam vigentes as Resoluções CNE/CP 01 e 02, ambas de 2002 (BRASIL, 2002). A primeira definiu diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Já a Resolução 02/2002 (BRASIL, 2002) estabeleceu a necessidade de 400 horas de prática como componente curricular, presente desde o início do curso permeando as disciplinas; 400 horas de estágio, a partir da segunda metade do curso; além de contemplar 200 horas de atividades científicas e culturais em áreas de interesse dos futuros professores. Como marca, essas normas do Conselho Nacional de Educação estabeleceram nos cursos de licenciatura a ampliação da prática para os estudantes para buscar resolver o problema de aprendizagem dos estudantes.

O CNE também inovou em 2015 ao estabelecer a necessidade de uma base nacional comum para a formação de professores em nível superior. Isso porque definiu como princípios: "a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação" (BRASIL, 2015).

Já a proposta de base nacional para a formação de professores do Ministério da Educação de 2018 apresentou uma estrutura para responder o problema da aprendizagem surgido com a imposição dos organismos internacionais, em específico a OCDE. Contextualizou inicialmente a formação de professores no cenário internacional e no Brasil e dividiu o documento em quatro capítulos.

O ponto forte do documento é o estabelecimento de uma matriz de competências a ser assimilada pelos professores por meio do conhecimento, da prática e do engajamento profissional. Determinou ainda, a necessidade de residência pedagógica, bem como a utilização do ENADE nas licenciaturas para certificar professores para o exercício da docência. Ainda, tratou da necessidade de olhar atento para o estágio probatório de novos professores nas redes públicas e, também, impôs a necessidade de avaliação ao longo da carreira.

É possível concluir que a proposta do Ministério para a formação de professores quer enfrentar o problema da suposta insatisfatória qualidade da educação a partir dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Libâneo (2016) lembra que esse cenário reproduz a intervenção dos organismos internacionais que se materializa no estabelecimento de um currículo instrumental ou de resultados imediatos. Nesse contexto, pode-se considerar que a base nacional comum para a formação de professores defende uma concepção tecnicista e gerencialista da educação centrada no tratamento do professor a partir de critérios com caráter meritocrático. A proposta não respeita a diversidade e a realidade de cada escola e tampouco trata de maneira diferente as desigualdades a que os estudantes e os professores estão submetidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL (Constituição). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 de maio. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficinal da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 de maio. 2019.

BRASIL, Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficinal da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 de maio. 2019.
BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE-CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de maio. 2019.
BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE-CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 25 de maio. 2019.
BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE-CP 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Acesso em: 25 de maio. 2019.
BRASIL, Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de maio. 2019.
CURY, Carlos Roberto Jamil. Base Nacional Comum Curricular é currículo? In CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo, Editora Cortez, p. 65–100, agosto 2018.
FOLHA de S. Paulo. MEC interrompe discussões em Conselho Nacional sobre formação de professores. São Paulo, 19 fev. 2019. Notícia disponível em https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/mec-interrompe-discussoes-em-conselho-nacional-sobre-formacao-de-professores.shtml. Acesso em: 25 de maio. 2019.
LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v.46, nº 159, p.38-62 jan./mar. 2016.
SILVA, Rossieli. Base Nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 13 dez. 2018. Noticia disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951. Acesso em: 25 de maio. 2019.

Palavras-chave: educação básica; formação de professores; Base Nacional Comum Curricular

A FORMAÇÃO INTERNACIONAL DE PROFESSORES PESQUISADORES E A SET

MARCELLO ROMANI-DIAS - UP

ANGELA MARIA SCROCCARO BIASOLI - UP

ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

De acordo com Romani-Dias (2018) a internacionalização de um professor pesquisador ocorre quando este se engaja em trabalhos transnacionais, constitui parceria com autores fora de seu país, atinge impacto científico internacional por meio de suas publicações ou publica seus trabalhos em periódicos científicos de origem internacional.

Apesar do tópico da internacionalização de professores pesquisadores fazer parte de um contexto de discussões crescentes sobre internacionalização em congressos e publicações científicas em geral, dado que pode contribuir sobremaneira para a formação e profissionalização docente, notamos que este tema ainda é pouco explorado pela literatura em nível individual de análise (ROMANI-DIAS, 2018).

Por ser esta uma temática de interesse não só dos próprios professores, mas também das instituições de ensino superior em que atuam, e diante da escassez de estudos teórico-empíricos sobre a internacionalização de pesquisadores, partimos neste estudo da seguinte questão de pesquisa: quais são as principais oportunidades e fragilidades que a Social Exchange Theory (SET) possui ao ser aplicada no contexto da formação internacional de professores pesquisadores ?

Com este intuito, desenvolvemos um estudo qualitativo que partiu de uma revisão de literatura sobre os principais conceitos da SET, sobre a internacionalização de pesquisadores e sobre a formação de docentes. Realizamos 34 entrevistas, em profundidade, com pesquisadores internacionais atuantes em 13 programas de Pós-Graduação Stricto Sensu nos Estados Unidos - MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard University, Boston College, Northeastern University, Bentley University, Merrimack Collegee Georgia University - e no Brasil - Escola de Administração de Empresas da FGV de São Paulo (EAESP-FGV), Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE-FGV), Universidade de São Paulo (USP) e Instituto de Educação e Pesquisa (INSPER).

Em relação à revisão de literatura, identificamos que a SET aborda a questão de como acontecem nossos diversos movimentos de interação social e indica quais são os fatores que nos motivam a eles. Homans (1958), precursor da teoria, indica que todas as relações se formam, se sustentam ou se rompem devido a uma análise de princípios econômicos básicos de custo-benefício. É nesse mesmo sentido que Emerson (1972) afirma que as pessoas formam e mantêm relações quando acreditam que sairão beneficiadas destes relacionamentos (em outras palavras, quando seus ganhos são maiores que seus custos). Cropanzano et al. (2017) têm uma visão mais ampla sobre a teoria. Para os autores a SET se aplica quando duas ou mais partes trocam recursos; mais especificamente, a teoria busca compreender como as trocas ocorrem e de que forma estas trocas podem afetar a relação entre as partes envolvidas.

Quanto ao referencial sobre a internacionalização, destacamos ser este ainda incipiente quanto

ao estudo da internacionalização de pesquisadores. Knight (2008) destaca que internacionalização é um processo de integração de uma extensão internacional, intercultural ou global na educação, pesquisa e funções de uma instituição de ensino superior. Ocorre, contudo, que apesar de pouco explorada em nível individual, a internacionalização é destacada pela literatura como uma das competências fundamentais para a formação de professores pesquisadores. É nesse sentido que Santos (2014) enfatiza a internacionalização como provedora de conhecimento, habilidades e atitudes nos alunos, professores e funcionários, e envolve a construção de capacidade acadêmica e qualificação de instituições de ensino superior.

Ao cruzarmos a SET com o fenômeno da internacionalização de pesquisadores, identificamos dois pontos fundamentais que não parecem ter sido suficientemente abordados pela teoria, sendo estes nossos principais resultados: (i) há tipos de recompensas decorrentes da internacionalização de professores pesquisadores que não estão previstas na SET; (ii) os benefícios da internacionalização de professores pesquisadores, ao contrário do que é apontado inicialmente pela SET, não estão restritos apenas ao desenvolvimento em nível individual, ou seja, também parecem beneficiar outros públicos.

Ao analisarmos as entrevistas, dividimos os resultados em duas categorias de análises. Na primeira, destacamos os tipos de recompensas que pesquisadores esperam com a atividade de internacionalização. A SET destaca o aspecto financeiro como uma recompensa relevante (HOMANS, 1958; EMERSON, 1972). Os dados do nosso estudo complementam este pressuposto evidenciando que existem recompensas individuais que não são tratadas pela SET. Os entrevistados buscam recompensas que não são apenas financeiras, tais como: (i) o aprendizado contínuo para a formação do professor, pois a discussão, a pesquisa de novos tópicos e a interação com outros pesquisadores geram um nível de aprendizado diferenciado, conforme mencionam Leslie e Alexander:

"Não apenas realização pessoal, mas aprendizado pessoal [...]. Nós aprendemos uns com os outros" (Leslie)

"Quando você é um pesquisador as diferenças culturais são interessantes, e esta é uma grande oportunidade de aprendizado" (Alexander)

Outra recompensa esperada refere-se ao (ii) networking que o pesquisador conquista com a internacionalização e que contribui, inclusive, para oportunizar palestras de pesquisadores internacionais para seus alunos, ou o encaminhamento de orientandos para trabalharem com pesquisadores em outros países, além das relações que aumentam com colegas que estudam a mesma temática, conforme afirmam Amy e Daniel:

"O fato de você ficar conhecida além das fronteiras, […], te abre mais portas. Inclusive pros meus orientandos. Então, eu ficando reconhecida internacionalmente, vou ter mais oportunidades de trabalhos em parcerias e também vou poder abrir novas frentes para orientandos meus." (Amy)

"Tornando-se internacional a chave era o desejo pessoal, o networking de que eu gostava e com isso senti que iria avançar minha posição na minha universidade por causa da minha formação intercultural e internacional." (Daniel)

Os entrevistados também destacam sobre (iii) as oportunidades de desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores decorrentes da internacionalização, pois ao publicar internacionalmente, percebem oportunidades para ascensão profissional e acadêmica, para participações em eventos entre outras oportunidades profissionais internacionais, conforme cita Anthony:

"Temos mais chance de subirmos na carreira, mais chances de mudarmos para uma universidade de qualidade melhor, mais chances de sermos convidados para irmos ao exterior e melhorarmos ainda mais nossas competências." (Anthony)

Com relação a segunda categoria de análise, destacamos que a SET não discute a existência de benefícios para terceiros. Nye (1978) e Lawler e Thye (1999), afirmam que a SET tem como ponto principal o interesse próprio e que há uma combinação de necessidades econômicas e psicológicas para o próprio indivíduo. Entretanto, Cropanzano e Mitchell (2005), afirmam que a SET é uma busca por reciprocidade e que um relacionamento é regido pelo ganho coletivo.

Desta forma, a segunda categoria de análise refere-se aos benefícios gerais em internacionalizar. Os entrevistados acreditam que ao realizarem atividades internacionais contribuirão para formar melhor seus alunos ao apresentarem uma perspectiva global. Além disso, acreditam que contribuem para direcionar e encaminhar estes alunos ao cenário internacional, conforme falas abaixo:

"Eu sou um pouco incomum aqui porque acredito que trabalho para os alunos" (Ethan)
"Preparando melhor os nossos alunos para que façam programas fora." (Benjamin)
"O reflexo disso [internacionalização] é que formo melhor os meus alunos." (Elijah)

Pelo exposto, este estudo apresenta duas contribuições principais. A primeira, de caráter teórico, é destinada a SET, ao apresentarmos oportunidades e fragilidades para o seu desenvolvimento. A segunda contribuição serve como base para a formação de professores, dado que apresentamos um processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento por meio da internacionalização, o que pode impactar na prática pedagógica. Em outras palavras, compreendemos que a internacionalização pode ter o poder de formar professores pesquisadores mais capacitados, pelas redes e benchmarkings gerados no exterior e, consequentemente pode também ter o poder de trazer nossos alunos ao debate internacional em decorrência deste processo, o qual enriquece nossa cultura e traz maior competitividade para a ciência brasileira (KNIGHT, 2008).

REFERÊNCIAS

CROPANZANO, R.; MITCHELL, M. "Social exchange theory: An interdisciplinary review". Journal of management, p. 874-900, 2005.
CROPANZANO, R.; ANTHONY, E; DANIELS, S.; HALL, A. "Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies". Academy of Management Annals, 2017.
EMERSON, R. Exchange Theory. Part II: Exchange Relations and Network Structures. In: Berger, J.; Zelditch Jr, M.; Anderson, B., Sociological Theories in Progress, Houghton: Mifflin, 1972.
HOMANS, C. "Social behavior as exchange". American Journal of Sociology, 1958, In: Hare, A.; Brogatta, E.; Bales, R., Small Groups. New York: Alfred a Knopf, 1958.
KNIGHT, J. The internationalization of higher education: are we on the right track?. Academic Matters: The Journal of Higher Education, 2008.
ROMANI-DIAS, M.Internationalization in higher education: the fundamental role of faculty. Tese – FGV São Paulo School of Business Administration, São Paulo, 2018.
SANTOS, F. M. T. Formação de professores no Brasil: os desafios de parcerias internacionais. RBPG, Brasília, p. 1001-1025, dezembro de 2014.

Palavras-chave: Formação de Professores; Social Exchange Theory; Internacionalização no Ensino Superior; Educação Internacional

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORES

ROSEMARY TRABOLD NICÁCIO - UNIFIO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: GEAPRO/Unifio - Grupo de Estudos em Alfabetização e Formação de Professores da Unifio

A formação de professores é tema recorrente nas pesquisas da área da Educação, todavia, há muito a ser conhecido e discutido. Nesse estudo, a formação de professores de Educação Básica foi analisada a partir da formação dos professores que os formaram, ou seja, buscamos conhecer a formação dos professores que atuam nos cursos de licenciatura e que, por sua vez, formam os docentes para atuarem na Educação Básica. Os cursos de licenciatura, em geral, apresentam carga horária reduzida em disciplinas de formação pedagógica, principalmente em didática, o que é uma característica que vem se prolongando há muitos anos, mesmo após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área específica. Segundo Gatti (2010, p.1357) as diretrizes não trouxeram tanta modificação para a formação pedagógica do professor pois,

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p.1357)

A formação pedagógica, portanto, deve ser ensinada pelos professores nas diferentes disciplinas, contudo, será que os professores que atuam como docentes nos cursos de licenciatura tiveram formação pedagógica? Quais são os percursos de formação desses professores?

As primeiras pesquisas sobre formação docente iniciaram no Brasil por volta da década de 1930, quando foram criados os institutos de pesquisa como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e, há registros de que a formação docente tinha por finalidade orientar pedagogicamente os bacharéis para atuarem no ensino. Dessa forma, as orientações pedagógicas eram apresentadas como técnicas de ensino, uma visão fragmentada e que em nada estava relacionando o ensino com a aprendizagem. Essa concepção ainda prevalece em muitos documentos e instituições de ensino superior que oferecem cursos para licenciar os bacharéis. De certa maneira, desde o texto da LDB[1], quando define que para atuar no Ensino Superior, o docente deverá cursar a pós-graduação stricto sensu, curso este que não prevê formação pedagógica em todas as formações propostas, mas tem como exigência e definição a formação de pesquisadores. Essa característica evidencia a pequena valorização que ainda temos na educação brasileira e que cria, tanto aos professores universitários quanto aos da Educação Básica, a necessidade de buscar meios para sua formação pedagógica em serviço. Segundo os estudos de Pimenta e Anastasiou (2008)

Os professores, quando chegam á docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam

ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. [...] o desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professores nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p.79)

Em meio à formação recebida e ao exercício da docência há a construção da identidade fundamentada nas percepções acerca do ensino e da aprendizagem. Percepções essas que interferem e influenciam os graduandos ao longo de sua formação. Para Garcia (2010) os graduandos vão constituindo sua identidade ao longo da formação, uma vez que essa
[...] se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la e isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (GARCIA, 2010, p.18)

Observa-se assim, que a formação continuada acaba por ser imprescindível na construção da identidade docente, tanto no que se refere ao professor, quanto ao coletivo que atua nas escolas, pois é preciso e torna-se enriquecedor, que todos socializem as experiências e angustias para a construção dessa identidade.
Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral: identificar as percepções acerca dos conteúdos pedagógicos de professores e alunos dos cursos de licenciatura. Os objetivos específicos foram: identificar as percepções de alunos e professores sobre a forma como ocorre o ensino e a aprendizagem em sua instituição; evidenciar se as percepções são semelhantes ou se há variações entre as respostas de alunos e professores e; por fim, comparar se as percepções de alunos e professores de instituição privada apresentam-se semelhantes ou não às percepções de alunos e professores de instituição pública.
Nessa investigação foram realizadas entrevistas com 4(quatro) professores dos cursos de licenciatura em História, Ciências Biológicas e Letras em uma universidade pública do Estado de São Paulo e 3(três) professores dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia de uma universidade privada no Estado de São Paulo. A entrevista com os alunos dos respectivos cursos, de ambas instituições, ocorreu de maneira coletiva em grupos de 5(cinco) alunos. Essa técnica de entrevista coletiva proporciona que sejam evidenciados aspectos das experiências ou vivência do grupo, permitindo que fossem abordados aspectos diversos das práticas pedagógicas. Segundo Gatti (2005, p.14)
A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes, em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos.

Gatti (2005) destaca que a escolha do grupo deve ser feita a partir dos objetivos da pesquisa e que seus membros devem ter um atributo de homogeneidade, além de colocarem-se nessa condição de boa vontade. Dessa forma, foram feitos convites aos alunos e, formados grupos a partir dos voluntários à pesquisa.
As questões das entrevistas foram organizadas a partir de dois objetos, o ensino e a aprendizagem e, em cada um foram organizadas dimensões pedagógicas. Eram questões semiestruturadas, mas com roteiro flexível de forma a permitir que viessem à tona aspectos não previstos e que pudessem contribuir com a investigação.

As análises foram realizadas em três etapas, iniciamos com a identificação dos objetos ensino e aprendizagem e como apareciam as dimensões pedagógicas evidenciadas nas entrevistas, num segundo momento foram comparadas as percepções de alunos e professores acerca das dimensões para o ensino e a aprendizagem e, na terceira etapa comparamos as semelhanças e diferenças dos dados coletados na instituição pública e na instituição privada.

Os resultados apontaram que os professores da instituição pública, em sua maioria, demonstraram pleno domínio dos novos paradigmas acerca do ensino e da aprendizagem, mesmo que os alunos não reconheçam esses saberes nas práticas de sala de aula, para estes as práticas de seus professores se aproximam mais do paradigma tradicional. Todavia, os alunos identificaram que os professores que ministram as aulas pedagógicas são diferentes dos especialistas, uma vez que suas aulas se apresentam mais interativas e abertas a participação dos alunos. Destacam, esses alunos, que não se sentem formados para a docência, mas para a pesquisa.

Na instituição privada os professores evidenciaram práticas docentes mais construtivistas e tiveram o reconhecimento dos alunos em relação às suas práticas, pois colocam os alunos no centro do processo.

A formação de professores na instituição pública apresenta-se voltada à pesquisa e com pouca valorização às questões pedagógicas, o que não acontece na instituição privada que valoriza a formação pedagógica com maior ênfase que o desenvolvimento para a pesquisa.

Em pleno século XXI temos ainda questões importantes a resolver em relação à formação docente oferecida nas instituições de Ensino Superior, quer públicas ou privadas, no entanto os avanços mostram que já há um caminhar. Daqui em diante faz-se necessário a ampliação de pesquisas que promovam cada vez mais o diálogo entre docentes que formam os futuros professores nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p.11-49, dez. 2010. Trimestral. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20(1).pdf?sequence=1. Acesso em: 12 ago. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005. 77 p. (Pesquisa em Educação).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 280 p. (Coleção Docência em Formação).

[1] Artigo 66 da LDBEN – Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino Superior; Educação Básica

A IMPORTÂNCIA DOS PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA NA ORIENTAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA e PROBLEMA

Nesse texto, apresento parte de uma pesquisa de natureza bibliográfica, em andamento, intitulada Em busca de uma formação problematizadora e crítica durante os estágios curriculares supervisionados: perspectivas a partir da práxis freiriana. Por considerar que o estágio curricular supervisionado representa um momento fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia para o desenvolvimento de um perfil profissional de educador comprometido com a formação integral dos seres humanos e favorável à superação das desigualdades, proponho a adoção de princípios da pedagogia problematizadora de Paulo Freire como fundamentos para a orientação da práxis nos estágios.

A formação acadêmica de educadoras e educadores comprometidos politicamente com o sucesso escolar das crianças de classes populares torna-se uma exigência urgente em um momento histórico no qual verificamos cerca de dois milhões de crianças e jovens brasileiros fora das escolas, mais de 50% das crianças que finalizam o 3º. ano do Ensino Fundamental, na rede pública do Brasil, apresentando níveis insuficientes de leitura e matemática e quando o movimento "Escola sem partido" ameaça a discussão livre e crítica das formas de opressão, exploração, discriminação e manipulação, e presenciamos fortes investidas governamentais, nos âmbitos nacional e estadual, contra os direitos dos trabalhadores e a favor dos privilégios da classe capitalista.

Como forma de superação desse cenário, a pedagogia crítica de Paulo Freire (2004 e 2005) indica caminhos de esperança e luta, raiva e amor, conhecimento crítico e transformação, que nos orientam para ações educativas pautadas nas relações dialógicas, imprescindíveis em tempos de intenso conservadorismo, sustentado por ações repressivas e ideológicas que intencionam silenciar e imobilizar as pessoas que desejam e atuam pela diminuição das desigualdades.

OBJETIVOS

A fim de planejar caminhos para uma formação ética, crítica, problematizadora, humana, rigorosa cientificamente e comprometida com os estudantes que frequentam as escolas públicas, durante os estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia, foram delineados os seguintes objetivos para essa pesquisa:

a) Investigar, nas construções teóricas e nas ações dialógicas do "método de alfabetização" de Paulo Freire, contribuições para a organização didática dos estágios curriculares supervisionados no curso de Pedagogia;

b) Sistematizar orientações teóricas e práticas para os estágios curriculares supervisionados, numa perspectiva problematizadora e crítica, a partir da práxis freiriana.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório-descritivo, elaborada a partir de um conjunto de procedimentos para a busca de soluções, considerando o objeto de estudo e os objetivos propostos. (LIMA e MIOTO, 2007). Algumas especificidades são identificadas nesse tipo de pesquisa: sua historicidade; a consciência histórica pela qual as pessoas lhe atribuem sentido; sua ideologia, pois veicula visões de mundo e resiste às formas de dominação. (MINAYO, 2000)

As leituras sucessivas do material configuram técnicas para a obtenção de informações em cada momento da pesquisa: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica; leitura interpretativa. (SALVADOR, 1986)

FUNDAMENTAÇÃO

Muitos desafios são enfrentados pelos acadêmicos de Pedagogia durante as experiências dos estágios curriculares, como a investigação sobre questões específicas de sua área de conhecimento e sobre si mesmo, para avaliação do próprio desempenho e do crescimento dos alunos (FAZENDA, 2001); a superação da dicotomia teoria-prática presente nos cursos; a reflexão sobre uma prática criativa e transformadora que colabore na reconstrução ou redefinição de teorias que sustentam o próprio trabalho (PICONEZ, 2001); o questionamento crítico dos modelos de ensino observados nos contextos escolares; a busca de conhecimentos científicos e do entendimento da complexidade da profissão, evitando a redução do profissional ao "prático" (PIMENTA e LIMA, 2011).

No entanto, trabalhar pela superação de tais desafios, construindo caminhos para uma formação que envolva criticidade, rigorosidade metódica, ética, pesquisa e comprometimento político com uma educação de qualidade para todas as crianças exige a assunção de que a realidade do ensino e os educandos são históricos e, portanto, passíveis de transformação. (FREIRE, 2014) Também implica refletir quais abordagens teóricas e práticas nos movem, considerando a favor de quem e contra quem atuamos, que tipo de mudanças sociais sonhamos construir com nosso trabalho e para qual direção construímos nossos objetivos educativos.

A pedagogia progressista de Paulo Freire (2003, 2004, 2005 e 2014) nos convida a construção de ações educativas voltadas às relações intersubjetivas, numa perspectiva dialógica, que oferece visões mais abrangentes sobre os processos sociais e formativos nos quais nos inserimos. Na perspectiva de Freire (2003, 2004, 2005 e 2014) não é possível dicotomizar a formação científica da aprendizagem que se dá pelo corpo consciente, a formação técnica do posicionamento político, o ensino dos conteúdos do conhecimento de experiência feito, a prática de ensinar da curiosidade para aprender, a formação permanente da reflexão crítica sobre a prática, a disponibilidade para o diálogo da convicção da possibilidade da mudança.

RESULTADOS

A análise criteriosa das obras de Paulo Freire (2003, 2004, 2005 e 2014), permitiu o levantamento de importantes princípios para a formação de docentes numa perspectiva progressista, ou seja, comprometida com a máxima qualidade da aprendizagem dos conteúdos, de forma problematizadora, crítica, curiosa, investigativa, respeitadora das diferenças entre as pessoas, dialógica e solidária

Sinteticamente, são apresentados alguns dos principais princípios da pedagogia freiriana:

1. Leitura de mundo e leitura da palavra: A linguagem escrita deve ser precedida pela leitura de mundo, pois a leitura do texto não pode constituir uma ruptura com a leitura do contexto. (FREIRE, 2003 e 2015) O conhecimento de experiência feito deve ser o ponto de partida para uma leitura mais crítica de mundo, superando a consciência ingênua pela verificação de que as verdades são provisórias.

3. Curiosidade: os procedimentos autoritários negam a curiosidade, silenciam os estudantes em seu processo de aprender, ao mesmo tempo em que representam o silenciamento do educador diante de seu próprio processo de aprender a ensinar. (FREIRE, 2004). A curiosidade estimula a pergunta, a expressão de conhecimentos, a reflexão, a contraposição de olhares sobre aquilo que instiga quem olha, por meio da comunicação. (FREIRE; SHOR, 2003).

4. Criticidade: para Freire (2004) não há ruptura entre o saber de pura experiência feito e os saberes metodicamente rigorosos, mas, uma superação, pois a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, vai se tornando crítica. A curiosidade move os seres humanos, tornando-os indagadorares, para o desvelamento de algo, na busca por esclarecimentos, que promovem a criticidade. (FREIRE, 2004)

5. Pesquisa: o ensino exige pesquisa, assim como a pesquisa não se faz sem o ensino. (FREIRE, 2014). Nesse sentido, pensar certo requer o respeito ao senso comum, no processo de sua superação, assim como o respeito e o estímulo à capacidade criadora dos estudantes.

6. Dialogicidade: o diálogo freiriano é ação-reflexão, é práxis, palavra verdadeira. Exige coerência entre o que se diz e o que se faz. Se palavra é práxis, ação-reflexão, para transformação das pessoas e do mundo, não pode ser privilégio de algumas pessoas, negando a outras o direito de pronúncia do mundo. (FREIRE, 2004 e 2005). Por meio do diálogo, os seres humanos adentram de forma curiosa, crítica, indagadora, rigorosa e respeitosa no objeto que as mediatiza. (FREIRE, 2005).

Esses princípios não se encontram separados nas obras de Freire, mas estão relacionados numa rede de significados que explicam os processos de ensinar e aprender numa perspectiva progressista, que oportuniza a conscientização no diálogo com os outros.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.53-62.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia. Cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LIMA, T. C. S. de. & MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál. Florianópolis, v.10, 2007.

MYNAIO, M. C. de S. O desafio do conhecimento. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.
PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.15-38.
PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2011.
SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1978.

Palavras-chave: Formação inicial; Pedagogia; Estágio Curricular Supervisionado; Paulo Freire.

A IMPORTÂNCIA E O DÉFICT DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JOBER CHACON TEIXEIRA - PMJ

DAIANE NATALIA SCHIAVON - UFSCAR

MARCOS VINICIUS MARQUES - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA E O DÉFICT DA FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo
Partindo da premissa de que o trabalho do professor, enquanto ato intencional, precisa ter, necessariamente, uma finalidade, o objetivo deste trabalho foi apontar indícios sobre a formação filosófica dos professores na atualidade a partir da análise do tema da finalidade da educação. Como esses questionamentos tendem a assumir um caráter filosófico, passamos a perguntarmo-nos sobre a própria formação dos docentes no que diz respeito aos conhecimentos advindos da filosofia. Normalmente, o que se encontra na área da formação de professores é uma grande preocupação e importantes reflexões em torno da prática docente e dos saberes de cunho prático. Porém, nos interessou trazer à tona também outra possibilidade de preocupação, a da presença/ausência de saberes teórico-filosóficos na formação dos professores, os quais, mais que ninguém, necessitariam desses saberes para atuarem coerentemente, depois de terem, a partir deles, refletido sobre aspectos importantíssimos como o da finalidade da educação, por exemplo. O estudo é de natureza quanti-qualitativa, do tipo exploratório. Utilizamos a análise documental como instrumento de coleta de dados. Esta foi realizada a partir do Censo de Formação do professorado, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As respostas dos questionários foram selecionadas de acordo com o objetivo da pesquisa. Posteriormente a análise de tais dados, nos foi possível perceber que o entendimento desses professores acerca de filosofia e o nível de reflexão sobre a questão da finalidade da educação oferecida pelos ambientes de formação responsáveis por tal, ainda se constitui como um conhecimento deficitário nessa área. A partir daí, as hipóteses foram sendo definidas quanto à relação existente dessa deficiência da formação e conhecimento filosóficos e a falta de definição, ou entendimento, quanto à finalidade última da educação.
Palavras-chave: Formação de professores; Filosofia; Finalidade da Educação.

Introdução
A nós parece lógico o seguinte raciocínio: se a educação é um ato humano, e todo ato humano é intencional (tem em vista um fim que o move a tal), é necessário, para se educar, que se tenha claro qual seja a finalidade deste ato. Porém, não basta que tenhamos uma finalidade, é necessário para que este ato seja eficaz em sua função que nos perguntemos sobre qual, dentre as possíveis, será a melhor, ou mesmo a finalidade última da educação. Esse perguntar nos conduzirá ao problema do que seja a finalidade última do homem, ou seja, aquilo a que tende todo e qualquer homem.

Pois bem, se a educação é humana, devemos nos perguntar: O que mais deseja o homem? Ou melhor, a que tende naturalmente o homem? Dirá a maioria: à felicidade. Perguntar-nos-íamos então: e do que depende a felicidade humana? Depende, dirá Tomás de Aquino, do repouso da vontade no fim desejado. Portanto, podemos concluir que, para que felicidade seja a maior possível, é necessário que também seja o melhor fim possível, ou melhor, que ele seja ótimo ou, melhor ainda, que ele seja último e suficiente para o repouso da vontade, que, em suma, seja capaz de aquietar as aspirações fundamentalmente humanas.
Assim resume o tema da felicidade Tomás de Aquino:

> Se, pois, a felicidade última do homem não consiste nas coisas exteriores ditas bens de fortuna, nem nos bens corpóreos, nem nos bens da parte sensitiva da alma, nem na parte intelectiva referente às virtudes morais, nem nas virtudes intelectuais ativas, a saber, na prudência e na arte; de tudo isso resulta que a felicidade humana do homem está na contemplação da verdade. Aliás, esta é a única atividade própria do homem, e dela nenhum modo outro animal participa. Esta atividade não se ordena a coisa alguma como fim, porque a contemplação da verdade é procurada por si mesma. [...] Todos os ofícios humanos parecem servir a contemplação da verdade [...] Resulta, pois, que a felicidade humana consiste na contemplação da sabedoria. (TOMÁS DE AQUINO, 2017, p. 395-396)

Neste sentido, pode-se concluir que levar o homem à contemplação da sabedoria como forma de se alcançar a felicidade, seria, a partir de Tomás de Aquino, a finalidade última do sistema educacional.
É necessário, portanto, que nos perguntemos: considerando a relevância do assunto, como tem se dado a compreensão do mesmo na atualidade? Será que a filosofia contemporânea tem dado conta de responder a questionamentos tão profundos como este? Como o professor de hoje entende a finalidade da Educação e como se configura a formação filosófica deste mesmo professor?
E é justamente esta última pergunta que se constitui como o problema de pesquisa deste trabalho, o qual, por sua vez, tem como objetivo: apontar indícios sobre a formação filosófica dos professores na atualidade a partir da análise do tema da finalidade da educação.

Desenvolvimento

Os dados foram obtidos a partir de análise documental dos questionários do “Censo de formação do professorado” que foram elaborados pelo “Núcleo de Estudos e Pesquisas” da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e enviados a todos os professores (séries iniciais do ensino fundamental) lotados e em exercício pela mesma secretaria. Os dados do presente artigo, portanto, foram obtidos a partir contagem de palavras recorrentes em respostas a uma das perguntas e da confecção de gráficos, realizada, por sua vez, com base em catalogação de quantidades de respostas obtidas.
Sendo assim, uma vez que nossa preocupação central é apontar indícios sobre a formação filosófica dos professores na atualidade, a análise acerca das temáticas em si sobre a finalidade da educação se organiza apenas a partir da discussão de alguns pontos importantes, realizando questionamentos que possibilitem reflexões futuras por aqueles que por eles se interessem.
Mais de 80% dos professores julgaram que seu nível de conhecimento filosófico seja ou insatisfatório (lembra vagamente do assunto) ou razoável (conhece superficialmente). Ou seja, a maioria dos professores afirma ser, de fato, insuficiente sua formação filosófica. A nós, parece-nos ser uma realidade extremamente difícil, tanto quanto parece difícil sua solução, porém, percebida as dificuldades é necessário trabalho para superá-las.
Vale ainda ressaltar que o termo Sabedoria (ou a finalidade última da educação), aparece apenas uma vez entre as respostas dos professores. Isso chama-nos muito a atenção, uma vez que enquanto em Tomás – mas não somente ele, também importantes filósofos da educação recentes como Josef Pieper e o próprio Jean Lauand (brasileiro) – percebemos o íntimo relacionamento

entre a educação e a contemplação da sabedoria como finalidade última desta, na concepção da maioria dos professores tal ideia, ou melhor, tal relacionamento praticamente nem aparece. Será que as discussões sobre a formação de professores não deveria preocupar-se com isso também?

Considerações finais.

Concluímos, portanto – ao mesmo tempo em que levantamos hipóteses para trabalhos futuros – que, são cada vez mais necessárias reflexões filosóficas entre os professores – já que são eles responsáveis diretos pelo ato (humano) educativo. Pois "o conceito de homem, conceito filosófico, é fundamental para a educação" (TOBIAS, 1985, p. 13). Tanto a análise das reflexões dos mesmos sobre a finalidade da educação – que mostraram certa superficialidade no nível de conhecimento da complexidade do assunto do fim último do homem – quanto a própria avaliação do conhecimento filosófico de cada um, mostraram haver um déficit grande, na formação de professores, de saberes teóricos como os da área da filosofia. Acreditamos que, se tivéssemos entre os docentes uma formação que possibilitasse um número maior de discussões sobre temas profundos em educação - como é o da finalidade da educação, por exemplo – correríamos menos risco de, pela falta de reflexão sobre o assunto, tornar ineficazes propostas e estratégias de ação que, se fossem refletidas em outro nível – aqui destacamos o filosófico – não o seriam, pois concordamos que:

> Qualquer educador que não perceber isto claramente, ao propor qualquer reforma do ensino, fatalmente irá apresentar apenas reformas de métodos, nunca de objetivos. [...] É também necessário um conhecimento paralelo de Filosofia, de outra forma a melhor parte, a parte mais nobre do desenvolvimento da Educação escapará totalmente de diante de nossa vista, assim como toda a gama de possibilidades que o trabalho do educador ainda pode ser chamado a desenvolver. (ROSA 1989, p. 6)

Apontados os indícios (a que nos propusemos), temos agora que refletir muito mais sobre o caminho para enfrentar a realidade descoberta.

Referências

ROSA, Antonio. **Filosofia e História da Educação**. Porto: Porto Editora. 1989, 139p.

TOMÁS DE AQUINO, Santo (1225-1274). **Suma contra os gentios**. Ecclesiae: Campinas. 2017, 807 p.

TOBIAS, José Antonio. **Filosofia da Educação**. 3. ed. Editora do Oeste Paulista: Presidente Prudente. 1985, 134p.

Palavras-chave: Formação de professores; Filosofia; Finalidade da Educação.

A LEGISLAÇÃO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS ESTÁGIOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

GABRIELI MESSIAS DA SILVA - PUCPR

PRISCILA SILVA ROCHA - PUCPR

VIVIANE BORBA CAGGIANO - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os estágios realizados durante a graduação desempenham um importante papel no desenvolvimento profissional dos acadêmicos, neste processo o estudante pode experienciar situações e construir ações de reflexão na e sobre a prática, alicerçando sua experiência para além do mero fazer, por possibilitar o primeiro contato do acadêmico com a área de atuação o estágio acaba representando uma forma de inserção profissional que poderá futuramente contribuir com a entrada do mesmo no mercado de trabalho. O estudo objetivou analisar a produção científica que discutiu a inserção profissional e os estágios curriculares dos cursos de graduação de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Foi organizado a partir de uma revisão sistemática da literatura com base em artigos publicados no banco de dados da Scielo. A constituição do grupo de artigos se deu após a leitura dos títulos e análise dos resumos dos mesmos e as informações foram apreciadas através da análise de conteúdo proposto por Bardin (2010). A busca de dados resultou em 577 artigos na plataforma e 11 foram incluídos na revisão por atenderem os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Percebeu-se que através da realização dos estágios os estudantes adquirem diversos saberes, refletem sobre sua prática docente e vivenciam diferentes experiências que contribuem de forma positiva para sua futura atuação e inserção profissional.

Palavras-chaves: Inserção Profissional; Estágio Curricular; Estágio em Educação Física; Licenciatura; Bacharelado.

Introdução

O número de pessoas que ingressam no ensino superior é cada vez maior trazendo como consequência uma grande demanda por postos no mercado de trabalho. Este fator acaba influenciando diretamente no processo de inserção profissional destes estudantes, já que as ofertas de bons empregos se tornam cada vez menores e muito concorridas.

O termo inserção profissional é recente e vem sendo estudado e discutido por diferentes autores e abordagens, por isso, possui várias interpretações. Oliveira e Piccinini (2012) entendem a inserção profissional como:

> Um processo individual coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual porque diz respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, suas escolhas profissionais e expectativas de carreira. É um processo coletivo por ser vivenciado de maneira semelhante por uma mesma geração ou no interior de grupos profissionais. É histórico, pois se desenvolve ao longo de um período da vida do sujeito, sob a influência de elementos que marcam determinado momento no tempo e no espaço, como políticas públicas, mercado do trabalho, organização do sistema de ensino e políticas de recursos humanos e os pontos de vista ‘’empresariais’’ sobre a relação entre educação e trabalho. Está inscrito em um dado contexto socioeconômico e cultural, em que, além dos elementos institucionais, há influência das construções e das representações sociais que os indivíduos desenvolvem em relação a esta inserção profissional (OLIVEIRA E PICCININI, 2012, p. 49).

Um importante meio que alicerça a inserção está presente nas grades curriculares dos cursos de graduação do ensino superior e é compreendido como estágio curricular obrigatório. Esta posição é confirmada por Aguiar, Caires e Coimbra (2011) "no contexto do Ensino Superior, o contato direto com a prática profissional e com contextos reais de trabalho, surge

geralmente no âmbito dos estágios curriculares – uma disciplina que integra o plano de estudos de vários cursos" (AGUIAR, CAIRES E COIMBRA, 2011, p. 30).

O estágio é uma atividade obrigatória e integrante da formação inicial que possibilita o primeiro contato do acadêmico com o ambiente de trabalho. Nele o estudante pode vivenciar situações concretas e construir processos de reflexão na e sobre a prática, sendo esse um processo de grande importância, pois contribui para o desenvolvimento de competências e para a futura inserção profissional dos alunos. Segundo o Parecer do CNE/CES Nº: 15/2005 "o estágio tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático" (CNE/CES Nº: 15/2005, p. 3).

Esta disciplina possui diferentes propostas e é a oportunidade que os alunos têm de confrontar os saberes advindos da graduação com a realidade prática em situações reais de ensino-aprendizagem, porém processos de organização mal elaborados, que partem de uma visão e entendimento restrito e/ou com direcionamento inadequado podem levar à uma prática pouco ou nada significativos para o estudante, tornando esse momento de aprendizagem menos eficaz.

Alguns estudos apontam que os estágios estão muito distantes de seu objetivo pedagógico original, constituindo principalmente uma fonte de renda para os estudantes e obtenção de mão de obra de baixo custo para empresas (públicas e privadas), uma vez que grande parte das atividades desempenhadas é de baixo nível de exigência e desempenho, possuindo pouca relação com os conteúdos trabalhos no curso (AMORIM, 1995; TREVISAN; WITTMANN, 2002 apud OLIVEIRA E PICCININI, 2011. p. 52).

As contribuições do estágio para a inserção profissional no âmbito da educação física ainda são poucas discutidas, portanto o trabalho identificou a produção científica que discutiu estes processos nos cursos de graduação de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, a fim de investigar como os estágios durante a graduação contribuem para a inserção e permanência destes futuros profissionais no mercado de trabalho.

Métodos

O estudo foi organizado a partir de uma revisão sistemática da literatura com base em artigos publicados no banco de dados da plataforma Scielo. Foi considerado um intervalo de tempo (2007 a 2018) e selecionados três descritores a partir das questões norteadoras da pesquisa: inserção profissional, estágio curricular e estágio em educação física.

Os limites para as buscas incluíram estudos escritos em português e inglês com indicativo de pelo menos um dos descritores no título e pesquisas de revistas a partir da categoria B3 na classificação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (QUALIS CAPES). A constituição do grupo de artigos se deu após a leitura dos títulos e análise dos resumos. As informações foram apreciadas pela análise de conteúdo proposto por Bardin (2010) compreendendo as seguintes categorias: objetivos dos estudos, metodologias de pesquisa e resultados encontrados.

Resultados

A busca de dados resultou em 577 artigos na plataforma e 11 foram incluídos na revisão por atenderem os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Três artigos abordaram a inserção profissional como foco principal de investigação e buscaram averiguar questões relacionadas à situação profissional de egressos de diferentes cursos de Educação Física, os mesmos indicaram a área do fitness como a mais representativa em termos de trabalho atual e revelaram resultados preocupantes em relação às condições de trabalho dos egressos, indicando que grande parte destes não está satisfeita com o atual emprego, o que desencadeia a desmotivação e a falta de interesse em continuar na atuação na área. Em meio aos artigos analisados foram identificados oito estudos que abordam o Estágio em Educação Física e o Estágio Curricular como foco de pesquisa, os mesmos tiveram por objetivo investigar questões

referentes aos estágios e apresentaram um consenso em relação à contribuição destes para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos.

As produções científicas analisadas se mostraram bem restritas em relação à inserção profissional, apenas três artigos foram encontrados. A busca por estudos referentes ao estágio em educação física e estágio curricular resultou em oito artigos, dois deles estão ligados a licenciatura de forma geral e os demais são voltados para o curso de licenciatura em educação física, nenhum artigo referente aos estágios na área do bacharelado foi identificado na plataforma pesquisada, portanto, torna-se necessário compreender o porquê da falta de pesquisas referentes a esse campo de atuação profissional na educação física.

Conclusão

As pesquisas são mais frequentes na licenciatura em relação ao bacharelado, podendo indicar que há diferentes preocupações em relação aos dois cursos, mas de maneira geral, os estudos apresentam um consenso em relação à contribuição dos estágios para o desenvolvimento profissional dos acadêmicos, revelando que através da docência os estagiários passam por diferentes experiências, refletem sobre sua prática e adquirem diversos saberes que poderão auxiliá-los no momento de suas futuras inserções profissionais.

Referências

AGUIAR VIEIRA, Diana; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 12, n. 1, 2011, p.29-36. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream0Coimbra%20/151/Vieira20. Acesso em: 20. 10. 2017.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Ed.rev e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de EducaçãoNº 15/2005. Esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002 e 2/2002.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Uma análise sobre a inserção profissional de estudantes de administração no Brasil. Revista de Administração Mackenzie, v. 13, n. 2, p.44-75, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S16783&0200003&script=st&tlng=pt. Acesso em: 23.10.2017.

Palavras-chave: Inserção Profissional; Estágio Curricular; Estágio em Educação Física; Licenciatura; Bacharelado.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A COLEÇÃO "LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

KAROLINE BATISTA DOS SANTOS - UEM

HELOISA TOSHIE IRIE SAITO - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo tem como objetivo apresentar o Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado "A leitura na Educação Infantil: Uma Análise dos Cadernos do Ministério da Educação (MEC)" em andamento no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná, tendo como tema a formação de professores para a Educação Infantil. Desse modo, este resumo apresentará as seguintes partes do projeto: contextualização do tema, apresentação do problema de pesquisa, explanação do objetivo geral e dos objetivos específicos, metodologia e justificativa.

O referido projeto de pesquisa tem como objeto de análise a Coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" desenvolvida por docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em conjunto com a Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC), que possui como intuito implementar um projeto nacional de formação de professores para a Educação Infantil. Todavia, a realização de um projeto nacional de formação se fez inviável, após uma edição piloto, devido a questões orçamentárias e seu material foi transposto para os encontros de formação continuada para professores da Educação Infantil realizados pelo Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que, por meio da portaria 826 de 7 de julho de 2017, a pré-escola foi incluída como etapa participante do Programa, sendo necessário a elaboração de uma "[...] formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME" (BRASIL, 2017).

Portanto, considerando a relevância da Coleção para a formação docente, o projeto de pesquisa em questão objetiva responder a seguinte pergunta: "Como deve ser trabalhada a leitura na Educação Infantil segundo a coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" do Ministério de Educação (MEC)?". Para responder essa pergunta, o objetivo geral consiste em "Investigar como a leitura deve ser trabalhada na Educação Infantil, tendo como objeto de análise a coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil" do Ministério de Educação (MEC)". Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: "Apresentar, de modo geral, a coleção 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' e apontar a importância da mesma na formação continuada de professores da Educação Infantil"; "Analisar os cadernos específicos da coleção 'Leitura e Escrita na Educação Infantil' que discutem diretamente acerca da leitura e pontuar como orientam a realização do trabalho com a mesma"; e "Discutir, a partir da análise realizada e com base em autores contemporâneos, como o trabalho com a leitura deve ser realizado na Educação Infantil".

Nesse sentido, a fim de contemplar as ações propostas pelos objetivos supracitados, elencou-se duas definições para a pesquisa a ser realizada, com vistas à sua metodologia. A pesquisa identifica-se como bibliográfica, uma vez que Gil (2012, p. 44) a explica como aquela "[...]

desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Desse modo, para o desenvolvimento do projeto, pretende-se utilizar autores que tratam sobre a Leitura na Educação Infantil para aprofundar as discussões referente ao tema. A pesquisa também se caracteriza como documental, pois na definição de Gil (2002, p. 45): "[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico", e o referido projeto busca analisar uma Coleção de cadernos elaborada pelo Governo Federal.

Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma: apresentação da coleção "Escrita e Leitura na Educação Infantil", apontando seu histórico de construção e a importância deste documento para a formação continuada de professores da Educação Infantil; breve explanação a respeito do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que se trata de uma Coleção que corrobora para ações do mesmo; análise de cadernos específicos da coleção que discutem sobre o tema leitura, a fim verificar quais são os apontamentos realizados no decorrer do documento; e a realização de uma síntese, por meio da análise realizada, sobre como o trabalho com a leitura deve ser realizado na Educação Infantil.

Em vistas do exposto, compreende-se que a pesquisa é importante para conhecer e analisar documentos voltados à formação continuada de professores dessa etapa da Educação Básica, tendo em vista uma melhor compreensão das práticas existentes nas instituições de ensino e de que maneira elas podem ser ampliadas e aprimoradas. Destarte, a pesquisa, por se tratar de um projeto em andamento, ainda não apresenta resultados e discussões que possam ser apresentados no presente resumo, podendo ser comunicada em sua totalidade, posteriormente, em eventos e meios específicos da área de Educação Infantil. No entanto, entende-se que a análise da Coleção "Leitura e Escrita na Educação Infantil", a partir do viés selecionado, permitirá verificar de que maneira na formação contínua de professores para a Educação Infantil brasileira são apresentados encaminhamentos desejáveis para as práticas pedagógicas nesse nível de ensino e de que modo os estudos mais recentes pensam o trabalho com a leitura no universo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. 1 ed. v. 1-8. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/. Acesso em 26 jun 2019, às 18:45.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx . Acesso em 26 jun 2019, às 19:05.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Palavras-chave: Leitura; Educação Infantil; Formação Continuada.

A LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS DA UEM E A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

MARIA ESTELA GOZZI - UEM

JESSIANE ROMÃO DA SILVA - UEM

RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente a organização curricular disciplinar tem sido objeto de discussão, já que pode promover o diálogo entre as várias áreas do conhecimento. Desse movimento resultam estudos sobre a interdisciplinaridade que deu sustentação ao currículo da disciplina de Ciências Naturais, organizado considerando a integração dos conteúdos de Física, Química, Biologia e Geologia. Ainda, as Ciências Naturais concebem uma relação entre os conhecimentos científicos aos diferentes contextos vivenciados pelos indivíduos. Tal defesa se justifica porque o conhecimento está relacionado à realidade do estudante e permite prepará-lo a ler o mundo, para compreendê-lo e transformá-lo.

No tocante à formação de docentes para as Ciências Naturais foram propostas Licenciaturas Curtas em Ciências a partir da década de 1960. Diante de críticas à formação aligeirada algumas Instituições adequaram essa licenciatura às novas necessidades educativas. Desse movimento é proveniente o Curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Goioerê (CRG). Sua estrutura curricular recebeu a organização disciplinar não havendo, em seu Projeto Pedagógico, encaminhamentos pontuais de atividades interdisciplinares.

Com o intuito de discutir em que medida a ausência de encaminhamentos específicos pode dispersar os fundamentos da interdisciplinaridade buscou-se verificar percepções dos egressos desse Curso. Inicialmente situou-se o termo "disciplina", assim como os pressupostos do trabalho interdisciplinar. Em seguida, foram analisadas as percepções dos egressos da LPC-UEM sobre a prática interdisciplinar vivenciada no Curso.

Estudiosos relacionam o termo "disciplina" a situações diversas. Especificamente à disciplina no ensino, Chervel (1990, p.177) diz que "[...] o termo 'disciplina' e a expressão 'disciplina escolar' não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso". Sobre a organização interna da disciplina, o autor entende que ela abarca conteúdos de ensino, que representam uma combinação de conceitos encadeados entre si. Em se tratando de encaminhamento da disciplina escolar, Goodson (2001) atenta-se para a importância dos papéis assumidos pelos professores que encaminham os conteúdos.

A observação de conteúdos agregados em uma disciplina foi acentuada por Japiassu (1976, p. 66). Ele considerou que é "verdade que cada disciplina, através de seu enfoque específico, não somente tem a pretensão de fornecer o real, mas o fornece de fato". Mas, a sua constatação não parou aí: "No entanto, trata-se de um real sempre reduzido ao ângulo de visão particular dos especialistas em questão. Cada um deles adota um ponto de vista que lhe é próprio para

observar, representar e explicar sua realidade: uma dimensão do humano". A partir desse entendimento ele posiciona-se em prol da interdisciplinaridade.

No contexto brasileiro, na década de 1970, Fazenda (2002, p.21) propagou as defesas de um encaminhamento interdisciplinar com a obra: "Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?". Ela viu, na interdisciplinaridade, uma possibilidade de "atitude" e de "resposta a uma preocupação geral de sistematizar a educação". Essa educadora enfatizou a necessidade de se eliminar as barreiras entre as disciplinas, não como mera formalização, mas como engajamento entre as pessoas.

Um dos propósitos do Curso de Licenciatura, em análise, foi a valorização dos acadêmicos, futuros professores, para atuarem como agentes de transformação social, por meio de uma relação dialógica entre os diferentes campos do conhecimento. O projeto de Curso procurou atender anseios sobre a formação humana que incorporassem o compromisso de preparar profissionais da educação que valorizassem a relação entre os diferentes saberes por meio da interdisciplinaridade.

A fim de verificar em que medida o Curso ofertado contribuiu com o aspecto mencionado foi disponibilizado um questionário on-line durante os meses de fevereiro a abril de 2017. Seu conteúdo percorreu temas relacionados à escolha feita por essa Licenciatura, atuação docente e outros aspectos relacionados à formação. O contato com o egresso ocorreu por e-mail, facebook e divulgação na página do Departamento. A meta foi alcançar os trezentos e cinquenta formados, mas, obteve-se a participação de cento e cinquenta egressos (42,86%).

A partir dos resultados obtidos foi feita uma análise qualitativa inter-relacionada aos dados quantitativos uma vez que eles não se opõem, antes se complementam (MINAYO, 1993). Essa opção metodológica permite refletir sobre os limites e as possibilidades de encaminhamentos tanto do ensino de Ciências quanto da Licenciatura que prepara professores para essa disciplina. Com base nesse pressuposto analisou-se a questão: "A disciplina escolar de Ciências Naturais foi sistematizada na forma de integração curricular dos saberes científicos provenientes da Biologia, Física, Química e Geologia. Esses conhecimentos podem ser relacionados e compreendidos por meio da interdisciplinaridade. Como você percebeu a ênfase na abordagem interdisciplinar no curso de Licenciatura Plena em Ciências?" Em uma escala de 1 para "Pouca importância" e 10, "Muita importância", como você percebeu a ênfase na abordagem interdisciplinar no curso de Licenciatura Plena em Ciências?". As respostas sinalizadas foram:

" Muita importância: Números sinalizados - 10: 23,1%; 9: 15,4%; 8: 27,6%; 7: 17,3%; 6: 7,1%.
Pouca importância: Números sinalizados – 5: 3,2%; 4: 2,6%; 3: 1,9%; 2: 1,3%; 1: 0,6%."

Apesar da Proposta do Curso não prever encaminhamentos específicos sobre práticas interdisciplinares, observou-se que a percepção dos egressos é satisfatória. A atribuição dada à classificação "Muita importância", foi apontada por quarenta e três egressos. Essa percepção é registrada por meio da classificação "8". Quanto ao valor "10" foram trinta e seis registros, seguido pelo valor "7", com vinte e sete sinalizações e pelo valor "9", registrado por vinte e quatro. As referências aos números de 1 a 6, que representam "Pouca importância", foram baixas. Esse resultado sinaliza a importância dada à relação interdisciplinar, conseguida por meio de encaminhamentos de atividades exploradas durante o Curso da LPC.

Esse resultado pontua avanços no enfoque interdisciplinar, encaminhado também no ensino superior já que, conforme Gozzi & Rodrigues (2017) constataram, por meio de entrevistas realizadas com professores dessa área, o empenho do trabalho interdisciplinar tende a recair na educação básica. Geralmente é nesse espaço de atuação que a proposta do encaminhamento de

interdisciplinaridade prevê uma ruptura com o compartimento do saber, por meio de um enfoque metodológico diferenciado.

Como não há um entendimento único para essa conceituação Lenoir (2005-2006) justifica que, do ponto de vista histórico, a busca desse entendimento é recente. Mesmo com a compreensão de que não há um consenso sobre a interdisciplinaridade há uma unanimidade sobre as relações permeadas por essa conceituação. Ao longo das últimas décadas foram várias as iniciativas que apontam para o diálogo entre os diferentes campos dos saberes. Esse esforço tem sido justificado por uma participação consciente dos indivíduos.

Sem desconsiderar, nesse movimento, questões políticas, econômicas e de interesses da sociedade, a disciplina de Ciências tem representado uma dimensão social em prol da socialização do saber sistematizado. Por isso é comum cenas que envolvem estudantes, naturalmente curiosos, descobrir o mundo a sua volta. Eles mostram-se atentos ao processo de interação entre o observado e o racionalizado, por meio da valorização da prática interdisciplinar propiciada pelas Ciências.

Nesse sentido, enfatizamos que os subsídios do Projeto de Curso de LPC do CRG – UEM representou a prática da interação dialógica, defendida por muitos educadores. Registramos nosso apreço ao encaminhamento dado pelo Curso em discussão, acerca da natureza integradora da área de conhecimento das Ciências. Esse encaminhamento buscou a superação do conhecimento fechado em si mesmo. Ao mesmo tempo, nesse espaço, registra-se a urgência do diálogo sobre novas formas de abordar a conteúdo científico, a fim de contribuir com a promoção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. Teoria e Educação: Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

FAZENDA, I. C. A. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 5. Ed. 2002.

GOODSON, O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora Ltda, 2001.

LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006.

GOZZI, M. E.; RODRIGUES, M. A. Características da formação de professores de ciências naturais. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 17 (2), 423-449, agosto, 2017.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1993.

UEM, Projeto Pedagógico – Curso: Licenciatura plena em Ciências. UEM, CCE. DCI, Goioerê, 2009.

Palavras-chave: Conhecimento; Interdisciplinaridade; Licenciatura em Ciências.

A MATERIALIZAÇÃO DA DIDÁTICA DOS PROFESSORES FORMADORES NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS DOS ESTUDANTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA.

JULIANA DOMIT MALLAT - PUCPR

JOANA PAULIN ROMANOWSKI - PUCPR

ENDERSON LOPES GUIMARÃES - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa analisa a questão da materialização da didática na prática pedagógica dos professores formadores de um curso de licenciatura. O problema de investigação indaga: como se materializa a didática na prática pedagógica dos professores formadores? O objetivo foi examinar a percepção dos estudantes de um curso de licenciatura sobre a prática pedagógica dos professores e a expressão da Didática nesta. As pesquisas científicas e a prática nos cursos de formação inicial indicam a complexidade da docência no ensino superior (SOARES e CUNHA, 2010) e problematizam a didática como campo basilar entre a ação docente e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem.

Para Marcelo (1999) a formação de professores é uma área formativa e investigativa de propostas teóricas e práticas e no âmbito da didática e implica em intervenções individuais e coletivas no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, refletindo diretamente na qualidade da educação e, respectivamente, na formação dos estudantes. Nesta perspectiva, como um de seus principais objetivos, infere na formação pedagógica, anunciada por Marcelo (1999, p.5) como responsável pelos "conhecimentos e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os estudantes; assim como sobre os princípios gerais do ensino [...]". Romanowski (2016) os compreende como conhecimentos basilares da formação inicial, constituindo-se sob o campo teórico e prático, estruturantes da formação docente, de modo que, o conhecimento teórico e prático possam ser integrados numa prática orientada para a ação (MARCELO, 1999). Ou seja, há a presença de uma determinada didática na prática pedagógica de todos os professores, a qual define conteúdo, forma, função social do ensino e aproxima (ou não) os estudantes da realidade de sua futura atuação profissional.

Movidos acerca destas afirmações, nos reportamos a realização de um grupo focal, que de acordo com Gatti (2005, p.9), permite "fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar". Por meio do grupo focal, buscamos compreender como se materializa a didática na prática pedagógica do professor formador, especialmente na promoção de uma boa aula, em que destaca-se a Didática do professor. O grupo focal foi composto por 11 estudantes, com idade entre 19 e 24 anos, acadêmicos do 3° ano do curso de licenciatura em Pedagogia. Destes, 2 realizaram os registros escritos e 9 participaram efetivamente da discussão. Para viabilizar o processo de análise das unidades e a posterior utilização das mesmas, identificando suas origens, atribui-se os seguintes códigos: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9 a estes estudantes.

Para organização dos dados, as perguntas que nortearam o grupo focal foram: (1) Quais ações expressam a didática na prática pedagógica do professor formador? (2) Que elementos evidenciam uma boa didática a prática pedagógica do professor formador? (3) E o que faz esse professor ser diferente dos demais?
As categorizações dos dados fornecidos pelo grupo e utilizando-se da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) sobressai as seguintes categorias (i) relação interpessoal; (ii) relação teoria-prática.

Relação interpessoal

Percebemos nas falas do grupo a importância de uma boa relação entre professores e estudantes e que essa relação tem implicações diretas na concepção do que é uma boa aula e na promoção da aprendizagem. Os estudantes expressaram que "os professores são nosso exemplo, nosso porto seguro, se não planejam sua aula, nós também não nos comprometemos, refletimos a relação que ele constrói conosco" (E5, 2018), ou ainda "os professores nos ensinam para a vida, se aproximam de nós enquanto pessoas e profissionais, estabelecem uma relação de respeito, não faltamos estas aulas, porque são boas aulas" (E8, 2018). Já para E3 (2018) "o professor que cativa o aluno, o faz sentir mais confiante, o que se mantém dono da verdade, nos deixa inseguros, com medo de tirar dúvidas, nos desmotiva para a aprendizagem".
Observamos no relato dos entrevistados que a afetividade está diretamente relacionada com a forma como motivam-se para o aprender, ou seja com a prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, Meirieu (1998) contribui com a relação interpessoal ao afirmar que o trabalho do professor é preparar uma interação de aprendizagem que seja acessível e geradora de sentido para o sujeito. Assim como, Schaefer (2015) ao anunciar que o mais significativo da relação professor e aluno é a intensa manifestação de interesse do professor pelo aluno, em empenhar em ajudá-lo em seu desenvolvimento cognitivo, e desenvolver uma boa relação.

Relação teoria-prática

No decorrer das falas dos estudantes, identificamos uma preocupação com a relação teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem e que a mesma é salutar para a prática pedagógica dos professores formadores. Neste sentido, os estudantes relatam que a didática se expressa "na relação entre a prática e a teoria, tem professores que nos fazem refletir, produzir, pensar na teoria e na sua relação com a escola, nos faz tomar decisões, sua aula nunca é igual, sempre há novidades" (E3, 2018). Já E4 (2018) relata que houve uma aula que ela define como ótima, em que a professora trouxe uma situação problema, "tínhamos que tomar decisões em grupo, falava da realidade da escola. Discutimos e respondemos, aí ela nos contou que ela havia vivido aquela situação e como a tinha resolvido. Ela traz a vida para a sala de aula, fala da escola de verdade".
Para outros estudantes, a didática se faz presente na prática pedagógica do professor quando "leva o aluno a pensar, desafia você a apresentar o que aprendeu" (E4, 2018), ou ainda que, "nos deixa livres para produzir, criar" (E1, 2018). O relato dos alunos nos remete as discussões acerca da formação inicial de professores, que inegavelmente possui reflexos no contexto da escola e suas práticas pedagógicas e, principalmente, no profissional formado para o mundo do trabalho, em especial no que tange a escola pública brasileira. E3 (2018), aprofunda essa relação ao anunciar que a didática do professor está expressa "quando ele se compromete com a aprendizagem de todos, ou seja, pensa na relação entre o conhecimento e a forma de ensiná-lo, valoriza a teoria, mas a ensina por meio de diferentes atividades, promove o coletivo,

problematiza, transforma. E, por fim, E4 (2018) indica que ter didática e demonstra-la na prática é "levar o aluno a pensar, provocá-lo a mostrar o que aprendeu, entender que nem todos aprendem da mesma forma, precisamos de feedback, avaliação não é punição e nem controle, é aprendizagem".

Identificamos que todos os estudantes concordam com a necessidade do professor dominar o conteúdo e saber explicá-lo (relação conteúdo-forma), além da relação teoria-prática. Nesta categoria, há a clareza do que muitos autores já vem discutindo, a necessária indissociabilidade entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores, no sentido de que a universidade possa estabelecer relação com a escola básica, campo de trabalho dos futuros professores. Não significa o esvaziamento da teoria, mas a articulação de análise das situações e práticas escolares consultando e examinado a teoria de modo a explicar e compreender esta prática (ROMANOWSKI, CARTAXO e MARTINS 2017).

A partir das análises dos dados coletados na pesquisa e das reflexões suscitadas por meio da construção deste trabalho, identificamos que uma boa aula para os entrevistados materializa-se sob a aquisição do conhecimento por parte dos alunos associado ao saber ensinar por parte do professor. As duas categorias identificadas nos relatos, nos remete ao campo da didática, seja na formação inicial de professores quanto na relação da prática pedagógica, na educação básica e no ensino superior. Nesta perspectiva, os dados analisados, carregam consigo conhecimentos que são basilares, e que revelam ser necessário aprofundar as discussões da formação inicial de professores sobretudo acerca da prática pedagógica dos professores formadores.

Conclui-se que os estudantes tem clareza, pautada na sua relação com a escola, com os conhecimentos e a sociedade, compreendendo as múltiplas relações que entre eles se estabelece e os desafios de uma prática pedagógica que atenda as reais necessidades da educação básica, por meio de procedimentos didáticos e o desdobramento no espaço e no tempo destas relações.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.

MARCELO, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEIRIEU. P. Aprender...sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ROMANOWSKI, J. P. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In.: CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior. Curitiba: PUCPress, 2016.

ROMANOWSKI, J. P; CARTAXO, S. R. M; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da Educação Básica. Educação e Cultura Contemporânea, v.14, p.6 - 24, 2017.

SCHAEFER, Jéssica S. G. Afetividade entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem. Revista eventos pedagógicos, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 142-151, jun./jul. 2015.

SOARES, S.R; CUNHA, M.I. Formação do professor: a docência universitária em busca da legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

Palavras-chave: Didática; Docência; Formação de Professores.

A ORGANIZAÇÃO DA HORA ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM BASE EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DE SANTA CATARINA

ANESIA MARIA MARTINS FURTADO - UFSC

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A hora atividade é um direito adquirido por meio das lutas de professores/as por melhores condições de trabalho e envolve, dentre outras questões, a necessidade de tempo para o planejamento do trabalho docente, aspecto compreendido como constitutivo da profissão.
Neste sentido, a hora atividade está garantida pela lei do piso salarial 11.738/2008 que prioriza um terço (1/3) da jornada de trabalho, sem interação com os alunos. Essa lei favorece a compreensão de que a ação do professor está para além do espaço da sala de aula, constituindo-se como uma política educacional que vai ao encontro das demandas necessárias ao fortalecimento da profissionalidade docente.
Neste contexto, em que a hora atividade apresenta-se como um direito, tem-se o desafio de materializar sua implementação em todo o território nacional, abrindo possibilidades para qualificar o trabalho docente e, simultaneamente, permitir o desenvolvimento de uma profissionalidade ancorada em determinados princípios.
Assim, essa pesquisa que se encontra em andamento, torna-se uma necessidade pela constatação da escassez de estudos centrados na análise da implantação e implementação da hora atividade no âmbito das municipalidades do território nacional e das experiências que materializam os sentidos e significados desse tempo destinado ao trabalho docente.
Para esse trabalho, especificamente, faz-se um recorte indicando como objetivo: Analisar propostas de implantação e implementação do direito à hora atividade na Educação Infantil, bem como identificar diferentes ações de organização, por meio dos documentos oficiais dos maiores municípios que compõem as mesorregiões do Estado de Santa Catarina.

Marco teórico

Na Educação Infantil, a hora atividade contribui para atender as especificidades da docência para essa etapa da Educação Básica. Neste sentido, é preciso demarcar posições no contexto das políticas e das práticas, construindo pressupostos das especificidades necessárias para essa etapa do desenvolvimento infantil, assim como para os/as professores/as que nela atuam. As atribuições do/a professor/a da Educação Infantil diferem-se da função dos/as professores/as das demais etapas e, portanto, faz-se necessária "a apreensão das determinações e concepções presentes nas práticas sociais, a partir de aportes teóricos que auxiliem o conhecimento da realidade" (VAZ, 2012, p. 153).
Mesmo com a existência de um sistema de educação pouco flexível e bastante hierarquizado, os municípios convivem com o dever e o desafio de qualificar a Educação Infantil. Estamos vivendo em um cenário atual desfavorável e infecundo para novas possibilidades, porém, Freire

(2009, p.68) nos convida a reinventar nossa maneira de ser e atuar na luta pela resistência, quando afirma: "A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar". Portanto, torna-se necessário contrapor-se ao que está posto, necessitando reconstruir os sentidos educacionais para construir como categoria docente, as condições necessárias para o pleno desenvolvimento emancipatório.

O retrocesso está em curso e as bases legais estão estremecidas. Nessa trajetória, muitos municípios, atendendo à uma conquista legal, a partir de suas convicções ideológicas, de suas condições sociais, culturais e econômicas e de seus compromissos políticos, são obrigados a desenhar a hora atividade para atender suas demandas de necessidades.

METODOLOGIA

Propõe-se para essa pesquisa um levantamento sobre a organização da hora atividade na Educação Infantil com base em documentos oficiais do Estado de Santa Catarina, pautando-se em uma perspectiva metodológica qualitativa, tendo como procedimento a análise documental. Segundo Ludke e André (2017, p. 45), os documentos "Representam uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto".

Foram coletados documentos oficiais referentes à hora atividade na educação infantil no Estado de Santa Catarina, considerando seis mesorregiões e optando-se pelo município com maior número populacional. Sendo assim, os escolhidos para essa pesquisa foram: Florianópolis (Capital), Joinville (Norte Catarinense), Chapecó (Oeste Catarinense), Lages (Região Serrana), Criciúma (Região Sul) e Blumenau (Vale do Itajaí).

Para responder às questões relacionadas à investigação sobre a implantação e implementação da hora atividade, foram definidas quatro categorias para serem analisadas. São elas: implantação e regulamentação, organização do tempo da hora atividade, local de cumprimento da hora atividade e destinação do tempo para a hora atividade.

RESULTADOS PRELIMINARES

O levantamento de documentos oficiais nos municípios que compõem as mesorregiões relacionadas à hora atividade na Educação Infantil, foi composto por uma variedade de documentos encaminhados pelas Secretarias de Educação, o que dificultou a análise, pois fez-se necessário a busca em vários documentos e não em um único sobre aspectos relevantes que intencionávamos encontrar. Entre esses documentos enviados havia plano de carreira e de remuneração do magistério do município, documento orientador aos profissionais da Rede Municipal de Ensino, Projeto Político Pedagógico da Educação Básica, portarias sobre a hora atividade, Lei complementar, Plano Municipal de Educação.

Observou-se por meio desses documentos que o tempo destinado à hora atividade, vem de maneira discreta sendo evidenciado nas diferentes documentações que regulam e produzem a docência em âmbito Municipal.

Atualmente, os seis municípios que representam as mesorregiões do Estado de Santa Catarina conquistaram gradativamente o direito à hora atividade. Todavia, os processos de implantação e regulamentação da hora atividade apresentados nesse levantamento, encontram-se variados e distintos entre si, bem como as condições de implementação/organização do tempo nesses diversos municípios aqui pesquisados.

A organização do tempo destinado à hora atividade de todos os municípios aqui representados, estão organizados semanalmente. Porém, a maneira que esse tempo está estruturado no cotidiano da Educação Infantil não foi evidenciado na maioria dos documentos aqui analisados. Com relação ao local do cumprimento da hora atividade, observa-se como predominância e em alguns casos, de maneira exclusiva, o fato de o/a professor/a ter que cumprir a maior parte desse tempo nas unidades educativas ou em espaços designados pela Direção em que o/a profissional atua. Percebe-se nesses documentos determinado controle por parte das secretarias para o cumprimento da hora atividade, condicionando as atividades da docência na configuração de tempos com liberdade regulada.

Neste sentido, faz-se necessário problematizar os espaços determinados para o cumprimento da hora atividade. Sendo esta um instrumento político para a garantia da profissionalidade docente e, consequentemente, para a qualidade educacional oferecida para as crianças da primeira etapa da Educação Básica, as condições de trabalho tornam-se fundamentais nesse processo. Portanto, a falta de um espaço físico adequado com bibliotecas, computadores, internet, mobiliário, material didático entre outros vai na contramão da profissionalização docente. Conforme afirma Gatti (2009. p.168): “Nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai da existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio”.

A destinação do tempo da hora atividade foi outra categoria analisada neste estudo. Os documentos revelam que a destinação do tempo da hora atividade na Educação Infantil encontra-se multifacetada pelos diferentes compromissos evidenciados/enumerados aos docentes. Esses compromissos abrangem das elaborações dos planejamentos, formação continuada, avaliação, atendimento às famílias ao preenchimento de documentos burocráticos e colaboração com a administração da escola. Nesta configuração, percebe-se a preocupação hierarquizada para que o/a professor/a ocupe o máximo de seu tempo na sequência dos modelos verticalmente impostos.

É certo que os fazeres docentes exigem com rigor e responsabilidade o compromisso profissional das suas demandas pedagógicas, portanto, não é tarefa fácil, descomprometida ou simples, exige disciplina, vontade, determinação e conhecimento, porém, é necessário sair do silêncio, mostrar visibilidade docente e assumir coletivamente o espaço e o tempo, estar presente, ser presente nas escolhas e nas ações e isto inclui o gerenciamento do tempo destinado à hora atividade pelos/as professores/as.

Diante das disputas de regulação da hora atividade, quanto mais o coletivo compreender o processo de conquista desse direito e assumir esse tempo com intencionalidade e coerência, mais força terá para firmar sua autonomia. Portanto, essa análise preliminar nos remete a entender que o tempo da hora atividade ainda vem sendo construído e que as concepções, tensionamentos e significados também estão em constante movimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: Condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF), 2009.

LUDKE Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. Rio de Janeiro, Ed. Pedagógica e Universitária, 2017.

VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. Educação Infantil e sociedade: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis; Nova Harmonia, 2012

Palavras-chave: Hora Atividade; Docência; Educação Infantil.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ATIVIDADE DA EQUIPE GESTORA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS.

SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR

KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM

LUCILENE MARINOZZI BORTOLOSSI - 4º CPM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: 4º CPM - MARINGÁ

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO ATIVIDADE DA EQUIPE GESTORA

NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ: PROCESSOS PEDAGÓGICOS, POLÍTICOS E CULTURAIS.

Eixo–Formação de Professores
Agência Financiadora: 4º CPM – Maringá

Propõe-se neste trabalho, analisar a função da equipe gestora escolar composta por pedagogos e diretores das escolas estaduais do Paraná. E importante destacar que essa função desenvolve-se para além da técnica prescritiva aos setores, e por isso a necessidade do conhecimento deste trabalho pela comunidade escolar. Sabe-se que as escolas que trabalham com uma equipe coesa tem avançado no desempenho escolar de seus estudantes, fato esse comprovado na pesquisa com pedagogos e diretores. Os estudos de fundamentação dessa atuação foram realizados com base em Silva e Hagemeyer, Bakhtin e Freschi e Freschi. Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo a partir de Lüdke e André (1987), com 20 professores pedagogos e diretores selecionados por suas práticas coerentes e harmoniosas em escolas públicas estaduais do setor Boa Vista no município de Curitiba-Paraná. Como parte da conclusão desse trabalho foi ministrado um curso de formação a essa equipes. As práticas examinadas apontaram para os condicionantes do processo histórico, sociocultural escolar e sua dialogicidade em atendimento às novas necessidades educacionais. Foram identificadas nestas atividades, a atitude de pesquisa e o investimento nas relações interpessoais entre profissionais e a comunidade escolar, compreendidas como necessárias ao o avanço da qualidade do ensino e da formação integral na escola pública estadual.

Palavras-chave: Equipe gestora; Formação continuada; Escola pública.

Introdução

As mudanças em todas as áreas da vida humana, decorrentes da evolução da ciência, das tecnologias e dos processos do trabalho produtivo, demandam novas concepções e práticas aos profissionais professores, pedagogos e diretores para a educação escolar (SILVA e HAGEMEYER, 2017), sobretudo com relação ao processo pedagógico necessário aos alunos da escola contemporânea.

A presente pesquisa buscou analisar a função da equipe gestora escolar composta por pedagogos e diretores das escolas estaduais do Paraná, que se desenvolve para além da técnica prescritiva aos setores, e por isso a necessidade do conhecimento deste trabalho pela comunidade escolar. Sabe-se que as escolas que trabalham com uma equipe coesa tem avançado no desempenho escolar de seus estudantes, fato esse comprovado na pesquisa de campo com esses profissionais.

Nesse sentido, como formação continuada, foi ofertado as equipes diretivas das escolas estaduais do setor Boa Vista – Curitiba, um curso sobre a função da equipe gestora. Desta forma, o presente trabalho se distribui em dois subitens. O primeiro trata dos condicionantes do processo histórico, sociocultural escolar e sua dialogicidade e o segundo apresenta as práticas coerentes e harmoniosas destacando-se a atitude de pesquisa e a relação interpessoal, atividades constatadas nas práticas realizadas pelos profissionais selecionados, além das considerações finais e as referências utilizadas para compor este documento.

Os condicionantes do processo histórico, sociocultural escolar e sua dialogicidade

A escola inserida em um contexto histórico sociocultural, objetiva o entendimento de como as relações e as dimensões da vida humana vão se constituindo na sociedade, pois são esses os sujeitos sociais que trabalhamos.

Apesar de serem inúmeras as implicações demandadas pela atuação das equipes gestoras na atualidade, destaca-se à questão da indissociabilidade da sua função em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Se a escola é movida pelo principio da socialização do saber, todos os seus atores devem primar pela execução dos seus objetivos. Sendo assim, não há como pensar o espaço escola senão a partir da coletividade. A coletividade, de acordo com Bakhtin (1999) denomina-se como “vínculos materiais objetivos”, ou seja, o indivíduo passa a ter consciência das necessidades, dos problemas e, nesse sentido, está sempre em busca de caminhos que permitam resolver as dificuldades enfrentadas.

Assim, uma equipe gestora que trabalha de forma coerente e comprometida constitui-se no amparo necessário para que os demais profissionais possam cumprir suas funções com qualidade, possibilitando a apropriação do conhecimento científico aos sujeitos escolares. De fato, “esses sujeitos também se constroem nas relações sociais que acontecem no ambiente escolar [...] e diante disso, atuar no cotidiano das escolas exige ações, pautadas no diálogo” (REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ, 2018, p.13,14) e, portanto, vislumbram novas relações humanas.

Práticas coerentes e harmoniosas: a atitude de pesquisa e a relação interpessoal

Das atividades observadas é importante ressaltar que todas confirmaram o comprometimento das equipes no cumprimento da função social da escola. Destacam-se nessa pesquisa duas práticas unanimemente constatadas, as quais permitiram a classificação em coerentes e harmoniosas, considerando a dialogicidade e a responsabilidade dessas equipes.

A primeira refere-se à *atitude de pesquisa***.** Nesta atividade, as equipes selecionadas afirmaram a necessidade e importância do trabalho coletivo e intencional.

Observou-se a promoção de reuniões periódicas para organização do trabalho escolar bem como estudos sobre a função da escola e de cada segmento profissional.
A segunda atividade foi identificada como investimento na *relação interpessoal,* a qual partiu de formações ministradas por psicólogos voluntários e que apontada como importante nesse processo, define-se como relacionamento entre duas ou mais pessoas marcado pelo contexto onde ele está inserido.
Para Freschi & Freschi (2013, p.3);

> [...]quando os profissionais de uma escola relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar uma estrutura forte e funcional nesse meio. É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos.

Portanto uma relação escolar de sucesso implica em trabalhar com "espírito de equipe", exigindo esforço coletivo das pessoas, "favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, com o objetivo de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas" (Freschi & Freschi, 2013, p.4)

Metodologia

Na seleção dos profissionais para a pesquisa, foram entrevistados e observados vinte pedagogos e diretores da Rede Estadual do Paraná. Destes, foram selecionados quatro casos, que apresentaram os requisitos adotados e que de fato constatou-se a contribuição no processo ensino-aprendizagem.
Na sequencia e para socialização de suas práticas e formação, foi ministrado um curso para as equipes gestoras do Setor Boa Vista, o que permitiu um debate de qualidade e a conclusão de que a escola necessita ser um corpo orgânico e coeso.

Resultados

O estudo objetivou mais do que constatar, indicar as possibilidades de avanço no trabalho das equipes gestoras da rede estadual de educação.De fato, foi na conclusão do trabalho, quando ministrado o curso de formação, que se identificou a conscientização dos profissionais da necessidade do trabalho em equipe, os diretores em especial, relataram que muitas vezes vivem em conflito com suas equipes pedagógicas e isso dificulta o bom andamento da escola. Para além disso, entendendo a função da escola e a necessidade da efetivação de seus objetivos, confirmaram a importância de abrir maior espaço aos pedagogos o que permite o diálogo, a cooperação e o comprometimento do grupo na execução dos objetivos da escola.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

FRESCHI, Elisandra M. FRESCHI, Márcio. **Relações Interpessoais**: A Construção do Espaço Artesanal no Ambiente Escolar. Revista de Educação Ideau. Caxias do Sul, RS, V.8, p. 1-12, Dezembro, 2013.

PARANÁ. **Referencial Curricular Do Paraná**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em 04, junho, 2019.

SILVA, Sônia C. HAGEMEYER, Regina C. C. **Processos Mediadores do Professor Pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná**: Novas Dimensões de Atuação. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação 1., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: 2015. p. 31904 - 31921.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Palavras-chave: Equipe gestora; Formação continuada; Escola pública.

A PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

LILIANE DE SOUSA CARDOSO - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo é um recorte da pesquisa de mestrado sobre a formação docente para o uso de novas tecnologias na mediação do processo de ensino e aprendizagem de uma escola de ensino fundamental I, que está sendo realizada em uma escola privada em Curitiba. Tem como tema a formação docente e o problema de pesquisa indaga como as professoras, envolvidas na pesquisa, percebem o programa de formação docente. Seu objetivo principal é identificar a percepção de professores sobre sua formação por meio de pesquisa qualitativa, com técnica de observação participante. Buscou identificar na literatura e nos estudos produzidos recentemente na área de educação as características formativas da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa empírica consistiu em observar o grupo de estudos e de práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental I da escola pesquisada e, analisar os dados empíricos coletados na observação participante do grupo de estudos e de práticas pedagógicas desenvolvidas com e, pelos professores.

As transformações na sociedade atual exigem que os modelos de formação docente e aprendizagem se modifiquem também. A formação de professores vem sendo tema de estudos e pesquisas nas últimas décadas, demonstrando sua importância na área educacional, promovendo debates e direcionando para uma nova formação docente, visando "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica docente escolar como objeto de análise". (PIMENTA, 2012, p.17).

Conforme estudos realizados por Romanowski (2013), o tema é crescente como objeto de estudo em teses e dissertações, desde 1987, e os "indicadores apontam constante pesquisa sobre o tema, e em termos proporcionais na área de educação os índices apontam uma variação de 6% a 12% do total" (ROMANOWSKI, 2013, p. 486), durante o período de 1987 a 2010.

Por meio do estudo de teses e dissertações, observou-se que o tema oferece um amplo campo de pesquisa, podendo envolver diversas temáticas relacionadas a formação docente. De forma geral, as pesquisas apontam que a formação de professores é o caminho para aprimorar a prática profissional, especialmente quando ocorre de forma contextualizada, considerando o ambiente e os recursos disponíveis e o conhecimento prévio do docente em relação ao objeto de aprendizagem.

Outro aspecto observado nas pesquisas é a escuta das necessidades dos professores de uma formação que seja capaz de agregar valor na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Gatti et al (2011) afirma que "a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem [...] é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade [...]". (GATTI et al, 2011, p. 15).

Ao pensar na prática docente é necessário considerar a pessoa do docente e sua formação, que não ocorre apenas durante o processo nos cursos de formação de professores, mas

permanentemente, durante todo o caminho profissional, dentro e fora da sala de aula. (KENSKI, 1998).

Nesse sentido, a formação continuada pode possibilitar a reflexão e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. No entanto, é preciso pensar a formação docente a partir da ação do professor em sala de aula, procurando identificar suas necessidades em relação às dificuldades e dúvidas frente às inovações voltadas a educação.

A escola, na qual a pesquisa está sendo desenvolvida, tem sua proposta pedagógica guiada por metodologias ativas como ferramentas de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno; incentiva o trabalho em grupo de forma estruturada, valorizando a interação da criança no espaço pedagógico; procura formar os educadores para que possam desenvolver as potencialidades de seus educandos de maneira criativa e responsável. Por exemplo: com o desenvolvimento da Robótica Educativa na escola, surgiu a necessidade de reorganizar o espaço físico e reestruturar a forma de trabalho, que passou a ser em grupos de 5 alunos, que compartilham durante o ano o trabalho pedagógico, visando a interação e a resolução de problemas. Essa metodologia pressupõe a presença de um professor mediador, que seja capaz de realizar a contextualização interdisciplinar dos conteúdos curriculares com a robótica, que promova um trabalho colaborativo que possibilite ao aluno a resolução de problemas e a construção do conhecimento. No entanto, há evidências de que algumas professoras não compreenderam esse processo de mediação. A hipótese inicial é que isso se deu devido a formação que possuíam, pois apenas observavam os alunos em atividade, sendo que duas professoras se destacaram, realizando um trabalho abrangente e dinâmico.

Observando essa problemática, em 2019, a escola trouxe essas duas professoras para a coordenação, onde organizaram a formação das professoras com os conteúdos que pudessem despertar a questão da mediação, retomando os conceitos de metodologia e as teorias metodológicas inovadoras com uso da tecnologia.

Para isso criaram um ambiente virtual de aprendizagem para os professores – a Sala do Professor – um espaço gamificado, com temas pensados para que o professor despertasse para a questão da mediação.

O 1º módulo abordou o ser professor, resgatando a proposta pedagógica da escola que se baseia na interação da criança no espaço pedagógico. De acordo com Vygotsky (1996) a troca que ocorre entre os alunos e entre alunos e o professor, constitui o alicerce da aprendizagem colaborativa, que tem como objetivo o aprimoramento das atividades cooperativas em equipe.

Inicialmente, algumas professoras tiveram dificuldade para trabalhar em grupos, porém após alguns encontros formativos, tornaram-se mais reflexivas, diminuindo a resistência e aproximando-se mais da proposta de trabalho em grupo.

A inserção de diferentes tecnologias, que a escola disponibiliza, requer um professor que assume seu papel de mediar a aprendizagem, proporcionando um clima positivo no processo de ensino e aprendizagem, num ambiente de experiência de aprendizagem mediada e pela interação tecnológica.

As observações feitas até o momento indicam que entre as dez professoras que participam do programa de formação, e da pesquisa, uma desistiu; duas comparecem, mas aplicam somente os conteúdos com os quais se identificam; as demais estão avançando com atividades práticas usando metodologias ativas, aplicando os projetos escolhidos, demonstrando mais aceitação da proposta de trabalho, compreendendo a importância da mediação e usando tecnologias dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

A partir dessas observações, percebeu-se que a formação docente é uma questão determinante no processo de ensino e aprendizagem e, apesar dos progressos na formação inicial, percebe-

se, ainda, a necessidade de programas de formação, que considerem a escuta das necessidades dos professores e possibilitem uma ação pedagógica inovadora, ativa e que seja capaz de agregar valor na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa está em fase de desenvolvimento e pretende-se aprofundar os estudos nesse tema.

REFERÊNCIAS

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S.de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 8, p.58-71, maio/ago. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. Pág. Educ. Montevidéu, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 de abril de 2019.

VYGOTSKY L.S. A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes 1996.

Palavras-chave: formação docente; mediação pedagógica; metodologias inovadoras

A PÓS-GRADUAÇÃO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

GLAUCIA MARIA DA SILVA DEGREVE - USP

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS - USP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores e Currículo e tem como objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior oferecida nos cursos de pós-graduação da Universidade de São Paulo, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Utilizou-se referenciais teóricos relacionados à formação universitária no campo do currículo e da formação do professor para o Ensino Superior. Os pressupostos teóricos que balizaram o estudo podem ser consubstanciados: i) na universidade, transversalizada por contradições e dissensos que vive significativo cenário de crise, cujas assimetrias impactam o trabalho dos professores, repercutindo na aprendizagem dos estudantes. (SOUSA SANTOS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2015); ii) na especificidade da formação de professores, que se encontra vinculada às políticas educacionais contextualizadas e fragilizada em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade (ALMEIDA, 2015; CUNHA, 2014); iii) na concepção de currículo que orienta as diretrizes curriculares, fortemente embasada para o mercado, na perspectiva da "universidade operante" pressupondo distanciamento da universidade enquanto "instituição social" (CHAUÍ, 2003). O currículo pode ser interpretado como caminho, percurso de formação que possui identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, com diversas abordagens, abarcando desde as bases prescritivas, de controle e lógica performativa a um currículo orientado para a formação social com ênfase na dimensão da educação para a cidadania. (PACHECO, 2014) e iv) na exigência legal para exercer a docência na Educação Superior no Brasil, consubstanciada na LDB 9394/96, art. 52 (BRASIL, 1996), que destaca preparação e não formação, pressupondo que o curso de pós-graduação, stricto sensu, é suficiente para atuação como professor no Ensino Superior. O dilema "pesquisador" e "professor" revela incongruências no ensino e pesquisa, tendo em vista a atuação do profissional, principalmente nos cursos de graduação, e exigência da universidade no que concerne ao produtivismo acadêmico. O corpus foi constituído por 31 disciplinas de pós-graduação do Programa PAE oferecidas pelas unidades de ensino do Campus da USP de Ribeirão Preto/SP. Nos programas de ensino dessas disciplinas foram analisados número de créditos, carga horária, objetivos, conteúdo e bibliografía. As categorias e dimensões de análise foram construídas a partir do documento "Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação" (USP, 2010) e dos referenciais da teoria de currículo, mediadas pelos construtos do campo da Didática e formação de professores. As categorias e suas respectivas dimensões foram: 1) Fundamentos teóricos do Ensino Superior: Universidade, Processo ensino-aprendizagem, Relação professor-aluno e Campos epistemológicos; 2) Políticas Públicas no Ensino Superior: Legislação na área educacional, Políticas educacionais e Outras; 3) Docência no Ensino Superior: Identidade do professor e saberes docentes, Desenvolvimento profissional docente; 4) Didática e saberes curriculares:

Temas básicos da didática, Didáticas específicas e Currículo; 5) Outros: Temas diversos. O número de disciplinas ofertado representa o lugar que as disciplinas ocupam na pós-graduação e nesse sentido, o espaço é fundante para o processo de apreensão do conhecimento e concepção de docência. Na análise dos programas de ensino observou-se número significativo de disciplinas que extrapolam os saberes da docência e voltam-se para as especificidades da formação profissional, nas distintas áreas do conhecimento, evidenciando distanciamento das Diretrizes as quais ressaltam que o pós-graduando deve ter acesso ao conhecimento das múltiplas dimensões da docência e aos conhecimentos específicos desta área. Esta seleção de conteúdos pode estar relacionada à concepção de pós-graduação stricto sensu dos programas de pós-graduação e dos docentes envolvidos que, fundamentada na pesquisa e reconhecida como requisito fundante da profissão universitária, regula tempo e dedicação dos docentes que nela atuam, afeta diretamente a docência, função primeira da Universidade, bem como o desenho e desenvolvimento dos currículos e práticas do ensinar e aprender. Alguns programas, no entanto, elencam conteúdos como concepções de ciência e modos de produção do conhecimento; historicidade da Universidade e suas influências nos diferentes modos de organização curricular, atuação docente, organização da aula e avaliação da aprendizagem; papel dos contextos e normas políticas, gestão e financiamento do ensino; influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e diretrizes curriculares de cada campo de formação na organização do currículo; Projeto Político Pedagógico; organização do plano de curso, que envolve a definição dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação da aprendizagem; modos de organização da aula favorecedores da inovação no processo de ensino-aprendizagem, da autonomia do aluno e da aprendizagem significativa. Tais conteúdos reforçam que a formação pedagógica do professor do Ensino Superior não se constrói apenas com estratégias de ensino, mas abrange conteúdos pedagógicos, conteúdos do ponto de vista político–ideológico, conteúdos do ponto de vista ético e psicopedagógico, conteúdos didáticos e conteúdos específicos como salientado por Almeida (2015). Essas dimensões interrelacionam-se, tendo em vista que tratam da docência universitária e, nesse processo, imbricam-se a pessoalidade, a profissionalidade e a instituição universitária, conforme aponta Nóvoa (2009). Para Cunha (2014), a docência é perpassada por saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; à ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação da aprendizagem. Estes diferentes saberes compõem a dimensão pedagógica da docência, articulam-se e definem dependências recíprocas.Pode-se afirmar que esses saberes docentes, consubstanciados nas dimensões estudadas, possibilitam a formação do professor para o Ensino Superior, mesmo considerando-se o espaço da Pós-Graduação cuja ênfase localiza-se na pesquisa. Assim sendo, o Programa PAE constitui-se um dos instrumentos de formação docente e de melhoria do ensino de graduação, na medida em que os conteúdos da docência são trabalhados na Etapa de Preparação Pedagógica, mesmo com limites de sua instrumentalidade. Por se tratar de espaço privilegiado de formação docente para pós-graduandos, o PAE envolve os aspectos: instituído – legislações, normas, currículos, disciplinas, cultura acadêmica e instituinte – possibilidades de construção de docência universitária que articula ensino e pesquisa, em constante processo avaliativo. A análise desse processo pressupõe a necessidade de ampliação da produção e socialização do conhecimento na área do Programa PAE (teses, dissertações, artigos); valorização do pós-graduando PAE no que concerne ao número de bolsas e espeficidade do estágio em docência; divulgação e comunicação das ações do PAE no espaço institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Unidades de Ensino da USP e integração, por meio de eventos, encontros e outros com participação de equipes coordenadoras, docentes formadores, supervisores de estágio docente,

pós-graduandos e graduandos visando ao aperfeiçoamento do referido Programa. Em suma, apesar dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE apresentarem forte tendência à instrumentalidade no âmbito das áreas específicas, contém indicadores que focalizam a docência universitária. Deste modo, o Programa PAE potencializa espaço formativo e pode ser ressignificado a partir dos instrumentos de avaliação e participação dos pós-graduandos.

Referencias bibliográficas

ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. Educação & Sociedade, v. 33, n.121, p. 1053-1072, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 fev 2018.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 5-15, 2003.

CUNHA, L. A. Qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? Avaliação, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. Avaliação, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. A. Educação, formação e conhecimento. Porto: Porto Ed, 2014.

SOUSA SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

USP. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino: Diretrizes. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: http://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes_ PAE.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

Palavras-chave: Ensino Superior; Programa de Aperfeiçoamento do Ensino; Pós-Graduação.

A POSIÇÃO DO DISCURSO AUTORAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DIANTE DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA

IONE DE CARVALHO ALMEIDA - UFSC

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se a avaliação externa em larga escala influencia a posição autoral da professora de língua portuguesa do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Blumenau ao operar o currículo. No que concerne à constituição da comunicação discursiva e ao sentido da pesquisa em Ciências Humanas, imergimos na teoria do Círculo de Bakhtin.

O componente curricular de língua portuguesa, em geral, nas organizações de matrizes curriculares sequenciadas e lineares, isto é, uma perspectiva do ensino tradicional cuja disciplina de língua portuguesa assume peso hierárquico superior as outras disciplinas curriculares, tem entrada pela "porta da frente" no currículo: é o que recebe o maior quantitativo de horas-aula. No entanto, se por um lado o/a professor/a tem o privilégio de uma carga horária maior para partilhar com os estudantes mais tempo de interação e mediação pedagógica, por outro é cobrado/a a apresentar alto resultado na avaliação externa em larga escala, que afere algumas habilidades de leitura.

É certo que defendemos uma educação pública de excelência, em que os estudantes respondam positivamente aos objetivos de aprendizagem e que tenham assegurado esse direito, mas não podemos desconsiderar que a aprendizagem não se subordina somente à ação do/a professor/a, envolve outros sujeitos e fatores nesse processo pedagógico. O resultado da prova externa em nível nacional, somado ao fluxo escolar (taxa de aprovação), índices que deveriam aquilatar o sistema educacional, ao gerarem uma nota, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e devolverem essa nota à escola e à sociedade em geral, acabam por classificar a escola (FREITAS et al., 2009).

Metodologia

Utilizamo-nos da metodologia de análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006), que tem como princípio analisar o discurso dos sujeitos nas situações concretas das quais emerge e com as quais estabelece relações dialógicas, para, desse modo, conseguirmos atribuir sentidos aos discursos das seis professoras participantes da pesquisa. O corpus discursivo desta pesquisa constituiu-se de três instrumentos de produção de dados: perfil profissional (abordou dados mais objetivos, como tempo de serviço, carga horária de trabalho, vínculo empregatício, entre outros); escrita de três narrativas com roteiro pré-orientado e uma observação na sala de aula de cada uma das professoras (REIS, 2008). Os roteiros orientadores buscaram a contrapalavra das profissionais ao objeto/tema desta pesquisa, sendo o primeiro roteiro orientador de diálogo acerca da trajetória profissional, das dificuldades encontradas na profissão e das expectativas acerca da docência. O segundo, suscitou a narração de alguma história envolvendo a Prova Brasil (avaliação externa) e o sentido dessa avaliação na carreira profissional da professora. E,

por fim, o terceiro, buscou pela posição autoral, em perspectiva bakhtiniana, da professora diante da avaliação externa (PRADO, 2015). A observação visou conhecermos os contextos enunciativos sobre os quais os discursos das professoras se ancoram (interlocutores, cronotopo, situação, valoração acerca tema/objeto) e a relação de interação discursiva que elas estabelecem com seus estudantes.

Referencial teórico

Para falarmos sobre autoria, em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin, é preciso percorrer alguns caminhos apontados por essa teoria. Consideramos necessário que o leitor tenha em vista o horizonte sobre o qual se assenta o conceito de autoria dessa vertente para que possa dar a sua contrapalavra nesse nosso diálogo. A compreensão de conceitos sobre a linguagem, enunciado, discurso, gêneros do discurso, diálogo e outros típicos, é basilar à compreensão sobre a posição do discurso autoral.

O diálogo, a propósito, é a essência da teoria do Círculo de Bakhtin. Mas não se trata somente do diálogo, oral ou escrito, entre dois sujeitos falantes. O diálogo na perspectiva do Círculo de Bakhtin transcende essa compreensão, vai além, é a noção de interação verbal, é a própria condição da linguagem socialmente constituída. E é sobre o caráter dialógico, histórico e social que constitui a linguagem que nos debruçaremos para apresentarmos nossa contrapalavra.

A construção social dos signos resulta da interação dialógica entre os sujeitos, que conferem significado a eles. Por isso a significação se assenta fora do signo e tem um valor ideológico, é produto do horizonte social de um grupo de sujeitos em um determinado tempo e espaço. O signo se constitui nas relações sociais e dialógicas de uma língua viva, concreta, resultantes de interação verbal. É a partir do significado que se constitui uma ideologia, pois sem um significado, um valor semiótico, não há ideologia: “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”, por isso o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. E o domínio dos signos se dá na esfera ideológica.

A partir da relação entre signo e ideologia, o Círculo de Bakhtin explica a formação da consciência como sendo de natureza social e ideológica, uma vez que entende que a compreensão de um signo nada mais é do que uma resposta a um signo por meio de signos, cujo deslocamento em signos constitui uma cadeia ininterrupta de natureza semiótica e, portanto, ideológica. Nesse sentido, a ideologia é resultado da interação entre as consciências individuais (como individualidade constituída socialmente).

E a autoria aqui não é entendida em seu sentido mais comum, fazendo referência apenas a sujeitos que publicam suas obras, mas na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Autoria, nessa perspectiva, assume um sentido alargado, diz respeito ao discurso que só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou de outra esfera da atividade humana, uma vez que cada enunciado se constitui como um acontecimento único na comunicação verbal. Para o Círculo, todo discurso/enunciado tem um autor, um responsável por esse enunciado, não existe palavra sem dono, sem voz, sem processo dialógico e sem posicionamento frente ao outro no processo de interação social. Até mesmo a reprodução de um discurso/enunciado é uma nova situação na comunicação verbal, tem a assunção de uma autoria enunciativa que é responsável pelo seu discurso/enunciado (BAKHTIN, 2003).

O enunciado, como já vimos, nasce da interação com o outro, espera por uma atitude responsiva, está inserido em uma situação que envolve as dimensões verbais e extraverbais. E em meio a essa comunicação verbal há os sujeitos do discurso, isto é, o autor. Bakhtin (2003) esclarece que a oração e a palavra como unidade da língua, como um sistema à disposição dos falantes, são desprovidas de autoria, no entanto, as palavras, as orações, ao saírem da condição

de sistema e se materializarem na comunicação verbal, ganharem expressividade, reveste-se de autoria, recebe uma assinatura que se responsabiliza pela enunciação.

Conclusão

O entrecruzamento dos dados a partir da análise dos enunciados das professoras nos três tipos de instrumentos de produção de dados mostrou, por um lado, a apresentação de um posicionamento autoral do ato pedagógico em que as professoras consideram a realidade concreta, estabelecem interlocução com os estudantes por meio de enunciados vivos, ampliam o diálogo e põem os estudantes a se posicionar com autoria; por outro, pela pressão de obtenção de resultados positivos na prova externa, protegem-se de possíveis reações-respostas diante desses resultados, limitam algumas aulas a um discurso modelar, com textos-itens preparatórios da Prova Brasil. Os discursos das professoras revelam que o resultado da avaliação externa em larga escala acaba atrelado ao juízo de valor acerca da competência do seu ato pedagógico e a profissional responsabilizada por sucessos e fracassos dos estudantes. O caminho da responsabilização à culpabilização da professora pelos resultados obtidos nesse evento (Prova Brasil) também se mostrou estreito e perigoso.

Referências

BAKHTIN, M. M. (1919-1921) Para uma filosofia do ato. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana Toward a Philosophy of the Act (Autin: University of Texas Press, 1993).

_____/VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: LAHUD, Michel; VIEIRA, Iara. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. Estética da criação verbal. Tradução: Bezerra, Paulo. 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. Bakhtin: Outros Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

FREITAS, L. C. [et al.]. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 2.ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Fronteiras Educacionais)

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação . Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez, 2008.

Prado, G. do V. T. et al. Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Calos: Pedro & João Editores, 2015.

Palavras-chave: Linguagem. Discurso. Autoria. Avaliação. Formação de Professores.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM QUÍMICA: DIÁLOGOS COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2002 A 2018

PRISCILA JULIANA DA SILVA - UFPR

ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No Brasil as Diretrizes para Formação de Professores de 2015 (BRASIL, 2015) estabelecem uma nova proposta de licenciatura em que a prática tem o estatuto de conhecimento. Considerando o histórico da formação docente no Brasil, inserir a Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos das licenciaturas tem sido um desafio. Para compreender esse cenário de mudanças, este trabalho apresenta como tema de investigação a PCC nos cursos de Licenciatura em Química a partir da produção acadêmica de 2002 a 2018. Dessa forma, objetiva-se analisar aspectos qualitativos e quantitativos da produção sobre a PCC na Licenciatura em Química a partir de resumos de 15 trabalhos levantados e disponíveis em três bases de dados: e Banco de Dissertações Teses da Capes, Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico. No Quadro 1 são apresentados os trabalhos identificados em cada uma das bases de dados:

Quadro 1 – Trabalhos sobre PCC na Licenciatura em Química disponíveis no Banco de Dissertações Teses da Capes

Reformulação curricular no curso de Licenciatura em Química: fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador – Dissertação 1
Ivete Maria Dos Santos
Maria Lúcia Dos Santos Abid
2009

Perfil dos cursos de formação de professores dos programas de Licenciatura em Química das instituições públicas de ensino superior da região nordeste do país – Tese 1
Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques
Luiz Henrique Ferreira
2010

Formação inicial de professores de Química na Região Norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do Ensino Médio – Tese 2
Sidilene De Aquino Farias
Luiz Henrique Ferreira
2011

Políticas curriculares para formação de professores de Química: a prática como componente curricular em questão – Dissertação 2
Fabiula Torres Da Costa
Tânia Maria Lima Beraldo
2012

A atividade orientadora de ensino como alternativa metodológica para a abordagem de metais pesados na disciplina de Química Analítica Qualitativa – Dissertação 3
Joao Ricardo Sanchez

Daniela Goncalves De Abreu Favacho
2014
A prática como componente curricular nos cursos de formação de professores de Química no estado de Goiás – Dissertação 4
Sara De Almeida
Nyuara Araujo Da Silva Mesquita
2016
A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto – Dissertação 5
Alan Jhones Da Silva Santos
Nyuara Araujo Da Silva Mesquita
2017
Fonte: Organizado pelas autoras a partir de dados do Banco de Dissertações e Teses da Capes.

Quadro 2 – Trabalhos sobre PCC na Licenciatura em Química disponíveis Portal de Periódicos Capes e Google Acadêmico
Conteúdos das disciplinas de interface atribuídos à prática como componente curricular – Artigo 1
Ana Claudia Kasseboehmer; Sidilene Aquino de Farias
2012
Alexandria: Revista De Educação Em Ciências E Tecnologia
A prática como componente curricular: entendimentos da comunidade disciplinar de educadores químicos – Evento 1
Fabíula Torres Da Costa; Franscislene Lúcia De Alencar; Tânia Maria Lima Beraldo;
2013
XVI Encontro Nacional De Ensino De Química
A realidade da inserção da prática como componente curricular em Licenciatura em Química no estado de Goiás. – Evento 2
Sara Almeida; Kenia Cristina Moura De Oliveira; Nyuara Araujo Da Silva Mesquita;
2015
X Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências
Uma visão sobre a prática como componente curricular utilizando oficinas pedagógicas e recursos midiáticos no Ensino de Química – Artigo 2
Taysa da Silveira Chrysostomo; Jorge Cardoso Messeder;
2017
Revista Internacional De Formação De Professores
Prática como componente curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás – Artigo 3
Sara Almeida; Nyuara Araújo Da Silva Mesquita;
2017
Revista Acta Scientiae
Configuração da prática como componente curricular nos cursos de Química da UFGD – Artigo 4
Vivian Dos Santos Calixto; Neide Maria Michellan Kiouranis;
2017
Revista Debates Em Ensino De Química
Formação de professores de química em instituições estaduais baianas: um olhar para a prática como componente curricular- Evento 3

Indman Ruana Lima Queiroz; Jacilene Silva De Melo; Elisa Prestes Massena; 2017
XI Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências
A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto – Artigo 5
Alan Jhones Da Silva Santos; Mesquita; Nyuara Araujo Da Silva Mesquita 2018
Revista Virtual De Química

Fonte: Organizado pelas autoras a partir de dados do Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico

Esta pesquisa documental caracteriza-se como a fase exploratória, tal como propõe Minayo (2015), pois tem como finalidade auxiliar na delimitação do objeto de pesquisa, na definição de sua problemática, de seus instrumentos de coleta de dados e dos referenciais teóricos adotados. Logo, essa fase exploratória insere-se em uma pesquisa ampla de doutorado que está em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que tem como objeto de estudo a PCC.

A partir de uma busca em três bases de dados, utilizando o descritor 'prática como componente curricular' foram identificados 129 trabalhos. Ao classificar esses trabalhos por enfoque em licenciaturas 15 foram selecionados por ter a Licenciatura em Química como campo de estudo. Esses 15 trabalhos representam 11,62% do total e se dividem em quadro tipos: artigos (33,3%), dissertações (33,3%), teses (13,3%) e eventos (20,1%). Esses trabalhos se distribuem ao longo dos anos de 2009 a 2018, sendo destaques o ano de 2012 com 2 trabalhos e de 2017 com 5. Nos demais anos apenas um trabalho foi identificado.

Entre as dissertações e teses foram identificadas 4 instituições e 3 áreas de concentração dos programas de pós-graduação. As instituições identificadas são: UFG, UFMT, UFSCAR e USP. Já as áreas de concentração de pós-graduação identificadas são: Química (71,49%), Educação (14,29%) e Educação em Ciências e Matemática (14,39%).

Em relação aos trabalhos em eventos 2 foram publicados em anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e 1 no Encontro Nacional do Ensino de Química (ENEQ). Já os artigos foram publicados em diferentes revistas: Alexandria, Acta Scientiae, Debates em Ensino de Química, Internacional de Formação de Professores e Virtual de Química.

Quanto à natureza das pesquisas os 15 trabalhos foram classificados em 4 tipos: pesquisa documental (53,33%), pesquisa de campo (33,33), pesquisa etnográfica (6,67%) e relato de experiência (6,67%). Os trabalhos de identificados como pesquisa documental desenvolveram estudos tendo como fonte de dados projetos pedagógicos de curso, planos de ensino, regulamentos, entre outros documentos institucionais que organizam as atividades de PCC.

Em relação às metodologias de coleta de dados destacam-se como principais: análise documental (56,52%), entrevista (21,74%), questionários (13,04%) e observação participante (8,70%).

Ao analisar as metodologias de análise utilizadas nos trabalhos, identificaram-se 7 do total de 15 que explicitam no resumo esse critério. Entre os 7 trabalhos 4 utilizaram a Análise Textual Discursiva (57,14%), 2 a Análise de Conteúdo (28,57%) e 1 o Método Dialético (14,29%).

Tabela 1 - Instrumentos de Coleta de Dados nos Trabalhos sobre PCC

Análise Documental 13 **56,52%**
Entrevista 5 **21,74%**
Questionário 3 **13,04%**

Observação Participante 2 **8,70%**
Total: 23 **100,00%**
Fonte: Organizada pelas autoras a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico.

Ao classificar os trabalhos de acordo com o objetivo proposto percebe-se que 41,18% tem como enfoque a organização curricular da PCC em Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Os demais trabalhos ressaltam as concepções de PCC (17,65%), atividades específicas de PCC desenvolvidas por professores formadores (11,76%), a relação entre os saberes docentes e a PCC (11,76%), as relações entre PCC e estágio supervisionado (5,88%) e os conteúdos desenvolvidos nas atividades de PCC (5,88%).

Por sua vez, os resultados das pesquisas foram analisados e organizados em 7 unidades de análise das quais se destacam as três maiores incidências: Incompreensões da PCC (33,33%), Diferentes formas de organizar a PCC (19,05%) e PCC como promotora de reformulações curriculares (14,29%). Dessa forma, visualiza-se que a PCC ao mesmo tempo em que promove mudanças curriculares em um contexto de pluralidade, ainda não é totalmente compreendida nos contextos institucionais das Licenciaturas em Química.

Destaca-se nos estudos sobre a PCC nas Licenciaturas em Química a ausência de pesquisas com os seguintes enfoques: 1) metodologias etnográficas; 2) condições de trabalho e carreira dos professores formadores; 3) trajetórias de vida, de formação e de experiência na Educação Básica dos professores formadores; 3) cursos na modalidade EAD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n.02 de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática como Componente Curricular; Licenciatura em Química; Produção Acadêmica.

A PRESENÇA E INFLUÊNCIA DO DESIGN THINKING NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECORTE DO RESULTADO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS (2010-2018)

GISELE DOS SANTOS - UNOCHAPECÓ

IVO DICKMANN - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Design Thinking surge no contexto da produção econômica, dentre organizações produtivas que buscam resolver problemas de forma inovadora, centrada no ser humano, tendo em vista a criação de produtos, serviços e processos otimizados no cotidiano produtivo, tendo seus fundamentos assentados na perspectiva teórica do liberalismo e do positivismo.
Sua aproximação com o ensino se dá nesse mesmo contexto e perspectiva: revolucionar a educação, para que ela melhor atenda às demandas de formação de pessoas para a nova realidade da produção, pautada pela inovação e pela criatividade, centrada no estudante. Nesta perspectiva, a metodologia do Design Thinking traz aproximações com a metodologia freiriana, e sua perspectiva de libertação e empoderamento. Se trata de um método ativo que possibilita a melhora da relação estudante professor e as práticas didático/pedagógicas tendo em vista a formação profissional e para a cidadania. Em um momento onde se debate o rumo da pedagogia que precisa se adaptar constantemente diante de estudantes conectados, uma geração web, como dialoga Morán (2015), com anseios por um direcionamento que permita que eles concretizem ideias no mundo físico de forma em que sejam protagonistas em sala de aula, e não meros espectadores e consumidores de conteúdos.
Enquanto a economia criativa traz uma nova revolução industrial, a educação se volta para um modelo que busca formar os estudantes por competências (RIECKMANN, 2017), que por sua vez gera a necessidade de retornarmos a uma educação tecnicista que se faça de uma nova forma. Uma das características da abordagem do Design Thinking na educação, nesse contexto de formação por competências com métodos ativos é o de gerar, ao invés do que chama Anderson (2012, p. 61), de treinamento de "operários de fábrica com baixa qualificação", é a de auxiliar na formação de uma uma geração de planejadores e atores em uma sociedade transformadora, uma sociedade da inovação.
Em um contexto em que são definidas novas competências educacionais, acredita-se possível, acompanhando o pensamento de Cavalcanti e Filatro (2016), Martins (2016) e Moran e Bacich (2018), criar por meio da educação com o Design Thinking, profissionais criativos e também críticos que contribuam de forma relevante para o avanço científico, tecnológico, econômico e social. Em tal contexto, surgem as seguintes indagações: como se caracteriza a presença dos princípios do design thinking na educação superior brasileira segundo a literatura? Quais as correlações, aproximações e distanciamentos dos métodos educacionais atuais com as ferramentas do Design Thinking? Qual o perfil das pesquisas realizadas no Brasil sobre o design thinking na educação, no período de 2010 a 2018? Tendo em vista uma crescente popularização das metodologias ativas e das aproximações do campo do Design ao da Educação, que contribuições são trazidas pela abordagem do Design Thinking em sala de aula, segundo a literatura?
A pesquisa tem como objetivos investigar como se caracteriza a literatura acadêmica sobre o

Design Thinking voltada ao âmbito educacional superior, tecendo correlações, aproximações e distanciamentos dos métodos educacionais atuais com as ferramentas do Design Thinking, levantar e analisar dados quantitativos e qualitativos que explicitem o perfil das pesquisas sobre o tema realizadas no período 2010-2018 e averiguar contribuições trazidas pela metodologia para o cotidiano educacional superior.

Sobre a abordagem metodológica a ser utilizada na pesquisa, esta será mista: quantitativa e qualitativa. Ainda haverá um enfoque empírico analítico, com interesse técnico de controle que resulte em um conjunto lógico de informações técnicas. Para tanto se fará uso de Bardin (2016) através de análise de conteúdo, com apoio dos princípios e ferramentas da bibliometria propostos por Mugnaini (2017).

Para elaboração de um referencial teórico que permita uma compreensão do objeto de estudo mais ampla, a partir de fontes bibliográficas serão abordados o cenário do ensino brasileiro, a formação de professores, educação brasileira no novo século, competências esperadas para estudantes e professores, dilemas e contradições atuais da educação, educação superior brasileira entre 2010-2018, novas abordagens do ensino, o campo do conhecimento do Design e sua aplicação no contexto educacional, o Design Thinking e sua aplicação na educação.

Referências:

ANDERSON, Chris. **A nova revolução industrial**: Makers. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAVALCANTI, Caronlina Costa. FILATRO, Andrea. **Design Thinking**: Para Educação Presencial, a Distância e Corporativa. São Paulo: Saraiva, 2017.

FILHO, Vilson Martins; GERGES, Nina Rosa Cruz; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Design thinking, cognição e educação no século XX. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 579-596, maio/ago. 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas; 02). p. 15-33.

MUGNAINI, Rogério et al. **Bibliometria e cientometria no Brasil**: infraestrutura para avaliação da pesquisa científica na era do Big Data. São Paulo: ECA/USP, 2017. https://doi.org/10.11606/9788572051705

MORÁN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

RIECKMANN, Marco. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

Palavras-chave: Design Thinking; Ensino; Graduação; Metodologias Ativas; Bibliometria.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO FORMADOR DE FORMADORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RODNILSON LUIZ FERREIRA - PUCSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Com base em Vygotsky (1989) e em pesquisadores atuais que discutem a Sócio-Histórica em contextos da dimensão subjetiva do processo educacional, este texto discute a atividade profissional do formador de formadores no âmbito da formação continuada em serviço. Entende-se por formador de formadores como aquele profissional que em sua atuação é o responsável pelo desenvolvimento profissional dos profissionais da educação em prol da garantia do direito de uma aprendizagem cada vez mais significativa aos estudantes. A importância crescente que se tem atribuído ao desenvolvimento profissional, tendo em vista a aceleração brutal do ritmo de mudanças sociais, políticas e tecnológicas e a crença em relação às potencialidades dessa formação na aprendizagem de adultos nesse contexto complexo, tem gerado, especialmente, no campo da formação continuada em serviço, muitos desafios e possibilidades formativas. O conceito de desenvolvimento profissional (ALMEIDA, 2012; ANDRÉ, 2016; IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2008; PLACCO, 2015) vem sendo amplamente difundido em contextos educacionais, acadêmicos e no âmbito da implementação de políticas públicas voltadas à aprendizagem de adulto. As contribuições desses autores e outros se fazem necessárias e o debate na área foi reforçado, por exemplo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9394/96 que, entre outras inovações, destaca as que tratam dos princípios de equidade e do direito da qualificação dos profissionais de magistério. É no contexto de trabalho que o formador de formadores enfrenta e resolve problemas, elabora e modifica procedimentos, cria e recria estratégias de trabalho e, com isso, pode vir a promover mudanças pessoais, profissionais e culturais. Nessa perspectiva, destacam-se a formação continuada e o papel desenvolvido pelo formador de formadores na formação em serviço dos profissionais da educação, cujos princípios de formação precisam ser constituídos de processos dialéticos e dialógicos na relação entre formador e formando. Diante das problematizações e inquietações sobre a atividade profissional do formador de formadores na formação em serviço de adulto, a presente pesquisa tem por objetivo geral: apreender as significações do formador de formadores sobre a sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço antes, durante e depois da participação do Programa Tutoria; e por objetivos específicos: compreender e explicar como o formador de formadores significa sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço; e analisar quais, por que e como são os elementos significados pelo formador de formadores como constitutivos de sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço. A análise e interpretação dos dados produzidos se deu por meio do procedimento denominado "Núcleos de Significação", conforme proposto por Aguiar (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). O instrumento de produção de dados foi realizado por meio de um grupo de discussão formado por três formadores do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação Zilda Arns de São Caetano do Sul-SP, que realizam a formação continuada em serviço dos gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) e professores. Em suma, observou-se que as ideias

germinais do que se propõe como política pública para o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação no papel de formador nasceram da angústia, sem dúvida historicamente construída, quanto ao que se tem por formador de formadores e como esse profissional exerce a sua profissionalização na formação continuada em serviço de adultos. A perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica norteia essa Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que por meio das falas dos sujeitos pesquisados buscou-se as mediações constitutivas, de modo a produzirmos sínteses explicativas sobre a dimensão subjetiva do processo educacional, no que tange à atividade profissional do formador de formadores no âmbito da formação continuada em serviço a partir da experiência vivida por formadores do Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação de São Caetano do Sul – SP, nos dois anos do Programa Tutoria e para que pudéssemos apreender os movimentos de significação, o fenômeno estudado foi analisado de forma dialética, apreendendo o movimento de como era a constituição da atividade de formador pelos formadores do CECAPE antes do Programa Tutoria, como o programa afetou o fazer deles e, atualmente, como esses profissionais tendem a ser, por meio das significações e ressignificações ocorridas no desenvolvimento profissional desses profissionais. Ao retomar o problema de pesquisa: O que é ser Formador de Formadores? Que práticas e saberes esse profissional lança mão para desempenhar sua atividade? Qual o referencial teórico? Na tentativa de dialogar com essas questões e com reflexões de alguns formadores experientes, verificou-se que a tarefa de formador de formadores é para profissionais que sabem, compreendem e praticam o seu papel de articulador, formador e transformador no desenvolvimento profissional do outro; e que a atividade profissional do formador de formadores no âmbito da formação continuada em serviço se dá através de elementos constitutivos e contributivos que são imprescindíveis no seu exercício profissional e para as políticas públicas de formação continuada nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Como um primeiro ponto que depreendeu-se desta análise interpretativa, destaca-se o rede colaborativa em formação. Como nos mostram (GOUVEIA e PLACCO, 2013), a formação em rede implica um trabalho colaborativo em que cada ator da cadeia formativa se corresponsabiliza por garantir a formação continuada em serviço do ator que esteja sob sua responsabilidade de forma sistêmica e intencional. Em outras palavras, as equipes técnicas da secretaria não atuarão diretamente com a formação dos professores, no entanto com os gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico). O segundo ponto trata-se da constituição identitária do formador de formadores como premissa essencial para o desenvolvimento profissional de adultos. Outros quatro elementos mencionados pelos sujeitos pesquisados como constitutivos e contributivos para a atividade profissional do formador de formadores é o diálogo formativo, o recurso de fazer bons questionamentos, de estar inteiro para a realização de um processo formativo e a escuta ativa. Outros achados da pesquisa em relação aos elementos constitutivos e contributivos do formador de formadores em sua atividade profissional trata-se de uma visão não dicotômica no uso de estratégias formativas na formação continuada em serviço com os profissionais da educação pelo formador. Apreendemos nas significações expressas pelas participantes questões que muitas vezes são entendidas de forma dicotômica e se pensando no desenvolvimento profissional de adulto essa visão enviesada pode não oportunizar uma transformação ou mudança de prática do e no outro. Por exemplo, uma proposta formativa que privilegie apenas a prática sem oportunizar um estudo teórico aos formandos. Sem dúvida, a ausência de um olhar para o aporte teórico no processo formativo trará desconforto ou a percepção de que a reflexão está pautada no "achismo". Começamos, então, por apontar um aspecto importante dos elementos constitutivos e contributivos do formador de formadores em sua atividade profissional no âmbito da formação continuada em serviço, que aqui pretendemos superar: a dicotomia Facilitação – Orientação; Cognitivo –

Afetivo; Formação Individual – Formação em Grupo; Teoria – Prática; e Dúvida – Certeza. Ao lançar mão da dúvida e não da certeza, o formador terá uma probabilidade maior de chegar nos resultados esperados em relação ao desenvolvimento profissional do seu formando. Em outras palavras, a certeza me tranca do lado de fora da história do outro e a dúvida me faz entrar na história do outro de forma respeitosa e genuína. Portanto, o formador de formadores é o profissional que faz o que faz na busca pela transformação do seu formando e o "benefício da dúvida" como ponto de partida para o estabelecimento de um diálogo formativo entre formador e formando. Espera-se que os resultados deste estudo sejam tanto uma oportunidade de identificar outros objetos de pesquisa quanto um meio para alcançar soluções para entraves e desafios comumente enfrentados nas políticas públicas de formação continuada em serviço em contextos educacionais brasileiros.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa,** v.45, n.155,p.56-75,jan./mar. 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. Dossiê/Artigo. **Revista Educação**, fevereiro de 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais.** Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia de Tutoria Pedagógica.** s/d. Disponível em: http//www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivoestaticos/FIS/pdf/Tutoriapedagogica.pdf. Acesso em 10/04/2018.

GOUVEIA, B. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** escola e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor.** 2 ed. Edições Loyola, São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Palavras-chave: Educação; Formador de Formadores; Desenvolvimento Profissional; Formação Continuada em serviço

A PSICOGENÉTICA WALLONIANA SUBSIDIANDO PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA

SHIRLEI NADALUTI MONTEIRO - PUC -SP

REGINA GARCIA TOLEDO DE SOUZA - PUC -SP

PETERSON BERALDO DE ANDRADE - UNIVÁS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento de um programa de Pós-graduação em Psicologia da educação cujo tema é Afetividade e formação do professor especialista em contexto de trabalho. O objetivo geral da referida pesquisa é identificar e compreender quais os saberes que o professor especialista, que atua na Educação Básica no contexto da escola pública, considera necessários para articular as relações afetivas que se estabelecem nos espaços escolares, a fim de potencializar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, este recorte tem como objetivo atender a demanda de formação do professor, com subsídios teóricos wallonianos, que forneçam elementos para colaborar com a atuação docente, junto aos jovens, com os quais lidam diariamente.

A teoria walloniana permite extrair diretrizes para a atuação docente na contemporaneidade, em particular as referentes à integração afetividade e cognição, foco de nossa pesquisa pois, como psicólogo, Henri Wallon estudou o psiquismo em sua origem e transformações e elaborou uma teoria de desenvolvimento. Ao postular a unidade organismo-meio da qual resulta a integração, entre os conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo e pessoa, assumiu que os indivíduos estão em constante transformação, em função dos fatores genéticos e condições sociais. Como educador participou ativamente do debate educacional de sua época, participando da elaboração do plano Langevin-Wallon, projeto de reforma do ensino francês.

A partir de pesquisa bibliográfica dos textos de Henri Wallon (1952, 1954,1975) e de suas estudiosas, como Mahoney e Almeida (2002, 2011, 2012) e Prandini (2004), foram selecionados alguns conceitos que, no encontro da teoria com a experiência docente dos professores participantes da pesquisa pareceram especialmente úteis para a compreensão dos dilemas enfrentados atualmente pelo professor especialista em seu cotidiano.

Dentre os conceitos destacados estão o de meio e grupos, de conjuntos funcionais, de socius e adolescente, de escola e professor, tendo como foco o papel desses conceitos na constituição da pessoa do aluno e do professor a partir de múltiplas determinações.

Para este recorte, destacamos apenas o papel do professor no meio funcional escola. E sobre a escola, Wallon postulava que sua ação não deve se limitar à instrução mas se dirigir ao indivíduo completo e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento. Insiste que o professor é um indivíduo completo, com afeto, cognição e movimento, que se relaciona com o aluno também completo, com afeto cognição e movimento, e ambos, professor e aluno, estão num constante processo de mudança, acompanhando as transformações sociais, culturais, tecnológicas e relacionais de seu tempo. Sobre isso, Almeida (2011, P. 117) nos alerta que:

[...] se a escola não oferecer recursos para que as crianças e jovens, nas diferentes etapas de desenvolvimento, executem e exercitem as ações que sua evolução funcional já permite, estará tolhendo seu desenvolvimento. Com a idade, variam as relações da criança com seu meio, e a escola precisa estar atenta para isso.

Assim são os nossos jovens alunos, atendidos pelos professores especialistas, sujeitos de nossa pesquisa. Compreendê-los em sua integralidade, pode ajudar o professor a mediar as diferentes relações do cotidiano: entre os alunos e o saber, entre os alunos e o mundo que os cerca, entre eles próprios e especialmente entre o professor e seus alunos, condição especial para que haja a aprendizagem.

Esse meio no qual estão inseridas essas relações, é definido por Wallon (1975, p. 165-1660) como sendo "o conjunto mais ou menos duradouro de circunstâncias em que se desenvolvem existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, porém, são transformados pela técnica e pelos costumes do grupo correspondente". No caso, estamos nos referindo aos nossos jovens e suas muitas juventudes, no contexto escolar, estabelecendo múltiplas relações entre os seus pares, entre os saberes e o mundo que o cerca.

O processo de humanização, isto é, de dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade no momento presente, faz-se nos diferentes meios e grupos em que a pessoa transita. Daí a magnitude do papel do professor, em sua atuação como organizador e mediador nos grupos da escola. Neles, o aluno poderá ter a vivência de papéis diferenciados, aprender a assumir e dividir responsabilidades, a respeitar regras, a administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, enfim, aprender a conviver.

Diante disso, o professor terá como função coordenar, observando os processos grupais e intervir, apoiando a dando ao grupo condições de achar o seu caminho. Seu objetivo não é só trazer um conhecimento novo, mas ver como o processo de aprendizagem se desenvolve no grupo: a aprendizagem de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos.

Segundo Wallon " a formação do professor não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar" (WALLON, 1975).

O professor precisa conhecer as teorias de desenvolvimento, de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam. Mas precisam ter uma atitude permanente de investigador do ser em desenvolvimento e de sua própria prática. E o conhecimento que aí adquire – na prática – volta para enriquecer as teorias. Ou seja, psicologia e pedagogia, em suas relações, realizam um benefício mútuo. (ALMEIDA, 2002, p. 86).

Sendo assim, para que o professor possa realizar ações que realmente sejam instrumento para o pleno desenvolvimento do aluno, ele deve entender:

[...] afetividade e ato motor como constituintes da aprendizagem, tanto quanto o conhecimento, significa considerar a pessoa do aluno, acolher a necessidade de movimento e os manifestos e latentes; reconhecer a necessidade de movimento e as manifestações corpóreas dos sentimentos e emoções como atitudes provocadas e mobilizadas pelo processo de ensino-aprendizagem; e, a partir daí, considerar a possibilidade de canalizá-los a fim de colaborar na construção do conhecimento, na aprendizagem. (PRANDINI, 2004, p. 37)

Almeida (2002) ainda nos sinaliza a importância de o professor como adulto mais experiente, não se deixar contagiar pelas emoções do aluno e tomar decisões com o predomínio da razão, refletindo sobre sua própria ação e a do aluno, antes de uma resposta; dar-se tempo para uma atitude; permitindo que o aluno expresse seus sentimentos, seus gostos e suas emoções. Propor atividades que sejam do gosto e do interesse dos jovens dará a ele uma maior oportunidade para que a aprendizagem ocorra.

Ao mesmo tempo que teorias aprimoram nosso olhar, nossa observação, e tornam nossas ideias mais claras e precisas, elas também são uma condição limitadora. É difícil abranger com elas toda a complexidade dos fenômenos estudados: ao mostrar, ao iluminar alguns componentes desses fenômenos, outros ficam obscurecidos. Uma boa teoria, como uma fotografia, é aquela que permite descobrir dimensões para além do foco. (MAHONEY, 2004, p. 13)

A teoria propiciará a problematização da ação docente e reflexões sobre alternativas para que a atuação dos professores possa contribuir para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Professor Especialista; Henri Wallon; Formação Continuada.

BIBLIOGRAFIA

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.(org.). Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2002/2012.

_____. A psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (org.) Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 101-127.

_____. A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PRANDINI, R.C.A.R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 25-46.

WALLON, H. As etapas da socialização da criança. Editorial Estampa, 1952.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Cahiers Internacionaux de Sociologie, 1954.

_____. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da Psicologia. In: WALLON, H. Objectivos e métodos da Psicologia. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

Palavras-chave: Professor Especialista; Henri Wallon; Formação Continuada.

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA EM CURSOS DE LICENCIATURA DO OESTE E SUDOESTE DO PARANÁ

LEIDI KATIA GIEHL - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

É consenso entre as pesquisas relacionadas ao ensino de Física da grande importância da introdução de conceitos de Física Moderna e Contemporânea (FMC) nas aulas do ensino básico. Entretanto, por ser um conteúdo que exige conhecimentos nem sempre desenvolvidos nos cursos de formação, e também pelo fato de que quem leciona Física nem sempre teve formação profunda nessa disciplina, o professor, muitas vezes, se sente inseguro para desenvolvê-los com seus alunos (OSTERMANN, MOREIRA, 2001, p.12).

Essa questão ressalta a necessidade de que a formação de professores possa prover aos docentes conhecimentos e instrumentos didáticos para que eles possam desenvolver, analisar e refletir a respeito de suas práticas de ensino e buscar uma aproximação entre o seu discurso e o discurso dos alunos nos mais diversos campos de conhecimento (RICARDO, 2010, p. 31). Uma formação básica inadequada no tocante à FMC resulta na impossibilidade de recriar o conhecimento no sentido de problematizá-lo em outros níveis de ensino (MONTEIRO; NARDI; BASTOS FILHO, 2012, p. 11,12).

Dada a importância dessa questão e que o professor só poderá desenvolver satisfatoriamente com seus alunos temáticas sobre as quais ele tiver conhecimento e domínio, foi desenvolvida uma pesquisa que teve como objetivo analisar como as disciplinas relacionadas à FMC são ofertadas nos cursos de Licenciatura em Física das universidades públicas do oeste e sudoeste do Paraná.

Fundamentação teórica

Historicamente, na cultura ocidental, elementos da Física vem sendo objeto de estudo desde as proposições de Aristóteles. Até o final do século XIX, a denominada Física Clássica "dava conta de explicar" os principais fenômenos que se apresentavam, tanto no campo da ciência quanto na contribuição ao avanço tecnológico. Foi, contudo, entre o final do século XIX e início do século XX que o conhecimento que hoje chamamos de Física Moderna começou a se desenvolver (DOMINGUINI; MAXIMIANO; CARDOSO, 2012, p. 01). A incorporação dessa área da Física como conhecimento escolar, entretanto, só foi se efetivar a partir da segunda metade do século XX.

As pesquisas sobre como ensiná-los nas classes do Ensino Médio, por sua vez, só passaram a ocupar a atenção acadêmica brasileira a partir da década de 1990, o que justifica a afirmação de Moreira (2000, p. 94) de que é possível perceber que, embora reflexões sobre o ensino de Física tenham surgido já há um bom tempo, a aplicação destes conteúdos em sala de aula não acompanha a sua evolução.

Ostermann e Moreira (2000), elencam algumas razões para se inserir os conteúdos de FMC no currículo de Física do ensino médio. Para estes autores, o estudo desta temática pode aguçar o interesse e a curiosidade dos estudantes; contribuir para a construção de uma visão coerente da Ciência, e superar a visão linear e imediata que se tem dos estudos e descobertas científicas.

Apesar desses ganhos potenciais, ensinar FMC pode ser considerado um desafio para o educador, por fatores como a formação centrada num modelo técnico concentrado em formalismo matemático, a desatualização do currículo prático e o número reduzido de aulas semanais de Física (LOZADA; ARAUJO, 2011), mostrando que a formação do professor desempenha um papel crucial para superar essa defasagem.

Essa situação mostra a importância da formação do professor, que deve contemplar, além da aprendizagem dos conteúdos específicos, o desenvolvimento de metodologias de ensino e de sugestões e orientações didáticas que visem a construção da autonomia dos professores, para trabalharem elementos mais complexos, como os da FMC, razão pela qual, verificar como ocorre essa formação nos cursos de Licenciatura pode contribuir para superar esses desafios.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa foram analisadas as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas obrigatórias que envolvem a FMC de dois cursos de licenciatura em Física: o ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul campus Realeza - Paraná (F1) e o ofertado pelo Instituto Federal do Paraná campus Foz do Iguaçu - Paraná (F2). Ambos os cursos são ofertados por universidades públicas e estão localizados na região do sudoeste e oeste do Paraná. Os dados foram obtidos a partir das páginas oficinais das universidades disponibilizadas na internet, no período de julho de 2018.

Tratando-se de um estudo documental, é importante salientar que os dados aqui apresentados não se referem à orientação e qualidade dos cursos, mas apenas oferecem indícios da relação entre teoria e prática pedagógica que os cursos, em suas matrizes curriculares propõem.

Análise de dados e Resultados

Os dois cursos analisados oferecem disciplinas que abordam tópicos de Física Moderna e Contemporânea em sua matriz curricular, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1. Disciplinas obrigatórias que contemplam tópicos de FMC.

Curso	Disciplinas	Carga horária
F1	Estrutura da Matéria I	60 horas
	Estrutura da Matéria II	60 horas
	Estrutura da Matéria III	60 horas
	Laboratório de Física Moderna	30 horas
	Prática de Ensino em Física Moderna	60 horas
F2	Estrutura da Matéria I	72 horas
	Física Nuclear e Partículas	72 horas
	Oficina de Ens. e Aprend. de FMC	54 horas

Fonte: Matriz curricular dos cursos analisados.

Analisando as matrizes curriculares dos referidos cursos, com suas respectivas ementas (podendo ser melhor consultada nas páginas oficiais das universidades[1]), observou-se que ambos os cursos oferecem disciplinas que podem possibilitar uma formação teórica aprofundada de tópicos de FMC, envolvendo fenômenos e aplicações de equações matemáticas, o que, mesmo sendo positivo, não garante que o professor formado nesta instituição esteja preparado para trabalhar com disciplinas relacionadas com este conteúdo em sala de aula.

Essa inferência pode ser feita porque, nos dois cursos analisados, todas as disciplinas obrigatórias que abordam tópicos de FMC são independentes das disciplinas de metodologia/prática de ensino. Além disso, observou-se um número desproporcional de disciplinas específicas e pedagógicas. Para o curso F1 temos uma disciplina pedagógica para três disciplinas específicas. Já o curso F2 há uma disciplina pedagógica para duas disciplinas específicas, o que pode acarretar na ausência da abordagem de alguns conteúdos teóricos específicos nas disciplinas de ensino. Esses elementos podem refletir na prática docente deste

professor iniciante, pois no momento em que estiver lecionando, pode se deparar com situações em que não consiga relacionar sua prática com todo arcabouço teórico ao qual teve acesso na universidade.

[1]http://foz.ifpr.edu.br/menu-de-cursos/fisica-superior/disciplinas/;
https://www.uffs.edu.br/campi/realeza/cursos/graduacao/fisica/grade-curricular

Considerações

É inegável a importância de se levar a Física Moderna e Contemporânea para a sala de aula, pois vivemos em uma sociedade em transformação, onde a ciência e a tecnologia se tornaram protagonistas. Trabalhar o conhecimento a fim de compreendê-la pode ser um ponto positivo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos, assim, que esteja no ensino superior o início para esta mudança, pois é na ação dos professores que ela poderá ocorrer.

É fundamental que a formação de professores deva estar voltada para além de uma boa formação teórica, que contemple uma formação que trabalhe a contextualização destes conhecimentos e a articule com a prática pedagógica, com os processos de ensino e aprendizagem e com o cotidiano dos alunos, podendo assim construir um ensino de Física que proporcione aos educandos uma forma clara e acessível de conhecer o universo, seus variados fenômenos e transformações e, além disso, sua relação com o meio ambiente e a sociedade como um todo.

Referências

DOMINGUINI, L.; MAXIMIANO, J. R.; CARDOSO, L. Novas abordagens do conteúdo Física Moderna no Ensino Médio Público do Brasil. In: IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, RS, Anais... Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS., 29 de julho à 01 de agosto de 2012, p. 1-15.

LOZADA, O. C.; ARAÚJO, S.T. M. Física de Partículas Elementares no Ensino Médio: As perspectivas dos professores em relação ao ensino do Modelo Padrão. Disponível em: www.cienciaamao.usp.br/dados/snef/ _ensinodefisicadeparticul.trabalho.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

MONTEIRO, A.M.; NARDI, R.; BASTOS FILHO, J.B. Física Moderna e Contemporânea no ensino médio e a formação de professores: desencontros com a ação comunicativa e a ação dialógica emancipatória. Revista Electrónica de Investigation en Educación en Ciencias, v. 8, n.1, p.1-13, 2012.

MOREIRA, M.A. Ensino de Física no Brasil: Retrospectiva e Perspectivas. Revista Brasileira de Ensino de Física, Porto Alegre, v. 22, n.1, p.94-99, 2000.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M.A. Atualização do currículo de Física na escola de nível médio: um estudo dessa problemática na perspectiva de uma experiência em sala de aula e da formação inicial de professores. Cad. Cat. Ens. Fís., v.18, n.2, p.135-151, 2001.

RICARDO, E.C. Problematização e contextualização no ensino de Física. In: CARVALHO, A.M.P. (Org). Ensino de Física. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 29-47.

Palavras-chave: Física Moderna e Contemporânea; Ensino superior; Formação de professores.

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE NORBERT ELIAS E PIERRE BOURDIEU

ADRIANA DE FÁTIMA NIBICHINIACK CARVALHO - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE NORBERT ELIAS E PIERRE BOURDIEU

O objetivo deste trabalho é apontar as contribuições dos conceitos de Norbert Elias e Pierre Bourdieu para estudos sobre as relações que levam à socialização profissional docente. Consideramos que é necessário discutir e pensar a formação do professor além da formação acadêmica, a discussão sobre a relevância do desenvolvimento pessoal e dos saberes experienciais adquiridos no decorrer da profissão, na socialização dentro de um campo específico que é a escola. Segundo autores que discutem a formação docente (MARCELO GARCIA, 1998, NÓVOA, 2007 e TARDIF, 2002) os conhecimentos são construídos e reconstruídos durante a trajetória profissional influenciados pelas necessidades do cotidiano e realidade escolar, compartilhados com outros professores. Essa aprendizagem em grupo, a discussão de experiências é realizada a partir da socialização desse profissional em seu local de trabalho, portanto a formação docente além de individual é também uma formação coletiva. Apesar de existirem muitas pesquisas sobre saberes docentes, a maioria considera os processos cognitivos, a formação inicial e continuada, em que o foco de estudo é o desenvolvimento de processos reflexivos sobre a rotina da escola (MARCELO GARCIA, 1998). A socialização é um campo de investigação que analisa as relações intrínsecas entre indivíduo e sociedade, na qual a socialização é entendida como um processo amplo de construção coletiva e individual. Norbert Elias e Pierre Bourdieu são sociólogos que discutem os processos sociais. Em suas obras verifica-se que as análises perpassam o desenvolvimento social humano, os dois autores fazem para isto uma construção histórica. Na teoria sociológica de Elias a relação entre indivíduo e sociedade é constituída de forma diferente da concebida pelos estruturalistas, não aceita qualquer concepção social totalizadora ou individualista dos processos sociais. Sua teoria analisa os processos sociais baseados nas atividades dos indivíduos que através das suas disposições básicas, de suas necessidades, são orientados uns para os outros das mais diferentes maneiras, constituindo teias de interdependências que dão origem a configurações de variados tipos como famílias, aldeias, estados, nações. Elias conceitua sociedade como sendo um grupo de pessoas e que difere contextualmente entre regiões e tempos e que esta diferença não é planejada. Segundo Elias (1994) o conceito de habitus é a composição característica que cada indivíduo possui e compartilha com os outros indivíduos da sociedade, cada pessoa apresenta uma grafia individual e única que tem origem na escrita social. O habitus é plural, e quanto mais complexa for uma sociedade, mais camadas de habitus existem. O ponto central da teoria de Elias é a discussão dos conceitos de individualização e socialização dentro do processo de civilização. A civilização obriga as pessoas a seguirem destinos uniformizados, o que acarreta numa interdependência de funções individuais impossível de se eliminar. O mundo social, para Bourdieu (2003) pode ser influenciado por três modos de conhecimento teórico que são: o objetivista, o fenomenológico e o praxiológico. Dentre esses, Bourdieu defende o conhecimento

praxiológico, que trata não somente das relações objetivas, mas das relações dialéticas das estruturas, procura fazer uma relação entre a sociedade e sua objetividade com a subjetividade dos indivíduos, questionando o que para ele representa uma falsa dicotomia indivíduo/sociedade. Segundo Bourdieu (2003) o indivíduo é agente ativo e criativo, que sofre influências das estruturas sociais ao mesmo tempo é participante destas. Para o autor não existe um determinante único, indivíduo e sociedade relacionam-se e influenciam-se mutuamente. O conceito que Bourdieu utiliza para entender sobre a relação indivíduo/sociedade é o de "habitus", que permite refletir a mediação dos condicionantes sociais e a subjetividade dos indivíduos. O habitus segundo Bourdieu (1994) não é o que o agente pensa ou age de forma consciente individual, essas formas de agir e pensar são socialmente construídas, ou seja, o agente tem a possibilidade de escolher fazer determinada coisa, mas essa opção é dada pela sociedade que são as estruturas estruturantes, as estruturas sociais, como a escola, a igreja, o estado, etc., mas estas estruturas externas também são estruturadas dentro do íntimo de cada agente. A interiorização dessas condições sociais é resultado do caminho do agente dentro do campo e a possibilidade de participar dele. Segundo Bourdieu (1994), campo é entendido como um microcosmo social com certa autonomia, leis e regras específicas, mas que sofre influências de outro espaço social mais amplo. O campo é o espaço dentro do qual os agentes ocupam posições que estatisticamente vão determinar quais posições eles vão ocupar em relação ao campo, dependendo do habitus, que é a incorporação de estruturas sociais, de cada agente. A socialização profissional docente é entendida como sendo o processo, no qual os elementos constituintes da organização escolar são incorporados pelos docentes gerando certos comportamentos e ações pedagógicas. Tais elementos não são ensinados de forma explícita, mas é necessário que sejam assimilados para que haja a aceitação no grupo profissional. Segundo Elias (1994), a ideia de rede de interdependência ou de teias de relações defende que um indivíduo auxilia o grupo, assim como também depende de outros indivíduos para viver em sociedade. Nesse sentido, no contexto da formação de professores, verifica-se a existência de uma rede de relações, pois não se aprende a ser professor de maneira solitária, existe uma teia de interdependências desde a formação acadêmica até a prática cotidiana na escola. Um professor passa por diferentes grupos sociais os quais influenciam na sua identidade profissional (família, escola, centro de formação/universidade, colegas de trabalho etc.). Em cada um desses grupos o professor vai adquirindo conhecimentos e saberes docentes, assim como, o próprio professor contribui para a existência e a evolução desses grupos. Todavia, mesmo pertencendo a um grupo social que é a escola o professor tem sua individualidade dentro desse grupo, o que nos remete a ideia de individualização de Elias, segundo o autor cada indivíduo possui sua história, a sua composição individual, o que para ele denomina-se habitus. Essa característica individual, entretanto, é compartilhada com outros indivíduos, gerando uma complexa sociedade, onde todos os participantes cooperam na construção de cada ser. Então na sua formação profissional, tanto a sua individualidade quanto o fato de estar atrelado a redes de interdependências são importantes fatores que propiciam a construção dos saberes docentes, pois sua identidade pessoal e profissional aparece e se desenvolve dentro desse grupo a que pertence. Para Bourdieu o habitus é individual, mas é construído a partir de um processo de socialização através de disposições, de modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma. Dessa maneira quando pensamos na relação entre o agente e a sociedade a partir da perspectiva do habitus, verificamos que existe uma ligação íntima. Por isso, o professor possui seu habitus, mas este é influenciado pelo campo, pelo grupo de pertencimento, a escola. Sua formação profissional será influenciada pela cultura específica da escola. O professor não ensina sozinho, existe uma interação deste professor com outros sujeitos, sejam eles, alunos, outros professores, funcionários da escola etc. Portanto, a atividade

docente não é realizada sobre um objeto e sim sobre sujeitos, a partir de inúmeras relações com diferentes sujeitos e coisas, sendo o elemento humano determinante e dominante nesta relação. Essas relações são mediadas por diversos elementos discursivos e comportamentais, que exigem do professor a capacidade de saber como agir dentro dessas relações, com o saber e com os alunos. A socialização profissional docente está relacionada com a construção ou com a reconstrução do habitus docente, esta socialização acontece entre o meio profissional (a escola) e o agente socializador. Portanto, podemos compreender a escola como sendo o campo, uma rede de relações objetivas entre posições e objetos de disputa (BOURDIEU, 1994). E por isso é necessário repensar a profissão docente, fazendo surgir novas formas de relações de socializações, com novos valores e referências. A escola através da sua cultura é um meio socializador de todos que passam por ela, a partir de documentos, currículos, normas; como também pelas relações sociais e pelos diferentes modelos de trabalho desenvolvidos dentro das salas de aulas. Portanto é neste ambiente de cultura escolar, que ocorre a socialização profissional e o aprendizado de saberes docentes próprios desta instituição. Assim sendo, considera-se a escola como sendo um importante campo de socialização profissional, onde as diversas relações e as redes de interdependências facilitam a construção ou reconstrução do habitus docente.

Palavras chaves: Socialização profissional; Habitus; Formação docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, Papirus Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática.in: ORTIZ, R. (org) A sociologia de Pierre Bourdieu. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, páginas 39-72. 2003.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Zahar, 1994.

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 9, p. 51-75, 1998.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. 2007, Acesso em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2002.

Palavras-chave: Socialização profissional; Habitus; Formação docente

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA CONCEPÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O presente trabalho é decorrente de estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas implicações epistemológicas para o campo da educação básica, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O objetivo geral é analisar pesquisas realizadas com docentes e discentes da educação básica sobre o ensino de leitura e escrita fundamentadas em pressupostos teóricos da TRS. Para isso, realizamos levantamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sobre as representações de docentes e estudantes da educação básica a respeito do ensino da leitura e escrita, as quais foram analisadas pelo viés da TRS. Localizamos para o grupo de professores Nove trabalhos produzidos, sendo quatro teses e cinco dissertações, defendidas entre os anos de 2012 a 2016. Para o grupo de estudantes, identificamos três dissertações, defendidas no período citado. De forma geral, os resultados mostram que os docentes pesquisados representam a importância do trabalho sistemático com as práticas de leitura e escrita, uma vez que essas habilidades linguísticas podem promover outras práticas sociais, no entanto apontam para a necessidade de formação continuada adequada que os capacite para realizar o trabalho pedagógico. Por sua vez, as RS dos estudantes sinalizam que a leitura e a escrita trabalhadas na escola nem sempre atingem objetivos de promoção dessas habilidades linguísticas, do contrário, muitas vezes são meramente atreladas à obtenção de notas.

Palavras-chave: TRS; Língua materna; Representações docentes e discentes; Pesquisas stricto sensu

INTRODUÇÃO

Este texto é decorrente de reflexões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS), do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e suas implicações epistemológicas para o campo da educação escolar, nos aspectos de ensino e aprendizagem da nossa língua materna na concepção de discentes e docentes da educação básica. O objetivo geral é analisar pesquisas realizadas com docentes e discentes da educação básica sobre o ensino de leitura e escrita fundamentadas em pressupostos teóricos da TRS. Por sua vez, os objetivos específicos são identificar pesquisas que tratam da temática leitura e escrita na educação básica, selecionar e organizar os seus principais aspectos para compor o presente texto.

Como procedimento teórico-metodológico, fizemos o levantamento de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), defendidas no período de cinco anos, entre 2012 a 2016.

Para a pesquisa sobre as representações sociais (RS) de professores a respeito do ensino-aprendizagem da nossa língua materna, selecionamos um total de nove trabalhos, quatro teses (T) e cinco dissertações (D), sendo as primeiras defendidas nos anos de 2012 (1 T e 2 D) por

Braida, Duarte e Lima; 2013 (2 T e 1 D) por Lima, Siqueira e Oliveira; 2014 (1 D) por Fink; e 2015 (1 T e 1 D) por Fonseca e Ferreira. No que se refere às RS de estudantes, levantamos apenas três pesquisas em nível de mestrado, defendidas respectivamente por Ferreira (2012); Ferreira (2013) e Venera (2016).

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Segundo Moscovici (1978; 2015), no processo de representação de algo ou de alguma ideia, nos ancoramos em conceitos já sedimentados, ao passo que o entendimento propriamente dito do que estamos conhecendo diz respeito à objetivação. Essas formas de conhecimento perpassam o ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

De forma geral, as investigações analisadas foram realizadas a partir da aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas, pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e por meio de estudo de casos. Constatamos que a maioria dos trabalhos associam mais de uma técnica para a coleta de dados. Os teóricos da TRS mais utilizados por ordem de incidência nos trabalhos foram: Serge Moscovici, Denise Jodelet, Sandra Jovchelovitch, Jean-Claude Abric, Willian Doise, Judith Alves-Mazzotti dentre outros.

Os resultados concisos das quatro teses e das cinco dissertações que versam sobre o ensino da língua materna na concepção de professores sob a ótica da TRS demonstram que o ensino e as práticas de leitura e escrita dão acesso a outros saberes além de nortear outras práticas sociais; há necessidade de aprofundamento nos estudos referentes à formação docente sobre o trabalho pedagógico em língua materna; o professor apresenta autonomia no planejamento e no desenvolvimento de sua aula, no entanto, há uma dissonância de vozes na atualidade. Enfim, os docentes reconhecem a importância e necessidade do desenvolvimento das habilidades linguísticas pelo estudante como facilitadoras de outras aprendizagens dos conteúdos culturais ensinados pela escola, entretanto há outras dimensões a serem observadas para que o desempenho acadêmico dos alunos seja apropriado, como a formação e valorização desses profissionais.

No que se refere à análise dos resultados das três dissertações que trazem as RS do grupo de estudantes, constatamos que, para esse grupo, aprender a ler e a escrever e a fazer uso dessas habilidades linguísticas nem sempre ocorre de maneira a promover outras aprendizagens, a interpretar textos mais densos ou a produzir textos com coesão e coerência textual. O que mais prevalece é o seu uso em atividades avaliativas, ou seja, a aprendizagem é superficial, algumas vezes penosa, o que chega a causar sofrimento ao aluno, sendo atrelada a sua aprovação ou reprovação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos de forma concisa as doze pesquisas stricto sensu que se ancoraram na TRS para discutir as RS de professores da educação básica sobre o ensino e a aprendizagem de nossa língua materna, especialmente quanto aos aspectos do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Afirmamos que a TRS se mostra um bom referencial teórico-metodológico para a investigação dos fenômenos sociais presentes no campo da educação e em outras áreas do conhecimento, contudo, verificamos também que em algumas pesquisas os conceitos dessa teoria não são utilizados com veemência para discutir os resultados das pesquisas que analisamos.

Por fim, entendemos que nossa pesquisa significa um breve recorte dos estudos sobre a TRS e o ensino da nossa língua materna, assim sendo recomendamos que outras investigações sobre essa temática sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

BRAIDA, F. C. Interferência do enquadramento de trabalho nas representações sobre o ensino de leitura no contexto de formação inicial docente sob o entendimento da teoria holística da atividade. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

DUARTE, M. R. Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2012.

FERREIRA, M. G. N. Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2015.

FERREIRA, S. M. Escrita: representações sociais de discentes na EJA do IFF Campus Campos Centro. 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, Campo dos Goytacazes, RJ, 2013.

FERREIRA, V. S. A. A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2012.

FINK, R. Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas. 2014.120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2014.

FONSECA, J. Z. B. Aula de Língua Portuguesa: representações e identidade no agir docente. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, MG, 2015.

LIMA, M. C. de. Um olhar sobre a atividade do professor de língua materna do sistema público educacional: as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

LIMA, R. R. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, MT, 2013.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, K. C. S. de. Representações sociais no discurso sobre o trabalho do professor de língua portuguesa: um estudo de caso. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte, MG, 2013.

SIQUEIRA, S. A. de. Representações sociais da literatura e a confluência de ideias entre Moscovici e Bakhtin: um estudo com professores alfabetizadores no Distrito Federal. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Literatura e Outras Artes). Universidade de Brasília. Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, DF,2013.

VENERA, J. R. Escrita autobiográfica e biográfica: recriando trajetórias de vida. 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2016.

Palavras-chave: TRS; Língua materna; Representações docentes e discentes; Pesquisas stricto sensu

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES E REFLEXÕES A PARTIR DE ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

ANGÉLICA DE ALMEIDA MERLI - FEUSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho busca apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado, em andamento, acerca da necessária discussão sobre a transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) em espaços de formação que envolvam profissionais (docentes e gestores/as) das duas etapas, atuantes na Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo.

Os dados foram e estão sendo produzidos (GRAUE; WALSH, 2003) a partir do acompanhamento de dois contextos de formação distintos: um Curso optativo oferecido por uma das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE) do município de São Paulo e um Grupo de estudos coordenado pela pesquisadora.

Os cinco encontros do curso optativo ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2018. Na mesma época também foram realizados seis encontros do Grupo de Estudos Transições, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O Grupo de estudos encontrou-se uma vez em 2019 e no cronograma há mais cinco encontros previstos para o ano corrente. Os registros deram-se em diário de campo e por meio de gravações de áudio, mediante autorização prévia, que são transcritas para levantamento das categorias de análise.

O problema da pesquisa decorre do fato de não haver, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), ações formativas que reúnam profissionais da EI e do EF, pois os calendários de formação são específicos para cada etapa. Discute-se o currículo e a avaliação nas duas etapas, sem que os/as profissionais de cada uma delas dialoguem sobre esses e outros aspectos, como a própria transição, considerando que as crianças não deixam de ser crianças ao ingressarem no Ensino Fundamental.

Torna-se necessário que os documentos curriculares de cada etapa sejam analisados e discutidos por professores/as e gestores/as, no que tange à concepção de infância e de educação da infância que a RME apresenta em suas propostas curriculares.

> Integrar, nesse caso, não significa desconsiderar diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, mas sim, garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2015, p. 4).

A hipótese inicial da pesquisa é a de que reunir profissionais da EI e do EF em encontros de formação permite trocas qualificadas entre ambos, de maneira a repensar as práticas junto às crianças nas duas etapas, ampliando o debate e fazendo com que as discussões não fiquem restritas àquelas/es que trabalham na EI.

O objetivo geral da pesquisa é investigar de que maneira(s) encontros formativos nos quais estejam reunidos/as profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem contribuir para a discussão das peculiaridades do trabalho em cada uma delas e, ao mesmo tempo, refletir sobre os pontos que as unem, pontos de articulação que podem favorecer uma transição das crianças com menos rupturas e mais continuidades.

Os objetivos específicos são: investigar e problematizar práticas de transição a partir do acompanhamento e/ou da condução de encontros formativos; produzir e publicizar conhecimentos construídos em decorrência dos encontros formativos acompanhados e/ou propostos; propor encontros que reúnam profissionais das duas etapas para dialogarem acerca do trabalho com crianças na EI e no EF.

As temáticas discutidas nos 5 encontros do Curso optativo foram: "Pedagogia da Infância", "Fazer docente", "Identidade docente", "Currículo Integrador", Organização do tempo, espaço físico, ambiente e interações", "Documentação Pedagógica". No Grupo de estudos discutiu-se as seguintes temáticas: "Ser professor/a de crianças pequenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental", "Documentação e registros pedagógicos como instrumentos potentes para a articulação entre a EI e o EF", "Formação de professores/as: o que é necessário, o que é possível", "Continuidades: proposições práticas para as Unidades Educacionais e para a formação". Os encontros previstos para o ano corrente terão como temáticas as seguintes questões norteadoras: "Por que é importante falar de transição?", "Que continuidades queremos?", "Como tornar visíveis os saberes e as aprendizagens do grupo?".

A fundamentação teórica parte das contribuições de estudiosos/as da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e da Educação da Infância (NASCIMENTO, 2011, 2013; QVORTRUP, 2010; BARBOSA, DELGADO, 2012; FARIA, 2011; FORMOSINHO, KSHIMOTO, PINAZZA, 2007), da formação docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2012; IMBERNÓN, 2011), das discussões acerca das transições entre as etapas educativas (FORMOSINHO, MONGE, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016; MOTTA, 2013); além de documentos norteadores do trabalho na RME de São Paulo (SÃO PAULO, 2015, 2019).

O acompanhamento dos encontros formativos – no Curso optativo e no Grupo de Estudos – permitiu a produção de dados (GRAUE; WALSH, 2003), que não estavam previamente postos, e a análise criteriosa dos dados produzidos até o momento evidenciam que os documentos normativos e curriculares da RME têm abordado a temática da transição, servindo como orientadores para as unidades educacionais e para as equipes gestora e docente no que se refere às ações necessárias para diminuir as rupturas na passagem de uma etapa à outra.

Os discursos das profissionais de ambas as etapas revelam, dentre outros elementos, as expectativas que têm em relação ao trabalho realizado na outra etapa, evidenciando a necessidade de ampliação dos espaços de formação integrada entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de destacarem o papel essencial das equipes gestoras, especialmente, a coordenação pedagógica, nas ações de articulação no processo de transição entre as duas etapas e de garantia do acolhimento e protagonismo de crianças e profissionais em ambas.

Os encontros formativos acompanhados e/ou coordenados durante a pesquisa em andamento podem ser enquadrados naquilo que Oliveira-Formosinho (2002, p. 59) descreve como "(...) modelo de desenvolvimento profissional do crescimento baseado na investigação e reflexão contínua sobre a prática pessoal do ensino" (grifos da autora). Esse modelo:

> Concretiza-se em várias atividades geralmente centradas na escola, nos centros de professores e nas associações de professores, de natureza fortemente interativa com os pares, sendo o recurso a formadores externos mais limitado. Esse modelo pretende produzir a construção partilhada de saberes e práticas, trazendo à luz conhecimentos tácitos acerca da vida na sala de aula, das condições de aprendizagem e das culturas da escola. Pode muitas vezes desempenhar um papel crítico tornando os professores mais reflexivos acerca das condições sociais e instrucionais do ensino (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 59-60).

Algumas temáticas referentes ao trabalho junto às crianças nas duas etapas fizeram-se mais presentes nas falas durante os encontros de formação acompanhados, tais como: espaço, tempo

e disciplinarização. Portanto, essas serão possíveis temáticas a serem retomadas nos próximos encontros, para novas reflexões e proposições práticas no que se refere ao trabalho com as crianças nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; tendo em vista que os dados produzidos e analisados até o momento evidenciam a emergente necessidade de debates acerca de um currículo para a infância, que embase as práticas cotidianas, de forma a respeitar os direitos das crianças e de seus/suas professores/as, quer seja na EI, quer seja no EF.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S.; DELGADO, Ana Cristina C. et al. A infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Penso, 2012.

FARIA, Ana Lúcia G. de.; FINCO, Daniela (orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (orgs.). Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica. Portugal: Porto, 2016.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, Flávia M. N. De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia P. do. (coord.). Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz. São Paulo: FEUSP, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia P. do. Apresentação Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social": Jens Qvortrup. Pro-Posições. FE-UNICAMP, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KSHIMOTO, Tizuko M. e PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf. Acesso em 21/07/2018.

SÃO PAULO. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf. Acesso em 19/07/2018.

SÃO PAULO. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/PublicacoesInstitucionaisDIEI Acesso em 10/07/2019.

Palavras-chave: Formação; Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental

A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

LETICIA ARRUDA - UNIPLAC

MARIA SELMA GROSCH - UNIPLAC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Formação continuada de professores.

Problema
A formação continuada de professores é sem dúvida, um tema candente na esfera educacional em nosso país. Parte-se do pressuposto que a formação continuada, é a possibilitadora de ressignificação da prática docente. Desse modo buscamos compreender como ocorrem processos de formação continuada e sua necessidade na construção da carreira docente.

Objetivo geral
Aprofundar aspectos do processo de formação continuada de professores.

Objetivos específicos
- Identificar a necessidade da formação continuada;
- Evidenciar a importância da valorização dos saberes dos professores;

Metodologia
Revisão de literatura com base em autores que refletem sobre o tema.

Fundamentação teórica
Dadas as condições pelas quais passa a formação inicial de professores, com novos formatos para atender as demandas do mercado e desvalorização da carreira docente, um sucateamento da formação de professores vem sendo ocasionada, e aspectos essenciais a essa profissão estão sendo suprimidos.
De acordo com Gatti (2011), se faz urgente a reestruturação dos cursos de licenciatura, em que as universidades assumam a responsabilidade da formação de formadores e uma aproximação entre academia e escola, relacionando assim, aspectos práticos e teóricos, além das questões inerentes ao ato pedagógico. Com intuito de minimizar essas defasagens da formação inicial e melhorar os índices na educação, ocorreu nos últimos anos um crescimento na defesa da necessidade da formação continuada.
Por formação continuada, entende-se toda e qualquer busca por subsídios que auxiliem nas diferentes questões pedagógicas, sendo aquela oportunizada por políticas públicas ou aquela que o professor assume de acordo com suas necessidades, mediante formação teórica e/ou prática. Perante essa necessidade de qualificação dos e pelos professores, diferentes programas governamentais são colocados em prática nacional e localmente, no intuito de suprir tais demandas.

Porém, muitas vezes, o processo de formação continuada relaciona-se à realização de diferentes atividades do fazer pedagógico, não oportunizando a reflexão e mudança das práticas, pois muitas vezes, os processos de formação continuada "[...] são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos" (GATTI, 2011, p. 186). Se faz necessário que os processos de formação continuada oportunizem aos professores uma formação que privilegie o seu aprendizado, uma "[..] formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática" (LIBÂNEO, 2011, p. 85). Ressaltamos a imprescindibilidade dos processos de formação continuada e identificamos uma preocupação em desenvolvê-los, porém da maneira como são realizados, sem levar em consideração as questões da realidade da escola e a contextualização, as mudanças não se tornam efetivas. Em relação aos aspectos descritos, Imbernón defende uma reestruturação, "O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social" (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Desse modo, a formação de professores vista como processo formativo qualitativo, e não somente no intuito de certificação e/ou atualização, necessita adentrar em um contexto mais amplo do desenvolvimento da carreira docente.

É necessário que a formação transite para uma abordagem mais transdisciplinar, que facilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa, que dote o professor de instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual vive e que o envolve (IMBERNÓN, 2009, p. 97).

Além de oportunizar aos professores tornarem-se protagonistas desse processo, pois são estes que diariamente enfrentam as necessidades que surgem no desenvolvimento de suas funções e "Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação" (IMBERNÓN, 2009, p. 53). Na realização de sua prática, os professores se deparam com inúmeras situações que refletem na aprendizagem dos estudantes. Compartilhar práticas, problemas e saberes é uma das maneiras de valorização da profissão docente, mediante processos de formação continuada que possibilitem aos professores exporem as questões pedagógicas e em conjunto, de maneira dialógica oportunizem a busca por soluções.

Neste mesmo contexto, Grosch afirma que é necessário oportunizar,

As condições de uma formação continuada que privilegiem o coletivo, no sentido de compreender a própria prática, à luz de concepções teóricas que oportunizem identificar a teoria que embasa estas práticas, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, fundamental no fortalecimento de um grupo ou de uma classe (GROSCH, 2018, p. 78).

Na tessitura de tal questão, valorizar os saberes docentes, além de permitir aos professores um entendimento das necessidades inerentes ao fazer pedagógico, pode edificar a construção de uma carreira docente com práticas efetivas de ensino e aprendizagem, possibilitando o compartilhar de experiências que se faz necessário nos processos de formação continuada.

Resultados

O estudo até este estágio da pesquisa tem demonstrado a necessidade da valorização dos saberes e práticas dos professores no processo de formação continuada, pois quando estes sentem-se protagonistas desse processo, a aprendizagem bem como a valorização do mesmo torna-se

efetiva, há a necessidade de a formação continuada levar em consideração as práticas e exigências educacionais, e primar pela valorização da função social da escola.

Faz-se necessário que as políticas públicas favoreçam a valorização e exercício de práticas que auxiliem a classe de professores, e que os órgãos responsáveis pela formação continuada de professores tornem esse processo dialético e inclusivo, pois a partir dele os professores ressignificam suas práticas. Almejamos que o foco da formação continuada não seja somente a certificação dos professores, mas sim que seja uma qualificação profissional capaz de proporcionar aos mesmos se perceberem e se assumirem como sujeitos e agentes do processo de formação continuada.

Referências

GATTI, Bernadete A. GARCIA, Walter E. (Org.). Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GROSCH, M. S. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Formação Continuada; Valorização; Professores.

A VOZ DE UM LICENCIANDO SOBRE O IMPACTO DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

ALISON DIEGO LEAJANSKI - UEPG

DENISE PUGLIA ZANON - UEPG

VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Tendo em vista a compreensão sobre extensão como comunicação e a diretriz para ação extensionista: impacto na formação do estudante, desenvolvemos estudo sobre oficinas pedagógicas, realizadas por graduando em Geografia, em escola da rede pública estadual de ensino. Nosso objetivo: identificar possíveis contribuições de atividade extensionista na formação de licenciando. No estudo de natureza qualitativa, privilegiamos o conteúdo de narrativas produzidas por participante de um projeto de extensão. Priorizamos a análise de conteúdo, por meio da seleção de fragmentos de narrativas com percepções sobre a vivência na docência. Nas conclusões, destacamos a relação de reciprocidade entre Universidade e Escola. O licenciando assume o papel de professor mediador e indica o impacto de atividade extensionista na formação, aproxima-se do espaço escolar, exerce a docência e investiga o ato de ensinar.

Introdução

A Universidade é a instituição social que pode estreitar relações com a escola, via ações conjuntas, para produzir conhecimento e inovar. Os projetos de extensão podem colaborar na complementação da formação acadêmica, impactando na transformação social. (CHAUÍ, 2001; FORPROEX, 2012). Para Manchur, Suriane e Cunha (2013), a extensão colabora em cursos de licenciatura, favorecendo o contato de acadêmicos com a prática docente.
Sobre o projeto "A dimensão didática no trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar" - Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná, este tem como partícipes: licenciandos; alunos e professores da Educação Básica; docentes do Ensino Superior. Apresentamos as ações realizadas: observação participativa na escola e produção de narrativas, articulando saberes acadêmicos e da experiência.
Na formação docente, a narrativa auxilia na compreensão sobre si e o outro, na leitura dos escritos, o autor ouve a si mesmo, teoriza as experiências (CUNHA, 1997).
Nesse sentido, indagamos: Quais são os impactos de um projeto extensionista na formação de um licenciando em Geografia? Nosso objetivo neste texto: identificar possíveis contribuições de atividade extensionista na formação de licenciando.
Optamos pela pesquisa de natureza exploratória, a partir da produção de narrativas de licenciando do curso de Geografia (MINAYO, 1986). O conjunto de dados refere-se às narrativas sistematizadas sobre oficinas pedagógicas realizadas entre os meses de setembro a novembro de 2018, envolvendo conteúdos de 7º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Tendo como balizador a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), estruturamos os registros de excertos de narrativas em duas categorias de análise: organização e planejamento didático da oficina; contribuição do projeto na formação docente.

Ação extensionista, narrativas e oficinas pedagógicas: a voz de um licenciando

Na ação extensionista, participaram: a professora de Geografia e 60 alunos de turmas de 7º e 9º ano de escola pública estadual do município de Ponta Grossa – Paraná. As oficinas pedagógicas foram planejadas por docentes da UEPG, um licenciando em Geografia e a professora das turmas já citadas.
Na análise de narrativas, temos duas categorias: organização e planejamento didático da oficina e contribuição do projeto na formação docente. Para favorecer a visualização dos fragmentos de narrativas, estes foram enumerados: 1, 2, 3 e assim sucessivamente.
Os excertos de narrativas, na primeira categoria de análise:

"Quando estava explicando a atividade percebi que alguns alunos já se mostravam interessados e outros nem tanto, principalmente aqueles que não haviam trazido o material solicitado". (fragmento de narrativa 1).
"Quando perguntei aos alunos o por quê da palavra "original", um aluno respondeu corretamente que se tratava das características que a região apresentava antes da intervenção humana, este foi um fato positivo percebido". (fragmento de narrativa 2).
"Inicialmente a proposta era para que os estudantes fizessem individualmente, mas, como alguns não trouxeram os materiais decidimos que poderiam fazer duplas ou trios". (fragmento de narrativa 3).
"uma dificuldade percebida foi quanto a organização da sala, foram reservados os últimos 5 minutos da aula para a reorganização das carteiras. Foi um aprendizado para evitar este tipo de situação em outras atividades parecidas com esta". (fragmento de narrativa 4).
"a proposta de atividade em forma de oficinas pedagógicas contribuiu para que as aulas se tornassem diferentes das tradicionais, apresentando-se de forma mais dinâmica e despertando o interesse dos estudantes para as aulas". (fragmento de narrativa 5).
"Um fato muito marcante foi a mudança de comportamento e participação de um aluno, que durante as aulas, não fazia as atividades propostas. Durante a confecção dos cordéis, foi um dos mais participativos. Seu Cordel se destacou, pois, apresentava as belas praias da região Nordeste. Esse fato, destacou-se de forma positiva nas oficinas". (fragmento de narrativa 6).

Nos excertos 1 a 3, evidenciamos o planejamento que para Zabala (1998, p. 93): "tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem".
Ainda, no excerto 3, surge a ideia de ação coletiva e socialização de materiais entre os alunos, ressaltando-se as metodologias de ensino, classificadas por Sant'anna e Menegolla (2013) e Haydt (2006) em individualizantes, socializantes ou socioindividualizantes, sendo que valorizam a atividade individual, a interação social ou combinam as duas atividades, respectivamente. (ALTHAUS, BAGIO, ZANON, 2018).
Para Vieira e Volquind (2002) nas oficinas há nova forma de comunicação entre professor e aluno, o docente conhece as habilidades dos estudantes, define tarefas e o aluno contribui na equipe de trabalho.

No 4º fragmento, o licenciando revela uma dificuldade, que propiciou a reflexão sobre o planejamento e proposição de solução. Os fragmentos 5 e 6 indicam o reconhecimento de resultados da atividade quando o aluno assume o protagonismo na aprendizagem.
Na segunda categoria, os fragmentos vinculam-se à contribuição do projeto na formação docente, evidenciando o movimento de ação/reflexão sobre a docência:

"desafiado a preparar uma atividade que nunca tinha aplicado antes. As contribuições da professora foram muito importantes". (fragmento de narrativa 7).
"O projeto de extensão oferece a oportunidade para conhecer o trabalho docente e permite o desenvolvimento da própria prática docente". (fragmento de narrativa 8).
"fiquei responsável por auxiliar os alunos na colagem, isso foi uma fato positivo, pois os alunos demonstraram respeito e realizaram a proposta com empenho. Ainda, pude estar em contato mais direto com os alunos, este diálogo foi muito importante para conhecer mais os alunos e perceber quais são as práticas utilizadas pelos professores que eles mais se interessam. Isso ajudou a refletir sobre propostas de trabalho futuras na escola pelo projeto". (fragmento de narrativa 9).

O licenciando ressalta o desafio na ação didática, o trabalho com a professora experiente, que favorece o desenvolvimento docente (TARDIF, 2002). O extensionista destaca que a partir de ações do projeto é possível conhecer e analisar situações reais de ensino.
Sobre contribuições da ação extensionista na comunidade, reconhecemos a diretriz: impacto e transformação social, propiciando aos alunos um novo caminho didático. Licenciando, professora e docente da Universidade, planejaram o ensino, a partir de expectativas dos alunos, com vistas a inovar e favorecer a aprendizagem (FORPROEX, 2012).

Considerações finais

Podemos inferir que a observação participativa, permitiu ao licenciando refletir sobre o planejamento, bem como conhecer a realidade, desenvolvendo a experiência na docência, contribuindo para o aprendizado dos alunos por meio de oficinas pedagógicas, que se caracterizam pela construção do conhecimento via trabalho coletivo.
Percebemos o impacto na formação do futuro professor, pois revela que sentiu-se desafiado a planejar as aulas, optando por oficinas pedagógicas, assumindo o papel de professor mediador. Visível também, a relação dialógica entre Universidade e Escola, entre os interlocutores, considerando a ideia expressa por Freire (1983): extensão é comunicação.

Referências

ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A.; ZANON, D. P. Didática pra que te quero? Algumas provocações pedagógicas para a docência universitária. In: ZANON, D. P.; BAGIO, V. A.; ALTHAUS, M. T. M. (Orgs.). **Didática na docência universitária em saúde**: metodologias ativas e avaliação. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-24.
CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.
CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 185-195, jan./dez. 1997.
FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.
HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 334-341, jul./dez. 2013.
MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
SANT'ANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática**: aprender a ensinar. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino:** O quê? Por quê? Como?. 4. ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

Palavras-chave: Impacto da extensão na formação; oficinas pedagógicas; narrativas.

ABANDONAR E PERMANECER NA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES INICIAIS A PARTIR DAS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000-2018

TAMARA DE LIMA - FCT- UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A discussão sobre a atratividade da carreira docente e a permanência nela relaciona-se diretamente à qualidade da educação pública. A desvalorização política, social e econômica da profissão docente nos últimos anos tem configurado um quadro de precarização do trabalho e a constatação de número significativo de exonerações. Por outro lado, temos aqueles professores que permanecem na carreira, resistindo às mazelas a que se encontra relegada a educação pública e, consequentemente, a profissão docente.

Considerando esse cenário, essa pesquisa norteou-se pelo seguinte problema: o que dizem as produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca da permanência e do abandono da profissão docente? Dessa forma, com o intuito de verificarmos como a temática "permanência" e "abandono" da profissão docente tem sido investigada nos últimos 18 anos, realizamos um estudo do tipo "estado do conhecimento"[1].

Essa investigação foi norteada pelos procedimentos teóricos metodológicos descritos por Lima e Mioto (2007) e foi realizada na base de dados "Catálogo de Teses e Dissertações" da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Sendo assim, o objetivo geral consistiu em:

- identificar o que dizem as teses e dissertações produzidas no período de 2000-2018 sobre a permanência e abandono da profissão docente.

E os objetivos específicos:

- realizar um levantamento da produção acadêmica na base de dados da Capes acerca da permanência e do abandono docente;
- identificar as temáticas de estudo, sujeitos, locais de pesquisa e procedimentos metodológicos utilizados.

Os critérios orientadores da coleta de dados seguiram quatro parâmetros: temático, linguístico, principais fontes e cronológico (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Tais parâmetros foram utilizados como "filtros" nos campos de busca oferecidos pelo site da Capes. Com relação ao parâmetro temático, definimos como descritores as palavras "abandono", "desistência", "evasão" e "permanência". O parâmetro linguístico foi o idioma português, uma vez que trabalhamos com uma base de dados vinculada aos programas de pós-graduação nacionais. As fontes selecionadas foram teses e dissertações acadêmicas - excetuando-se as dissertações produzidas no âmbito de mestrados profissionais - no período de 2000 a 2018, sendo esse o intervalo de tempo definido como nosso parâmetro cronológico.

A partir dos trabalhos encontrados, passou-se à etapa das leituras sucessivas do material, afim de proceder a uma primeira seleção dos trabalhos que interessavam para a pesquisa. Essas etapas ocorreram mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. A tabela abaixo apresenta o total de trabalhos encontrados a partir desses procedimentos:

Tabela 1: Levantamento quantitativo de teses e dissertações (2000-2018)

	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
DESCRITOR		

	D	T	D	T
Abandono	302	81	2	2[2]
Desistência	63	21	3	1
Evasão	545	121	4[3]	0
Permanência	1415	459	4	1
RESULTADO	2325	682	13	4
	3007		17	

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em que D = Dissertação e T = Tese

Conforme observa-se na Tabela 1, foram encontrados um total de 3007 produções a partir dos descritores utilizados, sendo 2.325 dissertações e 682 teses, das quais foram selecionadas 13 dissertações e 4 teses para leitura aprofundada e fichamento, uma vez que abordam especificamente a temática do abandono e da permanência na profissão docente.

Em relação à temática, 9 produções referem-se ao abandono da profissão docente (BARROS, 2002; BARBOSA, 2008; SANTOS, 2009, FONSECA, 2013; BATISTA, 2013; SINÉSIO, 2014; SILVA, 2015; RIBEIRO, 2017; SILVA, 2018), 5 referem-se à permanência (ZATTERA[4], 2002; FERREIRA, 2008; RESENDE, 2016; PEREIRA, 2017; LIMA, 2017) e apenas 3 referem-se ao abandono e à permanência no mesmo trabalho (LEMOS, 2009; SILVA, 2011; PAZ, 2013).

Quanto aos professores colaboradores das pesquisas, foram provenientes do magistério estadual de Goiânia (BARROS, 2002); da rede pública e particular de ensino, tanto na educação básica quanto no ensino superior e cursos pré-vestibulares da cidade de São Paulo e região (FERREIRA, 2008); da rede estadual paulista (LEMOS, 2009); da rede pública e particular da Bahia (SANTOS, 2009); da rede pública e particular, municipal e estadual de cidades localizadas no Extremo Sul Catarinense (SILVA, 2011); da rede pública estadual de Belo Horizonte (PAZ, 2013); da Secretaria de Educação do DF (FONSECA, 2013); do município de Dourados (BATISTA, 2013); de Campo Grande (SINÉSIO, 2014); da rede estadual de Rondônia (SILVA, 2015); da rede pública de São João del-Rei (RESENDE, 2016); da rede pública estadual da cidade de Porto Alegre (LIMA, 2017); do município de São Paulo (PEREIRA, 2017); da pós-graduação da UFSJ (RIBEIRO, 2017) e do município de Rondonópolis (SILVA, 2018).

Quanto à abordagem metodológica, foi possível identificar que 13 pesquisas se utilizaram da perspectiva qualitativa (BARBOSA, 2008; FERREIRA, 2008; LEMOS, 2009; SANTOS, 2009; SILVA, 2011; FONSECA, 2013; PAZ, 2013; SINÉSIO, 2014; RESENDE, 2016; LIMA, 2017, PEREIRA, 2017; RIBEIRO, 2017; SILVA, 2018) e apenas 3 da perspectiva quanti-qualitativa (BARROS 2002; BATISTA, 2013; SILVA, 2015). Os instrumentos mais utilizados para a coleta de dados foram as Entrevistas, dividindo-se em semiestruturada (BARROS, 2002; LEMOS, 2009; SILVA, 2011, PAZ, 2013; SINÉSIO, 2014; RESENDE, 2016, LIMA, 2017; PEREIRA, 2017), dialógica (RIBEIRO, 2017) e narrativa (FERREIRA, 2008; SANTOS, 2009; SILVA, 2018); seguida dos Questionários (BARROS 2002; SANTOS, 2009; BATISTA, 2013; FONSECA, 2013; SINÉSIO, 2014). Compareceram no nosso levantamento, ainda, a pesquisa bibliográfica (SILVA, 2015), documental (SILVA, 2015; SILVA 2018), estatística (SILVA, 2015) e de revisão epistemológica (BARBOSA, 2008).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, O. P. **Síndrome da desistência:** pressupostos epistemológicos e axiológicos de *Burnout* em debate. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BARROS, D. S. **A evasão de professores no magistério estadual de Goiânia**. 2002. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

BATISTA, H. M. D. **Evasão profissional docente:** trajetória de formação e atuação de professores de matemática em Dourados (1987-2010). 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FERREIRA, D. B. **Docência:** elementos de sustentação. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora:** um estudo sobre a evasão docente. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2013.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono:** o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, M. S. S. **Discurso e docência:** efeitos de sentido da permanência. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção de conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

PAZ, M. L. **A permanência e o abandono da profissão docente entre professores de matemática.** 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PEREIRA, S. S. **Por que os professores permanecem na profissão?** Trajetórias de professores do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RESENDE, F. **A permanência dos professores de educação física na carreira docente:** o que muda ao longo do tempo? 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

RIBEIRO, F. M. **O trabalho do(c)ente na pós-graduação:** entre a resistência e a desistência. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017.

SANTOS, G. A. C. **Histórias de Vida e o Abandono da Profissão Docente:** entre partidas e chegadas. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, A. P. **Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SILVA, F. K. **O Trabalho Docente de Professores de Química:** Evadir, Resignar ou Persistir? 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

SILVA, R. S. **Quando a docência abandona os professores:** a evasão docente na rede pública estadual de Rondônia (2008-2012). 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

SINÉSIO, L. E. M. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS:** discursos e outras práticas de si. 2014. 131 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

[1] “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).
[2] As duas teses referem-se ao abandono e à permanência no mesmo trabalho, mas foram selecionadas a partir do descritor “abandono”.
[3] Uma das dissertações refere-se ao abandono e à permanência no mesmo trabalho, mas foi selecionada a partir do descritor “evasão”.
[4]Ainda não tivemos acesso a essa dissertação, pois ela não está disponível on-line. Estamos em contato com a autora que se comprometeu a nos enviar uma cópia.

Palavras-chave: Abandono; permanência; docência; produção acadêmica

ABUSO DE PODER DOCENTE: CONSEQUÊNCIAS PARA O DISCENTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO/UFSM

ANDERSON SOUZA PRESTES - UFSM

LUANA DA SILVA - UFSM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tendo em vista as reiteradas reclamações e os relatos de abuso em sala de aula que obtém divulgação pelo campus universitário da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o contexto de abuso de poder docente recrudesce na realidade dos discentes. A partir desse cenário, a pesquisa em questão possui como proposta analisar as vivências dos alunos na UFSM para compreender como se estabelecem as relações de abuso de poder nas aulas. Sob os objetivos consistem: investigar a respeito de como os discentes percebem as relações abusivas em sala de aula; assimilar que conceitos teóricos evidenciam esse tipo de prática instaurada no sistema de ensino; averiguar que tipo de consequências o abuso tem para a formação do profissional da educação e; propor uma nova possibilidade nos métodos pedagógicos no sistema de Ensino Superior. A presente pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semi estruturada que foi aplicada aos discentes que eram o público-alvo. Os resultados mostraram o quão afetado é o processo de ensino-aprendizagem e de formação dos futuros docentes quando estes sofrem com o abuso de poder em sala de aula.

Introdução

Este resumo apresenta os dados relativos de uma pesquisa que corresponde à avaliação final dos autores para a disciplina de Sociologia da Educação B, inscrita no currículo vigente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Diurno da Universidade Federal de Santa Maria - Campus Camobi (UFSM). Logo, esta pesquisa possui como tema as relações de abuso de poder docente e as consequências para os discentes do Centro de Educação (CE), unidade universitária da UFSM. Ela surge de um contexto universitário em que o público-alvo consiste em professores em formação e, suas vivências no ambiente de uma universidade foram assim, analisadas. O projeto de pesquisa foi apresentado e aprovado para realização no mês de outubro e a coleta de dados foi realizada entre outubro e novembro de 2018.

A partir do exposto, justifica-se esta pesquisa visto que, segundo a crítica de Michel Foucault (2003, p. 182) acerca das relações de poder: "(...) a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber (..)". Sob essa concepção, o abuso de poder é naturalizado através da disciplina, compreendida como algo positivo em prol da produção de conhecimentos. Todavia, uma vez que coagidos, essa fabricação de verdades consiste exclusivamente em reprodução de saberes entendidos como absolutos, repercutindo numa moralidade de obediência por medo. Porém, o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns.

Metodologia

O instrumento de coleta de dados utilizado foi uma entrevista semi-estruturada aplicada aos discentes público-alvo. Após a aprovação do projeto, a coleta de dados iniciou-se. Foi definido que o público-alvo desta pesquisa seriam os alunos de graduação dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia (Diurno e Noturno) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A busca pelos participantes da pesquisa foram feitas no prédio 16B do Centro de Educação,

unidade universitária da UFSM em que a maioria das aulas dos cursos de Pedagogia são sediadas.

Conseguiram-se entrevistas com quatro estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Diurno, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. O curso Noturno não obteve participantes neste estudo. A pesquisa atingiu três turmas diferentes: uma em que o ingresso deu-se no primeiro semestre de 2017 e outras duas no primeiro semestre de 2018. Por ocorrer dificuldade de encontrar um horário flexível, as respostas do questionário aberto foram enviadas por meio virtual.

Resultados e discussão

Conforme Eying (2009) "[...] as violências podem se evidenciar por meio de agressões e constrangimentos físicos, verbais, sociais e simbólicos." (EYNG, 2009, p. 68) Bem como, a partir dos resultados obtidos mediante as entrevistas semi-estruturadas, depreende-se que os discentes percebem esse abuso de poder dentro de sala de aula através de uma postura de autoritarismo e prepotência atrelada à ação de inferiorizar os alunos por meio de agressão, seja ela moral ou física.

Todavia, a maior dificuldade encontra-se quando esses abusos não são identificados como tais, de acordo com uma postura de naturalização da violência. Em um contexto em que a disciplina à base de práticas coercitivas não promove autorregulação. Ou seja, senso crítico e espírito de autonomia. Dessa forma, resultando numa moral heterônoma, em que o indivíduo segue as regras sem questionar pois as vê como absolutas.

Tal problemática corrobora para a reiteração do abuso, devido ao fato de que, ao não ser identificado, não recebe punição, compactuando para a produção de um ambiente hostil, em que as vítimas não se sentem confortáveis ao denunciar - dado que não estão certas de sua opressão ou resolução do conflito, bem como, receosas de receber represálias em retribuição. Em um contexto universitário, é possível inferir sua relação com a desistência de disciplinas ministradas por determinado docente, ou até mesmo a própria evasão acadêmica, ilustrando um cenário em que: "enquanto essa tensão não for equacionada e enfrentada com políticas corajosas da infância, da adolescência e da juventude, o direito à educação continuará distante." (ARROYO, 2007).

Sobre as consequências do abuso de poder docente para o discente no nível profissional mencionam que a experiência, mesmo que dolorosa, ensinou-os sobre como exercer a prática da docência. Os estudantes relatam que conseguiram perceber com toda essa situação, o quão fortes eles se tornaram quando se uniram contra o abuso e que, o autoconhecimento de suas emoções e a tentativa de sempre melhorar os tornará profissionais não agressivos.

A nível emocional percebe-se que os estudantes não aguentam a carga excessiva de trabalhos e avaliações, que a perseguição dos professores e falta de espaços de diálogo em sala de aula os desestimulam a comparecer às aulas. Ocorreu também a dificuldade do acesso ao estudo pelos alunos do curso de Pedagogia Noturno pelo motivo apontado acima, que resultou na não participação destes no trabalho. Ademais, o medo e o receio de sofrer represálias por parte do corpo docente pode ter sido uma das causas da pouca adesão à pesquisa e o baixo contingente de participantes.

Quanto à solução dos abusos, os estudantes relatam que foram procurados a coordenação do curso de Pedagogia, a coordenação do Centro de Educação, a Ouvidoria da UFSM e a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do CE para que se chegasse à uma resolução dos casos. Afirmam ainda, a importância da representatividade do aluno no conselho do Centro de Educação e do Colegiado do curso, tendo em vista que o Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACE)

encontrava-se desativado há dois anos e é um dos mais importantes órgãos encarregados de dar visibilidade às questões do corpo discente.

Considerações finais

Portanto, conclui-se a partir da pesquisa realizada, que as consequências para os alunos dos Cursos de Pedagogia do Centro de Educação/UFSM, a nível emocional, de aprendizagem e de formação são variadas e preocupam. A nível emocional percebe-se que os estudantes não suportam a carga excessiva de trabalhos e avaliações, que a perseguição dos professores e falta de espaços de diálogo em sala de aula os desestimulam a comparecer às aulas. No nível de aprendizagem, alguns não conseguem comparecer às aulas como receio de que tipo de recepção terão do docente e acabam solicitando o trancamento das disciplinas ou, até mesmo, do curso. Já em nível de formação, o abuso de poder docente desperta nos discentes a consciência de que não devem seguir o exemplo de seus professores e devem ir em busca de diálogo em todas as situações dentro de sala de aula.

Também conclui-se que a formação do profissional em educação deve constar espaços de debate e de formação humana, tendo em vista que, ao inserir-se no mercado de trabalho, irá deparar-se com as mais variadas formas de ser. O que difere, essencialmente, da educação tradicional, mesmo na postura do professor, que agora já não é o representante de todo saber, mas um mediador da postura de alteridade, ao valorar os conhecimentos trazidos pelo alunado e, igualmente, se permitir ao aprendizado numa posição de alteridade. Portanto, conclui-se, sobretudo, a emergência de uma "(...) prática interdisciplinar que visa, principalmente, à construção de um espaço entre pessoas em conflito que permita perceber e reconhecer as diferenças, discutir as divergências, negociar convergências possíveis (...)" (SCHABBEL, 2008). Pois, somente assim, será possível alterar o pernicioso paradigma do abuso de poder docente e efetivar o direito à uma educação livre e libertadora para todas e todos.

Referências

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EYNG, A. M. **Políticas e práticas curriculares, diversidade e violências nas Escolas.** Santa Maria, RS. Revista do Centro de Educação - UFSM, v. 35, n. 3, p. 395-412, set./dez. 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

SCHABBEL, C. **Mediação escolar de pares:** semeando a paz entre os jovens. Willis Harmann House. Disponível em: . Acesso em: 14 ago. 2008.

Palavras-chave: abuso de poder; formação de professores; relação professor-aluno.

AÇÕES POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO EM SOLOS DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DO CURSO DE SOLOS DO PROGRAMA SOLO NA ESCOLA/UFPR ENTRE OS ANOS DE 2013 A 2017

SELMA BARBOSA BASTOS - UFPR

FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Por entender a Educação como um processo emancipatório de formação humana ética, centrada no desenvolvimento da autonomia e conscientização crítica do sujeito, a qual possibilita a compreensão da sociedade e da realidade (Demo, 2005), a Educação em Solos na formação continuada, assim como em qualquer nível educativo, deve estar pautada nessas intencionalidades. Ou seja, ter como objetivo a ressignificação de valores, fundamentar e exercitar a cidadania para intervenções na realidade.

Nesse cenário, o Programa Solo na Escola/UFPR tem ofertado o Curso de Solos por meio da abordagem tradicional de educação, logo, transmitindo informações sobre o solo. Contudo, mesmo subordinado à prática tradicional, é necessário que o sujeito mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador da educação bancária (FREIRE, 2002). Esta concepção de Freire (2002) conduz a uma possibilidade de que os professores que participaram do Curso de Solos tenham sido sensibilizados ao ponto de gerar uma transformação política (passaram a usar seus saberes e conhecimentos na realidade) e consequente modificações em suas práticas pedagógicas tradicionais, gerando ações políticas em Educação em Solos (ações educativas alternativas capazes de condicionar práticas conscientes na relação com o solo).

Perante o exposto, o objetivo deste trabalho foi identificar se os professores que participaram do Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR entre os anos de 2013 a 2017 passaram a desenvolver ações políticas em Educação em Solos.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi elaborado um roteiro de narrativa no Google Forms e enviado por e-mail a 317 professores da Educação Básica que participaram do Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR entre os anos de 2013 e 2017. Deste total, 36 professores narraram seus percursos formativos até a atual prática pedagógica na Educação em Solos. A narrativa escrita (CUNHA, 1997) de cada sujeito da amostra foi utilizada como instrumento de pesquisa. Na narrativa, foi observada a ação do professor e classificada em política e não política, a partir dos critérios de qualidade da educação propostos por Demo (2005).

Foi atribuído o valor 1 para representar a presença de cada critério identificado na narrativa, independente do número de vezes que o critério foi observado para o mesmo professor. Assim, foi contabilizada a frequência das ações por critério de qualidade política e não política da educação. Os resultados foram apresentados de forma descritiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 36 professores que fizeram o Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR, sete (19 %) narraram ações em qualidade política e outros sete (19 %) narraram ações não políticas em Educação em Solos.

Dentre os sete professores que desenvolveram ações políticas, cinco (71 %) descreveram ações caracterizadas como eventos e processos curriculares, realizadas dentro e fora da escola a partir de uma abordagem participativa de aprendizagem. Foram narradas ações como construção de horta na escola por professores e estudantes; realização de palestras pelos estudantes na comunidade sobre a preservação da mata ciliar e realização de ações de revitalização de áreas verdes; construção de recursos didáticos e realização de Feiras de Ciências pelos estudantes; e realização de trabalhos de fotografia sobre poluição do solo pelos estudantes.

Além disso, dois (29 %) dos professores narraram ações classificadas como políticas, porém com indicativos de que o processo foi individual, embora com finalidade coletiva, a saber: o Professor 5 relatou que passou a manter a horta da escola sem agrotóxicos; e o Professor 20 mencionou estar montando uma experimentoteca de solos na escola para os estudantes.

Observou-se que as ações políticas em Educação em Solos, além de despertarem e estimularem o envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem, implicaram na construção coletiva e participativa do conhecimento, aspectos que indicam uma abordagem centrada no estudante, no sentido de privilegiar a autonomia e a competência política para ações na realidade. Na Educação em Solos, esta concepção considera que o conhecimento não é algo transferido, mas construído e (re)construído conjuntamente com professores e estudantes envolvidos nas atividades (MUGGLER et al., 2006).

Desenvolver ações educativas de maneira coletiva e situar o estudante como “descobridor” e sujeito construtor do próprio conhecimento garante a autonomia dos sujeitos em qualquer contexto educativo. Por isso, o professor precisa motivar os estudantes a pesquisar, a elaborar de maneira própria, a argumentar e a contra-argumentar, a procurar conhecimento com autonomia e reconstruí-lo, a ler criticamente de modo sistemático, assim como Demo (2005) propõe a todo professor. É preciso despertar a curiosidade do estudante e sensibilizá-lo para a relevância do solo e sua importância enquanto bem natural. E nesse contexto, Freire (2000) alerta para a importância do pensamento autêntico, o qual nega a ideia de transmissão do conhecimento, no sentido da doação e entrega do saber e funda-se no poder criador dos sujeitos emancipados.

Todavia, no contexto da Educação Básica, a Educação em Solos ainda é abordada de forma tradicional, pois o paradigma tradicional da educação “trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistem no tempo, em suas diferentes formas” (MIZUKAMI, 1986). Além disso, esta concepção prevalece nas instituições de ensino superior que formam professores (SANTOS; OLIVEIRA, 2015), influenciando-os na condução dos processos de aprendizagem na escola (CUNHA, 1998). Logo, é comum na Educação Básica, o professor que apenas ensina dentro da didática reprodutivista e desatualizada (DEMO, 2011).

Os aspectos narrados relacionados às ações não políticas são características de abordagens focadas no ensino e centradas na “transmissão” do conhecimento, as quais mantêm o estudante na condição de mero objeto de aprendizagem copiada. Essas ações foram consideradas não alternativas, pois não geram ações conscientes na relação com o solo. Na Educação em Solos, a abordagem tradicional inviabiliza a ressignificação e a reconstrução do conhecimento, valores e atitudes sobre o solo, impactando decisivamente na efetivação de um processo educativo que faça sentido e promova a transformação dos sujeitos, pois se concentra em transmitir informações sobre o solo sem relação com a vida e os contextos nos quais os estudantes se inserem.

As ações não políticas de Educação em Solos narradas pelos professores são reduzidas a procedimentos reprodutivos, situando os estudantes como seres de adaptação, do ajustamento (FREIRE, 2002). As narrativas apontam estas ações como mudanças incorporadas à prática após o Curso. Em exemplos como estes, as mudanças nas práticas pedagógicas indicam que a abordagem tradicional foi melhorada, aperfeiçoada, reinventada, mas não superada. Dialogando com isso, Demo (2005, p. 111) pontua sobre esse aspecto ao dizer que "não se trata apenas de "melhorar" a aula, para que se torne mais motivadora, mas sobretudo de a "superar", para que se privilegie a aprendizagem, não a simples instrução". Neste caso, a superação das ações não políticas de Educação em Solos só ocorre quando estas forem ressignificadas, a partir de ações de alternativas para uma nova educação emancipatória.

Não se pode atribuir que as ações políticas em Educação em Solos desenvolvidas pelos professores foram decorrentes apenas do Curso de Solos, já que este processo formativo é apenas uma etapa da formação destes profissionais. Fatores como outros processos formativos, a reflexão-ação-reflexão da sua própria prática, suas crenças e valores também podem ter influenciados para que os professores desenvolvessem ações políticas em Educação em Solos.

CONCLUSÃO

Por meio da análise das ações em Educação em Solos presentes nas narrativas dos 36 professores que fizeram o Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR, entre os anos de 2013 a 2017, foi possível identificar que 19 % dos professores desenvolveram ações políticas em Educação em Solos. Um indicativo de que o Curso, além de outros fatores inerentes à profissão de professor podem ter contribuído para o desenvolvimento de ações política em Educação em Solos.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. I. da. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, n. 23, p. 185-195, 1997.

DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. Perspectivas, v. 4, p. 106-115, 2005.

DEMO, P. Pesquisa: princípios científicos e educativos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MUGGLER, C. C. et al. Educação em solos: princípios, teoria e métodos. Revista Brasileira de Ciência do Solo, v. 30, n. 4, p. 733-740, 2006.

SANTOS, R. A.; OLIVEIRA, R. L. Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores. Revista Interface. n. 10, p. 251-261, 2015.

Palavras-chave: Formação continuada; Transformação política; Ações alternativas.

AFETOS E EMOÇÕES EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

JOYCE INGRID DE LIMA - FFCLRP

JOANA DE JESUS DE ANDRADE - USP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A trajetória de vida é um percurso único. Cada pessoa possui a sua, e o modo como é constituída depende de uma série de escolhas, experiências, significações... Muitas pessoas podem contribuir com este processo por diferentes motivos e não é incomum que um personagem, o(a) professor(a), seja citado (a) como uma figura recorrente a marcar este trajeto que, apensar de único, é partilhado no imaginário coletivo como uma figura singular.

Por vezes é um(a) professor(a) do ensino fundamental que, se permite ser chamado(a) de "tio"(a), como se fosse alguém que de fato pertencesse ao círculo familiar. Pode ser um(a) professor do ensino médio que, sendo exemplo ou relatando seus erros e acertos, ajudou na escolha do curso de graduação que, mais tarde, se tornaria a principal profissão do indivíduo. Pode ser um professor(a) de atividades artísticas ou extraclasse que fez despertar e que foi o primeiro(a) a acreditar que o (a) aluno(a) possuía um talento musical, artístico, para os esportes ou afins. Pode ser o professor da graduação que despertou no indivíduo o desejo sobre determinado assunto. Em suma,

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Nessa perspectiva, pode-se considerar que, para além do ensino dos conteúdos, a presença e os modos de "afetar" ao outro, configuram aspecto importante da vida acadêmica de todos nós.

Muitos autores (FERNANDEZ, 1991; DANTAS, 1992; LEITE e TASSONI, 2010; SNYDERS, 1993; ALMEIDA, 1997; FREIRE 1994; CODO e GAZZOTTI, 1999) afirmam que o afeto é indispensável na prática de ensinar, de forma que a afetividade e o ensino estão imbricados, possibilitando melhor aprendizagem dos conteúdos propostos e desenvolvimento das atividades por parte dos alunos. Leite e Tassoni (2010), por exemplo, declaram que a qualidade da mediação vivenciada pelo discente é crucial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a aprendizagem ocorre de maneira dinâmica, mas sempre mediada por elementos sociais e culturais, se tornando primordial na construção do conhecimento pelo aluno.

Dessa forma, o docente acaba fazendo parte de um sistema de relações sociais nas quais o seu modo e conviver/afetar acaba sendo um fator constitutivo de si próprio, do (a) aluno(a) e também, de certa forma, do "valor"/significado que esses (as) alunos (as) atribuem ao conteúdo que o (a) professor (a) ministra.

Entretanto, deve-se considerar que o modelo de formação docente desenvolvido no Brasil, historicamente não considera tais aspectos como parte da formação inicial dos professores, visto que o modelo atual, geralmente, é centrado na transmissão de conteúdos, em práticas que salientam a objetividade e no distanciamento entre o aluno e o professor, dificultando a expressão da afetividade em sala de aula.

A figura do(a) professor (a) muitas vezes caracterizada como inatingível e detentora do saber, faz com que o aluno assuma o papel de expectador durante a aula. Essa postura pode parecer cômoda para ambos os indivíduos, porém, a falta de interatividade (de reconhecimento e de empatia) é apontada pelos pesquisadores como sendo um fator negativo para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. (ALMEIDA, 1997; LUCKESI, 1984; TASSONI, 2000a; MAHONEY e ALMEIDA, 2005). Todavia, os estudos aqui já mencionados relatam que a dimensão afetiva possibilita a melhoria da qualidade da educação, além de promover o desenvolvimento das relações pedagógicas e, nessa perspectiva, Vigotski (2001, p.144) afirma que:

[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento.

Dessa forma, essa percepção nos propicia olhar nosso "[...] emocionar de maneira reflexiva e ética, na busca de atuar coerentemente com ele ou mudar de domínio de ação [...]", de maneira que o âmbito da sala de aula possibilita entender, exercitar e dar conta de nossas ações e emoções, além de promover uma "autoconsciência relacional" (ARAGÃO, 2005, p. 106).

Com o intuito de avançar com essas discussões, o presente trabalho foi elaborado com o desígnio de realizar um levantamento de pesquisas que perpassa a temática da afetividade e da emoção dentro do âmbito escolar. A metodologia selecionada foi uma revisão sistemática dos trabalhos encontrados no Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, evento bianual que ocorre simultaneamente em parceria com outros congressos, principalmente com o Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Foram analisadas as edições que ocorreram nos últimos nove anos de evento (2009, 2011, 2013, 2015 e 2017).

Para tal, esta é uma pesquisa sistemática, com coleta de dados documentais, encontrados nos Anais publicados pela própria organização dos eventos citados. Para a realização do levantamento, foi utilizada a técnica de radicalização das palavras, a qual permite:

[...] reduzir todas as palavras de um texto ou de uma pesquisa aos radicais que as compõem, de forma a agrupar por similaridade variações ortográficas que de outra forma passariam como palavras completamente distintas (DIAS e MALHEIROS, 2005, p. 2).

Após a seleção de algumas palavras presentes em trabalhos que abordam a temática selecionada, foi decidido realizar a busca no título pelos seguintes radicais: afet (referente a palavra afetividade/afetivo/afeto/afetuoso), sent (referente a palavra sentir/sentimento) e emo (referente a palavra emoção/emocional). Esses descritores foram postos devido a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos (TASSONI, 2000b, p. 3). Contudo,

[...] na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Após o levantamento inicial de trabalhos, foram localizados 56 trabalhos expostos, sendo 37 comunicações, 10 relatos de experiência, 6 pôsteres e 3 mesas redondas. Esse material foi analisado salientando os seguintes aspectos: eixo temático exposto e público alvo da pesquisa analisada.

Com isso, foi constatado que o eixo com maior volume de produções envolvendo afetividade, foi o de Formação de Professores e Profissionalização docente, com 12 trabalhos, seguido por 9 trabalhos de Didática: Teorias, Metodologias e Práticas.

As maiores quantias de trabalhos encontrados foram nos anos de 2013 e 2017, sendo publicados 18 e 14 trabalhos respectivamente, somando esses números, estas duas edições totalizam cerca de 57% dos trabalhos encontrados no tema proposto. Nessas duas edições os temas foram, "Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas" e "Formação de professores: contextos, sentidos e práticas". Dessa forma, essas temáticas possibilitaram a correlação da tônica da afetividade e emoção, uma vez que ela perpassa o contexto das vivências do professor e de seu papel fundamental na sociedade, emergindo sentidos que podem refletir na prática docente.

O ano com menos publicações na área foi 2009, com 5 trabalhos, e neste ano o tema do evento era "Políticas e Práticas Educativas: desafios da aprendizagem". Em meio a 962 trabalhos apresentados em 2009, apenas 0,52% dos trabalhos contemplavam a temática da afetividade em seus títulos. Esse resultado nos mostra como a afetividade e a aprendizagem ainda não é um tema muito debatido em um dos maiores eventos de pesquisa em educação do país e isso pode indiciar um certo modo de pensar o processo, talvez de modo ainda pouco articulado ou mesmo, cartesiano, no sentido de uma concepção mais dualista do processo de aprender e afetar, conhecer e sentir. De maneira contrária, Almeida (1993, p. 41) afirma que "[...] o que parece-nos essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento [...]". Complementando essa ideia, Leite e Tagliaferro (2005, p. 249) declaram que,

A afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciarem os processos de desenvolvimento cognitivo. [...] E que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

Em 2013, ano em que foi encontrado o maior número de publicações sobre a respectiva temática, houve um aumento de 60% de publicações gerais em comparação a 2009, mas apenas 0,22% em relação a temática afetividade.

Pela observação dos aspectos analisados, percebe-se que, apesar de diversos autores argumentarem a favor da correlação da afetividade e dos aspectos cognitivos, esta perspectiva está distante das pesquisas do campo educacional e mesmo da formação de professores. O número ainda pouco expressivo de trabalhos apresentados ao longo de 9 anos de evento nos mostra o quanto essa temática ainda pode ser explorada, visto que cada vez mais os aspectos afetivos se fazem presentes no ambiente escolar e, principalmente, relacionados às práticas docentes e aos processos de aprender dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Afetos e emoções, Educere, Formação de professores

ANÁLISE CURRICULAR DE CURSOS DE PEDAGOGIA E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir da leitura de cenário do Ensino Superior e a formação docente, este trabalho tem o objetivo de analisar os currículos dos Cursos de Pedagogia de Universidades da cidade de Curitiba, sobre a presença e utilização de metodologias ativas de aprendizagem. Se a aprendizagem é um dos principais eixos de aplicabilidade do trabalho pedagógico, como é a formação dos professores para que reproduzam suas aprendizagens nos diferentes cenários em que estiverem inseridos?

A partir da leitura de cenário do Ensino Superior e a formação docente, este trabalho tem o objetivo de analisar os currículos dos Cursos de Pedagogia de Universidades da cidade de Curitiba, sobre a presença e utilização de Metodologias Ativas de Aprendizagem. Para isso, propôs-se a realização dos objetivos específicos: apontar levantamento teórico sobre a utilização das Metodologias Ativas no Ensino Superior; Identificar, por meio da pesquisa bibliográfica a importância do Currículo para formação de pedagogos e analisar as disciplinas do currículo do Curso de Psicologia de três Universidades da cidade de Curitiba, da existência de direcionamento sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Diante de tendências educacionais que emergem das transformações e produções culturais, cada vez mais há oportunidade da escolha de instituições, especialmente na área privada, dentro da diversidade do direcionamento do perfil que deseja ser alcançado nesta formação inicial. Portanto, a presença de Metodologias Ativas da Aprendizagem são estratégias didáticas que vão além da prática pedagógica individual do docente, mesmo sendo uma possibilidade que passa pela autonomia do profissional do Ensino Superior em sala de aula na concretização de sua ementa, porém, se estiver presente na grade curricular do curso expressará a intencionalidade na perspectiva formativa destas práticas e, se estiver no currículo e não for coerente na prática pedagógica, tornar-se-á causa de desencanto e desmotivação dos discentes que buscam tais práticas.

Para a organização da análise bibliográfica, BARDIN (2010, p. 127) apresenta que "à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos -, ou que digam respeito" ao surgimento de resultados inesperados. Assim, o viés da comparação curricular na formação de docentes pedagogos perpassa a delimitação da aplicação das Metodologias Ativas e, uma análise além do currículo, a prática docente em sala.

Embora esta denominação "Metodologias Ativas" pareça algo novo, o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem não é recente. Segundo BACICH e MORAN (2018, p. XV) desde o século passado com o advento dos computadores, a associação destes recursos e outras inovações para potencializar o processo didático é um desfio a categoria docente e instituições que buscam constante atualização. Segundo eles,

"as pesquisas atuais na área da educação, psicologia e neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias

Ativas englobam uma concepção do processo de ensino e de aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo".

É notória a importância de conhecer o estilo de aprendizagem dos alunos, utilizando diferentes linguagens, inteligências para o desenvolvimento de habilidades e competências. O contexto da educação brasileira passa por contínua estigmatização de salas cheias, professores desmotivados e desvalorizados diante das conjunturas de políticas públicas e benefícios da categoria. Não deve ser generalizada a falta de construção de projetos inovadores para práticas didáticas.

Ser protagonista da própria aprendizagem requer autoconhecimento de seus processos cognitivos e da gama de opções didáticas possíveis para aprender. Este princípio ativo da aprendizagem, perpassa consequências que são necessárias para que isto se torne realidade, destacando:

"Aumento da importância do protagonismo e participação do aluno, por meio de situações práticas, produções individuais e de grupo e sistematizações progressivas. Inversão da forma tradicional de ensinar: o aluno aprende o básico sozinho, no seu ritmo, e o mais avançado por meio de atividades em grupo e com a supervisão de professores. Quanto mais o aluno se envolve em desafios possíveis à sua idade, melhor ele aprende; Formação inicial e continuada de professores metodologias ativas, em orientação/mentoria e em tecnologias presenciais e on-line. Importância do compartilhamento de experiências, da orientação dos mais experientes, da aprendizagem por imersão e por "clínicas" com supervisão (BACICH e MORAN, 2018, p. 22)".

Destes itens, apresenta-se a ênfase na formação docente. Presente na intencionalidade curricular das licenciaturas, especialmente dos cursos de Pedagogia que se aplicam a Infância. Torna-se um desafio aos cursos, que já integram esta perspectiva em seu currículo, traduzirem tais práticas ativas no prática docente, visto que, alguns já podem ter tido a disciplinas de práticas inovadoras na educação por meio de aula expositiva dogmática, o que compromete a vivência dos acadêmicos e torna-se um obstáculo para a mudança de chave, nos paradigmas educacionais vigentes.

Os professores interagem com diferentes saberes e experimentam situações didáticas muito variadas, construindo ao longo do tempo suas próprias concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagem principalmente pelas vivências de sua trajetória como discente: a família, os ambientes de socialização, os meios de comunicação, a política e a educação, bem como o contato dos professores com saberes provenientes dos livros didáticos, são elementos inculturadores desta formação. Além disso, "saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, tem origem também na prática do trabalho e na socialização profissional" (TARDIF, 2014, p. 63).

Segundo Saviani, "para instalar uma nova teoria no ensino é preciso que se desestabilize o que já está instituído; não basta reconhecer o novo como uma verdade, para que esse fato altere a forma de pensar" (SAVIANI, 2007, p. 03), urge tal conscientização em todas as instâncias educacionais para o protagonismo no processo de aprendizagem com o envolvimento de todos os atores.

Os currículos de Curso Superior, segundo Imbernon (2012) devem apresentar as Metodologias Ativas a serem escolhidas de acordo com a cultura acadêmica ou deve ajudar a revisá-la ou

modificá-la, pois nem tudo serve para todos, nem todos podem fazer com que tudo sirva no planejamento e práxis cotidiana do processo de ensino e de aprendizagem.

Para a análise curricular em questão, foram analisados os cursos de quatro instituições privadas de Curitiba, do curso de Pedagogia, as quais serão nominadas de A, B e C, contemplando unicamente o critério da verificação de disciplinas relacionadas a Metodologias Ativas de Aprendizagem ou Práticas Inovadoras.

Como resultados, na análise de três currículos de pedagogia a presença em apenas uma das instituições com a terminologia em questão. Tal comparativo poderá ser ampliado à outras instituições que oferecem o curso de Pedagogia presencial e a distância em Curitiba, expandindo a fonte de informações com entrevistas com coordenadores de cursos sobre esta demanda emergente e a intencionalidade formativa de cada instituição.

BIBLIOGRAFIA

BACICH, Lilian. MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
IMBERNÓN, Francisco. Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade. São Paulo: Cortez Editora. 2012.
SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Formação de Professores, Metodologias Ativas, Currículo.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E SUA POSSÍVEL RELAÇÃO COM OS RESULTADOS DO PISA.

DAIANE FERRAZ VIEIRA - PUCPR

HENRIQUE JOSE POLATO GOMES - BAGOZZI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2016, p.1) o desempenho de estudantes brasileiros, na disciplina de Ciências, para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), encontra-se abaixo da média, quando comparado à média geral.

Os resultados deste tipo de avaliação em longo prazo têm como objetivo desenvolver um conjunto de informações para monitorar os conhecimentos e habilidades dos discentes em diferentes países (INEP, 2016, p.18-19). Entretanto, para Araujo (2013, p. 9) ainda há certa dificuldade dos gestores brasileiros quanto ao uso de tais resultados.

Carvalho e Martins (2013, p. 7) afirmam que, mesmo o PISA estando presente na política Educacional Brasileira e fornecendo dados confiáveis, sua influência no campo pedagógico ainda se dá de maneira discreta e lenta, devido à carência de análises de cunho pedagógico, com efetiva disseminação entre os docentes.

No ensino de Ciências, o panorama não é muito diferente. Esse déficit, segundo Souza *et al.* (2006, p. 209), se relaciona ao fato de o ensino desta disciplina sempre ter sido um dos maiores desafios a serem enfrentados nas escolas do país.

Mesmo com ações visando melhorar o processo de formação de docentes, ainda é possível observar falhas na formação desses professores, pois há uma demanda de educadores competentes e uma carência de currículos que atendam necessidades atuais (Façanha e Nápolis, 2016, p. 495).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p. 343) que parametriza o ensino, preconiza que ao final do Ensino Fundamental os alunos devem ser capazes de estabelecer relações profundas entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade e que, além disto, sejam protagonistas na escolha de posicionamentos que valorizem as experiências pessoais e coletivas.

Todavia não é isso que parece estar se realizando na formação dos estudantes, quando são levados em conta os resultados de avaliação da OCDE. Embasando-se nessas considerações o trabalho teve por objetivo geral discutir, a partir de referencial bibliográfico, como a formação inicial dos professores nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Brasil poderia estar influenciando no baixo rendimento dos estudantes de Ciências no PISA. Além disso, foi analisada a qualidade da formação inicial dos docentes, bem como se investigou os critérios de análise e fundamentações das avaliações do desempenho em Ciências pelo PISA. Procurou-se, finalmente, inferir possíveis relações entre falhas na formação de professores de Ciências com o baixo rendimento dos estudantes.

Com tais objetivos e com intuito de propor possíveis soluções, o artigo referiu-se a um relato por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico.

Para tal pesquisa, primeiramente foram pesquisados artigos relacionados à formação de professores de Ciências, e a avaliação do PISA realizada pela OCDE, na plataforma Capes e ProQuest, disponibilizados no site da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no Google Acadêmico.

Após a leitura dos artigos encontrados, foi feita a seleção dos que, de algum modo, realizaram estudos sobre a qualidade e a formação inicial dos professores de Ciências. Além disso, foi feita uma análise de quais critérios são utilizados para montagem e parametrização das questões, bem como sobre seu sistema de pontuação e as razões pelas quais se considera essa avaliação um bom parâmetro para análise do panorama de Ensino de Ciências.

Ao final do trabalho foi selecionado um total de 12 artigos, a partir do ano de 2005, os quais falavam sobre a qualidade e a formação dos professores de Ciências no Brasil e as possíveis consequências no ensino desta disciplina.

Quanto aos os critérios de análise e fundamentações das avaliações do desempenho em Ciências pelo PISA, foram selecionados um total de 2 artigos, a partir do ano de 2009, 1 livro e 5 documentos, que falam sobre a avaliação.

Após a leitura de tais manuscritos foi possível observar que no Brasil um, dentre os vários motivos para a baixa qualidade do ensino de Ciências, está associado ao professor e sua formação inicial (Silva *et al.* 2015, p.3). Nota-se que estão sendo realizados estudos voltados para a qualidade da formação de professores de Ciências e do ensino, e que estes podem contribuir para a realização de outras pesquisas com a mesma temática (Fabrício e Martins, 2017, p. 5811). Contudo, um dos aspectos considerado como falho no processo de formação dos professores de Ciências é a desvalorização das disciplinas pedagógicas, (Marques, 2015, p. 4). Somam-se a esse problema, o fato de políticas de formação de professores e as reformas educacionais contribuírem pouco para mudar a realidade de sala de aula (Nascimento, *et* al. 2010, p. 245).

Para compor o resultado do PISA, são avaliadas as habilidades de raciocínio de alunos com 15 anos em Ciências, Leitura e Matemática, juntamente com as competências para resolver problemas relacionados ao dia-a-dia com o conhecimento que tem e sua preparação para a vida adulta e também são aplicados questionários aos alunos, professores, diretores e pais, que proporcionam resultados para discussão da qualidade educacional no país (Araujo, 2013, p. 4-5; INEP, 2016, p. 19-20).

As avaliações são corrigidas pelo método Teoria de Resposta ao Item (TRI) (Araujo, 2013, p. 5). Em 2015, mesmo tendo um pequeno avanço, não significativo, os estudantes brasileiros ficaram abaixo da média de outros países da OCDE (OCDE, 2016, p. 1).

Esse desempenho está relacionado a diversos aspectos da atuação e formação docente juntamente com o alto índice de reprovação dos estudantes brasileiros (Araujo, 2013, p. 4, Waiselfisz, 2009, p. 105), o abandono e o atraso escolar devido a inúmeros motivos, idade tardia de ingresso escolar, os aspectos no contexto familiar, especialmente o nível sociocultural das famílias, a diferença entre sistema público e privado, bem como as limitações impostas por uma jornada escolar deficitária e os baixos investimentos públicos na educação (OCDE 2016, p. 177-243, Waiselfisz, 2009, p. 105).

Embasados nestas considerações, pode-se concluir que existe uma série de fatores que contribuem para o panorama do ensino de Ciências no Brasil, e que isto não remete somente a formação ou a qualidade da atuação dos professores. Portanto, é necessário perceber a posição brasileira e questionar o uso dos resultados do PISA visando à melhoria da Educação Básica (Araujo, 2013, p. 11).

Sendo assim, não é possível pensar nas necessidades no processo de formação do professor de Ciências, sem se levar em conta as reais condições de trabalho, bem como o contexto sócio

histórico no qual esse profissional está inserido, marcado pela desvalorização de seu ofício. Além disso, é fundamental que os resultados desse tipo de avaliação sejam considerados e usados como parâmetro para que as deficiências apontadas possam ser sanadas por ações que vão desde políticas públicas, até as pesquisas e planejamentos feitos pelos docentes e pelas escolas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. D. L. H. S. Avaliação internacional: Concepções Inerentes ao Pisa e seus resultados no Brasil. **In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife, v.17, p. 1-12. 2013. Disponível em:http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MaLourdesAraujo-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

CARVALHO, N. M.; MARTINS, M. I. O exame Pisa na percepção de professores de Ciências. **In: Encontro nacional de pesquisa em educação em Ciências**, Águas de Lindóia, v.09, p. 1-8. 2013. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0661-1.pdf. Acesso em: 03 mar. 2017.

FABRÍCIO, L.; MARTINS, A. A. Formação de Professores em Ciências E Biologia: Uma análise das produções recentes. **In: Encontro Nacional de Educação**, Curitiba, ISSN 2176-1396, p.5807-5826, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26555_13683.pdf. Acesso em: 05 mar. 2018.

FAÇANHA, A, A. B.; NÁPOLIS, P. M. M. Mídias e aprendizado no ensino de Ciências: Uma proposta de interacionismo virtual. **Revista Intersaberes,** v.11, n.24, p.492-501, 2016. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1079. Acesso em: 25 fev. 2018.

INEP. Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

MARQUES, D. Formação de professores de ciências no contexto da história da Ciência. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. v11, p. 1-17, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/23020 Acesso em 15 mar. 2017.

Ministério da Educação e do Desporto. Base nacional comum curricular: Educação é base. **Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/ Acesso em 15 jun. 2018.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H.; MENDONÇA, V. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas n.39, p. 225-249, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728. Acesso em: 16 mar. 2017.

OCDE. Programme for international student assessment (PISA). **Results from PISA Brazil.** 2016. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf . Acesso em: 20 fev. 2018.

SOUZA,G.B.; RODRIGUES, M.A.; KIOURANIS, N. M. O campo de atuação do professor com formação em licenciatura plena em Ciências no Paraná. **Acta Scientiarum: Human & Social Sciences**, Maringá, v.28, n.2, p. 209-218, 2006. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/153/153. Acesso em: 20 fev. 2018.

Waiselfisz, J.J. **O ensino das ciências no Brasil e o PISA.** 1 ed. São Paulo: Sangari do Brasil, 2009. 126 p.

Palavras-chave: Avaliações Internacionais; Docência; Ensino de Ciências; OCDE.

ANÁLISE DO PERFIL E DO CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS

NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM

JOÃO DEBASTIANI NETO - UEM

MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste artigo objetivamos discutir e compreender como atuou o egresso do Curso de Licenciatura Plena de Ciências (LPC), ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Goioerê - PR. Compreender o campo de atuação do egresso pode auxiliar no processo de reestruturação do curso, no delineamento do perfil profissional, na estrutura curricular condizente com as Ciências Naturais, quiçá, fornecer elementos para embasar a luta por políticas públicas que defendam o campo de atuação desse profissional.

No âmbito da formação de professores de Ciências, como produto da ampliação da oferta de ensino, surgem durante o regime militar no país, os cursos de Licenciatura Curta, cujo objetivo era, em um curto período de tempo formar profissionais que atuassem nas disciplinas da educação básica, entre elas, na disciplina de Ciências. Inicia-se neste momento a origem do curso em nível superior para docentes atuarem como professores de Ciências Naturais, que antes deste período era ministrado por professores das áreas correlatas (Química, Física e Biologia) ou formados em cursos de magistério (MAGALHÃES; PIETROCOLA, 2011, p. 176).

No entanto, esta formação aligeirada, sem o aprofundamento necessário dos conhecimentos para a atividade docente levou o modelo da licenciatura curta à falência, sendo extinta pela LDB promulgada em 1996 (Lei 9394/96). De modo que, a partir desta data, respeitando os prazos para adequação, todas as licenciaturas tornaram-se plenas (MAGALHÃES; PIETROCOLA, 2011, p. 182).

Embora a regulamentação imperativa para os cursos de Licenciatura a partir de 1996, no domínio das Ciências Naturais foi possível observar a recorrência de profissionais de diversas áreas do conhecimento, atuando como professores da disciplina de Ciências Naturais, situação que se apresentava desde a criação da disciplina na educação básica.

Atualmente, a disciplina de ciências, sobretudo pelo caráter interdisciplinar, ainda permite que egressos dos cursos de Biologia, Química, etc., venham atuar como docentes nas séries finais do Ensino Fundamental. Todavia, enfatizamos que, mesmo sendo observada uma diversificação de profissionais atuando nesta disciplina, existe um equívoco quanto à caracterização do docente que ministra aula de Ciências (MAGALHÃES; PIETROCOLA, 2011, p. 182; CARVALHO, 2016, p. 5). O Licenciado em Ciências Naturais apresenta uma formação abrangente, coerente com a natureza interdisciplinar. Em contrapartida, os egressos das licenciaturas específicas, como as de Biologia, Física, ou Química possuem uma formação direcionada para sua área. A natureza da disciplina de Ciências exige um profissional com formação ampliada e interdisciplinar, de modo que o licenciado em Ciências Naturais, principalmente por apresentar em sua formação inicial uma matriz curricular com disciplinas

de diversas áreas do conhecimento, seria em princípio o profissional mais indicado para atuar nas séries finais do ensino fundamental.

O mercado de trabalho competitivo que o licenciado em Ciências Naturais por vezes se depara, faz que ele migre para outras áreas do conhecimento, ministrando aulas de disciplinas para o qual não foi preparado, inclusive disciplinas como Artes e Educação Física (SOUZA, et al., 2012). O cenário evidencia a precariedade do trabalho docente, que impulsiona a atuação independente dos conhecimentos necessários, a competência, imprescindível, para a profissão docente fica relegada a segundo plano.

Este trabalho faz parte de uma investigação maior que tem como objeto a formação de professores de ciências naturais. Nossos dados foram gerados a partir de questionário encaminhado aos alunos egressos do curso de licenciatura em questão. Sendo disponibilizado *on-line (e-mail, facebook, ...)* durante os meses de fevereiro a abril do ano de 2017. O conteúdo das questões percorreu temas sobre os motivos da escolha da Licenciatura; estudos posteriores; atuação docente; disciplina em que já atuou ou atua e aspectos relacionados à formação do professor de Ciências. A meta foi alcançar os trezentos e cinquenta formados, mas em razão da dispersão dos sujeitos no tempo e no espaço, obtivemos a participação de cento e cinquenta egressos.

A fim de situar o leitor, o Curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC) foi criado em 1991 na Universidade Estadual de Maringá, com início do primeiro vestibular e da primeira turma em 1992. Este Curso tinha como propósito inicial a formação de licenciatura plena em Ciências Naturais com habilitação em Matemática.

Neste trabalho apresentamos a análise de uma questão que objetivou conhecer o campo de atuação do egresso do curso pesquisado. Para tanto analisamos as respostas dadas a seguinte questão: *"Em que disciplina já atuou?*

A análise dos dados nos permite afirmar que a maioria dos egressos atuou em mais de uma disciplina ao longo de sua carreira profissional. Percepção evidente pelo número de disciplinas mencionadas, consideravelmente acima do número de sujeitos participantes da pesquisa (Os sujeitos somaram-se 150 egressos, e para esta questão obtivemos 400 respostas, uma vez que a questão permitia a escolha de múltiplas respostas).

Destacaram-se os participantes que ministraram aulas nas disciplinas de Ciências e de Matemática (61,4% e 58,8% respectivamente), fato que pode ser justificado pelo número de aulas de matemática, que em maior quantidade ampliam o campo de trabalho. Outro fator relevante no direcionamento da atuação dos professores, no campo da matemática, pode ser o fato da Graduação em Ciências constar no verso do diploma a capacitação para atuar na matemática do ensino fundamental. Todavia, esse direito não procede porque há portadores de diploma em matemática. O registro da matemática será desativado na nova organização proposta para o curso em questão.

Em menor número, mesmo assim expressivo, comparecem as disciplinas de Física, Química e Biologia (40,5%, 32%, 30,1% respectivamente). Acreditamos que a atuação nestas disciplinas justifica-se pelo caráter interdisciplinar do curso de LPC, uma vez que a matriz curricular é ampla, contemplando estes conhecimentos. A Física comparece em primeiro lugar, corroborando com dados encontrados na pesquisa de Alves (2014), que a falta de professores formados em Física contribui para a atuação de profissionais de outras áreas ministrando a disciplina. A Biologia, por sua vez, aparece em último lugar indicando um grande número de profissionais formados em Ciências Biológicas, neste caso o campo de trabalho mostra-se mais restrito.

O número de egressos que nunca atuou na docência (24,2%) mostra-se significativo evidenciando que, por vezes, alguns alunos cursam a licenciatura apenas para obter o diploma,

sem a intenção de exercer a profissão. A última ocorrência apresentam as respostas dos egressos que afirmam ter atuado em disciplinas que não são correlatas às Ciências Naturais (14,4%), dados que vão ao encontro da pesquisa de Souza et al (2012) que identificou que egressos da Licenciatura em Ciências tem atuado em disciplinas de outras áreas, fator que colabora com a precarização do trabalho docente.

Nossos dados estão em consonância com a pesquisa de Souza et al (2012), enfatizando que a concorrência enfrentada pelo profissional formado em LPC o faz atuar em outras áreas, ministrando disciplinas que não possui domínio suficiente. Este dado é preocupante, já que favorece a precarização e desvalorização da profissão docente. Reconhecer o professor como proprietário de um conhecimento sólido, e em formação contínua ao longo de da vida profissional são caminhos fundamentais para o reconhecimento da carreira docente e valorização da profissão.

Nossos resultados são parciais, tendo em vista que é um recorte de uma pesquisa maior que objetiva compreender o perfil e o campo de atuação do egresso de LPC da UEM/CRG. Consideramos que apesar de não ser possível aprofundar as análises neste momento, devido à limitação de páginas, nossos resultados indicam inferências importantes.

Inferimos que os sujeitos participantes, professores de ciências, seja pela pressão do espaço de trabalho, ou pela saturação do mercado na região pesquisada tem atuado em outras disciplinas, indicando que a concorrência com outros profissionais, advindos de áreas correlatas específicas, tem tomado espaço profissional do egresso de Ciências Naturais, e contribuem na precarização da profissão docente. Portanto, pesquisas que analisem o campo de atuação do licenciado em LPC se fazem necessárias, haja vista que esta compreensão indica possibilidades de lutas por políticas públicas e pela definição do perfil do curso, para que o campo de atuação deste licenciando seja preservado e, prioritariamente, respeitada a sua formação como de excelência para essa atuação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.V.J. **Formação inicial de professores: o curso de licenciatura em física – UNESP/FCT, Presidente Prudente/SP em questão**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, 2014.

CARVALHO, D. F. **O perfil do professor de ciências naturais nas regiões de Planaltina e Sobradinho no Distrito Federal**. Brasília – DF. Junho, 2016. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14196/1/2016_DayaneFerreiraCarvalho_tcc.pdf

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O.; PIETROCOLA, M. Atuação de professores formados em licenciatura plena em ciências. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.1, p.175-198, maio 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1993.

SOUZA, M.L.; CHAPANI, D.T.; SANTOS, S.B. Formação e atuação de professores de ciências (não habilitados) participantes de um curso de licenciatura vinculado ao PARFOR. **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP – Campinas, 2012.

Palavras-chave: Licenciatura; Atuação profissional; Ciências Naturais.

ANTIGAS METÁFORAS, NOVAS SIGNIFICAÇÕES: A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA POR PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES/PROSUP – código de financiamento 001.

Moreira e David (2003) propõem, em seu estudo, à discussão sobre o conjunto de significados que são atribuídos à matemática. Para os autores, existem as matemáticas, mais de uma, fato que se justifica pelo objeto matemática constituir-se a partir das significações evocadas pelos atores nos diferentes grupos sociais. Dessa forma, concebe-se a existência da matemática científica ou acadêmica e a matemática escolar como resultado das práticas do matemático e do professor, respectivamente.

Sujeitos que pertencem ao mesmo grupo semiótico comungam das mesmas referências o que lhes permite falar da matemática a partir dessas referências comuns. Segundo Castro (2016, p. 169), "toda fala evoca significados que são compartilhados por um grupo social e seu sentido emerge no interior de uma atividade do sujeito que se manifesta", ou seja, o sentido da matemática pelo professor emerge da prática docente. Os significados do que seja a matemática escolar são compartilhados pelos atores do espaço psicossocial que é a escola. Quando professores falam sobre a matemática escolar, falam apenas o que se sentem autorizados a dizer a partir de normas e regras consensuais que regulam o grupo de pertença.

O objetivo deste estudo foi investigar elementos singulares na significação da aprendizagem matemática por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as possíveis implicações desses elementos nas práticas. O par indissociável ensino-aprendizagem encontra-se enraizado na fala das professoras protagonistas deste trabalho, como mostra a literatura. Pressupomos que o professor escolhe o que fazer e como fazer, orientado pelos significados compartilhados pelo grupo. Os professores falam de suas práticas e defendem o porquê de suas escolhas em detrimento de outras práticas educacionais.

Realizamos a coleta de dados em duas etapas: levantamento e análise dos trabalhos existentes na literatura sobre ensino e aprendizagem da matemática, cujos sujeitos fossem professores, e realização de entrevistas individuais semiestruturadas com 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, todas pedagogas, das quais 7 encontravam-se em desenvolvimento profissional em serviço e 3 eram egressas e não recebiam a formação nas suas atuais instituições. As análises das entrevistas foram feitas de acordo com o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA, que se baseia, dentre outras contribuições, na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/PROSUP) – código de financiamento 001.

A Teoria da Argumentação nos fornece ferramental para compreender como as professoras organizam suas estratégias para defenderem o que fazem e como fazem e nos dá acesso à estrutura lógica que organiza o processo argumentativo por meio da análise dos argumentos utilizados. Buscamos extrair mais do que está explícito; afastamo-nos da literalidade do que é dito para identificarmos os implícitos. Segundo Castro (2016, p. 167), "os implícitos remetem a essas leis sociais que regulam a comunicação entre os indivíduos". Dentre os argumentos

comumente utilizados pelas professoras, identificamos a evocação de antigas metáforas, marcadores da Pedagogia Tradicional.

Os significados da aprendizagem matemática emergem dos implícitos extraídos das metáforas da Pedagogia Tradicional, evocadas pelas professoras para falar sobre algo que é "novo" e que está relacionado diretamente à maneira como concebem seu trabalho. Na tentativa de significar a aprendizagem, elas usam marcadores da Pedagogia Tradicional, evocando metáforas conhecidas no campo educacional, porém, usam-nas de forma singular, ressignificando-as para acomodar marcadores da Pedagogia Nova. O processo de metaforização é uma forma econômica de coordenar e condensar imagens na significação da aprendizagem. A imprecisão do que seja a aprendizagem matemática revela a tensão entre marcadores da Pedagogia Tradicional, forte referência na formação e experiência das professoras, e da Pedagogia Nova, ainda um conjunto impreciso de concepções. A tensão provocada pelo "novo" desencadeia um processo de mudança, sobretudo de ressignificações, das concepções e das práticas.

Para falarem sobre a aprendizagem dos alunos, as professoras se remetem à aprendizagem delas, sendo atribuída grande carga negativa. A metáfora do "monstro da matemática" aparece naturalizada na fala das professoras nos relatos de dor, medo e desconforto com a aprendizagem matemática. O monstro paralisa, exatamente, porque as professoras dizem não saber matemática e não saber ensinar. Elas não querem que os alunos tenham as mesmas experiências negativas com a aprendizagem matemática e, por isso, dizem que precisam ensinar de uma maneia diferente da que elas aprenderam.

A mudança das práticas aparece associada à transformação não apenas do trabalho docente, mas também à transformação pessoal, com consequências para problemas antigos com a aprendizagem matemática. O desenvolvimento dos conhecimentos profissionais coloca uma "pulga atrás da orelha" das professoras e faz com que elas saiam da "zona de conforto". É um processo que as deixa de "cabeça quente", outra metáfora que remete ao movimento de desenvolvimento profissional vivido pelas professoras. O movimento que provoca mudança pode ser ocasionado pela "sacudida que balança o coreto". Todas essas metáforas aparecem ressignificadas pelo sentido positivo atribuído a elas, uma vez que, são movimentos que não desorganizam, pelo contrário, provocam transformação e mudança das práticas.

A metáfora do percurso na qual o professor conduz o aluno por um caminho que o leva à aprendizagem, considerada como referência na Pedagogia Tradicional (MAZZOTTI, 2016), foi ressignificada de maneira singular pela maioria das professoras. Encontramos diferentes significações para essa mesma metáfora. O percurso é algo que a professora faz para aprender matemática e aprender a ensinar. Quando a professora transita pelo mesmo percurso que será feito pelo aluno, ela se sente segura para ensinar.

Os discursos apresentam elementos novos como a necessidade de a professora perceber o aluno, observar algo que ele faça e que indique se a aprendizagem ocorreu. Não ficam claros quais aspectos devem ser observados. Olhar para o aluno é marcador da Pedagogia Nova. Encontramos na fala de uma das professoras a metáfora do "brilho dos olhos". Na ausência de conhecimento que as façam observar os processos cognitivos da aprendizagem, o "brilho nos olhos" indica que o aluno aprendeu. Há indícios nos discursos da ideia de que a professora precisa se colocar no lugar do aluno para entender como ele pensa, também referências da Pedagogia Nova. Consideramos esse achado uma singularidade, visto que na Pedagogia Tradicional, o foco é o ensino e não a aprendizagem.

As professoras não aprenderam matemática na formação inicial, fato confirmado pela literatura. Ensinar sem saber gera uma tensão interna nas professoras e produz dor, insegurança e medo. A escola, por sua vez, espera receber um professor pronto para ensinar, aumentando a sensação de desconforto. Elas reconhecem a possibilidade de saber matemática e, mais, de saber ensinar

matemática. As professoras legitimam a forma com que aprenderam; se elas aprenderam matemática, os alunos dela também aprenderão. A aprendizagem do aluno aparece associada à aprendizagem da professora. Por fim, a aprendizagem matemática está sendo reorganizada por essas professoras na direção de um novo de quem vivenciou uma experiência de aprendizagem e procura entendê-la, já que acreditam que, se deu certo com elas, vai dar com seus alunos.

Referências

CASTRO, M.R. Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In CASTRO, M.R. et al. Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 161-192.

CASTRO, M.R.; BOLITE FRANT, J. Modelo da Estratégia Argumentativa – Análise da fala e outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2011

MAZZOTTI, T. A palavra situada. In CASTRO, M.R. et al. Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 99-132.

MOREIRA, P.C.; DAVID, M.M.M.S. Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores. Zetetike, Campina, v.11, n.19, 2003. p.57-80.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. Tratado da argumentação: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Palavras-chave: Teoria da Argumentação; Formação de Professores; Aprendizagem Matemática; Metáforas

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PERFORMATIVA

CRISTIANE MARQUES DE SOUSA - PMC

ANNE CAROLINE PEREIRA ARRUDA - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa articular as proposições teóricas de Lee S. Shulman (1986, 1987) e Carlos Marcelo Garcia (2009) que abordam os temas: Aprendizagem da Docência e Desenvolvimento Profissional Docente, serão articulados à problemática que envolve o conceito de Educação Performativa. Conceito este que vem sendo desenvolvido pelo Elite/UFPR/CNPq, sendo o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades, abrangendo estudos do corpo e discurso no que tange aos aspectos do campo educacional.

O objeto de estudo que se evidenciará neste texto, tem como premissa principal a importância do desenvolvimento do corpo, gesto e fala na formação continuada do professor e sua relação com a aprendizagem de seus estudantes. Acredita-se na experiência corporal, gestual e consequentemente do discurso como caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes. Shulman (1987) afirma que o ensino é baseado em uma gama de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições do professor que propiciam a evolução dos processos de ensino-aprendizagem, compreender como a Educação Performativa pode colaborar com a formação do professor é o objetivo geral desta pesquisa e como objetivos específicos: analisar se práticas educativas envolvidas numa proposta performativa, têm contribuído para a formação expressiva dos estudantes; e dialogar sobre o desenvolvimento profissional do professor e ideias da educação performativa.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está em andamento e aborda questões relacionadas a formação continuada do professor e desenvolvimento de atividades que envolvam uma educação mais expressiva, corporal e integral. Sendo ancorada nos estudos da Performance na educação, mais precisamente no conceito de Educação Performativa.

Os procedimentos metodológicos contam com ações referentes a formação continuada do professor (estudos e práticas corporais). E atividades corpóreas e reflexões próprias para crianças de 4º ano do Fundamental I, atividades que as professoras pesquisadas, realizam com seus educandos.

Nas ações realizadas para as professoras, estas foram convidadas a escrever o que entendiam por uma educação performativa, escreveram de forma livre e sem um direcionamento. Logo após, foi realizado um estudo sobre Performance, discurso e educação (GONÇALVES, 2016, p.69). E convidadas novamente a pensarem em uma educação performativa e externarem por meio de modelagem com argila, uma proposta de escola performativa.

Com os estudantes a pergunta principal foi: O que pode o corpo na escola? E de forma livre em uma folha sulfite eles puderam representar esta proposição. Neste primeiro momento eles irão representar suas performances em forma de desenhos e/ou texto. Na sequência, após práticas performativas eles serão instigados a compor os espaços da escola e suas possibilidades.

DESENVOLVIMENTO

As pesquisas sobre formação docente não são temáticas recentes. Entretanto, foram tomando posicionamentos distintos no decorrer dos diálogos nesta área. A partir de 1980, que pesquisas sobre o conhecimento do professor, algo além do estudo sobre seu comportamento, são desenvolvidas. Shulman (1987), apresenta relevância com suas reflexões sobre quais conhecimentos são necessários para a docência e qual o processo que tais conhecimentos são construídos.

Ele categoriza essa base de conhecimento de forma que podem ser agrupadas e entendidas como: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Apesar da importância das três categorias de conhecimento para a docência, o autor considera como mais relevante, o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois é o conhecimento que o professor estabelece uma relação de autoria e protagonismo. Neste sentido, trazemos para esta reflexão a relação de protagonismo do professor, que a Performance/Educação Performativa propõe para a educação.

Falar de performance é trazer à tona várias possibilidades do agir humano, possibilidades de conceber educação. Ela surge nesta emergência de repensar práticas, conceitos, lugares ocupados, aprendizagem, formas de gerir a sala de aula e repensar os corpos dos professores e estudantes. O conceito de performance pode ser discutido no território interdisciplinar, dialogando com arte, filosofia e antropologia, demonstrando assim, seu leque de possibilidade de aplicação. De acordo com Gonçalves (2016, p. 69), “Performance, desse modo, compreende diferentes modos de exercício das atividades humanas, que sempre estão relacionadas aos anseios de expressão humana em uma sociedade”.

Nesta perspectiva ressaltamos a importância de relacionar áreas do conhecimento, sendo uma delas a Performance, com a relação de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o docente reflexivo percebe que o conhecimento pode ser construído em sala de aula, de forma a surgir um novo conhecimento (conhecimento pedagógico do conteúdo), pois se incorpora o que foi pensado pelos estudantes, pelo próprio professor e à luz da teoria estudada.

Vislumbramos uma abrangência maior para a educação, ao considerar que cada corpo presente neste ambiente, possui marcas identitárias que revelam os aspectos de como a sociedade está organizada e de como a escola está organizada. Com isso, há a possibilidade de concebermos uma aprendizagem significativa e integral tanto para os educandos como para a formação do docente.

Salientando sobre a relevância da construção da identidade profissional, na formação do professor, Marcelo (2009) comenta:

É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra para o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e com as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p.11).

Ao citar a importância desta identidade profissional, convém novamente dialogar com a Performance, e com o conceito de corpo ideológico, que de acordo com Pineau (2013, p.42), “o termo conjugado corpo ideológico coloca ênfase dialética no que um corpo faz na sala de aula e quais os significados poderíamos atribuir a essas ações”. Na Educação Performativa, o papel do professor e do estudante como protagonistas, as formas como aprendem e como ensinam e suas identidades, são fatores imprescindíveis para compreensão deste ambiente de forma a desvelar suas relações sociais e aprendizagens formais e informais.

De acordo com Pineau (2013, p.44), “a escolarização sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivaninha de madeira...”. Considerar a identidade do professor, suas formas de produzir conhecimento e como ele e o estudante se formaram ao longo deste trajeto, além de pensar que a forma como esse corpo se movimenta e responde aos processos educacionais, denota uma possiblidade de crescermos em qualidade de ensino e educação integral.

RESULTADOS

Nas atividades realizadas com as professoras, foi observado que nos textos escritos, a noção de educação performativa, estava ligada à palavra performance como aspecto de desempenho. Após o estudo do texto proposto (Gonçalves, 2016), na atividade realizada com modelagem em argila de uma proposta performativa de educação, as professoras modelaram e relataram a importância da vivência, da experiência, de atividades corpóreas em uma educação performativa.

Apesar da pesquisa estar em andamento, já foi possível perceber uma mudança no discurso da professora, sobre a importância de atividades que promovam uma educação mais integral, no qual o corpo seja considerado relevante no processo de aprendizagem e na formação do professor.

Nos desenhos realizados pelos estudantes neste inicio de pesquisa, já se desvelou a dicotomia corpo/mente, pois ao representarem a pergunta: o que pode o corpo na escola, buscaram demonstrar as ações dos recreios, Ed. Física, etc, demonstrando que o brincar, movimentar-se são os verbos relacionados ao corpo, ficar sentado em sala, conversar e até mesmo caminhar pelo pátio para alguns estudantes não é uma possibilidade corporal, esta é a problemática que pretende-se compreender durante esse processo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional docente e as formas como o professor pensa e processa o conhecimento, é um campo vasto e diverso. Ressaltamos que as reflexões de Shulman e Marcelo, se mostram uma alternativa de pensarmos tais temáticas, tais teóricos nos dão indícios e fomentam o assunto para que posteriormente outros estudos possam ser realizados.

Neste âmbito procuramos relacionar esses processos que o professor concebe ao aprender e ensinar, a uma instância na qual a Educação Performativa está presente, o que pode ser muito mais construtivo, quando concebe seres integrais. Faz repensar não apenas a relação de aprendizagem, mas o papel dos locutores e interlocutores, e seus corpos neste espaço, corpos atuantes e ideológicos, indo além. Refletem sobre a construção de novos conhecimentos e fazem parte da formação da identidade profissional do docente.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, M. B. Performance, discurso e educação: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na licenciatura em educação do campo – ciências da natureza. 141 f. Tese (doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22.

MIZUKAMI, M. G. N. A aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. A. de; Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 37-58.

Palavras-chave: professor; formação continuada; educação performativa.

APRENDIZAGEM EXPANSIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

JOZELIA JANE CORRENTE TANACA - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRENDIZAGEM EXPANSIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Tema: Formação de professores

Problema:

Estudos no campo da Linguística Aplicada evidenciam a inserção de línguas estrangeiras e especificamente a Língua Inglesa, cada vez mais frequente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no Brasil. Consequentemente, o ensino e a formação para este âmbito constituem-se em temática relevante de pesquisa, tendo em vista o apagamento destas práticas em diretrizes educacionais, conforme discutem Gimenez e Tonelli (2013), Gimenez et al. (2013), Rocha (2012), Santos (2005), Tonelli e Chaguri (2012), Tonelli e Cristovão (2010), entre outros.

Compreendo que a legislação brasileira explicita questões contraditórias em relação ao ensino de LE para crianças. Por um lado, elas validam a implementação heterogênea e facultativa do ensino de LE nos anos iniciais dentro das possibilidades de oferta de sistemas de ensino e instituições escolares que, seguem estes moldes e acabam ferindo o direito de educação para todos, constitucionalmente garantido no Brasil. Por outro lado, a legislação brasileira exige formação específica no componente curricular do professor que atua com a LE, sem que cursos de Letras e de Pedagogia tenham, de maneira geral, esta formação em seus currículos.

A partir deste ponto de vista, apresento um recorte de minha tese de doutorado[1] com foco de análise na formação continuada colaborativa de professores, desenvolvida entre o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e professoras da Secretaria Municipal de Educação de Londrina – PR, ao longo de 2013.

Objetivo geral:

Discutir práticas de aprendizagem expansiva no contexto de formação continuada do projeto Londrina Global.

Objetivos específicos:

a) Analisar modos de produção de conhecimento em práticas de formação docente no projeto Londrina Global.

b) Analisar dinâmicas de aprendizagem em espaço colaborativo de formação continuada de professores de Inglês para crianças.

Metodologia:

Qualifico a pesquisa como qualitativa, orientada por abordagem sócio histórica (FREITAS, 2002). Situo-me como pesquisadora/participante do processo investigativo em contraste com abordagem de tradição positivista guiada pela intenção do pesquisador de construir racionalmente conhecimento por análises de declarações explicativas (hipóteses) e declarações descritivas (observações) (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O contexto de realização é a formação continuada do Projeto Londrina Global desenvolvida em 2013 com 29 professoras e duas coordenadoras da rede municipal; e uma docente da UEL. O corpus da pesquisa, organizado em dois conjuntos de dados, composto de transcrições da gravação em áudio de 10 grupos de estudos, intercalando encontros coordenados pelo projeto

Desenvolvimento de Atividades de Ensino de Inglês para Crianças (DAEIC/LEM-UEL) e pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Com foco em estudos socioculturais de aprendizagem, estudos críticos de linguagem e na argumentação em contexto escolar, olho para a articulação de vozes, posicionamentos, maneiras de solucionar problemas e implementar inovações nas práticas discursivas, durante a negociação de significados de atividades de ensino de Inglês para crianças na/pela hibridização de saberes entre professoras e formadoras.

A intertextualidade é utilizada como categoria de análise de discurso crítica (FAIRCLOUGH, 2003), assim como os mecanismos linguísticos de análise de argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013) e estudos de práticas discursivas pautadas na constituição dialógica de significados (BAKHTIN, 2009, 2010).

Fundamentação Teórica:

Compreendida como prática ampla de negociação discursiva inerentemente plural, híbrida e dialógica de transformação de saberes e fazeres, a aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010), (MATEUS, 2014) é investigada por meio da articulação de teorias socioculturais de aprendizagem (EDWARDS, 2010; LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; JONHSON; 2006; LIBERALI, 2008, 2013; MATEUS, 2006, 2013, 2014) aos estudos críticos de linguagem (FAIRCLOUGH, 2003, 2008) e de argumentação em contexto escolar (LIBERALI, 2013).

A discussão de formação de professores é respaldada por um quadro de teorias que posiciona a aprendizagem em atividades sociais, em contextos situados por aprendizes que podem transformar tanto a si como os sistemas de atividade dos quais participam por meio/nas práticas discursivas (BAKHTIN, 2009; EDWARDS, 2005, 2010; JOHNSON, 2006; LIBERALI, 2013; MATEUS 2005, 2006, 2013; ORTENZI, 2007; ROGOFF, 2003).

Resultados:

A análise de dados indica que o desenvolvimento de aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada ocorre em uma zona desconfortável de ação (grifo meu) que ora potencializa, ora dificulta o desenvolvimento de novos modos de saber e agir entre as participantes do projeto Londrina Global.

Essa dinâmica é instaurada por discursos de autoridade (BAKHTIN, 2009, 2010) de diferente natureza (constituído, por um lado, de práticas de ensino vividas e, por outro lado, por saberes amplos) que figuram em momentos de resistência aos saberes e fazeres externos às práticas de ensino vividas pelas participantes do projeto Londrina Global.

Discursos de autoridade que retomam, constantemente, práticas de ensino de participantes do projeto Londrina Global atuam tanto na expressão da vivência de aprendizagem expansiva como no apagamento de saberes externos às práticas vividas.

Assim, práticas híbridas de formação continuada constituem espaços desestabilizadores de saberes que potencializam novos modos de ser e saber da formação e da aprendizagem docente para o ensino de Inglês para crianças, promovendo a aprendizagem expansiva.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDWARDS, A. Being an expert professional practitioner: the relational turn in expertise. Berlin: Springer, 2010. v. 3.

EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Ed.). Cultural-historical perspectives on teacher education and development. New York: Rutledge, 2005. p. 63-77.
ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit,1987.
ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. Educational Research Review, Netherlands, v. 4, p. 1-24, 2010.
FAIRCLOUGH, N. Analysing Discourse: textual analysis for social research. New York: Routledge, 2003.
FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
GIMENEZ, T. et al. The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina global. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 343-362, jul./dez. 2013.
GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL curriculum for young learners: a brazilian experience. International Journal of English Language and Translation Studies, Sebha, v. 1, p. 92-101, 2013.
JOHNSON, K. Second language teacher education: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2006.
LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimated peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
LIBERALI, F. Argumentação em contexto escolar. Campinas: Pontes Editores, 2013.
LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
MATEUS, E. F. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: contribuições de pesquisas sociocríticas para formação de professores/as de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. (Org.). Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições tórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 339-364.
MATEUS, E. F. Por uma abordagem sociocultural da aprendizagem do professor. In: MACHADO, L. T. (Org.). Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2006. p. 95-113.
MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de Inglês: representações de uma experiência no Pibid. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.
ORTENZI, D. I. B.G. A produção coletiva de um material pedagógico para prática de ensino de Inglês. 2007. 281 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
ROCHA, C. H. Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.
ROGOFF, B. The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University, 2003.
SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries inicias: quanto antes melhor? 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Apris, 2012.
TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. C. O papel dos cursos de letras na formação de professores de Inglês para crianças. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 30, n. 1, p. 65-76, 2010.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
[1] https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/f-aprendizagem-expansiva-em-espacos-hibridos-de-formacao-continuada-de-professoras-de-ingles-para-criancas-no-projeto-londrina-global.pdf, acesso em 03/07/2019.

Palavras-chave: Inglês para Crianças, Formação de Professores, Aprendizagem Expansiva

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA: PERCURSOS FORMATIVOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

SELMA REGINA MATTOS VALLE - UNESA

LAÉLIA PORTELA MOREIRA - UNESA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As constantes transformações que a sociedade vem sofrendo com o avanço da ciência e da tecnologia e a enorme massa de informações a que estamos expostos diariamente impactam as instituições, as formas de trabalho e, consequentemente as relações sociais. A sociedade contemporânea caracteriza-se pela impermanência e pela exigência constante de adaptação ao novo. Perfis profissionais são redesenhados exigindo novas formas de aprender e ensinar. Neste cenário de incertezas, a profissão docente passa a ser questionada: que competências o professor deve desenvolver para atender a esta nova demanda? Como os cursos de formação de professores devem preparar os futuros docentes? O que é ser professor na atualidade? Como a identidade do professor vai se construindo? Que elementos são necessários para seu desenvolvimento profissional?

De acordo com Flores (2010, p.185) "uma das finalidades da formação inicial é preparar os futuros professores para trabalharem em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo e a forma como este é entendido", portanto, a formação inicial deve privilegiar a integração entre teoria e prática, mas deve também dar especial atenção às crenças que os futuros professores já trazem enraizadas de suas trajetórias como alunos.

Corroborando esse entendimento, Garcia (2009b) ressalta que os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são "vasos vazios", já chegam com sistema de crenças e valores constituídos a partir de suas experiências de vida incluindo a educação escolar. Ressalta ainda, que, na grande maioria das vezes, estas crenças e valores estão tão arraigados que não são permeáveis a novas ideias e concepções apresentadas durante a formação inicial. Para compreender a construção da identidade e o desenvolvimento profissional dos professores é preciso analisar os percursos formativos que se iniciam ainda antes da graduação, em suas experiências como alunos e se estendem pela formação inicial e na inserção profissional.

O estudo realizado, de cunho qualitativo e de natureza exploratória, buscou compreender, com base nas discussões de Dubar (2005), Nóvoa (1992, 1995), Garcia (2009a, 2009b), Roldão et al. (2009) entre outros, como os conhecimentos e as experiências formativas influenciam a construção da identidade e no desenvolvimento profissional docente. Como sujeitos da pesquisa, elegemos alunos do curso de Licenciatura em Matemática à distância, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Rio de Janeiro, que tivessem concluído o curso no semestre anterior à pesquisa de campo ou que estivessem concluindo naquele semestre. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: por meio de questionário enviado a todos os alunos que constituíam a amostra inicial, e de entrevista semiestruturada, realizada com aqueles que manifestaram no questionário interesse em participar. Os dados foram analisados e

interpretados com a metodologia da Análise de Conteúdo, na modalidade de análise temática, e a categorização foi feita levando-se em conta, também os pressupostos teóricos da pesquisa.
Os resultados foram organizados em três eixos, que possibilitaram analisar a trajetória percorrida, identificar sentimentos, percepções e experiências da vida acadêmica e conhecer as perspectivas profissionais futuras dos respondentes. A trama de fatos, influências, escolhas e desistências relatadas possibilitou compreender o processo de construção da identidade docente, destacando o que se mostrou relevante nas experiências vividas, nas aprendizagens obtidas durante o curso e nos estágios supervisionados, contribuindo para a compreensão dos sentidos construídos sobre a docência.
A análise das narrativas demonstrou que os licenciandos se encontram motivados e cientes da complexidade e dos desafios da docência. Ressaltaram a importância dos estágios supervisionados e das relações estabelecidas com os atores da/na escola, que, como salientam Pimenta e Lima (2012) constitui etapa decisiva no "ritual de passagem" dos futuros docentes.
Concluímos que o grupo entrevistado procura ter um olhar crítico sobre os contextos, discursos e práticas da profissão, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e nos referenciais de suas experiências formativas, principalmente no que diz respeito aos modelos aos quais estiveram expostos durante suas trajetórias escolares.
A formação inicial é sem dúvidas uma etapa crucial para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento profissional, mas é preciso fazer com que ela cumpra efetivamente a sua função. Os resultados apontam para a necessidade de um olhar mais cuidadoso para os processos de formação inicial, principalmente no que diz respeito às crenças e concepções que os licenciandos já trazem quando chegam às universidades. No processo de tornar-se professor, os alunos defrontam-se com tensões e conflitos que impactam em suas identidades em construção, deflagrando muitas vezes, processos de resistência e negação da profissão. A investigação revela uma relação intrínseca entre as concepções da docência e as aprendizagens durante a formação inicial que marcam a passagem de "ser aluno" para "ser professor". Neste aspecto, as instituições formadoras – Universidades e escolas de Educação Básica – devem trabalhar na perspectiva de planejarem, executarem e avaliarem atividades em parceria, compartilhando responsabilidades e dando sentido à formação do futuro professor.

Referências

DUBAR, C. A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005. 331 p.

FLORES, M.A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Educação, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009a. Disponível em: https://bit.ly/2GQN51c. Acesso em: 04 jun. 2018.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p.109-131, ago./dez. 2009b.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. O passado e o presente dos professores. In.: NÓVOA, António. (Org.) Profissão professor. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M.C.; FIGUEIREDO, M.; CAMPOS, J.; LUÍS, H. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 2, p.138-177, set. 2009.

Palavras-chave: Percursos formativos; Formação inicial de professores; Identidade docente; Aprendizagens da docência.

APROVEITAMENTO E PERMANÊNCIA DE PROFESSORES EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA E EM SERVIÇO: O CASO DE UMA REDE DE ENSINO CONFESSIONAL

LUIS CARLOS DE MORAES - UNASP-EC

PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA - FCC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Desde os anos 90, a Educação a Distância (EAD) passou a ser reconhecida como importante instrumento para a formação continuada de professores e a demanda por esses cursos encontrou eco nas aceleradas mudanças tecnológicas e, também, no discurso da insuficiência da formação inicial para atender às exigências crescentes e às mudanças no mundo do trabalho.

O crescimento no número de cursos ofertados para formação a distância, no âmbito público e privado, tem mobilizado o desenvolvimento de tecnologias de rede, que são criadas ou adaptados para atender a essa demanda em expansão, bem como promovido crescente ampliação de estudos na área tecnológica.

No contexto da formação continuada a distância é importante discutir os desafios e as possibilidades dessa formação para a melhoria da prática pedagógica e para o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nos processos de ensino e de aprendizagem.

A despeito dos fatores positivos, a evasão é uma questão que preocupa. Há um consenso entre estudiosos da EAD que evasão é um fenômeno multidimensional, e que necessita de estudos mais aprofundados. Santos (2013) corrobora afirmando se tratar de um fenômeno complexo, multicausal, que envolve diversos fatores que interferem na decisão do individuo em continuar ou não estudando.

É no contexto dessa discussão, das possibilidades e desafios da formação continuada a distância, que o presente trabalho objetiva estudar a formação continuada na modalidade EAD de uma Rede Educacional de escolas confessionais na região centro oeste do Brasil.

O desafio de assessorar os professores de uma rede de educação com tamanha amplitude geográfica, de favorecer o fortalecimento da unidade pedagógica da rede e otimizar os esforços e recursos por meio da tecnologia digital, formando comunidades de aprendizagem práticas, criou-se uma universidade de formação continuada de professores em exercício, denominada Universidade Corporativa (UC)

O programa de formação da rede centro-oeste tem apresentado números que corroboram com os estudos de evasão apresentados por outros autores. Conforme estatísticas da coordenação do curso, o programa contou com 1037 professores cursistas inscritos nos cursos, sendo que apenas 452 concluíram.

Considerando essa situação recorrente, que apresenta um baixo índice de profissionais que concluem sua formação continuada, o presente estudo teve por objetivo analisar os fatores que influenciam o aproveitamento e permanência de professores em cursos de formação continuada a distância e em serviço oferecido por uma rede de ensino confessional. Buscou-se, como objetivos específicos, descrever as características e estrutura dos cursos a distância ofertados

aos professores, bem como identificar os fatores que dificultam a permanência dos professores-cursistas nos cursos do programa de formação continuada.

Formação continuada a distância: No contexto da formação continuada a distância é importante discutir os desafios e as possibilidades dessa formação para a melhoria da prática pedagógica e para o uso pedagógico das TICs nos processos de ensino e da aprendizagem.

Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012, p. 4) destacam três fatores positivos da formação continuada a distância: (I) a expansão do alcance geográfico possibilitada pela EAD; (II) a possibilidade de o professor em formação continuar exercendo suas atividades profissionais, favorecendo a reflexão sobre a prática durante a realização do curso, bem como a mobilização dos conhecimentos adquiridos para a prática da sala de aula; (III) a flexibilidade espaço-temporal "permitindo que o professor organize seu tempo e espaço de estudos de acordo com suas possibilidades e vontade".

Também é preciso considerar os fatores que podem contribuir para a evasão em cursos de EAD, questão muito presente em todas as instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas. Uma série de fatores indiciários podem ser causas de desistência em cursos a distância como problemas pessoais, profissionais, a forma como está desenhado o curso, o sistema de tutoria, falta de suporte administrativo, financeiro e dos pares, dentre outros.

Metodologia: Trata-se de um estudo de caso com o uso de métodos mistos que prevê o emprego simultâneo e complementar das abordagens qualitativas e quantitativas.

Os participantes são professores de uma rede confessional de ensino da região Centro oeste com 34 unidades estabelecidas no Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins e Distrito Federal matriculados nos cursos da formação continuada no ano de 2017.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário eletrônico e entrevista. Também foram analisados o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a Proposta Pedagógica do curso.

O questionário eletrônico (google do) foi encaminhado a 500 professores matriculados (concluintes ou não) nos cursos de formação continuada da região centro oeste e obteve-se 124 respostas. Os dados do questionário permitiram identificar as motivações dos professores-cursistas para a participação em cursos do Programa UC, descrever o perfil dos professores-cursistas, bem como identificar alguns dos fatores que influenciam seu aproveitamento. Já a entrevista semiestruturada foi realizada com quatro professores cursistas, sendo dois que concluíram o curso e dois que não concluíram nas escolas da região centro oeste com o objetivo de obter dados que permitissem aprofundar a análise dos fatores que contribuem para a participação e permanência no curso.

Os dados provenientes dos documentos, questionário e entrevistas foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo e posteriormente cotejados e discutidos à luz da literatura.

Principais resultados: Os dados obtidos na análise documental, na análise do AVA, no questionário e nas entrevistas foram organizados em três eixos de análise contemplando os fatores que influenciam o aproveitamento de professores em cursos de formação continuada a distância, a saber: fatores intrínsecos, fatores extrínsecos e fatores pessoais. Esses fatores se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia.

Os fatores intrínsecos ao curso dizem respeito às atividades e aos recursos tecnológicos e humanos disponibilizados ao cursista que, de alguma forma, contribuíram para o aproveitamento dos professores no curso a distância. Esses fatores foram organizados em nove categorias, a saber: material disponibilizado para leitura, atividades, aulas síncronas, videoaulas, tutoria, chat, relação teoria prática.

Os fatores extrínsecos ao curso que se mostraram relevantes para o aproveitamento dos professores-cursistas no curso foram o tipo de apoio da equipe gestora e o conhecimento de

informática. A falta de conhecimento tecnológico para desenvolver as atividades, bem como problemas estruturais para conexão com o meio virtual impossibilita, na maioria das vezes, que o cursista possa acompanhar o curso.

E os fatores de ordem pessoal são aqueles referentes à adaptação do aluno em conciliar seus compromissos pessoais e profissionais com o estudo e que, de certa forma, acarreta problemas na adaptação com a EAD. Esse fator está organizado em sete categorias, a saber: dificuldade de adaptação à EAD, ausência de planejamento para o estudo, dificuldade de conciliar estudo e trabalho; falta de motivação para continuar estudando; falta de hábitos e técnicas de estudo individualizadas; opção por um curso indesejado; situações inesperadas na vida.

Conclusões: Neste estudo foi possível observar alguns aspectos apresentados, aqui, como estratégias que poderiam ser utilizadas para melhorar o aproveitamento dos cursistas e com isso minimizar os fatores geradores de evasão nos cursos: (1) desenvolver estratégias de mediação a distância para que o cursista potencialize o uso do AVA adotado pela instituição; (2) estimular o diálogo e as trocas entre os atores envolvidos no processo criando e propondo atividades que envolvam os participantes e os estimulem a trabalhar em equipe; (4) delimitar a quantidade de atividades de acordo com o tempo para sua realização, considerando a realidade profissional do cursista; (5) diversificar recursos e a apresentação do conteúdo; (6) implicar a escola no processo formativo do professor cursista com o envolvimento dos gestores escolares nesse processo motivacional e de acompanhamento. (7) oferecer e sistematizar uma proposta de apoio de informática e tecnologia para ajudar o professor cursista no desenvolvimento das atividades e ambientação no AVA.

Por fim, é possível acreditar que as discussões construídas com base nos dados recolhidos e analisados durante essa pesquisa possam contribuir na compreensão dos fatores que colaboram para o aproveitamento de professores nos cursos de formação continuada e possam subsidiar a instituição ofertante desses cursos no combate ao abandono discente.

Referências bibliográficas

NEVES, Y. P. Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na escola e os desafios de hoje. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2006.

PEREIRA, A. G.; LARANJO, J.C.; FIDALGO, F.S.R. Formação continuada de professores e EAD: superação de limites e limites da superação. In: SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância, EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 10 a 22 de setembro de 2012.

SANTOS, S. C. Um Retrato de uma Licenciatura em Matemática a distância sob a ótica de seus alunos iniciantes. 2013. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 2013.

Palavras-chave: Educação a distância, Formação Continuada a distância, formação de professores em exercício

ARTE E TECNOLOGIA NAS FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE HISTÓRIA

NORTON FREHSE NICOLAZZI JUNIOR - ED. POSITIVO

ILMA ELIZABETE RODENBUSCH - ED. POSITIVO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma proposta de explorar arte e tecnologia nas aulas de Ciências e de História, numa perspectiva de integração dos dois componentes curriculares – algo distinto de uma ciência histórica e, também, de uma histórica da ciência – deve ultrapassar a exibição de imagens, a audição de sons, a contemplação de edifícios, o folhear de livros. Deve ultrapassar, do mesmo modo, a utilização dos meios tecnológicos, sejam eles quais forem – lousa, retroprojetor, projetor de slides, rádio, televisão, gravador, videocassete, CD e DVD players, computadores, tablets, smartphones etc. Entendemos que é preciso que o uso da arte e da tecnologia esteja articulado com os objetivos do ensino e de uma aprendizagem significativa.

Ernst Hans Josef Gombrich inicia a sua célebre A história da arte afirmando que "nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas" (Gombrich, 2008, p.15). Um quadro, uma escultura, um edifício, uma fonte, uma ponte, uma cadeira, enfim, tudo pode ser arte, já que são resultados de uma produção consciente que é voltada para a concretização de um determinado ideal de beleza e harmonia ou para exprimir a subjetividade humana. Gombrich afirma que "não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes" (Gombrich, 2008, p.15).

Se outrora, algumas mulheres e homens com um punhado de terra colorida registravam bisões nas paredes de uma caverna e, atualmente, outras mulheres e homens marcam muros e paredes urbanas com seus sprays coloridos, há entre as duas situações algo em comum, que é o fato de que ambas são "uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora" (Pereira, 2010, p.8-9). A criação humana, nesse sentido, interfere no cotidiano alterando-o ou, em último caso, abre espaço para que se possa entender a realidade por outras perspectivas. Katia Helena Pereira considera que "a obra de arte é a manifestação concreta dos significados que um determinado coletivo atribui ao viver em grupo, é a maneira de criar sentidos para o cotidiano" (Pereira, 2010, p.9).

A propriedade de comunicar ideias que as obras de arte têm é o que nos interessa, principalmente para o propósito de aulas que integrem Ciências e História. Mas, o trabalho com obras de arte em sala de aula nem sempre é tarefa fácil, já que os padrões de gosto e de beleza variam muito e toda análise deve ser realizada levando-se em consideração tanto o contexto de criação da obra como o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, Gombrich salienta que "não existe maior obstáculo à fruição de grandes obras de arte do que a nossa relutância em descartar hábitos e preconceitos" (Gombrich, 2008, p.29).

Considerar o contexto de produção da obra de arte requer que saibamos, a priori, que toda obra foi criada em um determinado tempo, num lugar específico e para um propósito particular, informações essas que nem sempre estão disponíveis, pois pertencem ao artista e à sua mente criadora, da mesma forma que "nunca se pode saber de antemão que efeito o artista pretende obter" (Gombrich, 2008, p.36). Para a criação da obra de arte, o artista modela e organiza a

matéria caótica preexistente, naquilo que Katia Helena Pereira chama de caráter demiúrgico do processo criativo do artista: "como um deus, inventa formas e a elas dá vida (Pereira, 2010, p.21).

Outro aspecto importante e que não deve ser descartado em sala de aula diz respeito às preferências e gostos, que são moldados histórica e socialmente. Para Umberto Eco, o belo é um adjetivo que usamos frequentemente para qualificar algo de que gostamos. Nesse sentido, ser belo equivale a ser bom e, de fato, em épocas distintas se estabeleceu um vínculo estreito entre o belo e o bom. Umberto Eco conclui que, a julgar pela nossa experiência cotidiana, tendemos a considerar bom aquilo não apenas de que gostamos, mas que também desejamos possuir (Eco, 2007, p.8). Portanto, explorar essa questão junto aos estudantes é de suma importância para contribuirmos para uma formação mais ampla e integral. Novamente, a contextualização é fundamental, ainda mais se considerarmos o caráter homogeneizante da concepção de belo que prevalece na sociedade contemporânea.

Pensar o belo como algo que satisfaz nossos sentidos, especialmente a visão e a audição, é indispensável para que possamos conduzir trabalhos significativos com obras de arte em sala de aula. Gostos e preferências são distintos e são influenciados – moldados ou introjetados, se preferirem – diversos fatores. Estarmos cientes da possibilidade de que os gostos e preferências são variados, mesmo num mesmo tempo e local, é essencial no sentido de valorizarmos a individualidade de cada estudante e possibilitarmos que a leitura e análise das obras de arte possam se converter em um ato de fruição. E, como a fruição é individual, concordamos com Gombrich que, apesar da verdade intrínseca no provérbio de que gosto não se discute, é perfeitamente possível desenvolver os gostos e preferências, aperfeiçoando-os:

Isso é também uma questão de experiência comum, que todos podemos comprovar em campos mais modestos. Para as pessoas que não estão habituadas a tomar chá, uma mistura pode ter exatamente o mesmo sabor de outra. mas se dispuserem de tempo, vontade e oportunidade para explorar quantos refinamentos podem existir, é possível que se convertam em autênticos connoisseurs, capazes de distinguir o tipo e a mistura preferíveis, e seu maior conhecimento certamente aumentará o prazer propiciados pelas misturas mais requintadas (Gombrich, 2008, p.36).

E. H. Gombrich nos alerta que "o que chamamos "obra de arte" não é fruto de uma atividade misteriosa, mas objeto feito por seres humanos para seres humanos" (Gombrich, 2008, p.37). Nesse sentido, quando visitamos museus e observamos obras de arte, como pinturas, à uma distância regulamentar em função de redomas e outras proteções, temos uma experiência com essas obras que, talvez, não seja exatamente a experiência imaginada pelo artista quando a criou. Gombrich destaca que as obras de arte, como os quadros:

Originalmente eram feitos para serem tocados e manipulados, eram motivo de barganha, de querela, de preocupação. (...) Pois a maioria das pinturas e esculturas que hoje se alinham ao longo das paredes dos nossos museus e galerias não se destinava a ser exibida como Arte. Foram feitas para uma ocasião definida, e um propósito determinado que habitava a mente do artista quando pôs mãos à obra (Gombrich, 2008, p.32).

Tomemos as palavras de Gombrich como fiel indicativo de um ponto de partida válido para a análise de pintura, ou quadro, nas nossas aulas de Ciências e de História. Dificilmente teremos condições reais de apresentarmos aos estudantes os originais das obras de arte que desejamos explorar em sala de aula: carência de bons museus, dificuldades para visitas in loco, custos extras etc., são alguns dos fatores que comumente impedem o contato direto entre obra de arte e o estudante enquanto apreciador. Mas isso não é impeditivo para o trabalho com pinturas, afinal, atualmente dispomos de condições técnicas e tecnológicas que podem propiciar uma experiência distinta com pinturas, por exemplo. Há uma oferta bastante variada de livros

impressos que apresentam reproduções fotográficas de obras de arte com boa qualidade. Também dispomos de bons sites com grande acervo de reproduções fotográficas de obras de arte, alguns com altíssima resolução. Outra possibilidade na Internet é a de visitas virtuais a alguns dos maiores e melhores museus de todo o mundo, onde podemos "passear" pelos corredores dos museus e observar as obras de arte expostas. Isso tudo sem falar nos livros didáticos, que também apresentam reproduções fotográficas de obras de arte e, apesar do tamanho e da qualidade das reproduções nem sempre serem as mais adequadas, são mais um meio para que possamos explorar as linguagens do campo da arte como fontes históricas nas aulas de Ciências e de História.

Então, a função, ou finalidade do quadro pode ser o ponto de partida para um trabalho que se pretende significativo em sala de aula. Buscar saber a ocasião definida e o propósito determinado de um quadro serve como primeiro passo na nossa tarefa de análise. Tomemos um determinado quadro como exemplo, uma pintura da primeira metade do século XVI, pintada na Inglaterra e que tem como título Os embaixadores. Em geral, essa obra quando aparece nos livros didáticos, aparece relacionada às temáticas históricas do período de transição entre o medievo e a modernidade europeia (formação dos Estados Nacionais Modernos, Renascimento e Reforma e Contrarreforma, por exemplo). Mas, como contemplar, também, uma perspectiva de Ciências?

É justamente essa a nossa proposta, de explorar arte e tecnologia nas aulas de Ciências e de História, que apresentamos na comunicação como resultado de um trabalho feito à quatro mãos e desenvolvido junto aos professores de Ciências e de História da educação básica. Em suma, demonstramos como é possível e viável um trabalho integrado de dois, ou mais, componentes curriculares que tem como ponto de partida a arte e a tecnologia na sala de aula.

BROTTON, Jerry. El bazar del renacimiento: sobre la influencia de oriente em la cultura occidental. Buenos Aires: Paidós, 2004.

ECO, Umberto. Historia de la belleza. Barcelona: Editorial Lumen, 2007.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PEREIRA, Katia Helena. Como usar artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

Palavras-chave: Arte; Tecnologia; Ciências; História; formação continuada.

ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COM EQUIPES GESTORAS

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA

SORAYA DE OLIVEIRA LIMA - SEMED

ERIDALVA ROTONDANO - SEMED MANAUS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Diante dos atuais desafios para a educação, urge pensar sobre processos que articulem universidades e as instituições públicas de ensino, potencializando ações colaborativas no âmbito da formação continuada de professores. Estes processos devem ancorar-se às concepções de formação que consideram saberes, experiências nos contextos de atuação dos educadores com garantias da melhoria destinadas à educação.

O artigo apresenta o Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, proposta formativa do contexto de atuação da equipe gestora, considerando as dimensões políticas e pedagógicas. Seu objetivo é contribuir com a formação continuada de diretores e pedagogos visando melhorias nas escolas públicas, além de possibilitar a investigação do e no cotidiano das escolas municipais de Manaus, por meio da pesquisa-ação.

O projeto iniciou sua segunda edição em 2017 e foi aprovado como Projeto de Produtividade acadêmica em 2018, em andamento. Está integrado ao Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS, que atualmente é um curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, ambos vinculados ao Laboratório de Ensino e Experiências Transdisciplinares em Educação – LEPETE, da Universidade Estadual do Amazonas – UEA.

A metodologia consiste na pesquisa-ação colaborativa e o referencial de aporte teórico têm base nos estudos da Complexidade e Transdisciplinaridade, articulando o saber teórico às experiências e às práticas dos participantes, refletindo sobre o contexto de atuação da equipe gestora, referente às dimensões políticas e pedagógicas.

Caminho Teórico Metodológico do Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

O cenário de transformações e incertezas implica nas dimensões econômicas e socioculturais que interferem diretamente nas políticas atuais de organização e gestão dos sistemas de ensino. Por tratar-se de uma instituição que desenvolve a prática social, quando pensamos na escola e sua organização, compreendemos que é uma realidade "[...] tecida pelos seus agentes educativos, mergulhados em uma dada cultura, herdeiros de uma história (coletiva e individual) e construtores de um futuro permeado de incertezas" (SÁ, 2013, p.226).

A compreensão e intervenção dessa realidade demanda um olhar que supere a perspectiva simplificadora "[...] pensar a formação, a partir desses referenciais, requer uma mudança profunda de natureza ontológica, epistemológica e metodológica, caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional e não dando conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais da educação". (MORAES, 2007).

Uma vez que a gestão escolar envolve a comunidade para tomada de decisões, reconhecemos "[...] que cabe maior responsabilidade, [...] à direção e à coordenação pedagógica, as quais [...], respondem mais diretamente pelas condições e pelos meios de realização do trabalho dos professores em sala de aula." (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2009, p. 307).

Considerando as dimensões políticas e pedagógicas e seu campo de atuação, a pesquisa em andamento está ancorada na abordagem qualitativa e desenvolve a pesquisa-ação colaborativa, em que "[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados [...] em função dos problemas" (THIOLLENT, 2002, p. 15).

O projeto contempla a equipe gestora de oito escolas que fazem parte do Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS. O processo formativo está organizado em: Formação Presencial, Formação Acompanhada na Escola e Visitas Técnicas.

O Encontro Presencial ocorre na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM. Os estudos se organizaram a partir de um sumário de formação construído pelas equipes gestoras, considerando os desafios das escolas; bem como contemplou as Oficinas Programadas de Gestão da Pós-graduação. Ressaltamos nos encontros presenciais a atividade denominada "Prática Vivencial", que é uma ação de caráter reflexivo e mobilizadora a partir das demandas da escola. Nesse exercício de vivências destacamos dois momentos: o primeiro, na construção da pauta formativa; e o segundo, na elaboração de um projeto de intervenção.

A Formação Acompanhada acontece no espaço da escola com a equipe gestora, coordenada pelas formadoras do projeto. É um momento de estudo e reflexão sobre temáticas do sumário formativo, direcionado para a realidade específica de cada escola.

A Visita Técnica tem caráter formativo e ocorre para a orientação e acompanhamento das atividades da prática vivencial. Além desse acompanhamento, em alguns momentos, tem como objetivo apresentar uma síntese e entregar o material da formação, para equipes gestoras ausentes no encontro presencial.

Reflexões sobre o processo formativo: implicações na Organização do Trabalho Pedagógico

De acordo com o diagnóstico realizado em 2017, quando identificamos a rotina de trabalho da equipe gestora, percebemos que a complexa dinâmica do cotidiano escolar impõe demandas diversificadas nos campo da organização do trabalho pedagógico. Nesse aspecto foram evidenciados pelas equipes gestoras problemas de ordem estruturais como: manutenção de equipamentos, infraestrutura da escola; falta de recursos materiais, carência de itens na merenda escolar, falta de transporte fluvial para escola da zona ribeirinha, escassez de profissionais e a falta de segurança nas escolas.

Em relação às questões pedagógicas, como: o tempo destinado para a Hora de Trabalho Pedagógico – HTP, a burocracia e cobranças da Secretaria em torno dos resultados do IDEB, além disso, apontaram o escasso acompanhamento dos pais e responsáveis, a violência e o despreparo dos profissionais no acompanhamento de alunos com necessidades especiais.

Em meio a essas questões, as equipes gestoras destacaram o papel que assumem nas escolas evidenciando que "diante das demandas [...], é necessário pegar essas dificuldades e torná-las possibilidades, buscando não somente quantidade, mas essencialmente qualidade" (Pedagoga A). "O trabalho da equipe tem buscado [...] orientar o trabalho pedagógico dos professores" (Pedagoga B). "O administrativo na escola pública deve servir ao pedagógico e não o contrário" (Gestora C).

Nessa direção, tanto o sumário de formação do Projeto de Gestão quanto às ementas das disciplinas da Pós-graduação, abordaram temas sobre a Identidade, o papel da equipe gestora;

a cultura de paz; gestão escolar e cultura organizacional; organização do trabalho pedagógico; gestão escolar e a formação continuada.

Em sínteses, os relatos da equipe gestora abordam a necessidade da formação, pois "A aprendizagem é uma via de mão dupla, a escola [...] deve favorecer a aprendizagem, [...] para que o professor possa refletir sobre sua prática, [...]" (Gestora D). "A escola é um espaço de formação [...] inclusive para a equipe diretiva" (Gestora E). "[...] temos consciência que a busca do conhecimento é fundamental [...], haja vista as mudanças tecnológicas que influenciam diretamente a formação das crianças e dos jovens" (Pedagoga B).

Portanto, o percurso formativo apresenta resultados parciais e ao mesmo tempo possibilita a verificação do significado sobre o papel formador da equipe gestora, uma vez que "[...] uma escola que desenvolve processos de formação permanente precisa definir o papel desses sujeitos a fim de que todos possam [...] favorecer a organização do trabalho pedagógico [...] a formação e o trabalho colaborativo" (MONTEIRO, 2012, p.85), para além das contradições simplistas dos processos que interferem na melhoria educacional do município de Manaus.

Considerações finais

Os resultados parciais demonstraram que a articulação entre a universidade e escolas públicas, quando integrados a uma proposta de formação continuada, deve ter em conta o contexto, as problemáticas e saberes das experiências dos sujeitos envolvidos.

A partir das narrativas, destacamos a importância de conhecer os sujeitos em seus contextos, nos aproximando da cultura organizacional das escolas. Logo, as narrativas da gestão, identificam que a Organização do Trabalho Pedagógico reflete no processo formativo dos sujeitos.

Nesse sentido, a investigação/ação busca atender as demandas da formação, priorizando a dimensão político pedagógica do trabalho da gestão. E, apesar da burocracia e da falta de autonomia das escolas limitarem ações da equipe gestora, a formação continuada tem lugar de importância, devido proporcionar conhecimentos no contexto de complexidade. Para isso, a equipe necessita de esforços comuns para que a escola cumpra a sua função social.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização. 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Elisabete. et al. **Coordenador Pedagógico:** função, rotina e prática.1 ed. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MORAES, Maria Cândida. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR A PARTIR DA COMPLEXIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 13-38, jul. 2007. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4147/4060. Acesso em: 24 jun. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4147.

SÁ, Ricardo Antunes. O Projeto Político-Pedagógico da Escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. – Porto Alegre. **Didática e formação de professores:** complexidade e Transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11ª ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: Formação Continuada; Projeto de Gestão; Parceria Universidade-Escola.

AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM INÍCIO DE CARREIRA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI - UFSC

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A fase de inserção na docência é um momento de tensões e desafios e, nas palavras de Huberman (2013, p. 39) de "sobrevivência" e de "descoberta". No entendimento do autor, o professor se depara com uma realidade que está posta, de contradições, e que de imediato não está preparado para enfrentar, pois há um distanciamento entre o que projetou e o cotidiano da sala de aula, dificuldades em relação a prática pedagógica e as questões de ensino que requer ajustes e adaptações. É também um momento de entusiasmo, experimentação, de sentir-se responsável pela aula, pelos estudantes, pelos programas, um momento de constituição da identidade profissional. Marcelo Garcia (1999, p. 113) descreve o período inicial da docência como um momento de "tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional".

As circunstâncias instáveis no que concerne ao funcionamento e condições das universidades na atualidade impõe ao professor mudanças que tornam cada vez mais complexo o exercício da docência. Zabalza (2004, p.107) adverte que muitos professores universitários "autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como "professor" de...)". A docência universitária é, sem sombra de dúvidas, uma tarefa complexa e de alta exigência intelectual, que requer conhecimentos científicos dos conteúdos específicos de cada disciplina, mas que não são suficientes, se faz necessário também conhecimentos didáticos.

Temos a clareza de que uma pesquisa denominada estado da arte demanda uma investigação minuciosa e em várias bases, mas mesmo assim, decidimos por manter essa perspectiva haja vista que, embora neste texto nos apoiamos nos resumos de teses e dissertações disponibilizadas pele portal da CAPES, este estudo é parte de uma investigação maior, quando será ampliado o levantamento e análise das produções disponibilizadas na BDTD, ANPED, SCIELO e SCIELO EDUCA e, nesse sentido, indubitavelmente, será um trabalho amplo e minucioso.

Estado da Arte, segundo Ferreira (2002) são pesquisas bibliográficas que visam mapear, sistematizar e analisar a produção acadêmica nas diferentes áreas do conhecimento, buscando apresentar aspectos e dimensões privilegiadas em diferentes contextos e tempos históricos, revelando enfoques e perspectivas. A autora frisa que nessa direção os pesquisadores se empenham para conhecer o que já foi produzido, movendo-se então para o que ainda carece de estudos. Autores como André (2002); Ferreira (2002); Romanowski e Ens (2006) e Freitas e Palanch (2015) sinalizam que muito embora as pesquisas com esse caráter são recentes no Brasil já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que se produz em cada campo.

OBJETIVO

Mapear teses e dissertações catalogadas na base de dados da CAPES que abordam professores universitários em início de carreira, buscando identificar e analisar as perspectivas teórico-metodológicas que subsidiaram as investigações; e mais, identificar se esses estudos abordam a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada na base eletrônica da CAPES. Iniciamos com a identificação das teses e dissertações, seguindo com a leitura dos resumos para levantamento de informações pertinentes à pesquisa, elaboração de síntese destacando os principais aportes teórico-metodológicos. Para a busca utilizamos os seguintes descritores: “Professor iniciante”, “professor ingressante”, “professor em início de carreira”, “professor principiante”. Para alcançar o objetivo que nos propomos, na sequência, analisamos as pesquisas com os seguintes descritores: “professor universitário iniciante”, “professor universitário ingressante”, “professor universitário em início de carreira”, “professor universitário principiante”. Tendo em vista que os resultados, considerando os descritores inicias, apresentaram poucos trabalhos, incluímos mais um descritor, a saber: “professores universitários iniciantes”. Cabe esclarecer que a utilização do descritor no plural elevou o número de 5 para 18 produções analisadas. O recorte temporal para a busca compreende o período 2008 a 2018. Para a definição deste marco se considerou a proposta do REUNI, instituído pelo Decreto no 6.096/2007 que provocou mudanças nas universidades federais ampliando o acesso e permanência na graduação. É mister frisar que parte dos resumos não apresentam de forma clara a perspectiva teórico-metodológica e resultados, que por consequência, engendraram limitações nas nossas análises.

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM INÍCIO DE CARREIRA

Identificamos 143 produções com o descritor “professor iniciante”, 10 com “professores ingressante”, 10 com o “professor em início de carreira, 14 com “professor principiante e 215 trabalhos com “professores iniciantes”, totalizando 392 teses e dissertações. Salientamos que nesse primeiro momento a intencionalidade foi mostrar um panorama das pesquisas cujo foco é o professor em início de carreira. A partir dessa classificação selecionamos as pesquisas com a temática professor universitário em início de carreira, tecendo considerações em torno das informações mais relevantes dos resumos. Das 18 produções identificadas na segunda etapa, 5 foi com o descritor “professor universitário iniciante” e 13 com “professores universitários iniciantes”. Destas, excluímos as repetições e as que identificamos que não tratavam da temática, chegamos a um total de 11 produções que versam sobre o professor universitário em início de carreira.

Feito isso, de maneira sucinta apresentamos algumas considerações com relação às pesquisas destacadas. Dentre os 11 trabalhos analisados 7 são de Teses e 4 de Dissertações. Quanto à metodologia, 100 % informam seguir uma abordagem qualitativa, 10 utilizaram entrevistas semiestruturada e, apenas duas investiram também na aplicação de questionário. Os autores mais citados nos trabalhos são: Carlos Marcelo Garcia, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa. Michaël Huberman, Miguel Zabalza, Maurice Tardif, Lee Schulman, Marcos Mazetto. A maioria dos pesquisadores utilizaram o autor Michaël Huberman como referência para tratar da fase inicial da carreira docente.

Também constatamos que os estudos apresentam como questão central a formação do professor no início da carreira, estabelecendo relação com o processo de aprendizagem docente, desenvolvimento profissional, profissionalidade, a transição de estudante para professor, a prática pedagógica do professor iniciante. 2 trabalhos apresentam na questão central a formação docente e utilização das tecnologias. Marcelo Garcia (1999)

subsidiou a discussão entorno dos conceitos de formação docente, e desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa em questão nos permite concluir que as produções sobre o tema professor universitário em início de carreira não são expressivas quantitativamente, demostrando assim a necessidade e pertinência de pesquisas nessa direção, que priorize o professor universitário. Importa sublinhar que nenhum trabalho analisado apresentou como questão central a constituição da identidade profissional do professor universitário em início de carreira. Tomamos essa informação como um alerta quanto à carência de estudos nessa direção e, entendemos que está posto assim uma demanda significativa para pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor em início de carreira; Professor universitário; Estado da arte

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998).Brasília:MEC/INEP/COMPED, 2002 Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Formação+de+professores+no+Brasil+%281990-1998%29/74844bc9-4864-48a9-94be-092b494294fc?version=1.3. Acesso em 01 jun 2019.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, M. L. (Org.). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”.Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso 05 jun 2019.

FREITAS, Adriano Vargas; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Estado da Arte Como Metodologia de Trabalho Científico na Área de Educação Matemática: Possibilidades e Limitações. Perspectivas da Educação Matemática, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 784- 802, 2015. Disponível emhttp://desafioonline.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867/983.%20%209. Acesso 07 jun 2019

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto, 2013, p. 31-62.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

Palavras-chave: Professor em início de carreira; Professor universitário; Estado da arte

AS PROFESSORAS LEIGAS EM ESCOLAS RURAIS: RETRATOS DA PROFISSÃO EM PARANAÍBA-MS NAS DÉCADAS DE 1970 A 1990

DANIELA SIMONE DOS SANTOS - UFMS

CELIA BEATRIZ PIATTI - UFMS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As antigas escolas rurais no Brasil eram localizadas em fazendas, o ensino era precário, com salas multisseriadas e com dificuldades para o professor se deslocar do meio urbano para o meio rural. Segundo Simões e Torres (2011), a educação rural se diferencia pela concentração em favor de levar o ensino para populações rurais, com professores para atender alunos de diferentes idades, ou pela dificuldade de deslocamento, pela despreparação causada por uma formação não adequada, por um ensino baseado no ato de ler, escrever e fazer conta.

Ainda segundo os autores a educação rural não atendia as necessidades da população, faltavam escolas, apresentavam uma proposta pedagógica norteada por um modelo urbano, vislumbrava a indústria como modelo de desenvolvimento.

Frente as considerações tecidas esse estudo, recorte da pesquisa de Mestrado: "Constituição de professoras nas escolas rurais em Paranaíba/MS (1970-1990), tem como indagação inicial: Como se constituíam as professoras leigas nas escolas rurais em Paranaíba/MS nas décadas de 1970-1990?

A atividade docente

Compreende-se que, para conhecer o processo de constituição do professor em relação à sua atuação, nosso interesse de estudo e para investigá-lo, é importante recorrer às contribuições da teoria histórico-cultural, a partir da concepção de homem por ela adotada.

O conceito de atividade é visto na teoria em questão como um dos princípios fundamentais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Desde os primeiros escritos de Marx (1983), a atividade é considerada categoria essencial no materialismo histórico dialético concebida como o que oferece suporte ao entendimento da origem ao desenvolvimento histórico e social dos homens e, assim, também ao desenvolvimento individual.

Vigotski (1995), alicerçado na base do materialismo histórico dialético, também enfatiza em seus estudos o conceito de atividade como o princípio explicativo da consciência, concretizando a ideia de que a consciência é construída do meio externo para o meio interno a partir das relações sociais, mas é Leontiev (1978) quem explica que a atividade apresenta-se como um meio de estruturação da consciência, portanto, o sujeito resulta de um sistema de atividades sucessivas, assim, as atividades só existem a partir das relações sociais.

As atividades humanas são formas da relação do homem com o mundo, sempre conduzidas por motivos a serem alcançados. No universo da consciência em relação à atividade, o sujeito vê no mundo motivos e objetivos. As condições de vida humana são percebidas, compreendidas e memorizadas.

Para Leontiev (1978) independentemente das condições e formas em que a atividade do indivíduo, é representada por um sistema que obedece ao princípio de relações da sociedade, fora dessas relações a atividade humana não existe. Sua existência é determinada pelas formas e meios da comunicação material e espiritual gerados pelo desenvolvimento da produção do

trabalho, das relações estabelecidas. Logo, é evidente que a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida.

Leontiev (1978) ainda afirma que o desenvolvimento do psiquismo humano é um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transformam-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social.

A atividade, como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo, permite-nos compreender o sujeito em sua constituição frente à sociedade, sendo concebido histórico e culturalmente, como sujeito da ação histórica no mundo concreto e considerado em sua singularidade.

Método e procedimento

Entende-se que ao realizar uma pesquisa é preciso ancorar-se no método de investigação para reconhecer o objeto de estudo no contexto em que está inserido. "Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético."(VIGOTSKI, 1995, p. 6).

Vigotski (1995) destacou o sujeito como o objeto por excelência da psicologia, mas no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método, pois o sujeito é investigado em seu contexto histórico.

Para responder ao problema suscitado a pesquisa se organiza com entrevista semiestruturada com seis professoras que atuaram nessa década, bem como a análise de seus diários de classe e os cadastros de contratação. O critério de seleção das professoras foi a possibilidade de encontrá-las residindo na cidade, ou no entorno de Paranaíba/MS. Para esse estudo apresenta-se análise dos contratos de trabalho e diários de classe.

Cadastros de contratação de professoras leigas nas décadas de 1970-1990: Paranaíba/MS

O município de Paranaíba nas décadas de 1970 a 1990 contava com escolas rurais que se localizavam em fazendas distantes da cidade, cujas professoras contratadas, eram leigas, assim como em outros municípios e regiões do Brasil. Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS apresentam os cadastros de contratação com informações importantes, como a região onde se localizava a escola, a fazenda e o nome do proprietário, o nome completo das professoras, a data de nascimento, a escolaridade da professora a ser contratada, o valor do salário e a data de contratação. Por meio das datas de contratação expostas nos documentos, limitamos o nosso estudo nos recortes de tempo de 1970-1990.

Os documentos revelam que as professoras eram jovens com idade entre 19 a 35 anos, em maioria eram mulheres, tinham contratos efetivos e nos documentos consideradas na função de professoras. Os salários tinham variação em seu valor conforme o seguimento em que atuavam. Para quem atuava nos anos finais (ginásio) o salário era maior. Todos os cadastros analisados apontam que as professoras tinham apenas formação de 1ª a 4 ª série primária e lecionavam para alunos de 5 ª ao 6 ª série ginasial (denominação de seguimentos da época em análise).

Os diários de classe revelam a organização precária das aulas, dificuldades na organização dos conteúdos e inclusive equívocos ortográficos, bem como os dias letivos e as dificuldades em organizar o ensino e as metodologias, inclusive os conteúdos, visto que sabiam pouco tendo em vista a sua escolarização.

É nesse sentido que busca-se compreender como se constituíam as professoras atuando nas escolas rurais, os cadastros apontam que a formação era mínima, que enfrentavam condições adversas relacionadas à locomoção para chegar às escolas e à necessidade de estada nessas escolas distantes de suas famílias. É possível por meio dos diários de classe perceber as dificuldades referentes ao ensino, à metodologia, às salas multisseriadas. Questões que

evidenciam o enfrentamento de dificuldades e desafios para tornarem-se professoras, sem uma formação adequada.

Nesse sentido ancora-se em Brandão (1986, p. 12-13) ao afirmar que: "O professor leigo é reconhecido oficialmente como um professor e incluído na folha de pagamento de inúmeras Secretarias de Educação de estados do país, ele não faz, no entanto, parte de seu quadro legítimo e não se inclui, portanto, em uma suposta carreira de magistério".

Compreender como se constituíam as professoras leigas revela frente aos cadastros e diários de classe em análise que "professora" era uma profissão e que as mulheres eram maioria e, portanto, a função de professora era estabelecida em seu contrato de trabalho. Consideradas como professoras, mesmo sem formação atuavam em toda a região do entorno de Paranaíba/MS. Com certeza, essas professoras se destacaram pela coragem frente aos desafios enfrentados, principalmente o desafio da "sala de aula" ao constituir-se professoras sem uma formação adequada e específica.

O que se pode inferir é: Como se constituir professora sem uma formação específica? Como ensinavam? O que ensinavam? Como organizavam o ensino em classes multisseriadas? Desafios enfrentados que revelam uma educação negligenciada e deixada de lado pelo poder público, com ausência de políticas públicas que as amparasse.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas são parciais e não tem a intenção de elucidar a questão em pauta, mas possibilitam considerações, mesmo que preliminares, sobre a constituição das professoras leigas na região de Paranaíba/MS.

Como em todas as regiões do Brasil essas professoras encaravam as dificuldades que o meio rural apresentava, constituíam-se como professoras e contribuíam para que muitas crianças e jovens pudessem participar da escolarização, aprendendo a ler e a escrever.

Em sua singularidade, as professoras leigas representavam o universal, o retrato da escola rural no Brasil, as condições adversas da profissão e a precariedade das escolas rurais subalternas ao processo de desenvolvimento urbano, considerado sempre em avanço e o rural em atraso.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. **Os professores leigos**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p. 12–15, out./dez. 1986.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SIMÕES, W; TORRES, M. R. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662.Acesso em 09 Junh.2019.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas: problemas del desarollo de La psique**. Madrid: Visor,1995.

Palavras-chave: Professoras Leigas; Escolas Rurais; Cadastros de Contratação; Diários de Classe.

ATPC NA REDE ESTADUAL PAULISTA: A VOZ DO PROFESSOR DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE JACAREÍ

ALCIONE ZANIBONI CORRAL - UNIFESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), conforme dispositivos legais, deve existir em todas as unidades escolares estaduais, sob a responsabilidade do Professor Coordenador e do Diretor de Escola, com orientação da Supervisão de Ensino.

A luta historicamente dos professores da rede Estadual de São Paulo, para ter direito a um espaço de estudo e formação continuada dentro de sua jornada de trabalho, tem aporte legal a partir de 1985, o qual normatizou a quantidade de horas-aula e horas-atividade.

O Documento Orientador CGEB nº 10 de 2014 e intitulado "Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) Em Destaque", ratifica que a ATPC tem como objetivo o fortalecimento das reuniões pedagógicas e a formação continuada dos professores, porém, como atividades para formação, inclui gráficos das notas bimestrais, de fluxo de alunos, os índices do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, as escalas de proficiência, ou seja, recursos métricos que quantificam o rendimento dos alunos e sustentam, em perspectiva, o objetivo político das ATPCs: alavancar os índices educacionais e aproximar a realidade do Estado de São Paulo dos indicadores internacionais de educação, representados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Problema, Objetivos Geral e Específicos

Este cenário acima norteou o problema da pesquisa: como os professores da Diretoria de Ensino da Região de Jacareí percebem as orientações didático-pedagógicas norteadoras das ATPCs e se essas se constituem em contributos complementares à formação acadêmica do professor, enquanto espaço formativo.

O objetivo geral caracterizou-se por analisar as políticas de formação docente instituídas e investigar sobre as percepções dos professores da rede estadual paulista, na Diretoria de Ensino, sobre as ATPCs, enquanto espaço de formação, a fim de contribuir para a qualificação da prática da docência.

Objetivos específicos: analisar documentos da Diretoria de Ensino, Planos de Gestão da Escola e Projetos Político Pedagógicos identificando conceitos e demais referências sobre a ATPC disponíveis nos mesmos; caracterizar a percepção do professor sobre sua participação e forma de atuação nas ATPCs e verificar o significado atribuído pelo professor às suas experiências nas ATPCs como espaço de formação.

Fundamentação Teórica

O desenvolvimento da base teórica se deu inicialmente com a discussão sobre os mitos e a realidade da perversidade da globalização, sob o ponto de vista de Milton Santos (2011), Burbules e Torres (2004) apontando as consequências econômicas, políticas e culturais em todos os âmbitos sociais e no que afeta diretamente a Educação.

Sequencialmente introduziu-se as questões ideológicas existentes na educação apontadas por Apple (1995, 2006).
O estudo sobre currículo foi embasado em Pacheco (1996), Gimeno Sacristán (2000), Silva e Moreira (2001) e Abramowicz (2006).
Para a fundamentação sobre "trabalho coletivo", onde as discussões apontam a necessidade do trabalho coletivo, utilizou-se os autores: Lima (2003), Fusari (1993), Nóvoa (1992), Imbernón (2011), Fusari (1993) entre outros.
Quando o grupo de professores discute as reais necessidades dos seus alunos, da sua escola e da comunidade do entorno, cria sua identidade e fortalece seus laços pelo sentimento de pertença àquela unidade, encontrando suas próprias soluções e metodologias de ensino. Esta é uma profissão que a continuidade da formação é primordial, seja pela responsabilidade que lhe compete junto à herança cultural humana ou ao constante desenvolvimento do conhecimento em todos os âmbitos da vida.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada fundamentou-se na abordagem qualitativa, adequada ao ambiente educativo, que se caracteriza por sua complexidade e diversidade, presente tanto no ambiente físico como no contexto das relações humanas.
A análise documental constituiu-se na investigação dos Planos de Gestão da Escola (2011 a 2014) e dos Projetos Políticos.
Foi enviado um e-mail contento um questionário online, para todas as escolas da Diretoria de Ensino, com a solicitação que fosse repassado para os professores.
A comunicação via e-mail garantiu agilidade no envio da pesquisa, ao incluir a apresentação da pesquisadora e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Porém, a estratégia tornou-se inócua, quando os e-mails se acomodaram nas caixas de "spam" das escolas. Diante do ocorrido, os e-mails foram reenviados.

Resultados

1 Plano de Gestão da Escola (2011/2014): o primeiro dado revelado foi a identificação de denominações diferenciadas do documento, sendo a nomenclatura correta desde 1998: Plano de Gestão da Escola (PGE) e foram encontradas as duas terminologias HTPC ou ATPC. A análise deste item demonstrou que o papel do Professor Coordenador é basicamente de organizador de tarefas das ATPCs, não favorecendo um ambiente propiciador à construção coletiva.

2 Projeto Político Pedagógico (PPP): não puderam ser analisados em seu conteúdo escrito, pois as escolas não tinham, mas, vale ressaltar que a sua ausência permite sinalizações como o fato de que a perda do documento ou que seu conteúdo se encontra dispersos em outros documentos, apontam para a realidade do seu "não uso", por ser desnecessário.

3 Identificando os Professores: em relação às categorias de contratação obteve-se: 61,3% titulares; 16,1% estáveis e 22,6% contratados. Não houve respostas dos eventuais.

4 Sentimento de Pertença e Valorização: Considerando-se a amostra dos 31 professores, tem-se que 23 se encontram em sala de aulas e 06 estão designados; 21% têm a percepção que há pouca contribuição e 79% dos dados apontam que a ATPC contribui para a prática da sala de aula.

5 Formação Docente: 23 professores consideram a ATPC um espaço de formação.

Conclusões

A proposta primordial deste trabalho de investigação foi "dar voz aos professores", o que possibilitou conhecer suas percepções sobre a ATPC: quanto à possibilidade de participação efetiva, repercussões na prática pedagógica e como espaço de formação.

Identificar a percepção do professor sobre sua participação e forma de atuação nas ATPCs foi surpreendente. Esperava-se que os dados demonstrassem os mesmos resultados apontados por Mendes (2008) em relação à ATPC: ser um espaço de "desperdício" de tempo. Porém, embora não seja unanime, os dados demonstraram que os sujeitos desta pesquisa se sentem participativos e que suas contribuições são ouvidas; assim como se sentem valorizados durante as ATPC.

Para a efetivação da política pública da SEE/SP sobre formação docente é necessário que este espaço formador seja construído por todos os seus integrantes, sem distinção de categorias de contratação, eliminando o que ocorre no momento, que leva os professores da Categoria "S" e "V" serem impedidos de usufruir de um direito conquistado pelas legislações anteriormente citadas.

O corpo docente desenvolve sua identidade coletiva, de forma democrática incorporando todas as diversidades da comunidade escolar, se participar todos os seus membros, através do compromisso e da responsabilidade na gestão do grupo. A ATPC deveria ser abalizada por estudos teóricos e práticos do cotidiano escolar, não somente sobre competências/habilidades dispostas no currículo estadual prescrito.

A prioridade da Educação deve ser estabelecida primeiramente nas políticas públicas, com ações notadamente diferenciadas de reconhecimento, tanto no campo financeiro, como no respaldo para o exercício da atividade docente, na formação contínua, para todos os professores.

O campo de pesquisa em Educação é primordial para alicerçarmos uma escola pública, democrática e laica, com real qualidade para todos e onde todos possam viver e aprender o "humano" nos espaços de convivência em que os encontros se dão, dentre eles a ATPC.

Referências

ABRAMOWICZ, M.; Perspectivas de abordagem do Currículo no novo milênio. In: ALBUQUERQUE, T. S. **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária textos e contextos**. Recife-PE: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006. v. 2

APPLE, M. W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.; (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2ed. Ed. Cortez, 1995 (pag. 39/58).

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinícius Figueira – 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006

BURBULES, N. C., TORRES, C. A., org., **Globalização e educação: perspectivas críticas**; trad. Ronaldo C. Costa.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FUSARI, J. C. **A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar**. Série Idéias n. 16, páginas: 69-77. São Paulo: FDE, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**; trad. Ernani F. F. Rosa – 3ª ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**; tradução Silvana C. Leite. – 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011 – [Coleção questões da nossa época; v. 14]

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. 2003. 265f, Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.
MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de trabalho perdido coletivamente?** Dissertação de Mestrado – 113fls. 2008. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92388/mendes_cct_me_prud.pdf?sequence=1. Acesso em 1 ago. 2014.
NÓVOA, A. Formação de professor e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/4758.
Acesso em 08 set.2015
PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto Editora, 1996.
SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO. **Documento Orientador CGEB nº 10 de 2014 – Aula de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) Em Destaque**. Disponível em http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/ENSINO%20FUNDAMENTAL_arquivos/10%20-%20ATPC%20em%20Destaque.pdf Acesso em 01 ago. 2014
SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011
SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Palavras-chave: Formação Docente, Trabalho Coletivo, ATPC

AUTONOMIA E AUTORIA DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES FRENTE AS POLÍTICAS E AOS DISCURSOS TEÓRICOS

KÊNIA KRISTINA FURTADO - UDESC

ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA - UDESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AUTONOMIA E AUTORIA DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES FRENTE AS POLÍTICAS E AOS DISCURSOS TEÓRICOS

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx[1]
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx [2]

Palavras chave: Autoria docente; Autonomia docente; Formação docente; Prática docente;

Introdução

O presente trabalho emerge dos estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, na xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, mais especificamente vinculados ao eixo da Formação Docente, e pretende problematizar a respeito das (sobre)vivências dos professores/as diante da autonomia e autoria docente, como forma de resistência às burocratizações e mecanismos de controle sobre a prática pedagógica.

Atualmente, boa parte das políticas educacionais no Brasil estão sendo permeadas por objetivos que confrontam a ampliação e consolidação da autonomia e autoria docente. A constituição docente, seus saberes, concepções e teorias implícitas nas ações (re)construídas nos espaços educativos, estão sensíveis aos ranços e avanços das novas políticas que vêm se desenhando nos últimos anos. A sociedade e, principalmente, as mídias vem transmitindo determinadas representações que podem fortalecer ou enfraquecer a imagem do/a professor/a. Assim, questiona-se: como a docência se configura na atualidade entre as relações, tensões e possibilidades frente aos discursos e políticas sobre a profissão?

O estudo, de caráter bibliográfico, com ênfase em aspectos qualitativos, nos permite a reafirmação e retomada de conceitos teóricos, numa perspectiva crítica e dialética, e tem como objetivo: analisar como a docência se configura na atualidade entre as relações, tensões e possibilidades frente aos discursos teóricos e políticas, quanto ao processo de autonomia docente.

Fundamentos Teóricos

Termos como autonomia, autoria e outros que remetem aos/as professores/as ao direito a participarem dos projetos e políticas para educação de forma mais ativa, embora tenham feito parte de discursos teóricos, acadêmicos e oficiais, tem revelado cada vez mais aspectos contraditórios:

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão. (NÓVOA, 2009, p.20)

É necessário reconhecer que há tentativas claras de estreitar o tempo e o espaço criativo e autoral dos professores. A autoridade profissional submerge pela falta de voz e exposição do trabalho educativo ao outro, à comunidade educativa e à sociedade de modo geral. Para Nóvoa (2017) não é apenas no plano da formação e da prática que se produz a profissão de professor, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. E, nesse sentido, a argumentação sobre as ações ganham um importante destaque na valorização do trabalho docente. Portanto, enquanto os professores não forem autores de seus discursos, assistirão o seu território sendo disputado por outros grupos.

A prática pedagógica do professor precisa ter intencionalidade, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos, exercitando a autonomia e a reflexão crítica sobre sua própria ação. Ao exercitar sua autonomia, o professor trabalha com decisões cotidianas importantes e firma sua posição no processo de humanização. Nesse processo, "ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas" (FREIRE, 1996, p. 107).

A afirmação da posição profissional docente é abordada por Nóvoa (2017) a partir de cinco significados atribuídos por ele ao termo posição:

A posição é uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
A posição é uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente;
A posição é um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
A posição é um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de actuar;
A posição é uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão. (p. 1119-1120)

A partir dos cinco significados para o termo posição, evidenciamos que a ação docente, se faz, muitas vezes, numa postura individual e silenciada. Freire (1996) nos ensina que é preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso se na prática ele não se concretiza. Percebemos ainda que ela se faz na medida em que assumimos uma postura coerente de construtores de nossas práticas docentes, por onde encontramos singularidades em meio a coletividades, reconhecendo-nos como arquitetos da nossa cognição, e autores e reconstrutores de nossas ações. Assim, afirmamos nossa postura, nossa condição, a partir de um estilo, de arranjos, afirmando publicamente uma opinião defensora de nossa profissão.

Essa construção de uma postura profissional docente precisa ser aberta à escuta do outro. Crescemos profissionalmente e nos entendemos dentro da profissão na medida em que consideramos nossas crianças, nossos educandos, sujeitos igualmente ativos na ação docente; uma vez que "não há docência, sem discência" (FREIRE, 1996, p. 23). Cotidianamente, os professores são levados a auscultar o outro com quem compartilham o cotidiano educativo e desafiados a enfrentar disputas por negação ou reconhecimento de saberes, quando se deparam com histórias de vida e realidades diferentes daquelas que esperam (ou, poderia se dizer, que são treinados para) encontrar. Auscultar, portanto, é ter disponibilidade à vida e às relações humanas.

É nessa disponibilidade assumida a auscultar o outro que vamos construindo nossa profissionalidade docente. Afinal, ser professor é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2017) e nessas relações estão implicadas também as condições materiais para que o trabalho pedagógico posso acontecer com qualidade. Atentamos ao fato de

que não se pode atribuir apenas ao professor a responsabilidade por uma prática pedagógica de qualidade, pois há outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima institucional, a formação profissional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o desempenho docente, sua profissionalidade e seu pensar sobre a prática pedagógica. Nesse sentindo, faz-se necessário evidenciar os professores como conhecedores e produtores de conhecimento, que trazem à tona seus saberes docentes, firmando uma posição ética, a fim de resguardar seu espaço valorativo de profissional docente. Por meio de brechas de autonomia, o professor pode tornar-se autor de sua prática pedagógica e reconstrutor de currículos.

Considerações finais

Apesar de existir avanços teóricos e legislativos na direção de uma qualidade educativa e profissional, as questões sobre a docência seguem ainda no território do não (ou pouco) reconhecimento profissional, acentuadas por políticas de desprofissionalização docente. Tal como intitula Nóvoa (2017), elas são marcadas pelas críticas excessivas às universidades (agências formadoras), submissão da educação a lógica neoliberal, baixos níveis salariais, condições precárias das instituições escolares, intensificação do trabalho docente via burocratização e mecanismos de controle, perspectiva de crescente passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas.

"Na medida em que essas fronteiras de afirmação profissional se diversificaram as fronteiras de resistência por autonomia profissional também se ampliaram e sofisticaram." (ARROYO, 2013, p. 27). Nos embates entre as autorias docentes e os controles curriculares e de gestão, as disputas pela autoria e criatividade docente tem garantido a luta pela valorização da docência enquanto profissão respeitável.

Pensar ações e estratégias de fortalecimento e valorização da profissão docente é uma forma de reagir e resistir as tentativas de inferiorização que pesam atualmente sobre o professor. É justamente o conhecimento crítico que permite romper a falta de voz do professor. A voz docente não é apenas no sentido de fala oral, mas principalmente no sentido de linguagem, no sentido de atitude, de posição.

Conscientes do movimento de reconhecimento da profissão através da apropriação da autoria e do exercício da autonomia é que os/as professores/as podem se configurar enquanto sujeitos de opções, capazes de intervir em sua própria trajetória profissional através dos saberes compartilhados com seus pares a fim de fazer os enfrentamentos e as resistências necessárias para conter a desprofissionalização em curso a que estão submetidos.

Por meio da esperança e da alegria, como fonte de nossa capacidade humana de transgressão (FREIRE, 1996) e firmando o lugar da autoria e da autonomia docente, a docência exige reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: Cadernos de pesquisa. vol.47 n.166 p.1106-1133. out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

[1]
xxxx

BALANÇO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

JULIANO AGAPITO - UFSC

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT - IFC

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES - SEMEDUC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

O presente texto é um recorte de uma pesquisa em andamento, que tem como temática um balanço das produções acadêmicas em torno da Formação de Professores e Didática no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE (UFSC/CNPq).

O estudo tem sido desenvolvido com base na seguinte problemática: como se configuram os campos da Formação de Professores e da Didática nas pesquisas produzidas nas teses e dissertações defendidas no PPGE/UFSC?

Estabeleceu-se como objetivo geral: mapear as teses e dissertações em torno da Formação de Professores e Didática produzidas no PPGE/UFSC, desde sua criação (1984) até o ano de 2018. Em decorrência deste propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) classificar por categorias os resumos das teses e dissertações identificadas a respeito das temáticas Formação de Professores e Didática no PPGE/UFSC; ii) identificar os temas recorrentes e as lacunas de pesquisa relacionadas, especificamente, à Formação de Professores e ao campo da Didática.

O FOPPE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NOS CAMPOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA DIDÁTICA

O grupo de pesquisa FOPPE (UFSC/CNPq), responsável pelo desenvolvimento deste estudo, conta, no ano de 2019, com 20 membros, sendo 6 pesquisadoras, 11 estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado, e 3 colaboradores técnicos. Os estudos desenvolvidos pelo grupo distribuem-se em três linhas de pesquisa: i) formação e condição de trabalho dos professores; ii) políticas de formação de professores; iii) práticas educativas e pedagógicas dos professores.

O objetivo central do grupo é o de realizar pesquisas sobre a profissão docente, relacionadas principalmente a aspectos que circunscrevem processos de formação de professores, práticas de ensino, condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos professores, consubstanciados pelas multideterminações do contexto social.

Para Freitas (2002), ao se analisar as questões acerca da Formação de Professores e os aspectos da Didática, há necessidade de uma política global de formação e valorização dos

profissionais da educação que contemple, de forma articulada e prioritária, a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho, os salários e a carreira, com a concepção histórico-social do educador a orientá-la.

Do mesmo modo, concorda-se com Scheibe (2007), ao explicitar que a formação de professores constitui um ato de formar o docente por meio dos aspectos didáticos, é educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Entendida como dimensão social, é essencial que a formação de professores seja compreendida como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública.

CAMINHO METODOLÓGICO

Na presente pesquisa, de abordagem qualitativa, cunho documental e descritivo, desenvolveu-se um levantamento das produções acadêmicas acerca das temáticas Formação de Professores e Didática no PPGE/UFSC, ou seja, uma aproximação de um 'Estado do Conhecimento'. Cabe ressaltar que a proposição deste estudo se deu mediante a participação, em um dos encontros do grupo de pesquisa FOPPE, da professora doutora Leda Scheibe, que desempenhou reconhecida participação na produção do conhecimento na UFSC, e que na ocasião de sua participação em um dos encontros do grupo, salientou a relevância da realização de um balanço das produções acadêmicas deste PPGE.

Um levantamento das produções acadêmicas engloba uma revisão do conhecimento produzido sobre um determinado tema, sendo algo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos sobre uma temática. "Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico" (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 41).

O levantamento das teses e dissertações ocorreu, inicialmente, com a busca pelas bases de dados nas quais este *corpus* teórico encontra-se depositado. Os documentos encontravam-se disponíveis na página oficial do PPGE/UFSC, bem como no Repositório Institucional da Biblioteca Universitária da instituição.

O grupo de pesquisadores, portanto, foi dividido em 4 subgrupos que ficaram responsáveis por coletar os resumos dos trabalhos, preenchendo um formulário criado pelo próprio grupo, para identificar: o número de cadastro do trabalho na biblioteca; tipo do trabalho (dissertação ou tese); ano de publicação; título da obra; autor(a); orientador(a); co-orientador(a); resumo; e palavras-chave.

Depois desta primeira etapa, decorreram: a classificação destes resumos nas categorias pré-estabelecidas; a análise coletiva dos trabalhados classificados na categoria Dúvidas; a definição de novas categorias que emergiram como demandas deste processo inicial; entre outros encaminhamentos que foram se apresentando ao grupo, no decorrer da investigação, e que serão descritos na sequência do texto.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Tendo em vista que esta pesquisa se encontra em andamento, pretende-se apresentar o que foi levantado até o momento, e como este levantamento inicial vem direcionando o andamento do estudo e traçando novas ações a serem tomadas.

O primeiro levantamento realizado, para definir a base de dados a ser utilizada, apontou um total de 985 trabalhos indexados na página do PPGE, e 1309 cadastrados no repositório da

Biblioteca Universitária. Este foi o critério para que a base de dados da Biblioteca Universitária fosse definida como local de busca das pesquisas.

A partir deste ponto, os quatro subgrupos de pesquisadores foram criados para dividir a tarefa de coletar os resumos e demais elementos destas pesquisas, elencados em um formulário de coleta de dados. A primeira classificação apresentou os seguintes percentuais:

PERCENTUAL DE PESQUISAS POR CATEGORIA	
Formação Inicial de Professores	11%
Formação Continuada de Professores	5%
Formação Inicial e Continuada	3%
Professor	13%
Didática	8%
Práticas	10%
Dúvidas	3%
Outros	47%

Estas categorias foram definidas pelos pesquisadores, tomando como base aquelas estabelecidas por André (2009). As pesquisas sobre Formação Inicial de Professores e Formação Continuada de Professores, referem-se aos respectivos momentos do desenvolvimento profissional docente. A categoria Formação Inicial e Continuada, abarca os estudos sobre a formação e certificação dos professores leigos em exercício. O tópico Didática contempla as pesquisas referentes à própria área do conhecimento, enquanto a categoria Práticas engloba, especificamente, os trabalhos relacionados às práticas pedagógicas ou práticas de ensino. Na categoria Professor, foram relacionados os estudos voltados à identidade docente, concepções, saberes e aspectos do trabalho e da profissionalização.

Por fim, a categoria Dúvidas reuniu pesquisas em que não houve consenso de classificação. Já o maior percentual apresentado reuniu as pesquisas na categoria Outros, que são aquelas que não se adequaram a nenhuma das demais categorias.

Com base neste primeiro cenário, pode-se inferir que as pesquisas desenvolvidas no PPGE/UFSC contemplam estudos que se adequam aos interesses de estudo do FOPPE, ou seja, aqueles direcionados à Didática e à Formação de professores. Do mesmo modo, este levantamento levou o grupo a delimitar os novos passos da investigação, a partir de algumas considerações preliminares.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Diante do exposto, os pesquisadores do FOPPE têm direcionado sua atuação para três novas ações, que se mostraram necessárias com o andamento da pesquisa:

- Discutir e reclassificar as pesquisas categorizadas como Dúvidas (3%), tendo em vista que outros olhares trazem maior possibilidade de compreensão dos resumos que não deixaram claros os seus objetos de estudo.
- Agrupar e reorganizar em novas categorias as teses e dissertações classificadas como Didática e Práticas. Esta demanda deve-se a necessidade apontada pelos pesquisadores, que relataram a importância de se fazer tal reorganização. Sendo assim, foram criadas as ‘Subcategorias da Didática’: (1) Currículo; (2) Planejamento; (3) Práticas de Ensino; (4) Avaliação; (5) Outras.
- Realizar uma revisão em toda a classificação, aproximando novamente as pesquisas classificadas em cada categoria, com os números da Biblioteca Universitária, para

confirmar que todas as teses e dissertações lá indexadas estejam devidamente contempladas na classificação feita pelo grupo.

Concluída esta etapa, dar-se-á início a uma terceira fase da investigação, na qual os pesquisadores trabalharão com este material, já devidamente classificado, com o propósito de desvelar as características destes estudos, relacionando-os às pesquisas que estão em andamento no grupo, bem como delimitar a contribuição do PPGE/UFSC para os campos da Formação de Professores e da Didática, como proposto inicialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Campinas, SP, v.1, n.1, ago./dez. 2009, p. 41-56.

FREITAS, H. L.C. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e sociedade**, n.80, set. 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. 2007.

Palavras-chave: Formação de Professores; Didática; Balanço de Produção Acadêmica; Programa de Pós-Graduação.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA FERREIRA MOREIRA - PMV

MARELI ELIANE GRAUPE - PPGE/UNIPLAC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG - 2018), trazem consigo muitos desafios em relação à sua implementação nas instituições de educação infantil, pois exigirá conhecimento, atuação conjunta, coletividade e comprometimento de todos os envolvidos com a educação, a partir da compreensão dos seus fundamentos pedagógicos e do compromisso com as práticas pedagógicas voltadas à educação integral, o que perpassa pela formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas de educação infantil.

Neste sentido é importante destacar a complexidade que envolve as ações pedagógicas nas instituições de educação infantil, pois todos os profissionais que atuam nestas instituições necessitam de formação inicial e continuada para que possam desenvolver práticas consistentes e condizentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados pela BNCC. Diante deste contexto, é importante averiguar; como que a BNCC vem sendo desenvolvida no município de Vacaria em relação à formação dos diversos profissionais que atuam nas escolas de educação infantil, alinhadas aos fundamentos da BNCC e do RCG?

Para tanto, este artigo tem como objetivo analisar como a BNCC (2017) e o RCG (2018) estão sendo discutidos nos espaços educativos no município de Vacaria, Rio Grande do Sul (RS). Além disso, busca conhecer os fundamentos da BNCC e os pressupostos teóricos que motivam o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e por fim investigar sobre a ocorrência de Programas de Formação Continuada na rede municipal de Vacaria.

A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, através da pesquisa documental. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise dos documentos normativos que fundamentam a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG); utilizando fundamentos teóricos de autores que escrevem sobre infâncias e formação docente como: Campos e Barbosa (2015), Carvalho e Fochi (2017) entre outros.

A BNCC depende das formas de funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos, passando do plano normativo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve as decisões e ações do currículo e de sua dinâmica, tendo como primeira tarefa da União, a revisão da formação inicial e continuada dos professores, além do apoio técnico e financeiro, incluindo o fomento às inovações, aos estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

O Referencial Curricular Gaúcho (2018) resulta dos esforços dos entes federados em regime de colaboração, objetivando a consolidação de um documento curricular a nível de território (estado do Rio Grande do Sul), compreendendo-o como resultado da construção de uma identidade territorial, com foco na aprendizagem de todas os estudantes que frequentam as instituições escolares.

A BNCC para a Educação Infantil, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apontam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, para que as crianças possam construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com outras crianças e adultos, possibilitando aprendizagens desenvolvimento e socialização.

Neste sentido, para que ocorra a construção de conhecimentos na educação infantil, é fundamental que o professor tenha intencionalidade educativa, a fim de acompanhar o conjunto das práticas e interações que ocorrem no cotidiano escolar por meio da observação da trajetória de cada criança e do grupo e dos registros do processo educativo evidenciando a progressão das aprendizagens, o que requer do professor da educação infantil uma formação voltada para a infância, uma postura investigativa sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento para atender a demanda e as necessidades das crianças da educação infantil.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) homologado em dezembro de 2018 e balizado pela BNCC, reflete o desejo de uma educação de qualidade para todos os estudantes do Estado do Rio Grande do Sul, a partir do reconhecimento das suas tradições, costumes e valores de forma a organizar um currículo voltado às especificidades do povo gaúcho e considera a criança como protagonista do processo educativo. Além disso, o RCG (2018) considera que a formação continuada dos profissionais da Educação baseia-se em significados produzidos pelos educadores que compartilham os discursos pedagógicos, e desta forma, organizam e regulam as suas práticas pedagógicas que resultam do reconhecimento dos seus saberes e fazeres docentes.

Ainda o RCG sinaliza que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, levando-os a uma prática crítico-reflexiva, concebendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Assim, a formação do professor ocorre a partir de sua atuação na instituição escolar, permeada pelas suas concepções de educação, pelos contextos que vivencia através de suas práticas pedagógicas, pela sua formação inicial e continuada, tornando-se sujeito reflexivo e investigador da sua sala de aula, reformulando desta forma seus conceitos, estratégias, metodologias e avaliação da própria prática reconstruindo no cotidiano escolar a sua ação pedagógica.

No município de Vacaria, percebe-se uma movimentação dos processos formativos, em regime de colaboração entre estado, municípios e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) nos espaços institucionais, organizados em Dias “D” para gestores e educadores das redes municipal, estadual e privada, por meio de orientações e sugestões de atividades e temáticas que deverão ser replicadas e realizadas em cada unidade escolar e após sistematizadas por meio de relatórios. Igualmente nas escolas de Educação Infantil, estão sendo realizados encontros de formação, a fim de que as instituições educativas possam revisitar os seus Projetos Políticos Pedagógicos e adequá-los aos objetivos e finalidades da BNCC e do RCG para a construção de currículos voltados às concepções de criança, de infância e de desenvolvimento infantil trazidos no documento.

Outrossim, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil no município de Vacaria, se constitui em um dos grandes desafios da implementação da BNCC e do RCG, pois demandará mudanças significativas nas estruturas dos cursos de Pedagogia, no acompanhamento da secretaria de educação por meio de programas de formação continuada para os profissionais da educação infantil, na produção de materiais pedagógicos, entre outros. Da mesma forma, para que o município atenda as demandas da BNCC, faz-se necessário, além da formação, um olhar crítico voltado à ampliação e adequação dos espaços físicos da educação infantil para que possam atender à todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses, garantindo o seu direito à escola e políticas intersetoriais de apoio à educação.

Neste contexto, Carvalho e Fochi (2017, p. 23) enfatizam que "a formação inicial de professores pode ser um potente modo de promover a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo." Com isso, os autores reforçam a necessidade de que as universidades através dos seus programas de formação para professores, também integrem nos seus currículos, as novas concepções e conceitos de cultura da infância e de suas múltiplas relações com a vida cotidiana.

Nesta perspectiva Barbosa e Campos (2015) justificam que apesar dos avanços na educação infantil tanto a nível teórico quanto organizacional, muitos são ainda os desafios para a sua implementação no campo da prática. As autoras revelam por meio de pesquisas realizadas, que as práticas cotidianas ainda estão mais voltadas a um ensino escolarizante do que na lógica das diretrizes curriculares e neste sentido houveram novas discussões, pesquisas e orientações que acabaram por justificar a necessidade de uma BNCC.

E por fim, as análises apontam que para que a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho possam ser implementados nos espaços de Educação Infantil, far-se-á necessário um conjunto de políticas intersetoriais integradas, o que inclui a formação dos profissionais da Educação Infantil, a fim de se apropriarem dos conceitos dos documentos e de refletir sobre suas práticas pedagógicas e concepções de infâncias, currículos, aprendizagens e desenvolvimento infantil, além do apoio técnico e financeiro em regime de colaboração.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação. Brasília, DF 2017.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNCC e Educação Infantil: Desafios e Possibilidades. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. 2018. V1.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular Gaúcho; Desafios para a Educação Infantil.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO DE SOLOS DO PROGRAMA SOLO NA ESCOLA/UFPR

SELMA BARBOSA BASTOS - UFPR

FABIANE MACHADO VEZZANI - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

No Brasil, iniciativas de cursos de formação continuada para professores na Educação em Solos surgiram a partir das problemáticas identificadas nos processos escolares sobre o solo, sobretudo referentes à abordagem dos conteúdos nos livros didáticos (LIMA, 2005; COMIN et al., 2013; SOUSA et al., 2016), e às fragilidades teóricas e práticas da formação inicial dos professores (COSTA FALCÃO, 2007; CIRINO et al., 2015).

Neste contexto, o Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR é ofertado desde 2002 com o objetivo de fornecer subsídios para a prática pedagógica de professores que atuam na Educação Básica. Contudo, os professores que chegam ao Curso de Solos são sujeitos dotados de histórias de vida, sendo este processo formativo apenas uma etapa da formação destes profissionais.

Diante disso, o objetivo deste trabalho foi apresentar uma caracterização do perfil dos professores que participaram do Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR no ano de 2018.

MATERIAL E MÉTODOS

Os sujeitos da pesquisa foram 71 professores licenciados em Pedagogia, Biologia, Geografia e Ciências que atuam no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Campo Largo e Curitiba, Paraná.

O método utilizado foi o (auto)biográfico (NÓVOA e FINGER, 2010). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de registro escrito de narrativas, composto por três questões abertas, com a finalidade de que os professores-pesquisados narrassem processos vivenciados relacionados à Educação em Solos. O roteiro foi construído com base nas Dimensões Pessoa, Prática e Profissão que o professor se constitui (NÓVOA, 1995).

As questões englobaram um conjunto de perguntas reflexivas sobre: Questão 1 (dimensão pessoa): relações entre vivências, experiências e memórias pessoal/profissional com a Educação em Solos; Questão 2 (dimensão profissão): relação entre a formação e o conhecimento sobre o solo, uso de recursos didáticos na prática pedagógica e intencionalidade do processo educativo; Questão 3 (dimensão prática): reflexão sobre a prática pedagógica e possibilidade de transformações da realidade.

O roteiro de registro escrito de narrativas foi aplicado em quatros turmas do Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR, realizados durante o ano de 2018, e respondido de forma individual e anônima. Utilizou-se a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) para identificar nas narrativas, processos de Educação em Solos e, dentro destes, quais conceitos, palavras e práticas os professores utilizaram para expressar o empoderamento e apropriação que eles têm dentro da Educação em Solos.

Em seguida, os relatos com conteúdos semelhantes relacionados a cada Dimensão foram agrupados e transformados em uma única expressão que representasse o contexto geral desses relatos. As expressões relacionadas aos aspectos atrelados às Dimensões Pessoa, Prática e Profissão foram apresentadas de forma descritiva por meio da frequência relativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificadas sete expressões de maior frequência relacionadas às Dimensões que o professor se constitui.

Na Dimensão Pessoa, destacou-se a expressão "Função agrícola do solo", presente em 42 % das narrativas. Expressão que representa os relatos referentes ao contato direto e indireto com atividades agrícolas, principalmente durante a infância. As poucas referências com outras funções do solo podem estar associadas ao fato das funções do solo ser pouco conhecidas pela sociedade (Burbano-Orjuela, 2014).

Na Dimensão Práticas, a expressão "Uso de recursos didáticos" foi relacionada a 21 % das narrativas. Os professores narraram que fazem a utilização de recursos didáticos para subsidiar suas práticas pedagógicas, por considerá-los como essenciais para o entendimento dos conteúdos. Contudo, fazer o uso destes recursos não garante a aprendizagem sobre o solo, uma vez que esta não é um processo mecânico e envolve a mediação do conhecimento pelo professor (FALCONI et al., 2013).

Destaca-se ainda que os professores entendiam a Educação em Solos como um "Processo interdisciplinar", 11 %, a qual deve ser trabalhada a partir da "Abordagem sistêmica", 6 %. Os professores consideraram que é possível abordar os conteúdos sobre o solo por meio de diversas matérias, o que corrobora com o entendimento de Gonzales e Barros (2000) de que o trabalho com o solo deve ser desenvolvido de modo inter-relacionado, para que os estudantes aprendam a fazer uma leitura de vida, da sociedade em que está inserida e de seu papel dentro dela. Já a abordagem sistêmica é essencial para a compreensão de suas interações e inter-relações na paisagem, pois a escola deve ser capaz de incorporar o solo de forma sistêmica, trabalhando a relação homem-ambiente-sociedade de forma coerente e consistente (JESUS et al., 2013). Contudo, os professores apresentaram uma visão ainda reducionista e fragmentada, pois houve a negligência das interações do solo com os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturas nas narrativas.

Na Dimensão Profissão, as expressões que se destacaram foram "A prática pedagógica gera a transformação dos sujeitos", "Fragilidades do processo educativo", e "Conhecimento básico", 34 %, 16 % e 8 %, respectivamente.

A preocupação dos professores era de "conscientizar" os estudantes para atuarem frente aos problemas de degradação do solo. Porém, o ato de conscientizar não acontece, pois segundo Freire (2002, p. 9) "a consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, e compreende-o como projeto humano" e não como uma transferência de algo para alguém.

Segundo os professores, algumas fragilidades dos processos educativos comprometem a prática pedagógica para a transformação da realidade, sendo que os principais problemas mencionados dizem respeito à falta de conhecimento dos conteúdos sobre o solo; à estrutura da grade curricular que não permite aprofundar os conteúdos; à falta de recursos didáticos que prendam a atenção e que façam referências à realidade dos estudantes; à abordagem utilizada que apresenta o solo de forma simplificada; às dificuldades devido à inexperiência do início da carreira; e à falta de vivências dos estudantes com o solo.

Além disso, a falta de embasamento teórico faz com que os professores não se sintam preparados para abordarem os conteúdos. A existência de apenas uma disciplina sobre o solo

na grade curricular das licenciaturas pode ser um dos fatores responsáveis por esta dificuldade (COSTA FALCÃO, 2018), ressalvando que alguns cursos não tem disciplina sobre a temática. Os professores estabeleceram reflexões com a Educação em Solos nas Dimensões Pessoa, Prática e Profissão. O que reafirma a concepção de que os professores que chegam ao Curso de Solos são dotados de saberes e conhecimentos teóricos e práticos constituídos ao longo da vida e da profissão.

CONCLUSÕES

Os professores que participaram do Curso de Solos do Programa Solo na Escola/UFPR durante o ano de 2018 apresentaram na Dimensão Pessoa um entendimento reducionista das funções do solo, com destaque para a produção de alimentos. Já na Dimensão Profissão, relataram ter conhecimento básico da temática em virtude de processos formativos fragilizados no curso de licenciatura, e destacaram fazer o uso de recursos didáticos em suas práticas pedagógicas, considerando-os como essenciais para aprendizagem dos estudantes. Além disso, entendiam o potencial da Educação em Solos para promover mudanças no modo de pensar e agir com o solo, a partir de suas práticas pedagógicas, ou seja, a partir da Dimensão Prática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. 70. ed. São Paulo, 2011.

BURBANO-ORJUELA, H. La educación en suelos empieza a edad temprana. Revista de Ciências Agrícolas, n. 31, n. 2, p. 135-140, 2014.

CIRINO, F. O.; MUGGLER, C. C.; CARDOSO I. M. Sistematização participativa de cursos de capacitação em solos para professores da educação básica. Terra & Didática, n. 11, p. 21-32, 2015.

COMIN, F. V. et al. O ensino de solos sob a perspectiva da Educação Ambiental: aplicação de experimentos para ensino e conscientização. Revista Científica da Ajes, n. 4, p. 4:1-12, 2013.

COSTA FALCÃO, C. L. O estudo do solo sob a ótica dos livros didáticos de geografia: o seu entendimento integrado na paisagem. Cadernos de Cultura e Ciência, n. 2, p. 3-9, 2007.

COSTA FALCÃO, C. L. A educação em solos no estado do Ceará e as tendências evolutivas no ensino, pesquisa e extensão. Boletim Informativo NRNE/SBCS. v. 2, n. 1, p. 21-46, 2018.

FALCONI, S.; TOLEDO, M. C. M.; CAZETTA, V. A contribuição do cotidiano escolar para a prática de atividades investigativas no ensino de solos. Terra & Didática, v. 9, n. 2, p. 82-93, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZALES, S. L. M.; BARROS, O. N. F. O ensino de pedologia no ciclo básico de alfabetização. Geografia, Londrina, v. 9, n. 1, p. 41-49, 2000.

JESUS, O. S. F. et al. O vídeo didático "conhecendo o solo" e a contribuição desse recurso audiovisual no processo de aprendizagem no ensino fundamental. Revista Brasileira de Ciência do Solo, Campinas, v. 37, p. 548-553, 2013.

LIMA, M. R. O solo no ensino de ciências no nível fundamental. Ciência & Educação, v. 11, p. 383-395, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.11-30

SOUSA, T. T. C.; ARAÚJO, R. C.; VITAL, A. F. M. Análise do tema solos nos livros didáticos: um estudo de caso. Revista de Educomunicação Ambiental, n. 6, p. 20-42, 2016.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação em Solos; Práticas pedagógicas; Narrativas.

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: COMO EVOLUEM OS PROFESSORES?

ALEXIA JÚLIA LIMA VIEIRA - UFPB

ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES - UFPB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL: COMO EVOLUEM OS PROFESSORES?

INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu de um trabalho de conclusão de curso acerca dos desafios da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse recorte, volta-se a atenção para a evolução na carreira desses docentes, buscando-se contribuições nos estudos do ciclo de vida profissional dos professores de Huberman (1995). Assim, problematizou-se: como o ciclo de vida profissional contribui para compreender a evolução desses professores na profissão?

O trabalho teve por objetivo geral analisar como professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental evoluem na profissão, a partir do ciclo de vida profissional de Huberman.

Como objetivos específicos, definiu-se:

- Discutir o ciclo de vida profissional de Michäel Huberman;
- Compreender como os professores evoluem na carreira.

METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, pois busca uma compreensão detalhada dos significados que envolvem o fenômeno estudado, mediante a descrição, exploração e análise da problemática. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 1994).

A pesquisa foi realizada com nove docentes que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de João Pessoa/PB, sendo oito mulheres e um homem. As respostas dos/as docentes ao questionário semiestruturado foram analisadas à luz de referencial teórico relativo ao ciclo de vida profissional de Huberman.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A identidade docente não se dá de vez, ela se constrói ao longo da experiência do profissional, desde a escolha da profissão (VEIGA, 2008). Entende-se que professores/as de diferentes anos de carreira lidam e enfrentam os desafios da docência de forma diferenciada. Com Huberman (1995), compreende-se que os/as professores/as desenvolvem-se em fases, que se apresentam como tendências gerais. Entende-se que elas podem não ser vivenciadas em uma mesma ordem e que nem todos/as vivenciam todas as etapas, pois é um processo influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais (FERREIRA, 2017). Para o pesquisador, predeterminar sequências universais invalidaria os estudos, pois isso desconsideraria as diferentes condições pessoais, sociais e do período/contexto histórico.

Cabe destacar que o agrupamento de docentes em uma determinada fase se dá pela relação de um número de facetas comuns de uma mesma categoria e que. na transição de fases, é possível

que se identifique a manutenção de alguma característica própria da fase anterior (HUBERMAN, 1995) .

A primeira é a fase da 'entrada na carreira', que se refere aos primeiros contatos com a realidade da sala de aula, durante os três primeiros anos, caracterizada pela exploração e o reconhecimento do ambiente profissional. O/a professor/a pode sentir um "choque de realidade", ao se deparar com a complexidade escolar, e/ou a "descoberta", que remete ao entusiasmo inicial e euforia de fazer parte de um corpo profissional.

A fase da 'estabilização' caracteriza-se por um sentimento de segurança e de competência pedagógica crescente. É importante destacar que "[...] os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase da estabilização." (HUBERMAN, 1995, p.41)

Na sequência, vem a fase da 'diversificação', que remonta à liberdade para experimentar e diversificar a prática. Nessa fase, os/as professores/as são mais motivados e dinâmicos, sendo abertos a novos desafios.

A fase do 'pôr-se em questão/questionamento' é conhecida como uma crise gerada pelas condições de trabalho, pelas mudanças, pela monotonia ou por insucessos profissionais, dentre outros. O/a professor/a questiona-se quanto a suas práticas e escolhas, fazendo um balanço da vida "em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso." (HUBERMAN, 1995, p.43).

A fase da 'serenidade/distanciamento' caracteriza-se por um menor nível de investimento, uma postura mais tolerante e espontânea e uma aceitação da própria identidade profissional até então construída. Além disso, um possível distanciamento afetivo, diante da diferença de geração entre o/a docente e os/as alunos/as.

Já a fase do 'conservadorismo e lamentações' diz respeito às fragilidades e aos desânimos que podem ser causados pelo avanço da idade, além da prudência ou resistência às inovações do sistema, dos pares e/ou dos/as alunos/as.

A fase do 'desinvestimento' caracteriza-se pelo fim da carreira, período de recuo e preparo para a aposentadoria. Pode se dar de forma positiva, o desinvestimento sereno, associado a um sentimento de calmaria e satisfação, ou um desinvestimento amargo, ligado a insatisfações pessoais ou de causas externas.

RESULTADOS

A partir da análise das respostas dos/as professores/as ao questionário, verificou-se que a maioria possuía entre 4 e 31 anos de carreira, entretanto prevaleceu os/as com mais de 20 anos de carreira (66,67%), sendo cinco docentes do quadro efetivo e quatro, do temporário. Apenas uma professora não possuía graduação, e seis professoras possuíam Pós-graduação Lato Sensu.

Quando questionados acerca das mudanças em sua atuação profissional, cinco professoras mais experientes (entre 12 a 31 anos de docência) se colocaram como seguras da escolha da profissão, buscando, pela via da dedicação, inovação metodológica ou tecnológica, se preparar para enfrentar os desafios da docência:

[...] sempre estou buscando novas formas de tecnologia para melhorar cada vez mais o meu desempenho escolar. (Professora 1, 12 anos, escola A).

Busco novas tentativas metodológicas para cada desafio e divido minhas inquietações e tentativas de sanar cada problema enfrentado com a equipe de apoio pedagógico. (Professora 3, 21 anos, escola B).

Me sinto muito bem e realizada, pois é que gosto de fazer [...] Experiência; mais compromisso; mais dedicação e realizações. (Professora 4, 22 anos, Escola C).

Acredito que com o passar do tempo, as experiências adquiridas só contribuem para meu desenvolvimento pessoal e profissional, tipo mente mais aberta, procurando levar e desenvolver mais a criticidade do meu aluno. (Professora 5, 31 anos, escola C).

Em que pese verifique-se professoras com mais tempo de docência, nenhuma dessas apresentou características da fase do 'por-se-em questão' ou 'desinvestimento'. Seus depoimentos vão ao encontro da fase da 'diversificação', em que docentes demonstram maior motivação pela profissão e dinamismo, na busca por sair da rotina e melhores resultados educacionais.

Diferentemente, a professora 2, com tempo de docência similar às anteriores, ressaltou satisfação com o trabalho e que não houve mudança em sua prática: "Nenhuma mudança". (Professora 2, 20 anos, Escola B), aproximando-se da fase da 'estabilização'.

As professoras 7 e 9 possuíam características em comum, além de serem do quadro temporário, trabalhavam na mesma escola e expressavam algumas insatisfações. A primeira queixava-se da desvalorização do trabalho e salarial, e a segunda, da falta de recursos, de interesse dos alunos e do apoio familiar. Elas foram as únicas a afirmarem ter pensado em deixar a profissão, o que remete à fase do 'questionamento', que configura uma fase de incertezas quanto à permanência na profissão, especialmente, devido a fatores pertinentes ao tipo de contrato temporário a que estão vinculadas.

Já as outras duas docentes do quadro temporário de diferentes escolas não cogitaram desistir da profissão, ressaltando argumentos de natureza afetiva: "Não, pois como falei no início gosto de fazer esse trabalho, por isso nunca quis retroceder." (Professora 4, 22 anos, escola C).

Por fim, o professor 6, com 4 anos de docência, poderia estar avançando para a fase da 'estabilização'. Entretanto, o mesmo é questionador e inquieto em relação à educação:

É um trabalho muito árduo, pois já não acredito no modelo educacional ainda vigente. Minhas leituras pessoais me levaram as mudanças na forma de ver o mundo. Hoje, acredito em Comunidade de Aprendizagem, logo o maior desafio é colaborar para tornar isto uma realidade. (Professor 6, 4 anos, escola C).

Pelos depoimentos, infere-se que o professor 6 encontra-se na transição para a fase da 'diversificação', mantendo-se instigado a investir numa outra perspectiva de educação. Entretanto, a depender da conjuntura e de fatores diversos (pessoais, institucionais, dentre outros) ele tomará a decisão por manter-se ou não na profissão.

Diante das análises feitas, foi possível inferir que a maioria das professoras aproxima-se de características da fase de 'diversificação', a despeito de estarem com tempo de docência próximo à fase de 'desinvestimento'. O professor e as demais professoras apresentam características próximas à fase do 'questionamento'.

Diante do exposto, considera-se que o ciclo de vida docente de Huberman (1995) foi enriquecedor para a compreensão de como os professores vêm evoluindo na profissão, entendendo-se que as sequências não são lineares e não há uma obrigatoriedade de que todos passem por todas elas.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente:** diálogos sobre professores iniciantes. Acta Scientiarum. Education: Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, Jan.-Mar., 2017.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VEIGA, Ilma P. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22.

Palavras-chave: Docência; ciclo de vida profissional; Huberman.

COMPREENSÕES SOBRE SER PROFESSOR: UM ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

GRACIETE TOZETTO GOES - UEPG

MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG

VIVIANE APARECIDA BAGIO - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Relata-se o recorte de pesquisa realizada com professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisa integra as ações do Programa DES: Docência no Ensino Superior. O objetivo foi realizar um levantamento das compreensões sobre o ser professor universitário e levantar demandas de formação.

O objetivo geral do Programa DES é promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional na docência universitária. Visa mobilizar os docentes do Ensino Superior, os alunos dos Programas de Pós-Graduação para a importância do desenvolvimento profissional da docência universitária, objetivando a promoção da qualidade do ensino de graduação. Pretende: oportunizar aos participantes a experiência da construção da profissionalização docente para o magistério superior, por meio de ações colaborativas e interdisciplinares; e investigar práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no ensino de graduação.

Esboçaremos as considerações sobre a formação e carreira docente, com ênfase no período de indução, ou seja, de início ao magistério superior, do ponto de vista didático-pedagógico, a partir do problema: Quais as dificuldades encontradas pelos docentes da UEPG ao ingressarem no magistério superior? Na sequência, analisaremos os dados para que a interpretação e reflexão possa contribuir para ampliar o campo de debates dos programas institucionais de formação para a docência universitária.

A formação e a carreira docente nas Universidades

Roldão e Alarcão (2014) revelam que os professores iniciantes enfrentam múltiplas dificuldades no período de adaptação ao contexto profissional, em conflitos entre o idealismo trazido na formação inicial e o próprio realismo exigido pela vivência cotidiana no âmbito docente.

García (1999a), ao discutir sobre estratégias de inserção profissional à docência, afirma ser necessário uma atenção especial à figura dos professores mentores. A premissa, é de que podemos aprender *com* outros professores, e não somente *dos* outros. O mentor seria um professor assessor aos colegas iniciantes na carreira docente, colaborando, por meio de múltiplas formas de orientação, desde a compreensão sobre o currículo como no que respeita à gestão da classe. Deste modo, por meio da valorização do saber da experiência do professor atuante há mais tempo (o professor mentor), esta relação é construída. Porém, "emerge com isto uma primeira dificuldade: saber se este conhecimento tácito, experiencial, prático, é ensinável". (GARCÍA, 1999a, p. 126).

O período de início à docência universitária revela-se como um dos estágios do processo de desenvolvimento profissional, que se origina na formação e experiência advinda dos programas de Mestrado e Doutorado, fase em que os novos professores universitários carregam suas próprias representações sobre o que é constituir-se professor. O termo desenvolvimento profissional, reporta-se a uma abordagem da formação docente que valoriza "seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança" (GARCÍA, 1999b, p.137).

A pesquisa desenvolvida: a percepção dos professores da UEPG

Foi realizado, no primeiro semestre de 2019, um estudo do tipo *Survey*, no qual buscam-se dados ou informações sobre características ou opiniões de um grupo de pessoas, que se constituíram amostra de uma população. Babbie (2003, p.82), explica que tais pesquisas possuem uma função pedagógica, "porque todas as deficiências ficam mais claras nela,[...] permitindo assim avaliações mais conscientes de suas implicações".

Foram respondentes 113 professores, atuantes nos cursos de graduação e pós-graduação. O questionário aplicado foi enviado pelo *Google Forms* e continha dez questões.

No que se refere ao vínculo empregatício, 78,8% são docentes efetivos e 21,2% temporários. Quanto à titulação, 56,6% possui doutorado, 30,1% possui mestrado e 13,3% tem pós-doutorado. Professores dos seis setores de conhecimento responderam à pesquisa: biológicas e da saúde (28,3%), humanas letras e artes (20,4%); agrárias e tecnologias (19,5%), sociais aplicadas (19,5%), jurídicas (8,8%) e exatas e naturais (3,5%). O setor de maior receptividade foi o de Ciências Biológicas e da Saúde. Tal dado é expressivo, no contexto da cultura institucional, em que esse setor tem investido na formação de seus professores, seja por meio de disciplinas nos programas de Mestrado e Doutorado como também na promoção de estudos e reuniões de formação pedagógica.

Ao serem questionados: "Você enfrentou alguma dificuldade, no que respeita ao aspecto didático-pedagógico, quando iniciou sua carreira docente na UEPG? Caso afirmativo, especifique quais foram estas dificuldades encontradas", 46 dos 113 docentes responderam que "não", alguns justificando que já possuíam experiência de docência em outra instituição ou no ensino médio, ou por ter formação na licenciatura. Três participantes responderam "sim", sem detalhar. As respostas dos 64 professores que detalharam suas dificuldades foram distribuídas em: Metodologias/Estratégia (24); Planejamento das aulas (16), Processo de Avaliação (9); Ausência de recursos, espaços e materiais didáticos (9); Falta de orientação institucional sobre a profissão (7); Ausência de experiência e formação para a docência (6); Relação professor-aluno-conhecimento (6); Diversidade de disciplinas/cursos para atuar (4); Público e processo formativo no Ensino superior (4); Desconhecimento/Dificuldade de acesso ao contexto institucional (sistemas, documentos, etc.) (4); Organização do programa de disciplina (2); Ausência de formação pedagógica e continuada para professores iniciantes (2); Sistema anual de disciplinas (2). Destaca-se uma quantidade considerável de dificuldades relacionadas ao planejamento e metodologias didáticas.

Roldão (2007, p. 98) destaca que a formalização do conhecimento profissional engloba uma diversidade de saberes, dentre eles, os pedagógicos, articulados ao "o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos", os quais configuram a ação docente.

De certo modo, ao analisarmos os dados, a prevalência dos temas de planejamento das aulas, suas metodologias e estratégias, parece expressar o que a autora nos alerta: em que pese o fato da existência de múltiplas preocupações – como e o que ensinar, a quem, com quais recursos –, o aspecto tido como prático é o que mais aproxima o professor do seu fazer pedagógico. Assim, o professor iniciante busca, como ensinar, compreendendo, ainda que com suas representações, que para isto bastaria dominar modos distintos de planejar e conhecer

metodologias de ensino, pois os professores universitários desconhecem, em sua maioria, a aproximação da Didática e da Pedagogia com a Sociologia, Filosofia, Psicologia.

Além disso, tais elementos emergem em caráter de maior dificuldade, uma vez que a organização das aulas e, particularmente a intencionalidade metodológica, não aparece em momentos pontuais, mas no cotidiano docente de desenvolvimento de sua profissão. Conforme Isaia (2006, p. 80): "Os professores não formam e nem se formam no vazio, as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dependem também do ambiente em que labutam". Daí a importância de espaços institucionais para a formação contínua nos aspectos específicos da profissão docente.

Considerações finais

A análise sinalizou que, entre os docentes participantes, as dificuldades ao tornar-se professor são marcadas, prioritariamente, por dificuldades no enfrentamento do planejamento das aulas e as metodologias e estratégias de ensino. Se considerarmos que o ensino é uma atividade especializada que requer o domínio de saberes específicos, é possível compreender tais fragilidades.

É preciso não somente analisar quais os impasses enfrentados pelos professores, mas também sob quais formas e possibilidades procuram ultrapassar suas dificuldades. Ratifica-se a necessidade dos programas de indução, que instigam ao compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional na docência universitária. O ponto de partida pode ser o diagnóstico que os próprios docentes atuantes no cotidiano profissional compartilham conosco. Este é um caminho que o Programa DES tem buscado trilhar: dar voz aos docentes, por meio da pesquisa ou pela participação e engajamento nas ações propostas para a formação pedagógica. Por fim, a complexidade de um programa institucional, como o Programa DES, aponta para a necessidade de apoio e estrutura para a continuidade destas propostas. Porém, sempre com atenção ao risco de uma "socialização modelizante e uniformizante que asfixia a criatividade e a pessoalidade" (ROLDÃO, 2014, p.120). Para a pesquisadora, propostas formativas precisam colocar no centro o que constitui a marca da distinção profissional, isto é, a construção de conhecimento profissional, que viabiliza dinamizar transformativamente a *práxis* do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado.

Referências

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de *Survey*.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.

GARCÍA, C. M. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999a.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Editora Porto, 1999b.

ISAIA, S. M de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.) **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C.; ALARCÃO, I. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

Palavras-chave: Docência universitária. Dificuldades iniciais. Formação docente.

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSSÁRIAS AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA

CARLOS ERICK BRITO DE SOUSA - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS NECESSSÁRIAS AO PROFESSOR DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA

O presente trabalho investiga as concepções de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas sobre as competências necessárias ao professor de Ciências/Biologia. A pesquisa foi realizada a partir de produções escritas registradas em documentos de Estágio, que requeriam dos licenciandos que apontassem as competências desenvolvidas ao longo de suas formações docentes, enfatizando as contribuições deste momento específico para a sua constituição como professores. A relevância deste tipo de reflexão, por parte dos licenciandos, é reforçada por autoras como Pimenta e Lima (2012), ao ressaltarem que a identidade do professor é constituída não apenas por sua trajetória como profissional do magistério, mas, que as vivências ao longo do Estágio representam espaço privilegiado para o processo de construção docente e fortalecimento da identidade como professor. As autoras expõem que, nesta etapa da formação, há a oportunidade de contato cotidiano com a escola, assim, são ampliadas as ocasiões de reconhecimento e engajamento na realidade escolar, maior compreensão sobre o trabalho do professor e de sua função para a sociedade.

Contudo, estes contatos com o ambiente escolar, continuam sendo adiados para o final dos cursos, em várias licenciaturas, perseverando um modelo que privilegia uma formação considerada teórica e propedêutica, em detrimento de experiências que permitam um contato mais direto com o cotidiano da escola, desde o começo da formação inicial, e o enriquecimento de uma problematização da relação teoria e prática, fundamentada em pressupostos da própria prática docente. Conforme esclarece Gatti (2010), essa constituição dos currículos num modelo que se estrutura em um formato denominado de “3+1”, ou seja, geralmente três anos destinados à formação específica e propedêutica e um ano direcionado às práticas docentes, corresponde a um tipo de formação predominante historicamente, que adicionava complementação pedagógica a uma formação mais voltada ao perfil de bacharéis, a qual perdura em cursos da atualidade.

Perrenoud (2001) é outro autor que tece críticas a este tipo de formação de profissionais da docência, tendo em vista que, lidar diretamente com a organização, planejamento e enfrentamento de situações de aprendizagem deveria constituir um ponto central na maior parte dos programas de formação inicial e continuada dos professores. Para ele, um profissional da docência deve ser capaz de: analisar situações complexas; escolher, de modo refletido, as estratégias, técnicas e instrumentos que estejam adequadamente adaptadas aos objetivos; atender às exigências éticas da profissão; fazer adaptações em seus programas, em virtude da experiência; analisar criticamente as ações e os resultados obtidos em suas ações docentes; aprender no decorrer de toda a sua carreira.

No que concerne aos reflexos desses processos no âmbito dos estágios de licenciatura, Pimenta e Lima (2012) destacam que estes precisam ser concentrados em conhecimentos e atividades

que contribuam efetivamente para a base formativa, dando oportunidade aos professores em formação de apropriação das ferramentas teóricas e metodológicas necessárias para o entendimento das questões de políticas educacionais, referentes aos sistemas de ensino e ao ambiente escolar. Tais propostas devem incluir atividades de análise, crítica e intervenção, a partir dos desafios e dificuldades encontrados no cotidiano da atividade docente.

Diante destes pressupostos, esta pesquisa, de cunho qualitativo, interroga como estas perspectivas repercutem no discurso de professores em formação, analisando de que maneiras os licenciandos incorporam estas discussões sobre as competências necessárias para o professor de Ciências/Biologia, em suas concepções. Para a consecução desta pesquisa, foram analisados documentos oficiais do Estágio Curricular Obrigatório, que contavam com produções escritas por 20 licenciandos de uma universidade pública de São Luís - MA, sendo oito mulheres e doze homens, entre 22 e 26 anos, que vivenciavam esta etapa final do curso.

O referido documento era de preenchimento obrigatório, estabelecido em resolução específica da instituição de ensino superior. Ele continha um questionamento sobre quais competências profissionais o curso possibilitava à formação dos licenciandos, ressaltando a importância do estágio. Os documentos preenchidos pelos graduandos foram formalmente solicitados à Coordenação de Estágio do curso, sendo explicados os procedimentos éticos a serem adotados. Dessa forma, para manutenção do sigilo sobre a identidade dos sujeitos foi atribuído um código, sendo composto pela letra “L” (correspondente a licenciando) acompanhado de um número de 1 a 20, definido aleatoriamente.

Os estudantes, cujas produções escritas foram investigadas por este trabalho eram oriundos da modalidade conjugada do curso, que possibilitava a finalização da graduação em duas habilitações - Bacharelado e Licenciatura, sendo provenientes de um currículo em que foi concedido maior privilégio às áreas específicas das Ciências Biológicas, em detrimento das disciplinas de caráter pedagógico (específicas da modalidade Licenciatura). Disto denota que, para vários alunos, o Estágio constituía uma das primeiras oportunidades de vivenciar, de forma mais contundente, práticas docentes no ambiente escolar. Atualmente, os estudantes das duas modalidades possuem entradas em semestres diferentes e contam com currículos específicos.

As categorias utilizadas para a análise das respostas dos licenciandos foram inspiradas no trabalho de Belair (2001), que realizou pesquisa com professores canadenses e destacou as seguintes competências: 1. Ligadas à vida de classe; 2. Relação com os alunos e suas particularidades; 3. Ligadas à disciplina ensinada; 4. Exigidas em relação à sociedade; 5. Inerentes à sua pessoa. Os resultados obtidos pelo presente trabalho se aproximaram dos encontrados pela autora canadense, porém, no intuito de realizar adequações às especificidades desta pesquisa, foram buscadas terminologias que refletissem com mais afinco o que foi redigido nos documentos analisados. Assim, foi possível construir as seguintes categorias de análise para caracterizar as concepções sobre as competências necessárias ao professor de Biologia pelos licenciandos: A – Adaptação ao trabalho docente; B - Planejamento do ensino e mediação; C – Preparação para o ensino de Ciências/Biologia; D – Resolução de problemas sociais; E – Formação pessoal.

Os licenciandos 1, 9, 16 e 17, por exemplo, enfatizaram aspectos da categoria A, destacando a importância do Estágio para enriquecer a profissionalização, permitir maior conhecimento da realidade docente, e adquirir experiências consoante o contato com a realidade escolar. Outros graduandos, como L2, L5, L8 e L12, por exemplo, ressaltaram, dentre as competências necessárias para o professor de Biologia, a preocupação em facilitar a aprendizagem, analisar, selecionar e produzir materiais didáticos, desenvolver métodos e estratégias pedagógicas que contribuam para a ampliação de conhecimentos pelos estudantes da Educação Básica, constituindo elementos que caracterizam a categoria B.

Quanto à categoria C, as concepções dos licenciandos 6, 11, 13 e 15, por exemplo, dialogaram diretamente com o preparo para ensinar Ciências/Biologia, realçando a importância da transposição didática dos conteúdos aprendidos durante a graduação, o que contribuiria para diminuir a distância entre os conhecimentos científico e escolar, e permitir aproximação dos assuntos de Ciências e Biologia ao cotidiano dos estudantes. Além disso, para alguns desses licenciandos, a oportunidade de ensinar Ciências/Biologia na Educação Básica possibilitaria que aperfeiçoassem seus próprios conhecimentos da área de formação.

Já as concepções classificadas na categoria D, como as de L4, L14, L19 e L20, por exemplo, destacaram aspectos ligados à constituição cidadã, refletindo sobre as suas contribuições à formação de caráter dos estudantes, ensinando-os a pensar e agir com relação aos acontecimentos ao seu redor. Isto lhes permitiria compreender melhor o papel social do educador e a solucionar possíveis problemas que venham a surgir no espaço escolar. Por fim, as concepções categorizadas como de "Formação pessoal", na qual foram inseridas as respostas dos licenciandos 3, 7, 10 e 17, por exemplo, englobaram competências como: aprimoramento da oratória e da formação, aprender cada vez mais com a vida docente, aprender a criticar, adquirir novos conhecimentos e construir sua identidade profissional.

Perante estes resultados, é possível depreender que no Estágio, mesmo em cursos que não privilegiam a constituição do professor como um eixo estruturador da formação, podem ser observados diferentes níveis de compreensão das contribuições das práticas docentes como mobilizadoras para reflexão e crítica sobre as competências necessárias ao professor na sociedade contemporânea.

Referências

BELAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-66.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação – Série Saberes Pedagógicos).

Palavras-chave: Competências; Formação docente; Estágio; Ciências; Biologia.

CONCEPÇÕES DOCENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL

NATÁLIA CRISTINA DE OLIVEIRA ROSA - UENP

FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida com financiamento da Fundação Araucária na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O tema da investigação é o ensino de História Local nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no município de Jacarezinho/PR. Tratou-se de investigar como e se os professores nas escolas introduzem o ensino de história local nas suas aulas. Além disso, questionou-se também sobre suas concepções acerca do assunto e sobre sua importância na formação dos estudantes. Também foi realizado estudo bibliográfico pautado no ensino de História e da Educação, bem como, a leitura e análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná/História (DCE/PR), buscando entender se essa temática se faz presente nesses documentos curriculares oficiais. Para identificação das concepções dos professores e para análise das formas de inserção dos temas de história local nas aulas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, contendo questões objetivas e também discursivas.

Entre as análises realizadas dos documentos norteadores para o ensino de história na sala de aula, entende-se que não fica claro como deve ser realizado o trabalho com essas temáticas na sala de aula. As diretrizes se propõem a priorizar o tema colocado – História Local – nos anos finais do ensino fundamental, além de estabelecer relações com a história mundial, tem como finalidade a formação do pensamento histórico dos estudantes. Essas relações ocorrem quando professores e alunos utilizam, em sala de aula e nas pesquisas escolares, os métodos de investigação histórica articulados pelas narrativas desses sujeitos (PARANÁ, 2008, p. 68). Além disso, nas abordagens teóricas-narrativas, conteúdos de História Local/Brasil para a mundial, são tópicos presentes desde o sexto até o nono ano do Ensino fundamental ll.

Na Base Nacional Comum Curricular, em sua versão aprovada em 2018, percebe-se que entre os procedimentos que devem ser colocados em sala de aula na disciplina de História, o documento traz uma reflexão sobre o aluno reconhecer o local onde vive e também identificar, através da história, realidades de outros indivíduos (BRASIL, 2018, p. 398). Porém, ao identificar elementos a respeito dos temas de história local nas disposições dos conteúdos nas séries, verificou-se que, o tema de História Local no documento, é apontado apenas no ensino fundamental l onde ocorre o trabalho com o cotidiano dos alunos, como história da cidade onde vive e patrimônios históricos. Nos anos seguintes, essa temática não aparece, o que dificulta o trabalho do professor com o uso de fontes e abordagens que vão além do proposto pelo documento. Sendo assim, não condiz com uma das propostas da BNCC, que é justamente uma ruptura com o ensino tradicional que ainda permeia no ensino de história nas escolas. Caimi (2016, p. 86), em uma análise da BNCC elaborada em 2016, já havia chamado a atenção a respeito dessa forma de ensino tradicionalista contida no documento e não aprofundada, indo

contra ao que havia sido colocado como proposta para implantação do documento nas salas de aulas.

O ensino de História Local, deve partir do estudo do entorno do aluno, buscando construir sentidos a partir do conhecido e da valorização do seu cotidiano. Segundo Bittencourt (2005), o ensino de História Local está associado ao cotidiano do aluno, o que possibilita contextualizar e relacionar a vida em sociedade a partir do coletivo e do individual. Nesse sentido, o trabalho com temas de História Local em sala de aula, deve permitir aos alunos criar vínculos com seu meio social e, a partir disso, possibilitar que eles percebam as construções históricas através do seu cotidiano.

Além disso, trazer discussões aos alunos, a respeito do local onde eles vivem, possibilita o entendimento de que fazemos parte de um processo histórico e que nosso cotidiano tem relevância para a história. Isto se contrapõe a uma visão tradicional segundo a qual apenas os grandes personagens "fazem a história". Ao estudar a história a partir de seu entorno, de sua escola e de seu bairro, por exemplo, podemos perceber a história como elemento fundamental em nossas vidas.

Com base nesses pressupostos a respeito da importância do ensino de História Local para o ensino de História e análise dos documentos curriculares oficiais, foi elaborado um questionário contendo questões discursivas e também objetivas, para ser aplicado a professores do ensino fundamental (6º-9º ano) da rede pública de ensino da cidade de Jacarezinho/PR. No total, foram elaboradas 12 questões com foco em entender seus conhecimentos a respeito da História Local e regional, bem como, se a abordam em suas aulas e como é realizada tal abordagem.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de história, percebeu-se que grande parte dos professores tiveram sua formação em História na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), presente na cidade de Jacarezinho/PR. Dentre os diversos cursos ofertados pela universidade, o curso de História se encontra há 59 anos em vigor. Porém, ao realizar o levantamento bibliográfico para o projeto, percebeu-se que quase não há pesquisas voltadas para as práticas docentes dos professores de história do Norte do Paraná. A partir disso, a pesquisa se voltou para as práticas dos professores, fazendo com que houvesse também uma aproximação entre a universidade e as escolas da cidade. As entrevistas foram realizadas com os professores nas escolas em que trabalham em suas horas atividades, contando com a autorização dos diretores dos colégios. Percebe-se a importância de a pesquisa ter sido realizada, quando ao entrar em contato com esses professores, foi demonstrado interesse por parte dos mesmos, que através do questionário puderam expor suas ideias sobreo currículo escolar e as diversas realidades presentes e enfrentadas nas escolas em que exercem suas funções.

Após análises parciais a respeito da introdução do Ensino de História Local, percebeu-se que a maior parte dos professores entrevistados não selecionam esses temas para suas aulas. Entre as principais dificuldades colocadas pelos professores a respeito da inserção destes temas, os entrevistados apontaram: a falta de fontes, para ir além do livro didático; o currículo engessado que não dá uma abertura para seleção de outros conteúdos, obrigando o professor a seguir o que está sendo proposto e a diminuição da carga horária das aulas de história nas escolas. Além disso, percebe-se que a maioria dos professores formados antes dos anos 2000, não tiveram esses conteúdos em suas graduações, já os formados após esse período, tiveram nos currículos disciplinas referentes a História do Paraná.

Portanto, o professor acaba ficando recluso entre os conteúdos que devem ser trabalhados e não consegue selecionar outros que possam ir além do proposto, principalmente pela falta de tempo e espaço. Em contrapartida, observou-se que alguns professores realizam o trabalho com essas temáticas, levando os alunos até patrimônios históricos e culturais da cidade, porém,

demonstram em suas falas o quanto o trabalho de campo é cansativo e burocrático. Por fim, percebe-se que cabe aos professores, com a escola, trazer essas discussões num âmbito que traga melhorias para o ensino, não apenas em história, mas também nas demais disciplinas.

Palavras chaves: Ensino de História; Ensino de História Local; Documentos Curriculares.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. Conteúdos históricos: como selecionar? In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, ed. 09, 2005, p. 135-180.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Revista do Lhiste: Porto Alegre, num. 04, vol. 03, 2016, p. 86-92.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: História. Secretária de estado da educação do Paraná. Curitiba/PR, 2008.

Palavras-chave: Ensino de História; Ensino de História Local; Documentos Curriculares.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Na Educação Básica o professor tem a função de possibilitar que os estudantes se apropriem efetivamente dos conhecimentos elaborados histórica e culturalmente pela sociedade. Quando tal finalidade não é atingida, à primeira vista, parece natural culpabilizar o professor. Contudo, nem sempre se discute as condições de trabalho docente, que refletem e refratam o contexto social, político e econômico, e que podem dificultar, em diferentes aspectos, o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse panorama, é profícuo refletir sobre as relações entre a ação pedagógica e reais condições sob as quais ela se desenvolve, contrapondo-se ao discurso que culpabiliza o professor pelas mazelas educacionais. Para Gatti (2016), as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação, conduzindo a formas de atuação que se refletem em seu processo de trabalho. O professor bem formado, por meio de políticas consistentes de formação, e em condições de trabalho adequadas, pode desenvolver um trabalho de qualidade, sendo reconhecido como um profissional imprescindível para o desenvolvimento do processo educativo. A partir deste contexto, este estudo tem como objetivo discutir as condições de trabalho e as dificuldades que os professores enfrentam no desenvolvimento da ação pedagógica, refletindo sobre as possibilidades de transformação desta realidade.

Método

Os dados deste estudo foram produzidos a partir de um programa de educação continuada, conduzido por um psicólogo escolar, com um grupo de dezoito professoras alfabetizadoras de uma escola municipal da região metropolitana de Curitiba. A formação teve duração de dois anos, com encontros quinzenais de três horas, e a temática referia-se às diferentes dimensões dos processos envolvidos com a alfabetização. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo e transcritos, compondo a base de dados de uma pesquisa de mestrado, aprovada pelo comitê de ética da UFPR. Em diferentes momentos, durante a formação, as professoras trouxeram questões de ordem mais ampla que às relacionadas à prática pedagógica, que interferiam diretamente em seu trabalho. São os registros referentes a estas discussões que serão tomados como análise neste texto, realizada a partir de uma perspectiva discursiva, ancorada em pressupostos Bakhtinianos (BAKHTIN, 2011).

Resultados e discussões

Quantidade X Qualidade no processo de ensino-aprendizagem

A exigência quanto a grande quantidade de conteúdos a serem ensinados aos estudantes, em um tempo considerado pelas professoras como insuficiente para que eles tivessem um bom aprendizado, evidenciou-se no discurso das professoras. Essa questão resultava no conflito entre a cobrança dos gestores de se ensinar todo conteúdo que está na proposta do município, priorizando um ensino quantitativo, ou, em contrapartida, priorizar o aspecto qualitativo da aprendizagem, aprofundando os conteúdos em um tempo maior de ensino. Neste dilema, as professoras exigiam que os estudantes produzissem textos em grandes quantidades, mas não

havia um momento de reescrita desta produção por parte deles, onde poderiam refletir sobre seu texto, processo fundamental na formação de escritores. Da mesma maneira, as leituras realizadas tinham por objetivo avaliar o nível de interpretação dos discentes, mas não havia um diálogo entre os estudantes e as professoras sobre os assuntos abordados, nem tempo para leitura de livros literários, pois precisavam "vencer" os conteúdos.

Esta dinâmica parece relacionar-se com uma concepção progressista e conteudista de formação, muito presente na escola, em que a educação é reduzida a formação intelectual, realizada por meio do domínio do conjunto de conhecimentos, ou, ao menos parte deles, relativa a uma área, como se não fosse produzido na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999). O conhecimento passa a ter um caráter instrumental e utilitário, com finalidade de "dar conta" das tarefas escolares. Os sentidos produzidos em tais atividades não são compartilhados entre aqueles que fazem parte do processo educativo. (GARCIA; PAN, 2015). Em resposta a isso, discutiu-se no grupo que mais importante do que produzir textos em grandes quantidades, era fundamental que os estudantes escrevessem textos que permitissem a eles se apropriarem discursivamente da linguagem, compreendendo-a como existente no cotidiano e podendo utilizá-la na sociedade como prática social, concreta e transformadora.

A "ausência" da família na vida pessoal e escolar dos estudantes

A escola em que foi realizada a formação localizava-se em um bairro onde são altos os índices de violência. Segundo as professoras, muitos estudantes que passaram pela escola estavam envolvidos com o tráfico de drogas e tornaram-se "jovens infratores". Diante deste cenário, a necessidade do afeto e a possibilidade de resgate destes estudantes, por meio da escola, destacava-se no discurso das professoras. Para muitas, além de ensinar os estudantes a ler e a escrever, elas tinham a função de possibilitar que eles tivessem melhores condições de vida, de modo a transformar a difícil realidade em que viviam. Nesse cenário, as professoras relataram que se sentiam desamparadas, pois, muitos dos estudantes não tinham alguém que se responsabilizasse por eles, no sentido de acompanhá-los em seu desenvolvimento, havendo confusão quanto ao papel da escola e da família na educação deles. Diante da sobrecarga emocional e de trabalho, a vida profissional e pessoal dessas professoras misturava-se. Elas falavam com frequência da falta tempo para se dedicarem à sua família como gostariam.

Esta é a realidade de muitas escolas públicas. Existem as exceções, mas o que estas professoras trazem é um contexto atual em que, com as mudanças sociais e familiares, a escola precisa assumir aspectos que seriam da responsabilidade da família. Nesse sentido, além das exigências pedagógicas, as professoras também precisam lidar com conteúdos emocionais fortes ao se confrontarem com problemas de indisciplina, violência e drogas. Como discutem Silva e Salles (2010), a problemática da violência na escola relaciona-se a outros tipos de violências determinadas pelas condições estruturais da sociedade que é excludente e desigual. A solução deste problema ultrapassa a atuação destas professoras, pois dizem respeito a questões sociais mais amplas que dependem de ações e parcerias governamentais e de instituições na área da saúde, serviço social, justiça, entre outras.

O não reconhecimento e a desvalorização do trabalho

As professoras relataram que, em muitos momentos, sentiam-se "incapazes", "fracassadas", "incompetentes", pois, apesar do esforço realizado, não alcançavam os objetivos educacionais. Os estudantes continuavam apresentando baixo rendimento acadêmico, desinteresse e desmotivação para aprender. Ao mesmo tempo, reconheciam que os resultados não tinham relação apenas com o seu trabalho. Elas questionavam o discurso oficial do governo que atribui a qualidade educacional aos índices de rendimentos dos estudantes, sem considerar outros fatores envolvidos no processo educativo. Os professores eram responsabilizados pelos maus

resultados, mas as condições concretas de trabalho, nem sempre favoráveis, não entravam nesta avaliação. As professoras disseram que não eram "terroristas da educação", como queriam fazê-las parecer, pois, dentro de suas possibilidades, buscavam fazer um bom trabalho.

Sampaio e Marin (2004) apontam que o salário relativamente baixo e quase sem perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional, as carências de existência de material para trabalhar, a falta de estrutura física, a carga horária de trabalho extenuante, a grande quantidade de alunos nas turmas, a itinerância dos professores nas escolas, a cobrança por resultados rápidos, são alguns dos empecilhos que os professores enfrentam em seu trabalho e que demandam esforço institucional e de condições políticas adequadas para que os professores possam atingir todos os objetivos propostos na prática pedagógica.

Considerações finais

Os programas de formação de professores devem se direcionar para as transformações concretas da realidade educacional e não apenas para reflexões sobre as inúmeras dificuldades com as quais eles se deparam no contexto escolar. Além disso, em qualquer discussão sobre a educação as vozes dos professores devem se fazer presente, sejam nas leis, diretrizes, documentos e pesquisas sobre sua formação e atuação, pois eles estão na lida cotidiana, conhecem o desassossego da profissão, e têm posicionamentos e opiniões consistentes sobre seu trabalho, embora, muitas vezes, o que acreditam é secundarizado pelos demais envolvidos nas práticas educativas. A interdisciplinaridade se caracteriza como fator relevante no trabalho dos professores, pois muitos dos problemas enfrentados na escola exigem parcerias de instituições de saúde, de justiça, de assistência social, entre outras, para serem resolvidos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COLLARES, C.A.L.; MOYSES, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

GARCIA, W.P.; PAN, M.A.G.S. Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 40, p.3-14, 2015.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

SILVA, J.M.A.; SALLES, L.M.F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n.2, p. 217-232, 2010.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

Palavras-chave: formação de professores;educação básica;educação continuada;alfabetização

CONHECIMENTO ESPECIALIZADO PARA ENSINAR DIVISÃO DE FRAÇÕES MOBILIZADOS EM UMA ANÁLISE DE UM PROBLEMA

GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT

CÉSA MARA DE MORAES VIEIRA ZIMPEL - CEFAPRO

THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O exercício da docência vem sendo estudado durante décadas, em particular sobre o conhecimento de professores (BALL, et al, 2008; SHULMAN, 1986). Buscando o aprimoramento sobre o conhecimento de professores o grupo de pesquisa Seminario de Investigación en Didáctica de la Matemática (SIDM), coordenador pelo Professor Dr. Jose Carrillo Yañes desenvolve o Conhecimento Especializado de Professores de Matemática com a sigla MTSK (CARRILLO, et al, 2014), sigla para Mathematics Teacher's Specialized Knowledge.

Por meio destes estudos a investigação quanto ao conhecimento do professor de Matemática parte para a utilização do modelo para caracterizar o conhecimento de professores de Matemática com a investigação in locus. Seguindo essa linha, apresentamos um episódio da Oficina Formativa (MORIEL, 2014) com o objetivo de identificar conhecimentos especializados de professores de Matemática em um contexto de planejamento de ensino de divisão de frações por meio da Resolução de Problemas, caracterizando tanto os conhecimentos especializados quanto ao domínio matemático e domínio didático do conteúdo, partindo da premissa de que há conhecimentos especializados para o ensino de divisões de frações que podem ser descritos pelos subdomínios do modelo teórico MTSK e que tal ensino pode ser realizado por meio da Metodologia de Resoluções de Problemas.

Com cunho metodológico qualitativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994), de caráter exploratório ou diagnóstico (FIORENTINI, LORENZATO, 2006), sendo o contexto uma Oficina Formativa sobre o ensino de divisão de frações realizada com 4 professores que atuam no Ensino Fundamental da rede estadual de Mato Grosso, realizada em horário de planejamento dos professores com a meta de "ensinar divisão de frações de modo diferente: Por meio da Resolução de Problemas", dividida em "Episódios" que separamos de acordo com a pergunta "start" e respostas advindas dos sujeitos. Os sujeitos foram identificados como a sigla "S" e um numeral aleatório e a sigla "P" para o pesquisador que conduziu a Oficina Formativa. Toda Oficina Formativa foi registrada com recursos áudio visuais e transcrita para análise.

Dentre as chamadas tendências em Educação Matemática, a resolução de problemas se apresenta como estratégia de ensino, podendo ser considerada uma metodologia de ensino (LIMA, 2017; ONUCHIC, 1999; 2011; DANTE, 1998). Para que o ensino de divisões de frações seja realizado de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de problemas, entende-se que o professor deva possuir conhecimento especializado, ou seja, um MTSK da divisão de frações (MORIEL, 2014). Cabe destacar que o MTSK é o modelo teórico do Conhecimento Especializado de Professores de Matemática (CARRILLO, et al, 2014; ESCUDERO, et al, 2016; MORIEL, CARRILLO, 2014; MORIEL, 2014).

O MTSK é um modelo teórico que caracteriza o conhecimento específico e especializado que o professor possui (ou deve possuir) para ensinar Matemática (CARRILLO, et al, 2014). Esse modelo é constituído por dois domínios: o Conhecimento Matemático (MK) e o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), cada um desses domínios se divide em três subdomínios específicos para o professor de Matemática, Conhecimento dos Tópicos Matemáticos (KoT), Conhecimento da Estrutura da Matemática (KSM), Conhecimento da Prática Matemática (KPM), Conhecimento de Características da Aprendizagem da Matemática (KFLM), Conhecimento do Ensino de Matemática (KMT) e Conhecimento dos Parâmetros da Aprendizagem de Matemática . Ao centro deste modelo estão às crenças dos professores tanto sobre a Matemática quanto ao ensino e aprendizagem de Matemática.

O episódio selecionado da Oficina Formativa inicia-se com a apresentação do problema "Rui tem 1/4 de um bolo e quer dividi-lo em 6 partes iguais. Que fração do bolo representará cada parte que Rui obtiver?" e com a pergunta "Como vocês resolveriam esse exemplo e como vocês abordariam em sala?" a partir dessa resposta é realizada outra pergunta "Como seria a explicação para meu aluno desse exemplo?" e assim realizado uma análise dos conhecimentos mobilizados

Todo o episódio selecionado está na transcrição da Oficina Formativa da linha 354 a 374, no qual apresentamos uma síntese com as manifestações dos sujeitos, seus conhecimentos mobilizados, sua associação as categorias do MTSK e no que consiste.

Manifestação do sujeito: Como seria a explicação para meu aluno desse exemplo? (linha 360) 'De uma forma mais tradicional, temos ¼ que vai dividir para 6' [....] (linha 361 e 362). Conhecimento 1: KMT, associado a estratégias, técnicas, tarefas e exemplos, que consiste em uma explicação instrucional do tipo dizer a matemática: enunciando o procedimento algorítmico de inverter-e-multiplicar.

Manifestação do sujeito: 'colocamos a parte do cálculo na lousa, faz assim, faz daquele jeito, mas parece que falta algo, para dar mais significado.' (linhas 371, 372 e 372) 'multiplicamos a primeira fração pela segunda fração invertida' (linha 363). Conhecimento 2: KoT, associado a Procedimentos (como se faz), que consiste em algoritmo inverte-e-multiplicar

Manifestação do sujeito: 'multiplicaria em X' (linha 367). Conhecimento 3: KoT, associado a procedimentos (como se faz), que consiste em um algoritmo de divisão de frações: Produtos cruzados.

Manifestação do sujeito: 'explicaria os extremos e os meios' (linha 368). Conhecimento 4: KoT, associado a procedimentos (como se faz), que consiste em uma regra mnemônica: a regra do sanduíche.

Observamos que os sujeitos nesse episódio apresentam dois subdomínios do MTSK, o conhecimento do ensino de Matemática (KMT) apresentando uma estratégia para ensinar o problema e o conhecimento dos tópicos (KoT) mobilizando o conhecimento sobre procedimentos de resolução do problema. Realizando uma análise desse episódio podemos dizer que os conhecimentos dos sujeitos se encadeiam mais para o procedimento de como resolver o problema, e pouco na utilização de recursos e até mesmo em uma metodologia de ensino.

Ao realizar a análise dos conhecimentos mobilizados dos sujeitos nesse episódio, não conseguimos encontrar nenhuma evidência de conhecimento quanto a aplicação do problema voltado para a Metodologia de Resolução de Problemas, tampouco evidências da utilização de recursos para o ensino de divisão de fração atrelados as características de aprendizagem de Matemática.

Percebemos então o grande desafio na formação do professor para o ensino, não somente de divisão de frações, mais sim de qualquer conteúdo abrangendo também os demais subdomínios

do modelo teórico MTSK, em que o professor tenha o conhecimento sobre a aprendizagem do aluno, possibilitando metodologias de ensino, como por exemplo, a Metodologia de Resolução de Problemas, e até mesmo a questão curricular, de quando desenvolver determinado conteúdo para este aluno. Assim salientamos a importância de um conhecimento específico e especializado (MTSK) para o professor de Matemática em sua construção profissional e no desenvolvimento educacional dos alunos.

REFERÊNCIAS

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? Journal of teacher education, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51.

CARRILLO, J.; CLIMENT, N.; CONTRERAS, L. C.; MONTES, M. Á.; ESCUDERO, D.; MEDRANO, E. F. Un marco teórico para el Conocimiento especializado del Profesor de Matemáticas. Huelva: Universidad Huelva Publicaciones, 2014. 93p.

DANTE, L. R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 2ªed. Ática, São Paulo, 1998.

ESCUDERO-DOMÍNGUEZ, A., JOGLAR, N., CORRÊA, D. Y REYES, A. (2016). Retrospectiva de las investigaciones sobre conocimiento especializado del profesor de Matemática. En J. Carrillo, L.C. Contreras y M. Montes (Eds.), Reflexionando sobre el conocimento del profesor. Actas de lãs II jornadas del Seminario de Investigacíon de Didática de La Matemática de La Universidad de Hueva (pp. 69-86). Hueva: CGSE.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

LIMA, SIMONE MARQUES (2017). Práticas pedagógicas de professores no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a resolução de problemas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília,SP

MORIEL JUNIOR, J. G.; CARRILLO, J. Explorando indícios de conhecimento especializado para ensinar Matemática com o modelo MTSK. In: Investigación en Educación Matemática XVIII 18., 2014, Salamanca, Espanha. Anais... Salamanca, Espanha, 2014. p. 1-10.

MORIEL JUNIOR, J. G. (2014). Conhecimento Especializado para ensinar divisão de frações. 2014. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, MT.

ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas. In BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, cap. 12, pp. 199-220, 1999.

ONUCHIC, L.R & ALLEVATO. N.S.G. Pesquisa em Resolução de Problemas: Caminhos, avanços e novas perspectivas. In: Bolema, Rio Claro (SP), v.25, n.41, p.73-89, dez. 2011

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: http://www.itp.wceruw.org/documents/Shulman_1986.pdf .

Palavras-chave: MTSK; Conhecimento de Professores; Resolução de Problemas

CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONHECIMENTOS DOCENTES DE BACHARÉIS, TECNÓLOGOS E LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Atualmente para atender ao perfil almejado pela e para a indústria, o professor da EPT é requerido no desenvolvimento de habilidades e competências de seu aluno, com exigências metodológicas que se adequem a tal modelo. Entretanto, um professor necessita conhecer o que ensina, ter propriedade dos conteúdos que irá apresentar aos seus alunos, mas precisa ir além, do contrário retornaria a figura de um mero transmissor de informações (GAUTHIER, 2013). Ele precisa saber o que deve ser ensinado e de que forma auxiliar a aprendizagem no aluno. Assim sendo, precisa compreender, integrar e ensinar em uma relação de saber com o aluno, aprendendo no processo da mesma forma que apresenta seu conhecimento aos que com ele se relacionam. Compreendendo que a docência abrange aspectos do ensino e também transitam em uma base de conhecimentos sólidos, consistentes (GAUTHIER, 2013; SHULMAN 2004). Os saberes e conhecimentos docentes levantados em pesquisas são apresentados e correlacionados à formação e prática docentes da EPT.

Nas licenciaturas, com o objetivo de oportunizar os conhecimentos necessários para a atuação na Educação Básica, os professores recebem sua formação inicial pautada na docência. Porém, diferentemente de uma formação que busca o preparo para o ensino, os professores da EPT, em sua maioria, contam com um processo distinto, que os prepara para a atuação em empresas e indústrias, com conhecimentos específicos e saberes experienciais.

Considera-se neste contexto, a importância do olhar acerca da prática pedagógica, formação inicial e continuada bem como os conhecimentos nela envolvidos. Entretanto, a formação e a prática tem sido pouco valorizadas pela legislação educacional que norteia a docência na EPT, como no caso da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), conhecida como a nova Lei do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Tal legislação aponta que, para o exercício da docência na EPT, basta ao professor possuir o notório saber.

Desta forma, o questionamento da presente pesquisa foi: De que forma os bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT têm constituído os conhecimentos docentes no Senai - PR? Sendo assim, elencou-se como objetivos: analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na EPT.

A pesquisa contou como o referencial teórico de Costa (2016), Gauthier (2013), Gimeno-Sacristán; Gómez (1998), Melo (2010), Mizukami (2010), Rodrigues (1998) e Shulman (2004). Seguiu a linha metodológica qualitativa, pela necessidade que apresenta de compreensão da realidade do professor da EPT. Dentro deste olhar, se buscou identificar de forma sistêmica o campo a ser pesquisado, partindo-se de uma visão aberta aos resultados que a pesquisa traria.

Metodologia

A pesquisa ocorreu em escolas selecionadas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), no Estado do Paraná. O foco da pesquisa se deu aos Cursos Técnicos de nível médio, modalidade subsequente. As escolas selecionadas continham em seu corpo docente próprio professores com formação em licenciatura ou bacharelado atuantes na mesma área. Sob esse critério, o campo de pesquisa foi composto, por seis instituições de ensino de EPT do Senai – PR. Participaram oito sujeitos, sendo dois professores com formação em licenciatura, um com formação tecnológica, dois bacharéis, um professor com formação de bacharelado e licenciatura, e um professor com formação de curso superior de tecnologia e licenciatura.
A percepção que o professor tem entre sua formação, suas práticas e constituição de seu conhecimento foram analisadas pela pesquisadora de forma interativa junto aos instrumentos de pesquisa: questionários individuais e entrevistas semiestruturadas dos professores. Os dados foram estudados por meio da análise de conteúdo, respaldando-se em Bardin (2016).

Discussão

Os professores pesquisados, se veem como tal, assumem-se docentes, fazem a opção de permanecer na carreira e buscam dentro de sua prática a melhoria do seu ensino. Isto posto, a formação continuada destes sujeitos foi analisada, por se tratar da aquisição de conhecimentos. Identificou-se que o processo formativo contínuo é demandado por duas fontes, pela instituição de ensino pesquisada, o Senai – PR e pelo próprio professor. Percebeu-se que os professores que receberam somente a formação em serviço tem uma prática pedagógica pautada na execução da Metodologia Senai de Educação Profissional (MSEP) de maneira pragmática. Por sua vez, professores que buscaram por conta própria uma formação continuada de cunho pedagógico, externa à Instituição, seguem procedimentos, mas os transcendem, por ter acesso a outras formas de ensinar e de ser professor, com um olhar acerca da docência que não é circunscrito a realidade do Sistema Indústria.
Identificou-se que na realidade escolar da EPT os conhecimentos, sob a ótica docente, centralizam-se em três eixos: (1) conhecimentos pedagógicos, (2) técnicos e (3) experienciais. Os conhecimentos pedagógicos (1) são adquiridos na formação inicial pelos licenciados. Os bacharéis e tecnólogos os apropriam em formações continuadas de ampla duração, como pós-graduações. Tais conhecimentos melhor embasam e modificam a prática pedagógica, possibilitando uma formação menos pragmática e sob os desígnios da burguesia industrial. Os conhecimentos técnicos (2), da ordem de conhecimentos específicos e do conteúdo a ser ensinado, são apropriados, da mesma forma, nas graduações, porém de forma mais aprofundada e aderente ao currículo da EPT por parte dos bacharéis e tecnólogos. Os conhecimentos experienciais (3) permeiam os conhecimentos técnicos e se tratam das vivências apropriadas na indústria. A experiência profissional em empresas é enaltecida pelos professores e apontada como preponderante para o ensino no Senai – PR. A articulação de todos os conhecimentos docentes, de forma mais equacionada se dá pelos professores que receberam uma formação em graduação e pós-graduação de cunho técnico e pedagógico. Aos que não usufruíram de tais formações, prepondera-se o conhecimento técnico e a transmissão de conhecimento corroborando com a formação de "cidadãos produtivos alienados" (FRIGOTTO, 2014). Embora exista um esforço e uma dedicação incessantes dos professores da EPT do Senai – PR, evidencia-se que a prática pedagógica refletida, que transpõe um modelo dualista, se dá pelo professor que recebeu conhecimento para tal.

Conclusão

Conclui-se esta pesquisa, com a inquietação acerca do ensino que é oferecido pelo Senai – PR , seus valores e intenções. Sua educação reflete o ideário da burguesia industrial, classe dominante do país, que interfere em políticas educacionais e respectivas legislações que poderiam levar a uma formação mais arraigada, tanto aos professores quanto aos alunos da EPT. As dificuldades apresentadas, e o cenário identificado, caracteriza que só transcende o modelo educacional do Senai – PR o professor que por si só buscou romper com os conhecimentos delimitados pela Instituição. Uma apropriação de conhecimentos docentes com um foco mais significativo no âmbito pedagógico se faz necessária, para que o Senai - PR possa propor uma educação menos operacional e mais humana.
Palavras-chave: Conhecimentos docentes; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo, Edições 70, 2016.
BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
COSTA, M.A. Políticas de formação docente para a educação profissional e tecnológica: realidade ou utopia? Curitiba: Appris Editora, 2016.
FRIGOTTO, G. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. In: KUENZER, A.Z., et al. Educação Profissional: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradutor Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.
GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.I.P. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
MELO, A. O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000. 2010. 260f. Tese (Doutorado). Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
MIZUKAMI, M.G.N., et.al. Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
RODRIGUES, J. O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico do Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.
SHULMAN, L. S. Theaching as community property: Essays on teaching, learning and learning to teach. San Francisco: JosseyBass, 2004a.
SHULMAN, L. S. The wisdom of practice: Essays on Higher Education. San Francisco: JosseyBass, 2004b.

Palavras-chave: Conhecimentos docentes; Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DE MANUAIS DIDÁTICOS

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO - UFPR

TIAGO CORDEIRO DOS REIS - UFPR

IZZADORA SILVESTRE PORCOTE - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa faz parte de um projeto de Iniciação Científica em andamento, cujo tema da pesquisa insere-se nas discussões sobre os manuais ou livros usados como materiais de consulta ou reflexão na prática de professores. Manuais são livros que possuem a função de ordenar o conjunto de conhecimentos considerados essenciais para a formação de estudantes em processo de formação, além de contribuir para a reflexão da prática e construção da identidade docente (SILVA, 2003). A questão norteadora da pesquisa é: "Quais são os conhecimentos pedagógicos difundidos no manual "Pedagogia e Prática Docente?" e, portanto, o objetivo geral do projeto é identificar, analisar e revelar os conhecimentos pedagógicos presentes no manual didático "Pedagogia e Prática Docente" (Franco, 2012). Como objetivos específicos, pretende-se preencher lacunas nas pesquisas sobre leituras voltadas à formação docente, reconhecendo que as leituras para professores não devem ser atestadas apenas em sua materialidade como objeto, mas também nos significados que decorrem de sua inclusão nos processos sociais, principalmente, os que constituem a escolarização de crianças, jovens e adultos. Compreende-se, ainda, que o conceito de "manual" tem sido utilizado para designar os livros de leituras voltados à formação inicial e continuada de professores. Ademais, os manuais, enquanto produtos e produtores de conhecimentos e práticas escolares (Bufrem, Schmidt, Garcia, 2006), são também construtores de identidades pessoais e profissionais na medida em que contribuem na formação dos profissionais da área da educação e, por consequência, em suas práticas. Portanto, acredita-se que esse tipo de publicação, ao ser desfrutado pelos professores, orienta suas práticas e modifica o ato de ensinar. Quanto ao caráter funcional dos manuais, Choppin (2004) aponta quatro funções essenciais: função referencial, curricular ou programática; função instrumental; função ideológica e cultural, e; função documental. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa com as seguintes etapas: levantamento bibliográfico de pesquisas e livros na área; análise dos resultados encontrados no levantamento; análise de conteúdo (Bardin, 2011) da obra Pedagogia e Prática Docente, e; estabelecimento de relação entre os resultados obtidos no levantamento e na análise de conteúdo. Para o levantamento bibliográfico, foram selecionados artigos científicos no campo manualístico publicados entre os anos de 2000 e 2018, como também livros sobre leituras para professores e manuais destinados à formação docente publicados entre 2010 e 2018. Os resumos dos artigos e as sinopses dos livros foram selecionados e analisados a partir dos objetivos propostos e dos objetos de estudo explicitados nos textos, tendo como apoio a fundamentação teórica da pesquisa, a qual consiste nos conceitos e pressupostos teórico-metodológicos de autores como Choppin (2004); Bardin (2011); Silva (2003); Garcia, Bufrem, Schimidt (2006); Benito (2012), entre outros. Como resultados parciais, foram obtidos 15 (quinze) artigos e 30 (trinta) manuais, a partir do levantamento

bibliográfico. Verificou-se que 13 (treze) artigos correspondem a pesquisas que utilizam o manual como documento histórico e analisam seus conteúdos (Choppin, 2004), 1 (um) artigo analisa três linhas de pesquisa que utilizam os manuais como objeto de estudo e 1 (um) artigo que teve como objetivo formalizar uma base de dados para auxiliar em pesquisas manualísticas. Quanto aos manuais didáticos, constatou-se que tratam sobre os desafios da formação de professores de modo amplo e geral, discutem temas de Didática Geral e propõe a reflexão sobre a prática docente em lato sensu. Está em andamento a análise de conteúdo do manual de Franco (2012). A análise inicial permitiu localizar as seguintes categorias temáticas apresentadas pela autora: a construção histórica da subjetividade pedagógica; o que dizem os filósofos e pedagogos; as práticas pedagógicas nas múltiplas redes de ensino educativa; a pesquisa-ação. Pode-se afirmar que os manuais didático-pedagógicos possuem múltiplos conceitos e podem ser considerados elementos da cultura escolar, servindo de interesse e sendo de extrema relevância para todos que, de alguma maneira, se relacionam com as temáticas relacionadas à educação e escolarização. Apoiado na pesquisa, espera-se fomentar novas discussões em uma área que carece de pesquisas no Brasil e revelar quais têm sido os conhecimentos difundidos nos livros de leituras para professores, reconhecendo sua contribuição para a educação na medida em que esses livros propõem novas metodologias e formas de encaminhamento nas aulas a reflexão das práticas ao mesmo tempo em que articulam os desejos de grupos sociais, sendo influenciados por condições sociais, culturais e políticas do contexto educacional brasileiro.

Referências:

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.BUFREM, L.S.; SCHIMIDT, M.A.; GARCIA, T.M.F.B.. Os manuais destinados a professores como fonte para a história das formas de ensinar. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, pp. 120-130, jun. 2006.

BENITO, Agustín Escolano. El manual como texto. Pro-Posições, Campinas , v. 23, n. 3, p. 33-50, Dec. 2012 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300003&lng=en&nrm=iso. access on 17 June 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000300003.

CHOPPIN A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. (30)3, 549-566, 2004.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia e Prática Docente. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2012.

SILVA, V.B.. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). In: Rev. Bras. de História da educação, p. 29-58, n. 1, 2003.

Palavras-chave: Conteúdo-didático pedagógico; manuais didáticos; formação de professores.

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS: ATÉ QUE PONTO A FORMAÇÃO CONTINUADA PREPARA O PROFESSOR PARA ATENDER A ESSA DEMANDA?

RITA DE CÁSSIA MARQUES DOS SANTOS FRAGA - PUC - SP

EMILIA MARIA BEZERRA CIPRIANO CASTRO SANCHES - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS: ATÉ QUE PONTO A FORMAÇÃO CONTINUADA PREPARA O PROFESSOR PARA ATENDER A ESSA DEMANDA?

RESUMO

Diante de informações, de que na nossa sociedade, o racismo é recorrente como cita Cavalleiro no trecho:
“Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros”. (CAVALLEIRO, 2003, P. 19).
Além disso, há ainda os silenciamentos e um racismo que se apresenta de forma velada, disfarçada em forma de “brincadeiras”, promovendo nas pessoas negras, a composição de uma identidade estigmatizada com baixa autoestima, e que, desde a mais tenra infância, passa por situações discriminatórias e rejeições.
Considerando essas problemática, esta pesquisa tem como tema central a constituição da identidade da criança negra na educação infantil. E buscará responder à proposição, em um contexto socio educacional, onde o racismo se tornou invisível ou muito aliado ao senso comum, o que muda no olhar do professor após uma formação que traga questões étnico raciais em debate? Com que olhar esse professor, após a formação, enxerga o seu aluno e o contexto de sala de aula, considerando as práticas de racismo e a construção da identidade do menino e da menina negra?
Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar em que medida a formação continuada pode contribuir para que o professor de educação infantil possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar de um Centro de Educação Infantil (CEI), a partir das contribuições formativas desenvolvidas em Projeto Especial de Ação (PEA), acerca do trabalho pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais. E, no intuito de compreender este processo formativo e suas contribuições, teremos como objetivos específicos, identificar o que mudou no professor após a formação continuada sobre essa temática e identificar se, do ponto de vista dos professores, houve mudanças significativas nas suas práticas.
O estudo será desenvolvido na abordagem qualitativa, baseada, principalmente, nos ditames de Marli André (1983, 2013), Robert Stake (2011), utilizando como instrumentos, questionário online e grupo focal. Os sujeitos dessa pesquisa são professores oriundos de alguns Centros de

Educação Infantil da cidade de São Paulo, que atuam no atendimento a crianças de zero a três anos e que passaram por uma experiência formativa sobre a diversidade étnico-racial, realizadas em Projeto Especial de Ação (PEA), nos anos de 2017 a 2019. Vale dizer que cada grupo participou da formação em um momento diferente em suas respectivas unidades. Com os estudos das pesquisas correlatas, foi possível desenhar uma trajetória coesa e que apontou para um referencial incisivo e coerente com as necessidades desta pesquisa, o que nos encaminhou a embasar os estudos em teorias apresentadas por Dubar (2005), Placco e Souza (2010), que dissertam sobre constituição da identidade, Gratiot-Alfandéry (2010), que traz a teoria walloniana apresentando a afetividade como base estrutural na composição do ser humano, além de Cavalleiro (2001, 2003) e Bento (2012, 2014) que trazem um excelente contributo à questão da composição da identidade na diversidade étnico-racial, das questões raciais no âmbito escolar de educação infantil e do silenciamento que se estabelece diante de atitudes racistas, muitas vezes confundidas com percepção errônea da inexistência do racismo nos meios sociais. Há ainda os estudos que discorrem sobre a importância da formação continuada que traz em seu bojo a possibilidades de mudanças na vida de um profissional, apresentados por Marcelo Garcia (1999) e Josso (2004).

Em uma análise preliminar, os dados apontaram aspectos positivos no desenvolvimento de formações com tema racial dentro dos espaços de Educação infantil, já que, os resultados iniciais apontam que antes da formação as professoras se sentiam desconfortáveis e despreparadas para comentar ou trazer para discussão as questões raciais, no ambiente educacional. Parte desta dificuldade emergia da ausência de conhecimentos sobre o assunto para tecer argumentos. Outras vezes ocorrendo pelo receio de má interpretação de suas narrativas pelas outras pessoas. Identificamos também que consideraram tal formação, um excelente contributo às suas reflexões acerca da temática, já que, a partir daquela formação puderam perceber situações de racismo com maior clareza, como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Assim compreendemos que a formação promoveu metacognição sobre a discriminação racial e a invisibilidade nas suas práticas pedagógicas.

Referências:

ANDRÉ, M. Texto, Contexto e Significado- algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, FCC, n, 45, 1983, 66-71.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Educação e Contemporâneidade – Revista FAEEBA , vol 22, n. 40, julh/dez 2013, p.95-104

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca. p. 54 – 56. In: _____. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192 Acesso em 11/04/2018

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil, p. 25-57. In: CARONE, Iracy; _____ (orgs.). Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo. Ed. Contexto, 2003.

_____ Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, p. 141-160. In _____ (organizadora). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 6ª edição, São Paulo. Selo Negro. 2001.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-159.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.

JACQUES, M. G. Identidade. In STREY, M. N. et al. (Orgs). Psicologia social contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Psicologia-social-contemporanea-Maria-da-Graca-Correa-Jacques.pdf

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. São Paulo, Ed. Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial; Educação Infantil; Formação continuada; Criança negra.

CONSTRUINDO PONTES PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

ANA LUCIA PARANHOS DE JESUS - UNEB

TANIA MARIA HETKOWSKI - UNEB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A pesquisa como parte do processo formativo é uma importante ferramenta para a esfera pedagógica e desenvolvimento acadêmico dos estudantes e, nesse sentido, as possibilidades formativas oferecidas pelas instituições de ensino superior, a partir da sua tríade, pesquisa, ensino e extensão, fortalecem a pesquisa ainda na graduação e contribuem para o "ser" pesquisador.

É importante perceber como os estudantes veem a pesquisa para sua formação na graduação e como veem a si próprios enquanto pesquisadores, com o objetivo de identificar os fatores que os motivaram a dar continuidade a sua formação na pós-graduação stricto sensu e, a partir disso, propor sugestões mais dinâmicas entre graduação e pós-graduação, contribuindo para a melhoria da formação do ensino superior.

Assim, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: As experiências, com pesquisas vivenciadas durante a formação na licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação – DEDC I, da Universidade do Estado da Bahia, contribuem para a continuidade da formação dos alunos na pós-graduação stricto sensu?

A formação pela pesquisa, durante os estudos graduados, contribuem para o desenvolvimento profissional e formativo dos alunos, visto que, cada vez mais imersos no mundo da pesquisa esses professores em formação adquirem compromisso e autonomia com os estudos do tema escolhido e, naturalmente se mostram abertos para encarar novos desafios a partir da experiência com a pesquisa.

Esses aspectos conduzem ao objetivo geral desta pesquisa que é investigar se as experiências com pesquisa durante a graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia do DEDCI/UNEB, contribuem para formação continuada em cursos de pós-graduação stricto sensu. A partir desse objetivo delimitamos as seguintes intenções específicas: Mapear quais as experiências com pesquisa que os estudantes egressos do Curso de Pedagogia tiveram na sua formação inicial; Identificar as experiências de pesquisa vivenciadas na graduação que motivaram o ingresso dos egressos da Licenciatura em Pedagogia do DEDCI na pós-graduação stricto sensu; Pesquisar as relações existentes entre as experiências de pesquisa vividas na graduação e o interesse em buscar as oportunidades de ingresso na pós-graduação stricto sensu.

Pesquisa e Formação no Ensino Superior

No ensino superior há a necessidade de associar pesquisa e formação como um compromisso para o desenvolvimento intelectual, cientifico e cultural dos profissionais em formação, por possibilitar aos alunos investigar a própria prática como forma de avanço e amadurecimento intelectual, questionando o seu agir como discente frente às provocações do docente, tornando-o sujeito pesquisador de sua própria ação, desenvolvendo a crítica ideológica sobre o seu fazer educativo.

Acreditamos que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, busca capacitá-los à sua carreira docente, conferindo-lhes ferramentas necessárias para interagir com o ambiente de trabalho e modificá-lo através de uma postura inovadora, critica e formativa com e através da pesquisa. Neste cenário em que a formação continuada se estabelece, as atividades e procedimentos utilizados na graduação tem seu ciclo concluído, abrindo espaços para novas orientações, atividades e aprendizagens. Estes dois espaços formativos (inicial e continuada) complementam-se para fins de proporcionar o desenvolvimento profissional do professor, pois, as práticas pedagógicas docentes sempre estiveram presentes na formação.

Para Lima (2001), a "Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis" (p.30). Sendo assim, as experiências com pesquisa na graduação podem ser compreendidas como um dispositivo de formação, que segundo Macedo (2011), cria "[...] condições para que o conhecimento seja percebido como uma construção social, portanto técnica, política e moral" (p.27). Cultivar a formação pela pesquisa na graduação, levando em consideração que esta é construída na relação estabelecida com o conhecimento acadêmico-científico, é contribuir, significativamente, com os processos formativos, possibilitando a autoformação, caminho potente para a transformação da qualidade da formação.

Assim, a importância da pesquisa como parte do processo formativo, em particular na esfera pedagógica e de desenvolvimento da pesquisa acadêmica é grande, pois hoje, a aprendizagem nasce de questionamentos e são a partir destas indagações que a pesquisa surge. Becker (2007) afirma que dentro dos aspectos essências de ser um professor-pesquisador, tem-se a possibilidade de interpretar os conteúdos propostos no currículo escolar, observar comportamentos dos alunos em sala de aula e avaliar o processo destes; criando novas compreensões desses fenômenos para a construção de novos conhecimentos, ao tempo em que apresenta possibilidades de ampliação do olhar sobre o contexto, sobre o fenômeno vivido e experienciado como espaço profissional formativo tanto no âmbito formal, como não formal da educação.

Pois, "a formação de pesquisadores ou de "mentes pesquisantes/pensantes" tem de estar integrada a uma vocação institucional, a uma cultura institucional e de grupos que busquem e valorizem a construção de novos conhecimentos" (BIANCHETTI apud GATTI, 2008, p.9), ao tempo em que devem estar vinculadas as experiências cotidianas da formação, a partir das quais se constitui o significado para a ação e o ato de pesquisar ao envolver o conhecimento com as várias possibilidades de resolução de problemas e atendimento às demandas da formação.

Desta forma, a importância da pesquisa na formação inicial do licenciado, vai além da sua função de professor-pesquisador. Requer, por um lado, que se reflita as várias possibilidades de articular ensino e pesquisa na formação docente, onde através da pesquisa se privilegia a ação e a experimentação no enfrentamento e solução de obstáculos e com a formação se efetiva a construção do novo, levando em consideração as condições mínimas que todo docente necessita para aliar sua investigação a seu trabalho docente cotidiano.

Caminhos Percorridos e Resultados

Os pressupostos metodológicos desse estudo científico fundamentam-se na abordagem da pesquisa qualitativa, respaldados na pesquisa de campo e análise documental e, teve como dispositivo de coleta de dados e informações o questionário misto online. É importante destacar que essa pesquisa visa promover discussões acerca da importância da formação pela pesquisa, como processo de construção do conhecimento e necessidade de se (re)conhecer como professor-pesquisador da sua prática.

A pesquisa apresenta os resultados da coleta de dados realizada com alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, ligados ao Departamento de Educação – DEDC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que se localiza no Campus I, na cidade de Salvador. O lócus escolhido teve como objetivo trabalhar com os alunos egressos do DEDC I, que se inseriram na Pós-Graduação stricto sensu na área de Educação, vinculados ao mesmo Departamento de onde estes estudantes emergiram, considerando o contexto educativo no ensino superior como espaço de realização da investigação.

Os resultados demonstram que a participação em grupos de pesquisa durante a graduação foi vivenciada por mais de 50% alunos, sendo que estes alunos além de realizarem esta atividade, concomitantemente participavam da Iniciação Cientifica-IC ou Iniciação à Docência-ID.

Essas respostas nos levam a refletir que é no contexto das experiências com pesquisa que se constroem os saberes de formação, para além da sala de aula. Saberes que se articulam e contribuem para a construção do conhecimento e formação do professor-pesquisador, pois não há produção do conhecimento sem as experiências dos sujeitos.

Assim, com base nas análises realizadas, as motivações de inserção na pós-graduação da maior parte dos estudantes estão ligadas as contribuições dadas pela pesquisa ao longo da graduação, reforçando a importância de trabalhar com e pela pesquisa na formação inicial como processo de aprendizagem que inclui a investigação e contribuições dessa formação para a melhoria da qualidade do ensino superior e o desenvolvimento acadêmico, cientifico e educativo de todos os sujeitos participantes desse processo.

As análises feitas mostram que há elementos essenciais que só a experiência com pesquisa propicia, como um espaço de transformações, seja no modo de pensar ou agir, constituindo-se essas experiências como um elemento formador no processo educativo dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Desse modo, acreditamos que os resultados encontrados vêm confirmar nossa proposição de que as experiências com pesquisa é de extrema importância para a formação inicial dos licenciados e na continuidade da sua formação para ingresso na carreira acadêmica, não só para a formação do professor pesquisador, mas por aprimorar a sua capacidade investigativa e o senso crítico, contribuindo para os processos formativos docentes e para o fortalecimento da formação continuada nos espaços educacionais.

Referências

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In MARQUES, Tania Beatriz. Iwaszko. BECKER, Fernando (Orgs). **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação. p. 11-20, 2007.

GATTI, Bernardete A. Prefácio. In BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.) **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.**Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de Doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?**: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

Palavras-chave: Formação; Pesquisa; Ensino Superior.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIRIANA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DURANTE OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM DOCÊNCIA

ELIZIANE FRANCIELLI HENRIQUE HARTMANN - UEPG

LUCIMARA CRISTINA DE PAULA - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA E PROBLEMA

O tema dessa pesquisa são as contribuições da pedagogia freiriana para a formação inicial do futuro professor durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados em Docência. Esses estudos surgem a partir da questão: quais são as contribuições que a pedagogia freiriana pode oferecer à formação inicial das estudantes de Pedagogia, durante os Estágios Curriculares Supervisionados? A pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre educação em Espaços Escolares e não Escolares – GEPEDUC.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência é uma das disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a qual é uma instituição pública de ensino superior que possui como mantenedor o governo do Estado do Paraná.

O curso oferta a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos 3º e 4º anos do curso, sendo realizado o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no 3º ano e o Estágio Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no 4º ano (UEPG, 2012).

Por meio dessa investigação, feita com acadêmicas do 4º. ano de Pedagogia, constatou-se a importância que o momento do estágio tem para a formação inicial das futuras pedagogas, pois os estudos e discussões realizados durante os estágios permitem um embasamento teórico ao estagiário que irá auxiliar em sua prática docente, permitindo que reflita suas ações e busque novas maneiras para superar problemas futuros na sala de aula e na gestão escolar, como também possibilita compreender sobre seu compromisso político com as crianças das classes populares que frequentam a escola pública.

OBJETIVOS

Esse estudo analisou as contribuições que o estágio oportuniza às acadêmicas quando orientados pela pedagogia progressista freiriana e, portanto, teve como objetivo geral identificar as contribuições que a pedagogia progressista freiriana oferece à formação inicial dos professores, a partir das orientações realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Docência. Os objetivos específicos foram:

· Analisar as experiências e aprendizagens destacadas como importantes pelas estudantes do 4º. Ano de Pedagogia da UEPG, durante os estágios em docência;

· Verificar as possíveis contribuições que a pedagogia freiriana, utilizada para as orientações sobre o planejamento e atuação das estagiárias, durante o período de docências, ofereceu para a formação das futuras professoras.

METODOLOGIA

Para atender a esses objetivos, a pesquisa foi de natureza qualitativa, a qual considera a relação dinâmica que há entre o sujeito e o mundo real, pois esta abordagem tem por foco a interpretação dos fenômenos dando a eles significados (MORESI 2003). Também seguiu uma abordagem descritiva, que, segundo Gil (1987, p. 42) "tem por objetivo a descrição de determinada população, ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis".

Para a coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada, pois segundo Rosa e Arnold (2006, p.12) "somente os entrevistados conhecedores do tema poderão emitir opiniões concretas a respeito do tema", visto que nesta técnica o pesquisador conduz a entrevista face a face como é apontado por Creswell (2010).

O questionário foi realizado com 13 acadêmicas que cursavam o 4º ano do curso de Pedagogia da UEPG, e estavam realizando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência pautada pelas orientações da pedagogia progressista freiriana. As acadêmicas foram questionadas sobre as experiências proporcionadas pelo estágio em docência no ano de 2017, as dificuldades enfrentadas nesse processo, as boas experiências que o estágio possibilitou, como também foram questionadas sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado em Docência, para a formação do futuro professor dos anos iniciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos realizados sobre o Estágio Curricular Supervisionado vem apresentando alguns enfoques relevantes a respeito desta disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia. Uma importante pesquisadora da área, Selma Garrido Pimenta (2012, p.27-28), afirma que "este momento do curso tem por objetivo colocar o acadêmico em contato com seu futuro campo profissional e vivenciá-lo, e não lhe proporcionar a prática profissional". No entanto, ainda há muitos acadêmicos que cometem o equívoco de pensar que o estágio tem por objetivo oferecer-lhes a prática profissional, e que irá prepará-los para enfrentar todos os problemas vigentes nas instituições de ensino.

Os estudos sobre o Estágio Curricular Supervisionado vêm sendo desenvolvidos na busca por aprimorar a formação dos futuros professores e, quanto a isso, Menezes (2012) traz contribuições acerca do estágio buscando evidenciar uma prática de formação que proporcione a transformação do educando e também de seu meio e, assim, escreve sobre a formação profissional, prática e específica e faz reflexões sobre o estágio apresentando um modelo colaborativo, que é fundamentado na teoria da ação dialógica de Paulo Freire (1993).

Menezes (2012) explica, ainda, que para essa concepção dialógica acontecer, é preciso cuidar das relações que são estabelecidas entre o Estágio Curricular Supervisionado e a escola campo. No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa uma das turmas de 4º. Ano, que realiza a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebe orientações pautadas nos princípios da pedagogia progressista freiriana, ou seja, possui uma fundamentação que permite enxergar os alunos dos campos de estágio como sujeitos que participam da construção de sua história. Essas orientações se inserem na perspectiva de uma educação problematizadora e libertadora, visando uma ação transformadora da realidade, permitindo ao sujeito em formação colocar-se como autor de seu processo de aprendizagem.

Sendo, assim, é possível compreender o importante papel que o estágio tem na formação dos futuros professores, quando pautado em uma pedagogia progressista freiriana.

RESULTADOS

Os sujeitos questionados ressaltaram que o estágio permite experienciar a futura profissão, estabelecendo a relação entre teoria e prática, percebendo a importância da brincadeira no

desenvolvimento das crianças durante o momento do estágio na Educação Infantil, como também oportunizou que as acadêmicas se humanizassem, pois possibilitou a tomada de consciência da realidade em que estavam inseridas nos campos de estágio.

O momento do estágio também possibilitou que compreendessem a importância de propor aulas que instigavam a curiosidade dos alunos, pois vivenciaram momentos com alunos atentos e curiosos, observando ao final a realização do alcance dos objetivos propostos para o momento da aula. Esse posicionamento das participantes nos remete a um dos princípios que Freire (2011) destaca em sua pedagogia: a curiosidade.

Foi possível constatar que o estágio oportunizou aprendizagens e experiências significativas para a formação inicial das acadêmicas, pois destacaram a necessidade do professor despertar a curiosidade dos alunos, mas também se mantendo curioso, pesquisando e aprimorando aquilo que conhecem e conhecendo o que desconhecem, identificando-se como seres ainda inconclusos, pois assumem que ainda não sabem tudo, mas estão abertas a aprender com o outro aquilo que não sabem. (FREIRE, 2011)

As respostas às entrevistas evidenciaram a importância da fundamentação teórica para a atuação profissional, articulando, portanto, a relação entre teoria-prática, pois as entrevistadas destacaram a necessidade da fundamentação para suas ações. Enfatizaram, também, a relevância das aulas dialogadas, pois relataram que a troca de experiências durante os momentos de diálogo no estágio favoreceram o aprendizado acadêmico e o crescimento humano, uma vez que oportunizou que relatassem seus medos, dificuldades e experiências.

Diante disso, constatou-se que o estágio favoreceu a compreensão das acadêmicas sobre os princípios freirianos voltados a uma pedagogia libertadora e transformadora, na formação para a docência durante os estágios curriculares supervisionados. Tais princípios orientaram o olhar das acadêmicas para as práticas pedagógicas dialógicas, tanto na sala de aula da universidade, por meio das orientações, como na realização das intervenções em seus campos de estágio.

REFERÊNCIAS

UEPG, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Colegiado do Curso de Pedagogia. Projeto Político Institucional 2008-2012, Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: http://www.uepg.br/uepg_missao/missao_2008_2012.pdf. Acesso em 15 de Mar. 2018.

CRESWELL, J. W. Métodos Qualitativos. In: _____. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. Professor sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. 5º ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro coma Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MENEZES, P. H. D. Formação profissional prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de Estágio Curricular Supervisionado. In: CALDERANO, M. da A. (org.). Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p.209-236.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação docente: unidade entre teoria e prática? 11º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Pedagogia progressista freiriana; Formação Inicial.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS PARA SUBSIDIAR AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ATIVA DESENVOLVIDAS NA PUCPR

BARBARA MISSEL PIANTINI - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho constitui-se ao redor da busca de contribuições científicas para subsidiar as práticas de aprendizagem ativa desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) pelos professores participantes do Projeto FINEP III, um programa de formação continuada desenvolvido pelo CrEAre – Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPR.

O contexto educacional contemporâneo do ensino superior é de transformação. A aprendizagem ativa, de extrema relevância neste cenário, traz uma mudança de postura docente e discente frente ao processo de ensino-aprendizagem, pautada no uso de metodologias ativas, muito relevantes para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, bem como para um processo de aprendizagem significativa. Dessa forma, a realização da pesquisa visa oferecer suporte a superação dos possíveis desafios presentes na implemetação de metodologias ativas, trazendo recursos para incentivar os professores participantes do Projeto FINEP a fundamentarem suas ações em pesquisas publicadas sobre as práticas que vêm utilizando.

Compreende-se que na sociedade contemporânea, os processos de ensino e aprendizagem revelam-se como um desafio dentro do plano da educação e da formação superior, pois envolvem transformações e inovações nas mais diversas áreas do conhecimento, além da mudança de atitudes e comportamentos nas dimensões humana, política e sociocultural (FERREIRA, 2011; QUARESMA; CHICON; GARCES, 2018).

A combinação de estratégias de aprendizagem no ensino superior favorece positivamente tais mudanças, pois promove uma dinâmica de oportunidades de aprendizado em diferentes âmbitos, o que reflete nas práticas de formação dos sujeitos (MORÁN, 2015). Em se tratando da inserção de metodologias baseadas na aprendizagem ativa, estas contribuem trazendo um "desafio a novas formas de pensamento e o desenvolvimento de processos de cooperação e de autonomia na aprendizagem" (FERREIRA, 2001, p. 130).

A aprendizagem ativa consiste em "qualquer método instrucional capaz de engajar os estudantes no processo de aprendizagem" (PRINCE, 2004, p. 1), propondo ao aluno uma formação reflexiva e crítica da construção do seu conhecimento, transformando-se em protagonista do seu próprio aprendizado. Ao professor que adota essa perspectiva de aprendizagem, cabe a mudança de sua postura de detentor do conhecimento para mediador e estimulador dos processos de ensino em sala de aula com foco na aprendizagem (FERREIRA, 2011).

A partir das concepções do filósofo norte-americano e reformador educacional mais importante da primeira metade do século XX (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010), John Dewey, passou-se a entender que a configuração da aprendizagem humana consiste em uma vinculação direta entre teoria e prática (DEWEY, 1979). A partir da filosofia do learning by doing (aprender fazendo), Dewey desejava que a escola fosse capaz de proporcionar momentos de aprendizagem que fizesse sentido para o aluno, a partir de experiências idênticas às condições de vida desse sujeito. Para tal, os conteúdos ensinados deveriam ser condizentes com o contexto

do estudante, a fim de que este pudesse refletir criticamente sobre si e sua realidade (DEWEY, 1971; 1979).

No contexto brasileiro, Anísio Teixeira acreditava que era necessário implementar no país o uso de metodologias de ensino capazes de formar cidadãos dotados de uma mentalidade crítica e aberta às transformações científicas (LIMA, 2014; TEIXEIRA, 1997).

Além de Teixeira, Paulo Freire (1921-1997) era contrário à educação meramente profissional que transforma professor e aluno em executores e receptores de projetos elaborados sem vínculo ao contexto real social. Sua pedagogia privilegia a formação de cidadãos participativos e seres ativos da sociedade em que vivem, ou seja, "uma pedagogia da autonomia que deve estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade" (FREIRE, 1996, p. 41).

Por isso, uma educação de qualidade deve propiciar ao aluno o domínio eficaz dos conteúdos a partir de uma cultura científica e literária que desenvolva o espírito crítico (MASETTO, 2018).

No que concerne à aprendizagem ativa, destaca-se que não é algo novo, além do que os professores já fazem uso em maior ou menor proporção de metodologias e estratégias de ensino baseadas neste princípio. No entanto, nem sempre podem ter clareza quanto aos seus fundamentos ou até mesmo às possíveis implicações sobre os alunos em sua aplicação em sala de aula (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A não diversificação das estratégias de aprendizagem por parte dos professores pode produzir nos estudantes uma postura passiva, não motivada e automática. Assim, a sala de aula deve caracterizar-se como "espaço de interações entre os sujeitos históricos e o conhecimento, o debate, a curiosidade, o questionamento, a dúvida, a proposição e a assunção de posição", na ressignificação do ensino superior para o desenvolvimento da autonomia (MASETTO, 2018, p. 285).

Assim, o objetivo desta pesquisa é centrado em levantar apontamentos das pesquisas científicas que possam subsidiar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da PUCPR, utilizando os princípios da aprendizagem ativa.

Para a realização do presente trabalho foram analisados 60 planos de ensino e 54 diários fornecidos pelos professores participantes do Projeto FINEP III utilizando o software de análise qualitativa ATLAS.ti. Para tanto, foi aplicada a técnica de codificação por ciclos (SALDAÑA, 2013). No primeiro ciclo de codificações realizou-se a exploração do material. Assim, em uma primeira etapa, foram criadas as codificações iniciais, de forma a categorizar as metodologias utilizadas nos planos e, nos diários, as metodologias e acontecimentos das aulas. Em uma segunda etapa das codificações de primeiro ciclo, os codigos passaram por uma reavaliação e especificação. Dessa forma, códigos previamente criados foram reescritos para que se adaptassem melhor ao software e possuíssem maior precisão para a análise dos dados obtidos. Subsequentemente, no segundo ciclo de codificação - destinado à uma análise mais profunda dos dados -, foram criadas redes (networks) com os códigos referentes aos desafios encontrados pelos docentes, os quais se dividiam em: dificuldades no encaminhamento das aulas e dificuldades em relação às metodologias ativas.Posteriormente, realizou-se uma consulta bibliográfica nas bases de dados Science Direct e EBSCO para a construção do aporte teórico para subsidiar a análise dos desafios encontrados pelos docentes.

Após a análise dos dados, pecebeu-se que os principais desafios em relação à aplicação das metodologias ativas relatados pelos professores nos diários se dividem em dois aspectos: específicos ao professor (o planejamento de aula e do tempo de aula, interferências externas e a compreensão das diretrizes propostas pelas metodologias ativas); e específicos ao estudante (engajamento na proposta da disciplina, realização de atividades prévias, bem como a resistência e adaptação dos estudantes ao novo método de ensino).

Portanto, para implementar as metodologias ativas de forma adequada e enfrentar os desafios que as acompanham, é fundamental que os professores compreendam, aspectos chave para o sucesso deste novo método de ensino, a importância de utilizar metodologias, estratégias e recursos benéficos para o aprendizado significativo, bem como fazer com que os estudantes entendam este novo método e sua utilidade.

Referências:

DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como o processo educativo uma reexposição. 4 ed. São Paulo: Nacional, 1979

DEWEY, John. Experiência e educação. São Paulo: Nacional, 1971.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERREIRA, Marco. Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Arquipélago – Ciências da Educação, Ponta Delgada, v. 12, p. 121-144, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. Escola, ensino e aprendizagem: A contribuição de Anísio Teixeira à educação brasileira. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 57, p. 91-101, jun. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no ensino superior: Para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set. 2018.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Research, v. 93, n. 3, p. 223, 2004.

QUARESMA, Cindia Rosa Toniazzo; CHICON, Patricia Mariotto Mozzaquatro; GARCES, Solange Beatriz Billig. Metodologia para o Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: O Ensino Híbrido – Sala de Aula Invertida. In: Congresso internacional de educação e tecnologias, v. 4. n. 1, 2018, São Paulo. Anais... São Paulo: UFSCar, 2018.

SALDAÑA, Johnny. The coding manual for qualitative researchers. 2.ed. London: Sage, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p.13-41.

WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio. John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Desafios; Aprendizagem ativa .

CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN THINKING PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ENFERMAGEM

FERNANDA LETICIA FRATES CAUDURO - UNB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Design Thinking e formação docente em enfermagem. **Problema:** A prática profissional do enfermeiro prevê o ensino como dimensão de seu processo de trabalho. Quando trata-se do preparo pedagógico deste profissional, esse ocorre majoritariamente em cursos de licenciatura, ou na pós-graduação, nas modalidades lato ou stricto sensu. Nesses espaços, as estratégias utilizadas para qualificar o enfermeiro como professor devem ir ao encontro dos novos paradigmas que permeiam a educação do século XXI e das demandas do setor saúde, que se encontram em constante transformação. Nessa seara, há o incentivo pela adoção de metodologias ativas de ensino mas, para tal, professores devem ser sensibilizados e capacitados para o uso e aplicação de estratégias inovadoras nos contextos educativos (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE; 2017). Nesse sentido, o Design Thinking se apresenta como uma abordagem de inovação, a qual pode ser utilizada como metodologia ativa, desperta naqueles que o experimentam a empatia, o trabalho colaborativo, a criatividade e promove a resolução de problemas simples e complexos (BROWN,2010; INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013; CAVALCANTI, FILATRO; 2016). Diante deste panorama, o problema que norteou a realização da presente pesquisa foi "O Design Thinking, como metodologia ativa, pode contribuir com a formação docente em enfermagem?". **Objetivo:** Descrever o planejamento, organização e execução de uma oficina pedagógica, pautada no Design Thinking, em um contexto de formação docente em enfermagem. **Metodologia**: Estudo de caso, recorte da tese intitulada "Design Thinking: metodologia inovadora para a formação em enfermagem" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem da Universidade de São Paulo. Para responder ao problema de pesquisa, organizou-se uma oficina pedagógica, pautada na abordagem do Design Thinking, a qual foi realizada em outubro de 2017, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Enfermagem de uma Universidade Pública do Sul do Brasil. A seleção do local foi intencional, motivada pela aproximação da pesquisadora com a instituição, docentes e discentes do referido Programa. A população alvo foi composta por todos os pós-graduandos (mestrandos e doutorandos) inscritos nas duas disciplinas ofertadas de prática docente, a qual tem por objetivo oportunizar o desenvolvimento de habilidades para a atuação em atividades teórico-práticas de ensino na graduação. No referido período, as duas disciplinas dispunham o total de 27 alunos matriculados. Todos foram convidados a participar e, aqueles com disponibilidade e interesse, inscreveram-se por meio de formulário do GoogleForms®. Para o desenvolvimento da oficina utilizou-se o referencial do Design Thinking para Educadores, e executadas as fases de descoberta, interpretação, ideação, experimentação (INSTITUTO EDUCADIGITAL, 2013). Em cada fase, foram utilizadas estratégias específicas sendo elas: definição do desafio estratégico, organização de conhecimentos prévios, pesquisa exploratória, persona, mapa da empatia, refinando o problema, como podemos?, brainstorming, escolha das melhores ideias e prototipação rápida (CAVALCANTI,FILATRO; 2017). Os preceitos éticos foram atendidos conforme a resolução vigente e a pesquisa apresentou apreciação favorável conforme o Parecer n°2.607.086.

Fundamentação Teórica: Atuar como docente no ensino superior em saúde, em especial em enfermagem, requer a mobilização de habilidades e competências frente ao paradigma atual da educação. Se a algumas décadas ser um *bom professor* compreendia ter expertise em uma área específica do conhecimento, na atualidade, com o fácil acesso a informação e a disseminação de recursos tecnológicos, os professores são desafiados a fomentar o pensamento crítico e reflexivo, e a incentivar a adoção de posturas compatíveis as necessidades do mercado de trabalho. Diante de tais questões, a formação de professores precisa prever em seu escopo a inclusão de temáticas que envolvam o uso de metodologias inovadoras para responder as necessidades de ensino, sendo este um desafio aos cursos e programas que a promovem (FREITAS, CUNHA, BATISTA, ROSSIT; 2016). Nesse aspecto, o Design Thinking tem sido utilizado em diversos espaços de produção social e, de modo mais recente, na educação básica e ensino superior como abordagem de inovação e ou metodologia ativa. Tem por pilares a viabilidade, praticabilidade e desejabilidade. Fundamentado nos princípios da empatia e trabalho colaborativo, prevê a resolução de problemas desafiadores e complexos. A criatividade é promovida pois, o pensamento transita por espaços de convergência e divergência, o que potencializa a ocorrência de insights e fomenta o aspecto inovador das soluções apresentadas. **Resultados:** Participaram da oficina pedagógica 15 pós-graduandos, destes 53,3% (n=8) eram mestrandos, três do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com idades que variaram de 25 a 36 anos; e 46,7% (n=7) doutorandas com idade mínima de 28 a máxima de 38 anos. A oficina foi organizada em três etapas e sete atividades, com uma carga horária total de oito horas, desenvolvida em um dia, nos turnos matutino e vespertino. Na primeira etapa da oficina duas dinâmicas foram aplicadas. A primeira, denominada "A troca de um segredo", objetivou incentivar os participantes a exrcitarem a empatia. Para a segunda, optou-se pela execução do "Desafio do marshmallow" com o intuito instigar o trabalho em equipe (WUJEC, 2014). De modo sequencial, três grupos de trabalho foram formados e o desafio estratégico “Como podemos avaliar o aprendizado do aluno?” foi exposto, o qual serviu como fio condutor para todas as etapas e atividades subseqüentes. Foram executadas estratégias de *resgate a conhecimentos prévios, pesquisa exploratória* e elaboração de *mapas da empatia* e *personas*. Na segunda etapa, as ideias mais viáveis, desejáveis e praticáveis foram delimitadas, a partir das estratégias *refinando o problema, como podemos?, brainstorming, escolha das melhores ideias* para que, então, fossem prototipadas. Na terceira etapa, os protótipos apresentados foram nomeados como “Avaliação de Múltiplos Casos”, “Trajeção da Aprendizagem” e “Instrumento de Avaliação”. Um instrumento de avaliação com perguntas abertas e fechadas foi aplicado para se obter feedback acerca das estratégias e recursos utilizados, o qual sinalizou satisfação dos participantes com a abordagem utilizada. Por meio do trabalho em equipe e interação social, a oficina colaborou na formação docente, bem como instigou a criatividade ao prever a elaboração de protótipos. O Design Thinking contribuiu para a formação docente dos participantes, propiciou a partilha de conhecimentos, experiências e busca coletiva para a resolução de um problema de forma inovadora e criativa. Por fim, oportunizou ao grupo conhecer uma abordagem de inovação com potencial de aplicabilidade como metodologia ativa em sala de aula.

Referências:

BROWN, T. Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAVALCANTI, C.C; FILATRO, A. Design thinking: na educação presencial, a distância e corporativa.1 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 569/2017. Aprova o Parecer Técnico nº 300/2017 que apresenta princípios gerais a serem incorporados nas DCN de todos os cursos de

graduação da área da saúde, como elementos norteadores para o desenvolvimento dos currículos e das atividades didático-pedagógicas, e que deverão compor o perfil dos egressos desses cursos. In: Diário Oficial da União. Brasília, 2018, n.36, Seção I, p. 85 -90.
FREITAS, M.A.O; CUNHA, I.C.K.O; BATISTA, S.H.S.S; ROSSIT, R.A.S. Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. Comunicação, Saúde e Educação. v.20,n.57. p.427-36.2016.
INSTITUTO EDUCADIGITAL. Design Thinking para educadores (2013). Disponível em: http://www.dtparaeducadores.org.br/site/. Acesso em: 05 Jul. 2019.
WUJEC, T. Keynot Speaker, Technologist, Designer Thinker. The Marshmallow Challenge. Disponível em: https://www.tomwujec.com/. Acesso em 05 Jul. 2019.

Palavras-chave: Inovação; Design Thinking; Metodologias ativas; Formação de professores; Enfermagem

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR (UEPG) NO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-ESPANHOL

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR

MAIZA TAQUES MARGRAF ALTHAUS - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo:
O Programa "Docência no Ensino Superior" (DES) constitui-se em um programa de formação e desenvolvimento pedagógico de professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Direciona-se, portanto, aos professores iniciantes e também aos que já atuam há mais tempo, além dos discentes dos cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu desta instituição. O objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições viabilizadas por esse programa para a formação pedagógica para a docência universitária, a partir das experiências de uma mestranda em Educação (UEPG) que acompanhou as atividades docentes no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol no ano de 2018 durante o ensino da disciplina de Didática. A metodologia de trabalho baseia-se no acompanhamento das aulas do curso de graduação em questão, em um regime de participação colaborativa, além de palestras com professores convidados, debates e oficinas pedagógicas. Constata-se que as atividades propostas pelo Programa DES oportunizaram a essa mestranda um maior contato com a docência no Ensino Superior, aprofundando seu próprio desenvolvimento como docente dessa modalidade de ensino.

Introdução

O Programa "DES": Docência no Ensino Superior, constitui-se em uma iniciativa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) como estratégia para a promoção do processo de formação de professores da própria instituição. Essa proposta prevê a participação dos professores iniciantes e também dos que atuam há mais tempo, além de envolver os discentes dos cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu da instituição, num movimento de aproximação da docência à discência (FREIRE, 1996).

O Programa DES iniciou seu desenvolvimento em 2015 e sua metodologia de trabalho prevê a realização de palestras com professores convidados, grupos de estudos, oficinas pedagógicas, entre outras atividades que objetivam a formação continuadas dos professores (ALTHAUS et al, 2017).

Uma iniciativa considerada inovadora na instituição foi a proposição, pelo Programa DES, do acompanhamento de professores, mestrandos e doutorandos da instituição em atividades pedagógicas nas aulas de Didática, nos cursos de Licenciatura da UEPG, acompanhando as professoras da referida disciplina em um regime de colaboração, participando ativamente nas aulas e envolvendo-se nas atividades pedagógicas e docentes. Se a própria universidade possui espaços e tempos em que as questões da Didática são, cotidianamente, pesquisadas e ensinadas aos alunos da graduação, por que não envolver quem tem o interesse em aprimorar o conhecimento pedagógico? Foi este o fio condutor desta proposta que aqui relatamos: abrir o espaço da aula universitária, em que se ensina Didática, para pós-graduandos e professores que

revelaram interesse em desenvolver-se pedagogicamente. Esta aproximação entre os alunos das Licenciaturas aos professores universitários (mestres, doutores) e aos pós-graduandos que participavam das aulas, permitiu um avanço significativo no que respeita à mobilização dos saberes da docência (TARDIF; LESSARD, 2014).

Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas contribuições sobre as experiências de uma mestranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, que acompanhou as aulas de Didática, do 2º ano do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, período noturno, no ano de 2018, sob a supervisão da professora responsável pela disciplina.

Possibilidades oportunizadas pelo Programa DES

Algumas áreas do conhecimento não priorizam a formação didática em suas matrizes curriculares, como os cursos da área da Saúde e das Ciências Exatas, porém, quando os profissionais dessas áreas tornam-se professores, não é raro encontrarem dificuldades em organizar seus planejamentos e demais atividades pedagógicas que fazem parte da atuação docente (MADEIRA, 2008). Nesse sentido, segundo Althaus (2016, p.29), "Novos parâmetros vêm sendo consolidados para a formação dos profissionais que atuarão na sociedade, ao mesmo tempo em que novas exigências também se impõem aos formadores desses profissionais, que são os docentes universitários".

Dessa forma, especificamente em relação à docência universitária, Althaus (2016, p. 34) considera que:

> As iniciativas das universidades quanto aos investimentos na proposição de programas de formação pedagógica de seus docentes parecem ainda estar num estágio embrionário. Ainda se enfrenta o desafio de se ter espaços e tempos institucionais de formação para a docência universitária para que os professores possam, concretamente, desenvolver-se profissionalmente, imprimindo a marca pedagógica de seu ofício.

Seguindo por essa ótica, o Programa DES surgiu com o propósito de minimizar essas lacunas, estimulando a troca de experiências entre os partícipes, contribuindo para o desenvolvimento do magistério superior de forma comprometida e significativa.

Sendo assim, a mestranda em questão, participante das já citadas atividades do Programa DES, ressalta os benefícios desse acompanhamento, como a vivência e o aprendizado do dia a dia docente, enfatizando a possibilidade de articulação da teoria com a prática, alicerçando essa oportunidade de crescimento acadêmico e profissional no tripé que sustenta essa proposta, baseado no "Ensino, na Pesquisa e na Extensão" (ALTHAUS et al, 2017, p. 23888).

Dessa forma, conforme já salientamos, a metodologia que sustenta o desenvolvimento das atividades do Programa DES pauta-se no acompanhamento das aulas dos cursos de graduação, em que a disciplina de Didática compõe a matriz curricular, no caso aqui relatado, o curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, 2º ano, período noturno, durante o espaço de tempo composto por duas aulas, com a frequência de uma vez por semana.

Além disso, a professora responsável pela disciplina compartilhava seus planejamentos, assim como, seus materiais didáticos de apoio, antecipadamente, com a referida mestranda, discutindo com ela sobre as possibilidades que poderiam ser exploradas durante os encontros com os alunos. Durante as aulas, essa discente auxiliava os licenciandos nas atividades que eram propostas, participando dos debates e contribuindo com a mediação das aulas e a construção do conhecimento, conforme nos ensina Moran (2018).

Em outra perspectiva, a mestranda também participava do Programa DES em nível coletivo, por meio das palestras, mesas de debates, oficinas pedagógicas e demais atividades que eram organizadas junto ao grande grupo de professores da UEPG, servindo, esses momentos, como espaços de crescimento individual e de fortalecimento do grupo, uma vez que, "Parece ser inegável, no cotidiano da prática pedagógica universitária, o desejo de muitos professores em desenvolver o ensino didaticamente". (ALTHAUS, BAGIO, ZANON, 2018, p. 17)

Nesse sentido, a articulação entre as atividades em nível micro – na sala de aula – e as atividades junto ao coletivo de docentes da UEPG, permitiram à referida mestranda fundamentar de modo mais aprofundado seu próprio processo de formação como docente do Ensino Superior, ainda em andamento.

Considerações Finais

Constata-se, assim, que essas experiências proporcionaram à referida mestranda a possibilidade do aprendizado sobre a docência universitária, por meio de um contato mais próximo com esse universo, acompanhando as aulas no curso de graduação já citado, estimulando a reflexão sobre seu próprio processo de formação como professora do Ensino Superior. Além disso, o Programa DES, por meio de uma proposta de formação continuada do próprio quadro de professores da UEPG, incentiva os docentes mais experientes a repensarem suas próprias práticas, além de promover esse processo nos docentes iniciantes, num movimento constante de ressignificação de saberes entre todos os partícipes.

Referências

ALTHAUS, M. T. M. Docência universitária: saberes e cenários formativos. Ponta Grossa: Todapalavra, 2016.

ALTHAUS, M. T. M. et al. Programa DES "Docência no Ensino Superior" frente ao compromisso da formação pedagógica dos professores universitários. In: XIII Educere – Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017, p. 23886-23896.

ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A.; ZANON, D. P. Didática: pra que te quero? Algumas provocações pedagógicas para a docência universitária. In: ZANON, D. P.; ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. (Orgs.). Didática na docência universitária em saúde. Curitiba: Appris, 2018. p. 17-34.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MADEIRA, M. C. Sou professor universitário; e agora?: manual de primeira leitura do professor. São Paulo: Sarvier, 2008.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Docência universitária; formação de professores; ensino superior; didática.

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

MARISA GARBELLINI SENSATO - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Marisa Garbellini Sensato - PUCSP
marisasensato@hotmail.com
Orientadora: Marli André

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as boas práticas de formação de professores em serviço na Rede Municipal de São Paulo, desencadeadas pela ação formadora dos Coordenadores Pedagógicos nos horários coletivos, nos grupos de professores optantes pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) através dos Projetos Especiais de Ação (PEA). Demonstrar que a ação formadora proposta está baseada na parceria e possui uma fundamentação legal muito forte, o que garante os tempos e espaços para formação na escola. A legislação pertinente consta de leis, decretos e portarias, que orientam e normatizam as ações formativas para todas as escolas da rede em todas as modalidades, quais sejam, educação infantil, ensino fundamental e médio. A formação de professores em serviço está vinculada à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas e visa à melhoria da qualidade da educação considerando a realidade da escola e do entorno. O foco principal do trabalho foi a análise das práticas da formação em contexto e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do Ciclo de Alfabetização, que compreende os três primeiros anos e atende a faixa etária entre seis a oito anos. Para o desenvolvimento do trabalho, optamos por um enfoque qualitativo, utilizando os procedimentos metodológicos análise documental, entrevista semiestruturada e grupo de discussão para coletar os dados. O cenário foi composto por escola municipal de ensino fundamental da região sudeste de São Paulo. Os atores foram professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de experiência, titulares de cargo efetivo de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I com provimento por concurso público de provas e de títulos, com lotação na escola há cinco anos, pelo menos. O contexto em que a escola está inserida é um bairro que apresenta contrastes socioeconômicos, compreendendo três áreas de conjuntos de habitações populares e moradias de classe média. O material empírico coletado foi analisado a partir dos referenciais teóricos do campo teórico da formação continuada de professores. A análise dos dados evidenciou que as o PEA se apresenta como uma política potente para a formação permanente de professores do Ciclo de Alfabetização, que foi construída ao longo das sucessivas gestões municipais, atendendo às demandas que emergiram da realidade educacional brasileira e paulistana, bem como às necessidades formativas dos professores diante do contexto de trabalho e sucessivas mudanças na escola e na sociedade. A formação realizada no PEA está relacionada à constituição do grupo, garantia de tempo e espaço para a formação em serviço com trocas de experiências e trabalho coletivo e que o papel da coordenadora pedagógica é de grande importância para as ações formativas, de apoio, orientação e acompanhamento do grupo de professoras na escola. Evidenciou que a criação das jornadas de trabalho com a inclusão da formação permanente de professores na jornada docente

foi fruto de lutas da categoria pela valorização do magistério por meio de melhores condições de trabalho e formação continuada de professores, o que constituiu mudanças na cultura profissional. Apontou também a necessidade de fortalecimento dos estudos teóricos e de criação de plano de formação para o PEA. Os achados de pesquisa permitem afirmar que a formação de professores em serviço realizada no PEA contribui significativamente para a mudança nas práticas e melhora na qualidade da alfabetização, na medida em que se insere na realidade vivenciada na escola e responde às necessidades formativas que emergem dos desafios encontrados na docência nas turmas do ciclo de alfabetização. Apresentamos proposta de plano de formação colaborativo para ser desenvolvido no PEA.
Palavras-chave: Formação de professores em serviço; Projeto Especial de Ação; Ciclo de Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A vivência na prática da realidade do ensino municipal de São Paulo por três décadas possibilitou conhecer a história da formação permanente de professores desta rede, a partir da gestão Paulo Freire e gerou a indagação que norteou a investigação realizada no mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUCSP, qual seja: quais são as contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professoras do Ciclo de Alfabetização diante dos desafios da nova organização curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

A pesquisa realizada teve por objetivo investigar a formação permanente em serviço proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. O problema de pesquisa teve suas origens no processo formativo, na experiência profissional e nas vivências das mudanças na rede.

Optamos pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa para a realização do estudo, pois, segundo André (2008):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. (ANDRÉ, 2008, p. 47)

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram pesquisa documental, incluindo documentos retrospectivos e contemporâneos (PÁDUA, 2012, p.69); entrevista semiestruturada (MAY,2004, p.149) com a coordenadora pedagógica e grupo de discussão com as professoras do ciclo de alfabetização (ALONSO, 1998).

2 Breve história do PEA

Na última década do século XX, mais precisamente em 1992, com a gestão da prefeita Luiza Erundina, que foi um momento político de grande envergadura para a democracia brasileira, foi instituído o Estatuto do Magistério Municipal (EMM), com a Lei nº 11.229/92. A partir do EMM foram regulamentadas as jornadas de trabalho e a formação permanente como uma das atividades a serem realizadas no horário de trabalho dos professores.

A gestão Paulo Freire propunha a mudança nas práticas que estavam consolidadas na rede há mais de seis décadas e se caracterizavam por relações verticais. Para inverter essa lógica foi necessário investir em uma proposta de formação de professores que abrangia toda a rede, assim como na reorganização da estrutura da gestão da secretaria buscando romper "com a estrutura hierárquica de tomada de decisões de cima para baixo, e substituída por instâncias de

assistência, acompanhamento e planejamento participativo das atividades pedagógicas" (SME/SP, 1989, p.5).

Nas palavras de André e Passos (2016), "tem-se hoje uma visão mais alargada da formação docente, reconcebendo-a como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, em que as dimensões pessoal, profissional e organizacional estão estreitamente articuladas". Assumindo esta perspectiva pode-se compreender melhor as contribuições do PEA para a formação de professores em contexto.

As autoras argumentam que "os processos formativos têm de estar centrados na instituição e possibilitar a troca de saberes e a aprendizagem coletiva". É nessa ótica que a proposição da articulação do PEA ao PPP da escola, para a realização da formação de professores, apresenta grande potencial para o desenvolvimento de propostas que atendam à realidade da escola, no contexto sócio histórico, que favoreçam a mudança nas práticas educativas, na ressignificação do espaço escolar e na cultura docente. (SENSATO, 2017, p.52

3 Considerações Finais

Os estudos realizados permitem afirmar que o PEA pode contribuir para a formação das professoras do ciclo de alfabetização. As falas das professoras e da coordenadora pedagógica demonstram que a realização de um trabalho colaborativo contribui para a mudança das práticas e para a realização de ações pedagógicas mais elaboradas, com um maior detalhamento, oportunizado pela participação de todas, pois cada uma tem um ponto de vista diferente que, na medida em que é apresentado, enriquece a proposta em que todas estão envolvidas.

Consideramos que, o PEA é um espaço potente para realização da formação de professoras do ciclo de alfabetização, que pode dar grandes contribuições para a mudança nas práticas docentes realizadas na escola, por meio do trabalho coletivo, oportunizada pelas condições oferecidas pela agência formadora, que neste trabalho é a escola.

Os achados de pesquisa permitem afirmar que a formação de professores em serviço realizada no PEA contribui significativamente para a mudança nas práticas e melhora na qualidade da alfabetização, na medida em que se insere na realidade vivenciada na escola e responde às necessidades formativas que emergem dos desafios encontrados na docência nas turmas do ciclo de alfabetização.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A., Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional, Brasília:Liberlivros,2008,p. 47.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª edição, Rio de Janeiro: EPU, 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.); PASSOS, Laurizete. Práticas Inovadoras na Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus,2016.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 5, nº 8, junho-agosto/ 2013. Campinas: Autêntica. 2013.

MAY, Tim. Pesquisa Social:questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÁDUA, Elisabete M.M. Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática. 17ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera M. N. S.; TREVISAN, Vera Lúcia (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2015

Palavras-chave: Formação de professores em serviço; Projeto Especial de Ação; Ciclo de Alfabetização.

CRIANÇAS REFUGIADAS NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NUMA DIMENSÃO CULTURAL

REGIANE APARECIDA MACIEL DOS SANTOS - UFPR

JOÃO BATISTA DOS REIS - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Crianças refugiadas: despertando o olhar

De acordo com o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo Ministério da Educação, entre 2008 e 2016, o número de matrículas de estudantes de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou: saltou de 34 mil para quase 73 mil matrículas, um aumento de 112% do número de estrangeiros matriculados no Brasil. No entanto, apenas 61% frequentam o Ensino Fundamental e, à medida que essas crianças crescem, essa lacuna se aprofunda, já que quase dois terços que frequentam a escola não continuam a estudar no Ensino Médio; a despeito do que afirmam as leis no Brasil: a Constituição Federal de 1988 (artigos 5° e 6°), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (artigos 53° ao 55)°), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (artigos 2° e 3°), a Lei da Migração n.º 13. 445 de 2017 (artigos 3º e 4º) e da Lei dos Refugiados n.º 9. 474 de 1997 (artigos 43º e 44º). Todas existem para garantir direitos à educação a todos os cidadãos nativos e ampliar o acesso e a garantia desses direitos aos refugiados. A Nação Brasileira tem como princípio a asserção dos Direitos Humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para seu cumprimento, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11). O país possui uma política de acesso universal, gratuito e obrigatório à Educação Básica de admirável destaque, inclusive para aqueles em situação de deslocamento forçado. Contudo, segundo dados da ACNUR (2018), ainda persistem desigualdades no acesso efetivo à educação relacionados sobretudo, à desigualdade socioeconômica, pertencimento a determinados grupos socioculturais, gênero e idade. Moreira e Candau (2003) acreditam que, para avançar nessa questão, uma tarefa urgente se faz necessária, é preciso ter clareza sobre a concepção de educação e de formação docente que os oriente, pois há uma relação tênue entre o olhar e o contrato pedagógico da diversidade e da concepção de educação que refletirá nas práticas educativas [...] Já que, a problematização das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não seja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa (MOREIRA e CANDAU, 2003). Sabendo-se que é nesse processo de interações, relacionamentos sociais e culturais onde constroem-se conhecimentos, valores, representações, identidades e aprendizagens de toda natureza. A partir dessa compreensão, este estudo apresenta a temática da educação das crianças refugiadas como principal objeto de discussão, valendo-se da promoção da cultura e do respeito pela diversidade por meio da formação continuada dos professores que atuam com essa população nas escolas brasileiras. [...] Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as

diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? (GOMES, 2007, p. 17-23). Assim, procurando desvendar algumas dessas questões, o trabalho proposto está circunscrito à abordagem qualitativa de pesquisa, cuja metodologia se orienta na revisão bibliográfica sobre a temática do refúgio de crianças e na formação continuada de professores para a diversidade cultural e dos dados quantitativos e qualitativos do ACNUR. Após a apresentação deste cenário, o estudo tem como objetivo, realizar um breve levantamento, baseado na bibliografia relacionada ao tema, formação continuada de professores, currículo, cultura e diversidade, por meio de estudos de autores como: Moreira e Candau (2003, 2008), Gomes (2007), Arroyo (2012) e Relatórios da ACNUR (2018). A organização deu-se a partir de uma proposta de formação continuada docente orientada para a diversidade cultural, a qual pressupõe uma escola com ênfase na educação plural, rumo a uma visão democrática, que permite o diálogo entre as diferentes culturas (Candau, 2008), uma proposta formativa de professores a partir de um currículo que oriente para a construção de práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural tão presente nas escolas e na sociedade atual (Gomes, 2007).

Formação dos professores: um olhar necessário para a diversidade

Cabe nesse momento situar o objeto desse estudo: o Projeto "Cidadãs do Mundo" (ACNUR, 2017) o qual busca, por meio da educação complementar e multidisciplinar, implementar atividades para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças refugiadas no contexto escolar brasileiro, reconhecendo seu impacto a longo prazo na integração sociocultural, acolhendo e integrando essa população e suas famílias. Segundo relatório apresentado pelo Projeto Cidadãs do Mundo (2016), após identificar demandas e parcerias, na sensibilização e formação continuada de suas equipes de professores, atuantes diretos com as crianças em situação de refúgio no país, há relatos de que, essa população após frequentar, pelo menos um mês suas oficinas pedagógicas, tendo como foco de trabalho a integração e a inclusão em relação à diferença linguística e cultural, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, bem como da aquisição da autonomia, protagonismo e cidadania à vulnerabilidade social e às necessidades específicas apresentadas anteriormente, estas crianças apresentaram melhoria considerável em suas habilidades, na aprendizagem e em sua integração social. Portanto, pode-se depreender que na experiência pedagógica acima representada, houve a inserção da diversidade em uma perspectiva cultural incorporada aos saberes produzidos pelas crianças e comunidade local. Para Gomes (2007), essa concepção de currículo e de formação dos professores, entendida a partir da diversidade cultural, se faz presente a produção de práticas, saberes, valores, linguagens, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Para a autora, práticas como essas, permitem a produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação e, estão transpassadas pela diversidade, tendo um papel fundamental. Trabalhar com a diversidade cultural requer a transformação da instituição educacional em um espaço em que as diferenças e as identidades são respeitadas e valorizadas. Considerando-se essas afirmações, Arroyo (2012) afirma: "Esses saberes e representações que os movimentos sociais, em sua diversidade, vêm afirmando, deverão ser os referentes para elaborar os currículos". Em suas análises sobre formação continuada de professores, Santos (2016) aponta que: "Durante o processo de socialização profissional, os professores estabelecem redes de interações e relações, em diferentes momentos e contextos, as quais poderão definir suas práticas escolares". Portanto, a partir dessas reflexões, percebendo que os saberes da experiência são saberes prático e formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana; Reis (2018) chama a atenção:

"Esta é uma questão urgente e de necessária compreensão por parte dos envolvidos na construção de uma cultura de Educação em Direitos Humanos". Para este autor: "Serão necessárias discussões com temas que transponham as diferentes práticas sociais. A escola deve estar à frente do processo de introdução das questões da Educação em Direitos Humanos, mobilizando a comunidade escolar e equipe gestora, para juntos participarem das discussões e construir colaborativamente para esta cultura, considerando os diferentes caminhos percorridos, pelos diferentes sujeitos, e suas relações construídas ao longo de suas vidas, mas que neste momento encontram-se no mesmo ambiente escolar" (REIS, 2018, p.51). Daí a importância de enaltecer a educação já que é o único meio de proteção e retorno social a longo prazo, possibilitando a (re)construção dessa população itinerante e, os países anfitriões precisam, não só garantir as matrículas para as crianças refugiadas em seus sistemas nacionais de educação, como também oferecer um currículo apropriado que atenda esse público com tamanha diversidade cultural.

Referências:

ACNUR (Agência da ONU para Refugiados).
Sistema de Refúgio Brasileiro em Números e Projeto cidadãs do mundo https://www.facebook.com/ikmr.euconhecomeusdireitos/posts/1750721891826257/
Acesso em 03 de julho de 2019.

ARROYO, M. G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. Editora UFPR. 2015.

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. MEC, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Brasil, v. -, n.n.23, p. 156-168, 2003.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) Indagações sobre currículo: diversidade e currículo –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. Censo da Educação Básica, 2017. Ministério da Educação: Brasil, 2017. OBMigra - Ministério do Trabalho. Observatório das Migrações em São Paulo – NEPO/UNICAMP-Fapesp/CNPq.

REIS, João Batista dos. Garantia dos direitos humanos nos planos municipais de educação do Estado do Paraná. Dissertação Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. 101 f.

SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. Profissionalização da Professora Alfabetizadora na Interface com a Socialização Profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Dissertação de Mestrado - UFPR. Curitiba, 2016. 199 f.

Palavras-chave: crianças refugiadas; educação; formação continuada de professores; diversidade cultural

CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA: AMBIENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADADA MARINHA DO BRASIL

HERCULES GUIMARÃES HONORATO - ESG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) militares na formação de seus profissionais consiste em manter um corpo docente capaz de vencer as provocações oriundas do amálgama da moderna pedagogia, além de reconhecer a pluralidade de conhecimentos necessários à formação de um oficial para as Forças Armadas, para os dias atuais e para um futuro cada vez mais envolto e subordinado ao crescente aspecto tecnológico da guerra.

Assim, inicialmente exposto, este autor pode constatar que onze instrutores militares da Escola Naval (EN), contratados por "tarefa por tempo certo" (TTC) para serem professores, não preenchiam um dos requisitos para a prática docente previsto na norma da Marinha (BRASIL, 2011), ou seja, possuir o Curso de Expedito de Técnica de Ensino, ou o Curso Especial de Metodologia Didática a distância (C-ESP-DIDÁTICA-EAD), ou mesmo uma licenciatura plena em instituições civis. Ato contínuo, em contato com o setor responsável na Diretoria de Ensino da Marinha (DEnsM), foi possível o aperfeiçoamento desses docentes no C-ESP-DIDÁTICA-EAD, em uma turma extraordinária, que teve início em 30 de março de 2017.

Segundo essa temática, dois objetivos foram propostos para este estudo. O primeiro foi o de apresentar o Curso Especial de Didática a Distância da Marinha do Brasil (MB), coordenado pela DEnsM, para a formação continuada e em serviço dos seus professores e instrutores do Sistema de Ensino Naval (SEN), ao meio acadêmico. O segundo objetivo foi verificar as modificações na arte de ensinar dos docentes cursantes, segundo a sua própria visão e com os conhecimentos adquiridos.

A abordagem desta investigação foi de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais. Para se verificar em que grau os sujeitos da pesquisa, os onze docentes cursantes, consideraram importante a realização compulsória do C-ESP-DIDÁTICA-EAD, adotamos como metodologia de coleta de dados um questionário, com quatro perguntas, sendo uma fechada e três abertas, enviado aos respectivos *e-mails*.

Ao final, a seguinte questão de pesquisa norteou este estudo, a saber: Quais as contribuições que o curso em questão proporcionou aos instrutores contratados por TTC na Escola Naval em sua prática docente?

2. O CURSO ESPECIAL DE METODOLOGIA DIDÁTICA A DISTÂNCIA

O C-ESP-DIDÁTICA-EAD foi criado pela Portaria nº 56, de 31 de março de 2009, do Diretor-Geral do Pessoal da Marinha, e posteriormente alterado pela Portaria nº 27, de 13 de fevereiro de 2012 (BRASIL, 2012). O seu objetivo geral é o de preparar os Oficiais, Praças (nível técnico) e Servidores Civis quanto ao domínio das técnicas pedagógicas, a fim de capacitá-los a planejar, conduzir e avaliar as atividades de ensino, de acordo com as concepções adotadas pela MB para o Ensino Naval.

O referido curso fundamenta-se nas teorias contemporâneas da aprendizagem, principalmente

na concepção interacionista, que explicam o conhecimento numa perspectiva sistêmica, considerando a interação como principal fator provocador de mudanças recíprocas entre o indivíduo e o meio. O curso é desenvolvido utilizando-se as novas Tecnologias da Informação e Comunicação, visando ampliar as possibilidades de um trabalho cooperativo, colaborativo e interativo, facilitando a mediação pedagógica.

A adoção dessa modalidade de ensino possibilita a capacitação de um número maior de professores/instrutores na sua organização de origem, evitando o deslocamento e permitindo a continuação do trabalho desenvolvido pelos mesmos. Além disso, possibilita que o curso seja oferecido através da concepção didático-pedagógica adotada pelo SEN, sendo coordenado pela DEnsM quanto aos métodos e estratégias de ensino a serem adotados.

O curso foi oferecido em duas etapas: a primeira fase, a distância, foi desenvolvida utilizando-se Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e constou de disciplinas que enfocaram o domínio das práticas pedagógicas, utilizando-se as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com um total de 55 dias; e a segunda fase, presencial, constou da disciplina Prática de Ensino, onde o docente aluno apresentou uma aula prática utilizando métodos e técnicas aprendidos.

Segundo Biagiotti (2018), responsável pela EaD na MB, o número de egressos de 2009 até 2017 foi de 615. Com a obrigatoriedade da qualificação dos militares da reserva ao se voluntariarem para ministrarem aula no SEN, e a possibilidade de ser realizada sem prejuízo do exercício profissional devido ser um curso a distância, pode-se verificar um aumento considerado de alunos, a partir de 2012, um curso reconhecido e sedimentado em suas bases teóricas e propedêuticas. O planejamento para 2018 já contemplava um quantitativo de 290 alunos, além de cinco cursos distribuídos pelo ano, com início em 19 de fevereiro e com 58 discentes por curso.

3. ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

O TTC é uma medida administrativa, temporária, cujo escopo principal é “aumentar a flexibilidade do gerenciamento do pessoal, assegurando a presença na composição de força de trabalho da Marinha de militares com larga experiência profissional e conhecimento técnico-administrativo de interesse a instituição” (BRASIL, 2009, p. 2-1).

Os onze sujeitos convidados a se qualificarem eram em sua grande maioria da área de exatas, a saber: seis eram graduados em Engenharia Naval; quatro eram do Corpo da Armada, ligados às ciências náuticas; e um instrutor da área profissional administrativa, recém apresentado ao Corpo Docente. A fim de cumprir a determinação de melhor preparar os nossos instrutores e que não prejudicasse o ano letivo em curso, a opção pela qualificação didática foi pelo C-ESP-DIDÁTICA-EAD.

A primeira questão, de caráter fechado e em forma afirmativa, procurava estabelecer, segundo a ótica do respondente, possíveis alterações em suas práticas em sala de aula. Foram ofertadas três respostas com a possibilidade de escolha de apenas uma. Os onze docentes escolheram a terceira afirmativa, que era: "Não basta somente o educador ter domínio da disciplina a ser lecionada, mas que também necessita ter didática para trabalhar seus conhecimentos de forma clara e sucinta para o bom aprendizado do aluno".

A segunda questão tem uma primeira parte fechada e depois aberta, com a solicitação ao respondente para que comentasse. Procurou-se avaliar o C-ESP-DIDÁTICA-EAD pelo olhar do aluno, se o mesmo correspondeu ao esperado. Sete docentes afirmaram que sim e quatro que atendeu apenas parcialmente, nenhuma resposta negativa sobre a validade do curso.

A terceira questão aberta era direta ao aluno egresso e reforçava também o escopo deste estudo:

qual(is) a(s) contribuição(ões) do curso realizado para a sua formação como docente? Havia também a possibilidade de o respondente não encontrar nenhuma contribuição. Foram expostas diversas contribuições, mas devido ao número restrito de páginas deste trabalho, citaremos apenas o Docente_6 que realçava que "o curso contribuiu para uma mudança na minha relação com os alunos".

A quarta e última questão é bem ampla, os docentes-alunos poderiam escrever as suas observações, críticas, comentários e até sugestões. A breve costura textual a seguir reúne os principais comentários: "O curso é fundamental para o docente, especialmente, o instrutor, pois fornece uma nova visão do processo, com o emprego de conhecimento científico da Didática. O curso apresentou técnicas bastante claras, que, na maioria dos casos, eu até já usava, contudo, fui capaz de mapeá-las melhor. Outro problema observado referiu-se a dificuldade de adaptação a um curso a distância, inédito em minha carreira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas e analisadas dos docentes alunos mostraram que houve uma aceitação muito positiva do curso, sendo este considerado, inclusive, como fundamental para o militar da reserva quando voluntário ao exercício da docência em instituições de ensino da Marinha. Consegue-se assim o atingimento de uma melhor formação dos seus docentes, em especial nos conteúdos que dão sustentação à Didática na boa arte de ensinar e, em especial, na relação que deve existir entre o professor e o aluno.

Podemos afirmar que foram encontradas contribuições proporcionadas pelo C-ESP-DIDÁTICA-EAD em análise na visão dos cursantes em relação a sua prática docente, a saber: (i) novos conhecimentos sobre a arte de ensinar, ou seja, a apresentação da didática; (ii) melhor percepção do processo ensino-aprendizagem; (iii) potencializar a aprendizagem significativa demonstrando isto em sala de aula; (iv) aprimoramento das técnicas de ensino; (v) refinamento nos planos de aula pertinentes às disciplinas lecionadas; (vi) motivar a consciência da necessidade de uma contínua atualização pessoal do docente; e (vii) atualização quanto ao teor das normas em vigor.

REFERÊNCIAS

BIAGIOTTI, L. C. **Curso Especial de Metodologia Didática a Distância**[mensagem pessoal]. Mensagem recebida por profbiagiotti@yahoo.com.br em 09 jan. 2018.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. **Manual do Aluno** - Curso Especial de Metodologia Didática a Distância. Rio de janeiro, 2017.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-308 - Normas para prestação do Serviço Militar pelos Militares da Reserva da Marinha**, 3. rev. MOD3. Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **Portaria nº 27/DGPM**, de 13 de fevereiro de 2012. Altera as normas para o Curso Especial de Metodologia Didática a Distância (C-ESP-DIDÁTICA-EAD). Rio de Janeiro, 20

Palavras-chave: Curso Especial de Metodologia Didática a Dist

DE ESTUDANTE A COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROFESSORES INICIANTES EM SOBRESSALTOS

JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA - UFMT

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT

JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO - SEMED - MT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DE ESTUDANTE A COORDENADOR PEDAGÓGICO: PROFESSORES INICIANTES EM SOBRESSALTOS

1 INTRODUÇÃO

Estudos recentes tem caracterizado o início da profissão docente como um período de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão, que pode ser dramático, tendo em vista que o professor iniciante precisa adaptar-se e integrar-se à cultura docente e institucional,que lhes são desconhecidas no momento de começar a ensinar. (ANDRÉ, 2012; DOMINGUEZ, GARCIA e ESTEPA, 2019).

Partindo deste entendimento, situamos no centro da discussão que ora apresentamos o professor que, mesmo no período inicial da docência, vivenciando a fase crítica da profissão docente (TARDIF, 2002, p. 86), passa a desenvolver outra função escolar, neste caso, a coordenação pedagógica. Neste contexto, ressaltamos que, para esta pesquisa, toma-se o professor iniciante pelo viés de Marcelo (1999) e de Tardif (2002), os quais aduzem que o professor iniciante é o profissional com até cinco anos de atuação na carreira docente.

O objetivo é investigar os dilemas, necessidades e possibilidades de atuação dos egressos da pedagogia nas passagens de estudante a professor iniciante e de iniciante a coordenador em período não superior a um ano de função docente, em que tensões e impasses são permanentes, sendo ampliados pela inexperiência vigente neste breve período de docência.

Para cumprir este propósito, a investigação se deu com duas professoras iniciantes que atuaram como coordenadoras pedagógicas em um Centro de Educação Infantil – CMEI, de uma cidade no Estado de Mato Grosso.

Nesse sentido, o presente estudo utiliza a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1995, p. 21-22) “responde a questões muito particulares e se preocupa com níveis de realidade que não podem ser quantificados”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem caráter exploratório, possibilitando aos sujeitos a exploração reflexiva da temática e das questões que lhe foram apresentadas.

Para tanto, buscou-se responder as seguintes questões: O que motivou as professoras iniciantes a aceitarem o desafio de exercer a coordenação pedagógica, mesmo no período inicial da docência? Que dilemas e desafios se apresentaram a elas nessa fase inicial da docência, já atuando como coordenadoras pedagógicas?

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, pois como enfatizam Lüdke e André (1986 p. 33) “de início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista [...] na relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre

quem pergunta e quem responde." E é justamente esta interação que busca o pesquisador, a fim de compreender como se deu todo este processo de formação dos sujeitos de pesquisa.

2 VIVÊNCIAS NA/DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PROFESSORES INICIANTES AOS SOBRESSALTOS

De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “sobressalto” consiste no ato ou efeito de sobressaltar; acontecimento imprevisto; perturbação física ou moral; inquietação. Nos apropriamos deste termo pois, no nosso entendimento, ele descreve substancialmente o período vivenciado pelas participantes desta pesquisa, ao exercerem a coordenação pedagógica no período inicial da docência.

Groppo e Almeida (2015, p. 94), descrevem que ao mudar de função, o professor que assume a coordenação pedagógica passa a ter “uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo”. As autoras problematizam esta passagem de função utilizando o termo “choque com a realidade”, cunhado por Huberman (1995). A partir do estudo em questão, podemos inferir que o professor que assume a coordenação pedagógica ainda na fase inicial da docência passa pelo duplo choque com a realidade, visto que ainda se encontra em processo de constituição dos saberes e da identidade docente.

As narrativas das entrevistadas, as quais adotaram nomes fictícios, sendo elas a professora “Ansiedade” com seis meses de docência e professora “Aflição” com um ano de docência, revelam embates e desafios que enfrentaram na mudança da função, considerados aqui como os “sobressaltos”. Quando questionadas sobre os motivos que as levaram a assumir a coordenação pedagógica ainda na fase inicial da docência, as entrevistadas revelam:

A maioria das professoras do CMEI em que atuo são iniciantes como eu, então me senti à vontade para assumir essa função. Além disso, eu sempre ouvi que a visão do professor muda quando está na coordenação, e eu ficava curiosa para ver o que atuar nessa função traria para o desenvolvimento da minha profissão. (Entrevista, ANSIEDADE, 2019)

Foram dois motivos que me fizeram encarar este novo desafio, um foi a falta de possíveis candidatos na escola, vendo que todas as professoras entraram no mesmo concurso que eu e não havia no grupo pessoas com interesse no cargo. O outro motivo foi o desafio desta nova função. (Entrevista, AFLIÇÃO, 2019)

A partir do relato das professoras fica evidente que ambas estavam inseridas em um grupo de profissionais em que predominavam os professores em início de carreira. Cabe ressaltar que, em análise da Portaria Normativa 01/2018, que dispõe os critérios de investidura na função de coordenador pedagógico da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, foi possível depreender que a única exigência legal é que o profissional seja concursado e preferencialmente um pedagogo, não havendo nenhuma menção acerca do tempo de exercício na docência.

Com relação os desafios, embates e inquietações que vivenciaram nesta fase da profissão, as entrevistadas mencionaram:

Minhas angústias e dúvidas eram muitas, em relação a minha função, ao que eu podia ou não fazer. Mas o que mais causava desconforto eram os momentos de relação com os pares, porque quando me tornei coordenadora parece que tornei-me outra pessoa, um sujeito estranho aos meus pares que me viam mais como chefe do que como uma colega que estava em busca de desenvolvimento assim como elas, e estava ali para avançar na constituição do conhecimento.

(...) era muito estressante os momentos da formação, eu vivia aos sobressaltos pois eu tinha que dar conta do conteúdo e ter inteligência emocional o suficiente para manter uma relação amigável com as professoras. (Entrevista, ANSIEDADE, 2019)

As reuniões para resolver conflitos internos me deixavam tensa e nervosa, pois eu pensava se eu estava ali com pouca experiência, todos os outros podiam achar que eu não era a pessoa apropriada para dar lições ou repreensão. Minha maior dificuldade foi me impor não no sentido de supervisionar ou mandar em ninguém, mas que eles me vissem mesmo como a coordenadora, capaz de resolver conflitos, trazer sugestões, auxiliá-los se necessário. (Entrevista, AFLIÇÃO, 2019)

O relato das entrevistadas apontam que os pontos mais inquietantes da sua inserção à coordenação pedagógica consistiram na relação com os pares, potencializados pela falta de experiência na docência e na função. Neste aspecto, Groppo e Almeida (2015, p. 94) descrevem o momento de passagem do papel de professor para o de professor coordenador como um momento de "turbulência afetiva". Tais turbulências fazem com que estas sejam tomadas por sobressaltos a cada nova função exigida, para as quais elas não se sentem preparadas.Além disso, as autoras inferem que

Os primeiros contatos dos professores coordenadores principiantes em sua nova realidade levam tanto a sentimentos de tonalidades agradáveis quanto a tonalidade desagradáveis, e as situações indutoras referem-se ao acolhimento concedido ao recém chegado, ao comprometimento da equipe docente no processo de formaçao e às situações de conflitos entre os envolvidos na unidade escolar (GROPPO; ALMEIDA, 2015, p. 101)

3 BREVES CONSIDERAÇÕES

Com base nos relatos e à luz dos referenciais teóricos aqui apresentados é possível depreender que o processo inicial da docência vivenciado concomitantemente ao período de inserção à coordenação pedagógica traz à margem uma série de inquietações que marcam este período e inferem à prática dos professores iniciantes situações que talvez seriam mediadas de maneira menos perturbadora se estes profissionais contassem com maior experiencia na docência, visto que, conforme aponta Tardif (2002, p. 14) "o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho".

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa v. 42 n. 145 p. 112-129 jan./abr.2012

DOMINGUES, C.G; GARCIA, C.M; ESTEPA, P.M. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 19, n.1, p. 97-112, jan/abr.2019.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.

ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M.N de S. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa e educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Barcelona: Porto, 1999.

MINAYO, M.C.S (Org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criticidade. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Professor iniciante; Inserção à docência; Coordenação pedagógica.

DESAFIOS À CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ACORDO COM TESES E DISSERTAÇÕES

MARCOS FERNANDO SOARES ALVES - IFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESAFIOS À CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE ACORDO COM TESES E DISSERTAÇÕES

Introdução

Historicamente, o Brasil tem apresentado dificuldades em formar professores em número adequado para atender as demandas da Educação Básica, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática (ALVES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018). Para minimizar o problema, o Estado tem implementado ações emergenciais, como a criação dos Institutos Federais (IFs), em 2008 (SILVEIRA, 2013; SALAZAR, 2017).

Por determinação legal, entre outras funções, os IFs devem ofertar cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e garantir o mínimo de 20% das vagas a cursos voltados à formação de professores (BRASIL, 2008). Portanto, a formação docente passou a ser uma de suas principais atribuições.

Apesar de possuírem características favoráveis à atuação nas licenciaturas, os IFs são originários de instituições marcadamente técnicas e sem adequada experiência no campo da formação docente. Lima (2016) demonstra preocupações pela possibilidade de se ofertar licenciaturas pautadas na racionalidade técnica, mas ressalta ainda que há escassez bibliográfica que aborde os aspectos relativos às licenciaturas dos IFs.

Visando ampliar a compreensão desse novo lócus de formação docente e identificar seus desafios inerentes, objetivamos realizar um estudo do estado do conhecimento sobre a formação de professores das áreas científicas nos IFs. Neste trabalho, apresentaremos apenas um recorte de uma pesquisa maior de doutoramento.

Aspectos metodológicos

Para a tecitura da análise, realizamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento dos trabalhos publicados entre 2008 e 2018 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Utilizando “Institutos Federais” como termo de pesquisa e após inserir os refinamentos que convergiam para a busca pretendida, foram selecionados, por meio dos títulos, das palavras-chaves, dos resumos e, quando necessário, das introduções, 3 dissertações e 8 teses que se debruçavam sobre as licenciaturas de Ciências Biológicas, Física e/ou Química nos IFs.

Após a constituição do corpus, e orientados pela Análise de conteúdo (BARDIN, 2016), definimos três categorias a posteriori. Porém, de modo parcial, somente a categoria “desafios à consolidação dos IFs como lócus de formação de professores” será tratada neste texto.

Desafios à consolidação dos IFs como lócus de formação de professores

Vários trabalhos consultados ressaltam características favoráveis e diferenciais dos IFs enquanto lócus de formação de professores (FLACH, 2014; ARAÚJO, 2016; CAVALCANTI, 2016; REIS, 2017; SALAZAR, 2017). Entre os atributos, destacam a oferta de licenciaturas e

Ensino Médio na mesma instituição. No entanto, não é possível garantir que existam interações que propiciem o bom aproveitamento dessa característica pelos atores envolvidos na formação docente (FLACH, 2014; CAVALCANTI, 2016; ESTRELA, 2016), pois, segundo Flach (2014) e Araújo (2016), há resistências e alguns docentes optam por atuar somente em um dos níveis.
A pluralidade de funções supostamente desempenhadas pelos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) é tamanha que não surpreende que alguns optem por atuar em apenas um nível de ensino. Para dar conta das atividades, se exigem habilidades múltiplas dos professores, resultando em sobrecarga de trabalho ao demandar mais tempo para atender adequadamente as demandas de cada curso (CAVALCANTI, 2016; ESTRELA, 2016).
Outro fator observado é a inexpressiva participação dos professores formadores, bem como dos licenciandos, em atividades de pesquisa e/ou extensão. Araújo (2016), Cavalcanti (2016), Estrela (2016) e Titon (2016) notaram que há poucas pesquisas sendo realizadas pelos docentes e que, em geral, elas se concentram em áreas do conhecimento específico das licenciaturas. Quanto a extensão, é ainda menos evidente (ARAÚJO, 2016; TITON, 2016). Apesar disso, é importante mencionar que os IFs se alicerçam no tripé "ensino, pesquisa e extensão"; porém, no tocante à pesquisa, a prioridade legal é para a pesquisa aplicada.
O foco de pesquisas em áreas específicas das licenciaturas pode representar uma lacuna na formação e marginalizar a licenciatura e o próprio campo de atuação do egresso (CAVALCANTI, 2016; ESTRELA, 2016). Para mitigar os impactos, Cavalcanti (2016) recomenda que as pesquisas sejam em função da educação.
Mesmo a escassez de pesquisas evidenciando uma fragilidade nas licenciaturas dos IFs, a crítica aos formadores é rasa pois são numerosas as justificativas para isto: os professores se veem envolvidos somente em atividades de ensino (ARAÚJO, 2016), possuem elevada carga horária em sala de aula (SALAZAR, 2016; TITON, 2016) e estão à frente de muitas disciplinas distintas (GUIRADO, 2017). Como consequência, as mudanças necessárias no fazer docente acabam sendo também sufocadas pelo tempo e o trabalho docente tende a permanecer solitário, imerso na sala de aula e apoiado quase que unicamente em suas próprias experiências (GUIRADO, 2017).
As licenciaturas se constituem em modalidades relativamente novas nos IFs, carecendo de uma identidade própria em uma instituição que também se encontra em um processo de (re)construção identitária. Assim, é possível encontrar algumas dificuldades institucionais na busca da consolidação das licenciaturas nesse lócus de formação docente, tais como a necessidade de seguir normativas institucionais elaboradas ao Ensino Médio (GUIRADO, 2017); além das tensões dialógicas com docentes de áreas técnicas (FLACH, 2014).
As pesquisas indicam ainda um aspecto marcante a ser superado e, de acordo com Cavalcanti (2016), alvo de críticas pelas universidades: a tradição formativa dos IFs guiada pela racionalidade técnica (SILVEIRA, 2013; CAVALCANTI, 2016; TITON, 2016; REIS, 2017).
Apesar dos apontamentos, Reis (2017) destaca que os IFs podem contribuir na melhoria da Educação Básica por meio da formação docente, desde que se aprofundem os estudos desse novo lócus de formação de professores. Além disso, consideramos pertinente a efetiva apropriação dos espaços formativos oferecidos nos IFs como laboratório de formação docente.

Considerações Finais

De forma geral, os trabalhos consultados parecem indicar que parte dos docentes desejam atuar em apenas um nível de ensino, que a docência em níveis distintos resulta em sobrecarga de trabalho, que os professores se veem realizando apenas atividades de ensino, que é necessário avançar nas ações de pesquisa e extensão no campo educacional e buscar a construção de uma licenciatura com identidade própria.

Salientamos que parte das críticas apontadas às licenciaturas dos IFs são também identificadas nas universidades, mais experientes no campo. Além disso, os aspectos levantados não reduzem a potencialidade dos IFs como lócus na formação docente; pelo contrário, indicam onde devemos avançar para consolidar as licenciaturas nesses espaços formativos.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. O professor como sujeito da reforma do ensino médio: uma análise a partir dos documentos oficiais. **Interfaces da Educaçã**o, v. 9, n. 25, p. 304-324, 2018.

ARAÚJO, W. S. **Das Escolas Técnica Federais aos Institutos Federai**s: a licenciatura em Física no campus Goiânia do IFG. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

CAVALCANTI, A. S. **Permanências na mudança, identidades em questão**: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

ESTRELA, S. C. **Políticas das Licenciaturas na Educação Profissional**: o ethos docente em (des)construção. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

FLACH, A. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

GUIRADO, V. Z. **Políticas públicas educacionais para as licenciaturas**: um estudo a partir da formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

LIMA, F. B. G. Os Institutos Federais como um novo Lócus de Formação de Professores. **Movimento Revista de Educação, Niterói**, ano 3, n. 4, 2016.

REIS, A. G. **Representações sociais dos professores formadores do IFMA**: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SALAZAR, D. M. **Políticas de formação inicial de professores no Campus Manaus Centro/IFAM (2009-2015)**: uma análise com a abordagem do Ciclo de Políticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVEIRA, M. L. C. Perspectivas de formação no curso de Licenciatura em Química do IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TITON, F. P. **Formação inicial e perfil profissional docente**: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Palavras-chave: Formação de Professores; Formação Inicial; Educação Básica.

DESAFIOS INERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

OSMAR MACKEIVICZ - UEPG

SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESAFIOS INERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta pesquisa, partimos do princípio que o ensino é uma atividade intencional, não linear, nem independente do contexto social. Entendemos que o ensino é uma atividade que se manifesta no âmbito das relações humanas, e que envolve professor e acadêmico no processo de produção do conhecimento, buscando a superação da lógica da transmissão-assimilação. Neste sentido, destacamos o pensamento de Freire (1982), quando afirma que o ensino não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção. Desse modo traçamos nosso objetivo em investigar os desafios do contexto atual para formação de professores, tendo como horizonte os parâmetros legais bem como as produções literárias acerca da formação de professores.

A concepção do professor como detentor do conhecimento e o estudante como depositário já não faz mais sentido na sociedade comunicacional, interativa, democrática, plural e multicultural em que vivemos. Para Cunha (2010, p. 13), "o modelo de professor porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende às necessidades da sociedade contemporânea".

Compreendemos que há necessidade de as Instituições de Ensino Superior, especialmente as que são responsáveis pela formação de professores, realizarem uma mudança de paradigma no modo de ensinar, buscando a superação do modelo aplicacionista de formação de professores. Gatti (2000) faz uma crítica a este modelo de formação destacando aspectos importantes para a sua superação. A autora aponta três aspectos: 1- estabelecer o perfil de qual profissional se deseja formar; 2- articulação entre os conteúdos e disciplinas; 3- pensar na formação dos formadores. Estes aspectos apontam para uma reformulação no modo de pensar/conceber o currículo, as práticas de ensino, a relação teoria e prática e o perfil do professor que se deseja formar. Ainda, Gatti e Barreto (2009), ao argumentarem sobre a formação de professores, apontam para a necessidade de uma revolução nas estruturas das instituições formadoras e nos currículos dos cursos de licenciatura.

Em um mundo marcado por mudanças no contexto social, político e econômico, somos provocados a repensar os modelos de formação de professores. Faz-se necessário olhar o espaço educacional/formativo dentro do contexto em que se insere, e não como algo estanque, à parte da sociedade, descontextualizado. Imbernón (2012) destaca que a formação inicial é marcada pelas mudanças nas formas de conviver e de conceber o processo formativo, na qual a educação não é patrimônio exclusivo dos docentes, mas de toda comunidade.

Esses contextos questionam a função da instituição educativa e as funções do professor, exigindo uma mudança de paradigmas, de posicionamentos e de cultura profissional. Assim, questiona-se: como enfrentar esses desafios, já que as concepções que temos foram consolidadas em outros tempos?

As novas exigências reconfiguram o papel do docente que exerce funções: de motivação, luta contra exclusão, participações, relações com as estruturas sociais e com a comunidade (IMBERNÓN, 2012). O autor destaca, ainda, que é fundamental formar o professor na mudança e para mudança, desenvolvendo sua capacidade de reflexão em grupo e abrindo caminhos para uma autonomia profissional compartilhada.

Sabe-se que, para mudar a concepção do professor, enquanto transmissor e detentor do saber, faz-se necessária uma mudança na concepção das instituições formativas, entendendo os sujeitos como seres históricos e não depositários de um saber acabado. Pesquisas apontam que muitos professores, quando se formam, reproduzem, em suas práticas, metodologias que vivenciaram nas instituições formativas.

Diante do contexto social globalizado, irrigado com os ideais neoliberais e influenciado pelas novas formas de comunicação, formar um professor que seja mediador, problematizador e crítico, capaz de provocar a participação dos alunos, é um desafio e uma possibilidade de mudança de paradigma em relação à concepção bancária de ensino.

O processo formativo deve possibilitar, aos professores, conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de um profissional capaz de repensar as suas próprias práticas. O grande objetivo da formação é desenvolver a capacidade reflexiva do professor sobre a prática docente e sobre a realidade social, de modo que o professor possa interpretar as situações complexas que o envolve. No entanto, a formação deve provocar os professores a se envolverem com a dimensão comunitária da educação, que ultrapassa os conhecimentos e habilidades próprias do seu ofício, e alcança a realidade social como um todo.

Imbernón (2012), quando se refere à formação inicial, afirma que a formação recebida pelos professores não possibilita uma aplicação prática direta das teorias em sala de aula, pois a sala de aula é dinâmica, e para tal é necessário que o professor realize uma transposição dos conteúdos. Neste mesmo sentido, Diniz-Pereira (2011) chama a atenção para fragmentação que existe no campo da formação de professores, principalmente na relação dicotômica entre teoria e prática. Sendo assim, reafirmamos a importância do professor mediador, crítico e problematizador.

Assim, a partir do pensamento de Freire, evidenciamos que a formação inicial e contínua não são petrificadas: ao contrário, adquirem um movimento dialético e dialógico. Este movimento supera a concepção tradicional de conceber o ensino e o papel do professor. Em nossa pesquisa, concordamos com os apontamentos de Freire, de que o processo formativo se realiza em uma perspectiva horizontalizada, valorizando a produção coletiva do conhecimento. Freire propõe um modo de interação entre professor e aluno pela mediação do professor entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. Neste sentido, estabelece-se um processo de produção do conhecimento e não de transmissão-assimilação

Diante de todas as complexidades acerca da formação de professores, neste estudo e em face de nosso objetivo, concordamos com Imbernón (2012), que a formação deve possibilitar, ao professor, conhecimentos específicos, também uma consciência crítica e investigadora da própria prática e com a capacidade de interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social, bem como dialogar com o paradigma tecnológico (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Olhar para própria prática produzida na escola como espaço de formação ainda é um desafio, pois a formação de professores e o modelo de universidade baseiam-se na transmissão de conhecimentos (ROMANOWSKI, 2012).

O papel da universidade é fundamental para que o futuro professor não seja apenas reprodutor/transmissor, mas que seja um sujeito que se posicione com rigor diante das interpelações que se apresentam. O modelo de universidade que temos hoje possibilita essa

formação? A concepção de ensino que os acadêmicos elaboram durante a graduação possibilita essa mudança ou reafirma o modelo reprodutivo?

A formação inicial deve ser a ponte para a construção de novos conhecimentos, e não engessar para realização de práticas que perpetuam a racionalidade técnica do fazer.

A compreensão de que a formação inicial não é suficiente para o exercício da profissão é fundamental para que sejam feitos investimentos no desenvolvimento do profissional docente. Este desenvolvimento precisa compreender conhecimentos específicos e pedagógicos, caso contrário, perpetuaremos essa dicotomia presente nas licenciaturas.

Gatti (2000), ao discutir os aspectos da formação de professores, afirma que as licenciaturas não formam nem para o conhecimento específico, nem para as práticas de ensino. Esta crítica alerta sobre as questões referentes ao conteúdo e a forma no processo de formação dos professores.

Considerações finais

Buscamos articular esta pesquisa a partir de nossa prática e de uma coerência entre concepção de Universidade, de sujeitos, de ensino, de metodologia e da teoria como expressão da prática. Consideramos a Universidade produtora e disseminadora do conhecimento científico, articulada a um projeto de sociedade e de país, contribuindo na formação de professores. Inerente à Universidade, estabelecemos nossas reflexões a partir da concepção de sujeitos que se interpelam entre si, e que fundamentados em uma dimensão dialógica produzem conhecimentos que não advém da relação sujeito-objeto verticalizada, mas que emanam de uma relação sujeito-sujeito horizontalizada. Em nossa pesquisa, corroboramos com as críticas de Freire (1970) em relação ao modelo de educação bancária, reprodutora de conhecimentos e que despreza os sujeitos enquanto seres históricos, culturais, sociais, possuidores de uma prática adquirida pela experiência.

Referências

CUNHA, M.I. Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, B. A. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan/abr. 2011.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. In: Revista. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

FREIRE, P. A concepção Bancária da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. Pedagogia do oprimido.17º edição, Editora Paz e Terra, Coleção o Mundo Hoje, v.21, Rio de Janeiro, 1970, p. 57-75.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino; Universidade

DESAFIOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERNANDA LIMA DO AMARAL - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
O presente trabalho tem como temática as condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Para este intento, considera-se fundamental refletir sobre as condições do trabalho realizado pelos profissionais deste campo, pois os critérios para o provimento do cargo exigem a formação inicial em Magistério Nível Médio ou Licenciatura em Pedagogia. Todavia, mesmo com a formação respectiva dos professores não significa que seja contemplado um terço da jornada para hora atividade e demais direitos na carreira do magistério.

PROBLEMA
O presente trabalho teve como problemática a profissionalização dos trabalhadores da Educação Infantil no que se refere, especificamente, aos meandros decorrentes das condições de trabalho e valorização entre os profissionais com formação pedagógica e sem a devida formação pedagógica.

OBJETIVO GERAL
Apresentar reflexões sobre as condições de trabalho e as desigualdades presentes no âmbito do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil, considerando alguns aspectos do contexto histórico em que a esta etapa da educação foi sendo delineada no Brasil até tornar-se a primeira etapa da Educação Básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Os objetivos específicos desta pesquisa são: analisar o contexto histórico das transformações na Educação Infantil no Brasil, no que se refere às condições de trabalho e desigualdade dos profissionais que atuam nessa etapa; compreender as relações de trabalho dos trabalhadores-professores da Educação Infantil de acordo com os seus respectivos planos de carreira, considerando o perfil, formação, ingresso, jornada, tempo de carreira e perspectivas dos trabalhadores atuantes a fim de refletir sobre a necessidade da igualdade e isonomia entre os trabalhadores-professores da Educação Infantil em relação aos trabalhadores de outras etapas da educação básica; evidenciar a importância da implantação de políticas públicas educacionais no campo da Educação Infantil com relação à carreira e à formação dos profissionais, pautando a garantia da ampliação da qualificação e valorização destes trabalhadores-professores da primeira etapa da educação básica.

METODOLOGIA
A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa qualitativa, de análise documental e bibliográfica por meio do estudo e análise da legislação vigente e fontes secundárias que tratam sobre o tema referente às condições e relações de trabalho, provimento do cargo e carreira dos trabalhadores-professores da Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil no Brasil ainda é uma etapa recente dentro do campo da educação, pois foi incluída no setor educacional a partir da Constituição Federal de 1998 e com a atual LDB nº 9.394/96. Ao analisar o recorte histórico até à concepção de pertencimento à Educação Básica, nota-se que foram necessários longos anos para iniciar a construção e organização dessa etapa educativa e afirmar a sua importância para a educação e cuidado na primeira infância.

O primeiro aspecto a ser apontado é a descentralização dos municípios, sendo os responsáveis pela administração da primeira etapa da Educação Básica, tendo a autonomia para criar cargos, planos de carreira e vencimentos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, art. 211, parágrafo 2º: "Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil".

A autonomia dos municípios possibilita a variação nas legislações locais de acordo com as particularidades das regiões, tendo um cenário misto de precarização do trabalho e diferentes maneiras de fragmentar os trabalhadores da Educação Infantil em nomenclaturas que corroboram para a permanência de subcategorias em relação aos profissionais do Magistério. Cruz (2005) aponta para este cenário os fatores presentes:

> Embora seja de responsabilidade dos municípios a execução das políticas públicas voltadas à infância, há falta de maiores definições acerca do que seria prioridade a ser dada pelo município à Educação Infantil e também não estão estabelecidas com clareza as responsabilidades dos estados e da União em subsidiá-los e apoia-los técnica e financeiramente (CRUZ, 2005, p.149).

Ao tratar da formação dos professores que atuam na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/1996, Art. 62, estabelece a padronização e formação mínima para ingressar na carreira docente na educação básica, seja Magistério Nível Médio ou Licenciatura em Pedagogia.

A desigualdade nas carreiras diante da mesma formação exigida evidencia outro problema em relação às condições de trabalho e salários. Ao não serem considerados profissionais do Magistério, os trabalhadores da Educação Infantil não são amparados pela Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional aos profissionais do Magistério na Educação Básica.

Destaca-se a necessidade para que estes trabalhadores sejam reconhecidos como professores, a fim de garantir qualidade na educação à demanda de zero a cinco anos, conforme as peculiaridades destas faixas etárias, uma vez que o contato contínuo com bebês e crianças exige planejamento e avaliação, tanto do desenvolvimento das crianças quanto da prática pedagógica, a fim de desconstruir o estereótipo de trabalho doméstico realizado nas creches e pré-escolas. Cruz (2005, p. 148) define este quadro na forma como os serviços são prestados:

> A baixa qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas é o resultado mais evidente do descompromisso histórico em relação a essa faixa etária e à população empobrecida; assim, problemas sérios em relação às instalações, materiais, pessoal, proposta pedagógica se perpetuam; na verdade, coexiste uma variedade de tipos de serviços com qualidade extremamente desigual, sendo que a população que depende dos serviços públicos geralmente não tem acesso aos de melhor qualidade. CRUZ (2005, p. 148)

O Plano Nacional de Educação PNE (Lei nº 13.005/2014), vigente até 2024, aponta as metas 15 e 18 aos aspectos da formação e valorização dos professores e trabalhadores da educação. Sendo assim, se faz necessária a estruturação das carreiras dos trabalhadores da Educação Infantil, possibilitando a criação de políticas públicas educacionais que tracem legislações, nas quais os municípios destinem orçamento necessário para condições adequadas de trabalho à Educação Básica.

Diante da função desempenhada pelo Magistério sem o devido reconhecimento, nota-se que é preciso avançar na disputa dos espaços públicos para debaterem este assunto e principalmente a mudança na nomenclatura para Professores da Educação Infantil e, sucessivamente, ampliar o alcance dos direitos do Magistério pela formação e trabalho pedagógico realizado.

RESULTADOS

O longo processo histórico do qual resultou a ausência de políticas públicas e educacionais que direcionassem a construção da profissionalização dos trabalhadores desta etapa da Educação Básica.

Destinou-se às mulheres a função social de amor incondicional à maternidade, a religiosidade e o exemplo a ser seguido de moral e virtude. Não havia espaço às mulheres na participação política e na vida pública, tão pouco nas tomadas de decisões, reservando-se para elas a submissão. Ou seja, as mulheres eram instruídas a ensinar a obediência e civilidade às crianças e as famílias pobres para a grande obra civilizatória de regeneração da infância (BATISTA; ROCHA, 2018).

Nesse aspecto, cada vez mais é crescente a necessidade a desconstrução da desigualdade profissional na Educação Básica para que novos critérios de qualificação e formação, nova identidade profissional sejam construídos e articulados juntamente com a "[...] discussão das carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais" (VIEIRA e SOUZA, 2010, p. 123).

Destaca-se também a necessidade de ampliar o debate e as pesquisas referentes ao quadro profissional deste segmento para analisar e divulgar as informações, servindo de base para mapeamento e estratégias de articulação dos profissionais que trabalham diretamente com a primeira infância. Vieira e Souza (2010) destacam a ausência de informações quantitativas sobre outros profissionais que não são os professores e que desenvolvem funções pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: Origens de uma constituição profissional feminina. Revista Zero-a-seis, v.20, n. 37 p.95-111, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acessado em: 14 de maio de 2019.

_____. LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores Acessado em: 22 de maio de 2019.

_____. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acessado em: 21 de maio de 2019.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. Revista O Público e o Privado – Nº 5, p.137- 158, 2005.

VIEIRA, Lívia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, p. 119 – 139, 2010.

Palavras-chave: Educação Infantil; Profissionais do Magistério; Valorização; Formação de Professores.

DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO ATIVA

ADRIANE DE LIMA PENTEADO - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este trabalho tem como tema de investigação a formação docente continuada, na perspectiva da construção do modelo de formação ativa na universidade. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância em termos de conferir ao ensino de uma universidade tecnológica multicampi as condições para que os professores consigam aliar os princípios da formação pedagógica, com uma formação metodológica inovadora, que por muito tempo se apresentaram dissociados. Dessa forma, o problema que orienta a reflexão desse trabalho pretende elucidar a seguinte questão: Como mobilizar ações positivas de impacto na prática pedagógica, por meio de formação continuada, aos docentes de uma universidade? O objetivo do trabalho é, portanto, desenvolver oficinas de formação continuada, de impacto na prática pedagógica, na perspectiva da construção do modelo de Formação Ativa Docente. A análise da questão apoia-se no campo de estudo da Formação de Professores, com base prioritariamente nos estudos de Rodrigues (2016, 2018), criadora do modelo denominado Formação Ativa (FA) de docentes. Como procedimento metodológico utiliza-se a pesquisa bibliográfica e investigação ação, com enquadramento teórico situado na abordagem qualitativa. O resultado esperado é o enriquecimento da formação profissional docente por incluir docentes de várias áreas curriculares da universidade; estímulo à utilização de metodologias inovadoras, com liberdade para escolha das atividades e projetos, a partir da matriz de competências e com a diferenciação permitida pelo método de formação, aproximação do núcleo de ensino da universidade e corpo docente com formação numa perspectiva de consultoria internacional, como um fator facilitador no uso das metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente continuada; formação ativa; inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na busca por maior compreensão sobre a relação entre a educação superior e as metodologias ativas, ou inovadoras, de ensino e aprendizagem, algumas ideias e experiências se sobressaem e, são a partir delas que os docentes buscam inspiração para subsidiar seus planejamentos.

Atualmente os programas de formação profissional docente buscam aliar os princípios da formação pedagógica, com a formação metodológica inovadora, que por muito tempo se apresentaram dissociados. Para Rodrigues (2016, p.201): “para que se verifique a integração pedagógica das tecnologias digitais na escola, sendo os professores os atores principais neste processo, estes carecem necessariamente de formação”.

No sentido de promover a integração proposta por Rodrigues há necessidade de que as propostas de desenvolvimento profissional docente tenham perspectiva transdisciplinar que promovam um “modelo de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável”. (RODRIGUES, 2016, p. 205).

Desde 2017, a universidade em questão, por meio de seu Departamento de Educação, está delineando ações de um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente e trabalhando com referenciais teórico-práticos do alinhamento construtivo que dialogam com o currículo em uma perspectiva transdisciplinar.

Surge neste momento a proposta de desenvolvimento de projetos inovadores de caráter internacional que permite a permanência de um profissional em uma universidade estrangeira, para buscar respaldo na expertise de formação realizadas com o objetivo de desenvolver conhecimentos e competências pedagógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo a professora investigadora em Tecnologias Digitais Ana Luísa Rodrigues, da Universidade de Lisboa, que desenvolveu o modelo, a Formação Ativa (FA) de docentes pretende ser um modelo e, simultaneamente, um método de formação transversal às áreas curriculares, com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico. (Rodrigues, 2016, p.17)

O modelo caracteriza-se por ser organizado na medida dos interesses dos docentes, centrada nas suas competências, com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada. Utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica afetiva e de base democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática. (Rodrigues, 2016, p.15).

A base teórica do modelo é a perspectiva sócio construtivista, uma vez que advoga a autonomia, a autorregulação e, ainda, define que os professores em formação devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade (Rodrigues, 2016, p.19).

Considerando o importante aspecto observado em Castells, (2006, p. 17) que “Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade”, Rodrigues (2018, p. 355) pondera que “Se a tecnologia digital é a sociedade, a tecnologia é também a escola, ou seja, a tecnologia deveria de forma natural fazer parte integrante da escola, tendo em conta que esta é um dos pilares essenciais da sociedade”.

Dessa forma, por meio de um programa de formação docente continuada desenvolvido por meio e oficinas de formação continuada, de impacto na prática pedagógica, na perspectiva da construção do modelo de Formação Ativa Docente se pretende tornar o ensino mais integrado à realidade.

A PROPOSTA

A natureza da proposta é predominantemente qualitativa, com referencial teórico crítico, uma vez que busca questionar, refletir e agir sobre a situação estabelecida na universidade para colaborar com as mudanças sobre as metodologias pedagógicas e práticas educativas com utilização e integração das tecnologias integradoras no ensino.

Buscar-se-á desenvolver um trabalho empírico com características de investigação-ação, com a realização de:

I- Estudo diagnóstico da realidade

O diagnóstico será realizado por meio de questionário de investigação online. Após a realização do diagnóstico de utilização de metodologia inovadoras de ensino será realizado o mapeamento de competências que identifique os grupos: a- não usam metodologias inovadoras, b- usam metodologias inovadoras ocasionalmente e c- usam metodologias inovadoras, frequentemente inovam, criam e formam os pares.

II- Construção de Projeto de Ensino

O projeto de ensino será construído a partir da identificação das bases teóricas e práticas do modelo de Formação Ativa, desenvolvido no Instituto de Educação da ULisboa, que permita inovação das metodologias de ensino-aprendizagem, com integração pedagógica das tecnologias inovadoras, e, contribua para o desenvolvimento profissional docente da universidade.

III- Desenvolvimento da formação continuada na Universidade

Nesse processo serão realizadas as oficinas, na perspectiva da construção do modelo de Formação Ativa.

CONCLUSÃO

Após a realização das oficinas espera-se enriquecimento da formação profissional docente com inclusão de docentes de várias áreas curriculares da universidade; bem como o estímulo à utilização de metodologias inovadoras, com liberdade para escolha das atividades e projetos, a partir da matriz de competências e com a diferenciação permitida pelo método de formação, aproximação do núcleo de ensino da universidade e corpo docente com formação numa perspectiva de consultoria internacional, como um fator facilitador no uso das metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem.

CASTELLS, M. A. Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CARDOSO, G. J. M. P.; CARAÇA, J. (Coord.). A sociedade em rede: do conhecimento à acção política. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

Rodrigues, A. L. A integração pedagógica das tecnologias digitais na formação ativa de professores. In Arqueologia das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Cap. 3, Vol.3, pp. 24-37. 2016. Ponta Grossa (PR): Atena Editora.

Rodrigues, A. L. Dificuldades e desafios na integração das tecnologias digitais na formação de professores – estudos de caso em Portugal. Contrapontos, 18 (4). 2018. 354-373.

Palavras-chave: Formação docente continuada; formação ativa; inovação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGAÇÕES EM UM CURSO DE FORMAÇÃO

TAMYRIS CAROLINE DA SILVA - UFPR

TANIA TERESINHA BRUNS ZIMER - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

Por meio de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que participaram de uma pesquisa de monografia do curso de Pedagogia, relativa à compreensão sobre as percepções que os pequenos têm das aulas de Matemática, percebeu-se por meio das falas e dos desenhos das crianças, a perpetuação de um ensino que pouco valoriza a utilização dos jogos e das brincadeiras em aulas de Matemática.

Diante desta problemática, realizou-se uma revisão sistemática na ação de mapear dissertações de mestrado e teses de doutorado, que abarcam referenciais teóricos que tratam do processo de ensino e de aprendizagem por meio da brincadeira na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a busca realizada identificou-se certa lacuna do tratamento da temática do brincar relacionada à formação continuada de docentes do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, com o objetivo de fundamentar teoricamente o trabalho realizou-se uma busca por uma literatura que desse subsídio teórico para o mesmo e, consequentemente nortear a pesquisa. Dessa maneira, o trabalho ancorou-se em Nacarato (2009) a qual explana sobre a formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a intenção de discutir no presente trabalho a formação docente na perspectiva de desenvolvimento profissional de professores segundo García (1999) atrelada às propostas do brincar de Kishimoto (2011).

Problema

Dessa maneira, tem-se como problema de pesquisa: a temática do brincar tem sido abordada em cursos de formação continuada das secretarias municipais de educação?

Objetivo geral

Conhecer que abordagens a respeito do brincar têm sido proporcionadas aos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada desses profissionais.

Objetivos específicos

Identificar como ocorre a abordagem no início do curso de formação proporcionada aos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

Para a realização dessa pesquisa de natureza qualitativa que está em andamento, obteve-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Paraná, a qual permitiu que se iniciassem os estudos na Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município do

Paraná, especificamente o departamento responsável pelos cursos de formação continuada de professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental.

Inicialmente realizou-se uma entrevista semi-estruturada com a responsável pelo departamento de Matemática na SME. Dessa maneira pode-se identificar e conhecer as propostas e contexto do departamento investigado.

Nesse sentido, com a intenção de estabelecer certa aproximação com professores que ensinam Matemática no Ensino Fundamental, os quais são participantes do curso proposto pela SME, e entender como ocorre a formação desenvolvida pelo município, iniciou-se as observações dos encontros do curso propiciados aos docentes com a aplicação de um instrumento de pesquisa, a qual os professores foram convidados a retratarem por meio de desenhos suas aulas de Matemática.

O curso investigado, composto por quatro encontros de Língua Portuguesa e quatro de Matemática, está inserido nas propostas de desenvolvimento profissional da SME, cujo objetivo permeia estabelecer estratégias para estreitar relações entre a formação inicial, ações em sala de aula e a formação continuada. Interessante ressaltar que para esse trabalho considerou-se apenas um recorte da pesquisa em andamento, dedicado às observações do primeiro encontro de Matemática em cada um dos anos do Ensino Fundamental I, cuja temática abordada permeou noções de planejamento relativo aos trabalhos de professores em sala de aula.

As observações e instrumentos de pesquisa aplicados inicialmente juntamente com as análises realizadas, irão propiciar um suporte para que os objetivos e problema de pesquisa sejam contemplados.

Fundamentação teórica

As definições de desenvolvimento profissional docente permeiam a concepção de um processo que pode ser tanto individual quanto coletivo e tem por objetivo, desenvolver habilidades e conhecimentos de professores, além de propiciar novos horizontes, saberes e oportunizar a desconstrução de conhecimentos pré-estabelecidos.

García (2009) trata do conceito de desenvolvimento profissional de professores como referência de uma contínua evolução, que transpassa a formação inicial e continuada. Concordando com o autor, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagações que propicia reflexões sobre as ações e escolhas de professores. Dessa maneira, esse conceito pressupõe certa valorização na formação de profissionais da educação que ensinam Matemática na medida em que estabelece mudanças de conceitos tradicionais e ultrapassados que vigoram na contemporaneidade.

Nessa direção, Nacarato (2009) explicita que profissionais responsáveis pelo ensino da Matemática, possuem poucas oportunidades de uma formação inicial que abarque as demandas da sociedade, trazendo crenças estabelecidas sobre o que seja o ensino e a aprendizagem matemática. Assim, em decorrência de suas vivências como estudantes, minimiza-se a Matemática em procedimentos de cálculos.

Desconstruir com as crenças sugere reformular estratégias de formação diante de um contexto com pouca ênfase em abordagens que destacam as tendências inseridas nos documentos curriculares de Matemática (NACARATO, 2009). Nessa direção pensando em uma aprendizagem de qualidade às crianças, considera-se fundamental que práticas lúdicas estejam presentes na formação continuada de professores, para que façam parte de aulas de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Kishimoto (2011) afirma que as crianças estão mais propensas a experimentar novas ideias e hipóteses do que em situações que não valorizam o brincar. Por meio do brincar a criança torna-se mais compreensível e é incentivada a buscar novas alternativas e caminhos. Porém,

proporcionar um momento do brincar durante a aprendizagem, não é uma tarefa simples, devido aos processos atrelados à brincadeira. Nesse sentido, ressalta-se a importância de considerar a utilização de brincadeiras e jogos no processo de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Resultado

Diante das observações realizadas, foi possível identificar esforços do curso, em seu primeiro encontro em atrelar a teoria com práticas de sala de aula das professoras. Os encontros iniciavam com uma problematização do tema, e em seguida, ocorria a abordagem da teoria sobre o assunto que antecedia o segundo momento dos encontros dedicado às demonstrações práticas.

Dessa maneira, a formação oportunizada pelo município investigado, concorda com a proposição de García (1999), o qual afirma que as propostas de atividades que causam impactos nos cursos de formação docente estão atreladas às atividades que incluem a variedade de demonstração, prática e acompanhamento, tendo em vista que as professoras têm a opção de convidar a formadora, para uma formação individual na escola em que atua. Nesta direção, García (1999) destaca a importância do acompanhamento de especialistas ou participantes do curso, no sentido de contribuir para o desenvolvimento docente com observações e auxílios que agreguem valores à ação profissional.

Ao longo dos encontros observados identificou-se a abordagem de possíveis ações com a utilização de jogos e brincadeiras nas aulas de Matemática. No primeiro encontro proposto às professoras atuantes dos 4º anos, o brincar obteve destaque tanto na teoria utilizada pela formadora, quanto em sugestões de ações práticas às professoras participantes do curso. Interessante ressaltar que nesse grupo de docentes, as brincadeiras utilizadas pelas professoras em aulas de Matemática, foram destacadas em discussões entre as docentes participantes.

Diferentemente do observado no encontro do 4º ano, percebeu-se que nos primeiros encontros dedicados aos 1º, 2º 3º e 5º anos, a utilização de jogos no ensino da Matemática obteve maior espaço na teoria abordada pela formadora, em demonstrações práticas e nas falas de professores.

Nesse sentido, por meio das observações iniciais foi possível perceber indícios de que a prefeitura do município investigado possui ações comprometidas com o ensino e aprendizagem significativa às crianças. Pretendendo alcançar dessa maneira a qualidade no ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante ressaltar que o curso de formação não se finda em si, para um desenvolvimento profissional efetivo, é necessário considerar outras maneiras de formação, tendo em vista que a tarefa de conceber a aprendizagem e a aula de Matemática significativa às crianças requer uma nova conduta do professor, a qual dificilmente se alcança considerando apenas uma maneira de desenvolvimento profissional.

Referências

GARCÍA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

KISHIMOTO, M. K. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anosiniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Palavras-chave: Formação continuada; professores que ensinam Matemática; ludicidade

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO

PRISCILA SIMÕES FRANÇA - EI

ALISSON ANTONIO MARTINS - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: RELAÇÕES ESTABELECIDAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO

Resumo

Apresentam-se resultados parciais de uma investigação em desenvolvimento, na temática de formação de professores, cujo problema de pesquisa se expressa na pergunta: quais as relações entre o desenvolvimento profissional docente e as formas pelas quais os livros didáticos de Biologia do Ensino Médio são abordados nos cursos de formação de professores para esta disciplina escolar? Deste modo, o objetivo geral é compreender de que modo estas relações se expressam em cursos presenciais de licenciatura em Ciências Biológicas, ofertados por Instituições de Ensino Superior sediadas em Curitiba – PR.

A investigação apresenta as seguintes questões de pesquisa: a) como tem ocorrido a preparação profissional nos cursos de formação de professores de Biologia? O livro didático de Biologia é um artefato reconhecido como parte integrante dos cursos de formação de professores? Quando utilizados em sala de aula, quais são as funções atribuídas aos livros didáticos por docentes e discentes de um curso de formação de professores de Biologia?

Deste modo, faz-se necessário investigar a forma como os livros didáticos são abordados nos cursos de formação docente, como um meio para se compreender como estes materiais chegam à realidade da sala de aula, estabelecendo-se uma ligação com o desenvolvimento profissional dos professores.

Enquanto conceito, o desenvolvimento profissional docente permite compreender o processo formativo de modo abrangente, em contraposição a uma forma fragmentada de se investigar cada etapa formativa, tal como pode acontecer em estudos que consideram isoladamente a formação inicial, a formação continuada e permanente e as práticas docentes.

O desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um processo individual e coletivo que deve ser concretizado na escola, ou seja, o local de trabalho docente, sendo considerado um processo de longo prazo, relacionado à construção da identidade profissional (MARCELO, 2009, p. 10), pois é através dela que o professor se conhece, é a forma que o professor se define e define os outros, caracteriza-se como um processo evolutivo e um processo de interpretação de si mesmo em meio a um determinado contexto (Idem, p. 11).

Do mesmo modo, a discussão sobre o desenvolvimento profissional permite refletir sobre a necessidade de se promover uma mudança de paradigmas no ambiente em que se atua, seja na escola ou na universidade, trabalhando em equipe com os professores no sentido do crescimento profissional (IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 19). Além disso, deve haver uma mudança

no próprio espaço escolar, onde seja possível enxergar a escola como uma manifestação de vida, (IMBERNÓN, 2011 apud IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 23), tornando-se importante compreender que os conhecimentos adquiridos durante o início do processo de formação só irão se concretizar na prática, por meio de vivências e na interação com outros professores, prezando sempre pela reflexão e autoavaliação para orientar seu trabalho.

Neste sentido, considera-se necessário refletir a respeito da relação estabelecida entre o professor e o livro didático de Biologia, levando-se em consideração a escolha deste material, pois, o professor deve ter uma formação consistente e deve participar ativamente nos processos de seleção que realizará junto a seus colegas (NUÑEZ et al. 2003, p. 02).

Os livros didáticos se constituem em objetos de pesquisa de grande relevância dada a sua presença massiva no contexto da Educação Básica mediante políticas públicas educacionais de compra e de distribuição de obras didáticas, como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Os trabalhos de Choppin (2004), Ferreira e Selles (2004), entre outros, fornecem suportes para as discussões relativas às publicações didáticas.

Partindo-se destas discussões de natureza teórica e, especificamente, nesta fase da investigação, utilizou-se o método de revisão bibliográfica, com dois propósitos específicos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Deste modo, com o objetivo de investigar as pesquisas e publicações sobre os livros didáticos de Biologia, foi realizada uma pesquisa nas principais revistas de Educação em Ciências classificadas nos estratos A1 e A2 do Qualis/Capes em um período compreendido entre 2007 e o primeiro semestre de 2018.

Como um dos resultados preliminares, percebeu-se que a maioria dos trabalhos se preocupa com a análise dos conteúdos de ensino presentes nos livros didáticos, sendo que, de 107 trabalhos analisados, 95 artigos possuíam esse enfoque de análise, chamando a atenção a presença de apenas um trabalho com o objetivo de analisar o papel dos livros didáticos na formação profissional, o que representa uma lacuna no conhecimento científico. Deste modo, considera-se necessário desenvolver pesquisas nesta temática de modo a superar uma situação na qual se desconhecem as posições dos formadores de professores no que se refere aos livros didáticos, objetos que estão presentes na atuação profissional.

É importante também compreender que o livro didático possui quatro funções, sendo elas, a) referencial, b) instrumental, c) ideológica e cultural e d) documental (CHOPPIN, 2004, p. 553). Independentemente da definição estabelecida e da função atribuída ao livro didático pelo professor, ele se faz presente nos mais diversos espaços escolares, com uma intensificação de sua presença no contexto das escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Destaca-se que a utilização do livro didático se torna ainda mais efetiva se aliada a outros materiais e recursos didáticos que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem ainda mais eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

As reflexões acerca da temática permitiram ampliar a compreensão sobre as relações que o desenvolvimento profissional docente possui com os livros didáticos. Neste sentido, torna-se necessário investigar essas relações para analisar de que forma estes materiais tem sido apropriados, desde os processos formativos.

Os resultados preliminares desta investigação em desenvolvimento indicam a necessidade de continuidade da pesquisa de modo a considerar os modos de apropriação dos livros didáticos voltados ao Ensino Médio pelos docentes que atuam nos cursos de formação de professores.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Acesso em: 20 jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf.

IMBERNÓN, Francisco; CAUDURO, Maria Teresa. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista e Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 17-30, Dez 2013. Acesso em: 20 jun. 2019. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1085/1586.

FERREIRA, Márcia Serra; SELLES, Sandra Escovedo. Análise de livros didáticos em ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n.1 e 2, 2004, p. 63-78. Acesso em: 20 jun. 2019. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~adelauxen/textos/analiselivrosdida.pdf.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan/abril, 2009. Acesso em: 20 jun. 2019. Disponível em: http://sisifo.fpce.ul.pt.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán et al. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de Ciências. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 1, p. 1-11, 26 abr. 2003. Acesso em: 24 jun. 2019. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2889/3822.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Formação de professores de Biologia; Livros didáticos de Biologia.

DIÁRIO DE CAMPO REFLEXIVO E SEU POTENCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

MÁRCIA ROZA LORENZZON - CEFAPRO

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA - UFMT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Apresenta-se neste artigo, resultado de pesquisa em que se pode observar a utilização do diário de campo reflexivo na formação continuada de professores como instrumento de expressivo potencial para o desenvolvimento profissional docente. Os diários foram adotados com professores iniciantes durante sua formação em um projeto de formação continuada para atender às necessidades formativas apontadas por eles em projeto colaborativo universidade-escolas, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis. Nos diários os professores faziam registros sobre suas percepções acerca dos conteúdos desenvolvidos durante as reuniões de formação continuada, as quais partiam de temas por eles sugeridos. Este projeto desenvolveu-se a partir do OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI intitulado "Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente". Trazemos para o texto as narrativas (auto)biográficas de duas professoras iniciantes com até cinco anos de carreira docente das redes públicas municipal e estadual de ensino de Rondonópolis-MT, e tem como objetivo, compreender como o diário de campo reflexivo contribui para o desenvolvimento profissional das professoras. A formação é oferecida quinzenalmente de forma itinerante entre a universidade e escolas participantes, a partir de uma agenda previamente indicada pelos participantes, sendo eles: mestrandos, professores iniciantes, professores experientes e graduandos de Pedagogia. Para a concretização das narrativas dos participantes, a coordenação adotou desde o início do projeto, o diário de campo, como um documento relevante para pesquisa na educação, utilizado pelos participantes em tempo real, onde registram sobre a formação e utilizado posteriormente pelos professores, como subsídios de informações e reflexões no intuito de tirar dúvidas e suavizar os desafios do dia a dia no ambiente escolar. Sabemos que "o iniciante na carreira passa por este período de transição e, em muitos momentos, se angustia por não ter a maturidade suficiente para resolver problemas que ocorrem em seu ambiente de trabalho". (LORENZZON, p. 42, 2017). Ao descreverem sobre a formação, os participantes registram estas impressões, o que colabora para seu desenvolvimento pedagógico. Desta forma, esta pesquisa adotou o método (auto)biográfico, NÓVOA (2013, p. 23), e a abordagem qualitativa, pautada nos autores BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 48), na qual aclaram que os dados incluem as transcrições de entrevistas, notas de campo e outros documentos oficiais, no entanto, para esta pesquisa, preocupou-se em analisar os registros nos diários de campo reflexivo, "respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registrados os transcritos". O diário utilizado como processo reflexivo, apontado por ZABALZA (1994, p. 91) se torna um espaço narrativo de pensamento dos professores, ou seja, "seriam vistos como documentos da expressão e elaboração do pensamento e dilemas desses professores". Para compreender estes dilemas, apresentou-se as seguintes indagações: O que

as professoras narram sobre a formação continuada partilhada no Projeto do PPGEdu/UFMT/OBEDUC? O que para elas foi mais significativo registrar? Para colaborar na compreensão destas questões, buscou-se em autores que apresentam sobre o professor iniciante e seus desafios em início de carreira docente: TARDIF (2014, 104), HUBERMAN (2013, p. 39) e MARCELO (1999, p. 112). Diante dos estudos e análise, obteve então como resultado das narrativas registradas pelas professoras, a afirmação positiva sobre a colaboração da formação continuada, para repensarem seus conhecimentos teóricos e práticos, e também sobre a relevância do diário de campo reflexivo, como um instrumento que serve como apoio para suas leituras e reflexões indicativas quando há dificuldades em sua prática docente.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora. LDA-1994. Porto Codex-Portugal.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores.** Porto Editora. 2013.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas Dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de Professoras Iniciantes**: Possibilidades de Autoformação. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
MARCELO, C. **Formação de professor para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, A (Org.). Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. 215p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Diário de Campo; Formação Continuada.

DIREÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A EQUIPE GESTORA: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

ANA LUCIA MADSEN GOMBOEFF - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Direção escolar e o trabalho colaborativo entre a Equipe Gestora: uma análise na perspectiva sócio-histórica

TEMA: Formação de Professores

PROBLEMA:

Defendemos que a formação dos professores seja reflexiva e emancipadora, realizada de maneira crítica e autônoma, de forma a valorizar não só a formação em si, mas o pensamento, a experiência e o protagonismo docente como meios efetivos de construção de novos saberes (NÓVOA ,1992), (COSTA, 2004), (OLIVEIRA e RAMOS, 2008) e (IMBERNÓN , 2010).

Nesta perspectiva, é imprescindível que nos momentos de formação, o formador auxilie o grupo a diagnosticar, refletir e construir, de forma coletiva e colaborativa, à luz da teoria, soluções para as situações-problema do cotidiano escolar – o que demanda a participação do professor.

Sabemos que essa participação não ocorre de forma espontânea. A criação de um ambiente propício à participação dos professores corresponde ao acolhimento e à articulação das suas histórias, experiências, anseios e necessidades e isso deve acontecer num movimento de consideração de suas falas, sem deixar que o grupo se distancie da proposta formativa elaborada coletivamente (BENACHIO e PLACCO, 2012).

Diante disso, a equipe gestora (diretor, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos) tem um papel determinante uma vez que o coordenador pedagógico (CP) é o principal responsável pela formação docente, mas não é o único já que essa tarefa se estende a toda equipe gestora (SOUZA, PETRONI, DUGNANI, 2015).

Compreendemos, portanto, que os membros desta equipe devem planejar e executar conjuntamente a formação dos professores considerando e respeitando as dificuldades deles, valorizando suas proposições e, ao mesmo tempo, trabalhando com uma fundamentação teórica convergente, tendo como norte uma proposta formativa construída com os docentes – o que exige que diretor, assistentes de direção e CPs trabalhem de forma colaborativa.

Diante de tal proposição, nossa pesquisa, buscou apreender as significações de uma diretora sobre a atividade da equipe gestora a fim de compreender que elementos têm favorecido ou dificultado um trabalho colaborativo entre os membros dessa equipe.

OBJETIVO GERAL:

Apreender as significações de uma diretora sobre a atividade da equipe gestora a fim de compreender que elementos favorecem ou dificultam um trabalho colaborativo entre os membros dessa equipe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Apreender as mediações constitutivas das significações da diretora sobre o trabalho colaborativo na equipe gestora e apreender que significações são atribuídas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e a formação docente.

METODOLOGIA:

Nossa pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo que, voluntariamente, tornou-se, em 2015, campo de pesquisa e formação do Grupo de Pesquisa denominado Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS), coordenado pela Profª Drª Wanda Maria Junqueira Aguiar.

O GADS realizou quatro encontros nesta escola, em 2016, envolvendo a equipe gestora. A transcrição de um desses encontros nos serviu de dado secundário, prestando-se a guiar a elaboração das questões norteadoras utilizadas na primeira entrevista realizada com a diretora da escola. Na segunda entrevista, a entrevistada teve acesso à transcrição da primeira entrevista e pôde alterá-la. Realizamos, portanto, entrevista recorrente. O processo de análise das informações ocorreu através do procedimento denominado "Núcleos de Significação" (Aguiar e Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares e MACHADO, 2015).

Nossa entrevistada formou-se no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). É graduada em Pedagogia e Psicopedagogia. Foi professora do ensino fundamental I na rede particular e na rede municipal de São Paulo, acumulando cargo. Em 2010, foi convidada pela direção da escola municipal para exercer a função de assistente de direção, exonerando-se da rede particular. Em 2016, assumiu a direção da escola, substituindo a diretora titular.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

A pesquisa ancorou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio- Histórica (PSH), em particular, nos postulados de Vygotsky e seus seguidores, assim como nos estudos de Bock e Gonçalves (2009) e Bock; Gonçalves e Furtado (2015) que trabalham com essa perspectiva.

A PSH radicalizou a importância do fenômeno social na constituição da subjetividade humana que não existe a priori e não é passiva. A subjetividade humana tem a condição de se apropriar do social de forma única, individual e histórica ao mesmo tempo. Dessa forma, ela jamais poderá ser vista como um reflexo do social. É fundamental a compreensão de que ao mesmo tempo em que o ser humano objetiva sua subjetividade ele transforma a realidade e, neste movimento, se constitui historicamente. Tudo isso ocorre dentro de uma relação dialética na qual subjetividade e realidade se afetam e se constituem continuamente (BOCK, GONÇALVES E FURTADO ,2015).

Essa visão de ser humano alicerçou nossa pesquisa uma vez que buscamos atingir nosso objetivo tendo em mente que os sujeitos afetam a realidade ao mesmo tempo em que são afetados pelo meio social e histórico, incluindo aqui as condições objetivas de trabalho.

Tomamos, ainda, como base os trabalhos de Paro (1997, 2012) e Lück (2000; 2002; 2013) que tratam do compromisso político da escola e da gestão, uma vez que sem essa dimensão política a crítica e a colaboração se esvaziam e também os estudos sobre o trabalho colaborativo na esfera da formação em serviço de Freitas (2003); Roldão (2007); Passos; André (2016) e Canário (1998).

RESULTADOS:

Os resultados revelaram, entre outros aspectos, que a diretora atribuía à coordenação pedagógica o papel exclusivo de organizar e conduzir os espaços formativos: "Os coordenadores montam, elaboram esses planos [pautas formativas] (...) e acompanham a discussão com os professores no decorrer do ano". Dessa forma, o CP, no contexto investigado, era o único responsável pela formação dos professores.

Interpretamos que a direção e suas assistentes não planejavam e nem executavam a formação docente junto à coordenação a partir de um plano formativo elaborado com os professores devido à significação que possuem acerca do seu trabalho: "as duas assistentes. (...) Eu trato

mais das questões (...) de alimentação, uniforme; a Fulana [outra assistente] trata mais das verbas (...) e, a Fulana [diretora] trata no geral; os CPs ficam com a parte pedagógica".

Concluímos que isso ocorria devido ao fato de a Diretoria Regional de Educação (DRE) não promover formação aos assistentes de direção e à direção juntamente com os CPs, pressupondo que esses profissionais não precisariam se envolver com as questões pedagógicas cotidianamente.

As falas produzidas pela participante da pesquisa acerca da formação oferecida pela DRE revelaram uma situação de isolamento e fragmentação da equipe gestora: "não tem reunião com o assistente (...) Essa reunião de formação que os CPs participam, (...) é aberto à direção (...)participei de poucas porque as formações eram mais para CPs".

Entendemos que o fato de a formação ser dirigida aos CPs e não à equipe como um todo faz com que as gestoras reproduzam formas de organização e gestão mais tradicionais, com divisões de funções rígidas e relações hierárquicas de poder - o que dificulta que executem colaborativamente a formação docente.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar., 2015

BENACHIO, M. das N., PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S., ALMEIDA, L. R. de. (orgs.) O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo:Edições Loyola, 2012.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES; M. G. M. A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B. ; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos. Holos. Ano 20, v.03, p.63-75, dezembro de 2004

IMBERNÓN, F. (2010). Formação Continuada de Professores. São Paulo: Ed. Artmed, 2010

LÜCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. A gestão participativa na escola. Rio de janeiro: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A.C.S.; RAMOS, G.N.S. Construindo Saberes pela Formação e prática profissionais de uma Professora de Educação Física do ensino Médio. Motriz. Rio Claro, n.03, v.14, p.252-259, Jul/Set de 2008.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Administração escolar introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, V. L . T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. A.

(Orgs). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Palavras-chave: PALAVRAS CHAVE: Direção escolar; Equipe gestora; Trabalho colaborativo. Formação docente.

DISCURSO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

LUANA MARIA SANTOS DA SILVA AYRES - FURG

FABRINE DINIZ PEREIRA - FURG

TANISE PAULA NOVELLO - FURG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Atualmente, a profissão docente passa por uma crise de valorização social e financeira, por esse motivo, cada vez menos pessoas optam por seguir a essa carreira. Souza (2012) afirma, baseado em dados do INEP, que no período de 2012-2013, o número de matrículas em cursos de licenciatura cresceu apenas 0,6%, enquanto nos cursos de bacharelado e tecnólogos o crescimento foi de 4,4% e 5,4%, respectivamente. Gatti (2014) salienta que o número de alunos que concluíram cursos de licenciaturas presenciais ou a distância em pedagogia, em cinco anos, caiu pela metade, já nas demais licenciaturas caiu, aproximadamente, 17%.

Nesse sentido, é importante que a formação inicial preparem os professores para a realidade que encontrarão na carreira docente, pois de acordo com Tardif (2008), os sete primeiros anos de docência correspondem ao período de início da carreira no qual constrói-se as bases experienciais que fornecerão suporte para as futuras práticas profissionais. Com esse entendimento, esse trabalho tem como objetivo analisar a relevância da formação inicial segundo a concepção de professores de matemática de escolas da rede pública.

Caminhos Metodológicos

Para a produção dos registros desta pesquisa disponibilizou-se um questionário através de uma plataforma digital online, Google forms. Esse questionário foi respondido por 94 professores de Matemática de escolas públicas. O convite para responder ao questionário foi enviado por meio de emails e de redes sociais em novembro de 2017.

O questionário foi organizado em três etapas: a primeira era constituída de sete variáveis sociodemográficas e laborais; a segunda composta de 10 questões fechadas sobre os sentimentos na docência; e a terceira compreendida por uma questão aberta.

A questão aberta perguntava o seguinte: “O que você diria a um jovem que está fazendo a escolha pela licenciatura em matemática? Registre teus sentimentos e percepções a partir do que tens vivenciado na tua prática”. Essa questão foi utilizada pelo Discurso do Sujeito Coletivo, pois, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), essa técnica é uma “[...] forma de conhecimento ou redução de variabilidade discursiva empírica, implica um radical rompimento com a lógica quantitativo-classificatória na medida em que se busca resgatar o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 19).

O DSC é composto por três figuras de linguagem: as expressões-chaves, as ideias centrais e a ancoragem. As expressões-chaves (ECH) são extratos literais das falas dos professores que revelam a essência do discurso. As ideias centrais (IC) descrevem o “sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento,

posteriormente ao DSC" (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005, p. 17). A ancoragem (AC), por sua vez "é uma manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para 'enquadrar' uma situação específica" (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2005, p. 17).
Para produzir um DSC, primeiramente realiza-se uma análise do material produzido e extrai-se, de cada declaração, as ECH e suas correspondentes IC ou AC. É a partir do conjunto dessas três figuras de linguagens de sentido igual ou semelhante que se produz o discurso que resume a fala do coletivo.
Através dessa técnica emergiram oito ideias centrais: Motivação, Satisfação, Resignação, Valorização Profissional, Aspectos Negativos da Docência, Desvalorização Profissional, Ensino, Formação Inicial e Formação Continuada. Salienta-se que para a produção desse DSC foi utilizado apenas as IC Ensino e Formação inicial. Desta forma, será evidenciado o entendimento dos discursos tecidos pelos professores entremeados aos fundamentos teóricos balizados em autores da contemporaneidade que discutem os conceitos abordados.

Discussão dos Resultados

Neste DSC, pela fala dos professores, fica evidente que eles acreditam que os cursos de formação inicial não contêm currículos atualizados que preparam os graduandos para a realidade encontrada quando ingressam como professores na sala de aula, uma vez que, a realidade nas escolas, muitas vezes, não condiz com o que foi ensinado durante o período de graduação.

Quadro 3 – DSC 3: Formação de professores

Para escolher a docência é fundamental o apreço pela área. No entanto, não basta apenas gostar de matemática, no caso de um futuro professor de matemática. É preciso, antes de tudo, gostar de desafios e pessoas, é um ato de coragem misturado com amor. Esteja pronto para os desafios, ninguém nos ensina na universidade sobre como lidar com a heterogeneidade dos educandos, nem que as dificuldades advindas dos anos iniciais é gritante, o que estudamos na universidade está bem distante da realidade das escolas públicas o curso superior em especial o curso de licenciatura da FURG, não retrata a realidade da profissão Não me disseram na graduação: a maioria dos professores da graduação não está inserido na educação básica há anos, e por isso eles não têm a mínima noção de como é nossa realidade e compreender que saber e ensinar são duas ações completamente diferentes e enlouquecer atrás da sua mesa, estudando, estudando e estudando.

Fonte: As autoras

Pelo discurso dos professores foi possível observar que os docentes acreditam que há uma considerável distância entre o que é aprendido na formação inicial e o que é a realidade nas escolas de educação básica.
Corrêa e Schnetzler (2011) afirmam que os licenciados, ao ingressarem na docência, sentem dificuldades devido ao distanciamento da realidade vivenciada durante a graduação e a encontrada no ambiente escolar. A realidade de muitas escolas envolve situações como, falta de recursos didáticos, falta de interesse dos alunos em aprender e, algumas vezes, formação insuficiente dos licenciados para lidar com questões de relacionamento com os alunos e de métodos de ensino. Isso pode ser consequência de, muitas vezes, a carga horária dos cursos de licenciatura em Matemática terem diversas disciplinas voltadas para a área das exatas e poucas voltadas para da prática docente.

Com isso, tem-se uma formação fortemente centrada nos conceitos, o que não necessariamente significa formar um professor de matemática. Em concordância Leal (2016) afirma que há uma desvalorização das disciplinas pedagógicas que abordam a parte prática e uma valorização das disciplinas de conhecimento específico. Deste modo, forma-se licenciandos que têm conhecimento de diversos conteúdos, mas não sabem como ensiná-los por não terem conhecimento dos saberes pedagógicos.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de modificar as estruturas dos cursos de licenciatura para formarem profissionais de ensino mais capacitados para atender as demandas atuais do ensino. Imbernón (2016, p. 124) afirma que é necessário que se desenvolva "uma nova formação inicial mais reflexiva, mais prática; uma maior formação permanente contextual e baseada em projetos de inovação", pois a formação inicial é a base de todo professor. Desta forma, percebe-se a importância da formação inicial na prática docente e como essa formação pode influenciar no dia a dia em sala de aula.

Conclusão

Diante do exposto acima, fica evidente a importância de se repensar os espaços de formação inicial dos professores, no sentido de se ter um viés menos teórico e mais prático, de forma que possibilite ao licenciando, durante o período de graduação, vivenciar o espaço escolar de diferentes formas. Uma vez, que a formação inicial é o alicerce da essência do professor, é ela quem possibilita que ele adquira uma base sólida para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que a formação inicial, nem sempre dá conta de capacitar o professor para enfrentar as dificuldades encontradas no dia a dia das escolas, pois, em geral, ela é muito mais voltada para os conteúdos específicos das disciplinas do que para metodologias de ensino e didática em sala de aula. Deste modo, surge a importância da formação continuada para preencher essa lacuna e proporcionar ao professor um espaço de trocas e atualização de seu fazer.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. O Início na Carreira Docente: Dificuldades de Professores de Química no Ensino Médio. In: VIII Centro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; I Congresso Iberoamericano de Pesquisa em Ensino das Ciências de Campinas, 2011, Campinas. p. 1 - 9. Disponível em: http://api.ning.com/files/4VVOgLw2s7VMdOjcUv*sS5ytGu62W-0621bfEK47WXJau4ZMlnDer8vzEr7KgBFXFeadr7cU0RYrM6qaTVceQX5N1W8nmqii/inicionacarreira.enpec.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p.33-46, Dez./Jan./Fev. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909. Acesso em: 15 maio 2018.

IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016

LEAL, M. F. C. Teoria e Prática no Processo de Formação Profissional: O Caso de um Curso de Licenciatura em Matemática. 2016. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - PUC-SP, São Paulo, 2016.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O discurso do Sujeito Coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. 256 p.

SOUZA, L. F. D. Evasão do curso de Licenciatura em Matemática (Noturno) da Universidade de Brasília. 2012. 81 f. Monografia (Especialização) - Curso de Computação - Licenciatura, Departamento de Ciências da Computação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em:

Palavras-chave: Distanciamento; Formação; Professores de Matemática.

DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGE/PUCPR-2017 EM INTERFACE COM A "FORMAÇÃO DE PROFESSORES"

THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa intitulada "Dissertações e teses do PPGE/PUCPR-2017 em interface com a formação de professores" teve por objetivo realizar um estudo do tipo "Estado da Arte", a fim de identificar as Teses e Dissertações produzidas em 2017, pelos mestrandos e doutorandos do PPGE/PUCPR e sistematizar a produção resultante das pesquisas, apontando aspectos estudados, silenciados, efeitos/impactos e representações dos pesquisadores sobre o processo de formação do professor. A relação de teses e dissertações defendidas no ano de 2017 continha um total de 24 teses e 41 dissertações. A partir desse levantamento, foi realizado um quadro organizando os trabalhos em: nome, orientador e título. Esse quadro foi utilizado para dar sequência a pesquisa. Como aporte metodológico apoiou-se em um estudo do tipo Estado da Arte, esse oportunizou o levantamento e a revisão do conhecimento produzido sobre a temática em questão. Após a sistematização, os resumos dos trabalhos foram submetidos ao software IRAMUTEQ, o qual permitiu visualizar quais as palavras que obtiveram destaque nas pesquisas a partir da sistematização em uma nuvem de palavras. Posteriormente, possibilitou também a obtenção de uma análise de similitude, contribuindo para a identificar a conexão entre os termos em destaque. Os dados foram analisados com base em autores como Nóvoa (1992), Gatti, Barreto e André (2011), Ens e Gisi (2011), que discutem a formação docente e a complexidade do trabalho do professor. Segundo Gatti (2009, p.118) as pesquisas relacionadas à profissão docente tiveram seu "início nas primeiras décadas do século XX, entretanto, com enfoque voltado para o tecnicismo, onde as pesquisas direcionavam maneiras de ensinar e conduzir uma sala de aula, de forma objetiva e clara". A década de 1970, de acordo com Nóvoa (1992, p.20), ficou conhecida pelo "avanço em estudos que envolvem a formação inicial de professores, enquanto a formação continuada tomou-se destaque, somente nos anos 1990, a partir do momento em que a formação inicial já se encontrava bem estruturada". Contudo, na década de 1990, as políticas neoliberais que passaram a articular o projeto de Estado de uma educação voltada aos interesses do mercado (ENS; GISI, 2011). Os programas e cursos desenvolvidos pelo Estado foram crescendo significativamente com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento e atualização dos docentes, diante a importância de alinhar à realidade dos professores às demandas que os novos cenários exigiam. Para Nóvoa (1992, p. 25) "[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional." Os conhecimentos coletados durante anos na área da educação, em especial na formação de professores, têm apresentado contribuições relevantes para a formação do docente, para a sua atualização e, para o desenvolvimento da sua prática em sala de aula. A formação volta-se para os processos de inter-relação, professor-aluno, bem como as demais relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Podemos compreender que a formação profissional, perpassa também formação e desenvolvimento humano, pois vai além de obter uma certificação. Pode-se conceber que a formação continuada, é aliada ao crescimento da formação que o indivíduo já possui, a fim de aperfeiçoar-se em determinada área para

desempenhar sua função com maior e melhor êxito. A partir do levantamento realizado pela secretaria do PPGE/PUCPR, buscando identificar qual a interface da formação de professores com as dissertações e teses publicados no ano de 2017, os 65 resumos dos trabalhos encontrados entre teses e dissertações, foram submetidos ao IRAMUTEQ, um software que possibilita diferentes tipos de analise textual, no entanto, para essa pesquisa foram pautadas: a nuvem de palavras e a análise de similitude. Respectivamente, uma apresenta as palavras com maior destaque entre as pesquisas e a outra, apresenta a conexão existente entre essas palavras. Com a nuvem de palavras, na submissão das dissertações, obtivemos as seguintes palavras em destaque: professor, pesquisa, educação, ensino. Seguido de palavras com uma ênfase menor, mas utilizadas consideravelmente pelos trabalhos, as quais são: pedagógico, formação, ensino, análise e processo. Ainda, na submissão dos resumos das teses, obtivemos em destaque as palavras: pesquisa, educação. professor e estudo. E palavras com um aparecimento um pouco menor, mas que também tem ênfase na análise são: ensino, estudante, profissional, educador e formação. Como resultado da análise de similitude, nas dissertações tivemos a centralidade na palavra "educação" aspecto que reflete estar a maioria dos trabalhos produzidos nessa vertente, aproximando-se de educação escolar e questões pedagógicas. Ao analisarmos as ramificações da palavra. Educação verificamos que esta tem conexão direta com professor e este tópico por sua vez, liga-se com formação, processo pelo qual Nóvoa (1992), aborda ser um investimento não somente profissional, mas também pessoal. Ainda, fazendo relação com a palavra professor, podemos observar que este tem ligação direta com estudos, conectada em processo, sendo esta a chave da formação, um processo, processo de assimilação, acomodação e equilibração de novos conhecimentos. A análise de similitude das teses mostra que a palavra central é professor, a qual está articulada a palavra pesquisa, com ramificações em escola e escolar, é possível inferir que a essência das pesquisas e/ou a coleta de dados dos trabalhos, deu-se no ambiente escolar. A palavra central – professor, volta-se também para a palavra formação, a qual é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica crítica e fundamentada, como um processo de organizar, sistematizar e direcionar o processo educativo humano. A partir da análise realizada, identificamos palavras como ensino, pesquisa, educação e formação perpassando a maioria dos trabalhos, aspecto que nos possibilita dizer que a formação de professores está inclusa, explicita ou implícita, nas teses e dissertações do ano de 2017. Os trabalhos analisados contribuem de maneira significativa para a formação inicial bem como continuada de professores interessados em aprimoração e transformação do processo educativo docente. A metodologia utilizada e a proposta de submissão ao IRAMUTEQ, possibilitou ampliar o conhecimento sobre a diversos temas relacionados a educação e as temáticas que foram pesquisados com maior ênfase no ano de 2017.

Referências

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais no Brasil e formação de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHREN, Marilda Aparecida. (Orgs). **Políticas de formação do professor**: caminho e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25 – 50.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 23 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

Palavras-chave: Estado da arte; Formação de professores; Educação;

DOCÊNCIA COM DECÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

LUDIMAR PEGORARO - UNIARO

PATRÍCIA DE DEUS E SILVA - UNIARO

KLEBER PRADO FILHO - UNIARO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema principal "docência com decência", focando, tanto a Educação Básica, quanto a Superior e enfatizando a necessidade da formação continuada de professores. Delineada a temática, o objetivo principal do trabalho é identificar, teoricamente, aspectos que confirmam a necessidade da formação continuada dos professores a partir das emergências do tempo presente e de uma perspectiva informacional distinta da perspectiva formativa. Fazem parte dos objetivos específicos: a compreensão do profissional docente como pesquisador; a importância da formação continuada dos docentes; e a reflexão sobre os saberes teóricos e práticos no exercício da docência. Adota-se a abordagem bibliográfica para o encaminhamento das reflexões.

Ressalta-se a importância do conhecimento e da função social exercida pelo docente. Considerando as circunstâncias evolutivas da sociedade atual, em especial as transformações científico-tecnológicas, é notória a velocidade com que a vida é diariamente influenciada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). As transformações tecnológicas são cada vez mais rápidas e suas influências fazem com que as incertezas aumentem, ficando difícil antever e compreender como será a vida e a sociedade num futuro próximo. Isso leva a perceber a provisoriedade dos saberes, causando com isso a necessidade da formação continuada nas profissões, em especial, na profissão docente.

PROFESSOR PESQUISADOR

Na compreensão de Becker e Marques (2007, p. 20) "o professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual [...] e, eventualmente, publica suas conclusões [...]". A pesquisa precisa acompanhar todos os atos de docência, seja na educação básica ou superior, como suporte para todas as ações de aprendizagem, tornando o ato de ensinar e aprender mais reflexivo. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) entendem que "o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos".

Num processo de formação contínua do conhecimento, seja na fase formativa ou no exercício da profissão, através da crítica sobre os saberes a possibilidade da descoberta e da inovação se torna mais viável, pois as instituições criam condições para pensarem a partir de si próprias, transformando-se em instituições reflexivas de ensino (ALARCÃO, 2001).

O docente não é aquele que possui a informação ou aquele que detém o conhecimento, mas alguém que questiona as soluções que se apresentam, confere com os saberes que estão estabelecidos e incentiva a diversidade.

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares, "[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação" (BRASIL, 2002, p. 8). Desse modo, na concepção de Libâneo (2013, p. 25), a Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

A formação continuada traz implícita a ideia da existência de uma formação anterior, relacionando-se, assim, à atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento da prática.

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

A educação permanente ou continuada é um processo que se desenvolve ao longo da vida humana. Ele transcende a escolarização formal, envolvendo práticas educacionais formais, não formais e informais, desenvolvidas por diferentes instituições através de diferentes metodologias, em diferentes momentos da vida, integrando a visão de mundo (LUZ; JESUS, 2006, p. 60). Também pode ser entendida como "iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo" (MOROSINI, 2006, p. 354).

Em tempos de sociedade da informação e do conhecimento, a informação não se oferece de igual maneira a todos os indivíduos; assim, não basta criar conhecimento, é preciso gerar as condições de produção do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2005). Para Becker (1998, p. 61),

> A construção do conhecimento ocorre por força da ação do sujeito [...] e pelo retomo ou reper-cussões desta ação sobre o sujeito e o novo conheci-mento provoca um reordenamento, uma reinterpretação, uma nova leitura da realidade, uma nova síntese de conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes prevê releituras da realidade, obtidas pela revisão dos saberes teóricos e da prática pedagógica.

OS SABERES TEÓRICOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados por todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência vivida (TARDIF, 2002, p. 54). Para Larrosa Bondía (2002), "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" entretanto, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara "[...] pelo excesso de informação [...] por excesso de opinião, [...] por falta de tempo, [...] por excesso de trabalho".

O docente precisa aprender constantemente a ver/ler a realidade, pois é na prática, no intercâmbio de saberes, na ousadia da busca que o aprendizado acontece. Os saberes englobam "os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002, p. 255).

A epistemologia da prática do profissional implica em revelar esses saberes, entender como eles são integrados nas tarefas dos docentes e como estes profissionais os congregam, produzem, usam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos relativos às suas atividades. Ela é a explicação do conhecimento como processo de interação contínua (PIMENTA, 2000).

A ideia é a de que os docentes possam pensar sua prática em outros termos, e, com isso, desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a sua própria prática (LIBÂNEO, 2001). É por meio dos saberes práticos ou provindos da experiência que os docentes revelam os seus valores e a sua concepção de ensinar, julgam, interpretam e compreendem suas ações em sala de aula; dessa forma, são capazes de modificar ou reafirmar as escolhas por determinada postura e por um determinado tipo de interação com os discentes em sala de aula.

RESULTADOS

Mesmo com todos os avanços tecnológicos, o professor continuará tendo um papel essencial na sociedade, entretanto, não pode se deixar enganar pela ideologia neoliberal global mercantil, geradora da crise de valores, da mentira, da enganação, do consumismo, da desigualdade que vivemos socialmente, mas é fundamental que desenvolva seu trabalho comprometidamente, consigo mesmo e com o outro, o que lhe dá a condição da decência.

A pesquisa desenvolve a autonomia dos profissionais e constitui um procedimento de construção e reconstrução do conhecimento.

A formação continuada é uma necessidade de todas as profissões; entretanto, quando falamos da profissão professor, ela se torna crucial. Ela é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. A formação continuada se cumpre no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos.

A relação teoria e prática é desafiadora. Os saberes experienciais são formados por todos os demais. A mudança deve ser constante, pois sem ela o docente não será capaz de repensar os saberes teóricos e as práticas pedagógicas para buscar o seu aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. (Orgs.). Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. Parecer 009/1002 e Resolução CNE/CP 01/2002. Brasília: MEC/CNE, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LUZ, A. M. de C.; JESUS, T. R. de. A formação de gestores educacionais: desafios e perspectivas de saberes em construção. Salvador: ISP/UFBA, 2006.

MOROSINI, M. C (Ed. Chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2005. p. 267-278.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Educação; Docência; Decência; Formação Continuada de Professores.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GERENCIALISMO E PERFORMANCE DOCENTE

TANIA MARIA ZAFFARI FARIAS - UNOESC

DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O contexto econômico tem ditado as regras da existência humana e afetado o mundo do trabalho, redefinindo as relações entre os sujeitos. A educação e os docentes, por extensão, são impactadas; configura-se uma educação orientada a resultados de eficiência e cuja natureza é destacadamente econômica e financeira, implicando a transfiguração do ser docente uma vez que se veem afetadas as relações humanas no contexto institucional. Este texto é o recorte de uma proposta de investigação em andamento, onde tomamos por tema a docência na educação superior. Por objeto, as concepções de professores iniciantes, presentes em suas manifestações sobre a escolha pela docência. Neste texto, nos orientaremos a tensionar e problematizar as consequências do gerencialismo à docência na educação superior, no sentido de refletir sobre os impactos deste e das medidas de desempenho sobre a ação docente. Nesta direção, mobilizamos estudos que se que reportam à análise crítica desta concepção de gestão do Estado e os efeitos que produzem sobre a docência. Optamos metodologicamente por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter explicativo, com procedimento metodológico bibliográfico que, conforme Oliveira (2010), apresenta como principal vantagem o estudo direto em fontes científicas, uma vez que o contato com o fenômeno se dará com o prosseguimento e amplificação da pesquisa.

Na contemporaneidade a Nova Gestão Pública (NGP) se configura como teoria para gerir o Estado. Com a missão de superar o engessamento proporcionado pelo modelo burocrático, busca padrões de resolubilidade no modelo empresarial. Disseminada com a globalização, na NGP, o Estado incorpora a forma de gestão empresarial, o que sustenta o contexto neoliberal e submete a educação à métrica. Para Ball et al.(2013) o neoliberalismo pode ser compreendido como uma prática cultural, social e política bem informada na especificidade local e com racionalidade econômica global. Por meio da disseminação da lógica do mercado, forma-se um novo arcabouço envolvendo atores em uma rede de políticas estatais e não estatais, que produzem e orientam reformas. Esta racionalidade também impacta a docência, o que pode ser exemplificado pelo surgimento de modelos performáticos de profissionais, contratações temporárias, redução da autonomia, sobrecarga de afazeres, investimentos em estratégias de controle que se impõem à ação docente.

O gerencialismo, conforme Newman e Clarke (2012), se transforma em uma lógica coerente que fornece projetos de reforma e sustenta políticas, o que, no contexto neoliberal, propicia ramificações e parcerias, aumentando novos negócios com foco nos resultados, evidenciando a meritocracia. Requisita o desenvolvimento de competências-base cujo caráter está marcado pelas noções de inovação, flexibilidade, resolutividade, eficiência, competitividade e empreendedorismo, presentes em todos os níveis educacionais. Ainda, constituem os indicadores como propulsores de resgate econômico, sendo utilizados para a promoção e divulgação de cursos em instituições, e também, como diferencial atrativo.

Esta abordagem reconfigura o Estado e o aproxima dos conceitos empresariais, mostra uma ideologia que legitima direitos ao poder, "especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência e eficácia na busca dos objetivos organizacionais e sociais" (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.359). Há neste modelo a ilusão de compartilhamento de poder, uma vez que a desconcentração e a concessão de autonomia estão na base de sua configuração, que enaltece a meritocracia. Imprime uma falsa sensação de que os indivíduos são sujeitos do processo decisório, contudo, os meios de regulamentação e de responsabilização, enaltecem a visibilidade, forçam a performance dos envolvidos e, os submetem ao controle. Para Anderson (2017) na NGP há mais descentralização de poder, contudo, limitada pelo rigor dos processos de controle, pois, é instaurada a cultura de auditoria sobre os resultados. Este rigor, que visa resultados econômicos e impulsiona a concorrência mercadológica, também se consolidou na educação.

A presença desta lógica é ainda mais evidente na educação superior, onde o contexto de empresariamento faz da universidade uma agência, um lugar de negócios. Instaura-se, "uma forma mais ou menos organizada e coerente que orienta certo modo de pensar, entender, posicionar-se e agir" (PENSIN, 2019, p.154) em que prevalece o empreendedorismo e a concorrência.

As dinâmicas institucionais transformam o conhecimento em bem de consumo, posto que estão focadas na competitividade. A educação se torna mercadoria (sujeita ao mercado), a gestão necessita de excelência e o desempenho precisa de visibilidade, requerendo performatividade de seus profissionais que são medidos pelo rendimento, sujeitos à métrica; a qualidade está em servir (agradar, satisfazer) o cliente.

Tornado o conhecimento mercadoria, os processos formativos se constituem em possibilidades de treinamento e desenvolvimento pessoal pragmático e utilitarista. A observação de Ball (2002) é de que a reforma educacional, baseada na performatividade, representa a atualização dos atributos do ser professor e, neste sentido, muda a sua constituição identitária. Dito isso, a performatividade expõe mecanismos de introjeção e projeção onde os profissionais ocupam o papel de inspetores, sendo também inspecionados; são afastados valores como solidariedade e colaboratividade; a competitividade impera nas relações interpessoais e o desejo de reconhecimento e visibilidade fica atrelado à atuação performática.

Neste modelo são observáveis mudanças no ensino e na subjetividade do professor, que se transforma em um agente, "não aquele que atua de qualquer modo e, sim, aquele capaz da atuação adequada, precisa, especializada." (PENSIN, 2019, p.172). A necessidade constante de melhor desempenho traz exigências sobre os resultados e imprime uma espécie de orgulho na entrega do serviço "de qualidade". Mas, também causa ansiedade, gera temor ao julgamento e ao fracasso, inerentes ao resultado do desempenho.

Apesar de considerarmos que "a identidade não é um dado imutável" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.76), a sociedade performativa dissociou o conhecimento e deu lugar à publicidade e ao marketing. O professor foi maculado, transformado em agente performático no desenvolver de sua ação pedagógica.

Entender este processo e resgatar a condição humana da profissão é um desafio à formação de professores, requer pensar criticamente a profissão. O pensar requer tempo, requer refletir e demorar-se sobre o refletido, o que se configura em paradoxo devido a velocidade e virtualidade com que a formação está sendo proposta nesta sociedade de urgências, liquidez e volatilidade.

Ball (2002) aponta custos psicológicos vividos por professores submetidos aos rigores do desempenho. Relata a possibilidade de "relações de julgamento" nas quais "as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade" (BALL, 2002, p.11), indicando que o partilhamento

de resultados via bonificação (não necessariamente financeira) responsabiliza para o atingimento das metas, porém, gera um alto nível de ansiedade nos trabalhadores.

Neste contexto, as avaliações de desempenho criam expectativas e frustações, visibilizam certos atores e geram temor ao julgamento, pois a exigência de eficiência é sempre defendida. A formação dos grupos e equipes constrói uma quase afeição à qualidade num processo conflitivo pois, na dimensão emocional, vai do orgulho à culpa passando por sentimentos como a vergonha e a inveja.

Consolida-se uma emergência reflexiva, uma vez que o resultado destas segregações e inoperâncias pode resultar em mal-estar docente. A competitividade pode gerar desigualdades e fomentar o empoderamento a poucos, abastados de tempo, incondizente com a realidade da precarização das condições de trabalho em curso.

Como reflexões finais, apontamos que o gerencialismo personifica educadores em gestores, universidades em agências. O risco de precarização do trabalho docente pode estar na transformação do professor em representante comercial, na transformação do pesquisador em inovador premiado, nos critérios produtivos para ascensão à carreira, no estímulo à competitividade em detrimento à colaboratividade. Como estratégia de resistência, é possível favorecer o desenvolvimento docente através do incremento dos processos formativos consistentes, reflexivos e não estritamente instrumentais. Questionar os atuais modelos administrativos não significa rechaçá-los, ao contrário, significa um exercício democrático com vistas a interromper o processo de despersonificação em curso.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v.15, n.2, p.3-23, 2002.

BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v 46 n. 32 p. 9 – 36 maio/ago. 2013.

NEWMAN, Janet; CLARKE John. **Gerencialismo**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

PENSIN Daniela P. **A constituição da docência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2019.

PIMENTA Selma G; ANASTASIOU Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Ed Vozes, 2012.

Palavras-chave: Gerencialismo; Docência; Perforrmatividade.

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: HERMENÊUTICA COMO POSSIBILIDADE

CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ

JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ

RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este texto trata-se de uma reflexão teórica derivadado de um componente curricular de um programa de pós-graduação *stricto sensu* no sul do país, do que tratava da temática: "Educação, Modernidade, Pós-Modernidade, Pós-estruturalismo". O objetivo foi refletir sobre os sentidos de uma atitude hermenêutica como potencialidade para a formação docente universitária na contemporaneidade.

Para o seu desenvolvimento, partimos dos seguintes pontos de partida: (a) vivemos em uma sociedade que convive com as subjetividades de um mundo complexo e plural; (b) a universidade contemporânea não está imune a essas subjetividades; (c) a modernidade líquida atinge a universidade e coloca em discussão sua pretensa solidez; (d) a educação superior vive disputas entre diferentes projetos; (e) os professores universitários, entre outros atores desse lugar, constroem sua docência influenciados por suas trajetórias, marcadas pelas subjetividades inerentes do contemporâneo, perpassando dessa forma, também seus processos formativos. Diante dos elementos supramencionados levantamos algumas questões: uma orientação para uma educação hermenêutica pode configurar uma possibilidade educacional que possibilite uma compreensão do ser professor na universidade no contemporâneo? Isso pode contribuir para a construção de pontes entre uma formação técnico-científica e uma formação cultural ampliada, aos moldes da Bildung? A atitude hermenêutica se apresenta como uma possiblidade, no sentido de contribuir na construção da docência na educação superior?

O IDEAL HERMENÊUTICO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

> Fica claro que nosso existir no mundo é um existir hermenêutico, porque é, desde o início e com grande intensidade, um existir interpretativo/compreensivo. E o seremos pelo resto de nossas vidas, com ênfase nos processos especificamente educativos que marcam nossa história. Digo "especificamente educativos" porque, afinal, que momento de nosso existir não é um momento educativo de alguma maneira? (BERTICELLI, 2004, p.353)

Para iniciar as discussões sobre o tema proposto, Berticelli (2004) anuncia a hermenêutica como uma possibilidade pedagógica via linguagem enquanto possibilidade de encontro do Ser. Apoiado em Heidegger e Gadamer, o autor enfatiza que a hermenêutica ultrapassa os limites do mero recurso interpretativo de textos e a promove como um modo de experiência humana de mundo, o que nos dá suporte para pensar perspectivas para a docência universitária e seus entornos.

Nesse contexto, a construção da docência universitária, enquanto uma experiência humana do mundo, em que a linguagem articula a nossa compreensibilidade sobre o processo educacional, permite compreender os sentidos atribuídos às nossas experiências (como estudante e professor) sugerindo a possibilidade de recriá-las num exercício interpretativo, onde o professor reconstrói seus sentidos, recriando sua identidade. Desse modo, se vislumbra, a partir da hermenêutica, a docência como um tempo e espaço de autoformação.

Nessa concepção, parece fazer sentido o diálogo hermenêutico proposto por Gadamer (2015) para o contexto educacional contemporâneo, uma vez que o autor propõe ser o diálogo um espaço de criação. Para Hermann, "O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar – que é educar-se – no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos" (2002, p.94).

Nessa direção, a reflexão acerca da formação do formador através da hermenêutica permite denunciar a lógica da monologização da vida, e permite reconhecer e enfrentar nossa cada vez maior incapacidade para o diálogo. Considerando as relações entre sociedade e historicidade, por meio do horizonte de cada sujeito, o diálogo hermenêutico aparece como uma possibilidade de alargar os horizontes, produzir novos significados que podem nos conduzir a solos comuns, numa fusão de horizontes. Ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo e imediato, mas poder ver para além disso.

Rezer e Fensterseifer (2013, p.174)) defendem que, "no exercício da docência na educação superior, entendemos como importante considerar a busca pela confluência de sentidos como uma preocupação teleológica". Tal afirmação impacta a relação do professor e do aluno em sala de aula ou na produção de pesquisas e, ainda, contribui também para justificar a experiência hermenêutica como uma possibilidade de construção da própria docência na educação superior.

No contemporâneo, vivemos um tempo de transição paradigmática. Nessa direção, Vattimo traz uma contribuição peculiar para a educação, ao abordar sobre um possível deslocamento do ideal epistemológico relacionado à modernidade para o ideal hermenêutico.

> A hermenêutica apresenta-se como possível sucessora da epistemologia, enquanto ideal diretivo da educação, num momento em que a atitude científica característica da mentalidade européia da idade moderna, se evidencia, justamente, como um aspecto desta mentalidade e nada mais. A própria noção de civilização e cultura, de Bildung, não pode se referir inocentementeao ideal do conhecimento objetivo da natureza, considerado como tarefa própria da humanidade etc. Bildunge civilização devem ser, neste momento, caracterizados em termos hermenêuticos, como a capacidade de se abrir a uma pluralidade de paradigmas a diferentes sistemas de metáforas para se falar do mundo. (VATTIMO, 1992, p.15)

Nessa esteira, faz sentido pensar a educação e a formação (Bildung) do professor universitário do ponto de vista da atitude hermenêutica, uma vez que o diálogo hermenêutico considera a pluralidade, a diversidade, a linguagem como fio condutor da compreensão/interpretação de sua experiência de mundo contribuindo para ressignificar sua identidade enquanto docente na universidade.

> O que quero dizer, ao falar de uma transição da epistemologia para a hermenêutica na educação atual, é que, de qualquer forma, a primazia no ideal da educação não pode, hoje, pertencer à formação científica; esta se torna indispensável, mas no quadro de um ideal de formação, que deve ser construído a partir da constatação de que uma formação unicamente técnico-científica apenas produzirá instrumentos inanimados, não cidadãos de uma sociedade democrática, e mais,- isto se tornou claro durante o século que nos separa de Dilthey- nem mesmo instrumentos úteis a este tipo de sociedade, onde a capacidade de cooperar, de mudar de trabalho, de consumir, de comunicar, é essencial à sua sobrevivência e seu desenvolvimento. (VATTIMO, 1992, p.16)

Vattimo (1992) ao defender uma transição epistemologia para a hermenêutica na educação,

defende um novo historicicismo, livre dos cânones do passado. A pluralidade de culturas deveria ser objeto de um currículo diversificado e aberto, vinculado às situações locais e às tradições específicas das diferentes realidades, impactando sobremaneira na construção da docência na educação superior.
Nesse processo de formação (Bildung), o professor universitário, enquanto totalidade aberta, tem possibilidades de enfrentar o desafio de superação de uma formação técnico-instrumental (neopositivista) e compreender que a formação humana e o pensamento crítico são fundamentos importantes para pensar e agir no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, nos vemos diante de desafios quanto aos sentidos atribuídos ao processo educacional como um todo e, de modo específico, na educação superior. Vivenciamos um momento de embates oriundos da transição de uma universidade clássica (moderna/sólida) alicerçada na ciência para uma universidade contemporânea (líquida) que vem demonstrando aliança irrestrita com a economia. Tal constatação atinge diretamente a identidade da universidade e coloca em questão o próprio sentido do educar, bem como a formação docente. Assim, da mesma forma que a universidade se vê impactada na sua identidade, o professor universitário também se sente afetado, convivendo com as demandas concomitantes que apontam para a tradição e para a mudança. O docente universitário é uma totalidade aberta, histórica, impactado pelas subjetividades dos paradigmas hegemônicos. Assim, entendemos que o ideal hermenêutico, por conduzir o sujeito a sua auto-compreensão/autoformação, torna-se uma possibilidade para os desafios que se impõem à construção de sua docência. Destarte, ao compreender o mundo (suas visões e os projetos que se encontram em disputa), ele pode compreender a sua experiência enquanto docente e tem a possibilidade de ressignificá-la. Encerramos essa reflexão, reconhecendo que há muito a trilhar na discussão sobre a construção da docência universitária enquanto experiência humana. Assim, necessitamos refletir acerca das lacunas da formação universitária, compreender o cotidiano contemporâneo e as contingências que o determinam, para assim pensar possibilidades de ruptura.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, I. A. **A Origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. In: SILVA, M. R.; PAIM, E. A.; BERTICELLI, I. (ORG). **Educação em Análise**: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais. Passo Fundo/RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

VATTIMO, G. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.108, p.9-18, 1992.

Palavras-chave: Hermenêutica; Formação docente; Educação superior.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

ELISA DANIELE DE ANDRADE - SMED

MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR

DELMA CAVALHEIRO DE AVILA ANDRADE - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho descreve uma proposta de formação continuada desenvolvida no município de Araucária, para a comunidade escolar das Unidades Educacionais do Campo. No decorrer do texto é realizada uma análise das ações propostas no processo de formação continuada e os reflexos desse processo na reflexão sobre a prática docente e a realidade local da comunidade onde a escola está inserida. Como metodologia de pesquisa foi utilizada a observação participante no decorrer do desenvolvimento das temáticas abordadas no curso. Constata-se que o coletivo de cursistas docentes considera necessária a ampliação da oferta de formação continuada específica para a Educação do Campo. Evidencia-se como um dos resultados desse processo de formação, indicação de ações, por parte do coletivo, voltadas para políticas públicas pertinentes à Educação do Campo.

Desenvolvimento

Dentre os fatores que podem contribuir para a superação dos desafios presentes nos processos educacionais, está a formação continuada dos profissionais da educação, considerando que, como seres humanos, estamos em constante processo de aprendizagem, sendo fundamental refletirmos sobre nossa prática, assumindo o papel de protagonistas dessa trajetória.

A proposta deste artigo é problematizar um processo de formação continuada, desenvolvida por meio de um curso de extensão universitária, intitulada de Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão – GPEDI. O desenvolvimento desse curso, no município de Araucária, deu-se a partir de uma parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação - SMED e a Universidade Federal do Paraná- UFPR.

O grupo de profissionais da educação envolvido foi o que atua nas Unidades Educacionais do Campo da rede municipal, sendo estendida a participação para a comunidade escolar como um todo, compondo um grupo de 116 (cento e dezesseis) participantes.

A justificativa da escolha do público para a participação no curso resultou da necessidade, evidenciada pelos próprios profissionais, de processos de formação continuada que reconhecessem, valorizassem e integrassem as especificidades da educação do campo. Essa demanda pautou-se na necessidade da superação da lógica educacional excludente que marcou e ainda marca a oferta da educação do campo no país.

A proposta dessa formação continuada pautou-se no princípio da gestão democrática. Seu planejamento e desenvolvimento teve como elemento base uma perspectiva da horizontalidade, fundamentada em Paulo Freire, considerando a não existência de um “saber mais” ou “saber

menos", tendo como propósito o fortalecimento dos coletivos de professores, conselhos escolares, comunidade escolar e local.

Para atingir tal objetivo, no desenvolvimento dos estudos, durante as análises, pesquisas e discussões, o coletivo envolvido no processo, fez o levantamento da realidade vivenciada nas unidades educacionais do campo e evidenciou as demandas pertinentes, na perspectiva da superação de questões limitantes ou contraditórias, buscando o rompimento com a educação rural.

Considerando que a educação é essencial no processo de emancipação dos sujeitos e que a postura dos profissionais que mediam o processo educativo é fundamental para que as práticas pedagógicas estejam contextualizadas com realidade vivenciada e estimulem a consciência crítica e a autonomia, faz-se necessário a oferta de processos de formação continuada que favoreçam a reflexão sobre a própria prática docente e promovam um fazer pedagógico com os princípios da emancipação humana.

O curso de extensão universitária, analisado neste artigo, é uma das fases de um curso de Especialização, de mesmo nome, GPEDI. Durante a primeira fase são estudados os módulos do curso com o objetivo de "formação do formador". A segunda fase corresponde a etapa de multiplicação. Onde os cursistas de especialização, realizam a multiplicação aos seres pares.

A fase de multiplicação, que corresponde ao curso de extensão universitária, foi amplamente discutida e sistematizada, pelas cursistas da Especialização em Gestão de Processos Educacionais, Diversidade e Inclusão – GPEDI, sob orientação dos professores da UFPR, com o objetivo de aproximar o processo de formação continuada com as especifidades da realidade local e dos sujeitos que vivem no campo em Araucária.

A metodologia do curso de extensão buscou colocar o professor cursista em uma posição de protagonismo no processo de formação, bem como evidenciar e valorizar a identidade dos sujeitos da educação do campo.

Visando atingir esse objetivo, a metodologia utilizada compreendia encontros presenciais na hora atividade docente, atividades a distância, seminários, atividades com a comunidade local no formato de conferências, mostra de trabalho e relatório.

Os encontros presenciais ocorreram em hora atividade. Esses momentos se caracterizavam pelo estudo e diálogo acerca das seguintes temáticas: Gestão Democrática e Educação Popular, Educação Inclusiva, Educação do Campo e Educação da Infância.

Como os encontros presenciais ocorriam com periodicidade mensal, nos intervalos de um encontro e outro, foi proposta a realização de pesquisas sobre a realidade da comunidade escolar, aproximando as discussões da fundamentação teórica com a realidade local.

Com o objetivo principal de promover a integração comunidade/escola e valorização do conhecimento e cultura da comunidade local, foram realizados três seminários locais de educação do campo. A programação do evento buscava valorizara a cultura local, contando com a exposição e comercialização de produtos coloniais da região, apresentações culturais, resgate da história local com exposições e relatos de moradores, confraternização com café e almoço comunitários.

As conferências locais visavam estimular a integração da comunidade com a escola e promover o exercício de escuta na perspectiva da gestão democrática. Nesse sentido os cursistas organizaram, junto a sua comunidade escolar, um espaço para o diálogo sobre uma das temáticas do curso. A escolha da temática da conferência ficou a critério de cada grupo de cursistas considerando as necessidades evidenciadas na unidade educacional.

No último seminário, os cursistas realizaram a exposição de trabalhos pedagógicos desenvolvidos com as crianças e estudantes. Esse material refletia o resgate da identidade e valorização dos sujeitos do campo.

Para a sistematização das vivências do curso de extensão foi proposta a elaboração de um relatório, onde foi registrada a trajetória pessoal no curso, as impressões, limites, superações e sugestões para encaminhamentos futuros.

Dentre os resultados constatados com esse processo de formação continuada, podemos destacar a participação de 100% das unidades educacionais do campo; envolvimento de, aproximadamente, 1.100 (mil e cem) estudantes do ensino fundamental, 342 (trezentos e quarenta e duas) crianças na educação infantil, 140 (cento e quarenta) profissionais da educação (professores e educadores) e 750 outros participantes das comunidades locais; a realização dos seminários locais de educação do campo promoveu a integração escola/comunidade e valorização da identidade cultural das comunidades do campo; a realização de conferências locais, estimulou o protagonismo e pode ser implementada como uma ferramenta de gestão democrática; indicação e sistematização de 33 propostas de ações voltadas para políticas públicas para a Educação do Campo e a Composição de um grupo de estudos para continuidade das discussões sobre a educação do campo.

Considerações finais

O curso de extensão universitária Gestão em Processos Educacionais, Diversidade e Inclusão, foi inovador em sua proposta de multiplicação entre os pares. Percebeu-se que essa metodologia favoreceu uma postura participativa, especialmente, por permitir que os cursistas compartilhassem suas inquietações como os multiplicadores, já que estes também atuam diretamente com Educação do Campo no município e reconhecem e vivem a realidade das Unidades Educacionais do Campo.

Destaca-se que esse processo favoreceu a valorização da cultura local e reconhecimento da necessidade de considerar as especificidades das comunidades locais e sua identidade integrando esses aspectos nas práticas pedagógicas. Evidenciou-se que esse processo de formação continuada, dada a sua metodologia, contribuiu para o fortalecimento do coletivo os profissionais da que atuam com a educação do campo no município, conduzindo a consolidação de um grupo de discussão permanente que tem como objetivo maior a busca por políticas públicas para efetivar a educação do campo com maior qualidade.

Referências

ARAUCÁRIA, PR: Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Municipais de Educação. 2010.

ARAUCÁRIA, PR: Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa Participante. 3ª Edição. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo e KOLLING, Edgar Jorge. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória et al. Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão. Curitiba: UFPR Litoral, 2016.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Jucimara Bengert. FORMAÇÃO CONTINUADA E DESEMPENHO ESTUDANTIL: O CASO DE ARAUCÁRIA – PARANÁ. Curitiba, 2010.
MACHADO, L. M. Formação continuada e gestão da educação: por uma política de qualificação. Curitiba: UTP, 2009.

Palavras-chave: Educação do campo; Formação continuada; Gestão democrática

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E NARRATIVA NA "COLCHA DE RETALHOS": UM ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS SUBJETIVAS DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANA PAIVA PEREIRA DE SOUZA - UNICID

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK ROSITO - UNICID

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho articula-se à pesquisa maior "Educação Estética, Formação e Narrativas" cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito, unida à linha de Pesquisa "Subjetividades, Formações e Aprendizagens" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Propõe a investigação de narrativas de alunas do curso de Pedagogia da UNICID, que foram produzidas por meio da metodologia "Colcha de Retalhos", em três dimensões: escrita, oral e pictórica, na disciplina "Organização do Trabalho Docente", no primeiro semestre de 2018. Para a reflexão sobre o dispositivo "Colcha de Retalhos" será utilizado o questionário contextual. Foram aplicados em 46 alunas que cursavam o segundo semestre do Curso de Pedagogia, no ano de 2018, participantes da disciplina "Organização do Trabalho Docente", ministrada por Berkenbrock-Rosito. Neste contexto, "as narrativas autobiográficas visam articular novos conhecimentos a partir da experiência do professor, oportunizando-lhe, como sujeito aprendente, construir teorias significativas e contextualizadas". (BERKENBROCK-ROSITO, 2009, p. 495).

As narrativas foram produzidas no desenvolvimento do dispositivo "Colcha de Retalhos", uma metodologia e epistemologia, desenvolvida por Berkenbrock-Rosito (2009), que se fundamenta nos princípios de desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos por meio da narrativa de sua trajetória formativa em três dimensões: escrita, pictórica e oral, compostas por etapas e alcançadas por determinadas estratégias. Na primeira dimensão, a narrativa escrita, os participantes descrevem três cenas marcantes de sua experiência, no caso deste estudo, no Ensino Médio. A segunda etapa é a elaboração do quadro "Linha da vida", quando os participantes devem por meio de categorias de tempo e espaço, vida familiar, escolar, profissional, acadêmica, pessoas, livros, filmes, que influenciaram deslocamentos geográficos, vida amorosa, entre outras categorias de espaço, realizar um mapeamento de momentos charneiras. Na terceira etapa, os participantes assistem ao filme **Colcha de Retalhos** (Mocelin Moorhouse, EUA, 1995) com o objetivo de buscar metáforas significativas da sua história de vida, compondo assim a etapa da narrativa fílmica, ainda dentro da dimensão escrita. Em seguida, temos a dimensão pictórica, construída a partir da narrativa escrita. Os participantes buscam imagens e metáforas nos relatos escritos para através da estratégia da confecção do retalho, possam montar imageticamente sua narrativa, para compor com todos os participantes um produto final único. Aqui, tam´bem consideram-se os registros fotográficos realizados após a exposição da colcha pronta. Por fim, entramos na dimensão oral. Em roda, cada participante conta a sua história. Depois de contar a sua história e ouvir a história do outro, ocorre a costura coletiva dos retalhos, formando a colcha e, depois de formada, apreciação estética da obra "Colcha de Retalhos", trazendo também as impressões e discussões acerca da construção coletiva.

Ao final as alunas foram convidadas a responder um questionário contextual, em que foi possível traçar o perfil etário, escolar e social, além de buscar a percepção do grupo quanto ao processo de feitura da colcha com ênfase no que mais e o que menos gostou na participação da colcha, destacando três palavras que expressassem os sentimentos. Buscou-se em Perissé (2014) e Schiller (2002) compreender a Educação Estética como lugar de relevância, pois compete a ela o despertar da sensibilidade, e de como o docente deveria ser aquele que apresenta um universo de emoções, suscitando no aluno a capacidade de elaborar e recriar o que já sabe, transformando sua realidade.

A estética, para Schiller (2002), seria como um jogo entre o sensível e a razão, sem que haja uma relação hierárquica. O autor ressalta que o sensível emerge por meio do arrebatamento ou sensação de epifania, tudo que nos atinge, nos afeta, sem pedir permissão, que se manifesta pelo gosto ou não gosto, sobre o que lemos, vemos, ouvimos, tocamos, contemplamos e como reagimos, ora com paixão, ora com repulsa ou desinteresse. Estas sensações são compreendidas racionalmente, assim Schiller esclarece que a estética é: "forma que a contemplamos, mas é ao mesmo tempo vida, pois que a sentimos. Numa palavra: é simultaneamente, nosso estado sensível e nossa ação." (SCHILLER, 2002, p. 127).

Neste sentido, entendemos que a estética é essencial no processo de desenvolvimento da autonomia, pois como defende Freire (1996) a autonomia desenvolve-se num processo em que sujeito é capaz de fazer escolhas e tomar decisões, quando o docente cria condições para tanto, retirando o discente de sua condição de passividade diante do conhecimento, uma vez que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." (FREIRE, 1996, p. 23). Ele nos lembra da importância de respeitar o universo cultural e intelectual do aluno, utilizando destas informações, tais como a história do aluno, a realidade em que ele vive, para auxiliar na produção e construção de novos saberes.

Em Josso (2007), o ato de narrar permite ao indivíduo dar-se conta de sua história, bem como abordar as questões da identidade, expressões da existencialidade, "através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida." (JOSSO, 2007, p. 415). Temos a contribuição de Adorno (2002), que destaca como o reconhecimento do sujeito constituído socialmente é importante, pois o ato de narrar possibilita a identificação de momentos cruciais na vida de quem narra, com destaques para situações junto à família e outros grupos sociais, que foram fundamentais para a constituição das histórias.

Neste viés, Tardif (2002) ressalta que ao lembrar-se de suas experiências no período escolar o professor buscará em seu repertório as vivências com os professores de personalidade marcantes. Ele relata ainda que a constituição da identidade docente é composta pelas experiências vividas pelo indivíduo, e que estas permitem uma ressignificação de fatos passados para uma estruturação diferenciada do futuro, considerando sempre valores, normas e tradições envolvidas em cada história.

Considerando os resultados do questionário contextual após a participação no dispositivo "Colcha de Retalhos", 23,9% destacaram que o que mais gostaram foi conhecer as histórias, 19,6% pontuaram que ouvir as histórias foi o ponto alto do trabalho e para 13%, lembrar das histórias foi o mais importante. Tais dados permitem a inferência que 56,5% das participantes identificam no dispositivo um caminho de sensibilização para a existência de si e do outro. Assim, educar pelo viés da estética implica despertar no outro a empatia, permitindo que o indivíduo saia de si e aprofunde sua visão de mundo e relacionamento. É importante considerar que é a emoção que conduz esse processo promovendo a libertação de ideias. Identificamos esta relevância no relato de uma das participantes que destaca o quanto conhecer a história do

outro foi significativo. Quando trabalhamos com as histórias de vida de alunas do curso de Pedagogia, estamos abrindo espaço para consciência desses fatores e consequentemente o aprimoramento do trabalho docente. A importância da tomada de consciência do ser é o que abrirá portas para o desenvolvimento de um trabalho mais emancipado e autônomo, porque um processo formativo mais eficaz perpassa pela consciência da história de vida, o que pode originar uma prática docente qualificada. A feitura da colcha pode ser considerada como o *star* para o despertar da curiosidade estética, pois, as alunas, foram convidadas a olhar para sua história mobilizando corpo, emoções e sentimentos em função de dar um significado para tudo que foi vivenciado.

As alunas também foram questionadas quanto ao que menos gostaram na realização do dispositivo "Colcha de Retalhos", 36,2% destacaram não identificar nada, 10,6% não gostaram de apresentar, devido a timidez e outras 10,6% não gostaram de expor suas histórias. Frente a isto, vale destacar que o trabalho com as narrativas, por meio do dispositivo "Colcha de Retalhos", mostrou-se como um processo de possibilidades de desvelar aspectos que constituem a profissionalidade docente, em que as alunas do Curso de Pedagogia tiveram oportunidade de tomar decisões e fazer escolhas sobre o que seria ou não revelado, dando também ao sujeito que narra a possibilidade de olhar não somente para aquilo que ressoa nele e sim para a história com a intenção de compreender todo o contexto nela inserido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, 2009.

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

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

PERRISÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Educação Estética; Colcha de Retalhos; Identidade Docente

EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO

LEANA GIOIA SIQUEIRA - SEMED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Educação Infantil marca a inserção das crianças pequenas nos espaços coletivos de educação e cuidado. Nesse contexto, elas passam a ter contato com aulas de Educação Física, compreendendo que essa disciplina está presente em todas as etapas da educação básica. A Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilita diversidade de movimentos, por meio de vivências e estimulações.

Ao refletir sobre a vivência dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil surgem questionamentos sobre as concepções de infância, criança e docência na formação do profissional de Educação Física que atua com crianças pequenas. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral investigar como as questões da Educação Infantil atravessam os processos de formação inicial dos/das professores/as de Educação Física.

Para atender as inquietações sobre a temática, o estudo apresenta como objetivos específicos: i) Identificar o lugar que a Educação Infantil ocupa na formação inicial da/o docente da Educação Física; ii) Verificar qual o papel da Educação Física na Educação Infantil.

É necessário refletirmos sobre a formação e a prática docente da Educação Física na Educação Infantil. Pois, este docente leva em conta a valorização do movimento corporal das crianças para o seu desenvolvimento motor, afetivo e intelectual. Além de possibilitar o brincar, o expressar-se e a construção da cultura infantil.

Educação Física e à docência na Educação infantil

Alguns estudos nos informam que a Educação Física se inseriu na Educação Infantil como meio para auxiliar na alfabetização das crianças. A Educação Física deveria desenvolver a área motora, o que supostamente levaria ao sucesso na alfabetização, ou seja, era utilizada como suporte para as aprendizagens cognitivas (BUSS-SIMÃO, 2005).

Atualmente, é possível dizer que a Educação Física é vista de outra maneira, se comprometendo com o desenvolvimento integral e com a ampliação da cultura infantil das crianças. Atua de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2009) que propõe, para as instituições de Educação Infantil, propostas pedagógicas que assegurem “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, p. 02).

De acordo com Baretta (2012) a Educação Física procura desenvolver o aspecto psicomotor e mental da criança, procurando respeitar seus interesses e auxiliando no seu relacionamento com o mundo. A Educação Física na Educação Infantil deve ter seu foco na cultura do movimento. O documento que orienta a Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC destaca como central o corpo e o movimento humano como elementos chave para a prática pedagógica da Educação Física (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Considerando as especificidades da Educação Infantil, a Educação Física pode proporcionar a ampliação das experiências que envolvem a dimensão corporal, o movimento, a expressividade,

a sensibilidade, a criatividade, por meio, principalmente, da brincadeira, pois, brincando a criança está presente, está inteira, ativa e envolvida com o repertório do brincar e não com resultados ou destrezas que podem surgir a partir deste brincar (BUSS-SIMÃO E FIAMONCINI, 2013, p.310). Nesse sentido, diferentes estudos têm consolidado a ideia de que a Educação Física na Educação Infantil é um tempo/espaço de brincar envolvendo o corpo e o movimento. Para a criança pequena, o movimento é "um meio de comunicação, de expressão e de interação social" (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 166).

Essas questões nos levam à compreensão de que ao se deparar com o campo de atuação na Educação Infantil, o/as professores/as de Educação Física precisam ter alguns conhecimentos específicos da área e base teórico-metodológica para trabalhar com a cultura do movimento de maneira alternativa, pois nesta fase o importante para a criança é realizar atividades lúdicas e não apenas a repetição de movimentos.

Diante disso por meio de entrevistas, verificamos como se deu o processo de formação dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A formação de cada entrevistado foi singular, apresentando épocas, experiências e focos distintos. Foi possível perceber, de um lado, que os ENTREVISTADOS 1 e 2 não tiveram em sua graduação uma formação voltada para a Educação Infantil, por outro lado, o ENTREVISTADO 3 teve contado direto com a Educação Infantil na graduação.

O ENTREVISTADO 1 ao ser indagado sobre a sua formação inicial apontou que não teve conteúdos que tratassem da Educação Infantil. O ENTREVISTADO 2 apontou que sua formação inicial também não contemplou de modo satisfatório os conhecimentos relacionados a Educação infantil, afirmando que:

Na verdade, minha formação só preparou para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. O currículo era muito fraco mesmo, nem estágio tinha, por exemplo, na Educação Infantil. Nada assim, a gente nunca foi numa creche... entendeu? Então não teve nada. Só uma disciplina que foi só teórica (ENTREVISTADO 2, 26 set. 2018).

O ENTREVISTADO 2 complementa dizendo que esta disciplina teve uma abordagem teórica relacionada à Educação Infantil, destacando que *"foi muito superficial, na verdade ela não tratou nada prático, só teórico, por exemplo, a LDB"* (ENTREVISTADO 2, 26 set. 2018).

O ENTREVISTADO 3 aponta que sua graduação tinha conteúdos e estágio voltado para a Educação Infantil, *"desde a 5ª fase do curso de Licenciatura eu trabalho na Educação Física Infantil, com a Educação Física Escolar"* (ENTREVISTADO 3, 11 out. 2018). E complementa dizendo que *"na graduação o contato teórico-prático foi no estágio da Educação Física Infantil"* (ENTREVISTADO 3, 11 out. 2018).

Após verificar como foi o processo de formação inicial dos entrevistados, é possível destacar que são superficiais as questões da Educação Infantil. Pois, os relatos nos mostram que um dos entrevistados não teve conhecimentos específicos relacionados à Educação Infantil, outro teve os conteúdos abordados de modo superficial, e apenas um dos entrevistados teve contado satisfatório com os conteúdos da Educação Infantil na sua Graduação.

Metodologia

A presente pesquisa insere-se no âmbito dos estudos qualitativos, privilegiando a coleta de informações a partir da revisão bibliográfica e entrevista com profissionais da Educação Física que atuam na Educação Infantil e/ou na formação inicial desses profissionais.

As entrevistas foram realizadas a partir de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, ela

dá margem para que o pesquisador interaja com o sujeito participante da pesquisa, pois ambos os papéis, pesquisador e sujeito participante, estabelecem uma relação recíproca entre si.
Foram entrevistados 3 professores, um professor formador que leciona em um curso de Licenciatura em Educação Física, um professor de Educação Física com longa carreira docente e um professor de Educação Física que está iniciando sua carreira docente. Os entrevistados foram escolhidos de forma que contemplasse diferentes períodos formativos na Educação Física, diferentes vivências profissionais, e considerando a sua atuação na região da Grande Florianópolis.
As questões apresentadas nas entrevistas estavam voltadas ao percurso formativo envolvendo formação inicial e continuada, experiência profissional e contexto de trabalho.

Considerações Finais

A Educação Física passou por diversas fases e suas práticas pedagógicas tiveram diferentes objetivos na Educação Infantil. Atualmente, enquanto componente curricular, a disciplina possui papel importante para o desenvolvimento integral no âmbito escolar, além de garantir experiências da cultura corporal e de movimento por meio de seus conteúdos e práticas pedagógicas. Contribuindo para ampliação da cultura infantil de movimento, respeitando os direitos, as necessidades e os interesses das crianças de 0 a 6 anos.
Após verificar como foi o processo de formação inicial dos entrevistados, é possível destacar que são superficiais as questões da Educação Infantil. Pois, os relatos nos mostram que um dos entrevistados não teve conhecimentos específicos relacionados à Educação Infantil, outro teve os conteúdos abordados de modo superficial, e apenas um dos entrevistados teve contado satisfatório com os conteúdos em sua Graduação. Com isso, nota-se que a Educação Física na Educação Infantil vem se consolidando, pois apresenta alguns avanços, mas ainda é preciso melhorar alguns aspectos. Diante de todas essas questões aqui trazidas, solidifica-se, ainda mais, o compromisso com a defesa de uma formação que reconheça, valorize e potencialize as especificidades da ação docente dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil.

Referências

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BARETTA, R. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões em torno dessa relação. Florianópolis, 2012. 16 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Parecer das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção I.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da educação física. Revista Motrivivência. n. 25. p. 163-172. Dez. 2005.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. In: Revista Pensar a Prática. v. 16, n. 1, p. 297-314, 2013.

FLORIANÓPOLIS. A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016. 116 p.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Formação Docente

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES DE GÊNERO

WALLACE KASSIO DE LIMA RAMOS - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO:

Muito se tem discutido acerca da importância da Educação Física Escolar (EFE) e há não muito tempo, profissionais e acadêmicos da Licenciatura em Educação Física, temos amargado discussões e decisões referentes à obrigatoriedade ou não da referida disciplina na escola, tendo em vista a publicação da Base Nacional Comum Curricular. Indubitavelmente, as discussões realizadas ao longo do curso de Licenciatura em Educação Física caminham para a melhoria da docência da área escolar, buscando então, ratificar sua pertinência nesta, destacando que ela é necessária assim como todas as outras disciplinas.

Vale destacar que as crianças desmotivadas a participar das atividades são meninas e que duas delas já foram para a escola duas vezes consecutivas calçando botas, o que consequentemente as exclui automaticamente das aulas de EF. Ambas levaram bilhetes na agenda para casa nos dois dias. Seria estratégia das duas crianças para não participarem das aulas?

Conforme Saraiva (2005) a Educação Física deve ser constituída como um espaço democrático dentro da concepção escolar. Os professores devem trabalhar diferenças e diversidades de gênero nas práticas das aulas, considerando essencial que a práxis pedagógica tenha finalidade educativa e inclusiva. Sendo assim, é de grande importância discutir com alunos e alunas questões referentes ao gênero nas aulas e no espaço escolar como um todo, pensando numa aproximação dos mesmos. Mesmo não sendo a professora quem faça a separação das crianças por gênero, faz-se necessário estar atento para a organização que elas mesmas fazem, bem como estar atento para o que falam entre elas e como se tratam. Desse modo, é pertinente destacar o que ressalta Saraiva (2005):

Torna-se importante trazer para o campo das discussões e possibilidades pedagógicas as questões [...] como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física (SARAIVA, 2005, p. 108).

Diante do exposto, percebe-se latente a questão de gênero na escola, em especial nas aulas de educação Física, que me fez ter como o problema deste estudo como trabalhar a questão de gênero nas turmas observadas através das aulas de Educação Física?

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo foi tratar da problemática de gênero nas aulas de Educação Física e demais atividades esportivas nas turmas 2º A e 3º B do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: discutir acerca dos jogos e brincadeiras tradicionais listados pelas turmas e proporcionar proposta pedagógica que permita um adequado desenvolvimento das identidades de gênero, uma vez que de acordo com o observado, as atividades disponibilizadas às crianças são tradicionais e simbólicas da dominação masculinas, reforçando a dicotomia menino/menina.

METODOLOGIA:

De acordo com Bracht (1993) a pesquisa na área da Educação Física mudou a partir do final da década de 1970 devido a algumas iniciativas, elencadas pelo autor como: criação e implantação

de cursos de pós-graduação, incentivo à capacidade docente, financiamento e fomento de pesquisa científica, ida de pesquisadores para o exterior, dentre outros.

Especificamente na Educação Física escolar, Betti (2009) aponta a necessidade de realizar investigações pautadas na prática pedagógica, o que demanda pesquisas de campo em situações reais de ensino. A pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica.

André (2003) admite a potencialidade da pesquisa-ação, sobretudo no que corresponde a reflexão da prática e a valorização de grupos sociais mais desfavorecidos, afirmando que na área da Educação, tem-se aumentado o número de pesquisas sob esta perspectiva. Nesse sentido, é importante averiguar se os pesquisadores da subárea pedagógica da Educação Física também estão ou não se apropriando dessa forma de pesquisa.

Para a referida análise, fizeram-se necessários observações e registros que pudessem proporcionar futuras reflexões e ações. Foram seis dias de observações que favoreceram a constituição do Diário de Campo (DC) e fomentaram a elaboração para o plano de ensino nas turmas de 1º e 3º anos. Graças às observações realizadas nas aulas de Educação Física da professora responsável, foi possível perceber a problemática levantada neste estudo: a questão de gênero entre as crianças.

Busquei conversar com as turmas sempre no início das aulas, quando apresentava a elas o que seria desenvolvido e nesse momento, procurava uma forma de trazer questionamentos (tais como: existem jogos só para meninos? E para meninas?) para juntos discutirmos. Ainda destaco que em uma aula, solicitei que os alunos perguntassem a seus responsáveis, quais brincadeiras estes mais brincavam quando crianças e na aula seguinte fizemos um levantamento das brincadeiras trazidas e essa mini pesquisa rendeu uma importante discussão sobre gênero.É válido ressaltar que a abordagem utilizada foi a crítico-superadora, que visou a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. E também por que uma das características presentes dessa abordagem é que ela se opõe veementemente ao pensamento tradicional antes dominante na Educação Física que mantinha como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano. Confirmando essas proposições, afirma Soares et al.(1992):

Sob a ótica da teoria Crítico-Superadora "a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal." (Soares et.al, 1992. p. 61), contrapondo a ideia da aptidão física como objetivo final da Educação Física escolar.

Foram 14 dias dando aula para as turmas de 1º e 3º anos. Seriam 13, visto que o dia 06 de agosto seria somente o retorno para a retomada do vínculo com os alunos. Mas nesse mesmo dia, já iniciei dando aulas, visto que a professor precisou ir ao médico. Então foram 7 dias de atividades para Jogos e Brincadeiras, 3 dias para dança e 4 para Lutas. Cabe destacar que as aulas foram organizadas com parte inicial, desenvolvimento e parte final. Na primeira parte, geralmente, eu fazia combinados e algumas explicações para as turmas. Em seguida fazíamos alguma atividade de aquecimento, o que não impedia que conversássemos também. E durante a aula, tentava observar todos e ao final, quando tínhamos tempo, realizava com as crianças, roda de conversa para que elas pudessem dizer o que acharam da aula. Também fiz registros com fotografias e filmagens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Meninas para um lado, meninos para o outro. Certamente todos nós já ouvimos isso alguma vez durante nosso tempo de escola. Fato comum do ser humano social é a separação por gênero. Esta estereotipação está enraizada dentro do cenário social. Seja desde antes do nascimento da criança, pelas expectativas dos pais, seja durante a infância pela apreensão existente ao explorarmos nossos corpos e nos reconhecermos como pessoas sexualizadas.

O que se percebe é que não basta que meninos e meninas estejam simplesmente juntos num mesmo ambiente, ou na mesma aula, é preciso estar atento aos detalhes, pois mesmo próximos, ocorre a exclusão e o pior, às vezes é automático1, que as meninas só se misturem com outras meninas. Nesse sentindo, Auad (2006) afirma que a "mistura de meninos e meninas no ambiente escolar é insuficiente para o término das desigualdades de gênero..." (p.55).

Ao contrário disso, meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas podem redundar em processos de desigualdades e confirmação destas. Por este motivo que, encontramos na escola mista, várias situações de desigualdades relatadas em pesquisas que as olham pelos estudos de gênero. Porém, embora a autora enfatize que aula mista não é sinônimo de coeducação, ela destaca que esta escola é um meio para que haja coeducação, sem ela não seria possível questionar/ desconstruir as relações de gênero estabelecidas, ou seja, separados meninas e meninos nem teriam a possibilidade de coeducação.

RESULTADOS

Em resposta à problemática deste estudo, percebe-se que todo dia é possível trabalhar a questão de gênero em todas as turmas através das aulas de Educação Física, principalmente porque essa disciplina fala sobre o corpo e não podemos negar esta especificidade e tampouco fechar os olhos para a realidade atual, onde infelizmente ainda presenciamos situações de machismo e desrespeito.

Observei que após discussões sobre a temática, as brincadeiras acerca das diferenças entre gêneros diminuíram e meninos e meninas passaram a interagir mais, organizando-se inclusive em grupos mistos.

Se quisermos uma sociedade mais igualitária, precisamos caminhar no sentindo de educar nossas crianças que meninos e meninas têm suas peculiaridades sim, mas nenhum é melhor ou superior ao outro. Então não podemos corroborar com a divisão de papeis, separando atividades para meninos e para meninas e muito menos fazer vista grossa para a segregação que eles mesmos já fazem entre eles.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2003.

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

"Gênero." Dicionário Aurélio. SP: 2017. dicionariodoaurelio.com. Web. 11 junho 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pósestruturalista. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARAIVA, Maria do Carmo. Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARGAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Gênero; Prática de Ensino

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.

LILIAN COSTA CASTEX - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.

Resumo

1. TEMA

Para os professores que atuam na educação básica, é fundamental conhecer metodologias de ensino, nas diferentes áreas de conhecimento, como possibilidade de melhor desempenho docente. A Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica vem, nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros países, se firmando como possibilidade para o ensino em aulas de História. Viabilizar aos alunos a possibilidade de conhecimento das relações temporais do presente, do passado e perspectivas do futuro, instigar a capacidade interpretativa, de investigação e do trabalho com fontes históricas e produção de narrativas são alguns dos indicadores da proposta da Educação Histórica. Este estudo, apresenta como tema a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica para o ensino de história. Refere-se à investigação da presença da Educação Histórica no currículo de Ensino Fundamental, na formação continuada de professores e em aulas de história na Rede Municipal de Curitiba (RME).

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Histórica; Ensino de História

2. PROBLEMA

A Educação Histórica, é uma possibilidade teórico-metodológica em aulas de História no ensino fundamental?

3. OBJETIVOS

Objetivo Geral: Como se expressa a Educação Histórica como abordagem teórico-metodológica no ensino e aprendizagem de História no ensino fundamental?

Objetivos específicos:

Investigar a presença da Educação Histórica em cursos de formação continuada de professores de educação básica; buscar evidências da Educação Histórica na prática pedagógica de professores da educação básica.

4. Metodologia

Para o estudo, busca-se o método de investigação qualitativa, fundamentado em Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa documental e entrevistas; com análise de conteúdo de Bardin (2011). Os sujeitos da pesquisa são os professores de educação básica de escolas públicas de Curitiba.

5. Fundamentação teórica.

A fundamentação teórica, construída a partir das contribuições de RUSEN (2001), Alaric Dinkinson e Peter Lee (1984), Barca (2004), Schmidt e Garcia (2006).

A Educação Histórica é um termo utilizado por pesquisadores do ensino de História, como Alaric Dinkinson e Peter Lee (1984), autor, historiador e pesquisador inglês, que desenvolve pesquisas com alunos do primário e secundário, com a finalidade de encontrar as razões da falta

de interesse dos alunos pela disciplina de História. Na esteira dessas ideias, Isabel Barca (2004), leva para Portugal, essa preocupação e, em suas pesquisas com alunos da educação básica, desenvolve uma proposta de ensino na tentativa de encontrar respostas as suas indagações para o ensino de História e o conhecimento histórico. Barca (2004), considera paradigmas educativos para "aula-oficina" onde é possível constatar a intenção de considerar as ideias dos alunos como fator preponderante para a formação do sujeito escolarizado. Compreende os papéis do aluno e do professor como: "o aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas" e o professor como "investigador social e organizador de atividades problematizadoras". Entende o saber como multifacetado e com vários níveis: senso comum, ciência, epistemologia, estratégias e recursos e múltiplos recursos intervenientes. A avaliação, pode acontecer por meio de material produzido pelo aluno, testes e diálogos (BARCA, 2004, 131-144). Em sua prática como formadora de professores de História, Barca (2004) organiza uma forma de os futuros professores de História desenvolverem uma aula tendo em vista atividades escolares que incluam a participação de crianças e jovens, assim como, procedimentos que permitam suscitar competências em História, denominada de Aula Oficina. Essa proposta de Isabel Barca, parte do pressuposto de que é possível as crianças aprenderem História de forma a ver, se as tarefas ou contextos concretos das situações em que foram apresentadas, tem significados para elas. Nas palavras da autora:

os conceitos históricos são compreendidos gradualmente a partir da relação dos conceitos do senso comum que o sujeito 'experiencia'. O contexto cultural e os media são fontes de conhecimento que devem ser levados e conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica; quando um aluno procura uma situação do passado à luz de sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica; interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada, uma metodologia para História, produzida pelo professor, a interpretação do contraditório, isto é da convergência e divergência das mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004, p.135).

No Brasil a Educação Histórica tem se difundido, desde 2003, entre grupos de pesquisadores e professores de educação básica. Em Curitiba o primeiro documento institucional que trata da Educação Histórica, na Rede Municipal de Ensino (RME) é o caderno pedagógico de História, organizado por temas e dividido por ciclos de aprendizagem. O encaminhamento metodológico compõe os seguintes procedimentos: (i) Investigue os conhecimentos prévios; (ii) Classifique e sistematize os conteúdos a partir dos conhecimentos escolares; (iii) Problematize os conhecimentos escolares; (iv) Avaliação.

Posteriormente a Educação Histórica, como abordagem teórico-metodológica, está presente no currículo escolar na RME a partir do Currículo do Ensino Fundamental, 1.º ao 9.º ano, vol. V, de História. Os pressupostos do ensino e aprendizagem de História estão ancorados na ciência da História. Desse modo, para metodologia do ensino foi criada a matriz da “aula Histórica” que apresenta os passos da metodologia adotada e registrada no Currículo.

A metodologia de ensino e aprendizagem, na RME de Curitiba, propõe que o professor organize as suas aulas procurando desenvolver o esquema da matriz da “aula histórica”. Para isso, na “aula histórica” o professor inicia com a investigação das carências de orientação temporal dos estudantes na sua vida prática, assim como, os interesses que esses sujeitos expressam ao se deparar com um novo conteúdo da História. Em seguida, seleciona os conceitos substantivos - os conteúdos próprios da história, e os de segunda ordem. Após a seleção, organiza metodologicamente a sua prática docente, utilizando as fontes históricas – primárias e secundárias, problematizando-as e interpelando-as. Os alunos irão conhecer os conteúdos da História por meio das fontes, se apropriando de sua mensagem, questionando-as, comparando

a sua narrativa com outras fontes que apresentam o mesmo tema, assim como, de outros autores. Para a finalizar a avaliação/metacognição que visa verificar os conhecimentos históricos, expressos nas narrativas produzidas pelos alunos.

A RME de Curitiba oferta cursos de formação continuada para o ensino de História aos professores de 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, nos quais a Educação Histórica e a "aula histórica" fazem parte da ementa e do desenvolvimento dos cursos. As propostas de cursos sugerem o trabalho com fontes históricas e a produção de narrativas por parte dos alunos da educação básica. Durante o desenvolvimento dos cursos, que se prolongam por um semestre, os professores participantes irão desenvolver em aulas de História, a metodologia de ensino e, ao final do curso, como apresentam os procedimentos metodológicos que utilizaram para desenvolver as suas atividades em classe, junto com os alunos. Como conseguiram desenvolver as atividades, as pesquisas a respeito do tema, quais as fontes selecionadas, a utilização das fontes e os registros das narrativas dos alunos, ou seja, toda a produção realizada nas aulas de História. Na apresentação para os seus pares, no encontro coletivo, as experiências de cada professor são evidenciadas no sentido de produção coletiva do conhecimento.

7. Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa apresentaram registros da presença da Educação Histórica em documentos oficiais, na formação de professores e em aulas de História da Educação Básica;

A "aula histórica" como metodologia de ensino na formação de professores, está registrada nas ementas dos cursos analisados e no depoimento de professores participantes.

As contribuições da Educação Histórica para o ensino e a aprendizagem trazem referenciais importantes para o desenvolvimento do conhecimento histórico e a formação de professores possibilita a apropriação da metodologia para o ensino de História e sua possível aplicabilidade em aulas de História.

8.Referências

BARCA, I. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: (Org.). Para uma educação histórica de qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIE/IEP/UMinho, 2004. p.131-144.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editores, 1994. (Coleção Ciência e Educação).

Curitiba, Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Caderno Pedagógico, História. Curitiba: SME, 2006,116p, (cadernos pedagógicos 5).

Curitiba, Prefeitura Municipal da Educação. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Currículo do Ensino Fundamental, 1º ao 9ºano, vol. V. Curitiba: SME, 2016,116p.

DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.) Learning History. Londres: Heinemann, 1984.

RUSEN, J. Razão Histórica: Teoria da História - os fundamentos da ciência da História. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. B. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. Educar em Revista, Curitiba, Especial, p.11-31, 2006.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Histórica; Ensino de História

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

SANDRA SANTELLA DE SOUSA - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa realizada no contexto do mestrado profissional em educação dedicou-se a pensar as demandas da escola contemporânea em que as mudanças tecnológicas organizam um novo método de comunicação e construção de conhecimento e colocam em xeque a autoridade da escola. Então, em vez de tentar entender as novas linguagens que circulam nos meios audiovisuais, a escola contenta-se em estigmatizá-la.

Com o intuito de potencializar a comunicação e diminuir a violência nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) publicou, em dezembro de 2009, a Portaria 5792/09, que define normas complementares e procedimentos para a implementação do "Programa nas Ondas do Rádio" nas Escolas Municipais. O referido programa fundamenta sua metodologia com as bases teóricas da educomunicação. As bases teóricas da educomunicação encontram seu aporte na teoria de Paulo Freire "ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo. Os homens educam a si mesmos mediatizados pelo mundo" (FREIRE, [1970], 2015, p. 95). Freire propõe uma educação transformadora, perpassada pela interação social, pelo diálogo e pela abertura para o outro no confronto com a realidade.

As formações contínuas em lócus sobre as questões emanadas pelo cotidiano se tornam urgente. O fio condutor dessa discussão está na criação de contextos de transformação a partir das necessidades reais com a participação de todos envolvidos por meio da formação crítico colaborativa.

Tendo como foco o programa Imprensa Jovem e pensando o desenvolvimento e as contribuições à prática docente do programa Imprensa Jovem na formação de professores, coloca-se como objetivo geral deste trabalho:

- Analisar criticamente como se realizaram as formações de professores para o trabalho com as práticas educomunicativas do programa Imprensa Jovem da Prefeitura Municipal de São Paulo.

A fim de alcançar o objetivo geral de pesquisa, traçamos os objetivos específicos:

- Descrever o tipo de formação que ocorreu;
- Analisar se e como essa formação permite o desenvolvimento crítico-colaborativo dos professores;

Para alcançar os objetivos de pesquisa fundamentamos teoricamente essa pesquisa a partir das contribuições de Vygotsky ([1930] 2007; [1934] 2008), mais especificamente na contribuição da Teoria de Atividade-Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), pensando a capacidade de transformação da realidade e do desenvolvimento dos estudantes nas práticas educomunicativas por meio da linguagem.

Assim, a comunicação e a educação têm cumprido ao longo de sua história a relação entre os seres humanos, o sujeito e o mundo, a realidade e o objeto e, assim, seu desenvolvimento e ação na realidade, na qual Paulo Freire é reconhecido como fundador na inter-relação Educação/Comunicação. Paulo Freire não empregou o termo educomunicação em sua obra, no

entanto, seu pensamento acerca do poder persuasivo da comunicação e sua pedagogia da libertação inspiraram os estudos da área da educomunicação.

Atualmente a educomunicação se define como um conjunto de ações que, segundo Soares (2014), está em: integrar práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de educação; criar e fortalecer ecossistemas comunicativos no ambiente escolar; e, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sendo que o principal objetivo é a elevação da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas. O pesquisador identifica sete áreas de intervenção da educomunicação, sendo: 1. Gestão da comunicação e espaços educativos; 2. Educação para a comunicação; 3. Pedagogia da comunicação; 4. Produção midiática com finalidade educativa; 5. Reflexão epistemológica; 6. Mediação tecnológica da educação; e 7. Expressão comunicativa por meio da arte.

Nas escolas da Prefeitura de São Paulo o programa, que teve início em 2001, se mantém até os dias de hoje, rompendo com o ciclo comum de experiências pedagógicas exitosas que, por vezes, são interrompidas por intercorrências políticas instaurando-se como política pública para educação da cidade. O objetivo das formações em 2018 foi apresentado no site da SME-SP da seguinte forma:

> Formar educadores para o desenvolvimento de projetos educomunicativos nas escolas, ampliando seus conhecimentos sobre as linguagens da comunicação e aprofundando a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade contemporânea, de maneira que teoria e prática sejam permanentemente alinhadas. (Portal SME-SP).[1].

Desse ponto, retomamos a questão já colocada anteriormente: a necessidade de preparo do professor para o uso das mídias de informação e comunicação na escola.

Para discutir as questões sobre a formação docente ancoramo-nos nos estudos de Fullan e Hargreaves (2000). O autor distingue dois tipos de formação colaborativa: a colaboração que acontece de forma limitada e com pouca profundidade, como, por exemplo, a troca de atividade e/ou de dicas, oferecimento de conselho, com foco em uma ação imediata não abarca os valores do que é ensinado, assim o autor a define como colaboração confortável. E, o trabalho crítico colaborativo, construído coletivamente, que perpassa pela produção de relações dialéticas entre os participantes e na discussão colaborativa das questões da prática, da realidade e do cotidiano, isso implica em romper com o que está estabelecido para criar algo novo.

Utilizamos, como aporte metodológico, a perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004), pois ela se realiza como um tipo de pesquisa que propõe um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração, para o desenvolvimento do grupo formativo.

A participação nos encontros formativos do curso “Blog e o uso de mídias na escola”, objeto de estudo dessa pesquisa, possibilitou uma integração maior entre teoria e prática, de modo que as questões teóricas estudadas ao longo deste trabalho puderam ser vividas na prática, indicando caminhos na criação de realidades que promovam a colaboração.

As categorias reflexivas: descrever; informar; confrontar e reconstruir (LIBERALI, 2015, p. 70), utilizadas no campo de análise nos auxiliam a indagar sobre os princípios que embasam a ação do professor.

Acompanhamos uma modalidade da formação oferecida pelo núcleo. A formação “Blog e as mídias sociais na escola”, promovido pelo Núcleo de Educomunicação da RME-SP. Os encontros ocorreram na unidade escolar participante no segundo semestre de 2018. Para coleta e produção de dados realizamos registro fotográfico, gravação em áudio e áudio visual.

O curso abordou a linguagem utilizada pelas redes sociais e problematizou sobre o uso das mídias na prática docente, sob esse aspecto percebemos um aparelhamento técnico para o professor fazer uso de tais recursos. A formação abordou de forma rápida, sem profundidade

teórica o conceito de educomunicação. As atividades que foram realizadas ao longo do curso não permitiram uma reflexão teórica sobre as práticas dos professores.

A respeito da formação crítico e colaborativa, é necessário avançar da colaboração confortável para a colaboração crítica (FULLAN e HARGREAVES, 2001). Sendo assim, considerando as análises realizadas neste trabalho e pretendendo uma reflexão sobre os encontros formativos, torna-se necessário resgatar o aporte teórico na tentativa da transformação dos encontros formativos do programa Imprensa Jovem. Tais apontamentos visam uma proposta de reconstrução da formação:

- Dar voz aos propósitos dos professores; dar oportunidades para os professores confrontarem suas ideias (LIBERALI, 2015), crenças e práticas;
- Mostrar-se preparado para a escuta e para a mudança (FREIRE, [1970] 2015; LIBERALI 2015);
- Evitar a cultura da dependência no exagero do saber especializado (FULLAN e HARGREAVES, 2001);
- Possibilitar condições dos docentes construírem sua própria produção permeados pelo diálogo (FREIRE, [1970] 2015);
- Preparar os professores para a tomada de decisão do currículo e do ensino (FULLAN e HARGREAVES, 2001; FREIRE [1970] 2015); e,
- Criar uma comunidade que, ao longo do tempo possa discutir e desenvolver propósitos comuns para suas escolas;
- Alinhar teoria e prática (Portal SME-SP).

Desse modo, a formação de professores não pode ser vista com separação dos papéis do formador e do professor, mas na congruência dos dois para a constituição da formação crítico colaborativa. No entanto, não pretendemos sugerir que as ações descritas encerram as discussões ou limitam a visão crítica sobre a formação de professores, pois muitos fatores são importantes na construção de um processo de formação e de atuação na carreira docente.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970], 2015.

FULLAN, Micheal.; HEAGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes médicas Sul; 2000.

_____. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola**. Porto Editora; 2001.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação**. Revista Comunicação & Educação: São Paulo, ano 09, n. 02, p. 15-26, jul/dez, 2014.

LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed. 2015.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores**. Calidoscópio, vol. 02, nº 02, pág. 105-112, jul/dez. 2004.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **A formação social da mente**; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930], 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2008.

[1] Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/cursos-e-formacoes, acesso 14/10/2018.

Palavras-chave: Educomunicação; Formação contínua de professores; Colaboração crítica.

ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

HANSLIVIAN CORREIA CRUZ BONFIM - SME

ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo consiste em um ensaio teórico e tem como objetivo discutir a relação entre o ensino de Ciências Naturais e Direitos Humanos (DH) nas formações continuadas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual foi baseado a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Consideramos que o Ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental poderá contribuir para que os educandos se aproximem do conhecimento científico e que estes ressignifiquem seus conhecimentos e ampliem sua visão de mundo, e que possam tomar decisões no seu contexto social. Assim, é fundamental que os professores possuam uma visão crítica da sociedade, e que busquem uma formação integral de seus estudantes. E para que isso seja possível é importante que o professor aborde temas integradores no ensino de Ciências Naturais como Direitos Humanos, indo ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Compreendemos que esta Diretriz precisa ser cumprida, não porque é uma prescrição oficial, mas sim porque é uma temática de urgência social. Pois, verificam-se, no contexto brasileiro, inúmeras injustiças sociais, as quais também afetam o âmbito escolar. Portanto, refletir sobre essa temática no Ensino de Ciências nos anos iniciais, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de atitudes, de valores, de formas de pensar, já que muitos conteúdos de Ciências são possíveis de fazer articulação com temáticas que envolvem DH. É importante que os estudantes compreendam que os temas ou conteúdos desenvolvidos em sala de aula fazem parte do seu cotidiano e que podem ser aplicados na sua vida social, como por exemplo: respeitar as diferenças individuais e as diferentes manifestações da sexualidade, preservar o meio ambiente, compreender como seu corpo está organizado, entre outros. Para isso é importante que o professor também faça a interrelação dos conteúdos específicos de Ciências Naturais com questões relacionada aos DH, educando, dessa forma, para uma "compreensão humana", sendo esse um dos sete saberes necessários à educação do futuro de acordo com Morin (2004).

Nesta perspectiva investir na formação de professores para atuarem como "agentes multiplicadores" (CANDAU, 2013) das temáticas sobre DH é necessário para que os professores ressignifiquem saberes, e mobilizem outros para uma prática voltada para a formação integral do estudante. Marcelo Garcia (1999) explica que a formação de professores pode ser compreendida como um processo. Processo, porque é algo que precisa acontecer de forma intencional, e para isso é necessário que seja algo sistemático e organizado. Neste artigo a formação a ser discutida é aquela que se refere à formação de professores que já exercem atividade profissional, denominada por formação continuada, tendo como princípio mudanças de disposições a fim de intervirem no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, tendo como objetivo principal a qualidade da educação dos estudantes.

É necessário compreender as mudanças da sociedade ao longo da história, sendo que a partir dessas mudanças surgem novas demandas para a educação escolar. Assim, é importante que questões atuais, como a temática DH, sejam discutidas em formações continuadas de professores. Oliveira e Queiroz (2015, p. 24) destacam que para educar em Direitos Humanos é necessário "um olhar crítico para a sociedade, um olhar que permite se indignar com aquilo que é considerado normal, instigando à percepção das violações de Direitos Humanos existentes, cometidas no cotidiano em nossos atos de fala."

Nesta perspectiva desenvolver esse "olhar crítico para a sociedade" em cursos de formação continuada de professores poderá ser algo importante para se perceber que muitas ações, falas e atitudes são tratadas como naturais, e que não são vistas como algo relacionado às violações aos DH. Desvelar as temáticas (gênero, cultura, religião, etc.) que estão presentes nestas discussões é fundamental para desenvolver esse olhar crítico.

Considera-se que as ações realizadas pelos professores são baseadas em disposições já construídas ao longo do processo de socialização desses docentes. E essas disposições determinarão as ações dos professores na sua vida social e na sua atuação docente. Bourdieu (2003) destaca que o agente constrói disposições as quais são construídas ao longo da sua história e, neste sentido, o autor ressalta que estas disposições presentes no agente, podem ser definidas como habitus, que são "sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja como princípios geradores e organizadores da prática [...]". (BOURDIEU, 2009, p.87). Assim o habitus contribui para determinar as coisas ou fazer ou não fazer, as urgências, etc., que dão origem a ação.

Setton (2002a, p.67) explica que na sociedade contemporânea há diferentes instâncias socializadoras. Nesta perspectiva a construção do habitus do agente não se dá apenas a partir dos processos de socialização primária (família) e secundária (escola), mas também a partir das influências da mídia. E complementa que "para o bem ou para o mal, a cultura de massa está presente em nossas vidas, transmitindo valores e padrões de conduta, socializando muitas gerações. " (SETTON, 2002b, p. 109).

Partindo da ideia de habitus, compreende-se que estas disposições irão influenciar as ações do professor na sala de aula, bem como suas considerações sobre o que é uma Educação em DH. Assim, consideramos que os cursos de formação continuada podem ser gatilhos para a mudança desse habitus, o qual é, muitas vezes, influenciado por questões voltadas para o preconceito, para a não aceitação do outro, para a intolerância, enfim questões que irão de uma forma ou de outra influenciar os discursos, as ações dos professores no contexto escolar, e a sua prática em sala de aula.

De acordo com Bourdieu (2003) o habitus poderá ser modificado ao longo do tempo, a partir das relações estabelecidas entre o agente e seu contexto social. Partindo dessa premissa é que se considera ser fundamental que professores façam cursos de formação continuada para que de fato possam refletir sobre essas disposições já incorporadas, as quais são construídas pelo capital social, cultural e econômico (BOURDIEU, 2015).

Candau e Sacavino (2013, p. 64) apontam que as formações de professores voltadas para a temática de DH precisam "transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas". Para essas autoras é necessário a realização de processos formativos. "A palavra processo é fundamental. Exige uma série de atividades articuladas e desenvolvidas em um determinado período de tempo". (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64). Outra questão apontada pelas autoras é que nesses processos todos os participantes deverão ser ativos, e que as temáticas deverão ser definidas tendo como base as características

e interesses do grupo de participantes, “mas sempre situando as questões abordadas num contexto social amplo e em relação à problemática e conceitos fundamentais relacionados aos Direitos Humanos.” E também destacam que a estratégias utilizadas deverão ser baseadas em uma metodologia ativa, e que o uso de diferentes linguagens e o diálogo entre os diferentes saberes, deverão ser componentes presentes em todo o processo formativo, levando em conta a realidade social e as experiências dos participantes, e que sejam proporcionadas aos participantes uma vivência em Direitos Humanos. Compreende-se ser fundamental que essa “vivência em Direitos Humanos” reverbere na sala de aula, nas relações com os conteúdos de Ciências Naturais e nas interações estabelecidas com os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf Acesso em: 21 jul. 2018.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org) A sociologia de Pierre Bourdieu. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d’água, 2003.

BOURDIEU, P. O Senso Prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOUDIEU, P. Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. Educação. Porto Alegre. v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr., 2013.

CANDAU, V. M. Professores/as: Multiplicadores/as de educação em direitos humanos. Sociedade e Cultura. Goiânia. V. 16, n.2, p. 309-314, jul./dez., 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, R.D. V. L. de.; QUEIROZ, G. R. P. C. (org.). Olhares sobre a (in) diferença: forma-se professores de ciências a partir de uma perspectiva de educação em direitos humanos. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. N. 20., p. 60-70, p. 2002a.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 107-116, 2002b.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Naturais; Direitos Humanos; Formação de Professores

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A FORMAÇÃO HUMANA EM TODAS AS DIMENSÕES

MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação profissional (EP) tem diante de si o desafio de mudanças, que requer um trabalho cada vez mais complexo, envolvendo a sociedade, situação que tem gerado demandas em termos de pesquisas voltados à EP, exigindo debate com postura crítica em relação à concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP). A organização desta forma de ensino "[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social" (RAMOS, 2008, p. 3).

Diante dessas considerações está situado o tema deste ensaio, que, partindo da existência do EMIEP, enfatiza uma de suas finalidades, que diz respeito a formação humana em todas as suas dimensões. Nesta direção, buscou-se explicitar a problemática: O que caracteriza o EMIEP e por que nele está presente a formação humana em suas dimensões? Tomado esses questionamentos, tem o propósito de alargar o debate sobre esta forma de ensino, analisando o seu significado e explicitando os fundamentos que evidenciam a formação humana em suas dimensões.

Constituído numa abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica tomando os estudos de Ciavatta (2012), Cunha (2008), Gramsci (1989); Kuenzer; Grabowski (2006), Ramos (2008, 2012), entre outros, que tratam da temática, constituindo-se, portanto, num trabalho do tipo bibliográfico. Ele está organizado em três seções: inicia apontando significados (conceitos, noções) que constituem o EMIEP, na sequência são apresentados indicadores que demonstram a formação humana em suas dimensões no desenvolvimento desta forma de ensino e por fim são discorridas as considerações finais.

1. Características do EMIEP

Uma das principais referências que fundamenta o EMIEP é o Documento Base – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) que sustenta as concepções, princípios, dimensões e singularidades que elucidam atualmente o EMIEP em diálogo com outros documentos e produções que apresentam vital importância para a construção desta perspectiva de ensino.

Com este Documento, a política de ensino médio foi direcionada para o desenvolvimento de um projeto que afaste a dualidade entre a formação específica e a formação geral, ou seja, a essência do mundo do trabalho se desloca para a pessoa, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nas palavras de Kuenzer; Grabowski (2006, p. 299-300),

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas

dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho.

Em vista disso, atualmente não é possível conceber uma EP identificada como instrumento de política assistencialista ou ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim

[…] como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. [...] A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

No EMIEP, o estudante faz um curso único que lhe diploma tanto com o ensino médio quanto com um curso profissionalizante, de forma integrada e com organização curricular única. Nesta direção, uma das questões que surge relaciona-se ao significado do termo "integrado". Para Cunha (2008, p. 109), ensino integrado:

[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Sob a concepção da articulação educação/trabalho/cultura/ciência, a formação no EMIEP deve estar articulada às dimensões e extensões da vida do estudante, ou seja, à sua formação humana. Para isso, os conceitos devem ser trabalhados a partir das relações com a totalidade, ou seja, com a realidade que se pretende explicar (BRASIL, 2007).

2. O EMIEP como formação humana em todas as dimensões

Antônio Gramsci na obra "Os Intelectuais e Organização da Cultura" (1989), aborda a realidade de seu período histórico, especialmente na Europa e propõe a formação do intelectual orgânico, ou seja, o intelectual formado em sua própria realidade. Para tanto, considera a crise do modelo educacional vigente e visualiza uma nova proposta de escola, ou seja, a escola única.

Aproximando a escola única, vislumbrada por Gramsci, com a proposta do EMIEP, é possível constatar que ambas demonstram preocupações em aliar a formação para o trabalho e o desenvolvimento da intelectualidade. Para Ciavatta (2012, p.58), o EMIEP

[...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Compreendendo que os estudantes são seres humanos e não apenas cérebros, ou mãos desvinculadas do corpo e mente, a articulação de saberes torna-se fundamental para a efetivação

da concepção formação humana no EMIEP. Neste processo, o trabalho deve ser considerado ponto de partida para produção da existência e objetivação do ser humano: "A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais" (BRASIL, 2007, p. 43).

Para isso, torna-se necessário diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com destaque para os professores e estudantes, que, por meio de ações planejadas, os estudantes se percebam como sujeitos que aprendem (e ensinam) envolvidos pelos processos sociais presentes na sociedade. Essas orientações podem tornar o processo educativo mais sólido e a formação dos estudantes mais consistente e humana em todas as dimensões.

3. Considerações finais

O tema deste ensaio remete a reflexões necessárias acerca dos desafios postos para o EMIEP no cenário atual, marcado por transformações do mundo do trabalho, onde se encontram projetos em torno da educação do trabalhador. O EMIEP pressupõe conhecimentos gerais e específicos constituídos sob as dimensões indissociáveis que devem existir entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O currículo integrado deve organizar o conhecimento e desenvolver "[…] o processo ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender" (RAMOS, 2012, p. 116).

Promover o EMIEP requer clareza sobre preceitos da integração, exige organização do ensino (da educação básica e profissional), de forma que haja aproximação com o mundo real, compreensão do todo e conexão entre os conteúdos das modalidades formativas. Os conhecimentos trabalhados devem ser compreendidos dentro de um contexto sócio histórico. A formação básica e técnica, trabalhadas de forma integrada, devem proporcionar ao estudante a apreensão de conhecimentos e técnicas que lhe possibilite atuar social e profissionalmente de maneira consciente e coerente com sua realidade, ou seja uma formação humana em todas as dimensões.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 29 out. 2013.

_____, Parecer CNE/CEB N. 11/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012, Seção 1, p. 98.2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 dez. 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-105.

CUNHA, L. A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2008.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. Revista Perspectiva, Florianópolis: EdUFSC, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006.

RAMOS, M. Concepção de ensino médio integrado. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 106-127.

Palavras-chave: Educação profissional; Ensino médio integrado à educação profissional; Formação humana.

ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO NOS CURSOS UNIVERSITÁRIOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DO PARANÁ

DAYANE REJANE ANDRADE MAIA - UEPG

PRISCILA LAROCCA - UEPG

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A comunicação trata de pesquisa documental realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos de 13 cursos de Pedagogia de 08 universidades do Estado do Paraná. Integrada a um projeto "guarda-chuva" sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia, a pesquisa analisa a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, tendo em vista o conceito de indissociabilidade como princípio da formação universitária de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

O debate em torno da articulação ensino-pesquisa-extensão é crucial em virtude das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Assim também, se relaciona às atuais demandas para a extensão na educação superior brasileira, pela chamada "curricularização" da extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão está prevista no Artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988, na forma de tríade entre as funções, supondo equivalência e tratamento igualitário entre as mesmas. Apresenta-se como princípio formativo que expressa a intencionalidade fundamental de uma instituição reconhecida como universidade no Brasil., sendo a base da educação superior de qualidade. Implica, por isso mesmo, a existência de políticas governamentais e institucionais, bem como esforços de gestão e processos de formação que visem concretizá-la em sua dinâmica e completude.

Ora, os projetos dos cursos universitários, embora diferentes em seus formatos, são documentos formais de cada instituição, que estabelecem proposições curriculares, diretrizes pedagógicas a serem adotadas e elementos históricos, objetivos e/ou finalidades a serem atingidas pela formação, perfil desejado para os egressos, entre outros aspectos.

Tais projetos representam a intencionalidade da educação universitária em cada curso. A elaboração destes documentos deve atender às normativas de órgãos superiores internos e externos da educação superior e sua formalização passa, não apenas pela interpretação das normas pelos agentes universitários, como também pelas práticas institucionais e recursos concretos, materiais, humanos, estruturais, administrativos presentes ou não nas universidades. Assim, as concepções retratam diferentes modos de compreensão da articulação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão nos cursos e IES pesquisados. As problematizações que guiaram a análise dos Projetos dos Cursos traduzem-se pelas seguintes questões: Há articulação entre os três campos de formação universitária? Há fragmentação? Como se evidenciam? Há discrepâncias com a formação universitária? A seguir apresentam-se os dados e análises levantadas sobre estas indagações.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA PARANAENSE: RELATO DA PESQUISA

A base de dados foi composta pela organização, leitura e análise rigorosa dos Projetos Políticos Pedagógicos das Licenciaturas em Pedagogia, de acordo com relação a seguir:

- UEPG/PONTA GROSSA - ano de reformulação 2011.
- UNICENTRO/GUARAPUAVA - ano de reformulação 2017.
- UNICENTRO/IRATI - ano de reformulação 2009.
- UEM/CIANORTE - ano de reformulação 2006.
- UEM/MARINGA - ano de reformulação 2006.
- UEL/LONDRINA - ano de reformulação 2007.
- UNIOESTE/FOZ DE IGUACU - ano de reformulação 2016.
- UNIOESTE/CASCAVEL - ano de reformulação 2016.
- UNIOESTE/FRA. BELTRAO - ano de reformulação 2007.
- UENP/CORNELIO - ano de reformulação 2011.
- UENP/JACAREZINHO - ano de reformulação 2012.
- UNESPAR/UNIAO VITORIA - ano de reformulação 2014.
- UFPR/CURITIBA - ano de reformulação 2007.

Buscou-se, num primeiro momento, identificar trechos para evidenciar as problematizações em questão. Em relação ao primeiro questionamento observou-se que, dos 13 (treze) projetos de curso analisados, apenas 7 (sete) cursos evidenciam no corpo do texto a articulação entre ensino-pesquisa-extensão como princípio da formação do pedagogo, embora apresentem estratégias diferenciadas para privilegiar as três dimensões de forma indissociável e com busca de valorações equivalentes no processo formativo. O princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão faz parte do compromisso universitário. Enquanto elementos mutuamente complementares, os três pilares colocam em evidência a função social da formação pautada nos princípios humanos e democráticos, em ruptura com o modelo universitário reducionista que tem como objetivo apenas a formação para o mercado de trabalho.

Os 7 (sete) cursos que trazem o princípio da indissociabilidade destacam a importância do estágio supervisionado como possibilidade concreta para garantir a integração entre ensino-pesquisa e extensão. De maneira geral, o estágio aparece como o contexto do exercício profissional capaz de garantir o elo entre ensino-pesquisa-extensão com base no desenvolvimento da postura investigativa e de compromisso social do acadêmico.

As atividades extensionistas, organizadas a partir de cursos, projetos e programas também aparecem nesses 7 (sete) projetos de curso, caracterizando-se como lócus privilegiado para desenvolver, de forma articulada, as atividades de ensino e de pesquisa, com base nas demandas sociais. Fica claro que a e extensão universitária é entendida como expressão do vínculo com a sociedade e a escola pública, gratuita e laica.

A reconfiguração do modelo universitário pautado pelo tecnicismo depende da potencialização de modelos educativos voltados para a participação ativa na extensão e na pesquisa, da mesma forma que se realiza em relação ao ensino. É nesse sentido, que as IES podem realizar uma formação para além do mercado de trabalho. Todavia, é necessária a renovação das práticas pedagógicas para a mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica (ALMEIDA FILHO, 2008).

O Trabalho de Conclusão do Curso integra a formação do pedagogo nos 7 (sete) projetos analisados, tido como atividade voltada ao desenvolvimento da pesquisa na área educacional. Entre estes, 6 projetos apresentam grupos de pesquisa, reconhecidos como atividades

formativas de caráter cultural e científico voltadas para a investigação de temas da área educacional.

Com relação ao questionamento sobre a fragmentação entre as dimensões, 6 (seis) projetos de curso evidenciam a ausência do princípio da indissociabilidade. Em 3 (três) desses projetos este princípio não é sequer mencionado, dando-se ênfase na formação profissional para a docência e gestão, em um processo de ensino exclusivamente centrado na como formação profissional para a prática. A pesquisa, quando é citada, é entendida como pesquisa da própria prática, dentro da ideia do professor pesquisador. Ou seja, a pesquisa fica restrita à docência e não amplia as discussões para aspectos sociológicos, históricos e das demais ciências da educação. Na totalidade destes projetos não se explicita o papel da extensão na construção da formação. A palavra "extensão" é raramente citada e não há proposta de extensão no contexto do curso. Em apenas um dos cursos a extensão é mencionada sendo restrita às atividades complementares e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A dissociação observada nesses últimos casos pode estar associada ao entendimento de que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão seja considerada um princípio universitário, mas não um princípio efetivo do curso em que a relação ternária entre as funções se concretiza numa formação em que se integram as exigências da prática com as elucidações do pensar e da reflexão. (PUHL, 2016). Organizar a proposta curricular considerando a unidade entre as três funções universitárias é reconhecer que as diferenças e especificidades de cada ciência devem dialogar e se complementar.

Nesse contexto a extensão precisa ser considerada como essencial no processo educativo, pois é a partir dela que se "viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade" (FORPROEX, 2007, p.17). Assim, a extensão extrapola o caráter assistencialista e de divulgação do conhecimento e busca problematizar o ensino pela vivência transformadora, e a partir daí "constitui-se como geradora de pesquisa". (PIVETTA et al, 2010, p. 387).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados retrata projetos de cursos de Pedagogia que ainda fragmentam a tríade universitária, demonstrando a existência de uma concepção centrada na formação profissional por meio do ensino. Porém, percebe-se que a maioria dos cursos busca pautar-se pelo princípio da indissociabilidade, acentuando alternativas concretas como o estágio supervisionado, o TCC e a participação estudantil em grupos de pesquisa. Considera-se a importância da efetiva integração das três funções na formação do estudante em Pedagogia, para lhes possibilitar a construção de uma verdadeira identidade universitária que abra seus horizontes acadêmicos, desenvolva suas sensibilidades e amplie suas leituras de mundo, concretizando, assim o verdadeiro sentido da universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de; SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: Edições Almedina, 2008.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

PIVETTA, H.M.F; BACKERS, D.S; CARPES, A.; BATTISTEL., H. T; MARCHIORI, M. Ensino, Pesquisa e Extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas.** v. 16, n. 31, p. 377-390, jul/dez. Brasília, 2010.

PUHL, Mario, José. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 69, p. 222-232. Campinas, 2016.

Palavras-chave: Pedagogia; Ensino-Pesquisa-Extensão; Indissoc

ENTRE A DESCRIÇÃO E A REFLEXÃO: O QUE REVELAM OS DIÁRIOS DE BORDO NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS?

FABIANA ANDRÉA BARBOSA KASTELIJNS - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este texto objetiva trazer a categorização de 120 diários de bordo elaborados por acadêmicos do quarto ano de Pedagogia de uma IES pública do Paraná, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os diários foram elaborados por ocasião das observações participativas realizadas em diferentes escolas públicas durante o ano de 2018 e os diários foram compartilhadas com o coletivo da turma nos encontros semanais da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos iniciais, possibilitando problematizações e propostas de superação no momento das intervenções/docências, trazendo ao estágio o caráter reflexivo e de pesquisa proposto por Pimenta e Lima (2004) e Ghedin (2015).

Durante muito tempo, o Estágio foi visto como um exercício burocrático e técnico, ou apenas ao "desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente" (PIMENTA, 2004). Prioritariamente a partir da LDB 9394/96, a qual aponta para a necessidade de formação específica, em nível superior, para o trabalho na Educação básica em diferentes níveis, o professor passa a ser reconhecido como sujeito do processo educativo. Tal mudança interfere diretamente na forma como se vê a formação deste, pois esta deve ser capaz de aproximar o futuro docente do seu campo de atuação, problematizando tal espaço, oportunizando diálogo com a realidade pedagógica, a fim de redimensioná-la. Ou seja, os cursos de formação de professores deveriam superar a lógica da racionalidade técnica, de forma dinâmica, interagindo com o meio e as situações concretas vivenciada no cotidiano escolar, através da investigação, (re) elaboração de propostas de intervenção e de superação da realidade através do diálogo com os conhecimentos construídos ao longo de sua formação. Nesse contexto, o registro do visto e vivenciado durante os estágios ganha espaço como um momento de memoriar para posterior reflexão acerca do vivenciado.

Detalhamento da pesquisa

No ano de 2018, foram coletados cento e vinte diários de bordo, oriundos de vinte e quatro acadêmicos do último ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tal prática já é corriqueira em todas as quatro disciplinas de estágio que ocorrem no terceiro e no quarto ano do referido curso: após a ida a campo, os acadêmicos devem elaborar os textos, trazendo apontamentos, reflexões, problematizações para nortear o planejamento das docências, bem como para contribuir com as demais colegas. Entende-se, dessa forma, como afirma Zabalza (2004), que o diário contribui no processo de (re)construção dos seus saberes, pois, por meio do olhar atento e dos registros é possível antever situações durante os estágios, buscar superações metodológicas e ou dos espaços e tempos escolares. Para o autor, além disso, a escrita reflexiva é um momento solitário de aprendizagem sobre e no contexto da prática.

A fim de elaborar este trabalho, foram lidos os textos e pôde-se perceber que quatro categorias foram as que mais apareceram nos diários observados: No primeiro caso, encaixaram 39 trabalhos, os quais eram prioritariamente descritivos, ou seja, somente relatando o que foi

vivido, com foco nos horários e ações tanto de alunos, como da estagiária e/ou da professora regente, por vezes repetitivos e curtos, devido aos elementos que os constituíam. 44 textos, embora não fizessem referência a qualquer autor, traziam reflexões com análise teórica subentendida, com críticas ou elogios acerca da prática pedagógica intencional ou reprodutivista, a situações de cálculos matemáticos que exigiam materiais concretos e que não eram utilizados, dentre outros. Um terceiro grupo, composto por 14 diários, trazia citações diretas ou referências a autores estudados em diferentes disciplinas do curso, tentando aliar aquilo que foi visualizado durante os estágios com os conceitos teóricos, muitas vezes fazendo referência à "práxis". Por fim, em 28 diários se faziam referências às complexidades do Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando o quão diferente é o ambiente escolar, a falta de ludicidade e do brincar, a falta de articulação entre as diferentes disciplinas curriculares e a pouca participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Em um momento inicial, muitas vezes a escrita do diário se apresenta de forma descritiva, sem muitas reflexões ou conexões com as demais disciplinas do curso. Além disso, pode o acadêmico ver a atividade do diário como uma ação burocrática sem maiores contribuições para seu processo formativo e para o planejamento de suas intervenções na turma. Zabalza (2004) destaca que muitas justificativas são apontadas, como a falta de tempo para uma atividade sistematizada ou a pouca intimidade com a escrita rotineira, detalhada e reflexiva, que, neste caso, será lida por outro docente, ou seja, seu professor orientador. Abaixo um exemplo do diário do primeiro dia da acadêmica aqui denominada MARIA, a qual, assim como outros da mesma turma, traz seu olhar para elementos factuais, não elaborando reflexões acerca do que foi visto:

Assumi uma turma de 4º. Ano e todos os alunos são alfabetizados. Entrei e me posicionei ao final da sala para iniciar a observação. A professora foi bem receptiva e atenciosa comigo, assim que pode veio se apresentar e conversar comigo sobre o estágio, mas de forma breve, pois os alunos estavam bem agitados e ela parecia um pouco perdida (...) Termino meu dia de estágio com muitas expectativas e acreditando que será um estágio que acrescentará muito em minha profissão e graduação, claro que já observei algumas coisas que não gostei (como a forma da professora trabalhar conteúdo), mas não quero tirar conclusões precipitadas, espero me surpreender nos próximos dias. [sic]

Mesmo sem aprofundar qualquer aspecto, percebe-se, também, que o recorte traz uma inquietação ao término do trecho. Aparentemente algo aconteceu diferente daquilo que aquela julgava como coerente pedagogicamente em uma sala de aula. Isso posto, vale notar que inconscientemente ela questionava o fazer daquele docente pautada em alguma concepção teórica vista durante o curso, mesmo que não a tenha explicitado. Ao se referir "à forma da professora trabalhar o conteúdo", possivelmente fazia menção ao processo de ensino-aprendizagem, talvez pautado em uma aula expositiva demais ou sem a devida interação com os sujeitos.

Assim, fica evidente que a aluna buscou trazer sua visão de concluinte do curso de Pedagogia acerca da prática pedagógica, a qual, segundo CASTANHO (2006, P. 35) "é um processo basicamente intencional e, mais que isso, planejado, preparado, predisposto". Possivelmente, ao não perceber intencionalidades nas práticas da professora, tais inquietações se materializaram no diário.

Outra acadêmica, aqui denominada TERESA, aponta:

(...) está começando a me incomodar na observação é a maneira como a professora conduz o conteúdo, de forma tradicional e sem significado, sendo que durante todos estes anos de curso tenho me deparado com a necessidade de se romper com estas abordagens extremamente controladoras por parte do professor. Faz-se necessário focar no aluno, porém não vi isso ainda acontecer no estágio desse ano.

Claramente se percebe que o olhar da estagiária não se põe mais de maneira ingênua acerca da realidade na qual está inserida. Ao traçar esse comentário demonstra que em seu processo formativo houve contato com outras formas de articulação da prática pedagógica, sendo esta intencional, interacional e retirando do professor e do conteúdo o foco do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o último aspecto elencado, pôde-se perceber o olhar do futuro professor diante da complexidade do cotidiano escolar, trazendo para o documento e, posteriormente, para as discussões em sala, suas percepções, como se lê abaixo a acadêmica JOANA, a qual define seu primeiro contato com a escola de ensino fundamental:

Adentrar no estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental se caracteriza como uma superação. Encontramos novamente com o inesperado. Conteúdos mais densos e complexos, por vezes conteúdos que enquanto estudantes dessa época não foram internalizados em nós, e agora ainda tem há a responsabilidade de se ensinar a outro algo que não possui significado. Por isso a importância de compreender como as ações estão se efetivando no Ensino Fundamental, devemos levar aprendizado com significado.

No fragmento acima fica evidenciada uma angústia comum a outros diários da mesma turma: estar no ensino fundamental e ter a responsabilidade de efetivamente ensinar algo a alguém. Percebe-se que o enfrentamento aqui é, também, das próprias limitações enquanto aluno, uma vez que destaca que muitos dos conteúdos a serem trabalhados.

Considerações finais

Apesar de ser prática recorrente, percebe-se ainda uma dificuldade em os acadêmicos superarem a mera descrição ao elaborarem seus diários de bordo. Por outro lado, denota-se que, mesmo que indiretamente, há a tentativa, em grande parte do material analisado, de trazer contestações acerca das práticas vistas, correlacionando com as teorias vistas no decorrer do processo formativo. Assim, o diário de abordo configura-se como um instrumento relevante de coleta de dados fundamentais para que o estágio seja um momento efetivamente de reflexão e de superação.

Referências:

CASTANHO, M.E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 35 - 56.

GHEDIN, Evandro, OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de Almeida. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora. 1994.Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed. 2004.

Palavras-chave: Diários de bordo; Estágio Curricular Supervisionado; Curso de Pedagogia.

ENTREDOCENTES – CONTRIBUÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.

CLEITON JOSÉ TOLEDO - UNICENTRO

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENTREDOCENTES – CONTRIBUÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.

INTRODUÇÃO

O Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da UNICENTRO criado em 2015, tem por objetivo geral oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada. Também intenciona: considerar a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade do professor universitário, analisando os elementos que podem contribuir no processo de constituição do perfil do docente universitário; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; possibilitar a troca de experiências relativas à prática pedagógica entre docentes e desenvolver habilidades que possibilitem ao professor interagir, refletir e sistematizar através das tecnologias digitais.

Desenvolve-se através de cursos, oficinas, palestras e conferências sobre assuntos relativos à Educação Superior nos campi de Guarapuava e Irati. O público alvo são os professores recém-contratados e que se encontram no período do estágio probatório, no entanto participam também professores colaboradores e efetivos já com estabilidade.

Diante disso, uma questão se coloca: que contribuições de melhoria da prática pedagógica podem ser sinalizadas a cada um dos docentes participantes do Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada dos Professores da Unicentro?

Para responder essa questão, esse estudo foi construído a partir de um levantamento de dados, visto que foi necessário entrevistar os professores que participaram das atividades do Programa Entredocentes, buscando averiguar como o Programa tem contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento da prática pedagógica dos professores participantes, através de trocas de saberes coletivos.

METODOLOGIA

O projeto utilizou o tipo de pesquisa exploratória. Utilizou-se abordagem metodológica denominada pesquisa qualitativa, que conforme Creswell (2007) é aquela em que o pesquisador coleta dados emergentes abertos tendo como objetivo principal ampliar os temas a partir dos dados.

Num primeiro momento, todos os professores participantes do Programa foram convidados a participar da pesquisa; em seguida foram encaminhados questionários a serem respondidos para, posteriormente ser realizada a entrevista.
De posse dos dados, foram realizadas as análises sob a luz dos autores que estudam e pesquisam a formação continuada de professores, em especial no ensino superior; seguindo pensamento de Gil (2002) de que a estratégia para a realização de entrevistas deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA
Concordamos com Nóvoa (1995, p. 25), quando explicita que "a formação não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal". O autor em referência ainda complementa registrando que a organização das instituições de ensino "[...] parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica" (Ibidem, p. 26). Adiante, aconselha: "é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiência de formação, realizadas pelas instituições de ensino superior, no sentido de criar 'progressivamente uma nova cultura de formação de professores'" (Ibidem, p. 30). É nesse sentido que a equipe do Programa Entredocentes investe.
No entanto, autores que discutem a formação de professores em outros países como Espanha e Estados Unidos destacam não só o desprestígio do ensino com relação à pesquisa e a falta de formação de seus professores universitários, bem como enfatizam a necessidade que tal situação seja revertida e que se dê maior atenção à formação pedagógica do docente do ensino superior. De acordo com Kenski (2003) apud Meira, Brito e Macedo (2013, p. 14365)

> o atual momento de mudanças da sociedade, da comunicação, da cultura e da forma como se aprende evidenciam novas demandas. Neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade faz-se necessário que as instituições de ensino superior comecem a planejar e levar à ação a formação continuada de seus docentes.

Para Soares e Cunha (2010) apud Santos et al (2017) a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender. Dessa forma, o professor universitário.

> que se permite ao não ingresso na formação continuada por causa do mero comodismo compromete, não somente a si, mas também a qualidade de seus serviços, além da formação do discente, colocando em risco o futuro deste, suas habilidades e competências ao desenvolver as atividades e conteúdos que lhes foram ou deveriam haver sido passados e ensinados de forma adequada durante seu período na academia – a graduação. (SANTOS et al, 2017, p.5)

Em razão disso, entendemos que "o professor é, antes de tudo, um profissional em desenvolvimento permanente, capaz de refletir e repensar sobre a sua formação". (BOLZAN, ISAIA e MACIEL, 2013, p. 52). Valorizando o coletivo, Nóvoa (1995, p. 30) registra que "a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação". Acreditar que o olhar coletivo compartilhado faz a diferença foi o que nos impulsionou a realizar esta pesquisa.
RESULTADOS:
Foram realizadas entrevistas com 19 professores(as) atuantes nos três campi da UNICENTRO e que participaram e/ou participam do Programa Entredocentes, campus de Irati, Guarapuava (Santa Cruz e Cedeteg).

Estes (as) entrevistados (as) são oriundos de 8 (oito) universidades diferentes, carregando consigo metodologias diferenciadas de sua formação, enriquecendo a troca de saberes do Programa Entredocentes.

O trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento, porém através dos dados coletados já é possível constatar que as metodologias utilizadas nos encontros do Programa têm sido muito profícuas para a formação de cada docente integrante, visto que se constitui de pessoas de diferentes contextos de formação, as quais passaram por distintos modelos metodológicos de aprendizagem. Essa interação pode ser propulsora para uma universidade mais unida, com seus docentes em sintonia. Podemos verificar na fala dos professores:

Professor 1, do curso de letras, campus de Guarapuava-PR, retrata que; [...]"O programa me proporcionou conhecer a Unicentro, algo importante porque às vezes a gente leva alguns anos até conhecer todos os "espaços" que fazem parte da instituição e suas especificidades. E por não conhecer, acaba perdendo algumas oportunidades de interação na carreira".

Nesta perspectiva também colocada pelo professor 2, do curso de filosofia, campus de Guarapuava-PR [...]"O programa Entredocentes foi fundamental, pois ampliou minha visão acerca das várias instâncias, programas, setores, critérios e normas institucionais. É possível afirmar que a formação do Entredocentes antecipou em vários anos o conhecimento institucional que seria adquirido após uma longa experiência", e ressalta ainda que, "além disso, é fundamental destacar que o Entredocentes proporcionou a interação entre os docentes recém-chegados na UNICENTRO, fato muito importante para os professores que vieram de outras cidades".

Ainda o neste sentido o professor 3, do curso de Ciências Contábeis, campus de Irati-PR, retrata acerca do programa: [...]"Muito importante, além de conhecermos a dinâmica da universidade como um todo o programa também traz assuntos pertinentes à sala de aula, motivando o docente a planejar, pensar, monitorar e melhor conduzir suas aulas".

Descreve também o professor 4, do curso de Psicologia do campus de Irati-PR, [...]"o programa propiciou a oportunidade de discutir com outros colegas novas formas de metodologia de ensino no nível superior de educação, agregando ao docente novas formas de conduzir suas aulas e supervisões".

Para tanto já podemos destacar que o Programa Entredocentes visa também o trabalho com o docente para servir de reflexo diante da sala de aula, dispondo de novas metodologias para os professores trabalharem no universo acadêmico, trazendo discussões sobre assuntos pertinentes do contexto pedagógico.

REFERENCIAS:

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 13, n. 38, jan/abr 2013, p.49-68.

MEIRA, Letícia Mara; BRITO, Gláucia da Silva; MACEDO, Edmar Almeida. Formação Continuada de Professores no Ensino Superior: uma experiência em construção. Anais do XI EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR. 2013, p.14365-14376.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Paula Sibbele Souza et al. A formação continuada no ensino superior: implicações na prática pedagógica do professor. Revista Científica Sigma. Instituto de Ensino Superior do Amapá, v.6, n.6, jan/jul2017, Macapá: IESAP, 2017, p. 1-11

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Palavras-chave: Formação continuada – professor universitário – prática pedagógica

ESCOLA JUSTA NA ÓTICA DISCENTE: O PLANEJAMENTO ENQUANTO PERSPECTIVA DE AÇÃO

IZZADORA SILVESTRE PORCOTE - UFPR

HALYNE CZMOLA DE LIMA - UFPR

TIAGO CORDEIRO DOS REIS - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho, de caráter investigativo e reflexivo, faz parte das atividades realizadas no âmbito do projeto de extensão universitária Planejamento na organização do trabalho pedagógico escolar. Este projeto visa promover a aproximação entre estudantes de licenciaturas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e os profissionais de uma escola pública localizada na zona sul de Curitiba-PR, como também objetiva compreender e refletir sobre a importância do planejamento na prática docente e pedagógica da escola básica, assim contemplando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR. Neste caminho, a pesquisa realizada teve como temática a escola justa em ação, contemplando reflexões sobre a prática de planejamento e organização docente e alinhando-se aos aportes teóricos previstos pelo projeto. O problema de pesquisa é tentar responder: "O que pensam as alunas e os alunos da Instituição sobre a sua própria escola, quanto ao tema da escola justa? Com isso, verificar de que forma as ideias dos alunos podem implicar em reflexões para o corpo docente, em relação ao planejamento das suas práticas. Considera-se relevante esta pergunta pois, a partir das respostas dos discentes, pode-se tecer reflexões sobre o Planejamento Docente e sua contribuição para transformar a instituição escolar em um espaço mais justo. O planejamento é um elemento norteador do trabalho docente e instrumento efetivador de uma educação de qualidade. Acredita-se que realizar o levantamento sobre o que pensam as alunas e alunos sobre a justiça na sua própria escola e socializar este levantamento com o corpo docente pode-se promover reflexões que impactem o modo como professoras e professores planejam suas ações. Sendo assim, o objetivo geral da pesquisa foi identificar a visão dos estudantes sobre o que é uma escola justa e sobre o planejamento na realidade escolar. Para alcançá-lo, os objetivos específicos definidos foram: perceber qual a importância do planejamento para a comunidade escolar, em especial os discentes; evidenciar a partir das temáticas levantadas pelas alunas e alunos se há relação entre uma educação de qualidade e o ato de planejar; e refletir sobre a função do planejamento docente na promoção de uma escola justa. O aporte teórico da investigação consiste nas definições e finalidades do planejamento escolar/docente e no conceito de escola justa defendido por Dubet (2004). Este autor aponta que "[...] as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares" (DUBET, 2004, p.542). Acrescenta, que a igualdade meritocrática supõe a igualdade de acesso e que a escola se torna mais justa quando permite que todos os alunos entrem na mesma competição preparados de forma igual (DUBET, 2004). Em outras palavras, Dubet (2004) defende a discriminação positiva, na qual a escola deve levar em consideração as desigualdades e procurar compensá-las, isto é, defende a Equidade no âmbito escolar. Preocupa-se, também, com o modo como a escola lida com as alunas e alunos considerados mais dificuldades, propondo ações de justiça social, as quais garantam o mínimo

de recursos e proteção aos mais desfavorecidos (DUBET, 2004). Quanto a contribuição do planejamento para a organização do trabalho pedagógico e para a efetivação de uma escola justa pode-se afirmar que o planejamento tem um papel fundamental, pois "planejar e pensar andam juntos" (LEAL, 2005, p. 1). Se o pensar e planejar são indissociáveis, então o planejamento pode ser considerado um instrumento do pensamento. Isto significa que o ato de planejar, não ocorre em um universo irreal; antes, porém, projeta-se sobre as possibilidades do mundo real (SACRISTÁN, 1998), além de prever quais atividades e ações docentes devem ser realizadas (LIBÂNEO, 1994; SACRISTÁN, 1998; LEAL, 2005). Além de ser um instrumento do pensamento, o planejamento é dinâmico e seu principal produto é imaterial, uma vez que possui a finalidade de integrar as ações individuais ao redor de objetivos coletivos, melhorando-as (RUSSO, 2016). Isto posto, o planejamento é também um momento de reflexão (LIBÂNEO, 1994). Compreende-se reflexão o ato de pensar crítico e consciente que procura retomar e revisar constantemente o significado daquilo sobre o qual se inclina (SAVIANI, 1993). No contexto do planejamento escolar, a reflexão implica na autoavaliação que os docentes e a equipe pedagógica fazem do seu próprio trabalho, sempre considerando o contexto no qual estão inseridos. Portanto, propõe-se que o planejamento leve em conta as condições sociais, culturais e individuais das alunas e alunos (LIBÂNEO, 1994). No que se refere aos encaminhamentos metodológicos de efetivação da pesquisa, foi aplicada uma atividade intitulada de A Escola Justa, para a investigação do problema de pesquisa. A atividade foi realizada em quatro turmas de sexto ano na instituição a qual o projeto de extensão Planejamento na organização do trabalho pedagógico escolar atua, tendo participado 93 alunos na faixa etária de 11 a 12 anos. A atividade consistiu na dinâmica: os estudantes foram orientados a desenhar um animal que admirasse ou com o qual se identificassem. Para aproximar afetivamente as alunas e alunos à atividade, os mediadores (estudantes de licenciatura) relataram quais eram seus animais favoritos e o motivo de os terem escolhido. Em seguida, os estudantes foram orientados a imaginarem uma cena em que todos esses animais estivessem ordenados em uma fila diante de uma árvore e que ao sinal deveriam subir na árvore. Após a atividade, foram questionados: "Vocês acham justa essa situação?". Então, foi proposta uma discussão sobre igualdade, equidade e justiça, com o intuito de dar subsídios ao pensamento dos discentes. Ao final, foi entregue um questionário aberto, pedindo que os alunos relatasse se consideravam sua escola uma escola justa, justificando sua resposta. Também foi solicitado que apresentassem alternativas para melhorar a sua instituição de ensino. As respostas dos estudantes foram categorizadas utilizando os critérios de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011). A caracterização teve como finalidade, a nível mais amplo, apresentar aos docentes, durante a semana de estudos pedagógicos e de cursos de formação continuada, a opinião das alunas e alunos sobre a qualidade da educação na instituição escolar em foco, oportunizando a reflexão e autorreflexão sobre a prática pedagógica. Foram selecionadas as seguintes categorias de análise da pesquisa: (1) a função social e cultural da escola; (2) iniciativas discentes para a aprendizagem: auxílio mútuo e grupo de estudos; (3) relacionamentos interpessoais: desrespeito e bullying na escola. Como função social e cultural da escola, as alunas e alunos citam a recreação, a alimentação e a diversidade étnica no ambiente escolar. Percebe-se que estes fatores contribuem para a socialização entre os discentes, a promoção do bem estar físico e a valorização das pessoas em suas singularidades. Quanto às iniciativas discentes para a aprendizagem citam-se o desejo de auxiliar os colegas com dificuldades de aprendizagem, a proposta de criação de grupos de estudos e a proposição de campanhas para arrecadar itens básicos aos alunos economicamente vulneráveis. Ou seja, identificou-se o potencial de desenvolvimento de atividades de cunho social e afetivo entre os discentes. Contrariamente a este indício, apresenta-se a categoria de relacionamentos

interpessoais. Nela, revela-se a alta frequência de episódios de desrespeito nas turmas e a ocorrência de bullying na escola. Estes resultados referem-se ao que pensam as alunas e alunos sobre a sua escola, a partir da discussão dos conceitos de igualdade, equidade e justiça. O grupo do projeto considerou a possibilidade de socializá-los com o corpo docente e a equipe pedagógica da escola, com o intuito de promover a reflexão sobre o planejamento das práticas docentes. A socialização foi realizada durante o período de planejamento escolar. Posteriormente, foram observadas aulas dos professores, com foco no planejamento das práticas docentes. Como parte dos resultados parciais, percebeu-se a gradativa mudança das práticas, em decorrência das atividades até então realizadas pelos licenciandos bolsistas e voluntários do projeto, incluindo-se aqui a aplicação da atividade A Escola Justa e sua apresentação e discussão junto aos docentes da escola.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Eduções 70, 2011, 229p.
DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui.,** São Paulo, v.34, n. 123, p.539-555, dez. 2004.
LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.LIBÂNEO, J. C. Didática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
RUSSO, M. H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016.
SAVIANI, D.. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993. 319p.
SACRISTÁN, J. G.. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Escola Justa; planejamento; trabalho pedagógico.

ESTADO DA ARTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO CURSO DE PEDAGOGIA (2007-2017)

KELEN DOS SANTOS JUNGES - UNESPAR

RICARDO ROCHA - UNESPAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação Araucária

As pesquisas sobre a formação de professores foram ampliadas de forma relevante durante a segunda metade do século XX, conforme Esteves (2009). Além da exigência da melhoria da qualidade do ensino também lhe é delegada a função de educar e cuidar, de formar cidadãos e agir sobre a diversidade cultural e social dos alunos, compreendendo que a escola não é o único caminho para a transformação social, mas pode contribuir de forma muito significativa. Nesse sentido, Esteves (2009), explica que as pesquisas evidenciam, que para responder a esses desafios, é necessário um novo perfil docente, que, por sua vez, requer uma formação consistente e coerente em sua organização interna, no que diz respeito ao currículo, objetivos, metodologias e avaliação.

Percebe-se, também, que as concepções de formação de professores variam de acordo com as orientações da ciência, da visão de mundo, das concepções de homem, de sociedade e de educação, como explica Behrens (2006; 2009).

Neste sentido, entende-se a formação de professores, conforme Veiga (2009, p. 26), como:

> [...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Percebe-se que a função do professor vai além de transmitir um conteúdo, envolve o educar, o aprender continuamente, o questionar, a olhar com curiosidade e criticidade para seu exercício profissional. Isto é, exige pesquisar continuamente sua prática pedagógica, comprometendo-se a promover a criticidade, autonomia e reflexão aos seus alunos.

Partindo deste conceito e, compreendendo a pesquisa como aporte imprescindível para a formação dos acadêmicos na construção e produção de conhecimento, o Curso de Pedagogia do câmpus de uma universidade pública paranaense, no ano de 2007, implantou em sua matriz curricular uma carga horária privilegiada para a pesquisa (COLPED, 2014), contando com um total de 216 horas, divididas em 3 disciplinas no 1º, 2º e 3º ano do Curso, respectivamente (Pesquisa em Educação I, Pesquisa em Educação II e Produção de Monografia).

Na disciplina de Produção de Monografia, no 3° ano do Curso, os acadêmicos elaboram o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e o defendem ao final deste período letivo, tendo a opção de escolher livremente temas aos quais lhe são atrativos, desde que pertinentes às linhas de pesquisa do Curso. Com base nisso percebe-se que a construção de conhecimento do acadêmico em questão, se consolida em seu TCC.

Analisando então, os TCCs do Curso em questão, se indagou: o que os acadêmicos pesquisaram sobre a formação docente? Qual modalidade da formação docente é mais

destacada nos TCCs? Qual procedimento metodológico é mais utilizado nestas pesquisas? Qual a concepção de formação docente explícita nos trabalhos?

Estas indagações fundamentaram o presente estudo, que tem como objetivo geral realizar um mapeamento analítico dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos por acadêmicos do Curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense, com foco na formação de professores, no período de 2007 a 2017.

E, como objetivos específicos: sistematizar e organizar os TCCs que tratam sobre a formação de professores do Curso de Pedagogia, referentes ao período selecionado; relacionar as temáticas pesquisadas nos TCC's sobre a formação de professores, bem como os conceitos, abordagens e metodologias utilizadas, identificando potencialidades e possíveis lacunas epistemológicas.

O estudo parte de dados já coletados e categorizados em outra pesquisa (ZIELINSKI; JUNGES, 2019) e é vinculado ao Programa de Iniciação Científica da Universidade (PIBIC).

Para realizar o mapeamento analítico dos TCC's defendidos por acadêmicos do Curso de Pedagogia, com foco na formação de professores, no período de 2007 a 2017, elaborou-se um estudo de caráter qualitativo, com a metodologia estado da arte. Foram localizados e categorizados 301 TCC's. Deste total, a partir da leitura de seus resumos, como orienta Ferreira (2002), foram identificados 17 estudos sobre a temática "Formação Docente". Todos estes trabalhos foram lidos na íntegra e categorizados de acordo com os objetivos deste estudo. Para não identificar os autores, cada trabalho foi numerado de 1 a 17.

Inicialmente foi identificada a modalidade de formação docente que os pesquisadores apresentaram em suas pesquisas. Observou-se que 10 trabalhos trataram da formação docente inicial, 5 trabalhos abordaram a formação docente continuada e 2 trabalhos abordaram as duas modalidades.

Nota-se que grande parte dos acadêmicos desenvolveram suas pesquisas com enfoque na formação inicial. Este fato pode ser explicado devido à grande participação dos acadêmicos em projetos de ensino, extensão e pesquisa no âmbito do próprio Curso de Pedagogia, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Iniciação Científica (PIC).

Em relação ao nível de ensino, 7 TCCs desenvolveram suas pesquisas sobre a formação docente com o enfoque na educação básica. Um acadêmico realizou seu TCC voltado à formação continuada para a Educação Infantil. Outro acadêmico realizou seu estudo voltado ao Curso de Formação de Docentes (nível médio, Magistério) na década de 70, apresentando as leis que garantiam a formação e o seu trabalho na época.

Ainda, 1 TCC tratou da construção da identidade docente e 1 TCC abordou a formação de professores que atuam na educação especial.

Pode-se perceber também a variedade de procedimentos metodológicos utilizados pelos acadêmicos para desenvolver suas pesquisas. Onze TCCs analisados realizaram pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. As pesquisas de campo lançaram mão de entrevistas, questionários e relatos de experiência. Cinco TCCs utilizaram a pesquisa teórica bibliográfica e um trabalho baseou-se na pesquisa-ação.

Outro item analisado foram os principais referenciais teóricos que os acadêmicos citaram para abordar a formação docente. Observou-se que TCCs trataram da formação docente com base na legislação pertinente, como a LDB 9394/96, resoluções e decretos. Dos 17 TCCs mapeados, 6 pesquisadores utilizaram o autor Maurice Tardif para fundamentar suas pesquisas. Quatro pesquisadores corroboraram com os ideais de Selma Garrido Pimenta e António Nóvoa. Já 3 TCCs citaram, com frequência, o autor Francisco Imbernón para abordar a formação docente inicial. Percebe-se que os trabalhos analisados se detiveram,

principalmente, em literatura já consagrada e reconhecida nacional e internacionalmente para fundamentar seus argumentos.

Constatou-se que foi ampliado de forma significativa a quantidade de TCCs defendidos que trataram sobre a formação docente a partir do ano de 2015. Infere-se que este dado se deve, principalmente, a três fatores: a) após a implantação do novo Projeto Pedagógico de Curso (COLPED, 2014), os Professores do referido colegiado organizaram-se em linhas de pesquisa, sendo uma delas referente à formação docente; b) entre os anos de 2012 a 2016, houve o ingresso de novos professores no Curso que se dedicam a esta temática em suas pesquisas; c) no ano de 2014 o Curso teve um subprojeto aprovado na edição do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Capes e que realizou pesquisas no âmbito da formação docente inicial.

Em relação aos conceitos, abordagens e metodologias utilizadas, observou-se que dos 17 trabalhos de conclusão, 3 apresentaram em seus textos aspectos históricos da estruturação da formação de professores no Brasil. Outros trabalhos, de forma geral, discutiram a transição de paradigmas educacionais, focando a importância da formação docente numa corrente progressista, ou ainda, apresentaram a formação docente com viés na teoria piagetiana.

Nota-se que embora tenham perspectivas diferenciadas, os TCCs expressam conceitos de formação de professores que sinalizam a ideia de que a formação é a ação organizada e sistêmica de oferecer conhecimentos, de ampliar ou aperfeiçoar capacidades específicas dos professores, na intenção de influenciar e preparar o professor para o exercício de sua atividade profissional. O nível de aprofundamento, a forma de organização (duração, conteúdos, metodologia) da formação e a forma de participação dos professores dependem da concepção, dos objetivos e da dimensão da formação que está em questão.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLPED. **Projeto Pedagógico de Curso**. União da Vitória: Colegiado do Curso de Pedagogia: Unespar: Câmpus de União da Vitória, 2014.

ESTEVES, Manuela. Epistemologia e formação docente: certezas e incertezas. In: BALDI, Elena Mabel B.; FERREIRA, Maria S.; PAIVA, Marlúcia (org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN: Editora da UFRN, 2009. p. 101-115.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

ZIELINSKI, Daniele Priscila Langer; JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa no curso de Pedagogia: o que dizem os Trabalhos de Conclusão de Curso (2007-2017)? In: JUNGES, Kelen dos santos; ANSAI, Rosana Beatriz. **A pesquisa no Curso de Pedagogia**: disseminando e compartilhando conhecimento. Curitiba: CRV, 2019. p. 15-30.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação docente; Estado da arte; Curso de Pedagogia.

ESTADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A RESOLUÇÃO CNE/CP N.02/2015

SUZANA CRISTINA DE FREITAS - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema principal a Formação de Professores, e concebe que abordar educação é inserir-se em um campo fértil de investigação, uma vez que ela envolve diversos sujeitos sociais e muitas possibilidades de compreensão do seu papel na nossa sociedade. Nesse sentido, os professores desenvolvem preponderante influência no meio educacional, uma vez que estão em contato direto com o aluno e por meio de sua ação direcionam a educação que determinada sociedade almeja ter.

O objeto de estudo desta pesquisa, versa sobre a análise das políticas públicas de formação de professores no século XXI, por meio do exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, de 2015, que neste trabalho será abordada como a Resolução CNE/CP n. 02/2015. Ante estas considerações, a problemática norteadora da pesquisa é: Como a formação de professores é tratada pelo Estado na Resolução CNE/CP n. 02/2015?

Esta investigação, demonstra sua relevância ao trazer para a reflexão as orientações de formação de professores que estão postas no documento selecionado. Pois, desta forma é possível desenvolver uma análise das indicações que o Estado vem empregando na educação por meio de orientações, legislação e documentos que passam pela ação dos professores.

O Brasil, no século XXI, tem vivenciado novos momentos de reformas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido (GIROUX, 1997, P.158) traz importantescontribuições ao afirmar que as reformas nos últimos anos tem deixado os professores à margem, ou seja, os professores estão distantes e ausentes da elaboração dessas propostas. Todavia, o autor afirma que este momento pode ser propício para que os professores desenvolvam a autocrítica e se unam não apenas com os seus pares, mas com o público, em torno da análise desse contexto de reforma.

OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Objetivo Geral:

- Discutir as orientações do Estado para a formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015.

Objetivos Específicos:

- Verificar o papel do Estado nas políticas educacionais para a formação de professores;
- Compreender o discurso do Estado para a formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015.

METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo fundamentar-se em perspectiva teórica, de caráter bibliográfico, documental e com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica será desenvolvida com

suporte em material já elaborado, especialmente entre livros e artigos científicos que versam com o assunto de estudo. A investigação também empregará a fonte documental para análise, por meio da Resolução CNE/CP n. 02/2015. Já a abordagem qualitativa, procura atingir a essência do fenômeno pesquisado, buscando explicar as relações e efeitos no meio social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos relacionados à reorganização do Estado, a partir da década de 1990, são férteis por relevarem propostas que estão até a atualidade exercendo sua influência nas orientações das políticas educacionais do século XXI. Torres (2011) apresenta a importância do Estado nos direcionamentos que ele impõe a educação pública.

> A discussão sobre a teoria do Estado tem importância fundamental para a educação, não somente porque as definições de quais são os problemas educacionais e suas soluções dependem em grande parte das teorias do Estado que justificam (e subjazem) ao diagnóstico e à solução [...] (TORRES, 2011, p. 105).

É possível notar que o Estado é o ente que apresenta diagnósticos, para determinados problemas educacionais, e ao mesmo tempo é ele quem apresenta a solução, ou o caminho para a resolução dessas lacunas no meio educacional. Assim, o Estado molda, formula e reformula suas propostas educacionais.

Para analisar algumas destas orientações na formação de professores a pesquisa selecionou a Resolução CNE/CP n. 02/2015, este documento está dividido em oito capítulos, que emprega orientações em torno da ligação entre formação inicial e continuada. Sobre este documento (HONÓRIO et al., 2017, p. 1744) realiza uma análise dos principais ensejos na redação da Resolução:

> Com o objetivo de atender a essa concepção de articulação entre formação inicial e continuada, as novas DCN definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado, cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, [...] de modo a lhe permitir: conhecimento da instituição educativa, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (HONÓRIO et al., 2017, p. 1744).

Surge acentuado na Resolução CNE/CP n. 02/2015, a solicitação para que as instituições de educação superior elaborem projetos próprios de formação docente, que promovam a articulação entre educação básica e superior, formação inicial e continuada. Esta cooperação, das diversas instâncias do meio educacional, denotam a preocupação com a ligação entre formação inicial e continuada, bem como um fortalecimento do elo entre a educação básica e o ensino superior, esta proposta demonstra uma atenção ao “distanciamento” existente entre estes níveis na realidade docente.

Estes direcionamentos, presentes na Resolução, são de extrema importância. Todavia, sem o diálogo contínuo com os professores, desde os futuros profissionais quanto os já atuantes, ouvindo destes os anseios de sua profissão, do mesmo modo sem ações de valorização salarial e fortalecimento da classe docente, tais propostas não passarão de “letra morta”.

Do mesmo modo, sem engajamento docente, que deve partir desde a formação inicial, não será possível posicionar-se e intervir nos rumos da educação no país. Pois, conforme (PIMENTA, 1999, p.18), a identidade do educador é construída desde a universidade e é preciso que o professor conceba que sua identidade profissional se edifica a partir da revisão das tradições, da reafirmação das práticas já utilizadas culturalmente e significativas, que conheça as inovações que ajudam em sua realidade, ou seja, que desenvolva a capacidade crítica de analisar

o que existe e que está posto, de maneira que consiga viabilizar estes conhecimentos em seu dia a dia.
No entanto, se estes pressupostos não forem fundamentais na elaboração e na aplicação das diretrizes dos cursos de formação de professores, tais objetivos dificilmente serão obtidos em sala de aula.

RESULTADOS

Espera-se que a pesquisa, que atualmente encontra-se em fase inicial, possa trazer uma compreensão de como a Resolução CNE/CP n.02/2015 foi elaborada, e quais os pressupostos utilizados pelo Estado para nortear essa ação, especialmente por meio de ações do fortalecimento entre formação inicial e continuada, ensino básico e superior. Para assim levar a reflexão do conjunto de interesses que a educação proporciona, especialmente no que tange a formação de professores. É importante destacar o poder que assume o professor, ao compreender, refletir e agir de forma protagonista em sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os Professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.157-164.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul.-set./2017. E-ISSN: 1982-5587. DOI: http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532. p. 1736-1755.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Palavras-chave: Formação de professores; Estado; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Res. 2/2015).

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER

GILBERTO RINELDI DA SILVA - UNINTER

ANA PAULA SOARES - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Centro Universitário Internacional Uninter

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE LICENCIATURA EAD: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Resumo

Este trabalho aborda a relação entre estágio supervisionado e educação à distância (Ead) e está inserido no projeto de pesquisa "A formação docente e as práticas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso", de um grupo de pesquisa de uma instituição de ensino superior privada que estuda a docência, a aprendizagem e as políticas públicas no contexto do Ead e do ensino híbrido.

O projeto de pesquisa tem como objetivo geral compreender a formação docente em conjunto com a discussão sobre o desenvolvimento das práticas de estágio e TCC (trabalho de conclusão de curso) em cursos de licenciatura. E, como objetivos específicos, mapear o trabalho desenvolvido na instituição de ensino superior nos dois aspectos: estágio e TCC e levantar dados numéricos a respeito das atividades realizadas para indicar encaminhamentos e metodologias mais adequadas para atender as demandas do Ead nestes dois setores (estágio e TCC).

Esta pesquisa se baseia nas atividades desenvolvidas pelo núcleo de apoio, à pesquisa e prática pedagógica que atende e dá suporte para a realização das atividades de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC) em educação a distância. Os desafios e possibilidades deste setor, indicam que ainda há necessidade de melhorar as ações a serem efetivadas, de maneira a integrar, cada vez mais, a teoria e a prática, para que o estágio cumpra com sua função formadora. Nesta direção, o problema que deu origem ao estudo aponta para a seguinte questão: Como garantir que em cursos realizados na modalidade a distância o estágio supervisionado tenha o máximo de subsidio e acompanhamento por parte da tutoria, polos de apoio presencial e coordenação dos cursos?

Para realizar a investigação, utilizou-se a metodologia de pesquisa exploratória que mescla a abordagem qualitativa e quantitativa. Esse método tem por objetivo explorar as atividades realizadas pelo grupo escolhido, que segundo Gil (2002, p. 41) deve "...proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Para tanto, está sendo realizado um levantamento bibliográfico a respeito desta área no campo acadêmico. Este levantamento, com base em artigos do site Scielo, selecionou textos que abordam de forma relacionada os termos: estágio supervisionado, educação à distância e formação de professores. Foram selecionados 182 (cento e oitenta e dois) artigos, e destes, pela leitura dos resumos, houve uma filtragem para selecionar 52 (cinquenta e dois) artigos. Destes, já foram analisados 8 (oito) textos, a partir das categorias de análise : (1) concepção de estágio; (2)metodologia de pesquisa; (3) relação do estágio com educação à distância. Também foi elaborado um questionário com perguntas objetivas. O questionário já foi validado com os alunos do curso de Matemática na modalidade semipresencial cujo o estágio supervisionado já foi realizado. O questionário com onze (11) perguntas traz questões sobre a reflexão dos processos do estágio, a relação da teoria aprendida nas aulas e as contribuições do estágio para a prática profissional. Posteriormente o mesmo questionário será aplicado para uma amostra maior aos alunos do mesmo curso, porém da modalidade educação a distância (EAD), por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição.

No momento, o projeto de pesquisa está em fase de submissão ao Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior. Cabe ressaltar que, a escolha do curso de licenciatura em Matemática é uma amostra da pesquisa em andamento com mais dois cursos Letras e Geografia. A escolha dos cursos Matemática, Letras e Geografia se deu pela proximidade da prática entre eles. O trabalho fundamenta-se em autores como FREITAS (1996), TARDIF (2002); PIMENTA e LIMA (2004); PIMENTA (1995).

Os resultados da pesquisa ainda são parciais, posto que se encontra em andamento. No caso da realização da revisão de literatura sobre o tema, que foi realizado com base em artigos no site Scielo, oito textos já foram analisados, indicando em apenas um deles a relação entre Ead e estágio supervisionado. No caso da aplicação do questionário, a pesquisa está sendo submetida ao comitê de ética da instituição para que, ainda este ano, sejam aplicados os mesmos, inicialmente com o curso de licenciatura em Matemática. Intenciona-se, com as respostas dos alunos, buscar compreender quais são as maiores dificuldades para a realização do estágio e como pode ser melhorado o atendimento já implementado. Até o final de 2019 há a proposta de se escrever um artigo apresentado as conclusões da investigação.

Referências Bibliográficas

FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. São Paulo: Papirus, 1996.

Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso; Formação de Professores

ESTUDOS DA MODERNIDADE LÍQUIDA EM BLACK MIRROR: UMA REFLEXÃO SOBRE A FRAGMENTARIEDADE DAS COMUNIDADES CONTEMPORÂNEAS

LUIZE CASTRO GARIM - IFSUL

RAFAEL MONTOITO - IFSUL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte de uma dissertação ainda em desenvolvimento que tem como tema a articulação entre conteúdos de sociologia e o uso de filmes ou seriados. Seu objetivo principal é instrumentalizar os educadores através da indicação de uma narrativa que possibilite discutir temas sociológicos contemporâneos. No caso da abordagem que aqui apresentaremos, faremos uma problematização do episódio Nosedive[1], do seriado de televisão Black Mirror, analisando-o sob a ótica da Comunidade, uma das temáticas que o sociólogo Zygmunt Bauman discute em seus escritos. Às obras dele se juntam outras sobre pós-modernidade, que é o tema central do nosso referencial teórico.

Em termos de objetivos específicos, com o intuito de atingir nosso propósito – e dar ao leitor uma amostra dos estudos que estamos pontuando na dissertação –, dividimos este texto em três partes: na primeira, delimitaremos brevemente o conceito de modernidade líquida; na segunda, analisaremos as características das comunidades contemporâneas a partir das considerações de Bauman; na terceira, discutiremos como estas questões transpassam o episódio. A pesquisa é de natureza documental (FONSECA, 2002), e este método foi escolhido por abarcar um amplo espectro de possibilidades para a investigação do tema proposto, já que documentos fílmicos possuem grande impacto e influência na construção cultural da atualidade.

O sociólogo Zygmunt Bauman é reconhecido por ter descrito a atual fase da modernidade sob o adjetivo da liquidez. A modernidade líquida, expressão que permeia toda sua obra, descreve um mundo em constante transformação; "como todos os líquidos, ele jamais se imobiliza nem conserva sua forma por muito tempo" (BAUMAN, 2011, p. 07), motivo pelo qual se contrapõe conceitualmente à modernidade "sólida" que o antecede, cujas características principais eram, entre outras, a presença da ordem, de entidades e instituições inabaláveis, do Estado soberano e dos direitos e obrigações costumeiras como fonte de determinação das condutas sociais (BAUMAN, 2001).

Esse estágio da modernidade líquida também é chamado, por outros autores assim como pelo próprio Bauman, de Pós-modernidade. Enquanto momento histórico, ela marca o início de uma série de rupturas e mudanças

> que estão ocorrendo nas ciências, nas artes, na comunicação, na tecnologia, no consumismo, na cultura, na moda e em outros setores; tal realidade é caracterizada pela aceitação da diferença, da efemeridade, do descontínuo, da complexidade, da fragmentação e dinamicidade (PORTO, 2005, p. 103),

o que coloca em xeque as metanarrativas que vislumbravam, ainda que num horizonte distante, a construção de uma sociedade mais justa (GOERGEN, 2005).

Em seu livro Modernidade Líquida, Bauman estabelece cinco capítulos cujas temáticas são analisadas no que tange às modificações e suas implicações para o tempo e para a sociedade

contemporânea. Inspirados nessa divisão conceitual, este texto se concentra no conceito de comunidade, analisando-o sob o discurso baumaniano.

Rompendo com traços e costumes das comunidades da modernidade sólida, na modernidade líquida a naturalidade dos aspectos comunitários foi desmantelada: em um primeiro momento pelo advento dos meios de transportes, os quais permitiram que pessoas de diversas origens compartilhassem informações e espaços comuns; posteriormente, pelo surgimento da rede mundial de computadores, que possibilita que essas informações sejam trocadas sem necessidade de mobilidade física. Essas duas questões, que causam uma sensação de estreitamento geográfico e de rapidez, pois as fronteiras parecem diluídas já que pessoas e informações trafegam com mais facilidade de um ponto a outro do globo, imputaram à comunidade um tipo de significação produzida artificialmente.

> A distância, outrora a mais formidável das defesas da comunidade, perdeu muito de sua significação. O golpe mortal na "naturalidade" do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo de informação proveniente do transporte dos corpos. A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, e numa velocidade muito além da capacidade dos meios mais avançados de transporte (como no tipo de sociedade que todos habitamos nos dias de hoje), a fronteira entre o "dentro" e o "fora" não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida (BAUMAN, 2003, p.18).

Além disso, o estado-nação não foi capaz de cumprir a outrora promessa de certeza e segurança asseverada aos seus cidadãos, pois teve seu poder consumido pelas forças dos novos poderes globalizados e suas armas extraterritoriais (BAUMAN, 2001). Assim, não tendo sido capaz de suprir o vácuo deixado pela desintegração, fez surgir o comunitarismo como uma tentativa de "reação esperável à acelerada 'liquefação' da vida moderna" (BAUMAN, 2001, p.212).

É nessa contextualização que o episódio Nosedive retrata uma sociedade mediada pela aplicação generalizada de qualificações, atribuídas através de um aplicativo, onde cada indivíduo avalia regularmente todas as pessoas de sua convivência, com números que variam de 1e 5. Do bom desempenho dessas apreciações depende a possibilidade de realizar um contrato de aluguel, por exemplo. Se, no mundo atual, Bauman chama a atenção para os novos modos com que o capital e as mídias interferem na vida humana, neste episódio o capital é virtual, pois as avaliações recebidas são a moeda vigente.

O desenvolvimento do roteiro conta a história de Lacie (interpretada por Bryce Dallas Howard), uma jovem frustrada por viver na zona periférica da cidade, que concentra suas energias em encontrar uma nova casa para morar longe do subúrbio. Ao descobrir a residência dos sonhos, a protagonista depara-se com um empecilho: arcar com o seu aluguel traz a necessidade de adequar-se a um programa de escore que somente aceita pessoas com pontuações a partir de 4,5.

A fim de aumentar sua qualificação, Lacie não mede esforços para impressionar e angariar popularidade, principalmente junto ao seleto grupo de pessoas com avaliação máxima, as denominadas "pessoas valiosas". Assim, aproxima-se de uma colega de infância, Naomi (interpretada por Alice Eve), cuja popularidade atinge o alto nível de 4,8.

Os aspectos fragmentários de comunidade, típicos da era da liquidez, são muito bem retratados na narrativa, através de inúmeros recursos audiovisuais. A fotografia do episódio possui uma cartela de cores em tons pasteis, remetendo o telespectador a uma ambientação artificiosa. Além disso, os sorrisos e os diálogos não espontâneos dos personagens denotam um esforço da produção em aclimatar a audiência a uma atmosfera antinatural.

Ao receber o convite para participar do casamento de Naomi, Lacie acredita ser a oportunidade perfeita para pertencer a essa comunidade exclusiva; entretanto, seu desespero em fazer parte desse grupo acaba empurrando a personagem em uma jornada autodestrutiva.

A modernidade líquida pontua que o sistema de identificação de uma comunidade é frágil, transitório e incomplacente, o que se percebe facilmente neste episódio, já que os escores dos personagens podem ser alterados a qualquer momento e por qualquer motivo. Tanto na realidade quanto na ficção, questões assim criam um ambiente de insegurança e preocupação constantes, contrários aos anseios pessoais que a comunidade poderia suprir.

Ao final, uma série de eventos desastrosos – causados em parte pela ansiedade de Lacie em encontrar o caminho que a levaria ao aconchego comunitário – derruba vertiginosamente a nota da personagem, fazendo com que o convite para a cerimônia de casamento seja rescindido imediatamente.

Os esforços de Lacie são infrutíferos porque não há uma noção autêntica de pertencimento com que ela possa contar, afinal, a comunidade à qual as "pessoas valiosas" pertencem não é aquela que representa sua identidade, mas sim seus anseios, que são voláteis e efêmeros como outros elementos da modernidade líquida. Assim, este episódio mostra bem que a compaixão recíproca e as referências típicas da antiga comunidade genuína são substituídas pela hostilidade à continuidade e pela efemeridade das relações afetivas.

Neste texto procuramos explorar as possibilidades de compreender uma temática tão importante e tão pertinente quanto é a matéria sociológica, partindo da análise de um episódio de seriado de televisão, integrando-o aos conteúdos apresentados por Bauman. A contribuição deste trabalho reside na possibilidade de oferecer aos professores uma instrumentalização a partir de recursos acessíveis e à disposição; quanto aos alunos, buscamos despertar sua curiosidade por meio de uma linguagem que possui ampla aceitação, de forma que possam demonstrar interesse pelas questões contemporâneas da sociedade. Em resultados parciais, percebemos que a perspectiva fílmica pode ser uma estratégia eficaz para o ensino de diversas áreas (não somente a Sociologia), pois possui abrangência democrática, com uma diversidade de títulos que podem ser explorados e adaptados, e que podem servir para discorrer sobre inúmeros temas e dialogar facilmente com variados perfis de alunos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. 44 Cartas do Mundo Líquido Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOERGEN, P. Pós-modernidade, Ética e Educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

PORTO, I. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, E. (Org.) Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

[1] A versão dublada em português do episódio tem como nome "Em queda livre".

Palavras-chave: Bauman; Black Mirror; Comunidade.

EXPERIÊNCIA EM ARTE E FORMAÇÃO DOCENTE: ESTABELECENDO INTERLOCUÇÕES ATRAVÉS DA CULTURA VISUAL

LAURA SACCO DOS ANJOS TORRES - PPGE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo surge como o desdobramento da pesquisa Proposições arte/educativas e educação do sensível: interlocuções sobre o consumo, tendo como base fundamental para o estabelecimento de reflexões, considerações e questionamentos uma proposição arte/educativa que teve como participantes alunos de uma turma do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Assim, intenciona-se refletir a respeito de questões relativas à arte, à experiência e à formação docente, tendo como base as interlocuções estabelecidas no decorrer da proposta e produções artísticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O objetivo geral desse estudo é identificar através das interlocuções se os graduandos estabelecem relações entre formação docente e cultura visual. A cultura visual surgiu enquanto ramificação da área de Estudos Culturais. Entretanto, apesar dessa classificação, Mirzoeff (1998) em The Visual Culture Reader destaca que a cultura visual deveria desvincular-se de suas bases acadêmicas, aproximando-se dos estudos de gênero e raça, ultrapassando fronteiras. Desse modo, o autor revela perceber a cultura visual enquanto tática, não como disciplina acadêmica. De acordo com Mitchell (2995), a cultura visual se ocupa em saber os mecanismos pelos quais as visualidades são capazes de significar enquanto signos e símbolos, questionando o poder que as imagens "têm para afetar as emoções e comportamento humano" (2005. p.28). Assim, são hipóteses deste estudo: o estabelecimento de interlocuções de determinadas características dependeria da criação de um ambiente privilegiado; para que as interlocuções ultrapassassem limitações de ordem pragmática seria necessário o exercício da criticidade estimulada através de afetos; a cultura visual influenciaria as práticas pedagógicas dos formadores, estando a impressão psíquica dessas visualidades e os sentidos a elas veiculados associados a questões construídas culturalmente. A análise das questões propostas se apoia nos argumentos teóricos de Bakhtin (2014), Freire (2018), Larrosa (2002), Marcelo (2009), Josso (2004), Santaella (2012) e Mitchell (1998). São intenções dessa pesquisa: compreender os sentidos vinculados à formação docente por meio de narrativas; verificar a influência da cultura visual nas vivências dos estudantes; e, por último, analisar se os estudantes consideram que a cultura visual tenha efeito em suas práticas pedagógicas. Compreende-se a relevância do estabelecimento de interlocuções como condição indispensável para: a construção de saberes; flexibilização de pensamentos e ações; desestabilização de preconceitos; o compartilhamento de experiências; e, um convite à receptividade, ou ainda, abertura para vivenciar uma experiência, de natureza estética ou não. Ressalta-se, desse modo, a relevância das interlocuções estabelecidas por meio do diálogo, bem como das narrativas enquanto meios que oportunizam o compartilhamento de percepções referentes à experiência impulsionada por uma educação dos sentidos. Nesse sentido, as narrativas mostram-se como espaços importantes para a atuação autoral dos professores que ao narrar sobre suas vivências ressignificam sua experiência, refletem sobre suas práticas pedagógicas, reveem a influência de aspectos de sua vida pessoal em sua atuação docente. Por conseguinte, o processo de narrar experiências, correlacionando-as com cultura visual, oportuniza pensar sobre a realidade em seu caráter dialético com a teoria, o que auxilia na

reinvenção da prática, sendo considerada a formação docente enquanto processo contínuo e autoformativo. Durante a proposta arte/educativa, constatou-se que ocorreu um compartilhamento de experiências por determinados sujeitos que participaram dessa pesquisa, existindo a possibilidade de novas experiências terem sido coletivamente vivenciadas por meio da proposta arte/educativa. Por conseguinte, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente abrange todas as experiências vivenciadas pelos formadores, desde aspectos vinculados à sua vida social até aqueles que dizem respeito aos espaços de educação formal, o que tenciona a distinção entre formação inicial e formação continuada. Os resultados demonstram que os estudantes estabelecem relações entre cultura visual e as suas vivências, questionando-se sobre sua relevância na criação de paradigmas que interfeririam em sua prática docente. Os relatos dos participantes demonstram aprazimento na participação das ações compreendidas pela proposta arte/educativa.

Palavras-chave: Formação docente; experiência; educação estét

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO DE PROFESSORES EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS RURAIS: PESQUISA INTERVENÇÃO FORMATIVA

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA - UNESP\FCT

IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO - UNESP-PRESIDENTE PRUDENTE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA E PROBLEMA: Este artigo é parte dos resultados do Projeto Temático financiado pela FAPESP que desde 2012 é desenvolvido no Centro de Estudos de Educação, Trabalho, Ambiente e Saúde (CETAS) com objetivo de analisar o avanço predatório do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema/SP, no que se refere ao uso indiscriminado de agrotóxicos e exploração do solo e da água e suas implicações no ambiente, trabalho, saúde e educação dos moradores daquela região (THOMAZ JUNIOR, et al, 2012). Entre as equipes do projeto, a que se dedica à Educação, propôs desde 2016, atividades junto à comunidade escolar para socializar os conhecimentos produzidos pelo CETAS, possibilitando reflexão crítica acerca do avanço do agrohidronegócio canavieiro na região, com vistas à construção de consciências junto aos sujeitos participantes do projeto pela via da apropriação de conhecimentos científicos de natureza crítica construídos na região. Nesse processo de trabalho nos deparamos com a necessidade formativa dos professores de uma das escolas parceiras, em construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, considerando o contexto e origem da escola, a qual surge em 1996, como resultado da luta dos trabalhadores acampados, atualmente assentados na região, para atender a demanda daquela comunidade rural. A escola atende exclusivamente filhos de assentados que estudam no Ensino Fundamental e Médio, em três períodos, num total aproximado de 500 alunos. Esse desafio tornou-se nosso problema de pesquisa. OBJETIVO: Neste artigo refletimos sobre o processo de formação contínua em serviço junto a professores de uma escola de assentamento rural. METODOLOGIA: A partir da demanda da escola e definição dos objetivos, iniciamos no 2º semestre de 2018, contato mais direto com o grupo de professores e gestores da escola, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e fundamentamos nossas ações pela pesquisa intervenção formativa (VIOTTO FILHO, 2018). Realizamos encontros mensais junto aos professores e equipe gestora, além de orientações e discussões nos grupos de trabalho da escola e baseamos nossas ações a partir da pesquisa intervenção formativa que visa o enfrentamento do problema identificado na escola pela via da construção de consciência crítica dos sujeitos, no sentido de avançar à intervenção proposta pela pesquisa-ação cujo objetivo restringe-se à solução do problema. Adotamos o termo intervenção em decorrência da realização de atividades in loco na escola, na qual os sujeitos da comunidade escolar têm participação ativa ao lado dos pesquisadores da universidade, desde o planejamento da pesquisa, sua construção e execução coletiva, possibilitando ações e reflexões críticas no interior da escola. O método materialista histórico dialético que embasa as ações coletivas da pesquisa intervenção formativa, engendra as condições para a compreensão da realidade escolar e dos sujeitos dela participantes nas suas múltiplas determinações e na relação com os conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2000), sendo que a prática social é reconhecida como ponto de partida e de chegada do conhecimento. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Ser professor

significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim; visto que a profissão docente exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional (IMBERNÓM, 2000). A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem efetivamente a sua profissão, constroem seus saberes docentes e constroem sua consciência, visto que se defrontam diariamente com conhecimentos cotidianos e científicos, situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões conscientes e críticas. Os "professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada" (LIBÂNEO, 2001, p.23). A formação contínua se faz "necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre" (CHRISTOV, 1998, p. 9). Os professores ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstroem seus saberes (LIMA, 2013). A qualidade das ações de formação contínua relaciona-se ao nível de envolvimento e participação dos sujeitos em todas as fases da atividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objetivos de um dado programa até sua concretização e avaliação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Valorizar as necessidades formativas dos professores como ponto de partida para ações de formação contínua é um aspecto essencial nesta pesquisa intervenção formativa, cujo objetivo principal pautou-se na leitura, estudo e reflexões sobre a construção coletiva do PPP da escola. Iniciamos um estudo sobre o significado de construir um PPP coletivo e considerando a história e contexto da escola e seus sujeitos. Ressaltamos as reflexões críticas sobre a vida dos sujeitos, desde a escola, no seu contexto familiar e na sociedade de forma geral, na direção de criar possibilidades de formação de suas consciências para o reconhecimento e compreensão de sua realidade, desde os processos de alienação presentes na sociedade e reproduzidos na escola, como também reflexões críticas sobre o avanço do agrohidronegócio canavieiro na região e as implicações desse processo para a vida dos sujeitos assentados que vivem na região, enfatizando a importância do trabalho educativo crítico e da organização coletiva como fatores essenciais para as transformações humana e social. Temos, gradativamente, trabalhado em grupos de discussões que atuam no contexto histórico e diagnóstico da escola; perfil do aluno e processo ensino e aprendizagem; metodologia e avaliação, formação continuada dos profissionais da educação e projetos formativos. Cada grupo tem desenvolvido pesquisas, estudos e atividades relacionadas ao seu tema, apresentando nos encontros coletivos os resultados do trabalho coletivo que geram nossas reflexões e propostas de encaminhamentos num movimento contínuo de construção e formação dos sujeitos participantes. Mantemos um grupo de whatsApp no qual socializamos reflexões, dúvidas, desafios e avanços. RESULTADOS: O processo de construção de consciências críticas passa, necessariamente, pela apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, éticos e políticos, assim como pelas vivências sociais no interior da escola, como também, nos movimentos sociais organizados e principalmente, nas ações engendradas no interior do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que é muito atuante na região, fator que consideramos essencial ao processo de formação dos sujeitos participantes da escola. Nesse sentido, a escola torna-se um organismo social de construção desse movimento de transformação humana e social, pela via do acesso a conhecimentos contextualizados sobre a realidade local dos sujeitos e teorias críticas acerca da educação e da sociedade. A formação contínua em serviço de professores, centrada na construção coletiva do PPP da escola e fundamentada em um processo de pesquisa intervenção formativa, tem propiciado discussões e ações críticas junto aos envolvidos, desde os pesquisadores da

universidade, professores e gestores da escola. Constatamos que o processo de construção de consciências críticas na escola passa pela apropriação de teorias e práticas críticas, permeadas por um trabalho educativo de natureza emancipatória que se alimenta dos clássicos da educação, mas que não se distancia das vivências construídas pelos movimentos sociais populares organizados, pois a conjugação entre reflexão teórica e luta prática configuram a chamada práxis social educativa, caminho imprescindível para as transformações necessárias no âmbito da consciência humana e da realidade social. Finalizamos reiterando que nossa intenção, ao longo do processo de pesquisa intervenção formativa, é contribuir a partir da especificidade do trabalho educativo crítico, para a formação humana, com vistas à superação da alienação presente na vida dos indivíduos e na sociedade capitalista a qual, como sabemos, também se apresenta na escola.

REFERÊNCIAS:

CHRISTOV, L.H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A(et. all). O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

LIMA, V.M.M. Necessidades formativas docentes como subsídios para uma política de formação contínua em serviço. In: LEITE, Y.U.F.; MILITÃO, S.C.N; LIMA, V.M.M. (Orgs). Políticas Educacionais e qualidade da escola pública. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.p. 127-154. ISBN: 978-85-8042-715-8.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. Análise de necessidades na Formação de Professores. Portugal: Porto, 1993.

SAVIANI, D. Educação: Do senso comum a consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

THOMAZ JUNIOR, A.; GUIMARÃES, R.B.; LEAL, A; LUCHIARI, A. Conflitos territoriais, relações de trabalho e saúde ambiental no agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema (SP). Revista Electronica de Geografia y Ciências Sociales. Vol XVI, núm. 418, 2012.

VIOTTO FILHO, I.A.T. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro e João, 2018.

Palavras-chave: Formação de professores; Escola pública; Pesquisa Intervenção Formativa.

FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA E O CONHECIMENTO DE PROFESSOR NO INTERFACE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

VALDELICE DE OLIVEIRA - SEDUC-MT

GLAUCO CAUÊ YAMAMOTO MORAL - SEDUC-MT

THAIS SILVA VERÃO THEODORO - CEFAPRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação continuada em Mato Grosso, tem por característica principal a sua centralidade na escola, essa organização dá-se pela compreensão de que a formação em serviço possibilita um espaço de reflexão na ação docente. Carlos Marcelo (2009) afirma que a aprendizagem na escola está diretamente relacionada à melhoria da sua qualidade, pois necessariamente deve definir metas e objetivos a serem alcançados.

> [...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10)

A Formação na escola, então, ganha e estabelece um maior comprometimento com os aspectos de desenvolvimento profissional e endossa a afirmação do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – DRC-MT, em que se estabelece o trabalho como princípio educativo. Assim, o trabalho é um espaço de aprendizagem do professor em que se assume ser um lugar de destaque no processo de transformação, pois acontece ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar (ou manter) um patamar profissional de maior qualidade. Essa é a concepção de desenvolvimento profissional da política de formação do Estado. Nesse bojo, são considerados alguns pré-requisitos, tais como: a certeza do tipo de aprendizagem que se pretende para o professor, tendo o diagnóstico como ponto de partida, com definição clara de objetivos a serem alcançados e o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e seus contextos educativos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagens impulsionadoras. (MATSUOKA, 2015)

Nesse sentido, o Orientativo da Formação para 2019, documento editado anualmente pela Secretaria de Estado de Educação de MT sobre as diretrizes para a formação continuada na escola, encaminha que os fluxos Práticas Pedagógicas, voltado para os estudos dos professores, e Atualização Profissional para os funcionários da escola que também tem direito à formação continuada, seja a forma de organização do projeto de formação da escola. O documento não só disciplinou essas características para a formação em serviço, bem como, estabeleceu a INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, como uma parte significativa das 80 horas anuais de formação.

O projeto de formação para o ano de 2019 que as escolas da rede básica devem desenvolver, como um composto da hora-atividade na carreira do magistério mato-grossense, apresenta a necessidade de que das 80 horas previstas para os encontros formativos dos professores e de funcionários de escola, de 20 a 30 horas devam ser utilizadas para os planos de intervenção. Nesse sentido, vale discutir que intervenção é essa, qual a natureza de sua atividade na formação dos professores e que papel quer desempenhar no horizonte das discussões acerca da reflexão

da prática. Essa análise dá-se no contexto do conhecimento de professor como um atributivo natural da prática em processo de reflexão e ação.

A intervenção pedagógica entendida aqui é a partir do conceito preconizado pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – DRC/MT no caderno das Concepções para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2018).

Por isso, trazemos a reflexão sobre o conceito de Intervenção Pedagógica como sendo uma interferência intencional e responsável feita pelo docente no processo educativo em situação de superação ou potencialização, em que estão implicados o ensino, a aprendizagem e a gestão delas. Ampliando essa discussão, a ação Interventiva Pedagógica é um conjunto de métodos, técnicas e estratégias a serem desencadeadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de mediar a mesma (MATO GROSSO, 2018, p. 28)

No Orientativo da formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso -SEDUC/MT para 2019, o papel da intervenção é:

Nessa perspectiva, a Intervenção Pedagógica é percebida como uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na aprendizagem, bem como outras demandas formativas dos estudantes que necessitam de ações pontuais para sua modificação. (MATO GROSSO, 2019, p. 6)

Com esta finalidade,

Dessa forma, a intervenção requer desses profissionais uma interface com o uso de metodologias diferenciadas, a elaboração de planos de intervenção (disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares) e a leitura de novos referenciais na intenção de possibilitar as correções necessárias ao processo de aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos. (MATO GROSSO, 2019, p. 6)

Assim, parece claro que aos professores a formação oportuniza a reflexão da prática na ação da prática. Nesse momento, serve ao propósito de que o professor diante de uma dada situação diagnosticada, possa estabelecer quais saberes e/ou competências precisam ser mobilizadas para favorecer um contexto de aprendizagem. Nesse arcabouço discute-se que há que se perceber como os professores articulam seus conhecimentos para mediar a aprendizagem dos seus alunos, a ideia inicial é que, em primeiro plano, saibam como é que seus alunos aprendem, esse conhecimento por certo o levará a uma melhor planificação e melhor condução de suas aulas.

Conhecimento de professor e a intervenção pedagógica

A partir dos escritos de Shulman (2005) podemos apresentar três categorias de conhecimentos que estão presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, a saber: o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. Para o autor, no conhecimento do conteúdo o professor compreende que está a estrutura da disciplina, está a organização cognitiva dessa matéria, seu objeto de estudo, onde deve compreender também, o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo.

Na segunda categoria, que é o conhecimento pedagógico do conteúdo ou da matéria está a relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, ou seja, as questões didático-pedagógicas. O conhecimento curricular, terceira categoria tratada por Shulman (2005), relaciona-se ao conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, correlacionados aos processos de ensino e de aprendizagem.

O conhecimento pedagógico do conteúdo ou da matéria de Shulman (2005) serve para evidenciarmos o papel da intervenção pedagógica, e, sobretudo, explicitar a natureza de sua atividade na formação continuada dos professores em Mato Grosso.

Para realizar uma intervenção pedagógica sobre um determinado conteúdo, ou influenciar a alteração de um determinado contexto de aprendizagem então, há que se perceber a priori, que compreensão o professor deve ter numa situação concreta dos alunos, considerando diferentes idades, a relação a um conteúdo em particular. Saber fazer seleção de estratégias que sejam

mais pertinentes para mobilizar os conhecimentos necessários a apreensão desse conteúdo ou matéria.

Com base em Shulman (2005) podemos afirmar que os professores constroem representações acerca do conteúdo, estabelecem formas de transposição do conhecimento científico para o escolar, mobilizam métodos e metodologias que possa possibilitar a aprendizagem do aluno. Nesse momento é capaz de construir mapas mentais, tomar decisões, criar planos de intervenção pedagógica que sejam significativos para si com vistas a chegar no aluno. É, portanto, ter a habilidade de transformar o conteúdo da matéria em atividades, experiências, ações, projetos que facilitem o aprendizado, o que inclui as interpretações, as analogias, o uso de exemplos, explicações e demonstrações daquele tópico específico do conteúdo, sabendo de onde partiu e onde precisa chegar com o aluno. (VIEIRA E ARAUJO, 2016)

Segundo Mizukami (2004), a ação educativa envolve processos que são inerentes à prática educativa, o chamado raciocino pedagógico, pois

> Retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. (MIZUKAMI, 2004, p. 5)

Assim sendo, encontramos o papel da intervenção pedagógica no composto da formação continuada dos professores da rede básica de ensino de Mato Grosso. Pois exige interpretação didática, comprometimento com leituras e a prática do intertexto. É um processo de ressignificação do ensino.

Referências Bibliográficas

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan. /Abr. 2009b.

MATO GROSSO. Orientativo da Formação da/na escola. SPDP/SEDUC/MT. 2019

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Concepções para Educação Básica. SEDUC/MT.2018

MATSUOKA, S. *A formação de professores formadores do Cefapro-MT*: desenvolvimento e identidade profissional. Tese de doutorado defendido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP. 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Revista do Centro de Educação da UFSM, v.29, n.2, 2004. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm. Acesso em 05 ago. 2015.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

VIEIRA. Maria Mascarello ; ARAUJO. Maria Cristina Pansera. R e v i s t a C a d e r n o s d e E d u c a ç ã o , n . º 5 3 • 2 0 1 6 • I S S N: 2 1 7 8 - http:///C:/Users/Usuário/Downloads/9154-30486-1-PB(7).pdf Acesso em 28 de junho de 2019

Palavras-chave: Formação de professor; conhecimento de professor; intervenção pedagógica

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CULTURA DA PAZ NA PERSPECTIVA FREIRIANA

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - UTFPR

ANTONIO CARLOS FRASSON - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho, que nasce de estudos alinhados a uma pesquisa de doutorado em andamento, tem como objetivo tecer um diálogo reflexivo sobre a Formação de professores e a Cultura da Paz na perspectiva Freiriana, apresentando subsídios pertinentes para pensar concepções educativas mais humanizadoras. Freire é uma referência mundialmente estudada no campo da pesquisa educacional, defende uma educação com base na conscientização e participação, desta maneira, possibilita uma reflexão sobre a paz, por meio do diálogo.

Como metodologia desta pesquisa, pode-se afirmar que o trabalho se caracteriza como uma pesquisa de cunho qualitativo e tem como metodologia o estudo bibliográfico.

Sendo assim, partimos para o entendimento que os estudos sobre a Paz e a promoção de uma Cultura de Paz, tecem reflexões e ações para que o ser humano tenha condições para transformar os conflitos de modo criativo e não-violento (Galtung, 1996). Estudos recentes, sobre a temática da paz, nos ajuda afirmar que só se faz uma Cultura de Paz, por meio de uma Educação para a Paz, ou seja, através de desdobramentos pedagógicos de resolução de conflitos cotidianos.

Para Jares (2002, p. 131), Educação para a Paz deve ser entendido como a "ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade".

Para a complementaridade destas discussões, aos estudarmos as obras "Pedagogia do Oprimido" (1968) e "Pedagogia da Autonomia" (1996), as duas obras mais conhecidas de Freire, uma conexão pertinente. Freire nos mostra como a educação no Brasil reproduz a desigualdade, a marginalização e a miséria. Defende que os professores não devem enxergar os estudantes como seres incapazes de produzir conhecimento e ignorar que todos somos seres em formação contínua. Para ele ensinar a pensar a realidade é o mais importante, pois é a partir daí que o educando terá capacidade de compreender-se como ser social que é. Outro dado importante nestas obras de Freire, é o de fortalecer a importância de uma formação permanente do professor, afirmando que só por meio da educação podemos vislumbrar uma transformação positiva e emancipadora. Continua ainda, que somente, por meio de saberes permanente dos educadores teremos uma prática educativa que seja capaz de emancipar e humanizar, em outras palavras, somente assim podemos imaginar uma sociedade mais justa.

REFLEXÃO FREIRIANA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR UMA CULTURA DE PAZ

Uma formação de professores que pense a Cultura de Paz, por meio de da Educação para a Paz, deve compreender uma educação que tenha o objetivo da emancipação do ser. Deste modo, educar para transformação, para emancipação, para a não-violência e para uma Cultura de Paz é possível?

Uma contribuição importante, para refletirmos esta indagação é de Freire (2000), quando se refere ao papel de uma educação crítica e que visa transformação:

Educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento (FREIRE, 2000, p.58).

Como afirma Freire (2000), a educação não pode ser neutra e por isso educar é formação e transformação, mas nunca um treinamento, pois entende-se que para um treino não há necessidade um processo de conscientizar o ser. Já uma educação para a transformação, tem necessidade da ação reflexiva.

Por meio destes apontamentos, afirmamos que, quando nos colocamos a ampliar nossos conhecimentos diante da história de vida e a trajetória profissional de Freire, compreendemos que aspectos da vida e pensamento dele é trabalho que demanda predisposição e dedicação, além de, abertura de repensar sobre nossa própria atitude diante do mundo. Pois, discursos, estudos, pesquisas e práticas produzidas por Freire fazem parte de expressão e linguagem no âmbito educacional, desde as frases popularizadas até os discursos intelectuais educacionais.

Neste sentindo, ao estudar a pedagogia Freiriana, percebe-se que formação de educadores é um assunto vastamente tratado pelo autor. Paulo Freire, reafirma a importância da formação continuada de professores, vejamos:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de mudar, de promover, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar (FREIRE, 1996, p. 44).

Por esta afirmação de Freire (1996), percebemos que reflexão crítica só se faz com constante formação. A atualidade do pensamento de Paulo Freire reafirma-se quando enxergamos em seu discurso problemas sociais clássicos que ainda permeiam a educação brasileira. Ainda, seu pensamento nos permitem questionar a nossa própria ação no mundo e como ela conjectura em nossas práticas diárias. Antes de pensar externamente, Paulo Freire, nos auxilia a olhar nossas próprias falhas e reformulá-las para que não sejamos os que venham a reproduzir papel de opressores, mas sim o auxilia na promoção de ingenuidade para uma rigorosidade epistemológica e reflexão crítica do ser.

Paulo Freire, por meio de sua compreensão de uma educação que busque a autonomia e libertação dos seres humanos, foi contemplado com o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”, em 1986, e em seu discurso disse:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas (apud FREIRE, 2006, p. 388).

Este discurso de Freire em 1986, é onde realmente enxergamos o que ele pensava sobre a Paz e uma Educação para a Paz. O que nos auxilia a fazer um paralelo de pesquisas atuais sobre a Educação para a Paz e seu olhar diante destas ações. Vejamos:

Podemos ampliar a visão sobre uma Educação para a Paz com forte sentido pedagógico que se afaste do senso comum, e imprima uma característica consistente nos processos de promoção dos valores humanos e direitos humanos, na prevenção das violências e resolução de conflitos escolares (SALLES, 2017, p. 33).

Com esta afirmação de Salles (2017), onde ressalta a promoção da Educação para a Paz com sentido pedagógico, tecendo ações para uma formação permanente sobre uma paz emancipadora, vemos, a necessidade do entendimento do diálogo, que tanto Freire coloca em suas obras, aliando ao entendimento dos processos de construção de paz, por meio de resolução

não violenta dos conflitos, que assim consigamos qualificar as relações humanas. Sobre o diálogo vemos em Freire (1987, p. 78), a seguinte afirmação:

> O diálogo é a essência da emancipação humana, é sempre uma relação de iguais midiatizados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Em resumo, entendemos os alongamentos desta reflexão, quando Freire, (987, p. 95) nos ensina que, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Pois, somos seres sociais e aprendemos em comunhão com os demais seres humanos e com o mundo. Por isso, se faz necessário o fortalecimento e qualificação das relações humanas e, por conseguinte o meio educacional tem um papel primordial nestas reflexões.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa, ainda em andamento, tece um diálogo inicial sobre a Formação permanente de professores, que vislumbre uma Cultura da Paz, por meio da Educação para a Paz, na perspectiva Freiriana.

Deste modo, nossos achados, foram apresentados de forma que possamos criar subsídios teóricos para ações educativas mais humanizadoras. Paulo Freire, foi um meio, coerente para a pesquisa, e, que veio ao encontro de uma reflexão que oportunize diálogos sobre paz, por meio do diálogo.

Portanto, fechamos este texto com a missão de aprofundamento das discussões, pois, para que tenhamos um futuro mais justo e digno, necessitamos de pesquisa que fortaleçam um diálogo humanamente consciente do papel de educadores na sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a Paz segundo Paulo Freire. Educação. Porto Alegre. v. 59, n. 2, p. 387- 393, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SALLES, Virgínia Ostroski et al. Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Palavras-chave: Formação de Professores. Cultura da Paz. Paulo Freire.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ

GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS

ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS

RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Universidade Federal da Fronteira Sul

O texto aborda sobre a formação continuada de professores da Região Sudoeste do Paraná. O problema desencadeador é a Meta 16, que trata da formação continuada de professores, do Plano Nacional de Educação (PNE), tendo como foco de análise o que municípios estão propondo em seus Planos Municipais de Educação (PMEs). Nesta etapa da pesquisa, buscou-se constituir um banco de dados dos planos municipais e analisar as estratégias estabelecidas para a Meta 16.

A abordagem metodológica é qualitativa, revisão bibliográfica e análise dos documentos. Neste recorte, delimitou-se a análise em cinco PMEs, usando como critério de seleção a proximidade geográfica ao *Campus* Realeza da Universidade Federal da Fronteira Sul e a disponibilidade do documento no *site* da prefeitura. A pesquisa ainda contará com entrevista aos secretários (as) de educação e aplicação de questionário a gestores e professores municipais.

Atualmente, o Sudoeste Paranaense é composto por 42 pequenos municípios de economia predominantemente agrícola, fazendo fronteira com o Nordeste da Argentina e com o Noroeste de Santa Catarina. É uma das regiões mais distante da capital do estado do Paraná. A sua ocupação se intensificou apenas na segunda metade do século XX, com tímida presença de instituições federais, entre elas, de ensino superior. Para a formação inicial, os candidatos à docência precisavam deslocar-se para centro urbanos maiores ou cursar a distância, o que nem sempre é garantia de qualidade formativa.

Nas últimas décadas, o Brasil desenvolveu reformas educacionais visando à democratização da escola pública. Depois da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394, leis complementares priorizaram esforços à universalização do acesso e à permanência dos estudantes na escola pública. Apenas, na última década, a atenção voltou-se para a qualidade educacional, entre outros aspectos, evidenciou-se a formação inicial e continuada de professores como algo que precede a melhoria escolar.

A LDBEN nº 9.394, em seu no Artigo 61, determina que a formação continuada dos profissionais da educação: “ [...] terá como fundamentos :1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. E mais adiante, garante também o licenciamento periódico para a formação:

> Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1997).

O atual PNE (2014-2024) dedica a Meta 16 exclusivamente para a formação continuada, com o seguinte teor:

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.12).

De acordo com Tardif (1991), o professor também aprende como os desafios do cotidiano escolar, por isso a importância de um espaço que o instigue a refletir criticamente sobre a sua prática docente. Neste mesmo sentido, Imbernón (2001, p.48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Antonio Nóvoa (1995) defende a necessidade de os docentes dominarem as novas tecnologias, não pelo simples fato de manipularem seus instrumentos e recursos, mais do que isso, é necessário saber fazer uso das novas ferramentas tecnológicas como forma de garantir uma maior aprendizagem aos alunos. Além disso, propõe que a formação de professores não pode se dar distante das escolas e seus desafios. Segundo Libâneo (2004, p.227), a "formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla". Para Adorno (2006, p. 64), a formação cultural "só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos". Em outras palavras, os professores precisam tomar consciência de que ela não é uma obrigação, mas um direito e uma condição da própria profissão.

O que se observa como resultado da Meta 16 dos cinco PMEs analisados é a formação continuada assumida como um compromisso das prefeituras e um direito dos professores municipais. A primeira parte da Meta, que é formar 50% dos professores em pós-graduação até o último ano do PNE, nota-se, seguindo por ordem alfabética dos nomes dos municípios, as seguintes porcentagens: 90, 100, 50, 80, 70. Destaca-se que, com exceção do terceiro, os documentos estabelecem um percentual acima da meta nacional. Especificamente sobre a pós-graduação em Educação Especial o percentual projetado, na mesma ordem, é a seguinte: 80, não menciona, não menciona, 80, 100.

Para atender essa demanda de especialização, três municípios projetam como estratégia estabelecer convênios com as instituições públicas de Nível Superior. Apenas um citou também instituições privadas. Todos mencionaram consolidar ou continuar a política nacional de formação de professores da Educação Básica. Diferentemente, um PME projetou "implantar um programa de formação continuada, na forma de bolsas de estudos".

Quanto a segunda parte da meta, todos os municípios assumem o mesmo teor da meta nacional: "garantir a todos os profissionais da educação municipal formação continuada em sua área de atuação". Os PMEs não apresentam detalhes dessa garantia. Um deles, menciona que definição de necessidades e características dos cursos será estabelecida a partir de avaliações periódicas da qualidade de atuação dos profissionais da educação.

Assim como, os PMEs repetem o teor da primeira estratégia nacional: "Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior".

Portanto, PMEs analisados manifestam empenho por parte das Secretarias Municipais em projetar estratégias que resultem em uma formação continuada mais efetiva, tendo em vista suprir "lacunas" da formação inicial e promover constante "aperfeiçoamento do profissional docente" e, consequentemente, à melhoria da "qualidade da educação escolar".

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n° 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para mudança e a certeza. São Paulo: Cortez, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e.Pratica. Goiania: Alternativa, 2004

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de suas vidas. In _____ (org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, pp. 215-233.

Palavras-chave: Meta 16 PNE; Plano Municipal de Educação; escola pública

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INSERIDOS NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SERRA - ES

MAYSA KARLA DA FONSECA BELTRAME - PMS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse resumo refere-se à pesquisa realizada na dissertação, apresentada ao curso de Mestrado da Universidad Del Salvador como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação com Orientação em Educação Permanente, e traz a discussão a necessidade e relevância da Formação Continuada à prática docente. A partir da análise da perspectiva histórica da formação de professores, dialogamos com as pesquisas recentes e com os postulados teóricos (Alvarado Prada (1997), Candau (1998), Abreu (2006) e Macedo (2010), entre outros) que trazem a Formação Continuada como uma necessidade à carreira do professor. Atualmente, a educação de maneira geral, está no centro de inúmeros debates tanto no âmbito nacional como local. Neste contexto, a busca por um processo educativo que garanta o direito a aprender tem permeado as práticas docentes em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ao buscar, através dessa pesquisa, colaborar para essa discussão, trouxemos para estudo o tema "Formação Continuada Docente" como um viés importantíssimo na construção de um projeto de educação intencional e político, por meio do desafio de voltar o olhar acadêmico, pedagógico e social para a relevância do processo de formação contínua para o sucesso das práticas educativas.

Nesse sentido, pautamos a caminhada dessa pesquisa, nas palavras de Freire (1996, p.160) onde encontramos um bonito e poético retrato da busca pelo aprender: "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Essa citação nos impulsionou a executar essa pesquisa e a propor a discussão acerca de algumas inquietações que permeavam nossa prática enquanto coordenadora pedagógica e pesquisadora. Assim, foi nosso objetivo compreender o processo de formação continuada e sua relevância na prática docente, partindo da ideia defendida por Freire (1991) de que ninguém nasce professor, mas se constitui como tal à medida que compreende e aceita sua incompletude enquanto sujeito e profissional e se coloca como protagonista do fazer pedagógico praticado e de seu processo de contínua formação.

Para tanto, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o percurso histórico da formação (inicial e continuada de professores);
- Conhecer o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando metodologias e concepções ali inseridas;
- Conhecer as expectativas dos professores participantes dessa formação (PNAIC) seus anseios e aspirações, em relação à Formação Continuada;
- Identificar as possíveis vantagens e desvantagens apontadas pelos docentes participantes dessa formação em relação a outras possibilidades de Formação Continuada;
- Identificar o grau de relevância dessa ação formativa na prática docente.

A organização metodológica dessa pesquisa se pautou na contribuição de Kerlinger (1973, P. 11) que definem a investigação científica como: "[...] investigação sistemática, controlada,

empírica e crítica das proposições hipotéticas sobre as relações supostas entre (os diversos) fenômenos". Se caracterizou por ser uma pesquisa de campo de caráter exploratório, pois se baseou na observação dos fatos tal como ocorrem (MOREIRA & CALEFFE, 2006). Dessa forma, buscamos compreender repercussão da formação na vida docente a partir da análise de um projeto de formação que surgiu recentemente no contexto das políticas públicas brasileiras, o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi criado com o intuito de, através de ações de parceria entre Governo, Estados, Municípios, Universidades e Professores, elevar os índices de qualidade da educação brasileira partindo de quatro eixos que orientaram suas ações, sendo que, neste estudo, abordamos somente as questões relativas ao eixo 1 (Formação Continuada de Professores).

Buscamos, então, conhecer a proposta de formação continuada de professores inseridos no PNAIC no município de Serra, ES, a fim de perceber sua relevância para os sujeitos nela envolvidos, assim como sua implicação na prática laboral dos mesmos, identificando e problematizando os caminhos metodológicos e pedagógicos que orientam essa proposta de formação.

Pensando na prática laboral como o ponto de partida das análises produzidas nesta pesquisa, era natural que procurássemos analisar um projeto de formação continuada docente que propusesse aspectos diferentes dos que já existiam e que partisse do diálogo entre a teoria e prática para pautar suas ações. Se é na sala de aula que estão os desafios e é a partir dela que o currículo proposto e as aprendizagens se consolidam, faz todo o sentido fazer dessa realidade o lócus de estudo das formações continuadas e, apesar de o PNAIC não ser uma formação na escola, como propõe Fusari (1992), percebemos que a discussão da teoria com o objetivo de aplicação prática, foi considerada um diferencial e um fator de motivação para a participação e não desistência dos professores nessa formação.

Percebemos que ao tratarem de sua realidade e ao permitirem as trocas entre os pares, os professores se sentiram motivados a buscar, a ressignificar e a se lançar a novas possibilidades de pensar e fazer a educação, o que nos põe em ponto de acordo com Candau (1998, p.70), quando coloca que, "sendo a escola o contexto de convivência de professores, os problemas do cotidiano devem se constituir instrumentos de formação de professores".

Sobre a organização geral dos encontros e o desenvolvimento da formação, a relevância do modelo de formação interativo-reflexivo (DEMAILLY, 1992) que ultrapassa o modelo clássico pôde também ser percebida na análise das práticas das professoras selecionadas e convidadas a participar deste estudo.

Para compreender a repercussão desse modelo diferenciado de formação, foram analisadas a prática de duas professoras: uma no início de carreira (Professora I) e outra com mais de vinte anos de experiência (Professora M) que participaram dos dois primeiros anos do Pacto (2013/2014). A escolha de professoras com base no critério de tempo de experiência se deu com base nos estudos de Huberman (2000) e Stano (2001) que apontam as diferenças de interesses e percepções dos professores nesses momentos da carreira.

A organização das observações, entrevistas e análises foi direcionada de modo a oferecer respostas às perguntas que trouxemos como orientadoras desse processo investigativo: As formações que tem acontecido tem, de fato, gerado mudanças nas práticas dos docentes? Que expectativas têm esses docentes? Essas ações de formação têm influenciado nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar?

Essas perguntas aparecem como relevantes ao processo de compreensão das implicações da formação continuada na prática docente, já que foi a partir delas que apareceram dados importantes como a marcação da "desconfiança" que a Professora M, muito mais experiente nesse processo, tem dos projetos de formação e do "desarmamento" frente as novas

possibilidades da Professora I, que apresenta uma argumentação bem consciente, política e aberta a sugestões. Os percursos normalmente levam a percepções, reações e sentimentos diferentes, isso é o homem como sujeito histórico e social, o que dá origem a um fazer pedagógico quase que exclusivo de cada docente.

Assim, feitas as observações e diálogos, tanto dos teóricos quanto com as professoras entrevistadas, foi possível, perceber que o professor, independentemente de seu tempo de profissão, compreende a necessidade de buscar a formação contínua. Entretanto, também ficou claro que os projetos de formação instrumentais ou excessivamente teóricos vão de encontro com as necessidades docentes, já que existe entre os mesmos o consenso de que para lecionar não há "receitas prontas" ou "métodos perfeitos", mas sim a necessidade de conhecer as diversas possibilidades a fim de lançar mão da mais adequada a cada situação ou sujeito.

O professor, ao compreender a não conclusão de seu processo formativo, toma consciência de sua relevância nesse processo e passa a desejar o papel de protagonista de sua formação. Assim nossa pesquisa evidenciam a necessidade de organização de processos contínuos de formação institucionalizados que se pautem nas demandas trazidas pelos professores, em suas angústias, dificuldades e potencialidades.

Assim, ao concluirmos nosso estudo corroboramos com Libâneo (1998, p. 87):

Se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, [...] expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

Compreendemos, então, que a formação continuada é de suma importância para o profissional de educação desde que oportunize a esse sujeito o exercício do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté - SP, Cabral editora Universitária. 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Publicação: Série Idéias, n. 12, São Paulo: FDE, 1992.

KERLINGER, Fred N. Foundations of behevioral reserch. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez. 1998.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Palavras-chave: Educação Permanente; Formação Continuada; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA (RE) DISCUSSÃO NECESSÁRIA

ANDRÉA DE PAULA PIRES - UEPG

MARIA AMELIA INGLES - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza teórica, objetiva apresentar algumas reflexões sobre a formação continuada de professores, entendida hoje como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente. O interesse em elencar esta temática está relacionado às discussões realizadas junto a uma dissertação de mestrado em educação já concluída, na qual, elegeu-se como objeto de estudo a formação continuada de professores alfabetizadores. Desse modo, reforça-se neste trabalho a importância deste processo formativo no avanço da educação brasileira, não podendo negar que a formação de professores é um dos aspectos a ser considerado no quadro das transformações necessárias à educação, contudo, reconhece-se que ela não pode ser tomada como a solução para todos os problemas educacionais.

Os discursos a respeito da necessidade de mudanças no campo da educação concebem a formação continuada de professores como privilegiada, o que vem intentando políticas governamentais. Nesse sentido, tomando a formação continuada como elemento que pode contribuir nas transformações necessárias à educação, elencam-se neste estudo as discussões de: Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011), Tardif (2013), os quais apresentam importantes elementos para (re) pensar sobre a temática.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO ALGUMAS DISCUSSÕES

De acordo com Tardif (2013), a formação continuada é um processo contínuo de idas e vindas, abrigando as experiências pessoais e os diferentes saberes que auxiliam para a construção da identidade docente. O autor considera, ainda, que a formação enquanto *continuum* reconhece a formação continuada ao longo do exercício profissional, período quando, de fato, originam-se várias necessidades e a procura constante de soluções.

Nóvoa (1991, p. 72) reforça este conceito quando afirma que “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

Sobre os processos de formação continuada, o mesmo autor faz uma observação quando enfatiza que não se pode falar em mudanças para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social como componente necessário na formação, uma vez que o desenvolvimento dos indivíduos ocupa um lugar num determinado contexto social e histórico, o qual exerce influência em sua natureza (IMBERNÓN, 2009).

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar. O contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. Por exemplo, a situação trabalhista condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação.

A um professor ou professora mal remunerado e em situações de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação e mudança (IMBERNÓN, 2009, p.10).

A formação permanente é tomada como fundamental tanto para alcançar o sucesso nas reformas educativas como para a melhoria da qualidade do ensino. Isso se dá em todos os países, textos oficiais e em todos os discursos. Todavia, já não é tão costumeiro que se estabeleçam estruturas e propostas lógicas que viabilizem uma maior inovação dos processos educativos das escolas e, muito menos, nestas décadas que preponderam políticas neoliberais e governos de natureza conservadora (IMBERNÓN, 2009).

Imbernón (2009) enfatiza que, atualmente, são muitas as formações que se programam e se oferecem, mas também é visível que há poucas práticas inovadoras ou, ao menos, as práticas inovadoras não são proporcionais à formação existente. O autor destaca que, talvez, um dos motivos seja que ainda prevalece a formação de natureza transmissora, com o predomínio de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, afastada dos problemas reais do professorado e de seu contexto.

Sobre os processos de formação continuada, destaca-se a necessidade de um amplo questionamento da situação atual, a fim de influenciar novas concepções e novos elementos de formação permanente, apesar de que, mesmo difundidos no vocabulário pedagógico e na literatura, esses questionamentos ainda estão distantes das práticas e das políticas de formação. Seria necessário, portanto:

*a reflexão sobre a prática num contexto determinado;
*a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado;
*a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado;
*partir dos projetos das escolas para que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e a avaliação do projeto (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

É primordial que as práticas formativas se utilizem de técnicas participativas para que estas constituam um processo de ensino aprendizagem libertador, um processo coletivo de reflexão e discussão, possibilitando, assim, a ampliação do conhecimento coletivo e individual. Tais processos requerem atitudes de colaboração entre os professores e a organização da própria formação.

Diante deste panorama, entende-se que é na escola que os conhecimentos da prática se fortificam, mas, conforme Imbernón (2010, p. 40), é importante, seja na formação inicial ou continuada, buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o autor advoga que "a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias".

A instituição escolar é marcada por uma pluralidade de culturas, por vezes conflituosa, que permite o papel ativo e decisivo dos profissionais que nela atuam na consonância dos valores, significados e preceitos de organização, os quais intentam um olhar restaurado sobre o contexto da escola e das práticas docentes e de formação.

Dessa forma, é primordial que a formação continuada considere as individualidades dos professores, que, quando amparadas no contexto escolar e nos seus pares, torna o ambiente mais colaborativo para discussão e construção de práticas que respeitem os anseios distintos entre profissionais, os recém-ingressos no campo educacional e os que já possuem uma trajetória

mais consolidada pelas diferentes experiências pelas quais passaram no decorrer dos anos de docência.

No âmbito das políticas educacionais, a formação continuada ganha relevância quando considera a formação de cidadania consciente por meio da escola, visto que os processos relacionais que acontecem dentro da escola não estão separados das relações estabelecidas fora dela e, dessa forma, a importância da formação do professor pauta-se nas expressões de relações que se estabelecem entre a instituição escolar e a sociedade.

Ressalta-se neste trabalho que a formação continuada não desconsidera a precisão de uma boa formação inicial. Contudo, para os professores em serviço, ela se torna de grande relevância, uma vez que a evolução dos conhecimentos, dos meios tecnológicos e as novas demandas do meio social, político e econômico, requisitam do docente o aperfeiçoamento do seu saber, encontrando na formação continuada o espaço para o desenvolvimento de suas necessidades.

Tardif (2013) complementa, ainda, que há necessidade de uma interligação entre a teoria e a prática, buscando, dessa forma, uma melhor compreensão do professor em seu trabalho pedagógico, atrelado pela ação dialógica com seus pares e com os seus alunos e não pelo afastamento da realidade em que estão inseridos.

Para conseguir esta transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados na escola de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas (NÓVOA, 2009, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que o processo de formação continuada de professores não é algo novo nas agendas de discussões do âmbito teórico, político e escolar. Porém, salienta-se sua importância, associando-a com a primordialidade de mudança na escola, frente às transformações que a sociedade vem passando.

Por este viés, a formação continuada passa a ser uma das pré-condições básicas para a transformação docente e da educação, pois é por meio do estudo, da reflexão, da pesquisa, do constante convívio com novas concepções, proporcionada pelas políticas de formação continuada, que se torna possível a mudança. Acredita-se que seja improvável o professor mudar a maneira de pensar a sua prática pedagógica se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas pesquisas, novas experiências e novas maneiras de ver e pensar o contexto escolar, ou seja, a aproximação dos pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professore**s. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Educar, Lisboa, julho/2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Palavras-chave: Educação; Formação Continuada; Professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL – ACRE

CRISTINA FERREIRA ENES - UFAC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Esta pesquisa objetiva analisar as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre. A metodologia da pesquisa foi pautada numa abordagem qualitativa, com aplicação dos questionários aos docentes. Os sujeitos da pesquisa foram 53 professores das escolas de ensino médio do meio urbano, no período de junho a novembro de 2015. As categorias elaboradas a "priori" para a pesquisa foram centradas em: "formação continuada", "prática pedagógica", "saberes docentes" e "desenvolvimento profissional". Os resultados apontaram que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade de professores, a ausência de professores e a falta de tempo para planejar estratégias diversificadas são os principais fatores que interferem na prática pedagógica dos professores que atuam no ensino médio. Os resultados mostraram, que ainda existe uma dificuldade no domínio dos conteúdos e estratégias para ensinar; a crise da leitura na formação docente; a barreira na relação professor-aluno. Os resultados demonstraram que os professores pesquisados consideram a atualização/participação em formação continuada importante na melhoria da prática pedagógica; a troca de experiências no momento do planejamento; a retomada e reorientações das formações no planejamento; as formações em letramento e avaliação e no estudo da proposta curricular. Conclui-se que as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino em Cruzeiro do Sul estão relacionadas na possibilidade de utilizar uma diversidade de recursos didáticos na aprendizagem dos alunos; tem repercutido na qualidade da produção textual; têm contribuído no processo de elaboração de avaliações contextualizadas; desenvolvido uma postura de diálogo na relação professor-aluno; por fim, a formação continuada tem deixado sua marca positiva no processo ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Repercussões da Prática Pedagógica; Ensino Médio.

Introdução:

A pesquisa teve como objeto de estudo as repercussões que a formação continuada exerce nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas de ensino médio do meio urbano do município de Cruzeiro do Sul no Acre.

O objetivo geral foi analisar em que medida a formação continuada interfere nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam nas escolas urbanas de ensino médio do município de Cruzeiro do Sul no Acre no período de 2005 a 2015. Partindo dos objetivos específicos: verificar os conteúdos formativos promovidas pela SEE e pelas próprias escolas destinadas aos professores que atuam no ensino médio; identificar os fatores que interferem na prática

pedagógica dos professores, facilitando ou dificultando a efetivação das mudanças esperadas após as formações; verificar a vinculação que os professores fazem das atividades desenvolvidas nos cursos de formação e a sua prática pedagógica.

Desenvolvimento:

Inicialmente foi realizada a revisão da literatura com base em autores que discutem formação continuada, prática pedagógicas, saberes docentes e desenvolvimento profissional. Em seguida, foram elaborados os questionários semiestruturados para o agendamento com os professores das escolas urbanas do ensino médio do município de Cruzeiro do Sul – Acre.
Entre as diferentes formas de análise de dados, utilizou-se (BARDIN,2011), a análise de conteúdo, que, comumente, tem sido utilizada nas pesquisas qualitativas.
Foi elaborado uma tabela para registrar a resposta de cada professor, após o registro foi realizado o percentual de cada questão presente no questionário e em seguida foi construído o gráfico para realizar a interpretação e efetuar a articulação com os teóricos que nortearam todo o estudo.
A pesquisa foi realizada com 53 professores das Escolas de Ensino Médio do Município de Cruzeiro do Sul – Acre em junho de 2015.

Fundamentação teórica:

Inicialmente discutiu-se a natureza teórica acerca da formação continuada no Brasil. Foi abordado a concepção de formação continuada de professores que se sustenta nos projetos de modelos de formação continuada
pensados por NÓVOA (1992).
Corroborando com o tema GATTI (2003) destaca que a "formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve: especialidade; didática e pedagógica; pessoal e social; expressivo-comunicativa e histórico cultural".
Por sua vez, MARIN (2002), apresenta uma perspectiva de formação continuada de professores como transformação da escola em espaços de troca e reconstrução de novos conhecimentos.
Existe a necessidade de repensar a formação dos professores levando em consideração os saberes dos docentes e a realidade do seu trabalho diário. Esta situação vem explicitar nos cursos de formação de professores, "uma articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas" (TARDIF, 2014, p. 23).
Para um melhor entendimento sobre formação continuada de professores do ensino médio no Brasil e na busca de ampliar o conhecimento sobre o tema foi necessário conhecer as pesquisas realizadas anteriormente.
As principais ações de formação continuada para o ensino médio desenvolvidas no período de 2005 à 2015 dizem respeito as ações desenvolvidas para as áreas de Física, Química e Matemática com foco em formação continuada em serviço ou em programas de formação continuada desenvolvidas para os professores do ensino médio.
Foi necessário também uma análise da formação de professores com foco nos dados, nas políticas e nas diretrizes que apontam para a necessidade de um efetivo investimento em políticas que integram formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho e as políticas de formação continuada.

Porém, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores.

Resultados:

Diante dos achados desta pesquisa, levou-se em consideração alguns indicadores que foram registrados no questionário aplicado aos professores. A pesquisa apontou que as principais formações continuadas desenvolvidas pela SEE foram para avaliação, voltadas para a elaboração das questões de provas; algumas formações pontuais na área de Língua Portuguesa e Matemática e a Formação de Professores do Ensino Médio; estudos da proposta curricular e na área de Educação Inclusiva. A pesquisa mostrou que a formação continuada não tem contemplado na melhoria da prática pedagógica em sala de aula, pois os conteúdos formativos desenvolvidos são meramente repetitivos nas estratégias em Língua Portuguesa e Matemática, não foram muito significativas, pois tratavam apenas de situações pontuais.
Considerando o grupo de professores pesquisados, as questões levantaram que a sobrecarga de trabalho, a rotatividade dos docentes, ausência dos professores e a falta de tempo para planejar estratégias diversificadas para desenvolvê-las em sala de aula são os principais fatores que influenciam na prática pedagógica dos professores.
Nesta pesquisa é importante destacar também que, historicamente, a profissão docente sofre a influência das forças antagônicas da profissionalização e da proletarização, que segundo (ENGUITA, 1991, p.43), os docentes se encaixam nos "grupos que estão submetidos á autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto á distribuição da renda, ao poder e ao prestígio".
Os professores necessitam exercitar sua autonomia, "apontando o equilíbrio necessário entre as diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, a partir de suas condições pessoais, institucionais e sócio políticas, nas quais estão inseridos" (CONTRERAS, 2002, p. 193), pois segundo (NÓVOA, 1992 , p.59), "os professores têm sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas".
Uma formação continuada só será exitosa se considerarmos as características dos docentes, suas necessidades, sejam pessoais e profissionais, o contexto de trabalho em que estão inseridos e considerar a cultura da instituição em que eles estão lotados e, se as repercussões da mesma contribuírem na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

CONTRERAS,J. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, M.F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Revista Teoria & Educação. Número 4, 1991.

GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Julho 2003, n° 119.

MARIN, Alda Junqueira. **Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias(orgs.).**Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-73.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1992.

TARDIF.M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

Palavras-chave: Formação Continuada; Repercussões da Prática Pedagógica; Ensino Médio.

FORMAÇÃO CONTINUADA NAS DINÂMICAS DE GRUPOS DE PESQUISA COM PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

RENATA PRENSTTETER GAMA - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar e compreender os principais elementos formativos nas dinâmicas dos grupos de pesquisa com professores que ensinam matemática desenvolvidas no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse programa subsidiou projetos de pesquisa ao longo de uma década (2007-2017), no intuito de fomentar estudos e pesquisas em Educação e possuía a singularidade nos seus documentos e editais ao explicitar a intencionalidade da pesquisa-formação e nos objetivos a intenção da articulação entre a pós-graduação, licenciaturas e escolas da Educação Básica.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa se constituiu de natureza qualitativa e interpretativa, do tipo estado da arte, que buscou inventariar as produções a partir de uma temática. A primeira etapa da pesquisa foi identificar os coordenadores dos projetos que envolveram Matemática nos diversos editais do Programa OBEDUC (56) em contato com a CAPES. Na segunda etapa foi realizado contato via e-mail com os coordenadores identificados pedindo que indicassem as dissertações e teses concluídas nos projetos (251). Na análise, foi possível identificar dois espaços de formação continuada (73)desenvolvidos nos grupos de pesquisa (31). Desses foram selecionadas as pesquisas que apresentam características e/ou dinâmicas constituindo o *corpus* de análise (14).

Formação continuada desenvolvida em grupos de pesquisa

Os trabalhos selecionados (14) apontaram ou estudaram elementos formativos nas dinâmicas de formação em grupos de pesquisa, sendo reflexiva e colaborativa O trabalho colaborativo e reflexivo se tornou fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente e que os momentos de reflexão contribuíram para uma atitude positiva em relação ao ensino de conceitos matemáticos.(CERVANTES, 2010).

Orfão (2012) relaciona o desenvolvimento profissional com as dinâmicas do grupo (participação voluntária, confiança mútua, objetivos comuns, e interesse em buscar alternativas para o ensino) e (re)conceitualização de conceitos matemáticos em práticas colaborativas (discussão, planejamento e aplicação de atividades com alunos) e Vieira (2013) indica que o locus escolar favoreceu o desenvolvimento profissional.

Bortoletto (2013) ao analisar questões sociocientíficas verificou que alguns aspectos da cultura escolar. Segundo o autor, a cultura se caracteriza como um leque de tradições, valores e uma linguagem própria que determina o campo escolar. Neste sentido, a representante da universidade precisou aprender certos aspectos e ideias próprias daquele espaço. A compreender a demanda que os professores sofrem dos imperativos sistêmicos e com eles buscam brechas e espaços que permitiam a troca de conhecimentos entre a universidade e escola.

Ainda nas pesquisas sobre os grupos, podemos identificar outras dinâmicas. Lucio (2015) aponta os episódios de aulas narradas e partilhadas em grupo, identificando a importância da oralidade; dos aprimoramentos em relação à escrita narrativa; compartilhar de práticas;

diversificação nas formas de registrar; problematizações com os alunos e com os colegas; identificação do momento de intervir e questionar para avançar na aprendizagem dos alunos e Araújo (2015) as atividades Orientadoras de Ensino (AOE), no desenvolvimento coletivo mediadas pela reflexão, impactaram na organização do ensino de matemática e em decorrência passaram a agir de forma intencional frente aos desafios da atividade pedagógica, o que implicou na apropriação de conceitos matemáticos.

Dentre as pesquisas que destacaram dinâmicas dos grupos, temos seis que utilizaram com referencial teórico sobre as comunidades de prática. Rocha (2013) identificou elementos que permitem aprendizados nos grupos, sendo: refletir/discutir a respeito da prática; compartilhar experiências; elaborar e resolver tarefas associadas ao material manipulativo; refletir sobre a aplicação dessas tarefas em aula e o processo de formação; enfrentar desafios; questionar e ser questionado. Oliveira (2014) focou no conhecimento profissional e identificou elementos da Comunidade que oportunizaram aprendizados: a resolução de problemas; compartilhamento e justificação de suas produções; estudo teórico; oportunidade de ser questionado; reflexão oral e escrita desencadeada a partir dos problemas. Ramos (2015) identificou as negociações de significado e aponta que por um lado, os novatos tiveram participação periférica, por observarem e escutarem os outros membros do grupo e por outro, se firmaram como experientes como forma de reificação. Barros (2016) focou na produção escrita dos professores e futuros professores e percebeu o apoio do grupo nesse processo nas questões de estrutura e da relação da prática descrita e a teoria correspondente. A divulgação da escrita em eventos propiciou engajamento profissional. Boneto (2016) pesquisou as representações sociais e destacou que a constituição do grupo foi legitimada e validada por seus integrantes, bem como a construção de um ambiente que valorizasse e respeitasse a expressão da afetividade marcada por tensões e conflitos. Por fim, Tinti (2016) identificou algumas aprendizagens como a escrita e a reflexão sobre a própria prática; a construção de mapas conceituais; a constituição e o pertencimento ao grupo; lidar com a diversidade do grupo; elaboração de atividades (individual e coletivo); estudo e manuseio de materiais manipulativos. As aprendizagens foram múltiplas e convergem para os conhecimentos da/para/na prática.

Para finalizar, duas pesquisas pesquisaram a formação dos professores da Educação Básica nos grupos de pesquisa. Cruz (2017) estuda os professores experientes e aponta as narrativas, projetos de pesquisa, artigos e relatos científicos, participações em eventos, estudos teóricos geram aprendizados individuais e coletivos na direção de uma postura investigativa, tais como: atitudes colaborativas, reflexão e investigação da prática, letramento acadêmico, enxergar-se como pesquisador. Na mesma direção, Costa (2015) pesquisou a elaboração de tarefas matemáticas investigativas e exploratórias e indicou que a participação dos professores ocorre de três formas distintas: contemplando objetivos comuns do grupo; compartilhando sobre os modos de elaboraras questões e produzindo tarefas na perspectiva das práticas que participam outros professores.

Considerações finais

Nesse trabalho os grupos desenvolveram atividades nas universidades e nas escolas e priorizaram processos de investigação e reflexão tendo como referência a prática pedagógica vivenciada pelos seus membros. As pesquisas pontuaram características dos grupos como: a participação voluntária, os encontros sistemáticos; a construção de uma confiança mútua, os objetivos comuns na busca por alternativas para o ensino, o líder como mediador. As principais dinâmicas identificadas nos grupos foram a utilização de: reflexões a partir de experiências docentes dos participantes; espiral reflexiva; estudos teóricos e/ou ciclos de estudos colaborativos; mapas conceituais; produções escritas (narrativas, relatos científicos);

participação de eventos, planejamento e/ou aplicação de atividades de ensino; materiais didáticos.

Em relação aos professores inseridos nos grupos de pesquisa, pudemos identificar que as dinâmicas colaborativas contribuíram para seu engajamento e as dinâmicas reflexivas e investigativas fundamentais a construção de práxis compondo uma pesquisa-formação.

Referências

ARAÚJO, N. A. O professor em atividade de aprendizagem do conceito matemático Doutorado em Educação, USP, 2015.

BARROS, M. A. Processo de produção escrita de professores que ensinam matemática em grupos de pesquisa. Mestrado em Educação, PUCSP, 2016.

BONETO, C. Representações sociais acerca de uma comunidade de prática enquanto espaço de formação continuada. Mestrado em Educação Matemática, PUCSP, 2016.

BORTOLETTO, A. Formação Continuada de Professores: A Experiência de uma Temática Sociocientífica na Perspectiva do Agir Comunicativo. Doutorado em Educação para a Ciência, UNESP, 2013.

CERVANTES, P.B.M. Uma formação continuada sobre as frações. Mestrado em Educação Matemática, UNIBAN, 2010

COSTA, R.C. Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: a significação do papel dos artefatos mediadores por professores em formação contínua Materiais didáticos na atividade de ensino de matemática: a significação do papel dos artefatos mediadores por professores em formação contínua. Doutorado em Educação, USP, 2015.

CRUZ, V.A.A. O desenvolvimento profissional do professor da educação básica em grupos de pesquisa. Mestrado em Educação, UFSCar, 2017.

LUCIO, C.C.B. Práticas de letramento matemático narradas por professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Mestrado em Educação, USF, 2015.

OLIVEIRA, L.M.C.P. Aprendizagens no empreendimento estudo do raciocínio proporcional. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL, 2014.

ORFÃO, R.B. Professores de matemática em um grupo de estudos: uma investigação sobre o uso de tecnologia no ensino de funções trigonométricas. Mestrado em Educação Matemática, UNIBAN, 2012.

RAMOS, J.Z. Modelagem matemática e o esporte: uma proposta de ensino e aprendizagem com alunos do 6º ano do ensino fundamental de duas escolas. Mestrado Profissional em Ciências Exatas, 2015.

ROCHA, M.R. Empreendimentos de uma comunidade de prática de professores de matemática na busca em aprender e ensinar frações. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação matemática, UEL, 2013.

TINTI, D.S. Aprendizagens docentes situadas em uma comunidade de prática constituída a partir do Obeduc. Doutorado em Educação, PUCSP, 2016.

VIEIRA, E.R. Grupo de estudos de professores e a apropriação de tecnologia digital no ensino de geometria: caminhos para o conhecimento profissional. Doutorado em Educação Matemática, UNIBAN, 2013.

Palavras-chave: Formação continuada; Pesquisa-formação; Educação Matemática

FORMAÇÃO CONTINUADA PDE: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

ANA PAULA DE MORAES DE SIQUEIRA - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação continuada de professores, nos parece cada vez mais atual, tendo em vista as constantes mudanças que vem ocorrendo no cenário educacional. Há uma premente emergência de análise e reconfiguração dos processos de formação docente, na compreensão de uma formação mais representativa na constituição da identidade docente, aliado as reais necessidades do profissional e da escola. Frente a essas demandas, o presente texto busca refletir e analisar, os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Esta produção é parte integrante da pesquisa realizada no mestrado (PUC-PR, 2017) sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Os principais referenciais utilizados nesse estudo foram: Marcelo (2009), André (2011), Roldão (2009); entre outros.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Destaca-se que a formação docente ocorre no desenvolvimento da carreira profissional, contempla, as diversas experiências realizadas pelo professor ao longo de sua trajetória. Segundo André (2011, p.26) a terminologia "[...] marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo "desenvolvimento" sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada". Nesse sentido, Marcelo (2009) apresenta 7 características para o desenvolvimento profissional docente que se sustentam na compreensão do professor como um prático-reflexivo, a formação deve estar aliada aos processos de formação da escola, o desenvolvimento deve ser concebido como um processo colaborativo.As praticas se baseam no construtivismo. Compreendende o todo da formação do docente, ao mesmo tempo tem em vista as necessidades de cada realidade vivenciada e a necessidade do profissional. Nesse sentido, é uma área que deve ser investigada e analisada. Aos poucos vem ganhando espaço em pesquisas de dissertações e teses. Realizando uma busca rápida no Banco de Teses da Capes (BRASIL, 2019), filtrando apenas na área de educação dos anos de 2017 e 2018, encontramos um total de 2400 produções, destas, apenas 14 trabalhos traziam em seus títulos o termo desenvolvimento profissional docente, sendo 8 teses e 6 dissertações. As pesquisas articulam estudos sobre a formação do professor iniciante, e continuada, na educação básica e superior, em espaços de educação formal e não formal. Esses resultados demonstram que há um lócus para pesquisas do gênero.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL-PDE-PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional PDE-Paraná, é uma iniciativa do Governo Estadual para promover ações formativas aos seus professores, articulando teoria e prática, no reconhecimento dos docentes como produtores de conhecimento. O programa foi elaborado durante as discussões sobre o plano de carreira para os professores, sendo articulado ao avança ao último nível da carreira docente. Esta iniciativa, articula atividades realizadas nas Instituições de Ensino Superior parceiras, objetivando aprofundamento teórico. O professor participante do projeto, desenvolve em conjunto com o orientador da IES, uma pesquisa com base em suas experiências docentes. Ao longo do trabalho que é realizado durante 2 anos, os

professores, desenvolvem projetos para serem aplicados na escola de atuação. O PDE ainda prevê interações entre os professores da Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Ao final do programa o docente elabora um artigo fruto das pesquisas realizadas

METODOLOGIA

Com base na proposta do programa, procurou-se analisar quais as possíveis relações que podem ser estabelecidas com as características para o desenvolvimento profissional docente segundo Marcelo (2009). Nesse sentido, analisamos as respostas ao questionário sobre o Programa PDE. Foram selecionados 124 professores egressos da turma de 2013, que haviam indicado nos resumos dos artigos produzidos que realizaram a pesquisa na cidade de Curitiba. Desses foram localizados e recebemos autorização para participar da pesquisa 38 professores. Em sua maioria professoras com mais de 46 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a análise do material, foi utilizado o software Iramuteq, o corpus foi organizado visando o processamento pelo Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permite que segmentos de textos sejam agrupados de acordo com seus vocábulos, formando o dendograma. Para análise desse material recorreu-se ao aporte teórico dos autores, Marcelo (2009), Roldão (2009); Bogdan, Biklen (1994). A organização dos léxicos deu origem a dois grupos, denominados A e B, o grupo A, formado pelas classes 5 e 6 e o grupo B pela classe 2 e um sub grupo 3,com duas ramificações classes 1 e 4. Analisando o grupo A, os principais léxicos foram nível", "PDE", "governo" "SEED", "retorno", "oferecer", "continuar". Esse grupo se fortalece na compreensão do programa em sua parte estrutural de política estadual para a formação docente. Está relacionado a estrutura da carreira docente, como componente para progressão profissional. Em relação as características que Marcelo (2009) destaca é possível analisar que o desenvolvimento profissional docente está relacionado aos processos de reforma da escola, pela necessidade de políticas de formação, por assim dizer, não é possível se formar e mudar a escola sozinho, há necessidade de um coletivo de ações que busquem os mesmos objetivos educacionais. Alguns professores afirmam que o PDE é uma boa iniciativa para a formação continuada de professores na rede, contudo, melhor organização com a IES parceiras, bem como outras estruturas do próprio programa. No grupo B, se fortaleceu na construção da sua formação profissional dentro do programa, os principais termos empregados foram: universidade (busca, pesquisa), tema (escrever, tecnologia) parte (momento, aula), melhor (sempre, desafio). Essas palavras dão a dimensão que foi o programa para os professores, são elementos que demonstram como a pesquisa é importante na formação profissional, nesse sentido, retomamos um dos focos do PDE, que é incentivo à produção docente, os professores são produtores do conhecimento, Marcelo (2009), traz essa questão como uma característica importante ao destacar que o processo formativo deve assumir contextos concretos, ou seja, há necessidade de se articular os estudos ao trabalho docente, a realidade vivenciada pelos professores em seu local de trabalho. No mesmo sentido, destaca-se como característica "o desenvolvimento profissional ser concebido como um processo colaborativo" (MARCELO, 2009 p. 11). Todo o trabalho realizado pelo professor PDE, no programa é acompanhado por um orientador, as trocas de conhecimento possibilitam ampliação das ideias e reconfiguração das práticas, além disso, o professor tem a possibilidade de divulgar e trocar suas experiências no curso com outros professores da Rede, pelos grupos de trabalho em Rede, reafirmando o professor como um prático-reflexivo. Goodson (2008, p. 45-48, apud ROLDÃO et. al. 2009, p.145-146) explica que, a educação é muito mais que uma questão prática. "A prática constitui muito mais que um conjunto de actos técnicos que os professores realizam na sala de aula. [...]. Deveria ser possível, em síntese, desenvolver uma abordagem mais geral (na pesquisa) às dinâmicas colaborativas [...]".

O desenvolvimento profissional deve articular ações de formação ao logo na carreira docente, sendo um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos. Contudo a profe32 traz o seguinte relato: “O que me chamou mais atenção foram as reflexões e comentários feitos pelos colegas professores participantes do PDE sobre a necessidade de todos os professores em participarem desse tipo de formação desde o início da carreira”. Apesar de o programa apresentar elementos importantes para a constituição do desenvolvimento profissional docente, alguns professores relatam o fato de não ser para todos os professores, uma vez que é necessário estar no nível II classe 8 da carreira docente. Além disso, alguns docentes pontuaram a falta de colaboração dos demais professores para participarem da pesquisa na escola. Diante das questões apresentadas o PDE expressa aspectos que se pautam com as características para o desenvolvimento profissional docente, na articulação entre teoria e prática. No entanto, as questões políticas de governo, não possibilitam a ampliação da proposta para todos, atrelando a formação a progressão na carreira docente e melhoria salarial.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008. Acesso em: 10 jun. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses e Dissertações. Painel de informações Quantitativas do Banco de Teses e Dissertações (BTD) 2019. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARCELO, Carlos García. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08. jan./abr. 2009. p. 7-22.

PARANÁ. Lei Complementar 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 10 nov. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Et.al. O conhecimento profissional dos professores–especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. Revista brasileira de formação de professores – RBFP. v.1, n. 2. Setembro/2009. p.138-177. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; PDE; formação docente

FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO MUNICIPAL

ANGELA HESS GUMIEIRO - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A temática do trabalho está centrada na análise das ações que constituem o processo de formação continuada de professores no contexto de um município no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

A problematização está pautada nas condições que o Estado impõe aos professores, reduzindo e até mesmo impedindo a construção e o exercício da autonomia por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente. Há cobranças e exigências de todos os setores da sociedade brasileira, requisitando melhor qualidade de ensino (NÓVOA,1997).

Assim, a diversificação das atribuições aos professores e a necessidade de adequação às reformas curriculares resultam na intensificação das ações de formação continuada pelos sistemas de ensino municipal, por iniciativas próprias ou articuladas.

Objetivos

Objetivo geral

• analisar as ações de formação continuada de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental de um município no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Objetivos específicos

• desvelar as formas de planejamento, implementação e avaliação das ações de desenvolvimento profissional;

• analisar as articulações estabelecidas no processo de formação continuada entre a Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de língua portuguesa.

Metodologia

Em termos metodológicos, caracterizamos o estudo como de natureza qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN,1994).

O trabalho tem como campo empírico a rede municipal de ensino de um município da Grande Dourados. Participaram a Secretaria de Educação do município e as três unidades escolares situadas na zona urbana, tendo como interlocutores da pesquisa os professores de língua portuguesa da rede municipal, as coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental e uma gestora responsável pela formação continuada de professores.

Utilizamos a entrevista semiestruturada, baseada em Szymanski (2004), de forma que pudemos realizar a coleta de dados, dos fatos e discursos.

Para o tratamento dos dados, foi adotado a análise de conteúdo, que permitiu tratar os dados para além da simples descrição do conteúdo (FRANCO, 2005).

Fundamentação teórica

A formação continuada aparece nos discursos tanto como resultante das incumbências previstas na LDB n. 9.394/1996, para as esferas administrativas, quanto alternativa para a "[...] tese de que grande parte da ineficiência do ensino é devida à má formação dos professores, conforme veiculado em estudos e documentos de organismos internacionais e de instituições e autores nacionais" (AGUIAR, 2002, p.200).

No cerne do debate estabelecido em torno da formação continuada de professores, destacam-se as divergências em torno das concepções, bem como a distinção de terminologias utilizadas no discurso cotidiano dos profissionais da educação, nas ações e nos programas implantados e implementados pelas diferentes esferas administrativas.

Gatti et al (2011) ao analisar as políticas de formação, demonstra a deficiência na participação dos professores na formulação das políticas, sua ação como foco para análise do saber pedagógico é outro ponto importante a ser observado pelas políticas de formação continuada, pois o professor é o protagonista nesta história e conhecedor do locus de seu trabalho.

Dessa forma, Contreras (2002) discute a ideia da autonomia profissional como uma demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões e menos controle burocrático por parte das administrações públicas. Sendo assim, o professor é autônomo não só por ser capaz de autorregular sua ação, decidir sua participação em cursos e escolher os horários para estudo, mas também quando orienta seu aprendizado por meio de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados.

Resultados

No cruzamento dos dados da Secretaria Municipal de Educação com as informações das entrevistas realizadas e do corpus teórico, pudemos constatar quanto à modalidade de formação continuada oferecida pela Secretaria contém a prevalência do que Pérez Gómez (1995) intitulou de racionalidade técnica. Diversos estudos apontam que, no cenário educacional dos últimos anos, as ações de formação continuada têm sido desenvolvidas em cursos rápidos, palestras, encontros esporádicos, treinamentos, entre outros, fora do contexto escolar (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1996).

Na análise das entrevistas confirmamos que o planejamento da formação continuada segue a concepção técnico-científica de escola como posta por Libâneo (2004), em que as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos demais interessados no processo.

A preocupação da escola e sua participação no processo de implementação da formação continuada nesse caso ainda é pensada mais em manter e acompanhar o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Não notamos a existência de uma abertura para detectar o que realmente seria importante para o desenvolvimento dos professores e da própria escola.

Podemos afirmar que na fala da gestora há uma contradição, pois em um momento apresenta a importância de saber as necessidades dos professores, mas como observamos anteriormente, o professor não participa do processo de planejamento das ações formativas no município. É importante observar que num processo democrático faz-se necessário uma “negociação de sentidos” (ALARCÃO, 2001).

Podemos dizer que, a partir da avaliação das ações formativas no município investigado, pouco têm contribuído com a possibilidade de reflexão da organização e gestão da formação continuada, pois o ponto de vista dos professores não é levado em conta para a utilização e o aprimoramento das ações que permitiriam definir metas a curto e em longo prazo para serem alcançadas com os processos formativos.

O resultado deste estudo revela que a participação nas ações de formação continuada merece ser revista e priorizada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir a participação de todos envolvidos na definição dos rumos da formação continuada de professores de língua portuguesa, para que esta adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

Referências

AGUIAR, Marcia ângela da S. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed. SP: Cortez, 2001.
ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996.
CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores**: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996.
CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2005.
GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 51-76.
GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e pesquisas educacionais. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.
LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
_____ (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal, 1997- (Coleção ciências da educação).
PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.
RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. 4ª ed. Portugal: Porto, 2003.
SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, Plano, 2004.

Palavras-chave: formação continuada; professores; contexto municipal.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO EM HORÁRIO COLETIVO ATRAVÉS DO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO DESENVOLVIDO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

MARILCE IVAMA DE FREITAS - PMSP/SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: formação continuada

Problema
O trabalho aqui apresentado faz parte de uma dissertação, a qual nasceu da escuta de alguns profissionais que queixavam-se sobre o momento formativo em conjunto na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Alguns profissionais, em conversas informais, apontavam o momento formativo como algo desgastante por tratar de assuntos que nem sempre atendiam suas necessidades em sala de aula. Daí surgiu o interesse em compreender melhor que momentos eram esses, quais as propostas para estes momentos, como o processo de formação continuada estava se dando e quais as sugestões ou alternativas propostas pelos professores para que o Projeto Especial de Ação (PEA) ocorra de maneira qualitativa.

Objetivo geral
Compreender como os processos de formação continuada estão acontecendo nos horários coletivos dos professores das escolas municipais da Prefeitura de São Paulo, através do PEA, que se constitui o principal instrumento de formação em serviço

Objetivo específico
Os objetivos específicos foram:
- Conhecer a organização da escola para atender professores generalistas e especialista;
- Perceber a relação de professores especialistas e generalistas no momento formativo;
- Saber se as propostas dos PEAs são flexíveis e atendem as necessidades de cada grupo;
- Compreender como os professores pensam as propostas formativas da secretaria municipal de educação;
- Investigar sobre a importância do horário coletivo para os professores.

Metodologia
No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa foram realizados diversos procedimentos metodológicos como: revisão bibliográfica; delimitação de professores generalistas e especialistas que atendem o ensino fundamental como sujeitos de pesquisa; escolha de duas escolas do município de São Paulo para realização de entrevistas; elaboração de roteiro de entrevista; elaboração do termo de consentimento informado; entrevistas; observação de um momento de PEA; e análise do material coletado.

Fundamentação teórica

A realização da pesquisa perpassou, no primeiro capítulo, pela apresentação de desafios existentes na educação brasileira, considerando que a formação docente é um deles e que existem disposições legais, que foram sendo alteradas ao longo do tempo, na tentativa de garantir o atendimento à esta demanda. O segundo capítulo buscou elaborar a abrangência da formação continuada e sua importância à profissionalidade docente e ao respaldo necessário para que hajam boas intervenções com os alunos, uma vez que a formação possui um papel que vai além das atualizações teóricas, assumindo, de acordo com Imbernón (2011:15), a "possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação" o que oportuniza a aprendizagem dos comportamentos necessários ao enfrentamento de tantas transformações e incertezas. O mesmo autor (p.60) afirma que "a formação inicial deve fornecer as bases" para o conhecimento pedagógico. Sendo assim a formação inicial é extremamente importante, mas não pode ser a única, ou seja, a profissionalização docente e as mudanças sociais exigem que a formação se mantenha em processo contínuo. O terceiro capítulo retrata o PEA, destacando-o como um Projeto que possibilita aos professores a entrada na práxis por meio de uma reflexão sobre a prática, bem como a apropriação das propostas da Secretaria Municipal de Educação para essa rede de ensino. Em seguida são expostos os caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa, e, por fim, os resultados encontrados na pesquisa.

Resultados

A relação construída pelos professores na escola foi apontada como algo fundamental. O momento de PEA pode proporcionar um encontro de ideias, pensamentos, certezas, práticas, vivências e histórias de vida, que os constitui. Este encontro favorece a criação de vínculos, que transforma a maneira como as pessoas se veem, como compreendem as ações dos colegas.

Ainda que tenha havido críticas quanto a não participação de colegas nos momentos de discussão, nenhum professor deixou de observar a importância do horário de formação coletiva como uma possibilidade de ouvir o colega, de perceber suas observações como alternativas para o encontro de soluções diante dos desafios da sala de aula.

Sendo assim, como afirma Imbernón (2009:40), a formação transcende conteúdos específicos.

> uma formação não apenas em noções ou disciplinas (chamemos, embora não seja de todo certo, de "conhecimento objetivo"), mas sim num maior "conhecimento subjetivo": autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomada de decisões coletivas... A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relações, colegiais, atitudinais, emocionais do professorado, que vão além dos aspectos puramente técnicos e "objetivos"

Trata-se, portanto, de uma formação que envolve e mobiliza os sujeitos que dela fazem parte, afetando-os de maneira a provocar reflexões sérias e profundas, que, por sua vez, desencadeiam ações significativas. Nesse processo acontece o diálogo entre teoria e prática, sendo assim, fundamental para os professores. Como afirma Day (1999:203), "o mais importante de tudo isto é que essas oportunidades sejam significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores". Afinal, se os professores não forem afetados no momento formativo, não afetarão os alunos.

Day (1999:55) destaca que não basta olhar para a prática desenvolvida, é preciso que o contexto seja considerado, a fim de que haja reflexão aprofundada.

> Por outro lado, a profundidade da reflexão também depende dos níveis de energia, da disposição e da capacidade do professor de analisar não só a prática, mas também o contexto em que a prática se realiza - tudo isso num período de tempo extremamente curto.

Não se trata, portanto, de um trabalho esvaziado, com diálogos informativos ou simples exposição de alguma situação vivenciada. Diz respeito, sim, à análise cuidadosa das vivências e de seus contextos.

Destaque-se, ainda, que apesar dos professores perceberem a presença excessiva de leituras, poucos apontaram o desejo de discutir as próprias práticas. Gutiérrez (1988:106) indica que é

preciso criar o hábito de pensar a prática, para que a aprendizagem ocorra acertadamente. Segundo ele, "a participação criativa e reflexiva é o meio mais eficaz de se chegar à compreensão e valorização da ação pedagógica".

Sendo assim, a ação pedagógica, segundo Sacristán (1995:66), "é uma prática social", tanto por se efetivar na relação entre docentes e discentes, como porque "estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem".

A formação continuada pode colaborar para que o professor se conscientize de seu papel de educador comprometido socialmente. O que implica em dizer que há possibilidade de que o PEA aconteça numa visão crítica, refletindo sobre as práticas e qualificando-as. É necessário, porém, que os professores sejam ouvidos e que desenvolvam a consciência de seu protagonismo e de sua responsabilidade neste processo formativo. Como afirma Barroso (2003:74):

(...)Mas para que assim seja, isto é, para que se possa estabelecer uma integração entre o "lugar de aprender" e o "lugar de fazer", é preciso, também, que sejam criadas condições para que se produza uma outra relação entre o "saber" e o "poder" nas escolas. Isso implica, entre outras coisas, que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e colectivas) capazes de "empreenderem" as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola.

A escola é, portanto, o lugar onde a formação reflexiva, sobre as práticas e os contextos vivenciados, se faz possível. De acordo com Canário (1998:9), a escola é o lugar onde o professor aprende "aquilo que é verdadeiramente essencial: a sua profissão", ao que Bolívar (2003:81) acrescenta que para a escola ser um espaço com "função qualificadora" para os professores é preciso que ela consiga "optimizar o potencial formativo das situações de trabalho", formatando um PEA que seja voltado para as coisas que acontecem dentro da sala de aula.

Sendo assim, finalizo esta pesquisa afirmando que a formação através do PEA pode acontecer com qualidade. As condições para uma formação continuada em serviço são possíveis, sendo que algumas delas já estão disponibilizadas. Cabe a insistência na geração de protagonismo e compromisso pedagógico-social para que a formação seja significativa e promova mudanças significativas na educação, para que a esperança enunciada por Imbernón (2009:44) se concretize.

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática.

Referências bibliográficas

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In CANÁRIO, R.(org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

BOLÍVAR, A. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, R.(org.) Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 2003.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. - N.6 - São Paulo, 1998.

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1999.

GUTIÉRREZ, F. Educação como práxis política. São Paulo: Summus, 1998.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Formação continuada; Horário coletivo; Projeto Especial de Ação.

FORMAÇÃO DE DOCENTES: RELATO DE APLICAÇÃO DA TEORIA DA EXPERIÊNCIA MEDIADA DE REUVEN FEUERSTEIN

IVONETE FERREIRA HAIDUKE - IEPPEP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste trabalho, apresenta-se o relato de alicação da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, proposta por Reuven Feuerstein, no desenvolvimento das aulas no curso de formação de docentes, em nível médio, em uma instituição pública de ensino, em Curitiba. A partir da análise dos objetivos do curso de formação de docentes em nível médio, buscou-se identificar as possíveis contribuições da teoria de Feuerstein quanto à maneira que ocorre a aquisição de conhecimento. Buscou-se, também, entender como se desenvolve o processo de desenvolvimento cognitivo, para que se possa oferecer uma melhor formação dos futuros profissionais. Considerando os estudos de Feuerstein, entende-se que ele considera que qualquer mediação realizada deve ter como objetivo a elevação do potencial de aprendizagem da criança ou jovem, bem como oportunizar o aumento da capacidade do ser humano em apropriar-se dos conhecimentos e sua consequente aplicabilidade em outras situações e outros contextos. A Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada apresenta os fundamentos que possibilitam que se explique o papel da mediação tanto na modificação de comportamentos quanto no desenvolvimento de capacidades que habilitariam os indivíduos a apresentar maior competência em seus campos de atuação. Para a fundamentação teórica, o estudo é embasado em autores como Meier e Garcia (2007); Souza, Depresbiteris e Machado (2004), além de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), entre outros. O programa foi aplicado em três turmas de 1.º ano do Curso de Formação de Docentes, no primeiro trimestre deste ano letivo, seguindo-se um cronograma previamente estabelecido com os discentes. Após os estudos e as discussões, foram feitas produções textuais que possibilitam afirmar que a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, aplicada de acordo com os critérios de mediação propostos pelo autor em estudo, colabora para a melhoria no processo de aprendizagem de pessoas capazes de atuar profissionalmente, atendendo adequadamente às demandas que lhes são postas.

Introdução

A relação entre alunos e professores, no contexto educacional, tem apresentado uma dinâmica diferenciada, à medida que novos saberes são produzidos e introduzidos no espaço escolar.

Isso permite afirmar que a aprendizagem se efetiva em novas bases, com ações e experiências diferenciadas, o que confere à relação educacional uma nova configuração. O docente já não pode limitar-se ao papel de mero transmissor de conhecimentos, assim como ao aluno não se reserva o papel de mero observador em sala de aula.

O professor deve ser o orientador, o mediador da aprendizagem, irá despertar a curiosidade de seus alunos para conduzi-los à aquisição e construção de novos conhecimentos e habilidades, para que os mesmos se apropriem de novos conceitos, valores, atitudes e habilidades.

Nesse contexto, apresenta-se a questão problematizadora: como a aplicação da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada pode contribuir para uma formação docente diferenciada, de forma que os discentes se apropriem de maneira mais efetiva de conteúdos

básicos para sua formação e exercício da docência?

Como objetivo geral, propôs-se o estudo dos pressupostos da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada para uma melhor fundamentação teórica com vistas à formação humana e profissional dos alunos e, como objetivos específicos, oportunizar a apropriação de novos conceitos, valores, atitudes e habilidades, para que os discentes do curso de formação possam desenvolver-se, pessoal e profissionalmente e possam exercer sua cidadania, de forma plena e confiante.

Metodologia

Propôs-se, inicialmente, aos alunos, na disciplina de Fundamentos da Educação, o estudo da Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, de Reuven Feuerstein, a qual seria utilizada como base teórica para os exercícios de aprendizagem mediada a serem aplicados nos momentos de estudo dos diferentes conteúdos da disciplina.

Para entender a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, os alunos foram estimulados a fazer uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando em obras de Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN e FALIK, 2014) e de outros estudiosos de sua teoria, como Souza et al. (2004) citações sobre a existência das diferenças individuais, assim como diferenças nas funções cognitivas, como decorrentes de vários fatores, entre os quais a influência do ambiente externo e também da qualidade e da quantidade da mediação de aprendizagem que é praticada com o indivíduo.

Os alunos pesquisaram a biografia de Feuerstein, para que ele se tornasse uma presença viva, materializada, em todos os momentos do processo de vivência da Teoria da Aprendizagem Mediada.

Após terem conhecido a proposta de Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, foram estimulados a estudar os conteúdos da disciplina antes da aula para que, quando se promovessem os debates específicos, já possuíssem embasamento suficiente para opinar e refletir sobre os textos em estudo.

O interesse dos alunos ficou bem mais aguçado, porque se sentiram protagonistas em seu processo de aprendizagem, protagonismo que se evidencia nas produções textuais solicitadas após cada etapa de estudos.

Fundamentação Teórica

A modificabilidade constitui, para Feuerstein (2014), o fundamento sobre o qual ele construiu a modificabilidade cognitiva estrutural. Cognição, para Feuerstein, “diz respeito aos processos pelos quais a pessoa percebe, elabora e comunica informação para se adaptar”, conforme Souza et al. (2004, p. 33). Para ele, a cognição é responsável por permitir, aos indivíduos, o desenvolvimento da flexibilidade e da plasticidade, elementos necessários para a efetivação dos processos de informação, os quais dão origem à adaptabilidade e à aprendizagem.

Goulart (apud MEIER e GARCIA, 2007, p. 107), acrescenta que “a teoria de Feuerstein vem colaborar na busca de respostas para questões que há muito estão sendo debatidas e ainda não foram de todo resolvidas, ao mesmo tempo em que se propõem inovações pedagógicas”.

O autor ainda acrescenta que, em vários países da Europa, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, como Feuerstein (2014) a denominou, hoje conhecida como Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (SASSON, 2005),

foi adotada como alternativa para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças com necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que, nesses países, a intenção é, segundo Meier e Garcia (2007, p. 108), "preparar o professor para ser, antes de tudo, um profissional atento, observador, organizado e compromissado com o desenvolvimento de seus alunos".

Varela (apud GONÇALVES e RICHARTZ, 2018, p. 204), descreve a forma de aprendizagem proposta por Feuerstein, a partir da mediação, apontando que a mesma se constitui uma forma de interação humana com o mundo, sendo que o mediador seleciona os estímulos, organiza as situações de aprendizagem e cria condições para que o aluno aprenda a aprender, a refletir sobre aquilo que aprende.

Gonçalves e Vagula (2012, p. 9), afirmam que "só pode ser caracterizada como EAM a intervenção educacional que gera Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Acrescentam ainda que, para Feuerstein, não se pode denominar de mediação qualquer momento de interação entre um indivíduo e outro, mas que mediar é uma ação intencional que visa o aprimoramento de competências cognitivas para que o indivíduo, aprimorando suas competências, alcance modificações cognitivas estruturais.

Resultados

Observou-se que os alunos passaram a apresentar uma maior capacidade cognitiva, pois as reflexões apresentadas sobre os diferentes temas foram sendo aprimoradas e aprofundadas, inclusive, com pesquisas em outros autores para trazerem a contribuição de novos olhares àqueles conhecimentos em estudo. Paralelamente, observou-se que os alunos passaram a ser mais cooperativos, envolvendo-se em um processo contínuo e prazeroso de novas descobertas no campo do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza e VAGULA, Edilaine. Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo. X ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

GONÇALVES, Julia Eugenia; RICHARTZ, Terezinha. Aplicabilidade da teoria da experiência da aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na educação a distância. Rev. Psicopedagogia, 2018, 35, p. 203-16.

MEIER, Marcos e GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

ROS, Silvia Zanata da. Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein. São Paulo: Summus, 2002.

SASSON, David. Anotações. Curso de Formação PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental. Curitiba: CDCP, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Proposta pedagógica curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. 2012. Disponível em http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=102. Acesso em 15 de março de 2019.

SOUZA, Ana M.ª Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Teles Marcondes. A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: SENAC, 2004.

TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: Experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural. Educere et Educare. Revista de Educação. Vol. 2, n.º 4, jul/dez. 2007. p. 297-230.

Palavras-chave: Modificabilidade cognitiva; Aprendizagem Mediada; Formação de Docentes em nível médio.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO JALAPÃO - TOCANTINS

ODALÉA BARBOSA DE SOUSA SARMENTO - SEDUC - TO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A pesquisa conta a história de formação de professoras da educação infantil que moram no Jalapão, cerrado tocantinense. Com o objetivo de conhecer o percurso formativo e os motivos da escolha pela profissão professor, cujos estudos permitiram identificar o perfil das professoras que atuam na educação infantil na região do Jalapão, e, analisar as narrativas das professoras entrevistadas. Este trabalho é fruto da pesquisa do Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, um adendo aos registros da pesquisa de campo, da literatura utilizada e dos relatos das professoras entrevistadas. As fontes orais, coletadas com uso da metodologia da história oral, permitiu que as professoras manifestassem suas escolhas e trajetórias de formação. Os resultados da pesquisa demonstraram a necessidade de discussão à cerca da formação e de sua efetivação no contexto educacional dos municípios pesquisados, que compõem a região do Jalapão.
Palavras-chave: Formação de professoras; Educação Infantil; História Oral; Jalapão.

INTRODUÇÃO

Os contextos dos professores à cerca do processo formativo, que os sujeitos pesquisados foram submetidos, revelam a predominância feminina, pois “o magistério como profissão, a educação e o voto foram temas de luta das mulheres ao longo os séculos, especialmente no século XX (SANTOS, 2012, p.153), assim se dá a constitucionalidade docente, no Cerrado tocantinense do Jalapão. Essas mulheres, se revelaram no perfil investigado no decorrer da pesquisa, contaram suas histórias de formação, motivos da escolha pela profissão docente na educação infantil.

Nesse sentido, dado aos novos conceitos e transformações que a Educação Infantil tem passado pós LDB de 1996, convém romper com paradigmas de formação que contraste às novas exigências dos documentos e do contexto social contemporâneo. Reconhecendo a influencia que esses paradigmas refletem na formação dos professores, que há séculos dominam os sistemas de ensino e, por conseguinte as práticas de inúmeros professores serão necessárias novas atitudes frente ao saber.

A relação dos saberes adquiridos na formação para atuação docente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017) e as concepções no campo de estudo se pautam na perspectiva de que seja um instrumento norteador da prática pedagógica. Para tanto, quando ao aporte jurídico tem o atendimento à infância com direitos em creches e pré-escolas, coloca-se em debate que a formação possa contemplar as necessidades dessas demandas.

METODOLOGIA

Utiliza-se da pesquisa qualitativa, considerando os relatos das professoras que atuam na educação infantil, apoiando-se na História Oral e na apreensão das experiências vividas na profissão docente, num contexto macrossocial descrito sobre o Jalapão do Tocantins. A história oral é uma metodologia de pesquisa "se apropria de uma prática de apreensão de narrativas" que permite "análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio

imediato". (SANTOS, ROCHA, 2016, p.296). Dar voz às professoras e suas experiências ao longo da carreira do magistério foi condição primordial da pesquisa, pois a memória como história viva, tem seu caráter social. A pesquisa foi realizada de março a agosto de 2018, com quatorze professoras, em sete municípios da região do Jalapão. O roteiro semiestruturado consistiu questões sobre: escolarização, motivos da escolha profissional, formação inicial e formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consulta à literatura, em torno da temática, abordou como a legislação a normatiza e, de fato como ocorre a formação para atuar na educação infantil, pois "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, se faz educador", (FREIRE, 1991, p. 58). Quanto aos aportes legais, analisa-se o atendimento da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, além de outros atos legais decorrentes destas. No uso dos fundamentos legais, o percurso adotado se conclui com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. As concepções no contexto atual e os aportes legais, analisados, repercutiram nas garantias de formação de professores, e, permitiu problematizarem-se, nestes dispositivos e nos estudos de campo, reflexões decorrentes das análises das fontes orais.

RESULTADOS

Os resultados demonstram que as professoras realizaram a escolarização e possuem em comum o pertencimento ao local onde residem. Os motivos para a escolha profissional e para atuação na educação infantil convergem, tanto aos sentimentos de afeto quanto à oportunidade de emprego e estabilidade. A especificidade das escolhas para a docência pode ser entendida como "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN apud NÓVOA, 1995, p. 64), na busca pela afirmação na carreira docente, evidenciados nos relatos das professoras. Nesse sentido, "a escolha da docência como uma espécie de 'seguro desemprego', ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade", (GATTI, 2010, p. 7). A maioria das professoras teve acesso ao ensino superior, por meio de curso a distância, uma vez que não possui instituição ofertante nos municípios. Elas destacam que os programas disponibilizados pelo governo federal em parceria com o estado e municípios não são contínuos e não há capacitação para a educação infantil. Percebe-se uma lacuna na formação destas professoras para atuação na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Poder Executivo, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso: 12 de jul 2018.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991
GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.
MACHADO, M. M. SANTOS, J. S. Percursos históricos da educação no cerrado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012 – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F.. História oral: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.
SANTOS, J. S. ROCHA, S. M. S. A. Vozes docentes no Parfor tocantino. In: PEREIRA, I. C. A. PINHO, M. J. Perspectivas da formação docente: o programa Parfor em foco. Palmas/TO: EDUFT, 2016.
SCHEIBE, L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 04 out. 2018.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação de professoras; Educação Infantil; História Oral; Jalapão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM ENFOQUE NA SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO: COMPREENSÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

LAUENI RAMOS PADILHA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos tempos hodiernos, a discussão sobre gênero tem recebido destaque, principalmente quando se há uma intensa mobilização para romper concepções preconceituosas mantidas por uma sociedade conservadora. Nesse sentido, o artigo tem como intuito refletir sobre a necessidade de haver discussões sobre o tema nos cursos de formação de professores, a fim de que problematizem e conscientizem os estudantes, para que quando estiverem atuando nas escolas consigam efetivar mudanças. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a bibliografia existente orienta o trabalho com relação a temática de gênero. Os específicos são: identificar como gênero é concebido e indicar aspectos necessários para a compreensão do tema nos cursos de formação de professores. A metodologia ocorreu por meio da revisão bibliográfica, a qual tem como finalidade "colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto" (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183). Gênero é concebido como uma construção social, em que as percepções de ser homem ou mulher são elaboradas nas interações sociais que ocorrem durante toda a vida. Desse modo, há uma problematização frente ao determinismo biológico, para demarcar esse fato é possível citar o livro "O Segundo Sexo" em que é afirmado que "não se nasce mulher, torna-se mulher" (BEAUVOIR, 1980, p.9), expressando claramente a dicotomia entre os fatores naturais (sexo) e os fatores culturais (gênero) (AGUIRRE, 2016, p.14). É essencial que os sujeitos problematizem constantemente em seus cotidianos, palavras proliferadas por si e por outros e atitudes que expressem que um determinado comportamento deve ser perpetuado ou interrompido devido ao gênero do indivíduo, pois "questionar, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino, pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais" (AUAD, 2006, p.23). Nessa perspectiva, torna-se evidente que o gênero é uma construção social e histórica, que assim como foi construída, pode ser desconstruída e modificada. É relevante pontuar que os aspectos naturalizados pela sociedade costumam resultar em um determinado tipo de desigualdade, evidente ou camuflada. Na instância escolar são refletidos comportamentos gerados por esses aspectos naturalizados, pois quando começam a frequentar a escola as crianças já percorreram um caminho social, onde conviveram e incorporaram valores culturais. Sabem a qual gênero pertencem e quais as posturas que a sociedade espera nos seus respectivos papeis feminino e masculino, o que, por muitas vezes, está impregnado de concepções preconceituosas, baseadas nas diferenças de sexo. A escola, nesse viés, acaba refletindo e reforçando os preconceitos e privilégios existentes nas estruturas sociais de poder, reproduzindo a concepção de soberania de um sexo sobre o outro (PUPO, 2007, p.65). Para essa reprodução de concepção não ocorrer, é essencial que os cursos de formação preparem os futuros professores e promovam a conscientização. Contudo, em primeira instância, é primordial que esses estejam convictos de que a igualdade de gênero é um direito humano e que não há aspectos sólidos para afirmar o contrário, pela razão de que só é possível haver uma transformação na escola se os sujeitos envolvidos nessa instância efetivamente acreditarem e agirem em prol do rompimento dos

preconceitos. É evidente que a instituição escolar dispõe de um viés ideológico, contudo também é um espaço privilegiado em que é possível suscitar a cultura do respeito às diferenças e à diversidade, direcionando a uma democracia genuína em que todos e todas possam conviver em igualdade e livre de discriminação (REIS, 2009, p.248). Nos cursos de formação de professores é de suma importância que seja abordada a história, por exemplo, referente ao fato de que a Educação Infantil, institucionalizada pela Constituição Federal é resultado das reivindicações das mulheres, essas que no decorrer no tempo gozaram de um espaço de submissão, desvalorização e opressão, pois o modo político e econômico como a sociedade se organiza resulta em desigualdades, pois o "patriarcado e capitalismo se combinam, exploram dominando e dominam explorando" (KERGOAT, 1978, p. 44 apud HIRATA 2018, p. 144). Nesse sentido, é primordial que os cursos de formação promovam livros, atividades e discussões que suscitem a reflexão, a busca por compreensão e a propensão no estudante de querer alterar o contexto atual, pois é somente a partir da compreensão das desigualdades e dos problemas que acarretam que é possível sentir-se disposto a auxiliar na transformação. Por fim, é essencial que os professores em formação se conscientizem para agirem com as crianças sem reproduzir modelos sexistas, propondo atividades semelhantes a meninas e meninos, "assumindo um compromisso pela transformação da condição feminina" (DIAS, 2014, p. 1874), de modo que, progressivamente, a nova geração de crianças compreenda o significado da igualdade de gênero e prolifere em outras instâncias que frequenta uma concepção que garanta a dignidade do sujeito independente do gênero ao qual pertence.

Referências

AGUIRRE, Luiza Silveira. **Relações de gênero na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2016.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas:** relações de gênero na escola. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

DIAS, Alfrancio Ferreira. **Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora**. 18º Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife- PE. 2014. Disponível em : http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/765/760 Acesso em: jun 2019.

HIRATA. Helena. Classe, gênero, raça e movimentos sociais: a luta pela emancipação. **Revista de Políticas Públicas.** São Luís, v.22, n.7, p.143-158, maio 2018. Disponível em: file:///D:/Usuario/Downloads/9779-29413-1-PB.pdf. Acesso em: 27 abril 2019.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5°ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: file:///d:/usuario/documents/puc/5%20per%c3%adodo/pr%c3%a1tica%20profissional/lakatos%20-%20marconi%20-%20fundamentos%20de%20metodologia%20cientifica.pdf. Acesso em: 29 maio 2019

PUPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola:** um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva do gênero. São Paulo: 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-142609/pt-br.php. Acesso em: 27 abril 2019.

REIS, Toni. Homofobia e a Escola. In: LUZ, Nanci Stancki da. CARVALHO, Marília Gomes de. SALETE, Lindamir. (Orgs). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; GÊNERO; IGUALDADE; ESCOLA.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTUDO COMPARADO - BRASIL E PORTUGAL – BREVE HISTÓRICO

JUREMA IARA REIS BELLI - UDESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: A formação de professores em direitos Humanos ainda é um desafio Mundial para a segunda década deste século XXI. Presentes em várias agendas nacionais e internacionais desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) procuramos destacar as que são assumidas pelos estados membros da comunidade Ibero Americana. Este trabalho de pesquisa trata de investigar em uma perspectiva Comparada as políticas de formação de professores em Direitos Humanos, utilizando-se do método qualitativo através da análise documental. "A Educação Comparada tem por objeto os sistemas nacionais de ensino, seu trabalho começa pela descrição destes sistemas." (Lourenço Filho, 2004, p.33). Os dados recolhidos foram os disponibilizados em sites oficiais dos dois países - Brasil e Portugal, para chegar ao resultado após a recolha dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Partimos do pressuposto que tanto a formação de professores em Educação e Direitos Humanos quanto a implementação de políticas públicas nesta área têm uma grande trajetória a percorrer. O Objetivo deste artigo é apresentar os principais desafios existentes na área de formação de professores em Educação em Direitos Humanos, e como estão sendo implementados. Os resultados encontrados até o momento indicam o quanto ainda será preciso incentivar os países envolvidos na criação de políticas educacionais na formação de professores em Direitos humanos

Introdução

A educação em direitos humanos, pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informações, orientadas para criar uma cultura Universal de direitos Humanos (...) tanto o que é ensinado como o modo como é ensinado devem refletir os valores dos direitos humanos, estimular a participação a esse respeito, e fomentar ambientes de aprendizagens nos quais não existam temores nem carências. (UNESCO, 2006 p.1)

As atividades de educação em direitos humanos não se destinam apenas ao assim chamado ensino formal, devem estar presentes em todas as atividades de humanos, em seu cotidiano. Destinam-se ao grande público, para informar a todos sobre seus direitos e responsabilidades. (Maia, 2007 p.85).

Embora sejam direitos inalienáveis, ainda estamos muito distantes de ter sua plenitude. Precisamos resgatar em cada humano seus direitos, mas também suas responsabilidades.

A Declaração Universal em Direitos Humanos (DUDH) promulgada em 1948 através da resolução 217 A (III) (UNESCO,1998), afirma em seu preambulo que "Como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações com o objetivo de que cada indivíduo, cada órgão da sociedade,(...) se esforce através do Ensino e da Educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (...)

Passados 70 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos ainda estamos muito longe de atender aos seus princípios norteadores. A Entrada no século XXI, tornou ainda mais imprescindível perguntar: A quem cabe ensinar em Direitos Humanos? A família? A escola? A sociedade? E como devemos ensinar em Direitos Humanos? A tarefa cabe a todos com certeza.

Porem a escola com suas múltiplas formas de ensinar, tem ao certo maiores condições e acesso a um número bem maior de pessoas que por ela passam. Pensar uma Educação em Direitos Humanos, implica pensar quem vai realizar este trabalho e na qualidade do mesmo.

É necessário perguntarmos ainda como está sendo preparado nossos professores e em que condições? Como está sendo implantada a política de formação de professores para Educação em Direitos Humanos.

1. **Qualificação dos Professores no Brasil e Portugal: análise comparativa.**

A formação de professores no mundo se aproxima hoje de um número extraordinário de pessoas em busca de uma qualificação, para um planeta ainda em crescimento que hoje possui, mais de 7 bilhões de pessoas.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), um outro número igualmente extraordinário do qual vamos precisar, serão necessários 69 Milhões de professores no mundo para que as metas universais de Educação sejam atingidas até 2030. (Rádio das Nações Unidas, 2016)

Nesta perspectiva voltamos nosso olhar para os dados de dois Países ibero-americanos, Brasil e Portugal.

A escolha destes dois países se deve ao contexto em que vivenciam suas práticas educativas. Brasil, pertence ao conjunto de países da América Latina, e Portugal ao conjunto de países Europeus. Ambos têm em conjunto vários acordos coletivos na área de educação e direitos humanos. Ambos fazem parte das políticas dos países ibero-americanos, e são conhecidos pela comunidade cientifica como países irmãos.

Atualmente o Brasil possui, 2.196.397 professores em efetivo exercício, 186.081, escolas e 48.817.419 alunos somente na educação básica. (MEC, 2017), Portugal por sua vez possui, 142.913 professores, 3.702 escolas, 1.671.084 alunos. (DGEEC, 2017)

Ao nos depararmos com estes números é fácil observar os desafios que teremos; exigindo de todos os envolvidos grandes trabalhos de formação e adaptação.

Candau e Sacarino (2013, p.59) afirmam “A problemática dos Direitos Humanos é um dos componentes fundamentais das sociedades atuais. ” A questão envolve todos; professores, pais e alunos. Desta forma a complexibilidade da tarefa é bem maior do que podemos imaginar.

Neste contexto de múltiplas possibilidades destacamos que este estudo trata fundamentalmente da formação inicial de professores em Educação em Direitos Humanos no Brasil e em Portugal a partir deste século.

Dentro do contexto da América Latina o Brasil possui atualmente uma população estimada em 207.660.929 habitantes, com aproximadamente um terço desta população contando menos de 20 anos. Já dentro do contexto Europeu, Portugal possui 10.325.452 habitantes, e 14% desta população com menos de 15 anos. Este artigo não tem como objetivo principal comparar em dados, dois países com tamanhas disparidades, mas demostrar em números a complexa rede de formação de professores que se realiza no mundo, embora em dois continentes diferentes. Desta forma, vale destacar os números que fazem parte desta rede, e assim compreender como funcionam as políticas de formação de professores nos dois contextos. Para o Brasil, o grande desafio ainda está na qualificação inicial dos professores, enquanto Portugal avança em passos largos para uma qualificação mais elevada.

Os contrastes nas políticas de formação de professores já podem ser observados, quando no Brasil 494.111 professores em efetivo exercício ainda não possuem a qualificação mínima necessária prevista em sua própria legislação. Portugal em contrapartida não possuem professores sem formação e apresenta 9,67% deles com formação em Mestrados ou Doutorados.

Estes dados já demonstram os desafios de um programa Formação de Professores em Direitos Humanos, como modelo universal, e traduzem também as dificuldades de se implementar políticas públicas adequadas para a rede de ensino. Precisamos avançar muito nesta etapa de formação e no empoderamento de professores.

CONSIDERÇÕES FINAIS

Os números iniciais demonstram o caminho que Brasil e Portugal tem que percorrer, consideramos que a temática " Formação de Professores em Direitos humanos" ainda perpassa por organizar as melhores estratégias para a adoção de uma política educativa efetiva, necessário se faz pensar como esta política será aplicada dentro do enorme contingente de pessoas a serem envolvidas.

Enquanto no Brasil o ideal de formação docente, centra-se na qualificação mais elevada e distribuída em todos os níveis. Portugal avança na qualificação de alto nível, e caminha em passos largo para a adoção de programas de educação continuada para professores.

A questão das Políticas de Educação Continuada em direitos humanos, devem ser revisitadas tantas vezes quanto necessário para atender a um público cada vez mais exigente, com o propósito de elevar seu compromisso com a docência, mas também manterem preservados os seus direitos e garantias.

Referências Bibliográficas

Brasil. (2017) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação: Destaques do Education at a Glance 2017. Brasilia, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaques_do_education_at_a_glance_2017.pdf

Candau, Vera Maria Ferrão; Sacavino, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e Formação de Educadores. Revista Educação. Porto Alegre. V.36, n.1 pg 59-66 – Jan. Abr. 2013. (físico)

Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) – Direção de Serviços de Estatística da Educação (DSEE), (2017). Perfil do Docente 2015/2016. DGEEC, Lisboa. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2017_PerfilDocente20152016.pdf

Lourenço Filho, Manoel B.; Educação Comparada. Organização Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3 ed. Brasilia, (MEC) 2004.

Maia, Luciano Mariz. (2007) Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. in, Rosa, Maria Godoy Silveira. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007 Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf

ONU. Notícias e Mídias. (2016) Mundo Precisa de 69 milhões de professores para atingir meta. Disponivel em: http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2016/10/mundo-precisa-de-69-milhoes-de-professores-para-atingir-metas-de-educacao/#.WnnJ666nHIU

UNESCO (1998) Declaração Universal do Direitos Humanos. UNESCO. Brasília. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Continuada. Educação em Direitos humanos. Estudo comparado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS CURRICULARES NO CAMPO DA PEDAGOGIA: REFERENCIAIS E RESISTÊNCIAS

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS - USP

GLAUCIA MARIA DA SILVA DEGREVE - USP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto faz um recorte da pesquisa sobre formação docente e currículo que está sendo realizada na Universidade de São Paulo, a qual envolve profissionais da educação, especificamente na área da Pedagogia e demais Licenciaturas. Focaliza como tema central os principais eixos das diretrizes curriculares da referida área, as discussões em torno da Base Nacional Docente, o Plano Nacional de Educação, bem como destaca o processo de mobilização e resistência das entidades do campo educacional no sentido de romper com a formação estreita e mercadológica. O modelo atual do curso de Pedagogia foi delineado, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Legalmente ficou definido o papel do pedagogo como o profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, quanto na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação de professores no campo da Pedagogia considerando-se a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, os instrumentos legais e diretrizes que orientam o referido campo epistemológico. O conceito de campo é desenvolvido a partir de Bourdieu (2003), sendo caracterizado como representação da organização institucionalizada, baseada em práticas do universo do conhecimento em determinadas estruturas sociais e de produção. Isto quer dizer que o objeto de estudo não está isolado de um conjunto de relações das quais ele retira o essencial das suas propriedades. Problema: No mundo globalizado a formação de professores e o currículo tem assumindo centralidade nas reformas educacionais, as quais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nos atos normativos, nas configurações de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do Estado (federal, estadual e municipal), nos mecanismos de gestão das instituições escolares (Ensino Superior e Educação Básica), nos dispositivos de controle da formação profissional, na institucionalização de processos de avaliação centralizada em resultados e na adoção de diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis de ensino. Assim, questiona-se acerca das (re) formulações curriculares dos Cursos de Pedagogia (quem ou o que define a pauta em Educação?). Fundamentos teórico-metodológicos: Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza exploratória, cujo corpus é constituído de documentos e normativas relacionadas ao Curso de Pedagogia (especificados acima), com utilização das técnicas análise documental e análise de conteúdo. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia foram produzidas no interior do processo de reformas educacionais sob forte contingenciamento da reorganização das diretrizes tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico. O estreito vínculo entre formação de profissionais da educação com a educação básica e consequentemente com a regulação social

– da qual a instituição escolar constitui espaço significativo (POPKEWITZ, 1997), contextualizou um cenário complexo para este curso, ao mesmo tempo que o colocou no centro dos debates a respeito da formação destes profissionais. O embate entre concepções diversas de formação dificultou a definição das diretrizes necessárias para a reorganização e caracterização do curso, principalmente no que tange a sua identidade. As reformas educacionais da década de 1990 incluem embates relacionados ao modelo de formação inseridos em um contexto de políticas neoliberais, cuja solução negociada entre as entidades e o Conselho Nacional de Educação, resultou na materialização do Parecer CNE/CP 5/ 2005 e Resolução CNE/CP 1/2006). Acrescente-se os desafios que se colocam ao campo da formação, consubstanciados pelo Parecer CNE/CP 02/2015 e Resolução CNE/CP 02/2015. Observa-se que a mais de uma década o processo de construção das novas DCNs foi objeto de discussões no Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de Comissão Bicameral, considerando as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática. (DOURADO, 2015). Além disso, segundo Dourado (2015, p.340) o documento sinaliza para "sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais", nas instituições da rede pública na medida em que se constituem espaços privilegiados da práxis docente. As diretrizes nacionais determinam que as Instituições de Educação Superior (IES) devem definir projeto institucional de formação articulado ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) e Projetos pedagógicos de curso (PPC). Outro documento que está sendo analisado neste contexto, refere-se à Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2018. A base, segundo o Governo, deve orientar a formação de professores em licenciaturas e cursos de pedagogia em todas as faculdades, universidades e instituições públicas e particulares de ensino do país. Tal documento inclui propostas para ingresso na carreira docente; estágio probatório; formação continuada e progressão ao longo da carreira. Ressalta-se neste documento ausência de debate e articulação com as universidades, bem como com entidades acadêmicas do campo educacional. Esta situação reflete contradições e embates, tendo em vista que o Estado ressurge, nos últimos anos, efetivando seu papel regulador e avaliador com ações que colocam em prática mecanismos que levem os professores a repensar, reorganizar e replanejar suas atividades, baseados em movimentos contraditórios inerentes às relações sociais e capitalistas. (RIBEIRO; SILVA, 2012). Por outro lado, os organismos internacionais apontam questões para a formação de professores, currículo e gestão, justificando o desnível do país na área da educação, bem como justificando sua interferência tendo em vista que a consideram mola propulsora do desenvolvimento e do nivelamento capaz de superar o descompasso brasileiro na reestruturação produtiva. A influência externa dos agenciadores dos sistemas de ensino faz com que os mesmos produzam e determinem políticas para a formação de professores de acordo com suas perspectivas, ou seja, os organismos internacionais possuem tendência política oportunista. Resultados Parciais: Considera-se que analisar os documentos relacionados ao campo da Pedagogia pode ser uma maneira frutífera de explorar tais políticas curriculares bem como resistir a instrumentalização da profissão docente tendo em vista que os materiais são subjetivos, passíveis também de contra argumentações. Assim, as decisões curriculares decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos não são o resultado dos consensos conquistados, mas das negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam as concepções de currículos predominantes no campo. Os textos produzidos caracterizam propostas constituídas pelo embate entre interesses, conflitos e influências de diferentes grupos. Nessa direção, destacam-se as tecnologias de política curricular materializadas por "textos normativos, expressos na forma de pareceres e resoluções [e deliberações] que estabelecem princípios orientadores, diretrizes, critérios para a organização dos currículos dos cursos sem explicitar

conteúdos. ” (NETO; ALMEIDA, 2017, p. 10-11). Infere-se que as normativas são elaboradas a partir de mecanismos que legitimam redações que impõem concepções de mundo comuns de modo a assegurar novas formas de regulação social, uma vez que os dispositivos legais atuam como campo de controle e poder no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, apreende-se que a configuração dos aparatos legais encaminha para o esvaziamento dos Cursos de Pedagogia no tocante à formação crítica e científica, à dicotomia entre teoria e prática de ensino; à dissociação entre pesquisa e ensino, entre outras determinações.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M., & PIMENTA, S. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. Revista Portuguesa de Educação, 27(2), 07-31, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, 15.5.2006. Brasília. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p. 1112, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, 2015, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BOURDIEU, P.O campo científico. In: Ortiz, R. (Org). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, p.122-155, 2003.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36. n (131), 299-324, 2015.

NETO, W. S.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas de educação superior e formação de professores: (de) lineamentos de uma construção coletiva para o curso de Pedagogia. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, L.M.; SILVA, C. M. As políticas de formação de professores e o plano nacional de educação no contexto da reestruturação capitalista no Brasil. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 21 (37), 53-62, 2012.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Dispositivos legais; Diretrizes Curriculares; Formação de profesores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PESQUISAS DA ANPED: 2007 A 2017

MARCOS AURÉLIO SILVA SOARES - UNINTER

KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Centro Universitário Internacional Uninter

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS PESQUISAS DA ANPED: 2007 A 2017

Resumo

Começo do texto

Este texto descreve a investigação desenvolvida pelo grupo de pesquisa intitulado "A formação de professores e as tecnologias educacionais no campo da pesquisa em educação" no ano de 2018. O projeto de pesquisa partiu do seguinte problema: como a pesquisa na área de educação, refletida nos trabalhos da ANPEd, tem entendido a formação dos professores em relação à discussão e uso das tecnologias educacionais?

Nesta direção, a pesquisa teve como objetivo principal investigar, numa abordagem qualitativa, a contribuição do uso das tecnologias educacionais para a qualidade do trabalho docente por meio da produção científica produzida no âmbito da ANPEd e como objetivo secundário abordar também o estado da arte e a base epistemológica na temática formação de professores e tecnologias educacionais na ANPEd.

Partimos da premissa de que atual contexto histórico é marcado pelo aumento da quantidade de instrumentos, qualidade de softwares e acesso às tecnologias em todas as esferas da vida humana. Na seara educacional as tecnologias têm sido objeto de estudo devido à importância em conhecer esta produção e discutir seus impactos, limites e possibilidades na realidade educacional brasileira. Desta forma, a pesquisa foi proposta a partir da consideração da relevância da tecnologia no contexto da prática pedagógica realizada nas escolas, dada a importância da discussão sobre as possíveis utilizações das tecnologias educacionais como forma de potencializar a aprendizagem dos alunos e ampliar o acesso aos conhecimentos trabalhados na escola.

A fundamentação teórica do trabalho destaca a compreensão de que a educação é um processo de formação humana, amplo, com base em autores como Marx (2002) e Mészarós (2005 e 2006). Considerando o objetivo e o problema desta pesquisa, entendemos ser fundamental salientar a importância da discussão conjunta, do alinhamento do trabalho nas escolas no intuito de ampliar e aprofundar, cada vez mais os processos formais de formação humana.

Devido a importância da (boa) utilização das tecnologias como aporte para as demandas educacionais, é necessária a compreensão do conceito de tecnologia para os fins desta pesquisa. Desta forma, destacamos o que diz Bueno (1999, p.87) ao trabalhar o conceito de tecnologia que ele compreende como

...um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um

conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos.

A partir do princípio de que a tecnologia é fruto da interação do homem com a natureza e que, na medida de sua necessidade, os homens e mulheres produziram e continuam produzindo instrumentos e técnicas com base em conhecimentos científicos com o objetivo de melhorar a sua qualidade de vida podemos compreender, de acordo com Brito (2006, p. 08) que "o termo tecnologia vai muito além de meros equipamentos". Ela permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis, nas (re) construções simbólicas do mundo, nas diversas representações sociais e seus desdobramentos.

Em relação a metodologia da pesquisa, para realizar o levantamento dos dados a respeito da formação de professores e as tecnologias educacionais no campo da pesquisa em educação foi necessário estabelecer os instrumentos de pesquisa que seriam utilizados e que permitissem uma organização sistemática e qualitativa das referências investigadas.

Desta forma optou-se pela realização da pesquisa com base em artigos publicados no Brasil e disponíveis nos meios eletrônicos, o banco escolhido foi o das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do GT 08 (Formação de Professores) e do GT 16 (Educação e Comunicação), sendo que o período definido para a coleta foi de 2007 a 2017. O recorte estabelecido a partir de 2007, se dá em virtude de que 2006 é o ano em que são definidas as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, interferindo substancialmente na formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deste período em diante.

A escolha pela ANPEd no banco de pesquisa se deu pelo fato de entender que esta instituição ocupa um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica na formação de professores de seus membros e da atuação política em defesa da qualidade da educação brasileira.

A partir da definição do meio eletrônico a ser pesquisado, passamos a pensar os descritores que viabilizariam o levantamento qualitativo e quantitativo de dados possível sobre a temática: formação de professores e as tecnologias educacionais no campo da pesquisa em educação. Foram organizados diversos descritores gerais novas tecnologias, TIC's, computador, educação a distância (EAD), redes, informática e cibercultura.

A seguir foi realizado levantamento e fichamento (leitura sistematizada) dos trabalhos da ANPEd dos GTs 08 e 16, que têm como assunto principal: formação de professores e tecnologias educacionais. Após o levantamento inicial, os textos foram classificados de acordo com as principais problemáticas abordadas ou conceitos evidenciados. Foram verificados os seguintes aspectos: quais os principais pressupostos teóricos e referências adotadas pelos autores; quais aspectos teórico-metodológicos foram privilegiados nas pesquisas, especialmente, no que diz respeito à concepção de formação de professores e tecnologias educacionais.

Para a leitura sistemática e rigorosa dos textos realizamos uma análise textual, temática e interpretativa de cada um deles identificando as tendências com relação à pesquisa na área educacional que se refere à formação de professores. Conforme Severino (2002, p.53-5), a análise textual se caracteriza por uma esquematização do texto, cuja finalidade é apresentar uma visão de conjunto da unidade; a análise temática busca identificar no texto sua temática, a problematização, a tese ou ideia central defendida pelo autor e a argumentação utilizada, ou seja, a linha de raciocínio; e, a análise interpretativa, consiste em buscar situar as ideias apresentadas no texto em relação aos seus fundamentos, em outros termos, buscar identificar os pressupostos que o texto implica.

Os resultados da pesquisa apontam que em relação à produção acadêmica sobre a formação do professor, no que tange à utilização das tecnologias educacionais é possível afirmar que existe produção, mas ela é muito incipiente se considerarmos o número de trabalhos que discutem esta temática e sua fundamentação teórica face às reais contribuições das tecnologias educacionais no processo de formação inicial e continuada dos professores e na possível melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Foram analisados no total 48 textos no período indicado. A partir do levantamento geral, foi possível detectar quais os cinco autores mais utilizados como fundamentação teórica dos textos estudados. Estes autores são: Pierre Lévy (18 vezes); Raquel Goulart Barreto (15 vezes); Paulo Freire (13 vezes); Maria Luiza Belloni (14 vezes); Mikhail Mikhailovich Bakhtin (12 vezes). Após o levantamento dos autores mais referenciados, na continuidade desta pesquisa pretende-se realizar um estudo a respeito da obra destes autores, buscando perceber qual a base epistemológica dos mesmos e de que forma estes autores são importantes na área de formação de professores para a utilização das tecnologias educacionais no espaço escolar.

Referências Bibliográficas

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: http://www.anped.org.br/

BRITO, Glaucia da Silva. Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia. Artigo apresentado no 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. SP: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. A teoria da alienação em Marx. SP: Boitempo, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: pesquisa; formação de professores; tecnologias

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EJA: REFLEXÕES EM MOVIMENTO

CARLA IVANA AMORIM DA SILVA - UFMA

LÉLIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES - UFMA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Entendemos que a formação de professores exerce influência determinante nas suas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos. Portanto, repensar a formação inicial e contínua dos docentes, torna-se muito importante. Para Selma Garrido Pimenta:

No caso da educação escolar, constatamos, no mundo contemporâneo, que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado as exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais, o que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. (PIMENTA, 1997, p. 07)

Desta forma, buscamos compreender em que medida a formação dos professores de EJA interfere na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental, pois consideramos a formação dos docentes, variável relevante para o sucesso ou fracasso dos educandos.

Nesse sentido, buscamos analisar a temática em questão considerando que os contextos que vivemos atualmente são permeados por uma variedade de meios de comunicação que facilitam a interação entre as pessoas, no entanto, na escola, a apropriação do conhecimento constitui-se um problema. Considerando ainda que a aquisição da leitura e da escrita são necessidades humanas, e na sociedade atual torna-se fundamental para superação do fracasso e desigualdades escolares e inclusão social, entendemos que se impõe a necessidade de analisarmos como se dá o processo ensino-aprendizagem nas escolas na modalidade EJA, especialmente nas primeiras etapas do Ensino Fundamental. Questionamos: como os professores são preparados para atuar nessa modalidade? Considerando as especificidades desse público, a fundamentação teórica e metodológica dos docentes propicia situações de aprendizagem ao alunado?

O percurso metodológico trilhado por este estudo possui uma perspectiva qualitativa, com o objetivo de possibilitar um maior aprofundamento na questão abordada e dessa forma a construção do conhecimento. A pesquisa tem como universo uma escola da rede municipal de São Luís no Estado do Maranhão, os participantes são os professores/as, a coordenação da escola, e os alunos e alunas do Ensino Fundamental. Este texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente revisitamos a história, características e documentos norteadores da Educação de Jovens e Adultos, na sequência se tece algumas reflexões sobre formação de professores de EJA, em seguida, as considerações finais.

Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, características e alguns documentos norteadores

A EJA tem características comuns em muitos países, fruto de documentos, conceitos e pressões advindas de órgãos e encontros internacionais, a UNESCO, desde seu surgimento na década de 1940, é a mais influente. No entanto, há especificidades muito marcadas pela história de cada país e pelas relações entre elites e classes populares. No Brasil, a partir da Constituição de 1934

o ensino primário foi instituído obrigatório e gratuito para todos. A educação escolar para jovens e adultos tem histórico de lutas por reconhecimento e financiamento. Além dos riquíssimos elementos nas práticas de educação popular, que podem orientar transformações nas práticas escolares.

Estudos realizados sobre o trabalho do professor de EJA nos diz que é indispensável que esse professor reconheça no aluno trabalhador a necessidade de apropriar-se de saberes socialmente construídos, que são cidadãos de direitos, que ocupam seu lugar no mundo, que não são indivíduos sem capacidade intelectual, preguiçosos ou atrasados em sua escolaridade. Esses sujeitos têm histórias de vida e conhecimentos os mais diversificados possíveis.

Nessa perspectiva, o aluno jovem e adulto chega à escola com saberes socialmente construídos, embora, muitas vezes, ainda não saiba "[...] a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos" (FREIRE, 1996, p 33). O documento norteador para organizar os currículos dos estados e municípios é a Proposta Curricular do Ministério da Educação para EJA que tem como objetivo:"...oferecer subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, consequentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados". A partir da proposta do MEC as instituições de ensino devem organizar seus planos de trabalho levando em conta suas dimensões social e ética, primando pela qualidade e destacando o valor do diálogo e da participação.

Formação de professores em EJA: discutindo alguns elementos

A formação de professores em Educação de Jovens e Adultos, como já mencionado, precisa considerar as especificidades relativas a essa modalidade de ensino, proporcionando reflexões prévias aos docentes sobre a construção de propostas curriculares diferenciadas, condizentes às necessidades dos estudantes no seu processo de escolarização. É cada vez mais importante que o professor esteja constantemente pensando em sua ação, aliando essa ação a uma atitude permanente de pesquisa. Segundo Evandro Ghedin:

A reflexão sobre a prática onstitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças. Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematicidade desta situação. A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. (GHEDIN, 2002, p. 132)

A EJA é uma modalidade de educação básica, portanto, deve haver uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade. A questão da formação de professores em EJA está inserida no quadro mais amplo da luta pelo reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores. Mas, é comum que as experiências de EJA que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino não reconheçam o saber dos educandos nem tampouco organizem os currículos e processos didático-pedagógicos da escola de maneira que contemple as especificidades desta modalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA preceituam a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA. Destaca, ainda, que a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino não se realiza satisfatoriamente com um professor motivado apenas "pela boa vontade ou por um voluntariado idealista", uma vez que "não se pode 'infantilizar' a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos" (BRASIL, 2000). A LDB afirma, em seu Art. 61, a necessidade de "formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando" (BRASIL, 1996). Portanto, a identidade profissional é um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e os vários

fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja, o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, etc.

Desta forma, a inserção dos professores, que geralmente não tem formação especifica para atuar na EJA, se dá de forma desafiadora, o que exige dos educadores uma grande capacidade de adaptação, muita criatividade e muito estudo para superar os entraves e propiciar situações de aprendizagem aos alunos. E é nesse contexto que a formação dos professores de EJA, precisa articular-se as necessidades especificas dessa modalidade de ensino, levando em consideração o contexto em que a escola está inserida, os saberes dos estudantes, as necessidades exigidas na sociedade atual de forma que os conteúdos trabalhados e as metodologias adotadas resultem na aprendizagem qualitativa dos alunos.

Considerações finais

De maneira geral, percebemos que é urgente e necessário dialogarmos sobre a formação de professores de EJA. Por longo tempo, a prática pedagógica docente privilegiou a transmissão de conhecimentos marcada pela autoridade e saber do professor com aulas expositivas, memorização, um currículo de trabalho fechado e de cunho conteudista. Não havia espaço para a instalação da dúvida e para o questionamento.

Aos poucos o método tradicional cede lugar à aprendizagem como processo de crescimento e desenvolvimento do sujeito em sua totalidade que é provocado a investigar, a produzir conhecimento, a criar, a imaginar. Ultrapassa a mera transmissão de informações pelo docente e passividade do educando, os papéis, no enfoque da aprendizagem, são redimensionados. Diante disso, entre os caminhos prováveis para auxiliar o discente a lidar com todas as modificações que ocorrem na sociedade aponta-se o da formação dos professores em EJA, um mecanismo importante para que os docentes possam caminhar de forma segura e produzir um trabalho de qualidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 01, de 10 de maio de 2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União. Brasília 09 junho 2000, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 18 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Selma G. Pimenta. (Org). Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR

NÁJELA TAVARES UJIIE - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz reflexões mediante aporte teórico-prático sobre a formação de professores no processo de construção da identidade docente: tornar-se e ser professor. A problemática norteadora consiste em discutir como a formação inicial e continuada contribuem para a construção da identidade profissional do professor da educação infantil e dos anos iniciais.

O objetivo geral é realizar um balanço das ações formativas materializadas na formação inicial em Pedagogia e na ação extensionista formativa via grupos de pesquisa e cursos de formação continuada em contexto. O objetivo especifico é refletir sobre a formação de professores e a construção da identidade docente.

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a qualitativa, uma vez que focaliza analiticamente a realidade singular, com intuito de captar o fenômeno em sua compreensão mais acurada. No delineamento da pesquisa qualitativa o pesquisador "[...] costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa. [...] Deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19). Na apreensão das autoras, com as quais coadunamos, combina-se no realizar da pesquisa simetria entre forma e substância, ao passo que a pesquisa desenvolve-se num contexto ativo e dinâmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A construção da identidade docente é marcada por uma multiplicidade de aspectos, entre os quais se destaca o processo de formação profissional, que engloba a formação permanente: inicial e continuada.

Em relação à formação inicial de professores, Flores (2003, p. 185) afirma que sua finalidade na contemporaneidade é "[...] preparar os futuros professores para trabalharem em escolas, em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre seu profissionalismo e a forma como este é entendido".

Nesse sentido, Imbernón (2005, p. 60) enfatiza que:

> A formação inicial pode contribuir para que o futuro professor construa uma [...] bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e rigor necessários.

Zeichner (1993) pondera que a universidade pode contribuir e preparar o professor para ensinar, porém o aperfeiçoamento, o desenvolvimento profissional e a lapidação da identidade

formativa também é responsabilidade pessoal do futuro professor ao constituir-se em permanente construção.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) destacam que a formação continuada se refere a uma formação posterior à formação inicial, a qual é promovida por ações e programas dentro e fora das escolas, podendo acontecer presencialmente, de forma mista ou à distância.

Registra-se que a formação continuada pode ser realizada em serviço, no próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizada e desenvolvida pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares.

Em relação à formação continuada, Belintane (2003) explica que esse segmento vai além de um curso, visto que envolve uma ideia de linha do tempo e uma sucessão de eventos direcionada à formação contínua de educadores; pode ocorrer na participação de grupos de pesquisa, rodas de conversa entre pares, no período de planejamento, e em trocas e interlocuções em que haja acolhimento. Nesta perspectiva, a formação continuada possibilita momentos de reflexão, discussão e trocas de experiências e saberes que possibilitam melhor formação profissional e, por conseguinte, melhoria das ações.

Corroborando a afirmação anterior, Gatti (2008) pontua que o tornar-se professor ocorre desde a formação inicial, mas o ser professor tem correlação com o exercício da profissão e acontece via a formação continuada, que é compreendida como uma forma de contribuir na construção da identidade docente, na melhoria da prática educativa e no desempenho profissional na área da docência. A autora também afirma que existem algumas ações que complementam a prática profissional, como:

> Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

A partir da perspectiva delineada acima, embasada nas considerações de Nóvoa (1997), a identidade do professor é construída por referência a conhecimentos práticos e teóricos englobando um conjunto de valores; sendo assim, a identidade é única de cada sujeito e baseia-se no equilíbrio entre as características pessoais e os percursos profissionais. O autor evidencia ainda que a formação profissional docente não está restritamente vinculada ao acúmulo de cursos e técnicas, mas engloba reflexividade crítica sobre as práticas e saberes construídos que contribuem para a (re)construção permanente de sua identidade profissional.

Prandini (2003) entende que a identidade também se constrói na relação com o outro, por meio de reflexões epistemológicas; assim é importante que ao longo das formações iniciais e continuadas os docentes possam firmar suas referências teóricas, refletir sobre a ação, questionar, levantar hipóteses, pesquisar e construir sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO FINAL

A experiência acumulada no campo da formação inicial e continuada de professores, no interior paranaense, tem evidenciado que a identidade docente vem se consolidando com mais vigor quando os educandos, aprendentes e futuros ensinantes (professores) sentem-se valorizados e atuantes no âmbito da formação.

A ação pedagógica que possibilita envolvimento com metodologias ativas e participativas pelos acadêmicos de Pedagogia é considerada mais envolvente e tem logrado êxito pelas disciplinas que as integram na formação, sendo espaço-tempo fecundo para consolidação da identidade docente: o tornar-se professor.

Ao avaliarem as disciplinas e seus desdobramentos formativos no contexto institucional, aquelas que possibilitam correlação entre a teoria e a prática e dinamizam ações e atividades, têm sido mais bem avaliadas e mencionadas como importantes na construção da profissionalidade e do ser professor.

É válido pontuar que os grupos de pesquisa da universidade de pertença congregam professores formadores, professores em formação e professores consolidados em exercício; a dialogicidade, a comunhão de pessoas e o encontro em si são um lugar ímpar de formação permanente (inicial e continuada), pois coaduna os partícipes, promove identificação ou não, e corrobora para forjar a identidade do professor dos diversos níveis, como pontuado por Nóvoa (1997), Prandini (2003) e Gatti (2008), mencionados na seção anterior.

Nóvoa (1997) afirma que ao formar professores é impossível separar o profissional da pessoa que tem uma vida e uma bagagem experiencial; assim os saberes de naturezas diversas auxiliam na configuração do ser professor e de sua identidade.

A formação continuada de professores, ao ser alinhada ao contexto, realidade e suas demandas (UJIIE; PINTO, 2017), também figura como elemento importante e essencial para a formação da identidade docente, pois possibilita autoavaliar-se, identificar os conhecimentos prévios e reconfigurá-los a partir do novo, eminente e dinâmico, o que promove reflexibilidade e consolida o ser professor em interação com a práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. Formação continuada na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Cengage Learning, 2003, p. 17-38.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para a Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia. Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Ed. Porto, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37. Campinas: Autores Associados, jan./abr. 2008, p. 57-69.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, v. 77, 2005.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Autoria de pensamento e alteridade: temas fundantes de uma relação pedagógica amorosa e libertadora. In: PINTO, Sílvia Amaral de Mello (Coord.). Psicopedagogia: um portal para a inserção social. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 67-73.

UJIIE, Nájela Tavares; PINTO, Viviane Aparecida Ferreira. Formação de Professores em Contexto: uma experiência significativa vivenciada junto à educação infantil. In: JUNGES, Kelen dos Santos; SILVA, Eliane Paganini da; SCHENA, Valéria Aparecida (Orgs.). Formação Docente: tendências, saberes e práticas. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 245-255.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Palavras-chave: Formação de professores, formação inicial. formação continuada, identidade docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA COM ESTUDANTES BOLIVIANOS

ELISÂNGELA NOGUEIRA JANONI DOS SANTOS - PUC SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A diversidade de etnias e culturas presentes no Brasil é elemento constitutivo da história e da população desse país. A imigração recente de povos advindos de outros países colabora com o quadro de diversidade na contemporaneidade brasileira. O fluxo migratório boliviano é observado há quatro décadas e tem suas marcas estampadas no fenótipo da população. Na cidade de São Paulo, existem regiões nas quais essas comunidades se concentram e outras em que também é possível observá-los, mesmo que em menor número. Silva (2005, p.15) afirmou que Vila Maria e Vila Guilherme estavam entre os bairros com maior concentração de imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo, além dos bairros do Pari, Brás, Bom Retiro. Souza (2015, p.53) declara que estão em toda região metropolitana, mais expressivamente nas zonas central-norte e leste e que os bolivianos representam o maior número de imigrantes na cidade. A pesquisa intitulada "Formação de professores para as relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos", desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP) foi realizada em uma escola pública da rede municipal localizada no bairro da Vila Maria e que possui 19% de estudantes bolivianos matriculados, entre os de primeira e segunda geração, isto é, os que nasceram na Bolívia e os que nasceram no Brasil, cujos pais são bolivianos. Mas, do que trata a formação em relações étnico-raciais?

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA, 2011, p.12).

A partir de movimentos sociais para a valorização da negritude, o conceito de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) alcança maior amplitude na Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), investindo em formação docente para valorização também da cultura indígena e latino-americana. É neste contexto que a unidade escolar passa a realizar em 2015 um Projeto Especial de Ação em ERER de forma a promover a inclusão dos estudantes imigrantes, combater a prática da xenofobia, ampliar o conhecimento das diferentes culturas latino-americanas e dar maior visibilidade à diversidade observada naquela comunidade escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar as ressonâncias desse percurso de formação em ERER nas relações interpessoais e na prática docente. Para alcançá-lo, foram elaborados alguns questionamentos que cercaram a problemática da pesquisa: "Quais foram as ressonâncias da formação acerca das relações étnico-raciais na prática docente? Houve mudanças? Em quais aspectos?" Na metodologia adotada, os procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, de abordagem qualitativa, foram questionários aplicados aos professores envolvidos na formação desenvolvida em 2015 na própria escola sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais ou em práticas de projetos com estudantes imigrantes na unidade escolar e questionários aplicados aos estudantes imigrantes bolivianos ou descendentes (segunda geração) dos sétimos, oitavos e nonos anos do Ensino

Fundamental. Assim, foi possível analisar os efeitos da referida formação nas relações étnico-raciais entre os diferentes membros da comunidade escolar no período de 2015 à 2018, compreendendo o fenômeno pela visão de docentes e estudantes da unidade. A própria escolha dos sujeitos favoreceu o exercício da escuta na perspectiva dialógica e de horizontalidade das relações fundamentadas em Paulo Freire.

> Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. (ALMEIDA, 2015, p 80).

Os resultados apontam como ressonâncias, a partir da formação docente, a realização de projetos de contraturno voltados à diversidade e interculturalidade com a participação dos estudantes imigrantes bolivianos, a melhoria da comunicação e do clima escolar. Os projetos de contraturno citados tiveram por título: "Diversidade: a regra da vida" (2016), "Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes" (2017-2019) e "Intercâmbio Cultural: derrubar barreiras e construir pontes. A interculturalidade como elemento de integração estudantil." (2018-2019).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. cap. 9, p. 78-88.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; DA SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações Étnico-raciais e Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Maza Edições, 2011. cap. 1, p. 11-37.

SILVA, Sidney A. da. **Bolivianos: a presença da cultura andina.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SOUZA, Marcia Maria Cabreira Monteiro de. Migrações internacionais contemporâneas: fluxo migratório intrarregional na América do Sul - o caso da migração Brasil-Bolívia. In: CUTTI, Dirceu et al. (Org.). **Migração, trabalho e cidadania.** São Paulo: Educ, 2015. cap. 2, p. 49-58.

Palavras-chave: imigração boliviana; formação docente; relações étnico-raciais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VOCAÇÃO COMO FATOR DE ATRATIVIDADE PELA CARREIRA DOCENTE

KEITI DE BARROS MUNARI - UMESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, que versa sobre o tema da profissionalização docente, com o objetivo geral de tecer reflexões acerca da constituição profissional de professores perante fatores de atratividade pela carreira, sobretudo diante a questão vocacional, consensualmente atribuída como justificativa de escolha pela docência e permanência na profissão. Destacamos aqui como objetivos específicos a intenção de identificar possíveis representações do contexto profissional docente e de avaliar em que medida a vocação tem justificado as escolhas pela carreira docente. A pesquisa se insere no recorte temporal das últimas três décadas, apoiada em estudos que têm se dedicado a investigar especificidades da profissionalização docente, no que tangem as escolhas para o estar na profissão. Embora muitos dos estudos que investigam a formação de professores tenham apontando a vocação como justificativa da atratividade pela carreira docente, numa perspectiva sentimentalista do dom natural e da aptidão inatista para ensinar (GOMES et al, 2012; VALLE, 2002; RODRIGUES, 2016; AZEVEDO, 2015; SANTOS, 2017; ARCO NETTO, 2011), nos deparamos concomitantemente com leituras que, sob outra ótica, apontam a mesma vocação como caracterizadora do empobrecimento da carreira contribuindo para a maximização do mal-estar docente vivido atualmente no campo educacional (COSTA, 2016; ROSAS, 1980, BRZEZINSKI, 2002). Diante desse contexto, que tem se apresentado como paradoxal, justifica-se a pesquisa por inquietações ocasionadas por essas leituras, tidas como "leituras opostas", pois, se por um lado a vocação impulsiona a condição de ser docente, tornando sustentável o "estar na profissão", por outro lado esse mesmo fator parece conduzir para o afastamento social da própria carreira, fazendo prevalecer a ideia de que o caráter sentimentalista ou inatista atribuído à vocação acaba por gerar uma "cultura intracategoria" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 239), ou seja, um ofício distante da constituição da profissionalização docente. Como questão problematizadora, buscamos compreender: como os professores expressam a constituição da própria profissionalização? e ainda, quais os principais fatores que exprimem justificativas de permanência na profissão perante as percepções desses docentes? Como dimensão metodológica, optou-se pela abordagem (auto)biográfica, de forma a trazer à tona as vozes de docentes em exercício no campo educacional acerca do estar na profissão. O instrumento utilizado para captar as narrativas foi a entrevista semiestruturada concedida por seis professores, atualmente da rede privada de ensino, que têm atuação há pelo menos cinco anos nos diversos níveis da Educação Básica e/ou do Ensino Superior – para o objeto de pesquisa interessou-nos buscar, através das narrativas, as percepções do sujeito levando em consideração subjetividades que caracterizam as singularidades do ser docente, uma vez que, das narrativas emergem sentidos e crenças sobre a própria ação do sujeito em seu contexto de pertença, propiciando o tornar-se parte de uma realidade social coletiva (PASSEGGI; SOUZA, 2017). Daí a prerrogativa de deixar de ser relevante, para a elegibilidade dos participantes, os níveis de atuação, faixa etária, sexo ou território de atuação, importando-nos basicamente o tempo de exercício na profissão (o que visa conceder o caráter de constituição da profissionalização).

Para o desenvolvimento da pesquisa nos pautamos no aporte teórico da profissionalização docente dialogando com achados da subjetividade trazidos sobretudo pelos estudos de Denise Jodelet (JODELET, 2005; 2017) à luz do conceitos de habitus da teoria bourdieusiana (BOURDIEU, 1983; 2018) articulando aos referenciais metodológicos da perspectiva (auto)biográfica (PASSEGGI; SOUZA, 2017; JOSSO, 2010; DEMARTINI, 2012; NÓVOA, 2010). Diante dos textos produzidos acerca das trajetórias profissionais dos participantes da pesquisa temos interpretado alguns eventos que têm feito emergir as percepções desses professores acerca da própria constituição profissional, permitindo assim, ampliar compreensões sobre a atratividade pela carreira, sobretudo perspectivas acerca da questão vocacional. Os resultados vêm apontando que a constituição da profissionalização docente tem se apresentado ancorada nas experiências vividas, balizadas pelas interações sociais e subjetividades experienciadas na temporalidade narrativa (JODELET, 2017; JOSSO, 2010), o que nos permite inferir que esses professores se constituem docentes a medida que vivem e (re)vivem suas histórias levando em consideração experiências que permitem à condução de novas experiências, num processo ininterrupto, ou seja continuum (DEWEY, 2010) pouco tendo a ver com a ideia sentimentalista traduzida pela ideia de vocação. Ousamos assim, por ora, concluir que temos nos deparado como a construção de novos sentidos atribuídos à questão vocacional no magistério, sobretudo sentidos engendrados pelas singularidades do sujeito apoiadas em ancoragens coletivas de um campo social (BOURDIEU, 1983; JOSSO, 2010; JODELET, 2017).

REFERÊNCIAS

ARCO NETTO, N. D. B. *Esforço e 'vocação': a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo*. 251fls. 2011. Dissertação. (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP. São Paulo, 2011.

AZEVEDO, M. C. *O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia*. 264fls. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2015.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: ALICE, M.; CATANI; A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 16 ed., 4. reimp. cap. IV, p. 79-88, 2018 (tradução de Magali de Castro e revisão técnica de Maria Alice Nogueira).

BRZEZINSKI, I. *Profissão professor*: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

COSTA, C. M. L. *Modos de ser professor na educação profissional: narrativas de vida*. 146f. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

DEMARTINI, Z. B. F. Ciências Sociais: contribuições para a pesquisa em educação. *Educação & Linguagem*. v. 15, p. 137-165, 2012.

DEWEY, J. *Experiência e Educação* (tradução de Renata Gaspar). São Paulo: Vozes, 2010, 165p. (Coleção Textos Fundantes de educação).

GATTI, B. A.;SÁ BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, A. A. et al. Formação de professores: uma breve reflexão sobre as razões da escolha profissional. *Educação & Linguagem*, v. 15, n. 26, p. 223-248, jul./dez. 2012.

JODELET, D. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.). *Experiência e Representação Social*: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-58, 2005.

JODELET, D. Introdução: um fazer sobre o pensamento social. In: JODELET, D. *Representações Sociais*: e mundos de vida (tradução de Lilian Ulup). ed. 1, introdução, Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2017, 544p.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.).*O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, cap. 2, p. 61-79, 2010, 226 p. (Pesquisa (auto)biográfica. Educação. Clássicos das histórias de vida)

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.).*O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, cap. 8, p. 157-187, 2010, 226 p. (Pesquisa (auto)biográfica. Educação. Clássicos das histórias de vida).

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Revista Investigación Cualitativa*. 2(1). p. 6-26, 2017.

RODRIGUES, A. B. G. C. *Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?* 138fls. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Faculdade De Educação. PUC/RS, Porto Alegre, 2016.

ROSAS, P. *Vocação ou Profissão*. 3. ed., Petropolis, RJ: Vozes, 1980, 189p.

SANTOS, R. H. M. *O que pensam os professores de ciências sobre a profissão docente: concepções e motivações na formação do professor*.144 fls. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2017.

VALLE, I. R. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional" a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

Palavras-chave: Profissionalização Docente; Abordagem (auto)biográfica; Atratividade pela Carreira; Vocação Docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA TEORIA À PRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FABIANE LOPES OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica que demanda um profissional/professor que tenha uma formação que propicie um olhar amplo da educação, do desenvolvimento e das relações concernentes às aprendizagens das crianças. Esta questão não vem sendo alcançada com a importância necessária nos cursos de formação inicial de professores. Em geral, observamos que as disciplinas, a que se referem este segmento da educação, são escassas e não são tratadas com a ênfase necessária. Nesta perspectiva, procuramos desenvolver uma temática que levasse em consideração a formação do profissional que atuará na educação infantil, abrangendo desde o conhecimento do nível de ensino, seus aspectos legais, curriculares, as políticas públicas, além da visão da disciplina de estágio para relacionar a teoria apreendida nas aulas teóricas com a prática desenvolvida no ambiente educativo.

Problema

Intentamos ampliar o olhar do ser professor, sob o aspecto reflexivo, para que este possa perceber-se como um articulador de sua prática docente, fazendo um diferencial na aprendizagem de seus futuros alunos. Desta maneira, a busca por uma maior inserção do profissional nesta área de ensino, tem a seguinte problemática: Como configurar uma formação inicial teórico e prático no estágio supervisionado, na educação infantil, junto aos alunos de Pedagogia que atenda as exigências para atuar na prática pedagógica inovadora permitindo o acolhimento da produção do conhecimento?

Objetivo Geral

Como objetivo geral, buscamos analisar as contribuições teórico-práticas exigidas dos profissionais/professores que atuarão na educação infantil, investigando como a formação inicial pode preparar os pedagogos para atuação na prática pedagógica neste nível de ensino, de maneira inovadora e que permita o acolhimento da produção do conhecimento.

Metodologia

Metodologicamente, envolvemos na pesquisa qualitativa, os estudantes do curso de Pedagogia, que cursavam o estágio supervisionado, bem como formadores de diferentes instituições de ensino, de Portugal – Lisboa, Santarém e Braga – e Curitiba. As pesquisas empíricas, realizadas especificamente com os estudantes, disseram respeito às expectativas e posterior avaliação do estágio supervisionado realizados e um grupo focal, buscando questões que corroboraram com os documentos dos alunos anteriormente analisados. Com relação aos formadores, foram realizadas entrevistas sobre a formação inicial e demais temáticas pertinentes à mesma.

Fundamentação Teórica

A pertinência do presente justifica-se pela necessidade de oferecer um processo de formação inicial aos profissionais que atuarão no nível da educação infantil. Leva-se em conta que num cenário de instituições particulares e públicas, estes professores apresentam, em geral, uma formação inicial incompleta, em especial, a respeito das características e olhares do

desenvolvimento infantil. E, entre outros temas, é preciso e relevante discutir a baixa valorização deste profissional.

Tais questões podem ser visualizadas com o levantamento da formação inicial dos profissionais que trabalham neste nível de ensino. A discussão da desvalorização dos professores que atuam na Educação Infantil exige realizar um levantamento sobre a sua formação inicial. Além do comprometimento da formação de professores, este processo pode colaborar na formação das crianças, em diferentes âmbitos, que se encontram nesta etapa de ensino.

Esta maneira de conceber a escola de educação infantil está presente na sociedade atual. Nesta, o profissional da educação precisa ser alguém que saiba atender os alunos nas suas necessidades básicas, sem o intuito de demonstrar e possuir aprofundamentos em seus conhecimentos pedagógicos, teórico-práticos, com relação aos temas da educação. Considera-se que neste nível de ensino nada ou pouco será transmitido. Afinal, é uma preparação para a vida escolar.

Tal necessidade deixa claro, neste momento, que a evolução se fez presente na inserção desta etapa da educação no ambiente educativo. Contudo, não houve essa mesma evolução, ao menos na realidade brasileira, em relação à formação dos profissionais que trabalham com este segmento. Estes são, em geral, os profissionais que recebem a menor remuneração, mas carregam uma responsabilidade muito grande como docentes na educação infantil. Portanto, o que é necessário trazer para a reflexão por hora é a formação dos profissionais que atuam diretamente com as crianças de 0 a 5 anos.

Há um distanciamento entre teoria e prática, que pode levar a questionamentos, para os quais os pesquisadores não estão conseguindo lograr respostas assertivas e mantêm cada vez mais distantes as práticas escolares e as proposições criadas na academia. É mister a interconexão dessas duas vertentes: a da escola com a universidade. Uma não poderá se efetivar sem a outra. Não é esse cenário que se observa. Nem a academia está conseguindo chegar próximo da escola, nem os profissionais conseguem voltar para dar continuidade à sua formação. Este impasse gera discrepâncias, que são contundentes e causam um sério comprometimento da realidade na educação infantil, objeto deste.

Tal preocupação acaba sendo observada, num primeiro momento, nas inserções na prática, que os cursos de formação têm, em geral, com os estágios obrigatórios. Nesta realidade já é possível observar a dificuldade que os estudantes apresentam para fazer a articulação da práxis com a teoria e, na realização de intervenções pedagógicas. Essas intervenções por vezes são deficitárias e acabam sendo pouco criativas.

Esta formação vai além da teoria presente na obra de pesquisadores. Ela parte para o envolvimento dos profissionais da educação infantil, especificamente, que subsidia a organização, reflexão sobre a prática pedagógica e a busca de respostas às suas dificuldades, que, num primeiro momento, são enormes.

Concomitante à questão de ruptura e mudança, temos a consciência da necessidade de serem aprofundadas as questões que se referem às mazelas educacionais, com relação à formação dos profissionais desse nível de ensino. A proposta, que aqui se apresenta, é a de proporcionar um maior desenvolvimento profissional, para aqueles que atuarão na educação infantil. Assim, uma das formas aqui explicitadas, será a proposta de proporcionar uma maior inserção desses profissionais à reflexão da ação docente, da sua prática pedagógica, de sua mediação da aprendizagem das crianças.

O contexto da atuação docente abrange todos os níveis de ensino, e, os profissionais da educação infantil. Assim, apontamos ser urgente propor novas modalidades na formação, visto que, com a inserção de diferentes propostas para o ensino, é possível quebrar barreiras e proporcionar aos profissionais uma maior imersão dos aspectos teóricos e práticos, o que permitirá gerar mudança para a sua formação inicial e futura atuação profissional.

Resultados

Os resultados sistematizados, após serem analisados de maneira criteriosa, com o auxílio da análise de conteúdo, levantando categorias e subcategorias, nos mostram que a formação inicial é um momento que pode trazer ricos olhares para o futuro profissional/professor que atuará na educação infantil, visto que a visão teórico-prática é um fator que foi mencionado por ambos os grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa. Também levantamos questões acerca da formação e composição do educador da infância, bem como a responsabilidade deste profissional para atuar com as crianças, no que tange o seu olhar sobre a importância da educação infantil, como sendo a base da educação do sujeito.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (orgs). Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007b.

DAY, Christopher. A paixão pelo ensino. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 29ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António org.) Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, Miguel A. Didáctica de la educación infantil. São Paulo: Cortez, 2016.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M Uma análise crítica sobre a "reflexão" como Conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br acessado em 14 de agosto de 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Revista Presença Pedagógica. Vol. 6, nº 34, jul/ago 2000.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Teoria e prática.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SOB O ENFOQUE DA MATEMÁTICA

RÚBIA JULIANA GOMES FERNANDES - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: Essa pesquisa tem como finalidade apresentar alguns aspectos do processo de Formação Docente em Matemática. A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho bibliográfico, sob a perspectiva qualitativa. Pretende-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão curricular e pedagógica, olhando o processo de formação profissional em Matemática, bem como expandir e sistematizar tais conhecimentos, considerando a prática educativa desses profissionais nos espaços escolares, buscando superar os desafios educacionais.

1. INTRODUÇÃO

Ao analisar o processo de formação inicial e continuada, e considerando que se configura como um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento e performance profissional do docente no decorrer de sua trajetória, este estudo discutirá alguns aspectos que permeiam a formação docente em matemática. Esse enfoque tem como eixo norteador fomentar discussões críticas sobre como a formação docente propicia um processo de reflexão, tendo em vista que, por meio desse movimento de formação continuada, o docente constrói e (re)constrói os conhecimentos, competências e saberes articulados com sua prática escolar educativa.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação docente contempla dimensões organizacionais, coletivas e profissionais, bem como o processo permanente do repensar sobre a prática pedagógica, dos saberes e valores. Esse panorama envolve, também, as atividades de extensão, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, cursos, programas e ações que ultrapassam a formação mínima exigida pelo exercício do magistério na educação básica, tendo como princípio estrutural, a reflexão sobre a prática educacional e a procura pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O processo formativo dar-se-á por meio da oferta de atividades formativas diversificadas, contemplando atividades e cursos de atualização e extensão profissionais, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, mestrado e doutorado que viabilizem outros saberes e práticas conectadas com as políticas e gestão da educação, à área de docência e às instituições de educação básica, em suas diversas modalidades e níveis.

Entende-se que as documentações oficiais que norteiam o sistema educacional de ensino no Brasil, tais como as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais isoladas, não conseguem transformar e ressignificar a formação continuada, entretanto, são elas que direcionam e alinham os caminhos que as licenciaturas devem percorrer. Ao longo dos anos, houve diversas reformas e reestruturações nos cursos de licenciaturas, uma vez que têm "sido estimuladas a transformarem-se na direção de um ensino que quebre a dicotomia entre a teoria e prática, privilegie a construção de um saber profissional docente e responda aos anseios da sociedade, de modo mais efetivo" (COSTA; PAMPLONA, 2011, p.900).

Portanto, compreende-se que a dicotomia se configura como problemática de grande importância, já que não promove um projeto educacional, tendo em vista a construção da

identidade e a autonomia de professores e alunos, além da criticidade, a reflexão e a transformação dos agentes educacionais, frente ao processo educacional e à sociedade atual.

2. FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA: DISCUSSÃO SOBRE O TEMA

Os estudiosos em educação matemática têm direcionado suas pesquisas e atenções para o processo de formação docente em matemática. Para exemplificar esse cenário, apresenta-se a constituição de um Grupo de Trabalho da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que é constituído agregando pesquisadores de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Matemática, entre outros membros, com a finalidade de investigar o processo de formação e o desenvolvimento profissional docente em Matemática em todos os níveis de ensino.

Entretanto, a produção científica apresentada nos principais eventos promovidos pela SBEM, o Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM) e o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) tem evidenciado que ainda há uma divergência no que trata das principais questões que tratam do tema formação profissional, isto é, há "uma grande predominância de questões que, de certa forma, tangenciam a formação docente, mas não compõem pesquisas propriamente ditas sobre formação de professores" (NACARATO; PAIVA, 2008, p. 12). Ressalta-se, contudo, que a própria SBEM tem apontado sistematicamente problemas referentes ao processo de formação de professores que lecionam Matemática. Dentre esses problemas, destacam-se:

A não incorporação, nos cursos, das discussões e dos dados de pesquisa da área da Educação Matemática; uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e pouco reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos. O isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. A desarticulação quase que total entre os conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática (SBEM, 2003, p. 5-6).

Essas informações têm sido aplicadas como fontes de investigação e, somando-se a tal repertório, as análises e as pesquisas a respeito da temática, bem como os saberes docentes, trabalhos colaborativos, projetos e programas de formação docente em Matemática têm recebido ênfase, organizados de modo sistemático, com relação à pesquisa nesse campo.

Além disso, é perceptível nos exames nacionais e internacionais que os estudantes brasileiros demonstraram baixo desempenho intelectual. Com relação à falta de professores, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), exibidos pela Folha de São Paulo em 19/09/2009, "mostram que, de 134 mil professores de Matemática formados nos últimos anos, apenas 43 mil estavam em sala de aula" (LIBÂNEO, 2011, p. 82).

Conforme Manrique (2009), em 2005, existiam no Brasil 457 cursos de Matemática que fizeram o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A autora constatou, também, que em 2006, segundo a Sinopse do Ensino Superior do INEP, existiam 567 cursos de graduação presenciais que contemplavam a formação docente em Matemática, assinalando um aumento de quase 25%. Mesmo que esse crescimento seja expressivo, ainda não foi suficiente para solucionar os problemas relacionados à ausência de professores de Matemática nas redes públicas de ensino.

A carência de profissionais com habilitação plena ou curta em Ciências e Matemática compõe um dos principais problemas educacionais promovidos pelas redes públicas de ensino, sendo que as implicações negativas desse fato consistem na precarização da formação educacional ofertada aos alunos, que pode em último caso, comprometer a empregabilidade e/ou produtividade do trabalho (CORBUCCI, 2011).

Entretanto, é crucial destacar que mais importante do que elevar a oferta de vagas em cursos de licenciatura, torna-se imprescindível assegurar que os seus egressos venham a agir, de fato, no magistério público. Para que isso ocorra, é fundamental que existam políticas públicas que valorizem os profissionais do magistério, contemplando pelo menos, a concepção e a implementação de planos de carreira, bem como a melhoria das condições de trabalho.

3. CONCLUSÃO

Essa pesquisa tem como finalidade apresentar alguns aspectos referentes ao processo de Formação Docente em Matemática, atuantes na Educação Básica. Para isso, fez-se necessário discutir, estudar e compartilhar as abordagens científicas apresentadas nesse estudo.

Discutir a formação do professor de matemática tem se mostrado um desafio para os educadores devido a sua complexidade. Não se pode, porém, perseguir um ensino de qualidade sem cuidar devidamente da formação daqueles que são de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Portanto, o processo de formação inicial ou continuada, durante a trajetória profissional, leva o professor a construir e reconstruir seus conhecimentos, saberes e competências docentes que, conectados com sua prática docente cotidiana, produzirão dados e/ou informações que lhes serão imprescindíveis, viabilizando que o ato de ensinar ocorra de modo positivo e significativo nos mais diferentes cenários educacionais.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CORBUCCI, P. R. O Brasil e a globalização: a renovada condição periférica. Brasília: Universa, 2003.

COSTA, W. N. G.; PAMPLONA, A.S. Entrecruzando fronteiras: a Educação Estatística na formação de professores de Matemática. Bolema, Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 897-911. 2011. Edição Temática: Educação Estatística.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2011.

NACARATO, Adair M., PASSOS, Cármen, L.B. As licenciaturas em matemática no Estado de São Paulo. In: Horizontes. V.25, n.2, p. 169-179, 2007.

MANRIQUE, A. L., LASSO, A. A. Impacto das Diretrizes nas Licenciaturas: o que alunos de um curso de licenciatura em Matemática pensam a respeito de sua futura profissão? In: Coleção Licenciaturas em Debate: Ciência, Ensino e Aprendizagem. São Paulo: Mackenzie, 2009, v.1, p. 169-176.

MANRIQUE, A. L. Professores formadores: trajetórias, saberes e desafios em um curso de licenciatura em matemática In: Formação de Professores e Práticas em Discussão. 1ªed. Cuiabá, MT: UFMT, 2009, v.1, p. 211-224.

SBEM. Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática: Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, 2003, 43p.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação docente. Professor de Matemática

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

GILDENE DO OURO LOPES SILVA - UNASP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O cenário de um mundo globalizado, marcado por sua complexidade em decorrência dos desafios que requer mudanças e transformações estruturais na busca de inovações em todos os campos do conhecimento, emergem questionamentos e tensões quanto à formação humana e da sociedade. Isso requer, de forma contínua, uma melhor compreensão de que, para a docência no Ensino Superior, são necessários também os conhecimentos pedagógicos e políticos, juntamente com valores éticos, estéticos e morais, além dos conhecimentos derivados da ciência e da tecnologia. (BERALDO; SILVA; VELOSO, 2007, p. 77 ; LIRA; SPONCHIADO, 2012, p. 8). Nessa perspectiva, vislumbra-se a formação de professores que, de acordo com Pereira (2013, p. 152), é um campo de pesquisa relativamente novo, reconhecido pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação na década de 1970, consolidando-se tão tardiamente quanto a segunda metade dos anos de 1980. Por causa desse seu aparecimento recente, o campo sofreu críticas tanto no Brasil, quanto no exterior. Apesar disso, existe a tentativa de uma agenda de pesquisas na área com vistas a uma melhor qualidade dos estudos a fim de fortalecer o campo. Com relação a esses esforços, Prada, Vieira e Longarezi (2012, p. 31, 52) indicam os avanços quantitativos das produções sobre formação de professores; entretanto, alertam que, em termos qualitativos, tais produções estão distantes do desejado no aspecto teórico-epistemológico. É necessário, portanto, que sejam incrementadas de modo que permitam compreender e contribuir para a resolução da complexidade dos problemas da área de formação, bem como a superação dos desafios teórico-práticos da formação de professores, das pesquisas e, principalmente, da pós-graduação no Brasil. Sobre essa última questão, acredita-se que os cursos de mestrado e doutorado sejam um espaço prioritário para tal formação, em termos de uma produção do conhecimento atenta para compreender a realidade, junto aos docentes de todos os níveis e modalidades de ensino, em busca de concepções e práticas que sejam aplicáveis e retornem para as atividades dos docentes pesquisadores. Nessa direção, apesar de recente as investigações sobre o Mestrado Profissional em Educação (MPE), a perspectiva atual, é que as pesquisas realizadas nesses cursos se envolvam no campo da prática, com repercussões para o exercício profissional, na atuação de maneira transformadora em seus contextos educacionais. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 101); que também o pesquisador tenha a oportunidade de analisar a sua realidade profissional, localizar áreas críticas que, ao serem esclarecidas pelos referenciais teórico-metodológico, permitam-no atuar na realidade de modo crítico e criativo. (ANDRÉ; PRINCEPE (2017, p. 105,106). Essas considerações levam ao questionamento de como o MPE tem contribuído para a produção do conhecimento sobre a formação do docente. Desponta, portanto, neste estudo, o objetivo de identificar a aproximação das linhas de pesquisa dos 42 programas de MPE, com a temática formação de professores. Os dados foram coletados na Plataforma Sucupira, mediante o relatório da avaliação quadrienal de 2016, e o respectivo site de cada programa. A metodologia da pesquisa corresponde à análise descritiva dos dados. Os resultados mostraram que, dos 42 cursos de MPE, apenas cinco deles têm, na apresentação da sua identificação, a indicação de seu interesse na formação de professores: 1) Formação de Professores; 2) Educação: Formação

de Formadores; 3) Formação de Professores da Educação Básica; 4) Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares ; 5) Formação Docente para a Educação Básica. Quanto aos grupos de pesquisa, foram identificados 17 registros sobre formação de professores: 1) Formação de Professores; 2) Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação; 3) Políticas e Práticas de Formação; 4) Desenvolvimento Profissional do Formador e Práticas Educativas; 5) Cultura, Ensino e Formação Docente; 6) Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; 7) Formação de Professores e Diversidade; 8) Currículos e Políticas na Formação de Professores; 9) Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica; 10) Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa; 11) Desenvolvimento, Sexualidade e Diversidade na Formação de Professores; 12) Práticas Docentes para Educação Básica;13) Políticas Educacionais, Formação Docente e Práxis Pedagógica; 14) Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo; 15) Formação docente e Profissionalidade; 16) Formação de Professores, Currículo e Práticas Inovadoras; 17) Formação do Formador. Constatou-se que 12% dos programas indicam a formação do professor na sua identificação e 40% o fazem em uma de suas linhas de pesquisa. Finalizando, a expectativa é de que haja produtos de pesquisas para atender a proposta das bases teóricas pertinentes às temáticas de cada uma dessas linhas de pesquisa. Diante desse olhar, necessita-se de produtos que consistam na análise de dados com base em situações reais do contexto profissional na educação, visando a uma proposta de intervenção com uma contribuição transformadora, diante das dificuldades inerentes à docência. Tal panorama coloca desafios para a continuidade da pesquisa cujo objetivo seja uma análise rigorosa da constituição dos estudos realizados nessas linhas de pesquisa para atender os objetivos esperados das contribuições teóricas, metodológicas e práticas para as pesquisas sobre formação de professores realizadas nos cursos de MPE.

Referências

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 85-104, set./dez. 2016.

ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. Educar em Revista, Curitiba, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.

BERALDO, T. M. L,; SILVA, M. G; VELOSO, T. C. M. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.13, n.26, p.75-91, jul./dez. 2007.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. PERSPECTIVA, Erechim. v.36, n.136, p.7-15, dezembro/2012.

PEREIRA, J. E. D. A. construção do campo da pesquisa sobre formação de professores Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

PRADA, L .E .A.; VIEIRA, V. M. O. ; LONGAREZI, A. M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. Revista Brasileira Pós-Graduação, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29 - 55, abril de 2012.

Palavras-chave: Formação do Professor; Mestrado Profissional; Educação.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ELIANE ROSE MAIO - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

TEMA: Formação docente e as questões da violência sexual contra crianças e adolescentes
PROBLEMA: A formação docente inicial, bem como a continuada têm se preocupado em discutir as temáticas da violência sexual na infância e na adolescência?
OBJETIVO GERAL: Enfatizar a questão da formação inicial docente sobre violência sexual contra crianças e adolescente.
OBJETIVO ESPECÍFICO: Discutir alguns conceitos relacionados ao tema e debater ações – voltadas às práticas escolares – que contribuem para o enfrentamento dessa forma de agressão.
METODOLOGIA: Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica – a partir de materiais acadêmicos e científicos (artigos e livros, principalmente) que já foram publicados sobre o tema – e pesquisa documental – apresentando algumas Leis, por exemplo: Lei nº. 2.848/1940, Lei nº. 12.015/2009 sobre o objeto ora delimitado.
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:
A violência sexual contra crianças e adolescentes é um tema que vem ganhando visibilidade na mídia e em trabalhos acadêmicos, sobretudo nas áreas de Educação, Psicologia e Assistência Social. Essa forma de violência precisa ser combatida e enfrentada com o auxílio de toda a sociedade, haja vista que é um problema que ocorre em larga escala. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral enfatizar a questão da formação inicial docente sobre violência sexual contra crianças e adolescente. Como objetivos específicos, discutir alguns conceitos relacionados ao tema e debater ações – voltadas às práticas escolares – que contribuem para o enfrentamento dessa forma de agressão. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica – a partir de materiais acadêmicos e científicos (artigos e livros, principalmente) que já foram publicados sobre o tema – e pesquisa documental – apresentando algumas Leis (Lei nº. 2.848/1940, Lei nº. 12.015/2009) sobre o objeto ora delimitado. Ainda vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990) estabelece que a sociedade em geral deve assegurar os direitos fundamentais das crianças e dos/as adolescentes, sendo todos/as responsáveis por tais direitos. Como anunciam Chauí et al. (1985), a violência tem sido definida, em termos gerais, como tratar o/a outro/a como objeto. Existem muitas formas de violência que podem ser elencadas aqui: física, psicológica, patrimonial, sexual etc. Por esse motivo, é possível compreender que o termo violência é bastante amplo, sendo necessário delimitá-lo a fim de entender melhor suas ramificações. Aqui nesse trabalho, o foco é a violência sexual contra crianças e adolescentes, no entanto, é fundamental dialogar sobre a violência de forma mais ampla, com o intuito de, posteriormente, estreitar o caminho de investigação. Acata-se a proposta de Silva (1994, p. 249), a fim de pensar além dos domínios de representação, isto é, de que as palavras existentes não apenas representam as coisas do mundo e dizem algo sobre estas, mas, no âmbito da linguagem, deixam de ser concebidas

enquanto veículo neutro de representação da realidade, passando a ser entendidas como um "[...] movimento em constante fluxo". Disso decorre que a linguagem também é capaz de criar uma realidade. Quando algo está escrito, anunciado, narrado, esse algo cria o objeto de que se fala, e não meramente o representa. Em outros termos, "[...] os discursos não podem ser concebidos apenas como uma forma de descrever e interpretar a realidade, eles próprios constituem as práticas sociais" (COSTA, 2005, p. 98). A violência sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno bastante complexo, sobretudo por envolver causas multifatoriais. Logo, é preciso estudar as diferentes formas de sua concretização, os diversos fatores e como eles se combinam em certos indivíduos, a exemplo: gênero, sexualidade, classe social, momentos históricos, cultura etc. A violência sexual deve ser entendida como o uso de força física (estupro, sevícias, agressão) ou psicológica (ameaças ou abuso de autoridade). Essa violação inclui atos cometidos contra os corpos infanto-juvenis cuja idade pode tornar as crianças ou os/as adolescentes incapazes de compreender seu significado (MIRANDA, OLIVEIRA, MAIO, 2013). Uma das formas mais comuns de aplicação da violência sexual é o estupro. Essa violação pode ocorrer em todas as camadas sociais, atingindo meninos e meninas, crianças e adolescentes, ricos/as e pobres e as demais categorias que são possíveis de serem pensadas. Para se ter uma ideia da dimensão dessa prática violenta, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada fez um levantamento com base nos dados de 2011 do Sistema de Informações de Agravo de Notificação do Ministério da Saúde (Sinan) e mostrou que 70% das vítimas de estupro no Brasil são crianças e adolescentes (IPEA, 2014). O mesmo levantamento destacou que em metade das ocorrências envolvendo crianças e adolescentes, há um histórico de estupros anteriores. Além disso, a proporção de ocorrências com mais de um/a agressor/a é maior quando a vítima é adolescente e menor quando ela é criança. Cerca de 15% dos estupros registrados no sistema do Ministério da Saúde envolveram dois/duas ou mais agressores/as (IPEA, 2014). Ao nos depararmos com esses dados, voltamos nossas discussões para a Educação, que tem papel essencial na discussão das violações dos direitos das crianças e dos/as adolescentes, ao passo que essa instituição pode contribuir para o empoderamento desse público. Os/As futuros/as profissionais da educação necessitam estudar essas temáticas em seus cursos de graduação, para que assim compreendam o quanto necessitam dialogar, nos espaços escolares, sobre a prevenção e possíveis delações de casos constatados na instituição. A formação com docentes pode ser realizada, de acordo com Lima e Maio (2014, p. 62), "[...] mediante programas de capacitação, formação inicial e continuada e/ou palestras informativas". O necessário é poder projetar um debate amplo e com características que contribuam no combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Ainda nas palavras das autoras, "a formação sobre violência sexual deve permitir aos/às professores/as e a todos/as os/as envolvidos/as na escola: diretores/as, coordenadores/as, zeladores/as, cozinheiros/as, enfim, a todos/as os/as trabalhadores/as da educação, o compromisso político com essa situação" (LIMA, MAIO, 2014, p. 62). As autoras ainda explicam que pelo fato de as crianças e os/as adolescentes passarem um longo período de tempo nas escolas, é fundamental que os/as trabalhadores/as desse ambiente estejam capacitados/as para reconhecer "[...] comportamentos incomuns em seus/suas alunos/as" (LIMA; MAIO, 2014, p. 62). Assim, a equipe escolar precisa estar preparada para lidar com situações que envolvem as questões da sexualidade, incluindo a violência sexual contra crianças e adolescentes. O primeiro passo para punir os/as agressores/as sexuais é denunciando, quebrando o silêncio, levando os casos – e suspeitas – às autoridades competentes. Desta forma, e com uma Educação emancipadora, a tendência é diminuir os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, porém, ressalta-se que essa é uma tarefa conjunta, que deve envolver a sociedade como um todo.

RESULTADOS: Conclui-se que o silenciamento é, ainda, um dos agravantes relacionados à violência sexual contra crianças e adolescentes e que as instituições escolares podem contribuir para o enfrentamento a essa prática que ainda faz milhares de vítimas todos os anos no Brasil. A formação docente, principalmente a inicial, pautada nas questões de Direitos Humanos, enfocando sobre gênero e sexualidade, pode vir a provocar discussões e estudos inerentes à temática de violência sexual, o que propiciarão ações pedagógicas, no espaço escolar. Ressaltamos que, mesmo educando sexualmente, as crianças e os/as adolescentes, não é garantido o não acontecimento da violência sexual contra esse público, porém, é uma das maneiras que pode contribuir no enfrentamento e combate a essa prática. A formação docente contribuirá nesse caminho para a prevenção e para uma vida livre de dores tão profundas quanto à violência sexual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Código Penal Brasileiro – Decreto Lei nº. 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº. 12.015 de 7 de agosto de 2009 – Altera o Código Civil Brasileiro. Brasília: Presidência da República, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CHAUÍ, Marilena; CARDOSO, Ruth; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). Perspectivas Antropológicas da Mulher, n. 4. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p.25-62.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.85-116.

IPEA. Estupro no Brasil: uma radiografia segundo dados da Saúde. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf. Acesso em: 10 maio. 2019.

LIMA, Edyane Silva de; MAIO, Eliane Rose. Violência Sexual Contra Criança: contributos para a formação docente. Curitiba: CRV, 2014.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Abuso sexual infantil e escola: enfrentamento e intervenções pedagógicas. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 – desafios atuais dos feminismos, Florianópolis, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 249-260.

Palavras-chave: Violência Sexual; Estupro; Criança; Adolescente; Formação Docente.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRADIÇÕES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

CRISTINE ROBERTA PIASSETTA XAVIER - IFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Este texto advém do estudo sobre a formação de professores do ensino de Arte para a educação básica e nesta produção houve um recorte à legislação educacional brasileira, em relação a formação de professores para o ensino de Arte e o que consta em lei sobre essa área de conhecimento à educação básica.

As questões problematizadoras desta pesquisa foram: o que consta na legislação para ser professor do ensino de Arte na educação básica? Como o ensino de Arte consta na legislação educacional brasileira? Diante destas indagações, o objetivo geral deste estudo foi examinar as leis sobre a formação de professores das diferentes áreas do ensino de Arte e a legislação do ensino de Arte para a educação básica. Os objetivos específicos foram: apontar a Lei n. 9.394 (1996) e os desdobramentos para o ensino de Arte na educação básica; verificar a regulamentação da formação docente para as áreas de Arte.

A nomenclatura ensino de Arte utilizada foi disposta na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e a obrigatoriedade das áreas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em toda a extensão da educação básica, foram especificadas na Lei n. 13. 278 (BRASIL, 2016). A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, neste estudo utilizou-se a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

No Brasil, a educação básica compreende: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o art. 22 discorre que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino de Arte na educação básica, a partir da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o artigo 26, no § 2º consta que: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

No art. 26 da Lei n. 9.394 a Música está inserida como uma das áreas do conhecimento do ensino de Arte, porém seu ensino nem sempre acontecia no âmbito escolar. Profissionais envolvidos com a área de Música no país se mobilizaram e, através de movimentos do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música e associações dessa área, houve a conquista da Lei n. 11.769, em 2008. Essa Lei dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na escola, mas não exclusivo.

Após a conquista da Lei n. 11.769, a movimentação das diferentes associações que envolvem as Artes Visuais, Dança e Teatro, amplia a obrigadoriedade não só da área de Música, mas também dessas áreas de Arte, através da Lei n. 13.278. Em maio de 2016, a LDBEN foi modificada, como assinala Figueiredo (2017), distinguindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como áreas do componente curricular Arte (BRASIL, 2016). Em relação à formação do professor para a educação básica, na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o art. 62 institui que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Conforme a legislação, as licenciaturas são cursos de graduação que têm por objetivo formar professores para a educação básica (GATTI, 2011). Segundo Romanowski (2007, p. 76), as licenciaturas "têm sido considerados os cursos para a formação de professores de disciplinas específicas, para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio".

O professor da área de Arte na educação infantil apresenta uma formação generalista, não necessariamente a formação em Arte. A formação do professor de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com o Conselho Nacional de Educação, na Resolução n.7, art. 31, aponta que "do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes" (BRASIL, 2010). Ou seja, não determina a necessidade da licenciatura em uma das linguagens de Arte como formação inicial para realizar o ensino de Arte. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio a legislação estabelece a formação do professor em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

A partir de 2002, o curso de formação inicial de Educação Artística foi desmembrado e iniciaram as licenciaturas nas áreas específicas da Arte: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro.

Em 2004, as áreas de Dança, Música e Teatro foram contempladas com as diretrizes curriculares nacionais do seu respectivo curso de graduação (BRASIL, 2004a, 2004b, 2004c); na área de Artes Visuais, as diretrizes foram homologadas em 2009 (BRASIL, 2009).

Torna-se importante ressaltar que as diretrizes são referentes aos cursos de graduação nas áreas citadas, não voltadas especificamente para os cursos de licenciatura das áreas de Arte, ou seja, os cursos de licenciatura, além de se orientarem por essas diretrizes, precisam estar em conformidade com as normativas relacionadas à formação de professores para a educação básica, de maneira geral.

Em 2015 foi homologada a Resolução n. 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, como também, para a formação continuada (BRASIL, 2015). Essas diretrizes ainda estão em processo de implementação nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de graduação.

Resultados

A contradição apresentada na legislação educacional acontece quando a formação dos professores de Arte é em uma determinada área específica da Arte e o ensino de Arte, dentro de toda a extensão da educação básica, apresenta-se de forma generalista, pois, mesmo contendo as áreas específicas do ensino de Arte na Lei n. 13.278, os espaços educacionais geralmente são contemplados por somente um profissional da área de Arte atuando em sua área específica e/ou, muitas vezes, desenvolvendo ações pedagógicas de outras áreas do ensino de Arte diferente de sua formação inicial.

Desta forma, os sistemas de ensino da educação básica, público e privado, carecem assumir a Educação em Arte efetivamente, de modo a organizar a prática pedagógica com professores específicos em toda a extensão da educação básica: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Há muito modos possíveis, como: organização do ensino de Arte em ciclos, núcleos e/ou rodízios de professores, de tal forma que todos os estudantes possam ter a Educação em Arte em todas as áreas do ensino de Arte. Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade do provimento de professores para o ensino de Arte, concursos e contratos precisam ser promovidos, e o ensino de Arte realizado por professores formados em Arte.

REFERÊNCIAS

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui sobre: as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: **http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf**. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2004c.

_____. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre: a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em: **http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm**. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: CNE/CEB, 2010.

_____. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: **http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf**. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de arte. Brasília, DF, 2016. Disponível em: **http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html**. Acesso em: 20 out. 2017.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **A música e as artes na formação do pedagogo**: polivalência ou Interdisciplinaridade? Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 48, p. 1-264, jan./abr. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 71-87.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Formação de professores de Arte. Educação básica.

FORMAÇÃO EM DIDÁTICA ESPECÍFICA DE MATEMÁTICA PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANNALY SCHEWTSCHIK - SME

CARLA FRANCIELE BORGES - SME

AGNES REGINA KRAMBECK CABRINI - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Compreendendo a necessidade da realização de formação de professores em Matemática da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, organizamos um Grupo de Estudo, Pesquisa e Prática em Educação Matemática da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – GEPEM-PG, composto por assessores pedagógicos da secretaria, coordenadores pedagógicos das escola e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para promover encontros formativos de Didática Específica em Matemática aos professores da Rede Municipal de Ensino, durante o presente ano.

Tendo em vista a fragilidade apresentadas no processo de ensino e aprendizagem da matemática na Rede, compreendemos que os processos de formação continuada se fazem necessário para ressignificar a prática em sala de aula. Diante disso, nos propomos a revelar o quanto uma formação específica pode contribuir para a aprendizagem da docência em matemática, de modo a fortalecer o ensino eficiente, tendo em vista a aprendizagem significativa de todos os nossos alunos.

Acreditamos que um elemento importante para o sucesso da aprendizagem matemática passa pela crença do professor sobre como se aprende matemática. Temos convicção que "A matemática não é um conjunto de métodos; é um conjunto de ideias conectadas que precisam ser entendidas" (BOALER, 2018, p.8), por isso seu ensino precisa ser pautado nos processos matemáticos de metodologias ativas como a resolução de problemas, a investigação matemática, a modelagem matemática, o uso de projetos didáticos e a ludicidade matemática (PONTA GROSSA, 2019).

Entretanto, é necessário também refletir sobre as mentalidades que nossos docentes possuem sobre sua capacidade de aprender matemática para poder ensiná-la. Estamos falando de uma mentalidade de crescimento ou uma mentalidade matemática (BOALER, 2018), em nosso caso. Ter uma mentalidade de crescimento ou mentalidade matemática implica acreditar que todos, independentemente de seus conhecimentos prévios, podem aprender altos níveis de conhecimento matemático e terem sucesso (BOALER, 2018). Nesse sentido o envolvimento dos professores em sua própria capacidade de aprender e ensinar, acreditando nas potencialidades de seus alunos e nos processos matemáticos como caminhos para uma prática ativa de sala de aula, pode levar ao desenvolvimento efetivo de "competências e habilidades da matemática" (BRASIL, 2017).

Algumas competências necessárias para a atuação na sociedade de hoje, que são apresentadas nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) são a de comunicação e a de argumentação. A matemática, neste sentido, contribui, pois ao ato de raciocinar, que usa a lógica para conectar ideias matemáticas, exige uma pauta argumentativa

para justificar este ou aquele caminho na busca da solução, e o ato de comunicar ideias matemáticas exigirá a capacidade de leitura e compreensão de diferentes linguagens que são utilizadas para expressar uma ideia matemática e a tradução delas no ato comunicativo.

Fundamentado nessas ideias e com vista em nosso objetivo, nos propusemos a realizar uma investigação na ação formativa que acontece em ciclos, envolvendo temáticas específicas escolhidas de acordo com as novas competências dadas pela BNCC, bem como pelas dificuldades dos docentes no processo de ensino da matemática.

Essas dificuldades foram observadas durante o assessoramento pedagógico nas escolas, o que nos levou a elencar como temáticas essenciais: a resolução de problemas e painel de soluções, o número como uma relação, as frações e seus significados e o desenvolvendo do pensamento algébrico nos anos iniciais.

Os ciclos acontecem em três momentos distintos de forma colaborativa, pois segundo Pacheco e Flores (1999, p. 135) "A formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor". O primeiro momento é caracterizado como de estudos, aprofundamentos e reflexões, assim como elaboração de pautas formativas e produção de materiais didáticos. Nos reunimos, duas vezes no mês, para refletir sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, orientados fundamentalmente por SMOLE, (2001, 2016), BOALER (2018), BOALER, MUNSON e WILLIAMS (2018), BRASIL (2017) e o Referêncial Currícular Municipal (PONTA GROSSA, 2019). O segundo momento, caracterizado pela ação formativa in loco, acontece em uma sexta-feira por mês, com duração de 2 horas em escolas de tempo integral, que são polos formativos, tendo em vista um cronograma específico elaborado pelo grupo. Para tanto, cada escola polo recebe professores inscritos das escolas que estão nas proximidades. Neste momento o grupo executa a pauta formativa e recolhe dados que servirão de análise. O terceiro, se caracteriza pelo momento reflexivo-avaliativo do processo formativo de todo o ciclo, no qual são analisados os dados recolhidos das formações que nos permitem reorganizar nossas ações, discutir possíveis intervenções formativas para grupos de professores que necessitam e reorganização das próximas ações formativas.

Em cada ciclo formativo, atendemos mais de 250 professores das 84 escolas municipais da Rede com esta didática específica, que se reverbera na prática docente em sala de aula, atingindo 7.500 alunos. Neste universo temos observado que, segundo dados coletados, 69,5% dos nossos professores consideram a formação muito importante, pois os leva a refletir sobre sua prática de sala de aula e os impulsiona a mudanças; 52,4% precisam sempre atualizar seus conhecimentos; 57,1 % dizem que seus alunos têm poucas dificuldades em aprender matemática devido as propostas feitas em sala de aula; 43,9 % possuem altas expectativas em relação a seus alunos; 43,7% dizem que são professores que desafiam seus alunos levando-os a pensar sobre o que estão fazendo deixando-os mais autônomos e protagonistas em suas aprendizagens.

Com base nestes dados podemos dizer que a formação já provoca impacto nas concepções dos professores, visto que a maioria já considera ações protagonistas em sala de aula, possuem altas expectativas em relação a seus alunos e propõem situações desafiadoras em sala de aula. E este impacto é constatado pela significativa melhora no processo de ensino da matemática e na aprendizagem dos alunos, visto que de 69,3% passamos para 82,46% de aproveitamento de aprendizagem matemática, dados comprovados pela Prova Paraná do primeiro semestre de 2019, um salto de 13,16 pontos de uma prova para outra.

Considerando esse resultado e todo processo no ciclo formativo, podemos ver de modo parcial que em apenas um semestre tivemos um significativo avanço tanto na concepção dos

professores sobre o ensino de matemática como na aprendizagem dos nossos alunos. Contudo temos ainda um semestre para concluir o processo de investigação-ação-formação na perspectiva do grupo colaborativo e concluir nossas investigações para posterior divulgação dos resultados finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Base Nacional Comum Curricular – Matemática. Brasília: MEC/SED, 2017.

BOALER, J. Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso/Instituto Sidarta, 2018.

BOALER, J. MUNSON, J. WILLIAMS, C. Mentalidades Matemáticas na sala de aula: ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2018.

SMOLE, K.S.DINIZ, M.I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLE, K.S.DINIZ, M.I. (org.) Coleção Mathemoteca. Porto Alegre: Penso, 2016.

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. (1999) Formação e avaliação de professores. Cidade do Porto: Porto Editora LDA, Coleção Escola e Saberes, n°16.

PONTA GROSSA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referencial Currricular Municipal: Matemática. Ponta Grossa: SME, 2019. (Edição Revisada).

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Matemática; Grupo Colaborativo; Investigação-ação-formação; Mentalidade Matemática; Aprendizagens Ativas.

FORMAÇAO INICIAL DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA PARA A EMANCIPAÇÃO

ALINE MALAGI - UFFS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Ao pensarmos um trabalho com educação sexual na escola, estamos abrindo as portas para outras discussões que são inerentes a esse ambiente, como: respeito ao próximo, relação com a família, sociedade e meio ambiente, entre outros.

Para tanto, uma formação profissional inicial que contemple a educação sexual se faz muito importante quando se tem a intencionalidade de se trabalhar com os temas gênero, sexualidade e diversidade sexual em um ambiente escolar. Isto porque, observamos que ainda falta muito para que educadores e pesquisadores de modo geral entenderem que a educação sexual só acontecerá efetivamente se for realizada a longo prazo, com intencionalidade, sistematizada, processual e contínua.

O presente trabalho tem como tema a Educação Sexual Escolar e como problema de investigação quais são os limites e as possibilidades para a formação de professores em educação sexual. Diante disso, temos como objetivo principal discutir quais são os limites as possibilidade da educação sexual na formação inicial de professores, assim, pretende-se refletir sobre o que é a educação sexual escolar, apresentar os contornos gerais de uma educação sexual escolar emancipatória e suas implicações na prática escolar e compreender melhor a sua direta ligação com a urgente necessidade de uma formação inicial ou continuada do profissional professor. Como metodologia esta pesquisa se apresenta como qualitativa do tipo bibliográfica e teve como embasamento teórico autores que tomam a sexualidade como uma construção histórica e cultural.

Fundamentação teórica

Historicamente temas como a sexualidade, educação sexual, gênero e diversidade sexual causam desconforto para muitos profissionais da educação, principalmente professores que emitem comportamentos repreensivos às crianças, colocando a temática como algo negativo, não como um todo constitutivo do sujeito e como elemento de emancipação humana.

Ainda há grande resistência, oposição e recusa à realização de um trabalho de educação sexual na escola. Resistência justificada muitas vezes tanto por questões morais e ideológicas, além de questões religiosas, sobre tudo em uma sociedade conservadora como tem se mostrado a nossa. Não suficiente, a liberdade, o prazer e o respeito sexual ainda são utopias para a maior parte da sociedade, mesmo com a abertura que a globalização traz para a discussão sobre o tema. Falar sobre sexualidade ainda é algo revestido de preconceitos.

Entretanto, no instante em que a escola deixa de considerar a manifestações de sexualidade da criança também deixa de exercer uma de suas finalidades sociais, ou seja, deixa de contribuir com a formação para a emancipação humana, fundamental para a construção da subjetividade dos sujeitos, que tem uma forma diferente de se expressar em cada indivíduo, construída por toda a vida, moldada pela subjetividade e pela sociedade.

A sexualidade é carregada de multiplicidades e instabilidades, assim é dever da escola trabalhar um assunto tão delicado de maneira inteligente e leve e com o respaldo necessário, além de discutir o tema de forma ampla e contextualizada e, nesse sentido, contribuir para que mais tarde crianças e adolescentes, já em sua fase adulta, possam vivenciar sua sexualidade com prazer, responsabilidade e sem culpa.

Temos a convicção de que a sexualidade é uma das dimensões humanas mais complexas por se constituir de aspectos subjetivos do ser humano. Por isso, implantação de uma educação sexual emancipatória na escola, pois, se buscarmos traçar uma breve análise da história da educação brasileira, em muitos momentos, esta considerava e acentuava os aspectos negativos da sexualidade, no lugar de considerá-la como elemento da emancipação humana e potencialidade pedagógica.

Não suficiente, na atualidade, as palavras educação sexual, sexualidade, gênero e diversidade sexual, ainda soam como impactantes, como algo que escandaliza e surpreende a sociedade, como em gerações anteriores, ainda mais quando trabalhadas em instituições educativas e com crianças pequenas.

É nesse cenário que Silva e Neto (2000) afirmam que, "a educação sexual sempre existiu, mas se fez mais pela omissão e opressão do que por intermédio de uma educação dialogal, humana e libertária" (p.186). Não obstante, observamos que temas relacionados a sexualidade não se fazem presentes na maioria das instituições de ensino brasileiras (MAIO, 2012). Além da desinformação, o preconceito e a falta de uma formação acadêmica inicial e continuada compõem o cenário de nossa educação. "A Educação Sexual escolar sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública e privada, sempre manteve este tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais" (NUNES & SILVA, 2000, p.13).

Não suficiente, o nível de formação cultural necessária aos nossos educadores não tem sido suficiente para atender às solicitações que por vezes a família e instituições educativas venham a fazer. Contudo, é "necessário a educação em sexualidade" (MOKWA, 2014, pág. 9). Ou seja,

> a educação Sexual, para ser efetivada, necessita de profissionais preparados para dialogar a respeito da temática sem juízos de valores, preconceitos e tabus e para tanto, são necessários cursos de formação profissional que ofereçam discussões sobre a temática na formação inicial e nos cursos de Pós-Graduação (MOKWA, 2014, pág. 237).

A educação sexual é a base para a constituição de uma sexualidade emancipadora, construída pelo e nos processos culturais contínuos existentes. No entanto, as instituições educativas não estão preparadas, nem tampouco aparelhadas para atender às demandas infantis impregnadas de sexualidade, manifestações que deveriam ser vistas como natural e parte integrada do processo de desenvolvimento da criança. "O trabalho de educação sexual na escola deve ter uma leitura pedagógica e ser desenvolvido dentro das técnicas educativas, retirando da prática educativa a visão terapêutica que afirma "eu vou resolver seu problema" (RIBEIRO, 1999, p. 168).

Nesse sentido, para que a educação seja transformadora, precisa ser essencialmente emancipadora, ou seja, capaz de levar o indivíduo a transformar o conhecimento que possui, a partir de uma reflexão, de questionamentos, além de dialogar com os conflitos existenciais e sociais no meio em que está inserido, para tornar-se autônomo na construção de seu conhecimento.

A trajetória de construção de uma educação sexual emancipadora no ambiente escolar, não podemos esquecer, tem se fundamentado nos pilares de uma sociedade ainda muito autoritária

e conservadora o que contribuiu para que a sociedade em geral tenha uma visão distorcida sobre temas referentes à sexualidade, educação sexual, gênero e diversidade sexual.
Estes temas ainda soam como impactantes como algo que surpreende e escandaliza. Não suficiente, a resistência e a oposição ao trabalho de educação sexual na escola, são justificadas por questões morais e ideológicas.

Considerações

Sabemos que é um tema polêmico e que quase sempre foi mantido longe dos procedimentos curriculares. Na história da educação brasileira, no que se refere a sexualidade, assim como em qualquer outra sociedade, sempre existiu, mas se acentuou os seus aspectos "negativos", no lugar de considerá-la um elemento de emancipação humana.
No entanto, os limites destacados não podem deixar de reconhecer que ao mesmo tempo em que a educação sexual sempre existiu, mesmo que tenha se feito mais por omissão e opressão, do que por intermédio de uma educação dialógica, formativa, humanista e libertária, esta em alguns períodos da nossa história, diante de todos os obstáculos e contradições encontrados, abriu os caminhos para uma possível educação sexual escolar.

Referências

MOKWA, Valéria Marta Nonato Fernandes. Estado da arte sobre sexualidade e educação sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista. Universidade Estatual de São Paulo – UNESP/Araraquara, 2014.
MAIO, Eliane Rose. formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola. Espaço Plural, Ano XIII, Nº 26, 1º Semestre 2012.
NUNES, Cézar Aparecido. Silva, Edna Silva (Org.). A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
RIBEIRO, Marcos. Metodologia do trabalho com crianças. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). O prazer e o pensar: orientação sexual para educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.
SILVA, Regina Célia Pinheiro da; NETO, Jorge Megid. Formação de Professores e educadores para a abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. Ciência e Educação, v. 12, n.2., 2006.

Palavras-chave: Educação sexual; Sexualidade; Formação de professores; Formação inicial.

FORMAÇÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO: OS PROJETOS FORMATIVOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

HALYNE CZMOLA DE LIMA - UFPR

PATRÍCIA SANTOS BENEVENUTE - UFPR

RITA DE CASSIA TINTE - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa surge da necessidade de compreender qual/quais a/as contribuição/contribuições dos Projetos Formativos do Ensino Superior para licenciandos(as) e futuros(as) professores(as)/pedagogos(as), procurando fazer a análise a partir da perspectiva do estudante sobre sua participação nesses Projetos. A pesquisa foi desenvolvida com enfoque em dois Projetos Formativos ofertados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), que possuem caráter diferenciados, sendo um Projeto de Extensão e outro Projeto LICENCIAR. Entende-se na perspectiva deste trabalho Projetos Formativos enquanto ações universitárias promovidas para além do currículo normal dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas. Os dois Projetos Formativos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo, encontram-se vinculados à Pró-Reitorias diferentes, sendo o Projeto de Extensão Música na Educação Infantil: Integração de saberes entre universidade, comunidade, professores e crianças e o Projeto LICENCIAR As boas práticas educativas nas aulas de Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: Exercícios investigativos e reflexivos em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba-PR. Ambos os Projetos tiveram início no ano de 2018 e continuam em andamento durante o ano de 2019 (o Projeto LICENCIAR contou com uma reformulação que adicionou um caráter mais prático para as atividades desenvolvidas a partir de 2019, bem como alteração ao nome do projeto1), tendo sido escolhidos por integrarem alunos de pedagogia com demais licenciaturas e por trabalharem com perspectivas culturais de formação crítica.

O projeto de extensão Música na Educação Infantil, é coordenado pelo professor Dr. Guilherme Romanelli, possuí parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), para a formação continuada de professores de Educação Infantil, tendo por objetivo promover ações de educação musical para crianças de instituições públicas, ofertando formações mensais para os profissionais da educação, bem como tutorias e reuniões concentradas. O projeto LICENCIAR é coordenado pela professora Dra. Verônica Werle e o professor Dr. Sergio Chaves Júnior, tendo por objetivo localizar, conhecer e divulgar boas práticas educativas nas aulas de Educação Física, em escolas de vulnerabilidade provenientes do Projeto Equidade na Educação da SME.

O objetivo do trabalho é apresentar e refletir sobre as contribuições dos Projetos Formativos para a formação inicial de professores na Universidade Pública, tendo por objetivos específicos analisar questionários individuais dos participantes; perceber se os estudantes conseguem relacionar os Projetos Formativos com a futura prática docente/ pedagógica; analisar da perspectiva do estudante de graduação, quais são as contribuições que julga terem agregado para sua formação inicial a partir dos Projetos.

A metodologia de pesquisa empregada no desenvolvimento do presente trabalho foi a pesquisa qualitativa, tendo como intuito apresentar com maior aprofundamento a compreensão desses grupos que participaram ativamente dos Projetos Formativos, acerca dos efeitos observados por eles mesmos ao participarem desses espaços ofertados pela Universidade, tanto na formação pessoal, quanto acadêmica e profissional. Buscando mostrar de forma representativa as informações e conhecimentos produzidos pelos Projetos Formativos, contribuindo para os avanços nos estudos de formação inicial e mostrar para comunidade o papel da Universidade na formação de profissionais, principalmente docentes.

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário via Google forms, e enviado para os estudantes participantes que estavam vinculados a esses Projetos durante o ano de 2018. O questionário contou com nove perguntas dissertativas e uma questão objetiva, contendo com informações como: cursos provenientes, possíveis formações anteriores, projetos formativos do qual/dos quais participa/participam, duração de participação, se eram/são bolsistas, a opinião sobre os projetos formativos, as principais ações desses projetos, a importância e se eles auxiliaram na atuação docente (caso já trabalhassem). A questão objetiva era: Por que escolheu participar desse(s) projeto(s)?, contando com as seguintes opções: (a) Está relacionada com minhas crenças do que significa ser um bom profissional; (b) Me identifico com a proposta trabalhada; (c) Necessidade financeira; (d) Ter maior contato com o ambiente educacional de atuação futura; (e) Oportunidade de maior repertório e ampliação cultural; (f) Outro. Todas as 10 perguntas eram iguais em ambos os questionários, tanto para o Projeto de Extensão como o Projeto LICENCIAR. O questionário foi enviado para os oito estudantes participantes do projeto LICENCIAR no ano de 2018 e para sete participantes do projeto de extensão, obtendo 100% de retorno.

Um dos grandes desafios atualmente enfrentados pela Universidade é a construção de uma prática que promova a integração entre os três principais eixos da Educação, ou melhor dizendo, o tripé que constitui a Universidade: “Ensino-Pesquisa-Extensão”. Quando a Universidade privilegia um ou outro eixo, ou quando esses três eixos não estão articulados e encontram-se desestruturados, há um prejuízo no “ processo de formação profissional, pois o aluno é privado do contato com experiências como a pesquisa científica e a extensão durante o curso, que poderiam contribuir para o seu futuro profissional” (ASSIS e BONIFÁCIO, 2011, p. 42). É preciso repensar a formação universitária, para além do currículo pré-estabelecido, pois ela ultrapassa a transmissão de conhecimentos e técnicas, ou a simples profissionalização e instrução, nessa dinâmica, os programas formativos universitários (extensão, cultural, voluntariado, entre outros) podem possibilitar ao estudante a vivência de um fazer, um criar e um construir algo, pois neles há uma integração entre aquilo que ocorre fora da sala da aula e o que é aprendido dentro da mesma, e que pode possibilitar o enriquecimento da formação profissional. Se faz necessário tratar a pesquisa e a produção científica como partes constituintes na formação de professores e indispensáveis quando se pensa em uma formação voltada para tornar o estudante um sujeito crítico e reflexivo, que acima de tudo esteja apto para atuar e transformar a realidade em que vive. LUDKE (1997 apud ASSIS e BONIFÁCIO, 2011, p.45), diz sobre a relevância “dos futuros professores terem, em seu processo de formação, a oportunidade de desenvolver pesquisas, para que não sejam apenas repetidores de um saber já consagrado, mas participantes de um saber elaborado e reelaborado”.

O tornar-se professor é um processo que não acontece de maneira repentina,“implica aprender a ensinar [...] e a socialização profissional [...], bem como a construção de identidade profissional” (FLORES, 2010, p.182). Deste modo, os resultados observados a partir da análise das respostas dos estudantes ao questionário apontam para uma visão positiva e ampla dos estudantes que participaram dos projetos, duas das dez questões respondidas por todos,

merecem um maior destaque por evidenciarem o intuito desta pesquisa, na questão cinco (5) a qual os graduandos são questionados sobre o que pensam dos projetos formativos da Universidade, em sua totalidade eles demonstram a importância dos mesmos para a formação inicial, como diz o Estudante A (PL2), "São fundamentais. Além de contribuírem para um formação de melhor qualidade e em consonância com as demandas concretas da atuação profissional, a maioria dos projetos contribuem com o desenvolvimento social a partir do diálogo entre Universidade e sociedade", falas semelhantes são recorrentes com os demais estudantes, na questão sete (7) na qual questionamos "Qual importância dos projetos para além do currículo normal do curso?", o Estudante B (PL) nos relata: "[...] poder participar de projetos fora do currículo pode ser de grande valia para a formação humanística dos sujeitos, os quais aprendem e ensinam, aprendem com os sujeitos parceiros e mostram a esses o papel da Universidade na sociedade atual", inúmeras outras respostas podem ser analisadas aqui, mas o que nos cabe observar é como os estudantes de graduação expõe suas reflexões sobre os Projetos formativos, e como agregam a estes uma função formativa extra curricular fundamental para futura ação docente.

Para aqueles que já exercem atividade em instituições educacionais, revelam que os projetos contribuíram nos encaminhamentos para conhecer os meios e tramitações dentro da rede municipal, aplicação de atividades, produção de cantinhos sonoros, construção de instrumentos musicais, para desenvolver uma maior segurança sobre seus saberes em educação, ao conseguirem ter um olhar capaz de observar a teoria na prática, arcabouço de estratégias e ações que resolvam conflitos, escuta ativa, contato dialógico com as crianças, olhar amplo e menos preconceituoso, dentre outros. Vale ressaltar que os questionários foram respondidos por estudantes dos cursos de: Licenciatura em Educação Física(2), Pedagogia (8), Luteria (1), Licenciatura em Música (1) e Mestrado em Música (2).

1Construção coletiva de boas práticas educativas nas aulas de educação física em contextos de vulnerabilidade social: partilhando experiências na formação inicial e continuada em escolas de rede municipal de ensino de Curitiba-PR
2Projeto LICENCIAR

Referências

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educ**., v.12, n.37, p.997-1026, set./dez. 2012.

ASSIS, R. M. de ; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na Universidade: Ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011. Disponível em http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515/905, acesso em maio 2019.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**,v.33, n.3, p.182-188, set./dez. 2010.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Projetos Formativos; Ensino Superior.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PRESSUPOSTOS DA POLITECNIA

LUIZ APARECIDO ALVES DE SOUZA - IFPR

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA - IFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Do tema, justificativa e objetivo

O caráter de classe do ensino burguês, em especial o ensino profissional e tecnológico é um elemento necessário da produção: No capitalismo têm a tarefa exclusiva de formar "forças de trabalho baratas e nunca ultrapassar os limites que os interesses da produção exigem." (SUCHODOLSKI, 1976, p. 12).

As crises mundiais do capital expressam no campo educacional, em especial, para o campo da formação de professores, a contradição fundamental da política educativa burguesa: "são os interesses de classe da burguesia que obrigam a uma limitação da educação das classes oprimidas e são os interesses da burguesia que exigem uma certa elevação do nível educativo das forças produtivas". (SUCHODOLSKI, 1976, p. 14).

Desse modo, a luta pelo ensino politécnico, na dimensão da formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica, se insere, nesta dinâmica, pois através dela é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico do capital, bem como, as relações de trabalho no modo de produção capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores.

O objetivo deste estudo se assenta em trazer ao debate a formação pedagógica dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica ancorada nos pressupostos na Politecnia, constituídas nos escritos marxianos. Traz o recorte de uma investigação desenvolvida junto ao universo de 64 professores que trabalham no Instituto Federal do Paraná nos vários eixos tecnológicos e áreas do conhecimento.

Da metodologia e dos resultados

Através do questionário, disponibilizado via o Google Drive, enviamos aos professores que trabalham nos 25 campi do IFPR, questões referente a formação pedagógica dos professores que exercem o trabalho docente na educação profissional e tecnológica, na dimensão do ensino integrado. Dos professores respondentes, obtivemos 60 respostas, e, para este recorte, selecionamos 09 respostas e destacamos desse cômputo, 05 para análise. Esse recorte de questões, se justifica naquelas que os professores respondentes, tem apontados elementos da politecnia em seus discursos.

A formação do indivíduo é realizada através de acesso a todos os tipos de conhecimentos, sem o viés unilateral de uma ou de outra ideologia. (Docente 1).

O ensino integrado tem a função de romper com essa dualidade e fazer a integração entre todos os conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos. (Docente 2).

O ensino integrado rompe com a concepção atual, que eu chamaria de "ensino conjugado" na qual todo o conteúdo das disciplinas possuem "donos" e são ministradas de modo paralelo umas as outras. O ensino integrado propõe-se a permear os conteúdos ementários em diversas disciplinas. Além disso, o uso adequado processos de ensino em aprendizagem, podem via essa permeabilidade promover uma perspectiva conciliadora entre disciplinas, auxiliando na remoção de "paredes" entre os conteúdos disciplinares. (Docente 4).

Quanto mais tempo de boa escola, melhor! Uma questão importante será a adaptação das estruturas escolares para manter os estudantes na escola. Na educação profissional nos Institutos trabalhamos com um público que

ainda precisa trabalhar para ajudar a família. Assim, discutir ensino integral, nos remete a discutir outras questões sociais. (Docente 6).
Compreendo como uma categoria de formação cujo currículo possibilita uma educação mais integrada, que envolve as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, enfatizando a aplicação de atividades profissionais, e garantindo maior contato com o mundo do trabalho. (Docente 9).
O ensino integrado deve articular as disciplinas do núcleo comum e núcleo técnico, tendo uma orientação comum para todos os discentes em relação aos objetivos de formação profissional. Atualmente temos cursos do tipo concomitantes, não há integração entre os componentes curriculares. (Docente 18).
Ensino envolve formação não só profissional, mas como indivíduo, pessoa que vive em sociedade e interage com outras pessoas. O ensino tem uma proposta de trazer conhecimento aplicado ao dia a dia, para resolução de problemas do cotidiano, conhecimento do cotidiano, além de formação enquanto pessoa. (Docente 19).
Um ensino capaz de atender a exigências do mundo do trabalho, porém, de maneira superficial, pois não se aperfeiçoa na profissão, nem na tecnologia e nem na educação plena...Educar superficialmente o homem para adaptar-se ao mundo do trabalho e não superá-lo. (Docente 22).
Acredito que deveria ser universalizado. Isso daria a todo o cidadão a possibilidade de conhecer o mundo do trabalho, e ajudaria a acabar com o preconceito gerado de que o "ensino técnico é para os pobres" e o "ensino propedêutico para os ricos". (Docente 56). (Fonte: Organização do autor, 2018.)

A expressão do docente 22 desafia ao debate a se pensar sobre a disputa de um currículo que possibilite superar o viés tecnicista e instrumental da formação do trabalhador na educação profissional e tecnológica, rumo a uma “educação plena”.

Do ponto de vista do pensamento filosófico, segundo Kuenzer (2016), a epistemologia da prática contrapõe à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria e a prática tomada no seu sentido utilitário e, assim, corresponde ao pragmatismo, que ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

A formação geral-humanística combinada com o trabalho produtivo seria mais uma das expressões da relação entre teoria e prática, de acordo com Machado (1989) e apontada pelo docente (35), pelo qual aponta que uma “educação básica e profissional devem caminhar juntos (...) e de forma integral (...) sempre em processo de formação ética, profissional, humana, social e outros aspectos.”

Outro docente entrevistado afirma que o ensino integrado “daria a todo o cidadão a possibilidade de conhecer o mundo do trabalho, e ajudaria a acabar com o preconceito gerado de que o ‘ensino técnico é para os pobres’ e o ‘ensino propedêutico para os ricos’ “. (Docente 56).

Shulgin (2013) na obra Rumo ao politecnismo, em uma de suas conferências após a Revolução Russa de outubro de 1917, sobre os objetivos do trabalho, explicita que a Escola do Trabalho é aquela que se coloca

Organizada pelos estudantes com a ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (p. 42).

O docente, a seguir, expressa que “o ensino integrado tem a função de romper com essa dualidade e fazer a integração entre todos os conteúdos e conhecimentos historicamente produzidos.” (Docente 2). Na sociedade dividida em classes, a instituição escolar sempre estará a serviço da classe dominante, e “o papel cultural da escola do trabalho, na integração dos conteúdos historicamente construídos, é de se colocar a serviço das classes exploradas, que compõem a maioria da população”. (PISTRAK, 2011, p.86).

O discurso do docente 6, aponta para o caráter material-objetivo da produção da existência humana dos sujeitos da escola, da organização social no modo de produção capitalista, em específico, da educação profissional e tecnológica.

Desse modo, uma educação politécnica requer considerar uma outra "arquitetura acadêmica" a se pensar desde a organização curricular densa e de aprofundamentos da ciência, tecnologia , filosofia , arte e esporte, ao tempo e espaços escolares, a implantação de bons laboratórios específicos nos campos da ciência, bibliotecas com excelente acervos, espaços poliesportivos e refeitórios, anfiteatros, auditórios, entre outros, que demandam robustos investimentos financeiros por parte das políticas educacionais e do Estado.

Aspectos concernentes ao tipo de ensino, na perspectiva da politecnia, no que se refere aos procedimentos das metodologias de ensino, o docente 45 aponta o seguinte:

O ensino integrado segue a ideia de que o conhecimento não é estanque. Portanto, as disciplinas técnicas e do núcleo comum devem dialogar constantemente. Não acredito que as disciplinas do ensino básico devem se submeter as disciplinas técnicas, mas sim devem dialogar e se complementar. (Docente 45).

Considerações Finais

Nessa perspectiva, a formação politécnica tem como objetivo a formação integral do ser humano na sua dimensão de omnilateralidade (trabalho-ciência-cultura) em que as disciplinas do núcleo comum e as de formação técnica dialoguem e integrem de modo que expressem o ser humano genérico, como afirma Marx (1978).

Uma educação sob a base Politécnica exige que os professores aprendam, em seu processo formativo inicial (Curso de graduação de licenciatura, ou Formação Pedagógica quando da formação continuada) os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos e culturais presentes no mundo da produção, no esforço constante de integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica, indutora de uma educação emancipatória política e humana, nos termos marxistas.

Referências.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, PR: UFPR, 2016.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

MARX, Karl. O capital. Livro I. Capítulo VI (inédito). São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SHULGIN, Viktor Nikholae Vich. Rumo ao politecnismo (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria marxista da educação. Lisboa: Ed. Estampa, 1976.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Educação profissional e tecnológica. Politecnia.

FORMADOR DE PROFESSORES: PERFIL, APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

CLAUDIA DOURADO DE SALCES - USP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho visa apresentar parte dos resultados de pesquisa de doutorado em andamento, de cunho qualitativo, cujo objetivo principal é investigar como se deu e/ou se dá o processo de construção dos saberes que sustentam a docência do professor formador que atua em cursos de licenciatura de instituições privadas de Educação Superior, considerando a influência de suas condições de trabalho. Assim, a fim de alcançar se objetivo geral, buscou-se, também, caracterizar as condições de trabalho dos docentes nas instituições privadas de ensino superior e problematizar a sua importância no processo de aprendizagem para a docência; identificar os processos formativos pelos quais o professor formador passou e/ou está passando e analisar as compreensões que os professores formadores têm a respeito do seu processo de aprendizagem para a docência. Essa temática é relevante, uma vez que são escassos os estudos sobre professores formadores, se comparados aos relativos a professores que atuam na educação básica. Pouco se sabe sobre esse profissional, como por exemplo, onde foi formado, quais foram suas experiências na educação básica e no ensino superior, qual seu regime de trabalho, se a remuneração é condizente com o tempo de dedicação, suas condições de trabalho, dentre outros aspectos que influem na constituição do profissional da educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Além disso, inexistem políticas educacionais específicas para a formação de professores para esse nível de ensino, e a legislação atual é omissa quanto à especificidade da preparação para esse tipo de docência. Nossos sujeitos de pesquisa são 46 professores formadores que atuam em cursos de licenciatura distribuídos em 12 instituições privadas de ensino superior do Estado de São Paulo, que fazem parte de um grande conglomerado educacional. Eles atuam nos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física, História e Matemática. Para levantamento do perfil desses professores, foi elaborado um questionário, via Google Forms, com perguntas abertas e fechadas, subdividido em quatro seções: informações pessoais; perfil acadêmico; perfil profissional e condições de trabalho. A respostas contribuíram para a construção do perfil dos professores formadores que atuam na educação superior privada no Estado de São Paulo, agregando conhecimento sobre suas experiências formativas, suas experiências docentes na educação básica e na educação superior, sua remuneração, a quantidade de aulas que ministra, se recebe algum tipo de formação na IES onde trabalha, dentre outras informações relevantes para conhecer esse profissional. A análise das respostas destacou ainda a necessidade de se instituírem tanto políticas governamentais quanto institucionais de promoção de ações formativas desde os cursos de pós-graduação, visando à preparação para a docência na Educação Superior, mas principalmente, em forma de formação continuada, no âmbito da Pedagogia Universitária, para professores já em exercício na Educação Superior. Para aprofundamento de questões tratadas no questionário, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro, composto de 12 questões, foi subdividido em cinco temas: ser professor, saberes da docência, dificuldades no exercício da docência, relação com a instituição (IES onde leciona) e papel como formador. Participaram da entrevista nove docentes, que responderam ao questionário, selecionados segundo o critério de

tempo de docência na Educação Superior, da seguinte forma: até 3 anos (dois sujeitos), de 7 a 10 anos (dois sujeitos); de 11 a 15 anos (três sujeitos) e acima de 16 anos (dois sujeitos). A análise preliminar das respostas mostrou, dentre outros achados, que os professores entendem a docência como profissão, que a escolha pela docência não aconteceu por acaso; de maneira geral, reconhecem a existência de lacunas em sua formação inicial e pós-graduação quanto aos saberes necessários para a docência na Educação Superior; também relatam que as condições de trabalho nem sempre favorecem o desenvolvimento profissional e que eles têm consciência de seu papel como formador de futuros professores que irão na educação básica brasileira. A análise da fala dos sujeitos, materializada nas entrevistas, contará com instrumental teórico relativo a duas abordagens – a pedagógica e a análise do discurso. No âmbito da análise pedagógica são mobilizados referenciais que nos ajudam a compreender e a analisar processos acerca da construção da identidade e profissionalização docentes (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2002); da docência no ensino superior e suas especificidades (PIMENTA e ANASTASIOU; 2014; ALMEIDA e PIMENTA, 2009; ALMEIDA, 2012; ZABALZA, 2003); da discussão sobre os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2015; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2002); da precarização do trabalho docente (SGUISSARD, 2001; 2009; FRIGOTTO, 2010). Quanto à análise dos dados coletados na pesquisa, lançaremos mão da análise do discurso, tomada a partir do referencial teórico do francês Michel Pêcheux (2010), que nos oferece uma compreensão do fenômeno da linguagem não como um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação. A linguagem, entendida como discurso, se dá por meio da interação entre sujeitos, sendo um modo de produção social. Portanto, não é neutra, mas intencional, sendo lugar privilegiado de manifestação da ideologia, de determinações sociais, de relações de poder (BRANDÃO, 2000).

Referências:

ALMEIDA, Maria I. de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria I. de; PIMENTA, Selma G. **Pedagogia universitária:** valorizando o ensino e a docência na universidade. Revista Portuguesa de Educação, 2014, 27(2), pp. 7-31, Universidade do Minho.

BRANDÃO, Helena N. **Introdução à análise do discurso**. 7ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **Professores do Brasil:** Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma G. ; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Francoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010. p. 59-158.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR, João dos R. **Novas faces da educação Superior no Brasil.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IAN, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
ZABALZA, Miguel. **Competencias docentes del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2003

Palavras-chave: professor formador; aprendizagem da docência; processos formativos; ensino superior privado.

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE HANS- GEORG GADAMER: DIÁLOGO E PROCESSO EDUCATIVO

JACINTA LUCIA RIZZI MARCOM - UNOCHAPECÓ

CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ

RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o desafio de contribuir para com a educação e tecer aproximações com a hermenêutica filosófica, este artigo se propõe a evidenciar a potencialidade do diálogo em Gadamer e suas relações no processo educativo. Trata-se de um estudo teórico, assentado em estudos de autores que são referência para a hermenêutica, especialmente considerando a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2002, 2008).

Partimos do pressuposto de que a escola se constitui como uma instituição republicana, autônoma e democrática, importante espaço e tempo de formação, necessário para a vida em sociedade. E, na escola, a experiência educativa traz imbricada em si, o diálogo enquanto processo de abertura, renúncia e mudança. Se "[...] o conhecimento é um momento do ser, e não um comportamento do sujeito" (HERMANN, 2002, p. 17), pode-se afirmar que "[...] o sujeito aparece necessariamente como fundamento de toda a representação" (HERMANN, 2002, p. 17).

Desta forma, dentro da sala de aula, o ato de aprender deve aparecer enquanto relação dialógica, pois, quando há encontro, há troca, e quando há troca, há educação. Assim, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre, nutrindo a condição de que educação não é um processo unilateral. Ou seja, "[...] a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal" (HERMANN, 2002, p. 95). Gadamer acrescenta que "quando duas pessoas se encontram e trocam experiências, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo" (2002, p. 246), o que pode se configurar como relação da troca entre professor e estudante, construída no e pelo diálogo.

A importância dada ao diálogo dentro da escola nem sempre se põe desta forma, pela própria forma como se estruturam as relações humanas em nosso tempo. Em turmas numerosas o diálogo genuíno tem dificuldades de se revelar como tal. Para Gadamer (2002, p.248-249) "[...] na situação de ensino, quando esta ultrapassa a intimidade de um pequeno círculo, reside uma dificuldade intransponível para o diálogo". Pensar a educação nestes termos, traz à tona a necessidade de superação da postura dominadora do professor, fazendo com que educador e educando tomem um ao outro como participante indispensável na construção do saber.

No processo educativo, é necessário que o diálogo culmine com autoformação, ou seja, aquele que se educa precisa do diálogo com o outro para se colocar diante de seus próprios preconceitos, e através da consciência hermenêutica, abrir mão de seus juízos prévios e conseguir vê-los a partir de novos parâmetros. Entretanto, normalmente o processo pedagógico se traduz com base em modelos de transmissão, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, deixando de lado "[...] e todo o interpretar se desenvolve no medium de uma linguagem que

pretende deixar falar o objeto, sendo, ao mesmo tempo, a própria linguagem do intérprete" (GADAMER, 2008, p. 503).

Defendemos o diálogo vivo, pois isso, "[...] no âmbito da pedagogia, impõe uma lógica reflexiva que pode ser surpreendente" (FLICKINGER, 2014, p. 89). Nesse sentido, nos aproximamos do conceito de jogo enquanto experiência social em aberto, que coloca nossas convicções em risco. Flickinger (2014, p. 83) se pergunta o porquê das pessoas aceitarem o risco e responde: "[...] a resposta é simples: entrar num diálogo implica sempre um desafio, cujo fulcro se encontra do fato de que algo ou alguém 'queira dizer-nos algo'".

Assim, com a ideia de que toda possibilidade de compreender remete para um modo de ver, que encontra seus limites na situação presente daquele que vê, Gadamer chega ao conceito de "fusão de horizontes" (Horizontverschmelzung). Nestes termos, "compreender é sempre um processo de fusão de horizontes" (HERMANN, 2002, p. 49), e este processo não se constrói se a instituição escolar continuar engessando e formando apenas estudantes passivos enquanto receptores do conhecimento ao invés de provocar-lhes abrir-se a novos encontros.

Neste mesmo horizonte, vem a lume que um diálogo vivo pressupõe uma fusão de horizontes, na qual o horizonte do outro se abrem enquanto possibilidade legítima de compreensão, e o assunto sobre o qual buscamos o entendimento aparece na confrontação das opiniões prévias dos dois interlocutores significadas pelas palavras de Gadamer (2002, p. 247), "o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro, algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria existência no mundo".

Abarcando tal sentido, o projeto filosófico de Gadamer ampara-se no diálogo enquanto possibilidade de troca de experiências. Para ele, o diálogo, enquanto potencialidade hermenêutica se encerra em um intercâmbio narrativo de experiências, no qual duas pessoas promovem o encontro entre dois mundos, o mundo do estudante com o mundo do docente, pois é na e pela educação que os sujeitos se permitem educar e educar-se. No que concerne as ligações feitas com Gadamer e, que conseguimos relacionar com a educação, destacamos a importância do diálogo pedagógico. Entretanto, é importante pensar nas palavras de Gadamer quando afirma que,

> Na situação do professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever e poder falar, e quanto mais consistente e articulado for sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos conhecemos. (2002, p.248).

No fazer pedagógico, se observa que a capacidade para o diálogo deve ser atributo natural do estudante e do docente. O diálogo é uma busca pela verdade, porém, salienta-se que, na experiência do ensinar e aprender é inevitável existir o embate de visões distintas, quando não antagônicas. Não raras vezes, é importante ponderar que existe dentro do espaço escolar, uma crescente incapacidade para o diálogo – acrescentaríamos, na denominada "era das comunicações", a incapacidade para o diálogo (a incomunicação) que em tempos hodiernos parece representar o grande problema não só da escola, mas da sociedade.

Atentos a essa realidade, cabe pensar naquilo que traz Gadamer,

> A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que as experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens se calar? (2002, p. 242-243).

Hermann (2002, p. 95) concorda com Gadamer e fala da importância de "[...] deixar os que se educam dizer a palavra", pois, somente assim, através da "[...] abertura de horizontes que o diálogo possibilita [...] a educação pode fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos". Rohden (2002, p. 200) acrescenta que, "[...] compreender-se no mundo significa compreender-se-um-com-o-outro", o que nos remete a superar a incapacidade de dialogar no processo educativo, uma vez que essa atravanca a

possibilidade de conversa e rompe com sua condição dialógica, produzindo muitas consequências, entre elas, a diminuição de nosso desejo e capacidade de perguntar.

De acordo com Flickinger (2000, p. 51) "O verdadeiro diálogo tem sua origem no encontro entre pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente – expondo-se, nas próprias opiniões, à avaliação do outro - e a abrirem-se, nesse mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então no horizonte da própria compreensão", dando significado a existência da instituição escolar e seus processos Descortina-se aqui, a necessária "fusão de Horizontes" (Horizontverschmelzung), que se sustenta na compreensão a partir e pelo outro e na troca de experiências entre pessoas. Então, superar a incapacidade para o diálogo, é mais um dos desafios colocados para a educação e por consequência ao docente e ao discente.

Diante disso, evidencia-se que o diálogo é um dos elementos mais importantes que embasa o processo educativo. Contudo, essa relação deve ser pensada enquanto possibilidade de troca de experiências. Sabemos que os profissionais da educação são responsáveis pela mediação entre o seu mundo e o de seus estudantes e a abertura ao diálogo "permite a educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos" (HERMANN, 2002, p. 89). Nesta relação se fazem presentes a construção dialógica do conhecimento e a necessidade de tornar o mundo do saber compreensível, através da superação da incapacidade para o diálogo.

Referências

FLICKINGER, Hans-Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans. Georg.; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educacao**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

Palavras-chave: Palavras-chave: Diálogo genuíno; Fusão de horizontes; Hermenêutica.

IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA- PR

PRISCILA GABRIELE DA LUZ KAILER - FATI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de tese em andamento do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa que apresenta como objeto de investigação a construção da identidade do coordenador pedagógico que atua nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa- PR. Ao direcionar o estudo em torno do coordenador pedagógico denota-se Pinto (2011) que retrata como imprescindível a atuação do coordenador pedagógico para a assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico- didático.

Assim, com base no referido autor, ressaltam-se algumas atribuições deste profissional que envolve: a formulação e o acompanhamento da implementação do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula, a colaboração nas práticas formativas que envolvem a reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao processo de ensino e à aprendizagem dos alunos, bem como práticas de avalição da aprendizagem.

Para tanto, a pesquisa apresenta como problemática central: Como os coordenadores pedagógicos das escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa- PR constroem sua identidade profissional? Como objetivos apresentamos: I) Analisar a política educacional de tempo integral e seu processo de implantação, a fim de compreender os avanços e limites da proposta de uma educação pública de melhor qualidade. II) Distcutir os elementos que contribuem para a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico que atua nas escolas públicas de tempo integral do município de Ponta Grossa- PR. III) Investigar as contribuições do processo de constituição identitária do coordenador pedagógico, que atua nas escolas públicas municipais de Ponta Grossa- PR.

No contexto que busca compreender a complexidade dos fenômenos educativos, Lüdke e André (1986) corrobora ao entender que a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, tendo em vista que a mesma envolve um objeto de estudo multidimensional, que possui complexidades. Assim, o caráter sócio-histórico que envolve as práticas dos agentes faz com que cada situação educativa seja sempre única que envolve variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na sua intencionalidade. A pesquisa contempla os seguintes procedimentos metodológicos: A análise do Plano Municipal de Educação Nº 12.213 (BRASIL, 2015). Também a realização de entrevistas semi- estruturadas com os coordenadores pedagógicos das escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa-PR, bem como, com representantes destes profissionais na Secretaria Municipal de Educação.

Embora haja o reconhecimento do coordenador pedagógico como responsável no direcionamento e na organização do trabalho pedagógico, não há consenso das atribuições desse profissional, que, conforme Kuenzer (2002), falta uma unidade que revele aspectos conceituais e políticos do trabalho do coordenador pedagógico. O trabalho deste profissional, muitas vezes, é desenvolvido em meio as contradições, que envolvem vários aspectos, entre eles os formativos e os políticos. Assim, as funções apresentadas no processo formativo desse

profissional não estão em consonância com o trabalho que se realiza, tendo em vista que, no cotidiano da escola, suas ações muitas vezes estão direcionadas a funções imediatas que o distanciam das suas reais atribuições pedagógicas (KUENZER, 2002).

O coordenador pedagógico é chamado a desenvolver atividades no cotidiano da escola que não são inerentes a sua profissão. Nesse sentido, suas funções deixam de obter caráter pedagógico e aproximam-se das ações de um multitarefeiro ou, até mesmo, de um guardião das políticas a serem implementadas no espaço escolar, sendo seu trabalho, muitas vezes, condicionado por elas. Atreladas a essa situação, as atribuições de controle e de fiscalização realizadas historicamente pelo coordenador pedagógico dificultam o quadro de estabelecer relações dialógicas e democráticas no trabalho desse profissional.

A fragilidade da formação tanto inicial como continuada do coordenador pedagógico é um dos fatores que favorecem a atuação desordenada desse profissional. Na visão de Cruz (2009), a abrangência do perfil do curso de Pedagogia, após a definição das DCNP (2006) - com a formação do pedagogo para a docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do Ensino Médio modalidade Normal e para atuar na organização do trabalho pedagógico na escola -, está sendo apontada como uma das causas para que o coordenador pedagógico seja absorvido por diferentes atividades e não reconheça o escopo do seu trabalho no processo formativo.

Amparamo-nos em Dubar (1997) ao descrever que a identidade profissional não se trata de um elemento externo que pode ser adquirido. Em contraponto, envolve uma construção dos significados sociais da profissão, que perpassa assim dimensões formativas da prática pedagógica. Assim, o valor atribuído a construção da identidade, é entendida ao reconhecer o profissional como ator e autor do seu trabalho, no qual envolve, valores, sua história de vida, suas representações e os saberes específicos da sua atuação na escola.

Dubar (1997) pontua que o conceito de identidade se encontra associado a um processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diversos fatores externos, relacionadas com as visões de mundo socialmente construídas. Portanto, o autor, concebe identidade como produto do processo de socialização, que envolve a combinação dos processos relacionais- forma como o agente é analisado pelo outro - e os processos biográficos- habilidades, projetos e saberes pessoais do agente.

Desse modo, as atribuições dadas pelo outro são elementos para o reconhecimento de um pertencimento no espaço social, na tentativa de diferenciar-se, singularizar-se. No entanto, o autor (DUBAR, 1997) corrobora que a relação entre o processo relacional e biográfico, é problemático, tendo em vista que a identidade não é algo externo ao agente e que não se pode viver diretamente da experiência do outro. É a partir dos processos relacionais e biográficos que ocorre a produção das identidades, marcada pela dialética entre estes dois processos.

Para Hypolito (1999) a formação é um dos elementos para o processo de profissionalização, tendo em vista que envolve prerrogativas que possibilitam condições melhores no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Desse modo, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica. Tendo presente o compromisso da formação continuada no processo de profissionalização do docente, destacamos a importância do papel exercido pelo coordenador pedagógico na escola. Por conseguinte, o trabalho do coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada torna-se um esforço necessário, que repercute diretamente a profissionalização do professor; quando o mesmo se reconhece como autor de suas próprias práticas e detentor dos saberes.

O processo de construção da identidade profissional, encontra no habitus um mecanismo de reprodução da cultura legitimada, influenciando no modo como se reconhece enquanto

profissional e também como é reconhecido. Com esse entendimento, Cavalcante (2008) contribui que o habitus também possibilite um trabalho cognitivo de ressignificação dos objetos materiais e imateriais da cultura. Nesse sentido, as práticas sociais e o desenvolvimento profissional pode viabilizar a construção de um novo habitus no campo pedagógico voltado para a (re) construção da identidade profissional.

No que tange o coordenador pedagógico, acreditamos que se faz necessário ultrapassar a concepção ora tecnicista e ora pragmática de ensino, que envolvem as políticas, os aspectos formativos e como consequência podem interferir na constituição identitária do trabalho desse profissional. Visto que, a valorização dos saberes construídos pelos profissionais no cotidiano, consideramos as ações e reflexões realizadas no lócus da escola como um importante elemento para a construção de sua identidade.

Referência bibliográficas:

ALMEIDA, M. I. Desenvolvimento profissional docente: uma atribuição que também é do sindicato. In: REUNIÃO ANUAL DAANPED, 23., 2000, Caxambu. Anais…. Caxambu: ANPED, 2000.

BRASIL, Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

CAVALCANTE, M. M. D. A tessitura do habitus do pedagogo na escola: Uma possibilidade de (re) construção de sua identidade profissional. In: VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania, 2008, PORTO. VII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, Cultura Escolar, Migrações e Cidadania. Porto, 2008.

DUBAR. C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora, 1997.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. DA S. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

PINTO, U. A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Identidade do coordenador pedagógico; Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente.

IDENTIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

FLÁVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ - UENP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado em andamento e que tem como objeto de estudo a construção da identidade docente. Ao considerar que a identidade é complexa, e que o início da carreira possui singularidades, a presente pesquisa tem como questão de investigação: como se dá a construção da identidade docente dos professores principiantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENP - campus de Jacarezinho? Essa questão foi desdobrada nos seguintes objetivos: com relação ao geral, desvelar o processo da construção da identidade docente dos professores principiantes de Ciências e Biologia, egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da UENP. Tal propósito, por sua vez, reverberou nos seguintes objetivos específicos: (i) verificar o movimento constitutivo do ser professor dos professores principiantes, evidenciando sua identidade profissional; e (ii) apreender a relação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com a identidade profissional dos professores principiantes.

O Início da carreira

O início da carreira docente possui características específicas e particulares, pois o professor experiencia um tempo de mudança, de solidão, de angústia. Sozinho, muitas vezes sente falta de apoio e torna-se um estranho no ambiente que lhe parecia tão familiar. Isto faz com que, não raro, os primeiros anos de exercício no magistério se caracterizem por "sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição" (MARCELO GARCIA, 2011, p.9). É momento de transformação de persona. Submetidos à autoridade de órgãos públicos e/ou privados, estes profissionais desempenham uma função que requer alta qualificação, mas recebem baixos salários e não possuem total controle sobre o processo do seu trabalho. O início da carreira é um período de socialização que ocorre marcado por relações entre o profissional e o sistema. Pode ser caracterizado como um período "em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia". (MARCELO GARCIA, 1999, p. 114). Nessa primeira fase, ocorre o contato inicial com a situação real de sala de aula e, por isso, tal momento apresenta características próprias, sendo denominado por Marcelo Garcia (1999) como fase de sobrevivência.

Identidade

Segundo Dubar (2005, p.151), "a identidade é menos um processo biográfico de construção de si que um processo relacional de investimento de si". Esse momento oportuniza compreender o sentido da expressão ator de si, como investimento pessoal em busca de relações que sustentem um reconhecimento social duradouro. A identidade docente é um processo dinâmico e tem relação direta com o contexto histórico e social. Na constituição da identidade docente se entrecruzam dimensões humanas e profissionais e, conhecer como se desenvolve a cultura docente, ajuda-nos a entender a maneira de ser professor, de sentir, de pensar e de agir. "Contribui para a compreensão dos aspectos profissionais e pessoais, que envolvem a produção e a reprodução de formas particulares de ação, no trabalho e na vida" (DUBAR, 2005, p. 83).

A construção da identidade não se dá somente a partir do cargo desempenhado ou mesmo do nível de formação, uma vez que o indivíduo, antes de adquirir uma determinada habilitação profissional, já possui uma identidade étnica, religiosa e sexual. A identidade construída a partir do contexto do trabalho, denomina-se reconstituição identitária posterior, e é condicionada pelo conjunto de experiências e vivências anteriores (trajetória formativa e experiencial), e ainda pelos constructos identitários preexistentes (DUBAR, 2005).

Procedimentos Metodológicos

No que concerne à caracterização do percurso investigativo, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2010), fundamentada suas bases teórico-metodológicas na História Oral. A História Oral é construída em torno das vivências das pessoas e reside na capacidade de vislumbrar a história individual concatenada com a história coletiva.

Desse modo, a história oral é embasada na memória humana e no seu poder de rememorar as experiências vividas, despertando, a partir dos registros da oralidade, as lembranças de suas experiências. A memória não é composta somente por lembranças desconexas e descontextualizadas do indivíduo: são lembranças de um indivíduo que faz parte de um contexto social e é permeada por inferências coletivas. Le Goff (1996) afirma que a memória e o passado são objetos da história e motores para seu desenvolvimento, sendo a memória imprescindível para a construção da História Oral, a qual, por sua vez, integra-se à história geral. Ela permite que o sujeito a partir do processo de interiorização, reflita sobre a própria história e o lugar que ocupa na sociedade, o que torna fecundo seu campo de ação (MEIHY; HOLANDA, 2017). A História Oral possui gêneros que se distinguem fundamentalmente. Basicamente, "há três gêneros distintos em História Oral. História oral de vida, História Oral Temática, e Tradição Oral" (MEIHY; HOLANDA, 2017, p.34).

Optamos por trabalhar com o gênero História Oral de Vida, pois compreendemos que este gênero privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu, e é indicada para pesquisas relacionadas à identidade (MEIHY; HOLANDA, 2017). O gênero História oral de vida, compõe o campo da pesquisa qualitativa e é conceituada como "decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos e derivações" (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 34). Trata-se da narrativa sobre as vivências de vida de uma pessoa comum, e tem como objetivo desvelar as interações entre percursos individuais e processos coletivos (MEIHY; HOLANDA, 2017).

Os sujeitos da pesquisa são os egressos[1] do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – campus de Jacarezinho, Paraná (PR). A fim de elegermos os sujeitos deste estudo, estabelecemos os seguintes critérios: a) egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (2014); b) professores iniciantes; c) disponibilidade e aceite em participar da pesquisa.

Definidos os critérios, entramos em contato com a UENP e obtivemos os endereços eletrônicos dos vinte e quatro (24) egressos. De posse dos contatos, no ano de 2016, enviamos via e-mail a carta convite e solicitamos que respondessem a um questionário com perguntas fechadas e abertas com vista a identificar, dentre o grupo dos egressos, quais deles haviam concluído o curso e eram professores iniciantes. Dos vinte quatro (24) egressos contatados, apenas doze (12) retornaram o e-mail com o questionário respondido. Após o retorno dos questionários, constatou-se que do grupo dos doze (12) egressos, apenas quatro (4) eram professores iniciantes. A estes quatro (4) professores, foi realizado o convite para participarem desta pesquisa, dos quais, três (3) aceitaram prontamente participar.

Definido os sujeitos participantes, constamos que os três (3) eram professores principiantes, conforme define Marcelo Garcia (1999), pois estavam dentro dos dois anos do exercício da docência.

Para a coleta de dados, elegemos as entrevistas narrativas (EN) (JOVCHELOVICH, 2002), definidas como ferramenta não-estruturada, que privilegia a profundidade dos relatos narrados pelo sujeito, com a mínima interferência do entrevistador (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002). A entrevista narrativa tem como finalidade (re)construir acontecimentos sociais experimentados pelos sujeitos. "Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias" (JOVCHELOVICH E BAUER, 2002, p. 10). Para a realização da EN, seguimos os passos propostos por Jovchelovitch e Bauer (2010), sendo composto pelas seguintes fases: preparação, iniciação, narração central, fases de perguntas e falas conclusivas. Para a análise dos dados será utilizado o modelo proposto por Santos (2005), o qual propõe que na narrativa dos professores identificam-se os elementos: tema, episódio, referência, motivo e trama – todos esses referindo-se à organização da narrativa.

Resultados

Esta pesquisa encontra-se em andamento, entretanto, até o presente momento tem revelado que a identidade docente não possui característica única e não se completa em si mesma, mas se constrói a partir das experiências dos mundos vividos e dos campos de pertencimento nos quais os sujeitos estão inseridos, isto é, a partir das experiências significativas e da representação que a profissão tem para eles. Percebemos, neste trabalho, que a identidade do professor e a identidade docente estão relacionadas entre si, sendo impossível desarticulá-las.

Referências

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

JOVCHELOVICH, S. BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

SANTOS, A. C. de A. **Fontes orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe B., HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: Como fazer. Como pensar. São Paulo, Contextos, 2017.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimen**to: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco. 2010.

[1] Concluintes do ano de 2014.

Palavras-chave: Identidade; identidade profissional; início da carreira.

IDENTIFICAÇÃO DOS DESAFIOS DE PEDAGOGOS NO COTIDIANO ESCOLAR: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO

HENRIQUE COSTA BROJATO - PUCPR

ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO - PUCC/PR

THIAGO FERNANDO DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa em andamento realizado pelo grupo de pesquisa "Grupo de Estudos Aprendizagem e Ensino" (GAE-PUCPR). O problema da pesquisa foi delineado a partir da seguinte questão: Como o pedagogo enfrenta os desafios do seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar? Sendo assim, o objetivo geral foi demonstrar, por meio da abordagem fenomenológico-hermenêutica, os principais desafios que permeiam o trabalho pedagógico dos pedagogos no cotidiano escolar; os objetivos específicos foram: descrever os desafios relacionados aos alunos com dificuldade de aprendizagem e identificar quais práticas adotadas pela escola/gestão escolar que o pedagogo discorda por impactar em sua atuação.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas durante uma proposta formativa de 8 encontros, que contou com 16 pedagogos de diferentes instituições escolares, tanto públicas (municipais e estaduais) como privadas, de Curitiba-PR e região metropolitana. A razão desta pesquisa é justificável, tendo em vista que o pedagogo é o profissional responsável pela articulação da organização do trabalho pedagógico dos professores. Compreendemos que ele exerce uma função essencial no contexto escolar na organização, orientação e articulação do trabalho pedagógico, além de proporcionar momentos de reflexão teórica, no que diz respeito às situações da prática docente.

A pesquisa é qualitativa, de abordagem fenomenológica-hermenêutica que, em suma, almeja interpretar aquilo que a realidade comunica, buscando sua transformação. Foram escolhidas 3 questões (12, 13 e 16) das 22 contidas na entrevista semiestruturada, realizada com o grupo de 16 pedagogos. Estas 3 questões expunham representações sobre os desafios do pedagogo no cotidiano de atuação: "Quais as suas ações diante de alunos com dificuldades de aprendizagem?", "Quais os desafios que você enfrenta na sua rotina diária?" e "Quais as práticas adotadas na sua escola que você não concorda? Por quê?".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Observarmos que no cotidiano escolar surgem inúmeros problemas, que podem comprometer a ação didático-pedagógica do pedagogo. Segundo (HADDAD, 2016), o pedagogo tem assumido uma série de tarefas que não são de sua competência. A ausência provocada na falta de professores quando ele assume a sala de aula ou assumir funções que seriam de um assistente social, são exemplos dessas tarefas. Portanto, ao se envolver com essas situações, seu trabalho, que seria de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, fica comprometido, causando um descontentamento ao pedagogo. Ou seja, podemos inferir que, a partir de tais situações, há uma descaracterização da função, ou quem sabe da sua identidade profissional.

Para Janz (2015), o pedagogo é visto como o profissional que possui as "condições necessárias para refletir junto aos professores os enfoques adotados na prática docente, confrontando-os com os postulados teóricos e o contexto sociocultural dos educandos" (JANZ, p.44, 2015). Nesse sentido, o papel do pedagogo na escola vai se legitimando por meio de práticas "organicamente articuladas voltadas à promoção da aprendizagem contribuindo com o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos, bem como com sua inserção na sociedade" (JANZ, p.43, 2015).

Com base nessas reflexões, argumentamos que o pedagogo desempenha um papel imprescindível no contexto escolar. Para isso deve ter "uma sólida formação no campo teórico-investigativo da educação e, posteriormente, aprofundar-se na educação escolar" (PINTO, 2011, p.19).

RESULTADOS

Por meio da análise fenomenológica-hermenêutica das questões, as respostas foram divididas em 3 categorias que emergiram no processo de apreensão dos fenômenos: (1) Desafios na rotina escolar; (2) Desafios relacionados ao acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem e; (3) Práticas adotadas pela escola/gestão escolar que o pedagogo discorda.

Na categoria Desafios na rotina escolar, foram identificadas falas que remetiam ao "atuar em urgências", "frustrações relacionadas ao não atingimento de objetivos da gestão e acompanhamento pedagógico", "burocracia", "sobrecarga de funções", "organização da rotina" e "mediações com famílias, docentes e estudantes". De todas as falas, aquilo que mais obteve relevância na análise foi a organização do tempo e da rotina pedagógica, o que acaba tendo impacto significativo também nas frustrações relacionadas ao papel do pedagogo no contexto escolar.

Sobre os Desafios relacionados ao acompanhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem, foram identificadas falas que remetiam à "morosidade e burocracia relacionada aos encaminhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem para avaliações e atendimentos", "Desafios relacionados ao planejamento de ações efetivas do ponto de vista pedagógico para incidir na qualidade da aprendizagem dos alunos", "necessidade de formação evidenciada a partir de falas sobre a ausência de preparo nessas situações" e "mediações com a família".

De todas elas, identificou-se que os desafios relacionados ao planejamento de ações efetivas do ponto de vista pedagógico para incidir na qualidade da aprendizagem dos alunos se evidencia como principal desafio. Em relação ao acompanhamento dos alunos, (FERREIRA E POOLI, 2017, p. 32) afirmam que continua sendo um desafio a ser superado pelos pedagogos, em decorrência das inúmeras atividades e atribuições a serem desenvolvidas em sua rotina, impactando significativamente no objetivo de sua atuação relacionado ao processo "de qualificar todas as experiências educativas da comunidade escola".

Por fim, na categoria Práticas adotadas pela escola que o pedagogo discorda, foram identificadas falas relacionadas a "questões de organização da rotina escolar", "conflitos relacionados à identidade profissional do pedagogo" (como o atendimento a questões disciplinares, substituição de professores ou fiscalizar estudantes sem uniforme) e "Conflitos com a concepção da direção escolar".Observamos que o maior desafio encontrado nessa categoria, assim como na primeira categoria apresentada, diz respeito às questões de organização da rotina escolar.

Em suma, considera-se que por meio da análise fenomenológica-hermenêutica, foi possível identificar que são dois os desafios mais presentes nas falas dos participantes da pesquisa realizada: organização do tempo e da rotina pedagógica e desafios relacionados ao planejamento de ações efetivas do ponto de vista pedagógico para incidir na aprendizagem dos

alunos.Evidenciamos que este trabalho pôde apontar a importância da realização de pesquisas sobre a atuação do pedagogo escolar e seus desafios, assim como alguns caminhos para a reflexão sobre a prática educativa, com vistas à qualificação profissional e melhoria contínua dos processos de aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, V. M. R.; POOLI, J. P. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. . Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 19-37, jun. 20117

PINTO, U. DE A. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos curso de complementação pedagógica.In: Pedagogia e pedagogo: caminhos e perspectiva(Org.) PIMENTA, , S. G. 3 ED. São Paulo: Cortez, 2011, p.

JANZ, L. A. T. Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos. Liamara Aparecida Toniolo Janz - Curitiba, 2015. 118 f

HADDAD, Cristhyane Ramos. Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação/ Cristhyane Ramos Haddad; orientadora Profª Drª Maria de Fátima Rodrigues Pereira.322f. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná Curitiba, 2016

Palavras-chave: Aprendizagem. Desafios do Pedagogo. Fenomenologia-Hermenêutica. Cotidiano Escolar

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA E DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

MARCOS VILLELA PEREIRA - PUCRS

RODRIGO SANTOS DA SILVEIRA - PUCRS

LUIZA DE SOUZA CÂMARA - PUCRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho registra o andamento de uma pesquisa iniciada em 2010, financiada pelo CNPq com Bolsa Produtividade, Edital Universal e Iniciação Científica.

O objetivo central da pesquisa é (e continua sendo) analisar alguns expedientes de como a prática e a experiência docente são apropriados e significados pelos professores na construção da sua professoralidade. Considerando que o tornar-se professor é um processo que envolve profissionalização e subjetivação, e acontece ao longo de toda a vida, buscamos identificar e conhecer alguns indicadores de como a experiência se converte em saber.

Inicialmente, o foco esteve dirigido para a Educação Superior. Agora, mantendo o mesmo escopo, operamos uma mudança significativa no foco de investigação, propondo um grupo diferente a ser investigado: os professores da Educação Básica. Se a vida é uma coleção de exemplos (PEREIRA, 2012b), podemos afirmar que a experiência é a consciência da finitude ante o limite do conhecimento e da existência. Ao considerar plausíveis todas as formas de existir, ser, pensar, julgar e sentir, é preciso exercitar a crítica como recurso de produção de ferramentas analíticas, interpretativas, reflexivas e compreensivas também plurais, operando com princípios e não com critérios excludentes. Na natureza do conhecimento profissional docente, predominam duas tendências, uma focalizada na análise de seus componentes, e outra na valorização profissional. No sentido de clarificar a natureza deste conhecimento temos realizado uma análise do material coletado e das narrativas dos docentes, mostrando alguma especificidade na natureza dos saberes do professor, que, além de conhecer os conteúdos didáticos, precisa dominar conteúdos da área e transformá-los em seus, para alcançar uma ação educativa.

Nesta etapa, intensificamos o debate em torno da implicação da prática e da experiência na formação de professores em geral e, em particular, para a Educação Básica. Estamos pressupondo que a qualidade almejada para a educação, a partir dos indicadores praticados na contemporaneidade, carrega o entendimento e a apropriação dos modos como a experiência se converte em conhecimento (ANDRÉ e ROMANOWSKI, 1999; ANDRÉ, 2012; PEREIRA, 2013b). Se a principal exigência da qualidade na formação de professores é saber mais sobre si mesmo, entender como e por que se chega a ser o que se é, pensar o que se pensa, sentir o que se sente, julgar como se julga, os principais obstáculos estão na identificação e no reconhecimento das suas convicções e dos seus preconceitos. O sujeito em formação, ao ser interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente (ROLDÃO, 2007; TARDIF e LESSARD, 2008; TARDIF, 2007). O professor, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é,

intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao autodesenvolvimento. A ideia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. A angustiosa constatação dos limites subjetivos (individuais e coletivos) impulsiona no sentido de buscar alternativas de autodeterminação que acabam esbarrando em complicados conflitos éticos e morais (PEREIRA, 2013a). Os temas da estética, da experiência estética, da formação estética e da estetização dos sujeitos e do cotidiano também têm sido enfoques do nosso trabalho há bastante tempo. Importa-nos, sempre, reiterar a pergunta sobre "como chegamos a ser o que estamos sendo?" a partir de diferentes ângulos, pontos de vista e posições. Neste caso, nossa pergunta se inscreve no campo da formação de professores. A formação como dispositivo, como máquina estetizante. Não porque ela seja uma exceção, ao contrário: porque é regra (PEREIRA, 2012a; 2010).

O ESCOPO DESTA ETAPA DA PESQUISA

O propósito desta etapa da pesquisa é identificar expedientes de apropriação da experiência, de modo a compreender como os professores da Educação Básica (em formação e em serviço), que tenham participado do PIBID/Pedagogia-PUCRS, constroem seus processos de professoralização ao assumirem como saberes as convicções oriundas da reflexão sobre a prática e a experiência.

Por objetivos específicos, pretendemos (a) analisar o quanto eles consideram que a experiência e a prática podem proporcionar a interimplicação entre os saberes tradicionais da didática e os saberes do cotidiano da sala de aula; (b) compreender como constroem seus processos de professoralização, ao assumirem como 'saberes' essas convicções oriundas da reflexão sobre a experiência; (c) inventariar as produções acadêmicas, no âmbito do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (TCCs, Dissertações e Teses) que tenham tomado em análise a experiência do PIBID e; (d) compreender como a experiência de participação no PIBID/Pedagogia foi problematizada e estudada, no âmbito desse corpus.

O primeiro procedimento foi o levantamento de informações e a constituição de uma base de dados acerca dos sete anos de existência do PIBID/Pedagogia na PUCRS. Iniciado em 2010, o programa teve a participação de 110 estudantes bolsistas, com diferentes tempos de permanência no Programa. A moda de permanência é de seis meses, embora o tempo médio de permanência tenha sido de 12 meses. Também observou-se que entre os participantes, 7 eram do gênero masculino, 103 do gênero feminino e nenhum identificou-se como transgênero. A seguir, com base na produção de conhecimento da área e dos interesses específicos da pesquisa, elaboramos um questionário, encaminhado a todos os estudantes (matriculados e egressos), por meio eletrônico.

RESULTADOS ESPERADOS

Este projeto pretende ser uma ferramenta para o estudo e acompanhamento de alternativas e estratégias didáticas, de modo a subsidiar com qualidade algumas ações de formação docente para a Educação Básica. A proposta não projeta um tempo futuro, mas um tempo presente que encerra os conhecimentos que estão a exigir de todos nós uma educação voltada para uma expressiva capacidade de autonomia e de discernimento, reforçando a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo. Temos consciência de que os princípios até aqui ressaltados como importantes para o entendimento dessa visão de ensino, de aprendizagem, de formação, de escola, de mundo, enfim, nos quais projetamos nossas idiossincrasias e, por isso, a afetamos, assim como somos afetados pelo que já está posto ao nosso redor, são atravessados pelo sentido de impermanência que se impõe quando se trata de discutir sobre educação na contemporaneidade.

A formação de um sujeito – nas mais variadas formas e nuances em que pode se configurar – apresenta elementos perenes que validam nossas ações e metas no sentido de uma atuação comprometida, sobretudo, com a ética. Equivale dizer que acreditamos em uma educação que transforme o ser humano em alguém capaz de exercer e fomentar a própria humanidade, exercendo influência sobre si mesmo e sobre o mundo em que está inserido. Trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto formação e de auto superação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu-MG, 1999.

ANDRÉ, Marli (e outras). O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. (Auto)formação e o potencial das novelas de formação. In: Maria da Conceição Passeggi; Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Porto Alegre; Natal; Salvador: EDIPUCRS; EDUFRN; EDUNEB, 2012a.

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013a.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Pro-Posições. v.23, n.1, p.183-198, 2012b.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). (Auto)biografia e formação humana. 1ed.São Paulo; Natal; Porto Alegre: Paulus; EdUFRN; EdiPUCRS, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. Saberes necessários ou desejados para uma docência de qualidade na Educação Superior". Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 831-849, 2013b.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional In REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÂO v.12, n.34, p.94-103, jan/abr.2007.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. (Org.) O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2007.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Professoralidade; Experiência

IMPORTÂNCIA DA ECONOMIA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

PATRICIA DA GRAÇA ROCHA FRANZONI - FURG

MARLI TERESINHA QUARTIERI - UNIVATES

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E OBJETIVO

O ser humano está vivendo na sociedade "líquido-moderna", de acordo com Bauman (2008), na qual a felicidade está associada ao consumo excessivo e a rápida substituição de objetos. Essa busca incessante de felicidade associada à compra de novos objetos vem, de certa forma, tornando-se um problema para um número significativo da população que acabou tornando-se inadimplente. Denegri (1998) salienta que existe uma indiferença em introduzir conceitos econômicos no cotidiano das pessoas. Para a autora, nas famílias não é comum os pais discutirem com os filhos seus problemas econômicos e a educação básica apresenta de forma muito superficial o consumo como tema transversal. Stiglitz e Walsh (2003) destacam que a economia estuda como os agentes econômicos fazem escolhas e como essas escolhas determinam a forma como os indivíduos utilizam seus recursos.

No entanto, a limitação da renda, para a maioria dos consumidores, obriga à fazer escolhas, não podemos ter tudo que é desejado. Segundo Stiglitz e Walsh (2003, p. 13) "as escolhas envolvem *trade-offs*, nada é grátis, ter mais de algo significa abrir mão de outra coisa, ou seja, optar por gastar mais em alguma coisa nos deixa com menos para gastar em outra". A escassez, de acordo com Mankiw (2005) implica que os consumidores se deparam com *trade-offs* e devem fazer escolhas, agindo racionalmente, ponderando os custos e benefícios de cada possibilidade sempre que se deparam com um processo de tomada de decisão. Bodie e Merton (2000) definem finanças como o estudo de como as pessoas alocam recursos escassos ao longo do tempo, tendo como propósito satisfazer as preferências dos consumidores e as necessidades básicas. Assim sendo, o conhecimento de finanças está relacionado ao problema da escassez e é estudado pela ciência econômica.

Kistemann Jr. (2011) complementa que existe a necessidade de incluir noções básicas de economia e consumo no ensino de educação financeira, desde a educação básica até o ensino superior, objetivando contribuir no desenvolvimento do espírito crítico e no processo de tomada de decisão dos alunos. Nessa perspectiva, a falta de entendimento sobre economia pode ser um dos empecilhos para a promoção do aumento do nível de bem-estar, pois uma sociedade com conhecimento é capaz de realizar melhor suas escolhas. Portanto, diante da problemática, o objetivo do presente estudo, de abordagem qualitativa, foi socializar o que pesquisadores em nível nacional e internacional têm discutido sobre a importância de inserir conceitos de economia no ensino de educação financeira.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Brasil e exterior, no qual foram utilizadas as palavras-chave educação financeira e economia, no período de 1998 à 2018, nos bancos de teses/dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior/ CAPES (áreas economia, matemática, ensino e educação) e de periódicos da CAPES (categoria artigos, nos idiomas português, inglês e espanhol).

ANÁLISE E RESULTADOS

Foram encontrados 82.603 trabalhos sobre educação financeira e economia no banco de teses e dissertações e 1.506 no portal de periódicos da CAPES. Os autores estrangeiros mais citados em teses e dissertações, sobre essa temática são dos Estados Unidos, Reino Unido, Japão, Coréia e Chile. Cabe destacar que serão analisadas apenas 6 pesquisas (2 produzidas no Brasil e 4 no exterior), por estarem mais relacionadas ao foco/tema deste estudo.

A dissertação de Vital (2014) evidencia a necessidade de abordar, no ensino de educação financeira, temas como impostos, bancos, comércio entre países e mercado de câmbio. Pode-se constatar, de acordo com o autor, que o conhecimento de economia é importante, influencia no processo de tomada de decisão e não está sendo discutido no ensino de educação financeira. A tese de Kistemann Jr. (2011) enfatiza a necessidade de incluir educação financeira em todos os contextos de formação dos alunos desde a educação elementar até o ensino superior, objetivando fornecer aos indivíduos-consumidores, noções básicas sobre economia e consumo. De acordo com o autor, a educação financeira está vinculada ao conhecimento de economia e consumo para proporcionar aos alunos estratégias que auxiliem na tomada de decisões e condução de situações cotidianas, e se posicionarem como indivíduos críticos.

O artigo de Denegri *et al.* (2014) conclui que existe relevância dos cursos de economia no desenvolvimento acadêmico de futuros professores, demonstrando que os professores que participam de um programa de educação econômica alcançam maior desenvolvimento em sua compreensão, conhecimento e gestão da economia global e cotidiana, que tem um efeito positivo, tanto na sua própria vida financeira quanto na aprendizagem de questões econômicas em seus alunos. Os resultados indicam a precária formação econômica no currículo educacional e a necessidade de incorporar nos processos de formação inicial de professores aprendizagem de conceitos-chave da economia. Portanto, Denegri *et al.* (2014) propõe um modelo de educação econômica na formação inicial, do curso de Pedagogia, para que os futuros professores aprendam economia, se tornem mais críticos e possam ensinar, de fato, educação financeira. Denegri é uma referência na América Latina em estudos que envolvem educação financeira e uma das autoras mais citadas em teses, dissertações e artigos científicos no Brasil.

O artigo de Lusardi e Mitchell (2014) destaca que a maioria das pessoas em todo mundo são consideradas analfabetas financeiramente e confirma a importância do conhecimento de economia no ensino de educação financeira, para que as pessoas possam fazer melhores escolhas financeiras. O artigo de Chen e Volpe (1998) conclui que os universitários precisam melhorar seus conhecimentos de finanças pessoais e economia, sem conhecimento adequado, eles cometerão erros no mundo real, a incompetência limitará a capacidade de tomar decisões financeiras. O estudo revela que existe uma falta de educação financeira no sistema educacional americano e quando os indivíduos não conseguem administrar suas finanças, isso se torna um problema para a sociedade que precisa ser solucionado. O artigo de Akben-Selcuk e Altiok-Yilmaz (2014) constata que os alunos com maior conhecimento de economia atingiram pontuação maior de letramento financeiro e conclui que o entendimento de economia e a família são importantes para se atingir uma educação financeira. De acordo com os autores, os pais precisam estar cientes do papel que têm e devem discutir questões financeiras com seus filhos, assim como mostrar interesse pelo o que está sendo ensinado na Escola e/ou Universidade.

CONCLUSÃO

Este estudo teve o propósito de socializar o que pesquisadores em nível nacional e internacional têm discutido sobre a importância de inserir conceitos de economia no ensino de educação financeira. As pesquisas de Vital (2014), Chen e Volpe (1998), Akben-Selcuk e Altiok-Yilmaz (2014) e Lusardi e Mitchell (2014) confirmam a importância do conhecimento de economia no ensino de educação financeira para que as pessoas possam fazer melhores escolhas em situações-problema do cotidiano. Os trabalhos de Kistemann Jr. (2011) e Denegri *et al.* (2014) convergem para o mesmo raciocínio e acrescentam que o entendimento de economia contribui para desenvolvimento da criticidade e da própria aprendizagem de educação financeira.

Nesse contexto, conforme as evidências de Denegri *et al.* (2014) a formação inicial precisa proporcionar estudos sobre economia para que os futuros professores da educação básica e/ou ensino superior aprendam, desenvolvam a capacidade de análise crítica e aperfeiçoem a prática pedagógica, tornando-se mais seguros e preparados para ensinar educação financeira.

Por fim, de acordo com os trabalhos analisados é necessário problematizar, inserir conceitos de economia no ensino de educação financeira, promover a conexão do conteúdo com situações do dia-a-dia, em que todos sejam capazes de desenvolver o senso crítico, fortalecendo os processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AKBEN-SELCUK, E.; ALTIOK-YILMAZ, A. Financial literacy among turkish college students: the role of formal education, learning approaches, and parental teaching. Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing, v. 115, n. 2, p. 351-371,2014.

BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BODIE, Z; MERTON, R. Finanças. São Paulo: Bookman, 2000.

CHEN, H., & VOLPE, R. P. Na analysis of personal financial literacy among college students. Financial Services Review, v. 7, n. 2, p. 107-128, 1998.

DENEGRI, M. La construcción de nociones econômicas em la infância y adolescência. Em: Jésus Ferro, José Amar (Ed.) Desarrollo Humano, Perspectiva Siglo XXI. Colombia: Uninorte, 1998.

DENEGRI, M. C.; DEL VALLE, C. R.; GONZÁLEZ, Y. G.; ETCHEBAR-NE, S. L.; SEPÚLVEDA, J. A.; SANDOVAL, D. G. ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera em la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos, v. XL, n. 1, p. 75-96, 2014.

KISTEMANN JR., M. A. Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Rio Claro, SP: UNESP, 2011.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. Journal of Economic Literature, v. 52, n. 1, p. 5–44, 2014.

MANKIW, N. G. Introdução à economia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

STIGLITZ, J. E.; WALSH, C. E. Introdução à microeconomia. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

VITAL, M. C. Educação financeira e educação matemática: inflação de preços. Dissertação de Mestrado. UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

Palavras-chave: Economia; Ensino; Educação Financeira; Formação Inicial.

INSERÇÃO DE TECNOLOGAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VANESSA PAGNONCELLI - CMC

DJALMA DE SOUZA CALDAS - UNINTER

JOÃO ANTONIO RUFATO - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eixo: Formação de professores

1 TEMA

Entre as estratégias expressas no Marco de Dakar, no ano 2000, está a ênfase no potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a educação. Essa difusão da tecnologia tem sido lenta pela falta de maior coordenação global das TICs relacionadas à educação. (UNESCO, 2015).

Pesquisas realizadas com professores da educação básica apontam intensas mudanças na prática pedagógica envolvendo entre elas a inserção das TICs no conjunto das mudanças na organização da escola e do processo de ensino e aprendizagem. (ROMANOWSKI, MARTINS, VOUSGERAU, 2017)

2 PROBLEMA

Diante dos recursos disponibilizados, sendo eles de infraestrutura e de formação, o que tem se detectado como dificuldades para os professores terem o acesso e a utilização a um ensino integrado às tecnologias?

3 OBJETIVO GERAL

Este texto, tem como o objetivo geral discutir as TICs na prática pedagógica escolar com a finalidade de examinar como está ocorrendo a sua inserção na atualidade.

4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a inserção de tecnologias nos espaços em que atuam os seus autores: professores de escolas públicas do estado do PR, de SC e escola vinculada ao Sistema Colégio Militar do Brasil; e
- Apresentar observações e registros da pesquisa realizada pelos autores a respeito da inserção de tecnologias nos locais de suas práticas pedagógicas.

5 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa considerando Weller e Pfaff (2010), Gatti e André (2010), Gamboa (2012) em que os aportes teóricos metodológicos carecem de ser examinados no desenvolvimento do estudo, ainda que se trate de um estudo de natureza exploratório. Esclarecem Gatti e André (2010, p. 29) que os estudos sobre o humano-social, o humano educacional solicita “um mergulho em interações situacionais”.

Os dados foram coletados por meio de observações e registros dos autores, consulta aos documentos disponíveis nas plataformas de secretarias de educação e conversas informais com professores das redes públicas de ensino, para tanto foram consideradas a utilização das TICS na prática pedagógica do professor e na organização pedagógica da instituição que tecnologias são empregadas.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como indicado pela Unesco (2015) a incorporação das TICs é processo lento e com idas e vindas. Ao longo desses mais de vinte anos de atuação e acompanhamento da educação básica de ensino, podemos afirmar que dificilmente o aluno será alcançado se a proposta de implementação for uma ação isolada.

Estamos à mercê de ações pontuais, caracterizadas muitas vezes como projeto de governo, que tem prazo de validade, e não de uma política pública. De outra perspectiva, além das condições de infraestruturas, os professores dispõem de pouco tempo para o preparo de aulas com tecnologias e ainda se sentem despreparados para empregarem as TICs nas aulas. Hargreaves (1998) chama atenção de que o tempo para planificar, organizar e programar as atividades é insuficiente, ainda que disponibilizado. Silva (2004) infere que mesmo com cursos de formação poucos professores adquirem segurança para incluir as TICs no cotidiano escolar.

Ainda que se reconheça, que a escola do futuro com uso de tecnologias esteja mais próxima, é fundamental que as condições continuem como estão, pois, qualquer mudança nas práticas pedagógicas podem soar com facilidade, contudo a insegurança de continuidade dos programas, os poucos recursos, as lutas permanentes para prover os pequenos dilemas cotidianos são desafios contínuos, diz Marcelo (2013).

7 RESULTADOS

Na investigação em uma escola vinculada aos colégios militares foi constado que a documentação produzida pelos professores, tais como o planejamento de ensino e didática e os planos de aula são feitos em arquivos digitais e disponibilizados no servidor interno, para a Supervisão Escolar possam acompanhar remotamente.

Em todas as suas salas de aula são disponibilizados Datashow, aparelhos de som, e acesso à rede WI-FI e em algumas foram instaladas lousas digitais, porém poucos professores fazem uso destas. Os professores incentivam os alunos a acessarem o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde alocam atividades extras e solicitam entregas de trabalhos.

Na organização do ensino, o registro das atividades dos professores, conteúdos programáticos, diários de classe e registro de notas são todos lançados no Sistema de Gestão Escolar. A documentação dos alunos é mantida digitalmente no sistema SIGAWEB, que permite consulta por parte de pais ou responsáveis as suas notas, faltas, consultas médicas, histórico escolar e realizar a rematrícula do aluno. Para acesso à escola a tecnologia é empregada com o cartão magnético para registrar a presença e liberar a catraca de entrada e saída.

Entre os professores e gestores a comunicação é feita por grupos no WhatsApp e quando uma maior formalidade é exigida utiliza-se o Sistema SPED, como por exemplo para documentos relacionados a área de Recursos Humanos e para responder as demandas advindas da Diretoria.

Sobre as escolas públicas do estado do Paraná, no início dos anos 2000, foi desenvolvido um programa específico para utilização nos laboratórios de informática nas escolas, o governo implementou laboratórios de informática em todas as escolas do estado e professores receberam um pendrive.

Foram ainda disponibilizados cursos de formação e uma equipe específica de atendimento em cada núcleo regional de educação, com o objetivo de zelar e manter a estrutura em funcionamento.

Com isso, o trabalho do professor com relação a anotações de registro de notas, conteúdos, avaliações e relatórios passou a ser feito pelo sistema de registro de classe online e podem ser acompanhadas pelo aluno ou seu responsável através de aplicativo, assim como pela equipe pedagógica da escola.

Em relação à organização administrativa da escola, o programa facilitou a organização da vida escolar do aluno, controle das finanças e prestação de contas pela direção. Já para alunos e

familiares foi disponibilizado um aplicativo chamado Escola Paraná por meio do qual pais e responsáveis podem acompanhar de perto o aproveitamento geral do aluno e o dia a dia da escola.

Os registros sobre as escolas públicas do Estado de Santa Catarina apontam que o estado disponibiliza um site para que os pais realizem o acesso ao sistema e efetivem sua matrícula. A grande maioria das escolas possui laboratórios de informática para pesquisas e várias instituições contam com a Radio Escola, na qual os alunos fazem a programação com a supervisão de um professor.

Os alunos ainda têm acesso ao aplicativo de celular Estudante Online que lhe dá acesso a notas, a frequência e assunto estudado, bem como datas das provas e de entrega de trabalhos. Já os professores fazem uso do aplicativo Professor Online, para o lançamento de notas, controle de frequência dos alunos, aviso da data das avaliações, trabalhos, conteúdos, bibliografia, avisos de datas importantes no calendário escolar, horário das aulas, entre outros.

Outras tecnologias incluem a lousa digital, os microscópios eletrônicos, o cartão magnético para acesso à escola e o uso do aplicativo WhatsApp para comunicação entre a equipe pedagógica. Por fim, a equipe gestora que tinha todo o trabalho anteriormente realizado por meio de relatórios físicos, com o preenchimento de papeis, agora pode fazê-lo com o auxílio da tecnologia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como constatado nos levantamentos de dados realizados, verificou-se que nas escolas pesquisadas as tecnologias são realidade cotidiano escolar. A inserção das tecnologias abrange desde os registros escolares da matrícula ao planejamento dos professores, o processo de acompanhamento da vida escolar dos estudantes, a comunicação com as famílias, organização das atividades didáticas e o uso em sala de aula. Entretanto, isso não indica que houve uma melhoria efetiva de acesso, de implementação e incorporação das tecnologias na prática pedagógica com benefícios à comunidade escolar.

Podemos afirmar que as escolas e os professores sabem das mudanças e desafios atribuídas nestes novos tempos. No entanto, se as estruturas permaneceram intactas ou com transformações muito lentas, resulta que as tecnologias quando implantadas já estão ultrapassadas, sem possibilidade de manutenção e a promoção de oportunidades equânime para todas as crianças e jovens se limita ao acesso à escola.

Referências

GATTI, B.A.; ANDRE, M. E.D.A.. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide-PT: Editora MacGRaw-Hill, 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.25-47. Jan-mar., 2013. Disponível em: http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf. Acesso em: 18 de maio., 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; VOSGERAU, Dilmeire Santana. **A relação universidade-escola nos cursos de licenciatura? Demandas para a formação docente.** In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd - Democracia em Risco, 2017, São Luís. 38ª Reunião Nacional da ANPEd - Democracia em Risco. São Luís: Universidade Federal de São Luís, 2017. v. 1. p. 1-16.

SILVA, Álvaro António Teixeira da. **Ensinar e aprender com as tecnologias: um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo**

do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto. Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado, 2004.
UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Paris, 2015.
WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

Palavras-chave: TICS; PRÁTICA PEDAGÓGICA; INSERÇÃO DE TECNOLOGIA

LETRAMENTO CIENTÍFICO E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE CURITIBA- PR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

LUCIMARA FABRICIO - UTFPR

ALISSON ANTONIO MARTINS - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho foi desenvolvido junto a professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Curitiba, Paraná, na temática do letramento científico (LC). A investigação, de natureza qualitativa e de cunho interpretativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), teve seu problema de pesquisa formulado por meio da pergunta: quais são as percepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais na perspectiva do letramento científico? Como percursos metodológicos, foram utilizados questionários (n=45) e entrevistas semiestruturadas (n=10), por meio dos quais se objetivou investigar as percepções de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para manter a privacidade das professoras participantes da pesquisa foram utilizados códigos de P1 a P10, sendo analisadas as suas posições sobre as questões das entrevistas.

Nas últimas décadas, a discussão sobre uma necessária renovação do Ensino de Ciências em todos os níveis de Educação Básica tem estado presente em diversas publicações que procuram refletir sobre uma educação crítica, transformadora e que tenha no conhecimento científico o alicerce para a problematização da realidade social. O modo de se relacionar os conhecimentos cotidianos com aqueles advindos das Ciências da Natureza, por meio de um processo de letramento científico, requer um ensino que contemple sua construção desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Shen (1975, p. 265), o letramento científico possibilita um maior entendimento público da Ciência e uma desmistificação do conhecimento científico, para que as pessoas possam utilizá-los em suas vidas cotidianas. Os usos são os mais variados, tais como, por exemplo, desde quando uma cabelereira precisa selecionar e utilizar os produtos químicos em seu salão, até situações em que se pode apreciar e compreender os fenômenos da natureza, visitando-se um museu de Ciências Naturais. Dada essa importância, considera-se que essas premissas estão sendo contempladas pelos documentos oficiais, tais como o Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, Volume IV, referente às Ciências Naturais, da Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016, p. 5), que é o documento que orienta o planejamento escolar dos professores de Ciências Naturais das escolas públicas municipais.

Esse Currículo está pautado numa linha de pensamento fundamentada no letramento científico, ou seja, no entendimento da ciência como uma atividade humana e socialmente construída, na formação cidadã de seus estudantes para o domínio e uso de conhecimentos com base científica para que possam utilizar esses conhecimentos em diferentes situações e momentos de suas vidas ao conceber os conceitos científicos como parte de nossa cultura. Assim, esse documento concebe o ensino de Ciências como uma atividade humana, social e historicamente construída, construindo, assim, o conhecimento de forma sistemática, porém passível de verificação a fim de se compreender a realidade.

Em diálogo com discussões teóricas sobre o LC, especificamente em suas noções prática, cívica e cultural, os resultados da investigação mostraram que a concepção de Ciências das participantes da pesquisa, sem formação específica na área, tendeu para a noção de LC prático. As entrevistadas enxergam no ensino de Ciências as compreensões básicas da área, prevalecendo, assim, a noção de LC prático: uso dos conceitos científicos no dia a dia e na preservação do meio ambiente; relacionar a aprendizagem de Ciências com as necessidades básicas, como alimentação, saúde e a melhorar a qualidade de vida.

Para 30% das entrevistadas o ensino em Ciências é importante para a tomada de decisão e para o enfrentamento dos problemas de ordem científica e de formas mais coerentes, como foi observado por P2, P3 e P5 ao relatarem que esse ensino ajuda a desenvolver o intelecto (raciocínio lógico) sobre o mundo e a natureza, ao envolver os alunos com problemas reais e que sejam conscientes de seus atos, ou seja, com tomada de decisão e com enfrentamento dos problemas de ordem natural ou social.

Para 20% das entrevistadas essa importância deve se estender para o nível de LC cultural, ou seja, como um aprimoramento de cultura científica, como citado por P1 e P3, despertando o interesse e a curiosidade nos alunos pela área.

Foram observadas na fala de P3 todas as três noções de LC, ou seja, o prático representado pelos conhecimentos mínimos em Ciência para resolver problemas práticos do cotidiano, o cívico, como o desenvolvimento do raciocínio lógico e no envolvimento com problemas que envolvem a Ciência e, por fim, o cultural, aqui descrito como algo que procura incentivar os alunos para a leitura e pesquisa como formas de ampliarem seus conhecimentos sobre aquilo que estão aprendendo.

Conclui-se, em linhas gerais, que as professoras entrevistadas pouco desenvolvem as outras proposições do Currículo Municipal, isto é, aquelas relativas ao letramento científico em suas dimensões cívica e cultural, havendo uma predominância, portanto, da dimensão prática, enquanto expressão de uma série de fatores, tais como a formação inicial generalista, o modo de organização dos livros didáticos para estes anos de escolaridade, baixa adesão às formações continuadas, etc. ...

Os dados apresentados apontam para uma necessidade de se repensar os objetivos e as práticas desenvolvidas no ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que caminhe dentro do processo de letramento científico e, assim, sejam preenchidas as lacunas que existem na compreensão dessa abordagem. Ressalta-se também, a necessidade de pesquisas e contínuo processo de formação docente como forma de aproximações teórico-metodológicas levando em consideração a realidade escolar, suas necessidades e a experiência profissional docente.

Referências:

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CURITIBA. Currículo do Ensino Fundamental: 1º ao 9º ano. Volume IV. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237. Acesso em: 05 jul. 2019.

SHEN, B. S. P. Science literacy. American Scientist, v. 63, p. 265-268, may, 1975.

Palavras-chave: Letramento Científico; Ciências Naturais; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA: OS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PÚBLICA E DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA

ALEX RIBEIRO BATISTA - UNESP

LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo analisar concepções e práticas relatadas pelos docentes das licenciaturas em Matemática de Presidente Prudente, relativas à formação de futuros professores, tendo em vista verificar como elas se relacionam com o perfil de formação de professores, traçado pelo projeto pedagógico dos cursos analisados. Neste trabalho relatamos a análise documental dos projetos pedagógicos dos dois cursos de licenciatura em Matemática investigados, sendo um curso de uma universidade particular (Curso I) e outro de uma universidade pública (Curso II) de uma cidade do interior paulista.

O curso de licenciatura em Matemática da instituição particular é regido pela resolução CNE/CP 02/2002. No momento, são oferecidas 80 vagas no período noturno, com carga horária total de 3050 horas distribuídas em: Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural: 2600 horas-aula, Prática Curricular Vivenciada: 280 horas-aula, Estágio Supervisionado: 400 horas e AACC: 250 horas, sendo que a integralização deve ser realizada pelo graduando em um período de no mínimo 6 semestres e no máximo de 9 semestres, carga superior à prevista na resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) que é de 2800 horas, sendo que este excedente é realizado online. Os professores do curso atuam como horistas, sendo a maioria especialista. No Projeto Político Pedagógico (PPP) Unoeste (2015) foram elencados os seguintes objetivos: 1) difundir a cultura matemática através da criação de espaços e núcleos que permitam através da internet a associação da Matemática com outras áreas do conhecimento e com outras instituições; 2) formar profissionais capacitados, tendo como princípios norteadores de suas atividades os valores éticos, religiosos e de cidadania, levando em consideração as mudanças sociais e as concepções humanísticas decorrentes do avanço tecnológico. Apesar da Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a "formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015, p.1), já estar homologada, o curso ainda segue a resolução CNE/CP 02/2002.

No caso da licenciatura em Matemática da universidade pública havia dois projetos em andamento: um que vigorou de 2005 a 2015 e outro a partir de 2015. Iniciamos a análise do PPP em vigor a partir de 2005. Neste curso, atualmente, proporcionam-se 90 vagas, sendo 40 vagas no período matutino e 50 no período noturno. O curso tem carga horária total de 3000 horas, superando as 2800 horas exigidas pela Resolução CNE/CP 2/2002. Essa carga horária está dividida em 2205 horas de Disciplinas Obrigatórias e Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais, 180 horas de Disciplinas Optativas, 405 horas referentes ao Estágio Curricular e outras 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. A integralização do curso deve ser realizada pelo licenciando em um período de, no mínimo 8 semestres e, no

máximo, de 14 semestres. As leis que embasam este Projeto Político Pedagógico são: Resolução Unesp 3/2001 que garante a semelhança entre os currículo da Unesp (UNESP, 2001); Resolução CNE/CP 01/2002 que "institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (BRASIL, 2002a, p.1); Resolução CNE/CP 02/2002 que "institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior" (BRASIL, 2002b, p.1). Segundo o Projeto Político Pedagógico, o curso visa à formação inicial do professor de Matemática, para atuar no ensino fundamental e no ensino médio de forma competente, criativa e crítica (UNESP PRUDENTE, 2007). Além disso, nos objetivos específicos predominam características relativas aos profissionais do ensino e ao ensino de Matemática. Os professores do curso trabalham em regime de dedicação exclusiva e são quase na totalidade doutores.

A análise dos Projetos Político Pedagógicos mostrou que há muitas leis que embasam o curso da universidade pública (Federais e Estaduais), o que não acontece na universidade privada (Âmbito Federal). Nesse sentido, há uma maior exigência legal com a formação de professores no Curso II, em detrimento do Curso I.

Quanto aos objetivos de cada curso, no projeto do Curso I os objetivos para a formação docente são genéricos, muito embora a área de atuação dos futuros graduados seja a Educação Básica. Já no Curso II a intencionalidade relativa à formação de professores fica explícita nos objetivos. O conteúdo curricular observado nas ementas, nos programas e na bibliografia elencados nos projetos apontam que no Curso I eles são mais restritos, com tendência a explorar os conteúdos abordados na Educação Básica. Não há citação explícita a respeito das estratégias a serem utilizadas para tentar articular teoria e prática, e não se observa no projeto um papel definido dos estágios como articuladores da formação proposta pelo curso. No curso II, esses elementos revelaram um vasto conteúdo matemático e pedagógico, mas de fundamentação teórica geral. As horas de prática como componente curricular estão previstas conforme a legislação com relação à carga horária proposta, porém, neste projeto, não fica evidente o modo como elas são trabalhadas nas disciplinas específicas ou nos estágios supervisionados.

A análise dos Projetos Político Pedagógicos mostrou que nos dois casos o currículo, embora pensado conforme as respectivas legislações, segue o modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983), trabalhando teoria e prática de forma dicotômica. Como, no geral, acontece nas licenciaturas brasileiras a formação do professor representa, de certa forma, um subproduto, ou seja, resultado de uma junção da formação do matemático com um apêndice relativo à formação do professor (GATTI E NUNES, 2009).

Ao comparar os projetos pudemos observar aspectos bem distintos em relação à carga horária do curso, aos objetivos e aos conteúdos curriculares, à titulação dos professores, ao regime de trabalho e aos requisitos para exercer a função docente de formadores.

Em que pesem as diferenças entre os projetos, não podemos afirmar que, nos dois casos, uma formação adequada esteja ocorrendo. Sabemos que o proposto no PPP e os indicativos legais não são suficientes se não houver a intencionalidade dos professores, consubstanciada em práticas que articulem os fundamentos matemáticos aos didático-pedagógicos na formação dos professores. Para Bolívar (2007), deve-se levar em consideração que qualquer inovação educativa tenha no horizonte a preocupação em como ela se relaciona com as identidades dos professores, ou suas trajetórias vitais e profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. 2002 a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portalmec.gov.br. Acesso em 20 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portalmec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada http://portalmec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2019.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.) **Escola, Currículo e Formação de Identidades** - Estudos de investigação. Porto: ASA, 2007. p.13-50.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

SCHÖN, D. **The reflective practicioner:** How professionals think in action. New York. Basic Books,1983.

UNESP. (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho". **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista** "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Presidente Prudente. Disponível em: http://www1.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Matematica/projeto_pedagogico.pdf. 2007. Acesso em: 25 de abril de 2019

UNOESTE (Universidade do Oeste Paulista). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Disponível em: https://www.unoeste.br/graduacao/cursos/matematica. 2015. Acesso em: Acesso em: 25 maio 2019.

Palavras-chave: Formadores; Licenciatura em Matemática; Projetos-Político-Pedagógicos.

MAPEAMENTO DO TERMO "PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE": UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2008-2017

ANA ANGELICA MARKIC - UNICID

LÚCIA VILLAS BÔAS - FCC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O termo "profissionalização docente" é algo relativamente recente para se referir ao modo como o professor constrói sua profissão. E, mesmo ele, não tem dado conta de explicar esse processo, motivo pelo qual a literatura especializada tem feito uso de noções como "profissionalidade", "profissionalismo" e "professoralidade" como ferramentas heurísticas para melhor compreender o trabalho docente. Assim, este estudo teve como objetivo identificar como o termo "profissionalização docente" vem sendo utilizado nas produções científicas da área de educação por meio da análise dos Anais do EDUCERE (2008-2017), evento já consolidado no cenário educacional que conta com uma base de dados organizada e com expressiva produção de autores nacionais e internacionais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a década de 1980, tema da profissionalização docente tem sido amplamente discutido em países como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra e, mais tarde, na Bélgica, França e Suíça. Somente na década de 1990 chega à América Latina, incluindo Brasil (ALVES e ANDRÉ, 2013) por meio, sobretudo, dos estudos de Perrenoud (2002), Tardif (2012) e Nóvoa (1992).

Em seus estudos, os autores citados ratificam a relevância de se constituir a função de professor enquanto profissão, ou seja, professores como profissionais da educação, dotados de direitos, de saberes, de conhecimentos, de competências profissionais, capazes de intervir no contexto educacional de maneira crítica, tendo a pesquisa como um dos eixos orientadores das suas práticas.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51), a profissionalização apresenta duas dimensões: a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira diz respeito aos "conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes", aos "saberes próprios de sua profissão", centrando-se mais no âmbito interno da profissionalização. Sacristán (1999, p. 65), por sua vez, entende por profissionalidade o que é inerente à ação docente, ou seja, "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

A segunda, o profissionalismo, refere-se ao reconhecimento de um status profissional pela sociedade em torno da profissão. Nas palavras de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 52-53), é "[...] um processo político que requer trabalho num espaço público para mostrar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente". A profissionalidade e o profissionalismo são vistos pelos referidos autores como dinamicamente articulados, inseparáveis e necessários no processo de reconhecimento social da profissão.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Três etapas sinalizaram o processo de investigação: 1ª) Mapeamento dos trabalhos submetidos em diferentes modalidades ao EDUCERE no período de 2008-2017; 2ª) Seleção das produções dos trabalhos que envolvem a temática para analisar o uso dos termos com mais detalhes, o que incluiu a organização do material que foi catalogado e a leitura das indicações bibliográficas das produções, dos títulos dos trabalhos, dos resumos e das palavras-chave; 3ª) Sistematização das informações coletadas em banco de dados, a fim de viabilizar as análises por meio de recursos informatizados com o auxílio do software de análise de estatística textual Alceste. Tal recurso permitiu a geração de relatórios e dendrogramas para investigação mais pormenorizada dos termos em questão.

A análise foi realizada em três momentos: pesquisa dos trabalhos com os termos "profissionalização docente" e "profissionalização"; leitura do resumo e das palavras-chaves; e seleção das produções pertinentes. Assim, foram selecionadas 40 produções com o critério de ter no título, palavra-chave ou resumo o uso do termo "profissionalização" (o que envolveu "profissionalização docente", "profissionalização de professores", "profissionalização do ensino", "formação de professores e sua profissionalização", entre outros), "profissionalidade", "professoralidade" e/ou "profissionalismo".

3 RESULTADOS

Foram analisados 40 trabalhos de distintas modalidades que constituíram o corpus da pesquisa, com índice de aproveitamento de 68%. O relatório do Alceste apresentou duas ramificações que geraram quatro classes, nas quais identificou-se dois grupos: o primeiro é representado pelas classes 1 e 2 e o segundo, formado pelas classes 3 e 4.

As classes foram categorizadas por contexto temático conforme segue:

Classe 1-Trabalho docente:Segundo relatório detalhado do Alceste, a classe 1 é a mais específica, também é a primeira a ser destacada na árvore de classificação, seu vocabulário é o mais homogêneo, ela é composta por 116 unidades, ou 47,54% das unidades classificadas. Os excertos da produção textual dos resumos da classe 1, "Trabalho docente", apresentaram nos títulos a expressão "profissionalização docente". Para denominar essa classe, partiu-se do que foi evidenciado nas pesquisas selecionadas: profissão docente, experiência, práticas, concepções, desenvolvimento, qualificação profissional e formação.

Classe 2 – Contexto da pesquisa:Essa classe é composta por 34 unidades, ou 13,93% das unidades classificadas. As palavras significativas dessa classe são termos como representações sociais, experiência, discussão, internacionalização e Cátedra UNESCO. Por evidenciar esses traços lexicais é que essa classe foi denominada "Contexto da pesquisa".

Classe 3 – Identidade do docente:Essa classe é composta por 64 unidades, ou 26,2% das unidades classificadas. As palavras significativas dessa classe são: "básica", "educação infantil", "nacional", "professor", "identidade docente" e "formação".Os trabalhos categorizados na classe 3 se relacionam ao professor da educação básica e infantil no Brasil e à formação e constituição da identidade docente e formação.

Classe 4 – Procedimentos utilizados:A classe 4 é composta por 30 unidades, representando 12,30% das unidades textuais classificadas, marcadas pelas palavras: "entrevista", "Paraná", "Brasil" (localidade), "produção", "histórica" e "organização".Essa classe, "Procedimentos utilizados", foi assim denominada por apresentar, nos trabalhos selecionados, temas que se referem a organização, reestruturação, implantação, metodologia, abordagem interdisciplinar, profissionalização e trabalho docente.

Cabe considerar que a expressão "profissionalização docente" aparece enquanto eixo constituído para apresentação dos trabalhos sobre o assunto em 2008, 2009, 2011, 2013 e 2015. Em 2017, os trabalhos sobre profissionalização docente aparecem associados ao eixo Formação

de Educadores.
No que se refere aos termos cognatos, constatou-se que o termo “professoralidade”, é pouco discutido e desconhecido da maioria dos educadores, pois foram submetidas somente seis produções com essa temática. Na análise do termo “profissionalidade” docente, foram encontrados 13 trabalhos, sendo que, no ano de 2015, houve uma quantidade maior de publicações em comparação aos demais anos. No que concerne ao termo “profissionalismo” identificou-se apenas, um trabalho em 2013.
Desta feita, a maior parte dos trabalhos pesquisados, focaram a formação docente e à prática pedagógica em diversas áreas, além da formação continuada, prática reflexiva, identidade do trabalho docente, formação continuada, formação de professores e trajetória profissional. No entanto, os trabalhos indicam que a profissionalização docente pressupõe a existência de condições de trabalho adequadas, carreira profissional institucionalizada, remuneração condizente, sindicalização, formação (inicial e continuada) de qualidade, gestão e avaliação que fortaleçam a capacidade dos docentes em sua prática, que vai além da maneira de ensinar. Assim, a expressão profissionalização docente abrange tudo que diz respeito à docência, e o uso dos termos profissionalismo, professoralidade e profissionalismo, torna-se fluido, pois não apresentou no período de 2008-2017, no banco de dados do EDUCERE, uma quantidade de trabalhos significativos para realizar uma análise mais detalhada. Depreende-se, que não existe definição clara e coletiva do que é profissionalização docente, pois as análises realizadas revelam a diversidade de entendimento dos termos analisados.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Anais [...]
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Histórico do Congresso Nacional de Educação. Disponível em: http://educere.pucpr.br/sobre-o-educere. Acesso em: nov. 2017.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.
PERRENOUD, Ph. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92. (Ciências da Educação)
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Palavras-chave: Profissionalização Docente; Profissionalidade;Professoralidade; Profissionalismo.

MARCAS DA TEMPORALIDADE NARRATIVA NAS EXPERIÊNCIAS DO VIVIDO EM PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

JOELSON DE SOUSA MORAIS - UNICAMP

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO - PREFEITURA

INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA - UNICAMP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Introdução

Os escritos que ora apresentamos são frutos de discussões, pesquisas, orientações e reflexões compartilhadas pelos autores por meio dos encontros do "Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP)", e do "Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade" (UEMA/CNPQ).

Como um estudo que se inscreve como teórico-bibliográfico, a proposta desta pesquisa é situar as marcas que a temporalidade da narrativa enunciadas por professores/as em processos de inserção profissional em início de carreira, pode trazer, tanto para si (no desenvolvimento pessoal), quando na trajetória percorrida academicamente (no desenvolvimento profissional), influenciando na constituição de suas identidades como docentes iniciantes, delineando, portanto, os rumos da sua (auto)formação e profissionalização.

Nesse sentido, no contexto das profundas e alarmantes transformações que estão sendo operadas atualmente no cenário brasileiro nas dimensões socioeconômicas, políticas, educacionais e culturais, emerge a seguinte questão como problema de pesquisa: Como as narrativas da experiência no tempo presente, podem trazer marcas de resistência nos processos de inserção profissional docente de professores/as iniciantes?

Mediante o exposto, o objetivo geral deste estudo foi: compreender as marcas da temporalidade narrativa nas experiências vividas em processos de inserção profissional docente de professores/as iniciantes, e objetivos específicos buscam: refletir acerca das implicações que a narrativa do tempo presente podem provocar no percurso de formação e inserção profissional docente, além de analisar até que ponto a narrativa pode se configurar como forma de resistência nas experiências de ensino-pesquisa e formação do/a professor/a iniciante.

Para tecer algumas provocações reflexivas, buscamos trilhar percursos teóricos-epistemológicos, políticos e metodológicas, entrelaçando três campos: da pesquisa-formação narrativa autobiográfica em educação, com Ricoeur (2007), Bragança (2018) e Nóvoa (1992). Dos estudos da Filosofia da Diferença com Deleuze; Guattari (2000) e Gallo (2007). E do campo da inserção profissional docente com Marcelo Garcia (1999) e Huberman (2000).

O potencial das narrativas como possibilidades de resistência no tempo presente

Como vem se operando a formação e o desenvolvimento profissional docente, no contexto da sociedade brasileira atual? E por que a ideia das narrativas como resistências evocadas por docentes iniciantes na carreira em processos de inserção profissional?

Em "A memória, a história e o esquecimento", Paul Ricoeur (2007, p. 17) adverte que "[...] a experiência temporal e a operação narrativa se enfrentam diretamente, ao preço de um impasse sobre a memória e, pior ainda, sobre o esquecimento".

Não cabe, portanto, esquecer, no tempo presente, as muitas narrativas de docentes que estão iniciando sua profissão, justamente nesse contexto de transição governamental que estamos considerando como um "desgoverno", por ir no sentido contrário de todas as conquistas e princípios democráticos que fomos construindo no campo da formação de professores/as e nas políticas educacionais à custa de lutas e esforços empreendidos ao longo do tempo no cenário educacional brasileiro.

Nesta conjuntura, que a todo o tempo reflete nos modos de pensar e fazer a educação, acabam sendo processados em ritmos frenéticos, de tal modo, que as narrativas vão ganhando contornos de visibilidade, face aos acontecimentos que vem suscitando pelo cenário político atual. Do mesmo modo, podemos pensar em como se processam as lógicas do cotidiano nas experiências e vivências tecidas nos contextos de inserção profissional, em que, muitas vezes, professores/as iniciantes, vão se defrontando simultaneamente e de modo inesperado com as características do início da profissão docente, oscilando entre as "descobertas" (1ª característica), e a "sobrevivência" (2ª característica), aludidas por Huberman (2000). Uma vez que, uma move a outra, no sentido em que o fato de não desistir da profissão, durante o ciclo de vida profissional, é alimentado pelas descobertas.

Outro aspecto importante a salientar, tendo como referência a hermenêutica da condição histórica de Ricoeur (2007), se refere à "hermenêutica ontológica que se dedica a explorar as modalidades de temporalização, como constitutiva da condição existencial do conhecimento histórico", e acreditamos que as narrativas evocadas pelos/as professores/as, em seus percursos de inserção profissional, podem significar no contexto do que vem experienciando em sua transição da academia às escolas – em sua maioria – uma representação potente de efeito formativo, de transformação e de emancipação, inclusive, como dimensão marcante no seu desenvolvimento profissional. Pois cabe reconhecer, que no período de iniciação profissional de professores/as principiantes, nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 112), os mesmos, nos processos de aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, "as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc."

Acreditamos, que as reflexões e práticas pelas quais vem sofrendo os/as docentes de diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, vem trazendo inúmeras nuances e percalços na sua profissão, e por outro lado, os últimos acontecimentos no jogo de lutas e conflitos tensionados no Brasil, especialmente, no âmbito político, vem repercutindo na escolha da profissão.

Nesse sentido, todos os acontecimentos atuais, podem suscitar um distanciamento que muitos sujeitos podem não querer escolher as áreas de licenciaturas, que, tanto historicamente tem sido relegadas como áreas de desinteresse, desvalorização e pouco atratividade, e que, atualmente, vem sendo reforçada essa ideia, por estarmos, justamente, nos defrontando, de modo mais direto e grosseiramente, com contingenciamentos na educação brasileira, representando, portanto, um forte apelo e ruptura com os processos de formação e desenvolvimento profissional de professores/as.

Diante dessa política destrutiva e silenciosa que se opera no cenário brasileiro atual, acreditamos que urge "[...] resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos" (GALLO, 2007, p. 39). E as narrativas, representam um potente dispositivo metodológico de pesquisa, ensino, formação e

desenvolvimento profissional docente, sobretudo a quem está no processo de imersão como docentes iniciantes na carreira do magistério.

Na mesma direção, reforçamos a concepção de que a narrativa é um dispositivo outro, configurada como uma "linha de fuga" e produtora de "movimentos de desterritorialização", capazes de produzir "agenciamentos" com multiplicidades de saberes e fazeres rompendo com as lógicas instituídas do capital no bojo do neoliberalismo, como dimensão contra-hegemônica de imposição sociocultural no mundo em que estamos vivendo (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Trata-se, pois, de praticar a narrativa e dar visibilidade no sentido de "recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação", como tão bem pontuou Nóvoa (1992), ou como reforça a literatura francesa, é movimento que emerge "da memória dada e exercida à memória refletida, à memória de si mesmo" (RICOEUR, 2007, p. 18)

Considerações Finais

Portanto, resistir no âmbito da educação, tomando como porto de partida as marcas da temporalidade narrativa nas experiências do vivido em processos de inserção profissional docente, no tocante, mais especificamente ao cotidiano escolar numa educação menor, "[...] que é necessariamente um empreendimento político de resistência aos poderes instituídos" (GALLO, 2007, p. 27), é se abrir a um universo de possibilidades que possa dialogar com as incertezas, diferenças e um porvir, praticando o respeito, a tolerância e expandindo a outros/as, novas formas de convivialidade, além de produzir uma cidadania como pertencimento a uma comunidade do qual partilha vivências, saberes e experiências.

Resistir, em relação à prática docente, pode significar um modo outro de criação, transformação e emancipação de si e dos outros, para permitir o desenvolvimento e as potencialidades recuperadas na narrativa do tempo presente, como "[...] conhecimento implicado na relação com o outro, implicado com a escola básica, na força do sentido militante que nutre as histórias de vida" (BRAGANÇA, 2018, p. 74), para não esquecer que podemos melhorar o que não nos convém, e o que não se adéqua aos nossos tempos e espaços formativos, dos sujeitos em processos de inserção profissional docente e da esperança de que dias melhores poderão vir, com justiça e equidade social.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. 1.ed. 2ªreimp. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In.: CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (Orgs.). Cotidiano escolar? emergência e invenção. 1.ed. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto editora: 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora: 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto editora, 1992.

RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Tradução Alain François [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

Palavras-chave: Narrativas; Desenvolvimento Profissional Docente; Professoras Iniciantes; Formação de Professores/as.

MASCULINIDADE TÓXICA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REFLETINDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SALA DE AULA

DANIELE SANTOS ROCHA - UNEB

ANDREIA CRISTINA FREITAS BARRETO - UNEB

CAIQUE AZEVEDO SOUZA - UNEB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Qual o papel da escola na formação dos sujeitos? Uma formação libertadora seria capaz de construir identidades conscientes? Como o docente pode ajudar na desconstrução de padrões estruturalmente machistas que degradam e agridem a mulher? A partir desses questionamentos e sob o olhar do estágio, este estudo relata por meio das narrativas do diário de bordo experiências de observação da prática docente em turmas do ensino fundamental II de uma Escola Pública Municipal da Cidade de Eunápolis BA. O seu principal objetivo é analisar as narrativas do diário e identificar se essas práticas contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos fazendo com que estes já em seu processo de formação escolar saibam identificar ideologias opressoras.

No decorrer da observação, a docente (professora regente da sala), realizou discursos libertadores em defesas da mulher. Estas que historicamente tem a sua identidade desrespeitada e inferiorizada em detrimento da hegemonia masculina (RIBEIRO, 2017, p. 36).

As narrativas produzidas no período de observação nas turmas analisadas, que se encontram registradas em diário de bordo, indicam que, a) existe uma estrutura, na qual o homem é pensado hegemonicamente superior a mulher, esta adquirida ainda na sua infância, b) É constituída uma imagem que objetifica o corpo e a intelectualidade da mulher c) O padrão de masculinidade criam meninos competitivos entre si d) Com as normatizações desses padrões de comportamentos masculinos a mulher torna-se vitima potencial a sofrer violência.

Para este estudo metodologicamente nos baseamos da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p.20), já que tratamos de sujeitos sociais, e para análise dos dados coletados foi feita uma análise de conteúdo, que segundo (BARDIN, 2007, p. 15), pode ser entendido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos com o intuito de descrever o conteúdo de uma determinada mensagem.

SOB O OLHAR DO ESTÁGIO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

O estágio faz parte do processo de formação do aluno, é mais um momento importante de aprendizagem, uma unidade entre teoria e prática. Nesse período o aluno terá a oportunidade de vivenciar a prática interagindo com a realidade da sala de aula (PIMENTA, 2012, p. 47; ZABALZA, 2014, p.107).

A formação do professor é construída por meio de várias influências desenvolvidas socialmente, desde o contato com o ensino escolar durante seu desenvolvimento como aluno, até o momento em que começa a exercer o papel de docente em sala de aula. Algumas práticas são utilizadas como instrumento de opressão, em que o professor detém todo o conhecimento e

o aluno fica limitado apenas a este, sem que haja diálogo entre as partes. Esse modelo é o tradicional, que foi colocado por muito tempo nas escolas e que ainda hoje está presente. (FREIRE,1987, p. s/p) chama esse método de "educação bancária" na qual não existe comunicação entre o professor e aluno, apenas uma relação de opressor e oprimido. E o resultado disso é o desenvolvimento de uma cultura do silêncio, na qual o aluno não é exposto a assuntos que possam pensar criticamente.

MASCULINIDADE TÓXICA UM PASSO PARA A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A escola é o espelho da sociedade. Nela é possível encontrar diversas situações oriundas de contextos culturais, familiares, econômicos e religiosos. Como a escola é um espaço privilegiado para pensar, faz- se importante refletir sobre temas que permeiam à vida dos alunos e os afeta diretamente. Uma das questões sociais interessante a ser levada em sala de aula é o papel da mulher e os obstáculos que elas precisam enfrentar nessa sociedade machista patriarcal.

Desde a antiguidade que existe um culto a masculinidade e que até hoje é reforçado. Homens na maioria das vezes têm como referência outros homens, mas desde que eles se encaixem no padrão estabelecido pela sociedade. Segundo o sociólogo Pierre (BOURDIEU, 2012, p. 20) em sua tese "Dominação Masculina", o gênero masculino possui várias vantagens, desde as relações as forças físicas até as forças simbólicas, e essas relações se constituíram historicamente colocando o gênero masculino como dominante enquanto o gênero feminino como dominado. Sendo assim, o homem dentro das relações sociais vê a mulher como um objeto para a satisfação dos seus interesses. Essa formação da masculinidade tóxica é imposta desde a formação do indivíduo, e que durante sua vida alguns critérios são reforçados, como por exemplo; homem não pode chorar, não pode demonstrar carinho e nem sentimentos, não pode ter aptidão a atividades artísticas, nada que é considerado feminino pela sociedade.

A partir disso é criado no imaginário social que as mulheres são objetos do homem, algo que eles possam possuir e dominar. São definidas e projetadas não sobre si mesmas, mas em oposição ao homem, a mulher é o que o homem não quer ser (RIBEIRO, 2017, p. 35).

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A escola como um espaço político social, um grande palco lugar de discussões. O debate sobre assuntos sociais é uma necessidade para a construção da identidade do aluno, que vai enfrentar diversas situações, nas quais tem que estar preparados criticamente para lidar.

Ao observar a turma do 9º ano percebemos que, ela apresenta um perfil estruturalmente machista, os meninos se comportam de maneira dominante excluindo as meninas das produções e apresentações dos trabalhos, reforçando sua supremacia. A docente interrompe a aula para discursar sobre um assunto que aconteceu no dia anterior na saída da aula, em que presenciou os meninos passando a mão de forma desrespeitosa no corpo das meninas. Abaixo algumas narrativas que foram selecionadas para este trabalho.

NARRATIVA I-

PROFESSORA- A mulher é dona do seu corpo e decide quem deve tocá-la / Meninos, vocês não podem tocar a mulher a menos que ela deixe/Vocês meninos precisam respeitar a mulher. Uma das alunas pediu a palavra e disse que, ALUNA 1- "esse comportamento dos meninos acontece sempre a gente já acostumou, professora!" -!" e continuou dizendo "uma amiga fora da escola foi agredida por não aceitar as investidas de um rapaz, ela disse não e ele não aceitou, ela teve medo dele e acabou ficando". Uma outra então completou "professora, eles não gostam de receber um não de uma menina". Fonte: Diário de Bordo

Nessa narrativa percebemos claramente como o homem é criado de maneira a reconhecer a mulher como um objeto de seu desejo, é naturalizado a ideia de agressividade, virilidade e controle que por muitas vezes são aceitos pelas mulheres por medo e submissão, conforme os discursos das meninas a cima. Para (BLAY, 2014, p. 16) essa dinâmica entre gêneros "é base para a manutenção do exercício do poder e se instrumentaliza através de relações de dominação e subordinação" (BLAY, 2014 p. 16). Uma construção tóxica sobre a masculinidade cobra do homem que ele seja forte e superior, esses estereótipos legitimam valores e padrões de comportamentos em consequência cria uma sociedade violenta e abusiva que geram violência contra mulher.

NARRATIVA II

PROFESSORA- Precisamos ter cuidado com as músicas que traga tons pejorativos e que maltrate a mulher. – A mulher é vítima de violência que os homens cometem. ALUNA 3- Professora, eu acho muito importante quando o professor fala de coisas que fazem parte da nossa vida, sobre a mulher e preconceitos, aquele que não é falado sofre. Fonte: Diário de Bordo

Nesta segunda narrativa, após a exposição dos contos da escritora Conceição Evaristo, negra e feminista. A professora abre um espaço para falar sobre músicas que trazem em seu contexto letras que depreciam a mulher.

Os estudos comprovam que manter esses padrões de comportamentos reforçam a violência que é um fenômeno político social que vem crescendo no Brasil, segundo dados da pesquisa do Datafolha trazidos por (TENÓRIO, 2018, p. 12) publicado pela revista Mátria, em 2017 uma em cada três mulheres foram vítimas da cultura da violência no país. Assim, quando a professora diz que os alunos precisam ter cuidado com as músicas que objetificam a mulher, na sua prática, ela está contribuindo para que haja uma mudança na forma machista de se pensar, e que os alunos reflitam e façam da realidade em que os permeiam objeto de sua análise crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos realizados evidenciamos que, os discursos da professora em sala de aula reforçam a necessidade de uma educação libertadora para a formação de sujeitos críticos e pensantes, livres de padrões. É necessário que levem para aquele universo, assuntos que façam parte da sua experiência e da sua existência (FREIRE, 1987, s/p). Pois contribuí com rompimento de estruturas enraizadas, esta que gera uma masculinidade tóxica e por consequência a violência contra mulher. Pois, segundo Freire a função de uma educação libertadora na "práxis implica na ação reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1987 s/p).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70; 1977.

BLAY, E. A. Feminismos e masculinidade: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher/ org. Eva Alterman Blay- Violencia contra Mulher: Um grave problema não solucionado. pag.13-28; 1. Ed- São Paulo: Cultura Academica, 2014.

BOURDIEU, Pierre (1998). A Dominação Masculina.Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 11ª edição, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. Introdução a pesquisa qualitativa. Tradução, Joice Elias Costa, -3. Ed., Porto Alegre, 2009.

PIMENTA, Selma. G. O estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

RIBEIRO, Djamila: O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

TENÓRIO, Juliana. Assédio Sexual e medidas protetivas. Revista Mátria. Ano 16. Vol.1. ed. março 2018, p. 12-13.
ZALBAZA, Miguel. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2014.

Palavras-chave: Masculinidade Tóxica; Violência Contra Mulher; Formação de Professores.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOCENTE

LAYZA KARLA MILIORINI - PUCPR

LARISSA GONZAGA DE OLIVEIRA - PUCPR

CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do resultado de investigações realizadas por um grupo de pesquisadores, o qual percebeu a necessidade de promover espaços de intervenção na formação continuada de pedagogos. A formação continuada é uma das ferramentas para a conscientização e sensibilização dos pedagogos em relação as suas práticas.

A presente pesquisa tem como tema central a mediação pedagógica no trabalho docente. Apresenta como objetivo geral: identificar como o pedagogo media o processo de ensino e aprendizagem no trabalho com os professores. Como objetivo específico pretende: Interpretar as entrevistas semiestruturadas realizadas com os pedagogos a luz da abordagem fenomenológica hermenêutica.

O embasamento teórico fundamenta-se, principalmente, em Vygotsky (2007), Taille, Oliveira, Dantas, (2016), Domingues (2014), Rosa (2017) e Libâneo (2010).

As preocupações quanto a qualidade do ensino e da aprendizagem são aspectos que geram muitos debates na escola atualmente. Consequentemente, o papel do pedagogo é de extrema relevância, uma vez que ele é o mediador do processo de aprendizagem. Uma de suas funções está em conscientizar e sensibilizar os professores quanto as suas práticas, visando potencializar o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Deste modo questiona-se: Como acontece a mediação da aprendizagem na relação pedagogo e professor?

A mediação pedagógica propõe, a todos os envolvidos no processo educativo, "criar condições genuínas de diálogo e de interação, significativa e transparente, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo máximo dos seus alunos" (FONSECA, 2018, p. 174).

Para Vygotsky (2007), mediação refere-se as constantes relações que os indivíduos fazem com o ambiente e vice e versa e os resultados deste processo modificam as estruturas psicológicas dos indivíduos, promovendo assim, a aprendizagem. O ambiente e a cultura são parte determinante do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Neste sentido, o mediador pode ser um agente essencial, um elo intermediário fundamental na construção do saber.

Diante disso, a escola e a intervenção pedagógica assumem um grande papel nos processos psicológicos dos sujeitos por favorecer situações de aprendizado e desenvolvimento que não aconteceriam espontaneamente (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 2016). Na perspectiva de Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre quando há trocas sociais, isto acontece por meio de processos de interação e mediação.

É por meio de sucessivas mediações que o trabalho do pedagogo é concretizado uma vez que cabe a este profissional intervir intencionalmente para que a aprendizagem se efetive.

Refletir sobre o papel do pedagogo escolar demanda entender esse profissional como um pesquisador, articulador e estudioso dos processos educacionais. Neste sentido, "o trabalho pedagógico consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escutá-los em todos os sentidos" (DOMINGUES, 2014, p. 83).

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi a abordagem qualitativa, na visão fenomenológica hermenêutica. Esta proposta epistemológica trata dos significados contextuais e não apenas descreve e analisa as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas interpreta o que este meio comunica rumo à transformação da prática profissional.

Assim, a presente investigação tem como foco compreender uma realidade de forma a interpretar e investigar os dados visando compreender o fenômeno estudado. Compreender nesse ponto de vista denota dar um sentido e significado à realidade estudada, "quando o estudo é de caráter descritivo o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade" (GODOY, 1995, p.63).

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada que é composta por um roteiro previamente elaborado de 22 questões. Para esta pesquisa foram usadas especificamente as questões 7 e 19: "Como acontece o acompanhamento das atividades dos professores?" e "Em sua atuação profissional como ocorre a mediação da aprendizagem e do ensino no trabalho com os professores?".

Os participantes da pesquisa foram 16 pedagogos. Todos possuem graduação em Pedagogia. Sendo que 15 são especialistas e 5 pedagogos são mestres. Destes, 14 pedagogos atuam em escola pública e 2 pedagogos atuam em escola privada.

As entrevistas foram parte de um processo de Formação Continuada do Pedagogo, que aconteceu na PUCPR, no segundo semestre de 2018.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas revelam o papel do pedagogo no que se refere a mediação da aprendizagem e o seu acompanhamento das atividades dos professores. Diante disso, 11 pedagogas afirmam que a mediação da aprendizagem e o acompanhamento das atividades docentes acontece por meio de ações gerais como conversas e diálogos informais que surgem conforme a necessidade de cada professor no cotidiano escolar.

Em seguida, as pedagogas apontam as ações específicas, em que 10 pedagogas revelam que o acompanhamento do trabalho docente acontece na permanência, hora atividade ou reuniões específicas com os professores. A mediação acontece, principalmente, quando há trocas e diálogos entre pedagogo e professor em momentos individuais.

Outra área a ser destacada, diz respeito ao acompanhamento do planejamento do docente, em que 10 pedagogos apontam que o acompanhamento do trabalho docente acontece pela supervisão do seu planejamento e registros.

Além disso, 4 pedagogos informam que o acompanhamento acontece por meio da observação dos professores e alunos em sala de aula.

Por fim, 4 pedagogos dizem que não faz ou pouco faz com relação ao acompanhamento do trabalho docente, que em virtude da rotina isso fica aquém do desejado.

Esses dados sugerem que o trabalho do pedagogo no quesito mediação da aprendizagem e acompanhamento do professor é uma função a ser melhor desempenhada pois, ao mesmo tempo que o pedagogo diz que faz o acompanhamento formal com o professor, ele também afirma que realiza essa ação quando há disponibilidade e conforme a necessidade. Por isso, muitas vezes, o trabalho do pedagogo fica no monitoramento e na supervisão do planejamento docente ou nas conversas informais que surgem no cotidiano escolar. Vale ressaltar que o diálogo aparece como a principal canal de mediação do pedagogo com o professor.

Libâneo (2010, p. 45) propõe que a função principal dos pedagogos está atrelada "à assistência pedagógico-didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos".

Esse suporte do pedagogo com o professor é uma ação que enriquece o processo de ensino aprendizagem. Assim, o compromisso do profissional pedagogo é "responsabilizar-se pela qualidade das mediações necessárias ao processo ensino-aprendizagem na escola" (ROSA, 2017, p. 67). Desta forma a preocupação com a qualidade em que as mediações são realizadas é um quesito importante. Por isso, a necessidade da consolidação de funções mais claras que fujam das ações, exclusivamente, burocráticas.

A ação isolada do pedagogo não tem a capacidade de transformar a instituição escolar, porém, ações contextualizadas e conscientes são essenciais e fomentam mudanças que contribuem para a organização escolar e para a promoção da aprendizagem (ROSA, 2017).

CONSIDERAÇÕES

Ao ressaltar o caráter dinâmico do trabalho do pedagogo nota-se que a função de acompanhar e mediar o processo de aprendizagem e ensino está em segundo plano, uma vez que este profissional acaba realizando outras tarefas no seu cotidiano que o impossibilitam de fazer as mediações necessárias. Enfatiza-se a preocupação dos pedagogos em acompanhar o trabalho e o planejamento dos professores e em realizar mediações pedagógicas com mais frequência, porém esta ação fica, muitas vezes, somente no desejo de ser realizada.

Atualmente o pedagogo parece viver uma crise de identidade vive crise de identidade, pois, em seu cotidiano, realiza atividades que fogem da sua principal função: o processo de aprendizagem e ensino. Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem, como: ater-se as questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, auxiliar o diretor, enfim, alguém que resolve problemas cotidianos dos discentes e docentes.

No mesmo sentido, Gadotti (2004, p. 34) afirma que "o pedagogo é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo". Portanto, vale ressaltar que para que o pedagogo possa intervir e mediar na ação educativa de maneira eficaz, direcionando sua prática para uma ação transformadora e intencional da realidade, requer uma compreensão embasada das questões educacionais e pedagógicas presentes na escola, que ultrapasse a mera espontaneidade e imediatismo com os quais se tem legitimado a cultura escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 2004.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais.** Revista de administração de empresas. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

ROSA, Sandra Regina Bernardes de Oliveira. **O trabalho do pedagogo na escola: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba: CVC, 2017.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psccogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovish. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2017.

Palavras-chave: Mediação; Pedagogo; Aprendizagem.

MEDIADORES(AS) VÃO A CAMPO: VISITAS TÉCNICAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCADORES DE MUSEUS

ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR

RAFAEL DA SILVA TANGERINA - PNFM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em conformidade com Marandino (2004) e Gomes e Cazelli (2016), a Divulgação Científica (DC) em museus de ciências pode estar amparada no trabalho de mediadores(as), que apoiam-se no diálogo e interatividade para instigar análises e reflexões sobre fragmentos da realidade, em suas múltiplas relações com o conhecimento científico.

Nesse estudo, consideramos que as estratégias de mediação humana podem contribuir de fato para que as condições de aprendizagem se potencializem em ambientes educacionais dessa natureza.

Diante desse cenário, a atenção com a formação continuada de mediadores(as) tem se tornado frequente em muitas destas instituições, como destacado por Silva (2009), embora ainda com escassez de estudos na área. Este processo pode envolver encaminhamentos diversos, tais como participação em congressos e cursos, grupos de estudo, visitas técnicas, aulas de campo, bem como leitura e discussão de obras que permeiam educação, museologia e DC.

O Parque da Ciência Newton Freire Maia (PNFM) é um museu de Divulgação Científica localizado em Pinhais/PR, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, portando seus(suas) mediadores(as) são professores(as) da rede estadual de ensino.

Para análise do processo de formação destes(as) mediadores(as) foram observadas as ações realizadas pelo PNFM nos anos de 2016 e 2017, mediante análise documental de material fornecido pela instituição, no que tange às atividades externas.

Conforme este material, as atividades de formação continuada compõem o GPC – Grupo de Pesquisa Científica – e visam discutir conceitos e temas presentes nos Pavilhões Temáticos do espaço museal, promovendo reflexões sobre DC e estratégias de mediação.

As atividades englobaram diferentes formas de encaminhamento, assim elencadas pela instituição: seminários, mesas redondas, discussões in loco dos elementos da exposição, exibição e discussão de filmes e documentários, visitas técnicas e aulas de campo, bem como produção de artigos e participação em eventos.

Levando em consideração que o(a) mediador(a) de museu de ciências atende diferentes tipos de público, com interações múltiplas e situações inusitadas, tal profissional deve contar com um conjunto diverso de vivências, experiências e saberes, que lhe propiciem abranger o público heterogêneo e a complexidade da mediação.

Desta forma, apresenta-se a seguir as atividades externas realizadas pela equipe de mediadores(as) do PNFM e seus respectivos objetivos.

Usina Hidroelétrica de Itaipu

Buscar maior aprofundamento sobre aspectos técnicos e de infraestrutura que permeiam a produção de energia elétrica no Brasil com foco no funcionamento de uma usina hidroelétrica de grande porte;

Centro de Curitiba – Arte e Paisagens Urbanas
Perceber a Arte materializada na paisagem urbana, seja por meio dos diferentes tipos de arquitetura, seja pela arte de rua;
Aterro sanitário – Município de Fazenda Rio Grande (PR)
Buscar maior aprofundamento sobre aspectos técnicos e de infraestrutura que permeiam a destinação e o depósito do lixo de Curitiba e região metropolitana. Discutir as questões socioambientais que envolvem a sociedade de consumo e o planejamento urbano;
Centro Comunitário Vila Torres/Curitiba (PR)
Acompanhar in locu projetos e ações sociais que são desenvolvidos pela associação de moradores em um bairro considerado área de vulnerabilidade social na região central de Curitiba;
Arena Digital – Campus Curitiba PUC/PR
Conhecer outros espaços de divulgação científica e seu trabalho de mediação no campo da Astronomia;
Consciência Negra – Setor histórico de Curitiba
Reconhecer e refletir sobre a participação da população negra na formação e evolução da cidade de Curitiba.
Se os atributos interessantes a uma mediação ideal envolvem o domínio dos temas presentes na exposição, contextualização e boa comunicação, a formação continuada e diversificada de mediadores(as) deve ocupar posição de destaque no trabalho desenvolvido por um museu de ciências. Deste modo, atividades externas são importantes para ampliar o entendimento e o engajamento de seus profissionais, embora avaliar seus resultados seja ainda sugestão de pesquisa futura.

Referências

GOMES, I.; CAZELLI, S. Formação de mediadores em museus de ciência: saberes e práticas. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 18, n. 1, p. 23-46. jan. / abr. 2016.
MARANDINO, M. et al.. A educação não-formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS - ENPEC, 4, 2004, Bauru. **Atas**… Bauru, 2004.
SILVA, C. S. da. **Formação e atuação de monitores de visitas escolares de um centro de ciências: saberes e prática reflexiva**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências – Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2009.

Palavras-chave: atividades de campo; formação continuada; mediação humana; divulgação científica.

MESTRADO PROFISSIONAL E IMPACTO SOCIAL: UM ESTUDO DA ARTE COM EGRESSOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL DA UFSM/RS

HIVI DE JESUS SOUTO KOPPE - UFSM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo objetiva apresentar dados iniciais pertencentes a construção do aporte teórico de uma pesquisa de Mestrado Profissional, o qual se debruça sobre a investigação de produtos oriundos do Mestrado Profissional do Programa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e seus respectivos impactos sociais na área da Educação. Especificamente propõe-se evidenciar o que já vem sendo discutido a respeito da temática, pois acredita-se no reconhecimento de toda investigação já realizada como fator somatório nas discussões da pesquisa que se almeja, sendo assim, o estudo em questão define-se como estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para tanto, foi realizado o acesso ao Manancial, Repositório Digital da UFSM, um banco de dados de Monografias, Dissertações e Teses da Instituição. Neste local selecionou-se o PPPG, na modalidade de Mestrado Profissional, no período de 2017 e 2018, contemplando as duas primeiras turmas concluintes. Foram encontrados o total de 43 dissertações, oriundas de duas linhas de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior e Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Compreendendo as diferentes temáticas abordadas e conferindo a exigência de se delimitar o objeto de pesquisa, foram selecionadas dissertações realizadas por pesquisadores que exercem função na Gestão Escolar e para atender a esse propósito, foi realizada a leitura flutuante dos resumos e memorial das dissertações. Sendo assim, foram selecionadas o total de oito trabalhos, sendo que duas autoras atuam na função de Direção e seis em Coordenação Pedagógica. As duas dissertações encontradas que pertencem a pesquisadoras que ocupam função de Diretoras, são de autoria de Serafini (2017) e Alves (2018), elas discursam sobre a gestão democrática e os conselhos escolares. Serafini (2017) aborda a descentralização do poder nas gestões escolares, com vistas à democratização das relações gestoras da escola a partir da atuação dos conselhos escolares. Como produto, a autora construiu um protocolo de sugestões de atividades que visam o fortalecimento do Conselho Escolar. Pode-se destacar a importância da autorreflexão, pois como gestora de escola foi necessário a análise de sua própria prática e reformulação de suas ações como forma de atingir o êxito que procurava em sua problemática inicial. Alves (2018) investigou as eleições de diretores em duas escolas de Educação Infantil do município de Santa Maria - RS e se elas estão articuladas com a gestão democrática. A autora propôs uma mudança na legislação municipal, delimitando o tempo de exercício dos diretores escolares, promovendo uma gestão democrática. Mais uma vez, observa-se o movimento entre a atuação profissional e as reflexões da formação continuada, sendo esse o objetivo do Mestrado Profissional. As seis dissertações encontradas que pertencem a pesquisadoras que ocupam funções de Coordenação Pedagógica, são de autoria de Sônego (2017), Fontoura (2018), Gomes (2018), Machado (2018), Pinto (2018) e Vargas (2018). Sônego (2017) investigou os caminhos percorridos pela proposta de educação em tempo integral do Programa Mais Educação. A autora propôs uma reestruturação do trabalho escolar com ações coletivas de pertencimento e responsabilidade pela dinâmica na escola. Percebe-se que a formação do professor coordenador

pedagógico está em constante movimento e atrelado ao seu corpo docente, articulada com ações de colaboração e cooperação junto à equipe escolar. Fontoura (2018) pesquisou como a escola organiza os processos formativos, assim como os desafios enfrentados pela gestão e professores com relação à formação continuada. Constatou-se que havia necessidade de um acompanhamento pedagógico e de uma organização dos espaços de forma a articular trocas, integração e participação das professoras. A autora propôs um Programa de Formação Continuada de Professores em Serviço, no qual as professoras dos anos iniciais se encontram em grupos de trabalho e estudos. Percebe-se o alcance da pesquisa, pois iniciou um processo de busca de resoluções, agregando conhecimento, trocas e potencializando o trabalho docente. Gomes (2018) contemplou o movimento formativo docente por meio das trajetórias narradas pelas professoras egressas do Curso Normal e que atuam ou atuaram como formadoras. Constatou-se a ressonância entre o percurso de sua formação normalista e sua trajetória bilaquiana, assim como a sua influência nas suas escolhas profissionais. O produto foi a elaboração de um e-book com as narrativas das professoras. Machado (2018) aborda os princípios de gestão democrática a partir da atuação dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. A autora elaborou uma proposta para a formação dos conselheiros escolares das escolas municipais de Santa Maria – RS. O desenvolvimento dessas ações que promovam maior horizontalidade nas relações de trabalho na escola contribui para o incremento da própria natureza do trabalho escolar. Pinto (2018) aborda as políticas educacionais voltadas a educação em tempo integral nas escolas. A autora após discursar sobre as reflexões da pesquisa, elaborou uma proposta de educação em tempo integral para a Educação Infantil na escola em que atua. A pesquisadora, carrega consigo o repensar pedagógico voltado ao oferecimento de uma educação de qualidade, reafirmando a importância do trabalho do coordenador pedagógico. Vargas (2018) pesquisa sobre os conselhos escolares no município de Alegrete – RS e os espaços de exercício da democracia. Os resultados apontaram para a elaboração de um Curso de Formação para a comunidade escolar, voltado ao Conselho Escolar, suas atribuições e responsabilidades. Manifesta-se então, o princípio da gestão democrática, que inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo. A busca realizada no banco de dados Manancial da UFSM, mostrou que a as discussões de pesquisa no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional possuem um impacto social de grande relevância para a Área da Educação, considerando-se que pesquisas implicadas e aplicadas que permeiam os espaços educacionais propulsionam mudanças e transformações que colaboram com o avanço educacional almejado. A investigação de problemáticas atuais no mercado de trabalho, promovida pelo Mestrado Profissional, propõe de maneira inovadora, ações e estratégias de intervenções práticas definidas, que contribuem positivamente para a melhoria nos campos de atuação dos pesquisadores, promovendo impactos sociais e a formação em serviço. Portanto, se faz necessário um repensar coletivo das necessidades que se destacam no cotidiano e a formulação de estratégias que provoquem o desequilíbrio e promovam respostas para as demandas educacionais emergentes.

REFERÊNCIAS

ALVES,G.R.P. Gestão democrática e eleição de diretores em escolas de educação infantil: estudo de caso na rede municipal de Santa Maria/RS. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15605. Acesso em: 4 jun. 2019.

FONTOURA, M.G. Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16074. Acesso em 4 jun. 2019.

GOMES, A.C. Memórias "Bilaquianas" - O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac na constituição docente de professoras. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15609. Acesso em: 4 jun. 2019.

MACHADO, C.M.F. Atuação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Santa Maria - RS: em pauta o fortalecimento da gestão democrática. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16222. Acesso em: 4 jun. 2019.

PINTO, N.S.F. Práticas de ampliação do tempo escolar: uma proposta de educação em tempo integral na contemporaneidade. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13965. Acesso em: 4 jun. 2019.

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". Diálogos Educacionais, v.6, n.6, p. 37-50, 2006.

SERAFINI, R.M. Os conselhos escolares na efetivação da gestão democrática: alguns limites e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15505. Acesso em: 4 jun. 2019.

SÔNEGO, F. Possibilidades para a organização do trabalho escolar na perspectiva de uma proposta de educação integral. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em:https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13875. Acesso em: 4 jun. 2019.

VARGAS, A.L.S. A gestão democrática na escola municipal: o conselho escolar em questão. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16223. Acesso em: 4 jun. 2019.

Palavras-chave: Mestrado Profissional; Egressos; UFSM; Gestão Educacional; Formação de Professores

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

ELISANGELA MOREIRA - UENP

JANE LANZARIN - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Propostas de metodologias ativas de ensino para a formação continuada de professores com o intuito de incorporá-las ao processo de ensinar e aprender.

PROBLEMA: quais seriam as principais contribuições das metodologias ativas para a formação continuada de professores?

OBJETIVO GERAL: apresentar as principais contribuições das metodologias ativas para a formação continuada de professores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: abordar aspectos importantes sobre a formação continuada de professores; enfatizar as metodologias ativas como proposta para incorporar ao processo de ensinar e aprender; descrever algumas das principais características proporcionadas pelas metodologias ativas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa encontra-se em andamento e a intenção é torna-la parte de um livro em que se abordarão propostas de metodologias ativas de ensino para a formação continuada de professores. Optou-se por uma revisão da literatura, sob uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Segundo Ludke e André (1986, p. 15), a pesquisa qualitativa envolve três etapas: exploração, decisão e descoberta. A intenção é adquirir maior entendimento sobre o fenômeno, possibilitando a seleção de aspectos específicos à pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao abordar a questão da formação continuada de professores é importante resgatar que “diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada”. (LIBÂNEO, 2009, p. 77). A atual conjuntura educacional exige aperfeiçoamento do professor, que ao longo de sua carreira permanece em constante aprendizado, passando pela formação inicial e diversas formações continuadas.

A formação de professores deve ter relação direta com as práticas pedagógicas comumente utilizadas em sala de aula e com as experiências vivenciadas cotidianamente pelos professores. Para Novoa (1992, p. 28) “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

Pimenta (2012, p. 25) enfatiza que "a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação". O grande desafio do educador é refletir sobre qual metodologia adotar, quais práticas pedagógicas inovadoras utilizar em sala de aula. Experimentar o novo é deixar de reproduzir o ensino por meio de experiências tradicionais.

Sair da zona de conforto envolve um emaranhado de situações como pensar, refletir, deixar as velhas práticas, pesquisar, estudar, se atualizar e mais que tudo, pensar quem são os atuais alunos e, qual será seu futuro se algo não for pensado e feito hoje. É assumir nosso real compromisso com a escola pública. Segundo Libâneo (2014, p. 83) "a organização curricular, especialmente a seleção de conteúdos, é uma questão a ser enfrentada pelos educadores. O que se tem nas escolas públicas é um modelo empobrecido da educação desenhada para elite".

Pensar em ensinar algo novo, remete a ideia de pensar que o ensino está em constante transformação, que nossos alunos já não são os mesmo de décadas passadas que suportavam calados o que lhes eram despejados. "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". (FREIRE, 1996, p. 76).

Os grandes desafios do educador se centralizam em estratégias metodológicas que motivem o aluno a pensar e agir diante de suas condições sociais. Para Libâneo (2014, p. 83) "o ato pedagógico não se dá ao acaso; ele requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno".

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29).

Para que o ensino aconteça é preciso a plena participação ativa do educador e do educando. As metodologias ativas surgem como proposta para incorporar o processo de ensinar e aprender na busca incansável da participação ativa de todos os alunos envolvidos e focados na realidade a qual estão inseridos.

RESULTADOS

Metodologias ativas traz importantes características, como:

O aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe. (DIESEL; MARCHESAN; MARTINS, 2016, p. 155).

As primeiras características mencionadas acima, referente ao aluno como centro do processo e a promoção da autonomia do aluno nos remete a ideia de que diferente do ensino tradicional, em que o aluno era sujeito passivo da aprendizagem, aqui o aluno é agente da aprendizagem. O aluno questiona, se posiciona criticamente, expõe sua opinião e tem participação ativa em sala de aula.

Para promover a autonomia, na metodologia ativa, o professor mostra algumas direções e caminhos a serem percorridos, em seguida o aluno elabora suas estratégias de estudos para se chegar ao resultado. Reeve (2009) pontua atitudes do professor que contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando:

a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos. (REEVE, 2009 apud BERBEL, 2011, p. 28).

Isso demostra comprometimento com a aprendizagem do aluno, bem como demonstração de acolhimento, de apoio, de importância e de afeto. A autonomia pode ser promovida através de diálogos entre os professores e colegas de sala, debatendo situações do cotidiano e possibilitando estratégias de pesquisas.

As características seguintes apontadas como a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem refere-se a postura do professor em relação ao processo ensino e aprendizagem, em que o professor seleciona conteúdos que tenham significados e relação com o cotidiano e experiências dos alunos. O professor, também, instiga a curiosidade, que segundo Freire (1996, p. 84) "se há uma prática exemplar como negação de experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador". Neste sentido o autor enfatiza abordagem de práticas metodológicas que instiguem tanto a curiosidade do aluno quanto a do professor.

Nas próximas características como estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe os alunos recebem do professor mediador as tarefas pré-estabelecidas para resolver problemas de diversas situações fazendo relação com seu cotidiano, do global para o local. Neste caso os alunos são os principais responsáveis por sua aprendizagem, tornando-os agentes transformadores da prática pedagógica. Sacristán e Gómez (2000, p. 11) propõem:

a necessidade de repensar os processos de ensinoaprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas.

É possível afirmar que nos últimos anos, tem-se percebido urgência para novas metodologias de ensino e novas reflexões para formação continuada de professores. Para Sacristán (1995, p. 74) "o professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes". Daí a importância de um profissional que demonstre competências propriamente requeridas tendo em vista a valorização de uma construção inicial que deslumbre a prática efetiva.

REFERÊNCIA

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. Revista Signos, Lajeado, ano 37, n. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre a Qualidade de Ensino e Sistema de Formação Inicial e Continuada de Professores. In: _____. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo -sp: Cortez, 2009. Cap. 3. p. 76-101.

_____. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____ (coord). Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo -sp: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 20-57.

REEVE, Johnmarshall Why. Teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____; GÓMEZ Angél I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª. ed. Porto Alegre, 2000.

Palavras-chave: Professores; Metodologias ativas; Formação continuada.

MONITORIA ACADÊMICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO.

JULIANE DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerações iniciais

As atividades de monitoria das instituições federais brasileiras de ensino superior se solidificaram na forma de programas e adotaram funções além da relacionada à promoção do sucesso dos discentes nas disciplinas de graduação, ela manifesta-se desde sua criação como uma possibilidade de preparo para o desenvolvimento à profissão docente (HOMEM, 2014).

Neste sentido, a monitoria acadêmica é entendida como um espaço a mais de formação do professor, sendo uma temática relevante e atual (MEDEIROS, 2018). Apesar disso, conforme afirmam alguns pesquisadores, são poucos os estudos sobre o tema (CARVALHO; BRUNO; ABRANCHES, 2009; DANTAS, 2014; FELIPE; KIENEN, 2012; SANTOS et al., 2015; SILVA; BELO, 2012).

Diante desse breve cenário, apresenta-se o objetivo da pesquisa: Apontar um panorama das pesquisas de monitoria acadêmica sobre a formação docente.

Encaminhamento metodológico

Com a finalidade de atender ao objetivo supracitado, optou-se por uma pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014) do tipo estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para a coleta de dados foram acessadas as bases Scielo, Educa e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando como descritor a palavra: “monitoria”. Como critério de seleção, nas bases de artigos, esta palavra poderia ser encontrada em qualquer parte do documento, o que retornou 93 artigos. Na base de teses e dissertações foi utilizado o seguinte termo de busca: (Assunto: "monitoria"), o que retornou 1163 documentos.

Após a identificação dos documentos através da palavra-chave pré-estabelecida, foi realizada uma leitura flutuante (BARDIN, 2010) dos resumos dos documentos, a intenção foi selecionar apenas os estudos que abordam o tema monitoria acadêmica. Esta fase resultou 12 artigos, 1 tese e 10 dissertações.

Os documentos selecionados foram lidos na integra e categorizados (BARDIN, 2010) com o intuito de encontrar estudos que tratam da monitoria acadêmica como instrumento de formação docente. O que resultou 4 artigos e 4 dissertações.

O que apontam os artigos?

O estudo de Dantas (2014) tem por objetivo delinear as concepções de duas universidades públicas federais (Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade de Brasília) sobre o papel e a importância da monitoria acadêmica para a docência superior no que tange à lei e à visão de alguns docentes e estudantes. Os resultados evidenciam que o interesse pela monitoria propicia incentivo à docência superior, proporciona experiência e estimula a formação crítica dos saberes próprios da docência.

Garcia, Silva Filho e Silva (2013) analisam uma experiência de ensino desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte pela equipe de monitoria da disciplina Organização da Educação Brasileira. Cuja a finalidade era de implementar na turma uma proposta de avaliação formativa, com objetivo de envolver o estudante no processo de ensino e aprendizagem e discutir a importância do trabalho docente. A experiência contribuiu para

conscientizar os estudantes acerca da corresponsabilidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Evidencia também a importância de discutir o trabalho docente nos cursos especificamente de formação.

Natário e Santos (2010) investigam as contribuições de um programa para monitores da área da saúde de uma universidade particular do Estado de São Paulo. Foi trabalhado o esclarecimento acerca do papel e a função do monitor e o interesse pela carreira docente. Os resultados indicam que, após o programa, os monitores apresentaram maior esclarecimento sobre o seu papel e função em relação ao vínculo da monitoria com a docência, maior interesse pela carreira docente e a valorização das atividades de apoio emocional aos estudantes monitorados.

Silva e Martins Júnior (2017) apresentam uma possibilidade para o acompanhamento monitorado de licenciandos em Ciências em uma rede social, o Facebook, usada como Ambiente Virtual Formativo de Aprendizagem. O trabalho investigou o desenvolvimento docente desses sujeitos, com relação a cinco atividades semipresenciais realizadas. Os resultados revelam uma dialogicidade virtual obtida pela linguagem telecolaborativa e a práxis do docente como elemento contribuinte no ensino das Ciências.

O que apontam as dissertações?

Bezerra (2012) analisa a percepção dos monitores remunerados, do Programa de Iniciação à Docência, da Universidade Federal do Ceará, quanto a efetivação dos objetivos previstos na Resolução nº 01/CEPE, de 04 de março de 2005. Conforme a visão dos monitores que participaram do estudo, o programa está alinhado ao compromisso da instituição em promover a adequada utilização do conhecimento teórico as mais diversas situações encontradas no ambiente profissional, como também, favorece o desenvolvimento de habilidades relacionais, pelo fato de estar o monitor em constante interação com outros estudantes. Fica evidente que a atividade de monitoria é um importante passo em direção a atividade de docência.

Chaves (2014) buscou compreender como se deu a formação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Por meio desse estudo foi possível resgatar a história do curso de Pedagogia, em nível de Brasil e da Faculdade de Educação da UFC, estudar acerca do projeto de monitoria aplicado ao curso e refletir a importância do programa de monitoria na vocação pela docência. A monitoria, se mostrou, naquela época, como fundamental para alicerçar as estudantes pela opção no magistério. A monitoria abriu portas para uma vivência até então deixada de lado, contribuindo para que estudantes que foram monitores se firmassem na carreira docente no ensino superior.

Homem (2014) identifica em seu estudo em que aspectos o Programa de Monitoria da UFMT contribui para a formação inicial à docência no ensino superior. Os resultados mostram que esse tipo de programa favorece o desenvolvimento de conhecimentos docentes, a saber: conhecimentos dos conteúdos; conhecimentos pedagógicos dos conteúdos; relações interpessoais e os primeiros contatos com atividades de ensino para a educação superior, a partir da formação inicial.

Medeiros (2018) analisa os saberes proporcionados pela experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, no curso de Pedagogia – Campus I da UFPB. A análise desse Programa propiciou uma visão detalhada dos saberes que podem ser apreciados na docência e na própria monitoria. Os saberes da monitoria dizem respeito ao saber pedagógico, que abrange as dimensões do planejamento, execução e avaliação do ensino, ao saber do conhecimento ou acadêmico, e ainda promove os saberes da experiência de ser monitor.

Considerações finais

Na presente pesquisa buscou-se apontar um panorama das pesquisas de monitoria acadêmica sobre a formação docente. Embora sejam poucos os estudos sobre monitoria, foi possível

perceber as articulações acerca do tema e como essa vem sendo utilizada como ferramenta na formação docente.

Não restam dúvidas que, a experiência proporcionada pela monitoria acadêmica somada a outras vivências do estudante monitor constroem um repertório que pode ser aproveitado em sua prática docente futura.

É importante ressaltar que, o recorte aqui colocado está longe de esgotar a discussão sobre o tema. Há muito o que pesquisar sobre a monitoria acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEZERRA, J. K. A. Monitoria de iniciação à docência no contexto da Universidade Federal do Ceará: aspectos legais e sua aplicabilidade. [s.l.] Universidade Federal do Ceará, 2012.

CARVALHO, A. P. V. DE; BRUNO, R. X.; ABRANCHES, M. A. Monitoria como agente motivador do processo ensino-aprendizagem. Revista Cientifica da Faminas, v. 5, n. 3, p. 127–139, 2009.

CHAVES, F. M. A monitoria no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará: entre a especialidade técnica e a formação docente na década de 1970. [s.l.] Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2014.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, n. 241, p. 567–589, 2014.

FELIPE, C.; KIENEN, N. Monitoria no estágio básico de observação do comportamento: aprender ensinando. Cad. acad, v. 4, n. 1, p. 1–16, 2012.

GARCIA, L. T. DOS S.; SILVA FILHO, L. G. DA;; SILVA, M. V. G. DA. Monitoria e avaliação formativa em nível universitário: desafios e conquistas. Perspectiva, v. 31, n. 3, p. 973–1003, 2013.

HOMEM, C. S. Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior. [s.l.] Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

MEDEIROS, L. D. G. C. DE. Saberes da monitoria: Uma análise a partir do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraiba. [s.l.] Universidade Federal da Paraíba, 2018.

NATÁRIO, E. G.; SANTOS, A. A. A. DOS. Programa de monitores para o ensino superior - Monitor program for university education. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 3, p. 355–364, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SANTOS, Â. R. et al. Ensino de graduação e inclusão social: uma experiência do programa de monitoria da UFOPA. Nuances: estudos sobre Educação, v. 26, n. 2, p. 53–73, 2015.

SILVA, R. N. DA; BELO, M. L. M. DE. Experiências e reflexões de monitoria: contribuição ao ensino-aprendizagem. Scientia Plena, v. 8, n. 7, p. 1–6, 2012.

SILVA, J. M.; MARTINS JUNIOR, F. R. F. Desenvolvimento docente e monitoria de professores em formação com apoio duma rede social: a experiência de licenciandos em Ciências com o Facebook. Educação, Formação & Tecnologias, v. 10, n. 1, p. 59–73, 2017.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; Formação docente; Estudo de caso

MONITORIA NOS BACHARELADOS: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ANAMARIA DURSKI SILVA BURKO - UNICENTRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O tema formação pedagógica para bacharéis na educação superior, face às políticas educacionais brasileiras, afigura-se ainda escasso, enquanto objeto de investigação e de produção científica.

Entretanto, ganha força o entendimento de que a docência na educação superior demanda capacitação específica.

Assim, iniciativas de iniciação à docência, tal como a Monitoria Discente nas IES, procuram desenvolver numa parcela dos alunos da graduação, o gosto pela atividade docente.

O Programa de Monitoria Discente da UNICENTRO é atividade formativa que visa colaborar com o desenvolvimento de competências didático-pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Superior, desde o início da universidade no Brasil, passou por diversas reformas que objetivaram, senão melhorar seu desempenho, no mínimo amenizar suas deficiências.

A concepção de que ensinar se aprende ensinando, presente, ainda, no âmbito da educação superior, vem sendo amenizada com iniciativas que entendem "que a docência exige capacitação própria e específica" (MASETTO, 2000, p. 11).

Neste sentido, a universidade busca comprometer-se com programas que provenham formação pedagógica também para alunos de bacharelados, incentivando-os à iniciação à docência.

Esta ideia encontra apoio em Programas de Monitoria Discente, cujo objetivo é desenvolver numa parcela dos alunos da graduação o gosto pela atividade docente. Nunes (2007, p. 46) destaca o papel da monitoria:

A monitoria acadêmica tem-se mostrado nas Instituições de Ensino Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação.

Assim, a Monitoria Discente assume um papel de relevância para a formação dos futuros profissionais, pois, além de ser instrumento/espaço para formação do aluno, também aprimora a atuação do professor orientador.

Evolução da monitoria na legislação federal

A Monitoria surgiu com força na Lei 5540/68 da Reforma Universitária, a qual fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A instituição da Monitoria deu-se no artigo 41:

Art. 41. As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

A Lei 5540/68 ainda assegurava ao monitor, após concluídas suas atividades, título para ingresso em carreira de magistério superior, conforme se verifica na redação do Parágrafo Único do Artigo 41.

O apoio legal à Monitoria teve sequência no Decreto Lei nº 64.086. Este decreto, cujas disposições versavam sobre o regime de trabalho e retribuição do magistério superior federal, aprovação do programa de incentivo à implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, e outras providências, também previa a criação de mil vagas para Monitores discentes em seu artigo 2º.

Em função da necessidade de esclarecimento de quais atividades e funções cabiam ao Monitor no ensino superior, quais os requisitos para exercê-las, bem como a carga horária, a remuneração e a supervisão das atividades, veio o Decreto Lei n° 66.315/70. Posteriormente seus dispositivos que versavam sobre requisitos, carga horária e remuneração do monitor foram alterados pelo Decreto nº 68.771/71.

Uma década após, novo decreto atribuiu às IES a função de fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria. O Decreto nº 85.862/81, ao revogar os Decretos nº 66.315, de março de 1970, e 68.771, de junho de 1971, atribuiu certa autonomia às IES para regulamentar a Monitoria:

Art. 1º. Caberá às Instituições de Ensino Superior fixar as condições para o exercício das funções de monitor previstas no artigo 41 da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Só com a publicação da Lei 9493/96 (LDB) o tema Monitoria foi novamente mencionado na legislação federal:

Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Na LDB de 1996, a monitoria passou a ser entendida como atividade pedagógica que estabelece um vínculo com o processo de formação do estudante universitário proporcionando um espaço de aprendizagem aos alunos de graduação, visando o aperfeiçoamento do seu processo de formação e a melhoria da qualidade do ensino.

Com a edição da Lei 10.861/2004, os Programas de Monitoria Discente foram incluídos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, cuja função, conforme explana o parágrafo 1º do artigo 1º da citada Lei, é

... a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Desde a vigência da Lei 9493/96, permanece a estruturação e as condições de exercício da Monitoria a cargo das IES, sendo que as regulamentações sobre monitoria são aprovadas pelos conselhos superiores das universidades.

A Monitoria na UNICENTRO

A Monitoria Discente na UNICENTRO está regulamentada na Resolução nº 91/2011-CEPE/UNICENTRO, caracterizando-se, no artigo 1º, por "oportunizar aos acadêmicos-monitores o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas no âmbito das disciplinas regularmente ofertadas."

A Monitoria nos cursos do Setor de Ciências Sociais Aplicadas, no campus Santa Cruz encontra-se em pleno funcionamento, sendo oportunizadas anualmente vagas aos discentes interessados.

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar, no âmbito de atuação do SESA/G, a oferta de: a) 10 vagas de Monitoria para o ano de 2015 (sendo 5 remuneradas e 5 voluntárias); b) 8 vagas para o ano e 2016 (todas voluntárias); c) e 13 vagas para o ano de 2017 (vagas voluntárias).

Entretanto evidenciou-se desproporção entre o número de disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos do SESA/G e o número das disciplinas ofertadas nos PMDs. Considerando os Currículos vigentes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis,

Ciências Econômicas, Secretariado Executivo e Serviço Social, os quais compõe o Setor de Ciências Sociais Aplicadas de Guarapuava, encontra-se um montante de 162 disciplinas (excetuadas as optativas, os TCCs e Monografias).

No curso da pesquisa verificou-se nos editais de abertura que os cursos do SESA/G/UNICENTRO Campus Santa Cruz que ofertaram vagas nos PMDs foram Administração com sete disciplinas, Ciências Contábeis com seis disciplinas, Ciências Econômicas com duas disciplinas e Serviço Social com uma disciplina apenas.

Assim, é possível perceber como o campo das disciplinas ofertadas para o Programa de Monitoria é muito menor que o campo das disciplinas que constam na matriz curricular dos cursos.

Ao longo do curso da pesquisa, em percentuais, o curso de Administração disponibilizou para o Programa de Monitoria apenas 26,5% do total de sua matriz curricular, Ciências Contábeis 18,9%, Ciências Econômicas 6,5%, Serviço Social 3,3%, e o curso de Secretariado Executivo 0%. Números estes muito aquém das possibilidades da IES. Cabendo ainda recordar que nem sempre as vagas oferecidas para Monitoria foram preenchidas.

Das vagas ofertadas, 50% foram preenchidas em 2015, 75% em 2016, e aproximadamente 16% em 2017, conforme dados dos Editais de Resultado da seleção para o PMD do SESA/G.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Monitoria da UNICENTRO evidenciou-se importante palco, tanto para melhoria do ensino-aprendizagem na universidade, como para iniciação do aluno na docência na educação superior.

A Monitoria representa um auxílio ao professor da disciplina ajudando na preparação de aulas e proporcionando novas discussões sobre temas já conhecidos do professor, bem como auxiliando o professor no atendimento às dúvidas dos alunos, pois o monitor é um colega, muitas vezes mais próximo do aluno do que o professor, e que já passou pelas mesmas dificuldades com aquela disciplina.

A monitoria também representa para o aluno a oportunidade de vivenciar como é o dia-a-dia do professor na educação superior, proporcionando àquele alguma experiência para uma possível carreira no magistério superior. O programa de monitoria discente ainda oportuniza ao aluno reforçar seus próprios conhecimentos da disciplina que monitora, bem como de expandir suas relações pessoais com os alunos e também com outros professores.

Diante do exposto, verifica-se que tanto monitor quanto professor ganham com a Monitoria, uma vez que a partir dela é possível melhorar a compreensão da disciplina e a comunicação entre as partes, melhorando o ensino e favorecendo a interação entre os membros da comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n° 64.086, de 11 de fevereiro de 1969.

_____. Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970.

_____. Decreto nº 68.771, de 17 de junho de 1971.

_____. Decreto nº 85.862, de 31 de março de 1981.

_____. Lei n° 5540, 28 de novembro de 1968.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei nº Lei 10.861/2004, de 14 de abril de 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade. Campinas: Papirus, 2000. p. 9 – 26.

NUNES, J. B. C. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.;

LINS, N. M. A monitoria como espaço de iniciação a docência: possibilidade e trajetórias. Natal: Edufrn, 2007. p. 45-57.

Palavras-chave: Educação Superior; Monitoria; Formação Docente; Representação

MUSEU, UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: O PANORAMA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

NILZILENE IMACULADA LUCINDO - UFOP

DANIEL CARDOSO ALVES - UEMG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No passado, os museus se restringiam a receber um público bastante seleto, mas ao longo dos anos e, principalmente, nas últimas décadas, o papel dos museus foi se transformando e na contemporaneidade, essas instituições buscam alcançar um número maior e novos públicos, além de se centrarem cada vez mais nos visitantes.

Jacobucci (2008, p.58) afirma que "atualmente, no mundo todo, os museus de ciências estão reestruturando suas exposições e atividades para atraírem cada vez mais visitantes e possibilitar um retorno permanente das pessoas". A autora destaca que é explícita a aproximação de professores e escolas a essas instituições, pois elas representam uma forma do público manter um contato mais próximo do conhecimento produzido pela ciência. Na visão de Jacobucci (2008) e Delicado (2006) esses espaços têm potencial para envolver a comunidade escolar com a cultura científica.

Os museus, segundo Sales e Braga (2013, p.87) "são ambientes de formação, tanto para educadores que atuam diretamente na instituição museal, quanto para professores que dele fazem uso educativo". O público escolar é um dos mais significativos nos museus (DELICADO, 2013) e se insere nesses espaços conduzidos por docentes, os quais, na perspectiva de Sales e Braga (2013), modificam suas práticas ao terem contato com espaços formativos diversos.

Considerando esses apontamentos, tomamos o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais[1] (MHNJB/UFMG) como locus relevante e apropriado para o processo de formação docente fora das instituições de educação formal (EF), visto que se configura como um espaço de educação não formal (ENF) e possibilita um processo de ensino-aprendizagem diferenciado pelos seus diversos ambientes potencializadores da interdisciplinaridade. Além do que, apresenta potencial para que os conteúdos do currículo da Educação Básica sejam mais explorados.

Assim, buscando ampliar o diálogo entre universidade e sociedade no que se refere à utilização de outros espaços para a formação do educador e visando romper com o paradigma social que, historicamente, não privilegia o processo educativo desenvolvido em espaços de ENF, implementamos em 2018 a ação de extensão intitulada "Ciclo de Formação Docente no Museu" (CFDM), articulada e desenvolvida por duas instituições de educação superior (IES), a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus de Belo Horizonte (FaE/UEMG-CBH) e o MHNJB/UFMG.

O CFDM foi estruturado sob a forma de encontros dialogáveis entre si, distribuídos em três eixos: A- "Docência e Práticas Pedagógicas: Vivências sobre os Saberes"; B- "Infância: Sujeitos da aprendizagem" e C- "Espaços educativos para além da sala de aula". Esses eixos foram desenvolvidos de forma que os participantes se apropriassem do espaço natural do MHNJB, sendo esse transformado em uma "sala de aula", na qual os educadores pudessem

experimentar vivências diferentes e conectadas com o meio ambiente, visando aplicá-las no seu fazer pedagógico.

Esta comunicação tem o propósito de socializar os resultados alcançados com essa ação extensionista. Os dados empíricos que compõem o corpus do trabalho foram coletados por meio de um questionário e retratam a visão dos 65 educadores que participaram dos 3 encontros realizados em 2018. Deste modo, apresentamos o perfil desses educadores e a percepção que eles possuem acerca das contribuições de espaços museais para a educação escolar; da importância, para a educação, da realização de ações extensionistas em espaços de ENF; das possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante as atividades nos seus campos de atuação profissional.

Quanto ao perfil dos sujeitos, 37% são Licenciados em Pedagogia e 6% são Licenciandos; 48% são Licenciados em outras áreas; 6% cursam outras graduações e 3% não informaram. A maioria é procedente de IES privada e 55% atuam como docentes, sendo 47% na rede municipal e 53% na estadual.

No tocante às contribuições dos espaços museais para a educação escolar prevaleceu entre os respondentes do eixo A, a ideia de que os museus possibilitam, à educação escolar, experimentações de aprendizagens com maiores possibilidades interdisciplinares, propiciando atividades mais dinâmicas, autônomas, inovadoras e sem as limitações típicas do ambiente da sala de aula. A totalidade dos sujeitos do eixo B entendeu que esses espaços contribuem para uma educação escolar atenta ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares que possibilitam o início do experimentar e do sentir a natureza de forma lúdica e recreativa, ao mesmo tempo em que se aprende sobre a própria história. Para os sujeitos do eixo C, o MHNJB, por suas características naturais, por ser aberto e por carregar a historicidade das apropriações humanas, possibilita a maior percepção da realidade pelo aluno, de forma dinâmica e inovadora.

O espaço traz oportunidade de realizar atividades práticas e lúdicas, bem como desenvolver de maneira mútua várias áreas do conhecimento (A4).

Acerca da importância da realização de ações extensionistas em espaços de ENF, para a maioria dos respondentes do eixo A, a principal relevância residiu na atividade docente em si, ou seja, tratou das discussões em torno do papel e da função do professor em ambientes de EF e ENF.

Possibilitar reflexões sobre o papel do (a) educador (a) como mediador (a) de aprendizagem e apropriação de outros espaços são formas para educar (A15).

Os sujeitos do eixo B associaram a importância do desenvolvimento das atividades de extensão em espaços museais ao contexto da infância no processo educativo.

O professor modifique e recicle o seu pensamento sobre a criança, o quanto é importante reconhecê-la, fazer essa interação, mudanças em suas aulas, independente da disciplina, entender que a criança precisa de espaços, de convívio com o verde, com histórias e brincadeiras (B1).

No que concerne às respostas dos sujeitos do eixo C, a significância do desenvolvimento de atividades extensionistas em espaços de ENF está nas potencialidades que espaços abertos, como o MHNJB, oferecem para uma aprendizagem mais interdisciplinar e menos tradicional do que o modelo adotado na escola.

Um espaço aberto para a interdisciplinaridade dos conteúdos lecionados. Aprimoramento da visão docente e estimulando o aprendizado fora do ensino padrão das escolas tradicionais (C15).

Ao avaliarem a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o CFDM nos seus campos de atuação profissional, 89% dos sujeitos registraram que há interesse em aplicar esses conhecimentos, tanto no âmbito familiar ou profissional, quanto explorando outros espaços com potencialidades similares. Os demais 11% não responderam essa questão.

Pretendo promover aulas-passeios em museus e locais acessíveis para meus alunos (A13).

A partir das práticas realizadas vou adaptar ao espaço da escola e realizar em conjunto com outros professores, usando os conteúdos, porém, fazendo as práticas fora da sala de aula. Já estamos estruturando o jardim sensorial em nosso espaço verde da escola e as atividades de hoje irão complementar nosso projeto (C14).

A partir dos resultados, inferimos que as instituições formativas necessitam desenvolver mecanismos de fortalecimento, incorporando múltiplas possibilidades de aprendizagens significativas em contextos escolares e não escolares. Ainda é preciso romper com estereótipos de que aprendizagens decorrentes de ENF não são válidas ou são tidas como inferiores daquelas desenvolvidas em espaços escolares. Pelo contrário, elas respondem a demandas sociais concretas de formação humana e acadêmica.

Dentre as contribuições de uma parceria museu-universidade, podemos evidenciar que o museu configura-se como um importante aliado para o processo de formação docente, uma vez que transcende o espaço de EF, propicia a conexão com realidade social, torna indissociável a teoria da prática e supera os discursos que hierarquizam e dissociam os processos educativos que se dão nos espaços de EF e ENF. Ao mesmo tempo, esse tipo de parceria atenta para a imprescindibilidade da Pedagogia, ciência da educação, que confere sentido pedagógico aos diversos espaços dotados de potenciais de aprendizagem e que se situam além dos espaços escolares.

Dessa forma, o processo educativo que ocorre nesse locus de aprendizagem compreende tanto a formação acadêmica quanto a humana, o que demanda uma práxis científica e social. Ao associar teoria e prática, as atividades de extensão assumem um papel crucial para a efetivação da ação reflexiva demandada pelo processo educativo.

Referências

DELICADO, Ana. Os museus e a promoção da cultura científica em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 2006. Disponível em: https://repositorio.iscteiul.pt/bitstream/10071/351/1/Soc51Ana.pdf. Acesso em 02 mar. 2019.

DELICADO, Ana. O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.20, n.1, p. 43-56, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23208/12749. Acesso em 02 mar. 2019.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, V. 7, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/20390-Texto%20do%20artigo-76872-1-10-20081105.pdf. Acesso em 04 mar. 2019.

PEREIRA, Júnia Sales; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. Museu e Experiências Docentes. **Ensino Em Revista**, v.20, n.1, p.83-94, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23211/12754. Acesso em 10 mar. 2019.

[1] Órgão Suplementar da UFMG que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão. Suas coleções estão organizadas de acordo com as seguintes áreas: Arqueologia, Paleontologia, Geologia, Botânica, Zoologia, Cartografia Histórica, Etnografia e Arte Popular.

Palavras-chave: Extensão; Formação Docente; Universidade; Museu.

NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS NOÇÕES FOUCAULTIANAS DE PODER, SABER E DISCURSO

CARLA REGINA CALONI YAMASHIRO - FCT- UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NECESSIDADE FORMATIVA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DAS NOÇÕES FOUCAULTIANAS DE PODER, SABER E DISCURSO

Tema

Este texto é resultado de uma pesquisa de doutorado vinculada à linha de pesquisa "Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores", que teve como tema a emergência do objeto necessidade formativa docente no discurso da formação de professores no Brasil.

O interesse por esse tema surgiu a partir de leituras de textos de Michel Foucault sobre o nexo entre a produção de saber e o exercício do poder e os seus efeitos na subjetivação do indivíduo e na regulação da população e a partir de leituras sobre a produção do discurso como arena do exercício do poder e da estratégia de governamento.

Problema

No estudo, problematizo o caráter de verdade absoluta da necessidade formativa docente, perguntando-me a respeito das condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores.

Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as condições que proporcionaram a emergência da necessidade formativa docente no campo discursivo da formação de professores no Brasil.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos foram identificar, descrever e analisar os regimes de verdade produzidos pelos discursos do âmbito da política de formação continuada de professores, no Brasil, que colocam a análise de necessidades de formação de professores dentro da ordem do discurso da política de formação de professores; e compreender quais são os efeitos provocados pelo exercício do poder biopolítico no discurso da formação de professores na atual política de formação de professores no Brasil.

Metodologia

A metodologia do trabalho corresponde à análise discursiva de textos articuladores das políticas de formação de professores no Brasil, a partir de um aporte teórico foucaultiano sobre as noções de poder, saber e discurso. A análise indicou que a emergência da necessidade de formação docente coexiste com a emergência de outros objetos como a inclusão de todos na educação escolar, a emergência da aprendizagem permanente como estratégia biopolítica de subjetivação do indivíduo professor e de sua população em um tipo de sujeito homo oeconomicus da educação.

Fundamentação teórica

As necessidades de formação de professores são atravessadas pelas "relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de sujeição" (FOUCAULT, 2000, p.180). Analisar as necessidades de formação de professores a partir dessas perspectivas exigiu o entendimento das noções de poder, de saber e de discurso, segundo as teorizações de Michel Foucault.

Em A vontade de saber, Foucault esclarece que toma o poder não em sua representação jurídica, negativa, apenas repressiva e violenta, em termos da lei, ou em termos da soberania do Estado, ou, ainda, em termos da dominação de classes. Para Foucault, essas são apenas as formas terminais do poder (FOUCAULT, 1985). Sua perspectiva é outra, pois toma o poder na sua microfísica, no seu caráter estratégico, na sua imanência a outras relações, e na sua produtividade e positividade.

Para Foucault o poder é microfísico porque está em toda parte, porque provém de todos os lugares, assumindo uma multiplicidade de correlações de forças ao exercer-se, nunca se localizando apenas nos aparelhos do Estado ou em um sistema de dominação caracterizado por uma oposição dominador/dominado. É, de outra forma, um jogo de relações de forças que se transforma, se inverte, a todo momento, justamente porque ao travar esse jogo, o poder irradia-se de e em todas as direções, não parte apenas de uma única direção (de cima para baixo, por exemplo).

O poder não tem apenas uma face repressiva e negativa, ele é, antes disso, produtivo. Por isso, Foucault compreende que as resistências ao poder são produzidas no interior das próprias relações de poder, sem um ponto fixo ou unilateral, ou seja, as resistências são múltiplas, vindas de vários pontos da rede de relações onde o poder se exerce. O poder, então, possui uma positividade porque produz mecanismos, tecnologias, dispositivos, saberes, resistências, incidindo na constituição das individualidades e das coletividades, diferenciando-as e homogeneizando-as continuamente.

Já, para compreender o modo como Foucault aborda a questão do discurso, é importante primeiro entender que, para ele, a linguagem possui um caráter atributivo, ou seja, não há correspondência a priori entre as palavras e as coisas. No entanto, é por meio da linguagem que se atribui sentido às coisas, sendo ela, portanto, constitutiva do pensamento, isto é, do sentido que se dá às coisas (VEIGA-NETO, 2011). Ao encarar a linguagem dessa forma, Foucault entende o conhecimento não como natural e intrinsecamente lógico, mas como um produto de discursos, que, por sua vez, têm a sua logicidade construída e, portanto, não se diferencia da prática. Para Foucault, discurso é também uma prática, porque é ele que constitui as práticas e, ao mesmo tempo, é construído por essas práticas.

Outro ponto importante a se compreender é que os discursos são sempre contingentes, sendo, então, inseparáveis do acontecimento que os gerou e "dos poderes que o acontecimento coloca em ação" (VEIGA-NETO, 2011, p.92), não são apenas a representação das coisas do mundo ou uma combinação de palavras, porque não são apenas subjetivos, mas, sobretudo, porque subjetivam. Certamente que os discursos se compõem de signos e possuem uma estrutura, mas há algo mais que torna os discursos irredutíveis aos recursos da língua. Esse algo mais é a vontade e o interesse de quem fala, por isso, esse algo mais dos discursos torna possível não a representação dos objetos do mundo, mas a formação/a produção dos objetos de quem fala; torna possível a subjetivação de quem fala. Isso quer dizer que o que molda a maneira das pessoas constituírem, compreenderem e representarem o mundo são as práticas discursivas e não discursivas que são moldadas pela episteme que, ao mesmo tempo, funciona em decorrência de tais práticas (VEIGA-NETO, 2011).

Nesse sentido, os discursos marcam o pensamento de cada época e estão espalhados difusamente pelo tecido social, não se localizando em um determinado ponto, nem se originando de um determinado ponto específico, como do Estado, por exemplo.
Analisar discursos na perspectiva foucaultiana é considerar a economia no exercício do poder, assegurada por meio da produção de discursos de verdade, porque os discursos ativam o poder, colocando-o em circulação; é considerar as relações de poder que estão ali envolvidas (FISCHER, 2003). No entanto, para essa perspectiva de análise de discurso, não há espaço para se dialetizar o mundo em dois blocos de discursos, aqueles que dominam e aqueles que resistem ou de considerar o discurso dos dominadores e dos dominados, pois os discursos são tomados, na análise foucaultiana, ao mesmo tempo, como instrumento e efeito do poder; são veículos de produção do poder concomitantemente a que são o ponto de partida da invenção de novas estratégias de resistência ao poder. Enfim, essa abordagem de análise preocupa-se com o nexo entre o saber e o poder, com a ocorrência do balizamento dos mecanismos de poder no interior dos discursos (FOUCAULT, 2012).
Analisar os discursos a partir das ferramentas foucaultianas é pensar sobre os processos que estabelecem as verdades e os campos de saberes aos quais elas se assentam; é "problematizar em torno dos regimes de verdade, e não propriamente por dentro deles" (VEIGA-NETO, 2011, p. 104).

Resultados

A partir da análise realizada nesse estudo foi possível observar que a emergência da necessidade formativa docente coexiste com a emergência de outros temas, como a inclusão de todos na educação escolar e como a ênfase na aprendizagem permanente do docente. A coexistência desses temas na materialidade discursiva das políticas educacionais pode ser considerada como parte da estratégia biopolítica de subjetivação do indivíduo professor e da população docente que tem contribuído para a formação de um tipo de sujeito homo oeconomicus da educação.
Ao estudar a dispersão discursiva que dá condições de existência ao objeto necessidade formativa docente percebi que ele emerge, na contemporaneidade, impulsionado pela maior ênfase em mecanismos reguladores e controladores próprios do exercício do poder biopolítico agindo na formação e na vida dos professores. A população de professores vem se adequando ao perfil de um profissional empresário de si mesmo, que procura acumular capital humano a fim de adequar-se e competir no mercado de trabalho. A elaboração, o diagnóstico e a análise de suas necessidades de formação funcionam como mecanismos de retroalimentação da formação continuada, justificando a existência e necessidade desse tipo de formação por meio da produção de saberes sobre os professores (sua atuação, suas dificuldades, suas inadequações, ou, talvez, suas 'anomalias').
Dessa forma, a necessidade formativa docente não é apenas um objeto de estudo que auxilia no planejamento das ações de formação continuada, mas é também uma estratégia do exercício do poder biopolítico e da racionalidade neoliberal de planejamento do campo de atuação do professor, agindo no governamento desse profissional.

Referências

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão e educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? (crítica e aufklärung). In: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (Org.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. Cadernos da FFC, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-189. 2000.

FOUCAULT, Michel. Sobre o internamento penitenciário. In: _____. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 67-83. (Ditos e escritos, 4).

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Palavras-chave: Formação de professores; Necessidade formativa docente; Análise de discurso.

O SURGIMENTO DAS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DE ENSINO NOS CURRÍCULOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

LIGIA LOBO DE ASSIS - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto é parte da investigação sobre a prática dos professores das disciplinas de metodologia dos Cursos de Formação de Docentes em Nível Médio, Modalidade Normal. cujo objetivo é analisar como a preparação de professores generalistas vinha sendo realizada nos cursos de formação inicial de docentes em escolas públicas da cidade de Curitiba, no período de 2004 a 2014, sendo as disciplinas de Metodologia de Ensino, o lócus privilegiado para a pesquisa.
A metodologia utilizada é pesquisa exploratória e bibliográfica, pois, de acordo com Severino (2013, p. 123), a função principal da pesquisa exploratória é realizar um levantamento de informações acerca de um tema, com objetivo de melhor delimitar o objeto e buscar situá-lo em relação à problemática da pesquisa. Adota como procedimento metodológico a abordagem qualitativa, por meio do que pretende-se apresentar alguns elementos sobre o surgimento das disciplinas de metodologia de ensino nos currículos de formação de professores em perspectiva histórica.
A formação de professores nas Escolas Normais se caracterizou em seu início, na segunda metade do século XIX, por um currículo constituído basicamente pelos conhecimentos exigidos nas escolas de primeiras letras. Alguma noção sobre Pedagogia, Didática, Métodos e Processos de Ensino são as primeiras disciplinas que indicam alguma formação específica, que vai se tornando mais complexa à medida que a instrução primária se expande no Brasil, ao mesmo tempo em que avançam os estudos sobre novas técnicas e concepções de ensino na Europa e nos Estados Unidos, demandando da formação de professores um conhecimento mais especializado, já nas primeiras décadas do século XX.
Até o surgimento dos cursos de formação de professores, o que se tinha eram as escolas de ensino mútuo (a partir de 1820), cuja

> [...] preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de "professores adjuntos (TANURI, 2000, p. 46).

No final do Império, a autora destaca a existência de um currículo rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, com noções de formação pedagógica limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) de caráter essencialmente prescritivo" (2000, p. 65). No início do século XX, sob influência do ideário escola novista, considerava-se que

> [...] as críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das Escolas Normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a "nova" orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000, p. 70).

Esse mesmo ideário, teria inspirado a criação de conjunto de normas didático-pedagógicas e inspiram a introdução de novas disciplinas de formação profissional, como a História da

Educação, a Sociologia, a Biologia e Higiene, o Desenho e os Trabalhos Manuais (2000, p. 71). A partir desse período, a formação de professores iniciou a exclusão dos conhecimentos gerais e

[...] a preocupação central do currículo da Escola Normal deslocava-se dos "conteúdos" a serem ensinados - o que caracterizou os primórdios da instituição - para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas "Ciências da Educação", especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia (TANURI, 2000, p. 74).

A década de 1950 é ainda marcada pela preocupação com as metodologias de ensino. Tanuri (2000) aponta o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), realizado entre os anos de 1957 a l965, a partir de um acordo entre o MEC/INEP e a USAID

[...] cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das Escolas Normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência (TANURI, 2000, p. 78).

Em sua análise, "[...] procurando respostas para os problemas do ensino primário no âmbito das questões técnicas e metodológicas, o PABAEE contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70" (TANURI, 2000, p. 78). Neste período aparecem de forma persistente nos currículos, junto à diversificação das metodologias de ensino, as disciplinas de didática e prática de ensino, marcadas por uma visão dicotomizada entre princípios teóricos e a prática de vivências e técnicas de ensino (TANURI, 2000, p. 79).
Em 1971, com a Lei 5692, que transformou o Curso Normal em uma Habilitação Específica para o Magistério, o currículo passou a ser constituído por um núcleo de formação geral obrigatória e um outro núcleo de formação específica, destinado à formação das diversas habilitações oferecidas no segundo grau. A tendência do período às especializações é apontada por Tanuri (2000) como uma das causas da fragmentação da formação docente e aprofundamento da visão tecnicista destes cursos, destacando que

[...] tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção magistério na pré-escola. A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987. (TANURI, 2000, p. 81)

As principais transformações curriculares indicadas por Cavalcante (1994) e Tanuri (2000), com cadeiras ou disciplinas destinadas à formação pedagógica dos professores desde o início das Escolas Normais, também podem ser encontrados em estudos como o As Escolas Normais do Brasil, de Araújo, Freitas e Lopes publicado em 2008, demonstrando a complexificação e transformação dos currículos de formação de professores no Curso Normal:
1835 - Escola Normal Niterói: Preparo didático e profissional para compreensão do Ensino Mútuo.
1859 - Escola Normal Corte: Pedagogia
1879 - Reforma Leôncio de Carvalho: Pedagogia e prática do ensino primário em geral; Prática do ensino intuitivo ou Lições de coisas.
1887 - Regulamento da Escola Normal - São Paulo: Pedagogia e metodologia.
1890 - Reforma Paulista Caetano de Campos: Introdução dos processos intuitivos de Pestalozzi e Pedagogia e Direção de Escolas.
1923 - Reforma Lysimaco Ferreira da Costa – Paraná: Metodologia da leitura e da escrita, do vernáculo; da aritmética; do ensino intuitivo; das ciências naturais; do desenho; da geografia; da música; dos exercícios físicos; dos trabalhos manuais.
1938 - Curso de Formação de Professores da USP: Pedagogia; Prática de Ensino
1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal: Metodologia do Ensino primário e Prática de Ensino.

1971 - LDBEN 5.692/71 - Habilitação Ao Exercício do Magistério: Didática, Metodologias e Prática de Ensino.

A partir destes elementos, é possível perceber que as disciplinas claramente voltadas para a metodologia de ensino estão presentes, inicialmente, como didática e prática de ensino, nas primeiras Escolas Normais e, no início do século XX, já são encontradas as primeiras edições voltadas para áreas específicas do conhecimento. Parece plausível indicar, portanto que, na organização curricular, a partir de 1920, aproximadamente, já é possível reconhecer uma parte dedicada aos Fundamentos da Educação (variável de acordo com o período) e outra voltada à preparação para o efetivo exercício profissional.A relação entre estes eixos de formação ocorrendo de forma separada, criando a dicotomia entre fundamentos teóricos e prática de docência ou, como formação articulada e interdependente, é uma questão posta para a formação de professores tanto no Ensino Médio quanto na Educação Superior até a atualidade.

Considerando a trajetória dos cursos de formação docente no Brasil, pode-se perceber que, apesar das duas características citadas acima, há uma evolução significativa da profissionalização docente desde a implementação das primeiras Escolas Normais, dos Institutos de Educação e a consequente transposição ideal desta formação para o Ensino Superior. Obviamente, esta observação não exclui as tensões históricas que conduziram esses processos, nem o alcance heterogêneo e insuficiente destas conquistas.

A ruptura legal com a tradição normalista na formação dos professores primários, pautada na transformação dessa formação em apenas mais uma habilitação na educação profissional, é um ponto que parece essencial nesta análise. Embora os Cursos Normais estivessem, àquele tempo, sofrendo diversas críticas acerca da adequação da formação que ofereciam diante do que se esperava de seus egressos, a promulgação da Lei 5692/71 acabou responsabilizada em grande parte pela precarização na formação de professores a partir de então.

O contexto da redemocratização brasileira e da construção da nova Constituição que seria promulgada 1988 foi cenário dos avanços, entre outras coisas, da disputa entre propostas para formação de professores que seriam consolidadas com a LDBEN 9394/96. Como apontado no primeiro capítulo, aprovou-se a indicação da formação em nível superior, admitida a formação em nível médio, modalidade normal. Tal admissão permitiu que tais cursos se reorganizassem sem os parâmetros restritivos da antiga Lei 5692/71.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPEZ, A. P. C. (Org.). As Escolas Normais no Brasil: do império à república. Campinas. SP: Alínea. 2008.

CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai- ago 2000.

Palavras-chave: Formação Docente; Curso Normal; Profissionalização Docente.

O CASO DO ACASO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

JOSÉ MARIA SOARES RODRIGUES - UFPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A teoria das probabilidades é considerada um modelo matemático do acaso (GARDING, 1997; LAHANIER-REUTER, 1998). Nas últimas décadas, essa teoria tem assumido um papel de destaque em propostas curriculares para o ensino de matemática em vários países, por conta da demanda social (BRASIL, 1997, 2017; OCDE, 2003). Estudos de noções de probabilidade são propostos desde os anos iniciais do ensino fundamental porque possibilitam a construção de conhecimentos matemáticos para lidar com situações de acaso e incerteza que se apresentam em nosso cotidiano como, por exemplo, riscos, jogos de azar, clima, questões ambientais, questões econômicas, resultados de exames médicos, dentre outras (RODRIGUES, 2011).

Espera-se que, com esses estudos, os alunos também desenvolvam um tipo de raciocínio não determinístico que é considerado necessário para se compreender e transitar na sociedade contemporânea. Batanero et al (2016) afirmam que para uma atuação adequada em sociedade, é preciso que os cidadãos superem seus raciocínios determinísticos e aceitem a existência de acaso fundamental em natureza. Ao mesmo tempo, é preciso que adquiram estratégias e modos que possam ajudá-los na tomada de decisões no dia-a-dia e nas profissões que demandam esse tipo de raciocínio.

Todavia, o fato de se incluir estudos de probabilidade no currículo não assegura o correto ensino e aprendizagem desse conteúdo matemático. As características específicas desse ramo da matemática como, por exemplo, a multifacetada interpretação de probabilidade ou a falta de reversibilidade de experimentos aleatórios, não são encontradas em outros ramos da matemática e criarão especiais desafios para professores e estudantes (BATANERO et al, 2016).

Na condição de formador de futuros professores dos anos iniciais, e na tentativa de encontrar indicativos para melhorar minha prática docente em relação ao ensino de probabilidade, realizei um estudo que teve como um dos objetivos específicos identificar concepções de professores e futuros professores acerca de acaso e suas relações com a matemática.

Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico e de campo, em que as referências bibliográficas foram consultadas no site da CAPES, em anais de eventos como, por exemplo, nos anais do Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM) e em revistas da área da Educação Matemática. Em relação ao estudo de campo, houve a participação de 50 alunos de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e de 23 professores dos anos iniciais de escolas públicas de Belém do Pará. Foram usados testes, questionários e entrevistas para coleta de dados. Os resultados desse estudo serão mostrados de forma sucinta nas próximas seções.

DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DE PROBABILIDADE

As principais interpretações de probabilidade são: intuitiva, clássica, frequentista, subjetiva, lógica, propensão e axiomática. Todas envolvem algumas questões filosóficas e o uso delas depende do fenômeno a ser modelado ou do conteúdo específico a ser ensinado aos alunos nas

escolas (BATANERO et al, 2016). No Brasil, a interpretação clássica e a frequentista têm sido as mais investigadas.

No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática sugerem a interpretação clássica do cálculo de probabilidade que se pauta em espaços equiprováveis e que define a probabilidade como sendo a razão entre o número de casos favoráveis em relação ao número de casos possíveis.

Essa definição tem sido amplamente criticada desde a sua publicação, uma vez que a suposição de equiprobabilidade dos resultados é subjetiva e impede a aplicação de probabilidade a uma ampla variedade de fenômenos naturais nos quais essa suposição pode não ser válida. Batanero et al (2016) afirmam que essa interpretação clássica de probabilidade dominou o currículo da escola secundária em países como a França, antes de 1970. Para esses autores, o fato de essa interpretação depender fortemente do raciocínio combinatório fez com que o estudo de probabilidade se tornasse difícil para os alunos.

Hoje, com o crescente interesse em estatísticas e desenvolvimentos tecnológicos, a abordagem frequentista está recebendo tratamento preferencial. Uma introdução experimental de probabilidade como um limite de frequências relativas é sugerida em muitos documentos de currículos e padrões, e a probabilidade é apresentada como uma ferramenta teórica usada para abordar problemas que surgem de experiências estatísticas (BATANERO et al, 2016).

Entretanto, uma desvantagem prática dessa visão frequentista é que só obtemos uma estimativa de probabilidade que varia de uma série de repetições de experimentos (chamadas amostras) para outra. Além disso, essa abordagem não é apropriada quando não é possível repetir um experimento exatamente nas mesmas condições. Consequentemente, é importante deixar claro aos estudantes a diferença entre um modelo teórico de probabilidade e os dados de frequência da realidade usados para criar um modelo de probabilidade. Às vezes, essa diferença não é explicitada na sala de aula e pode confundir os alunos que precisam usar conhecimentos abstratos sobre a probabilidade de resolver problemas concretos da vida real (BATANERO et al, 2016).

Em todas as interpretações de probabilidade, independentemente de questões filosóficas, o que está em jogo é a tentativa de se prever fatos e fenômenos futuros que estão no âmbito do acaso e da incerteza.

O ACASO NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUTUROS PROFESSORES

Nossa experiência docente tem mostrado que, não obstante a proposição de estudos relativos a noções de probabilidade se fazer presente em orientações curriculares para o ensino de matemática nas escolas brasileiras, desde 1997, parece que tais conteúdos, no Estado do Pará, ainda não despertaram o interesse de professores e futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, ao que tudo indica, isso não acontece somente nessa região, uma vez que estudos realizados por Pietropaolo et al (2015) apontam que, em relação ao Brasil, muitos docentes não estão sequer convencidos de que a probabilidade seja importante para ser desenvolvida no Ensino Médio. Então, o que dizer dos professores dos anos iniciais?

Em nosso entendimento, isso perpassa por concepções que professores têm do papel e do lugar da probabilidade no currículo. No que tange a concepções, Ponte (1992) afirma que elas são de natureza cognitiva e que atuam como uma espécie de filtro. Se por um lado, as concepções estruturam o sentido que damos às coisas, por outro lado elas atuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades. No entendimento desse autor, um sistema de concepções só se altera profundamente mediante abalos muito fortes que geram grandes desiquilíbrios como, por exemplo, no caso de professores, a participação num programa de formação altamente motivador ou numa experiência com uma forte dinâmica de grupo, uma mudança de escola, de região, de país, de profissão (PONTE, 1992, p. 25).

No que diz respeito a concepções de professores e futuros professores dos anos iniciais em relação à ideia de acaso e incerteza, bem como a relação que esses sujeitos estabelecem entre essas ideias e a matemática, os resultados de nossa investigação apontam que os participantes da pesquisa tendem a relacionar o acaso com intervenções divinas ou tentam explica-lo de forma determinista.

Mesmo que o acaso tenha sido domesticado pela matemática, em diferentes momentos históricos, as intuições que as pessoas, de um modo geral, têm de acaso não são compatíveis com os modelos matemáticos disponíveis. Nos dias atuais ainda persiste a crença em divindades e nas mais diversas explicações que as pessoas criam ou acreditam. Diante de tais situações os modelos matemáticos de cálculo de probabilidade são considerados em muitas circunstâncias como contra intuitivos, mesmo no meio de pessoas com certo letramento.

Esses resultados apontam que é preciso que estudiosos e pesquisadores da educação matemática deem atenção para essa questão, na tentativa de mudar tal situação, uma vez que não basta incluir um conteúdo no currículo sem haver uma compreensão desse conteúdo em seus aspectos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, cognitivos e didáticos. Estudos de noções de probabilidade são necessários, mas precisam ser compreendidos profundamente pelos professores.

REFERÊNCIAS

BATANERO, Carmem et al. Research on Teaching and Learning Probability. ICME 13. Hamburgo (Alemanha). Editora Springer Open, 2016

GARDING, Lars. Encontro com a matemática. Tradução de Célia W. Alvarenga e Maria Manuela V. Marques Alvarenga. Brasília: Editora da UnB, 2 ed. 1997, 323p. (coleção Pensamento Científico).

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008

LAHANIER-REUTER, D. Etude de conceptions du hasard: approche épistémologique, didactique et expérimentale em milieu universitaire. 1998. Tese (Doutorado em Didática da Matemática) – L'Universite de Rennes I, França.

PIETROPAOLO, Ruy C. et al. Conhecimentos necessários ao professor para ensinar noções concernentes à probabilidade nos anos finais do Ensino Fundamental. In: XIV CIAEM-IACME, Chiapas, México, 2015.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: Educação matemática: Temas de investigação (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

RODRIGUES, José Maria Soares. A probabilidade como componente curricular na formação matemática inicial de professores polivalentes. 2011. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Palavras-chave: Estudos de probabilidade; concepções; formação de professores

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS PROFESSORES NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

FRANCIELE APARECIDA CARNEIRO STEFANELLO - SME PONTA GROSSA

SUSANA SOARES TOZETTO - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O coordenador pedagógico é o principal responsável por promover a formação continuada no espaço escolar, sendo assim, ao receber na instituição um professor iniciante precisa se organizar para realizar um trabalho de apoio diferenciado a esse professor, como enfatiza Romanowski:

[...] além da limitação de conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio. (ROMANOWSKI, 2010, p.132).

Dessa forma, cabe ao coordenador pedagógico consciente da importância de uma prática pedagógica articulada às necessidades da escola e dos seus sujeitos, realizar um trabalho diferenciado com os professores iniciantes. Partindo do princípio que a escola é considerada um espaço de formação continuada para os professores, quando se trata dos iniciantes os processos de formação devem ser intensificados, pois o professor se vê diante de inúmeros desafios e angústias, decorrentes da escassa experiência na prática docente O coordenador pedagógico necessita planejar estratégias para que o professor iniciante se sinta acolhido para atuar de maneira segura e bem-sucedida, desenvolvendo e construindo os conhecimentos necessários para a prática docente, pois a "profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos". (MARCELO, 2009, p.19).

É possível perceber que durante o processo histórico do curso de Pedagogia, não houve consistência, "o percurso foi marcado por idas e vindas, por muitos retrocessos e avanços" (TULIO, 2017, p.61), houve nessa trajetória diferentes posicionamentos epistemológicos em relação a maneira como o curso deve estar organizado e também sobre a identidade profissional coordenador pedagógico. Para Tulio (2017), essas diferentes concepções de formação do coordenador pedagógico influenciam sua prática, para a qual não há clareza das atribuições. Fica exposto ainda que o pedagogo necessita estar em constante formação profissional, ter cautela para que sua atuação não esteja pautada numa perspectiva técnica e pragmática e é indispensável a consciência dos aspectos políticos e pedagógicos que constituem sua prática.

Placco (2005), ao discorrer sobre o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar, narra que este é caracterizado por acontecimentos cotidianos que ocasionam uma atuação tumultuada, desordenada, imediatista, pragmática e até frenética. Para essa autora, uma das principais atribuições do coordenador pedagógico na escola é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, essa seria uma forma de superar a fragmentação entre teoria e prática. Pabis (2014), questiona:

Será que o pedagogo, durante a sua formação, é preparado para exercer uma atividade que exige além de conhecimento teórico, que contempla criatividade e envolvimento político? A Universidade prepara tal profissional? (PABIS, 2014, p.16).

Entende-se que a complexidade dos contextos educativos atuais não permite afirmar que o licenciado em pedagogia chega ao campo de trabalho com os conhecimentos necessários para a prática, seja ela de docência em sala de aula ou para atuar na gestão. Muitos dos conhecimentos necessários para a sua atuação, o coordenador pedagógico irá desenvolver em sua prática.

Nesse sentido, propomos uma pesquisa em andamento, que deriva da seguinte questão: Como a prática pedagogica do coordenador pedagógico auxilia na construção do conhecimento do professor iniciante? Apresenta-se como objetivo geral: analisar as ações do trabalho do coordenador pedagógico na construção do conhecimento pedagógico do professor iniciante. Como objetivos específicos: conhecer as estratégias dos coordenadores pedagógicos para apoio aos professores no início da docência; investigar os dilemas e desafios encontrados pelos coordenadores pedagógicos na realização do apoio pedagógico aos professores iniciantes.

Até o presente momento, a pesquisa discute o processo histórico e legal da formação do Pedagogo, a profissionalização e precarização do trabalho docente, considerações sobre a atuação do pedagogo a partir de uma formação precária e algumas considerações sobre as interferências externas na prática dos coordenadores pedagógicos.

Para analisar as ações do trabalho do coordenador pedagógico para a construção do conhecimento do professor iniciante, se fez necessário conhecer as produções científicas recentes que abordam a temática, com uma análise bibliográfica embasada nos assuntos chave para a resolução do problema elencado: coordenador pedagógico e professor iniciante. Em busca no banco de dados da CAPES, foi possível encontrar apenas quatro trabalhos que relacionam a prática do coordenador pedagógico com a do professor iniciante, são elas: Tese - O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho (Andrea Jamil Paiva Mollica – PUC-SP, 2015), Dissertação- A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante. (Leonardo Bezerra do Carmo- UNB, 2017), Dissertação- O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP (Daniella Cristini Fernandes da Silva- UEMS, 2017), e Dissertação- Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR. (Adriane Bayer Tozetto Beatriz -UEPG, 2018). Outros três trabalhos abordam, indiretamente, questões relevantes para a pesquisa: Dissertação-. Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente. (Adriana Rezende Vargas- UNB, 2016), Dissertação- Professores iniciantes: acompanhamento e ações de apoio no ensino fundamental (Dirlene Glasenapp – UNIVILLE, 2016), Tese- Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores 2018 para melhoria do processo (Marilia Marques Mira – PUC-PR, 2018).

Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa prevê a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Ponta Grossa. Pretende-se direcionar questionários aos coordenadores pedagógicos de 20 escolas municipais, e depois de analisados os questionários, selecionar aproximadamente 6 coordenadores para participar das entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados coloca-se como subsídio teórico Bardin (2011), essa autora orienta a análise de conteúdo, a qual adota os procedimentos da abordagem qualitativa, modelo que proporciona o conhecimento através da interpretação de fatos narrados pelos sujeitos .A pesquisa qualitativa “explora as

características dos sujeitos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente". (MOREIRA; CALEFFE,2006, p.73).

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo representa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), necessita ser organizada em três etapas, a primeira é a pré-análise, configura-se como o momento de selecionar os documentos que serão analisados e formular hipóteses para a elaboração de indicadores que darão suporte à interpretação final. A segunda fase é a de exploração do material, e a terceira configura-se como um tratamento dos resultados - inferência e interpretação. Para Bardin (2011), a principal função da análise do conteúdo é o desvendar crítico, isso é possível seguindo rigorosamente as etapas da análise de conteúdos afim de obter resultados válidos, que representem a realidade do campo estudado.

Entende-se nesse estudo que o coordenador pedagógico não é apenas um gestor de processos pedagógicos com a atribuição de cumprir atividades administrativas e burocráticas de forma alienada, seu trabalho necessita estar pautado em uma proposta política e social, que auxilie tanto educadores como educandos através de uma prática consciente e articulada aos interesses da escola. Porém, devido à grande quantidade de tarefas que o coordenador exerce, das quais muitas são fruto de interesses externos à escola e desvinculadas das suas principais funções, é difícil reconhecer a real identidade do coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROMANOWSKI, J.P. Formação e profissionalização docente. Curitiba: IBPEX, 2010.

PABIS, N. O trabalho do pedagogo na escola pública do Paraná. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti, Curitiba, 2014.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2005

TULIO, J.M.C.F. A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Prática Pedagógica; Início da docência

O COORDENADOR PEDAGÓGICO INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE TRABALHO

CRISTINA RAMOS DA SILVA - PUCSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As inquietações que ensejam este trabalho são estruturantes de pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Formação de Formadores da PUC/SP e advêm da trajetória profissional exercida por junto às coordenadoras das escolas em que essa pesquisadora atua, especialmente em relação ao processo de aprendizagem que vivem, diante das lacunas da formação inicial. Questões como referentes a esse processo de formação orientam essa pesquisa que atenta para a transição entre o eu da professora que se torna coordenadora pedagógica.
A partir dessa experiência com as coordenadoras, nota-se a necessidade de desenvolver nesses profissionais, a capacidade de constituírem-se agentes de formação e transformação na escola que, por meio de um trabalho coletivo e colaborativo, propiciem aos professores elementos para reflexão sobre sua prática, concomitantemente com a proposta pedagógica da escola.
Diante disso, a pesquisa se propôs a estudar como acontece a formação do coordenador pedagógico iniciante em seu espaço profissional, através das narrativas (auto)biográficas.
Através dessas narrativas, as coordenadoras entraram em um processo reflexivo de volta ao passado, reconstituindo sua trajetória profissional e identificando os momentos formadores, como Josso (2007) aponta:
A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si. (JOSSO, 2007, p. 413).
Segundo a autora, as narrativas de si tornam-se indispensáveis para uma formação continuada, mais que uma estratégia é uma formação ao longo da vida e que traz à tona sentimentos, ações, pensamentos, reflexões, coletividade, aspectos essenciais a qualquer formação.
O coordenador quando inicia se dedica à socialização com os colegas, o conhecimento do outro, dos alunos, dos pais, de como a escola funciona, quais as bases teóricas do projeto da escola.
Esse novo contexto traz muitos desafios e certa solidão, pois o coordenador não tem muitas vezes com quem dividir. Esse entendimento do autor orienta o objetivo central desta pesquisa: identificar o caminho da aprendizagem do Coordenador Pedagógico em início de carreira.
Como objetivos específicos têm-se: Investigar os espaços de aprendizagem do Coordenador Pedagógico em início de carreira na relação com os momentos formadores; e compreender as dimensões dos conhecimentos que integram a função do Coordenador Pedagógico.
De acordo como os objetivos, vemos que a formação continuada é muito importante para o coordenador, pois é no dia a dia que o coordenador aprende, se conhece, toma consciência de sua ação, do que pode ou não fazer, do conhecimento e da relação que vai constituindo com os professores e demais pessoas que fazem parte da escola.
Como referencial teórico e metodológico a pesquisa considerou as contribuições de Nóvoa, Josso, Delory-Momberger e Placco.
Essa formação continuada na escola são todas as atividades que acontecem nesse meio e fora dele, assim os coordenadores vão ampliando e melhorando sua atuação. Placco (2010) afirma que formação em serviço é o

Processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência (PLACCO, 2010).

Assim, propõe-se que a formação das coordenadoras a partir da realização de seminários de pesquisa-formação que trabalham com a produção de narrativas (auto)biográficas conforme nos indica Josso (2004) constitui-se em um processo de construção da aprendizagem de cada coordenador. Este recurso trouxe um movimento de conhecimento de si, alavancando o resgate das trajetórias profissionais até o atual momento e evidenciando as razões dos sujeitos a comporem suas escolhas pessoais, escolares e de trabalho num movimento de diálogo entre passado, presente e futuro.

Dessa forma, como etapa central realizou-se um estudo que levasse as coordenadoras a pensarem sobre sua formação, com uma proposta de formação compartilhada, que teve reflexo no espaço da escola e no processo de formação dos professores. Assim, a pesquisa pretendeu impulsionar as coordenadoras a serem transformadoras de si, à medida que reconhecessem nas suas histórias possibilidades de ressignificação para o futuro.

Nos estudos de Almeida e Placco (2009) as pesquisadoras apontam que as relações pedagógicas são subjetivas. Para tratar desse assunto as autoras discutem o papel do CP, pois esse tem a função mediadora, formadora e transformadora. O coordenador precisa ser um articulador porque seu papel é oferecer condições dos professores trabalharem coletivamente as propostas curriculares, formador porque lhe compete oferecer condições para que o professor aprofunde seus conhecimentos específicos de sua área e transformador devido seu compromisso com o questionamento e com a formação reflexiva do professor.

O estudo sobre a formação continuada nesse trabalho está intrinsicamente relacionado aos recursos teóricos e metodológicos da história de vida como estratégias de pesquisa, adotada como eixo central desta pesquisa. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento pessoal percorre desde traços biográficos e sociais, podendo ser entendido pelos aspectos de formação profissional. Os processos formativos vivenciados por uma pessoa passam por processos interativos, que irão constituir a identidade profissional, adotando-se a definição de formação enquanto "espaço para aprendizagem" ou "processo de desenvolver-se, apropriar-se de conhecimentos" (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 10).

As narrativas de vida possibilitam a quem narra pensar e refletir sobre assuntos, práticas, preocupações que as pessoas possam ter em comum. O coletivo traz essa possibilidade. Dessa maneira as pessoas dividem, socializam-se, envolvem-se e podem resolver problemas, trazer soluções coletivas, estratégias, antes não pensadas.

Josso (2004) nos diz que, para compreendermos como essa formação acontece, temos que aprender pela experiência, pelo que acontece conosco, observar, com alguns critérios, como elas foram formadoras. Aprender pela experiência é se propor a resolver os problemas. E essa experiência formadora é uma aprendizagem que se junta ao saber-fazer, o seu conhecimento, os valores e o teórico, tudo isso num espaço-tempo definido, "[...] o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações" (JOSSO, 2004, p. 41).

Nóvoa (2013) sinaliza que muitas foram as pesquisas relacionadas à vida de professores e coordenadores, sobre suas carreiras e como caminharam profissionalmente. Ressalta, ainda, que a identidade é um espaço para construir maneiras de ser e estar na profissão, é um espaço buscas e conflitos e não algo adquirido, como sendo propriedade ou produto. E essa construção

necessita de tempo "[...] um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (p. 16).
Notamos nos dois autores a importância das experiências de vida e de suas narrativas como processo de desenvolvimento do sujeito e de sua formação.

Metodologia

A pesquisa inseriu-se na perspectiva qualitativa, com o aporte teórico da pesquisa-formação, utilizando os seminários de Delory-Momberger (2006). O trabalho com as narrativas foi dividido em 7 (sete) encontros, sendo o primeiro um esclarecimento do que era a pesquisa e como seria feita e os 5 seguintes foram dedicados a cada coordenadora participante, sendo um encontro para escutar a narrativa de cada uma delas. Depois foi pedido que fizessem a partir dessa narrativa, um texto sobre a sua trajetória. No sétimo encontro socializaram os textos e fizeram alguns apontamentos.

Resultados

Os resultados obtidos trouxeram informações sobre onde e como se aprende a ser coordenador. As relações interpessoais mostraram-se como elemento chave para a garantia de um bom trabalho.

Dentre as funções do CP elencadas por Almeida e Placco (2015) as autoras chamam atenção para o fato de o coordenador assumir uma postura de compromisso com a realidade local, pensando que cada escola apresenta em seu contexto as particularidades sociais, de território, da comunidade, dos alunos e dos docentes. O olhar do CP precisa ser um olhar apurado a não generalizar as necessidades da escola como se todas fossem iguais. Desse modo, a formação estará a serviço em atender aos objetivos curriculares da escola.

A importância da escuta sensível e centrada no sujeito, a responsabilidade por oportunizar condições formativas para os professores construírem sua autonomia, e a importância de uma gestão participativa, colaborativa e integrada ao processo formativo também foram evidenciados.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo: Loyola, 2018, p. 10

DELORY-MOMBERGER, 2006. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Editora Cortes, São Paulo, 2004.

_____, Marie- Christine. Revista Educação – A transformação de si a partir da narração de histórias de vida – Porto Alegre, ano XXX, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

NÓVOA, Antonio, Vidas de Professores, 2ª edição. Porto Editora, Portugal, 2013

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. BH: UFMG/Fac. Ed., 2010. CDROM

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico Iniciante; Narrativas; Formação Continuada.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES CONSIDERANDO OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

GILSO RODINEI SOUZA DE LIMA - UNAR

SIMONE APARECIDA MARTINS - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES CONSIDERANDO OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A DINÂMICA ENTRE: ESCOLAS, CULTURAS, DOCENTES E ALUNOS

A formação docente continuada e o contexto da Prática Pedagógica é assunto recorrente na área da educação, mas não fica bem claro qual a relação entre Formação Docente e a cultura no contexto escolar, portanto a ideia desse trabalho é relacionar a formação docente e as suas consequências no contexto escolar do ponto de vista multicultural, buscando identificar os conceitos que estão envolvidos na formação docente e como se desenvolvem as interações multiculturais no contexto escolar. Com foco nesse panorama, será realizada uma revisão bibliográfica em artigos acadêmicos com vistas a enriquecer o conhecimento em torno da formação docente e focaliza especialmente a dinâmica do contexto escolar. O docente deve estar na vanguarda na busca do conhecimento, almejando o desenvolvimento contínuo para não ficar obsoleto frente às transformações sociais, culturais, tecnológicas, e conseguir ampliar a aprendizagem dos alunos, de acordo com Marcelo, "Sempre soubemos que a profissão docente é uma "profissão do conhecimento"" (MARCELO, 2009, p. 8), para o autor o que legitima a profissão docente é o conhecimento, o saber, esse conhecimento deve ser transformado em aprendizagem relevante para os alunos, e com base nesse compromisso é que se justifica o trabalho docente. (MARCELO, 2009). O crescimento profissional dos docentes deve ser em longo prazo e pautado na tendência pedagógica progressivista, distanciando-se da pedagogia tradicional e das práticas tradicionais de formação docente embasadas nos modelos transmissivos que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, VillegasReimers (2003) aponta que está surgindo uma nova concepção de desenvolvimento profissional docente fundamentada no construtivismo, entendendo que o professor ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliando, observando, refletindo e aprendendo de forma ativa, ao longo do tempo os docentes vão relacionando suas novas experiências com os seus conhecimentos prévios, o desenvolvimento profissional docente torna-se eficaz quando é realizado durante as atividades diárias do docente, que tende a reconstruir a cultura escolar, sendo o docente reflexivo sobre suas práticas, o que resulta em novas teorias e novas práticas pedagógicas (apud MARCELO, 2009, p. 10-11). A ideia de o docente desenvolver-se partindo do contexto escolar já havia sido contemplada por John Elliott que desenvolveu o conceito de "pesquisa-ação, como aliada do trabalho e do crescimento profissional do professor" (ELLIOTT, 1993. Apud LÜDKE, 2001, p. 80). Em se tratando do conceito de desenvolvimento profissional docente na perspectiva construtivista, "Foi, entretanto, a obra de D. Schön, sobre o

reflective practitioner, de 1983, que desencadeou uma onda de difusão da idéia que passou a ser conhecida como a do 'professor reflexivo'", a partir de então a reflexão passou a ser indispensável quando o assunto é formação docente (LÜDKE, 2001, p. 80). Para entender o contexto escolar, que é dinâmico, dada às tensões existentes entre as tendências pedagógicas baseadas em teorias, e a realidade dos alunos e da comunidade escolar, Certeau (1994) indica que "o diálogo entre modelo e realidade aparece como uma poderosa arma para o entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam" (apud OLIVEIRA, 2009, p. 19). As teorias nos dizem como devemos proceder em sala, mas não nos prepara para a prática, Ortiz (1994) indica que "Tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta, (...), dos desafios encontrados em uma sala de aula "invadida" por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes desse espaço." (apud MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 156). Nesse contexto, a escola passa a ser concebida como um espaço em que diferentes culturas se cruzam, dialogam e também entram em conflito, "Pérez Gómez (1998) propõe que entendamos hoje a escola como um espaço de "cruzamento de culturas"" (apud MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Esse novo olhar exige que "sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, (...) a "mediação reflexiva"(...)" (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Existem referências culturais em toda experiência pedagógica, a problemática do nexo entre escola e cultura é intrínseca a todo método educativo. A educação está imersa na cultura da humanidade principalmente no momento histórico em que se situa. A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural construída historicamente no contexto da modernidade tendo como função social: transmitir cultura. (MOREIRA e CANDAU, 2003). Segundo Gimeno Sacristán (2001) a educação contribui na fundamentação da ideia de um progresso ascendente na História, crendo que através da educação possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, desenvolver a sensibilidade e a compreensão entre os seres humanos diminuindo a agressividade, o domínio da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia embasadas na educação. (apud MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Esse modelo cultural, de uma educação utópica, seleciona saberes, valores e práticas que entende adequado ao seu desenvolvimento, fundamentando-se no princípio da homogeneidade e do direito de todos e todas à educação e à escola. Entretanto, essa visão padronizada, que resulta em um modelo monocultural, deve ser desmantelada pelo docente que deve desempenhar o seu papel de transformar e reconstruir a escola combatendo o preconceito, a opressão, a discriminação e a desigualdade, esfacelando a visão monocultural da educação e concomitantemente promovendo o diferente, a pluralidade cultural e a diversidade. Mesmo quando fracassam e são excluídos, os pobres, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. ao adentrarem no contexto escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Para que essas ideias sejam transformadas em ação, os docentes devem estar na vanguarda, buscando o desenvolvimento contínuo que auxilia no resultado dos alunos de forma significativa, para não ficarem obsoletos frente às transformações sociais, culturais, e tecnológicas. Como podemos perceber o contexto escolar é dinâmico, multicultural, permeado por diversidade, desigualdades e tensões. O docente deve desempenhar o seu papel de transformar e reconstruir a escola combatendo o preconceito, a opressão e a discriminação, promovendo o diferente e a pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade,** Cedes, n. 74, p. 76-96, Ano XXII abril 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo – **Revista de Ciências da Educação.** n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgecm/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf

OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 9, n. 3, p. 18-31, set/dez 2009. Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1212/1469

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Multicultural; Práticas Pedagógicas; Contexto Escolar

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O CONTEXTO DA ZONA URBANA E ZONA RURAL NO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO CAPIM/PA

ANDRÉ ILSON GARCIA DOS SANTOS - FIBRA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A discussão acerca do ensino da geografia no cotidiano das escolas públicas é algo que já vem ocorrendo com o passar dos tempos. Percebe-se que esta disciplina, embora esteja inserida no currículo do ensino fundamental menor, é trabalhada em sala de aula, na maioria dos casos, como algo abstrato, distante e muitas vezes apenas baseado nos livros didáticos.

O objetivo geral do estudo é investigar como vem se desenvolvendo o ensino da geografia no espaço da escola pública, num estudo comparativo entre o espaço urbano e o rural no Município de São Domingos do Capim. Tendo como objetivos específicos: Identificar os principais desafios que os professores e os alunos enfrentam para compreensão do ensino da geografia de forma mais concreta em sala de aula ; Discutir as práticas pedagógicas dos professores que atuam com o ensino da geografia na escola pública.

O problema que permeou nossa pesquisa, partiu da seguinte questão: Até que ponto o ensino da geografia trabalhada na escola pública, tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deforma significativa, considerando o contexto urbano e rural no Munícipio de São Domingos do Capim?

A pesquisa se deu inicialmente a partir de um levantamento bibliográfico, utilizando como subsídios os autores que tratam da temática, seguido de uma pesquisa de campo, finalizando com uma análise dos dados obtidos. A mesma apresenta uma abordagem qualitativa, ao analisar os depoimentos dos sujeitos.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: Desafios e possibilidades da prática docente

Trabalhar com a geografia em sala de aula pode ser algo dinâmico, prazeroso e de muita utilidade no processo de desenvolvimento dos alunos. No entanto, isso só poderá ocorrer se o professor utilizar de estratégias diferenciadas e dinâmicas para facilitar o aprendizado.

Segundo Azevedo, Medeiros e Sobrinho (2016), o ensino de geografia é bastante dinâmico pela própria essência do objeto de estudo dessa ciência, a qual analisa as formas como as relações sociais fluem em diacronia com o meio natural. Em consequência disso, o ensino de geografia proporciona aos educandos, desenvolver a capacidade crítica de refletir sobre o seu papel de cidadão enquanto agente produtor e modificador do espaço.

Contextualizar e problematizar a geografia na vida do aluno é de suma importância para que ele se perceba como sujeito histórico, responsável e localizado em um determinado espaço na sociedade. Assim, vale a pena ressaltar que:

É importante que o profissional docente faça uso de diversos aparatos a fim de que sejam criadas diversas situações que defrontem o aluno com a realidade em que vivem. Dessa forma, essas situações artificiais, as quais se dão nos espaços que a escola disponibiliza e que estão presentes nas práticas pedagógicas, proporcionam ao aluno a facilidade em compreender a realidade escolar. (GARCIA & MORAIS, 2014)

Todo conhecimento científico deve buscar uma convivência mais próxima possível com o ser humano, e essa interligação precisa se aproximar da realidade vivida por essas pessoas.

ANÁLISE DOS DADOS

Ao serem perguntados da importância do ensino da geografia nas escolas públicas atualmente, os professores assim se posicionaram:

O ensino de geografia é de grande valia para as escolas públicas não só atualmente, não apenas por fazer parte da grade curricular, mas pelo fato de nós seres humanos sentirmos a necessidade de conhecer o espaço geográfico para que possamos nos localizar e nos orientar no meio, e para isso temos que conhecer não apenas os meios de orientação primário como os pontos cardeais. (Professor 1/ zona rural)

Vejo o ensino de geografia como uma "disciplina" de fundamental importância para compreendermos os espaços e as múltiplas relações que nele estão inseridas. Uma geografia que trabalha não só os aspectos físicos, mas que a cada dia vem conquistando a liberdade de entendermos a diversidade humana. (Professor 2/ zona urbana)

Os sujeitos da pesquisa concebem o ensino da geografia como algo de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas públicas. O professor 1, que atua na zona rural, reforça ainda que a geografia é de grande valia não só na vida do estudante como do ser humano de forma geral. Já o professor 2, que trabalha na escola da zona urbana, ressalta ainda, que a geografia nos possibilita compreender os espaços e as múltiplas relações que se estabelecem, considerando nesse contexto a liberdade de entendermos a diversidade como uma caraterística própria do ser humano.

Como podemos perceber, o ensino da geografia é muito mais do que trabalhar os conteúdos pré-estabelecidos. Esse fato ultrapassa os muros de sala de aula, pois vai facilitar a compreensão de mundo, de uma realidade a qual estamos inseridos.

Quando perguntamos sobre as formas como eles desenvolvem suas atividades em sala de aula, em relação ao ensino da geografia, obtivemos como resposta:

Embora não seja geógrafo, mas eu tenho o compromisso de pesquisar/estudar as temáticas trabalhadas da melhor forma possível, tento dialogar com os alunos em sala, mostrando a importância de estudar e entender o espaço geográfico, elencando os acontecimentos com a realidade local vivida pelo aluno cotidianamente. (Professor 1 / zona rural)

Procuro sempre iniciar as atividades com um dialogo a respeito do assunto que será trabalhado. Uma conversa que desperte a curiosidade dos alunos e sem a característica do conteúdo em si. Professor 2/ zona urbana)

De acordo com as falas dos professores, ressaltamos que os mesmos têm priorizado o diálogo com os seus alunos em sala de aula, fazendo com que estes se sintam inseridos na discussão, assim como também, buscando trazer a realidade vivenciada para dentro da escola.

A partir do depoimento do professor que atua na zona rural, constatou-se que ele não é formado em geografia, o que não o impede de buscar estudar, pesquisar e se profundar no assunto para trabalhar com os seus alunos. O que demonstra um compromisso e uma responsabilidade como docente perante o processo de conhecimento de seus educandos.

Com relação às atividades desenvolvidas pelo professor da escola da zona urbana, o mesmo pontua que procura trabalhar de forma dialogada e participativa com seus alunos.

Nesse sentido, podemos concordar com o autor abaixo, quando considera que:

É importante que o profissional docente faça uso de diversos aparatos afim de que sejam criadas diversas situações que defrontem o aluno com a realidade em que vivem. Dessa forma essas situações artificiais, as quais se dão nos espaços que a escola disponibiliza e que estão presentes

nas práticas pedagógicas, proporcionam ao aluno a facilidade em compreender a realidade escolar (GARCIA; MORAIS, 2014).

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas, por esses professores, para trabalhar com o ensino da geografia em sala de aula, eles relataram:

A geografia é uma área especifica e seus estudos devem estar em consonância, portanto em algum momento sinto a necessidade de maior capacitação. Para uma educação de qualidade não precisa apenas da dedicação metodológica do processo, mas uma base educacional que se flui a partir do convívio familiar, como por exemplo a essência da família, desinteresse por parte de alguns alunos, falta de merenda nas escolas que acaba refletindo no processo de ensino e aprendizagem como um todo. (Professor 1/ zona rural)

Acredito que em parte seja adequar os conteúdos de acordo com a série/ano a ser trabalhada, a pouca disponibilidade de computadores e Data show. Assim como a possibilidade de os alunos realizarem pesquisa. (Professor 2 / zona urbana)

O professor 1 relata que sente necessidade de mais qualificação, que possam subsidiá-lo em sua prática docente. Reforça também que é necessário o apoio e acompanhamento dos familiares no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. A parceria ente escola e família se faz extremamente urgente e necessária. A falta de merenda na escola, citada também pelo professor da zona rural, é um fator problema nas escolas, pois na maioria das vezes, a merenda que a escola oferece é que motiva alguns alunos a se fazer presente em seu espaço. E esse alimento é, em muitos casos, a única refeição que o aluno terá durante o dia.

As dificuldades e os desafios existem mas precisam ser superados em nome do processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos da escola pública, tanto as que estão localizadas na zona urbana com as da zona rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o estudo, podemos afirmar que foi relevante entender e aprofundar a temática, principalmente numa realidade onde estamos inseridos, ou seja, o Município de São Domingos do Capim.

O ensino de geografia trabalhado no Munícipio ainda necessita ser redimensionado, os professores carecem de uma formação adequada e de acordo com a realidade onde desenvolvem suas atividades. O currículo escolar tem se apresentado de forma hierarquizada, onde disciplinas como a de geografia, são deixadas em segundo plano. E por isso, muitos alunos sentem-se desmotivados em conhecer e compreender s sua extrema importância no seu processo de ensino e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Andrei Gomes, MEDEIROS, Adrian Santos e SOBRINHO, Djanni Martinho. O ensino de geografia nas escolas públicas de ensino médio de Caicó/RN: práticas pedagógicas e instrumentos didáticos. Trabalho apresentado no III CONEDU- Congresso Nacional de Educação.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. 2010

MORAIS, Ione, GARCIA, Tânia. Educação geográfica: ensino e práticas. 1 Edição. Natal. Edufrn,2014.

Palavras-chave: Ensino da geografia - Escola pública – Praticas pedagógicas

O ENTRELACE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

ALESSANDRA SAMPAIO CUNHA - IFPA

NADIA SANZOVO - UTFPR

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAUJO JURKEVICZ - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

A temática faz parte das inquietações de um estudo da Cátedra de Paulo Freire na Amazônia, voltado para pesquisa no cenário da Educação de Jovens e Adultos, no contexto das comunidades rurais amazônidas, como contributo para reflexões no âmbito da formação de professores no Município de Augusto Corrêa, contexto da Amazônia paraense.

Problema

Refletir sobre o processo histórico educacional no Brasil e as alusões para a Educação de Jovens e Adultos e, consequentemente, para a formação de professores e seus elementos constituintes na atualidade requer abordar, mesmo que de forma concisa, as transformações decorrentes da reforma econômica e política no contexto internacional, ocorridas no cenário brasileiro.

Partindo dessa realidade, surgem as inquietações: quais os fios que tecem a formação de professores enquanto formador de jovens e adultos nas escolas do campo? Quais os contributos da formação de professores para as mudanças da realidade das escolas no contexto amazônico? Como estão sendo implementados os projetos de formação de professores para atuar na modalidade da EJA? Qual a concepção de educação/formação que o município está trabalhando na modalidade da EJA? Essas são as questões que estão presentes neste estudo às quais se procura responder, em termos empíricos, partindo de uma investigação ainda em andamento.

Objetivo geral e específicos

Temos como objetivo geral investigar os fios que tecem a formação de professores na Educação de Jovens e Adultos no contexto amazônico. Integrado aos seguintes objetivos específicos:

a) Identificar o perfil do professor de jovens e Adultos que atua nas escolas do campo amazônico, no município de Augusto Corrêa;

b) Investigar os contributos da formação de professores enquanto formador de jovens e adultos para as mudanças da realidade das escolas do campo no contexto amazônico;

c) Averiguar como estão sendo implementados os projetos de formação de professores para atuar na modalidade da EJA?

d) Qual a concepção de educação/formação que o município está trabalhando na modalidade da EJA?

Metodologia

O envolvimento com a teoria sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Formação de Professores está sendo motivada por uma intensa e desafiante caminhada. Essa empreitada trata-se, antes de qualquer coisa, do caminho e da realidade social vivenciada. Assim, termos como sujeitos sociais desta pesquisa os Professores da EJA das escolas do campo, a Coordenadora da EJA municipal, a Secretária municipal de educação.

O parâmetro para a escolha do lócus do estudo foi a realidade dos sujeitos das comunidades amazônicas, na abrangência da Cátedra de Paulo Freire na Amazônia. O território educativo em foco situa-se na região do nordeste paraense, no município de Augusto Corrêa. A escolha do lócus deve-se pela realidade educativa, o que retrata muito bem o cenário amazônico e sua diversidade, que implica a necessidade de discutir e encontrar meios de garantir as mudanças necessárias para as comunidades campesinas.

Nos caminhos que serão trilhados, desenhamos o percurso com a ideia de alcançar as repostas do nosso objeto de estudo, respondendo às questões norteadoras de nossa pesquisa. Desse modo, a pesquisa adotou os seguintes caminhos metodológicos: pesquisa de campo in loco e documental, tendo como enfoque a abordagem qualitativa como seu eixo central – porque se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc. (LAKATOS, 1999).

Optamos por utilizar três técnicas para a coleta de dados. A primeira consiste na aplicação do inquérito por questionário visando elaborar um diagnóstico social, histórico e cultural dos sujeitos da pesquisa. A segunda a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2009, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. A terceira técnica será com base na análise documental, que será recolhido da Secretaria de Educação do Pará, da Secretaria Municipal de Educação, além do INEP, IDEB e do Anuário Estatístico do Município de Augusto Correa-PA.

A forma de tratamento dos discursos dos sujeitos deste estudo será constituída da corporificação das teias sequenciais dos argumentos, não apenas do discurso individual, mas também nos diálogos que surgirão no momento da coleta de dados, que nos permitirá alcançar os elementos constitutivos desta pesquisa e identificar as categorias.

Fundamentação teórica

O estudo começa por fazer uma breve discussão teórica das temáticas que balizam as questões em estudo, ressaltando a Educação de Jovens e Adultos e a formação dos professores na Amazônia para o cenário educacional vigente, principalmente, para as escolas do campo, formadoras de jovens e adultos, pois, nelas contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos do campo, a formação diferenciada de educadores (as), a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, enfim uma educação que promova o desenvolvimento e sustentabilidade do campo no contexto da Amazônia (ARROYO, 2006).

Assim, como os que tecem conhecimentos, que fazem uso de várias técnicas para encontrar os fios condizentes, travaremos diversos diálogos com autores de campos de conhecimentos diferentes, como: Canário (1999), Haje (2007), Cardart (2002), Santos (1991), Freire (1996), Arroyo (2006), Soares (2002), entre outros, para obter os fios e a forma do objeto desta elaboração.

A revisão de literatura também fará abordagem sobre as legislações brasileiras vigente da educação, buscando o que recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) nº 9394/96, tais como: as peculiaridades locais, currículo específico, Diretrizes da Educação Básica do Campo, Plano Nacional de Educação, entre outras. As inquietações desse estudo parte das reflexões e observações a respeito dos grandes entraves da educação, em especial a formação específica dos formadores de Jovens e Adultos voltada para o campo, a qual merece atenção e pesquisas mais intensas que busquem soluções, respostas a tantas deixas no contexto educacional.

Resultados

Diante dos desafios pelos quais estamos trilhando por uma Educação de Jovens e Adultos e da formação de professores na Amazônia, a partir das leituras teóricas e de mundo, e das observações cotidianas, temos a certeza de que estamos conquistando os caminhos possíveis, embora ainda tímidos, mas já causa inquietações de estudo, pesquisa e atenção pela questão em foco.

Como pesquisa em andamento, iniciada em maio de 2019 e com finalização programada para maio de 2020, os resultados parciais subdividem-se em: Revisão de Literatura; Os caminhos Metodológicos; Coleta parcial de Dados e Análise documental. A construção da elaboração deste recorte iniciou com a primeira etapa de mapeamento das escolas do campo que ofertam a EJA, sendo 56 (quarenta e seis) escolas no município de Augusto Corrêa, ainda está por fechar o número de professores que atuam na EJA e que aceitarão participar como sujeitos sociais desta pesquisa.

Essa forma de pensar o cenário educacional do campo conduz-nos a uma dinâmica em que a preocupação do estudo em foco configura-se em identificar quem são os formadores de jovens e adultos dos sujeitos do campo, considerando a sua relação e o seu perfil profissional. Por fim, a partir disso, fomentamos nossas inquietações para estudos que contribua nesse processo de construção por uma Educação de Jovens e Adultos no Brasil que considere a formação profissional importante no contexto.

Referências

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANÁRIO, R. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Kolling, E. J. Et Al (orgs). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Art. Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários a prática Educativa. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. São Paulo, 1996.

HAJE. S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Amazônicos Pedagógicos – REBEP. INEP. Brasília, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO. Maria C. S (Org.). Pesquisa Social: Teoria e método e criatividade. Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, José V. A construção da viagem inversa. In: Cadernos de sociologia, nº 3, Porto Alegre: UFRGS, 1991.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

TITULO

Resumo
Começo do texto

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Escola do Campo.

O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

NATALIA FRANCO - PUCPR

PRISCILA SILVA ROCHA - PUCPR

MARIA CRISTINA KOGUT - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

Área Temática: Educação: Teorias, Metodologias e Práticas.

Resumo

A formação dos profissionais de educação física é resultado de uma composição de componentes como disciplinas teóricas, práticas e os estágios. Entre as disciplinas, os estágios têm papel significativo, pois é onde se efetiva o contato com a realidade da escola de forma consistente, oportunizando a construção e ampliação de conhecimentos e competências que levam ao processo de desenvolvimento e inserção profissional. A partir desse contexto buscou-se analisar a posição dos estudantes e egressos do curso de licenciatura sobre as contribuições do estágio para sua formação. A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, contando com estudo da fundamentação teórica, aplicação dos questionários, observações da ação dos estudantes e análise de dados. Com base nos resultados apresentados, foi possível identificar o alto grau de satisfação que os estudantes e egressos possuem em relação ao curso de educação física e ao estágio, considerando que o estágio desempenha um papel fundamental na formação do profissional, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de aprender na prática, preparando-os para o mercado de trabalho e interferindo diretamente na sua inserção profissional.

Palavras-chaves: Estágio; Inserção Profissional; Licenciatura em Educação Física.

Introdução

A formação acadêmica leva o indivíduo ao patamar em que o mesmo é capacitado a atuar em determinada área profissional. Para que essa capacitação seja alcançada, é necessária uma boa formação, desenvolvendo as competências por meio de diferentes estratégias em todas as disciplinas, inclusive o estágio curricular.

O estágio segundo a LEI nº11788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º indica que "é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]" (BRASIL, 2008) por conta dessa indicação deve contribuir para a formação do futuro professor.

O estágio curricular acontece em parcerias com instituições envolvendo pessoas comprometidas, que reconheçam a importância da vivência dessa etapa da formação inicial para o estudante e de como ela pode influenciar em sua formação profissional e construção de saberes. Portanto, o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado,

configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores (SANTOS, FELÍCIO E OLIVEIRA, 2008).

As vivências de estágio devem ocorrer em diferentes contextos, o que contribui para a formação, pois as experiências serão diversificadas e possibilitarão ampliar a percepção sobre a atuação profissional, contribuindo no desenvolvimento de competência profissional. A experiência construída pelos estudantes deve se tornar um movimento a ser constantemente ampliado, e isso ocorrerá a partir daquilo que for pensado, praticado, avaliado e retomado em outro patamar na próxima experiência (DEWEY, 2011).

O estágio contribui com o estudante em sua preparação para o mercado de trabalho, influenciando na inserção profissional. A experiência de estágio, tende a desenvolver confiança na própria capacidade para desempenhar tarefas comportamentais na procura de emprego e no contexto laboral (AGUIAR, CAIRES e COIMBRA, 2011). Dá-se primeiramente por aproximar o estudante do contexto real, e posteriormente decorrente das experiências construídas na formação inicial, da construção de múltiplos saberes e do entendimento do valor do estágio ocorre um entendimento mais concreto sobre a profissão e sobre as perspectivas de seu desenvolvimento.

A partir desse entendimento, torna-se necessário analisar como estão se dando as práticas de estágio curricular auxiliando na sua inserção profissional. Sendo assim, o objetivo primordial do estudo é analisar a posição dos estudantes e egressos do curso de licenciatura sobre as contribuições do estágio para sua formação.

Métodos

O trabalho desenvolvido apresenta caráter qualitativo e quantitativo. Participaram do estudo 78 sujeitos, sendo 22 alunos do 8º período da licenciatura em educação física da PUCPR e 56 egressos do curso de licenciatura em educação física da PUCPR. A escolha dos alunos observados se deu através de sorteio, de forma aleatória, onde foram escolhidos 2 alunos para a observação no campo de estágio

A pesquisa foi dividida em etapas, incluindo a busca por fundamentação teórica, aplicação dos questionários, observação das ações dos estagiários e análise de dados. Vale ressaltar que para a primeira etapa foi necessário compreender os processos que envolvem observação, não atribuindo juízo de valor às ações dos estagiários, mas apenas identificá-las.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um roteiro de observação com critérios pré-definidos, como exemplo: pontualidade, postura, planejamento, domínio de conteúdo e de classe e aspectos pedagógicos; questionários para os estudantes e para os egressos (através da plataforma online Googleforms). Ambos compostos por 12 questões incluindo questões abertas e fechadas, com foco na contribuição do estágio para sua formação e inserção profissional. Para o tratamento dos dados dos questionários e das observações usou-se como estratégia a análise de conteúdo (BARDIN, 2010) onde as categorias emergiram das informações identificadas nas respostas. Os dados foram quantificados em números absolutos de citações.

Resultados

Os resultados obtidos apontaram que nas observações no campo de estágio os 2 estudantes apresentavam ações muito semelhantes durante as aulas, incluindo a pontualidade, postura adequada e um bom planejamento e condução de aulas, considerando que se sentiam preparados para o exercício da profissão.

A partir do questionário aplicado aos estudantes, identificou-se de forma mais significativa o reconhecimento da importância do estágio, seu valor formativo e como eles se sentem preparados para o mercado de trabalho a partir da sua realização, enfatizando que o mesmo é o

principal responsável por esse entendimento. Também foi ressaltada a necessidade do estágio ser significativo, pois além das ações desenvolvidas, deve permitir ao estudante a reflexão de suas ações, o que conduzirá a busca constante por ampliação de seus saberes fundamentais para cada contexto em que for trabalhar.

Os resultados apresentados nos questionários dos egressos em relação ao estágio indicaram que os mesmos mostraram-se satisfeitos com as experiências realizadas durante a graduação e que nessas o estagiário desenvolve principalmente os saberes ligados ao ser, saber e o fazer, sendo isso fundamental para o desenvolvimento da competência profissional. Enfatizaram ainda que o estágio contribui no processo de inserção profissional, pois é o momento em que se aprende a profissão e destacaram que nesse processo há o entendimento sobre o que é ser efetivamente professor.

Conclusão

Com base nos resultados apresentados, é possível perceber que os estudantes e egressos estão satisfeitos com o estágio, por ser esse um momento especial da sua formação, onde os processos do mesmo são/foram bem desenvolvidos, seguindo uma organização efetiva e tratados com responsabilidade, o que contribuiu na atuação do estudante no campo de estágio. Pode-se considerar a importância do estágio na formação profissional, pois é o momento de encarar a realidade a ser vivida na profissão e dos processos desenvolvidos pelos formadores ao planejar e efetivar o trabalho nos diferentes contextos. Sendo assim o estágio sustenta a prática profissional auxiliando diretamente no processo de inserção profissional, preparando o estudante para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR VIEIRA, Diana; CAIRES, Susana; COIMBRA, Joaquim Luís. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional,v.12,n. 1, 2011. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/2030/203018660005/. Acesso em 25 Jun. 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Ed.rev e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASI. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 28 Jun. 2019.

DEWEY, John. A arte como experiência. In: DEWEY, John. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SANTOS FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar em revista, n. 32, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15 Acesso em: 28 Jun. 2019.

Palavras-chave: Estágio; Inserção Profissional; Licenciatura em Educação Física.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS A PARTIR DOS ANAIS DO EDUCERE DE 2015 A 2017

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI - SEED _PR

PRISCILA JULIANA DA SILVA - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura é componente obrigatório e está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Considerando a importância desse componente para a formação inicial de professores, neste trabalho objetiva-se analisar aspectos qualitativos e quantitativos sobre essa temática a partir dos anais do EDUCERE de 2015 e 2017. Assim, considera-se que essapesquisa documental caracteriza-se como a fase exploratória, tal como propõe Minayo (2015), pois tem como finalidade auxiliar na delimitação do objeto de pesquisa, na definição de sua problemática, de seus instrumentos de coleta de dados e dos referenciais teóricos adotados para os trabalhos que tem como objeto de estudo o estágio curricular supervisionado. Para a realização teve por base a metodologia do estado da arte proposta por Romanowski e Ens (2006, p. 43) sendo "um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema", seguindo as etapas relacionadas a essa metodologia (definição: do tema, descritores de busca, do intervalo de tempo a ser considerado nas buscas nas bases de dados, das bases de dados a serem consultadas, dos critérios de seleção entre os trabalhos encontrados, dos critérios de análise dos trabalhos, análise e avaliação dos trabalhos selecionados e sistematização). A partir de busca nos anais do EDUCERE no período de 2015 a 2017 foram encontrados 71 trabalhos. Desses, 23 trabalhos foram identificados a partir do descritor 'Estágio Curricular' e 48 trabalhos foram localizados com o descritor 'Estágio Supervisionado'. Do total de 71 trabalhos 38 foram classificados como relato de experiência, 24 como comunicação oral, 6 como pôster e 3 como mesa redonda. Ao classificar os trabalhos a partir das temáticas desenvolvidas foram identificados 12 eixos temáticos principais. Destacam-se com maior número de trabalho o eixo temático denominado 'Práticas e estágios nas licenciaturas' com 30 trabalhos que representam 42,25% do total. Em seguida o eixo temático 'Formação de professores' com 18 trabalhos que compreendem 25,35% do total de trabalho. Por fim, o eixo temático 'Ensino e prática nas licenciaturas' com 13 trabalhos que consistem em 18,31% do total de trabalhos. Os 71 trabalhos também foram classificados de acordo com o nível ou modalidade de ensino em que o estudo foi desenvolvido. Assim, foi possível identificar 44 trabalhos com enfoque no Ensino Superior, seguidos de 15 no Ensino Fundamental. Com menores números identificaram-se 6 trabalhos realizadas na Educação Infantil, 2 em espaços não formais de educação, 1 na Educação Especial e 1 no Ensino Médio. Para compreender os baixos números de trabalhos no Ensino Médio ao comparar esses números com os cursos de licenciaturas de enfoque dos trabalhos, percebe-se que 60%, 43 trabalhos, são desenvolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia. Portanto áreas do conhecimento da segunda etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não são priorizadas nos trabalhos analisados. Cabe salientar que 49 trabalhos, 69%, foram realizados em instituições de ensino da rede pública. Contrasta com esse dado, a ausência de autores que se declaram como

professores ou servidores dessa rede, pois foram identificados apenas 8 autores com essa característica, ou seja, enquanto 69% dos trabalhos são desenvolvidos na rede pública de ensino, apenas 11,27% dos autores se declaram profissionais dessa rede. Analisando os referenciais teóricos adotados nos 71 trabalhos identificaram-se os diversos autores citados nos trabalhos. Embora os autores sejam diversos e muitos não tenham mais que uma citação foi identificada 296 citações sendo 45 delas de Selma Garrido Pimenta sozinha e com autores associados. Destaca-se também com 9 citações Maurice Tardiff, com 6 Paulo Freire, com 5 Maria do Socorro Lima, com 4 Bernadete Gatti e com 3 Libâneo.Na análise da abordagem metodológicas dos trabalhos foi possível identificar nos trabalhos 9 enfoques de pesquisa. Com maior incidência 10 trabalhos se definem em uma abordagem qualitativa (29,41%), em seguida com 9 trabalhos identificaram-se em uma abordagem bibliográfica (26,47%). Com 8 trabalhos destaca-se a análise documental (23,53%). Embora apenas 2 trabalhos tenham se identificado em uma perspectiva de pesquisa de campo destaca-se entre os instrumentos de coleta de dados a observação participante (65,12%) e as entrevistas (16,18%). O campo de investigação se refere a temas diversos no universo da escola e sua relação com algumas temáticas específicas, das quais destacassem 41% referentes ao Estágio; 21% as metodologias e a analise dessas na escola; 16% referem-se a relatos de experiências que demonstram o olhar dos sujeitos sobre a escola e seu contexto educativo; 9% apontam a instituição como campo investigativo; 5% dos trabalhos se remetem a um processo de estudo sobre os professores da Educação Básica e seu fazer docente e 5% também se envolvem com a temática de Estágio e PIBID, fomentando a relação desse programa com o processo de formação docente. A partir do campo de investigação, se faz pertinente relatar sobre os temas inovadores, temas mais comuns e as preocupações contemporâneas possíveis de serem observados. Dentre os temas, apontamos: metodologias presentes na sala de aula; contribuições de aulas expositivas dialogadas para construção do conhecimento; relações entre espaço, tempo e estágio supervisionado; importância da ludicidade; estágio supervisionado como experiência analítica e filosófica; estágio como reflexão da prática docente e espaço de formação; sentido e significado do estágio para pedagogia semi-presencial; relação teoria e prática; análise da matriz curricular do estágio; importância do uso de tecnologias; contribuições do estágio na rede privada como formação; processos de formação no Pibid e no estágio, como experiência na educação infantil; práticas transdisciplinares no estágio; construção da identidade; escola como espaço formador; teoria da representação na construção de conceitos matemáticos no estágio; escola, gestores, Eca, rede de proteção e estágios; teoria da hibridação sociocultural, estágio, formação docente; análise da contribuição do estágio para construção dos saberes docentes; jovens e adultos, questões sociais e estágio; preconceito; educação especial; educação ambiental; educação hospitalar; avaliação; livro didático; ensino de ciências; ensino de geografia; gestão escolar; educação a distância; formação de professores. Todos os temas abordados trazem sem si preocupação para com o processo de formação docente, convidando a refletir sobre o papel do estágio e sua relação com o desenvolvimento da profissionalização docente. Os principais resultados observados nas pesquisas centram-se em compreender o estágio supervisionado como momento para melhor conhecer e vivenciar o processo de ensino-aprendizagem; ter a oportunidade para o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a "ser professor"; realizar odiálogo entre teoria e prática em torno de uma ação crítica e reflexiva na formação acadêmica; entender o estágio como um componente teórico-prático de oportunidade de aprendizagem que permitiu a nós graduandos em licenciatura uma percepção verdadeira da realidade escolar; trazem a necessidade de nos mantermos em um processo de formação contínua, de reflexão, de observação e de pesquisa acerca das observações vivenciadas em sala de aula, além de contemplarmos a união entre teoria e prática; como uma dinâmica que assegura

espaços para trocas de experiências e mudanças de atitudes; possibilita compreender ainda que de forma sucinta as relações interpessoais que abarcam os sujeitos envolvidos à equipe gestora no contexto educacional.; é o ponto de partida para a construção do perfil docente que pretendemos consolidar durante a caminhada acadêmica; possibilita ao público apreciar situações extremamente significativas e ainda vislumbrar novas concepções e práticas para o campo da Educação Infantil; sinaliza como positivo o PIBID como experiência formativa ; incorporaram o conceito de planejamento, reconhecendo seus aspectos definidores, sua importância para a ação docente e para a efetivação de mudanças no contexto escolar; novo profissional, formado em um e para um contexto de mudança precisa colocar-se na condição de agente transformador da realidade na qual atua; trazem a necessidade de nos mantermos em um processo de formação contínua, de reflexão, de observação e de pesquisa acerca das observações vivenciadas em sala de aula, além de contemplarmos a união entre teoria e prática, processo fundamental para a prática pedagógica e para a formação docente. Diante os resultados apontados pelas pesquisas, reforçamos a ideia de que o Estágio Supervisionado é um processo de aprendizagem docente, mesmo com suas limitações se constitui como um elemento fundamental para a formação inicial, possibilitando um contato, mesmo que estreito em algumas situações, com a escola entendida como campo de formação para a docência. Pensar e repensar sobre os Estágios são uma necessidade evidente para avançarmos em suas limitações e buscar fortalecer sua importância, construindo uma identidade de formação específica por meio dessa disciplina, que perpassa todos os cursos de licenciatura e demanda um olhar atento, ampliado e comprometido com a sua finalidade formativa.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação de 01 de julho de 2015. Diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, 2015.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social:teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. Diálogo Educ.,Curitiba, v.6,n.19, p.37-50, set./dez.2006.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio curricular supervisionado; Produção acadêmica;

O ESTUDO DIRIGIDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS

MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A escolha de estratégias de ensino exige do professor tomada de decisão que tem uma dimensão política porque está eivada de concepções e prerrogativas, as quais apontam sempre direções. Na educação profissional e tecnológica (EPT), este processo se torna complexo pois está integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e tem como função social a educação tecnológica, entendida de forma ampla e universal.

Partindo desses pressupostos, delimitamos como tema deste estudo o debate acerca da utilização do estudo dirigido (ED) como estratégia capaz de contribuir para aproximar teoria e prática nesta modalidade de ensino. Parafraseando Anastasiou; Alves (2005), este ensaio tem a pretensão de ser um tanto provocador e animador. Provocador, pois quanto mais se procura compreendê-lo, mais se descobre o quanto se tem que aprender sobre ele, e animador porque possibilita, a cada momento, a tentativa de romper com os atuais limites de sua compreensão.

Considerando que esta pretensão é abrangente, este ensaio busca responder a seguintes questões: como deve ser compreendido o ED como estratégia de ensino na EPT? quais seus efeitos no processo ensino-aprendizagem da EPT? e como planejar e implementar o ED na EPT?

Constituído numa abordagem qualitativa, fundamenta-se em Anastasiou; Alves (2005), Bordenave; Pereira (2011), Kuenzer (2014), Nérici (1992), Piletti (2010) e Veiga (2017), constituindo-se numa investigação bibliográfica. Está organizado em três partes: inicia explicitando a contribuição do ED como estratégia de ensino na EPT; em seguida aponta efeitos do uso do ED no processo ensino-aprendizagem da EPT e na terceira parte indica procedimentos para planejamento e implementação dessa estratégia de ensino na EPT. Por fim, apresenta as considerações finais do ensaio.

Singularidades do ED como estratégia de ensino na EPT

O ED é uma estratégia de ensino que permite aos estudantes aprenderem por esforço próprio, guiado por material didático projetado pelo professor a partir de roteiros previamente traçados para que aprendam por meio da leitura, compreensão, problematização, interpretação, associação de ideias, reflexão crítica, elaboração de sínteses, realização de exercícios de avaliação e formulação de conclusões (VEIGA, 2017).

Para Piletti (2010), o ED consiste na solicitação de uma tarefa ao estudante mediante o fornecimento de instruções claras e simples sobre como proceder. Pode partir da leitura de textos escolhidos pelo professor, sobre os quais os estudantes, individualmente ou em grupo, trabalham de forma ativa na interpretação e análise do conteúdo (Nérici, 1992). "[…] Se fundamenta na atividade do educando e se efetiva na situação socioindividualizada em sala de

aula ou fora dela, mas, sempre sob a direção do professor, que exerce um papel insubstituível na condução do processo de ensino do qual os estudantes participam" (VEIGA, 2017, p. 80).

Repercussões para o processo ensino-aprendizagem da EPT

Na EPT, o ED pode estimular o pensamento reflexivo do estudante, de acordo com o contexto. Ele provoca a necessidade de inventar, buscar modos pessoais de operar com inteligência e resolver o que lhe foi proposto. Para Anastasiou; Alves (2005, p. 84), o ED

> Pode se tornar um importante recurso didático que auxilia o professor a lidar com as diferentes sínteses trazidas pelos estudantes no início da programação pretendida, substituindo ações habitualmente chamadas de "nivelamento" para entrada em novos níveis de complexidade dos conteúdos.

Pode contribuir para a dinâmica do processo ensino-aprendizagem da EPT que deve

> […] Oportunizar situações de aprendizagem que possibilitem a articulação entre teoria e prática, lembrando que esta, contudo, só pode ser apropriada através do movimento do pensamento, ou seja, da atividade teórica, que se constitui na especificidade das práticas escolares. É através dela que o pensamento transita continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia (KUENZER, 2014, p. 31).

Este movimento que se evidencia nas inter-relações do processo educativo da EPT e em outros processos sociais, tão necessário como componente estratégico para a construção da cidadania e introdução de jovens e trabalhadores nos mundos do trabalho, plenos de transformações e marcados pelos avanços tecnológicos.

Nesta direção, o ED pode auxiliar para desenvolver habilidades e saberes necessários à sociedade atual, tanto para o estudante quanto para o professor porque permite:

> a) provocar os alunos criticamente a respeito do que a realidade indica, buscando na leitura os fundamentos necessários à explicação e compreensão das questões levantadas; b) aprofundar o conteúdo do texto didático para além das informações superficiais e de mera opinião; c) buscar conexão entre o texto didático e seu contexto, vinculando também ao contexto do autor e do leitor, ou seja, propiciar a leitura polissêmica ('processo de significação lugar de sentidos') (Orlandi 1983, p. 80); d) desenvolver no aluno a reflexão, a criticidade e a criatividade e e) capacitar os alunos à leitura de textos ou livros didáticos necessários à sua instrumentalização, ou seja, apropriação das ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, artístico, tecnológico etc. (VEIGA, 2017, p. 81).

Planejando e implementando o ED na EPT

Bordenave; Pereira (2011) sugerem uma lista de perguntas que auxiliam o professor da EPT no planejamento do ED:

- Objetivos: a) quais as habilidades intelectuais que o ED colabora para desenvolver? b) quais os conteúdos/conceitos que serão mobilizados com o suporte do ED?
- Seleção de texto: a) o texto contempla o tema a ser estudado? b) quais conteúdos estão relacionados com a unidade de ensino-aprendizagem e com o que os estudantes precisam? c) a linguagem do autor é adequada ao leitor (estudantes)? d) o tema, a abordagem e a linguagem contribuem para despertar o interesse dos leitores? e) como explorar o texto escolhido?
- Análise do texto: a) quais são os termos novos? b) quais conhecimentos novos o autor traz de forma clara e quais exigem explicação? d) quais as possibilidades dos estudantes fazerem associações, estabelecerem relações e raciocinar? f) qual é a extensão do texto? g) qual é a necessidade de fazer adaptação, condensação ou estruturação?
- Elaboração das questões: a) orientar a leitura quanto a terminologia, fatos, conceitos, classificação, análise, crítica; b) orientar a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento

de habilidades, mediante a formulação de perguntas que exijam respostas que requeiram elaboração mental, classificação, formulação de esquema, relação entre fatos etc., explicação dos termos, sínteses, elaboração de conceitos próprios, extrapolação, interpretação de símbolos, legenda, gráficos, crítica ou avaliação e associação de conhecimentos adquiridos anteriormente requerendo o uso de habilidades intelectuais. Podem ser usadas questões abertas, ordens diretas, perguntas de múltipla escolha, do tipo verdadeiro falso, técnica de lacunas, etc.

Para a aplicação do ED o estudante deve ser orientado para outras fontes de consulta, além da explanação e da referência recomendada pelo professor. O roteiro de estudos ou perguntas deve estar relacionado aos objetivos do assunto e em sequência ordenada. O professor deverá prestar assistência aos estudantes durante a aplicação do ED, sem, no entanto, interferir nas respostas, a não ser para esclarecer dúvidas.

Sua aplicação requer a indicação de fontes, instruções objetivas, delimitação de tarefas, passando por observar princípios básicos para a escolha do material de leitura como complexidade do texto. A qualidade do material escrito é o segundo princípio e tem como objetivo ser a fonte da informação e o meio apropriado para aplicação da técnica. O terceiro princípio trata da adequação do público envolvido porque o texto deve ser potencialmente significativo para os estudantes. O último princípio trata da atualização do material escolhido que é imprescindível na fixação e integração de conteúdos e pode substituir explicações expositivas pelo professor (VEIGA, 2017).

Considerações finais

A utilização do ED favorece o desenvolvimento de práticas educativas na EPT de forma autônoma e significativa tendo o estudante como o protagonista das atividades realizadas, desenvolvendo temas de seu interesse, aprendendo a aprender, descobrindo o prazer para aprender e sendo sujeito de suas ações.

Trata-se de uma estratégia que permite desenvolver temas da EPT, que possui peculiaridades porque exigem habilidade e competência dos professores e estudantes para a obtenção de resultados no processo ensino-aprendizagem. Auxilia o estudante a tornar-se independente do professor e apresenta duas funções principais: consolidação dos conhecimentos por meio de uma combinação da explicação do professor com exercícios e a busca da solução dos problemas por meio de questões que os estudantes possam resolver criativamente e de forma independente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de ensino-aprendizagem. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KUENZER, A. Z. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. In: RIOS, F. H.; COSTA, R. R. S.; URBANETZ, S. T. Educação profissional: desafios e debates [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NÉRICI, I. G. Didática geral dinâmica. 11 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

PILETTI, C. Didática geral. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Técnicas de Ensino: porque não? 21. ed., São Paulo: Papirus, 2017.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Estratégias de ensino; Estudo dirigido.

O EU COLETIVO E SINGULAR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

TIAGO DZIEKANIAK FIGUEIREDO - UFGD

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Você já pensou como seria nosso mundo sem a presença das tecnologias? Difícil imaginar viver nos dias de hoje sem o auxílio dos recursos digitais não é mesmo? Um simples aplicativo em seu celular é capaz de fazer você economizar horas nas filas de um banco para pagar alguma conta, as notificações em seus celulares avisam que notícias atualizadas chegaram até você em frações de segundos, a distância agora é apenas física pois os diversos recursos fazem com que os amigos ou familiares mais distantes por exemplo, estejam presentes mesmo que de forma virtual em suas vidas. Mesmo sem nos darmos conta, nossa vida muda constantemente e grande parte destas mudanças se deve ao acesso aos mais distintos tipos de recursos tecnológicos. Ao longo dos anos a sociedade vem se transformando, se adaptando as exigências naturais da evolução humana em um contexto tecnológico e se nós enquanto seres humanos mudamos e nos beneficiamos dos mais diversificados recursos, como pensar a escola, ou qualquer outro espaço de educação, fora desta perspectiva? Como negar a influência das tecnologias na vida dos sujeitos que transitam e constituem estes espaços?

Neste devir reflexivo, compreendendo a complexidade da temática no que tange a formação de professores no Século XXI apresentamos este trabalho, que é oriundo de uma pesquisa desenvolvida em nível de doutorado em um programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Pública do sul do Brasil, o seguinte problema de pesquisa: quais concepções pedagógicas emergem dos discursos coletivos dos professores formadores e dos licenciandos em matemática sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais? Tendo como objetivo identificar elementos que evidenciem as aproximações entre metodologias e tecnologias nas atuais e futuras práticas docentes dos atuais e futuros professores de matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo da educação, diversos são os estudos que tratam da formação de professores, uma vez que é importante compreender o papel do professor como forma de potencializar os processos de ensinar e aprender e neste contexto destacamos que “a necessidade sentida de desvendar o cotidiano do professor vem da certeza de que esta é uma forma de construção dos conhecimentos. O objeto de estudo é o conhecimento que dirige a conduta na vida diária [...]” (CUNHA, 2012, p. 31).

A discussão sobre o uso das tecnologias digitais, em especial dos computadores, iniciou-se no final dos anos 70, pois imaginava-se, naquela época, que os recursos computacionais fossem substituir o professor, ocasionando, inclusive, um processo de desemprego (BORBA; PENTEADO, 2016). Com o passar dos anos, por meio de estudos realizados, essa perspectiva de substituição foi sendo desconsiderada, tendo em vista a necessidade do professor no processo de articulação entre o estudante e a informação, assumindo a docência como fundamental nos processos de ensinar e aprender, mesmo como uso destas ferramentas.

Na perspectiva do uso pedagógico das tecnologias digitais encontramos respaldoem Lévy (2011, 2014), Bettega (2004), Figueiredo e Rodrigues (2017), Borba e Penteado (2016) e

Sancho e Hernández (2006) e Moran, Masseto e Behrens (2013), buscando evidenciar o uso da tecnologia como ferramenta capaz de potencializar o processo de construção da aprendizagem. Embora Bettega (2004) expresse que a sociedade vive em uma constante transformação e que a escola não pode parar no tempo, desconhecendo o uso dos recursos tecnológicos, destaca-se que de nada adianta fazer o uso de tecnologias digitais se não houver uma sustentação reflexiva sobre a necessidade de incorporação desses recursos; um significado que rompa com o uso pelo uso, como um simples modismo.

Alicerçando a base teórica que sustenta este trabalho o qual funda-se por meio da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana e Francisco Varela, ao assumirmos o pesquisador como o observador implicadono próprio fenômeno, para construir uma explicação científica, ou seja, uma proposição que possa reformular ou recriar uma nova observação sobre o fenômeno a ser explicado (MATURANA, 2014, MATURANA; VARELA, 2010), buscando centrar a pesquisa no caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses (MATURANA, 2014) o qual nos faz compreender que existem diferentes modos de agir em torno do uso das tecnologias digitais. Neste caminho não há espaço apenas para uma única verdade, mas sim para a pluralidade de ideias que se fundam por meio do olhar dos observadores que no caso, nesta teoria, são os pesquisadores.

METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com 4 professores formadores e 14 alunos do curso de matemática licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Os alunos foram escolhidos por terem cursado a disciplina intitulada informática na Educação Matemática" ministrada pelo autor deste trabalho uma vez que nela os alunos são instigados a explorar diversos recursos digitais, bem como elaborar atividades voltadas para Educação Básica, tendo como foco a exploração de metodologias educativas potencializadas pelo uso das tecnologias digitais.

A estratégia de coleta de dados foi dividida em duas etapas: a primeira contou com a participação dos alunos em que seus relatos foram registrados de forma física por meio de quatro questões norteadoras que versavam sobre a temática da pesquisa. Estas questões foram dividias em duas partes, sendo duas aplicadas na primeira metade da disciplina e as outras duas aplicadas no encerramento da mesma. Com os professores formadores adotou-se a estratégia de um questionário eletrônico via Google Docs composto por duas questões abertas que também versavam sobre a temática do estudo.

Como forma de tabulação e análise dos dados optamos pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈFRE, 2005, 2010; LEFÈVRE, 2017) uma vez que "[...] o Discurso do Sujeito Coletivo como técnica de pesquisa empírica tem como objeto o pensamento de coletividade, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões [...]" (LEFÈVRE; LEFÈFRE, 2010, p. 27). Com a técnica foi possível construir seis discursos coletivos sendo três dos professores e três dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso olhar sobre os discursos, foi possível compreender a visão dos alunos sobre as necessárias mudanças para o uso pedagógico das tecnologias digitais, tanto no que diz respeito a infraestrutura, como em relação à própria questão metodológica. Os licenciandos apontam para uma perspectiva de formação pedagógica que contemple o uso das tecnologias digitais como ferramentas capazes de potencializar os processos de aprender e ensinar matemática, no contexto emergente do uso das tecnologias digitais.

O fazer do professor está atrelado ao seu interesse, suas vontades e seus desejos. Sem isso pouca coisa pode mudar. Tudo depende de como o professor percebe seu fazer no contexto em que está inserido e, nesse ato, o dar-se conta faz destes sujeitos "seres enatuados", ou seja, sujeitos

percebedores de suas ações num fluir de ações e emoções. Não se faz uma alusão ao uso das tecnologias como "ferramentas salvadoras", mas sim como possibilidades de significação da escola como um espaço de inserção em um mundo cada vez mais digital.
É preciso criar uma cultura de formação de professores voltada a formação de sujeitos imersos em um contexto digital. Um contexto que pensa e age com base nas demandas de uma sociedade que se beneficia pelos recursos digitais. É necessário criar uma cultura de professores que sejam capazes de (re)significar o ato docente, uma cultura capaz de perceber as necessidades formativas de seus alunos.
O estudo mostrou a necessidade de perceber a formação inicial de professores em um conversar teorizado com seus formadores, buscando respostas para as demandas eminentes de uma sociedade que vive em rede, uma sociedade que se transforma cotidianamente em um contexto digital. Se, por um lado, temos professores preocupados com sua atuação docente, buscando criar espaços formativos mais amplos, dinâmicos e satisfatórios perante suas concepções formativas, por outro, temos alunos preocupados com os desafios do trabalho docente e que buscam dentro da universidade subsídios para sua futura atuação, compreendendo o papel social que sua profissão demanda.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, Maria Helena. A educação continuada na era digital. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 116).
BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. Informática e Educação Matemática. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
CUNHA, M. I. da. O bom professor e a sua prática. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
FIGUEIREDO, Tiago Dziekaniak; RODRIGUES, Sheyla Costa. As tecnologias digitais e os professores de matemática. In: Revista Pátio: Ensino Médio, Técnico e Profissional. Porto Alegre, v. 1, n. 33, p. 26-29, jun. 2017.
LEFÈVRE, Fernando. Discurso do sujeito coletivo: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.
LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualiquantitativa (Desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. 256 p.
LÉVY, Pierre. A esfera semântica. Tomo 1: computação, cognição e economia da informação. São Paulo: Annablume, 2014.
_____. A inteligência coletiva. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.
MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. 3. Ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.
MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. 8. ed. São Paulo: palas Athena, 2010.
MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
SANCHO, Juana Maria. De tecnologia da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Org.). Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

Palavras-chave: Formação de professores; Discurso coletivo; professores de matemática

O OLHAR SENSÍVEL: A BUSCA PELAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR CRÍTICO-SENSÍVEL

ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA COSTA - FCAT

MARIO ALLAN DA SILVA LOPES - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Formação de professores e práticas educativas.
Problema
Como se dá a educação pelas práticas educativas do professor crítico-sensível?
Objetivo Geral
Compreender como se dá a educação pelas práticas educativas do professor crítico-sensível.
Objetivos Específicos
a) Discutir acerca dos conhecimentos não escolarizados das crianças;
b) Entender como se configura a educação tecnicista nos espaços escolares.
Metodologia
É uma pesquisa do tipo bibliográfica que de acordo com Severino (2007, p. 122) "é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...], como livros, artigos, teses, etc".
Fundamentação Teórica
Dialogamos com alguns autores com contribuições pertinentes para a área em questão, como Oliveira (2016), Fontana (2009), Dias (1999), Leite (1997).
Resultados
A educação está em toda a parte, tanto na escola quanto fora dela. Neste contexto, entendemos que as crianças aprendem por diversos meios e o professor em sala de aula tem uma grande oportunidade de trabalhar com estes conhecimentos de forma crítica e sensível, porém "o caminho da maturidade parece afastá-los do ser poético – precisam ser sensibilizados para que possam resgatar em si, o ser da poesia, o olhar sensível, a expressividade, o potencial criador." (DIAS, 1999, p. 178)" É necessário rever o conceito de sensibilidade, para poder entender que o sensível não se busca somente no interior de si, mas também no exterior.
Na sociedade moderna se segue uma lógica capitalista, "caracterizada pela pressa, pelo shopping, pela fast food, pelo pacote pronto" (LEITE, 1997, p. 9 Apud DIAS, 1999), e por estarem vivenciando este modelo econômico do capital, as crianças são vítimas desse processo, e o professor tem um papel muito importante nesta realidade.
O professor precisa estar atento ao cultivar das diferenças, que oportunizem formas de expandir conhecimentos, buscando desenvolver a sensibilidade e a criticidade, durante a formação do aluno de modo que o sensível e o inteligível se complementem.
A educação tecnicista assumiu um papel de destaque dentro do currículo educacional e dentro das escolas. Há de se deixar claro que não necessariamente o professor é formado nos moldes tecnicistas, mas as escolas em que ele atuará exigem que ele se torne. De acordo com Oliveira (2016, p. 93):

A escola passa a ser o espaço privilegiado de transmissão e difusão do conhecimento cientifico; a ciência o "sinônimo" de "verdade" e o saber cientifico adquire uma conotação de "poder" em relação ao saber popular. Os

intelectuais modernos (técnicos, especialistas) assumem a função social de produtores/transmissores do saber cientifico.

Neste contexto, o aluno torna-se o mais prejudicado, ao enfrentar uma escola que está preocupada unicamente com a formação técnico-cientifica, preparando para o mercado de trabalho. Neste processo o aluno é quase que um produto, que ao final precisa estar pronto para servir a um sistema econômico e político, como aponta Peixoto e Nunes (2017):

Ocorre uma busca que pretendia superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o enfoque fôra no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (SAVIANI, 2008 Apud PEIXOTO, NUNES, 2017, p. 03).

Fontana (2009) nos alerta da importância de propiciar aos alunos a construção de sua própria autonomia, ora, isto nada mais é que pôr em prática o que Paulo Freire nos deixou como legado, uma educação libertadora, que nos construa seres pensantes e críticos de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Devemos compreender que o professor tem uma papel muito importante neste processo, não como o único detentor do conhecimento, mas como alguém que possa mediar este processo de construção do conhecimento com os alunos. Essa construção se dá na relação entre alunos e professores, alunos e alunos, alunos e sociedade.

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal. (FREIRE, 1997, p. 23).

Essa autonomia e construção de conhecimento passa pela definição de competência, que de acordo com Allal (2004 apud, FONTANA, 2009) é dividida em quatro categorias: cognitivos, afetivos, sociais e sensórios-motores:

Os fatores cognitivos compreendem não apenas os conhecimentos declarativos, procedimentais e contextuais, mas também os aspectos metacognitivos; os afetivos compreendem, entre outras categorias, atitudes e motivações; os sociais englobam interações e negociações e os sensório-motores envolvem a coordenação gestual (pode-se pressupor aqui todos os aspectos psicofísicos que permitem a concretização da atividade verbal oral e escrita, como a visão, a audição e o funcionamento do sistema fonador, por exemplo) (FONTANA, 2009, p. 178).

Diante disso Fontana (2009) alerta que não basta o professor desenvolver metodologias que se construam em aula e que fiquem presas nesse mesmo ambiente. É necessária a contextualização do conhecimento, não afastá-lo da sociedade, propiciando assim uma pensamento crítico acerca do mundo em que vivemos, permitindo que assim a educação seja mais humanista e inclusiva, como bem aponta Fontana (2009, p. 179-80):

Em outras palavras, o educador competente deve ser capaz de ajudar o aprendiz a construir-se como sujeito da própria aprendizagem e, num âmbito mais amplo, da própria história. O que estamos propondo é compatível com o que postulam Moraes (2000) e Freire (1983; 2004), no sentido de afastar-se da visão da chamada ciência normal, incorporando pressupostos humanistas, cognitivistas e socioculturais nas práticas educativas.

Fontana (2009) aponta que há algum tempo parece que os professores, sobretudo os das ciências humanas, estão tendendo a privilegiar a prática e deixar de lado as teorias constituídas. É importante destacar que as teorias tem grande importância para o caminhar metodológico, nos ajudando a entender certas ocorrências durante a prática. O que não podemos é tratar as teorias como camisas de força e nos amarrar em concepções epistemológicas que excluam àqueles que não se encaixaram na teoria. E assim aponta Fontana (2009, p. 181):

[...] torna-se também importante recuperar as relações entre teoria e prática, numa perspectiva dialética, oportunizando aos licenciandos uma clara percepção da interface entre ambas, resguardadas as características de cada uma. Ao conhecimento racional dessa relação é importante associar uma vivência de ambas as dimensões como condição para a construção de saberes conducentes à autonomia.

Fontana (2009) traz Paviani para discutir que assim como há várias teorias, também há várias práticas, que podem ou não propiciar o pensamento crítico, assim como podem ou não manter

o status quo da sociedade padronizada, correta e em progresso (que progresso?). Paviani (1986, p. 23, apud Fontana, 2009, p.182):

Diferentes maneiras de conceber a educação refletem diferentes modos de ver o homem no mundo. Por isso, o entendimento de uma teoria educacional não pode se realizar sem uma certa compreensão dialética das relações entre as ideias e a realidade, entre o educador e o educando.

As pessoas têm olhares e pensam diferente uma das outras, "nesse momento, é preciso assegurar a convivência com a diferença sem hierarquizá-la e imprimir-lhe valores" (DIAS, 1999, p.180). Portanto, tem-se a Educação, como ponto primordial para desenvolvermos estes conceitos de sensibilização do olhar, não só nas crianças, mas também nos professores.

Diante disto adentramos na discussão chave, de que para educar em busca do sensível o docente precisa ser sensível e para que cada professor desenvolva em amplitude esse trabalho, respeitando e atendendo as mais distintas realidades, é imprescindível que esteja atento no olhar e no agir, o que permitirá sentir as necessidades e sensibilidades do aluno, só então haverá a contribuição na transformação e formação destes, de forma criativa e crítica, assim passarão a sentir-se agentes diretamente atuantes na criação, transformação e formação do espaço em que vivem.

Referências

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). Infância e Educação Infantil. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

FONTANA, Niura Maria. Construção da autonomia na formação do professor de língua estrangeira. In: Carmem Luci da Costa Silva ... [et al.] (Orgs.). Teorias do discurso e ensino [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 175 - 210.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo – SP: Olho d Água, 1997. P. 23.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. A arte e formação estética na educação infantil. Texto apresentado no simpósio A práxis pedagógica na educação infantil: dilemas e perspectivas. Vitória, outubro de 1997. Mimeo.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 134p.

PEIXOTO, Enock da Silva; NUNES, Luiz Fernando. Reflexões sobre a educação tecnicista no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 4., 2017, Paraíba. Anais... Paraíba: Realize Eventos e Editora, 2017. 10p. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID4096_18062016135211.pdf. Acesso em: 29/06/2018

Palavras-chave: Educação sensível; Práticas educativas; Professor; Crítico-sensível

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

NAIARA APARECIDA NASCIMENTO - UNIOESTE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Por muitos anos a Educação Escolar foi permeada por concepções psicológicas biologizantes e mecanicistas que interpretam o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo intrínseco a natureza. Concepções estas que desconsideram a influência do meio social e cultural no desenvolvimento do sujeito. Apesar de grandes avanços, algumas práticas pedagógicas ainda se caracterizam como excludentes, pois não compreendem o sujeito em sua singularidade. Considera-se, portanto, que ainda existe a necessidade de romper com padrões pré-estabelecidos socialmente para que a escola possa contribuir com o desenvolvimento dos educandos independente de suas condições sociais, físicas e intelectuais.

Desse modo, esse trabalho de cunho teórico-bibliográfico tem por objetivo discutir a relação que se estabelece entre o papel da escola e o desenvolvimento psíquico da criança, ressaltando de forma específica o papel do professor nesse processo. O estudo fundamenta-se nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e do método Materialista Histórico-Dialético. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa teórica bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos (2010) "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

Buscou-se nos estudos Lev Semionovitch Vigotski e demais pesquisadores dessa perspectiva teórica subsídios que permitem compreender o desenvolvimento humano em um processo, no qual, se considera o aspecto biológico, mas, enfatiza-se o aspecto cultural no desenvolvimento do sujeito. Processo em que se destacam as relações sociais, o uso de ferramentas e instrumentos psicológicos e a mediação que se estabelece entre o sujeito e seus pares no meio em que vive.

Vigotski (1997) tece críticas à ênfase dada ao aspecto biológico do sujeito. Analisou o desenvolvimento do ser humano de forma integral considerando a influência do aspecto social, cultural e histórico nesse processo. Nessa perspectiva, não é possível separar o biológico do cultural, e a origem e o funcionamento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) ocorre a partir da relação com o outro.

Conforme Prestes (2012):

> Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio. (PRESTES, 2012, p.21).

Suas pesquisas ressaltam a importância do coletivo, das relações sociais, da interação com o meio como fatores necessários ao processo de humanização. Igualmente, o processo de ensino e aprendizagem que tem fundamental importância para a ascensão do desenvolvimento psíquico da criança. O saber científico promove o desenvolvimento intelectual da criança.

Vigotski (1997) concebe que o desenvolvimento do psiquismo humano acontece principalmente através da atividade histórica e cultural, e tem como fonte principal a mediação por meio de instrumentos inseridos entre o sujeito e o objeto. Esse aspecto permite identificar a necessidade de se ter uma unidade entre o campo pedagógico e o campo psicológico ao realizar as atividades de ensino, principalmente, porque essas ações afetam o desenvolvimento

psíquico da criança. Para esse pesquisador, ao estabelecer relações sociais com os adultos à criança se apropria de objetivações e de capacidades especificamente humanas, a partir disso, humaniza-se, transformando a experiência social em individual.

Destarte, segundo Vygotsky (2010) a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, contudo, concebe que o aprendizado escolar introduz novos elementos em seu desenvolvimento, trata-se de um processo sucessivo de saltos qualitativos.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY, 2010, p.115).

Por meio do movimento da dialética, nas diferentes relações que se estabelecem entre professor e aluno, no contato com apropriações materiais e simbólicas surgem novas formas de desenvolvimento do aspecto humano na criança. Na medida em que a aprendizagem avança, novas apropriações são atribuídas ao educando, "[...] cabe a educação, portanto, identificar os elementos culturais que devem ser assimilados e as formas mais adequadas a essa assimilação" (MARSIGLIA, 2011, p.103). Nessa significação, o desenvolvimento psíquico enfatizado nesse trabalho é compreendido como algo complexo, longe de ser desencadeado de maneira simples ou linear, é interpretado como o resultado da produção histórica e social de cada sujeito, que não pode ser dissociado da maneira como está inserido na sociedade.

Nesse sentido, Pasqualini (2010) destaca que o professor precisa compreender o que acontece internamente no desenvolvimento psíquico infantil, isso não é possível dissociado dos processos educativos. Sendo assim, as intervenções pedagógicas devem ser pensadas de modo a impulsionar o desenvolvimento psíquico da criança pela compreensão de que, através do conhecimento científico as capacidades especificamente humanas se desenvolvem.

Segundo Pasqualini (2010):

> É preciso ensinar para transmitir às novas gerações o patrimônio humano-genérico historicamente constituído a partir da atividade dos homens em sociedade. Para promover e garantir a apropriação desse patrimônio por toda e cada criança. Para combater, assim, a alienação engendrada pela organização capitalista da sociedade que restringe desde o berço aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. Para que a estrutura da atividade da criança alcance continuamente maior complexidade. Para engendrar a formação de novos motivos que dirijam sua atividade. Para promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, concretizando para toda e cada criança as máximas possibilidades de desenvolvimento psíquico histórica e culturalmente alcançadas pelo homem. (PASQUALINI, 2010, p.13)

Como resultado, concebe-se a importância de compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada, o que exige um posicionamento crítico e consciente frente às determinações que permeiam o campo educacional. A escola precisa superar práticas fragilizadas e fragmentadas e o professor, como mediador deste processo, tem a responsabilidade de promover um ensino inclusivo, organizado e sistematizado que exerça influência positiva sobre o desenvolvimento psíquico. Outrossim, a escola precisa possibilitar desenvolvimento das FPS, a formação de conceitos científicos, entre outros aspectos necessários a sua aprendizagem do educando.

REFERÊNCIAS

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.101-120.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquista Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil, 2010.

PRESTES, Zoia. R. Quando não é quase a mesma coisa:traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Anomalias em eldesarollo cultural del nino. In: Obras Escogidas. TOMO V. Fundamentos de Defectología. Cuba: Pueblo y Educación, Cuba,1997.

VYGOTSKY. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

Palavras-chave: Escola; Desenvolvimento Psíquico; Vigotski; Funções Psicológicas Superiores, Aprendizagem

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS INTERVENÇÕES NA AÇÃO DOCENTE

ELISANGELA CARMO DE OLIVEIRA - PUCSP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS INTERVENÇÕES NA AÇÃO DOCENTE
A RESISTÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as ações que o Coordenador Pedagógico (CP) desenvolve em seus processos formativos possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente. Promover mudança significativa na prática de um adulto é uma tarefa árdua, pois ela requer muito mais que estudos, diálogos, discussões coletivas, conscientização, sensibilização e legislação. Nesse sentido, cabem as perguntas: por que e o quê mudar? Não se trata de "mudancismo", da mudança pela mudança, até porque nem toda mudança implica em progresso, mas é mudar 'o que tem que ser mudado'. Há ações que não precisam ser alteradas, pois temos profissionais com práticas e posturas excelentes, que devem permanecer nas Instituições e que são muito contributivas. Contudo, ainda há na Educação Infantil, práticas com traços assistencialistas ou preparatórios, para as quais são necessárias muitas mudanças para qualificar as práticas junto às crianças, qualificar os fazeres e os saberes dos professores, a fim de oportunizar aprendizagens indispensáveis na Primeira Infância. O discurso ainda está distante das ações, devido à falta de clareza de concepções e pelas lacunas na nossa formação inicial, porque muitos docentes não se sentem seguros em desenvolver sua atividade profissional e acabam reproduzindo práticas de época em que estavam nos bancos escolares, porque também fomos formados numa perspectiva transmissiva, da qual perpetuam muitos valores, posturas e crenças nos saberes e fazeres dos educadores, e não comungam com o panorama de criança que temos hoje. Dois autores se destacam a partir dessas reflexões: Imbernón (2011, p.47) quando diz "Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações"; e Freire (1996) quando afirma que "mudar é difícil, mas é possível".

As questões norteadoras desse estudo são: como o CP deve lidar com os sentimentos dos professores em relação às mudanças? Como a implantação de novas concepções, pautadas na reflexão sobre a prática, podem ser mediadas por este profissional? E como este CP pode ser um agente de mudança na prática docente?

O referencial teórico está fundamentado em autores que abordam o papel da Coordenação Pedagógica e, principalmente, a visão de Escola como espaço de transformação. Placco, Almeida e Souza (2008, 2009, 2010, 2011), Imbernón (2010, 2011), Tardif (2010), Freire (1996), Nóvoa (1997, 2002, 2009), e Fullan e Hargreaves (2000).

A metodologia assumida é a abordagem qualitativa, por meio dos procedimentos metodológicos de entrevista semiestruturada e análise documental. Os sujeitos participantes são quatro Coordenadoras Pedagógicas e quatro professoras da Rede Pública Municipal em Escolas de Educação Infantil, na zona Leste de São Paulo.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as ações que o Coordenador Pedagógico desenvolve em seus processos formativos, possibilitando-o ser um agente de mudanças na prática docente.

Os objetivos específicos são investigar como os CPs lidam com os sentimentos dos professores em relação às propostas de mudanças e apontar como a mediação destes profissionais é capaz de mobilizar novas concepções pautadas na reflexão sobre a prática.

A escolha das CPs justifica-se pelo trabalho de qualidade formativo realizado com o corpo docente, reconhecido e valorizado por professores e comunidade educativa. Outros critérios foram estabelecidos para a escolha dos sujeitos: participação frequente das professoras no processo formativo e tempo mínimo de oito anos de experiência no cargo, por parte dos dois segmentos.

A análise dos dados construídos nas entrevistas contempla a ótica das Coordenadoras Pedagógicas e das professoras e foi organizada de forma a possibilitar a construção de cinco categorias de análise: concepções, formação, relações interpessoais e profissionais, saberes da Identidade Docente e resistência como instrumento de trabalho. Essas categorias foram divididas em subcategorias para elucidar, de forma mais fidedigna, os olhares das diferentes CPs e professoras. Os dados foram construídos a partir dos referenciais que fundamentam a pesquisa, da reflexão das falas das entrevistadas, dos conhecimentos obtidos nas disciplinas cursadas no Mestrado Profissional e que foram imprescindíveis para a formação de pesquisadora iniciante, da análise documental e das conversas com a professora-orientadora desta pesquisa.

A escolha das CPs justifica-se pelo trabalho de qualidade formativo realizado com o corpo docente, reconhecido e valorizado por professores e comunidade educativa. Outros critérios foram estabelecidos para a escolha dos sujeitos: participação frequente das professoras no processo formativo e tempo mínimo de oito anos de experiência no cargo, por parte dos dois segmentos.

A análise dos dados construídos nas entrevistas contempla a ótica das Coordenadoras Pedagógicas e das professoras e foi organizada de forma a possibilitar a construção de cinco categorias de análise: concepções, formação, relações interpessoais e profissionais, saberes da Identidade Docente e resistência como instrumento de trabalho. Essas categorias foram divididas em subcategorias para elucidar, de forma mais fidedigna, os olhares das diferentes CPs e professoras. Os dados foram construídos a partir dos referenciais que fundamentam a pesquisa, da reflexão das falas das entrevistadas, dos conhecimentos obtidos nas disciplinas cursadas no Mestrado Profissional e que foram imprescindíveis para a formação de pesquisadora iniciante, da análise documental e das conversas com a professora-orientadora desta pesquisa.

Evidencia-se a formação continuada em serviço como um espaço permanente de reflexão e de significabilidade na ação do professor junto aos seus educandos, contribuindo para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, por meio de diferentes estratégias e instrumentos formativos. Assim, a pesquisa revelou a importância do trabalho do CP em parceria com gestores e professores na construção das mudanças necessárias para a transformação do contexto escolar a partir da qualificação das práticas pedagógicas.

Referências:

ALMEIDA, L.R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L.R. de; (org). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996/2002.

FULLAN, M; HARGREAVES A., A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
_____. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
NÓVOA, A. Professores Imagens do Futuro presente. Lisboa: Educa. 2009.
PLACCO, V.M.N. de; ALMEIDA, L.R. de; SOUZA. V. L. T. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Estudos & Pesquisas Educacionais. Cadernos de Pesquisa, n. 2 p. 227-287. São Paulo: FVC, 2011.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Mudanças; Educação Infantil.

O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

KELLY CRISTINE PLACHA STIVAL - PMC

ROSANGELA GASPARIM - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa empírica sobre a experiencia de formação continuada centrada na escola de Educação Básica – Ensino Fundamental e articulada pelo pedagogo. Para isso, pretende-se responder a seguinte questão: Como a formação continuada centrada na escola pode contribuir para a reflexão e qualificação da prática dos docentes? A partir deste problema, foram elencados alguns objetivos: caracterizar a formação organizada de forma intencional pela dupla de pedagogas; refletir sobre estratégias de formação organizada pelas pedagogas; sistematizar as contribuições da formação centrada na escola. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir da análise de depoimentos de duas pedagogas que atuam em escola da Rede Municipal de Curitiba.

Freire (1996) destaca que: "ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" e também ressalta que "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente". Nesse contexto, o processo de formação continuada acompanha o professor por toda sua vida profissional, afinal somente a formação inicial já não é suficiente para garantir a qualidade do exercício docente, conforme discutem diversos autores, entre eles Freire (1999), Nóvoa (1992) e Romanowski (2009). A autora assevera que uma formação baseada num processo coletivo "requer participação, envolvimento e clima de aprendizagem profissional". Desta forma, a formação continuada necessita proporcionar ao professor momentos significativos de estudo, de reflexões e de múltiplas aprendizagens. Conforme Freire (1981, p.10) "estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito, não de objeto". É necessário uma formação mais próxima do professor, que traz em sua bagagem pedagógica muitos conhecimentos teóricos e práticos, além de muitas reflexões sobre a sua própria prática.

Essa formação mais próxima é entendida como formação centrada na escola. Considerando essa concepção de formação continuada, as pedagogas relatam que passaram a planejar e agregar em cada um dos momentos formativos na escola (reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, estudos nos espaços de permanência e elaboração do planejamento) as vozes, as experiências e os saberes dos professores e professoras e assim, aos poucos, a formação continuada centrada na escola constituiu-se enquanto um momento de estudo com e não para os professores, entendendo que o trabalho docente

> constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.77).

Para planejar e colocar em prática a formação nessa perspectiva dialógica faz-se necessário organizar um plano de trabalho com ações encadeadas e pensar em estratégias formativas adequadas, bem como, identificar e partir dos conhecimentos e experiências prévias de todos e

de cada um desses professores para que de fato as reflexões, estudos e o repensar da prática, possam reverberar nas ações diárias de sala de aula.

Nesse sentido, Roldão e Pessoa (2010) trazem a reflexão sobre a importância da organização de um conjunto de ações educativas pensadas estrategicamente e relacionadas aos objetivos estabelecidos para a formação. As pedagogas relatam que perceberam a importância de uma formação pensada estrategicamente e escolheram como uma das estratégias de trabalho a homologia dos processos, conceito desenvolvido por Schön (2000).

Essa estratégia prevê a articulação da formação recebida pelo professor e a prática que se espera que seja vivida com seus estudantes. Ou seja, trabalhar a partir de práticas sociais reais, ajudando o professor a entender os processos educativos em situações semelhantes às vivenciadas pelas crianças. Práticas de sala de aula mais investigativas e reflexivas, pressupõe uma formação mais dialógica e menos transmissiva de informações teóricas, problematizando as situações de aprendizagem e aliando a teoria e prática, não uma prática pedagógica idealizada, mas uma ressignificação do planejamento e das vivências que já acontecem na sala de aula desses professores. Esse tipo de estratégia colabora para que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de compreensão, pois favorece uma conduta reflexiva, um repensar sobre conhecimentos que muitas vezes, julgava prontos e acabados. Nesse contexto, relata uma das pedagogas:

> "O tempo todo instigamos os professores a avaliarem sua prática pedagógica em sala de aula e a refletirem sobre algumas mudanças necessárias para qualificar ainda mais sua ação educativa. Os professores vão avaliando sua ação e agregando novas propostas em seus planejamentos" (Formadora 1)

As pedagogas destacam que, em relação ao processo de aprendizagem do professor, do adulto que aprende na reflexão sobre a sua prática, também pautaram-se na forte influência da teoria de Piaget (1973), que indica que a aprendizagem só é possível quando há assimilação ativa por parte do sujeito que aprende. Salientam que, caso contrário, estariam apenas repassando informações para serem executadas em sala de aula, conforme relata a formadora 2:

> "Quando começamos a problematizar situações e discutir com elas, parece que a formação centrada na escola e nas práticas educativas passa a ter o real envolvimento das professoras, que começaram a trazer sua prática para reflexão e os momentos formativos passaram a ter outro sentido, além disso, quando o professor percebe uma fragilidade ele mesmo passa a se cobrar e a propor mudanças em sua ação educativa." (Formadora 2)

Ao oportunizar aos professores a reflexão sobre suas próprias práticas, as pedagogas referendam os estudos de Martins (1989, p.175) que afirma: "Aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se saber."

O percurso formativo da dupla de pedagogas que buscaram, em sua prática como formadoras na escola realizar uma formação continuada que atendesse as expectativas dos professores, contribuindo para sua prática pedagógica, foi embasado na organização de um plano de formação e na escolha de uma estratégia que contribuísse para tal mudança. Nesse sentido, podemos concluir que, se pretendemos uma formação em serviço, que realmente possa ressignificar práticas, faz-se necessário refletir sobre o trabalho do pedagogo na escola, que deve estar atento às necessidades do professor em sala de aula, buscando alternativas de reflexão que colaborem com seu fazer pedagógico. Nessa pesquisa foi possível observar a mudança de postura no trabalho das pedagogas, que conseguiram delinear um fio condutor para os momentos de formação continuada. Constituir-se pedagogo formador é um desafio constante que requer postura investigativa, desejo de aprender e reaprender constantemente, capacidade de criar um ambiente colaborativo e de trocas, entendendo que o diálogo e a articulação com a prática docente é fundamental. Além disso, é essencial um plano de trabalho que demonstre a intencionalidade e a organização a partir das necessidades apontadas pelos professores. Mas

principalmente, ser capaz de refletir sobre sua própria prática como pedagogo formador, para assim poder transformá-la e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação continuada; Pedagogo formador; Educação básica

REFERÊNCIAS

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

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016.Acesso em: 31 de agosto de 2017 http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

MARTINS, P.L. **Didática teórica, didática prática, para além do confronto.** Edições Loyola, São Paulo, 1989

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética.** Piaget. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 104-112.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. e PESSOA, L. **Estratégias viabilizadoras da "boa formação" na escola:** do acaso a intencionalidade. In: PLACO, V. M. N. S. e ALMEIDA L. R. (org.) O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA. Edições Loyola

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª edição, Curitiba. IBPEX, 2009.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

Palavras-chave: Formação continuada; Pedagogo formador; Educação básica

O PEDAGOGO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES A PARTIR DA REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SÃO JOSÉ NO MUNICÍPIO DE ÓBIDOS-PARÁ

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA

LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, pensar a figura do pedagogo, quer no ambiente escolar ou fora dele, não é uma tarefa fácil, mediante a complexidade de possibilidades de atuação deste profissional como um agente ativo e comprometido com o desenvolvimento social do contexto ao qual está inserido, entendendo que "sua presença é fundamental na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na efetivação das propostas" (VILA; SANTOS, 2015, p. 2).

Por esse viés, o presente trabalho propõe-se em discutir a atuação do pedagogo frente à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico, a fim de identificar os desafios e práticas vivenciadas no exercício da função, atrelando-se a uma realidade específica: a Escola Estadual São José, localizada em Óbidos-Pará. Logo, a ideia de organização é entendida como resultado da "combinação de esforços individuais, visando à realização de propósitos coletivos" (COSTA, 2019, p. 1).

No que condiz à realidade investigada, a Escola São José, pertencente à esfera estadual, conta com a seguinte distribuição funcional: 05 coordenadores pedagógicos, 50 professores e 15 servidores de apoio. A instituição oferta o ensino médio na modalidade regular (1ª ao 3ª ano) e modular, contemplando 2.500 alunos matriculados.

O estudo tem como objetivo geral: Investigar a atuação do pedagogo frente á organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola São José em Óbidos/PA. São objetivos específicos: a) Compreender o processo histórico em torno do da atuação do pedagogo no decorrer dos anos; b) Conhecer a opinião de profissionais pedagogos sobre a organização do trabalho pedagógico na escola investigada; c) Identificar práticas e desafios vivenciados pelo pedagogo no exercício da função.

A pesquisa é do tipo qualitativa, com associação entre a pesquisa bibliográfica e empírica, empregando-se como técnica de coleta de dados: 1) Entrevistas semiestruturadas com dois (2) profissionais pedagogos atuantes na escola; e 2) Observação participante.

No decorrer do estudo, buscou-se contemplar discussões de teóricos que apresentam uma visão direcionada a possíveis caminhos para a melhoria do processo de organização do trabalho pedagógico, com aporte nas ideias de Costa (2019), Martins e Czernisz (2007) e Vila e Santos (2015).

O PEDAGOGO FRENTE À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Historicamente, a função do pedagogo foi modificada ao longo dos anos, assumindo formas diversas e distanciando-se de uma definição exata quanto a sua atuação no ambiente escolar, fato este que, possivelmente, explica a ideia do pedagogo como "mil e uma utilidades", servindo

de idealizador e ator frente à resolução dos mais variados problemas, exceto os realmente de caráter pedagógico.

Ser pedagogo tornou-se algo complexo, exigente, tendencioso, um cargo acoplado de cobranças e riscos, demandando um profissional altamente competente e comprometido com as finalidades institucionais, a fim de garantir os interesses postos pelo sistema educacional, já que a redução de funções é "lucrativa para o Estado que, além de promover o enxugamento, se exime das responsabilidades com a educação" (MARTINS; CZERNISZ, 2007, p. 19). Portanto, é preciso cautela para não "cair nas armadilhas do neoliberalismo que, com a reconfiguração do trabalho, justificada pela superação da fragmentação, faz do pedagogo um profissional polivalente e multifuncional" (MARTINS; CZERNISZ, 2007, p. 19).

Nesse caso, no que tange às atribuições do pedagogo, esperançosamente, este é entendido como um mediador, ou seja, instrumento, agente e orientador, ao mesmo tempo, cuja prática deve articular as demandas externas com a realidade da escola. Problematicamente, isso não ocorre, recaindo-lhe funções que, na maioria dos casos, são de competência de outros setores.

Curiosamente, surgem alguns questionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico: 1) Se a escola é um todo, formada por um conjunto de pessoas que, na tessitura organizacional, desempenham funções específicas, por que a organização do trabalho recai somente sobre um profissional, nesse caso, o pedagogo? Tal indagação nos leva a crer na existência de individualidades que se consagram na prática escolar, distanciando-se da ideia de bem comum, dando lugar à estranheza e aos constantes embates.

A observação participante registrou inúmeros conflitos entre os pedagogos e os demais profissionais, bem como o estabelecimento de uma hierarquia entre os diversos setores, apesar de prevalecer a crença de que nenhum deve se submeter ao outro. Como consequência, os embates e comportamentos desmotivados incidem negativamente sobre a organização do trabalho pedagógico, uma vez que o diálogo é substituído pela imposição e autoritarismo, cujas prescrições estão relacionadas a possíveis punições, o que, em contraponto, finda por atribuir pseudoeficiência às ações realizadas.

Dentre os principais limitantes à atuação do pedagogo, destacam-se: as discordâncias com o trabalho docente, a falta de consenso com alguns servidores, aversão a mudanças, dificuldades em aplicar orientações educacionais, hierarquização de funções e outros, os quais impedem a consolidação de um trabalho emancipador. Sobre tais dificuldades, contemplam-se as falas dos dois profissionais pedagogos entrevistados:

Talvez o nosso maior desafio hoje seja implantar as orientações que nos são repassadas, pois, na prática nos deparamos com inúmeros fatores que vão de encontro a nossa proposta. O fato é que são situações que desmotivam (Coordenador Pedagógico A, 2019).

No nosso caso, tem alguns professores que se recusam a mudar, ou seja, que permanecem com práticas passadas até hoje, não se dando conta que tudo mudou e, assim, por não aceitarem as mudanças, acabam indo de encontro com o nosso trabalho, o que gera muitos conflitos no dia a dia (Coordenador Pedagógico B, 2019).

Apreciando as falas citadas, torna-se visível o quão grande são os desafios sobrepostos à atuação do pedagogo na organização da escola, destacando-se a ideia de aversão às mudanças, principalmente, aquelas impostas radicalmente ao longo dos anos. Logo, a ideia de aplicar um trabalho inovador, dinâmico e significativo acaba se perdendo, tornando-se uma zona de conflitos, onde seus "adversários", na maioria das vezes, não são os pais e/ou alunos, mas sim

os próprios colegas de trabalho, profissionais que defendem o discurso de uma educação humanizada, dicotômico em relação às práticas.

Inevitavelmente, podemos inferir que a atuação do profissional pedagogo deve pautar-se, antes de tudo, em dois fatores básicos, os quais se tornam precursores de suas ações. O primeiro é o fator sociocultural, no qual se deve explorar a realidade dos alunos e demais profissionais, identificando a história de vida e anseios individuais, além de conhecer o contexto no qual a escola está inserida. Pois, como sugere Costa (2019, p. 2), o grande desafio sobreposto aos organizadores "é reconhecer a heterogeneidade dos educandos como valor estruturante e as práticas educativas em sua diversidade e seus propósitos".

O segundo, denominado fator político-econômico, refere-se ao conhecimento do arcabouço político educacional e seus variantes, representados em prescrições que norteiam o trabalho das organizações, devendo haver uma interpretação correta e, se necessário, uma adequação a realidade investigada, visto que, os pedagogos "não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos" (HUBERMAN, 1986, p. 8 Apud VILA; SANTOS, 2015, p. 11).

Logo, destaca-se a massiva cobrança de bons resultados nas avaliações, impondo uma árdua responsabilidade sobre o profissional pedagogo frente ao cumprimento dos objetivos e a garantia de benefícios implícitos. Indefinidamente, o mesmo precisará ser um agente macro, em vista das ordens oriundas dos órgãos superiores, e um sujeito micro, em consonância com as peculiaridades de seu contexto, redescobrindo práticas que venham a surtir efeitos positivos, pois, não se trata de uma fórmula secreta, mas sim de um constante aprimoramento das propostas desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela realidade estudada, confirma-se que o pedagogo frente à organização do trabalho pedagógico enfrenta inúmeros desafios e, diante disso, torna-se apenas um cumpridor de exigências educacionais, mantendo-se distante de uma atuação significativa a sua realidade. O cenário de embates e a sobrecarga de tarefas distancia o pedagogo do atendimento ao compromisso com a qualidade e a eficiência das relações educacionais.

Portanto, torna-se necessário a reflexão sobre o tipo de pedagogo que queremos e precisamos ser frente às deficiências consolidadas nas práticas de nossas escolas. De um lado, um profissional dinâmico, inovador e aprendente, o que, teoricamente, muitos afirmam exercer. Por outro, um individuo livresco, autoritário e aversivo, o que muitos tentam esconder. Seja qual for à escolha, é viável lembrar que, antes de tudo, existem pessoas que dependerão de seu trabalho e da forma como vai guiá-lo.

REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Raimunda Santos da. Súmula I: Educação, organização pedagógica e sistema educacional. Óbidos, PA: 2019, p. 1-4 (Arquivo próprio: material impresso).

MARTINS, S. A. J; CZERNISZ, E. C. D. S. Organização do trabalho pedagógico: reflexão sobre a prática pedagógica do professor como eixo para a melhoria na aprendizagem dos alunos do ensino médio e educação profissional. In: Cadernos PDE. Curitiba, PR: 2007, p. 1-24. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/.../artigo_suzeti_aparecida_juliani_martins.pdf Acesso em: 01.07.2019.

VILA, Meire de Fátima; SANTOS, Silvia Alves dos. O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola. In: Portal PDE. Londrina, PR: 2015, p. 1-25. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/641-4.pdf Acesso em: 04.07.2019.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico; Coordenação Pedagógica; Formação de Professores.

O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: IDENTIDADE, ATRIBUIÇÃO E FORMAÇÃO

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo apresenta parte da pesquisa de dissertação defendida no ano de 2019, que tinha por objetivo analisar criticamente os elementos constituintes da identidade do pedagogo escolar no âmbito de um programa de formação continuada, sendo a primeira etapa da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação da Identidade do Pedagogo Escolar, iniciada em 2018.

O problema de pesquisa foi norteado pela questão: como o pedagogo pode contribuir para a formação continuada do professor no contexto escolar, a partir dos elementos constitutivos de sua identidade profissional?

Os objetivos específicos que foram delineados durante a pesquisa em questão, foram: a) situar a constituição da identidade profissional do pedagogo escolar nos discursos dos participantes da formação continuada; b) identificar as contribuições da escola para a formação profissional do pedagogo escolar e; c) descrever o papel do pedagogo escolar no contexto escolar.

A pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2013), e sustentada pela perspectiva fenomenológica hermenêutica (Ricouer, 2013) teve como instrumentos para coleta dos dados o protocolo de registro da observação do 2º encontro da Formação Continuada, denominado "Identidade Profissional" e três questões da entrevista semiestruturada. Neste resumo, serão apresentados os resultados da entrevista.

Participaram desta pesquisa 16 pedagogos escolares atuantes na função de coordenação pedagógica de diversos seguimentos. O programa de formação continuada foi composto de 8 encontros quinzenais, presenciais e com atividades à distância, durante o segundo semestre de 2018. No último encontro foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, individualmente.

De um total de 22 questões, foram consideradas para essa pesquisa três questões, sendo elas: Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo? De que maneira a escola em que você trabalha contribui para a sua formação profissional? Das atribuições que competem ao pedagogo, quais as que você melhor desempenha?

Para a fundamentação teórica, foram abordados autores como Dubar (1997), Tardif (2014), Placco (2010), Brzezinski (2011), Portilho e Barbosa (2017), Clementi (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006).

Dubar (1997) contribui para a discussão de identidade pessoal, social e profissional enquanto construção processual de relações e aspectos biográficos. Segundo o mesmo, "o indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações" (p. 13). Nesta perspectiva, os sujeitos ao construírem sua identidade pessoal também constituem a identidade social, ao relacionar-se nos diversos campos sociais e profissionais a que pertencem. A identidade é construída a partir das relações e posicionamentos do sujeito diante das situações a que se expõe. E ainda podemos apontar aqui a identidade profissional "uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à

realização do trabalho" (TARDIF, 2014 p. 57). Este aprender a trabalhar envolve a formação e as relações que os trabalhadores estabelecem nos locais de trabalho.

O curso de Pedagogia está atualmente regulado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006), as DCN de Pedagogia, que enfatizam "que a docência é a base da identidade profissional do pedagogo". Brzezinski (2011) complementa que "respeitada a base docente, a implementação destas diretrizes vem induzindo uma identidade múltipla e complexa ao pedagogo, na qual se articulam 'o ser professor', o ser pesquisador e o ser gestor" (p. 123). Ou seja, a formação inicial não se configura unicamente para a formação docente, mas também o pedagogo pesquisador e ainda o pedagogo escolar, que neste resumo é tratado aquele que atua diretamente na coordenação pedagógica.

Para Real (2019, p. 37)

> O profissional formado no curso de Pedagogia pode e deve ser o responsável pela formação continuada dos professores no contexto escolar, visto que sua preocupação será sempre o ato educativo, os fenômenos que se apresentam na instituição e a articulação entre os diversos atores que perpassam o ambiente.

De acordo com esta afirmação o pedagogo escolar imbrica em suas atribuições, além de todas outras levantadas no trabalho completo, a própria formação continuada do professor visando a aprendizagem dos estudantes e a articulação das propostas pedagógicas com a atuação docente. Placco (2010) discorre sobre o exercício profissional dos coordenadores pedagógicos, ou, no caso deste trabalho, pedagogos escolares, quando afirma

> O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, "apagando incêndios" em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola. (p. 47)

Ao se deparar com o cotidiano dos pedagogos escolares, no exercício de sua profissão na escola, aponta-se a necessidade de direcionamento, planejamento e revisão do contexto de trabalho, para que a identidade deste profissional não se perca nas atribuições diárias corriqueiras.

E a formação continuada do pedagogo escolar, enquanto formador de professores continua secundarizada "uma vez que se observou que a formação continuada também não faz parte das preocupações das instituições, a quem cabe a responsabilidade de formação do formador?" (CLEMENTI, 2001, p. 63). E isso impacta diretamente em sua identidade profissional ao não evidenciar seu papel enquanto formador no contexto em que atua.

A metacognição pode auxiliar para que a formação se efetive de maneira significativa, pois "é a consciência do pensamento, o monitoramento consciente e o controle do nosso pensamento. E para isso precisamos dedicar tempo, fugir das atitudes automatizadas e prestar atenção ao que fazemos e como fazemos" (PORTILHO; BARBOSA, 2017, p. 130). Seria este o momento de tomada de consciência e a realização de autorregulação no trabalho do pedagogo escolar, para que haja transformação em suas práticas.

Na categorização das entrevistas resultaram 5 categorias sendo elas: atribuição, atuação, formação, identidade e inexistência.

Na categoria atribuição, considerou-se as falas que dizem respeito a convite ou designação da direção ou professores, ou seja, incentivo por parte do externo, opção externa. Exemplo: "A

direção fez um convite para eu assumir o cargo de coordenadora". Na categoria atuação, remeteu-se tudo que se refere ao agir e ao fazer desse profissional na escola – Exemplo: "A opção eu fui fazer um concurso público, estar no ambiente educacional, essa foi a opção". Foi possível identificar também subcategorias, como atendimento, formação e gestão.

Na categoria formação foram agrupadas as respostas que referem-se à formação continuada desse profissional, envolvendo elementos dos tipos de instituição. Exemplo: "Nossa formação se dá juntamente com a do professor".

A categoria identidade são as falas em que as participantes demonstram clareza na opção pela escolha do cargo. Exemplo: "Eu aceitei pela possibilidade de você fazer um trabalho mais amplo na escola, o trabalho de gestão da escola". Já a categoria inexistência são as respostas que manifestam a não realização de formação continuada para os pedagogos no contexto escolar. Exemplo: "No dia a dia da escola, a gente não tem momentos nem para leituras".

Destacamos que os resultados desta pesquisa revelam que a identidade do pedagogo escolar é tênue, derivada de uma formação inicial precária e perpetua-se na formação continuada. Considera-se que a constiuição identitária do profissional pedagogo escolar influencia em sua atuação de formador de professores, no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogo**: delineando identidade(s). Revista UFG, jul. 2011, ano XIII, n. 10, p. 121-132.

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PORTILHO, E. M. L.; BARBOSA, L. **Formação continuada na educação infantil:** outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba: Appris, 2017.

REAL, H. **A identidade profissional do pedagogo escolar em formação continuada**. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

RICOUER, P. **Hermenêutica e ideologias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Identidade; Pedagogo; Escola; Formação continuada; Aprendizagem

O PERFIL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: ASPECTOS IDENTITÁRIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE JACAREZINHO/PR

PAOLA ISABELA GOMES DIAS DA SILVA - UENP

FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação Araucária

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de iniciação científica que tem como tema o perfil profissional dos professores de História no município de Jacarezinho/PR, desenvolvida por meio do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social (PIBIS), com financiamento da Fundação Araucária. A pesquisa investigou o perfil e a identidade profissional de 14 professores de história e pretende contribuir com a produção de conhecimentos sobre a Educação Básica em um dos municípios atendidos pela UENP.

Sendo assim, o projeto desenvolveu-se a partir de entrevistas semiestruturadas que foram realizadas no período de abril a julho de 2019 em 7 escolas estaduais do município, a partir de um questionário produzido pelos autores, contendo 30 questões. Então, definiu-se que a metodologia a ser empregada seriam entrevistas semiestruturadas que, segundo Skalinski (2011), são combinações de perguntas abertas e fechadas, que disponibilizam ao entrevistado a oportunidade de discorrer mais profundamente em determinados momentos sobre assuntos que fossem considerados relevantes. No entanto, privilegiou-se a discussão sobre a autopercepção dos professores diante dos fenômenos da docência em História, o que foi essencial na abordagem de temas constituidores da identidade profissional.

Como fundamentação teórica, parte importante foi o estudo bibliográfico, apoiado em livros, dissertações de mestrado e artigos especializados. Para contextualizar o objeto de investigação, tornou-se necessário estudar e entender os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no Brasil, para assim relacioná-los com a situação analisada no município pesquisado. Assim, alguns autores se constituíram em importantes referências, tais como Leonor Maria Tanuri (2000), Dermeval Saviani (2009), Antonio Nóvoa (1995), Bernadete Gatti (2010) e outros, que se dedicam à análise sobre a história da formação de professores no Brasil e aos desafios contemporâneos da formação e atuação docente.

Resultados e Discussões

O município de Jacarezinho foi o espaço geográfico escolhido para a realização da pesquisa por ser o município sede da universidade, que forma professores de História em nível superior há 59 anos e tem cerca de quarenta mil habitantes. Em relação ao número de escolas estaduais, o município possui 8 (sendo uma Escola Itinerante) que abrange o ensino fundamental II, ensino médio e EJA, nessas escolas há 19 professores de história (dados coletados através da página eletrônica do núcleo regional de educação) e até o momento foi possível entrevistar 14 professores devido à disponibilidade deles.

Constatou-se que a maioria dos professores (43%) está na faixa de 41 a 50 anos, 21% entre 51 a 60, de 30 a 40 anos constatou-se 22%, de 61 a 70 anos e não declarados foram 7%. No que diz respeito ao sexo, até o momento está igual, 50% feminino e 50% masculino. No

campo da religião a maioria (57%) se considera simpatizante do catolicismo, uma minoria (7%) do espiritismo e protestantismo e 29% não possui religião. Já o estado civil se diferencia entre 71% de casados e 29% de solteiros. E finalmente no que diz respeito ao número de filhos a maioria de 43% alega não possuir filhos, 21% possuem apenas 1 filho, 29% possuem 2 filhos e 7% possuem 3 filhos ou mais.

Em relação ao perfil profissional, identificamos que todos os professores realizaram formação inicial na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) . As impressões que eles têm sobre a formação inicial variam entre regular (29%), boa (50%) e ótima (21%). Não há nenhum graduado depois de 2007 e sobre a pós-graduação, a maioria (79%) cursou especialização e há apenas um mestre e um doutor. Dentre os entrevistados, somente 21% iniciaram suas atividades docentes antes de concluírem a graduação.

A partir disso, constatou-se que 2 professores (14%) atuam de 5 a 10 anos da rede pública, 7 professores (57%) atuam de 11 a 20 anos, 3 professores (22%) de 21 a 30 anos e 1 professor (7%) de 31 a 40 anos. Sobre a atuação dos professores na rede privada, identificou-se que 23% nunca trabalhou em escolas particulares, 31% atuam ou atuaram de 1 mês a 1 ano, 23% de 2 a 4 anos, 15% de 5 a 10 anos e outros 8% de 11 a 20 anos. Sobre a atuação em diferentes níveis de ensino, 4% atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4% no ensino superior, 42% no ensino médio e 50% no ensino fundamental. Todos os professores já lecionaram outras disciplinas além da História e utilizam o livro didático em suas aulas, porém, alguns esclareceram que complementam as aulas com outros materiais.

As questões 23 e 24, questionam a respeito da frequência que os professores atingem suas expectativas em sala de aula e quais fatores que contribuem para que as expectativas não sejam alcançadas. No tocante as expectativas, 54% atingem na maioria das vezes, 31% alega que êxitos e fracassos se equilibram, 8% em poucas situações e outros 7% sempre. Já nos fatores contribuintes, a indisciplina e a motivação dos alunos em aprender história foi o fator mais votado (23% cada), seguido da falta de conhecimento prévio e falta de material (15%), má estrutura física da escola foi de 12%, sala numerosa (8%) e poucas aulas por turma (4%)

Concomitantemente, a internet foi a resposta mais dada pelos professores quando se diz a respeito de entidades e instituições que mais competem com o saber escolar. As opções eram: TV (16%), internet (47%), religião (21%), músicas (0%) e eixo familiar (16%). Finalmente, as duas últimas questões indagavam sobre o salário dos professores e a satisfação profissional, 43% o considera precário, 36% não considera precário e 21% em parte. Já sobre a satisfação docente, a maioria se diz satisfeita com a profissão que escolheu (72%), quanto a mudança de profissão 12 professores disseram que não mudariam e 2 responderam positivamente, pretendendo seguir o ramo da nutrição e empreendedorismo.

Considerações finais

Em síntese, muitas respostas dadas pelos professores foram inesperadas e o perfil profissional traçado com as informações destes 14 professores foi muito interessante. Questões a respeito da opinião dos professores quanto ao salário mostraram divergências sobre um mesmo assunto.

Este trabalho concluiu-se devido ao tempo de um ano que é oferecido para a produção de uma iniciação cientifica, porém, fica aberto para outros questionamentos que seriam muito importantes de serem abordados, que englobariam a individualidade da percepção de cada professor e indagações mais complexas sobre algumas respostas, o que necessitaria de mais tempo para realização.

De maneira generalizada, constatou-se então que a maioria dos professores tem idade entre 41 e 50 anos, casados, praticantes do catolicismo e possuem filhos. Todos entrevistados

se formaram pela UENP e a grande parte considerou sua formação inicial como boa, formando-se entre os anos de 1997 a 2007, predominando assim, a especialização, sendo que a maioria não lecionou antes de se habilitar.

A maioria não exerce outra atividade remunerada além da docência. Trabalham de 30 a 40 horas semanais em apenas uma escola como local de trabalho. Quase todos são concursados pelo estado e todos os professores já lecionaram outras disciplinas além da História, utilizando o livro didático nas aulas. A maioria atinge suas expectativas na maioria das vezes e quando isso não ocorre, os fatores mais identificados para o insucesso é a motivação dos alunos em aprender História e a indisciplina, bem como a internet é a vista como o elemento que mais compete com o saber escolar. Quase todos os professores estão satisfeitos com sua profissão e sentem-se esperançosos quanto ao futuro e a importância dada a História.

Referências Bibliográficas

BENFICA, Tiago A. H. **Perfil do professor de História:** representações e identidades em escolas públicas de Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados: UFGD, 2011.

BITTENCOURT, Maria C. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

DIAS, Sueli de Fátima. **A prática pedagógica do professor de História**: um estudo de suas percepções nos colégios estaduais de Apucarana – PR (1990). Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: UEL, 2008.

FONSECA, Thais N. de L. **História & ensino de História**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERMINARI, Geyso D.; GONÇALVES, Rita de Cássia. As políticas educacionais e a formação do professor de História no Brasil: desafios contemporâneos. **Revista Interacções**, Lisboa, n. 40, p. 55-69, 2016.

GUSMÃO, Emery M. **Memórias de quem ensina história**: cultura e identidade docente. São Paulo: EdUNESP, 2004.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: Notas Estatísticas. Brasília: INEP: MEC, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995, p. 13-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n.40, p. 143-155, 2009.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 14, p. 61-88, 2000.

VIANA, Herika P. R. **A formação de professores de História**: Articulação, teoria e prática. Recife: UFRP, 2017.

Palavras-chave: Educação Básica; Professores de História; Perfil do professor.

O PIBID E A EMANCIPAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP

LIGIA LOBO DE ASSIS - UNINTER

KELLIN CRISTINA MELCHIOR INOCÊNCIO - PUC PR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES PIBID

Este trabalho analisou os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na educação básica a nível Nacional. O PIBID é uma política pública brasileira que incentiva e valoriza o aprimoramento na formação dos docentes para a educação básica. O objetivo central desse estudo é investigar a ação do programa na formação docente, bem como analisar como está sendo conduzida a formação inicial dos professores. Optou-se em descrever o PIBID e apresentar os dados de desempenho do programa entre os anos de 2007 a 2013, de forma a ilustrar os benefícios do Programa. Como fonte de pesquisa foram utilizados os estudos de Gatti, Pimenta, Saviani, Severino e Tardif, que tratam de forma específica como se encontra a estrutura da formação inicial dos professores de licenciatura, relacionada à prática docente. A partir da análise documental das Portarias 038/2007, 122/2009, 096/2013, do Edital 061/2013, do Decreto 7.219/2010, do Relatório de Gestão (2009-2013) e do Relatório de Gestão (2009-2014), os resultados apresentados revelam que uma política pública bem estruturada, valoriza e fortalece a formação docente, traz melhoria em relação à qualidade nas escolas de rede pública, integrando as universidades e escolas, e ao mesmo tempo propicia a formação continuada dos professores da IES e dos Supervisores da escola.

introdução

O século XXI tem discutido de forma bastante enfática, visto a trajetória histórica da educação no Brasil, a formação de professores. Essas novas discussões são motivadas pelo quadro desafiador em que se encontra a qualidade da formação inicial docente, principalmente em relação às limitações na preparação desse profissional em relação à prática.

A formação inicial docente possui lacunas que devem ser preenchidas. Uma delas é a falta de formação prática do docente, diante dessa realidade é preciso desenvolver ações que ajudem a solucionar essa situação. Diante destes debates, entra em cena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como política pública para a formação inicial de professores. O PIBID é um programa que incentiva e valoriza o aprimoramento na formação dos docentes para a educação básica, vinculada ao DEB.

A partir desse viés, a pesquisa traz como problematização o fato da prática ser importante na formação inicial dos professores, e investigar-se-á se o programa pode ser utilizado como estratégia pedagógica na formação inicial docente. Quando existe a participação do PIBID como programa de formação inicial, é possível perceber uma contribuição significativa em relação à prática docente.

O estágio obrigatório ofertado na graduação é importante, porém, no contexto real, não é suficiente para desenvolver habilidades e capacidades que são necessárias para exercer a função docente no ensino básico. Gatti (2010), indica que o estágio supervisionado não é suficiente, devido a carga horária, pois, não proporciona um conhecimento mais consistente se tratando

das redes básicas do ensino, a maior parte dos estágios são encaminhados para observação o que dificulta construir a prática mais efetiva e sólida.

O objetivo central desse estudo é investigar a ação do programa na formação docente, bem como analisar como está sendo conduzida a formação inicial dos professores. Optou-se em descrever o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e apresentar os impactos que esse programa traz na formação inicial. Para entender um pouco mais de como se encontra a situação atual da formação docente em relação à prática. Para tal, será realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de analisar se de fato a prática é importante na formação inicial dos professores e investigar se o PIBID pode ser utilizado como estratégia pedagógica na formação inicial docente.

A metodologia de pesquisa deste trabalho coloca-se como pesquisa bibliográfica e documental, e os autores que serviram como base foram: Gatti, Pimenta, Saviani, Severino e Tardif. Esses autores tratam de forma específica como se encontra a estrutura da formação inicial dos professores de licenciatura, relacionados à prática docente. De acordo com Severino (2007) a Pesquisa bibliográfica tem como ponto de partida os registros já utilizados anteriormente, no qual o pesquisador se fundamenta a partir das contribuições de outros autores.

Conforme apresenta Severino (2007), a pesquisa documental é feita a partir do estudo em torno dos documentos, no entanto existem vários tipos de documentos, que podem ser utilizados como fonte, como os jornais, fotos, filmes e documentos legais. Realizamos ainda uma análise documental para a verificação de quais seriam os impactos do programa na formação inicial docente, quais as condições que permeariam essa realidade. Os documentos analisados foram as Portarias 038/2007, 122/2009, 096/2013, o Edital 061/2013, o Decreto 7.219/2010, o Relatório de Gestão (2009-2013), o Relatório de Gestão (2009-2013) e análise de alguns gráficos presentes nos relatórios de gestão.

Considerações Finais

O artigo buscou trazer um olhar amplo do Programa Institucional de Iniciação Docente (PIBID), por meio de uma análise panorâmica do Programa a nível Nacional. Durante este trabalho pode-se perceber que as trocas de gestão do programa dificultam o seu desenvolvimento e longevidade. Os participantes e coordenadores possuem receio quanto ao futuro do PIBID já que na troca de gestão pública educacional as pessoas que assumem muitas vezes descontinuam os programas em andamento, mesmo que apresentem bons resultados. Tal situação se mostra presente, visto que foi necessário criar um decreto para garantir a continuidade do programa.

Diante do panorama educacional atual, a forma como a prática está sendo conduzida dentro da formação inicial docente se torna insuficiente e fragmentada. Gatti (2010) diz que quando a prática é contemplada dentro da grade curricular a mesma é mais voltada à observação, sendo assim a aplicação da docência fica em segundo plano. Saviani (2013) afirma que se a teoria for separada da prática ela se torna apenas uma atividade intelectual, por outro lado se separarmos a prática da teoria ela se torna meramente uma atividade de improviso. Para Pimenta (1994) é preciso que o docente possa ter noções básicas de como será o seu trabalho dentro da sala de aula e quais são os instrumentos necessários para exercer o seu papel. Isso ressalta a importância da práxis na formação docente como norteadora de uma formação qualificada.

Os estudos de Pimenta (2005) vão de encontro aos princípios do PIBID de envolver intencionalmente a formação docente de forma contextualizada, por meio da práxis docente, pois o saber não se faz apenas da prática, uma vez que a mesma precisa de fundamentação teórica para que o professor possa refletir e analisar a sua prática docente, compreendendo as mais diversas situações vivenciadas do seu cotidiano.

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica. O programa acredita em uma ação transformadora do conhecimento da prática, o futuro professor precisa ser um sujeito ativo na sua formação para que a prática seja transformadora e possa ser modificada pela ação-reflexiva.

O Programa traz grandes contribuições, tanto dentro das Universidades, como no âmbito escolar. A participação dos bolsistas, trouxe êxito e potencializou a reabertura e melhoria na utilização dos espaços escolares, por meio das atividades mobilizadoras nesses espaços, tal como a utilização do laboratório de ciências, informática, bibliotecas, brinquedoteca, espaço esportivos e artísticos. Apesar de não ser o foco do programa, o PIBID por meio de seus resultados influenciou de maneira enriquecedora no aumento do índice do IDEB nas escolas participantes em 40% em relação aos resultados anteriores.

A evasão dos cursos de licenciatura, sempre foi uma preocupação constante do Ministério da Educação, dentro desse contexto o PIBID possui um papel fundamental na manutenção e permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, pois desde a sua implementação houve uma diminuição considerável dentro desse aspecto. O programa ainda contribui para a inserção de novas metodologias e tecnologias na formação de docentes, de maneira contextualizada e comprometida com o processo educacional, estimula a produção de materiais didáticos e incentiva a participação efetiva dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos a nível nacional e internacional, encorajando a formação continuada.

GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. Revista Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez 2010. Disponível em: https://goo.gl/A3kYcH . Acesso em 02 de junho de 2016.

_____. Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____., ANDRÉ M., GIMENES N. FERRAGUT L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. São Paulo, 2014. Disponível em: https://goo.gl/6gZikP . Acesso em 4 de outubro de 2016.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1994.

Palavras-chave: pibid;educação;formação de professores

O PNAIC DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VANDA MARIA DE SOUSA - UTP

MARIA IOLANDA FONTANA - UTP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa de mestrado que se apresenta teve como objeto de estudo as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica, em consonância com a Educação Matemática na Rede Municipal de Curitiba. A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oferece para toda a Rede Municipal de Ensino (RME) cursos de formação continuada, ainda assim, percebe-se, pelas avaliações internas da Rede e Prova Brasil, a necessidade de elevar a aprendizagem dos estudantes em Matemática. O PNAIC na área de Matemática foi oferecido no ano de 2014 a todos os professores que atuavam no ciclo de alfabetização da RME e colocou em discussão não apenas o ensino, como também a formação de professores alfabetizadores. As ações do Pacto diferenciam-se do formato tradicional de formação, pela integração de conhecimentos relacionados à linguagem e à Matemática; pelo investimento feito na remuneração dos professores que participam do curso; pela estrutura de funcionamento, na qual as universidades e secretarias de educação e escolas se articularam para realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas salas de aula; pela duração e pelos encaminhamentos de eixos de atuação: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores; Materiais didáticos, obras literárias, de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas; Gestão, controle social e mobilização. Rolkouski (2013) afirma que, tanto no que se refere a pesquisas em Educação Matemática, quanto ao que se pode observar nas falas dos próprios professores dos anos iniciais, há um consenso de que este profissional carece de uma formação para realizar sua prática de ensinar Matemática às crianças. A grande maioria dos professores que atuam nos anos iniciais é formada em Pedagogia, uma formação de característica generalista, com uma carga horária reduzida para formação Matemática (ROLKOUSKI, 2013, p.6). Entende-se que a proposta do PNAIC aproxima-se da perspectiva de formação continuada defendida por Fiorentini (2008), ou seja, trata-se de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando-se teoria e prática, formadores e formandos. Portanto, implica uma relação de parceria entre formadores e formandos, os quais podem interagir colaborativamente, sendo co-responsáveis pela resolução de problemas e desafios da prática e pela produção conjunta de saberes relativos às práticas educativas (FIORENTINI, 2008, p. 60). Como também da visão de Serrazina (2009), a formação continuada se dá a partir das práticas profissionais centradas na sala de aula, promovendo hábitos de reflexão sobre as práticas e a consciencialização da necessidade da sua mudança, com vistas a dar respostas aos atuais desafios do ensino da Matemática (SERRAZINA, 2009, p.18). A partir deste contexto, o objetivo da pesquisa foi analisar as repercussões do movimento formativo do PNAIC na prática pedagógica em Educação Matemática, no contexto das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores. Os objetivos específicos foram: pesquisar as políticas públicas de

formação continuada para professores alfabetizadores e destacar o PNAIC como programa que envolve a Educação Matemática; compreender a Educação Matemática na literatura educacional e nas diretrizes para a prática pedagógica do ensino de Matemática, nas esferas nacional, estadual e municipal; analisar as repercussões do PNAIC Matemática na formação continuada e prática pedagógica dos professores da RME. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, baseada na coleta de dados documentais e empíricos e em suas interpretações. Realizou-se uma análise dialética, na perspectiva do materialismo histórico, intencionando captar os determinantes sociais, políticos, econômicos e as contradições que configuram a realidade da formação continuada do PNAIC e a prática pedagógica de Educação Matemática, na RME de Curitiba. Foram selecionados para fundamentação teórico-prática, no banco de dissertações e teses da Capes, os trabalhos que se aproximaram do objetivo da pesquisa, nos quais se constataram críticas à implantação desta política como também contribuições à prática pedagógica dos alfabetizadores. Essas pesquisas revelaram que para os professores o PNAIC possibilitou a reflexão, o compartilhamento de experiências e a ressignificação da prática pedagógica na construção de conceitos matemáticos. Poucas pesquisas investigaram os conteúdos da Educação Matemática no PNAIC. Problematizou-se o tempo aligeirado para a formação continuada em relação à extensão dos conteúdos do programa e a competência dos formadores, que, na sua maioria, não eram especialistas da área. Na análise das entrevistas realizadas com oito professoras da RME, constatou-se que elas reconheceram que o PNAIC trouxe contribuições para as suas práticas pedagógicas, enriquecendo-as, coincidindo com o achado na maioria das pesquisas apresentadas no levantamento da produção científica. Para as professoras da RME oprograma veio enriquecer suas práticas pedagógicas, resgatou o lúdico, trouxe sugestões de material para alfabetização Matemática e acervo bibliográfico. As colocações das professoras da RME de Curitiba mostram-se coerentes com a pesquisa de Munhoz (2016), que aponta que a proposta do PNAIC veio fortalecer os conhecimentos teóricos e práticos, deu suporte à ação docente, pela articulação entre a teoria e a prática. Coincidiu, também, com o levantamento da pesquisadora Andrade (2016), que apontou o PNAIC nos seus princípios e proposta de formação de professores, valorizando o desenvolvimento da atitude de investigação e de constante questionamento em Matemática, e que o trabalho com a Resolução de Problemas e Jogos se aproxima das propostas dos estudiosos da área. As falas das professoras da RME de Curitiba coincidem com os achados na dissertação de Costa (2016), que revela que, para as professoras entrevistadas, as orientações teóricas e práticas do PNAIC favoreceram mudanças nas práticas pedagógicas relacionadas à Alfabetização Matemática. Também foram relevantes para as professoras da RME de Curitiba os jogos como atividade significativa para o trabalho com a Matemática. Suas falas revelam que elas compreenderam a contribuição destes recursos e das atividades lúdicas para a alfabetização Matemática. A investigação junto às professoras da RME apontou também problemas: o não aproveitamento das cursistas no ciclo de alfabetização, já que a RME delegou a estes, profissionais outras função, e o curto tempo para aprendizagem dos conteúdos, pois o curso é muito denso. Foi ressaltada a importância de acompanhamento e avaliação do Programa para verificar acertos e equívocos para sua implementação. Por fim, este estudo encontrou nas entrevistas contribuições significativas e que também apontam necessidades de maiores investigações.

Referências

ANDRADE, Salete Pereira de. Alfabetização Matemática: o professor em forma-ação. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

COSTA, E. X. Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática. 257p. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. Bolema, Rio Claro, UNESP, 2008. Ano 21, n. 29, p.43-70.

MUNHOZ, N.S. Formação continuada: Estudo da Influência do PNAIC na Prática dos Docentes de Barueri . 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROLKOUSKI, E. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: Um problema de Concepção, Escala ou Implementação? In: Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, jul.2013.

SERRAZINA, M. L. (2009). O programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: balanço possível. Revista Interacções, nº12, p.4-22.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Formação continuada de professores; Prática pedagógica.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UEL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

MARLEIDE RODRIGUES DA SILVA PERRUDE - UEL

KAREN RIBEIRO - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema trabalhado é a formação de professores. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa que descreve o processo de implementação do Curso de Pedagogia do Programa Emergencial de Formação de Professores – PARFOR na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O trabalho tem por objetivo geral compreender a estrutura da política, com objetivos específicos, identificar as características organizacionais e os fatores que facilitavam ou dificultavam sua implementação. O estudo apresenta a seguinte problemática para a pesquisa: como o curso de Pedagogia do PARFOR foi implementado no Departamento de Educação?
O PARFOR ofereceu cursos de primeira e segunda Licenciaturas e formação pedagógica aos professores da Educação Básica Pública que não possuíam formação inicial em sua área de atuação. O programa atendia ao Decreto 6755/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, visando a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).
Implantado na UEL no ano de 2009, o curso de Pedagogia do PARFOR passou a ser contemplado por meio da Resolução CEPE/CA nº 0245/2009 (UEL, 2009). Foi estruturado em 5 módulos, com duração de três anos e meio, ofertado aos sábados, feriados e férias escolares.

Fundamentação teórica

A análise do processo de implementação do PARFOR na UEL é amparado nos estudos de Arretch (2001), que afirma que um programa é uma combinação complexa de decisões tomadas durante o processo de implementação, pois os sujeitos envolvidos dispõem de prerrogativas para "fazer a política", tendo "autonomia" que lhes permita atuar segundo seus próprios referenciais. Aponta as forças e atores que a promovem ou a obstaculizam sua implementação, pois as circunstâncias interferem na ação dos programas, mesmo que estas não tenham sido previstas pelos sujeitos no ato da formulação, pois "[...] a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental" (ARRETCHE, 2001, p 49).
Barreto (2008, p. 10) possibilita prosseguir nas argumentações, ao salientar que "É por meio das instâncias encarregadas da implementação que as políticas realmente se efetivam".
A análise documental amparada em Severino (2007), é entendida como o tratamento analítico de textos selecionados para investigação. Evangelista (2012, p. 2) destaca a postura ativa do pesquisador que "localiza, seleciona, lê, rele, sistematiza, analisa as evidencias que apresenta". Baliza sua intencionalidade em discutir, elucidar, descontruir compreensões do mundo; produzir documentos, conhecimentos e consciências.
Foi analisado os documentos que regulamentaram o curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia - Resolução CEPE/CA nº 0245/2009, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010) e atas do ano de 2009 do Colegiado e do Departamento de Educação. Após a leitura do material foram selecionadas quatro atas de reuniões do departamento e uma ata de

reunião do colegiado. Para preservar as identidades das pessoas envolvidas, foram omitidos seus nomes no documento.

Resultados

A análise das atas permitiu apontamentos sobre a implementação do curso de Pedagogia PARFOR. Na ata da reunião de departamento realizada em 13 de março de 2009 da reunião do departamento, houve apreciação sobre a abertura do curso:

Após a Professora [...] fazer uma explanação sobre o Curso e responder os questionamentos, foram feitas várias discussões, em seguida colocado em votação a oferta de e turmas de 40 vagas, no início do recesso no horário vespertino e as aulas em formato modular. Foi feita a votação com os seguintes resultados: Abstenção 08, contrários 01, a favor 19. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA,2009,s/p,grifos nossos)

Os questionamentos e as discussões que o curso gerou entre os professores não foram mencionados. Embora a proposta tenha sido aprovada, o número de votos de abstenção e os contrários (nove) deixam em dúvida os motivos que levaram a tais decisões.

Na ata de 06 de maio de 2009 da reunião de departamento consta em um dos informes do Colegiado: "O Colegiado informou a chefia de Departamento que solicitasse a professora [...] esclarecimentos sobre o PARFOR. " Não consta no documento a descrição do esclarecimento solicitado pelo Colegiado. Em 27 de maio de 2009, na ata de reunião do departamento nos informes do Colegiado, consta:

Esclarecimentos e deliberação sobre a oferta de cursos do Departamento de Educação no Parfor, passou a palavra a professora [01] que transmitiu aos professores as planilhas dos cursos que já estão aprovados pela CAPES, ficando ao Departamento decidir a planilha de Pedagogia, formação Pedagógica "Bacharelado" 2a licenciatura já foi solicitado carga horário de 1200 a 1400 horas, ofertado no modelo do parecer do Conselho Federal. Pedagogia 1a blocada, presencial, em 2010 não terá vestibular, a professora [02] diz que é inviável uma 2a licenciatura em Pedagogia com 1200 horas para licenciados em qualquer curso, o professor [03] diz que a carga horaria está definida desde o princípio da formulação, a 2a licenciatura à docência na educação básica, a professora [04] sugere que enquanto não sair a resolução oficializando o assunto fica inviável uma decisão do departamento, e o professor [03] diz que toda a base já está no parecer, que não existe previsão orçamentária para pagamento dos professores.(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA,2009,s/p,grifos nossos).

Os problemas de coesão textual não permitem a compreensão do ocorrido. Nota-se uma preocupação em relação à carga horária do curso e sua regulamentação. De acordo com Evangelista (2012, p. 8):

Pressupondo-se que os documentos – incompletos e imperfeitos – estejam em mãos do pesquisador – nos limites que a história impõe para sua localização e acesso – tem início sua 'inquirição' para entender-se quando, como, por quem e por que foram produzidos. (EVANGELISTA, 2012, p.8)

Em 29 de julho de 2009, de acordo com a ata da reunião do departamento, foi aprovada a indicação de um professor para coordenação dos Cursos ofertados pelo Departamento no PARFOR. A candidatura e eleição não foram descriminadas no documento.

Nas atas do Colegiado foi encontrada menção sobre o PARFOR. No documento de 26 de agosto de 2009 consta apenas que os cursos, de responsabilidade do Departamento de Educação, deveriam ter início no segundo semestre do mesmo ano.

Após a localização, leitura e análise das atas constatou-se que os detalhes sobre a implementação do PARFOR não foram registrados. Indicando que a elaboração das atas deveria seguir alguns critérios, necessários para garantir o registro e memória dos inúmeros acontecimentos da Universidade.

Uma das hipóteses levantadas, para o silenciamento e a ausência de detalhes das reuniões, pode ser compreendida se investigada a metodologia usada para os registros das reuniões: registro simultâneo e anterior a reunião. A gravação das reuniões poderia preencher as lacunas do registro.

Notou-se pouquíssimas diferenças entre o que se prevê para esta modalidade de oferta especial e a estrutura do curso de Pedagogia regular. Algumas especificidades referem-se à organização

dos estágios, TCC e a oferta em módulos. O PARFOR não admitiu a realização de estágio curricular não obrigatório.

Conclusão

Ao descrever o processo de implementação do Curso de Pedagogia, foi realizado uma análise documental, as quais não apontaram mudanças significativas quanto à estrutura pedagógica e sua organização administrativa.

As Atas revelaram questionamentos sobre a estrutura organizacional do Programa e a necessidade da formação específica dos secretários para a função. É importante ressaltar o processo de sucateamento pelo qual estão passando as Universidades públicas do país. Sem concurso, necessário para reposição de vagas advindas de aposentadorias, mortes e afastamentos por problemas de saúde. O acúmulo de trabalho inviabiliza o exercício de secretários de departamentos e colegiados na elaboração criteriosa de atas.

A análise dos documentos possibilitou o entendimento das fontes e a explicitação dos projetos históricos em disputas durante o processo de implementação do Curso de Pedagogia do PARFOR.

Referências

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2001. p. 29-39.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. v. 1, p. 43-55.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. 2008. Disponível em: www.fcc.org.br/ pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1531/1531.pdf. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em 26 de agos/ de 2009.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019

SEVERINO, Antonio. Metodologia do trabalho científico. 23. ed.São Paulo: Cortez, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Atas de reuniões do Colegiado e do Departamento de Educação, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE/CA nº 0245/2009

Palavras-chave: Formação; Pedagogia; PARFOR

O PROFESSOR E A TRANSPOSIÇÃO DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

ELÍZIA PERES CELESTINO - SEDUC/AM

VERA LÚCIA REIS DA SILVA - UFAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas/FAPEAM

RESUMO

As mudanças econômicas, sociais e culturais pelas quais passam a sociedade são motivadoras de apelos para que escola e professores também mudem e desenvolvam práticas que possibilitem melhorias educacionais, quebrando paradigmas para desvencilhar antigos hábitos pedagógicos que, ainda, permeiam as salas de aulas. O presente artigo é resultado dos estudos realizados em uma das disciplinas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas/UFAM Campus do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA. É baseado na revisão bibliográfica de autores que deram suporte para os estudos e discussões nas aulas e em destaque evidenciamos Bain (2007); Behrens (2011) e Contreras (2002) que dialogam sobre a mudança nas práticas pedagógicas dos professores, mostrando a possibilidade de transposição do paradigma dominante para o paradigma emergente. O estudo ratifica que não há receita pronta ou fórmula mágica para práticas transformadoras, o que existe é profissionalismo comprometido com mudanças sociais nas ações efetivas de professores que influenciam de maneira positiva na vida pessoal e profissional dos estudantes. Assim, há necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que estimulem e mudem a realidade do contexto escolar, onde o processo do ensinar e do aprender se concretize no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: Paradigma educacional; Prática pedagógica; Ensino e aprendizagem.

Introdução

Ao longo da história educacional o processo do ensinar e do aprender era trabalhado linearmente. A persistência do “velho” paradigma permeado na educação, de forte influência do método newtoniano-cartesiano em que separava mente e matéria e dividia o conhecimento em campos especializados, prezava pela eficácia do desempenho escolar. Contudo, um marco histórico ocorreu quando se percebeu a educação como necessidade preeminente da pessoa para viver com plenitude sua vida cidadã envolvendo-se na sociedade, sendo partícipe do contexto onde vive.

As mudanças econômicas, sociais e culturais pelas quais passam a sociedade são motivadoras de apelos para que escola e professores também mudem e desenvolvam práticas que possibilitem melhorias educacionais, quebrando paradigmas para desvencilhar antigos hábitos pedagógicos que, ainda, permeiam as salas de aula.

Acreditamos que a formação inicial é uma possibilidade de preparar professores que assimilem novos conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência. É certo que, a transformação necessária perpassa pela educação, mas isto requer dos profissionais atitudes na maneira de fazer e de agir no contexto de suas prática pedagógicas. O professor tem um papel

fundamental para a decisão da quebra de paradigmas quando se disponibiliza para reinventar, refazer o modo de ser e estar na profissão.

Diante do exposto, esse estudo teve como objetivo trazer uma aproximação das ideias que fundamentam a prática de professores através de obras estudadas em uma das disciplinas do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Campus do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/IEAA.

Metodologia

Este artigo é resultado da revisão bibliográfica de autores que deram suporte para os estudos e discussões das aulas do primeiro período do curso de Mestrado mencionado. Em destaque evidenciamos Bain (2007); Behrens (2011) e Contreras (2002) que dialogam sobre a mudança nas práticas pedagógicas dos professores, mostrando a possibilidade de transposição do paradigma dominante para o paradigma emergente.

Desenvolvimento da pesquisa

A visão cartesiana influenciou, significativamente, o ensino e levou professores e estudantes a se restringirem à reprodução do conhecimento. Nesta ótica, o desenvolvimento do processo educacional se organizou de forma linear, levando o indivíduo a separar o racional do emocional, a ciência da ética e a razão do sentimento, fragmentando tanto a realidade externa quanto a interna, contribuindo para que o homem vivesse em crise, como um simples cumpridor de tarefas. (BEHRENS, 2011).

Por isso, expõe a necessidade da mudança de paradigmas conservadores. Ultrapassar esse pensamento, propondo a superação de apenas reproduzir para produzir conhecimento. Sugere então, a junção de paradigmas inovadores, as abordagens sistêmica, progressista e ensino com pesquisa. Cada uma em sua dimensão objetivando o resgate do ser humano em sua totalidade. Acreditando que essa junção possa dar um novo rumo à atuação profissional na atualidade.

Dentro desse contexto, capta a significação da prática reflexiva no cotidiano da vida da escola, no entendimento de que para um trabalho legítimo fica excluída a concepção da racionalidade técnica. Pois, entender o papel do professor como transformador social perpassa por reflexões relacionadas à profissão. Contreras (2002, p. 105) nos ajuda a compreender que "é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática" de forma que seja possível resgatar competências que ficaram submissas ao conhecimento cientifico e técnico ou excluídas de sua análise e consideração.

Diante do contexto que emerge cotidianamente na escola, em que o professor está na linha de frente do ensino e da aprendizagem, é importante fazermos interlocuções com a formação de professores, destacamos o estudo de Bain (2007) em que seu objeto de pesquisa foi a prática pedagógica de professores universitários. Nesse estudo foram revelados os professores reconhecidos por seus estudantes como os melhores, que mediante a realidade de suas salas de aula, se deparavam com a heterogeneidade das turmas com diferenças de crenças, concepções e atitudes na maneira de ser e agir. Mas, a dinâmica da prática pedagógica desses professores foi o divisor de águas que fez a diferença ao lidarem com a complexidade da docência.

Neste sentido, percebemos que a prática pedagógica pode mudar a realidade do ensinar e do aprender, em que a valorização do estudante como pessoa e como ser humano é uma premissa do processo de mudanças da vida pessoal, social e cultural que a educação pode proporcionar.

Considerações finais

Esse estudo de revisão da literatura proporcionou percebermos o quanto a educação foi influenciada pelo paradigma dominante que fragmentou o ensino e caracterizou a prática do professor como repetitiva e conservadora. Essa visão chamada cartesiana levou professores e estudantes a se limitarem na reprodução do conhecimento, influenciando na propagação de um pensamento fragmentado e reduzido em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista as transformações pelas quais passa a sociedade, emerge um novo paradigma para a superação do paradigma tradicional. A reflexão proposta por Behrens (2011) demonstrou que o paradigma emergente envolve mudança de atitudes que requer do professor e da escola modificação no desenvolvimento de suas práticas, que necessitam ser vistas em constante transformação. O desafio que se apresenta é buscar a superação, com vista, a melhoria e qualidade da educação.

O estudo de Bain (2007) mostrou o trabalho de professores universitários que alcançaram êxito no desenvolvimento de suas práticas ao romperem com paradigmas conservadores criando ambientes motivacionais, promovendo a aprendizagem dos estudantes e a superação dos estereótipos sob a intervenção de uma prática pedagógica de excelência.

Essa revisão bibliográfica possibilitou um olhar sobre as práticas de profissionais que acreditam no potencial dos estudantes. Ao mesmo tempo, emergiram questões complexas que encaminham para reflexões quando se tem diante de si turmas heterogêneas que precisam ser trabalhadas através de práticas pedagógicas comprometidas com mudanças sociais.

Referências

BAIN, Ken. Qué esperan de sus estudiantes? In: _____. Lo que hacen los mejores profesores de universidad. 2. ed. Tradução: Óscar Barberá. Universitat de Valencia, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: 5 ed. Vozes, 2011.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: Paradigma educacional; Prática pedagógica; Ensino e aprendizagem.

O PROFESSOR EM DIREÇÃO À RESILIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA PESQUISA TALIS (OCDE)

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC

ROSE MARI TROJAN - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto surge da problematização[1] sobre o discurso presente nos relatórios da pesquisa Teaching and Learning International Survey (TALIS), realizada pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A pesquisa TALIS, da qual o Brasil participou em suas três edições (2007/08, 2012/13 e 2017/18), é aplicada por meio de questionários para professores e diretores de escolas dos anos finais do ensino fundamental, que podem interferir nas políticas educacionais.

No contexto brasileiro, se observam avanços de cunho neoliberal (como reformas no campo do trabalho, reforma previdenciária em processo e aumento dos índices de pobreza). Na educação, vivenciamos reformas no Ensino Médio, alteração curricular para a educação básica (com a Base Nacional Comum Curricular) e redução de verbas para a educação básica e ensino superior. Destaca-se que "ao menos R$ 2,4 bilhões que estavam previstos para investimentos em programas da educação infantil ao ensino médio foram bloqueados. As universidades federais estão sem R$ 2,2 bilhões" [2]. Além disso, a Emenda Constitucional 95/2016 congela por 20 anos os gastos públicos.[3]. Em 30/04/2019, o Ministério da Educação anunciou o corte de 30% em repasses para todas as universidades federais.[4]. Estão em processo também 16 projetos de lei apensados ao PL 70180/14[5] que pleiteia alteração do art. 3º da Lei nº 9.394/ 1996. "Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa." (BRASIL, 2014). No Estado do Paraná, o projeto de lei n° 606/2016, que cria o Programa Escola Sem Partido, foi tema recente de duas audiências públicas na Assembleia Legislativa do Paraná, uma em 15/04/2019[6] e outra em 28/05/2019; sendo discutido e , neste momento, retirado da pauta pelo intervalo de dez sessões. [7]. São projetos de uma vertente conservadora, que rotulam, perseguem e calam os professores e a criticidade na educação. Resumindo, esta situação precariza as condições de trabalho do funcionalismo público e, entre estes, dos profissionais da educação[8].

Mas o que há entre o contexto educacional brasileiro e a pesquisa TALIS? A pesquisa Talis (2014), que foi realizada com 250 mil professores e diretores de escolas de 48 países, constata que "No Brasil, o docente gasta 25 horas por semana só dando aulas, um porcentual 24% maior do que outros 30 países analisados."[9]. Em 2019, verifica-se um quadro de tensão no trabalho docente brasileiro. "Semanalmente, 10% das escolas brasileiras registram episódios de intimidação ou abuso verbal contra educadores, com "potenciais consequências para o bem-estar, níveis de estresse e permanência deles na profissão. ". A média internacional é de 3%"[10]

Nesta conjuntura, situamos o papel desempenhado pela OCDE na educação e o desenvolvimento da pesquisa TALIS, que tem como "objetivo ajudar os países a revisar e desenvolver políticas para tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva" (OCDE, 2009, p. 3), baseadas na Teoria Social Cognitiva (TSC), na prática construtivista e na autoeficácia

docente, que fundamentam a resiliência, como caminho para resolver o problema da qualidade do trabalho docente nos relatórios TALIS.

A valorização da resiliência dos trabalhadores em educação por parte de organismos multilaterais, mediante a realização de pesquisas internacionais que avaliam a qualidade da educação – segundo os seus parâmetros – propõe políticas que pretendem contribuir para a adaptação da prática docente às necessidades do sistema produtivo, responsabilizando os professores pelos resultados obtidos. Então, sem pretender esgotar as discussões sobre o tema, questiona-se a apropriação do conceito de resiliência e de autoeficácia para avaliar a prática docente, propomos refletir sobre o seu impacto na responsabilização dos docentes pelo desempenho dos estudantes.

A influência das organizações internacionais, como a OCDE, tem se tornado cada vez mais evidente a partir das reformas de Estado desenvolvidas nos anos 1990, com a finalidade de superar a crise econômica mundial. (TROJAN, 2013).

O uso de termos como autoeficácia, eficácia, resiliência, competências e habilidades estão cada vez mais presentes nos discursos políticos, legislações e pesquisas sobre o desempenho dos profissionais da educação. “Os professores são agentes que desempenham um papel decisivo na recuperação de um sistema educativo”. (OECD, 2010, p. 38).

Esta afirmação evidencia que a OCDE (2010) atribui aos docentes uma função importante na efetivação das reformas educacionais e, desse ponto de vista, os professores são responsáveis para responder com eficiência às reformas educacionais, caso contrário, serão os culpados pelo mau desempenho das escolas, sem considerar as condições dadas ao processo de ensino e aprendizagem, nem as condições dos estudantes.

Na pesquisa TALIS, a ênfase na teoria social cognitiva de Bandura e colaboradores reforça a responsabilização dos professores por meio dos conceitos de autoeficácia, estímulos à resiliência e defesa das práticas pedagógicas construtivistas.

Por esta razão, torna-se necessário estudar estes fundamentos para compreender o seu impacto nas crenças e práticas dos professores, bem como analisar criticamente os relatórios da OCDE. Segundo Fontes e Azzi (2012), os estudos sobre resiliência, historicamente, eram direcionados a problemas patológicos e comportamentais. Entretanto, atualmente, esse conceito está sendo aplicado aos mais diversos contextos, inclusive na educação, incluindo professores e alunos, com base nos estudos de Bandura. (FONTES; AZZI, 2012, p. 3).

Ainda que os relatórios da pesquisa TALIS não utilizem o termo resiliência, pode-se deduzir que a ênfase à autoeficácia e os seus mecanismos de desenvolvimento, implicam na resiliência. Para o desenvolvimento da autoeficácia Bandura (2004) indica mecanismos que favorecem a atuação do indivíduo com sucesso; a superação de situações de ansiedade, tensão e depressão; e a valorização e apoio de experiências e habilidades que fortaleçam suas crenças de autoeficácia.

Os relatórios da pesquisa TALIS, ao apresentarem uma interpretação explicativa da atividade docente, com base na TSC de Bandura e seguidores (OCDE, 2009), ressaltam o conceito de autoeficácia e sua articulação com o de resiliência, propondo um modelo de comportamento para os professores.

Evidentemente, a avaliação da educação escolar é muito importante para a tomada de decisões quanto à reorganização e à definição de políticas públicas para melhoria da qualidade, porém é necessário questionar as finalidades e os objetivos do sistema de avaliação estabelecido em relação aos fundamentos e interesses de quem os impõe. Assim, é fundamental fazer a análise crítica dos resultados das avaliações, principalmente as realizadas por organismos internacionais, que divulgam seus resultados com a intenção de orientar as políticas públicas nacionais.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In: SALANOVA, M. et al. (Ed.). Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia. Castelló de la Plana:Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 2004. p. 33-51.(Collecció Psique, n.8). Disponível em: http://www.des.emory.edu/mfp/nuevoshorizontes . Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL 2014. Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 08/07/2019.

INEP 2014 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2014. TALIS - Relatório Nacional. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_brasil.pdf . Acesso em: out 2017.

OCDE 2009 . Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey (TALIS). Paris: OCDE, 2009. Disponível em: https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf Acesso em: 12 de julho de 2017. (Tradução livre).

OCDE 2010. Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil. OECD, 2010. Disponível em: www.sourceoecd.org/ education/9789264091337. Acesso em: 14 out. 2017.

OCDE 2019. Relatório Nacional I. Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem. wttp://portal.inep.gov.br/talis/resultados. Talis 2019. Volume I. Acesso em 08/07/2019.

TROJAN, Rose Meri. Políticas Educacionais na América Latina e os impactos da globalização, Cap.2. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura (orgs.) Políticas Educacionais: conceitos e debates. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013, p.51-80.

[1] Realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comparada de Políticas Educacionais (GEPEC/UFPR) em 2018.
[2] https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/05/04/mec-contraria-discurso-e-congela-verba-da-educacao-basica-alem-das-faculdades.htm
[3] https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ECONOMIA/521413-PROMULGADA-EMENDA-CONSTITUCIONAL-DO-TETO-DOS-GASTOS-PUBLICOS.html
[4] https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/30/mec-anuncia-corte-de-30percent-em-repasses-para-todas-as-universidades-federais.ghtml
[5] https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722
[6] http://www.assembleia.pr.leg.br/divulgacao/noticias/assembleia-debate-projeto-que-cria-o-programa-escola-sem-partido

[7] http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=67673
[8] https://appsindicato.org.br/e-grave-ratinho-envia-projeto-que-congela-carreiras-por-20-anos/
[9] https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-25/professor-brasileiro-e-um-dos-que-mais-trabalha-afirma-relatorio-da-ocde.html
[10] https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,docentes-brasileiros-perdem-mais-tempo-de-aula-e-lidam-mais-com-bullying-que-a-media-internacional,70002880516

Palavras-chave: Resiliência; Pesquisa Talis, Investimento na Educação. Neoliberalismo; Educação.

O PROFESSOR FORMADOR E SUAS CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS

LETÍCIA RIBEIRO LYRA - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Muito pesquisadores destacam que para melhorar a Educação Científica e Tecnológica dos estudantes da Educação Básica é necessário rever as visões distorcidas de Ciência (neutra, descontextualizada, a-histórica, a-problemática, rígida, algorítmica, elitista, construída por gênios isolados, infalível, empírica-indutivista e positivista) difundidas pelos seus professores (PRAIA; CACHAPUZ, 1994; GIL PÉREZ et al., 2001; CACHAPUZ et al., 2011). Concordamos com esses autores e entendemos que, para modificar essa imagem, temos que considerar a importância das discussões a respeito da Ciência na formação inicial, uma vez que nesse processo vão se construindo e solidificando as crenças dos futuros professores (PAJARES, 1992) quanto ao que é Ciência e como essa deve ser ensinada e aprendida. Consideramos que o professor formador será o principal "partícipe do processo de subjetivação dos [futuros] docentes" (BATISTA, 2008, p. 5). Também, partimos do pressuposto de que todos os professores têm uma base epistemológica que orienta suas ações, mesmo que não a identifiquem. Hofer (2004) denomina de 'Epistemologia Pessoal' a teoria individual do conhecimento e do saber que os professores têm. Para essa pesquisadora, a "Epistemologia existe na forma de crenças e a aprendizagem é influenciada pelas crenças epistemológicas que o indivíduo tem" (HOFER, 2004, p.368). Nesse sentido, focamos nosso olhar nas crenças epistemológicas dos professores formadores. Essas se referem às crenças relacionadas à Ciência e a sua aprendizagem (SCHOMMER-AIKINS; DUELL, 2013). As pesquisas sobre crenças epistemológicas de professores concluem que essas são individuais, subjetivas e construídas ao longo da história pessoal de cada indivíduo. Segundo Cachapuz et al. (2011), para mudar a ação do professor temos que alterar sua epistemologia, ou seja, suas ideias de como o conhecimento científico é construído, ensinado e aprendido. Diante desse contexto, realizamos uma investigação a fim de mapear as crenças epistemológicas acerca da Ciência de professores formadores que atuam em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática de uma universidade federal multicampi. A fim de atingir nosso objetivo aplicamos um questionário com escala tipo Likert a 27 professores formadores. Foram selecionadas seis afirmativas de um total de 40, nas quais os professores deveriam expressar seu grau de concordância ou discordância, em uma escala de 1 a 4, variando desde "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), com construção de duas categorias a priori: 'caráter tradicional' e 'caráter construtivista'. A categoria 'caráter tradicional' engloba as afirmativas marcadas pelo empirismo-indutivismo e positivismo, em que os docentes suscitam uma visão de Ciência como algo simples, como verdade única, transmitida e construída por uma autoridade epistêmica ('gênios' isolados) (SCHOMMER-AIKINS; DUELL, 2013). Contrário a isso, as crenças epistemológicas de 'caráter construtivista' acerca da Ciência reúne propostas epistemológicas diversas entre si, mas têm em comum a oposição à noção de conhecimento científico como verdadeiro e definitivo (CHALMERS, 1993). O professor formador destaca a complexidade e a construção sócio-histórica da Ciência, em que as verdades são transitórias, com múltiplas possibilidades de conhecimento (GIL-PÉREZ et al., 2001). Demonstram um posicionamento teórico em que o

conhecimento científico é altamente integrado, em constante desenvolvimento e deriva das evidências (SCHOMMER-AIKINS; DUELL, 2013). Para a elaboração das análises dos dados empíricos, optamos pela abordagem qualitativa, pois, concordamos com Pajares (1992), que aponta que essa é relevante e adequada para análise das crenças. Os resultados parecem sinalizar que professores formadores tendem a apresentar tanto as crenças de caráter tradicional (96% das respostas) quanto às de caráter construtivista sobre Ciência (81%), independente da área de formação. Identificamos que apresentam uma visão de caráter tradicional empírico-indutivista do método científico 'Observar, levantar hipótese, experimentar e construir teorias são importantes para a aprendizagem de conteúdos científicos' e a maioria discorda que as 'teorias científicas mudam, porque são historicamente datadas', o que parece indicar que possa ainda estar presente entre os professores formadores uma visão a-histórica, rígida, algorítmica e infalível da Ciência (CACHAPUZ et al., 2011; GIL-PÉREZ et al., 2001; CHASSOT, 2018). Quanto ao caráter construtivista, aparece especialmente no grau de concordância em relação às afirmativas 'É importante discutir sobre Epistemologia', 'É importante discutir as controvérias científicas', 'A Ciência é constantemente modificada pelas evidências científicas' e 'É importante discutir questões CTS'. Esses dados parecem reforçar uma imagem mais contextualizada da Ciência, coerente com a visão de Epistemologia atual (CHACHAPUZ et al., 2011). Destacamos que os professores formadores de Biologia, Matemática e Química são os que mais concordam com afirmativas que tratam das crenças epistemológicas de caráter construtivista sobre Ciência. Os professores formadores de Física, por outro lado, são os que mais demonstram crenças epistemológicas sobre Ciência de caráter tradicional (60% dos respondentes). Entendemos que esses dados nos sugerem a necessidade de reflexão por parte dos professores formadores acerca de suas crenças sobre Ciência, uma vez que concordamos com Cachapuz et al. (2011) que sinalizam que não é possível alterar o modelo de ensino se não alterar sua visão de como se constrói o conhecimento científico. Também acolhemos o que Zamora e Balmaceda (2015) apontam: as crenças epistemológicas podem ser influenciadas pelas experiências educacionais. Em linhas gerais, avaliamos que a formação inicial ofertada pelos professores formadores de cursos de Ciências da Natureza e Matemática da universidade em tela tenha tanto uma tendência a crença epistemológica acerca da Ciência de caráter tradicional, quanto construtivista entre os professores formadores. Com relação a isso, entendemos que sejam necessárias discussões acerca da Ciência em formação continuada com formadores de professores de cursos de Licenciatura dessas áreas, a fim de superarem as visões distorcidas sobre o conhecimento científico na formação inicial de futuros professores de Ciências e Matemática da Educação Básica.

Referências

BATISTA, S. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. Revista @ambienteeducacao. v. 1, n. 1, p. 1-8, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacão/indez.html. Acesso em 25 de maio 2012.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Ed.70, 2016.

CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação do ensino das ciências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHALMERS, A. F. O que é Ciência afinal? 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: questões e desafios para a Educação. 8.ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2018.

GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. Ciência e Educação, v. 7, n. 2, p.125-153, 2001.

HOFER, B. Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud During Online Searching. Educational Psychologist, v. 39, n. 1, p.43-55, 2004.

PRAIA, J.; CACHAPUZ, F. Un análisis de las concepciones acerca del conocimiento científico de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria. Revista Investigación y experiencias didácticas. v.12, n.3, p.350-354, 1994.

PAJARES, F. Teachers` beliefs and educational research: cleaning up a messy constructic. Review of Educational Research, v. 62, n.3, p.307-332, 1992.

SCHOMMER-AIKINS, M.; DUELL, O. Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. Revista de Investigación Educativa, v.31, n.2, p.317-330, 2013. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.170911 .

ZAMORA, P.G.; BALMACEDA, C. Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. Estudos Pedagógicos, v. XLI, n. 2, p. 107-125, 2015.

Palavras-chave: Formação de professores. Crenças Educacionais

O PROJETO DE EXTENSÃO "PLANEJAMENTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR"

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO - UFPR

RAFAELA FERREIRA DIAS - UFPR

KETHELIN CRISTINA CORDEIRO - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Projeto de Extensão "Planejamento na organização do trabalho pedagógico escolar" é desenvolvido em um colégio da rede estadual de ensino do munícipio de Curitiba. O projeto conta com a participação de alunos voluntários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná, assim como, com professores, pedagogos, diretores, equipe administrativa e alunos das turmas de 8ºs anos do turno da manhã e 6ºs anos do turno da tarde da rede estadual. Comprometendo-se através da perspectiva da responsabilidade social universitária, o Projeto de Extensão visa a efetivação do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná; a relação entre os três pilares de sustentação das universidades é intrínseca e está em constante articulação e diálogo. Como problemática e questão norteadora da pesquisa foi elencada a seguinte questão: Como o planejamento pode ajudar na organização do trabalho pedagógico escolar e a efetivação de uma escola mais justa? O objetivo geral da pesquisa é compreender e refletir sobre a importância do planejamento na formação do aluno da licenciatura e na prática do professor e pedagogo da Educação Básica, considerando-se a necessidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim como pretende-se a partir das atividades propostas pelo projeto, a reflexão contínua e ressignificação quanto ao uso do planejamento de aula e planejamento escolar pelo professor e pedagogo escolar. Como objetivos específicos busca-se aprofundar estudos sobre as relações entre os sujeitos escolares (professores, alunos, pedagogos) e sobre a natureza e especificidades dos conhecimentos didático-pedagógicos, como o planejamento de ensino, planejamento escolar e organização do trabalho pedagógico na prática de alunos das licenciaturas e professores. Como metodologia estão sendo realizadas pesquisas de cunho bibliográfica e pesquisas de campo que incluem realização de aulas com alunos da escola, observações de aulas de professores e cursos de formação continuada com professores e pedagogas. Na pesquisa, estão sendo tratados os principais referenciais teóricos que discutem sobre o planejamento de ensino e escolar na formação de professores e as contribuições dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação e prática de professores. Os momentos de formação continuada na escola visam a reflexão sobre a prática e sobre temáticas que se constituem como necessárias na formação do licenciando, alunos e profissionais da escola. Na pesquisa, o planejamento é defendido como possibilidade de superar os desafios e dificuldades encontradas por professores no processo de ensino-aprendizagem e organização do trabalho escolar. Estão sendo abordadas temáticas como: elaboração de planejamentos, objetivos e finalidade do ensino, seleção dos

conteúdos, metodologias de ensino, formas de avaliação, relação professor e aluno, planejamento do espaço e tempo escolar, participação na elaboração do PPP e regimento escolar dentre outras temáticas relevantes, reforçando os conteúdos já trabalhados na disciplina durante o curso. O Projeto de Extensão tem se desenvolvido em quatro etapas: Primeira etapa: discussão dos objetivos e estudo de textos/fundamentação teórica que tratam sobre o tema planejamento e direito à educação justa e de qualidade. Segunda etapa: levantamento de dados dos alunos na secretaria da escola. Com o objetivo de serem coletados dados como: nome, idade, série, se teve evasão ou repetência e beneficiário do bolsa família. Terceira etapa: levantamentos pelos professores sobre o aproveitamento escolar dos alunos envolvidos na pesquisa; oitavos e sextos anos. Assim como, levantamento de dados sobre o comportamento em sala de sala, disciplina, envolvimento em situações de bullying, se os alunos se envolvem em situações de violência física ou verbal dentre outras. Quarta etapa: realização de atividades com os alunos e professores envolvidos no projeto. As atividades com os alunos têm como objetivo discutir sobre a importância do planejamento por parte do aluno na participação das aulas e na aprendizagem, sobre as relações entre professores, alunos e conhecimento e sobre a importância do diálogo nas relações escolares. As atividades com os pedagogos e professores visam a reflexão sobre a importância do planejamento de ensino e planejamento escolar. Serão realizadas reuniões, formações para estudo, debate e leitura de textos/referências de teóricos que tratam sobre o planejamento escolar. Na fundamentação teórica do projeto são utilizados autores como: SACRISTAN (1998), VASCONCELLOS (2019), LIBANEO (1994), CHARLOT (2000), DUBET (2004), entre outros autores. Parte-se do reconhecimento de que ninguém planeja um conjunto de ações tendo em mente um mundo abstrato, irreal; antes, considera mentalmente as possibilidades reais, em consonância com um caso concreto (SACRISTÁN, 1998, p. 198). Em outras palavras, planejar é prever as atividades didáticas, as ações docentes antecipadamente (LIBÂNEO, 1994), deixando claro aquilo que almeja-se realizar e atingir (BARROS LEAL, 2005, p. Considera-se que ao planejar o professor, também mobiliza conhecimentos didático-pedagógicos e que eles são como uma ponte entre os conhecimentos de formação e a prática docente. Os conhecimentos didático-pedagógicos auxiliam o professor na sua prática além da sala de aula. Ensinar deve ter por base conhecimentos que se constituem como essenciais na formação docente. Parte-se do reconhecimento de que, o planejamento é uma maneira de sistematizar e organizar a ação do professor no contexto em que ele atua, e também mostra o compromisso que o professor assume em relação à sua prática e seus objetivos de ensino.

Defende-se, portanto, que ensinar é um ato intencional que exige uma direção e a mobilização por parte dos professores de conhecimentos didáticos e pedagógicos, devendo ser sistemático e flexível e que vise à obtenção de determinados resultados. “Os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho” (VEIGA, 2008, p. 21).

Por meio das ações desenvolvidas no colégio estadual, é possível analisar avanços quanto à qualidade das relações intra escolares, especialmente ao que se refere relação aluno-professor na rotina escolar. Assim como, é notável compreender os novos olhares à reflexão da prática atrelado ao novo sentido e uso do planejamento por professores(as) e pedagogos(as). Como resultados parciais, verifica-se a preocupação por parte dos docentes e pedagogos em estabelecer com os alunos uma relação cada

vez mais pautada no direito a educação e uma melhor organização dos conteúdos e metodologias de ensino em sala de aula. A organização do trabalho pedagógico e o ensino aprendizagem se constituem em um desafio para muitos professores, principalmente em relação ao sentido e uso do planejamento de ensino. Os desafios da prática cotidiana refletem-se na relação dos pedagogos, professores e alunos com a escola e com a efetivação do direito a uma educação de qualidade que atenda a todos e todas.

Referências

BARROS LEAL, R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Iberoamericana de Educación, v. 37, n. 3, p. 1-7, 25 dez. 2005.
CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
DUBET, François. O que é uma escola justa? Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555. dez. 2004.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 13 ed.. São Paulo: Cortez, 1994.
SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do plano. SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Perez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: Gestão da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2019 (no prelo).
VEIGA, I P A (org). Lições de Didática. Campinas: São Paulo. 3ª Edição, 2008.

Palavras-chave: Planejamento; Formação de professores; Organização do trabalho pedagógico.

O PROJETO INTEGRADOR COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PESQUISADORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB

RÚBIA DE CÁSSIA CAVALI - BAGOZZI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

A pesquisa questiona sobre o que fazer e como fazer para que alunos aprendam mais e utilizem o que aprenderam ou reconheçam-no no seu dia a dia. Busca-se o que fazer para que a aprendizagem se torne significativa. Entende-se que estas questões impactam diretamente na formação do docente que necessita ser agente da sua própria educação, responsável por resolver problemas do cotidiano, fora os que são de sua prática didática. Neste contexto, a formação do docente pesquisador é necessária para atender estas demandas, visto que desenvolve habilidades de investigador na busca de solução de problemas de aprendizagem.

Os Projetos Integradores hoje ocupam espaços entre as disciplinas que possibilitam esse olhar, entretanto questiona-se: quais os impactos destes projetos na formação inicial do pedagogo/professor no que se refere à iniciação científica e a atuação profissional? E ainda, a pesquisa acadêmica impacta apenas na produção científica ou também no cotidiano do professor?

Na tentativa de responder à problemática da pesquisa, o trabalho discorre sobre a prática da pesquisa na formação pedagógica dos docentes, enfatizando a experiência do Projeto Integrador como uma metodologia para a formação de pesquisadores. Também, analisa as percepções dos acadêmicos de Pedagogia sobre a experiência formativa do Projeto Integrador.

2 Fundamentação teórica

A relação efetiva da pesquisa na formação e sua extensão na atuação profissional evita a ambiguidade e separação que leva à dicotomia teoria e prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, Resolução n. 01 de 15 de maio de 2006, reconhecem como repertório de formação do Pedagogo, no Art. 3, item II, a "pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional". A Resolução orienta a realização de pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre os alunos, a sua realidade, sobre os processos de ensinar e aprender, sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas (BRASIL, 2006).

Marques (2003, p. 204) expressa que "Experiências são sempre novas experiências." E são elas capazes de fazer com que o educador no exercício da sua profissão possa construir e reconstruir as exigências do dia a dia, pois: "As relações conceituais aprendidas durante o processo formativo formal, necessitam reconstruir-se nas formas apropriadas do exercício da profissão." (p. 205). Essa formação de professores construída dentro da profissão identifica o "bom professor", que segundo Nóvoa (2009, p. 35), "baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos"

Outro aspecto que se leva em conta é o trabalho em grupo que desenvolve habilidades de socialização, tendo em vista a diversidade de opiniões com que se tem que lidar. Ainda nesta perspectiva, se desenvolve o senso de responsabilidade e interdependência, entendendo que do trabalho de um, depende o trabalho de outro e que se todos trabalham pelo mesmo fim, têm o mesmo objetivo, o resultado é satisfatório. Esta é a função da pesquisa desenvolvida em equipes, que inicia no âmbito da graduação e se estende até a profissão.

Neste sentido, pesquisar, significa estimular o aluno em formação a olhar para as situações atuais, com olhar questionador e inquietante, principalmente quando está relacionado aos problemas do cotidiano. Numa proporção acadêmica, a pesquisa deve favorecer o levantamento do problema, o entendimento sobre ele (causas e consequências), objetivar ações e resolvê-lo. No contexto de sala de aula na Educação Básica, o profissional que teve na sua formação a pesquisa como orientadora nesta perspectiva saberá identificar os problemas com seus alunos, suas aulas, suas metodologias, fará reflexões pautadas em bases teóricas e buscará a melhor solução, atendendo e resolvendo a situação identificada. Este é o entendimento que precisamos considerar quando se trata de pesquisa no âmbito acadêmico.

O Projeto Integrador (PI) é uma metodologia para a formação de pesquisadores. Objetiva de integrar os conhecimentos trabalhados nas Unidades Curriculares (disciplinas) que compõem uma área de conhecimento. Na disciplina de PI, os alunos são incentivados a buscar problemas que estão envolvidos nas discussões em sala de aula e a partir desse ponto elaboram suas propostas de pesquisa.

A organização por áreas de conhecimento favorece um olhar ampliado sobre determinados saberes, levantando possíveis problemas para serem pesquisados e analisados a partir das teorias dos componentes curriculares. Além de preparar o aluno para a produção de textos, o PI também objetiva colocar os alunos em situações reais no âmbito escolar.

3 Metodologia

Com intuito de identificar se as percepções sobre os trabalhos com Projetos Integradores no curso de formação de professores resultam no desenvolvimento de pesquisadores, além de referenciais bibliográficos, realizou-se pesquisa de campo qualitativa por meio de questionários aplicados no final do primeiro semestre de 2018, a 136 alunos do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na cidade de Curitiba.

Foram elaboradas questões objetivas, para saber se os alunos concordavam, não concordavam ou concordavam pouco com o propósito do Projeto Integrador na formação acadêmica e na formação profissional e por ordem de importância deveriam ainda registrar as habilidades que perceberam serem desenvolvidas. Consideramos as respostas dos alunos do primeiro período que não tiveram nenhuma experiência com pesquisa até a entrada no curso de graduação, comparando com as respostas dos alunos que estão no sexto período, encaminhando para o Trabalho de Conclusão de Curso.

As questões foram divididas e analisadas por categorias, sendo a primeira categoria – O Projeto Integrador na Formação do aluno e a segunda categoria – Percepção das habilidades desenvolvidas.

4 Resultados

Na I Categoria objetivou-se conhecer a percepção dos alunos sobre o Projeto Integrador na formação dos alunos.

Quanto à efetividade dos PIs, dos 136 respondentes, no geral percebeu-se que 112 (82%) concordam que a disciplina contribui para a formação acadêmica, confirmando que os tornam mais autônomos (95%) e que essa formação terá reflexo na sua vida profissional (86,03%)

Confirmam-se os resultados quando solicitado para enumerar por ordem de importância os principais benefícios que o PI trouxe ao aluno, pois em todos os períodos pesquisados a escrita, a leitura e o trabalho em equipe apareceram em primeiro lugar na ordem de benefícios. Em segundo lugar apareceram também leitura e escrita, além de pesquisa, autonomia e trabalho em grupo.

Sobre a percepção dos mesmos em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências tanto para pesquisa como atuação profissional (II Categoria), 106 alunos (77%) concordam que sim, melhoraram as competências de leitura e escrita e 28 alunos (20,58%) que parcialmente contribuiu.

Da mesma forma, sobre o desenvolvimento da criticidade também 77% (106 alunos) responderam que sim e 15,44% (21 alunos) que parcialmente.

Quanto ao trabalho em grupo, o número de respondentes reduz para 61,02% (83 alunos) dizendo que sim, o PI contribuiu para desenvolver a competência de trabalhar em grupo enquanto que 27,94% (38 alunos) responderam que parcialmente e 11,02% (15 alunos) dizem que não. Ainda assim considera-se significativo o entendimento de que na profissão de educador são vários os desafios que encontraremos quando se diz respeito às relações, entendimento e aceitação da diversidade, tendo em vista que algumas das respostas evidenciam a habilidade de saber ouvir e falar como uma das necessidades também para o desenvolvimento da pesquisa. Mion (2001, p. 123) confirma: “O conhecimento crítico elaborado, não é individual, também e, sobretudo por isso, não se constrói sozinho. Existe a dialeticidade entre o pensamento e a ação, bem como o indivíduo e a sociedade.”

Este levantamento corrobora a fundamentação teórica de que a pesquisa contribui para a formação do educador, tendo em vista que os próprios acadêmicos em formação concordam e afirmam que possibilita a autonomia deles, entendendo como uma competência desenvolvida e aplicada ao longo da sua prática profissional.

Ainda como habilidades desenvolvidas e reconhecidas pelos alunos em formação a leitura e a escrita aparecem em primeiro lugar. Habilidades estas necessárias da mesma forma, para a atuação prática em sala de aula. Importante ressaltar ainda que o professor que desempenha estas habilidades com destreza, pode influenciar os seus alunos desenvolvendo o gosto pela leitura e escrita na Educação Básica.

Embora haja reconhecimento por parte dos alunos em formação, acerca da pesquisa, ainda estava pendente a questão do reflexo dessa formação na prática pedagógica.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: março de 2019.

MARQUES, M.O. **Formação do Profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MION, R. A. Emancipação e esclarecimento na investigação-ação. In: **Investigação-ação:** mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. ***Revista Educación***. Madrid: 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: março de 2019.

Palavras-chave: Projeto integrador; Formação de Professores; Curso de Pedagogia.

O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E A DIMENSÃO POLÍTICA DE SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO DE 2008 - 2018.

MAURICIO CESAR AIROLDE - FCT- UNESP

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E A DIMENSÃO POLÍTICA DE SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA NO PERÍODO DE 2008-2018.

Mauricio Cesar Airolde
FCT – Unesp de Presidente Prudente - SP
mairolde13@gmail.com
Yoshie Ussami Ferrari Leite
FCT – Unesp de Presidente Prudente – SP
yoshie.leite@unesp.br

RESUMO EXPANDIDO

O papel do professor e sua dimensão política diante da nova realidade da escola pública, aberta a todos (Beisiegel,2006, p. 114), é de grande relevância para proporcionar uma educação de qualidade e emancipadora para as camadas populares da sociedade.

Com o propósito de verificarmos como a temática relacionada a percepção dos professores sobre o seu papel e a dimensão política de sua atuação na escola pública vem sendo pesquisada na academia, é que realizamos um levantamento bibliográfico junto à base de dados "Catálogo de Teses e Dissertações" da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2008 a 2018. O referido levantamento tem por objetivo identificar os trabalhos que tenham relação com a temática acima descrita.

Em nossa pesquisa bibliográfica, utilizamos contribuições de Lima e Miotto (2007) para a definição dos parâmetros, destacando os seguintes: o temático; linguístico; as fontes; localização e cronológico. Para identificar as contribuições dos trabalhos e suas relações com nossa temática, utilizamos três das cinco estratégias sugeridas por Salvador (1986 apud LIMA; MIOTO, 2007), sendo elas: a leitura de reconhecimento do material, leitura exploratória e leitura seletiva.

Para o levantamento de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação com notas de 4 a 7, identificados a partir da Plataforma Sucupira, recorremos aos bancos de dados acadêmicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento foi realizado nas Universidades da região Sudeste do pais, por concentrarem maior número de teses e dissertações na área da educação, e estarem mais próximas do loco da pesquisa.

Na busca de teses e dissertações com relacionados ao tema, utilizamos os descritores: "papel do professor"; "dimensão política"; "papel político do professor"; "função do professor" e "ofício do professor".

Consultamos 22 bancos de teses e dissertações com programas de nota 4, dois apresentaram trabalhos relacionados com a temática desta pesquisa: uma da Universidade de Taubaté – SP (UNITAU); uma da Universidade do Vale do Sapucaí – MG (UNIVAS). Programas nota 5, foram 13, quatro apresentaram relação com nossa temática: uma dissertação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP) campus de Presidente Prudente SP; uma dissertação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Rio Claro SP; uma dissertação da Pontífice Universidade Católica (PUC-SP); uma dissertação da Universidade de São Paulo (USP). Nota 6, consultamos quatro programas, um da Universidade Federal do Rio de Janeiro apresentou uma dissertação relacionado com o nosso tema. Nos programas de nota 7, analisamos dois Programas de Pós-Graduação em Educação, nenhum trabalho foi selecionado por não manterem relação com a temática.

Destacamos que foram consultados 41 bancos de teses e dissertações**,** com um total de 14.689 trabalhos encontrados, desses 7 trabalhos têm relação com nossa temática, percentualmente um número bastante reduzido de 0,047%.

O levantamento foi importante pois auxiliou na definição de nossa questão problema, delimitação do foco e objetivos da pesquisa. Para mostrar os resultados, organizamos as considerações sobre os sete trabalhos de forma cronológica.

A dissertação de Martins (2012), com o título "A docência em suas dimensões profissionais, políticas e culturais: um estudo sobre a escola do professor do SINPRO –RJ (2000-2010) ", que aborda a dimensão política da prática docente, analisando o papel do sindicato na formação e na prática política do professor, se aproxima do objeto de nossa pesquisa na dimensão política do docente, apesar da ênfase ao papel do sindicato na formação e prática política do professor.

Cabrera (2013) na dissertação de título "As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó-SP sobre o seu papel na escola pública atual", teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores de uma escola da rede municipal. A autora destaca o papel docente e sua dimensão política aproximando-se de nossa temática. Utiliza uma abordagem de pesquisa qualitativa, descritivo-interpretativo a partir da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas. Seu foco está na escola da rede pública municipal do ensino fundamental I.

A Tese de doutorado de Ferri (2013) de título "O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidades do ensino de Artes", aborda aspectos como a função social do ensino da arte, a relação com o pensamento crítico e reflexivo, que se relacionam com nossa temática. A autora coletou os dados a partir de entrevistas a quatro professores de artes do ensino fundamental I da rede pública de São Paulo.

A pesquisa de Iberico (2014), "Educação para a cidadania na escola: representações de professores de ensino médio", analisa as representações que os professores de ensino médio desenvolvem sobre a educação para a cidadania no contexto escolar, bem como o papel da escola e do professor. Utiliza a metodologia denominada por Bardim de análise de conteúdo e concentra sua pesquisa no ensino médio.

A dissertação de Vieira (2014), com o título "Ética do agir: Formação humana e política na escola", faz uma análise do agir ético docente que acaba por influenciar na postura política dos alunos. Sua pesquisa foi realizada nos anos finais do ensino médio e de cursos de graduação.

Ferreira (2017) com a dissertação "Professores engajados: concepções acerca da formação política" apreende as concepções de um grupo de professores engajados em causas e/ou instâncias de atuação política acerca da formação política docente. Se aproxima de nosso objeto no quanto a atuação política docente. Sua pesquisa foi realizada com os professores de quatro unidades do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Oliveira (2018) na dissertação "A dimensão política da Educação ambiental: experiências significativas do professor na educação básica", compreende a educação como um ato político, com destaque a temática ambiental. O foco de sua pesquisa está nos professores da educação básica.

Os trabalhos de Cabrera (2013), Iberico (2014) e Oliveira (2018) cujo objeto de estudo aborda o papel do professor, a relação deste com a dimensão política e a educação cidadã, nos mostraram dados que se aproximam de nosso tema. Por outro lado, estes trabalhos contribuíram também com informações para definirmos o foco da pesquisa no Fundamental II e também na definição da metodologia.

Concluímos então que o levantamento bibliográfico, foi de extrema importância, pois possibilitou a elucidação da questão problema de nossa pesquisa: Como os professores do Ensino Fundamental II percebem o seu papel e a dimensão política de sua atuação na escola pública?

Contribuiu também para a definição do **objetivo geral** de nosso trabalho: Investigar a percepção dos professores sobre o seu papel e a dimensão política de sua atuação, e dos **objetivos específicos**: caracterizar o papel dos professores dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola pública; definir o conceito de dimensão política do trabalho docente; analisar a percepção dos professores sobre o seu papel e da dimensão política de sua atuação, a partir das narrativas.

Possibilitou definir a **metodologia**, com base numa abordagem qualitativa a partir da "pesquisa narrativa" utilizando como instrumento de coleta "entrevistas biográficas" (SOUZA, 2006a, p.31), dando destaque para o caráter subjetivo das contribuições de cada colaborador da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

SALVADOR, A. D. ***Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica***. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SOUZA, E. C. S. (Org.). **Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

MARTINS, T. da S. A. **A docência em suas dimensões profissionais, políticas e culturais: um estudo sobre a escola do professor do SINPRO-RJ (2000-2010).**2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CABRERA, M. A. **As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual**. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2013

FERRI, M. B. **O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidades do ensino de Artes. 2013.** 143 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013**.**

IBERICO, A. M. F. **Educação para a cidadania na escola: representações de professores de ensino médio.** 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIEIRA, D. R. do V. e S. **Ética do agir: Formação humana e política na escola,** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – MG, 2014.

FERREIRA, V. da M. **Professores engajados: concepções acerca da formação política**. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté – SP, 2017.

OLIVEIRA, T. N. de. **A dimensão política da Educação ambiental: experiências significativas do professor na educação básica**. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro – SP, 2018.

Palavras-chave: pesquisa bibliográfica; papel do professor; dimensão política; escola pública.

O QUE PESQUISA A LINHA DE PROCESSOS EDUCATIVOS DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNOESC: ANÁLISE DO PERÍODO (2006-2018)

MÔNICA TESSARO - UNOESC

ROSANE DA SILVA FRANÇA LUBASZEWSKI CAVASIN - UNOESC

ARACÉLI GIRARDI DA SILVA - UNOESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O Programa de Pós-Graduação strito sensu em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), está localizado na região Oeste de Santa Catarina, acolhendo mestrandos e doutorandos que ultrapassam os limites dessa extensão territorial, haja visto ser o único programa localizado na região que possui o reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado em Educação. O programa envolve duas linhas de pesquisa, a saber: Educação Políticas Públicas e Cidadania; e, Processos Educativos. Cabe ressaltar, que neste trabalho trataremos apenas das dissertações do Programa de Mestrado da linha de pesquisa Processos Educativos. Pois, a recomendação do curso de doutorado foi dada somente no ano de 2018, sendo assim, ainda não há teses defendidas. A motivação em desenvolver o presente trabalho se deu a partir de uma proposta de atividade apresentada no componente curricular "Seminário Avançado II" do curso de Doutorado em Educação da referida instituição, tendo por objetivo efetuar um levantamento das dissertações defendidas no PPGEd da UNOESC, na linha de pesquisa Processos Educativos, no período de 2006-2018. Período este que tem o ano de 2006 como o que se refere a recomendação do PPGEd pela CAPES. A linha de pesquisa Processos Educativos investiga os processos de ensino e aprendizagem, considerando as relações que se estabelecem entre diferentes perspectivas teóricas de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e práticas pedagógicas que se processam em diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de educação, a qual está amparada por dois grupos de pesquisa: Formação Docente e Práticas de Ensino, e, Grupo de Estudos em Filosofia e Educação. O Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino sustenta-se em três linhas de pesquisa: i) Teoria e Prática Educativa, que tem por objetivo desenvolver investigações em diferentes perspectivas teóricas acerca dos processos de ensino-aprendizagem e da formação docente; ii) Educação e Processos de Construção do Conhecimento, tem por objetivo investigar nos diferentes cenários e níveis educacionais, os processos de construção do conhecimento e de formação; e, iii) Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, que investiga a construção do conhecimento em sua relação com os diferentes contextos nos quais os sujeitos estão envolvidos. O Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação também está amparado em três linhas de pesquisa: i) Ética, Estética e Educação, tendo por objetivo desenvolver estudos e pesquisas nos campos específicos da ética, da estética e das suas inter-relações, na demanda tanto do exame crítico que envolve conceitualmente tais campos, como na necessidade de analisá-los em suas perspectivas formativas; ii) Linguagem e Educação, que pretende investigar a educação na perspectiva da filosofia da linguagem; e, iii) Processos Educacionais e Filosóficos, que visa desenvolver estudos e pesquisas com foco nos processos filosóficos-educacionais, contribuir no aperfeiçoamento das concepções metodológicas que estão na base

das investigações da filosofia e educação bem como contribuir para o aperfeiçoamento metodológico presente na disciplina de Filosofia nos diversos níveis de ensino. Desta forma, constitui foco de análise deste estudo os seguintes aspectos: investigar a aderência das dissertações defendidas com a linha Processos Educativos e identificar as tendências em termos de temas com maior representatividade entre as pesquisas realizadas. Inicialmente realizamos um levantamento quantitativo para chegar ao número de dissertações defendidas no programa e quantas delas pertencem a linha de pesquisa Processos Educativos, o que envolveu o reconhecimento destas junto aos registros da secretaria acadêmica do programa, sendo assim, nesse levantamento constatamos que das 258 dissertações já defendidas no programa, 144 pertencem a linha de pesquisa Processos Educativos, representando 56% das produções do programa. Após o reconhecimento dos trabalhos que fazem parte da linha de pesquisa em questão, tendo como base os pressupostos da análise do conteúdo que de acordo com Bardin (2011, p.47), que designa "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens". Seguimos a referida rigorosidade metodológica de análise dos dados efetuando a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves, afim, de realizar os agrupamentos temáticos a partir dos temas com maior representatividade entre as dissertações, o que nos levou aos seguintes resultados: Formação de professores (17); Educação infantil (15); Educação inclusiva (10); Formação humana (7); Processo de ensino aprendizagem (7); Processo de alfabetização (7); Desenvolvimento moral e formação de valores (7); Educação superior (6); Ensino profissional (5); Educação e juventude (5); Educação e direito (jurídico) (5); Bullying e demais conflitos (4); Tecnologias da educação (4); Educação e filosofia (3); Saberes docentes e ser professor (3); Evasão escolar (3); Avaliação educacional (3); Educação física (3); Educação e diversidade cultural (3); Educação e linguagem (2); Educação sexual (2); Educação e arte (2); Educação em tempo integral (2); Prática de leitura (2); Educação a distância (2); Iniciação científica (2); Psicologia da aprendizagem (1); Saúde do professor (1); Educação e responsabilidade social (1); Regime militar e gestão escolar (1); Síndrome do déficit de atenção (1); Educação na ótica do apenado (1); Processo de ensino da matemática (1); Currículo (1); Relações interpessoais (1); Educação musical (1); Corporeidade e aprendizagem (1); Indisciplina escolar (1); Educação e religião (1). Diante do exposto constatamos as temáticas: Formação de professores, Educação infantil e Educação inclusiva são temas que tiveram maior representatividade entre as dissertações, em segundo lugar, destacaram-se as temáticas Formação humana; Processo de ensino aprendizagem; Processo de alfabetização; Desenvolvimento moral e formação de valores; Educação superior e Ensino profissional e ainda temos as temáticas: Educação e juventude; Educação e direito (jurídico) com até cinco trabalhos cada. Assinalamos que tais temáticas têm aderência ao objeto de estudo que constitui a linha e os grupos de pesquisas Processos Educativos. Já em relação aos temas com maios aderência entre os pesquisadores temos: Formação de professores; Educação infantil e Educação inclusiva, representando maior interesse entre os pesquisadores do programa, o que está em consonância com outras pesquisas já realizadas, afirmamos isso, tendo como termômetro uma pesquisa bibliográfica realizada no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, onde selecionamos apenas teses de doutorado no período de 2017 a 2018, na área de conhecimento Ciências Humanas, e, área de concentração Educação, e encontramos os seguintes dados: Formação de Professores com 2.212 teses, Educação Infantil representando 1.440 teses, e, Educação Inclusiva também com 1.440 teses. Entendemos que o desenvolvimento da formação profissional docente, é um processo não linear (HUBERMAN, 2000), pois, envolve uma teia de continuidade e descontinuidades, que de acordo com o autor, podem ser caracterizados em

fases específicas ao longo da carreira, acreditamos ser essa uma das justificativas da representatividade de temas envolvendo a formação continuada dos professores. Essa temática vem sendo amplamente pesquisada, havendo um grupo de autores que são referência para a área, tendo recorrência entre as citações nas teses levantadas (Bernarete Gatti; Selma garrido Pimenta; Marli André; Franscisco Imbernón; Maurice Tardif; Bernard Charlot). Já em relação a temática da educação inclusiva, através do levantamento da produção bibliográfica da área publicada no portal eletrônico de periódico da CAPES, Garnica et al (2016, p.59), observam um avanço considerável na produção envolvendo tal temática, indo à contramão da historicização que nega o acesso educacional aos "[...] alunos/crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os quais público-alvo da educação especial", no entanto, de acordo com Mansini (2011)) ressalta que o tema é atual, polêmico e ainda carece de reexão e empreendimento nas pesquisas. Em relação a Educação Infantil, Flôr e Durli (2012, p. 07) afirmam a necessidade de "[...] consolidação de uma identidade pedagógica para este nível educativo é um desafio que requer estudos cuidadosos e comprometidos". Em suma, expressamos que os temas pesquisados na região Oeste de Santa Catarina, constitui-se interesse de pesquisadores nacionais, haja visto, que a docência, como profissão, implica na aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizariam e potencializariam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Referências:

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 2000.

GARNICA, T. P. B. et al. O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. Revista Ensino & Pesquisa, v.14, n.02, jul/dez 2016, p. 58-87

MANZINI, E. J. et al . Vinte anos de educação especial (GTt15) na ANPED. Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 17, n. spe1, p. 1-2, ago. 2011

FLÔR, D. C.; DURLI, Z. Educação infantil e formação de professores. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. 256 p.

Palavras-chave: Processos Educativos; Pós-Graduação; Formação de Professores.

O SEMINÁRIO COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA - IFRS

MARILANDI MARIA MASCARELLO VIEIRA - IFRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os professores que atuam na educação profissional (EP), em sua maioria, ingressam nas instituições de ensino sem terem tido formação pedagógica para o exercício da profissão. Assim, recebem a ementa, planos de ensino de períodos anteriores, horário da unidade curricular e, às vezes, cópia do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e,

> A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da "normalidade" pretendida. Ou seja, reforça-se aí um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho. Nessa situação, como criar uma identidade profissional? [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142-143).

Com a intenção de minimizar as dificuldades decorrentes dessa forma de ingresso na EP, instituições de ensino, por meio de ações planejadas, empenham-se em possibilitar formação pedagógica aos docentes para que reflitam acerca da relevância de cultivar os diferentes saberes relacionados à docência.

No rol de atividades pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da docência está o seminário, uma estratégia que possibilita prática docente diferenciada, podendo tornar o ensino atraente e relevante e suscitar nos estudantes a autonomia, corresponsabilidade, atuação crítica e comprometida com um aprender significativo.

Diante dessas considerações neste ensaio buscou-se analisar a utilização do seminário como atividade pedagógica de professores da EP e as implicações no processo formativo, a partir da sistematização cuja base é a revisão bibliográfica. Foi desenvolvido seguindo abordagem qualitativa e dialética, realizada a partir de obras de autores como Anastasiou; Alves (2006), Andrade (1999), Marconi; Lakatos (1992), Nérici (1973), Pimenta; Anastasiou (2002), Santos; Queiroz (2007), Veiga (1996). Tendo em vista a amplitude do tema, o trabalho centra-se nas singularidades, no desenvolvimento, na acepção e implicações do seminário na docência da EP.

Singularidades...

Anastasiou; Alves (2006, p. 90) conceituam seminário como "[...] espaço em que as ideias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas que são colocados em discussão" e que, se adequadamente encaminhada essa estratégia envolve diferentes operações de pensamento, como "[...] análise, interpretação, crítica, levantamento de hipótese, busca de suposições, obtenção de organização de dados, comparação, aplicação de fatos a novas situações" (2004, p. 90).

Veiga (1996, p. 106) complementa que o seminário, em sua amplitude, é um "[...] congresso científico, cultural ou tecnológico". E, no sentido restrito, é técnica de ensino em que o grupo de estudo "[...] debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob direção do

professor responsável pela disciplina ou curso". Marconi; Lakatos (1992, p, 29) destaca que "Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate. Em geral, é empregada nos cursos de graduação e pós-graduação". Depreende-se então "[...] que a pesquisa, especialmente a bibliográfica, é o primeiro passo, requisito indispensável na elaboração do seminário. A pesquisa leva à discussão do material pesquisado, mas, para que os objetivos sejam alcançados, não se pode dispensar o debate" (ANDRADE, 1998, p. 89).
Nérici (1986) é citado pelos autores como o que apresenta de forma mais completa os objetivos do seminário, conforme segue:

> a) ensinar pesquisando; b) revelar tendências e aptidões para a pesquisa; c) levar a dominar a metodologia científica de uma disciplina; d) conferir espírito científico; e) ensinar a utilização de instrumentos lógicos de trabalho intelectual; f) ensinar a coletar material para análise e interpretação, colocando a objetividade acima da subjetividade; g) introduzir, no estudo, interpretação e crítica de trabalhos mais avançados; h) ensinar a trabalhar em grupo e desenvolver o sentimento de comunidade intelectual entre os educandos e entre estes e os professores; i) ensinar a sistematizar fatos observados e a refletir sobre eles; j) levar a assumir atitude de honestidade e exatidão nos trabalhos efetuados; k) dominar a metodologia científica geral (NÉRICI, 1986, p. 263-64).

Essa estratégia tem a finalidade de preparar o estudante para o universo da pesquisa, não somente para instrumentalizá-lo quanto aos tipos de pesquisa e suas técnicas, mas para desenvolver a habilidade de leitura, discussão e debate. Desenvolve no estudante a capacidade de pesquisar e produzir conhecimento, aprendendo a sistematizar informações e a trabalhar em equipe.

Desenvolvendo o seminário...
O êxito da seminário depende de três momentos: encaminhamento, desenvolvimento e avaliação.
Encaminhamento: trata-se da mobilização dos estudantes para o conhecimento e para a importância da temática eleita. É necessário definir perguntas provocativas a serem respondidas por meio de pesquisa que poderá ser teórica, com elementos da realidade. O professor deve ter segurança em indicar fontes bibliográficas, orais, instituições, bem como formas de registro. Incluir um cronograma para a socialização dos estudos e criar expectativa positiva nos estudantes para que se envolvam com a atividade, deixando claro as habilidades individuais e coletivas a serem desenvolvidas e os aspectos que serão avaliados. É preciso destinar um período de tempo de aula para que os estudantes se encontrem, produzam as sínteses e definam a metodologia de apresentação senão poderão dividir tarefas e nem o próprio grupo construirá o olhar de totalidade sobre o tema. Se a atividade implicar em produção de texto a ser disponibilizado aos colegas da turma, o professor deverá ler anteriormente e propor alterações, se necessário.
Desenvolvimento: o professor deve coordenar o processo e estar atento para fazer as "tessituras complementares", as sínteses integradoras, tomando o cuidado para que a discussão não fique na superficialidade. Deve discutir sobre a importância das habilidades como a oralização, a síntese, o adequado uso dos espaços, do tempo e equipamentos.
Avaliação: é essencial que o seminário resulte em produção pelos estudantes, considerando a totalidade do estudado, pois do contrário, pode-se favorecer a fragmentação do conteúdo. É possível avaliar a atividade por meio de resumos, quadros comparativos ou análise crítica do assunto.

Acepção e implicações...

O professor pode acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes por meio de sinalizadores dos conceitos aprendidos sobre o tema abordado em aula ou em textos. Portanto, é uma atividade avaliativa pois revela avanços, superações, regulações e autorregulações. A aprendizagem dos conteúdos pode ser evidenciada pela organização dos conceitos e qualidade das suas relações. Torna-se uma atividade de meta-aprendizagem na qual o estudante aprende a aprender e a visualizar lacunas na compreensão do conteúdo, o que, por sua vez, favorece a busca de mais informações para esclarecer os conceitos.

Uma das repercussões do seminário refere-se à "[...] capacidade de pesquisa, análise, de interpretação e de síntese dos alunos, por meio tanto do exercício da oralidade quanto da sistematização escrita de sua reflexão [...] fortalece e amplia as formas de interação do aluno com o saber, com seus colegas e com o professor" (FARIAS, 2009, p. 140).

Considerações finais...

A realização do seminário possibilita aos professores o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem e auxilia na detecção de dificuldades nos conteúdos estudados. Ao ser trabalhado em grupo, incentiva a participação dos estudantes nas atividades, tornando-as mais interativas e dinâmicas, favorecendo a autonomia.

Ele também favorece o diálogo aberto que se estabelece entre professores e estudantes, possibilitando "[...] a cooperação, o auxílio mútuo e a socialização de experiências que levam à (re) construção de um novo conhecimento, enriquecido pelo caráter de coletividade e de participação" (GRILLO, 2001, p. 146).

Neste estudo, o diálogo com os autores referenciados permitiu a compreensão de que o uso de seminários, além de exigir o compromisso do professor com a produção do conhecimento, oportuniza o envolvimento dos estudantes no processo para que desempenhem o papel de protagonistas (VEIGA, 1996).

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6. ed. Joinville: Univille, 2006.

ANDRADE, M. M. A elaboração de seminários. In: _____. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

FARIAS, I. M. S. et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

NÉRICI, I. G. Educação e metodologia. 2. ed. Rio de janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, G. R.; QUEIROZ, S. L. Leitura e interpretação de artigos científicos por alunos de graduação em química. Ciência & Educação, Bauru, v. 13, n. 2, p. 193-209, 2007.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: ____ (org) Técnicas de ensino: por que não?. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 103-113.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação de professores; Seminário.

O TRABALHO CRÍTICO COLABORATIVO DA GESTÃO ESCOLAR PEDAGÓGICA EM PERSPECTIVA DE CADEIA CRIATIVA

CRISTINA ROSA DAVID PEREIRA DA SILVA - PUC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo tem como base um recorte da dissertação de pesquisa realizada eplos autores (2019), ainda em vias de defesa. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender criticamente qual o papel do gestor na formação de coordenadores pedagógicos no contexto de formação contínua e do desenvolvimento de suas atividades na perspectiva da Cadeia Criativa em um Grupo Educacional da capital paulista, por meio do processo crítico colaborativo. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Descrever o processo de formação realizado; 2. Analisar episódios desse processo para entender que tipo de relação se materializou (impositiva, confortável, crítica, criativa ou outro) entre direção e coordenação; 3. Avaliar os efeitos desse processo nas ações das coordenadoras; 4. Propor novos encaminhamentos para o processo de formação. Os estudos estão apoiados nos conceitos centrais da Teoria da Atividade-Sócio-Histórica e na formação de coordenadores pedagógicos na perspectiva crítico colaborativo. A Metodologia de pesquisa foi organizada por meio da Pesquisa Crítico-Colaborativa, em que participantes e pesquisador agiram juntos na reflexão crítica da realidade. A coleta e produção de dados ocorreram por meio de observação participante da diretora-pesquisadora no processo formativo das coordenadoras pedagógicas. Os dados foram interpretados frente às teorias sobre formação contínua, e teve como parâmetro norteador as ações da reflexão crítica descrever, informar, confrontar e reconstruir. Esta investigação culmina com o desejo de mudanças na prática, propondo transformação do contexto, pautada no conceito de formação contínua voltada para o aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Formação contínua; Direção Pedagógica; Coordenador Pedagógico; Colaboração crítica; Cadeia Criativa.

Introdução

Neste breve artigo, friso a importância do papel formador do CP e a interação com a direção escolar. Abordarei os seguintes aspectos: a função da Direção e CP dentro de uma perspectiva colaborativa de gestão; a relação entre o projeto de formação da equipe docente e o projeto pedagógico da escola; e, por fim, a importância de planejar o uso das reuniões formativas que realmente levem à qualificação do trabalho.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotsky (1930, 2007; 1934, 2008) e Leontiev (1977, 2010) discutem como os sujeitos se constituem por meio das relações com o mundo e com a sociedade.

O coordenador pedagógico (CP) atua como elo entre a escola e a família, entre os professores e seus diferentes projetos. É fundamental para construir ambientes e práticas educativas ricas e geradoras de aprendizagens para todos que convivem na escola.

Placco (2015) defende que o profissional tenha perfil apoiado em três pilares: ser formador, um articulador e um transformador. Formador porque vai ajudar o corpo docente a se aprimorar. Como articulador, deve fazer a ponte entre as pessoas, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola. E, finalmente como transformador que incentiva a todos os atores da escola a avançar.

A burocracia do sistema que envolve documentações, ações, relações com toda a comunidade, acaba tomando grande parte do tempo destinado à construção coletiva do currículo e projeto da escola.

Almeida (2006, p. 86) também afirma que "a formação continuada deve estar centrada na escola", prioritariamente. "É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento". É este "o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas".

O conceito de Cadeia Criativa (CC), segundo Liberali (2010), é a formação de elos intencionais entre as atividades realizadas na instituição entre os colaboradores. Entendemos então, que a CC é resultado da produção colaborativa e com sentido, e a partir destas interações acontecem à colaboração e a criação de novos significados.

A Cadeia Criativa implica em compartilhar significados de parceiro em parceiro, que compartilharão com outros sujeitos, reformulando conceitos desde a primeira atividade (LIBERALI, 2006). Na linha de pensamento da Cadeia Criativa, sujeitos atuam como parceiros, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934/2001).

A gestão compartilhada considera as competências e os conhecimentos de cada um para tomar decisões compartilhadas (LIBERALI, 2009; 2012; 2015). A gestão escolar, direção e coordenação escolar proporcionam espaços de discussão e de formação coletivas para o desenvolvimento crítico no contexto escolar.

O conceito de colaboração para Magalhães (2004, p.75) pressupõe "que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio".

Nesse processo de modificar-se e se desenvolver Fullan e Hargreaves (2000) afirma que "nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento" (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p. 55). Os autores ponderam que o que está por trás da cultura do isolamento é a prática conservadora que limita o acesso a ideias e práticas que poderiam oferecer maneiras diferentes e mais eficientes de se fazer as coisas. Fatores como metas, cobrança da gestão escolar e expectativas elevadas dificultam o trabalho colaborativo.

Segundo Liberali (2004; 2009; 2015) para os professores agirem no coletivo não significa que todos estarão concordando com tudo em determinado assunto, mas implica na reflexão crítica sobre a realidade.

A gestão participativa e colaborativa perpassa o relacionamento entre diretor e CP, atribuindo funções definidas a cada um (LÜCK, 2009).

Tomando como base o sentimento de colaboração para a gestão escolar, é preciso criar espaços de participação e produção de significados compartilhados, de forma crítica e colaborativa, como garantia de implementação da Cadeia Criativa, por meio de atividades significativas e encadeadas na formação de colaboradores.

Ao considerar esta pesquisa como um processo de intervenção em contexto escolar, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PPCol) foi a escolha adequada para organizar as ações neste estudo. Essa metodologia ancorada na TASHC está intrinsicamente relacionada às escolhas que nos

seguiram até o presente: atuar junto aos participantes na busca por transformação tem se configurado como tema e objeto desse estudo, como um processo de intervenção em contexto escolar que pressupõe a ação e a intervenção dos participantes no contexto da pesquisa.

Ao fazer uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho e sobre seus conhecimentos, os envolvidos na formação poderão atribuir sentidos e valores ao seu grupo de trabalho e em sua constituição de sujeito profissional e técnico.

Proposta de novos encaminhamentos para o processo de formação

Ao se propor uma formação, deseja-se que as coordenadoras pedagógicas, produzam um significado compartilhado sobre as atividades de estudar, formar e acompanhar, com criação de ambientes de formação, para que os sujeitos se percebam como participantes do processo coletivo de transformação.

Este artigo se configura na colaboração crítica, sobre o aspecto da formação contínua e sua implicação na ação pedagógica e transformadora nas escolas. Para tanto, a equipe gestora, direção e coordenação devem garantir espaço e horário para que a formação aconteça em sua efetividade.

Considerações finais

O que se conclui, nessa primeira parte da pesquisa, é que a proposta de formação elaborada traz o desafio da continuidade e a efetiva construção de um espaço formativo colaborativo, crítico e reflexivo, para que todos os envolvidos passem por uma reflexão e ressignificação de sua prática formativa. Espero que as reflexões deste trabalho possam contribuir para a formação contínua de coordenadores pedagógicos, para a compreensão da complexidade do papel do diretor pedagógico e na complexidade da implementação de um processo formativo.

REFERÊNCIAS

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBERALI, F. C.; Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 08.; Campinas: SP, Pontes Editores, 3ª Edição, 2015.

_____; FUGA, V. P. (orgs.). Cadeia criativa: teoria e prática em discussão. Campinas: SP, Pontes Editores, 2018.

LÜCK, H. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p.625-652, 2017 651 DAMIANOVIC, M. C. (Org.). A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

PLACCO, V. M. N. ALMEIDA, L. R. (Org.). O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. – 9ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____,. SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M.N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010a p. 25-36.

_____,. ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Palavras-chave: Formação contínua; Direção Pedagógica; Coordenador Pedagógico; Colaboração crítica; Cadeia Criativa.

O TRABALHO DO TUTOR NO ESTÁGIO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

SANDRA REGINA DOS REIS - UENP

OKÇANA BATTINI - UNOPAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Esse trabalho apresenta reflexões acerca de aspectos que envolvem o estágio em cursos de Pedagogia à distância, visto que esta temática ainda carece de estudos. O estágio supervisionado constitui uma atividade presencial obrigatória também nos cursos a distância e impõe desafios aos profissionais que se envolvem na sua elaboração e realização.

O Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamento a oferta de EaD, prevê a inserção de atividades presenciais, das quais os estágios supervisionados fazem parte. Porém, transferir a estrutura já existente em cursos presenciais para cursos a distância não é suficiente para atender a realidade que se instala. Além de outros fatores, a proporção alunos/professor e a distância que separa os docentes que idealizam as propostas de estágio e os alunos dificultam o processo de orientação, supervisão e acompanhamento.

Na busca pela superação das dificuldades encontradas e com intuito de instituir propostas de estágio que atenda às exigências legais e ao contexto, as universidades que já possuem cursos a distância, propuseram modelos com características peculiares que merecem ser consideradas nos estudos sobre a temática.

Esse trabalho apresenta um recorte que traduz um aspecto, ou seja, o trabalho do tutor com estágio em uma universidade que oferta curso de Pedagogia a modalidade a distância. Destaca-se que o mesmo pertence a um estudo mais amplo sobre o estágio nos cursos de Pedagogia, realizado em universidades do Estado do Paraná ligadas a Universidade Aberta do Brasil – UAB.

PROBLEMA

As reflexões aqui apresentadas buscam responder ao seguinte problema: como é realizada a atuação do tutor no estágio supervisionado no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal do Paraná - UFPR?

OBEJTIVO GERAL

Esse estudo teve como objetivo analisar a atuação do tutor no estágio supervisionado no curso de Pedagogia em uma universidade pública com o fim de refletir sobre os aspectos presentes nessa atuação.

OBEJTIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer a proposta de estágio supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma universidade pública que oferta curso de pedagogia a distância.

Identificar os tutores envolvidos no estágio no curso de pedagogia, diagnosticando qual o papel de cada um no estágio.

Discutir aspectos necessários à atuação dos tutores como estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância.

METODOLOGIA

Esse estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla. Para isso, foi eleito o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A coleta de dados foi realizada no ano de 2015 e pautou-se na análise de documentos como o projeto pedagógico do curso, materiais didáticos e outros materiais disponibilizados no site da universidade.

O curso de Pedagogia na modalidade à distância da UFPR é voltado à formação do professor para atuação no magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e teve sua primeira oferta em 2000. Foi estruturado inicialmente para atender professores sem formação em nível superior, já inseridos no exercício docente, porem atualmente já não atende apenas a essa especificidade. O projeto inicial partiu do presencial e absorveu característica de um curso a distância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO DOS DADOS

O curso de Pedagogia a distância da UFPR criou para atendimento ao aluno, uma tutoria que envolve dois profissionais: tutor a distância e presencial, que desenvolvem semelhante função todas as disciplinas. Para Schneider, Silva e Behar (2013), o tutor é um agente motivador e orientador que acompanha, avalia e tem conhecimento sobre o conteúdo. Auxilia o aluno, esclarece dúvidas, promove suporte e fornece orientação de forma organizada e planejada. No curso analisado, o tutor constitui elo entre instituição, professor, polo e aluno. Para isso, precisa conhecer o material didático e colaborar com o aluno auxiliando seu processo de ensino-aprendizagem. Realiza a atendimento individual ao aluno que se dá por meio de contatos presenciais e utilização das tecnologias disponíveis. São realizados também, atendimentos coletivos em encontros presenciais para realização de provas, seminários ou teleconferências.

Com relação aos estágios, as funções dos tutores foram ampliadas e remodeladas, abrangendo atribuições não previstas no projeto inicial, visto que o estágio supervisionado constitui uma atividade presencial obrigatória do curso, sendo necessário cuidar para não lhe conferir um caráter técnico, perpetuando o modelo tradicional de estágio centrado na tradição de prática como instrumentalização técnica (PIMENTA e LIMA, 2010).

No estágio o trabalho do tutor possui atividades semelhante a outras disciplinas, isto é, acompanha o aluno na compreensão das atividades, auxilia no cumprimento dos prazos, participar nas discussões dos fóruns e chats; comunica-se diretamente com o professor; auxilia na avaliação das produções discentes; cria planilhas com as participações dos alunos, etc. (SCHNEIDER, 2014).

No decorrer das ofertas houve a percepção da necessidade de maior atenção da atuação da tutoria com o estágio, uma vez que este impõe mais tarefas que sobrecarregam o tutor presencial, o que pode comprometer o bom andamento do curso. Assim, o projeto inicial de tutoria foi alterado, sendo efetivada uma nova composição que passou a incluir o tutor de estágio. Este terceiro tutor encontra-se alocado no polo, sendo um por polo e atende aos alunos no que tange ao estágio. É contratado por processo seletivo que tem como um dos critérios, a exigência de experiência docente na Educação Básica e residência na cidade polo.

O envolvimento desse tutor trouxe um tratamento diferenciado ao estágio e impactou de forma positiva o processo. O trabalho na EaD acontece em rede, onde cada um exerce uma função. Inicia com o professor que organiza a disciplina com apoio dos tutores, sendo todas integradas e articuladas. Na realização do estágio, o tutor atua como mediador, desempenhando um papel de professor auxiliar (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013) e acompanhando o aluno de forma presencial ou a distância.

Cada tutor se envolve, exercendo papel diferenciado. O tutor a distância acompanha todo o processo de forma on-line, orienta e corrige as tarefas postadas no ambiente virtual, auxilia e dá retorno ao aluno sobre relatórios, diários de campo, etc. É, também, responsável pela avaliação do aluno, fazendo os lançamentos. No entanto, essa avaliação necessita ser

confirmada pelo professor da disciplina. O tutor presencial acompanha todo o processo e auxilia o aluno na feitura das atividades, como plano de aula, entre outras. Participa também nos encontros presenciais com os professores, que ocorrem periodicamente nos polos para tratar dos estágios. Tanto o tutor a distância como o presencial, respondem às dúvidas dos alunos, quando solicitado.

O tutor de estágio atua diretamente com o aluno nas atividades realizadas nas escolas campo e fora dela. É ele que faz o contato com as secretarias municipais e escolas, providencia o convênio, auxilia o aluno no preenchimento da documentação que regulariza o estágio, faz a distribuição dos alunos por escolas conveniadas e visitas às escolas campo durante todo período de realização do estágio para acompanhamento do aluno, auxilia os professores regentes com relação aos estagiários, acompanha e avalia as intervenções. Também, assessora nas atividades fora do campo de estágio, tais como, auxiliar nas tarefas propostas pelos professores, na produção do diário de campo, elaboração dos planos de aula e dos relatórios, entre outras. Participa e acompanha o aluno nos encontros presenciais e faz a mediação, recorrendo ao professor para sanar dúvidas dos alunos.

RESULTADOS

O estudo realizado revelou que o tutor constitui peça fundamental que necessita estar envolvida continuamente em todas as etapas do estágio. Não há um modelo padrão e único de tutoria, embora seja comum a manutenção de funções burocráticas, administrativas e pedagógicas. Compete à instituição criar seu modelo, tendo em vista sua realidade e suas necessidades e de seus alunos.

A criação de um terceiro tutor específico para envolvimento como estágio foi uma resposta da UFPR às necessidades instituídas para atuar junto aos alunos nos polos e nas escolas campo. Porém, pode servir como referência a outras instituições. No entanto não se pode desconsiderar que, nas diversas instituições os modelos de estágio variam, sendo necessário considerar cada realidade.

Resguardadas as particularidades de cada curso e universidade, reconhece-se a necessidade de fortalecimento da figura do tutor que atende ao aluno no estágio no polo, seja ele o tutor presencial ou específico de estágio, pois eles conhecem e convivem com a realidade escolar na qual o estágio se realiza, podendo contribuir com reflexões e com o aluno de formas diversas. Quanto mais inserido for o tutor presencial e de estágio, mais consolidado será o estágio no curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm Acesso em: 07 mar. 2019

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). Competência em educação a distância. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEIDER, Daisy. MP – ComEAD: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Palavras-chave: Educação a Distância; Curso de Pedagogia; Estagio Supervisionado; Tutor.

O USO DO CELULAR NA PRÁTICA DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE

RENI APARECIDO NORBERTO PINTO - CUML

PAULO CÉSAR CEDRAN - CUML

CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante das alterações advindas do crescente uso das tecnologias, cabe o professor minimizar os danos do uso destas em sala de aula e incentivar ao máximo os benefícios de sua utilização (MIRANDA, 2002). Percebe-se que a tecnologia é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB de 20 de dezembro de 2012), conforme seu princípio norteador, artigo 6, "Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular" (BRASIL, 2012, p.22).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são caracterizadas como toda tecnologia de comunicação que facilita a transmissão de informações por meios digitais, como computadores, redes sem fio, dentre outros dispositivos, as quais tem sido utilizadas de forma global em diversos contextos, como o pessoal, educacional, empresarial e de saúde (ZUPPO; DEFINING, 2017).

Partido destes pressupostos, o problema de pesquisa se pauta na possibilidade da utilização dos dispositivos móveis de forma pedagógica, assim, propomos a utilização do ambiente de aprendizagem Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning), em dispositivos móveis, para subsidiar os conteúdos educacionais desenvolvidos pelos professores de um curso Técnico em Enfermagem.

OBJETIVO GERAL

Implantar o ambiente de aprendizagem Moodle para ser utilizado pelos professores, junto aos dispositivos móveis dos alunos.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Analisar a visão docente sobre o uso dos dispositivos móveis como material de ensino.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado em uma escola de ensino profissionalizante em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram deste estudo seis professores que atuam no curso Técnico em Enfermagem da referida instituição.

Foi utilizado o Moodle, um software livre de apoio à aprendizagem, que vem sendo usado em cursos presenciais e não exige muito conhecimento técnico do professor e nem do aluno, o que o torna viável para a aplicação na presente pesquisa (SILVA, 2016).

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que ocorreram em abril do ano de 2017, após autorização junto ao Diretor da escola. Mediante essa aprovação, os professores expressaram anuência após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a coleta de dados, aconteceu o processo de análise de conteúdo conforme

Bardin, por meio de três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

RESULTADOS

Dos seis participantes, quatro são homens e duas mulheres, com média de idade 43 anos. Cinco ministravam aulas exclusivamente na instituição e um professor atuava em outra instituição, na sua área de formação. Quanto à carga horária de trabalho, no momento da pesquisa, os docentes cumpriam, trinta horas, o que facilitava a criação do vínculo para a realização de projetos interdisciplinares. Os dados foram organizados em três categorias, descritas abaixo:

Formação docente e as tecnologias

A formação inicial docente foi discutida, bem como a necessidade de propiciar o conhecimento básico a fim de que o professor se sentisse previamente capacitado para lidar com a sala de aula, porém foi observado que a mesma não ocorria de forma satisfatória:

Não foi não, foi muito pouco, eu aprendi pouquíssimo com o professor na aula, não tinha noção nenhuma, foi minha primeira experiência, fui aprendendo ao longo do tempo, somente depois que comprei o computador. (Professor B)

Não (risos), eu acho que foi só 40 horas, eu acredito que poderia estender um pouco mais, porque hoje e desde daquela época, o mundo gira em torno da tecnologia. (Professor C)

Os participantes também referiram ter adquirido o conhecimento na área de tecnologia, por meio da disciplina Informática Aplicada à Saúde, composta por conteúdos práticos e teóricos. Todos os seis entrevistados consideraram que a carga horária de quarenta horas semestral foi insuficiente para treinamento prévio.

Visão dos professores sobre o uso dos dispositivos móveis como material de ensino

Os participantes foram questionamos sobre quais os dispositivos que utilizavam e o motivo deste uso, mencionando a necessidade dos dispositivos para a comunicação e auxílio dos mesmos na área pedagógica:

Celular, mais para poder me comunicar com o filho e a esposa. (Professor B)

Celular e notebook, eles auxiliam no nosso dia a dia e até em relação pedagógica, os celulares hoje, fazem parte da gente. (Professor C)

Assim, os professores estão a todo o momento em contato com o dispositivo móvel – celular – para fins de comunicação, mesmo assim, necessitariam de uma reformulação da visão para a sua utilização enquanto material de ensino em sala de aula, não se opondo ao uso destes dispositivos para fins educacionais com intuito de facilitar o trabalho:

Sem dúvida, os dispositivos móveis são fundamentais, eles potencializam nosso tempo, eu acho que até o grupo do WhatsApp da sala é uma forma de comunicação mais rápida. (Professor C)

Sim, usando com cautela, acredito que pode ser usado. Porque se você deixar livre para eles usarem o tempo todo, eles ficam em redes sociais e no WhatsApp. (Professor D)

O Professor D, ao afirmar que “se deixar livre para eles usarem o tempo todo, eles ficam em redes sociais e no WhatsApp”, alerta para os possíveis desvios do mau uso dos dispositivos móveis em sala de aula.

A utilização dos dispositivos móveis no ensino profissionalizante

Alguns Professores (E e F) mencionaram a ausência de dificuldade no uso do ambiente de aprendizagem Moodle:

Ele é fácil de usar, não senti dificuldade. (Professor E)

Não senti nenhuma dificuldade, o aplicativo é bem atrativo e de fácil utilização, acredito que os alunos também não sentiram dificuldade. (Professor F)

Estes mesmos professores relataram sua experiência em utilizar, de forma confortável, junto aos alunos, os dispositivos móveis:

Foi muito bom, a aula foi bem dinâmica e os alunos gostaram muito, eles querem fazer mais aulas assim. (Professor E)

Gostei muito da praticidade do programa, mas ainda preciso conhecer aquelas funções que passou no treinamento, não consegui usar todas na aula teste, passou muito rápido. (Professor F)

Os seis entrevistados, foram questionados sobre as dificuldades identificadas quando os alunos participaram da experiência em utilizar o dispositivo móvel – celular – como recurso didático. Alguns Professores (A, C) indicaram que a realização de um treinamento prévio facilitaria aos alunos a utilização do Moodle:

Muitos deles têm facilidade, seria válido um pequeno treinamento para os alunos para o uso do aplicativo. (Professor A)

Eu acredito que o principal foi o receio, alguma desconfiança, até mesmo ser leigo no manuseio dos dispositivos, algumas pessoas não têm o domínio em sua totalidade. (Professor C)

No presente estudo, dois dos seis professores entrevistados sugeriram sobre o uso dos dispositivos móveis em sala de aula, relatando a necessidade da prática, bem como a utilização e maior familiarização com o dispositivo:

Seria mais para mandar o envio das aulas, enviar antes as aulas para os alunos estudar, se liberar durante as aulas, se bem que a ideia é essa, mas precisa prática para sentir mais essa experiência. (Professor B)

Poderia ser utilizado mais vezes o programa, ele tem partes que ainda não usei. (Professor E)

Diante das sugestões pensamos que os recursos disponibilizados pelo Moodle permitem a interação entre alunos e professores e podem ser utilizamos mais vezes na escola de ensino profissionalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo permitiram constatar que os dispositivos móveis podem ser utilizados na escola de ensino profissionalizante e em outras escolas, pois as tecnologias se integraram ao cotidiano e estão presentes em praticamente todas as atividades diárias.

Os professores não apresentam dificuldades no uso dos dispositivos móveis, conforme os resultados encontrados neste estudo, estes utilizam o celular no cotidiano e reconhecem que a partir do uso adequado desses dispositivos, os processos educativos ocorrem com maior qualidade. Consequentemente, a aprendizagem acontece e os conhecimentos, formais e não formais, são socializados, e todos constroem, ampliam ou ressignificam os saberes. Este trabalho abre-se a necessidade de desenvolvimento de pesquisas relacionadas às tecnologias móveis na educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

MIRANDA, A. L. **Da natureza da tecnologia**: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. 2002. 161p. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR).

SILVA, R. S. **Moodle 3 Para Gestores, Autores e Tutores**. São Paulo: Novatec, 2016.

ZUPPO, C. M. Defining ICT in a boundaryless world: the development of a working hierarchy. **International Journal of Managing Information Technology**, v.4, n.3, p. 13-22, 2012.

Palavras-chave: celulares; dispositivos móveis; novas tecnologias; educação

OBJETOS DE ESTUDO SOBRE A PRÁTICA REFLEXIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ABORDADOS POR PESQUISADORES BRASILEIROS

ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS - PUCPR

BEATRIZ MARIA ZOPPO - PUCPR

DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A prática do profissional que atua como docente na Educação Básica tem sido investigada a partir de diferentes aspectos. Um destes aspectos é a investigação sobre o processo de reflexão que os professores realizam e que pode levá-los a uma mudança em sua própria atuação. "O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas" (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p.29).

O processo de reflexão passa por um ciclo reflexivo que contempla quatro situações: i) experiência concreta; ii) observação reflexiva; iii) conceitualização abstrata; iv) experimentação (Gibbs, 1988).

Neste viés, esta revisão integrativa teve como objetivo identificar quais os objetos de estudo que os pesquisadores brasileiros têm abordado em teses que tratam do processo de reflexão de professores sobre a própria prática. Os estudos de revisão integrativa visam "[...] traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema". (BOTELHO; CUNHO; MACEDO, 2011 p. 127).

Foram localizados 792 trabalhos entre teses e dissertações, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), acessado no mês de abril do ano de 2019, utilizando os seguintes descritores: "reflexão" e "professor" e "educação básica". Dos 792 trabalhos, 38 estavam repetidos na base de dados, foram portanto, excluídos, restando 754 títulos. Após a leitura dos 754 títulos, foram excluídos aqueles que não tratavam sobre processos de reflexão da prática do docente da educação básica: restaram 123 títulos, sendo 86 dissertações e 37 trabalhos de teses.

Neste artigo, foram utilizados os 37 resumos das teses localizadas, pois uma das finalidades seria identificar a originalidade de trabalhos que têm como objeto de estudo o processo reflexivo do professor. Após a leitura dos 37 resumos, 18 títulos foram excluídos por diferentes motivos: a) análise documental – um trabalho; b) avaliação no contexto escolar – um trabalho; c) reflexão por parte da coordenação pedagógica – um trabalho; d) revisão de currículo – um trabalho; e) inclusão escolar – um trabalho; f) interdisciplinaridade sem reflexão – um trabalho; g) profissional stricto sensu – um trabalho; h) questões ambientais – um trabalho; i) prática docente sem processo de reflexão – um trabalho; j) políticas públicas – um trabalho; k) professor atuando em outra função – três trabalhos; l) formação inicial – cinco trabalhos.

Na leitura integral dos 18 documentos, mais 8 títulos foram excluídos por não atender a temática buscada: tratar de questões ambientais (1 trabalho), abordar reflexão por parte de professores de graduação (1 trabalho), abordar questões sobre reflexão para professores em formação inicial (3 trabalhos), utilização de tecnologias digitais, porém sem reflexão sobre a prática (1 trabalho),

tratar sobre o formato e as implicações de um curso de formação continuada (1 trabalho); e por fragilidade metodológica: analisar dados obtidos com um único questionário (1 trabalho). Portanto, este trabalho apresenta o resultado de 11 teses selecionadas.

A leitura integral dos documentos foi realizada, utilizando o software ATLAS.ti como apoio ao processo. Nesta leitura, os seguintes códigos nortearam a análise e avaliação dos trabalhos selecionados, são eles: i) contexto da pesquisa; ii) objetivos (geral e específico); iii) objeto de estudo; iv) questão da pesquisa; v) paradigmas e perspectivas teóricas; vi) participantes; vii) estratégias de pesquisa (métodos); viii) instrumentos / métodos de coleta; ix) métodos de análise; x) resultados.

A originalidade presente nos objetos de estudo investigados pelos autores destas teses é apresentada neste artigo. São eles: "[...] o processo de ensino e aprendizagem das frações" (SILVA, 2007, p. 01); "[...] perfil dos professores do ensino fundamental das séries iniciais que atuam no ensino público" (OLIVEIRA, 2008, p. 07); "[...] o processo de construção da profissionalidade de cinco professores de Geografia que atuam na Educação Básica no município de Maringá, Paraná" (LOPES, 2010, p. 11); "[...] formação docente, no que se relaciona ao ensino da leitura e da escrita (BARRETO, 2010, p. 21); "[...] processo interativo de formação de professores por meio da produção e reorganização do currículo escolar [...]" (BOFF, 2011, p. 14); "[...] o papel dos registros docentes e de que maneira propiciam o exercício da observação e do registro sobre a ação" (ANDRADE FILHO, 2011, p. 101); "[...] uso do livro didático na escola básica e sua relação com a constituição da docência [...]" (GÜLLICH, 2012, p. 14); "[...] trajetória biográfica percorrida por seis professores de Educação Física [...]" (RODRIGUES JUNIOR, 2012, p. 09); "[...] a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores dos anos finais do ensino fundamental de Aracoiaba-CE" (MARTINS, 2014, p. 06); "[...] a abordagem da ciência enquanto conhecimento científico que são utilizados pelos professores nos Anos Iniciais [...]" (MAURENTE, 2015, p. 96-97); "[...] a experiência formativa no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores [...]" (GRAZIOLA JUNIOR, 2016, p. 05). É possível perceber que diferentes foram os objetos de estudo apresentados pelos autores das teses selecionadas. Não ficou explícito nestes objetos a questão da reflexão do docente sobre a própria prática. Contudo, na leitura integral dos trabalhos, é identificado que os autores trataram do assunto aqui indicado. Três dentre as dezenove teses já apresentaram, no item investigado, que a pesquisa se deu tendo como foco a formação contínua dos professores (BARRETO, 2010; BOFF, 2011; MARTINS, 2014).

Com isso, os seguintes questionamentos são levantados: a) Processos de reflexão sobre a própria prática profissional são mais efetivas quando se dão por meio de formação continuada? b) Em outros países também existem estudos sobre a reflexão de professores sobre a prática docente a partir de uma formação continuada? Para responder a estas questões é necessário aprofundar a análise das teses selecionadas bem como se faz necessário realizar uma investigação em bancos de pesquisa internacionais. Isto fica como sugestão para estudos futuros, de tal maneira que novas informações sejam levantadas e para que seja realizado um contraponto entre as pesquisas nacionais e internacionais que abordam o conteúdo aqui tratado.

Referências

ANDRADE FILHO. Antonio Costa. O Uso do Portfólio na Formação Contínua do Professor Reflexivo Pesquisador. 2011. 312 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo). São Paulo, 2011.

BARRETO, Maria do Socorro. Formação de Professora Alfabetizadoras em Uma Perspectiva Sociointeracionista: a re(elaboração) de conceitos e práticas docentes. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. Processo Interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador-autor e ator-de seu fazer cotidiano escolar. 2011. 318 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e sociedade, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
GIBBS. Gibbs' (1988) reflective cycle. Academic Liasion, Employability and Skills (ALES), p. 1–4, 1988.
GRAZIOLA JUNIOR, Paulo Gaspar. Sentidos da Formação Continuada na Trajetória Profissional de Docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola. 2016. 143 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2016.
GÜLLICH, Roque Ismael a Costa. O Livro Didático, o Professor e o Ensino de Ciênias: um processo de investigação-formação-ação. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012.
LOPES, C. S. O Professor de Geografia e os Saberes Profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
MARTINS, Elcimar Simão. Formação Contínua e Práticas de Leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.
MAURENTE, Viviane Maciel Machado. Contribuições de Um Curso de Formação Continuada de Professores que Atuam nos Anos Inicias Acerca das Concepções Epistemológicas e Sua Relação com a Prática Pedagógica. 2015. 135 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA, Lurdes. A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Org.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 29-42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002.
OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Perspectivas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Quanto a Sua Formação em Serviço. 2008. 204 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2008.
RODRIGUES JUNIOR, José Carlos. Trajetórias de Vida: lembranças, caminhos e constituição dos saberes de professores de Educação Física. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
SILVA, Angélica da Fontoura Garcia. O Desafio do Desenvolvimento Profissional Docente: análise da formação continuada de um grupo de professores das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo de discussão o processo de ensino e aprendizagem de frações. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. São Paulo, 2007.

Palavras-chave: Reflexão; Professor; Educação Básica; Objeto de Estudo

OS PEDAGOGOS – MOTIVOS DA ESCOLHA PELO CURSO DE PEDAGOGIA

CECILIA MARIA MARAFELLI - CPII

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho retoma a questão da formação de professores pelos cursos de Pedagogia e os diferentes motivos que levam estudantes ao curso. Este estudo faz parte de uma pesquisa realizada com alunos, professores e coordenadores de dois cursos de Pedagogia considerados de qualidade, em universidades avaliadas entre as melhores da cidade do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada comunitária.
Foram aplicados questionários e as respostas foram analisadas de maneira qualitativa. Gatti (2010), Valle (2006), Tartuce et. al. (2010), Nogueira e Pereira (2010) nos ajudaram a analisar as respostas dos graduandos na medida em que descrevem e discutem as principais motivações para a escolha da docência e permanência na profissão.
A análise aprofundada do conjunto de respostas mostrou que nem todos os estudantes de Pedagogia desejam ser professores e que existem três tipos básicos de escolhas. A partir dessa constatação, foram criadas três categorias nas quais podemos classificar esses estudantes a partir de suas escolhas: os "pedagogos-professores", os "pedagogos-graduados" e os "pedagogos-educadores".

Caminhos metodológicos

O caminho percorrido pela pesquisa considerou os diferentes olhares envolvidos – estudantes, professores e coordenadores – para que fosse possível conhecer as motivações de escolha e condições de formação dos futuros professores/pedagogos das duas universidades pesquisadas. Para conhecer o que pensavam os estudantes, futuros professores e a parte numericamente maior envolvida na pesquisa, foi aplicado um questionário, com perguntas detalhadas, para grande parte do corpo discente dos dois cursos.

Diferentes motivos de uma mesma escolha: "Os pedagogos"Entre os alunos respondentes à pesquisa, foram encontrados cerca de um quarto dos estudantes, das duas universidades, que concluíram, no Ensino Médio, o Curso Normal ou Magistério.
O curso de Pedagogia para estes estudantes apresenta-se quase como uma escolha natural. Normalmente já foram seduzidos pela educação, atuam ou querem atuar na profissão e geralmente optam pelo curso para darem continuidade na preparação para a docência, aprimorando seus estudos. Cada vez mais também para atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que apenas a formação em nível médio não tem sido aceita na maioria dos postos de trabalho, especialmente nos concursos públicos que atualmente exigem a formação dos professores em nível superior.
Esses estudantes, a partir da escolha clara pela profissão, poderiam ser classificados em um grupo que chamamos de **"Pedagogos-professores"**.
Muitos estudantes do curso se veem, ao menos inicialmente, como pedagogo e não como professor. Percebem sua identidade como sendo múltipla, com variadas possibilidades de atuação, algumas dentro da área de educação e outras fora dela. Talvez tendendo a optar, em

muitos casos, por segmentos da Pedagogia que tragam maior prestígio social, reconhecimento e remuneração mais justa. A este grupo de estudantes demos o nome de **"Pedagogos-educadores"**, aqueles que a partir do curso, buscarão outros caminhos de atuação na educação, diferentes da sala de aula.

Quando indagados sobre o motivo de escolha pelo curso, a alternativa "Menor relação candidato vaga" não chega a ser significativa. No entanto, se juntarmos as opções "Menor relação candidato vaga" com "Para ter um diploma de curso superior", encontramos um percentual de pouco mais de 20% nas duas instituições. Estamos diante de estudantes, um em cada cinco dos respondentes, que notadamente se utilizaram de estratégias disponíveis visando os objetivos a alcançar, o que seria o acesso ao Ensino Superior. Isso ocorre uma vez que o aluno com uma origem socioeconômica baixa, com uma trajetória escolar marcada por inúmeras dificuldades, não possui base suficiente para ingressar nos cursos de maior prestígio, ele lança mão da estratégia mais razoável para ingresso no Ensino Superior (Bourdieu, 2006). Podemos confirmar algumas dessas estratégias a partir dos relatos de alguns dos estudantes que fizeram parte de nossa pesquisa. Esta parcela de estudantes recebeu a denominação de **"Pedagogos-graduados"**, cujo objetivo principal é ingressar em um Curso Superior, seja para prestar um concurso público, seja para alcançar melhorias em seu trabalho... Na maioria das vezes esse grupo pretende buscar outros caminhos depois de formado.

Ao pensar em atuar profissionalmente no campo da Pedagogia, em outras áreas, as mais variadas, o estudante do curso demonstra intenção de valer-se das possibilidades múltiplas de atuação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares.

Dentre as áreas de maior destaque dentro da Pedagogia, estão a Gestão Escolar, com pouco mais de 13% nesta opção, nas duas universidades, Coordenação Pedagógica destacando-se na universidade pública; 18% e Pedagogia Empresarial na privada; 12,6%.

Rodrigues (2014, p.76) em sua pesquisa, diante de resultado semelhante, afirma "parece-nos problemático, a partir do ponto de vista do ensino, o fato de este aluno querer ser um gestor dos processos escolares sem nunca ter passado pela função de professor". A experiência de sala de aula, a partir da qual é possível conhecer verdadeiramente as dimensões do papel do professor, assim como as dificuldades enfrentadas por alunos no dia a dia, em alguns momentos de sua atuação pode fazer falta a esse gestor.

As diferentes opções de atuação na profissão, indicadas pelos estudantes, estão presentes também na fala das coordenadoras dos cursos. No decorrer da entrevista, foi perguntado se há, na percepção delas, um interesse por parte dos alunos em seguir a carreira docente, se há um investimento em ser professor. Transcrevemos, abaixo, trechos em que as duas coordenadoras abordam a questão.

Coordenadora do curso de Pedagogia da universidade privada,

> Muitos não querem sala de aula. Eu identifico a partir de algumas falas e outras que já me procuraram e falaram sobre isso: Eu não quero sala de aula. Eu quero trabalhar no museu, eu quero trabalhar num centro cultural, numa biblioteca... Então, tem esse movimento.

Coordenadora do curso de Pedagogia da universidade pública,

> Então, o aluno entra no 1o período meio que sem saber, não sabe muito bem o que é pedagogia, não sabe muito bem não, na verdade ele não sabe nada acerca do que vem a ser a pedagogia. Tem um período em especial, o 4o período, que os próprios alunos dizem que é divisor de água para eles. Porque o que eles vinham estudando até então começa a fazer sentido porque vão estudar didática, currículo, educação especial, educação brasileira. Ele começa a ver a escola mais de perto, e aí parece que a ficha vai caindo em relação à docência e ao trabalho do pedagogo e, aí, ele começa...Quem quer ser professor vai se assumindo e que não quer também vai se assumindo.

Considerações Finais

As razões de escolha e alguns caminhos a serem traçados pelos estudantes que buscam os cursos de Pedagogia é objetivo central deste trabalho.

Certamente os motivos das escolhas são pessoais e vão variar de acordo com inúmeras circunstâncias. No início da pesquisa era esperado que, majoritariamente, esses estudantes buscassem o curso de Pedagogia na intenção de serem professores. Essa expectativa não se confirmou na sua totalidade.

O que levaria tantos estudantes do curso a ter como horizonte profissional a atuação em outras áreas dentro da Pedagogia? Atuar como docente parece não ser atraente para eles nem tanto em função de dificuldades no decorrer de sua formação, e sim por questões ligadas à própria profissão, ou, em última análise, aos desafios que a profissão apresenta.

É importante ressaltar, assim como fez Saviani (2009), que não se pode pensar a formação de professores dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, levando em consideração as questões do salário e da jornada de trabalho. O autor destaca ainda que "as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados." (SAVIANI, 2009 p.153).

Dessa forma, levando em consideração que as demandas por formação adequada necessitam do apoio do poder central para levá-las a bom termo, é imprescindível que esta permaneça no foco da atenção das políticas públicas do nosso país.

Finalmente, é importante ressaltar que esse aluno que escolhe cursar Pedagogia, apesar da opção inicial para muitos ser por outros motivos diferentes do desejo pela docência, há indícios, incluindo falas de professores e coordenadores que fizeram parte da pesquisa, de que, durante o curso, grande parte desses alunos assume ser professor.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.3, pp. 15-38. ISSN 0102-4698.

RODRIGUES, Priscila Andrade M. Diurno e Noturno. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia. 2014. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P., NUNES Marina M. R. e ALMEIDA, Patrícia Cristina A. de Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

Palavras-chave: Escolha docente; Magistério; Cursos de Pedagogia

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

MARTINHO KROETZ - UFFS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

O presente artigo resulta da análise do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sobre os saberes docentes que a estrutura curricular pode promover no percurso da graduação. O Projeto Pedagógico analisado acha-se organizado por Domínios, sendo, o Domínio Comum, o Domínio Conexo e o Domínio Específico. O Domínio Comum aglutina componentes curriculares de contextualização acadêmica e formação crítico social, o Domínio Conexo, componentes curriculares de interface entre as licenciaturas e o Domínio Específico, componentes curriculares específicos da área de formação. À luz dos saberes docentes, definidos e categorizados por Tardif (2011), foram analisadas as contribuições particularmente dos componentes curriculares dos Domínios para a formação profissional do professor de Química para o Ensino Médio, visando sua atuação numa perspectiva crítica e transformadora.

INTRODUÇÃO

O Brasil demanda de formação qualificada dos profissionais da área de Ciências da Natureza para atuarem na Educação Básica. É função das Instituições de Ensino Superior formar os profissionais docentes para atender este segmento educacional. Há vários fatores ligados ao processo de ensino-aprendizagem que precisam ir muito além da mera transmissão de conhecimentos, sendo fundamental que o docente adquira os saberes necessários para ser um mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Mortimer, et al (1999, p.34) elenca a necessidade de dar a devida importância tanto ao ensino, bem como à aprendizagem, sendo o professor o mediador deste processo, pois

> Quem aprende precisa ter acesso não apenas às experiências físicas, mas também aos conceitos e modelos da ciência convencional. O desafio está em ajudar os aprendizes a se apropriar desses modelos, a reconhecerem seus domínios de aplicabilidade e, dentro desses domínios, a serem capazes de usá-los. Se ensinar é levar os estudantes às ideias convencionais da ciência, então a intervenção do professor é essencial, tanto para fornecer evidências experimentais apropriadas como para disponibilizar para os alunos as ferramentas e convenções culturais da comunidade científica

Assim, o professor precisa ter o domínio de certos conhecimentos, que podem ser chamados de saberes docentes (TARDIF, 2011). Tais conhecimentos que o professor deve se apropriar na formação inicial e qualificar durante todo seu percurso profissional, refletem na qualidade do seu trabalho.

Deste modo, a problemática que este estudo buscou elucidar foi identificar os saberes docentes que o curso de Licenciatura em Química depreende para formar um professor de Química apto a atuar na educação básica. Para responder tal questionamento, foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) do Campus de Cerro Largo – RS, em sua versão de 2018. Nas dimensões que o presente texto oportuniza relatar, serão sintetizados os indícios de saberes docentes depreendidos do Projeto Pedagógico de Curso analisado.

OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO INICIAL

Os saberes docentes, conforme Tardif (2011), estão intimamente ligados entre o conhecimento cognitivo do professor (teoria) e o trabalho nos espaços de ensino (prática), sendo que os saberes se moldam nas experiências do seu trabalho e na formação acadêmica, buscando (re)construir seus saberes, que por meio de sua reflexão individual e coletiva, aprimorar seus saberes e consequentemente qualificando seu trabalho.

Esses saberes são o conjunto dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, sendo os saberes experienciais construídos no exercício da profissão, no âmbito escolar e os demais saberes são construídos nos espaços de formação inicial.

Conforme Tardif (2011), existe um certo distanciamento entre os saberes experienciais e os demais saberes, tornando o professor como produtor desses saberes, enquanto que, os saberes profissionais, os saberes disciplinares e os saberes curriculares serem considerados formais, os quais são produzidos pela comunidade científica e apropriados na formação inicial. Os saberes experienciais são considerados informais por serem produzidos na prática do professor. Isto pode acarretar em uma valorização dos sabres experienciais pelos professores, pois estes eles vão construindo de forma significativa ao longo da trajetória profissional, dado sua produção e legitimação pelo próprio sujeito.

OS SABERES DOCENTES NO PPC DE QUÍMICA

A formação inicial de professores da área da Ciências da Natureza, em especial de Química, é vista como necessária e urgente pelo fato da insuficiência de profissionais formados na área para atuar na Educação Básica.

Nesse sentido, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Cerro Largo - RS, oferta o curso de Química Licenciatura, dentre outros cursos de licenciatura, para atender essa demanda por professores habilitados para a Educação Básica e contemplando os conhecimentos para sua atuação na docência.

O curso objetiva formar professores de Química que se assumam como educadores e pesquisadores da sua prática por meio da reflexão crítica e discussão dentro dos seus coletivos de trabalho. Estes profissionais, por meio dos conhecimentos da formação inicial, devem ser capazes de fazer uma significação dos conteúdos em sala de aula, bem como, para a realidade da sociedade na qual estão inseridos (UFFS, 2012, p. 18)

Os estudantes do curso de Licenciatura em Química da UFFS, Campus Cerro Largo, precisam se apropriar de conhecimentos para a docência em Química, sendo estes abordados na formação inicial de maneira intencional, visto que há “relações complexas de discursos, linguagens e pensamento diversificados, a significação de palavras/conceitos é sistematicamente reconstruída na dinâmica de interações de sujeitos marcados por intencionalidades” (MALDANER, et. al., 2007, p. 117) inerentes ao fazer e pensar docente. Considera-se que o docente reflete sobre sua prática com base em saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” importantes para a prática profissional. Compreende-se que “saber ensinar supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas” (TARDIF, 2011, p. 36 e 178).

Esse conjunto de conhecimentos que o professor precisa se apropriar são abordados perpassa nas disciplinas que o profissional irá cursar na sua formação inicial. Assim, o currículo dos cursos de graduação é concebido a partir de três domínios formativos: Domínio Comum, Domínio Conexo e Domínio Específico. Os conhecimentos que integram cada domínio são traduzidos em componentes curriculares de diversas ordens: disciplinas, atividades curriculares complementares, trabalho de conclusão de curso e estágios.

Os componentes curriculares do Domínio Comum são cursados por todos os estudantes da UFFS, no qual busca desenvolver habilidades e competências instrumentais comuns à formação humana. (UFFS, 2012, p. 25).

Os componentes curriculares do Domínio Específico apresentam aos estudantes as discussões e problemas específicos da área da Química, de Ciências e do Ensino. Esses componentes curriculares são considerados fundamentais para os saberes docentes de um professor de Química no Ensino Médio (UFFS, 2012, p 27).

Os componentes curriculares do Domínio Conexo visam realizar a interface entre os cursos de licenciatura da UFFS, colocando, assim, o estudante em contato com aspectos relacionados às teorias educacionais, à prática pedagógica e à legislação educacional vigente no país. O Domínio Conexo, além de estabelecer um conjunto de conhecimentos importantes e necessários aos estudantes das licenciaturas, também congrega possibilidades de pesquisa e extensão interdisciplinares (UFFS, 2012, p. 27). No Domínio Conexo, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos Filosóficos, Sociológicos, Históricos, Políticos, Pedagógicos, Antropológicos e Psicológicos relacionados à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores perpassa pela apropriação de conhecimentos inerentes à atuação docente em cada disciplina, possibilitando ao professor ser crítico das questões da sua própria formação, bem como das questões sociais.

A formação de professores vai além da formação universitária, sendo que os conhecimentos dos professores são resultantes das suas relações sociais, pois os conhecimentos da formação acadêmica são postos à prova na relação com o outro, e com isso o sujeito se forma no coletivo.

Vale ressaltar que a formação de professores da área de Ciências da Natureza precisa se constituir sobre saberes docentes que deem conta do conteúdo específico, saber mediar os conceitos científicos para a significação pelos alunos, das relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, noção de currículo e de seus impactos da escolha do que ensinar, entre outros saberes teóricos e práticos que o professor se apropria no seu processo de formação constante, promovendo os saberes docentes descritos por Tardif.

REFERÊNCIAS

MALDANER, O. A. et al. Currículo contextualizado na área de ciências da natureza e suas tecnologias: a situação de estudo. In: ZANON, L. B.; MALDANER, O. A (Org.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 109-138.

MORTIMER, E. F; et al. Construindo conhecimento científico em sala de aula. **Química Nova na Escola**, nº 9, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). (2012) **Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura**. Cerro Largo (RS).

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). (2018) **Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura**. Cerro Largo (RS).

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação de professores de Química.

PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL DOS PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU

ISABELA CRISTINA DAEUBLE GIRARDI - FURB

RITA BUZZI RAUSCH - FURB

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente investigação foi realizada pelas pesquisadoras em um processo de formação continuada envolvendo coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina. Nesse movimento de formação, observamos certa tensão entre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e o que esse profissional, de fato, realiza cotidianamente em seu trabalho escolar. Placco, Almeida e Souza (2015) caracterizam o papel do coordenador pedagógico na contemporaneidade em três dimensões: ser articulador dos processos educativos; ser formador dos professores em serviço; e consequentemente, ser transformador do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, nesta pesquisa, estabelecemos como ponto de partida investigar: qual o perfil do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade? O objetivo geral foi caracterizar o perfil do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau e sua relação com o papel da coordenação pedagógica na contemporaneidade. Traçamos como objetivos específicos: analisar a formação inicial e continuada dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Blumenau; analisar o seu tempo de experiência na docência e na coordenação pedagógica na Educação Básica; e identificar as atribuições que eles realizam no dia-a-dia de sua profissão, relacionando-as ao seu papel na contemporaneidade.

De abordagem quantitativa, do tipo “de levantamento” (GIL, 2010), participaram da pesquisa 47 coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Blumenau. Os dados foram gerados a partir do preenchimento de um formulário que solicitava informações acerca da formação do coordenador pedagógico e o tempo de experiência com a docência e com a coordenação pedagógica. Foi solicitado, também, um registro, em forma de relatório, das atividades que os coordenadores desenvolveram no período de uma semana, de modo a mapear as principais ações realizadas por eles no cotidiano escolar.

Analisamos também a Lei Complementar nº 662 (BLMENAU, 2007), que institui o Estatuto e o Plano de Carreira para os servidores do magistério público municipal de Blumenau, no intuito de verificarmos as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito do município. A investigação teve como suporte teórico especialmente as ideias de Placco e Almeida (2010; 2012; 2015), acerca da coordenação pedagógica, e Huberman (2000) referente ao ciclo de vida profissional dos professores.

Os dados foram organizados em três categorias de análise: formação dos coordenadores pedagógicos; tempo de experiência na Educação Básica e na Coordenação Pedagógica; e as atribuições realizadas pelos coordenadores pedagógicos no cotidiano de sua profissão.

Com relação à graduação, constatamos que 30 coordenadores são formados em Pedagogia, sendo que os demais têm formação em Licenciatura Plena: cinco em História, quatro em Letras

e dois em Ciências Biológicas. Outros coordenadores são formados em Educação Física, Artes Visuais, Normal Superior, Ciências da Religião e Ciências Sociais. Destacamos, ainda, que um coordenador não respondeu a este questionamento e três têm mais de uma graduação. De acordo com o Plano de Carreira (BLUMENAU, 2007), a formação exigida para atuar no cargo de Coordenador Pedagógico é Formação Superior Completa em Pedagogia, Normal Superior ou outra Licenciatura Plena. Os dados nos possibilitam verificar que os coordenadores têm a formação mínima exigida, tendo a maioria graduação em Pedagogia, cujo currículo, geralmente, contempla estudos relacionados a coordenação pedagógica.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação, constatou-se que a maioria dos coordenadores pedagógicos tem pós-graduação latu sensu, com especializações voltadas à área de administração, gestão e coordenação escolar: 18 coordenadores tem especialização em Administração/Gestão, Orientação e Supervisão Escolar; 18 têm especialização em Gestão Escolar; e três têm especialização em Coordenação Pedagógica, representando 83% dos coordenadores pedagógicos. Os outros 17% têm pós-graduação latu-sensu em outras áreas, sendo cinco coordenadores em Psicopedagogia; três em Ludopedagogia; dois em Alfabetização e Letramento; dois em Docência no Ensino Superior; e dois em Educação Especial. Ainda temos coordenadores com especialização em Educação Infantil, Estudos Linguísticos e Literários, Arte e Educação, Interdisciplinaridade e Educação Integral.

Destacamos ainda que 12 coordenadores têm mais de uma especialização e quatro têm pós-graduação stricto sensu, sendo três com Mestrado em Educação e um com Mestrado em Desenvolvimento Regional. A maioria possui lato-sensu na área de gestão escolar, coerente com a obrigatoriedade do munícipio, pois, de acordo com a Lei Complementar n. 662/2007, que institui o plano de carreira dos servidores públicos do magistério de Blumenau, exige-se formação em Pedagogia ou Licenciatura Plena com pós-graduação na área de gestão escolar (BLUMENAU, 2007).

Em relação ao tempo de experiência na docência, 11 coordenadores tem até cinco anos de experiência na docência, sendo que a maioria tem mais de cinco anos de experiência: 13 coordenadores têm entre seis e 10 anos; seis coordenadores têm entre 11 e 15 anos; sete coordenadores têm entre 16 e 20 anos; e cinco coordenadores têm mais de 20 anos de experiência na docência. Têm-se, ainda, cinco coordenadores que não têm experiência alguma com docência. A maioria dos coordenadores pedagógicos tem o tempo mínimo de experiência com a docência exigido para exercer o papel de coordenador pedagógico, que são de no mínimo, dois anos (BLUMENAU, 2007). É importante destacar que os que não têm experiência ingressaram na profissão antes de 2007, quando se passou a exigir o mínimo de dois anos de experiência.

No que se refere à experiência com a coordenação pedagógica, verificamos que a maioria dos coordenadores tem até 10 anos de experiência na profissão, sendo que sete coordenadores têm até 11 meses de experiência, 14 coordenadores têm entre um e cinco anos de experiência e 10 têm entre seis e 10 anos de experiência na coordenação pedagógica. Somente 16 coordenadores têm mais de 10 anos de experiência, sendo que cinco coordenadores têm entre 11 e 15 anos; outros cinco entre 16 e 20 anos de experiência; três coordenadores entre 21 e 25 anos; e três coordenadores com mais de 25 anos de experiência. Os dados evidenciam que a maioria dos coordenadores é principiante, o que reforça a necessidade de uma formação continuada específica ao seu ciclo de vida profissional, conforme Huberman (2000), bem como a necessidade de auxílio dos coordenadores mais experientes com os mais novos.

Quanto às atividades realizadas com mais frequência pelos coordenadores, foram elencadas, na sua maioria, atividades burocráticas, sendo a mais mencionada (mencionada por 36 coordenadores) o preenchimento do ENSINABLU, sistema que o município utiliza para

registrar as notas e a frequência dos estudantes. Outras atividades burocráticas mencionadas com bastante frequência foram: o atendimento aos pais, com 23 menções, ações referentes ao Programa APOIA, com 18 menções, e o atendimento aos estudantes, com 15 menções.

No que se refere a ações de formação, como acompanhamento de aulas (mencionada cinco vezes), orientação individual e coletiva aos professores (mencionada nove vezes) e encontros formativos (mencionada 10 vezes) apareceram com menos frequência, o que possibilita sinalizar que as ações burocráticas tomam muito tempo do trabalho do coordenador, comprometendo seu envolvimento com ações formativas, articuladoras e transformadoras da realidade escolar. Outras atividades realizadas no cotidiano escolar foram mencionadas pelos coordenadores, como: avaliação descritiva, conselho de classe, substituição de professores, atendimento a alunos com problemas de saúde, reunião com a equipe gestora e entrega de boletins.

Diante do exposto, podemos concluir que o perfil do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Blumenau tem formação adequada para a profissão e possui experiência na docência, exigência para o exercício da profissão, entretanto, é jovem na profissão de coordenador. Os coordenadores estão cientes do seu principal papel na contemporaneidade, mas no cotidiano escolar encontram-se diante de um labirinto de escolhas e não conseguem impor-se e conquistar um tempo/espaço para a realização de seu verdadeiro papel: formação, articulação e transformação do ambiente escolar.

Referências

BLUMENAU. Lei Complementar n. 662, de 28 de novembro de 2007. Institui O Estatuto e O Plano de Carreira Para os Servidores do Magistério Público Municipal de Blumenau e dá Outras Providências. Blumenau, SC, 2007. Disponível em: https://goo.gl/gCtGSA. Acesso em: 30 set. 2018.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). Coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Ensino Fundamental. F

PARADIGMAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

ENDERSON LOPES GUIMARÃES - PUCPR

JULIANA DOMIT MALLAT - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como objetivo conhecer, problematizar, e levantar reflexões acerca dos paradigmas na docência universitária. Trata-se de um estudo introdutório fundamentado em referenciais que abordam a complexidade na educação. Iniciamos apresentando o conceito de paradigma, em seguida a educação e os paradigmas e por fim a educação superior no século XXI.

Paradigmas são modelos que se estabelecem a partir da cultura, crenças, ética, valores, religião, saberes, entre outros fatores, que norteiam um povo, e influenciam diretamente em sua sociedade, em seu modo de vida, e, como o seu conhecimento é transmitido para seus pares e seus descendentes, interagindo diretamente com a prática pedagógica deste povo. Para Kuhn (1998, p.25) paradigma significa a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica.

O conceito paradigma tem sido discutido em todas as áreas do conhecimento e assume ênfase na metade do século XX, quando existe uma busca em instigar a sociedade a refletir sobre uma nova maneira de compreender o mundo e especialmente a ciência. Sua origem surge do contexto histórico e envolve a comunidade científica e a comunidade em geral. (BEHRENS; SANT'ANA, 2003). Para a educação, paradigmas estão ligados diretamente com a prática pedagógica aplicada no contexto atual, científico e social, visando a responsabilidade do professor na formação do ser.

O paradigma da complexidade reconhecido também como inovador ou emergente, reconhece o mundo como um todo, com diversas partes integradas e interconectadas, comparando-se a ideia de uma teia. Neste paradigma passa a existir a aliança de três abordagens: holística, ensino com pesquisa e sistêmica. Em relação a este novo paradigma Behrens (2013, p.34) ressalta que:

No novo paradigma, o universo passaria a caracterizar-se pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações. Essas redes conectadas encontram-se aninhadas em sistemas dentro de outros sistemas. A noção do conhecimento científico como uma rede de concepções e modelos desafia a comunidade científica, mas tem
encontrado crescente aceitação a ideia de que o pensamento sistêmico é sempre pensamento processual.

Em "Novos Paradigmas na Educação", Souza (2009) destaca que enquanto vivemos em um mundo de constantes transformações e num período de transição essencial para a história da humanidade. Essa transição envolve inúmeros desafios nas dimensões culturais, sociais, políticas, morais, espirituais, bem como afeta diferentes aspectos da vida como saúde, educação, meio ambiente, economia, política, relações entre outras. Contudo, a educação continua alheia a esses desafios e apresenta resultados preocupantes, principalmente, na dimensão "aprendizagem". O ensino ao estar centrado no paradigma cartesiano não favorece a aprendizagem dos estudantes. A prática pedagógica que mantém esta perspectiva é sempre

questionada. Há resistência e manutenção desses velhos paradigmas, paradigmas obsoletos, que persistem e se tornam descontextualizados.

Entender o ensino superior no século XXI, dentro de um cenário globalizado, parte de uma necessidade individual de entender a educação, a sociedade e as pessoas inseridas neste cenário tão incompreensível e incerto. Além disso, os professores que ingressam na docência em uma universidade são acolhidos pela administração da instituição de ensino no início do ano letivo, recebem as boas-vindas e depois são deixados sozinhos. Recebem pouca ajuda para construir sua profissão docente. Os gestores teriam que considerar que a entrada dos professores na carreira empreende promover um encontro consigo mesmo, com seus pares, com a administração e com os alunos.

[...] os professores do século XXI precisam de uma visão completa que reúna a teoria e a pratica para uma ação docente transformadora, e as instituições são desafiadas a oportunizarem as formações com encontros contínuos através de reflexões que permitam o profissional entender seu papel na organização escolar, sociedade e no mundo. Ou seja, enquanto professores, precisamos atravessar o que nos une, procurar o que nos liga, por meio de um ensino assentado nas práticas interdisciplinares, tecidas juntas (MORIN, 2001).

Entre os desafios, deste novo século insere-se entender o ensino no paradigma da complexidade. Abordar a complexidade é pensar a educação superior inserida num mundo pleno de conflitos no qual a necessidade de relacionar o pensamento e procurar entender o que realmente acontece, sem negar nem dividir o conhecimento, é uma necessidade que se apresenta para resolver diversos problemas da sociedade. Um dos maiores desafios da educação hoje consiste, em educar numa e para uma era planetária tão cheia de incertezas e conflitos, e ao mesmo tempo, despertar para a urgência de sobrevivência deste planeta no imenso universo de uma sociedade-mundo.

O pensamento complexo ao enfatizar a humanização do ensino superior reafirma a importância de valores morais e éticos tão precarizados ao longo da história, desde o iluminismo no século XVIII, até nossos dias. A educação superior se torna um elo importante na cadeia de esforços do processo educativo. Assim, reformar o pensamento, reformar a formação docente com o fim de transformar todo o conteúdo em algo significativo para a vida, a sociedade e a convivência humana são de extrema relevância e necessidade imediata diante de tantos problemas emergentes nesse cenário da globalização em que estamos vivendo.

Neste sentido, a reforma na educação dentro do contexto da globalização é necessária, não se podendo esquecer de mencionar que uma reforma universitária suscita um paradoxo: o de que não se pode reformar a instituição sem anteriormente reformar os professores. Diante de tantos desafios, crises e incertezas, o que fica de mais urgente é pensar em construir algumas alternativas sobre os impactos que essas transformações estão causando na própria sociedade.

O professor, nas abordagens dirigidas pela complexidade, não é o proprietário do saber, torna-se um articulador, um facilitador, condutor da autonomia e da iniciativa do aluno num ambiente escolar sadio, liberto, democrático e justo. Nesse sentido:

[...] o paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem mais significa, com autonomia, de maneira continua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2013, p.111).

Há contextualidade nos problemas, há entorno e condições de contorno e história, a ditadura em sala é substituída pelo diálogo consistente, pelo ensino amoroso, pela didática ponderada na qual se deseja a construção do saber por meio da curiosidade bem conduzida, arejada, virtuosa,

com a proposição de inteligência social que dialogue com as milhares de individualidades, abrindo janelas para uma ciência abrangente assentada em fortíssimos pilares éticos. Uma ciência que contemple o ser humano em sua plenitude e que busque uma vida melhor.

A educação superior não pode ser vista apenas como um campo de treinamento para um emprego futuro. Pensar a educação superior na complexidade é pensar o desenvolvimento harmônico da sociedade no qual todos fazem parte e todos tem o direito de usufruir dos resultados alcançados. Dias Sobrinho (2005, p.107) fala da educação superior que "tem tido tradicionalmente um papel de grande importância na transformação das sociedades como consequência da ação consciente de cidadãos bem formados do ponto de vista técnico e ético". Pensar complexamente a educação superior, significa religar os conhecimentos dando-lhes um sentido ético que não é nada mais que dar-lhes um caráter de bem comum ao qual todos têm direito.

Essas reflexões, nos permitem refletir que o pensamento de Edgar Morin e sua teoria da complexidade se revelam fecundos para o repensar crítico das posturas epistemológicas modernas que seguem sendo arquetípicas da educação contemporânea. De acordo com o pensamento da complexidade, ordem e desordem fazem parte da vida como um todo, constituindo, assim um pressuposto para a compreensão e o manejo da crise planetária que se reflete, como pudemos constatar, de maneira pregnante sobre o campo educacional.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. In: RISTOFF, Dilvo; GOERGEN, Pedro. Universidade e sociedade: perspectivas internacionais. Sorocaba: EDUNISO, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.28, p.164-173, Jan.Qabr. 2005.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 1970, p.266.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In GUIMARAES, Valter Soares. Formação profissão docente. Goiânia: Editora da PUC GOIAS, 2009

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R de. Novos Paradigmas na Educação.
Mimeo, 2009.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. Ciência com consciência. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino superior; Complexidade

PDE-PR: MUITO ALÉM DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

GISELE RIETOW BERTOTTI - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PDE-PR, Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, constitui-se como um programa de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e uma política pública de estado, que tem como objetivo proporcionar subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem no redimensionamento da prática dos professores que por ele passarem. Sobre ele diversas investigações foram realizadas, especificamente vinte e duas dissertações e oito teses (BERTOTTI, 2018), as quais destacaram a gênese do programa, seus aspectos conceituais dentro do contexto de diversas disciplinas, bem como suas características específicas no tocante à organização de grupos de trabalho e materiais produzidos. Esses aspectos, no entanto, desconsideram o fato de que o PDE-PR se configura como uma ação de Desenvolvimento Profissional Docente (MARCELO, PRYJMA, 2013), indo além de uma ação de formação continuada, conforme explicitado na tese de Bertotti (2018).

Os aspectos destacados na tese mencionada, entretanto, abordaram os artigos finais produzidos por professores egressos do PDE-PR da área de língua portuguesa, o que deu origem ao questionamento sobre a existência de princípios norteadores do DPD nos documentos que regulamentam a existência do programa. Portanto, este estudo visa responder o seguinte problema: quais princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente estão presentes na Lei Complementar 104/2004 (PARANÁ, 2004), Lei Complementar 130/2010 (PARANÁ, 2010) no Decreto 4482/2005 (PARANÁ, 2005) e no seu Documento Síntese (PARANÁ, 2016)?

Sendo assim, o objetivo geral é identificar os princípios norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente nos documentos que instituem e regulamentam o programa.

A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Conceituar Desenvolvimento Profissional Docente.
- Explicitar os Princípios Norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente
- Apresentar os Princípios Norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente nos documentos que instituem e regulamentam o programa.

Para alcançar os objetivos mencionados, a revisão bibliográfica, análise documental e análise crítica do discurso foram utilizadas, respectivamente, para elucidar aspectos conceituais, descrever o conteúdo dos aparatos legais e analisar os dados coletados.

No tocante ao conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, esse é entendido como uma formação mais aprofundada de professores na qual há integração entre pesquisa e atividades formativas (MARCELO; PRYJMA, 2013). Os autores também mencionam que "nesta proposta, a ideia do professor pesquisador de sua própria prática se estabelece e a compreensão de situações concretas vivenciadas no contexto escolar devem ser entendidas e refletidas pelos docentes (MARCELO; PRYJMA, 2013, p.41) e Marcelo García (1999, p. 55) complementa afirmando que "a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores".

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional implica uma atitude investigativa por parte dos docentes estritamente vinculada à prática profissional. Estudos acerca desse processo ainda são incipientes no Brasil, constituindo-se em apenas sete teses e oito dissertações (BERTOTTI, 2018). Entretanto, internacionalmente os estudos nessa área datam da segunda metade da década de 1990, os quais permitiram delimitar princípios norteadores do DPD (HAWLEY; VALLI, 1999).

Esses princípios foram utilizados por Vaillant e Marcelo (2012) e sistematizados e adaptados ao programa PDE-PR por Bertotti (2018) a partir da análise comparativa das duas versões. Eles contemplam: 1) conteúdo do DPD com base nas expectativas de aprendizagem dos estudantes; 2) Envolvimento docente nas decisões sobre o conteúdo e ações do PDE-PR; 3) Análise da aprendizagem dos estudantes; 4) Escola como base; 5) Resolução colaborativa de problemas; 6) Caráter contínuo e evolutivo; 7) Incorporação de múltiplas fontes de informação; 8) Compreensão teórica e 9) Integração de um processo de mudança.

Na Lei Complementar 104/2004 (PARANÁ, 2004), no artigo 20, explicita-se o objetivo de "melhorar a qualidade da educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar". Nesse sentido, é possível considerar, ainda que no plano teórico a abordagem dos princípios 1 e 4, uma vez que eles ressaltam a necessidade de investigar o contexto em que o docente está inserido.

Na Lei Complementar 130/2010 (PARANÁ, 2010), no parágrafo 1, a utilização dos vocábulos "caráter permanente" indica que o princípio 6 é contemplado e no artigo 3, a menção aos estudos teóricos e sua partilha nos grupos virtuais revelam a abordagem dos princípios 8 e 5.

No Decreto 4482/2005 (PARANÁ, 2005) não dialoga explicitamente com os princípios norteadores do DPD, mas apenas ratifica a menção ao aspecto da melhoria da qualidade do ensino já explicitado na Lei Complementar 104.

No Documento Síntese (PARANÁ, 2016), dentre os pressupostos do PDE-PR estão: a "organização de um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas presentes nas escolas de Educação Básica", a "superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua" e a "criação de condições, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber". Esses aspectos ratificam a abordagem dos princípios 1, 4, 5 e 6.

Outro aspecto importante destacado no documento síntese diz respeito ao aprofundamento teórico, o qual é expresso pelo objetivo que o docente "reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto, ou sobre a relação entre os componentes educativos".

Portanto, é possível afirmar que dos nove princípios norteadores do DPD, apenas quatro deles não são abordados. O segundo, ou seja, o envolvimento docente nas decisões sobre o conteúdo e ações do PDE-PR não é contemplado. O terceiro que trata da avaliação da aprendizagem dos estudantes pode ser considerado implícito nas análises contextuais, contudo se o programa tem como objetivo aprimorar o caráter científico da formação dos professores, esse aspecto poderia ser melhor explorado. O sétimo, que também pode ser considerado implícito quando do aprimoramento teórico, mas deveria se tornar explícito pelos mesmos motivos mencionados no terceiro item e o nono item que contempla a integração de um processo de mudança, aspecto que deveria ser mencionado como parte da avaliação do programa de modo a mensurar melhor os resultados obtidos a partir dele.

Portanto a análise dos documentos que amparam a implantação e desenvolvimento do programa PDE-PR ratificam sua classificação como ação de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

BERTOTTI, Gisele Rietow; Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente e as representações de professores PDE-PR de língua portuguesa. 2018. 182 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000073/00007338.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

HAWLEY, W.; VALLI, L. The Essentials of effective professional development: a new consensus. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice. San Francisco, CA: Jossey- Bass, 1999, p. 127-150.

MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda Ferreira. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda Ferreira. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. 1. ed. Curitiba, PR: UTFPR, 2013. p. 37-54.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 271 p.

PARANÁ, Decreto nº 4.482 de 14 de março de 2005. Institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná. Disponível em: http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument. Acesso em 10 jan. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. Programa de Desenvolvimento Educacional. Documento síntese (Versão 2016). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Coordenação de Articulação Acadêmica. 2016. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf. Acesso em 10 jan. 2018.

PARANÁ. Lei complementar 104, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 10 mar. 2018.

PARANÁ. Lei complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2. Acesso em: 10 mar. 2018. em 22 mar. 2018.

Palavras-chave: PDE-PR. Princípios Norteadores do Desenvolvimento Profissional Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UM VÉU SOBRE O ESTAR NA PROFISSÃO

LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA - UMESP

KEITI DE BARROS MUNARI - UMESP

CLAUDIO FERNANDO ANDRE - UMESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste trabalho sintetizamos algumas reflexões acerca da atratividade pela licenciatura em pedagogia baseadas nas percepções de estudantes acerca do estar na profissão. O propósito é o de aprofundar reflexões sobre o que pensam 235 estudantes de pedagogia de três instituições privadas de ensino superior localizadas na capital paulista, sobretudo o que evidenciam como importante para o papel do professor diante à educação escolar. A formação do profissional em uma sociedade globalizada tem sido cada vez mais rigorosa, não apenas uma metamorfose acontecida no educando, mas sim como um processo de conhecimento que ocorre antes, durante e depois da sua formação. Ao refletir sobre o termo formação, encontramos que o termo formar é polissêmico e abrangente e ao mesmo tempo adquire tanto o sentido de ensinar, como o de aprender. A palavra forma remete forma + ação, sendo forma designada ao sentido de configuração e ação de movimento, preservando a essência do conhecimento de cada disciplina, permitindo abertura para outras aprendizagens. Como dimensão metodológica, fizemos uso da pesquisa qualitativa e para esse trabalho faremos um recorte dos resultados obtidos através do instrumento de medição pela associação livre de palavras, assistido pelo software EVOC do qual fizemos uso para a sistematização dos dados (REIS et al, 2013). Como aporte teórico contamos com as perspectivas dos estudos de Jodelet (2005), Nóvoa (2008; 2017), Gatti; Barreto e André (2019), André (2010), ARROYO (2000), MENEZES (1996), entre outros autores que apontam contribuições para a ideia de que a partir de experiências vividas durante o processo de formação identficamos o modo como os licenciandos de pedagogia têm construído e reconstruído sentidos que parecem estar engendrados pelas relações e ações mantidas no contexto social do campo acadêmico. Daí dizermos que, com base nas experiências vividas do contexto da formação universitária, os futuros professores iniciam a constituição da profissionalização docente perante as interações com pares, professores e até mesmo discentes durante o período de formação – observamos especificidades desse grupo ao compararmos as percepções dos primeiros semestres do curso em relação aos últimos períodos –, levando-nos a hipótese de que o processo de socialização profissional, promovido pelo campo educacional formativo, parece gerar movimentos de transformação para o estar na profissão desses futuros docentes. Tal afirmação, leva-nos a considerar que a medida que esses estudantes vivenciam e experimentam novas situações no campo formativo da pedagogia, mais se apropriam dos fatores de importância para o papel de docente, o que para Tardif (2000) trata-se de um processo que diz respeito as experiências formadoras que funcionam como marcadores referenciais de tempo e espaço (preferências ou de repulsões). Nesse sentido, elucidamos, como exemplo, os marcadores afetivos, ou seja, a dimensão subjetiva e interpretativa do próprio professor em formação diante seu contexto de pertença. Ao trabalharmos com a consolidação dos dados

observamos que as experiências vividas pelos participantes parecem, ao longo de tempo, sofrer influências dos professores formadores, o que nos chama a atenção para o fato de que educando e educadores estão em relação direta, de comprometimento, o desenvolvimento de um refletirá no noutro, pois estão intrinsecamente ligados. No contexto em que a educação está, o papel do futuro professor não é fácil, pois será um facilitador do conhecimento para educandos que tem vida própria e que agirão conforme sua formação e seus valores. O docente é mais que o mediador do conhecimento, é o intermediador das relações interpessoais. Os resultados de nossas análises revelam que, se por um lado o estudante de Pedagogia busca seu papel na docência com anseio de transformação social, sobretudo pela vontade de poder contribuir com a formação do sujeito de forma mais humanizada. Sob outra ótica, ainda que em menor proporção, a profissão docente carrega consigo a ideia de uma posição facilitada diante o mercado de trabalho sobretudo pela oferta massiva de vagas, flexibilidade do horário de trabalho, descanso anual em dois períodos (férias) e a estabilidade oferecida pelos concursos públicos. Os olhares da sociedade permanecem longe, por assim dizer, das principais necessidades do sistema educativo, numa abstenção que acaba se tornando um véu turvo que definha qualquer tipo de olhar otimista de um melhor futuro para os educandos. Mesmo diante deste contexto, encontramos futuros professores comprometidos com sua formação e sua profissionalização. É muito gratificante percebermos que esses futuros professores deixam sua ingênua postura porque passaram a refletir sobre sua própria experiência.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M.G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETTO, E. S.; M. E. D. A., ANDRÉ; ALMEIDA, P. C. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

JODELET, Denise. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M (Orgs.). Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 23-58, 2005.

MENEZES, L.C. (Org). Professores: Formação e Profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa. V. 47, n. 166, São Paulo: FCC, dez. 2017.

REIS, A. O. A.; SARUBBI JR., V.; BERTONLINO NETO, M. M.; ROLIM NETO, M. L. Tecnologias computacionais para o auxílio em Pesquisa Qualitativa: Software EVOC. São Paulo: Ed Schoba, 2013, 108 p.

TARDIF, M.; REYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Palavras-chave: Profissão Docente. Formação de Professores. Pedagogia

PESQUISA-AÇÃO NA UNIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

MARIA IOLANDA FONTANA - UTP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem o objetivo de discutir a contribuição da pesquisa na formação continuada de professores na universidade, principalmente quando realizada na concepção da pesquisa-ação, pois envolve a participação coletiva destes profissionais no processo de problematização e desenvolvimento da pesquisa sobre a teoria e a prática pedagógica. Trata-se de um estudo que fundamenta uma proposta de formação continuada, em uma universidade do estado do Paraná, que tem como estratégia metodológica a pesquisa-ação. Defende-se uma concepção ampla de educação superior e a qualidade dos processos formativos pautados na indissociabilidade entre ensino e pesquisa e neste sentido, a materialidade de políticas de formação docente e discente, que garantam a investigação e a qualidade social da educação superior, sobretudo no que tange à formação humana para a resolução de problemas sociais. Problematiza-se a separação entre a pesquisa realizada na universidade, principalmente em nível stricto sensu, da atividade de ensino e dos problemas que marcam a atividade docente na graduação e na formação de profissionais para o mundo do trabalho. Conforme, Cunha (2018) a universidade, no contexto contemporâneo, assumiu a pesquisa como valor e a incorporou como parte da docência e, por isso, deveria explicitar a indissociabilidade desses fazeres, incluindo a extensão. No entanto, adverte que "não raras vezes, em que pese a importância da investigação, seus princípios epistemológicos pouco atingem as práticas de ensinar nos cursos de graduação" (CUNHA, 2018, p.10). Diferente do que se tem constatado, compreende-se a universidade como o espaço privilegiado de investigação, de interação entre a graduação e pós-graduação para fins de teorização, de aperfeiçoamento de conceitos, linguagens, tecnologias e de práticas inovadoras, incorporando-os criticamente, em benefício do enfrentamento e intervenção histórica para as crises contemporâneas do mundo do trabalho e das relações sociais capitalistas. Tem-se como pressuposto que toda pesquisa é formativa, pois é atividade científica que produz conhecimentos e os instrumentos histórico-culturais para compreensão e intervenção na realidade, ou seja, para a práxis pedagógica transformadora. Por isso, incluir a atividade de pesquisa na formação pedagógica dos professores que atuam na universidade pode contribuir para a integração dos saberes específicos da profissão, os quais não se dissociam das situações concretas da docência. Em outras palavras, o objetivo é fortalecer a relação entre o ensino e a pesquisa no que concerne à aquisição do conhecimento científico-pedagógico, pois não há como conhecer sem pesquisar e, assim aperfeiçoar o ensino. A pesquisa favorece a relação teoria e prática pela atividade reflexiva de pesquisa em ação, movimento que pode elevar o nível da consciência filosófica dos professores e superar ideologias hegemônicas que estão na cotidianidade da ação educativa e da sociedade. Acredita-se que os professores quando pesquisam a prática pedagógica analisam o seu trabalho, produzem novos conhecimentos e estabelecem novos compromissos de cunho crítico e inovador para melhorar a prática educativa. A definição da pesquisa-ação como estratégia metodológica para a formação científico-pedagógica dos professores de diferentes cursos de graduação da universidade, em

questão, envolve a integração dos participantes no processo de problematização e diálogo. Conforme Pereira (2003) o objetivo da pesquisa-ação não é apenas resolver um problema prático, mas pelo delineamento do problema, compreender e melhorar a atividade educativa, que se converte em uma ação criticamente informada e comprometida (PEREIRA, 2003, p.163). Esta proposta de formação foi planejada e organizada por um núcleo de apoio ao trabalho docente, instituído para promover a formação continuada dos professores de todos os cursos de graduação da universidade, interessados em realizar pesquisa sobre a prática pedagógica. Portanto, a organização pedagógica e a programação das ações de formação continuada, embasadas na pesquisa-ação, representam o esforço para garantir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, por meio da investigação compartilhada entre os docentes da graduação e do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação. Assim, a pesquisa-ação assume a perspectiva da investigação coletiva, envolvendo professores de diferentes cursos, na identificação das necessidades formativas e de projetos de intervenção pedagógica. Segundo Imbernón (2004) o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2004, p.44,45). Significa oferecer formação permanente ao professor, que para o autor, requer entre outras ações, a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a interpretação e a intervenção sobre a realidade; a troca de experiências para atualização e aumentar a comunicação entre os docentes em todos os campos da intervenção pedagógica; possibilitar o desenvolvimento profissional mediante o trabalho conjunto para transformar a prática, possibilitando a passagem da inovação individual para a institucional (IMBERNÓN, 2004, p.48). Nesta direção, compreende-se que a formação continuada desenvolvida por meio da pesquisa-ação repercute na reflexão sobre a responsabilidade social da universidade, a coerência dos projetos pedagógicos de curso com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, o estudo de documentos oficiais da instituição e, de suas políticas de metas e estratégias educativas, as competências e habilidades necessárias à articulação orgânica dos conteúdos científicos, culturais, técnicos, éticos, políticos e humanos. Promove-se o desenvolvimento de competências e procedimentos que viabilizam a construção do conhecimento como prática pedagógica integradora, investigando e debatendo teorias, políticas e tendências educacionais comprometidas com a consecução dos princípios e finalidades da educação superior. Significa superar o dilema educacional entre a teoria pedagógica tradicional, que privilegia o conhecimento teórico e a teoria pedagógica nova que valoriza o saber prático em detrimento ao teórico. A pesquisa-ação desenvolvida na instituição tem como referência metodológica os passos criados por Thiollent (1998) que tem como objetivo: aclarar e diagnosticar uma situação; formular estratégias de ação; desenvolver estas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante). Para o autor, realiza-se pesquisa-ação quando se efetiva uma ação por parte dos grupos implicados no problema em observação (THIOLLENT, 1998, p. 15). O desenvolvimento da pesquisa-ação, na universidade, é realizado nas seguintes etapas: 1. Diagnóstico inicial: identificação dos professores participantes, das disciplinas e turmas, esclarecimento dos objetivos, conhecimento das expectativas dos participantes, discussão sobre questões da prática pedagógica, divisão de tarefas. 2. Problemática da pesquisa: Designação da problemática a ser investigada. 3. Levantamento de referências bibliográficas que irão compor o marco teórico orientador da pesquisa e será objeto de estudos no coletivo de pesquisa. 4. Construir diretrizes orientadoras da pesquisa. 5. Definição de informações e técnicas que serão utilizadas para a busca de dados. 6. Definição do campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa. 7. Registro dos dados em diário de campo e formulários

construídos coletivamente. Em síntese, o projeto de formação dos professores por meio da pesquisa-ação busca formar um coletivo de profissionais pesquisadores, capazes de compreender e aplicar teorias pedagógicas no âmbito da didática, a partir da elaboração de diagnósticos, da análise crítica das situações vividas e dos registros sobre a prática pedagógica. A pedagogia universitária é uma ação intelectual que requer mais do que o ato de ensinar, exige que o docente tenha o domínio do saber científico, investigativo, político-pedagógico, trans e interdisciplinar. Entende-se que o saber científico e investigativo além de compor o campo de conhecimento específico da área de atuação profissional do professor, precisa integrar a prática de ensinar do professor universitário. Esta condução da pesquisa-ação para a formação continuada dos professores tem contribuído para o desenvolvimento profissional, pois envolve o coletivo de professores no processo de produção do conhecimento a ser socializado na universidade e, por isso, tem elevado a consciência coletiva para a compreensão e solução dos problemas da prática pedagógica. As iniciativas de formação continuada desenvolvidas na perspectiva da pesquisa-ação representam a preocupação e o desafio em melhorar e qualificar a formação pedagógica dos docentes em pesquisar, ensinar e aprender na universidade.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

IMBERNÓN. Francisco. *Formação do docente profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Elizabete Monteiro da A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario et al. *Cartografias do trabalho docente:* professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Palavras-chave: Universidade; Pesquisa-ação; Formação continuada de professores; Prática pedagógica.

PIBID DE HISTÓRIA NO PARANÁ (2011-2017): CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RUHAMA ARIELLA SABIÃO BATISTA - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
Durante o final do século XX e início do século XXI, muitos foram os debates acerca da educação pública, currículo e a formação dos professores. Pesquisadores e representantes de Educação no âmbito nacional, buscavam respostas para a desvalorização dos educadores e a qualificação da formação inicial e continuada dos mesmos. Nesse contexto, a CAPES e o governo federal lançaram o primeiro edital do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que tinha como principais objetivos a valorização docente e o aperfeiçoamento da formação inicial, além de buscar promover uma articulação entre escola e universidade.
De forma a tratar do PIBID como objeto de pesquisa, por isso, sujeito à análises e ponderações mais críticas, a pesquisa apresentada buscou analisar as concepções de formação de professores e ensino de História dos PIBID de História no Paraná, de 2011 a 2017. Apesar de iniciado em 2007, somente em 2011 passou a ser contemplado nos cursos de licenciatura em História, nas universidades públicas do Paraná.
Problema:
A partir de leituras anteriores, fruto de pesquisas previamente realizadas acerca dos PIBID de História no Paraná, observou-se que os mesmos tiveram diferentes olhares sobre como pensar o PIBID e qual professor formar a partir das possibilidades do programa. Dessa forma, a pesquisa intentou analisar as diferentes concepções de formação do professor de História, que os PIBID de História no Paraná refletiram a partir de suas ações, pensando no recorte temporal de 2011 a 2017.
As instituições abordadas foram: UEL, UEPG, UEM (Sede e Campus Regional do Vale do Ivaí), UENP, UNIOESTE, UNESPAR (Campo Mourão, Paranavaí, Paranaguá e União da Vitória), UNICENTRO (Irati e Guarapuava), UFPR (História 1 e História 2) e PUC/PR (Curitiba).
Para isso, foi necessário aprofundar-se: nos subprojetos institucionais enviados a CAPES com fim de aprovação do programa nas IES; nos sites/blogs/fanpages dos subprojetos; e nos trabalhos acadêmicos realizados, entre livros, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos, trabalhos completos em anais de evento, entre outros.
As produções tornaram-se protagonistas no entendimento das ações dos subprojetos, ressaltando que as mesmas são representações dos sujeitos sobre a prática, e não a prática observada pela pesquisadora. Foram analisadas 820 produções, sendo as temáticas, os referenciais teóricos e as metodologias, os principais aspectos analisados.
Objetivo geral:
O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação entre as ações e concepções para o Ensino de História e formação de professores nos PIBID de História no Paraná, de 2011 a 2017.
Objetivos específicos:
Mapear as mesorregiões em que estão inseridos os subprojetos nas IES no Paraná.

Esboçar um panorama da história da formação de professores e das políticas públicas para formação docente, antecedendo o período abordado na pesquisa.
Contextualizar o PIBID inserido em um contexto nacional e regional de atuação.
Investigar os referenciais teóricos e ações propostas nos subprojetos para o ensino de História.
Compreender as abordagens histórico-pedagógicas e como ocorre o desenvolvimento do projeto em cada escola que os PIBID's mencionados atuam.
Identificar as convergências e dissonâncias entre os subprojetos.
Fundamentação teórica:
A formação de professores é um território de constantes disputas de interesses (SACRISTÁN, 2000), e por isso é sempre uma atividade de reflexão, questionamentos, e que necessita ser frequentemente revisto a partir de novas considerações de pesquisas. Considerando-se que a pesquisa trata de forma mais enfática dos professores de história, estes têm um papel ainda mais relevante nas disputas políticas previamente mencionadas, e por isso, são alvos de críticas e de projetos[1] que visam deslegitimar seu papel de formador de cidadãos críticos e humanos.
Considerar o professor a figura central do seu trabalho, leva a entender que a profissão se constrói a partir dos significados que cada profissional confere às suas atividades, e como suas histórias de vida, suas representações e saberes, influenciam em sua prática (PIMENTA, 2002). Nisso, o professor se apropria dos seus processos de formação, e reencontra espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 1992). Ainda, pensando na figura dos professores de história, cabe destacar a função formadora que os mesmos possuem. Giroux (1997) ressalta o professor como intelectual transformador do local aonde atua, mesmo aqueles que atuam na rede básica são considerados intelectuais por terem a possibilidade de fazer escolhas, e essas que refletem sua própria formação e redes de sociabilidade.
Partindo da ideia de que o professor como intelectual transformador não é um mero executor, mas também pensa os processos de ensino, agindo como um sujeito histórico (PIMENTA, 2002) pode-se refletir sobre os desdobramentos do PIBID ao longo da duração dos dois primeiros editais que os cursos de História no Paraná participaram.
De forma a compreender a política pública, foi utilizada a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1994; MAINARDES, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992), que observa três contextos: o contexto de influência, que compreende a análise das influências externas (internacionais) e internas (nacionais) da política, além de outros elementos; o contexto de produção do texto, que compreende a análise do texto da política, no caso do PIBID, os editais e resoluções; e o contexto da prática, em que é analisada a atuação da política pelos sujeitos envolvidos .

Resultados:
Elencamos no andamento da pesquisa alguns elementos que foram preponderantes para entender o funcionamento dos subprojetos, tais quais: a formação dos professores coordenadores; as localidades em que os subprojetos estiveram inseridos; as diferentes concepções de PIBID refletidas nas ações realizadas; a relevância de determinados temas em algumas IES; o papel dos sujeitos participantes nos subprojetos; as diversas concepções teóricas de Educação e Ensino de História.
Dentre as localidades em que os subprojetos estiveram inseridos, pode-se considerar que aqueles que atuaram em cidades que tinham museus, centros históricos, centros de documentação e pesquisa histórica, trabalharam de forma intensa com essas possibilidades. Os subprojetos que não atuaram nas cidades em que havia esse acesso, enfatizaram em outras abordagens, que também incorporaram os demais subprojetos, como as temáticas: História da

África e afro-brasileira; História local e regional; História do Brasil, História e Gênero, entre outras temáticas preponderantes.

Os subprojetos tiveram diferentes entendimentos do PIBID, como: laboratório de ensino; grupo de pesquisa; estágio/extensão. Da mesma forma, trabalharam de diferentes formas as temáticas estabelecidas para os subprojetos, como: temáticas do subprojeto, sendo uma só durante todos os anos abordados na pesquisa; temáticas anuais, sendo uma temática específica para cada ano trabalhado; e temáticas múltiplas, em que os temas eram definidos principalmente pela necessidade que a escola/supervisor demonstravam.

Além disso, observou-se de forma intensa que o papel dos coordenadores e supervisores determinaram o andamento dos subprojetos, as definições das temáticas e as concepções teóricas que apareceram nas produções, ressaltando a importância de pensar o professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), que foi fundamental nos subprojetos analisados. Esses sujeitos e suas formações também demonstraram que as concepções teóricas encontradas dizem muito sobre quem os mesmos são e o que acreditam ser importante para a formação do professor de História. Algumas das concepções principais: Pedagogia Dialógica; Pedagogia histórico-crítica; Didática da História; Educação Histórica; e Teoria da História, considerando que alguns autores principais foram abordados no interior das definições estabelecidas.

Por fim, entendeu-se com a pesquisa que a liberdade de atuação do PIBID possibilitou bons resultados, mas também não deixou clara a concepção que o programa, como política pública educacional, tem do que seja formar um professor, e no caso desta pesquisa, um professor de História. Além disso, as ações realizadas não demonstram a realidade do que aconteceu nos subprojetos, visto que o olhar para a divulgação de atividades não esteve presente desde o início do programa nas IES.

Referências:

BALL, Stephen. Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. The policy process and the processes of policy. In: _____. Reforming education and changing schools. London and New York: Routledge, 1992, p. 19-23.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 03 jul. 18.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p.13-33.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

[1] Uma das propostas que visam restringir o campo de atuação do professor de história é o “Programa Escola sem Partido”, que defende como princípio constitucional a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, e coloca como um dos deveres do professor não se manifestar diante de manifestações políticas, ideológicas ou religiosas dos alunos, não importando o teor que seja esse discurso.

Palavras-chave: Formação de Professores. PIBID. Política Pública Educacional.

POLIVALÊNCIA E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

VANDA MOREIRA MACHADO LIMA - UNESP\FCT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA E PROBLEMA: O professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido meu tema de pesquisa nos últimos anos, principalmente a busca por compreender sua formação e atuação na escola pública. O que significa a polivalência? O que a legislação educacional menciona sobre a polivalência? Como a polivalência está presente na atuação do professor dos anos iniciais? Essas questões nos impulsionaram a participar do Projeto Núcleo de Ensino PROGRAD/UNESP, que vem proporcionando momentos de reflexões e experiências enriquecedoras para nossa formação como pesquisadora e professora universitária. OBJETIVO: Fundamentado nesse projeto e mediante a pesquisa bibliográfica sobre a temática apresentamos este artigo que visa refletir sobre a polivalência e a atuação do professor dos anos iniciais na escola pública. METODOLOGIA: Estabelecemos desde 2011 uma parceria entre a universidade e uma escola pública municipal de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do interior do Estado de São Paulo. Os alunos de graduação atuaram como auxiliares, frequentando uma vez por semana, num total de cinco horas diárias diferentes salas de aula dos anos iniciais. Tais vivências eram registradas e discutidas em nosso grupo de pesquisa, resultando em um registro reflexivo que era socializado junto aos professores e a equipe gestora da escola parceira. Para subsidiar nossas ações no projeto priorizamos os princípios da pesquisa qualitativa cuja preocupação maior está com o processo em si do que com o produto, ou seja, o pesquisador estará atento a todo o processo e esse será o seu objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa bibliográfica consistiu na "seleção de obras que se revelem importantes e afins em relação ao que se quer conhecer" (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 28) e possibilitou que o grupo da universidade (bolsistas e coordenadora) construísse o suporte teórico que fundamentou nossas reflexões, observações e análises das vivências junto ao espaço da escola parceira e a construção desse artigo. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. A denominação de professor polivalente marca sua atuação desde as origens da Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas básicas: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática. Essa denominação não aparece mais na legislação brasileira, entretanto "permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes" (PIMENTA, et al., 2017, p. 24). Subsidiados por Cruz e Batista Neto (2012) ressaltamos aspectos da polivalência na atuação docente dos anos iniciais como: a) relação professor e aluno, que nesta perspectiva, a polivalência garantiria a formação de uma pedagogia global que objetiva atender tanto às necessidades e interesses do aluno como incentivar o professor a perceber os conhecimentos de maneira integral. O fator tempo é um facilitador, uma vez que o docente tem cinco horas diárias com um grupo de alunos, identificando suas particularidades e retomando conteúdos ainda não apreendidos. b) especialização e generalização: referimo-nos a uma tensão, entre a busca por uma especialização em relação às áreas de conhecimento do currículo básico da escolarização inicial e a defesa da formação e atuação geral de um único professor no ensino das diferentes áreas. c) polivalência oficial e real: os documentos oficiais se silenciam sobre a polivalência

real, visto que o currículo oficial dos anos iniciais se constitui por sete disciplinas, por outro lado, no interior das escolas públicas, os professores vivenciam a polivalência real. d) Interdisciplinaridade: termo que se faz presente nos documentos oficiais como uma necessidade de formação, sua compreensão, contudo, não é clara aos professores que atuam nos anos iniciais. Além disso, percebemos a valorização de algumas disciplinas, em detrimento de outras, principalmente quando consideradas as avaliações externas. Ser professor polivalente significa ser, estar e sentir-se polivalente, compreender a essência das diferentes áreas e disciplinas e lecioná-las articulando-as para a formação integral do estudante de 6 a 10 anos de idade. Significa apropriar-se dos conhecimentos básicos das disciplinas que compõem atualmente a base nacional comum curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem. O professor polivalente representa o profissional com múltiplos saberes, capaz de transitar com propriedade e conhecimento em diferentes áreas e articulá-las de modo a desenvolver uma formação integral do ser humano que se constitui de várias dimensões (CRUZ; BATISTA NETO, 2012; LIMA, 2007). No Brasil, em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que apresenta para os anos iniciais do Ensino Fundamental suas respectivas disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática; Ciências, Geografia e História. Numa análise preliminar, nota-se a continuidade da fragmentação das sete disciplinas que deverão compor o currículo dos anos iniciais. O documento silencia-se sobre projetos interdisciplinares e a atuação do professor nos anos iniciais. A ideia de articulação no Ensino Fundamental se faz presente em nossa legislação, embora se constate a fragmentação entre os anos iniciais e os finais em vários aspectos como, por exemplo, o currículo escolar, a formação docente, as condições de trabalho, os planos de carreiras; enfim, no contexto da atuação docente e na formação inicial. Nota-se de um lado os professores dos anos iniciais, “antigo primário, com culturas, perfis, saberes, status, salários, carreiras, níveis de titulação e autoimagens próprias. De outro lado, os professores e professoras licenciados (as) de 5ª a 8ª, antigo ginásio [...] mais próximos dos mestres do Ensino Médio”. (ARROYO, 2000, p. 97). No caso dos municípios do interior paulista, essa distância se amplia em virtude de que, geralmente, a escola pública dos anos iniciais está sob a responsabilidade do governo municipal e das secretarias municipais de educação enquanto que os anos finais ficam sob a responsabilidade do governo estadual, após o processo de municipalização que ocorreu no ano de 1996. Conforme censo escolar de 2016 havia 15.346.008 matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 68,03% estavam nas redes municipais, 13,96% em âmbito estadual, 0,04% em âmbito federal e 17,96% nas redes privadas (BRASIL, 2017a). Ou seja, o espaço de atuação do professor dos anos iniciais se concentra, de modo geral, nas redes municipais. RESULTADOS:Verifica-se a necessidade de políticas públicas na esfera municipal, visto que a maioria das matrículas dos anos iniciais centra-se nos municípios. Faz-se urgente enfrentar a complexidade da docência e os inúmeros desafios de ser professor em nosso país no que se refere à formação e as condições reais de trabalho. Afinal a “qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada à condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e tais condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores” (SILVEIRA, 1995, p. 29). Constatamos que nossa legislação nacional silencia-se em relação à questão do professor dos anos iniciais lecionarem diferentes disciplinas. Discutirmos e debatermos a polivalência na formação e atuação do professor dos anos iniciais é uma necessidade urgente. Afinal, devemos refletir se queremos continuar formando um professor no curso de Pedagogia em disciplinas fragmentadas, que atuará nas escolas públicas em sete disciplinas fragmentadas. Propomos um debate a partir da polivalência oficial e real, considerando a formação inicial no curso de Pedagogia e a atuação desses professores nas escolas municipais. Em síntese, notamos as fragilidades de formação no

curso de Pedagogia são diversas e a complexidade da atuação do professor dos anos iniciais, mas ressaltamos a necessidade de maior articulação entre universidade e escola, assegurando a indissociabilidade da teoria e prática e a reflexão sobre a polivalência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica. 2017a.Notas Estatísticas. Brasília, DF: O instituto. 2017. 28p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

CRUZ, S. P. S.; BATISTA NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-499, maio-ago. 2012.

LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes na escola pública. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. O processo de Pesquisa: Iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: SILVESTRE, M.A.; PINTO, U.A. (Orgs.) Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-48.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. Nuances - Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

Palavras-chave: Polivalência; Curso de Pedagogia; Professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

POSSIBILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

VICTORIA MOTTIM GAIO - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O referido texto apresenta os resultados da pesquisa sobre a formação continuada do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora de cada escola e possui atribuições voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, coordenação do trabalho pedagógico e articulação da escola com a comunidade local (PINTO, 2011).

Diante do reconhecimento das atribuições do coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico, e com a observação da prática deste profissional na escola e dos desafios enfrentados, nos questionamos a respeito da formação continuada que recebe para poder atuar como formador. Neste sentido, elegemos a seguinte questão norteadora: como vem se constituindo a formação continuada do coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino (RME) de Ponta Grossa?

Para responder a esta questão, definimos como objetivo geral: desvelar como vem se constituindo a formação continuada para o coordenador pedagógico da RME. Como objetivos específicos: identificar o movimento realizado para a formação continuada do coordenador pedagógico; analisar as possibilidades e limites da formação continuada para a realização do trabalho pedagógico na escola.

Buscando atingir os objetivos da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com dez coordenadoras pedagógicas e sete profissionais da educação. Utilizou-se documentos que basearam a construção histórica do coordenador e de sua formação continuada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O coordenador pedagógico, sujeito da presente pesquisa, é o pedagogo, formado no curso de Pedagogia, e que atua na gestão escolar, fora da sala de aula. Possui diversas atribuições que envolvem o acompanhamento dos docentes, alunos, comunidade e questões burocráticas (PINTO, 2011). Uma de suas principais atribuições é a elaboração de formações continuadas no interior da escola. Destaca-se a relevância de formações oferecidas aos próprios coordenadores, para que de fato possam realizar seu trabalho.

A formação de professores compreendida como um contínuo inicia-se na formação inicial, considerada como a base para a profissão docente, e permanece durante toda a carreira profissional, sendo essa a formação continuada (MARCELO, 1999).

Destaca-se a formação continuada que se relaciona com as questões do cotidiano docente, para que seja possível melhorar o ensino a partir da reflexão sobre problemas diários. Uma formação contextualizada e não apenas propostas de teorias desconexas do cotidiano escolar (ROMANOWSKI, 2007).

Nesse sentido, Nóvoa (1995) critica a formação continuada construída a partir do conceito de acumulação de conhecimentos por meio de cursos e técnicas, e defende uma formação "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1995, p.25).

Assumimos a formação continuada a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (MARTINS, 1996). Para Martins (1996) a formação continuada é um processo metodológico que se fundamenta na proposta de sistematização coletiva do conhecimento, o que exige como ponto de partida a prática pedagógica produzida na escola onde os sujeitos atuam.

Consideramos também os conceitos abordados por Santos (1984) sobre o campo da produção do conhecimento que considera o sujeito histórico, a sua prática social, para que nas relações coletivas, possam gerar novos conhecimentos. E a distribuição do conhecimento, instaurado quando apenas alguns sujeitos o produzem e o distribuem.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa baseia-se na análise qualitativa, com a utilização de documentos e da entrevista semiestruturada. A busca pelos documentos teve como objetivo auxiliar na construção do histórico do coordenador pedagógico e sua formação na RME de Ponta Grossa.

A entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2011) foi utilizada para compreender o movimento e a contribuição da formação continuada. Foram realizadas com sete profissionais da educação (S1, S2,..), sendo formadores e profissionais que aturam em diferentes períodos, a partir de 1960.

E também dez coordenadoras pedagógicas que atuaram e/ou atuam nesta função na RME. As coordenadoras pedagógicas das escolas foram denominadas de CP (CP1, CP2...) de acordo com o período de atuação. A escolha dos sujeitos aconteceu mediante o critério da participação nas funções em diferentes períodos a partir de meados dos anos 1990 até os dias atuais.

A análise de dados baseia-se na análise de conteúdo, realizando uma análise aprofundada dos dados obtidos, e a elaboração das categorias de análise (BARDIN, 2016, p. 50).

RESULTADOS

Após a elaboração do percurso histórico da formação continuada oferecida aos coordenadores pedagógicos da RME, é possível destacar que a partir da década de 1980, mesmo com a fragmentação entre supervisor e orientador, as formações passaram a ser realizadas partindo de questões do cotidiano escolar.

Essa organização foi modificada no ano de 2001 com a entrada da iniciativa privada para o oferecimento das formações. Desde então, tivemos as formações advindas do Instituto Ayrton Senna e, atualmente, da Fundação Lemann.

As possibilidades de formação foram associadas às contribuições para a realização do trabalho na escola e foram mencionadas pelas entrevistadas em diferentes períodos. Elaboraram-se sete categorias de possibilidades a respeito da formação continuada ofertada pela SME desde 1990.

A primeira possibilidade é a formação para o coordenador pedagógico iniciante na função. As coordenadoras indicaram que em diferentes momentos a SME ofereceu formação no início da função. Embora não tenha sido uma constante, foi destacada como importante para compreender e enfrentar os desafios presentes no cotidiano.

A definição do papel da coordenação pedagógica foi ressaltada devido às dúvidas sobre as atribuições na escola. As coordenadoras relataram que as formações têm auxiliado para definição do seu trabalho. A troca de experiências é vista como um fator positivo possibilitando o compartilhamento dos desafios enfrentados, para pensar novas estratégias de atuação junto com os outros coordenadores, sendo uma forma de apoio entre eles.

A formação para atuar como formador no interior da escola ganhou destaque porque envolve uma atribuição que geralmente é esquecida mediante cobranças e questões burocráticas.

Afirmam que há tentativas de atender essa necessidade, mas que muitas vezes não contemplam suas expectativas.

A formação nas diferentes áreas do conhecimento envolve os conhecimentos específicos das disciplinas. Com essa temática elas conseguem auxiliar os professores no planejamento e realização das aulas. A realização do planejamento foi citada ao oferecer suporte e embasamento para que seja possível orientar os professores. Este aspecto é destacado principalmente nos últimos anos e está associado à formação ofertada pela Fundação Lemann.

Por fim, a formação para resultados ganhou destaque, pois as coordenadoras ressaltam a cobrança que recebem para que as escolas elevem índices e melhorem resultados em avaliações externas, para que isso aconteça, as formações são realizadas com esse objetivo, principalmente aquelas vindas das iniciativas privadas.

Ao identificarmos as possibilidades da formação continuada realizamos o exercício de analisar os seus limites. Destacamos a oscilação entre uma formação que prioriza a produção e a distribuição do conhecimento; a definição do papel do coordenador pedagógico como função unificada associada aos moldes da sociedade capitalista; formações de caráter burocrático, priorizando o fazer pedagógico em detrimento do pensar a organização do trabalho pedagógico; a formação para resultados prioriza aspectos que sobrepõem às necessidades da escola e da aprendizagem dos alunos; a organização pensada pela iniciativa privada busca atender interesses particulares de sujeitos que pensam para a escola, e não com a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que, ao considerar a formação continuada pelo eixo da teoria como expressão da prática, é necessário ter como ponto de partida a prática do professor, contribuindo na construção do conhecimento. Ao ressaltar as possibilidades e limites da formação para o trabalho do coordenador pedagógico, vimos a predominância de formações burocráticas, distanciadas das necessidades da escola.

Identificamos que o coordenador pedagógico aderiu à ideia de que a formação continuada tem auxiliado na compreensão e definição do seu papel na escola, concordam com formações voltadas para questões burocráticas, técnicas, priorizando a organização de tarefas ao invés da organização da escola e do trabalho pedagógico. Ressaltamos o distanciamento da produção coletiva do conhecimento e das necessidades da retomada das práticas realizadas no interior da escola.

A pesquisa gera inquietações e reflexões sobre a formação continuada disponibilizada aos coordenadores pedagógicos, sua contribuição e o seu impacto real no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

MARCELO, C. G. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.)**. Didática:** o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p.77-103.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, O. J. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, p. 4-7, dez. 1984.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.
PINTO, U. A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Teoria e Prática.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA:IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

GÊNICE ARAGÃO DE SOUSA - UEPA

ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO - UEPA

ALEYSE DA SILVA E SILVA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

As práticas pedagógicas vem sendo fonte de pesquisa ao longo de anos, sejam estas desenvolvidas em espaços formais ou não formais. Desta forma, o presente trabalho buscou investigar dentro de um espaço formal no contexto de classe multisseriada numa escola do meio rural, as ações efetuadas neste modelo de ensino, onde procuramos responder a seguinte indagação: Levando em consideração o espaço geográfico no qual se encontra a escola, de que maneira a formação da educadora atuante nesta área influencia em suas práticas pedagógicas sabendo que esta é pertencente aquela comunidade e que também estudou no modelo multisseriado?

Assim, elegeu-se como objetivo geral para esta pesquisa, investigar as práticas pedagógicas em sala de aula no contexto de uma turma multisseriada tendo em vista a formação que a docente recebeu e recebe de forma continuada. Ecomo objetivos específicos observar as influências da formação inicial e continuada da educadora em suas práticas pedagógicas; descrever algumas no presente artigo e

destacar as interferências que o espaço onde se localiza a escola mantém sobre a mesma.

Por conseguinte, a metodologia utilizada neste trabalho foi de cunho qualitativo uma vez que) a investigação qualitativa possui como fonte principal o ambiente natural da pesquisa instituindo aos pesquisadores o contato direto com o espaço e os sujeitos (BOGDAM; BIKLEN, 1999, p. 47), onde buscou-se observar as práticas docentes em sala de aula, tendo em vista que a escola em questão encontra-se no meio rural do município de Igarapé-Açu/Pa.

Aproveitando o ensejo como participantes do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), para a efetivação desta pesquisa realizamos viagens a campo com observações participativas, visto que propomos ações lúdicas, participamos de festas cívicas, de reuniões, entre outras atividades que mantém uma ação conjunta com a educadora.

As informações e observações feitas encontram-se armazenadas em um pequeno diário de campo, onde fazemos constantemente anotações frente às experiências tidas, visto que os detalhes são muito valorizados e podem ser usados como chaves para a compreensão da realidade dos sujeitos e de suas visões de mundo (BOGDAN; BIKLEN 1991, p. 49). Para mais, foi realizado ainda uma entrevista com a educadora da turma em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escolas multisseriadas: Um breve olhar

O presente trabalho encontra-se amparado teoricamente por Salomão Hage (2010) ao se tratar de classes multisseriadas; Abideljalil Akkari e Camila Pompeu da Silva (2009), Paulo Freire

(2010) e Vera Maria Candau (2010) quanto a questões que tratam sobre formação de professores.

Antes da descrição de práticas em uma turma multisseriada, é conveniente falarmos o que é são elas, quais suas características e o local predominante de sua existência. Em um trabalho mais extenso, cabe falar de toda a conjuntura que a cerca, porém aqui nos deteremos apenas em algumas descrições que ajudarão na compreensão acerca do que aqui propomos como análise.

Ao começarmos pela etimologia da palavra, multi é uma palavra de origem latina (multus) que significa múltiplos, logo, múltiplas séries em uma mesma sala na responsabilidade de um mesmo professor. Com crianças de diferentes idades e vários níveis de desenvolvimento, multi pode também fazer referência a diversos fatores sociais e familiares que estão em torno destas turmas, que interferem de forma direta ou indireta neste modelo educacional.

Em sua maioria as escolas multisseriadas encontram-se em comunidades rurais e recebem este modelo por não atenderem o contingente de alunos definidos pelas Secretarias de Educação a ponto de formar turmas seriadas (HAGE, 2010, p. 99).

Além disto, em turmas assim tem-se apenas a presença de um educador para orientar os alunos, pois "nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula" (HAGE, 20011, p. 100).

Formação docente e implicações na prática pedagógica

Ao falarmos de práticas pedagógicas não temos como não nos atentar à formação de professores, o que engloba não apenas características cognitivas e conhecimentos formais, pois está diretamente ligada a esta formação a valorização do docente, afinal, "a qualidade da educação não é possível sem um corpo docente respaldado, devidamente pago, profissionalmente habilitado e socialmente reconhecido, na sua missão educadora" (AKKARI; SILVA, p.382).

Neste sentido, é válido ressaltar ser comum em escolas multisseriadas a presença predominante do corpo docente contratado. Tal característica impede a cobrança por melhorias e salário justos. O salário digno a professores é uma questão de justiça social, além de ser um respeito com tal classe.

A consciência de lutar por condições dignas de trabalho e salário justo é uma questão que deveria ser tocada ainda em nossa experiência como discentes e não apenas quando pertenço ao rol dos educadores, ou quando suas paralizações chegam em nossas escolas. É um fato que deveríamos ter contato desde a mais tenra idade (FREIRE, 2010, p. 66).

As práticas pedagógicas também estão intimamente ligadas com a formação inicial que o educador recebe, neste sentido, ao se tratar de uma formação que contemple as classes multisseriadas pouco se vê, deixando uma lacuna, como diz a entrevistada:

Ficaram algumas lacunas. Eu acho que o nosso curso ele foca muito em Educação Infantil e aí a gente acaba pouco vendo sobre multissérie, questão sobre educação, sobre educação especial, EJA e até a própria gestão ficaram algumas lacunas. Mas, de forma geral foi boa. Eu acho que ficaram algumas lacunas nesse sentido assim, mas de forma geral foi boa (SOUZA, 2019).

Além da formação em instituições formais, acreditamos em uma formação humana e profissional que se dá por meio de suas relações com o mundo e outro, corroborando com a ideia de que é preciso ter a consciência do inacabamento humano (FREIRE, 2010, p.53). Logo, estamos em constante transformação e formação.

Pelo reconhecimento do nosso inacabamento podemos nos abrir as possibilidades de crescimento não apenas humano, mas também social e profissional. Com a consciência de todas

as influências que recebemos do externo que nos cerca, do tempo e momento que vivenciamos, da cultura local e familiar que concebemos.
Assim, a educação é algo que se dá de forma natural, pois é inerente ao ser humano, porém não é espontânea visto que recebe influências do seu entorno, tal como o ser humano não é um ser intocável e puro, mas fruto de uma construção social que começa no seio familiar, e sendo o educador um ser humano, este "[...] não poderá exercer suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófica-política pela opressão ou pela libertação [...]" (CANDAU, 2011, p. 27).

RESULTADOS

Ao observar-se a prática pedagógica da educadora, evidenciou-se sua posição crítica-reflexiva ao ministrar as aulas, não se fazendo uma mera "ensinadora", pois, aquele que se faz mero ensinador não tem espaço na sociedade atual (HAGE, 2010, p. 54). A postura que assume a professora também abre espaço para que os educandos tomem posicionamento e se expressem livremente. Ainda neste ponto, sempre recebemos incentivo da mesma para dar oportunidade de fala aos alunos.
Para mais, é relevante ainda destacar que a professora, além de sua boa formação inicial como por ela classificada, a mesma ressalta que no atual momento é aluna de mestrado, o qual segundo esta colabora para este posicionamento crítico-reflexivo mediante as leituras feitas do pensamento decolonial o que a leva a pensar numa perspectiva crítica e contextual (SOUZA, 2019).
De fato, as práticas pedagógicas recebem esta influência da formação recebida, mas também das convivências com o outro, do espaço e da realidade onde está inserida, neste sentido a educadora fez referência na entrevista que o local onde está a escola influencia sua prática porque a influência como sujeito e que, não dá para dissociar já que cresceu ali, e estudou também naquela escola com a realidade de multissérie (SOUZA, 2019).
Para mais, tal experiência como pibidianas nesta escola tem nos proporcionado um novo olhar, não apenas frente as escolas multisseridas, mas deslumbra práticas possíveis nela e na relevância de conhecer e inserir a realidade como pano de fundo na ação educadora, do qual tem despertado o interesse por leituras e pesquisas referente a esta temática.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abideljalil; SILVA, Camila Pompeu da. A educação básica no Brasil: Vozes de professores da rede pública e privada. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v 9, 27, p. 379-392, maio/ago. 2009

CANDAU, Vera Maria (Org.). A didática em questão. 31. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à práticas educativa/ Paulo Freire.– 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção Leitura).

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: Transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em aberto, Brasília, v. 24, n 85, p. 97-113, abr 2011.

HAGE, Maria do Socorro Castro. A relação teoria e prática como princípio norteador da formação docente: Desafios a enfrentar. Segundo capítulo da tese de doutorado da mesma, defendida na PUC/SP em 2010.

SOUZA, Joana, [Entrevista concedida a] Gênice Aragão de Sousa, Igarapé-Açu, 20 abr. 2019.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Classe multisseriada. Formação de professores.

PROCESSO DE INSERÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO PROFESSOR (A) E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.

THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS - UEMA

MARY GRACY E SILVA LIMA - UEMA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação de professores obtida, principalmente, no ensino superior torna-se basilar para a produção e mobilização dos saberes necessários para atuação profissional com maior segurança e competência, pois formar-se para ser professor no curso de pedagogia requer considerar a unidade teoria e prática no processo de aprender a ensinar. Desse modo, o professor é um profissional que constrói sua prática por meio das diversas experiências pedagógicas que vivencia durante seu processo de formação inicial/continuada numa determinada instituição de ensino superior a exemplo, os estágios supervisionados de docência e nas atividades profissionais propriamente dita nas escolas ao longo de sua carreira.

Nesse sentido, torna-se necessário a crítica e reflexão sobre a formação de professores atualmente no intuito de possibilitar a transformação do profissional docente no personagem capaz de reconhecer as potencialidades dos alunos, valorizar seu conhecimento prévio e refletir sua prática de acordo com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade. Logo, o professor é o mediador entre o saber prévio dos alunos e os adquiridos, em que sua prática pedagógica ao ser fundamentada na reflexão e criticidade possibilita um ensino e aprendizagem significativa. Desse modo, vale ressaltar que os professores junto com sua prática pedagógica constroem nos espaços relacionados à sua formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, bem como nas escolas de Educação Básica do Brasil que exercem de fato sua profissão docente sua identidade profissional, o ser professor.

Para a construção dessa pesquisa partimos da seguinte questão norteadora: Como se deu a inserção do pedagogo professor no campo do exercício de sua profissão no que se refere a aliar a teoria e a pratica durante seu exercício profissional Pedagogo, especificamente em torno da docência? Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral: compreender como se deu a inserção do pedagogo professor no campo de exercício de sua profissão, e de que maneira o recém-graduado consegue perceber e aliar a teoria dada na academia e a pratica docente; e os objetivos específicos são: analisar dificuldades encontradas pelos egressos do curso de Pedagogia da cidade de Timon-MA e identificar de que maneira estes profissionais são acolhidos no mercado de trabalho relacionado a profissão docente.

O interesse pelo estudo desta temática deu-se pela busca acerca da compreensão dos fatores causadores de dificuldades no início do ofício do pedagogo professor no momento do exercício de função como docente nas instituições escolares de Educação Básica da cidade de Timon-MA. Para fundamentação teórica desta pesquisa buscou-se os seguintes autores (as): Edna Brito (2009), Marilia Minayo (2007), Formosinho (2009).

Metodologia

Esta Pesquisa como parte de um projeto de trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA será construída através de referencial bibliográfico relacionado ao tema proposto, além de entrevistas de História Oral na perspectiva de Verena Alberti (2004) que a descreve como uma metodologia de pesquisa que usa testemunhos de sujeitos que vivenciaram conjunturas ou realidades, visões de mundo. Desse modo, a realização de entrevistas com determinados estudantes egressos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia se constituirá numa possibilidade de resgatar experiências de vida que constituem importantes informações a serem utilizadas no sentido de entender as perspectivas em torno das dificuldades da carreira docente. Logo, o referido estudo é de natureza qualitativa (MINAYO, 2007) ao envolver a compreensão e interpretação de valores, aspirações e atitudes, fenômenos inerentes à sociedade contemporânea onde ao serem entrevistados diferentes egressos da Pedagogia da cidade de Timon-MA especificamente aqueles que já têm experiência de sala de aula na Educação Infantil ou series iniciais (1° até o 5° ano) poderá ser encontrado informações sobre desejos, expectativas e realidades desses egressos. O número de entrevistados será definido de acordo com as necessidades da pesquisa em destaque.

Referencial Teórico

A formação de professores perpassa pelo estimulo de capacidades éticas, intelectuais, afetivas e políticas contribuindo no desenvolvimento integral do trabalho dos futuros docentes, visto que a educação é um processo construído nesses pilares citados acima. Dessa forma, para fornecer um ensino-aprendizagem ao aluno, este entendido como sujeito beneficiado com o processo educativo torna-se necessário o incentivo a uma formação de professores que supere práticas positivistas atuando na formação de cidadãos sensíveis, críticos, reflexivos e participantes da sociedade, permitindo uma prática docente contextualizada e satisfatória.

Nesse sentido, para Formosinho (2009) à docência é uma atividade de serviço que o professor é para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, ou seja, um agente do desenvolvimento humano. A docência é uma profissão que se aprende pela vivencia da deiscência desde que se entra na escola pelas observações dos nossos professores, de suas atitudes, de suas práticas educativas e dos seus comportamentos. Assim, a identidade profissional inerente ao docente é construída gradativamente ainda na sala de aula por meio da observação dos professores, em que os centros de formação superior constituem o segundo passo na longa jornada docente, permitindo adquirir determinado saberes: técnicos, atitudinais e intelectuais que contribuirão no ensino-aprendizagem dos alunos.

Desse modo, uma formação de professores satisfatória precisa observar três detalhes tais como: os tipos de profissionais docentes que deseja formar para qual sociedade estão sendo formados e que sujeitos devem educar, na esperança de atender as demandas dessa mesma sociedade. Compreendendo esses três detalhes, torna-se muito fácil as Universidades e para as demais Instituições de Ensino Superior, traçar objetivos e estratégias em prol de uma formação docente consistente, atualizada com as dinâmicas da contemporaneidade e significativa ao proporcionar experiências teóricas e práticas em torno da profissão. Nesse sentido, os professores não podem limitar seu ensino-aprendizagem apenas a transmissão de conteúdo, visto que ser professor é possuir capacidade de auxiliar os alunos a encontrarem o desenvolvimento integral por meio de saberes técnicos, intelectuais, práticos e sociais, constituídos nos contextos, familiares, escolares, na formação inicial e continuada permitindo lidar com diferentes situações de aprendizagem.

Dessa forma, os professores durante uma longa trajetória de vida permeada de conflitos, socializações e experiências com outros profissionais da educação vai construindo e modificando sua prática educativa, em sintonia com as exigências da sociedade atual. O professor é muito mais que um simples técnico, é antes um profissional comprometido com a transformação de valores, condutas e concepções na sociedade. Com isso, a formação de professores envolve uma conceptualização com as promoções de aprendizagens dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente em que esses saberes profissionais docentes são teóricos, práticos, atitudinais, de ontológicos, isto é, consubstanciam teóricos, práxis, relações, afetos, valores e normas (FORMOSINHO 2009). A formação de professores deve estimular a construção de uma concepção de Pedagogia que transcenda o utilitário e desperte a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses.

Uma das finalidades essenciais da formação de professores quer inicial, quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Para Brito (2009) ser professor configura-se um processo permeado de aprendizagens, efetivadas em diversas situações, envolvendo desde trajetória pessoal até a profissional. Ou seja, os futuros professores aprendem em situações formais, nos processos formativos (cursos de formação inicial e continuada) e nas situações informais de maneira autônoma e independente.

Resultados

Portanto, vale ressaltar que a referida pesquisa encontra-se em andamento e em fase inicial de pesquisa teórica e revisão e atualização do projeto de pesquisa, no entanto pode-se afirmar a relevância e pertinência da proposição deste estudo investigativo e diante com o referencial teórico utilizado que a formação de professores significativa precisa estar conectada com uma educação numa perspectiva global no sentido de apresentar dados concretos coletados e os resultados com base nos objetivos propostos para minimizar as principais dificuldades que podem ser encontradas pelos egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da cidade de Timon-MA, bem como possibilitar o (re)pensar aspectos da formação inicial e contributos para projetos de formação continuada para a docência. Visto que há que se considere que uma das finalidades essenciais da formação de professores quer inicial, quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades essenciais para o desenvolvimento profissional.

Referências

BRITO, Antônia Edna. A formação inicial e o estagio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes, 2009. IN: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araujo; MOURÃO, Armindo Rachel Botelho. Educação, Cultura e Diversidades, EDUA, 2011 v.1.

FORMOSINHO, João. Formação de professores: aprendizagem e acção docente, Porto Editora: Portugal, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza, Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007;

Palavras-chave: Formação docente; Curso de Pedagogia; Professores iniciantes na docência.

PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE MENINOS NEGROS

GIERI TOLEDO ALVES - UFSC

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho busca apresentar os resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, já aprovada pelo Comitê de Ética sob o número 13191619.8.0000.0121/2019, cujo objetivo geral é investigar sobre a construção da identidade étnico-racial dos meninos negros, tendo como foco as relações étnico-raciais e os processos de ensino, através da observação do cotidiano escolar em uma instituição escolar pública do Município de Florianópolis/SC.

O que ocorre no cotidiano das relações étnico-raciais e nos processos de ensino e aprendizagem de meninos negros que contribuem para a construção da sua identidade? A partir dessa problemática, discutir sobre os fundamentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais antirracista e os processos de ensino e aprendizagem de meninos negros, bem como, por meio da observação da sala de aula e demais espaços formativos a efetivação da Lei nº 11.645/08, sobre as propostas de atividades pedagógicas se constituirão em fontes inesgotáveis para análise da construção de identidades étnico-raciais positivas, do conhecimento do legado de povos africanos antes da colonização e dos trazidos para o Brasil na condição de escravizados.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa-intervenção, que é um tipo específico de pesquisa participante, sendo seu pressuposto o conhecimento disponível e acessível para a sociedade em geral, bem como os processos e construções resultantes do estudo impactarem na potencialização do bem-estar das pessoas (ROCHA & AGUIAR, 2003).

Fundamentação teórica

Atualmente, pessoas negras já não são proibidas de estudar mas continuam sofrendo consequências de séculos de escravização e desigualdades educacionais que se expressam nos índices de trajetórias escolares (hooks, 2004; GOMES, 2018) uma vez que os números mostram diferenças no acesso, permanência e conclusão escolar entre estudantes brancos e negros, os últimos apresentando níveis mais altos de reprovações, evasão e discrepância idade-série (PASSOS, 2012).

Os estudantes com o pior desempenho na escola são os meninos negros e esse fracasso escolar não é por acaso e nem culpa ou responsabilidade individual (hooks, 2004; PASSOS, 2012). Homens negros que pensam são considerados perigosos e ameaçadores à manutenção do sistema, basta contar quantas referências negras foram assassinadas ou encarceradas, fenômeno que continua acontecendo (hooks, 2004; 2019). Deve ser enfatizado, que um dos principais obstáculos à real inserção, ação e movimentação do negro na sociedade brasileira é a

inferiorização deste na escola, seja nos currículos, seja no olhar ou tratamento dos professores (ANJOS, 2005).

Apesar das garantias constitucionais, em tese, a realidade ainda é a falta de efetivação em ações educativas de enfrentamento ao racismo institucional e práticas pedagógicas que promovam identidades étnico-raciais negras positivas (NOGUEIRA; FRANCO, 2018). O racismo prejudica os processos de ensino-aprendizagem de meninos negros, perpetuando desigualdades educacionais, além de impactar negativamente na saúde física e mental, bem-estar e qualidade de vida (hooks, 1994, 2004; WERNECK, 2016).

A educação emancipatória (1994, 2004; FREIRE, 2018) consiste em promover práticas educativas que percebem o/a estudante como um sujeito social e histórico, incentivando que ele/ela participe e construa com o/a professor/a o processo de ensino e aprendizagem de maneira a se tornar protagonista da sua história apesar das forças de controle e exploração do sistema capitalista. A missão da escola não é só ensinar o que está nos livros mas também como ser, viver e se posicionar no mundo (hooks, 1994, 2004). Sabe-se que um/uma professor/a que constrói relações de afeto, empatia e respeito com os/as estudantes é um dos pontos centrais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído nas atividades e relações humanas, contextualizado social e culturalmente (hooks, 1994, 2004). Professores/as precisam estimular os meninos negros a falarem de emoções, mostrarem fragilidades, falarem o que pensam, se abrirem e deixarem sair a raiva, para assim poderem lidar com ela. Olhando para a raiva, a dor, é possível transformá-la em potência positiva e buscar caminhos para estar no controle de sua mente, emoções e formas de se relacionar e se ver no mundo (hooks, 2004).

Professores com consciência crítica em relação ao senso comum é uma das maiores estratégias de resistência e enfrentamento às opressões e injustiças estruturais, uma vez que o/a profissional da educação é exemplo e referência de como ser humano e adulto e suas ações valem tanto quanto uma aula sobre valores, princípios, ética ou socialização. Professores conscientes, críticos e políticos e revolucionários podem desafiar e enfrentam a ordem social, promovendo a construção de significados positivos sobre os conflitos, contradições, diferenças, entre elas as étnico-raciais, sexuais e de gênero (hooks, 1994, 2004).

Para Gomes (2002), professores/as que aceitam o desafio de construir uma educação antirracista e pensar as relações entre a educação e as identidades negras, devem ter consciência de que qualquer intervenção pedagógica precisa considerar o racismo estrutural e o mito da democracia racial vigente no Brasil, desigualdades, violências, injustiças e dor. Contar a história do Brasil com o negro no lugar de sujeito e protagonista, o seu lugar não pode ocorrer sem essa percepção juntamente com o reconhecimento da diversidade, conhecimentos de todas as lutas, revoltas, resistências, reconstruções, flexibilidade, coragem, inteligência e conhecimentos de pessoas negras. Os negros não são todos iguais, não existem consenso, padrão e universalidade e nem podem existir num grupo tão diverso. Porém imagens são limitadas por serem focadas apenas em aspectos negativos que não correspondem a realidades (GOMES, 2002; hooks, 2019).

Resultados

Neste trabalho, buscou-se investigar o que ocorre no cotidiano das relações étnico-raciais e nos processos de ensino e aprendizagem de meninos negros, com vistas à compreensão de como esses processos contribuem para a construção da sua identidade.

Ainda que os resultados sejam parciais, pelos motivos já anunciados anteriormente, pode-se afirmar que a ideologia eurocêntrica é questionada, por exemplo quando se ensina que os portugueses não descobriram o Brasil ou que os africanos não foram passivos no processo da escravização.

Apesar da escola se posicionar como instituição antirracista, há muitos obstáculos para sua ação efetiva pautada nos princípios de uma educação emancipatória, abordando as relações étnico-raciais ao longo do ano letivo, por este motivo, existe ainda uma dificuldade em problematizar, aprofundar reflexões sobre os conteúdos que trabalham as relações étnico-raciais e relacionar as consequências atuais do processo histórico e social na vida dos meninos negros. Questões que pessoas negras precisam enfrentar como pobreza, criminalização, encarceramento, violência, narcotráfico, baixa autoestima, discriminação racial, não gostarem de seu nariz, boca, cabelo, cor de pele, timidez e dificuldades sociais e emocionais são visíveis nas relações e processos de ensino e aprendizagem na escola, porém ainda não são abordadas de forma consistente e reflexiva.

Referências

ANJOS, R. S. A. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da educação, Secretaria da Educação Continuada, alfabetização e diversidade, Brasília, p. 173- 184, 2005.

GOMES, N. L. Educação e Identidade negra. v. 9 Aletria 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296. Acesso: mar/ 2019.

GOMES, N. L. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. Revista da ABPN, Goiânia, 2018, v. 10, n. 26.

hooks, b. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. London: Routledge, 1994.

hooks, b. We real cool: black men and masculinity. New York: Routledge, 2004

hooks, b. Olhares negros: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

NOGUEIRA, R. R.; FRANCO, A. P. A educação das relações étnico-raciais na voz de discentes e docentes do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- Ituiutaba-MG. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 25, n. 1, jan./mar. 2018.

PASSOS, J. C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. EJA em debate, Florianópolis, v.1, n.1, nov. 2012.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília. v. 23, n. 4, 2003.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. Saúde e Sociedade, São Paulo, v.25, n.3, out., 2016.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Ensino; Identidade; Negros; Formação de professores.

PROCESSOS DE INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA

LÍVIA ALMEIDA PASSOS - UFLA

DANUZA ROBERTA PEREIRA LIMA - UFLA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não possui

A aprendizagem da docência compreende não só os conteúdos aprendidos ao longo da formação inicial e continuada, mas também os conhecimentos profissionais adquiridos como resultados do convívio com os alunos, dos desafios que os professores enfrentam no dia-a-dia da sala de aula e da escola; da relação com os pares; dos mecanismos e estratégias de superação dos dilemas e desafios encontrados. Ao pensarmos no professor iniciante, tais desafios ganham proporção e complexidade, o que exige não só acolhimento, mas essencialmente o acompanhamento sistemático do professor iniciante nos primeiros anos de docência.

Estudos realizados por Marcelo e Vaillant (2017) apontam a existência de algumas iniciativas de indução e acompanhamento de professores iniciantes nos últimos anos em países da América Latina como Brasil, Chile, México, Peru e República Dominicana; registram que no Brasil, a temática foi inserida recentemente no Plano Nacional de Educação destacando o papel de responsabilidade das redes de ensino, na esfera pública, nesse processo. É nesse contexto que se insere a problemática e relevância do nosso estudo, direcionado pelas seguintes indagações: como as redes de ensino vêm se organizando para acolher e acompanhar os professores iniciantes? Como a escola pode intervir e apoiar os processos de indução e acompanhamento docente? Como constituir processos formativos de diálogo, estudo e de partilha que fomentem a constituição da profissionalidade docente do professor iniciante? Quais as contribuições dos casos de ensino para os processos de indução de professores iniciantes?

Frente a essas indagações, esse estudo ainda em andamento, tem como objetivo discutir os processos de indução à docência de professores iniciantes e as contribuições dos casos de ensino para qualificação desse processo. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de ampliar as discussões teóricas acerca da temática em questão.

DOS PROCESSOS DE INDUÇÃO E O USO DE CASOS DE ENSINO

Estudos realizados sobre a trajetória docente evidenciam que a carreira é marcada por fases e destacam a entrada na docência como um momento decisivo tanto no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira quanto na decisão acerca da permanência na profissão (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 1993; NONO; MIZUKAMI, 2007). Os anos iniciais na docência são marcados pela complexidade da sala de aula, pela dicotomia entre os saberes advindos da formação inicial e a realidade existente no ambiente escolar, por desafios e embates vivenciados entre a gestão e outras dificuldades objetivas como escassez de material didático, condições estruturais, etc. Segundo Huberman (1993) as duas palavras que acompanham o professor nesse período inicial de sua carreira são: sobrevivência e descoberta. Esse contexto é vivenciado por professores e professoras iniciantes na carreira docente, por isso é necessário

um acompanhamento durante esse período de inserção na profissão (NONO; MIZUKAMI, 2007).

Tardif (2002) sustenta que os primeiros anos da carreira docente são essenciais aos processos de formação e podem ser inclusive, decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. Os anos iniciais na docência podem ser caracterizados como um período de intensa aprendizagem e também é marcado por situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará (NONO; MIZUKAMI, 2007). Uma pesquisa desenvolvida por Nono e Mizukami (2007) em que professoras iniciantes analisaram processos vivenciados no início da profissão, apontou a necessidade de que essas profissionais tenham um acompanhamento durante sua inserção na carreira docente. As professoras participantes da pesquisa ainda defendem a "criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano" (NONO; MIZUKAMI, 2007, p. 3).

Marcelo e Vaillant (2017) valorizam os processos de indução como uma das possibilidades de qualificação dos processos de iniciação docente. Definem a fase de indução à docência como o momento em que o docente iniciante precisa desenvolver sua identidade como professor e assumir um papel específico dentro do contexto de uma escola. A indução no ensino é uma intensa fase de aprendizagem que é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedades. É um momento que se refere à aquisição de conhecimentos e competências profissionais adequadas em um breve período de tempo e na maior parte das vezes de forma solitária (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Estudos realizados por Marcelo e Vaillant (2017) puderam identificar e categorizar políticas e programas de indução à docência na América Latina enfatizando a situação do Brasil, Chile, México, Perú e República Dominicana. Segundo os autores, os programas de indução surgem como uma resposta à necessidade de oferecer aos professores que estão iniciando um ambiente favorável ao crescimento e desenvolvimento profissional. Eles auxiliam o professor iniciante a inserir-se na carreira de forma exitosa. A idéia de que é necessária uma estrutura para seu acompanhamento inicial vem mudando internacionalmente. Atualmente, esse processo é entendido como central na retenção do professor iniciante e no aumento da qualidade no ensino. Nas últimas décadas, os programas de indução vêm se concentrando na relação entre o mentor e o professor iniciante. O mentor é um professor com experiência, um reconhecido saber docente e que possui uma formação especializada como formador com o objetivo de acompanhar o iniciante em sua carreira. A figura do mentor no acompanhamento do professor iniciante tem contribuído para a qualidade da prática docente, compromisso, bem-estar e a eficiência no ensino (RICHTER et al., 2013 apud MARCELO; VAILLANT, 2017).

No Brasil, a preocupação com o acompanhamento do professor iniciante aparece, explicitamente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 18 e mais especificamente na estratégia 18.2. Essa estratégia propõe que as redes públicas de educação básica e superior implantem um processo de acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por docentes experientes e que durante esse período eles participem de cursos de aprofundamento da área de atuação do professor. As iniciativas de programas de indução docente no Brasil ainda são escassas, alguns exemplos podem ser encontrados nos estados de Maranhão, Rio Grande do Sul e Paraná (MIRNA, ROMANOWSKI, 2016).

Uma possibilidade de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes é o uso de casos de ensino como estratégia formativa. O caso de ensino é entendido "como um instrumento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no processo de formação de professores" (NONO; MIZUKAMI,

2002, p. 72). O uso dessa estratégia permite ao docente a reflexão sobre sua prática, a análise e interpretação dos dilemas enfrentados no contexto da escola e sala de aula.

Segundo Shulman (2002) o que define um caso de ensino é a descrição de uma situação com um grau de tensão que precisa ser aliviada e que possa ser analisada e estruturada a partir de diferentes perspectivas. É importante também que o professor envolvido na situação expresse seus sentimentos e pensamentos. Merseth (1996) cita três diferentes objetivos pelos quais os casos de ensino podem ser usados: "como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal" (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

O uso dos casos de ensino em situações de formação contribuem para fomentar e provocar a reflexão, incentivando os professores iniciantes a desenvolverem um processo de análise e interpretação de sua ação docente e dos desafios enfrentados por eles no contexto da escola e sala de aula. Permitem o desenvolvimento de um processo reflexivo de modo que tomem consciência das mudanças necessárias e alterem sua prática. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, que os casos de ensino têm um grande potencial na formação de professores, pois permitem que a ação docente e os dilemas do dia-a-dia da sala de aula sejam investigados e refletidos de forma minuciosa e sistemática, possibilitando o estudo de várias vertentes que dizem respeito ao ensinar e ao aprender, ampliando e qualificando os processos de ensino e de aprendizagem, bem como de apoio ao docente nos anos iniciais da docência.

Pensar em situações e momentos de acompanhamento dos professores iniciantes numa perspectiva de indução, pode diminuir o sofrimento e os dilemas encontrados comumente pelos docentes nos anos iniciais da docência, ao mesmo tempo em que pode qualificar a ação docente e o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e terra, 1996.

HUBERMAN, M. (1993): The Lives of Teachers. New York, Teachers College Press, Columbia University.

MARCELO, C. VAILLANT, D. Políticas y programas de induccion em la docência em latinoamérica. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1224-1249, out/dez. 2017.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v. 83, n.203/204/205. P. 72-84, jan./dez, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. . Casos de Ensino e Processos de Formação de Professores Iniciantes. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 42, p. 1-11, 2007.

MERSETH, K.K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, p. 722-744, 1996.

SHULMAN, J. H. Happy accidents: cases as oportunities for teacher learning. New Orleans, LA, 2002. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Aprendizagem da docência; Casos de ensino; Formação de professores.

PROCESSOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

MARILIA MARQUES MIRA - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objeto de estudo os processos de inserção profissional docente, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, o conceito de inserção profissional é considerado sob uma perspectiva ampliada, para além da iniciação à docência, envolvendo também os processos de ingresso de professores em um novo contexto profissional. Os conceitos de inserção e iniciação têm sido usados, muitas vezes, como sinônimos: a inserção profissional do professor corresponderia à fase de iniciação na docência. Marcelo García (1999) destaca que as características desse período não se relacionam apenas ao tempo de experiência na docência, mas variam de acordo com as mudanças para outro nível de ensino, outras escolas, outras regiões. Infere-se, desse modo, um conceito distinto de inserção, que não se refere unicamente ao período de início de atuação na docência. Num sentido mais próximo ao defendido nesta tese, Oliveira e Cruz (2017) apresentam o conceito de inserção profissional referindo-se ao período de tempo que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, situação marcada por tensões decorrentes da necessidade de atuar em um ambiente desconhecido, buscando se afirmar nesse contexto e interferindo no processo de socialização profissional. Considerando o exposto, a problematização da pesquisa teve como ponto de partida as seguintes questões: Que processos de ingresso favorecem a inserção profissional docente? Que princípios e indicadores podem reger esse processo? Para buscar responder a essa problemática, foi estabelecido como objetivo geral analisar o processo de inserção de professores ingressantes na escola de ensino fundamental/anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), visando à melhoria do processo de inserção profissional docente e possíveis contribuições às políticas públicas relacionadas ao tema. Como objetivos decorrentes, foram definidos: i) descrever ações e características de programas de inserção profissional docente desenvolvidos em âmbito nacional e internacional, identificando recorrências e diferenciações, no contexto das políticas públicas definidas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Planos Municipais de Educação; ii) analisar as condições de ingresso do professor na RME, inferindo seus impactos no processo de inserção dos professores ingressantes; iii) explicitar as relações entre a inserção do professor na escola e a organização do trabalho pedagógico; iv) descrever os processos de formação continuada em serviço, explicitando contribuições e limites para a inserção profissional dos professores ingressantes; v) sistematizar indicadores e princípios para o processo de inserção de professores ingressantes, considerando as distintas experiências vivenciadas por esses docentes e as demandas decorrentes. Conforme citado, a análise distingue os professores ingressantes a partir de suas experiências anteriores na docência quando de seu ingresso na rede de ensino. Dialoga com autores que tratam da formação de professores, inserção profissional e iniciação à docência, como Marcelo (1999; 2009; 2010), Vaillant e Marcelo (2012), Akkari e Tardif (2011), Romanowski (2012), Cunha (2016), Gariglio (2016), entre outros. A pesquisa tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática (MARTINS, 1998), considerando que o conhecimento se constitui a partir

da ação humana sobre a realidade, com aporte nas ideias de Thompson (1981). Na abordagem do objeto, buscou-se realizar um processo de análise e de crítica contextualizadas, procurando estabelecer relações, explicitar contradições e compreender as determinações do processo de inserção docente, considerando a autonomia relativa dos sujeitos. Os dados foram coletados com uso de questionários e entrevistas, envolvendo professores ingressantes, gestores de escolas e integrantes da equipe técnica de Núcleos Regionais e da Secretaria de Educação. A análise dos dados valorizou as experiências vivenciadas pelos professores ingressantes no processo de inserção nas escolas, suas ações e iniciativas em articulação com os profissionais da escola e da rede de ensino, evidenciando demandas distintas dos docentes relacionadas a esse processo. Assim, considerando de forma articulada questões referentes às condições de ingresso nas escolas, organização do trabalho pedagógico e formação continuada experienciadas pelos ingressantes, tomadas como categorias de análise, foi possível sistematizar os seguintes indicadores: i) cultura de atenção e cuidado em relação aos docentes ingressantes; ii) constituição de redes de apoio; iii) avaliação formativa; iv) adequação e melhoria das condições de trabalho; v) projeto de formação voltado às demandas dos ingressantes; vi) trabalho colaborativo no interior da escola. Tais indicadores apontam a necessidade de se pensar em processos distintos de inserção profissional docente, considerando sua vinculação aos diferentes contextos socioeducacionais em que se realizam, constituindo-se como desafios para políticas públicas. A tese defendida evidencia a diversidade como princípio inerente aos processos de inserção profissional docente, originada nos modos de organização de cada rede de ensino, de cada escola e das experiências de cada professor ingressante. Nesses processos de inserção, articulam-se demandas comuns a todos os professores ingressantes e demandas específicas aos iniciantes na docência, a partir das quais é possível sistematizar indicadores que possam contribuir para a melhoria do processo de inserção profissional. Destaca-se que a tese foi construída no processo de pesquisa, expressão das evidências da realidade. Tendo por base a pesquisa realizada e a literatura analisada, evidencia-se a necessidade de considerar os indicadores sistematizados como princípios para a inserção profissional docente, na medida em que se constituem como proposições fundamentais para esse processo. O princípio da diversidade contempla as especificidades de cada rede de ensino, dos contextos escolares e das experiências docentes dos professores que aí ingressam, considerando as distintas condições de ingresso, organização do trabalho pedagógico e os processos de formação continuada efetivados, aos quais se agregam os demais princípios. Os princípios do trabalho colaborativo e da constituição de redes de apoio aos ingressantes podem sustentar o processo de inserção profissional docente em diferentes redes de ensino. Porém, sem as devidas condições de trabalho, o processo não se consolida, do mesmo modo que o coletivo precisa se envolver na prática de uma cultura de atenção, sustentado por uma avaliação formativa. São princípios interdependentes e condicionantes do processo de inserção profissional, os quais se tornam insuficientes se não forem assumidos em totalidade pelo conjunto de profissionais da escola. Mesmo que esses princípios guardem relação com determinantes conjunturais, como as mudanças nas políticas municipais, por exemplo, têm possibilidade de se solidificar no interior das escolas como práticas, estabelecendo-se como parte da cultura escolar e sobrevivendo às mudanças de governo, porque realizadas pelo conjunto dos professores da escola. Essa é a meta: a inserção e o desenvolvimento profissional assumidos pela categoria docente, definindo os rumos da elevação do estatuto profissional docente reconhecido socialmente.

REFERÊNCIAS:

AKKARI, A.; TARDIF, M. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. (Orgs.). Formação e profissão docente. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.
CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível avançar o campo da formação de professores? In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (Orgs.) O desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 63-77.
GARIGLIO, J. A. As aprendizagens docentes de professores de Educação Física iniciantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, V, 2016, Santo Domingo (República Dominicana). Acervo Online: artigos do Congresso... 2016a. Disponível em: file:///C:/Users/Pedro%20Paulo/Downloads/OK_GARIGLIO_AS%20 APRENDIZAGENS%20DOCENTES%20DE%20PROFESSORES.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.
MARCELO, C. (Coord.). El profesorado principiante: inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2009.
MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente, Belo Horizonte. v. 2, n. 3. p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 10 jun. 2013.
MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.
MARTINS, P. L. O. A didática e as contradições da prática. Campinas: Papirus, 1998.
OLIVEIRA, T. P.; CRUZ, G. B. da. Inserção profissional docente no ensino superior. Arquivos analíticos de políticas educativas, v. 25, n. 78, 24 jul. 2017. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2887/1942. Acesso em: 11 set. 2017.
ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, III, 2012, Santiago do Chile. Acervo Online: artigos do Congresso... Disponível em: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_ artigo=195 Acesso em: 20 maio 2014.
THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Palavras-chave: Processos de inserção profissional docente. Professores ingressantes. Políticas e programas de inserção profissional docente. Iniciação à docência.

PRODUÇÃO DA PESQUISA ACERCA DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES - UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As ideias expostas neste artigo remetem a uma pesquisa em andamento realizada em nível de doutoramento que pretende investigar o trabalho do coordenador pedagógico na trajetória profissional inicial de professores da Educação Básica.

Como perguntas centrais do presente estudo que corroboram o objetivo geral já destacado, questionamos qual a importância do trabalho do professor coordenador pedagógico (PCP) para o desenvolvimento da aprendizagem da docência do professor recém-formado e para a sua inserção na carreira? De quais maneiras o PCP pode favorecer a socialização profissional do iniciante e sua adaptação à cultura da escola? Qual é o papel do PCP na formação continuada do professor em início de carreira?

Diferentemente de outras profissões que contam com um período de adaptação e/ou inserção no ambiente de trabalho, o professor recém-formado chega à escola e se depara com uma realidade diversa, muitas vezes apenas conhecida por ele quando da sua passagem como aluno por lá. Além disso, lhe são incumbidas tarefas que, muitas vezes, só lhe foram apresentadas teoricamente durante o curso de graduação.

Assim, os principais saberes que o iniciante precisa adquirir quando adentra a escola referem-se, primeiramente, à socialização profissional (MARCELO GARCIA, 2010), ou seja, à aquisição de conhecimentos relacionados à cultura específica daquele ambiente escolar e dos profissionais que nele atuam e, em segundo lugar, à prática pedagógica em si: estratégias e técnicas de ensino, manejo da sala de aula, como gerir o tempo diante da turma, etc.

Neste momento de incertezas e inseguranças, o professor iniciante necessita ter o coordenador pedagógico junto dele para orientá-lo quanto à rotina escolar e auxiliá-lo em tomadas de decisões de cunho didático-pedagógico. Essa interação positiva é essencial, segundo Franco (2012, p. 36), pois o relacionamento entre o PCP da escola e o professor recém-formado deve se "apoiar numa relação de colaboração e confiança, sentindo o docente que tem no PCP uma pessoa que poderá ajudá-lo".

Igualmente importante é a valorização do trabalho do professor que pode ser decisiva para a permanência do iniciante na docência, ao passo que "a percepção de valorização do trabalho do professor é, sem dúvida, um dos principais fatores positivos da relação gestão e corpo docente" (AMORIM; FERNANDES, 2016, p. 481).

Outro ponto digno de enfoque refere-se ao desenvolvimento profissional docente, sendo que o trabalho da equipe gestora junto ao educador que acaba de adentrar a escola não se dá apenas por meio do acompanhamento individual de sua prática pedagógica em sala de aula, mas, além disso, sob o aspecto da formação continuada, visto os limites da formação inicial para o preparo prático para a docência. Nesse sentido, o coordenador pedagógico exerce um papel privilegiado, pois ocupa o espaço da formação continuada do corpo docente que coordena. Assim, seria

propício que ele levasse o professor a processos de reflexão da prática "confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino" (DOMINGUES, 2014).

Admitindo-se que a escola é um espaço vital de formação para todos os atores do processo educativo e pedagógico, de acordo com Campos e Aragão (2012, p. 39), o coordenador deve conceber "a interação entre pares e as trocas de saberes" como a base para desenvolver sua ação, pois "as inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender".

Dessa forma, ao trazermos o contexto da formação continuada docente para o panorama do professor iniciante, é necessário elucidarmos, conforme Domingues (2014, p. 116), que quando se há investimento no coletivo escolar a partir da valorização dos saberes e das experiências dos educadores, é possibilitada uma reflexão sobre a prática, na qual é possível se estabelecer um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico que já existe. Contudo, o trabalho do professor dentro da escola é, majoritariamente, solitário, sendo que quando encontra dificuldades em sua realização tende a buscar ajuda e muitas vezes não a encontra; principalmente, o iniciante.

METODOLOGIA

A pesquisa de referência segue a abordagem qualitativa na qual "os dados coletados são predominantemente descritivos" (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 12), sendo que etapa exploratória se dará por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, a qual, segundo Gil (1991, p. 56) se dá "pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer" e oportunizará o delineamento mais claro dos dados necessários para a compreensão da temática da pesquisa na atualidade. Os sujeitos da pesquisa serão PCP´s de uma rede municipal de ensino do interior paulista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intento de levantar conhecimentos sobre os eixos basilares do presente estudo e, compreendendo a importância da etapa de revisão de literatura científica para o desenvolvimento teórico da pesquisa, realizamos o levantamento dos dados apresentados a seguir. Alves-Mazzotti (1992, p. 49) salienta que a revisão da literatura influencia todo o desenvolvimento do estudo, pois tem o "objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados". Dessa forma, é inegável a importância de uma revisão de literatura feita com acuidade.

O levantamento de dados reúne buscas nos bancos de Dissertações e Teses e de Periódicos da CAPES, assim como em periódicos indexados na base de dados do Scientific Eletronic Library Online – SciELO. Em todas as buscas privilegiaram-se os trabalhos publicados no período de 2014 a 2018. Os termos utilizados como descritores foram Professor Iniciante (PI) e Coordenador Pedagógico (CP) e os resultados encontrados foram os seguintes:

Banco de Dissertações e Teses da CAPES: PI = 12970, CP = 703, PI + CP = 4899;

Banco de Periódicos da CAPES: PI = 97, CP = 293, PI + CP = 9;

Banco de Periódicos da SciELO: PI = 13; CP = 17, PI + CP = 0.

Conforme mostrado acima, os resultados encontrados no banco de Dissertações e Teses da CAPES apresentam grande disparidade em relação aos descritores "professor iniciante" e "coordenador", sendo que a congruência entre os dois, apesar de fornecer um número significativo de trabalhos, representa cerca de um terço do total das pesquisas que versam sobre o iniciante e é sete vezes a quantidade de trabalhos que contemplam o coordenador. Essa ocorrência contraria os resultados encontrados no banco de Periódicos da CAPES, sendo que, neste caso, há o predomínio de pesquisas sobre o coordenador pedagógico em detrimento do professor iniciante. Contudo, permanece a desproporcionalidade quando se faz o cruzamento entre os dois descritores.

Por fim, foi realizado levantamento também na base de dados do SciELO e os resultados para o descritor "professor iniciante" e para "coordenador pedagógico" apresentaram-se mais equilibrados. No entanto, não foram encontradas pesquisas que enfocam o objeto de investigação do presente estudo que é a congruência entre o trabalho do professor coordenador pedagógico e de professores iniciantes.

Assim, é possível admitir que a presente investigação pretende seguir um viés ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa em educação no Brasil. Nessa perspectiva, pode-se conjeturar que os resultados a serem obtidos com a pesquisa em desenvolvimento serão de considerável importância para o campo do trabalho docente e da prática pedagógica, bem como para a inserção dos egressos no ambiente escolar, o que caracteriza, assim, a relevância social e teórica do estudo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentado acima, o objeto de investigação do presente projeto de pesquisa está inserido em uma temática ainda pouco explorada no ramo da literatura científica – a congruência entre o trabalho do professor coordenador pedagógico e dos professores em início de carreira –, aparecendo em apenas quatro pesquisas em nível strictu sensu no Brasil presentes na base de dados da CAPES.

Dessa forma, é urgente que se questione o papel que o coordenador pedagógico exerce na inserção do professor iniciante na profissão, pois é inegável que sua intervenção junto ao docente, se exercida de maneira positiva, pode facilitar o processo de ingresso na carreira auxiliando-o a superar as dificuldades deste período de iniciação e favorecendo seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

AMORIM, A. D. de; FERNANDES, M. J. da S. **A influência da gestão no desenvolvimento do trabalho do professor em início de carreira**. 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais_Full.pdf. Acesso em: 02 fev. 2018.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo, Edições Loyola, 2012.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a pratica pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, 2010. p. 11-49.

Palavras-chave: Professor iniciante; Coordenação pedagógica; Formação de professores.

PROFESSORALIDADE DOCENTE E O CURSO DE PEDAGOGIA

DEYSI MAIA CLAIR KOSVOSKI - UNOESC

DANIELA PEDERIVA PENSIN - UNOESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto emerge como recorte de um estudo investigativo que tem por tema "Aprendizagem da docência" e dá corpo à uma dissertação de mestrado, ainda em curso. Consoante aos estudos que exploram e problematizam os processos de desenvolvimento da professoralidade docente, parte-se do pressuposto de que a formação inicial de professores no curso de Pedagogia não apresenta apenas uma dimensão, a profissional; compreende também a dimensão pessoal. A sempre necessária problematização acerca da formação de professores, aliada à compreensão sobre a relevância do tema para o contexto da educação (básica e superior) na realidade brasileira, nos leva a investigar os(as) alunos(as) das turmas de 7º e 8º períodos, no curso de Pedagogia de uma universidade comunitária no oeste de Santa Catarina, com o propósito de investigar: O que os alunos do último ano do curso reconhecem como aprendizagem da docência e o que afirmam aprender sobre ser professor tomando como referência a prática docente de seus professores? O professor aprende a ser professor durante todo o percurso de seu envolvimento com a docência, o que considera sua formação inicial (por exemplo no curso de pedagogia) e continuada, seu exercício profissional, o contato e desenvolvimento com os pares e mesmo os referenciais de escola e docência que possui antes de iniciar o curso de licenciatura. Se modifica desconstruindo e reconstruindo sua professoralidade pautando-se em saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência (TARDIF e LESSARD, 2005) e práticas em dimensões que compõe sua formação profissional e pessoal. A docência envolve o professor em sua totalidade, ou seja, ser professor é diferente de outras profissões; a profissionalização docente opera no campo da sensibilidade humana e se refere "aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes" (ZABALZA, 2004, p. 113). Para a pedagogia as dimensões, profissional e pessoal são inseparáveis e compõe a identidade docente em aspectos contextuais de professoralidade. A proposta investigativa que sustente este texto tem por objetivo geral investigar o que os alunos do último ano do curso de Pedagogia aprendem sobre ser professor, considerando-se a multiplicidade das dimensões que constituem a docência, tomando como referência a prática docente de seus professores. Especificamente, vamos descrever as práticas docentes dos professores do curso sob a ótica dos alunos; analisar, na perspectiva dos alunos, as aprendizagens da docência relativas à dimensão profissional e à dimensão pessoal presentes nas práticas docentes dos professores do curso de Pedagogia. Em um primeiro movimento de investigação, foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tomando como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2009 a 2018 e utilizando como filtro Aprendizagem docente AND Pedagogia, obtendo-se 1026 trabalhos, sendo 323 Teses e 703 Dissertações. Em seguida, tendo como critério de seleção a formação docente no curso de pedagogia, houve a leitura dos títulos e restaram 17 Teses e 17 Dissertações. Empregando o critério de inclusão formação docente, aprendizagem docente ou aprender a ser professor ao realizar a leitura dos resumos e por aproximação à temática e objetivos, selecionamos cinco

Teses e nove Dissertações. Fazendo uso dos recursos da análise do conteúdo de Bardin (2011), organizamos os dados do levantamento bibliográfico em três categorias, a saber: prática de ensino dos professores formadores, envolveu três pesquisas (FORNARI, 2009; MACHADO 2009; ALMEIDA, 2018), cujos resultados apontam para a constituição de professores formadores polivalentes com a prática relacionada aos saberes de suas experiências profissionais. Já a posição dos(as) alunos(as) em relação à prática de seus professores formadores revela pouco agregarem conhecimentos, saberes e experiências por considerarem complexa a profissão docente. A segunda categoria, processos de formação, evidencia que há aspectos que reprimem a identidade dos professores na busca da aproximação da profissão docente com o ser professor (dimensão pessoal) e o cuidado de si e sugerem a ressignificação da identidade docente (BAPTISTA, 2009; SOARES, 2009; SILVA, 2010; PINHEIRO, 2010; CARVALHO, 2012; PINTO, 2013; MULLER, 2017; FLEIG, 2017; MARQUES, 2018). Como terceira categoria estão os estudos relacionados à aprendizagem docente, e salientam que existe dificuldades com a didática inserida na prática pedagógica no início da carreira e falta de apoio aos professores iniciantes (OLIVEIRA, 2009; MATINS, 2018). Concluído o levantamento e as análises, passou-se à definição metodológica da pesquisa. A proposta apresenta abordagem qualitativa, a coleta de dados será com as (os) alunas (os) do curso de Pedagogia de 7º e 8º fases dos Campi da UNOESC, São Miguel do Oeste, Campos Novos, Capinzal, Xanxerê e Videira. Quanto à natureza a pesquisa será de campo e quanto aos objetivos a pesquisa será explicativa. Serão utilizados como instrumentos em um primeiro momento, questionário com questões abertas e fechadas e o qual terá uma questão que convidará a (o) aluna (o) a participar da entrevista não-diretiva (SEVERINO, 2007). A estratégia está dividida em etapas; 1º Etapa: os questionários com perguntas abertas e fechadas; Critérios para a participação dos sujeitos será: estar cursando a primeira graduação e atuando como professor(a) regente em sala de aula; 2º Etapa: Será realizada entrevista semiestruturada com duas pessoas escolhidas por sorteio que atendam aos critérios de seleção. Os procedimentos de análise de conteúdo seguirão as orientações de Bardin (2011) com um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As questões da pesquisa a serem investigadas são: Que práticas docentes os alunos das fases finais do curso de pedagogia da Unoesc apontam como relevantes ao desenvolvimento de sua aprendizagem para a docência? Como os alunos avaliam a aprendizagem para a docência tomando como referência as práticas docentes de seus professores? Quais destaques os alunos apontam em relação à dimensão profissional e à dimensão pessoal constitutiva da docência, nas práticas de seus professores? Estas questões foram formuladas para responder à problemática: O que os alunos do último ano do curso de Pedagogia da Unoesc apreendem sobre ser professor tomando como referência a prática docente de seus professores? Os autores (CUNHA, 2005; NÓVOA, 2009; TARDIF e LESSARD, 2005; CASTANHO, 2001; PIMENTA, 2008; MARCELO GARCÍA, 2014; MIZUKAMI, 2010; ZABALZA, 2004) referendam a abordagem teórica e metodológica e contribuem para a compreensão acerca das informações e conhecimentos reunidos, sobre como os futuros docentes aprendem a ser professor, logo implementar a formação docente universitária.

Palavras-chave: Aprendizagem Docente. Docência Universitária. Professoralidade.

Referências

ALMEIDA, C. S. de. As práticas de Ensino na formação do trabalhador docente no curso de Pedagogia do PARFOR na UFT – Campus Araguaia. Tese. UFT, 2018.

BAPTISTA, M. A. de O. Formação do senso crítico no ensino superior: perspectivas em um curso de pedagogia. Dissertação. UNOESTE, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CUNHA, M. I. O professor Universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin editores, 2005.

FLEIG, M. T. Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância. Tese. UFSM, 2017.

FORNARI, L. M. S. Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor. Tese. UFBA, 2009.

MACHADO, L. C. Formação, saberes e práticas de formadores de professores: um estudo em cursos de Licenciatura em História e Pedagogia. Tese, UFU, 2009.

MARQUES, D. M. A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais mineiros: da formação à atuação profissional. Dissertação. UFV, 2018.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2014.

MARTINS, E. F. A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor. Dissertação. UFPI, 2012.

MARTINS, M. L. Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). Dissertação. UFSCar, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.) Et. al. Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MULLER, L. dos S. Formação do pedagogo: Concepções históricas, identidade e formação humana. Dissertação. FUPF, 2017.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, P. M. de S. Formação pedagógico-didática de professores do curso de pedagogia e desempenho docente. Dissertação. PUC-GO, 2009.
PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2008.
PINHEIRO, G. A formação do professor no curso pedagogia. Dissertação. PUCPR, 2010.
PINTO, A. G. Formação docente: contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional. Dissertação. UNESP, 2013.
SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. C. G. da. Formação de pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas. Dissertação. UCS, 2010.
SOARES, N. P. L. Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciados da UFPI – Natal RN, UFPI, 2009.
TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. J. B. Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Palavras-chave: Aprendizagem Docente. Docência Universitária. Professoralidade.

PROFESSORAS EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM SERVIÇO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: SABER E SABER FAZER

PATRICIA BASTOS FOSSE PERES - UNESA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES/PROSUP – código de financiamento 001

Dentre as competências específicas de matemática para o ensino fundamental propostas pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC[1] citamos "Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana [...] e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções". Surgem algumas questões: que matemática é essa? Existe uma única matemática? Será essa a matemática dos cientistas? É essa matemática que ensinamos na escola?

Viola dos Santos e Lins (2016a), em seu estudo, apresentam dois grupos de trabalhos: 1. A matemática como sendo única e tratada em diferentes níveis de sofisticação; 2. A existência de matemáticas distintas, sendo uma a matemática acadêmica ou científica e a outra, a matemática escolar ou, ainda, a matemática dos matemáticos e dos cientistas e a matemática dos não-matemáticos.

Essa discussão remete a outra: a formação matemática dos professores que ensinam matemática. Parece existir um desajuste entre o que deva ser a matemática escolar segundo seus atores sociais e o que está proposto nos documentos. É nessa imprecisão que os professores atuam. É possível sentir-se seguro e ser um bom professor nesse contexto? Viola dos Santos e Lins (2016b) afirmam que um bom professor é aquele que tem confiança matemática e, para isso, o professor necessita ser protagonista do desenvolvimento dos seus conhecimentos profissionais. Segundo os autores, não é preciso saber muita matemática e, sim, confiar no que se sabe e identificar o que não se sabe, entendendo que não saber é pertinente ao desenvolvimento humano. Ter consciência dos saberes e não saberes é fundamental para os processos de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo foi investigar elementos diferenciados na forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em desenvolvimento profissional em serviço significam a aprendizagem matemática e as implicações desses elementos no aprimoramento dos seus conhecimentos profissionais. Conhecer os significados da aprendizagem atribuídos por eles, ajudou-nos a compreender suas práticas que redundam na aprendizagem dos alunos.

Tomamos como aporte a Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) articulada à concepção de knowledge base, base de conhecimentos que orientam o trabalho docente. Há diversas sínteses e tipologias sobre saberes docentes, dentre eles, as pesquisas de Schön (2000), Shulman (1986) e Tardif (2010). Adotamos as concepções apresentadas por Ponte (1995, 1998, 2012) desenvolvidas no campo da Educação Matemática, assim como o presente trabalho.

Segundo o autor, o conhecimento profissional docente desenvolve-se para a realização de uma atividade prática que é ensinar, firmando-se em conhecimentos de natureza teórica e também de natureza social e experiencial. O conhecimento profissional do professor é formado pelo conhecimento teórico e pelo conhecimento didático composto pelo conhecimento do currículo, da matemática para o ensino, do aluno e da aprendizagem e da prática educativa (PONTE,

2012). O trabalho docente depende não apenas do conhecimento acadêmico ou de quanta matemática o professor sabe, depende também do conhecimento didático, da gênese desse conhecimento e do desenvolvimento de todos os conhecimentos que o compõem. O professor possui potencialidades e necessidades que devem ser supridas em um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Consideramos existir diferença entre o conceito de formação continuada e desenvolvimento profissional, "a noção de desenvolvimento profissional é uma noção próxima da noção de formação. Mas não é uma noção equivalente" (PONTE, 1995, p.2). Os modelos de formação continuada, na sua maioria, assumem função compensatória; tentam suprir aquilo que se pressupõe que o professor não sabe. O desenvolvimento profissional é caracterizado por uma evolução contínua dos conhecimentos profissionais do professor. Ele é convidado a "reflectir sobre a sua própria experiência e estudar e aprofundar temas para os quais se sinta motivado" (PONTE, 1998, p. 2). Nesse modelo, os temas discutidos são extraídos da realização do trabalho docente e surgem na relação dialógica entre os atores no espaço-tempo da escola. São as situações experienciais e sociais que determinam o conhecimento que é posto em aprimoramento.

Partimos do pressuposto que o conhecimento didático tem sempre sentido em função daquilo que os professores acreditam cujos significados são negociados pelo grupo de pertença. Por essa razão, optamos por desenvolver uma pesquisa na abordagem qualitativa por nos possibilitar interpretar e buscar compreender a relação entre as práticas e os significados atribuídos à aprendizagem matemática. Foram entrevistadas 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, todas com formação em Pedagogia. O campo foi uma escola da rede privada situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, na qual as professoras encontram-se em desenvolvimento profissional em serviço. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES/PROSUP) – código de financiamento 001.

As análises das entrevistas foram feitas de acordo com o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA proposto por Castro e Bolite-Frant (2011), que tem, dentre outras contribuições, na Teoria da Argumentação. A análise dos argumentos que estruturam a lógica do pensamento nos dá acesso ao sentido do que é dito. As práticas sociais que são determinadas pelas normas e regras consensuais regulam o dito. O sujeito só diz explicitamente aquilo que ele se sente autorizado socialmente a dizer. Buscamos extrair muito mais do que é falado; identificamos os implícitos que nos permitem interpretar como os professores significam a aprendizagem matemática e suas implicações na prática.

Os resultados revelaram existir uma tensão nas concepções de aprendizagem alicerçadas ainda na Pedagogia Tradicional, referência na formação e na experiência profissional das professoras, e uma Pedagogia Nova, conjunto impreciso de novas abordagens cujos marcadores são identificados por elas nas práticas. Ensinar e aprender aparecem de forma indissociável na fala das professoras. Elas dizem que para ensinar precisam saber matemática e saber ensinar. Ensinar sem saber traz sentimentos de desconforto e insegurança.

A metáfora do percurso na qual o professor conduz o aluno por um caminho que o leva à aprendizagem, referência na Pedagogia Tradicional (MAZZOTTI, 2016), foi ressignificada de maneira singular pela maioria das professoras. O percurso é algo que o professor faz para aprender a ensinar. Quando o professor transita pelo mesmo percurso que será feito pelo aluno, ele se sente seguro para ensinar. O professor tem um encaminhamento a ser feito junto com o aluno. Nesse processo, o professor se coloca no lugar do aluno, professores e alunos aprendem pelos mesmos caminhos.

As professoras se referem ao desenvolvimento profissional em serviço como um momento de transformação pessoal, não apenas do trabalho, mas de um movimento iniciado a partir do desenvolvimento profissional, com consequências para problemas pessoais antigos com a disciplina matemática. Para isso, precisam desconstruir conceitos, outro achado singular. A desconstrução deixa implícita a ideia de que o que foi aprendido na formação inicial não tem significado, está inadequado ou é insuficiente para prática docente. O fato das professoras terem aprendido de modo "diferente" as faz defender que o trabalho docente tem que ser diferente. A aprendizagem matemática está sendo reorganizada por elas na direção de algo novo, o novo de quem vivenciou uma experiência de aprendizagem e procura entendê-la, já que acreditam que, se deu certo com elas, vai dar com seus alunos.

Referências

CASTRO, M.R.; BOLITE FRANT, J. Modelo da Estratégia Argumentativa – Análise da fala e outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2011.

MAZZOTTI, T. A palavra situada. In CASTRO, M.R. et al. Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais. Nova Iguaçu: Marsupial, 2016. p. 99-132.MOREIRA, P.C.; DAVID, M.M.M.S. Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores. Zetetike, Campina, v.11, n.19, 2003. p.57-80.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA L. Tratado da argumentação: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PONTE, J.P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática, 1995. Disponível em: http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/1995/1995_11_JPPonte.pdf. Acesso em: 7/05/2016.

_____. A investigação em educação Matemática em Portugal: realizações e perspectivas. Investigatión em Educación Matemática, XII. Badajoz: SEIEM. 2008. p.55-78.

_____. Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), Teoría, crítica y prática de la educación matemática. Barcelona: Graó, 2012. p. 83-98.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, v.15(2), 1986. p.4-14.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes. 2010.

VIOLA DOS SANTOS, J.R.; LINS, R.C. Uma Discussão a Respeito da(s) Matemática(s) na Formação Inicial de Professores de Matemática. Revista Educação, Matemática, Pesquisa, São Paulo, v.18. n.1, 2016a. p. 351-372.

VIOLA DOS SANTOS, J.R.; LINS, R.C. Movimentos de Teorizações em Educação matemática. Bolema, Rio Claro, v.30, n.55, 2016b. p.325-267.

[1] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional em serviço; Aprendizagem matemática; Teoria da Argumentação

PROFESSORAS INCIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RESSONÂNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SEMED/RONDONÓPOLIS/MT

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA - UFMT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem se constituído em uma importante ferramenta para a superação dos desafios que permeiam a prática educativa. Em se tratando dos professores iniciantes, esta ferramenta torna-se imprescindível, face aos dilemas, desafios e expectativas que marcam o percurso inicial da docência.

Diversos estudos tem ratificado a afirmação de que o processo de aprendizagem da docência é caracterizado por diversas fases, formando um conjunto de etapas e competências que permeiam o desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 1992; MARCELO, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Dominguez, Garcia e Estepa (2019, p. 99), preconizam que a formação de professores é um processo continuo, sistemático e organizado que abrange toda a carreira docente. Partindo da proposição dos autores, neste texto pretendemos trazer para o centro da reflexão a formação continuada do professor iniciante que atua na coordenação pedagógica, e que participa da formação ofertada aos coordenadores pedagógicos (CP) da Rede Municipal de Rondonópolis (RME).

A investigação se deu por meio da abordagem qualitativa, de acordo com o que preconiza André (2013, p. 97), ao expor que as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas em uma perspectiva "que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados".

Os dados foram coletados com entrevistadas narrativas, realizadas com duas professoras iniciantes da educação infantil da RME, que atuaram como coordenadoras pedagógicas no ano de 2018 e participaram da formação para coordenadores pedagógicos no mesmo ano. Isto posto, este texto tem como objetivo analisar a proposta de formação continuada ofertada pela RME e os reflexos desta formação na atuação dos CPs, considerando-se sua condição de professores iniciantes.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇAO CONTINUADA DA RME DE RONDONÓPOLIS

A política de formação da RME de Rondonópolis está alicerçada em 3 eixos formativos, de acordo com o documento orientador das Políticas e Referenciais Metodológicos (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 25) a saber: Eixo I: que contempla a formação centrada na escola, o Eixo II onde estão registrados os pressupostos da formação a partir das diretrizes nacionais, com o objetivo difundir as bases das políticas nacionais de formação, a exemplo dos

programas federais; e o Eixo III, em que estão dispostas as diretrizes da formação continuada oferecida pela SEMED, e onde situamos a proposta formativa que ora analisamos.

A formação continuada para Coordenadores pedagógicos ofertada pela SEMED no ano de 2018 contou com a participação de 69 profissionais, e se deu em encontros mensais, de maneira a promover a reflexão sobre as funções específicas do CP. Para tanto, a formação proposta buscou , atendê-los em suas necessidades formativas, na elaboração do Plano de Ação, subsidiá-los no acompanhamento e mediação das ações pedagógicas nas unidades de educação infantil e fundamental, bem como possibilitar o seu auto reconhecimento como responsáveis pela formação continuada dos professores.

3 PROFESSORAS INCIANTES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: RESSONÂNCIAS DA FORMAÇÃO EM SUA ATUAÇÃO

No intuito de dar voz à duas professoras iniciantes em exercício na coordenação pedagógica e que participaram da formação para CPs da SEMED é que apresentamos a seguir fragmentos de suas narrativas. Para preservar suas identidades, serão identificadas como CP1 e CP2.

Quando questionadas sobre os reflexos da formação na sua inserção na coordenação pedagógica, as entrevistadas responderam:

As formações promovidas pela SEMED trouxeram alguns temas que foram importantes para meu conhecimento, mas não necessariamente para minha inserção à coordenação. Ouvir sobre as funções e práticas do coordenador não necessariamente o faz compreender e agir de acordo com elas. (Entrevista, CP1, 2019)

Estes estudos me auxiliaram em minha inserção pelo fato de que ouvindo outros coordenadores em rodas de conversas e até mesmo em momentos das palestras pude ter uma noção do papel que teria na escola a partir daquele momento. (Entrevista, CP2, 2019)

A fala de CP1 evidencia o que Carlos (2013, p.19) aponta em suas pesquisas, ao expor que as temáticas trabalhadas nas formações para CPs, de modo geral, “não condizem com as necessidades vivenciadas pelas escolas e que, nos encontros de formação, não se discutem estratégias específicas para serem desenvolvidas nas escolas, voltadas à superação das dificuldades.

A participação da formação não condiciona, por si só, a melhoria na atuação dos CPs. Se para o coordenador experiente na docência lidar com as demandas da coordenação pedagógica é desafiador, esse aspecto se potencializa quando o CP é um professor iniciante, visto que ainda está desenvolvendo o aparato teórico metodológico para sua atuação.

É necessário então que a proposta de formação tenha um olhar diferenciado para estes sujeitos, visto que, assim como afirma Garcia (2016, p. 11) “não é possível pensar em formação dos outros sem ter clareza da formação de si, e não é possível coordenar a ação pedagógica dos outros sem ter perceptibilidade das suas próprias ações”.

O excerto da CP2 demonstra a importância das trocas de experiências neste momento inicial, tanto da carreira docente quanto da coordenação. Este aspecto é corroborado com os apontamentos de Placco, Almeida e Souza (2015, p. 20) ao enfatizar que “os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiências com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares”.

Sobre as temáticas abordadas na formação e, que na percepção das entrevistadas foram as mais significativas, relatam

Uma formação que achei proveitosa foi a sobre o Plano de ação do coordenador pedagógico, nesta formação, uma colega coordenadora levou seu plano de ação, planejamento semanal e diário de campo, e, dessa forma, pude ter um exemplo para ter um parâmetro e foi muito útil. (Entrevista, CP1, 2019)

Foi falado também dos nossos planos de ação e da função do coordenador em articular estes momentos de estudos com o PPP da escola para melhorar a educação das crianças, propondo atividades auxiliando no planejamento e no fazer pedagógico. (Entrevista, CP2, 2019)
Nestes excertos percebe-se a convergência dos apontamentos das entrevistadas acerca da importância da elaboração do Plano de ação do CP, junto aos CPs mais experientes, o que pode possibilitar maior clareza acerca da sua rotina, pois de acordo com o que aponta Tardif (2002, p. 21) os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano são considerados os mais importantes, são o verdadeiro 'alicerce da prática' e da competência profissionais".

4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Analisando-se as percepções das coordenadoras pedagógicas acerca da formação ofertada pela SEMED, à luz dos referenciais teóricos, é possível depreender que alguns aspectos da formação precisam ser repensados no sentido de atender efetivamente as necessidades formativas do CP, considerando-se o tempo de experiência na docência e na coordenação e os aspectos desafiadores da sua atuação.
Acreditamos que ao serem observados estes aspectos, a formação ofertada aos professores que atuam na coordenação pedagógica apresentará maiores possiblidades de transposição nas formações da escola, considerando-se que tais propostas formativas tem como principal característica a condição de elementos disparadores para a auto formação e para o desenvolvimento da autonomia dos CPs.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEEBA – Educação contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

CARLOS, R. B. Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

DOMINGUES, C.G; GARCIA, C.M; ESTEPA, P.M. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 19, n.1, p. 97-112, jan./abr.2019.
GARCIA, G. Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016.

MARCELO. C. M. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Portugal, PT: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação (p. 15-34). Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

PLACCO, V. M.N de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L.T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. PLACCO, Vera M.N de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Org.) - São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RONDONÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação/SEMED Políticas de Formação Continuada. –Rondonópolis, MT, 2016. Vol. 3, 45 p. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis - COPREM

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D; MARCELO, C. Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. Ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Palavras-chave: Professores Iniciantes; Coordenação Pedagógica; Formação Continuada

PROFESSORES DA SOCIOEDUCAÇÃO: ENTRE O CURRÍCULO E A RESSOCIALIZAÇÃO

STELA MARIS BRITTO MAZIERO - SEED _PR

GENI ALBERINI - SEED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo visa discutir as práticas pedagógicas dos professores em ambiente socioeducativo, os quais além de trabalhar os conteúdos, buscam a ressocialização do educando. Devido essas duas interfaces no desempenho das funções pedagógicas, torna-se interessante investigar de que forma eles se desincumbem-se das questões escolares, o que consideram indispensável para o desempenho de sua profissão e como adaptam-se, no sentido piagetiano (PIAGET, 1996) de modificação de estruturas, já que está imerso em um processo de assimilação e acomodação de novas condições pedagógicas.

As unidades socioeducativa possuem seus ritos e ritmos próprios, os quais interferem diretamente nos procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos pelos professores. Nesse ambiente a "cultura da prisão", conforme entende Forquin (1997), constrói relações únicas com a "cultura da escola" que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normalizados", "rotinizados" sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Leite et all (2012) apud FORQUIN, (1997, p.167).

Assim, tem-se como tema no presente estudo, a Formação de Professores no Contexto Socioeducativo, e o problema decorre da peculiaridade dos alunos dos centro socioeducativos os quais, em sua maioria possuem uma história de fragmentação escolar e comprometimento com uso de drogas , por isso considerados um desafio pedagógico, pois, espera-se que o professor desenvolva os conteúdos da disciplina que ministra, além de preparar o adolescente para a vida social na qual possa vir a se reintegrar exercendo sua cidadania.

Objetivo Geral

Investigar a práxis dos professores e pedagogos que atuam nos Centros de Socioeducação do Paraná

Objetivos Específicos

Investigar de que forma eles se desincumbem das questões escolares o que consideram indispensável para o desempenho de sua profissão e como se adaptam, no sentido piagetiano (PIAGET, 1996) de modificação de estruturas.

Metodologia da Pesquisa

Sendo o corpo docente protagonista no processo de ensino-aprendizagem nos Centros de Socioeducação, são por excelência fonte de pesquisa quando o assunto é formação docente. Por essa razão torna-se importante deter-se na figura destes profissionais, pois, segundo Tardif (2000), os saberes profissionais aos quais eles recorrem provêm de diversas fontes, mas principalmente de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior à docência. Também se manifestam por meio da bagagem de conhecimentos e de certezas que adquirem ao longo de seu trabalho pedagógico cotidiano.

Para investigar a práxis dos professores e pedagogos que atuam nos Centros de Socioeducação do Paraná, foi oportunizado em uma rede social da qual participam um

expressivo número de profissionais que atualmente fazem parte do quadro efetivo dos CENSEs do Paraná, um questionário fechado contendo dez perguntas, pela plataforma Google docs. O instrumento teve como alvo a prática cotidiana desses profissionais, no qual se tentou mapear opiniões sobre o trabalho que desempenham na socioeducação.

Dez questionários retornaram respondidos. Número abaixo do esperado, pois o grupo de WhatsApp no qual foi oportunizado o questionário tem por volta de 300 professores cadastrados atuando na socioeducação do Paraná. Apesar disto, acredita-se que a investigação foi valiosa no sentido dos respondentes pertencerem a uma tipologia bem diversa de profissionais, tanto nas áreas onde atuam, como no tempo de serviço na socioeducação.

O conhecimento profissional dos professores tem sido objeto de inúmeros estudos nas últimas décadas, conforme aponta Alarcão (2008), evidenciando a preocupação de estudiosos na caracterização da natureza do conhecimento dos professores e a sua manifestação na atividade profissional.

Segundo ela, há uma vertente de estudiosos que buscam estudar o pensamento dos professores no sentido de analisar as teorias de decisão e do processamento da informação, tentam mapeá-los relacionando-os aos elementos cognitivos presentes nos planos de trabalho docente ou de que modo se adaptam ao contexto da situação. Outra vertente é a prática, experiencial, contextualizada, do conhecimento profissional dos professores, enfim das crenças que desenvolvem durante sua vida. (Alarcão apud Clandinin 1986; Elbaz 1983)

Alarcão (2008), observa ainda que os estudiosos têm concentrado suas atenções sobre as contribuições de várias ciências para dar conta de explicar porque os professores fazem do modo que fazem, porque utilizam alguns recursos e não outros, enfim, o que caracteriza o seu fazer pedagógico.

Já Gauthier (2006, et al) reflete que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

De acordo com o raciocínio do autor há que se refletir sobre o tipo de reservatório que o professor possui vez que a escola de hoje está diante de novos tempos, de novas realidades e necessidades e precisa se organizar em novos espaços, não obstante, mantém ainda um pensamento tradicional de educação. Se essa premissa é válida para o ensino regular, muito mais o é para o professor de socioeducação.

Freire (2009) também teoriza sobre o perfil profissional de um docente como intelectual autônomo e na modernidade há que se conjeturar sobre quais seriam os saberes docentes necessários ao professor para que os mesmos possam promover uma aprendizagem de conteúdos significativos.

Um dos caminhos possíveis é apontado por Freire (2009) quando discorre sobre a estética da docência, pois, para ele, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco e consciência do inacabamento.

Considera-se que esse rol de categorias estabelecidas pelo autor podem contribuir na formação do profissional . Corroborando com as ideias de Freire (2009) e Gauthier (1998), Tardif (2000) salienta também a necessidade de que os professores sejam eles próprios pesquisadores, não aqueles pertencentes aos Centros de Pesquisa ou Universidades, mas pesquisadores “enquanto sujeitos produtores de conhecimento e não apenas cobaias e colaboradores” (p. 238).

Resultados

Na recolha das informações é possível afirmar que todos concordam que é necessário um perfil específico para trabalhar intra-muros. Foram apontados como comportamento desejado: autocontrole psicológico, criatividade e dinamicidade. A capacidade de empatia pelo aluno em

conflito com a lei foi apontada por quatro respondentes. Três lembraram-se do compromisso da socioeducação com a ressocialização. Nove respondentes afirmaram que procuram adaptar estratégias próprias para desempenhar satisfatoriamente o seu trabalho pedagógico corroborando o pensamento de Tardiff (2000) quando este assinala que os saberes profissionais dos professores provêm de uma cultura pessoal adquirida em sua história de vida e também de uma cultura escolar adquirida por ele nos bancos escolares, a qual se manifesta através da bagagem de conhecimentos, de representações e de certezas que os professores possuem da prática docente.

Os professores respondentes apontam a falta de cursos de capacitação dos profissionais de socioeducação, os quais julgam ser uma grande ferramenta para melhorar o desempenho deles. Preocupam-se com as políticas públicas após a saída dos alunos do Centro, já que afirmam haver muito a ser feito para um acompanhamento adequado da família, buscando a efetiva ressocialização dos jovens.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CLANDININ, D. Jean. Classroom practice: Teacher images in action. London: Falmer Press, 1986

ELBAZ, F. Teacher Thinking A study of Practical Knowledge. London: Croom Helm, 1983.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

LEITE, L. I ; MAZIERO, Stela Maris Britto ; ROTERS, G. A. ; CERCAL, S. S. ; FRAGUAS, D. Aproximações: A Pesquisa-Ação e a Socioeducação. Simpósio Nacional de Educação, v. único, p. 1-122, 2012.

PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento. 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

TARDIF, Maurice. Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério. Texto Digitado, 2000

Palavras-chave: Socioeducação; Formação de professores; Práticas docentes

PROFESSORES E O FAZER DIDÁTICO: PRODUTOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL – LICENCIATURAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS

PATRICIA MANESCHY DUARTE - IFRJ

FERNANDO JOSÉ GARCIA DA SILVA - IFRJ

LUCAS NUNES ROSA - IFRJ

Eixo – Formação de Professores

Agência Financiadora: Financiamento: IFRJ - PROPPI/ PROCIÊNCIA - IC PIBIC / IC CAPES.

A formação de professores no Brasil passou momentos em que a discussão sobre o processo de ensinar e aprender concebidos de maneiras diferenciadas, desde a concepção epistemológica adotada nas práticas que dela emanavam, e nem sempre correspondiam as propostas político educacionais, tais como projetos de caráter pedagógico tradicional aos de caráter dialético. O proclamar e o fazer da docência e a efetiva aprendizagem, para salas de aula, se constitui campo de estudos de vários autores, circularizando a área da formação docente.

As dificuldades e fragilidades na fomação inicial no Brasil por inúmeros fatores que seguem desde as propostas político-planejadas até as questões da desvalorização e a desqulificação do trabalho exercido nas instituições do sistema de ensino. Para Xavier (2014, p. 831) o imediatismo em busca de resultados

> ... confusões, críticas infundadas e representações equivocadas sobre os diversos aspectos da prática educativa. Em contrapartida, certo descrédito em relação às instituições, em especial a escola tem constribuído para reforçar uma imagem bastante instável do papel da escola e da influência positiva exercida pelo(a) professor(a) na vida de seus alunos e no próprio desenvolvimento social de forma mais geral. Tudo isso, a nosso ver, é consequencia de uma percepção pouco fundamentada a respeito das potencialidades e dos limites da escola e do papel do professor na vida individual de seus alunos e na própria dinâmica social.

Outro fator à considerar é a formação para docêcnia na educação superior, exige conhecimento e preparação acadêmico-socio-cultural que se apresenta como atividade complexa com saberes emanados de naturezas diferenciadas. Para Gois o

> ... exercício da docência [grifo autora] exige múltiplos saberes. Pois a educação, independentemente do nível de enisno que aconteça, é uma ação humana. Com o reconheicmento dessa dimensão humana, assume-se que eola se xonstitui histórica e socialmente e, por isso, é parte intefrante da identidade profissional do professor. (2017, p. 2038)

O retorno das narrativas fundantes dos modelos implicados na condição pós-moderna aprofundadas em restaurar perspectivas metodológicas e teorias do ensino e aprendizagem na tentativa de resgatar objetos da didática, constituem representações da identidade educativa pautada em reprodução e repetição de objetos de ensino dessignificados do conteúdo social da proposta formativa para os futuros docentes. O prof. Carlos Marcelo (2009, p. 111) comenta que as organizações OCDE e a AERA[1] em relatório de pesquisas afirmam o professor ter influncia nas aprendizagens dos alunos e que precisam conhecer sua prática com compromisso na aprendizagem do aluno e direito de aprender por meio de boas políticas para formação de professores.

Neste projeto consideramos os inúmeros descompaços da produção de dificuldades na aprendizagem no ensino superior, a necessidade de dialogar com as concepções docentes e discentes na perspectiva de contribuir na identificação de possíveis impasses na relação que

estabelecem com o conhecimento e os modos didáticos de sua produção. Há um descompaço entre a produção de material pedagógico, metodológico e didático nos diferentes âmbitos desse espaço que não se comunicam para atrelar à qualificação dos docentes e discentes.

A pesquisa se estabelece um entre-lugar que se investiga o campo de estudo na área do ensino se ciências e o diferencial que caracteriza a produção de conhecimentos nos mestrados profissionais, a relação ensino-aprendizagem, produção e divulgação de conhecimento em ensino de ciências e a formação inicial nas licenciaturas dos cursos de química, física e matemática, dicutir produtos educacionais, produção e o modo de apropriação dos mesmos em bancos repositórios e seu uso corrobora para produção de conhecimentos sobre a docência e a discência.

A investigação é desenvolvida no Projeto de Pesquisa PROCIÊNCIA (2018-2019 e prorrogada para 20120) apoioada por Edital interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, alunos mestrandos, bolsistas PIBIC, IC-CAPES. Considera-se o conhecimento docente como algo produzido a partir dos conhecimentos realizados na formação inicial e ao longo de sua trajetória experiencial (salas de aula, laboratórios, pesquisas, atividades da docência). Ao mesmo tempo em que elabora e executa as atividades docente o professor se apropria de conhecimentos que são da teoria e da prática, adquire seu saber e se renova, ou nãol. Fato é que estará em condição de inacabamento (FREIRE, 1998) no decorrer do exercício profissional. Investigamos como esse docente utiliza seus conhecimentos e como os relaciona com suas práticas formativas dos futuros docentes em formação inicial, nos cursos de licenciatura do Campus Nilópolis.

Questiona-se os docentes já formados e atuantes nos cursos de licenciaturas em relação ao seu próprio conhecimento pedagógico-conceitual-prático e sua relação com os conhecimentos científicos das pesquisas acadêmicas já produzidos e divulgados. Pois, se docentes os possuem, como os compreendem na forma de ensinagem e como conhecimento de divulgação e de ensino para os alunos da formação inicial em licenciaturas? Se não possuem esses conhecimentos como fazem para se aperfeiçoarem? Em contrapartida o que ocorre nesse processo de ensinar/ aprender que os professores não identificam e ou reconhecem as pesquisas científicas produzidas e presentes nos repositórios acadêmicos, fazendo uso dos meios de divulgação como objeto apropriado para conhecimento da área de ensino junto aos seus alunos? De que forma? E se não realizam esta proposta, quais as fragilidades de sua formação precisam ser revistas?

A relevância está presente na correspondência da ação docente e o conhecimento, inerente e necessário, à formação inicial tendo em vista o Documento “Relatório de Avaliação Quadrienal-Área de Ensino de 2017 publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Diretoria de Avaliação, Ministério da Educação (MEC).

A necessidade de alfabetizar cientificamente, diz Chassot (2007, p.29) “... pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam a educação mais "comprometida”. Para o autor não se trata de apenas da utilização da didática “específica” [grifo nosso] das ciências, mas questão de linguagem cientifica decodificada para mais do que entender ciências, compreender a linguagem na qual a natureza é escrita, bem como adquirir uma compreensão melhor do universo. Outro fator relevante é pensar a educação científica não somente aplicada na área da didática longe da preocupação com a significação atribuída as mudanças profundas na própria educação. Anastasiou e Alves (2011) ajudam pensar o ato de ensinar composto em sínteses compreensiva relacionada a um quadro teórico e prático. A ação docente é fundamental na compreensão epistemológica deste processo e dos conteúdos filosóficos sociais inerentes ao momento da aprendizagem, por mobilizar a gama de informações caracterizadas em objetos de estratégia e atividades utilizadas em sala de aula. Para Tedesco (2010) é preciso trabalhar por uma escola justa que inclua e não exclua e qualifica

novas gerações e busca trabalhar com as heterogeneidades promovendo aprendizagens consistentes.

A metodologia aplicada é de abordagem qualitativa na vertente da triangulação de dados entre os objetos: do conhecimento do professor sobre os produtos educacionais e os objetos didáticos utilizados nas aulas, a referência que faz para ensinar, a identificação de sua prática docente como um campo formativo para si e aprendizagem adquirida pelos alunos, cruzando aprendizagem e produtos educacionais, por meio da didática. Foi aplicado questionário para docentes e discentes, distintos, testagem preliminar. Está sendo refeito para segunda fase- final. Os dados qualitativos e quantitativos, demonstram, inicialmente, a ausência do trabalho didático e o reconhecimento dos produtos educacionais como ferramenta metodológica para ensino-aprendizagem. Para segunda fase da pesquisa avançaremos para estudos teóricos dos autores Tardif (2002), Formozinho (2012), Pimenta (2008, 20012), Nóvoa (2009, 2010, 2017), Xavier (2014), em pesquisa[2]. Os primeiros resultados demonstram o afastamento da prática como objeto de reflexão entendida pelos alunos. A fase é da coleta de dados e as primeiras construções dos bancos dos produtos educacionais em elaboração,foi solicitada a continuidade e recondução do projeto em sequência.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed./ 2ª tiragem. Joinville: UNIVILLE, 2004.

CHASSOT, A. Educação conSciência. 2ª e. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
_____. CHASSOT, A. Alfabetização cientifica. Questões e desafios para a educação. 7 ed. Iluí: ed. Unijuí, 2016.

FRANCO, M. A. S. (orgs.). Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz & Terra, 1998.
GOIS, Melo Pamela. Formação para a docência no ensino superior: realidade e desafios. In: EDUCERE: Fomação de Professores, contextos, sentidos e práticas. p. 2037 – 2043.
ISSN 2176-1396

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Trad. Cristina Antunes. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. 109
Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

MEC. Relatório de Avaliação Quadrienal - Área de Ensino, 2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Diretoria de Avaliação, Ministério da Educação (MEC).

[1] - Organisation de coopération et de développement économiques, Associação Americana de Pesquisa Educacional (American Educational Research Association - AERA

[2] Em estudo, desta forma não constando nas referências deste trabalho, no momento.

Palavras-chave: Conhecimento didático. Formação de professores. Formação Inicial-Licenciaturas. Ensino de ciências, Produtos educacionais.

PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE NARRATIVAS DOCENTES COMO FONTES DE PESQUISA

SYDNA MEIRE FAUSTINO FELICIANO - UNIGRANRIO

FABIANA ASSIS DA CRUZ - PMDC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O estudo sobre as narrativas é importante para que, via as histórias de vida dos professores, se possa perceber e analisar a concepção que eles têm sobre a relação entre a formação e as narrativas docentes.De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 75):

> A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área. (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p.75)

Diante disso, objetivamos discutir sobre narrativas docentes como fonte de pesquisa e formação, baseando-se em uma questão norteadora: Os estudos sobre as narrativas docentes podem contribuir para a formação de professores? Considerando que as narrativas tratam das histórias de vida, pretendemos refletir sobre elas relacionadas à formação docente e analisar as narrativas de experiências pessoais produzidas por um grupo de quatro professores que atuam na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, as discussões tecidas neste trabalho nos permitirão análises teóricas mais profundas sobre as relações entre a pesquisa narrativa e a formação docente.

Nesse movimento, recorremos a autores que discutem sobre esse tipo de literatura como: Abrahão, Bragança e Araujo (2014), Clandinin e Connelly (2015), Souza e Mignot (2008), Nóvoa (2013), Tardif e Raymond (2000), entre outros, que contribuirão no aporte teórico dos estudos sobre narrativas e formação docente.

A seguir, buscaremos focalizar nas narrativas de professores e suas contribuições para o processo de formação docente, o caminho metodológico adotado no estudo, uma breve análise dos dados obtidos e algumas considerações finais.

PROBLEMA

Os estudos sobre as narrativas docentes podem contribuir para a formação de professores?

OBJETIVO GERAL

· Discutir sobre narrativas docentes como fonte de pesquisa e formação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Investigar como as narrativas de professores podem contribuir para os estudos de formação docente;

· Verificar a concepção que os professores têm a sobre construção de saberes docentes a partir das narrativas docentes;

· Analisar de que maneira as narrativas docentes podem contribui para a transformação das práticas docentes.

METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, privilegiamos a abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada na pesquisa narrativa, uma vez que essa possibilita a análise de diversos aspectos presentes nas histórias e experiências dos professores que refletem diretamente na formação docente e nas práticas que são produzidas em sala de aula.

Assim, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada que serviu de base para a construção das narrativas produzidas por cinco professoras do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, localizada no município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A narrativa se constitui no modo como as pessoas concebem e vivenciam o mundo e os professores são por natureza narrativos e, comumente, estão sempre narrando os fatos cotidianos das salas de aulas e de suas experiências de formação. Muitos desconhecem que o ato de contar suas histórias e experiências para outros professores ou pesquisadores estão produzindo narrativas.

Acreditamos que as trocas de experiências através das narrativas são importantíssimas para a formação docente, pois não estão centradas em repassar técnicas ou conteúdo específicos para a formação, elas vão além: as narrativas de professores apontam para o forte entrelaçamento entre o individual e o coletivo.

As narrativas permitem aos professores a possibilidade de refletir sobre sua história, sua formação e suas práticas, e com isso, ressignificar seus saberes e suas práticas. Bragança (2008) nos aponta que:

> A reflexão é uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais. A reflexividade crítica como autoanálise que repercute na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido. E, na formação de professores, este ressignificar assume um caráter emancipatório, articulando dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas, ou seja, um caráter instituinte de formas pessoais, profissionais e sociais de estar no mundo e com as pessoas. (BRAGANÇA, 2008, p.76-77)

A pesquisa narrativa ao ser estruturada tem como intenção compreender e interpretar as dimensões subjetivas e históricas dos sujeitos que não são facilmente encontradas em pesquisas com modelos e esquemas fechados. As experiências vividas têm como base o tempo, as pessoas, as ações e o contexto. O fato de trabalharmos com sujeitos inseridos no contexto da escola que é viva e está sempre em mudança, nos leva a compreender que a pesquisa está em constante e contínuo processo de transformação, uma vez que diz respeito à dinamicidade que envolve vidas e histórias compostas e narradas.

Muitos ainda consideram a narrativa docente como algo relacionado ao senso comum, sem credibilidade e validade científica, pois esses necessitam das verdades absolutas, comprovadas cientificamente. A narrativa trabalha com as histórias de vidas, com a experiência do sujeito, onde o professor tem voz e é o protagonista de sua própria história, que não atua como um mero espectador, reprodutor das verdades produzidas por outros, ele é o produtor das histórias e experiências, principal agente de sua formação.

Desse modo, o conhecimento dos professores é expresso em histórias sociais e individuais corporificadas. Assim, nós pesquisadores devemos olhar as histórias como

parte da pesquisa, não apenas um objeto a ser analisada, ela é a experiência vivida que deve assumir centralidade no processo de formação.

RESULTADOS

A partir da realização dos nossos estudos compreendemos que as narrativas docentes podem contribuir para reflexão sobre diversas dimensões, sejam elas conceituais, procedimentais ou atitudinais, podemos inferir que a formação docente também acontece no espaço escolar, não estando restrita aos cursos de formação e as salas de aula.

Desse modo, podemos considerar o professor como sujeito do conhecimento que está em constante aprendizagem, tecendo suas evoluções e concretizações através das reflexões realizadas a partir das narrativas docentes.

Assim, esperamos que os resultados obtidos a partir deste estudo possam contribuir para uma reflexão aprofundada dos estudos sobre formação docente que são constituídos a partir das narrativas docentes.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. in SOUZA, Elizeu Clementino de e MIGNTO, Ana ChrystinaVenancio.Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU - Uberlândia: EDUFU, 2015.

Palavras-chave: Formação docente; Pesquisa narrativa; Reflexão.

PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES: PROCESSOS FORMATIVOS EM PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO - SEMED - MT

JULIANA MARIA PIO - UFMT

ROSANA MARIA MARTINS - UFMT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES: PROCESSOS FORMATIVOS EM PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade pública do Mato Grosso (MT) e é fruto de uma formação continuada, ofertada por um grupo de pesquisa, desta Universidade. O projeto intilula-se "Professores iniciantes e professores experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional", e trabalha de forma colaborativa com escolas da Rede Municipal de Ensino de uma cidade de MT.

Logo, esse trabalho objetiva levantar e discutir as demandas e dificuldades elencadas por cinco professoras iniciantes, participantes do projeto, sobre suas rotinas educativas, em especial os relatórios de avaliação. O projeto prevê discussões, palestras, rodas de conversas, interações entre os pares, itinerância nas escolas participantes, de modo a buscar caminhos e métodos que possam colaborar e amenizar as angústias desses profissionais, a partir de suas necessidades formativas.

Quanto às necessidades formativas docentes, Imbernón (2009, p. 64), afirma que "compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional". O autor também assegura que, "a formação deve passar da ideia de 'outros' ou 'eles' para a ideia de 'nós" (IMBERNÓN, 2009, p. 78)

Isto posto, pretende-se com este estudo revelar, problematizar e debater sobre as reflexões das professoras participantes desta formação continuada sobre as discussões relacionadas aos relatórios de avaliação na Educação Infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabe-se que "a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida com problematização, questionamento e reflexão sobre a ação". (HOFFMANN, 2005, p. 15). Ademais, um ponto importante a ser vislumbrado é o dos sentidos e significados que a ação avaliativa possui, haja vista que essa ação, frequentemente, parte das concepções, experiências e vivências que os docentes possuem em relação a ela.

Nesse ínterim, a avaliação pode ser concebida como "o exercício de um olhar sensível e cuidadoso ao outro, dito de outro modo, é a parte do exercício de "amorosidade" que o ato

educativo encerra e do qual nos fala o mestre Paulo Freire" (MICARELLO, 2010, p. 2). Essa ação proporciona ao docente poder perceber aspectos sobre a criança, tais como, suas emoções, características pessoais e coletivas, reações, desejos, interesses e formas pelas quais vai se apropriando da cultura a qual está inserida, transformando-a. Logo, "a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos da criança na sua trajetória de construção do conhecimento" (HOFFMANN, 2005, p. 17).

Nesse contexto, o relatório avaliativo requer um olhar sensível por parte do docente, pois possui a finalidade de retratar as vivências e experiências proporcionadas a criança. Ele reflete a análise, a reflexão e as interferências usadas pelo professor, além de propiciar uma visão sobre as potencialidades da criança.

METODOLOGIA

O grupo de Pesquisa ligado a um Programa de Pós-graduação em Educação, como já informado anteriormente, é coordenado por duas professoras doutoras. Os pesquisadores desse grupo, buscando contribuir com os professores iniciantes e experientes em suas necessidades e demandas formativas, organizaram, em 2019, uma proposta formativa que privilegia o processo colaborativo Universidade-Escola. Vale destacar, que as escolas participam do projeto desde 2013, quando da oferta do Programa Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI (OBEDUC), em projeto aprovado e publicado pelo edital 049/2013.

Desde o início desta proposta formativa Universidade-Escola, busca-se, por meio de uma agenda organizada pelos próprios participantes, atender as demandas sugeridas. Para o desenvolvimento deste projeto, os participantes se encontram, semanalmente, de forma itinerante, em variados locais, tais como: escolas onde os docentes participantes trabalham; salas de aula e anfiteatro da Universidade. Tenciona-se que os participantes conheçam as diversas escolas que participam do projeto, pois cada uma tem uma realidade e necessidade ímpar. Ademais, os mestrandos acompanham e colaboram com a organização da formação de professores realizada quinzenalmente.

Dentre as demandas solicitadas pelos participantes para o primeiro semestre de 2019, estavam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os relatórios avaliativos. Para este trabalho, foca-se o olhar no processo formativo sobre os relatórios de avaliação.

Destaca-se que ao final de cada encontro da formação são elaborados memoriais de formação que é "uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões" (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 61) sobre as vivências realizadas ao longo de cada etapa formativa. Então, o memorial de formação foi utilizado como instrumento para coletas de dados, por acreditar que este "tem relevância na formação de professores por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para suas experiências" (SARTORI, 2008, p. 185). Logo, selecionamos alguns recortes dos memoriais dos encontros de formação sobre relatórios de avaliação. Para essa formação foram entregues textos para leitura e, no auditório da Universidade, duas professoras convidadas conduziram o debate da temática. Em outro encontro, os professores trouxeram e analisaram, em grupos, alguns relatórios de avaliação. No encontro que fechou essa formação, os professores socializaram relatórios elaborados por eles e, assim, puderam esclarecer algumas dúvidas.

RESULTADOS

Os excertos abaixo são resultados de encontros realizados nos meses de maio e junho de 2019. As reflexões trazidas pelas professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil nos ajudam a compreender como vão construindo e reconstruindo o entendimento da escrita dos relatórios. Vejamos:

"Muitos encontros sobre relatórios. Incrível, mas todos revelam um dado novo, um saber novo. Como crescemos nas discussões e trocas ouvindo os pares...". (Professora 1)

"A escrita do relatório, não é uma tarefa fácil. Cada ano aprendo mais nos nossos encontros, [...] foi mito produtivo, discussões calorosas que sempre enriquecem a nossa escrita. Foi muito bom!". (Professora 2)

"É perceptível também o quanto evoluímos com as discussões, pois não é o primeiro ano que os relatórios entram em pauta, e ainda que eles sejam considerados um desafio para muitos, estas discussões fazem muito mais que nortear as escritas dos relatórios, mas também nos fazem repensar sobre como estamos avaliando nossas crianças". (Professora 3)

"[...] gostei muito das nossas discussões sobre essa escrita que necessita mesmo de análise e discussões com os nossos pares para que este documento seja mais completo possível". (Professora 4)

"Gostei da proposta da divisão dos grupos [Educação Infantil e Ensino fundamental – anos iniciais]. As discussões me ajudaram a compreender muitos pontos sobre os relatórios". (Professora 5)

Vislumbra-se, como as professoras iniciantes apontam que as discussões e reflexões realizadas entre os pares são enriquecedoras para a constituição dos saberes docentes e como a formação continuada proporcionada contribui para a troca de conhecimento entre professores iniciantes e experientes, auxiliando-os no processo de vir a ser professor. Assim, acredita-se que "o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporciona a estes um maior de grau de satisfação profissional" (DAMIANI, 2008, p. 224 e 225).

O recorte das reflexões, presentes nos memorias de formação, aponta que o processo colaborativo é um dos mecanismos de desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletir sobre o trabalho em grupos colaborativos corroboramos com a ideia de que a aproximação entre Universidade e escolas proporcionada pelo projeto amplia e enriquece a constituição dos saberes docentes e a reflexão sobre a sua prática.

Frente a isso, as pontuações feitas pelos professores sobre as análises, discussões e reflexões sobre os relatórios avaliativos evidenciam a importância do grupo colaborativo que participam, o qual objetiva um trabalho conjunto entre professores iniciantes e experientes da Rede Municipal de Ensino de um município de MT e Universidade.

REFERÊNCIAS

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em
educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR
HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na educação infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file Acessado em: 02 jun. 2019.
PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. (Org.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.
SARTORI, Adriane Terezinha. Os professores e sua escrita: o gênero discursivo memorial de formação. 2008. 219 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: http://libdigi.unicamp.br/document/?code=-vtls000440323. Acesso em: 02 jun. 2019.

Palavras-chave: Formação de professores; Avaliação na Educação Infantil; Relatórios de avaliação; Professores iniciantes; Professores Experientes.

PROFESSORES INICIANTES EM CARGOS DE GESTÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS ORIENTADORES DE ÁREA DAS ESCOLAS PLENAS

PAULO HENRIQUE BARBOSA - SEDUC-MT

ANDREIA CRISTIANE DE OLIVEIRA - UFMT

CARLOS EDUARDO SERQUEIRA FEIJÃO - SEDUC-MT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A reflexão que aqui apresentamos tem a intenção de problematizar e ao mesmo tempo contribuir com a compreensão das possibilidades e limitações que emergem da prática dos professores que assumem cargos na gestão escolar ainda no período inicial da docência.

Para isso partimos do entendimento de Dominguez, Garcia e Estepa (2019), que expõem que nos primeiros anos da docência os professores sofrem o "choque com a realidade", sendo este período marcado por um aprendizado intenso, por tentativas de sobrevivência na profissão e pela predominância do valor da prática.

Nóvoa (2019, p. 202) corrobora o exposto ao conceituar os primeiros anos da docência como "tempo entre dois", ou seja, entre o fim da formação inicial e o início da carreira docente. No caso dos professores iniciantes que ocupam os cargos de gestão nas unidades escolares, estes aspectos desafiadores do percurso inicial da docência se potencializam, visto que para além das questões de relacionamento com os pares, a ambientação aos processos educativos e o desenvolvimento do seu repertório teórico prático, inerentes à docência, necessitam desenvolver saberes outros, necessários à atuação na função.

Interessou-nos trazer para o centro da reflexão a constituição dos saberes da docência em um processo articulado à prática da gestão escolar. A investigação está ancorada na abordagem qualitativa, pautada na assertiva de André (2013, p. 97) de que as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas em uma perspectiva "que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados".

Coadunamos com Galvão (2005, p. 329) que ressalta que a "investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa". Por esse motivo, os dados foram levantados a partir de entrevistas narrativas realizadas com dois professores iniciantes que atuam como Orientadores de Área de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas em uma Escola Plena da rede estadual em Rondonópolis, Mato Grosso, no sentido de responder as seguintes indagações: Quais os limites e possibilidades de atuação de professores iniciantes em cargos de gestão escolar? Quais necessidades formativas os professores iniciantes manifestam a partir das vivências da Orientação de Área?

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A oferta da educação em tempo integral na rede estadual do Mato Grosso, teve seu início em 2017, por meio da Portaria 10.622, de 24 de outubro de 2017, de forma a atender à Meta 6 do

Plano Nacional de Educação 2014-2024. De acordo com o Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral, produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso – SEDUC/MT, as Escolas Plenas tem como objetivo a "formação integral dos estudantes, para a efetivação dos seus projetos de vida" (SEDUC, 2019, p. 10). Ainda de acordo com o documento, a oferta desta modalidade de ensino tem como objetivo "repensar a prática pedagógica, a organização curricular e redimensionar o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidade de aprendizagens" (op.cit, p. 6).

A equipe gestora das Escolas Plenas é composta pelo Diretor, regido pela Lei 7040/98, o coordenador pedagógico, que atende aos dispositivos da LC 50/98, e três Orientadores de Área, correspondendo a área de Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens. Quanto às atribuições, de acordo com o orientativo da SEDUC/MT:

De uma forma sintética podemos dizer que a coordenação pedagógica é responsável pela *gestão pedagógica* de toda a unidade escolar e a orientação de área é responsável pelo trabalho *direto com professores em cada uma das áreas de conhecimento*. Isso não significa que ambas as funções não se articulem em momentos específicos na escola, desde que as atividades coletivas sejam organizadas previamente. (SEDUC/MT, 2019, p. 86, grifos do autor).

Para melhor entendimento das funções dos Orientadores de Área, analisaremos o que dizem os professores iniciantes que atuam nesta função, quanto aos limites e possibilidades de sua atuação, bem como o que manifestam acerca das suas necessidades formativas como iniciantes em cargos de gestão. Para preservar a identidade dos participantes, utilizaremos denominação fictícia, a saber O.A-CNM e O.A-CH.

Quanto aos limites e possibilidades da atuação, os professores iniciantes responderam:

O início foi conturbado pois não conhecia a fundo o modelo da Escola Plena, as disciplinas da base diversificada, protagonismo, visão humanista e a pedagogia da presença. Outro fator que foi desafiador neste modelo de escola, foi a quantidade de documentos a serem preenchidos e entregues em prazos curtos, muito mais que aqueles que eram desenvolvidos na escola regular. (Entrevista, O.A-CNM, 2019)

[...] tive uma série de dificuldades relacionadas à dinâmica da Unidade Escolar, tendo em vista que a função exige que o orientador tenha conhecimentos amplos para dirigir o fazer pedagógicos dos professores de modo à alinha-los à proposta da Escola Plena. (Entrevista, O.A-CH, 2019)

Tardif (2002, p.17) pontua que as relações dos profissionais com os saberes "são mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas". Neste contexto, é possível depreender das falas dos participantes que para além da questão de estarem na fase inicial da carreira, o aspecto mais limitador de sua atuação consiste na configuração da Escola Plena, devido à natureza da proposta e das atribuições burocráticas que o modelo propõe. Além disso, O.A-CH menciona as dificuldades por não ter recebido formação inicial para atuar em cargos de gestão.

Quanto às necessidades formativas, os professores manifestaram:

A minha maior dificuldade enquanto orientador de área foi não conhecer sobre gestão pública, legislações vigentes. Além disso, uma dificuldade na função de orientador quando se é novo como professor é talvez um pouco mais de experiência para aconselhar ou orientar os

professores diante de um problema que nunca presenciei, principalmente quando o profissional que te procura tem muito mais tempo de docência que eu. (Entrevista, O.A-CNM, 2019)

A função de Orientador de Área revela uma série de limitações que não são percebidas enquanto professor atuante em sala de aula, a fragilidade em relação as leis e legislações não afetam o professor em sala na mesma proporção que atinge o orientador. (Entrevista, O.A-CH, 2019).

Situamos o que mencionam os participantes no que propõe Tardif (2002, p. 38) acerca dos saberes experienciais ou práticos, pois segundo o autor "os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio". Fica evidente que os saberes relacionados ao acompanhamento aos pares e a legislação da rede em que atuam tornam-se fatores problematizadores da sua atuação.

3 BREVES CONSIDERAÇÕES

Fica evidente no relato dos professores a necessidade de um conhecimento aprofundado das leis, legislações e práticas pedagógicas que regem o ambiente escolar, sendo esses conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos da gestão, e devem ser constituídos a partir de formação especifica para tal. A falta desses saberes pode conduzir à uma atuação insuficiente, e dessa maneira, faz-se necessário uma formação específica para essa função, não de modo superficial, mas aprofundada para prover meios de atuação mais eficaz aos professores iniciantes que atuam em cargos de gestão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul. /dez. 2013.

BRASIL. PORTARIA 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017.Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emti-pdf/file. Acesso em 30.Abr.2019.

DOMINGUES, C.G; GARCIA, C.M; ESTEPA, P.M. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 97-112, jan/abr.2019.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf. Acesso em 02.Set.2018

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 198-208, jan/abr.2019.

MATO GROSSO. **LEI Nº 10.622, DE 24 DE OUTUBRO DE 2017**. Institui o Projeto Escola Plena, vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação,

Esporte e Lazer - SEDUC, e dá outras providências. Disponível em: ww.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-10622-2017.pdf. Acesso em 30.Abr.2019

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico de Educação em Tempo Integral-** Escola Plena. Cuiabá:2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Gestão escolar; Orientação de área; Escolas em tempo integral

PROFESSORES SURDOS: OS DESAFIOS ACADÊMICOS E PROFISSIONAIS

LELIANE APARECIDA CASTRO ROCHA - UMESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – (CAPES) – Código de Financiamento 001. Esta pesquisa tem como objetivo geral contribuir significativamente com a comunidade surda e ouvinte, pois abordará sobre os desafios que os professores surdos da região sudeste do Brasil, enfrentaram para alcançar suas formações acadêmicas e profissionais, frente as dificuldades de comunicação. O que justifica esta investigação é o número escasso de escolas e faculdades bilíngues, (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) e escolas inclusivas que não conseguem se comunicar com qualidade com a pessoa surda. Alcançar a igualdade de comunicação, e empoderar o surdo são pontos relevantes neste estudo. Optamos pela metodologia de pesquisa cientifica de natureza qualitativa, do tipo pesquisa narrativa.

Durante muitos anos, instituições, profissionais da educação, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, religiosos, entre outros, procuraram os melhores caminhos para educar os surdos. Cada um que obtinha algum progresso em sua técnica ou método, defendia seu sucesso e apontava o fracasso do surdo, sempre tratando-o como uma pessoa inferior perante ao ouvinte. É certo que nascemos iguais, mas as oportunidades são diferentes, principalmente se são surdos. Muitas vezes, o avanço ou o retrocesso do aluno surdo não está ligado ao seu cognitivo, mas por falta de uma comunicação de qualidade, sendo sempre discriminado e até mesmo marginalizado, sendo proibido, em muitos casos, o seu ingresso na vida escolar ou social (CUNHA JÚNIOR, 2015).

Por muito tempo, as pessoas surdas ricas eram atendidas por profissionais com a intenção de ensinarem a oralidade, para se manterem herdeiros, porém os menos afortunados eram deixados a margem da escolaridade básica, no máximo.

O povo surdo foi narrado através da representação da invalidez [...] As modalidades enunciativas do historicismo fazem o surdo narrado, sobre determinado como mito, como elemento inútil, sem vida. Os rumos desse historicismo não vão iniciar mudanças com o reconhecimento da língua de sinais. Nem muda de sobremodo com a introdução da língua de sinais na educação (PERLIN, 2003, p.47).

Para garantir que os surdos tenham acesso a escolaridade, o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras -, como meio de comunicação e instrução, precisa estar presente em toda a comunidade escolar, não apenas na figura do intérprete ou interlocutor.

Neste contexto, a nossa preocupação direcionou-se para compreender o quão importante é a comunicação do surdo, tanto que em 2002, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, assinou a Lei número 10.436, reconhecendo a Língua de Sinais, como meio legal de comunicação e expressão. E em 2005, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a regulamenta pelo Decreto número 5626

Art. 3ª A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores par o exercício do magistério, em seu nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Ao destacar os desafios acadêmicos e profissionais dos professores surdos da região sudeste do Brasil, buscamos o sujeito surdo para ser o narrador de sua história, e assim esta pesquisa se propõe a dar 'voz' para revelar suas inquietações, e vivencia quanto a sua formação escolar e profissional.

Nesta perspectiva, temos a tendência de olhar para a escola regular inclusiva, onde parte dos profissionais surdos, que estão atuando na educação frequentaram a escola antes, durante ou após a obrigatoriedade da inserção da Libras na grade curricular.

Este estudo realizará uma retrospectiva histórica da vida acadêmica do surdo e sua inserção no mercado de trabalho. Assim, faremos entrevistas com professores surdos, que servirão de ferramenta de coleta de dados (SZYMANSKI, 2010).

Em respeito aos sujeitos, os encontros serão filmados em vídeo, para que possam narrar em sua língua materna, ou seja, em Libras, a sua trajetória escolar e atuação docente. Posteriormente, serão transcritos pela pesquisadora que também é usuária da Libras, porém como segunda língua. Após este processo, o texto em língua portuguesa será entregue ao surdo, para que ele possa validar, e somente então, será transcrita para a pesquisa.

Está será uma oportunidade ímpar para os surdos narrarem sobre sua formação e sua profissionalização como docente, visto que para a maioria das pessoas da nossa sociedade, eles são quase invisíveis. Ao respeitarmos seu modo de comunicação e interação, precisamos abrir espaços para serem vistos.

Nossas reflexões sobre a narrativa dos surdos, ressaltam a importância de se reconhecer a centralidade da experiência – do viver, contar, recontar e reviver suas experiências (CLANDININ e CONNELLY, 2015, p. 106). Isso nos revela que o tempo é fundamental para a contextualidade vivida e contada.

Os estudos de Moura (2000) afirmam que somos produtos da nossa própria história, e que produzimos e reproduzimos percursos únicos, considerando os diferentes caminhos, as possibilidades de transformação, e com isso fortalecemos e nos tornamos protagonistas de nossa vida.

Ressaltamos que não se pode lutar pela implantação de algo que não se conhece. Ao falar de seu percurso acadêmico e profissional, o surdo nos mostrará as dificuldades e as facilidades, os problemas e as possíveis soluções, que a sociedade poderá percorrer para contribuir rumo a uma sociedade inclusiva melhor.

A relevância social deste trabalho, se sustentará quando os elementos apresentados pelos sujeitos narradores, contribuem para percebermos e refletirmos sobre os possíveis caminhos para o enfrentamento das dificuldades, em ambientes escolares e profissionais.

Ao final destas narrativas, as percepções que emergirão, irão evidenciar os processos inclusivos e excludentes da nossa sociedade. Esperamos que esta pesquisa contribua para que todos, de forma direta ou indireta, que trabalham com pessoas surdas, tenham um olhar diferenciado.

Diante do exposto, concluímos a necessidade de ver o outro, as possibilidades de oportunizar e dar visibilidade ao surdo, nesta sociedade auditiva. Sendo assim, divulgaremos os resultados em diferentes espaços e processos de construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abril 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436. htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

CLANDINI, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: esperiencias e historias na pesquisa qualitativa. EDUFU, 2015.
CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. O embate em torno das políticas educacionais para surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
MOURA, M.C. O Surdo: caminho para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
PERLIN, G. T.T. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRS, 2003. Tese de doutorado em Educação.
SZYMANSKI, Heloisa(org). A entrevista na educação: a prática reflexiva. Brasília: Liber, 3.ed, 2010.

Palavras-chave: professores surdos. formação docente. Libras.

QUALIFICAÇÃO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: POLÍTICAS DE INCENTIVO À TITULAÇÃO EXPLÍCITAS NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

FERNANDA NEVES IADOCICCO - IFSP

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Formação Docente
Problema: Como se dá a política de incentivo para qualificação docente no Instituto Federal de São Paulo (IFSP)?
Objetivo geral: Analisar a qualificação dos docentes do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), especialmente quanto incentivo proporcionado pela instituição para titulação.
Objetivos específicos:

- Analisar a evolução da quantidade de docentes com titulação de Mestre e Doutores.
- Avaliar a política incentivo à qualificação docente contidas no PDI/IFSP (2014-2018).

Metodologia:
A pesquisa, de natureza qualitativa, se estrutura a partir de uma análise bibliográfica que explora os enfoques teóricos sobre o tema e de uma análise documental, pautada nos documentos institucionais, como os Relatórios de Gestão e o Plano de Desenvolvimento Institucional.
Referencial:
No debate sobre formação docente é irrefutável a importância do profissional da educação de manter-se bem formado, o que significa que, além do bom embasamento inicial, é fundamental manter sua formação de modo contínuo, dada a dinamicidade e complexidade do ato de ensinar (DEMO, 2004).
Candau (1997) ressalta que, tão importante como sua qualificação de maneira contínua, é entender o professor como um sujeito ativo de seu desenvolvimento, sendo fundamental considerar suas experiências obtidas na profissão docente como também seus conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida.
Desta maneira a profissionalidade docente se dá pela qualificação especializada, mas também no

> acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (PERRENOUD, 1997, p.184).

Segundo Nóvoa (1995), a formação docente não se estabelece por acumulação (de cursos, de técnicas ou de conhecimentos), mas sim por meio de um trabalho da reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas e de (re)construção constante de uma identidade pessoal. Por isso é fundamental investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.
De acordo com Libâneo (2002, p. 74) as práticas de formação docente contêm quatro requisitos fundamentais, a saber:

> [...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Nóvoa (1995), ainda afirma que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no conjunto de contextualizar uma autonomia da profissão docente. "Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (IDEM, p. 27).

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a qualificação dos docentes do Instituto Federal de São Paulo – IFSP, especialmente quanto incentivo proporcionado pela instituição para titulação. O IFSP é uma instituição fundada em 1909 e hoje faz parte da Rede Federal na condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Análise Resultados:

Entendendo a importância da qualificação docente, não apenas para o profissional, mas para as práticas pedagógicas da instituição foi analisado o processo de incentivo e de qualificação do IFSP, visando aumentar a titulação dos docentes. Segundo o PDI/IFSP/2014-2018 uma das principais diretrizes que norteiam a expansão da rede de IFs inclui o apoio à titulação dos servidores em cursos de mestrado e doutorado, por meio de afastamento remunerado para capacitação. Tais diretrizes reafirmam "o compromisso dos IFs com a formação humanística de docentes, que precede a qualificação para o trabalho e enxerga a educação profissional e tecnológica baseada na integração entre ciência, tecnologia e cultura" (IFSP, 2014, p. 153).

Esta política de afastamento, prevista no PDI, foi regulamentada pela Portaria n. 2.110/2013, que descreve as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal voltadas a capacitação e qualificação do servidores Técnicos-Administrativos em Educação e Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O objetivo deste programa é o desenvolvimento integral do servidor, impulsionando o aporte de conhecimentos e habilidades para aprimorar seu desempenho e o desenvolvimento na carreira.

A Portaria n. 2.110/2013 facilitou o cumprimento da qualificação profissional, oferecendo afastamento remunerado de até um ano para pós-doutorado, quatro anos para doutorado, e dois anos para mestrado, como também estabelecendo critérios iguais de classificação para todos os servidores. O edital é semestral, dividido ente docentes e técnicos-administrativos. Para participar do edital, o servidor precisa cumprir os critérios estabelecidos (ter no mínimo três anos do IFSP, não ter se afastado há menos de dois anos, não receber bolsa ou ajuda de custo, entre outros) e preencher a planilha, enviando-a junto com todos os documentos solicitados que comprovem as informações solicitadas. Depois de todas as inscrições deferidas, o processo classificatório divulga uma lista de classificação para os docentes e outra para os técnicos-administrativos, usando os mesmos critérios: fases do trabalho de pesquisa e tempo de trabalho no IFSP. O número de vagas altera entre 70 e 90, dependendo do número de servidores que voltam de seus afastamentos.

Essa política incentiva o docente a buscar sua qualificação, pois além da possibilidade de adquirir maior conhecimento para melhorar sua prática pedagógica, permite dedicar-se exclusivamente à sua pesquisa e, ao obter o título, evoluir nos quesitos funcionais.

Para analisar os dados da qualificação docente, foram utilizados os Relatórios de Gestão do ano de 2013 (último ano contemplado no PDI 2009) e de 2017 (último relatório disponível, pois os dados referentes ao último ano incluso no PDI 2014, o ano de 2018 ainda não foi publicado).

Segundo o Relatório de Gestão do IFSP (2013), em 31 de dezembro de 2013, existiam 4 (quatro) servidores afastados para qualificação, em 2017 esse número saltou para 189 docentes afastados, onde 45 deles visando o Mestrado e 134 para o Doutorado (RELATÓRIO DE GESTÃO IFSP, 2017).

Com esta política de incentivo à qualificação, a titulação (mestrado e doutorado) do corpo docente aumentou 46,5 %, em 3 anos. O número de docentes com Mestrado saltou de 896 para

1242, com doutorado foi de 541 para 860, somando 2.102 titulações em 2017 contra 1.437 em 2013. Comparando o ano de início do PDI com os últimos dados disponíveis, a relação de professores com mestrado ou doutorado aumentou de 76,76% para 84, 72% (RELATÓRIO DE GESTÃO IFSP, 2013; 2017).

A tendência é que esse indicador aumente devido ao número de professores que atuam nos Campus e que estão cursando programas de pós-graduação. Compreende-se que a titulação dos professores não representa, por si só, uma melhoria na qualidade do ensino, porém elevar a qualificação do corpo docente é condição fundamental para alcançar tal objetivo.

Nesse sentido, considerando a importância de reconhecer os conhecimentos e experiências adquiridas pelo docente no decorrer de sua vida profissional, a Lei 12.772/12 regulamentou o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, um processo em que os professores de EBTT podem ter seus vencimentos acrescidos de uma Retribuição por Titulação (RT) mediante uma série de requisitos que comprovem seus Saberes e Competências, dando direito a professores que não tenham especialização, receberem a devida RT de especialista, assim como os professores especialistas receberem como Mestre, e os mestres fazerem jus à RT de doutor.

Desta maneira entende-se que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados, onde os dados apresentados realçam a valorização da Política de Formação Docente do IFSP, entendendo a importância das práticas educativas na participação na implementação das políticas educativas do Brasil.

Referências

BRASIL,.Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V.M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002. p.71-88.

IFSP. Relatório de Gestão – Exercícios 2006/2007/2008/2009/2010/2011/2012/2013/2014/2015/2016/2017. São Paulo. Disponível em: http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html Acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi. Acesso em: 4 jul. 2018.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

Palavras-chave: Qualificação docente; Incentivo à titulação; Instituto Federal de São Paulo

QUANDO AS APRENDIZAGENS SÃO DOS PROFESSORES PESQUISADORES: OS PROJETOS COLABORATIVOS UNIVERSIDADE/REDES/ESCOLA SE ARTICULAM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

ROSANA MARIA MARTINS - UFMT

FERNANDA DE MELLO CARDOSO - UFMT

ANTONIO MARCOS DA CRUZ LIMA - UFMT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONCEITUANDO A PESQUISA E O TEMA

Estudar as experiências docentes é fundamental para o entendimento dos avanços e dos recuos que auxiliam futuros docentes e docentes nas aprendizagens de ser professor. Isto por compreender que a formação docente não se desenvolve a partir da licenciatura; ela é construída ao longo da vida. Neste sentido, a proposta do texto centra-se nas forças que nos mobilizam, nos colocam em marcha, considerando a experiência, o particular, temporal, subjetivo e variável das vivências humanas, ou melhor, o saber da experiência (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010).

Nesta perspectiva, o artigo é resultado de uma pesquisa que envolve os projetos colaborativos universidade/escola, participantes do Observatório da Educação (OBEDUC) vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade pública do Mato Grosso (MT) e os reflexos desta formação no processo de vir a ser professor, já que foca professores em início de carreira com acompanhamento de professores experientes.

Com relação às práticas desenvolvidas em grupos de pesquisa colaborativos, Ibiapina (2008) afirma que:

> O processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores. (IBIAPINA, 2008, p.31).

É nesta mesma vertente, que as práticas de ações pedagógicas que são realizadas no projeto preveem a promoção de reflexões e com isso ressignificações de práticas a partir do convívio com os dilemas, desafios e necessidades formativas apresentadas pelos professores, junto às escolas.

Neste trabalho, objetiva-se apresentar as experiências vivenciadas por três professores pesquisadores membros do grupo de pesquisa que coordena o processo formativo do OBEDUC/MT.

CAMINHOS CONSTITUTIVOS DE PERCUSOS COLABORATIVOS

O grupo de Pesquisa tem em seu corpo constituinte de doutoras, mestrandos e graduandas. O grupo iniciou seu trabalho colaborativo universidade-escola em 2013 e desde então tem buscado contribuir com a formação inicial e continuada de professores, levando-os a refletir sobre suas práticas, durante encontros previamente agendados e de caráter itinerante, visando contribuir

para o processo de construção de saberes por meio da aproximação com realidades sociais diferenciadas, a fim de refletir e questionar seus saberes e práticas (BARBOSA, 2007).

Para este trabalho daremos voz para as experiências vivenciadas pelos professores pesquisadores a partir do momento que fazem parte do projeto OBEDUC/MT, já que esses professores vem se constituindo pesquisadores em tempos diferentes, uma fez mestrado nesta Universidade e hoje é doutora em educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação desta instituição de ensino superior (IES); a outra também fez mestrado em educação, nessa IES e, hoje é professora da rede pública e o outro, é aluno do mestrado deste mesmo programa e professor da Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia (SECITEC).

RESULTADOS COLHIDOS NO PROCESSO COLABORATIVO

A seguir apresentamos os excertos dos três professores pesquisadores que aceitaram fazer parte desta pesquisa.

Iniciei no grupo de Pesquisa em 2011, quando aluna de mestrado. Ao final de 2012, depois de trabalharmos com memoriais de formação, em uma pesquisa longitudinal, submetemos e tivemos um projeto aprovado no Programa Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI (OBEDUC), em projeto aprovado e publicado pelo edital 049, que visou a formação continuada de professores iniciantes e coordenador pedagógico/professor experiente em suas necessidades formativas. Esse projeto foi desenvolvido com as escolas públicas de uma cidade do interior do MT de 2013 a 2017 e depois se tornou um projeto de extensão. Neste período, me ausentei por um ano, pois estava fazendo doutorado, mas sempre estive com o grupo de Pesquisa e, em muitas ocasiões, assumi o papel de formadora dos formadores. Hoje, estou na vice-coordenação deste projeto de extensão. É importante, registrar que a forma como temos nos constituído como grupo colaborativo, muito me apraz, pois a formação não se dá só na Universidade, ela é itinerante e agrupamo-nos em grupos menores e nos encontramos, também, nas escolas parceiras, tendo a chance em discutir em grupo menores, assim bem como, conhecermos os espaços e comunidades que os professores atendem. Esse movimento, as discussões teóricas, das problemáticas que envolvem professores iniciantes e experientes e a aprendizagens do cotidiano de cada escola muito tem colaborado com minha formação de formadora de professores e enquanto pesquisadora. (ROS, 2019)

A participação no grupo OBEDUC/MT tem me proporcionado inúmeras vivências e aprendizagens que são valiosas e significativas para a formação profissional, acadêmica e humana, portanto, merecem ser partilhadas, uma vez que podem estimular outras práticas colaborativas entre os pares. Me juntei ao grupo em fevereiro de 2016 quando ingressei no mestrado no PPGEdu. Hoje, refletindo percebo algumas características do trabalho colaborativo que ali são dinamizadas, entre elas, a distribuição de tarefas, o trabalho em equipe, o diálogo gerado a partir de uma relação horizontal, na qual todos são formadores e aprendizes ao mesmo tempo, ou seja, um movimento de ensino e aprendizagem, de troca de saberes, de formação com os diferentes grupos (professores iniciantes, professores experientes, graduandos, reuniões do grupo de pesquisa) e até nos momentos de descontração, espaços em que todos têm o direito à fala. Assim, no decorrer dos dois anos enquanto mestranda e até os dias atuais, as interações que acontecem desde o espaço virtual nos grupos de *WhatsApp* – o qual facilita as ações por reduzir a distância entre os pares –, via *e-mail*, colaboram com o exercício de partilha e reflexão em grupo e nos possibilita a (re)construção e (re)significação de perspectivas e ideias, fato que influencia a própria prática enquanto profissional e ser humano que vivencia relações e interações com pessoas que compartilham da mesma realidade. (FEFE, 2019)

A minha participação no grupo de Pesquisa teve seu início assim que saiu o resultado da seleção de mestrado da UFMT, em novembro de 2017. No primeiro momento fiquei assustado, pois esse momento inicial se caracterizava desafiador para mim que venho do ensino tecnológico. Retomando as atividades no início de março de 2018, logo fomos orientados na escrita de artigos científicos, bem como nas discussões de temáticas voltadas a formação inicial e continuada junto aos mestrandos, e graduandos, como também participarmos do grupo do OBEDUC/MT, o qual congregava professores iniciantes e

experientes a fim de desenvolver encontros que atendessem temáticas acerca de suas necessidades formativas. Nos encontros, as falas emergiam daquilo que estava acontecendo no chão da escola, problemáticas "fresquinhas" do cotidiano escolar que geravam dilemas nos professores, nos instigavam pelas situações abordadas, porém promovia grande crescimento pelos profissionais que mediavam as discussões consolidados por autores que problematizavam o assunto em voga, que por meio da itinerância, discutíamos os temas propostos nas escolas onde os participantes desenvolviam sua profissão. Crescimento para todos ali (re)significarem suas práticas e terem suas tensões amenizadas. Ainda sendo coadjuvante desse grupo colaborativo, posso afirmar que todo processo de constituição e desenvolvimento do mesmo tem me acrescido no âmbito pessoal e profissional, bem como me instigando como pesquisador a buscar melhores posicionamentos e atitudes como profissional da educação. (TONI, 2019)

Ao analisarmos os excertos, percebemos que eles se aproximam das afirmações de Nóvoa (2011) ao apontar sobre novos meios de constituição dos processos de formação, que valorizem as interações entre os pares, a partilha de saberes e as culturas colaborativas, propondo a constituição de parcerias entre o mundo profissional e o universitário para melhor atingir os objetivos e a qualidade da formação.

CONCLUSÕES

Nos relatos dos professores pesquisadores sobre as experiências vivenciadas no OBEDUC/MT fica evidente que o trabalho de estudos e colaboração entre diferentes agentes da universidade e/ou escola proporcionaram aprendizagens profissionais a todos os envolvidos no projeto.

Cabe ressaltar, que o movimento de colaboração entre os pesquisadores, professores, graduandas e as ações do projeto OBEDUC/MT, foi se constituindo no trajeto, nas trocas, nos enfrentamos, no atendimentos das necessidades formativas, entre tantas outras demandas que surgiram nos espaços escolares e formativos se caracterizando em um espaço de formação do pesquisador e de aprendizagem da docência.

Referências

BARBOSA, E. M. da Silva. **Aprendência Nômade**: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente. Bahia 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador BA.

BRASIL. Ministério da Educação. **Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI.** Projeto submetido e aprovado no Edital 49/2012.

CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. Introducción. In: CONTRERAS; J.; PÉREZ DE LARA, N. F. (Comps). **Investigar la experiência educativa.** Madrid: MORATA, 2010.

IBIAPINA, I.M.L.M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. Hargreaves (1998).

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2011.

Palavras-chave: Formação de professores; Professores pesquisadores; Professor iniciante; Práticas formativas em projetos colaborativos; OBEDUC/MT

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA NO PIBID: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

LILIAN ALVES SCHMITT - PUCRS

MARCOS VILLELA PEREIRA - PUCRS

GABRIELA DO AMARAL PERUFFO - PUCRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CNPq

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) destina bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos de licenciatura que atuam em escolas públicas. Seu objetivo geral é promover vínculo entre os alunos de licenciatura e os espaços públicos de ensino regular. Deste modo, o Programa procura articular distintas esferas educativas (educação superior, a escola de educação básica e os sistemas estaduais e municipais), tendo a intenção de "unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional" (BRASIL, 2018). O incentivo à carreira de magistério nas áreas da educação básica que apresentem maior carência de profissionais (ciências e matemática no ensino fundamental, e física, química, biologia e matemática no ensino médio) é também um dos objetivos do programa (BRASIL, 2018).

Tomando a experiência do Programa como ponto de análise, este trabalho tematiza as contribuições do PIBID à formação de professores da educação básica. Sendo um dos objetivos do PIBID a aproximação de alunos de cursos da área de educação com a realidade do campo de prática da docência nas escolas públicas, pretendemos pensar aqui sobre como as experiências relacionadas ao Programa aparecem nos Trabalhos de Conclusão de um curso de Pedagogia. Entendendo que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCCs), principalmente a proposta do curso observado, deve dedicar-se à reflexão de experiências significativas vividas ao longo do percurso de formativo.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar o modo como o PIBID aparece nos TCCs de um Curso de Pedagogia. Como objetivos específicos intentamos: I. Mapear os trabalhos de Conclusão que fazem referência a diferentes participações no Programa; II. Conhecer as formas como são narradas as experiências vividas no Programa; III. Constituir uma base de dados de modo a perceber como o PIBID foi tomado como objeto de análise nos trabalhos mapeados.

Metodologia

Esta pesquisa trata da investigação realizada no Banco de Trabalhos de Conclusão do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Para tal foram encaminhadas à Coordenação de Curso de Pedagogia uma carta de concordância institucional e a solicitação de acesso aos trabalhos disponíveis. A Secretaria do curso disponibilizou-os em PDF separados segundo os semestres de defesa. Os anos analisados compreendem o intervalo de 2010 a 2018 devido a disponibilidade do acervo de TCCs da universidade.

Em um primeiro momento, forma lidos todos os resumos dos trabalhos realizados no intervalo de tempo citado, totalizando 283 TCCs. Já nesta ocasião foram identificados trabalhos que

envolviam o tema. Após, fez-se uma busca em cada um dos arquivos em PDF utilizando os seguintes descritores: Programa, PIBID, Pibidiano e Iniciação à Docência.

Em outro momento formulamos uma tabela com dados referentes a: ano e semestre de defesa, título, autoria e modo como o PIBID aparece compondo o objeto de análise. Analisamos assim a ocorrência de trechos dos trabalhos que citaram diretamente o PIBID e os transcrevemos para a tabela especificando capítulo e página onde se encontravam. Nos casos em que o PIBID apareceu compondo diretamente o objeto de pesquisa, os resumos foram inteiramente transpostos para dentro da tabela. No total foram catalogados vinte e um trabalhos.

A análise do material será pautada pelos expedientes da pesquisa sobre narrativas, no âmbito do conjunto de estudos que aborda os diários, a narrativa de formação, a pesquisa (auto) biográfica e a cartografia. Um extenso estudo sobre essas metodologias pode ser encontrado em PEREIRA 2010, 2012a e 2013.

Fundamentação Teórica

Se a vida é uma coleção de exemplos, podemos afirmar que a experiência é a consciência da finitude ante o limite do conhecimento e da existência (PEREIRA, 2012b, p.191). Ao considerar plausíveis todas as formas de existir, ser, pensar, julgar e sentir, é preciso exercitar a crítica como recurso de produção de ferramentas analíticas, interpretativas, reflexivas e compreensivas também plurais, operando com princípios e não com critérios excludentes.

Para nós, há uma dimensão ativa e também passiva na experiência. A dimensão ativa relaciona-se à experiência enquanto tentativa, experimentação. Seu caráter passivo, no entanto, relaciona-se a quando agimos, tentamos e experimentamos o objeto da experiência e ele, em seguida, age sobre nós. Neste sentido, a experiência subentende mudança (DEWEY, 1936, p.152). Entendemos que a experiência consiste no deslocamento que sofremos da forma de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade da interpretação (PEREIRA, 2012b, p.192). Segundo Pereira, pelo fato de produzirmos uma interpretação a partir de uma experiência temos a evidência de que cada sujeito que experimente aquilo que experimentamos poderá produzir alguma outra interpretação, já que é a partir da singularidade da sua existência que a experiência será entendida (idem, p.192).

Na natureza do conhecimento profissional docente parecem predominar duas tendências, uma focalizada na análise de seus componentes, e outra na valorização profissional. No sentido de clarificar a natureza deste conhecimento temos realizado uma análise do material coletado e das narrativas dos docentes considerando que o tornar-se professor é um processo que envolve profissionalização e subjetivação, e acontece ao longo de toda a vida. Assim, buscamos identificar e conhecer alguns indicadores de como a experiência se converte em saber.

Nesta etapa, pretendemos intensificar o debate em torno da implicação da prática e da experiência na formação de professores em geral e, em particular, para a Educação Básica. Estamos pressupondo que a qualidade almejada para a educação, a partir dos indicadores praticados na contemporaneidade, carrega o entendimento e a apropriação dos modos como a experiência se converte em conhecimento. Se a principal exigência da qualidade na formação de professores é saber mais sobre si mesmo, entender como e por que se chega a ser o que se é, pensar o que se pensa, sentir o que se sente, julgar como se julga, os principais obstáculos estão na identificação e no reconhecimento das suas convicções e dos seus preconceitos. Preconceitos, neste caso, são entendidos como saberes que impedem ou dificultam a abertura para a experiência do outro, são saberes que condicionam qualquer negociação à repetição de uma mesma fórmula de compreensão. O desafio para o professor, no cotidiano da sua prática, está em reconhecer que sempre é possível pensar de outra forma, e que tudo o que se sabe jamais será suficiente para conhecer e agir sobre tudo o que existe. A dificuldade é escapar da

opinião, do senso comum e das verdades cristalizadas que insistem em nos capturar no dia-a-dia. Sem medo de ser prescritivos, afirmamos que é porque somos intelectuais, temos a obrigação de nos abrir para outras formas de ser, pensar, sentir, julgar, conhecer, agir e decidir e, por extensão, ajudar os outros a também experimentar essa condição de abertura crítica, consciente e responsável. A ideia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. A angustiosa constatação dos limites subjetivos (individuais e coletivos) impulsiona no sentido de buscar alternativas de autodeterminação que acabam esbarrando em complicados conflitos éticos e morais (PEREIRA, 2011). Noutras palavras, trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de autoformação e de auto superação.

Resultados

Esta pesquisa está em andamento assim como as leituras e registros. Posteriormente serão feitas as análises dos dados. A formação do professor é sempre um assunto atual e esta pesquisa pretende ser uma ferramenta para a reflexão e o acompanhamento de alternativas e estratégias didáticas, de modo a subsidiar com qualidade algumas ações de formação docente para educação básica.

Referências

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Apresentação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid . Acesso em 10 junho de 2019.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PEREIRA, Marcos Villela. (Auto)formação e o potencial das novelas de formação. In: Maria da Conceição Passeggi; Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. 1ed.Porto Alegre; Natal; Salvador: EDIPUCRS; EDUFRN; EDUNEB, 2012a, v. 2, p. 147-164.

PEREIRA, Marcos Villela. “Implicações da prática e da experiência na formação de professores – Estética da Professoralidade”. Porto Alegre: Escola de Humanidades/PUCRS, 2018. (Projeto de Pesquisa)

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Pro-Posições. v.23, n.1. 2012b.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.135-150, dez. 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Maria Helena Menna Barreto Abrahão. (Org.). (Auto)biografia e formação humana. 1ed.São Paulo; Natal; Porto Alegre: Paulus; EdUFRN; EdiPUCRS, 2010, p. 123-138.

Palavras-chave: formação de professores; iniciação à docência; PIBID; experiência.

RELAÇÕES ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO DE PEDAGOGOS

GIOVANI DE PAULA BATISTA - SEED

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR

DANIELE VIELGOSZ RAMOS - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pensar em uma programas de formação que prepare os pedagogos para que possam, por meio da investigação de suas ações no contexto educativo, exercerem a profissão com autonomia e responsabilidade desponta como uma possibilidade para o desenvolvimento de práticas mais adequadas aos desafios do cotidiano escolar. Dentre os caminhos para que este processo aconteça está à necessidade de utilizar ferramentas que oportunizem os docentes em formação o reconhecimento da maneira como aprende e ensina podendo, a partir disso, regular suas ações de modo que possa intervir intencionalmente no desenvolvimento da prática pedagógica, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar resultados referentes aos estilos de aprendizagem e de ensino de pedagogos participantes do programa de formação continuada desenvolvido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente.

Este estudo, de caráter qualitativo, está fundamentado na visão fenomenológica hermenêutica que na área de Educação vem sendo utilizada por permitir a compreensão dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à sua existência no mundo, por meio de sua linguagem, em discursos, possibilitando interpretar os fenômenos no cotidiano educativo, a partir do olhar de quem vivencia o contexto (SCHIMIDT, 2016).

O contexto da pesquisa foi uma universidade privada de ensino localizada no município de Curitiba. Os professores que aceitaram participar da formação foram 12 pedagogos, profissionais que atuam na educação básica em escolas de pública e particular do município de Curitiba, Paraná.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados o questionário CHAEA de Estilos de Aprendizagem (PORTILHO, 2009), composto por 80 itens referentes aos Estilos de Aprendizagem ativo, teórico, teórico e pragmático, bem como o questionário Portilho/Banas de Estilos de Ensino composto por 40 itens referentes aos Estilos de Ensino dinâmico, analítico, sistemático e prático.

A aplicação dos referidos instrumentos aconteceu mediante a utilização da plataforma de comunicação Edmodo, ferramenta utilizada durante a formação continuada para interação entre os participantes, bem como a postagem das tarefas entre os encontros que compõem o programa de formação desenvolvido.

Estilos de Aprendizagem e Estilos de Ensino

Os Estilos de Aprendizagem podem ser compreendidos como as tendências e preferências individuais de uma pessoa, que influenciam em sua forma de apreender um conteúdo. Logo, não existe apenas uma maneira de aprender (ALONSO; GALLEGO; HONEY, 2012).

Nesse sentido, identificar os estilos de aprendizagem oportuniza que o sujeito aprendente se autoconheça, assim como proporciona que as pessoas que convivem com o aprendiz também o conheçam, o que pode melhorar o processo de aprendizagem. Essa teoria trabalha com quatro Estilos de Aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Cada um deles apresenta características específicas que correspondem às escolhas que cada um faz na hora de aprender, isto é, como gosta de aprender.

O estilo de aprendizagem ativo é relacionado às pessoas que apreciam experimentar novas situações, gostam de estar em grupo e se motivam com tarefas diferentes. O reflexivo refere-se aos sujeitos mais observadores e analíticos frente à tomada de decisão. Já no estilo teórico, os indivíduos tendem a serem lógicos, racionais, objetivos e sintetizadores; assimilam as observações ancoradas em teorias lógicas e complexas. Por fim, os sujeitos que possuem o estilo pragmático têm foco em resultados, colocam em prática suas ideias buscando a funcionalidade do que aprenderam.

Ao abordar a teoria dos Estilos de Aprendizagem é natural que se faça uma relação direta com o ensino, uma vez que, ao tomar consciência do seu estilo predominante, o pedagogo, sujeito pesquisado neste trabalho, reconheça no seu Estilo de Ensinar elementos que influenciam no aprender de professores e alunos.

O Estilo de Ensino refere-se à maneira peculiar de um professor trabalhar em sala de aula, o que acaba por refletir no planejamento, na seleção do conteúdo, na metodologia, no sistema de avaliação e nas relações que estabelece com a turma (PUPO, 2012). São características presentes na maneira como pensa e realiza sua prática, revelando-se em seus procedimentos didáticos tais como no planejamento, seleção de recursos e estratégias de ensino adotadas durante as aulas.

Na literatura da área há diversas classificações relativas aos Estilos de Ensino, no entanto, optou-se apresentar nesta pesquisa a classificação proposta por Banas (2013), que em seus estudos trabalha com quatro Estilos de Ensino específicos: dinâmico, analítico, sistemático e prático.

O docente que apresenta em sua prática características predominantes do estilo de ensino dinâmico é aquele que, em suas aulas, considera possíveis mudanças no planejamento da disciplina e nem sempre segue a sequência da programação. Aposta em momentos de descontração e animação com o grupo. Já o estilo analítico aparece de maneira predominante no professor que, organiza as atividades a serem realizadas pelos alunos de modo a esgotar minuciosamente os detalhes do conteúdo. O estilo sistemático, por sua vez, manifesta-se de modo predominante nas situações em que o docente considera a objetividade, a coerência e a estruturação, o controle da turma, a contextualização do tema e do autor que fundamenta o assunto estudado. Por fim, o estilo prático é característico no docente que prioriza a articulação entre teoria e prática, organiza a aula de modo a proporcionar momentos de experimentação do conteúdo.

O reconhecimento da maneira como aprende e como ensina ao mesmo tempo em que oportuniza ao pedagogo maior conhecimento sobre as próprias ações é um caminho para que possa desenvolver ações estratégicas junto a professores e alunos de modo que o processo de ensino e aprendizagem durante o trabalho pedagógico aconteça de maneira mais significativa.

Resultados

No que diz respeito aos Estilos de Aprendizagem foi possível reconhecer que o perfil reflexivo manifestou-se como predominante em 73% dos respondentes, seguido pelos estilos pragmático em 17%, ativo e pragmático 8%, reflexivo, teórico e pragmático em 8%.

O predomínio do estilo de aprendizagem reflexivo indica que os pedagogos pesquisados utilizam a observação e a análise antes de tomar uma decisão, gostam de valorizar todas as possibilidades de uma situação antes de decidir como proceder (PORTILHO, 2009).

Em relação aos estilos de ensino 59% se reconheceu como dinâmico, 17% analítico, 8% sistemático, 8% prático, 8% sistemático e prático, 8% analítico, sistemático e prático.

Os resultados apresentados apontam a predominância dos estilos de ensino dinâmico, indicando que a maioria dos pedagogos pesquisados prioriza em suas práticas situações como espaços para discussão de situações reais e a realização de trabalhos em grupo (BATISTA; PORTILHO; RUFINI, 2015).

Ao relacionar os resultados dos Estilos de Aprendizagem com os de Ensino é possível identificar que os pedagogos não reconhecem a presença de elementos da maneira como aprendem no modo como ensinam. Dentre os fatores que podem justificar tal resultado está o fato de que até aquele momento não havia sido oportunizado situações de formação em que tivessem a oportunidade de pensar sobre os reflexos da maneira como aprendem no modo como ensinam.

Diante dos resultados apresentados, recomenda-se a realização de novas pesquisas a respeito do tema com pedagogos de outros municípios e estados possibilitando aos profissionais a tomada de consciência em relação aos reflexos das próprias ações na prática pedagógica, desenvolvendo de modo mais efetivo um olhar comprometido com os desafios de ensino e aprendizagem da instituição de ensino em que atua.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Formação continuada. Pedagogo.

Apoio Financeiro: FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, C. M.; GALLEGO, D. J.; HONEY, P. **Estilos de Aprendizaje.** Que son. Como se diagnostican. Bilbao: Mensajero, 2012.

BANAS: Julia Cristina Bazani: **Estilos de Ensino do professor:** construção de um instrumento pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

BATISTA, Giovani; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; RUFINI, Sueli Édi. Evidence of validity for the Portilho/Banas Teaching Style Questionnaire. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 25, n. 62, p. 317-324, dez. 2015.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Walk 1º Ed., 2009.

PUPO, Eleanne Aguilera: Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria: **Revista Estilos de Aprendizaje,** nº10, Vol 10, octubre de 2012.

SCHIMIDT, Lawrence. **Hermenêutica.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Formação continuada; Pedagogo.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE BOLSISTAS DO SUBPROJETO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO PIBID/PUCPR -

VICTOR GERMANO DE OLIVEIRA - PUCPR

NATALIA HENKE DA CRUZ - PUCPR

MAURICIO BISETTO - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) foi criado pelo governo federal para melhorar o processo de formação inicial e continuada de professores no Brasil (BRASIL, 2010). O programa tem como um de seus objetivos incentivar a inovação de professores já estabilizados, através da alimentação da criatividade e nutrição de novos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior de licenciaturas por graduandos. Sendo assim, o projeto pode ser definido em conformidade com Scheibe (2010), que o aponta como "um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente". O trabalho do PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que iniciou em 2018, tem como tema *Meio ambiente, tecnologia e metodologias ativas*.

A introdução de metodologias não tradicionais e ao ensino CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) depende diretamente do conteúdo que está sendo trabalhado, pois deve levar à reflexão crítica sobre o modo de vida, e desenvolvimento de valores de coletividade, solidariedade, consciência e respeito ao próximo (SANTOS, 2007). Desta forma, ao se iniciarem as atividades na escola a realização de um mapeamento escolar foi necessária, tendo por base um questionário aprovado pela professora coordenadora. Foram levantados pontos como a natureza administrativa da escola, a infraestrutura e utilização de recursos, os arredores da escola quanto a localização e estabelecimentos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a dinâmica do dia a dia.

A escola foi fundada pela Igreja Católica e se encontra numa região residencial da periferia de Curitiba (Bairro Umbará). Grande parte dos discentes do período vespertino são moradores de outros bairros como Tatuquara e Osternack, e existe grande heterogeneidade de renda. No ano de 2017 o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dessa escola foi de 5,0, enquanto a média do município era de 5,2. Esse índice abaixo da média é algo atual, tendo em vista que até o ano de 2011 a escola se mantinha sempre acima da média municipal.

A maior parte do terreno onde se localiza uma Paróquia, é cedido à escola para fins pedagógicos. A paróquia financia parte das reformas e a manutenção da infraestrutura do colégio, como por exemplo a construção do novo laboratório, e a ampliação do número de salas de aula. Por este motivo, a igreja tem grande influência sobre a coordenação da escola. A área total conta com um grande bosque, pavilhão de eventos com várias salas de aula para anos finais do ensino médio, quatro grandes unidades contendo salas de aula, salas de administração, de pedagogia, e sala de robótica.

O PPP (Projeto Político Pedagógico), datado de 2009, traz fundamentos de solidariedade, coletividade, igualdade, questionando as relações humanas atuais, visando desenvolver alunos críticos, com base no conceito cognitivista.

O presente relato de experiência se refere às atividades desenvolvidas nos primeiros dez meses do Subprojeto de Biologia do PIBID, da PUCPR que tem sido executado com o objetivo de permitir aos bolsistas a vivência de experiências e contato com a realidade escolar, preparando-os assim para a carreira docente.

Desenvolvimento

No início do segundo semestre de 2018 foi realizada uma reunião entre a equipe e a professora supervisora sendo definido que se trabalharia com o do sexto e três nonos anos do ensino fundamental. Foram também discutidos os temas, as estratégias a serem empregadas durante o projeto e o tempo de observação inicial das aulas, que ocorreu durante os meses de agosto e setembro de 2018, e o momento em que os alunos da PUCPR entrariam para ministrar uma aula, em outubro desse mesmo ano.

A partir do mapeamento escolar, notou-se a necessidade da realização de aulas preparatórias para os alunos dos nonos anos, já que muitos discentes desejavam realizar o exame de ingresso em algumas instituições que ofertam ensino médio, como por exemplo IFPR, Colégio militar, e outras instituições privadas que possuem bolsas para alunos de destaque. As revisões foram realizadas no contraturno escolar entre os meses de setembro e novembro, em salas disponibilizadas pela igreja, e contavam com a presença de 20 alunos em média.

Paralelo a isso, eram ministradas aulas no período regularl, nas quais foram abordados temas como introdução à química, nos nonos anos, e planeta Terra (e suas dinâmicas) para os alunos do sexto ano. As abordagens desses conteúdos, seguiram as perspectivas CTSA, a cognitivista e a de experimentação, sempre que possível, como por exemplo com a realização de experimentos sobre atmosfera, montagem de um quebra-cabeça da tabela periódica, e a apresentação de seminários pelos alunos relacionados com os temas de química trabalhados durante o período.

Uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se refere à comunicação. Essa competência esclarece que se deve utilizar diferentes linguagens com os alunos, podendo ser verbal (podendo ser oral ou visual-motora, como Libras e linguagem escrita), corporal, visual, sonora e digital, contando também com conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para construir informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e fazer com que esses sentidos levem ao entendimento mútuo do aluno (BRASIL, 2017).

Sendo assim, ao término do semestre, os estudantes dos nonos anos realizaram novos seminários apresentando experimentos relacionados aos temas estudados em química, como bases, ácidos, óxidos e sais. Também foi feita uma visita ao Parque da Ciência Newton Freire Maia, onde os alunos puderam observar conceitos da física, química, geologia e evolução a partir de modelos apresentados e demonstrações realizadas pelos guias do parque. Com os alunos do sexto ano, realizou-se uma visita ao Museu de História Natural do Capão da Imbuia e ao Ônibus EduAmbiental, onde puderam observar animais taxidermizados e plantas presentes em biomas brasileiros que fizeram parte dos temas abordados em sala.

O primeiro encontro do ano de 2019 ocorreu em março, além disso, houve mudanças de integrantes na equipe, que ficou dividida em duas, uma para o período matutino e outra para o vespertino. As atividades narradas aqui ocorreram no período da tarde, com três turmas de nonos anos e uma turma de sétimo ano. Durante as reuniões foi idealizado um projeto para a montagem de uma maquete contendo quatro biomas, e nesses, uma forma de obtenção de energia renovável em cada, e a montagem da maquete será iniciada em agosto de 2019.

As aulas ministradas pelos alunos da PUCPR iniciaram em abril, no sétimo ano com seres vivos e no nono ano com introdução à física, e em ambos foram realizadas aulas práticas e teóricas. No sétimo ano, os alunos identificaram briófitas e pteridófitas no bosque da escola, e nos nonos anos, uma aula com experimentos sobre as leis de Newton e um jogo de perguntas e respostas sobre física básica.

Pivelli e Kawasaki (2005), enfatizam a importância do ensino em espaços não formais por despertar curiosidades e situações investigativas que aperfeiçoem a evolução do aluno, a fim de formar um cidadão com essa capacidade efetivada.

Muri (2017) cita grandes nomes da educação como Alma Wittlin e Morris Shamos, que discutem o conceito de letramento científico que vem sendo utilizado no meio acadêmico desde 1950, e trabalham a ideia de que o ensino deve não apenas promover o entendimento dos conteúdos essenciais mas também auxiliar a integração destes com a realidade do aluno. Sabendo das necessidades que a escola possuía, foram propostas aulas de campo com os alunos, pois segundo a BNCC, o ensino de ciências deve visar à formação de um cidadão cientificamente letrado. Aliando-se a esse objetivo, também foram desenvolvidos jogos ao longo dos períodos, pois, de acordo com Knechtel e Brancalhão (2008), o uso de estratégias lúdicas aproxima o aluno do conhecimento científico.

Considerações finais

Com as abordagens utilizadas, observou-se um aumento no interesse dos alunos em sala de aula. Alguns estudantes que no começo do ano letivo demonstravam desinteresse na matéria e na disciplina, atualmente, se tornaram participativos e críticos nas aulas. Ministrar uma aula e vivenciar a realidade escolar, acrescenta experiências incríveis e desmistifica muitas ideias negativas acerca da educação. Ver o aperfeiçoamento e crescimento dos alunos incentiva os graduandos a buscar sempre novas e melhores estratégias e metodologias de ensino.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Decreto n° 7.219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da União** - Seção 1, p.4, 2010.

KNECHTEL, C. M; BRANCALHÃO, R. M. C. **Estratégias lúdicas no ensino de ciências.** Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação, Diretoria de Políticas e Programas Educacionais - Programa de Desenvolvimento Educacional. p. 31. 2009.

MURI, A. F. **Letramento Científico no Brasil e no Japão a partir dos resultados do PISA**. Tese de doutorado, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-RIO. Rio de Janeiro, abril de 2017.

PIVELLI, S. R. P; KAWASAKI, C. S. **Análise do potencial pedagógico de espaços não formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5., Bauru, 2005. Anais. Bauru, p. 674, 2005.

SANTOS, W. L. P. **Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica**. Ciência & Ensino, vol. 1, número especial, novembro de 2007.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica:** questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. Educação & Sociedade, 31 (112), p. 981-1000, 2010.

Palavras-chave: PIBID; CTSA; Licenciatura; Formação.

REPERCUSSÕES DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: UM OLHAR BRASIL E ARGENTINA

RENATA BEATRIZ ZENERE POISKI - UNIVILLE

SONIA MARIA RIBEIRO - UNIVILLE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O movimento de inclusão de grupos marginalizados ganhou destaque a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforçou a necessidade da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, e enfatiza que a educação dessa parcela da população deve ser parte integrante do sistema educativo. Justifica-se essa investigação por considerarmos que tais documentos repercutiram na (re)estruturação das políticas de formação docente no Brasil e Argentina. O problema em torno do qual esse trabalho se organiza, traz o seguinte enunciado: como as declarações de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994) reverberaram nas políticas de formação docente no Brasil e Argentina? O objetivo geral visa analisar as repercussões das Declarações de Jomtien e Salamanca nas principais políticas de formação inicial docente no Brasil e a Argentina. Como objetivos específicos estruturam-se os seguintes: compreender como as diretrizes nos dois países orientam formação do futuro docente e identificar aproximações e distancimentos nas políticas desenvolvidas por estes dois países.
Caracterizando-se como pesquisa documental partimos da busca e seleção de documentos relacionados a políticas de formação docente, publicizadas nos sites dos Ministérios da Educação dos países estudados. As políticas analisadas que contemplam os objetivos deste estudo no Brasil foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015) e as políticas argentinas investigadas foram a Lei Nacional de Educação – LEN (ARGENTINA, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial (ARGENTINA, 2007). A leitura e análise das políticas, deu-se numa abordagem qualitativa, com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, propondo a compreensão dos aspectos estudados como fenômenos sociais.
A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) traz a proposta de uma educação para todos, subentendendo que há os excluídos dos processos educativos. Porém a declaração é também generalista uma vez que entre os excluídos, estão povos marginalizados historicamente, as mulheres, os países subdesenvolvidos e pessoas com deficiência. Esses últimos, desde o advento da institucionalização, que remonta ao século XVII, estavam relegados à atendimentos especializados e à segregação. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais foi, sem dúvida, um marco inegável para o fomento ao direito à educação inclusiva para a pessoa com deficiência.
A partir desses documentos, evidenciam-se investimentos em políticas de formação docente a fim de atender ao propósito de uma Educação Especial como modalidade a ser oferecida preferencialmente nas escolas regular de ensino. Na LDBEN, promulgada no ano de 1996, esta

orientação consta no artigo 58 do Capítulo V, e na Argentina consta na LEN de 2006, em seu Capítulo VIII, no artigo 52.

Tendo em vista essas legislações Brasil e Argentina passaram a rever as políticas de formação inicial docente considerando o fato de que o professor da escola regular passaria a trabalhar também com o estudante com deficiência.

É possível constatar que a formação inicial do professor para o trabalho com o aluno com deficiência não é detalhada na LDBEN. No Capítulo V que trata da Educação Especial, o art.59, no parágrafo III, é mencionada a necessidade de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitado para a integração do estudante em classe comum, todavia, no Capítulo IV que trata do Ensino Superior, não há menção quanto a obrigatoriedade de conteúdos voltados ao trabalho com a pessoa com deficiência. Lembramos que o contexto político e econômico no qual a LDBEN foi aprovada não permitiu o debate e participação social que seriam fundamentais para sua constituição (SILVA, 2003).

Ao longo da história da educação brasileira, desde a promulgação da LDBEN até os dias atuais, a formação inicial e a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, passaram por alterações visando aparar as arestas e preencher lacunas deixadas pelas políticas anteriores. Como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), que em seu capítulo V ao tratar da formação inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, no Artigo 13, inciso IV, parágrafo 2º, dispõe que os currículos deverão contemplar conteúdos específicos dentre os quais destaca o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Educação Especial. Lembramos que essa mesma diretriz elimina as habilitações específicas nos cursos de Pedagogia no Brasil, dentre elas a habilitação em Educação Especial.

Na Argentina, a LEN foi promulgada dez anos após a LDBEN, neste intervalo de tempo foram realizados debates e consultas públicas na Argentina, visando superar os impactos iniciais das reformas educacionais da década de 1990, por força dos organismos multilaterais (FELDEFEBER e GLUZ, 2011), como o Banco Mundial, que financiou projetos educacionais sob o imperativo da implementação de estratégias de gestão mercadológica para a educação. Ainda na LEN argentina, no Artigo 44, na alínea b é apresentado o compromisso de, a fim de assegurar o direito à inclusão, “contar com pessoal especializado suficiente que trabalhe em equipe com os docentes da escola comum ”. (ARGENTINA, 2006, grifo nosso)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial (ARGENTINA, 2007) prevê a Educação Especial como uma formação específica, constituindo-se em uma carreira específica que parte de uma estrutura de currículo próprio.

Ao final dessa breve escrita consideramos que os documentos internacionais impulsionaram a criação de novas legislações e a reformulação de outras, que orientam as políticas de formação docente nos países estudados. No Brasil, as repercussões estendem-se aos dias atuais e nessa dinâmica podemos perceber a relação dialética entre as políticas de formação docente e as mudanças sociais e culturais, dentre elas o significado que a sociedade atribui às pessoas com deficiência. A influência dos referidos documentos, principalmente no Brasil, vai sendo delineada de modo mais consistente a cada lei, diretriz ou políticas afirmativas. No contexto Argentino, a lei maior da educação denota ter abarcado os principais aspectos relativos à formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, contudo, compreendemos que a manutenção de uma habilitação específica para o trabalho com o estudante com deficiência pode reforçar a tendência do professor do ensino regular em não se perceber como responsável por esse aluno.

Assim sendo, estudos que aprofundem as relações dialéticas existentes nas políticas e práticas

da formação inicial docente no Brasil e Argentina, bem como América Latina, ainda se mostram necessários, uma vez que são depositadas expectativas no trabalho docente, no ensino regular, a fim de que se supere a exclusão das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Ley no. 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: 2006. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf. Acesso: março de 2018.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Lineamentos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial. Resolución CFE no.24/07/2007. Disponível em: https://cedoc.infd.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf Acesso: setembro de 2018.

BRASIL. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF:1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2 de Julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda graduação) e para formação continuada. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: abril de 2018.

FELDEFEBER, Myriam. GLUZ, Nora. Las políticas educativas em la Argentina: herencias de los ’90, contradiciones y tendências de “nuevo signo”. Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.115, p.339-356, abr-jun.2011. Disponível em: http://www.cedesunicamp.br. Acesso em Maio de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna , 2003.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto Político do Banco Mundial ao projeto Político Pedagógico da Escola Pública brasileira. Caderno Cedes, Campinas, v.23, n61, p.283-301, dezembro, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf. Acesso em: março de 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf.Acesso em: março de 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: maio de 2018.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação inicial; Estudante com deficiência; Legislação.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SUA PROFISSIONALIDADE

CAMILA MACENHAN - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SUA PROFISSIONALIDADE

Palavras-chave: Profissionalidade; Profissão docente; Profissionalização.

Considerações iniciais

Este trabalho tem como objeto de investigação as representações sobre a profissionalidade docente. Desse modo, a problemática de pesquisa delineou-se da seguinte forma: quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade? A investigação buscou analisar os componentes mencionados pelos professores para o desenvolvimento da sua profissionalidade, por meio da realização das narrativas da formação.

As discussões são apresentadas a partir dos estudos de Bourdieu (2009), Giroux (1997) e Lefebvre (1983). O objetivo do texto é: discutir quais elementos formam as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o que consideram como fundantes para a profissionalidade na docência.

Os sujeitos participantes do estudo são oito professoras que, segundo relatório da rede, estavam aposentadas pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e continuavam no exercício da docência. O recorte foi estabelecido ao elencarmos as três escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR com maior número de profissionais com o perfil descrito. Assim, foram utilizados nomes diferentes para cada professora integrante da investigação.

O presente estudo desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa e, como metodologia de pesquisa, utilizou narrativas da formação das professoras, na perspectiva de Catani e Vicentini (2006) e de Souza (2006), e grupos de discussão sobre a forma como a própria categoria identifica as condições de seu trabalho e de qual modo os professores percebem a autonomia no exercício da docência.

Para a análise dos dados, ocorreu o processo de decomposição do todo em suas partes constituintes, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galliazi (2006, 2007). Como resultados, colocam-se as relações que as professoras trazem sobre o conhecimento específico da docência, a autonomia em seu trabalho e o reconhecimento social da profissão docente. Considera-se que os pontos comuns entre o desenvolvimento da carreira docente das professoras participantes do estudo são mais escassos que pontos específicos das trajetórias profissionais, o que revela que a profissionalidade docente está em fase de elaboração pela categoria.

Profissionalidade docente a partir das categorias: conhecimento, autonomia e reconhecimento social

A profissionalidade docente envolve eixos amplos: conceitos comuns da formação específica, posicionamentos com argumentos provenientes do grupo de trabalho, para os quais alicerçamos as análises na combinação típica estrutural das características de uma profissão. Ela também apresenta eixos singularidades: trajetórias particulares, escolhas e vivências pessoais. Por isso, as análises das narrativas ocorreram individualmente, mas relacionando-se entre si com elementos capazes de formar um todo: conhecimento, autonomia e reconhecimento social.

A primeira categoria emergente do estudo refere-se ao conhecimento profissional docente, com base nas representações das professoras da educação básica entrevistadas. Nela, são contempladas discussões sobre: formação específica para a docência, influências que as professoras tiveram no momento de ingressarem na carreira docente e práticas que as professoras realizaram tanto no início do exercício profissional quanto aquelas que desenvolveram ao longo dos anos.

O conhecimento específico do profissional refere-se àquilo que somente ele tem propriedade para desenvolver, sendo o conteúdo do seu trabalho. Os conceitos próprios da sua formação inicial e continuada compõem o conhecimento do profissional. A atuação também possibilita ampliação dos conhecimentos, evidenciando a relação teórico-prática. Diante disso, as narrativas, repletas de princípios heterogêneos, trouxeram marcas sobre a escolha, o ingresso profissional e o que as professoras consideram ser sua essência ao estarem nessa carreira.

A segunda categoria originada do estudo abrange as representações das professoras da Educação Básica em relação à autonomia no desenvolvimento da caminhada profissional docente. Movimento na carreira docente; estabilidade na área de atuação; conhecimento advindo do tempo na profissão, com a relação entre coletivo versus individual, são, portanto, fatores que compõem as discussões sobre autonomia na carreira docente.

A narrativa da Professora Débora traz elementos que se aproximam da representação sobre a restrição da autonomia. Ela também aponta o paradoxo que compõe sua representação quando se considera com alicerces no âmbito do conhecimento para ser autônoma, mas não pode tomar decisões perante as situações do cotidiano escolar:

Que nem elas falaram, dentro da sala de aula em certas coisas, até em relação à escola em si. Dizem que a escola tem autonomia, mas muitas coisas não podem ser resolvidas aqui, tem de passar para a frente; ou, então, eu vejo assim dentro da sala de aula algumas coisas eu não posso tomar a decisão. “Autonomia” a gente tem, mas a gente não pode tomar decisão com relação ao aluno sem passar pela pedagoga, pela diretora, por alguém assim. A gente tem uma autonomia não total, mas até com relação a essa coisa do integral, que ela falou de o aluno passar... (Professora Débora).

A condição de a professora ter autonomia, mas não poder decidir, é ser vista como contraditória. A afirmação, por um lado, traz a representação mista de elementos que concernem ao nível individual, no caso de a professora sentir-se segura para tomar decisões sensatas, com compromisso profissional. Por outro lado, a representação da Professora Débora carrega a crítica aos elementos institucionais, vistos no momento como desafios.

Sobre a autonomia na carreira da docência, as professoras demonstraram as contradições envoltas na noção daquilo que se pode considerar como profissional autônomo. Paradoxos como: a conquista da autonomia e sua relatividade, da mesma forma que, a autonomia profissional sendo antes de tudo coletiva permeiam a composição das representações das professoras, trazendo os dilemas com os quais se deparam.

A terceira categoria que tem origem no estudo direciona-se ao reconhecimento social do professor, partindo das representações de professoras da Educação Básica. As discussões que

permeiam a presente categoria referem-se: às mudanças sociais percebidas no exercício da carreira docente; ao papel do professor diante da organização social presente; e às dificuldades do professor no desenvolvimento do trabalho no contexto atual.

O reconhecimento social mostra-se, como elemento que integra dada combinação típica para caracterizar uma profissão, por exemplo, por meio da análise sobre a responsabilidade pública do professor, a qual é evidente que se difere da responsabilização atribuída ao professor. O desgaste do campo profissional, a corrosão do campo e a atuação são originados pela responsabilização do professor. Por tal motivo, indagamos: como ultrapassar a condição de responsabilização para assumirmos a condição de responsabilidade pública?

São necessários elementos comuns aos membros que pertencem a uma mesma profissão. Essa é uma afirmação que advém dos estudos que se voltam às temáticas da sociologia das profissões. No caso específico da docência, os professores, como componentes de sua profissionalidade, citam mais os traços característicos de sua prática do que referentes gerais sedimentados pela categoria.

Considerações finais

Diante da problemática de pesquisa – quais as representações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o desenvolvimento da sua profissionalidade? –, consideramos a profissionalidade um processo que estará sempre em desenvolvimento na atuação no professor. No entanto, as narrativas trazem pontos fundantes na combinação típica de uma profissão, sendo eles: a) conhecimento específico; b) autonomia nas ações; e c) reconhecimento social.

Nas representações expressas pelas narrativas, grande parte dos integrantes da carreira docente buscam a autonomia, mas não revelam possui-la. A autonomia é aludida pelos professores apenas em relação à sua sala de aula, e o grupo investigado não coloca a importância da publicização das práticas, da autoavaliação e da autoformação.

A profissionalidade, analisada em âmbito mais amplo, está carregada de condicionantes externos e internos. Diante de tal constatação, o equilíbrio é essencial e faz com que seja possível pensarmos em pontos comuns e pontos singulares da profissionalidade docente. Os primeiros são formados por referentes da carreira profissional, ou seja, norteadores coletivos da profissão. Os segundos são compostos por princípios mais individuais do professor, formados pelos traços da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis: Vozes 2009.

GIROUX, Henry. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin (orgs.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. p. 13-30.

LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

Palavras-chave: Profissionalidade; Profissão docente; Profissionalização.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (USJ)

IZABEL CRISTINA FEIJÓ DE ANDRADE - USJ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta experiência analisa as possibilidades de implementação do Programa de Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pelo Centro Universitário Municipal de São José (USJ) vinculado ao estágio obrigatório curricular do curso de pedagogia. Para tanto, se propõe a identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre USJ e Escolas campos da Residência. O estágio curricular permite aproximar o cotidiano da escola a formação inicial dos pedagogos de modo a diminuir o distanciamento entre o currículo estritamente acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades com o locus da escola.

Nessa realidade os estágios curriculares retratam um desconforto para os estudantes, quando estes se deparam com os impasses do cotidiano escolar e assumem muito mais o lugar de crítica à escola e aos profissionais do que de busca de apropriação das singularidades e complexidade do espaço escolar. É prosaico nos estágios da Pedagogia, apontar a escola como um produto falido, sem sentido e não como uma realidade em construção. Essa é uma visão fragmentada da realidade. Neste cenário, uma iniciativa inovadora adotada pelo USJ vem repensar o lugar do estágio curricular na formação inicial, buscando organizar um movimento dinâmico e significativo de aproximações entre a prática da docência e os fundamentos teóricos estudados em sala de aula. Em 2018, foi contemplado pela Capes o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O PRP desenvolvido pelo USJ tem o propósito de desenvolver a iniciação à docência, privilegiando a formação para o trabalho do magistério no sistema público municipal de educação básica, pois os residentes são integrados a escola pública para a qual é designado.

O USJ, instituição de Ensino Superior pública e gratuita, ostenta o compromisso com a busca permanente de conhecimentos que visem à solução de problemas surgidos das aspirações e das necessidades do município. O curso de pedagogia do USJ e a proposta elaborada no PRP têm uma organização curricular pautada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, pois se buscam os impactos positivos duradouros num programa pedagógico bem estruturado, num ambiente estimulante e voltado para a participação ativa da criança do 1º e 2os anos do Ensino Fundamental participantes do PRP. Para o ensino fundamental defende-se a garantia ao desenvolvimento das competências específicas dos componentes curriculares destacando as habilidades e as unidades temáticas.

Esse novo olhar de atuar na Educação Básica poderá ser viabilizado pelo PRP articulada ao estágio curricular com o propósito de valorização da carreira do professor(a) e o fortalecimento da sua formação, vai apontar um novo cenário nos contextos formativos da docência e aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia do USJ, com atuação dos acadêmicos em espaços escolares e imersão de conhecimentos para sua prática docente com o "entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica" (CAPES, 2018).

Participam do PRP 24 residentes divididos em três escolas campos localizadas no Município de São José/SC. As escolas campos são consideradas como espaço de formação permanente e continuada de professores e de aproximação com o USJ. Todas as atividades realizadas no projeto são colocadas no blog: https://residenciapedagogicausj.blogspot.com/2018/08/, no qual serve de base para identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são selecionadas para a aproximação dos Residentes com as escolas campos. O material postado coletivamente e os comentários das atividades são analisadas nessa experiência.

Para análise dos depoimentos e materiais do blog dos residentes e da orientadora utiliza-se como referências autores que postulam sobre a importância da articulação entre práticas e teorias para a formação inicial de professores, tais como Fontoura (2011a, 2011b); Charlot (2008); Tardif (2012); Tardif e Lessard (2011); Nóvoa (2013); Garcia (2010, 2011); Imbernón (2010).

Ao longo do desenvolvimento do PRP é promovido diversas ações de formação inicial, permanente e continuada para o desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos: orientador de campo, preceptores e residentes, dentre elas destaca-se: apresentação dos espaços da escola às residentes iniciantes oportunizando o conhecimento de todo o funcionamento do ambiente escolar onde estão atuando. O estreitamento das relações com as diferentes categorias de funcionários da escola.

O contato com a prática profissional e discuti-la durante o período de formação inicial, de modo a construir a reflexão teórico-prática embasem uma ação futura dos residentes, conforme depoimento a seguir: “fazer a RP é aprender na prática aquilo que tanto estudamos na teria” (RP20). Esse se constitui um dos pontos altos oportunizados pelo PRP. A prática profissional é o eixo norteador do PRP e “traz ao Residente uma aproximação os preceptores que têm experiência para compartilhar” (RP16). Outro ponto e destaque entre os residentes são “as leituras propostas e de todos os documentos da escola para que possam conhecer a realidade da escola” (RP02).

Para Tardif (2012) a experiência construída no locus da escola é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, eles se constituem “o núcleo vital do trabalho docente” (TARDIF, 2012, p. 54). Isso nos permite constatar que o saber da experiência dos residentes pode alicerçar o trabalho cotidiano do professor.

Uma fase intensa aos residentes é o desenvolvimento de projetos temáticos e em algumas situações com temas considerando a definição da professora da sala, que exige a realização de atividades envolvendo a formação dos residentes da pedagogia e supervisoras por meio de eventos como: Curso de metodologias ativas na prática docente para melhorar o acervo de materiais lúdicos pedagógico para a escola. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2013, p. 03).

Essa aprendizagem da profissão, no PRP está representando também por meio da realização de diversas atividades extraclasse, como revelado pelos residentes: “fizemos oficinas de confecção e produção de brinquedos, instrumentos musicais; produção de histórias infantis envolvendo diferentes técnicas como fantoches, fichas, TV gravuras, vara, dentre outras.” (RP04, RP08).

Durante a realização da Residência é necessário fazer reuniões de formação quinzenalmente e os residentes, apesar de algumas resistências apontam que essas são essenciais: “temos reuniões mensais de formação e nos faz pensar nos planejamento” (RP19). A organização do PRP do USJ, regulamentada por um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, consente que as ações planejadas pelos residentes possam ocorrer de modo organizado e que o projeto vá além de uma simples aproximação, legitimando e formalizando a parceria entre ambas, como revelado pela RP 13: “planejamos com as preceptoras de forma compartilhada e dessa forma, colaboramos com a aprendizagem das crianças e com nossos colegas residentes”. (RP23)

O PRP revela-se um avanço na formação dos futuros professores, uma vez que ele confia à escola ações compartilhadas entre o USJ e as escolas. O fato das escolas aceitarem as proposições dos residentes melhora a qualidade da sua ação pedagógica e reforça o processo formativo dos estudantes de Pedagogia. Este modelo de formação dos futuros professores é um privilégio articulador entre teoria e prática. No Programa de Residência Pedagógica do USJ, algumas estratégias adotadas intentam concretizar a aproximação entre USJ e as escolas da Rede Municipal de Educação de São José.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. O professor na socieda-de contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Edu-cação e Contemporaneidade, Salvador, vol.17, n.30, p.17-31, jul/dez 2008.

FONTOURA. Helena Amaral. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Fa-culdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA. Helena Amaral da (Org.) Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011a.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun.2012

IMBERNÓN, F. Formação docente e pro-fissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.15- 34.

NÓVOA, A. Professores: ima-gens do futuro presente. Lisboa: Edu-ca, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de in-terações humanas. 6.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 13.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2012.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação permanente e continuada; Residência pedagógica; Estágio Curricular.

REVISITANDO PRÁTICAS: RELATO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE A CULTURA AFRO E ANÁLISE DE SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

ADRIANA COLLING - IEEIAMM

VERENA STRADA - IEEIAMM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O Brasil é formado por uma riquíssima diversidade étnica, cultural e linguística, contudo, a história brasileira após 1500 é marcada por atos de colonialidade de um povo que se considera superior em relação a outros que são inferiorizadas. Nesse sentido, é possível afirmar que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes sofreram com ações estatais especificamente direcionadas a estes povos e que visavam colonizá-los, explorá-los e destituí-los de todos os seus elementos culturais.

A maior parte da história do Brasil após 1500 foi marcada pela escravidão de pessoas negras e, a assinatura da Lei Áurea não foi sinônimo de direitos sociais ou o fim do preconceito, o que pode ser ilustrado pelo movimento de eugenia no Brasil e os inúmeros preconceitos e estereótipos que atualmente são direcionados à população negra brasileira.

A escola brasileira é um espaço que não ficou imune às violências direcionadas à população negra e indígena, pois em vários momentos serviu como espaço utilizado a favor da cultura dominante, reproduzindo preconceitos e estereótipos principalmente a respeito de negros e indígenas.

Nesse sentido, o Parecer 003/04 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 11.645/08 e a Resolução 297/09 do CEEd, visam combater a desigualdade social, fomentando a discussão do tema em sala de aula. Além disso, inserem o estudo da história e cultura afro-brasileira, a partir do estudo de intelectuais negros (as), rompendo a histórica prática escolar eurocêntrica.

A existência de legislação que aponta para a necessidade de que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam trabalhadas nas escolas não garante que esse trabalho de fato aconteça na prática, é fundamental que os professores possuam condições de realizar a abordagem dessas temáticas de forma adequada.

Os docentes que atuam em cursos de formação de professores necessitam passar por formações que os preparem e subsidiem no processo de formação de outros profissionais para o trabalho a partir de uma perspectiva intercultural e de valorização das diferentes culturas que compõem o povo brasileiro.

Neste contexto, essa pesquisa tem como objetivo relatar a experiência das autoras a respeito da formação continuada sobre a cultura afro ofertada pelo estado do Rio Grande do Sul aos professores que atuam nas escolas de Ensino Médio- Curso Normal localizadas no estado.

Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido a partir da experiencia das autoras como professoras participantes da formação continuada sobre a cultura afro e as reflexões oriundas desta vivência. Além disso, foram utilizadas fontes bibliográficas.

Referencial teórico

Historicamente a escola foi (e ainda é) um espaço em que há a valorização da história, cultura e pensadores europeus, enquanto que a história e cultura afro-americana e indígenas são invisibilizados ou ocorre a difusão de informações superficiais, folclorizadas.

A ausência de uma educação intercultural em nossas escolas desencadeia deficiências na formação de nossos estudantes, que crescem com ideias equivocadas a respeito dos povos indígenas e africanos, conforme pode ser percebido no relato a respeito do modo como uma professora do estado do Rio de Janeiro percebe a condução das atividades referentes ao Dia do Índio:

> Todo Dia do Índio é a mesma coisa: fazemos com as crianças um cocar de penas coloridas, elas pintam o rosto, fazem "uh-uh-uh" pela escola, e também damos exercícios com o tema do índio, como, por exemplo, "ligue o indiozinho à sua oca", ou "conte quantos indiozinhos estão na canoa", coisas assim [risos]. Sei que essa temática deveria ser muito melhor abordada, mas a gente não tem muito tempo, né? Fica difícil, e terminamos repetindo essa fórmula falha ano após ano... (RUSSO, PALADINO, 2016, p.899).

Esse depoimento aponta que embora exista uma legislação que torna obrigatório que as escolas abordem as questões étnico-raciais, é necessário que os docentes estejam preparados para trabalhar essa temática de forma a não fortalecer estereótipos e preconceitos, cujas consequências são as inúmeras formas de violência direcionadas a estes povos, que vai desde a discriminação e a negação de direitos até a violência física, não raras vezes fatais.

A partir da necessidade de que os professores tenham acesso a formação específica que os prepare para trabalhar com as questões étnico-raciais, a partir do ano de 2016 a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul tem ofertado formação continuada para os professores que trabalham com o Curso Normal, intitulada "Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul", que foi

> [...] direcionado para os(as) professores (as) das escolas da rede pública estadual de Ensino Médio-Curso Normal. A intenção foi, justamente, atingir professores (as) que trabalham com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental[...]. É justamente na Educação Infantil que acontece o desenvolvimento integral das crianças. (SANTOS, 2018,p.11).

Resultados e discussões

Considerando as dificuldades que ainda hoje os professores possuem em trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula, dificuldade esta que está relacionada com o desconhecimento dos docentes sobre a temática, no ano de 2016 a Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul ofertou formação continuada para os professores do Ensino Médio Curso Normal da rede pública de ensino do Estado, visando a qualificação dos docentes para trabalhar as relações étnico raciais em sala de aula.

Inicialmente, a formação Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul instrumentalizou os professores participantes a respeito da história e cultura afro-brasileira. Para isso, os docentes participaram de um curso a distância e de momentos presenciais, em ambos os espaços, foram acompanhados por profissionais que possuem profundo conhecimento sobre a temática, o que contribuiu para o aprendizado do grupo.

Contudo, a formação não se restringiu à parte teórica. Os docentes foram inseridos na Linha de Pesquisa Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul e desafiados a pesquisar (juntamente com os alunos do Curso Normal) sobre a presença negra no município onde a escola está localizada, já que historicamente a presença negra é deliberadamente minimizada nos documentos oficiais e, consequentemente, nos materiais didáticos. Após a pesquisa, a proposta da formação era que os professores cursistas, juntamente com seus alunos elaborassem materiais didáticos sobre a temática para serem utilizados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As autoras deste trabalho são docentes no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel, que atende exclusivamente estudantes Kaingang e que possui turmas de

Ensino Médio- Curso Normal Kaingang. Após terem acesso a formação teórica, atuaram junto a seus pares como multiplicadoras dos conhecimentos sobre a temática negra.

Posteriormente, no ano de 2017, em um trabalho interdisciplinar, professores e alunos organizaram-se para pesquisar a presença negra no município de São Valério do Sul. Contudo, não foram encontrados registros físicos ou memórias a respeito da presença negra no município, sendo que os motivos dessa ausência de informações foram problematizados com os alunos. Após, os professores trabalharam a história e cultura afro-brasileira com os alunos do Curso Normal, discutiram a respeito do preconceito e da desigualdade racial no Brasil e então, os professores em formação elaboraram materiais didáticos e planos de aula sobre a temática.

No ano de 2018 a formação continuada teve continuidade. A nível estadual, a Secretaria de Educação continuou promovendo momentos de formação e orientação dos professores que trabalham com o Curso Normal. No Instituto Ângelo Manhká Miguel, professores e alunos pesquisaram sobre a presença negra a nível regional (já que não foram encontrados registros no município), encontrando alguns registros sobre presença negra em um município vizinho, o que foi explorado junto com os estudantes e foi o ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda no ano de 2018, os professores participantes da formação continuada foram estimulados a escrever sobre as experiências vivenciadas em suas escolas a partir da Linha de Pesquisa Territorialidades Negras. Esses relatos deram origem ao livro “Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul”, no qual estão registradas as práticas e reflexões mobilizadas pela formação, configurando-se em um instrumento de inspiração para outros docentes que desejam trabalhar em suas salas de aula com a temática étnico-racial.

No ano de 2019, o projeto Territorialidades Negras encontra-se em andamento no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhká Miguel. Assim, é possível afirmar que, ao menos nesta instituição, os objetivos da formação continuada proposta pelo estado do Rio Grande do Sul estão sendo atingidos, já que mesmo tratando-se de uma escola indígena, o trabalho com as questões afro assumiu uma perspectiva contínua, sendo que aos estudantes do Curso Normal são instrumentalizados teoricamente sobre a temática (análise da imagem do negro nos materiais didático, oficinas sobre a história e cultura afro, estudo da legislação), são estimulados a pesquisar sobre a presença negra em seu município e na região e posteriormente, aplicam esses conhecimentos na produção de materiais didáticos sobre o tema.

Referências Bibliográficas

SANTOS, Adriana Conceição Santos dos (Org.). Territorialidades Negras no Rio Grande do Sul. Evangraf- 2018.

RUSSO, KELLY; PALADINO, MARIANA. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, dez. 2016.

Palavras-chave: Formação de Professores; Relações Étnico-raciais; Territorialidades Negras

SENTIDOS DA FORMAÇÃO INICIAL: ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

KAROLINE REGINA PEDROSO DA SILVA - UFSM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Esta temática faz parte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do Centro de Educação (CE), que vem tratar da formação inicial de professores neste curso, abordando os sentidos que estes estudantes possuem em relação às atividades extracurriculares (AEs) deste oferecidas pelo CE.
Problema
Após ter sido realizada uma revisão de literatura no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), percebeu-se pouca discussão em torno das diversas atividades complementares de currículo que podem ser oferecidas dentro de cursos de formação de professores. A pesquisa ainda não possui um problema específico, pois pretende, principalmente, discutir sobre as influências das atividades extracurriculares oferecidas pelo centro onde se encontra este curso, pois quase não tratam deste tema, ou o percebem sem abordar as diversas atividades que podem ser realizadas durante a formação inicial.
Objetivo Geral
Compreender as influências das diversas atividades extracurriculares acadêmicas oferecidas pelo Centro de Educação da UFSM na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia nesta instituição.
Objetivos Específicos
Buscar quais atividades extracurriculares são ofertadas pelo curso, e que propósito se tem para atender aos licenciandos na formação inicial
Compreender as motivações levam os estudantes a participarem das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso de Pedagogia.
Discutir que tipo de contribuição os estudantes atribuem às atividades extracurriculares que participaram ao longo do curso de Pedagogia.
Metodologia
A pesquisa que se pretende estabelecer obterá resultados de ordem qualitativa, uma vez que, serão ouvidas as vozes, as opiniões e impressões dos licenciandos em Pedagogia (UFSM) em relação às suas experiências com atividades extracurriculares oferecidas pelo Centro onde estudam. Buscou-se autores que embasam o tipo de pesquisa e as intencionalidades que trazem os objetivos como Uwe Flick (2008) que possui produções que discutem a pesquisa qualitativa especificamente, em um tipo de resultado que permite as reflexões subjetivas, valorizando este modelo de pesquisa para a área da educação pois "é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida" (FLICK, 2008, p.20). E ainda tal produção deste autor ajuda a entender como podem acontecer estas reflexões acerca dos resultados, igualmente existem os esclarecimentos sobre como chegar aos resultados, propondo e explicando alguns dos instrumentos de coleta utilizados, como as entrevistas e grupos de discussão.
Para o primeiro objetivo, utilizam-se como fonte os documentos que estejam atribuídos ao curso de Pedagogia como, por exemplo, o Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura dentre eles, de formação pedagógica; utilizando-se dos instrumentos de leitura e de análise a fim de entender o que estes documentos articulam sobre as AEs no curso. Bem como torna-se notória a necessidade de ir até a coordenação do curso para realizar uma entrevista semiestruturada para entender a forma como a coordenação tem levado as atividades aos estudantes.

Para os dois últimos objetivos, é fundamental que os estudantes sejam aqueles que já tiveram contato com alguma das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso.Dentro do projeto, é preciso que se utilize deste instrumento de pesquisa com o objetivo de discutir as questões que surgem quando se discute um problema de cunho mais subjetivo, uma vez que, as pessoas mostram apenas aquilo que elegem nos mostrar quando se trata de elencar as influências das diversas atividades extracurriculares acadêmicas na formação inicial do professor. Igualmente levamos em conta a ética na pesquisa "uma vez que o pesquisador chegará muito mais próximo de questões da vida particular e cotidiana dos participantes" (FLICK, 2008, p. 14).

Fundamentação Teórica

Os autores e obras que fundamentam este trabalho vêm para contribuir nos passos da pesquisa, a princípio pensando naqueles que discutem a formação de professores, principalmente a inicial, que é tema do trabalho. Alguns dos autores aparecem aqui justamente pela revisão de literatura realizada anteriormente, como Antônio Nóvoa (1992), aqui escolhido pela sua visão sobre a formação docente:

"A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...] A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]". (NÓVOA, 1992, p. 25; in ASSIS, 2017, p. 5).

Quando se pensa em atividades extracurriculares leva-se em conta o fato de que elas virão para elevar o nível de formação docente, no entanto, Nóvoa mostra como é importante a reflexão sobre práticas como estas, que ocorrem durante a formação, para de fato existir uma melhora na formação do licenciando.

Outro importante autor para esta pesquisa é Carlos Marcelo Garcia, principalmente nos tópicos que dizem respeito a formação de professores, nas mudanças e elevações podem ocorrer a partir das indagações que existem e devem ser exercidas dentro da pesquisa docente e que podem ser refletidas nas práticas durante a formação inicial. Em seu livro "Formação de professores para uma mudança educativa", de 1999, existe uma forte discussão sobre o currículo dos cursos de formação de professores, demonstrando as relações entre teoria e prática, as instituições que são realizadas nestes cursos e o modo como os contextos em cada lugar podem influenciar na formação inicial.

Considerações Finais

Para pensar no futuro desta pesquisa é importante repensar sobre os dados já encontrados no site da ANPED. Quando a revisão iniciou (buscando na 38ª e 37ª edições que aconteceram em 2017 e 2015, respectivamente), percebeu-se uma certa dificuldade em encontrar trabalhos que tratassem das influências da pesquisa na formação docente. Nos artigos escolhidos, a extensão que estava e está sendo estudada de forma mais massiva (6 dos 9 trabalhos analisados são sobre PIBID) e uma diversidade de outras atividades extracurriculares (AEs) não foram citadas nos trabalhos recentemente. E especificamente sobre o trabalho a ser realizado em grupos de pesquisa e em bolsas de iniciação científica não fora encontrado nos artigos durante estas edições do evento, dentro do GT8.

Com base nisto, espera-se que os pedagogos da formação inicial possam também serem movidos com reflexões em torno das AEs disponibilizadas pelo centro de educação, bem como refletir sobre as influências das que se atrelaram durante sua trajetória acadêmica. Procura-se também uma visão em um espectro maior, para que haja a possibilidade de entender o que é ser professor para alguém que está se tornando um, com todas influências que as atividades proporcionam para além do currículo fixo.

Referências

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Bookman, 2008.

FONTOURA, M.R.. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. 2018.

GAMA, M.E. NEU, A.F. Aspectos significativos sobre a constituição da docência nas memórias de bolsistas do PIBID. In SAWITZKI, R. ROSA, C. GAMA, M. (Org.) Iniciação a docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID educação física no CEFD/UFSM. Curitiba: CRV, 2016.

GARCIA, C.M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). O professor e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Palavras-chave: Formação de professores; formação inicial; atividades extracurriculares

SER PROFESSOR NA FRONTEIRA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA ENVOLVENDO BRASIL E ARGENTINA

RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS

GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS

ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se às escolas de fronteira localizadas em duas cidades, pertencentes ao Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), realizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em parceria com os Ministérios de Educação de países vizinhos e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação entre os anos de 2014 a 2016. O Programa no seu todo foi desenvolvido em treze escolas brasileiras da faixa de fronteira e igual número de escolas nos demais países envolvidos: Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela.
As cidades envolvidas foram: Santo Antônio do Sudoeste (PR) que faz fronteira com o município argentino de San Antonio, localizado na província de Misiones e Barracão (PR) conurbada com a cidade de Dionísio Cerqueira (Santa Catarina), e Bernardo de Irigoyen (Argentina) com as quais forma uma tríplice fronteira (Argentina, Santa Catarina e Paraná). Uma vez envolvidos com o programa Escolas Interculturais de Fronteira, surgiu a necessidade de compreender melhor a constituição das escolas e as práticas pedagógicas existentes nessa microrregião.

Objetivos e metodologia

Neste trabalho abordamos as ações desenvolvidas no PROPEIF (Projeto do Curso de Formação do Programa Escola Intercultural da Fronteira - Construção Criativa Coletiva). Tal projeto compunha uma das ações do PEIF, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) em parceria com os Ministérios da Educação dos países da faixa de fronteira. O objetivo foi potencializar o trabalho didático-pedagógico no referido programa a ser desenvolvido nas cidades participantes.
A primeira ação do projeto foi a organização e realização do I Encontro Intercultural do PEIF - Paraná, Santa Catarina e Misiones que ocorreu nos dias 20 e 21 de fevereiro de 2014 no Campus de Realeza, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. O objetivo do encontro foi desenvolver a metodologia da Pedagogia de Projetos que orienta as ações do programa.
Nas reuniões posteriores forma organizadas duas equipes de trabalho constituídas por professores da UFFS, juntamente com alunos bolsistas, voluntários e tutores para atuar nas cidades de Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo de Irigoyen (Argentina); Santo Antônio do Sudoeste (PR) e San Antonio (Argentina). As ações desenvolvidas pelas respectivas equipes estavam norteadas pelos eixos temáticos que estabelecemos no projeto: ações e intervenções pedagógicas em escolas de fronteira; infância, alteridade e interculturalidade; aspectos

linguísticos na fronteira; educação especial-inclusiva; libras; língua espanhola; a construção de repertório didático em ciências naturais; a construção de repertório didático em expressões artísticas e orientação pedagógica.
Tendo em vista as peculiaridades do projeto, a equipe de trabalho de Santo Antônio do Sudoeste (PR), da qual fizemos parte, promoveu um encontro na Escola Municipal Pedro dos Santos, nessa cidade, no final do mês de março, entre os professores da Argentina e do Brasil. Naquela ocasião a escola estava em processo de planejamento e nos ofereceu a oportunidade de discutirmos com eles as atividades que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2014. Como as escolas de Santo Antônio do Sudoeste e San Antonio ingressaram recentemente no PEIF elas ainda não desenvolveram as atividades do "Cruce". Em função disso, entendemos que nesse período seria oportuno iniciarmos uma discussão conjunta sobre as diferentes possibilidades das metodologias da Pedagogia de Projetos, numa perspectiva de instrumentalizar os docentes a vislumbrarem novas formas de trabalho pedagógico.

Referenciais teóricos

A interdisciplinaridade, conforme demonstra Assis (2011) é baseada na relação entre pessoas, pois é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas com o objetivo de atingir um fim comum e assim, explorar e ampliar as potencialidades das disciplinas. Busca-se dessa forma (VILELA e MENDES, apud ASSIS, 2011) estabelecer um diálogo com outras formas de conhecimento e outras metodologias.
Alguns autores (LENOIR, 1997; FERREIRA, 2010) destacam um argumento crucial para legitimar a importância de vivenciar experiências interdisciplinares na formação de professores. Ferreira defende a tese de que a atitude interdisciplinar do formador do professor na prática do currículo é crucial "enquanto articuladora do espaço para as experiências formadoras do professor da escola de educação básica" (2010, p.12). Sem dúvida, o horizonte que buscamos é que os professores possam (re)significar essas experiências na sua prática pedagógica enquanto tal e nas parcerias realizadas no espaço-tempo da escola de Educação Básica.
Partindo dessa lógica, ressalta-se a proposta de trabalho por projetos apresentada pelo educador espanhol Fernando Hérnadez, em seu livro "A organização de currículo por projetos: o conhecimento é um caleidoscópio" (1998) uma possibilidade de prática pedagógica que visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações e promovendo uma nova perspectiva para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois, a aprendizagem, nessa ordem salta de um simples ato de memorização para a lógica do conhecimento construído em estreita relação com os contextos, no qual, conhecer e intervir na realidade não se encontra dissociados.

Resultados e discussões

Entre as atividades desenvolvidas na escola de Santo Antônio do Sudoeste procuramos conhecer um pouco da prática de sala de aula. As professoras e professores foram convidados a falar um pouco daquilo que desenvolvem com seus alunos no que diz respeito ao ensino de ciências. Logo percebemos que havia uma diversidade grande de práticas, porém tínhamos ainda esparsas informações sobre os projetos da escola e a forma como tudo ocorria. Diante disso, decidimos desenvolver oficinas que iniciassem uma conversa sobre a Pedagogia de Projetos a partir de algumas provocações que suscitassem dúvidas, questionamentos, debates para a possível construção de uma proposta coletiva para a escola.

A orientação consiste em planejar e replanejar as atividades organizadas a partir da Pedagogia de Projetos que vão acontecer ou que já aconteceram nas escolas co-irmãs. A primeira etapa planejada, avaliada e replanejada foi a etapa da sensibilização. As professoras durante três semanas, desenvolveram atividades dessa natureza junto aos alunos da escola argentina e brasileira para coletarem as temáticas de interesse, para o posterior planejamento do processo de ensino-aprendizagem. No segundo momento, elas identificaram as temáticas e realizaram, juntamente com os estudantes, sua problematização com vistas à construção dos projetos de trabalho. Todos os projetos foram desenvolvidos, com pesquisas, curiosidades, elaboração de maquetes, confecção de livros e outras estratégias para a construção dos conhecimentos pretendidos.

Poder refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental em nossa proposta de trabalho, pois as professoras e professores envolvidos no projeto se esforçam para planejar, desenvolver e avaliar o mesmo, juntamente com os professores mediadores oriundos da universidade, no qual coletivamente, por meio de um processo colaborativo e formativo encontram uma alternativa de encaminhamento para melhor conduzir o processo. A metodologia de trabalho desenvolvida nas escolas favorece o processo de formação permanente dos (as) professores (as) participantes (as) da proposta, pois possibilita a ação-reflexão-ação.

Conclusão

Por outro lado, a pesquisa também revelou a necessidade de ampliação das propostas do PEIF para que a integração entre os habitantes da fronteira seja mais efetiva. Uma destas medidas importantes seria a unificação dos currículos das escolas, pois embora a proposta seja a abordagem por meio da pedagogia de projetos, nem sempre a organização curricular das escolas, vinculada por sua vez a sistemas municipais ou estaduais de ensino, permitiam a ampliação da experiência para outras escolas e salas de aula. Além disso, o Programa não deveria ficar atrelado a governos, pois a falta de continuidade das atividades prejudicou por demais os resultados finais do projeto local. Hoje, infelizmente, em função dos cortes orçamentários o PEIF encontra-se com suas atividades suspensas.

Referências

ASSIS, Silvana Maria Blascovi, Et. Alli. A interdisciplinaridade no contexto da inclusão escolar. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. (Mestrando em Distúrbios do Desenvolvimento): UPM, 2011. Disponível em: www.forumeducacao. hpg.ig.com.br/textos.didática.htm . Acesso 06 de dez. de 2013.

FEREIRA, Nali Rosa Silva. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. Revista Interdisciplinaridade, São Paulo, Volume 1, número 0, p.11-22, out, 2010.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

LENOIR, Yves; LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago 1998.

SANTOS, Eucleia Gonçalves. Em cima da mula, debaixo de Deus, na frente do inferno: os missionários franciscanos no sudoeste do Paraná (1903-1936). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em história. Curitiba: 2005. 165 f.

Palavras-chave: Formação continuada; interdisciplinaridade; pedagogia de projetos

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS ÀS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- PIBID

CLEIDE DOS SANTOS PEREIRA SOPELSA - FURB

RITA BUZZI RAUSCH - FURB

ISABELLE DOS SANTOS - PMI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O objeto de investigação deste artigo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado no Brasil no ano de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa, cujo principal objetivo é valorizar e estimular a docência, determina a inserção de bolsistas IDs nas escolas como critério fundamental. Tal inserção, proporciona aos acadêmicos das licenciaturas a oportunidade de participar e criar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Além disso, possibilita a interação com os demais profissionais da educação, com a comunidade escolar e, em especial, com os estudantes das diferentes etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Na Universidade Regional de Blumenau – FURB, o programa teve início em 2010. Os subprojetos Pedagogia: Alfabetização e Letramento e Educação Física, em análise neste estudo, se caracterizam pelo desenvolvimento de metodologias ativas, que buscam construir uma relação dialógica entre professor e estudantes.

Devido ao seu caráter inovador, o programa tem motivado o desenvolvimento de diversos estudos a respeito do tema. A pesquisa que realizamos no Banco de Teses e Dissertações (BDTD), no primeiro semestre de 2018 a partir do descritor PIBID, apontou aproximadamente 288 pesquisas sendo elas, teses e dissertações. Os trabalhos publicados entre 2009 e 2017 tiveram como sujeitos os bolsistas IDS, professores supervisores e coordenadores dos subprojetos, sendo que os estudantes (crianças e adolescentes) da educação básica, que participaram das atividades desenvolvidas nas escolas não foram sujeitos de nenhum estudo encontrado.

A partir da constatação da ausência de pesquisas que ouviram as crianças, neste trabalho buscamos compreender os significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas no contexto das propostas desenvolvidas pelos subprojetos Educação Física e Pedagogia: Alfabetização e Letramento, no ano de 2017.

METODOLOGIA

O estudo, de caráter qualitativo, teve como campos de investigação duas escolas públicas, onde os subprojetos foram desenvolvidos no decorrer dos anos de 2012 a 2017. Os participantes foram dez crianças estudantes do 3º ano do ensino fundamental participantes do programa no ano de 2017, quando frequentavam o 2º ano. Das dez crianças participantes, cinco fizeram parte do subprojeto Educação Física e cinco do subprojeto Pedagogia.

Os dados foram gerados através de entrevistas semiestruturadas por meio de duas rodas de conversa, realizadas uma em cada escola, nas quais as pesquisadoras atuaram como mediadoras.

Como disparadores para a sua realização foram selecionadas fotos representativas de atividades desenvolvidas em diferentes momentos dos subprojetos. As crianças dialogaram em torno das fotos a partir das questões referentes às atividades desenvolvidas. A análise dos dados possibilitou organizar quatro categorias apresentadas a seguir.

OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELAS CRIANÇAS ÀS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO CONTEXTO DAS PROPOSTAS DESENVOLIDAS PELO PIBID

• A participação ativa como pressuposto metodológico nas propostas desenvolvidas pelo PIBID

As falas das crianças das duas escolas explicitaram a participação ativa dos estudantes como uma das características das atividades desenvolvidas, como pode ser inferido a partir dos comentários apresentados a seguir, em que explicam o modo como as propostas realizadas eram discutidas com os grupos.

Criança 4 (Escola 1): A gente fazia uma roda e conversava sobre o projeto.

Criança 5 (Escola 1): Sobre o que a gente ia estudar, o que já sabia, o que queria saber mais...

Criança 1 (Escola 2): Ah! Eu me lembro, a gente estava ensaiando, treinando a dança, tinha um monte de dança, a gente escolheu funk e depois sertanejo.

Criança 5 (Escola 2): Deixavam a gente escolher o tema!

Neste contexto, as crianças assumem papel ativo pois, o ponto de partida para o trabalho pedagógico é o que é importante para o estudante, suas experiências e suas curiosidades, o que pressupõe escutar a criança. Deste modo, aprendem a fazer perguntas, pesquisar, argumentar, duvidar, confrontar ideias, pensar e se responsabilizar de forma coletiva pelo estudo que está sendo realizado, uma vez que as atividades estão sendo construídas com elas.

Para que os bolsistas IDs possam desenvolver tais propostas precisam construir uma postura pedagógica que rompa com a ideia de "transmissão de conhecimentos" que por vezes marca a formação inicial. Para tanto, precisam pesquisar, refletir e compreender que o processo de elaboração do conhecimento é dinâmico. Desse modo, têm a possibilidade de transcender o modelo tradicional de ensino, marcado pela ideia de que a aprendizagem se dá de forma mecânica e passiva por parte do estudante e transmissiva por parte do professor.

• As mudanças provocadas pelo PIBID no espaço escolar

A escola historicamente se caracteriza pela padronização de seus espaços que normalmente não são planejados no sentido de se tornarem acolhedores e promoverem aprendizagens de forma interativa. Isto diz respeito às salas de aula e aos ambientes escolares externos, como: pátios, corredores, refeitórios, banheiros, entre outros. Há padrões pré-estabelecidos aos quais os estudantes devem se adaptar.

De acordo com Faria (1999, p. 85), "[...] Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. [...]é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças." A inserção do PIBID na escola tem influenciado mudanças, percebidas pelas crianças, nesta forma de organização

Criança 1 (Escola 1): Construímos um jardim, uma horta [...].

Criança 3 (Escola 1): Eu lembro das oficinas [...] Era de brinquedos, de leitura, de construção...

Criança 2 (Escola 1): A Brinquedoteca [...].

Com relação aos bolsistas IDs, é fundamental entenderem como a escola historicamente construiu seus espaços. Também é fundamental que construam um olhar de estranhamento e compreendam que a forma como a escola está organizada é uma construção social passível de mudanças.

• Aprendizagens a partir das atividades desenvolvidas pelo PIBID

As crianças apontam que as aprendizagens decorrentes das propostas realizadas mudaram suas atitudes, seus comportamentos, suas relações no contexto em que vivem.

As crianças se referem às aprendizagens que organizaram nos subprojetos:

Criança 5 (Escola 2): Basquete, brincadeiras...
Criança 3 (Escola 2): Dança...
Criança 1 (Escola 1): Eu jogava sempre papel de bala na rua, e agora eu aprendi com as professoras... E eu não jogo mais.
Criança 3 (Escola 1): Eu aprendi que a gente não pode comer muita guloseima senão pode fazer mal para a gente. E que a gente não pode jogar lixo no chão.
Criança 4 (Escola 1): Não machucar as árvores. Porque as árvores é como se elas dessem a vida para a gente. Elas pegam o ar ruim e jogam o ar bom para a gente.
Para tornar aprendizagens como as mencionadas possíveis, foi necessário aos bolsistas IDs, compreender a importância de repensarem o modo como concebem a aprendizagem e os saberes curriculares e problematizar o que é ensinado na escola, buscando aproximar o currículo da realidade dos estudantes.

• A relação afetiva com os Pibidianos

De acordo com as falas das crianças, o modo carinhoso e acolhedor como eram tratados pelos bolsistas do PIBID foi muito importante para a relação construída entre ambos.
Criança 5 (Escola 2): Eles davam bastante atenção [...]
Criança 1 (escola 1): Elas inventavam um novo jeito de dar aula, um jeito diferente... Eram criativas...

Sabe-se que o fortalecimento dos laços afetivos na relação entre professores e estudantes favorece o diálogo, a autoestima e o processo de socialização o que contribui para o processo de aprendizagem. Observa-se, na fala das crianças, que a presença dos bolsistas gera expectativas com relação às atividades diferenciadas de aprendizagem e também provoca a construção de uma relação afetiva com os pibidianos.
Para os bolsistas IDs explicita-se a importância de construir com os estudantes uma relação de afetividade e também de solidariedade, tornando a escola mais acolhedora e humana. O fato de as crianças serem vistas para além do aspecto cognitivo, como seres com emoções contribui para a formação de professores mais humanos e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresenta alguns significados atribuídos pelas crianças às experiências vividas no contexto do PIBID. É importante ressaltar que estas são experiências possibilitadas por atividades planejadas e desenvolvidas por jovens acadêmicos em parceria com professoras de escolas públicas e da universidade em que estudam. Isto demonstra que uma mudança real na formação inicial dos professores é possível. Ao considerarmos que os sujeitos que estão falando neste estudo são crianças, podemos questionar de que modo estas experiências impactam sua formação como seres humanos? E de que modo suas falas podem contribuir para pensarmos a formação de professores?
Diante do exposto, é imprescindível destacar a importância da permanência e ampliação do PIBID como programa de iniciação à docência, haja vista que o mesmo representa a possibilidade de uma formação mais qualificada nas licenciaturas, prevendo a inserção dos futuros professores nas escolas; de promover e fortalecer a relação entre universidades e escolas públicas; além de colaborar de forma muito significativa para que a educação nas escolas parceiras do PIBID tenha uma melhor qualidade, impactando positivamente no modo como os processos de aprendizagem são vividos pelas crianças.

REFERÊNCIAS

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.) Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. 4 ed. São Paulo: Editora da UFSCar, 2003.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Crianças.

TECENDO O OLHAR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NÁ ÓTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ - SEEDF

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos últimos anos, a pesquisa acerca da formação docente tem despertado a atenção de pesquisadores em diversos países, inclusive no Brasil. Observa-se que alguns estudantes têm conseguido articular teoria e prática de forma adequada para atender às necessidades e diversidades dos alunos em sala de aula, de planejarem e executarem os projetos de intervenções, aplicando o conhecimento construído durante o curso de formação inicial, ampliando suas aprendizagens ainda mais com a rica experiência pedagógica dos estágios curriculares supervisionados.

O professor português Nóvoa (2009, p. 14) afirma que, nos dias de hoje, a formação de docentes exige "(...) mudanças significativas dos estudantes, dos 'formadores de professores' e da 'comunidade dos professores'. Uma dessas mudanças diz respeito ao acompanhamento dos estudantes-estagiários pelos professores-orientadores e a aproximação dos estudantes-estagiários com vistas a encorajá-los a enfrentarem os desafios reais da prática profissional à docência para que eles se sintam capazes de articularem teoria e prática e intervirem na realidade durante a experiência do estágio nas escolas de educação básica. A partir dessas considerações, propusemos como questão norteadora da pesquisa: Quais as principais aprendizagens alcançadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia nos contextos reais da prática do estágio curricular supervisionado para sua formação inicial?

Justifica-se desenvolver esta pesquisa por diversos motivos. Entre eles, a oportunidade de recepcionar de forma mais assertiva os estudantes de Pedagogia de diversas universidades e faculdades do Distrito Federal para realizarem o estágio curricular supervisionado, uma vez que atuo como professora da educação básica. Sabe-se que o estágio curricular supervisionado de Pedagogia é essencial para a formação do estudante de Pedagogia, uma vez que esse componente curricular é um processo pedagógico de construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades (OLIVEIRA, 2011; TARDIF, 2002) sob a orientação de professor universitário, acompanhado por professor da educação básica em um lócus de formação.

Definiu-se como objetivo geral: analisar as principais aprendizagens alcançadas pelos estagiários do Curso de Pedagogia nos contextos reais da prática do estágio curricular supervisionado para sua formação inicial. E como objetivos específicos: a) identificar que concepções de estágio curricular supervisionado orientam os documentos legais e pedagógicos da educação brasileira e b) analisar que percepções têm os estudantes acerca do estágio curricular supervisionado em sua formação inicial do pedagogo, à luz do que consta na legislação educacional vigente e na matriz curricular da Universidade em que está inserido.

Neste estudo, o estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia, de acordo com as afirmações de Pimenta e Lima descritas na obra "Estágio e Docência", publicada em 2010, é um componente obrigatório "a parte prática do curso de formação dos pedagogos e também de outros cursos ou ainda como o momento em que o estagiário procura articular a teoria aprendida na universidade à prática" (p. 33). Ampliando o diálogo com a temática da pesquisa,

concordamos com as autoras Leite, Ghedin e Almeida (2008), quando elas afirmam que o estágio curricular supervisionado pode:

(...) oferecer aos professores supervisores e aos estudantes universitários a oportunidade de uma convivência acadêmica profundamente enriquecedora. Essa convivência é favorecida, sobretudo, pelas horas dedicadas ao acompanhamento dos alunos nas escolas e pelo tempo disponibilizado às pesquisas individuais de materiais e documentos que podem subsidiar seu olhar para educação básica (2008, p. 69).

Na citação anterior, as autoras destacam a participação dos professores supervisores e valorizam a oportunidade dos professores supervisores de criaram momento de aproximação com estudantes para que eles conheçam a futura profissão, bem como a de fazerem uma imersão na prática pedagógica, por exemplo, pesquisar materiais didáticos como ressaltou o Professor Nóvoa (2009).

Na mesma direção de Leite, Ghedin e Almeida (2008), Fernandes e Nascimento ressaltaram, em seu artigo apresentado no IV Fórum Internacional de Pedagogia em 2012, a importância do estágio curricular supervisionado de docência, considerando que essa prática pedagógica pode contribuir para o estudante "tanto conhecer a profissão como ela acontece na prática quanto contribuir para a construção e reafirmação da identidade profissional ou não com a docência" (p. 2).

Optou-se, neste estudo, pela abordagem da pesquisa qualitativa por entender que essa abordagem se mostra uma das mais adequadas para responder aos objetivos propostos para este estudo. Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca, como ressaltam as autoras Lüdke e André (1986), "compreender o caráter construtivo e interpretativo dos fenômenos, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de um fenômeno ou de uma realidade que se nos apresenta" (p. 37).

O pesquisador na pesquisa qualitativa constitui-se em um participante ativo, não somente um produtor de conhecimentos, mas aquele que produz sentidos e significados e que confronta, dialoga e reflete sobre sua história nesse percurso (GIL 2010; MACIEL, RAPOSO, 2015). Portanto, compreende-se que o pesquisador é um sujeito produtor de conhecimentos e não apenas um leitor de resultados. As escolhas, as tessituras, as hipóteses, a aproximação com os pesquisados, as idas e vindas com os instrumentos realizadas, a partir de sua produção intelectual, revelam uma caminhada sistêmica e ativa (GONZÁLEZ REY, 2005).

O universo escolhido para realizar esta pesquisa foi o curso de Pedagogia em um dos campus da universidade federal pública de Tocantins e 30 estudantes que realizaram o Estágio supervisionado nos dois últimos semestres. A seleção dos participantes foi aleatória. Para assegurar questões éticas da pesquisa, todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os instrumentos utilizados para responder às questões propostas foram entrevistas semiestruturadas com os participantes. Para garantir privacidade e sigilo dos depoimentos dos participantes, essas entrevistas foram realizadas individualmente em sala reservada na universidade e para analisar os dados, utilizamos a abordagem da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).

Os resultados apontaram que os estudantes-estagiários reconhecem o estágio como um lócus relevante para produção dos conhecimentos, a partir da diversidade de situações reais de ensino, além da ampliar as possibilidades de atuação e a consciência sobre a sua profissão; importância dos diálogos nos encontros de orientações com colegas e professor, planejar e analisar os resultados de práticas observadas, aproximação com pares, orientador e professores da educação básica; relevância do estágio como espaço de socialização das conquistas,

dificuldades, aprendizagens vivenciadas durante o estágio, bem como a utilização dos instrumentos: observação, registro no diário e pesquisa.

referÊnciaS

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 09 de junho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Brasília: MEC, 2015.
BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 36 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
FERNANDES, J. L.; NASCIMENTO, L. S. O estágio como campo de pesquisa e a sua contribuição para a construção da identidade profissional docente. Anais do IV Fórum Internacional de Pedagogia, Campina Grande: REALIZE Editora, 2012.
GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.
GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, U. F. Formação e professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.10ed. Rio de Janeiro: EPU, 1986.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2009. Disponível em http://repositorio. ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2018.
_____. A organização de vida dos professores. 2 ed Portugal: Porto Editora, 1995A.
OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos. Formação Inicial de Pedagogos: a construção dos saberes no âmbito do estágio supervisionado. Évora, 2011, 155 p. Dissertação em Mestrado em Educação com ênfase em Avaliação Escolar. Universidade de Évora. Portugal/Lisboa

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. (Org.). Didática: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira e Marin, 2015.
_____. Saberes pedagógicos e Atividades docentes. São Paulo: Cortez, 2017

_____. LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr., 2009.

SILVA, F.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 34 (123), p. 633-661, set/dez, 2004.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional, 6 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia. (C. Berlinder, Trad) 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio curricular supervisionado; projeto de intervençao

TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: O LUGAR DO MEME NA FORMAÇÃO DOCENTE

IVES DA SILVA DUQUE PEREIRA - IFFLUMINENSE

ANGELLYNE MOÇO RANGEL - IFFLUMINENSE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Para José Manuel Moran (2004, p. 2), professores precisam reaprender a ensinar tendo a educação online e híbrida como norte de uma mudança estruturada na constante busca pela superação de desafios tanto tecnológicos quanto pedagógicos.

Os autores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) apontam para o multiletramento como forma de mudar a maneira de pensar o ensino e aprendizagem diante de um mundo que se comunica por textos multisemióticos. As diferentes modalidades de textos (fotos, vídeos, sons, linguagem oral ou escrita, etc), exigem, segundo os autores, uma capacidade por parte dos professores de compreensão e prática – multiletramento – para produzirem significados.

O ciberespaço é um campo de rupturas linguísticas tanto do cotidiano, quanto da escrita formal, propiciadas pela relação entre culturas e pela intensa participação dos sujeitos. Esses círculos colaborativos encontram, na rede digital, um espaço propício à criação de um remix cultural que "vem alterando as lógicas da construção de sentido estabelecidas em torno da linguagem" (INOCÊNCIO, 2014, p. 30).

A partir dos referenciais de Raquel da Cunha Recuero (2007), entende-se o meme como sendo toda informação digital – textos, imagens e/ou vídeos – que carrega consigo uma carga de humor ao se propagar nas redes sociais digitais replicando seu conteúdo em longevidade, fecundidade e fidelidade das cópias. Mais do que objeto de diversão, aparentemente sem propósito educativo, o meme tem se configurado como elemento comunicativo expressivo na internet.

Para Marcuschi (2004), na atual sociedade, os ambientes virtuais são extremamente versáteis e competem em importância linguística com outros suportes como o papel e o som. Assim, a Internet, é o locus de novas formas de comportamento comunicativo, fazendo surgir gêneros emergentes e práticas pluralistas no que diz respeito à comunicação.

Tendo a língua como veículo e as mídias digitais como suporte, pode-se pensar no meme como gênero textual emergente no contexto do ciberespaço, produzindo enunciado, carregando sentido e se configurando como um texto dotado de práticas múltiplas que alteram, significativamente, o comportamento comunicativo.

Deste modo, a educação, aqui entendida a partir de Freire (2011), deve desenvolver-se levando em conta a leitura do mundo do educando, levando em conta o conhecimento da realidade e a comunicabilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, cumpre destacar, que isto só será possível quando os profissionais da educação permitirem aos seus alunos terem voz na construção de um conhecimento que emerge da realidade vivida. Deste modo, o presente trabalho tem por objetivo examinar o lugar do meme na formação de professores nos cursos de licenciatura do IFFluminense.

METODOLOGIA

O presente trabalho empreendeu uma pesquisa do tipo qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, que incluiu análise da matriz curricular e do ementário de disciplinas que abordam as TDIC na educação dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos Centro, a saber: Ciências da Natureza, Geografia, Matemática, Letras e Teatro. Também foram aplicados questionários, com perguntas abertas e fechadas, para professores e alunos destes cursos.
Ao final, 60 questionários foram respondidos pelos alunos dos cursos pesquisados, sendo: 02 da Licenciatura em Biologia; 09 da Licenciatura em Química; 01 da Licenciatura em Física; 13 da Licenciatura em Teatro; 20 da Licenciatura em Letras; 08 da Licenciatura em Matemática; 07 da Licenciatura em Geografia. Ao todo, seis professores responderam o questionário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos professores participantes da pesquisa, 50% podem ser considerados imigrantes digitais (PRENSKY, 2001) dada a faixa etária de 26 a 55 anos. Do total de respondentes, apenas 50% tiveram em sua formação inicial preparo para lidar com as TDIC no exercício do magistério - os demais, recorreram a cursos de formação continuada, em sua maioria, cursos de aperfeiçoamento. Todos os professores consideram muito ou extremamente importante trabalhar com as TDIC nos cursos de formação de professores. No entanto, ainda que todos sinalizem utilizar redes sociais digitais e metade afirme se comunicar por memes nessas redes com familiares, amigos e postagens, apenas 50% diz que a discussão sobre o meme está presente em sua aula e 16,7% tem a opinião que o currículo da disciplina não deveria contemplar essa temática.

Quanto aos alunos participantes da pesquisa, todos relataram ter passado por, pelo menos, uma disciplina específica que trata da utilização de tecnologias na educação; mesmo assim, 67,2% se dizem despreparados para utilizar as TDIC em sala de aula – o que pode indicar um distanciamento do aprendizado das TDIC voltado para a prática profissional futura desses estudantes.
Para Hack e Negri (2010), uma das competências mais importantes para o professor, no contexto tecnológico, é saber midiatizar (propagar pelo uso da tecnologia de mídia) a comunicação do conhecimento com e para os alunos, lidando criticamente com a tecnologia e utilizando-a pedagogicamente. Essa é uma competência que não se constrói apenas a partir da teoria, mas demanda prática e reflexão constantes. Quanto à transposição didática do meme e sua utilização pedagógica, mesmo 52,4% dos alunos tendo aprendido sobre o meme nas aulas, somente 29,6% dizem que o professor utilizou o meme como ferramenta pedagógica.
O uso do meme é frequente na comunicação estabelecida nas redes sociais digitais. Entretanto, somente 2,4% dos alunos participantes da pesquisa sinalizam ter tido contato com essa temática dentro das disciplinas específicas que abordam o uso de tecnologias na educação – ao passo que 89,9% relatam ser o meme um recurso relevante no fazer educativo. Neste trabalho, entende-se como fundamental o desenvolvimento de habilidades para o uso pedagógico e crítico do meme. Como salientado por Recuero (2016), Chagas e Toth (2016) e Pinto (2015), há toda uma complexidade e tipologias sobre os memes, que ultrapassam o senso comum de sua utilização cotidiana, em um contexto crítico analítico dentro da comunicação mediada pela tecnologia e a educação.

Em uma análise geracional, percebeu-se que, dentro dos 24,1% dos que não utilizam meme na sua comunicação em redes sociais digitais, predominam alunos com faixa etária superior a 26 anos. Somados a isso, 10,1% dos licenciandos não consideram essa temática

relevante e 12,9% acreditam que como futuros professores o meme não é um facilitador na comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados obtidos nesta pesquisa, há um entendimento expresso, pela maioria dos alunos e professores participantes do estudo, da relevância do meme como facilitador da comunicação e aprendizagem. Contudo, observou-se um despreparo, na percepção dos licenciandos participantes do estudo, para a utilização do meme como ferramenta voltada à aprendizagem. Mesmo os alunos que relatam terem aprendido sobre meme nas aulas, dizem não se sentir instrumentalizados quanto ao seu uso pedagógico. A questão geracional foi fator de influência na percepção do meme como relevante para a comunicação em redes sociais digitais por parte do grupo investigado.

As novas tecnologias emergem em processos contínuos de mudanças. Da mesma forma, as sociabilidades e a comunicação que permeiam tais tecnologias são modificadas e reorganizadas com significativa frequência. Os resultados deste estudo redundam no repensar do engessamento curricular, da necessidade de constante atualização dos professores e da aproximação de teorias e correntes de pensamento com a realidade dos licenciandos na construção de saberes que permitam aos futuros professores se prepararem criticamente para uso das TDIC, desenvolvendo autonomia para sua própria ação pedagógica e formação continuada.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. Olhar do educador e novas tecnologias. Revista Técnicas Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, mai./ago. 2011.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011

INOCÊNCIO, Luana; PAIVA, Cláudio. Cognição, linguagem e entretenimento na cultura digital: o tipoês como nova gramática dos memes. Revista Temática. Ano X, n. 12, dez/2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, maio/ago. 2004

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. On the horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RECUERO, Raquel. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. Revista Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16. Jul-dez, 2016.

ROJO, Roxane; MOURO, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

Palavras-chave: Meme. Educação. Formação de professores.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

KATIA CRISTINA DAMBISKI SOARES - UNINTER

NELIVA TEREZINHA TESSARO - UNINTER

GILBERTO RINELDI DA SILVA - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Centro Universitário Internacional Uninter

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Resumo

Este trabalho tem por tema a relação entre Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Educação à Distância (Ead). Faz parte de um projeto de pesquisa intitulado "A formação docente e as práticas de Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso", que por sua vez integra um grupo de pesquisa de uma instituição de ensino superior (IES) que estuda vários cenários de docência, aprendizagem e políticas públicas no Ead e ensino híbrido.

O projeto de pesquisa em desenvolvimento, tem como objetivo geral compreender temáticas relativas à formação docente associada a discussão sobre o desenvolvimento das práticas de estágio e TCC (trabalho de conclusão de curso) em cursos de graduação voltados para a formação docente. E, como objetivos específicos, mapear o trabalho desenvolvido na instituição de ensino superior nos dois aspectos: estágio e TCC, desta forma, buscar dados numéricos a respeito das atividades realizadas, apontar encaminhamentos e metodologias mais adequadas para atender as demandas do Ead nestes dois setores (estágio e TCC).

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como eixo central o trabalho realizado por um núcleo de apoio, pesquisa e prática pedagógica, pela equipe de atendimento às atividades de estágio e trabalho de conclusão de curso (TCC) em educação a distância. As demandas cotidianas deste setor da instituição de ensino superior, indicam que ainda há necessidade de articular, de maneira efetiva, a teoria e a prática, no que se refere ao desenvolvimento dos processos de estágio e TCC nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela instituição (Presencial, Ead e semipresencial).

O problema que deu origem ao estudo aponta para a seguinte questão: Como garantir que em cursos realizados na modalidade a distância o trabalho de conclusão de curso tenha o máximo de subsidio e acompanhamento por parte da tutoria e coordenação dos cursos? De forma a primar pela qualidade dos trabalhos apresentados na graduação?

A metodologia da pesquisa centra-se numa abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de forma a buscar articular os conceitos e a fundamentação teórica com os números dos atendimentos realizados em uma instituição de ensino superior de grande porte no atendimento na modalidade Ead. Trata-se de uma pesquisa a partir da coleta de dados, do número de alunos atendidos, que cursam licenciaturas e suas demandas, como: conclusão dos trabalhos, aprovações, reprovações, tutorias, entre outras.

A discussão sobre o TCC, recai no campo da metodologia científica e como fundamentação teórica serão utilizados autores como: SEVERINO (2007) e CORDEIRO, MOLINA e DIAS (2007). BRITO e PURIFICAÇÃO (2008), também nos auxiliam na compreensão da importância das tecnologias na atualidade e seu papel nos cursos de graduação e formação dos futuros profissionais de áreas diversas, especialmente da educação. Por este motivo, a utilização das tecnologias para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso em Ead, não é apenas um recurso, mas elemento intrínseco desta construção.

O projeto de pesquisa está em andamento e os resultados da investigação são ainda preliminares. Algumas discussões a respeito do tema já são possíveis, de modo geral, buscamos apresentar o fluxograma do trabalho desenvolvido pelo setor de atendimento ao TCC na instituição de ensino superior. O Trabalho de Conclusão de Curso é extremamente importante para a formação acadêmica do futuro profissional, especialmente no campo da docência, se a entendemos relacionada com a pesquisa. O TCC representa o resultado de um estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado das diretrizes dos cursos específicos e desenvolvido segundo as Normas Brasileiras de Referência – NBR da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. É um trabalho obrigatório e instrumento final de validação de um curso superior e deve ser feito sob a coordenação de um orientador. (ABNT NBR 14724). Ressalta-se que, na grande a maioria dos cursos atendidos por esta IES os TCCs tem a forma de artigo científico, com exceção do curso de Artes Visuais, no qual os alunos elaboram uma monografia, devido orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais deste curso.

‘Podemos resumir, em linhas gerais o atual fluxograma em relação ao atendimento dos alunos que estão elaborando seu TCC da seguinte forma: 1) A disciplina de Metodologia de Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso - MPTCC, é válida para todos os cursos de graduação, turmas matriculadas a partir de 2015/06, com exceção: Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais, por especificidades do curso; 2) Neste modelo o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é composto por Projeto de Pesquisa que deverá ter de 01 a 02 páginas e o Artigo Científico que deverá ter entre 15 a 20 páginas (introdução, desenvolvimento e conclusão – elementos textuais); 3) Primeiramente, o aluno deverá definir o tema que será seu objeto de estudo seguindo a linha de pesquisa do curso e ainda ter relações com os conteúdos das disciplinas ou ainda pela própria prática profissional. Vale lembrar que cada curso estipula seus eixos de pesquisa e eles poderão ser encontrados no manual disponível em roteiro de estudos na página inicial da disciplina. 4) Os alunos que optarem por realizar pesquisa com seres humanos deverão, obrigatoriamente, submeter a sua proposta de pesquisa ao Comitê de Ética para a verificação. A verificação é feita via Plataforma Brasil, por meio de cadastro do pesquisador e da submissão da pesquisa. No caso dos alunos graduandos, a pesquisa deve ser submetida pelo tutor do curso. Já os alunos de especialização podem fazer o cadastro como pesquisador e realizar a submissão na Plataforma Brasil.5) É de responsabilidade do aluno acompanhar as datas de postagens pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e também no calendário acadêmico pré-definido, além de acompanhar os avisos enviados pelo link da disciplina no AVA. 6) A devolutiva do trabalho é dada via Ava num prazo de 20 dias consecutivos a partir do primeiro dia útil após a postagem. 7) O modelo de TCC está no roteiro de estudos no acesso do aluno (manual do aluno). Portanto, a leitura do manual é obrigatória. 8) O aluno somente poderá fazer a defesa pública do seu trabalho após estar aprovado em todas as disciplinas da grade curricular do curso então com status CANCELADO/JUBILADO. 9) A apresentação do TCC deverá acontecer no PAP – Polo do Apoio Presencial de origem do aluno, isto é, onde ele foi matriculado, mediante agendamento prévio e de acordo com a disponibilidade de horário de funcionamento. Quando o PAP não tiver condições, como por

exemplo, professores com aderência na área o POLO deverá entrar em contato com o Coordenação do Curso para viabilizar a apresentação via Skype. O aluno deverá entregar ao POLO antecipadamente uma cópia impressa do TCC e fazer uma apresentação em Power Point. Ofertamos também, para os alunos quadrimestralmente um curso de extensão intitulado: Normas Técnicas para Elaboração de trabalhos Acadêmicos. Este curso, presencial, na forma de oficina em laboratório de informática, visa auxiliar nas dificuldades em relação a elaboração do trabalho de conclusão de curso e relatórios de estágio supervisionado.

Ressaltamos que este projeto de pesquisa está em andamento e pretende ainda trabalhar com os dados que envolvem o número de alunos que fazem o TCC, suas maiores dificuldades e como podemos aprimorar o sistema para atendimento e acompanhamento dos discentes.

Referências Bibliográficas

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÂO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: Ibpex, 2008.

SANTOS, G. do R. C. M.; MOLINA, N. L.; DIAS, V. F. D. Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos. Curitiba: Ibpex, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho cientifico 23. ed. São Paulo: Cortez,. 2007.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas de Estágio; Trabalho de Conclusão de Curso

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE DA EJA

ANA CARLA DIAS DE FARIAS - PUCPR

CAROLINA VILAS BOAS ALVES PEDROSO - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o passar dos anos a sociedade permeou por diversas mudanças, o que levou a novas formas de atuação dentro das unidades escolares, e por consequências práticas pedagógicas foram edificadas para atender a demanda da sociedade. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, EJA, surge com a proposta que alfabetizar e letrar jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar as séries iniciais na idade indicada, já que muitos tinham que trabalhar para ajudar na renda familiar, Gadotti (2009, p. 14) esclarece que "a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano". Atualmente, as salas de aula da EJA são compostas, principalmente, por jovens e adultos que possuem vivências de mundo significativas, que buscam na escola a oportunidade de aprender a ler e escrever para então se sentirem autônomos perante a coletividade. E assim, o profissional que atua nessa modalidade precisa se livrar das amarras edificadas na prática com a alfabetização de crianças, já que alfabetizar crianças não pode ser sinônimo de alfabetizar adultos, pois são práticas distintas. Diante das considerações a formação do profissional para atuar na EJA carece de uma proposta pedagógica própria que dê instrumentos adequados para que consiga atender ao público alvo sem minimizar as experiências de vida dos discentes, e ter como objetivo a formação integral de cada indivíduo. Assim, a presente pesquisa fomenta a discussão vinculada em torno da formação do professor da EJA. A pergunta que norteia a investigação ancore-se em "Como é vista a formação do profissional docente que atua na EJA?". Os objetivos edificados foram: Identificar o que a LBD 9394/96 traz sobre a formação para atuar com a EJA; Investigar como autores abordam a formação do professor para atuar na EJA e; por fim identificar como o município de Curitiba edifica a questão da formação do profissional para atuar na EJA. Os principais autores que subsidiaram o estudo foram: Freire (2008, 2017), Imbernóm (2009) Gadotti (2009), Machado (2008) e; os documentos norteadores foram: LDB 9394/96, 5692/71 e 4024/61 e as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do município de Curitiba. Quanto a metodologia a investigação fez uso da pesquisa bibliográfica já que a mesma coloca "o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferencias seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma" (MARCONI E LAKATOS, 2017, p. 200). O estudo também fez uso da pesquisa documental que segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 190) "é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primarias". Os dados coletados foram analisados a luz da proposta de Bardin (2009) que visa categorizar as informações edificadas. Com o estudo é possível sinalizar que o profissional que atua na modalidade da EJA ainda necessita buscar na formação continuada recursos para subsidiar suas práticas de sala de aula, uma vez que, na formação inicial a carga horária destinada para tal estudo ainda é pequena. A LDB 9394/96 na Seção V traz as considerações especificas para o atendimento do público da EJA, porém não cita nenhuma orientação quanto à formação do profissional que atenderá o público em questão. No mesmo documento há a

menção que no Título VI art. 61 no inciso V contempla que "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional", ou seja, a formação do profissional do magistério está ancorada na licenciatura de diversas especialidades, sendo que o curso de pedagogia se torna responsável pela pratica educativa na Educação Infantil e Fundamental I e as licenciaturas especialidades ficam responsáveis pelo Ensino Fundamental II e Médio. Porém o que se vê nos curso de formações de professores é que poucos se preocupam com a formação de jovens e adultos já que não oportunizam disciplinas para refletir sobre a prática específica da EJA. Os cursos de pedagogia são os que ainda abordam o tema, mas é mínima a carga horária destinada para estudar os princípios, práticas e metodologias para a EJA. Essa mínima oferta de formação inicial para atuar com jovens adultos geram nas salas de aula desconforto entre os discentes já que os mesmos percebem a falta de prática dos profissionais que ainda estão enraizados a metodologias destinas ao público de menor idade. Ser professor da EJA exige um olhar diferenciado que "não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos" (IMBERNÓN, 2009, p. 29), há a necessidade da formação humana para olhar para humanos, os discentes da EJA muitas vezes calejados pela vida buscam na escola novas sustentações para continuar sua caminhada. O profissional da EJA deve realizar a ligação do vivido, do conhecimento popular com os conhecimentos acadêmicos, tal sensibilidade não se aprende nos cursos de formação, porém são nos cursos que se iniciam a reflexão para as mudanças de práticas, Freire (2008, p. 53) já contemplava que a educação popular "não pode estar alheia a essas estórias que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com elas". Ser professor da EJA exige do profissional um posicionamento político já que "alfabetização de adultos enquanto ato político é ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra" (FREIRE, 2008, p. 41). Machado (2008, p. 164) também coloca que o "modelo de formação de professores que vigorou até a LDB/96, em seu formato padrão não previa formação específica para atender os alunos jovens e adultos". A mesma autora ainda destaque que "o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores" (MACHADO, 2008, p. 166), destaca dois grandes movimentos que influenciam nas mudanças para a formação de profissionais da EJA que são: os órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA [...] (MACHADO, 2008, p. 166 -167). Diante da proposta de alfabetizar jovens e adultos a cidade de Curitiba promove formações concentradas para os profissionais atuantes na modalidade, tendo como o dia de permanência um momento de encontro dos profissionais para discutir possíveis soluções para a necessidade de seus estudantes já que se tem por objetivo "instrumentalizar os profissionais com conhecimentos didáticos, para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a organização curricular, para que possam promover práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades" (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2012, p. 34). Ademais, o estudo traz a perspectiva que diante dos diversos acontecimentos no ambiente escolar a EJA tem alcançado novos horizontes tanto no que diz respeito ao acesso do discente, quanto à formação do profissional do magistério e ressalta a necessidade dos cursos de formação inicial de professores ampliar a reflexão frente às necessidades de práticas pedagógicas capazes de atender a EJA.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. Analise de Conteúdos. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 19 de Maio de 2019.
BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11. ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 19 de Maio de 2019.
BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 de Maio de 2019.
CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Curitiba, 2012. Disponível em http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00141869.pdf. Acesso em: 28 de mai. de 2019.
GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. Serie Cadernos de formação 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 49º ed. São Paulo, Corte: 2008.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 64º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
MACHADO, Maria Margarida. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf. Acesso em 19 de mai. de 2019.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Palavras-chave: Formação docente; EJA; Educação de qualidade.

UM OLHAR SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA A ESCRITA DO TCC

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A prática da escrita acadêmica representa parte constituinte na formação profissional de professores e, por meio dela, se acessa, produz e divulga o conhecimento científico. Na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, etapa formativa que consolida e legitima o ingresso na profissão professor, esta pode apresentar-se como um desafio para professores em formação inicial.

Nesses termos, considerando a especificadade do texto que circula na esfera acadêmica e científica, de acordo com Fiad (2013, 2017), se faz necessário que o acadêmico utilize estratégias de leitura e de escrita que subsidiem o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramentos. Carlino (2017) assevera que o ingresso no ensino superior inaugura novas demandas de escrita que podem ser mais desafiadoras para alguns acadêmicos. Ainda segundo as autoras, a crença de alguns professores de que os acadêmicos devem chegar à universidade com bom domínio dos gêneros da esfera científica, ainda que compreensível, escamoteia a concepção dos letramentos como prática social e também desconsidera que fora da academia alguns textos não são estudados.

O presente artigo discute, no itinerário de escrita do TCC de acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade do Paraná, o impacto da escrita acadêmica na (re)construção de suas identidades profissionais.

O referencial dos Estudos do Letramento

Os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento ou New Literacy Studies (NEL ou NLS), fundamenta este artigo, pois considera a escrita como uma produção sociocultural, que varia consideravelmente entre os grupos sociais. Conforme Lea e Street (2006); Fiad (2013), os NEL podem ser considerados em duas dimensões nomeadas como; modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo de letramento, a escrita é compreendida como tecnologia neutra, uma técnica autossuficiente, resultante de habilidade individual e cognitiva. O modelo ideológico por sua vez, refere-se, à apropriação e aos usos particulares que a escrita assume nos diferentes contextos socioculturais.

Os letramentos acadêmicos, incluem o uso da norma culta da língua, a compreensão da função social de cada gênero textual a ser estudado ou produzido. Assim, quanto maior o conhecimento das características constitutivas dos gêneros textuais, da forma e do conteúdo, bem como de questões éticas e normativas de textos científicos, mais elevado será o nível de letramento acadêmico.

Para Barton e Hamiton (2000); Ivanic (2004) e Lillis e Scott (2007), as práticas de letramentos estão vinculadas a questões de acesso à escrita como produção sociocultural. Portanto, os letramentos acadêmicos, aqueles que são praticados na esfera do ensino superior, exigem do acadêmico o reconhecimento dos textos representativos de sua área de formação.

Procedimentos metodológicos

No cenário da formação inicial de professores, a escrita de gêneros acadêmicos representa um dos instrumentos avaliativos habitualmente requeridos nas disciplinas. Escrever representa uma

tarefa complexa que exige planejamento, ordenação de ideias, adequação linguística e discursiva (FULWILER, 2002; CARLINO, 2017).

Dados de pesquisa de Ribeiro-Pereira e Assunção-Flores (2013), realizada com 254 estudantes da Universidade do Minho em Portugal, revelam que a prática da escrita requer planejamento, orientação e esclarecimento dos critérios de avaliação. Por meio de questionários, as autoras identificaram que o processo formativo dos acadêmicos é beneficiado quando há feedback nos textos.

Com o objetivo de discutir no itinerário de escrita do TCC de três professores em formação inicial de uma universidade pública do Paraná, o impacto da escrita acadêmica na (re)construção de suas identidades docentes realizamos um levantamento de dados durante as orientações. Constatamos que a prática da escrita acadêmica ocorreu no interior das disciplinas, contudo, a formação para a pesquisa ficou restrita às disciplinas específicas cursadas nos primeiros anos do curso ou participação em grupos de pesquisa ou Iniciação Científica. No caso dos três orientandos, por serem acadêmicos do curso noturno, essas oportunidades formativas não puderem ser aproveitadas. No que se refere à participação em evento científico, esta aconteceu para dois dos três orientandos apenas na condição de ouvintes, tendo apenas um orientando informado que participou como apresentador de trabalho coletivo.

No ensino superior, a leitura tem como finalidade o estudo. Logo, as práticas de letramentos proporcionam a imersão do acadêmico no domínio do conhecimento de forma a acessar conceitos e teorias. Nossa percepção sobre os dados indicou que a falta de especificação quanto aos textos que precisavam produzir, o que dificultou a compreensão dos orientandos sobre as especificidades do gêneros. Portanto, sob a denominação genérica de trabalho, produziram textos que variavam em forma e estilo, nem sempre encontrando paridade em gênero acadêmico.

Curry e Hewings (2003) discutem os encaminhamentos necessários para o ensino da escrita como trabalho/processo. Na perspectiva das autoras, as etapas inerentes à atividade de escrita, incluem planejamento, organização de ideias, esboço inicial do texto, além de leitura por pares, revisão, adição de ideias e revisão do texto.

Nesses termos, além de compreender que a leitura precede o processo de escrita, asseveremos que é imprescindível que o acadêmico conheça as estratégias de leitura e técnicas de escrita. Para Carlino (2017), a prática de escrita exige investimento constante em estudos e pesquisas, uma vez que demanda conhecimento sobre o tema, a revisão da literatura da área, aspectos inerentes à leitura para fins de estudo. Indubitavelmente, o ingresso no ensino superior exige adaptação às práticas de leitura e de escrita científicas, uma vez que representa a entrada em uma nova esfera de circulação de discursos, oral e escrito.

Ao longo das orientações e por meio dos questionários semiestruturados, identificamos: (i) a formação para a pesquisa restringiu-se às disciplinas de Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Educação, grupos de pesquisa ou Iniciação Científica; (ii) a realização de pesquisa documental/bibliográfica mostrou-se menos relevante do que pesquisa de campo; (iii) a gestão do tempo, o uso da norma culta da língua e a compreensão dos elementos constitutivos do TCC representaram os maiores desafios vivenciados pelos orientandos.

Em suma, os orientandos alegaram que não tiveram formação e acompanhamento ao longo do curso, que subsidiassem o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramentos; atribuíram aos professores o pouco estímulo para que se engajassem em práticas de pesquisas desde o início do curso, consideraram difusas e pouco normativas as propostas de escrita no interior das disciplinas. Alegaram ainda que, as dificuldades na elaboração do TCC seriam decorrentes de uma frágil integração teoria e prática e do distanciamento com a prática da pesquisa durante o curso.

Considerações finais

Os letramentos acadêmicos resultam de um campo teórico e empírico do qual fazem parte as práticas de leitura e de escrita de artigos, relatórios, projetos, resumos, resenha, plano de aula, TCC entre outros. Os dados indicaram que, embora o acadêmico, professor em formação inicial, interaja com uma variedade de textos científicos ao longo do curso, o ensino sistematizado para a escrita, proporcionaria a compreensão da função social de cada gênero textual e suas características linguístico-discursivas.

Diante disso, consideramos que as dificuldades aventadas na escrita podem tanto prejudicar o desempenho profissional do futuro professor, quanto, incidir negativamente na naturalização de que a escrita acadêmica representa uma habilidade puramente individual e cognitiva. Assim, cabe destacarmos a necessidade de planejamento, encaminhamento e critérios de avaliação da escrita, que oportunizem o desenvolvimento da competência discursiva e níveis mais elevados de letramentos acadêmicos.

Por fim, acreditamos que, para fomentar os letramentos acadêmicos e tornar a prática da escrita uma constante na formação do professor, faz-se necessária maior objetividade nas escritas propostas. Asseveramos ainda que o feedback, ou seja a avaliação dos textos, desempenha papel relevante na relação que o orientando estabelece com o texto que produz, impactando diretamente no processo de sua formação profissional.

Referências

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. Situated literacies: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

CARLINO, Paula. Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CURRY, Mary J.; HEWINGS, Ann. Approaches to teaching writing. In: COFFIN, C.; CURRY, M. J. et al. Teaching academic writing: a toolkit for higher education. London: Routledge, 2003.

FIAD, Raquel S. Reescrita, dialogismo e etnografia. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v. 13, n.3, p. 463-480, 2013.

FIAD, Raquel S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. Revista do Gel, v.14, n.3, p. 86-99, 2017.

FULWILER, Toby. College writing: a personal approach to academic writing. 3.rd. edition. Portsmouth, US: Boynton/Cook Publishers, 2002.

IVANIC, Rosalind. Discourses of writing and learning to write. Language and Education, v.18, n. 3, p. 220-245, 2004.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The academic literacies model: theory and applications. Theory into practice, v.45, n.4, p.368-377, 2006.

LILLIS, Theresa; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. Journal of Applied Linguistics. v.4, n. 1, p.5-32, 2007.

RIBEIRO-PEREIRA, Diana; ASSUNÇÃO-FLORES, Maria. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. Revista Iberoamericana de Educación Superior, v. 4, n .10, p.40-54, 2013.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Escrita Acadêmica; TCC.

UMA ESCOLA PÚBLICA: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DESTES PROFESSORES.

ARCIELLI ROYER NOGUEIRA - UNIOESTE

PATRÍCIA CRUZ DE ARAÚJO - UNOPAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho constitui-se de uma abordagem etnográfica, estudo descritivo, utilizando-se de coleta de dados e observações que foi realizada em uma escola da rede pública municipal, localizada na região sul do município de Cascavel, procurando estabelecer uma análise pautada no cotidiano escolar e na formação dos professores, e levantando aspectos relevantes para o funcionamento da escola.

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer os motivos que levam os professores desta escola da rede municipal de Cascavel a não buscarem formação acadêmica. Para isso, foram feitos levantamentos dos aspectos físicos da escola, bens e dos profissionais da educação que nela atuam. Procurou-se entender porque uma grande parte dos professores não se sentem motivados para continuar sua formação. Para Nóvoa, "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente" (Nóvoa, 1995, p. 24).

Reitera-se que a continuidade da formação docente, nesta sociedade com acesso a informação, se tornou necessária para poder incorporar diferentes conhecimentos e aprimorar a prática docente. Posto isso, esse estudo centrou-se em identificar os motivos que levam os professores a não procurarem formação acadêmicas complementares.

Esta pesquisa constitui-se em um levantamento de dados, observação e análise de documentos. A metodologia usada nesta pesquisa teve como abordagem a etnografia, um estudo descritivo, utilizando-se da coleta de dados através da observação do cotidiano escolar, análise dos documentos referentes à escola e da aplicação de questionários.

Para a elaboração deste estudo utilizou-se de algumas estratégias, tais como a análise dos resultados levantados a partir dos dados da etnografia de uma escola da periferia da região sul do município de Cascavel.

Através do Censo Escolar (QEdu, 2019, n.p.), levantou-se quantos funcionários a escola analisada possui.A referida pesquisa iniciou-se com a entrega aos professores de um pequeno questionário no qual havia quatro questões, sendo elas: Qual a sua formação de graduação?; Onde você se formou?; Foi a distância ou presencial?; e, Você pensa em fazer outra graduação?. Vale ressaltar que do total de questionários entregues aos 61 professores/funcionários, foram devolvidos (respondidos) 38, sendo 34 de professores, e 4 de estagiários.

Constatou-se que o público analisado, quase que em sua totalidade, respondeu possuir nível superior, sendo que 37 possuem Pedagogia (lembrando que alguns tem 2 ou mais graduações), 2 com formação em Letras – Língua estrangeira, 3 com formação em História, 1 com formação em Ciências Biológicas, 1 com formação em Educação Física, 1 com formação em Filosofia, 1 com formação em licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica, 1 com formação em outro curso de formação superior, e ainda tem-se 1 que tem somente a formação em nível de magistério, porém começou a cursar Pedagogia. Dentre estes, ainda tem-se 4 que possuem duas graduações, 3 cursando a segunda graduação, e 1 cursando sua terceira graduação. Entre

os professores, 32 possuem uma especialização, 2 cursam a segunda especialização, e ainda tem-se 15 professores que ainda não se especializaram, fora e os demais que estão em licença e não constam na lista analisada. A escola possui, dentre os professores, 3 professoras mestres, e 3 mestrandas.

Com relação à questão onde se formou, 15 profissionais responderam que se formaram na UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 8 na UNIPAR – Universidade Paranaense, 7 na FAG – Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz e outros 8 em outras instituições.

E referente à questão se a graduação foi realizada a distância ou presencial, 31 professores fizeram a graduação presencial, 5 na modalidade a distância.

Faz-se pertinente ressaltar a importância da continuidade da formação docente, pois esse é um processo permanente na carreira e, além do mais, um professor melhor qualificado também terá uma melhor atuação profissional. Segundo VEIGA (2002):

> A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA,2002,p.86).

Com relação à última questão do questionário, observou- se que 14 professores têm interesse em realizar outra graduação, e alguns até citam que realizariam outra especialização, contudo, 18 não têm interesse em fazer outra graduação. Ao serem questionados pelo motivo de tal desinteresse, dentre as justificativas, se sobressaiu a falta de incentivo financeiro por parte da Prefeitura, a qual considera para progressão de carreira somente uma graduação e uma especialização. Além disso, mencionaram que também não possuem interesse em fazer um mestrado devido ao incentivo financeiro ser muito baixo, ou seja, que não se tem um retorno após a conclusão de um curso stricto sensu.

Como resultado da pesquisa referente a organização escolar, pode-se perceber que mesmo que a escola receba recursos federais e municipais, ela ainda necessita realizar atividades extras como festa junina, ação entre amigos, e feira do livro, afim de arrecadar mais recursos para auxiliar nas despesas da escola.

Durante o tempo de observação na escola, foi possível verificar que o quadro de professores ainda não está totalmente completo. Isso que se encontram no início do mês de junho e ainda há falta de professores. Além disso, foi possível observar que a escola contém um considerável número de professores novos que entraram há pouco tempo no concurso celetista, fator esse bem relevante.

Outro ponto registrado foi às queixas de professores que há anos não tem seu direito com relação à licença prêmio sendo respeitado. Há professores que não tiraram nenhuma licença prêmio e faltam apenas 5 anos para se aposentarem. Uma queixa de uma professora presente na sala dos professores na hora do intervalo, para com a diretora, é que o sistema espera que os professores adoeçam para poderem usufruir de um direito adquirido há anos. Segundo a diretora, enquanto em quanto não tiver o quadro completo de professores no município e até mesmo na própria escola, a secretaria de educação não está autorizando as licenças prêmios.

Este ano teve uma rotatividade de professores na escola fora do comum, devido à nova "política" da Secretaria de Educação, a qual se configura da seguinte forma: quem assume o concurso não pode escolher a escola que tem interesse ou na qual saiba que tenha vaga, pois tem que assumir a vaga que está sendo ofertada naquele momento da escolha determinada pela SEMED e, após assumir, poderá solicitar transferência para a escola desejada, no mesmo dia.

Foi observado também que devido à falta de bibliotecário, a biblioteca não está sendo utilizada pelos alunos mesmo diante da importância dela para eles, tendo em vista que muitos só têm acesso aos livros através da biblioteca escolar.

Observou-se também que há algumas crianças que aparentemente ainda não se adaptaram à escola, em alguns momentos choravam e pediam pela mãe; em outros momentos utilizavam de inverdades, tais como doenças inexistentes, para poderem ir para casa, entre outros. Havia crianças que manifestavam falta de controle emocional, mas que pareciam ser apenas inexperientes em termos de adaptação às condições da sala de aula. Não constatatou-se, em nenhum dos casos, algo que impossibilitasse essas crianças de frequentar uma sala de aula ou a escola.

Outra questão que presenciada na escola, foi a de um aluno incluso que tem o TOD (Transtorno Opositor Desafiador). Ele não ficava dentro da sala de aula, e sempre tinha alguém que oauxiliava no pátio da escola afim de evitar que ele fugisse, pois, segundo relatos dos professores, além dele ser um aluno muito agressivo tanto com seus colegas como com os professores e coordenadores, ele também fugia da escola. Nos últimos dias da observação, presenciou-se a chegada de um Professor de Apoio Permanente - PAP para ficar com este aluno, naqueles dias, o referido aluno se manteve em sala de aula com a professora.

Percebeu-se que a etnografia permitiu, de modo breve, vislumbrar a escola quase que um todo. Demonstrou que todos devem se conscientizar que estão produzindo cultura, e que possuem o compromisso de proporcionar mudanças no contexto ao qual estão anexados e, assim, transformar o mundo num lugar melhor para se viver.

Em apenas alguns dias, a partir da inserção nessa comunidade escolar como um todo, já foi possível verificar muito sobre a escola e seus indivíduos, e constatar que a escola é um elemento de suma importância para a formação da sociedade.

À vista disso, evidenciou-se que esta escola passa por problemas sérios e que estes deveriam ser solucionados o mais brevemente, dentre eles, a necessidade de que seus professores sejam valorizados e tenham seus direitos respeitados. Em síntese, há a urgência de se pensar a educação como um todo, conciliando o conhecimento técnico com o conhecimento do cotidiano para transformar o indivíduo em um cidadão crítico e, sobretudo, torná-lo uma pessoa ética, honesta e democrática.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL & VEIGA (Coord.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Vozes, 2002.

htts://qedu.org.br/escola/ acesso em 30/06/2019 ás 21:00hrs

Palavras-chave: PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES;COTIDIANO ESCOLAR;VALORIZAÇÃO.

UMA METANÁLISE QUALITATIVA DE PESQUISAS STRICTU SENSU: A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DE PEDAGOGOS(AS) EM FOCO

LARISSA BARBOSA LUIZ RODRIGUES DA SILVA - UFPR

ETTIÈNE GUÉRIOS - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Ao se pensar no ensino de matemática nos cursos de Pedagogia, há de se considerar entre variados aspectos, o desenvolvimento de currículos, de métodos, os avanços e retrocessos vivenciados no transcorrer dos anos. Para que a história vivida possa contribuir, possa transformar, possa mobilizar se faz necessário percebê-la, investigá-la, esmiuçá-la e para tanto a pesquisa stricto sensu se qualifica enquanto reflexo das problemáticas vivenciadas.

No Brasil a pesquisa em Educação Matemática começa a se estruturar a partir da década de 1980. Nessa década o Brasil passava por uma necessidade interna, compreendendo a situação política, de reformular suas propostas curriculares, e externa de acompanhar os movimentos internacionais, que passaram a contemplar a alfabetização matemática, a aprendizagem com significado, a sua não linearidade nos processos curriculares (NACARATO et al, 2009).

A partir dessa década pode-se dizer que a preocupação com a matemática se ampliou, ocasionando, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática em 1988, discussões acerca das variadas temáticas envoltas à matemática, entre elas, a formação do(a) professor(a).

Atrelado ao desenvolvimento da pesquisa relacionada à matemática está o desenvolvimento da tecnologia mundial, que ano após ano alavancou a disseminação de investigações, ocasionando de um lado uma preocupação crescente em se estudar mais profundamente temáticas como a supracitada, e de outro a publicação incontrolável de um grande volume de produções científicas, gerando um problema geral, porém necessário para construção do conhecimento: a dificuldade de análise e seleção de pesquisas de uma mesma temática (PINTO, 2013).

Nesse quadrante, ao se desenvolverem pesquisas acerca da formação matemática de professores, em específico Pedagogos(as), se apresenta "a necessidade de sínteses que facilitem o acesso às informações, possibilitando conclusões baseadas na combinação dos resultados oriundos de múltiplas fontes" (PINTO, 2013, p. 1034) delineando enquanto possibilidade de sistematização e compreensão aprofundada e extrapolação dos dados: a metanálise qualitativa.

Da necessidade de compreender o que pesquisas stricto sensu brasileiras investigam e concluem, de que forma olham para a formação matemática de Pedagogos(as), de que maneira se apropriam das mais variadas abordagens, a partir de quais dados, gerando quais sistematizações, proporcionando quais extrapolações, optou-se por se ancorar no seguinte problema: "O que pesquisas stricto sensu que abordam a temática Formação Matemática no curso de Pedagogia, no período de 2003 a 2018, evidenciam?".

Delineou-se, para tanto, enquanto objetivo geral analisar por meio de metanálise qualitativa o que as pesquisas stricto sensu brasileiras abordam sobre a Formação Matemática no curso de Pedagogia, e enquanto objetivos específicos: Evidenciar os pilares investigativos da pesquisa acadêmica brasileira sobre a formação matemática dos Pedagogos; Elucidar de que maneira os pesquisadores problematizam a formação inicial do pedagogo com relação ao ensino de

matemática; Explicitar os caminhos que a relação entre os pontos de contato encontrados nas pesquisas estabelecem na Formação Matemática do(a) Pedagogo(a).

Para que a metodologia escolhida: metanálise qualitativa fosse efetivada, fez-se necessário compreender as diferenças existentes entre revisão sistemática com metanálise quantitativa e metanálise qualitativa. No percurso histórico da criação da revisão sistemática enquanto metodologia, se encontra nas seguintes publicações: "a) Cochrane Handbook, produzido pela Colaboração Cochrane; b) CDR Report 4 produzido pelo NHS Centre for Reviews and Dissemination, University of York" (CASTRO, 2001, p. 1), as etapas a serem seguidas para sua efetivação. Nessas publicações há a compreensão de que a revisão sistemática deve seguir sete passos, entre eles há a opção pela metanálise quantitativa que diz respeito aos dados estatísticos elaborados pelo(a) pesquisador, a metanálise quantitativa é, portanto, uma etapa estatística opcional. Já a metanálise qualitativa é uma integração interpretativa, um processo teórico-reflexivo constante:

> Tais integrações vão além das somas das partes, uma vez que oferecem uma nova interpretação dos resultados. Essas interpretações não podem ser encontradas em nenhum relatório de investigação, mas são inferências derivadas de se tomar todos os artigos de uma amostra, como um todo (PINTO, 2013, p. 1039)

Essa integração interpretativa se utiliza dos sete passos acima citados, mas de forma qualitativa, sendo eles: pergunta norteadora; localização e seleção das pesquisas; avaliação crítica das pesquisas; coleta de dados; análise/apresentação das pesquisas; interpretação de dados e aperfeiçoamento.

Ou seja, a partir dos sete passos se faz possível sistematizar pesquisas sobre a mesma temática para além de apresentar os dados, extrapolá-los. A opção por essa abordagem se ancora em Bicudo (2011), Pinto (2013), Castro (2001) e Fiorentini e Lorenzato (2002), ancorada nas publicações que regulamentam os sete passos da revisão sistemática com metanálise anteriormente citados.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento foram realizados até o momento os quatro primeiros passos. O processo teórico-reflexivo da metanálise qualitativa se encontra desde o desenvolvimento da pergunta norteadora até a interpretação de dados e aperfeiçoamento, por esse motivo para que a questão: "O que pesquisas stricto sensu que abordam a temática Formação Matemática no curso de Pedagogia, no período de 2003 a 2018, evidenciam?" fosse desenvolvida, contou com a resposta de quatro questões prévias, sendo elas: A pergunta é pertinente? É passível de ser respondida? É limitada? É qualitativa?

O segundo passo "Localização e seleção das pesquisas" enfoca a necessidade de se encontrar pesquisas que façam parte da temática escolhida. Para sua concretização foram utilizados dois bancos de dados: Portal da Capes – Teses e Dissestações e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), elencado os seguintes descritores: "Professor polivalente" AND "Matemática"; "Formação de pedagogos" AND "Matemática"; "Pedagogia" AND "Formação Matemática"; "Formação matemática" AND "Curso de Pedagogia"; "Professor Matemática Anos Inicias". Foram encontradas 133 pesquisas no Portal da Capes e 131 pesquisas no BDTD. Com uma análise prévia, no Portal da Capes foram encontradas 36 duplicatas entre si, restando 97 para seleção das pesquisas. No Banco Digital de Teses e Dissertações foram encontradas 35 duplicatas entre si, restando para seleção 96 pesquisas.

No terceiro passo "Avaliação crítica das pesquisas" foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão, sendo eles: Critérios para exclusão: Foram excluídos títulos/resumos que não enfocassem a temática escolhida. Como por exemplo: Formação Continuada; Aprendizado dos estudantes do Ensino Fundamental I em relação à matemática; Aprendizado de Ciências; Metodologias diversificadas para o Ensino Fundamental I, Professores formadores de professores do Ensino Superior, Investigação dos cursos de Matemática, Investigação de professores de matemática em cursos de Formação Continuada. Critérios para inclusão: Num

primeiro momento todos os títulos e resumos que se enquadrassem na temática proposta "Formação matemática de Pedagogos(as)" e no recorte temporal foram selecionados, concebendo a formação pedagógica enquanto Formação Inicial. A partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionadas efetivamente para a pesquisa 56 trabalhos a serem investigados.

Na quarta etapa: "Coleta de dados" foi criado um fichamento a partir do modelo utilizado para a realização do "Mapeamento da pesquisa acadêmica do professor que ensina matemática" organizado por Dario Fiorentini (2016) para que todas as questões pertinentes pudessem ser coletadas para investigação: Informações gerais da pesquisa; Objetivo Geral; Questão da pesquisa; Procedimentos Metodológicos; Principais referenciais teóricos; Considerações acerca do curso de Pedagogia no período/IES estudado; Foco da discussão; Principais conclusões.

Pode-se dizer até o presente momento da pesquisa que aspectos relevantes estão a todo momento sendo refletidos, considerados, revisitados e que a sua conclusão visa contribuir para a formação de futuros Pedagogos(as).

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. REVEMAT, v. 9, p. 07-20, jun. 2014.

CASTRO, A. A. Revisão sistemática e meta-análise. 2001. Disponível em: http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF Acesso em 4 de junho de 2019

CRESWELL, J. W. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI et al. Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012 . Dario Fiorentini; Cármen Lúcia Brancaglion Passos; Rosana Catarina Rodrigues de Lima. (org) - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

PINTO, C. M. "Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras". Atos de Pesquisa em Educação. v. 8, n. 3, p. 1033 – 1048, set. dez. 2013.

PRODANOV, C. C; FREITAS, Ernani Cezar de. Metodologia do Trabalho científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Palavras-chave: Pedagogia; Pesquisa; Formação Matemática.

UMA TÉCNICA PARA INCENTIVAR O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA: O QUESTIONÁRIO DE INCIDENTES CRÍTICOS (QIC)

HARLEY ARLINGTON KOYAMA SATO - PUC SP

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema apesentado nesta comunicação oral será o processo de democratização das relações entre professores e alunos em sala de aula, cuja discussão vai ser sustentada por uma pesquisa ainda em andamento. O contexto no qual foi realiza a pesquisa era o de uma escola tradicional, no qual as relações de poder eram predominantemente verticalizadas. A relação entre um determinado professor e seus alunos era distante, alguns alunos não viam esse professor como um parceiro, eram pouco empáticos a ele e os problemas de indisciplina eram frequentes, a ponto de que fosse comum não ser possível o professor desenvolver as atividades em sala de aula. O professor, apesar de desejar ter relação de escuta com os alunos, não conseguia estabelecer comunicação com maior profundidade. Os alunos não emitiam suas opiniões e também não demonstravam para o professor quais eram suas inseguranças ou dificuldades. A inquietação decorrente dessa situação levou o professor a realizar uma investigação, de cunho interventivo, com o objetivo de estimular a fala dos alunos e iniciar um processo de aproximação e estreitamento das relações entre professores e alunos por meio da escuta, buscando um modelo mais democrático das relações. Como objetivos específicos temos: criar mecanismos de pesquisa para conhecer melhor as impressões dos alunos sobre seu processo de aprendizagem e utilizar a escrita autobiográfica no contexto de sala de aula como atividade reflexiva para o aluno. A metodologia utilizada foi o do questionário de incidentes críticos (QIC), proposto por Stephen D. Brookfield (BROOKFIELD, 1995, p.114). O questionário é composto por cinco perguntas sobre os momentos que foram mais e menos marcantes, os momentos nos quais eles se sentiram mais e menos envolvidos e os momentos nos quais eles consideram que aprenderam mais e nos que aprenderam menos. Sua aplicação é na última aula da semana. O preenchimento do questionário é individual e anônimo. Ele é respondido após a orientação do professor quanto a sua intencionalidade e do quão é importante eles produzirem as respostas da forma mais detalhada o possível. Quanto ao anonimato, ele demonstra-se fundamental, tanto quanto ao aspecto de ser instrumento de escuta, quanto a ser um instrumento de pesquisa. As análises preliminares mostram que de acordo com as respostas dos alunos no QIC, eles enxergam o anonimato como uma característica importante, pois ficam à vontade para darem suas opiniões. De acordo com as suas falas, dessa forma eles não temem represálias futuras e entendem que, com aquele questionário, o professor tem interesse genuíno em saber a opinião deles, se sentindo escutados. Após responderem o questionário, os alunos também ficam com uma cópia das suas respostas, para que faça acompanhamento da evolução das suas opiniões. Uma vez coletadas as respostas, elas são analisadas e categorizadas pelo professor, gerando dados tanto qualitativos e quantitativos. Esses dados são muito importantes para nortear a prática de sala de aula em atividades futuras. Na época que o professor aplicou o QIC, ele estava utilizando diversas formas metodologias centradas no aluno, o que também era novidade para os próprios alunos. As respostas do QIC forneceram muitas informações

relevantes para nortear e reorientar as aulas, tornando-as mais atrativas aos estudantes. Uma vez os dados analisados, é dado retorno aos alunos. Esse retorno é feito na primeira aula da semana seguinte à sua aplicação. O retorno é um ponto fundamental do processo, pois ele influência na forma como os alunos vão enxergar o próprio processo. Caso ele seja utilizado como fator importante na tomada de decisão das atividades futuras, a chance do aluno valorizar seu preenchimento aumenta e, consequentemente, melhora a probabilidade dele se dedicar com afinco ao seu preenchimento. Outro ponto é que a maneira como o feedback é dado define a forma como o aluno responde o questionário. Caso os resultados sejam apresentados apenas com dados quantitativos, a tendência é que as respostas sejam lacônicas e menos reflexivas, sendo frequentes às citações de uma única palavra. Já se o feeback for mais detalhado, reconstruindo a reflexão feita pelo aluno, a tendência é que das próximas vezes que o questionário for aplicado, surjam respostas mais complexas e com reflexão mais amadurecida.

Referência:

BROOKFIELD, Stephen. Understanding Classroom Dynamics - The Critical Incident Questionnaire. In: _____. **Becoming a Critically Reflective Teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995. Chapter Six, p.114-139.

Palavras-chave: Relações democráticas; Escuta ativa; Olhar para o aluno; Incidentes críticos.

UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

TAINA BARBOSA OLIVEIRA - UEPA

THAINA DOS SANTOS GUIMARAES - UEPA

RAFAEL RIBEIRO DE BRITO - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente artigo relata a experiência dos discentes que participam do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia – GETEFF em uma escola pública na região metropolitana de Belém. Desta forma, tem por objetivo analisar a contribuição da extensão universitária GETEFF para a formação dos discentes da Universidade do Estado do Pará e para a comunidade escolar.

O GETEFF está vinculado ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) sendo uma extensão universitária da UEPA. O Grupo "é articulado à linha de pesquisa: Educação Freireana e Filosofia, cadastrada no CNPq" (DIAS, 2015, p.65), em que realizam estudos sobre a filosofia e a educação na perspectiva freireana. Por ser uma ação que envolve estudos e a extensão universitária, questiona-se: qual a importância para formação dos discentes a experiência de participar da extensão universitária?

A extensão universitária apresenta uma boa oportunidade para a realização do profissional cidadão, oportunizando aos acadêmicos extensionistas coabitar com a realidade social e a prática profissional, visto que, a experiência com o projeto de extensão proporciona aos discentes sair dos muros da Universidade e adentrar a comunidade. Em especial, o GETEFF possibilita aos discentes da Universidade do Estado do Pará um contato direto com a instituição pública, e com ela as problemáticas encontradas na escola, como: professores apáticos, conflitos entre professor e aluno, violência escolar, o processo de ensino e aprendizagem junto com os métodos tradicionais encontrados na prática educativa dos professores. Além disso, este projeto de extensão proporciona aos acadêmicos a antecipar o contado com a escola pública, repensando desde cedo sua prática pedagógica tendo por intermédio uma formação humanista freireana.

Objetivo Geral

Verificar a contribuição da extensão universitária GETEFF para a formação dos discentes da Universidade do Estado do Pará e para a comunidade escolar.

Objetivos Específicos

• Analisar a atuação dos extensionistas em relação à teoria e prática apreendida em sala de aula e no projeto de extensão do NEP.

• Identificar a importância do projeto de extensão freireano para os discentes ainda em formação acadêmica.

• A partir das atividades realizadas no GETEFF, identificar os aspectos formadores de educadores populares

Metodologia

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem de cunho qualitativo, no qual, os dados não precisam ser mensurados ou quantificados e sim interpretados, observando as relações sociais e os fenômenos que envolvem o objeto de estudo. Minayo (2002), afirma que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, PP. 21-22).

A pesquisa se dividirá em três momentos: primeiro pela pesquisa bibliográfica "aquela que se realiza a partir do registro de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses e etc" (SEVERINO, 2014, p. 122), após, será realizada a pesquisa de campo, em que, "o objeto é abordado em seu ambiente próprio" (SEVERINO, 2007, p. 123) na qual serão coletados os dados em condições naturais, no terceiro será momento avaliado a prática extensionista por meio de entrevistas semiestruturadas com os educadores do GETEFF.

O lócus da pesquisa será a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Alves Maia, localizada na região metropolitana de Belém, onde a extensão trabalha com a turma do 4º ano do ensino fundamental vespertino, com 19 alunos. No momento o GETEFF possui 8 (oito) educadores, sendo estes estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará e do Programa de pós-graduação em educação - UEPA.

A prática educativa do GETEFF tem como base o diálogo freireano que tem como ponto de partida a visão de mundo das crianças com finalidade de instigá-los ao ato de filosofar, assim como, refletir, problematizar e transformar seu cotidiano.

Fundamentação Teórica

Participar da extensão possibilita colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula, desta forma, relacionando a teoria à prática. Para Severino (2002, p.46), "a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega", através da extensão, existe a possibilidade entre a articulação teoria e prática ao longo do processo de formação inicial de professores.

Souza (2000) certifica que a extensão é o instrumento de desenvolvimento da comunidade, e que junto à pesquisa e o ensino articulado entre si possam ser de grande contribuição tanto do desenvolvimento da sociedade quanto da formação dos universitários. Neste sentido, Mendonça e Silva (2002) diz que é um número reduzido da sociedade que tem acesso direto aos conhecimentos gerados pela universidade pública, sendo a extensão universitária de fundamental importância para a democratização do acesso a esses conhecimentos. Vale ressaltar que uma das funções principais da Universidade é contribuir na procura de soluções para os problemas sociais da população.

A partir disso, a atuação do GETEFF contribui para a resolução dos problemas sociais colaborando, para a ação libertadora dos educandos e a reflexão de sua conduta perante as problemáticas e a aproximação da universidade com a sociedade. Nesta perspectiva, Freire afirma que "o momento deste buscar é que inaugura o diálogo com a educação como prática da liberdade" (2018, p. 121).

Resultados

Nota-se que a participação dos discentes com o projeto de extensão GETEFF é de fundamental importância para formação desses sujeitos enquanto educador, visto que, uma relação direta com a prática educativa em especial nesta experiência na escola pública, oportuniza um "olhar

mais de perto" da realidade escolar.
Neste sentido, a prática educativa proporcionada pelo GETEFF, inicia o discente desde o princípio de sua formação a prática profissional, "pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos sujeitos aprendentes, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam" (PIMENTA, 2002, p. 91).
Em relatos feitos por educadores do GETEFF, é observável em suas falas, a importância da atuação da extensão:
"O grupo contribui me proporcionando experiências que não seriam possíveis somente em sala de aula, trabalhar com metodologia com base em Freire ajudou-me a desenvolver vários planos de aula que fogem do método tradicional da pedagogia, contribuindo também no meu desempenho acadêmico. Aprendi a trabalhar com assuntos delicados como preconceito, violência, discriminação racial, entre outros, que só foi possível por conta da atuação do GETEFF em escola pública. Ou seja, quando concluir a graduação já estarei habituada com problema e mais preparada para trabalhar em sala de aula". (educadora A)
"Contribuiu de maneia pessoal pelo contato com diferentes crianças, profissionais de escolas públicas e o grupo de trabalho, contato o qual tem me ensinado a ser mais gente. Além disso, o GETEFF tem contribuído a minha formação profissional por ter realizado em inserção concreta na pesquisa, ensino e extensão. No GETEFF, também foi/é possível desenvolver pesquisa fundamentada em autores da educação popular como Paulo Freire e Carlos Brandão, e pesquisas que estudam a concretude amazônica com toda a sua diversidade". (educadora B)
A partir das falas, nota-se que está sendo fundamental a extensão para a formação destas, além de ajudar a sociedade, possibilita diversas experiências que flexibiliza o ensino junto à educação popular na escola pública, ademais, estreita a relação universidade e sociedade.

Conclusão

Assim sendo, percebe-se que a extensão é de fundamental importância para o desenvolvimento dos discentes da Universidade do Estado do Pará, sendo ela indispensável na qualificação do docente. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas instituições públicas dependem, diretamente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre essas três áreas da Universidade: a pesquisa, ensino e a extensão. Sendo a última muito importante para o progresso da comunidade. Desta forma, os grupos de extensão são necessários para a aproximação entre universidade e sociedade a fim de obter meios para solucionar os problemas sociais, além de mostrar novas abordagens de ensino da instituição para os educandos.

Referências

DIAS, Alder de Sousa. Educação Freireana e Filosofia: Uma análise Histórico- Educacional do Grupo de Estudo e Trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular. Belém: UEPA CCSE NEP, 2015.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 65e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
MENDONÇA,G. L.; SILVA, P.S. Extensão Universitária: Uma nova relação com a administração pública. Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.
MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2014.
SEVERINO, Antônio JoaquimA. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. Ver e atual. São

Paulo: Cortez, 2007
SOUSA, Ana Luiza Lima. A história da extensão universitária. 1. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Formação Docente; Escola Pública

A CONTRIBUIÇÃO DA TRAJETÓRIA DE VIDA DO DOCENTE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ROBERTA VALESKA SANTANA VIEIRA - IFPR

MERCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO - IFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com a crise de paradigmas na educação dos anos 90, surge a valorização da prática cotidiana como lugar de construção de saberes e com isso, ressalta-se a importância da formação reflexiva do profissional (aquele que pensa-na-ação), cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa, nos quais "os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor" (ANDRÉ, 2007, p. 45). Nesta direção, os anos 2000, passam a ser realizadas pesquisas com temáticas e métodos voltados para a construção da identidade, profissionalização docente, método (auto)biográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores, questões de gênero, relações de poder, etnia e raça (ANDRÉ, 2006, 2007).

Essa mutação cultural que estamos passando, provoca-nos: i) a trabalhar na perspectiva de dar voz aos sujeitos, primar pela qualidade e pela vivência; e ii) a afastar-nos da racionalidade técnica - quando dos estudos da formação de professores - para valorizar outra dimensão como a convivialidade dos alunos e dos professores e assim, a formação de professores pode considerar de maneira mais relevante o conhecimento sobre si próprio (o olhar para si como instrumento de conhecimento). Assim sendo, a formação do professor não se dá exclusivamente na graduação, mas durante toda a sua vida escolar e após a sua formação na própria prática docente. Cada um de nós carrega uma imagem, performance de professor ou modelo de professor que é formado durante todo o nosso percurso escolar e, com acréscimo de outros saberes, constroem a sua identidade como profissional.

A pesquisa narrativa exige uma elaboração teórica baseada na reflexão sobre as práticas e possibilita mudanças no sujeito pesquisado, pois o movimento reflexivo se dá tanto pelo entrevistado quanto que pelo entrevistador. É uma metodologia dinâmica que permite conjugar diversos olhares disciplinares, a construção de uma compreensão multifacetada e produzir um conhecimento que se situa no cruzamento de vários saberes. Ao narrar sua história de vida pessoal e escolar, de acordo com Tardif (2013) o professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Os saberes experienciais dos professores não se reduzem ao cotidiano da sala de aula, mas a eles são acrescidas as pré concepções de ensino e aprendizagem vivenciadas por toda a sua trajetória. Ou seja, o saber docente constitui-se, dentre outros, por saberes escolares (disciplinares e curriculares), saberes profissionais e por saberes experienciais ou práticos. E a partir disso temos presente que há uma relação entre as experiências escolares e a formação da identidade do professor.

Nestes últimos 19 anos tem-se avançado na produção científica com fontes biográficas e (auto)biográficas, no entanto, pesquisas voltadas a formação do docente que atue

particularmente na educação profissional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ainda são escassos.

Diante do exposto, esta investigação objetiva analisar a trajetória de vida do docente que atua nos cursos técnicos integrados e sua contribuição na integração entre conhecimento profissional - tecnológico e o exercício da cidadania para a prática pedagógica na educação profissional e tecnológica (EPT). Por meio da convergência da revisão da literatura, da pesquisa documental e nas entrevistas narrativas com os professores possibilitará: i) relacionar conceitos da pesquisa narrativa utilizados para a construção da identidade profissional do docente EPT; ii) conhecer os saberes característicos do docente EPT; e iii) identificar de que forma a prática pedagógica do docente é influenciada pelos percursos pessoais e de vida profissional.

As entrevistas narrativas serão gravadas e acontecerão na modalidade autobiográfica, centrada na memória, mais especificadamente na memória individual tanto do narrador/participante quanto do observador/pesquisador imbricadas pelas relações vivenciadas que são informadas, significadas e ressignificadas. As narrativas de vida são a fonte primária desta metodologia e a entrevista o seu instrumento de coleta. Quem trabalha com esta metodologia sabe de antemão que trabalhará com sentimentos, emoções e intuições e não com dados acabados. Quando da interpretação o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas compreender o fenômeno em estudo, o que lhe poderá gerir uma generalização analítica.

A proposta básica é a de que o participante reconstrua os acontecimentos a partir do seu ponto de vista. Diz respeito a narrar o vivido permitindo transparecer o seu interior, seus desejos e frustrações relativos ao seu desenvolvimento profissional. O importante é deixar a pessoa narrar o que registrou da sua memória na medida em que na narrativa privilegia-se o que foi experienciado pelo narrador.

No entanto, antes de iniciar a entrevista é preciso ter presente um breve roteiro sequencial do que e como será abordado nas entrevistas narrativas. Sendo assim, serão adotadas como fases iniciais deste roteiro de entrevista narrativa a estrutura proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002): preparação, apresentação do tópico inicial, narração central, fase de questionamentos, fala conclusiva e protocolo de memórias. Esta forma oral de comunicação, ressignifica o tempo vivido e abre discussões sobre questões educativas importantes, além de estimular o professor a repensar sobre o ensino a partir de narrativas de crítica social, narrativas de aprendizagem, narrativas de ações educativas, narrativas de trajetórias, narrativas de esperança, narrativas de liberdade, dentre outras. Consiste em efetivamente dar voz ao professor, possibilitando a reflexão de suas práticas pedagógicas. Portanto, será o sujeito construtor de sua própria narrativa, permitindo-o repensar os acontecimentos por ele contados. A proposta inicial será de realizar dois encontros com cada narrador, o sujeito pesquisado. Contudo, a entrevista irá fluir pela ordem do narrador, permitindo-o repensar os acontecimentos para transparecer o seu interior, seus desejos e frustrações relativos ao seu desenvolvimento profissional.

Concluídas as gravações das entrevistas narrativas será realizado o processo de transcrição. Nesta fase, o pesquisador fará uso também dos apontamentos manuais e será possível interpretar a transcrição como uma pré-análise, isso porque, ao momento de transcrição, se somam, os contextos anteriores, que se ampliaram. Depois da degravação, o percurso de análise deste trabalho tomará como metodologia de tratamento das informações a análise de conteúdo com fundamentado em Bardin (2011) na qual considera o tema é a unidade de representação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Para a autora, trabalhar com a análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2011). O esforço da pesquisa é fazer uma generalização analítica de como o professor de educação profissional

destes dois eixos tecnológicos realizam na sua prática pedagógica a interface do conhecimento tecnológico e o exercício da cidadania na sua prática pedagógica.

A discussão dos dados descreverá analiticamente os dados levantados fazendo uma exposição do que foi observado e desenvolvido na pesquisa. Por se tratar de uma investigação qualitativa do tipo pesquisa-formação pretende-se contemplar a possibilidade de mudança das práticas pedagógicas dos docentes em educação profissional e tecnológica, com enfoque em práticas emancipatórias que primem pela interface das ferramentas tecnológicas e o exercício da cidadania.

As narrativas de vida são profícuas para a análise da formação de professores, pois a subjetividade contida nelas podem evidenciar o que ocorre no plano social. Dessa forma, a pesquisa objetiva também fortalecer a subjetividade como conhecimento científico, dando voz ao docente da EPT ao mesmo tempo que estimula o autoconhecimento. Assim, com a utilização da narrativa de vida pretende-se colaborar com a ciência da educação, estudando de que forma o ser humano experimenta o mundo e sua profissão. De tal modo, ao mesmo tempo em que estreita a relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, coloca este como protagonista de sua formação e do processo de investigação. E sendo a pesquisa formação dinâmica, espera-se que tanto o sujeito da pesquisa quanto o pesquisador ressignifiquem o vivido, alinhando teoria e prática a partir dos conceitos e pressupostos pedagógicos narrados.

Referências

ANDRÉ, Marli (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. Educação & Linguagem, n.15, p. 43-59, jan./jul.2007.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional.15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Palavras-chave: Trajetória de vida; Educação Profissional e Tecnológica; Prática pedagógica; Pesquisa narrativa.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PÓS-MODERNIDADE: UM OLHAR PARA OS DESAFIOS QUE SE IMPÕEM À DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A evolução da sociedade e as transformações que ocorreram no campo educacional através dos tempos têm demonstrado e deflagrado a necessidade de novas maneiras de perceber e fazer a educação, especialmente na contemporaneidade, haja vista as complexas e diferentes relações que se estabelecem nesse campo.

A reflexão a que se propôs, buscou compreender a Educação Física (EF) à luz da pós-modernidade e os desafios que a ela se impõem na tentativa de qualificar nossa concepção a partir do pensamento pós-moderno e dos desafios que emergem da docência na contemporaneidade.

Enveredemo-nos por este caminho descortinando cenários com o objetivo de ampliar os horizontes, estabelecendo relações que nos possibilitem potencializar as aproximações entre a pós-modernidade e EF, no intento de compreender quais são os desafios existentes atualmente no contexto por hora analisado.

Interseccionando Pós modernidade e Educação Física: aproximações necessárias

De início, é preciso significar o que entendemos por pós-modernidade, para em seguida adentrarmos para uma análise crítica da EF, identificando os desafios e possibilidades para a docência. Para Bracht e Almeida (2006), a concepção de pós-modernidade que mais vem ganhando notoriedade em nossa sociedade firma-se no desenvolvimento de correntes antimodernas, que impulsionaram o pensamento mais crítico, questionando o pensamento hegemônico da racionalidade instrumental que dominou a era moderna e que, no campo educacional, também ficou conhecido como a pedagogia histórico-crítica, apresentando críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista.

Para Santos (2004):

Pós-modernismo é o nome aplicado às mudanças ocorridas nas ciências, nas artes e nas sociedades avançadas desde 1950, quando, por convenção, se encerra o modernismo (1900-1950). Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com a arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela tecnociência (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores), sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. (SANTOS, 1986, p. 7-8).

A tese de Bauman (2001), sobre a pós-modernidade, é expressa de uma forma um pouco mais ilustrativa, comparativa. Para ele, a modernidade é vista como algo sólido, que impunha a percepção de algo duradouro, usando a metáfora da solidez para se referir a ela, mas que a partir do século XXI, por um movimento natural, fruto da evolução e das transformações nas relações do homem com a natureza, política, sociedade, pensamento filosófico e concepção de mundo,

passa a considerá-la como a metáfora da liquidez. É esta oposição entre solidez e liquidez que permite a ele explicar o nosso modo de vida e aquele vivido noutros tempos.
Fensterseifer (1999), na tentativa de definir o que é o pós-moderno, transita por vários meandros e encontra uma diversidade de definições, apontando, porém, que estas convergem com a ruptura com a modernidade, observando que,

[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não. Ou o não mais continua, que é a interpretação progressista, o projeto inacabado da modernidade. Ou então este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo? (STEIN, 1991, apud FENSTERSEIFER, 1999, p.72. Grifos do autor).

Este movimento do "não mais" e "ainda não" contribui para refletirmos sobre como se estabelecem os desafios na atualidade, indagando-nos sobre a ambivalência de questões sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, entre tantas outras que se apresentam no cotidiano, refutando a importância de primeiramente operarmos em um solo previamente preparado, ou seja, revisitar nosso entendimento e, a partir da reflexão, estabelecermos aproximações com o que por hora se apresenta.
No contexto educacional e especial ao que concerne à EF, observa-se diante do exposto acima, um movimento idêntico, quando observamos as corriqueiras indagações sobre qual o papel dela no contexto atual. Ao passo que se anseiam por novas propostas, iniciativas e olhares para a atuação do professor de EF, observa-se que não se modificam as concepções e práticas, oriundas muitas delas da visão de uma EF militarizada, tecnicista, reprodutivista. Essas realidades ainda permeiam o contexto educacional e colocam em xeque o "não mais" e o "ainda não".
É na modernidade, portanto, que vivemos em tempos de transição entre "aquilo que já foi" e "aquilo que está sendo", mas com uma estreita relação entre os dois tempos, pois "o velho não morreu" e "o novo não nasceu", e, é nesta linha tênue que operamos na atualidade, onde, as diferentes concepções, interesses, objetivos, tendências e os desafios que emergem da docência em tempos líquidos, apresentam questionamentos que estão intimamente ligados à forma como a sociedade concebe o período pelo qual estamos passando.
Neste sentido, Bracht e González (2014, p. 241) destacam que, o que entendemos hoje por EF:

[...] é tributária de uma tradição razoavelmente recente: a Educação Física é moderna. A gênese da Educação Física moderna está relacionada com a constituição de uma sociedade que instituiu o Estado Nacional, que organizou a economia na forma capitalista de produção e distribuição de bens, que constituiu os sistemas nacionais de ensino, que legitimou a ciência como forma de conhecer a realidade e que ganhou complexidade com sua crescente divisão de trabalho e diferenciação sistêmica. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2014, p. 241).

Fensterseifer (2015, p. 4) aponta que a EF brasileira, "tem vivido nos últimos anos mudanças significativas, as quais têm demandado expressivos esforços no campo da produção do conhecimento e da intervenção [...]", o que possibilita-nos entender que, na pós-modernidade, a EF também passa por um momento em que necessita ser revisitada para poder acompanhar as necessidades que se apresentam em razão deste novo pensar e viver no mundo.

Nesta esteira, Rezer (2014, p. 349) ao analisar a EF brasileira na contemporaneidade, corrobora afirmando que a condição encontrada "se estabelece em um jogo de disputas entre diferentes comunidades que se constituem em seu interior, o que a caracteriza como um campo multiforme, escorregadio, e poliforme, mas, mesmo assim, ainda um campo de conhecimento"

e conclui que têm emergido na contemporaneidade as diferentes "Educações Físicas", que, segundo ele, "convivem".

Sob esta perspectiva, vislumbramos hoje no contexto educacional, uma diversidade de concepções, práticas e tendências pedagógicas que se aproximam das necessidades de uma EF contemporânea que requer o constante reinventar-se, dada a complexidade da prática docente nesta área do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Os desafios da Educação Física na contemporaneidade são vários, e seria muito extenso explanar todos eles de forma sintética, porém devemos tecer algumas considerações de suma importância epistemológica que levem a reflexão do tema, em convergência do que foi aqui relatado até então.

Dentre essas considerações, podemos apontar, que a sociedade pós-moderna ou contemporânea está impregnada do signo do pluralismo cultural, que possui implicações éticas, políticas que permitem (hipoteticamente) o processo criativo e o exercício de liberdade do indivíduo e do seu reconhecimento como ser social, político, moral e afetivo, e que, as concepções de educação num sentido "lato" por muito tempo não acompanharam as mudanças sociais e culturais que levaram a construção da pós-modernidade, por isso a crise não só da EF, mas da educação como um todo.

O texto em tela, não tem a pretensão de esgotar a análise dos desafios da EF na contemporaneidade, pois propunha-se do decorrer da reflexão, estabelecer relações, buscando as contribuições que possibilitariam delinear alguns desafios que emergem deste diálogo, com o objetivo de ampliarmos e qualificarmos nossa compreensão sobre o contexto em que ela se encontra inserida.

Desta forma, extraímos nesta caminhada, algumas reflexões que nos possibilitam compreender alguns desafios percebidos a luz da contemporaneidade: Como adequar à EF à sociedade pós-moderna sem sermos dogmáticos ou relativistas? Como adequar as teorias pedagógicas da EF existentes às necessidades da formação docente no século XXI? Como adequar à Educação Física ao mundo pluralista? Como articular prática pedagógica e a formação continuada a modernidade líquida de Bauman (2001)? Qual o papel da EF, e do professor frente ao perfil dos estudantes do século XXI?

Enfim, diante destes apontamentos iniciais, comungo com Lopes e Vieira (2017, p. 46), que, "(...) a contemporaneidade nos trouxe a liberdade, junto com a benção e a maldição de estarmos entre o ser e o nada".

Referências

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2001.

BRACHT. V.; ALMEIDA, F. Q. de. Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Baumann. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FESNTERSEIFER, P. E. Dicionário Crítico da Educação Física. 3º ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

FENSTERSEIFER, E. P. A educação física na crise da modernidade. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1999.

LOPES, J. P. G; VIEIRA, R. A. G. Educação física líquido-moderna. Biomotriz. v. 11, nº 01, p. 27-48. 2017.

REZER, R. Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica. Chapecó, SC: Argos, 2014.

SANTOS, J. F. dos. O que é pós-moderno. 22. Impressão. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. 2004.

Palavras-chave: Desafios da docência; educação física; contemporaneidade

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A GESTÃO ESCOLAR

RAFAELA HESSE - UFSM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um projeto de ensino desenvolvido pelo GEPe Redes, da Universidade Federal de Santa Maria. Intitulado "Conectando redes de apoio à educação básica: a formação continuada e inicial de professores para a gestão escolar", foi ofertado aos gestores da rede pública municipal de Cachoeira do Sul, Santa Maria e São Sepé.

O tema e o problema deste projeto estão embasados no Parecer CNE/CP 2/2O05 (BRASIL, 2015a) e na Resolução CNE/CP nº2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada. Assim, o curso buscou ressaltar caráter inovador das diretrizes: por um lado, dispõem que a valorização dos profissionais do magistério da educação básica compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho; por outro lado, reiteram que, conforme a legislação vigente, cabe aos sistemas de ensino garantir tais políticas de valorização profissional. Essas condições são necessárias para que o profissional possa atuar na docência e na gestão educacional, nas diversas etapas e modalidades educativas.

Esta resolução também aponta à articulação do ensino, pesquisa e extensão com a graduação e a pós-graduação assim, o curso abarcou a formação continuada e inicial de professores em gestão escolar, repercutindo diretamente nos contextos educacionais em que os professores atuam num movimento de concretização da relação teoria e prática, impactando na formação dos acadêmicos da graduação, da pós-graduação e dos professores e gestores.

O objetivo geral foi qualificar a formação continuada e inicial de professores no âmbito da gestão escolar. O qual originou os seguintes objetivos específicos: compreender as políticas públicas educacionais e gestão democrática na educação brasileira; articular parcerias com secretária de educação e profissionais de redes de apoio a educação básica; organizar o curso de formação a partir da oferta de encontros semipresenciais sobre gestão democrática no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro; desenvolver competências para atuação na gestão da educação; qualificar a inserção, a parceria e as relações de cooperação da UFSM com diferentes instituições ensino, na perspectiva de oportunizar/fomentar/desvelar estudos e ações de efetiva melhoria da produção do conhecimento na área da gestão educacional e políticas públicas para a educação básica.

METODOLOGIA

Neste estudo utilizou-se da metodologia participativa que, segundo Thiollent et al (2000, p.23), "[...] capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções dos problemas detectados". Entre alguns aspectos da metodologia participante, afirma Thiollent que "[...] a intercomunicação entre grupos envolvidos é fundamental para o processo permanente de consciência crítica" (p.46). Assim, a proposta foi baseada nos princípios de interação sócio histórica, considerando a formação continuada e inicial como um processo inter-relacional entre

gestores/professores escolares, professores da UFSM, acadêmicos da graduação e pós-graduação e demais profissionais de redes de apoio a educação básica.
Acrescenta-se, que o trabalho se desenvolveu, por meio da rede de parceria e colaboração entre Secretarias Municipais de Educação Básica de Santa Maria e Cachoeira do Sul, UFSM, UNCME, Promotoria Regional de Educação de Santa Maria, Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul e acadêmicas do curso de Pedagogia e da pós-graduação em políticas públicas e gestão educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas. Cada sistema tem um papel a desempenhar no contexto educacional do País. No que diz respeito a educação básica, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios ofertá-la, por sua vez, o ensino médio é um dever dos Estados e do Distrito Federal e a educação infantil dos Municípios, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96).
Diferentemente, a gestão escolar, trata das incumbências dos estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos; cuidar do ensino-aprendizado, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração (Vieira, 2005).
Outro ponto importante na gestão escolar é a autonomia da escola, que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Através dessa autonomia as escolas conseguem atender as especificidades regionais e locais, assim como as diversas clientelas e necessidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade.

Assim, podemos perceber que a gestão educacional é compreendida através das iniciativas desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Já a gestão escolar, situa-se no âmbito da escola e trata das tarefas que estão sob sua responsabilidade, ou seja, procura promover o ensino e a aprendizagem para todos.
Um dos grandes desafios da atualidade está em compreender o verdadeiro sentido dos termos "gestão educacional" e "administração educacional". Entende-se que o termo "administração escolar" não abrange a gestão educacional em sua complexidade. A gestão educacional tem pelo menos três dimensões a serem consideradas: política;pedagógica e administrativa.
Em seu artigo 206, parágrafo 6º, a Constituição Brasileira de 1988, dispõe que o ensino será ministrado nos princípios de: "Gestão democrática do ensino público, na forma da lei".
Assim, cabe à gestão escolar incluir, em suas práticas, os princípios da gestão democrática de acordo com a legislação, não apenas como um protocolo, mas num sentido de agregar a comunidade em torno da escola a fim de transformar sua realidade.

CONCLUSÃO

A formação continuada tem por finalidade contribuir para a [re]significação de aspectos teóricos e práticos, no sentido de superar a ação fragmentada visando a interação entre os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, oriundos do conhecimento da profissão/função traduzidos em saberes do conhecimento, da ação pedagógica e experienciais (Gauthier, 1998). Também, priorizou o tripé formativo, apontado por Nóvoa (1995): desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Esse é o plano que mobilizou o projeto, partindo do pressuposto que [re]construção do conhecimento e a [re]significação de saberes e fazeres é o principal critério na formação do professor e dos gestores escolares.

A gestão educacional é baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e dos deveres desses sistemas. Já, a gestão escolar, trata das funções que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal, seus recursos; cuidar do ensino-aprendizado e articular-se com as famílias e a comunidade (Vieira, 2007).

Dentre as mudanças do cenário educacional, a formação continuada vem ganhando importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais. Na opinião de Machado (1999) a formação passa a ser vista como base para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se às novas circunstâncias e demandas institucionais.

Portanto, a gestão democrática requer gestores que reconheçam as novas relações sociais em formação. As escolas e os sistemas de ensino são bens comuns, e a gestão democrática pressupõe que sejam governados por aqueles que os constituem. Às universidades e aos demais órgãos interessados, importa auxiliar na formação continuada destes gestores, criando espaços para que compartilhem e estudem mais a fundo as questões envolvidas no tripé administrativo e pedagógico da escola de forma que venha a refletir em suas práticas na gestão da escola onde atua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diario Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho, 2015a.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, DF: 1996

DOURADO, L.. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação e sociedade, Campinas, v. 36, p. 299-324, 2015b.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

MACHADO, Maria A. de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed)..

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

THIOLLENT, Michel. Metodologia e experiências em projetos de extensão. Niterói: RJ: EDUFF, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: Ceará. SEDUC. Nos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

VIEIRA, Sofia L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Revista da ANAPE, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

Palavras-chave: Formação Continuada, Gestão Democrática, Gestão Escolar

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRODUÇÕES VEICULADAS NA ANPED DE 2011 A 2017

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ

CLÁUDIA ELISA GRASEL - UNOCHAPECÓ

RICARDO REZER - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

As temáticas "formação de professores" e "a prática pedagógica de professores de educação física" apresentam-se como foco principal de nossa investigação. Para qualificar nossa compreensão sobre esse assunto, julgamos necessário recorrer a sistematização de estudos já realizados sobre este tema, no sentido de identificar sua relevância para o contexto educacional. Assim, o objetivo do estudo foi identificar como a relação entre formação continuada e prática pedagógica de professores de educação física vem sendo concebida nas produções veiculadas na ANPED de 2011 a 2017.

O percurso metodológico debruçou-se na análise do material bibliográfico selecionado a partir do levantamento dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da ANPED (2011 a 2017), contemplando desta forma, as abordagens e encaminhamentos mais recentes sobre o tema em voga. A opção pela análise das publicações no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08)da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED se dá em função da relevância desse espaço para a socialização da produção teórica de importantes pesquisas para a área da formação de professores.

Inicialmente, buscando analisar os trabalhos veiculados no GT8 das reuniões da ANPED no espaço temporal estabelecido (2011 a 2017) e foram encontrados 121 títulos. Em seguida, visando aprofundar a temática procedeu-se a leitura dos resumos dos 121 estudos, entretanto, observou-se que apenas 04 deles, apresentavam relação direta entre formação de professores e a prática pedagógica (PP) do profissional da educação física (EF). Partindo disso, compomos a segunda etapa, que consistiu na leitura completa e análise dos trabalhos, a fim de explorar as contribuições, abordagens e encaminhados oriundas destas produções no que tange o tema de nossa investigação. A seguir, apresentaremos os principais achados desta investigação.

CAMINHOS TRILHADOS E SILENCIAMENTOS OBSERVADOS

Nesses termos, categorizamosas produções e buscamos estabelecer relações capazes de potencializar nossa compreensão sobre o tema, sistematizando os textos identificados em dois eixos: a) iniciação à docência no campo da EF (GARIGLIO, 2015; LOPES E MOLINA, 2012); b) formação inicial para professores de EF (MATOS E PICCOLO, 2013; MELO E VENTORIM, 2015).

No que tange ao primeiro eixo, destacamos que as produções discutem a iniciação à docência como um momento importante que inaugura o ingresso no exercício profissional e merece ser alvo de estudos. Em seu estudo, Gariglio (2015) evidenciou que há singularidades

de experiências e percepções entre os professores de EF. Já Lopes e Molina (2012) concluem em sua investigação sobre a educação no campo e a EF escolar, que a iniciação à docência exige formação e autoformação permanente, além disso, é relevante considerar o contexto cultural da escola e a pluralidade.

Nesta mesma linha, apresenta sentido as palavras de Ilha (2012, p.05) quando afirma que:

O incentivo a formação inicial, a auto formação, a formação continuada possuem fundamentação em políticas performáticas, baseadas na competição e no desempenho de estudantes-futuros professores e docentes. São necessárias, deste modo, iniciativas e políticas públicas de caráter coletivo com estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente compartilhadas, a partir de projetos voltados as necessidades de contextos específicos.

Enfatizando o segundo eixo, Melo e Ventorim (2015) abordam a importância do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na formação inicial de professores de EF e enaltecem a importância do programa no sentido de aproximação do estudante com o campo de atuação profissional e da articulação entre os saberes acadêmicos e escolares.

É também importante, de forma análoga, lembrar o que defende Demo, quando ressalta a importância do PIBID como meio para "criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos" (2000, p. 56) vinculado ao entendimento de Lora compreendendo o referido programa como uma forma de"[...] inserção d@slicenciand@s no cotidiano de escolas da rede pública de educação, [é] o que promove a integração entre educação superior e educação básica" (2013, s/p).

Em última instância, salientamos que nesse espaço de debate (Grupo de Trabalho Formação de Professores), a discussão sobre as especificidades da formação continuada (FC) de professores de EF ainda tem sido incipiente, pela importância que se reconhece no tema. Por outro lado, as relações entre a FC e a prática docente na EF carecem de olhares atentos para estudos capazes de desencadear a reflexão por parte dos professores acerca das questões subjacentes a esta ação e que permeiam o contexto escolar.

Trata-se não apenas de promover ações voltadas a dar sentido a ação pedagógica, mas de subsidiar possibilidades de ampliar horizontes com perspectivas articuladas de FC concebidas de forma coletiva, evidenciando-o como um processo em que o desenvolvimento profissional está intimamente relacionado com as políticas que assegurem o tempo-espaço para a formação docente, entendendo que "[...] o professor deve considerar a importância de refletir em seu próprio dia-a-dia"(DARIDO, 2005, p. 42) e as dimensões coletivas enquanto propulsoras da emancipação profissional.

Assim, com base nos achados na investigação e as possibilidades de discussão da realidade que se apresenta, encontramos evidências da necessidade de novos olhares, novas pesquisas, no sentido de qualificar o processo de FC a partir da proposição de ações que considerem as especificidades de cada área do conhecimento, especialmente a EF, contribuindo de certo modo, para qualificação da PP de seus profissionais articulados com as ações de FC, que para Behrens (1996, p.135) em sua essência é a "[...] construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos dois pontos relevantes na análise dos achados nos anais das últimas cinco reuniões anteriores do GT Formação de Professores da ANPED: 1) A formação continuada vem se constituindo em um campo promissor de pesquisa, uma vez que identificamos contribuições que abordaram a sua importância e necessidade para o contexto escolar e profissional, 2) em

contraponto, observou-se a pequena quantidade de estudos e investigações específicas na área da EF no período analisado, constituindo–se desta forma, num vasto campo a ser explorado. A EF apresenta particularidades que merecem ser consideradas no processo formativo, carecendo de um olhar mais minucioso, capaz de contribuir de forma mais específica com o objetivo de qualificar a PP de professores de EF. Entendemos que o contexto do GT Formação de Professores da ANPED representa solo fecundo para este movimento.

A análise das produções no Grupo de Trabalho – GT8 – Formação de Professores da ANPED, no período de 2011 a 2017, que abordaram a formação de professores, nos permitiu constatar ainda, que, estas vêm enfatizando a relevância dos aspectos formativos, os contributos da FC, os processos e ações desenvolvidas neste contexto, bem com as iniciativas e políticas que vem favorecendo delinear um novo caminho neste contexto. Porém, percebeu-se a ausência e a necessidade em se tratar das especificidades das áreas do conhecimento bem como as particularidades de cada uma delas, a exemplo da FC para e na EF.

Observa-se desta forma, a importância e a necessidade em se sensibilizar os professores e pesquisadores para refletirem sobre as constatações observadas nesta investigação, buscando contribuir para produção científica de forma que se articulem estudos que contemplem as questões evidenciadas ao longo deste texto, favorecendo assim, a inclusão e a qualificação de horizontes acerca desta temática em futuros debates.

Finalizando, percebemos a relevância dos trabalhos analisados, sob o prisma das contribuições que possibilitaram qualificar nossa compreensão sobre a importância da formação continuada, instigando-nos a refletir acerca das especificidades deste processo, abrindo-se um horizonte e possibilidade para futuros estudos que contemplem a temática da EF neste contexto.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, PR: Champagnat,1996.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola – Implicações para a prática pedagógica. Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, Pedro. Pesquisa: principio científico e educativo. 7ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARIGLIO, A. J. Aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. In: ANPED – Reunião Anual 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3479.pdf Acesso em: 18 dez. 2018

ILHA, Franciele Roos da Silva. O professor iniciante e a educação física escolar: desafios que se somam. p. 02-16. 2012.

LOPES, A. R; MOLINA, K. M. R. A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita. ANPED- Reunião Anual 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2432_int.pdf Acesso em: 13 dez. 2018

PICCOLO-NISTA, L. V; MATOS, S. T. Contribuições da psicologia na formação do professor de educação física. ANPED- Reunião Anual 2013. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2834_texto.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018

MELO, de Q. M. T; VENTORIM, S. O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência. In: ANPED – Reunião Anual 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4197.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação continuada; Prática pedagógica; Professores de educação física.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO (INICIAL) DOCENTE NO BRASIL NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO

LUANA PRISCILA WUNSCH - UNINTER

ALINE DIAS DE LIMA - UNINTER

FELIPE FERREIRA ALVES - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Vivemos numa era em que a mudança de determinadas perspectivas são necessárias, afinal temos o conhecimento e a informação - aspectos importantes para a vida em sociedade - como um "recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança" (HARGRAEVES, 2003, p. 33). E por trás disso, não como caminho único, mas sim como cenário fundamental para este processo de transformação de sempre novas percepções, a escola, com seu papel vital de uma das principais estruturas sociais, precisa não somente alinhar-se à estas características, mas também, saber o que está fazendo e fazer com qualidade (WUNSCH, 2013). Sob esta ótica, ao pensar na qualidade dos eventos ligados a escola, faz-se necessário pensar também na eficácia dos atuais processos formativos dos profissionais que lá estão, uma vez que o recurso humano trata-se de um fator indispensável e basilar nesse contexto, afinal é por meio da formação que se é possível pensar na construção de novas possibilidades de superação de dificuldades locais e, consequentemente, globais. É preciso verificar como tais estão sendo pensados, não apenas na visão das instituições que as promovem, mas sim perante a perspectiva dos que neles estão sendo formados (WUNSCH, 2013).

OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo analisar o contexto da formação inicial em âmbito de Ensino Médio no Brasil, chamado de Curso de Formação Docente. Assim, os objetivos específicos deram-se por meio de: - estruturar uma revisão sistemática sobre as publicações e legislações nacionais acerca da Formação Inicial do docente neste nível de ensino; - verificar as preposições literárias sobre esta temática.

MARCO TEÓRICO

Hoje, existe muito estudo e pesquisa sobre formação profissional dos docentes do século XXI, mas "desde o início do século, percebe-se um sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização" (NÓVOA, 2017, p.1109), afinal "é necessário pensá-la como uma formação profissional, isto é, como para o exercício de uma profissão, é preciso que os professores participem de suas próprias formações e que tenham as trocas necessárias com os mais experientes. " (NÓVOA, 2014, pág. 1)

Para António Nóvoa, uma melhor escola no Brasil exige três pilares fundamentais que são: "apostar na formação docente. Depois, na valorização dos professores, e na melhoria das infraestruturas escolares, que estão muito desgastadas" (NÓVOA, 2014, pág. 1), ou seja, não há uma mudança na educação sem a valorização dos profissionais que nela atuam. É dentro da profissão, no contato com a suas especificidades do cotidiano, é que os professores conseguirão

conectar a teoria e a prática, partindo da reflexão sobre aquilo que é concreto e contextualizado, fazendo disso um aspecto de colaboração para a renovação da formação de professores.

E perante o papel deste professor-formador, Martins e Romanowski (2013), relataram que quando um futuro professor entra na sua formação inicial, por exemplo, ele chega com muitas ideias e perspectivas sobre algo que, na maioria das vezes nunca teve contato na prática. Mas, a realidade escolar e até as que são somente debatidas em sala, podem ser um "choque de realidade" para alguns, realidades que possuem o poder de influenciar a decisão de dar a continuidade na formação e na carreira ou não.

Assim, deve-se lembrar da "necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas" (NÓVOA, p. 535, 2011). Trocarem experiências e conhecimentos, tanto quando estão dentro de uma instituição formadora, quanto dentro do próprio local de trabalho. Só há formação de professores com o conjunto, com a colaboração, pois, não existe alguém que saiba mais sobre o que é preciso mudar e o que é necessário fazer do que os próprios professores, mas também é preciso que troquem entre si informações e experiências, e "a aprendizagem por pares pode ajudar os professores a adquirirem novas aptidões e a programar novas técnicas de ensino através de fases de desenvolvimento" (WÜNSCH, 2013, p. 77), tornando assim, professores e profissionais melhores, profissionais que refletem sobre a prática diariamente e que possuem o desejo de mudar e melhorar.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada, caracteriza-se como qualitativa e foi realizada pelo grupo de pesquisa "Formação do Docente no Contexto de sua Prática: Integração Significativa das Tecnologias", parceria entre o Programa de Iniciação Científica e o Mestrado em Educação e Novas Tecnologias.

Para isso, foram elaboradas duas revisões sistemáticas: (i) documental, por meio da legislação vigente sobre a temática desde da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e de (ii) literatura, por meio de um dos principais pesquisadores da área: António Nóvoa e suas considerações, a fim de levantar reflexões e possíveis caminhos para a sua aplicabilidade prática cada vez mais efetiva no Brasil neste nível de ensino e com as quais foi possível consistir uma base teórica por meio de seleção, identificação de conceitos chave e comparação de questões sobre a temática em questão (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Foi feita uma busca nas plataformas "Scielo" e "Google Acadêmico", por publicações com linha de corte, prioritariamente, a partir das suas publicações quem envolvessem: "Formação Inicial docente no Ensino Médio" e "Magistério no Brasil".

RESULTADOS

Sob este cenário, este trabalho buscou contribuir para as pesquisas na linha de formação de professores, apresentando uma revisão sistemática da literatura dos textos do professor António Nóvoa, e suas propostas para transformar essas questões em futuras pesquisas e possíveis caminhos para uma boa formação de professores.

Com isso, alguns foram os pontos que se destacaram no decorrer do trabalho nessa perspectiva de refletir sobre a Formação de Professores em Nível Médio e apontar possíveis futuros caminhos nessa temática.

A teoria por si só, apesar de ser imprescindível, não consegue abraçar todas as peculiaridades presentes nas salas de aula, no contato com os alunos e professores dentro do local de trabalho, nos desafios enfrentados pelos docentes, em resumo, na realidade da prática docente. Tal fato faz também com que os futuros professores, que hoje estão sendo formados em sala de aula, não consigam estabelecer conexões significativas entre a teoria que recebem, uma vez que a "teorização" não parece cumprir o papel de alicerce e embasamento para as ações tomadas por eles.

Dessa forma, para inserir essas reflexões na formação de docentes da atualidade, baseando-se na revisão sistemática da literatura feita aqui, é preciso que esse processo seja entregue para os próprios professores - não em sua totalidade, considerando o papel dos agentes políticos presentes nessa ação - para que ele seja pensado a partir de uma perspectiva de valorizar os conhecimentos construídos na realidade do cotidiano desses profissionais, adotando uma nova estrutura organizacional formativa onde, além de ser baseada na colaboração e troca de experiências entre docentes e outros autores presentes nessa instituição - a escola -, torna essa o próprio local e base constitutiva da formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação. 1996.

BIEHL, Caroline; PRESTES, Vanessa Amaral; GRISCI, Carmem Ligia Iochins. Grupo focal: uma contribuição à área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. CIAIQ2018, v. 3, 2018.

FREITAS, C. Apostar na Educação para reinventar Portugal. JL Educação, p. 1–9, 2014.

HARGRAEVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Desafio da formação de professores iniciantes. Páginas de Educación, v. 6, p. 81–94, 2013.

NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. Educação & realidade, v. 36, n. 2, p. 533-543, 2011.

NÓVOA, Antonio. Entrevista com o prof. António Nóvoa. Olh@res: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

NÓVOA, António. FIRMAR A POSIÇÃO COMO PROFESSOR, AFIRMAR A PROFISSÃO DOCENTE. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.166, p. 1106-1133, 2017.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 830-89, 2007.

WÜNSCH, L. P. Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: Integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

Palavras-chave: Formação Docente no Ensino Médio, Práticas Formativas, António Nóvoa e Formação Docente.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE ARTICULAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL

GEÓRGIA STÉPHANIE KIELTIKA CARNAVAL - UNIOESTE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Coordenação Pedagógica no cotidiano das escolas tem marcado sua existência como órgão que promove a articulação das ações educativas das instituições escolares. Quando pensamos o trabalho pedagógico desenvolvido pela função da coordenação pedagógica e os resultados que suas ações direcionadas a formação de professores podem apresentar para o ensino, esta questão nos impulsiona a conhecer como se dá a articulação, a escuta, o diálogo e posteriores encaminhamentos das pautas das reuniões pedagógicas existentes nas escolas de Educação Básica, em algumas instituições do município de Cascavel/ Paraná.

A intenção precípua da presente pesquisa é desvelar a realidade escolar das reuniões pedagógicas em seus desdobramentos no cotidiano das Coordenações Pedagógicas, compreender como a coordenação pedagógica pode contribuir para a melhoraria da prática do professor, possibilitando uma contínua qualificação da sua prática docente e oportunizar o debate de se construir/constituir um espaço de formação continuada dos professores, a partir das experiências cotidianas das reuniões pedagógicas em escolas da Educação Básica.

Quando pensamos em formação continuada dos professores, destacamos a importância que este aspecto tem para a melhoria do ensino e aprendizagem, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento do seu trabalho a partir da sua cotidianidade. Ao nosso ver, este processo de formação deve ocorrer não somente fora do ambiente escolar, mas fazendo parte do âmbito cotidiano de cada instituição, incentivando a análise e reflexão das práticas e dificuldades diárias. Para Nóvoa (1995, p. 18 apud McBride, 1989):

> Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA 1995, p. 18 apud MCBRIDE,1989).

Para que seja desenvolvido o trabalho escolar, é importante o envolvimento e compromisso dos professores da escola, na dinâmica da Coordenação Pedagógica. Este órgão escolar tem o papel de ser articuladora, mediadora e condutora, para a continuidade da formação dos professores. A coordenação pedagógica deve ter a função de orientar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como na interação entre todos os profissionais envolvidos com a educação, visto que tem uma visão do contexto geral do desenvolvimento pedagógico e o trabalho desenvolvido. Conforme pontua Geglio (2014) sobre o desenvolvimento e importância do trabalho do coordenador pedagógico:

> Partimos da compreensão de que o coordenador pedagógico deve assumir o papel de articulador e condutor desse momento da formação do professor, dada a importância de sua função que é de planejar e acompanhar a execução do processo didático e pedagógico da instituição. (GEGLIO, 2014, p. 383)

A relação entre os professores e equipe pedagógica se dá pela troca de informações e conhecimento, por meio de reuniões e propostas pedagógicas, pensando e discutindo aspectos para os planejamentos, analisando juntos possíveis formas de sanar as dificuldades de aprendizagem, salientando a importância das relações pessoais para que sejam éticas e de

responsabilidade, buscando soluções para as diversas dificuldades que emergem no ambiente escolar. Assim, os resultados do desenvolvimento pedagógico dos alunos e do trabalho como um todo tem responsabilidade tanto para os professores como para o coordenador.

Destacamos, portanto, as reuniões pedagógicas de conselho de classe como momento que também possibilita discutir e refletir sobre a aprendizagem do aluno, mas também avaliando de forma conjunta o trabalho pedagógico que está sendo realizado, assim como Correa e Silva (2016) complementam:

> O Conselho de Classe torna-se um espaço de reflexão pedagógica em que a comunidade escolar situa-se conscientemente no processo com a função de reorientar a ação pedagógica de acordo com os fatos apresentados e metas previstas no Plano Político Pedagógico Escolar (CORREA; SILVA, 2016, p.04)

Segundo Chaves e Lubian (2011, p. 06) "para que o Conselho de Classe se aproxime da sua real função, é necessário que a discussão esteja voltada para a avaliação do trabalho pedagógico, visando as melhorias destas ações de forma planejada colaborando para a recondução do processo ensino aprendizagem".

Assim trazemos as seguintes indagações que norteiam nossa pesquisa: Qual o impacto das práticas rotineiras de reuniões pedagógicas nas escolas da Educação Básica, para a consolidação profissional do professor? Como se organizam os trabalhos pedagógicos para aprofundamento e análise sobre as situações, problemas e dificuldades mencionados a partir dos diálogos e decisões realizadas nas reuniões pedagógicas?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que visa desvelar, por intermédio de análise dos registros das reuniões de conselho de classe, as ações e consequências das decisões tomadas que possam constituir propostas de formação continuada para o corpo docente. Realizamos a pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com uma amostra de 30% das escolas municipais do Município de Cascavel/ Paraná, contemplando as regiões geográficas urbanas da cidade como critério de definição quantitativa para compor a amostra pretendida.

A pesquisa articula-se em duas etapas, sendo a primeira etapa realização do levantamento e mapeamento das escolas. O município de Cascavel tem atualmente o total de 51 escolas no perímetro urbano, as escolas foram sorteadas tendo como base o mapa das regiões do município de Cascavel, o qual está dividido da seguinte forma: norte, leste, centro, centro norte, oeste, centro sul e sul. Realizou-se pesquisas em 15 escolas, e a escolha das escolas foi realizada por sorteios aleatórios por meio de um site para sorteios denominado Sorteador.com.br, após obtenção dos resultados, destacou-se as escolas municipais sorteadas. Na segunda etapa foram definidas as ações de coleta de dados de campo utilizando dos registros formais das reuniões de Conselhos de Classe promovidas pela Coordenação Pedagógica, a partir de definições das situações encontradas na primeira etapa da pesquisa.

O corpus de dados da pesquisa será composto pelas Unidades de Significado que remetem ao interesse da pesquisa, destacadas nas leituras e análise dos documentos formais dos registros das reuniões de conselho de classe. Posteriormente, se necessário ao interesse da pesquisa, serão realizadas entrevistas com membros da comunidade escolar (direção/coordenação/docentes).

Embasando nossa pesquisa, trazemos dados em seus aspectos históricos e legais referente ao período dos anos de 2015 a 2017. As análises das atas das reuniões de conselho de classe são referentes ao período do ano letivo de 2017.

O corpus dos dados obtidos será analisado pela técnica de Análise de Conteúdo. Fundamenta-se em BARDIN (1977) quando apresenta a possibilidade de análise dos dados, predominantemente qualitativa, a partir da seleção, criação de unidades de significado para a pesquisa e posterior categorização dos dados. A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 1977, p.38). A descrição dos

dados, obtidos por intermédio dos conteúdos destacados das análises das atas e registros das reuniões promovidas pela Coordenação Pedagógica nas escolas da amostra, permitirá a constituição do corpus de informações que desvelará ao estudo, a compreensão da ação educativa da Coordenação Pedagógica como órgão que pode ser fundamental para a qualificação do trabalho docente no âmbito da própria escola.

Portanto, buscaremos nos registros das reuniões pedagógicas de conselho de classe destacar a organização do trabalho pedagógico observando quanto a articulação, exposição, estudo e encaminhamentos realizados para melhor desenvolvimento pedagógico da instituição de ensino, apresentando o conhecimento sistematizado sobre a Coordenação Pedagógica no município de Cascavel, aprimorando sua consolidação como órgão articulador do trabalho docente e também espaço de qualificação profissional continuada dos professores da escola, de forma a promover o debate de se constituir um espaço formativo dos professores a partir das experiências vivenciadas proporcionadas e permeadas pela Coordenação Pedagógica nas escolas.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAVES, Viviane de Quevedo; LUBIAN, Maria Emilia. Conselhos de classe e gestão democrática escolar: refletindo este espaço. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Curitiba, 2011.

CORREA, Ronaldo da Silva; SILVA, Vanilda Alves da. Conselho de classe: algumas considerações. In: III CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Natal/ RN, 2016.

GEGLIO, Paulo César. A atuação da equipe pedagógica na formação continuada do professor em serviço: a visão do professor. Revista de Educação Educere et Educare. Cascavel, v. 9, p. 381-390, jul. – dez. 2014.

_____. A atuação do coordenador pedagógico na formação continuada do professor na escola: uma análise das dissertações e teses produzidas no período de 1987 a 2009. Revista Profissão Docente Uberaba, v. 16, n. 34, p. 53-71, fev.- jul., 2016

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A.; SOUZA, V. L. T. S. O coordenador pedagógico (cp) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012, Campinas, Editores: Junqueira & Marin.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa Codex – Portugal: Dom Quixote, 1995.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Formação continuada; Conselho de classe.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

PAULO ROBERTO DALLA VALLE - UNOCHAPECÓ

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação continuada (FC) e a prática pedagógica (PP) dos professores no contexto escolar vem se configurando historicamente num campo de investigação muito importante por ser um tema que demanda a compreensão subjetiva da ação dos mesmo, bem como, por mostrar-se como uma possibilidade de entendimento do sistema educacional.
Partindo desta compreensão, observa-se que a contemporaneidade requerer uma nova postura e concepção de educação, professor, PP, FC. Perrenoud (2002, p.11) diante desta perspectiva, chama atenção ao fato que, "o século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a cara do século do passado". Esta afirmação permite-nos inferir por aproximação e contextualização que a realidade que se apresenta nas escolas, tanto na sua organização, PP, e até mesmo a formação do professores, tem reproduzido muito das práticas do século passado, portanto, uma temática relevante para discussões.
Pensar a educação e seus entornos sob esta ótica, nos remete a uma análise do contexto atual, buscando compreender quais os desafios que se apresentam, para a partir destes delinear caminhos a percorrer na tentativa de melhor (re) repensar as orientações que desejamos para a formação dos professores a curto prazo (Perrenoud, 2002).
A necessidade em revisitar concepções que embasam teoricamente a educação, a PP, a FC e vários outros elementos que compõem a dinâmica do sistema educacional e do processo ensino aprendizagem, vem se constituindo como um desafio a ser enfrentado a fim de descortinar os cenários da educação e ampliar novos horizontes.
Este processo reflexivo, faz-se necessário pois como aponta Perrenoud, na atualidade apresentam-se algumas contradições que estruturarão nosso futuro, colocando em questão o papel da formação e prática dos professores frente aos desafios,

Entre cidadania planetária e identidade local.
Entre globalização econômica e fechamento político.
Entre liberdades e desigualdades.
Entre tecnologia e humanismo.
Entre racionalidade e fanatismo.
Entre individualismo e cultura de massa.
Entre democracia e totalitarismo (Perrenoud, 2002, p.14)

Nesta esteira de discussão, apresenta-se alguns desafios na contemporaneidade. Que perfil deve ter o professor para tratar com estas contradições no espaço escolar? Como a FC vem sendo pensada, desenvolvida e compreendida pelos professores? Como a FC pode contribuir para a PP dos professores? Como vem se configurando a PP dos professores na atualidade?
Dada a complexidade dos questionamentos anteriores, e na tentativa de vislumbrar um perfil que atendam a esta demanda, faz-se necessário um professor que transite por caminhos diversos entre sociedade e escola, estabelecendo relações com as questões do cotidiano, da cultura,

economia, e que consiga interagir de forma dinâmica com o processo ensino aprendizagem favorecendo desta forma a construção de um sujeito cada vez mais independente. Para tanto, necessita ainda, ser um professor: 1.organizador de uma pedagogia construtivista; 2. garantia do sentido dos saberes; 3. administrador da heterogeneidade; 4. administrador da heterogeneidade; 5.regulador dos processos e percursos de formação (Perrenoud, 2002, p.14).

Um professor comprometido com este processo de construção de saberes e competências no processo ensino aprendizagem, necessitaria dominar e apresentar as características acima sendo capaz de romper com as práticas encontradas atualmente, ressignificando a PP a partir da compreensão da mesma e da possibilidade de avançar na garantia dos saberes, articulando atividades contemplando a diversidade, tornando os espaços de sua prática mais democráticos, participativos, inclusivos, necessitando ainda perceber a necessidade da ações formativas que busquem aproximar-se das demandas que se apresentam em seu fazer pedagógico.

A PP dos professores é evidenciada no exposto, uma vez que coloca o mesmo como agente responsável em aproximar as interfaces de um fazer pedagógico capaz de se impor as contradições do cotidiano, delineando novos caminhos para avançar e enfrentar dificuldades que se apresentam no contexto escolar. Pois como afirma Perrenoud (2002, p. 17) "(...) para fazer as práticas evoluírem é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real do professores".

Partir desta compreensão é a nosso ver uma das alternativas para potencializar os processos formativos que visam qualificar o processo ensino aprendizagem na atualidade, pois partem das necessidades que se apresentam da reflexão sobre a PP e FC.

Assim, observa-se que o fazer pedagógico ganha novos contornos à medida que passa a ser centro de discussões, possibilitando maior reflexão e entendimento sobre ele, fato que pode ser percebido corriqueiramente em nossa sociedade quando coloca-se em questionamento a atuação dos professores.

Contudo, é preciso considerar que as reformas educacionais e ante ao cenário que por hora se apresenta, confrontam os professores como dois desafios de envergadura: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão (Thurler, 2002, p. 89).

A relação que se estabelece entre a PP e FC, mudanças e demandas que se apresentam no sistema educacional atualmente, apontam para a necessidade do professor revisitar suas concepções e ressignificar a prática, em diferentes contextos e condições de trabalho, assumindo novos desafios intelectuais e emocionais diferentes daqueles necessários no início da carreira.

De acordo com Thurler (2002), "isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apensas por em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais como os colegas e a organização do trabalho no interior da escola" (p.89).

Diante do exposto convém destacar, que um dos desafios hoje, está na tentativa de romper com paradigmas e práticas que se edificaram nas escolas como indiscutíveis, indissolúveis e intransponíveis, mas que necessitam ser superadas por um processo de enfrentamento continuo. Alvarado Prada (1997), corrobora, afirmando que,

Superar esta resistência as mudanças, pressupõe processos de conscientização e participação coletiva que desestruturam algumas relações e autoconstroem novas, em um movimento de transformação do próprio cotidiano. É sabido que existem metodologias que introduzem rupturas fortes, inconsultas e desestabilizadoras das relações rotineiras dos professores nas escolas, que os fazem reagir de diversas formas para preservarem a rotina ou se acomodarem, criando novas relações. A ruptura interna e permanente das relações, ou aquela forçada

externamente a um grupo de professores, pode gerar no cotidiano desde disposição a mudanças. (Alvarado Prada, 1997, 114)

Questiona-se diante do exposto, como no contexto atual, é possível tornar as relações entre a ruptura com o velho e a interação com o novo menos desconfortáveis nas escolas, especialmente no que tange a prática dos professores?

Apontar os caminhos para tornar este processo menos impactante, parece-nos uma boa saída, porém é preciso considerar que toda mudança, tem intencionalidades e precisa ser percebida de acordo com cada contexto, portanto, não podemos generalizar alternativas sob o risco de cairmos no abismo do sendo comum.

Sob esta perspectiva, podemos pensar os desafios da PP na contemporaneidade aproximando-a aquilo que Bauman (2001) chama de indecisão sobre o pertencimento, pois como ele mesmo defende, a comunidade a qual vivemos define nossa identidade. Portanto, vivemos em um contexto em que as relações e concepções se estabelecem de forma cada vez mais dinâmica, onde são constantemente transformadas e recriadas, sendo estas características da modernidade líquida.

Desta forma, o professor no contexto escolar, encontra-se inserido em um tempo com caracterizado como pós moderno, mas que opera com características modernas, as quais ainda não foram rompidas. A transição entre modernidade e pós modernidade, concebida mais sob os argumentos de entendimento é percebida a passos lentos nas transformações que ocorrem com escola e consequentemente o fazer pedagógico.

Assim, as crises paradigmáticas que acompanham a educação e a sociedade refletem a PP na contemporaneidade, desafiando-nos a compreendê-la melhor para podermos inferir sobre como potencializá-la, baseando-se em competências fundamentais com as quais este professor deve operar.

Sem a pretensão de excluir outras alternativas de análise e reflexão sobre as demandas que se apresentam para a FC e PP na contemporaneidade, consideramos pertinente diante do exposto, deixar para pauta de novas discussões, enfrentamento e possibilidade de aprofundamento, a partir de um novo olhar, que contemple compreender: Como articular propostas de FC e potencializar a PP dos professores frente as demandas que emergem da docência no século XXI?

Acreditamos que estes são os desafios que se apresentam atualmente para que professores e demais envolvidos tanto na gestão como na formação de professores possam refletir e alargar horizontes na busca de novas possibilidades de ampliar o debate, contribuindo para potencializar a PP a partir de sua reflexão.

Assim, “a prática pedagógica no paradigma emergente vai sendo apresentada de forma concreta e fundamentada, em projetos “iluminados” pela mudança cultural e científica, já constatada: é de uma História que se trata em nível social e em nível pessoal e profissional (Behrens, 1999, p.10)”.

REFERENCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté: Cabral, Editora Universitária, 1997.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1999.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Palavras-chave: Formação continuada; prática pedagógica; contemporaneidade

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO: SUBSÍDIO PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ROSE MARY GONÇALVES - UEG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO: SUBSÍDIO PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional está presente desde os primórdios da história do Brasil, considerando que já durante a colonização havia aprendizes de ofícios (índios e escravos); na época do ciclo do ouro, filhos de homens brancos tornaram-se aprendizes devido à necessidade de trabalhadores mais especializados para atuação nas Casas de Fundição e de Moedas (BRASIL MEC, 2009).

A partir dos anos 2000, percebemos uma valorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destacando-se a publicação das DCNs para Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, Resolução CNE/CP 3, 2002) e o Pronatec em 2011 (BRASIL. Lei 12.513, 2011).

No entanto para que a EPT cumpra o papel que lhe é atribuído é importante a reflexão sobre a formação do docente que irá atuar nas ações educacionais. Acreditamos que uma forma de ensejar a reflexão do docente da educação profissional sobre a sua formação é levá-lo a conhecer seu estilo de aprendizagem e estilo de ensino, a fim de auxiliá-lo na "tomada de consciência e regulação" (BATISTA, et. al. 2015, p. 1) sobre seus próprios processos de aprendizagem e ensino, o que justifica este estudo.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi ensejar a reflexão dos docentes de uma instituição de educação profissional sobre sua formação, a partir do conhecimento de seus estilos de aprendizagem e de ensino.

Marco Teórico

Neste estudo entende-se **estilos de aprendizagem** como:

[....] traços cognitivos, afetivos, fisiológicos, de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender. (CUÉ, 2007 apud BARROS, 2009, p. 53)

Em seu artigo, Barros (2009) apresenta a teoria estilos de aprendizagem de Alonso e Gallego (2002) para os quais existem quatro estilos cada qual com suas características:

Ativo: pessoas que gostam de novas experiências, são de mente aberta, entusiasmadas por tarefas novas; [...] são pessoas de grupos, que se envolvem com os assuntos dos demais e se colocam no centro de todas as atividades; **Reflexivo**: pessoas que gostam de considerar a experiência e observá-la sob diferentes perspectivas; reúnem dados, analisando-os com detalhes

antes de chegar a uma conclusão [...]; **Teórico:** pessoas que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas. [...] Para eles, se é lógico é bom. Buscam a racionalidade e objetividade; distanciam-se do subjetivo e do ambíguo; **Pragmático:** pessoas que aplicam na prática as ideias [...] São realistas quando têm que tomar uma decisão e pô-la em prática. Partem do princípio de que ´sempre se pode fazer melhor e `se funciona´, `significa que é bom´.

Para **estilo de ensino** será adotada a definição de Banas e Portilho (2013, p. 37):

Pode-se dizer que o estilo de ensino refere-se à maneira peculiar como cada professor organiza e controla o trabalho pedagógico, presente em seus procedimentos didáticos, tais como em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem do seu aluno e, ainda, nos instrumentos de avaliação adotados.

As autoras (2013) categorizam o estilo de ensino da seguinte forma:

Dinâmico: Trabalha com situações reais, cria condições para que o aluno tenha autonomia durante as aulas, percebe que os alunos aprendem quando demonstram habilidades em resolver problemas; **Analítico:** Utiliza recursos e estratégias de ensino que oportunizem a análise detalhada dos conteúdos por parte dos alunos, de modo que possam expressar suas ideias com profundidade; **Sistemático** Prioriza a contextualização do tema trabalhado com o autor que o fundamenta, opta pela objetividade, coerência e controle da turma, seleciona estratégias de ensino que oportunize a crítica e o debate, permite aos alunos buscar o porquê para explicar suas ideias; **Prático** Contextualiza os conteúdos com fatos cotidianos, oportuniza os alunos a transposição do conteúdo a situações práticas, bem como dispende pouco tempo com explicações teóricas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação profissional atuante em nível nacional. No Paraná está presente em 28 munícipios por meio de 36 Unidades de Educação Profissional e cada uma dessas possuí autonomia administrativa e pedagógica, embora devam seguir as diretrizes gerais estipuladas pelos especialistas vinculados à Coordenação de Educação do Departamento Regional da entidade.

A cada início de período letivo, as Unidades realizam um período de capacitação de professores chamado “semana pedagógica” da qual participam todos os professores que irão atuar no semestre, aproximadamente oitocentos professores em todo estado. Esse número varia semestralmente devido à oferta de turmas nos cursos de cada Unidade.

Para fins deste estudo exploratório foram adotados dois instrumentos: Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (traduzido e adaptado por Portilho em 2003) e o questionário Portilho/Banas de estilos de ensino, validado por Batista (2014).

Os dois questionários foram aplicados para dez professores participantes da semana pedagógica de cada uma das Unidades que realizaram o evento, escolhidos aleatoriamente pelos organizadores. Ao se considerar os questionários válidos (totalmente respondidos) chegou-se à amostra de 247 participantes; para análise dos questionários utilizou-se estatística descritiva.

Dos 247 participantes, 82 são do gênero masculino e 162 do feminino; 03 participantes não indicaram o gênero. A idade varia entre 22 e 56 anos, atuando em nos eixos tecnológicos da Hospitalidade, Gestão e Negócios, Beleza, Informática e Saúde.

Cada docente foi identificado a fim de receber feedback sobre seu estilo de aprendizagem e de ensino, no contexto de uma ação de formação docente da instituição.

Em relação ao estilo de aprendizagem houve uma predominância do estilo Reflexivo, seguido do Teórico, Pragmático e Ativo. Em relação ao estilo de ensino, o Estilo Dinâmico prevaleceu, seguido do Prático, Sistemático e Analítico.

Interessante notar uma certa discrepância entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino. Como exemplo: se por um lado o estilo reflexivo de aprender foi predominante, o dinâmico sobressaiu ao ensinar; o teórico de aprender, teve sua equivalência no prático de ensinar.

É importante para o docente conhecer seu estilo predominante de aprendizagem porque ao tomar consciência pode perceber no seu estilo de ensino as influências de seu modo de aprender, bem como o reflexo disso no aprender do estudante. (BATISTA et. al., 2015, p.22504).

Da mesma forma, ao reconhecer que existem diferentes as formas de aprender, como ele próprio pôde vivenciar, o docente procure diferentes maneira de ensinar possibilitando que seus estudantes outras maneiras de aprender (BATISTA et. al. 2015, p. 22506).

Acreditamos que o processo de formação docente comece com o próprio do docente; para iniciar esta jornada de autoconhecimento o docente deve primeiramente "olhar para si", refletindo sobre seus estilos de aprendizagem. Conhecedor de seu estilo de aprendizagem predominante (e, porquê não? do seu estilo de ensino), esse docente terá a possibilidade, "[...] a partir da tomada de consciência deste estilo, de autorregular e potencializar as estratégias de que necessita para planejar, organizar e efetivar com mais eficiência seu trabalho pessoal, acadêmico e profissional". (PORTILHO, 2011, p. 133).

E o processo não envolve somente o docente: a instituição, ao reconhecer os estilos de aprendizagem e de ensino de seu corpo docente poderá planejar e desenvolver programas de formação que auxiliem a ampliação das capacidades de aprender em relação aos estilos de aprendizagem não predominantes, bem como a desenvolver novas formas de ensinar, o que poderá influenciar o processo de aprendizagem do estudante.

Referências

BANAS, Julia Cristina Bazani; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Estilos de ensino do professo**r: construção de um instrumento pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2655. Acesso em: 10 jul. 2019.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos de uso no espaço virtual:** como se aprende e se ensina no virtual? 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniela.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BATISTA, Giovani de Paula; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Levantamento das evidências de validade de um instrumento pedagógico**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2801. Acesso em: 10 jul. 2019.

BATISTA, Giovani de Paula et. al. **A relação entre os estilos de aprendizagem e ensino de professores da educação básica**. Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17397_11651.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº.12.513, de 26 de outubro de 2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42468/os_boletim_web_3.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Palavras-chave: estilo de aprendizagem; estilo de ensino; formação de professores; educação profissional

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E ESTILOS DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ROSE MARY GONÇALVES - UEG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação profissional está presente desde os primórdios da história do Brasil, considerando que já durante a colonização havia aprendizes de ofícios (índios e escravos); na época do ciclo do ouro, filhos de homens brancos tornaram-se aprendizes devido à necessidade de trabalhadores mais especializados para atuação nas Casas de Fundição e de Moedas (BRASIL MEC, 2009).

A partir dos anos 2000, percebemos uma valorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destacando-se a publicação das DCNs para Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, Resolução CNE/CP 3, 2002) e o Pronatec em 2011 (BRASIL. Lei 12.513, 2011).

No entanto para que a EPT cumpra o papel que lhe é atribuído é importante a reflexão sobre a formação do docente que irá atuar nas ações educacionais. Acreditamos que uma forma de ensejar a reflexão do docente da educação profissional sobre a sua formação é levá-lo a conhecer seu estilo de aprendizagem e estilo de ensino, a fim de auxiliá-lo na "tomada de consciência e regulação" (BATISTA, et. al. 2015, p. 1) sobre seus próprios processos de aprendizagem e ensino, o que justifica este estudo.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi ensejar a reflexão dos docentes de uma instituição de educação profissional sobre sua formação, a partir do conhecimento de seus estilos de aprendizagem e de ensino.

Marco Teórico

Neste estudo entende-se estilos de aprendizagem como:

> [....] traços cognitivos, afetivos, fisiológicos, de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade, que servem como indicadores relativamente estáveis de como as pessoas percebem, inter-relacionam e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender. (CUÉ, 2007 apud BARROS, 2009, p. 53)

Em seu artigo, Barros (2009) apresenta a teoria estilos de aprendizagem de Alonso e Gallego (2002) para os quais existem quatro estilos cada qual com suas características:

> **Ativo:** pessoas que gostam de novas experiências, são de mente aberta, entusiasmadas por tarefas novas; [...] são pessoas de grupos, que se envolvem com os assuntos dos demais e se colocam no centro de todas as atividades; **Reflexivo:** pessoas que gostam de considerar a experiência e observá-la sob diferentes perspectivas; reúnem dados, analisando-os com detalhes antes de chegar a uma conclusão [...]; **Teórico:** pessoas que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Enfocam problemas de forma vertical, por etapas lógicas. [...] Para eles, se é lógico é bom. Buscam a racionalidade e objetividade; distanciam-se do subjetivo e do ambíguo; **Pragmático:** pessoas que aplicam na prática as ideias [...] São realistas quando têm que tomar uma decisão e pô-la em prática. Partem do princípio de que ´sempre se pode fazer melhor e `se funciona´, `significa que é bom´.

Para estilo de ensino será adotada a definição de Banas e Portilho (2013, p. 37):

> Pode-se dizer que o estilo de ensino refere-se à maneira peculiar como cada professor organiza e controla o trabalho pedagógico, presente em seus procedimentos didáticos, tais como em sua forma de planejar, nas estratégias de ensino selecionadas, nos recursos didáticos utilizados, na maneira como percebe a aprendizagem do seu aluno e, ainda, nos instrumentos de avaliação adotados.

As autoras (2013) categorizam o estilo de ensino da seguinte forma:

Dinâmico: Trabalha com situações reais, cria condições para que o aluno tenha autonomia durante as aulas, percebe que os alunos aprendem quando demonstram habilidades em resolver problemas; **Analítico:** Utiliza recursos e estratégias de ensino que oportunizem a análise detalhada dos conteúdos por parte dos alunos, de modo que possam expressar suas ideias com profundidade; **Sistemático:** Prioriza a contextualização do tema trabalhado com o autor que o fundamenta, opta pela objetividade, coerência e controle da turma, seleciona estratégias de ensino que oportunize a crítica e o debate, permite aos alunos buscar o porquê para explicar suas ideias; **Prático** Contextualiza os conteúdos com fatos cotidianos, oportuniza os alunos a transposição do conteúdo a situações práticas, bem como dispende pouco tempo com explicações teóricas.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação profissional atuante em nível nacional. No Paraná está presente em 28 munícipios por meio de 36 Unidades de Educação Profissional e cada uma dessas possuí autonomia administrativa e pedagógica, embora devam seguir as diretrizes gerais estipuladas pelos especialistas vinculados à Coordenação de Educação do Departamento Regional da entidade.

A cada início de período letivo, as Unidades realizam um período de capacitação de professores chamado "semana pedagógica" da qual participam todos os professores que irão atuar no semestre, aproximadamente oitocentos professores em todo estado. Esse número varia semestralmente devido à oferta de turmas nos cursos de cada Unidade.

Para fins deste estudo exploratório foram adotados dois instrumentos: Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (traduzido e adaptado por Portilho em 2003) e o questionário Portilho/Banas de estilos de ensino, validado por Batista (2014).

Os dois questionários foram aplicados para dez professores participantes da semana pedagógica de cada uma das Unidades que realizaram o evento, escolhidos aleatoriamente pelos organizadores. Ao se considerar os questionários válidos (totalmente respondidos) chegou-se à amostra de 247 participantes; para análise dos questionários utilizou-se estatística descritiva.

Dos 247 participantes, 82 são do gênero masculino e 162 do feminino; 03 participantes não indicaram o gênero. A idade varia entre 22 e 56 anos, atuando em nos eixos tecnológicos da Hospitalidade, Gestão e Negócios, Beleza, Informática e Saúde.

Cada docente foi identificado a fim de receber feedback sobre seu estilo de aprendizagem e de ensino, no contexto de uma ação de formação docente da instituição.

Em relação ao estilo de aprendizagem houve uma predominância do estilo Reflexivo, seguido do Teórico, Pragmático e Ativo. Em relação ao estilo de ensino, o Estilo Dinâmico prevaleceu, seguido do Prático, Sistemático e Analítico.

Interessante notar uma certa discrepância entre os estilos de aprendizagem e os estilos de ensino. Como exemplo: se por um lado o estilo reflexivo de aprender foi predominante, o dinâmico sobressaiu ao ensinar; o teórico de aprender, teve sua equivalência no prático de ensinar.

É importante para o docente conhecer seu estilo predominante de aprendizagem porque ao tomar consciência pode perceber no seu estilo de ensino as influências de seu modo de aprender, bem como o reflexo disso no aprender do estudante. (BATISTA et. al., 2015, p.22504).

Da mesma forma, ao reconhecer que existem diferentes as formas de aprender, como ele próprio pôde vivenciar, o docente procure diferentes maneira de ensinar possibilitando que seus estudantes outras maneiras de aprender (BATISTA et. al. 2015, p. 22506).

Acreditamos que o processo de formação docente comece com o próprio do docente; para iniciar esta jornada de autoconhecimento o docente deve primeiramente "olhar para si", refletindo sobre seus estilos de aprendizagem. Conhecedor de seu estilo de aprendizagem predominante (e, porquê não? do seu estilo de ensino), esse docente terá a possibilidade, "[...] a partir da tomada de consciência deste estilo, de autorregular e potencializar as estratégias de

que necessita para planejar, organizar e efetivar com mais eficiência seu trabalho pessoal, acadêmico e profissional". (PORTILHO, 2011, p. 133).

E o processo não envolve somente o docente: a instituição, ao reconhecer os estilos de aprendizagem e de ensino de seu corpo docente poderá planejar e desenvolver programas de formação que auxiliem a ampliação das capacidades de aprender em relação aos estilos de aprendizagem não predominantes, bem como a desenvolver novas formas de ensinar, o que poderá influenciar o processo de aprendizagem do estudante.

Referências

BANAS, Julia Cristina Bazani; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Estilos de ensino do professor: construção de um instrumento pedagógico. 2013. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2655. Acesso em: 10 jul. 2019.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Estilos de uso no espaço virtual:* como se aprende e se ensina no virtual? 2009. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2052/1/artigo%20Daniela.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BATISTA, Giovani de Paula; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *Levantamento das evidências de validade de um instrumento pedagógico*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Pontífica Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2801. Acesso em: 10 jul. 2019.

BATISTA, Giovani de Paula et. al. *A relação entre os estilos de aprendizagem e ensino de professores da educação básica*. Curitiba, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17397_11651.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº.12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).* Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. MEC. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.* 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. I*nstitui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

CORDÃO, Francisco Aparecido. *Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional.* Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42468/os_boletim_web_3.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *Como se aprende?* Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem; estilos de ensino; formação de professores; educação profissional

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE 2002

RAFAELA MARTINS CRUZ - UEA

CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA

ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE 2002

Resumo
O texto pretende discutir as orientações sobre formação de professores indígenas no documento "Referenciais para a formação de professores indígenas", publicado em 2002. Partimos do contexto em que o documento foi "concebido" e procedemos algumas análises de cunho documental, buscando compreender qual era, naquele momento, as problematizações que se organizavam em torno da temática. Temos como objetivo neste trabalho: compreender como é tratada a formação de professores indígenas nos Referenciais para a formação de Professores Indígenas de 2002. Para atingi-lo nos propomos a conhecer a trajetória da formação de professores indígenas e analisar a formação desses professores a partir dos Referenciais para Formação de Professores Indígenas de 2002. O método de análise é pautado pela hermenêutica, pois é a teoria da interpretação, em que trabalha a compreensão dos eventos. Além disso, este trabalho se volta aos estudos culturais, nos quais há produção simbólica que lida com significados e se baseiam em não poder compreender o todo sem compreender as partes e também de não se compreender as partes sem entender o todo. Para tanto, a investigação configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme a definição de Sandin Esteban (2010). Como procedimentos utilizamos a análise documental, pautados no que recomenda Ludke e André (2013).

Resultados e discussões

Os resultados estão apresentados a partir das categorias que emergiram nos estudos e estão apresentadas nos três tópicos seguintes:

1. A educação escolar indígena

Os povos indígenas sempre tiveram uma educação própria que garantiu, dentre outras coisas, a sua cultura e a língua própria, mesmo tendo sido submetidos a um processo invasivo e violento de integração nacional pelo Estado (MELIÁ, 1979). Dessa forma, historicamente a escola surge como uma imposição dos "brancos" com a finalidade de "civilizar" pela catequização. (GRUPIONI, 2005). Durante sua trajetória, passou por diferentes paradigmas (integracionista, assimilacionista e emancipatório) e formas de organização, em que o professor, na sua maioria, era não indígena na figura de religiosos e missionários. Na chegada dos europeus, quando se iniciaram os processos de catequização, estima-se que *"a população indígena local girasse em torno de 2 a 4 milhões de pessoas" (MAHER, 2005, p. 12).* Hoje encontramos cerca de 900.000 habitantes que representam cerca de 0,47 % do total da população brasileira[1]. A categoria

"escola indígena" é criada somente na década de 1990. Vale ressaltar que a Resolução CNE/ CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas traz a preocupação com a formação de professores indígenas, apontando a discussão no artigo 7º, contudo, não desenvolve essa discussão.

2. A formação de professores indígenas

Segundo Ferreira (2001) desde o início da colonização e da catequização a figura dos missionários e religiosos ocuparam o lugar de "ensinantes" nas escolas indígenas. Isso se prosseguiu no período do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e se estendeu até a política educativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) pela articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL)[2] e outras missões religiosas, com o discurso de alfabetização na língua materna e a integração dos indígenas à sociedade nacional. Os últimos anos da década de 1960 e os anos de 1970 marcam o início de uma nova fase com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena reivindicando uma educação específica e diferenciada. É na década de 1970 que se instala a percepção de que era necessário formar indígenas como professores para atuarem em suas escolas. Na década de 1990, começa-se a pensar políticas públicas e uma nova organização da educação escolar indígena, e só então são implementadas ao ensino escolar nessas áreas. No ano de 2002 temos a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas concebida como um documento orientador para o tema em questão, como veremos no tópico a seguir.

3. Referenciais para a formação de Professores Indígenas

Este documento configura-se como uma recomendação de uma formação intercultural e de qualidade para os professores indígenas do Brasil, sendo organizado em 5 tópicos:

1. Perfil dos professores indígenas e suas competências profissionais;
2. Currículo;
3. As avaliações nos programas de formação;
4. Material didático e a pesquisa;
5. Gestão institucional de programas de formação.

O documento salienta que

> As professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos, etc. [...] De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. (BRASIL, 2002).

O documento aponta o desafio da construção do currículo de formação desses professores que deve de forma ampla se pautar na interculturalidade, conceito segundo Candau (2008), é uma troca de culturas e de conhecimentos, em que se olha a diferença como vantagem pedagógica. Nesta perspectiva o diálogo, necessariamente, é permeado por conflito e tensão.

> [...] em geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais. Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais." (BRASIL, 2002).

Numa perspectiva intercultural, o documento recomenda que o currículo seja construído com a participação em conjunto de indígenas e não indígenas como também se requer *"a ampla participação dos formadores no papel dos especialistas, por meio da sua contribuição específica oriunda dos campos de estudo de suas disciplinas." (BRASIL, 2002, p.34).*

No tocante a avaliação tanto do professor indígena em formação quanto dos docentes e dos formadores orienta-se que essa *"deve ser integrada, portanto, ao processo de construção curricular, debatida e analisada por professores, seus formadores e outros atores sociais relacionados ao trabalho, durante as diversas etapas e situações de formação." (BRASIL, 2002, p.53).*

Sobre a produção do material didático e a pesquisa, estes são elementos considerados relevantes nos cursos de formação em que esses professores estejam preparados para se dedicar à sua produção para uso na escola, tendo a pesquisa como aliada em benefício da comunidade, buscando a socialização dos saberes e dos valores entre as gerações. Desse modo

[...] estes podem, assim, sair da condição de destinatários passivos do saber dominante, receptores silenciosos de conhecimentos transmitidos pela cultura escolar, para tornarem-se sujeitos de sua formação, desempenhando um relevante papel como pesquisadores formuladores e intérpretes de saberes que são socializados por meio dos materiais escritos e ilustrados. (BRASIL, 2002).

O quinto tópico trata das implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas, refletindo sobre as parcerias, os recursos financeiros, as etapas de trabalho e a articulação com os Conselhos Estaduais de Educação. *"A institucionalização de um programa de formação de professores indígenas [...] estabelece a formação dos professores indígenas como responsabilidade desses sistemas." (BRASIL, 2002, p.69).*

Assim, podemos afirmar que, apesar de não regular, o documento é importante para orientar essa formação, além de trazer contribuições significativas para a discussão do tema, bem como de suscitar o debate para a elaboração de Diretrizes publicadas em 2015.

Referências Bibliográficas

BRASIL, CNE/ CEB Resolução 03/1999.

BRASIL, Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: Silva, Aracy Lopes; Ferreira, Mariana Kawall (org.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GRUPIONI, Luis Donisete. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. Ed. São Paulo: EPU,2013.

MAHER, Terezinha. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIA, B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto alegre: AMGH, 2010.

[1] os dados numéricos mencionados nesse texto foram obtidos na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ano: 2010 www.ibge.org, acessada em 20/12/2018

[2] Missão evangélica americana especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Professores indígenas; Formação

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PROFISSÕES JURÍDICAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO

GISELI PASSADOR - FATEC

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo visa, por meio de uma pesquisa de caráter etnográfico, acessar as representações sociais que professores de um curso de direito compartilham acerca da inteligência artificial empregada às profissões jurídicas, com o intuito de oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e alimentem de informações que permitam a revisão da grade curricular.

A inteligência artificial (IA), diferente dos softwares de gestão, possui uma capacidade cognitiva de contínuo aprendizado por meio de análise de dados, o que permite reduzir custos, economizar tempo, aumentar a produtividade e gerar uma maior precisão na análise de dados. Tais qualidades da IA têm impulsionado uma revolução digital no direito. Contraditoriamente, tal desenvolvimento não se verifica na prática do ensino jurídico. Razão pela qual, mostra-se imperativa a elaboração de estratégias didáticas para preparar o futuro profissional para o uso, os benefícios e os riscos que a nova tecnologia propicia aos operadores do direito no mercado de trabalho.

A investigação será conduzida com base nos pressupostos teórico metodológicos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, pois acredita-se que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados, bem como, permite, além de observar uma cultura, utilizar a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) por meio do qual o pesquisador conhece algo através do ponto de vista de um grupo, dando volume aquelas vozes (GEERTZ, 1989).

A eleição da teoria das representações sociais (TRS) para amparar a pesquisa do tipo etnográfico se deve à sua potencialidade em explicar como um determinado objeto ou saber é simbolizado e significado por um grupo de sujeitos sociais em um determinado contexto, bem como, em analisar as relações valorativas e afetivas dos sujeitos sociais com tal saber. Nesse sentido, a teoria é uma importante ferramenta para a pesquisa em problemas sociais urgentes, pois ela abarca aspectos de campos da vida social, alcançando ângulos mais íntimos das subjetividades (NOVAES, 2015) e, ao mesmo tempo, estabelece relações entre a vida pública e a vida privada.

Significa dizer que "[...] faz eco na didática das ciências e na formação de adultos, o papel das representações sociais como sistema de acolhimento que pode constituir um obstáculo ou servir de ponto de apoio à assimilação do saber científico e técnico [...]" (JODELET, 1989, p.45-46).

No presente projeto a educação é compreendida de maneira ampla, assumindo que a aquisição de conhecimento ocorre por meios formais e informais. Nesse tocante, considera-se que os professores ensinam conforme seu contexto cultural e que deles é requerido "oferecer ao educando condições para que ele, sem sacrifício de sua subjetividade, associe-se aos propósitos

educativos do educador, respondendo positivamente à orientação da aprendizagem proporcionada pela pessoa ou instituição responsável por seu ensino" (PARO, 2010, p.30).

Na pesquisa, interessa, com o apoio da TRS (MOSCOVICI, 1978, 1988, 2003; JOVCHELOVITCH, 1998, 2000, 2011; JODELET, 1989, 2007, 2015; NOVAES, 2010, 2015, 2017; ARRUDA, 2002; CHAIB, 2015; SEIDMANN, 2015), verificar se o docente estabelece encontros dialógicos (MARKOVÁ, 2017a, 2017b; NOVAES, 2017), com o discente, em consonância com a noção de dialogicidade que se manifesta na educação problematizadora (FREIRE, 2015), e como tais encontros são orientados pelas representações do professor, em especial no que concerne às representações acerca de IA.

Via de regra, um saber se sobrepõe ao outro por meio das pressões ideológicas dominantes, sendo considerados a partir de um sistema hierárquico de saberes (JOVCHELOVITCH, 2008). No que concerne à prática educativa, o saber de senso comum e o saber reificado sobre um componente curricular constituem dois lados da mesma moeda, e podem evidenciar um conflito entre essas diferentes formas de conhecimento, gerando um óbice para o ensino, vez que as informações oferecidas pelos professores podem ser conflitantes com o conhecimento aplicado no contexto do mercado de trabalho.

Com base nisso, a recolha das informações acerca das representações de professores de um curso de direito de uma faculdade privada, localizado na cidade de Guarulhos, São Paulo, sobre AI, se amparará nos preceitos da etnografia escolar (MERCADO MALDONADO, 2002) e recorrerá à um conjunto de técnicas e estratégias, tais como a observação, jornal de campo, entrevistas, análise documental e questionários. Com as análises decorrentes da pesquisa, pretende-se oferecer elementos que contribuam para o aprimoramento da prática docente e alimentem de informações que permitam a revisão da grade curricular do curso de direito.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Etnografia da prática escolar. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações sociais e teoria de gênero. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, nov. 2002. Disponível em: http:// www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

CARVALHO, Angelo Gamba Prata de. Juristas e Ludistas no Século XXI: A Realidade e a Ficção Científica do Discurso sobre o Futuro da Advocacia na Era da Informação. p. 185 -199 in FERNANDES, Ricardo Vieira de Carvalho; COSTA, Henrique Araújo;

CHAIB, Mohamed. Social representations, subjectivity and learningSocial representations, subjectivity and learning. Cadernos Pesquisa, São Paulo , v. 45, n. 156, p. 358-372, Junho 2015. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Apr. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143201.

FETTERMAN, David. (2017). Transformative empowerment evaluation and Freirean pedagogy: Alignment with an emancipatory tradition. In M. Q. Patton (Ed.), Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation, 155, 111–126.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia:saberes necessários à prática educativa. 52. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEERTZ, Clifford. A interpretação da cultura. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

JODELET, Denise. Représentationssociales. Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho.In: PARDAL, Luis et al. (Orgs). Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007. p. 11-25.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes.In:JESUÍNO, Jorge Correia, MENDES, Felismina, LOPES, Manuel José (Orgs.).As representações sociais nas sociedades em mudança.Coleção Psicologia Social.Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARKOVA, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso. Acessos em: 06 maio. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143760.

MARKOVÁ, Ivana. Mente dialógica: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017b.

MERCADO MALDONADO, Ruth. Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños. 1ª ed. México: FCE, 2002.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NOVAES, Adelina. Por uma análise psicossocial do curso de direito. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOVAES, Adelina. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: CARVALHO,Evandro Menezes. (Org.). Representações do professor de direito. 1ed. Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 87-102.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso. Acessos em:06 maio. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.

NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433. Acesso em: 25 mar. 2019. http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PATTON, Michael Quinn. Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire. In M. Q. Patton (Ed.), Pedagogy of Evaluation. New Directions for Evaluation, 155, 2017. p. 49–77.

SEIDMANN, Susana. Identidade pessoal e subjetividade social: educação e constituição subjetiva. Cad. Pesquisa [online]. 2015, vol. 45, n. 156, pp. 344-357. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://dx. doi. org/10.1590/198053143204. Acesso em: 30 mar. 2019.

Palavras-chave: ensino jurídico, inteligência artificial, representações sociais, dialogicidade, estudo etnográfico.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO INTERIOR DA ESCOLA

VICTORIA MOTTIM GAIO - UEPG

CAMILA MACENHAN - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma pesquisa em andamento que tem seu enfoque no trabalho do coordenador pedagógico, desenvolvido em prol da formação continuada os docentes da escola. Parte do reconhecimento das diferentes atribuições que este profissional desenvolve no seu cotidiano, realizando atividades diárias que tangem o auxílio aos alunos, pais, comunidade, questões burocráticas e principalmente o atendimento aos professores.

O tema de investigação teve como ponto de partida as questões advindas da prática enquanto professora que convive com o coordenador pedagógico na escola. Portanto, reconhece a importância do acompanhamento dele no trabalho pedagógico. A temática definiu-se como: os reflexos das proposições formativas do coordenador pedagógico no trabalho dos professores da escola.

Pensando na relevância da interação deste profissional com os docentes da escola e a partir da temática, a pesquisa possui como questão norteadora: "Como as proposições formativas oferecidas pelos coordenadores pedagógicos refletem no trabalho do professor?".

Outras questões auxiliam a investigação, sendo elas: Como o coordenador pedagógico realiza a formação continuada dos professores? Quais as interferências das ações dos coordenadores na prática docente? Como os professores compreendem o trabalho do coordenador, na promoção da formação continuada, para auxiliar ao próprio trabalho?

Como problema de pesquisa elaborou-se então os objetivos, sendo o objetivo geral: compreender o papel do coordenador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Os objetivos específicos: analisar a visão dos professores referente às ações dos coordenadores pedagógicos e desvelar o reflexo das proposições formativas do coordenador pedagógico no trabalho dos professores.

No interior da escola, o coordenador pedagógico é responsável por oferecer a formação dos professores que se relacione às expectativas e às necessidades dos docentes. Porém, além dos momentos formais de estudo e reflexão, o coordenador está em constante contato e trabalho com os professores, auxiliando no planejamento, verificando atividades e até mesmo realizando cobranças.

2. METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se na análise qualitativa que, conforme aponta Sanchez Gamboa (2007), é marcada pela busca da compreensão dos fenômenos, realizando a interpretação dos fatos e não apenas apresentação de dados e quantificações. Desta forma, visa a interpretação e as respostas para necessidades do campo a ser investigado.

A pesquisa envolve a coordenadora pedagógica e as professoras da instituição selecionada. Para isso, optamos por realizar a pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de uma Rede Municipal de Ensino do Estado do Paraná. A escolha pela instituição de deu-se

pelo fato de encontrar pesquisas disponíveis que envolveram as escolas de Ensino Fundamental. Busca-se assim ampliar o estudo em diferentes etapas da Educação Básica.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada por meio de questionários, que segundo Richardson et al. (1989), possuem a função de descrever características e de medir variáveis em um grupo social. Os instrumentos foram entregues para a coordenadora pedagógica e para as doze (12) professoras da instituição. Houve o retorno de dez (10) questionários das professoras.

Na pesquisa, o questionário foi diferenciado para os grupos de profissionais. Para a coordenadora pedagógica as questões envolveram as principais atribuições desenvolvidas; organização do trabalho com os professores; momentos de formação continuada na escola e principais dificuldades no trabalho. Em relação ao questionário dos professores indagou-se sobre a compreensão de formação continuada; como ocorrem as formações; os principais temas e como o professor percebe o trabalho do coordenador na escola.

Após o levantamento dos dados, realiza-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), considerada como aquela que identifica as características em comum para agrupar e formar categorias, com a realização de aprofundamento na análise.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa parte da definição de coordenador pedagógico, fundamentada em Pinto (2011), como aquele que organiza o trabalho pedagógico juntamente aos professores. Assim, apresenta o domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a docência e a totalidade das atividades educativas. É o profissional que atua fora da sala de aula e que oferece auxílio ao trabalho do docente, ao desenvolvimento profissional dos educadores e à articulação da escola com a comunidade local.

Domingues (2009) reforça que o coordenador tem como uma de suas atribuições promover a formação continuada aos docentes na escola. Tal formação estará articulada com as necessidades presentes na realidade escolar, com o propósito de auxiliar aos docentes em sua prática pedagógica.

Explicitamos a compreensão da formação continuada como aquela que acontece durante toda a carreira docente, após a formação inicial (MARCELO, 1999). Ela auxiliará aos profissionais da educação no desenvolvimento do seu trabalho, buscando superar desafios e melhorar a prática pedagógica, de modo a contribuir e não apenas trazer novos conhecimentos. Nóvoa (1995) esclarece essa ideia ao afirmar que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p.25).

O destaque é para a reflexão da própria prática, buscando a superação de formações elaboradas de cima para baixo que não contribuem de fato para o trabalho desses profissionais. Por isso, a referência é aos momentos que consideram as necessidades objetivas, individuais e culturais dos professores (CAMILO CHUNHA, 2015).

Partindo das concepções de formação, enquanto processo de reflexão e transformação da prática, reconhecemos que é o coordenador pedagógico o profissional responsável por desenvolvê-la na escola. Por esse motivo, investigamos, a partir do olhar das professoras e da coordenadora, como esta formação acontece de fato no interior da escola e seu impacto no trabalho docente.

4. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A formação continuada está prevista para acontecer em momentos específicos no CMEI, como reuniões coletivas previstas em calendário escolar, sendo previamente elaborada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação. Também por meio de conversas individuais com a coordenadora pedagógica, as quais ocorrem no período de hora atividade dos professores, retirando dúvidas, obtendo orientações e por vezes realizando estudos de texto sobre temas que a coordenadora levanta na escola.

A partir de análises iniciais dos dados de pesquisa, é possível ressaltar que os professores reconhecem a importância do trabalho do coordenador enquanto mediador, para tirar dúvidas, auxiliando em suas práticas. Fator que vai ao encontro dos conceitos apresentados pelos autores sobre o papel de mediação e apoio do coordenador pedagógico. Conforme apontam os sujeitos:

> [...] nos fornece um apoio necessário tanto para o trabalho com os alunos como com os pais (P2).
> O coordenador atua como mediador nas relações presentes na instituição escolar, buscando garantir uma educação de qualidade, auxiliando aos docentes em suas dificuldades, bem como aos discentes (P7).

Já em relação à formação continuada, todas reconhecem a sua relevância e apontam que a formação organizada, tendo como lócus o CMEI, auxilia no desenvolvimento de suas práticas.

> A partir de textos e na troca de experiências em reuniões dos professores, conseguimos apresentar algumas soluções para os professores encontrados no dia-a-dia (P4).
> Esclarecem nossas dúvidas e também são lúdicas e interativas. Aprecio estas formações que ocorrem dentro do CMEI, pois assim somos ouvidas e auxiliadas (P6).

Ao serem questionadas sobre sugestões para os momentos formativos, as professores solicitam mais orientações de trabalho e sugestões para a metodologia utilizada nas aulas da Educação Infantil. Os temas mostram-nos que há a expectativa em receber orientações, na mediação do coordenador, porém, percebemos que, mesmo que haja formação mensal e/ou bimestral, nem sempre são temas escolhidos pelas professoras, o que as mobiliza a solicitar temas mais voltados a sua prática.

Assim sendo, a relevância da formação, tanto dos professores como dos coordenadores, que esteja voltada à prática escolar, a fim de pensar sobre ela e transformá-la, o eu fica na condição de destaque na aprendizagem da docência. Ao ouvir professores e coordenadores, um paralelo entre os dados será estabelecido, junto ao reconhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Após as análises, será possível demonstrar o trabalho realizado pelo coordenador pedagógico e como o profissional auxilie aos professores em sua prática, buscando contribuir para aproximações das relações que ocorrem no interior da instituição.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMILO CUNHA, A. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009, 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCELO, C. G. F**ormação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.
RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. P**esquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

Palavras-chave: Formação Continuada; Coordenador Pedagógico; Trabalho Docente.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS PLANOS DE ENSINO

LARISSA C BENITES - UDESC

ROQUE LUIZ BIKEL - UDESC

VIVIANE PREICHARDT DUEK - UDESC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1-INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco de discussão a formação do futuro professor de Educação Física (EF) no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na Educação Infantil (EI) na Rede Municipal de Florianópolis/SC. Assim, compreende-se o ECS como um momento fundamental da formação inicial, pois coloca o futuro professor em contato com a escola, proporcionando o aprender da profissão.

Nesse sentido, destaca-se que a aprendizagem da confecção de documentos, tais como planos de ensino e planos de aula, faz parte das atividades desenvolvidas nos ECS para a inserção do futuro professor nas escolas. Frente ao exposto a pergunta norteadora é: quais elementos constituem os planos de ensino produzidos no ECS em Educação Física na Educação Infantil? Com base na questão enunciada, tem-se como objetivo analisar os planos de ensino produzidos no ECS em Educação Física direcionada à Educação Infantil, considerando os elementos que o constituem.

2- PLANOS DE ENSINO E O ECS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A docência pode ser compreendida como uma atividade de interação humana e que implica um conjunto de conhecimentos e saberes que são inerentes aos seus fazeres cotidianos, como estabelecer uma rotina, ter um objetivo a ser alcançado, desenvolver estratégias coerentes com o contexto e a faixa etária, ou seja, a docência requer atributos profissionais (TARDIF; LESSARD, 2005).

Sob a ótica da aprendizagem da profissão pode-se dizer que o ECS constitui-se como um lócus privilegiado e, no âmbito da formação inicial, pode incidir sobre a noção do ensino como um elemento intencional e levar o futuro professor a perceber e começar a adquirir o domínio didático, que traduz aquilo que está no campo da informação para o plano de ensino e plano de aula e o domínio pedagógico, que se responsabiliza pela gestão da sala e seus acontecimentos (ALTET, 2000).

No que tange ao domínio didático, a primeira referência é que pressupõe o conhecimento do currículo vigente, bem como da seleção de conteúdos. Assim, o planejamento docente e seu detalhamento em plano de ensino e plano de aula, oferece ao professor aspectos da formalização daquilo que deve ser ensinado e de que forma, dando indícios de estratégias, ordenação dos passos a serem seguidos ou etapas a serem cumpridas que permitem reflexão sobre a prática (SACRISTÁN, 1998).

Dito de outro modo, o ECS possibilita que o futuro professor aprenda a construir, implementar e avaliar a sua produção de planos, pois eles acabam por se tornar fatores de intervenção e

comunicação para com a prática pedagógica. Planos de ensino, planos de aulas, dentre outros documentos, fazem parte do universo de produção de conhecimento e material dos professores em prol de um rol de objetivos estabelecidos no interior de um contexto.

Nesse sentido, Sacristán (1998) menciona que o ato de planejar implica previsão da ação antes de realizá-la, isto é, separação do tempo da função de prever a prática (conteúdos, estratégias, tomadas de decisão, diagnóstico e avalição) e da sua concretização (como de fato se desenvolveu).

Sendo assim, cabe ao professor pensar na inserção e seleção de conteúdo, bem como se atentar aos documentos presentes na área para que se estabeleça uma sequência de aprendizado e uma organização de saberes. No entanto, registra-se que essa atenção ao plano se inicia ainda na formação do professor, a saber, sobre a composição do plano e sua finalidade (OLIVEIRA; ROCHA; OLIVEIRA, 2018).

3- MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que empregou a análise documental. Como documentos se utilizou os Planos de Ensino (PE) produzidos no ECS de um curso de Licenciatura em EF que tem sua ênfase na EI, pertencente à uma Universidade pública do Sul do Brasil. Trata-se do primeiro de cinco estágios que esse curso apresenta sendo realizado em duplas.

Os PE analisados são compostos por uma introdução em que são situados aspectos referentes à EF na EI, seguida da apresentação do campo de estágio, bem como do tema que foi abordado nas intervenções. Na sequência, constam itens como: objetivo geral, objetivos específicos, conteúdos, estratégias, espaço e recursos materiais, avaliação, cronograma e referências. O acesso aos documentos se deu via Moodle e/ou por e-mail, perfazendo um total de 19 PE pertencentes a 2017-2, 2018-1 e 2018-2.

A análise dos dados envolveu a análise de conteúdo, contemplando as três fases sendo a pré-análise tem por intuito organizar os documentos, a exploração do material, que compreendeu o significado das informações dos dados pela escolha ao item, e o tratamento dos dados, inferência e interpretação, que possibilitou fazer relação com os objetivos específicos desse estudo (FRANCO, 2008).

Figura 1- Etapas da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2007).
Fonte: construção pelos autores

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esse texto, optou por abordar a análise referende ao item “tema” dos PE. Nos 19 PE foram encontrados 27 temas e esse número se justifica devido à quantidade de intervenções realizadas, de modo que as duplas poderiam escolher um ou mais temas a serem desenvolvidos no decorrer do estágio, conforme o quadro1.

Quadro 1:Temas abordados nos PE do ECS na EI.

TEMA	QUANTIDADE	GRUPO*
Atletismo	4	G3/G4/G5/G6
Atividades rítmicas	3	G2/G3/G5/G6

Dança
3
G2/G3/G5/G6
Atividades circenses
2
G3/G4/G5/G6
Brincadeiras populares
2
G2/G3/G4/G5
Esporte
2
G6* (não especificou)
Lutas
2
G2/G3/G5 E G6
Jogos com bola
2
G5/G6
Capoeira
1
G4/G5
Ginástica rítmica
1
G2/G3
Esportes de aventura
1
G6
Movimentos fundamentais
1
G3
Habilidades motoras
1
G3/G4
Esquema corporal
1
G4/G5
Capacidades motoras
1
G2
TOTAL
27
-

Fonte: dados da pesquisa. *Demonstra a faixa etária da turma (exemplo G4- grupo de 4 anos).

Observa-se que o tema mais recorrente foi o atletismo e, de certa forma, pode ser ponderado que se trata de um elemento da cultura corporal construído historicamente, dado sua importância no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo onde seu amplo leque de ações

motoras básicas como: correr, saltar, arremessar, dentre outros, está presente em movimentos básicos do cotidiano das crianças.

O esporte, assim como as lutas, são conteúdos pouco abordados na EI por conta do histórico da EF que centra seu interesse nas demais etapas da Educação Básica, bem como pela escassa menção ao ensino deste conteúdo nos documentos que tratam da educação de crianças pequenas (RICHTER; GONÇALVEZ; VAZ, 2011).

Chama a atenção o fato de a brincadeira estar pouco presente nos PE, haja vista que o brincar é inerente à criança da EI. Nesse cenário, observa-se a utilização dos jogos e brincadeiras como uma estratégia de ensino, visto que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa educacional são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2018).

Por sua vez, a ginástica e os esportes de aventura aparecem com menor frequência o que pode apresentar relação com as experiências de vida e escolares dos próprios professores que, em grande medida, tem o primeiro contato com esses conteúdos somente no curso de EF, acarretando em insegurança no trato pedagógico desses conteúdos, nesse primeiro estágio e nas atividades da EI (MARTINS; ANSELMO, 2015).

Outro ponto de análise refere-se à faixa etária em que esses temas/conteúdos são abordados. Contata-se, assim, que conteúdos tais como dança, esportes de aventura, lutas, esportes e jogos com bola, estiveram presentes em grupos maiores, sobretudo G5 e G6. Por outro lado, brincadeiras populares, ginástica rítmica, capacidades motoras e/ou movimentos fundamentais estão mais presentes em grupos menores, como G2 e G3.

Considerando os temas abordados nas aulas de EF na EI no contexto do ECS, percebe-se uma a preocupação em adequar os conteúdos à faixa etária e às características das crianças nos seus aspectos motores, afetivos e cognitivos.

Entende-se, assim, a importância da EF valorizar as experiências prévias das crianças, propondo uma gama de vivências que permita ampliar as suas possibilidades de movimento, apropriando-se dos elementos da cultura corporal de forma significativa.

5- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto trouxe como propósito a análise dos PE produzidos no âmbito dos ECS em Educação Física na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa em andamento e que, para esse momento, apresentou-se aquilo que se compôs o “tema” com possíveis considerações sendo feitas, naquilo que cabe ao histórico da área, a faixa etária e a modalidade de ensino.

Essa discussão futuramente será ampliada pela análise total dos PE, no entanto, registra-se como elementos a presença de saberes advindos da cultura corporal de movimento, que se coadunam com os documentos normativos e orientações curriculares que tem sido implementada pela EF.

REFERÊNCIAS

ALTET. M.A análise das práticas de professores e das situações pedagógicas. Porto: Editora Porto, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília. Editora Plano, 2003.

MARTINS, P.C.; ANSELMO, M. L. O esporte radical e suas possibilidades na educação infantil: o relato de experiência em uma unidade educacional. Cadernos de Formação RBCE, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 60-68, set. 2015.

OLIVEIRA, F. C. B.; ROCHA, M.T. S.; OLIVEIRA, E. C. Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. Caderno de Educação Física e Esporte, v.16, n.1, p. 185-192, jan. 2018.

RICHTER, A. C., M. C., GONÇALVEZ, VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. Educar em Revista, 41 (3), 181-195, 2011.
SACRISTAN, J. G. Âmbitos do plano. In: SACRISTAN, J. G.; PERÉZ GOMEZ. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.
TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Palavras-chave: Documentos; Estágio Curricular Supervisionado; Educação Física; Educação Infantil

O POTENCIAL ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO DAS MANDALAS

VANISSE SIMONE ALVES CORREA - CEUCLAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O POTENCIAL ARTÍSTICO E PEDAGÓGICO DAS MANDALAS

Vanisse Simone Alves Corrêa

INTRODUÇÃO:
O presente trabalho aborda a temática das mandalas, especialmente o seu potencial artístico e pedagógico. Para o ensino da Arte, as mandalas podem ser importante ferramentas pedagócicas e criativas. A arte das mandalas é muito antiga. Inicialmente foram usadas para auxiliar a meditação, no Tibete e mais tarde como instrumento terapêutico. Atualmente, é um instrumento valioso para a Arteterapia. No entanto, como elemento artístico, a mandala possui um enorme potencial. Os professores de Arte, em geral, não conhecem a mandala, nem sua contribuição, enquanto arte.
A escolha por esse tema justifica-se uma vez que sendo as mandalas pouco conhecidas, são pouco usadas como ferramenta pedagógica no ensino de Artes.
Os objetivos desse trabalho são:
- Demonstrar o potencial artístico e pedagógico da mandala;
- Apresentar atividades com mandala que podem ser usadas nas aulas de Arte.
- Divulgar a mandala e sua contribuição para o campo da Arte.
A metodologia utilizada neste trabalho pautou-se basicamente na Revisão de Literatura.
O ensino de Artes na escola é um elemento importante para que o ser humano se reconheça como parte da realidade e como elemento ativo, produtor de mudanças. Para Honório (2011):
A área de Arte (...) contribui para a compreensão da realidade quando entendida como síntese do trabalho criador do homem e das relações sociais, levando-se em conta o espaço, o tempo e a cultura em que a produção artística foi concebida e está inserida (HONÓRIO, 2011, p. 8).

Assim, o ensino de Arte proporciona ao aluno a possibilidade de se reconhecer na produção artística, entendida a partir dos aspectos históricos, sociais e culturais. Para que isso aconteça, porém, é importante que o ensino de Artes seja realizado de maneira coerente e metodologicamente adequada. Para que um bom trabalho pedagógico ocorra, é preciso que professor de Artes tenha muito clareza em relação aos conceitos fundamentais que embasam o campo da Arte. O primeiro conceito que precisa ser entendido é justamente a Arte. Questiona-se então: O que é Arte? Não é tarefa simples conceituar a Arte, porque isso dá uma impressão reducionista à mesma. E a Arte pode ser tudo, menos pequena. Pereira (2013) conceitua a Arte da seguinte maneira:

A arte é uma produção cultural, simbólica. É o fato de produzirmos símbolos que nos torna humanos. Isso porque é exatamente o fato de criarmos significados para os objetos que nos humaniza (PEREIRA, 2013, p. 16).

Esse conceito demonstra uma dimensão importante da Arte, a dimensão humanizadora. De fato, talvez o maior mérito da Arte seja humanizar o homem. Ao trabalhar com símbolos, o homem se expressa e se humaniza, porque reflete sobre si, sobre o outro e também sobre o seu entorno, o meio em que vive. Desde os primórdios, o homem se comunica por meio de símbolos. Já na Arte Rupestre, os símbolos estavam presentes e expressavam os sentimentos humanos.
Portanto, o ensino de Artes precisa ser valorizado, apreciado, discutido, pesquisado e incrementado. A valorização do ensino de Artes possibilitará, sem dúvida uma ensino de maior qualidade e excelência.
Outra contribuição importante para o ensino de Artes se dá pela Proposta Triangular, desenvolvido por Ana Mae Barbosa. Pereira (2013) explica:

Essa proposta é uma proposição metodológica que procura compreender a arte como objeto complexo e cultural. (...) a arte solicita um sujeito ativo, que compreenda os códigos culturais para interagir com os produtos da arte. Outro aspecto a ser observado é o objeto de conhecimento da arte a ser estudado em sala de aula. O objeto da arte não é a obra isolada ou o aluno que a estuda, mas as interfaces produzidas entre o apreciador e o artefato. Por isso, o objeto de conhecimento da arte é a relação entre os sujeitos: apreciador, produtor e o artefato (PEREIRA, 2013, p. 21).

A Proposta Triangular é composta por três eixos estruturantes, são eles: a contextualização, a apreciação e a produção.
Contextualizar a produção artística permite que se entenda em que condições a obra foi produzida e o que pode simbolizar, as representações e o mais importante, as relações de poder que permeiam essa representações.
Já o eixo da apreciação possibilita a análise das interações entre o sujeito e os objetos artísticos. Ocorre uma relação entre o a arte e o sujeito que a observa. Sempre há uma interação, ainda que muitas vezes, essa ocorra de maneira íntima, na linha dos sentimentos e emoções. Toda obra artística provoca uma reação e essa reação pode ser traduzida ou não em palavras. De fato, apreciar a obra envolve se relacionar com ela, a partir do contato visual, sonoro ou táctil. Apreciar então, é sentir e relacionar-se com o objeto artístico. O outro eixo é o da produção. Nesse eixo, a partir das experiências anteriores, em que se contextualizou e apreciou-se a produção artística, o aluno já está habilitado para produzir. Tem elementos suficientes para lançar-se em uma aventura criativa. As etapas anteriores possibilitaram o aumento do seu acervo cultural e artístico, para que ele possa fazer o exercício de criação em Arte e também releituras das obras estudadas. Em qualquer ação, terá consciência de que a produção artística não acontece isolada, ela sempre está contextualizada. Todo esse processo levará o aluno a reconhecer-se historica, social e culturalmente, levando-o a humanizar-se.
Como uma alternativa didática e pedagógica em Artes Visuais, é possível trabalhar com mandalas, podendo ser realizado também um trabalho interdisciplinar, aliando as mandalas , por exemplo, ao estudo da geometria.
As mandalas são antigas e carregam consigo uma aura de mistério e sobrenatural. A mandala tem seu início, quase sempre em um círculo. O círculo está presente em todos os lugares. Para Souza (2012, p. 25) o círculo tem uma simbologia profunda, representando o universo, a totalidade e a integralidade, o cosmo e o “modelo mais compacto do cosmo é a mandala”. Além disso, “Mandala é uma palavra sânscrita e remete etimologicamente para círculo, significando precisamente centro, circunferência”. Assim, fica explícito que o começo do trabalho pedagógico com mandalas poderá iniciar-se a partir do círculo.

É difícil precisar a origem da mandala. Para Ramos (2006, p. 1) “Mandalas são imagens universais e atemporais, (...) a maior parte das pessoas tem condições de reconhecê-la e defini-la”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou apresentar a importância das mandalas para o trabalho em Artes, bem como sua potencialidade artística e pedagógica.

O ensino de Artes, historicamente, vem sendo desvalorizado, tratado como secundário. É preciso compreender, mais do que nunca, a necessidade de se humanizar e sensibilizar as novas gerações, em uma perspectiva de formação integrada, que busque não somente a qualificação acadêmica e estudantil, mas também a formação humana.

Precisamos formar boas pessoas, pessoas que saibam conviver uma com as outras, que respeitem a si e ao outro, que respeitem o diferente e o meio em que vivem. Mais do que técnicos, precisamos de seres humanos sensíveis e solidários.

O ensino da Arte traz em seu bojo a possibilidade de humanizar, pois ninguém fica indiferente à Arte e uma educação de qualidade não se traduz somente em resultados quantitativos. O ensino da Arte, ao trabalhar com a criatividade e a imaginação permitem que o homem exerça sua autonomia e se torne mais capacitado a viver em sociedade.

O trabalho com a reflexão, a crítica e a compreensão histórica, social e cultural da arte na sociedade deve permear a prática pedagógica do ensino da Arte. Assim, ao participar do processo de criação artística, o aluno se constrói enquanto leitor da realidade e passa a propor novas formas de significar e intervir nessa realidade.

Não há dúvida de que a Arte será sempre indispensável à humanidade. Cabe aos professores de Arte desenvolver e apresentar novas propostas, que possibilitem aulas mais agradáveis, lúdicas, interessantes e significativas. As mandalas podem possibilitar esse tipo de aula. Ao ofertar o estudo da mandala nas aulas de Artes, o professor oportunizará a seus alunos uma experiência artisticamente rica e insubstituível do ponto de vista humanizador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

CATARINA, M. S. Mandala – o uso na Arterapia. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

DAHLKE, R. Mandalas – Formas que representam a harmonia do cosmos e a energia divina. São Paulo: Pensamento, 2007.

DIBO, M. MANDALA: UM ESTUDO NA OBRA DE C. G. Último Andar, São Paulo, (15), 109-120, dez., 2006

FERREIRA, S. São Paulo: Papirus Editora, 2001.

FIORAVANTI, C. Mandalas – como usar a energia dos desenhos sagrados. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. Mandalas – 32 caminhos da sabedoria. São Paulo: Pensamento/Cultrix, 2015.

PEREIRA, K. H. A. Fundamentos e métodos da Arte-Educação. Batatais, SP: Claretiano – Rede de Educação, 2013.

RAMOS, F. da S. FORMA E ARQUÉTIPO: UM ESTUDO SOBRE A MANDALA (2006). Dissertação de Mestrado (Artes). São Paulo: UNICAMP.

SOUSA, M. D P. de. MANDALAS ou O CIRCULO MÁGICO UMA ABORDAGEM EM CONTEXTO EDUCATIVO (2012). Dissertação de Mestrado (Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

TROJAN, R. M. A arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte? Educar, Curitiba, n.12, p.87-96, 1996.

UNESCO (2006). Roteiro para a educação artística: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Conferência Mundial sobre Educação Artística. Disponível em http://translate.google.pt/translate?hl=ptPT&langpair=en%7Cpt&u=http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT /CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (acesso em 08/09/2018)

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino da Arte. Mandalas.

O QUE É UM BOM PROFESSOR? PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANE DE JESUS - PMC

SUELI PEREIRA DONATO - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O QUE É UM BOM PROFESSOR? PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Introdução: Neste estudo busca-se evidenciar o professor que atua na educação infantil, o qual exerce papel fundamental no planejamento e efetivação das ações e interações que se estabelecem diariamente nos espaços educativos. Inspira-se em Nóvoa (2009) e questiona-se: o que é um (bom) professor para a educação infantil? Compartilhando das ideias de Fochi (2016, p.166), o exercício da profissão docente na educação infantil requer alicerçar-se "em teorias de base, especialmente aquelas das pedagogias da infância [...] contrastar o cotidiano para produzir o conhecimento pedagógico." Sob essa perspectiva, e a partir do recorte de uma pesquisa empírica de mestrado em andamento, cujo um dos objetivos consiste em compreender o que é um (bom) professor para educação infantil na percepção dos professores que atuam nesta etapa de ensino no âmbito da rede privada e pública do município e região metropolitana de Curitiba/PR, que esse estudo se constitui e justifica face a especificidade da educação infantil e profissionalidade docente.

Fundamentação teórica: Para tanto, recorre-se aos referenciais teóricos e legais para subsidiar as reflexões e análises dos dados empíricos, como as orientações da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN, nº 9.394/1996) para Educação Infantil considerada a primeira etapa da Educação Básica, no qual normatizam seu funcionamento. Destaca-se, a formação mínima - a licenciatura, do profissional para atuar nesta etapa de ensino referendando a constituição da profissionalidade docente, aqui compreendida como "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor"(GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.74). Dentre as características necessárias ao "bom professor" para o trabalho docente, Nóvoa (2009) elenca algumas disposições ligadas as dimensões pessoais e profissionais, construída por meio de uma profissionalidade docente intimamente ligada a pessoalidade do professor, fruto da sua cultura, experiências, formação inicial e continuada. Cada professor se constitui professor na jornada acadêmica e profissional, nas experiências de vida e na vida, "[...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor [...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais [...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos" (NÓVOA, 2009, p.38). Esse autor enumera cinco disposições que caracterizam o trabalho docente de um "bom professor": "conhecimento" o qual consiste na construção das práticas que conduzem os alunos à aprendizagem; "cultura profissional" onde por meio do diálogo com os pares se aprende a ser professor; "tacto pedagógico" caracterizado pela capacidade de comunicação e relação no acto

de educar; “trabalho em equipa” no interior de cada escola e na participação de movimentos pedagógicos que contribuem para o exercício profissional; “compromisso social” que rompe possíveis barreiras e contribui para que a criança ultrapasse obstáculos, decorrentes do meio, infância e sociedade (NÓVOA, 2009, p.30-31).

Metodologia: A opção metodológica dessa investigação pauta-se na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLE,1994) de natureza exploratória com a aplicação de entrevistas semiestruturada para produção de dados, em que participam 12 professoras que atuam na educação infantil no âmbito da rede privada e pública do município e região metropolitana de Curitiba/PR. A análise de dados fez uso da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Resultados: Da análise realizada até o momento, chega-se as seguintes categorias: Formação docente e Processos cotidianos. A primeira categoria “Formação docente” contempla a subcategoria “formação em contexto”. Nesse viés, evidencia-se que a formação continuada está diretamente ligada à disposição elencada por Nóvoa (2009, p.31) como “trabalho em equipa” quando os docentes se organizam em torno de comunidade de prática, no interior de cada escola e em diferentes contextos. Ainda sobre a formação de professores, o autor reitera a “importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional [...]”, ou seja, não basta a oferta de cursos e abertura de espaços para discussão e reflexão no interior da escola, faz se necessário disponibilidade pessoal. Sobre a importância da formação continuada, uma das participantes entrevistadas, aqui nomeada de P1, faz a seguinte reflexão: “Eu acredito muito na formação continuada [...] acho que esses momentos fazem a gente avançar, crescer, mudar, olhar para minha prática [...] e isso depende de um diálogo com autores, leituras, de trocas e confrontar de ideias [...]”. Depreende-se que entre as entrevistadas a formação continuada é processo individual e concomitantemente coletivo, que exige do docente a capacidade de auto avaliação e reflexão, embasado em teorias que sustentam a prática pedagógica. Enquanto, a segunda categoria, “Processos cotidianos” sobressaem duas subcategorias que fazem referências a prática cotidiana envolto ao trabalho docente. A primeira “Prática Docente com Crianças”, destaca-se a reflexão da entrevistada P3: “mais do que acolher as ideias das crianças é preciso estendê-las, sustentá-las, que cada um aprende de uma forma e todos, adultos e crianças aprendem simultaneamente”. Esses apontamentos estabelecem relações que evidenciam a disposição colocada por Nóvoa (2009) como “conhecimento”, e comungam com o pensamento de Shulman (1986, apud NÓVOA, 2009, p.35) que: “para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.” Referindo-se a especificidade da Educação Infantil o (bom) professor precisa atuar em sintonia com as concepções de infância e criança previstas nos documentos normativos da Educação Infantil e isso se dá por meio do conhecimento, conhecimento do seu papel e do sujeito com o qual vive as práticas cotidianas e educativas no contexto escolar. Para Nóvoa (2009, p.30) o conhecimento se traduz em “saber conduzir alguém para outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos” é necessário tacto pedagógico e ele está ligado as dimensões pessoais. Em se tratando do professor da Educação Infantil algumas especificidades precisam ser destacadas, Fochi (2016), p.173) ratifica a função docente, a qual “a partir do acompanhamento e da retroalimentação da sua própria prática, o adulto percebe o papel que ocupa para que as crianças possam elaborar suas teorias e, ao mesmo tempo, vai compreendendo como as crianças procedem [...]”. A segunda subcategoria “Características do (bom) Professor” vem ao encontro da disposição de profissionalidade apresentada por Nóvoa (2009): “cultura profissional”, pois, “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.3). Em consonância com as ideias de Nóvoa (2009) a

entrevistada P2, afirma: "[...] eu aprendo com meus parceiros mais experientes [...] que também tem experiências diferentes das minhas e podem me apoiar e me mostrar coisas que antes talvez eu não estivesse vendo. Ter parceiros para troca é uma forma de aprender [...]". Complementando a ideia da P2 e apoiada em Nóvoa (2009, p.30) compreende-se que: "É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão." O autor (2009, p.30) ainda ressalta a importância do registro das práticas e reflexão sobre o trabalho, está concepção vem de encontro com as ideias de Fochi (2016, p. 175) quando elucida o papel da documentação pedagógica e afirma que ao construir a documentação pedagógica "o professor [...] diante de sua práxis, reflete para tornar visível suas crenças, valores e horizontes teóricos que são engendrados no cotidiano da escola" e se desdobram em descobertas e novas experiências. Em suma, percebe-se que ser um (bom) professor para educação infantil requer um conjunto de características necessárias ao trabalho docente e, que se relacionam umas com as outras, no qual se constitui uma tarefa que abarca responsabilidade pessoal, profissional e social. É ter conhecimento do desenvolvimento infantil e disponibilidade para aprender sobre a criança e sobre os processos de significação que se dão em torno das práticas pedagógicas, além de refletir sobre a sua própria prática e construir saberes dentro da profissão.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação infantil; Bom professor; Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN; L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN; R.; BIKLEN, S. S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 mai. 2019.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez.2016. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/103. Acesso em: 22 jun. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António. (Org.). **Profissão Professor.** Tradução de Irene Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto editora, 1995.
NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Palavras-chave: Palavras-chave: Formação de professores; Educação infantil; Bom professor; Práticas pedagógicas.

OS ROTEIROS DE ESTUDO E O PROTAGONISMO DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO: A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FABIANE MARIA PICHETH - UP

GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA - UP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O curso de Pedagogia tem como objetivo a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e gestor escolar num viés reflexivo entre teoria e prática, o que significa superar propostas pedagógicas convencionais e instaurar um modelo de formação e acompanhamento diferenciado e qualitativo. No formato de oferta à EAD/semipresencial, o trabalho de formação se ampara na articulação entre currículo, docentes, planejamento e prática.

O Currículo representa a articulação entre seus componentes à luz dos elementos bases e suas possibilidades metodológicas na aplicação em sala de aula, sendo nos estágios supervisionados ou ainda na construção da sua identidade profissional. A ideia é perceber e construir uma lógica de formação que permita a base de fundamentos da educação seguida de estruturações acerca dos conteúdos curriculares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas possibilidades metodológicas, ou seja, a relação entre o que está trabalhando no percurso on-line (e-book´s, atividades avaliativas no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, problematizações e feedback´s do professor tutor) com os desafios que vivenciará nas aulas presenciais. Os componentes curriculares de 80h, contam com aulas presenciais quinzenais, as quais são organizadas e planejadas previamente entre os professores presenciais.

Os Docentes representam a colaboração entre professores presenciais e tutores, acerca das impressões e diagnósticos que tiveram sobre os componentes curriculares, com dados que mapearam nos percursos e juntos constroem um cenário da turma para que as próximas atividades planejadas possam atingir os objetivos de aprendizagem.

Já o Planejamento, representa o momento em que o professor presencial registra em um instrumento comum à modalidade o que e como irá desafiar os alunos nas aulas presenciais, denominado roteiro de estudos. Trata-se do registro do componente curricular, seus objetivos de aprendizagem, problematização, referências de leituras para aprofundamento e as etapas que serão aplicadas nas aulas presenciais; oportunizando assim aos estudantes que se preparem previamente e tenham a capacidade de protagonizar sua atuação naquela aula.

A Prática é o momento em que o professor das aulas presenciais desafia por meio de metodologias ativas, as problematizações propostas no roteiro de estudo, colocando em cenário de análise, intervenção e práticas a reflexão dos alunos em torno do componente curricular. É viabilizado a ação de garantia de preparo, a qual o aluno realiza avaliações que registram as leituras efetivadas, fomentando os registros individuais, num segundo momento a realização de atividades práticas de construção de materiais, análise de cases, apresentação de proposições metodológicas e que representem a identidade profissional.

Tal perspectiva ampara-se no foco de metodologias inovadoras que permitam práticas ativas tendo como foco central docentes que promovam discussões nas aulas presenciais e online estimulando o protagonismo. Nesse sentido, cabe referendar (Bacich, Tanzi Neto &

Trevisani p.91, 2015) "se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na sua formação e ampliar os seus horizontes. Não podemos continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar, motivar, encantar, inspirar." Nesta base, o projeto de formação em questão ampara-se, com o entendimento de que fazer diferente e de maneira reflexiva pode inspirar mudanças significativas no perfil dos professores que serão formados e atuarão no mercado de trabalho.

Nesse repensar, cabe a reflexão acerca do papel do docente, da sua prática pedagógica e das condições de trabalho, com vistas a uma prática pedagógica às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do discente e das novas tecnologias. Assim, o presente estudo busca responder a seguinte questão: Qual o papel dos roteiros de estudo na participação ativa dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da modalidade semipresencial? O projeto se ampara nos seguintes objetivos: Articular os elementos componentes da formação, desde a estruturação curricular até a vivência com o grupo de estudantes e viabilizar práticas ativas com os estudantes, por meio da estruturação de roteiros de estudo articulados entre a coordenação, professor presencial e professor tutor.

Nesta perspectiva, o papel dos professores envolvidos ampara-se no pilar da colaboração inovativa, conforme Bacich, Tanzi Neto & Trevisani p.41, 2015 defendem: "...um bom professor pode enriquecer materiais prontos com metodologias ativas... De qualquer forma, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais centradas no aluno, na colaboração e na personalização", ou seja, a prática pedagógica se reinventando constantemente e promovendo o protagonismo entre professores e estudantes.

Desenvolvimento

Esse estudo insere-se no campo da formação do profissional pedagogo, tendo como foco a relação entre a Coordenação do Curso de Pedagogia da Modalidade à distância formato de oferta EAD/Semipresencial com os professores e professores tutores que nela atuam, frente ao planejamento e aplicação de metodologias ativas que favoreçam a reflexão e a relação entre teoria e prática. Os estudos sobre a formação de professores são necessários por compreender os processos da formação inicial realizada nos cursos de licenciatura e os da formação continuada realizadas ao longo da atuação profissional. A formação constitui aspecto importante para a prática pedagógica inovadora, pois como afirma Nóvoa (1992) "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores".

Por se tratar de um curso de Pedagogia da modalidade à distância formato de oferta EAD-semipresencial sua vertente principal é o ensino híbrido, pautado na promoção e na apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento competente da ação profissional em seus diferentes espaços de atuação, objetivando proporcionar uma formação adequada à atuação consciente dos desafios que os profissionais enfrentarão nas novas exigências do mundo trabalho, portanto o diferencial dos momentos presenciais pauta-se na aplicação reflexiva das metodologias ativas, que segundo GEMIGNANI, 2012 são " "...metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites do treinamento puramente técnico e tradicional, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado."

O grupo de estudantes é formado por estudantes com mais de 25 anos, mais de 50% já possui uma formação anterior e são atuantes no mercado de trabalho, buscam agora um complemento de formação ou ainda, um interesse de realização que não pode cumprir anteriormente, este dados conotam um grupo maduro e preparado para os desafios do Ensino Superior Híbrido. O processo de mediação pedagógica e interação ocorre pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA) Blackboard Learn, pela Rede Social Facebook em um grupo fechado, onde participam os alunos EAD/Semipresencial e EAD, Professores, Professores Tutores e Coordenadores.

A promoção por parte dos professores tutores para instigar os estudantes frente ao roteiro disponibilizado, permite que o estudante vá para a aula presencial com o direcionamento prévio, ou seja, ciente das suas responsabilidades prévias de estudo e etapas ativas que estará envolvido, outra ação presente neste contexto, é que o professor presencial utiliza do roteiro de estudos elaborado e divulgado previamente, como base para as inquietações iniciais da aula, ou seja, o professor apresenta o roteiro como base organizativa do trabalho, deixando claro as etapas, avaliações, leituras e sistematizações individuais e/ou coletivas que serão promovidas.

Considerações finais

O contexto da formação e os resultados já observados no curso, amparam-no entendimento de que as metodologias ativas representam um novo desafio para a formação de professores do futuro (ARAÚJO & SASTRE, 2009), nesta seara destaca-se:

- A qualidade e aplicação das metodologias ativas nas aulas presenciais, no caso da modalidade EAD formato de oferta EAD/semipresencial, indicam uma opção metodológica assertiva e amparada no protagonismo dos alunos, como reflexo visível nas avaliações do curso, da disciplina e dos professores que os alunos respondem;
- Ampliação do número de professores tutores pedagogos com expressiva formação acadêmica (Mestres e Doutores);
- Ampliação do número de professores presenciais para as aulas com expressiva formação acadêmica (Mestres e Doutores);
- Qualidade dos roteiros de estudos para além da formalização, mais sim como um instrumento de apoio aos estudos e de mapeamento e análise aos professores; aspectos estes que contribuem numa análise sistêmica do curso e de intervenções necessárias a tempo de proporcioná-las;

Fica evidenciado que os roteiros de estudo representam uma gestão qualificada e articulada aos desafios da educação contemporânea, a qual professores e estudantes caminham em sintonia, seguir com o compromisso coerente e qualificado na formação de professores é uma janela de transformação real da sociedade brasileira.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, U.E. & SASTRE, G. (orgs.) **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009.

BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi & TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. **Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão**. Fronteiras da Educação, Recife, v. 1, n. 2, dez. 2013. ISSN 2237-9703. Disponível em: http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14. Acesso em: 02 Jul. 2019.

NÓVOA, A. (org.), **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

Palavras-chave: Pedagogia; Semipresencial; Metodologias Ativas; Planejamento; Formação

PERMANÊNCIA E DESISTÊNCIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL PAULISTA

TAMARA DE LIMA - FCT- UNESP

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE - FCT- UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A discussão sobre a atratividade da carreira docente e a permanência nela relaciona-se diretamente à qualidade da educação pública. Conforme apontam alguns estudos (LIMA, 1996; IMBERNÓN, 2000; ALARCÃO, 2001; MARCELO, 2001; CORTESÃO, 2002; HARGREAVES, 2004; entre outros) ser professor na sociedade contemporânea é algo complexo, exige que o profissional mobilize saberes que ultrapassam o conhecimento dos conteúdos curriculares para que tenha uma prática contextualizada e condizente com o meio em que atua. Trabalhar com um público heterogêneo e oferecer uma aprendizagem significativa que atenda aos alunos em suas diferenças é um desafio que está posto e torna-se mais difícil em escolas com salas de aula lotadas.

Paralelamente, os professores se vêm alijados de sua autonomia para exercer seu ofício frente a currículos que restringem a sua liberdade e mediante a pressão por resultados em avaliações de larga escala, cuja eficácia enquanto instrumento avaliativo que contribua para a melhoria da aprendizagem é algo discutível. Frequentemente se vêm culpabilizados por pais, gestores e administração pública pelo fracasso escolar de seus alunos. Devido aos baixos salários, enfrentam jornadas de trabalho extensas e que não se restringem à sala de aula. O estudo de Oliveira e Vieira (2010, p. 148), por exemplo, revelou que 47% dos professores sempre levam atividade para casa e 24% o fazem frequentemente.

Esse contexto nos leva à indagação sobre quais os motivos que levam indivíduos a optarem por um curso de graduação em Licenciatura e, ao mesmo tempo, sobre os motivos determinantes para a permanência e a desistência da profissão docente, problema central da pesquisa. Assim, pretendemos investigar o complexo processo de tornar-se, ser, permanecer professor e deixar de sê-lo a partir das histórias de vida de professores e ex-professores da rede estadual paulista.

Esse estudo relaciona-se ao encanto e ao desencanto com a profissão docente, àquilo que Freire (1996) chama de boniteza da prática docente. Quer dizer, o que compõe a boniteza, o encantamento da profissão docente que faz com que indivíduos queiram se tornar professores e permaneçam na profissão? Por outro lado, quando é e por que se perde esse encantamento? Sanfelice (2019), em uma roda de conversa ocorrida na Unesp[1], nos diz que perder a utopia é a primeira derrota do educador, pois a educação vive de utopia. Utopia essa, não no sentido de algo inalcançável, mas de algo que possui existência e se coloca à frente, no futuro, onde efetivamente podemos chegar. O que fazer para que o educador não perca a utopia?

Acreditamos que se faz necessário que o campo de estudos sobre formação de professores se volte para essas questões para que possamos pensar no que é preciso fazer para atrair e manter bons profissionais na carreira, para que se mantenha viva a utopia. Nesse sentido, entendemos que é necessário "dar voz" aos professores, para que elucidem aspectos determinantes acerca do ingresso, da permanência e da evasão docente.

Assim, temos como objetivo geral:

- analisar as razões que levam o indivíduo a tornar-se professor, a permanecer e/ou desistir da profissão.

E como objetivos específicos:

- elaborar um panorama histórico e conjuntural das políticas públicas relativas à carreira docente na rede estadual paulista que impactam diretamente nas condições de trabalho;
- analisar aspectos da atratividade da carreira docente;
- elaborar um levantamento quantitativo e posterior análise do número de exonerações ocorridas no âmbito da rede estadual paulista nos últimos 10 anos;
- analisar, a partir das narrativas de professores e ex-professores, os fatores determinantes para o ingresso na profissão docente, para a permanência e a desistência.

Para a consecução dos objetivos propostos nos apoiaremos, sobretudo, na abordagem qualitativa. No entanto, como necessitamos levantar alguns dados numéricos para uma melhor compreensão do fenômeno investigado, utilizaremos também da pesquisa quantitativa. O debate "pesquisa quantitativa *versus* qualitativa", conforme aponta Duarte (2009), Sandín Esteban (2010, p. 36-40) e Souza e Kerbauy (2017) já está, em grande medida, superado. Atualmente propõe-se o fim dessa dicotomia por meio da integração entre os dois métodos, considerando as múltiplas faces dos fenômenos analisados.

Os dados quantitativos dizem respeito, majoritariamente, aos índices de procura por cursos de Licenciatura e de exonerações ocorridas no âmbito da rede estadual paulista. Esses indicadores serão levantados considerando-se um recorte temporal de 10 anos. Esse levantamento se faz necessário, pois pretendemos verificar se de fato podemos falar em uma diminuição da procura por cursos de Licenciatura e um aumento no número de exonerações, assim como a velocidade de ocorrência desses fenômenos, por isso acreditamos que esse recorte temporal nos permitirá obter uma visão mais ampla do processo. Os dados coletados serão agrupados por meio de instrumento de pesquisa próprio a ser desenvolvido, considerando as especificidades das informações, cotejados com literatura especializada sobre a temática e com dados recolhidos de outros países ou regiões do Brasil, se houver.

Os dados qualitativos serão coletados por meio de Entrevistas Narrativas. Considerando que no campo de estudos sobre formação de professores defendemos que a formação ocorre ao longo da vida e, como a intenção da pesquisa é investigar o processo de formar-se, tornar-se, ser, permanecer professor e deixar de sê-lo, a metodologia intitulada "histórias de vida", nos pareceu o caminho mais adequado. A intenção da pesquisa é trabalhar com dois grupos de professores:

a) 4 indivíduos que estão em exercício no magistério público da rede estadual paulista;
b) 4 indivíduos que abandonaram a profissão docente na rede estadual paulista.

Importante ressaltar que no âmbito desse trabalho, o abandono da profissão docente será entendido a partir do pedido de exoneração do professor da rede estadual paulista, ou seja, investiga-se o professor concursado, uma vez que, em relação aos professores em contrato temporário, fica difícil saber se afastaram-se da docência por vontade própria ou por outros motivos decorrentes desse vínculo.

Em relação ao grupo "a", o critério para identificação dos colaboradores será o efetivo exercício da função de magistério na rede estadual paulista há mais de 15 anos, ou seja, não poderão ser professores iniciantes que ainda não se consolidaram na carreira. Esse critério se dá em razão da ênfase que será dada nos motivos relevantes para a permanência na carreira, nas razões de satisfação com o trabalho. Em relação ao grupo "b", a partir do levantamento quantitativo das exonerações ocorridas na rede estadual paulista, entraremos em contato com professores da região pertencente à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente que exoneraram e realizaremos o convite.

As Entrevistas serão gravadas, caso os participantes permitam, e posteriormente transcritas, tentando fazer com que o entrevistado se sinta o mais à vontade possível. As narrativas terão como eixos norteadores a trajetória escolar e acadêmica, concepções sobre sua formação inicial, escolas em que trabalhou, motivos que fizeram optar pela carreira docente, o que lhe deixava feliz ou infeliz no trabalho, razões que levaram ao abandono da profissão, etc.

Em *Vidas de professores*, Antônio Nóvoa (2007) chama a atenção para o fato de que as histórias de vida têm dado origem a uma produção multifacetada, marcada pelo entrecruzamento de várias disciplinas e diferentes recursos conceituais e metodológicos. Isso dificulta a categorização desses estudos, uma vez que cada um possui uma configuração própria. Tendo em vista essa ressalva, o autor propõe uma categorização a partir dos objetivos (teóricos, práticos e emancipatórios) e das dimensões (pessoa do professor, suas práticas e sua profissão) privilegiadas na abordagem. Em nossa pesquisa, pretendemos trabalhar a partir de objetivos teóricos relacionados à pessoa do professor e sua profissão. Trata-se de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova realidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORTESÃO, L. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers,** 2009. Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf Acesso em: 5 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 20004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO, C. Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. **Revista Complutense de Educación**, V. 12, N. 2, 2001, P. 531-593.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. **Sinopse do survey nacional:** pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) /FAE/UFMG, 2010.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUZA, K. R.; KERBAUY. M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em Educação. **Revista de Educação e Filosofia**, v. 3. n. 61, p. 21-44, 2017.

[1] Roda de conversa intitulada “Educação de qualidade: sonhos, realidade e resistência”, ocorrida no dia 25 de abril de 2019 no Anfiteatro I da FCT/Unesp com o professor Dr. José Luís Sanfelice (Unicamp).

Palavras-chave: Profissão docente; permanência; desistência

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO EAD: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

OKÇANA BATTINI - UNOPAR

SANDRA REGINA DOS REIS - UENP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Funadesp: Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular

Tema
O projeto de pesquisa "A questão da profissionalização docente no EaD: representações e práticas" busca compreender os elementos constitutivos da docência, tendo um olhar para a questão do saber e do saber fazer dos professores nos espaços escolares. Necessita-se compreender que a questão da profissão docente para além dos conhecimentos específicos da sua área de formação, entendendo todos os processos que fazem parte do chamado "núcleo identitário": organizado a partir de representações sobre o processo de trabalho profissional (objeto, processo e produto); as representações que expressam a consciência profissional (questão ideológica, política e teórica) e os sentimentos de identidade profissional.
Problema
O projeto vem dialogar com a necessidade do entendimento da questão da profissionalização docente EaD, sendo essa, cheia de múltiplos significados. Muitos professores tem o entendimento que sua atividade laboral está relacionada somente a sua área de conhecimento específico, sendo que é necessário o entendimento dos elementos constitutivos do trabalho docente. Partimos do pressuposto de Novoa (2009, p 43) que aponta fatores importantes para que o professor possa exercer sua atividade: a formação de professores precisa articular teoria e prática, a partir da análise de situações concretas do cotidiano escolar, a procura de um conhecimento pertinente na reelaboração desse conhecimento, traduzindo um processo de inovação; é relevante que a formação de professores passe para "dentro da formação", isto é, ser conduzida e planejada pelos próprios professores, de forma que os professores principiantes aprendam com os professores mais experientes; a formação de professores necessita valorizar o trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho coletivo transformam-se em conhecimento profissional, instigando processos de mudança e práticas concretas de intervenção e d) a formação precisa incentivar os professores a darem visibilidade social ao seu trabalho, a aprenderem a se comunicarem com o público, "a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola"
Objetivo Geral
Discutir a questão da profissão docente no EaD para além dos elementos constituídos socialmente: gênero, classe social e formação acadêmica;
Objetivos Específicos
Compreender a concepção dos alunos do curso de Licenciatura Pedagogia EaD sobre a questão da docência e do seu trabalho nos espaços educativos.

Metodologia
O projeto tem por base uma pesquisa de cunho quali-quantitativa, tendo a pesquisa de campo como procedimento metodológico de condução do trabalho investigativo. A pesquisa envolverá

revisão bibliográfica mediante a sistematização de referenciais da área e análise de documentos que permeiam e normatizam o campo de estudo. Este tipo de pesquisa, de natureza quali-quantitativa, adapta-se bem aos objetivos traçados nesse projeto, pois possibilita o entendimento do fenômeno em sua totalidade, no âmbito de nosso espaço de pesquisa. Fase 1 : Levantamento e sistematização dos textos referência sobre a questão da profissionalização docente: Formação inicial e continuada e trabalho e práticas pedagógicas. A proposta formativa parte da premissa de Tardif (2002) e Nóvoa (1992) que discutem os saberes da docência, além das discussões realizadas por Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2008), Gentilli (1998) que abordam a questão da identidade, docência e trabalho nos espaços educativos. Fase 2: Coleta de dados: Aplicação do questionário semiestruturados, com questões abertas e fechadas com alunos do curso de Pedagogia Presencial e EaD, sobre a questão da profissionalização docente, trabalho e sua visão sobre o que é ser professor. Fase 3: Consolidação e socialização dos dados: Nessa etapa os dados coletados serão analisados, mediante análise de conteúdos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA/DISCUSSÃO DOS DADOS

Estudos e pesquisa realizados a partida da década de 80, onde o foco sobre a formação e trabalho docente começam a aparecer como campo de estudo, indicam que a temática ainda hoje é relevante. Nos anos 80, 90 e 2000, estudos de Candau (1987), Gatti e Barreto (2009) entre outros, indicam como tendência a necessidade de se pensar o processo de formação de professores para além de um elemento formativo instrumental, onde professores seguem modelos prontos de formação, em processo de transmissão de conhecimentos produzidos no âmbito da Universidade, sem relação com o cotidiano escolar. Levantamento realizado por André (2009); Brzezinski e Garrido (2006), nos bancos de teses e dissertações, indicam como essa temática está presente nas discussões dos pós-gradução em educação. Esse cenário também aponta uma tendência de que os processos de formação, em sua grande maioria, não levam em consideração os espaços de trabalho e práticas pedagógicas realizadas pelos próprios professores.

Tardif (2002), afirma através de suas pesquisas, que o trabalho do professor possui uma especificidade, em que sua rotina de trabalho deve estar relacionada intimamente com suas visões de mundo e o seu fazer dentro do espaço escolar. Esse trabalho possibilita a construção de “saberes cotidianos”, que são adquiridos ao longo de sua carreira profissional. O autor aponta a necessidade de se compreender o trabalho e as práticas pedagógicas a partir, também, dos saberes experienciais.

Tardif (2012, p.36) afirma que o saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Para o autor esse saber docente é compreendido pelos saberes profissionais (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições durante o processo de formação inicial e/ou continuada, englobando saberes pedagógicos (ciências da educação); saberes disciplinares: saberes organizados pelas instituições educacionais, pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (matemática, história, geografia, etc); saberes curriculares: relacionados à forma como as instituições de ensino apresentam os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) e a aprendizagem e aplicação dos mesmos e os saberes experienciais: são os saberes que resultam da vivência diária dos professores, no exercício de suas funções.

Quando nos reunimos para discutir a categoria trabalho e identidade do professor nos deparamos com poucos estudos sistemáticos sobre o objeto, visto a maioria dos estudos estarem vinculados ao professor, no âmbito escolar.

Fundamentados nesses estudos, sabemos da existência de múltiplos caminhos para compreender o trabalho e a identidade do professor, dada a variedade de níveis de formação e de atuação desses sujeitos. Sabemos também da existência de diversos discursos que estão envolvidos na produção desse trabalho e dessa identidade, além da existência de inúmeras formas dos professores se identificarem como sujeitos desse processo.

Assim a identidade dos professores deve ser captada a partir de múltiplos fatores que interagem entre si, e resultando em uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções. Esses fatores estabelecem, consciente e inconscientemente, ações fundadas em sua história de vida, na forma concreta de realização do seu trabalho, do imaginário que eles têm de sua profissão, além dos discursos sociais e culturais sobre a sua imagem e sobre a instituição na qual exerce sua atividade profissional.

A construção do processo identitário "é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. Tanto a adesão quanto a ação e a autoconsciência são construídas processualmente" (PIMENTA, 2008, p. 116).

Resultados

É nesse sentido que devemos entender a docência e seu processo de formação para os professores que não tiveram formação pedagógica em seus cursos de formação inicial, especificamente os cursos de bacharelado, visto que muitos se tornam docentes sem entender as categorias do trabalho docente e os processos de ensino aprendizagem.

Referências:

NÓVOA, Antonio. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação-ANPED. nº13 - Campinas-SP: Autores Associados, 2000a. _____. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Marília Costa Morosini. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 11-20.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargo. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Corteza, 2008.

Palavras-chave: Formação de Professores; Profissionalização Docente; Ensino à Distância

SIM, EU SOU PROFESSORA: FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA - UNITAU

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar a visão das professoras da Educação Infantil no que tange a sua participação na formação continuada, realizada na rede municipal de ensino, em um município do Vale do Paraíba Paulista e se esta contribuiu ou não com a sua trajetória profissional. Como objetivos específicos, esta pesquisa se dedicou a caracterizar o perfil sociodemográfico das participantes, verificar se as professoras percebem que novos conhecimentos e a constituição de saberes influenciaram a sua profissão, apontar, por meio das narrativas das docentes, as potencialidades e fragilidades da formação continuada da qual participam, para a sua profissão. A decisão pelo estudo nesta área justificou-se pelo interesse em tornar pública a formação continuada para o docente que atua na Educação Infantil, sob o olhar e na voz do próprio professor, contribuindo para uma discussão aprofundada sobre a relação entre profissionalidade docente e formação continuada. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, na qual o alcance dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com as participantes e relatos de sua vida profissional, apoiados em narrativas autobiográficas, descritas por elas em diários reflexivos. Nessa trajetória deu-se maior destaque para situações de formação continuada vivenciadas por sete professoras, participantes desta pesquisa, sempre atuantes nas salas de aula de Educação Infantil da referida rede de ensino municipal, em diferentes regiões do município. Os dados obtidos foram estudados a partir das contribuições da metodologia de análise de conteúdo, sistematizada por Bardin (2011) e interpretados a partir das contribuições teóricas de autores que são referência na área, como Oliveira (2017), Angotti (2010), Freire (2014), Josso (2010), Nóvoa (2007), entre outros.

A formação continuada de professores no Brasil avançou a partir da criação de leis importantes (BRASIL, 1988, 1996), no que tange a efetivação de sua oferta, acompanhamento e sistematização. Os estados e municípios se debruçaram para pensar e estruturar formação inicial e continuada do professor, pauta de muitas discussões sobre como preparar esse profissional para exercer a sua profissão, que necessita de formação permanente.

Os estudos de Freire (2014, p.39), apresentam a formação continuada como "possibilidade de incentivar a apropriação dos saberes docentes na busca por uma autonomia que possa levá-los, de fato, a uma prática crítico-reflexiva".

O professor se depara com inúmeros desafios na trajetória de sua profissão, a continuidade dos estudos e pesquisas, trocas de experiências e saberes com parceiros mais experientes, discussões sobre temas pertinentes do seu contexto, são mais que necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Gatti (2003, p. 192), observa que as posturas e ações dos professores são constituídas num processo, ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida, nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo e é nessas interações que “se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam”.

Foi possível constatar que o programa de formação continuada oferecido pela referida rede de ensino municipal contribuiu com a profissão das docentes da Educação Infantil, a partir de momentos oportunos para estudo, trocas de experiências, reflexão sobre a prática, que embasaram as ações realizadas pelas participantes, em suas escolas, mas devem ser ampliados no sentido de promover o encontro das docentes com os pares de outras unidades escolares, pesquisadores da educação, conferindo voz às docentes, para que participem com autoria e autonomia do delineamento da formação a partir das reais necessidades que emergem do seu trabalho.

Além disso, verifica-se que o processo de formação continuada vivenciado pelas participantes, se apresenta como fator potente para o desenvolvimento

Verifica-se que a Educação Infantil oferecida por este município vem conquistando o seu espaço no panorama da educação brasileira, nas duas últimas décadas. Para que o programa de formação continuada contribua de forma permanente com a profissão docente, acredita-se que esta precisa estar no centro da formação, em que se possa ter um olhar não só para os direitos de aprendizagem das crianças, currículo, avaliação, mas para a construção da profissionalidade docente, criando espaços em que possam participar dos encaminhamentos e delineamentos dos momentos de formação, com autoria, problematizando as questões específicas que se apresentam em seu cotidiano, exercendo a sua voz, participando horizontalmente e não recebendo programas prontos, que não têm um significado para o exercício de sua profissão, pois não nasceram no chão da escola, para que se possa definir uma nova profissionalidade "[...] um conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas" (ROLDÃO, 2007, p.18).

As participantes deste estudo revelam que concebem o programa de formação continuada como fundamental dentro de sua profissão, para que possam fundamentar e apoiar a sua prática no coletivo da escola, de forma constante e permanente. As iniciativas de reunir o grupo e estudar temáticas que incidem nas necessidades reveladas a partir do cotidiano, mesmo quando o programa de formação continuada em serviço ainda não havia sido instituído na rede, ressaltam a busca pessoal do professor por conhecer, pesquisar, trocar, aprender, dar sentido à sua prática, que toca na questão da auto formação, pois a escola não dá conta de tudo o que o professor precisa. Este movimento é também individual, quando ele se mobiliza para ir de encontro aos conhecimentos de que necessita em sua especificidade de ser professor, considerando também as especificidades do seu grupo de crianças. As narrativas apontam que os conhecimentos construídos nos momentos formação continuada as instrumentalizam a exercer e qualificar a sua profissão, a atender as necessidades de suas crianças, construindo um repertório que as qualifiquem a planejar e oferecer propostas condizentes com a faixa etária em que se encontram e com a cultura da infância. Os programas de formação continuada devem assumir o importante exercício de reflexão sobre a prática, com bom suporte teórico, preparando as profissionais para se defrontar com situações de incerteza, contextualizadas e únicas da realidade escolar, com o objetivo de ajudá-las a aprender a interpretar, investigar e encontrar respostas para as questões que se apresentam na prática pedagógica. A profissionalidade docente deve ser o fio condutor dos programas de formação continuada, contribuindo para que se construa uma identidade docente que supere a concepção romântica de que para ser professora na educação infantil é preciso ter vocação.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. (org). Educação infantil: Da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009.

ANGOTTI, Maristela. (org). Educação Infantil: Para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
BARROS, Bruna Cury de. Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 159 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Senado Federal, 1989. 336 p.
_____. Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. 58 p.
_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC: 1998.
_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, nº 1, p. 11-30, jan/jun. 2002.
DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n. 1, abr./jul. 2003, p. 16-19.
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
GOMES, Marineide de Oliveira. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Anais, São Luís, UFMA, 2017.
IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.
MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena. São Paulo: USP, 2013.
NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 2007.
OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2014.
_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida. (org). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011. 303 p.
ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v.12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Continuada; Qualificação Profissional.

A COMPLEXIDADE DAS DIVERSAS INFÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.

ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM

MARIA AUDIRENE DE SOUZA - UFAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A COMPLEXIDADE DAS DIVERSAS INFÂNCIAS NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas não eram presentes reflexões sobre a complexidade de "ser professor", não se refletia sobre o processo de formação que, aparentemente, era fragmentado, pois a teoria e a prática eram ações dissociáveis. Todavia, atualmente, tem-se a compreensão de que a teoria é indissociável da prática, e que ambas são extremamente importantes.

A fim de contribuir com essas discussões e ratificar essa indissociabilidade, este texto socializa uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado nas series iniciais do Ensino Fundamental, realizado na Escola Municipal Beatriz Maranhão, situada na cidade de Parintins, o município localiza-se no interior do estado do Amazonas. O educandário situa-se na parte central da cidade, atende no turno diurno alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano); e, no turno noturno, atende alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A fim de descrever como a experiência foi concretizada, este texto, inicialmente, apresenta os aportes teóricos, logo em seguida explicita como ocorreu a ambientação e a atuação da graduanda na regência, para, por fim, demonstrar os resultados alcançados.

FUNDAMENTOS LEGAIS E APORTES TEÓRICOS

O Estágio Supervisionado está pautado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, no seu Artigo 61, parágrafo único que trata da formação dos profissionais da educação, como fundamento para associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisio-nados e capacitação em serviço.

Nessa mesma perspectiva está a Lei Nº 11.788, de setembro de 2008, art. 1º, que caracteriza o estágio como sendo ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior. As análises e discursões deste trabalho dialogam com Pimenta e Lima (2018), Fazenda et al (1991), Freitas (1992) e Zabala (1998).

O CAMINHO METODOLÓGICO

O Estágio Supervisionado ocorreu no período de 14/09 a 25/10 de 2018. A observação participante foi o norte metodológico adotado para realização das atividades, a qual se caracteriza como "Aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivencia dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente [...] das atividades (SEVERINO, 2007, p.120)".

A primeira ação do estágio foi à organização da roda de conversa para apresentação dos objetivos do estágio e cronograma das atividades para os educadores do educandário. Após essa

atividade inicial, os estagiários passaram três dias divididos nos setores diversos da instituição, para conhecerem a escola. Após esses três dias, os estagiários foram para as salas de aula.

Na sala de aula observou-se que os alunos, na sua grande maioria, eram de famílias contemporâneas, as quais fogem do tradicional que estávamos acostumados a ver. Muitos alunos moravam com os avós, outros com os pais, uns moravam apenas com a mãe, outros só com o pai, e, também, havia os que moravam com tios, ou seja, na sala de aula com 28 alunos, percebeu-se a diversidade de configuração da estrutura familiar contemporânea.

A professora titular da turma atua na área da docência a mais de 28 anos. Quanto á prática pedagógica busca articular as suas aulas com o cotidiano das crianças, considerando a pluralidade das diversas infâncias e a realidade familiar. Isso ratifica o que (REIS, 2007, p.6) afirma "a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida à escola, a relação com ela apenas começa. É preciso dialogo entre escola, pais e filhos".

O COTIDIANO ESCOLAR: VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO DOCENTE

A elaboração do plano da regência com o tema deu-se pelas dificuldades de relacionamento que os alunos apresentaram ter uns com os outros. Com isso surgiu o tema da aula "O valor do abraço". A construção do plano foi articulado com a proposta curricular da escola e da Base Nacional Comum Curricular, considerando a realidade dos alunos, sob a orientação da professora supervisora da disciplina de estágio.

O planejamento seguido da regência é um elemento fundamental do Estágio Supervisionado, as suas implicações viabilizam posicionamentos docentes de professores em formação. Nesse sentido Zabala (1998), destaca que o planejamento necessita ser flexível, para considerar as diferentes situações da sala de aula, oportunizando aos alunos o envolvimento com os seus próprios processos de aprendizagem.

Após a elaboração do plano, passou-se para outro momento a construção dos materiais para a realização da aula. Desse modo (SOUZA, 2007, p. 110) enfatiza que "O uso de recursos didáticos deve servir de auxílio para que no futuro seus alunos aprofundem e ampliem seus conhecimentos e produzam outros conhecimentos a partir desses".

A regência realizou-se no dia 25/10/2018, em uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental no turno matutino com o tema "O valor do abraço". Os objetivos eram: relacionar o conteúdo abordado com sua vivência cotidiana; refletir sobre as interações sociais em diferentes contextos; aprofundar as habilidades de leitura; construir um cartaz em grupo com as representações referentes ao abraço por meio de imagens.

A recepção das crianças foi feita, com boas vindas, posteriormente, o momento de interação por meio de músicas, e, em seguida, a chamada. O início do conteúdo deu-se por meio de roda de conversa com auxilio de imagens a cerca do valor do abraço enfatizando as interações na família, na escola na igreja e em outros meios sociais. A importância desse momento deu-se devido à participação das crianças que descreveram as imagens, com interpretações diferentes. No plano constava uma dinâmica, o nome desta era "Abraço de Urso", o objetivo era enfatizar os diversos tipos de abraços e fazer com que as crianças interagissem. Com o desenvolvimento dessa atividade os alunos participaram ativamente, demonstrando que tinham entendido que os abraços são inúmeros e importantes para a vida de qualquer pessoa. Trabalhou-se com os alunos o texto "A inversão do abraço" do autor Ricardo Silvestin, por meio de cartaz ilustrado, desse modo, os alunos ampliaram os conceitos referentes ao abraço. Foi proposto para os alunos a construção de um cartaz com imagens que representassem o conteúdo estudado na aula. Os alunos dividiram-se em grupos, confeccionaram o cartaz e apresentaram para a turma.

Com isso, percebeu-se o quanto é necessário propor atividades em que os alunos possam expressar-se e desenvolver a oralidade, posicionar-se criticamente em diversas situações da sala

de aula bem como do cotidiano. Veiga (1991), assegura que é fundamental para o aluno a socialização de saberes, sejam eles das ciências, das letras, das artes, da politica e da técnica, para que ele possa compreender a realidade sócio-econômica-politica em que vive e se torne capaz de construir uma nova ordem social a partir do seu conhecimento de mundo.

A avaliação foi feita de modo processual a partir das atividades desenvolvidas. Para (VASCONCELOS, 1998, p. 43) "a avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão critica sobre a prática no sentido de capitar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento".

Ao término da aula, o dialogo com os alunos foi fundamental, eles falaram sobre cada momento da aula, cada um do seu jeito, demonstrando que tinham compreendido o objetivo da aula.

CONSIDERAÇÕES

A imersão no campo de atuação profissional elencam aspectos enriquecedores para a construção da identidade profissional em questão. A relação graduando aluno dar-se por meio do estágio, pois a completude do processo de aprendizagem das crianças se alcança na relação continua de conhecimentos dialogados na sala de aula. O contato com a sala de aula é sempre impactante, dessa forma compreende-se que ainda temos muito que aprender, assim como se entende que a construção profissional é um processo infindável.

As experiências vivenciadas por meio do Estágio Supervisionado possibilitaram reflexões sobre a complexidade das diversas infâncias e os desafios enfrentados com a pluralidade da sala de aula. Portanto é de grande valia para os graduandos do curso Pedagogia, conhecer o contexto e a realidade da sala de aula visto que a cada dia há a necessidade de nos reconstruir enquanto pessoas e enquanto profissionais em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017, 1-113.

_____. Resolução CNE/CP n.º 1, 15 maio 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/cne/arquivos. Acesso em: 21 nov. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Et al. **A prática de Ensino e Estágio Supervisionado**. 24ª. Ed. São Paulo: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA. S.E. O Uso de Recursos Didáticos no Ensino Escolar. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM**, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df Acesso em: 08 de dez. 2018.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética- Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo, Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência, Aula e Didática. In: **CEMAD**, 35 anos, 2011, Universidade Estadual de Londrina.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Anos Iniciais do Ensino Fundamental

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NOS APARELHOS REPRODUTORES HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RAFAELA JARDIM BONET - UFPR

RUTH JANICE GUSE SCHADECK - UFPR

MARIA CLARA LEOPOLDINO JACULISKI - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM ATIVA NOS APARELHOS REPRODUTORES HUMANOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Metodologias ativas e formação de professores

Maria Clara Leopoldino Jaculiski
Rafaela Jardim Bonet
Ruth Janice Guse Schadeck
Email: ruths@ufpr.br

INTRODUÇÃO

A sexualidade é parte integrante da personalidade do indivíduo e constitui um tema transversal do currículo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e deve ser abordada segundo a realidade do aluno (BRASIL, 1997, p.28). O despertar da sexualidade acontece na adolescência, período de transição e amadurecimento que compreende a faixa etária dos 10 aos 19 (CAMARGO, 2009, p.938). Estudos têm demonstrado que a desinformação a respeito de seu próprio corpo e a baixa escolaridade constituem uma das causas da gravidez na adolescência, ressaltando-se que esse quadro tem causas multifatoriais (Taborda et al., 2014; OPA/OMS/UNICEF/UNFPA, 2018, p. 17). Portanto, pode-se aceitar que os conhecimentos biológicos, dentre outros aspectos, cumprem um papel importante na instrução e prevenção, não só da gravidez precoce, mas também de outras situações de risco, como as doenças infecciosas sexualmente transmissíveis (ISTs) (CAMARGO, 2009, p.939).

É neste contexto que estudantes de Ciências Biológicas, autores deste trabalho, futuros professores na área, integrados de um projeto de extensão e um projeto vinculado ao programa Licenciar/UFPR, foram convidados a atuarem junto a um grupo de estudantes de escola pública nos temas dos aparelhos reprodutores feminino e masculino, parte de uma oficina maior sobre sexualidade. Esse relato de experiência é um recorte desta oficina e tem foco, portanto, nos aspectos didáticos da aprendizagem sobre os aparelhos reprodutores.

Palavras-chave: formação de professores; reprodutor feminino; reprodutor masculino; oficina didática.

DESENVOLVIMENTO

Metodologia

A definição das metodologias para alcançar esses objetivos foi pautada na Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que preconiza que para um novo conhecimento se consolidar necessita ancorar em um conhecimento prévio (MOREIRA, 1988, p. 9). Dentro desta perspectiva, foram escolhidas metodologias de aprendizagem ativa por facilitarem a associação de significados aos objetos concretos, através do estímulo das vias sensoriais, e assim, promovem o entendimento dos conceitos trabalhados (ROLIM, et al., 2008, p. 178). Além disso, facilitam a conexão com os conhecimentos prévios dos estudantes. Dentro destas perspectivas foram desenvolvidos quebra-cabeças, modelagens e StopMotion que abordaram a anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores feminino e masculino.

A oficina ocorreu em dois dias seguidos, cada um com 4 horas de atividade com adolescentes entre 12-14 anos. Este trabalho relata as atividades do primeiro dia que abordaram os aspectos anatomofisiológicos dos aparelhos reprodutores. A Secretaria Municipal de Saúde assumiu os aspectos de prevenção e de promoção da saúde no segundo dia. A atuação de profissionais de diferentes áreas, enriquece o trabalho e permite que o adolescente possa esclarecer as suas dúvidas e se vincular aos órgãos de saúde para que possa cuidar de si e do outro, com a ajuda do sistema de saúde.

Aprendendo a anatomia

A oficina se iniciou com um diagnóstico dos conhecimentos prévios cujo principal instrumento foi a montagem de um o quebra-cabeças. Os resultados indicaram que os estudantes apresentaram muitas dificuldades no posicionamento anatômico dos órgãos. Por exemplo, no aparelho feminino as trompas uterinas e ovários foram dispostos acima do útero enquanto no masculino a posição dos ductos deferentes, uretra e glândulas anexas foram dispostas de maneira incorreta. Foram também aplicados questionários que corroboraram as dificuldades dos estudantes nestes temas.

Uma vez terminado o quebra-cabeças, foi realizada uma curta apresentação com o auxílio de figuras projetados e modelos anatômicos para que os estudantes entendessem e para reposicionassem corretamente os órgãos. Os futuros professores puderam perceber uma melhora por parte dos estudantes na compreensão da anatomia e esclareceram dúvidas que ainda perduravam de maneira que, ao final, todos os grupos conseguiram construir os aparelhos corretamente. Esta experiência vivida pelos licenciandos teve um caráter formativo muito intenso e concorda com o que diz Pacheco et al. (2017, p.338):

> "Teorias e práticas pedagógicas que são naturalmente diferentes, quando se trata da realidade encontrada na escola, se complementam e fazem o saber pedagógico ganhar sentido e significado, com objetivos para (re) criar novos métodos de ensino e metodologias lúdicas e atrativas, com isso, o trabalho pedagógico torna-se claro e compreensível."

A aprendizagem da anatomia requer a compreensão tridimensional dos órgãos e das relações que estabelecem entre si, chave na aprendizagem dos temas que exigem a representação espacial de formas e objetos (KORAKAKIS et al., 2012, p.145). Com base nesta premissa, seguiu-se a modelagem dos aparelhos reprodutores com massa de modelar coloridas.

Nesta etapa, com forte caráter lúdico e sinestésico, os licenciandos puderam avaliar a importância das metodologias nas quais os estudantes produzem criativamente representações tridimensionais de seus órgãos e sistemas. Durante o processo, as dúvidas que surgiam eram debatidas entre os estudantes dos grupos e com os futuros professores e essa dinâmica mostrou claramente a importância da discussão com os pares e modelagens tridimensionais para a construção do conhecimento científico, como preconiza Orlando (2009, p.13).

Aprendendo fisiologia

Maquetes de útero, previamente confeccionadas pelos integrantes do projeto em EVA epapelão, com um design bastante atrativo, foram utilizadas como base para a criação do Stop Motions pelo aplicativo "Estúdio Stop Motion", de download gratuito na plataforma Google Play Store; um evidenciando o processo de menstruação e o outro de fecundação e nidação do embrião. Durante o desenvolvimento desta metodologia, os licenciados que acompanhavam os grupos, tiveram que intervir mais frequentemente para auxiliar os estudantes em função dos obstáculos na compreensão de conceitos a respeito dos fenômenos fisiológicos apresentados, como por exemplo o local de fertilização.

O conjunto dessas observações permitiu constatar a dificuldade dos estudantes em entender os fenômenos fisiológicos como a menstruação, liberação dos ovócitos e fecundação. Contribuíram também na formação de um professor crítico e reflexivo. A reflexão sobre os problemas encontrados, neste caso, levou a inclusão de outras atividades ativas que abordem mais consistentemente a complexidade dos eventos fisiológicos. Este movimento concorda com a ideia de que a prática docente está um conjunto de interdependência com a teoria, como postula Pacheco et al. (2017, p. 338).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desta oficina, desde a sua preparação, até as discussões posteriores, propiciaram aos futuros professores pensar sobre as suas próprias práticas, seus aprendizados e crescimento pessoal. Simultaneamente, contribuíram para que os estudantes da escola compreendessem melhor como seus corpos são formados e como funcionam. Este é um trabalho que está em seu início e almeja-se que a sua continuidade, propicie a oportunidade da vivência em metodologias de aprendizagem ativa e a formação de um professor reflexivo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JUNIOR, A. M.; BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

CAMARGO, E. Á. I.; FERRARI, R. A. P. Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. Ciência & Saúde Coletiva, 14(3):937-946, 2009.

KORAKAKIS, G.; BOUDOUVIS, A.; PALYVOS, J.; PAVLATOU, E. A. The impact of 3D visualization types in instructional multimedia applications for teaching science. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 31, p. 145-149, 2012.

MOREIRA,A. M.; O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? (After all, what is meaningful learning?) Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf

OPA/OMS/UNICEF/UNFPA, 2018. Relatório da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, C. C. J.; A LIMA, M. A.; GARDIM, S.;

BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de biologia celular e molecular no ensino médio por graduandos de ciências biológicas. Revista brasileira de ensino de bioquímica e biologia molecular, Minas Gerais, v. 1, n.1 p. A1-A17, 2009.

PACHECO, W. L. S.; BARBOSA, J. P. S; FERNANDES, D. G.; A relação teoria e prática no processo de formação docente. Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 332- 340, set. de 2017.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M.; Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul/dez 2008.

SCHÖN, D.; Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TABORDA et al.; Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando as diferenças socioeconômicas entre elas. Rio de Janeiro, 2014.

Palavras-chave: formação de professores; reprodutor feminino; reprodutor masculino; oficina didática.

A AÇÃO DRAMÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO ENCANTAMENTOS.

OLIVIA MILLÉO - UFSC

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato compartilha a ação dramática por meio de personagens e elementos da esfera teatral no contexto da formação continuada de profissionais[1] da Educação Infantil. Desde 2013, trabalho em formações relacionadas com o brincar de faz de conta tecidas com fios ziguezagueados por ações dramáticas com o intuito de evidenciar a dimensão estética, lúdica e sensível às profissionais atuantes na infância. Sempre fui fadada a brincar com o teatro, não como atriz de técnicas, mas como pessoa que sempre se encantou pelo mundo de fantasia que o teatro e seus elementos podem proporcionar. Nas minhas ações como docente, ele não passou despercebido e sua essência dramática é o fio que me conduz ao longo da minha trajetória. Entendo, a partir das contribuições da teoria histórico-cultural, que o drama é uma condição humana manifesta nos múltiplos papeis que desempenhamos cotidianamente, presente não somente na arte enquanto técnica, mas nas relações sociais. (VIGOTSKI, 1998, 1999, 2004, 2009). Nas crianças, o drama é visível durante as brincadeiras. É expressão, criação e imaginação, constituído e transformado na realidade na qual as crianças estão inseridas. Assim, penso no drama como ação importante a ser valorizada no cotidiano da Educação Infantil, tanto por meio de situações organizadas pelos(as) professores(as) para favorecer as explorações brincantes das crianças, mas também como possibilidade criativa, sensibilizadora e lúdica na Educação Estética (VIGOTSKI, 2004) desses profissionais. De 2013 a 2017, atuei no Departamento de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, com ações formativas relacionadas ao brincar de faz de conta. Nas propostas, sentia necessidade de não apenas promover encontros expositivos, com apresentações em slides, rodas de conversas e textos para leituras. Passei a refletir sobre o drama enquanto ação pedagógica a ser inserido durante as formações que realizava tanto com minha colega de trabalho, como em práticas de iniciativas mais individuais, com o intuito de acionar o brincar do adulto e elevar as discussões sobre a temática. Afinal, por que apenas falar sobre o drama, sobre o brincar de "fazer de conta", sem vivenciar? A vivência é "[...] uma unidade na qual se representa, de um modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e por outro lado, como eu vivencio isso". (VIGOTSKI, 2018, p.78). Portanto, é uma unidade que não separa a individualidade das pessoas e a relação com o meio. Segundo esse autor, vivenciar é quando passamos por situações que nos afetam, que nos marcam, que nos impactam, que nos transformam. E é por esse caminho que as formações são organizadas, com o intuito de que vivências sejam possíveis. Utilizo um elemento que funciona como elo de conexão a uma esfera fantástica, que é tilintado por uma caixinha de música. Com a narrativa de que ganhei aquele objeto no meu aniversário de 15 anos e sempre que o abro algo extraordinário acontece, saio da sala ou qualquer outro espaço que a formação esteja acontecendo e volto com algum elemento que me caracterize como "outro ser". Entre as personagens que habitaram os espaços utilizados para as formações, já fui Chapeuzinho

pedindo ajuda para encontrar sua capa, Alice em busca do coelho, Astra (a Guardiã da Floresta dos Brincarolés), entre tantas que sempre convidam os presentes a solucionarem uma problemática de algum Reino em apuros. Mas, foi com a dupla Aivilo e Baleia do Reino de Ocigam que estava ficando cego, que passei a refletir mais seriamente sobre as ações que estava desenvolvendo. Desde a primeira formação para que foram criadas e que foram delineadas, as reverberações foram intensas e chegaram pulsantes no cotidiano das instituições onde as participantes exerciam suas funções. O relato abaixo, de uma das participantes, ilustra o que apresento aqui:[2]

Aivilo entrou na sala... era sempre assim, bastava a música tocar e a formadora[3] sair pela porta, que um mundo diferente vinha à tona. Aivilo sempre acompanhada de sua amiga Baleia, sua mala e suas inquietações. Inquietações? E quantas! Tantas, até que nós, que estávamos ali para o período de formação éramos tomadas pelas angustias da Aivilo. Não demorou muito para tentarmos ajudar aquela criatura dócil e sensível a resolver seu problema no país cego. (Pedagoga Alice no País das Maravilhas, 2016) [4]

Em 2018, a magia do Reino de Ocigam e sua enigmática história foi levada para um Centro de Educação Infantil no município de Itajaí/SC. Foram personagens que conduziram as vivências durante 6 meses, tempo que eu atuei como supervisora pedagógica na unidade. Cartas, áudios misteriosos, desaparecimento e aparecimento de objetos aqui e acolá, as vindas de Aivilo, o rapto da Baleia, foram situações instauradas para favorecer uma imersão das profissionais ao universo do faz de conta e contribuir com discussões sobre ressignificações das práticas pedagógicas junto às crianças. Vale ressaltar que no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha Educação e Infância, investigo os conceitos que permearam minha prática de utilização da ação dramática nos contextos de formação continuada das profissionais da Educação Infantil. Acredito que "É impossível separar o eu profissional do eu pessoal" (NÓVOA, 2000, p.17). Desta maneira, posso afirmar que as ações dramáticas desenvolvidas me transformaram tanto pessoalmente como profissionalmente. Na reflexão sobre a intensidade desses momentos venho constatando que a ação dramática pode ser uma estratégia importante para contribuir com as discussões sobre o faz de conta e proporcionar aos adultos uma esfera sensível e brincante. Afinal, estes também podem mergulhar em situações imaginárias e se envolverem em contextos de encantamento que favoreçam o seu brincar. Percebi que as profissionais participantes das formações, ao longo dos encontros e de um modo geral, se sentiram mais à vontade para brincar e conversar sobre muitos aspectos. Fato que se repetiu tanto nas formações de curta duração, como nas de maior extensão. As discussões mais teóricas que aconteciam posteriormente às aventuras com as personagens, acabavam tendo uma entrega peculiar. Em suma, as personagens, os enredos e os objetos pensados para intensificar a imersão ao contexto ficcional, no conjunto que designo como contexto de ação dramática, cogitou esferas de ordem estética. Concordo que,

[...] a estética, incluída na formação de professores, pode ser considerada como conteúdo fundamental para o desenvolvimento da percepção, da atitude crítica e da atividade imaginária e criativa, elementos que consideramos primordiais ao professor, uma vez que ampliam sobremaneira sua margem de ação formativa (...). (SCHLINDWEIN, 2010, p. 43).

Constato ainda que, pelas vivencias utilizando a ação dramática na formação, algumas profissionais envolvidas passaram a ressignificar suas propostas pedagógicas. Aguçaram seus olhares e escutas para os fazeres das crianças intensificando contextos nos quais estas pudessem exercer o brincar.

Referências

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 2000.

VIGOSTKI, L. S. (1999). **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1916.

_____. (2009). **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática.

_____. (1998). **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1925.
_____. (2004). **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes. Publicado originalmente em 1926.
VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In:_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução de Zoia Prestes, Claudia da Costa Guimarães Santana, Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-91.
SCHLINDWEIN, L. M. Arte e o desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano.** Curitiba: CRV, 2010.

[1] Estará no feminino artigos e termos relacionados as profissionais atuantes na Educação, pois em meu contexto de atuação, pelo menos 99% de participantes foram mulheres. Como profissionais subtende-se professoras, pedagogas e diretoras de unidades que atendem a Educação Infantil.
[2] Relato retirado de uma tarefa solicitada durante a formação intitulada “Formação de Formadores: o direito das crianças ao faz de conta”. A referida aconteceu em 2016 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR.
[3] Em respeito as normas para aceite deste trabalho, o nome da autora do artigo foi substituído pelo termo formadora.
[4] O nome da participante foi preservado, sendo utilizado um relacionado a histórias.

Palavras-chave: Ação dramática; Formação Continuada; Educação Infantil

A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS NA SALA DE AULA: UM DESAFIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

MÔNICA MACHADO NEVES RAMOS - IFFLUMINENSE

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Passo a relatar um Projeto de Ação, que nasceu durante o trabalho desenvolvido no componente curricular Trabalho e Formação Docente, ministrado para a turma do 4º período do curso de Licenciatura, no período correspondente ao segundo semestre do ano letivo de 2017. Desenvolvido ao final do período letivo, o projeto nasceu numa atitude de urgência, mediante o comportamento apresentado pela turma acerca do processo de reflexão e análise sobre as políticas de formação e construção da identidade docente. As ações desencadeadas provocaram a desconstrução de modelos, deixando a certeza de que é necessário repensar os processos na formação docente.

INTRODUÇÃO

O Projeto, que surgiu sem planejamento prévio, sem um título pré-definido, retrata a urgência e necessidade de mobilização de esforços para pensar a formação inicial docente, a partir de práticas reais, numa sala de aula que é, por excelência, é um lugar de relações, porque é um lugar recheado de gente, e que existe em função das pessoas que nele passam grande parte do seu tempo. A sala de aula é um espaço "coletivo, o palco no qual professores e alunos/atores/sujeitos vivem, aprendem, ensinam... se expressam, se revelam" (FONSECA, 2010, p. 391).

Colocar os licenciandos como objeto de investigação é uma tentativa de identificar como a formação profissional docente vai se constituindo no espaço da sala de aula, e de analisar a forma como eles se percebem enquanto sujeitos da aprendizagem.

SOBRE O QUE FALO

No processo de formação docente, muito se tem falado sobre a formação do professor reflexivo, sobre o desenvolvimento profissional docente, sobre o professor pesquisador e outros temas que contribuem para a ampliação deste campo de atuação profissional.

O relato aqui exposto, muito mais do que registrar a experiência de um projeto desenvolvido com uma turma formada por alunos dos cursos de licenciatura, é um grande exercício de reflexão sobre uma ação concretizada, que se configurou como uma experiência formadora.

DE ONDE FALO

A experiência relatada, foi desenvolvida no Instituto Federal Fluminense (IFF) *Campus* Cabo Frio/RJ, na turma do 4º período, composta por alunos dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia, no componente curricular denominado Trabalho e Formação Docente, durante o período letivo 2017.2, com 25 alunos. Os alunos e a professora eram bem

conhecidos. Todos se identificavam pelos nomes e se reconheciam enquanto turma. A amizade e o respeito eram recíprocos a todos.

Um dos objetivos propostos para o trabalho era gerar nos alunos o reconhecimento do professor enquanto sujeito do conhecimento, e a docência como profissão de interação humana. E este foi um dos desafios perseguidos e o motivo do surgimento do projeto de trabalho, que nasceu inesperadamente, provocando mudanças no planejamento, numa ação imediata como que agindo na urgência e decidindo na incerteza (PERRENOUD, 2001), lançando uma nova proposta para os alunos, em função de uma necessidade da formação.

A urgência geradora do Projeto de Ação é que, por mais que a turma tivesse contato com textos e autores de referência, o processo de interação não era satisfatório. O alvo do trabalho: mobilizar os alunos para que, em situação real e adversa, materializassem o discurso da interação na sala de aula.

OS DESAFIOS E DESDOBRAMENTOS DA AÇÃO

As aulas giravam em torno das leituras propostas, com discussões, comentários, problematizações, e apresentação de tarefas individuais e em grupo. Os temas trabalhados circulavam sob a ideia de que a escola é o local para o desenvolvimento profissional do professor e que o ato de refletir não se dá de forma isolada e descontextualizada. Os alunos apresentavam bons trabalhos, cumpriam as tarefas propostas, mas não se apropriavam dos discursos que proferiam.

Os grupos apresentavam os trabalhos à professora como um perfeito cumprimento de tarefas, e a turma, silenciosa, mantinha-se presente em sala, mas sem a presença na ação desenvolvida. Falava-se sobre a construção coletiva dos conhecimentos, a valorização das ideias, a formação dos conceitos, a formação pela interação entre os pares, e políticas de formação, mas com grande distanciamento entre o que se dizia e o que efetivamente era feito.

Era preciso agir. E a ação veio com a mudança no planejamento das aulas, numa atitude inesperada, não metodologicamente planejada, desconstruindo um modelo pedagógico já estabelecido. Era preciso agir para desconstruir o discurso vazio da reflexão sobre a prática, em contextos de trabalho. Então, o planejamento das últimas aulas foi completamente modificado.

A proposta inicial, para finalização das tarefas, consistia na leitura e apresentação oral de três diferentes livros. Como o número de exemplares disponíveis na biblioteca era inferior ao número de alunos, era preciso dividir o tempo de leitura, disponibilizando o livro para o colega. A atividade não era em grupo.

Embora a turma apresentasse características e comportamentos que evidenciassem unidade, amizade e companheirismo, as situações de troca e compartilhamento de ideias fluíam de maneira superficial, gerando o sentimento de que a coletividade e a necessidade do trabalho pela interação professor/aluno e aluno/aluno, a que tanto líamos e falávamos, se estabeleciam somente no campo do discurso.

Os belos e bem feitos trabalhos serviam perfeitamente para compor a nota a ser lançada, alimentando o sistema de avaliação, mas não refletiam a realidade vivida na prática. Falávamos em políticas de formação docente, mas entre as quatro paredes da sala de aula ela não estava presente. Daí surgiu o desafio: Criar uma política de formação entre os pares, que não se viam como pares.

Com o desafio evidenciado, o Projeto de Ação lança à frente a seguinte problematização: é possível pensar em políticas públicas para a formação docente sem olhar para a própria formação que se processa num pequeno espaço público, a saber, a sala de aula?

E foi assim que o planejamento para o trabalho final foi modificado. A proposta passou a ser a seguinte: 1.Os alunos deveriam ser agrupados pelos títulos já escolhidos. Como a leitura já estava sendo realizada, ninguém poderia trocar de título. Embora velada sob o princípio da ética, houve manifestação de insatisfação expressa pelos olhares, gestos e representações faciais, após a percepção da composição dos grupos. 2. A apresentação da leitura passou a ser uma atividade em grupo, e 3 grandes grupos foram formados. 3. O grupo deveria escolher a forma de apresentação do livro.

A partir daí que a proposta, infeliz para a maioria dos alunos, entrou no cenário na tentativa de desconstruir a rigidez do olhar e da escuta. Cada grupo fez a sua apresentação, e todos seguindo o mesmo formato: utilização de slides e a fala tecnicamente dividida entre os componentes, numa clara fragmentação pedagógica. Em todas as apresentações, muito bem estruturadas sobre as ideias e conceitos abordados pelos autores dos livros, a individualidade é manifesta. Os alunos pouco se veem e se ouvem. Nos nossos espaços pedagógicos ainda é muito presente a concepção de que fiz a minha parte, sem a consideração do todo. A soma das partes não tem representado o todo nos espaços de aprendizagem, muito menos nas salas de aula.

Ao findarem as apresentações, os alunos ficavam pelos cantos da sala, esperando a oportunidade para conversas individuais com a professora, demonstrando a necessidade de relatar a dificuldade encontrada na execução da tarefa. Nos relatos, os alunos se apresentavam de forma altamente individualizada, e ninguém se colocou na posição de gestor, de colaborador. Estavam todos preocupados com o percentual da avaliação individual, mas sem a compreensão e percepção da ação do individual no e sobre o coletivo.

O QUE FICOU DO PROJETO DE AÇÃO?

Ao findarem as apresentações, o movimento de avaliação do trabalho de cada grupo foi o grande momento de reflexão sobre a formação inicial docente.

Ao discutirmos sobre as insatisfações pessoais que a nova proposta de trabalho gerou, colocamos em pauta os temas abordados no período. Vimos que a limitação do processo de reflexão sustenta o discurso enraizado na formação docente, de que a teoria está muito distante da prática. Vimos que nas apresentações dos trabalhos há falas, relatos e conversas direcionadas, mas não experiências e vivências dialogadas.

Nesse movimento, aprendemos que alguns alunos podem parecer invisíveis na sala de aula; que há discursos que podem não ser ouvidos; que o isolamento na formação vem se naturalizando; que ao falar sobre políticas de formação as situações vivenciadas em sala de aula nem sempre são consideradas. Aprendemos, acima de tudo, que "os professores necessariamente aprendem no contato com os alunos, e serão melhores professores quanto maior for sua capacidade para realizar essa aprendizagem" (LIBÂNEO, 2008, p. 89).

Ao analisar todo o processo desenvolvido, me pergunto sobre o produto final. Afinal, qual o êxito do projeto? Para mim, o êxito do projeto está na compreensão de que, em educação, não há êxito numa sala de aula se as relações são construídas na base da superficialidade e invisibilidade dos atores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. Revista Brasileirade Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Palavras-chave: Formação Docente; Identidade Docente; Reflexão

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO UMA POTÊNCIA CRIATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA - FACCSR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação do professor tem sido foco de algumas pesquisas e, na contemporaneidade, o docente necessita buscar conhecimento para poder contribuir com a formação de seus discentes evidenciando a relevância da formação continuada; a mediação do conhecimento deve ser colocada em prática de maneira que leve à reflexão possibilitando o entendimento da teoria de maneira prazerosa e não mecânica.

Sabemos que o contexto da sala de aula sempre nos dá indícios, através de nossos alunos, sobre necessidades existentes e, para que possamos compreende-los faz-se necessário o exercício da dialogicidade, mas temos a consciência que essa tarefa não é tão fácil.

Trazendo como temática a contação de histórias e nos reportando ao ato dialógico e a formação do professor, vemos que esse conjunto é uma arte que está presente na maioria dos contextos escolares; no que diz respeito à contação, essa acontece em casa, na rua, com a tia, a avó, o avô, em família, ao pé do fogo, entre outros lugares mágicos. E é através da contação de histórias que podemos externar múltiplos saberes, ou seja, é "um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência" (MACHADO, 2004, p. 27). Essa prática nos permite colocar para fora conhecimentos prévios que podem proporcionar um ato criativo, de planejamento e, consequentemente, uma gama de interações que possibilitarão o pleno desenvolvimento das ações que possam ser propostas com mediação à realização de situações de aprendizagem que contribuirão para o crescimento relacionado ao conhecimento, pois

Durante a leitura de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências que, quando pequena, a criança conhece muito bem e com as quais tem familiaridade. Tais experiências vão aos poucos constituindo as árvores do fundo de sua floresta interior. (MACHADO, 2004, p. 28)

Essas árvores interiores podem proporcionar o desabrochar para o novo, para o pensamento reflexivo, para um momento mágico que, muitas vezes liberta do medo, da angústia, da solidão.

Diante da potência que o ato de contar histórias traz em si e considerando a relevância da contação de histórias, durante uma aula ministrada por mim intitulada "Literatura Infantil", onde abordei a temática em voga, no terceiro semestre do curso de Pedagogia, várias perguntas surgiram no que se refere à contação de histórias como: o que fazer antes da histórias? Como agir caso haja interrupções no momento da história? Qual história escolher? O que fazer após a contação? Entre outras e, frente a esses questionamentos uma questão se deu, qual seja, como "as alunas do curso de Pedagogia compreendem a importância da contação de histórias?

Frente aos questionamentos levantados pelas estudantes, busquei contribuir com a formação das discentes, tendo como escopo mostrar a importância das práticas em sala de aula, tendo a contação de histórias como agente facilitador. Os objetivos específicos visaram compreender a relevância da contação e mostrar a possibilidade de realizar essa ação de maneira criativa, encantadora, prazerosa e sem medo.

A ação se deu no curso de Pedagogia do Centro Universitário de São Roque – UniSR/São Roque, interior de São Paulo. Sendo assim, trazemos como referencial teórico textos sobre a temática que partem de materiais já existentes sobre o assunto (GIL, 2002). Portanto, evidencio a experiência vivida em forma de relato, fundamentando a prática com autores que falam com excelência a respeito do assunto, como Betty Coelho (1989) e Regina Machado (2004).

É essa experiência vivida, cheia de encantos e surpresas que trago nas próximas linhas, pois acredito que, se eu puder proporcionar um encantamento para aqueles que me ouvem, conseguirei atingir aqueles que não me ouvem, ou seja,

[...] quanto mais a criança vir, ouvir, e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, 13)

Dito de outro modo, se meus alunos do curso de Pedagogia compreenderem a importância que eles têm na formação de seus futuros alunos, irão valorizar o que a criança, que eles receberão, traz de conhecimento prévio e, consequentemente, realizarão um trabalho com excelência.

Relato de Experiência

Leciono há quatro anos no curso de Pedagogia em uma universidade privada. Desde que ingressei, todas as turmas das quais eu passei sentiam certa necessidade em saber mais sobre contação de histórias e, diante dessa inquietude das alunas, quando digo alunas é porque a predominância é de mulheres, iniciei um minicurso sobre contação de histórias que teve como escopo levar as técnicas possíveis; o que fazer antes, durante e depois da história, entre outras ações como uma prática de contação, tendo como referencial teórico o livro “Contar histórias: uma arte sem idade” de Betty Coelho (1989).

Infelizmente, não consegui realizar o minicurso no ano corrente e, para contribuir com a formação das minhas alunas, realizei a ação dentro da disciplina intitulada “Literatura Infantil”, essa fundamentada em várias obras e tendo como principal “Como usar a literatura infantil na sala de aula” de Maria Alice Faria (2016).

Realizei a ação com uma parte teórica onde pude levar as técnicas de contação de histórias para as alunas, como o flanelógrafo, fantoche, livro, simples narrativa etc. (COELHO, 1989).

Após a explanação do conteúdo, fiz um aquecimento que antecedeu a história que trouxe como fundamentação teórica para esse momento Matos e Sorsy (2007) quando dizem que é relevante trazer a atenção do público para que haja interações; procedi da seguinte maneira:

Primeiramente, levei as alunas para a quadra da faculdade e, depois pedi para que fizessem um círculo; pedi para fecharem os olhos e que começassem a prestar atenção nos sons que ouviam, nesse ínterim, girei um instrumento que ecoou um som diferente, sempre reforçando que não poderiam abrir os olhos. Coloquei uma peruca e uma bolsa (minha caracterização para a realização da contação naquele momento);

Pedi para abrirem os olhos e, quando me viram com a peruca, através de seus olhares e expressões, pude ver o contentamento por estarem participando daquele momento. Iniciamos um exercício, esse consistiu em algumas perguntas salientando às alunas que, toda prática realizada naquele momento poderia ser realizada com as crianças, sendo da mesma forma ou não, pois minha intenção não foi dar um modelo, mas sim uma ideia.

As perguntas foram:

- O que é necessário ter para prestar atenção na história? (nesse momento, deixei as alunas se expressarem até chegarem na palavra concentração).

Quando chegaram na palavra, perguntei onde poderíamos passar a concentração e as respostas foram: nos olhos, nos ouvidos, nas pernas, nos braços etc. Para essa ação, fizemos o exercício

de chamar a concentração e passa-la, com as mãos, nas partes do corpo mencionadas. Em seguida, iniciei a contação da história intitulada "As estrelas do céu", encontrada no livro "Virtude para as crianças". É a história de uma menina que tem o desejo de tocar as estrelas e ela, através de um sonho, percorre um longo caminho passando por vários personagens que a direcionam ao caminho das estrelas, mas quando chega perto ela acorda e percebe que estava sonhando e, ao olhar para suas mãos, vê um brilho, como se fosse poeira brilhante. Percebe então que não pode desistir de sonhar!

Realizei a contação com vozes e tons de voz diferentes para cada personagem, quando cheguei na conclusão disse que a menina acordou e a história entrou por uma porta e saiu pela outra, e quem souber, que conte outra. Disse às alunas que poderiam colocar a imaginação em prática para finalizar a história reforçando que devemos proporcionar um momento de prazer, de encantamento às crianças e essa não pode se resumir a apenas um passa tempo.

Realizando esta ação pude ver no rosto e através da fala de algumas alunas a satisfação de ver que é possível, de perceber a relevância de levar teoria e prática para a sala de aula e contribuir com a formação das alunas, proporcionar a elas o contato com a literatura e também com a contação de histórias não de modo mecânico, mas prazeroso, com uma dinâmica diferente podendo ser expandido a outros docentes.

A intenção era mostrar para as alunas que são capazes de realizar uma contação de histórias que pode proporcionar encantamento para seus futuros alunos, de modo que os envolva, que desperte o desejo e a atenção para o ato de ler, pois a contação de histórias nos permite imaginar, voar, criar, se envolver, dizer, ouvir, sentir.

A contação de histórias pode proporcionar a socialização das crianças e o professor, que é o mediador do conhecimento, tem um valioso instrumento de trabalho em suas mãos. Mas não para por aqui, ela ainda tem muitos personagens que se desconstruirão para se construírem novamente; uma potência que está presente todos os dias na nossa prática docente, tendo sua realidade encenada, falada, cantada...

Referências

COELHO, Betty. Contar Histórias uma Arte Sem Idade. São Paulo: Ática S.A. 1989.

FARIA, Maria Alice. Como usar literatura infantil na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo, 2002.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Palavras-chave: Formação do professor; Contação de histórias; Prática docente.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM UMA OFICINA SOBRE A ÁGUA NA VIDA E NAS AULAS DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.

LÍGIA MARCELINO KRELLING - UTFPR

LUCIANA ZAIDAN PEREIRA - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR.

RESUMO

O mundo passa por constantes transformações, o que exige profissionais cada vez mais competentes. As mudanças estão ocorrendo aceleradamente. Nesse contexto, os conhecimentos se duplicam de maneira muitas vezes surpreendente. Para acompanhar essas mudanças o profissional da educação precisa estar preparado, para que possa atuar na sociedade de forma consciente, criativa e transformadora.

Atualmente ainda observa-se a distância entre os pressupostos educativos do ensino de ciências e as possibilidades de torná-los concretos, o que se deve a uma complexa relação epistemológica entre as ideias científicas e os pressupostos da educação científica (HODSON, 1986; NASCIMENTO, 2009); portanto é fundamental uma formação continua de qualidade que leve os professores a romper com uma concepção positivista ciência e conservadora e autoritária de ensino-aprendizagem , fixada na acumulação de informações.

Assim as propostas educativas enfatizavam a necessidade de levar os estudantes a desenvolverem o pensamento reflexivo e crítico; a questionarem as relações existentes entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente e a se apropriarem de conhecimentos relevantes científica, social e culturalmente (DELIZOICOV e ANGOTTI, 1990).

Nesse novo cenário, temos que nos preocupar com os saberes necessários aos professores , para que possam assumir um papel de compromisso com as exigências de formar um estudante cidadão autônomo, crítico e reflexivo, instrumentalizando-o para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação.

Percebe-se que a formação continuada, apresenta-se diante desse cenário como condição essencial para que o professor de Ciências seja instrumentalizado e exerça sua atividade profissional com competência, pois os conhecimentos adquiridos através da formação continuada permitem desenvolver a sua prática em conformidade com as nova exigências, contribuindo significamente para a melhoria na qualidade da prática educativa.

Porém alguns conteúdos ainda precisam ter uma atenção mais especial quanto a formação de professores, um desses conteúdos é a água pois é raramente abordada de forma adequada em sala de aula, por várias razões – entre elas, a falta de preparo dos professores para lidar com os vários saberes específicos a ela relacionados" (HENRIQUE; ANDRADE; LASTORINE, 2010, p.22).

Portanto o problema de pesquisa que se constitui dentro dessa temática é : como trabalhar os conceitos pertinentes a água no currículo de ciências de 1ºao 5ºano com metodologias inovadoras?

Os objetivos que nortearam a oficina de água na vida e nas aulas de ciências, se constituíram através do currículo de ciências, que tem por objetivos: identificar a distribuição de água no planeta e sua importância para a vida na Terra, reconhecer os três estados físicos da água no ambiente e em situações do cotidiano e a relação entre a alteração de temperatura e as mudanças de estado físicos, conhecer o ciclo da água e identificar as mudanças de estado físico relacionadas , avaliar a importância da água para a sociedade, em diferentes culturas e períodos históricos, e os impactos gerados pela ação humana e investigar ferramentas e formas de controle dos impactos negativos provocados pela ação humana sobre a água, além de algumas doenças veiculadas pela água.

Nesse contexto as ciências naturais se apresentam com a finalidade de colaborar para a compreensão da natureza e das transformações ocasionadas pelo ser humano no ambiente. Ao mesmo tempo, devem estimular no aluno a observação, interpretação e a análise dos fatos do ambiente em que vive, faz parte e se relaciona.

Assim é importante destacar o pensamento de Fazenda (2011) , que destaca " à necessidade de superar a visão fragmentada do conhecimento" e que a direção do processo interdisciplinar não pode e nem deve ser de responsabilidade de nenhuma ciência em particular, na qual "[...]converter a interdisciplinaridade numa Ciência das Ciências seria transformá-la numa nova ciência, com as ambições e preconceitos de ciência soberana; seria convertê-la numa transdisciplinaridade (FAZENDA, 2011, p.31)

Ensinar ciências naturais portanto está diretamente ligado a uma prática dialógica, sendo fundamental para o trabalho docente, pois possibilita uma mudança qualitativa na aprendizagem. Observa-se a necessidade de que ocorra a integração das diferentes áreas do saber, para haver uma superação e uma transformação da divisão do pensamento e do conhecimento. "[...] a exigência interdisciplinar se manifesta desde as origens da ciência moderna, como a necessidade sentida de uma compreensão em face de fragmentação inexorável do horizonte do saber" (GUSDORF, 2006. p. 4). Portanto, ganha corpo a noção de que uma compreensão ampla dos fenômenos naturais necessita que se lance mão de uma abordagem pelo olhar de várias disciplinas do currículo.

O projeto foi desenvolvido na Prefeitura Municipal de Curitiba durante a Semana do Ensino Fundamental.

A proposta foi desenvolvida no ano de 2018 no segundo semestre contando com a participação de 20 professores de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Durante a oficina os professores participaram de várias atividades de experimentação e dinâmicas que podem ser reproduzidas em sala de aula como por exemplo:o aquamóvel,júri simulado,experimento sobre uma Estação de tratamento de água, jogos didáticos sobre doenças veiculadas pela água.

O ensino de ciências nos anos iniciais é fundamental para que os estudantes possam ter uma visão mais concreta do mundo que nos cerca,buscando a alfabetização científica, portanto é fundamental que a formação de professores seja realizada de forma continua e permanente, com atividades que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Assim os professores quando participam de formações passam a utilizar estratégias diferenciadas para a exposição de conteúdo das ciências que servem como forma de motivação para aprendizagem de conteúdos destas ciências.

Portanto, o ensino de ciências deve ser trabalhado em uma perspectiva interdisciplinar, procurando integrar diferentes áreas do conhecimento científico e permitindo uma aprendizagem mais significativa dos fenômenos da natureza.

A Secretaria Municipal da Educação do município de Curitiba considera que a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais, tem como preocupação a instrumentalização para a prática docente e propõe sistematicamente ações formalizadas de formação continuada, que promovem o desenvolvimento de programas de capacitação nas áreas cientifica, tecnológica e pedagógica, destinados aos seus profissionais, promovendo a formação continuada com propostas voltadas para a qualificação do docente, com vistas à melhoria de suas ações pedagógicas comprometida com a construção de postura e pensamento de modernidade para o avanço qualitativo do fazer pedagógico.

Palavras chave: ensino de ciências. Água.interdisciplinaridade

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. 5 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. (1991). V. 13 Coleção Educar. 119 p.

_____.Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008 [1994].

_____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011,[1979].

_____. In: O que é interdisciplinaridade? FAZENDA, I. C. A. (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

HENRIQUE, A. B.; ANDRADE, V. P.; LASTORINA, B. Discussões sobre a natureza da ciência . Revista Latino Americana de Educação em Astronomia, n.9, p.17-31, 2010.

NASCIMENTO, F. Pressupostos para a formação crítico-reflexiva de professores de ciências na sociedade do conhecimento. In: MIZUKAMI, M. G.. N. e REALI, A. M. M. R. (orgs.). Teorização de práticas pedagógicas escola, universidade, pesquisa. São Carlos: UdUFSCar, 2009, p. 35-72.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação.Lisboa: Dom Quixote, 1992. PEREIRA, J. E. D. Formação de professores:pesquisas, representações e poder. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Palavras-chave: Ensino de ciências. Água.Interdisciplinaridade

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – DIFERENCIAL DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

LUCIANA JAMMEL - FUNDHAS

RENATA FRANCO SACILOTTI - FUNDHAS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: A Fundação Hélio Augusto de Souza – Fundhas, mantida pela Prefeitura de São José dos Campos, há 32 anos trabalha no atendimento da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade e risco social. Por meio da Diretoria Especializada em Criança e Adolescente – DECA, realiza o atendimento socioeducativo de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, no contraturno escolar. Atua em consonância com as legislações de defesa e afirmação dos direitos da infância e da adolescência e as normas estatutárias e regimentais da fundação.

O atendimento socioeducativo desenvolvido pela DECA assume um caráter protetivo, educativo, preventivo e proativo em suas intervenções, de forma a fortalecer o sujeito nas diferentes formas de ser, estar e se relacionar nos espaços e territórios públicos e privados, reconhecendo-os como sujeito de direito e corresponsável na tarefa de enfrentamento e superação de sua realidade. Desta forma, contribui para a formação integral, com vistas à emancipação social dos sujeitos em desenvolvimento, com foco na redução de danos pessoais e sociais.

Em função desta importante proposta de intervenção, a Diretoria optou pela implantação de um processo formativo sistematizado para os professores, educadores sociais e técnicos agrícolas responsáveis pelo atendimento, com a finalidade de promover e favorecer a construção de conhecimentos e saberes necessários na busca do desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que se referem à prática socioeducativa. Neste contexto, caracterizar o trabalho socioeducativo da Fundhas/DECA como prática da educação não formal foi essencial na elaboração de estratégias interventivas e empoderamento dos atendidos.

Desenvolvimento: O processo formativo buscou na história as origens da ampliação na concepção de "educação", compreendendo suas diferentes vertentes e seus respectivos objetivos (formal, informal e não formal), aprofundando o olhar para a área que caracteriza o trabalho da Fundhas, a Educação Não Formal, tendo como embasamento uma literatura especializada de importantes referências teóricas da educação nacional.

A Educação Não Formal tem objetivos próprios e valoriza experiências que diferem daquelas descritas pela modalidade Formal. Propõe mudanças e transformações, com a finalidade de reestruturar a sociedade, em função das questões sociais que lhe são impostas. Na modalidade de Educação Não Formal, a proposta é utilizar os conceitos da Educação Social para o atendimento das demandas incluídas nas situações de vulnerabilidade ou risco social.

A principal estratégia utilizada na Educação Não Formal no contexto da vulnerabilidade é a de proporcionar a formação integral das crianças e adolescentes atendidos, por meio das ações socioeducativas. Entende-se por ação socioeducativa, a articulação entre proteção e educação integral de crianças e adolescentes, ou seja, circunscreve um campo de aprendizagem voltado à proteção social e ao desenvolvimento de capacidades objetivas e valores subjetivos, éticos, estéticos e políticos.

A elaboração do itinerário da formação continuada considerou a análise, avaliação, pesquisa bibliográfica e científica dos técnicos da equipe multidisciplinar, assim como o relato de necessidades e experiências práticas dos profissionais do atendimento, formando um conjunto de objetos de estudos organizados e sistematizados, que são trabalhados em encontros semanais de três horas.

O ponto de partida, em 2014, foram os referenciais histórico-legais da fundação, levando em conta o cotidiano do atendimento institucional, com a intenção de promover e favorecer a construção e revisão dos conhecimentos e saberes necessários na busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que se referem à prática socioeducativa, conforme segue:

Objeto de Estudo Macro: Ação Socioeducativa
Objetos de Estudo Micro
1. A infância como construção histórica: do século XVI ao XX
2. Histórico da Fundhas: de 1970 a 2014
3. Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração dos Direitos da Criança
4. ECA
5. A Fundhas no contexto da garantia de direitos
6. Desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção
7. As ações socioeducativas
8. O público das ações socioeducativas: infância e adolescência
9. Os agentes das ações socioeducativas

Em 2015, o plano de formação foi estruturado com as seguintes pautas:

Objeto de Estudo Macro: Ações socioeducativas numa perspectiva de Formação Integral
Objetos de Estudo Micro
1. O sujeito com um ser multidimensional
2. Formação integral: Um processo de humanização
3. A convivência humana e as situações de conflito e violência
4. O desenvolvimento moral e a autonomia nas relações
5. Rotina

Em 2016, o plano de formação foi estruturado com as seguintes pautas:

Objeto de Estudo Macro: Desenvolvimento Moral e a Ética nas Relações
Objeto de Estudo Micro
1. Desenvolvimento moral: Da heteronomia à autonomia moral
2. A contemporaneidade líquida
3. As vulnerabilidades e riscos sociais no desenvolvimento moral e ético
4. A ética nas relações
5. Estratégias de intervenção para o desenvolvimento moral e ético

Em 2017, o plano de formação foi estruturado com as seguintes pautas:

Objeto de Estudo Macro: A ética nas relações e a construção coletiva de intervenções socioeducativas
Objeto de Estudo Micro
1. A ética nas relações e o empoderamento das equipes
2. A implicação ética no trabalho socioeducativo: O diferencial da Educação Não Formal

O quinto ano da Formação Socioeducativa, 2018, foi inicialmente destinado à retomada e

atualização do Projeto Político Pedagógico que norteia o fazer socioeducativo. No segundo semestre, o recurso metodológico utilizado para tratar o objeto de estudo "Gestão de Sala de Aula", foi o princípio da educação inovadora, com vistas a planejar e construir o processo formativo de forma coletiva "com" e não mais "para" os professores e educadores, visando melhor atender às expectativas e necessidades destes. O plano de formação se estruturou da seguinte forma:

Objeto de Estudo Macro: Gestão de Sala de Aula
Objeto de Estudo Micro
1. 3P Fundhas
2. Gestão de sala de aula - Intercorrências

Dando sequência à metodologia da Educação Inovadora, em 2019, juntamente com os professores e educadores, elencamos e ordenamos os objetos de estudo micro a serem abordados, conforme segue:

Objeto de Estudo Macro: Gestão de Sala de Aula
Objetos de Estudo Micro
1. Mediação de Conflitos
2. Aprendizagem: dificuldade X defasagem
3. Vulnerabilidades
4. Temas transversais: saúde/sexualidade/diversidade de gênero
5. Inclusão na educação
6. Interesse e Participação: metodologias e estratégias para a ação socioeducativa
7. Papel do educador
8. Rotina

O planejamento dos encontros formativos utilizou os princípios da metodologia de ensino e aprendizagem pautada na resolução de situações-problema. Ensino, no sentido de que as pautas elaboradas têm por objetivo conduzir e propor objetos de estudo de forma articulada, lógica e didática entre prática e teoria, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem. Aprendizagem, considerando que o profissional é um sujeito ativo, singular e responsável pela aquisição, construção e elaboração dos conhecimentos e de sua identidade profissional.

Além da sequência didática favorável para o processo de construção de conhecimento dos profissionais, a organização dos encontros contou com a presença de alguns itens importantes: 1) Questões problematizadoras sobre o tema; 2) Levantamento do conhecimento prévio; 3) Preposição e resolução de situações-problema com foco na reflexão, articulando teoria e prática; 4) Estudo e conhecimento de referencial teórico; 5) Construções coletivas com foco na circulação de informações e saberes; 6) Sistematização de conhecimentos. Neste percurso, utilizamos uma diversidade de estratégias que promovessem estudos, dinâmicas e trocas de experiências.

Conforme supracitado, a partir do segundo semestre de 2019, a estruturação das pautas passou a ser fundamentada também nos Princípios da Educação Inovadora, e seguimos um percurso de definição de objetos de estudo junto aos profissionais, num processo de corresponsabilização.

A Educação Inovadora é fundamentada na teoria do amadurecimento humano de Jean Piaget e visa o desenvolvimento da autonomia moral. É centrada nos valores e ética dos grupos sociais, no amadurecimento individual e na corresponsabilidade do processo formativo.

Resultados e discussão: Definir e compreender esta ação no campo da Educação Não Formal com os profissionais de atendimento é essencial, fundamental e orientador das práticas de atuação. O processo educativo é vivo e dinâmico, devendo sempre ser revisitado, refletido e

analisado. Mudanças e novas elaborações do processo devem ser vistos como uma rotina, que irá dar significado e consistência às práticas e ações. Desta forma, será possível garantir a efetividade da proposta institucional e o cumprimento do compromisso a que se propõe a DECA.

Conclusão: Capacitar e formar os profissionais do atendimento socioeducativo, a partir da concepção da Educação Não Formal, garante a efetividade desta proposta educativa, considerando as exigências e práticas específicas deste campo da educação; favorecendo a realização da missão da DECA nas práticas cotidianas, promovendo reconhecimento de sua efetividade nos quadros de vulnerabilidade e risco social.

Bibliografia:

AROEIRA, V. Educação não formal como acontecimento. SP: Ed. Setembro, 2015.
GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. SP: Cortez, 2010.
MARQUES, C. D. & EVANGELISTA, F. Desenvolvimento e Liberdade: a Educação dialógica e libertadora de Paulo Freire. In: GARRIDO, N. C. (et al.). SP: Expressão Arte Ed., 2010.
SIEIRO, R. & PARK, M. Educação não formal. SP: Ed. Setembro, 2005.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAUCÁRIA

CLECI DA CRUZ MARTINS - SMED

KAREN CRISTIANE KAMPA - SMED

JUCIMARA BENGERT LIMA - SMED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O direito à educação e o processo histórico da inserção da população negra no sistema educacional brasileiro foi caracterizada pela dificuldade ou impossibilidade de acesso. "A escola constituiu-se como tal, em nosso país, inserida no processo de legitimação do poder estatal por meio das instituições" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 244). Assim, torna-se de fundamental importância para o ambiente educacional a reflexão sobre uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que busque o rompimento das estruturas de poder estabelecido pelas desigualdades presentes entre brancos e negros no acesso ao sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, este estudo busca apresentar alguns resultados e reflexões sobre a formação de professores para educação das relações étnico-raciais desenvolvidas em 2018 pela Secretária Municipal de Educação de Araucária, por meio do curso intitulado "Curso de Formação Continuada em História da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena para Profissionais do Magistério e Educadores Infantis", consistindo em um relato de experiência na área de formação continuada, coordenado e realizado pelas profissionais que atuam como formadoras na Secretaria Municipal de Educação, ocorrida entre maio e novembro de 2018.

O curso teve como principal objetivo subsidiar os profissionais que atuavam como componentes das Equipes Multidisciplinares[1] e que, portanto, teriam a responsabilidade de serem multiplicadores aos demais profissionais de cada uma das Unidades Educacionais do Município. Para tanto, buscou-se fundamentar e sugerir possibilidades de trabalhos sobre o conteúdo a serem desenvolvido nas práticas didático-pedagógicas, a fim de que se efetivem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme Leis Federais n°10.639/03 e n°11.645/08, que altera o artigo 26 A da LDB (BRASIL, 1996).

O curso também visou atender ao Art. 1°da resolução CME/Araucária n° 03/2013 e Parecer CME/Araucária n° 04/2013[2], que estabelece medidas a serem adotadas pelo Poder Público em conjunto com a sociedade para reverter o quadro de injustiça social, material e as desigualdades históricas vividas pelas populações negras até os dias de hoje, uma vez que o Brasil apresenta grande demanda por políticas de reparação, tanto para a população negra, quanto para a população indígena.

Assim, o curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial com carga horária total de 32 horas, para profissionais que integram as Equipes Multidisciplinares das Unidades Educacionais, abrangendo tanto profissionais da Educação Infantil, como profissionais atuantes no Ensino Fundamental.

Além das atividades presenciais, os integrantes da Equipe Multidisciplinar das Unidades Educacionais deveriam realizar as seguintes ações para composição da carga horária do curso:

· Composição da Equipe e Sistematização Inicial do Plano de Ação;

· Exposição e apresentação das atividades realizadas pela Equipe Multidisciplinar da Unidade Educacional;

· Entrega do relatório final das ações da Equipe Multidisciplinar da Unidade Educacional.

As etapas presenciais contaram com carga horária de 4 horas, totalizando 24h em 6 módulos, sendo distribuídas nos períodos manhã e tarde, em que os inscritos escolhiam o turno para realização da formação, visto que a mesma se repetia. Participaram em todos os módulos e dias do curso um total de 572 profissionais de educação. Os temas abordados na oficina foram os seguintes:

· Educação das Relações Étnico-Raciais, Pensamento Social Brasileiro e Questões Raciais;

· Adinkra: Possibilidades didático-pedagógicas para uma educação das relações étnico-raciais;

· O lúdico, o afetivo e o político: A boneca negra e a representatividade na infância;

· Brincadeiras Africanas como meio de trabalhar com a educação das relações étnico-raciais.

Os conteúdos e abordagens feitas durante o processo de desenvolvimento do curso demonstram eficácia, visto que as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o mesmo foram implementadas na unidade educacional, conforme relato das profissionais e exposições que aconteceram nas unidades de ensino.

Também foram observados resultados deste curso nos relatos e artigos publicados no Caderno Pedagógico de 2018[3]. Os textos publicados apresentaram de forma sistematizada os conhecimentos prévios que as crianças e estudantes possuíam sobre a temática das relações étnico-raciais antes do encaminhamento metodológico realizado pelo docente e o que aprenderam após a realização das atividades. Os textos foram revisados pela equipe pedagógica da SMED, na qual foram sugeridas complementações para apresentarem cada vez mais o caráter científico na sua estrutura e fundamentação. Alguns autores foram muito receptivos em acatar as orientações, podendo-se observar que há um campo de trabalho para ser aperfeiçoado.

O número significativo de profissionais atingidos também demonstra o caráter positivo das formações. Em 2019, aproximadamente 60% dos integrantes da Equipe ERER eram integrantes da Equipe Multidisciplinar em anos anteriores, o que demonstra a empatia do profissional pela temática.

Observa-se que, para chegar a melhores resultados para além dos que já se tem alcançado, será necessária previsão orçamentária específica, aumentando o investimento, necessitando para tanto de uma organização prévia e sensibilização dos gestores.

Outro fator relevante que apresenta reflexo nas formações é o tempo disponível para hora-atividade dos profissionais de educação do município, que possuem somente 20% de carga horária destinada para: preparação de aula, conversa com diretor, pedagogo e atendimento a pais, nesta carga horária também é prevista a participação em eventos e formações. Essa carga horária não cumpre o estabelecido pela Lei n° 11.738 de 2008, que estabelece o Piso Nacional do Magistério, assim os profissionais do município encontram dificuldades em participar das formações, devido às outras necessidades que a unidade escolar apresenta.

Averiguamos, por fim, que o assunto ainda é pouco discutido no ambiente escolar e que a história da cultura afro-brasileira e africana é vista de forma estereotipada, mas que práticas significativas estão acontecendo e precisam ser visibilizadas. Assim como Lucimar Rosa Dias (2012), percebemos as representações e mecanismos decorrentes do “Mito da Democracia Racial”[4], fazendo com que muitos profissionais desconsiderem a relevância da temática para

a educação. Entretanto, a presença de profissionais comprometidos e as formações ofertadas precisam ser vistos como ferramentas essenciais para a construção de uma educação antirracista.

[1]O município de Araucária através da Resolução CME/Araucária n° 03/2013 e Parecer CME/Araucária n° 04/2013, possui em suas unidades de ensino as Equipes Multidisciplinares, cujo objetivo é fortalecer as estratégias e ações pedagógicas que fortaleçam a implementação do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; atualmente essas equipes recebem o nome de Equipe para Educação das Relações Étnico-raciais.
[2]A resolução e parecer passaram por revisão e foram substituídos pela Resolução CME 05/2018 e Parecer 38/2018 aprovados em 04 de dezembro de 2018[3]Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1Hlsx5pfd1xGgsX0W7iI5KoujxCs2hmS5fFl5LcSkwqI/edit
[4]O mito da democracia racial é um conceito descrito por Florestan Fernandes para desenvolver a ideia da "ausência" no racismo no Brasil, em várias obras do autor, é apresentado as desigualdades entre brancos e negros no Brasil.

Referências:

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Lívia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n° 05/2018. Instituir Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária. 2018.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Parecer n° 38/2018. Reexame do Parecer no 04/2013 - Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária. 2018.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição: República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Sena Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, MEC, 1997

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012.

Palavras-chave: Equipes Multidisciplinares, Educação das Relações Étnico-raciais, Formação Continuada.

A FORMAÇÃO DOCENTE E COMUNIDADES EDUCATIVAS: PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

TENILE CIBELE DO ROCIO XAVIER - UFPR SETOR LITORAL

VANDECY SILVA DUTRA - UFPR SETOR LITORAL

IRAZILDA BISSON DALAGO - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A artigo está inserido no campo da formação docente e expressa a necessidade de transformação da prática pedagógica a partir do questionamento: como as comunidades de práticas de aprendizagem e investigação podem contribuir para o preenchimento de lacunas, presentes no processo de formação inicial e continuada? O objetivo da comunidade educativa é o de viabilizar espaços de diálogos com a finalidade de re-pensar e re-inventar os movimentos de pensar-fazer-pensar da ação profissional docente, bem como a sua formação continuada, aqui entendida como processo de formação permanente dos sujeitos.

A intencionalidade inicial, ao implantar as comunidades de práticas de aprendizagem e investigação na formação em serviço, proposta que surge com o Grupo de Pesquisa em Educação Universidade e Escola (GPEUE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral. No decorrer do processo, o grupo de docentes, oriundos das escolas públicas da rede municipal, explicitou como desejo de fortalecimento e de crescimento em sua carreira, o acesso à formação strictu senso.

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem quantitativa e qualitativa conduzida por meio da observação e coleta de dados envolvendo a realização de entrevistas semi-estruturadas com quarenta e um profissionais da Comunidade Educativa Preparação para o Mestrado, entre os anos 2017 a 2018.

A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A busca pela qualidade ou por uma questionável qualidade na educação brasileira tem contribuído para afluência de cursos, formações continuadas, adaptações nos currículos a partir de conceitos teóricos dos mais variados, bem como didáticas para professores, voltadas à sua prática profissional.

Freire destaca que "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (1996, p. 43 44). Freire defendia que "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (1996, p. 15).

A formação continuada é um caminho esperançoso e necessário para as mudanças, é parte constitutiva do desenvolvimento do profissional docente, pois se exige que o profissional se mantenha atualizado em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Para Paulo Freire "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo" (FREIRE, 1998, p. 24).

A partir dessas reflexões é possível redirecionar a formação docente em uma ação capaz de transformar o professor que avalia e é avaliado, em um professor pesquisador que utiliza a

avaliação como um processo de autoanálise, agente do seu próprio conhecimento e capaz de realizar uma efetiva transformação da prática pedagógica.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar e formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. E não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações carregadas de autonomia e de decisão cotidianas emergenciais. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Apoiando nas afirmações de Freire (1996) acredita-se que o educador brasileiro necessita apoiar-se em ações fundamentais no exercício de sua prática docente: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância.

Nas primeiras conversas e as ações das integrantes do Grupo GPEUE com os profissionais da rede municipal de Paranaguá surgem demandas a partir da construção coletiva com os sujeitos. Em momentos voltados a interesses coletivos em voga a partir da necessidade e realidade das instituições como a primeira Comunidade Gestão e Planejamento Estratégico para fortalecimento dos conselhos escolares com a participação de gestores, professores e conselheiros.

A segunda, a Comunidade Educativa Questões Socioambientais da Ilha dos Valadares um espaço de aproximação com os professores das instituições da comunidade ilhéu buscando compreender a percepção das crianças sobre o espaço socioambiental da Ilha dos Valadares pela perspectiva interdisciplinar: educação e saúde.

A terceira, a Comunidade Educativa Educação de Jovens e Adultos (EJA) espaço de formação permanente dos professores lotados na EJA que destinaram o horário da Hora Atividade Concentrada para essas trocas, planejamento e estudo coletivo. Cabe ressaltar que dessas Comunidades projetos de pesquisas surgiram e/ou artigos científicos.

A Comunidade Preparação para o Mestrado surge a partir do interesse individual devido ao significante número de pessoas interessadas e estarem vivenciando o processo de ingresso em Instituições Federais que estão ofertando vagas de mestrado no litoral paranaense a partir do mês de Agosto do ano de 2017 e 2018.

Diante das ofertas de vagas de mestrado acima mencionada, foi proposto aos inscritos o início dos encontros no mês de Abril do ano de 2017 e que se estende até o ano de 2018. Para continuidade dos encontros, o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá e da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral, por meio do Grupo de Pesquisa, foi fundamental. A procura pela comunidade de preparação foi intensa, no entanto, procurou-se manter as vinte vagas pelas primeiras pessoas inscritas. Entendendo que um grupo menor a qualidade nas orientações seria possível.

Os encontros foram oferecidos uma vez por semana no período noturno, por quatro pesquisadoras que cursam o Programa de Pós Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB - UFPR), sendo realizados dez encontros em 2017 e seis encontros 2018, além das mais orientações à distância, tendo como público alvo professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaguá-PR.

No primeiro encontro procurou apresentar a proposta de contribuir com os interessados a concorrer às vagas de mestrados apresentando os caminhos necessários para construção dos critérios estabelecidos nos editais. Iniciando com relato de experiências das cursistas já inseridas em programas, descrevendo as suas trajetórias e respondendo os questionamentos que surgiam ao logo do encontro.

A segunda ação foi analisar o edital de inscrição para o Mestrado do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá e do PROFCIAMB – UFPR Litoral, sendo indicada a leitura de Freire, Paulo; principiando pela obra: Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa, por ter sido uma das bibliografias sugeridas no mestrado profissional da UFPR Litoral, para futuras discussões.

As orientações que ocorreram com intuito de cada participante construir seu pré-projeto e carta de intenção na perspectiva de relacionar suas experiências de vida e profissionais.

A partir do segundo encontro, a proposta foi criar oficinas para efetivação do edital n°01-2017/PPGCTS-IFPR - Paranaguá com a construção do Currículo Lattes, carta de intenção, Pré Projeto e documentos necessários para homologação da inscrição. Neste momento, pode-se observar que a maioria dos profissionais desconhecia o modelo de currículo utilizado pelas universidades e ainda, alguns com dificuldades em informática.

Nos encontros seguintes contamos com computadores disponíveis em que os participantes puderam inserir seus dados na Plataforma Lattes, e com a colaboração dos colegas que tinham mais habilidade em acessar o sistema. Buscamos socializar as Cartas de Intenção e os Pré-Projetos e orientar aquelas que tinham dificuldades de redigir suas expectativas e experiências. Ressaltando que para a 2ª fase, a da entrevista, foi proposto ser realizado um ou dois encontros com objetivo de discutir os possíveis questionamentos e possíveis posicionamentos diante a banca com relação ao pré-projetos.

O movimento participativo e sem nenhum caráter de remuneração pelas incentivadoras das Comunidades de Investigação ao ser apresentado e o IFPR tomou conhecimento da proposta, sensibilizou e despertou nos docentes da Ensino Superior a iniciativa de inserir-se no processo, re-conhecer os profissionais da educação municipal de Paranaguá e contribuir na formação dos projetos de pesquisa para os futuros e esperanços os mestrandos. A parceria é fundamental em aproximar docentes do ensino superior com profissionais que estão diretamente ligados a realidade parnanguara com a Educação Básica.

No entanto, demais movimentos forma foram propostos em outras Comunidades de Investigação, encontros de formação permanente em que de diferentes caminhos, ações e propostas a formação vem a ser um alicerce na construção da formação humana para a superação de práticas tradicionais que emergem por transformação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____, Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Palavras-chave: Comunidades Educativas. Formação de Professores. Preparação para o Mestrado.

A IMPORTÂNCIA DA TEORIA E PRÁTICA NO PIBID: UMA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS GRADUANDOS DE LICENCIATURA E DOCENTES ATUANTES DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU.

ANA FLÁVIA COSTA FREITAS - UEPA

JULIANA SANTOS NUNES - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O artigo aborda a teoria e prática como contribuinte viável para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas, elaborado a partir de experiências vivenciadas no *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID). Nesse sentido, a rede de ensino multisseriada é aquela que atende a população da zona rural e possui uma infraestrutura básica ou até mesmo precária, contendo apenas uma sala de aula, com uma variedade de alunos de idades e níveis escolares diferentes

Assim este estudo busca primeiramente investigar a importância da teoria e prática no PIBID para que sejam entendidas e trabalhadas em conjunto nas escolas multisseriadas. Logo, tem-se o intuito de identificar as contribuições propostas pelo programa para a escola multisseriada e analisar a relação entre alunos graduandos em licenciatura e profissionais docentes atuantes, além disso, cabe compreender a importância do projeto para a formação docente. Por isso, busca-se entender de que maneira o PIBID pode ajudar a amenizar as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas.

Ademais, o artigo é de cunho exploratório construído por meio de referenciais bibliográficos, dentre estes FORTUNA (2015), FREIRE (2015), HAGE (2011), os quais analisam a realidade educativa e a complexidade destas instituições escolares, numa abordagem qualitativa, realizada através da participação no projeto e das experiências desenvolvidas.

O texto é dividido em três momentos, primeiramente será tratado de maneira breve sobre a multissérie, vale ressaltar que a turma multisseriada é aquela que contém apenas uma sala de aula com alunos de idades e níveis escolares diferentes e possui somente um professor. Em sequência são apresentadas informações sobre o PIBID, visto que, este é o mediador da experiência relatada, por fim, trata-se da relação significativa entre teoria e prática a partir das experiências vivenciadas no programa.

1. ESCOLA MULTISSERIADA: Suas características e particularidades

A escola localizada no campo é na maioria das vezes composta por classe multisseriada, isto significa que somente em uma sala são concentrados alunos de diversas turmas, sob a responsabilidade uni-docente. Este é responsável por planejar, ministrar aula, executar atividades e avaliações. Tendo em vista que, o quantitativo de alunos matriculados impede a seriação destas turmas, por falta de investimento os estudantes são sujeitos a ter o acesso à educação desta maneira, de acordo com Hage:

> [...] as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária[...] (2011. p.99)

Com base nesse ponto de vista, pode-se considerar algumas características e dificuldades presentes nas instituições multisseriadas. Vale destacar que a educação na área rural quando planejada e contextualizada tem tanta importância e qualidade de ensino quanto a escola com turmas seriadas. Na relação entre teoria e prática é possível a troca de saberes, por meio de informações e de ações realizadas dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o subprojeto do PIBID de Igarapé-Açu é realizado nesta perspectiva, oportunizando uma maior aproximação entre professores de sala de aula e os bolsistas da Universidade do Estado do Pará, inseridos no Programa acima citado.

2. PIBID EM IGARAPÉ-AÇU: Uma experiência na escola multisseriada

O PIBID oportuniza o acesso à conteúdos indispensáveis para uma boa formação, além disso, tem o ensejo de vivenciá-los, com situações oriundas da futura profissão, havendo a oportunidade de novas experiências, bem destacado pelo Ministério da Educação:

> O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública[...] (BRASIL, s/a)

Com isso, percebe-se a atuação precisa dos bolsistas nesses ambientes de modo a contribuir tanto com a graduação como para as instituições públicas. A turma acompanhada pelo Subprojeto "O Redimensionamento de Práticas Numa Perspectiva Lúdica para Classes Multisseriadas nas Escolas Públicas das Comunidades Rurais do Munícipio de Igarapé-Açu", é composta por alunos entre 8 e 12 anos, do 3° ao 5° ano. A escola está situada na zona rural do município de Igarapé- Açu/Pa, e tem somente uma sala de aula, banheiro e cozinha, nas suas dependências encontram-se uma quadra de areia e uma área de convivência, estas pertencentes a comunidade.

Logo, todos se concentram em uma sala de aula, com a professora regular e dois bolsistas do PIBID diariamente, a participação dos bolsistas pode ser considerada como oportunidade para a busca de práticas pedagógicas, onde a professora da turma é a principal atuante e os bolsistas estão para auxiliá-la com as atividades. Entretanto, Hage afirma de modo geral que na escola do campo há uma desigualdade educacional tremenda:

> Ainda que reconheçamos muitos avanços em termos das políticas educacionais para o campo, que se evidenciam na expansão e em mudanças quanto ao atendimento nos diversos níveis de ensino, estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade[...](HAGE, 2014, p.1171)

As formas de aprender são peculiares a cada aluno, pois eles trazem consigo uma realidade e experiências, logo, é de suma importância essas práticas serem variáveis e adaptáveis, em virtude deste fato, a sobrecarga que o professor de turmas multisseriadas recebe torna-se ainda maior. Assim, com a participação dos bolsistas do PIBID é possível realizar um trabalho em conjunto, mas também é possível concretizar o trabalho individualizado, de acordo com a necessidade de cada indivíduo da classe.

3. TEORIA E PRÁTICA: Uma experiência do PIBID

Para falar de teoria e prática, é necessário entender que ambas se complementam, podendo assim, contribuir diretamente com a renovação do processo educativo. De acordo com Fortuna "Para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, teoria e prática precisam naturalmente ser conduzidas concomitantemente[...]" (FORTUNA, 2015, p. 66), com isso nota-se a relevância deste processo, o apoio de alunos graduandos e professores atuantes para a construção de ensino-aprendizagem nas escolas, em especial, nas turmas multisseriadas.

Convém ressaltar que a presença dos bolsistas é como um viés para que os professores não se sintam isolados do sistema de ensino. Considerando a localização, as escolas apresentam uma determinada distância de suas sedes, e muitas vezes nem a própria gestão escolar vai até as multisseries para analisar os empecilhos presentes.

Por consequência, quando se fala em escolas multisseriadas o auxílio de outro profissional contribui diretamente nas formas de trabalho, na divisão dos deveres, no ato de planejar as aulas e executá-las. De acordo com Freire:

É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los[...] (FREIRE, 2015, p. 122)

Em síntese, essa constatação reflete novamente na conduta profissional docente, já que o conhecimento não é isolado, mas sim complementar. Com isso, verifica-se a importância da parceria entre universidade e a escola de educação básica, de um lado presenciamos a magnitude de um programa o qual tem o intuito de incentivar os estudantes de licenciatura a reconhecer as distintas realidades que permeiam na educação brasileira e de outro lado uma realidade esquecida, mas geradora de diversas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados ao longo desta pesquisa, o PIBID pode ser considerado como o principal impulsor para as experiências e práticas pedagógicas vivenciadas pelos universitários ao longo do processo de formação, processo este de desenvolvimento mútuo e de troca de conhecimentos.

O desenvolvimento do tema nos permitiu enquanto alunas e pesquisadoras nos enxergar como participante ativa e contribuinte neste espaço, no qual estamos em busca de principalmente aprender, uma vez que o interesse por pesquisar sobre este assunto surgiu na busca por saber qual nosso papel em uma escola multisseriada como participante do projeto, com função de apoiar e auxiliar outros profissionais ali presentes.

Contudo, a junção entre teoria e prática é de total importância para uma escola, sobretudo também para aquela com turmas multisseriadas. Por isso, com a presença dos bolsistas o processo de ensino aprendizagem é facilitado, pois há o apoio necessário para trabalhar de maneira inovadora, minuciosa e em conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FORTUNA, Vonlei. **A relação de teoria e prática na educação em Freire**. Revista Brasileira de Ensino Superior, 2015. p. 64-72. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056. Acesso em: 22 de abril de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 52ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HAGE, Salomão Mufarrej. T**RANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

Ministério da Educação. **PIBID- Apresentação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid. Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

Palavras-chave: teoria; prática; experiências; multisseriada.

ARTE E CIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

MARESSA DE OLIVEIRA MACEDO - IFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ARTE E CIDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE ARTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve início a partir da observação sobre os diferentes modos como as pessoas se relacionam com a cidade onde moram, estudam ou trabalham, assim como as relações que estabelecem ou deixam de estabelecer nestes espaços. Estas relações e suas particularidades têm se tornado tema reincidente na arte, na antropologia, na geografia, na sociologia, na filosofia, na história; atravessam, portanto, o âmbito da discussão de um pretenso "progresso" civilizatório.

Sendo assim, diante da oportunidade de desenvolver uma pesquisa junto ao Programa de Mestrado Profissional (stricto sensu) em Artes - PROFArtes, com área de concentração em Ensino de Artes, meu principal propósito foi repensar sobre o modo como as pessoas se apropriam da cidade, como percebem o direito ao usufruto dos espaços públicos, quais são os mecanismos de acesso e difusão aos serviços, assim como a reflexão sobre como a arte e a cultura podem contribuir na ampliação do olhar sobre estas formas de ocupação do espaço e compreensão da cidade e, sobretudo, como esses temas podem contribuir no processo de formação docente, e mais especificamente nas estratégias adotadas pelos professores de arte nas suas aulas.

O aguçamento do olhar em relação ao tema tem estreitas relações com minha atuação profissional como docente da disciplina de Arte do Instituto Federal do Paraná no município de Irati, onde trabalho como professora de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, em projetos de extensão na área de produção cultural e na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino.

DESENVOLVIMENTO

A proposta que relato aconteceu num formato de Curso de Formação Continuada e foi ofertada pelo Instituto Federal do Paraná – Campus Irati (IFPR), na modalidade Formação Inicial e/ou Continuada (FIC), um programa mantido através de subsídios do Governo Federal e que surgiu como um desdobramento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

O curso foi planejado a partir de uma demanda sinalizada pela Secretaria Municipal de Educação nas áreas de Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

A proposição deste curso estava alicerçada na parceria consolidada entre o IFPR - campus Irati e a Secretaria Municipal de Educação, no sentido de proporcionar cursos de curta duração, oficinas e palestras que geralmente compunham a programação das chamadas Semanas Pedagógicas.

Em 2015 foi criado um grupo de estudos composto por mim, pela Representante Técnica da disciplina de Arte da Secretaria, e seis professoras da Rede Municipal, sendo apenas umas delas graduada em artes visuais, as demais com formação em pedagogia e/ou magistério.

Esse grupo foi criado com o intuito de adequar a Proposta Pedagógica do município, que tinha sua última versão escrita no ano de 1992, aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. O grupo também objetivava reestruturar a planilha de conteúdos das áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música readequando cada conteúdo às séries que contemplam desde o Berçário e Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Nos primeiros encontros do grupo de estudo fui percebendo uma certa defasagem em relação a conteúdos básicos de arte como, por exemplo, os itens que compõem os elementos formais da dança, do teatro, da música e das artes visuais.

A proposta ganhou materialidade e o processo de formação em Artes Visuais com as professoras do município de Irati teve início em abril de 2017 e apesar dessa interrupção abrupta e inesperada por parte da secretaria municipal de educação de Irati, muitos dados já haviam sido coletados nos primeiros encontros e são descritos e analisados a seguir acompanhado da apresentação do perfil do grupo de professoras que participou do curso.

Dos seis encontros, apenas três aconteceram até que a realidade apontada pelos gestores das escolas mudasse e as professoras não fossem mais liberadas para participar dos encontros que estavam ocorrendo às quartas-feiras.

Segundo a secretária de Educação de Irati, a interrupção aconteceu devido a uma capacitação na área de Empreendedorismo que era uma exigência da Gestão Municipal para atingir um índice relacionado a Lei Municipal do Micro e Pequeno empresário para melhoria do ambiente de negócios da região.

Essa situação adversa se revelou para esta pesquisa um forte indicador da inconstância nos processos formativos dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Desde que cheguei na cidade, presenciei a mesma situação com outros cursos ministrados por colegas e mesmo em outras atividades que são iniciadas no município e com o tempo deixam de existir. É nítida a interferência negativa de diferentes posicionamentos políticos, que impedem que um programa de qualificação profissional para os professores do município seja implantado de forma eficaz e permanente.

Os encontros com as professoras foram planejados com base nos momentos que compõem o processo de aprendizagem sugeridos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo cada encontro enfoque em uma etapa diferente. Num primeiro momento estipulei a seguinte divisão: Encontro 1 – Prática Inicial do Conteúdo; encontro 2: Problematização; encontro 3 e 4: Instrumentalização; encontro 5: Exercícios de Oralidade que favoreçam a Catarse e; encontro 6: Prática Social Final do Conteúdo (SAVIANI, 2006, p. 213).

A partir da minha atuação como docente no município de Irati - PR e da minha chegada nesta cidade com tantas características culturais marcantes, a partir da minha reflexão sobre o senso de pertencimento, a partir da consciência da minha condição de "estrangeira", sem familiares, sem ligação com o catolicismo ou com as etnias predominantes na cidade, a partir da identificação de uma cidade com uma população predominante idosa, composta por famílias tradicionais e grandes, católicas e extremamente ligadas ao legado étnico, é que cheguei ao tema "cidade" e resolvi refletir sobre ele a partir de uma contextualização no campo da Arte e de pressupostos pedagógicos que norteiam minha prática pedagógica.

Senti necessidade de investigar como a arte e a cultura podem, por meio do tema escolhido, contribuir na ampliação do olhar sobre a compreensão da cidade e partir de demandas sinalizadas pela própria instituição onde trabalho e a prefeitura de Irati. Passei a investigar como esses temas podem contribuir no processo de formação docente, e mais especificamente nas

estratégias adotadas pelos professores de arte nas suas aulas, partindo de uma proposta pedagógica embasada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu de um referencial teórico que esclarece, elucida e reflete sobre o conceito de cidade localizando esse conceito na história da arte, destacando aspectos políticos, sociais, econômicos e outros que de alguma forma interferem direta ou indiretamente nessa definição.

Destaco que a contribuição da arte na compreensão e problematização das relações dos sujeitos com a cidade mostrou-se perspicaz no ensino e na pesquisa e que a proposta desenvolvida apontou lacunas antes não percebidas, mostrando que duas ações foram imprescindíveis ao desafio: aguçado trabalho de observação e coleta de dados e a compreensão de que a constante retomada do percurso é parte importante na análise da trajetória.

O tema cidade se mostrou relevante, pois compreendendo que este espaço se consolida a partir da “movimentação de sujeitos se torna possível refletir sobre as relações que são estabelecidas entre os próprios sujeitos e a cidade” (ARGAN, 1998, p. 117).

No município de Irati essa discussão ganha relevância a partir da identificação de marcos culturais ligados às características mais marcantes da cidade, não só marcos culturais que podem ser vistos como positivos por se tratarem de bens culturais materiais e imateriais, mas também aqueles que podem ser vistos como negativos, como a inconstância na gestão de recursos e de ações ligadas a educação, à cultura e à arte.

Nesse contexto, acredito ser relevante promover esta reflexão entre um grupo de professoras que diariamente vivem a cidade, nas suas mais diversas configurações, transitam entre o espaço urbano e o espaço rural e tem a atribuição de promover espaços de aprendizagem relevantes e significativos paras elas e para seus alunos que detêm perfis ainda mais heterogêneos.

Nesse sentido a tendência pedagógica abordada neste estudo e os momentos descritos nela, permitem que o processo de aprendizagem aconteça levando em consideração os conhecimentos e as condições em que se encontram essas professoras e esses alunos. Acredito que a reflexão sobre a prática social que os envolve torne o processo educativo mais eficaz e mais favorável ao aprendizado artístico.

A Pedagogia Histórico-Crítica, antevista como um dos pilares da formação proposta aos docentes, teve intuito de problematizar esta relação e indagar: em que medida o morador de Irati se sente protagonista da história da cidade? Em que medida ele se percebe como parte dessa história? A arte, o segundo pilar, procurou desvelar o véu que encobre esta relação a fim de oportunizar aos sujeitos uma apropriação crítica aos espaços culturais para ressignificá-los.

Por fim, inspiro-me na poesia, para ter "a certeza de que se estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo" (SABINO, 1995, p. 213).

REFERÊNCIAS

ARGAN, C. G. A história da arte como história da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2006.

SABINO, F. O Encontro Marcado. 98º Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995.

Palavras-chave: arte; cidade, pedagogia histórico-crítica, formação de professores

ARTICULAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE – ESCOLA: TROCAS DE EXPERIÊNCIAS PROPORCIONADAS POR UM PROJETO DE EXTENSÃO

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR

DENISE PUGLIA ZANON - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo:
O objetivo deste trabalho é discutir sobre as possíveis interações entre a universidade e a escola, proporcionadas pelas atividades de um projeto de extensão com foco na área de formação de professores e ênfase na Didática. Este projeto é fruto das ações de um grupo de professoras do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a participação de estudantes de diversas licenciaturas dessa instituição e também os egressos, em parceria com escolas da Educação Básica do município de Ponta Grossa. A proposta extensionista, metodologicamente, desenvolve-se por meio da observação colaborativa dos licenciados junto às classes da Educação Básica, acompanhando a prática pedagógica de diferentes professores, bem como, planejando o ensino, em parceria com os docentes. A partir da atuação nas escolas e dos encontros do grupo, os licenciandos são estimulados a refletir e elaborar narrativas e sínteses, explorando as possibilidades de desenvolvimento da formação docente que decorrem destas atividades. Percebe-se que, a partir dessas propostas, todos os envolvidos têm a oportunidade de repensar suas ações pedagógicas, a partir do diálogo e da interação, articulando saberes teórico-práticos, possibilitando a relação de reciprocidade entre Universidade e escola.
Palavras-chave: Projeto de extensão; Formação de professores; Didática.

Introdução

Este trabalho intenciona discutir as oportunidades de interação entre a Universidade e a escola, proporcionadas pelas atividades de um projeto de extensão intitulado “A dimensão didática do trabalho docente: as relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”, organizado por um grupo de professoras do Departamento de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Além desse grupo de professoras, compõem esse projeto, acadêmicos de diversas licenciaturas desta instituição, como: Pedagogia, História, Geografia, Química, entre outros, além dos egressos, assim como, as escolas parceiras dessa iniciativa, representadas pelos docentes da Educação Básica, contemplando os diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Essa proposta extensionista desenvolve-se desde o ano de 2012 e encontra-se em sua quarta edição, tendo como norteadores a aprendizagem da Didática por meio da convivência, da relação dialógica entre licenciandos e egressos, professores da Educação Básica e docentes da Universidade.

Dentre as atividades que compõem o referido projeto de extensão, destaca-se a observação participativa realizada pelos licenciandos, por meio do acompanhamento das aulas de professores parceiros desse projeto. Em seguida, estes acadêmicos produzem narrativas,

compreendendo que estas podem contribuir no processo formativo para a docência, no sentido de que:

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu autor, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir. Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

Além disso, salienta-se a relevância da participação no grupo de estudos, no qual todos os envolvidos nesse projeto reúnem-se com o objetivo de discutir e analisar as problematizações que emergem nas narrativas, evidenciando também a prática pedagógica observada nas escolas, potencializando o espaço para o diálogo, a interação entre os extensionistas, tendo como balizador o estudo de referenciais teóricos que norteiam o campo da Didática e da formação de professores.

Após esses encontros realizados mensalmente, os partícipes são estimulados a elaborarem sínteses, nas quais podem expressar suas opiniões e reflexões sobre os temas discutidos coletivamente.

Nesse sentido, priorizando a aprendizagem e o aprimoramento sobre a Didática, por meio da dialogicidade, da escuta atenta e da observação colaborativa, conforme já preconizado por Paulo Freire (2015), esse projeto de extensão visa estabelecer a relação entre os conhecimentos acadêmicos, representados pela universidade, com os conhecimentos provenientes da escola. Importante enfatizar que um saber não pode sobrepor-se a outro, ao contrário, estes podem ser ampliados, aprofundados e compartilhados, em prol da formação de licenciandos, dos professores da escola e dos docentes dos cursos de licenciaturas.

Relevância da articulação entre a universidade e a escola

As atividades extensionistas constituem-se como práticas antigas, desenvolvidas há quase dois séculos. Sobre isso, Rodrigues et al (2013, p. 142) explicam:

A extensão surgiu na Inglaterra do século XIX, com a intenção de direcionar novos ca-minhos para a sociedade e promover a educação continuada. Nos dias atuais, surge como instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social. A construção do conceito de extensão tem como base persuadir a Universidade e a co-munidade proporcionando benefícios e adquirindo conhecimentos para ambas as partes.

Dessa forma, partindo de um dos princípios a ser considerado pela universidade, sustentada pela interrelação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconizado pelo documento "Política Nacional de Extensão Universitária – FORPROEX" (2012), defendemos a relevância das atividades extensionistas, traduzidas aqui, pela troca de experiências entre os licenciandos, docentes da universidade, e as escolas, parceiras do projeto de extensão aqui relatado. Sendo assim, Althaus (2014, p. 101) assinala que, "focalizar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão tem sido uma das maneiras de se discutir a prática pedagógica no ensino superior, que vem enfrentando muitos desafios na sociedade atual".

Nesse sentido, priorizando a aprendizagem da Didática nos cursos de formação de professores, os autores Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 217), defendem que:

[...] sublinha-se aqui o lugar de destaque que a pedagogia e a didática devem ocupar na formação dos professores. Uma atuação docente desvinculada destes campos limita o fenômeno educativo, enquanto prática social complexa, inibe a construção dos saberes docentes didáticos-pedagógicos, impedindo que o professor se desenvolva como

intelectual e, por consequência, apequena o seu papel social, pois passa a assumir a função de um mero técnico executor e transmissor de conteúdos previamente selecionados.

Desse modo, reafirmamos a relevância desse projeto de extensão, o qual é pautado pela preocupação em articular os saberes da docência, construídos na formação inicial em cursos de graduação, com os saberes diversos construídos na escola, em um movimento de colaboração entre os envolvidos, no qual todos podem desenvolver novas habilidades, com vistas a contribuir, assim, para a formação permanente de professores.

Considerações finais

Constata-se que o projeto de extensão aqui mencionado prioriza a aproximação e a articulação entre Universidade e escola, por meio da permanência e atuação didática dos licenciandos que participam do dia a dia escolar, refletindo, planejando e vivenciando os desafios que se impõem à docência, junto aos professores da Educação Básica, em uma constante troca de experiências, nas quais se valorizam os conhecimentos construídos em conjunto, em prol de uma formação comprometida com a aprendizagem e aprimoramento da prática pedagógica.

Referências

ALTHAUS, M. T. G. Ação didática no Ensino Superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, jan./abr. 2004.

ARAÚJO, O. H. A.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. O (des) lugar da Pedagogia e da Didática na formação dos professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 215-226, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA BRASILEIRAS. Manaus, maio 2012. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view. Acesso em: 22/04/2019.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, A. L. L. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Cadernos de Graduação**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 141-148, mar. 2013.

Palavras-chave: Projeto de extensão; Formação de professores; Didática.

BRINCADEIRAS AFRICANAS E INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA. RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA.

KAREN CRISTIANE KAMPA - SMED

GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED

JUCIMARA BENGERT LIMA - SMED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação continuada no município de Araucária é ofertada aos profissionais de Educação de acordo com a hora-atividade, por coordenadores pedagógicos que fazem parte do Departamento de Articulação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araucária - SMED, sendo realizadas também por formadores externos, de acordo com a especificidade das temáticas abordadas.

Os profissionais da educação que atuam nas Unidades Educacionais nestas áreas não possuem, em sua maioria, a formação inicial específica, uma vez que a legislação nacional não a exige para os profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda não há no município uma legislação que exija a formação inicial específica para tal atuação. Atualmente, conta-se para este trabalho cerca de 150 profissionais, os quais são denominados de Regentes de Modalidade Diferenciada - RMD. Com a finalidade de suprir lacunas na formação dos profissionais, qualificando sua atuação docente, busca-se a realização de uma Formação Continuada que apresente aspectos que envolvam desde a fundamentação nos componentes curriculares Arte, Educação Física e Literatura, postos tanto nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), quanto no que indica a BNCC, em relação a conteúdos, encaminhamentos metodológicos e avaliação, por meio de estudos e sugestões de práticas significativas.

No ano de 2019, os profissionais da Educação que trabalham Arte, Literatura e Educação Física para os alunos do Infantil 4 e 5 da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental realizam hora-atividade concentrada nas terças-feiras. Sendo assim, estes profissionais participam das formações destinadas ao seu aprimoramento profissional, de acordo com o componente curricular com o qual atuam.

Práticas pedagógicas destinadas ao ensino para as relações étnico-raciais são justificadas pelas leis federais 10.639/03 e 11.645/08 e pela Resolução CME/Araucária Nº 03/2013 e Parecer Nº 04/2013, por isso, há a necessidade constante das equipes de ensino da SMED disponibilizar e oferecer cursos e oficinas que respeitem às leis citadas acima, como também instrumentalizar os profissionais da educação para que efetivem práticas didático-pedagógicas em respeito às relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmam:

> Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2004).

Portanto, devemos ter a preocupação constante de oferecer subsídios aos profissionais da educação para efetivação da formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais, como também respeito à diversidade cultural africana e indígena.

No ano de 2019, já foram realizados dois encontros presenciais, nos dias 21/05 e 18/06, com os profissionais da Educação que desenvolvem atividades didático-pedagógicas nas áreas do Conhecimento de Arte, Literatura e Educação Física. As temáticas dos encontros foram: "Jogos e Oficinas Africanos e Indígenas", por Giorgia Cristina Alves Bezerra e Karen Cristiane Kampa e "Literatura Indígena", por Thiago Correa.

As formações foram realizadas no formato de oficinas com o objetivo de favorecer a interação entre mediador e participantes. Na formação de Jogos foram apresentadas brincadeiras africanas e indígenas tradicionais de várias etnias indígenas brasileiras, como também, brincadeiras tradicionais africanas de vários países do continente da África. As formações foram realizadas nas datas acima citadas e foram oferecidas no período da manhã e da tarde, totalizando 143 participantes.

É importante destacar que as oficinas foram realizadas de forma que todos os profissionais participassem, por isso foram disponibilizadas em duas datas, tanto no período da manhã, como no período da tarde, totalizando oito horas de formação.

A oficina de Jogos e brincadeiras Africanas e Indígenas foi composta de uma parte inicial teórica com a explanação sobre alguns termos, por exemplo, a importância do professor identificar a origem e identidade de determinada brincadeira ou jogo, como por exemplo, "GUTERA URIZIGA" brincadeira de Ruanda ou "CAMA DE GATO" brincadeira de origem Guarani. É importante desnaturalizar as visões estereotipadas acerca dos povos indígenas e africanos, considerando as brincadeiras como elemento pertencente e formador da cultura social do indivíduo carregada de valores de corporeidade.

A formação objetiva também esclarecer aos professores que as atividades indígenas e africanas não devem ser trabalhadas apenas em um único momento nas unidades educacionais, como para celebrar uma data, estas atividades fazem parte da nossa cultura, da constituição (construção) do nosso país, da nossa população, devendo assim serem abordadas de acordo com os objetivos das atividades, das unidades temáticas e objetos de conhecimento, observando e contextualizando a sua origem, para que os alunos tenham esse conhecimento, percebendo que criança independentemente do local onde vive e do grupo social ao qual pertence, é criança, assim ela brinca, e desta forma interage com o meio e com seus pares, se desenvolvendo motoramente, socialmente, criativamente, aprendendo através da brincadeira, das músicas, das trocas e dos desafios que encontra tendo que desta forma tomar decisões para resolver.

É importante destacar que alguns professores ainda consideram as brincadeiras tanto indígenas quanto africanas de forma reduzida, como se os adjetivos "africano" e "indígena" correspondesse a apenas um país ou etnia, ou seja, desconsideram a diversidade cultural dos vários países que compõem o continente africano e a riqueza dos povos indígenas, tratando-os muitas vezes de forma estereotipada e generalizada.

Quando iniciamos os estudos sobre a diversidade cultural brasileira, nos deparamos com alguns conceitos errôneos transmitidos pelo senso comum, como também por muitos historiadores. Daniel Munduruku, escritor indígena, doutor em Educação e pós-doutor em Literatura, grande defensor da Literatura Indígena apresenta este preconceito histórico:

Resolveram nos batizar, ou melhor, nos apelidar, por essa palavrinha, que é maldita. Não só maldita no sentido da maldição, mas também no sentido do dizer mal. É uma palavra que manifesta uma determinada postura das pessoas com relação à minha pessoa. Por isso eu digo que é um apelido que nos colocaram. Não sabiam como nos chamar e disseram que nós éramos os tais dos índios, porque erraram o caminho para chegar às Índias – essa conversa que todo mundo já conhece e que acabou determinando que os habitantes dessas terras se chamariam índios. Correto? E além de ser uma história mal contada, a palavra índio não significa absolutamente nada. Se vocês tiverem

curiosidade de olhar num dicionário depois, vão descobrir que a primeira entrada do Aurélio, por exemplo, diz o seguinte: 'É o elemento químico nº 49 da tabela periódica. (MUNDURUKU, 2017).

A oficina de Literatura Indígena foi ministrada pelo Mediador de Leitura da Fundação Cultural de Curitiba e contribuiu muito para os profissionais, pois desmistificou conceitos preconceituosos atribuídos aos grupos indígenas brasileiros, como também contribuiu para a apresentação de um acervo literário de qualidade referente à Literatura Indígena Brasileira.

As formações realizadas focaram na importância de desmistificar estereótipos pré-concebidos relacionados aos povos indígenas e africanos. Parece algo muito simples, porém basta fazermos uma consulta rápida nos sites de pesquisa que encontraremos rapidamente inúmeras atividades que reforçam os estereótipos preconceituosos em relação aos povos indígenas e africanos.

Vemos, portanto a necessidade de trabalhar com a quebra de paradigmas na educação brasileira. Há inúmeros livros que valorizam as diversidades indígenas e africanas. Todas as atividades didático-pedagógicas destinadas ao respeito às relações étnico-raciais devem ser estudadas com muita cautela e respeito, pois devem promover e valorizar as diferentes culturas que compõem a cultura brasileira.

Referências:

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006.

FONTELLES, Christine Castilho. O índio para além dos estereótipos dos livros de história. https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/colunas/o-indio-para-alem-dos-estereotipos-dos-livros-de-historia/. Acesso em 06 de Julho de 2019.

Palavras-chave: Formação continuada, Educação das Relações Étnico-Raciais.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DOCENTE COMPROMETIDA COM OS BRINCARES

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA - UFLA

MARIANA MELO COSTA - UFLA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

A presença da Brinquedoteca no curso de Pedagogia, revela-se um campo fértil para a promoção de uma formação docente que se comprometa com o desenvolvimento infantil e com o brincar. Revela-se ainda um espaço em que a criança, suas necessidades formativas e experiências relacionadas ao brincar ganham destaque, dando sentido e redirecionamento à formação docente no âmbito da graduação e para além dele.

A Brinquedoteca enquanto laboratório de práticas pedagógicas busca ampliar as ações desenvolvidas na formação de educadores, sobretudo de futuras pedagogas, possibilitando experiências formativas que oferecem e viabilizam uma formação comprometida com os brincares. Partindo da ideia que só se aprende a brincar brincando não só para as crianças, mas também as futuras professoras, o espaço da brinquedoteca universitária oferece conhecimento acerca da cultura infantil e experiências com elementos lúdicos estabelecendo uma articulação teórica e prática, constituindo-se em uma intervenção formativa verdadeiramente comprometida com as infâncias e orientadas pelo/para o brincar.

No campo da formação docente, não se pretende oferecer modelos ou caminhos prontos, mas provocar reflexões e oportunidades de atuação que levem criativamente e criticamente futuras educadoras a construírem e desenvolverem práticas pedagógicas comprometidas com a qualidade da educação infantil, com as linguagens expressivas da criança e com o brincar.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e promoção da infância. É brincando que a criança desenvolve-se nos aspectos físicos, psicológicos, emocionais e sociais, ampliando o conhecimento de si e do mundo que a cerca. Entendido como um direito e como atividade principal da criança (Leontiev, 2006), o brincar provoca o desenvolvimento da imaginação, da identidade e do protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo evidenciar as ações desenvolvidas no contexto de uma Brinquedoteca Universitária e suas contribuições para uma formação docente comprometida com os brincares e a promoção da infância. Para tanto, apresentaremos um relato de experiência das ações desenvolvidas no Projeto "Brinquedoteca Universitária: Formação Docente comprometida com os brincares", no cotexto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), situada no Sul de Minas Gerais.

2. BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROMOÇÃO DA INFÂNCIA

A Brinquedoteca nos cursos de formação de professores e Pedagogos está em consonância com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN 9394/96, a qual destaca que

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, P.26)

Nesse sentido, tendo em vista a necessária articulação teoria e prática e o compromisso com o desenvolvimento dos educandos ao longo da formação docente é que se constituiu a Brinquedoteca do Curso de Pedagogia (PED) da UFLA.

As ações da Brinquedoteca PED/UFLA tiveram início no ano de 2017, tendo como premissa o desenvolvimento de ações pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão. No que se refere às questões de ensino, as ações da brinquedoteca articulam-se com componentes curriculares que dialogam diretamente com o desenvolvimento infantil e linguagens expressivas na infância, além de outros componentes que dão suporte ao entendimento da ação pedagógica no contexto da educação básica diretamente articulada com questões afetas ao brincar. No que se refere à pesquisa, a ações desenvolvidas permitem a investigação e qualificação de questões que cercam o brincar, a criança e a infância, numa dimensão potencializadora de elaboração de conhecimentos profissionais a partir de elaborações e investigações teóricas, emergindo a produção de novos conhecimentos. Já no que tange à dimensão extensionista, a brinquedoteca permite a articulação entre a universidade e a escola, numa perspectiva formativa para as futuras professoras e com o contato real com as crianças da comunidade, de qualificação da formação das professoras da educação básica e na veiculação dos conhecimentos produzidos que se estendem à comunidade em forma de práticas e provocações brincantes.

A Brinquedoteca DED/UFLA conta com a participação de 10 estudantes (Brincantes) do curso de Pedagogia e uma coordenadora geral, professora responsável por orientar, supervisionar e desenvolver as ações de estudo e planejamento em conjunto com as brincantes.

Apesar de as ações terem iniciado em 2017, foi no ano de 2018 que a Brinquedoteca finalizou a constituição do espaço físico e de forma mais sistemática passou a acolher as crianças e escolas da comunidade. Desde a inauguração oficial, cerca de 500 crianças entre 2 e 6 anos de idade de escolas públicas do município de Lavras/MG puderam usufruir das ações brincantes. Além do atendimento à comunidade, foram promovidos eventos de formação para estudantes do curso de Pedagogia e professoras da educação infantil do município, além de mestrandos do Mestrado Profissional em Educação da UFLA.

Para a realização das ações e atendimento à comunidade, a equipe se reúne semanalmente para estudo e planejamento, articulando aspectos teóricos e práticos que permitem o entendimento de criança, de infância, de ação pedagógica, educação infantil e questões e possibilidades que cercam o brincar. A partir da contextualização teórica as ações são desenvolvidas, primando por momentos de livre brincar, de brincadeiras dirigidas, de contato com brinquedos estruturados e não-estrutirados. Das ações desenvolvidas, destacamos três:

- “Circuito Brinquedoteca: a travessia do Jacaré” – A proposta era provocar o desenvolvimento de aspectos psicomotores, notadamente brincadeiras envolvendo a bipedia e quadrupedia, além do reconhecimento do corpo, fortalecimento do dorso e da noção espaço-tempo. Nesse contexto, as crianças eram recebidas no espaço externo à brinquedoteca com um circuito envolvendo passeio na ponte/corda (travessia no rio fictício de forma a não cair no rio com os jacarés); passagem pela caverna (feita de bambolês) e passagem pela montanha (organizada com cadeiras). Após as provocações psicomotoras, as crianças adentraram a brinquedoteca e puderam usufruir de situações brincantes da cultura infantil e brinquedos dispostos no espaço.

-"Brinquedoteca Universitária e os elementos da Natureza": nesta ação as crianças experimentaram a construção de brinquedos e brincadeiras utilizando elementos naturais, como folhas, pedras, sementes, galhos, frutos e flores. Puderam usufruir de situações e provocações em que foram integradas diferentes linguagens: a visual, musical, corporal e plástica. Puderam vivenciar uma sinfonia de Vivald e participar do baile de máscaras feitas com folhas gigantes de árvores da própria universidade. Ao final puderam usufruir dos brinquedos contidos no espaço e brincadeiras da cultura infantil a partir da provocação das Brincantes (amarelinha, três marias, brincadeiras de mão etc).

3- "Brinquedoteca Universitária de corpo inteiro: vem brincar com a gente!": a ação teve como propósito a ampliação da corporeidade. Para tanto, foi proposto que as crianças participassem de uma cantação de histórias "O grande Rabanete", envolvendo expressão cênica e musical. Após a cantação, as crianças foram provocadas a dançarem e reconhecerem as sensações corporais a partir da proposição de movimentos aéreos, medianos e terrestres, sempre articulados com a dimensão expressiva do movimento contando com o apoio de um lenço de pano "dançante". Após as provocações, as crianças puderam brincar livremente no espaço da brinquedoteca.

As ações descritas denotam a preocupação com uma formação docente que busca compreender teoricamente o desenvolvimento de ações brincantes que promovam o desenvolvimento infantil.

Para além das ações na brinquedoteca, as estudantes do Curso de Pedagogia também tem o compromisso com a divulgação das ações desenvolvidas e de informações que permitam a reflexão e ampliação por parte de docentes da comunidade sobre o brincar. Propostas de jogos e brincadeiras, bem como de canções da cultura infantil são disponibilizadas no site da brinquedoteca, configurando-se mais um momento de formação para as estudantes e para a comunidade. Além disso, as redes sociais são utilizadas como espaço de interação e divulgação dos trabalhos realizados. Observamos que estes canais de comunicação tem servido como instrumento de consulta e inspiração no âmbito da educação potencializando as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações relatadas evidenciam o papel de relevância que a brinquedoteca da PED/UFLA desempenha na formação docente das estudantes, permitindo a aproximação com situações reais da atividade profissional e a ressignificação dos conteúdos aprendidos ao longo do curso de graduação. As ações propostas denotam a preocupação em desenvolver ações brincantes que privilegiam o protagonismo e a expressividade infantil, além da articulação universidade e escola, numa perspectiva de formação compartilhada das estudantes da graduação, dos professores e das crianças da educação básica.

4. REFERÊNCIAS

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

Palavras-chave: Brinquedoteca universitária; Curso de Pedagogia; Brincar; formação docente.

CINEMA DA ESCOLA: INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES AUDIOVISUAIS

LÍDIA MIRANDA COUTINHO - UFSC

KARINE JOULIE MARTINS - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este relato aborda um projeto de formação continuada para práticas com Cinema na Escola realizado em escolas públicas da Grande Florianópolis/SC, de 2016 a 2017. Foi desenvolvido por educadoras/pesquisadoras em Educação e Comunicação. A formação ocorreu em 12 oficinas com 34 professores e gestores da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), de 29 instituições, trabalhando a ampliação de repertório cinematográfico; a discussão da linguagem audiovisual; e a experimentação utilizando recursos técnicos de baixo custo.

Foram produzidos 16 vídeos, exibidos em uma mostra no cinema do Centro Integrado de Cultura (CIC), experiência marcante para professores, pais, crianças e jovens – alguns em sua primeira incursão a uma sala de cinema. A Mídia-Educação (BUCKINGHAM, 2010; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012; GIRARDELLO, 2011) e o Cinema (EISENSTEIN, 2002A e 2002B; AUMONT E MARIE, 2003; XAVIER, 2008) foram os referenciais basilares que nos ajudaram a buscar respostas para as perguntas: Como exercitar a liberdade criativa na produção audiovisual nas escolas, sem necessariamente atender referenciais estéticos e narrativos da indústria cultural? Como produzir vídeos autorais que tragam pontos de vista heterogêneos e representativos de infâncias diversas? Como as professoras equilibram suas próprias expectativas, com as expectativas de colegas professores, gestores e pais, vivenciando uma experiência participativa e democrática com as crianças? As produções apresentadas a seguir nos ajudaram a problematizar essas questões.

1. Minha Minhamê [1]

Esse vídeo foi feito com crianças de 01-02 anos de idade, o que suscitou já de início questões importante para o grupo: Como realizar um vídeo com crianças tão pequenas sem objetificá-las ou incentivá-las a usar dispositivos eletrônicos? Como não recair numa prática comum nas escolas e creches de apenas registrar rotinas e atividades pedagógicas? Duas estratégias foram, então, adotadas: 1) Que o vídeo fosse intencionalmente um exercício de formação da professora, mas que fosse cuidadoso com as crianças, não as transformando em objeto do olhar adulto; 2) Que o tema não fosse algo gratuito ou de interesse da professora, mas sim algo de interesse genuíno das crianças, que as motivasse a participar e ao mesmo tempo contribuísse para sua formação e desenvolvimento. A professora optou por realizar um exercício com as crianças que não demandasse o manuseio da câmera, mas sim a exploração e partilha de experiências sensoriais.

A descoberta das cores, texturas e sabores das frutas é o tema do vídeo de, aproximadamente, 05 minutos, dividido em três cenas. As duas primeiras se passam dentro de uma sala, e a câmera está sempre no nível do olhar das crianças (nunca de cima para baixo), primeiramente estática, dividindo espaço com as frutas sobre a mesa, e às vezes passeando pela sala e se aproximando das crianças. As crianças estão livres para irem até a mesa e pegarem as frutas, que numa

primeira cena estão com casca e, na sequência, são servidas cortadas. Algumas olham para a câmera com curiosidade, mas as frutas são seu principal interesse. A terceira cena se passa no jardim da creche, em um piquenique com as frutas picadas. A câmera na mão captura o momento em que as crianças, com ajuda de outras professoras, plantam uma semente de abacate.

2. E agora? Eu vou para a escola!

A ideia surgiu ao constatar a expectativa e as aflições das crianças do último ano da educação infantil, que estão prestes a ir para o ensino fundamental, em uma nova escola com uma dinâmica diferente, organizada em disciplinas, com foco na alfabetização e no letramento. A professora propôs a interlocução entre as crianças da creche e da escola de ensino fundamental, trocando suas impressões. No filme-carta, as crianças menores falam sobre o que gostam na creche e como imaginam ser a escola dos "grandes", e as crianças maiores mostram sua escola e falam sobre o que mais gostam. Os depoimentos foram gravados pela professora e as imagens da creche e da escola foram gravadas pelas próprias crianças, explorando seus cantos preferidos. Este audiovisual tornou-se momento de expressão, de se ver e ser visto, de ouvir e ser ouvido, mais do que de produzir um vídeo para atender aos padrões estéticos e narrativos determinados. Além de apresentar a escola sob o olhar das crianças, de certa forma, as faz refletir sobre sua vivência imediata, passada e futura. É um exercício de empatia, de reflexão sobre os sentimentos, medos e conquistas. Mas, para que isso fosse possível, a professora precisou se desapegar do referencial audiovisual que possuímos - um vídeo esteticamente bonito, com imagens sem trepidação, enquadramentos corretos, cenas curtas e perfeitamente concatenadas-, controlar e minimizar suas interferências, permitindo que as crianças experimentassem o uso da câmera, se revezassem nas gravações, conduzissem as cenas e fossem espontâneas em suas falas. A incorporação do acaso e daquilo que é produzido pelas próprias crianças como suas garatujas audiovisuais, forjou em um vídeo que dialoga com elas, em uma experiência de formação talvez incômoda, porém reflexiva.

3. Caçadores de Monstros em: que lugar é esse?

A valorização da área de lazer da instituição é o que move os 13 minutos deste vídeo, gravado pela professora, seus colegas e uma turma de crianças de 05-06 anos. De caráter documental, inicia pelo resgate da história do parque, com as crianças saindo pelo bairro em busca daqueles que trabalharam na creche quando lá ainda não havia qualquer espaço para brincadeira ao ar livre. Em seguida o vídeo mostra as brincadeiras nos ambientes do parque, com exercícios das crianças com smartphones, explorando lugares que os adultos não costumam visitar, como a casinha no alto do escorregador. Os planos não têm muita estabilidade, as cenas são curtas e o áudio não garante a compreensão das falas. Porém, mostram uma naturalidade e espontaneidade nem sempre alcançadas quando se trata de produção com crianças.

O conflito vivido pela professora é evidente, tentando produzir um vídeo que dialoga com as crianças mas, ao mesmo tempo, garantindo um registro institucional da construção do parque, como em um compromisso de valorizar as pessoas que o tornaram possível. As imagens revelam o hábito do registro audiovisual das práticas cotidianas e pedagógicas da creche. Todavia, à medida que a professora assiste às imagens com um olhar cuidadoso e crítico, se atenta e surpreende com brincadeiras que reforçam estereótipos de gênero e preconceitos de raça, e passa a estimular o debate com as crianças. Com muita sensibilidade, atua como mediadora qualificada e cuidadosa trabalhando as identidades e a cidadania. Destaca-se ainda que a docente compôs a música do vídeo, interpretada pelo pai de uma criança e interpretada

em LIBRAS pela professora especialista e pelas crianças, por haver no grupo um menino com deficiência auditiva.

Considerações finais

Os vídeos brevemente apresentados, cujas narrativas são diversas, primaram pela experimentação e (re)descoberta da imagem de si, e estabeleceram diálogos com diferentes infâncias. A participação ativa das crianças na concepção/produção aconteceu não apenas enquanto roteiristas e cinegrafistas, mas também enquanto público da própria produção, o que implica em escolher temas e abordagens do universo infantil, pensando nas narrativas de acordo com a faixa etária, e na valorização da espontaneidade do registro. Tanto a produção coletiva e autoral, quanto a exibição pública fazem parte do que propõe a Mídia-Educação como direito à participação e visibilidade. Temos o direito de não apenas consumir cultura, mas também produzi-la e compartilhá-la com os pares. O cinema na escola, produzindo e conhecendo repertórios amplos e variados, atende ao direito de acesso a produtos culturais compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, que valorizem e respeitem suas singularidades.

O que fica evidente, ao realizar um projeto como este, é que para as crianças a experimentação, a ludicidade, a representatividade na tela são muito mais importantes do que uma narrativa final bem estruturada e materializada em uma produção de alta qualidade técnica. Para que o processo de fazer seja o grande objetivo em projetos mídia-educativos, os professores precisam ir muito além do uso audiovisual como ferramenta de registro ou como artifício de inovação pedagógica. Precisam rever conceitos e automatismos, valorizar os processos e suas nuances, agregando sensibilidade, ludicidade e liberdade para os processos educacionais. E isso é um grande desafio. Porém possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J., MARIE, M. Dicionário teórico e crítico do cinema. Campinas: Papirus. 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.35, nº.3, pp.37-58, set./dez. 2010.

EISENSTEIN, S. A forma do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002a.

EISENSTEIN, S. O sentido do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002b.

GIRARDELLO, G. Sobre o cinema na vida das crianças de hoje: notas de uma pesquisa itinerante. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. Salve o cinema II. Joinville: Editora da Univille, 2011.

FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C.(orgs.). Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2012, pp. 17-29.

XAVIER, I. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

[1] O título Minha Minhamê é uma onomatopéia do som que uma menina faz no início do vídeo quando come uma pera, e foi uma maneira que a professora encontrou de incluir as crianças no processo.

Palavras-chave: cinema e audiovisual; mídia-educação; formação de professores; infâncias.

CINEMA NA ESCOLA: INFÂNCIAS E PRÁTICAS DOCENTES AUDIOVISUAIS

LÍDIA MIRANDA COUTINHO - UFSC

KARINE JOULIE MARTINS - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Cinema na Escola - Construindo Espaços de Cidadania é um projeto de formação continuada realizado em escolas públicas da Grande Florianópolis/SC, de 2016 a 2017. Financiado pelo Edital Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos (GCV/UFF), foi desenvolvido por educadoras/pesquisadoras do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/PPGE/UFSC). A formação ocorreu em 12 oficinas com 34 professores e gestores da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), de 29 instituições, trabalhando a ampliação de repertório cinematográfico; a discussão da linguagem audiovisual; e a experimentação utilizando recursos técnicos de baixo custo.
Foram produzidos 16 vídeos, exibidos em uma mostra no cinema do Centro Integrado de Cultura (CIC), experiência marcante para professores, pais, crianças e jovens – alguns em sua primeira incursão a uma sala de cinema. A Mídia-Educação (BUCKINGHAM, 2010; FANTIN e RIVOLTELLA, 2012; GIRARDELLO, 2011) e o Cinema (EISENSTEIN, 2002A e 2002B; AUMONT E MARIE, 2003; XAVIER, 2008) foram os referenciais basilares que nos ajudaram a buscar respostas para as perguntas: Como exercitar a liberdade criativa na produção audiovisual nas escolas, sem necessariamente atender referenciais estéticos e narrativos da indústria cultural? Como produzir vídeos autorais que tragam pontos de vista heterogêneos e representativos de infâncias diversas? Como as professoras equilibram suas próprias expectativas, com as expectativas de colegas professores, gestores e pais, vivenciando uma experiência participativa e democrática com as crianças? As produções apresentadas a seguir nos ajudaram a problematizar essas questões.

1. Minha Minhamê [1]

Esse vídeo foi feito com crianças de 01-02 anos de idade, o que suscitou já de início questões importante para o grupo: Como realizar um vídeo com crianças tão pequenas sem objetificá-las ou incentivá-las a usar dispositivos eletrônicos? Como não recair numa prática comum nas escolas e creches de apenas registrar rotinas e atividades pedagógicas? Duas estratégias foram, então, adotadas: 1) Que o vídeo fosse intencionalmente um exercício de formação da professora, mas que fosse cuidadoso com as crianças, não as transformando em objeto do olhar adulto; 2) Que o tema não fosse algo gratuito ou de interesse da professora, mas sim algo de interesse genuíno das crianças, que as motivasse a participar e ao mesmo tempo contribuísse para sua formação e desenvolvimento. A professora optou por realizar um exercício com as crianças que não demandasse o manuseio da câmera, mas sim a exploração e partilha de experiências sensoriais.
A descoberta das cores, texturas e sabores das frutas é o tema do vídeo de, aproximadamente, 05 minutos, dividido em três cenas. As duas primeiras se passam dentro de uma sala, e a câmera está sempre no nível do olhar das crianças (nunca de cima para baixo), primeiramente estática, dividindo espaço com as frutas sobre a mesa, e às vezes passeando pela sala e se aproximando

das crianças. As crianças estão livres para irem até a mesa e pegarem as frutas, que numa primeira cena estão com casca e, na sequência, são servidas cortadas. Algumas olham para a câmera com curiosidade, mas as frutas são seu principal interesse. A terceira cena se passa no jardim da creche, em um piquenique com as frutas picadas. A câmera na mão captura o momento em que as crianças, com ajuda de outras professoras, plantam uma semente de abacate.

2. E agora? Eu vou para a escola!

A ideia surgiu ao constatar a expectativa e as aflições das crianças do último ano da educação infantil, que estão prestes a ir para o ensino fundamental, em uma nova escola com uma dinâmica diferente, organizada em disciplinas, com foco na alfabetização e no letramento. A professora propôs a interlocução entre as crianças da creche e da escola de ensino fundamental, trocando suas impressões. No filme-carta, as crianças menores falam sobre o que gostam na creche e como imaginam ser a escola dos "grandes", e as crianças maiores mostram sua escola e falam sobre o que mais gostam. Os depoimentos foram gravados pela professora e as imagens da creche e da escola foram gravadas pelas próprias crianças, explorando seus cantos preferidos. Este audiovisual tornou-se momento de expressão, de se ver e ser visto, de ouvir e ser ouvido, mais do que de produzir um vídeo para atender aos padrões estéticos e narrativos determinados. Além de apresentar a escola sob o olhar das crianças, de certa forma, as faz refletir sobre sua vivência imediata, passada e futura. É um exercício de empatia, de reflexão sobre os sentimentos, medos e conquistas. Mas, para que isso fosse possível, a professora precisou se desapegar do referencial audiovisual que possuímos - um vídeo esteticamente bonito, com imagens sem trepidação, enquadramentos corretos, cenas curtas e perfeitamente concatenadas-, controlar e minimizar suas interferências, permitindo que as crianças experimentassem o uso da câmera, se revezassem nas gravações, conduzissem as cenas e fossem espontâneas em suas falas. A incorporação do acaso e daquilo que é produzido pelas próprias crianças como suas garatujas audiovisuais, forjou em um vídeo que dialoga com elas, em uma experiência de formação talvez incômoda, porém reflexiva.

3. Caçadores de Monstros em: que lugar é esse?

A valorização da área de lazer da instituição é o que move os 13 minutos deste vídeo, gravado pela professora, seus colegas e uma turma de crianças de 05-06 anos. De caráter documental, inicia pelo resgate da história do parque, com as crianças saindo pelo bairro em busca daqueles que trabalharam na creche quando lá ainda não havia qualquer espaço para brincadeira ao ar livre. Em seguida o vídeo mostra as brincadeiras nos ambientes do parque, com exercícios das crianças com smartphones, explorando lugares que os adultos não costumam visitar, como a casinha no alto do escorregador. Os planos não têm muita estabilidade, as cenas são curtas e o áudio não garante a compreensão das falas. Porém, mostram uma naturalidade e espontaneidade nem sempre alcançadas quando se trata de produção com crianças.

O conflito vivido pela professora é evidente, tentando produzir um vídeo que dialoga com as crianças mas, ao mesmo tempo, garantindo um registro institucional da construção do parque, como em um compromisso de valorizar as pessoas que o tornaram possível. As imagens revelam o hábito do registro audiovisual das práticas cotidianas e pedagógicas da creche. Todavia, à medida que a professora assiste às imagens com um olhar cuidadoso e crítico, se atenta e surpreende com brincadeiras que reforçam estereótipos de gênero e preconceitos de raça, e passa a estimular o debate com as crianças. Com muita sensibilidade, atua como mediadora qualificada e cuidadosa trabalhando as identidades e a cidadania. Destaca-se ainda que a docente compôs a música do vídeo, interpretada pelo pai de uma criança e interpretada

em LIBRAS pela professora especialista e pelas crianças, por haver no grupo um menino com deficiência auditiva.

Considerações finais

Os vídeos brevemente apresentados, cujas narrativas são diversas, primaram pela experimentação e (re)descoberta da imagem de si, e estabeleceram diálogos com diferentes infâncias. A participação ativa das crianças na concepção/produção aconteceu não apenas enquanto roteiristas e cinegrafistas, mas também enquanto público da própria produção, o que implica em escolher temas e abordagens do universo infantil, pensando nas narrativas de acordo com a faixa etária, e na valorização da espontaneidade do registro. Tanto a produção coletiva e autoral, quanto a exibição pública fazem parte do que propõe a Mídia-Educação como direito à participação e visibilidade. Temos o direito de não apenas consumir cultura, mas também produzi-la e compartilhá-la com os pares. O cinema na escola, produzindo e conhecendo repertórios amplos e variados, atende ao direito de acesso a produtos culturais compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, que valorizem e respeitem suas singularidades.

O que fica evidente, ao realizar um projeto como este, é que para as crianças a experimentação, a ludicidade, a representatividade na tela são muito mais importantes do que uma narrativa final bem estruturada e materializada em uma produção de alta qualidade técnica. Para que o processo de fazer seja o grande objetivo em projetos mídia-educativos, os professores precisam ir muito além do uso audiovisual como ferramenta de registro ou como artifício de inovação pedagógica. Precisam rever conceitos e automatismos, valorizar os processos e suas nuances, agregando sensibilidade, ludicidade e liberdade para os processos educacionais. E isso é um grande desafio. Porém possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J., MARIE, M. Dicionário teórico e crítico do cinema. Campinas: Papirus. 2003.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.35, nº.3, pp.37-58, set./dez. 2010.

EISENSTEIN, S. A forma do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002a.

EISENSTEIN, S. O sentido do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002b.

GIRARDELLO, G. Sobre o cinema na vida das crianças de hoje: notas de uma pesquisa itinerante. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. Salve o cinema II. Joinville: Editora da Univille, 2011.

FANTIN, M. e RIVOLTELLA, P. C.(orgs.). Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores. Campinas: Papirus, 2012, pp. 17-29.

XAVIER, I. O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

[1] O título Minha Minhamê é uma onomatopéia do som que uma menina faz no início do vídeo quando come uma pera, e foi uma maneira que a professora encontrou de incluir as crianças no processo.

Palavras-chave: cinema e audiovisual; mídia-educação; formaçã

COCRIAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ON-LINE

RAQUEL PASTERNAK GLITZ KOWALSKI - PUCPR

PATRICIA LUPION TORRES - PUCPR

RAPHAELA GUBERT - ED. POSITIVO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Diante das novas possibilidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) possibilitam ao processo de ensino e de aprendizagem por meio das novas práticas educacionais, percebeu-se a necessidade e a oportunidade de oferecer uma formação on-line específica para os docentes do Estado do Paraná, na perspectiva da formação continuada. Mediante o exposto o problema de pesquisa é definido: como desenvolver uma proposta de formação continuada para professores do Estado do Paraná que atinja o maior número de municípios e que utilize as TDCIS? A presente pesquisa teve como objetivo verificar a proposta de cocriação de curso on-line e a distância como parte da formação continuada de professores visando propiciar o acesso às bases teóricas propostas por programa de responsabilidade social de grande porte do Estado. Neste panorama, aplicou-se a cocriação, entre os profissionais de diversas áreas do conhecimento, na construção de um curso online e implementou-se junto aos professores envolvidos neste programa de responsabilidade social. Com vistas a verificar a efetividade desta proposta realizou-se uma investigação de caráter quanti-qualitativo do tipo estudo de caso cujos instrumentos de pesquisa foram: o registro da experiência vivenciada na cocriação do curso on-line e a entrevista semi-estruturada com os envolvidos no processo. A pesquisa teórica da proposta aborda o conceito de cocriação (SILVA, 2010) onde o criar é um conjunto de ideias que são transformadas para se tornar potencialmente grandes. A formação de professores (TORRES e BEHRENS, 2010) que devida as transformações na sociedade capacita os docentes para uma realidade complexa (MORIN, 2015). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (VALENTE, 2014) que envolvem inovações transformadoras potencializando vivencias e realidades abrangendo a tecnologia. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (HARASIM, 2005) que são considerados ricas redes de ensino potencializados pelas TDIC. Considerou-se para estes cursos on-line a distância de curta duração, especificamente de extensão, que alguns professores iriam ingressar no âmbito digital pela primeira vez, onde são abordadas reflexões e atividades de ensino e de aprendizagem utilizando as TDICs em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do próprio do programa. Outro desafio para o docente é se colocar em uma situação de aprendizagem similar à que poderia aplicar a seus próprios estudantes, vivenciando na prática a experiência. Para a efetivação desta proposta de cocriação o curso espelhou-se no modelo de formação de professores utilizando a educação a distância que já é consagrada pelo programa de responsabilidade social de grande porte do Estado do Paraná a mais de oito anos. Para que essa formação em específica fosse possível, aconteceram encontros presenciais que antecederam o momento on-line. O curso, desta forma, teve que contemplar as bases conceituais e teóricas do ensino neste cenário para que o docente possa verificar as possibilidades metodológicas e práticas de utilização em prol da sua prática de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, há a

preocupação com o excesso da utilização das TDICs em um curso no qual o professor se configurou no papel de educando. O curso contou com uma carga horária de oito horas presenciais e trinta e duas horas online, sendo que as atividades a distância foram divididas em cinco unidades: a primeira ambientação ao AVA, a segunda, terceira e quarta unidades que tratavam de conteúdo específicos da temática e a última um questionário de avaliação do curso. As turmas foram configuradas para atender cinquenta alunos por sala virtual, com um professor tutor. Como resultado constata-se que: a experiência dos profissionais envolvidos na educação a distância on-line do programa que ofertou o curso foi o diferencial na escolha das atividades e das TICs a serem utilizadas; e ainda, o AVA deve ser aprendido para o sucesso da criação das atividades do curso; assim como, o plano de ensino torna-se fundamental para a definição dos elementos básicos do curso como: objetivo de aprendizagem, carga-horária e trabalhos avaliativos. Conclui-se, desta forma que a cocriação, utilizando saberes em diversas áreas como: educação, tecnologia, design e gestão, foi o que fez o curso ser diferenciado em seu contexto.

Palavras-chave: Cocriação. Curso on-line. Formação continuada.

CONSELHO DE CLASSE: UM MOMENTO DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO

ROSIANI CANDIDO MENDES DA SLVA - PMC

KELLY CRISTINE PLACHA STIVAL - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSELHO DE CLASSE: UM MOMENTO DE REFLEXÃO E FORMAÇÃO

RESUMO

O presente resumo apresenta o relato de uma pesquisa empírica e qualitativa sobre o Conselho de Classe enquanto espaço privilegiado de reflexão e de formação continuada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulada por uma dupla de pedagogas, em uma escola Municipal de Educação Básica. Essa proposta teve início no Conselho de Classe do primeiro trimestre de dois mil e dezoito e continua em dois mil e dezenove.

Diante da necessidade de ampliar os estudos sobre os documentos (Currículo, Plano Curricular Trimestral, concepções de cada uma das áreas e componentes curriculares, Parâmetros Indicadores de Qualidade, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação) que norteiam o trabalho pedagógico, bem como, refletir sobre a utilização os diferentes espaços da escola, o uso da tecnologia, a garantia dos direitos de aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes, articulando ações para uma educação pública de qualidade, fez- se necessário repensar nosso papel enquanto pedagogas formadoras.

Sendo assim, nos desafiamos a responder a seguinte questão: é possível que o Conselho de Classe, se caracterize como momento privilegiado de formação, estudo e reflexão das ações educativas que ocorrem no cotidiano da escola? A partir deste problema, foram elencados objetivos: instigar o professor a refletir sobre seu fazer pedagógico; possibilitar a reflexão sobre a aprendizagem de todos e de cada um dos estudantes durante o Conselho de Classe; pensar em mudanças necessárias no planejamento a partir da reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes; realizar os Conselhos de Classe partindo sempre de uma estratégia acolhedora e reflexiva. Compreende-se que a escola tem papel fundamental na formação das pessoas e o compromisso de atender os direitos de aprendizagem a todos e de cada um dos estudantes.

A legislação prevê a formação continuada como direito dos Profissionais da Educação reconhecendo sua importância no espaço escolar. Sendo assim, no capítulo VI, a LDB (1996) aponta:

Art.61- A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art.67- “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”.

Partindo deste pressuposto, e pautando-nos na LDB e documentos da Rede Municipal, propusemos um trabalho de formação de professores, tendo como uma das estratégias a reflexão das práticas pedagógicas nos momentos de Conselho de Classe, valorizando o professor e os

estudantes enquanto protagonistas da ação educativa. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), também aponta a importância da reflexão da ação pedagógica:

> A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papeis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz (BRASIL, 1997, p. 30).

Iniciamos o ano letivo de dois mil e dezoito, contemplando em nosso plano de formação, estratégias de acolhimento, primeiramente com os professores para que a partir destas, na perspectiva da homologia dos processos (conceito desenvolvido por Schön (2000), caracteriza-se enquanto uma estratégia formativa que busca a coerência entre a formação recebida pelos professores e a didática adotada para o trabalho docente) contemplassem essas práticas juntos aos estudantes.

Compreendendo que o Conselho de Classe se configura como um momento privilegiado de reflexão e formação e não somente um momento específico de discussão de avanços, desafios, fragilidades ou questões comportamentais, planejou-se momentos: acolhedores, desafiadores, instigantes, que privilegiassem espaços diferenciados da escola, sempre pautando-nos na Instrução Normativa nº 05, que assevera que o Conselho de Classe é um espaço de participação que permite discutir e analisar coletivamente o processo de avaliação da aprendizagem e que nele são planejadas as estratégias necessárias para a adequação das práticas pedagógicas.

O Conselho de Classe que aconteceu ao final do primeiro trimestre, trouxe para reflexão uma prática de cada um dos professores e a reflexão: Ambiente alfabetizador, instigando o professor a se perceber dentro de seu contexto de trabalho e o quanto sua prática pôde contribuir para formação dos estudantes. Trouxe ainda o viés: Que lições trouxeram para cada um dos envolvidos? Como ampliar ainda mais estes conhecimentos? Os professores foram instigados a analisar sua prática e registrar a respeito de seu trabalho ou seu desafio frente a cada uma das temáticas: planejamento; utilização dos documentos oficiais; leitura diária; trabalho com a resolução de problemas; utilização de jogos; propostas de trabalho em duplas, trios e grupos; utilização do livro didático; trabalho com a oralidade; instigar os estudantes; atividades diferenciadas e diversificadas; utilização de outros espaços da escola; acolhida de todos e de cada um dos estudantes; integração com a corregente; estudos que tem feito; leituras para você; formação continuada e avaliação do trabalho das pedagogas.

Refletiu-se também sobre o papel e a importância que os profissionais da escola têm na vida escolar de cada estudante e, com as fotos de cada um dos profissionais, montamos um alfabeto: De A a Z equipe que faz a diferença. Nesse momento pensaram-se coletivamente ações e estratégias para possibilitar a aprendizagem dos estudantes com fragilidades e impulsionar aqueles que já se encontravam numa caminhada satisfatória.

No segundo trimestre, trouxemos a fala dos estudantes a respeito de suas aprendizagens e o que foi significativo no trabalho pedagógico vivenciado. Tivemos como eixo a reflexão: Práticas que fizeram a diferença, instigando os professores a perceber as práticas significativas realizadas e a necessidade de dar continuidade a essas práticas ou realimentá-las no planejamento. Os professores tiveram que identificar a sua prática e avaliá-la, partindo das falas dos estudantes. Seguem relatos dos professores:

> "Quando as pedagogas iniciaram nossa conversa relatando que elas haviam ido até a minha sala e conversado com as crianças sobre o que elas aprendem na escola, fiquei ansiosa em saber as respostas, ao mesmo tempo que pensava "o que eu estou ensinando?"... Ao ouvir suas falas, lembrei de como as crianças reagem àquelas propostas citadas por elas: com alegria, entusiasmo e interesse e percebi que é dessa forma que elas aprendem e dessa forma

que devo continuar ensinando e aprendendo junto. Para mim foi muito marcante, emocionante e significativa essa estratégia formativa, ver através de outro olhar meu trabalho. E do olhar mais importante: das crianças!!" Professora 1

"A avaliação dos estudantes em relação ao meu trabalho foi muito gratificante, pois foi o reconhecimento dele. Outro aspecto positivo foi saber em qual atividade eles tiveram maior interesse e através destes comentários poder colocar em outro planejamento e atividades semelhantes." Professora 2

"Adorei os depoimentos dos estudantes sobe o meu trabalho. É muito bom saber que o meu trabalho tem resultados positivos, e que os estudantes gostam e admiram o que faço." Professora 3

No terceiro trimestre cada professor reviu seu planejamento e nele destacou, pautando-se nos Parâmetros Indicadores de Qualidade, no Currículo e no PPP da escola as práticas de sucesso e os desafios. Após essa análise, foi tabulado os dados que foram retomados na reunião pedagógica onde foram traçadas metas para dois mil e dezenove.

No primeiro trimestre de dois mil e dezenove, a proposta do Conselho de Classe foi ainda com o olhar para o planejamento e o Currículo, os professores elencaram um critério de ensino-aprendizagem trabalhado, as adequações metodológicas e os instrumentos de avaliação utilizados e, novos desafios para o fazer pedagógico foram traçados.

Essas reflexões culminaram na reunião pedagógica, valorizando as práticas realizadas pelo professor e seu percurso pedagógico, fez-se uma retrospectiva do trabalho: "As práticas no primeiro semestre contemplaram:" Ao final, retomamos as metas elencadas em dois mil e dezoito e os instigamos a repensá-las no planejamento.

Ainda há um caminho a percorrer e muitos desafios, no entanto, as reflexões que acontecem no cotidiano da escola e que culminam no Conselho de Classe têm possibilitado o estudo e a reflexão sobre o fazer pedagógico, repensando nossas práticas sempre em busca da garantia de uma educação pública e de qualidade para TODOS e CADA UM de nossos estudantes. Essas reflexões nos instigam enquanto pedagogas a repensar nossa ação e a fortalecer a compreensão de que todos os momentos junto aos professores são momentos de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 5. 26 de abril de 2016. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

Palavras-chave: Conselho de classe; Formação continuada; Prática pedagógica

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO "NDI COMUNIDADE" PARA A AMPLIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JULIANA DA SILVA EUZEBIO - UFSC

JULIETE SCHNEIDER - UFSC

MANUELLA SILVA E SOUZA - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A formação dos professores de Educação Infantil é uma das atribuições do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), colégio de aplicação de Educação Infantil vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e se efetiva também pelo **projeto de extensão NDI Comunidade**, que desde 1994 vem sendo desenvolvido na instituição, no sentido de contribuir com as discussões da área. O NDI desenvolve não somente o ensino, mas também contempla a produção científica, a inovação pedagógica, a socialização de conhecimentos com a comunidade externa e a atuação na formação inicial e continuada de professores, considerando a indissociabilidade entre teoria e prática na profissão docente, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.Ao longo da sua existência, consolidou um tempo e espaço de Educação Infantil que se destaca especialmente pelo trabalho com as crianças e suas famílias e pelos projetos de pesquisa e extensão, que contribuem com as políticas públicas em âmbito nacional e com a formação de professores, conforme indica a PROPOSTA CURRICULAR DO NDI (2014, p. 89),

> O NDI é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão que pertence ao CED, como rege o estatuto da UFSC. Seu quadro docente integra a carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) das Universidades Federais, e seu quadro de TAE pertence à carreira específica dessas Universidades. Os profissionais desenvolvem atribuições acadêmicas em consonância com a própria universidade, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão.

O tripé ensino, pesquisa e extensão têm fomentado múltiplos diálogos acadêmicos que visam ampliar no campo da Educação Infantil, estudos e pesquisas, potencializando a qualidade no atendimento das crianças, a formação profissional das redes públicas de ensino. Vale ressaltar que o trabalho com crianças tão pequenas possui características diferenciadas que não são encontradas em nenhuma outra etapa da educação básica, tampouco no Ensino Superior, tais como número de alunos, estrutura física adaptada à faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, cuidados específicos com a saúde e a segurança das crianças, relação de proximidade com as famílias, entre outros fatores.
(Raupp e Freitas, 2012), quando retomam a história da constituição do NDI, indicam as funções acadêmicas desenvolvidas, a saber, o ensino, o campo de estágios e observações, a pesquisa e a extensão, destacando o papel na formação de professores da rede pública de Educação Infantil:

> Por meio da extensão, o NDI mostrou a sua cara, a sua alma, suas competências e suas limitações. Apresentou-se à comunidade. O caráter extensivo do NDI revela um leque de possibilidades (Professora D). Nesse sentido o NDI cumpre um papel fundamental enquanto referência dentro da Universidade, mais voltado para o público externo e na constituição das redes públicas estadual e municipal. [...] (Professor G). (Raupp e Freitas, 2012, p. 17).

O projeto de extensão NDI Comunidade iniciou em 1994 e manteve como objetivo principal oferecer palestras, conferências, minicursos para acadêmicos de outras instituições, além da própria UFSC, a professores da rede pública de Florianópolis e do interior do Estado de Santa Catarina e a outros visitantes interessados em conhecer o trabalho desenvolvido no NDI (PROPOSTA CURRICULAR DO NDI, 2014). Ao longo da sua existência, o projeto tem se comprometido com contribuições para a formação de profissionais de Educação Infantil oferecendo a oportunidade de adensar os conhecimentos na área. Nos últimos anos, mais de 700 pessoas têm participado do projeto anualmente.

As visitas técnicas e as formações temáticas são as principais atividades oferecidas pelo NDI Comunidade. As visitas são momentos organizados para que participantes conheçam a história de constituição desse espaço de Educação Infantil, os pressupostos teóricos que subsidiam o trabalho pedagógico, a organização e funcionamento, que se difere das demais redes por ser um colégio de aplicação. Nestas atividades, os profissionais do NDI que apresentam a instituição, também buscam estabelecer diálogo com os pressupostos teóricos que sustentam o seu trabalho cotidiano com as crianças. O projeto atualmente conta com a participação de 18 profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil para a realização das visitas e formações, e com duas bolsistas de graduação da UFSC que acompanham as visitas e colaboram na organização das visitas e do site do projeto.

Na medida em que os diálogos com acadêmicos e profissionais se tornaram permanentes, o Projeto passou a oferecer formações temáticas, que são ministradas por profissionais do NDI. Nas formações temáticas é possível aprofundar questões teóricas e metodológicas, o que possibilita a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas junto às crianças. No ano de 2017 ocorreram formações com temáticas indicadas pelos participantes, onde os profissionais do NDI puderam dialogar sobre os pressupostos teóricos e o seu trabalho cotidiano com as crianças. No ano de 2018 foi possível organizar um quadro de temáticas para a atividade de formação, sendo disponibilizada às instituições participantes. O Quadro 1 mostra as possibilidades de formação oferecidas em 2018:

Quadro 1 – Temáticas oferecidas para formação no projeto de extensão NDI Comunidade em 2018

Temática
O trabalho pedagógico na educação infantil e especificidades do papel do professor: planejamento e documentação
Especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas na creche
Experiências estéticas na educação infantil: arte e literatura com crianças
A teoria histórico cultural e os processos de desenvolvimento da criança na educação infantil
Infância e educação infantil: aspectos históricos, sociais e políticos
Diferenças e inclusão na educação infantil
Compartilhando práticas na educação infantil: Educação Ambiental; Rodas brincantes

Fonte: Dados do projeto de extensão NDI Comunidade, 2018.

De acordo com as indicações das instituições visitantes e com a disponibilidade dos profissionais do NDI, consolidou-se um espaço formativo para além das visitas técnicas.

Compreendemos a extensão como um espaço privilegiado para o diálogo, a observação, a reflexão e a aprendizagem sobre a docência, articulada ao ensino e à pesquisa no processo de formação inicial e continuada dos professores. Neste sentido, o projeto de extensão NDI Comunidade propõe o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos nos processos

educacionais, e permite o desenvolvimento de estratégias de compreensão, de análise da realidade social e da possibilidade de intervenção no contexto do trabalho pedagógico junto às crianças.

Ao reconhecer que os processos de formação ocorreram por meio da educação enquanto prática social, formalizaram-se ao longo da história nos espaços escolares institucionalizados, e que ocorrem com forte vinculação ao trabalho, compreendemos a formação de professores como processo de conhecimento sobre aspectos teóricos e práticos da profissão. A indissociabilidade entre teoria e prática na profissão docente exige uma sólida formação que tenha na *práxis* a fundamentação do processo formativo. Ao propor a superação do dilema teoria e prática na pedagogia, Saviani (2007) afirma que é necessário termos o entendimento dialético, que compreende a realidade como um todo articulado composto por elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico. Teoria e prática são, nesse contexto, aspectos distintos, mas indissociáveis da realidade:

> Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática (SAVIANI, 2007, p. 108).

Os problemas de que tratam as teorias foram dados pela prática, assim como à teoria cabe constantemente esclarecer a prática na tentativa de resolver problemas postos pela realidade, tornando a prática coerente, consistente, consequente e eficaz. A prática teoricamente informada e tendo por fim a transformação é entendida como práxis para Saviani (2007).

As contribuições deste projeto de extensão para a formação inicial e continuada de professores para Educação Infantil se dão na medida em que é possível dialogar sobre a teoria e a prática. Desta maneira, o projeto cumpre seu objetivo de contribuir com a formação profissional dos professores e se fortalece, junto à comunidade, como um espaço de construção de conhecimentos.

Referências

RAUPP, Marilene Dandolini; FREITAS, Regiani Parisi. NÚCLEO DE DENVOLVIMENTO INFANTIL DA UFSC: contornos da sua criação e trajetória. 2012. Disponível em http://ndi.ufsc.br/files/2012/12/artigo-hist%C3%B3ria-do-NDI.pdf

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007.

UFSC/CED/NDI. Proposta Curricular. Volume I. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2015/04/Proposta-Crricular-do-NDI.pdf

Palavras-chave: Extensão universitária; Formação de professores; Educação Infantil;

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO EM FOCO

FLÁVIA REGINA SCHIMANSKI DOS SANTOS - UEL

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA - UEL

FERNANDA NERI DE OLIVEIRA - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A DISCIPLINA ESTÁGIO EM FOCO

Resumo

INTRODUÇÃO

Nos estágios curriculares encontram-se as problemáticas de compreensão a respeito do papel desse momento formativo para a formação inicial e continuada, que vem sendo considerada como um lócus de aplicação prática da teoria aprendida na universidade, caracterizando um espaço permeado pela racionalidade técnica, e assim, gerando o afastamento de um processo de ação reflexiva e de tomada de consciência do que é ser professor, pois a mera reprodução de práticas docentes não contribui para a constituição de uma identidade docente profissional autônoma.

Nesse sentido o estudo trata-se de relato de experiência da disciplina de Estágio de Docência na Graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL apresentando os desafios e possibilidades do campo formativo docente analisados no processo do estágio que aconteceu no primeiro semestre de 2019, como parte integrante do currículo do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação da mesma instituição, em uma turma de terceiro ano do Curso de Pedagogia, nas aulas da disciplina "Saberes e Fazeres da Educação Infantil".

O processo metodológico das aulas contribuiu para que houvesse interesse e participação por parte dos professores em formação e da mesma maneira, das estudantes mestrandas. Essa interação permitiu discussões realizadas em sala e possibilidades pedagógicas para atuar na Educação Infantil, no sentido de refletir sobre a importância da postura profissional em relação ao planejamento e ações intencionais de ensino. Infantil e a ação intencional e planejada para o ensino, bem como a especificidade do aprender na Educação Infantil e o papel desempenhado pelo professor nessa faixa etária e o tempo e cotidiano na infância.

Do mesmo modo que na educação básica, a docência no ensino superior também possui suas particularidades, objetivos e seus desafios que requerem condições formativas para sustentar a prática docente adequada. Como percurso metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica associada à narrativa das experiências vivenciadas no Estágio de Docência.

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente tem sido amplamente estudada nos últimos anos com fundamentações teóricas e científicas. Podemos definir a docência como o trabalho do professor, que assim como em outras profissões possui um conjunto de habilidades e saberes científicos, práticos, teóricos

e específicos e a característica que a difere de outros campos profissionais: ensinar. Para tanto, um dos momentos da formação é o estágio.

Tomaz e Bueno (2016) concebem o estágio supervisionado como um momento de aquisição e aprimoramento dos conhecimentos e das habilidades que precisam integrar o exercício profissional. A função é integrar a teoria e prática por intermédio de uma experiência com dimensões formadora e sócio-política, que proporcionará ao acadêmico a vivência em situações reais de trabalho. Entretanto, constitui igualmente um processo de construção e reconstrução da prática docente, bem como os aspectos sociais e formativos que envolvem a docência. O ambiente, os sujeitos e os objetivos encaminham-se para outra direção: a de ensinar a ensinar. De acordo com Wolf e Gomes (2009, p.6821) "[...]contribui decisivamente para a formação de um profissional docente que compreende que a teoria e a prática são elementos que se retroalimentam". A prática do professor necessita de uma fundamentação teórica capaz de sustentar sua ação docente, para tanto, a identidade do professor formador deve abranger esses saberes para fortalecer a construção do futuro profissional.

A estrutura da aula envolveu esses aspectos, que ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem se interligaram numa relação recíproca dando sentido e significado para a ação que se espera do professor. Os saberes construídos a partir das leituras prévias para a aula e da intervenção da professora formadora abriram novos horizontes para se (re) pensar a ação docente na Educação Infantil, contribuindo assim para os professores em formação inicial, e com a mesma relevância, para as professoras em formação continuada que tiveram a possibilidade de compreender um pouco do trabalho pedagógico no Ensino Superior. Dessa forma, o estágio proporciona uma reflexão-ação fazendo parte de uma construção denominada de identidária como professor de ensino superior.

ESTÁGIO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: O PROCESSO

Ao longo do período de estágio no Ensino Superior, foi possível observar alguns momentos da rotina nessa etapa do processo de ensino/aprendizagem dos Graduandos em Pedagogia. A estrutura da aula possibilitou momentos práticos, teóricos e de reflexão sobre a ação docente, além da relação entre teoria e prática essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Como os professores em formação já iniciaram o Estágio Curricular Obrigatório, as discussões a respeito dos conteúdos das aulas se enriqueceram com relatos de experiências sobre acontecimentos no ambiente escolar, sobre a rotina escolar e sobre o que é ser professor.

Momentos de leitura, de discussão dos textos e das ideias extraídas dos textos propostos, trabalhos apresentados na disciplina, contação de histórias utilizando inúmeros materiais desde fantoches a luz e sombra, foram elementos mediadores sobre como forma de ampliar as possibilidades de uma prática pedagógica atrativa e estimulante. As primeiras discussões se deram no sentido de compreender "o professor que temos" e o "professor que queremos", refletindo assim, sobre os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico. Os textos estudados contemplavam essa temática, como a falta de planejamento e de intencionalidade dos professores, formando uma "prática vazia" e direcionando as discussões para possibilidades de superação da ação não-intencional.

Nesse contexto, percebemos a preocupação dos estudantes da graduação de apresentar histórias problematizadoras a fim de romper com a tradicional contação de história que reforça os padrões de beleza e de comportamento e assim contribuem para a manutenção de estereótipos e discriminação. Portanto, todas as atividades das aulas partiram para a identificação e análise dos desafios que temos no campo formativo dos professores e encaminharam-se para possibilidades de superação da realidade que encontramos nas escolas, em que muitas vezes

não há a preocupação em desenvolver ações sistematizadas e intencionais para o trabalho com os pequenos.

Reconhecemos que o processo de desenvolvimento do estágio no ensino superior tenha sido realizado em um curto período de tempo devido a carga horária estabelecida, no entanto, caracterizou um momento importante de construção de conhecimentos sobre ensino e docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio de Docência no Ensino Superior constituiu um momento de compreensão de como deve ser orientado e sistematizado o trabalho pedagógico nesse nível de ensino, podendo estabelecer uma relação de ensino e pesquisa, além de proporcionar um amadurecimento tanto epistemológico como profissional para as estudantes mestrandas, pois, trata-se de um processo que possibilita o acesso ao trabalho pedagógico do professor formador. Consideramos o processo de estágio como um espaço construtor de conhecimentos e saberes práticos e teóricos, que por meio de seu desenvolvimento proporciona experiências no processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e considerando as limitações e possibilidades do contexto social e educacional.

Portanto, todas as atividades das aulas que foram acompanhadas no desenvolvimento do estágio partiram para a identificação e análise dos desafios que temos no campo formativo dos professores, como a preocupação em desenvolver ações sistematizadas e intencionais que levem os sujeitos ao um pensamento crítico em relação a si, aos outros e ao mundo. A formação de professores possibilitar condições formativas para que os futuros docentes assumam com responsabilidade o compromisso em ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Brasília. MEC. 1996. Disponível em: Acesso em: 27 de maio de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015.

NÓVOA, Antônio. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

PETRY, Elton Luis da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA. Disponível em: http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14879/3476 . Acesso em: 25 mai 2019. 2016.

SILVA. Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093 . Acesso em 25 mai. 2019. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TOMAZ, Rogério; BUENO, Luzia. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: REPETIÇÃO VERSUS INOVAÇÃO. Disponível em: https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/pos/educacao/O-ESTAGIO-SUPERVISIONADO-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO-DOCENTE-REPETICAO-VERSUS-INOVACAO-1.pdf . Acesso em 25 mai 2019. 2016.

WOLF, Rosângela Abreu do Prado; GOMES, Thaís de Sá. .A PRÁTICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3174_1460.pdf . Acesso em 25 mai 2019. 2009.

Palavras-chave: Estágio de Docência; Formação de Professores; Ensino Superior

DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO

JANE IRIS A C PENASSO - SEDUC-MT

ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é oriundo de um processo formativo iniciado em março de 2019, ocasião em que o Estado de Mato Grosso deflagrou o processo de implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Este documento tem como objetivo subsidiar as unidades escolares da rede estadual e as instituições de ensino de outras redes que dele fizerem uso, na reelaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos, com vistas à efetivação do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os rumos da educação nacional. O Documento está estruturado em quatro volumes, a saber: Concepções para a Educação Básica; Caderno de Educação Infantil; Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O processo de elaboração do referido Documento contou com o envolvimento da sociedade civil e de educadores de todos os municípios de Mato Grosso nos diferentes níveis de ensino mediante consulta pública, debates nas unidades escolares e encontros formativos realizados no decorrer de 2018, culminando com sua homologação no final deste mesmo ano. Face ao exposto, o presente texto apresenta o recorte de um dos encontros de formação para a implementação do DRC-MT realizado em Rondonópolis-MT, em 2019, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), com a presença de representantes da Educação Infantil oriundos de quatorze municípios que fazem parte do polo de abrangência deste Centro. O Cefapro de Rondonópolis integra o conjunto dos quinze Centros de Formação, organizados e administrados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) sob a forma de unidades desconcentradas, com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais da educação. Pelo fato de se localizarem em pontos estratégicos do estado, estes Centros desempenham um importante papel no fortalecimento das políticas de formação. Nesse caso, teve por responsabilidade coordenar, organizar e realizar o processo de desenvolvimento profissional e formação continuada das equipes responsáveis para a implementação do DRC-MT para a Educação Infantil. A formação teve como objetivo apresentar e discutir os pressupostos do Documento, possibilitando aos participantes condições de conhecer, em profundidade, a versão final do mesmo e, ainda, garantir que no processo de multiplicação da proposta em seus contextos e/ou na construção de suas propostas curriculares, os municípios se atentem ao conjunto de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral das crianças, pertencentes à primeira etapa da Educação Básica. O encontro formativo se deu na modalidade presencial, com a duração de oito horas, sendo que para a organização das atividades os participantes foram dispostos em pequenos grupos de discussão. Inicialmente foi apresentado um panorama histórico por meio da exposição dos conceitos de infância e criança, considerando o fato de que houve mudanças na compreensão dos mesmos, já que por um longo período histórico "a escola substitui a aprendizagem como meio de educação" (ARIÈS, 1978, p. 11), chegando a um momento mais recente com a compreensão da situação atual da Educação

Infantil no estado. Em seguida os representantes municipais se posicionaram a respeito dos desafios a serem superados no que se refere às condições de oferta, qualidade dos serviços, espaços, propostas pedagógicas das unidades infantis de ensino, encaminhamentos a serem dados no delineamento da formação dos profissionais e, sobretudo, conforme estabelece o DRC-MT, com relação ao respeito e à compreensão de que a criança se constitui como cidadã de direitos (MATO GROSSO, 2018). Na oportunidade foi realizada a exposição da estrutura do DRC-MT, o qual enfatiza as concepções que orientam o trabalho pedagógico, o modo como devem se organizar os Campos de Experiência no currículo da Educação Infantil de Mato Grosso em articulação com os Direitos de Aprendizagem. Após a apresentação de cada um dos Campos de Experiência, foram detalhados o que o professor da Educação Infantil deve garantir no planejamento pedagógico para que tais Direitos sejam efetivados. Destacou-se, ainda, a importância de o professor considerar os objetivos de aprendizagem para cada grupo etário para a elaboração, reflexão, análise e avaliação do planejamento elaborado. Na sequência, procedeu-se à exposição das concepções orientadoras da prática pedagógica docente na organização curricular por Campos de Experiências. Destacou-se a importância de considerar que "O currículo extrapola o campo pedagógico e insere-se no campo das práticas políticas, administrativas, de criação intelectual, de avaliação, entre outras [...]" (MOTTA, 2011, p. 165). Por fim, os debates evoluíram no sentido de entender os aspectos apontados no Documento relacionados ao reconhecimento da obrigatoriedade e do direito da criança à Educação Infantil e da reafirmação de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento nesta etapa é permeado por interações e brincadeiras, os quais são denominados pelo Documento como eixos estruturantes. Durante a discussão desses eixos, foi possível aos participantes compreender que, por meio da mediação docente é que os saberes e os conhecimentos se articulam na busca por atingir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. De maneira explícita, tal aspecto está intimamente relacionado à concepção de criança disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) ao conceber a criança como um sujeito histórico, produtor de cultura e de direitos (BRASIL, 2010). Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009, de modo mais específico em seu Artigo 4º, define que por meio das "[...] relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos [...]" (BRASIL, 2009a, p.01). Neste entendimento, o documento intitulado: Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares ressalta que as crianças, de maneira geral, são concebidas como "[...] seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis" (BRASIL, 2009b, p. 22). No que concerne às questões atinentes ao currículo, o DRC-MT o concebe como articulador de experiências e saberes infantis "[...] com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade [...]" (MATO GROSSO, 2018, p. 10). Para além desta articulação, também é necessário resguardar a diversidade cultural mato-grossense, considerando os saberes infantis e as especificidades de cada faixa etária (MATO GROSSO, 2018). Para tanto o referencial teórico que deu suporte ao trabalho esteve ancorado nos documentos que delineiam as diretrizes para a Educação Infantil, no próprio Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e em autores como Ariès (1978) e Motta (2006). Ao final da formação foi aplicado um instrumento avaliativo onde cada participante pode expressar sua opinião a respeito da formação ofertada e sobre a importância do encontro para a sua atuação na condição de multiplicador no processo de implementação do DRC-MT. Por meio do instrumento avaliativo foi possível detectar os pontos positivos e negativos da formação, bem como sugestões relativas às formas de organização das etapas subsequentes do processo de implementação. Ao analisar os resultados da avaliação constatou-se que a maioria

dos presentes ponderou sobre a relevância das temáticas abordadas e de como agregaram novos conhecimentos sobre o Documento, com ênfase para as possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas no âmbito da Educação Infantil. O estudo do Documento revelou, também, que no processo de implementação é fundamental que as redes de ensino, ao construírem suas propostas pedagógicas para a Educação Infantil articulem as experiências, os conhecimentos e as manifestações das crianças. Finalmente, outra importante contribuição na perspectiva dos participantes se refere às trocas de experiências oportunizadas durante a formação. As discussões e interações nos grupos deram suporte, segundo eles, para os direcionamentos do processo de multiplicação das ações de implementação, junto à comunidade escolar dos respectivos municípios de origem que, naquele momento formativo, ainda se encontrava em fase preliminar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de EducaçãoBásica. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Publicado no D.O.U de 18 dez. 2009a, Seção 1, p. 18.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil. Cuiabá: Seduc/MT, 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe.De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf Acesso em: 18/02/2019.

Palavras-chave: Implementação; Proposta Curricular; Educação Infantil; Mato Grosso.

ECOS DA FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

SANDRA POTTMEIER - UFSC

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL - SEMED BLUMENAU

LUIZ HERCULANO DE SOUSA GUILHERME - IFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Palavras Iniciais

As palavras que tecem esse relato de experiência estão assentadas em uma perspectiva dialógica-dialética (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 2010), como aquela que se faz e refaz ao longo de nosso percurso na Educação. Percurso esse que é inacabado, não é transparente, sempre é um contínuo, assim como é a linguagem. Enunciamos, assim, perpassados por uma pluralidade de vozes, (BAKHTIN, 2010) de diferentes lugares, a priori como estudantes e a posteriori como professores e pesquisadores na e da Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior.

Os fios que entrelaçam nossa caminhada até aqui nos permitem compreender que o nosso ponto de partida é nosso ponto de chegada como menciona Geraldi (1997), como também assinala Saviani (2005) e, mais adiante, Gasparin (2005) pautados na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica quanto à abordagem dos conteúdos. Autores como Saviani (2005), Gasparin (2005), há pouco fazem parte do nosso repertório de leituras. Estudiosos esses, que são importantes para nos acompanharem nessa jornada árdua, mas gratificante que é a Educação. Tais pensadores nos instigaram/instigam a repensar nossa prática docente e também nos motivam a outras leituras relacionadas a essa teoria e à área da Educação, pontualmente, em relação aos estudos da linguagem, nosso campo de formação e atuação. Outrossim, são nossos companheiros de viagem: Bakhtin (2010), Vygotski (2010), Geraldi (1997), Freire (2010), dentre outros tantos autores que passaram a nos constituir e a constituir a nossa vida acadêmica, profissional e também pessoal.

Pontualmente, lançando olhar para nossas vivências e experiências na Educação, buscamos no presente relato de experiência, refletir acerca de nossa formação e prática docente ancorados na construção de nossos saberes da/na/pela relação com o outro. Tais saberes são constituídos por práticas sociais de leitura e escrita, pelas interações sociais com os/a estudantes, com outros/as professores/as e pelas diferentes esferas sociais de atividade humana (a escola, a universidade, a família, a midiática) da qual circulamos (BAKHTIN, 2010).

Contornos Metodológicos

A metodologia adotada nesse relato é a de abordagem qualitativa descritiva. Nessa abordagem, o interesse do pesquisador volta-se mais para a compreensão do processo do que para os resultados, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994). Interessa-nos refletir sobre a formação e prática docente a partir de como construímos nossos saberes docentes da/na/pela relação com o outro. Isso implica em depreender sentidos para além da teoria, esta precisa sim, andar paralelamente à prática docente, porque o professor precisa saber aonde ele quer ir e onde ele

pretende chegar. Logo, o professor precisa ter clara sua visão epistemológico-teórica e se esta coaduna com a metodologia adotada por ele na sala de aula, no chão da escola/da universidade e, se esta vai ao encontro da sua prática pedagógica (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2005). Ou seja, precisa compreender que seus objetivos e processos de ensinar e aprender possuem uma intencionalidade pedagógica pautada em conhecimento.

Para isso, os procedimentos metodológicos ancoram-se a partir de uma pesquisa de campo envolvendo um dos autores desse relato que é estudante de um curso lato sensu em um Instituto Federal, localizado no estado de Santa Catarina. O sujeito é formado em Letras e atua na Educação Básica há 18 anos. No primeiro semestre de 2019, esse sujeito teve contato com leituras e práticas pedagógicas direcionadas para as perspectivas histórico-cultural e histórico-crítica nas aulas inscritas na Unidade Curricular "Ensino e Aprendizagem" da instituição.

Análise e Discussões

"A prática pedagógica necessita ser problematizada, pois, está atrelada a um contexto propício para a proliferação de concepções que vão sendo construídas e modificadas com o passar dos tempos, idealizadas em nossas relações sociais do dia a dia" (MARTINS; MORAES; SANTOS, 2014, p. 194). A partir do que enunciam as autoras, é possível identificar diferentes lócus de fala na relação com o outro que é, nos vieses histórico-crítico e cultural, assumido nesse relato de experiência, heterogêneo. Assim, como os enunciados que nos constituíram a partir das problematizações levantadas sobre a polarização teoria-prática no chão da escola, das diversas realidades sociais, econômicas e culturais que se configuraram também a partir das vozes dos/as estudantes e de outros profissionais da educação.

Partindo disso, foi possível debruçarmo-nos sobre os temas que emergiram dessas interlocuções (praticais sociais iniciais), os/as quais foram instrumentalizados a partir da mediação e por meio de leituras direcionadas para nosso campo de atuação. Leituras essas realizadas individualmente e coletivamente no entre-lugar da teoria histórico-crítica e da teoria histórico-cultural.

Ao produzirmos aquilo que aprendemos no e pelo processo na e pela relação com o outro nos permitiu produzir sentidos outros, a refletir sobre nossa prática no chão da escola, portanto, a cartarse, "jogar de dentro para fora" (SAVIANI, 2005; GASPARIN, 2005), deu-se, no nosso caso, a partir da produção de um mapa conceitual sobre o artigo escrito por Mazzeu (2017) "Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetização e Revolução: alguns apontamentos e da dificuldade que tivemos em lidar com os recursos tecnológicos para essa produção. Mais adiante, com a construção de um mapa conceitual que dialogasse a teoria histórico-crítica com a teoria histórico-cultural a partir do texto "A Aprendizagem na Concepção Histórico-Cultural (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009). A partir desse constructo coletivo elaboramos individualmente um infográfico a despeito de uma prática pedagógica. Por fim, registramos aquilo que vivenciamos e socializamos. Essa prática reflexiva também nos levou a nos colocarmos no lugar do estudante, dos desafios, das dificuldades, dos enfrentamentos que este passa no entendimento ou não do que o professor lhe ensina, da realização das atividades propostas em sala de aula e o respectivo acompanhamento dessa aprendizagem no sentido de buscar incluir a todos garantido assim, o direito à aprendizagem.

Assim, a prática social final envolveu seminários que abarcaram diferentes temáticas e projetos a serem aplicados, em desenvolvimento e já concluídos na Educação Básica. Tais propostas e práticas acabam também por nos instigar a outras práticas pedagógicas a outros modos de olhar e experienciar os sujeitos em formação que se inscrevem em diferentes realidades escolares e trazem em sua bagagem, muitas vezes, a vontade de aprender e veem no professor e na escola a "única" oportunidade de mudança, transformação de sua própria vida e da sociedade.

Considerações Finais

Deste modo, consideramos que refletir sobre práticas sociais iniciais preconizadas por Saviani (2005) e Gasparin (2005) nos reforçaram da e a importância de ouvir o/a estudante, de onde ele/ela enuncia, o que ele/ela enuncia e para quem dirige seu discurso, assim tornando ele/ ela protagonista no/ do processo de aprendizagem. Cabe afirmar que tal ato não envolveu apenas o rigor metódico (FREIRE, 2010), mas o afeto, uma pedagogia do amor que valoriza o ser humano, que empodera e liberta todos/as àqueles/as que se inscrevem nesse processo no sentido de aprender com o outro, de ter autonomia, que não é a apenas individual, mas sim, é construída a partir de um coletivo.

Considera-se que dar voz e vez a esse sujeito é papel fundamental da escola, do professor, para que este se empodere, tenha autonomia, criticidade e esperança no sentido de acreditar que é possível mudar, transformar a si e ao outro pela interação, pelo diálogo, pela cooperação e para colaboração! O que se compreende ancorados em Freire (2010) a partir do que aqui foi vivido e experenciado é que não há saberes maiores ou menores, mas há saberes diferentes. É nessa diferença que aprendemos, nos constituímos, somos quem somos perpassados pelas experiências dos outros.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. ed. 41. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEITE, Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos; PRANDI, Luiz Roberto. A aprendizagem na concepção histórico cultural. Akrópolis, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009. Disponível em: http://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/2900. Acesso em: 23 jun. 2019.

MARTINS, Nathalia; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de.; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Concepção docente: a prática pedagógica em questão. III Jornada de Didáticas Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/CONCEPCAO%20DOCENTE%20A%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20EM%20QUESTAO.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Pedagogia Histórico-Crítica, Alfabetização e Revolução: alguns apontamentos. Anais da XIV Jornada do Histedbr: Pedagógia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE, Foz do Iguaçu/PR, 2017. Disponível em: midas.unioeste.br/sgev/eventos/463/downloadArquivo/20970. Acesso em: 23 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Escogidas II: Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psciología. Madrid: Machado Libros, 2014.

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Saberes Docentes.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INFÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E AÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS

HELLEN LIMA BURIOLLA - UEL

SOFIA LIRA CHIODI - UEL

VALÉRIA QUEIROZ FURTADO - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná

A Educação Ambiental (EA) tem se mostrado como temática fundamental a ser trabalhada na formação dos cidadãos, a fim de se criar e disseminar uma "consciência sustentável". Diante disso, ao se pensar na EA, é importante destacar que a infância é um período especial no curso do desenvolvimento do ser humano, em que o desejo de aprender, desenvolver e interagir entre pares está aflorado. Sendo assim, esta etapa torna-se um convite à exploração e à elaboração do conhecimento, sendo necessário desde a Educação Infantil (EI) apresentar às crianças um mundo com consciência ambiental.

Carvalho (2004) assinala que a EA não deve se restringir apenas a transmissão de informações ou inserção de regras de comportamento, mas sim deve estar engajada em uma nova cultura. Desta forma, se a criança constrói sentidos e valores a respeito da natureza por meio da experimentação e das vivências entre os pares; aprendendo a respeitar o meio ambiente, as formas de vida, a cuidar dos seres vivos e a preservar os recursos naturais, falar sobre a EA na educação infantil é uma iniciativa imprescindível. Proporcionando, assim, que a criança cresça com uma consciência sustentável, preocupando-se e comportando-se em prol da sustentabilidade ambiental.

Entretanto, cabe ao educador, como um adulto social mais experiente (VYGOTSKY, 1991), atuar como responsável pela internalização dos conhecimentos externos da criança. O educador apresenta esse papel ao incentivar as crianças, propor desafios, questionar, fornecer pistas acerca das soluções possíveis para que, no futuro, elas consigam realizar e dar conta das demandas do mundo real sozinhas.

Nesta perspectiva, o educador deve se posicionar acerca do processo de educação das crianças, refletindo sobre sua adesão teórica e concepção de ser humano e de desenvolvimento (MELLO, 2019). Porém, para uma educação de qualidade é fundamental que o professor tenha consciência de seu papel e também das dimensões prática, subjetiva e cultural que envolvem o seu trabalho, de modo a reconstruir o seu pensar e agir de forma consciente (ARAGÃO; KREUTZ, 2010).

Para tanto, é necessário que a EA seja valorizada, que sua função no desenvolvimento integral do sujeito e as características que a compõem sejam abordadas na formação inicial e continuada dos educadores (ARAGÃO; KREUTZ, 2010). Para isso, é importante que os professores aprendam a executar práticas que potencializem as experiências da ação cotidiana, não as reduzindo à repetição e, ao mesmo tempo, permitindo que a criança participe ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem (SANTOS; OLIVEIRA, 2015; MELLO, 2019).

Assim sendo, é imprescindível planejar, organizar e executar ações concretas prazerosas, alimentando o desejo do aluno por conhecer e experienciar o mundo que o cerca. No contexto escolar, as atividades lúdicas apresentam a possibilidade de se (re)ver a educação com significado na visão de educadores e educandos. Portanto, vale considerar o uso de jogos confeccionados com materiais recicláveis como instrumentos de aprendizagem e recursos de extremo interesse aos educadores e educandos, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva que valoriza os aspectos sociais, criativos, afetivos, culturais e ambientais.

Levando em consideração tais aspectos, o objetivo do presente estudo é analisar os dados parciais sobre os conhecimentos e as práticas que os profissionais da EI, de Londrina e região, possuem sobre Educação Lúdica e Ambiental, ao iniciarem um curso de formação continuada em educação lúdica. O curso é ofertado pelo projeto em andamento: "Educação Ambiental e Infância: reflexões e ações a partir de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis".

Desenvolvimento

O curso de formação continuada está sendo realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com parceria entre os departamentos de Psicologia Social e Institucional e o departamento de Educação. Foram ofertadas 80 vagas para professores da EI de instituições filantrópicas e da rede pública de ensino de Londrina e região, contudo, participam do curso 42 educadores.

Inicialmente foram aplicados em todos os participantes dois questionários. O primeiro teve como objetivo obter informações sociodemográficas e a visão que possuem acerca da ludicidade e a presença de jogos na prática educacional. O segundo questionário almejou analisar o conhecimento dos educadores sobre a educação ambiental, bem como identificar a inserção da EA nas práticas pedagógicas dos professores participantes do curso de formação continuada.

Diante disso, com base nas informações obtidas por intermédio dos questionários, o presente trabalho buscou analisar as respostas fornecidas pelos participantes. A metodologia empregada foi a análise de conteúdo baseado nos pressupostos de Bardin (2011).

Participaram da pesquisa 42 profissionais da educação infantil, com idade entre 19 e 59 anos, sendo 32 professores que atuam na educação infantil, 8 estudantes de pedagogia e 2 coordenadores pedagógicos. Em relação à formação profissional dos participantes, 3 possuem magistério, 10 superior incompleto, 6 superior completo, 21 possuem especialização e 2 mestrado. No que diz respeito ao tempo de atuação na área de educação infantil, 2,3% atuam há menos de 1 ano, 60,4% entre 1 e 10 anos, 15% entre 11 e 20 anos, 6% entre 21 anos ou mais, e 16,3% nunca atuaram na área.

Em relação ao tema ludicidade, 93% dos participantes afirmaram que o tema foi abordado em sua formação, em sua maioria (64,1%) de forma teórica e prática e os demais (35,9%) apenas de forma teórica. Em relação ao que os profissionais entendem por "brincar" os conceitos de diversão, aprendizagem, prazer e imaginação apareceram com frequência em suas respostas.

Ao serem indagados a respeito da utilização de jogos confeccionados com materiais recicláveis, 84,8% afirmaram fazer uso de tais jogos. Entretanto, ao serem questionados sobre como os educadores trabalham a educação ambiental com as crianças, a maioria respondeu trabalhar de forma oral ou com atividades práticas, como a separação do lixo. Apenas dois educadores relataram utilizar jogos ou brinquedos confeccionados com materiais recicláveis, e 88% dos participantes informaram já ter confeccionado algum jogo com material reciclável.

Os dados obtidos retratam que, embora boa parte dos educadores afirme ter conhecimento teórico e prático sobre ludicidade, em contrapartida, um percentual muito significativo apenas

tem conhecimento teórico sobre o assunto. Em se tratando da utilização de jogos e brinquedos confeccionados com material reciclável, a grande maioria afirma fazer uso de tais recursos, entretanto, não menciona o uso de tais recursos na educação ambiental.

Esses dados ilustram a necessidade de atenção à educação ambiental na educação infantil e, por conseguinte, investimentos na formação dos educadores, no intuito de melhorar a qualidade dos serviços prestados. Scardua (2009) explica que, se adequadamente preparados, os professores podem, de maneira ativa, construtiva e participativa, realizar um trabalho de educação ambiental que favoreça o desenvolvimento da cidadania e propicie aos alunos da educação infantil a percepção de que é possível melhorar e modificar o ambiente, sendo eles conscientizados como participantes da ação e responsáveis pelos resultados concretos a serem alcançados.

Considerações Finais

Os resultados obtidos no presente trabalho evidenciam um aspecto contraditório entre o que se defende na teoria e o que de fato os educadores colocam em prática no contexto escolar. Isto é, se as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, assim como devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens, formas de expressão e vivências, por que não ensinar a EA por meio de recursos lúdicos, utilizando-se de jogos e brinquedos confeccionados com materiais recicláveis?

A utilização de jogos na prática docente requer a compreensão das suas potencialidades educacionais e uma reflexão acerca de seu próprio trabalho, bem como sua função no processo de ensino-aprendizagem de questões ambientais. Portanto, é necessário que o educador reconheça seu papel de representante de práticas culturais, valores e crenças que podem contribuir para um mundo mais sustentável. Neste sentido, espera-se que o curso forneça subsídios para que o educador reconheça a importância do lúdico no desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, como também sua função no desenvolvimento integral da criança.

Referências

ARAGÃO, M. KREUTZ, L. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. Conjectura, v. 15, n. 1, 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança. São Paulo: Loyola, 1999.

MELLO, S. A. A especificidade do aprender das crianças pequenas e o papel da/o professor/a. In: MAGALHÃES, Cassiana. EIDT, Nádia Mara. Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil. Curitiba: CRV, 2019

SANTOS, A.R.J. OLIVEIRA, M. R. F. A formação e atuação do professor de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: Formação e ação docente na infância: revisando teorias, construindo novas práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SCARDUA, Valéria Mota. Crianças e meio ambiente: A importância da Educação Ambiental na Educação Infantil. Revista FACEVV, n.3, 2009. p. 57-64. Disponível em: https://docplayer.com.br/325326-Criancas-e-meio-ambiente-a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-infantil-valeria-mota-scardua-1.html Acesso em 03 jul. 2019

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: Tomo II - Conferências sobre Psicologia. Madrid: Visor, 1991.

Palavras-chave: educação infantil; educação ambiental; formação de professores; ludicidade; materiais recicláveis.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM EM UMA DISCIPLINA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA

VIVIANE MACIEL DE ALMEIDA - UFSM

ANDRESSA GRAFENBERG DOS SANTOS - UFSM

REGINA EHLERS BATHELT - UFSM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo situa-se a temática da educação infantil focando educação matemática para crianças bem pequenas na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2017, p.44). A matemática como saber na educação básica é tradicionalmente representada por uma disciplina de difícil aprendizagem. Um indício disto se verifica nos baixos índices de resultados observados na área, ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental: Provinha Brasil e Prova Brasil, mostram isto. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1997) já sugeriam haver pesquisas indicando que crianças que frequentam a Educação Infantil obtém, em geral, melhores resultados de aprendizagem em anos posteriores. Enfim, há também muitos que argumentam em prol da a-disciplinarização desta etapa inicial do processo de escolarização; o que se podia e pode ler em documentos oficiais enfatiza defender em favor de atividades lúdicas, em que se oportunize experimentação e descoberta do meio físico, o mundo à sua volta, em interação com outras crianças. Crianças têm que brincar. Criança aprende brincando e, a matemática, estaria neste contexto. Começamos a nos perguntar naqueles idos de 2018, em uma sala de aula da disciplina de Educação Matemática I, oferecida ao curso noturno de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, assim: - o que se poderia ou se deveria ensinar na Educação Infantil para que as crianças aprendessem matemática? Qual é a matemática da Educação Infantil? Alguém da turma sugeriu que esta matemática era sempre isto: "os numerais" e que não mudava. Ela se referia a relação de correspondência entre os algarismos hindu-arábicos (0 a 9) e seus respectivos valores (como se vê nas quantidades de bolinhas que compõem as faces dos dominós e dados. Noutras palavras nossa colega estaria a dizer que era como se não houvesse o que fazer: o conteúdo é Número. Mas será? E isto já não seria disciplinarizar? Entretanto, nossa professora, citando "O gene da Matemática (DEVLIN, 2004), argumentou que a Matemática não era somente número; de fato, segundo este autor matemática seria uma linguagem especializada que se derivaria da Língua Materna. No nosso caso, o Português (brasileiro). Diante disto, fomos convidados a pensar a matemática no interior de processos de aquisição da língua materna das crianças bem pequenas. Ficou assim, estabelecido em acordo com a turma que aquele seria o objetivo geral, norteador da disciplina. Como um dos objetivos específicos, ela propôs a turma assistir a um dos filmes do famoso cineasta alemão, Werner Herzog e que no título traduzido ao português lia-se, "O enigma de Kaspar Hauser" (HERZOG, 1972). Num primeiro momento este filme causou um estranhamento. Não se poderia imaginar o que a história de Kaspar Hauser teria a ver com a educação matemática para crianças bem pequenas tendo em vista a matemática considerada como uma linguagem especializada da língua materna. Então, o filme foi analisado e discutido. Kaspar, era um menino que crescera isolado do mundo e fora da interação social que acontece

nas culturas. Assim ele não se constituiu na linguagem até em torno dos 15/18 anos; desenvolvimento cognitivo na linguagem acontece tardiamente, após ser inserido ao convívio social com os outros de uma dada cultura; o problema da comunicação aparece desde o início do filme. Kaspar imita os sons produzidos por outros: reproduz palavras – aquilo que, numa enunciação no contexto de alguma prática social na cultura poderia se identificar com significados, mas que, para ele, não seria mais que um ruído; fonética de uma imitação. (Cena do primeiro contato de um outro da cultura que tenta comunicar-se com Kaspar para ajudá-lo com a carta: este deduz que Kaspar vem de Regensburg, porque Kaspar repete "Regensburg". Vide cena na estrebaria: o capitão de cavalaria e seu ajudante tentam que Kaspar informe seu nome e como ele permanece em silêncio, deduzem que ele "não quer" falar.) A comunidade tenta ensinar Kaspar a falar. Às vezes, por associação do nome das coisas aos objetos (cena menino Julius ensinando-lhe o que é mão, braço, ombro, orelha. Usa um espelho para mostrar a orelha de Kaspar para ele). Observa-se que a aprendizagem dos nomes das coisas, no mais das vezes, dá-se de modo artificial e, em certo sentido, fora de contexto porque os objetos aos quais os nomes das coisas referem não estão presentes (Vide cena menina Agne ensinando-lhe recitar poesia e a cena do almoço, em que Kaspar diz "vazio" para referir uma caneca). Os episódios analisados em aula, como o da maça, o da torre, o dos padres, o do professor de matemática, mostram Kaspar já operando na linguagem, mas de modo descritivo e animístico (como se os objetos do mundo fossem animados com intenções). Em certa altura, Kaspar passa a acreditar que só entenderia bem as coisas do mundo quando aprendesse a "escrever melhor"; ele afirma escrever coisas que não entende bem (estaria escrevendo palavras cujo significado não seria mais do que a concatenação de letras?). Kaspar cresce isolado da cultura e preso a um cativeiro. Ele tem capacidade de cognição, de produção de conhecimento através de processos de produção de significado (LINS, 2012) apenas que começa a desenvolve-la tardiamente. Isto sugere que uma vez acolhido naquela cultura particular alemã passa a ser internalizado por ela (LINS, 2012). Ao conhecer esse mundo "novo'' começa a aprender elementos que até então não existiam para ele. Aprendeu a andar, através dos estímulos do seu cuidador, passos desengonçados, como os de bebê. E foi se aperfeiçoando no decorrer do tempo. A produzir significado no contexto de suas experiências com os outros, experimenta novos alimentos, aos quais resiste, mas auxiliado por outros a sua volta que os degustavam, também ele pode experimentar. Notamos os olhares ora vazios, ora curiosos, que Kaspar tinha sobre aquelas pessoas e nas práticas sociais das quais elas participavam; costumes, hábitos, tradições, uma cultura que até então inexistia para ele. Ele a está naturalizando. Muitas vezes ele pergunta para que serve estes e aqueles objetos (coisas ou seres); elementos que, se antes não lhe existiam e agora ele poderia utilizar. Deve o ser cognitivo se adaptar ao meio ou o meio adaptar-se ao ser? Talvez a questão não seja esta e sim, que o ser é naturalizado ao meio em que habita internalizando a cultura que caracteriza este meio. Kaspar é o novo membro daquele grupo que vai no decorrer do tempo produzindo significados no interior das práticas culturais (seus ensinamentos) e das quais Kaspar participa (sua cultura). Kaspar vai se familiarizando ao contexto. Suas emoções, sentimentos também é algo que não existia. No momento em que ele experimenta tocar no fogo, se queima, chora, descobre nova emoção, a dor; lagrimas correm em seu rosto. A partir daí passa a sentir emoções que nunca tinha sentido; chorar passa agora é parte da sua vida e serve para manifestar o que está sentindo. Kaspar tenta contar histórias, mas não consegue termina-las. Só sabe o começo. Naquela cultura isto não é bom. Kaspar é reprendido e lhe dizem que para contar uma história deve se saber também o meio e o fim da mesma. Mas ele insiste e continua a conta-la; observa tudo a sua volta e imagina como a trama deve ser. Kaspar conversa com o professor que lhe dá um problema de raciocínio lógico para resolver. Ele o soluciona de um modo diferente do que seria considerado correto e é repreendido

por não pensar de acordo com o professor. Todavia, ao dar sua descrição de como é sua solução, Kaspar produz um significado descritivo que também é legitimo num certo contexto. Como Kaspar, as crianças crescem no mundo e com o mundo; nas culturas e em interação social com outros da cultura, vão se constituindo naturalmente em linguagem (dança, música, artes visuais, esporte, etc.), no interior das atividades das práticas sociais e em língua materna. Aprendizagens sobre os nomes dos seres e coisas do meio natural, as palavras associadas a eles, acontecem em diferentes contextos e é neles, situadamente, que produzem significado no uso delas, ao mesmo tempo em que tentam imitar sons vocálicos que outros produzem enquanto as enunciam; as crianças, aprendem desde cedo a ler o mundo de modo natural, informal, não intencional ou planejado para tal, antes da escola. Em particular, dependendo das oportunidades de interação e dos contextos em que estas se dão na diferença das atividades de algum cotidiano (cozinhar, almoçar, plantar, costurar, vender, comprar, pescar, etc.), expressões como maior que/menor que/igual a; mais que/menos que podem começar a fazer sentido nas infâncias, em base de experiências de comparação entre objetos ou seres do meio natural e material. Tais expressões não nomeiam coisas ou seres; as adjetivam, qualificam: bastante/pouco/muito; comprido/curto; alto/baixo; cheio/vazio; largo/estreito; longo/curto; grande/pequeno; rápido/lento; leve/pesado; fundo/raso; quente/ frio. Estas expressões têm a ver com matemática pois referem experiências em relação a uma certa grandeza que caracteriza aquilo que é posto em comparação sobre coisas e seres do mundo natural. Por exemplo, grandezas de comprimento (como altura, largura, profundidade, distância), de massa (como o peso), de tempo (como ano, mês, semana, dia, hora, minuto, segundo e outros), velocidade (como a distância em razão do tempo), superfície (como área) etc.

Referências Bibliográficas

DEVLIN, Keith. O gene da matemática. São Paulo:Record, 2004.
LINS, Romulo Campos. Modelo dos Campos Semânticos: notas de teorizações. In: Cláudia Laus et al. (orgs) Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história. São Paulo:Midiograf, 2012.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação matemática na infância. Modelo dos campos semânticos.

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA ATIVIDADE DO PPGED DA UTP

ANGÉLICA BAUMGARTEN GEBERT - UTP

ADRIANA ALMEIDA VEIGA - UFPR

CLAUDIA ROMANIUK - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo propõe como objetivo geral: relacionar a articulação teórica com a prática na formação de docentes nos cursos de pós-graduação, e como objetivos específicos: investigar a importância do estágio docência; aproximar o contexto acadêmico à formação docente e promover reflexões a partir das experiências vivenciadas pelas estudantes no estágio docência. Como fundamentação teórica foram abordados os autores: Martins; Romanowski; Cartaxo (2014); Boas, Carrieri (2013); Charlot (2006) e Franco (2012).

O relato de caso é resultado dos seguintes caminhos metodológicos: primeiramente a efetivação do estágio docência, na sequência a realização de uma mesa para debater a experiência em um seminário de pesquisa na universidade em que se realizou o estágio, e por último resultou na elaboração deste artigo, neste momento a pesquisa bibliográfica auxiliou para embasar o relato de caso.

Uma das certezas neste momento é o entendimento da importância do ensinar e aprender mútuo, entre protagonistas da educação. Este artigo está organizado a fim de dialogar por meio da fundamentação teórica e da experiência das mestrandas na realização do estágio docência, apresenta o percurso e as reflexões propostas sobre os resultados concretos de uma importante etapa durante os estudos no mestrado. Em consonância com as determinações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que considera que "o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência" (MEC CAPES Portaria 65 de 11/11/2002, artigo 18), o PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, como não poderia deixar de ser, cumpre tal determinação, oferecendo ao corpo discente a possibilidade de realizá-lo. Ainda que o referido estágio seja "obrigatório para todos os bolsistas" (MEC CAPES Portaria 65 de 11/11/2002, artigo 18), em nosso Programa, não bolsistas também podem realizá-lo.

O estágio aconteceu em duas disciplinas: filosofia da educação e filosofia da educação contemporânea. Ao final, cada estagiária lecionou uma aula planejada durante o semestre com o professor tutor, duas estagiárias discutiram seu objeto de estudo do mestrado, os temas foram: prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo; e tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. A outra estagiária abordou o grande tema de pesquisa do mestrado articulado com a disciplina filosofia da educação contemporânea, ministrada pelo professor tutor, discutindo o filosofar como atividade de pensamento desde a educação infantil.

Sempre acompanhados pelo professor responsável pela disciplina ministrada na graduação, na qual foi realizado o estágio, as alunas participaram das diversas atividades do semestre, quer observando, planejando, preparando e ministrando aulas, propondo atividades para os graduandos e corrigindo-as, bem como na realização e participação de seminários e estudos

dirigidos. Dessa maneira, o Estágio Docência é uma oportunidade ímpar que confluiu para a formação tanto dos mestrandos quanto dos doutorandos do PPGED da UTP.

Nessa perspectiva, a oportunidade de cursar o estágio docência assegura aos discentes a condição de ampliar seus referenciais teóricos, a fim de articular com a prática vivenciada em sala de aula, contextualizando com aspectos histórico-culturais e construindo novas habilidades por meio de contradições provenientes da interação com a realidade vivenciada, "[...] a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge nas contradições presentes na prática [...]" (MARTINS; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2014, p. 39).

Nesse sentido, é válido destacar que confrontar teoricamente a prática é uma condição essencial que se constituiu no processo pedagógico vinculado à formação integral, que conta com a autonomia do professor por meio de análises e direcionamentos que culminam em fortalecimento da formação docente.

Concordando com Franco (2012, p. 104), há necessidade de proposições para o estabelecimento de objetivos que resultem em novos direcionamentos e novos sentidos para a prática, daí a necessidade de "[...] entrar em confronto com a prática, significar pela teoria esse confronto e buscar movimentos que ensejam um novo olhar sobre a prática".

Um estágio que permite observar as aulas, participar dos conteúdos tratados, na presença do tutor para transmitir conhecimentos e experiências sobre a docência, é um ponto crucial, pois o objetivo do estágio não é colocar as mestrandas como substitutas, mas aprender na prática com auxílio de um mestre. Joaquim; Boas e Carrieri (2013, p. 357) nos auxiliam na defesa da ideia de que a ordenada substituição do professor orientador, "[...] sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário, além de comprometer a qualidade do ensino de graduação e a formação de mestres na pós-graduação".

O fato das mestrandas lecionarem uma aula e viver essa experiência permitiu ampliar os estudos, em alguns casos, para além daqueles desenvolvidos na pesquisa do mestrado, aprofundando outros assuntos que englobam a grande área de pesquisa. Concretizando, de fato, com o estágio docente o que enfatizam Joaquim; Boas e Carrieri (2013, p. 362), "[...] uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes". Até porque, como argumenta Franco (2012, p. 114) "o que forma o sujeito não é nem a teoria nem a prática, mas a articulação dos sentidos da prática com os significados da teoria".

A culminância desse processo deixou considerações importantes para incentivar outros estudantes de pós-graduação. Nesta perspectiva, as mestrandas efetivaram um cronograma de formação sistematizada, orientado pelo professor que resultou em reflexões e mudanças para a ação docente na atuação em sala de aula. O estágio docência proporcionou momentos de discussões que envolveu os alunos, acarretou um espaço de trocas e aprendizados, os quais fomentaram debates e aprofundamentos sobre o tema escolhido.

Devido à importância compreendida pelo estágio em docência na formação de mestrandos e doutorandos, objetiva-se o entendimento de que os cursos de pós-graduação possam inseri-lo em sua Proposta Pedagógica, pontuando o propósito de trabalhar com esse desafio, pois considera-se que esta temática deva fazer parte da formação acadêmica e sua estrutura impõe organização para ações vinculadas ao desenvolvimento dessa problemática sob monitoria de um docente orientador.

Após a conclusão deste estudo foi constatado que o estágio docência tem caráter agregador no processo formativo de alunos e pesquisadores de programas de mestrado e doutorado e repercute em interferências para a construção de uma prática pedagógica.

Com isso, salienta-se que a sugestão de inserir o estágio docência como uma atividade obrigatória para os cursos de pós-graduação é um desafio que pode trazer benefícios à formação acadêmica, compartilhar experiências e compreender a relevância da Educação em sua articulação com a teoria e a prática, pois ressalta-se que não há integralidade do processo, se as práticas educacionais ocorrerem de forma isoladas e fragmentadas.

Por fim, a questão que encerra este artigo é evidenciar a percepção sobre a importância do estágio docência como mencionada por Franco (20012, p. 114): "não existe prática sem teoria que a sustente, nem teoria distanciada de possibilidade de prática." Entendemos que uma dimensão complementa a outra nas implicações do trabalho docente, e por fim, essa experiência destacou um verdadeiro processo de educação.

Referências

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

FRANCO, M.A.R.S. Pedagogia e prática docente – 1.ed.- São Paulo: Cortez, 2012.

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

MELLO, D.E.; MORAES, D.A.F. Tecnologias: Conceitos e implicações no trabalho docente. In: COSTA,M.L.F.; SANTOS, A.R. (orgs). Educação e novas tecnologias- questões teóricas, políticas e práticas. Maringá: Eduem, 2017.

MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P.; CARTAXO, S.R.M. Didática e práticas de ensino: interlocução com a educação básica na formação inicial de professores. Revista: Olhar de Professor, Ponta Grossa, 17 (1): 37-47, 2014. Disponível em: http://www.uepg.br/olhar de professor Acesso: 12 set. 2018.

Palavras-chave: Estágio docência; Práticas pedagógicas; Formação de professores.

ESTÁGIO DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LIZYANE FRANCISCA SILVA DOS SANTOS - UFSC

LÚCIA SEARA BERKA VALENTE - UFSC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O desafio de realizar o estágio docência concomitante a formação de pós-graduação em educação, em nível de mestrado e doutorado, proporciona contribuições importantes não só para a formação de professores de nível superior, mas também para a reflexão e constituição de pesquisadores mais conscientes sobre outras formas de ensinar e aprender, que aliam as teorias e pesquisas às práticas educativas.

Desta forma, durante o semestre 2019.1, desenvolvemos um estágio docência no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, na disciplina Educação e Infância II, que tem como ementa os "aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade, educação e escola. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações nas instituições educativas. A educação da criança na pesquisa educacional".

Com a intenção de contemplar tais demandas, o estágio se iniciou com a participação no planejamento de atividades da disciplina e construção do plano de ensino de forma colaborativa com a professora titular. Foram selecionados textos de autores como Kramer (2007); Tassinari (2007); Benjamin (1984); Fantin (2016), Fantin; Piacentini (2005), Freinet (1998), entre outros, para pautar aulas expositivas, instigar discussões e fundamentar propostas didáticas que ampliam os conceitos de Educação e Infância.

Por exemplo, discutiu-se em Freinet (1998) a concepção de escola, e a necessidade do contexto educativo reduzir as distâncias entre o que acontece em outros espaços da cidade e a sala de aula, exemplificando tal pedagogia com as concepções de texto livre, aula-passeio, correspondência e jornal escolar.

Kramer (2007),mostra a importância de se perceber as singularidades das infâncias, que incide principalmente na brincadeira das próprias crianças, e esta é entendida como experiência de cultura, pois é no potencial residente no brincar que "as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem" (KRAMER, 2007, p.16).

A autora chama a atenção em seu texto para os paradoxos que permeiam as diversas infâncias existentes, que ao mesmo tempo em que se considera esta etapa da vida como categoria social e uma categoria da história humana, estas infâncias possuem distintas condições de existência, e dependendo do meio à qual estão inseridas, nem sempre tem suas especificidades atendidas pelos adultos.

As discussões suscitadas por estes referenciais ao longo da disciplina resultaram no pensar as múltiplas faces da infância na contemporaneidade. Através do texto de Fantin (2016) emergiram questões a respeito da necessidade de novas práticas lúdicas e culturais, diante da ocupação de diferentes lugares pelas crianças nesta sociedade, com destaque para a relação delas com a cultura digital e os artefatos midiáticos, suas formas de interação entre si, bem como a formação de suas identidades e subjetividades.

Dentre essas propostas podemos citar (a) duas visitas a exposições organizadas pelo Museu do Brinquedo da ilha de Santa Catarina, (b) uma oficina de brincadeiras cantadas e outra de confecção da boneca Abayomi, (c) uma "aula passeio" a uma instituição pública de educação infantil, (d) a construção de um mapa de percurso com fotografias feitas pelos estudantes, (e) fóruns de discussão, (f) pesquisa sobre um brinquedo, (g) socialização em sala de objetos/brinquedos que fizeram parte das infâncias dos estudantes, e posterior criação de uma "vitrine dos objetos" digital, com fotos dos pertences que cada indivíduo da turma trouxe para compartilhar em sala e (h) uma entrevista com criança sobre o brincar.

Todas estas experiências aconteceram de forma mediada, a maioria delas de modo presencial, algumas online e outras utilizando o aplicativo WhatsApp, como a proposta de mapear o percurso até o museu do brinquedo, através de fotografias realizadas ao longo do caminho, de objetos/ cenas/ pessoas que lhes chamaram a atenção, enviando e justificando para o grupo da turma o porque da sua escolha, tal dinâmica teve como objetivo ampliar os olhares, instigando-os a perceber e pensar sobre alguns detalhes que passam despercebidos na correria do dia-a-dia.

Para aprofundar algumas temáticas levantadas no texto, tal qual a forma como a sociedade vem concebendo as crianças, foram realizadas exibições e discussões dos seguintes filmes: "O garoto selvagem" (François Truffaut,1969), "João e Bilú" (Kátia Lund, 2005) , "O fim do recreio" (Nélio Spréa e Vinicius Mazzon, 2012), "Documentário Grandes Educadores: Celestin Freinet", além da apresentação de um curta-metragem produzido por uma professora com seus alunos em uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, intitulado "Caçadores de monstros: que lugar é esse?" (Jaqueline Maciel, 2017).

Tais concepções também nos inspiraram a propor experiências que contribuíssem na construção de um olhar sensível em relação às crianças e suas infâncias, para isso, visitamos com os estudantes duas exposições: A primeira, "Cascaes: a origem do museu", faz um resgate de brinquedos e brincadeiras de todas as partes do mundo presentes na cultura infantil. Já "Crianças Brincadeiras", trouxe fotografias do estudante indígena Ne-gatxa Patté, retratando as brincadeiras das crianças indígenas pertencentes a etnia Laklãnõ/Xokleng, que vivem em uma aldeia situada no município de José Boiteux/SC.

A visita a esta segunda exposição foi acompanhada de uma roda de conversa com o fotógrafo que falou sobre o cotidiano das brincadeiras na aldeia, as relações de cuidado e educação que os povos indígenas estabelecem com suas crianças. Além disso, também foram abordados os princípios éticos necessários na pesquisa com crianças como respeito aos sujeitos, preservação das identidades e das autorias, cooperação, autorização (assentimento e consentimento), uso das imagens e retorno e devolução da pesquisa aos sujeitos participantes.

A visita foi seguida de uma proposta de um fórum de discussão na plataforma Moodle, no qual os estudantes escolheram uma ou mais imagens da exposição e expuseram suas impressões sobre o que as fotos mais tocaram no seu olhar, a escrita foi livre e resultou em muitos relatos que demonstraram o desconhecimento sobre a cultura indígena e a quebra de estereótipos até então consolidados.

Para articular estas singularidades infantis ao campo das pesquisas, Tassinari (2007), utiliza dados de alguns estudos antropológicos sobre crianças indígenas, para demonstrar como o pensamento destes povos coloca as crianças como mediadoras e reconhece nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade, diferentemente da cultura ocidental.

Por fim, a proposta de entrevista das estudantes com as crianças colocou em evidência que grande maioria das crianças passa a maior parte do seu tempo em atividades que envolvem o uso das mídias digitais, e que o meio que estão inseridas influencia nas suas escolhas e nos

modos de lidarem com o mundo a sua volta, e que a maioria reclama de permanecer confinadas ao núcleo familiar e a escola, por não terem seu tempo de brincadeira respeitado.

Todas estas experiências possibilitaram ampliar os repertórios, os conhecimentos dos futuros professores e oportunizar mediações críticas, criativas e reflexivas em busca de uma participação ativa dos discentes na sua própria formação.

Além de adentrar nas contribuições das diversas áreas de conhecimento que tratam da pesquisa com e sobre crianças, que são: pedagogia, sociologia, psicologia, comunicação, filosofia e antropologia, que buscam trazer nas suas produções as crianças como sujeitos, em seus diversos aspectos evolutivos, mostrando o que fazem, pensam, sonham, constroem, destroem, imaginam, fantasiam, interpretam, choram, inventam, reproduzem, brincam e aprendem na pluralidade de relações que estabelecem com o meio e com os outros.

Contudo, a experiência deste estágio docência em nível superior se tornou um importante espaço de construir relações com os graduandos e professores do curso, estabelecer encontros, inclusive com as crianças, de aprofundar significados entre os limites e possibilidades existentes nas nossas práticas e pesquisas, conhecer outros espaços, teorizar, debater, refletir, aprender, reaprender, redescobrir e reinventar outras possibilidades de mediações, que serão fundamentais no longo caminho de pesquisadoras que ainda temos a percorrer.

Referências

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo a educação. São Paulo: Summus, 1984.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. Revista da Educação Pública, v.25, n.59/2, p.596-617, mai/ago 2016.

FREINET C. Ensaio de Psicologia Sensível. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In Ensino Fundamental de 9 anos. Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasilia:MEC, 2007. (p13- 24) KRAMER, S. e LEITE, M.I. (org.) Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 13-38.

PIACENTINI, T.; FANTIN, M. Museu do brinquedo como centro cultural infantil. In LEITE, M.I e OSTETTO, L. (orgs). Museu, educação e cultura. Campinas: Papirus, 2005, p.55-71.

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, ano 7, n.13, out 2007. p. 11-25.

Audiovisuais/Filmes:

O garoto selvagem (FrançoisTruffaut, França, 1970, 84’)

O fim do recreio (Vinícius Mazzon e Nélio Spréa, 2012, Brasil, 18’) Disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI

Documentários/Coleção Grandes Educadores:

Celestin Freinet. : https://www.youtube.com/watch?v=MugIYIyfIBc

Freinet: o jornal escolar: http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me001226.mp4.

Palavras-chave: Educação; Formação de professores, Estágio docência.

ESTÁGIO DOCENTE E O PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO - PROPOSTA EM PESQUISA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNIFESP

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS - UNIFESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este relato traz a experiência de formação docente realizada no Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) desenvolvido na disciplina "Produção de Conhecimento e Saúde IV – Trabalho de Conclusão de Curso I" do Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista. A participação no PAD teve como objetivo aprimorar a formação docente, desenvolver as capacidades didáticas no ensino na graduação e experimentar as práticas pedagógicas docentes. Para isso, as atividades de docência realizadas no estágio incluíram a participação junto ao professor responsável no planejamento do módulo, a participação na orientação aos alunos em plantões de dúvidas para a preparação de trabalhos. A experiência docente vivenciada contribuiu para a minha formação profissional, me permitindo realizar uma avaliação da minha prática e desempenho enquanto professora, além do alcance de conhecimento de conteúdos na disciplina e de uma postura diante da atividade de ensino na graduação.
Palavras-chave: Estágio Docente; PAD; Educação Física.

Introdução

O estágio docente na graduação é um vínculo proveitoso no processo de formação do professor universitário, e como nos lembram Pimenta e Lima (2018) para o exercício de uma profissão é imprescindível o saber fazer, a ação. Por isso, a imitação pode ser considerada um adequado modelo prático para a construção de um bom professor, uma vez que, por meio da observação, da reprodução e muitas vezes da reelaboração do modelo observado, a partir de uma perspectiva crítica, pode-se avançar nessa formação (PIMENTA; LIMA, 2018). Portanto, para atuar na docência no Ensino Superior se faz necessário experienciar uma formação profissional que integrada ao stricto sensu possa dar o suporte que demanda a condução de uma sala de aula. Como nos alerta Zabalza (2004, p. 141) ao declarar que "[...] o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência."

Logo, observa-se que algumas iniciativas como a da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2002) surge no sentido de contribuir para a formação profissional como um todo e, especificamente, para a formação como docente do Ensino Superior. Pois, a partir da Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002, oficializou o Estágio Docência como uma forma de docência orientada aos pós-graduandos, mas apenas aos bolsistas desta agência financiadora (BRASIL, 2002). Trata-se de uma atividade curricular obrigatória[1] aos bolsistas CAPES do nível de doutorado e facultativa aos demais alunos e esta deve possibilitar ao aluno a experiência de assistência a um professor em todas as atividades relacionadas à docência (BRASIL, 2017).

Neste relato de experiência apresento o estágio docente que desenvolvi, este aconteceu, semanalmente, no período de 15/08/2018 à 05/12/2018. O estágio seguiu a diretriz de

aperfeiçoamento, conforme apontado pela CAPES e indicação assumida no cronograma de desenvolvimento de doutorado, de acordo com a orientação do Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira. A experiência teve como objetivo aprimorar a formação docente no que se refere a formação técnica e crítica em atividades práticas, como também, desenvolver, a partir das reflexões de natureza didático-pedagógica, os preceitos acerca do fazer docente e as capacidades didáticas necessárias no ensino na graduação.

A vivência consistiu na participação do Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD)[2], com a proposta no campo da pesquisa em educação física, na disciplina "Produção de Conhecimento e Saúde IV – Trabalho de Conclusão de Curso I" do Curso de Educação Física da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista.

A disciplina tem como ementa o estudo das normas para elaboração do trabalho de conclusão de curso, com a revisão da metodologia de delineamento de projeto de pesquisa e a entrega do projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso. Para tanto, foram abordadas as seguintes temáticas:

· Apresentação das normas para elaboração do trabalho de conclusão de curso;
· Revisão da metodologia de delineamento de projeto de pesquisa;
· Discussão dos projetos de pesquisa delineados;
· Projeto de pesquisa: introdução, referencial teórico, objetivo, método de pesquisa, coleta de dados e cronograma.

Objetivos da disciplina

Favorecer o desenvolvimento adequado do projeto de pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Educação Física.

Específicos:

· Propiciar a revisão de conteúdos já ministrados no módulo de metodologia de pesquisa científica.
· Propiciar uma visão crítica sobre os desenhos de estudo mais adequados para responder a pergunta da pesquisa.
· Favorecer adequada elaboração do projeto de pesquisa do trabalho de conclusão do curso de Educação Física.
· Aprimorar o processo de formação dos alunos contribuindo para o desenvolvimento de competências pessoais e para a formação permanente.

Metodologia da disciplina e a minha participação

A disciplina em que foi realizado o PAD conta com oitenta horas e estas foram distribuídas em quarenta horas de aulas teóricas e quarenta horas de aulas práticas. Ao todo, foram 17 encontros, sendo estes distribuídos da seguinte maneira: a) cinco encontros iniciais que foram destinados a exposição oral dos conteúdos necessários a formulação e desenvolvimento do Projeto de Pesquisa, nesses encontros observei a didática e metodologia utilizadas pelo professor responsável da disciplina; b) sete encontros destinados a orientação dos alunos para a produção do Projeto de Pesquisa, a turma foi dividida em três grandes grupos (A, B e C), cada grupo recebeu orientação do professor da disciplina em um dia agendado previamente, sendo destinado, para cada estudante, vinte minutos de orientação individual, neste interim fiquei a disposição dos alunos para tirar dúvidas e orientá-los na produção dos trabalhos solicitados, bem como, auxiliei o professor da disciplina na correção desses trabalhos; c) dois encontros para a realização dos Seminário de Pesquisa, nestes encontros os alunos apresentaram os Projetos desenvolvidos na disciplina, nesse momento colaborei na avaliação no que se referiu a postura acadêmica, a clareza das ideias, ao formato da apresentação e com a arguição; d) Por fim, os Projetos de Pesquisa foram corrigidos e devolvidos aos alunos no último encontro, neste encontro foi realizada a avaliação da disciplina e os alunos, também, me avaliaram.

Resultados da disciplina e análise da minha participação

A partir da dinâmica de avaliação utilizada na disciplina foram desenvolvidos pelos alunos três trabalhos principais: a) Resumo; b) Pré-projeto e; c) Projeto de Pesquisa. Tal processo de produção de conhecimento motivou, sobretudo, os alunos, e aqui me incluo, a ampliarem seus repertórios acerca dos aspectos metodológicos e possibilidades de delineamento de estudos em seus trabalhos de conclusão de curso. Além disso, foi observado uma evolução satisfatória entre o momento inicial da disciplina, em que pensavam, em alguns casos, timidamente nas possibilidades de Projetos de Pesquisa e o momento final em que apresentaram seus Projetos concluídos no seminário.

Trilhar essa experiência na graduação no contexto de um programa de pós-graduação com a orientação e incentivo do professor responsável pela disciplina ganhou ares emancipatórios, uma vez que nos foi oportunizado o suporte necessário nessa jornada e o feedback das nossas ações no decorrer da disciplina. Assim como, o feedback fornecido pelos alunos, por meio de Formulário Avaliação Estagiário PAD, sobre a minha participação na disciplina, para eles, em resumo, a minha colaboração foi boa.

Considerações Finais

A experiência foi relevante e desafiadora. Relevante porque foi possível aliar pesquisa e ensino, tornando a estratégia interessante no meu processo de formação docente, e desafiadora, por conta da diversidade de temáticas que foram trazidas pelos alunos da disciplina e os diferentes níveis de construção dos Projetos de Pesquisa. Por isso, acredito que a experiência docente vivenciada contribuiu para a minha formação profissional, me permitindo realizar uma avaliação da minha prática e desempenho, enquanto professora, além da aquisição de conhecimento de conteúdos na disciplina e de uma postura diante da atividade de ensino na graduação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 52, de 26 de setembro de 2002. Brasília: CAPES, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº - 149, de 1º - de agosto de 2017. Brasília: CAPES, 2017.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2018.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[1] Conforme portaria nº - 149, de 1º - de agosto de 2017.

[2] Trata-se este de um Programa da UNIFESP que oportuniza um espaço de aprendizagem docente para os alunos da Pós-Graduação Stricto Sensu da própria instituição. Este espaço formativo acontece, no sentido, de propiciar um diálogo entre a formação inicial, a graduação, e os estudantes de mestrado e doutorado. O PAD atua na instrumentalização técnica e crítica necessária a formação do professor universitário.

Palavras-chave: Estágio Docente; PAD; Educação Física.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÃO DA PRÁXIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IZANE SOUZA FONSECA - UFAM

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM

CORINA FATIMA COSTA VASCONCELOS - UFAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÃO DA PRÁXIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Introdução

O Estágio Supervisionado é um momento primordial na formação inicial do professor, uma vez que proporciona ao profissional em formação o contato direto com o contexto escolar, oportunizando-lhe experiências, articulação de saberes e reflexões na área de formação.

O presente trabalho tem por finalidade relatar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado articuladas com o Programa de Residência Pedagógica. O estágio realizou-se em uma escola pública estadual do município de Parintins-AM no período de 17 de setembro a 19 de outubro de 2018 em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a roda de conversa entre os acadêmicos e educadores da instituição com a finalidade de apresentar os objetivos, etapas, perspectivas do Estágio Supervisionado; observação participante da prática pedagógica e regência de classe.

O Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogo e articulação de saberes

O estágio como reflexão da práxis proporciona aos professores em formação conhecerem os desafios e perspectivas dos alunos e educadores no contexto escolar, bem como a mobilização de saberes didático-pedagógicos. Para Pimenta e Lima (2011), o estágio possibilita aos futuros professores compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos diferentes profissionais na escola.

A escola, campo de estágio, foi fundada em 1972 e ao longo dos anos vem atendendo alunos dos bairros periféricos da cidade de Parintins de 1 º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. O estágio foi realizado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 37 alunos na faixa etária de 9 (nove) a 10 (dez) anos de idade. “Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e como o mundo” (BNCC, 2017, p. 56).

Com base nas observações realizadas no estágio, constatou-se que a escola na busca de superar problemas de aprendizagem ou de comportamento dos alunos realiza intervenções pedagógicas para fortalecer a participação dos pais ou responsáveis dos alunos nos processos educativos. Porém, há famílias que impõem barreiras para a realização das intervenções propostas, dificultando o processo ensino-aprendizagem. A parceria família e escola é essencial na formação do cidadão, já que “[...] a família desempenha a tarefa de orientar a criança ou adolescente, de forma a favorecer o seu crescimento e aprendizado no contexto social [...]. A

escola é colocada como auxiliadora da família na construção de conhecimento e formação social" (CASARI; RAMOS, 2007, p.185).

Em casos de comportamento agressivo de alguns alunos que geram conflitos em sala de aula, os professores tentam resolver os problemas por meio de diálogo com os envolvidos, entretanto, quando os casos são mais graves ou recorrentes, o aluno é encaminhado para a coordenação pedagógica para orientações individuais.

A escola é um ambiente que possibilita ao professor em formação conhecer as diferentes facetas que envolvem o processo educativo. No período do estágio, realizou-se com a coordenação pedagógica um diagnóstico com os alunos para avaliar as dificuldades de leitura, escrita e interpretação textual.

Observou-se por meio do diagnóstico as dificuldades do processo de alfabetização e letramento relacionadas à faceta linguística e interpretação textual, bem como os desafios do professor alfabetizador. Com base no diagnóstico, a coordenação pedagógica desenvolveu estratégias de intervenção no contraturno para amenizar as dificuldades do desenvolvimento linguístico dos alunos. "Os "erros" dos alunos constituem a matéria-prima do replanejamento das atividades curriculares". Assim, cabe a escola buscar meios para atender os alunos a partir de suas dificuldades, particularidades e especificidades, a fim de garantir a qualidade da educação (ROMÃO, 2011, p. 97).

A partir da Proposta Curricular e das observações realizadas na turma iniciou-se o planejamento da regência de classe com enfoque interdisciplinar. "O processo de planejamento [...] busca resinificar, orientar e dinamizar o trabalho" (VASCONCELOS, 2010, p. 63). A regência foi realizada em outubro, mês em que acontece a campanha de prevenção a saúde da mulher. A temática trabalhada foi "Outubro Rosa", cujos objetivos foram: realizar leitura e interpretação de texto; identificar o gênero textual; compreender a ideia principal do texto; conhecer o objetivo da campanha outubro rosa; fazer uma produção de texto dissertativo.

Os objetivos e objetos de conhecimento propostos para a regência foram alinhados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Para tanto, realizou-se uma pesquisa sobre a temática para subsidiar a organização de aulas dinâmicas, informativas e significativas, bem como a construção dos recursos didáticos. Na regência, a partir da temática, enfatizou-se a decodificação/fluência de leitura; compreensão; estratégia de leitura e convenções da escrita e diálogo com os alunos acerca da campanha Outubro Rosa, a partir do símbolo da campanha, fotos e do vídeo intitulado "Outubro Rosa''.

O diálogo com os alunos possibilitou-nos conhecer os saberes dos educandos sobre o câncer de mama e do colo de útero. Percebeu-se que eles têm conhecimento e curiosidades sobre o assunto. Os alunos expressaram suas ideias sobre o tema relacionando sua vivência, como, por exemplo, uma aluna relatou que sua avó havia morrido em decorrência do câncer de mama.

A leitura compartilhada do texto informativo "Outubro Rosa", ampliou o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual dissertativo e sobre o câncer de mama e do colo de útero, uma vez que as informações apresentadas destacavam o histórico da campanha, significado do símbolo, prevenção e tratamento do câncer de mama e do colo de útero.

Durante a regência os alunos foram bem participativos, apresentaram indagações, informações relevantes sobre o tema e realizaram a produção de texto dissertativo sobre a temática. "Não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (BNCC, 2017, p.76).

Quanto a produção do texto dissertativo, notou-se que alguns alunos estavam com dificuldade na produção textual, então, fez-se uma orientação individual para auxiliá-los nessa produção. A partir do resultado das produções textuais, constatou-se que alguns alunos apresentavam

dificuldades de organizar as ideias, expor opiniões, utilizar adequadamente a pontuação e grafar corretamente as palavras, todavia, eles se expressaram por meio de desenho.

Diante do exposto, defendemos que é necessário que os professores desenvolvam práticas contínuas de leitura, interpretação e produção textual para que os alunos possam expressar seus pensamentos e desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado propicia ao professor em formação o contato direto com o campo de atuação, possibilitando-lhe o conhecimento sobre a realidade do contexto escolar, assim como relacionar a teoria apreendida na universidade com a prática vivenciada na escola e reflexões acerca da prática docente.

As experiências vivenciadas no estágio contribuíram para agregar e mobilizar conhecimentos enquanto professor em formação. Ao adentrar no campo de estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebeu-se que o professor tem que estar preparado para lidar com as situações que acontecem no cotidiano nesse nível de ensino, refletir sobre a profissão diante de todas as possibilidades e desafios vivenciados no contexto escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASARI, N.E.F.; RAMOS, M.B.J. **Família e aprendizagem escolar. Revista Psicopedagogia**. 2007 p. 182-201

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**, 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010

Palavras-chave: Formação inicial; Estágio Supervisionado; Anos Iniciais dos Ensino Fundamental.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA "HORTA ESCOLAR ORGÂNICA: CONSTRUINDO SABERES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM"

ZILDIANE SOUZA TEIXEIRA - UFAM

ERIDENIZE DE OLIVEIRA VIANA - UFAM

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA "HORTA ESCOLAR ORGÂNICA: CONSTRUINDO SABERES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AM"

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência elucida o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica realizada no Estágio Supervisionado em Gestão Educacional do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia ICSEZ/UFAM/PARINTINS-AM. O Estágio Supervisionado articulado com o Programa de Residência Pedagógica teve por objetivo, oportunizar aos graduandos do 8º período de Pedagogia participar dos processos da Gestão Educacional em uma escola publica localizada na cidade de Parintins.

O estágio ocorreu em uma instituição pública anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 01/04 a 22/05 de 2019. A instituição atende 375 alunos, oriundos dos diferentes bairros periféricos da cidade. As etapas do Estágio Supervisionado foram: roda de conversa com educadores, observação participante, planejamento e desenvolvimento do projeto de intervenção Pedagógica "Horta Escolar Orgânica: Construindo Saberes". Todas as atividades realizadas foram registradas no caderno de campo. Este trabalho fundamenta-se nos autores: Capra (2003), Fazenda (2008), Leff (2005) e Tamoio (2002).

Os processos da Gestão Educacional da instituição observada/pesquisada oportunizaram aos estagiários/residentes experiências sobre o fazer pedagógico na gestão dos processos educativos, bem como vivenciar a unidade teoria e pratica.

HORTA ESCOLAR ORGÂNICA: CONSTRUINDO SABERES.

A intervenção pedagógica busca por meio do seu desenvolvimento modificar uma realidade, seja ela escolar, cultural, social, econômica entre outros. Assim, a partir das observações realizadas, na escola campo de estágio, percebeu-se a necessidade de ampliar o cultivo de hortaliças na área externa da escola numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que nesse ambiente havia uma iniciativa do cultivo de hortaliças, o qual necessitava de uma melhor estrutura e ampliação para tornar o ambiente significativo na perspectiva de favorecer o trabalho interdisciplinar e maior participação da comunidade escolar. Capra (2003), destaca que na horta, aprendemos sobre os ciclos alimentares e integramos os ciclos naturais dos alimentos aos nossos ciclos de plantio, cultivo colheita, compostagem e reciclagem

Diante do exposto, foi pensado pelos estagiário/residentes o projeto de intervenção pedagógica "Horta Escolar Orgânica: Construindo Saberes", objetivando o trabalho interdisciplinar por meio de temas como: sustentabilidade, qualidade de vida, hábitos alimentares e saúde, pois a

educação precisa ajudar as crianças no desenvolvimento de atitudes que viabilizem ações para a melhoria da qualidade de vida por meio da sensibilização e da conscientização sobre os hábitos alimentares saudáveis que auxiliem na promoção da saúde e preservação do meio ambiente numa perspectiva sustentável.

Lefft (2005), enfatiza que a qualidade de vida depende da qualidade do ambiente para chegar a um desenvolvimento equilibrado e sustentável a conservação do potencial produtivo dos ecossistemas, a valorização e preservação da base de recursos naturais, a sustentabilidade ecológica do habitat.

O projeto teve como objetivo construir uma horta escolar orgânica numa perspectiva interdisciplinar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o diálogo de saberes da comunidade escolar.

Para o alcance do objetivo do projeto, buscou-se conhecer a relevância da horta escolar orgânica, para desenvolver ações que promovam de forma sustentável a melhoria da qualidade de vida, assim como, uma prática pedagógica interdisciplinar por meio da horta escolar orgânica, possibilitando cultivos de pequenas hortaliças na escola para fortalecer valores e atitudes relacionadas à sustentabilidade, saúde e hábitos alimentares. As hortaliças cultivadas na horta escolar foram: alface, couve, cebolinha, coentro, chicória, pimenta de cheiro, pimentão, feijão de corda, quiabo, as quais são cultivadas no estado do Amazonas.

O projeto numa perspectiva interdisciplinar articulou-se com as habilidades e objetos de conhecimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Desse modo, buscou-se promover a participação da comunidade escolar na construção e manutenção da horta orgânica com diferentes atividades didáticas interdisciplinares.

A interdisciplinaridade tem proporcionado à educação uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Logo, torna-se explícito a ocorrência de uma globalização do conhecimento, onde considera-se uma visão holística do conhecimento, considerando as especificidades e limites entre as disciplinas.

A interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas proporciona reflexões voltadas para a ressignificação de pensamentos fragmentados, e propõe mudanças tanto na forma de pensar quanto na forma de agir.

Nesse sentido, a horta escolar orgânica se revela como um espaço de construção de saberes diversos, contemplando diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma prática interdisciplinar, porque proporcione aos professores e alunos interações sobre como interpretar um mesmo fato, ultrapassando o modo de pensar do conhecimento de maneira isolada e passando a ter a compreensão de que os saberes são globais na busca de um objetivo comum que se valida na vivência social dos sujeitos.

As etapas de construção do projeto foram: pesquisa bibliográfica, planejamento, visita em canteiros de hortaliças, solicitação de mudas dos proprietários e alunos, diálogo e palestras com os alunos, pais e professores para saber se entre as famílias das crianças havia experiências com o cultivo de hortaliças, aquisição de materiais, convite para as turmas participarem da construção e organização da horta escolar, construção de um folheto informativo sobre as principais hortaliças cultivadas na horta da escola (nome, origem e benefícios), construção do cronograma de cuidados e manutenção da horta para as turmas e apresentação da horta escolar para o Ensino Fundamental.

A culminância do projeto, contou com a participação dos alunos e professores, os quais visitaram o ambiente e mantiveram contato com as hortaliças cultivadas no espaço considerado um laboratório vivo. Nesse momento os estagiários/residentes enfatizaram para os alunos sobre a importância das hortaliças para a saúde, e o desenvolvimento sustentável, ressaltando os

cuidados necessários para a manutenção da horta na escola possibilitando a construção de conhecimentos nos diferentes componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tamoio (2002), enfatiza que a escola deve desempenhar, junto à comunidade, a função social de transformação e auto superação, no qual o processo de elaboração destes com o seu espaço natural e social é vital para uma Educação Ambiental comprometida com as transformações do contexto sociocultural.

Durante as etapas da intervenção pedagógica os alunos participaram ativamente com perguntas a cerca da nomenclatura, benefícios e origens das plantas cultivadas, e puderam compartilhar saberes. Esse contato direto com a horta escolar tornou-se significativo no processo ensino aprendizagem, visto que os alunos demonstraram interesses e curiosidades pelas atividades que foram propostas. Assim os alunos assumiram postura de pesquisadores, ficaram atentos às explicações feitas pelos estagiários/residentes, fizeram anotações no caderno e regaram as plantas demonstrando interesse, compartilhando as experiências sobre as hortaliças contribuindo assim para a construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES

Nos processos vivenciados durante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional , pode-se perceber a complexidade que permeia os processos educativos e desenvolver o projeto de intervenção pedagógica “Horta Escolar Orgânica: Construindo Saberes”, oportunizando aos estagiários/residentes, planejar e desenvolver um projeto com enfoque interdisciplinar considerando os saberes oriundos do processo de graduação e os saberes da comunidade escolar.

O projeto possibilitou ao educandário uma nova perspectiva de ensino, tendo como principal fundamento a interdisciplinaridade e para os alunos a possibilidade de aprender por meio da vivência diária com o ambiente da horta escolar, contemplando temas como: sustentabilidade, qualidade de vida, hábitos alimentares saudáveis, saúde e saberes locais.

Por meio do desenvolvimento da intervenção pedagógica pode-se compreender a importância da horta no contexto escolar para articular os saberes e o trabalho interdisciplinar e entender que a realidade pode ser modificada por meio de pequenas ações que no decorrer do tempo se transformam em grandes marcos na história de uma comunidade, de um bairro, e principalmente na trajetória escolar dos alunos. Com essa ação foi perceptível o alcance na solidez da proposta do projeto, envolvendo a comunidade escolar que participou ativamente e assumiu compromisso de cuidar e manter o ambiente da horta escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica**: desafio para o século 21. in: TRIGUEIRO, A. (org). Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sexante, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **O que é interdisciplinaridade?**.São Paulo: Cortez, 2008.

LEFF, E. O. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TAMOIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza**: uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablume, 2002.

Palavras-chave: Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Intervenção Pedagógica.

EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: PROGRAMA DE APOIO PEDAGÓGICO

GILDENE DO OURO LOPES SILVA - UNASP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto apresenta uma experiência de formação continuada de docentes durante o período de cinco anos em uma Instituição do Ensino Superior (IES) privada confessional, situada em uma cidade do interior de São Paulo. Toma como entendimento a importância do fazer didático-pedagógico dos docentes em busca de estratégias metodológicas de ensino, de modo que enriqueçam cada vez mais o cotidiano da sala de aula e favoreçam a aprendizagem dos universitários de forma criativa e prazerosa. A relação, segundo Zabala (2004, p.169), da passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem tem sido um dos grandes desafios para repensar as práticas docentes, assim como o uso de novas tecnologias, a flexibilização do currículo e novas posturas para atender o atual perfil docente exigido na universidade. Entende-se que o conhecimento é transitório e nem está pronto e acabado, pois consiste de um processo de construção que exige atualização constante na busca de uma prática pedagógica coerente com as necessidades da realidade contemporânea. (PRIGOL E BEHRENS, 2014, p. 4). Essas reflexões sugerem um olhar atento para a compreensão sobre as diferentes concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas, uma vez que grande parte dos docentes no ensino superior não teve esse conhecimento em seu currículo de formação, apesar da competência no exercício da profissão. Nesse contexto, o objetivo foi adotar uma nova proposta de formação continuada docente que se materializou por meio do Programa de Apoio Pedagógico (PROAP) que já existia de maneira diferente. As ações foram implementadas em conjunto, durante dez semestres letivos nos seguintes projetos: a) Acolhimento para promover a integração de novos docentes; b) Formação em Serviço; c) Apoio ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); d) Núcleo Interativo para estudos da prática pedagógica; e) Produção de Material DidáticoPedagógico. O planejamento de todos os projetos adotou como princípio considerar as opiniões dos docentes e coordenadores dos cursos de graduação sobre a dimensão pedagógica nos indicadores da avaliação interna e externa da IES; nos relatório de autoavaliação dos cursos realizadas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada graduação e nos resultados das dinâmicas conversacionais realizadas pela coordenação do PROAP nos colegiados dos cursos para possibilitar a participação e a expressão dos docentes com relação às questões que norteiam as concepções de ensino, do desenvolvimento e aprendizagem e da dimensão subjetiva envolvida nos processos complexos das relações no ensinar e aprender. Inicialmente, foram as questões abordadas nesses instrumentos e posteriormente pelos indicadores da avaliação dos docentes no final de cada atividade do programa que suscitaram as ações dos projetos. A seguir são descritas uma síntese da intencionalidade e principais ações implementadas em cada projeto do PROAP. O projeto “Acolhimento para promover a integração de novos docentes” por meio de seminários, oficinas e atendimento individualizado, denominado consultório pedagógico, teve a intenção de apresentar aos docentes suas atribuições acadêmicas e as competências esperadas pela IES. Acrescenta-se a isso a exposição dos valores, dos princípios filosóficos e metodológicos adotados, o manejo dos recursos tecnológicos e das ferramentas disponíveis para

uso do docente, as políticas de formação, os recursos para pesquisa, os documentos institucionais que auxiliam nas orientações quanto ao ensino, pesquisa e extensão. No projeto "Formação em Serviço", destacaram-se os encontros no início e durante cada semestre letivo em que os docentes participaram de palestras, oficinas, minicursos oferecidos nas modalidades: presencial, a distância e atendimentos individuais. A metodologia das ações foi centrada na interação entre os docentes, com intuito de provocar novos sentidos às suas práticas pedagógicas, a partir de relatos de experiências para discutir, sistematizar e fundamentar tais práticas frente aos pressupostos teóricos apresentados. Acrescenta-se a esse projeto a assessoria pedagógica oferecida aos coordenadores na organização dos documentos do curso, com olhar técnico, pedagógico guiado pelos princípios filosóficos e metodológicos adotados pela IES. Para o projeto "Apoio ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE" foram realizados encontros com os coordenadores dos cursos de graduação para organizar o planejamento estratégico com todas as metas e ações relacionadas ao exame, tendo em vista o envolvimento dos docentes e discentes. Vale ressaltar as orientações divulgadas aos universitários sobre todo o processo e cronograma do exame, tanto de forma presencial como pelo site institucional, murais e vídeos. Nesse sentido, observou-se que duas ações com a participação dos universitários despertaram neles o interesse para a compreensão da importância do exame. A primeira foi um concurso de frases sobre o próprio exame e a segunda foi a organização de murais semanais sobre informações atuais relacionadas ao ENADE. O projeto "Núcleo Interativo para estudos da prática pedagógica" foi compreendido como um espaço de interação e convivência para troca de informações, visando à construção social do conhecimento da prática pedagógica adquirido pelas experiências em sala de aula dos docentes participantes e pelas publicações na área. Para enriquecer as interações entre os docentes do grupo, foram utilizadas as ferramentas disponíveis na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Enviroment). Já o projeto "Produção de Material DidáticoPedagógico" tinha a intenção de criar e disponibilizar materiais alternativos para o apoio pedagógico aos docentes, tais como: uma cartilha organizada sobre estratégias de ensino a serviço de aulas criativas e inovadoras inspirada na proposta dos autores Anastasiou e Alves (2007), Masetto (2003) e Zabala (2010), somada à experiência das organizadoras; tutorial para o plano de ensino; vídeos com aulas práticas sobre diversos temas sobre planejamento; plano de ensino, elaboração de questões de prova, avaliação e outros. Durante o período aqui exposto do PROAP, com o objetivo de avaliar os efeitos do programa na dimensão pedagógica dos cursos, foram analisados os resultados adquiridos nas avaliações internas dos discentes da IES a cada ano. Também consideraram-se os dados adquiridos por um instrumento de validação social ao término de cada semestre sobre a satisfação dos docentes em relação ao PROAP. Mediante a média anual dos resultados no período de cinco anos do Programa, obtidos da maioria dos docentes e discentes, quando comparados aos dados anteriores à implementação da nova proposta do programa, o entendimento dos discentes em relação à integração entre as disciplinas do curso cresceu de 49% para 79%, e o grau de satisfação em diversos aspectos da dimensão pedagógica cresceu de 43 % para 87%. De maneira semelhante, os docentes também manifestaram crescimento quanto à satisfação em relação ao PROAP, sendo de 65 % para 89% nos dados da validação social e de 58% para 92% nos dados da avaliação interna. Portanto, observou-se que houve impacto na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos cursos na opinião da maioria dos docentes e discentes. Outros dados observados com relação ao crescimento dos cursos, embora haja outros insumos envolvidos, foram os resultados apresentados pelas comissões de avaliação externa in loco de alguns cursos e o desempenho da maioria dos estudantes de vários cursos que participaram do ENADE, com indicadores superiores quando comparados àquelas anteriores ao modelo descrito adotado no PROAP. Em

síntese, a maioria dos cursos atingiu melhores indicadores no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e no Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Enfim, os achados dessa experiência permitem acreditar na formação continuada dos docentes no ensino superior em busca de uma prática docente profícua para o ensino e a aprendizagem e, por extensão, ao desenvolvimento do profissional da educação com o compromisso de inspirar, provocar, mexer, tocar e mobilizar o seu fazer docente na universidade na expressão de uma formação mais prazerosa e de uma sociedade mais humana.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (orgs.) Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7.ed. Joinville, SC, Univille, 2007. p. 15-43.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo, Sumus, 2003.

PRIGO, E. l.; BEHRENS, M. A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. In. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Anais. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf, Acessado em 01 de maio de 2019,24

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino superior; Programa de apoio pedagógico.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DA REDE DE PARCEIROS MULTIPLICADORES DE ESPORTE EDUCACIONAL DO INSTITUTO ESPORTE EDUCACIONAL (IEE)

GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA - SMED

THAÍS JANNUZZI CHAVES - SMED

JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os professores de Docência I do município de Araucária-PR que atuam no Infantil 4 e 5 (últimos níveis da Educação Infantil) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental não são habilitados para a disciplina de Educação Física e necessitam de atualização acadêmica e pedagógica para o desenvolvimento da disciplina com alunos dessas turmas. Sendo assim, a formação continuada desses profissionais tem como objetivo geral em formar os professores para melhoria na qualidade das aulas de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da referida Rede Municipal.

Para isso, uma das propostas de formação continuada para esses profissionais é a formação em parceria com o Instituto Esporte e Educação (IEE), que tem como objetivos específicos em possibilitar a formação profissional para que o aluno tenha uma qualidade de ensino, potencializando seu desenvolvimento integral, possibilitando o acesso qualificado à prática de educação física e esporte, não somente nas aulas de Educação Física, mas em todos os ambientes da escola, por meio de diferentes métodos educacionais. Essa parceria também oferece formação continuada para professores que atuam com Educação Física em todos os níveis de ensino da Rede Municipal de Araucária focada no Esporte Educacional, propondo novas estratégias para os professores ministrarem aulas inovadoras, usufruindo de todos os ambientes da Unidade Educacional. Essa formação transforma os espaços da Unidade Educacional em ambiente da Escola Ativa, possibilitando a interação e movimento e espaços para jogos e brincadeiras, onde os alunos possam se movimentar sem intervenção de um adulto, brincando com autonomia, sendo assim, possibilita que o aluno amplie seu desenvolvimento motor.

Para que essa formação fosse possível, em junho e julho de 2018 foram realizadas reuniões para firmar mais uma parceria entre o Município e o IEE, e pelo primeiro ano, os professores da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer estão participando das formações juntamente com os professores da Secretaria Municipal de Educação. O tema da formação desse ano é a Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional, com o formato de dez encontros presenciais, em que dois deles serão seminários, um de quatro horas e outro de oito horas. Nestes seminários ocorreram palestras, exposições de experiências dos professores da rede municipal de ensino que são cursistas e oficinas. O cronograma de formação iniciou em 2018, com encontro em agosto e outubro e para o ano de 2019 foram agendadas uma formação mensal com início em março e término em novembro, com recesso em julho. O tema dos encontro/módulos são: Escola Ativa- Contextualizando o movimento; Implantação da Escola Ativa e princípios do Esporte Educacional; Didática do Esporte Educacional; Educação Física de Qualidade- Evento

Esporte Educacional; Escola Ativa- Liderando pelo esporte; Cultura de Movimento- Jogos; e Cultura de Movimento- Espaços reduzidos, Lutas e Ginástica.

As formações acontecem no dia de hora atividade dos professores, podendo o professor participar pela manhã ou à tarde, conforme inscrição realizada via ofício no início do curso, em agosto de 2018, e renovada em fevereiro de 2019. Além dos encontros presenciais, os professores têm atividades de intervenção nas unidades educacionais, ocorrendo dessa forma o acompanhamento a distância (EAD), em que os professores encaminham resultados direto ao IEE.

Os Professores do Instituto vem até o município de Araucária para ministrar estas formações e visitam algumas Unidades Educacionais, por amostragem, para verificar e sugerir como podem estar acontecendo a adequação e transformação em uma Escola Ativa. Como parte da formação, os professores que ingressaram no curso no ano de 2018, suas Unidades Educacionais receberam no início do ano letivo de 2019, kits de materiais esportivos (bolas de diferentes tamanhos, cordas, elástico, cones, coletes e arcos) possibilitando assim a qualificação e variação nas aulas de Educação Física e a organização dos espaços para a concretização de Escola Ativa. Os professores receberam camiseta do curso, bonés, cadernos de anotações e a cada dois módulos foi fornecido aos cursistas apostilas com o conteúdo das aulas.

A formação é feita de forma expositiva, teórica e também prática; os professores são incentivados a elaborar novas possibilidades de atividades, de forma a pensar em aplicar essas situações em seu ambiente de trabalho, com seu grupo de alunos, em que o aluno também é um agente construtor, participante ativo na estruturação do processo de ensino e aprendizagem do esporte educacional, de maneira democrática. Durante as formações, os professores são a todo o tempo levados a refletir e experimentar o aluno como agente que dialoga, considerando seus interesses, dificuldades, necessidades, potencialidades, tendo responsabilidade e direito na tomada de decisões nas atividades, em uma aula democrática.

O município de Araucária/PR desenvolve desde o ano 2015 uma parceria com o Instituto Esporte Educacional (IEE), que atua desde 2001, tendo como fundadora a ex-medalhista olímpica Ana Moser, aplicando a formação de profissionais em esporte educacional, gestão social e projetos voltados para o atendimento direto a crianças de baixa renda, trazendo como missão

> (...) contribuir para a formação do cidadão crítico e participativo por meio da educação física e do esporte, favorecendo o desenvolvimento das comunidades de baixa renda. O trabalho do IEE está norteado por princípios como: inclusão de todos, respeito à diversidade, construção coletiva, educação integral e rumo à autonomia e busca desenvolver a cultura esportiva com finalidade de formar cidadão crítico, criativo e protagonista. (PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA, [s.d.])

O IEE desenvolve seu projeto sobre a temática do Esporte Educacional, assegurando a inclusão de todos com participações autênticas, em que o desenvolvimento humano acontece com práticas esportivas lúdicas. Este

> oferece oportunidades de decisões na organização e na realização das atividades, respeitando o nível de desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, psicológico e social dos educandos, favorecendo a autocrítica, a autoavaliação e, consequentemente, a autoestima. (MOSER, 2017)

Sob essa perspectiva de ensino, o IEE ainda propõe em suas formações a implantação da Escola Ativa, onde todos os espaços das Unidades Educacionais se transformem em locais que estimulem intencionalmente o processo de ensino aprendizagem, qualificando e ampliando os espaços e os tempos de movimento. Para que essa implantação aconteça o IEE elenca cinco princípios do Esporte Educacional: Inclusão de todos, Rumo à autonomia, Educação integral,

Respeito à diversidade e construção coletiva. Apresentam ainda outro sistema próprio dedicado a estudar e compreender como as crianças aprendem, chamado de "Sistema PROTEGE", "P" de pessoas; "R" de recursos; "O" de organizar regras; o "T" de tempo; o "E" de espaço; o "G" de gestos; e o "E" de estruturar funções (P.R.O.T.E.G.E.), que servem como norteadores para as aulas e para a construção dos espaços da Escola Ativa.

As Diretrizes Municipais de Araucária, ressaltam a importância da Educação Física ser entendida de forma democrática, devendo

> oportunizar o desenvolvimento de todos os alunos. Assim considerando a educação inclusiva, é importante assegurar propostas pedagógicas que estejam comprometidas com a diversificação e flexibilização curricular, a fim de que o convívio entre os diferentes possa ser de fato um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 164)

Até o momento cento e cinquenta e três professores da SMED e da SMEL estão inscritos nessa formação, tendo sido realizado seis encontros, sendo um deles o primeiro Seminário de Rede de Parceiros Multiplicadores do Esporte Educacional com participação de sessenta e seis professores que já fazem parte desta formação e mais trinta e oito pessoas visitantes, estas eram acadêmicos de pedagogia ou educação física, professores que não estão inscritos no curso e de outras instituições. A divulgação do Seminário aconteceu pelas mídias, folders expostos em Faculdades de Pedagogia e Educação Física. Neste momento houveram duas oficinas: Cross Training Infantil e Recreação Infantil e quarenta exposições de vivências dos professores cursistas, com setenta autores.

Através da parceria da SMED, SMEL e Instituto Esporte Educacional com patrocínio da PETROBRAS para o desenvolvimento deste projeto, e com a realização do Seminário constatou-se um avanço significativo na formação continuada desses profissionais e como consequência na melhoria e diversidade das atividades realizadas com os alunos do município.

REFERÊNCIAS:

ARAUCÁRIA. Prefeitura Municipal de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Municipais de Educação. Araucária, 2012.

MOSER, Ana Paula e col. Projeto Formação de Professores da Rede Pública. 1ª edição. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2017.

_____. Selo multiplicador de esporte educacional 2017-2018. 1ª edição. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2017.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Física; Instituto Esporte e Educação; Esporte Educacional; Escola Ativa.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A INCLUSÃO EM PAUTA

LEANDRO APARECIDO DE SOUZA - FCT- UNESP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Saviani (1994), ao refletir sobre a natureza e especificidade da educação, identifica como seu objetivo precípuo a humanização dos indivíduos, ou seja, proporcionar ao indivíduo por meio de um ensino sistematizado o acesso ao saber científico. Este processo, que ocorre no ambiente escolar, mais diretamente na sala de aula, congrega uma diversidade de sujeitos (aprendentes) que possuem não somente diferenças econômicas, sociais e culturais, como também particularidades físicas e cognitivas, que merecem atenção e cuidados específicos.

Se no passado as pessoas com deficiência e também aquelas classificadas como loucas, ou que tinham outras diferenças, eram apartadas do convívio social, colocadas juntas numa mesma instituição, rodeada por muros altos, para isolá-las dos demais, sem perspectiva de estudo, hoje, elas têm o direito de serem matriculadas na escola garantido (BRASIL, 2015). Assim, com as contribuições dos estudos, pesquisas e criação de leis houve um avanço na conquista de direitos e, progressivamente, na compreensão das potencialidades dessas pessoas. Hoje são identificadas como alunos público alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Se por um lado essa nova perspectiva incluiu os alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar, por outro desencadeou novas necessidades à medida que exige que os profissionais que estão em contato como eles tenham uma formação específica para garantir uma educação de qualidade para todos. Isso se deve ao fato de que a incapacidade do aluno pode não ser decorrente apenas da deficiência, mas também da impossibilidade de acesso ao meio (BRASILEIRO; MOREIRA; JORGE, 2009). O aluno público alvo da Educação Especial, em muitos casos, pode ter dificuldade para atingir resultados satisfatórios, seja pela falta de acesso ao recurso pedagógico, pela metodologia ou até mesmo pela estratégia de ensino que não foram devidamente planejadas levando em consideração suas características (SILVA, 2010).

No contexto escolar, o profissional da educação sem uma formação específica pode ter dificuldades para avaliar e identificar não apenas as dificuldades, que nos alunos com deficiência podem ser as mais evidentes, mas, também, as suas capacidades, além de realizar o planejamento de ensino levando em consideração os dados dessa avaliação, da sala de aula, da família e as características do ambiente escolar (SILVA, 2014).

Considerando tal diversidade e as especificidades que os alunos público alvo da Educação Especial apresentam, além das políticas públicas e ações sociais integrativas, faz-se necessário que os profissionais que estão diretamente relacionados a eles (professores, gestores e funcionários) tenham acesso à formação específica para que sua prática seja orientada e consciente para lidar com as diferentes situações.

A falta de uma formação específica e de um espaço de reflexão pode colaborar para que o profissional da educação, mais diretamente o docente em exercício da profissão, sinta-se despreparado para atuar com um aluno público alvo da Educação Especial. Desse modo, é

essencial criar oportunidades de formação profissional para os profissionais da educação, sejam eles professores, gestores, ou até mesmo professores em formação.

Considerando a necessidade de proporcionar uma formação que traga à discussão e elucide questões relacionadas à Educação Especial foi elaborado um curso de formação continuada, com carga horária de 180 horas. O curso foi proposto com intuito de oferecer formação continuada na área da Educação Especial para os participantes. Sua oferta ocorreu durante o ano de 2018 em uma instituição pública federal de ensino do interior do estado de São Paulo. Dessa forma, contextualizada a temática presente, o objetivo deste relato é compartilhar a experiência sobre o desenvolvimento e oferta do curso de formação continuada "Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades".

O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE FORMAÇÃO

À vista de proporcionar uma formação que encaminhe o profissional da educação a refletir sobre sua prática foi elaborado o curso de formação inicial e continuada intitulado "Inclusão no ambiente escolar: desafios e possibilidades". A estrutura proposta para a formação considera a colaboração de profissionais com formação na área da Educação Especial, com o tangenciamento de assuntos que foram organizados em 5 módulos:

Módulo 1 - Público alvo da Educação Especial: identificação das características das deficiências auditiva, visual, física e intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

Módulo 2 - Legislação: documentos que fundamentam a inclusão;

Módulo 3 - Tópicos gerais da inclusão: adaptação de recurso, tecnologia assistiva, desvio, estigma e ética;

Módulo 4 - A família e a escola; parceria entre a escola e a família; avaliação escolar; instrumentos de avaliação elaboração de plano e aula; e acessibilidade arquitetônica;

Módulo 5 - Inclusão Escolar; adaptação curricular e estratégias de ensino na sala de aula; parceira entre professor AEE (atendimento educacional especializado) e professor da sala de aula; sala de recurso, sala hospitalar, sala aceleração e características do Napne (Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas).

A carga horária total da formação foi de 180 horas, das quais 100 foram presenciais e 80 no formato de educação a distância (EaD). Para os módulos presenciais a metodologia empregada considerou a utilização de aula expositiva dialogada, leitura de texto compartilhada, aula prática de construção e adaptação de recurso, estudo de caso, estudo de texto dirigido, atividades em grupo e relato de experiência de pessoas que fazem parte do público alvo da Educação Especial. A avaliação foi realizada continuamente, considerando aspectos como: observação da participação dos alunos nas atividades propostas, questões dissertativas e objetivas, autorreflexão e trabalho em grupo.

Para o módulo à distância, correspondente a 80 horas, foi definido a utilização do Moodle como plataforma virtual de aprendizagem, tanto para a disponibilização dos materiais didáticos, quanto das atividades. O acompanhamento das atividades ficou a cargo de um professor/tutor, que também fez a mediação das discussões nos fóruns. A avaliação esteve relacionada à realização das atividades e contribuições nos fóruns. Assim, para concluir o curso e ter acesso à certificação, o aluno deveria possuir, no mínimo, 75% de frequência das aulas presenciais e realizar as atividades no Moodle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A demanda inicial para esta capacitação emergiu da própria comunidade, que identificou a necessidade de formação continuada na área de Educação Especial. Fato este que contribuiu para o êxito do curso, tanto no relacionado à sua procura, pois ofertou 50 vagas, mas contou

com 133 inscrições, quanto à sua conclusão, uma vez que das 50 matrículas realizadas, 41 o concluíram com o êxito, o que significa que houve apenas 18% de evasão.

A coordenação do curso formada por dois três técnicos administrativos com formação superior na área, avaliou que 18% de evasão foi um número baixo, pois, o público era constituído de professores, na sua maioria, com jordana dupla de trabalho que, muitas vezes, tiveram que programar suas faltas para contemplar eventos escolares que aconteceram aos sábados, sem extrapolarem o limite de faltas do curso. Esse resultado também pode ser atribuído à metodologia, ao conteúdo programático planejados para atender a uma demanda indicada pela própria comunidade e também ao grupo docente com experiência na área.

O curso contou com a participação de 27 profissionais da educação, entre eles docentes da própria instituição e colaboradores externos que atuam na área e ministraram palestras de forma voluntária. Essa colaboração tem auxiliado no estreitamento dos laços entre as instituições da cidade e da região.

Ao final da formação foi elaborado um questionário, com perguntas abertas e fechadas, e sem necessidade de identificação, para que os alunos expusessem sua satisfação com o curso e avaliassem se o conteúdo foi relevante e útil para o seu trabalho. As respostas poderiam variar numa escala de 1 a 5, onde 1 era pouco satisfeito/pouco útil e 5 como muito satisfeito/muito útil. Assim, dos 41 concluintes, 27 responderam às perguntas e, em relação à satisfação, 59% avaliaram com nota 5 e 37% com nota 4. Sobre o segundo ponto, relevância e utilidade, 70% o avaliaram com nota 5 e 26% com nota 4. Considerando as repostas atribuídas é possível depreender que a formação atingiu os objetivos propostos e foi exitosa, ou seja, os resultados evidenciam que na visão dos egressos a formação continuada contribuiu para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, J. C.; MOREIRA, T. M. M.; JORGE, M. S. B. Interferência dos fatores ambientais na vida de crianças com paralisia cerebral. **Revista Acta Fisiátrica**, n. 16 (3); p.132-137, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVA, M. O. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. **Avaliação Sistematizada para Professores de Alunos com Paralisia Cerebral**: ASPA-PC. ABPEE/Marquezine & Manzini editora, 2014.

Palavras-chave: formação continuada; Educação Especial; prática educacional inclusiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXPLORANDO O GEOGEBRA COMO RECURSO DIDÁTICO

VALDIRENE DA ROSA ROCHO - IFC - CAS

CARLA MARGARETE FERREIRA DOS SANTOS - IFC- CAS

LILIANE NICOLA - IFC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo é resultado do relato de experiência que busca promover reflexões sobre as metodologias adotadas pelos professores de Matemática das escolas da rede estadual da região da AMESC (Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense), envolvidos em um curso de formação, no qual os participantes exploraram diversas atividades por meio de diferentes metodologias de ensino. Discute-se, também a abordagem do ensino de Matemática de acordo com a nova BNCC, especificamente a este relato de experiência refere-se a utilização do software GeoGebra envolvendo conceitos de Geometria Plana e Funções do primeiro e segundo grau.

Atualmente o tema educação, especificamente ensino, têm sido marcados por um intenso movimento visando à melhoria das condições de formação inicial e continuada de professores no Brasil, buscando-se elevar os índices avaliativos quanto a qualidade de ensino. Estes movimentos refletem a necessidade, imposta pelo cenário da educação básica brasileira, de repensar práticas e paradigmas de formação de professores, e têm mobilizado toda a comunidade de matemáticos.

No entanto, oferecer uma formação continuada aos professores de Matemática exige uma conexão com documentos oficiais que balizam suas diretrizes e também sobre o que já constataram estudiosos que desenvolveram discussões e reflexões a respeito desse objeto.

Neste contexto, nos pautamos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016), que apresenta a Matemática como disciplina instrumentalizadora, propondo-nos a explorar os diversos conceitos matemáticos de acordo com cada nível de ensino. Para a operacionalização, organização e execução deste projeto planejou-se as ações de formação por meio de oficinas, dentre elas destaca-se: Discussão e análise da BNCC; Formação no processo da Feiras de Matemática na região da AMESC; O uso do jogo Tangram; Resolução de problemas e Software GeoGebra.

No que tange a oficina do GeoGebra, destaca-se os seguintes objetivos: utilizar o aplicativo Geogebra como ferramenta lúdica e tecnológica, para trabalhar diferentes conteúdos do Ensino Fundamental; desenvolver habilidades e competências inerentes a esses conteúdos, facilitando a compreensão e favorecendo o aprendizado de forma prazerosa e autônoma; promover a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas práticos.

Para atender estes objetivos, uma das propostas na elaboração das oficinas de formação de professores foi de levar as tecnologias digitais para sala de aula, neste sentido optou-se pelo uso do software GeoGebra, por ser um software gratuito e dinâmico onde é possível explorar diversos conceitos matemáticos. Um ponto importante na formação de professores é a inserção das TICS (Tecnologia da Informação e Comunicação) na prática pedagógica, nesse viés é

preciso indagar como que um professor irá utilizar alguma tecnologia da informação em sala de aula se ele em geral não domina a ferramenta? Assim a oficina objetiva instigar os professores a apropriação de conhecimentos que articulam o conhecimento conceitual (pedagógico) ao conhecimento instrumental referente ao uso da tecnologia.

Seabra citado por Rosa (2000) afirma que estamos vivendo num mundo em que a quantidade de informação produzida diariamente supera a que pode ser absorvida por um ser humano durante toda a sua vida. Portanto na escola, não basta que os alunos simplesmente se lembrem das informações: eles precisam ter habilidades e o desejo de utilizá-las, relacionando-as, de modo a sintetizá-las, analisá-las e avaliá-las. Estes elementos constituem o que se pode chamar de pensamento crítico. Este aparece quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam ideias em conclusões, procurando unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo. Claro que tudo isto não ocorre espontaneamente, e aí entra o papel do professor, encorajando os alunos a fazerem conexões com eventos externos ao mundo da simulação, descobrindo a ligação entre a situação vivida e os conteúdos curriculares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a Matemática se caracteriza como uma forma de compreender e atuar no mundo. No entanto,

> [...] ainda é vista somente como uma ciência exata – pronta e acabada, cujo ensino e aprendizagem se dá pela memorização ou por repetição mecânica de exercícios de fixação, privilegiando o uso de regras e “macetes”. (COSTA, 2004, p. 33)

Nesse sentido segundo Costa (2004), é necessário transformar o ensino da Matemática em Educação Matemática. Portanto, para educar matematicamente os alunos e não simplesmente ensinar-lhes conteúdos fragmentados, dissociadas da realidade em que vivem, é necessário buscar elementos teóricos e conceituais nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, esta disciplina não pode ser concebida como um saber pronto e acabado, ou um conjunto de técnicas e algoritmos, tal como concebe o ensino tradicional e tecnicista. Pelo contrário, a Matemática deve ser entendida como um conhecimento, dinâmico, produzido historicamente nas diferentes sociedades, sistematizado e organizado como linguagem simbólica própria em algumas culturas, atendendo às necessidades concretas da humanidade.

Pela ótica da BNCC (BRASIL, 2016) é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação, que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

No que tange a oficina foi destacado o potencial do software GeoGebra, auxilia no processo de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos matemáticos, além de desenvolver habilidades e competências inerentes a esses conteúdos, facilitando a compreensão e favorecendo o aprendizado de forma autônoma; promovendo a aplicação da teoria e conceitos para a solução de problemas.

Ao iniciar as atividades fez-se referência ao papel das tecnologias digitais na sala de aula, e que utilizá-las não é somente para tornar o ensino da Matemática mais interessante, nem para facilitar o trabalho do professor, mas, sobretudo, porque são novas linguagens que o aluno precisa aprender a ler, a compreender, a interpretar (SOARES, 2008).

Objetivando explorar alguns conceitos matemáticos e ao mesmo tempo introduzir o uso do software, planejou-se um conjunto de atividades que foram construídas pelos cursistas no GeoGebra.

Em relação a Geometria após explorar algumas definições acerca de ponto, retas, retas perpendiculares e paralelas, polígonos, polígonos regulares e as formas de inserir cada item no GeoGebra, foi solicitado que os participantes construíssem um polígono considerando os vértices dados e determinassem as dimensões, perímetro e área da figura. Nesse sentido indagou-se os professores sobre a existência de polígonos com área e perímetro e a relação entre essas grandezas. Para explorar as ferramentas do software foi solicitado a construção de algumas figuras tais como triângulos, quadrados, losangos, retângulos, entre outros, nesse sentido procurou-se retomar os conceitos dos polígonos construídos e suas características.

No que diz respeito as funções polinomiais de primeiro e segundo grau, inicialmente explorou-se a construção das funções no software por meio da ferramenta (inserindo dois pontos e a reta) e também utilizando a caixa de entrada onde o software automaticamente gera os controles deslizantes, o mesmo possibilita e exploração das características das funções. Após a construção da função de primeiro grau foi solicitado que os participantes movimentassem os controles deslizantes e analisassem o que aconteciam com a movimentação dos mesmos expondo ao grande grupo suas conclusões. Posteriormente solicitou-se que seguindo a ideia da plotagem da função de primeiro grau, os participantes construíssem a representação gráfica da função de segundo grau, e destacassem suas observações quando os controles deslizantes eram movimentados. E ainda, na mesma atividade foi explorado a forma de representar a função por meio da ferramenta texto, suas raízes e o discriminante delta.

Durante a execução das atividades, os ministrantes, professores e acadêmicos, orientavam e incentivavam os professores a superar suas dificuldades, bem como questionava-os a cada fase da atividade sobre os conceitos matemáticos envolvidos e os que poderiam ser abordados em sala.

Ao concluir o conjunto de atividades propostas na sequência didática os autores refletiram sobre as possibilidades e importância de uso de tecnologias digitais na sala de aula como um recurso pedagógico.

Além disso, acredita-se que é fundamental garantir o espaço escolar como local privilegiado de formação, no sentido de valorizar a verdadeira função da escola e do conhecimento, e ainda destaca-se que a formação continuada de professores é de suma importância, pois muitos professores já estão há anos em sala de aula e não conhecem algumas das atuais metodologias de ensino, como a TICs, que vem ganhando um espaço considerável no ensino de Matemática, e estes só passaram a usar em suas aulas se tiverem atividades de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

COSTA, G. L. M. **Matemática:** caderno pedagógico do cursista e guia do curso. Tubarão: UNISUL, 2004.

ROSA, R. C. **A informática na educação: a experiência do PROINFO em Santa Catarina**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, M. **O livro didático e a escolarização da leitura.** Disponível em: http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html. 2008. Acesso: 25 jun. 2019.

Palavras-chave: Metodologias; Matemática; Tecnologias digitais; Formação; Professores.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA.

MÁRCIA SAYOKO NANAKA - GM

VIVIANE APARECIDA DA SILVA - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho pretende socializar a proposta da DEAS (Diretoria Executiva de Ação Social) na formação continuada dos docentes da primeira infância. Hoje, a DEAS atua em parceria com o poder público, nas creches conveniada das Prefeituras dos municípios de São Paulo (SP), Santos (SP), Curitiba (PR), Paiçandu (PR) e Cascavel (PR). A educação Infantil é oferecida em jornada integral e parcial. O conjunto de experiências e propostas são permeadas pelos saberes das crianças e pela potencialidade do território, mediadas pelo Projeto Marista para a Educação Infantil que contempla as dimensões da Consciência Planetária, Investigação, Religiosidade, Criação, Acolhida e Relações solidárias. Tais dimensões são desenvolvidas com a intenção de ampliar e qualificar a proposta educativa, possibilitando um diálogo entre as linguagens e favorecendo outras formas inovadoras e criativas de trabalho com as infâncias.
O Projeto Marista para a Educação Infantil é uma referência institucional, porém é importante demarcar que não caminhamos sozinhos, nos pautamos em documentos legais, conversamos com outras experiências exitosas, potencializamos os projetos que consideram a realidade local e valorizamos a autoria do educador.
"Considerando o atendimento direto da educação infantil, falamos na perspectiva de quem defende e atua com e para as crianças, por meio do atendimento e atuação nos territórios com alto índice de vulnerabilidade". (Relatório Social Grupo Marista, 2014-2015).
A proposta de formação perpassa pela garantia de momentos formativos do grupo de professores, formações mensais, planejamento e acompanhamento pedagógico. Dentro da carga horário do professor, há duas horas semanais para formação do grupo de professores do segmento ou do grupo todo, assim como as formação mensais ou paradas mensais – em que todos os profissionais são envolvidos na formação.
A educação infantil foi reconhecida há pouco tempo como parte da Educação Básica, vale evidenciar, que "desde então vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação em espaços coletivos". (DCNEI, 2009) A formação continuada dos professores da primeira infância na DEAS (Diretoria Executiva de Ação Social) tem por objetivo contribuir para a visibilidade a criança e ao professor, por meio dos estudos e discussões que possibilitaram mudança no olhar das professoras não só sobre si mesmas, quando assumem a autoria do trabalho e atribuem sentido ao fazer pedagógico, mas também quando passam a conceber a criança de um novo modo. Segundo André (2016, p.30), à docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida numa realidade em constante mudança.
A formação como movimento inerente à profissão do professor, destaco que, apesar de aspectos similares aos outros professores, a formação daqueles que atuam com crianças de zero a três anos envolve algumas especificidades. E o professor de Educação Infantil é o pedagogo e o curso de Pedagogia, dispõe de currículo generalista, impreciso na intenção do educar e cuidar, que exige uma especificidade a qual a formação inicial não contempla. Segundo Kishimoto

(2011), no curso de Pedagogia para atender os inúmeros propósitos o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde a solidez.
Nesse sentido acreditamos que a formação continuada, centrada nas práticas indicam não só a melhoria na qualidade do atendimento, mas também no olhar das professoras, um olhar que valoriza as experiências e os processos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

Referência Bibliográfica:

ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP. Papirus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretária de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 julho 2019.

GRUPO MARISTA. Relatório Social 2014-2015. Disponível em: https://issuu.com/grupomarista/docs/relatorio_social_grupo_marista._201. Acesso em: 03 julho 2019.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. São Paulo, SP. Cortez Editora, 2011.

Palavras-chave: Palavras chaves: Formação Continuada; Primeira Infância; Infância; Criança; Professor.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PROPOSTA DE USO DE TICS

RENAN CESCO DE JESUS - UFPR

THIAGO AGUIAR PORTELA - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

Introdução

Pierre Lévy, reconhecido pesquisador em ciência da informação e da comunicação em seu livro Cibercultura, ainda 1999 (século passado), já fazia uma constatação que hoje nos parece bastante realista "Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira."

Ainda que a afirmação de Lévy nos remete a uma preocupação imediata, ela impulsiona e instiga a reflexão sobre como devemos pensar nossa prática laboral, de modo especial se aplicarmos no panorama educacional, como reforça (SACCOL, 2011, p.15) "a importância do contexto de aprendizagem (que envolve a aprendizagem em ambiente real) para o desenvolvimento de competências"

Ao considerar competências, definida por (SACCOL, 2011, p.15) como "a habilidade para satisfazer com êxito as exigências complexas em um contexto determinado, mediante a mobilização de pré-requisitos psicossociais que incluem aspectos tanto cognitivos como não cognitivos" podemos mencionar (MORAN, 2001, p.17) quando elenca o que não seria um bom educador, atribuindo a parte dos professores características como "previsível, não nos surpreende; repete fórmulas, sínteses. São docentes 'papagaio', que repetem o que lêem e ouvem".

Nesse contexto, emerge o questionamento de (BACICH, 2018 p.132) "Para os estudantes de hoje, qual é o sentido da escola ou da universidade?" Mesmo não existindo uma resposta fácil e única, ao considerarmos um espaço moderno, atraente, próximo ao ideal, é inevitável a presença de tecnologia. Assim, SCHUHMACHER (2017, p.575) quando analisa o uso didático das TICs mostra-nos uma realidade dura, concluindo que "apesar de terem possíveis contribuições, quando atrelada a sala de aula, percebe-se que são raras as incursões feitas por professores em ambos os níveis de Ensino".

Uma vez mais, vem à tona a dificuldade dos professores em utilizarem a tecnologia a seu favor durante as aulas, conforme (LEITE, 2015, p.481) "a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia, seja ela nova ou velha, é um dos problemas recorrentes do uso dessas tecnologias." Nesse sentido, KENSKI (2012, p.51) alerta para a importância de uma nova escola, disposta a aceitar o desafio da mudança e que atenda as necessidades de formação e treinamento em novas bases.

Corroborando esta ideia o intuito do trabalho realizado, foi promover o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como capacitar professores desenvolvendo competências na aplicação de tecnologias no ensino.

Assim, este relato versa sobre a experiência desenvolvida numa disciplina ofertada no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI) no polo de Curitiba-PR

(UFPR). Este programa, stricto sensu semipresencial, tem oferta nacional e busca proporcionar formação continuada, qualificada e atualizada em Química, desenvolvendo produtos e materiais didáticos relevante para os professores em pleno exercício da docência em educação básica do país.

Para auxiliar nesse desenvolvimento e com o objetivo de estimular a utilização de recursos digitais durante a disciplina, foi proposto aos discentes da turma, uma atividade prática (micro capacitação) com ajuda da ferramenta GoogleHangout.

Destaca-se inicialmente a dificuldade para a utilização de hangout, uma vez mais lembrando (LEITE, 2015, p.491) "é um desafio nos cursos de formação (inicial e continuada) o uso das TICs no Ensino" vale ressaltar que tanto os alunos da disciplina como o professor nunca tinham utilizado tal recurso para fins pedagógicos, mesmo os participantes que conheciam, relataram, ter utilizado apenas para diálogos particulares.

Desse modo, além das leituras, debates e estudos teóricos sobre a tecnologia e cultura digital no mundo contemporâneo, requerido pela ementa da disciplina, a turma teria atividades práticas específicas, selecionadas para serem concluídas utilizando ferramentas tecnológicas.

Desenvolvimento

O trabalho aconteceu em 3 encontros durante a Unidade Curricular Abordagens Tecnológicas Atualizadas Para o Ensino durante o primeiro semestre de 2019, sendo 1 encontro presencial e 2 à distância de aproximadamente 4h cada.

O primeiro encontro foi presencial seguiu a ordem:

- Apresentação do plano de ensino, objetivos da proposta, metodologia e avaliações;
- Apresentação de um formulário elaborado com ferramenta GoogleForms mostrando a versatilidade deste recurso. Como primeira atividade individual, os colegas deveriam elaborar um formulário equivalente sobre um assunto da química do ensino médio;
- Num segundo momento foi apresentado uma atividade elaborada com o auxílio da ferramenta PHET expondo as funcionalidades e limitações bem como aspectos que favorecem seu uso. Assim, como no anterior, cada aluno ficou responsável por elaborar uma atividade para ser aplicada em sala de aula do ensino médio.

Para finalizar a etapa presencial foi entregue a turma um artigo do tema de experimentação e recursos digitais para que houvesse um debate sobre o tema, favorecendo o diálogo sobre tecnologia e ensino esperado para a próxima etapa.

No segundo encontro, realizado à distância ocorreu com a seguinte sequência:

- Apresentação do artigo;
- Apresentação do formulário elaborado no GoogleForms que foi compartilhado juntamente com o feedback da experiência (facilidades e dificuldades na execução da proposta) os demais alunos responderam o formulário elaborado pelos colegas;
- Cada aluno apresentou uma proposta de atividade elaborada pela plataforma do *PHET* e igualmente compartilhou as facilidades e dificuldades na elaboração da atividade.
- Demonstração do site Canva e algumas de suas potencialidades. Na situação, foi enfatizado a elaboração de slides e infográficos usando;

Ao final, foi apresentado como exemplo, uma atividade criada com a plataforma do Kahoot onde, todos puderam responder algumas questões e assimilar informações sobre o funcionamento do site. Como tarefa, cada colega teria que elaborar uma atividade usando este recurso para o momento futuro;

O terceiro e último encontro ocorreu com a seguinte ordem:

- Apresentação da atividade elaborada pelo *Kahoot*, seguida do uso da ferramenta elaborada por cada colega. Em alguns casos foi feito o uso da ferramenta via aplicativo do celular e em

outros casos pelo navegador no computador, a fim de explorar algumas funcionalidades da ferramenta;
- Demonstração do jogo virtual, chamado "paciência periódica" que usa as regras do jogo de cartas de paciência, mas com elementos da tabela periódica na execução da atividade.

Considerações finais

Como os encontros aconteceram com intervalo de 15 dias, tempo hábil para utilização dos recursos digitais propostos, foi possível avaliar as vantagens e desvantagens, de cada uma das ferramentas de acordo com o relato dos usuários.

Por exemplo, o *Hangout* foi elogiado pela turma em especial pelo compartilhamento de tela ser bem funcional e por não ser restrito ao uso pelo celular, podendo ser acessado pelo computador também. Vale lembrar que nenhum dos colegas da turma havia usado a plataforma do *Hangout* com multiusuários (no nosso caso, estávamos em 11 pessoas). Como ponto negativo, foi relatado pela turma a limitação de usar no máximo 10 câmeras compartilhando áudio e vídeo juntos, esta limitação pode ser mais acentuada se considerarmos enquanto ferramenta de sala de aula remota.

Quanto ao *GoogleForms* foi avaliado pelos colegas como sendo de fácil uso, uma boa opção para avaliações por ter uma resposta direta. Entre as desvantagens surgiram a dificuldade de inserir imagens em posição específica da questão (enquadramento de imagem e vídeos no corpo do texto), poucas possibilidades de formatação, nas perguntas abertas a chave de resposta (resposta correta para correção automática) deve ser bem pensada pois diferencia caracteres maiúsculos e minúsculos bem como letras acentuadas e também foi mencionada a dificuldade para inserir caracteres especiais ou símbolos por exemplo números elevado a potência ou números subescritos.

Quanto a ferramenta Kahoot ela foi avaliada positivamente em especial para um encerramento de conteúdo como uma forma de aprender brincando considerando aspectos do gamification. Dentre as desvantagens que foram citadas está a necessidade que todos os participantes estejam com acesso a internet.

Em relação ao "paciência periódica", alguns dos participantes ao jogar tiveram dificuldades por não conhecer ou não lembrar das regras do jogo de paciência com cartas do baralho comum, tendo que recorrer ao auxílio das regras disponíveis no próprio site.

Vale ressaltar, o retorno positivo dos participantes para a aula à distância, principalmente por evitar a necessidade de locomoção até o local da aula, de ter interação entre os colegas de forma equivalente a uma sala de aula além de despertar a curiosidade em aprender mais sobre recursos disponíveis para o ensino. Em tempo, sobre as propostas das atividades, os participantes declararam satisfação após desenvolverem os trabalhos solicitados.

Referências

BACICH, L.; MORAN, J.; Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2018. Edição do Kindle.

LEITE, B. S.; Tecnologias no Ensino de Química: Teoria e Prática na Formação Docente. Editora Appris. 2015. Edição do Kindle

LÉVY, P.; Cibercultura. Editora 34, 2010.

MORAN, J. M.; Novas tecnologias e mediação pedagógica. Papirus Editora, 2001.

KENSKI, V. M.; Educação e tecnologias. Papirus editora, 2012.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J.; M-learning e u-learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. Pearson Prentice Hall. 2011. Edição do Kindle.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. Ciência & Educação, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

Palavras-chave: formação de professores, TICs, ensino de química

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MULTISSERIADO: UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID NUMA ESCOLA RURAL DE IGARAPÉ- AÇU/PA

ALEYSE DA SILVA E SILVA - UEPA

ESTER MARQUES DA CONCEIÇÃO - UEPA

GÊNICE ARAGÃO DE SOUSA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Intitulado como *"Formação de Professores para o ensino multisseriado: um estudo a partir da experiência no PIBID em uma escola rural de Igarapé-Açu/PA"*, este trabalho fundamenta-se na seguinte questão: Como está sendo tratada a formação de professores que atuam ou irão atuar na realidade multisseriada? Neste viés, este trabalho tem como objetivo investigar a formação de professores, mais especificamente daqueles que atuam ou irão atuar em escola do/no campo, onde as turmas, em sua maioria são multisseriadas, enfatizando a carência de formação profissional e de políticas públicas específicas voltadas para esta realidade, além de incentivo e investimento.

Partindo deste princípio, a pesquisa deste trabalho segue numa análise qualitativa e exploratória, fazendo uso inicialmente de um levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somado a experiência e observações ativas obtidas enquanto participantes do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID-UEPA) onde realizamos atividades de caráter lúdico que contribuem com o ensino e aprendizagem dos educandos e o trabalho da professora em uma escola multisseriada do meio rural no município de Igarapé-Açu/PA.

Nesta perspectiva, elegeu-se os seguintes objetivos específicos: 1) Apresentar características e contexto de uma classe multisseriada; 2) Refletir sobre a necessidade de debates voltados a formação de professores na/para área multisseriada e; 3) Destacar as contribuições do PIBID para a formação de profissionais da Educação.

CLASSES MULTISSERIADAS: Um breve olhar

As classes multisseriadas são dotadas de características peculiares que começam desde o espaço físico do qual se encontram à formação dos professores que lá atuam. Características essas que hoje são tidas e consideradas como as ideias básicas e universais quanto à definição do que são estas classes. Referente às escolas multisseriadas, Toledo (2005, p. 6 apud SILVA; SOUSA, 2016, p. 22) ressalta que são constituídas por uma sala e com um professor que ministra aula para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo.

Neste sentido, salientamos que a diversidade é mais um ponto a ser destacado, pois as escolas multisseriadas "são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc" (HAGE, 2005, p. 10).

Ainda para este autor, estas classes tem sofrido o teor urbanocêntrico que se apresenta como única referência de qualidade, por este motivo as escolas multisseriadas encontram-se "dentro do modelo e da política do sistema seriado de ensino" (HAGE; BARBOSA 2010, p. 15). Porém,

embora existam estes fatores, Hage (2005, p. 57 apud SILVA; SOUSA, 2016, p. 22) ressalta que são estas escolas que oportunizam acesso à escolarização e, por isto a necessidade de considera-las enquanto parte da sociedade de modo a voltar o olhar para tais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA/PARA ÁREA MULTISSERIADA: um debate necessário

Na sociedade permeia a ideia do professor ser o mediador do educando entre o mundo educacional e o mundo social, pois estar no ambiente escolar é também preparar-se para viver em sociedade como sujeito. A partir disto, Hage (2010. p. 8) afirma a importância de conhecer e refletir os processos formativos do educador fazendo uma relação com sua atuação diária, visto que a sociedade exige um profissional comprometido, consciente e ético.

Desse modo, tratamos então do enquadramento e contextualização dos locais que estes profissionais serão inseridos para que haja conhecimento e especialização onde irão atuar. Não falamos mais de formação de professores de modo geral, mas formação de professores neste lugar, naquela realidade, de modo característico, próprio. Pois a atividade docente exige saberes e competências específicas que contribuem para enfrentar as dificuldades no dia a dia escolar (HAGE 2010, p. 11).

À vista disto, apontamos a pouca visibilidade e carência de políticas públicas voltadas à formação de professores na/para área de ensino multisseriado, bem como investimentos precisos para estes. Já há dificuldades em investir e incentivar a formação de professores como um todo, sobretudo daqueles que estão/estarão atuando em escolas multisseriadas.

Contudo, é válido ressaltar a existência de programas que tem se levantado com o intuito de auxiliar os professores que atuam no meio rural para atenderem as especificidades da realidade em questão. Dentre estes programas, Silva e Sousa (2016, p. 38) destacam o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Escola Ativa (PEA), o qual é direcionado às classes multisseriadas.

Assim, evidenciamos que existem poucos programas que voltam-se intrinsecamente à formação de professores de classes multisseriadas, tornando necessário considerar o debate referente à formação de profissionais que irão atuar nesta área.

PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA: experiência numa escola rural de Igarapé-Açu/PA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se apresentado como um grande aliado no que diz respeito a suas contribuições para que tenhamos uma formação profissional de qualidade. Este, por sua vez, busca auxiliar a formação docente de estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior no sentido de proporcionar aos discentes experiências diretas com as realidades encontradas nos ambientes das escolas de rede pública da educação básica, para que possam realizar atividades inovadoras com intuito de vencer as problemáticas identificadas (CORRÊA; PEREIRA, 2017, p. 14).

O PIBID/UEPA- CAMPUS X- PEDAGOGIA vem direcionando a realização de atividades de caráter lúdico nas escolas multisseriadas, contribuindo com o ensino e aprendizagem dos alunos, para o trabalho da professora regente e ainda para nossa formação, podendo associar e flexibilizar a teoria aprendida no espaço acadêmico com a prática na escola. A ludicidade se apresenta como um viés significativo neste contexto porque visa dinamizar os conteúdos trabalhados em sala, utilizando jogos, brincadeiras e realizações inovadoras para auxiliar na aprendizagem e no enfrentamento das condições em que as escolas se enquadram.

Durante nossa experiência em uma das escolas, observamos questões que teoricamente foram apresentadas neste trabalho, como a falta de currículo condizente com a realidade da mesma e os desafios que a professora enfrenta ao lidar com uma classe multisseriada. Esta organiza os alunos em grupos de acordo com as séries mais próximas e tenta acompanha-los

simultaneamente no decorrer da aula. Assim, analisamos o quão positivo seria a existência de uma formação específica que contribuísse com a ação desses professores, que se atentasse aos desafios do ensino multisseriado.

Desta forma, ressaltamos que o PIBID tem contribuído significativamente para nossa formação docente a partir da experiência que estamos presenciando, visto que nos oportuniza vivenciar e entender um dos contextos desafiadores que a educação brasileira apresenta, das escolas no meio rural, sendo multisseriadas, em sua maioria. Este programa, portanto, viabiliza a busca de métodos e estratégias inovadoras, fazendo valer um ensino e aprendizagem de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi destacado, ressaltamos a importância deste trabalho para nossa trajetória enquanto discentes de Licenciatura Plena em Pedagogia, pois além de contribuir para a reflexão do que de fato é o processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de formação docente específica em quaisquer áreas da Educação, visualizando as problemáticas que podem se apresentar, crescemos enquanto profissionais e humanas, visto que por meio de análises foi possível enxergar desafios, mas pensar em possíveis soluções.

Para tanto, é possível ainda expressar que vemos a realidade multisseriada não como um problema, mas como uma oportunidade de enfrentá-la utilizando meios diversos para atender um dos requisitos que permeia a sociedade: direito a educação de qualidade para todos.

Deste modo, a partir de nossas experiências e reflexões sobre esta temática, destacamos a importância do PIBID para a formação de professores ao proporcionar o contato com classes multisseriadas, pois este soma a existência da relação teórico-prática, a reflexão sobre esta prática e o contato com o cotidiano de escolas, fazendo uso da pesquisa como um campo de aprendizagem e reconstrução contínua de ações pedagógicas, sem esquecer de valorizar os sujeitos e a comunidade do local, suas culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Educação pública e formação docente no contexto amazônico: alguns breves apontamentos a partir da experiência do PIBID-UEPA. In: FILHO, J.; CORRÊA, S. (Orgs.). **Avanços e desafios para a formação de professores no contexto amazônico:** múltiplos olhares a partir da experiência do PIBID-UEPA. Belém: EDUEPA, 2017. p. 7-27.

HAGE, Salomão Antonio. **Retratos da realidade das escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

HAGE, Maria do Socorro Castro; BARBOSA, Gilvan Ribeiro. **Formação do professor de classes multisseriadas:** um estudo no Município de Bagre. Faculdade Ideal – FACI, 2010.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **A relação teoria e prática como princípio norteador da formação docente:** desafios a enfrentar. __f. Tese de Doutorado. PUC/SP, 2010. cap. 2.

SILVA, Camila de Sousa; SOUSA, Simone do Socorro Gomes de. **Analisando as práticas pedagógicas de uma classe multisseriada na comunidade três voltas no município de Santa Luzia do Pará.** 2016. __f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, São Miguel do Guamá, 2016.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas; Formação de Professores; PIBID.

FORMAÇÃO DOCENTE DE IMIGRANTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ÍMPAR

SAMIRA ABDEL JALIL - UNILA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FORMAÇÃO DOCENTE DE IMIGRANTES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ÍMPAR

Em meio ao meu processo de doutoramento, optei por trocar de tema de pesquisa e enveredei em uma jornada de autodescoberta ao mesmo tempo em que tive contato com uma miríade de histórias de vida que, em muitos momentos, eram reflexos de minha própria história. As fronteiras fluídas e porosas das construções identitárias que pude estudar me ensinaram que nossas vidas são permeadas de movimentos de ir e vir, de aproximação e de distanciamento, e que caracterizam a vida de qualquer imigrante e seus descendentes, assim como suas impressões sobre o sentido de pertença de cada um. Junto com essas descobertas, veio um desejo enorme de poder contribuir com a vida daqueles que, por algum motivo, tiveram que se aventurar em outras partes do mundo, seja por vontade própria ou não, geralmente em busca de melhores condições de vida do que no local de origem. Afinal, sendo todos meus ascendentes conhecidos imigrantes, nada mais normal ter, no mínimo, curiosidade por esse grupo de indivíduos que muitas vezes são vistos como os "Estranhos à nossa porta", título de um brilhante livro escrito por Bauman (2017). Neste livro, o pesquisador faz a seguinte afirmação:

estranhos tendem a causar ansiedade por serem "diferentes". [...] Sobre os estranhos, porem, sabemos muito pouco. [...] E a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, e uma importante causa de ansiedade e medo. Esses são, podemos dizer, problemas universais e atemporais quando há "estranhos em nosso meio" (BAUMAN, 2017, p. 13-14).

Esses indivíduos, muitas vezes, passam enormes dificuldades no momento de reterritorialização (BIZON, 2013), seja por questões linguísticas, culturais, profissionais e/ou até mesmo acadêmicas. Pior de tudo é quando, além de terem que enfrentar os desafios da reconstrução de vida em outro país, os imigrantes podem sofrer *bullying* social, particularmente no ambiente escolar, local em que supostamente os indivíduos deveriam ser acolhidos social e afetivamente. Van Dijk (2008, p. 20-21) ressalta que:

nossos discursos e outras ações sociais são, portanto, baseados em modelos mentais (planos, etc.) que são informados por ideologias e atitudes socialmente compartilhadas. Temos assim um círculo vicioso e vemos como o discurso está crucialmente envolvido na reprodução do racismo, em geral, e na formação de ideologias racistas subjacentes, em particular. [...] Além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente, ideologicamente falando, na sociedade.

Em meio a minhas reflexões sobre as questões acima apontadas e a consciência sobre a relevância do discurso e das ações educacionais para a minimização dos efeitos do discurso dominante de discriminação e na realização de um acolhimento pleno da diversidade ao nosso redor, que tive a ideia de ofertar o curso de extensão *Ensinando Línguas Adicionais: teorias e práticas*, pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, realizado entre setembro e

dezembro de 2017. O referido curso de formação de professores foi idealizado com o objetivo de contribuir com a formação e a capacitação de professores em línguas adicionais. Teve como público-alvo exclusivo imigrantes em situação regular no país, que já eram ou que gostariam de ser professores em suas línguas de herança.

As preocupações com o sobreviver acabam sendo tão grandes que muitas vezes nos esquecemos de olhar para nosso jardim e valorizar um de nossos capitais: as línguas que fazem parte de nosso repertório linguístico, e que são não "somente 'marcadores de identidade', mas também locais de resistência, empoderamento, solidariedade ou discriminação" (PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004, p. 4). Vale ressaltar, assim, que a opção de restringir o curso a esse público foi decorrente ao contexto exposto, considerando também as dificuldades que muitos imigrantes enfrentam na reconstrução de suas vidas na nova morada, a inserção no mercado de trabalho e a revalidação de diplomas e certificações de formações acadêmicas prévias. Ademais, justamente essas pessoas, pela própria experiência vivida, podem ser multiplicadores de práticas discursivas e ações de fomento ao respeito à diversidade cultural; verdadeiros embaixadores da diversidade linguística e cultural que nos cerca.

Ensinando Línguas Adicionais: teorias e práticas foi concebido e organizado de forma a apresentar princípios pedagógicos e metodológicos elementares para o trabalho em sala de aula com o ensino de Línguas Adicionais por indivíduos que não necessariamente tivessem formação docente prévia. Foram abordados elementos do ensino (ARAÚJO, CHADWICK, 2002; BOTH, 2008; CONSOLARO, 2005; CUNHA, 2001; HAYDT, 2006; LIBÂNEO, 1994; MASETTO,1997; NADAL, 2007; NÓVOA, 2002); metodologias de ensino de línguas adicionais (CELCE-MURCIA, 2001; JALIL, PROCAILO, 2009; KUMARAVADIVELU, 2000, 2003; LARSEN-FREEMAN, 2000, entre outros), estratégias de ensino e aprendizagem de línguas (OXFORD, 1990); ensino de habilidades orais e escritas (CELCE-MURCIA, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000); e avaliação da aprendizagem (CHAMOT, O'MALLEY, 1999; LUKESI, 2014).

Foram abertas 20 vagas, que foram todas preenchidas, com lista de espera, e desses 20 convocados, 16 concluíram o curso. A diversidade de países de origem e línguas do repertório desses imigrantes foi algo notável e extremamente positivo em nossa interação: nunca havia vivenciado a presença de tantos países e línguas em circulação em uma única sala de aula. Além da professora coordenadora (eu), outras quatro docentes dos Departamentos de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) e de Educação (DEPED) disponibilizaram seu tempo para ministrar, juntamente comigo, as 40 horas de aulas no curso, o que contribuiu para a variedade de experiências e contatos para os estudantes dada a formação diversificada das participantes. E para nós, o que ficou foi uma memória afetiva extremamente positiva e significativa; uma experiência de vida ímpar que jamais esqueceremos e que será relatada nesta apresentação.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais; Formação docente; Imigrantes; Línguas Adicionais; Migrações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, João Batista; CHADWICK, Oliveira Clifton. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2002.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta.** Rio de Janeiro: Zarah, 2017.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba-PR: IBPEX, 2008.
CONSOLARO, Alberto. A aula: preparação e cuidados importantes para o sucesso deste empreendimento. In: CONSOLARO, Alberto. **O ser professor**: arte e ciência no ensinar e aprender. Maringá: Dental Press, 2005. p. 98-115.
CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 135-151.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
JALIL, S. A. **Línguas, identidades culturais, migrações e narrativas**: um estudo sobre falantes de árabe em Foz do Iguaçu. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAM), 2018.
JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o Pós-Método. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. p. 774-784. Curitiba: PUC-PR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.
KUMARAVADIVELU, B. Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching. World Englishes, Vol. 22, n. 4, pp. 539-550, 2003. KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. Tesol Quarterly, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.
LARSEN-FREEMAN, D. Teaching Techniques in English as a Second Language. Oxford: Oxford University Press, 2000.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
LUCKEZI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2014.
MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** 67-94. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES *et al*.(Orgs.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.
MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.
NADAL, Beatriz Gomes; PAPI, Silmara de O. G. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, Beatriz Gomes (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepções e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007. p. 15-33.
NIC CRAITH, M. N. **Narratives of Place, Belonging and Language** – an Intercultural Perspective. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan, 2012.
NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
OURIVES, G. A. R. **A integração de alunos de Português Língua Não Materna no Ensino Secundário de Português**: contributos para uma educação intercultural. 2010. 50f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira). Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.
SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. São Paulo: Editora Vozes, 2006, p. 73-102.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais; Formação docente; Imigrantes; Línguas Adicionais; Migrações.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA BRANQUITUDE CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

ALDIA MIELNICZKI DE ANDRADE - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Formação docente na Educação Infantil na perspectiva da branquitude crítica: uma experiência exitosa[1]

RESUMO

Este artigo apresentará como uma mulher branca que atua na função de pedagoga/coordenadora de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) na cidade de Curitiba-PR a partir da sua compreensão dos modos como a branquitude opera na sociedade brasileira assume a perspectiva crítica e por meio da formação continuada de professores da instituição procura alterar a branquitude normativa nas práticas desenvolvidas junto às crianças.

Palavras-chave: Formação de professores. Branquitude. Educação das relações étnico-raciais. Educação Infantil

Colocar as lentes das relações étnico-raciais: uma conquista possível

A virada na compreensão sobre branquitude crítica se dá pela experiência vivenciada no grupo de pesquisa Erêyá, vinculado ao núcleo de estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB-UFPR). As discussões realizadas mudaram completamente a minha compreensão sobre a educação para as relações étnico-raciais e meu papel como branca. Fui desafiada a me posicionar nas diferentes situações em que a compreensão sobre direitos humanos e desigualdades sociais perpassava pela visão eurocêntrica.

Foi a partir desses estudos que pude participar e vivenciar histórias e pesquisas sobre pessoas negras, compreender sua realidade, relacionando com meu cotidiano profissional, como pedagoga da educação infantil.

Passei também a pensar e perceber a precariedade e necessidade de pesquisas sobre o surgimento dessa supremacia da branquitude na criança pequena, afinal se o racismo não tem indícios de seu surgimento – pensando em tempos e fases da vida – é relevante pensar no momento em que o ser humano deixa sua vida familiar e ingressa em uma instituição educativa. Por isso, passei a ser uma das representantes da comissão de Direitos Humanos do CMEI onde atuo e me aprofundei em leituras sobre racismo, desigualdades e diferenças, assumindo o papel de quem se coloca na perspectiva da branquitude crítica.

Para isso modifiquei meu modo de ser e de estar na educação infantil, passei a junto com as professoras questionar a normativa da branquitude nas experiências organizadas nesta etapa educacional e no diálogo com as produções e teóricas de Lourenço Cardoso (2010), Cintia Cardoso (2018), Lucimar Rosa Dias (2012), Maria Malta Campos (1993), Fulvia Rosemberg (2014) Flávio Santiago (2014), Maria Aparecida da Silva Bento (2014), Miguel Arroyo (2015) e Bell Hooks (2013), foi

possível refletir sobre o que poderíamos fazer para tornar as experiências da infância plurais.

Os resultados foram aparecendo nas formações com a equipe do CMEI, onde cada uma passou a se colocar, mulheres brancas e negras passaram a relatar experiências e pedir orientações de como trabalhar com o tema branquitude, bem como pedir subsídios teóricos para aprender mais sobre essa nomenclatura, a grande maioria, nunca tinha ouvido falar nesse termo. A organização dos tempos e espaços passou a trazer mais cores com tecidos coloridos, elementos da cultura afro-brasileira e da cultura indígena compondo um ambiente mais acolhedor e alegre. Todas da equipe passaram a fazer o exercício de apresentar os diferentes grupos raciais de forma positiva, na valorização das professoras e crianças negras, não apenas no dia da consciência negra, mas no cotidiano, em cada detalhe ou proposta realizada.

A perspectiva da branquitude crítica passou a orientar o planejamento da instituição e se refletiu nas suas paredes e corredores, antes eram com cores suaves como rosa e azul e flores estereotipadas de materiais emborrachados, depois passaram a focar na criança, famílias e na cultura local, que não é a branquitude e sim um pedaço de nossa diversidade brasileira como na grande maioria de nosso país.

Todas as turmas realizaram ações com este viés e foi selecionada uma para comunicação oral no Seminário Municipal de Direitos Humanos de 2018, neste caso foi a atividade do Pré I no qual tinha duas professoras negras e uma branca o que ajudou na discussão da valorização das diferenças, bem como no empoderamento de pertencimento racial das professoras e das crianças da sala.

A vivência foi realizada a partir do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias (2012), que entre outras ações foram confeccionados pelas crianças com suas famílias e no CMEI bonecos que representaram a diversidade étnico-racial que compunha a turma e com isso passaram a explicitar a beleza individual entre si. Outro aspecto importante que resultou desta experiência foi o envolvimento das famílias, que além do trabalho realizado em casa, passaram a valorizar as crianças e a observar os traços e diferenças de cor, pele, altura, entre outros, valorizando os colegas de seus filhos e conhecendo melhor a turma.

O ano letivo chegou ao fim e as crianças levaram seus bonecos para casa, veio o questionamento da turma: o que fazer com a família criada por todos inspirados na personagem Luanda do livro? Decidiram que a família iria com eles para o Pré II para acompanhar a turma no próximo ano.

Após as férias, as crianças retornaram em outra turma e a família de bonecos passou a fazer parte da rotina e práticas da turma do Pré II, foram apresentadas aos novos integrantes da turma, fizeram parte de um acervo de museu, trabalho realizado com as novas professoras desse ano e compõem constantemente os murais e práticas cotidianas da turma.

Ao final do ano de 2018 e primeiro semestre de 2019, concluímos, após discussões com os grupos do CMEI e de estudos ErêYá, que essa formação pedagógica em serviço, provocou inquietações e reflexões pelas/nas professoras. Ficou evidente que a produção da branquitude acrítica perpassa o ambiente educacional de modo naturalizado, porém pode ser modificada a medida em que processos formativos problematizam e questionam a branquitude como norma e padrão estético.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos.**Educar em Revista,Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf Acesso em 06/07/2015.
BENTO, Maria Aparecida da Silva...[et al.] (Org.) **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiencia e de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
CAMPOS, Maria Malta.**Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.
CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.** Curitiba, 2018. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná.
CARDOSO, Lourenço. **Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista.** Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv 8(1): 607-630, 2010 http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html.
DIAS, Lucimar Rosa(autoria), LAVANDEIRA, Sandra Beatriz (ilustrações). **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.** Editora: Alvorada, 2012.
HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**, Tradução Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.
ROSEMBERG, Fulvia. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**. in: Cadernosde Pesquisav.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf
SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo arnado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.** Campinas: SP, 2014.

1A autora atua como pedagoga e formadora de professores da Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Curitiba. Formada em Magistério no Colégio Estadual Loureiro Fernandes, Pedagogia pela PUC/PR. Pós-graduada em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. Mestranda da UFPR na linha de pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação e membra do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação das Relações Étnico-Raciais: Erêyá.

Palavras-chave: Formação de professores. Branquitude. Educação das relações étnico-raciais. Educação Infantil

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

PATRICIA LUCIA VOSGRAU DE FREITAS - UEPG

ADRIANA APARECIDA ANTONIACOMI - UNISECAL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Ao falarmos sobre cursos de graduação em instituições de ensino privadas, as discussões pontuam garantia de um ensino de qualidade para a formação de profissionais, e que esta correspondam às demandas da sociedade.

Mas ao tratarmos do ensino, entre as funções sociais das IES é importante destacar que faz parte do escopo de seu trabalho fomentar a pesquisa e desenvolver atividades intencionistas, a fim de oferecer o desenvolvimento científico e tecnológico das mais diferentes áreas de formação, bem como promover formas de se levar até a comunidade benefícios que a formação acadêmica possa contribuir com o meio social.

Esta compreensão esta presente nos estudos de Trindade (2004), Ristoff e Giolo (2006), Michelloto (2003) ao explicarem a tríade que sustenta um projeto de ensino superior comprometida com a sociedade: ensino, pesquisa e extensão.

Em muitas situações, o futuro profissional faz uso apenas das base ensino, não participando de sua produção, nem utilizando da produção disponível. Assim, não aprende a transformar os saberes que a atividade profissional lhe proporciona em saberes disponíveis para os demais seguimentos da sociedade, nem a se utilizar da pesquisa, e, nem se apropria dos seus resultados. Com isso, dificilmente chegará a intervir na prática, para aprimorá-la.

Neste contexto, que o Curso de Pedagogia de um determinado Centro Universitário de Ponta Grossa - PR, (re) organizou suas práticas de vivências no Estágio Supervisionado Curricular obrigatório, a partir de reflexões a cerca da RESOLUÇÃO Nº2, DE 1ºDE JULHO DE 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu ART 14º, amplia a carga horária de estágio, na redação do inciso II, que estabelece 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto de curso da instituição e o perfil do egresso.

A partir da ampliação da carga horária de Estágio, se tornou mais concreto o reconhecimento que este é o momento direto de contato com realidade escolar, de interação, de analise e de ação sobre este contexto, que pode/deve se tornar um procedimento de extensão das discussões do processo de formação dos acadêmicos, pois:

É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2)

Nesta perspectiva, que serão apresentadas neste texto ações que viabilizaram uma forma diferenciada de organização de inserção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da IES, já mencionada, nos campos de Estágio em 2019.

2 Alguns entendimentos preliminares sobre Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório

Compreender que o Estágio Supervisionado Curricular é o espaço de construção da identidade docente, valida-o como campo constituinte de um saber epistemológico oriundo das articulações teórico-práticas, ou seja, de um processo de estudo, investigação e reflexão de uma certa realidade.

Para CABRAL e ANGELO (2010) o estágio possibilita uma aproximação da realidade da sala de aula e da escola, sendo que esta leva a uma reflexão teórica sobre a prática, sobre tudo o que observamos e vivenciamos durante a mesma, propiciando ao aluno a oportunidade de aproximar-se da realidade a qual atua ou, futuramente, atuará.

E assim, a ação docente do futuro professor contextualizada em seu processo formativo, a partir de uma reflexão sobre suas ações, representada em um planejamento de suas aulas, no qual a prática é fundamentada em uma postura teórica, e que a teoria se manifesta nesta prática, corrobora para que se elimine o pensamento reducionista do Estagio apenas como viés pratico, como alerta Pimenta (2004, p.37) “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Entendido assim, estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e critica e, por isso deve ser planejada gradativa e sistematicamente (BURIOLLA, 1999, p13)

3 Mudanças a partir dos entendimentos

Para desenvolver formas efetivas de materialização dos pensamentos expressos em nosso entendimento de Estagio Supervisionado Curricular, e refletindo o perfil de egresso que queremos formas, (re) organizamos a distribuição da carga horária semestral das disciplinas de estágio, bem como o processo metodológico de inserção nas escolas e centros de Educação Infantil.

A matriz curricular anterior previa um total de 420 horas aulas de Estágio Supervisionado distribuídos da seguinte maneira: Educação de Jovens e Adultos 60 horas, Educação Infantil 100 horas, Ensino Fundamental I 100 horas, Formação de professores 60 horas e Gestão Escolar 100 horas. Sendo que 60% desses totais eram destinados à estudos teóricos, planejamentos e reflexões dos processos. As ementas das disciplinas responsáveis por estas inserções nos campos de estagio com foco na formação da docência previam na metodologia de efetivação um percentual para observação participativa realizada em um bloco de uma semana e outro percentual para docência também a ser realizada em um bloco de uma semana.

Na matriz atual, a carga horária destinada aos Estágios Supervisionados curriculares ampliou para 638 horas aulas assim distribuídas: Educação de Jovens e Adultos 66 horas, Educação Infantil 198 horas (sendo 88 horas desenvolvidas na Creche e 110 horas na Pré-Escola), Ensino Fundamental I 198 horas (sendo 110 horas nas turmas de Alfabetização 1º, 2º e 3º anos e 88 horas nas turmas de escolarização 4º e 5º anos), Formação de professores 66 horas e Gestão Escolar 110 horas. O processo metodológico de inserção nos Estágios destinados a formação para a docência foi (re) estruturado em três blocos contendo um percentual de observação e outro para a docência, em um processo dialógico entre as aulas destinadas aos estudos e planejamento e o campo de estagio.

4 Reflexões acerca da materialização de alguns entendimentos

A (re) organização das disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular trouxe diálogos sobre a importância dos processos de inserção, observação e intervenção das acadêmicas nas unidades escolares. O novo formato traz um processo mais dialético, pois permite ao futuro docente a vivência em todas as etapas dos anos iniciais da Educação Básica, favorecendo uma escolha mais assertiva do futuro espaço em que quer atuar.

Dialética também, no processo em cada etapa de Estágio, pois ao oportunizar três blocos contínuos contendo observações participativas registradas em diários de bordo e docências, permite ao acadêmico uma avaliação permanente de sua trajetória formativa, porque ao final de cada um dos blocos, este, recebe uma avaliação da professora da turma, do professor orientador de estágio e ele próprio realiza uma auto avaliação, tal dinâmica orienta a ação pedagógica do próximo bloco de observações e docência. Na metodologia anterior esta reflexão não era possível, pois o acadêmico recebia o processo de avaliação e não retornava ao campo de estágio.

Outro ponto relevante é que esta nova organização dos processos de estágio facilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois a cada proposta de se integrar estágio na graduação tem proporcionado vantagens, como:

[...] o aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; e a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação prática. (VASCONCELLOS, BERBEL E OLIVEIRA, 2009 p. 616)

Com esta prática pedagógica, possibilitou-se a consolidação da aproximação entre os conhecimentos teóricos e práticos, a presentes nas disciplinas de Estagio Supervisionado Curricular que compõem a matriz curricular do curso, além de oportunizar reflexões baseadas em processos iniciais de pesquisa e extensão. Contribuindo para o entendimento mais crítico sobre a carreira profissional escolhida.

Referências

ANDRADE, A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 15 ago. 2011

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015

BURIOLLA, M. A. F. Estágio Supervisionado. São Paulo: Cortez, 1999

CABRAL, V.L.A; ANGELO, C.B. Reflexões sobre a Importância do Estágio Supervisionado na Prática Docente. Pernambuco, nov. 2010. Disponível em: http://www.sbempb.com.br/epbem

PIMENTA, Selma. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2004

RISTOFF, D; GIOLO, J. A educação superior no Brasil: panorama geral. In: _____.; _____. (Org.). Educação superior brasileira 1991- 2004. Brasilia, DF: INEP, 2006

TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. Educação & Sociedade, vol.25 no. 88 especial Campinas, Out. 2004

VASCONCELLOS, M. M.M; BERBEL, N. A. N; OLIVEIRA, C.C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 90, n. 226, p. 609 – 623, set./dez. 2009

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação de professores; Pedagogia

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS INTERFACES

THAYNARA REVALDAVES SILVA - UEM

KAROLINE BATISTA DOS SANTOS - UEM

MARIA DE JESUS CANO MIRANDA - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto foi resultado das atividades desenvolvidas, no primeiro semestre de 2018, nas disciplinas de Formação e Ação Docente na Educação Infantil I e Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil I, do segundo ano, do curso de Pedagogia de uma Universidade. Teve como objetivo principal relatar as experiências vivenciadas nas duas disciplinas já mencionadas e, como os objetivos específicos: discutir autores que falem sobre a função da Educação Infantil, a formação do profissional da educação, o estágio curricular supervisionado, bem como sobre a importância do planejamento; apresentar como aconteceram as fases de observação e intervenção do estágio em uma instituição de Educação Infantil. Dessa forma, este trabalho se justifica por apresentar uma dimensão acadêmico-científica e formativa ao fazer uma revisão da literatura selecionada para discussão do tema em pauta, integrando, ao mesmo tempo, os estudos teóricos com as experiências vivenciadas em situação de estágio supervisionado. Nesse sentido, a questão norteadora desse estudo está assim formulada: em que medida a formação inicial de professores oportuniza ao acadêmico/estagiário perceber as interfaces do estágio supervisionado na Educação Infantil? Dessa forma, trata-se de um relato de experiência em que se descreve as vivências formativas de futuros professores em situação de estágio supervisionado na educação infantil, com a carga horária semanal de seis horas/aula distribuídas em dois dias por semana da seguinte forma: um encontro de duas horas semanais com aulas teóricas e outro de quatro horas destinadas às atividades de estágio. A metodologia adotada envolveu o estudo teórico dos textos selecionados nas disciplinas do curso, bem como a organização do estágio supervisionado nas suas diferentes etapas, tais como: elaboração da documentação de estágio e a aprovação da mesma, contato com a instituição campo de estágio, organização das etapas de observação e intervenção do estágio, planejamento e execução das atividades de intervenção, discussões e reflexões integrando os aspectos teórico prático da formação inicial de docentes. Por uma questão didática, este texto está organizado em cinco partes: A primeira, introduz o estudo, explicita os objetivos, a justificativa, metodologia e a problematização; a segunda, refere-se às sínteses das principais ideias dos autores e documentos oficiais selecionados para a elaboração do presente texto; na terceira, apresenta-se um breve relato das experiências vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado, em suas diferentes etapas; na quarta parte, refere-se à discussão que integra a formação inicial de professores, o estágio em si e suas interfaces, e por fim, as considerações finais. Pelos estudos desenvolvidos, evidencia-se que a Educação Infantil considerada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9394/96, a primeira etapa da Educação Básica, tem como principal finalidade "o desenvolvimento integral dos pequenos de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contando com a complementação de ações familiares e

da sociedade" (BRASIL, 1996). No entanto, essa definição de Educação Infantil nem sempre foi a mesma, uma vez que se alterou devido as mudanças na sociedade. De acordo com Abramovay e Kramer (1984), até o século XVIII, não havia nenhuma instituição responsável por educar e cuidar de crianças, visto que esta função era destinada as famílias. Segundo as autoras, foi somente com as mudanças sociais e econômicas ocorridas na Europa, principalmente com a Revolução Industrial e com a entrada da mulher no mercado de trabalho, que surgiu a necessidade de se criar um local que pudesse acolher as crianças cujos pais trabalhassem. Dessa forma, a educação de crianças pequenas passou por diferentes abordagens, desde o caráter assistencialista, compensatório, finalidade em si mesma e função pedagógica (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984). Atualmente, as instituições que ofertam a Educação Infantil têm função dupla de cuidar e educar as crianças em conjunto com as famílias. Diante do exposto, cabe agora refletir sobre a formação dos profissionais da educação e seu amparo legal. Na LDBN, é previsto o nível de formação superior de professores para esse nível de ensino, em seu artigo 62, (BRASIL, 1996). Neste sentido, as palavras de Gomes (2009), reiteram esta premissa, ao afirmar que a Formação Inicial como requisito básico para o exercício da docência e, no caso da Educação Infantil, deve ocorrer legalmente em instituições de Ensino Superior. A mesma autora também evidencia que o estágio é fundamental para que o futuro profissional possa se aproximar do seu campo de atuação visando estabelecer o elo entre o saber teórico e o saber prático. Para Gomes (2009), o estágio (curricular, obrigatório) é considerado uma atividade inovadora e de pesquisa científica e pela diversidade de instrumentos que dispõe, se diferencia de outras práticas formativas. Destarte, abordado sobre a formação do profissional da Educação Infantil, torna-se necessário, portanto, discutir um elemento importante de sua prática pedagógica: o planejamento de aula. Segundo Ostetto (2000, p.175): "Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças". De acordo com a autora, o planejamento pode adotar diversas formas, sendo que o professor, se permitido, deve utilizar o modelo com o qual tenha mais afinidade. Nas palavras de Ostetto (2000, p.175): "[...] planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico [...]". Dessa maneira, na realização do estágio em si, foi possível perceber as interfaces que ele apresenta nas etapas de observação e intervenção. Na etapa de observação, constaram atividades de reconhecimento da instituição campo de estágio, envolvendo, inicialmente, entrevista com gestores para a caracterização da instituição e observação em sala de aula. A turma designada para o desenvolvimento das atividades foi um grupo de infantil 4, com 24 crianças, às segundas-feiras, no período vespertino. Foram executadas duas intervenções nessa turma, uma contação de história de aproximadamente meia hora e outra de regência com a duração de um período. As duas atividades exigiram planejamento detalhado e sequencial das ações envolvidas com supervisão da professora orientadora do estágio. Os resultados dessa experiência de estágio passaram por discussões e reflexões, as quais possibilitaram aos acadêmicos a compreensão das interfaces desse processo formativo no que se refere as contradições que existem entre as demandas de saberes para o exercício da docência. Constatou-se também, que a apesar de o planejamento ser considerado o principal instrumento de trabalho do professor, nem sempre é elaborado como processo de reflexão e mudanças de atitude frente ao processo de ensino aprendizagem. Diante do exposto, constatou-se a importância de uma formação inicial sólida, que sustente os princípios de uma prática pedagógica adequada, alimentada pela formação continuada. Conclui-se que a experiência em sala foi fundamental para aprimorar o processo de aprendizagem dos acadêmicos nas interfaces

dessa formação inicial, ou seja, no que diz respeito à elaboração do planejamento em suas diferentes etapas, oportunizando também, reflexões entre o que fora planejado de forma ideal, como ocorreu a execução do mesmo e que outras possiblidades devem ser levadas em consideração tanto para a elaboração de planejamentos como para intervenções futuras. Dessa forma, cursar as duas disciplinas mencionadas foram de extrema importância para a formação dos acadêmicos como futuros profissionais da Educação Infantil, visto que propiciaram conhecimentos teórico/práticos a respeito do exercício da docência e da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, Campinas, SP, n. 9, p. 27-38, 1984.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF. 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2018, às 17:40.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores. In: Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) Encontros e encantamentos na Educação Infantil: planejamento na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-185.

Palavras-chave: Formação Inicial; Estágio Curricular; Docência.

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INICIANTES EM RONDONÓPOLIS-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

EUDES ARRAIS GOIS - CEFAPRO

ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT

SIMONE DE PAULA ROCHA SOUZA - SEDUC-MT

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Em virtude dos dilemas e desafios que a profissão docente enfrenta na atualidade, a formação de professores no Brasil vem sendo tema de debate e tem motivado expressivo número de pesquisas e produções acadêmicas por estudiosos da área da educação. Discutir sobre a formação de professores não é uma tarefa simples, uma vez que implica na compreensão dos caminhos da formação inicial e do percurso da formação continuada principalmente quando, esta última, se refere ao professor iniciante. Partindo desse pressuposto, o presente texto tem como premissa enfatizar um aspecto da política de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso, trazendo para o debate um recorte acerca da formação do professor iniciante e a importância do acolhimento pedagógico para a inserção deste docente na profissão. Parafraseando Roldão (2007) alguns questionamentos emergem: Quem é o professor iniciante? Qual a natureza e a especificidade da sua ação? Embora exista uma política de formação continuada no estado que prima pela valorização e desenvolvimento profissional dos profissionais da Educação Básica, percebe-se que há ainda fragilidades no tocante à formação do docente na fase inicial da carreira. Entende-se que nesse período da carreira é viável que se tenha um olhar atento a quem adentra ao exercício da docência, já que, nesta fase, o professor precisa de uma atenção mais acentuada a fim de não haver estranhamento no início da profissão. É notório que a inserção docente está intimamente ligada às condições de trabalho e à valorização profissional, sendo que tais fatores são aspectos fundantes para o reconhecimento na/da profissão. Do mesmo modo Tardif (2008) pontua que a valorização da profissão docente e o olhar que se imprime para o professor iniciante é fundamental porque permite estabelecer um diálogo para que os saberes da formação se consolidem na prática diária do professor. Na esteira desse entendimento Roldão, (2007) assevera que, "[...] existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para exercer" (ROLDÃO, 2007, p. 96-97). Partindo das ideias expostas e atento às questões inerentes à valorização da carreira docente, aos desafios impostos à profissão ao longo dos anos, à formação continuada e ao acolhimento do professor iniciante, o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Rondonópolis-MT promoveu no segundo semestre de 2018, uma proposta formativa para os professores recém concursados que passaram a constituir o quadro de profissionais da rede estadual de ensino. Conforme a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso o Cefapro de Rondonópolis-MT integra o conjunto dos quinze Centros de Formação, dispostos em polos estratégicos do estado, com vistas a promover e disseminar as políticas públicas de educação, por meio de ações destinadas à formação e ao desenvolvimento profissional docente (MATO GROSSO, 2010). Responsável por disseminar e acompanhar as políticas formativas propostas

pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) e frente aos desafios relacionados ao assessoramento da formação que acontece nas unidades escolares de seu polo de abrangência, o Cefapro de Rondonópolis articulou com as equipes gestoras e Assessoria Pedagógica da Seduc-MT, sediada em Rondonópolis, uma formação que viesse ao encontro das necessidades do professor iniciante. O Centro parte do pressuposto de que o processo de inserção na profissão docente é permeado de "[...] tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional [...]" (MARCELO, 2010, p. 28). Desta forma, se fez necessária esta formação que teve como objetivo discutir os desdobramentos da profissão e a importância das funções que o profissional ocupa ao adentrar no contexto escolar. A partir de um levantamento diagnóstico feito pela Assessoria Pedagógica constatou-se um número significativo de novos concursados. Aliado a isso, o Cefapro encaminhou um instrumento às escolas com o intuito de levantar as possíveis demandas formativas desses profissionais. A partir desses levantamentos verificou-se que havia, entre os concursados, dois grupos de professores: o iniciante na carreira docente e o iniciante na rede estadual de ensino que já atuava na educação, na condição de contratado, com experiência em sala de aula em outros estados da federação, no próprio estado ou, até mesmo, na iniciativa privada. Tal aspecto foi observado pelo Cefapro que ao organizar a formação denominou-a de Acolhimento pedagógico. Esta formação se estruturou no sentido de contribuir para que os professores conhecessem a organização da Educação Básica no estado e se reconhecessem como um profissional do ensino e que se sentissem integrados aos contextos de trabalho, a fim de evitar os estranhamentos que a maioria dos iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência. Devido ao quantitativo de profissionais recém empossados para o exercício da profissão, estabeleceu-se como critério organizar a formação por polos, tendo em vista a localização geográfica das escolas no município e para facilitar o deslocamento dos professores. A formação foi presencial, com a duração de vinte horas, tendo os professores formadores do Cefapro e os assessores pedagógicos como mediadores dos estudos ocorridos durante os encontros formativos. Para a escolha das temáticas a serem discutidas na formação levou-se em consideração o levantamento das demandas formativas que fora encaminhado pelas escolas ao Cefapro. As temáticas trabalhadas envolveram aspectos relacionados a questões legais que regulam a profissão, aos documentos normativos da escola e do estado, às políticas públicas de educação, à organização do trabalho pedagógico na escola e, por fim, aspectos do desenvolvimento profissional docente. Os encontros formativos foram organizados em quatro etapas, sendo que os três primeiros aconteceram nas escolas e o último, finalizando a formação, aconteceu no Cefapro. O Centro de formação promoveu entre os dias 05 e 07 de dezembro de 2018 a culminância das atividades formativas, tendo como proposta discutir a inserção dos profissionais iniciantes e os desdobramentos desta formação para a atuação dos docentes nas escolas e para o Cefapro enquanto agência formadora. Como resultado pode-se vislumbrar que os participantes sugeriram que a formação se desenvolvesse de forma processual ou seja, que outros encontros aconteçam durante a vigência do estágio probatório que, em Mato Grosso, compreende um período de três anos. No que se refere aos desdobramentos, esta formação para os professores iniciantes chamou a atenção dos gestores das escolas de que, além das dificuldades e dilemas enfrentados no contexto da inserção, há que se ter um cuidado com o acolhimento deste professor uma vez que, por meio deste perpassa também, uma preparação para o exercício das funções para as quais mobiliza e adquire saberes que o constituem ao longo de sua carreira. Já para o Cefapro, os desdobramentos incidem sobre a natureza do trabalho que este Centro desenvolve enquanto órgão articulador da política de formação do estado. Consolidou-se a reflexão de que quaisquer propostas e/ou ações de formação devem se pautar nas necessidades advindas do contexto de atuação docente e que, em se tratando da inserção e

acolhimento do profissional iniciante, tais ações devem contribuir tanto para a constituição de saberes quanto o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago. /dez. 2010. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 01 jun. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234. pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007-2008.

Palavras-chave: Formação; Acolhimento Pedagógico; Professor Iniciante.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES BACHAREIS NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

DIEGO AUGUSTO DOIMO - IFRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar o processo de formação pedagógica, oferecido através de um projeto de ensino, no Instituto Federal de Rondônia, campus Porto Velho Zona Norte, no ano de 2017, sob minha coordenação e com a de colaboração demais professores licenciados para a execução do mesmo.

A motivação principal para que tal projeto fosse realizado se deu a partir das dificuldades relatadas por professores recém-ingressados na docência, onde alguns destes com pouca ou nenhuma experiência anterior em processos educativos, bem como, sem possuírem a formação inicial de uma licenciatura, receberam a missão de lecionar para jovens e adultos.

Nesse sentido, o projeto veio de encontro com os propósitos de minha formação docente, que, por possuir licenciatura e mestrado em educação, além de atuar como professor na educação básica desde 2006, conduziu-me a refletir nos processos de formação continuada para os professores bachareis, compactuando da necessidade de se pensar na perspectiva da profissionalização docente, discutida por autores no âmbito da formação de professores.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O curso de formação pedagógica foi planejado com uma carga horária de 180 horas, estruturado a partir de encontros presenciais com periodicidade quinzenal, além de momentos de estudos independentes, com equivalência a um curso de aperfeiçoamento para os professores que concluíram os cinco módulos propostos, divididos da seguinte forma: Tópicos em Educação Profissional, Docência na Educação à Distância, Fundamentos de Didática, Ação Docente e seus Fundamentos e, Seminários Temáticos em Educação.

O módulo de Tópicos em Educação Profissional iniciou com 26 participantes e teve por objetivo situar o professor no cenário em que se deparava para lecionar, mas principalmente para perceber que a formação a ser oferecida aos alunos deveria contemplar um viés integrado, apoiada no tripé “trabalho, ciência e cultura” (CIAVATTA, 2005, p. 7).

O módulo seguinte, Docência na Educação à Distância foi procurado por 17 cursistas, e teve sua importância retratada devido ao fato de nosso campus possuir a oferta de cursos nessa modalidade, onde contamos com uma estrutura própria de estúdios e transmissões via satélite para todo o estado, com polos de apoio nos demais campis, bem como, polos parceiros.

Já o módulo de Fundamentos de Didática apresentou 14 interessados, com o propósito de estudar elementos de didática geral, capaz de subsidiar o professor a partir de componentes do processo de ensino e de aprendizagem, baseados em: técnicas de ensino, recursos e tecnologias, relação professor-aluno, conteúdos e o planejamento do processo de ensino.

No módulo intitulado Ação Docente e seus Fundamentos, houve uma adesão de 18 participantes, com o intuito de trazer concepções para situar o professor na profissão, pois “até que ponto um olhar sobre as necessidades e perspectivas de professores contribui para melhor nos posicionarmos em relação à nossa profissão? Quais seriam os efeitos epistemológicos deste

olhar?" (ABDALLA, 2006, p. 23), além de conceber a noção de professor reflexivo, que "baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores" (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Por fim, o módulo de Seminários Temáticos em Educação contou com a participação de 17 professores, abordando temáticas relacionadas ao desenvolvimento de competências no âmbito educacional, seja no que cerne ao ensino, aos métodos e na avaliação, pois "pode ser aplicada à educação, para que não se limite a uma 'ideia do momento', mas que se torne em um conceito que auxilie a melhorar os processos de ensino e aprendizagem e o próprio sistema educacional" (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto coordenador e formador atuando no projeto durante 3 módulos do curso, pude acompanhar in loco cada etapa e evolução no desenvolvimento da formação dos professores, sendo que 9 destes conseguiram perpassar com êxito por todos os módulos propostos, visto que sentiram a importância de serem percebidos e, ao mesmo tempo, tornando-se partícipes do percurso formativo construído por eles próprios enquanto formadores.

Com isso, percebi que ao longo dos encontros presenciais, tive a oportunidade de contribuir não apenas para a dimensão formativa daqueles docentes, mas também para minha própria formação, pois as temáticas foram apresentadas em espaços formativos dialógicos, onde os professores manifestaram suas experiências e, paralelamente, conseguiram associar as discussões com as dificuldades encontradas em sala de aula, criando condições para que os mesmos pudessem se apropriar não apenas das teorias, mas também correlacioná-las com a sua prática docente, favorecendo a construção de suas identidades na profissão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087. Acesso em: 03 jul. 2019.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Palavras-chave: Formação pedagógica; Formação continuada; Professores bachareis

GRUPO DE ESTUDOS CAFÉ PEDAGÓGICO: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI - SEED _PR

ELIANE MARIA CABRAL BECK - UNIPAR

FRANCIELE TAÍS DE OLIVEIRA - SEED _PR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Percebemos, nas discussões sobre a Docência de forma geral, que é consenso o entendimento de que essa é uma prática constituída pelo processo de ensino e aprendizagem como elementos fundamentais. "No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, docere, que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender" (VEIGA, 2006, p. 85) e o termo docerearticula-se com discere, que significa aprender. Nessa perspectiva, a docência, é entendida como o exercício do magistério voltado para o ensino e a aprendizagem, se constituindo como a atividade que caracteriza a profissão docente. "No sentido formal, docência é o trabalho dos professores" (VEIGA, 2006.p.85), o que implica dizer que é uma prática específica da profissão professor e por assim ser demanda entendimento sobre sua finalidade e especificidade formativa. A partir dessa constatação, o estudo tem por objetivo relatar uma experiência de grupo de estudos como possibilidade de formação continuada, discorrendo sobre seu desenvolvimento e impressões sobre seu impacto no processo de formação dos participantes.

A atuação como docente tem provocado inúmeras indagações sobre a complexidade do trabalho do professor, sobre o que é ser professor e sobre a formação necessária ao exercício da docência como prática específica da profissão professor. Tais indagações mobilizaram o desejo de constituir uma comunidade de aprendizagem docente a partir de uma discussão coletiva entre os sujeitos do processo educativo, envolvendo professores, alunos e representantes da comunidade escolar para além de um momento de estudo institucionalizado. E a partir dessa mobilização, em 2017, convidamos alguns professores e alunos da educação básica e superior, apresentamos a proposta e iniciamos os trabalhos de estudo.

Atualmente, o grupo "Café Pedagógico: provocações sobre a profissão nossa de cada dia" constitui-se em um espaço aberto, democrático, coletivo centrado em discussões provocativas sobre a escola e a universidade como espaço de formação, o trabalho docente, a sala de aula, a aula, o processo de ensino e aprendizagem, o aluno, e todos os temas que permeiam a educação. É constituído por professores universitários, professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), das mais variadas áreas, alunos de graduação e alunos do Curso Formação de Docentes em nível médio. As temáticas são selecionadas a partir dos anseios de estudo do grupo e a cada encontro um grupo menor se responsabiliza pela discussão. Os encontros acontecem mensalmente, aos sábados, das 8:30 ás 11:30 horas, nas dependências da União de Ensino Superior do Paraná - UESPAR. O grupo está organizado como projeto de extensão, sem fins lucrativos, sendo o único custo dos participantes, o certificado anual. Um dos objetivos é termos espaços de socialização do pensar e fazer docente nas esferas da escola (considerando o olhar do professor, do aluno e da comunidade escolar), buscando estabelecer

uma conversa entre os sujeitos do processo educativo, focando nas experiências desses sujeitos e na provocação da pesquisa como processo metodológico de formação docente, priorizando o espaço de provocação, afim de mobilizar a capacidade de pensar a profissão, e de trazer o professor para dentro dela (NÓVOA, 2010) e de olhar para a escola como espaço de formação docente. Nossa perspectiva de trabalho, se caracteriza como uma Comunidade de Prática (CoP). Conceito cunhado por Etienne Wenger para designar um grupo de indivíduos que possuem interesse numa determinada área, e se reúnem para discutir suas abordagens e práticas de trabalho (WENGER, 2000). De acordo com Wenger, McDermott e Snyder (2002), a constituição de uma CoP deve levar em consideração três aspectos fundamentais: um domínio de conhecimento, uma comunidadede pessoas, e umapráticacompartilhada. O contato pessoal que as comunidades de prática possibilitam, é essencial para a troca de ideias baseadas em experiências de trabalho concretas. A informalidade e a participação voluntária estimulam a sinergia entre os individuais, e consequentemente a aprendizagem. Além disso, a estrutura de funcionamento de uma comunidade de prática, estimulam o conhecimento em grupo (PERSAUD et al2001).

Para que se caracterize como uma CoP, é essencial que haja coerência nas negociações estabelecidas pelo grupo. Wenger (1998) propõe três dimensões como fonte de coerência de uma CoP – Engajamento/compromissomútuo, empreendimento articulado/conjuntoe repertório compartilhado –, que são mobilizadas com vistas à aprendizagem coletiva.

Algumas impressões a partir das atividades já desenvolvidas, são possíveis de serem apontadas. Uma delas foi o envolvimento das alunas da Educação Básica com o processo de pesquisa, tivemos três trabalhos elaborados pelas alunas do Curso Formação de Docentes, e apresentados em eventos científicos, dois em forma de resumo e um em forma de artigo completo e comunicação em um evento internacional sobre educação. Outro resultado significativo se relaciona ao incentivo dos alunos da Educação Básica a prosseguir com os estudos. A primeira turma do curso Formação de Docentes formada nessa perspectiva fez toda a diferença no que se refere a inserção no ensino superior. Ano passado de 12 formandos, 7 estão cursando ensino superior, desses 4 em instituição pública. Do total 6 fazem licenciatura e 3 já atuam como professoras da Educação Infantil. Uma dessas alunas segue no grupo como pesquisadora. Além desse incentivo, a partir do grupo de estudos a universidade repensou sobre o seu papel formativo dialogando com a escola sobre a formação dos egressos. Outro ponto de avanço centra-se no processo de melhoria das práticas pedagógicas dos participantes e no processo de reconhecimento da importância do papel do professor na construção de novas formas de pensar, sentir e fazer sua profissão, atrelando ensino e pesquisa como elementos inerentes ao trabalho docente. Esses resultados reforcam o desejo e a necessidade de continuidade do Grupo de Estudos, a fim de garantir momentos para falarmos da profissão professor sem injeção de teorias, de conceitos e de posições (espaço aberto) a fim de pensarmos sem rótulos teóricos (apenas apontamentos para estudos) sobre a existência profissional, tem sido importante para o reconhecimento do trabalho docente como processo de formação humana, pautado no desejo de tornar por meio da educação a vida melhor. No grupo todos são importantes, ninguém sabe mais e nem menos, só sabem coisas diferentes que a partir da socialização nos aproximam. Cada um constitui-se uma peça do mesmo quebra - cabeça e juntos formamos o que Cortella (2008) chama da mais grandiosa de todas as obras, o ser humano.

Acreditamos que o grupo consiste em um espaço de formação continuada de suma importância e que tem a compreensão de formação como sendo a busca constante de nossa melhor versão! Somos quem somos juntos! Acreditamos que o professor é um curador, tudo o que ele diz e faz pode mudar o percurso de uma vida. Não queremos deixar fazer autópsia do ser professor, pois é momento de biopsia, precisamos curar nossas mazelas e resgatar a beleza, a alegria e a nobreza

de nossa profissão e isso só acontecerá por meio de nós mesmos!

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão,liderança e ética.4 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008

PERSAUD, A., KUMAR, U., KUMAR, V. Harnessing scientific and technological knowledge for the rapid development of global innovations.Engineering Management Journal, 13(1), 2001.

NÓVOA, A. Profissão: Docente. Revista Educação.São Paulo – SP: Editora Segmento, 154 ed., p. 6 – 9, fevereiro/2010.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior.In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.).Docência na Educação Superior.Brasília: InstitutoNacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. Organization, 7(2), 2000.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. Cultivating communities of practice. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Palavras-chave: Docência. Grupo de estudos. Formação profissional.

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - PROFOP: UMA OPORTUNIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

ADRIANE MANFRON VAZ - UTP

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência sobre o processo de implantação do Curso de Complementação Pedagógica do Programa Especial de Formação Pedagógica – PROFOP o qual tem como objetivo qualificar profissionais bacharéis e tecnólogos para o exercício do magistério em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Trata-se da análise do processo de abertura da primeira turma do curso na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR do Câmpus Ponta Grossa e da reflexão sobre a importância do curso para o desenvolvimento das habilidades didáticas que o trabalho e a carreira docentes exigem.

Desenvolvimento

Estudos e pesquisas indicam a importância da formação pedagógica inicial e continuada aos professores para que o processo de ensino e aprendizado se efetive com qualidade. Nesses estudos verifica-se a necessidade, tanto para os professores que estão iniciando na carreira docente quanto aos que já estão há mais tempo em exercício, de um auxílio pedagógico que seja pensado, elaborado e proposto para ser executado durante a sua carreira de docente.

Embora haja nas escolas e universidades todo o esforço e trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas que auxiliam o professor para que este possa desempenhar suas funções da melhor forma possível, a formação continuada deve ser vista como um momento que oportuniza ao professor pensar a sua prática e desenvolver-se profissionalmente, enquanto exerce o seu ofício – que é ser professor.

Foi com esta visão que o Programa Especial de Formação Pedagógica, implantado em 2014 na UTFPR - Câmpus Ponta Grossa, oportunizou aos professores que já lecionavam e aos que desejavam seguir na carreira docente o preparo pedagógico para atuar numa sala de aula.

As escritoras Marilda Aparecida Behrens e Lea das Graças Camargos Anastasiou são exemplos de pesquisadoras que vem desenvolvendo e orientando importantes estudos e pesquisas que estão relacionados com as ideias iniciais que fundamentaram o Programa.

Uma característica histórica da profissão professor é a tendência de ensinar da mesma forma que aprendeu quando ainda era aluno. Quanta à isso Behrens (1999, p. 135) diz:

> Os professores que atuam na educação superior, em sua grande maioria, tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa assertiva, parece residir a dificuldade dos docentes em alterarem suas práticas pedagógicas e buscarem referenciais em novos paradigmas de trabalho educativo.

Através de seus estudos, pesquisas e experiências a autora vêm demonstrando que é possível trabalhar pedagogicamente para transformar a prática docente através da mudança de paradigmas – do Conservador para o Inovador.

> O ponto de encontro dessas abordagens é a superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento. Na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens, provocando,

nesse processo, uma reflexão de que se vive num mundo global, portanto, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A autora desperta para a possibilidade de inovar a prática pedagógica e lembra que a mudança é um processo, e que isso não significa abandonar totalmente a prática conservadora, pois dela muito ainda se utiliza.

Outro aspecto importante quanto ao facilitar o trabalho de formação continuada - é evidenciado nas pesquisas das autoras. Quanto à isso Anastasiou (2015, p. 15) diz:

é impossível capacitar-se profissional em qualquer área numa palestra, o mesmo ocorre na preparação inicial ou continuada da docência. Um processo de preparação pedagógica deve estabelecer objetivos, etapas, encaminhamentos e re-encaminhamentos ao longo de um tempo pré-estabelecido, suficiente para enfrentar-se os problemas diagnosticados, analisados e acompanhados.

Foi com esse embasamento que o Curso foi estruturado prevendo em sua elaboração um período do curso com encontros temáticos - os temas foram sugeridos pelos alunos e abordaram assuntos pertinentes a sua prática e vivência da sala de aula. A realização desses encontros oportunizou a reflexão sobre a profissão professor, bem como, a relação do professor com os saberes específicos da sua formação acadêmica e a capacidade, habilidade que tem de fazer com que seus alunos se apropriem do saber, e ainda, possibilitou a troca da experiência docente.

na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996).

Para Passos (apud RISTOFF; SEVEGNANI, 2006, p. 94) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação.

Considerações Finais

No decorrer dos encontros foi possível conhecer mais sobre os professores e sua prática docente; onde tiveram a oportunidade de relatar suas aulas para então podermos refletir com o restante do grupo sobre seu método de ensino, o qual serviu de material para encontros temáticos que foram aprofundados por meio da pesquisa. Por meio de debates e diálogos, foi possível evidenciar os pontos falhos e indicar os meios mais eficazes para elucidá-los.

Como principais adversidades e desafios encontratos no cotidiano escolar, os professores citaram a indisciplina dos discentes e a violência escolar, bem como a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem - ou seja - questões cognitivas associadas à relação professor-aluno, que influenciam na aquisição do conhecimento.

Com a implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica - PROFOP, no Câmpus Ponta Grossa, a Universidade cumpriu com sua principal função que é que zelar por um ensino de excelência por meio do ensino, da pesquisa e extensão.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Profissionalização continuada do docente da educação superior.** Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 15 jan. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166. Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU. Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação, v. 1).
RISTOFF, Dilvo I.; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior.** Brasília: INEP, 2006. (Educação superior em debate; v. 5).

Palavras-chave: formação continuada, PROFOP, prática docente

IMPORTÂNCIA DA MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO MONITOR

ELLEN NAPOLYANNA HLADCZUK ANTONIO - UNICENTRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A monitoria tem um papel fundamental na educação e vem assumindo diferentes funções conforme o período histórico em que ocorre, sendo que após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), amparo legal para a monitoria no Ensino Superior, a mesma assumiu a função de propiciar aos acadêmicos que se destacam intelectualmente, o seu desenvolvimento metacognitivo e profissional através da monitoria em uma disciplina já cursada pelo estudante. O processo de seleção para monitores proporciona ao selecionado o contato com diferentes análises do conhecimento, especificamente na matéria previamente conhecida no ano cursado na graduação e aperfeiçoada durante o período da monitoria.

INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS

Contextualizando historicamente, e coerente com as pesquisas sobre o método monitorial (FRISON, 2016, p.136), tal prática vem sendo aprimorada desde o período da Idade Média até práticas contemporâneas da proposta pedagógica. Para os jesuítas a falta de docentes os levou a solicitar os "decuriões", que se caracterizavam por alunos que eram instruídos pelos professores previamente e tinham a função de memorizar o conhecimento e transmitir para os seus colegas. No Brasil, as escolas das primeiras letras organizadas pelos jesuítas utilizavam o método monitorial, pois, no princípio, a precariedade dos navios que transportavam os professores da Europa para a América contribuiu para a ocorrência de muitas mortes durante o percurso, bem como para a carência de mestres qualificados ao ensino e posteriormente a política de economia de recursos contribuiu para a predominância de tal prática.

A educação durante o começo do século XVII foi inovada com o surgimento do método Lancaster na Inglaterra, cuja ideia do ensino monitorial, aplicado por leigos, objetivado pelo interesse na economia de recursos, a minimização dos esforços dos professores e o aumento de rendimentos, orientava os debates da época. A busca da padronização do ensino na sala de aula, pela agilidade no processo e a mínima quantidade de professores existentes para numerosas classes, estimularam a opção dos educadores em utilizar o método Lancaster, cujo objetivo era contribuir no processo de aprendizagem dos alunos que apresentassem maiores dificuldades, orientados por um aluno monitor nas atividades de leitura, escrita e cálculo. Tal aluno, deveria se destacar intelectualmente, transferindo os conhecimentos memorizados e previamente adquiridos com o professor para os seus colegas.

O respaldo legal para a monitoria no Ensino Superior chegou aliado à Lei de Reformulação do Ensino Superior em 1968, e posteriormente a Lei nº 9.394/96 possibilitou aos estudantes de graduação a realização da monitoria como atividade complementar, orientada por um plano de atuação que não interfira no seu desempenhoacadêmico.O processo seletivo ocorre após uma entrevista com o professor e uma avaliação dos conhecimentos à disciplina da monitoria, juntamente com a elaboração de um plano de ações e um relatório de atividades, orientado por um professor regente.

Este aparato disponibiliza ao monitor experiências de docência, participação no ensino, complementação da aprendizagem pessoal e do grupo por meio do método de aprender a apreender, porque "ensinar é trocar conhecimentos" (FRISON, 2016, p. 142), conhecer novas formas de estudar um tema estudado sob viés de perspectiva diferenciada, aprendizagem de fundamentos de organização e planejamento, aprender e ensinar nas relações sociais, desenvolver métodos, de forma que a monitoria oportunize a responsabilidade pelo "desenvolvimento da autonomia e da compreensão do estudante, tornando-o capaz de planejar, executar e avaliar seu processo de aprendizagem" (FRISON, 2016, p.136).

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes possuem dificuldades em estabelecer conexões entre o conhecimento histórico e os fatos sociais, ou seja, relacionar a teoria com a prática. Isso por conta da forma como aprenderam a história, a Pedagogia Tradicional e contraposição à Escola dos Analles, que contemplava um currículo com fatos históricos pontuais, práticas de memorização de nomes, datas, personagens heroicos e símbolos nacionais, estudados superficialmente, sem a compreensão da totalidade dos fatores que envolviam os acontecimentos em questão.

Na pesquisa sobre a Escola dos Analles (BARROS, 2010, p. 2), o autor discorre sobre a oposição da "Nouvelle Histoire" ao Positivismo, critica a forma como a história é compreendida socialmente e especialmente pelos educadores. Em 1970, houve iniciativas de novas formas para ensinar a história, no entanto, o movimento de resistência ao método tradicional é presente nas escolas por conta da forte herança cultural que é incongruente com a evolução da cultura atual. Desta forma, é primordial ressaltar no curso de Pedagogia a importância de romper com estas amarras para uma formação profissional crítica, de forma que, o professor conhecendo a totalidade dos fatos históricos, faça diferença em seu contexto de atuação.

COMO É SER MONITOR NA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Todo processo de mudança gera certo desconforto durante o período de transição, o mesmo ocorre durante a chegada para um novo processo escolar, ou seja, no primeiro ano de graduação os estudantes têm uma dificuldade inicial para reconhecer o ambiente acadêmico, por isso a presença do monitor nestas classes auxilia na habituação com a organização do Ensino Superior que se diferencia da Educação Básica, novas formas de estudar, de agir, de conhecer, de buscar e de inovar o conhecimento. Em um lócus de novidades, ideias novas são sempre bem vindas, entre elas as do professor, do aluno e do monitor, responsável por acompanhar o desenvolvimento dos colegas.

O monitor pode criar estratégias de ensino diferentes do professor, as quais podem ser motivadoras para os alunos com dificuldades de aprendizagem nos espaços da sala de aula, como por exemplo, em uma conversa entre monitor e aluno é possível perceber a motivação do monitor em ser criativo para explicar a função do professor, que ao investigar a educação torna-se um cientista educacional, por estar sempre pesquisando formas de melhorar sua prática pedagógica e a aprendizagem do aluno.

Durante as aulas, o estudante monitor é capaz de ir ao encontro da heterogeneidade dos alunos, ter experiências de docência no ensino superior, elaborar metodologias alternativas para a aprendizagem comum e individual, de identificar mudanças e permanências do comportamento dos estudantes comparado a própria conduta, a fim de reavaliar sua identidade de aluno e futuro docente. Tais experiências de aprendizagem de acordo com Vygotsky (1991), são desenvolvidas durante a "interação social", e podem ser motivo intrínseco para que estes estudantes conheçam e contribuam para a produção de trabalhos científicos, tendo assim, o período de graduação enriquecida.

A motivação pela pesquisa se dá neste processo, por conta dos objetivos que o aluno monitor estabelece como prioridade durante os anos de graduação, dentre elas podem se destacar: as atuações em sala de aula, a participação de eventos, palestras e atividades para a formação de professores, asreleituras de textos realizadas a partir de uma nova perspectiva, as leituras complementares para o aperfeiçoamento na disciplina, todas resultantesda práxis na monitoria, incumbida de conhecimento de realidades desconhecidas pelo aluno antes do experimento monitorial.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. C. D. A.Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. Dourados: História e Reflexão, 2010.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto, 1996.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. São Paulo: Pro-posições, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Palavras-chave: Monitoria; Ensino superior; Desenvolvimento metacognitivo;

INTROSPECÇÃO

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI

IONARA CAMILO DE SOUZA - FAPI

MARIA ILIANE BORBA MACUCO - FAPI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTROSPECÇÃO

Resumo
Compreender como é pensado o currículo do curso de Formação Docente em Nível Médio, é buscar historicamente como ele se desenvolveu, a fim de entender os desafios que esta modalidade educacional enfrentou e ainda enfrenta.Com este intuito, optou-se pelo projeto de intervenção o qual tem como propósito cumprir com o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, que muito mais que constar na ementa do curso, traz para os acadêmicos a relevância de estar vivenciando conhecimentos durante a graduação e desafios da prática docente em nível médio.

Após estudos de cunho científico, as acadêmicas foram a escola campo de estágio, para iniciar suas observações in loco, tais observações tiveram a culminância em um Colégio Estadual, que oferece está modalidade: Curso de Formação Docente em Nível Médio, este está localizado na área metropolitana norte de Curitiba. Percebeu-se, por meio de questionamentos informais, que muitos alunos matriculados nesta modalidade educacional, não estão felizes; sentem-se inseguros; estão ali por influência de familiares; ou por falta de opção. Logo após discussões das acadêmicas sobre as respostas coletadas informalmente, identificou-se o problema de pesquisa.

Diante dos fatos observados, surge o desafio de fazer uma intervenção reflexiva da prática docente. Nascendo assim o projeto que tem por finalidade proporcionar aos alunos momentos de reflexão, autoconhecimento e autocontrole, o qual denominamos INTROSPECÇÃO. Para execução do mesmo, foi necessário buscar embasamento teórico que justificasse à ação do projeto de sensibilização, assim fundamentamos nossa pesquisa a luz da teoria de Perrenoud que dispõe sobre o trabalho com oficinas e cursos.

No âmbito de um curso ou de oficinas, é possível visar explicitamente o desenvolvimento de competências a exprimir, a comunicar, a analisar as relações, a desenvolver a escuta e a presença em relação ao outro, a animar um grupo, a aumentar a confiança em si, etc. (PERRENOUD, 2018, p.3142).

O projeto acima citado em sua metodologia, proporcionou aos alunos do curso de Formação Docente em Nível Médio, a sensibilização sobre si e o outro, e buscou estimular a empatia, uma vez que se trabalhou momentos de reflexão e autocontrole, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de competências que os auxiliarão na prática docente.

Elegeu-se o dia 20 de maio de 2019 para aplicação do projeto, onde estavam presentes 67 alunos do Colégio campo de estágio, os quais vieram à Faculdade de Pinhais no período da manhã, acompanhados da Coordenadora e de uma Professora de Psicologia do Curso de Formação Docente em Nível Médio. O projeto contou com carga horária de 4 horas.

Nesta manhã os alunos foram acolhidos pelas acadêmicas, no auditório da Faculdade, onde o Professor Tede Camacho aguardava-os para ministrar sua Palestra nomeada "Um Encontro com o Sucesso", a qual provocou nos alunos a reflexão sobre a prática pedagógica, e o tipo de profissional que desejam ser.

Ao final da palestra os alunos, foram vivenciar as experiências sensoriais, no espaço elaborado pelas acadêmicas.

A sensibilidade é uma característica indiscutível da primeira infância. A educação da sensibilidade possibilita que a criança reconheça, identifique e nomeie as diferentes nuances da ampla informação corporal que recebe. A educação sensorial não estaria centrada tanto no planejamento de atividades especificamente sensoriais, mas na capacidade do educador de tomar consciência dos movimentos que a criança realiza e assim promover o desenvolvimento da percepção e sensações corporais do dia a dia. O simples fato de colocar atenção sobre um dos cinco sentidos, como o gustativo, pode ser motivo de exploração, diferenciação dos sabores de alimentos que fazem parte da cultura da criança. Propiciar que as crianças sintam prazer com as sensações corporais por meio dos sentidos é uma maneira de desfrutar da própria vida, pois as sensações ajudam a construir detalhes das características da nossa identidade e personalidade (KISHIMOTO,1999, apud ARNAIS, 2012, p.6162).

SALA	SENSORIAL
Material	Porque
Flores: papel e E.V.A; Fitas papel crepom	Para harmonizar o ambiente
Tnt	Para vendar os olhos
Música ambiente	Para relaxar
Papel bobina	Base construção do tapete sensorial
E.V.A	Elemento tapete sensorial: maciez
Lixa	Elemento tapete sensorial: aspereza
Algodão	Elemento tapete sensorial: maciez
Massa de modelar	Elemento tapete sensorial: temperatura.
Palha seca	Elemento tapete sensorial: aspereza
Mesa	Apoio de caixas de papelão
Caixas com: Jornal; Plástico bolha; Serragem;	Textura do papel; plástico; serragem
Bacias plástica: bolinhas de gel; Água	Umidade, temperatura
Espelho	Momento de auto-reflexão.

Durante o trajeto foi sendo questionado como cada um se sentia, em relação ao fato de estar com olhos vendados, tocar em objetos "desconhecidos"e o reconhecimento dos mesmos por meio do tato e olfato; e questionado qual a sensação que a música lhe causava.

Terminado o percurso sensorial, foi retirado a venda dos olhos, e encaminhado o aluno para outro espaço, onde uma das acadêmicas já o aguardava para uma nova experiência.

Ao receber o aluno, a acadêmica questionava como este sentiu-se em relação á experiencia vivida, e quais as suas angústias em relação a viver algo desconhecido. Os relatos foram diversos tais como: insegurança; medo do desconhecido; dificuldade em se colocar no lugar outro; indiferença quanto à experiência vivida. Neste momento o aluno foi provocado a refletir sobre o seu cotidiano e foi instigado a encontrar um "alguém" importante.

Ao chegar ao local indicado pela acadêmica, o aluno se deparava com sua imagem refletida, em um espelho que ali estava, muitas foram as reações apresentadas, sendo que alguns choraram; outros olhavam fixamente para seu reflexo sem reação; alguns disseram não se sentirem importantes. Neste momento as acadêmicas interviam dizendo-lhes que todo ser humano é importante por mais que este não se perceba assim.

Após esta intervenção, o aluno foi orientado que voltasse ao auditório e escolhesse um lugar, para que fizesse auto introspecção, estimulado pela música que fora previamente escolhida pelas acadêmicas intitulada "Conquistado o Impossível", da cantora Jamily, assim foi feito para todos.

Ao finalizar o Projeto, as acadêmicas, perceberam que muitos alunos ainda têm fortemente dentro de si medos, angústias, que não sabem como lidar ou tem medo de se abrir, o que os deixam mais inseguros não só em relação à prática docente como também em suas relações pessoais.

Observou-se nesta ocasião que em sua maioria os alunos do curso de Formação Docente em Nível Médio, e que estavam presentes na Faculdade, estão fazendo estágio obrigatório com a educação infantil ou ensino fundamental I, uma vez por semana, e frente a sua insegurança se julgam incapazes de ensinar o outro, ou mesmo de aprender nestas interações.

Tendo em vista as observações realizadas durante a execução do projeto, concluiu-se que o objetivo, aqui proposto, de se trabalhar com as diferenças, e valores inclusivos que norteiam à prática docente, e a vivência em sociedade foi alcançado através das dinâmicas vivenciadas durante a intervenção. Uma vez que o projeto demonstrou aos alunos do curso de Formação Docente em Nível Médio, e as acadêmicas do curso Pedagogia, a relevância social de se colocar no lugar do outro, desenvolver empatia, considerar as vivencias que todos trazem consigo, a fim de proporcionar constantemente momentos de reflexão no contexto escolar e acadêmico.

Os cursos de Formação Docente em Nível Médio e Pedagogia, trazem em seu historico grandes lutas, e desafios sociais. Por isso trabalhar projetos de intervenção social, possibilitará quebrar paradigmas sobre a dificuldade do trabalho multidisciplinar. Sendo assim, é necessário que as interações sociais não ocorram apenas no discurso do trabalho pedagógico, estas precisam ser a mola propulsora dentro do contexto educacional.

A compreensão da práxis pedagógica, consiste nas relações entre pares, os quais devem possuir alteridade necessária que os capacite a sentir e refletir sobre todos os pontos de vista fazendo uma introspecção dos pontos que não haviam sido percebidos anteriormente. Daí a razão do nome do projeto INTROSPECÇÃO.

REFERÊNCIAS

ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. Jogos e brinquedos na infância. São Paulo: Editora Sol, 2012.

KISHIMOTO, T. Guia para seleção de brinquedos por faixa etária – funções psicopedagógicas. São Paulo: Fundação Orsa, 1999

Palavras-chave: intervenção; pedagógica

METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DIREITO

ELAINE OLIVEIRA SANTOS - UNINTER

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente relato de experiência pretende expor breves considerações a respeito da aplicação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem no curso de Mestrado de Direito de uma instituição de nível superior situada em Curitiba, com o objetivo de oferecer aos mestrandos instrumentos para o desenvolvimento de planejamentos de aula para o curso de graduação de Direito com o uso das mesmas.

Bastos(2006, p. 10) "explica que metodologias ativas são (...)processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema". Observando o quanto o conteúdo programático de tal curso necessita de uma metodologia dinâmica e diversificada para um ensino significativo inspirou o desenvolvimento de uma formação para uma mudança de perspectiva para os planejamentos de aula dos professores entendendo as metodologias ativas como ferramentas que contemplam esta evolução.

A instituição que oferece a formação para estes profissionais tem por proposta educacional a aplicação de metodologias ativas em todos os cursos que desenvolve. Neste curso em especial procurou desenvolver uma nova cultura de aprendizado por ferramentas diferenciadas devido a resistência da migração do método tradicional para esta nova dinâmica de ensino, pois compreende que na atual sociedade o professor assume um novo papel precisando assim instrumentalizar-se com novos métodos e recursos.

O acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põe em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual.(SOARES; CUNHA, 2010, p. 579)

O grupo, formado por profissionais de diferentes áreas do Direito como professores especialistas do ensino superior, docentes atuantes em cursos de preparação para concursos, professores de escola de magistratura e advogados atuantes passou por um processo de reflexão sobre sua atuação forjada nos métodos tradicionais levando-os para a análise dos desafios e possibilidades existentes nas inovações metodológicas propostas.

Os mestrandos vivenciaram duas oficinas intituladas como docência orientada desenvolvidas com atividades práticas educativas que associam conhecimentos prévios a temáticas dos componentes curiculares da área, realizadas com diferentes metodologias, reflexão por meio de análise de textos e comparações com as realidades de seus conhecimentos, discussões para geração de aprendizados e processamentos para uma prática docente diferenciada do ensino tradicional mais comum na história do curso.

Desenvolvimento

O primeiro encontro com os alunos foi de contextualização, conceitualização e interatividade com as diferentes metodologias ativas. O princípio desse momento foi trazer a fomentação que "em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas - não devemos ser xiitas e

defender um único modelo, proposta, caminho" (MORAN, 2015, p. 25). A busca da proposta pedagógica deste curso carrega em sua ideologia a formação de professores competentes para o Século XXI instrumentalizados para o desenvolvimento de aulas dinâmicas que interajam com a realidade do conhecimento aplicado.

A partir de vivências, reflexões e discussões ocorreu o segundo encontro quando o processo foi direcionado com elementos de contextos do próprio Direito na proposta dos mestrandos desenvolverem um olhar para seu planejamento de aula de forma a "trabalhar com modelos flexíveis, desafios, projetos reais, jogos e informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização como caminho mais significativo hoje". (MORAN, 2015, p. 25).

Na primeira oficina as atividades foram aplicadas com metodologia de estações de rotação para a aprendizagem quando analisaram partes de um texto, formaram times para organizar os conceitos a partir de soluções de problemas (team based learning (TBL)) e finalizaram com gamificação jogando um quiz com perguntas de Direito via um aplicativo de celular. Esta sequência de experiências proporcionou ao grupo a oportunidade de quebrar as barreiras que geravam a resistência quanto à temática e à prática docente nesse formato. Vivenciando um processo de ensino aprendizagem co-participante.

É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo. É um processo que estimula a autoaprendizagem e facilita a educação continuada porque desperta a curiosidade do aluno e, ao mesmo tempo, oferece meios para que possa desenvolver capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual está inserido. Bastos (2006, p. 10)

Com a compreensão deste fato a segunda oficina iniciou com a pesquisa que fizeram e as experimentações que tiveram no intervalo dos encontros, assim viveram a sala de aula invertida. Os mestrandos relataram os desafios e possibilidades descobertos no tempo de aplicação do conhecimento formado anteriormente. Após, foram utilizados vídeos com relatos de responsáveis por cursos de graduação de Direito de diferentes instituições que buscam na atualidade o reencaminhamento metodológico de suas aulas e análises de planejamentos de aula em diferentes ramos do Direito fazendo estudo de casos. Depois desenvolveram novos planejamentos com metodologias ativas com temáticas escolhidas por eles e então fizeram o processamento relatando como aplicariam.

A intenção das oficinas foi “envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem,desenvolvendo ainda o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real” (PINTO et al., 2012, p.78). No processo de aprendizagem viver metodologias ativas em contato com a realidade de atuação proporcionou meios de mudanças de escolhas para a atuação docente de cada um.

Considerações finais .

Percebeu-se que esta instituição ao usar das metodologias ativas para formação de professores do ensino superior na área do Direito busca fornecer recursos de conhecimentos aplicáveis à realidade do contexto acadêmico em que os professores estão inseridos.

Há uma intencionalidade com a interação do conteúdo a ser ensinado e o conhecimento prévio dos mestrandos vislumbrando uma aplicação na sua prática docente por meio de formação das competências que os tornam capacitados para a adequação e resposta ao ambiente formado em suas aulas, a fim de gerar conhecimento por meio de um processo dinâmico fundamentado de forma eficiente e real para a atualidade.

Referências

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html, Acesso em: 13 mar 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, Carlos Alberto; MORALES,Ofélia Elisa (orgs). **Convergências Mediáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II]. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PINTO, A. S. S.; BUENO, M. R. P.; SILVA, M. A. F. A.; SELLMAN, M. Z. & KOEHLER, S. M. F. **Inovação Didática** - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com "peer instruction". Janus, Lorena, ano 6, n. 15, 1jan./jul., 2012, pp.75-87

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010.

Palavras-chave: metodologias ativas; professor; direito

NÃO ME FORMEI PROFESSORA! ... DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DE "NÃO LICENCIADOS" QUE ATUAM NO ENSINO SUPERIOR – CONFISSÕES E REFLEXÕES

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Entende-se a formação docente como pedra angular para a constituição de um processo educativo completo e estruturado, mas, como "se forma" um professor para atuação no Ensino Superior? Este texto se propõe a relatar experiências e apresentar reflexões acerca da formação docente, sobretudo, no que tange aos desafios da qualificação pedagógica de professores "não licenciados" para atuação no Ensino Superior. Para isso, tomarei como objeto de narrativa e interpretação deste relato, a minha própria trajetória e as experiências vivenciadas com outros professores no exercício da docência nesse nível de ensino.

Dentro do meu percurso formativo, a experiência com a formação docente pode ser contemplada em 3 (três) momentos fundantes: (1) enquanto filha de uma professora e pedagoga, e assim, sujeito "passivo" em cursos e vivências cotidianas; (2) como professora do Ensino Superior, recém formada em um curso de Bacharelado e no Mestrado em Administração; (3) estudante de Pedagogia e doutoranda em Educação. Em cada um desses momentos o contato com a formação docente aconteceu de forma diferente, contudo, cada um deles contribuiu para a construção de uma práxis pedagógica formadora e transformadora com foco no estudante que se deseja formar no ensino superior.

SENTIDOS INICIAIS NA PRÁTICA DOCENTE, "TORNEI-ME PROFESSORA"!

Assim como muitos professores bacharéis, iniciei como docente sem formação pedagógica de graduação ou pós-graduação. O interesse e a preocupação pela "Formação de Professores" emergiram durante as experiências vivenciadas enquanto professora do Ensino Superior, hoje, com 15 anos de história, nas quais incluo as leituras e pesquisas ao buscar orientações para o exercício didático-pedagógico em sala de aula, e principalmente, durante o Mestrado em Administração, no qual tive como objeto de estudo a ascensão profissional de indivíduos e a emancipação ocorrida durante a trajetória de suas carreiras.

Nessa trajetória, os processos formativos e educacionais estiveram implícitos na pesquisa de mestrado e explícitos em minha jornada profissional. Enquanto docente no ensino superior, participei de uma série de eventos, reuniões e semanas "pedagógicas", permeados por discussões sobre tendências educacionais e implementação de práticas de ensino, muitas vezes de maneira isolada, sem refletir sobre o contexto, o público e os objetivos de sua utilização. Algo muito comum durante esses encontros, nas conversas com outros colegas de profissão, eram as indagações, os anseios e as inquietações sobre conseguir transpor didaticamente os conteúdos, de modo a gerar significado aos alunos e fazendo uso dos aspectos, ferramentas e tecnologias que estavam sendo apresentados nesses espaços de formação. Por vezes, tinha-se a impressão de que os momentos de formação estavam mais focados em apresentar "modismos pedagógicos" do que em contribuir para a construção de uma prática docente elaborada e reflexiva. Assim sendo, aprendíamos muito, uns com os outros, na empiria, na vivência, na tentativa e erro.

Em sua maioria, os professores "não licenciados" exercem a docência paralelamente a sua profissão "de formação", o que por um lado é muito bom, por trazer vivência e experiência aos estudantes, mas por outro, pode revelar práticas de ensino negligenciadas e delineadas como utilitaristas no processo de formação. É muito comum, por exemplo, o estudante de graduação em cursos de bacharelado da área de Sociais Aplicadas, nos questionar: "- Onde e como eu vou usar isso? Como acontece na prática?", levando o professor a fazer uso de sua experiência profissional cotidiana para a elaboração de um discurso que responda e satisfaça as inquietações do aluno. Não que isso não deva acontecer, mas, nesse discurso também reside o perigo de os processos de ensino e aprendizagem se transformarem em representações de receituários profissionais.

Nesse contexto complexo e contraditório, vê-se que a ressignificação da identidade dos professores "não licenciados" do ensino superior, perpassa pela necessidade da constituição de processos de formação pedagógica que preparem esse docente para transformar o seu saber – tecnológico, científico ou empírico – em conteúdos formativos que, por meio da mediação reflexiva e crítica, conduza os seus alunos a pensar, sentir e agir na profissão e na sociedade. Como nos aponta Almeida (2012, p. 15), "[...] trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos".

Vê-se assim, a necessidade de um debruçar sobre os processos de formação pedagógica docente para o Ensino Superior, com espaços coletivos de escuta, vivência e planejamento, principalmente ao ter-se como foco capacitar qualitativamente profissionais que são professores sem a formação didático-pedagógica. Muitos desses profissionais, mesmo com formação e preparação docente em cursos pós-graduação *stricto sensu* e experiência profissional significativa, sentem-se despreparados para lidar com os processos de ensino e aprendizagem ao adentrarem em sala de aula.

NO PERCURSO DA VIDA, "TORNEI-ME PEDAGÓGICA"!

Segundo Libâneo (2008) quem lida com educação precisa estar preparado a enfrentar complexidades. Assim, é imprescindível que sejam desenvolvidas nestes profissionais, capacidades de descobrir as relações sociais reais e as implicações do seu contexto de sala de aula, por meio dos conteúdos que ensina e de seus discursos, como também de cada acontecimento de sua vida pessoal e profissional. Entendo o professor como um educador e mediador do conhecimento, independentemente do nível de ensino em que atua. O trabalho educativo, em sua essência, consiste no "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2003, p. 13). Mas como estar preparado para tal feito?

As inquietações pessoais acerca da necessidade de construir processos formativos em sala de aula de maneira segura e significativa e as experiências profissionais vivenciadas no ensino superior, mobilizadas pelo ideal pedagógico de que a formação do sujeito autônomo e crítico tem como pressuposto a formação do educador, ingressei no curso de Pedagogia e posteriormente o Doutorado em Educação. Em outras palavras, tornei-me academicamente pedagógica. Processo esse, que muito se alinha com a concepção de Almeida acerca do percurso formativo do professor do ensino superior, que, do ponto de vista pessoal tem sido chamado a,

> de modo mais intenso, tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momentos de discussões coletivas nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho (ALMEIDA, 2012, p. 78).

Assim, no que diz respeito a formação pedagógica do professor "não licenciado" que atua no ensino superior, vê-se a necessidade de contribuir para o desenvolvimento de bases que o levem a compreender e investigar a sua própria atividade, e a partir dessas bases constituir saberes em um processo contínuo. Acredita-se que com esse fortalecimento pedagógico para a atuação docente, os professores tornem-se "[...] sujeitos capazes de discutir, analisar e reconfigurar a própria prática (ALMEIDA, 2012, p. 76), de modo a ampliar a compreensão que se tem sobre as mudanças que os atingem e, principalmente, como forma de responder ao compromisso social da universidade na oferta de excelência acadêmica no ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência é uma narrativa pessoal com reflexões e apontamentos acerca de aspectos que compuseram e ainda compõem uma trajetória acadêmica e profissional. Compreendo que o caminho apresentado nessas páginas, não é o percurso a ser trilhado por todos os docentes "não licenciados" do ensino superior. Mas, de modo a contribuir para a formação de outros profissionais que assim como eu ingressaram na vida docente sem formação pedagógica para tal, e no intuito de demonstrar a importância e peso da formação pedagógica e didática para a atuação docente, optei por percorrê-lo.

Espera-se com essa narrativa, refletir e chamar a atenção para a questão da formação pedagógica de professores do Ensino Superior, em especial os "não licenciados", pressupondo-se que ainda há muito que se estruturar e se revelar nesse campo educacional.

Assim, diante das limitações que se impõem a formação do docente para o ensino superior e ensejando a qualificação profissional como determinante para a qualidade do ensino ministrado em sala de aula, além de estudos individuais e coletivos faz-se necessária a formação pedagógica para que o docente esteja apto a unir os seus conhecimentos pessoais, as suas experiências, com o conhecimento sistematizado, acadêmico para sustentar a sua atuação em sala de aula, para a materialização da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3. ed. Campinas – Autores Associados, 2003.

Palavras-chave: DOCÊNCIA; ENSINO SUPERIOR; FORMAÇÃO; EXPERIÊNCIAS.

O CONSELHO DE CLASSE COMO ETAPA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: DESMISTIFICANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 4º COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ – MARINGÁ

SONIA CRISTINA DA SILVA - UFPR

KELLY CRISTINA CAMARGO CHAGAS - 4º CPM

PATRICIA BRAZ NEVES - 4º CPM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O CONSELHO DE CLASSE COMO ETAPA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: DESMISTIFICANDO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO 4º COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ – MARINGÁ

Eixo–Formação de Professores
Agência Financiadora: 4º CPM – Maringá

Resumo

Este relato apresenta de forma breve a organização do trabalho pedagógico desenvolvido no 4° Colégio da Polícia Militar do Paraná – Maringá, objetivando desmistificar a ideia de que nas instituições militares o uso da autoridade permeia a prática pedagógica. Destacamos o Conselho de Classe como uma das etapas fundamentais para a compreensão do estudante em sua integralidade, e pretendemos por meio das ações pensadas coletivamente, alcançar o objetivo da escola pública que é ensinar o conhecimento científico. Nesse sentido, relatamos o percurso desenvolvido no primeiro trimestre e os primeiros resultados alcançados.

Palavras-chave: Colégio da Polícia Militar; Conselho de Classe; Docentes.

Introdução

O 4º Colégio da Polícia Militar (4º CPM), sediado em Maringá, foi criado no dia 15 de outubro de 2018. A Polícia Militar do Paraná (PMPR) possui atualmente, outras três unidades educacionais, situadas em Curitiba, Londrina e Cornélio Procópio.

O intuito de socializar as práticas pedagógicas instituídas neste colégio se deve a necessidade da desmistificação do sentido e significado do trabalho educacional no espaço, ora denominado militar estadual e que de forma equivocada muitas vezes é compreendido como espaço de práticas autoritárias.

De fato, a filosofia destes colégios difere dos demais em virtude de sua administração policial militar, contudo, como as escolas mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, é uma instituição de Ensino Regular, compreendendo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os Colégios da Polícia Militar, embora recebam profissionais da Secretaria de Educação (SEED), são instituições de ensino diretamente subordinadas à Academia Policial Militar do Guatupê, e que, portanto, são administrados por policiais militares da Secretaria de Segurança

Pública e Administração Penitenciária (SESP) e em sua filosofia de trabalho orientam-se pela busca da qualidade de ensino dos seus alunos, despertando neles o espírito de civismo e honestidade, valores necessários a uma boa convivência social, além dos princípios inerentes à Polícia Militar como disciplina e responsabilidade.

Deste modo, de cunho organizacional policial militar, o 4º Colégio da Polícia do Paraná – Maringá está organizado em seções, sendo uma delas a Divisão de Ensino, onde atua a Coordenação Pedagógica, composta por pedagogas tanto oriundas da SEED quanto da Polícia Militar do Paraná, e a Seção Técnica de Ensino (STE) todos sob a chefia de policiais militares. A importância dada ao setor neste relato deriva-se do fundamento da sua função que é a organização do trabalho pedagógico. Na divisão de ensino, as pedagogas atuam junto aos docentes organizando-se por disciplinas. Nesse sentido, a preocupação para que o trabalho pedagógico se efetive é responsabilidade desse setor junto aos professores.

Assim, buscou-se identificar as práticas, as concepções, atividades e atitudes presentes nos processos de mediação junto aos professores desenvolvidos até a presente data, que apontam para o desenvolvimento e efetivação do trabalho pedagógico.

Intenta-se nesse relato argumentar que, para além do caráter policial militar, muitas vezes entendido de forma vulgar, o trabalho pedagógico realizado no 4° CPM tem como objetivo subsidiar os docentes favorecendo e ampliando a condição desses profissionais na escola, para que efetivem sua função em sala de aula. Segue o relato dividido em três seções: A organização do trabalho pedagógico no 4º CPM, onde serão tratados encaminhamentos pedagógicos realizados no primeiro trimestre do ano corrente; o Conselho de Classe como retomada e a reorganização da ação educativa, e por fim, as considerações finais.

A organização do trabalho pedagógico no 4º Colégio da Policia Militar do Paraná – Maringá

Para organizarmos o trabalho pedagógico na instauração do 4º Colégio da Polícia Militar do Paraná – Maringá, partimos do pressuposto que toda investigação diagnóstica era necessária. Assim, na primeira semana de aula, foram aplicados instrumentos diagnósticos em todas as disciplinas tendo por base os requisitos exigidos para a série. Na sequência, em encontros de orientação entre pedagogas e professores, elaboramos os Planos de trabalho docente e cronogramas de aulas com base nos dados levantados. Além disso, organizamos momentos de estudo com os professores e analisamos as avaliações a serem aplicadas, objetivando a aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.

De fato, a demanda de estudantes apresentando defasagem de conteúdos era grande, e em consonância ao trabalho de acompanhamento aos docentes e encontros de formação para estudos dos descritores de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ofertamos aos alunos monitorias, em contraturno, nas disciplinas de português e matemática, e revisões de conteúdos para as avaliações. É válido destacar que em parceria com uma Instituição de Ensino Superior – IES, o 4º CPM, oportunizou também atendimentos de orientação psicológica com intuito de considerar o estudante na sua integralidade. Instituída a dinâmica pedagógica, retomamos a função social da escola que de acordo com Pinto (2014, p. 1), “[...] é garantir a democratização do acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade”.

O Conselho de Classe e a reorganização da ação educativa

Para finalização do trimestre organizamos o Conselho de Classe com objetivo único de discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do

processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o pré-conselho, em que coletamos todos os dados que apontavam as dificuldades dos estudantes na apropriação dos conteúdos, foi de suma importância.

Entendemos que, conforme afirma Dalben (2006, p. 31) "O Conselho de Classe é parte integrante do processo de avaliação e representa algumas características específicas. [ ] a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico" é essencial no espaço escolar.

Deste modo, para otimização do tempo e efetivação dos nossos objetivos, foram apresentados os casos individuais dos estudantes em slides, contemplando todos os fatores que dificultaram sua aprendizagem e, na sequência as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola cabendo, portanto, o posicionamento docente de intervenção pedagógica.

O Conselho é um dos poucos espaços, dentro da escola, que oportuniza a discussão do ensino e da aprendizagem de forma integrada. Nele, analisamos toda prática pedagógica da escola e decidimos sobre "[...] os objetivos de ensino a serem alcançados, sobre o uso de metodologias e estratégias de ensino, as formas de acompanhamentos do aluno em sua trajetória escolar, os critérios para análise do desempenho do aluno ao final de determinado período". (CADERNO PEDAGÓGICO, 2008, p. 18).

Por fim, entendendo que o Conselho de Classe é um importante instrumento de avaliação, a observação constante dos alunos e seus desempenhos devem ser primordiais tanto pelos professores quanto pela equipe pedagógica, garantindo subsidiar a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, todas as ações previstas em Conselho foram registradas e orientam a terceira etapa denominada pós-conselho, onde primamos pelo cumprimento das ações decididas coletivamente.

Considerações finais

Ainda que de forma incipiente o trabalho pedagógico organizado no 4º CPM, já apresentou alguns resultados. A ideia de que a autoridade permeia as ações pedagógicas se desfez. O despertar do estudante para a apropriação do conhecimento científico é um deles. De fato, esse relato reduz-se a uma breve interpretação deste trabalho. Destacamos que a contrapartida do estudante junto à família tem papel essencial nesse processo, contudo, a persistência na criação do hábito de estudos e a compreensão coletiva que a busca da qualidade de ensino pressupõe a formação humana, implica na efetivação de um trabalho embasado no respeito, na cordialidade e na acolhida.

Referências

DALBEN, A. I. L. de F. Dimensões subjetivas na prática dos Conselhos de Classe. In: DALBEN, A. I. L. de F. Trabalho escolar e conselho de classe. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 143-200.

PARANÁ. Conselho de Classe. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/conselho_classe_deb.pdf. Acesso em: 06 jul. 19.

PARANÁ. Caderno Pedagógico: Avaliação e Conselho de Classe. FAVERO. Aparecida C.R. et.al. Londrina: SEED - PR, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1515-6.pdf. Acesso em: 06 jul. 19.

PINTO, Umberto A. Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, L.M. BARROS JÚNIOR, B.L. e A.S.L. LATORRE. O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo. II Colóquio Nacional. Natal: IFRN, 2013.

Palavras-chave: Colégio da Polícia Militar; Conselho de Classe; Docentes.

O ENSINO DA MATEMÁTICA EM FOCO: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

ANTONIO CARLOS MOMETTI - UFSCAR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A matemática é vista por muitos educadores do ensino fundamental anos iniciais como um dos conteúdos programáticos mais difíceis de se desenvolver. Tal fato se concretiza, por exemplo, quando o material didático utilizado se apresenta com uma linguagem complexa, simbologias rebuscadas e com a ausência de atividades lúdicas que orientem o educador a desenvolver momentos de aprendizagem mais efetivos.

Não podemos, com efeito, generalizar todo o problema do ensino da matemática no "medo" ou nas "dificuldades" encontradas pelos educadores dos anos iniciais, como às vezes escutamos. Neste sentido, se o aluno ou a aluna chega com defasagens nos níveis mais avançados de ensino, significa que um conjunto de habilidades não foram desenvolvidas nas etapas anteriores, e que seu professor ou sua professora encontrou alguma dificuldade no caminho.

Comovidos por este debate e mobilizados pela melhoria dos ensinos de matemática e ciências nos anos iniciais, propusemos um curso de formação de professores que fosse direcionado para este nível de ensino. Nossa proposta era a de promover uma reflexão e um debate sobre as inúmeras ideias metodológicas para o desenvolvimento do ensino da matemática.

Ao pensarmos o curso de formação de professores objeto deste relato, estávamos preocupados, inicialmente, em diferenciar uma reflexão acerca de uma metodologia específica para o ensino da matemática de uma fórmula exata que resolvesse todos os problemas daquele colégio. Nesta perspectiva, ao invés de levarmos um modo de fazer decidimos colocar em pauta o "como fazemos", isto é, como nossos alunos e alunas aprendem matemática.

Desse modo, colocamos como foco do primeiro momento de reflexão as duas teorias que mais se fazem presentes no ensino da matemática: a aprendizagem por associaçãoe a aprendizagem cognitiva. Para esta primeira parte do curso atribuímos um total de quatro horas, incluídas duas pausas para socialização e troca de ideias.

Por outro lado, estas não são as únicas teorias que estudam a aprendizagem dos educandos em matemática, conforme foi deixado claro para os participantes da formação. Como se tratam de teorias baseadas na psicologia cognitiva, cabe lembrarmo-nos que para cada aluno e aluna há uma forma de aprender e de se relacionar com o mundo e, deste modo, não podemos generalizar estabelecendo um caráter empírico para a aprendizagem universal.

Uma vez escolhido o tema a ser tratado no primeiro momento da formação, fomos para a definição do que seria trabalhado no segundo momento, ou seja, o momento em que os educadores e educadoras colocariam a mão na massa e compartilhariam suas experiências com o ensino da matemática nos anos iniciais.

A este aspecto, todavia, orientamo-nos para os objetos de aprendizagem de matemática e suas possibilidades na sala de aula. Inicialmente, percebemos uma necessidade evidenciada pela gestora do colégio ao citar, em uma de nossas conversas, que havia muitos materiais disponíveis para ensinar matemática, porém poucos educadores faziam uso.

Por conseguinte, os objetos de aprendizagem que escolhemos para uso no segundo momento da formação foram o tangran(de madeira e de papel cartolina), material dourado, geoplano(de plástico e de madeira) e materiais geométricos de madeira. Para esta segunda parte do curso de formação atribuímos um total de quatro horas, também incluídas duas pausas para troca e socialização de experiências.

Na primeira parte foi exposto ao grupo de educadores, inicialmente, os aspectos centrais do ensino da matemática na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando destaque para os tópicos e conteúdos mínimos que devem se tratados nos anos iniciais. Posteriormente, passou-se à apresentação das questões que motivaram a montagem desta primeira fase do curso, a saber:Como nosso aluno/nossa aluna aprende matemática?Qual (ou quais) nossa (s) dificuldade (s) em ensinar matemática nos anos inicias?

Tais questões tiveram por escopo "quebrar" o gelo entre o grupo de educadores e o formador para, assim, dar-se início a um processo de reflexão e debate. Num terceiro momento, após a reflexão e a citação por parte de alguns educadores acerca do que pensavam sobre a aprendizagem de seus alunos, foi-lhes apresentado as duas teorias com maior aparição no ensino da matemática, a da aprendizagem por associação e a aprendizagem cognitiva.

Cada uma das perspectivas teóricas foi exposta tomando como ponto inicial o educando e seu modo de aprender, atentando para a presença de materiais de aprendizagem e do papel do educador no processo de ensino.

Já na segunda parte do cursoo grupo de educadores de um total de vinte foi dividido em cinco equipes. A cada equipe, disponibilizamos quatro tipos de objetos de aprendizagem, sendo eles: tangran (de madeira e de cartolina), uma caixa com material dourado, um geoplano (de plástico e de madeira) e um material geométrico de madeira.

Após a apresentação de cada objeto de aprendizagem e de sua finalidade para o ensino da matemática, foi proposto para cada grupoa elaboração de um plano de aula escolhendo um dos objetos de aprendizagem disponibilizados.

As equipes levaram cerca de uma hora para discutirem e prepararem um plano de aula que contivesse um dos objetos de aprendizagem fornecidos. Posteriormente ao término deste primeiro trabalho, foi solicitado para que cada grupo apresentasse seu plano de aula, contendo objetivos, tema trabalhado, ano/série e qual o objeto de aprendizagem escolhido.

Durante a primeira fase do curso, quando foram expostas as duas teorias da aprendizagem por assimilação e cognitiva, o debate foi iniciado pelo formador, provocando os participantes com questões que os levavam a refletir e a compartilhar seus pensamentos e ideias sobre o assunto. No entanto, ao apresentarmos a segunda das teorias levadas para discussão, notamos maior atenção e preocupação entre o grupo de educadores, como se aquilo fosse algo tão novo e se apresentasse como a metodologia resolutiva de todos os problemas que a partir de então encontrariam no ensinar matemática.

Outro ponto interessante que foi percebido durante as discussões do primeiro momento refere-se à disposição dos educadores na sala de formação. Na frente estavam os "mais antigos" da casa e, ao fundo, os mais jovens.

A este fato infere-se que, os mais jovens por terem saído da universidade recentemente sentiam-se mais seguros e, portanto, não havia necessidade de tamanha preocupação. Já os mais antigos, por sua vez, queriam saber o novo, conhecer o desconhecido. Ao notarmos tal disposição, foi solicitado pelo formador para que todos se organizassem num círculo, colocando-os no mesmo grau e um de frente para o outro.

Este modo de organização da sala influencia e muito nas discussões bem como no desenvolvimento das relações intersociais de um grupo. Pois, de acordo com (FOUCAULT, p. 21, 1999) toda relação de poder é estabelecida pela e através da palavra, não somente em atos

de violência ou obrigatoriedade por meio de leis. Neste sentido, partindo de uma proposta foucaultiana, decidimos romper com a lógica da hierarquização estabelecida numa sala de aula, colocando uns acima e outros abaixo, como se todos possuíssem um lugar de fala e outros não.

Já a segunda parte do curso foi a que percebemos maior interação entre os participantes. Talvez pelo fato de que se tratou de uma atividade de natureza prática, uma praia já muito conhecida por todos que ali estavam. Conforme mencionado anteriormente, esta etapa do curso foi organizada em apresentação dos objetos de aprendizagem, momento de construção e elaboração dos planos de aula e socialização dos mesmos com todo o grupo.

Após a discussão nas equipes para escolha dos objetos que iriam fazer o plano de aula pudemos perceber, contudo, que em cada equipe havia um ou no máximo dois educadores que tinha familiaridade com a prática de planejar uma aula. Esse dado não é de todo novo, uma vez que no campo da formação de professores uma das coisas que mais se discute é a importância de se planejar.

Deste modo, podemos destacar que o carro-chefe da prática pedagógica de muitos educadores são os seus saberes experienciais. Estes, de acordo com (TARDIFF, p.48, 2012) é nada mais do que o conjunto de saberes adquiridos, atualizados e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos.

Outro ponto que cabe destacar e que se soma às reflexões aqui apresentadas foi o objeto de aprendizagem mais escolhido pelos educadores. De todas as quatro possibilidades que apresentamos o geoplano foi o que mais fez sucesso entre os educadores. Tal dado corrobora com uma das reflexões que compartilhamos no grupo de formação, a de que ensinar geometria plana nos anos iniciais é mais “simples” do que a aritmética básica. Isso se deve, pois a geometria possui poucos símbolos e é facilmente comparável ao mundo concreto. Então, para a criança aprendente, visualizar as formas geométricas em seu cotidiano é mais fácil do que pensar em adições e subtrações.

Finalmente, pudemos perceber que o grupo de educadores saiu satisfeito desta segunda parte da formação, pois suas ideias dos planos de aula foram aceitas pelo grupo e compartilhadas posteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/ acesso em 22 de junho de 2019, às 14h45min.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Marcos José Marcionillo. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TARDIFF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14 ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 325 p.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino da matemática; Práxis Pedagógica.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

IZANE SOUZA FONSECA - UFAM

MARIA DAS GRAÇAS PEREIRA SOARES - UFAM

CORINA FATIMA COSTA VASCONCELOS - UFAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LÓCUS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Introdução

No processo de formação inicial, o Estágio Supervisionado é um campo de reflexão e conhecimentos, já que oportuniza ao professor em formação ter uma visão ampla do contexto escolar e conhecer seu campo de atuação. Este artigo objetiva refletir sobre as experiências vivenciadas no estágio na Educação Infantil do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas.

O Estágio Supervisionado realizou-se em uma turma de I Período (pré-escola) de um Centro Educacional Infantil público da cidade de Parintins - Am no período de 19 de Abril a 22 de Maio de 2018. A metodologia utilizada foi roda de conversa com acadêmicos e educadores para apresentar os objetivos, etapas e perspectivas do estágio; observação participante da prática pedagógica; entrevista aos educadores e regência de classe. O trabalho fundamenta-se nos estudos de Angotti (2010); Bazílio e Kramer (2011); Dohme (2010); Hoffmann (1996); Vasconcellos (2004).

O Cotidiano na Educação Infantil: campo de experiência e diálogo

O Estágio Supervisionado foi realizado em uma turma da pré-escola formada por 19 crianças de 4 a 5 anos, oriundas de famílias das classes baixa e média do bairro onde está situada a escola.

A rotina da turma iniciava-se com a recepção e acolhida das crianças, oração, roda de conversa, cujas atividades são primordiais para elas expressarem os seus saberes e favorecer o desenvolvimento linguístico, uma vez que neste momento as crianças expressam conhecimentos sobre os temas abordados. “O cuidado, atenção e acolhimento precisam estar presentes na educação infantil” (BAZÍLIO; KRAMER, 2011, p. 73).

Depois, era realizada a chamada das crianças e o momento musical por meio de uma caixa de imagens, da qual a, educadora retirava uma gravura e as crianças cantavam uma música relacionada com a imagem selecionada. “Ensinar música para crianças na Educação Infantil significa muito mais do que a tradicional transmissão de canções [...] passa pela vivência sonora, pela exploração do mundo de sons e pela experiência estética musical” (ANGOTTI, 2010, p.157) Em seguida, era organizada a fila para a higienização das crianças, sendo uma turma de meninos e outra de meninas, momento bem tradicional, em que as crianças vão marchando até o banheiro cantarolando a música “eu já sei andar na fila”. Na sequência, elas tomavam água e retornavam a sala de aula onde prosseguiam as atividades do dia.

A educadora é graduada em Pedagogia, com especialização em psicopedagogia e demonstrou ser uma profissional dedicada, atenciosa, carinhosa e comprometida com a educação das crianças. Planejava as aulas semanalmente a partir da sequência didática. Para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a sequência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida.

Observou-se que a educadora proporcionava às crianças aulas interessantes, levava-as ao ar livre para realizarem a escrita do número 3(três) na terra sobre a sombra de uma árvore, realizou um piquenique de frutas, contava histórias com palitoches, varal, livros 3D, vídeos e utilizava diversos recursos didáticos nas práticas pedagógicas.

A regência de classe foi realizada no mês de maio e o tema desenvolvido pela estagiária foi "Amor Mamãe', pois a temática estava sendo trabalhada na escola. O planejamento da regência se deu com a construção do plano de aula e a confecção dos recursos didáticos com a orientação da professora de Estágio Supervisionado. Para Vasconcellos(2004), planejar no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica e uma ferramenta de trabalho intelectual.

A regência com enfoque interdisciplinar tinha por finalidade: ampliar as possibilidades expressivas do movimento, utilizando gestos e o ritmo corporal nas situações de interação; identificar elementos da música para expressar sentimentos, emoções e pensamentos; realizar atividade de recorte, colagem e pintura; escutar a história lida pela professora para ampliar as possibilidades de comunicação e expressão; valorizar a importância da mãe na família a partir dos eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade . Segundo o Art. 9º, inciso VIII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p.4), deve-se garantir que "possibilitem as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita [...]".

A regência de classe iniciou-se com a recepção e boas vindas das crianças por meio da música "Canção para todas as mães", seguida da oração para agradecer o dia, chamada das crianças e leitura dos cartazes: tempo, combinados, calendário. A chamada foi realizada por meio das fichas com o nome das crianças, as quais foram coladas em boliches de garrafa Pets e elas foram identificando seu nome ao som da música "A canoa virou". Na hora da chamada, notou-se que algumas crianças precisavam de auxílio para identificar seu nome e outras além de conhecerem o seu nome já identificavam também os nomes dos colegas.

O diálogo com as crianças sobre o tema "Amor Mamãe'' deu-se em roda de conversa, na qual enfatizou-se que a mãe pode ser representada pela avó, tia e outros membros da família, destacando sua importância na educação dos filhos. Para identificar os conhecimentos das crianças acerca do tema foram feitos os questionamentos: Quem mora com sua mãe? Qual o nome da sua mãe? Onde sua mãe trabalha? Qual o dia das mães? O que sua mãe gosta de fazer? O que você gosta de fazer com sua mãe? Este momento foi muito significativo, as crianças expressaram suas ideias, pensamentos e emoções. Algumas destacaram que não recebem carinho em casa e esse tipo de carência pode influenciar no comportamento da criança na escola.

Um dos momentos da regência que despertou mais interesse das crianças foi a contação da história "Mamãe passarinho e seus filhotinhos", por meio da caixa de história que continha os personagens mamãe passarinha, coruja, gavião e seus filhotes em forma de palitoches. As crianças ficaram bem atentas e curiosas e ao final a professora/estagiária fez a interpretação oral do conto fazendo uma relação com o contexto das crianças. "As histórias são úteis na transmissão de valores porque dão razão de ser aos comportamentos humanos" (DOHME, 2010, p.23).

No momento da merenda foram realizadas as atividades de rotina: oração, merenda e repouso das crianças ao som de uma música instrumental. Após, foi realizada com as crianças a produção de um "cartão florido'' para elas presentearem suas mães. A estagiária havia preparado um cartão com a frase "Amo você mamãe", cuja atividade proposta foi as crianças construírem uma flor (a qual estava desmembrada: caule pétalas e folhas) e escrevessem seus nomes no cartão.

As crianças realizaram a atividade com dedicação e entusiasmo, algumas demonstraram dificuldade em escrever seu nome e fazer a colagem das partes da flor. Ao concluir a atividade elas contribuíram na organização da sala e ficaram aguardando o momento da saída.

A avaliação da aprendizagem ocorreu por meio da observação, participação das crianças nas atividades propostas: expressão de movimentos corporais por meio da música, exposição de ideias, contagem oral, interpretação da história, construção do cartão florido e escrita do nome. "O processo avaliativo deverá ser coerente aos princípios enquanto respeitem a própria dinâmica de construção do conhecimento, no sentido de projetar-se no futuro, ao invés de simplesmente constatar ou apontar etapas percorridas" (HOFFMANN, 1996, p,45). O ato de avaliar é tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças.

Considerações Finais

Ao fim deste trabalho, enfatiza-se a relevância do Estagio Supervisionado na Educação Infantil para a formação do pedagogo, cada momento vivenciado foi relevante para a construção da identidade profissional e reflexões acerca da docência, do processo educativo das crianças, da unidade teoria e prática.

Este período foi bem significativo, uma vez que contribuiu para articulação e construção de conhecimentos e a percepção que o educador tem que estar sempre preparado para as possíveis eventualidades que não estavam previstas, pois para educar crianças é necessário ter habilidades, gostar da docência e compreender que elas trazem os saberes do seu cotidiano para a escola e o educador precisa articular os saberes da infância com o conhecimento científico, cultural e tecnológico.

Referências

ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3ª ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2010.

BASÍLIO, Luiz Cavaliere; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n.5. de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009

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

DOHME, Vania D'Angelo. T**écnicas de contar Histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. Avaliação na pré-escola: **um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: Elementos metodológicos para elaboração e realização**. 12ª ed. Libertad Editora, 2004.

Palavras-chave: Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Educação Infantil;

O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

STEPHANY DE SOUZA PEREIRA - SME

RAFAELA ADRIANE HOGRODNIK ADAMOWICZ - SME

LARISSA DUQUE GOMES FIGUEIRA - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO:

A formação continuada de professores é um assunto bastante abordado, porém nem sempre efetivado. O professor forma-se na prática cotidianamente, dessa maneira, os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, fazem parte dessa formação.

A proposta de uma continuidade formativa em seu local de trabalho além da acadêmica, se faz necessária e importante. Nesse contexto busca-se compreender: Qual a influência da equipe gestora na formação continuada de seus professores?

Compreendendo a escola como um dos pilares do processo de formação do ensino e aprendizagem, busca-se colocar em exercício de maneira eficaz a proposta de uma formação contínua para os professores ofertada pela sua equipe de gestão, onde os mesmos possam ter embasamento teórico visando melhorar sua prática.

Assim, o presente trabalho tem como temática: O Papel da Equipe Gestora no Processo de Formação Continuada dos Professores. Traz como objetivo, compreender qual a influência exercida pela equipe de gestão referente à formação continuada para os professores, assim como, reconhecer o espaço escolar como lócus para uma formação continuada eminente.

METODOLOGIA:

Embasado nos referenciais teóricos apresentados, o caminho metodológico previsto para tal pesquisa contextualiza a influência da equipe de gestão na constituição da identidade docente de seus professores.

Percebendo a seriedade da temática abordada, diversos autores discorrem a respeito, apontando que além da importância da formação continuada para a reflexão e melhoria da prática pedagógica, concorda-se que a escola tem papel ativo nesse processo. De acordo com Sanmartí (2009, p. 21) "[...] ensinar, aprender e avaliar, são na realidade, três processos inseparáveis". Portanto, é necessário sempre repensar a prática pedagógica. Altenfelder (2004) aponta que "a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como lócus importante de formação continuada".

Entender o ambiente escolar e a prática docente nessa perspectiva condiz com LIMA (2001) quando afirma que a formação contínua deve estar "a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade". Vê-se claramente que a aprendizagem dos alunos depende do desempenho do professor, e um ambiente que proporciona a oportunidade do estudo e da busca por conhecimento, consiste em uma escola onde as crianças aprendem e os docentes crescem profissionalmente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Aprende-se a ser professor na prática. Essa questão tem tematizado o ingresso na profissão docente e o número de pesquisas na área vem constantemente aumentando O início de carreira de professores bem como sua formação continuada é sempre uma temática abordada possibilitando avanços para a reflexão acerca da prática pedagógica, assim como a respeito às dificuldades dos professores em início de carreira frente à realidade encontrada em sala de aula. Porém, a equipe de gestão escolar tem responsabilidade quanto a esse processo. Sua interação, participação, modo de falar e agir com sua equipe influenciará na formação desses profissionais? Sim, sabe-se disso, porém, de que forma isso ocorre? Simplesmente acontece? Acredita-se que não, mas então, qual o caminho percorrido? Nessa longa estrada, que é a constituição da identidade docente, onde o professor se forma e se molda na sua prática, quem foi o gestor que acompanhou sua caminhada? Ou mais especificamente, qual foi o impacto dessa influência? O que acontece no meio do caminho dessa longa jornada?

A escola inicia um período de mudanças a partir da década de 80. Através do processo de democratização, exigia-se a participação da sociedade, deparando-se assim, com uma nova perspectiva na educação, que sofre um importante processo de mudança. Nesse contexto, percebe-se que o profissional dessa área, necessita acompanhar esse processo de transformação que começa na escola, para isso, precisa estar a par da realidade, atualizando-se e exercendo um papel importante de democracia.

Perante tal afirmação, compreende-se que a formação acadêmica, como ponto de partida, não é por si só, suficiente, pois se faz necessário o processo de capacitação, a fim de que se alcance a sociedade que se espera, e isso só será possível, por intermédio da educação. Quando se refere à formação acadêmica, como não suficiente, espera-se que o profissional da educação compreenda a importância de continuar formando-se e aperfeiçoando-se. A profissão do magistério carrega consigo tal responsabilidade, de ter-se para si, professores proativos, que entendem seu papel e se apropriem de conhecimento. E quando se fala disso, vê-se a formação continuada em ação. Sendo assim, o que seria então a formação continuada propriamente dita?

> A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e odesenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2914, p.227)

Portanto, é papel do professor refletir diariamente sobre suas práticas, fazendo uma análise crítica da realidade de suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Cabe aqui uma formação muito além da acadêmica, cabe ao profissional a busca pelo aperfeiçoamento e compreensão do seu papel, e isso se dá na prática e na busca por suporte teórico que aprofunde seu conhecimento e lhe dê respaldo para a efetivação de um bom trabalho.

> A formação deve ser transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor, devendo se considerar também os procedimentos pelos quais os educadores se apropriam e constroem seus conhecimentos. O professor no atual contexto deve ir muito além do seu curso de formação inicial, que é insuficiente diante a demanda que a sociedade vem impondo. De fato, não é mais possível ministrar aulas somente com o que foi aprendido na graduação (FERREIRA, 2016, p.10)

Diante de tais discussões, alguns autores destacam que para que a formação atinja seu objetivo precisa ser significativa para o profissional. Além de compreender sua relevância e sua necessária efetivação na vida do docente, ainda persiste a falta dessa continuidade formativa, por diversos fatores.

Para Pimenta (2002), não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico. A busca por uma formação contínua permite ao professor

analisar, pesquisar e discutir sobre diversas temáticas que possibilitam formar um profissional reflexivo e crítico que dentro da ação – reflexão – ação, intervém no seu exercício e articula teoria e prática.

Compreende-se que a formação do professor não se finaliza com a conclusão do curso de licenciatura. De acordo com Ferreira (2016), o processo contínuo de formação possibilita que o docente seja capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de uma maneira mais eficaz e construtora. O autor assegura que é fundamental a participação dos professores em cursos que ofereçam formação continuada, promovendo reflexão e análise de sua prática o que resulta em um processo de construção contínuo.

RESULTADOS

Este resumo surgiu a partir do recorte de um pré-projeto de mestrado, o qual ainda não possui evidências claras de uma pesquisa exploratória. No entanto, sabe-se que o ambiente de trabalho deve ofertar ao profissional meios que o instiguem a dar continuidade à sua formação, e além dos colegas de trabalho, que trocam experiências entre si, cabe aqui, a participação ativa da equipe de gestão da instituição, pois a mesma além de funções administrativas, tem caráter formador e é diretamente responsável pelo sucesso escolar de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação Continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor.** São Paulo: PUCSP (Dissertação de mestrado), 2004.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M (Org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

FERREIRA, J. A. **Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores**. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2009, página 21.

Palavras-chave: Formação continuada; equipe gestora; formação em serviço

O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL

ADRIANA DIAS DA CRUZ - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO INICIAL

Resumo

Introdução

O presente trabalho intitulado "O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: a contribuição do estágio para a formação inicial" surgiu através da disciplina de Estágio supervisionado em instituições não escolares pela Universidade do Estado do Pará/ UEPA – Campus X, com o intuito de compreender as funções do pedagogo em instituições não escolares através do estágio. Assim, a problematização desta pesquisa, se dá: de que forma o estágio em ambientes não formais contribui de maneira positiva na formação docente?

Para efetivação da pesquisa, inicialmente foi realizado uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde foram utilizados os autores: Freire (2016); Libâneo (2001); Gadotti (2012); Pimenta (2005/2006). Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), utilizando como técnica de coleta de dados a observação participante. Sendo assim, partindo da pesquisa teórica e de campo, objetiva-se analisar a oportunidade proporcionada aos discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para se tomar conhecimento dos espaços não formais por meio do estágio, no qual contribuem para formação profissional e pessoal.

Desenvolvimento

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) apresenta em sua grade curricular as disciplinas "Educação em Instituições não escolares e ambientes populares" e "Estágio supervisionado em instituições não escolares" proporcionando aos graduandos contextos teóricos e práticos sobre esta realidade que vai além dos muros da escola. Considerando o contexto histórico educacional brasileiro, no qual desempenhava um modelo tradicional, foi-se transfigurado através das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 em seu art. 1º, indicando que:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, permitindo um novo olhar para as concepções de educação e os espaços no qual esta é desenvolvida, dando abertura aos processos educacionais em ambientes não-formais. Já que a educação como um ato de socialização que resulta no processo da formação humana aos sujeitos, onde surgem a partir das relações sociais de distintos grupos (LIBÂNEO, 2001, p.7)

Nessa perspectiva, é válido notar as diferença entre estas concepções de ensino, onde:

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é

aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p. 2)

Dessa forma, caberá ao educador realizar suas práticas estando consciente da realidade e como influenciará aos educandos os ensinamentos por ele efetivado, considerando quais os motivos do aluno presente no espaço não-formal, além de sua cultura, características e classe sociais, já que estes fatores influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, autonomia e conhecimento de mundo e seu lugar no mundo, já que *"ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas" (FREIRE, 1996, p.77, grifo do autor)*

Nessa perspectiva, é válido considerar a importância do estágio para a formação inicial, no qual, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia exaradas pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, desenvolve em sua documentação todo o conceito histórico sobre o curso, apresentando as finalidades, princípios, necessidades e deveres que o pedagogo deve realizar.

Assim, percebe-se que entre as finalidades do curso e do profissional, há um grande leque de possibilidades para sua atuação, devendo considerar que o procedimento educacional não se limita a mediação de conhecimentos científicos estabelecidos, mas como também, dá relevância as questões sociais construídas historicamente e culturalmente.

Dessa forma, o estágio é avaliado como uma oportunidade de grande relevância para a formação acadêmica, no qual os discentes dos cursos de licenciatura, como a Pedagogia, constituí maneiras de criar conhecimentos sobre os espaços para a atuação. Sendo que:

Compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006. P. 12-13)

Nesse horizonte, com o intuito de compreender as funções do pedagogo em instituições não escolares e suas contribuições para estes espaços por meio do estágio, é elaborada a pesquisa de campo do estágio no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

O CREAS é uma das unidades de serviço do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no qual os profissionais estabelecem o atendimento especializado a crianças e adolescentes que têm seus direitos violados, oferecendo riscos pessoais e sociais, consistindo em violências sexuais, físicas, psicológicas, maus tratos, negligência familiar, dificuldades em ambientes escolares, trabalho infantil, dentre outros aspectos que influenciem negativamente o processo de crescimento destes. Sendo assim, vê-se o porquê desta especialização para o acolhimento.

Com isto, é evidente que a experiência do estágio proporciona aos discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, uma perspectiva profissional para além de espaços institucionalizados, apresentando a oportunidade de atuar em ambientes não-formais com intuitos sociais, desde a asseguração de direitos a uma educação voltada para autonomia dos indivíduos, dando-lhes oportunidades de conhecimento de mundo, utilizando como base a sua cultura e realidade.

Considerações finais

A Pedagogia é um campo de conhecimento que desenvolve a educação de distintos modos, o ato educativo está situado essencialmente no processo desenvolvimento do ser humano e reconfigura-se a partir de novas relações estabelecidas entre sociedades semelhantes ou distintas, fazendo esta ação ocorrer mesmo que seja de maneira espontânea.

Dessa maneira, um olhar para este "novo" espaço de educação, o não institucionalizado, é resultado de lutas de politicas sociais, sendo uma conquista para a sociedade e os profissionais da educação. Nesta perspectiva, a função do Pedagogo vai além da sala de aula ou da gestão escolar, já que este pode desenvolver a ação de pesquisador, de ser o "outro", e assim contribuir

diretamente a estes espaços sociais que variam desde a assistência social a ONGs, mas que ainda sim, realiza um trabalho com dedicação e ética.

Com isto, o estágio supervisionado em ambientes populares e não-formais proporciona ao graduando do curso de Pedagogia bem mais que um novo espaço para exercer sua função, mas sim, a reflexão sobre estes ambientes que lidam com diversas situações que necessitam de práticas socioeducativas. A partir da experiência vivenciada no CREAS, puderam-se perceber as contribuições do pedagogo e analisar aproximadamente as metodologias utilizadas no meio.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério Do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Brasília (DF): Gráfica e Editora Brasil LTDA, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p.10. Parecer CP/CNE 03_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p.19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, seção 1, p.11.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v. 18, n. 1, dez, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar: Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis. [S.l], v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

TORQUATO, R. A. et al. Pedagogia social: o pedagogo em atividades socioeducativas. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em:https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19899_9696.pdf&ved=2ahUKEwiD5PWvntXhAhVYJrkGHRZqCmQQFjAAegQIBRAB&usg=AOvVaw3H3ARLfv8vEosjTUk5Xd0W. Acesso em: 30 de março 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Guia acadêmico: 2019. 19. ed. Belém: UEPA, 2019

Palavras-chave: Ambiente não escolar; Pedagogia Social; Estágio.

O PIBID ENQUANTO CATALISADOR DE VIVÊNCIAS E PONTE FACILITADORA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THAYNÁ LORRANY DA SILVA NASCIMENTO - UEPA

INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PIBID ENQUANTO CATALISADOR DE VIVÊNCIAS E PONTE FACILITADORA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

Este trabalho tem como foco discutir sobre aspectos relativos à formação docente, apontando o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) como ponte para a formação de professores que almejam fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência, já que o referido programa proporciona aos bolsistas consolidarem experiências através da mediação de docentes da universidade com escolas estaduais em parceria, onde a rotina proposta pelos coordenadores e supervisores do programa amplia os saberes profissionais acerca da dinâmica do ambiente educacional, garantindo assim, a qualidade na formação inicial, bem como a reflexão dos acadêmicos sobre suas próprias práticas, em especial as ações voltadas para a realidade da educação inclusiva, muito presente nas escolas parceiras dessas vivências, e que portanto molda o saber desse bolsista e cultiva um olhar mais empático, de modo a levá-lo a desenvolver um ciclo investigativo, crítico e reflexivo com relação à necessidade dos alunos, instigando-o a conhecer seu educando para evitar o fenômeno da medicalização educacional como entrave para o desenvolvimento social daquele sujeito, tornando-se ainda em seu processo formador, um facilitador ativo e desenvolvedor de atividades que alcancem seus alunos além de suas limitações e tornando a sala de aula um ambiente acolhedor e de constante respeito.

PIBID e Educação Especial

Na oportunidade de ressaltar a importância de os acadêmicos de todas as graduações em vivenciar a realidade do ambiente profissional o quanto antes no seu processo de formação, nesse momento dá-se ênfase às licenciaturas, no que tange, em especial, a inclusão de alunos com deficiência que é um direito assegurado na lei nº 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no capítulo V, Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Busca-se assim, chamar atenção dos futuros profissionais da educação para olhar além de simplesmente cumprir a lei, ademais, tornarem-se mais humanizados, valorizadores dos saberes subjetivos e sensíveis à contribuição de cada sujeito na sociedade, incentivando-os a superar suas limitações e sendo um importante contribuinte nesse processo.

Assim, quanto mais cedo o acadêmico tiver o contato com a realidade educacional, tão logo ele contribuirá com práticas que englobem os mais diversos tipos de saberes, valorize o sujeito e atenda a realidade da educação inclusiva.

Diante do contexto social atual, este trabalho utilizou vivências do PIBID a fim de contribuir com a reflexão sobre a formação docente para lidar com a educação inclusiva, e deste modo junto à comunidade educacional, em especial aos professores, promover práticas que incentivem a inclusão e desta forma, poder oferecer uma educação com qualidade para todos os educandos.

Objetiva-se incentivar os futuros docentes de licenciaturas a tornarem-se integrantes de programas como o PIBID quando houver tal possibilidade, pois este, incentiva seus bolsistas a apropriar-se da diagnose dos alunos e do espaço escolar, de modo a gerar profissionais da educação que sejam facilitadores da aprendizagem e que contribuam socialmente com práticas educacionais que alcancem a todos os sujeitos, em especial a realidade inclusiva.

Essa formação ainda na universidade não se desenvolve de forma aleatória, é, portanto, orientada por lei, A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9393/96), que fundamenta todas as modalidades de ensino, destaca no artigo 43 do capítulo IV que a Educação Superior tem por finalidade:

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar com sua formação contínua;

II – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Assim, a iniciação que o programa proporciona aos futuros docentes, traz um olhar diferenciado no que tange à realidade da inclusão, pois orientados por supervisores com vasta experiência, se faz possível munir-se de estratégias para intervir, em exemplo, a adaptação de atividades que atendam ao currículo mas que alcancem os sujeitos com alguma limitação cognitiva, bem como rodas de conversas que tragam assuntos pertinentes ao cotidiano dos estudantes principalmente incentivando e esclarecendo o respeito ao diferente. E para isso, a ferramenta principal é a diagnose, que leva os bolsistas ao conhecimento prévio do comportamento dos alunos em todos os ambientes da escola, a fim de trabalhar a partir do diagnóstico médico porém, além dele, dando atenção à atitudes que não condizem com sua idade cognitiva e espaço inserido tendo o cuidado para não cair no pecado da medicalização na educação, pois

Em consonância com Moysés (2001), entendemos por medicalização o processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo. (Meira; 2012).

Diante disso, os acadêmicos são levados a elaborar intervenções para facilitar o entendimento e o interesse desse estudante, para que na presença de diagnóstico médico a escola haja juntamente com os profissionais da saúde, porém se forem comportamentos de origem social, esse aluno veja a escola como um abrigo e um lugar que não esteja alheio a sua realidade mas onde se é possível vivenciar a comunidade escolar em todas as esferas que lhe é de direito. Contudo, para que o PIBID seja mais visto enquanto ponte facilitadora à formação de professores para inclusão, é necessário entender que

Os professores não são "funcionários", no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estritas. Os professores não podem também ser encarados como "técnicos", no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que se lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. (Rodrigues; 2011)

As experiências nos ambientes educacionais ainda no processo de formação de todo professor são fundamentais pois ele terá o contato com os mais diversos tipos de sujeitos, e não deve excluí-lo, mas enxergá-lo como pessoa de capacidades. Mas, essa formação exige dedicação e busca em especial do acadêmico, pois há muitas oportunidades para buscar o aperfeiçoamento profissional, através de grupos de pesquisas que alinham a teoria com a prática em suas organizações, os projetos de residências pedagógicas, o PIBID que se ressalta com mais propriedade neste ensaio, entre outros. O discente de qualquer licenciatura precisa ser curioso e jamais cessar por compartilhamento de conhecimento acerca do ser humano e da sociedade. O professor é em sua vida o que iniciou em sua formação, se nada iniciar em nada terá o que dar continuidade e sua carreira será meramente conteudista.

Considerações Finais

Assim, na perspectiva de propor estratégias para alcançar mais profissionais que amam e lutam pela educação inclusiva (EI) digna, foi que surgiu esse trabalho, pois objetiva-se conquistar ainda mais o seu espaço no decorrer dos anos. E lamentavelmente, somente as licenciaturas não tem garantido a segurança de um profissional inteiramente capacitado para atender a esses alunos e suas famílias, pois esta área deveria receber constantes aprimoramentos para preparar na prática esse licenciado à elaborar tarefas, aprendizagens, discussões, que atendam ao desenho curricular do país, mas que superem a mera integração dos alunos, todavia promova uma inclusão de fato, que desperte o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar como funcionários, diretores, coordenadores, professores, alunos e responsáveis, e instigue a disposição para troca de saberes com esse público e o inclua na sociedade.

Ressaltando o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) como principal ponte de incentivo para isso e chamando atenção às coordenações de licenciaturas para um cuidado todo especial no que tange aos estágios obrigatórios, na esperança de que estes também promovam vivências ímpares e não seja visto apenas como uma "obrigação em si" mas como uma oportunidade de formação para gerar reformadores da educação vigente, de modo a despertar profissionais que almejem ser os transformadores do seu espaço e um defensor ativo dos direitos dos excluídos e assegurando o ensino-aprendizagem de todos os educandos.

Referências

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

FILHO J. R. H.; CORRÊA S. R. M. Avanços e desafios para formação de professores no contexto amazônico: múltiplos olhares a partir da experiência do PIBID- UEPA- Belém: EDUEPA, 2017.

MOYSÉS, M. A. A. (2001). A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como se reforma os reformadores? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR;

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Palavras-chave: PIBID;Formação;Universidade;Escola;Inclusão.

O PROJETO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

INEZ SARDINHA DE SIQUEIRA - SEMED MANAUS

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA

CINTYA MARIA DA SILVA LIMA - SEMED

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Vivemos em uma sociedade onde os desafios no âmbito da educação cada vez mais se complexificam. Os avanços científicos, as inovações tecnológicas e a crise política e econômica marcam um cenário de mudanças e incertezas. Diante deste contexto, deve-se ressaltar a importância da formação continuada de professores como possibilidade de enfrentamento dos desafios postos.

Em meio a essas questões, apresentamos o relato de experiência da equipe gestora de uma Escola Municipal da Zona Rodoviária de Manaus, em relação à participação no Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico. O referido projeto está articulado ao Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS, ambos integrados ao Laboratório de Pesquisa em Educação da Universidade Estadual do Amazonas-UEA e desenvolvidos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

O projeto OFS, nesta edição, se destaca por estar no formato de um curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. É uma proposta inovadora em que a formação de professores ocorre nas escolas. Outra característica deste projeto são os encontros específicos para a equipe gestora (diretores e pedagogos), assumidos pelo Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, o qual é foco desse relato.

O Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico: percursos, vivências e experiências mobilizadoras

A organização do projeto está estruturada em encontros presenciais e a formação acompanhada nas escolas. Com dinâmica própria, as discussões se dão em torno da função destes profissionais dentro das escolas, observando os determinantes que implicam em suas ações. As formações presenciais são organizadas a partir de um cronograma de datas estabelecidas em calendário de atividades da Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Já a formação acompanhada ocorre nas escolas no sentido de atender demandas específicas da equipe gestora.

A metodologia da formação gira em torno da leitura de referenciais teóricos, das trocas de experiências entre os participantes e as atividades de prática vivencial. Os temas trabalhados estão relacionados à gestão e organização do trabalho pedagógico como foco no ensino e aprendizagem.

Nesse processo investigativo e reflexivo, somos desafiados a repensar nossa prática e, muitas vezes desconstruir concepções que se cristalizam pela falta do exercício de reflexão. No entanto, temos clareza que "[...] são necessárias condições de trabalho para que a escola reflita

e pesquisa e se constitua num espaço de reflexão crítica permanente sobre as práticas". (PIMENTA, 2002, p.44).

Nos encontros temos uma pauta formativa na qual as formadoras inicialmente buscam trazer leituras poéticas nos momentos intitulados "Para se encantar" e "Leitura para Deleite". Participamos de dinâmicas de grupo, as quais servem para iniciarmos as discussões sobre os temas abordadas nos encontros, apoiados em referenciais teóricos, buscando estabelecer interações e estimulando a participação de todos os integrantes. Também temos um exercício de retomada das memórias do encontro anterior e a mensagem final, a qual sempre se volta à reflexão sobre a temática e às tarefas de prática vivencial.

Dentre as várias atividades de prática vivencial para serem realizadas a partir do levantamento diagnóstico na escola e identificação de problemáticas, destacamos "A memória da formação continuada no espaço escolar". Para realização da atividade, construímos um relato através de texto, imagens/legenda da memória de formação continuada realizada na escola antes da adesão ao Projeto OFS.

Nesta atividade pudemos refletir sobre a formação continuada, identificando se era uma prática comum dentro da escola. A proposta foi trazer uma autoavaliação para a equipe gestora, no sentido de identificar se o processo de gestão da escola priorizava a formação. Como resultados da atividade, ponderamos sobre a importância de se repensar os processos formativos na escola, uma vez que se caracteriza como papel da equipe gestora.

Também houve um momento em que relatarmos as experiências das "Jornadas Pedagógicas" realizadas no início do ano letivo. Aqui, se propôs a troca de experiências entre as escolas, permitindo que pudéssemos ouvir os relatos e perceber como os trabalhos realizados podem contribuir no nosso trabalho, trazendo a tona qual a importância de termos momentos de discussão, informações e orientações sobre as práticas pedagógicas.

Outra atividade interessante foi a organização e sistematização de uma pauta formativa. A construção da pauta de formação voltava-se para nossa atuação junto aos professores da escola a partir da identificação de uma problemática, uma necessidade que indicasse um tema para o encontro formativo.

Para concretizarmos sua construção foi preciso leitura de textos que abordam a prática da formação e como se constrói uma pauta. Para tanto, refletimos que "[...] a escrita de pauta de formação constitui um valioso dispositivo de autoformação do CP, pois permite [...] aprender com o próprio trabalho, refletindo sobre os dilemas enfrentados, levantando as possibilidades de intervenção e buscando novos passos da formação." (MONTEIRO, 2012, p. 70).

Em nossa pauta formativa abordamos o tema "Interdisciplinaridade". Assim, desenvolvemos uma formação com os professores trabalhando como o uso da sequência didática como possibilidade de abordagem interdisciplinar, e o nosso foco foram os professores da escola que atuam nos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Após a vivência da pauta formativa, elaboramos um relato de experiência sobre essa atividade.

Na fase de conclusão do curso elaboramos um Projeto de Gestão para intervenção na realidade escolar. Para tanto, escolhemos uma temática a partir do levantamento de uma problemática identificada por nós. Nossa escolha se deu a partir da análise de dois indicadores: a matriz problematizadora construída pelos professores e equipe gestora na escola; e o outro se refere ao instrumento de coleta de dados usado pela Secretaria Municipal de Educação, que identificou que as crianças com baixo rendimento em decorrência de suas dificuldades de aprendizagem em leitura, não conseguem avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

O Projeto de Gestão da equipe gestora teve o seguinte tema: "As metodologias de alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa e as dificuldades dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino

fundamental I". Para desenvolver tal projeto, estudamos a respeito dos conceitos de alfabetização, letramento, e as metodologias de alfabetização.

Deste modo, conseguimos rever o papel formador da equipe gestora, mesmo com tantos desafios presentes no cotidiano das escolas e demandas do nosso trabalho. Contudo, entendemos que "[...] a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento de experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica" (NÓVOA, 1992, p.26). Apesar disso, conseguimos perceber a importância da investigação e problematização da realidade escolar como possibilidade de experiência crítica/reflexiva, potencializando ações para construção de conhecimentos que colaborem com a organização do trabalho pedagógico.

Considerações Finais

Os momentos de encontros formativos contemplaram os anseios da equipe gestora que fez parte do Projeto e contribuíram significativamente ao nosso processo formativo, incentivando a retomada do pensar sobre o papel do pedagogo, do diretor e dos professores nas questões referentes à educação escolar. Isso permitiu a reflexão crítica, a percepção de como acontece e como se vê a formação dentro do espaço escolar. Propiciou tempo para nos percebermos dentro deste processo e da importância de escutarmos os professores, suas dificuldades, suas esperanças e desilusões e buscarmos alternativas para superarmos os desafios que se colocam no processo.

A retomada das discussões em torno do papel da equipe gestora dentro deste projeto traz outra perspectiva, pois considera o contexto de trabalho, se aproxima da realidade dos sujeitos e, a partir daí estrutura a formação. Esta ação é muito significativa e inovadora, pois se concretiza na parceria entre a universidade a as escolas do sistema público de ensino.

Assim, é possível alicerçarmos os nossos conhecimentos produzindo-os na práxis, construindo caminhos possíveis de serem vivenciados coletivamente e, isto, colabora imensuravelmente para efetivarmos mudanças na visão e posturas de nossas ações dentro da escola e em todos os âmbitos da sociedade.

Referências

MONTEIRO, Elisabete. Et al. **Coordenador Pedagógico:** função, rotina e prática. Palmeira, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: Equipe Gestora; Formação Continuada; Projetos.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS: POSSIBILIDADES E AVANÇOS DOS ÍNDICES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - PARANAGUÁ/PR.

EMANUELLE CHRISTYNE RUEDA ALVES - UFPR SETOR LITORAL

PAULA DA SILVA INÁCIO PEREIRA - UFPR SETOR LITORAL

TATIANA COSTA PINTO PASSOS - UFPR SETOR LITORAL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As avaliações externas da educação básica brasileira em larga escala são procedimentos que vem ocorrendo no cenário educacional por cerca de duas décadas e integram os sistemas de ensino e as escolas brasileiras.

Os sistemas educacionais são avaliados em amplas proporções externamente e seus principais objetivos são de investigar a sua eficiência e a equidade no processo ensino-aprendizagem. Posteriormente com a obtenção desses dados a possibilidade de intervenções que alavanquem o desempenho educacional e assegurem o direito de aprendizagem de todos os alunos é imprescindível.

De acordo com Luckesi (2011) "o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios". O uso desses dados deve ser utilizado como instrumento para as intervenções pedagógicas e para dar maior credibilidade pública levando ao aperfeiçoamento institucional e do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é utilizado pelo governo para guiar as políticas públicas e acompanhar o avanço do ensino, serve como uma ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade da educação básica e dos progressos do sistema educacional.

O estudo parte da problemática apresentada pela decrescente da Secretaria Municipal de Educação (SEMEDI) do município de Paranaguá em relação ao resultado do IDEB no ano de 2017 que foi de 5.3 quando a meta projetada para o município era de 5.6.

Diante do exposto em 2018, a SEMEDI em parceria com o Sistema de Ensino que adota, realizaram algumas intervenções a fim de melhorar a média municipal. A ação elaborada organizou uma avaliação diagnóstica com os alunos dos 4º anos para detectar as deficiências pedagógicas em relação aos descritores, considerando que estes alunos serão os que participarão da avaliação no ano de 2019. Os descritores são os conteúdos a serem avaliados em cada período escolar e disciplina e informam o que se espera do aluno em termos de desempenho escolar.

As instituições escolares tiveram o acesso a todos esses dados obtidos através de um portal eletrônico, disponibilizando as questões e o nível de proficiência de cada aluno em cada questão. A equipe gestora (diretor e pedagogo) pode se apropriar de diferentes estratégias empregando o uso das tecnologias, na busca de soluções que contribuam para uma melhora no desempenho dos alunos.

Espera-se também mapear os resultados a partir dos dados obtidos pelas instituições de ensino Fundamental – Séries Iniciais na Prova Brasil no ano de 2017 e 2019 realizando comparações

de desenvolvimento e agregando os recursos tecnológicos como ferramenta para identificar as necessidades educacionais.

Outro propósito será de investir no protagonismo do Professor Pedagogo Coordenador das instituições educacionais no município de Paranaguá como formador da aplicação dos recursos tecnológicos digitais, tendo como referência as necessidades apresentadas nos descritores da Prova Brasil.

Considerando teoricamente a pesquisa, Minayo (1993) descreve a pesquisa como uma atividade essencial das ciências na pesquisa e descoberta da realidade. É um processo de busca constante do conhecimento e uma proximidade dos fatos que não se finda, numa conciliação entre a teoria e os dados.

Como metodologia de uma pesquisa qualitativa captando não só a superficialidade do caso e suas características, mas descrevendo seus princípios, as relações, as alterações e ousar prever as possíveis consequências. A coleta das informações será realizada através de uma pesquisa bibliográfica para fins de embasamento teórico. Assim como, a pesquisa de campo através do diário de bordo, em visitas nas instituições e em encontros ofertados pela SEMEDI. A fim de coletar as informações relacionados aos índices educacionais com o intuito de compreender as especificidades de cada instituição e as intervenções tecnológicas que poderão ser realizadas na intenção de uma possível melhora do desempenho educacional.

Para a aplicação da entrevista serão selecionadas quatro unidades escolares, contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em duas instituições serão analisados o perfil do pedagogo coordenador e suas práticas efetivas mediante os dados obtidos bem como nas outras duas instituições em que os dados estejam abaixo do esperado. Podendo durante a pesquisa haver modificações (inclusões ou exclusões) de acordo com o desenvolvimento do projeto.

Com os resultados, vem a organização das respostas e opiniões, com a análise dos dados, quantificando as informações para poder classificá-las, trazendo elementos para a análise do trabalho, os métodos e as práticas no campo de pesquisa.

A ideia é que os próprios professores pedagogos coordenadores forneçam os dados para que o projeto se desenvolva. A intenção não é impor uma nova metodologia, mas promover o crescimento coletivo, atualizando e revendo os métodos, procurando observar quais as mudanças positivas e negativas que a atuação contínua como formadores dentro do ambiente escolar pode promover.

Após esse diagnóstico inicial, pretende-se desenvolver momentos de interação em encontros com os professores pedagogos coordenadores na SEMEDI, destacando os sucessos, revendo dificuldades, sugerindo novas possibilidades, podendo ser realizada uma roda de conversa ou um momento específico para discutir a atuação de cada profissional e sugerir uso das tecnologias.

Na sequência serão verificados os resultados iniciais com os sujeitos da pesquisa, as possibilidades das mudanças percebidas, quais os pontos que eles julgam mais importantes e, até mesmo, as contribuições que eles possam dar para o projeto.

O USO DA TECNOLOGIA E AS AVALIAÇÕES NACIONAIS

As tecnologias podem beneficiar substancialmente a educação em todas as instâncias, melhorando a qualidade, promovendo avanços em equidade no acesso aos estudos, numa aprendizagem contemporânea e em melhorias nos processos de gestão bem como acreditando na construção de uma nova escola onde paradigmas sejam quebrados, rotinas sejam alteradas e estratégias reconsideradas. Oliveira Netto (2005, p.125) assim se manifesta:

Dentro desta perspectiva, a formação dos educadores deve favorecer uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática e propiciar a experimentação de novas técnicas pedagógicas. Isso não significa jogar fora as velhas práticas, mas, sim apropriar-se das novas para promover a transformação necessária.

Tal realidade revela que somente conhecendo o papel que as tecnologias digitais "[...] desempenham no próprio processo de ensino e aprendizado dos professores permitirá aproveitar ao máximo seus benefícios, minimizando as possíveis dificuldades existentes, de maneira que se melhorem tanto a docência como o aprendizado" (BERNABÉ, 2012, p. 81). Os professores pedagogos coordenadores necessitam ter o conhecimento dos recursos tecnológicos para que o uso e a mensuração desses dados aconteçam de forma reflexiva, possibilitando intervenções e garantam a qualidade no ensino-aprendizagem.

No Brasil a concepção de qualidade da educação básica passou a ser mensurada através de avaliações externas, como, por exemplo, o SAEB e a Prova Brasil que utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), com o intuito de que essas avaliações indiquem hipoteticamente a qualidade do ensino das escolas, as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do Censo da Educação Básica em consequência as decisões da gestão escolar. O IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07).

Dentre os objetivos estratégicos das tecnologias digitais se constata que no processo de ensino aprendizagem esses recursos são essenciais para que se avance na docência e na aquisição do conhecimento. Desta forma, possibilitarão intervenções que alavanquem o desempenho educacional e assegurem o direito de aprendizagem.

Diante da problemática apresentada o intuito é que se possibilitem intervenções que fomentem o desempenho educacional e assegurem o direito de aprendizagem de todos os alunos através de formações ofertadas pelos professores pedagogos coordenadores aos professores incentivando o uso das tecnologias digitais como aliado ao processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERNABÉ, I. Os professores como aprendizes com as TICs. In: BARBA, Carme et al. Computadores em sala de aula: métodos e usos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 77-83.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida a Aprender a Fazer, publicada em IP - Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/avaliacao_consideracoes_gerais_%20sobre_avalia cao.doc

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): p. 239-262, jul/set, 1993.

OLIVEIRA NETTO, A. A. Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, RJ: Vozes,2005.

Palavras-chave: Avaliações Nacionais. Tecnologia. Formação de Professores. Avanços no processo de Ensino-Aprendizagem.

OFICINA DO BRINCAR: POSSIBILIDADES, TEMPOS E ESPAÇOS PARA OS BRINCARES

MARIANA MELO COSTA - UFLA

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA - UFLA

ISABEL CRISTINA DORNELAS DA COSTA - UFLA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo evidenciar as ações desenvolvidas no contexto de um projeto extensionista intitulado "Oficina do Brincar: possibilidade, tempos e espaços dos brincares", o qual buscou promover estudos e vivências acerca das possibilidades de tempos e espaços do e para o brincar e sua interlocução como uma formação docente comprometida com o desenvolvimento infantil e promoção da infância, com ênfase na articulação universidade-escola-comunidade.

Para tanto, o projeto propõe a formação dos brincantes, estudantes do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por meio de estudos e vivências envolvendo as possibilidades, tempos e espaços dos brincares, considerando suas múltiplas linguagens.

O projeto que surgiu das inquietações em torno das práticas pedagógicas assumidas pelos docentes nas creches e escolas de educação infantil a partir da seguinte pergunta: vamos brincar de que? Em resposta a essa pergunta surge o projeto de formação brincante e profissionalização docente articulando teoria e prática. As aprendizagens, estudos e vivências são multiplicadas pelos brincantes por meio de ações comunitárias de atendimento à comunidade/crianças com ações brincantes em diferentes espaços com vistas à promoção da infância.

Dentre as ações da "Oficina do Brincar", está a organização da Brinquedoteca Universitária do Departamento de Educação, enquanto espaço permanente instituído e criado, na UFLA, para os brincares, por meio de parcerias internas e externas atendendo à comunidade infantil e aos futuros professores, ainda no contexto da formação profissional.

As ações do projeto tiveram início no ano de 2017, articuladas aos estudos realizados no Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas (FORPRDI) promovemos atividades socioculturais e vivências comprometidas com os brincares, às crianças, famílias e educadores e formação aos estudantes de pedagogia da UFLA.

As ações da Oficina do Brincar já formou de cerca de 200 pessoas, entre estudantes e professores, pesquisadores do Forpedi e do curso de Pedagogia da UFLA, na organização e proposição de brincadeiras; e com a presença da comunidade externa: crianças e familiares.

Lançamos um olhar para a importância e características do brincar da criança numa tentativa de trabalhar sob diversas abordagens existentes. Assim, contribuíram com nossos estudos KISHIMOTO (2010), GOBBI E PINAZZA (2014), ARCE E DUARTE (2011), no entendimento dos aspectos psicológicos envolvidos no brincar e pensando-se na perspectiva do brincar enquanto elemento cultural e de promoção da infância.

Este estudo tem como objetivo revelar a importância de ações formativas comprometidas com os brincares e com a promoção da infância no âmbito dos cursos de formação inicial de professores.
A ação revela uma preocupação com uma formação docente comprometida com a criança e seu pleno desenvolvimento pois permitem aos futuros professores, estudantes do curso de Pedagogia, a aproximação e o contato com a criança e com a comunidade, prevalecendo a ideia de uma necessária formação científica, mas essencialmente humana, requerida à formação docente.

2. METODOLOGIA

A pesquisa apoia-se no diário de campo, instrumento que para válido por permitir uma articulação entre a teoria e a prática, na qual as narrativas descritas pelos participantes servem para racionalizar a experiência e tirar dela subsídios teóricos-práticos que serviram de análises critica das experiências vividas (SIGNORELLI, 2016, p.123).
Trata-se de uma experiência metodológica capaz de potencializar a formação docente, pois sua escrita parte de observações e interações no/do espaço de vivência, deve ter informações claras e reflexões articuladas à teoria que sistematizem as experiências vividas pelos estudantes, auxiliando-os a dar sentido a sua formação, ao mesmo tempo, a construir conhecimentos profissionais.

A relevância dessa proposta é assim justificada por Signorelli (2016): “os fatos vividos na prática escolar são importantes referências para a formação do professor, o relato escrito desses fatos poderá fazer com que os licenciandos ouçam a si mesmos, ao lerem seus escritos, e, possam teorizar suas experiências e transformá-las em conhecimentos significativos para a docência”. É dessa forma uma pesquisa descritiva em virtude à obtenção de informações, exploratória e com uma abordagem qualitativa.

Desta forma, utilizamos duas técnicas de pesquisa: a observação e a entrevista aberta. A primeira é explicada por Rodrigues como “[...] uma técnica de coleta de dados a partir da observação e do registro, de forma direta, do fenômeno ou fato estudado” (RODRIGUES, 2006, p.96).

A entrevista aberta foi utilizada com as estudantes do curso de pedagogia que participaram da ação, na qual privilegiamos a socialização das experiências, revelando diretamente seus pontos de vista e suas opiniões sobre a experiência de atuação na na oficina do brincar e suas contribuições para sua formação enquanto futuras pedagogas. A entrevista também conta com a possibilidade de “[...] captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.” (GIL, 1999, p.118), promovendo assim maior leitura e compreensão dos relatos dos participantes.

As observações dos participantes decorrem das experimentações do espaço com/pela as crianças, das reuniões e falas da professora coordenadora do projeto e são documentados em fotos e vídeos.

3. VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: QUEM ESTÁ FORMANDO QUEM?

A formação docente direcionada para a Educação Infantil deve refletir em seu processo as especificidades e particularidades da área, sendo esta a educação de crianças, o brincar e a ludicidade devem ser considerados elementos primordiais para as vivências no contexto escolar e do cotidiano da criança, abrangendo isso até para além das escolas. Afirmando isso, menciono as contribuições que Freitas (2011) trouxe para esse subtítulo da pesquisa:

Acreditamos que o aprofundamento no brincar e na ludicidade não ocorre dissociado da análise da prática, sendo também por isso um saber, pois requer estudo nesse âmbito, e é assim que dizemos que esses fenômenos são saberes instituintes "na e da" profissionalidade docente, pela forma como se instituem (ou podem se instituir), de maneira desejada ou não pela escola, mas sempre reinventada pelas crianças, o que traz desafios para o professor, no sentido de não cercear o brincar, sob pena de desvirtuá-lo. (FREITAS, 2011, p.13)

O brincar e a ludicidade se mostram pontos centrais na educação infantil, portanto se torna elemento primordial na formação docente, elemento importante como conhecimento para o professor construir na trajetória de sua profissão, desafio para os atuantes na formação de professores.

A necessidades de uma formação continuada e de estudos aprimorados na área é de maior relevância, considerando a ludicidade e os brincares como saberes principais ao docente, já que este possui uma atuação direta com as crianças na interlocução que a escola tem estabelecido na qualidade de sua educação.

Seguindo estes preceitos, Freitas (2011) complementa:

Entre outras possibilidades, focalizamos a mediação da formação continuada para professores de educação infantil, em face da natureza da relação que os professores vêm mantendo com o brincar e a ludicidade no seu cotidiano, a partir de processos de formação continuada que tematizam o brincar e a ludicidade na prática docente como elementos do processo de constituição da profissionalidade docente. (FREITAS, 2011, p.18)

As ações lúdicas e direcionada aos brincares possuem implicações diretas na formação dos professores e em suas práticas educativas. Cabe ao educador aprimorar sua formação e atribuir em suas ações novos conceitos e assim abranger as necessidades exigidas na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta e analisa as ações de formação docente comprometidas com os brincares do projeto institucional “Oficina do Brincar” realizada com os estudantes do curso de Pedagogia da UFLA.

Ao propormos este projeto, tivemos por objetivo a formação de sujeitos brincantes e o desenvolvimento de práticas que corroborassem para a promoção da criança em sua plenitude, fomentado pela ação do brincar.

O projeto apresentou ao longo do ultimo desdobramentos nas três dimensões ensino, pesquisa e extensão. Adentramos pais, mães, professores, alunos/futuros professores e comunidade ao reino das crianças. Deixamos prevalecer o tempo humano, dos sorrisos, da partilha, da alegria do brincar. Resultado: brincantes surgiram de todas as partes sem se preocuparem com o tempo e com idade que comumente nos distanciam.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97. CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola Infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. Educação Infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

RODRIGUES, Auro de Jesus. Metodologia científica. São Paulo: Avercamp, 2006.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas, SP: Papiros, 2016.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Belo Horizonte, MG: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 2010. 20p.

Palavras-chave: Brincar; Formação Docente; Espaços Brincantes.

OFICINA PEDAGÓGICA NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ANGÉLICA TOMMASINI - IFRS

ANA SARA CASTAMAN - IFRS

LUCIANE INOCENTE - IFRS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no que concerne aos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia (IF), tem princípios bem delimitados sendo: promover a educação profissional, científica e tecnológica, gratuita e de excelência, em todos os níveis e modalidades, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as demandas dos arranjos produtivos locais, formando cidadãos capazes de impulsionar o desenvolvimento sustentável (IFRS, 2019). A implantação dos Institutos Federais teve uma grande expansão em todo território nacional aumentando gradativamente o número de novos campus, e de cursos e, consequentemente, houve novas oportunidades para o campo da docência nestas instituições (SOUZA; SOUZA, 2018).

Souza e Souza (2018) destacam que devido a expansão dos IF e propostas por cursos profissionalizantes a demanda por docentes também aumentou, ampliando as contratações de profissionais, em sua maioria, sem experiência na docência e/ou formação docente. Para tanto, a formação continuada deve ser um compromisso dos IF, de modo a subsidiar e/ou fomentar os docentes em seu trabalho pedagógico. A formação continuada tem sido entendida como aquela que ocorre após a formação inicial e do ingresso na carreira do magistério (YAMAMOTO, 2008). A formação de professores é considerada um ato continuum, um processo no qual o profissional vai (re)construindo-se.

Partindo deste pressuposto, no início de 2019, os IF dos campi Sertão e Ibirubá, promoveram a 1ª Jornada Pedagógica Integrada, no intuito de fortalecer os espaços de formação continuada dos trabalhadores em educação de ambos os campus. A programação de dois dias envolveu palestras e oficinas, com temáticas diversas. Uma das oficinas intitulada "Estratégias pedagógicas e a sala de aula," objetivou conhecer algumas estratégias de ensino, de modo que os docentes reconheçam a sua importância nos processos de ensino e aprendizagem. A referida oficina foi ministrada pela coordenadora e duas bolsistas integrantes do Projeto de Ensino "Produção de Estratégias e de Materiais didático-pedagógicos de Apoio ao docente da Educação Profissional e Tecnológica", desenvolvido no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - campus Sertão/RS.

Assim, o presente ensaio de abordagem metodológica qualitativa tem por finalidade relatar a experiência de duas oficinas pedagógicas realizadas no IFRS- Campus Sertão. Para tanto o artigo está dividido em duas partes: a) a primeira parte discute sobre oficinas pedagógicas quanto formas contributivas para formação continuada; b) a segunda parte é relatado a experiência de duas oficinas pedagógicas quanto instrumento para a formação continuada.

OFICINA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos docentes é relevante para uma instituição, pois contribui com a melhoria da qualidade de ensino e está ancorado na Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Para Pimenta (1999, p. 31)
A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho procriadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Sendo assim, Correia (2008, p.15) afirma que é de fundamental importância o aprimoramento contínuo da prática pedagógica, já que [...] "o trabalho docente exige que a ênfase se estenda à promoção da autoformação contínua, por meio de um processo participativo onde o saber da experiência seja valorizado e em que a prática pedagógica seja vista como o centro da produção do saber". De acordo com Castaman e Vieira (2013, p. 2), "a formação continuada é considerada essencial a profissionais que trabalham com a mudança, construção, incertezas, exigindo flexibilidade e habilidade de lidar com o inédito na ação cotidiana". As autoras (2013, p. 8), afirmam ainda que a formação continuada em si caracteriza-se como uma ação desafiadora para as instituições de ensino promotoras e quando trata de formação de docentes de áreas diversas ou que não tenham formação pedagógica, "a tarefa constitui-se em um duplo desafio, pois a crença de que o profissional que domina um ofício pode ensiná-lo encontra-se arraigada na educação profissional".
Assim, as oficinas pedagógicas têm se consolidado como uma importante estratégia para formação continuada de docentes na seu trabalho pedagógico. "As oficinas possibilitam uma estimulação do saber ao criar e recriar situações, materiais, ferramentas e conhecimentos baseando-se na relação do sujeito com o objeto de estudo em questão" (SOUZA, 2016, p. 8). Dessa forma, a próxima seção irá abordar sobre um relato de experiência em oficinas pedagógicas na EPT.

OFICINA PEDAGÓGICA EM EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA

As oficinas foram desenvolvidas na 1º Jornada Pedagógica Integrada dos Campi Ibirubá e Sertão que ocorreu no campus Sertão. As oficinas tinham como temática central as "Estratégias pedagógicas e a sala de aula".
As oficinas ofertadas destinaram-se aos profissionais da educação do IFRS - campus Sertão e Ibirubá, totalizando duas horas de interação. Assim, explorou-se dinâmicas de apresentação/grupo, conteúdos, metodologias e avaliação. Elucidou-se sobre alguns conceitos dos Saberes Docentes, de Tardif (2014) (curriculares, formação profissional, disciplinas e experiência), para aprofundar a importância da formação inicial e continuada. Logo após, oportunizou-se aos participantes vivências nos jogos didáticos-pedagógicos (kahoot, caça-palavras, trilha de chão e roleta).
As atividades foram elaboradas no intuito instigar os participantes quanto ao emprego de ações metodológicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.Também desenvolveu-se um material didático acerca das estratégias de ensino e toda a orientação dos jogos em forma de cartilha para acompanhamento e aplicação no trabalho pedagógico.
As oficinas permitiram o convívio, experiências, assimilação e aperfeiçoamento de ideias para melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Com essa oportunidade de vivenciar os jogos

didático-pedagógicos potencializou-se os saberes docentes, gerando mais confiança e estímulo na criação de aulas mais criativas, dinâmicas que favoreçam de forma prazerosa a construção da aprendizagem por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação contínua é uma incessante caminhada para quem atua no processo educativo, já que necessitam estar em constante desenvolvimento de suas dimensões individuais e coletivas. Com base na experiência vivenciada nas oficinas pedagógicas percebe-se a relevância destas para formação continuada dos profissionais da educação que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Um dos principais objetivos da oficina foi a apresentação ideias criativas que proporcionam aulas mais dinâmicas, reflexivas, estimulando e oportunizando aos estudantes a construção de sua aprendizagem. Assim sendo, verificou-se que as oficinas contribuíram para uma melhor compreensão da docência na EPT, já que recebeu-se feedback positivo dos participantes da oficina, por meio de seus relatos e da avaliação escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O IFRS. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246&sub=2382. Acesso em: 12 Jun. 2019.

CASTAMAN, A. S; VIEIRA, M.M.M. Formação continuada de Professores da Educação Profissional. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037. Acesso em: 26 Jun 2019.

CORREIA.M. L. A formação inicial do professor: os desafios e tensões que a prática pedagógica impõe. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/analecta/article/viewFile/1717/1546 Acesso em: 23 Jun. 2019.

SOUZA, T. R. A.; SOUZA, T. F. Formação Profissional e Perfil Docente da Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo No IFTM - Campus Paracatu. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2916/pdf. Acesso em: 04 Jun. 2019.

SOUZA, V. A. Oficinas pedagógicas como estratégia de ensino uma visão dos futuros professores de ciências naturais. Disponível em:http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14170/1/2016_ValdeciAlexandredeSouza_tcc.pdf. Acesso em: 23 Jun. 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petropólis, RJ: Vozes, 2014.

YAMAMOTO, C. Formação Continuada na escola. Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação. São José dos Campos, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

Palavras-chave: Oficina Pedagógica. Formação continuada. Educação Profissional e Tecnológica.

OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR QUE ATUA NA MULTISSÉRIE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID/UEPA

RAYANE TAMBORINI MARTINS - UEPA

BÁRBARA DA SILVA IVO - UEPA

WALÉRIA DUARTE SILVA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Este trababalho intitulado como "Os desafios da prática pedagógica do professor que atua na multissérie: uma análise a partir da experiência no PIBID/UEPA" parte da seguinte problemática: "Até que ponto os desafios existentes nas classes multisseriadas podem interferir na prática docente?". Neste sentido, objetivo geral é analisar os desafios presentes em desenvolver práticas pedagógicas em uma escola multisseriada da zona rural do município de Igarapé-Açu/PA, a partir da atuação de três bolsistas no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* no subprojeto UEPA/Campus X. Os objetivos específicos são: discutir sobre o modelo de ensino multisseriado; relatar a vivência na multissérie a partir da experiência no PIBID/UEPA; identificar os desafios da prática docente na multissérie por meio de entrevistas.

Metodologicamente este estudo possui uma abordagem qualitativa e iniciou-se a partir de um levantamento bibliográfico em livros e revistas de periódicos, utilizando como referencial teórico autores e autoras que tratam sobre educação do campo, classes multisseriadas, formação de professor e práticas pedagógicas. Por conseguinte, após o levantamento bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola multisseriada da zona rural do município de Igarapé-Açu/PA, cuja instituição é o ambiente de atuação das três bolsistas do PIBID.

Assim, para embasar o que será discutido sobre o desafio do professor na multissérie, utilizou-se a entrevista como instrumento para coleta de dados. As sujeitas da pesquisa foram duas professoras que atuam em classes multisseriadas de diferentes instituições e localidades. As entrevistas foram realizadas a partir de cinco perguntas norteadoras semiestruturadas que visavam a compreensão das dificuldades existentes na prática pedagógica do professor que atua no modelo de ensino multisseriado.

2. ESCOLAS MULTISSERIADAS: DISCUSSÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

Falar de escolas multisseriadas implica diretamente em formação de professor, currículo e bom desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. Caracteristicamente, "essas escolas reúnem em uma mesma turma concomitantemente, estudantes de várias séries, sob a docência de um único professor ou professora" (HAGE, 2005, p. 2). Assim, enquanto que na seriação cada professor trabalha com apenas uma turma, no modelo de ensino multisseriado os professores trabalham com várias séries diferentes ao mesmo tempo.

Os debates acerca deste modelo de ensino também se firmam na base dos currículos, pois pensa-se em uma escola multisseriada da zona rural com características das escolas seriadas da cidade, e "essa mesma visão induz os educadores e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade" (HAGE, 2005, p. 3). No entanto, percebe-se que talvez a melhor solução não se encontre em tornar as escolas multisseriadas em seriadas ou em modificar os currículos quando estes continuam sendo pensados para uma escola da cidade seriada e aplicado em escolas multisseriadas do campo.

A partir disto, o grande questionamento em relação a formação do professor da multissérie é: "será que esses professores são formados a partir da realidade da zona rural e da cidade?". É fato que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1991, p. 13). Assim, para o professorado é necessário pensar na sua própria formação antes de pensar em formar o educando, no sentido de refletir acerca das atividades que estão exercendo.

Ademais, será exposto um relato de experiência de três bolsistas do PIBID/UEPA, buscando explicitar que a atuação neste programa oportuniza as discentes de Pedagogia o contato diário com a realidade da multissérie, instigando-as a refletir sobre as problemáticas existentes e tentando amenizá-las por meio de atividades que somem com as metodologias de ensino estabelecidas pela professora regente, visando assim uma aprendizagem significativa e pensada a partir do cotidiano do aluno da zona rural.

3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UEPA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Com base em pesquisas, "a experiência mais vultosa é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes)" (SANTOS, 2015, p. 74). O mesmo vai além do oferecimento de bolsas e propõe-se a inserir os licenciandos em um primeiro contato com a docência antes do "famigerado" estágio supervisionado.

Dentre as universidades em que o PIBID está inserido tem-se a Universidade do Estado do Pará (UEPA), na qual a experiência aqui relatada será de três discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Campus X (Igarapé-Açu/PA), cujo subprojeto em vigência vinculado a instituição possui como título *"O redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açu"*.

As práticas pedagógicas realizadas por meio do PIBID perpassam por manhãs recreativas em datas comemorativas, produção de maquetes de pontes situadas no entorno da comunidade, trilhas de perguntas referentes ao tema da aula, jogos educativos matemáticos e linguísticos, produções de cartazes, atividades que visem a conscientização acerca das datas comemorativas relevantes no calendário brasileiro, aplicação de tarefas que exigem concentração, treino da coordenação motora fina e ampla, e outras.

Portanto, é com base na atuação no PIBID que decidiu-se analisar os desafios presentes na prática pedagógica do professor da multissérie, visto que a vivência no programa despertou um olhar mais detalhado e crítico para ação do professor nesse modelo de ensino, levando em consideração a dificuldade existente em ministrar aula para vários alunos de séries (anos) diferentes reunidos em uma turma perante à docência de um educador.

4. DESAFIO DO PROFESSOR NA MULTISSÉRIE: ANÁLISE DE ENTREVISTAS

A partir da experiência no PIBID, pode-se perceber que os afazeres do professor na multissérie são vários. Diante das discussões realizadas, suscitaram-se diversos pontos que refletem no desafio do professor em trabalhar nas classes multisseriadas, um ponto que também se correlaciona com a formação docente, cuja interpretação não é feita apenas por quem pesquisa essa temática, mas também por quem vivencia na prática, como desta professora da multissérie

"Eu venho de um curso de magistério daquela época, fui preparada para trabalhar por série né, sendo que quando o profissional chega na prática ele encontra outra realidade diferente". (ENTREVISTADA 1)

Este relato destaca que talvez a base do desafio esteja na formação. O curso que forma o profissional para atuar na Educação Básica é o de Pedagogia, portanto é imprescindível analisar a maneira como esses profissionais estão sendo formados e do quão desafiadora tem sido a execução da sua prática docente, pois "é necessário repensar outros caminhos para este curso, caminhos que favoreçam uma formação mais consistente" (AKKARI; SILVA, 2009, p. 385). De acordo com os relatos da formação acadêmica do curso de Pedagogia nota-se que

"A base metodológica mesmo teórica ela era muito mais voltada para a seriada, para uma realidade talvez de uma escola pública, de uma escola particular era voltada muito para a cidade[...] mas algo muito pouco, muito irrelevante em relação a grandeza do estudo que é a multissérie". (ENTREVISTADA 2)

Para tanto, articular outros caminhos para uma dita formação consistente implica-se em novos horizontes para a prática docente, pois é necessário que o professorado continue persistindo em prol de uma educação do e no campo de qualidade e da r(evolução) das classes multisseriadas, para que as vozes dos principais sujeitos deste processo sejam sempre ouvidas, que a escola, a comunidade, os alunos e as famílias sejam sempre vistos como protagonistas do cenário campesino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos relatos das professoras entrevistadas e dos teóricos usados como referência, observou-se que a formação desses professores deve ser voltada para a cultura e identidade das pessoas que vivem e são do campo, pois o foco do professor das escolas multisseriadas deve ser voltado para a melhoria e transformação das escolas e da vida das crianças que vivem no campo.

Portanto, vê-se que a atuação das bolsistas no PIBID é de suma importância para o ensino e aprendizagem dos educandos, pois ocorre uma interação mútua entre a professora, os alunos e as bolsistas, isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente e prazeroso, aumentando as experiências tanto profissionais quanto pessoais fazendo com que todos tenham um bom desenvolvimento, e principalmente uma construção de novos saberes sobre as escolas multisseriadas e atendendo aos interesses coletivos em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeo da. A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada. **Ver. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009.

HAGE, Salomão Antônio. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz. n. 3-4, Belém-PA, Maio–Junho, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1991.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Aprendendo a ser professor(a) de classe multisseriada na escola do campo: uma análise do Pibid (UFRB) (2011-2014). *In:* HAGE, Maria do Socorro Castro. **Reflexões acerca da formação e atuação do professor em diferentes contextos**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 69-83.

Palavras-chave: PIBID; desafios; classes multisseriadas; formação docente; práticas pedagógicas.

OS DESAFIOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS PARAENSE NA PERSPECTIVA DE BOLSISTAS DO PIBID - PEDAGOGIA.

EDIVANA DE ALMEIDA VALENTE - UEPA

RAFAEL RIBEIRO DE BRITO - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente relato se inspira da experiência de três discentes do curso de licenciatura plena em pedagogia da Universidade do Estado do Pará que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em duas escolas públicas na região metropolitana de Belém, sendo uma bolsista na escola Barão do Rio Branco e dois bolsistas no colégio Vilhena Alves o presente trabalho tem como objetivo geral: Analisar as práticas educativas nas escolas Vilhena Alves e Barão do Rio Branco, analisando sua atual situação, no qual percebemos que ainda prevalece um ensino com ênfase em memorização, copias, ações mecânicas e pouca preocupação com um ensino significativo.

OBJETIVO GERAL

Verificar as práticas educativas/ pedagógicas nas Escolas Vilhena Alves e Barão do Rio Branco, e quais as consequências dessas práticas educacionais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

· Avaliar as consequências dessas práticas educacionais no processo de ensino - aprendizagem dos alunos
· Identificar os métodos tradicionais das práticas de ensino nas escolas
· Compreender a importância de aprendizagens inovadoras ao potencial dos alunos(as)

METODOLOGIA

Do ponto de vista, de sua caracterização metodológica, teve como ponto de partida uma pesquisa- ação em duas escolas de rede de ensino pública, com abordagem qualitativa. O presente trabalho partiu do programa institucional de iniciação à docência (PIBID), através do programa teve-se como ferramenta necessária o ingresso dos bolsistas na escola Vilhena Alves e Barão do Rio Branco. Por meio do mesmo utilizou-se de ações capazes na verificação e análise de como eram elaboradas e desenvolvidas as práticas educativas nessas escolas.

No primeiro momento, os bolsistas tiveram como período de sete meses as observações para conhecer e vivenciar o ambiente escolar ao qual foram lotados, sendo dois deles na escola Vilhena Alves e um bolsista na escola Barão do Rio Branco. Constatou-se nesse percurso a carência de metodologias capazes de focar o aluno no processo de ensino-aprendizagem sem ocorre-se exaustão e colabora-se em algo prazeroso ao ato de aprender.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo educacional sempre foi alvo de muitas discussões, principalmente no que se refere à condução das metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Essa prática pedagógica precisa ter como principio a formação para o desenvolvimento do individuo e não como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, oferecendo uma formação geral na direção de uma educação integral. Segundo Ladislau Dowbor (1998:259), a escola deixará de ser “lecionadora”

para ser "gestora do conhecimento", a educação tem a perspectiva de ser determinante sobre o desenvolvimento do ser humano.

O educador neste contexto precisa se colocar como facilitador no/do processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que a prática pedagógica é de fundamental importância no desenvolvimento intelectual de seu educando. Nesta perspectiva, GADOTTI (2000:9) afirma que "nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos".

A forma que professores praticam suas atividades escolares intervém decisivamente no fracasso ou na evasão escolar, a problemática que envolve a educação neste âmbito é considerado o "maior sintoma da crise de nossas escolas" (Aquino, 1997, p.21), que muitas vezes é vista como desinteresse do aluno, as faltas de condições da escola, ou a exclusão social. E certo que esses fatores de fato influenciam na evasão escolar, contudo as práticas educativas escolares com certeza também têm influência decisiva nesse quadro educacional.

A preguiça, a falta de atenção e as condições de vida dos alunos entre outras atribuições que frequentemente atribuímos a quem ensinamos nem sempre é o fator principal para a evasão escolar. Por vezes, a forma que ensinamos, nem sempre é a mais adequada para quem aprende, ou a forma que interpretamos os erros dos alunos que muitas vezes é vista como o fracasso do aluno como aparecia no ensino tradicional, Moreira (2013) argumenta, que "uma educação assim, sem problematização da realidade na qual os homens estão inseridos, não possibilitaria a transformação social e a participação democrática dos alunos, enquanto homens, sujeitos da aprendizagem" (p.48).

A partir disso, nota-se que a repetência e a evasão escolar, são duas realidades de um mesmo processo, isto é, o que denominamos fracasso escolar. Entretanto, a exclusão escolar, muitas vezes se materializa dentro do processo educativo por meio de métodos não apropriados utilizados pelo professor, ou metodologias tradicionais. Nesta perspectiva, Gasparin (2007) afirma que, "... quando se buscam mudanças efetivas na sala de aula e na sociedade, de imediato se pensa no mestre tanto do ponto de vista didático-pedagógico quanto político." (p.1). A este respeito podemos observar que: diferenciar o ensino é: "organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas" (Perrenoud, 1995, p.28).

É necessário refletir-se constantemente a prática pedagógica em sala de aula, sempre tendo em vista a valorização crítica do saber dos discentes. Essa prática pedagógica perpassa pela relação professor e aluno, visto que ambos fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Freire (1996) afirma que, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento crítico do aluno. Nesse caso, a autonomia do professor como sujeito de um processo se reflete no aluno que percebe , na expressão do professor a sua vivência. Nesta direção, Vieira (1991) diz que, "a função social do professor é conciliar a vida social do aluno com a vida escolar, levando o aluno a ser um indivíduo pensante e atuante na sociedade a fim de transformar a realidade" (p. 114).

Portanto, o professor tem o papel de ensinar , porém, este deve estar ciente do seu papel e de conceitos e formações necessárias à sua atuação para que não apenas ocorra a aprendizagem da leitura, escrita e demais conteúdos, mas que o aluno esteja preparado para viver em sociedade, fazendo uso social da leitura, escrita e outros conhecimentos, ou seja, o papel do professor não é apenas ensinar o aluno a ler e escrever, mas mediá-lo para que este possa ser competente na sua atuação como alfabetizado se tornando um sujeito letrado em geral.

RESULTADOS

De acordo com as perspectivas apresentadas no decorrer do trabalho, observa-se a importância da valorização do ensino e aprendizagem de forma efetiva, através de praticas pedagógicas que valorizem o educando.

Percebemos que as escolas encontram-se paradas no ensino tradicionalista, na qual os alunos são meros expectadores em sala de aula e encontram-se sem incentivos para buscar conhecimento fora da escola.

Para que esse cenário mude a educação precisa ser dialógica, levando os sujeitos a exercerem sua liberdade e autonomia, na qual envolve a formação politica e ética; sendo que essas implicações serão evidenciadas no decorrer do processo.

O educador precisa levar em consideração a curiosidade do educando, pois a partir dessa ação o mesmo iniciará o seu processo de busca por conhecimento, que o levará a autonomia. Contudo, o educador só conseguirá realizá-la de maneira efetiva se tiver a clareza que o respeito se faz presente nessa ação, ou seja , nessa dialogicidade entre os mesmos.

É preciso quebrar o paradigma que o ensino e a aprendizagem é um ato burocrático e passar a questionar sobre que tipo de cidadões formam-se e pretende-se formar, analisando o contexto a qual estão inseridos na sociedade.

Portanto, o processo educacional precisa ser interativo, com troca de informações pré-existentes entre as pessoas, cujo se consiga atingir a aprendizagem significativa o conhecimento cientifico, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, e em suas experiências em seu cotidiano como ponto de partida para a atuação do professor por intermédio de práticas pedagógicas.

Assim, a educação escolar deve assumir o compromisso de ser uma organização didático-pedagógica que contribui para a aprendizagem do aluno, visando à formação cultural, cientifica para que o mesmo tenha consciência do caráter de seu papel politico na sociedade. Contudo, o educador precisa ter clareza de seu papel como formador e agente de construção do saber.

REFERÊNCIAS

ADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

AQUINO, J.G. (org.) Vários autores. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

DOWBOR, L. A. REPRODUÇÃO Social. São Paulo: vozes, 1998..

_____. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)..

GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

MOREIRA, Maria José. Raízes filosóficas na leitura do pensamento de Paulo Freire. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. .

PERRENOUD, P. La pédagogie à lécole des diérences. Paris: ESF, 1995.

VIEIRA, José de Sousa. Representações da Função Social do Professor no Cotidiano da Escola Normal – a Contribuição da sociologia da Educação. In: BRZEZINKI, I. Formação de professores: um desafio. Goiânia, Editora UCG, 1997.

Palavras-chave: Praticas Pedagógicas; Educação Inovadora; Ensino- Aprendizagem

OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REALIDADE DA ZONA RURAL: UMA ANÁLISE ENQUANTO PIBIDIANAS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/ PA.

EMILLY RAFAELLE BOTELHO DE FREITAS - UEPA

MARIA RAILANE DA COSTA - UEPA

WANESSA COSTA DE LIMA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Em geral, as escolas públicas rurais ainda se estruturam de forma multisseriada, no qual é uma classe que agrega crianças de diferentes idades. Isso acontece por conta do número de alunos que não são suficientes para preencher a série correspondida, fazendo com que haja a necessidade de mesclar os alunos de diferentes séries em uma mesma turma. (PEREIRA, RODRIGUES e PIANOVISK, 2013). Deste modo, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios das práticas pedagógicas na realidade da zona rural, tendo como questão problema: De que forma o professor da multissérie desenvolve sua prática docente diante da multifuncionalidade na qual lhe é atribuída? Como eixo norteador nossas experiências como participantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para a realização do trabalho em questão, utilizamos de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e bibliográfica, e aplicação de questionário para as professoras atuantes nas escolas em estudo. Os autores a qual utilizamos para nos dar uma melhor compreensão a cerca da temática foram PEREIRA, RODRIGUES e PIANOVSKI (2013) a prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas, FREIRE (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, HAGE (2016) PIBID: Experiências inovadoras do diálogo entre Universidade e a Educação Básica e HAGE (2011) por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.

EXPERIÊNCIA ENQUANTO PARTICIPANTES DO PIBID NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM IGARAPÉ-AÇU/PA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo incentivar alunos de nível acadêmico, no qual cursam licenciaturas, a anteciparem suas vivencias aproximando teorias construídas em sala a práticas que são exigidas no cotidiano de uma escola. O subprojeto desenvolvido em Igarapé-açu/PA por meio do PIBID/Pedagogia tem como foco o redimensionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas do município de IgarapéAçu/PA. As escolas multisseriadas em pesquisa (por não haver termo de consentimento) serão identificadas como escola “A” e “B”, as mesmas localizam-se na Travessa do km 16 no interior do Município de Igarapé-Açu/PA. A escola “A” da zona rural fica localizada na comunidade de São Luizinho, atendendo a educação infantil na pré- escola e o ensino fundamental dos anos inicias, já a escola “B” localiza-se na comunidade do “16” e também atende educação infantil na pré-escola e anos inicias do fundamental. Por meio da inserção no espaço como participantes do PIBID, podemos

observar as dificuldades enfrentadas pelos professores da multisserie em desenvolver suas práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, aplicamos um questionário as professoras oriundas da localidade pesquisada, para obtermos informações acerca de suas metodologias, práticas e desafios. Uma das professoras entrevistada nos relatou que um dos fatores que podem influenciar na sua prática docente é a falta de uma formação especifica para atuarem nas classes multisseriadas, pois não há um preparo adequado para lidarem com a heterogeneidade de idades que são encontradas na multissérie (HAGE, p.4, 2011). Outro fator que nos foi dito pelas professoras é a sobrecarga de trabalho, tanto no sentido de se trabalhar com várias series ao mesmo tempo, quanto à escola não possuir profissionais que atuem nos demais cargos que compõem o ambiente escolar, como por exemplo: porteiro, coordenador pedagógico e gestor. A partir do exposto, observamos como a falta de formação especifica e a sobrecarga de trabalho dificulta o processo de ensino, por acarretar fatores que podem interferir diretamente na atuação do professor em sala. Mediante as nossas vivências nas escolas, nota-se que as professoras se esforçam, tanto para dar continuidade a sua formação quanto para ofertar um ensino de qualidade que possibilite aos alunos um aprendizado considerável, como bem nos diz Freire (1996) “o professor deve pensar de maneira ampla, junto à escola, respeitando os saberes dos educandos [...]”.Sendo assim, as práticas do professor da zona rural tentam suprir as carências ocasionadas pela realidade das escolas e alunos, na tentativa da adaptação do ensino multisseriado que garantem suas permanências. Visto esses desafios presente dentro dessas escolas, a participação do PIBID é de fundamental importância para auxiliar de forma mais efetiva na realização das atividades propostas pelo professor. Para nós, o planejamento das atividades deve ser sempre trabalhado o lúdico na realidade do sujeito, despertando o desenvolvimento da criticidade e a curiosidade dos alunos. É perceptível também, a ausência de politicas educacionais direcionadas aos sujeitos do campo, fazendo com que as professoras utilizem da flexibilidade para adequá-las a realidade dos mesmos. Diante as dificuldades, tanto no deslocamento até a escola, quanto ao pouco recurso e/ou materiais, procuramos juntamente com as professoras atuante da turma, desenvolver atividades que condizam com as particularidades da comunidade, buscando associações dos assuntos ao cotidiano de forma lúdica, interativa e prazerosa. Colocando assim, os alunos como protagonista do processo de ensino- aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho objetivou investigar os desafios das práticas pedagógicas na realidade da zona rural em duas escolas multisseriadas. Buscando, dar mais visibilidade a temática visto que, é uma realidade muito presente e precisa ser discutida nos debates sobre educação, inseri-la ainda mais a essa discussão é uma forma de fazer com que essa realidade esteja ainda mais perto de mudar e mostrar que esses sujeitos tenham ainda mais reconhecimentos em seus espaços. Durante a pesquisa nosso objetivo foi alcançado no sentido de mostrar que mesmo diante tantas dificuldades que o professor-pesquisador enfrenta, ele consegue organizar mecanismos capazes para o desenvolvimento de uma boa prática, nos dando ainda, uma melhor compreensão de qual o nosso papel enquanto futuras docentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996. Disponível: https://groups.google.com/forum/m/#!topic/computacaoiftm4/46Y11xCQZrw. Acesso: 26 de abril 2019.

HAGE, Maria do Socorro Castro (organizadora). PIBID: Experiências inovadoras do diálogo

entre Universidade e a Educação Básica. Curitiba: CRV, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

PEREIRA, Camila Casteliano; RODRIGUES, Fabiana Franco; PIANOVSKI, Regina Bonat. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS. Curitiba/PR: XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 2013. Disponivel em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7008_5849.pdf.
Acesso em 22 de abril 2019.

Palavras-chave: Classe Multisseriada; PIBID; Práticas Pedagógicas.

PARCERIA E TRANSPARÊNCIA: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA RELAÇÃO DIALÓGICA EXITOSA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO.

CARLOS EDUARDO PEREIRA AGUIAR - SEMED/DAM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PARCERIA E TRANSPARÊNCIA: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS PARA UMA RELAÇÃO DIALÓGICA EXITOSA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz relatos de experiência vivida, em 2018, por um instrutor educacional, ingressante no Programa de Tutoria Educacional-PTE que, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus-SEMED Manaus, promove a formação continuada em serviço a professores em cumprimento de estágio probatório.

O PTE foi institucionalizado na SEMED Manaus em 2015, na forma de um projeto piloto, por meio de parceria firmada com a Fundação Itaú Social-FIS, a qual era detentora da tecnologia de tutoria para a formação continuada de professores em serviço. Como primeira experiência na rede municipal de ensino, a tecnologia enquanto metodologia, foi direcionada aos docentes em estágio probatório dos segmentos da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I.

A responsabilidade pela condução do PTE foi atribuída à Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM que, através de sua Gerência de Formação Continuada-GFC que, além do programa de tutoria, realiza a formação continuada em dois outros eixos formativos: a Rede Colaborativa (antiga POLO) e as Oficinas de Formação em Serviço-OFS, com o objetivo de potencializar a prática dos professores que se encontram em estágio probatório na rede, onde se incluem os recém-formados e os que contam com mais anos de experiência de sala aula na própria rede municipal, na estadual ou privada que foram aprovados em processo seletivo para o cargo docente (AIKAWA; GONZAGA, 2015, p. 14852-14855).

Posteriormente à sua implementação em 2015, o PTE, em 2016 e 2017, estendeu seu campo de ação para o Ensino Fundamental II, nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Já em 2018, contemplou os docentes das demais disciplinas do Fundamental II (6º ao 9º ano), constituindo para o formador ingressante um cenário desafiador que culminou no seguinte questionamento: Como conduzir um professor a refletir sobre a sua prática em sala de aula, especialmente, quando este já conta com alguns anos de vivência docente? Desta reflexão da prática se espera que o professor tutorado seja mais criativo em seu fazer e não um simples reprodutor de ideias e práticas pedagógicas (ALARCÃO, 2011).

Diante da problematização anteriormente descrita, este relato de experiência tem como objetivo trazer algumas especificidades quanto à tutoria, o trabalho desenvolvido pelo PTE e seus formadores, bem como, o êxito das relações interpessoais na formação em serviço, sob a ótica de um Instrutor Educacional (Tutor) iniciante.

DESENVOLVIMENTO

A atuação de um tutor no PTE é precedida por uma formação prévia para que, além das competências, estes desenvolvam habilidades que farão parte do percurso formativo de si e do outrem, durante todo o período em que estiver vinculado ao programa. No desenho formativo dessa capacitação, que se estende por um período aproximado de dois meses, o então formador ingressante recebe saberes conceituais sobre a tutoria de área, seus princípios (aprendizagem na prática, parceria, customização, protocolos e combinados, foco na aprendizagem dos estudantes e a transparência) e estratégias formativas que deverá aplicar por ocasião da formação de seus pares (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, ca. 2009).

O trabalho em campo do formador do PTE é desenvolvido por um período de 09 (meses), com visita semanal ao professor em formação (em estágio probatório) e tem início com a apresentação do programa ao tutorado. Esta é uma etapa fundamental para o estabelecimento de relações para ambos os envolvidos no movimento formativo, pois dela dependerá o êxito do processo de trocas de experiências e aceitação entre os sujeitos.

É o momento de o profissional formando conhecer os princípios, estratégias do programa e de formalizar os protocolos e combinados que permearão todo o percurso formativo em cada um dos encontros semanais, norteando cada uma das ações voltadas para mudança da práxis pedagógica do docente e no desenvolvimento das habilidades do formador.

Essa relação dialógica não se estabelece no primeiro encontro, mas sim, perpassa por todo um processo de conquista que depende da abertura para o novo por parte do tutorado e pela habilidade do formador em se mostrar também aprendiz e não como o único especialista na formação. Diante disso, torna-se imprescindível a construção e fortalecimento de vínculos que deem sustentação à relação e, que por meio de diálogos, discursos e/ou críticas colaborem para o crescimento profissional de ambos, de modo espontâneo, confiável, sincero e reflexivo.

De acordo com Schon (1983) o crescimento profissional docente atinge uma dimensão de desenvolvimento quando é resultante de uma construção partilhada de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão.

Um cenário como o descrito anteriormente, na visão do formador autor deste trabalho, só pode ser prospectado quando princípios foram entendidos como necessários para uma relação entre pessoas. Para dar sequência à descrição do contexto formativo retoma-se aqui dois pontos deste relato: o questionamento e a apresentação dos princípios ao tutorado.

A partir da problematização de como conduzir um professor a refletir sobre a sua prática pela prática, foram elencados a seguir dois dos princípios de tutoria julgados fundamentais para nortear o trabalho da formação em serviço, a parceria e a transparência, bem como seus significados com a finalidade de esclarecer o contexto em que estes são inseridos na formação em serviço e qual a sua significância na relação entre os pares.

Parceria pode ser entendida como uma associação de entidades (duas ou mais) cuja intencionalidade é desenvolver uma ação com vistas a alcançar um objetivo determinado. Dialogando com o autor, entende-se que entre pessoas o significado de parceria é igualmente congênere quando têm objetivos também congêneres, ou seja, seus objetivos e metas são singulares e específicos para uma causa em comum.

Na experiência vivida pelo instrutor educacional, a parceria foi um dos pilares de sustentação da formação, principalmente, em momentos em que resistência docente foi marcante. Para estabelecer uma relação de mais proximidade foi preciso o uso de habilidades para desenvolver a confiabilidade para as trocas de experiências e, a partir destas, a parceria.

Analogamente à parceria, outro princípio, não menos importante, precisaria ser aplicado ao relacionamento, haja vista que o estabelecimento de confiança entre pares de profissão não é uma tarefa simples e tampouco fácil. Qual a significância da confiança na formação? Trazer a

crença na probidade moral, na sinceridade, lealdade, competência, discrição de outrem, crédito, fé.

Logo, diante dos significados descritos anteriormente, ficou claro para o formador que para alcança-los seria importantíssimo usar de muita transparência para que a relação com a tutorada fosse fortalecida e que culminasse no êxito da formação. Com vistas a ratificar a escolha do princípio da transparência, é fundamental destacar o seu significado: qualidade ou condição do que é transparente. Mas, o que é ser transparente? Transparente: que deixa passar a luz e ver nitidamente o que está por trás. Assim, entende-se que uma pessoa transparente é aquela que permite a outrem enxergá-la em seu âmago como um ser confiável, ou seja, a quem se pode demonstrar ser vulnerável e vice-versa, facilitando as trocas dialógicas numa relação profissional.

A partir do que foi relatado, sem depreciar os demais conceitos que embasam o fazer do PTE, a instituição dos princípios da parceria e transparência foram determinantes para o favorecimento de relações e trocas de experiências, desconstruindo, na tutorada, a fixa ideia de que a formação em serviço na tutoria objetivava, além de ensinar a dar aula, a fiscalização, o controle e a avalição do docente em estágio probatório.

Uma vez construída a confiança, por meio dos princípios, o processo de formação se desenvolveu de modo bem satisfatório para ambos, conforme fica evidente em falas da professora por ocasião da avaliação final da formação. [,,,] não pensei, inicialmente, que enxergaria a tutoria como um importante apoio à minha prática pedagógica. [...] acredito que a partir da parceria na busca de novas práticas, juntamente com sua demonstração de ser tão aprendiz quanto eu, ajudaram bastante para a minha compreensão dos objetivos dessa formação na própria escola.

Relatos como esses ratificam que os resultados positivos alcançados no processo formativo e a mudança na motivação da professora foram potencialmente possíveis quando a parceria e a transparência consolidaram a confiança nessa relação entre os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência em campo requer ações formativas que garantam o êxito do processo de uma formação continuada, especialmente quando esta acontece em serviço, pois fazer com que o docente reflita sobre sua práxis pedagógica não é uma tarefa que possa ser realizada sem o compromisso e o comprometimento fundamentado em princípios formativos.

Neste sentido, ao relatar a experiência tentou-se esclarecer que na visão do formador ingressante os princípios da parceria e transparência trouxeram contribuições significativas para a aproximação e relação dialógica entre sujeitos envolvidos na formação e suas importâncias na condução de ações estratégicas de tutoria e no desenvolvimento profissional e profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

AIKAWA, M. S.; GONZAGA, L. T. Programa de Tutoria Educacional: Uma experiência inicial de formação continuada em serviço. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2015.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 44.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Guia de Tutoria de Área. [S. I.: s. n.], [ca. 2009].

SCHON, D. The reflective practicioner. New York: Basic Books, 1983.

.

Palavras-chave: Formação em serviço; parceria; transparência

PELOS CAMINHOS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - JORNADA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JUSTINA INÊS CARBONERA MOTTER MACCARINI - SME

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Como profissional da educação da área de Matemática da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, deparo-me com inúmeros desafios, que levam a vivenciar práticas bem interessantes relacionadas à Educação Matemática do Ensino Fundamental. Uma dessas práticas é a Jornada de Resolução de Problemas de Matemática (JRPM) que, neste ano, está na sua 13.ª edição, já consolidada na Rede Municipal de Ensino, que tem feito a diferença na qualidade da aprendizagem matemática dos estudantes de 2.º ao 9.º ano, e também na formação continuada dos professores.

Fazendo parte dessa caminhada, relato aqui, resumidamente, as características dessa ação e o quanto ela tem contribuído para ampliar o nosso olhar sobre o processo do ensinar e do aprender matemática no Ensino Fundamental, proporcionando o contato com diferentes tipos de problemas e suas múltiplas estratégias de resolução.

Desenvolvimento

O trabalho com resolução de problemas favorece o desenvolvimento de leitura, compreensão, análise, reflexão, levantamento de hipóteses, confronto de ideias e opiniões, estratégias de resolução e validação, colocando em movimento inúmeras habilidades e formas de pensar. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a resolução de problemas é uma das "formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual é, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental". (BRASIL, 2017, p. 266).

Considerando a importância da resolução de problemas no ensino da Matemática, em 2006, surge a proposta de criar uma jornada de matemática para os estudantes de 2.º a 9.º ano da RME de Curitiba, que contou, inicialmente, com a consultoria da Prof.ª Dr.ª Regina Buriasco (Universidade Estadual de Maringá - UEM).

Destacam-se como principais objetivos da JRPM: promover a melhoria da qualidade da educação na área de Matemática; estimular e promover o interesse pelo estudo da Matemática, despertando um novo olhar para a área; desenvolver a competência na resolução de problemas.

A principal característica da JRPM é desafiar os estudantes para resolver problemas matemáticos, e acontece em duas fases. A 1.ª fase é composta por 10 desafios de múltipla escolha, realizada na própria escola, num dia do mês de maio, tendo em vista a comemoração do Dia Nacional da Matemática; e a 2.ª fase é composta por 10 desafios abertos, em que os estudantes têm que demonstrar as suas estratégias de resoluções e argumentações, e ocorre num sábado do mês de agosto.

Os desafios são elaborados a partir das diferentes categorias de problemas: de lógica, quebra-cabeça, lúdico, heurístico ou problema-processo, problema-padrão, desafio, com excesso de dados, com mais de uma solução, entre outros.

Algumas problematizações da 2.ª fase, com as devidas resoluções, são usadas na formação continuada dos professores da RME, proporcionando momentos de análise, reflexões e tomada de decisões em relação aos encaminhamentos usados em sala de aula, com o intuito de melhorar o processo de ensinar e aprender matemática.
Nesse sentido, destacamos um dos problemas que compôs a 2.ª fase da 8.ª JRPM (agosto de 2013), para exemplificar a importância do trabalho com os professores a partir das resoluções e argumentações apresentadas pelos estudantes. Observe:

Num aquário, há peixes pequenos e grandes, totalizando 11 peixes. Se na quantidade de peixes pequenos tivesse mais um, eles seriam exatamente a metade da quantidade dos peixes grandes. Quantos são os peixes pequenos e quantos são os grandes?
Confira a resolução de dois estudantes nos links a seguir:
RESOLUÇÃO ESTUDANTE A
RESOLUÇÃO ESTUDANTE B
Ao se deparar com situações como essa, desenvolvemos diversos momentos formativos com professores, de modo a analisar as diferentes possibilidades que podem ser levantadas a partir das resoluções e argumentações feitas pelos estudantes.
Outra questão a ser destacada é em relação à participação dos estudantes e escolas. Na 1.ª JRPM (2006), houve a adesão de 17.182 estudantes participantes na 1.ª fase e 454 estudantes na 2.ª fase, de 56 escolas. A cada ano, a adesão das escolas e estudantes foi aumentando, até que, a partir de 2010, todas as escolas da RME de Curitiba aderiram à JRPM. Na 12.ª JRPM (2018), tivemos a participação de 76.463 estudantes de 2.º a 9.º ano na 1.ª fase. Desses, 2.524 participaram da 2.ª fase, envolvendo as 182 escolas da RME.
O estudante melhor colocado de cada turma representa a turma na 2.ª fase. Como premiação, todos os estudantes que participaram da 2.ª fase recebem um certificado de honra ao mérito e, a partir do resultado final, os melhores colocados de cada ano escolar ganham um passeio cultural de trem para o litoral paranaense.

Considerações finais
Após 13 anos de trabalho com a Jornada de Resolução de Problemas de Matemática, é possível perceber que os estudantes têm melhorado o seu desempenho escolar na área de Matemática, bem como em outras áreas do conhecimento. Assim, criou-se novos vínculos com a escola, aumentando a autoconfiança e autoestima que culminam em mudanças atitudinais, à medida que desenvolvem essa habilidade. Isso se deve, também, à mudança na metodologia dos professores, percebendo a importância de um trabalho adequado com a resolução de problemas no cotidiano de sala de aula.
Temos a convicção da importância desse projeto no desenvolvimento do conhecimento matemático, que tem demonstrado o quanto é fundamental na formação do pensamento matemático de estudantes e de professores da RME para ampliar as habilidades de análise e criticidade, propiciando uma participação mais ativa na sociedade.
Referências
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 6 maio 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Currículo do Ensino Fundamental, volume III – Matemática. Curitiba, 2016.

Palavras-chave: Desafios; resolução de problemas; aprendizagem.

PERCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIACÃO À DOCÊNCIA: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS NO PIBID-INTERDISCIPLINAR

JULIANA GUERIOS - SME

ALEXANDRE VANZUITA - IFC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente estudo teve como objetivo compreender como o subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)-Interdisciplinar – UNIVALI contribui na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência por meio das percepções expressas pelos participantes. Foram sujeitos seis bolsistas do PIBID-Interdisciplinar das licenciaturas em matemática, educação física, história e música. A abordagem de pesquisa é qualitativa e analítico-descritiva. Como técnica de produção de dados utilizamos as rodas de conversa realizadas com bolsistas de iniciação à docência no segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, numa Escola Municipal de Itajaí-SC. A análise dos dados indica que os bolsistas destacaram a autonomia na construção do planejamento interdisciplinar, subsidiados pela professora supervisora, que orientou na articulação entre a teoria e a prática; fortalecimento na troca de experiências entre as áreas e saberes na dinâmica ação-reflexão-ação; a possibilidade de dialogar e compreender as práticas pedagógicas com mais segurança a partir das experiências no programa; ampliar conceitos da educação com metodologias de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa e reafirmar que as experiências no programa auxiliam no processo formativo de "ser professor".

Introdução

O PIBID tem como uma de suas metas qualificar a formação inicial de futuros docentes no nível superior e estreitar os laços entre a universidade e a educação fundamental. O subprojeto PIBID-Interdisciplinar da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) tem por objetivo promover ações pedagógicas de forma a valorizar as manifestações e saberes dos estudantes da educação básica, a partir de uma dinâmica qualificada de planejamento e intervenção pedagógica realizada pelos bolsistas de iniciação à docência.
Com o intuito de revelar as percepções dos bolsistas do subprojeto PIBID-Interdisciplinar, construiu-se a problemática da presente pesquisa: Como o subprojeto PIBID-Interdisciplinar – UNIVALI contribui na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência? Neste sentido, o objetivo foi compreender como o subprojeto PIBID-Interdisciplinar – UNIVALI contribui na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência por meio das percepções expressas pelos participantes. O presente trabalho se fundamentou à luz de autores como Nóvoa (1992), Demo (2000) e Morin (2002).

Desenvolvimento

Considerando que o objetivo da pesquisa envolve a percepção dos sujeitos sobre suas experiências na formação inicial no PIBID-Interdisciplinar, utilizamos para a produção dos

dados a análise das rodas de conversa. Conforme Gatti (2005), a coleta de dados, por meio da Roda de Conversa, permite a interação entre o pesquisador e os participantes. Com esses procedimentos, é possível reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular, com certo detalhamento e profundidade, não havendo necessidade de preparação prévia dos participantes quanto ao assunto.

Os sujeitos envolvidos foram seis acadêmicos das licenciaturas em: Matemática, Educação Física, Música e História. Os bolsistas de iniciação à docência serão identificados como: B01, B02, B03, B04, B05 e B06. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de perspectiva analítico-descritiva.

Após a leitura das observações anotadas nas rodas de conversas, categorizamos as falas a partir de três dimensões citadas com mais relevância pelos bolsistas: práticas pedagógicas, planejamento interdisciplinar e o "ser professor".

A primeira dimensão refere-se a prática pedagógica, a qual esteve presente nos relatos de todos os bolsistas participantes, em que discorrem sobre os benefícios trazidos pelo programa, aproximando a teoria da prática e a oportunidade de refletir sobre ela. O bolsista B07 indica a influencia do PIBID na sua prática pedagógica:

Pois além de nos dar experiência dentro do campo de trabalho temos a oportunidade de contato com acadêmicos e professores de outras disciplinas, ampliando o olhar crítico sobre vários pontos não explorados dentro do campo acadêmico. A prática nos traz a real vivência do futuro profissional enquanto ainda estamos no processo de formação, possibilitando identificar que a prática é muito distante do que aprendemos na teoria em sala de aula. Dessa forma, podemos intensificar os aprendizados e fixar os conhecimentos dentro das vivências das práticas pedagógicas do programa, fazendo com que a formação seja muito mais completa, refletindo e resinificando as futuras práticas.

Nesse contexto é interessante perceber o relato do bolsista B04:

Acredito que foi uma das melhores experiências sobre práticas pedagógicas que eu tive no quesito aprendizagem sobre a minha profissão, e também foi uma dose de realidade sobre o quanto é possível fazer, como e com o que, já que na graduação, `as vezes, perde-se a noção de qual é a verdadeira realidade da escola e dos alunos.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação docente não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Portanto, o processo formativo deve provocar nos formandos a construção de conhecimento e a prática autoral, isto é, por meio da pesquisa como princípio educativo oportunizar o "questionamento reconstrutivo" como prática cotidiana de "ser professor" (DEMO, 2000).

A segunda dimensão, ao se referirem sobre planejamento interdisciplinar, alguns bolsistas citam a dificuldade desta ação, no entanto, concordam que a pesquisa, o apoio dos colegas e da professora supervisora auxilia nesse processo formativo inicial, revelando mais segurança na atuação docente.

O bolsista B2 relata: "*trabalhar a interdisciplinaridade é muito importante, pois faz com que os alunos da escola básica interajam entre si, é importante para eles e nós vermos as coisas de maneira diferente, sem ver cada disciplina em sua caixinha*". Conforme Fazenda (2011, p.59) afirma: "É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se".

Na terceira dimensão analisada, observamos nos relados dos bolsistas, as falas sobre como o programa oportuniza o "ser professor". Em seus relatos e registros os bolsistas demostram sentir-se protagonistas das práticas pedagógicas por estarem presentes tanto no processo de planejar, como em atuar na docência, desenvolvendo as atividades e vivenciando as dificuldades da profissão. Nas observações do relato do bolsista B03 é possível perceber que: "*o programa PIBID tem uma vantagem onde o acadêmico planeja aula, aplica, e se sente como*

um professor, o programa está me ajudando muito, como me comportar com os alunos, me expressar com eles e organizar os meus conteúdos e aplica-los".

Assim, Morin (2002) aponta a diferença entre a "Cabeça Bem-Feita" da "Cabeça Cheia", quando revela que uma dispõe de princípios organizadores permitindo fazer uma conexão dos saberes e lhes dar sentido; e outra, apenas acumula o saber, não dispondo de um princípio de seleção e organização que lhe ofereça algum sentido. Por este motivo, as experiências do PIBID-Interdisciplinar permitem o "ser professor", em razão de que as experiências oportunizam organizar os conhecimentos de forma complexa e bem fundamentada, dando-lhes sentido no fazer da docência.

Considerações Finais

A presente pesquisa possibilitou compreender em que medida o PIBID-Interdisciplinar contribui na formação inicial docente, [re]desenhando cenários no entendimento de que o programa configura-se em elemento essencial à qualidade da formação do licenciado.

Conforme as observações das falas dos bolsistas nas rodas de conversa, as práticas pedagógicas foram ressignificadas durante as intervenções resultantes dos saberes e reflexões realizadas no PIBID-Interdisciplinar, pois as fundamentações teóricas voltaram o olhar para o professor pesquisador.

Foi observado que as intervenções realizadas com os alunos da escola pública, por meio dos conhecimentos das licenciaturas em Educação Física, História, Matemática e Música revelaram que as discussões e a reflexão crítica orientaram os planejamentos interdisciplinares. Na roda de conversa, a concepção do Programa foi tida como muito proveitosa no que se refere a experiência do trabalho interdisciplinar, no qual oportunizou a interação e troca de ideias entre os professores e bolsistas.

Desse modo, a presente investigação reiterou a colaboração do PIBID-Interdisciplinar para construção do "ser professor", em razão de que as inserções de iniciação à docência permitiram aos bolsistas se sentirem protagonistas de suas práticas pedagógicas, em suas trajetórias pessoal e profissional.

Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Autores associados, 2000.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma repensar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Palavras-chave: Formação inicial docente; Pibid; Interdisciplinaridade.

PIBID E A FORMAÇÃO DOS DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO PARÁ, EM IGARAPÉ-AÇÚ: POSSIBILIDADES PARA O CONTADO DIRETO COM AS ESCOLAS DO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO

WILLIAN JOSÉ DE ARAÚJO NUNES - UEPA

WANESSA COSTA DE LIMA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a formação de educadores para atuar na educação das escolas localizadas no meio rural, porém, poucas são as políticas de formação que se debruçam sobre a construção de conhecimentos para estas realidades educacionais nos cursos de licenciaturas. Exemplo disso é o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da *Universidade do Estado do Pará* – UEPA. Onde, em todo o seu desenho curricular, não há nada especificamente voltado para metodologias de ensino que possibilitem conhecer e trabalhar nas escolas do campo. Desta maneira, surge o seguinte questionamento: De que forma o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência) implica na formação dos pedagogos da UEPA no que tange a educação nas escolas do campo do Município de Igarapé-Açu?

Desta maneira, buscou-se investigar as implicações do PIBID na formação dos pedagogos na UEPA no trabalho com as escolas do meio rural do Município de Igarapé-Açu. Onde, iremos analisar as a formação do pedagogo na UEPA; elucidar as contribuições do PIBID na formação do pedagogo e relatar a importância de participar de um Projeto de incentivo à docência.

Metodologicamente, este trabalho segue uma abordagem qualitativa, seguida de um levantamento bibliográfico, tendo como principais teóricos Caldart (2009, 2012), Ferreira e Serrão (2006) e Hage (2006). Fez-se ainda uma pesquisa documental, baseada no PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso de pedagogia da UEPA, e posteriormente temos as experiências relatadas como bolsistas do PIBID.

O *locús* da pesquisa de campo trata-se da Escola Municipal do interior do município de Igarapé-Açu, na qual estamos presente no mínimo 8h por semana, desde o mês de setembro de 2018 como participantes do subprojeto *"O redimencionamento de práticas pedagógicas numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açu"*.

Portanto, no primeiro tópico deste trabalho, aborda-se a carência da discussão sobre educação do campo no curso de pedagogia da instituição; no segundo, apresenta-se o PIBID; e no último tópico, aborda-se a importância do programa como instrumento capaz de aproximar os discentes de pedagogia das escolas da zona rural do município de Igarapé-Açú

A CARÊNCIA DA DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UEPA

Segundo Caldart (2009, p. 259) Educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, visando uma política de educação que leve em conta os interesses sociais destas comunidades como, trabalho, cultura, conhecimento e suas lutas sociais.

Na sua maioria, esses espaços de educação formal são escolas multisseridas, na qual, Hage (2014, p. 1173) diz reunir alunos de séries e níveis diferentes em uma mesma sala, com um único professor responsável, fazendo um trabalho unidocente e diferente da maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e com um professor em cada turma.
No que tange ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da universidade do estado Pará – UEPA,

[...] criado com a Faculdade Estadual de Educação, pela Resolução nº 02 de 12 de janeiro de 1984, homologado através do Decreto nº 3193 de 10 de fevereiro de 1984, autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial nº 93.111, de 13.08.1986 e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará - FEP (UEPA, 2006, p. 16).

Essas discussões estão longe de serem feitas de maneira formal dentro da sala de aula. De contramão, através do PIBID, os estudantes do curso de Pedagogia do campus X da UEPA, têm feito muitos debates, estudos e práticas nas escolas multisseriadas do meio rural do município de Igarapé-Açú.
Ao fazer uma leitura no PPP do curso de pedagogia, especialmente nos subtópicos "Objetivo da formação e perfil do pedagogo", "Competências e habilidades", "Campo de atuação profissional", "Regime do curso, vagas e estrutura curricular", vemos perfeitamente que os discentes não terão contato com as escolas do campo em seu período na universidade. Desta forma, refletimos como esses profissionais, ao se formarem, vão atuar e ajudar no processo de ensino e aprendizagem das populações do campo, já que o curso não permite fazer uma junção teórico-prátrica desta realidade.

PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

As instituições de ensino superior do país, há muito tempo tem investido na formação de seus estudantes que atuarão na educação básica, por meio da criação de programas de extensão. Aderindo essa ideia, o Ministério da Educação cria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em setembro de 2007, para ser implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2008).
Desta forma, segundo Ferreira e Serrão (2016, p. 10), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é um projeto de incentivo e valorização do magistério, melhoria do processo de formação e para preparar os discentes de licenciatura para entrar no mercado de trabalho, construindo assim, uma melhor ralação entre teoria e prática.
O programa implantado pela Capes oferece bolsas mensais de incentivo para os que conseguiram passar na seleção feita pela instituição de ensino, e que hoje como bolsistas, exercem os objetivos e funções atribuídas a eles, além de "[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica [...]" (CAPES, 2008), na medida que o programa proporcionar a ida dos discentes dos cursos de licenciatura para dentro da sala de aula.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID COMO INSTRUMENTO DE PROXIMIDADE COM AS ESCOLAS DO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU

A Universidade do Estado do Pará não contribui de forma significativa com a formação de seus estudantes, no que tange a educação das escolas multsseriadas do meio rural. Contudo, em contra partida, temos o PIBID, programa, a qual, na medida em que nos levou para dentro de salas de aula multisseriadas, nos faz manter contado quase que diário com a realidade dessas escolas.
Torna-se relevante apresentar a experiência que é desenvolvida pelos discentes contemplados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tão importante na sua formação, especialmente ao que diz respeito ao subprojeto "O redimensionamento de práticas pedagógicas

numa perspectiva lúdica para classes multisseriadas nas escolas públicas das comunidades rurais do município de Igarapé-Açú", o qual é desenvolvido por 30 discentes do curso de pedagogia do Campus X, localizado na cidade.

O PIBID é um programa que possibilita aos acadêmicos da universidade uma aproximação mais direta com as escolas rurais, o que o torna, tão importante e valioso, ao passo que ele leva o bolsista a conhecer e viver um pouco da realidade na qual os habitantes das áreas rurais do município vivem, conhecendo assim, suas dinâmicas sociais, culturais e econômicas. Encontrar-se inserido nesse meio nos provoca pensar de uma maneira muito crítica sobre os fatos sociais que fazem a dinamização desses lugares, levando em consideração que somos sujeitos ativos nessas comunidades, pois desempenhamos, juntamente com a professora a qual acompanhamos, o papel de educadores das crianças, as quais, vivem ali naquele espaço tão rico e diverso.

CONCLUSÃO

Ao iniciar o trabalho de pesquisa, constatou-se que a Universidade do Estado do Pará – UEPA, não oferece subsídios teóricos-práticos na qual os futuros pedagogos pudessem recorrer ao trabalhar nas escolas do campo, desta forma se fez necessário discorrer sobre a temática "PIBID e a formação dos discentes de pedagogia da universidade do estado Pará, em Igarapé-Açú: possibilidades para o contado direto com as escolas do meio rural do município".

Portanto, é notório que o PIBID é importante para os discentes do curso de pedagogia do campus X, da UEPA, ao passo que ele leva os estudantes a entrarem em contato com um contexto social/educacional nunca visto antes por eles, faz criar novas experiências tão significativas para a vida dos futuros profissionais da educação, além de colocar os estudantes para trabalhar a teoria e a prática, juntas, o que os leva a pensar novas metodologias para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Além de disso, as experiências do PIBID permitem pensar de forma clara e crítica as condições desfavoráveis que se encontram as escolas do meio rural e consequentemente a educação do campo nos municípios brasileiros, pois foi a partir desse programa que surgiu os interesses e debates sobre Educação do Campo no ambiente acadêmico em que a turma de bolsistas está inserida.

Dito isso, o trabalho exercido pelos pibidianos, além de somar em sua formação acadêmica, é de grande valia para que as crianças de reconheçam como sujeitos de direitos e lutem por seus sonhos, fazendo valer todas as lutas e conquistas pelas quais os movimentos sociais do campo passaram.

REFERÊCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259 – 260.

CALDART, Roseli Salete. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO. Trabalho, Educação e Saúde, vol. 7, núm. 1, marzo-junio, 2009, p. 35-64.

FERREIRA, Ellen Pereira; SERRÃO, Selenita Pinheiro. **As Contribuições do PIBID na Formação dos Alunos de Pedagogia:** Um estudo a partir das experiências dos Bolsistas da UEPA / Campus Moju. Moju – Pará, 2016.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej **TRANSGRESSÃO DO PARADIGMA DA (MULTI)SERIAÇÃO COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

PEREIRA, Cláudio Ludgero Monteiro; Quaresma, Rosilene Pacheco; Prota, José Roberto Alves da Silva; Rocha, Gloria Maria Farias da**. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Belém (PA): UEPA/CCSE, 2006.

Palavras-chave: PIBID; Formação; Pedagogia; Educação do Campo; Experiência.

POTENCIALIDADES DO GESTOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ESCOLA ENQUANTO COMUNIDADE INVESTIGATIVA

MÁRCIA TOSTES COSTA DA SILVA - UPM

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI - MACKENZIE

DAMARIS DE OLIVEIRA GALLI - EMEI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste estudo é analisar o papel do gestor, como elemento potencializador para o desenvolvimento profissional docente dentro do ambiente escolar, compreendendo-o como comunidade investigativa. Trata-se de um estudo e como fonte de dados foi utilizada uma entrevista com roteiro semiestruturado, realizada em novembro de 2018, com uma diretora de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Barueri, São Paulo.
Dessa forma, o estudo está estruturado com os conceitos: escola como comunidade investigativa e local do desenvolvimento profissional docente. O perfil do gestor, professor e criança. Na sequência, apontamos os procedimentos metodológicos: o método de trabalho, a diretora, a escola e as professoras; e expomos a apresentação, discussão dos resultados e a conclusão.

Fundamentação teórica: definindo conceitos

Segundo Canário (1998), a escola é o local que mais contribuições tem a oferecer para a aprendizagem do professor, pois são nas ações concretas do dia a dia que o professor constrói a sua identidade profissional, isto porque a sua capacitação acontece no nível individual e coletivo, sendo que é "impossível dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais (CANÁRIO, 1998 apud GRIGOLI et al, 2010, p. 240).
Para Hargreaves e Fullan (2000 apud GRIGOLI at all, 2010, p. 240) a escola é uma organização "aprendente" porque à medida que os professores vão se desenvolvendo, o mesmo acontece com a escola.
Cochran-Smith e Lytle (apud FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 512-513), compreendem as escolas como "comunidades investigativas", locais em que os professores se encontram engajados com a comunidade escolar, conhecendo bem este contexto; são capacitados para teorizar e construir uma prática escolar que conecte os conteúdos curriculares com questões mais amplas - sociais, culturais e políticas, atentando para as necessidades das crianças e tornando-se um pesquisador.
O gestor escolar na compreensão de Lück (2000, p. 16) é:

um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho presta atenção a cada

evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico.

Por professor neste estudo, seguimos a perspectiva de MOSS (2011) que concebe-o como autor de sua prática e do seu conhecimento, pesquisador, sustentador das relações e da cultura da criança, questionador das suas próprias imagens de infância, um apoiador das aprendizagens de cada criança e criador em conjunto com as crianças de ambientes e situações ricas e desafiadoras.

A Criança é entendida como ator social, pois possui a capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações (SARMENTO, 2013, p.n.).

Procedimentos Metodológicos

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas elaboradas para elucidar o problema proposto, mas com a possibilidade de abertura para outras perguntas que viessem a enriquecer o tema. A entrevista foi realizada em novembro de 2018, na própria escola onde a diretora Damaris Oliveira Galli, atua há 13 anos como diretora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) X, localizada no município de Barueri, na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo.

Damaris possui como formação licenciatura em Letras, Pedagogia e Magistério, atuou 17 anos na docência, dentre estes - 3 anos na Educação Básica II e 14 anos na Educação Infantil (pré-escola).

A escola possui mil e duzentas crianças, com vinte e uma salas, tanto no período matutino quanto vespertino, compondo um total de quarenta e duas salas de aula com uma média de até trinta e quatro crianças. Possui quarenta e duas professoras concursadas pela Secretaria Municipal de Educação de Barueri; com duas professoras coordenadoras pedagógicas.

Apresentação e discussão dos resultados: O desenvolvimento profissional docente no chão da escola pela mediação do gestor

A diretora Damaris compreende o desenvolvimento profissional docente como um contínuo, ou seja, representa um não contentamento com os conhecimentos adquiridos na formação inicial, acredita que esse de ser ampliado para além dos muros acadêmicos e escolares, porque necessita ser complementado com visitas a museus, exposições de artes, encontros culturais, cirandas de filmes entre outros. E ainda requer aprimoramento com leituras e estudos permanentes.

Para contribuir com a formação continuada do professor em sua escola, procura garantir que as Horas de Atividades Coletivas (HAC) sejam momentos ricos e inspirativos pela realização de estudos e trocas de experiências entre os pares.

Com relação aos conteúdos oferecidos nas HAC, revela que são retirados da própria prática docente, capturados pela leitura atenta dos portfólios dos professores, das conversas individuais que ocorrem por sua iniciativa ou do professor, ou por ocasião de dúvidas e/ou necessidades de sugestões relacionadas a projetos da sala (andamento, atividades, tema e fechamento). Desta forma, os temas trabalhados para o desenvolvimento profissional docente são recolhidos no dia a dia, no andar pela escola, na partilha com os professores por meio de conhecimentos, dúvidas, angústias, alegrias, certezas e incertezas.

Também são temas das formações docentes as angústias e as inquietações da gestora, por perceber práticas que contrariam a sua concepção de criança e por ferir a missão da escola que é "um espaço da infância, que tem de ser acolhedor e aconchegante. Tem que ser investigativo para a criança" (Entrevista realizada com a diretora Damaris em novembro de 2018).

Nas formações continuadas ocorridas na escola, são trabalhados os seguintes tópicos com os professores: ética na escola; ateliê na Educação Infantil; boas práticas – o que é ter boas práticas; o que é fazer uma aprendizagem significativa com as crianças; a questão das cem linguagens de Réggio Emilia; jogos matemáticos; como trabalhar a Matemática de forma mais contextualizada e significativa para as crianças; como escolher bons livros para as crianças e outros tantos temas.

Dentro desta perspectiva de zelo e preocupação com o desenvolvimento profissional docente está incluso o acolhimento e integração dos docentes recém-chegados à escola que passam por orientação ofertada pela própria diretora e coordenadoras.

Para tornar a escola conhecida aos pais da primeira fase (são pais cujas crianças estarão iniciando o seu primeiro ano letivo nesta escola), professores e funcionários, essa gestão inclui na pauta do seu trabalho a promoção de uma reunião no início do ano letivo para apresentar a escola - as concepções educacionais, o ambiente, suas práticas, funcionamento, regras e outros.

Considerações finais

Do estudo realizado, constatou-se que, para a ocorrência de formações qualitativas para o desenvolvimento profissional docente, faz-se necessária a presença de um gestor que valorize seus professores, que compreenda a necessidade da formação continuada em serviço, que possua uma formação em Educação e uma experiência docente.

Evidenciamos que a escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, porque os temas tratados nas formações promovidos pela escola alcançam os professores de modo mais efetivo, porque estão diretamente relacionados com seus afazeres e necessidades reais do dia a dia.

Referencias

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo, n. 6. P.9-27, 1998.

FIORENTINI, Dario. CRECCI. Vanessa. Interlocuções com Marilyn-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. Revista Brasileira de Educação. v.1. n. 65. abr-jun. 2016.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M. Lima; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELLOS, Mônica. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem sucedida. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p. p. 237-256, jan/abr. 2010.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em aberto Brasília. v. 17, n.72, p. 11-33, fev/jun. 2000.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 235-247, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. Disponível em:

https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf. Acesso em: 08 de dez. 2018.

Palavras-chave: Gestor; Desenvolvimento profissional docente; Comunidade investigativa.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MULTISSERIADA DOM PEDRO II NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

MARIANA OLIVEIRA DE SOUZA - UEPA

MARIA GIRLANE DA COSTA OLIVEIRA - UEPA

SINTHYA MADALENE RAMOS SENA - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas por uma docente de uma escola multisseriada, especificamente observar quais os desafios vivenciados em uma escola multisseriada, assim como, identificar as ações trabalhadas pela educadora em sala de aula, trazendo como problemática: De que forma as práticas pedagógicas do educador possibilitam o desempenho escolar dos alunos? Metodologicamente foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa e levantamento bibliográfico, utilizando autores como Hage (2005), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Pereira; Soares e Soares (2015) e Silva e Cruz (2017), além de pesquisa a campo. Em vista disso, é relevante compreender o que são classes multisseriadas, práticas pedagógicas, bem como o processo perpassado pelo educador, a sua formação, atuação profissional e as dificuldades enquanto atuante na multissérie.

2. CLASSES MULTISSERIADAS: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

As escolas multisseriadas normalmente estão localizadas na zona rural, em que se encontram alunos com idades e níveis de aprendizagem distintos, dividindo um mesmo espaço e mediados por único professor. Nesse espaço o professor acaba por assumir diversas funções, que vão da limpeza e alimentação até a administração da escola.

Nesse contexto essas escolas, constituem-se em sua grande maioria de pequenos espaços, com precária estrutura, pouco ou nenhum recurso pedagógico de qualidade destinado ao ensino (HAGE, 2005). Isso acarreta em vários desafios ao docente e principalmente aos alunos, dentre os quais podemos citar a distância de suas casas até a escola, a falta de transporte escolar ou até mesmo as péssimas condições destes, a precariedade das estradas etc. Contribuindo dessa forma para a evasão escolar desses indivíduos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LBD), no artigo 28 estabelece que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). A realidade da escola rural não é condizente com a lei, no tocante as especificidades, haja vista que a proposta de adequação é inviável para atual conjuntura, onde os recursos são escassos. Desse modo, a educação da comunidade rural deve ser perceptível e adaptável com a realidade dos sujeitos rurais, posto que, encontra-se em uma diversidade cultural, econômica e social. E refletir as práticas pedagógicas do educador nesse contexto faz-se necessário.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA MULTISSÉRIE

Para elucidar o que são práticas pedagógicas, recorre-se a Soares, Soares e Pereira (2015, p.44) que a definem como "[...] uma prática social, complexa, constituída de finalidades, intencionalidades e objetos, que acontece no contexto escolar e, de modo especial, na sala de aula". Pode-se perceber que essas práticas estão intrinsicamente ligadas a formação do docente tanto inicial, quanto continuada e sua atuação no ambiente escolar, que influenciará em suas ações pedagógicas.

Ao observar essas questões no contexto da multissérie um dos problemas, se dá ao fato do projeto político pedagógico e planejamento escolar para escolas multisseriadas não partirem da realidade dos moradores rurais, mais sim, de padrões da escola seriada, causando um total distanciamento entre as temáticas abordadas em sala de aula e o espaço de vivência do aluno, tornando-se um desafio para o professor desenvolver as atividades, por não contemplarem as peculiaridades existentes nas comunidades rurais, levando o(a) docente ter que buscar novos métodos para a aplicação das tarefas. Sendo assim, é relevante evidenciar o olhar da docente em relação aos desafios e práticas exercidas por ela na multissérie.

4. DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE A EXPERIÊNCIA DA DOCENTE DA ESCOLA MULTISSERIADA "DOM PEDRO II"

Foram realizadas entrevistas com a professora da escola, utilizando perguntas semiestruturadas, na qual não será mencionada sob sigilo de sua identidade, em que se pode perceber a partir dos depoimentos o esforço da profissional em atender as necessidades educacionais dos alunos, a relação com as famílias, sua disposição em confeccionar materiais pedagógicos que a escola não possui, mesmo frente às precariedades do espaço educativo.

A escola se localiza na zona rural do munícipio de Igarapé-Açu, e em entrevista ela relata os desafios iniciais no espaço, em que observou as condições precárias que o local se encontrava, o qual afirma, que "a escola não tinha estrutura adequada, eram poucas carteiras, sentavam dois em uma cadeira e o teto era todo quebrado" (Professora A).

Visando sempre o bem-estar dos alunos e sua formação como sujeitos sociais, uma das práticas pedagógicas mais usadas pela professora, são os projetos e palestras voltados aos educandos, abordando diferentes áreas do conhecimento, cujas temáticas são imprescindíveis para ampliar a compreensão destes. Como relata a educadora: "[...] gosto de palestras, porque os alunos colocam as opiniões deles, interagem sobre o assunto [...] e a partir das palestras posso fazer várias outras atividades" (Professora A). Somado a isso, percebeu-se também o anseio da professora pela ampliação da sala, em ter um espaço no qual possa trabalhar com aparelhos tecnológicos, para auxiliar as aulas, os quais contribuiriam/auxiliariam no aprendizado dos discentes.

Além disso, outro fator preocupante é a ausência da Coordenação e Secretaria de Educação em relação aos recursos e apoio pedagógico destinados a escola, pois todos os materiais que esta possui foram construídos e/ou comprados pela professora. A mesma continua a desenvolver seus trabalhos com os alunos de forma diversificada e lúdica, uma vez que, as atividades lúdicas proporcionam variados aspectos positivos ao desenvolvimento e socialização das crianças, que vão desde a formação e estabelecimento de seus conceitos e ideias (SILVA E CRUZ, 2017), contribuindo para o processo formativo dos educandos.

A partir das informações obtidas, sentimos necessidade de trazer para este estudo algumas considerações baseadas em nossa experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual nos proporcionou atuar na escola em questão, permitindo na aproximação da realidade de uma escola multisseriada, observarmos as práticas

pedagógicas utilizadas pela professora, levando-nos a refletir sua postura profissional, sua relação com a comunidade, mas ainda perceber as dificuldades enfrentadas pela escola.

Partindo desse princípio, em sala observamos as atividades pedagógicas realizadas pela docente em questão, na qual podemos citar aulas extraclasses, projetos de conscientização, atividades lúdicas com ênfase no incentivo à leitura, dentre outras, onde houveram o envolvimento de diversos profissionais em ações referentes a realidade local, contributo não somente aos alunos, mas a toda a comunidade que se fez presente, trazendo discussões relevantes de reconhecimento e valorização local.

É perceptível que algumas circunstâncias dificultosas ainda persistem no local de trabalho da docente, contudo é indubitável o empenho que esta tem em desenvolver um ensino de qualidade, buscando atender as necessidades de seus alunos, trazendo programações que visam conscientiza-los socialmente, trabalhando temáticas que são de extrema importância para a formação de cidadãos críticos.

Sendo assim, o programa agregou novos conhecimentos ao nosso processo formativo, mas ainda, nos possibilitou conhecer um modelo de ensino que carece de atenção e cuidados, que passa por diversos desafios, porém não deixa de buscar constantemente uma educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento bibliográfico, as observações feitas na pesquisa de campo, bem como a entrevista com a professora regente da escola multisseriada, foram de suma importância para nossa formação como futuras docentes, haja vista que possibilitaram constatarmos que as práticas pedagógicas são imprescindíveis para um bom desenvolvimento do discente, sobretudo em classes multisseriadas, que se encontram em um contexto escolar tão complexo, mas não impossível de se trabalhar. Uma vez que, o(a) docente busca novas metodologias, tendo por subsídio atividades lúdicas, que desempenham um papel primordial no processo de aprendizagem da criança.

Diante disso, evidencia-se que as práticas pedagógicas são elementares para qualquer modelo de ensino, bem como para o crescimento formativo do aluno, além do mais é importante salientar que professores com uma formação adequada tem maior aptidão ao desenvolver ações que facilitem o aprendizado dos educandos, seja em uma classe multisseriada ou seriada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 15 de março de 2019.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense.** Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4- Belém-Pa- Maio-junho de 2005.

PEREIRA, A. L. N.; SOARES, M. G. P.; SOARES, M. P. S. B. Currículo, Cultura e Práticas Pedagógica: Questão para refletir no processo de formação de professores. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (Org.) **Reflexões acerca da formação e atuação do professor em diferentes contextos.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PROFESSORA A., **Entrevista concedida as bolsistas do PIBID.** Igarapé-açu, 18 de março de 2019.

SILVA, Denise Sena da; Cruz, Maria Claudene da Silva. EDUCAÇÃO INFANTIL: Formação Docente na perspectiva da igualdade racial a partir da construção das Bonecas Abayomi. In: HAGE, Maria do Socorro Castro; PATRÍCIO, Rafael Silva (Orgs). **Formação de professores em múltiplas realidades: aproximações entre pesquisas e práticas pedagógicas.** Curitiba: CRV, 2017. 226 p.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Multissérie; Docência.

PROFESSORA E/OU PALHAÇA - CORPOS EM DE_FORMAÇÕES

CAMILA JORGE - UFPR

KÁTIA MARIA KASPER - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Esse texto é caminho de uma palhaça e professora, aluna recém ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná. É encruzilhada - Palhaça ou Professora? - que com as aulas no mestrado, leituras, escritos, encontros e des_encontros, abre-se para outras possibilidades de relação entre arte e educação. O texto configura-se como relato de experiência, travessia em tempo – espaço de catorze anos, intervalo no qual a autora atuou como professora de geografia do ensino fundamental e palhaça (em diferentes espaços públicos e privados). A professora que virou palhaça que hoje des_vira a professora que vira-virá palhaça professora pesquisadora? Será o mesmo corpo? Vice-versa entre arte e vida, as palavras que seguem são experiências e reflexões que também problematizam processos de_formação e criação de corpos.

Desenvolvimento

Lembro-me da alegria (e vertigem) quando no primeiro dia de aula fui chamada - "Professora"! Algo tinha mudado de uma hora para outra? Talvez alguns e algumas de nós lembremos das primeiras vezes que assim fomos chamados e chamadas, e das nossas experiências como professores e professoras "iniciantes".

Bate o sinal. A recém professora de geografia atravessa o recreio. As crianças os meninos as meninas a chuva toda molhada, o pular elástico, as figurinhas, as risadas, a correria, os chicletes e migalhas do lanche no chão a corda acorda... olha a bola! - com o tudo que cabe e não cabe num intervalo de 30 minutos. A professora abre a porta da sala. Alguns poucos alunos começam a chegar. Alguns sentam. Outros ainda não. O recreio continua. Devagar o tempo curto da aula de 50 minutos está passando rápido de mais... é preciso começar. A professora organiza as coisas e organiza até mais do que o necessário na esperança que alguma coisa aconteça e a aula finalmente comece... mesmo no enquanto alguns ainda estão a entrar e outros quase a sair de novo. O recreio continua. Resolve fazer a chamada que aparece e desaparece entre a oscilação dos volumes das vozes e o barulho das cadeiras e carteiras e as conversas e os movimentos... e... nada! Ou melhor, tudo! O recreio insiste em continuar. É mesmo difícil dar aula para a 5a série B. "Pessoal, pessoal! Galera, aqui gente... só um pouquinho pessoal" – diz a professora, junto com a barulheira que continua. "Pessoal, gente, vamos abrir uma roda... vamos, gente, vamos começar a aula..." e continua "podem seguir conversando mas vamos abrindo a roda... sem arrastar as carteiras pessoal..." - com tudo que vai acontecendo ao mesmo tempo. "É mesmo sobre o caos e origem do universo essa aula" - diz a professora para si mesma.

Na cena teatral "A Professora de Geografia", a professora em relação com os alunos da 5a série B, diante do caos e desespero, endurece. As férias são o momento de virada. Os colegas aconselham: seja firme, não dê risada, seja séria. E ela volta às aulas tinindo. Amarra o cabelo, veste o "jaleco", abusa e usa dos óculos, descobre o "olhar fatal" (…). Mas continua perguntando-se sobre o encontro... nas conversas "imprevistas" com os alunos durante o

recreio, trocas de cartas, brincadeiras, jogos teatrais, aulas "fora da sala de aula", frestas e outras festas.

A cena termina com a professora perguntando-se baixinho sobre a relação com os alunos e a possibilidade de afinar a escuta. Como co_existir professora diante do "caos" com a 5a série B? Aqui evoco Luiz Orlandi, quando afirma que um dos perigos do ensino "é aquele que consiste em evitar o confronto com a variabilidade caótica através da acomodação do corpo e/ou do espírito a modelos de vida, modelos de conduta, a modelos conceituais, a modelos científicos, a modelos estéticos e assim por diante" (ORLANDI, 2011, p. 150, *apud* SILVA; KASPER, 2014, p. 726). Conforme o autor, os combates entre o caos e o pensamento são permanentes e o caos "é o inimigo aliado do pensar que o enfrenta. Por quê? Porque os encontros intensivos entre ambos é que restauram a possibilidade de criação, a possibilidade do novo (…)" (ORLANDI, 2011, p. 150, *apud* SILVA; KASPER, 2014, p. 726).

Quando comecei a ministrar aulas de geografia para o ensino fundamental, diante do "caos" da sala de aula, me sentia despreparada. Aflita, procurava por algo que me "faltava", algum "conhecimento" que eu não tinha. A falta, no sentido de "não saber o que fazer", era tormenta mas também a possibilidade de se criar algo novo. Mas com que corpo?

Em 2008, depois de dois anos trabalhando como professora de geografia no ensino fundamental, pedi demissão da escola para atuar profissionalmente como atriz e palhaça, trabalho que realizo até hoje. O que pode parecer uma simples mudança de emprego desdobrou-se numa mudança de mundo. O ser palhaça e o viver com/de arte me possibilitou experimentar uma dinâmica de vida e trabalho completamente distinta da anterior. Claramente devido aos horários irregulares, instabilidade financeira, ausência de um "plano de carreira", mas também porque senti "no ar", na relação com meus colegas artistas, o convite para outros caminhos... "perguntar menos, desconfiar da necessidade de tantas explicações, mergulhar mais na experiência".

Diante da aparente distância entre os caminhos, fica a pergunta: qual a relação entre experiência e educação? É através da experiência que Larrosa nos convida para pensar educação. Experiência, que não é informação nem opinião, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2002, p. 21), e que se configura em "saber da experiência" na medida em que respondemos ao que acontece e damos (ou não) sentido ao acontecer. O autor refere-se ao sujeito da experiência como "um espaço onde tem lugar os acontecimentos", sujeito que caracteriza por sua abertura e disponibilidade. É assim, um sujeito "ex-posto", o que envolve vulnerabilidade e risco, pois só assim é capaz da experiência.

Nesse sentido, encontro ressonâncias entre esse sujeito da experiência e os processos de iniciação ao palhaço. Em tais processos, que acontecem de distintas maneiras, é comum que os participantes sejam convidados a expor-se e a depararem-se com o seu ridículo, explorando deslocamentos em relação à ações e práticas cotidianas. Através de exercícios práticos, experienciam relações sensíveis com o corpo, o outro e o ambiente, potencializando o afetar e o ser afetado, processos de aprendizagens que acontecem lado-a-lado com o outro, no entre os corpos, o corpo-mundo. Assim, "faz-se um corpo palhaço", que uma vez "feito" não é "conquistado", pelo contrário, continua re-fazendo-se como prática regular do artista em "processos de criação" e/ou "apresentação", e em formação contínua em cursos e oficinas. De acordo com Kátia Kasper:

"Para fazer um clown é preciso fazer um corpo. Não se trata de um corpo dado, mas um corpo produzido nas diversas experimentações que constituem o processo de construção de um clown. Produzido trabalhando justamente as vulnerabilidades daquele ator e procurando ativar, potencializar, a multiplicidade de seres que o habitam, experimentando os mais variados processos.

Corpo capaz de afetar-se também pelas forças de sua época e do momento preciso em que atua. A iniciação clownesca torna-se uma experiência de devir outro, aprendendo a afetar e ser afetado, envolvendo uma atividade

de escuta do mundo com o corpo todo, um estado de alerta e ao mesmo tempo de grande entrega e disponibilidade. Nesse sentido, ele extrapola o termo pessoal, pois se trata das ressonâncias dos encontros. Trata-se de algo que ocorre entre o clown e o outro – seja uma laranja, uma pessoa, um vento, uma borboleta que passa" (KASPER, 2009, p. 206).

Entre a professora e palhaça, ressoa a pergunta: Como se faz um corpo professora?

Considerações Finais

Uma palhaça. Uma professora. Uma professora palhaça, professora? Uma professora em conversa com palhaços e palhaças. Uma pesquisadora. Duas pesquisadoras incomodam muito mais. Uma professora que engoliu uma mulher. Outra professora que pariu uma palhaça. Três mulheres. Uma palhaça disfarçada de professora. Uma pesquisadora que tem corpo de palhaça. Uma palhaça sentada numa cadeira durante uma aula de mestrado. Uma professora que não tem giz. Uma professora palhaça pesquisadora andando na corda bamba. Uma professora que insiste em deixar as perguntas em aberto.

Não sabemos o que pode um corpo criar e experimentar em processos de formação. Mas supomos que - entendendo formação de maneira ampla, envolvendo processos que ocorrem nos distintos lugares que habitamos, incluindo viagens, relações pessoais, filmes etc - seria interessante provocar fissuras nos modos costumeiros de problematizar a formação docente, entendida não como "finalização de um indivíduo", que deve ser moldado e orientado em sua maneira de ser, mas como processos experimental. Talvez pensar a formação como "devir plural, que se dá no encontro entre os corpos" (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 86). Caminho que continua com a pergunta: "Como construir um corpo aberto para a alteridade?" (KASPER; TÓFFOLI, 2018, p. 91).

Referências Bibliográficas

KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo? **Pro-posições. Campinas**, v. 20, n. 3(60), p. 199-213, set/dez. 2009.

KASPER, Kátia. Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: Cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, v.36, n 72, p.85-98, 2018.

LARROSA, J.. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ.[online]. 2002, n.19, pp.19-28. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso Jun 2019

SILVA, Cíntia Vieira da; KASPER, Kátia Maria. **Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, jul./dez. 2014.

Palavras-chave: CORPOS; PROFESSORA; PALHAÇA; FORMAÇÃO

PROJETO GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DA EQUIPE GESTORA.

JOELMA DE SOUZA MARICAUA - SEMED

SORAYA DE OLIVEIRA LIMA - SEMED

CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO - UEA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Atualmente a formação continuada de professores tem sido discutida como possibilidade para melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Logo, é uma questão que nos remete a pensar sobre propostas de formação e seus impactos. Nessa direção, este trabalho apresenta a participação da equipe gestora de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na zona norte de Manaus-Am, em um Projeto de Pesquisa e Extensão denominado "Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico" da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

Vinculado ao Projeto Oficinas de Formação em Serviço – OFS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, a partir de 2018, o projeto passou a fazer parte do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiência Transdisciplinares em Educação – LEPETE/UEA, que desenvolve pesquisa sobre a formação de professores.

Tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino e aprendizado, o projeto objetiva contribuir com a formação continuada da equipe gestora das escolas municipais de Manaus que participam do Projeto OFS. Para o alcance do objetivo, a metodologia utilizada ocorreu por meio de encontros de formação presencial e formação acompanhada para a equipe gestora nas escolas. Para não perdemos de vista o objetivo proposto, a fundamentação teórica que embasa os estudos parte de autores como: Freire (1996), Libâneo (2009) e Warschauer (2001).

Percurso da formação: reflexões a partir das experiências

Para entender o percurso da formação é necessário contextualizar a articulação entre o Projeto OFS/LEPETE, sendo este um curso de especialização de professores em serviço e o Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, desenvolvidos concomitantemente. O primeiro é desenvolvido na escola com a equipe escolar; e o segundo é realizado por meio da formação específica para a Equipe Gestora, diretor e pedagogo, que participam tanto da pós-graduação como do Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico.

Referente às ações do trabalho pedagógico, a formação têm proporcionado momentos ímpares para os membros da equipe escolar. Em cada encontro, dúvidas e ideias são debatidas, que consideram as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a socialização e a troca de experiências diminuem os anseios bem como aumentam as expectativas para melhoria do desempenho da equipe gestora.

No Projeto de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, a metodologia tem sido o centro das atividades, pois é desenvolvida por meio da regularidade dos encontros, em que os estudos e os debates são elementos que articulam a teoria às vivências dos sujeitos. Esse caminho possibilita o fortalecimento da equipe gestora, uma vez que o aperfeiçoamento profissional e o

amadurecimento pessoal auxiliam na capacitação da equipe, tanto para o enfretamento dos desafios, quanto para a organização da atividade pedagógica na escola.

Dentre as etapas dos encontros formativos do Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, os temas foram elencados a partir de um sumário de formação construído coletivamente e envolveram questões pedagógicas, administrativas e organizacionais da equipe gestora. Enquanto que a base teórica estabelece relação com a realidade da escola, através de proposta da atividade prática vivencial. Logo, esta proposta ressalta que a "importância atribuída aos saberes vindo da experiência provoca a valorização do local de trabalho como local para aprendizagem" (WARSCHAUER, 2001, p.163).

O processo formativo foi um momento de muitas reflexões, sendo possível identificar especificidades de escolas de diferentes zonas da cidade em relação às práticas de gestão, a cultura organizacional, o perfil das equipes escolares, além dos aspectos estruturais, foram questões fundamentais e, portanto, não poderiam ficar de fora.

Todas essas dimensões muitas vezes são determinantes para quê o fazer pedagógico traga resultados positivos. Sobre isto, "verifica-se, portanto, que o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, tem forte componente educativo" (LIBÂNEO, 2009, p.368).

Desse modo, ao participar de formações que atendam aos nossos anseios, compreendemos a importância para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, porque além de ampliar os conhecimentos, contribuem com as exigências e demandas que se apresentam às escolas.

Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, destacamos dois momentos formativos, considerados importantes. O primeiro corresponde à elaboração e vivência da pauta formativa no ano de 2018.

Para tanto, foram apontados os indicativos diagnosticados na Avaliação Anual da escola em 2017, porque despertou o interesse e necessidade de conhecer a fundo os documentos oficiais: a Proposta Pedagógica Curricular para Educação Infantil – PPCEI da Secretaria Municipal de Manaus – SEMED e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Importante destacar que este estudo já havia sido iniciado em outro momento; porém aproveitamos a atividade de elaboração da pauta formativa para dar continuidade de modo organizado e sistematizado.

O tema do encontro foi "Estudo comparativo entre a Proposta Pedagógico Curricular da SEMED e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC". Iniciamos com uma dinâmica que trata das doze experiências da Educação Infantil, por meio da divisão de grupos de estudos para leitura e reconhecimento geral dos documentos. Na sequência, houve um debate e finalizamos com avaliação oral. Foram feitos registros fotográficos e escritos em Ata. Como resultado reafirmamos que "a elaboração de pautas de formação é uma aprendizagem [...] e se insere na etapa de planejamento do trabalho de formação permanente" (MONTEIRO, et al, p.58, 2012).

O segundo momento formativo que consideramos significativo e realizado em 2019, refere-se à experiência de elaboração e execução de um Projeto de Gestão de Intervenção da equipe gestora, desenvolvido na escola. Para tanto, destacamos o papel do diretor e pedagogo no acompanhamento da formação dos docentes e dos processos pedagógicos desenvolvidos na escola.

Como parte da atividade, refletimos sobre questões fundamentais e, em específico, a permanência do professor na instituição, devido localização e acesso à escola; e a organização dos espaços no ambiente escolar, devido acreditarmos na significância que este aspecto possui quando se cogita a escolha e permanência em um determinado local.

Considerado como um elemento importante para a organização desse processo, retomamos novamente os indicativos apontados na Avaliação Anual da escola, desta vez com

os dados de 2018. Houve destaque sobre os aspectos do ambiente corporativo, causas de interesse ou dificuldade em continuarmos atuando na unidade escolar.

A partir dos dados, buscamos a revitalização de ambientes que foram valorizados pelos membros da escola. A necessidade do olhar cuidadoso da equipe gestora foi de encontro à organização dos espaços coletivos. Contribuiu também para reafirmar a importância do ambiente organizacional e pelo reconhecimento de que esse é um aspecto valorizado pelos indivíduos.

Durante o desenvolvimento das atividades de prática vivencial na escola, percebemos que o trabalho coletivo e colaborativo proporcionaram momentos de aprendizados mútuos; além disso, refletimos sobre a complexidade do nosso trabalho fortalecendo a ideia sobre "as redes de (auto)formação participada" que permitem assumir a formação mútua, interativa e dinâmica, onde a troca de experiências consolidam espaços de produção de conhecimento (NÓVOA,1992, p.26).

Assim sendo, destacamos que os encontros de formação trouxeram o conhecimento da realidade de outras equipes diretivas, pois a socialização e a troca de experiências em muito auxiliaram na reflexão das mesmas dificuldades, no entanto em diferentes contextos.

Portanto, este movimento de incertezas reforçou nossas expectativas na busca constante de ressignificar o nosso fazer pedagógico, bem como a necessidade de se reinventar. Nessa direção, entendemos que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a própria prática" (FREIRE, 1996, p.43). Dessa forma, refletimos e avaliamos nosso fazer para que falhas sejam sanadas e novas possibilidades sejam geradas.

Considerações Finais

Participar do Projeto Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico trouxe reflexões acerca de como vemos, pensamos e realizamos as práticas pedagógicas cotidianas e de como elas podem ser ampliadas, contribuindo com a melhoria contínua dos diferentes processos na escola.

Consideramos como um grande impacto, o fato de quê a formação continuada colaborou com o fortalecimento da equipe gestora, enquanto formadora da equipe docente, pois durante os encontros, as temáticas foram aquelas de interesse da equipe; e que apesar das demandas externas e hierárquicas, não impediram que as reflexões sobre o atual contexto necessitassem de momentos de estudo, sendo a reflexão-ação um caminho sobre o próprio fazer e o agir crítico, resultando em práticas aperfeiçoadas para além das ações praticadas na escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Elisabete et al. **Coordenador pedagógico:** função, rotina e prática. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012. - (Série educar em rede).

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Palavras-chave: Projeto de Gestão; Formação Continuada; Trabalho Pedagógico

PROJETO MENTORIA: MADRINHAS E PADRINHOS PEDAGÓGICOS

HELTON ROBERTO REAL - SEED-PR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os estudantes ao chegar na escola e especificamente no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deparam-se com a grandiosidade estrutural e a importância histórica de uma instituição que há mais de 140 anos trabalha efetivamente na formação de professores no Estado do Paraná. Neste contexto, os estudantes sentem-se muitas vezes solitários para o enfrentamento diário de responsabilidades, muitos trabalhos a realizar e uma organização que até então não estavam acostumados.

> A escola é um espaço de interações, onde se cruzam ideias e culturas que podem influenciar nos processos de construção de significados. Essas interações ocorrem em torno de interesses e objetivos dos grupos que se relacionam, se dá em processos de negociação que nem sempre são claros ou simples. (OLIVEIRA; GUIMARÃES; ANDRADE, 2013, p. 5)

Surgiu então a ideia do projeto "Madrinhas e Padrinhos Pedagógicos", no estilo de mentoria, onde estudantes com mais experiência escolar orientam, aconselham, motivam, ensinam e compartilham suas experiências com os ingressantes. "Entendemos por mentoria o trabalho de compartilhamento de saberes e experiências que auxiliam no desenvolvimento e formação do outro" (OLIVEIRA; GUIMARÃES; ANDRADE, 2013, p.3). Esta iniciativa visa fortalecer o pertencimento dos estudantes no curso e na instituição, bem como possibilitará um ambiente menos competitivo e mais colaborativo entre os estudantes.

O objetivo geral do projeto foi então criado no intuito de promover o acolhimento e a interação entre estudantes das 1ª e 3ª séries do Curso de Formação de Docentes, possibilitando assim a construção de um ambiente humanizador e potencialmente colaborativo.

Os objetivos específicos ficaram definidos como: a) acolher os estudantes da 1ª série em suas dúvidas, desafios e dificuldades na adaptação ao Curso de Formação de Docentes; b) integrar os estudantes da 1ª série com os estudantes da 3ª série do Curso de Formação de Docentes; c) designar uma madrinha ou padrinho pedagógico, por meio de sorteio de cartas escritas aos apadrinhados, para que estes acompanhem anualmente as necessidades dos estudantes e d) promover encontros para um ambiente humanizador e colaborativo entre os estudantes.

Na Semana Pedagógica no início do ano letivo de 2018, foi então organizada pela equipe pedagógica e coordenada por uma professora e elaboradas propostas para que houvesse articulação entre os conteúdos da disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Infantil, para as 3ª séries do Curso de Formação de Docentes (madrinhas e padrinhos) e o acolhimento dos estudantes ingressantes nas 1ª séries (afilhados).

Para tanto, foram organizados dois encontros para interação dos estudantes e dois instrumentos de comunicação. Uma carta de apresentação da madrinha/padrinho, no qual houve um sorteio nas turmas de 1ª série, que por sua vez leram antes do primeiro encontro. Já os afilhados, responderam a uma pesquisa ao final do desenvolvimento do projeto, que consistia em três perguntas sobre os aspectos positivos, aspectos negativos e sugestões.

Na disciplina de Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação Infantil na 3ª série, foi solicitado que os estudantes das 3ª séries escrevessem uma "carta de acolhimento", apresentando-se e estimulando os estudantes das 1ª séries a resistir aos desafios encontrados neste primeiro ano de curso. O conteúdo chave para sensibilizar os estudantes a escreverem a carta foi o texto: "Amar a vida também é uma questão ética" Ivana (2002). O texto aborda a ética biofílica (amor à vida), a importância de respeitar nossa vida e dos outros, pois só é possível cuidar do planeta se cuidarmos do outro. Princípio da alteridade – colocar-se no lugar do outro. Foram realizadas também dinâmicas com o objetivo de valorizar o outro (dinâmica do presente). Na continuidade usamos músicas para ressaltar a importância do cuidado.

O primeiro encontro ocorreu no início do segundo trimestre, onde os estudantes das respectivas 1ª e 3ª séries foram reunidos no salão nobre da escola e apresentados os objetivos do projeto. Este encontro foi coordenado pelos idealizadores do projeto e por estagiárias do curso de Pedagogia. Após os comentários iniciais, foi entregue uma folha com as letras de duas músicas, para que cantassem juntos: "O que é o que é" de Gonzaguinha (ressaltando a importância da vida) e "Herdeiros do amanhã" de Toquinho (cuidando do planeta).

Em seguida os estudantes foram convidados a conhecer suas madrinhas/padrinhos e afilhados no jardim da escola e foi destinado um tempo para que conversassem e trocassem contatos. Este foi um momento de grande integração, visto que ao final do tempo estabelecido ainda haviam estudantes conversando animadamente.

No segundo semestre, houve o segundo encontro de integração, proposto na mesma disciplina onde os estudantes das 3ª séries apresentaram para os estudantes das 1ª séries algumas pesquisas envolvendo a temática da cultura afro-brasileira, sendo trabalhados alguns autores africanos e brasileiros. Em seguida, desenvolveram uma atividade prática artística em duplas (padrinho e afilhado), que consistia na confecção de um panô[1]. Ao final, todos confraternizaram lanchando juntos.

No terceiro trimestre, a equipe pedagógica esteve nas salas das turmas de 1ª séries e solicitou que respondessem 3 questões avaliativas do projeto. De um total de 60 alunos, apenas 21 entregaram as respostas. A primeira questão dizia respeito à opinião do estudante sobre os aspectos positivos do projeto, a segunda sobre os aspectos negativos e a última solicitava sugestões para melhoria do projeto.

De um modo geral, os estudantes responderam que o projeto é uma boa ideia, que tem objetivos interessantes e na teoria a proposta é estimuladora, porém necessita de mais encontros para que o entrosamento entre os estudantes se fortaleça. Comentaram também que alguns mentores nem sequer olhavam para os mentorados durante o ano letivo, não sabendo seus nomes ou não gostaram e se identificaram com o mesmo.

Após análise das respostas, a equipe pedagógica discutiu novamente os objetivos do projeto e decidiu reorganizar para o ano letivo seguinte, propondo ainda que haja a escrita de um programa de mentoria, com ações definidas entre os envolvidos e maior conscientização por parte dos mentores de seu papel agregador e motivacional, tão esperado pelos estudantes ingressantes. Entendemos que "a relação mentor e mentorado (pessoa que é auxiliado pelo mentor) se caracteriza por uma relação de troca, onde há aprendizagem e crescimento em ambas as partes" (OLIVEIRA; GUIMARÃES; ANDRADE, 2013, p. 3).

Contudo, espera-se que o projeto seja reavaliado no final do ano letivo e reestruturado para o ano seguinte, por meio de avaliações e autoavaliações de ambas as partes, visto que os estudantes demonstraram interesse na atividade, porém ressaltaram a importância de se organizar melhor os encontros e orientar os mentores para um acompanhamento mais afetuoso e eficaz, conscientizando-os de que suas ações contribuirão para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de ambas as partes.

REFERÊNCIAS:

OLIVEIRA, I. L. L.; GUIMARÃES, S. U.; ANDRADE, A. A. **Programa de apoio ao calouro**: um enfoque na aprendizagem de adultos em um sistema de mentoria. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: Reflexões e debates. Vozes: Curitiba, 2006

[1] Espécie de painel decorativo, com ou sem moldura, feito geralmente com um retângulo de tecido liso, ornamentado com pinturas e aplicações. (Disponível em: https://pt.wiktionary.org/wiki/pan%C3%B4 acesso em 05/07/2019)

Palavras-chave: Mentoria; Formação; Professores; Ingressantes

REFLEXÕES SOBRE "SE FAZER DOCENTE" – RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA REGENTE INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

LAIZ MARIA MASSUCHETTO - PMC

ELIANE DE ANDRADE KRUEGER - CEI

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O gosto pela profissão docente veio desde muito cedo e se configurou como um sonho de infância: ser professora. Ao observar os professores, enquanto estudante, já sentia apreço pela profissão, o que foi sendo estimulado pelo contato com professoras na família. Assim a escolha, como uma vocação, deu-se de forma natural, gostando da "forma de se fazer docente".

Minha formação inicial foi através do Curso de Formação de Docentes (Magistério) com duração de 4 anos. A seguir, ingressei no curso de Pedagogia, também de 4 anos, concluído em 2015, sendo então convidada para participar do Programa de Iniciação Científica, já abrindo olhares para os campos de pesquisa. Prossegui minha formação no curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Educação Especial e Inclusiva e, depois, especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Durante o curso de Magistério e, aprofundando no curso de Pedagogia, estudei diversos autores, dentre os quais: Montessori, Wallon, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Contudo, apenas as leituras e tessituras de tantos pensadores não são subsídios suficientes ou garantias de uma formação completa, pois a prática pedagógica supõe relação com o ambiente de trabalho, sua dinâmica e seus protagonistas. Os estágios obrigatórios oportunizaram observar a profissão diariamente e, através de muito estudo e leituras, foi possível relacionar os autores entre si e aliar teoria e prática no decorrer do processo da graduação. Teoria e prática necessitam e vivem de uma relação dialógica permanente. Construir e costurar essa relação é uma tarefa complexa, que exige esforço e comprometimento de maneira ativa ao ensino-aprendizado. É necessário se colocar como sujeito aprendente, pois "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 11). Não é a teoria que explica a prática, mas ao contrário, é da prática que nasce a teoria porque assim se define o que já foi observado e concretizado ou simplesmente refutado e, a partir dessa visão, haverá sentido nas leituras pela possibilidade de aplicá-las na própria prática pedagógica.

As contribuições dos estágios supervisionados ficaram evidentes assim que assumi o concurso na função de professora de Ciências e corregente dos 2.os anos. Na corregência foi possível acrescentar vivências significativas, através das observações e auxílios prestados às professoras, sempre trocando ideias e aprimorando o fazer pedagógico.

Atualmente, docente concursada, leciono como professora regente em uma turma de 2.º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba. A trajetória que antecedeu e deu início a minha carreira profissional, colaborou para a conquista de experiências que se refletem hoje na minha prática e dinâmica em sala de aula. Mas, apesar da gama de conhecimentos e relações necessários à atuação docente, ao trabalhar neste ano pela primeira vez como professora regente de uma turma de 2.º ano – destacando que a regente é a maior gestora da sala de aula, ministrando os componentes curriculares de Língua Portuguesa,

Matemática, História e Geografia que são indispensáveis aos Anos Iniciais, além de manter contato com as famílias dos educandos –, considero que os estudos e vivências realizados durante a formação inicial não dão o suporte necessário para a realização de um trabalho eficaz, buscando atender a heterogeneidade presente.

Os problemas enfrentados hoje pelo professorado são maiores daqueles que se tinha no passado. É claro que o cenário está mais tecnológico e inovador, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, no entanto, os professores se deparam com um número crescente de dificuldades de aprendizagem e diagnósticos de transtornos neurológicos como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia, entre outros, afetando também a parte comportamental dos estudantes, seja por problemas orgânicos, emocionais, sociais e/ou familiares. Sendo assim, a educação vive dias de inclusão, porém sem a devida e necessária preparação.

Na turma que leciono temos casos que requerem mais intervenção, necessitando maior atenção ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um grupo composto por trinta estudantes agitados e falantes, mas com um bom rendimento frente à aprendizagem. Desses trinta estudantes, seis deles tem um Plano de Apoio Pedagógico Individualizado (PAPI), pois possuem dificuldades de aprendizagem em matemática e alfabetização, defasagens herdadas do ano anterior, considerando que a proposta de educação de Curitiba é norteada pelo ensino em Ciclos de Aprendizagem. Desses, um tem autismo clássico não verbal e faz acompanhamento com fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicóloga e frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais, necessitando de um profissional de apoio que lhe acompanhe durante o período escolar. Outro estudante recebeu o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), iniciando com medicação a partir do 2.º trimestre, o que diminuiu sua agressividade e falta de vontade pelos estudos, hipótese feita por seus pais serem usuários de drogas, cujo avô é quem tem sua tutela. Outros dois estudantes dessa mesma turma foram remanejados, sendo uma menina que apresenta sérios problemas emocionais, cuja hipótese aponta Transtorno Opositor Desafiador (TOD), e um menino com graves problemas comportamentais, devido a vivências familiares com pais usuários de drogas. A partir desse remanejamento chegaram dois novos estudantes, um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma menina com sérias dificuldades de aprendizagem, que se enquadra no Plano de Apoio Pedagógico Individualizado (PAPI). Que fazer diante de tanta diversidade, se a preparação acadêmica não previu os detalhes da inclusão e tudo o que envolve os incluídos na sala de aula?

Constatada essa realidade, registra-se que, superar as barreiras e alinhar a turma, a fim de construir um ambiente calmo e propício à aprendizagem é um processo desafiador, que exige muito trabalho da professora, bem como orientação e acompanhamento da equipe pedagógica da escola. Neste caso, consolidou-se pelo trabalho insistente e motivação docente para superar os obstáculos e atingir tantos os objetivos da aprendizagem, como os objetivos profissionais. Trabalhar a inclusão em sala de aula é uma realidade cada vez mais desafiante, então, é pertinente mencionar o quanto a formação continuada, buscada por meio das especializações que trataram basicamente de temas ligados à aprendizagem e seus obstáculos, foram imprescindíveis à minha atuação. Somente a partir das especializações foi desenvolvido o olhar para o sujeito em sua condição biopsicossocial, que está e vai mais além do sujeito ser apenas um sujeito cognoscente, como se estuda na Pedagogia. Isso significa que há o estudante pensante, mas junto dele diversos fatores biológicos, psicológicos e sociais que interferem e corroboram em sua dimensão e construção enquanto indivíduo único e singular. É na prática que se vivenciam as mais diversas situações e casos específicos a serem estudados, afinal

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 58).

Para se constituir professor hoje, uma profissão que nos exige muito como pessoa e profissional e que, infelizmente, se apresenta desvalorizada socialmente, é de fundamental importância desenvolver não somente os conhecimentos teóricos, mas é preciso desenvolver competências para ensinar, entre as quais o saber administrar a progressão das aprendizagens, o saber trabalhar em equipe e o saber administrar a sua própria formação contínua, conforme destaca Perrenoud (2000, p. 39, 79, 153). Nesse sentido, os professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba por meio do programa Veredas Formativas, podem escolher os seus cursos de formação, ou seja, as veredas e caminhos que os levarão ao conhecimento que no momento lhe é necessário, administrando assim sua própria formação continuada.

Enfim, as lacunas da formação docente e a necessidade de formação continuada são claras e evidentes, porém "[...] ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos" (NÓVOA, 2009, p. 38). A profissão docente se aprende no curso superior, mas fundamentalmente, se aprende dentro da escola, na sala de aula, nas relações entre professor e estudante, professor e equipe pedagógica e entre os próprios professores, tornando-se vínculos essenciais aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, por isso, o professor não tem um fim em si mesmo e não se acaba dentro dos muros da escola.

Referências

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

FREIRE. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Palavras-chave: Prática pedagógica; formação inicial; formação continuada.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UM OLHAR SOBRE A AUSÊNCIA FAMILIAR NO ÂMBITO ESCOLAR RURAL MULTISSERIADO.

CRISLANE NAZARÉ DE SOUZA BEZERRA - UEPA

MARIA CLARA DA SILVA SOUZA - UEPA

SANDRA MAIARA DA SILVA FREIRE - UEPA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente artigo apresenta como temática: RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: um olhar sobre a ausência familiar no âmbito escolar rural multisseriado, com o intuito de relatar e compreender as experiências vividas em sala de aula, explanar as consequências o qual a falta de participação da família pode provocar durante a vida escolar do aluno e os fatores positivos e negativos que perpassaram toda a vida do indivíduo. Tem como objetivo geral investigar a importância da família no ambiente escolar da multissérie e as dificuldades que o corpo escolar enfrenta, contendo objetivos específicos relatar as interações entre aluno, família e escola em um contexto multisseriado e compreender a importância da família na Escola e para a vida do aluno.

Metodologicamente foi desenvolvido com dados bibliográficos sobre a execução e funcionamento do contexto escolar multisseriado, relatando a docência e experiências das autoras nas escolas, a fim de apresentar como se desenvolve as relações professor-aluno e escola-família.

Relatos de experiências: Observações das discentes auxiliadoras pelo PIBID

O primeiro contato com a sala de aula multisseriada, pode-se dizer que foi uma experiência satisfatória e de extrema importância, já que esta medida nos possibilitou obter um panorama geral da relação do ensino superior brasileiro com a realidade observada nas escolas públicas e do campo, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a vida acadêmica para um docente em formação.

A experiência de ensino e aprendizagem vivenciada nas escolas públicas do campo pelas discentes foi notada que a prática docente era pautada na pedagogia tradicional, na qual a relação do professor com os alunos era programada na resolução de tarefas diretamente ligada aos conteúdos de livros didáticos, fato este que, a maioria das vezes, foge da realidade social e cultural do aluno, além de haver, em quase todas as aulas, a falta do plano de aula tornando-a monótona, provocando aos alunos momentos desconfortantes e frustrante tanto para o professor quanto para as discentes do PIBID.

A maioria dos alunos não tratava a professora com respeito, não havia compreensão do assunto ou se concentração nas atividades, não contendo o interesse de aprender. Quando as discentes auxiliares entraram na escola, a professora havia comentado que dois alunos tinham dificuldade de leitura e de expressão, porém com o período de observação e participação, é notório que a metodologia de ensino proposta não era atraente para os alunos, além de resoluções de exercícios, onde a maior parte dos alunos tinham dificuldades na leitura. Estes aspectos abrem

ponto para a discussão do comportamento dos discentes em sala de aula, apresentando o reflexo da sua personalidade moldada na sua base familiar.

Mesmo em decorrência disso, quando solicitado à presença dos pais para uma reunião com o professor para discutir seu desempenho de aprendizado e de seu comportamento, eles não compareceram por motivos empregatícios ou pessoais. É evidente, portanto, a ausência e falta de compromisso dos pais/responsáveis com o espaço escolar favorecendo ainda mais a dificuldade de ensinar ou tentar aplicar métodos educacionais diferenciados para solucionar o problema que atinge o professor e principalmente os alunos.

A partir do momento em que a família se encontra presente na escola, ela e o corpo escolar procuram soluções para o apoio na aprendizagem do aluno fazendo com que ele compreenda e queira aprender e se aprofundar dos conteúdos na instituição com reforço em casa. A criança na escola utiliza seu tempo para realizar as atividades e o conteúdo que são propostos a ela, incluindo o não entendimento do aluno e a disposição do professor para flexibilizar sua metodologia para que os dois saiam satisfeitos em seus objetivos.

Dessa forma, coube encontrar soluções para superar a herança do raciocínio técnico e transformando-o em aquisição de conhecimentos que permita aos estudantes refletirem sobre variadas temáticas tornando, ao mesmo tempo, um sujeito crítico e respeitoso as diversidades que se encontram no meio social.

No ano de 2019, o PIBID mudou de turma e supervisora, atualmente a turma atende da Educação Infantil ao 5° ano do Ensino Fundamental. Apesar de os alunos se encontrarem em processos de aprendizagem distintos, ficou mais fácil realizar um trabalho pedagógico com eles, pois a professora faz todo seu planejamento voltado para as especificidades dos educandos, dessa forma, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, onde trabalho realizado com a turma é produtivo e significativo.

Mas a questão latente é que como no ano anterior é a falta da participação da família dos alunos do fundamental menor, sendo que alguns alunos tem o temperamento difícil, pois como se sabe, o aluno traz sua carga histórica para dentro da sala de aula, sem a participação dos pais fica complicado buscar alternativas para intervir nessas situações, uma vez que, assuntos e métodos abordados na escola precisa ser reforçados em casa, principalmente na questão de rebeldia, o qual precisa ser diariamente trabalhado. Nesse caso, sem a participação da família fica dificultoso para a professora incentivar o comportamento positivo se isso não for exercitado em casa.

A importância da relação Escola/Família

No decorrer das transformações culturais e sociais, os indivíduos acabam se ocupando em suas vidas sem se engajarem na rotina escolar de seus filhos, ocasionando na ausência de apoio e confiança para o aluno, interferindo não apenas em sua produção e desenvolvimentos na escola, mas também na sua formação social.

A escola formal tem como objetivos sistematizar o ensino e preparar o aluno para o modelo capitalista de produção, LDB (96) “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Visto isso fica evidenciado que a educação é responsabilidade da escola (pois é um aparelho do Estado), e da família.

Diante disso, é válido afirmar que tanto a família quanto a escola são responsáveis pela formação do "ser cidadão", mas diferem no que diz respeito ao ensino dos conteúdos, sendo que a escola tem a função de favorecer a aquisição de conhecimento padronizado e construído socialmente, a família por sua vez tem o dever de proporcionar a socialização da criança,

incluindo o aprendizado de padrões comportamentais e valores aceitos pelo modelo social (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Tratando em educação do campo, essa tarefa faz-se um pouco mais complicada, uma vez que o modo de produção é voltado para a agricultura local, existe o tempo do plantio e da colheita no período da colheita, as mulheres da Vila do Segundo Caripi, se empenham no cultivo característico da região. "O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades está vinculado aos tempos da natureza, da produção" (ARRROYO E FERNANDES, 1999, p. 20). Por isso, nessa época fica mais difícil a participação da família, principalmente das mães, em reuniões escolares.

Para ocorrer o processo de aprendizado de um aluno, deve-se antes verificar a carga cultural da criança para que assim sejam preparados métodos educacionais a fim de que esta atinja seu objetivo de ensino a ser aprendido. Em razão disso, a família ganha papel principal nesse quesito já que esta é considerada o berço preparatório para integrar a criança no convívio em sociedade, de forma independente, o qual sua carga de cultural, irá resultar em suas ações atitudinais com os demais sujeitos que compõem o espaço que esta estiver inserida.

Todas as dificuldades observadas no espaço trazem consigo um alto nível de riscos para os alunos, professores e as demais pessoas que formam o corpo educacional. Elas aumentam dentro da sala de aula já que para muitas pessoas o professor é apenas aquele instrutor de teorias a serem impostas como deveres aos alunos, porém ele é o agente que redimensiona suas práticas voltando-se aos alunos. Para o professor construir sua identidade profissional, ele deve ser um bom pesquisador, baseado na investigação e reflexão, perpassando sua constituição na sua interação com o outro, no seu pensamento crítico e reflexivo sobre si mesmo, fortalecendo os aspectos de sua autonomia. (HAGE, 2010, p. 54).

Resultados

O artigo apresenta a extrema importância da participação familiar na vida escolar do aluno, pois com o bom relacionamento entre escola e família permite ao aluno a aprender de forma prazerosa e lúdica, ensinamentos estes que contribuirão para sua formação enquanto sujeito participativo da sociedade.

O PIBID nos permitiu também ampliar nosso olhar trazendo consigo conhecimentos diante a realidade das escolas já que podemos analisar a dualidade entre teoria e prática, onde o conhecimento do espaço acadêmico possa se aplicar na prática durante a vivência na sala multisseriada, buscando metodologias diferenciadas com o propósito de gerar resultados satisfatórios que contribuam na vida dos alunos como em nossas vidas.

Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica no campo: a educação básica e o movimento social no campo**. – V.2 – Brasília, 1999.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE: Desafios a enfrentar[1**]. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. cap. 2.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claysy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologias**. – V.27, n.1, p.99-108, jan. / mar. – Campinas – 2010.

Palavras-chave: Professor; Família; Multissérie; Educação-escola.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO ESCRITA SOB A PERSPECTIVA DA DIMENSÃO FORMATIVA

LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA - UEM

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: O presente relato apresenta uma experiência de trabalho pedagógico com a escrita realizada no curso de Formação Docente em nível médio, na disciplina de estágio. O objetivo dessa atividade didática é estimular a produção escrita, bem como mediar a sua organização nos aspectos de estrutura e progressão de ideias, além de promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, após a apresentação do conteúdo pela docente e a sua fixação por meio de atividades diversas, os estudantes elaboram e registram conceitos sobre o que foi aprendido, entregam à professora e, na aula seguinte, com as observações feitas pela docente, e de posse de material para pesquisa e ampliação de conhecimentos, os alunos têm em torno de vinte minutos da aula para adequar seu texto, com base nas interações com os colegas de sala, com a professora e em consulta ao material selecionado para a referida disciplina, e seguir prospectivamente com o estudo do conteúdo. Essa prática é contínua e os registros são feitos em um caderno específico para interlocução entre /a aluno/a e professora. Os resultados apontam um avanço significativo da produção textual dos alunos e da aprendizagem dos conteúdos escolares trabalhados.
Palavras-chave: Produção escrita; Estratégia de ensino; Aprendizagem formativa; Elaboração de conceitos

INTRODUÇÃO

Uma das queixas mais recorrentes na Educação Básica, seja por parte de professores, dos próprios estudantes e dos pais/responsáveis são as decorrentes dos resultados insatisfatórios das avaliações internas e externas em leitura e compreensão do material lido e de produção escrita, fato que comprova as dificuldades linguísticas que grande parte dos estudantes brasileiros apresenta.

A partir dessa constatação, realizamos uma experiência de escrita e reescrita continuada de texto sobre cada conteúdo trabalhado na disciplina de Estágio Supervisionado (Prática de Formação), junto a uma turma do segundo ano do curso de Formação Docente, durante o ano de 2015, em uma escola estadual localizada ao norte do estado do Paraná. O objetivo deste trabalho pedagógico é estimular a produção escrita, bem como mediar a sua organização nos aspectos de estrutura e progressão de ideias, além de promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Trata-se de uma estratégia mediada de ampliação de escrita e de adequação da coesão e coerência textual, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, após a apresentação do conteúdo e a sua fixação por meio de atividades diversas, os estudantes elaboram e registram conceitos por meio de produção de texto sobre o que foi aprendido, entregam à professora e, na aula seguinte, com as observações feitas pela docente, e de posse de material de apoio para pesquisa e ampliação de conhecimentos, os alunos têm em torno de vinte minutos da aula para adequar seu texto e seguir prospectivamente com o estudo do conteúdo. Outro recurso utilizado, é a interação com os estudantes que tiveram pouco a acrescentar em sua produção, além da mediação docente. Essa prática é contínua e os registros

são feitos em um caderno específico para uso do/a aluno/a e professora. Em alguns momentos, dois textos aleatórios são projetados e discutidos, com o intuito de que os estudantes percebam os avanços alcançados tanto na escrita quanto na elaboração de conceitos científicos aprendidos sobre o conteúdo estudado. Lembramos também que, neste relato apresentamos dois textos (escrita e reescrita), no entanto, há situações, embora em número menor de estudantes, em que para um mesmo conteúdo, o aluno amplia e corrige seu texto por mais de três vezes.

A seguir exibimos duas produções, a primeira apresenta o texto 1 elaborado pela aluna aqui nominada de "A.Z", após o trabalho com o conteúdo "Deficiência Auditiva", bem como algumas anotações feitas nele pela professora com orientações para melhorar a produção escrita quando da sua reescrita, apresentado no texto 2).

PRODUÇÃO FORMATIVA DA ESCRITA

A língua escrita é uma das funções mentais superiores que por sua natureza simbólica de representação do real é convencionada e muitas vezes arbitrária, que obedece a regras ortográficas, gramaticais e de estrutura textual, por isso requer um trabalho pedagógico sistemático e contínuo de construção e reconstrução (escrita e reescrita) para o seu aprendizado, conforme apresentado no texto 1.

Deficiência Auditiva

A deficiência auditiva é quando a pessoa não houve normalmente, que vai desde não ouvir pequenos sons, médios sons e barulhos mais fortes.

Pode ser que a perda auditiva seja só de um lado ou dos dois lados. Pode ser que o bebê já nasce com problemas para ouvir ou tenha problemas na hora do parto ou depois.

Não ouvir bem prejudica a fala (A. Z., 2015).

A seguir apresentamos o texto 2 reescrito por A.Z, reelaborado a partir dos registros orientadores da professora e de aula interativa sobre o mesmo assunto.

Deficiência Auditiva

Deficiência auditiva é a condição da pessoa que tem perda parcial, moderada ou total da audição.

A DA pode ser causada por fatores genéticos/hereditários, por medicamentos, por vírus (rubéola), por traumas etc. Ela pode ocorrer antes do parto, no período de pré-natal, por exemplo quando a mãe não tomou a vacina contra rubéola, e o vírus dessa doença ataca a audição do feto. Também pode ocorrer na hora do parto, por um trauma ou falta de oxigênio, ou depois, como no caso se a criança tiver muita dor de ouvido.

Precisamos cuidar bem dos nossos ouvidos, não usar cotonetes par alimpar, que pode perfurar e não usa remédios sem consultar o médico etc.

Para aprender a falar a criança precisa ouvir bem, mas se ela tem DA, ela vai ter dificuldades, por isso os professores precisam observar para orientar os pais dela. Mais se a sala tem um aluno com perda auditiva, o professor precisa saber qual o lado da perda e o lado que ele ouve melhor para ficar mais próximo do professor, e deve falar bem articulado e olhando para a criança (A. Z., 2015).

O texto 1 mostra a primeira versão da escrita da aluna e as indicações de orientação da docente para a sua refacção. Por meio do conceito de mediação pedagógica, Vigotski (2007) apresenta uma importante explicação sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o ponto em que o professor deve atuar no processo de aprendizagem do estudante. Com base no aporte

teórico desse autor, entendemos que há certa distância entre o que o educando é capaz de realizar sem orientação e quando ele precisa dela para apreender um conteúdo em estudo. Para explicar esse processo psicológico, esse teórico se valeu de dois níveis: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real (NDR), que significa aprendizagem consolidada, e o segundo, o nível de desenvolvimento potencial (NDP), que representa o conhecimento que ainda não se realizou.

O texto 2 apresenta, com base no entendimento da importância da ação pedagógica para o desenvolvimento acadêmico do estudante, a mediação do professor que deve operar exatamente na ZDP, ou seja, entre os níveis apresentados no parágrafo anterior. Entretanto, Guedes e Souza (2011) ao se posicionarem sobre a forma com que a produção de textos vem sendo solicitada pela escola, são enfáticos ao criticarem a maneira descontextualizada e mecânica em que os textos dissertativos são trabalhados atualmente.

Para Gasparin (2002), a aprendizagem escolar é uma via privilegiada de apropriação dos conceitos científicos, e oportunizá-los de forma planejada e orientada é função fundamental da escola. Nosso entendimento na forma de ensinar por meio de produção escrita encontra ressonância em Geraldi (2013), quando afirma que a produção de texto é o ponto de partida e de chegada do ensino e da aprendizagem da língua, seja na modalidade oral ou escrita. Isto é, por essa via textual encontramos sentido e significado para o registro de diferentes gêneros textuais.

A mediação pedagógica e o acesso ao conhecimento científico sistematizado e ensinado pela escola são aspectos estudados e defendidos pelos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, abordagem que tem subsidiado inúmeras pesquisas que se apoiam em seus pressupostos teóricos para discutir como o sujeito aprende e se desenvolve, por meio de instrumentos físicos e simbólicos, como os signos linguísticos que representam tanto a linguagem oral quanto a sua combinação na codificação, decodificação e interpretação do material escrito (REGO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho pedagógico de escrita e reescrita mediada e continuada, objeto de estudo da experiência ora relatada mostra a importância do docente entender como cada estudante se encontra em sua ZDP, e atuar nela sistematicamente é função principal da avaliação diagnóstica e da prática formativa, pois é necessário saber o que o aluno domina do conteúdo em estudo, e, com isso, agir prospectivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da estratégia narrada apontam um avanço significativo da produção textual dos alunos e da aprendizagem dos conteúdos escolares trabalhados na perspectiva formativa.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, J. L. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2011. p. 141-160.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VIGOTSKI. L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2

Palavras-chave: Produção escrita; Estratégia de ensino; Aprendizagem formativa; Elaboração de conceitos

RELATO DE EXPERIÊNCIA: AS IDEIAS ESTÉTICAS EM MARX E A FORMAÇÃO DOCENTE

KATIÚSCIA RAIKA BRANDT BIHRINGER - FURB

CÍNTIA MARA BRIGHENTI RADLOFF - EEBEG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nesse relato de experiência apresentamos uma prática educativa numa disciplina sobre Arte e Estética num curso de Mestrado em Educação de uma Universidade Brasileira. Essa prática sugere a compreensão das ideias acerca da Estética em Marx. Partimos de uma visitação em Museu e o objetivo foi relacionar conceitos de estética em Marx à formação docente. Para esse diálogo especificamente sobre arte e estética trouxemos interpretações de autores como Vázquez (2010) e Barbosa; Beling (2016), que suscitam concepções marxistas numa visão dinâmica e dialética da arte diante da realidade enquanto criação humana. Entendemos a arte como: "[...] uma forma peculiar do trabalho criador" (VÁZQUEZ, 2010. p.41), que "[...] não exclui seu reconhecimento como forma ideológica, nem tampouco ignora a função cognoscitiva que pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo". (VÁZQUEZ, 2010. p.43). Em estudos acerca do conceito de estética, dimensionamos que a estética é o estudo do belo, uma ciência que manifesta o que é belo em nós. Pesquisas contemporâneas afirmam que ela supera as aparências, e trata a realidade para além de sua reprodução, redimensionando nossas interpretações de mundo a partir de nossas relações coletivas (MARTINS, 2011). Assim, entendemos a importância de nos relacionarmos com a percepção de beleza que valoriza a sensibilidade como forma de conhecer e aprender no mundo e com as coisas do mundo (CARVALHO; RADWANSKI, 2018). Produzir arte para nos relacionar-nos, ampliando e enriquecendo nossas noções de realidade, perpassa as criações do trabalho humano. Nessa direção, as ideias estéticas em Marx encontram-se em relação direta entre a criação artística, o trabalho do homem em sociedade, a dimensão social e o conhecimento. Pelo trabalho nos relacionamos com a criação humana dos objetos que vão além da satisfação de necessidades materiais, passam as ser objetos estéticos, onde implícita está a necessidade de nos afirmarmos diante do mundo, do outro e de nós mesmos. De acordo com Barbosa; Beling (2016), podemos entender:

> [...] a arte como (resultado do) trabalho humano, na vida em sociedade; o homem produz arte para relacionar-se com os outros homens e não como pura expressão de seus sentimentos e emoções - um impulso interno que estaria além das relações exteriores que vivencia - e, muito menos para relacionar-se de maneira direta com as matérias-primas artísticas (palavras, cores, formas, movimentos, sons etc.). (BARBOSA; BELING, 2016, p.02)

Diante dessa concepção, passamos a compreender que as ideias de estética em Marx sugerem uma possibilidade humanização do homem, proporcionando novos modos de olhar o belo, e igualmente assimilar a satisfação das necessidades, na relação com os objetos, a partir das condições de produção da vida material. Para além disso, a arte, se eleva a um sentido do conhecimento estético, direcionando caminhos para oportunizar a educação de um olhar sensível ao que é belo. Em relação formação docente, podemos entender que nos definimos profissionalmente nas relações humanas e nos coletivos em que nos inserimos. Através do conceito de desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (2017), podemos destacar que as

nossas formas de nos relacionarmos com o mundo e com o outro, convergem à aprendizagem docente:

[...]não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores. (NÓVOA, 2017, p.1122)

De acordo com essa concepção, os modos de estar e ser no mundo oportunizam uma apropriação do conhecimento na reflexão, nas inter-relações que demarcam novas formas de entender o mundo. A estética, nesse sentido, elucida a formas singulares de relação, principalmente se experimentada, e entendida no campo da formação de professores. A prática educativa oportunizou uma experiência formativa a partir de uma aula de mestrado. Nesta aula foram relacionados os conceitos discutidos à visitação museal mediada pelo aplicativo I-nigma, a partir de QR Codes personalizados. Foi solicitado ao grupo tarefas: baixar o programa leitor de QR Codes e trazer uma fonte histórica (escrita, visual, oral ou de cultura material). A formação se iniciou com a declamação de O Menestrel, William Shakespeare, e na sequência, o monitor do museu trouxe informações sobre o local. A visitação, seguiu livremente por escolha dos participantes. A partir de QR Codes posicionados junto a objetos, os participantes refletiram acerca da arte enquanto resultado do trabalho humano, na vida em sociedade; da arte para relacionar-se, valorizando as experiências; e da arte para ampliar e enriquecer, em criações, a realidade humanizada pelo trabalho humano. Ao findar da visitação, em uma dinâmica sobre fontes históricas pessoais, os participantes foram convidados a atribuir um valor a sua fonte. Nessa oportunidade, discutimos questões postuladas nos QR Codes. Mediante a isso, podemos compreender junto ao coletivo, que a arte não pode ser vista como uma contemplação desinteressada ou qualquer coisa parecida. Assim, no campo dos sentidos humanamente constituídos, a arte elucida a ligação essencial com a história social e material, e portanto, podemos entender que o valor de uma pintura, por exemplo, pode ser pensado de acordo com o momento histórico-social em que a obra foi criada, ainda que não se reduza ao mesmo. Também dialogamos entorno do posicionamento artístico diante das relações sociais, entendendo que os espaços do Museu, caracterizam uma autêntica expressão de uma realidade burguesa, expressa socialmente. Estabelecemos também relações sobre a disseminação da arte de massa entendendo que nesse sentido a arte priva-se de autenticidade e de criação para ceder às demandas mercadológicas. E diante disso, refletir que a arte é uma potência a superação da alienação, é também entender a concepção da teoria marxista sobre a arte. Ao final do diálogo, os mestrandos foram convidados a registrar suas ideias e as relações com sua fonte histórica, em *posts it* que constituíram uma sistematização dos principais pontos do aporte teórico relacionados à experiência formativa vivenciada no Museu. De acordo com as reflexões, os sentidos de estética elucidados suscitaram que somos resultado de um conjunto de relações singulares. Nessa direção, interpretamos que as formas de conhecer, sentir e se relacionar são uma construção das manifestações sociais, desenvolvidas historicamente. Podemos perceber, a partir de palavras registradas nos *posts it* como *marcas* e *percurso*, que os mestrandos concebem que somos constituídos de fios invisíveis tecidos em relações, como em Vázquez, 2011:

Chamamos de arte realista a toda arte que, partindo da existência de uma realidade objetiva, constrói com ela uma nova realidade que nos fornece verdades sobre a realidade do homem concreto que vive numa determinada sociedade, em certas relações humanas histórica e socialmente condicionadas e que, no marco delas, trabalha, luta, sofre, goza ou sonha. (VÁZQUEZ, 2011, p. 32)

Nesse sentido, recorrendo a autores de formação docente (MARCELO, 2009; 2012; NÓVOA, 2009; 2017) que compreendem a formação de professores através do conceito de desenvolvimento profissional docente, podemos inferir que nos definimos profissionalmente

nas relações humanas e nos coletivos em que nos inserimos. Portanto, os modos de estar e ser no mundo oportunizam uma apropriação do conhecimento na reflexão, no olhar estendido pelas inter-relações que concebem novas formas de entender o mundo. A estética contudo, permeia a significação de nossos modos de ver e nos conduz à superar as formas simplistas e generalizadas de relações. Neste relato de experiência foram apresentadas reflexões das ideias estéticas em Marx relacionadas à formação docente, em uma oportunidade formativa, vivenciada em Museu. Ademais, relacionamos compreensões de estética, tendo a arte como resultado do trabalho humano, da vida em sociedade, onde o homem produz arte para relacionar-se com outros homens. Contudo, destacamos que as relações dimensionam diferentes oportunidades formativas, onde nos constituímos professores no exercício da profissão, e a arte mobiliza condições de ver, ouvir, sentir, enfim nos proporciona linguagens para nos relacionarmos. Nas perspectivas voltadas à formação de professores, a arte a partir das concepções de estética em Marx, se eleva a um sentido do conhecimento, direcionando caminhos para oportunizar a educação de um olhar sensível ao que é belo. Essa sensibilidade artística está para a superação dos relativismos, da ideia de arte como privilégio, ou mesmo da arte enquanto produto de massas, fazendo a arte assumir um caráter de transformação social. Contudo, a formação de professores passa a ser entendida como processo constitutivo de relações, e quanto mais experiências estéticas maior as perspectivas ao desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.F.S; BELING, R. Pensamento estético marxista: estudos. In: *II Seminário Nacional de Teoria Marxista:* O capitalismo e suas crises, 2016, Uberlândia. Anais da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. 2016, p.01-11.

MARTINS, Miriam Celeste. Arte, só na aula de arte. *Educação,* v.34, n. 3, p. 310-316, set/dez. 2011.

NÓVOA, António. Firmar posição como professor e afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

CARVALHO, Carla; RADWANSKI, Eliane. *Música e Estética na formação dos pedagogos.* In: MENEGHEL, Stela Maria, MARTINS, Rosane Magaly. Diálogos entre Educação e Pesquisa. Blumenau: Edifurb, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *O Marxismo Contemporâneo e a Arte*. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. A Estética em Marx. São Paulo: Expressão popular, 2011.

Palavras-chave: Estética; Marx; Formação Docente

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

DÉBORAH CAROLINE CARDOSO PEREIRA RORRATO - UEL

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Ensinar inglês para crianças tem se tornado uma tendência mundial. As razões encontradas por pesquisadores da área estão relacionadas à globalização, possível acesso à universidade, aquisição de poder econômico e social (SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI, 2013, entre outros).

No entanto, trabalhar com o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) é um desafio devido à situação conflituosa existente entre a formação de professores que atuem neste contexto e a inexistência de diretrizes curriculares que tratem especificamente desse ensino.

Em suma, temos a não obrigatoriedade do ensino de LIC, ao passo que sua oferta se encontra consolidada no Brasil (majoritariamente nas redes particulares de ensino). De um lado, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) defendendo que o professor tenha formação na língua específica (graduação em Letras); do outro, os profissionais graduados em Letras que não possuem formação para atuarem com crianças, pois, à princípio, o profissional preparado para isso é o pedagogo.

Somados esses fatores e atuando como professora colaboradora, desenvolvi um projeto de formação inicial de professores na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no qual, juntamente com cinco acadêmicos do curso de Letras-Inglês, que lecionavam inglês nas séries iniciais do ensino fundamental, no Município de Apucarana-PR, trabalhamos com perspectivas críticas de ensino e aprendizagem de LIC. O objetivo deste relato de experiência é, portanto, compartilhar o surgimento e o desenvolvimento do projeto Teaching to play or playing to teach?

Desenvolvimento

Documentos oficiais regem o processo de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira moderna em todo território brasileiro. Todavia, o mesmo não acontece quando este ensino é voltado para os anos inicias da educação.

No atual cenário político educacional brasileiro, a educação infantil e o ensino nas séries iniciais estão sob responsabilidade dos governos municipais. Em Apucarana, essa oferta teve início em 2014, em caráter de projeto. Atualmente, todas as 37 escolas municipais têm acesso a aulas de inglês.

Em 2016, dei início ao projeto de extensão intitulado Teaching to play or playing to teach? Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças, cujos objetivos gerais eram: i) auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças; ii) oferecer apoio teórico-pedagógico e linguístico aos professores em formação inicial; iii) oportunizar uma formação crítico-colaborativa aos acadêmicos.

Quanto aos objetivos específicos, tínhamos: i) ler e refletir acerca da formação crítico-colaborativa de professores de inglês, bem como do ensino de inglês para crianças; ii) desenvolver material didático para o ensino de inglês para crianças, ancorado nos pressupostos teóricos e orientações curriculares que subjazem este contexto; iii) aliar teoria e prática para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de inglês crítico-colaborativo da professora

formadora em formação, professores em formação e os estudantes da rede municipal; iv) contribuir com a formação inicial dos professores por meio da solução de problemas, planejamento de aulas e planos de aula, organização de material, relacionamento com a comunidade escolar, etc; v) promover um trabalho docente crítico-colaborativo por meio de grupos de estudos.

Diversas pesquisas apontam para o perfil do professor brasileiro (CALVO, 2011; RORATO, 2015). Dentre as considerações acerca das identidades docentes, é consenso que a maioria desses profissionais conclui o ensino fundamental e médio no contexto público de ensino. Os alunos deste grupo não destoam desta estatística: todos realizaram o ensino médio em escolas públicas.

Durante o desenvolvimento do projeto, Catarina[1], uma jovem de 27 anos, estava no último ano do curso de graduação, por esta razão já havia realizado dois anos consecutivos de estágio obrigatório, tanto no ensino fundamental II, como no ensino médio, em escolas da rede pública de ensino também em Apucarana, demonstrando, portanto, experiência em sala de aula. Após três meses lecionando nas escolas municipais, Catarina optou por trabalhar como professora em uma escola estadual, por meio do PSS. Por esta razão, sua participação no projeto foi sucinta.

Joana e Isabel são irmãs, com 28 e 26 anos de idade respectivamente. Possuíam diploma universitário em design de moda. Joana ainda contava com a formação em gestão de negócios. Ambas estavam no segundo ano de graduação e lecionavam inglês para crianças pela primeira vez. Isabel começou seu estágio fora das salas de aula, como monitora, auxiliando nos corredores e pátio. As duas não concluíram o ano letivo de 2016, porque Isabel decidiu se dedicar a sua primeira formação superior como designer e Joana teve problemas de saúde que a afastaram do estágio. Posteriormente, ela também iniciou outra ocupação profissional.

João é o único aluno que começou a dar aulas neste contexto um ano antes do início do projeto (2015). Foi o único também que deu continuidade no ano seguinte (2017). Em 2016, atuou com crianças nas escolas municipais e também cumpriu com o seu estágio obrigatório no ensino fundamental II.

Nicolas participou ativamente, no entanto, acabou desistindo do curso de graduação e, consequentemente, do projeto. João e Nicolas eram da mesma turma e cursavam o terceiro ano da graduação.

Os encontros do projeto iniciaram semanalmente e, posteriormente, se estabeleceram quinzenalmente; a duração era de uma hora e meia e ocorreram durante o ano letivo de 2016.

Os grupos de estudo eram embasados em leituras de textos que abordassem teorias crítico-colaborativas de formação docente e do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Inicialmente, eles foram divididos em duas etapas: primeiro, os professores em formação apresentavam o levantamento semanal de suas aulas (possíveis dilemas, efetividade das atividades, situações da sala de aula, conflitos, soluções), uma vez que a formação crítico-colaborativa parte do pressuposto da necessidade do diálogo, do questionamento, da argumentação, do crescimento junto com o outro, por isso a importância deste momento.

Em um segundo momento, fazíamos discussões dos textos acadêmicos. Em cada encontro, um membro do grupo era responsável pela seleção do material que seria lido e pela condução da discussão, pois na formação colaborativa, além dos papéis e responsabilidades serem intercambiáveis (MATEUS et al, 2013), é a partir da interação com o outro que compreendemos e constituímos a nós mesmos (MATEUS, 2011).

Considerações finais

A grande contribuição deste projeto foi sua multiculturalidade, pois todos os participantes pertenciam a grupos minoritários (mulheres, homossexuais, negros). Tal fator favoreceu o desenvolvimento de saberes de maneira mais democrática e significativa, uma vez que foram embasados nas emoções e subjetividades dos participantes da pesquisa, próprios de suas realidades socioculturais. Assim, percebo que a multiplicidade das nossas vozes ecoou e legitimou nossos lugares e experiências sociais.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2012. Diário oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 17 dez. 2018.

CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). Identidades de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2011.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Orgs.) Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

RORATO, D. C. C. P. As identidades profissionais docentes em construção: representações de professores egressos de um curso de pós-graduação. 2015. Nº de páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

SANTOS, L. I. S; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, jul./dez, 2009.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de inglês para crianças: reflexões e contribuições. In: Revista de Ciências Humanas, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez., 2013.

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

[1] Conforme o compromisso de anonimato exigido por um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), faço uso de nomes fictícios, quais sejam: Joana, João, Isabel, Nicolas e Catarina.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Língua Inglesa para Crianças, Projeto de extensão

TECENDO DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

CÉLIA APARECIDA BETTIOL - UEA

ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA - UEA

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho discute a implantação de cursos de Pedagogia Intercultural Indígena com enfoque em alfabetização em língua indígena e em produção de material didático para a escola indígena (UEA,2018), ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), financiados pelo PARFOR/CAPES, sendo 02 turmas no município de São Paulo de Olivença/AM, Território Etnoeducacional Alto Solimões iniciadas em agosto de 2014 atendendo aos povos Tikuna. Kambeba e Kokama, e uma turma em Atalaia do Norte/AM, território Etnoeducacional Vale do Javari, iniciada em janeiro de 2016, atendendo aos povos Marubo, Matis, Mayoruna e Matsés.

A experiência do trabalho de formação de professores com diferentes culturas, línguas e processos de escolarização distintos nos possibilitaram uma compreensão do currículo enquanto enunciação da cultura e nos mobilizaram para entender a construção da diferença nesses espaços, conforme relatamos no texto.

A tessitura dos currículos a partir da cultura

A formação de professores indígenas é uma demanda urgente, necessária e desafiadora para todos os que lidam com essa temática nas instituições. O Estado do Amazonas abriga o maior numero de povos indígenas e, consequentemente, as demandas da educação escolar indígena são numerosas, destacando-se dentre elas a formação de professores e gestores para suas escolas. O relato aqui apresentado discute o currículo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas e financiado pelo PARFOR/CAPES.

O PARFOR foi instituído pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, que lançou o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica - PARFOR. A finalidade foi atender as disposições do Decreto n° 6.755/2009 no oferecimento de formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar os docentes que já atuam na educação básica e visa

> Art.3º, inciso VII: ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situações de risco e vulnerabilidade social. VIII: promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo. (BRASIL, 2009).

O grupo articulador da proposta constituiu-se de forma multidisciplinar com professores das diferentes áreas do conhecimento e o diálogo com as lideranças indígenas. O currículo proposto inscreve-se como resultado de uma interlocução de culturas, conhecimentos, saberes e práticas que envolveram tanto a Universidade quanto a comunidade indígena, num prisma intercultural. Assim, os cursos se apresentam como espaços importantes de visibilidade e produção de lugar

de fala para os diferentes sujeitos que cursam estas licenciaturas, pois os diferentes momentos formativos pautam-se numa postura investigativa para a produção de narrativas desses cursistas.

Estas narrativas advêm do trabalho desenvolvido em sala de aula, mas também das narrativas trazidas por eles sobre o seu trabalho docente no que chamamos "tempo comunidade"[1]. Durante o período que estão em suas comunidades atuando em suas escolas produzem diferentes tipos de registros e refletem sobre eles na perspectiva dos princípios da educação escolar indígena, como também das pesquisas que realizam nesse lócus. Estas reflexões e outras elaboradas coletivamente com o professor da disciplina e os outros colegas da turma no momento das socializações oportunizam uma discussão que permeia , inclusive, a organização do trabalho do professor titular da disciplina.

Considerações finais

Nesta direção, nossa reflexão a partir deste trabalho é que os currículos dos cursos de formação de Professores Indígenas necessitam ancorar-se numa perspectiva intercultural. Um currículo demarcado pela diferença é um currículo concebido como cultura. Aqui entendemos cultura no sentido proposto por Veiga-Neto (2003) de que não há uma cultura, mas culturas. Nesta perspectiva, trata-se de entender o currículo como processo de produção de sentidos, sempre híbridos e, portanto, incapazes de construir identidades fixadas. Um currículo caracterizado pelo hibridismo, produz a diferença a partir de uma necessidade incessante de significação. Portanto, conceber o currículo como uma prática cultural envolve a negociação de posições ambivalentes de resistência. Nesta direção, o cultural não pode ser compreendido como elemento de conflito entre culturas diversas, mas como práticas em que se produzem as diferenças.

> Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (Macedo, 2006. p.105)

Desta forma entendemos que a construção do currículo como enunciação cultural põe em questão a autoridade da cultura como conhecimento referencial e permite que ela surja como diretriz para falar da diferença.

Referências

BRASIL. Decreto n° 6.755/2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** 2009.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras,** v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. . **Arquivos do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Amazonas,** localizada em Manaus-AM. 2018.

[1] O curso se pauta numa livre interpretação da Pedagogia da alternância e se organiza em dois tempos: tempo universidade e tempo comunidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Cultura; Currículo

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO E QUEBRANDO PARADIGMAS PARA UM FUTURO INOVADOR

ADRIANE PINHEIRO DA SILVA - PUCPR

MABEL APARECIDA CYMBALUK - PUCPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa tem como foco a análise crítica e reflexiva sobre os paradigmas da ciência, as mudanças, o processo histórico e a influência na sociedade em que vivemos. Para contextualizar o tema, priorizou-se conceituar o que vem a ser paradigma, apresentar as diferentes abordagens paradigmáticas da ciência e os fatores que contribuíram para o seu surgimento.Buscou-se investigar como problema: quais os parâmetros que subsidiam a mudança paradigmática na prática pedagógica, permitindo que o professor e os alunos possam construir conhecimento numa visão inovadora do paradigma da complexidade?A investigação de abordagem qualitativa, do tipo exploratória tinha como objetivo:construir uma análise crítica e reflexiva sobre os paradigmas da ciência, sob uma nova visão da educação, buscando parâmetros para uma transformação social.A pesquisa bibliográfica envolveu um processo para resgatar os paradigmas conservadores na educação, iniciando com o newtoniano-cartesiano até os inovadores na prática pedagógica.Esse processo ofereceu subsídios necessários para a reflexão sobre a necessária transformação da educação por meio da mudança da prática pedagógica do docente, oportunizando metodologia criativa, crítica e transformadora. A investigação sobre a temática buscando uma análise crítica e reflexiva sobre os paradigmas da ciência,levou a necessidade de entender o que é paradigma.Segundo Moraes (2009, p.31),“paradigma refere-se à modelos, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias”. Um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que ele controle a lógica do discurso. Para Morin, (1994,p.37),“é o cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido”. A interpretação de Morin oferece uma ideia mais completa de evolução do conhecimento científico, cresce em extensão, se modifica e transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria para a outra. No mesmo sentido, Morin (2000, p.26) comenta que“ O paradigma é inconsciente, mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente”.O Paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado a ciência e a pesquisa objetiva, de outro a educação, nos últimos séculos, tem sido influenciada pelo pensamento newtoniano-cartesiano, atingiu a educação, a escola e a prática do professor.A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser obediente e destituído de qualquer forma de expressão, silenciando sua fala e impedindo de expressar suas ideias, todos os alunos devem ter o mesmo ritmo e o tempo de aprendizagem.A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta.A avaliação é realizada visando a reprodução do conteúdo trabalhado em aula, mede a quantidade que o aluno reproduz, através de exames e notas.O momento histórico exige a busca da superação deste paradigma, “não se caracterizando como um erro histórico, mas como uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento

humano" (BEHRENS,2013,p.18).No final do século XX, surgiu à necessidade de superar o paradigma conservador, no novo paradigma, o universo passaria a caracterizar-se pela percepção do mundo vivo como uma rede de relações. Para Capra (1996,p.48) "todas elas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global das suas inter-relações determinam a estrutura de toda a teia". Em constante processo de mudança e de transformação, o mundo é concebido em termos de conexões, inter-relações, teias, movimentos, fluxo de energia, em redes interconectadas.Segundo Behrens (2013,p.37), "o desafio que se impõe é buscar a influência desse novo paradigma no processo educativo, nas propostas pedagógicas e no fazer docente".Analisar reflexivamente os paradigmas da ciência sob uma nova visão de melhoria de vida e de postura, compreender quais os reflexos na prática pedagógica permite ao professor e ao aluno maior interação nos processos de construção do conhecimento, tornando o sujeito que busca a curiosidade, a ação, a reflexão, o questionamento e que exige o reconstruir a prática educativa proposta em sala. Assim, "A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação"(BEHRENS,2013,p.55).Buscar esta construção num paradigma da complexidade é desvendar qual o papel do professor no cenário educacional brasileiro.Como mediador do conhecimento, o professor lidera o processo pela competência, conhece o aluno,atua como líder ético, democrático e autêntico, preocupando-se com a consciência crítica e as mudanças sociais.O professor, em cada realidade e disciplina,precisa avaliar a metodologia, acredita-se que tem discernimento para optar, reelaborar, adaptar, complementar e resolver a proposição de sua prática pedagógica, numa abordagem crítica, reflexiva e transformadora levando o aluno à formação da cidadania e à aprendizagem significativa de vida.O aluno precisa ser envolvido para despertar o interesse em conhecer ou intervir em uma parte da realidade, que é complexa. É o momento de identificar os questionamentos, as perguntas e os problemas principais que a realidade complexa instiga, propõe ou suscita.Os paradigmas inovadores exigem uma produção do conhecimento combinando a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para serem cidadãos reflexivos e ativosna prática pedagógica, oferecendo subsídios necessários para o início dessa reflexão: transformar a educação através da prática pedagógica do docente, oportunizando metodologia criativa, crítica e transformadora.Precisamos estar mais atentos,o pensamento complexo e transdisciplinar requer um novo diálogo, novas aberturas, um pensamento mais reflexivo e construtivo, autoeco-regulador e emergente.No paradigma emergente contempla-se outra dimensão da pesquisa, a da produção do conhecimento crítico e reflexivo, levando a autonomia, problematiza, investiga, estuda, reflete e sistematiza o conhecimento. O professor precisa ter nova postura,acreditar que seu aluno possa ser parceiro no projeto pedagógico para produzir conhecimento significativo e relevante.Educar pela pesquisa,requer um profissional pesquisador.A relação precisa ser de sujeitos participativos, tornando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum.Cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando e mantendo sua capacidade inventiva.A elaboração própria implica num processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência. É condição que o professor seja pesquisador, em um ambiente escolar que prevaleça a pesquisa como princípio educativo, inovando sempre na prática pedagógica. Segundo Behrens (2013, p.33)."Numa proposta relativamente recente no processo pedagógico, aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora", a partir dessa temática surge um novo enfrentamento que é a necessidade de preparar os formadores para trabalhar a partir desses novos paradigmas. Entretanto, cabe ao aluno analisar e tomar consciência das relações e de suas habilidades para transformá-las. Necessitamos desenvolver nova geração de teorias abertas, críticas, reflexivas,

autocríticas, aptas a se autoreformar. Na perspectiva complexa, a teoria e o método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. Método é aquilo que serve para aprender. Logo método e paradigma são inseparáveis, pois qualquer atividade metódica existe em função de um paradigma que dirige uma práxis cognitiva.O pensamento complexo enfatiza o reaprender a aprender com a plena consciência de que todo conhecimento traz em si mesmo a marca da incerteza, é a ciência com consciência.Para a visão complexa, sistêmica ou holística, educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo.Desenvolver a consciência ecológica é a própria essência da educação holística.A educação, além de transmitir e construir o saber sistematizado assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal, estimulando o educando a "aprender a aprender", para desenvolver todas as suas potencialidades.O grande desafio da atualidade: educar "em" e "para" a era planetária.O grande desafio da Educação: manter e estimular o espírito crítico/reflexivo, no aluno em busca do ideal pedagógico que atenda às necessidades do mundo do trabalho e pessoal.

REFERÊNCIAS:

BEHRENS,Marilda Aparecida.O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida.Paradigma da complexidade.Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2013

CAPRA, Fritjof. A teia da vida.Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORIN,Edgar.Ciência com consciência. Ed. Publicações Europa-América, Ltda, Portugal:1994

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

Palavras-chave: Paradigmas; superação; ruptura; docente; metodologia

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROZANE MARCELINO DE BARROS - PMC

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A formação continuada é direito dos profissionais da educação expressa na legislação educacional. No município de Curitiba a formação é garantida por meio de cursos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação (SME) e a partir da formação em serviço, desenvolvida pelos pedagogos que atuam nas unidades educativas, promovendo estudos sobre o trabalho pedagógico nas permanências e reuniões pedagógicas. Esta formação, tem por objetivo "aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno" (CURITIBA, 2009, p. 65). Assim, entende-se que

> a concepção de formação continuada em serviço na Educação Infantil Municipal diferencia-se de cursos, palestras ou outros eventos pontuais formativos. Ela parte de uma atitude investigativa do profissionais em seu local de trabalho, aspectos que precisam ser (re)aprendidos, modificados e/ou ampliados, de onde são extraídos os conteúdos da formação. (CURITIBA, 2009, p. 65).

Desta forma, ao mesmo tempo que o pedagogo busca por uma formação continuada que promova seu próprio desenvolvimento profissional, também se "constitui como formador dos professores com os quais trabalha na escola" (CURITIBA, 2012, p. 70).

Isto posto, este trabalho se propõe a relatar uma experiência de formação continuada em serviço desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba, considerando as novas demandas do que é ser professor de educação infantil a partir da atual legislação para esta etapa da Educação Básica, sob a ótica da formadora.

DESENVOLVIMENTO

O início do trabalho de formação continuada em serviço, exercido por este formador nesta unidade educativa teve início no ano de 2017, quando a unidade passou a contar com uma nova direção, bem como com uma nova pedagoga.

O primeiro foco a ser trabalhado foi a necessidade de se olhar de fato para as crianças pequenas e considerá-las como centro do planejamento curricular. Foi possível observar que as profissionais da instituição, em uma perspectiva de acertar sempre, construíam seus planejamentos e sua ação educativa com base nos objetivos de aprendizagem postos nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2006), especialmente no Caderno de Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente (2008).

No entanto, considerando as novas demandas das publicações nacionais (DCNEI's 2009a, Base Nacional Comum Curricular 2017), nota-se que o trabalho a partir dos objetivos de aprendizagem não é o mais adequado. Nestas novas publicações a criança passa a ocupar um novo locus na escola da infância, passa a ser centro do planejamento curricular. Isto implica dizer que a professora de educação infantil precisa considerar seus desejos e necessidades no momento de elaborar seus planejamentos.

Para que isso acontecesse as professoras do CMEI precisaram pensar e refletir sobre o que implica dizer que as crianças são centro do planejamento curricular, que elas são o ponto de partida para elaboração de qualquer planejamento. Diante disso, entende-se que,

> para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental. Implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas (BRASIL, 2009b, p. 102).

Para que este entendimento fosse formado junto às professoras foi necessário desenvolver um trabalho formativo que abordasse questões como: concepção de criança e infância; função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil; a criança como centro do planejamento curricular e a experiência desta na Educação Infantil.

Um movimento começou a acontecer entre as professoras, movimento este que implicava em estar mais atentas às ações e falas das crianças, entendendo que "exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar" (BRASIL, 2009b, p. 102).

Em 2018, a formação teve continuidade com foco em trabalhar com as professoras a organização curricular na Educação Infantil com olhar para as experiências das crianças. As professoras do CMEI já se habituavam a observar e escutar as crianças, mas ainda apresentavam dificuldades em considerar o que observavam e escutavam em seus planejamentos.

Para que a elaboração dos planejamentos pudesse partir dos interesses das crianças, detectados por meio da observação e da escuta, foram trabalhadas na formação temáticas como: a experiência na educação infantil, o currículo desta etapa com ênfase na experiência; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a organização por campos de experiência; os registros como potencializadores da construção de narrativas e de planejamentos.

A partir destes estudos as professoras foram modificando seus modos de registrar os planejamentos e passando a considerar a cada dia mais as crianças em suas elaborações. Este movimento não aconteceu de forma linear entre todas as professoras da unidade e foi muito árduo para muitas delas. Desapegar daquilo que era prática consolidada e iniciar uma nova trajetória no que diz respeito aos registros elaborados, não foi uma tarefa fácil. Foi necessário um processo de reflexão por parte das mesmas e tomada de decisão frente à uma nova forma de construir seus planejamentos.

Ao planejar a professora de educação infantil registra sua intencionalidade pedagógica tendo como referência que é seu papel garantir que as crianças vivenciem diversificadas experiências na instituição educativa. Neste sentido, concorda-se com Ostetto (2000, p.1) quando afirma que o planejamento,

> ... não pode ser confundido como uma ficha preenchida formalmente, com uma lista do que se pretende fazer na dala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser uma papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Agora, em 2019, o trabalho formativo tem continuidade com foco em sistematizar os conhecimentos já adquiridos de modo que reverberem na construção da documentação pedagógica da unidade. O intuito é consolidar elaborações de planejamentos cada vez mais reveladores do protagonismo infantil e da ação docente, compreendendo esta como mediadora na construção de saberes, aprendizagens e experiências pelas crianças.

Investir na formação de professores é acreditar que estes profissionais têm o poder de transformar seus cotidianos e suas profissões, pois, "... sem professores/as desejosos/as de aprender, de investigar, de criar novas abordagens educativas não há como transformar hábitos de pensamento e ação, tão arraigados na escola..." (MELLO, et.al., 2017, p. 21). É nesse professor que se acredita, é este professor que se quer nas unidades educativas e é por esses professores que se investe em processos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a trajetória percorrida foi possível observar quantas aprendizagens foram construídas pelas professoras que participaram da formação em serviço na unidade educativa. Constata-se que o maior desafio para elas foi sair de um modelo pronto de planejamento que vinha sendo seguido há muito tempo e ter que pensar em uma nova estrutura. Esta foi uma tarefa bastante trabalhosa, que exigiu reflexão e constantes exercícios de tentativa de acerto e erro.

No grupo, algumas avançaram mais, outras menos, mas pôde-se notar avanços em todas as equipes e por todas as profissionais. Essa perspectiva de trabalho formativo contribuiu para a constituição de uma autoria profissional. Apesar de a formação ter sido comum a todas as profissionais, cada uma ou cada equipe percorreu um caminho muito particular, de acordo com os saberes construídos de maneira específica por cada uma delas. No entanto, destaca-se que foi notória a promoção de um desenvolvimento profissional docente que se refletiu no fazer pedagógico de cada uma das professoras.

Aí reside a potência da formação continuada, permitir que o profissional avance em sua trajetória profissional e se desenvolva profissionalmente com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 5 que Fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. MEC/SEB. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/ UFRGS, 2009b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, 2017.

CURITIBA. PMC. SME. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Volume 2. Curitiba: SME, 2006.

CURITIBA. PMC. SME. Caderno de Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente. Curitiba: SME, 2008.

CURITIBA. PMC. SME. Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil. Curitiba: SME, 2009.

CURITIBA. PMC. SME. Subsídios à Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba: SME, 2012.

MELLO, S. A. BARBOSA, M. C. S. FARIA, A. L. G. de. (orgs.). Documentação pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; formação em serviço.

UNIVERSIDADE: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO IDOSO PELA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

CRISTIANE DALL" AGNOL DA SILVA BENVENUTTI - UNINTER

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV - UFPR

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A universidade ainda se configura como um espaço que proporciona a participação ativa dos acadêmicos junto à comunidade externa, ela se consolida na sociedade por evidenciar pesquisas e debates relevantes que envolvem o processo de conscientização das pessoas e seus diferentes contextos de maneira que tornando-os conhecedores de seus direitos e deveres, impulsionando a expansão de muitos em ações social nos diferentes campos.

Em virtude do pluralismo social e cultural que se reflete na vida moderna, as características e funções da universidade se ampliam e são reforçadas pela reforma universitária que segundo Saviani (1990, p.26), ressalta: "três são as atividades fins da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão". Assim, as a universidade precisa necessariamente estar a serviço do maior número de pessoas possível, por meio da extensão universitária, a articulação da universidade com a sociedade.

Diante do exposto e a partir do cenário e desafio atual do envelhecimento acentuado em nosso país e, outros da Europa, como por exemplo, Portugal e, da conscientização do idoso sobre o direito e possibilidade que possuem de participarem ativamente na sociedade, este resumo é um recorte da pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo ressaltar a universidade como um dos espaços que possibilita ao idoso exercer o seu papel e contribuir para o surgimento e fortalecimento de um paradigma sobre a velhice ativa pela perspectiva de uma formação docente inicial voltada para a educação ao longo da vida. Cabe ressaltar que está formação, deve exercer práticas sociais, proporcionar aquisição de novos conhecimentos, ampliar a participação e o exercício da cidadania para todos.

Neste sentido, a universidade e o futuro professor passam a exercem o seu papel e levar uma forma de educação mais ampla à população idosa por meio da extensão e diversas ações educativas.

DESENVOLVIMETO

Diante deste contexto, a formação inicial para professores necessita implementar práticas pedagógicas para o público idoso a partir da perspectiva do idoso enquanto pessoa ativa e participativa na sociedade e possibilitar ações por meio de projetos elaborados pelos acadêmicos para o desenvolvimento de atividade, compreender que o idoso, muitas vezes está excluído, apresentado no seu espaço familiar e social como incapaz e a educação pode possibilitar ações e caminhos para a mudança desse cenário.

Segundo Salgado (2007,p.42-46) “o processo de educação para o idoso se consiste no educar para a velhice, preparar a pessoa idosa a partir do entendimento sobre o seu processo de envelhecimento, para que aceite as suas limitações mas, se mantenha ativa, e se reconheça inserido numa sociedade em constante transformação frente a todos estes imperativos [...] pela

educação a pessoa idosa deve ser conduzida a um estado mais consciente e emancipatório e retirar os preconceitos que emergem sobre a velhice".

Há necessidade de uma formação docente inicial que proporciona uma ação que compreende a integralidade da pessoa idosa é necessária, pois possibilitará que ela se integre novamente à sociedade e estabeleça pelos idoso envolvidos a inserção e socialização de outros. É pelos processos educativos construídos por acadêmicos que a universidade se faz nos mais diferentes espaços formais, não formais e informais, considerando as particularidades e demandas da velhice e da pessoa idosa.

Por tanto, a pesquisa em andamento tem como lócus dois espaços: um formal, constituído por um centro universitário que oferta cursos presenciais e a distância para diferentes localidades do país e, outro informal, espaços religiosos como igrejas que a partir de um projeto desenvolvido por acadêmicos dos cursos de licenciatura irão estabelecer ações em suas áreas voltadas e pensadas para a pessoa idosa por meio do ambiente universitário e uma atividade de extensão, com vistas para uma educação ao longo da vida.

A pessoa idosa na sociedade brasileira tem sofrido inúmeras discriminações em diferentes espaços como o familiar, o mercado de trabalho, o social, entre outros. Este paradigma de uma velhice que traz incômodos e preconceitos tem sido desconstruído pelas políticas públicas, pela própria pessoa idosa e alguns movimentos da sociedade que ganham força pelo Paradigma do Envelhecimento Ativo. E, assim, a educação assume papel preponderante para disseminar uma nova visão sobre a velhice, ora pela inclusão social do idoso, ora por ações junto a instituições de ensino, pois é pelo conhecimento que se coloca como instrumento necessário a construção de uma nova identidade da pessoa idosa, na tentativa de que ela e toda a sociedade superar os desafios.

Para o andamento da pesquisa realizou-se, até o presente momento, pesquisa bibliográfica com a leitura de livros, artigos e documentos legais sobre a temática, principalmente, uma educação ao longo da vida pela educação permanente e, será descritiva, pois descreve ações e atividades educacionais que serão construídas por acadêmicos dos cursos de licenciatura, dispostas em um projeto e desenvolvidas por estes futuros docentes em espaços informais, num primeiro momento, centros religiosos, igrejas, momentos para o exercício da prática educativa voltada para a pessoa idosa.

Atualmente, o Centro Universitário lócus da pesquisa oferta ações sociais por meio de um setor específico que desenvolve práticas para o adulto em contexto de vulnerabilidade e exclusão social, bem como assiste às crianças de escolas carentes durante eventos que envolvem Páscoa, Dia das Crianças e Natal, porém somente com os colaboradores da instituição, esses eventos não envolvem os acadêmicos dos cursos de formação docente inicial.

Com isso, a pesquisa junto ao a universidade se constitui relevante, pois acredita-se que

"valorizar a pessoa idosa; possibilitar para ela aquisição de conhecimentos, informações e por conseguinte sua atuação é fundamental para uma melhor qualidade de vida, tornando-a mais ativa, participativa e integrada à sociedade atual.[...] Ampliar a convivência e as relações intergeracionais, propiciar a elevação da autoestima da pessoa idosa, o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais, respeitar sua individualidade, sabedoria e vivencias é imprescindível no meio educacional (OLIVEIRA, SCORTEGAGNA, OLIVEIRA, 2015,p.52-27).

Pela formação docente inicial pode-se proporcionar os acadêmicos vivências discussões sociais e comunitárias e tornar indispensável a difusão dos conhecimentos científicos necessários ao aprimoramento de ações de inclusão social dos segmentos que envolvem pessoas idosas e, outras em situação de vulneráveis na sociedade.

A universidade é o caminho para que espaços educativos construam e proporcionem ao idoso seu retorno e vínculo familiar, social centrado nos aspectos de convivência saudável, desenvolvimento de habilidades, competências, autonomia no campo individual e coletivo, além de torná-lo protagonista de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual sociedade nos revela um processo de envelhecimento da população muito real, um crescimento que acentua que o número de idosos, também cresceu e por isso há necessidade de serviços personalizados para este público que envolve áreas como: saúde, educação, recreação, serviços em geral e a garantia de seus direitos.

As universidades consolidam um espaço primordial que servirá de construção da identidade de uma educação ao longo da vida pensada junto aos acadêmicos dos cursos de formação inicial. Assim, universidade e acadêmicos em formação docente, assumem a tarefa frente a projetos de desenvolvimento cultural para o idoso, ampliam o seu compromisso social institucional junto a comunidade, integram os que estão à margem do processo de socialização e estabelecem ações determinantes para o convívio saudável desse público.

Pensar uma educação ao longo da vida é instigar na sociedade que a educação está para a emancipação do ser humano em diferentes contextos sociais, vai além de um projeto, hoje é uma necessidade para toda população, de maneira que possibilite ações, vivencias e diálogos sobre a superação das classes sociais, a igualdade e a liberdade em condições reais e existentes.

É pelo viés da educação em diferentes espaços de atuação do docente privilegia que este desenvolva uma aprendizagem personalizada para o idoso, rompendo com o preconceito de que este tem capacidade inferior aos demais de aprendizagem, elevar a autoimagem do idoso e renovar a sua autonomia, identidade, pensamento crítico, liberdade de expressão e participação social.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, F. S. A Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. In: OLIVEIRA, R. C. S.; SCORTEGAGNA, P. A. (Orgs.). Universidade Aberta para a Terceira Idade: o idoso como protagonista na extensão universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015.

SALGADO, M. Velhice, uma nova questão social. São Paulo: SESC, 1991.

SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez, 1990.

Palavras-chave: Universidade;formação docente inicial;idoso;educação ao longo da vida

VAMOS FALAR SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE?

RONALDO AURÉLIO GIMENES GARCIA - UFFS

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Fundação Araucária

VAMOS FALAR SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE?

Introdução

Historicamente podemos verificar a temática de Educação Sexual inserida em um campo de lutas, no sentido das barreiras a serem enfrentadas para que a abordagem dos assuntos relacionados a esse tema seja garantida no espaço escolar. Estudos de autoras como Guacira Lopes Louro (2000) e Mary Figueiró (2006) demonstram que exatamente por se tratar de um espaço de "controle dos corpos", a escola encontra-se em uma linha tênue, por um lado tenta fugir de manifestações de pluralidade e diversidade, e por outro procura orientar os seus alunos em questões ligadas à saúde. Por vezes, são profissionais de instâncias externas (como médicos, enfermeiros e outros) que são acionados para falar sobre esta temática e instruir os/as alunos/as de forma pontual sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Não raras vezes este tipo de abordagem com "data e horários marcados" perpassa um viés moralista e higienista, no sentido de não abarcar a sexualidade como uma dimensão mais ampla, de bem-estar, de relação com o próprio corpo, de respeito e autoestima. Da mesma forma, poucos são os espaços propiciados no contexto escolar para discussões mais amplas, que envolvam campos que atravessam as construções sociais de gênero e dos diferentes papéis sociais como a mídia, a economia e a política, entre outros.

Apesar do tema da sexualidade estar curricularmente presente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ainda se percebe a ausência da abordagem deste tema de forma ampla e dialogada. Talvez seja exatamente o seu lugar de tema transversal que limita a sua garantia de abordagem, ou seja, se todos os professores são responsáveis e devem procurar formas de trabalhar com assuntos relacionados à sexualidade, reporta-se a esse lugar de totalidade um "não lugar", no sentido de que: se não há um único responsável, mas todos são responsáveis, não há uma sensação de comprometimento individual e pessoal. Por outro lado, o próprio fato de se tratar de um tema transversal não lhe confere a mesma legitimidade de demais assuntos diretamente ligados a conteúdos específicos e cuja aquisição e domínio de conhecimentos é considerado imprescindível para a aprovação e prosseguimento nos estudos.

Desenvolvimento

A instauração da Educação Sexual na esfera educacional, sob uma perspectiva de cidadania, visando a promoção da autonomia e considerando os direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes, só foi possível a partir um processo lento e moroso, com sua inclusão em importantes documentos que regem a educação brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e os Parâmetro Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesses documentos a temática aparece como um dos temas transversais, na tentativa de solucionar grande parte dos problemas educacionais brasileiros, e também em resposta a Constituição Federal de 1988, a qual instituiu sobre a implementação de temas provindos de movimentos sociais no cotidiano escolar. No entanto, infelizmente, isso não garante que o tema seja

amplamente difundido e discutido nas escolas, ou não da forma que se esperava, comprometida com a exclusão de toda forma de preconceito e discriminação na área da sexualidade, os quais construíram-se e perpetuaram-se ao longo da história, enraizados em moral machista e patriarcal.

Ainda pensando na importância do trabalho da Educação Sexual na escola é preciso considerar que o tema sexualidade deve ser tratado desde a educação infantil, passando pela adolescência até os jovens e adultos. Tendo em vista que a sexualidade é algo que vai além do sexo, pois envolve questões culturais, religiosas, sociais e subjetivas e é parte da identidade do sujeito, ela deve ser uma temática recorrente na escola. Segundo Furlani (2009), a ideia de se trabalhar com educação sexual apenas a partir da puberdade, quando os indivíduos estão atingindo a fase reprodutiva é equivocado. Além disso, acaba legitimando o machismo, o sexismo e outros tantos preconceitos. O objetivo deste trabalho é permitir que as pessoas possam lidar de forma mais livre, prazerosa e tranquila com a própria sexualidade. As atividades propostas buscaram desenvolver encontros de estudos, bem como: promoção de cine-debates com projeção de filmes e documentários (para a comunidade acadêmica e externa); palestras e encontros para discussão de assuntos relacionados à Educação Sexual; promoção de cursos de extensão para professores das escolas estaduais da cidade e região sudoeste do Paraná.

Algumas atividades poderão ser realizadas diretamente nas escolas estaduais da cidade e outras no campus da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Realeza. Com a intenção foi atingir o público local, desde alunos e professores das escolas municipais e estaduais.

Nos grupos de estudo foram elencadas temáticas, documentários e textos que possibilitem a ampliação e aprofundamento dos referenciais teóricos e nos permitiram elencar materiais para as demais ações.

Para a realização de cursos de formação aos professores e demais interessados, propomos o número de 35 (trinta e cinco) vagas e carga horária de 4 (quatro) horas semanais. Foram realizadas 8 (oito) encontros com o uso de diferentes abordagens (discussão de textos, exibição de filmes e/ou curtas, dinâmicas, discussões de grupo), sempre focando temas relacionados à sexualidade, como: gênero, diversidade, orientação sexual e o combate à LGBTTQ+fobia. Perfazendo um total de 36 (trinta e seis) horas de curso. A fim de se definir melhor as temáticas abordadas em cada encontro, uma pesquisa foi feita junto às escolas com o objetivo de os professores indicarem quais seriam os temas mais pertinentes para serem abordados nas formações.

O início do projeto foi no mês de junho de 2018, com uma ação desenvolvida sobre o dia 28, Dia Internacional do Orgulho LGBTTQ+, foi realizada uma palestra com o tema “Visibilidade LGBTTQ+” na UFFS campus Realeza/PR em dois turnos, a fim de alcançar um maior público. Nos meses seguintes promovemos ações como duas oficinas na universidade com temas relacionados à gênero, sexualidade na infância e adolescência. A OMS (Organização Mundial de Saúde) escolheu o dia primeiro de dezembro como o “Dia mundial de combate à Aids” a fim de alertar toda a sociedade sobre essa doença e as formas de prevenção, no Campus ocorrerá uma abordagem participava do tema através de trocas de conhecimento, a fim discutir dúvidas e preconceitos.

Conclusão

Por fim destacamos que a parceria com outros grupos de extensão que possibilitou que a temática fosse abordada em diversas interfaces artísticas, como o teatro, a música e a própria organização de Cine Debate já existente neste programa. Esta parceria viabilizou ações conjuntas de modo a dar ainda mais visibilidade às temáticas acima referidas.

A avaliação das ações propostas se deu por meio da aplicação de questionários breves aos participantes das atividades, bem como o levantamento de sugestões de melhoria e ações futuras

a serem desenvolvidas. O grupo que compôs o projeto (professores, alunos e demais interessados) também avaliaram as ações intercalando entre os encontros de estudos, momentos de discussão sobre o andamento das atividades desenvolvidas, analisando os questionários obtidos do público participante, fazendo ajustes e revendo as atividades propostas neste projeto sempre que julgou necessário.

Com o desenvolvimento do presente projeto de extensão foi possível vislumbrar a criação de um espaço mais oportuno para tratar sobre as questões da sexualidade, com formas mais acolhedoras e com uma didática mais voltada para tal situação. Isso faz com que o tema sexualidade se enquadre nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) adequados para uma melhor visibilidade, tanto na Educação Básica (como um dos focos essenciais), mas também no meio acadêmico, externo e a comunidade local. Assim esperamos contribuir para a desconstrução de preconceitos e discriminação não só em termos sociais, mas de uma maneira ampla e com isso acarretar uma desenvoltura social e cultural melhor e mais diversificada.

Do ponto de vista cultural, reconhecer as múltiplas formas de se portar socialmente, compreendendo as diferentes de etnias, gêneros, sexualidades, linguagens e afins. Com isso, ter a visão dos núcleos sociais, minorias e a necessidade de busca de conhecimento na área social, de tal maneira a melhorar a formação do seu eu pessoal. Buscamos alcançar a desobstrução do conhecimento conservador homofóbico e heteronormativo, infelizmente ainda enraizado nas escolas e universidades, gerando espaços para discussões sociais e o entendimento para a necessidade da realização de debates voltado para a área das minorias sociais.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

LOURO, G. L. (Org.). O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo horizonte: Autentica, 2000.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba : SEED – PR., 2009.

Palavras-chave: Educação sexual; diversidade; formação de professores

"PROFESSOR DE CALOURO": REFLETINDO OS DESAFIOS DE PROFESSORES DOS ALUNOS INGRESSANTES E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO À UNIVERSIDADE.

WANDA TEREZINHA PACHECO DOS SANTOS - UNICENTRO

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Com objetivo de sensibilizar o professor para as demandas dos alunos ingressantes, em relação à sua adaptação ao ambiente universitário, performance acadêmica e desenvolvimento do compromisso com seu curso, o Programa Entredocentes apresenta o projeto "Professor de Calouro" um projeto de extensão voltado para os professores que ministram disciplinas no 1º ano da Graduação da Unicentro - Guarapuava e Irati. Serão propostas diversas atividades tais como, palestras, oficinas, círculos de conversas e encontros com professores dos alunos ingressantes, bem como com representação acadêmica dos cursos nos campi da universidade. Com isso, intencionamos refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores no exercício da docência no primeiro ano da graduação, considerando o ingresso no ensino superior e o processo de adaptação à universidade; bem como discutir propostas de ações para minimizar dificuldades de professores e alunos ingressantes.

JUSTIFICATIVA

O Programa Entredocentes – Programa de Formação Continuada de Professores da Unicentro, iniciou suas atividades em 2015, com o objetivo de oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada.

Em síntese, o Entredocentes trata das questões da formação pedagógica, um processo de extrema importância, pois é com ela que nós professores universitários nos atualizamos para o exercício do magistério.

Do seu início até o momento, diversas atividades foram e estão sendo desenvolvidas pelo Programa: Projeto Integração: conhecendo a Unicentro, oficinas, palestras e minicursos com temáticas que tratam das questões pedagógicas da nossa prática em sala de aula.

Além disso, iniciamos os trabalhos no GEDU – Grupo de Estudos em Docência Universitária em agosto de 2017, com o objetivo de estudar e discutir temáticas referentes à nossa formação pedagógica, buscando fundamentação teórica e prática para nossa atuação com os estudantes.

Diante disso, surgiu a necessidade de nos reunirmos com professores dos alunos ingressantes/calouros, dada a crescente heterogeneidade dos estudantes que ingressam na universidade. Objetivamos sensibilizar o professor para as demandas dos alunos ingressantes, em relação à sua adaptação ao ambiente universitário, performance acadêmica e desenvolvimento do compromisso com seu curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Concordamos que estudos sobre o acompanhamento dos alunos ingressantes são de grande importância, pois contribuem com a forma como percebemos o calouro, permitindo-nos entender suas dificuldades. Souza, Leite e Leite (2015) entrevistaram 40 alunos do primeiro e segundos períodos do curso de Química da Universidade Federal de Pernambuco, unidade de Serra Talhada, para identificar algumas dificuldades enfrentadas por eles. Os resultados

revelam algumas dificuldades apresentadas, como a necessidade de abstração de conceitos químicos, apontando as dificuldades na formação básica como uma das principais causas.

Também Ribeiro e Santos (2012) investigaram as vivências dos estudantes recém - ingressados no curso de Geografia da UNICENTRO - Campus Irati – PR, buscando conhecer as principais dificuldades e exigências com relação a universidade e ao curso e como lidam com isso. Aplicaram questionários aos acadêmicos do 1º ano da graduação em Geografia, no 2º semestre do ano de 2011, com o intuito de averiguar estas dificuldades e investigar de que maneira os acadêmicos solucionam ou procuram solucionar problemas na adaptação universitária. Perceberam que eles encontram diversas dificuldades, entre elas: a falta de tempo para se dedicar mais aos estudos devido ao fato de que a maioria trabalha durante o dia; a complexidade dos textos indicados pelos professores da graduação e a grande dificuldade com a interpretação deles. Ficou evidenciado no estudo que ser universitário é um desafio que traz consigo diversos caminhos a serem seguidos: primeiramente, a escolha do curso e, por conseguinte, o stress do vestibular, depois a adaptação a vida acadêmica e as diversas dificuldades que ela traz, a radical mudança na rotina de estudos, as expectativas e sua escolha profissional, o que torna a vida universitária ainda mais intensa e importante.

Em se tratando da adaptação à vida acadêmica, Teixeira et al (2008) realizaram investigação sobre a experiência de adaptação à universidade em jovens calouros em uma universidade e quatro temas se destacaram: saindo de casa, ingressando na vida acadêmica, percebendo mudanças em si e adaptando-se ao curso. Os resultados indicam que a adaptação à universidade entre calouros é uma experiência que traz mudanças importantes para os estudantes, e que o sucesso na adaptação depende de muitos fatores, alguns deles não ligados diretamente ao contexto acadêmico. Apesar disso, o contexto universitário tem um papel importante a desempenhar no processo de adaptação à universidade.

Já Wiles, Chechi e Dias (2010) para entender como alunos do primeiro e último anos do curso de Psicologia e Economia da UFSM percebem suas experiências de transição para o Ensino Superior, buscando identificar fatores promotores e inibidores nesse processo, pesquisaram 28 estudantes. Encontraram seis áreas relacionadas à adaptação e desadaptação à universidade: relação com os professores; relação com os colegas; relação com a família; mudança de cidade; curso escolhido; fatores Institucionais da universidade. A adaptação a universidade está permeada de fatores que envolvem desde o desenvolvimento emocional do sujeito até questões institucionais.

Consideramos extremamente importante o apoio aos alunos e aos professores, em especial, aos ingressantes nesse momento importante da vida acadêmica. Ações como as da FAZU – Faculdades Associadas de Uberaba – MG, que desenvolve o Núcleo de Apoio ao Aluno e ao Professor, órgão de apoio encarregado de cuidar do ensino e das atividades relacionadas ao seu âmbito de atuação, objetivando criar unidade acadêmico-pedagógica entre cursos e instituição. Com os objetivos de estimular a qualificação do corpo docente por meio de estudos periódicos, sistematizados semestralmente pelas coordenações de ensino, que propiciam encontros específicos, a Fazu integra o docente através de programas de acompanhamento e avaliação de seu trabalho. Nestes encontros, são discutidas questões metodológicas, pedagógicas que possam auxiliar o trabalho docente diante das mudanças educacionais pertinentes.

METODOLOGIA

Apresentação do projeto em Guarapuava – Campus Cedeteg e Santa Cruz, 15/08/2019 e em Irati, 20/08/2019.

Oficina: Tecnologias na Educação: perspectivas e ferramentas para professores – em Guarapuava - 30/08/2019 e em Irati - 25/09/2019.

Palestra: Estudos sobre evasão na universidade – em Guarapuava 10/09/2019 e em Irati 01/10/2019.
Apresentação do projeto: O "Eu" universitário e o pertencimento no contexto da universidade - em Guarapuava, 11/10/2019 e em Irati, 29/10/2019.
Palestra: O papel da assistência estudantil na universidade - em Guarapuava, 05/11/2019 e em Irati, 22/11/2019.
Palestra: Expectativas dos alunos do ensino médio com relação ao ingresso na universidade – em Guarapuava, 19/11/2019 e em Irati, 03/12/2019.
Palestra: Falando sobre Saúde Mental de alunos universitários para os professores de calouros – em Guarapuava, 05/09/2019 e em Irati, 05/12/2019.

REFERÊNCIAS

FAZU – Faculdades Associadas de Uberaba – MG. **Núcleo de Apoio ao Aluno e ao Professor.** Dísponível em https://www.fazu.br/02/apoio-academico/ Acesso em 09/07/2019.

RIBEIRO, Elis Daiane; SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. As dificuldades e expectativas dos calouros de 2011 da Geografia da Unicentro – Campus de Irati – PR. **Anais da XVII Semana de Iniciação Científica da Unicentro**. Irati – PR, 2012, p.1-4.

SOUZA, Jéssica Itaine Ramos de; LEITE, Quesia dos Santos Souza; LEITE, Bruno Silva. Avaliação das dificuldades dos ingressos no curso de licenciatura em Química. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 5, n. 1, abr. 2015, p. 135-160.

TEIXEIRA, Marco Antonio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Universidade Federal de Uberlândia - MG, vol 12, n. 1, Jan/Jun 2008, p. 185-202.

WILES, Jamille Mateus; CHECHI, Pascale; DIAS, Ana Cristina Garcia. Fatores promotores e inibidores na adaptação à universidade. **Anais do XIV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão – Responsabilidade Socioambiental.** UNIFRA – Centro Universitário Franciscano. Santa Maria – RS, 2010, p.1-10.

Palavras-chave: calouro, professor 1º ano, universidade.

- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS NO SUL DO PARANÁ E NORTE DE SANTA CATARINA: UM AUXÍLIO DA IGREJA CATÓLICA

ROSELI BILOBRAN KLEIN - UNESPAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A entrada de imigrantes europeus, no Estado do Paraná e de Santa Catarina, no final do século XIX e início do século XX tomou grandes proporções. Wachowicz (2001, p. 138) ao referir-se ao estado do Paraná, denomina-o de um "grande laboratório étnico", e apresenta um contingente imigratório, em 1948, estimado em 57.000 poloneses, 22.000 ucranianos, 20.000 alemães, 15.000 japoneses e 14.000 italianos. Essa população foi direcionada aos núcleos imigratórios delimitados por empresas colonizadoras. Esses locais mantiveram-se distantes dos centros urbanos, as estradas apresentavam-se precárias e havia total falta de recursos. Longe da terra natal e sem conhecerem a língua, e costumes brasileiros, essas pessoas sobreviveram devido ao fortalecimento das pequenas comunidades que foram surgindo. Ao unirem-se criaram a Igreja, a Escola e as associações. Esse estudo tem por objetivo geral mostrar a influência da Igreja Católica, e a atuação de seus padres intelectuais, no início do século XX, motivando a criação das escolas étnicas e a formação da sociedade nessas localidades. Apresenta os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto da sociedade no período republicano; mapear algumas comunidades étnicas no sul do estado do Paraná e norte de Santa Catarina; destacar os padres e congregações religiosas femininas que auxiliaram na escolarização do ensino primário. A investigação apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: de que forma o escasso clero realizava o atendimento religioso da população esparsa pelo amplo território colonial, e ao mesmo tempo dispunha-se a exercer o trabalho de organização de escolas leigas/religiosas devido à inexistência de escolas públicas, nessas regiões, no início do século XX? A pesquisa apresenta-se bibliográfica, descritiva, exploratória e com pesquisa de campo tomando por base a análise documental e a história e memória oral de sujeitos que passaram por essas escolas. O referencial teórico que norteia essa investigação pauta-se nos estudos sobre imigração de Wachowicz (2001) e Renk (2016) e nos estudos sobre cultura escolar de Julia (2001), seguindo a linha teórica da História Cultural. O mapeamento das escolas resulta de pesquisas de acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória, a qual situa-se no sul do Paraná e atende também, estudantes do norte de Santa Catarina. Esses estudos estão atrelados ao Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em História da Educação (NUCATHE). A pesquisa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2015 e consta do estudo de cerca de vinte instituições escolares étnicas criadas no início do século XX. Alguns estudos encontram-se em andamento. Constata-se que na região de Mallet (PR), os imigrantes ucranianos e poloneses chegaram por volta do ano 1889, fixaram-se nas comunidades de Rio Claro, Dorizon, Vera Guarani, Paula Frontin e Mallet (sede). No período republicano a mão de obra escrava deveria ser substituída e havia ainda, uma extensão territorial despovoada que necessitava ser habitada, tendo por finalidade a produção agrícola. Segundo

Ribeiro (1991) o início do século XX passou por duas fases distintas: primeiramente com o período agrário exportador que resultou em produções agrícolas provenientes da agricultura familiar, resultado do trabalho rural das famílias imigrantes e, uma segunda fase denominada de urbano industrial, a partir da década de 1930. Nesse momento houve o surgimento de pequenas e insipientes indústrias que aproveitaram a mão de obra dos imigrantes que se estabeleceram no meio urbano, e já estavam envolvidos direta ou indiretamente com o sistema capitalista de produção industrial europeu. Ao fixarem-se nas terras do sul do Brasil organizaram-se em associações (culturais, religiosas, agrícolas...), construíram as Igrejas Católicas, cemitérios, espaços para as associações e fundaram a escola. Nessa mesma época, a Igreja católica da Europa, passava por um processo de romanização e as congregações adotaram uma proposta ultramarina de evangelização, e enviavam missionários para a concretização desse objetivo (AZZI, 2008). Os religiosos e religiosas chegaram antes da efetivação de propostas de políticas públicas locais e foram motivando a criação de instituições sociais e assistencialistas. Não somente a escola, mas asilos, orfanatos, hospitais, seminários, conventos, colégios internos, surgiram a partir do trabalho incansável dos padres católicos com uma formação intelectual bastante refinada e aprimorada para os padrões da cultura brasileira nesse início de século XX. O Padre Emiliano Ananewitch foi um desses exemplos, ele permaneceu na região de Mallet (PR) entre os anos de 1917 a 1939. Veio da Ucrânia, estabeleceu-se primeiramente na Argentina, oferecendo suporte aos colonos que para lá dirigiram-se, dominava diferentes línguas, escrevia em jornais, realizou debates com escritores da época, possuía assinaturas de revistas e jornais. Outras ações do Padre Emiliano Ananewitch: criou mais de 20 escolas primárias na região fundou um Hospital em Dorizon (PR), criou a Congregação das Irmãs Catequistas de Ordem III de São Francisco de Assis, em Vera Guarani (rito bizantino-ucraniano católico), posteriormente designada de Irmãs Catequistas de Sant'Ana (Vera Guarani, Rio Azul e Mallet - PR), convidou as Irmãs Servas de Maria Imaculada (Dorizon e Mallet), criou em Dorizon (PR), o orfanato São José (1923), o Orfanato de Sant'Ana, em Paulo Frontin (1951), o Seminário São José em Prudentópolis (1922) (METROPOLIA, 2019, p. 1). O Município de São Mateus do Sul contou com a colaboração do Padre Jakób Wrobel, nascido na Polônia em 1860, e vindo para o Brasil em 1896, assumindo ações pastorais na colônia Água Branca. O Padre Jakob Wrobel foi sacerdote, professor, compreendia astronomia, filosofia e falava seis línguas (latim, grego, alemão, português, inglês e polonês). Criou a escola da comunidade de Água Branca (São Mateus do Sul – PR), motivou a vinda das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, trouxe livros da Polônia e fundou uma biblioteca, apoiou a criação de diversas sociedades culturais e educativas (SOUZA, 2014). Do lado do Estado de Santa Catarina, no Município de Porto União (SC), Frei Rogério Neuhaus, um frade franciscano nascido e formado na Alemanha, foi um grande motivador da construção de várias escolas na região de abrangência. Frei Rogério chegou à localidade em 1914, realizou sua ação pastoral permeada pelo Conflito do Contestado (1912 a 1916) e permaneceu na paróquia até aproximadamente 1920. Criou várias escolas paroquiais em núcleos imigratórios, a maioria alemães, no planalto norte catarinense, motivou a chegada da Congregação das Irmãs Servas Missionárias do Espírito Santo (1917), propondo-lhes e incentivando a criação de um colégio interno para meninas (SINZIG, 1934). As ações desses padres intelectuais, representantes da Igreja Católica, durante a primeira república revelam que, mesmo diante de uma proposta de "republicanização da República" (FAUSTO, 2004, p. 262) cujas ações previam a implantação de uma escola pública, capaz de combater o analfabetismo, ampliar as responsabilidades do Estado, promover o civismo, a educação moral e o higienismo, oferecer métodos modernos com amplos recursos didáticos entre outros; ainda, permanecia distante da realidade das áreas rurais. Nessa primeira fase do período republicano a escola pública primária não conseguia atender a

demanda das áreas rurais, e devido às dificuldades com o isolamento e as distâncias, as colônias imigrantes organizavam-se como podiam e, muitas vezes, apoiadas pela Igreja Católica, por meio dos padres intelectuais, criavam as escolas isoladas e paroquiais com o intuito de fornecer as noções básicas de alfabetização para as crianças descendentes dos imigrantes. O referido estudo sobre as instituições escolares, na maioria, surgidas a partir do apoio da Igreja Católica, na região sul do Estado do Paraná e Planalto Norte Catarinense, desvendou as ações desses padres intelectuais, resultando no mapeamento de vinte escolas étnicas nos primórdios do século XX, e, ainda, revelou a prática pedagógica e educativa no interior delas.

REFERÊNCIAS

AZZI, Riolando. **A Igreja Católica na Formação da Sociedade Brasileira**. Aparecida; São Paulo: Editora Santuário, 2008.

FAUSTO, Bóris. **História Geral da Civilização Brasileira**, Período Republicano. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 2.v.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História de Educação, jan/ jun 2001. p. 9 – 43.

METROPOLIA CATÓLICA UCRANIANA SÃO JOÃO BATISTA. **Padres Falecidos**. Disponível em: https://metropolia.org.br/clero/padres-falecidos/. Acesso em: 22 abr. 2019.

RENK, Valquiria Elita (Org.). **Imigração**, Educação e Escolas Étnicas no Paraná. Curitiba; Paraná: PUCPRess, 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**, organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1991

SINZIG, Frei Pedro. **Frei Rogério Neuhaus**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1934.

SOUZA, Gerson Cesar. **A Estrela de Jacó.** Gwiazda Jakuba. A vida do Padre Jakób Wróbel, suas lutas, sua fé e seu amor pela Água Branca. Porto Alegre; Rio Grande do Sul: Odisséia, 2014.

WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa oficial do Paraná, 2001.

Palavras-chave: História da Educação; Escolas Étnicas; Padres

A DITADURA MILITAR E AS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL

JÚLIA ALIOT DA COSTA ILKIU - PUCPR

VALQUIRIA ELITA RENK - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A DITADURA MILITAR E AS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS ARQUIVOS DA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL

A presente pesquisa tem como tema o contexto das Universidades do Estado do Paraná durante a ditadura militar sob a ótica dos arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social paranaense. O problema central da pesquisa pode ser sintetizado na seguinte pergunta: Quais os motivos pelos quais levaram a Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS a investigar as Universidades do Estado do Paraná, durante a ditadura militar de 1964 a 1985. O objetivo geral é analisar o que desencadeou as investigações do DOPS contra as Universidades paranaenses. Para tanto, pretende-se, primeiramente, verificar as principais mudanças legislativas que alteraram a vida universitária ocorridas durante o regime ditatorial, e na sequência, analisar os arquivos da DOPS/PR relacionados às Universidades do Estado.

Este trabalho desenvolve uma pesquisa histórica, de forma interdisciplinar entre Educação, História e Direitos Humanos. As fontes de pesquisa são formadas essencialmente por documentos, ou seja, pela legislação em vigor no período analisado e os Dossiês da DOPS, os quais estão armazenados e acessíveis aos pesquisadores no Arquivo Público do Paraná, na cidade de Curitiba.

Sob a ótica do Governo militar a educação representava fonte de subversão e de contestação ao regime. Não à toa, grande parte dos perseguidos políticos foram estudantes e professores. Por isso, era preciso uma legislação repressiva que dificultasse ou até mesmo impedisse que ideias contrárias ao interesse do governo se propagassem e ganhassem força. Assim, tão logo o golpe militar foi instaurado no Brasil, em 31 de março de 1964, as mudanças no sistema educacional brasileiro começaram a ganhar forma.

As primeiras alterações ocorreram em 1964 com a lei 4.464/64, a qual proibiu entidades de representação estudantil a nível nacional como a UNE, estabeleceu como única forma de representação o Diretório acadêmico para o âmbito de cada curso e o Diretório Central dos Estudantes na esfera da Universidade, e vedou manifestações de cunho político-partidário por parte dos órgãos de representação estudantil no interior das Universidades.

Em 1967, o Decreto-lei 314/67 transformou a Doutrina de Segurança Nacional em Lei (LIRA, 2010, p. 38).

Em síntese, o Estado sob a Doutrina de Segurança Nacional se caracterizou por um processo de reformulação de planos, normas e de expansão da abrangência da ação repressiva orientado para a eliminação da oposição identificada como “inimigo interno” (LIRA, 2010, p. 34).

Posteriormente em 1969, referido decreto foi revogado pelo decreto-lei 898/69, que recrudesceu ainda mais o sistema de Segurança Nacional. Tal alteração adveio após a instituição do AI-5, em 1968.

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informações, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários (FAUSTO, 2006, p. 265).

Também em 1968, através da lei 5.540/68, entrou em vigor a reforma universitária, que possuía como principal característica a racionalização. Segundo Cunha (1988, p. 260):

Dever-se-ia racionalizar: a organização das atividades universitárias, a administração universitária, a expansão do ensino superior, os gastos com a educação, a distribuição das vagas pelos exames vestibulares, etc. Qualquer que fosse o ângulo da tomada, a racionalização era vista como o caminho por excelência da reforma universitária.

A ideia de racionalização embutida na lei levou a Universidade a ter característica empresarial, de forma que o gasto por aluno fosse cada vez menor.

Destaca-se ainda, um dos maiores marcos legislativos repressivos na educação, o Decreto 477 de 26 de fevereiro de 1969, que previa o desligamento ou a suspensão até 03 anos de estudantes participantes de atos tidos como subversivos, expulsão e impedimento de matrícula do estudante em qualquer escola de nível superior durante 5 anos. O decreto também previu a possibilidade de demissão de funcionários e professores, impedindo-os de trabalhar durante 5 anos.

Desta forma, observa-se que as mudanças legislativas ocorridas no ensino superior durante a ditadura militar foram elaboradas, para reprimir e desarticular professores, estudantes e movimentos estudantis que pudessem contestar o regime e suas ações dentro e fora das Universidades.

Neste sentido é importante a pesquisa nos arquivos da Dops do Estado do Paraná, pois revelam as práticas de poder do Estado inseridas dentro dos estabelecimentos de ensino superior paranaense, bem como trazem à luz as violações de direitos humanos cometidas contra professores, funcionários e alunos destas Universidades.

Além disso, o cotejo das fontes permite a compreensão dos reflexos da Doutrina da Segurança Nacional e das mudanças na legislação educacional no cotidiano das Universidades durante todo o regime militar.

Assim, esclarece-se que foram constatados nove dossiês envolvendo Instituições de Ensino Superior, e todos têm em comum um robusto material retirado de jornais sobre reportagens atinentes às Universidades, especialmente a respeito de greve de professores e alunos e eleições estudantis. Este fato demonstra como as instituições de ensino eram observadas, especialmente a partir de matérias jornalísticas.

Mais uma informação importante encontrada nas pastas são os pedidos, por parte da Direção da Universidade ou da Assessoria Especial de Segurança e Informações e dirigidos ao DOPS, de análise de antecedentes políticos de candidatos à vaga de professor, à função administrativa, aos Conselhos ou órgãos diretivos e até mesmo para matrícula de novos alunos. O pedido de antecedentes ideológicos passou a ser prática comum nas empresas e nas universidades, desta forma aquele que possuísse antecedentes políticos ou sociais negativos estava impedido de trabalhar ou estudar na Universidade.

Vê-se aí um dos principais usos da massa de informações construída pelo sistema de controle: a seleção dos indivíduos destinados a funções estratégicas, eliminando preventivamente a possibilidade de acesso a tais funções

para aqueles que eram considerados como opositores ou de alguma maneira perigosos para o regime (MANSAN, 2013, p. 22).

Tal prática consolidou-se como um modo eficiente de afastar ideias contrárias ao governo dentro das instituições de ensino, bem como, uma tática poderosa de coação, com o objetivo de afastar as pessoas de situações que pudessem sujar a sua ficha perante a DOPS. Afinal, aqueles sem uma ficha limpa na DOPS encontrariam grande dificuldade em ingressar no mercado de trabalho ou em dar continuidade a vida acadêmica.

Nos dossiês analisados também se constata grande quantidade de relatórios produzidos por agentes da DOPS em atividades de campana na instituição de ensino por eles averiguada. Nos relatórios são descritas de forma minuciosa as reuniões estudantis, palestras, e outras atividades vigiadas.

Por fim, destaca-se ainda a presença de fichas de professores e alunos que despertaram interesse da polícia política. Nestas fichas, além de dados básicos de qualificação, como nome completo, número de documento, endereço, consta também o histórico em que estava indicado como de "conotação política esquerdista" ou de "tendência esquerdista".

Assim, a fim de responder o questionamento inicial de quais os motivos que levaram a DOPS a investigar as Universidades do Estado do Paraná, durante a ditadura militar de 1964 a 1985, conclui-se que as Universidades eram e são por excelência espaço de reflexão, de pesquisa, de liberdade de expressão e de pensamento e isso por si só já era entendido como um ambiente possivelmente subversivo. As pastas da Dops revelam não um caso específico a ser elucidado naqueles espaços, mas uma atividade contínua de vigilância e repressão, como forma de calar as vozes de opositores ao regime e impor uma cultura de medo e submissão.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antonio. A Universidade Reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FAUSTO. Boris. História Concisa do Brasil. 2 ed. São Paulo: USP, 2006.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A legislação de Educação no Brasil Durante o Regime Militar (1964 - 1985): um espaço de disputas. Tese de Conclusão do Curso de Doutorado em História Social, f. 366. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MANSAN, Jaime Valim. A Educação Superior Sob Vigilância: o caso do DOPS/PR (1964 – 1988). Revista Histedbr On-line: Campinas, n. 51, p. 14-26, jun. 2013.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Arquivos DOPS; Universidades Paranaenses.

A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

DAMARIS CAROLINE QUEVEDO DE MELO - FCL- UNESP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: História da Educação

Objetivo Geral

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre os impactos da revolução industrial na educação escolar durante a Primeira República do Brasil, com enfoque em projetos, iniciativas, legislação e demais ações voltadas para a disseminação da formação educacional da classe trabalhadora, particularmente no que diz respeito a institucionalização da escola primária, no período da Primeira República (1889 a 1930).

Objetivos Específicos

- Compreender os impactos da industrialização na educação brasileira, e as consequências que esse modelo educacional iniciado no século XIX apresenta no cenário da educação escolar contemporânea.
- Identificar como a educação na Primeira República repercutiu para a classe trabalhadora

Metodologia

Para o melhor desenvolvimento do trabalho, utilizar-se-á da Revisão Sistemática de Literatura como método para alcançar o objetivo proposto. A revisão sistemática "trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis" (GALVÃO e PEREIRA, 2014, p. 183).

Fundamentação Teórica

Durante o período denominado historicamente de Primeira República (1889-1930), o governo federal empreendera várias reformas no campo da educação elementar, tais modificações tinham por objetivo num primeiro momento organizar o ensino primário, secundário e superior, e posteriormente por causa do avanço das forças produtivas, materializadas no Brasil pelo processo de industrialização o enfoque educacional passa a ter um viés voltado para a formação profissional do trabalhador.

Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, entre 1890 e 1891, realiza a reforma do ensino primário e secundário. Em seguida, o gaúcho Rivadávia Corrêa, Ministro da Justiça e Negócios Interiores realiza, durante sua gestão (1910-1914), segundo Cunha (1980) "uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país" (p.139). Depois destas, aconteceram a reforma de Carlos Maximiliano (1915) e a reforma de ensino de Rocha Vaz em 1925. (MAGALHÃES, 2007, p.4)

Ao lado dessas reformas, o ideário liberal que defendia o mesmo regime, que dominava a realidade política e econômica da República, em geral, foi quem trabalhou na organização das leis educacionais nos estados, cuja maior representação no início da república viria a ser de Francisco Campos, em São Paulo, entre 1890 e 1896. A partir dos anos de 1920, os projetos de organização da educação passam a ser hegemônicos, de modo a referendar os estudos localizados sobre educação. Vale ressaltar que, com a Constituição de 1888 "Cabia à União legislar sobre o ensino superior na Capital da República, cabendo-lhe, não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos estados e promover a instrução no Distrito Federal: Aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, complementares; [...]" (MAGALHÃES,

2007, p.3) . Ainda que essa situação, tenha se mantido semelhante as condições que operavam durante o Império, havia a chamada autonomia, mas não havia condições para tal.

Outro aspecto importante destacado por Konder (1980, apud MAGALHÃES, 2007, p. 4) e pouco explorado em nossa história é "quando as 13 colônias se tornaram independentes na América do Norte, ocorreu a alternativa de confederação ou federação, e o debate tomou conta de todo o século XIX.", Magalhães (2007) ainda destaca, que no Brasil o processo de federação teria surgido com as ideias de descentralização, o que viria a ser contraditório, visto que em latim Federatio, significa "união, conjunção". A federação no Brasil foi uma reação em oposição ao centralismo monárquico. A educação na Primeira República quando pesquisada ou estudada, é sempre relacionada aos materiais, documentos, legislações educacionais e arquivos testemunhados na História da Educação brasileira, o que leva a uma aproximação com a analise macro- estrutural, as sínteses explicativas, e os processos individuais que de algum modo se expressam nas reformas

Sampaio Dória (1920), em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930. (MAGALHÃES, 2007, p. 4)

Dessa forma, o enfoque macro da educação, passa a ser percebido com categoria normativa situada no plano da política, das ideias ou mesmo da realidade concreta. Entretanto, outras distintas ideias permeavam e entravam em conflito com o regime, porém, com a mínima visibilidade, quando contrastada com aquelas que contavam com o apoio da institucionalização oficial, ou seja, anarquista, socialistas, entre outras, e sem mencionar uma maioria que era desprovida dessas possibilidades.

Portanto, não é incomum, que o estudo da Educação durante a Primeira República seja dividida em dois momentos, o primeiro, se referindo ao inicio da Primeira República, quando os ideais estabelecidos pelo novo regime e autonomia constitucional adquirida pelas unidades federadas de fato não vieram a acontecer "[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, não vingou: foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança do regime não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas" (FERNANDO AZEVEDO, 1953, p. 134 apud MAGALHÃES, 2007, p. 5). E em seguido, com seu relatório em 1926, quando, houve a efetivação do regime, como resultado do processo histórico das reformas educacionais a partir dos anos 20.

Na década de 1960, Magalhães (2007, p. 6) salienta que houve uma procura maior para conhecer essa História da Educação na Primeira República, com as Universidades abrindo caminho através da Pesquisa. De modo simplificado a autora expõe quais seriam os principais marcos que são destacados nos estudos Históricos sobre a educação na Primeira República.

a) Do ponto de vista da periodização, adota os marcos temporais, correspondendo ao período convencional, entre 1889 a 1930, havendo cortes, principalmente a partir de 1920. Dentro de um processo social, político e econômico, em sua composição hegemônica liberal e em movimento de disputa pelas condições urbano-industriais, dentro do mesmo regime; b) Os temais mais recorrentes dizem respeito à descentralização da educação, à legislação educacional e às ideias educacionais, seguidos do estudo da legislação, no âmbito estadual, e aos estudos sobre a institucionalização da escola; c) Do ponto de vista da origem das fontes consultadas, embora tenhamos que ser cautelosos, dado o limite de nosso levantamento, parece que o recurso mais utilizado pelos textos produzidos entre 1970 e 1980 tem sido a História da História da Educação, quer dizer, a pesquisa e a análise focando fontes escritas, secundárias publicadas com uma importante transição, nos anos seguintes, para o uso de fontes primárias, particularmente para o estudo do local, do regional, bem como para o alargamento da concepção e o uso das fontes escritas (documentos) e imagéticas (fotografias). (MAGALHÃES, 2007, p. 6)

Resultados

O imediatismo muitas vezes, induzia a sociedade a adotar sanções não condizentes com as inovações propostas no contexto da Primeira República, o sistema escolar incentivado pelo

Estado, por exemplo, havia de cruzar fronteiras irrevogáveis rumo ao desenvolvimento da escolarização da nação. Sabe-se, que a descentralização monárquica estimulada na Primeira República com a Federação, faz com que haja também uma descentralização da educação, mantida pela República, que se voltava para os setores populares e criada pelo Ato Adicional de 1834, apenas, determinados estados brasileiros conseguiram realizar algum progresso em relação à educação primária da população

[...] os fatores atuantes na organização e evolução do ensino, quais sejam o sistema econômico, a herança cultural, a demanda social de educação e o sistema de poder permaneceram durante o período que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente (ROMANELLI, 1997, p. 45 apud PALMA FILHO, 2005, p. 13).

Romanelli (1997 apud PALMA FILHO, 2005, p. 13) salienta que, a demanda por recursos humanos, dada à conservação do modelo econômico agrário exportador, não realizava grandes exigências à organização escolar brasileira. Havia um perfil aristocratico ocioso sob o qual a escola no inicio foi destinada, essa demanda social de educação, mesmo quando conglomerou no seu perfil os estratos médios urbanos, buscou sempre na escola um meio de adquirir e manter status, nutrindo, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse o de origem intelectual.

A função social da escola era, portanto, a de fornecer os elementos que iriam munir os quadros da política, da administração pública e formar a "inteligência" que condizia com regime capitalista. A formação e a educação escolar, principalmente relacionada a dimensão de preparação para o trabalho, estão significativamente implicadas pelas transformações passadas pelo sistema capitalista desde sua origem. .

Referencias

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPUBLICA. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria I. M. (Org.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas: GRAF. FE: HISTEDBR, 2006.

PALMA FILHO, J. C. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

Palavras-chave: Educação e Industrialização; História da Educação; Educação na Primeira República;

A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS A PARTIR DE DEPOIMENTOS DA PROFESSORA LUIZA PEREIRA KROPZAK

DANIELLE SCHEFFELMEIER MEI - CESUMAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PINHAIS A PARTIR DE DEPOIMENTOS DA PROFESSORA LUIZA PEREIRA KROPZAK

Danielle Scheffelmeier Mei[1]

Este resumo é resultado do trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. O objetivo é refletir sobre o desenvolvimento da educação no município de Pinhais, Paraná, a partir dos relatos e documentos disponibilizados pela professora Luíza Pereira Kropzak. Ela é moradora antiga do município e atuou como professora na rede municipal e estadual desde a sua juventude, auxiliando na abertura de diversas escolas da região.

Ao fazer o recorte temporal entre as décadas de 1960 e 1990, período em que a professora atuou nas escolas de Pinhais, é possível trazer reflexões interessantes sobre a expansão da educação e ampliação da rede, além de nuances do cotidiano escolar em uma comunidade periférica, que teve sua primeira escola com turmas multisseriadas na década de 1940. A rede foi se ampliando a partir dos anos de 1970, com as mudanças na legislação referente à obrigatoriedade do acesso à educação no Ensino Fundamental. O direito subjetivo à educação só se consolida efetivamente a partir da Constituição de 1988, e antes disso os critérios de acesso, permanência e fluxo escolar não eram plenamente atendidos (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005).

Além disso, esse resumo reflete sobre educação como uma atividade feminina ao longo de muitos anos, além de nuances como as formas de avaliação, as festas escolares e a sociabilidade.

A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, se optou pela realização de entrevistas em profundidade com Luiza Pereira Kropzak, todas gravadas em vídeo. A história oral foi utilizada como metodologia, a partir das considerações de Maurice Halbwachs (2013), que apresenta a história oral e memória coletiva, explicando que esta não se apoia não apenas na lembrança individual, “mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias” (HALBWACHS, 2013, p. 16). Ao se comunicar com os outros, as pessoas demonstram seu ponto de vista, relembram histórias e se recordam dos grupos sociais ao qual pertencem.

A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO E QUESTÕES DE GÊNERO

A partir dos relatos e pesquisas bibliográficas, é interessante perceber que a profissão do magistério foi, por muito tempo, considerada do universo feminino, além de uma das únicas profissões que mulheres poderiam exercer. Tendo em vista sua atuação como docente em uma

comunidade de periferia e com fortes interferências religiosas, se faz relevante a reflexão sobre os estereótipos que estavam imbricados no papel da mulher na sociedade naquela época.

Na época em que comecei a lecionar, as mulheres costumavam se dedicar mais ao lar, ao casamento e à criação dos filhos. Trabalhar fora de casa era comum para os homens. Ser professora era a única profissão bem vista para as mulheres, pois estava relacionada à ideia de cuidar das crianças. Mas ainda com restrições, pelo fato de ter que sair de casa (JORNAL AGORA PARANÁ, 2016).

Nesse contexto, é possível fazer um paralelo com o conteúdo do Jornal Agora Paraná, que destaca de que maneira Luiza começou a perceber as necessidades de mudanças em sua realidade social:

Tive cinco filhas e sempre ensinei que a maior garantia que os pais podiam dar para os filhos é a educação e formação. Todas elas estudaram e se formaram. (...) Percebi que a mudança de pensamento era necessária, e comecei dentro do meu lar. Muitas mulheres mantinham casamentos em que não estavam felizes, e eu não queria isso para as minhas meninas. A mulher tem que ser autossuficiente para definir o seu destino (JORNAL AGORA PARANÁ, 8 de março de 2016, p. 5).

Essa forma de repressão é simbólica, já que não há punições efetivas para algumas atitudes, mas a maneira como o feminino se representa recebe na observação atenta de todos. Além da observação das outras pessoas, talvez essa mesma mulher se vigie e faça uma autocensura de suas roupas quando reconhece que este ambiente não é totalmente aberto às liberdades individuais.

OS DESAFIOS DE UMA COMUNIDADE PERIFÉRICA

A partir dos relatos da professora Luiza Pereira Kropzak, é possível perceber algumas características da rotina escolar em um período em que a educação não era uma obrigação do Estado, como estabelecido atualmente pela LDB. Luíza iniciou sua carreira no começo dos anos de 1960, quando a região de Pinhais ainda estava se formando, e havia muitas dificuldades: “A primeira escolinha foi difícil também, além de trabalhar debaixo de arvores, não havia estrada, não havia caminhos. Apenas mato, campo, árvores” (KROPZAK, maio de 2017).

O cotidiano das primeiras turmas envolvia, por exemplo, a falta de água encanada, a falta de banheiros e a ausência de outros profissionais para atender às demandas das escolas “Tínhamos um poço, que eu não deixava os alunos apanharem a água do poço com balde. Tinha apenas uma funcionária que preparava a merenda e deixava um balde com água” (KROPZAK, maio de 2017).

A partir desse relato, é possível destacar que a comunidade em questão era carente também do poder público que não era capaz de atender às necessidades básicas dessa população, como água encanada e infraestrutura adequada para garantir uma educação de qualidade e mesmo segurança para essas crianças.

O COTIDIANO ESCOLAR

Além de ser um espaço de ensino e aprendizagem, a escola também é um espaço de socialização de saberes e de experiências, propício para que as pessoas conheçam outras práticas e busquem reinterpretar a sua realidade de vida, segundo Anderléia Sotoriva Damke e Ingrid Simon (2011). Enfatiza-se que o desenvolvimento do ser humano se dá por meio do contato com o meio, com a comunidade em que se desenvolve, o meio cultural e o meio natural. Em relação à sociabilidade, a professora Luiza destaca que havia a comemoração de datas como o Dia do Índio, Desfiles Cívicos, entre outros eventos.

Era o desejo de participarem. Então, além de haver aquela sociabilidade, eu quero dizer assim, um convívio mais unido sabe. Um conhecimento, uma boa participação, eu vejo assim, até hoje, eles dizem: “fulano lá era da minha turma, a senhora sabe que até hoje a gente se encontra”. Isso é muito importante. (KROPZAK, agosto de 2017).

Outro ponto destacado no depoimento da professora é a avaliação. As provas eram realizadas pelos próprios professores a cada bimestre, além de uma avaliação anual de responsabilidade da Inspetoria de Ensino do Município de Piraquara.

Eles traziam uma prova pronta, um material pronto, e o nosso aluno deveria responder no mesmo dia as disciplinas trabalhadas, que eram português, matemática e conhecimentos, não sei como vocês chamam hoje, mas naquele tempo era estudos sociais, que entrava algumas perguntas de geografia, história, ciências, era conhecimentos gerais. Essas provas, após realizadas pelos aluninhos de primeira a quarta, voltavam a Piraquara a serem corrigidas. (KROPZAK, agosto de 2017).

É possível aferir que a escola, naquele período, ainda era um ambiente elitista e que não garantia o acesso de todos os alunos aos níveis mais avançados do ensino, tendo em vista que havia provas. A partir de reflexões de Ivo José Both (2012) sobre a avaliação, é possível considerar que os estudantes não eram avaliados pelos educadores que estavam acompanhando o seu processo diário de desenvolvimento escolar, tendo como objetivo apenas a aprovação ou reprovação do estudante. Além disso, é preciso considerar que, ao realizar as avaliações nesses moldes, os professores também estavam sendo avaliados pelo poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia da história oral foi decisiva na elaboração desta pesquisa, tendo em vista a riqueza dos depoimentos da professora Luiza Pereira Kropzak, e o quanto as suas memórias podem ilustrar o cotidiano das escolas que se localizam na região onde atualmente é Pinhais, na segundo metade do século 20. Os depoimentos apresentam detalhes do cotidiano escolar, como as dificuldades da falta de estrutura para atendimento aos estudantes, as datas comemorativas e de que maneira a avaliação era adotada como um instrumento punitivo, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Além disso, é possível perceber em seus depoimentos o papel das professoras na formação das crianças na comunidade e de que maneira o magistério foi considerado, durante muitos anos, uma atividade associada à figura feminina.

REFERÊNCIAS

BOTH, Ivo José. Avaliação: Voz da consciência da aprendizagem. Livro eletrônico. Curitiba, InterSaberes, 2012.

BRASIL. LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30 de jul de 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 29 de ago de 2017.

DAMKE, Anderléia Sotoriva. SIMON, Ingrid. Práticas, experiências, cultura escolar: questões que envolvem a prática docente. X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE, 2011). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5819_3021.pdf. Acesso em 26 de out de 2018.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

JORNAL AGORA PARANÁ. As mudanças do papel da mulher na sociedade ao longo do tempo. Edição nº 3032, 8 de março de 2016, p. 5.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, (28): 5-23, jan/fev/mar/abr 2005.
KROPZAK, Luiza Pereira. Depoimentos coletados em 2017. In: MEI, Danielle Scheffelmeier. A história da educação no município de Pinhais, a partir do olhar da professora Luíza Pereira Kropzak. 2018. 102 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade São Braz, Curitiba.

[1] Graduação em Letras (Português-Inglês) em andamento.

Palavras-chave: História oral; Educação em Pinhais; Luiza Per

A ESCOLA NOVA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS NO BRASIL

VITOR AUGUSTO PIZZOLATTO - UTFPR

PAULO FERNAO DIEL - UTFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Por meio de uma revisão bibliográfica documental, o objetivo deste artigo é compreender o contexto em que o movimento da Escola Nova se desenvolveu no Brasil e quais foram as principais reformas propostas por este movimento para a educação brasileira, tomando em consideração de modo especial o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil de 1932, resultado de diversos eventos de efervescência cultural da época que culminaram em sua publicação, foi um documento elaborado por um grupo composto por 26 educadores brasileiros, dentre os quais destacam-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Inspirados pelas tendências do movimento da Escola Nova propostos pelo filósofo norte-americano Jonh Dewey, o grupo de educadores pretendia a construir de uma educação democrática, laica, gratuita e para todos. Este movimento buscava garantir o acesso das classes populares ao ensino, tornando o aluno o foco do trabalho das escolas, buscando um ensino livre das amarras do ensino tradicionalista vigente, bem como remuneração adequada aos professores. Enfatizavam a educação como ferramenta de transformação social. Concluímos que as propostas contidas no manifesto prometiam revolucionar a educação brasileira, porém, muitas das suas aspirações foram sufocadas ou negligenciadas pelas políticas públicas de Estado que recorreu muitas vezes ao autoritarismo para resolver os problemas da democracia.

Palavras-chave: Educação, Escola Nova, Manifesto dos Pioneiros

1. INTRODUÇÃO

Após a Proclamação da República em 1889 a educação no Brasil foi marcada pelo esforço de encontrar caminhos de modernização curricular e pedagógica. O déficit educacional do Brasil no século XIX foi enorme, deixando o país em situação precária no início do século XX. O número de analfabetos era elevado, faltava formação adequada aos professores e as condições das escolas eram precárias.

O Brasil se debatia com a falta de investimentos e de um sistema educacional organizado, tanto que as primeiras iniciativas de modernização da educação no Brasil surgiram por determinação dos estados. A década de 20 do século XX, mostrou-se promissora e contribuiu para a construção de uma consciência nacional quanto a necessidade de modernização e de organização de um sistema nacional de educação. O Brasil começa a entender que o seu desenvolvimento como nação e república só virá com investimento na educação.

Em 1932 um grupo de intelectuais ligados a educação assinou o que foi conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Um documento arrojado, inédito e

revolucionário, pois tornava público um debate que a sociedade brasileira deveria promover se quisesse se desenvolver.

Neste trabalho abordaremos os principais aspectos que culminaram na criação do Manifesto, bem como o que os seus autores intentavam com esse documento e os principais empecilhos que dificultaram sua efetivação.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, pois procura entender o contexto social, histórico e político que ensejou a emergência do Manifesto dos Pioneiros, bem como as pretensões de todo o movimento da Escola Nova no Brasil. Para entender o Manifesto dos Pioneiros é preciso entender o movimento da Escola Nova e todo o contexto social, político que determinaram o desenvolvimento desse movimento de renovação da educação brasileira.

Por outro lado, trata-se de uma pesquisa bibliográfica documental. Para uma adequada abordagem do tema realizou-se uma revisão bibliográfica, procurando localizar, a partir da literatura, as principais discussões em torno do tema. Por fim, essa pesquisa possui uma base documental, pois o documento intitulado "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932", constitui-se a base sobre a qual iremos analisar todo o desenvolvimento da educação nova no Brasil.

3. ESCOLA NOVA - PRINCÍPIO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS

O início do século XX foi marcado por intensa efervescência cultural e social. Neste período grandes educadores e pensadores como Anísio Spínola Teixeira, Manuel Bergström Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros 23 educadores inspirados pelas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859 – 1951), escreveram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De acordo com Machado e Teruya, (2007, p. 1-2) para os signatários do manifesto a situação da educação no Brasil era um problema de extrema urgência e necessitava de providências imediatas. Destacam ainda que o Manifesto está relacionado a uma tendência mundial com intuito da universalização da educação pública visando assegurar o desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Libâneo (2006 apud, IVASHITA; VIEIRA, 2009, p. 5), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova intentava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. A proposta central do Manifesto era consolidar uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória e sem restrição de classes sociais visando ampliar o conhecimento prático, profissionalizante e o desenvolvimento científico do país.

O Manifesto aborda as questões da educação como prioritárias, enfatizando uma educação com perspectiva inovadora em detrimento ao ensino tradicionalista. "Com isso o Manifesto não estava apenas traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência por parte dos educadores, até então praticamente inexistente" (ROMANELLI, 1978, p. 150 apud, IVASHITA; VIEIRA, 2007, p. 16).

Entretanto o que os signatários não imaginavam era a quantidade de obstáculos que o país precisaria enfrentar para conseguir ao menos tirar do papel as propostas apresentadas. Alguns anos após a publicação do Manifesto o país vive um período ditatorial (1937-1945) regido pelo governo de Getúlio Vargas, o Estado Novo.

Segundo Henn e Nunes (2013, p. 1044), Vargas utilizou a escola como ferramenta, ou arma, para reafirmar seu poder. Desta forma, a educação neste período exaltava o nacionalismo em contraposição ao liberalismo e o comunismo, com ênfase para o ensino profissionalizante visando suprir a demanda de mão de obra especializada, visto que na década de 1930 há uma

intensificação do processo de industrialização no país. Por outro lado, a Igreja Católica se aproximava do Estado e cobra a volta do ensino religioso nas escolas e a consequente afirmação da educação tradicional católica.

A opção pelo ensino profissionalizante e pressão dos tradicionalistas corroboraram para que a proposta do manifesto perdesse força. De fato, tudo o que se pretendia com o Manifesto poderia revolucionar a educação brasileira, porém os entraves e interesses políticos no Brasil fazem com que as grandes oportunidades sejam perdidas. Após a publicação o movimento ficou engessado sendo retomado apenas mais tarde em 1959 com o Movimento dos Educadores que viria posteriormente se tornar um documento importantíssimo para a educação, a fixação da primeira Lei de Diretrizes e Bases a LDB 4024/61 em 1961.

4. CONCLUSÃO

O Manifesto dos Pioneiros é um documento moderno, para um país que ainda estava em vias de modernização. O Brasil teve e ainda tem dificuldades para se libertar da sua tradição agrária, tradicional, escravista e colonial. O manifesto foi expressão objetiva do que o estado brasileiro deveria promover em termos educacional se quisesse se modernizar. Estava clara a necessidade de se construir uma escola pública, gratuita, universal e de qualidade. Não foi apenas um manifesto político, foi também um manifesto pedagógico, pois propunha uma nova escola, uma nova pedagogia que procurava o desenvolvimento social e humano da sociedade brasileira.

O Manifesto dos Pioneiros é um manifesto democrático e para a democracia, por isso sua execução foi retardada e negligenciada. Seus méritos foram expor ao Brasil a necessidade de construir um sistema educacional que fosse universal e que integrasse todos os grupos sociais brasileiros. De fato, muito das concepções e formatações de ensino conhecidas e utilizadas na contemporaneidade da educação brasileira recordam orientações do manifesto que se tornou lei em 1961.

6 REFERÊNCIAS

HENN, Leonardo G.; NUNES, Pâmela P. C. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino – Americana de História,** São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, ago. 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238738.pdf. Acesso em: 09 de set. 2018

IVASHITA, Simoni Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. Antecedentes do Manifesto do Pioneiros da Educação Nova (1932). In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, jun. 2009, Campinas. **Anais eletrônicos:** Campinas, UNICAMP, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTf r.pdf. Acesso em: 03 de out. 2017.

MACHADO, S. F; TERUYA, T. K. O manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. In: VII Jornada de Estudos e Pesquisas, set. 2007. **Anais Eletrônicos:** Campinas: UNICAMP, revista HISTEDBR. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20MANIFESTO%20DE%201932%20E%20AS%20REPERCUSS%D5ES%20NA%20FORMA%C7%C3O%20DE.pdf Acesso em: 27 de out. 2017.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 08 de set. 2018.

Palavras-chave: Educação, Escola Nova, Manifesto dos Pioneiros

A ESCRITA DE CARTAS NO CONTEXTO DAS MISSÕES PROTESTANTES NO BRASIL: ESTUDOS INICIAIS NO ÂMBITO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CNPQ

Objetivamos, nessa comunicação, discutir sobre a escrita de cartas no contexto de difusão do protestantismo no Brasil (pós-segunda metade do século XIX), entendendo-as especialmente como um espaço de ação educacional ocupado por mulheres no campo religioso protestante. Apresentamos os caminhos de análise e resultados preliminares de uma pesquisa em andamento em nível de doutorado[1].

A escrita epistolar foi um meio de comunicação, informação e formação amplamente usado entre missionários atuantes no Brasil e suas agências e igrejas protestantes estrangeiras. Por meio delas, missionários não só escreveram de si e seu trabalho nesse país, como escreveram sobre o Brasil, mediando saberes e contribuindo na formação de uma cultura sobre o Brasil nos Estados Unidos, por exemplo, país destinatário de boa parte dessas cartas[2]. O que esses missionários escreveram, como escreveram e por que escreveram fazem parte dos objetivos e caminhos de análise dessa pesquisa. Contudo, a percepção de que muitas dessas cartas tenham sido escritas por mulheres estimulou a um olhar mais atento para a ação educacional de mulheres no campo religioso protestante missionário através da escrita epistolar. Interessou-nos questionar, porquanto, como as cartas missionárias se consubstanciaram em um espaço pedagógico de mediação cultural ocupado pelas mulheres no processo de difusão do protestantismo no Brasil.

O referencial teórico-metodológico que tomamos por base é o da História Cultural que, "tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16). A expectativa é analisar uma determinada construção social a partir dos sujeitos envolvidos e da materialização de uma cultura a partir da escrita epistolar. As cartas, segundo Cunha (2002), são

> Como objetos materiais, recheados de práticas culturais de uma época, as cartas são documentos através dos quais é possível apreender elementos para a construção de uma história comum a um grupo. Consideradas como escrituras ordinárias, produtos da cultura escrita, a fixação das idéias e a materialização das palavras nas cartas criam/perenizam uma memória escrita que pode ser apropriada e representada em outros lugares e momentos. (CUNHA, 2002, p. 2)

Trazer à cena a questão da ação das mulheres no meio educacional por meio da escrita de cartas, entendendo a "cultura escrita enquanto prática social" (CASTILLO GÓMEZ, 2003), implica compreendê-las nas relações de poder que emanam de um determinado grupo, considerando as relações de gênero, espaços ocupados e formas de resistência. O modo como esses escritos foram produzidos, utilizados e apropriados revela um discurso que é fabricado e uma cultura que é produzida a partir dessa ação. "Hablo, claro está, del discurso en cuanto espacio y forma de poder, esto es, como el conjunto de textos que la clase dominante o las personas socialmente autorizadas producen con el objeto de ordenar las relaciones y prácticas sociales" (CASTILLO GÓMEZ, 2003, p. 109).

Nossas primeiras análises encaminham para a compreensão da escrita dessas cartas como um meio de circulação de saberes usados pelos missionários, com informações sobre a cultura

brasileira destinadas às comunidades mantenedoras destas ações missionárias em outros países, assim como no sentido contrário, o processo formativo dos missionários para com os brasileiros.

As cartas missionárias foram usadas para divulgação do trabalho missionário, muitas vezes chamadas de cartas circulares ou relatórios. Elas funcionaram como uma forma de mediação cultural, cujo objetivo era informar e formar determinado grupo, normalmente quem financiava o trabalho, a respeito das ações desenvolvidas e conquistadas pelos missionários em outra cultura, a que recebia os benefícios financeiros e de trabalho do grupo dominante. Muitas das cartas de Eva Mills acolheram esta definição, sendo enviadas a igrejas ou familiares, cumprindo o propósito de construir uma imagem tanto sobre o seu trabalho missionário quanto sobre a cultura na qual ela estava inserida. (VERAS, 2017, p. 152)

Também estamos compreendendo a escrita de cartas como evidência de um espaço de poder (CASTILLO GÓMEZ, 2003) que foi ocupado pelas mulheres dentro de grupos religiosos protestantes no período de difusão do protestantismo no Brasil. Assim, tomando a produção escrita como uma forma de poder que, para além do questionamento de quem detém o poder de ler ou produzir os textos a serem lidos, importa também questionar sobre os discursos produzidos pelas mulheres que têm acesso a este poder, suas apropriações e como elas atuaram como mediadoras e produtoras culturais. Suas produções revelam discursos de legitimação, de subversão de uma ordem, de reprodução do que já é estabelecido, mas também de produção de novas formas de construir-se enquanto sujeito que tem voz.

Ao compreender que estas cartas foram produzidas não só a partir de uma cultura, mas também sobre uma cultura, em espaços entre-culturas, entendemos que há um processo de mediação e tradução cultural (PALLARES-BURKE, 1996) exercido por essas mulheres inseridas no contexto religioso protestante e com ação a ser analisada dentro do contexto da História da Educação.

REFERÊNCIAS

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. Revista brasileira de história da educação, n° 5 jan./jun 2003

CHARTIER, Roger. A história cultural, entre práticas e representações; tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1990

CUNHA. M. T. S. Na plataforma do escrito: cartas entre professoras. Anais Congresso Brasileiro de História da Educação II. Natal, 2002. Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0398.pdf (acessado em 20 out. 2017)

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Nísia Floresta, o carapuceiro e outros ensaios de tradução cultural. São Paulo: Editora Hucitec, 1996

VERAS, Loyde Anne Carreiro Silva. Memórias da Terra de Beulá: a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. 194f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.

[1] Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com pesquisa vinculada ao projeto “Educação, Gênero e Cristianismo: circulação, representação, formação e práticas femininas em cenário religioso e educativo”, sob coordenação e orientação da profa. Dra. Evelyn de Almeida Orlando e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

[2] O acervo de cartas que temos trabalhado nessa pesquisa até o momento é de missionárias e

missionários vinculados a agências e igrejas de origem estadunidense, como o arquivo da Igreja Congregacional na Igreja Evangélica Fluminense e o Arquivo Histórico Presbiteriano, em São Paulo, além do Presbyterian Historical Society, na Filadélfia, Estados Unidos. Também em arquivos de missões paraeclesiásticas, como a Crossword (antiga UFM dos Estados Unidos).

Palavras-chave: Cartas; Protestantismo; Mulheres.

A EVOLUÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES-BDTD.

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS - PUCPR

DILMEIRE SANT´ANNA RAMOS VOSGERAU - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa ainda em andamento acerca das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado voltadas para o Ensino de Geografia e tem como objetivo responder a seguinte questão: Qual a evolução da produção acadêmica acerca do Ensino de Geografia no Brasil? A opção metodológica utilizada em vista de responder o objetivo proposto para esse trabalho tem como base uma pesquisa do tipo estado da arte.

Trazemos para a conceituação teórica as ideias de Megid Neto e Pacheco (2001), segundo os quais as pesquisas com recorte temporal definido possuem a possibilidade de apresentar as evoluções históricas de um determinado período, bem como as temáticas e opções metodológicas que fundamentam a produção acadêmica de certa área da pesquisa.

A pesquisa foi realizada a partir dos resumos de teses e dissertações existentes no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, depositadas entre os anos de 1967 e 2018. Assim, para alcançar o objetivo, optou-se pelo levantamento de dados em acervo eletrônico na plataforma da BDTD (http://bdtd.ibict.br/vufind/), realizado entre março e junho de 2019.

Na página inicial do site, foi acessada a busca avançada, que possui mais opções para realizar a pesquisa, tais como: três campos para inserção dos descritores, a escolha do campo no qual o descritor será localizado, seleção por idioma, tipo de documento (tese ou dissertação), intervalo de ano da defesa e se possui ilustrações ou não.

Para este estudo, foram empregados dois descritores em campos separados. O primeiro ensino e o segundo geografia grafados exatamente como estão descritos aqui. Pedimos que a busca fosse feita em ambos os descritores no “campo do resumo em português” e que fossem organizados por relevância do tema. Tendo como retorno 1951 pesquisas (teses e dissertações). Contudo, como não era possível importar essa quantidade de uma só vez, resolvemos dividi-lo em duas partes.

De março a junho de 2019, as informações das produções foram organizadas em uma planilha do Excel. Realizamos a leitura dos títulos e verificação dos demais campos de informações como autores, orientadores e IES com o intuito nos certificarmos de que realmente se tratavam de arquivos duplicados. Com isso, foram excluídos 89 arquivos duplicados, resultando em 1862 resumos para análise.

Em um segundo momento estabelecemos como critério de exclusão a abordagem de outros temas que não do ensino de geografia, verificamos que a partir da leitura dos títulos, 849 arquivos deveriam ser excluídos. Mas, por acreditarmos que nem sempre os títulos informam sobre a abrangência do tema, executamos a leitura de todos os 1862 resumos e selecionamos para exclusão mais 251 arquivos. O critério de exclusão aplicado nessa etapa foi de que não tratavam do ensino de geografia de maneira especifica, inter, multi ou transdisciplinar. Assim, foram excluídos 1100 arquivos por não tratarem do ensino de geografia.

Outro fator a destacar é que 7 arquivos foram excluídos pelos seguintes motivos: não foi possível localizar o resumo (1), não permitiam cópia (6). Assim, restaram 755 arquivos para análise.

Os primeiros resultados apontam que dentro do corpus da nossa pesquisa constam 581 dissertações (D) e 174 teses (T), totalizando 755 pesquisas. Acenamos que utilizaremos (D) para nos referimos e dissertações e (T) para teses. Seguindo a análise, apontamos a distribuição geográfica dessas pesquisas pelas cinco regiões do país, bem como IES nas quais elas foram realizadas e em quais níveis.

A produção na Região Norte conta com 19 pesquisas, sendo elas (D) 18 e (T)1. As IES responsáveis pelas produções foram: Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

No tocante a Região Nordeste, temos como resultado, 64 pesquisas, sendo (D) 51 e (T) 13. As IES responsáveis pelas produções foram: Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No que se refere as pesquisas na Região Centro-Oeste, temos como resultado, 100 pesquisas, sendo (D) 79 e (T) 21. As IES responsáveis pelas produções foram: Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade de Brasília (UNB) .

Quanto a Região Sudeste, foram encontradas 355 pesquisas, sendo (D) 244 e (T) 111. As IES responsáveis pelas produções foram: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal De São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Em relação as pesquisas realizadas na Região Sul, apresentamos como resultado 217 pesquisas, sendo elas (D) 189 e (T) 28. As IES responsáveis pelas produções foram: Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Franciscana (UFN), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade do Vale do Taguari (UNIVATES).

No que se refere a evolução da quantidade de pesquisas realizadas anualmente, apresentamos os seguintes dados.

Entre os anos de 1988 e 1997 foram depositadas no BDTD 8 pesquisas, sendo (D) 4 e (T) 4. A Região Sul e Sudeste depositaram 4 pesquisas respectivamente.

No decênio de 1998 a 2007 foram depositadas 123 pesquisas, sendo (D) 98 e (T) 25. No âmbito geral tivemos 2 pesquisas oriundas da Região Centro-Oeste, 12 da Nordeste, 3 pesquisas da Norte; 75 da Sudeste; e 31 pesquisas da Região Sul.

Entre os anos de 2008 e 2017 foram depositadas 555 pesquisas, sendo (D) 428 e (T) 127. No âmbito geral tivemos 84 pesquisas oriundas da Região Centro-Oeste; 45 da Nordeste; 11 da Norte; 252 da Sudeste; e 163 da Região Sul.

No que se refere ao ano de 2018 foram depositadas 69 pesquisas, sendo (D) 51 e (T) 18. No âmbito geral tivemos 14 pesquisas oriundas da Região Centro-Oeste; 7 da Nordeste; 5 da Norte; 24 da Sudeste; e 19 da Região Sul.

A partir desses dados constatamos que a Região Sudeste foi a quem mais realizou depósitos de pesquisas na BDTD nos últimos 21 anos, seguida da Sul, Centro-Oeste, Nordeste e Norte Atribuímos esse resultado ao fato de que na Região Sudeste encontram-se grandes universidades como a UNESP, UNICAMP, USP, PUC-SP. Ainda nesse contexto, apresentamos as 10 IES que no quadro geral da nossa pesquisa mais realizam depósitos. A saber: USP, 92; UNESP, 88; UFRGS, 77; UFG, 75; PUC-SP, 54; UFSC, 50; UNICAMP, 41; UEL, 33; UNIOESTE, 27; UNB 25.

Ressaltamos que foi possível constatar o aumento significativo dos depósitos realizados na BDTD nos últimos 11 anos das pesquisas no campo do ensino da geografia. Evidenciamos também a dificuldade de exatidão no quantitativo das pesquisas, visto que somente a partir da Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPS, foi instituída a obrigatoriedade da divulgação digital das teses e dissertações no Brasil. Como segue:

§1º Os programas de pós-graduação exigirão dos pós-graduandos, a entrega de teses e dissertações em formato eletrônico, simultânea à apresentação em papel, para atender ao disposto neste artigo.

§2º Os arquivos digitais disponibilizarão obrigatoriamente as teses e dissertações defendidas a partir de março de 2006. (BRASIL, 2006)

Dada a situação, torna-se impossível um comparativo exato da produção acadêmica no Brasil antes de 2006. Contudo, os dados coletados apontam para o aumento da produção acadêmica, embora esta ainda esteja concentrada nas regiões Sudeste e Sul do país, o que indica também a necessidade de políticas de ampliação de acesso as universidades, principalmente na Região Norte.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. Portaria n. 13, 15 de fevereiro de 2006. Institui a divulgação das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: http://repositorio.unb.br/documentos/Portaria_N13_CAPES.pdf. Acesso em: 01 jul.2019.

MEGID NETO, Jorge.; PACHECO, Décio. Pesquisas sobre o ensino de Física no nível médio no Brasil: concepção e tratamento de problemas em teses e dissertações. In: NARDI, Roberto. (Org.) Pesquisas em Ensino de Física. São Paulo: Escrituras, 2. ed. 2001, p. 15-30.

Palavras-chave: Ensino, Pesquisa, Geografia

A EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1991-1993)

VANESSA CAUÊ KRUGEL - IFPR

WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Vanessa Cauê Krugel
Wilson Lemos Junior

Durante o início da década de 1990, a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná começou a ampliar a oferta de cursos técnicos até então restrita ao curso de Contabilidade. Esta pesquisa tem como objetivo investigar este período particular da Escola Técnica da UFPR. Com interesse em saber quais as motivações de tal ampliação, utilizou-se análise de documentos da época, apresentando várias evidências que contextualizam parte da história da ET-UFPR. Como explica Thompson (1981), as evidências podem ser imperfeitas. Há muitas lacunas se examinarmos os resultados na forma de fatos isolados em série, mas em via de regra, sobrevivem pistas suficientes para revelar a lógica do processo, suas consequências e as formações sociais características.

Edward Thompson também busca a valorização da experiência dos homens e mulheres do povo, em suas vidas cotidianas, a chamada história "vista de baixo" colaborando com a implementação da micro-história (Bertucci, Faria Filho, Oliveira, 2010).

Desde a sua doação para a Universidade Federal do Paraná, em 1942, até o ano de 1991, quando expandiu a oferta, para outros cinco cursos, a Escola Técnica da UFPR ofertava somente um curso técnico ligado à área de comércio. Em 1990, começam as sinalizações de que a Escola Técnica de Comércio da UFPR passaria por mudanças, primeiro pela criação de um conselho diretor da escola, cuja a primeira Ata da reunião, refere-se à sua própria criação, conselho que foi sugerido pelo Reitor da Universidade, o professor Doutor Carlos Alberto Faraco.

Ainda na primeira reunião do conselho diretor, a escola passou a contar com responsáveis específicos para disciplinas de núcleo comum e núcleo técnico. O novo conselho também contava com um responsável pela orientação pedagógica, curso de especialização, educação física, representante do corpo docente e discente, além do vice-diretor e do diretor recém eleito, Sidney da Conceição Vaz. O diretor comunicou a escolha de dois auxiliares, um para assuntos orçamentários, José Dinarte Gomes de Camargo e outro para cuidar de assuntos referentes aos futuros cursos, o professor Antônio Carlos Novais (Escola Técnica da UFPR, 1991).

A Escola Técnica do Comércio da UFPR passou a se chamar Escola Técnica da UFPR. A mudança de nome ocorreu pelo fato da diretriz da escola também mudar. Uma das novas funções da ET-UFPR consistia em atender projetos de extensão de alguns cursos universitários, como o Curso Técnico em Enfermagem, que pretendia fornecer mão-de-obra para o curso de Medicina e Enfermagem dentro do Hospital de Clínicas. E o Curso técnico em Prótese Dentária, criado para atender as necessidades protéticas de atendimentos odontológicos à população, uma atividade de extensão promovida pelo departamento de Odontologia.

A escola, nesse momento, se tornou órgão suplementar da UFPR, pela resolução 21/91 do COUN (Conselho Universitário). Esses órgãos, segundo a PUCRS (2019), são mecanismos de

apoios, criados para atender as necessidades específicas da Universidade, oferecendo suporte ao desenvolvimento das inúmeras atividades institucionais. A discussão sobre o novo nome aconteceu na reunião do conselho diretor, antes da criação do órgão suplementar:

Iniciando os trabalhos o senhor Diretor esclareceu que em função da criação de novos cursos, como os da área de odontologia e enfermagem há necessidade de se mudar o nome da Escola, sem descaracterizar o nome tradicional da mesma. Esclareceu ainda que o Regimento Interno da escola terá que ser adequado. Os professores apresentaram sugestões que foram escritas no quadro de giz e analisadas pelos presentes (Escola Técnica da UFPR, 1991, s/p.).

Ainda como consta na Ata de reunião extraordinária do conselho diretor da Escola Técnica de Comércio da UFPR (1991), após uma análise e consenso entre os professores presentes, o novo nome da Escola foi escolhido e encaminhado para apreciação e aprovação da reitoria da Universidade.

O Conselho Administrativo da UFPR estabeleceu então pela Resolução Nº 15/91-CA, que a ET- UFPR, ficaria subordinada à Pró- Reitoria de Graduação. E o Conselho de Ensino e Pesquisa lançou as normas para o concurso público de contratação de professores, que atuariam nos novos cursos.

A escola tinha uma autonomia limitada, como é possível perceber pela Resolução nº31/91 do COUN, que definiu quais professores seriam relevantes para a ET-UFPR. O próprio conselho definiu quais as vagas de docentes seriam criadas em reunião do seu conselho diretor. Nessa mesma reunião, o diretor da ET-UFPR lembrou dos 50 anos de vinculação da Escola com a UFPR e contou que em uma pesquisa realizada pelo CONDETUF, ficou comprovado se tratar da escola mais antiga dentro de uma Universidade no Brasil (Escola Técnica, 1991).

Inicialmente, foram criados novos cinco cursos: Higiene Dental, Enfermagem Processamento de dados, Laboratório de Prótese Odontológica e de Atendente de Consultório Dentário (aprovados pela portaria n. 8, publicada no Diário Oficial da União em 6 de fevereiro de 1991). O curso de Contabilidade (antigo curso de Perito Contador, iniciado no ano de 1936) continuou sendo oferecido. A ET-UFPR iniciou suas atividades com seis cursos no ano de 1991.

As atividades iniciaram de forma muito precária, utilizando as estruturas do prédio histórico da UFPR, na Praça Santos Andrade, em Curitiba. A escola não contava com verbas próprias, obrigando-se a utilizar sobras dos cursos universitários de maneira improvisada (Escola Técnica, 1991).

O número de vagas que seriam ofertadas, para o próximo ano foi pauta da reunião extraordinária da diretoria do dia 29 de maio de 1991. De acordo com a reunião, havia falta de espaço devido à ampliação dos cursos, pois as aulas anteriormente aconteciam somente em uma sala do terceiro andar do prédio histórico, porém com a chegada dos novos estudantes, necessitaria de mais espaço. Até o momento, a escola havia conquistado apenas um espaço ainda restrito no subsolo do prédio, dividido com os alunos da graduação (Escola Técnica, 1991).

A preocupação com o espaço físico era urgente, já que os alunos do primeiro ano se somariam com os alunos dos segundos anos. A discussão se concentrou na diminuição do curso de contabilidade, em que o número de estudantes eram muito mais expressivos:

Foi analisado o problema do número de vagas a serem colocadas a disposição no ano letivo de 1992. Levantou-se o problema do estágio no curso de Técnico de Contabilidade, já que esse problema é bem menor nos outros cursos e em alguns casos nem existe. Dessa forma, passou-se a considerar de redução do número de vagas nesse curso, levando-se em conta principalmente

o problema de espaço físico, já que no próximo ano letivo, haverá também os segundos anos dos cursos recém criados (Escola Técnica da UFPR, 1991, s/p.).
O curso de Contabilidade passou a contar com 50 alunos no período vespertino e 50 vagas no período noturno, o curso de Processamento de Dados com 20 alunos à tarde e 20 à noite. E com menos vagas, os cursos da área da saúde, Prótese Dentária com 20 vagas no horário vespertino, Enfermagem com 10 e Higiene Dental com 15 vagas (Escola Técnica da UFPR, 1991).
Na reunião do conselho diretor do dia 12 de Setembro de 1991, foram feitos os primeiros avisos de que a escola poderia receber novas instalações. E comentado sobre a preocupação com a possível evasão dos professores, para outras funções gratificadas, já que a escola não poderia oferecer essa vantagem (Escola Técnica, 1991).
O relatório da UFPR, no ano de 1992, registrou a quantidade e a formação acadêmica dos professores atuando na ET-UFPR daquele ano. Eram 50 professores no total, sendo que nenhum professor apresentava o grau de doutorado, apenas um possuía o título de mestrado, 23 eram especialistas, 22 graduados e 4 possuíam apenas o ensino de segundo grau.
Ao final do ano de 1993, a primeira turma do curso Técnico de Prótese Dentária, concluiu suas atividades, um ano antes das outras turmas dos cursos recém criados, pois se tratava de um currículo mais curto, pós-médio. No ano seguinte, turmas dos outros cursos começaram a colar grau (Escola Técnica, 2000).
Essa primeira ampliação de cursos fortaleceu a escola, que nos anos seguintes se tornou uma referência em Escola Técnica Profissional, contribuindo para o desenvolvimento local.

Palavras Chaves: História da Educação; Educação Técnica Profissional; Escola Técnica da UFPR.

REFERÊNCIAS

BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda. Edward P. Thompson. História e formação. Minas Gerais. Editora UFMG. 2010.

Diário Oficial do Estado de Paraná, Curitiba, 6 de Fevereiro de. 1991.

Escola Técnica da UFPR. Atas de Reunião do Conselho da Diretoria da Escola Técnica de Comércio da UFPR 1990 – 1992. Curitiba, 1992.

Escola Técnica da UFPR. Termo de colação de grau dos formandos da Escola Técnica de Comércio do Setor de de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná 1979 – 2000. Curitiba, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Relatório de atividades da UFPR 1992. Ed.UFPR. 1993.

Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Coordenadoria de Planejamento Institucional. Relatório de atividades da UFPR 1993. Ed.UFPR. 1994.

Universidade Federal do Paraná. Resolução Nº 15/91 do CA (Conselho Administrativo). 1991.

Universidade Federal do Paraná. Resolução nº 21/91 do COUN (Conselho Universitário). 1991.

Universidade Federal do Paraná. Resolução nº 31/91 do COUN (Conselho Universitário). 1991.

PUC-RS. Estatuto e Regimento. Disponível: www.pucrs.br/institucional/estatuto-e-regimento. Acesso em: 18 de Junho de 2019.

Palavras-chave: Palavras Chaves: História da Educação; Educação Técnica Profissional; Escola Técnica da UFPR.

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR NA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2008-2018)

YASMIN CAETANO LIMA PEREIRA - UEL

SIMONE BURIOLI IVASHITA - UEL

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse texto é resultado das investigações preliminares desenvolvidas no Projeto de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Tal projeto está vinculado ao LEPHE – Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação, que tem por objetivo salvaguardar a memória dos professores e das instituições escolares de Londrina e região. No espaço do LEPHE funcionam vários projetos, dentre eles um Projeto de Pesquisa intitulado "Mapeamento da Educação na Imprensa Paranaense", o qual pretende mapear os periódicos que tratam de educação no Estado do Paraná. Este processo de coleta de dados dos periódicos direcionados à educação está sendo realizado por meio de levantamento dos impressos disponíveis na internet, e nos acervos da Biblioteca e do Arquivo Público do Paraná e ainda por meio do site da Biblioteca Nacional, portanto nosso tema de pesquisa é a imprensa periódica.

Dentre os muitos periódicos que podem servir de fonte para a pesquisa, optamos pela Revista Educação & Sociedade que é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e pode ser reconhecido como um dos periódicos mais relevantes editados na área da Educação, que desde 1978 tem uma periodicidade trimestral.

No campo da História da Educação, as pesquisas mais recentes têm indicado que, para além das leis e regimentos escolares, outras fontes educacionais podem dar voz e evidenciar os processos pelos quais passou a educação.

As pesquisas no campo historiográfico, durante muito tempo deixou de lado fontes que hoje consideramos importantes para a pesquisa, os impressos são um exemplo disso, pois "[...] a imprensa foi utilizada apenas como um recurso complementar, porém nos últimos anos vem contribuindo sobremaneira para novos estudos ligados ao campo educacional" (CARVALHO; ARAÚJO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72). Seguindo este ponto de vista, Rezende (2012, p. 8) compreende a imprensa vinculada à educação, como um corpus documental de inúmeras dimensões, as quais se consolidam como "testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período". Para este autor:

Nas últimas décadas, os periódicos têm despertado muito interesse por parte dos pesquisadores e têm sido bastante utilizados como fonte documental pelo historiador. A imprensa periódica é uma grande força política, que, além de registrar e comentar seu momento histórico, possui a capacidade de produzir representações/imagens da sociedade, de influenciar, em cada medida, a opinião pública. Graças a esse poder, desde seu surgimento a imprensa tem sido temida, mas também muito utilizada pelos vários setores da sociedade. (REZENDE, 2012, p. 8).

Distanciamo-nos da ideia de que a fonte conta o passado exatamente como ele aconteceu, porque temos como pressuposto que a fonte não fala por si só, é preciso questioná-la, dialogar

com ela e ver além do que está impresso. O processo historiográfico ganha sentido quando conseguimos estabelecer relações entre aquilo que a fonte apresenta, o momento histórico em que ela foi construída e os sujeitos envolvidos.

Sousa e Catani (1994, p. 178) indicam que "o estudo da imprensa periódica especializada em educação pode trazer elementos extremamente úteis para a compreensão histórica do sistema de ensino e colocar novas questões acerca da 'cultura escolar brasileira'".

Com base nesta afirmação e buscando evidenciar melhor a formação e a prática de professores e professoras por meio da imprensa pedagógica é que estamos propondo olhar para a formação e a prática docente por meio da imprensa, sendo assim nosso objetivo é levantar e identificar a formação e a prática do professor na Revista Educação & Sociedade (2008-2018).

Os primeiros trabalhos com imprensa que abordam a formação de professores no Brasil foram a tese de doutorado de Denice Barbara Catani (1989) intitulada Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918) que procurou reconstruir o movimento do professorado, suas reivindicações e condições de trabalho e o trabalho de Maria Helena Camara Bastos (1994) intitulado O novo e o Nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942).

Nosso recorte temporal fica circunscrito aos últimos dez anos de publicação da referida Revista, 2008 a 2018, entretanto cabe ressaltar o tempo limitado da pesquisa, e por isso será necessário recortes, que estão sendo realizados mediante o contato e a leitura das fontes e o estabelecimento de categorias de análises.

Metodologicamente tomamos como buscadores as palavras: formação docente, formação de professores e prática/trabalho docente, no sentido de olhar nestes dez últimos anos de publicação da Revista de Educação & Sociedade, o quanto esta temática foi evidenciada e quais as recorrências entre as temáticas nestes números das revistas.

Os resultados preliminares apontam 11 volumes, sendo que em cada volume temos a média de 4 números anuais e destes aparecem 42 números em que constam trabalhos com as temáticas selecionadas. Destes 42 números tem 22 que tratam da Formação de professores, 12 que tratam da formação docente e 8 que tratam da prática/trabalho docente. Os autores que aparecem com maior recorrência nestes anos de publicação são: Júlio Emílio Diniz Pereira; Raquel Goulart Barreto e Iria Brzezinski.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação de Professores; Prática/Trabalho Docente; História da Educação; Imprensa.

Referências.

BASTOS, Maria Helena Camara. O novo e o nacional em Revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1993-1942). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CATANI, Denice Barbara. Educadores à meia –luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo -1902-1919. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1989.

CARVALHO, Carlos Henrique de; ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG 1930-1950). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio

(Orgs.). Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 61-89.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994.

REZENDE, Darcilene Sena. A imprensa periódica como fonte documental. In: MORELLI, José Ailton (Org.). Introdução ao estudo de História. Maringá, PR: EDUEM, 2012, p. 97-106.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação de Professores; Prática/Trabalho Docente; História da Educação; Imprensa.

A GAZETA INFANTIL E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER COMO A PRIMEIRA EDUCADORA 1929-1934

GIZELI FERMINO COELHO - UEM

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM

MANOELA SCHULTER DE SOUZA - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente trabalho tem como objetivo analisar o modo como o Suplemento A Gazeta Infantil, que circulava no jornal A Gazeta-SP, propagava a imagem da mulher como a primeira educadora do lar durante os anos de 1929-1934, período marcado pelo governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), o qual proporcionou intensas modificações políticas, sociais e econômicas no país. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza como fonte de pesquisa as 57 primeiras edições do Suplemento A Gazeta Infantil publicados entre os anos de 1929 e 1934, com o objetivo de refletir sobre o papel da mulher na educação de seus filhos.

O Suplemento A Gazeta Infantil circulou de 1929 a 1950, e, durante este período, passou por três fases de reformulação de seus conteúdos e de público alvo ao qual almejava atingir. Para isso, interrompeu suas atividades por curtos intervalos de tempo entre uma fase e outra. A primeira se iniciou em cinco de setembro de 1929 e durou até dois de outubro de 1934, neste período o Suplemento possuía oito páginas e era voltado para os cuidados, com a saúde, a alimentação e a higiene do público infantil (fase higienista).

A segunda fase foi de 14 de setembro de 1936 a 18 de março de 1940. Neste momento, o periódico passou a circular com o nome de A Gazetinha e tinha como objetivo atender ao público jovem, para tanto, possuía quarenta páginas e abordava mais conteúdos de caráter educativo com questões morais, cívicas e éticas, e, menos conteúdos de cuidados com o corpo, higiene e saúde das crianças.

A terceira e última fase foi de dez de fevereiro de 1948 a vinte de outubro de 1950. Nesta fase o impresso voltou a circular com o nome de a Gazeta Juvenil e, assim, como a fase anterior tinha como objetivo atender ao público jovem, porém seu conteúdo demonstrava uma preocupação mais cientifica, com o objetivo de reforçar o conteúdo escolar.

Optamos por analisar a primeira fase de circulação do Suplemento A Gazeta Infantil (1929-1934), porque foi um período de efervescência social que marcou uma reorganização política entre as elites, em que a economia brasileira se adequou à nova conjuntura econômica e social influenciada pela reorganização do capital mundial conforme registraram Machado e Carvalho (2015, p. 178):

> A década de 1930 trazia em seu bojo, os conflitos oriundos da crise internacional que culminou na queda da bolsa de Nova York, como resultado da reorganização do capital impelida pelos conflitos resultantes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917), novos desafios se colocavam com o imperialismo dos países industrializados e com o ineditismo da experiência socialista.

Neste contexto, desencadeou-se na sociedade novas expectativas com relação a educação proveniente da necessidade de formar o cidadão brasileiro, patriota e trabalhador (MACHADO; CARVALHO, 2015). De forma idealizada da mulher tinha como características: a doçura; a pureza; a moralidade cristã; a maternidade; a generosidade e o patriotismo. Essa maior visibilidade dada à mulher, especialmente no âmbito urbano, se deve à ascensão de novas profissões e ao maior acesso à educação pública e privada.

> [...] na sociedade que se modernizava, a mulher foi elevada à condição de 'rainha do lar', 'anjo tutelar', nos moldes do ideário positivista e burguês, reforçando os padrões de comportamento que dariam respeitabilidade às mulheres, nos espaços sociais a serem ocupados e as atividades que poderiam desempenhar para contribuir com o aporte educativo que lhe era inato (ABRANTES, 2006, p. 02).

O Suplemento A Gazeta Infantil foi um importante meio de difusão para os preceitos educativos, que de forma recorrente imputava à mulher a responsabilidade pela educação e saúde dos filhos, os quais seriam os futuros cidadãos da nação brasileira. O papel de esposa, mãe e dona de casa foi enaltecido como uma forma de preservar a família, contribuir para o progresso político, social e econômico do país. Portanto, o maior legado que uma boa mãe poderia deixar aos seus filhos seria "[...] uma boa base educativa, que seja capaz de formar bons homens, de forma a preserva-los de certos erros e coloca-los no caminho da piedade, da confiança, da humildade e da paciência, tornando-os dignos e aptos para a vida em sociedade" (A GAZETA INFANTIL, 03/01/1930, p. 4).

Trata-se de um modelo de sociedade marcado "[...] pela centralização das ações desenvolvidas pelo Estado e pelo desenvolvimento de um ideário nacionalista, fortemente vinculado ao poder das instituições públicas, ao respeito, a moral e a fé" (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2011, p. 1197). Por meio da qual, identifica-se inclusive uma abrangência do Estado para a delimitação do papel do homem e da mulher a ser desempenhado.

Neste momento, a campanha higienista, implementada pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, numa engenharia moralista da saúde, implantou transformações em residências e nas relações sociais (o aleitamento materno foi uma delas) (ABRANTES, 2006). Desse modo, a mulher, mãe e educadora representada pelo Suplemento A Gazeta Infantil não seria a mulher comum ou vulgar, mas a "mulher moderna", aquela que sabia se portar nas rodas sociais, que entendia de vários assuntos e que teria sofisticação (A GAZETA INFANTIL, 18/09/1929, p. 03). Sem exageros, ela saberia que deveria sublinhar sua presença de modo "discreto", mas "inconfundível".

> [...] A mulher moderna instruída, auxiliar cativa do marido, sua amiga mais esclarecida, sua confidente de maior confiança, seu braço direito mais seguro! Primeira e última educadora dos filhos e do lar, melhor mestra ao lado dos outros mestres! Seria assim, educadora não só de sua residência, mas da sociedade como um todo (A GAZETA INFANTIL, 08/02/1933, p. 02).

A noção da mulher e mãe como a primeira educadora do lar era representado pelo Suplemento de forma simbólica, por imagens produzidas tanto pelo discurso visual (caricatura, fotografia, pintura, charge, entre outras.) quanto pelo discurso literário (romance, conto, poesia, crônica, entre outras.). Entretanto, sua imagem estava vinculada aos afazeres domésticos, aos cuidados dos filhos e do marido. A medida que seria próprio do homem o sustento da casa e a chefia da família, seria próprio da mulher a gerência do lar e o exercício da maternidade e do matrimônio (A GAZETA INFANTIL, 22/11/1934, p.6). A vocação primordial do homem casado se daria no âmbito profissional, e a da mulher no âmbito do lar, portanto, o Suplemento A Gazeta Infantil, reforçava o estereótipo conservador e machista de que mulher moderna deveria ocupar

o espaço doméstico ao qual tinha aptidões inatas para exercê-lo e não ao mercado de trabalho, em que já havia um movimento crescente de mulheres lutando para ocupa-lo.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, E. S. Mãe civilizadora": a educação da mulher nos discursos feminista e antifeminista na Primeira República 'Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2006, p. 01-08.

A GAZETA INFANTIL. O colo quentinho da mamãe. In: A Gazeta, São Paulo, 18 set. 1929, p. 03.

A GAZETA INFANTIL. Mulher, mãe e educadora, In: A Gazeta, São Paulo, 03 jan.1930, p. 4.

A GAZETA INFANTIL. Os cuidados com os filhos, In: A Gazeta, São Paulo, 08 fev.1933, p. 02.

A GAZETA INFANTIL. O zelo com o lar In: A Gazeta, São Paulo, 22 nov.1934, p. 6.

MACHADO, M.C.G.; CARVALHO, C. H. de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan. /abr. 2015.

TOME, D. C.; QUADROS, R. S.; MACHADO, M. C. G. O papel Social da Mulher e da Família no Pensamento de Gustavo Capanema. In: V Congresso Internacional de História, 2011, Maringá. Anais do Congresso Internacional de História. Maringá: UEM, 2011. v. 1. p. 1197-1203.

Palavras-chave: Mulher; Educação Infantil; Imprensa; A Gazeta Infantil.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA FÍSICA NO BRASIL – AS CONTRIBUIÇÕES DE OSCAR BERGSTRÖM LOURENÇO E O LICEU NACIONAL RIO BRANCO

NELSON LAGE DA COSTA - UNESA

TERESA CRISTINA DE CARVALHO PIVA - UVA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
A presente pesquisa se propõe a resgatar uma parte da História da Educação brasileira, no que se refere às contribuições de Oscar Bergström Lourenço e a sua atuação no Liceu Nacional Rio Branco na década de 30 do século passado.

Problema:
O ensino de Física no Brasil foi pouco explorado na época Colonial e Imperial. Uma maior valorização da Física só veio despontar, através do Decreto n° 891 de 1890 com a inclusão do conteúdo das ciências fundamentais. A maior valorização do ensino só se consolidaria na "Era Vargas", nos anos 30 do século passado, com o início do processo de consolidação capitalista industrial que gerou a necessidade de popularizar a educação que nesta pesquisa são creditadas, em parte, ao esforço do Professor Bergström e ao Liceu Nacional Rio Branco, em São Paulo.

Objetivo Geral:
O presente estudo tem como objetivo evidenciar a importância do Liceu Nacional Rio Branco e a figura do Professor Oscar Bergström Lourenço para os primeiros passos do ensino da física no Brasil, durante o movimento de modernização do ensino desenvolvido nas primeiras décadas da República no Brasil.

Objetivos Específicos:
A pesquisa aponta as dificuldades, na década de 30 do século passado, para a manutenção e funcionamento do Liceu Nacional Rio Branco, localizado em São Paulo, principalmente em função das constantes modificações da estrutura educacional na época, bem como a dificuldade do Professor Oscar Bergström, um dos precursores da Escola Nova no Brasil. A implantação de novas metodologias, na época, teve suas estruturas alicerçadas sobre alguns princípios fundamentais e ao mesmo tempo inovadores, dentre os quais, a valorização da atividade prática desenvolvida pelo aluno, modificando profundamente o ensino tradicional da Física. Uma atitude certamente um tanto quanto tecnicista, mas que colaborou em muito para suplantar os mais árduos problemas científicos relativos ao ensino da Física, que a época apresentava.

Metodologia:
Através de pesquisas bibliográficas e registros disponíveis no acervo Histórico do Colégio Rio Branco, buscou-se resgatar as percepções do Professor Oscar Bergström, a respeito das dificuldades para o ensino da física que culminaram com a autoria de diversas obras ligadas ao ensino dessa disciplina, dentre elas o "Manual de Iniciação ao Estudo da Física Experimental"

editado em 1933 e o desenvolvimento de diversos aparelhos destinados ao ensino da Física Experimental.

Fundamentação Teórica:

Criado em 25 de setembro de 1926, o "Lyceu Nacional Rio Branco" é fruto da ideologia de apoio de um grupo de professores ao movimento de modernização do ensino que marcou as primeiras décadas da República no Brasil. Segundo Demartini (2002) "O Liceu Nacional Rio Branco nasceu da união de um antigo curso de preparatórios a um grupo de educadores eminentes na época, que traziam uma proposta pedagógica definida (eram entusiastas da Escola Nova)."

Dentre seus fundadores, destacam-se os professores Savério Cristófaro, Antônio de Sampaio Dória, Roldão Lopes de Barros, Almeida Junior, Guilherme Merbach e Oscar Bergström Lourenço. O Liceu Nacional Rio Branco, sediado na cidade de São Paulo, abrigava em seu corpo discente filhos da elite política e econômica, bem como filhos dos seus fundadores, parentes e amigos.

O principal foco do Liceu Nacional do Rio Branco residia sobre o curso primário, que seguia o programa oficial do estado de São Paulo, porém, a diferença entre o Liceu e as demais escolas da época, estava na metodologia utilizada, toda baseada nas idéias da Escola Nova. A metodologia utilizada na época tinha como principal meta a valorização da atividade do aluno, a observação do mundo, toda a metodologia era desenvolvida em forma de experiências que permitam a descoberta de resultados por parte dos alunos. Estas atitudes coincidiam com umas das primeiras mudanças no ensino de Física no Brasil, a utilização de laboratórios para a realização de experiências como recurso didático.

Dentre as obras do Professor Bergström destacam-se: Física: Iniciação ao Estudo da Física Experimental para a Terceira Série Ginasial, em 1933; Química: Iniciação no Estudo da Química Experimental em 1936, o trabalho intitulado Tratado Elementar de Física Experimental para a Quarta Série dos Ginásios, em 1937, com reedições até 1941 e o Tratado Elementar de Física Experimental para a Quinta Série dos Ginásios em 1942, todos publicados pela Companhia Editora Nacional de São Paulo.

Estas obras destacam a preocupação do Professor Oscar Bergström com um ensino das ciências, pautado na realização de experiências em laboratório o que na época era uma prática pouco comum no ensino ginasial. Estas atitudes só vieram a reforçar os preceitos da Escola Nova, a valorização da atividade voltada para o aluno. E que atualmente muito se discute no ensino da Física.

Ao lado de uma invejável inteligência, o Professor Bergström trouxe de berço duas outras qualidades que fizeram dele um professor de física admirável: o amor à exatidão matemática e a sua paixão de inventor. Na sua titulação havia a formação em Engenharia Química pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP) em 1935, Professor Catedrático em 1956 e Livre Docente em Química Orgânica da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Estas qualidades impulsionaram o Professor Oscar Bergström Lourenço a escrever em 1933, ainda quando Professor do Liceu Nacional Rio Branco, seu trabalho intitulado: FÍSICA – Iniciação ao Estudo da Física Experimental, pela Companhia Editora Nacional de São Paulo.

A carreira do Professor Oscar Bergström foi marcada pela ocupação de importantes cargos acadêmicos. Em 1905 foi nomeado para ocupar a Vice-Direção da Politécnica e exerceu o cargo até 1966. Também ocupou o cargo de Chefe do Departamento de Engenharia Química das antigas Cátedras de Química da Escola Politécnica, de novembro de 1966 a junho de 1969.

De acordo com as informações disponíveis no Centro de Memória do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Professor Oscar Bergstrom fez parte do

Conselho Deliberativo da Academia Brasileira de Ciências (ABC) de janeiro de 1964 até maio de 1968. A Academia que foi criada em maio de 1916, com sede no Rio de Janeiro, com o nome de Sociedade Brasileira de Sciencias, congregava profissionais da área de Ciências Matemáticas, Ciências Físico-Químicas e Ciências Biológicas.

Resultados:
O contexto favorável dos anos 30 do século passado veio ajudar alguns educadores adeptos da Escola Nova, influenciando na melhoria das técnicas do ensino de Física no Brasil. A existência de laboratórios era mais comum em Faculdades, porém em escolas secundárias eram raros e pouco equipados. Nestes gabinetes, como eram conhecidos os laboratórios na época, não se realizava pesquisas, mas sim o que chamavam de "aulas práticas" (Damy, 2007), dentre estas escolas secundárias encontrava-se o Liceu Nacional do Rio Branco e a persistente vontade de ensinar do Professor Oscar Bergström.
Trazer à lembrança a figura do Professor Oscar Bergström, poder apresentar através da pesquisa a lisura dos seus trabalhos e a dedicação que deu ao Ensino da Física Experimental, trás de imediato o pensamento sobre as dificuldades pelas quais passou em sua época. Uma época difícil é bem verdade, mas que ao lado de baluartes que comungavam da mesma ideologia, fizeram mais do que eles próprios esperavam fazer no Brasil, no ensino da Física, e tudo teve início no Liceu Nacional Rio Branco.
É importante acrescentar ainda que as ideias de Oscar Bergström foram as verdadeiras propulsoras da vulgarização do ensino experimental da Física, e que estas idéias deveriam ter sido conservadas. No entanto, as condições sociais e políticas do Brasil, da sua época até os dias atuais não permitiram nem a conservação dessas idéias e muito menos o desenvolvimento da forma de ensinar a Física experimentalmente.

Referências:
DAMY, Marcello. Os Precursores da Física no Brasil. Física na Escola, v. 8, n. 2, 2007
DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Liceus paulistanos: Elementos para a história da educação. II congresso brasileiro de história da educação, Natal – RN, 2002.
DIOGO, Rodrigo Claudino e GOBARA, Shirley Takeco. Liceus paulistanos: Sociedade, educação e ensino de Física no Brasil: Do Brasil Colônia ao fim da era Vargas. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luis, MA, 2007.
KLEIBER, J. Compêndio de física. Traduzido (do alemão) e adaptado ao programa oficial por Álvaro Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1933.
LOURENÇO, Oscar Bergstrom. Física: iniciação ao estudo da física experimental para a terceira série ginasial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
LOURENÇO, Oscar Bergstrom. Química: Iniciação no Estudo da Química Experimental. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
LOURENÇO, Oscar Bergstrom. Física: tratado elementar de física experimental para a quarta série dos ginásios. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.
LOURENÇO, Oscar Bergstrom. Física: tratado elementar de física experimental para a quinta série dos ginásios. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
PINTO JUNIOR, Arnaldo. Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940 –1951) / Arnaldo Pinto Junior. Campinas, SP, 2010.
SHAW, Gisele Lemos. Memórias docentes do ensino de ciências no Ginásio Sagrado Coração de Senhor do Bonfim, Bahia (1942-1976). X Encontro Nacional de História Oral, Recife, 2010.

Palavras-chave: História do Ensino; Ensino de Física; Oscar Bergström; Liceu Nacional Rio Branco.

A IMPRENSA PEDAGÓGICA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: A REVISTA ESCOLAR PUBLICADA NO ESTADO DE SÃO PAULO

CLEONICE APARECIDA DE SOUZA - PUC-CAMPIN

MARIA DE FATIMA GUIMARAES - USF

CLAUDINO GILZ - UNIFAE

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A temática impressos pedagógicos e imprensa periódica educacional apresenta-se como desafio à produção, publicação, circulação e disseminação das fontes à história da educação. A presente pesquisa privilegia a Revista Escolar como objeto de investigação, considerando que o recorte temático se assenta na constatação de que, na virada do século XIX para o XX, diferentes periódicos pedagógicos foram impressos. Parte do pressuposto de que o estudo da imprensa periódica em educação mediatiza a compreensão histórica do sistema público de ensino, pois, num breve levantamento, identificou-se que os seguintes periódicos pedagógicos foram impressos: a Revista do Ensino de Minas Gerais (1886-1889), a Revista Moderna: pedagógica, scientifica, litteraria e noticiosa (1892-1893), O Estímulo: Revista Literária da Escola Normal (1906-1914), Revista de Educação (1921-1922), dentre outros. E, delimitando o estado de São Paulo, constata-se que entre 1893 e 1897 veio a ser lançada a revista chamada A escola pública por iniciativa de um grupo de professores. Nos anos de 1896 a 1897 foi publicada a Revista do Jardim de Infância por Gabriel Prestes com a finalidade de disseminar os métodos e os materiais de educação pré-escolar utilizados no Jardim de Infância. Já nos anos de 1902 a 1918, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo publica a Revista de Ensino. Entre 1925 e 1927 é publicada a Revista Escolar pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Da materialidade de um periódico ao modo de revista identificamos aspectos técnicos que orientam sua produção, edição, publicação e circulação em conexão com algumas questões que balizaram a trajetória da imprensa no Brasil e na América Latina nas primeiras décadas do século XX. A Revista Escolar editada entre os anos de 1925 a 1927, período este em que o Estado de São Paulo foi presidido por Carlos Campos de 1924 a 1927, quando faleceu. Tais dados históricos parecem-nos relevantes, visto que a Revista Escolar teve sua última edição em setembro desse mesmo ano, o que pode sugerir que sua publicação contasse com apoio direto de pessoas ligadas ao grupo do referido governador. Pois, após o falecimento do governador Carlos de Campos, a Revista Escolar também teve o seu fim no mês de setembro do mesmo ano, quando a Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo passa de Pedro Voss para o novo diretor Amadeu Mendes (NERY, 1993 e 2001). Na Revista Escolar, uma fonte documental significativa à história da educação brasileira, flagramos, na análise de seus fascículos, visões de mundo, práticas de leitura valorizadas de tal contexto sociocultural, assim como indícios do público leitor ao qual se destinava e do lugar social do qual seus colaboradores escreviam. De acordo com Caspard-Karydis (1981), o conjunto de revistas editadas e postas em circulação destinadas aos professores no período visava principalmente guiar a prática cotidiana dos docentes, oferecendo-lhes informações sobre o conteúdo, o espírito dos programas oficiais de ensino, a condução das aulas e a didática das disciplinas. Chartier (2003) considera que as estratégias

editoriais produzem sistemas de apreciação, classificando culturalmente os produtos da imprensa. A Revista Escolar é um periódico pedagógico e oficial (VIDAL, 1998). Observamos, numa leitura prévia dos artigos publicados nos diferentes números da Revista Escolar, a divulgação e a defesa de algumas iniciativas relativas às políticas educacionais ancoradas em visões de mundo e em tensões da época, a partir da apresentação de propostas de atuação do professor em sala de aula, assim como de artigos teóricos apresentados ao leitor enquanto subsídios ao aprimoramento do trabalho docente. Esta pesquisa parte do pressuposto de que os impressos periódicos pedagógicos são, enquanto fontes documentais, capazes de oferecer subsídios de análise acerca da história da educação brasileira (CRUZ, 2000). Considera que tais impressos acolhem e são registros de diferentes ideias e concepções de educação que, por sua vez, podem ser tomados enquanto indícios de saberes, práticas culturais e relações de poder de um determinado contexto sociocultural (FONSECA, 2003). Por fim, esta pesquisa reafirma as potencialidades que as análises de periódicos, suscitam enquanto fontes primárias capazes de oferecer subsídios à história da educação.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Unesp, 2003.

CRUZ, H. de F. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana 1890-1915**. Arquivo do Estado de São Paulo. Imprensa Oficial SP. São Paulo: EDUC, 2000.

FONSECA, T. N. de L. História da educação e história cultural. In: FONSECA, T. N. de L.; VEIGA, C. G.. **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-76.

GASPARD-KARYDIS, P. et. al. **La presse d'educationa et d'enselgnement** – XVIII e siécle/1940. Paris: INRP/Editions du CNRS, 1981.

NERY, A. C. B. **A Revista Escolar e o movimento de renovação educacional em São Paulo (1925-1927).** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. (In)formando, divulgando e educando: uma década de imprensa periódica em São Paulo. **Anais do V Seminário Internacional de Estudo e Pesquisa HISTEDBR.** UNICAMP. Campinas, Agosto, 2001.

VIDAL, D. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, L. M. de. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Palavras-chave: Revista Escolar; Fonte documental; Impressos pedagógicos; História da educação no Brasil.

A INSTITUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE PALMAS

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS - UFT

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho teve como objetivo historiar o curso de Pedagogia de Palmas no contexto de implantação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) no período de 2010 a 2014. Para tal intento analisou-se os documentos legais do curso tais como: as atas do colegiado, as grades curriculares, o projeto político pedagógico, as portarias, os eventos e as publicações. O curso está presente em quatro dos sete campi da UFT que estão distribuídos pelo estado do Tocantins nos municípios de Arraias, Miracema e Tocantinópolis, ambos na modalidade presencial e noturno. O Curso de Pedagogia iniciou suas atividades no âmbito da Universidade do Tocantins (UNITINS), no ano de 2001, com a formação especificada em duas habilitações: Administração e Supervisão Escolar. Com a implantação da UFT, em 2003, o Curso passa por um processo de reestruturação curricular e, com o PPC aprovado em 2004, assume a formação de pedagogos com habilitação para a Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Supervisão Educacional, seguindo a mesma proposição do campus de Arraias, em que a docência é compreendida como base da formação do pedagogo. Em 2007, foi aprovado outro PPC, com fundamento nas DCN-Pedagogia. Consta no PPC-Pedagogia/Palmas – 2004, a descrição das ementas, o objetivo geral, os conteúdos básicos e uma proposição metodológica para desenvolvimento dos conteúdos. Insere-se este estudo na história oral que procura evidenciar a memória e a subjetividade dos atores sociais que vivenciaram o momento histórico. A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas com pessoas que puderam testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida e/ou outros aspectos da vida contemporânea. Mostrar como o curso de Pedagogia de Palmas foi evoluindo é recorrente, pois a história oral como metodologia contribuiu para evidenciar o conhecimento produzido sobre o curso e seu processo histórico. Priorizou-se as entrevistas que enunciam relatos orais que foram construídos na dinâmica de funcionamento e nas várias etapas da trajetória do curso em estudo. Para MEIHY(2000), o que marca o fundamento da história oral é sua base nos contatos direto, gravados e conferidos para evidenciar o estreitamento subjetivo dos contatos pessoais – entre depoentes e oralistas – o que se formulam como imprescindíveis para o estabelecimento de um trabalho onde o que interessa é como cada um dos indivíduos percebeu as mudanças, formulou a revisão de seus valores e sintetizou suas experiências sobre o assunto abordado. Buscou-se coletar as informações, as histórias do curso através da memória dos professores por meio de entrevistas gravadas com roteiro previamente estabelecido a fim de que mesmo tendo discursos variados sobre o tema, os depoimentos servissem ao estudo proposto. LE GOFF (1994) aborda a memória ligada à escrita sob duas funções: uma como armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro; a outra é de assegurar a passagem da esfera auditiva à visual, que permite reexaminar, reordenar e retificar frases e até palavras isoladas. Pensando nisso, as respostas dadas foram transcritas rigorosamente conforme foram expressas, para os depoimentos pertinentes serem usados na sistematização e organização do trabalho. Como parte da história desses professores se confunde com a história da própria universidade, fez-se a leitura dos documentos legais do

curso para balizar as entrevistas e também corroborar com escrita. Pois à medida que se historiou o curso de Pedagogia de Palmas falou-se da construção da universidade, das histórias docentes e das experiências de vida. Nas entrevistas percebeu-se o posicionamento dos professores do curso sobre algumas questões tais como: suas ações dentro da instituição em prol do curso, o que pensam do curso no que tange ao currículo, às práticas de ensino nele desenvolvidas, o corpo docente e à formação dos acadêmicos. Indagou-se sobre o processo de transição da UNITINS para a UFT, a extinção do curso Normal Superior e a inclusão dos alunos deste no curso de Pedagogia. Os professores entrevistados foram identificados no decorrer do trabalho à medida que davam seus depoimentos. A escolha da história oral se deu por ser um instrumento capaz de coletar informações dos sujeitos que participaram do processo de construção do curso de Pedagogia da UFT em Palmas. As atas do colegiado e todos os dispositivos legais de instituição sobre o curso também foram instrumentos fundamentais para a descrição da história do curso no período de 2010 a 2014. Nas expressões dos professores entrevistados foi possível perceber a preocupação, os sonhos e as aspirações destes na busca por um curso com melhor qualidade no ensino superior tocantinense e fundamentalmente brasileiro. Inferiu-se que o curso de Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Formação de Professores em Nível Médio, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Observou-se que o curso tem tentado promover a imagem social positiva da profissão docente provocando a valorização da formação teórica e a pesquisa acadêmica.

Referências

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de história oral. 3ªed. São Paulo SP: Edições Loyola, 2000 p. 24 e 43.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. p. 433.

Palavras-chave: HISTORIA DA EDUCAÇÃO, PRATICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGIA, TOCANTINS

A INVISIBILIDADE DOS NEGROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA DÉCADA DE 1920.

ADRIANA BARBOZA ROSCHILD - IFSUL - PELOTAS

ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente estudo aborda a invisibilidade dos negros na Educação Profissional no Município de Pelotas/RS, na década de 1920, no período pós abolição. A população negra apresentou um papel fundamental na organização e formação do Brasil, porém a história do negro no país é marcada por uma trajetória de sofrimento e preconceito, consequência de um regime escravocrata e cruel.

A metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica. Para Rampazzo (2002, p. 62), "Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio". Considerando tal entendimento, buscou-se a exploração de bibliografias e documentos que tratam sobre a educação dos negros no Brasil e na cidade de Pelotas/RS no período pós-abolição. As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Pública Pelotense e em sites de Universidades, analisou-se teses, dissertações, documentos digitalizados, Leis governamentais, jornais, livros, entre outros.

A história da desigualdade dos negros no Brasil pode ser descrita a partir do processo de escravidão. De acordo com Amaral (2011), o tráfico de africanos para o Brasil, a partir do século XVI, passou a ser tido como um negócio altamente lucrativo para os comerciantes dos dois lados do Oceano Atlântico.

A condição jurídica de escravo no Brasil seguia o mesmo viés do direito romano, a de "coisa", da mesma forma no direito romano a escravidão seguia o ventre, descrevendo que todo o filho que nascia de uma mãe escrava, nasceria escravo. Nesse sentido, os escravos ao serem tratados juridicamente como "coisas", poderiam ser comercializados, através de diferentes formas, tanto por vendas, trocas, doações, entre outros. A coisificação[1] jurídica do escravizado era uma forma de estratégia utilizada pelos seus respectivos donos, a fim de dominar e desumanizar os escravos. (AMARAL, 2011). A mesma autora ainda descreve que muitos escravos eram treinados em ofícios[2], o que denota que os mesmos eram amplamente utilizados como mercadoria de negociação.

O processo de escravidão dos negros no Brasil deixou resquícios na história brasileira. Na cidade de Pelotas/RS percebemos em vários aspectos as marcas do período escravista e destacamos que logo após o fim do regime escravocrata, a população negra passou por vários problemas, dentre eles: a discriminação e a não aceitação na sociedade. A luta por direitos civis e educação foi uma das principais reivindicações dos negros no Brasil.

[1] É necessário ressaltar que a coisificação do escravo era uma ideologia senhorial, não refletia a visão de homens e mulheres escravizados. Estes nunca perderam a sua humanidade: amaram, buscaram constituir famílias, valorizaram os laços de parentesco e de amizade, cultuaram seus deuses, lutaram por melhores condições de vida

e não se conformaram com a escravidão. (AMARAL, 2011, p. 10).
[2] Muitos escravos de ganho foram treinados em ofícios especializados, como carpinteiros, marceneiros e pedreiros, o que fazia com que seu preço se valorizasse muito diante da escassez de mão- de – obra para estes serviços. Escravos cozinheiros eram muito valorizados no século XIX para o serviço em hotéis em Salvador. (AMARAL, 2011, p. 10).

A educação dos negros no Brasil e em Pelotas

Durante o período de escravidão nota-se a intenção pedagógica no processo de organização do trabalho escravo. Porém, houve mudanças de pensamento e críticas ao sentido pedagógico em questão, consequentemente a negação do mesmo, principalmente por não responder às necessidades e ao modelo de sociedade que se iniciava em meados do século XIX. (FONSECA, 2002).

As práticas educativas possibilitadas aos negros escravizados eram realizadas em âmbito privado, com a intencionalidade de torná-los seres ignorantes e embrutecidos, fator indispensável e facilitador para o domínio dos mesmos, com isso, suprir as exigências do modelo de sociedade organizado pelo trabalho de servidão. De acordo com Fonseca (2002), tal pedagogia existente no período escravocrata poderia ser chamada de pedagogia do Chicote[3].

Após a abolição da escravatura e a instituição da República no Brasil, a população negra passou a se organizar e reivindicar direitos civis. Com o processo de libertação, os negros passaram ao status político de cidadão, mesmo com as desigualdades raciais que se manifestaram após a abolição, os negros começaram a reivindicar escolas que trabalhassem a história e a cultura de seu povo. (AMARAL, 2011).

No século XX, nota-se o surgimento da imprensa negra e alguns jornais escritos por negros e destinados para os mesmos, tais periódicos tinham como finalidade noticiar e trazer em discussão os problemas que eram vivenciados pela população negra, entre eles a educação. Muitos, não possuíam espaço na grande imprensa. No Rio Grande do Sul, alguns jornais se destacaram, como: A Alvorada[4], A Vanguarda, A cruzada e O Exemplo, tendo como objetivo noticiar a agenda das associações negras, promovendo a organização da população afro-brasileira na parte Sul do país. Peres (2002), ao estudar os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense nos anos de 1875/1915, anuncia o silêncio das fontes locais sobre a educação dos negros em Pelotas.

Considerações Finais

Atualmente, os estudos referentes a educação dos negros[5] no Brasil, são realizados por estudiosos vinculados a diversos setores da sociedade, dentre eles destacamos aqueles vinculados aos movimentos sociais de afirmação da identidade negra e aqueles vinculados a órgãos governamentais.

Muitos trabalhos trazem à tona a discussão sobre a invisibilidade dos negros na historiografia educacional brasileira. De acordo com Fonseca (2007, p. 13) os estudos sobre a história da educação dos negros no país, ainda é uma questão recente e alguns pesquisadores apontam a dificuldade de ampliação das pesquisas acerca desse tema, devido a dois motivos: de um lado tenha a carência de fontes para a realização do estudo, por outro lado, o desconhecimento dos trabalhos realizados por pesquisadores e movimentos sociais negros no país (ROMÃO, 2005). Nesse sentido, estudar a história da educação dos negros no Brasil é uma tarefa difícil, porém necessária, no intuito de trazer para a discussão temas relevantes para análise da escola e da sociedade.

O acesso dos negros à escola e a educação profissional ocorreu vagarosamente no início do século XX e tinha como objetivo qualificar a mão-de-obra. Os negros eram invisíveis em muitos documentos do período, o que dificulta a nossa pesquisa, no entanto avaliamos que a

invisibilidade dos negros na historiografia educacional pelotense, na década de 1920, faz parte do processo de escravidão, atrelado a discriminação e a não aceitação dos negros na sociedade.

[3] Digo que tal expressão pode ser descrita pelas agressões sofridas pelos negros no processo de escravidão, no qual os mesmos eram violentados através de chicotes, um instrumento feito de corda ou couro.
[4] Alvorada – O periódico defendia a igualdade humana e a emancipação da raça negra, que seriam possíveis pela educação. Publicava notícias sobre esportes, festas, bailes e ações da Frente Negra Pelotense. Vangloriava-se de ser o único jornal dos negros de Pelotas, e queixava-se da falta de apoio. (AMARAL, 2011.p. 81).
[5] Dos negros a que me refiro algumas vezes no texto, são crianças, mulheres e homens, que por muito tempo foram submetidos ao regime cruel de escravidão.

Referências

AMARAL, Sharyse Piroupo do. História do negro no Brasil. Brasília. Ministério da Educação, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n. 13, p. 11 – 50, jan- abr. 2007.

_____. A educação dos negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

PERES, Eliane Teresinha. Templo de Luz: cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875 -1925). Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

ROMÃO, Jeruse. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

Palavras-chave: Invisibilidade; negros; educação profissional

A LEI 5692/71 E O CURRÍCULO: UMA BREVE ANÁLISE PARA POSSÍVEIS REFLEXÕES

WILMA FONTANA DE SOUZA ALVARES - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa apresenta um pequeno estudo bibliográfico sobre currículo e a Lei 5692/71, definindo-se aqui o tema de pesquisa. O período histórico que envolve é o da ditadura civil-militar brasileira, e esta se baseava no pensamento autoritário e tecnocrático que visava a educação como o que Bitar e Bitar chamou de "aparelho ideológico de Estado".

Para melhor compreender o tema serão analisadas a Lei 5.692 de 1971, alguns autores que pesquisam temas semelhantes ao objeto de pesquisa e teóricos voltados aos estudos da história do currículo. Busca-se responder a seguinte questão: como o currículo se constrói na lei, com base do que se pensava sobre currículo naquele momento?

O objetivo geral deste trabalho é analisar a Lei 5692/1971 e a configuração de currículo que nela se apresenta. Para esta análise, será necessário que o trabalho se alinhe em dois objetivos específicos: compreender o contexto histórico brasileiro no no momento da implementação da Lei 5692/1971 e verificar a ideia de Currículo, a forma como este é relatado na lei e as orientações para a efetivação deste nas escolas brasileiras.

A metodologia para o alcance dos objetivos estará voltada à efetuar uma breve analise do contesto histórico brasileiro no período da ditadura militar e tratar especificamente do currículo a partir da Lei 5692/71.Para tal, é necessário se ancorar em referenciais teóricos e fontes que permitam o alcance dos objetivos.

Compreende-se aqui que uma história do currículo não se constrói apenas com a análise de textos oficiais e deliberações legais, já que o currículo envolve as práticas e documentos informais. Desta forma, o objetivo deste trabalho historiográfico está longe de esgotar o tema, até porque estamos em meio à diversas possibilidades de análises, mas pretende-se levantar possíveis reflexões e questões que possam vir a ser retomadas e discutidas em pesquisas futuras. Este pensamento vai de acordo com os que Goodson nos mostra, ao afirmar que "quando se aceita que o currículo é uma fonte essencial para o estudo histórico, surgem uma série de novos problemas, pois o currículo é um conceito ilusório e multifacetado" (1997, p.17).

O estudo, neste caso específico, se dará no tipo de fonte documental que Goodson denomina "currículo escrito", já que nos voltaremos específicamente ao currículo proposto na Lei 5692/71. Desta forma, este trabalho se justifica na medida em que não serão verificadas as práticas escolares específicas no interior das instituições de ensino, mas sim o currículo escrito na legislação, já que o mesmo nos possibilita ter uma noção global, mesmo que de maneira simbólica, do contexto escolar.

Quanto ao período, são recorrentes as afirmações de que o contexto político e social do Brasil na década de 1970 era sustentado por ideal econômico onde seu desenvolvimento vinha a ser justificado pelo controle e opressão da liberdade e democracia. A ideia de nacionalismo e repressão à subversão dominavam a conjuntura nacional. Porém, contraditório ou não, a escola pública neste período se expandiu. Isso se deve ao modelo econômico instaurado no governo militar.

Neste cenário, a Educação se apresenta como uma instância capaz de legitimar uma formação de massa para um determinado fim, imposto pelo quadro político daquele período. É implantada, então, a Lei 5692/71, que legitima tais intenções.

Desta forma a formação educacional passa a ser tratada como um meio de adquirir o apoio popular aos planos governamentais, mesmo sem a participação da população na elaboração desses planos. Mas, se o governo possuía um caráter repressivo e ante-democrático, qual a necessidade de obter o apoio da população nacional? Segundo Mazzante, esse apoio se justifica na medida em que "o alcance pretendido pela lei toma caráter de Reforma Educacional, preocupada em cuidar de elementos específicos à educação básica nacional" (2005, p.73). Porém, independente do apoio populacional pretendido, esta reforma educacional instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 foi implantada sem que houvesse uma consulta ou participação dos setores educacionais ou ligados à eles, inclusive dos professores, na sua elaboração.

A partir da análise deste contexto histórico, que a nova proposta curricular vem marcada por intencionalidades capazes de permitir o "desenvolvimento" do Estado Nacional. A Reforma, com base nessas intenções, trouxe com ela o controle, a burocratização, a organização administrativa (especialmente a do setor público) e a centralização do poder. Este estado repressor era legitimado pelo chamado "milagre econômico", que "agia no sentido de abafar os movimento de contra hegemonia: os movimentos de resistência neutralizavam-se frente às malhas burocráticas coordenadas pela chamada a favor da ordem e do ufanismo nacionalista".(MAZZANTE, 2005, P.73)

Quanto a Lei 5692/1971, uma Reforma Educacional, que se fundamenta como Lei de Diretrizes e Bases para todo o Estado Nacional se legitima a partir de um projeto que abrange diversos setores e segmentos, em específico os Conselhos de Educação.

Quando trata do currículo, a Lei 5692/71 determina que o ensino de primeiro e segundo grau terão um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada. A partir do artigo 4° da LDB de 1971 que, apesar da possibilidade de uma parte diversificada que atenda as peculiaridades de cada instituição de ensino, a obrigatoriedade do núcleo comum limita consideravelmente a liberdade curricular. Além disso, na parte diversificada, todo e qualquer ajuste curricular fica dependente da aprovação dos Conselhos Estaduais de Educação.

O Conselho Federal de Educação, através do parecer 853/71, fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus. Esta forma de organização curricular limita consideravelmente as áreas de conhecimentos pretendidas no contexto educacional. A expansão da quantidade de escolas não foi acompanhada por um padrão intelectual aceitável. Bitar e Bitar (2012, p.162), coloca que "[…] a expansão veio acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino". Complementando essa linha de pensamento.

O artigo 5° da Lei 5692/71 demonstra esta organização pautada na profissionalização e rentabilidade, que resultou nesta "precariedade curricular", mesmo que no texto da lei conste a intenção de um "currículo pleno do estabelecimento".

Ainda na perspectiva da análise do momento político, social e econômico, a inclusão obrigatória da disciplina de Educação Moral e Cívica, que consta no artigo 7° da lei, configura os objetivos e metas educacionais num contexto mais amplo. Isto nos remete à Goodson, ao nos trazer que "o sistema foi construído, desde seus primórdios, para assegurar a estabilidade e para mistificar e dissimular as relações de poder que sustentam todas as acçoes curriculares". (1997, p. 32)

Percebe-se que, por mais que o governo e a política publica da educação traga a Lei 5692/1971 conceitos que expressam significados como "permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos" ou "condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos

estudos", a falta de autonomia curricular se apresenta em outros artigos e parágrafos da lei que demonstram as regulações dos regimentos escolares e as atribuições aos Conselhos de Educação.

A análise da reforma de 1971 e sua imposição curricular nos leva a pensar sobre a necessidade de um currículo neutro ou não, e sua forma de construção frente a inúmeras realidades e diversidades no contexto educacional brasileiro.

Mesmo com a imposição curricular, a escola, enquanto instituição viva, é capaz de se organizar internamente de forma favorável ou não à esse currículo. De acordo com Goodson, o currículo escolar não é um fator neutro, ou seja, "é um artefato social, concebido para realizar determinados obtivos humanos específicos" (1997, p. 16).

Mesmo com a constituição de um currículo e sua imposição por meio de uma lei, a forma como esse currículo de desenvolve no interior de cada escola é algo que não podemos medir nesta pesquisa por falta de outras fontes. Mas o que Goodson nos mostra, é que a análise dessa legislação, que configura o currículo escrito, "é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (1997, p. 20)

Como resultados, essa análise reflexiva nos leva a entender que a compreensão das mudanças curriculares ocorridas a partir da implementação da Lei 5692/71 são decorrentes de fatores externos à escola, mas que impactam diretamente o seu interior. As disciplinas escolares acabam servindo de estrutura para os objetivos e metas, não apenas educacionais, mas de um plano de governo que abrande todos os setores da sociedade.

A educação, agora estatizada, passa ser fragmentada, e o currículo, embora parta de um discurso de neutralidade, apresenta-se como um mecanismo de controle do Estado, capaz de representar a estabilidade, em um momento histórico marcado pela submissão e repressão.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariza; BITTAR, Mariluce. Hstória da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Revista Acta Scientiarum, Education. Maringá, v.34, n°2, p.157-168, July-Dec.2012.

GOODSON, Ivor F. A construção cocial do Currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

MARTINS, M. do Carmo. A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Tese de Doutorado. Capinas: UNICAMP, 2000. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251549/1/Martins_MariadoCarmo_D.pdf

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. Revista História da Educação, v. 9, n. 18, jul./dez. 2005. P. 71 a 81. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/1284/showToc.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984). Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v.28, n.1, p.51-75, jan/jun.2002.

Palavras-chave: Lei 5692/71; Currículo; LDB; Reforma Educacional

A PERSPECTIVA DE ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR ACERCA DO ANALFABETISMO BRASILEIRO (1940-1950)

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI - UEM

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM

CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta considerações acerca do pensamento educacional de Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971). Objetivou-se analisar as reflexões do autor sobre o analfabetismo brasileiro nas décadas de 1940 e1950. Ele considerou o analfabetismo um grave problema social, sendo um dos assuntos mais tratados em suas discussões e propostas sobre a educação. Para ele, o analfabetismo era um problema que assolava a sociedade brasileira. A ignorância era vista como uma doença de caráter social que denunciava a falta de cultura, de saberes e dificultava o exercício da cidadania, além de expressar um atraso do progresso do país.

A superação do analfabetismo exigia um ensino que extrapolasse a leitura e escrita. O Censo do IBGE, realizado em 1940, por exemplo, trouxe a seguinte classificação sobre a instrução no país: "A classificação básica, do ponto de vista da instrução, divide a população de fato em três grandes grupos: o grupo dos que sabem ler e escrever, o dos que não o sabem e o dos que não deram respostas ao respectivo quesito" (IBGE - CENSO, 1940). O diagnóstico de Almeida Júnior (1959), em 1946, em relação aos analfabetos destacou que a Constituição Federal optou em não incluir os analfabetos no direito a voto nas eleições, por considerar que o não alfabetizado teria incapacidade de escolha da cédula de voto na cabine de votação e que a falta de cultura interferiria em seu conhecimento dos problemas comunitários da sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

Ao se exigir do eleitor o saber ler e escrever excluía-se a maioria da população do país ao acesso a cidadania e participação política, somente a camada social instruída, a elite, estaria apta a votar. Almeida Junior refletia que a não participação do povo analfabeto nas eleições era um ato antidemocrático, e essa realidade precisava ser modificada no país.

Assim, Almeida Junior defendeu estratégias para a alfabetização. Para o educador o processo de alfabetização poderia se desenvolver aos poucos, a partir do processo da transformação social que se daria na participação do indivíduo na sociedade, pois na cidade, zona urbana, havia letreiros, panfletos, placas, entre outras simbologias que contribuíam para que o indivíduo se alfabetizasse. A realidade na zona rural era diferente, situação que tornava o analfabetismo ainda mais grave, sendo necessário maiores investimentos.

Almeida Júnior (1959, p.40) fez a seguinte observação: "Convirá, entretanto, dar-lhe o direito de voto, mesmo sem alfabetização?" Para o educador, isso não era viável, pois o analfabeto sem instrução ganharia o direito ao voto e isso não estimularia os políticos a levarem a educação para a zona rural (ALMEIDA JÚNIOR, 1959). Essa realidade contribuiria para que não houvesse democracia plena.

Ao tratar do problema do analfabetismo, a primeira questão com que Almeida Júnior se deparou foi em relação à própria definição do que seria o analfabeto e, posteriormente, com o que diferenciava um analfabeto de um alfabetizado, buscando responder a essa questão ou ao menos tentar decifrá-la. O diagnóstico feito por Almeida Júnior (1959) fez menção às crianças abaixo de dez anos de idade que não poderiam ser inclusas nas estatísticas dos analfabetos pela pouca idade. Estas não teriam aprendido a ler e escrever e, por ainda não terem chegado à fase de aprender, não poderiam ser consideradas de fato analfabetas. O educador destacou que tal idade variava de país para país, assim, via o exemplo de países que consideravam serem analfabetos aqueles com idade acima de 15 anos; em outros países, nos quais a educação primária era vista como satisfatória, as crianças com pouca idade já estariam inseridas no processo da leitura e escrita, e, no caso do Brasil, a idade adequada estaria dentro do limite de dez anos de idade.

Desse modo, Almeida Júnior (1959, p.41) questionava que "Mais difícil é a conceituação de 'analfabeto', ou, inversamente, a de indivíduo 'alfabetizado'". O educador, que buscou de início a conceituação no dicionário, percebeu que o analfabeto estava destacado como aquele indivíduo que não sabia ler nem escrever, mas essa questão ia muito mais além do que essa definição, pois pensava ele: mas saber "ler e escrever em que língua?" Assim, seria mais difícil caracterizar um analfabeto ou um alfabetizado? Seria este indivíduo alfabetizado de cultura, ou seria analfabeto de cultura? Tentar conceituar não seria fácil quanto parecia, e, à medida que se tentava medir o nível de uma alfabetização, buscava-se saber se o indivíduo foi alfabetizado por completo (ler, escrever, contar, cultura, entre outros aspectos) ou em partes (apenas saber ler, escrever e contar em noções básicas). Ele é alfabetizado em quais conhecimentos? Em todos conhecimentos que deveria ser? Em alguns? Almeida Júnior, diante dessas questões, percebia que, para identificar o analfabeto e o alfabetizado, deveria se valer de uma minuciosa atenção e de vários fatores, como o ambiente em que o indivíduo se inseria, se ele estava na cidade ou na área rural, quais os conhecimentos prévios ele possuía e qual a noção de leitura que tinha (GIRALDELLI, 2017).

Mas, afinal, o que seria "saber a ler", haveria várias definições para isso? Seria saber ler ter domínio não somente em saber escrever e ler as palavras que o indivíduo via, mas que, além disso, entendia, sabendo explicar? Assim, Almeida Júnior (1959, p.42) continuou suas observações: "[...] que é 'saber escrever'? Apenas desenhar o nome, copiando de um môdelo, ou mesmo sem copiar? Escrever garranchos ilegíveis, desconhecer os elementos da ortografia, não ser capaz de redigir decentemente uma carta?". Seriam esses indivíduos considerados alfabetizados? Para o educador, essa não seria a melhor forma de se referir a um alfabetizado, pois ler e escrever na língua do país não é suficiente, os que possuíam certo grau de dificuldade do processo de alfabetização poderiam ser caracterizados como "analfabeto-alfabetizado em relação à escolaridade".

Para Almeida Júnior, as escolas favoreciam que se tivesse o "analfabeto-alfabetizado", em parte, pela escola tresdobrada, pois o ensino oferecido não seria suficiente, tornava fraco o processo de aprendizagem. O tempo reduzido de escolarização levava a que se ensinasse o essencial, um conteúdo simplificado, e este nem sempre era bem ensinado, e a questão da ampliação do tempo de ensino da escola primária, que era reduzido, só ganhou mais discussões a partir de 1950-1960 quando se começou a discutir sobre democratização (SOUZA, 2006). Além do mais os professores não estavam preparados o suficiente para lidar com o ensino num espaço de tempo reduzido, dificultando o processo de alfabetização, e isso contribuía para que o aluno, após ter concluído o grupo escolar, fosse visto como um analfabeto funcional, ou seja, com dificuldades na leitura, na escrita e na sua interpretação.

Em 1950, quando observados por Almeida Júnior os resultados do censo, a proporção de analfabetos em conjunto total no Brasil era de 51,65%. Para que fosse combatido o

analfabetismo no Brasil, a escola primária era a solução, conforme Almeida Júnior (1959, p.49), que propunha que isso seria possível se a escola primária fosse "[...] integralmente eficiente, e colhesse em sua rêde tôda a população infantil [...]". Contudo as escolas não supriam a necessidade existente e não atendiam a todas as crianças em idade escolar. As "poucas" crianças que permaneciam estudando nem sempre aprendiam a ler e a escrever corretamente, porque a situação revelava a existência de uma escola deficiente, faltava a vitalização nela, ressaltava o educador.

É importante destacar que houveram iniciativas importantes voltadas para a erradicação do analfabetismo, como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos que ocorreu entre os anos de 1947 a 1963, em que esteve à frente o educador Lourenço Filho, e o movimento liderado por Paulo Freire na década de 1950 voltado à campanha de alfabetização de adultos (FERRARO, 2009).

Nesse período, muitas práticas voltadas à alfabetização esbarraram-se na falta de infraestrutura das escolas. Não havia escolas primárias suficientes, as poucas existentes funcionavam em até quatro turnos, o que prejudicava a eficiência do ensino, alfabetizar continuava uma meta importante para inserir, cada vez mais, a população em assuntos sociais, na cultura. Algumas características do ensino na época foram que a educação primária não se expandia tampouco se aperfeiçoava, o ensino apresentava ineficiência e as várias medidas apresentadas pelo governo não foram suficientes para superar o problema do analfabetismo.

Referências

ALMEIDA JÚNOR, Antonio Ferreira de. E a escola primária? São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERRARO, Alceu Ravanello. História inacabada do analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

GIRALDELLI, Tais Renata Maziero. Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da educação primária brasileira (1934-1959). 2017. 189 f. Dissertação. Maringá, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento Geral do Brasil. Série regional, parte XVII – São Paulo 1940.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de Souza [et al.]. (Orgs.). O legado educacional do século XX. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Palavras-chave: Educação; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; Analfabetismo.

A PROSPERIDADE DA ESCOLA PARANAENSE EM NOTAS RETROSPECTIVAS SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO NO PARANÁ DE SEBASTIÃO PARANÁ.

MARLETE DOS ANJOS SILVA SCHAFFRATH - UNESPAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto apresenta alguns resultados do trabalho de pesquisa que teve como objetivo analisar e discutir aspectos pedagógicos e historiográficos do conteúdo da obra Notas retrospectivas sobre o Ensino Secundário no Paraná (PARANÁ, 1929?). A obra em questão faz parte do acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública do Estado do Paraná, que sem data de publicação, marcas editoriais ou mesmo paginação, foi assinada pelo professor Sebastião Paraná (1864-1938). O trabalho de pesquisa constituiu-se a partir da leitura e análise de dados contidos na obra, cotejados com estudos da historiografia e da história da educação brasileira, trazidos por Gasparello (2004; 2011; 2013).

Dentre os elementos com os quais se poderia problematizar os dados contidos na obra, destaca-se aqui a configuração das instituições de Ensino Secundário públicas e privadas e os modos como elas se articulavam com a produção de conhecimento escolar.

Gasparello (2013), afirma que os grupos intelectuais que se organizavam no país, tinham dentre seus membros principais os bacharéis que ocupavam cargos de professores no Ensino Secundário e na administração pública e era comum, publicarem obras relativas ao ensino. Foi o caso do paranaense Sebastião Paraná, formado em Direito e em Ciências Políticas e Sociais no Rio de Janeiro. Em Curitiba, ele foi professor de Geografia no Gynásio Paranaense, ocupou diversos cargos públicos ligados à educação e era um intelectual inserido na vida cultural de Curitiba com intensa produção literária (HOERNER JR.,2001). Paraná publicou livros escolares e relatórios para a administração pública.

Na obra, objeto desta pesquisa, o autor apresenta um relatório do movimento do Ensino Secundário paranaense nas três primeiras décadas do Período Republicano, mais precisamente dos anos de 1857 a 1929. Boa parte dos dados apresentados estão baseados nos Relatórios de Presidentes da Província (Período Imperial) e de Secretarias Estaduais e, é sobre esses dados, organizados em dois eixos distintos (organização escolar e formação de professores) que se estruturam os resultados da pesquisa.

Neste texto, particularmente, selecionamos alguns dados e resultados acerca da organização escolar que nos aproximam das dimensões contextuais da educação e da política para a educação paranaense do período abrangido pela obra de Sebastião Paraná.

Organização Escolar

O Brasil torna-se estado Republicano em 1889. Os ideais que animavam os debates iniciais desse processo e sobretudo, as ações do poder público para fins de consecução da República brasileira, certamente passavam pela escolarização. Contudo, a organização escolar de cada estado da Federação ainda se ressentia da modesta estrutura provincial que atendia o ensino público em plena República.

O Ensino Secundário tinha função formativa mas também organizava os exames preparatórios (obrigatórios) para o ingresso nas universidades brasileiras. O Ensino Secundário paranaense chega às primeiras décadas do Período Republicano com duas escolas públicas e uma

promissora oferta de escolas particulares. Sebastião Paraná, em seu relatório, faz menção ao crescente número de matrículas para o Ensino Secundário Paranaense, relatando que este tipo de escola no Paraná, "é uma das mais prósperas do Brasil" (PARANÁ, 1929?, n,p)
Sebastião Paraná apresenta uma lista de estabelecimentos de Ensino Secundário instalados na capital. Além de listar essas escolas, o autor faz para cada uma delas um breve comentário acerca da sua data de fundação, endereço e, professores do corpo docente. Vejamos agora os estabelecimentos citados pelo autor na cidade de Curitiba:
Ginasio Paranaense, Liceu do Rio Branco, Atheneu Paranaense, Instituto Santa Maria, Colegio Iguassu, Parthenon Paranaense, Colegio Progresso, Ginasio Brasileiro, Postolantado, Colegio Champangnat, Col Nossa Senhora de Lourdes, Colegio Israelita, Noviciado, Escola Americana. (PARANA, 1929?, n.p). (Grafia conforme original).

De acordo com o relatório essas escolas somavam um total de 22, distribuídas entre a capital e poucas cidades do interior do estado. Chama atenção, no entanto, que apenas uma dessas escolas, o Ginasio Paranaense, fosse pública.
Também estão nominados no referido relatório os estabelecimentos de Ensino Secundário instalados no interior do estado. Note-se que este número é bastante reduzido em comparação com o número de escolas instaladas na capital, mas, no que se refere a proporção entre estabelecimentos públicos e particulares é praticamente a mesma em relação à capital. Das oito instituições relatadas apenas o Regente Feijó de Ponta Grossa era público.
São as seguintes escolas indicadas por S. Paraná:

§ Ginasio Regente Feijó em Ponta Grossa;
§ Ginasio Municipal em Castro
§ Ginasio Ruy Barbosa em Castro
§ Colegio Sant'Ana em Ponta Grossa
§ Instituto Rionegrense em Rio Negro
§ Instituto Stalman em Guarapuava
§ Col. Nossa Senhora de Belém em Guarapuava
§ Instituto do Comércio em Paranaguá

Os dados apresentados mostram a incontestável diferença entre a estrutura pública e a particular do Ensino Secundário Paranaense, no que se refere ao número de instituições de ensino. Tanto na capital, Curitiba, quanto nas poucas cidades do interior do estado onde o Ensino Secundário se fazia presente, a quantidade de escolas particulares é muito superior àquelas mantidas pelo poder público.
Entretanto, na mesma obra S. Paraná revela que o número de matrículas no ensino secundário público paranaense neste mesmo período era bem superior ao das escolas particulares. Segundo o autor, há registro de 2.581 alunos matriculados, sendo que destes, 1.707 eram em escolas públicas e apenas 874, nas particulares.
Inversamente proporcional ao número de matrículas é o número de escolas públicas que atendem ao Ensino Secundário. Sabemos que apenas duas escolas, O Ginásio Paranaense em Curitiba e o Ginásio Regente Feijó em Ponta Grossa, atendiam ao Ensino Secundário público em todo o estado do Paraná no período relatado pelo autor. No entanto esses dois estabelecimentos são responsáveis por 66% do número de matrículas.
Chama a atenção a discrepância entre o número de alunos matriculados no ensino público paranaense e os que estudam em escolas particulares. No período tínhamos apenas duas escolas públicas em funcionamento, ao passo que eram em número de 20 as particulares.

Os números indicam ainda que as duas escolas públicas Secundárias do Paraná atendiam mais da metade (66%) dos alunos interessados em formação Secundária. Enquanto que bem menos da metade (34%) dos alunos que ingressavam no Ensino Secundário paranaense, o faziam em escolas particulares.

Os dados mostrados até aqui mostram significativa oferta de ensino privado para o os cursos secundários em relação ao públicos. Obviamente a significação desses dados não pode ser obtida diretamente dos resultados numéricos sem uma avaliação contextual da sociedade paranaense e brasileira, entretanto, algumas inferências são permitidas.

Resultados

O relatório de Sebastião Paraná (1929?), realmente ressalta aspectos pedagógicos e historiográficos acerca do ensino Secundário no Paraná, seja pelos dados numéricos ou pelas percepções do autor que vão se misturando a eles.

Os dados parciais mostrados aqui, cotejados com a leitura do texto do relato do autor (na mesma obra), orientados também pelos estudos que sustentaram a pesquisa, podem sim sinalizar um sistema de Ensino Secundário público que sofria a falta de estrutura, mas que se mantinha sob a tutela de um estado republicano que se pretendia educador e que tinha neste nível de ensino, um vetor de formação da juventude.

Além disso, os dados registrados no relatório do Professor Sebastião Paraná são, à primeira vista, apenas uma fonte de pesquisa historiográfica. No entanto, a medida que as leituras vão se tornando mais analíticas, percebemos que mais do que um relatório de dados, a obra oferece a visão de um intelectual paranaense sobre a evolução ensino no estado, sobre os seus colegas professores e instituições de ensino que mereceram, no relato, comentários individuais do autor. Neste sentido, Notas retrospectivas sobre o Ensino Secundário no Paraná, torna-se para o trabalho de pesquisa, uma peça importante para a compreensão dos aspectos múltiplos com os quais se pode construir significados para a historiografia paranaense.

Referências

GASPARELLO, A. M. Delgado de Carvalho: intervenção e projeto social na construção de uma disciplina escolar. In: XXVII Simpósio Nacional de História, Natal /RN: ANPUH, 2013.

_____. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. In: Revista de História, São Paulo, n. 164, pp. 463-485, jan./jun., (2011).

_____. Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

Hoerner Jr; V, Bóia; W, Vargas, T. Bibliografia da Academia Paranaense de Letras - 1936/2001. Curitiba: Posigraf, 2001.

PARANÁ, Sebastião. Notas retrospectivas sobre o ensino secundário do Paraná. 1v. Curitiba: Mimeo. (Biblioteca Públi

Palavras-chave: História da educação; Paraná, Ensino Secundário

A RELAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO DO E (NO) CAMPO

SILVANA CASSIA HOELLER - PUCPR

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A realidade do rural brasileiro está relacionada historicamente à questão agrária, consequentemente à concentração de terras, ou seja, a formação das propriedades do campo se constituem como latifúndios, a partir da lógica da monocultura e do trabalho escravo. No campo, ao final do século XIX, temos um cenário que reúne a classe dominante latifundiária e o trabalhador rural, dentro de uma estrutura inicialmente escravocrata. O ensino rural surge como uma necessidade do modelo agroindustrial, direcionado para a capacitação da mão de obra, ou seja, profissionalizar o campo de forma a atender as necessidades do mercado, que começa a estruturar o modo de produção capitalista. O autor Leite (1999, p. 14), afirma que "[...] a educação rural no Brasil, por motivos sócio - culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional[...]" e a interpretação político - ideológica da oligarquia agrária e repetida no senso comum, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade". O presente trabalho busca entender a trajetória da Educação Rural, buscando redescobrir a ligação histórica com a Educação do Campo. A metodologia utilizada tem a intenção de buscar no materialismo histórico dialético uma compreensão das contradições da sociedade na relação com a Educação Rural e na concepção da Educação do Campo.

A EDUCAÇÃO RURAL

A Educação no Brasil império era destinada as elites e a ligação com o rural é destacada nos documentos, pela característica agrária do país no século XIX, que envolvem a produção e o comércio de exportação. O resgate da Revista Brasileira dos Municípios (1951, p.1098), expõe isso em algumas reformas realizadas pelo império:

No governo de Dom João VI (1812), que no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, e no segundo grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e aos comerciantes.

Com a libertação dos escravos em 1888, o Brasil sofre uma reorganização das suas forças produtivas da época, o que gerou certo desconforto para as oligarquias, gerando uma crise e um rearranjo político. Assim, com a primeira república o país tem uma formação de um quadro de forças políticas que eram representados pela Sociedade Paulista de Agricultura (SPA), um núcleo da cafeicultura de São Paulo e a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que contemplava outros ramos da agricultura, mas que estava vinculada ao eixo Nordeste/Sul/Sudeste. Os dois segmentos geraram caminhos para a solução da crise de forma diferenciada, a SPA apostava na entrada dos imigrantes italianos financiados pelo Estado. A SNA, defendia a utilização do chamado trabalhador nacional, que viria a ser qualificado pela via educacional (MENDONÇA, 2010). A qualificação do trabalhador nacional, se vinculou após primeira guerra, a uma política de alfabetização, derivada da crise da exportação do café. O desenvolvimento do processo de industrialização brasileira, acentua o movimento migratório

para os centros urbanos. E para enfrentar a saída do campo para a cidade, o Estado Novo faz a formulação de programas e projetos como as campanhas alfabetizadoras, colocando na educação a missão de fixar o homem ao campo e de resolver questões sociais que são produtos do modo de produção capitalista.

A Educação Rural entre as décadas de 1940 a 1980, ficou marcada por programas e projetos que foram elaborados, financiados e implantados entre acordos firmados pelos Estados Unidos da América - EUA e o Brasil. A fundação dirigida por Rockfeller, responderia pelos primeiros programas de assistência técnica, voltados as questões de saúde, educação e agricultura da América Latina (MENDONÇA, 2010). Houve a implantação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, e também o acordo sugeriu a adoção de missões rurais ao modelo mexicano.

Após a segunda guerra mundial, o investimento norte americano nos países latinos continua, em que a assistência técnica faz parte das linhas de ação, mas a educação ficou localizada nas áreas de interesse de desenvolvimento (Calazans, 1993), ou mesmo nas áreas que poderiam se consolidar como ameaça, como a organização dos movimentos populares rurais. A mesma autora afirma que a década de 60 e 70 são de proliferação de programas para a educação do meio rural. Com a educação primária rural ficou a cargo dos municípios – com a Lei 4.024/61, há um processo de precarização, pois os mesmos não disponibilizavam recurso e nem mão de obra para tal missão (LEITE, 1999). O ensino primário se concretizou, mas sobre o guarda-chuva dos programas acordados entre o MEC e os Estados Unidos, que resultaram no I Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação de 1975/79 e 1980/85.

DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação rural é identificada na LDB nº 9394/96, assim reconhece-se que no campo existe especificidades e os espaços de aprendizados podem ser diferenciados de acordo com a realidade dos sujeitos, abrem-se possibilidades de construir e pensar escolas do e (No) campo, o que estimula os movimentos de luta pela terra a cobrar uma Educação do Campo, a partir de um arcabouço de experiências que esses grupos sociais estavam construído na área de educação.

Assim, intensificadas as ocupações e as reivindicações pela reforma agrária, a educação passa a ser também uma bandeira de luta, o que leva as organizações sociais a realizarem em 1998, a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, denunciando à sociedade a dívida histórica para com a educação das populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o setor. Em 2001, foram anunciadas as bases para a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que passou a contemplar as especificidades de uma educação do e no campo. A Conferência Nacional possibilita que os movimentos sociais organizados nos Estados, ampliem o olhar sobre o campo como um espaço de vida e cultura, e é emergencial, pois como alerta Molina, Arroyo, Caldart (org.), (2004, p.13), que com o modo de produção capitalista no campo "não haverá Escola do Campo e, muito menos, sujeitos camponeses a serem educados neste território (...)".

Em 2004, com a criação da SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo, Diversidade e Inclusão, foram instalados diversos programas que tornariam possível algumas reivindicações dos movimentos sociais, muitas construídas por parcerias com prefeituras, Estado e Instituições Federais de Ensino. Mas para o funcionamento das políticas públicas, a partir de 2002, foram construídas algumas legislações que dão suporte para materializar algumas propostas para a Educação do Campo, que vinham no sentido de valorizar o espaço campo e seus sujeitos. Consideramos dois documentos como principais da legislação nacional: a Resolução CNE/CEB, nº 02 de 2008 que estabelece diretrizes complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo e o Decreto nº 7.352 de 2010, que traz a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

APONTAMENTOS

É preciso entender que a Educação Rural foi construída na perspectiva de atender a um sistema econômico que começa a se estruturar internacionalmente e vê na América Latina uma extensão de sua consolidação. Grande parte da mão de obra agrícola até aquele momento, atendia as oligarquias latifundiárias, que vislumbra na industrialização dos centros urbanos, uma alternativa de sobrevivência. Já que o espaço rural começa a viver crises, principalmente decorrentes da principal monocultura que era a produção do café. O movimento de imigração para as cidades, agregado a falta de qualificação da mão de obra, instala para o Estado uma questão social, em que a educação passa a ser o caminho de equilíbrio econômico. Nessa perspectiva, os investimentos americanos entram na instalação de diversos programas e projetos com características educacionais. Dessa forma, a legislação brasileira tenta consolidar a educação primária rural dentro dos municípios e a secundária nos estados. Mas a Educação Rural fica em papel deficitário, tanto que os movimentos de luta pela terra se organizam pelos estados e reivindicam uma educação que considere as especificidades dos sujeitos que moram e vivem no campo. Assim, os movimentos sociais trazem consigo a Educação do e (no) Campo, que o Estado abarca com legislações específicas, a partir de 2001, e formula políticas públicas para as populações do campo. Mas o caminho para que o campo permaneça existindo, necessita de muito mais incentivos educacionais que possibilitem a emancipação desse sujeito e sua reprodução na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna.
Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 53.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, 2001. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.
_____ . LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jun. 2015.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Educação no meio rural. In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo, Campinas, ed. Papiros, 1993.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado, educação Rural e Influência Norte - Americana no Brasil (1930-1961). Niterói: Editora da UFF, 2010.

RBM. Revista Brasileira dos Municípios. Associação Brasileira dos Municípios. Ano IV, n 15 de set/julho de 1951.

Palavras-chave: materialismo; educação; políticas

A REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA GAZETA JUVENIL (1948-1950)

GIZELI FERMINO COELHO - UEM

DANIELA AZARIAS FERREIRA DA SILVA - UEM

MARCO ANTONIO DE OLIVEIRA GOMES - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo tem como objetivo analisar o modo como o Suplemento A Gazeta Juvenil, publicada em formato de tabloide no jornal A Gazeta (SP) propagava ideias literárias vinculadas à cultura afro-brasileira e indígena durante a sua terceira e última fase de circulação (1948-1950), tendo em vista o avivamento do sentimento de pátria e nacionalidade, em um momento singular, que trata do Pós-Guerra em que as atenções estavam voltadas para a vida internacional. Optamos por analisar a terceira e última fase de circulação do Suplemento A Gazeta Juvenil, porque trata-se de um período de efervescência social, em que a produção intelectual foi profundamente marcada pelo debate de ideias políticas, pelo anticomunismo, pela elaboração de projetos de desenvolvimento e pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo, a qual marcou uma reorganização política e econômica da conjuntura brasileira.

Trata-se de uma pesquisa histórica e bibliográfica, de cunho analítico e descritivo que tem como fonte de pesquisa as 89 últimas edições do Suplemento a Gazeta Juvenil, publicadas entre os anos de 1948 e 1950.

O Suplemento A Gazeta Juvenil circulou de 1929 a 1950, e, durante este período, passou por três fases de reformulação de seus conteúdos e de público alvo ao qual almejava atingir. Para isso, interrompeu suas atividades por curtos intervalos de tempo entre uma fase e outra. A primeira se iniciou em cinco de setembro de 1929 e durou até dois de outubro de 1930, neste período o Suplemento possuía oito páginas e era voltado para os cuidados, com a saúde, alimentação e higiene do público infantil (fase higienista).

A segunda fase foi de 14 de setembro de 1933 a 18 de março de 1940. Neste momento, o periódico passou a circular com o nome de A Gazetinha e tinha como objetivo atender ao público jovem, para tanto, possuía quarenta páginas e abordava mais conteúdo de caráter educativo com questões morais, cívicas e éticas, e, menos conteúdos de cuidados com o corpo, higiene e saúde das crianças.

A terceira e última fase foi de dez de fevereiro de 1948 a vinte de outubro de 1950. Neste período o impresso voltou a circular com o nome de a Gazeta Juvenil e, assim, como a fase anterior tinha como objetivo atender ao público jovem, porém seu conteúdo demonstrava uma preocupação mais cientifica, com o objetivo de reforçar o conteúdo escolar e tinha como lema:

> [...] apresentar as nossas riquezas culturais, pois precisamos olhar também para o Brasil e para as nossas coisas, despertar nos jovens a atenção para assuntos úteis que contribuam para a sua formação intelectual e avivamento do sentimento de pátria e nacionalidade um tanto esquecidos nestes nossos dias de vida intensamente internacional (A GAZETA JUVENIL, 18/03/1948, p. 01).

A Gazeta Juvenil apresentava “as riquezas culturais do Brasil” por meio de textos literários e histórias em quadrinhos, especialmente nas páginas intituladas: “ Lendas de Nossa Terra”;

"Índios do Brasil"; "História do Brasil"; " O Que se vê pelo Mundo" e " O que Convém Saber", por meio das quais dava ênfase a diversidade de povos que compunha a nação brasileira (italianos, japoneses, portugueses, negros, indígenas e etc). Entretanto, à medida que representava as culturas europeias como contribuintes do progresso econômico, político e intelectual da nação brasileira, os povos indígenas eram representados por sua cultura exótica, modo de vida nômade e simples e os povos afro-brasileiros, sempre ligados à escravidão, recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, os navios negreiros, os escravos de ganho e algumas danças típicas (A GAZETA JUVENIL, 22/08/1949, p. 05). Isto é, esses povos eram representados pelo Suplemento de forma estereotipada, isolada, desconexa e desarticulada de uma discussão mais ampla do contexto histórico, político e cultural da época, sem levar em conta sua rica contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Para o Suplemento A Gazeta Juvenil (11/02/1950, p. 16) "[...] a nação brasileira é riquíssima, por suas mais variadas culturas e camadas sociais de povos que se misturam numa harmoniosa busca por uma identidade nacional, já que o nacionalismo é o nosso principal objetivo, o qual só pode ser construído coletivamente".

Desse modo, "[...] se um dos elementos que compõe o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência indígena e africana e a redução desses povos a selvageria e a condição de escravos, retirando-lhes dos seus descendentes o estatuto de humanidade [...]" (GOMES, 2013, p. 77). Entende-se que o Suplemento A Gazeta Juvenil, contribuiu não só para perpetuar o falso mito da democracia racial no Brasil, como ajudou a ocultar a face racista, preconceituosa e excludente da dominação de classes praticada pela sociedade capitalista e pelas desigualdades raciais.

REFERÊNCIAS

A GAZETA JUVENIL. A missão da Gazeta Juvenil. A Gazeta. São Paulo, 18 mar. 1948, p. 1, ano 1).

A GAZETA JUVENIL. Páginas do Brasil. A Gazeta. São Paulo, 22/08/1949, p. 05.

A GAZETA JUVENIL. A construção da nação brasileira. A Gazeta. São Paulo 11 fev. 1950, p. 16.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA. A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Palavras-chave: Imprensa; Educação; Literatura.

A REVISTA A ESCOLA E OS EMBATES INTELECTUAIS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE (1901-1910)

MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA MELLO - UENP

FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER - UENP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto faz parte de uma pesquisa de iniciação científica que tem como fonte principal o periódico A Escola, organizado pelo Grêmio dos professores públicos do Paraná, na cidade de Curitiba e publicado entre os anos de 1906 e 1910. A revista era dirigida por um grupo de intelectuais que eram professores do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, e também recebia contribuição de seus alunos nas publicações.

Nesta revista eram publicados artigos que discutiam uma série de temas, como por exemplo: qual melhor método de ensino a ser utilizado pelos professores, seções com modelos de lições de português, francês, história e geografia – que poderiam ser aplicadas nas escolas, poesias e contos, discussões sobre importância do ensino cívico, do higienismo e da moral, discussões sobre qual deveria ser a missão da escola, artigos de educadores brasileiros e estrangeiros, e debates sobre as necessidades da instrução pública no Paraná e em todo país.

A pesquisa com periódicos na área da educação possibilita acessar as ideias vinculadas a determinados grupos com interesses específicos e pode proporcionar muitos dados sobre diferentes aspectos da vida material humana e, especificamente, sobre a história da educação, bem como também projetos políticos e problemas do período. Além disso, proporciona uma análise mais rica e múltipla, pois, oferece diferentes ângulos de uma mesma perspectiva (ZANLORENZI, 2010).

Considerando estes aspectos, entende-se que as ideias veiculadas nos artigos da revista A Escola (1906-1910) buscavam difundir um ideal e um projeto de educação para a sociedade paranaense do período. É importante salientar o lugar de destaque que a revista possuía frente ao público de professores, visto que ela era organizada por um grupo de intelectuais ligados às duas principais instituições formadoras do Estado naquele momento: o Ginásio Paranaense e a Escola Normal. Com base em Gramsci, pode-se afirmar que estes intelectuais exerceram o papel de conduzir de modo intelectual e moral a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, gerando consenso de um modo alternativo aos meios tradicionais de coação jurídica e policial (GRAMSCI, 2011).

A partir destes aspectos e da leitura das fontes, foi possível identificar um embate específico entre o grupo de intelectuais ligados a revista e a publicação de um novo regulamento da instrução pública do Paraná entre o período de 1901 (data de publicação do regulamento em vigência durante os anos de publicação do periódico) e 1910 (ano em que o último número da revista foi publicado). Dessa forma, este trabalho objetivou compreender qual era o posicionamento dos intelectuais frente às propostas educacionais apresentadas pelo governo paranaense durante a década de 1900, e analisar qual o papel da revista como ferramenta de criação de consenso e propagação de um projeto educacional.

O início do século XX foi um período de consolidação da República no Brasil, em que as ideias da modernidade e construção de uma identidade nacional foram amplamente difundidas. Essas

mudanças e tendências foram sentidas no campo da educação, e o sucesso desta era atrelado ao desenvolvimento econômico do país. Assim sendo, havia uma forte crença que a escola seria responsável por regenerar a população, levando a um certo progresso nacional. Entretanto, o fato era que apesar da República, a taxa de analfabetos no país era ainda gritante (NAGLE, 1974).

Assim como boa parte das unidades da federação, em meados de 1900 o Paraná dava seus primeiros passos em direção a organização da sua instrução pública. Em 1901 foi aprovado, através do decreto n. 93 de 11 de março do mesmo ano, o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, assinado por Francisco Xavier da Silva (1838-1922) e Octavio Ferreira do Amaral e Silva (1869-1942), que ocupava o cargo de Secretário de Estado, Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública naquele momento.

Em relação ao regulamento anterior que datava de 1890, este propunha um nível de organização da instrução pública paranaense muito maior. Tratava do ensino primário nas escolas públicas e particulares, do Ensino Normal e do ensino secundário ministrado pelo Ginásio Paranaense e outros estabelecimentos. Regulamentava as funções do secretário do interior, do diretor geral da instrução pública, a inspeção pública e ainda estabelecia um programa de ensino para os diferentes níveis.

Entretanto, logo após sua publicação, já em 1904 o regulamento passa a ser alvo de críticas, feitas principalmente pelo novo Secretário de Estado, Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, José Bento Lamenha Lins (1866-1922), que compunha o governo do novo presidente do Estado, Vicente Machado (1860-1907) (PARANÁ, 1904).

Neste contexto foi fundada a revista A Escola, e segundo seu primeiro editorial, tinha como principal objetivo atuar em função do progresso da instrução pública no Estado do Paraná e da classe dirigente (A Escola, 1906, n.1).

Inicialmente, a revista contava com subsídios do governo para sua publicação. Em 1907, foi publicado no periódico uma declaração de que o então presidente, João Cândido Ferreira (1864-1948), sucessor de Vicente Machado, havia assegurado que uma verba seria destinada para a publicação da revista.

A ligação do grupo de intelectuais do periódico com o governo de João Cândido Ferreira é evidente quando se constata que Francisco Ribeiro Azevedo Macedo (1872-1955), importante figura da elite paranaense do período que publicou vários textos na revista, compôs a chapa do presidente em seu período eleitoral (MARACH, 2007).

Neste ano de 1907, algumas alterações foram realizadas no regulamento de 1901, principalmente no que diz respeito à centralização da formação de professores, unificação dos livros e métodos de ensino e organização dos exames (PARANÁ, 1907). No mesmo período, um grupo de professores que atuavam diretamente na publicação da revista fundaram uma Liga do Ensino, que tinha como objetivo lembrar o governo paranaense da necessidade de reformar a instrução pública (A Escola, 1907, n. 5).

Entretanto, ocorreu que João Cândido foi deposto pela Coligação de 1908, sendo impedido de governar; em seu lugar, assumiram a presidência aliados de Francisco Xavier da Silva, que naquele mesmo ano seria novamente eleito presidente do Paraná (MARACH, 2007).

Novamente, a revista A Escola solicitou ao novo governo que enviasse subsídios para auxiliar em suas publicações, e inicialmente, a condição foi aceita. Neste ínterim, os embates do grupo de intelectuais da revista com o Estado em relação às reformas para a instrução pública continuaram. Mas, a partir de 1909, os ânimos ficaram acirrados e se estabeleceu uma clara ruptura entre o governo e o grupo de intelectuais.

Além do subsídio à publicação da revista ter sido cancelado, algumas propostas feitas por Dario Vellozo (1869-1937) e o grupo de intelectuais da revista para a instrução pública no estado

foram reprovadas. A partir deste momento, o periódico assumiu um claro posicionamento oposicionista, publicando vários artigos de crítica ao governo. Este, por sua vez, tomou algumas iniciativas de reforma e alteração da instrução pública que chegaram a ser publicadas.

Um novo regulamento em 1909 foi decretado, para ser logo revogado em 1910 pelo Congresso e presidente do estado, retornando a ativa o anterior de 1901. Uma nota na revista explicava que nesse período, entre 1901 e 1910 outros dois regulamentos haviam sido elaborados, mas, logo que decretados foram revogados.

O primeiro, regulamento de 1909 foi revogado um mês após sua publicação, e o segundo do mesmo ano, quatro meses após ser decretado. Segundo a nota, os regulamentos atendiam melhor as necessidades da educação no Paraná, e por ter "medidas adiantadas" e "alto valor pedagógico", foram revogadas pelo governo estadual. (A Escola, 1910, n. 4 a 6).

As ações do estado mediante a instrução pública foram duramente criticadas pelos intelectuais. O que fica evidente através da leitura dos documentos e números da revista é que estava em jogo um projeto de educação e sociedade, constituindo objeto de disputa entre os intelectuais e o governo do estado. Como breve conclusão, é possível perceber que neste embate, os intelectuais buscaram utilizar as ferramentas e meios que possuíam para construir uma opinião frente ao seu principal público, o professorado e demais parcelas da população interessada na organização da instrução pública do Estado.

Referências Bibliográficas

A ESCOLA: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado, 19061910. Acervo da Hemeroteca Digital. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/. Acesso em 01 de junho de 2019.

GRAMSCI, A. O leitor de Gramsci. Escritos escolhidos 1916-1935. C. N. C. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

MARACH, C. B. Inquietações Modernas: Discurso Educacional e Civilizacional No Periódico A Escola (19061910). Dissertação de mestrado, UFPR, 2007.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974, 1ª Reimpressão.

PARANÁ, Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e Anexos. 1904. Apresentado ao Exmo. Presidente do Estado em 13 de janeiro de 1905. Bento José Lamenha Lins, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59. Acesso em 01 de junho de 2019.

PARANÁ, Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública e Anexos. 1907. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=59. Acesso em 01 de junho de 2019.

ZANLORENZI, C. M. P.; História da educação, fontes e a imprensa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 60-71, dez.2010 - ISSN: 1676-2584.

Palavras-chave: História da Educação. Imprensa e Educação. Revista "A Escola".

A VOZ DO VALE DO TOCANTINS: ESCOLA BATISTA DE TOCANTINIA

JOCYLEIA SANTANA DOS SANTOS - UFT

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como intuito historiar a instituição educativa, Escola Batista de Tocantínia (TO) através da memória dos professores, dos alunos e dos funcionários. O recorte temporal escolhido foi o período de 1936 a 1980. Dentre os objetivos específicos busca-se identificar o motivo da implantação desta instituição escolar no contexto de criação da cidade de Tocantinia e a consolidação da denominação religiosa Batista no norte goiano, atual Estado do Tocantins. Na pesquisa bibliográfica utilizaram-se os autores que tratam de instituições educativas tais como: Noselha (2009), Nunes (2006), Sanfelice (2007) e Justino Magalhães (2004) que no livro Tecendo nexos: história das instituições educacionais enfatiza as instituições educacionais como espaços de transformação do individuo. E isso traz consigo uma carga sócio/cultural, acontecendo a partir da discussão educação/ação, informações do contexto cultural e social ao epistemológico; a educação/conteúdo que é o conhecimento epistemológico propriamente dito e a educação/produto sendo o resultado do processo educativo. No plano histórico, uma instituição educativa é uma comple-xidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante pa-péis e representações diferenciados, entretecendo e proje-tando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institu-cionais. É um lugar de permanentes tensões. As instituições educativas são projetos arquitetados e desenvolvidos a par-tir de quadros sócio-culturais (MAGALHÃES, 1998, p.61-62). Nosella e Buffa (2008), enfatizam que os estudos de instituições escolares representam um tema de pesquisa significativo entre os educadores, particularmente no âmbito da história da educação. Esses estudos realçam não só a instituição escolar considerada em sua materialidade, mas também em aspectos como o contexto histórico, sua criação e instalação, seu processo evolutivo, a vida da escola, o edifício escolar, os alunos, os professores e administradores, os saberes, as normas disciplinares e os eventos (NOSELLA e BUFFA, 2008, p.16). A dimensão temporal, presente na história de uma instituição educativa, possibilita a compreensão de seus diferentes momentos de existência, para que se elabore uma narrativa específica, mantendo a diversidade. Para a aplicação da metodologia da História Oral adotou-se Verena Alberti (2005) Santos (2008), Minayo (2001) e Triviños (1987). Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas buscando compreender a história oficial registrada nos documentos da Escola e a história narrada nas entrevistas dos sujeitos investigados. Os sujeitos entrevistados foram ex-professores da unidade escolar, ex-alunos e ex-funcionários. As entrevistas seguiram os procedimentos previstos de identificação de testemunhas, construção de roteiro de perguntas, termo de consentimento livre e esclarecido e análise dos depoimentos. Os documentos utilizados foram: Diários de professores, atas de exames, boletins de freqüência e de avaliações, regimento interno, atos disciplinares, a relação dos alunos matriculados, as fotografias da unidade escolar, o Jornal Baptista, Jornal Anhanguera, o documento de criação do Grêmio Estudantil da Escola. Os resultados de uma investigação de uma instituição educativa provém da análise do contexto histórico e social que deu origem e possibilitou a continuidade do funcionamento da escola, quanto do conjunto de evidências que o pesquisador conseguiu ter acesso ou mesmo do número de entrevistas que conseguiu recolher, com a

correspondente construção de documentos, em prol da compreensão da realidade da instituição escolar. Os profissionais que contribuíram com a consolidação do Escola Batista de Tocantínia demonstraram em suas falas que não foi fácil a tarefa de ensinar, de trabalhar no início da Vila Piabanha, atual Tocantínia, mas que se sentem recompensados quando enumeram os ex-alunos que se tornaram influenciadores e líderes no Tocantins. A utilização da história oral possibilitou aos entrevistados dar significado a ações e escolhas do passado. Ao liberar a memória, na busca da compreensão do presente, foram organizadas lembranças particulares, extraídas conclusões, manifestadas ideias, externados sentimentos de identidade que permaneciam inconscientes para os participantes. Para os sujeitos desta história, a Escola Batista de Tocantínia teve uma importância político social e religiosa ao formar lideranças estaduais e marcar presença no vale do Tocantins antes do acirramento da luta separatista na década de 1950.
Palavras-chave: Instituição Educativa. Confessional. História da Educação. Tocantins.

REFERENCIAS

ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. São Paulo. Editora FGV, 2005

MAGALHÃES, J. Um Apontamento metodológico sobre a História das Instituições Educativas. In SOUZA, C., CATANI, D. (Org.). Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo, Escrituras, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. Instituições escolares: por quê e como pesquisar. Caderno de Pesquisa, Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, v. 3, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Instituição Educativa; Confessional; História da Educação; Tocantins.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

EMERSON RICARDO ESTEVES DA FONSECA - IFSUL - PELOTAS

ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Palavras-chave: livro didático; história; gênero feminino.

Busca-se com esse trabalho problematizar algumas representações de gênero feminino nos livros didáticos de história. Para desenvolver tal trabalho inicialmente, busca-se ampliar as pesquisas bibliográficas e catalogar diversos materiais didáticos localizados um estabelecimento de ensino pertencente ao município de Pelotas, dentre eles destaco os livros didáticos de história.

A história está ligada a uma dimensão temporal não cronológica, onde, os eventos são dinâmicos e envolvidos numa sucessão de processos. A história de forma geral possui seus mitos e contrastes que esbarram num emaranhado de tradições mantidas de forma intensa, "[...] Vemos também transformações lentas, como no campo dos valores morais: o machismo, por exemplo, é um valor que impera na maior parte das sociedades que a história estuda." (BORGES, 1986, p. 51).

Para pontuar a questão da presença feminina na história compreende-se aqui gênero como "categoria que indica por meio de desinências uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas. Há gêneros masculino, feminino e neutro" (SCOTT, 1989, p.2). Nos livros didáticos as mulheres são vítimas diretas desta configuração, pois, sempre aparecem numa posição ligada aos serviços domésticos, não contribuindo para a condução de um contexto de igualdade entre as pessoas.

Os livros didáticos de história, de forma geral, apresentam características tradicionais, valorizando os heróis, em preterimento dos processos. Desconsidera as "minorias", dentre elas as mulheres que sempre aparecem relegadas a um papel secundário, principalmente âmbito profissional recendo salários inferiores aos dos homens, mesmo exercendo a mesma função.

A escola é um elemento importante de integração social: agrega valores, estabelece influências e consolida padrões de comportamento, Souza (2014) observa que "A escola tem a função de preparar as crianças e os jovens para fazerem parte da sociedade a partir da aquisição de regras, normas e valores, bem como dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos [...]" (SOUZA, 2013, p. 41-42)

No entanto, precisamos problematizar as concepções de gênero feminino que estão presentes na escola e nos materiais didáticos. É importante questionar as ferramentas utilizadas em sala de aula pelos docentes, pois apresentam um conteúdo que pode reproduzir relações sociais que imprimem nos jovens visões pré estabelecidas sobre o gênero feminino, que nada contribuem para as transformações que nossa sociedade tanto necessita.

A consciência de que nos constituímos como sujeitos em sociedade machista que desvaloriza as mulheres é fundamental, por isso, as teorias feministas representam o pilar para fomentar as

discussões em torno da questão das diferenças de gênero. Nunca é demais lembrar as professoras como figuras importantes, que possuem uma relevante história em sala de aula, mas possuem uma posição formatada pelas relações sociais de poder demonstra Guacira Louro, "Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder." (LOURO, 2015, p. 478)

O ensino de história precisa ser problematizado no ambiente acadêmico com objetivo de potencializar mudanças. A localização do reducionismo de grupos é importante e se dá pela caracterização prévia destes conforme as ideias introduzidas por Scott, "Gostaria de acrescentar também – e esse é um ponto-chave – que os eventos que determinam que minorias são minorias o fazem através da atribuição do status de minoria a algumas qualidades inerentes ao grupo [...]" (SCOTT, 2005, p. 18)

Ao refletirmos as ideias de Joan Scott, pensamos nas formas de opressão existentes em nossa sociedade e o quanto estas podem ser nocivas para esta.

Por fim, o presente estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, mas já é possível inferir que os livros didáticos possuem influências significativas nas questões de gênero no ambiente escolar.

Os resultados devem contribuir tanto para a teoria feminista como para a educação. Dessa forma, a proposta da referida investigação é de que venha a ser publicada em periódicos acadêmicos, e seja apresentada em eventos da área tanto da educação como da área de gênero, com o intuito de dialogar com outras investigações, enriquecendo mais a temática.

REFERÊNCIAS

BORGES, Vavy Pacheco. A História, hoje em dia. O que é história. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. (pg. 443 - 481)

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. O enigma da igualdade. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(1): 11-30, janeiro-abril/2005.

SOUZA, Eliete Ramos de. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL. REVISITANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/disser tacoes/2013/2013_-_SOUZA_Eliete_Ramos.pdf. Acesso em: 13/11/2018.

Palavras-chave: livro didático; história; gênero feminino.

ÁLVARO PAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA NA OBRA ESTADO E PRANTO DA IGREJA

SILVANA MALAVASI HUSZCZ - UNESPAR UV

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste trabalho é estudar na obra Estado e Pranto da Igreja de Álvaro Pais (1280-1352) como o autor apresentou um projeto de formação dos homens no reino português do século XIV, sob o governo de D. Fernando I (1345-1371). O autor foi bispo de Silves (1334-1352)e se tornou um dos maiores intelectuais neste reinado. Homem da Igreja, desempenhou importantes funções na Cúria Romana, sempre atuando como defensor do Papado. Assim, ao analisar sua obra, pretendemos explicitar a importância desse intelectual junto ao governante e, particularmente, a sua obra como um exemplo de espelho de príncipe, no qual o fio principal é instruir o governante a bem gerir as coisas do reino e de seus súditos. Destacamos, ainda, que para desenvolver nossas reflexões pretendemos seguir os caminhos da história social, especialmente a partir dos conceitos de 'longa duração' e 'totalidade histórica' apresentadas por Bloch (2011) e Braudel.

Ao propor este estudo sobre a obra Estado e Pranto da Igreja, de Álvaro Pais (1280-1352), salientamos que o autor ficou conhecido por ter desempenhado um papel polêmico entre os poderes papal e imperial. Sabe-se, segundo Souza (1999), que foi um homem simples e humilde e que o contato com a espiritualidade franciscana influenciou sua vida. Existe uma polêmica sobre a sua descendência se esta era galega ou espanhola. Alguns autores defendem que o autor é galego por ser filho ilegítimo, outros defendem que é espanhol. Souza (2008) afirma que o autor é galego.

Consideramos que a formação de Pais em direito canônico e civil, na Universidade de Bolonha, foi fundamental para a sua participação ativa na regulamentação das leis internas da igreja católica deste período, bem como, contribuiu para o governo da organização cristã e seus membros no reino português. Álvaro Pais foi um intelectual da Igreja que se voltou para as questões ética e política do seu tempo. Ensinava os intelectuais do reino que queriam participar ativamente das relações públicas o conhecimento de bem e de virtude, segundo os valores cristãos evidentemente. Esses dois aspectos eram essenciais para a formação do homem, segundo o autor. Como aristotélico primava pelas ideias de virtudes cardeais, prudência, justiça, fortaleza e a temperança, sendo estas, a base de todas as outras virtudes humanas que regulamentam nossos atos. Aristotélico no sentido de estudar a teoria clássica sobre o raciocínio humano e da aprendizagem harmonizando a fé com o pensamento racional.

Acreditamos que estudar a obra de Álvaro Pais e seus ensinamentos significa entender a natureza social, religiosa e econômica preconizada pelo autor no século XIV. Dessa forma, faremos reflexões sobre o comportamento humano e elucubrar sobre esses princípios teóricos para a formação dos indivíduos da sociedade atual. Marc Bloc (2011, p.61) escrevia: "A incompreensão do passado nasce afinal da ignorância do presente". Precisamos compreender o passado para não cometermos os mesmos erros no presente.

Ademais, tivemos o interesse porque por meio de seus escritos podemos apreender conceitos humanistas, éticos e solidários. Características que acreditamos serem necessários transmitir para sociedade atual. Dessa forma, entendemos que o autor proposto nos ajuda a desenvolver nossas ideias, sobre as quais, são os princípios necessários para a formação humana do século XXI. Por isso temos indícios de que analisar a obra de Álvaro Pais e relacioná-la com a Educação pode contribuir para melhor formação do ser humano em nosso tempo.

O ponto principal está relacionado à reflexão acerca da história, à formação do homem do seu período. Fato que consideramos de suma importância é a proposta do autor acerca da liberdade da pessoa, escrito em sua obra, aqui proposta, que o indivíduo, sendo livre, desenvolve sua autonomia intelectual, sabendo fazer melhores escolhas, pode contribuir de maneira positiva para aprimorar a sociedade em que vive.De acordo com Barbosa (1982), Álvaro Pais um renomado franciscano do século XIV, desempenhou funções na Cúria Romana e se assumiu como pensador político. Refletiu na sua obra todo conjunto de problemas que personalizava a sociedade na qual viveu.

Fez seus primeiros estudos na corte de Sancho IV (1253-1295), de Castela. Passou muitos anos na Itália, tornou-se professor universitário e aproximou-se dos Frades Menores, os quais interpretavam e defendiam as palavras de São Francisco, no que se referia à pobreza. Em apoiar o Papa com essas medidas causou uma divisão irreversível na ordem franciscana regidas em relação à vida dos frades menores, acerca de viverem ou não como pobres. Devido a isso, atendeu ao pedido do Papa e afastou-se dessa ordem religiosa em suas manifestações públicas, porém, continuou a meditar dentro delas.

Em 1333 foi nomeado Bispo de Silves, retornando à Península Ibérica, onde se envolveu em vários conflitos com a monarquia portuguesa, sob o reinado de Fernando I(1345-1371). Por ter se declarado a favor as atitudes do Papa João XXII, sofreu muitos dissabores. Segundo Souza (1999), essa situação era mais que um conflito político entre o imperador e o Papa, evidenciava o caos social. Sobre a polêmica vale ressaltar que foi perseguido pelo imperador e fugiu para Sevilla, na Espanha, exercendo seu ofício na diocese desta cidade até sua morte.
Álvaro Pais deixou uma proposta de padrão de comportamento moral para diversos segmentos da sociedade tanto para clérigos como para leigos. Propôs uma divisão social, demonstrando uma novidade para época. De acordo com Souza (1999, p.13)

Álvaro propõe uma divisão social hierárquica tanto para o clero quanto para os laicos, o que demonstra novidade de seu pensamento que se corporifica com maior intensidade ao tratar dos leigos, assim os divide em 3 grandes blocos que organizamos da seguinte forma: primeiro, o dos Altos dignitários do poder secular e a Alta Nobreza; em segundo, os dos “plebeus” composto pelos intelectuais, pelos juristas e pelos burocratas; e, um terceiro, o dos débeis, composto pelo populacho urbano e rural. (SOUZA, 1999, p.13)

A nosso ver, o intelectual conseguiu, por meio de seu escrito, refletir sobre os problemas que personalizava a sociedade em sua época e procurou dar soluções, fazer a mediação entre a Igreja e o Estado. Segundo Barbosa (1988), Pais é uma tentativa de resposta aos problemas políticos que personalizava a sociedade. Buscava no texto sagrado, interpretar e encontrar as soluções desses problemas. Usando dos seus conhecimentos éticos, antropológicos, a sua teoria política,

as suas teses sobre meditação sacerdotal, conseguiu ser um homem de fé em Cristo e estabelecendo a dialética da unidade e multiplicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudá-lo, teremos um olhar sobre a história, sobre os diversos segmentos da sociedade, principalmente no reino português. Relatando em suas obras a motivação de estabelecer bases teóricas relacionadas com a unidade da Igreja, defendendo-a das proliferações de heresias, quer nas pressões realizadas pelo império ou dentro da própria Igreja pelos membros corruptos, distante do ideal de pobreza evangélica.

Assim, pretendemos abordar a obra de Álvaro Pais na perspectiva da história social, especialmente a partir dos conceitos de 'longa duração' e 'totalidade histórica' apresentadas por Bloch (2001) e Braudel. Entender a formação humana, compreendendo a proposta de ética para o monarca, como indivíduo público, o qual tinha a responsabilidade de propagar a guerra e a paz entre os homens. A partir desse levantamento, faremos reflexões entre a formação do governante, como líder de um povo, com a formação humana para o século XXI.

Referências

PAIS, Álvaro. Estado e pranto da Igreja. Ed. bilíngüe, trad. Miguel Pinto de Meneses. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científico- Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1988-1998.8 v.

BARBOSA, João Morais. Introdução In: PAIS, Álvaro. Estado e Pranto da Igreja. Ed. Bilíngue, trad. Miguel Pinto Meneses. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científico-Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica,1988-1998. V-I.

Marc Bloch. Apologia da História ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Mario Santiago. Estudos sobre Álvaro Pais e outros franciscanos (séculos XIII-XV). Imprensa Nacional- Casa da Moeda.1999.

Cf. Miguel Pinto de MENESES In: Introdução ao volume V do Estado e Pranto da Igreja.Status Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1995, p.8.

SOUZA, Armênia Maria de. A sociedade medieval no Estado e pranto da Igreja de Álvaro Pais, Bispo de Silves (1270-1349). 243 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

Palavras-chave: Formação humana. Comportamento. Conhecimento. Intelectual.

APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O SURGIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PARANÁ

TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO - PUC PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O SURGIMENTO DOS JARDINS DE INFÂNCIA NO PARANÁ
Os Jardins de Infância surgiram para atender as crianças com menos de 6 anos que não tinham idade para frequentar a escola tradicional, no entanto essas instituições tinham particularidades em sua criação e também em seus objetivos. Os jardins de Infância como objeto de investigação, apresenta seu processo de surgimento e consolidação no estado do Paraná.
Palavras-chaves- criança; Jardins de Infância; Paraná.

Na cidade de Blankenburg, em junho de1840 Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância vale destacar que o primeiro com essa denominação (Kindergarten), constituído como um centro de jogos, organizado nos princípios froebelianos, criado para atender crianças menores de 6 anos, Froebel não queria que o novo estabelecimento tivesse o nome de escola, acreditando que esse nome traria o sentido de estar colocando coisas na cabeça das crianças, no mesmo sentido de estar ensinando algo e esse não era o objetivo da instituição. Seu propósito estava em guiar, orientar e cultivar as crianças na sua tendência divina e sua essência humana nos jogos e nas atividades livres, assim como Deus faz com as plantas da natureza, por esse motivo o nome Kindergarten nome que consegue unir todas as ideias e princípios em uma única palavra, esse recanto deveria ser entregue as mulheres que, com coração materno, seriam capazes de cultivar nas criancinhas seus talentos e o germe da perfeição humana unida a Deus. (ARCE, 2002a, p. 66-67).

O objetivo geral é conhecer o surgimento dos Jardins de Infância nos primórdios, e como objetivos específicos o surgimento dos jardins de Infância no Brasil e principalmente no Paraná. Susan Elizabeth Blow foi muito importante, foi ela que abriu o primeiro Jardim de Infância público dos Estados Unidos. Foi através dos trabalhos de Blow e Peabody que as ideias de Froebel chegam ao Brasil, sendo o primeiro Jardim de Infância brasileiro particular pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Nessa instituição mesclavam as atividades baseadas nas concepções de Froebel e também as de uma educadora francesa que se dedicava a Educação Infantil chamada Pape – Carpantier. Dois anos após a abertura do Jardim de Infância do Rio de Janeiro fundado em 1875, São Paulo tem seu primeiro Jardim de Infância através de uma escola protestante, a Escola Americana em 1877. (ARCE, 2002a, p. 76).

É importante destacar que antes mesmo da República, Rui Barbosa, em 1882 já defendia a implantação do jardim de infância no Brasil, em um parecer apresentado a Câmara do Império, que tratava da reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Para Rui Barbosa, a proposta educativa para educação da infância devia ser a de Froebel. Considerando que no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de toda a educação racional. (KUHLMANN, 2015, p. 111).

No ano de 1897, durante a gestão de Bernardino Campos com Alfredo Pujol e Gabriel Prestes responsável pela Secretaria dos Negócios do Interior e da Diretoria da Escola Normal de São Paulo, foi inaugurado o edifício do Jardim de Infância, sendo esse o primeiro público do país projetado por Ramos de Azevedo. O edifício do Kindergarten, foi construído nos fundos da Escola Normal da Praça da República, em uma grande área, coberta por vegetações, formado por uma estrutura metálica imponente, conferindo-o magnífico efeito arquitetônico.

Único de seu gênero no país, tendo como finalidade a "educação dos sentidos" para crianças entre 4 e 7 anos de idade. Sua teoria foi fundamentada no pensamento de Friedrich Wilhen August Froebel, "despertar o divino que existe no interior da alma humana", o Jardim de Infância organizava suas diretrizes de acordo com esse pedagogo, com jogos, canções danças, marchas, contos e pinturas com a intenção de proporcionar educação dos sentidos para as crianças. Na rotina diária as jardineiras, como eram chamadas as professoras do Jardim de Infância, conduziam as atividades seguindo as prescrições da obra Paradise of Childoood, de Eduard Wiebé ou Guia das jardineiras na tradução de Gabriel Prestes diretor da Escola Normal da Praça, e nas obras literárias da poetisa Zalina Ralin e com material froebeliano importado (MONARCHA, 1997, p. 115-116).

No Estado do Paraná, a inauguração dos primeiros grupos escolares e jardins de infância paranaenses, que se deram no início do século XX, revelam como os jardins de infância aparecem divulgados através da imprensa em revistas e nos relatórios do governo, junto com a implementação dos grupos escolares e anexo as escolas normais. (SOUZA, 2004, p. 19). Entende-se que construir os jardins de infância no estado do Paraná baseava-se na hipótese que a constituição dessa modalidade estava compondo o projeto de ampliação organizada do ensino paranaense, baseado em exemplos nacionais e internacionais de reformas pedagógicas.

A intenção de modernizar o ensino paranaense não se restringia apenas aos grupos escolares, mas também para os jardins de infância, por esse motivo o governo do Paraná resolve mandar a São Paulo a conhecida professora D. Maria Francisca Correia de Miranda, para estudar no jardim de infância anexo a Escola Normal Caetano de Campos o método de Froebel, adquirindo as habilidades necessárias para a instalação do jardim de infância. A professora traz informações sobre o funcionamento, organização do jardim de infância paulista, e foi nomeada a diretora do primeiro jardim de infância do Paraná. (SOUZA, 2004, pp. 27-32).

No fim de 1905, estavam concluídas as obras executas pelo governo no antigo edifício do Ginásio Paranaense, local destinado para receber a primeira "Escola Jardim de Infância", e em 1906 foi inaugurado o primeiro jardim de infância público do estado do Paraná anexo ao Ginásio Paranaense em Curitiba, com um total de 60 crianças estando sob a direção da professora Maria Francisca de Miranda. Devido a grande aceitação do jardim de infância pela sociedade do Paraná, o inspetor escolar da capital, considerou a necessidade de outros estabelecimentos serem providenciados, destacando que principalmente para atender as camadas mais pobres da população afim de que esses estabelecimentos pudessem civilizar e reparar os defeitos trazidos de casa.

Em 1909 teve início a construção de um segundo Jardim de Infância, público do estado, o Jardim da rua Silva Jardim, na cidade de Curitiba. Em 1910 o espaço estava prestes a funcionar porém sua inauguração ocorreu em 1911, e esse prédio situado na rua Silva Jardim se transformaria em "Jardim da Infância Emília Ericksen". (SOUZA, 2004, p. 151-154).

Porque teria o segundo jardim-de-infância sido renomeado de "Emília Ericksen"? Um tributo a quem? Este jardim recebeu tal denominação em homenagem a Emilia Ericksen, a professora normalista que residia na cidade paranaense de Castro quando, em 1862, teria sido criado o primeiro espaço de jardim-de-infância, particular, do Brasil [...]. Embora a ação de Emilia

Ericksen no Paraná, com seu jardim aberto na cidade de Castro em 1862, não tenha sido objeto específico de estudo aprofundado e, portanto, não tenha adentrado a "literatura de história da educação e da infância brasileira", há consenso em torno da primeira iniciativa de jardim-de-infância no Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro em 1875. (SOUZA, 2004, p. 155).

Na passagem da década de 1910 para 1920, o número de instituições de Jardim de Infância no Paraná, segundo dados dos relatórios do governo, passou de três para quatro, existiam os dois da capital, um na cidade de Ponta Grossa, em 1920, e também o jardim Professor Décio, na cidade de Paranaguá. Com o funcionamento de quatro jardins, reclamava-se a ampliação e a construção de mais escolas infantis, diante da grande demanda de crianças na faixa etária correspondente a esse atendimento. No decorrer dos anos vinte existiam cinco jardins de infância em colégios particulares no Paraná, no ano de 1929 foram criados mais dois jardins de infância público, um em Jacarezinho e outro em União da Vitória, juntamente com os que funcionavam na capital, em Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava e Foz do Iguaçu. (SOUZA, 2004, p. 164-165).
Recorreu-se a produção existente e leituras pertinentes à temática na sua historicidade para possibilitar a melhor compreensão relacionada ao surgimento dos Jardins de Infância no Estado do Paraná. A consideração sobre a pesquisa é que este trabalho inicial apresenta diferentes possibilidades e enfoques para aprofundamento futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARCE, Alessandra. Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.
KUHLMANN Jr. Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.
MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar repúblicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS: Marcos Cezar (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
SOUZA, Gizele de. Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1990-1929. 299 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, 2004.

Palavras-chave: criança; Jardins de Infância; Paraná.

APONTAMENTOS SOBRE A INTELECTUAL MADRE CRISTINA SODRÉ DÓRIA: NOTAS HISTÓRICAS

LAÍS BANDEIRA - PUCPR

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampliada de mestrado, ainda desenvolvimento, sobre Madre Cristina Sodré Dória, produzida no campo da História da Educação e está pautada teórico-metodologicamente nos pressupostos da História Cultural (GALVÃO E LOPES, 2011), História das Mulheres (DEL PRIORE, 2004) e Estudos Biográficos (BOURDIEU, 2004, p. 30).

Nesta pesquisa objetivou-se analisar a trajetória e construção de Madre Cristina Sodré Doria enquanto intelectual, especialmente dedicada ao campo da Educação e da Psicologia, como também pela educação das famílias, a partir do recorte temporal que abrange dos anos de 1916 a 1974, ano de seu nascimento até o momento da construção de seu próprio Instituto, onde passou a dedicar-se a outras temáticas.

Antes de tornar-se conhecida como Madre Cristina Sodré Doria, a personagem desta pesquisa se chamava Célia Sodré Doria, nome que recebeu ao nascer, sendo este no dia 07 de outubro de 1916, no município de Jaboticabal em São Paulo. Era a irmã mais velha de seis mulheres, Célia Sodré Dória era filha de Pedro Dória e Guiomar Sodré Dória. Sobre sua família extensa, era neta de Cândido Dória e Christina Sampaio Dória (avós paternos) e José Paulo de Azevedo Sodré e Izabel Alves Sodré (avós maternos).

A saber, era também sobrinha de Antônio Sampaio Dória, este por sua vez foi professor da cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo e reformador educacional do estado de São Paulo. “Defendia a igualdade de oportunidades e a evolução pela educação, vinculado à Liga Nacionalista de São Paulo. E ainda, ele detinha interesse pela psicologia” (MEDEIROS, 2005, p. 50), algo bastante comum também à sobrinha.

Ela fez seus estudos incluindo o ensino normal na escola particular de Santo André. Também realizou parte de seu trajeto acadêmico como aluna interna no Colégio Des Oiseaux (BAPTISTA, 2001, p. 16), antigo Colégio Nossa Senhora das Cônegas de Santo Agostinho, fundado pelas Irmãs de Nossa Senhora das Cônegas de Santo Agostinho, vindas da Bélgica à São Paulo em 1906 (PEROSA, 2006, p. 95).

Posteriormente, concluiu dois cursos superiores pelo Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras (nome original da Faculdade Sedes Sapientiae), sendo eles: Pedagogia com complemento em Filosofia (1938 à 1940) e Religião (1943 à 1945).

No ano de 1942 realizou sua entrada à vida religiosa como madre e fez os votos junto a Congregação Religiosa das Cônegas de Santo Agostinho. Então, passou a adotar o nome Cristina, por associação a Cristo. Ressaltando que se tratava da mesma instituição na qual havia estudado em anos anteriores. Era comum que ocorresse tanto no recrutamento das religiosas da congregação das Conêgas de Santo Agostinho como no das professoras, a escolha preferencialmente de “ex-alunas, não raro, filhas de ex-alunas do Colégio Des Oiseaux, pois possuíam, uma experiência educacional muito semelhante àquela que estavam incumbidas de manter neste estabelecimento de ensino” (PEROSA, 2006, p. 99).

A construção de Madre Cristina Sodré Doria como intelectual também foi possível mediante o desenvolvimento de sua tese intitulada "Psicodinamismo do Ajustamento da Personalidade", publicada em livro, no ano de 1951, pela qual recebeu o título de doutora e a efetivação da cadeira de Psicologia Educacional. Mesmo ficando conhecida como doutora em Psicologia, esclarecemos que esta titulação refere-se principalmente à área da Pedagogia, onde Psicologia Educacional seria um subcampo. Em síntese, obteve tal titulação pela ênfase de seus estudos em Psicologia, ao concorrer para a regência efetiva da cadeira de Psicologia Educacional, na área de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae.

Para além dos aspectos acadêmicos da vida da Madre, compreendemos que também sua atuação profissional, enquanto educadora e psicóloga, a constituíram enquanto intelectual. Foi professora normalista no município de Jaboticabal (São Paulo), tempos depois incentivada pela Congregação das Cônegas de Santo Agostinho começou a ministrar aulas em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae, da mesma congregação. Foi onde ajudou na consolidação de uma clínica voltada a prática da Psicologia.

Madre Cristina Sodré Doria foi também uma mulher intelectual validada por suas viagens, tanto em âmbito regional, nacional quanto internacional. Pelas viagens entrou em contato com variados conhecimentos, ampliando seu repertório cultural, conquistando uma chancela de autoridade em sua área.

Além disso, publicou obras como Educando Nossos Filhos (1968) e Amor Sexo e Segurança (1967), este último em parceria com Paul-Éugène Charbonneau, dedicados à educação das famílias e que auxiliaram na disseminação de uma educação religiosa às famílias e na consolidação de sua trajetória intelectual.

Anos depois, em contato com ideias referentes à transformação social e política, no ano de 1974, passou a dedicar-se à construção de seu próprio instituto, que ficou conhecido como Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, no bairro de Perdizes, e que funciona até os dias atuais.

A vida da referida figura feminina se finda aos 81 anos de idade, precisamente no dia 24 de Novembro de 1997, em São Paulo.

Ao longo da trajetória de Madre Cristina Sodré Doria, observamos vários movimentos importantes por ela realizados, de modo consciente ou não, mas que já exemplificavam sua constituição enquanto intelectual, como: seus votos junto a Congregação das Cônegas de Santo Agostinho, bem como sua atuação enquanto educadora e sua mobilização em prol da psicologia, sua formação acadêmica, suas publicações e suas viagens.

A referida Intelectual, na primeira metade de sua vida, esteve dedicada a um projeto político de uma educação, especialmente cristã, voltada às famílias. Anos mais tarde, com novas experiências de vida, ela apresenta uma postura mais combativa, despontando para atuação em novos horizontes e para a construção de seu próprio instituto.

Por fim, podemos dizer que Madre Cristina Sodré Doria foi uma intelectual que atuou em diversas frentes, mas de modo privilegiado, a partir dos campos da educação e da psicologia, com uma atuação fortemente progressista em favor do ser humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria Todescan. **Madre Cristina**. Rio de Janeiro: Imago Editora, CFP, 2001

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DÓRIA, Cristina Sodré. **Educando Nossos Filhos**. 1ª ed. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968

DÓRIA, Cristina Sodré e CHARBONNEAU, Paul-Éugène. **Amor Sexo e Segurança**. Rio Grande do Sul: *La Salle*, 1968

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: A Pesquisa em História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

MEDEIROS, Valéria Antônia. **Antônio de Sampaio Dória e a Modernização do Ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX**. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0473.pdf .Acesso em 21 de Fevereiro de 2018

PEROSA, Graziela Serroni. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cad. Pagu**, n. 26, p. 87-111, 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 de Setembro de 2018

Palavras-chave: História da Educação; Madre Cristina; Mulheres; Intelectual.

APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS NO ESTUDO SOBRE CULTURA ESCOLAR

SILMARA SOLOMON - UEPG

MARIA JULIETA WEBER CORDOVA - UEPG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O estudo trata de possíveis aproximações e especificidades entre as produções de Dominique Julia, Antonio Vinão Frago e Jean-Claude Forquin no que se refere ao conceito de cultura escolar. Para tanto, pontuaram-se algumas questões de ordem teórica que permeiam delineamentos da cultura escolar na perspectiva da historiografia da educação, ressaltando que a utilização do conceito intensifica-se a partir das décadas de 80 e 90 por distintas formas investigativas. Por fim, buscamos sintetizar alguns elementos que podem constituir o estudo da cultura escolar, bem como possíveis variantes entre resistências e permanências, dentre outros aspectos que constituem o processo de investigação de uma cultura escolar.

CULTURA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS

A escola é permeada por uma cultura própria que reflete todo um conjunto de práticas, valores, modos de fazer, de agir, de pensar, crenças e rituais que são partilhados por todos aqueles que estão inseridos no meio escolar.

Dominique Julia é um dos autores mais utilizados em pesquisas sobre cultura escolar no âmbito da História da Educação. Este autor expõe que normas ou práticas não podem ser analisadas sem levarmos em conta os sujeitos que são chamados a obedecer estas ordens, bem como as relações conflituosas ou pacíficas que acontecem dentro do ambiente escolar. Regras e normas são determinadas de acordo com finalidades que são impostas à escola, as quais variam de acordo com o contexto histórico que pertencem (JULIA, 2001).

Para Julia (2001, p. 10) a cultura escolar seria "um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas". Por meio desta conceituação de cultura escolar, percebemos a possibilidade de um olhar investigativo para além das prescrições práticas, pontuando a naturalização de algumas formas culturais, resistências de outras ou delineamento de novas culturas escolares. Julia atenta para a necessidade de levar em consideração, ao se analisar uma cultura escolar, diferenciadas referências culturais, como as religiosas, políticas, familiares, dentre outras, principalmente porque, para se perceber elementos culturais, há que se ter em conta que um processo de produção cultural não se forma isoladamente.

Muitos dos significados que são constituídos no interior da escola são advindos da própria ação dos sujeitos que compõem o espaço escolar (diretores, professores, alunos e comunidade escolar), e que acabam por permear normas e práticas possibilitando o delineamento de uma cultura escolar singular. No sentido da singularidade da cultura escolar é fundamental considerar a perspectiva de Andre Chervel (1990), que situava a escola como

produtora de uma cultura específica, ou seja, singular e original. Em outras palavras, a cultura escolar seria representada pelas práticas escolares e comportamentos dos sujeitos, revelando especificidades demarcadas por historicidades próprias.

Julia (2001) em seu artigo "A cultura escolar como objeto histórico" possibilita analisar a cultura escolar a partir de indagações e argumentações sobre as práticas escolares e o funcionamento interno da escola, no qual utiliza a metáfora da caixa-preta com o propósito de compreender o que de fato ocorre no espaço particular da escola. Para Julia (2001, p.15), a constituição de uma cultura escolar decorre de mudanças, muitas vezes pequenas, mas que transformam paulatinamente o interior do sistema, o que podemos depreender como processo formador de uma determinada concepção de cultura escolar. A escola propiciaria não somente a transmissão de conhecimento, mas "inculcações de comportamentos e habitus" (JULIA, 2001, p. 14). A inculcação de comportamentos nos sujeitos perpassaria, inclusive, para além dos muros da escola, no que o autor supracitado concebe dois tipos de cultura escolar (a primária e secundária).

Vinão Frago (2006) expõe que a cultura escolar transita entre alunos e professores, sendo um conjunto de teorias, ideais, normas, pautas, hábitos, práticas, formas de fazer e de pensar que são sedimentadas ao longo do tempo, que se tornam tradições, sendo singular a cada escola. E que hábitos, comportamentos e experiências que a escola proporcionaria se estenderiam ao corpo social (VIÑAO FRAGO, 2006).

As conceituações teórica-metodológica de cultura escolar de Julia (2001) e Viñao Frago (1995) têm similitudes no que concerne ao habitus e aos comportamentos decorrentes, assim como modos de pensar, de fazer, condutas motivadas por inculcação de valores, considerando a historicidade do tempo e do espaço do âmbito escolar analisado.

Já para Forquin (1992) a cultura escolar seria apropriada pelo processo de transposição didática, expondo uma seletividade no que se refere à cultura social. Os conteúdos ofertados pela escola ao serem selecionados, levariam em conta fatores sociais, políticos e ideológicos, enquanto que os saberes inculcados pelos sujeitos seriam integradores da vida social e, nessa direção, a cultura escolar é entendida como cultura de segunda, no sentido que derivada de uma cultura de criação, pois é transposta e subordinada à função de mediação didática (FORQUIN, 1993).

A cultura escolar para Forquin (1993) é um movimento histórico, onde as experiências se acumulam definindo uma identidade coletiva e individual, dentro de um dado espaço e tempo. Os conhecimentos, os saberes, os materiais culturais de um determinado contexto histórico e social, atrelado aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, organizados e rotinizados, para Forquin (1993), comporiam o conceito de cultura escolar.

A transposição didática ocorreria pelo reconhecimento da diferença entre a arte de ensinar e a arte de inventar, em que cabia ao professor redescobrir saberes já inventados. A interiorização e repetição de exames para assimilação, divisão de conhecimentos por séries, ritmos de atividades e controles fariam da cultura escolar uma cultura de segunda (FORQUIN, 1993).

Assim, podemos dizer que, no que tange à cultura escolar é necessário compreendê-la, especialmente, como fenômeno educativo inerente à área da historiografia da educação, pois tal análise irá contemplar tempos, espaços, conhecimentos adquiridos, ações normatizadas, dentre outros elementos constitutivos do ambiente escolar e sua temporalização com o passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao temporalizar práticas cotidianas da escola, tomando como referência a cultura escolar inserida em um mundo social específico, acabamos por tomar contato com características singulares do ambiente escolar pesquisado, permeado por relações diversas e por

meio de um conjunto de normas e comportamentos a serem inculcados, que inclui modos de vida, hábitos, enfim, aspectos institucionalizados e institucionalizantes (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 1995).

Por meio da cultura escolar podemos compreender práticas, comportamentos, inculcações, ritos, costumes, organizações dos espaços e contextos históricos próprios. Contudo, é preciso destacar um olhar atento para o que poderíamos argumentar por lacunas e/ou certos silenciamentos percebido no momento da consulta às fontes escolares. As mínimas mudanças, os pequenos detalhes, os não-ditos, podem apontar para diferentes delineamentos culturais das práticas escolares, assim como para possíveis resistências de sujeitos no interior da escola podem redirecionar ações com vistas a novas e/ou diferenciadas culturas escolares.

REFERÊNCIAS

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9- 43, jan./jun. 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, v. 0, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

Palavras-chave: Palavras-chave: Cultura Escolar; Escola; Práticas.

APROXIMAÇÕES ENTRE O MÉTODO INTUITIVO DE PESTALOZZI E A PEDAGOGIA DA ESCOLA NOVA

THAIS LIRA FRANCA ADORNO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CAPES

Tema
Este trabalho é produto de pesquisa em andamento sobre a recepção das ideias de Johann Heinrich Pestalozzi no Brasil e a presença do seu pensamento no ideário da Pedagogia da Escola Nova.

Problema
Quais os paralelos que podem ser estabelecidos entre a pedagogia de Pestalozzi e a pedagogia da Escola Nova?

Objetivo Geral
Estabelecer relações entre a pedagogia de Pestalozzi e o pensamento pedagógico da Escola Nova por meio de uma proposta de pedagogia ativa.

Objetivo Específico
Identificar como a pedagogia de Pestalozzi chegou ao Brasil e sua relação com a pedagogia da Escola Nova.

Metodologia
A pesquisa é de caráter bibliográfico.

Fundamentação Teórica
Os objetos de estudo da pedagogia de Pestalozzi eram bem claros:

> No centro do pensamento pedagógico de Pestalozzi colocam-se três teorias: 1- a educação como processo que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve ser apenas assistido em seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais. [...] 2- a formação espiritual do homem como unidade de 'coração', 'mente' e 'mão'[...] 3- da instrução, à qual Pestalozzi dedicou mais ampla atenção [...]. (Cambi, 1999, p.418)

Um dos maiores interesses de Pestalozzi recaiu sobre a compreensão do espírito infantil e como ele se desenvolve. De acordo com ele, por meio da intuição. Soëtard (2010, p. 74) cita Pestalozzi:

> O ponto de vista mais essencial do qual parto é este: a intuição da natureza é o fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único fundamento do conhecimento humano. Tudo o mais é meramente resultado e abstração desta intuição.

Em outras palavras, intuição está relacionada à indução. São os elementos sensíveis, aquilo que se pode relacionar com os sentidos, que formam o conhecimento.

Os princípios de Pestalozzi tinham um só foco: o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança. Para Pestalozzi (1946, p. 35), "[...] a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas".

De acordo com Incontri (1996) qualquer influência de Pestalozzi no Brasil, que possamos rastrear nos séculos XIX e XX, ocorreu sempre de maneira indireta. A autora afirma

que isso ocorreu "[...] pois nenhum de seus textos foi traduzido integralmente para o português, nenhum de seus discípulos diretos veio ao Brasil, nenhuma escola ou instituição se inspirou em suas ideias com o profundo conhecimento de sua causa" (Incontri, 1997, p. 126).

Segundo Zanatta e Souza, (2010, p. 4), no Brasil, as ideias de Pestalozzi foram introduzidas pela tradução do manual de Calkins, "Primary Object for a Graduated Course of Development". A tradução e adaptação às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Esse manual, intitulado "Primeiras Lições de Coisas" foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886.

Com a obra de Rui Barbosa, as ideias de Pestalozzi chegam ao Brasil introduzindo a pedagogia intuitiva. Posteriormente, em 1929, a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que trabalhava em Genebra, chegou ao Brasil. De acordo com Incontri (1997, p. 133), "[...] é difícil precisar qual a influência de Pestalozzi na obra de Helena Antipoff no Brasil. Indiretamente, via escola ativa, está claro que Pestalozzi permanece como fonte de orientação e inspiração. "

O método e a Pedagogia de Pestalozzi podem ter influenciado a Pedagogia da Escola Nova. É importante tentar delimitar o caminho percorrido e pontuar quais as semelhanças entre o método que prezava a construção sensorial do conhecimento e a Pedagogia da Escola Nova, que elegeu o aluno como centro do processo educativo.

Um dos primeiros autores a defender a democratização do ensino e a escola pública foi o americano Horace Mann (1796-1859). Sua obra influenciou vários outros autores e é possível perceber que, assim como Pestalozzi, Mann também pautou sua obra defendendo uma educação para todos. Postulou que o desenvolvimento de uma sociedade justa dependia da implantação de escolas públicas, e essas instituições seriam instrumento de formação da população.

O método intuitivo de Pestalozzi, que prezava a intuição da natureza como única forma de aprendizagem, também foi defendido por Mann.

O método do ensino ideal para Mann era o intuitivo, no qual ele adota o princípio formulado por Pestalozzi, ou seja, partia do conhecido para o desconhecido; do concreto para o abstrato; do particular para o geral; da visão intuitiva para a compreensão geral, sendo a base desse método, a ideia de percepção sensorial (Clark, 2015, s/p.).

A Influência de Mann pode ser percebida no Brasil através da presença de seus princípios na Escola Americana (SP):

Utilizando uma pedagogia inovadora e progressista, com base nas lições das coisas e nos princípios morais de Horace Mann, a Escola Americana de São Paulo pratica uma educação diferente do que era até então conhecidos pelos intelectuais e pelas elites brasileiras (Clark, 2015, s/p.)

Nesse sentido, Pestalozzi faz-se presente como grande Influência de Horace Mann a exemplo da adoção do método intuitivo pelas escolas norte-americanas. Mann por sua vez influencia Dewey, em sua concepção da importância da democratização da escolarização.

Desse modo, o pensamento educacional de Pestalozzi influencia Horace Mann, e esse, por sua vez, inspira John Dewey no que se refere à reconstrução social: ideia de que a posição que o indivíduo ocupa na sociedade não é determinada pela sua origem, pela fortuna que ostenta, e sim pelas características descobertas no processo de educação, na qual a escola ocupa um papel fundamental, pois ela contribui para a mudança social do indivíduo (Clark, 2015, s/p).

O papel social da educação é um dos pontos importantes levantados por Dewey e por sua vez pela Pedagogia da Escola Nova. Em consequência, a influência de Dewey é incontestável na obra de Anísio Teixeira, um dos representantes mais significativos do movimento da Escola Nova, no Brasil.

O pensamento de John Dewey teve influência sobre Anísio Teixeira, o principal representante da concepção escolanovista no Brasil. Anísio Teixeira quando presente na Conferência Estadual de Educação realizada em Ribeirão Preto, em setembro de 1958, proferiu um discurso citando o Relatório de Horace Mann a respeito da educação popular (Clark, 2015, s/p).

É possível, então, verificar a relação da obra de Pestalozzi com a Escola Nova. Outras relações que podem ser estabelecidas entre a pedagogia da Pestalozzi e a Pedagogia da Escola Nova são as obras de Claparède.

Assim como Pestalozzi entendeu a educação, sob a perspectiva da psicologia do aluno, Claparède também o fez. Estudando o desenvolvimento intelectual das crianças, percebeu que o mesmo se dava em fases, com diversas características e especificidades e trabalhou também a noção de progressão da aprendizagem. Referindo-se ao aluno, dizia que "Em cada idade, ele está 'sensibilizado' para objetos diferentes: é que suas necessidades, especialmente as mentais, vão mudando à proporção que ele vai progredindo" (Claparède, 2010, p. 86)
A respeito da influência de Claparède no Brasil, é importante salientar que Helena Antipoff trabalhou com o teórico suíço e sua obra, certamente, influenciou sua ação pedagógica. Os conhecimentos da jovem russa a respeito do desenvolvimento humano foram marcantes em sua atuação no Brasil, inclusive na criação do Instituto Pestalozzi, como já citado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber a influência de Pestalozzi na Educação Nova, principalmente pela importância dada ao aluno e como ele aprende. Também é possível notar sua influência na estruturação de uma metodologia que viabilize o aprendizado da criança, estruturando uma maneira de possibilitar o aprendizado. Pestalozzi valorizava a experiência sensorial da criança, como uma das formas de aquisição de conhecimento. Apesar de pouquíssimas de suas obras terem sido traduzidas para o português, muitos de seus preceitos foram incorporados na educação brasileira, como a democratização do ensino, a valorização da dimensão psicológica das crianças, a valorização da liberdade e da autonomia dos alunos, a utilização do método intuitivo e da lição de coisas. Estes foram o legado de Pestalozzi nas ideias que permearam a educação no Brasil.

Resultados

Os resultados encontrados são correlações bibliográficas estabelecidas entre a teoria do método intuitivo e da lição de coisas de Pestalozzi e os princípios básicos da proposta da Pedagogia da Escola Nova.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, H. (2002) A Fazendo Do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org). Helena Antipoff: Textos escolhidos. São Paulo; Casa do psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

BARBOSA, R. (1947) Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde.

CAMBI, F. (1999) História da Pedagogia. São Paulo: Ed. UNESP.

CLAPARÈDE, E. (2010) Textos selecionados.In: HAMELINE, D. Édouard Claparède.PETRAGLIA, I.; DIAS, E. T. D. (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).

CLARK, J. U. (2015) A ideia pedagógica de Horace Mann e sua influência na educação pública paulista. Jornada HISTEDBR.

CHATEAU, J. (1978) Os Grandes Pedagogistas. Companhia Editora Nacional, São Paulo.

INCONTRI, D. (1996) Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1996.

MANN, H. (1963) A educação dos homens livres. Trad. Jacy Monteiro. São Paulo: Ibrasa.

PESTALOZZI, J.H. (1946) Antologia de Pestalozzi. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.

ZANATTA, B. A. (2005) O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar.Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago., pp. 165-184.

Palavras-chave: História da Educação; Método Intuitivo; Pedagogia da Escola-Nova.

AS ESCOLAS CONFESSIONAIS EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (1906-1945)

LUCIANE PALARO DAS CHAGAS - UTP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS ESCOLAS CONFESSIONAIS EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (1906-1945)

RESUMO
O presente trabalho visa localizar onde se situavam as escolas confessionais no município de São José dos Pinhais, iniciando no ano de 1906, com a chegada de grupos de religiosos vindos da Europa, especificamente em Curitiba e São José dos Pinhais até 1945 com o fim do governo Vargas, que em 1938 havia feito um decreto exigindo a nacionalização do ensino no país. Pretende-se como objetivo geral identificar a localização das escolas e quais eram os grupos religiosos predominantes e ligados a instrução e formação de alunos no município naquele momento.
Pretende-se como objetivos gerais perceber como o Estado fazia a mediação entre ensino e religião, buscando compreender como a religiosidade influenciava a educação naquele momento. Também se faz necessário analisar a formação e composição do quadro de professores existente no município durante o período referido.
Além das fontes primárias serão utilizadas neste trabalho fontes como a dissertação de mestrado de Gribosi,, a obra de Colnaghi e Nóvoa. Os documentos relacionados a instrução primária foram listados, catalogados e detalhadamente analisados, uma pequena parcela tornou-se inacessível devido às agruras do tempo.

Palavras-chave: Educação, ensino, religião, professores

INTRODUÇÃO

Em 1716 foi construída uma capela na localidade e dedicada a São José, sendo que ela se tornou freguesia[1] conhecida por este nome. A principal atividade comercial desenvolvida em São José dos Pinhais, no século XIX, era a extração e venda da erva-mate, entretanto produzia-se milho, trigo, feijão, fumo, charque e toucinho, também havia a criação de gado e de carneiros (COLNAGHI, 1994, p.81). No dia 08 de Janeiro de 1853, a Freguesia foi elevada a categoria de município. Neste mesmo ano o Paraná, que até então era 5º Comarca de São Paulo, foi também elevado a condição de Província.
A cidade teve sua primeira cadeira de instrução primária[2] fundada no ano de 1831 e era destinada somente aos homens (COLNAGHI, 1994, p.81) foi criada apenas uma cadeira para uma localidade bastante grande, o que acarretava em muitas ausências. Contudo, o presidente da província insistiu para ser criada, uma cadeira para o sexo feminino e:

“se fosse tão pobre esse município que não tivesse 12 alumnas para comparecer às aulas, deveriam dar a uma professora particular uma gratificação para que ela ensinasse a quantidade de meninas que houvesse. O Presidente chega a lamentar, pois acha “uma pena que não haja

em São José uma escola de primeiras letras para o belo sexo, pois é raro uma mãe que sabe ler e escrever e não ensina seus filhos nas horas vagas, por este motivo instruir as meninas seria como criar uma escola em cada família"

A EDUCAÇÃO E A RELIGIÃO NA CIDADE

Em 1854 foi criada a primeira cadeira de instrução pública feminina em São José dos Pinhais, mesmo ano que é instituída a obrigatoriedade do ensino, e tinha como professora a Sra. Anna Joaquina Alves de Jesus. Em 1870, o Presidente da Província Antonio Luiz Affonso de Carvalho, declarou que "sem a religião a educação é nenhuma, sem a educação a instrução é talvez um perigo"[3]. Nas suas palavras a religião está profundamente internalizada na educação e na transmissão de valores para os alunos da Província nesta época. Esse discurso presidencial é uma apologia à religião oficial do Estado, onde fica claro que naquele momento a educação, o Estado e a religião estavam caminhando de mãos dadas e em determinados momentos se confundiam entre elas. Prova disto é que a partir de então, a inspeção do ensino religioso, moral e intelectual ficou a cargo dos párocos, sendo que eles também poderiam interferir a qualquer momento no que fosse referente a esses assuntos.
Em 1874, com a chegada de imigrantes, o presidente da província , Frederico Cardoso de Araújo Abranches, sancionou um novo regulamento, diminuindo a ênfase dada ao ensino religioso, porém destacou a importância dos padres como conselheiros. Luzuriaga (LUZURIAGA, 2000, p.80) ao falar sobre a educação no século XIX relatou: "Em geral pode-se dizer que foi uma luta entre a Igreja e o Estado em torno da educação; venceu este e em cada país foi organizada uma educação pública nacional" (Neste momento os laços que atavam o Estado e a Igreja em torno da educação, na Província do Paraná, começaram a se desvencilhar e aos poucos a educação laica e nacionalizante foi tomando um espaço cada vez maior, fazendo com que o ensino de cunho religioso fosse aos poucos se enfraquecendo. António Nóvoa (NOVOA, 1995,p.15) ao comentar sobre a estatização do ensino, diz que:

Os novos Estados docentes instituem um controlo mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adoptada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais. O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controlo da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controlo do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre.

Mesmo com a mudança, podemos verificar que a religiosidade não estava totalmente descartada, pois ela já estava impregnada há alguns séculos e não poderia acabar tão repentinamente. Na cidade, em meio aos utensílios solicitados pela professora em 1875, estavam dois quadros: um de Jesus Cristo e outro do imperador, vemos aí que a figura do imperador é algo muito importante, juntamente com a figura de Jesus, mostrando que a religião ainda se mostrava bastante internalizada no pensamento das pessoas daquela época. Mesmo que a ênfase dada à religião tenha diminuído, os resquícios da educação religiosa permanecerão por um bom tempo na maioria das escolas.
Em 1906 chegam ao município a Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria, que passam a lecionar e cuidar da educação no Colégio São José na Colônia Murici, em

São José dos Pinhais. Elas chegam devido a grande imigração de poloneses para esta região e passam a atuar na educação e na caridade, cuidando de órfãos, asilos e escolas, afazeres estes, que muitas continuam até os dias atuais. Esta congregação foi criada na Rússia por Zygmunt Szczesny Felinski em 1857 (GRYBOSI, 2018, p.15).

Outra localidade do município que teve, e ainda tem, a ligação religiosa com a educação é a colônia Marcelino, que foi fundada por imigrantes ucranianos e poloneses e contam até hoje com a administração das religiosas na escola daquele bairro. A escola recebeu o nome de Irmã Ambrosia Sabatovich e segundo Projeto Político Pedagógico da escola, eles educam para a fé e para a comunidade. Ainda dentro do projeto político pedagógico percebe-se a influência cristã existente desde sua criação até os dias atuais: "deve ser promovida para afinar o senso de valores, para desenvolver sentimentos sempre autênticos de sociabilidade animados pelo respeito, pelo amor e pela paz. A experiência religiosa satisfaz as necessidades efetivas, intelectuais e morais, na procura de um valor absoluto capaz de dar um significado maior a nossa missão de educar. Cada disciplina apresenta valores, que podem ser traduzidas na perspectiva cristã e transformados me atividades de vida. Valores estes distribuídos em três eixos: éticos, políticos e religiosos (PPP atual). Segundo o PPP esta educação prioriza os valores morais e visa a solidariedade, a justiça e o respeito.

Também havia o Colégio Padre Arnaldo Jansen que foi fundado por religiosos e atendiam crianças carentes da região, inicialmente meninos, com o passar dos anos a influencia de religiosos deixou de existir neste colégio. Outra escola fundada neste mesmo período por ordens religiosas foi o Patronato Santo Antonio que atua até o momento como um lar, um abrigo para crianças e jovens em situação de risco. Primeiramente foi eram ministradas aulas no próprio patronato, sendo desvinculada esta parte do ensino somente no final do século XX, passando a educação para outro prédio próximo que hoje recebe o nome de Colégio Estadual Anita Canett.

CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que mesmo com vários obstáculos a cidade de São José dos Pinhais manteve em funcionamento suas escolas sob a inspeção de padres e religiosos, muitas escolas criadas pela Igreja Católica e mantidas pelo Estado.

O governo da província, passou a cobrar dos educadores a transmissão de valores que o Estado considerava éticos, morais e religiosos. As exigências com relação ao ensino foram ficando maiores, e em contrapartida, os recursos disponibilizados quase nunca apareciam. Havia em São José até o ano da sua emancipação, apenas uma escola masculina, porém, ao assumir o governo da nova província, Zacarias de Goes e Vasconcelos, autorizou a criação de uma escola feminina, visto que, os padres da localidade já estavam pedindo a sua criação há algum tempo. Com a chegada dos imigrantes o número de escolas aumentou consideravelmente, com isso aumentou a necessidade de pessoas ligadas ao ensino, ficando muitas dessas escolas sob o controle de religiosos.

REFERÊNCIAS

COLNAGHI, Maria Cristina. São José dos Pinhais A Trajetória de Uma Cidade. São José dos Pinhais: Prephacio, 1992.

GRYBOSI, Roseli Teresinha Bortolan. Educare ET Construre: Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria nas colônias Orleans, Murici e D.Pedro II- PR (1906-1938)

LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora

Nacional, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora,1995.

.

Palavras-chave: Educação, ensino, religião, professores

AS EXPERIÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO RURAL DO PARANÁ NOS ANOS NOVECENTOS

ELISÂNGELA ZARPELON AKSENEN - SEED _PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Por compreendermos a educação rural como uma área de investigação pouco explorada e de significativa relevância para a história da educação de um país eminentemente agrícola como o Brasil apresentamos este estudo. Estudos sobre a educação rural pensada em seus aspectos regionais são ainda mais raros. Diante disso, o objetivo deste texto é contribuir com as discussões sobre a educação rural no Paraná a partir das experiências de profissionais que atuaram nesta modalidade de educação na segunda metade do século XX, na região centro-oeste do estado. A abordagem leva em consideração o contexto social, político e econômico do país nos anos 1900, enfatizando o estado do Paraná, por reconhecermos, a partir de Bloch (2001), que a educação não está alheia a tais questões. Nesse sentido, procuramos discutir a questão regional inserida em um contexto mais amplo, pois compreendemos que "a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo e não isolá-los" (SAVIANI, 2013). Compreendemos que as particularidades verificadas em nível local ou regional são capazes de contribuir para a compreensão da educação em nível nacional. No caso do Paraná, tal estado foi cenário de significativas transformações ao longo do século XX, as quais concorreram para a valorização da educação rural no Brasil. Contar a história da educação rural no Estado do Paraná significa, portanto, considerar múltiplas questões: a interferência das questões sociais, políticas e econômicas para o desenvolvimento da educação, os aspectos locais como parte de um contexto maior, mas sobretudo, a compreensão de que tal história terá maior proximidade com a realidade ao se considerar a diversidade de fontes às quais se tem acesso, principalmente aquelas oriundas dos testemunhos orais. Por isso, os depoimentos são aqui utilizados com o objetivo de enriquecer as informações analisadas no referencial teórico. Apropriamo-nos dos depoimentos de profissionais que, de distintas maneiras, participaram da educação em áreas rurais na região centro-oeste do Paraná, como testemunhos históricos, considerando a experiência desses profissionais como "uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração" (E. P. THOMPSON, 1981, p. 16) a fim de contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa. Coletamos depoimentos de cinco professoras de escolas rurais, uma secretária municipal de educação e uma inspetora de ensino. A coleta dos depoimentos deu-se priorizando uma fala livre e pequenas inserções a partir de um roteiro preestabelecido. Os aspectos levaram em consideração as experiências das profissionais envolvidas, sua formação, as dificuldades encontradas em seu trabalho nas áreas rurais, as lembranças marcantes, enfim tudo o que considerassem importante citar, considerando suas falas como testemunhos (BLOCH, 2001). Tais falas foram gravadas, transcritas e utilizadas parcialmente neste estudo. Pretendemos recuperar, por meio das histórias de vida dessas profissionais, algumas vivências que retrataram sua formação, suas práticas e as dificuldades vivenciadas em seu trabalho. Para tanto, recorre-se ao aporte teórico de E. P. Thompson (1981), Bloch (2001), Werle (2006), Miguel (2010), Almeida (2011), entre outros. O estudo que fundamenta esta pesquisa, analisa aspectos significativos da educação rural no estado do Paraná em sintonia com o contexto nacional,

assim como investiga, junto aos professores, características de sua formação, detalhes de suas práticas e as dificuldades encontradas para atuar nesse meio. A partir de E. P. Thompson (1981), compreendemos que a experiência desses profissionais produz saberes não do senso comum, mas saberes resultantes do confronto entre o ser social e a consciência social de cada indivíduo, capazes de oferecer informações determinantes para a produção de novos conhecimentos. Os depoimentos dos profissionais que atuaram no meio rural revelam singularidades e importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento da educação rural no Paraná. Embora o desenvolvimento econômico do Brasil tenha sido motivado, em grande medida, pelo setor agrícola, compreendemos que os assuntos associados ao meio rural brasileiro não receberam, ao longo da história social, política e econômica da nação, a devida atenção por parte dos poderes públicos. Em se tratando de educação, o descaso é ainda pior: carência de escolas, longas distâncias a serem percorridas por professores e alunos, falta de infraestrutura nas escolas, sobrecarga de trabalho dos professores e, principalmente, "expressiva desvantagem da população rural em relação à urbana, tanto em termos de capital físico quanto de capital sociocultural" (SILVA, 2010, p. 108), entre outros fatores. "O meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância (ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2013, p. 136). A partir das discussões promovidas neste texto percebemos que a partir do final dos anos 1920 e início dos anos 1930 houve algumas tentativas de inserir a educação rural nas discussões nacionais com o objetivo de valorizar, bem como melhorar a qualidade dessa modalidade de educação partindo da formação do professor a fim de que o mesmo pudesse contribuir para fixar o homem no campo, de forma a diminuir o êxodo rural. Passou-se a valorizar a escola rural "como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos" (WERLE, 2006, p. 117) e combate ao urbanismo. Posteriormente, ao final dos anos 1940, a educação rural deveria "modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano" (ALMEIDA, 2011, p. 287). No Paraná, a educação rural caracterizou-se por dificuldades econômicas, longas distâncias etc. O desenvolvimento dessa modalidade de educação esteve, assim como no restante do país, atrelado ao desenvolvimento econômico do estado. Segundo Miguel (2010), a natureza do trabalho pedagógico foi introduzida durante o processo de redemocratização após a ditadura de 1937-1945. A educação rural procurava, neste contexto, além de ensinar técnicas de cultivo do solo, conservação de alimentos etc., oportunizar ao futuro professor rural a formação geral, ou seja, a cultura elaborada produzida historicamente pelo homem. Nesse sentido, cabia ao professor rural oferecer aos seus alunos uma educação geral e, ao mesmo tempo, uma educação especializada a fim de atender às necessidades impostas pela vida no meio rural. Tal aspecto foi bastante mencionado nos depoimentos dos profissionais ouvidos. Os depoimentos enfatizaram preponderantemente aspectos econômicos, porém as lembranças das profissionais são marcadas pela diversidade de atividades que lhes era atribuída, o seu papel social no comando de uma escola rural, a carência de professores, o rigoroso controle por parte da administração escolar, a fim de que se garantisse a alfabetização dos alunos das escolas rurais, entre outros. Tais depoimentos enriquecem este estudo por apresentarem singularidades do trabalho docente no meio rural, principalmente nas questões que envolviam as dificuldades enfrentadas por essas profissionais para o cumprimento de suas atribuições que, não raro, iam além da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. A educação rural como processo civilizador. In: Stephanou, M., & Bastos, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, D. B., & GRAZZIOTIN, L. S. S. A escola primária rural, de Ruth Ivoty Torres da Silva. In: Mesquita, I. M., & Carvalho, R. A. de. (orgs). **Clássicos da Educação Brasileira.** Vol. 3. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MIGUEL, M. E. B. A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Educação Rural:** práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, L. H. da. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais.** Curitiba: Editora CRV, 2010.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WERLE, F. O. C. Escolas normais rurais no sul do Brasil: mobilizando o mundo rural e valores religiosos. In: **VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Programação e resumos. VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino em História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/10FlaviaWerle.pdf, acesso em 23/07/2013.

Palavras-chave: Educação Rural; Educação no Paraná; Experiência.

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS

KARINA REGALIO CAMPAGNOLI - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo:
A partir da compreensão de que a educação se constitui em um processo amplo, o objetivo desse trabalho é apresentar algumas considerações sobre as relações entre as mulheres e a educação. Para isso, enfatiza-se o processo de inserção das representantes do gênero feminino no meio educacional, a partir de algumas experiências das mulheres como autoras e também como participantes das atividades educacionais e culturais, tanto no Brasil, como em outros países. A metodologia de trabalho pauta-se na pesquisa historiográfica. Constata-se que o desenvolvimento das mulheres no campo educacional não ocorreu de forma linear e sem interferências, no entanto, a partir de inúmeros tensionamentos e enfrentamentos, aos poucos, elas foram adentrando vários setores da sociedade, incluindo o educacional.
Palavras-chave: Educação; educação das mulheres; gênero feminino; historiografia das mulheres.

Introdução

O objetivo desse trabalho é discorrer sobre alguns tópicos que envolvem a progressiva participação das mulheres no meio educacional. Para tanto, utilizamos aspectos da historiografia das mulheres, incluindo as brasileiras e também as estrangeiras, para pautar nossas reflexões, além da compreensão da educação em sentido amplo, indo além da escolarização formal.

Sobre o campo da historiografia da mulher, Matos (2013, p. 6) sustenta que:

> Considera-se como marco fundador do campo o livro A mulher na sociedade de classes. Mito e realidade, de Heleieth Saffioti; a obra, publicada em 1969, propunha uma análise da sociedade brasileira centrada na teoria do patriarcado, tendo a preocupação de identificar os signos da opressão masculina e capitalista sobre as mulheres.

Além disso, as autoras Soihet, Soares e Costa (2001) explicam que a historiografia das mulheres tornou-se um campo mais organizado em termos de pesquisa nos últimos tempos. Especificamente sobre isso, Antonia Telles (2015, p. 26), explica que:

> Historicamente, as mulheres estiveram limitadas ao ambiente doméstico, tendo o acesso à educação formal facultado (educação exclusiva à classe burguesa e aos meninos). Àquelas que tiveram alguma formação, tinham condições de pagar um mestre escola, ou ainda, estudar fora do país. Muitas exerceram atividades de registro, em um tipo de escrita típico do espaço privado, como diários, cartas, memórias, biografias [...].

Nesse sentido, em relação ao processo de escrita realizado pelas mulheres, a autora Antonia Telles (2015, p. 23) ressalta que, “as mulheres estiveram e fizeram história”.

Assim, percebe-se que as mulheres foram, aos poucos, superando os estigmas estipulados pelo gênero masculino, inserindo-se em diversos espaços sociais, incluindo o campo educacional.

Algumas reflexões sobre as experiências educacionais e culturais protagonizadas pelas mulheres

A lenta e progressiva participação das mulheres nos mais diversos espaços sociais, especialmente o educacional, ocorreu a partir de muitas lutas travadas pelo gênero feminino. (DAUPHIN et al, 2000).

Sendo assim, discorrendo sobre as questões sociais que envolviam as mulheres no século XIX, a autora Elen Biguelini (2019), a partir de pesquisas sobre a obra das poetisas portuguesas Francisca Paula Possolo da Costa e Maria da Felicidade de Couto Browne, chamadas, respectivamente, por Francília e Sóror Dolores, desvenda os pormenores que estão por trás de alguns comportamentos tipicamente masculinos.

Uma curiosidade sobre essas duas poetisas deve ser salientada, pois "[...] apesar de terem relativa importância para a história local, as obras destas duas portuguesas foram quase que apagadas e não figuram no cânone literário português (possivelmente por serem mulheres), [...]". (BIGUELINI, 2019, p. 137).

Francília precocemente aprendeu a ler e a escrever em português, além de francês e inglês, no entanto: "A poesia foi o seu método preferido para utilizar seus talentos, mas ela também traduziu, escreveu comédias e um romance. Seu vasto conhecimento era compartilhado com outros ilustres literatos portugueses [...]". (BIGUELINI, 2019, p. 137). A outra poetisa também possui uma história bastante curiosa e que possui íntima relação com seu processo educacional, pois é a partir do casamento com um homem culto que Maria da Felicidade tem a oportunidade de dedicar-se aos estudos. (BIGUELINI, 2019).

Outras pioneiras também se arriscaram no universo letrado, elaborando poesias e questionamentos escritos, entre outros gêneros textuais. Sobre isso, Norma Telles (2015, p. 410) explica que:

> O romance, por mais inocente que fosse, era ainda um gênero literário malvisto, pernicioso para as moças, quando, em 1859, os jornais de São Luís anunciavam Úrsula, de autoria de uma maranhense, [...]. Logo se soube que o livro, hoje considerado o primeiro romance de uma autora brasileira, era de Maria Firmina dos Reis.

Norma Telles (2015, p. 410) ainda acrescenta que Maria Firmina dos Reis cresceu em uma família composta basicamente por mulheres, entre avó, tia, mãe e irmã. Além disso:

> [ela] ganhava a vida como professora. Em concurso estadual de 1847, foi a única aprovada para a instrução primária na Vila de Guimarães [...]. A professora morava e lecionava em casa, como era costume. Era reconhecida como Mestra Régia, o que na época significava professora formada e concursada em contraposição à professora leiga. Ensinar, mesmo sem preparo, foi para as mulheres do século passado [XX] uma oportunidade de trabalho. As escolas normais, onde quer que surgissem, atraíam grande quantidade de moças, pois foram, durante anos, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de carreira.

Desse modo, apesar do ambiente difícil em que viveu, Maria Firmina teve forças para tentar transformar sua realidade e, para isso, a educação foi sua aliada. Além disso: "Maria Firmina dos Reis participou da vida intelectual maranhense colaborando na imprensa local, publicando livros, participando de antologias. Foi também música e compositora. [...]" (TELLES, N. 2015, p. 412).

A partir da compreensão de que o cinema também pode se constituir em exemplo de manifestação cultural, como forma de comunicação, de arte e também de denúncia, Mônica Brincalepe Campo (2019) em uma pesquisa sobre os filmes produzidos por duas famosas cineastas argentinas chamadas Lucrecia Martel e Albertina Carri, cita a autora Aleksiévitch Svetlana, que escreveu a obra ganhadora do Prêmio Nobel de literatura de 2005, chamada "A guerra não tem rosto de mulher", destacando que:

> [...] Nesta obra, a escritora articulou uma série de entrevistas nas quais as falas das depoentes são recortadas a alinhavar não a grande guerra, tradicionalmente apresentada nos livros de História Militar ou de História Política – aquela que tem sido sempre narrada pela perspectiva masculina – mas a perspectiva de mulheres, orientada pela subjetividade emotiva das que estiveram ativamente no front do conflito. [...]. (CAMPO, 2019, p. 64).

Campo (2019) destaca que Aleksiévitch Svetlana teve a sensibilidade de retratar por meio da escrita a perspectiva das mulheres durante e após a 2ª Guerra Mundial, dando voz aos anseios e tristezas sofridos pelo gênero feminino, abarcando as sutilezas desses e de outros sentimentos.

Assim, as mulheres, ao externarem suas sentimentos e impressões sobre o mundo por meio da escrita e de outros meios culturais, vão se inserindo em diversos espaços sociais, fazendo uso, muitas vezes, dos meios educacionais para galgarem novas oportunidades.

Considerações Finais

Os pontos comuns que unem a trajetória pessoal, profissional, literária e artística de todas essas mulheres - autoras, cineastas, escritoras etc - apresentadas nesse trabalho, versam sobre a coragem e ousadia em retratar, denunciar, discutir, questionar e refletir sobre o papel da mulher na sociedade em diferentes contextos históricos, demonstrando a relevância das atitudes dessas mulheres, representantes do gênero feminino, nos planos social, cultural, familiar, acadêmico, entre outros.

Referências

BIGUELINI, E. “Fiar n’um amigo? é homem./Tem d’essencia a falsidade”. A masculinidade na obra de Francília (Francisca Paula Possolo da Costa) e Sóror Dolores (Maria da Felicidade Couto Browne). História: questões e debates, Curitiba, v. 67, n. 1, p. 135-163, jan./jun. 2019.

CAMPO, M. B. Lucrecia Martel e Albertina Carri: narrativas femininas subjetivas no nuevo cine argentino (NCA). História: questões e debates, Curitiba, v. 67, n. 1, p. 63-85, jan./jun. 2019.

DAUPHIN, C. et al. A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Gênero. Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero, Niterói, v. 2, n. 1, p.7-30, 2000.

MATOS, M. I. S. de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. Revista Mandrágora, v. 19, n. 19, p. 5-15, 2013.

SOIHET, R.; SOARES, R. M. A.; COSTA, S. G. História das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Revista Gênero, Niterói, v. 2, n. 1, p. 7-30, jul./dez. 2001.

TELLES, A. M. V. História da educação brasileira: a mulher como protagonista da educação no ideário positivista 1880-1930. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

TELLES, N. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das mulheres no Brasil. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 401-442.

Palavras-chave: Educação; educação das mulheres; gênero feminino; historiografia das mulheres.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS PÓS-LDB 9.394/96

KARINA MENI MACEDO - UP

IVANA CRISTINA LIMA DE ALMEIDA - UP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse trabalho envolveu o tema das relações de gênero na educação e nos livros didáticos de História. Os estudos de gênero desde a década de 1980, no Brasil, têm provocado avanços não apenas nas lutas pelos direitos das mulheres, mas sobretudo nas perspectivas de compreensão da realidade social.

Nesse sentido, as instituições escolares tornam-se espaços importantes de problematização da temática. A Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96 implementaram avanços, passando a considerar a necessidade de abordar nos conteúdos e metodologias de ensino as questões de gênero e suas representações.

Quando são publicados os PCN, em 1997, também se institui a transversalidade para discutir gênero e valorizar, no ensino da disciplina de História, "o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia" (BRASIL, 1997, p. 59).

Passadas mais de duas décadas da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História, torna-se importante investigar: como as representações de gênero são problematizadas e discutidas nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? E em que sentido atingem os pressupostos que norteiam os PCN de História?

Com base no que foi exposto, o objetivo geral do trabalho foi analisar as representações de gênero nos livros didáticos de História, após a LDB 9.394/96 e dos PCN de História, nas duas coleções mais utilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no triênio 2016-2018.

E como objetivos específicos, contextualizar historicamente os estudos de gênero, relacionando-os à educação escolar; identificar as representações das mulheres na sociedade e no imaginário brasileiro; e analisar mudanças e permanências no que diz respeito às mulheres na "Coleção Buriti" (1º. ao 3º. Ano) e "Ligados.com" (4º. e 5º. Ano).

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, com o emprego da análise de conteúdo. A pesquisa bibliográfica permitiu o tratamento do objeto de estudo como um processo social e histórico em construção. E a pesquisa documental a compreensão da temática de gênero na legislação educacional brasileira e no livro didático.

A partir da delimitação dos documentos de pesquisa, foi elaborada uma ficha técnica para cada coleção e estabelecidas como categorias de análise os elementos pré-textuais (capa, contracapa, sumário, prefácio, listas); textuais (unidades, capítulos, títulos, ilustrações, diagramação, linguagem, concepção historiográfica, textos complementares, atividades sugeridas e notas de rodapé); e pós-textuais (anexos e referências).

O material propiciou uma abordagem crítica e reflexiva por meio da análise de conteúdo, possibilitando inferências (MOSCOVICI apud OLIVEIRA, 2008) a partir de uma fundamentação teórica.

As análises de gênero, na esteira dos movimentos feministas das décadas de 1970 e 1980, mostram o caráter político, social e histórico das definições em torno dos sexos, problematizando as relações entre natureza e cultura de modo a questionar as formas de dominação – com base no gênero – que se explicitam na sociedade (LOURO, 1997). O desenvolvimento das reflexões tem produzido lutas por direitos sociais e se expressam em um conjunto de políticas públicas e legislações que dão crescente centralidade às questões de gênero, sexualidade e raça.

A visibilidade das discriminações sofridas pelas mulheres tem no sufragismo, na virada do século XIX, sua forma de expressão inicial em torno das reivindicações pelo direito ao voto. Considerada como a "primeira onda" do feminismo, apesar de sua ampla repercussão internacional, foi seguida de certa acomodação na medida em que esta pauta era conquistada.

Pode-se afirmar que as características iniciais do movimento se vinculam à emersão da sociedade moderna burguesa, fundamentada na separação de esferas pública e privada, como forma de governabilidade e racionalização da sociedade no século XIX. A teoria das "esferas" separadas cria uma equivalência com os sexos, produzindo uma segregação do trabalho, das tarefas e dos espaços. Perrot (2005, p. 459) esclarece: "Aos homens, o público, cujo centro é a política. Às mulheres, o privado, cujo coração é formado pelo doméstico e a casa".

Os planos de educação nesse período são sexistas, ligando as moças ao fuso e à roda, no que ficou conhecido como "escolarização do doméstico". As mulheres aprendiam, nos currículos escolares, matérias que as preparassem melhor para o desempenho de suas funções familiares. Perrot (2005, p. 459) lembra, inclusive, que, em 1801, Sylvain Maréchal tentou aprovar um projeto de lei que proibia o ensino da leitura para as mulheres.

É no final da década de 1960 que o feminismo busca não apenas construir a visibilidade social e política das mulheres, mas também produzir explicações para a opressão feminina. Surgem os estudos de mulher da chamada "segunda onda" do movimento feminista, embalados por produções teóricas como "O segundo sexo", de Simone de Beauvoir.

Os estudos iniciais se ocupavam em descrever as condições de vida e trabalho das mulheres e a sua presença em vários espaços. Uma das importantes contribuições desses estudos foi questionar a ideia de que o destino das mulheres estava definido por sua biologia, sobretudo, a função materna. Porém, mantiveram intacta a ideia da diferença natural entre homens e mulheres.

No decorrer das décadas seguintes, são buscadas referências teóricas para se avançar nas possibilidades de explicação da realidade social. É nesse cenário que, nos anos 1980, o gênero emerge como categoria analítica, tendo como marco o estudo de Joan Scott (1995) que irá acentuar "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1995, p. 72). Trata-se de um conceito relacional que envolve pensar homens e mulheres como partes de um mesmo processo. Esta é conhecida como a "terceira onda" do feminismo.

A perspectiva de gênero introduz a ideia de que ele é constituinte da identidade dos sujeitos, considerando identidade de forma processual e mutável, e não como algo fixo e acabado (HALL, 1997). Dessa forma, considera-se que diferentes instituições são constituídas por representações de gênero e participam também da sua constituição, como é o caso da educação escolar.

No início dos anos 2000 ganha força a perspectiva de articular os muitos marcadores sociais de diferenças na análise dos fenômenos sociais. Louro (1999, p. 21) adverte para o cuidado de não considerar a escola com poderes e responsabilidades de determinar as identidades sociais definitivamente, porém "[...] suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, tem 'efeitos de verdade', constituem parte significativa das histórias pessoais".

Mas a partir do debate sobre o feminismo e a implementação da LDB 9.394/96 e dos PCN de História em 1997, como os livros didáticos de História absorveram e problematizaram tais questões nos conteúdos dos anos iniciais do EF?

De um modo geral, nos livros didáticos de história do período 2014-2016, foi possível constatar que as mulheres permanecem vinculadas às atividades da casa, da educação dos filhos e de esposa recatada à sombra do marido. Identidade feminina construída histórica e socialmente com base nas palavras: humildade, trabalho, modéstia, sobriedade, castidade, entre outros.

Nas duas coleções – Buriti e Ligados.com – a representação de gênero está presente em ilustrações na temática família e relações de convivência; e de modo mais evidente no quinto ano, quando são desenvolvidos os conteúdos da história colonial, imperial e republicana do país. Fatos, como o trabalho das mulheres, aparecem de forma irrelevante nos livros didáticos do 2º. e do 3º. Anos.

Os livros didáticos da coleção Ligados.com (4º e 5º anos do EF) apresentam conteúdos desconexos entre si, a partir de uma alternância na abordagem de mulheres negras, indígenas, imigrantes e descendentes. Em ambos os casos, porém, a temática de gênero carece de problematização direta nos textos, no manual do professor, nas fotos e ilustrações.

A transversalidade instituída pelos PCN de História (1997), a partir da LDB 9.394/96, para discutir e valorizar o patrimônio sociocultural e a diversidade, nos livros da disciplina de História da Coleção Buriti e da Coleção Ligados.com do PNLD, triênio 2014-2016, não atendem às pautas exigidas legalmente, não representam as diversas especificidades dos gêneros, nem ao menos provocam reflexões significativas.

As unidades dos quatro livros não dialogam entre si, os fatos estão dissociados, perdendo a sua finalidade pedagógica. Desse modo, a representação das mulheres e a questão de gênero permanecem presas a uma abordagem tradicional acrítica distante do encaminhamento teórico-metodológico indicado pela lei, que visa à promoção do reconhecimento do direito igual a todos os indivíduos e do fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. C. de. **Análise de conteúdo temático-categorial**: uma proposta de sistematização. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

PERROT, M. Público, Privado e Relações entre os Sexos. In: ____. **As Mulheres ou Os Silêncios da História.** Bauru: Edusc, 2005. p.455-465.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil da análise histórica. Educação e Realidade, 20 (2): 71-99, jul./dez. 1995.

Palavras-chave: Gênero; Livros Didáticos; História; Ensino Fundamental; Anos Iniciais.

AS TEMÁTICAS DOS CONGRESSOS DA UNIÃO MUNICIPAL DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2009 A 2015)

RUDÁ MORAIS GANDIN - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Fundação Araucária

INTRODUÇÃO

A História da Educação, embora nas últimas décadas esteja se fortalecendo e diversificando seus temas e fontes, ainda se ocupa pouco do movimento estudantil como objeto de estudo (BITTAR, Marisa e BITTAR, Mariluce, 2014), principalmente do movimento estudantil denominado secundarista, do qual fazem parte alunos do ensino fundamental, médio e profissionalizante.

Com este trabalho, busca-se ampliar os estudos em torno do Movimento Estudantil, no campo da História da Educação, portanto. Dito isso, propõe-se, nesta pesquisa, analisar, com apoio em pesquisa bibliográfica e documental, as temáticas veiculadas nos congressos da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais (UMES/SJP), nos anos de 2009, 2010 e 2015, exprimidas nos crachás encontrados.

Os crachás utilizados nos congressos eram coloridos e dispunham de duas perfurações nas extremidades de um dos lados, onde se poderia inserir algum tipo de cordão, a fim de possibilitar portá-los ao redor do pescoço ou em outra parte do corpo. Foram encontrados três crachás, sendo o crachá "A", do segundo congresso, ocorrido em 28 de março de 2009, medindo cerca de 10,5x12,8 centímetros; o crachá "B", do terceiro congresso, ocorrido em 20 de março de 2010, medindo cerca de 10,5x14,8 centímetros; e o crachá "C", do quinto congresso, ocorrido em 17 de outubro de 2015, medindo cerca de 10,5x14,8 centímetros, também. Ademais, observou-se nos três crachás o logo da entidade estudantil e de seus parceiros e apoiadores dos três congressos.

MOVIMENTO ESTUDANTIL E A UMES/SJP

Para Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2014, p.144), a partir das manifestações estudantis, "pode nascer a consciência sobre as contradições sociais" latentes no contexto da sociedade capitalista, embora os estudantes não se configurem como uma classe social específica, e sim, "segmentos de várias classes", onde ocupam lugar transitório. Considerando a história do Movimento Estudantil, pode-se afirmar, assim, que os estudantes, volte e meia, se dispõem "a organizar e lutar", seja contra as imposições autoritárias, como as vividas no período da ditadura civil-militar brasileira, conforme analisa Müller (2010), ou a imposições advindas dos períodos aparentemente democráticos, como a da aprovação da Reforma do Ensino Médio, que suscitou reações duras vindas dos estudantes, levando-os a ocupar inúmeras escolas pelo país.

Nessa perspectiva, pela qual se entende que os estudantes podem engajar-se ou fazer despertar críticas frente, não só às políticas educacionais, mas também às políticas econômicas e sociais, situa-se parte do movimento que concebeu a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais, como revelam os discursos contidos em ata, do presidente da comissão eleitoral e demais componentes da mesa, no congresso de fundação da entidade, em 31 de março de 2007, afirmando que "a construção de atividades estudantis, culturais e esportivas, como também a construção de uma sociedade mais justa" (UMES/SJP, 2007), constituiriam a importância da UMES/SJP.

Portanto, a União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais, com o "objetivo de [...] servir de representação e sustentação dos estudantes perante ao município, governos, comunidade e demais instâncias da sociedade civil organizada" (UMES/SJP, 2007), originou-se mediante o casamento entre a disposição dos estudantes em construir uma "sociedade mais justa" e as políticas de incentivo à formação de Grêmios Estudantis no interior das escolas públicas estaduais, promovidas pelo então governador do período.

Essa política, característica do governo do Estado do Paraná, nos anos de 2003 a 2010, como forma, acredita-se, de reconhecer a importância das organizações de alunos, haja vista que "direções escolares agiam contra a formação dos grêmios, seja por temerem a sua força reivindicatória, seja por não conseguirem compreender a sua importância", segundo a mensagem do então Secretário da Educação, destinada aos estudantes, diretores e professores, por meio da qual declarava, também, querer um aluno "que haja, que viva", situava-se dentro de uma conjuntura marcada pela "repulsa" ao neoliberalismo e da inclusão de políticas sociais, analisadas, segundo Resende (2007), como de "grande impacto social".

No entanto, nesse período, particularmente a partir de 2007 até 2010, em que a UMES/SJP realizou três dos seus cincos congressos, a política brasileira, mesmo tendo a frente um partido considerado mais à esquerda do espectro político, caracterizou-se pela não alteração radical da "política macroeconômica em vigor desde 1999. Em vez disso, introduziu uma série de iniciativas novo-desenvolvimentistas paralelamente ao tripé neoliberal", conforme analisa Saad Filho e Morais (2018, p. 154). Essa justaposição, para estes autores, acabou introduzindo uma variante no sistema de acumulação, "que pode ser camada de neoliberalismo desenvolvimentista".

AS TEMÁTICAS DOS CONGRESSOS NOS CRCHÁS

Nas temáticas encontradas nos crachás dos congressos da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de São José dos Pinhais, pode-se verificar dois enunciados, uma vez que, dos três crachás localizados, apenas dois continham temáticas explícitas dos encontros. É importante destacar, antes de tudo, que mesmo os crachás sendo de diferentes períodos, notou-se que todos eles incluíam no seu rodapé o apoio do poder público municipal, no 2º e 3º congressos, da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, e, no 5º Congresso, da Câmara Municipal da cidade, bem como o apoio da APP- Sindicato, organização sindical dos trabalhadores em educação do Estado do Paraná. Quanto a este último, verificou-se sua inclusão em todas as edições do evento, o que leva a entender ter havido por parte dos estudantes uma boa inserção e interlocução junto aos professores e, também, junto ao poder público da cidade, durante o período em que ocorreram os congressos. Ademais, é possível encontrar no crachá do segundo congresso, o apoio da "Umes: orgulho de ser estudante", que, possivelmente, trata-se de uma outra entidade estudantil com a qual os estudantes de São José dos Pinhais tinham contato.

No crachá do 3º congresso, ocorrido no ano de 2010, a temática escolhida relacionou-se ao "orgulho de ser estudante". Já no 5º Congresso, ocorrido no ano de 2015, a temática adotada correspondeu a uma das partes do Hino Nacional brasileiro, onde consta: "verás que um filho teu não foge à luta". Embora os enunciados, inscritos nos crachás, espelhem preferências, disputas, contradições, posicionamentos e expectativas dos estudantes, com relação à própria entidade estudantil e aos rumos do país, essas temáticas não evidenciam, por completo, os pormenores vividos e mesmo acordados por trás de cada tema. Tenta-se, assim, olhar uma parte da história do movimento estudantil secundaristas, sem desconsiderar que "todo o trabalho histórico decompõe o tempo decorrido", conforme alerta Braudel (2014, p.44).

O tema, "orgulho de ser estudante", adotado para o terceiro congresso, exprime um posicionamento de menor intensidade política, supostamente voltado à valorização de uma "condição estudantil", marcadamente vinculada a uma ideia romantizada de juventude, como

"um tempo de liberdade, de prazer", e "expressão de comportamentos exóticos" (DAYRELL, 2003, p.41). Essa temática, no entanto, não é inovadora, haja vista que no crachá do congresso anterior, do ano de 2009, esse enunciado apresenta-se como parte de outra UMES. Sendo assim, pode-se especular que a escolha da temática do congresso de 2010 passou por alguma influência dessa outra entidade estudantil.

Já no 5º Congresso, evidencia-se uma temática de cunho político, descolada da ideia romantizada do terceiro encontro a respeito das juventudes, para uma compreensão na qual coloca os estudantes como atuantes socialmente e politicamente. A ideia da utilização de parte do Hino Nacional, "verás que um filho teu não foge a luta", no entanto, não esclarece por quais lutas os estudantes pretendem lutar ou de qual não abririam mão. Não obstante, esse congresso ocorre em meio a uma ebulição política, acentuada pelas manifestações, protagonizadas por jovens, ocorridas em 2013, e pelas manifestações em defesa e contra o governo, em 2015, que levariam, meses mais tarde, ao impeachment da ex-presidente Dilma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bloch (2001), considera que o historiador deve olhar para a história a fim de compreendê-la e não de julgá-la. Analisar, por meio dos crachás, as temáticas manifestas nos congressos da UMES/SJP, constitui-se parte do processo de compreender a história do movimento estudantil secundarista brasileiro. Pode-se dizer, assim, que as temáticas expressas, "orgulho de ser estudante" e "verás que um filho teu não foge a luta", retratam o vivido e o experimentado pelos estudantes, suas decisões e contradições, e, não menos importante, suas formas de olhar a si mesmos e a sociedade.

REFERÊNCIAS:

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 40-52, 2003.

BLOCH, Marc. Apologia da história, ou, O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. Os movimentos estudantis na História da Educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 34, p. 143-159, maio/ago. 2014. 143.

RESENDE, Daiane Carnelos. Elementos decisivos na construção da posição e ação política de Roberto Requião de Mello e Silva. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SAAD FILHO, Alfredo; Morais, Lecio. Brasil: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

UMES/SJP. Colégio Estadual Costa Viana. Ata do congresso de fundação realizada no dia 31 de março de 2007.

Palavras-chave: História da Educação; Movimento Estudantil; Congressos estudantis.

CURRÍCULO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES, ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FILOSÓFICOS A PARTIR DA LEI 5692/71 NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

VANESSA QUEIROS ALVES - UNINTER

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Análise de algumas concepções e aspectos pedagógicos e filosóficos que permearam o currículo de 1º grau no Instituto de Educação do Paraná, por meio da proposta de reforma de ensino da lei nº 5692/71.

Problema: Quais foram os principais aspectos pedagógicos e filosóficos que permearam o currículo de 1º grau (formal) do Instituto de Educação do Paraná?

Objetivo Geral:

· Perceber de que maneira o Instituto de Educação do Paraná se aproximou ou se distanciou das normativas federais e estaduais acerca do currículo de 1º grau.

Objetivos Específicos:

· Analisar diretrizes federais e estaduais, cotejando com aspectos curriculares propostos pelo Instituto de educação do Paraná;

· Contextualizar concepções pedagógicas e filosóficas presentes no currículo de 1º grau do Instituto de Educação do Paraná.

Metodologia: O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica. No levantamento das fontes, foram encontrados muitos documentos, como o Plano Estadual de Educação, legislação de ensino do período, edições da revista Currículo (que orienta a construção curricular a partir da Lei nº 5.692/71 no Estado do Paraná);publicações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná; projetos de implantação da Lei nº 5.692/71 do Estado do Paraná e do Instituto de Educação do Paraná. As fontes estão disponíveis no Arquivo Público do Paraná; no Conselho Estadual de Educação, na biblioteca do Instituto de Educação do Paraná e na Biblioteca Pública do Paraná.

Fundamentação Teórica:

O plano de implantação da lei nº 5692/71[1] no 1º grau do Instituto de Educação do Paraná[2] e sua construção mantiveram em vários aspectos elementos que já estavam presentes em seu currículo anterior, que havia passado por uma reformulação em 1968. Porém, novos aspectos e concepções começaram a permear o currículo da instituição, dos quais, a maior parte, acompanhava as orientações federais e estaduais, mas sem deixar de ter suas especificidades.

No Plano de Implantação não há menção por parte do IEP, do que se entende pela palavra currículo, mas que o mesmo é flexível e está embasado nos “dois aspectos da educação, humanismo e tecnologia, que são traduzidos na Lei por “ educação geral” e “ formação especial”, devendo “ atender as mutações que ocorrem na ciência e na educação, que a todo momento solicitam (...) constantes renovações” (IEP,1972 a, p.3)

A concepção filosófica do IEP aliava uma filosofia de ideia a uma filosofia de ação, onde a filosofia da ideia atuaria no sentindo de acompanhamento reflexivo e crítico da ação pedagógica e a filosofia da ação atuaria na prática pedagógica (IEP,1972 a, p.4). Segundo a instituição, a lei 5692/71 previa a união entre teoria e prática, sendo que “ enquanto a teoria faz da realidade um objeto do pensamento e da contemplação, a prática a transforma num objeto de desenvolvimento e de criação” (IEP,1972 a, p.4).

Segundo o IEP essa união ideia e ação atendia o princípio de integração, previsto na lei 5692, "através da adaptação que faz ao tipo de aluno e às diferentes solicitações da sociedade em mudança, pelo princípio de atualização" (IEP,1972 a, p.4). O estabelecimento também destaca que a filosofia de ação teria como pressuposto o binômio: Escola- Comunidade, pois

[...] é evidente que só poderemos exercer uma influência integradora na ação educativa, quando sentimos ao nosso lado a presença dos pais, a colaboração e a participação ativa dos mesmos, no sentido de oferecer sugestões que visem a melhoria no atendimento de nossos alunos e de todo o processo pedagógico, no qual estamos engajados (IEP,1972 a,p.5).

Nas diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau apresentadas pela Secretaria da Educação do Paraná a dimensão filosófica é o que orienta a questão: para que educar? Segundo o documento nela se definiria:

Através da análise das características da comunidade e dos fins da educação brasileira (determinados legalmente) – quais os conhecimentos, habilidades, atitudes, etc.... essenciais a serem desenvolvidos e/ou adquiridos por crianças, adolescentes e /ou adultos pelos quais nos responsabilizamos. Logo, quais os grandes objetivos visados pela Educação que promovemos, como esperamos que se comportem os egressos da escola e, para que necessidades regionais estamos elaborando e organizando os planos curriculares (PARANÁ,1973, p.23)

Além disso, observa-se nessa orientação estadual, a educação concebida como um processo no qual deveria se reverter em benefício à sociedade, o educando é visto como um produto final que atuaria no desenvolvimento da sua comunidade, e para tanto seria necessário conhecer as múltiplas características e necessidades dela. Também o termo eficácia parece ter sido apropriado das concepções mais amplas da educação no período.

Em outro documento, elaborado pela Secretaria de Educação do Paraná como material de apoio para a montagem do Plano de Implantação da lei 5692/71 no Ensino de 1º grau, havia alguns subsídios para as escolas pensarem seus princípios filosóficos, sendo exposto que "se a escola não determina com clareza seus princípios filosóficos, sofre uma " crise de confusão" (PARANÁ,1977, p.18).

Em seguida havia breve explicação sobre algumas correntes filosóficas: perinialismo, pragmatismo, experimentalismo , essencialismo, reconstrutivismo, existencialismo, humanismo e ecletismo.

Segundo destacado no documento, a lei 5692/71 se configura no ecletismo, pois expressa uma filosofia educacional ao mesmo tempo pragmatista e humanista, sendo que o ecletismo "consiste em retirar as "verdades" de cada teoria filosófica e aplicá-las à realidade que se tem: ou seja, à realidade de sua região, sua escola, seus professores, seus alunos" (PARANÁ,1977, p.28).

Nesse sentido, nos documentos federais, estaduais e do próprio IEP houve esse ecletismo. No plano do IEP há menção de que é tomada " como ponto de referência uma posição eclética em relação às várias teorias da aprendizagem" (IEP, 1972 a, p.5), porém afirma que as teorias educacionais " concordam em afirmar que toda a aprendizagem deve ser auto-aprendizagem (aprender a aprender) afim de que se processem as modificações esperadas no comportamento do aprendiz (IEP, 1972 a, p.5).

Além da percepção da presença do humanismo, que pela análise dos documentos do IEP tem um cunho mais voltado ao cristianismo, da necessidade de formação de valores, e da auto-aprendizagem, é importante entender o que o conceito democracia significava no período, essa palavra aparece nas normativas federais como princípio básico da educação:

O Brasil insere-se no mundo democrático e, tendo em vista o princípio da unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe-se a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidade, uma educação fundamental (...) Do ponto de vista social, essa

educação básica é indispensável, pois tem em mira integrar o educando em seu meio e época. Pela funcionalidade com que operar poderá ainda permitir ao povo uma tomada de consciência do verdadeiro conceito de educação, que será encarada não como um instrumento de ascensão na escola social, mas como um processo de amadurecimento individual e integração interna e externa (PIRES,1970, p.65)

Nessa abordagem a democracia tem mais um cunho individual de promoção humana a partir da oferta de uma educação fundamental, com vistas à integração do homem ao meio, do que no sentido de participação ampla no desenvolvimento do país, nas esferas econômica, política e cultural.

Resultados:

As diferentes concepções que permeavam o currículo, corroboram com a percepção de que ele é algo flexível e deveria acompanhar as mudanças da sociedade, conforme a própria instituição declarava, o que é socialmente válido em contexto mais amplo e mais específico, também exigiria mudanças ou readaptações e nessa organização, apropriações diversas sobre o que é mais ou menos importante, o que deve ganhar relevo, de quem é a responsabilidade de cada componente curricular, surgem, de certa forma, de maneira inevitável. Pois "como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação" (GOODSON, 2008, p.17).

A apropriação do que se afirmava como socialmente importante e legítimo no campo educacional no período também foi feita pelo IEP, assim como não se afastou das discussões e concepções do contexto da época, apropriando-as, como parte de suas orientações e na construção do currículo formal, também manteve elementos específicos e particulares, válidos para a instituição naquele momento.

Referências:

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 45**,1972.

GOODSON, I. F. **Currículo: a invenção de uma tradição**. In: Currículo: teoria e história. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005/2008.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Históricos do Estabelecimento.** 1976/1981/19841990/1993.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972a. **Plano Implantação 2º grau.**

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. 1972b. **Aditivo Plano de Implantação do IEP.**

PARANÁ. **Revista Currículo**. Ano 1, n.2, 1973.

PARANÁ. **Material de apoio para a montagem do plano de implantação da lei 5692/71-** Ensino de 1º grau. SEEC, Curitiba, 1977.

PIRES, Nise. **Educação Fundamental.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.53, nº117, 1970.

[1] A Lei nº 5.692/71 foi assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971 e reformava primário e ginásio, criando o 1º e 2º graus.[2] O Instituto de Educação do Paraná, segundo histórico obtido na própria instituição, foi criado pela Lei nº 456 em 12 de abril de 1876, com o nome de Escola Normal Com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Estadual nº 3.530 de 03/01/46, a Escola Normal passou a ser chamada de Instituto de Educação do Paraná, com um novo formato, composto de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Normal, Administração Escolar, Aperfeiçoamento e Atualização.

Palavras-chave: Currículo de 1º grau; lei nº 5692/71; Instituto de Educação do Paraná.

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À PROBLEMATIZADORA: REFLEXÕES FREIREANAS

ISABEL NERCOLINI CERON - PPGE/UNIPLAC

WILSON RAFAEL SCHIMILA - PPGE/UNIPLAC

LURDES CARON - UNIPLAC

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À PROBLEMATIZADORA: REFLEXÕES FREIREANAS

Resumo

Percebe-se nas escolas que as relações entre educadores e educandos passam por muitos desafios cotidianos. Indisciplina, conflitos, falta de interesse, violência, entre tantos outros problemas enfrentados em salas de aula. De acordo com Freire (2018), a escola e seus agentes vêm enfatizando a simples memorização e repetição mecânica de conteúdos, por vezes desfocados da realidade na qual os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. É a denominada "educação bancária" (FREIRE, 2018). Nela, há uma relação entre narradores – os educadores, e espectadores – os educandos.

A partir desta constatação realizada por Freire, este estudo pretende refletir sobre a concepção bancária de educação e o seu contraponto, a concepção problematizadora. Para tal, realizamos uma pesquisa teórico-conceitual em três obras de Paulo Freire (2013; 2017; 2018).

A fragmentação e desconexão dos conteúdos em relação à realidade é descrita por Freire (2018, p. 80) como uma "[...] verbosidade alienada e alienante". Esta seria a concepção bancária de educação, em que o autor ressalta que o professor é o agente que sabe e os educandos os que não sabem. Nesta concepção de educação não existe espaço para a criatividade, para transformações, tampouco para o saber. Conforme o autor, "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2018, p. 81).

Em uma educação bancária, o educador estaria tomando o papel de opressor, oprimindo seus alunos para se ajustarem, adaptarem-se como seres passivos, apenas recebendo informações. A educação bancária transmite e deposita valores e conhecimentos, podando a criação do educando e estimulando a contradição opressores-oprimidos (FREIRE, 2018). O depósito de conteúdos forma um falso saber, adequando os sujeitos a serem quietos, silenciosos e passivos, não apresentando condições de que uma reflexão crítica do mundo que está a sua volta aconteça, assim como a busca por transformações. Na educação bancária a realidade é estática.

O caráter paternalista e assistencialista da educação bancária se dá devido a busca de colocar todos os indivíduos em uma forma, pela prática da dominação, domesticando-os e condicionando-os a serem sujeitos integrados de acordo com os padrões da sociedade (FREIRE, 2018). Nesta forma de educar, nega-se o poder de cada um ser mais, ajustando crianças e jovens ao mundo por meio de subversão e repressão, controlando o pensamento e as ações dos sujeitos

com o objetivo de manter sua ingenuidade e acomodação ao mundo e às situações. Forma de maneira autoritária, seres passivos, deformando sua criatividade (FREIRE, 2017).

Para Freire (2018), a efetiva reflexão conduz à prática. É necessária uma ação reflexiva contínua, a práxis. Freire propõe uma educação em que a realidade está em processo, diferente da educação bancária que tem a realidade de forma estática: uma educação problematizadora. Esta, reconhece a historicidade dos homens e é revolucionária, propondo a mudança. Conforme Freire (2018, p. 105), "[...] esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo". Segundo o autor, é uma educação humanista e libertadora que se (re) faz permanentemente na práxis; um desafio em busca de transformações.

O diálogo e a comunicação são necessários para envolver a todos para uma transformação com, e não para. O engajamento é mais do que uma pseudoparticipação; é o envolvimento e comprometimento na busca da humanização e libertação (FREIRE, 2018). Uma busca de ser mais em comunhão, não isoladamente.

A educação problematizadora e libertadora precisa ser um ato congnoscente numa relação dialógica que afirma a dialogicidade. Não é possível fazer educação problematizadora sem diálogo (FREIRE, 2018). Um educador progressista coerente e democrático respeita os saberes socialmente construídos pelos educandos, discutindo realidades concretas e trazendo a rigorosidade metódica necessária para se aprender criticamente, formando-se educandos capazes de problematizar suas relações com o mundo.

Tal qual Freire (2018), o conteúdo precisa estar sempre se renovando e se ampliando conforme acontece a reflexão dos anseios e esperanças dos educandos por meio do diálogo. Ao investigar a consciência que as crianças e jovens têm de suas realidades e de suas situações-limite, é possível conhecer para compreendê-las assim como propor representações de realidades dos indivíduos e não estranhas a eles.

> Enquanto na prática 'bancária' da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é 'depositado', se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2018, p. 142).

Conhecer as diferentes realidades enfrentadas por cada um dos educandos é um ato de coragem e respeito a ser exercido pelos educadores. Ao se aproximar dos anseios, angústias, sentimentos, opiniões e desejos das crianças e jovens, numa constante reflexão dialógica, educadores e educandos crescem juntos, investigando, contextualizando e descodificando de forma crítica e dialogicamente a realidade, o mundo. A educação problematizadora possui caráter reflexivo como prática da humanização e da liberdade (FREIRE, 2018).

A educação bancária em sua ação apassivadora, mantêm a consciência oprimida na imersão. Uma educação problematizadora, humanista e libertadora oportuniza aos educandos tomarem consciência de sua situação e agirem de forma a transformar sua realidade (FREIRE, 2018). A dialogicidade é prática de liberdade ao dar subsídios para educandos problematizarem sua realidade e refletirem criticamente sobre suas relações com o mundo assim como com os outros sujeitos. Os indivíduos são seres de práxis ao agirem e refletirem sobre suas ações diante do mundo, "práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2018, p. 127).

É necessária humildade para haver diálogo, assim como fé no pensar dos educandos (FREIRE, 2018). Todos têm o direito de ser mais. Para Freire, na comunhão pela busca de ser e saber mais

é possível tornar o mundo mais humano: educadores e educandos, juntos. Por isso, a reflexão crítica sobre a prática possibilita repensar sobre como a rigorosidade metódica pode fazer sentido para os educandos, para se pensar certo (FREIRE, 2017).

Não se pode aceitar a transferência de conhecimentos como aprendizado. Conforme o autor: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender" (FREIRE, 2017, p. 25). O conhecimento, para ter significado, precisa ser vivido de maneira que o discurso da teoria seja exemplo concreto e prático deste discurso. Desta maneira, para atribuir requisitos à inserção dos jovens e crianças no mundo e não à sua adaptação, cria-se possibilidades de produção e construção dos conhecimentos, assumindo-se como seres sociais e históricos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

Palavras-chave: Educação Bancária; Educação Problematizadora; Paulo Freire.

EDUCAÇÃO E LITERATURA: OBRAS PROIBIDAS PELO ESTADO NOVO

PAULA JOSIANE ALMEIDA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto apresenta como objetivo fazer alguns apontamentos sobre a censura no Estado Novo (1937-1945) e a relação de três autores que representam a educação e a literatura, respectivamente, nesse período histórico: Anísio Teixeira, Monteiro Lobato e Jorge Amado. Como problema de pesquisa, indaga-se sobre a relação desses autores e suas obras consideradas proibidas pelo Estado e pela Igreja.

INTRODUÇÃO

Este trabalho permite tratar sucintamente a censura no período do Estado Novo e a relação de três nomes da história educacional e literária do país: Anísio Teixeira, Monteiro Lobato e Jorge Amado. Questionamento que surgiu para desvelar a relação entre a educação, a literatura infanto-juvenil e o romance nesse período histórico.

O trabalho investiga o contexto político, cultural e educacional que o país atravessava, destacando as ideias em comum dos autores e identificando as obras que foram proibidas pelo Estado e pela Igreja.

Como embasamento teórico/metodológico, fundamenta-se o trabalho em conceitos como, *representação* e *prática* em Chartier (1990), *censura* em Darton (2016); sobre *educação pública* em Teixeira (1957); sobre os escritores *Jorge Amado* em Machado (2006) e Uchoa (2018); *Monteiro Lobato* em Penteado (2011) e Toledo (2001).

CENSURA NA EDUCAÇÃO E NA LITERATURA

O Estado Novo (1937-1945) representa um dos períodos da história nacional em que houve maior restrição às manifestações e práticas no campo educacional e cultural. Inclusive com a prisão e tortura sistemática de escritores e educadores pela repressão getulista que não aceitava opiniões contrárias à moral vigente. Esses eram taxados de subversivos, ligados ao movimento comunista e, por este motivo, apresentavam ameaça.

Representantes do Manifesto do Pioneiros, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme; escritores como Monteiro Lobato, Jorge Amado[1], entre outros, são exemplos de pensadores que sofreram a censura do Estado Novo, que foram perseguidos por defenderem a cultura popular e a escola pública de qualidade.

O tema Censura e Estado nos remete ao livro de Robert Darton, *Censores em ação: como os estados influenciaram a literatura.* Na obra, o autor reconstruiu a censura nos três sistemas autoritários: a monarquia dos Bourbon na França do século XVIII; o governo britânico na Índia, o Raj do século XIX e a ditadura comunista na Alemanha Oriental do século XX.

A marca da censura francesa do século XVIII é a do controle do rei na publicação do livro. Havia a necessidade do aval real e quem conseguisse, conseguia também o privilégio, isto é, a sanção do rei para publicação. O Estado tinha o controle sobre os assuntos que estavam circulando, limitando o alcance dos impressos. Era a tentativa, conforme Darton (2016), do estado francês controlar a palavra impressa.

Outro momento importante da censura foi na Índia do século XIX que, diferentemente do privilégio real da França, realizava um exercício maior de *fiscalização do publicado.* Conforme Darton (2016), teoricamente não havia censura, mas sim um grande número de publicações. Na índia Britânica havia os Tribunais do Raj, que defendiam a censura, a vigilância e o controle. A liberdade na publicação era uma forma de controle sobre o que estava acontecendo, era uma forma do governo ter o controle dos assuntos do momento.

A censura na Alemanha oriental, que seguiu o ideário comunista, no século XX, pode ser resumida nas palavras planejamento e perseguição. Para publicar havia a necessidade da permissão do Estado, ou seja, a censura nesse modelo estava em defesa de uma cultura aos moldes do partido, as publicações deveriam estar de acordo com as diretrizes partidárias. Assim, a literatura, no sistema socialista, era planejada, inclusive com planos anuais do que deveria ser produzido e publicado com grande repressão do que não se enquadrava neste quadro fático.

A história dessa relação em outros países pode explicar o que aconteceu no Brasil, primeiramente no Estado Novo, com Getúlio Vargas, o qual manipulou e controlou as publicações impressas, os escritores, educadores, enfim, os pensadores.

Anísio Teixeira, Monteiro Lobato e Jorge Amado são exemplos de autores que foram censurados, exilados e considerados uma ameaça ao regime político instalado, tanto, que tiveram obras queimadas e proibidas no país. São três exemplos da representação da literatura e da educação em um dos períodos ditatoriais do nosso país.

Anísio Teixeira em seu livro "*Educação não é privilégio"*, "denunciou" os problemas mais graves da educação brasileira, nas suas necessidades teóricas e práticas. Por esse motivo lutou pela escola pública e criticou a realidade na qual se encontrava o ensino. Foi um educador contra qualquer privilégio na educação, para ele a escola deveria ser um espaço acessível a todos, propondo em sua obra uma abordagem da a história da educação "comum", comparando-a com a realidade brasileira.

Monteiro Lobato, teve obras queimadas em praça pública. Penteado (2011, p. 197), afirma que "em Belo Horizonte, em 1934, o jornal da paróquia de São José publicava notificações aos leitores: "Cuidado! Tornamos a avisar a todos que o livro *História do mundo para crianças*, do senhor Monteiro Lobato, é péssimo e não pode ser lido por ninguém." O livro representava um atentado à moral vigente, ficou proibido de circular em todas as escolas e bibliotecas do país.

Jorge Amado e Monteiro Lobato, foram escritores que construíram suas obras voltadas aos problemas sociais, para "denunciar" a realidade dos menos favorecidos. Conforme Machado (2006, p. 42) Jorge Amado usava a expressão "*romance de massa*", seu desejo era que a sua obra atingisse o maior número de pessoas, para isso, o caminho possível foi investir no "populismo"[2].

Um dos livros de destaque e proibido de Amado foi "Capitães da Areia", o livro retrata a realidade de crianças e adolescentes de rua da década de 30, em Salvador, na Bahia. De acordo com Uchoa (2017), em novembro de 1937, uma fogueira foi organizada por uma comissão do Estado Novo para incinerar obras do escritor, muitos clássicos foram queimados, incluindo Capitães da Areia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos apontamentos, identifica-se aspectos comuns nas obras e nos ideais dos três autores. Todos tiveram obras censuradas e a utilizaram como uma forma de "denunciar" o contexto político, social e educacional do momento.

Eles também defenderam e representaram a luta pelo desenvolvimento cultural, especialmente o das camadas menos favorecidas da sociedade, os "marginais", os esquecidos, considerados

inconvenientes pelo Estado. A leitura e a investigação do contexto de criação e circulação destas obras permite estabelecer uma clara relação entre a censura, a educação e a literatura durante um dos períodos ditatoriais de maior repressão do nosso país, o Estado Novo.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
DARTON, Robert. **Censores em ação**: como os estados influenciaram a literatura. Tradução: Rubens Figueiredo, Companhia das Letras, 2016.
MACHADO, Ana Maria. **Romântico, sedutor e anarquista**: como e por que ler Jorge Amado hoje. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
PENTEADO, Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 2011.
TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.
TOLEDO, Maria Rita de Almeida**. Coleção Atualidades Pedagógicas**: do projeto político ao editorial (1931-1981). Pontifica Universidade Católica de São Paulo, SP, 2001
UCHOA, Pablo. **'Capitães da Areia'**: o dia em que o Estado Novo queimou um dos maiores clássicos da literatura brasileira. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41969983. Acesso em 10/07/2018.

[1] Um dos grandes clássicos de Jorge Amado, Capitães de Areia, foi alvo da censura do Estado Novo. Vários de seus exemplares foram queimados em uma fogueira em Salvador em 1937.
[2] Populismo é o termo utilizado por Machado (2016, p.42) "[...] termo normalmente utilizado na esfera política, porque acho que nessa atitude, em geral, existe mesmo esse claro curto-circuito entre política e criação cultural. O termo ajuda a chamar a atenção para ele, sem disfarces."

Palavras-chave: Censura e Educação; Censura e literatura; História da Educação.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE HISTÓRICO COMPARATIVO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO IFSUL CAMPUS PELOTAS

CAMILA RODRIGUES DE LA ROCHA - IFSUL - PELOTAS

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O presente texto faz uma breve análise da história da educação profissional no Brasil, comparando-a com a historia da instituição que hoje se denomina Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSul Campus Pelotas.

PROBLEMA

A ideia de estudo do tema surgiu a partir da necessidade de entender as diversas mudanças que levaram à atual configuração do IFSul campus pelotas.

OBJETIVO GERAL

O texto objetiva Analisar a construção do perfil do IFSul Campus Pelotas através das mudanças históricas que ocorreram na educação profissional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, pretende-se fazer uma breve reconstrução da história do campus Pelotas, e verificar de que forma essas mudanças contribuíram para a formação do perfil da instituição que temos hoje.

METODOLOGIA

Para desenvolver o tema foram utilizadas bibliografias de autores que trabalham com a história da educação no Brasil e foi estudado o acervo histórico disponível no sítio do IFSul.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a da educação começa a se desenvolver de forma mais efetiva na República, em razão da necessidade de criar um sentimento de nacionalização. Surgem, então, os movimentos de "entusiasmo pela educação", com a solicitação de abertura de novas escolas, e o "otimismo pedagógico", que se preocupava com o que seria ensinado. (GHIRALDELLI JR, 2006, p. 32).
Em relação à educação profissional, sua história está diretamente ligada ao modelo escravista do Brasil Colônia. Naquele período

(...) a partir da introdução do escravo em determinadas ocupações, que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos, verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades como forma de não deixar dúvidas quanto a sua própria condição na sociedade (...). (SANTOS, 2010, p. 207)

Para ensinar as profissões aos homens livres, foram criadas as Corporações de Ofícios, mas essas ainda mantinham a característica discriminatória, pois impediam ou limitavam o acesso de escravos e eram focadas em trabalhos desenvolvidos por pessoas brancas. Com a vinda da família real para o Brasil, o ensino de ofícios passou a ser destinado aos órfãos, pobres e desvalidos, dando uma característica assistencialista ao ensino profissional, que começou a se

modificar apenas no final do Império, cresce o interesse na formação de mão de obra para a industrialização do país.

Com a Proclamação da República, uma nova fase se inicia na educação profissional, e em 1909 o presidente Nilo Peçanha baixa o Decreto 7.566 criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices. Mais tarde, em 7 de julho de 1917, deu-se início à história da Escola de Artes e ofícios de Pelotas, quando acontece a assembleia para formar a instituição, que "se caracterizava por ser uma sociedade civil, cujo objetivo era oferecer educação profissional para meninos pobres" (IFSul, 2015).

A nova escola somente iniciou suas aulas no ano de 1930, com a instituição pelo município de Pelotas da Escola Téchnico Profissional, que mais tarde passou a se chamar Instituto profissional Técnico. Nesse mesmo período, no Brasil, surge o movimento de nacionalização do país, e inicia-se um processo de industrialização em larga escala, trazendo mudanças para a educação técnica, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde e a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. O Instituto Profissional Técnico de Pelotas funcionou até 1940, quando foi extinto e teve seu prédio demolido para dar início à construção da futura Escola Técnica de Pelotas.

A partir de 1942 o ensino técnico foi dividido em patronal, a cargo do SENAI, e oficial, a cargo do Ministério da Educação e Saúde, de responsabilidade do Ministro Gustavo Capanema. Em 25 de fevereiro daquele ano foi assinado o Decreto-Lei 4.127, que criou a Escola Técnica de Pelotas – ETP, inaugurada em 1943, com a presença do presidente Getúlio Vargas, iniciando as atividades em 1945. Nessa época o ensino técnico tinha sido dividido em dois ciclos, um com ensino fundamental e ensino básico, e outro destinado à formação de técnicos industriais, caracterizando, dessa forma, a dualidade de ensino. Na ETP, inicialmente, foram oferecidos cursos de curta duração, do primeiro ciclo, e a partir de 1953, cursos de segundo ciclo.

Um movimento para o fim da dualidade do ensino tinhas iniciado em 1945, mas apenas em 1961, com Lei de Diretrizes e Base – LDB, há manifestação entre os ensinos profissional e secundário, permitindo o acesso aos cursos superiores aos alunos provenientes de ambos. Desde 1959 a ETP já era considerada autarquia federal, e logo passaria a se chamar Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL, em 1965.

Em 1971, uma nova LDB é promulgada, substituindo a equiparação entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória. A LDB desativou os cursos técnicos de primeiro ciclo e transformou as Escolas Industriais Federais em Escolas Técnicas Federais, implantando, em algumas, cursos superiores de engenharia, convertendo-as em Centros Federais de Educação Tecnológica. Em Pelotas, os primeiros cursos de graduação e pós-graduação começaram a funcionar em 1999, fomentando a pesquisa e o avanço tecnológico.

Com a recessão da Década de 80, o mercado que absorvia os alunos formados nos cursos técnicos atingiu saturação. Isso, somado ao fim do Regime Militar, intensifica o debate sobre os novos rumos do ensino profissional. A nova LDB, de 1996, apenas menciona a opção pelo ensino técnico, sendo ele regulado pelo decreto 2.208/97, que estruturou a educação profissional em três níveis: básico, técnico, e tecnológico.

Com essa reforma, as Escolas Técnicas foram modificando seu perfil e deixando de lado a formação geral, o que não aconteceu no CEFET Pelotas, que manteve os dois tipos de ensino. A nova estrutura, então, rompeu com a equivalência de ensinos e recompôs a dualidade. Esse cenário perdurou até 2004, quando o Decreto 5.154 resgatou o ensino integrado de nível médio nas Escolas Técnicas, visando superar a formação técnica mecanicista, voltada apenas a atender o mercado de trabalho.

Alguns anos depois, em 2008, o CEFET, juntamente com os 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, as 75 unidades descentralizadas de ensino e as 39 Escolas Agrotécnicas, formaram

os Institutos Federais de educação Ciência e Tecnologia, criados pela Lei 11.892. Os Institutos são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (técnico, médio integrado, concomitante ou subsequente, e superior), com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Esse é o modelo de educação profissional que temos hoje no IFSul, que além do Campus Pelotas conta com 13 outros campus, alguns que já faziam parte da instituição como unidades de Ensino Descentralizadas, e outros que vieram a ser criados com o Plano de Expansão da Rede Federal de Ensino.

RESULTADOS

Entender como chegamos até os Institutos Federais que temos hoje é importante para compreendermos o funcionamento do IFSul Campus Pelotas. Conhecer as diversas mudanças pelas quais passou a educação técnica nos ajuda a compreender as diferentes visões sobre o ensino técnico. Questões como a dualidade de ensino, modificaram o perfil do nosso Instituto, que tem uma forte tradição no oferecimento de um ensino técnico e de um ensino médio de qualidade, que continuou forte mesmo quando foi determinada a separação de ambos. Também a mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica, com a adição de cursos superiores à instituição foi uma grande mudança na identidade do antigo CEFET, já traçando o perfil do que viria a ser o IFSul, abrindo espaço a um público mais adulto e ao desenvolvimento de pesquisas, criando a oportunidade da continuidade de estudos para os alunos dos cursos técnicos, que hoje tem por característica o ingresso nos cursos superiores após a conclusão do nível médio.

Essas mudanças na história da educação técnica modificaram não apenas o perfil da instituição, mas também o perfil dos alunos, que tanto no ensino médio técnico, quanto no ensino superior, adquirem um perfil diferente daquele atribuído aos alunos das demais instituições. Talvez por o IFSul ainda manter a característica de formar profissionais, os alunos acabem desenvolvendo uma maior independência e um maior senso de responsabilidade. Também a diversidade etária, uma vez que o Instituto tem alunos de nível médio, superior e de pós-graduação, contribui fortemente para a emancipação social e intelectual dos alunos mais inexperientes. E essas características só aumentam nos níveis superiores, pois a grande parte dos alunos do ensino médio técnico compõe as turmas dos cursos de nível superior, formando uma identidade com a instituição.

Talvez, atualmente, com o esgotamento de alguns mercados de trabalho, a educação profissional não seja tão valorizada como já foi há algumas poucas décadas, mas certamente continua em um processo de evolução inerente a sua própria condição de desenvolvedora da sociedade, que convive com a constante necessidade de modificação e atualização para se moldar às mudanças sociais. E a importância de estudar sua história está em nos ajudar a compreender a necessidade dessas mudanças, as dificuldades delas decorrentes e a aceitação de que o cenário educacional deve ser constantemente pensado, analisado, revisto e reconstruído, de forma a buscar sempre uma educação de qualidade que esteja de acordo com a nossa realidade social.

REFERÊNCIAS

GHIRRALDELLI JR, Paulo. História da Educação Brasileira. 2ed. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224

IFSUL. Histórico. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/historico/ Acesso em 06 de julho de 2019.

Palavras-chave: educação profissional, IFSul, história da educação

EDUCAÇÃO, PROTESTANTISMO E AUTOBIOGRAFIAS: UMA PESQUISA DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CNPQ; CAPES

Dentro de um contexto de pesquisa que articula educação, gênero e cristianismo[1], nosso objetivo nessa comunicação é apresentar uma discussão inicial sobre o uso de autobiografias nos estudos acadêmicos brasileiros, no entrecruzamento entre a História da Educação, História e História das Religiões (História do Protestantismo), por meio de uma pesquisa do tipo "estado do conhecimento" (ROMANOWSK e ENS, 2006).

Identificamos, primeiramente, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPQ[2], 45 grupos registrados na área da Educação que se apresentam empreendedores de pesquisas (auto)biográficas, associados, em geral, ao campo da formação de professores ou profissão docente. Importante destacar que o termo (auto)biografia se refere a um campo de pesquisa que privilegia as biografias e autobiografias em seus diversos modos, desde relatos orais a escritas de si em livros, diários, cadernos, cartas, etc, como fontes, metodologia de pesquisa, recurso formativo ou objeto de estudo acadêmico.

Buscando compreender como o tema da (auto)biografia vem se apresentando no âmbito das pesquisas historiográficas no Brasil, cruzamos as áreas que envolvem nosso objeto-fonte inicial: educação, protestantismo e autobiografias[3]. Procurando por pesquisas afins nos eventos acadêmicos científicos, fizemos um levantamento nas comunicações orais de Grupos de Trabalhos (GT's) nos seguintes eventos: Congressos de História da Educação (CBHE), os simpósios da Associação Brasileira de História da Religião (ABHR), da Associação Nacional de História (ANPUH) e dos Congressos Internacionais de Pesquisas (Auto)biográficas (CIPAs). Buscamos os Congressos por proporcionarem uma perspectiva mais ampliada dos estudos acadêmicos no Brasil, uma vez que o conjunto ali apresentado engloba pesquisas em andamento e concluídas, ao passo que nas revistas especializadas da área e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES só aparecem pesquisas concluídas.

No CBHE, por já se tratar de um evento da área da História da Educação, procuramos trabalhos a partir de (auto)biografias e protestantismo. Elencamos, do I CBHE, realizado em 2000, ao VII CBHE, de 2013, apenas 21 trabalhos desenvolvidos a partir de (auto)biografias, nenhum com personagens no campo do protestantismo.

Nos simpósios da ABHR, datados de 1999 a 2012 (XIII), foram contabilizados 9 trabalhos com trajetórias, 4 com hagiografias, 1 com biografia e nenhum trabalho a partir de autobiografias.

Já na ANPUH, há uma mobilização em valorização desse campo de pesquisa, consolidado na presença de 2 GT's no Simpósio Nacional de 2015: "Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo escolar face às demandas do tempo presente?" e "Trajetórias e biografias: modelos, limites, desafios e possibilidades". Este último, presente no Encontro Nacional e no Encontro de São Paulo desde 2010. Nos eventos da ANPUH Nacional (1961-2011) foram encontrados 4 trabalhos que utilizavam o termo "protestante", nenhum destes usando (auto)biografias.

No campo específico dos estudos (auto)biográficos, destacamos a organização da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BioGraph, no ano de 2008, responsável desde então

pelos CIPAs, evento representativo de um importante movimento na formação de redes de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicam à pesquisa (auto)biográfica. Os CIPAs vêm se consolidando como um espaço de divulgação, compartilhamento e difusão dessa proposta de abordagem histórica, acolhendo vários campos de saberes como Educação, História, Antropologia, Literatura etc., e dialogando com associações congêneres internacionais.

Nos CIPAs – realizados 6 eventos entre 2004 a 2014 –, procuramos focar na educação protestante[4] e encontramos apenas 2 trabalhos, ambos de 2006: uma publicação de Nascimento (2006), uma trajetória da formação de professoras de uma escola fundada por missionários norte-americanos, e de Chamon (2006), destacando influências de missionários protestantes presbiterianos norte-americanos na vida da biografada.

Com um campo vasto de possibilidades, considerar o uso de autobiografias como fonte e objeto de pesquisa é crescente na historiografia da educação brasileira, prevalecendo, no entanto, as pesquisas que privilegiam os relatos de vida, em especial o processo de formação de educadores (SOUZA e PASSEGGI, 2011).

A maior parte da produção historiográfica no campo (auto)biográfico brasileiro diz sobre a apropriação de narrativas de si como fontes e método de pesquisa na investigação de aspectos históricos, sociais, culturais e institucionais da formação humana, além de serem elas apropriadas como uma prática de formação e autoformação do sujeito. [5]

Transpondo os estudos (auto)biográficos – nas diversas naturezas e possibilidades de pesquisa que o termo possa englobar – com os estudos da História da Educação e da História das Religiões, percebemos que ainda há um campo de possibilidades vasto a ser explorado, sinalizando para necessidade de ampliação do uso de (auto)biografias como fontes e objeto de pesquisa no campo da historiografia.

Referências

CHAMON, C. S., Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e a educação como missão. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica, 2006, Salvador. Anais II Cipa - tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, 2006.

MIGNOT, A. C. V.; SILVA, A. L., Un mundo imaginario: Rastros autobiográficos en la escritura de Kaurin. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 20, p. 153-169, 2015.

MIGNOT, A. C. V. Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org). Práticas de Memória Docente. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTI, E. M. G., Horizontes pedagógicos e pianísticos nas escritas autobiográficas de Magda Tagliaferro. Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 150 – 171, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, E. F., O Instituto Ponte Nova e a Formação de suas Professoras. II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, 2006, Salvador-BA.

ROMANOWSKI, J. P., ENS., R. T., As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006

SILVA, A. L., Narrativas de vida de ex-escravos como fonte/objeto para a história da educação. In: VASCONCELOS, M. C. C., CORDEIRO, V. M. R., VICENTE, P. P. (orgs). (Auto)biografia, literatura e história. Curitiba, PR: CVR, 2014

SOUZA, E. C., PASSEGGI, M. C.. Apresentação. Dossiê (Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. Educação em Revista. Vol. 27, n. 1 Belo Horizonte, 2011

VASCONCELOS, M. C. C., CORDEIRO, V. M. R., VICENTE, P. P. (orgs). (Auto)biografia, literatura e história. Curitiba, PR: CVR, 2014
VERAS, L. A. C. S. Memórias da Terra de Beulá: a construção de uma vida e produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. 193f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.

[1] Projeto de Pesquisa "Educação, Gênero e Cristianismo: circulação, representação, formação e práticas femininas em cenário religioso e educativo", sob coordenação e orientação da profa. Dra. Evelyn de Almeida Orlando e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.
[2] Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp, acessado em 15/05/2016
[3] Trabalhamos com a análise de livros autobiográficos de uma professora missionária protestante inglesa que trabalhou no Brasil na primeira metade do século XX. Ver Veras, 2017.
[4] Nos eventos da BioGraph, procuramos nos títulos e resumos pelas palavras: protestante, protestantismo, evangélica(o), religião(oso), presbiteriana(nismo), metodismo.
[5] Evidenciamos algumas publicações com uso de fontes autobiográficas na História da Educação: Mignot e Cunha (2003); Souza e Passeggi (2011); Vasconcelos, Cordeiro e Vicente (2014); Silva (2014); Mignot e Silva (2015); e Monti (2015).

Palavras-chave: Autobiografias; Protestantismo; Educação.

ENTRE CATEGORIAS E REPRESENTAÇÕES: O RETRATO DO CURSO DE PEDAGOGIA NAS DISSERTAÇÕES DA UFPR (1977-1997)

LETICIA MARA DE MEIRA - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A produção significativa de dissertações sobre questões afetas ao Curso de Pedagogia pode ser identificada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR no período que vai do início das atividades do programa até o arrefecimento da influência do Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação – CFE, impulsionado pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9495/96.

Na UFPR a implantação do Mestrado em Educação teve início no ano de 1974, período de ampla reestruturação curricular do Curso de Pedagogia. O recém-criado Setor de Educação, buscava qualificar o seu quadro docente, e ao mesmo tempo, adequar suas propostas às novas normativas e aos interesses, nem sempre convergentes, da comunidade universitária. Professores e alunos egressos do Curso de Pedagogia tornavam-se mestrandos ao mesmo tempo que os professores já titulados passavam a atuar também neste nível, o que proporcionou uma nova dinâmica institucional nas três últimas décadas do Século XX.

Com a progressiva consolidação e ampliação dos Cursos de Mestrado em Educação que acontecia sob o olhar vigilante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, as dissertações tornaram-se um importante indicativo dos programas que as produziam. A produção acadêmica discente havia sido impulsionada, principalmente por influência do Parecer CFE nº 977/65 que determinou que na conclusão do curso de mestrado fosse exigida a apresentação de uma dissertação que revelasse o domínio do tema e capacidade de estruturação do candidato ao grau de mestre. Desta forma se estabeleceu o fluxo de trabalho que iria, progressivamente, constituir um novo tipo de acervo nas bibliotecas universitárias.

Tomando as dissertações de mestrado como fonte principal, o objetivo geral deste trabalho é demonstrar a existência de representações sobre o Curso de Pedagogia nas dissertações que compõem o acervo da UFPR. O trabalho foi organizado a partir da análise do acervo da UFPR, da localização de dissertações que discutiram questões referentes ao Curso de Pedagogia e, da identificar de representações sobre Curso de Pedagogia nas dissertações voltadas a este tema. A questão principal que norteia a análise deste material é a verificação da viabilidade de estabelecer relações entre as diferentes representações identificadas.

A metodologia utilizada foi a análise documental e de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 51) a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, de forma a facilitar sua consulta e referenciação, permitindo a obtenção do maior número de informações com o máximo de pertinência. A análise de conteúdo, por sua vez, é uma “técnica de investigação” que utiliza a “descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto” para interpretar diferentes textos ou mensagens. (BARDIN, 2011, p. 37-42).

Inicialmente realizou-se o tratamento preliminar e a organização das fontes a partir da análise de títulos e resumos. Foram analisados 1.000 (mil) títulos e aproximadamente 300 resumos de dissertações defendidas entre os anos de 1977 e 2012, buscando identificar elementos ou questões afetas ao Curso de Pedagogia. Considerando a relação proporcional entre o total de

trabalhos defendidos e os identificados como pertinentes ao objeto desta pesquisa, percebe-se que entre os anos de 1980 e 1997 concentra-se o maior número de dissertações relacionadas ao Curso de Pedagogia. O ano de 1980 concentra o maior número de defesas e, tendo em vista o período de quatro anos previsto para o término do Curso de Mestrado naquela época, localiza-se em 1977 o início do trabalho acadêmico que resultou nesta intensa produção.

Por outro lado, o ano de 1997, que teve somente uma defesa resultante de matrícula realizada em 1993, é emblemático para a configuração do currículo do Curso de Pedagogia, já que no dia 22 de dezembro o Diário Oficial da União tornava pública a homologação do Parecer nº 583/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE) com parecer favorável à reformulação do Curso de Pedagogia da UFPR, oficializando, antes mesmo da constituição de novas diretrizes curriculares, um novo modelo de formação que extinguia as habilitações instituídas a partir do Parecer CFE nº 252/69.

Ainda que representado por uma única defesa, o tema pode ser considerado significativo em 1997, uma vez que neste ano o Programa de Pós-graduação da UFPR teve a menor produtividade desde o primeiro grande bloco de defesas em 1980, com apenas sete dissertações concluídas. Sendo assim, a dissertação que discutiu o Curso de Pedagogia representou 14,29% da produção do programa naquele ano. Do total de 292 dissertações defendidas entre os anos de 1980 e 1997, treze tinham como tema questões relacionadas ao Curso de Pedagogia, sendo que seis foram defendidas no ano de 1980; quatro em 1983; uma em 1988; uma em 1993; e uma no ano de 1997.

Após identificar as dissertações que abordavam o Curso de Pedagogia, foram aventadas algumas categorias e subcategorias para análise. Seguindo a abordagem indutiva-construtiva descrita por Moraes (1999), as categorias foram construídas ao longo do processo de análise, ou seja, durante a leitura de cada dissertação emergiram algumas possibilidades de agrupamento para as representações relacionadas ao tema. As categorias foram definidas pelo critério semântico, ou seja, foram agrupadas em torno de termos que representavam determinados sentido. Além das unidades de análise, foram também identificadas unidades de contexto, que segundo Moraes (1999), são indispensáveis para a compreensão das representações firmadas. Como as pesquisas, apesar de abordarem temas correlatos, têm configurações muito distintas, a análise não esteve voltada aos resultados ou conclusões de cada pesquisa. As representações identificadas foram agrupadas nas seguintes categorias: identidade (do Curso de Pedagogia); currículo; habilitações; estágio; ensino superior (pós-graduação, universidade e faculdade de educação); sistema educacional (educação); profissionais da educação e tecnicismo.

A análise das fontes demonstrou que desde o final da década de 1970 até meados de 1990 a intensa produção acadêmica gerou diferentes representações relacionadas ao Curso de Pedagogia. Ao dissertar sobre a organização e a estrutura curricular, professores e professoras em diferentes lugares institucionais engendravam uma determinada identidade para o curso, ou seja, afirmavam, no exercício acadêmico, como era o Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo que investiam esforços discursivos para adequar esta identidade ao desejo hegemônico de um curso ideal. No interior desta dinâmica, a produção científica do período produziu uma série de "retratos" do Curso de Pedagogia a partir de diferentes lentes, bem como projetou modelos ideais em suas representações.

Para Roger Chartier (1990, p. 17) representações são práticas sociais fundadas em categorias compartilhadas que permitem compreender, classificar e atuar sobre o real. Sendo assim, as representações sobre o Curso de Pedagogia tanto refletiram as características dos grupos que de alguma forma participavam de sua produção, como influenciaram a configuração de novos cenários. Como no Setor de Educação da UFPR muitos professores e professoras alternavam práticas docentes e discentes em um mesmo espaço de atuação e convivência, considerando não

haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações (CHARTIER, 1991, p. 177), as contradições e os confrontos entre diferentes representações compunham o cenário institucional.

Um número significativo de professores do Curso de Pedagogia da UFPR, ao ingressar como discente no programa, tomou como objeto de pesquisa questões afetas a sua atuação profissional. Vivia-se um momento de mobilização nacional em torno do Curso de Pedagogia que repercutia na UFPR, com várias tentativas e algumas efetivas reformulações deste curso. Este cenário rico e complexo de onde convergem vários tipos de atividades acadêmicas e científicas deixa entrever redes de colaboração e relações de poder que perpassam as diferentes atividades. Na análise das dissertações produzidas foi possível identificar pontos de oposição e convergência entre as diferentes representações.

A classificação das diferentes representações nas nove categorias estabelecidas, demonstrou que algumas categorias estavam presentes na maioria dos trabalhos enquanto outras figuravam somente em alguns, o que não impediu que elas funcionassem como ponto de articulação entre os trabalhos, de forma a possibilitar uma análise comparativa, identificando as diferentes tendências e as representações recorrentes.

Sendo assim, percebe-se a potencialidade do acervo produzido neste período para o estudo das representações sobre o Curso de Pedagogia e conclui-se que é possível estabelecer, a partir de diferentes categorias de análise, relações epistemológicas, políticas e institucionais, tanto entre as dissertações – produtos discursivos aprovados em determinado momento histórico pelos critérios de um determinado campo científico –, como entre os discentes e docentes que as produziram.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.11, n.5, p.173-191, 1991.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; representações; dissertações de mestrado; análise de conteúdo; história da educação

ERASMO PILOTTO: PROFESSOR-AUTOR DE MANUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

LARIANE CRISTINA CARNEIRO DE MATOS - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa apresentada dedica-se à análise de livros, livros escolares e manuais escolares, que constituem a literatura pedagógica paranaense, cujo propósito era subsidiar os processos de formação de professores no Estado, entre o período de 1900 e 1990. Ressalta-se que os manuais escolares tornaram-se indispensáveis para a formação de professores e para as escolas, principalmente porque os conteúdos tornaram-se específicos para cada fase de aprendizagem, "sendo cartilha nos processos de alfabetização e manual quando da profissionalização adulta ou do conhecimento das ciências" (LAJOLO E ZILBERMAN, 1996, p.121), na medida em que se configuraram como bem de consumo, tornando-se textos impressos de maior circulação, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil. Chartier (1999, p.17) afirma que "os autores não escrevem livros; não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados", os autores concretizam seus conhecimentos para que esses possam ser usados por outras pessoas, não necessariamente pela leitura de livros impressos. Nesta perspectiva, a análise incide sobre Erasmo Pilotto (1910-1992), professor-autor de vários livros, que intercedeu direta e indiretamente nas políticas, nos projetos e nas práticas de formação de professores no Estado do Paraná. Erasmo Pilotto, nasceu em Rebouças/PR, e se formou normalista em 1927. Atuou na Escola de Professores, atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP) entre os anos de1933 e 1947, sendo um dos principais articuladores da Escola Nova no Paraná, e de 1949 a 1951 como Secretário de Educação e Cultura. Em sua gestão como Secretário, criou os Cursos Normais Regionais no interior do estado e os Programas Experimentais. Na pedagogia Pilottiana, a arte tinha um papel de destaque no processo de formação. Sua atuação no campo artístico iniciou-se em 1927, com a fundação do Centro de Cultura Filosófica, grupo interessado em debater a modernização das artes e da literatura em Curitiba. Participou ainda da fundação e criação da Sociedade de Cultura Artística Brasílio Itiberê – SCABI e também se envolveu nos projetos do Salão Paranaense de Belas Artes e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Fundou em 1943 o Instituto Pestalozzi, uma escola experimental. Durante sua vida buscou promover a junção do campo educacional eartístico paranaense, atuando como jornalista, participando da imprensa nos jornais "Diário da Tarde"e "O Dia" nos quais publicou crônicas, críticas de arte, publicando também em revistas, inclusive dirigindo a Revista Joaquim. Destaca-se, entre a vasta bibliografia escrita por Pilotto, alguns títulos que se encontram em maior alcance nacionalmente, sendo estes: "Apontamentos para uma pedagogia fundamental" (1982 e 1985), "Que se exalte em cada mestre um sonho" (1967,1973,1977 e 1987), "Temas da educação do nosso tempo" (1954), "A Educação é direito de todos" (1952) e "Informe sobre o treinamento de mestres e alfabetização" (1980). Destarte, os manuais pesquisados, são a prova que o conhecimento nunca fica obsoleto, podendo ser utilizado pelas gerações futuras da mesma maneira em que foi aplicado na época. Portanto, arelevância desse estudo envolve, em sentido amplo, a história dos livros, destinados a subsidiar os currículos, os programas e as disciplinas de formação de professores. E, em sentido stricto, a importância da criação, difusão e

permanência dos livros nos espaços destinados à formação de professores no Paraná que testemunham as peculiaridades de uma literatura pedagógica que sustentou os processos de formação docente. O objetivo principal, incide na análise dos manuais, escrito por Pilotto que compõem uma literatura pedagógica desenvolvida como instrumentos da prática pedagógica e do discurso pedagógico. Mediante estes aspectos, busca-se nesta literatura sua relação com o social, ou seja, um conjunto de posicionamentos elaborados que visam orientar, condensar e simbolizar aquilo que se acreditava ser certo ou errado sobre a educação, e que se destinava à formação do professorado. Buscou-se na literatura pedagógica produzida por este professor-autor paranaense a sua extensão, ou seja, os sentidos pedagógicosque os atravessam. A concepção metodológica utilizada visa compreender esta literatura a partir da análise da narrativa e da materialidade, com também pela busca e catalogação dessas obras, que primeiramente foram encontradas nas bibliotecas de Curitiba, especialmente na Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca do IEPPEP e Biblioteca de Humanas da Universidade Federal do Paraná, e na sequência, ampliando a busca nas bibliotecas das demais universidades federais brasileiras, também utiliza-se de leituras e fichamento da bibliografia selecionada sobre o temática da pesquisa; catalogação e organização das fontes de pesquisa. O manual escolaré um importante artefato que compõe acultura escolar, sendo uma fonte fundamental para a História da Educação, porque compõe uma diversidade material que marca uma nova forma do fazer escolar e um novo olhar para a história da escola e da educação. Um material complexo, sendo um produto cultural e objeto manufaturado que se insere na História Cultural, apresentando especificidades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola, da mesma forma, é um condutor de um conjunto de valores, de ideologias e de culturas, pois oferece a possibilidade de conhecimento sobre as práticas utilizadas para a transmissão dos saberes. Os manuais proporcionam contar o que se pensava sobre educação e como eram os processos de formação de professores, se modernizando conforme os diferentes espaços e tempos, encontrando assim vestígios de questões políticas, econômicas e sociais do período, portanto, “as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler” (CHARTIER, 2010, p.8).Conclui-se que os manuais proporcionam compreender uma rede de significados produzidos em relação à sociedade paranaense, à época e à educação. São artefatos que contribuem para a memória educacional existente na cultura da formação docente paranaense.

Referências

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1999. 111 p.

CHARTIER, R. **Escutar os mortos com os olhos**.Estudos Avançados: 24 (69), 2010, p.7-30.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**.São Paulo: Ática, 1996.

SILVA, R. **Educação, arte e política**: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto.341f. Tese (Doutor em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

Fontes:

PILOTTO, E. **Situações do desenvolvimento brasileiro e à educação**.Curitiba, Editora: AEP, 1959.

PILOTTO, E. **Problemas abertos no estudo de sistemas escolares para o Brasil**. Curitiba, Editora: AEP, 1958.

PILOTTO, E. **A educação é direito de todos**.Curitiba, Editora: s. ed., 1952.

PILOTTO, E. **Direito a educação**.Curitiba, Editora: AEP, 1960.

Palavras-chave: Manuais Escolares; Formação de Professores; Professores-autores.

EXCURSÃO PARA EVERARDO BACKHEUSER

BIANCA NEVES PRACHUM - UEPG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar as recomendações de desenvolvimento da excursão escolar a partir do intelectual católico Everardo Backheuser. Os objetivos específicos são de situar Everardo Backheuser no campo educacional e religioso, e apresentar brevemente a sua trajetória intelectual. Para tanto, utilizamos o conceito de campo de Pierre Bourdieu a fim de discutir as lutas travadas na década de 1930, especialmente no interior do campo educacional brasileiro. Esta pesquisa bibliográfica/documental utilizou como fonte primária o manual pedagógico, escrito pelo autor em 1934, chamado de Técnica da Pedagogia Moderna. Discutimos a questão da excursão escolar a partir da visão do autor para identificar quais eram as suas recomendações dentro de um contexto em que haviam muitas outras relacionadas a implementação das práticas da Escola Nova no Brasil. Identificar e discutir a visão de Backheuser implica compreender um pouco da participação ativa da intelectualidade católica no campo educacional, especialmente dentro do contexto de reformas educacionais no país. Backheuser foi um intelectual importante porque conseguiu apresentar e trazer algumas propostas da Escola Nova para o interior da Igreja Católica, o que chamamos de "escolanovismo católico", ou seja, uma leitura católica da Escola Nova. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

EVERARDO BACKHEUSER: ENTRE O CAMPO EDUCACIONAL E O CAMPO RELIGIOSO

Frente as novidades do movimento que ficou conhecido como Escola Nova, as práticas pedagógicas foram lentamente sendo modificadas nas escolas de ensino primário no Brasil, isso, a partir de experiências trazidas de alguns países da Europa e dos Estados Unidos. Apesar chegarem ao Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, ganharam visibilidade com as reformas nos sistemas escolares implementadas a partir da década de 1920. (MARTINS, 2013). O contexto era de transformações e mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais, o que acabou impactando no campo religioso, mais especificamente, no poder de influência da Igreja Católica. Como até então era dominante no campo religioso, passou a disputar para não perder seu espaço conquistado, pois a instituição estava enfrentando a secularização da sociedade e o avanço do protestantismo e do espiritismo. (MAINWARING, 1989).

Bourdieu (2013) explica o conceito de campo como um universo relativamente autônomo, porque um campo pode depender de outro (s), no qual os agentes – indivíduo ou instituição que age no interior no campo – ocupam posições diferentes, por isso acontecem as lutas a fim de obter o capital mais valorizado para ocupar as melhores posições, até a dominação do campo.

Deste modo, o poder da Igreja não só no campo religioso, como também no campo educacional, estava perdendo influencia social, e a instituição precisava de novas medidas, uma delas foi a criação do Centro D. Vital, que surgiu com o objetivo de formar lideranças católicas para

fortalecer a presença da Igreja, contribuindo com a romanização e a restauração. (MAINWARING, 1989).

Everardo Backheuser passou a fazer parte do Centro D. Vital e também da intelectualidade católica a partir da sua conversão ao catolicismo, em 1928. Este intelectual nasceu em Niterói, no Rio de Janeiro, em 1879. Foi professor catedrático em várias instituições de ensino, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, como na Politécnica e no Instituto Católico. Foi colaborador e redator de alguns jornais como o Correio da Manhã e o Jornal do Brasil. Diretor fundador do Boletim dos Professores Católicos e da Revista Brasileira de Educação. Backheuser fez parte da Associação Brasileira de Educação desde a sua fundação em 1924 até 1932, que foi relevante para as discussões a respeito da educação no país. Em 1933 foi um dos fundadores da Confederação Brasileira de Educação, que reunia professores e instituições católicas, com o propósito de fortalecer o grupo católico no campo educacional. (SANTOS, 1989).

Na Confederação Backheuser era um dos intelectuais que mediava as novidades da modernidade no campo educacional com a hierarquia da Igreja Católica. Entre as contribuições autorizadas pela Igreja está o manual Técnica da Pedagogia Moderna (1934) escrito para a formação de professores do ensino primário. Este, apresenta uma sistematização da Escola Nova, direcionando as leituras atinente as teorias e práticas, dentre as quais o autor apresenta sua recomendação de desenvolvimento das excursões escolares. Vale lembrar que o campo educacional também estava sendo disputado, e com propostas que atingiam os católicos. O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) apresentou uma proposta de educação baseada na laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e coeducação, sendo que Backheuser concordava apenas com a gratuidade e obrigatoriedade no ensino, tanto que não existisse uma escola única e oficial, pois defendia o trabalho das escolas particulares, assim como a importância do ensino religioso. (SGARBI, 1997).

RECOMENDAÇÕES DE BACKHEUSER PARA AS EXCURSOES ESCOLARES

Segundo Cardoso (2013) a excursão escolar como metodologia de ensino e aprendizagem apresentava diferentes recomendações de desenvolvimento, mesmo as que eram fundamentadas ou embasadas em Pestallozi. Concluiu isso após analisar alguns manuais pedagógicos para a formação de professores nas primeiras décadas do século XX. Enquanto algumas recomendações eram de explicar aos alunos tudo a respeito do local que iriam visitar, outras eram para explicar tudo na hora. Já Backheuser recomendava fazer um plano de estudos antes para direcionar o olhar do aluno durante a realização da excursão escolar.

Como primeiro ponto Backheuser enfatiza que a "[...] excursão escolar não é passeio, é estudo." (BACKHEUSER, 1934, p. 264). Então, deveria ser planejada para ser bem executada. Deste modo seria possível atender aos objetivos propostos e aproveitar todas as vantagens que a excursão oferece, como por exemplo, a fixação significativa e duradoura dos conhecimentos, e a capacidade de observação e expressão. O professor deveria apenas guiar discretamente os alunos e levá-los apenas a lugares que realmente possibilitassem a aprendizagem relacionada aos temas estudados em sala de aula. Sendo assim, Backheuser recomendou que o professor passasse todas as informações do lugar que iriam visitar para estudar, sempre estimulando a curiosidade dos alunos a fim de obter o interesse e a atenção para a observação. (BACKHEUSER, 1934).

Para que a excursão ocorresse de forma eficaz era necessário seguir as três fases – preparo, realização e conclusão. O preparo inicia com o planejamento do professor e o entusiasmo da turma para a realização:

Imaginemos que o professor imagina a excursão de uma turma de 4.° ano a uma das Ilhas da Guanabara. Certo dia falará á classe como por acaso das ilhas da baía, e perguntará si os alunos não têm desejo de ver alguma delas. Tomada de surpresa, a classe não saberá se decidir. O professor aquçar-lhe-â então a curiosidade descrevendo um pouquito, só um pouquito, das principais, e adiará a decisão para outro dia. Indicará todavia livros que possam esclarecer a questão. Trará algumas gravuras. E deixará, de, professor, de falar no assunto. (BACKHEUSER, 1934, p. 267-268).

A partir do entusiasmo, os alunos iniciavam, ainda em sala, o estudo do lugar a ser visitado, para irem já com conhecimentos prévios, envolvendo o máximo de disciplinas possíveis para articular o conhecimento, em uma perspectiva de ensino global. Deste modo, envolvia as diferentes questões problemas como o mapa do trajeto, o custo e a duração do passeio, a história do lugar, entre outros exemplos.

Na fase de realização da excursão a tarefa era tirar o maior proveito possível, aguçar a curiosidade e observação dos alunos, e complementar com atividades que facilitassem melhores impressões, como uma brincadeira, atividade física e piquenique, por exemplo. A conclusão era o momento de verificar os conhecimentos adquiridos por meio da realização da excursão podendo ocorrer por meio de registro escrito e depois compartilhado para verificar o que aprenderam em comum e em particular, finalizando assim a excursão. (BACKHEUSER, 1934).

REFERENCIAS

BACKHEUSER, E. Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: _____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2013. p.183-202.

MAINWARING, S. Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARDOSO, C. A. de. Excursões escolares e a formação de professores. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. Anais eletrônicos... Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/EXCURSOES%20ESCOLARES%20E%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES.pdf. Acesso em: 15 de maio 2019.

MARTINS. M. V. R. A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento da escola nova: 1920-1940. 2013, 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, S. M. G. dos. A cultura opulenta de Everardo Backheuser: conceitos e leis básicas da Geopolítica. Rio de Janeiro: Carioca de Engenharia S. A., 1989.

SGARBI, A. D. Igreja, educação e modernidade na década de 30: escolanovismo católico, construído na CCBE e divulgação pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

Palavras-chave: Escolanovismo católico; Everardo Backheuser;

FERMENTADORES DE IDEIAS DA FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE: JOSÉ SORIANO DE SOUZA E JUSTINIANO DE MELLO E SILVA

BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR

ANDERSON SANTOS - PUC PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Capes

Buscamos, neste estudo, delinear as atuações de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva, intelectuais brasileiros que atuaram na área da educação, tanto exercendo a atividade docente, como publicando materiais dessa mesma temática. Atuando como professor, o primeiro fez da Faculdade de Direito do Recife um lugar para promover suas ideias de cunho filosófico e jurídico. O segundo, enquanto aluno, se aliou com outros acadêmicos da faculdade, construiu sua rede de sociabilidade (SIRINELLI, 2003) e iniciou a veiculação dos seus pensamentos ao contribuir para o jornal acadêmico literário.

No sentido de contextualizar o ambiente intelectual que José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva estavam inseridos, cabe-nos delinear parte da significativa história que a Faculdade de Direito tem dentro do quadro cultural brasileiro. Instituição que teve o papel de formar personagens que ocupariam quadros administrativos do império ou mesmo aqueles que animariam o cenário literário e filosófico brasileiro.

O curso jurídico da província de Pernambuco foi criado por Decreto Imperial em 11 de agosto de 1827, mas as suas atividades só foram iniciadas em 15 de maio de 1828 no mosteiro de São Bento, na cidade de Olinda. Funcionou neste espaço por 22 anos até ser transferido para a Cidade do Recife nos moldes de Faculdade. Após a mudança, foi instalado na Rua do Hospício em um local que ainda não oferecia condições adequadas para seu pleno funcionamento. Segundo Silva (2015, p. 3) "[...] se as condições físicas não mudaram, a produção intelectual mudou, é a partir de 1854, que a Faculdade de Direito do Recife torna-se o centro de irradiação do pensamento do norte". Com seu futuro ascendente e não somente fazendo elevar a história intelectual do Recife, tornou-se a forja de preparação para o destino cultural da região.

De acordo com Ferreira, a destinação histórica da faculdade era transmitir-se intacta e enriquecida às novas gerações. "Enriquecida pelo saber, intacta no seu culto de defesa da lei e da Constituição, moralizada pelo empenho da realização da justiça social" (1977, p. 7). O que se queria era que os alunos que por ela passassem, engrandecessem-na mesmo fora dela, conservando seu espírito de cultura, de saber e, sobretudo, de moral, pois até certo ponto de sua existência os estudos jurídicos tinham muita influência da Igreja Católica.

Isso nos permite destacar as palavras de Ferreira, o qual nos informa que, por conta do aspecto humanista, a Faculdade de Direito demonstrou um crescimento em sua grandeza intelectual e moral. De tal modo, formou "[...] filósofos, poetas, economistas, sociólogos, ensaístas, políticos e estadistas, agitadores de idéias que abalaram a sociedade, no aceleramento do progresso e no bloqueio ou desaceleramento da rotina" (1977, p. 6). As identidades que foram conferidas nessa instituição correspondem às estruturas formais que nela são apresentadas, seja na ordem natural ou na razão. Isso implica refletir sobre o significado de estar em um curso jurídico naquele período. E, além disso, entender que os alunos, diante do processo de formação, construiriam "[...] um caminho que aos poucos desestrutura a ordem patriarcal e leva esses sujeitos a

ocuparem outros espaços" (SILVA, 2015, p. 4). O das ideias tradicionais ou o das novas ideias, por exemplo.

Intelectuais como Tobias Barreto, Sílvio Romero e Justiniano de Mello e Silva, sergipanos, Clóvis Bevilaqua, cearense, os irmãos Tarquínio Bráulio de Souza, Brás Florentino Henrique de Souza e José Soriano de Souza, paraibanos e Martins Junior, um pernambucano, são apenas alguns dos que formaram um aglutinado de pensadores de distintas regiões do país na Faculdade de Direito do Recife.

Posto isso, pensamos ser necessário apresentarmos os dois personagens apresentados neste estudo. José Soriano de Souza (1833-1895) nasceu na cidade da Paraíba e destinou a maior parte da sua vida às atividades intelectuais e públicas. Foi aluno do Liceu Provincial da Paraíba, formou-se em Medicina (1860), pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e em Filosofia (1866), pela Universidade de Louvain, na Bélgica. Tornou-se lente catedrático da Faculdade de Direito do Recife e, como professor desta instituição, lecionou Direito Público e Constitucional, além de Direito Natural e Direito Romano. Em 1867, em movimentado concurso, conquistou a cadeira de Filosofia do Ginásio Provincial Pernambucano.

Teve grande participação nos jornais católicos de Recife atuando como redator e jornalista em periódicos na segunda metade dos oitocentos, quais sejam: A Esperança (1864), o Cathólico (1872) e A União (1873). Em sua vida política foi deputado na Assembleia Provincial entre 1886 e 1889 e com a implantação da República, segundo Campos, participou da "[...] comissão que elaborou o projeto de constituição do Estado de Pernambuco, tendo sido, outrossim, representante daquele Estado no Congresso Constituinte" (1998, p. 46).

Este intelectual se insere no movimento da segunda metade do século XIX de professores-autores de manuais utilizados nas aulas que lecionavam. Boa parte da sua produção escrita tem como base a filosofia de São Tomás de Aquino. Seus compêndios demonstram os aspectos da sua fé e tradicionalismo, visto que seus discursos, seja nos jornais ou em obras literárias, defendem o pensamento escolástico tomista e a sua utilização para fins acadêmicos, bem como socioculturais.

Justiniano de Mello e Silva nasceu em 8 de janeiro de 1853, em Divina Pastora, Sergipe e formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife. Foi lente da cadeira de Inglês e História Universal e da Civilização no Atheneu Sergipense nos anos de 1871 e 1896 respectivamente. Mudou-se para o Paraná onde ocupou cadeiras no Instituto Paranaense e na Escola Normal, foi Inspetor e Diretor Geral da Instrução Pública, além de contribuir e redigir em alguns jornais.

Intelectual participante de enfrentamentos políticos e de questões sobre a educação na Província do Paraná, foi eleito Deputado Estadual em quatro legislaturas: 1878, 1879, 1882 e 1889. Na qualidade de membro do Partido Conservador, fundou e redigiu o jornal 25 de Março em 1876, publicou no O Paranaense (1877) e na Gazeta Paranaense e Jornal do Commercio (1882). Justiniano de Mello foi o redator do periódico Sete de Março fundado em 1888, pertencente ao partido conservador, onde veiculou seus escritos a respeito de variados temas sobre a configuração do ensino da época. Contribuiu também para a Revista Azul (1893) e o Cenaculo (1895).

Ao ocupar a cadeira de Pedagogia e a de Religião e Grammatica Philosofica da Lingua Portugueza do Instituto Paranaense no ano de 1876, Justiniano de Mello foi um dos professores do primeiro corpo docente da Escola Normal. Nessa mesma instituição, em 1884, assumiu o cargo de professor de Pedagogia theorica e prática, substituiu o lente de Philosofia e história entre 18 de maio e 1º de junho de 1888 e, no ano de 1893, ocupou a cadeira de História Universal. Em 15 de Julho de 1896 foi aposentado de suas funções.

Dentre os quase 60 artigos que escreveu para jornais, Justiniano de Mello discutiu sobre temáticas que envolviam a educação escolar, os quais também tratavam sobre a formação do homem como sujeito em sociedade, além, claro, dos direcionados para conteúdos políticos referentes a defesa do partido ao qual estava inserido, sendo boa parte deles intitulados de maneira provocativa aos seus oponentes.

Como fruto do seu posicionamento, Justiniano fez parte da comissão que elaborou o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, sob o Decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890, a primeira prescrição legal da educação instituída no início da República, no Paraná.

Em 1906, em Sergipe, publicou a sua mais importante obra "Nova luz sobre o passado", na qual assinou com o pseudônimo de A. Sergipe (alusão ao seu "Amado Sergipe"). Em 1940, na cidade de Colatina, no Espírito Santo, Justiniano de Mello faleceu aos 87 anos de idade.

Ao apresentarmos alguns aspectos do percurso e das atuações de José Soriano de Souza e Justiniano de Mello e Silva, verificamos que eles desempenharam papeis significativos tanto na política, como na educação e imprensa do período em que estavam inseridos. Suas contribuições podem ser percebidas nos textos veiculados em jornais, os quais tiveram a educação como temática principal, bem como nos compêndios de ensino. Estes intelectuais deixaram fragmentos de algo que estava além das páginas escritas: os seus pensamentos. Os textos foram tentativas de demonstrar os conhecimentos por eles adquiridos ao longo de suas trajetórias, aquilo que eles sentiam e viviam e o que julgavam promissor para uma boa educação, cultura e política.

Referências

CAMPOS, F. A. Tomismo no Brasil. São Paulo: Paulus, 1998.

FERREIRA, P. A Faculdade de Direito e a Escola do Recife. In. Revista de informação legislativa, v. 14, n. 55, p. 5-20, jul./set. 1977.

SANTOS, A. "Raciocinar com rectidão": as lições do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano Souza (1871). 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

SANTOS, B. S. FERRONATO, Cristiano de Jesus. A configuração do ideário educacional de Justiniano de Mello e Silva em seus escritos no Jornal "Sete de Março" (1888-1891). 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2017.

SILVA, A. H. F. da. A Faculdade de Direito do Recife e a nova ordem social: o bacharelismo como fonte imaginária de poder. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434394309_ARQUIVO_Antoniohenriqueartigofinal.pdf Acesso em: 17 jan. 2019.

SIRINELLI, J. –F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

Palavras-chave: Educação; Filosofia; Professores intelectuais

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DO FINAL DO SÉCULO XX AO INÍCIO DO XXI

CASSIA HELENA GUILLEN CAVARSAN - PUCPR

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo é um levantamento bibliográfico junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior (Capes), e às Universidades de Ensino paranaenses. O intuito foi realizar um mapeamento sobre as pesquisas já consolidadas, a fim de verificar como contribuíram para o campo da História da Alfabetização. Foi realizada a leitura de diversos títulos nos bancos de dados e, após esse processo, foi feita uma seleção de um total de 32 pesquisas, sendo que 11 são teses de Doutorado e 21 dissertações de Mestrado. Com isso, foram detectadas diferentes categorias trabalhadas com temas próximos, tais como: *(1) Cartilhas, impressos escolares e os métodos de ensino na História da Alfabetização brasileira, sendo os pesquisadores*: Campelo (2007); Trindade (2001); Silva (2013); Lepick (2013); Vieira (2017); Fernandes (2014); Vieira (2014); Pereira (2009); Gazoli (2010); Maciel (2001); Dietrich (2012); Souza (2014); Sigwalt (2013); Souza (2015); Alcanfor (2016); Collares (2008). *(2) Políticas educacionais e contexto histórico brasileiro nacional e regional*, tendo como pesquisadores: Oliveira (1982); Campos (2013); Monteiro (2015); Dias (2013); Dias (2006); Dornfeld (2013). *(3) Memórias, modos e práticas de alfabetização em território brasileiro*, cujos pesquisadores são: Battaglia (2013); Valadão (2016); Cruz (2016); Fagundes (2013); Lima (2013); Lima (2011); Cunha (2011); Pereira (2013). *(4) Os sujeitos da História da Alfabetização brasileira*, contendo como autores: Silva (1998) e Klein (2016). Os resultados deste arrolamento demonstraram, entre outras questões, que os pesquisadores em geral recorreram à análise de fontes impressas como cartilhas, manuais, abecedários, diários de classes, cadernos, etc. Além disso, alguns estudos trouxeram os autores de materiais escolares e as suas influências em gerações de professores e alunos, enquanto outro grupo de pesquisadores preferiu detectar se os métodos de alfabetização prescritos eram de fato praticados pelos docentes. Referências: ALCANFOR, Lucilene Rezende. Professor Thomaz Galhardo: produção, circulação e práticas de alfabetização e leitura séculos XIX e XX. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. BATTAGLIA, Laura. Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização. 449 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. CAMPELO, Katia Gardenia Henrique da Rocha. Cartilhas de alfabetização: subsídios para a Compreensão da História da Alfabetização mineira (1930-1945). 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. CAMPOS. Dulcinéia. Alfabetização de crianças no espírito santo em tempos deditadura militar. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013. COLLARES, Solange Aparecida de. História da Cartilha Progressiva (1907) nas escolas do Estado do Paraná. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. CUNHA, Tânia Rezende Silvestre. História da Alfabetização de Ituiutaba:

vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971. 150f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. CRUZ, Renata Silva. Considerações sobre a História da Alfabetização em Minas Gerais e a participação Helena Antipoff. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. DIAS, Fabrícia Pereira de Oliveira. O bloco único no município da Serra: contribuições à História e à Política de Alfabetização (1995 a 2003). 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. DIAS, Gustavo Tentoni. Cultura, política e alfabetização no Brasil: a 'Segunda Campanha de Nacionalização' do ensino (1938-1945). 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. DIETRICH, Maria Denise Netzke. A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis (1967-1986). 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. DORNFELD, Larissa Mendes Gontijo. Alfabetização em São Paulo (1970-1985): um estudo das diretrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. FAGUNDES, Luiza Gonçalves. Diários de classe: sua História e contribuição aos estudos da alfabetização em Mato Grosso (1930-1970). 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2013. FERNANDES, Enilda. Métodos e conteúdos de alfabetização em manuais didáticos os séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho. 194f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. GAZOLLI, Monalisa Renata. O método analítico para o ensino de leitura em Série de leitura Proença (1926-1928), de Antonio Firmino Proença. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. KLEIN, Ana Quézia Roldão da Silva. Alfabetização na perspectiva de gênero em São Francisco de Paula/RS: uma análise dos censos demográficos brasileiros (1920-2010). 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. LEPICK, Vanessa. Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. LIMA, Gisele Ramos. Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973 - 2010). 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. LIMA, Michelle Castro. História de Alfabetizadoras urbelandenses: modos de alfabetizar no grupo escolar Bom Jesus 1955 a 1971. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à História da Alfabetização em Minas Gerais. 157f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. MONTEIRO, Cecília Rodrigues. Contribuições de Erasmo Pilotto para expansão do ensino primário no Paraná: ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970). 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. OLIVEIRA, Fabrícia Pereira de. O bloco único no município da Serra: contribuições à História e à Política de Alfabetização (1995 a 2003). 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. O ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889. 389f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982. PEREIRA, Bárbara Cortella. Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. Memórias de alfabetização no espaço

doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita (MG-1950/1960/1970). 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. SIGWALT. Carmen Sá Brito. Distintas perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar letrando. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. SILVA, Mariza Vieira da. História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998. SILVA, Vanessa Ferreira. História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. SILVA, Dulcinea Campos. Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. SOUZA, Neusa Balbina de. O “método global” e o ensino da leitura na escola primária no Estado do Espírito Santo: (anos de 1960). 193f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. SOUZA, Mariana Venafre Pereira de. Abecedários, Brasil: contribuições à História dos Impressos e sua circulação nos anos 1936 a 1984. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: Ser Maternal, Nacional e Mestra: Queres Ler?. 524f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. VALADÃO, Renata de Sampaio. Alfabetização e Memória: reminiscências de professoras alfabetizadoras do noroeste paulista (1960 - 1970). 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016. VIEIRA, Cícera Marcelina. O uso de cartilhas no processo de Alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000). 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. Cartilhas de Alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

Palavras-chave: História da Alfabetização; Pesquisas; Contribuições.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A IMPRENSA PERIÓDICA PEDAGÓGICA: MAPEAMENTO NA REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001-2016)

WANESSA GORRI DE OLIVEIRA - UNESPAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema "História da educação no Brasil e a imprensa periódica pedagógica: mapeamento na Revista Brasileira de História da Educação (2001-2016)", refere-se ao desenvolvimento de um mapeamento, já em andamento, dos artigos veiculados pela Revista Brasileira de História da Educação − RBHE entre os anos de 2001 e 2016 e que utilizaram a imprensa periódica pedagógica como fonte central para a escrita da história da educação no Brasil. A seleção priorizada no mapeamento voltou-se, apenas, para os artigos que utilizaram a imprensa periódica pedagógica como fonte remetida ao universo pedagógico da escola, por exemplo, que intentavam demonstrar práticas exitosas e/ou sugerir práticas aos professores.

Quanto ao problema que se apresenta nesse tema, na perspectiva de Bloch (2001), as fontes "não falam sozinhas", antes precisam ser interrogadas e só "falam" se e quando problematizadas. Dessa forma, o problema central desta proposta se apresenta da seguinte forma: − Quais são os tipos de fontes e as temáticas centrais dos artigos mapeados na RBHE?

Dessa maneira, o objetivo geral desta proposta é apresentar um mapeamento sobre os artigos veiculados pela RBHE entre os anos 2001 e 2016 e que tomaram a imprensa periódica pedagógica como fonte para a escrita da história da educação no Brasil, especificamente a relacionada ao universo pedagógico da escola.

Para realizar esse intento, dois objetivos mais específicos se nos apresentam como indispensáveis para realizar tal mapeamento: i. apontar o tipo das fontes utilizadas nos artigos mapeados; ii. apresentar as temáticas centrais abordadas nos artigos mapeados.

Importante é demonstrar a metodologia que embasou esse mapeamento. Para realizá-lo, primeiramente foi fundamental acessar a versão digital dos 43 números da RBHE colocados em circulação entre os anos 2001 e 2016, disponíveis no *site* da Sociedade Brasileira de História da Educação − SBHE. Na sequência, fez-se uma leitura prévia dos resumos dos artigos veiculados em cada uma das edições − tanto os artigos de fluxo contínuo, quanto os artigos contidos nos dossiês temáticos. Assim, dos 342 resumos lidos, 12 desses apresentaram a utilização da imprensa periódica pedagógica como fonte para a escrita da história da educação relacionada ao universo pedagógico da escola. Assim, após a seleção desses 12 artigos, a investigação tomou como base os textos completos.

A fundamentação teórica demonstra que na perspectiva de Araújo (2005), as investigações voltadas a inventariar e a mapear a produção de determinada área do conhecimento acenam, no Brasil, para uma regularidade por volta dos anos de 1980, quando o seu valor passou a ser reconhecido no meio acadêmico. Quanto às produções acadêmicas específicas sobre história da educação no Brasil, elas começaram em 1984 e só a partir de então apresentaram perspicácia suficiente para fomentar uma atitude investigativa destinada a inventariar, a avaliar, a mapear e a cartografar.

Ao mapear os artigos da RBHE com base nas pesquisas alicerçadas na imprensa periódica pedagógica cujo foco foi o universo pedagógico escolar, interpreta-se essa imprensa como atividade, como ação, e não apenas como objeto de consumo passivo. Ao tomá-la como fonte

de pesquisa, desencadeia-se uma prática social de significação indeterminada, uma produção que nunca está completa, ou seja, é fundamental identificar e interpretar o que a historiografia da educação, por meio da RBHE, produziu e fez circular ao tomar a imprensa periódica pedagógica como fonte para a história da educação e para a escrita da história da educação (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1982).

Os resultados dessa pesquisa apontam que dos 12 artigos mapeados, 11 utilizaram revistas como fonte, a saber: a revista Escola Argentina (anos 20 e 30), Rio de Janeiro (CHAVES, 2003); a revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1935) (VAGO, 2006); novamente a revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1930) (GUIMARÃES, 2013); a revista Voz da Escola (1930), Rio de Janeiro (PAULILO, 2007); a revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918) (GUALTIERI, 2008); a revista A Vitória Colegial (1950), Rio de Janeiro (CHAVES, 2010); a revista O Ensino Primário (1884-1885), Rio de Janeiro (LOPES, 2010); a revista de Educação (1934-1937), Vitória (SCHNEIDER et al., 2013); a revista A Escola (1900-1904), Pará (MORAES;COSTA, 2014); a revista Biologia Educacional (1938-1941), São Paulo (VIVIANI, 2015) e a revista Educação Hoje (década de 1960), São Paulo (REVAH; TOLEDO, 2016). Apenas um único artigo utilizou o Boletim de Instrução Pública (1930-1935) do Distrito Federal, a revista Escola (1921-1935) de Lisboa, Portugal e a revista Escola Secundária (1957-1963), Rio de Janeiro (FERNANDES; XAVIER; CARVALHO, 2007), para traçar um estudo comparado entre o Rio de Janeiro e Lisboa (1921-1963) no que concerne à profissão professor.

Desses estudos, algumas temáticas centrais contempladas pelos autores podem ser assim elencadas: i) disciplinas escolares: Educação Física (VAGO, 2006; SCHNEIDER et al., 2013) e Biologia Educacional (VIVIANI, 2015); ii) Profissão professor/docente (FERNANDES; XAVIER; CARVALHO, 2007; LOPES, 2010); iii) Formação de professores/docentes (GUALTIERI, 2008; MORAES; COSTA, 2014; REVAH; TOLEDO, 2016); iv) Infância em processo de escolarização (PAULILO, 2007; GUIMARÃES, 2013) e v) Revistas escolares (CHAVES, 2003; 2010). Em específico, a temática "v" foi assim referida, pois ambos os estudos de Chaves (2003; 2010) deram ênfase às revistas escolares Escola Argentina e Vitória Colegial, respectivamente, como uma forma de demonstrar como as instituições que as produziram buscaram legitimar o valor institucional dos discursos e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das regiões Nordeste e Norte: o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONRDRA, José Gonçalvez (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 289-309.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A Revista Escola Argentina − reflexões sobre um periódico escolar nos anos 20 e 30. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 59-84, jul./dez. 2003.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A Vitória Colegial: registros de sucesso escolar nos anos 1950. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 197-223, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha; XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Luiz Miguel de. Aspectos da imprensa periódica educacional em Lisboa e no Rio de Janeiro (1921-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 15, p. 79-97,set./dez. 2007.
GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
GUALTIERE, Regina Cândida Ellero. Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica no início do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 18, p. 49-67, set./dez. 2008.
GUIMARÃES, Paula Cristina David. "Tudo presta a quem tudo precisa": os discursos sobre a escolarização da infância pobre presentes na Revista do Ensino, de Minas Gerais (1925-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3 (33), p. 87-116, set./dez. 2013.
LOPES, Sônia de Castro. Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 139-165, set./dez. 2010.
MORAES, Felipe Tavares de; COSTA, Rafaela Paiva. Educação como sacerdócio: Formação de professores no Pará Republicano (1891-1904). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 14, n. 3 (36), p. 123-150, set./dez. 2014.
PAULILO, André. O avesso das normas indolentes, vadios, imprudentes e outros tipos escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 15, p. 117-136, set./dez. 2007.
REVAH, Daniel; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Educação Hoje: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1 (40), p. 51-78, jan./abr. 2016.
SCHNEIDER, Omar et al. A Revista de Educação no governo João Punaro Bley e a escolarização da Educação Física no Espírito Santo (1934-1937). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1(31), p. 43-68, jan./abr. 2013.
VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1935) − organizar o ensino, formar o professorado. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 11, p. 101-134, jan./jun. 2006.
VIVIANI, Luciana Maria. A Biologia Educacional: exercitação e propostas inovadoras em um periódico educacional paulista (1938-1941). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 15, n. 1 (37), p. 269-300, jan./abr. 2015.

Palavras-chave: História da educação no Brasil; Imprensa periódica pedagógica; Mapeamento; Revista Brasileira de História da Educação.

HOMOSSEXUALIDADE E SUA PROBLEMATIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO

MARLLON CACERES GONÇALVES - UFMS

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

HOMOSSEXUALIDADE E SUA PROBLEMATIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO: ESTADO DO CONHECIMENTO

Resumo
O caminho bibliográfico tracejado por este resumo expandido visa apresentar o estado do conhecimento das produções científicas com a temática homossexualidade, visando sintetizar o que tem sido produzido na relação deste tema com as pesquisas na área da Educação, evidenciando temáticas em comum, tendências de pesquisas e as lacunas ou silenciamentos sobre certos âmbitos. É importante destacar que:

> [...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção cientifica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Neste sentido, realizamos o levantamento de dados acerca de produções na área da Educação, limitando o recorte temporal para os anos mais recentes (2010 a 2018), período em que encontramos maiores possibilidades de se problematizar sobre o tema da homossexualidade, considerando a maior visibilidade da temática em âmbito social.
Deste modo, urge investigar sobre o que se tem produzido para que possamos evidenciar "[...] o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles" (CHIZZOTTI, 2014, p. 28). Buscamos então encontrar o que se investiga sobre homossexualidade e como se dá a constituição destes sujeitos homossexuais nas relações com o campo educacional.
Entendemos que "[...] o campo do conhecimento, principalmente no que concerne à pesquisa, não está limitado, determinado, e mesmo ao término de uma pesquisa ainda há muito a ser estudado, aprofundado, discutido e analisado." (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Portanto, concordamos com Stuart Hall (2014) por afirmar que:

> A sociedade não é, como os sociólogos pensaram por muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo "descentralizada" ou deslocada por forças fora de si (HALL, 2014, p. 14).

Estas relações dialéticas e sociais apresentam relevância à pesquisa, no sentido de compreender quais são as forças que permeiam um fenômeno e no que concerne ao presente estudo, quais

são as relações estabelecidas entre homossexualidade e a grande área da Educação. Compreendendo assim que "[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'". (LOURO, 2014, p. 85).

Sabendo então da existência da sexualidade enquanto existência constituidora e presente na escola, espaço de relevância da investigação em Educação, os descritores determinados para a pesquisa foram "professores homossexuais, homossexualidade e identidade de gênero".

Realizando então primeiramente a busca do que se há produzido pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que consiste em uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza o que está sendo produzido cientificamente e visa o compartilhamento das pesquisas brasileiras em nível internacional. Utilizando sequencialmente o portal *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO)*, um banco de dados digital onde se organiza e se compartilha conteúdos produzidos em periódicos científicos brasileiros com livre acesso para pesquisa.

Foi realizada também a busca no Grupo de Trabalho 23 (GT23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizada a pesquisa neste GT específico por ser o grupo de trabalhos sobre gênero, sexualidade e educação. Os descritores pesquisados foram os mesmos, utilizados nas duas plataformas anteriores, mas não foi encontrado nenhuma publicação com esses descritores ou que atendessem as variações da palavra homossexualidade (homossexual, homoafetividade, homossexuais).

Na busca nas plataformas digitais da CAPES e *SciELO*, foi realizada uma prévia leitura dos resumos, sendo então selecionados aqueles que possuíssem contexto com o tema deste estado do conhecimento. Foram encontradas diversas produções na área de atuação do direito, evidenciando a legalidade a união homossexual ou a adoção por pessoas do mesmo sexo. Comumente encontrado temas da área da saúde, sobre experiências de pessoas LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis e Transsexuais) ao acesso a rede pública de saúde.

Por meio de quatorze resumos selecionados e analisados, pudemos encontrar a necessidade de problematização dos conceitos de gênero, identidade de gênero e sexualidade, por e pela Educação, principalmente na escola. Pois este é um espaço de convívio social e não só de convívio, mas onde se prepara os sujeitos para a vida em sociedade.

E como exposto, não há como ocultar a existência da homossexualidade, pois ela faz parte da constituição de possibilidades afetivas, não se desligando da existência dos sujeitos que permeiam em espaços educacionais. Sendo assim, existe a

> [...] importância de criar-se na escola um espaço amplo de expressão das diversas possibilidades humanas em relação à sexualidade e gênero mantendo um ambiente diverso em que alunos, professores e outros participantes do processo educativo possam manifestar-se de maneira livre (NEMI NETO, 2015, p. 29).

Trata-se do espaço de se reconhecer as possibilidades de existência de diferentes sujeitos, que coexistem e vivem a diversidade em suas extensões. Diz-se também a respeito dos currículos escolares e a ocultação sobre a temática e, neste sentido, ao ignorar pautas sobre gênero e orientação sexual, negamos a possível existência destes temas, destes sujeitos, logo se há a manutenção dos preconceitos.

Compactuando assim para a contínua existência das desigualdades de gênero, a propagação da discriminação à homossexualidade, a não compreensão das identidades e identidades de gênero, por fim a compreensão da existência da diferença. E é neste sentido que,

> [...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da "normalidade" (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina

e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero) (LOURO, 2014, p. 84).

Ou seja, preza-se por sujeitos que atendam as normas, que sigam os padrões impostos socialmente e carregados durante anos. Dessa forma, entendermos que

> Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. (HALL, 2014, p. 13).

Esses modos de vida referem-se às possibilidades de se existir com mais liberdade de Ser que causam impacto nas estruturas sociais carregadas historicamente, pois representações sociais são estruturas consolidadas e que demoram a se modificar, limitando o processo de incorporação de novas práticas que atendam e contemplem a todos e todas.

Tratam-se de limitações e não somente na incorporação de novas práticas sociais, mas também na atuação de profissionais da educação homossexuais, que tendem a limitar o conhecimento para que se atenda o que se é imposto desde antes do nascimento de um sujeito. Portanto, "[...] a escola faz parte de um contexto que é histórico e social e mudanças ocorridas na sociedade influenciam a área da Educação." (GONÇALVES, 2017, p. 1). Logo, valores que se preponderavam no passado, não mais atendem as demandas sociais da atualidade.

E no momento que vivemos, cabem discussões acerca de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, principalmente a homossexualidade, para que possamos ter a compreensão da existência do outro, da existência da diferença. Tendo ciência de que a ocultação e silenciamento da problematização sobre homossexualidade no processo educacional, não atende e nem dignifica a compreensão de diferentes identidades, de diferentes sexualidades, não contempla as possibilidades da existência humana em si.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa. In: Antonio Chizzotti. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 17 – 33. 2014.

GONÇALVES, Josiane. Representações de homens do magistério sobre homens no magistério. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**. UDC/ Uminho, v. 4, n. 1, p. 1 – 9, 2017.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: Stuart Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2014. p. 9-16.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: Guacira Lopes Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61–92, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154 – 164, jul. – dez. 2014.

NEMI NETO, João. Questões de identidade(s) de gênero(s) e orientação sexual: uma abordagem através da pedagogia *queer*. **Revista espaço acadêmico**. V.14, n.168, p. 27-34. maio. 2015. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27365/14610. Acesso em: 25 jun. 2018.

Palavras-chave: Educação; Homossexualidade; Estado do conheci

INTELECTUAIS E EDUCAÇÃO: AS PROFESSORAS DO ENSINO PRIMÁRIO E SEUS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO REPUBLICANA NO PARÁ (1903 – 1904)

MARIO ALLAN DA SILVA LOPES - UEPA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
História da Educação: os intelectuais e ideário pedagógico.
Problema
Como a proposta educacional republicana era veiculada através dos discursos e pensamentos de professoras escolares durante a primeira república no Pará (1903 – 1904)?
Objetivo Geral
Objetiva analisar como a proposta educacional republicana era veiculada através dos discursos e pensamentos de professoras escolares durante a primeira república no Pará (1903 – 1904).
Objetivos Específicos
1. Analisar discursos sobre a educação, de professoras do ensino primário paraense;
2. Verificar como esses discursos se configuravam nos rituais escolares.
Metodologia
Metodologicamente a pesquisa é do tipo documental. Para Bacellar (2005), muitas pesquisas se apoiam principalmente no levantamento de fontes históricas para entender e encontrar respostas para um determinado objeto de estudo. Segundo o autor, a pesquisa de caráter documental, se apoia tanto em documentos escritos como orais, iconográficos, entre outros. As fontes documentais trabalhadas compreendem discursos publicados na Revista A Escola, nº 34 de 1903 e nº 54 de 1904.
Fundamentação Teórica
Para este trabalho utilizou-se como fundamentação o texto "Los símbolos em el aula y las dimensiones rituales de la escolaridade" (MCLAREN, 2007). O autor vem contribuir significamente com este debate quando nos traz o conceito de rituales de revitalización (MCLAREN, 2007, p. 52), que consiste em rituais que tinham a finalidade de renovar o compromisso, as motivações e os valores dos sujeitos que compunham a escola.
Resultados
Os mestres e professores sempre obtiveram papeis centrais na formação das crianças ao longo dos tempos, não só educacionais, como morais. Seja em discursos, métodos ou em escritos, muitos professores deixaram um legado, que hoje nos possibilita estudar e analisar, contribuindo para a escrita de nossa história da educação. No contexto da primeira república, os discursos de grande parte dos professores estavam direcionados à exaltação dos compromissos, motivações e valores em relação à civilidade, ao amor à pátria brasileira e ao governo republicano.
Diante disto, trago neste trabalho dois discursos de professoras do ensino primário paraense que mostram um pouco do que se esperava da educação das crianças. Esses discursos aconteciam em eventos escolares, como os festejos, ritos de final de ano letivo, visitas escolares, entre outros. Como exemplo inicial, trago o discurso recitado pela professora Vigília Valle, do 5º grupo escolar:
Sr. Diretor, colegas:

O acto que hoje celebramos, por mais repetido que seja, há de sempre despertar a mais viva comoção nos corações sensíveis que o presenciarem. É a festa das crianças e a vitória da infância, é o triunfo grandioso do gênio coroado pelo estudo: o gênio é o soberano do mundo. [...] Rasgando as estranhas da terra, o gênio faz brotar do seio d'ela jorros de água que formam amenos jardins nos arais do Egito; e, desprendendo o gás, que alumia praças e ruas, torna a noite rival do dia. [...] É o gênio que, pondo-nos em contato com esta, surpreende os seus segredos; e submetendo as forças da natureza ao império, do homem, faz que, sendo pelo corpo o animal mais fraco, se torne pelo espirito o rei do universo. Cultivai, pois, adoradas crianças, o vosso espirito, com todas as forças do vosso coração; prestai culto ao gênio, oferecendo-lhe o estudo, o trabalho, e as vigílias, que são o tributo que ele aceita mais benigno e que retribui, satisfeito e contente, com a mão larga e verdadeiramente generosa. [...] A educação e a instrução, que produzem estas maravilhas e regeneram a humanidade, não podem deixar de ser consideradas como uma obra divina e um sacerdócio. Por isso, ilustres colegas, continuai sempre e sempre na vossa tarefa honrosíssima, cuja missão, - verdadeiro apostolado, - é a cultura dos interesses intelectuais, morais e religiosos, que produzem a ciência e a virtude. E vós, infância estremecida, que vedes coroados, já, os vossos primeiros trabalhos escolares, testemunho seguro de vossa inteligência, cultivai o estudo com todas as forças dos vossos afetos, porque ele e só ele vos pode avigorar o amor da pátria, o império da lei e da justiça [...]. (Vigília Valle, Revista A Escola, 1903, p. 57, 58 e 59).

Podemos observar no discurso da professora Vigília Valle o que McLaren (2007) nos apresenta sobre a necessidade de se renovar o espírito, que trazendo para o contexto republicano, tratava-se da renovação do ânimo não só dos seus colegas professores, mas também dos alunos e alunas que faziam parte do templo de saber que era o 5º grupo escolar.

Utilizando de metáforas, a professora Vigília apresenta uma fala que enaltece o conhecimento e demonstra o quanto estudar e aprender representava uma vitória para as crianças. Para os que chegavam ao fim do ano letivo com todo o saber adquirido no grupo escolar e com a passagem nos exames do ensino primário, esperava-se apresentar ao governo as mentes brilhantes que daquele templo saíram, ou como a própria professora exclama: o gênio!

De acordo com a fala da professora Vigília, podemos considerar a educação como um "ritual de oferendas". Essas oferendas, apesar dela posicionar-se principalmente quanto as atitudes dos alunos, também é possível estender até as ações dos professores. Vejamos: o gênio citado pela professora apresenta-se como um ser impalpável, superior e com muitas vantagens. É algo que permitiria aos alunos e alunas conquistas grandiosas como "[...] faz[er] brotar do seio d'ela (terra) jorros de água que formam amenos jardins nos arais do Egito" (Vigília Valle, Revista A Escola, 1903, p. 57).

É para este gênio que as crianças deveriam prestar culto e oferenda. Oferecer dedicação, esforço e tempo para o estudo eram essenciais para o bom andamento das aulas e para que ao fim do ano letivo o serviço que o grupo escolar prestou às crianças fossem bem vistos pela sociedade e pelo governo paraense.

E neste árduo trabalho, os professores também deveriam cultivar em seus espíritos o compromisso com a república, com o governo, com o grupo escolar e com os alunos e alunas que frequentavam à instituição. Mais do que um dever educacional, educar e instruir aqueles pequenos eram um dever moral e religioso, semelhante a um sacerdócio, onde o padre deveria conduzir seu rebanho ao encontro de Deus.

Como dito anteriormente, no fim do ano letivo eram realizados os ritos de final de ano letivo e em algumas ocasiões os professores proferiam palavras de enaltecimento e dedicação à pátria

e ao ensino primário. Foi o caso da professora D. Olivia Lemos, do 5º grupo escolar, que no fim do ano letivo de 1904, recitou as seguintes palavras para os seus colegas:

Exmo. Sr. Dr. Secretário da Instrução Pública. Minhas senhoras. Meus Senhores.

Com o acanhamento natural de quem reconhece a sua incompetência para ante tão seleto auditório, é que eu venho dirigir-vos a minha humilde palavra. Confio, entretanto, na vossa benevolência. Educar e instruir, já o disse alguém, deve ser o objetivo constante de todos os que pensam o futuro da pátria, pois, só está garantido o progresso dela, quando apoiado na instrução das massas populares, no desenvolvimento das inteligências dos cidadão. [...] E vós, minhas caríssimas colegas, vós que sois portadoras dessa luz benéfica que espanca as trevas da ignorância, que tendes a nítida compreensão dos vossos árduos deveres, que repartis com as crianças as riquezas do vosso espirito, não esmoreçais, não vos entibie o ânimo a indiferença que a sociedade vota ao professorado primário, prossegui em vossa nobre e honrosíssima tarefa, convictas de que concorreis para a elevação moral e intelectual do povo, e, conseguintemente, para o engrandecimento da nossa estremecida pátria, e esta só ideia equivale a melhor de todas as recompensas. Por isso, mocidade, por isso, crianças para quem foi especialmente feita esta festa, estudai corajosamente, sede sempre diligentes no cumprimento dos vossos deveres, sede obedientes e gratos aos vossos pais e professores, afim de tornardes menos árdua e mais profícua sua missão. [...] Termino, meus senhores, agradecendo em nome do corpo docente deste grupo a gentileza do vosso comparecimento a esta simples e modesta festa das crianças. (Olivia Lemos, A Escola, 1904, p. 282-83).

Nesta fala da professora Olivia Lemos podemos destacar a intenção dela de apresentar o quanto era importante e difícil o trabalho do professor do ensino primário durante o período republicano. Ela aponta a falta de valorização com que a sociedade via os professores primários, fazendo-o crer que isso não é motivo de desânimo, mas que ele deveria se entregar cada vez mais a essa árdua missão.

Podemos observar em alguns momentos da fala da professora que a educação realmente era o meio para se conseguir um povo instruído para amar e servir a pátria e que somente pela educação e instrução a pátria brasileira alcançaria e garantia o progresso.

Estes discursos e textos apresentados por professores, vez ou outra apresentam dados necessários para uma discussão na história da educação. É possível encontrar até desabafos em meio os discursos fielmente patriotas, o que nos indica que nem tudo era como o governo queria mostrar em seus jornais e relatórios.

Referências

A ESCOLA: revista oficial do ensino. Belém: Imprensa Oficial n.34, Janeiro, 1903.

A ESCOLA: revista oficial de ensino. Belém: Imprensa Oficial, n.54, Setembro 1904.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

MCLAREN, P. Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridade. In: GIROUX, H. e MCLAREN, P. Sociedad, Cultura y Educación. Madrid: Ninõ e Derilo Editores. 2007.

Palavras-chave: Intelectuais; Professoras; Educação; Pará; República.

LENDO AS LETRAS: EDUCANDO E INSTRUINDO AS MULHERES POR MEIO DA IMPRENSA FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

AMANDA DE LIMA DE ALMEIDA - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse texto tem por finalidade apresentar os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação. Objetivamos por meio dessa pesquisa problematizar como a imprensa feminina do início do século XX, contribuiu para instruir e educar as mulheres por meio de seus escritos, para serem as "gerentes de seus lares". Compreendendo a imprensa feminina como assinalou Buitoni (1986), enquanto aquele tipo de imprensa que foi pensada e concebida tendo como foco e público-alvo as mulheres.

Nosso estudo situa-se no campo da História da Educação na medida que evidencia a partir dos indícios da imprensa feminina, rastros de uma educação informal que se dava as mulheres no início do século XX, por meio da leitura dos periódicos dirigidos a elas. Que apesar de ser um tema que vem sendo debatido frequentemente no campo historiográfico, ainda apresenta possibilidades impares de investigação, a cerca de como os ensinos domésticos que visavam formar as donas de casa, também possibilitaram as mulheres o acesso à escola, a outros saberes e a própria constituição de uma escrita da história das mulheres.

Segundo os estudos de Roger Chartier (2009) um texto ou um impresso não são neutros e, portanto, sofrem ações dos leitores e autores, tendo assim uma dimensão social, que não pode ser ignorada. Corrobora nessa perspectiva as pesquisas de Cruz (2013) ao considerar a imprensa como uma fonte histórica, uma prática social. Que possibilita ampliar o olhar sobre as experiências cotidianas de diferentes personagens dos âmbitos públicos e privados, além de revelar a complexidade das experiências sociais, culturais e educacionais.

A luz dessa perspectiva, esse estudo se estruturou a partir de análises qualitativas das 47 edições da Revista Feminina de São Paulo[1], que circularam pelo país entre o período de (1915-1918)[2], na revisão bibliográfica acerca da temática da educação feminina no Brasil e imprensa feminina, tendo como referencial teórico-metodológico a abordagem da micro-história, tal qual propôs Ginzburg (1996,2010); Revel (2010); Levi (2014) e Lima (2012).

Os Estudos historiográficos em torno da história das mulheres e do gênero, tem ganhado notoriedade no campo da História da Educação e são decorrentes por um lado da preocupação dos pesquisadores com essa temática e por outro dos próprios movimentos feministas que se sucederam ao longo da história. Vendo a mulher e sua ação, profissão, educação, formação, etc., de diferentes maneiras, esses estudos segundo Soheit (1997) até a década de 1970 no cenário acadêmico, giravam em torno de narrar uma história das mulheres na perspectiva de sua passividade frente a opressão social imposta pelo patriarcado. O que levou a uma tendência de vitimização das mulheres e a pouca exploração de sua ação enquanto sujeito político- social. Em contraposição a esses estudos que acabavam revelando apenas os aspectos da "miserabilidade" da história das mulheres, pesquisas como de Michele Perrot e Natalie Zemon Davis, que buscavam problematizar o cotidiano das mulheres nos segmentos populares, trouxeram uma nova perspectiva de olhar para a história das mulheres, não mais vistas como passivas e dóceis, mas ativas e às vezes até rebeldes.

Na perspectiva de Saliba (1998), o discurso modernizador difundido pela República nas primeiras décadas do século passado, deu mais ênfase a necessidade de se proteger crianças e mulheres para reconstruir a nação brasileira para alcançar a tão sonhada " modernização". Era preciso nessa sociedade que estava se urbanizando e se industrializando, fornece conhecimentos com bases na racionalidade cientifica para as mulheres instruírem seus filhos e maridos, pois principalmente seus filhos, seriam os futuros cidadãos dessa nação.

A imprensa no início do século XX conforme explicita Nunes (2013), pode ser caracterizada como um período rico de especialização e aperfeiçoamentos, passando da pequena imprensa local e familiar para grande imprensa e empresas editoriais. Essa transição foi possível mediante as melhorias do maquinário e aprimoramento das técnicas de impressão, ilustração e diagramação dos periódicos para públicos específicos, por exemplo, revistas e periódicos para o público feminino.

Segundo os estudos de Perrot (2005) a primeira imprensa especializada feminina é a da moda, que surge no século XVIII, na Europa. Na maioria desses impressos eram homens que se escreviam se dirigindo as mulheres, pois as mesmas vão ganhando espaços na escrita dos periódicos gradativamente.

No caso brasileiro a primeira metade do século XX foi marcada pela propagação de inúmeras revistas femininas e feministas que objetivavam levar informação, entretenimento, educação e reivindicar direitos sociais para as mulheres. Em São Paulo como analisou Teles (1993) entre 1897-1900 circulou uma importante publicação destinada as mulheres, a revista A Mensageira dirigida por Prisciliana Duarte de Almeida, periódico que se preocupava em dar ênfase as publicações literárias femininas que destacavam a posição social das mulheres e os preconceitos que elas sofriam. E em julho de 1914 começa a circular a Revista Feminina, sob o nome de Jornal a Luta moderna, o nome muda para Revista em janeiro de 1915.

Entre algumas das principais seções da Revista Feminina podemos destacar: A moda, Como enfeitar minha casa, Trabalhos de agulhas, Trabalhos Femininos e o Menu de meu Marido. Essas seções regulares na Revista, tinham como finalidade instruir as mulheres a como fazerem bordados e costura, a prepararem uma refeição nutritiva e equilibrada, organizar a casa de modo higiênico, cuidar das finanças, gastos e despesas que se relacionavam aos seus lares e se vestirem e se comportarem adequadamente conforme cada situação.

Para Goulemont (2009) ler é constituir e reconstituir sentido é fazer-se ler e dar-se a ler, ou seja, a partir da leitura dessas seções as mulheres tinham acesso a variados saberes, noções de puericultura, higiene, organização do espaço doméstico e do que acontecia no mundo e no próprio país. Desse modo, podemos concluir que a partir da segunda metade do século XIX a imprensa feminina começou a ganhar mais destaque, e as revistas mais do que os jornais diários por meio de uma linguagem de entretenimento e coloquial passam a atuar como conselheiras de suas leitoras, estabelecendo um diálogo, uma relação pessoal com suas consumidoras. Instruindo e educando suas leitoras por meio das lições de economia doméstica, cuidado com a casa e filhos, fornecendo assim ainda que de forma limitada que as mulheres pudessem ter acesso a escola e a espaços públicos.

FONTES:

SÃO PAULO. **Revista Feminina: a luta moderna**. Janeiro a dezembro de 1915.
SÃO PAULO. **Revista Feminina**. Janeiro a dezembro de 1916.
SÃO PAULO. **Revista Feminina**. Janeiro a dezembro de 1917.
SÃO PAULO. **Revista Feminina**. Janeiro a dezembro de 1918.

REFERENCIAS:

BUITONI, D, S. **Imprensa Feminina**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R (Org.) **Práticas da leitura**. 4. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p.77-106.
CRUZ. H, F. S**ão Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana 1890-1915**.São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.
GINBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1996.
GINZBURG. C. O**s andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários do século XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
GOULEMONT, M.J. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R (Org.) **Práticas da leitura**. 4ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116.
LEVI, G. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir, comunicar. **Revista Tempo**, V.20, Niterói, 2014.
LIMA. H.E. Micro-História. In: CARDOSO; VAINFAS. (Org's). **Novos Domínios da História**. São Paulo: Elsevier Editora Ltda., 2012, p. 214-230.
NUNES, J, C, B. **Revista feminina (1915-1936): tensão entre tradição e modernidade**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras de Assis, Universidade Paulista de São Paulo.
PERROT, Michelle. A**s mulheres ou os silêncios da histórí**a. Bauru SP; EDUSC, 2005.
REVEL, J. Micro-História, Macro-História: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educaçã**o, v.15, nº 45, set/dez, 2010.
SALIBA, Elias Thomé. A dimensão Cômica da vida privada da República. In: SEVCENKO, N. (Org.) **História da Vida Privada no Brasil 3. República: Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo, Companhia da Letras, 1998, p. 289-367.
SOHEIT, R. História, mulheres, gênero: contribuições para um debate. In: AGUIAR, N. (Org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafios as ciências desde a perspectivas das mulheres**. Rio de Janeiro: Record Rosa dos Tempos, 1997, p. 95-114.
TELES, M, A, A. **Breve História do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 33-36.

[1] Segundo Buitoni (1986) A Revista Feminina se insere no bojo das publicações dirigidas por uma mulher, fundada em 1914 em São Paulo por Virgilina de Souza Salles, de tradicional família paulista. Circulou por aproximadamente vinte dois anos sendo um exemplo perfeito da relação imprensa/indústria nascente/ publicidade, relação essa, que possibilitou sua circulação por tantos anos. Se transformando na primeira grande revista feminina do início do século XX, o que justificou nossa escolha por esse periódico específico.
[2] Apesar da Revista ter circulado entre (1914-1936), o recorte temporal desse estudo se fixou entre (1914-1918), por ser o período que sua fundadora estava à frente da direção do periódico, visto que em 1918 ela faleceu vítima de uma doença.

Palavras-chave: Imprensa Feminina; Educação de mulheres; Revista Feminina.

MAPA DOS FAZEDORES DE MAPAS: INTELECTUAIS DO CAMPO DE PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

PAULO EDUARDO DIAS DE MELLO - UEPG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto apresenta reflexões sobre intelectuais que constituíram o campo de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil, na perspectiva de alguns pesquisadores atuais do campo. O propósito foi estabelecer um olhar sobre o campo de pesquisas sobre o Ensino de História, buscando identificar nas cartografias elaboradas por esses pesquisadores, quais foram os caminhos, agentes e momentos de sua emergência, constituição e as transformações por que passou ao longo das décadas de 80 e 90 do século XX e pelas quais tem passado nas primeiras décadas do século XXI. Além disso, procuramos situar as diferenças entre as narrativas propostas. Para tanto, buscamos tecer diálogos entre textos, apresentados em anais e publicados em periódicos ao longo desse período, que sistematizam balanços e propõem uma interpretação do processo de formação e consolidação do campo da pesquisa sobre Ensino de História no Brasil.

Entre as cartografias analisadas estão, Barca (2005 e 2009); Caimi (2001 e 2010); Cerri (2001, 2002/2003, 2004); Costa e Oliveira (2007); Germinari (2011); e Schmidt (2005 e 2006), todos esses pesquisadores compartilham a constatação de que houve nas últimas décadas forte crescimento do campo de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil. A consolidação de eventos como o Perspectivas do Ensino de História, cujo 10º encontro ocorreu em 2018; do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH que chega a sua 12ª edição em 2019; a crescente presença da temática do Ensino de História nos Simpósios Nacionais e Encontros Regionais da Associação Nacional de História em simpósios temáticos, mesas redondas e conferências; a criação de linhas de pesquisa voltadas ao Ensino de História em alguns programas de Pós-Graduação; a criação do Programa Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, em rede que congrega atualmente 39 IES; e a constituição de grupos de pesquisa dedicados ao tema são apontados como indícios da força e marcos da consolidação do campo da pesquisa sobre Ensino de História no país. Os trabalhos de Laville (1999), Fernandez Cuesta (1998) e Barca (2001), inclusive, já indicavam a emergência de um processo de internacionalização da pesquisa, apontando para a existência de uma comunidade internacional de pesquisadores que compartilhavam o objetivo de consolidar a área do Ensino de História como um campo de conhecimento e de investigação específico.

Esse fenômeno, todavia, não está restrito à área do Ensino de História. Na realidade, o crescimento dos programas de pós-graduação no país ensejaram a constituição de vários campos de pesquisa nas mais diversas áreas de conhecimento. Isto tem levado, inclusive, ao aparecimento de estudos que buscam investigar historicamente a própria constituição e trajetórias dos campos de pesquisa. Observando esse fenômeno na área do Ensino de Ciências, Salem e Kawamura (2009) constataram o aparecimento de um expressivo número de estudos na linha de "estado da arte" sobre a Pesquisa em Ensino de Ciências e, particularmente em Ensino de Física, como uma importante linha de investigação. Segundo as autoras alguns trabalhos desse gênero tem como objetivo recuperar a memória da área de pesquisa a partir de registros diversos, enfatizando aspectos históricos ou socioculturais da área tais como suas

origens e evolução, a constituição de sua comunidade, os programas de pesquisa, os eventos, publicações, e projetos.

Estudos sobre os processos constituintes dos campos e balanços das pesquisas ocorreram também em outras áreas de conhecimento. No campo dos estudos sobre currículo, por exemplo, Moreira (1997) realizou uma pesquisa na década de 1990 sobre os processos de emergência do campo do currículo no Brasil, então marcado por uma forte influência norte-americana. Sua pesquisa apoiou-se no conceito de "transferência educacional" concebido como um movimento de ideias, modelos institucionais e práticas que circulam de um país para outro. Nesse trabalho Moreira sustenta que a recepção de material estrangeiro no Brasil envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais. Para Moreira não "há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores (dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência) afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (Moreira, 1997, p.206). Todavia, segundo o autor, as transformações do mundo promovidas pela globalização, gerando uma nova ordem cultural global e os esforços de internacionalização dos campos de pesquisa fizeram-no repensar os processos de troca cultural e a noção de transferência educacional por meio das categorias "globalização", "hibridização cultural" e "cosmopolitismo".

O uso do termo campo foi empregado pensando nas formulações de Bourdieu sobre essa categoria. Segundo Moreira (2002) a noção de campo formulada por Bourdieu permite entender como no interior dos diferentes campos - arte, religião, ciência, educação, esporte - evidenciam-se lutas simbólicas que os agentes sociais travam, no plano cultural, por apropriação de bens e, consequentemente, por monopólio da competência e do poder. Para Moreira (2002), a categoria formulada por Bourdieu tem se revelado bastante fecunda para entender, especialmente, as disputas travadas no interior do campo científico entre diferentes agentes, portadores de autoridade e legitimidade diferenciadas. Ao mesmo tempo, buscamos uma aproximação com as preocupações da história social do conhecimento, na perspectiva apontada por Goodson (2007) que leva em conta, as questões sobre o poder, a legitimidade, as exclusões, as geografias e cartografias dos campos de conhecimento. Nelas encontramos amparo para percebermos as mudanças em curso, os debates que configuraram e tentam dar novas configurações ao campo da pesquisa sobre o Ensino de História, e como disputaram e se instituíram determinadas narrativas.

O trabalho revela que o processo de formação, expansão e consolidação do campo de pesquisa em Ensino de História envolve uma relação intensa entre discussões de natureza epistemológica sobre o objeto, embates políticos por espaços e lugares nas estruturas acadêmicas, e questões mais amplas sobre o lugar da disciplina de História na Educação Básica, desde o currículo até a produção didática. A organização de eventos, embates em associações, e publicações explicitam disputas sobre o Ensino de História. Os balanços realizados por pesquisadores, por sua vez, forjam narrativas que confirmam essas disputas.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15– 25.

_____. Educação Histórica: pesquisar o terreno, favorecer a mudança. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Orgs.) Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CAIMI, Flávia. Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998) Passo Fundo/RS: UPF, 2001.
_____. Desafios e possibilidades formativas no ensino e pesquisa da didática da história. In. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente /organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos ... [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
CERRI, Luis Fernando. Fronteiras interdisciplinares no Ensino da História. In: IV Encontro Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto: UFOP, 2001.
_____. Didática da História no Brasil: um panorama. [En linea] Trabajos e comunicaciones, (28-29), 2002/2003. Disponible em: http//:www.fuentesmemorias.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5/pr5.pdf.
_____. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas uma proposta de mapa do tempo: história do ensino de história e didática da história. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, Rio de Janeiro.
COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. Saeculom – Revista de História, João Pessoa, n. 16, p. 147-160, jan./jun. 2007.
FERNANDEZ CUESTA, R. Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas. Madrid: Akal, 1998.
GERMINARI, Geyso D. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun. 2011.
GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. In: Pro-Posições, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.
LAVILLE, C. La recherche em éducation historique: mise en perspective et orientations actuelles. Notes pour la communication. Texto apresentado em seminário realizado no PPGE-PUC/SP, 1999.
MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e programas no Brasil. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997.
_____, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.
SALEM, Sonia; KAWAMURA, Maria Regina D. Estado da arte dos estados da arte da pesquisa em ensino de Física. In Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência. Florianópolis, 2009.
SCHMIDT, M. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005. p. 113–121.
_____. Pesquisas em educação histórica: algumas experiências. Educar em revista. Curitiba, Especial, p. 11-31, 2006.

Palavras-chave: Intelectuais; Ensino de História; Campo de pesquisa; História da Educação

MULHERES PROTESTANTES EM CENA: EDUCAÇÃO E RELIGIÃO EM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

DANIELA DALAGRANA PENTEADO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho faz parte de um projeto maior, intitulado *Educação, Gênero e Cristianismo: circulação, representação, formação e práticas femininas em cenário religiosos e educativo*, e foi desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação Científica da PUCPR, no ano de 2018/2019[1]. A designação de um estudo sobre as mulheres especificamente está baseada no reconhecimento de que a história das mulheres foi marcada pelo lugar secundário que as elas foi reservado pela sociedade e que gerou na escrita historiográfica um papel marginalizado em relação aos homens. (PERROT, 2006,p.178)

Porém, neste estudo, atentamos para as diversas funções que essas mulheres exercem no campo religioso, educando e mediando uma cultura religiosa protestante/evangélica em espaços formais e informais, com uma atuação bem ativa nesse cenário. Como elas atuam na micro-história de forma legítima e conseguem mobilizar todo o seu entorno para chegar aos seus objetivos; como ocorrem as práticas educativas dessas cristãs e de que forma a (re)produção da cultura religiosa acontece no meio onde elas estão inseridas? Como elas se percebem em meio a esse processo de difusão cultural?

Tais problemáticas foram orientadas pelos objetivos que nortearam a pesquisa em si, a saber: contribuir com a produção de fontes para a História da Educação com a gravação das entrevistadas, a partir da construção de um repertório variado de narrativas de mulheres sobre suas práticas em diferentes cenários educativos e religiosos; lançar luz sobre essas mulheres que, através do cotidiano e de seus espaços de circulação, buscam realizar práticas educativas e desempenham um papel fundamental para a historiografia religiosa, educacional, de gênero e de uma memória social - seja ela individual ou coletiva.

A história oral foi utilizada como metodologia de pesquisa através de Pinsky, 2005, a principal referência sobre como analisar a memória como fonte de pesquisa e como proceder nos resultados após as entrevistas. Desde a elaboração do roteiro até a compilação dos dados, a autora demonstra passos de como o pesquisador deve seguir para obter dados produtivos à pesquisa.

Na escolha das mulheres, considerou-se as diferentes atuações na comunidade ou na igreja, regiões e posição socioeconômica e as perguntas feitas a essas mulheres foram estabelecidas a partir de suas vidas. Ao todo, foram onze entrevistas com mulheres protestantes/evangélicas no formato audiovisual que após a edição foram disponibilizadas na integra no canal do Youtube[2] para que ao final fossem compiladas para compor o documentário: "Mulheres protestantes em cena: protagonismo feminino na (re)produção da cultura cristã".

As mulheres envolvidas na pesquisa foram das seguintes Igrejas: Evangelho Quadrangular, Assembleia de Deus, Deus de Promessas, Canaã no Brasil, Presbiteriana Renovada, Adventista Do Sétimo Dia, Profética no Brasil: Geração Jubilar, Betel Casa de Deus, Bola de Neve Church, Anglicana e Batista. A pesquisadora encontrou as entrevistadas em seus locais de atuação. A gravação das entrevistas durou em torno de 4 a 5 meses, pois elas marcavam os horários, os dias e os locais que mais se sentiam confortáveis e seguras para gravar.

O referencial teórico que subsidiou o trabalho passou pela história das mulheres com Perrot (2007), Rosado Nunes (2001) e história da religião protestante, com Mesquida (2005), no intuito de conhecer e estudar a vinda do protestantismo ao Brasil e a influência que a religião teve para as cidades e estados.

Para aprofundar a pesquisa e analisar os resultados, foram utilizadas as seguintes referências: Le Goff (1984), Foucault (1979), Scott (1989), Cavalcanti (2002), Lemos (2007), Touraine (2010) e Furlin (2011). Esses autores deram embasamento para entender que essas mulheres através da liderança querem se reafirmar como sujeitos históricos, têm consciência da importância de sua atuação e especulam que sua influência vai além do que elas conhecem.

Exercendo um biopoder, elas atuam no espaço público legitimando suas ações e demonstrando uma conduta de poderio frente a outras mulheres. Interessante observar que duas entrevistas ao serem questionadas sobre a representação feminina na igreja foram totalmente opostas nas respostas. Uma que frequenta a Igreja Assembleia de Deus em seu discurso negou que a influência das mulheres seja questionada pelos homens e que elas são valorizadas sim por outras mulheres; já a da Igreja Adventista do sétimo dia em sua fala afirmou com convicção que a atuação dela não é reconhecida pelos homens da sua Igreja e isso é por conta dela ser mulher, o papel dela não é ali entre a liderança.

Foi possível neste projeto perceber que as mulheres desempenham uma função de (re)produtora da cultura e da fé protestante na sociedade, podendo ser considerada como uma mediadora da educação e do saber. Imbuídas de uma autoridade legítima, outorgada por um poder divino, atuam nas mais diversas funções. Como pastora, professora ou líder de jovens, elas exercem sobre as outras mulheres uma liderança que busca se afirmar no exemplo e modelo de mulher virtuosa, que buscam seguir, a qual serve ao Senhor e não desiste de sua família em hipótese nenhuma.

São mulheres que transitam entre o conservadorismo e alguma ideia de transformação. Educadas e ensinadas a serem acríticas no ambiente em que vivem, elas tentam o todo tempo se reafirmar através de suas ações, de suas histórias de vida como sujeitos históricos, que de algum modo estão controlando suas escolhas e destino, mesmo que isso, muitas vezes, não ocorra. Em síntese, elas aprendem a ser mulheres, sob a ótica cristã, e reproduzem, e muitos modos, esse desenho a outras mulheres.

De acordo com Beauvoir (1967.p.9):

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

Por fim, esta pesquisa proporcionou o entendimento e análise de como essas mulheres atuam de maneira formal e informal como educadoras em prol da fé e da religião e como elas interferem na comunidade, na escola, na família a partir de valores cristãos, que servem para elas como um refúgio do mundo - quando precisam de alento -, mas também como um meio de ser e estar neste mundo, como mulher, com algum protagonismo.

Referências

BEAUVOIR, Simone de.**O Segundo Sexo**: A Experiência Vivida, Difusão Europeia do Livro, vol. 2 1967.

CAVALCANTI, Tereza Maria Pompéia. **Quando os pobres lêem a Bíblia:** reflexões a partir da Pastoral Bíblica. Atualidade Teológica, n° 10, 2002, p.111. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_ateo.php?strSecao=fascículo&fas=26002&NrSeccao=144. Acessado em: 05/02/2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
FURLIN, Neiva. **Teologia feminista:** uma voz que emerge nas margens do discurso teológico hegemônico. In: Revista de Estudos da Religião – REVER, ano 11,n° 01, jan/jun. de 2011.
LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. Enciclopédia Einaudi. v. 1: Memória - História, s/l (Portugal), Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984, pp. 95-106.
LEMOS, Fernanda. "**Se deus é homem, o demônio é [a] mulher":** a influência da religião na construção e manutenção social das representações de gênero. Revista Ártemis, v. 6, jun. 2007,p 114-124.Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/2131. Acessado em: 25/05/2019.
MESQUIDA, Peri. **Mulheres missionárias metodistas e educação no Brasil, de 1880 a 1920:** A educação da elite republicana. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), Curitiba, p. 65-78, 2005.
PERRY, Marvin. **Civilização Ocidental:** Uma História Concisa. São Paulo, Martins Fontes,2002.
PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 332 p.
----------**. Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2007.
PINSKY, Carla Bassanezi (org.).**Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, 302p.
ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. **O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões.** Cadernos Pagu (UNICAMP), v. 16, p. 79-96, 2001.
SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para analise histórica. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em:22 de maio de 2019.
TOURRAINE, Alain. **O mundo das mulheres.** Trad. Francisco Morás. 2ª ed. Revista, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[1] Projeto financiado pelo CNPq e pela Fundação Araucária.
[2] Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCuBiDZDFrS_xh4Ec4EuKa7w

Palavras-chave: História da Educação; Mulheres; Práticas Religiosas; Mediação Cultural; Poder;

O ARQUIVO ESCOLAR: FONTES PARA O ESTUDO DO GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO (1925)

MARIA ANTONIA DE LIMA - UENP

VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER - UENP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto apresenta o resultado final de um projeto de iniciação à pesquisa e que teve como objeto de estudo o arquivo da Escola Municipal Correia Defreitas no município de Ribeirão Claro, estado do Paraná. A escola tem a salvaguarda do acervo do primeiro grupo escolar do município fundado em março de 1925 com a denominação de Grupo Escolar Ribeirão Claro, e é considerada a instituição escolar mais antiga do município.

O estudo se insere nos esforços e em um projeto mais amplo de um grupo de pesquisa nacional em mapear as fontes para o estudo da história da educação, de modo amplo, e de um grupo de trabalho vinculado a ele que busca inventariar as fontes para o estudo da história da educação básica na macrorregião denominada "Norte Pioneiro Paranaense".

A partir do estudo da história das instituições escolares é possível compreender as ações e modos de viver da comunidade escolar em outras épocas, pode-se ter uma percepção da concepção de educação das pessoas de cada momento histórico, proporcionando aos indivíduos da comunidade escolar a oportunidade de contrastá-las com a realidade atual sob um olhar crítico, enxergando as diferentes práticas educativas como provenientes de um determinado contexto. É importante ressaltar que o contexto histórico da escola expressa os valores e a cultura da sociedade em uma relação dialética. Todavia, para que a reconstrução histórica das instituições escolares possa ser realizada são necessárias fontes. Aqui residiu o desafio e principal objetivo deste trabalho, levantar e digitalizar a documentação presente no arquivo da escola a fim de elaborar um catálogo e disponibilizá-lo para consultas e, dessa maneira, oferecer subsídios para futuras pesquisas que possibilitem a compreensão das práticas escolares, bem como sua articulação com a história local em nossa região. Algumas perguntas que orientaram esta pesquisa foram: há fontes disponíveis para a reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro? Quais documentos compõem o acervo do arquivo da escola? Quais suas condições de armazenamento?

Este texto tem como intuito específico apresentar a trajetória desta pesquisa no arquivo escolar, bem como os documentos encontrados e o catálogo elaborado e disponibilizado para consulta. Para que a pesquisa pudesse ser realizada, além de levantamento e leituras específicas sobre os arquivos escolares e os estudos sobre as instituições escolares foi necessária a visita à escola para apresentação e concordância da direção. Houve interesse por parte da escola, que prontamente atendeu à solicitação para o acesso ao arquivo. Assim, a próxima etapa foi realizar visitas para digitalização e iniciar a elaboração do catálogo de fontes do arquivo permanente da escola, também comumente chamado de "arquivo morto".

É comum encontrar os documentos nos arquivos escolares confinados em lugares inóspitos, como porões ou outros lugares escondidos e abandonados, onde são destinados a continuar muitas vezes sem data marcada para receberem o cuidado e organização necessários (MOGARRO, 2005, p. 79). Esse abandono, descaso e desorganização dos documentos impede

o acesso da comunidade escolar a um conjunto de documentos com valor histórico, e que podem revelar informações e respostas aos inúmeros questionamentos sobre a realidade escolar atual, além de evidenciar a cultura escolar.

Dessa forma, num primeiro momento, foi feito o levantamento de bibliografia referente à temática. Assim foi possível concluir que há uma vasta gama de autores tratando sobre o tema, de forma mais contundente a partir dos anos 1990 (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 15). Além disso, o termo "cultura escolar" – altamente presente nas pesquisas sobre as instituições escolares – pode ser entendido, segundo Julia (2001, apud NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 19-20), como um conjunto de normas e práticas presente na escola, o qual estabelece conhecimentos e comportamentos que devem ser adotados. Essa cultura é evidenciada através da análise do contexto histórico da fundação, da organização do espaço escolar, das características dos alunos e dos professores, das disciplinas e métodos didáticos, da hierarquia de poder, das formas de recompensa e castigo e, ainda, dos eventos escolares realizados (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 20). Além disso, Nosella e Buffa (2013, p. 31) nos respondem à questão: por que pesquisar instituições escolares?

> Responder a essa pergunta não foi tarefa fácil: obviamente, não se trata apenas de desenterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar estudada. Ainda que a busca do passado apresente sempre um sutil e instigante fascínio, tal motivação não é suficiente para justificar tanto trabalho de pesquisa e tanto emprego de energias; quando muito, pode alimentar, nos educadores, saudade de um passado que, frequentemente, parece ter sido mais glorioso. De outro lado, essas pesquisas – como aliás, qualquer outra – por si só, não formam educadores comprometidos com as transformações sociais desejadas, simplesmente porque não determinam o livre-arbítrio dos homens. Entretanto, um instrumento para uma nova compreensão da história da escola, eleva o conhecimento de seus profissionais; portanto, aumenta a responsabilidade de suas opções.

Por meio do levantamento e da catalogação dos documentos da Escola Municipal Correia Defreitas, pretende-se que todos os indivíduos que tenham interesse possam ter acesso aos mesmos, reforçando, dessa forma "a relação entre a escola e a comunidade, tomando como referência esse elemento comum (a quase) todas as pessoas – a escola, a memória da escola e da infância, assim como os objetos materiais que convocam essa memória" (MOGARRO, 2005, p. 95).

No decorrer do projeto, foram feitas visitas à escola, onde os documentos foram fotografados. Também foram organizadas e disponibilizadas algumas imagens antigas da escola encontradas em um livro proveniente da Casa da Cultura da cidade.

Posteriormente, a história do município e a história da escola foram redigidas para o catálogo com base no site da prefeitura da cidade e no Parecer Nº 126/11 do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Jacarezinho, contido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Uma das dificuldades encontradas para o estudo não apenas da história do município, mas também da região denominada "Norte Pioneiro Paranaense", é a escassez de estudos sistemáticos de historiografia local e regional. Encontramos apenas estudos memorialistas, que trazem o discurso do pioneiro e de enaltecimento do Estado e das instituições.

Finalmente, foi elaborado o catálogo de fontes, e disponibilizado no blog do grupo de pesquisa para que possa ser consultado por todos os interessados. Os documentos digitalizados e catalogados incluem boletins, cartão de empréstimo de livros da biblioteca, caderneta de poupança da escola, sabatinas de diversas matérias e documentos de instruções gerais/documentação escolar, constituindo um total de 179 documentos. Tais documentos são datados entre os anos de 1939 a 1994, data que extrapola a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que extinguiu o modelo de Grupo Escolar. Porém, como eram poucos documentos, optou-se por digitalizar e disponibilizar todos os que se encontravam como arquivo permanente da escola. Os documentos se encontravam arquivados somente em duas pastas, sem muito cuidado

quanto à preservação e com sinais de ação do tempo, como manchas e cor amarelada. Todavia, os sinais não impossibilitam a leitura dos documentos, o que se apresenta como possibilidade de diversificação de fontes para futuras pesquisas e estudos sobre a instituição escolar.

O catálogo se estrutura da seguinte maneira: apresentação do catálogo e seus objetivos, breve histórico do município e da escola, fontes iconográficas e, por fim, a relação de documentos presentes no arquivo da escola. O catálogo tem três colunas: a primeira descreve o tipo de documento (ata, sabatina, capa de boletim, caderneta da caixa escolar, sabatinas, entre outros); a segunda apresenta a data do documento; a última coluna traz a imagem digitalizada do documento.

Uma das possibilidades que se apresenta a partir das fontes encontradas, por exemplo, é analisar as sabatinas das diferentes disciplinas (maior conjunto documental) a fim de debater o currículo, os conteúdos escolares, bem como um modelo de avaliação e o contexto no qual eles se inserem. Mais que isso, incita a uma questão: por qual razão essas sabatinas foram preservadas em detrimento de outros documentos? Havia um valor legal? Outra projeção de temática que se lança é a investigação sobre a caixa escolar no município, em sua relação com o disposto no código de ensino do estado do Paraná e a prática nos diferentes estados da federação de subsidiar via iniciativas coletivas e filantrópicas os estudos da população mais pobre.

Portanto, com base nos estudos efetuados, conclui-se que as fontes presentes no arquivo escolar possibilita a reconstrução da história e memória de uma instituição ativa e importante em uma localidade onde ainda não havia atenção voltada para a preservação dos arquivos escolares, proporcionando subsídios para futuros estudos de sua história e memória.

Referências

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 10, p. 75-99, jul./dez. 2005.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2013.

Palavras-chave: História da Educação; Arquivos Escolares; Instituições Escolares.

O ARQUIVO PESSOAL DA PROFESSORA PÓRCIA GUIMARÃES ALVES (1917-2005): UM SUPORTE PARA A ESCRITA DE SI

ALEXANDRA FERREIRA MARTINS RIBEIRO - PUCPR

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CAPES

Na tentativa de materializar sua história, os indivíduos modernos desenvolveram um conjunto de práticas que passaram a ser denominadas de produção de si no mundo ocidental. Dentre tais práticas culturais, podem-se citar a escrita de si, ou escrita autorreferencial, que derivava também da relação que o indivíduo estabelecia com os documentos que produzia em seu cotidiano.

Essas ações traduziram-se na composição de arquivos pessoais que transformam os ambientes privados, intuindo a manutenção e a guarda desses acervos que davam significado e legitimavam a memória da vida de indivíduos e grupos a ele relacionados.

A professora Pórcia Guimarães Alves, doravante denominada Pórcia, nasceu na cidade de Curitiba, no ano de 1917, e como indivíduo moderno compôs seu arquivo pessoal. Os aproximadamente 20.000 documentos de tipologias variadas, que compõem seu arquivo pessoal, estão distribuídos em 18 caixas-arquivo, separados por temas que oferecem para interpretação uma possível lógica de arquivamento. Seu arquivo, composto de documentos que se referem a seu cotidiano e do grupo ao qual pertencia, pessoal e público, foram doados em vida ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR). Pórcia, após investir tempo na manutenção e dotar de significados seu arquivo, confiou a proteção de suas memórias a uma instituição privada de guarda, preservação e pesquisa de documentos.

O arquivo pessoal de Pórcia foi doado pouco antes de 2005 e o estudo da biografia da professora com o uso desses documentos iniciou-se no ano de 2016. Pollak (1989) salienta que memórias podem ser silenciadas no tempo, mas que ao encontrar um canal de escuta, podem ser afloradas. Por esse prisma, as memórias de Pórcia, refletidas em seus documentos, encontraram a possibilidade de escuta aproximadamente uma década depois.

Dentre as possibilidades de pesquisa que esse acervo oferece, uma delas seria o estudo acerca da composição do arquivo pessoal de Pórcia como uma escrita de si. Na acepção de Gomes (2004), "[…] um arquivo pessoal pode ser tratado, ele mesmo, como uma modalidade de 'produção do eu'" (GOMES, 2004, p. 14). Portanto, esse artigo procurou responder: Qual a escrita de si, dada a ler, que o ordenamento e o conteúdo do arquivo pessoal da professora Pórcia Guimarães Alves (1917-2005) proporcionam? O estudo objetivou analisar a escrita de si expressa no arquivo pessoal de Pórcia Guimarães Alves (1917-2005) e delimitou os objetivos específicos em: descrever alguns aspectos e o conteúdo do arquivo da professora;procurar possíveis lógicas oriundas da docente para o ordenamento do material guardado em seu arquivo; e sistematizar seu arquivo pessoal, a fim de buscar a escrita de si nele contido. A pesquisa documental contou com o arcabouço teórico-metodológico acerca da escrita de si elaborado por Gomes (2004); e com os estudos sobre memória de Artières (1998).

Justifica-se esse tipo de estudo tanto do ponto de vista das contribuições por ele produzidas para a História da Educação. De acordo com Gomes (2004), para a História da Educação, os estudos

que privilegiam os arquivos pessoais possibilitam a compreensão de processos de ensino e de aprendizagem de leitura e escrita e desvelam práticas pedagógicas e vivências escolares não registradas em outras fontes, assim como contribuem para as pesquisas das questões de gênero, uma vez que boa parte do professorado é composto por mulheres. Além disso, os estudos biográficos podem demonstrar como movimentos pessoais foram constituídos e constituíam as práticas culturais e os meios sociais.

Após análise do arquivo pessoal de Pórcia Guimarães Alves (1917-2005), foi possível organizar a constituição do arquivo pessoal, compreendida por uma escrita de si, categorizaram-se prováveis eu: eu introspectivo– subdivido em um eu herdado e umeu autobiográfico; e um eu público – subdivido em um eu em formação constante, um eu docente, psicólogae empreendedora, e um eu reconhecido. Os resultados dessas pesquisa foram publicados em sua integra por Vieira e Ribeiro (2018). Com a junção de todos esses "eus"expressos em sua escrita, percebe-se a necessidade de Pórcia de perpetuar-se como um euque teve seu valor no contexto em que viveu e, portanto, digna de ser lembrada.

REFERÊNCIAS:

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061. Acesso em: 20 nov. 2017.

GOMES, A. C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 7- 26.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989. ISSN 2178-1494. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417. Acesso em: 27 out. 2017.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins. O arquivo pessoal da professora Pórcia Guimarães Alves (1917-2005): um suporte para a escrita de si. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, vol. 76, n. 2, p. AOP, abr./jun. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652179. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652179.

Palavras-chave: História da educação; Pórcia Guimarães Alves; Arquivos pessoais; Escrita de si.

O BRINCAR E AS REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA NA "COLEÇÃO MUNDO DA CRIANÇA" (1949)

JULIANA CALIXTO BARTSCH - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Partindo de uma pesquisa em andamento de Mestrado em História e Historiografia da Educação, este trabalho, tem a finalidade de discutir a concepção de infância trazida na Coleção de quinze volumes "O Mundo da Criança", por meio da análise das brincadeiras infantis apresentadas no oitavo volume. A pesquisa se volta a analisar esta coleção, publicada internacionalmente em 1949, mas que tem origem norte-americana, publicada em Chicago no ano de 1931 com o título de Childcraft – The Child Tressury. O recorte temporal desta pesquisa será de 1960 a1969, por ser o período de maior circulação destes livros no Brasil. A partir de uma análise preliminar dos vários volumes, a Coleção "O Mundo da criança", coloca em pauta assuntos como aprendizagem, desenvolvimento, natureza, alimentação, literatura e brincadeiras. Tendo diferentes temas voltados para o público infantil, pais e professores, esta pesquisa tem como objetivo entender e identificar as concepções de infância que os livros trazem por trás dos temas abordados. No volume oito, por exemplo, o tema central são as brincadeiras. Trazendo o título de "Aprendendo a brincar", trata-se de uma tradução e adaptação realizada pelas autoras Célia Cortes Abdon, Lúcia Moraes Rego, Helena Pinto Vieira, Edvette da Cruz Machado e Dinah Bezerra de Menezes, que trazem ideias de brincadeiras e organização dos espaços para brincar. O livro já inicia com as palavras "vamos brincar", dando destaque às brincadeiras como formas de prazer e distração às crianças. Dentre as sugestões trazidas nesse volume encontram-se jogos para salão e ao ar livre, bem como brincadeiras em lugares pequenos, jogos para viagens, diversão durante festas de aniversário, passatempos, teatro e histórias escritas, pintura, construção de brinquedos, atividades culinárias e manuais. As brincadeiras são descritas por meio de textos, ilustrações explicativas e fotografias que capturam momentos de lazer das crianças. Por meio da análise das imagens, percebe-se que os meninos, em sua maioria, aparecem brincando ao ar livre, jogando jogos como: boliche, futebol e bolinha de gude, enquanto as meninas são retratadas em grande parte das imagens, brincando de amarelinha, corda e três marias, realizando tarefas domésticas, alimentação ou atividades artísticas e manuais. Aparece também neste volume, a relação da menina com a figura materna, seja ao brincar de boneca ou ao auxiliar sua mãe nos afazeres do lar. Também é interessante observar a forma de escrita dos textos, valorizando o trabalho doméstico, trazendo a figura da mãe e do pai e seus papeis dentro do lar. Por meio das brincadeiras, o oitavo livro da coleção aborda características da infância das crianças da época, sugerindo brincadeiras para meninos e meninas, atividades domésticas e formas de organização do espaço. Maria Alice R. Ribeiro (1986, p. 169), relata que no início do século XX, existia um cunho ideológico de que a qualificação feminina estava voltada para os afazeres domésticos e atividades manuais, enquanto que para os homens existiam possibilidades mais amplas. Mesmo tratando de uma coleção lançada internacionalmente em meados do século XX, é visível as amplas possibilidades de brincadeiras para meninas e meninos, porém em alguns momentos há indicações ou representações por meio das fotografias de brincadeiras com predominância feminina ou masculina. As propostas trazidas para os meninos, são principalmente brincadeiras

agitadas e afazeres criativos, que exigiam um esforço físico maior, como por exemplo, brincadeiras com madeira e de construção de brinquedos. Já para as meninas, as brincadeiras sugeridas envolvem o cuidado e o papel materno é exercido com frequência. Manuel Jacinto Sarmento (2008) em estudo sobre "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências", nos ajuda a perceber a importância ao estudar e interpretar aspectos relacionados a infância, levando em consideração os contextos históricos, ideias e imagens sobre criança em cada época. Também nos chama a atenção em relação à ideias adultocêntricas e perspectivas do adulto sobre a infância, diferenciando a perspectiva de infância vista e vivenciada pelas próprias crianças. Essa linha de pensamento, nos leva a refletir sobre a concepção de infância abordada nos livros da Coleção o Mundo da Criança, visto que foi escrita por adultos, tendo a maioria de seus volumes voltados para o público infantil. Sarmento e Pinto (1997), em "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo", também nos ajudam a perceber a importância da cultura da infância e da forma como o adulto interpreta as manifestações, apropriações e representações infantis. Sendo assim, Sarmento e Pinto, trazem as crianças como atores sociais, com capacidade de produções simbólicas e representações organizadas. Referente a essas representações, os autores nos atentam a identificar o que faz parte da cultura da infância e o que são apropriações da vida dos adultos, incorporadas pelas crianças. Surge então o questionamento: as brincadeiras trazidas na Coleção o mundo da Criança, portanto, podem ser interpretadas como apropriações do mundo adulto, representando sob o brincar o papel da mulher e do homem no tecido social em meados do século XX? Para nos ajudar a responder essa pergunta e outros questionamentos oriundos por meio do desenvolver da pesquisa, o referencial teórico utilizado é baseado nos estudos de Chartier, visto que o autor aborda o conceito de representação e apropriação. Tendo em vista a representação como discursos intencionais, com estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que nos permitem compreender as realidades sociais construídas e pensadas em determinados períodos da história; esse trabalho tem como problemática compreender quais eram as concepções de infância e criança nos livros da Coleção "O Mundo da Criança", por meio das brincadeiras. Levando em consideração as representações de criança trazidas nos volumes, em especial o oitavo, considerando também o contexto histórico em que a coleção chega no Brasil. Como resultado é possível inferir que em meados do século XX, o oitavo livro da Coleção o Mundo da Criança, trazia amplas possibilidades do brincar para meninos e meninas, apresentando propostas variadas do brincar em diferentes espaços e situações, se preocupando com a organização do ambiente e da brincadeira. Há de se ressaltar, no entanto, que apesar da figura masculina ser retratada nos textos com as possibilidades de cozinhar ou coser, por exemplo, há uma predominância da figura feminina nas fotografias realizando essas atividades, caracterizando uma contradição.

REFERÊNCIAS

CAVANAH. F., MOORE. N. E., WEIB. R.C. O mundo da Criança. Rio de Janeiro: Delta, 1949. 15 v.

CHARTIER. R. A história cultural: entre práticas e representações. Trad.Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1988

RIBEIRO. M. A. R. O estado e a qualificação do trabalhador assalariado urbano. In: Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional. Coor.: Maria Alice Rosa Ribeiro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

SARMENTO. M. J., PINTO. M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. Disponível em

https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf Acesso em 04 de julho de 2019.

_____. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008 (p. 17-39). In: Sarmento, Manuel Jacinto, Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais, Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, 2009 (p. 15-30) Disponível em http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%EAncias.pdf Acesso em 04 de Julho de 2019.

Palavras-chave: Infância, Coleção Mundo da criança, brincadeiras.

O CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA UEL

SIMONE BURIOLI IVASHITA - UEL

YASMIN CAETANO LIMA PEREIRA - UEL

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema desta comunicação é a preservação da memória, questão que vem se colocando como um foco importante nas pesquisas no campo da História da Educação, a memória tem um papel importante no mundo social e é considerada umas das facetas elementares da historiografia. Nosso objetivo geral é apresentar a importância do Centro de Documentação de Memória da História da Educação a partir do acervo do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE, que faz parte do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como espaço de preservação da memória institucional e também como local de guarda de outros tipos de fontes.

A problemática gira em torno da valorização da memória como aporte para a pesquisa em História da Educação, sendo assim a pergunta é: como os historiadores tem valorizado a questão das fontes, em especial da memória como patrimônio cultural?

Marc Bloch (2001) afirma que a história não é a ciência que estuda o passado, mas sim a ciência que está ligada à toda sociedade humana no tempo, apresentando portanto um passado diverso, plural, cheio de nuances. Seu objeto, segundo o autor, não é o passado, mas sim os homens, é a este que a história deve se dirigir e investigar. Para este autor, o historiador se parece com um farejador de carne humana. Onde estiver o homem ali estará a matéria prima do historiador. Tudo que o homem cria, produz, escreve, registra, tudo que ele fabrica são testemunhos históricos.

O campo da História da Educação no Brasil tem se aberto a novas perspectivas de pesquisa e de fontes especificamente após a década de 1990. Esta diversidade apóia-se teoricamente na Nova História Cultural nascida na França como oposição a uma história positivista. A então chamada "Escola dos Annales" reacende as discussões em torno da produção historiográfica, influenciando os pesquisadores na busca por novas temáticas, novos objetos e novas fontes.

Burke (1992) também corrobora com a ideia de que a Nova História proporcionou uma renovação nos estudos historiográficos, abrindo um leque de novas abordagens, antes consideradas pouco nobres.

A ampliação da noção de documento permitiu buscar novos arquivos e também a valorização da memória coletiva, tornando-a um verdadeiro patrimônio cultural. Le Goff (1994) em seu livro História e Memória, nos alerta para que o documento não seja considerado qualquer coisa que fica do passado, mas sim que ele é produzido pelas forças que detêm o poder na sociedade. Os documentos só falam quando sabemos interrogá-los, segundo Bloch (2001) e é a pergunta que fazemos a eles que vai determinar o sucesso ou o revés do trabalho do historiador. Este autor defende o trabalho do historiador e a história, valorizando a memória como uma de suas matérias primas. Sendo assim, a historiografia é a possibilidade de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões.

A história tem por função esclarecer a memória e auxiliá-la em retificar os seus erros. Segundo Le Goff (1994), todo documento é um monumento e nunca se apresenta puro. Esses novos

documentos devem ser armazenados e organizados em bancos de dados, para a seguir serem submetidos a uma crítica radical, avançando na pesquisa historiográfica por meio do entrecruzamento de fontes.

Metodologicamente nos apoiamos em uma pesquisa bibliográfica e também em uma perspectiva de uma pesquisa ação, prevendo múltiplas aprendizagens para estudantes e professores a partir da proposta de organização de arquivos escolares encontrada no Centro de Referência em Educação Mário Covas.

Atualmente o Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação - LEPHE tem a guarda de um cervo de documentos indicativos da história das instituições escolares de Londrina e região, incluindo cursos de graduação da própria instituição, além de documentação de momentos da história institucional da UEL. Depoimentos gravados e transcritos, cópias de documentação de algumas escolas e espaços educacionais, trabalhos acadêmicos, fotos, material didático, além de um pequeno acervo bibliográfico.

Ressaltamos a importância da preservação de fontes, necessária à pesquisa histórica, entendendo que o conhecimento histórico depende das relações dos historiadores com as fontes que trabalham. E esta relação se fortifica em grande medida quando o pesquisador não precisa demandar boa parte do seu tempo para localizá-las nos arquivos, daí a importância de espaços como este de preservação de fontes.

Palavras-chave: História da Educação, Memória, Documento

O CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA: TRAJETÓRIA, REAÇÕES E (RE)APROPRIAÇÕES DA CULTURA ESCOLAR PARANAENSE NAS DÉCADAS DE 80 E 90

AURECI SANTOS TORRES DA SILVA - UEM

EDNEIA REGINA ROSSI - UEM

Eixo – História da Educação

Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
A pesquisa ora projetada se encontra em andamento, sendo parte do Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação, realizado na Universidade Estadual de Maringá. Apresenta como objeto de estudo o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA no Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90.

Problema:
A pesquisa pretende responder: Como os sujeitos da base (escola seriada) se (re)apropriaram do CBA? Que respostas esses sujeitos deram à novidade chamada Ciclo Básico de Alfabetização?

Objetivo Geral:
Pesquisar a recepção do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas do Núcleo Regional da Educação (NRE) do Município de Umuarama-PR.

Objetivos Específicos:
- Estudar o contexto da reforma da educação primária nas décadas de 80 e 90 do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná;
- Identificar as discussões teóricas que fundamentaram a instituição da escola organizada em ciclos;
- Mapear as escolas paranaenses, das décadas de 80 e 90, organizadas pelo CBA e as escolas atuais, organizadas em ciclos;
- Identificar os usos e (re)apropriações realizados do Ciclo Básico de Alfabetização em escolas do Paraná.

Metodologia:
A metodologia desse estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica. O estudo se fundamentará em CERTEAU (1998); JULIA (2001); VINCENT (2001); e PERRENOUD (2001. O levantamento de dados ocorrerá por meio da técnica de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores que trabalharam ou trabalham na organização escolar ciclada. A análise de resultados fundamenta-se em BARDIN (1977), com a utilização da metodologia de análise de conteúdo. O lócus da pesquisa serão três **e**scolas pertencentes ao Núcleo Regional da Educação do Município de Umuarama-PR.

Fundamentação Teórica:
A organização escolar em ciclos foi introduzida, no Brasil, a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA no Estado de São Paulo. Os ciclos de aprendizagem vigentes são compreendidos como períodos de alfabetização e/ou escolarização diferentes daqueles que ocorrem na organização seriada. Conforme expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no intuito de evitar que a cultura de repetência se instale, é recomendável "que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em

ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, [...] instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2013 p. 124). Essas recomendações se referem também para as escolas que optarem pelo regime seriado, haja vista que, ao considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um ciclo sequencial, amplia-se a todos os alunos oportunidades de aprendizagens e continuidade de seus estudos.

A Lei nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no Capítulo II que trata da Educação Básica, indica em seu Art. 23 que a educação básica poderá organizar-se em ciclos, como também em diversas outras organizações de ensino.

De acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização da escolaridade em ciclos, referendada por esse documento, é uma tendência que predomina nas propostas atuais. Conforme o documento, "na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam" (BRASIL, 1997, p. 42). A organização seriada deu lugar ao ciclo básico com duração de dois anos, ampliando o tempo de escolarização dedicada à alfabetização das crianças.

Perrenoud (2001), ao escrever sobre ciclos pedagógicos e projetos escolares afirma que, o fracasso escolar apresenta-se como um prejuízo ao desenvolvimento econômico, pois a sociedade sofre mutações e os ciclos pedagógicos "correspondem à preocupação de formar o maior número possível de crianças e adolescentes para uma sociedade complexa, marcada [...] por novos conflitos confessionais, culturais, ideológicos" (PERRENOUD, 2001, p. 180). Daí a necessidade de uma formação integral, sólida e menos excludente.

Conforme traduz o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, sua reconstituição ocorreu a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Segundo esse documento, "o Ciclo Básico de Alfabetização constitui o início da reorganização do ensino de 1º grau ao propor uma nova concepção de alfabetização" (PARANÁ, 1990, p. 12). O CBA foi instituído no Estado do Paraná pelo Decreto nº2545, de 14 de março de 1988, considerando o compromisso do Estado na oferta de ensino de qualidade. Com esse decreto, o Art. 1º garantiu ao educando "o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 1 (um) para 2 (dois) anos, reunindo a 1ª e a 2ª séries do 1º grau". E, pelo Decreto nº2325 de 25 de maio de 1993, foi instituído o CBA nas escolas públicas paranaenses, "garantindo ao aluno o prolongamento do tempo de alfabetização inicial de 4 (quatro) anos, reunindo as quatro séries iniciais do 1º Grau num '*continuum'* único" (PARANÁ, 1993).

Conforme pesquisa de MAINARDES (1995 p. 32), a implantação do CBA no Estado do Paraná ocorreu a partir da elaboração de um estudo denominado "Disparidade regional no ensino de 1º grau". O CBA propôs a reorganização das atividades pedagógicas e trouxe um novo jeito de pensar a escola. Um novo que exigiu propostas de mudanças na temporalidade didática, nos conteúdos, nas avaliações e na forma escolar, demandando autonomia dos sujeitos que pensavam a organização pedagógica e que compunham a cultura escolar.

Para JULIA (2001), a cultura escolar se configura em um conjunto de normas e práticas que permitem e possibilitam a transmissão de conhecimentos e, ao mesmo tempo, a incorporação de comportamentos. Assim, a escola se torna elemento que cria e modifica a cultura social, elemento que dispõe de uma forma específica de realizar o que lhe é próprio, com singularidade e unicidade (VINCENT, 2001).

Apresentamos um levantamento sobre alguns estudos relacionados aos Ciclos de Aprendizagem, dos últimos dez anos, organizados por categorias.

Quadro 3 – Categorias de teses e dissertações sobre os Ciclos de Aprendizagem no período 2009-2017.

Categoria	Nº

1	Políticas públicas	02
2	Trajetória de implantação	01
3	Progressão continuada	01
4	Avaliação da aprendizagem	04
5	Conselhos de classe	01
6	Visão dos jovens egressos do ensino fundamental	01
7	Reação/representações sociais de professores	04
Total		**14**

Fonte: A autora (2019).

Dentre essas quatorze pesquisas revisadas, apenas uma estudou escola do Estado do Paraná. E, dentre suas principais conclusões verificou-se que, ao longo de pouco mais de uma década, a proposta de ciclos foi incorporada pelos profissionais da educação, mas ainda não está consolidada.

Partindo dessas concepções, nossa tese se aprofunda na hipótese de que, as reações e (re)apropriações do processo de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado do Paraná, nas décadas de 80 e 90, são decorrentes da tradição da cultura escolar, ou seja, da forma como eram organizadas as práticas escolares naquele período.

Resultados:

Ainda não dispomos de resultados, haja vista que a pesquisa encontra-se em andamento.

Referências:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Ciclo Básico de Alfabetização**: Da intenção à realidade (Avaliação do CBA no município de Ponta Grossa – Pr). 1995. 250 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: [s.n.], 1995.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

PARANÁ. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Decreto nº 2545**, 14 de Março de 1988. Diário Oficial do Estado nº 2731, Curitiba, PR, 14 de março de 1988.

_____. **Decreto nº 2325**, 25 de Maio de 1993. Diário Oficial do Estado nº 4019, Curitiba, PR, 25 de maio de 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, jun./2001.

Palavras-chave: História e Historiografia; Cultura Escolar Paranaense; Ciclos Escolares; Ciclo Básico de Alfabetização.

O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR RACIONAL E MORAL: UM MANUAL DE SABERES ESPECULATIVOS E PRÁTICOS

ANDERSON SANTOS - PUC PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: CAPES

Será o manual escolar um objeto cuja principal característica a ser considerada é sua complexidade? Para seguirmos o curso natural de que uma pergunta exige uma resposta, diríamos que sim. E como justificativa para tal conclusão, destacamos que lidar com essa percepção no processo do fazer historiográfico requer de nós, pesquisadores, a noção de que, apesar de estarmos diante de um objeto singular, ele é envolvido por inúmeras relações interdependes. Por isso o vemos como uma ferramenta pedagógica de todo complexa, uma vez que os aportes teórico-metodológicos que elegemos como fundamentais para termos embasamento nas problematizações acerca do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral apontam para a mesma compreensão.

Assim, temos como objetivo para esse estudo analisar os saberes contidos na obra Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano de Souza. Tal exercício consiste, conforme Escolano Benito (2009), em uma espécie de arqueologia com contornos explicativos das formas e elementos empíricos expressos na materialidade do compêndio que, em grande medida, indicam questões pertencentes ao mundo da instrução pública no Brasil na segunda metade do século XIX.

Conseguinte, a título de informação, julgamos ser oportuno apresentar brevemente a vida do autor. José Soriano de Souza (1833-1895) nasceu na Paraíba e, no liceu desta mesma cidade, completou seus estudos básicos. Após isso, mudou-se para a Bahia onde deu início ao curso de Medicina na Faculdade daquela cidade, porém o concluiu na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Com o término do curso se estabeleceu no Recife e apesar de manter um consultório na capital pernambucana, pouco exerceu sua profissão médica. Isto porque, surgiu no cenário público escrevendo artigos e dirigindo periódicos católicos da sua época, bem como produzindo obras de interesse filosófico. Nesse mesmo tempo, rumou para a Bélgica onde cursou filosofia na Universidade de Louvain, instituição que concedeu à José Soriano de Souza o título de doutor honoris causa. Com seu retorno ao Brasil, prestou concurso para a cadeira de filosofia do Ginásio Pernambucano, onde foi aprovado e integrou o corpo docente dessa instituição até o final da sua vida.

Da sua produção escrita, constam as obras: Princípios Sociais e Políticos de Santo Agostinho (1866), Compêndio de Filosofia, Ordenado Segundo os Princípios e Métodos de São Tomás de Aquino (1867), Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral (1871), Considerações sobre a Igreja e o Estado, sob o ponto de vista Jurídico, Filosófico e Religioso (1874), Elementos de Filosofia do Direito (1880), Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional (1893), todas publicas no Recife.

O compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral, o qual tomamos nesse estudo como fonte, foi publicado pela Livraria Acadêmica de João Walfredo de Medeiros que tinha sede no Recife em 1871, ano de publicação. Possuía características peculiares, quais sejam: fora impressa em Paris e seu formato estava voltado para os padrões exigidos pelos conselhos de instrução pública. Por conta disso, sobretudo da segunda peculiaridade, o compêndio foi

adotado pelo Ginásio Pernambucano e pelo Liceu Paraense, além de outros liceus do norte, segundo Bevilaqua (1977), como manual de ensino de filosofia.

A obra possui 633 páginas e foi dividida em cinco lições, sendo essas precedidas por uma introdução acerca da filosofia em geral, seus objetos de estudos, definições, divisões e o porquê de inicia-la a partir da lógica, a primeira lição. Nessa área do conhecimento se estudava formas de alcançar e provar o estado de entendimento utilizando combinações, sendo uma delas do conhecido para o desconhecido. Nessa conjuntura, buscava-se ensinar aos alunos as regras para se alcançar o raciocínio "perfeito". A segunda lição, intitulada Metafísica Geral ou Ontologia, reflete sobre os princípios ideais das "coisas" e a natureza dos espíritos. Sendo o "ente" o objeto de estudo desta lição, todo o conjunto explicativo contido nessa parte é em torno dessa ideia. Psicologia, a lição seguinte, trata da importância de o homem conhecer a si e, para isso, os estudos estão centrados nas teorias das faculdades do pensar. Cabe destacar que essa é a lição mais extensa da obra e que nela a escolástica é tratada como uma teoria verdadeira. Em suma, a noção de "reflexão" é apresentada como a base dessa área do saber. Na quarta lição, Teologia Natural, a problemática básica é a existência de Deus e os caminhos para alcança-lo. Contudo, tanto para explicar a existência, como para se aproximar de tal divindade, não se indicava outra ordem lógica que não fosse a partir da razão. A quinta e última lição, intitulada Ética ou Direito Natural, está diretamente relacionada com a quarta lição, porque seu objeto de estudo é a moralidade nas ações humanas. Assim, como resultado do conhecimento de Deus, os alunos estudariam a necessidade do homem ser mais virtuoso do que sábio, pois a finalidade era a prática, ou seja, o estado moral de homem na sociedade. A ideia era que, com esse estudo, se coibisse as más inclinações da vontade e que viesse a luz uma satisfação em exercer obrigações que a lei da razão lhe impõe, seja com respeito as coisas de Deus ou com afeição aos outros agentes sociais.

Posto isso, não nos coube aqui olhar esse compêndio e simplesmente descrevê-lo, ao contrário disso, nos preocupamos em problematiza-lo conforme o rigor metodológico inerente à História dos manuais escolares cujo presente trabalho está inserido. Para Choppin (2002) e Escolano Benito (2009), autores desse campo, os manuais escolares permaneceram por muito tempo escusos. No entanto, essa condição ganhou novos contornos a partir do momento que essas fontes passaram a ser vistas como importantes para investigações tanto no campo da História dos manuais escolares, como para os estudos que tem por finalidade refletir sobre a história das disciplinas escolares e, de igual forma, trabalhos que buscam desvelar fenômenos acerca da cultura ou culturas escolares intrínsecas a uma instituição, consequentemente, pertencente a uma determinada sociedade.

Para Escolano Benito (2009), o manual escolar é como um micromundo educativo, pois é um espelho que reflete, por meio de sua materialidade, as características da sociedade que o produz. Outra faceta desse material é a de reproduzir "[...] la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes" (p. 170).

Mediante preocupações metodológicas, o exercício do historiador de recuperar a memória contida nessas fontes, conforme alertou Escolano Benito (2009), ganha entornos robustos, pois isso é fundamental para a elaboração do plano explicativo acerca do objeto que por ora ele se coloca a trabalhar. Em outras palavras, trata de interrogar as múltiplas facetas contidas no manual tendo em vista que algumas dessas podem ser parte de um processo, a princípio simples, no entanto, confuso por sua profundidade e que requer muita atenção. Seu uso, além de formalizar a adoção por parte da instituição, proporciona o encontro entre quem o escreve e quem o lê. Para Choppin (2002), o livro escolar faz a mediação entre ambos, em razão de os primeiros, apesar da experiência criativa, estarem suscetíveis a empregar em seus textos formas

culturais de comunicação e os segundos agentes serem submetidos a significados tradicionais, em grande medida, inculcados por meio da língua.

Nesse sentido, os manuais escolares constituem-se, também, como um espaço de memória, pois servem de suporte tanto para a materialização de programas referentes a cultura escolar de cada época, como para propagação de imagens e valores dominantes, significativos e pertencentes a sociedade que o produz. Segundo Escolano Benito (2009), possuem a função de suporte curricular porque disseminam saberes escolares, ou seja, conhecimentos que as instituições educativas são responsáveis por transmitir. Espelho da sociedade, uma vez que tem o seu tempo e, consequentemente, sua sociedade que, entre outras medidas, o chancela. Logo, eles não só conformam valores e estereótipos, como também representam ideologicamente a mentalidade dominante. Por fim, retrata traços dos modos e processos das práticas pedagógicas exercidas nas escolas. Neste ponto, cabe incluirmos as figuras do professor e do aluno, pois são evidenciados os métodos de ensino, bem como técnicas de aprendizagem.

Importa dizer, mediante o exposto, que na dinâmica de atender os programas de ensino e ser, dessa forma, um manual propedêutico de determinada matéria, onde incluímos o compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano de Souza, os textos escolares contribuem para a conformação de um sistema de educação. De igual modo, o conjunto de saberes nele contido congrega discursos de uma certa cultura que, consequentemente, a define enquanto comunidade. Portanto, temos nessa teia de frentes distintas o manual como suporte por meio do qual se propala características culturais da ordem dominante, bem como ensinamentos de matrizes distintas (saberes especulativos) que tanto apontam para fins educativos, como para o longo da vida (saberes práticos), bem além dos muros da escola.

Palavras-chave: José Soriano de Souza; manuais escolares, saberes especulativos e práticos.

REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, C. História da Faculdade de Direito de Recife. Brasília: Conselho Federal de Cultura,1977.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. Revista História da Educação, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

ESCOLANO BEINTO, A. El manual escola y la cultura profesional de los docentes. Tendencias Pedagógicas, Madrid, v. 14, p. 169-180, 2009.

SOUZA, J. S. de. Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral. Recife: Livraria Acadêmica de João W. de Medeiros, 1871.

Palavras-chave: José Soriano de Souza; manuais escolares; saberes especulativos e práticos.

O EDUCADOR PAULO FREIRE E A TEORIA CRÍTICA

TALITA COSTA DE OLIVEIRA ALMEIDA - UEPG

RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA - UEPG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo propõe a reflexão sobre o legado intelectual de Paulo Freire e sua relação com a teoria crítica, a partir do movimento que surgiu na Alemanha a partir da década de 1920. Para tanto, levantou-se a seguinte problemática: a partir da teoria crítica de educação como é possível caracterizar o pensamento de Paulo Freire?

Como objetivo geral pretendeu-se identificar as relações entre o pensamento freireano e a teoria crítica. Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: apresentar um resumo da vida e obra de Paulo Freire; apresentar o legado educacional deste autor e, por fim, relacionar os ideais freireanos com os pressupostos da teoria crítica. A estratégia metodológica utilizada foi a pesquisa bibliográfica sobre as temáticas.

Nascido em 1921, no estado de Pernambuco, Paulo Freire defendeu ao longo de sua trajetória a educação como um ato político, consciente e crítico o que contribuiu para que fosse exilado do Brasil a partir do golpe militar de 1964. Retornou ao país em 1980 e continuou com a missão de promover uma educação libertária, assim como a proposta na teoria crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Assim, ao tratar da vida e obra deste educador, identifica-se uma relação literal das duas esferas, uma vez que sua produção literária possui total coerência não apenas com seus princípios e pensamentos, mas com sua prática, com o contexto e com o momento que vivencia. Por isso, é comum títulos de suas obras referirem-se a diferentes lugares e pessoas a exemplo de "Cartas à Guiné-Bissau" e "Cartas à Cristina".

> Assim, Freire não escreve por escrever, e também não é educador para ser apenas um pedagogo do povo, mas para ser um escritor-pedagogo-educador que quer dar instrumentos epistemológicos e políticos às mulheres e aos homens para que aquelas e estes, transformando e reinventando suas sociedades, se afirmem, enquanto sujeitos de sua história, conscientes, engajados e felizes. (GADOTTI, 1996, p. 62)

O pensamento freireano inaugurou uma nova perspectiva sobre ensinar e aprender no contexto da educação brasileira, que tomou proporções mundiais. Considerar os saberes e o contexto dos educandos, conceber a atividade docente como dialética, promover a educação popular não alienante - por ser um ato político, são alguns dos elementos essenciais que permeiam a luta desse educador em defesa da liberdade, humanização e emancipação das pessoas.

Os princípios pedagógicos defendidos pelo educador pernambucano aproximam-se dos questionamentos levantados pelos pensadores da Escola de Frankfurt, movimento que fundamentou a teoria crítica, questionando as barbáries promovidas pelas guerras, buscando a essência do que provocaria no ser humano a prática de tais atrocidades.

Os teóricos da Escola de Frankfurt levantaram a falta de consciência e reflexão crítica como principais fatores para a violência, como afirma (ADORNO, 1995, p.121) "É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida para uma auto-reflexão crítica."

Enquanto o educador brasileiro criticava a educação bancária, que segundo (FREIRE, 1987, p. 33) apresenta "o "saber" como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão", Adorno e Habermas, principais representantes da teoria crítica, denunciavam a manipulação promovida pela indústria cultural que, conforme descreve Adorno no livro "Educação e Emancipação",

(...) determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. (ADORNO, 1995, p.21)

Os teóricos críticos defendiam a educação como instrumento para emancipação dos sujeitos, tanto que um dos principais conceitos defendidos por eles, principalmente por Adorno e Horkheimer, é a dialética do esclarecimento, que pressupõe o pensar sobre o pensar.

Constitui a expressão da subjetividade ameaçada, a "semiformação", e das forças anônimas que ameaçam a subjetividade, a "indústria cultural". Adorno não abdicara da vinculação, necessária embora não automática, entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação. (ADORNO, 1995, p.20).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire difundia a educação libertária, baseada na problematização e conscientização a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade.

Assim, Freire tratava a educação como um ato político e Adorno associava a emancipação com a democracia. Em ambos os casos, não existe liberdade sem autorreflexão e consciência crítica do contexto social em que os sujeitos estão inseridos.

Logo, a partir desses e de outros pontos de convergência do pensamento de Freire e dos conceitos da teoria crítica, é possível identificar o quanto esse filósofo fundamenta o movimento da pedagogia crítica no Brasil, contrapondo o modelo tradicional de ensino e a estrutura social estabelecida. Mais do que propor um novo método de alfabetização, o pernambucano propõe uma maneira diferente de relação entre educadores e educandos, e destes com o conhecimento. Além disso, sua visão de mundo amplia a própria relação entre teoria e prática, uma vez que para (FREIRE, 2004, p. 22) " a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo.". Tal perspectiva, consolida a práxis defendida pelo autor enquanto reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (FREIRE, 1987).

A vida, obra e pensamentos de Paulo Freire, expressam uma visão de mundo que parece não se esgotar, talvez que porque retrate de forma atemporal os principais conflitos humanos e sociais e, em contrapartida, os caminhos para superá-los. Dessa maneira, embora seja possível identificar a influência de diversos teóricos em suas ideias, será sempre complexo enquadrar e categorizar seus princípios em uma teoria ou método, conforme afirma sua esposa Ana Maria Araújo Freire.

Não há como negar a sua maneira própria de pensar porque reinventa e supera em parte ou no todo muitos dos seus mestres, a influência do marxismo, do existencialismo, do personalismo ou da fenomenologia. São presenças na sua leitura de mundo tanto Marx, Lukacs, Sartre e Mounier quanto Albert Memmi, Erich Fromm, Frantz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller, Simone Weill e Amilcar Cabral. (GADOTTI, 1996, p.63)

Tal diversidade de autores que influenciaram o pensamento de Freire, figura mais um elemento tomado da teoria crítica que tinha entre suas características a interdisciplinaridade, envolvendo teóricos de diferentes áreas do conhecimento.

Assim, as aproximações apontadas entre a teoria crítica e os pensamentos de Paulo Freire, não buscam determinar a filosofia do educador, pois como (FREIRE, 2004, p. 19) afirmou "somos seres condicionados mas não determinados" e, sim, promover a reflexão da teoria crítica e sua relação com a filosofia educacional de Paulo Freire como uma forma de também compreender como configurou-se o cenário educacional brasileiro do século XX até os dias atuais.

Portanto, a partir das aproximações do pensamento freireano com a teoria crítica é possível identificar a existência de diversos pontos de convergência, entre os quais estão os conceitos de conscientização e autorreflexão, educação bancária e a propagação da indústria cultural e, sobretudo, a educação como elemento essencial no processo de emancipação do ser humano.

Tais apontamentos entre a teoria crítica e os pensamentos de Paulo Freire, não buscam enquadrar o pensamento do educador em determinada abordagem teórica, mas promover a reflexão da teoria crítica e sua relação com a filosofia educacional de Paulo Freire, como uma forma de também compreender como configurou-se o cenário educacional brasileiro do século XX até os dias atuais.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** 3ª Ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

Palavras-chave: Paulo Freire; Teoria crítica; Educação libertária; Emancipação; Adorno.

O ENSINO EM TOMÁS DE AQUINO: HOMEM, INTELECTO E FORMAÇÃO INTEGRAL

CLÁUDIA JUSTUS TORRES PEREIRA - UNIR

TEREZINHA OLIVEIRA - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A compreensão da proximidade entre o saber e o poder oriundo dele, tem orientado a percepção acerca da relação do homem com o saber, fruto da educação, o que lhe dá a condição de ser humano. "O termo educação abrange tanto um certo tipo de atividade desenvolvida pela geração adulta com relação às crianças e aos jovens, e cristalizada em instituições, quanto às ideias ou concepções expendidas a respeito da formação humana." (NUNES, 2006, p.11).

E, refletir acerca da formação humana nos impulsiona a perceber as mudanças estruturais da educação e ações favoráveis à formação da pessoa "capaz de ensinar e aprender e consciente em seu lócus." (OLIVEIRA, 2009. p.10)

As circunstâncias retratadas colocam o homem no cerne da questão, visto que acreditamos na premissa de que a sociedade é construída por seus membros e as ações individuais, somadas, concretizam nosso contexto social. Acompanhando Aristóteles (2016), o bem da polis deriva e é consequência das ações dos indivíduos, dos cidadãos virtuosos, que unidos em philia (amizade), deliberam uma somatória de ações em prol do bem comum.

Por sua vez, a história, abrindo-se como um campo próprio para pensar a lógica social e suas especificidades, se apresenta "aos estudiosos das questões relativas ao passado" (MENDES, 2011) possibilidade de compreender a educação como perspectiva para novas ações humanas, melhoradas. E como afirma Bloch (2001), a história é a ciência dos homens, no plural, pois que é o modo gramatical da relatividade.

Nesse sentido, o retorno à Idade Média, investigando o ato educativo no sentido de possibilitar o desenvolvimento pleno do ser humano (espírito e matéria) constitui uma possibilidade de repensar a educação, numa busca de conservar a essência humana que nos torna humanidade.

A história sempre ensina e estudar clássicos da Antiguidade e Medievalidade permite-nos compreender o percurso intelectual que formou a base da nossa civilização, apesar de não termos tido influência direta daquele período histórico. (OLIVEIRA, 2008)

E corroborando com Oliveira (2008), mesmo não tendo influência direta do período da história medieval, nossa sociedade foi construída a partir das concepções, ideias e ideais dos homens daquele tempo.

Idade Média: contextualizando...

A Idade Média, "que se desenvolve entre 476, ano do fim do Império Romano do Ocidente, e 1492, ano da descoberta da América [...] caracteriza-se por uma nova organização da sociedade que se estrutura em torno do feudo." (CAMBI, 1999, p.155). Nesta estrutura feudal, o senhor dono de uma porção de terras guarda seus subordinados com defesa militar e estes rendem-lhe fidelidade e subordinação em troca desta proteção.

A sociedade feudal, portanto, tem sua economia caracterizada como de subsistência; o homem medieval e, por conseguinte, a sociedade medieval são produtos da mentalidade cristã;

a educação se organizava em instituições (família e igreja) e era dividida entre nobreza e povo. Estas escolas eram organizadas pela Igreja com modelos da vida monástica, o ensino fundamentado na concepção religiosa e o saber dogmaticamente fixado. (CAMBI, 1999).

Concentraremos nossos olhares sobre os séculos XI e XIII

> quando há um despertar das cidades e do comércio, das ciências e das artes, pelas lutas sociais e religiosas, pela constituição de Estados nacionais e de principados, pelos grandes conflitos que atravessam a vida da igreja, dá corpo a uma sociedade mais dinâmica, mais inquieta, mais livre também, que alimenta um espírito novo, o burguês(individualista, produtivo, automista), [...] chegando a impor novos modelos políticos, novas estruturas sociais, uma nova cultura[...](CAMBI, 1999, p.149)

E na efervescência desse período, se destaca o mais importante pensador medieval – Tomás de Aquino. Ele traz inovações com uma filosofia indissociável da teologia que reverbera até os dias atuais (LAUAND, 2012), pois ao afirmar que o intelecto está acoplado ao corpo nos aponta um caminho para alcançar o conhecimento por meio da ação humana sobre as coisas visíveis para conhecer as invisíveis.

A Educação em Tomás de Aquino: o homem, o intelecto e a formação integral

A filosofia com cunho ideológico de resignação, intuição e revelação divina presente no contexto da Idade Média, até então, não dá conta de responder mais aos anseios do povo daquele período e Tomás de Aquino trouxe à baila inúmeras questões, privilegiando a atividade, a razão e a vontade humana.

É nesse contexto que Tomás de Aquino, através dos estudos filosóficos e teológicos, desenvolve seu pensamento, constituindo uma "[...] extraordinária síntese entre teologia e filosofia [...]" (LIBERA apud ALMEIDA, 1998, p.405). Tomás de Aquino rompe com a interpretação neoplatônica do homem e da alma, reinante até o momento. Apresenta o homem "[...] como alma racional unida substancialmente a um corpo" (DE BONI apud ALMEIDA, 2010, p.54), fundamentado nas ideias aristotélicas. Sua investigação procurou compreender o intelecto possível ao humano.

O Aquinate propõe que "o corpo e os sentidos são os caminhos necessários para que haja qualquer tipo de conhecimento natural, visto que é através dos sentidos que o homem pode chegar ao inteligível." (FERRARI, 2005, p.2). Cabe à razão ordenar e classificar o mundo para entendê-lo, dando ênfase ao mundo real e ao aprendizado pelo raciocínio. Contraria as ideias agostinianas que desmereceram a matéria, enaltecendo o mundo das ideias.

E como o filósofo vê em todo ser a potência e o ato [...] e que cada ser humano tem uma essência particular, à espera de ser desenvolvida (FERRARI, 2005, p.3), destacamos "a formação do Ser pessoa", tema presente nas duas Sumas: de Teologia e a contra os gentios[...] uma questão das mais relevantes em Tomás de Aquino[...]" (OLIVEIRA, 2009, p.77). Neste sentido, Tomás caracteriza a aprendizagem como uma faceta humana, pois, para ele, é o próprio homem quem conhece e ensina. (CAMPOS, 2010).

"O Ser pensado por Tomás Aquino, portanto, é uma pessoa dotada de inteligência e por isso, capaz de aprender e conhecer." (OLIVEIRA, 2009, p.77). Esse homem que é indissociavelmente matéria e espírito ocupa lugar central uma vez que nele se totaliza a criação. (AQUINO, 2002). A visão plena do homem, como unidade entre mente e corpo, alma e matéria se apresenta como norteadora do ato educativo uma vez que nós professores, ao assumirmos o comprometimento político com nossos alunos, assumimos também o compromisso individual com cada aluno, pois que os homens são a comunidade.

A partir dessas considerações, o ensino praticado na Idade Média, especificamente pelo Mestre dos Dominicanos nos conduz ao entendimento que o homem pode ser o próprio condutor de seu projeto de futuro, consciente de suas capacidades e acima de tudo ético.

Considerações Finais

O ato educativo permite o compartilhar de saberes e visto que a educação tem como objetivo ajudar o homem em seu processo de humanização, acreditamos que, por meio deste processo (ensinar e aprender) o sujeito se descobre capaz de realizar os diversos tipos de leitura de mundo, fazendo suas escolhas e sendo protagonista de seu projeto de futuro.

A educação é um ato criador e político e permite a interação dos sujeitos com o mundo. Por tais razões nos dedicamos a estudar o "Ser pessoa" e o sentido próprio de ser (OLIVEIRA, 2009, p.78), investigando sua relação com o conhecimento, com o mundo e com os outros, tendo como base a dimensão do desenvolvimento integral do ser humano.

A defesa da concepção de homem como "intrínseca união entre espírito e corpo" (LAUND, 2012, p.12) defende a tese que é "nessa totalidade (espiritual, sim, mas de um espírito integrado à matéria) que, precisamente para afirmar Deus criador, afirma a dignidade do homem e da criação como um todo: material e espiritual." (LAUAND,2012, p.6). Assim, valoriza e reconhece a razão ou intelecto, o elemento que permite ao homem interagir e intervir no mundo.

Referências

ALMEIDA, L. B. de.. Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17_2650_texto.pdf Acesso em 05 de julho de 2019.

AQUINO, Tomás. Suma Teológica. Trad. Aimom - Marie Roguet et al. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Trad. Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martin Claret,2016.

BLOCH,M. Apologia da História ou o ofício do historiador. Trad.André Telles. Rio de Janeiro: Zahar,2001.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP , 1999.

CAMPOS, S.L.B.. A educação segundo Tomás de Aquino . Filosofante, Mato Grosso. Disponível em http://filosofante.org/filosofante/not_arquivos/pdf/Educacao_Tomas_de_Aquino.pdf Acesso em 05 de julho de 2019.

FERRARI, M. Tomás de Aquino: o mestre da razão e da prudência. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/1753/tomas-de-aquino-o-mestre-da-razao-e-da-prudencia 01 de Junho de 2005. Acesso em 20 de junho de 2018.

LAUAND, L. J.. Tomás de Aquino: filosofia e pedagogia. Acta Scientiarum 2012 Disponível em http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16083 Acesso em 05 de julho de 2019.

MENDES, C. M. M. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. Acta Scientiarum.Education. Maringá, v.33, n.2, p.205-209, 2011. Disponível em http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/14174/8002 Acesso em 19 de julho de 2018.

NUNES, R. A. da C.. História da Educação na Idade Média.2006. Disponível em: http://docplayer.com.br/7139567-Historia-da-educacao-na-idade-media.html Acesso em 05 de julho de 2019.

OLIVEIRA, T. A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente. Notandum. S. Paulo / Porto. Ano XII – N. 21 p. 01-13 Set/dez 2009. Disponível em http://www.hottopos.com/notand21/NOTANDUM21.pdf Acesso em 20 de julho de 2018.

Palavras-chave: Educação; Medieval; Homem; Intelecto; Formação Integral;

O ESTUDO DA ALMA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DO MESTRE NO SÉCULO XIII: UMA PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

RAFAEL HENRIQUE SANTIN - IFPR

TEREZINHA OLIVEIRA - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho analisa a importância do estudo da alma para a formação do mestre no Ocidente medieval do século XIII, na perspectiva da História da Educação. Naquela época, muitos intelectuais se dedicaram ao estudo da alma e de suas peculiaridades, como Tomás de Aquino, Alberto Magno, Boaventura de Bagnoregio, Siger de Brabante e Boécio de Dácia (NUNES, 1979; LE GOFF, 2010; OLIVEIRA, 2012).

Diante disso, estudamos a Questão 84 da Primeira Parte da Suma Teológica, obra escrita por Tomás de Aquino entre 1265 e 1273. A Suma Teológica foi concebida pelo teólogo dominicano para proporcionar aos alunos da Universidade uma síntese dos saberes teológicos fundamentais, ordenada de forma conveniente à aprendizagem (cf. TOMÁS DE AQUINO, Prol.).

A Questão 84 compreende 8 Artigos. Os Artigos correspondem às diferentes dimensões do problema levantado pela Questão. No caso da Questão 84, a problemática gira em torno da capacidade da alma humana em conhecer realidades inferiores a ela na hierarquia da criação, como esclarece o próprio Tomás de Aquino: "A respeito do conhecimento das coisas corporais, ocorrem três considerações: 1. Por meio de que a alma conhece essas coisas. 2. Como e em que ordem. 3. O que a alma conhece nessas realidades" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, Prol.). O problema central da Questão 84 é a primeira dessas considerações, ou seja, qual é o meio pelo qual a alma conhece a realidade e apreende sua experiência com as coisas que são inferiores a ela na cosmovisão tomasiana.

A leitura da Questão 84 demonstra que o autor está debatendo o problema acima referido, principalmente, em relação às teorias pré-socráticas e neoplatônicas do conhecimento – debate, aliás, que se repete em outras obras do mestre de Aquino sobre o homem e o intelecto, notadamente a Suma Contra os Gentios e A Unidade do Intelecto Contra os Averroístas. Desde o primeiro Artigo, chamado A alma conhece os corpos pelo intelecto?, Tomás de Aquino defende sua posição teórica em contraste com o que defendiam os filósofos pré-socráticos, como Heráclito, e o que defendia Platão – e, por influência dele, os pensadores neoplatônicos, desde Agostinho de Hipona1, passando por Avicena, até Boaventura de Bagnoregio – a respeito do conhecimento humano. Diante disso, analisaremos alguns dos artigos da Questão 84 para demonstrar o posicionamento do teólogo dominicano, apresentando, sempre que necessário, as opiniões de seus interlocutores, já que a Questão toda apresenta o tom de debate aberto e franco.

O primeiro Artigo que consideraremos em nossa análise é o Artigo 1, já mencionado acima. Nele, Tomás de Aquino esclarece que o intelecto é o meio pelo qual a alma conhece os corpos, mas não como afirmavam os pré-socráticos e Platão. Segundo o autor, os pré-socráticos não distinguiam o conhecimento intelectual do conhecimento sensitivo, pois para eles "[...] não havia no mundo senão corpos. Vendo todos os corpos em movimento, e pensando que estavam em contínuo ir e vir, julgaram que não podia haver nenhuma certeza sobre a verdade das coisas" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 1, concl.). Platão, por sua vez, segundo o mestre de

Aquino, defendia que o conhecimento da verdade das coisas dava-se mediante "[...] a existência de outro gênero de entes separados da matéria e do movimento, a que chamava espécies ou ideias" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 1, concl., grifos do autor). Diante disso, o conhecimento da verdade das coisas se dá pelo esforço do intelecto em se aproximar dessas espécies ou ideias separadas.

A tese de Tomás de Aquino contrasta das defendidas por pré-socráticos e Platão na medida em que o conhecimento dos corpos acontece pelo intelecto, que os apreende por intermédio "[...] das imagens imateriais e inteligíveis que por sua essência podem estar na alma. (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 1, resp. 1). Acreditamos, pela análise que fazemos do texto tomasiano, que o teólogo dominicano dava especial atenção para o intelecto como princípio do conhecimento, responsável pela produção dessas 'imagens imateriais e inteligíveis' que nos permitem conhecer a realidade.

A teoria tomasiana da centralidade do intelecto no processo de desenvolvimento da alma humana é corroborada no Artigo 2 da Questão 84. Nessa segunda parte da Questão, o autor investiga se a alma conhece as coisas corporais por sua essência, chegando a seguinte conclusão: "[...] a razão do conhecimento se contrapõe à razão da materialidade" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 2, concl.). Isso significa que o ato de conhecer as coisas corporais por meio do intelecto não deve ser determinado pela natureza do objeto de conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento dos corpos se dá na medida em que o intelecto os apreende imaterialmente. Como os corpos não são imateriais, é preciso que o intelecto produza uma espécie desses corpos, uma determinada abstração que contenha semelhanças oriundas deles, um conceito.

Enfim, a Questão 84 da Primeira Parte da Suma Teológica segue essa tendência e destina-se, sobretudo, a provar que o sujeito cognoscente é autor do conhecimento que tem a respeito da realidade, mediado pelos sentidos, pelo ensino e pela descoberta (cf. TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 3, concl.). Com efeito, segundo o mestre de Aquino, o intelecto, que é individual e pessoal, é a faculdade da alma humana responsável pela produção do que chama de 'representações imaginárias'. Essas representações imaginárias se formam conforme a experiência do sujeito ao longo da vida, o que o mestre de Aquino confirma nos Artigos 6 e 7.

Para se contrapor aos pré-socráticos e a Platão, no sexto Artigo, ainda que o teólogo dominicano se fundamente sobretudo em Aristóteles, observamos que ele transita entre o aristotelismo, o platonismo e o empirismo pré-socrático para defender seu ponto de vista. Sem a empiria permitida pelos sentidos, não podemos conhecer a realidade; por outro lado, sem o intelecto, cuja atividade própria independe da materialidade, a realidade é incompreensível, uma vez que ela só pode ser significada por meio de operadores, que são os conceitos e imagens mentais.

Enfim, no Artigo 7, verificamos que as ideias tomasianas de que o homem é responsável pelo próprio conhecimento e de que o homem pensa e aprende por representações imaginárias, são desenvolvidas de maneira mais sistemática. A resposta de Tomás de Aquino para o problema do Artigo 7 aparece desde o início de sua conclusão: "RESPONDO. Nosso intelecto, segundo o estado da vida presente, unido a um corpo corruptível, nada pode conhecer a não ser voltando-se para as representações imaginárias" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 7, concl.).

À guisa de conclusão, observamos que a leitura da Questão 84 da Primeira Parte da Suma Teológica de Tomás de Aquino, sob as lentes da História da Educação, permite que tomemos, ao menos, duas lições importantes para compreendermos melhor os homens, a sociedade e a educação.

Em primeiro lugar, uma determinada teoria sobre educação está sempre acompanhada de estudos profundos sobre o conhecimento e o ato de conhecer. Essa afirmação não é, exatamente, nova. Aliás, beira o 'clichê científico'. Contudo, uma das principais contribuições da História

e da História da Educação é lembrar aos homens aquilo que é essencial e que, por diversos motivos, acaba por ser esquecido.

A principal implicação dessa constatação aparentemente óbvia é que formar professores, no século XIII ou no século XXI, exige um esforço sistemático de estudo do saber específico a ser ensinado pelo futuro docente, dos meios mais convenientes de ensiná-lo e dos modos pelos quais os alunos conhecem.

Em segundo lugar, uma teoria sobre educação se desenvolve em consonância com determinadas concepções de homem e de sociedade – outra coisa aparentemente óbvia e que acaba por se tornar 'letra morta' na distância entre a pesquisa em educação e a prática educativa. Por essa razão, devemos sempre ter o cuidado de promover a pesquisa em educação em interlocução com as diversas perspectivas teóricas e políticas que circulam na sociedade, até mesmo para defender um determinado ponto de vista em contraposição a outros que julguemos menos pertinentes.

Essas duas lições que aprendemos com a leitura do texto tomasiano contribuem para corroborar a ideia de que formar professores vai além de ensinar aos futuros docentes um conjunto de saberes estáticos, ou mesmo um arcabouço de práticas a serem executadas em sala de aula. Precisamos investir na formação de professores sábios, capazes de refletir científica e filosoficamente sobre o homem, a sociedade, o conhecimento e os atos de ensinar e aprender.

Referências

LE GOFF, J. **Os Intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

NUNES, R. A. da C. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU, 1979.

OLIVEIRA, T. **Ensino e debate na Universidade parisiense do século XIII**: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio: textos. Maringá: Eduem, 2012.

TOMÁS DE AQUINO. Prólogo (ST, I, Prol.). In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2003. v. I.

TOMÁS DE AQUINO. Como a alma, unida ao corpo, conhece as coisas corporais que lhe são inferiores? (ST, I, q. 84). In: TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 497-520, v. II.

1 Apesar de contrapor-se ao platonismo e ao neoplatonismo, bases importantes do pensamento agostiniano, Tomás de Aquino reconhece o mérito de Agostinho de Hipona em não se limitar a repetir suas fontes. Para o mestre de Aquino, Agostinho desenvolve uma teoria própria, como podemos observar no seguinte trecho: "Por isso, Agostinho, que foi impregnado das doutrinas dos platônicos, quando neles achava coisas em acordo com a fé, as recolhia; quando as julgava contrárias, as substituía por coisa melhor" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I, q. 84, a. 5, concl.).

Palavras-chave: História da Educação; Idade Média; Tomás de Aquino; Suma Teológica; Formação do mestre

O MUNDO DA CRIANÇA: CONDUTA E CIVILIDADE PARA O INFANTE (1954 -1959)

JOYCE DE FÁTIMA MORAIS - PMA

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O impresso como objeto da cultura escrita apresenta-nos diversidades perspectivas de comunicação com a sociedade em diferentes períodos históricos e sociais. Dentre elas seu uso para a formação de uma consciência moral moldada pelo comportamento social, por meio de representações passiveis de apropriação do leitor, [...] uma internalização das normas por meio da experiência imediata, é porque se utilizam os livros impressos; por um lado os tratados de boas maneiras, e por outro os manuais escolares (CHARTIER, 2001, p.65).

O ensino da moral e dos bons costumes, conforme Norbert Elias (1994), corresponde à maneira como cada sociedade em períodos distintos concebe a ideia de ser civilizado, sendo esse um processo cultural e histórico. Assim para o campo da História Cultural, o impresso pode ser traduzido como fonte para a análise da formação do infante em diferentes épocas e contextos, pela maneira como lhe foi considerado enquanto sujeito e pelo modo de como a este foi transmitido essa formação.

Para tanto, o resumo apresentado aqui é parte das reflexões e pesquisa desenvolvidas no grupo de estudos HEDUCULTES (História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar), resultando no trabalho de dissertação de mestrado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em que tomou-se como objeto de pesquisa um corpo documental impresso a coleção O Mundo da Criança, traduzida e publicada no Brasil na década de 1950.

PROBLEMA

Diante da temática que constitui o impresso como estratégia de formação do comportamento do infante para uma determinada civilidade almejada, apresenta-se como objeto de pesquisa o impresso a coleção O Mundo da Criança, da década de 1950. De modo que constitui como problema de pesquisa identificar como o impresso contribui e de que estratégias faz uso para ser um instrumento de formação da moral e dos comportamentos do infante no contexto privado, ou seja, na configuração familiar?

OBJETIVO GERAL

Identificar as estratégias de abordagem e o modelo de conduta ideal de civilidade que o impresso a coleção O Mundo da criança apresenta ao infante leitor da década de 1950 no Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Essa pesquisa tem como objetivos específicos:

- Categorizar a abordagem que o impresso fez uso para transmitir bons modos ao infante;

- Refletir sobre o conceito da infância como categoria social e sua formação para uma civilidade almejada.

METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos propostos da pesquisa, a metodologia utilizada é bibliográfica por meio de reflexões referentes ao impresso, amparada pela abordagem do documento/monumento (LE GOFF, 1990), a partir da concepção teórica e metodológica da História Cultura.

De forma que a concepção de infância e o estudo da civilidade observa que [...] mergulhar na aparente inocência das fontes, para encontrar a desordem, os limites de uma oscilação, o instante do funcionamento irregular, a delimitar os domínios possíveis da pesquisa histórica (RODRIGUE; BICCAS, 2015, p. 152), é tarefa do historiador para compreender os vestígios deixados pela história.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A partir da reflexão em torno dos aspectos históricos, sociais e culturais do impresso, esse estudo se fundamenta nos conceitos do impresso como objeto cultural de Roger Chartier, da teoria do Processo Civilizador de Norbert Elias e da concepção da infância como categoria social amparada especialmente nos estudos desenvolvidos por Maria Isabel Edelweiss.

Ao tomarmos esses conceitos atribuímos ao impresso a carga que carrega da história pelo período do qual foi produzido e consumido, por assim dizer. Para além dessas questões ele é fonte de pesquisa, análise e interpretação assim, quando nos voltamos para dele retirar os vestígios do que outrora foi uma realidade clara e evidente dos sujeitos de outra época, que no entanto continua a ser vivida pelas identidades, apropriações e culturas que se desdobraram de tantas outras formas pelo presente da historiografia e que continuará, em um movimento não linear, do tempo e do sujeito humano.

Para tanto Chartier (1998), afirma “a leitura é sempre apropriação”, logo o contato com o impresso, nos permite ponderar sua possibilidade e influência no comportamento do leitor. Pela apropriação de ideias, valores e comportamentos o sujeito se identifica produzindo a si mesmo a partir do moldo que lhe é apresentado como adequado.

O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...] (LE GOFF, 1990, p.541).

Buges (2002) apresenta o infante, especificamente em seu termo mais evidente, a infância, como uma criação da própria sociedade um produto dela, complexo e que ao ganhar sentido re-significa seu caráter social para corresponder ao anseia da modernidade de constituir a ela comportamentos, lugares e dispositivos formativos conferindo ao infante sujeito de seu tempo histórico.

Este *eu* capaz de um auto escrutínio, que se sujeita a uma auto problematização para encontrar a si mesmo, este sujeito que se volta intencionalmente para seu interior, que é visto com um *locus* de pensamento e de ação, é aqui concebido como uma invenção histórica (BUGES, 2002, p. 21, grifos do autor).

O estudo se ampara nessa concepção de compreender o infante como categoria social construída por cada modelo de sociedade, em um processo histórico e cultural pelo qual terá suas oscilações e afirmação conforme se pretende formar o cidadão pois, [...] a infância que conhecemos não é um dado atemporal, mas uma invenção/fabricação da modernidade (RODRIGUES, 2010, p. 15).

Se cada sociedade pretende formar um determinado cidadão, cada momento histórico produz e/ou reproduz um ideal de civilidade que considera adequado para alcançar um padrão

comportamental desejado. Segundo Elias (1994, p.23) conceituar civilização envolve um variado campo de analise "ao nível de tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, ás ideias religiosas e aos costumes". Nesse contexto o Brasil de 1950 enfrentava sérias e movimentadas transformações em suas esferas sociais, fazendo-se necessária a formação de um cidadão civilizado para que também a sociedade como um todo ressurgisse com caraterísticas mais adequadas socialmente.

Formar no infante essa noção e ideal era quase que um compromisso com sociedade brasileira da época. Conferir ao impresso esse papel foi fundamental, sobretudo no interior da família, onde seria possível uma formação plena e normativa.

> Só com a formação desse tipo relativamente estável de monopólios é que as sociedades adquirem realmente essas caraterísticas, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se, desde a infância, com um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole; só em combinação com tais monopólios é que esse tipo de autolimitação requer um grau mais elevado de automatismo, e se torna, por assim dizer, uma 'segunda natureza' (ELIAS, 1994, p.197).

Nesse contexto, O Mundo da Criança, por meio da literatura clássica, como fábulas que carregam o cunho da moralidade, de poemas e poesias, com uma linguagem sensível e amorosa, por meio de textos científicos e imagens instrutivas onde apresentam a ciência e a tecnologia, com o estudo da arte e da música, e as muitas históricas que apresentam uma forma de comportar-se, brincar, viajar, organizar a casa e a rotina, apresentar personagens da história que fizeram diferença em suas culturas, sociedades e períodos históricos, trouxe ao contexto brasileiro de 1950 um modo de viver atrelado ao conceito da modernidade para os sujeitos infantis que se tornaram seus leitores.

RESULTADOS

Esse estudo possibilitou identificar o impresso como recurso para a formação da mentalidade e do comportamento social da infância. Servindo como um veículo de comunicação e formação, por meio do seu papel social e histórico. Compreende-se a infância como categoria social passível de mudanças ao longo do processo social, no qual para a sociedade brasileira de 1950 por meio do impresso, O Mundo da Criança, veio a contribuir para a formação no infante dos bons modos, vindo de encontro ao que o pensamento moderno apregoava de civilizado. Um sujeito completo, culto e consciente de sua ação em um mundo industrializado.

REFERÊNCIAS

BUGES, Maria Isabel Edelweiss. **A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação.** Revista Brasileira de Educação, n. 21, 2002.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: **Uma História dos Costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930).** Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, Abril - Junho, 2015.

RODRIGUES, Elaine (org.). **História da infância no Brasil.** Maringá, Eduem, 2010.

Palavras-chave: infância; civilidade; impresso

O PEDAGOGO E O ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS

GABRIEL VINICIUS DOS SANTOS FERREIRA - UEPA

SAMARA LUANA DA COSTA SILVA - UEPA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente artigo tem como objetivo geral apresentar as experiências de discentes do curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula através da disciplina "História do Brasil e Metodologia do Ensino de História". Deste modo, tem por objetivo específico explanar o papel do pedagogo e a sua importância quanto ao ensino de história para as séries inicias. Destarte, a metodologia envolve a aplicação de um conteúdo conhecido do contexto da história brasileira: As grandes navegações e a Conquista do Brasil. Além disso, procura mostrar a relevância dos métodos e práticas pedagógicas na docência e como essas ferramentas podem influenciar no desenvolvimento do ensino-aprendizado desses alunos. Por fim, expõe os resultados desses métodos pedagógicos: os avanços e limites das práticas.

O papel do pedagogo no processo de ensino-aprendizagem do aluno

O pedagogo, como profissional mediador do conhecimento, é aquele que compõe a sua prática pedagógica fazendo a união lógica entre ação e conhecimento, entre o saber fazer e o saber sobre o fazer, "com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação [...] cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros"(SACRISTÁN,1999, p. 28).

O artigo 32º da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996, p. 11) vigora que: "O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão". Deste modo, pode-se falar que existe uma legislação vigente que garante os objetivos do ensino fundamental no Brasil, para que o aluno tenha todas as condições possíveis para a sua formação e desenvolvimento, tornando-o assim, um cidadão. Nesse contexto surge o papel do pedagogo:

> O pedagogo assume um papel importante como profissional da educação pela relevância política e social que comporta, pois seu objetivo é pautado no desenvolvimento da formação humana. Sua identidade está relacionada a diversas limitações, bem como a diferentes possibilidades. (RAFAELA COSTA, 2015, p. 1)

Diante disso, destaca-se mais uma vez a importância do pedagogo nas escolas, assumindo o quanto a atuação desse profissional da educação é de suma importância para a qualidade do ensino.

A importância das práticas pedagógicas na disciplina de história para as séries inicias

Durante os quatro anos de tradução no curso de pedagogia, os discentes têm acesso há muitas disciplinas importantes para a sua construção como professor de séries iniciais, aprendendo a base de algumas disciplinas. As práticas pedagógicas ajudam na formação do aluno não deixando ficar na monotonia de um assunto onde o professor apenas escreva no quadro o que será aprendido.

O pedagogo precisa ter não só domínio das práticas como também o domínio da teoria. Visto que a fundamentação teórica é importante para o desenvolvimento do professor, ele se torna capaz de tomar ações contextualizadas.

Na disciplina de história nos anos iniciais deve-se ensinar de forma simples, mas objetiva o que será tratado no assunto. Se for explanado sobre as grandes navegações é importante apresentar um mapa de forma didática para alunos buscando a interação deles para fixar de forma pedagógica na mente deles o assunto tratado

Souza (2009, p. 11) diz que:

> Os fatos históricos estudados nas aulas de História mostram que o aluno deve ser um indivíduo questionador e crítico, deixando de ser apenas espectador, desenvolvendo nos alunos a capacidade criativa para que percebam e questionem como ocorreu a construção destes fatos e por que eles ficam marcados na História.

A autora ratifica a necessidade de mais práticas nas aulas de história para instigar o aluno a pensar de forma crítica e saia da base do senso comum para não confundir história com estória. Desta forma, o ensino de História nas series iniciais deverá instigar a reflexão e cabe a nós professores trazer a efetivação desta reflexão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs) (BRASIL, 1997), um dos objetivos do ensino de história tem relação com a questão da identidade.

> O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p. 26)

O ensino de História deverá mostrar aos alunos que se entendam a partir de suas próprias concepções, do período que vivem, inseridos em um grupo social e se conheçam tanto de maneira individual até o coletivo dentro da sua nação.

Metodologia

A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, buscando observar os pontos positivos e os limites encontrados nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula por meio da disciplina “História do Brasil e metodologia do ensino de história”.

Deste modo, o professor da disciplina propôs para os alunos produzirem planos de aulas contendo desde as grandes navegações até o período da ditadura militar posta no Brasil. Após a exposição de algumas equipes sobres os planos de aula, o docente sugeriu que os discentes trouxerem matérias didáticos para a aula seguinte, como: tintas, lápis de cor, papel A4, pincéis, sacos plásticos, entre outros recursos.

Assim, os alunos de pedagogia juntamente com o professor, criaram uma espécie de maquete – na qual cada estudante teve a sua participação na construção, de maneira que todos se sentissem parte da história – apresentando o oceano e os continentes Europeu e Africano juntamente com a região brasileira mostrando o começo das grandes navegações e a rota que a mesma realizou até chegar as terras brasileiras.

Logo após, a sala foi dividida em grupos para cada um executar uma função na aula. Como as práticas pedagógicas são desenvolvidas pensadas nas séries iniciais, uma quantidade de alunos interpretou o público infantil, enquanto outros estudantes revezavam para cada um explicar sobre o conteúdo proposto no plano de aula “As grandes navegações e a conquista do Brasil”. Além disso, houveram discentes que apenas observaram a prática e fizeram anotações sobre ela.

Resultados

É importante ressaltar que toda prática pedagógica possui avanços, porém também tem seus limites e isso ocorre por diversos motivos. A prática pedagógica sobre as grandes navegações foi extremamente interessante para os discentes do curso de pedagogia, algo totalmente fora da mesma rotina de sala de aula.

O docente responsável pela disciplina obteve sucesso ao instigar os alunos a trabalharem a história de maneira lúdica e criatividade, fugindo do tradicionalismo. Foi de suma importância

confeccionar o material didático em sala de aula, apesar da prática não ter sido realizada com crianças, a experiência em si trouxe muito aprendizado para cada pedagogo em formação.

Todas as práticas pedagógicas em sala de aula, apesar de temas distintos a cada aula, possuíam uma ligação e sempre se complementavam. Mesmo sendo uma disciplina voltada para o ensino aprendizado de alunos do ensino fundamental, cada aula possuía objetivos além do conteúdo programado.

Como futuros professores, os discentes pretendem instigar seus alunos da melhor maneira possível, assim como eles estão instigados ao longo do curso, seja trabalhando a ludicidade, criatividade, a conscientização, a valorização da cultura, o respeito ao próximo e também estimulando a criticidade de cada aluno, pois, apesar da pouca idade, as crianças precisam ter uma visão crítica da história.

Em relação aos limites, há o papel da escola. O pedagogo pode ter a melhor das intenções ao trabalhar a história com as crianças, porém, dependendo da sua carga horária ele não poderá fazer uma atividade mais prática, construindo com os alunos uma maquete para o melhor entendimento de cada um, pois, levará tempo e talvez ele não tenha tanto assim. Desde modo, o próprio tempo se torna um limite.

Nesse contexto os discentes do curso de Pedagogia puderam ter o contato com o lúdico do ensino de história para tirar o pensamento que para trabalhar história são usados apenas livros durante as séries iniciais. Mostrando que os futuros professores sempre deverão se inovar na sua metodologia de ensino para trabalhar com a imaginação das crianças e as envolver ainda mais no contexto de ensino que ele quer passar.

Considerações finais

Por fim, compete ao pedagogo, por meio do seu trabalho, proporcionar uma ponte para o aluno refletir sobre sua ação teórico-prática assim como ele mesmo enquanto formação. Cabe ao professor buscar extrair o melhor do ensino para os seus alunos mantendo de forma lúdica prática a realização dos seus métodos de ensino para não cair no monótono e acabar por não incentivar a criança a conhecer o real enquanto cidadão formador de consciência e aprender futuramente através de outras fontes de conhecimento o que o mesmo teve a oportunidade de aprender no passado.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.** Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 12/06/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, R. A. R. Identidade do pedagogo: formação e atuação. 2015.

SACRISTÁN, G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Souza, D. S.; Cruz, G. T. D. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. p. 11. 2009

Palavras-chave: Pedagogo; Métodos pedagógicos; Ensino de História.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 1959 A 1987.

JEFFERSON FELLIPE JAHNKE - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AUTOR:
JEFFERSON FELLIPE JAHNKE
TÍTULO:
O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE 1959 A 1987
PALAVRAS-CHAVE:
História da Educação. Escola. Padre Charbonneau.
RESUMO:
Para compreender o método de ensino do pensamento humanista cristão é necessário descobrir caminhos, modelos pedagógicos e interlocuções vividas pela educação nos meios escolares com valores cristãos.
Assim, elegeram-se as obras do padre Paul-Eugène Charbonneau para identificar sua contribuição na produção e circulação de saberes pedagógicos nos meios escolares no período de 1959 a 1987.
Com o objetivo de analisar o pensamento pedagógico vigente no período referido:
• verificou-se o histórico do projeto da escola católica no cenário da educação brasileira;
• identificaram-se as ferramentas pedagógicas utilizadas por Charbonneau e direcionadas à educação.
Como metodologia para a construção da história e análise das obras de Charbonneau, recorreu-se ao estudo da memória, utilizando-se, principalmente, como referencial teórico: Le Goff (2003); Bourdieu (1992); Bloch (1987); Chartier (1988); Souza (2017); Lechner (2016) e Certeau (1982).
Paul-Eugène Charbonneau nasceu em 1925, na província de Quebec, Canadá e, durante sua vida, teve contato com intelectuais e filósofos católicos franceses como Duhamel, Leon Bloys, Péguy, Mauriac, Bermanos, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier. Ordenou-se como padre em 1950 pela Congregação de Santa Cruz, iniciando seu ministério no Oratório São José em Montreal. Chega ao Brasil em 1959, para atuar no Colégio Santa Cruz, tornando-se vice-diretor da instituição em 1965, além de professor de Teologia no Instituto de Filosofia e Teologia de São Paulo. Em 1972 elaborou o Plano Diretor do 1º e 2º grau do Colégio Santa Cruz, tendo como objetivo a formação multidimensional, humana e cristã.
A história da educação brasileira inicia com a vinda dos padres jesuítas em 1549 (Garcia-Villoslada, 1997), uma força eficaz contra o protestantismo e na implantação do poder da Igreja entre os povos infiéis (Rodrigues, 1999), que, apesar de expulsos do Brasil em 1759, deixaram influências na educação, como a tradição religiosa do ensino (Moura, 2000). Com o fim do Padroado Católico em 1889-1891, sob a Constituição de 1891, reconheceu-se o direito das outras religiões, liberdade de culto, extinção da subvenção ao clero e proibição dos padres e religiosos ao exercício dos direitos políticos (Alves, 2002). Em 1930 intelectuais católicos

deram legitimidade ao governo provisório brasileiro, o que permitiu a volta do ensino religioso nas escolas públicas (Lima, 1931). No final de 1945, criou-se a AEC (Associação da Educação Católica do Brasil) para defender os interesses das escolas confessionais católicas e renovar suas ligações com o Papa e a Santa Sé. Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4024) manteve a neutralidade do ensino religioso nas escolas, tornando-se uma catequese escolar (Figueiredo, 1996). Durante a ditadura militar (1964-1985), houve apoio do episcopado ao regime que se instalara no país (Azzi, 1999).

A escola católica sempre teve como meta formar pessoas capazes de impulsionar as transformações do mundo, colaborando para o desenvolvimento social e cultural da comunidade (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 1992). Em 1950 chegou ao Brasil a Missão Canadense dos Irmãos de Nicollet direcionando-se ao trabalho social junto às camadas mais populares, por meio da liderança de seus membros junto à comunidade (Pessoa, 2013) e; assim, fortalecendo os ideais católicos, utilizavam práticas assistenciais e instituições educativas (Asselin, 2016). Nota-se a presença canadense com a chegada dos irmãos de Sacré-Coeur em 1945 em Minas Gerais e de Charbonneau em 1959, ano em que começou sua luta em prol da educação no Colégio Santa Cruz. (Ogelsby, 1976).

Por meio da análise de várias obras publicadas por Charbonneau, identificaram-se alguns conceitos difundidos pelo autor.

O religioso alerta sobre a dispersão e falta de valores e referenciais que norteiam a educação dos filhos, estimulando a família a ter uma função educacional com base nos preceitos cristãos, orientada ao serviço mútuo e voluntário do cristianismo Charbonneau, 1968. Ainda, aconselha a colocar a presença de Deus em todos os acontecimentos que permeiam a crise dos adolescentes, enfatizando os valores da justiça, do amor, da importância da paternidade e família (Charbonneau, 1974).

Para Charbonneau (1982), a Educação Integral deve contemplar o indivíduo pelo desenvolvimento da inteligência, cultura da vontade, despertar do senso moral, projeção da imaginação, exploração máxima da criatividade e de iniciação viva da fé. No discurso pedagógico cristão deve-se evitar a redução da educação a um mero adestramento dos alunos, coexistindo o binômio educação/liberdade (Charbonneau, 1974). A ação elaborada por Charbonneau (1982) de prevenção às drogas, no que se refere aos jovens, contempla passos importantes em direção ao conhecimento de seus efeitos e a forma de se trabalhar com a situação.

Charbonneau (1971) constata que o problema da educação sexual dos adolescentes é fazer com que eles assumam a sua real dimensão humana, tornando-se seres livres. Quanto ao casamento, Charbonneau (1968) realça que o cristianismo oferece uma moral que faz o homem sobrepujar-se a si mesmo em direção a Deus, revelando, tanto no homem como na mulher, um contrato de vidas. Em sua preocupação com os portadores do vírus da AIDS, Charbonneau, (1987) revela ser indispensável que, além de reconhecer a dimensão moral da sexualidade, a escola e todos os educadores se dediquem à tarefa preventiva de alertar os adolescentes sobre esse mal.

Segundo Charbonneau (1982), a justiça no Brasil deve garantir alguns direitos essenciais, como direito à educação, direito de cuidados médicos e o direito ao trabalho, sendo a injustiça um desrespeito ao ser humano, em que impera a lei do mais forte, consequente da ganância de poder. Uma vida democrática significa devolver ao povo sua alma, dar-lhe a fé e não usar nenhuma linguagem que não seja a da verdade.

O pensamento filosófico de Charbonneau (1986) considera, por meio do domínio da filosofia, quatro campos do saber: a lógica, a psicologia, a moral e a metafísica à luz da experiência humana. Para Charbonneau (1981) o homem deverá encontrar Deus em si e estar intimamente perto “d’Ele”.

Por meio da análise de algumas obras de Charbonneau constatou-se o ideário que permeou o período, identificando-se sua contribuição na produção e circulação de saberes pedagógicos nos meios escolares com valores cristãos. Assim, estimulam-se novas pesquisas para a historiografia educacional que influenciaram a cultura e as práticas escolares dos alunos, com vistas a compreender o método de ensino do pensamento humanista cristão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. A escola católica, uma história de serviço ao povo e à nação brasileira. Revista Diálogo Educacional, v. 3, n. 7, p. 1-26, set/dez. 2002.
ASSELIN, Victor. Intercâmbio entre igrejas: Brasil – Canadá. Disponível em: http://victorasselin.com/2?p=24. Acesso em: 15 ago. 2016.
AZZI, Riolando. História da educação católica no Brasil: contribuição dos Irmãos Maristas. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 1999.
BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Europa-América, 1987.
BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.
CERTEAU, Michel. A escrita história. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. Amor e liberdade: ensaio de moral conjugal. São Paulo: Herder, 1968.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. Educação sexual: seus fundamentos e seus processos. São Paulo: EPU, 1971
CHARBONNEAU, Paul Eugène. Educar: problemas da juventude. São Paulo: EPU, 1974.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. O homem à procura de Deus. São Paulo: EPU, 1981.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. O Brasil: hora de desafio: dramas éticos de nosso tempo. São Paulo: Almed, 1982.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. Curso de filosofia: lógica e metodologia. São Paulo: EPU, 1986.
CHARBONNEAU, Paul Eugène. AIDS: prevenção, escola. São Paulo: Paulinas, 1987.
CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1988.
CONFERÊNCIA Nacional dos Bispos do Brasil. Educação, Igreja e sociedade. São Paulo: Paulinas, 1992.
FIGUEIREDO, Anísio de Paulo. O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas, perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1996.
GARCIA-VILLOSLADA, R. Santo Inácio de Loyola: uma nova biografia. São Paulo: Loyola, 1997.
LECHNER, Elsa. Pesquisa biográfica colaborativa: desafios e contributos de um projeto cvom imigrantes em Portugal. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhiany Bento (org.). A nova aventura (auto)biográfica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. História. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.
LIMA, Alceu Amoroso [Tristão de Athayde). Debates pedagógicos. Rio de Janeiro: Schmidt, 1931.
MOURA, Pe. Láercio Dias de. A educação católica no Brasil. São Paulo: Loyola, 2000.
OGELSBY, J. C. M. Gringos from the Far North. Essays in the History of Canadian-Latin American Relations, 1866-1968.Toronto: Macmillan of Canada. Maclean-Hunter Press, 1976.
PESSOA, Claudeilson Pinheiro. A obra educacional dos Irmãos de Nicollet em Guimarães - MA (1955-1965). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, 2013.
RODRIGUES, Simão. As origens da Companhia de Jesus. In: BRESCIANI, Carlos (org.). Companhia de Jesus: 450 anos a serviço do povo brasileiro. São Paulo: Loyola, 1999.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. História intelectual: objetos, abordagens e perspectivas. Disponível em: http://www.cafehistoria.com.br/historia-intelectual-objetos-abordagens-e-perspectivas Acesso em: 10 maio 2017.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola. Padre Charbonneau.

O "ÍNDIO" NO ALVORECER DA REPÚBLICA NO AMAZONAS: MUDAR PARA PERMANECER COMO ANTES

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO - UEA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O final do século XIX foi o palco do surgimento da ordem política e social brasileira caracterizada pelo advento da República, pois no dia 14 de novembro de 1889 o Brasil "dormiu" imperial e, no dia seguinte, "acordou" republicano. E sob o fundamento da res publica - coisa pública -, a República emerge do nosso presente-passado ou passado-presente colonial, dos ainda vívidos princípios monárquicos e escravocratas, sob a sombra da forte relação do Império com a Igreja Católica. E esta nova ordem institucional buscava, em princípio, deixar para trás a antiga formação dada aos súditos do ex-império, trazendo a ideia da formação do cidadão, do homem público.

De fato, a simples proclamação de uma República, não traz de imediato rupturas significativas com o modelo econômico então vigente, o qual se pautava pelas políticas de valorização dos produtos agrícolas, mantendo as exportações a riqueza e o poder das oligarquias, o que contrastava com a pobreza e atraso da maioria da população brasileira (RIBEIRO, 2000).

Entretanto, é importante reconhecer que a ideia de uma nova ordem política traz novas concepções, como se pode constatar a medida que o País deixa para trás a condição anterior. Este processo, contudo, não avança em linha reta. Mais ainda, se considerarmos a forma trôpega como este movimento de passagem ocorreu.

Pois embora as sementes republicanas viessem sendo plantadas, este momento político parece iniciar por vias transversas. Isto porque, a República nasce como uma verdadeira "Comédia de Absurdos"! É o Exército, e não o Partido Republicano, que se coloca à frente do movimento. O Marechal Deodoro da Fonseca, futuro primeiro presidente do período republicano, é grande amigo do Imperador D. Pedro II, a quem estava ligado por laços afetivos (OLIVEIRA; CAMPOS, 1994).

No Amazonas, o advento da República e o surgimento do Estado não foi muito diferente deste cenário, mas é necessário ressaltar que a proclamação ocorreu com pouco interesse da aristocracia amazonense, a qual estava mais preocupada em administrar o crescente enriquecimento proporcionado pela exportação do látex. No entanto, personalidades ilustres do Amazonas tais como: Carvalho Leal, Bernardo da Silva Ramos e Gentil Rodrigues de Souza, lançavam seus manifestos e agitavam os ideais republicanos em um contexto social ainda fascinado pelo aumento da produção da borracha e o aumento de sua cotação na Bolsa de Londres (SOUZA, 2009).

De fato, o início do período republicano foi uma fase agitada marcada por constantes trocas de governadores, não sendo diferente no, agora, Estado do Amazonas. Mes-mo representando o advento de ideias democráticas e federalistas, a República brasileira não deixa de receber fortes influências das oligarquias, que na região amazonense eram representadas pelos coronéis da borracha.

O presente estudo busca compreender as propostas de proteção e educação escolar para os indígenas no Brasil e no Amazonas, nos primeiros anos do período republicano, a partir das Cartas Magnas (e suas reformas) da nova ordem institucional brasileira e amazonense.

Fundamentado teoricamente nos estudos de Faria Filho (1998), Lima (1992), Nunes e Carvalho (2005), Oliveira (2004), Otávio (1946), Peres (2002), Reis (1998, 2001), Ribeiro (1982), Souza (2009), Wrigth (2005), a pesquisa é de natureza qualitativa, o método adotado o histórico crítico e o tipo de pesquisa a documental.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa favorece a investigação do objeto aqui proposto, de modo a apreendê-lo e compreendê-lo em sua complexidade e particularidade. Por meio do método histórico crítico, é possível estudar o fenômeno a partir de suas relações historicamente situadas, possibilitando aproximações. No que tange a pesquisa documental, esta compreende que a fonte de coleta de dados baseia-se em documentos, escritos ou não, da temática estudada, constituindo-se em fontes primárias.

Os documentos analisados foram: Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil 1891 (e suas reformas), Constituição do Estado do Amazonas de 1891 (e suas reformas), Código Civil de 1916, Decreto nº 8.072/1910 e nº 9.214/1911 e Decreto-Lei 3.494/1918. É importante destacar que estudar e analisar as legislações são atos importantes, mas como afirma Faria Filho (1998), para que possamos avaliar melhor as dificuldades e as possibilidades geradas a partir de suas execuções, faz-se necessário entendê-las não somente enquanto ordenamentos jurídicos, mas também como linguagem e prática social, ou seja, essas fontes foram tratadas enquanto problema, e não enquanto meros instrumentos manipulados pelo pesquisador (NUNES; CARVALHO, 2005), almejando uma crítica sobre "novos problemas [...] e novas abordagens" (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 35).

Ou seja, conceber "a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões" (FARIA FILHO, 1998, p. 98, grifos do autor), em sua dinamicidade; pois as "normas jurídicas nunca existem isoladamente, mas sempre em um contexto de normas com relações particulares entre si [...]. Esse contexto de norma costuma ser chamado de 'ordenamento'" (BOBBIO, 1995, p. 19).

Os achados deste estudo evidenciaram que as práticas sociais e culturais do Brasil República destinados aos indígenas se inscreveram nas estruturas republicanas brasileiras e amazonenses, e nas suas ausências, diferenças e semelhanças, tem-se, socialmente, um enraizamento das ausências e diferenças. Pois as políticas indigenistas republicanas se mostraram, historicamente, oscilantes, perpassadas pelas dicotomias da extinção-integração e religiosidade-laicidade.

Compreende-se que as Constituições Republicanas do Brasil e do Amazonas (e suas reformas) optaram por um "esquecimento de forma conveniente" do indígena, e este ato de esquecer foi "um ato político que não se reduz[iu] à dimensão do Estado" (NUNES, 2002, p. 3). Ele causou sofrimento e foi forjado "pela ignorância e pelo preconceito, que habita[va]m não apenas os outros, do outro lado do mundo, mas [estavam e] estão presentes nas nossas próprias casas, escolas e ambientes de trabalho" (NUNES, 2002, p. 14).

Em âmbito federal, nos primeiros anos republicanos, era responsabilidade do SPI criar condições para que os indígenas fossem, aos poucos, se tornando "brasileiros" e transformando-se em trabalhadores nacionais. E para isso a República criou uma política indigenista assistencialista. No que tange a educação para os índios, ela também estava sob a égide do Serviço de Proteção ao Índio, prevalecendo a "proteção" e o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais. Ou seja, a função educativa do SPI, centrava-se na incorporação do indígena ao território brasileiro sob a perspectiva do produtor rural, com o desenvolvimento do ensino primário e a iniciação para o trabalho agrícola, além da defesa nacional.

Nas Constituições Republicanas do Amazonas (1891 a 1926) prevalece à perspectiva da "civilização" dos indígenas, uma "ideia-ação" que não surge na República, mas sim no Período Colonial, e que os compreende enquanto povos em condição étnica inferior, subalternizados, sendo necessário incutir preceitos de moralidade e civilidade (PERES, 2002).

Educacionalmente, ressalta-se que mesmo ela sendo responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio, ainda permanece a atuação de missões religiosas na tarefa educacional, inclusive no interior do Amazonas.

Por fim, tem-se que as políticas indigenistas e educacionais, para os indígenas, desenvolvidas no Brasil e no Amazonas republicanos almejavam a integração à sociedade nacional por meio da escolarização elementar, pois eles eram considerados etnicamente inferiores. No que tange a educação, em especial a escolar, pensada para os indígenas, esta não diferia nem no funcionamento, tampouco em seus pressupostos ideológicos, da educação missionária do período colonial. Desta feita, uma história da visibilidade-invisibilidade e presença-ausência dos indígenas no ordenamento jurídico republicano brasileiro e amazonense nos remete e nos possibilita outros "fazeres" e outros "pensares" de outras "histórias".

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. Teoria do Ordenamento Jurídico. 6ª ed. Tradução Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. Brasília: Editora UNB, 1995. Tradução de: Teoria dell'ordinamento giuridico.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 90-125.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos (1534-1930). São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, Fapesp, 1992. p. 155-72.

NUNES, Clarice. Memória da Educação no Brasil: entre práticas e representações. Educação em Foco, Juiz de Fora, ano 2, set.2002-fev.2003.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

OLIVEIRA, Jorge Hélio Chaves de; CAMPOS, Nelson Luís Bezerra. História do Brasil. Fortaleza: Editora ENS, 1994. (Coleção 2º Grau – Colégio Geo Studio).

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. Revista Brasileira de História da Educação, [S. l.], v. 2, n. 2 (4), p. 75-102, jul.-dez. 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira. 16ª ed. Campinas: Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação).

SOUZA, Márcio. História da Amazônia. Manaus: Editora Valer, 2009.

Palavras-chave: República; Amazonas; Indígena; Indigenismo

OFÉLIA BOISSON CARDOSO: DISCUSSÕES SOBRE SUAS REFLEXÕES ACERCA DOS TESTES ABC ELABORADOS POR LOURENÇO FILHO

HENLLYGER ESTEVAM DAVID COSTA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A preocupação com a educação nacional sinaliza presença no cenário educacional brasileiro desde os anos 20 e 30 do século XX, apresentando ao longo do país uma série de medidas e reformas em busca de uma educação nacional renovada. Neste sentido o manifesto dos pioneiros da Educação Nova assinado em 1932 demonstra um marco importante para as transformações que se pretendia para a educação no período, tendo como signatários intelectuais brasileiros que se preocupavam com a conjuntura educacional da época buscando a implementação de uma escola pública e laica. Dentre eles Lourenço Filho que já tinha uma visibilidade no campo educacional e um prestigio frente as atuações em diversas reformas ao longo do país, reiterava a necessidade de um plano de ação que atingisse a educação em todo território brasileiro com o intuito da formação de um sistema educacional não somente reformas regionalistas. Lourenço Filho apresentou uma contribuição significativa no âmbito educacional trazendo muitas discussões da psicologia para repensar ações educativas que seriam viabilizadas nas escolas. Suas pesquisas e estrita relação com o campo da Educação e da Psicologia cooperou com a criação de testes cujo objetivo era identificar a maturidade necessária à aprendizagem dos alunos, originando o teste ABC. O objetivo desta discussão é analisar o protagonismo de Ofélia Boisson Cardoso na aplicação dos testes ABC desenvolvidos por Lourenço Filho atentando para a estrita relação entre seu trabalho como técnica e sua produção literária tratando dos desajustes nas diferentes fases da vida do aluno, oferecendo aos pais, professores e outros interessados na educação mecanismos para atuar nas fragilidades de seus pequenos contribuindo para a obtenção de sua maturidade e progresso. Esta pesquisa se consolidou na perspectiva da história cultural tendo como metodologia a análise documental que segundo Le Goff (1990) "A visão de que o documento para o historiador não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que se estabeleceram nessa produção". (LE GOFF, 1990, p.545). Neste caso os documentos e livros analisados são entendidos na perspectiva de documentos/monumentos oferecendo uma visão de como ocorreu a participação e as discussões de Ofélia Boisson Cardoso em torno da aplicação dos testes de maturidade proposto por Lourenço Filho. Utilizamos como fundamentação teórica Bourdieu (2004), Certeau (2005), Elias (1994), (2006) e Chartier (1990). Tais autores contribuíram para a análise do papel de Ofélia nas discussões acerca do teste ABC. Este trabalho possibilitou um ensaio sobre o protagonismo de Ofélia Boisson Cardoso na aplicação dos testes ABC elaborados por Lourenço Filho. Neste sentido foi possível identificar por meio de reportagens de jornais da época, documentos entre outras fontes a participação e a discussão da intelectual no campo educacional frente a aplicação dos testes.

A pesquisa identificou também como a produção da autora auxiliava na compreensão dos problemas identificados pelos testes e como isto demarcava sua posição no campo educacional e da psicologia. Observando alguns jornais da época pude perceber como Cardoso era requerida

para oferecer formação aos professores primários, tanto do Distrito Federal, como de outras localidades podendo elucidar as melhores formas de aplicação e seleção dos testes nas escolas.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**:1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=-AFFoNG0mzUC&printsec=frontcover&dq=norbert+elias+escritos+e+ensaios&hl=pt-BR&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em 02 abr. 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: UNICAMP, 1990.

Palavras-chave: Ofélia Boisson Cardoso; Testes ABC; Lourenço Filho; Intelectuais; História dos Intelectuais; História Cultural.

OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E USOS DO IMPRESSO EDUCACIONAL: CAMINHOS PERCORRIDOS

PATRICIA RODRIGUES DA SILVA - UEM

JOYCE DE FÁTIMA MORAIS - PMA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Cada vez mais privilegiada nos estudos e pesquisas em História da Educação, a imprensa periódica tem se revelado como sítio arqueológico aos historiadores desse campo, que por meio de um trabalho minucioso de limpeza e escavação, encontram vestígios acerca de questões educacionais específicas, dando-lhes inteligibilidade e novas possibilidades interpretativas. Em especial as revistas pedagógicas, como nos aponta Fernandes (2008, p. 16), "permitem apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria-prática além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica".

Há que se dizer que ao estudar história da educação por vias da imprensa periódica, o impresso além de fonte, torna-se objeto de pesquisa histórica, de modo que o historiador passa a trabalhá-lo em seu interior, adentrando-o, esmiuçando-o e elaborando-o, de modo a colocar-se diante da memória de determinado período e do campo de disputas de outras gerações para a edificação de suas ideias e publicação de suas vozes. A operação historiográfica é o processo delineado durante a investigação e manipulação da fonte, possibilitando assim, a materialização da pesquisa.

PROBLEMA

Tendo a sua gênese em uma pesquisa de doutoramento em educação (em andamento), que assume como fonte e objeto de investigação um impresso educacional especializado publicado e dado a circular no Brasil na década de 1980, expõe-se como questão norteadora desta narrativa: que aspectos emergem e delineiam a operação historiográfica na pesquisa com impressos periódicos educacionais – assumidos como fonte e objeto – em História da Educação?

OBJETIVO GERAL

Apresentar aspectos emergentes na construção e delineamento da operação historiográfica de uma investigação de doutoramento em educação, que assume como fonte e objeto de investigação um impresso periódico educacional especializado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir da problemática e objetivo geral apresentados, expõe-se como objetivos específicos:

- Apresentar os caminhos percorridos na operação historiográfica de uma pesquisa com um impresso educacional especializado, bem como a acepção teórico-metodológica que serve de aporte para a investigação;

- Refletir sobre os aspectos que constituem a operação historiográfica na pesquisa com impressos educacionais em História da Educação.

METODOLOGIA

A narrativa aqui apresentada se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, descritiva e de natureza qualitativa. São reflexões que emergiram a partir e durante dos estudos e discussões realizados durante a disciplina de História da Educação e Imprensa Especializada em Educação no Brasil, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), e, dos debates ocorridos durante as reuniões do Grupo de Pesquisa HEDUCULTES – História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2018, que serviram de esteio para a construção do itinerário de investigação em uma pesquisa de doutoramento que está em andamento. Nosso referencial ampara-se nas vias teórico-metodológicas da Nova História Cultural e dos estudos com impressos periódicos, pautando-se, especialmente, em Machado e Rodrigues, Rodrigues e Biccas, Foucault e Le Goff.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

A análise e a descrição das fontes se concretizam por meio de uma operação realizada com vagar e atenção, de modo que o historiador tenha condições de encontrar em seu conjunto documental, vestígios que permitam revelar elementos históricos (rupturas ou permanências) até então, desconhecidos (LUCA, 2005). Navegar pela operação historiográfica de uma investigação permite-nos reconhecer que ao eleger uma fonte de pesquisa, o historiador da educação tem diante de si o desafio de torná-la inteligível e objeto de construção histórica, já que a fonte não fala por si só, é necessário saber indagá-la.

Machado e Rodrigues (2017, p. 254), nos apontam a eleição da fonte como "[...] um passo importante e essencial ao desenvolvimento da pesquisa", haja vista a possibilidade suscitada a partir deste momento: delinear os preceitos teórico-metodológicos que darão condições de conferir inteligibilidade ao documento. Lopes e Galvão (2011, p. 7) expõem que "[...] o ponto de partida para se fazer história não são as fontes, mas os problemas e as perguntas que o(a) pesquisador(a) coloca ao passado e, consequentemente, aos vestígios que dele restaram – as fontes", no intuito de desvelar o que há "por trás" do texto, as suas intencionalidades para com o seu público-alvo.

Essa operação pode nos levar à compreensão dos percursos do passado, na medida em que rompemos com os limites das ideias pedagógicas e "mergulhamos" nas fontes e objetos de pesquisa, investigando as suas questões presentes e caracterizando-as como fato histórico, na acepção de documento/monumento.

> [...] só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa [...] O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p. 288; 289).

Partindo de uma análise arqueológica da materialidade do impresso, realiza-se o que Foucault (2005, p. 13) nos apresenta como "uma descrição intrínseca do monumento", com fins de revelar as suas marcas de produção, circulação e usos, bem como as suas estratégias, práticas e representações. Nesse contexto, atribui-se ao pesquisador o desafio de desconstruir as certezas normativas e revelar que *tudo* está em interrogação, engendrando em um processo de "[...] recriar o passado de forma a manter o rigor necessário à operação historiográfica sem se deixar

seduzir pela possibilidade de realizar uma assepsia ao que um dia exalou o odor da putrefação", como nos apontam Rodrigues e Biccas (2015, p. 152), possibilitado pela problematização.

A problematização da fonte revela um processo de *idas e vindas*, com aproximações, distanciamentos e entrelaçamentos que emergem do objeto de pesquisa, a partir dos questionamentos que lhe são realizados. Ao problematizar "[...] as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as defasagens, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relação [...]" (FOUCAULT, 2005, p. 11), novos postulados são postos em questão, novas problematizações são construídas, e dá-se inteligibilidade a relação do impresso com o período e campo estudados.

O movimento de *mergulhar* e *emergir* na fonte conduz o pesquisador a revisitação das etapas da operação historiográfica durante todo o processo de investigação, ensinando-o "[...] a mergulhar na aparente inocência das fontes, para encontrar a desordem, os limites de uma oscilação, o instante de funcionamento irregular, a delimitar os domínios possíveis da pesquisa histórica (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 152).

RESULTADOS

A pesquisa com impressos periódicos educacionais nos expõe ao desafio de recortar, descontruir e reorganizar essas fontes, de modo a estudá-las em seu interior. Nesse processo, as ações do historiador da educação, balizadas pelos pressupostos teóricos-metodológicos que servem de aporte à pesquisa, delineiam a operação historiográfica, compreendida como o trajeto percorrido pelo pesquisador em seus processos de investigação.

Por meio dos estudos que deram origem a construção desta narrativa, apreendeu-se que a operação historiográfica na pesquisa com impressos periódicos é delineada e articulada pelas seguintes etapas: eleição da fonte, problematização e construção do objeto de investigação, (re)conhecimento da acepção teórico-metodológica da pesquisa, mergulho no contexto histórico do objeto de estudo, dissecação das estruturas cristalizadas do impresso, revelação das suas rupturas, permanências e proposição de novas representações.

Assim, observamos a operação historiográfica como o *fazer* da investigação. Um processo constituído por etapas que se retroalimentam em toda a construção da pesquisa e possibilitam ao historiador da educação ponderar novas apreensões e revelar que até então estava invisível ao fato.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In.: MAGALDI, Ana Maria B. de Mello; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.) **Impressos e história da educação**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Tradução Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. de O. Apresentação. In.: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Boletim Vida Escolar:** uma fonte e múltiplas leituras sobre a Educação no início do século XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; RODRIGUES, Elaine. Conversas sobre fontes. In: GONDRA, José Gonçalves; MACHADO, Maria Cristina Gomes; SIMÕES, Regina Helena

Silva (orgs.). **História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização**. Vitória: EDUFES, 2017, v.13, p.253 – 271.
RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930).** Maringá, v. 37, n. 2, p. 151-163, Abr., Junho, 2015.

Palavras-chave: IMPRENSA EDUCACIONAL; OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA; HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

OS CADERNOS ESCOLARES E AS HISTÓRIAS GUARDADAS EM SUAS ENTRELINHAS

ELIANE KÜSTER - PUCPR

DANYELLE VALLIN STROPA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo trata dos cadernos escolares como fontes documentais, no âmbito da história cultural, tendo como objeto os cadernos de uma aluna inserida no contexto da EJA - Educação de Jovens e Adultos, em sua relação com a escola e com os conteúdos.

É sabido que os cadernos escolares constituem "relevante artefato material da escola contemporânea, cujo estudo se mostra uma excelente fonte de pesquisa" (OLIVEIRA, 2008, p. 129). Nesse sentido, é compreendido que cada caderno tem o jeito de cada um de nós, de suas preferências e da forma como se tratavam essas preferências, acrescentando que "cada um colocava no seu [caderno], além do que era solicitado, copiado, criado, uma maneira peculiar de traduzir o existente" (GRINSPUN, 2008, p. 261).

Nem tudo, porém, fica registrado nos cadernos. Viñao-Frago (2008) afirma que os cadernos "silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula" (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 25). Ir em busca dessas intervenções e do ambiente em que ocorreram justifica a realização deste estudo sobre os cadernos escolares. Como observa Oliveira (2008), nessa seara, os sujeitos da escola são também considerados:

> No caso dos cadernos escolares, os sujeitos a serem conhecidos pelo estudo são, prioritariamente, os alunos a quem eles pertenciam, mas não só. O estudo deixa entrever alguns dos demais sujeitos da escola – como professores, suas práticas e, portanto, suas afiliações pedagógicas –, os conteúdos escolares e a metodologia em ação, as adesões epistemológicas e metodológicas da instituição e mesmo as regras gerais da política educacional atual (OLIVEIRA, 2008, p. 130).

Perante o exposto, foi apresentada a questão problema: O que os cadernos escolares de uma aluna da terceira idade apresentaram no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, quando ela frequentou uma classe de EJA - Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período de 2003 a 2004?

O objetivo geral do estudo foi, desta forma, investigar o que os cadernos escolares de uma aluna da terceira idade apresentaram no contexto das práticas e pautas escolares, sociais e culturais, à época em que ela frequentou uma classe de EJA - Educação de Jovens e Adultos, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período de 2003 a 2004. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: considerar os cadernos escolares como fontes de pesquisa; apresentar a EJA como uma oportunidade de aprendizagem; e verificar nos cadernos escolares de uma aluna da EJA, seus diferentes usos e seus possíveis significados.

O estudo possibilitou que fossem "acionadas estratégias múltiplas de pesquisa" (RIBEIRO, 2003, p. 287), entre elas, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

O aporte teórico do trabalho está relacionado à história cultural (CHARTIER, 1990), sendo que os autores fundantes da pesquisa foram: Oliveira (2008), Grinspun (2008), Viñao-Frago (2008), Razzini (2008), Julia (2001), entre outros.

Para a realização da pesquisa documental foram utilizadas fontes impressas, especificamente dois cadernos escolares, materiais que, segundo Gil (2010, p. 31), também são capazes de "comprovar algum fato ou acontecimento", considerados como fontes documentais.

Além da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, foi utilizada a pesquisa de campo, com apoio nos procedimentos da história oral, metodologia que "pode ser empregada em pesquisas sobre temas recentes, ao alcance da memória dos entrevistados, envolvendo acontecimentos ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos", como bem explica Vieira (2015, p. 372).

A história oral, segundo Alberti (2014), "consiste na realização de entrevistas [...] com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente", fato que permite "o acesso a 'histórias dentro da História' ampliando as possibilidades de interpretação do passado" (ALBERTI, 2014, p. 155).

Constantino (2004) esclarece que além de "captar bem mais do que alguns dados", por meio da história oral é possível "captar a experiência dos narradores, suas tradições, mitos, porventura narrativas de ficção que se encontravam no fundo da memória, assim como as crenças existentes no seu grupo" (CONSTANTINO, 2004, p. 63-64).

O estudo foi dividido em três capítulos: no início, traz-se os cadernos escolares como fontes de pesquisa para a História da Educação; em seguida, descreve-se a EJA como uma oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular;

e, ao final, apresenta-se uma análise sobre os registros de uma aluna da terceira idade que frequentou a EJA.

Com o resultado da pesquisa, considerando a ampliação e a diversidade de fontes documentais, promovida pela história cultural, os cadernos escolares passaram a ser reconhecidos como tal, representando vasto campo para pesquisa em História da Educação. Nessa perspectiva, este estudo analisou questões das histórias guardadas em suas entrelinhas, perceptíveis nos registros de cadernos escolares, evidenciando a possibilidade de utilização desses materiais como fontes históricas.

O contexto estudado foi o da EJA – Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino considerada como outra oportunidade de aprendizagem para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular, caracterizada pela diversidade do perfil dos seus educandos (adolescentes, jovens, adultos e idosos), os quais trazem consigo uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais. É a EJA responsável por fornecer subsídios para que seus alunos se tornem sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, contemplando diferentes culturas, saberes e especificidades que precisam ser priorizados na socialização dos sujeitos.

A partir da análise de dois cadernos utilizados por uma aluna que frequentou uma classe de EJA, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, durante o período de 2003 a 2004, foi possível contextualizar práticas escolares, refletindo-se sobre a utilização desses artefatos e sobre o que eles representam no cotidiano escolar, na relação entre o previsto e o normatizado. A pesquisa também trouxe à baila questões relacionadas aos conteúdos, aos sujeitos e às relações entre eles, percebidas ao mergulhar nas linhas e entrelinhas do material estudado.

Ao analisar esses cadernos, foi possível descobrir marcas de sua singularidade e sobre o modo como a aluna expressou conhecimentos, sentimentos e incertezas. Foram observadas suas relações com elementos do trabalho pedagógico efetivo, com os conteúdos escolares e as atividades oficiais da escola, bem como com os papéis sociais.

No desenvolvimento da pesquisa, surgiram indícios que puderam ser relacionados diretamente à realidade na qual a aluna estava inserida: informações sobre o cotidiano escolar, os sujeitos, as normas, o universo da escola, suas práticas e seus objetivos.

Em suma, o estudo sobre cadernos escolares permitiu aprofundar o conhecimento sobre os cadernos escolares, sua utilização e o que representam no cotidiano da escola, como espaços próprios de expressão da individualidade da aluna.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 37-74.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. Velhos cadernos, novas emoções. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 257-265.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43. Disponível em: Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas da escola. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 130-142.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Instrumentos de escrita na escola elementar: tecnologias e práticas. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 91-113.

RIBEIRO, José da Silva. **Métodos e técnicas de investigação em Antropologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 61, p. 367-378, mar. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/ article/view/8640533/8092. Acesso em: 08 mai. 2017.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 15-33.

Palavras-chave: História da Educação; História Cultural; História Oral; Cadernos escolares; Educação de Jovens e Adultos.

OS ESTUDOS A RESPEITO DE CÉLESTIN FREINET PUBLICADOS NOS ANAIS DO EDUCERE ENTRE 2008 E 2017: CARACTERÍSTICAS, ABORDAGENS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RAFAELA BORTOLIN PINHEIRO - PUCPR

PATRICIA HELENA DE RIBEIRO MUNHOZ COSTA - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto apresenta as características e os principais resultados e conclusões de uma pesquisa do tipo *estado do conhecimento* desenvolvida a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *o que já foi publicado sobre o educador francês Célestin Freinet (1896-1966) nos anais das edições do Congresso Nacional de Educação (Educere)?*

Para construir possibilidades de respostas a essa questão, nosso estudo teve como objetivo geral *investigar as pesquisas a respeito do educador francês Célestin Freinet publicadas nos anais do Educere entre 2008 e 2017*. Em relação aos objetivos específicos, definimos:

a) identificar as principais características das pesquisas sobre Célestin Freinet apresentadas no Educere entre 2008 e 2017;
b) compreender se e como são trabalhados conceitos sobre técnicas freinetianas fundamentais, como jornal escolar, texto livre e correspondência interescolar nestas pesquisas;
c) indicar se há e como é desenvolvida a articulação entre as técnicas Freinet, a alfabetização e possibilidades de desenvolvimento da leitura e da escrita;
d) investigar se há e como é desenvolvida a relação entre Freinet e a formação de professores.

Quanto à metodologia, optamos por uma pesquisa do tipo *estado do conhecimento*, realizada junto ao site que reúne os anais das edições anteriores do Educere (www.educere.pucpr.br) e fundamentada nas contribuições de Romanowski e Ens (2006) e Pinheiro e Vosgerau (2011).

A pesquisa foi dividida em duas partes. Na primeira, foi realizada a fundamentação teórica a respeito de Célestin Freinet, seu contexto histórico, sua história de vida e suas principais contribuições para o campo da Educação a partir de técnicas como aulas-passeio, jornal escolar, texto livre, livro da vida e correspondência interescolar. Para isso, tivemos como aportes teóricos Célestin Freinet (1969, 1973, 1974a, 1974b), Élise Freinet (1968, 1979) e Pinheiro (2017).

Na segunda parte, foi apresentada a pesquisa desenvolvida a partir dos resultados obtidos na busca entre os anais do Educere. A análise focou nos seguintes aspectos:

a) ano de publicação;
b) eixo ao qual estava vinculado;
c) palavras-chave;
d) tipo de texto;
e) estado brasileiro onde foi produzido;
f) referências;
g) foco em espaços de educação formal e/ou não formal;
h) fundamentação teórica;
g) técnica Freinet apresentada;
h) relação com alfabetização, letramento ou desenvolvimento de leitura e escrita;

i) conceito de Comunicação;
j) articulação com a formação de professores.

Filho de camponeses e com uma história de vida fascinante, Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) foi soldado na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), professor de classe rural em uma aldeia francesa, preso em um campo de concentração durante o Regime de Vichy, uma liderança da Resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), expoente do movimento da Escola Moderna e responsável por perspectivas e técnicas educativas que saíram do interior da França para ganhar o mundo (PINHEIRO, 2017).

Freinet centrou sua ação em uma pedagogia popular, voltada principalmente para os filhos dos camponeses de maneira a valorizar o saber do povo. Para Freinet (1969), a escola do futuro seria uma escola do trabalho. Seu objetivo era fomentar uma educação que, "[...] *pela vida, prepara para a vida*" (FREINET, 1974b, p. 78, grifos do autor).

Com foco na alfabetização e no desenvolvimento da escrita e da leitura a partir da expressão livre dos alunos, Freinet compreendia o processo educativo como manifestação de uma escola viva e fundamentava suas ações por meio de *técnicas* desenvolvidas a partir da ação cooperativa entre crianças e adultos. As principais seriam as aulas-passeio, o texto livre, a correspondência interescolar e o jornal escolar, considerado pelo próprio Freinet como a verdadeira base de seu trabalho (FREINET, 1973).

Levando em conta a fundamentação teórica a respeito de Freinet, foi desenvolvida a pesquisa nos anais do Educere. Para realização da busca no site do evento, foram definidos quatro indicadores:

a) Freinet;
b) jornal escolar;
c) texto livre;
d) correspondência interescolar.

Foram localizados seis resultados a partir da busca por Freinet. Tanto *jornal escolar* quanto *texto livre* e *correspondência interescolar* não renderam resultados. Com isso, identificamos como não havia pesquisas específicas sobre cada uma dessas técnicas Freinet, uma lacuna importante que seria confirmada no decorrer desta pesquisa.

Quanto ao ano de publicação dos textos, a apresentação de trabalhos a respeito de Freinet se manteve constante e em tendência positiva. Em 2008, não foram publicados textos sobre Freinet nos anais do evento. Nas edições de 2009, 2011, 2013 e 2015, houve um texto em cada uma. Em 2017, foram duas publicações.

Em relação ao eixo ao qual o texto estava vinculado, cada um dos seis textos se articulava a um eixo específico, o que mostra a diversidade de perspectivas nas quais Freinet, seu pensamento e suas práticas foram analisados e/ou aplicados. Curiosamente, nenhum texto foi apresentado no eixo de História da Educação.

A análise das palavras-chave apresentadas pelos textos corrobora a perspectiva dessa diversidade de abordagens. A variedade de palavras-chave demonstrou a diversidade de objetos de pesquisa e temas abordados, como: afetividade, agressividade, aula-passeio, cotidiano escolar, Educação Infantil, Ensino Superior, hospital e proposta pedagógica para os cursos de Educação do Campo.

Em relação aos espaços em que foram desenvolvidos os estudos (educação formal ou não formal), identificamos a variedade de locais de pesquisa e a possibilidade de interlocução entre espaços formais e não formais. Um estudo se desenvolvia com foco em Pedagogia Hospitalar, enquanto três tinham como lócus escolas e outra publicação partia de um espaço formal (a universidade) para desenvolver ações em outros espaços formais (escolas e uma universidade) e não formais (museus, teatros, ONGs e uma feira).

Os seis textos analisados tinham seu foco basicamente em três técnicas Freinet: aulas-passeio (três textos), livro da vida (dois textos) e jornal de parede (um texto). Uma das publicações associava as aulas-passeio ao texto livre.

Todos os artigos analisados realmente abordavam Freinet, seja a partir de seus principais conceitos, sua história de vida ou como fundamentação teórica para o desenvolvimento de uma prática. No entanto, as abordagens se mostraram superficiais e foi comum identificar textos que utilizavam obras de outros autores para apresentar os conceitos freinetianos, sem se aprofundarem no pensamento e nas obras do próprio autor.

Em nossa análise, não identificamos textos trabalhando especificamente sobre as possibilidades das técnicas Freinet para a alfabetização. As pesquisas se focavam na associação entre Freinet, suas técnicas e as vantagens oferecidas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças e adultos, principalmente no estímulo à livre expressão, à leitura e à escrita realizadas de maneira prazerosa e no impacto na qualidade das produções.

Em um panorama geral, os textos não abordavam a questão da formação de professores e sua relação com o desenvolvimento de técnicas Freinet, com exceção de um trabalho cujo foco era uma técnica desenvolvida por Freinet originalmente com crianças (as aulas-passeio) para propor alternativas para o processo de ensino-aprendizagem de alunos e alunas em um curso de formação de professores (Pedagogia).

Em suma, concluímos que, tendo em vista os textos abordando Freinet publicados nos anais do Educere entre 2008 e 2017, a produção é bastante reduzida, apesar da importância teórica, social, prática e histórica e todo o reconhecimento que o educador francês tem no campo da Educação. De maneira geral, também identificamos a superficialidade na fundamentação teórica dos textos no que dizia respeito a vida e obra de Freinet, havendo pouco aprofundamento sobre o pensamento freinetiano.

Verificamos ainda a falta de relação entre Freinet e alfabetização – um tema muito caro ao autor –, mas apontam as possibilidades das técnicas freinetianas para o desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira livre e prazerosa. Também destacamos o foco reduzido na associação entre técnicas Freinet e a formação de professores.

Por fim, apontamos as vastas possibilidades de estudos teóricos e práticos no sentido de contemplar os trabalhos freinetianos, reconstruir sua importância histórica, política, social e pedagógica, aprofundar seu pensamento teoricamente, ressignificar suas técnicas e investigar suas inúmeras contribuições para o campo da Educação.

Referências Bibliográficas

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1969.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974a. v. 2.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974b.

FREINET, Élise. **Naissance d'une pédagogie populaire**: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet). Paris: François Maspero, 1968.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire**: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador. 2017. 281f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017 Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000060/0000603a.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

PINHEIRO, Rafaela Bortolin; VOSGERAU, Dilmeire Santana Ramos. O uso do jornal impresso em sala de aula: qual o perfil das dissertações e teses defendidas no Brasil entre 2001 e 2010? In: JORNADA RED COBINCO, 2., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2011. 1. CD-ROM

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

Palavras-chave: Célestin Freinet; alfabetização; formação de professores; Educere; estado do conhecimento.

OS SABERES PARA ENSINAR ARITMÉTICA: O USO DOS MATERIAIS CONCRETOS EM QUESTÃO

LIDIANE GOMES DOS SANTOS FELISBERTO - SEED-PR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os estudos recentes, que possuem como objeto de investigação a formação de professores, têm apontado que os saberes profissionais do professor são caracterizados por um conjunto de conhecimentos, tanto específicos da matéria a ser ensinada, quanto pedagógicos que permitem a transmissão e assimilação dos conhecimentos. A caracterização dada por Hofstetter e Schnweuly (2017) a esses saberes profissionais, como saberes a e para ensinar, tem trazido grande contribuição às pesquisas no campo da História da Educação Matemática, no que tange às investigações sobre a formação de professores que ensinava Matemática em tempos passados.

Focalizando a Aritmética ensinada nos primeiros anos da escola primária brasileira, sabe-se que desde os tempos dos Grupos Escolares, ainda ao final do século XIX e início do século XX, o ensino, privilegiando o método intuitivo, se efetivava, principalmente, por meio de objetos que possibilitavam às crianças a visualização das relações numéricas (FELISBERTO, 2014; VALDEMARIN, 2004). Relacionando esses dados à formação de professores, surge a questão norteadora: é possível afirmar que o uso de materiais concretos para ensinar Aritmética tratava-se de um saber profissional do professor primário?

Partindo do pressuposto de que a resposta é afirmativa – uma vez que o professor deveria ter o conhecimento sobre quais objetos usar e como usá-los para ensinar – esse estudo teve como objetivo identificar vestígios de que os normalistas eram ensinados a utilizar os materiais concretos para ensinar Aritmética. Delimitando como recorte temporal a formação de professores no Estado do Paraná nas décadas de 1920 e 1940, em que se vivenciava a chegada e a consolidação da Pedagogia da Escola Nova (MIGUEL, 2011), foram mobilizadas diferentes fontes históricas, entre elas, documentos oficiais concernentes ao ensino primário e normal, revistas pedagógicas e produções escolares de ex-normalistas paranaenses, a saber, um artigo de Nicleves, publicado na Revista de Ensino (1924), e um caderno de Metodologia da ex-aluna da Escola de Professores de Curitiba, Zilá Fernandes, do ano de 1945.

O estudo, conduzido na perspectiva teórico-metodológica da História Cultural (CHARTIER, 1990; JULIA, 1991), teve como objetivos específicos: a) identificar a configuração do curso normal no período delimitado; b) identificar a presença do saber profissional investigado; c) compreender os processos e as dinâmicas presentes na constituição do saber profissional do professor primário relacionado ao uso de materiais concretos para ensinar Aritmética.

As análises das legislações, que prescreviam as normas de funcionamento do ensino normal (BARSIL, 1942; PARANÁ, 1923), permitiram identificar que a formação de professores primários, durante o período investigado, passou por diferentes reformas e organização. Sobretudo, as mudanças ocorridas, estavam por requerer espaço para as matérias que fossem capazes de transmitir os saberes competentes ao exercício da profissão docente, como a Psicologia e Metodologia. Além disso, as mudanças caminhavam para a consolidação da Pedagogia da Escola Nova, principalmente, pelas ações desenvolvidas por Erasmo Pilotto frente à Escola de Professores de Curitiba.

Os documentos normativos do ensino normal, em diálogo com os documentos destinados ao ensino primário (PARANÁ, 1921; 1932; 1940; 1950), trouxeram vestígios de que o uso de materiais concretos para ensinar Aritmética tratava-se de um saber profissional do professor primário, no período investigado.

Já as análises das produções das ex-normalistas, indicaram que a disseminação das concepções de ensino da Escola Nova foi, sutilmente, transformando os saberes profissionais do professor primário, em especial, no ensino da Aritmética. O artigo de Nicleves (1924) revelou que na década de 1920 o método intuitivo marcou o saber profissional do professor primário, ou seja, os materiais eram usados como representações imagéticas, voltados à finalidade de observar e repetir a "verdade ensinada". Já o caderno de Fernandes (1945) revelou que na década de 1940 foi dada grande ênfase ao uso de materiais concretos para ensinar Aritmética. Assim como as fontes oficiais revelam e o caderno de Fernandes (1945) confirma, a base teórica mobilizada neste período era Decroly, Montessori e Thorndike, o que justifica o uso dos materiais e jogos como fio condutor para o ensino das noções e operações matemáticas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério Da Educação E Saúde. A Organização do Ensino Primário e Normal no Estado do Paraná. Rio de Janeiro/Brasil: INEP. Boletim n. 20, 1942. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104590. Acesso em: 06 mar. 2014.

CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

FELISBERTO, L. G. S. . A concepção de concreto na aritmética da escola primária do Paraná: (1901-1932). 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161731. Acesso em: 10 jul. 2018.

FERNANDES, Z. Metodologia. Caderno. Escola de Professores. Curitiba, 1945.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (org.). Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. I ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. Revista Brasileira de História da Educação. n. 1, Jan/jun., 2001, p. 9-43.

MIGUEL, M. E. B. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (org.) Reformas Educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). EDUFE: Minas Gerais, 2011.

NICLEVES, A. A adição. In: O ENSINO. Methodologia da Matematica. Revista da Inspetoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba, ano 3, n. 2, p. 154-161, setembro, 1924. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105387 Acesso em: 10 out. 2018.

PARANÁ. Programa dos Grupos Escolares do Estado do Paraná. Curitiba: Irmãos Guimarães e Cia., 1921. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105310. Acesso em: 08 mar. 2014.

PARANÁ. Bases Educativas para Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná. 1923. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123699. Acesso em: 08 mar. 2014.

PARANÁ. Regimento Interno e Programas para Grupos Escolares. Curitiba. Diretoria Geral da Instrução Pública, 1932. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104589. Acesso em: 08 mar. 2014.

PARANÁ. Regimento Interno e Programa para Grupos Escolares. Decreto n° 9593 de 26/02/1940. Curitiba. Diretoria Geral da Instrução Pública, 1940. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100110. Acesso em: 10 out. 2018.

PARANÁ. Curso Primário. Programas Mínimos Experimentais para os Grupos Escolares. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1950. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117113. Acesso em 08 mar. 2014.
VALDEMARIN, V. T. Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

Palavras-chave: História da Educação Matemática; Formação de Professores; Ensino de Aritmética.

OS TESTES VOCACIONAIS E "A QUESTÃO DOS EXCEDENTES" EM ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS DURANTE A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

GIZELI FERMINO COELHO - UEM

DANIELA AZARIAS FERREIRA DA SILVA - UEM

MARIA CRISTINA GOMES MACHADO - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste texto consiste em refletir sobre a proposta de Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999) publicada no Jornal da Tarde entre os anos de 1966 e 1968 de inserir nas Universidades brasileiras testes vocacionais para resolver a questão dos "excedentes". Excedentes eram aqueles jovens aprovados nos exames vestibulares, mas que não eram matriculados nas Universidades por falta de vagas. Apesar das malogradas tentativas governamentais de solucionar o problema no início da década de 1950 com a criação de leis específicas, as quais objetivavam expandir vagas nas escolas isoladas e nas Universidades, tais como o processo de Federalização de instituições municipais, estaduais e particulares (SANFELICE, 1986). Esses impasses se mantiveram ao longo da década de 1960, devido a demanda crescente pelo ensino superior no Brasil, proveniente do desenvolvimento urbano-industrial, da busca pela ascensão social e a "[...] escolarização da mulher, que deixou de ser uma excepcionalidade para se tornar uma exigência inquestionável, aprofundando assim, o problema relacionado a "questão dos excedentes" no Brasil" (CUNHA, 2007, p. 62).

Trata-se de uma pesquisa histórica e bibliográfica, de cunho analítico e descritivo, que tem como fonte de pesquisa 57 artigos publicados por Roque Spencer Maciel de Barros no Jornal da Tarde entre os anos de 1966 a 1968, na sessão Caderno do Estudante, que tratam do assunto.

A partir de 1964, a "questão dos excedentes" somou-se a outros impasses, como a necessidade de mudanças nos exames vestibulares e a questão da gratuidade e democratização do ensino superior, questões que favoreceram a articulação das lutas políticas e educacionais travadas pelo Movimento Estudantil ao longo da década de 1960 (SANTANA, 2014).

O Conselho Federal de Educação, estabeleceu por meio do Decreto n.º 18 de 1962, que o número máximo de pontos que cada candidato poderia obter nos exames vestibulares era de 3.600, o equivalente a nota 10. A pontuação mínima, neste caso, seria de 1.800 pontos, o que correspondia a nota 5. Desse modo, todos àqueles candidatos que alcançavam uma média entre 1.800 e 3.600 pontos eram considerados aprovados (BARROS, 05/07/1967, p. 09). Com raras exceções, o número de candidatos extrapolava o número de vagas, principalmente, para os cursos mais requisitados como: Medicina; Engenharia; Direito; Medicina Veterinária; Arquitetura; Química e Farmácia, por isso, era natural que, de um ano para o outro, um número sempre maior de estudantes capacitados batessem às portas da Universidade (CUNHA, 2007).

Para contornar "a questão dos excedentes", Barros (06/05/1966, p. 12, JT), na condição de relator do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968, propôs que além de uma política educacional que fixasse um modelo de vestibular com números de vagas determinados, independente da quantidade de candidatos, fossem realizados antes de cada exame vestibular

testes vocacionais, para que os alunos escolhessem a profissão que pretendia seguir com precisão, de acordo com suas aptidões físicas e mentais.

Os testes vocacionais apareceram na década de 1950, juntamente com a ascensão da teoria do capital humano e eram utilizados de forma comum pelas empresas. Nos anos de 1960 viraram moda, pois todos queriam saber qual profissão escolher (KUENZER, 1988). Tratava-se, de um meio de otimizar recursos materiais e humanos, por isso, Barros não só propunha que o governo realizasse testes vocacionais para ingresso no ensino superior, como passou a divulgá-los, especialmente, na seção Caderno do Estudante do Jornal da Tarde, procurando sempre direcionar os jovens a escolherem profissões menos concorridas no mercado, sob os auspícios de um discurso que apelava para o lado motivacional dos estudantes, pois,

> [...] uma escolha profissional acertada com aptidão e interesse pela atividade escolhida, o rendimento será grande com um mínimo de gasto de energia e uma completa realização profissional. Lembramos aqui, que se uma pessoa for muito inteligente, mas executar um trabalho de que não goste, dificilmente será tão bem sucedida como aquela outra que mesmo sem ter uma inteligência brilhante gosta do que faz. Não basta apenas aptidão é preciso haver o interesse. Desta forma é que muitas pessoas, mesmo sem ter aptidão, mas com grande interesse por certa atividade são bem sucedidas, suprem com vontade e esforço a dificuldade que tem pois estão bem motivadas (BARROS, 12/08/1967, p. 12, JT).

Para assegurar sua veracidade e eficiência, Barros (06/02/1968, p. 10, JT) defendia que os testes vocacionais (psicotécnicos, orientação profissional) deveriam ser elaborados por profissionais como: educadores; psicólogos e sociólogos ligados à Universidade e deveriam ser aplicados próximo ao exame vestibular, com o objetivo de orientar os estudantes a escolherem uma profissão de acordo com:

> [...] seu nível mental, o tipo de inteligência predominante ou abstrata, espacial ou verbal, a escolaridade, a posição social, os rendimentos familiares, a saúde do indivíduo, o tipo de personalidade, as aptidões, os interesses, as capacidades funcionais e, de acordo com o resultado obtido os indivíduos seriam encaminhados para o setor de estudo e de trabalho que mais se enquadrassem (BARROS, 07/04/1967, p. 08, JT).

Á medida que defendia a necessidade dos testes vocacionais para a escolha de uma profissão, Barros dava dicas ao seu público leitor sobre faixas salariais e regiões de maior incidência pela procura de profissionais liberais escassos no mercado de trabalho, geralmente essas profissões estavam ligadas aos cursos de ensino superior menos concorridos, portanto, consideramos que sua proposta de aplicação de testes vocacionais pelas universidades, tornou-se convenientemente uma estratégia de direcionar, ideologicamente, os estudantes a procura de cursos menos concorridos e, assim descongestionar a procura pelos cursos mais requisitados socialmente. Desse modo, ao mesmo tempo que resolveria “a questão dos excedentes”, os testes vocacionais, contribuiria para a formação de profissionais escassos no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. S. M de. Reforma Universitária. Jornal da Tarde. São Paulo, 06 maio, 1966, p. 12 [Caderno do Estudante].

_____. A questão dos excedentes I. Jornal da Tarde. São Paulo, 07 abr. 1967, p. 08 [Caderno do Estudante].

_____. A questão dos excedentes III. Jornal da Tarde. São Paulo, 05 jul. 1967 p. 09 [Caderno do Estudante].

_____. A importância dos testes vocacionais para a educação. Jornal da Tarde. São Paulo, 12 ago. 1967, p. 12 [Caderno do Estudante].

_____. Os testes vocacionais Jornal da Tarde. São Paulo, 06 fev. 1968, p. 10 [Caderno do Estudante].

BRASIL, Decreto n.º 18 de 1962. Lei de Federalização das faculdades isoladas. Brasília, 1962.

CUNHA, L. A.; A universidade crítica: o ensino superior na república populista. 3ª edição - São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.

SANFELICE, J. L. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SANTANA, Flávia de Angelis. Movimento estudantil e ensino superior no Brasil: a reforma universitária no centro da luta política estudantil nos anos 60. 348 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

Palavras-chave: Imprensa; Educação; Reforma Universitária 1968; Testes vocacionais.

POR QUE TÃO POUCAS? DESAFIOS ENFRENTADOS PELA MULHER NA INTERNACIONALIZAÇÃO DA CARREIRA ACADÊMICA

PAULA VITÓRIA GALESI ABDALA BOARIN - UP

ALINE DOS SANTOS BARBOSA - UP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

De acordo com o relatório da Unesco (2015), no Brasil as mulheres representam 53% do corpo discente dos cursos de bacharelado e mestrado; nos cursos de Doutorado a participação das mulheres cai para 43% e, representam apenas 23% dos profissionais que atuam como pesquisadores. O estudo da Unesco também aponta que as mulheres estão sub-representadas no corpo docente de universidades de prestígio, além de terem mais dificuldade em obter acesso ao financiamento de pesquisas. Atualmente, no Brasil, dentre os 518 membros titulares da Academia Brasileira de Ciência, apenas 14% são mulheres. De acordo com Grandelle (2019), 49% de todas as pesquisas científicas realizadas no Brasil foram desenvolvidas por mulheres, porém apenas 20% obteve destaque e colaboração em nível internacional.

Pesquisas acadêmicas não trataram de forma suficiente o cenário desigual para internacionalização da carreira de pesquisadoras. Desta forma, a pergunta que este trabalho se propõe a responder é: Quais são as principais barreiras, motivadores e facilitadores da internacionalização de mulheres pesquisadoras em período integral?

Para responder a pergunta de pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade com 7 pesquisadoras que atuam em tempo integral em instituições de ensino superior no Brasil.

Por meio revisão da literatura, mapeamos como principais motivadores para a internacionalização a expectativa de crescimento profissional, benefícios para terceiros, como estudantes, instituição em que atua e sociedade em geral, e desenvolvimento pessoal. De acordo com Jung (2014); Vabo (2014); Huang (2014), as novas gerações de pesquisadores que tiveram carreira internacionalizadas, demonstraram o desejo de obter novas experiências, a busca por ampliar o repertório cultural, intenção de ter dimensão internacional do ensino e da pesquisa. Arthur et al. (2007) destacou entre os motivadores: a oportunidade e compreensão de uma nova cultura, melhoria na comunicação com a comunidade internacional e amplitude de visão de mundo. Identificamos esses traços no relato das entrevistadas Joana, Patrícia e Márcia:

[...] o ganho que eu tive foi em reconhecimento, fui convidada para a coordenação, houve uma movimentação no meu papel no programa (Joana).

Acho que seu eu não tivesse tido esta experiência internacional eu teria demorado muito mais tempo para atingir o que eu atingi. Hoje sendo professora de pós-graduação de uma boa universidade, tendo um salário muito bacana...eu só consegui estas coisas porque a partir daí eu comecei a publicar (Patrícia).

Você estar lá fora, conviver, sentar na mesa com pessoas de outros países, outras vivencias, é muito interessante, eu acho que amplia seus horizontes. Você conhece de perto as perspectivas de outros que você lia, lá é diferente você está com a pessoa, conversa outras coisas, aprende e absorve da parte cultural (Márcia).

Com relação as barreiras, existem mais estudos que contemplam as dificuldades das mulheres na internacionalização de suas carreiras. Como barreira, Ward (2014) e Staniscuask (2018) abordam a questão do caminho de preparação para a carreira acadêmica (que envolve muitos anos de dedicação) e o relógio biológico para ser mãe soarem ao mesmo tempo. Ao ocupar uma

vaga de docente próximo aos 35 anos as etapas da vida pessoal tendem a gerar conflitos na existência da vida profissional.

Ward (2014); Armenti (2004) discutem o quão opressor pode ser para mulher lidar com as pressões sociais da maternidade e da vida acadêmica. Como, por exemplo, a tentativa de atender demandas da carreira de pesquisadora, por vezes sufocantes e exaustivas, e lidar com muita pressão interna e externa. O pesquisador é constantemente pressionado para produzir conteúdo acadêmico e, nesse sentido, a mulher tem a tendência a sentir-se culpada por não exercer a maternidade em sua plenitude (ELLEMERS, 2004; LALANDE, CROZIER, & DAVEY, 2000).

Os dados coletados revelam a tentativa de conciliação de múltiplos papéis, com grande ênfase na maternidade, como relatam Ana e Ingrid:

O Maurício saia de manhã e voltava só a tarde, eu tinha que sair e levar as crianças para a escola, depois ia fazer a pesquisa, saia correndo da pesquisa, buscar as crianças e a noite tinha que trabalhar em casa […] porque mulher tem toda essa questão, mesmo eu com marido dentro da área acadêmica, eu já assumia mais coisas. Imagina a mulher com marido de outra profissão/empresa, mulher não vai sozinha - referindo-se à internacionalização (Ana).

Eu fui sozinha, aí até em função disso eu tive que reduzir um pouco o tempo da minha permanência lá. Fiquei dois meses e pouco na minha ida para Holanda [...] Para Israel fui sozinha, foram quase seis meses. [...] Eu abri mão de muita coisa na minha trajetória, dia das mães, aniversário de casamento, muita coisa [...] o meu filho mais novo tem 11 anos então ele teve um impacto grande com a minha ida, emocional de perguntar cadê a minha mãe, por mais que a gente conversasse bastante por Skype, tem um impacto sim (Ingrid).

Com relação aos principais facilitadores destacados pela literatura, estão os relacionados à instituição em que atuam e ao próprio sistema familiar: políticas e estruturas que contribuem para o desenvolvimento da maternidade; assim como o apoio familiar (CLARK & HILL, 2010; BOZEMAN & GAUGHAN, 2011; WARD, 2014). Construir uma rede de mentores aparece como um caminho interessante para potencializar a internacionalização da mulher, conforme afirmam Vera e Lúcia.

Eu tive sim um mentor. O meu orientador, (nome ocultado), foi meu orientador do mestrado e doutorando. Sempre me apoiou nestas coisas. Agora estamos editando um livro juntos. Enfim, ele sempre foi uma pessoa que confiei muito. Sempre me colocou muito pra frente (Vera).

[…] tivemos muitos professores que foram, mas não tiveram acolhimento, inserção, voltaram sem muito retorno da parceria. Não tiveram políticas nesse sentido […] eu vejo que a internacionalização na minha carreira não era bem o que eu imaginava (Lúcia).

O artigo apresenta três contribuições principais. A primeira contribuição, de cunho teórico, contribui com a literatura sobre internacionalização ao analisar o cenário de desigualdades para a internacionalização da carreira das pesquisadoras, campo pouco explorado pela literatura. A segunda contribuição, de cunho institucional, é dirigida às instituições de ensino, por meio da apresentação de um cenário de dados atuais que possibilitam a compreensão das redes que impedem o melhor aproveitamento das mulheres na academia e possibilitam lidar com causas e problemas. A terceira contribuição, de cunho individual, é destinada as mulheres pesquisadoras, para que possam atuar de forma mais consciente em seu campo, e com clareza sobre às possíveis barreiras enfrentadas, conhecendo também aqueles fatores que podem facilitar sua carreira acadêmica em um cenário internacional.

REFERÊNCIAS

ARMENTI, Carmen. Gender as a Barrier for Women with Children in Academe. Canadian Journal of Higher Education, v. 34, n. 1, p. 1-26, 2004.

ARTHUR, Nancy; PATTON, Wendy A.; GIANCARLO, Christine. International project participation by women academics. Canadian journal of education, v. 30, n. 1, p. 323-348, 2007.

BOZEMAN, Barry; GAUGHAN, Monica. How do men and women differ in research collaborations? An analysis of the collaborative motives and strategies of academic researchers. Research policy, v. 40, n. 10, p. 1393-1402, 2011.

CLARK, Catherine D.; HILL, Janeen M. Reconciling the Tension between the Tenure and Biological Clocks to Increase the Recruitment and Retention of Women in Academia.

In: Forum on Public Policy Online. Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2010.Creswell, J. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.

ELLEMERS, Naomi et al. The underrepresentation of women in science: differential commitment or the queen bee syndrome?. British Journal of Social Psychology, v. 43, n. 3, p. 315-338, 2004.

LALANDE, Vivian M.; CROZIER, Sharon D.; DAVEY, Heather. Women's career development and relationships: A qualitative inquiry. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie, v. 34, n. 3, 2000.

UNESCO. Mulheres e meninas na ciência. Brasil, Unesco, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/natural-sciences/science-technology-and-innovation/women-and-girls-in-science/. Acesso em: 17/06/2019.

VABØ, A.; PADILLA-GONZALES, L. E. Gender and Faculty Internationalization. W: F. Huang, M. Finkelstein, M. Rostan (red.). The Internationalization of the Academy. Changes, Realities and Prospects (183-206). Dordrecht: Springer, 2014.

WARD, Kelly. Having it all: Women, work, family, and the academic career. 2014.

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior; Educação Internacional; Internacionalização de Mulheres Pesquisadoras

PROFESSORES DE MATEMÁTICA DAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO, CURRÍCULO E ATUAÇÃO

ROSEMEIRY DE CASTRO PRADO - FATEC

ELAINE PASQUALINI - FATEC

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo deste trabalho é o de registrar uma breve versão histórica que perpassa pela formação, pelo currículo e pela atuação dos professores de Matemática das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), envolvendo os cenários político, social e administrativo das décadas de 1970 a 1990, mas, muitas vezes, rompendo tais barreiras temporais.

No momento da criação das Fatec, sendo a pioneira a da cidade de Sorocaba, em 1970, seguida da Fatec São Paulo, em 1973, a sociedade estava fortemente submersa nos movimentos de industrialização e modernização tão almejados pelo momento político vigente, vislumbrando na educação a possibilidade de formação e concretização de projetos que pudessem caminhar ao encontro dos objetivos propostos. As evoluções da produção industrial e a vinda de empresas multinacionais para o país, especialmente para o Estado de São Paulo, acabaram por emergir questões a respeito da falta de um profissional "tecnicamente gabaritado" e capaz de atuar como intermediário entre o de nível médio e o engenheiro, incentivando, de certo modo, a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental existentes. Destarte, das muitas discussões surgidas para implantação de cursos para formação de tecnólogos, no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo foi criado em 1969, passando a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em 1973. O Centro é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que administra 73 faculdades atualmenteespalhadas pelo Estado (CPS, 2019).

Esta história, para ser contada, foi guiada pelos princípios da metodologia da História Oral, que é um dos modos de se criar narrativas ao gerar fontes orais que se tornam registros escritos e acabam por se juntar a outras fontes para contribuir com a operação historiográfica desejada e, deste modo, estabelecer um diálogo plausível com todas as fontes que são sujeitas a um exame hermenêutico. Logo, oito entrevistas foram realizadas e ajudaram a constituir este trabalho e, em muitos momentos, apareceram como pontas de icebergsque revelaram e dispararam elementos ao entorno da urgência de uma mão de obra diferente das existentes até então, ou seja, da necessidade de um profissional intermediário entre o engenheiro e o técnico, assumindo, muitas vezes, a expectativa de uma formação para atingir o almejado desenvolvimento econômico de que o país tanto necessitava (PRADO, 2018) e, para cumprir o tão almejado objetivo, o professor formador do novo profissional deveria ter consciência de que, mesmo com uma formação científica, sua prática pedagógica seria voltada a alunos que estariam sendo preparados para o mercado de trabalho, local onde a prática seria valorizada e cobrada.

A História Oral é um modo de produzir narrativas orais e com essa finalidade tem sido mobilizada por inúmeros agentes, dentro e fora da academia, sendo praticada, por exemplo,

tanto por "pessoas comuns" como por historiadores "de ofício" e pesquisadores dos mais distintos campos. Na academia, a História Oral ganha contornos mais rígidos, inscreve-se numa determinada ordem de discurso, e passa a ser vista como metodologia de pesquisa e até mesmo como "metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa". Para participar dos processos ditos "científicos", ganha aspecto "científico": criam-se procedimentos específicos – que variam em cada comunidade que mobiliza a História Oral – segundo marcos regulatórios – "teóricos" – que atendem às perspectivas do "oralista" (GARNICA, 2013, p. 54).

Percebe-se, então, por meio dos discursos analisados e de outras fontes consultadas, que, nas Fatec, as grades curriculares sempre contemplaram disciplinas da área de Matemática e que se tornou comum, ao longo dos anos, o discurso sobre a necessidade de se apropriar dos conteúdos e conhecimentos da Matemática como ferramenta para as disciplinas específicas da formação técnica, necessitando de um tratamento metodológico diferenciado daquele dado à Matemática nos cursos de formação de professores, de formação de matemáticos profissionais ou do campo da pesquisa acadêmica. De outro modo, já que a Matemática ensinada não seria para matemáticos ou engenheiros, e sim para tecnólogos, o professor que deveria estar preparado e ter consciência de que não deveria ter a preocupação em formalizar demasiadamente a teoria a se ensinar, potencializando a capacidade necessária para que os alunos pudessem adquirir determinados conhecimentos em outras áreas. O foco do professor não deveria ser o de preparar profissionais para o ensino e nem para um saber sábio, ou seja, aquele destinado à sua produção e pesquisas acadêmicas, mas o docente deveria estar preparado para habilitar seus alunos à prática e à utilização do saber matemático como ferramentas que alimentariam as indústrias e o setor produtivo, pautando-se num currículo (re)pensado sobre questões para o trabalho e de caráter prático, visto que, de acordo com D´Ambrósio (2005), ao longo da história, o currículo reflete uma concepção de educação e de sua importância na sociedade, o que é muito diferente da importância acadêmica de cada disciplina.

Aos alunos das faculdades do Centro Paula Souza, destinava-se o saber matemático como ferramenta para que pudesse ajudar em outras disciplinas nas quais os conteúdos de Matemática eram chamados à cena e, o professor, deveria ser o ator principal deste processo. Pouco ainda se sabe sobre a história desses professores em suas unidades das Fatec, o que limita a reflexão, a ação e a proposição de mudanças para o desenvolvimento (BOLIVAR, et al., 2001) e, compreender elementos relevantes do entorno dos professores de matemática traz a possibilidade de contribuir para o entendimento dos interesses debruçados no ensino da disciplina nas faculdades e dos responsáveis pela formação dos alunos dessas instituições.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CPS. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/. Acesso em: 07 jul. 2019.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

GARNICA, A.V.M. **Sobre Historiografia**: fragmentos para compor um discurso. REMATEC, Natal (RN), Ano 8, n. 12, p. 51-65, jan.- jun. 2013.

PRADO, R. C. **As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo**: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado. 2018. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2018.

Palavras-chave: Fatec; história da formação; professores; Matemática.

PROFISSIONALIZAÇÃO DO BALLET EM CURITIBA: UM RESGATE HISTÓRICO

ALESSANDRA TORRES BITTENCOURT - UNIANDRADE

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto pretende abordar o resgate histórico da profissionalização do ballet, na cidade de Curitiba e tem como objetivo analisar sua trajetória dentro do contexto sócio-histórico-cultural da cidade. Os objetivos específicos tratam de elucidar aspectos do contexto social e do ensino da dança em Curitiba, antes da profissionalização do ballet. Para tanto, faz-se necessário responder a seguinte pergunta: Quais são as possíveis origens da profissionalização do ballet, em Curitiba? A reposta ou as respostas encontram-se na análise de fontes bibliográficas, imprensa local e documentos internacionais. As fontes coletadas foram analisadas através da linguagem do ensino da dança (MARQUES, 1999) e da História das Instituições Escolares (NOSELLA; BUFFA, 2008, 2013) no seu contexto social, político, econômico e cultural.

A necessidade humana de dançar está presente desde os primórdios da humanidade para a caça, para a guerra, para as cerimônias quer sejam espirituais e/ou religiosas além de outras. Esta atividade espontânea, primária começa a ser institucionalizada para poder-se compreender seus elementos constitutivos: o corpo, o movimento, o espaço, o tempo e suas relações, especialmente, a partir do século XV através dos primeiros tratados de dança.

O primeiro Tratado de Dança, de acordo com PORTINARI (1989) foi escrito por Domenico da Piacenza, também conhecido como Domenico da Ferrara, de origem discutível até hoje de ser ou não judaica. Este tratado fora redigido entre 1435 e 1436, De Arte Saltandi et Choreas Ducendi: La Arte di Ballare et Danzare[1]. “Esse tratado introduz a primeira classificação sistemática dos movimentos do corpo, doze ao todo, sendo nove naturais e três acidentais” (PORTINARI, 1989, p.59). Desde então, percebe-se a preocupação dos mestres de dança em sistematizar elementos básicos da dança, incluindo não só passos, mas o comportamento, a aparência, a estética, a trajetória espacial da coreografia indicando origens de um planejamento para a educação da técnica da dança. Estes elementos eram, apenas, o prenúncio da importância em registrar os movimentos da dança, que transformar-se-ia, séculos depois na dança clássica[2].

Esta breve introdução foi feita apenas para compreender que a história da profissionalização da dança é antiga, embora o foco aqui seja a cidade de Curitiba. Por este motivo, avançaremos bastante no tempo para elucidar aspectos do contexto social e do ensino da dança em Curitiba, antes da profissionalização do ballet.

A cidade de Curitiba dos anos 1920 somava riquezas oriundas da atividade de exportação da erva-mate e da madeira. “A partir de 1924, aumenta o fluxo de comercialização do café no norte do Paraná, substituindo a exportação da erva mate beneficiada, que se reduzia acentuadamente” (POSSE; CASTRO, 2012, p.127).

Em 1920, dos mais de 78 mil habitantes na cidade (78.986), os estrangeiros somavam mais de 11mil (11.612). A modernização da cidade fez com que a população crescesse e se modificasse “apresentando uma feição europeia que a presença significativa do imigrante ajuda a construir” (TRINDADE, 1996, p.20).

De acordo com WOSNIAK (2008) entre as etnias que faziam parte da composição cultural e identidade do Paraná estavam: os alemães, os ucranianos, os poloneses, os italianos, os

holandeses, os portugueses, os japoneses entre outros. Por este motivo, a dança na cidade de Curitiba desenvolveu-se nesse mesmo contexto, com uma identidade cultural "híbrida". Assim, há uma combinação das práticas dançadas e celebradas pelos imigrantes europeus com as práticas da sociedade curitibana. Os grupos folclóricos que até hoje existem na capital são um exemplo dessa hibridação. Alunos imigrantes e não imigrantes compartilham culturas. As apresentações de grupos folclóricos são, até hoje, motivo de muitos espectadores na plateia.

Ressalta-se que as atividades culturais não estavam entre as iniciativas apoiadas pelo governo, nas décadas de 1920 e 1930. A preocupação de gerenciamento estadual estava voltada para o desenvolvimento urbanístico, ou seja, a cultura estava restrita aos espaços construídos, como uma biblioteca, uma universidade e os espaços de lazer. Os grupos de dança eram restritos às ações isoladas e com iniciativas próprias (RIZZO, 2011).

Apesar de não haver apoio do governo para uma cultura que não representasse apenas o aspecto urbanístico da cidade, havia interesse de algumas mães em colocar suas filhas para aprender dança, nesse caso, o ballet. O ballet em Curitiba chega à cidade com o polonês Tadeu Morozowicz, no final dos anos 1920. Considerando que a população de imigrantes era relativamente grande, na cidade, pode-se inferir que os primeiros professores de dança, incluindo os professores de ballet eram estrangeiros.

Para poder viver de dança Tadeu Morozowicz dava aulas não só de dança em clubes e sociedades, mas também para debutantes e outras pessoas que o requisitavam para aprender esta arte. Ele também foi o responsável pelas coreografias do Centenário do Paraná, em 1953, sob o governo de Bento Munhoz da Rocha, incluindo o desfile das etnias e as apresentações artísticas no teatro do Colégio Estadual do Paraná.

Através das obras do governo Bento Munhoz da Rocha Neto que a cidade foi estimulada a crescer, especialmente, com aquelas pensadas para a comemoração dos festejos do Centenário do Paraná, colaborando fortemente para a sua expansão cultural. Nestas obras, entre tantas outras, estavam incluídos o Centro Cívico, a Biblioteca Pública do Paraná e o Teatro Guaíra. A Lei n. 2382, de 10 de maio de 1955 que cria o Teatro Guaíra e dá outras providências diz: "entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado, destinado a incentivar as belas artes e proporcionar espetáculos ao público" (ESTADO DO PARANÁ, 1955)

De acordo com as palavras do próprio governador, Bento Munhoz: "É o teatro que, uma vez construído lançaria Curitiba no cenário nacional e mesmo internacional, atraindo para a nossa cidade os olhares e atenção do mundo artístico" (AZEVEDO, 1949, p.45).

A construção do Teatro Guaíra inicia no ano de 1952 e em 1954 inaugura-se o auditório Salvador de Ferrante, conhecido carinhosamente como Guairinha, o primeiro dos três a serem erguidos. Este auditório sediaria a primeira escola de ballet a formar profissionais de dança na cidade de Curitiba.

O Curso de Danças Clássicas, hoje Escola de Dança Teatro Guaíra (EDTG) é criado logo após a inauguração do Guairinha. Desta forma, a dança no Estado do Paraná é institucionalizada, pela primeira vez, de forma pública e gratuita. Pode-se dizer que a criação desta escola de dança desenvolveu o pensamento dançante na cidade de Curitiba e favoreceu a formação de bailarinos, professores e pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

(AZEVEDO, 1949, p. 05). In: Gazeta do Povo, 16 de jan. ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Sala Teatro Guaíra. Curitiba, 2015.

(ESTADO DO PARANÁ, 1955). Lei n. 2832, de 10 de maio. Cria o Teatro Guaíra, entidade autônoma, diretamente subordinada ao Governador do Estado e dá outras providencias. Diário Oficial [do] Estado, Curitiba, PR, n. 59, 12 mai. 1955. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=16172&indice=1&totalRegistros=1&exibeVoltar=false. Acesso em: 31 jan. 2016.

(FRANÇA, 1401-1500). Domenico da Piacenza. Bibliothèque Nationale de France. De Arte Saltandi et Choreas Ducendi: La Arte di Ballare et Danzare. Département des manuscrits, italien 972. Disponível em: http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b7200356s. Acesso em: 30 maio 2015.

(MARQUES, 2003). A. Dançando na Escola. São Paulo: Cortez, 2003.

(MOROZOWICZ, 2016). Depoimento dado à autora. 26 de maio.

(NOSELLA; BUFFA, 2013). Instituições Escolares: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea.

(_____2008). Instituições Escolares: por que e como pesquisar. In: VECHIA, Ariclê; SANTOS, Ademir Valdir dos. (Orgs.). Cultura escolar e história das práticas pedagógicas. Curitiba: UTP.

(PORTINARI, 1989) História da Dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

(POSSE; CASTRO, 2012). As Virtudes do Bem Morar. Curitiba: Edição das autoras.

(RIZZO, 2011). Gestão da Dança em Curitiba. 109f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão, Produção e Promoção Cultural) Universidade Tuiuti do Paraná, Faculdade de Ciências Humanas, Letra e Artes. Curitiba. Disponível em: http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2011/10/GESTAO-DA-DANCA-EM-CURITIBA.pdf. Acesso em 7 de outubro de 2016.

(TRINDADE, 1996). Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural.

(WOSNIAK, 2008). Um Olhar Institucional sobre a História da Dança em Curitiba. In: PEREIRA, Roberto; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (Orgs). Seminários de Dança - Histórias em Movimento: biografias e registros em Dança. Caxias do Sul, RS: Lorigraf.

[1] Documento de domínio público. Manuscrito. Em português este tratado tem o título traduzido como: Sobre a Arte de Dançar e Dirigir Coros. Em espanhol, o título Arte de Danzar e Dirigir las Danzas seria traduzido para o português como Arte de Dançar e Dirigir as Danças e não "coros" como utilizamos no Brasil.
[2] O termo dança clássica é utilizado, especialmente, a partir do Renascimento em conformidade com as ideias da época. Os termos ballet, ballet clássico e dança clássica neste texto, são utilizados como sinônimos.

Palavras-chave: Ensino; Ballet; Curitiba

RECORDANDO PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU: MEMÓRIAS PRÉVIAS DA TRAJETÓRIA DO PADRE INTELECTUAL

BARBARA DA SILVA SANTOS - PUCPR

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conhecimento de como se desenrolou a trajetória de intelectuais que fizeram parte do contexto educacional nos leva ao entendimento das práticas e ideias educacionais, culturais e políticas veiculadas no período em que estes sujeitos estavam inseridos. Perante essas informações iniciais, buscamos, neste trabalho, tecer a trajetória intelectual do padre Paul-Èugene Charbonneau demonstrando como ele se fez presente em diferentes campos produzindo e mediando uma cultura, neste caso, uma cultura educacional e católica e, de certa maneira, política.

O intelectual em estudo, Paul-Eugène Charbonneau, nasceu em 15 de dezembro de 1925 na cidade de Sainte-Agathe-des-Monts, em Québec, Canadá. Se formou em filosofia na Universidade de Montreal (1947), em Teologia pela Congregação de Santa Cruz (1951), teve seu ministério (1950) no Oratório São José, em Montreal, e obteve o título de doutor em teologia pela Universidade de Montreal (1956). Ao circular por diferentes campos tanto no Canadá, quanto no Brasil, Charbonneau ganhou visibilidade por defender as suas ideias no que refere à soluções de problemas da sociedade brasileira, intervindo, assim, na configuração da mesma. Conhecido no país em que tornou a sua morada por conta de suas ações, o padre Charbonneau, ao contribuir em diferentes campos, ganhou legitimidade ao que defendia.

A noção de trajetória é entendida, nesse texto, com base nos apontamentos de Bourdieu, para qual consideramos as "[...] colocações e deslocamentos no espaço social" do intelectual em estudo (BOURDIEU, 2000, p. 190). De acordo com este mesmo autor, traçar a trajetória incide em evidenciar a [...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações." (BOURDIEU, 2000, p. 189).

Para entender as colocações e deslocamentos de Charbonneau, utilizamos como referência teórica o conceito de campo, de Bourdieu (2003). Neste caso, os ambientes permeados por lutas de poder, são "[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)" (BOURDIEU, 2003, p. 119). Cada campo tem suas regras e interesses próprios e, para o seu funcionamento, "[...] é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotados do habitus que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo, etc." (2003, p. 120). Por meio de sua produção escrita, Charbonneau se notabilizou nos campos que atuou e contribuiu significativamente, dos quais destacamos o religioso, o educacional e o político.

Na trajetória de Charbonneau, percebemos que foi um intelectual ator do político, conforme aponta Sirinelli (2003), pois defendeu a causa de difundir os preceitos católicos por meio da

educação. Atuando na defesa e mobilização de ideias, ele utilizou, de forma estratégica, as posições ocupadas nos diferentes campos a fim de contribuir para o campo educacional brasileiro.

Padre da Congregação de Santa Cruz, entidade em que também teve a formação inicial e foi seu lugar de fala, Charbonneau levou para o Brasil os aprendizados adquiridos enquanto ainda estava no Canadá. Sua atuação no campo educacional brasileiro iniciou em 1959, quando chegou ao Brasil para lecionar Filosofia no Colégio Santa Cruz, instituição projetada como uma missão do padre canadense Lionel Corbeil, principal laço de amizade de Charbonneau. Ao longo dos anos, ambos adentraram em projetos que visavam a diminuição de problemas da sociedade brasileira para a organização da mesma.

Dentre esses projetos, destacamos o movimento da Escola de Pais do Brasil, espaço onde Charbonneau ganhou projeção ao escrever e palestrar acerca da educação dos pais para com filhos e os problemas da juventude. O intelectual, desde a criação deste movimento em 1963, escreveu livros com ensinamentos condizentes com assuntos que permeavam as preocupações da Escola de Pais, a saber: diálogo entre pais e filhos, sexualidade e drogas na adolescência etc. Problemáticas que afetavam a sociedade brasileira, onde a Igreja Católica se fez presente por meio deste movimento, apesar de ele se autodefinir laico.

Ao estar presente e atuante nestas duas instituições – o Colégio Santa Cruz, na qualidade de professor, e a Escola de Pais, enquanto um dos principais oradores na projeção de ideias do movimento – Charbonneau construiu uma rede de sociabilidade onde foram possíveis "trocas" para o reconhecimento entre ele e os agentes dos campos ao qual estava inserido. Em função disso, o referido padre integrou uma rede que culminou a estruturação do seu capital social,

> [...] um conjunto de recursos atuais potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em ou termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passível de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOUDIEU, 2007a, p. 67, grifos do autor).

Ligações permanentes que o fizeram atuar em mais um campo: o político. Campo este que estava imbricado com o educacional e religioso. Após dois anos de sua chegada ao Brasil, em 1959, Charbonneau foi convidado, pelo padre Corbeil, para fazer parte da Associação de Dirigentes Cristãos de Empresa (ADCE). Enquanto assessor doutrinário desde a fundação (1961), representou associação nos congressos em outros países (Chile e Bruxelas, por exemplo). Na ADCE o intelectual, como requisito de sua função, organizou e proferiu palestras, bem como proporcionou cursos para propagação da doutrina social cristã, objetivo da associação. A partir das ações realizadas no âmbito da ADCE, Charbonneau ganhou projeção por estar presente em discussões políticas da época sob o apoio de um grupo axial no desenvolvimento político e econômico do país.

De modo mais presente na cena pública, Charbonneau passou a contribuir, a partir de 1969, com artigos no periódico Folha de São Paulo. Nesse jornal, publicou em média 180 textos, onde estendeu as temáticas abordadas nos cursos e conferências da Escola de Pais, além de trazer à reflexão temas acerca das problemáticas políticas pelas quais o Brasil estava passando, como as questões sobre Reforma Agrária e a crise da democracia pós ditadura militar, por exemplo.

Atuando nesses três campos – religioso, educacional e político – o padre Charbonneau, a medida em que ganhou notoriedade, passou a ser convidado para realizar conferências, cursos e entrevistas em jornais impressos e programas de televisão e rádio. Ao expor as ideias e

opiniões, o padre foi se legitimando enquanto intelectual ao ser defensor e autoridade de uma causa: orientar os pais nos preceitos cristãos para minimizar os problemas da juventude. Não deixando de lado a característica política, a produção escrita do intelectual em estudo incluiu, desde os livros até os artigos na Folha de São Paulo, as temáticas presentes nas questões fomentadas nos Congressos da Escola de Pais e da ADCE e nas preocupações do Colégio e Congregação de Santa Cruz.

O padre, com seu capital social e cultural, não deixou ser intimidado por conta da formação sacerdotal. Por meio da circulação e das estratégias empreendidas nos campos em que atuou, Charbonneau impulsionou e conseguiu manter o seu lugar de fala na cena pública mobilizando diferentes temáticas a partir dos deslocamentos e posicionamentos tomados ao longo de sua trajetória.

Palavras-chave: História da Educação; Intelectuais católicos; trajetória intelectual; Paul-Eugène Charbonneau.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE DIRIGENTES CRISTÃOS DE EMPRESA. Estatuto Social Consolidado, de 13 de junho de 2013, São Paulo, SP, p. 1-15. Disponível em: https://www.adcesp.org.br/ Acesso em: 22 maio 2019.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. Alice.; CATANI, Afrânio. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. Alice.; CATANI, Afrânio. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. "A ilusão biográfica". In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; AMADO, Janaína. (Orgs). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

CONGREGATION OF HOLY CROSS INTERNATIONAL. Charism of Holy Cross spirituality, mission and community life. Disponível em: http://holycrosscongregation.org/ Acesso em: 17 maio 2019.

MARTINS, Alberto. Charbonneau: ensaio e retrato. São Paulo: Scipione, 1997.

SIRINELLI, J. –F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-270.

Palavras-chave: História da Educação; Intelectuais católicos; Trajetória intelectual; Paul-Eugène Charbonneau;

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA NA DÉCADA DE 1960

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO - UFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado em andamento. O tema se refere ao Ensino da Arte no contexto das primeiras escolas municipais de Curitiba, priorizando o estudo especificamente dos currículos de Arte da década de 1960.

Mesmo apresentando uma história recente no município de Curitiba, percebe-se que não existem estudos específicos mais aprofundados a respeito da trajetória do ensino da arte na Rede Municipal de Ensino (RME), sobretudo sobre o seu currículo. A investigação histórica do processo de constituição de uma disciplina escolar permite a busca de respostas a inquietações presentes no sistema de escolarização, não só do recorte histórico investigado, como da própria atualidade. "É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem." (GOODSON, 2003, p. 79 apud VIÑAO, 2008, p.182).

Em vista disso, o objetivo é compreender como se consolidaram as práticas educativas em arte durante a etapa inicial de implantação das primeiras unidades escolares do município de Curitiba durante a década de 1960. Neste período, o ensino da arte ainda não constava no currículo oficial, foi em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692, que se tornou componente curricular obrigatório na educação básica com a denominação "Educação Artística". Porém, mesmo antes desta oficialização, o ensino da arte estava presente nas escolas através do ensino do desenho, da música e de trabalhos manuais.

Pretende-se então, descrever o percurso histórico do ensino da arte na RME de Curitiba durante a década de 1960; analisar os diferentes currículos de Arte construídos neste período; refletir sobre as circunstâncias políticas, sociais, culturais, pedagógicas, entre outras, que contribuíram para a construção dos currículos; identificar as funções dos currículos e seu impacto no ensino da arte, bem como na formação da concepção de Arte.

A investigação é de cunho histórico documental com base na consulta de documentos oficiais disponíveis no Arquivo Municipal de Educação, no Arquivo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e nas escolas municipais fundadas na década de 1960. Os dados coletados são analisados a partir das teorias sobre a história das disciplinas e currículo escolares influentes neste campo, tanto de autores estrangeiros: Goodson (1997); Chervel (1990); Julia (2002); Viñao (2008); Sacristán (2000); como de autores brasileiros: Moreira (1997); Martins (2003); Silva (2009); Oliveira (2017).

No município de Curitiba o ensino de arte já se manifestava nas primeiras unidades escolares municipais, mais precisamente em 1963, quando surgiu a primeira unidade escolar com administração própria do município: a Escola Papa João XXIII no bairro Portão (COSTA, 2007). Tratava-se de um projeto civilizador, seguindo o projeto instaurado a partir da reforma do ensino primário no Brasil no final do século XIX. Souza (2000, p. 24) afirma que a reforma do ensino primário brasileiro se configurou como um projeto político-social civilizador, "um projeto nitidamente direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo". Além da instrução intelectual e profissional,

procurava prestar assistência na área social, de saúde, lazer e recreação à comunidade a partir dos centros comunitários:

A Vila Leão era muito pobre, então a presença ali do grupo escolar como centro da vida da comunidade seria muito importante. A escola não ensinava só a parte intelectual. Lá também havia o centro de artes industriais, a merenda escolar, grupos de interesse comunitário das donas de casa, o setor agrícola para a produção hortigranjeira, literatura (de recreação e orientação), alfabetização de adultos, biblioteca comunitária vinculada à Biblioteca Pública Estadual, unidade sanitária para atender não só os alunos, mas a população e a associação dos pais e mestres. Então realmente era uma vida comunitária... criamos o grupo João XXIII como centro da vida da comunidade. (ARZUA, 2006 apud COSTA, 2007, p.10).

Os próximos grupos escolares foram apoiados neste mesmo modelo, sendo criados em outros núcleos habitacionais. Em 1966, foi criado o Grupo Escolar Isolda Schmid (atual Herley Mehl) no Núcleo Residencial do Pilarzinho; em 1967 o Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz; em 1968 o Ginásio Albert Schweitzer; e, em 1969, o Grupo Escolar Monteiro Lobato. A partir da década de 1970, com a gestão de Jaime Lerner (1971-1974), fortaleceu-se a expansão das unidades educacionais, principalmente no atendimento a demanda de 1ª a 4ª séries (atual 1º a 5º ano). (COSTA, 2007)

Nos primeiros grupos escolares, o ensino da arte estava presente, mesmo que ainda não houvesse um currículo oficial, pois, o primeiro plano curricular foi elaborado em 1968 (CURITIBA, s/d), cinco anos após a criação da primeira unidade escolar municipal. Pode-se dizer que o ensino da arte assumiu diferentes currículos, nem sempre oficiais, de acordo com os contextos histórico, social e político do município. Segundo Goodson (1997), estes contextos influem diretamente na formulação dos currículos que constituem um artefato social e histórico sujeito a mudanças.

Conforme Moreira (1997), a partir de 1920 já havia uma preocupação com o aspecto social. Neste momento, perpetuava-se uma forte influência das ideias progressistas que constituíram a base da Escola Nova. Estes ideários, mesmo se voltando para os interesses individuais, já buscavam atender também às necessidades sociais. “Currículo foi mesmo entendido como ‘o intermediário entre a escola e a sociedade’, o que evidencia a intenção de se fazer com que os currículos escolares se adaptassem ao ambiente social e o refletissem.” (MOREIRA, 1997, p.88)

Durante o regime militar (1964-1985) desenvolveu-se um programa nacional para implantação dos centros comunitários com financiamento federal. O intuito era possibilitar o desenvolvimento da comunidade de acordo com os interesses de desenvolvimento industrial do País.

O ensino da arte estava presente de duas formas nos centros comunitários: no Centro de Artes Industriais e na Escolinha de Arte, ambos no contraturno escolar. O Centro de Artes Industriais visava desenvolver habilidades manuais, voltando-se para a profissionalização do educando, entre 4ª e 5ª série, como pode ser observado na fala de uma ex-aluna da Escola Papa João XXIII desta época:

À tarde, voltávamos para ter aulas nas "Artes Industriais". Que festa! Melhores horas do dia. Participávamos de diversas oficinas. Éramos divididos por turmas, de forma que todos, em rodízio, passassem por todas as oficinas. Tínhamos oportunidade de participar e conhecer outras formas de artes: cestaria, lataria, pintura, culinária... Eu adorava a oficina de lataria. Lá, eu podia "construir" canecos de lata de azeite, que podíamos levar para nossas casas ao final do ano, após as exposições (sentia-me a maior construtora com a caneca de lata). (CURITIBA, 2019)

Já a Escolinha de Arte dos centros comunitários tinha o intuito de desenvolver a criatividade a partir das abordagens inspiradas na Escola Nova, certamente influenciada pelo modelo de Escolinhas de Arte, que segundo Simão (2003), foi implantada por Emma Koch na rede oficial de ensino primário em Curitiba em 1949.

A partir destes preceitos, percebe-se como o ensino da arte nas primeiras escolas municipais de Curitiba assumiu um caráter prioritariamente social. Seu currículo, nem sempre prescrito,

acompanhou as concepções políticas e ideológicas que foram sendo estabelecidas no cenário curitibano. Por um lado, voltado para o ensino profissionalizante, mas por outro, amparado nos ideais da Escola Nova.

Pretende-se ainda realizar estudos mais aprofundados a respeito das práticas artísticas realizadas no Centro de Artes e Indústrias e na Escolinha de Arte dos centros comunitários no referido período. Com estes estudos, busca-se colaborar para a ampliação dos conhecimentos curriculares no campo do Ensino da Arte, a percepção dos objetivos da disciplina que foram sendo delineados no período estudado e das suas contribuições para a formação do cidadão curitibano.

REFERÊNCIAS

COSTA, Vidal A. A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:** 1963-1982. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2007.

CURITIBA, Arquivo Público da Secretaria Municipal de Educação de. **Currículos e Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba.** Curitiba, s/d.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Projeto Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 1999 a 2012**. Disponível em: http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/memorias-rme-ex-alunos/6514 Acesso em: 7 jul. 2019.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo.** Tradução de Maria João Carvalho. Coleção Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** 3. ed. – São Paulo: Papirus, 1997.

SIMÃO, Giovana Terezinha. **Emma Koch e a implantação das escolinhas de arte na rede oficial de ensino:** mudanças na cultura escolar curitibana. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. I**novação educacional no século XIX:** a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, ano XX, n.51, nov. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf Acesso em: 07 jul. 2019.

VIÑAO, Antonio. **A história das disciplinas escolares.** Tradução de Marina Fernandes Braga. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Currículo; Centros Comunitários; Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

SEBOS E LIVRARIAS: UM MAPEAMENTO DOS ESPAÇOS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA EM CURITIBA

LUCAS FÍNGOLO CLARAS - PUCPR

CARMEN TEREZINHA KOPPE - PUCPR

EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO - PUCPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho, fruto da disciplina Produção e circulação do conhecimento no Brasil: os impressos na educação brasileira, ofertada pela professora Drª Evelyn Orlando, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, em 2019, tem como objeto o mapeamento de um conjunto de livrarias e sebos de Curitiba como um dos circuitos de produção e circulação do conhecimento e da cultura na cidade. No caso dos sebos, esses também são entendidos como espaços de memória. O trabalho é produzido no campo da História da Educação com o objetivo de contribuir com os estudos sobre impressos, atentando para os caminhos de produção e circulação desse tipo de material.

Entendemos a livraria como um espaço irradiador de diferentes círculos culturais e literários, devido aos diferentes perfis de livrarias existentes, o que demonstra que a partir delas, como também dos sebos, é possível apreender aspectos da vida cultural, social e intelectual de uma cidade (BRAGANÇA, 2009).

Apesar dos impressos se constituírem como eixo de pesquisa já consolidado no campo da História da Educação, as pesquisas que versam sobre os caminhos de circulação do impresso, de modo geral, ainda são incipientes. Com esse enfoque, destacamos aqui a tese de Valéria Maria Neto Crespo (2015) Uma livraria entre o solar e a escola: educação, livros e leitores na história de Ao Livro Verde (1844-1889) e os artigos A livraria Garnier e a história dos livros infantis no Brasil: gênese e formação de um campo literário (1858-1920), de Andreia Borges Leão (2007), e intitulado Os franciscanos na Paraíba: formação religiosa, instrução e livraria conventual (século XVIII e XIX), de Carla Mary S. Oliveira (2017), os únicos localizados até o momento.

Há, no entanto, produções importantes nas áreas da Educação, História e Comunicação sobre essa temática, dentre as quais selecionamos as seguintes: Gustavo Sorá (2010), Brasilianas: José Olympio e o Gênese do Marco Editorial Brasileiro; Aníbal Bragança (2009), Livraria Ideal: do cordel à bibliofilia; Flavia Batistini (2017), Livrarias, memórias e identidades: a importação de livros no Brasil e a trajetória da livraria Leonardo da Vinci no Rio de Janeiro.

Motivados por conhecer quais os caminhos do impresso em Curitiba, esta pesquisa teve por objetivo realizar um mapeamento das livrarias e sebos da cidade, com o intuito de provocar a reflexão sobre esses lugares como potenciais espaços de produção e circulação do conhecimento e da cultura. Além disso, buscamos indicar os sebos também como espaços de memória que colocam o impresso em diálogo com outras materialidades, expressões de tempos e culturas de diferentes gerações.

O referencial teórico que subsidiou este trabalho está apoiado em Aníbal Bragança (2009), o qual discute a importância das livrarias e sebos para a vida intelectual e cultural da cidade;

Gustavo Sorá (2010) que ajuda a pensar as livrarias como espaços de sociabilidade intelectual e cultural, constitutivos de redes, além de discutir a livraria como espaço de produção de conhecimento quando esta acumula também a função de editora; e, Amorim (2013) que analisa os sebos como espaços de memória de obras que poderiam ter se perdido no tempo.

Do ponto de vista metodológico, esse trabalho traça um mapeamento histórico a partir da consulta realizada na internet, blogs, redes sociais e guias culturais. O mapeamento das livrarias e sebos ocorreu com diferentes critérios. Para as livrarias foram mapeadas aquelas que ofertam espaços de debates e palestras para o público, sejam esses eventos pequenos ou grandes, mas que sirvam como um espaço de fomentação da produção intelectual. No caso dos sebos, por muitos deles não abrirem espaço para esse debate e eventos, privilegiamos aqueles que possuem blogs ou estão presentes em guias culturais.

A partir da pesquisa realizada com os critérios expostos, ao todo foram catalogados vinte e duas lojas: cinco sebos e dezesseis livrarias. Destas, cinco funcionam como sebos-livrarias, duas como livrarias-editora, uma como sebo-livraria-editora e nove como livrarias.

Os sebos, como já indicado por Amorim (2013), funcionam como espaços de memória que resguardam obras que poderiam não estar mais em circulação. Os sebos selecionados, neste mapeamento, como os mais representativos da cidade foram: Fígaro, Kapricho, Túnel do Tempos Livros Usados, Líder e Arcádia Sebo & Café. Desses, este último merece destaque por oferecer na loja um espaço para café e promover eventos e discussões sobre temas diversos, o que fomenta a produção intelectual e cultural naquele espaço.

Já as lojas que funcionam como sebo e livraria são possíveis ser pensadas como a Livraria Ideal, analisada por Bragança (2009), que iniciou seus trabalhos como um sebo. Esses espaços desempenham duas funções de fomento à cultura. Localizamos quatro lojas com essas características em Curitiba: Astral Livraria e Sebo; 21 Sebo e Livraria; Livraria Papirus, Joaquim; e Sebo e Livraria RS Raridades. Mas, talvez, o caso que mais se pareça com a Livraria Ideal é a Livraria do Chain, que além de desempenhar a função de livraria e sebo, funciona desde 1970 em Curitiba, possui uma forte relação com diferentes gerações universitárias da cidade, entretanto, para além dessa característica, diferencia um pouco da Livraria Ideal, na medida em que é também uma livraria editora.

Também existem aquelas que, além de livrarias, desempenham a função de editora, como a Arte & Letra e a Saraiva. No caso da primeira ela serve para fomentar a produção de artistas paranaenses, além de também oferecer um espaço para café e promover círculos de leitura. Essas livrarias –editora se assemelham ao uma livraria brasileira fundamental na história da produção editorial do país como a José Olympio. Sorá (2010) analisa a Livraria José Olympio Editora, e demonstra como ela fomentou importantes e sólidas redes de sociabilidade entre os autores nas décadas de 1930 e 1940, os quais buscavam publicar e participar do circuito promovido pela José Olympio, constituindo-se como um expressivo pólo irradiador da vida cultural e intelectual do país.

No âmbito das livrarias selecionadas neste trabalho, a Top Livros fomenta a produção cultural e intelectual à medida que produz feiras em diferentes locais do país a preços baixos, ajudando assim a democratizar o acesso à informação. Outras possuem um perfil definido e um público específico, que são os casos de Itiban Comic Shop, que é uma loja voltada para o universo dos quadrinhos, e a Livraria Nav, especializada em literatura infantil.

Outras três livrarias de destaque que abrem espaços para debates e outros eventos são a Livraria Vertov e a Livraria Dario Vellozo. A primeira, busca oferecer palestras, lançamentos de livros e resiste como uma livraria independente; a segunda, ligada à Prefeitura Municipal de Curitiba, serve como um espaço para empréstimos e lançamentos de livros e lançamentos. No mesmo

sentido, a Livraria Solar do Rosário Express também permite o espaço para debates e eventos de cultura, além de possuir um café.

Por fim, o grupo de livrarias com uma grande rede e um catálogo variado são as seguintes: Livrarias Curitiba, Livraria Cultura, Livraria da Vila e também a Livraria Saraiva (esta já citada anteriormente como livraria-editora). Todas elas ofertam inúmeros produtos de diferentes áreas, indo da informática à papelaria, e com muitos preços. Além disso, essas livrarias também ofertam palestras, debates e lançamentos de livros.

Podemos afirmar que as livrarias pesquisadas oferecem além de livros diversos, outros produtos e espaços para palestras, cursos, eventos variados, lançamentos, além de espaços de sociabilidade para o público.

Quanto aos sebos, buscamos indicar um caminho, já consolidado, de vários deles em Curitiba, com um grande acervo dos mais variados produtos como os próprios livros, mas também gibis, histórias em quadrinhos, CDs, discos, revistas, jogos, materialidades de tempos e espaços de memória.

Por fim, a pesquisa indica a importância dos sebos e livrarias para a vida cultural e intelectual de uma cidade e indica os caminhos desse circuito em Curitiba.

Referências:

AMORIM, Aryanna da Costa. Sebos e o acesso à memória escrita na cidade de Fortaleza: um estudo preliminar. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364657713_ARQUIVO_SIMPOSIO.pdf. Acessado em: 30 de maio de 2019.

BAPTISTINI, Flavia Maria Zanon. Livrarias, Memórias e Identidade: a importação de livros no Brasil e a trajetória da Livraria Leonardo da Vinci no Rio de Janeiro. 2017. 402 f. Mestrado em História, Política e Bens Culturais – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

BRAGANÇA, Aníbal. A Livraria Ideal: do cordel à bibliofilia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com-Arte, 2009.

Crespo, Valeria Maria Neto. Uma livraria entre o solar e a escola: educação, livros e leitores na história de Ao Livro Verde (1844 – 1889). 2015. 193 f. Doutorado em História da Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LEÃO, Andréa Bordes. A livraria Garnier e a história dos livros infantis no Brasil: gênese e formação de um campo literário (1858-1920). Revista História da Educação, v. 11, n. 21, jan/abr. 2007.

OLIVEIRA, Carla Mary S. Os franciscanos na Paraíba: formação religiosa, instrução e livraria conventual (século XVIII e XIX). Revista História da Educação, v. 21, n. 53, set/dez. 2017.

SORÁ, Gustavo. Brasilianas: José Olympio e o Gênese do Marco Editorial Brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: com-Arte, 2010.

Palavras-chave: Sebos; Livrarias; Espaços de conhecimento e cultura;

"A FISTA NÃO FOI, A FISTA É": OLHARES SOBRE A MEMÓRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA.

MARIA DE LOURDES LEAL DOS SANTOS - USP

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
As instituições escolares inserem-se no campo que não as deixam perdidas no tempo ou espaço. Constituem fontes de pesquisa por meio das histórias conectadas, do diálogo entre as culturas, saberes, interdependências, avanços e desafios que ligam o passado ao presente. Com o recorte temporal de 1960 a 1980, analiso a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino, FISTA, de Uberaba- Minas Gerais, única instituição confessional de ensino superior no Brasil, criada em parceria com os Irmãos Maristas e administrada pelas Irmãs Dominicanas, da Congregação Nossa Senhora do Rosário de Monteils, na França. Ao reinterpretar a trajetória desta instituição, como espaço de formação docente universitária, a partir dos relatos autobiográficos, visitas aos arquivos do Museu da Capela das Irmãs Dominicanas, reveladores de saberes e práticas, percebe-se concepções que repercutem na memória dos seus alunos, professores egressos e como tais concorreram para a construção de suas identidades profissionais. A historicização da prática institucional foi se delineando, por meio de um olhar sócio-histórico sobre as fontes de pesquisa relativas à Instituição considerando sua filosofia de educação, seu corpo docente qualificado e sua formação humanista, com repercussão até os dias de hoje. Inúmeras reflexões possibilitaram conceber os ex-alunos e ex-professores como sujeitos á luz das pesquisas do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). A abrangente teoria sociológica de Bourdieu trata a educação como componente fundamental do processo de constituição do mundo social, elaborando alguns conceitos como habitus, prática, estratégia, campo, capital cultural, violência simbólica e reprodução social. Pierre Bourdieu nos apresenta uma visão clara das representações sociais: como cada agente desenvolve as suas formas de "percepção, pensamento e ação" por meio das quais se realiza a apreensão do mundo e a orientação das condutas práticas no dia-a-dia e suas relações com os outros agentes. Acredito que as informações advindas da pesquisa abrirão caminhos para uma visão mais crítica do conhecimento histórico e dos espaços formativos da docência do ensino superior. Procura-se auxiliar na compreensão acerca das possibilidades de uma formação docente humanista que garanta uma concepção antropológica do currículo assim como a implementação de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO:

A gênese e consolidação da FISTA como centro de irradiação de cultura é fundamentada na ética cristã. As concepções de homem, de sociedade, de mundo e educação eram evidenciadas na ação evangelizadora e no currículo em que o estudo reflexivo e a prática pensada já se colocavam como princípios fundamentais. A prática nos indica como e onde os sujeitos agem de acordo com uma concepção filosófica. Assim, somos instigados a buscar fontes que nos ajudem a construir estas elucidações: Quais os valores que permearam a prática institucional da FISTA? O que era feito em relação à formação docente universitária? Por que se fazia? Quais as formas de condução das práticas num movimento que traduziam as relações de saber e poder?

Nesta perspectiva, os depoimentos são fundamentais e reveladores de uma memória coletiva, com aspectos significativos dos campos social, econômico e cultural. São histórias de vida que estabelecem uma coerência, traduzem laços afetivos e posturas pedagógicas. As mesmas nos impulsionam a buscar elos com a memória, o gênero e a autobiografia, pois nos esclarece Denice Catani(2003):"*...esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e modos de conduzir o ensino*" (CATANI, 2006 p.19).

O depoimento do Ir. Joaquim Panini, irmão marista e ex-aluno da Faculdade, no departamento masculino do Colégio Marista Diocesano, na década de 50, ilustra os desafios enfrentados no início da implantação da FISTA:

O que mais me marcou foram dois aspectos: a) A sabedoria, a iniciativa, o pioneirismo e a determinação das Irmãs Dominicanas, de quem aprendi muitas lições do "Contemplata, alliis tradere". b)A sabedoria e o exemplo do Professor Pe. Juvenal Arduini. Ainda não encontrei, até hoje, alguém que o superasse em todos os níveis (26/05/2005).

A citação feita pelo Ir. Joaquim Panini quanto às lições do "*Contemplata, alliis tradere*" refere-se ao lema dominicano que se traduz: "*Contemple e dê aos outros o fruto de sua contemplação"*. Nas palavras dele, contemplação e graça se fundem e foram características importantes que fundamentaram a prática pedagógica da instituição.

Muitos estudantes e professores envolvidos na militância sofreram inúmeras pressões diante da sociedade uberabense. A Faculdade abria espaços para grupos de estudos, criação de jornais, periódicos-"Série Estudos", cursos extracurriculares no Brasil; aperfeiçoamento no exterior com parcerias junto a Fundação Rockfeller, Universidades na França, Bélgica, Chile e Portugal. Oportunizou espaços para debates polêmicos como as reformas sociais de base, a universitária e a agrária.

As diferentes práticas educativas aliadas às leituras, estudo permanente, diálogo com a realidade num contexto de efervescência política certamente contribuíam para o aprofundamento das concepções ideológicas e o envolvimento dos universitários nos movimentos sociais. Nos relatos autobiográficos, inúmeros ex-professores e ex-alunos egressos reafirmam a seriedade intelectual construída ao longo da formação docente a qual lhes garante condições concretas de autonomia, tornam-se bem-sucedidos. Observamos que o *habitus* a que eles pertencem lhes deram condições sociais e culturais para que por meio das "*disposições incorporadas*" foram favoráveis e lhes garantiram o sucesso profissional. BOURDIEU (2013) analisa que os determinantes estruturais da trajetória dos indivíduos não são compreendidos de forma isolada, é preciso identificar sua posição nas relações da sociedade, suas condições concretas de existência, os quais ele denomina como capital social, capital cultural e capital escolar. Para ele o sistema escolar confirma e reproduz as desigualdades "*de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais*". Como nos esclarece, apenas ao conhecermos os mecanismos que fazem com que a educação escolar contribua para a reprodução das desigualdades e privilégios é que poderemos trabalhar para construir alternativas pedagógicas críticas e reflexivas que os minimizem ou até mesmo os neutralizem. A FISTA insere-se neste contexto de busca do conhecimento humano, promovendo a ação pastoral junto aos membros da comunidade universitária.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos arquivos e acervos particulares da Congregação Dominicana deparamos com vários livros e atas que relatam sobre as mudanças instauradas na Igreja e instituições confessionais advindas da Conferência de Medellin, em 23 de agosto de 1968, na cidade de Medellín, na Colômbia, com o tema "Presença da Igreja na atual transformação da América

Latina". Tornou-se a aplicação na América Latina das diretrizes e decisões do Concílio Vaticano II. Nesta realidade, percebe-se que a Igreja abandona a posição narcisista de lutar em defesa de seus próprios direitos como o ensino, o culto e ritos. Passa a se preocupar com a defesa dos direitos humanos daqueles que são pobres, indefesos e sem voz. Os movimentos universitários, sociais, líderes religiosos e leigos não se contentam apenas denunciar a violação dos direitos, contudo procuravam refletir sobre as três ideologias que imperavam nos sistemas sociopolíticos do mundo: o liberalismo capitalista, o coletivismo marxista e a Doutrina da Segurança Nacional. Percebe-se que o sentimento de pertença traz à tona uma memória coletiva e reforça a coesão social pela adesão política e filosófica ao grupo de educadores egressos que se torna uma comunidade. O pensamento de CERTEAU (2003) se faz presente nesta reflexão quando apresenta como preocupação principal de seu trabalho o conhecimento histórico. Ele dá ênfase ao ordinário, aos pequenos processos e mudanças. Os grandes acontecimentos são resultados de pequenas mudanças. Assim, são as pessoas. Elas resistem à estrutura social, passo a passo, paulatinamente elas racham o poder que lhes oprimem. Buscam novos caminhos, novos saberes e espaços fortalecidos pela essência de sua formação. Percebe-se nos estudos sobre as concepções da formação docente humanista foram entrelaçados a outros elementos, nos trazendo a possibilidade de uma profissionalização docente, com excelência acadêmica.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, Pierre. "Esboço de uma teoria da prática". In: ORTIZ, Renato (org.) Pierre Bourdieu. São Paulo, Ática, 1994.

_____. Pesquisar com BOURDIEU/Afrânio Mendes Catani. Jadir de Morais Pessoa, João Ferreira de Oliveira (Org.) . Goiânia, Cânone Editorial, 2013.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa (USP), v. 32, p. 385-410, 2006.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: __. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119.

SANTOS, Maria de Lourdes Leal dos. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino: um marco humanista na história da educação brasileira (1960 - 1980) / Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia - 2006. 234 p.

Palavras-chave: Formação docente humanista, FISTA, Bourdieu, memória.

"NO PEITO PULSA-ME UM CORAÇÃO DE SERRANO": OS CONFLITOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA A PARTIR DA ESCOLA NORMAL MUNICIPAL DO SERRO (1895-1903)

DANILO ARNALDO BRISKIEVICZ - IFMG

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Uma narrativa sobre os conflitos da educação brasileira a partir da Escola Normal no interior de Minas Gerais, na cidade do Serro, com foco no resgate do cotidiano escolar a partir da análise de documentos em arquivos públicos.
Objetivo geral
Problematizar os conflitos da educação pública brasileira na Primeira República a partir da narrativa do cotidiano escolar da Escola Normal do Serro/MG.

Objetivos específicos
1.Explicar os motivos que levaram à criação em território nacional das escolas normais, muito por conta da mudança na legislação que propiciou aos estados e municípios grande autonomia para suas organizações;
2. Investigar as razões sociais, econômicas e culturais que propiciaram a experiência de uma escola normal municipal na cidade do Serro/MG subvencionada pelo governo estadual;
3. Estudar o cotidiano escolar, os conflitos entre o poder público local e seus diretores, bem como demonstrar as ideologias que perpassavam a instrução pública naquele contexto, em especial, o ultramontanismo e o positivismo.

Metodologia
Estudo bibliográfico dos livros, textos e dos comentadores deste período da história educacional brasileira a fim de complementar a pesquisa em arquivos públicos dos documentos relativos à Escola Normal do Serro/MG, em especial o acervo do IPHAN-Serro.

Resultados
Espera-se contribuir para o estudo da educação nacional neste período a partir do olhar micro-histórico de uma Escola Normal, apontando para os personagens que aparecerem em documentos oficiais e esclarecendo suas ideologias para a ação social, em especial, a colocação de temas importantes como o ultramontanismo e o positivismo.

Problemas

Trata-se de compreender os dilemas do projeto modernizador serrano na sua tentativa de incentivar o progresso local através da moralização da juventude pela instrução pública, fornecendo uma alternativa para a ampliação de sua rede de escolas primárias através da profissionalização docente ofertada na Escola Normal, para jovens de ambos os sexos, de todas as classes sociais. Contudo, os conflitos políticos da própria elite econômica serrana parecem

ter sido determinantes para pôr fim à experiência da instrução normalista serrana pública e gratuita.

A educação brasileira em 1890 recebeu a contribuição da reforma organizada por Benjamin Constant. Ele propôs mudanças nos ensinos primário (de 7 aos 13 anos) e secundário (de 13 aos 15 anos). A inspiração da educação no modelo positivista de Auguste Comte, centrado no ensino das disciplinas científicas como a matemática e a física foi sua mais importante característica. O processo de modernização da educação brasileira avançou em paralelo ao texto da Constituição de 1891, em três tendências ou mentalidades: a tradicional, a liberal e a cientificista (SAVIANI, 2013, p. 168). A autonomia dos estados e municípios em relação à educação foi determinante na promulgação da primeira Constituição de Minas Gerais, promulgada em 15 de junho de 1891. A cidade do Serro a partir de seus sete vereadores eleitos para o mandato iniciado em 24 de março de 1892 – entre eles o Agente Executivo Municipal Raimundo Augusto da Silva – escreveu, também, os seus estatutos municipais, refletindo o espírito de autonomia da época.

Portanto, durante os oito anos de seu funcionamento – com pequenas interrupções para obras pontuais no seu edifício em 1902 – a Escola Normal esteve no centro das discussões políticas do Serro, em especial aquelas ligadas à modernização da cidade pela instrução pública.

Fundamentação teórica

A Escola Normal serrana foi criada graças à mobilização de um grupo ligado ao seu primeiro diretor, o professor Alcebíades Nunes de Ávila e Silva e ao médico Dr. Augusto Clementino da Silva, composto por ex-apoiadores de Dom Pedro II e de republicanos históricos. O ponto de contato entre esses dois personagens – os Silva – talvez seja o catolicismo tradicional herdado das suas famílias que, não por acaso, os enviaram para os Seminário de Diamantina e do Caraça, respectivamente. Depois da proclamação da república brasileira a Igreja passou por um momento de reavaliação de seu papel social. No caso dos Silva, adaptar-se significou projetar na escola alguma possibilidade de redenção do papel perdido da Igreja naquele contexto de secularização, apelando para o discurso civilizatório com forte conotação moralizadora dos costumes da juventude pela educação. Os fantasmas do materialismo e do positivismo, bem como da secularização republicana rondavam corações e mentes católicas. Isso deveria ser denunciado como algo contrário à moralização dos costumes. Mas ao mesmo tempo, a Igreja precisava estar disposto a incluir em ideário novas ideias.

A disputa entre republicanos e católicos explica, por exemplo, o fato do professor Alcebíades Nunes de Ávila e Silva ter sido demitido de seu cargo de primeiro diretor da Escola Normal em 1896, um ano após ter assumido o cargo. Além de professor, o ex-diretor era jornalista defensor do catolicismo e de seus valores tradicionais. O fato de sua demissão ganhou as páginas dos jornais serranos e gerou polêmica no município. Com a demissão do seu primeiro diretor – Alcebíades Nunes de Ávila e Silva, assumiu outro católico, moderado, o Dr. Augusto Clementino da Silva. Contudo, apesar do médico-político ter sido eleito Agente Executivo Municipal para o mandato de 1895-1897, acabou sendo o mais votado para o cargo de deputado estadual e teve que se mudar para Ouro Preto, deixando o seu posto de diretor da Escola Normal para seu vice-diretor, Alcebíades Nunes, que acabara de ser demitido por pressões internas do governo serrano.

A escola estava em processo de organização em 1895-1896 quando contratou os professores de acordo com as disciplinas previstas no regulamento geral das escolas normais de Minas Gerais. Os professores lecionavam as seguintes disciplinas: Ciências Físicas e Naturais, Geografia e Corografia do Brasil, Ginástica, Pedagogia, Português e Literatura,

Aritmética e Álgebra, Geometria, Desenho e Caligrafia, Música e Canto, Francês, História, com aulas práticas para o sexo feminino e aulas práticas para o sexo masculino e uma professora inspetora.

O ensino normal serrano teve história curta e esteve inserido na disputa entre projetos diferentes de educação. Se por um lado, os republicanos históricos acreditavam no cientificismo derivado do positivismo comtiano na escola e insistiam na criação de escolas mantidas pelo município como forma de liberdade local, por outro, os católicos radicais e moderados ingressaram na educação local para reaverem a sua centralidade social colocada em questão com a secularização do estado brasileiro. Contudo, tanto republicanos históricos e os recém-convertidos à causa da modernização e progresso positivista e liberal quanto os católicos saudosos do padroado de tempos atrás e com medo da onda materialista e secularizadora serrana, tiveram em comum a ideia de que a melhor forma para instituir um espaço para suas conquistas seria a escola. A Escola Normal tornou-se uma esfera importante de disputa entre projetos aparentemente diferentes, mas com uma finalidade em comum: manter o poder das elites locais apesar dos novos tempos republicanos.

Referências

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Formando o professor primário: A Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio De Janeiro. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

ARQUIVO IPHAN SERRO. Documentos de Câmara.

ARQUIVO PESSOAL MARIA EREMITA DE SOUZA. Cadernos 1 a 220.

BARROS, Josemir Almeida. Cenários da história da educação em Minas Gerais: o município e a educação na Primeira República. Cadernos de História da Educação, Uberlândia/MG, v. 13, n. 2 – jul./dez. 2014 p. 803-811.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. Diário do Congresso Nacional - 24/2/1891, Página 523.Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html. Acesso em: 23 maio 2019.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Conexões vicentinas: particularidades políticas e religiosas da educação confessional em Mariana e Lisboa oitocentistas. 2011. 246 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEITE, Fábio Carvalho. O laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. Religião & Sociedade, Rio de Janeiro, v. 31, n.1, jun. 2011.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 e 1880. Revista HISTEBR On-line, Campinas/SP, n. 25, p. 200-2005, mar. 2007.

PEREIRA FILHO, Jorge da Cunha. José Ferreira Carneiro. Disponível em: https://www.geneaminas.com.br/genealogia-mineira/restrita/enlace.asp?codenlace=1298856. Acesso em: 23 maio 2019.

PIRES, Maria de Lourdes Moreira. Valores do Serro. Uma coletânea de perfis serranos. Contagem: s.e., 2015.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas do Brasil. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SOUSA, Gabriela Marques de; ROCHA, Juliano Guerra. A Escola Normal e a formação docente em Minas Gerais: Diamantina, 1913 A 1938. Pedagogia em Foco, Iturama/MG, v. 13, n. 9, p. 6-19, jan./jun. 2018.

SOUZA, Maria Eremita de. Aconteceu no Serro. Belo Horizonte: BDMG, 1999.

Palavras-chave: História da educação; instrução pública; coti

A CULTURA COLONIZADA: ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS ENTRE MIGRAÇÃO E O PROCESSO DE ACULTURAÇÃO NO BRASIL

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC

Eixo – História da Educação

Agência Financiadora: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

A cultura como fenômeno social e dinâmico promove contato entre os sujeitos podendo fomentar a criatividade e a conservação da pluralidade, bem como, contribuir para a imposição e dominação cultural. O processo de trocas entre culturas denomina-se aculturação. No Brasil, apesar da tradição em receber imigrantes de diversas partes do mundo, a existência forte do racismo, intolerância e fundamentalismo dão indícios de que existe um padrão de funcionamento que regula e orienta o posicionamento dos brasileiros em relação à diversidade e aos grupos minoritários. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre os movimentos migratórios e o processo de aculturação no Brasil com ênfase no eurocentrismo cultural. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

PROCESSO DE ACULTURAÇÃO NO BRASIL: O EUROCENTRISMO CULTURAL

De acordo com Assis e Nepomuceno (2008) a aculturação pode ser compreendida como um processo de trocas ou de fusão entre duas ou mais culturas, cujo contato permanente possibilita a permuta entre seus traços culturais. Este processo pode acontecer mediante três possibilidades: livre, quando acontece espontaneamente, sem confronto ou dificuldade entre as culturas; forçada, quando é imposta por coerção, não há opção de escolha por parte da sociedade que tem sua cultura suplantada; e planejada, sendo previamente pensada, meticulosamente elaborada com objetivos específicos a serem atingidos.

Os fluxos migratórios para o Brasil foram importantes para a formação da identidade e da cultura brasileira. O processo de aculturação brasileiro vigora a partir do contato do homem branco com os índios em terras sul-americanas. Os lusitanos valeram-se da religião para implantar seu modelo de sociedade e cultura aos ‘selvagens’, considerados aculturados e pagãos. O uso da religião como instrumento de imposição cultural é enfatizado por Azevedo (1963, p.242):

> A religião teve, no período colonial, uma influência sem dúvida preponderante e quase exclusiva, na organização do sistema de cultura que, tanto no seu conteúdo como nas suas formas e instituições, acusa fortemente essas relações de estreita dependência entre cultura e religião.

A religião, que esteve atrelada ao sistema educacional durante muito tempo, foi o principal instrumento no processo de aculturação no período colonial. Araújo (2002) enfatiza que os conquistadores europeus buscaram efetivar uma verdadeira "colonização do imaginário" nas terras conquistadas.

Em substituição ao aborígene o negro africano, desarraigado de sua terra e da sua cultura e incluído de modo perverso na cultura colonial, foi desumanizado pela negação de sua cultura, danças, músicas, crenças e identidades (MARTINS, 2002 apud MEDEIROS, 2009). De fato “os nativos indígenas, assim como os negros, passaram por processos de aculturação forçada durante a colonização portuguesa” (MIGUEL, 2016), o colono se apropriou daquilo que considerava interessante na cultura negra e indígena ao passo que impôs sua cultura como sendo superior. Segundo Medeiros (2009) este eurocentrismo foi a forma de naturalização da opressão

aos povos colonizados, a utilização desse modelo negava a simultaneidade e particularidade das experiências e desenvolvimento e se configurou como aniquilação cultural e física dos povos colonizados.

Importante ressaltar que a incorporação da cultura dos grupos minoritários e a resistência destes em abandonar seus costumes possibilitou a presença de outro fenômeno no Brasil, o sincretismo cultural, revelando que a união entre os povos, muito distante de democrática, esteve permeada de relações contra-hegemônicas.

A consolidação do Brasil enquanto nação e seu adentramento no mundo civilizado do século XIX representou a extinção do trabalho escravo e a chegada dos imigrantes europeus. Ianny (2004) enfatiza que o Brasil apostou no branqueamento da população pela europeização A perspectiva de mudanças significativas nos rumos do Brasil após sua Independência em 1822 foi frustrada, mesmo após três séculos de imposição colonial portuguesa o modelo de funcionamento da sociedade estava formatado e o Brasil continuava ligado aos interesses europeus.

De acordo com Medeiros (2009) a subordinação do Brasil aos padrões eurocêntricos caracterizou-se pela subjetividade forjada de modo que a liberdade, a individualidade e a racionalidade do mundo eram vistos como atributos europeus. A autora chama esta subjetividade forjada de colonização das subjetividades, atuando como um mecanismo de controle para solidificação dos países colonizados na condição de subalternos. Mesmo com o fim da colonização a cultura colonial permanece impregnada no imaginário dos povos colonizados como aconteceu e ainda acontece com a população brasileira.

Com o advento da globalização, final do século XIX e início do século XX, o Brasil procura se adequar e integrar neste contexto de desenvolvimento. Porém, as heranças do período colonial e monárquico altamente determinadas pelas relações externas continuaram evidentes (IANNY, 2004). A colonização e os processos de aculturação no Brasil assumem novas configurações agora não mais pautada na conquista/dominação geográfica, mas pelo controle externo que interfere radicalmente na condução da vida nos países subalternos. Esse controle externo esteve ancorado em interesses mundiais principalmente dos países europeus, considerados o mundo desenvolvido da época, que por vias de segurança e de desenvolvimento tecnológico impõe seu modelo as nações colonizadas e recém independentes. Medeiros (2009) adverte para esse novo modelo de dominação ocidental perpetuado por meio de relações simbólicas na qual o mercado aparece como princípio organizador da vida econômica, fazendo com que o Estado nacional perca ou tenha sua capacidade de organizar a vida material e social das pessoas diminuída (CASTRO-GÓMEZ, 2000 apud MEDEIROS, 2009).

Um dos aspectos positivos da globalização foi o fomento da 'união' e da diversidade cultural entre os povos. Porém, no Brasil o contexto de desigualdades, permeado por enormes problemas sociais e financeiros cria estruturas heterogêneas e aniquila a possibilidade de lidar com tais diversidades (BRANDÃO, 2007 apud MEDEIROS, 2009). O Brasil de longa data tem sido visto como um país que recebe imigrantes, essa reputação reforça as características de uma sociedade pluralista e heterogênea que traz consigo ainda muitos desafios no que se refere a distribuição de renda e em relação à origem étnica de seus indivíduos (BERRY, 2004).

Na atualidade a chegada de imigrantes vindos da África e Haiti, especificamente, revelam a consistente permanência dos moldes coloniais nos processos de aculturação no Brasil. A escravidão moderna manifesta nos casos de trabalho escravo e tráfico de pessoas, a sobrevaloração da cultura europeia que desconsidera os aspectos culturais de outras regiões, aumento da xenofobia são alguns dos elementos que evidenciam esta realidade. Relatório divulgado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em 2018, a partir de denúncias no ano de 2015, constatou que houve um crescimento de 633% nas denúncias de xenofobia no Brasil

em comparação com 2014 (MORAIS, 2018). A xenofobia não está relacionada somente aos estrangeiros, acontecendo, também, entre pessoas de etnias diferentes dentro do mesmo país. Essas e outras situações nutrida pelo racismo vem de longa data, de modo implícito e explícito, se manifestando na postura dos brasileiros diante da diversidade étnica, religiosa e cultural, entre outras existente no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações para o Brasil tiveram implicações na cultura brasileira. Essa miscigenação não somente coloriu nossa pele e nossa alma, mas ajudou a construir nossa nação, nossa identidade cultural e nossa história.

A cultura brasileira começa a se estruturar seguindo os moldes europeus demontrando desequilíbrio. O eurocentrismo colonial perpassou outros períodos econômicos e políticos do Estado brasileiro, marcando o processo de aculturação. Importante ressaltar que a resistência dos grupos minoritários instaurou os movimentos contra-hegemônicos no processo de aculturação.

O eurocentrismo adquire nova configuração, a imposição cultural acontece pelo controle externo exercido pelo mercado mundial que regula o modo de ser e fazer das pessoas.

A colonização da cultura brasileira influência o comportamento dos brasileiros em relação aos grupos minoritários, de modo que a elaboração de políticas públicas excludentes ampliam a desigualdade cultural e social no país.

O Brasil possui características de uma sociedade pluralista e heterogênea, porém, para alcançar êxito nas relações interculturais é necessário que aconteça a descolonização das subjetividades por meio de processos educativos que considerem a complexidade das relações e da vida humana.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fernando C. Da cultura ao inconsciente cultural: psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 22, n. 4. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400004. Acesso em: 07 fev. 2019.

ASSIS, Cássia L.; NEPOMUCENO, Cristiane M. Processos culturais: endoculturação e aculturação. **Estudos Contemporâneos da Cultura**, 2008. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Estudos_Contemporaneos_Cultura/Est_C_C_A08_J_GR_260508.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura Brasileira**, 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BERRY, John W. Migração, aculturação e adaptação. In: DEBIAGGI, Sylvia D.; PAIVA, Geraldo J. (Org.) **Psicologia E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p, 29-45.

IANNY, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.

MEDEIROS, Anna J. G.. Aculturação no Brasil: conhecimentos colonizados. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. **Asociación Latinoamericana de Sociología**, Buenos Aires, 2009. Disponível em: http://cdsa.aacademica.org/000-062/1200.pdf. Acesso em: 29 jan. 2019.

MORAIS, Pâmela. Xenofobia no Brasil. **Politize**, 2018. Disponível em: https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/. Acesso em: 09 fev. 2019.

Palavras-chave: Aculturação; Eurocentrismo; Migração para o Brasil.

A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA E AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA NO PARANÁ NO INÍCIO DA REPÚBLICA (1889-1930)

CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta Pesquisa analisou aspectos da Escola Normal Secundária e das propostas de Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941) para a constituição desse ensino no Paraná, no período de 1889 a 1930, no contexto da Primeira República brasileira. Caracterizou-se por um estudo bibliográfico e documental com base na análise do Projeto "Bases Educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná", de Lysimaco Ferreira da Costa, escrito em 1923, bem como na leitura de textos, artigos e livros que enfatizam discussões sobre a Escola Normal no Estado do Paraná no início da República. Nesse período houve no Brasil propostas de reformas que buscaram modificar a estrutura do ensino primário, secundário e superior. Saviani (2007) ressalta que esse conjunto de reformas propostas na instrução pública iniciou-se pela ideia de reforma da Escola Normal, pois consideravam que a qualidade da formação dos professores repercutiria em melhorias em todos os níveis de ensino. Consideravam que toda a reforma escolar poderia resumir-se na questão do mestre e dos métodos, ou seja previram modificações na adesão do método de ensino, sendo visto como viável o método intuitivo, e no programa de matérias e conteúdo dos cursos de preparação de professores. (SAVIANI, 2005). Lysimaco em seu Projeto de reforma da Escola Normal de 1923 (COSTA, 1923, p. 9) afirmou que "A preocupação dominante em a reforma da nossa Escola Normal deve ser a de formar um professor bem preparado para o exercício de sua função [...]" uma vez que "[...] o bom preparo do professor vae depender do ambiente educativo da escola normal". A reforma referente à Escola Normal iniciou em 1890, Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo, teve a iniciativa de elaborar em conjunto com Rangel Pestana o decreto 12 de março de 1890, que estabeleceu a instalação de uma escola modelo anexa à Escola Normal de São Paulo. (SAVIANI, 2005). Nos anos de 1892 e 1896, desenvolveram-se reformas no campo da instrução pública que teve como consequência a ampliação dos programas do ensino primário e do ensino normal, a reafirmação da laicidade da escola pública e adoção do método intuitivo como expressão de renovação educacional. (SOUZA, 2008). A organização do ensino em São Paulo tornou-se modelo para todo o Brasil, vários estados federados tomavam por base a organização do sistema de ensino paulista para reestruturar o ensino em suas regiões, essa realidade não foi diferente no Paraná. Envoltos pela busca de modernização e progresso, no Paraná a realidade precária da Escola Normal foi questionada, de modo que em 1923 Lysimaco Ferreira da Costa propôs "Bases Educativas para a organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná (COSTA, 1923), o documento foi apresentado com a seguinte epígrafe:

"Formar o professor primário senhor absoluto da technica da didactica, perfeito conhecedor dos programmas do ensino que vae ministrar, capaz de compreender em pouco tempo a alma da creança e ornado das mais completas qualidades Moraes – é o fim capital da Escola Normal" (COSTA, 1923, p. 1).

No Paraná a Escola Normal foi instituída em 1870. Eram destinadas a formar professores para as escolas primárias. No início de sua implantação foi percebida como inovação e possível solução ao problema da falta de professores capacitados na província, no entanto aos poucos passou a demonstrar limites principalmente quanto a pouca quantidade de matriculados que

assiduamente frequentavam este ensino. O fato é que seus limites se intensificavam devido à falta de investimentos do governo. A precariedade da educação se refletia tanto na estrutura das escolas, onde faltava-se um ambiente adequado e materiais didáticos, quanto nos baixos salários dos professores, situação que desestimulava o aluno a frequentar as escolas normais (BLANCK MIGUEL, 2006). Esse contexto exigia mudanças, a base da Reforma da Escola Normal no Paraná para Lysimaco deveria ser "Dar ao futuro educador uma boa techinica methodologica, apoiada nos princípios gerais e regras da Pedagogia e nas noções fundamentais da phychologia da educação" (COSTA, 1923, p. 19), ele considerava indispensável a relação teoria e prática e os conceitos da psicologia na formação do professor. A República despontou com ideário de modernização, mas esses problemas descritos referentes a precariedade dos cursos de formação de professores persistiam impedindo inovações. A educação na Primeira República (1889-1930) foi percebida como indispensável para o progresso, o entusiasmo pedagógico intensificou-se promovendo o ideário de reforma no sistema de educação nacional, tornando-se importante o cuidado pela formação de professores para que contribuíssem na formação moral e cívica das crianças, futuros cidadãos republicano. Lysimaco Ferreira da Costa no seu Projeto de Reforma ressaltou que ""O systema educativo com que se pretende formar o verdadeiro professor primário não deve perder seu caracter nacionalista [...]" (COSTA, 1923, p. 8). Esperava-se que a educação contribuísse na formação da identidade da nação moderna. Desse modo, a formação de professores passou a ser percebida como relevante no bojo da instrução pública, a qualidade do ensino repercutiria na modernização do Paraná perante a nação República em vias de desenvolvimento. Nesse contexto, a cultura cívica estabeleceu leis e decretos que fortaleceu práticas cívicas no interior das escolas, de maneira que passou a serem obrigatórias as celebrações das festas nacionais e o canto do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino. Os desfiles patrióticos de grupos escolares foram vistos como oportunidades de expressar sentimentos cívicos. (BENCOSTTA, 2006). O fato é que o civismo e o amor à pátria foram conteúdos presentes no ensino dos Grupos Escolares como parte do projeto de formação do cidadão nacional republicano. Nas Escolas Normais ensinavam-se noções de moral e educação cívica, sendo parte integrante do Programa dos cursos de formação docente. Lysimaco se destacou por questionar os problemas da Escola Normal Paranaense, em seu plano de reforma previu a abertura de mais escolas normais no estado, e melhorias para a qualidade da formação de professores. Ele indicou a necessária intervenção do Estado na destinação de recursos no ensino, para que os problemas fossem sanados, considerava que "Fazer o bom professor é função capital do Estado; disseminar o maior número possível de escolas na medida das suas forças orçamentárias é o problema consequente." (COSTA, 1923, p. 7). Na perspectiva de Abreu (2008, p. 186), Lysimaco foi "[...] um intelectual preocupado com a construção de um projeto cultural para o Paraná e para o Brasil". Ele assinalou a cooperação entre a União, Estados e municípios, no investimento de verbas para o desenvolvimento do ensino primário, secundário e profissional do Brasil. Considerava a educação necessária para a vida e para a preparação do cidadão e do trabalhador brasileiro, indispensável na formação moral, cultural e social do povo. O primeiro argumento de Lysimaco em seu Projeto de Reforma da Escola Normal se referiu a importância do Estado investir na educação de modo que solucionasse o problema do analfabetismo e visasse a difusão do ensino elementar indispensável para a vida, para a cidadania, para a formação moral do povo e preparação do trabalhador nacional.

"Um governo pode dispender sommas fabulosas com a abertura de estradas e de portos, com o lançamento de estradas de ferro, com o fomento agrícola, com a proteção ás industrias e ás correntes immigratórias [...] mas, si não cuidar parallelamente da educação do seu povo, creando nelle através da boa escola, o habito do trabalho productor, procurando resolver o problema fundamental do analfabetismo [...] o progresso estimulado se annullará fatalmente ante a incapacidade de um povo inapto para a exploração da riqueza" (COSTA, 1923, p. 4).

Plinio Tourinho (1942) em mensagem proferida em 23 de julho de 1942 no Salão Nobre da Universidade do Paraná elogiou o trabalho de Lysimaco Ferreira da Costa e disse que a partir do seu Projeto e Reforma a Escola Normal no estado passou a categoria de um notável centro de ensino, com professores que vislumbravam o saber e a dedicação ao magistério, se referiu à Lysimaco Ferreira da Costa como "[...] um homem de espírito impressionante, de cultura moral e científica, de operosidade realizadora comprovadas no desempenho de inúmeras funções notáveis [...]" (TOURINHO, 1942, p. 81).

Referências

ABREU, G. S. A. Lysimaco Ferreira da Costa e o Ensino Secundário Brasileiro. **Revista História da Educação ASPHE**. Pelotas, v. 12, n. 26 p. 165-189, set/dez, 2008.

BLANCK MIGUEL, M. E. A História da Escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Orgs.). **Educação em Debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p.187-209.

BENCOSTTA, M. L. A. Desfiles Patrióticos: memória e cultura cívica dos Grupos Escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, D. G. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 299-321.

COSTA, L. F. da. **Bases educativas para a organização da nova escola secundária do Paraná**. Curitiba: Imprensa Paranaense, 1923.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História da formação docente no Brasil**. Educação, Santa Maria, v.30, n.2, p. 11-26, 2005.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOURINHO, P. Lysimaco Ferreira da Costa (oração proferida em 23 de julho de 1942 no Salão Nobre da Universidade do Paraná). In: COSTA, M. J. F. F. da. **Lysimaco Ferreira da Costa**: a dimensão de um homem – lembranças que ficam. Curitiba: Vicentina, 2002. p. 80-90.

Palavras-chave: História da Educação do Paraná; Escola Normal Secundária; Lysimaco Ferreira da Costa.

CONTRIBUIÇÕES DOS JESUÍTAS NO PARANÁ NO PERÍODO COLONIAL

CRISTIANE SILVA MELO - UNESPAR

ANDRÉ DE SOUZA SANTOS - UEM

LIGIANE APARECIDA SILVA - UEM

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho aborda a atuação dos jesuítas no estado do Paraná no período colonial. Tem como objetivo investigar aspectos relevantes dessa atuação no intuito de responder ao seguinte questionamento: Quais as contribuições dos jesuítas no território paranaense no período colonial?. Para tanto, buscou-se conhecer a participação dos jesuítas espanhóis na sociedade paranaense, com destaque para a criação das Missões, a educação e a cultura e apresentar características políticas e sociais da sociedade paranaense colonial nos séculos XVI e XVII, nas regiões sob o domínio português. Por meio de pesquisa bibliográfica pautada em análises da historiografia sobre o Paraná no período colonial, bem como sobre o programa educativo jesuítico implementado no Brasil, identificou-se que o legado dos jesuítas no Paraná se destaca pela participação dos jesuítas espanhóis e portugueses na construção de Missões que privilegiaram a catequização e transmissão da cultura europeia. Nessas localidades, os jesuítas também colaboraram na organização de colégios, ensino de primeiras letras e aprendizagens agrícolas necessárias para a subsistência e economia das missões. O marco definido pelo Tratado de Tordesilhas (1494), entre Portugal e Espanha, favoreceu o domínio espanhol sobre a maior parte do Paraná, a região leste litorânea do estado ficou em especial com os portugueses. As primeiras três cidades espanholas fundadas no Paraná foram *Ontiveiros* em 1554, *Cidade Real Del Guairá* em 1556 e *Vila Rica do Espírito Santo* I em 1570, na região da denominada Província Del Guairá povoada principalmente pelos povos Guarani e Jê. Fundaram-se, cerca de 15 Missões Jesuíticas, entre os anos de 1610 e 1628, no estado. Tem-se a notícia que na Missão de *Nuestra Señora de Loreto* houve a criação de uma escola de Belas Artes, na Missão de *San Ignacio Mini*, onde havia cerca de 850 famílias Guarani, estima-se que 500 crianças estudavam no Colégio localizado ao lado da Igreja; essas reduções juntas reuniam cerca de 8.000 indígenas, havia construções em taipa de pilão, plantações agrícolas e criação de animais domésticos. (PARELLLADA, 2013). Na região dos portugueses surgiu Paranaguá-PR, Curitiba-PR, entre outras vilas. Curitiba, fundada em março de 1693, no final do século XVII, caracterizava-se por uma cultura de subsistência e atividade econômica com base na mineração. (CURITIBA, 2019). Sobre a educação dos jesuítas, cumpre destacar que inicialmente os jesuítas seguiram o plano de instrução de Manoel de Nóbrega, que enfatizava o aprendizado do português para os índios, a aprendizagem da doutrina cristã, escola de ler e escrever, opcionalmente canto orfeônico e música instrumental, aprendizagem profissional e agrícola e estudos de gramática latina aos que iriam prosseguir seus estudos na Europa. (SAVIANI, 2007). Os jesuítas, por outro lado, desde sua chegada no Brasil em 1549, tiveram que encontrar alternativas para se aproximarem dos índios e conviver com eles, para isso aprenderam a cultura e língua indígena, em sua prática de ensino utilizaram teatro, instrumentos musicais, mímicas entre outros recursos. (PAIVA, 2015). As reduções construídas pelos jesuítas espanhóis na região del Guairá foram destruídas

pelos bandeirantes, que almejaram exploração e ouro, muitos índios foram capturados e povoações dizimadas. (WACHOWICZ, 2010). No dicionário histórico-biográfico do Paraná (1991), são descritas as etapas dessa destruição, indica-se que "[...] Os paulistas, divididos em várias colunas, seguiram via terrestre pelo antigo caminho indígena do Tibagi, continuando água abaixo pela cuenca deste até o rio Ivaí, apresentando-se de repente no coração do Guairá [...]". (PARANÁ, 1991, p. 119). Após a chegada, e "[...] os choques havidos desde a Encarnação (Missão Nossa Senhora da Encarnação)", "[...] Sucederam-se ataques continuados, de tal modo que, em março, estava destruída a obra dos jesuítas no Guairá. Reduções como as de Jesus-Maria e São Miguel (que também se localizavam na região del Guairá), ficaram em ruínas. Outras foram abandonadas [...]" (PARANÁ, 1991, p. 119). O estudo possibilitou a compreensão de que as minúcias do processo de disputa político-religiosa encaminhado por jesuítas espanhóis e portugueses mediante a catequização e a conversão dos indígenas são elementos significativos para o entendimento da relação educação-sociedade no período colonial, em especial no estado do Paraná. Concordamos com a reflexão de Costa (2007, p. 35) que afirma que "Não interessa concluir se eles foram benéficos ou maléficos para a história da humanidade [...]", o que se quer "[...] é o entendimento que o agir jesuítico ocorreu num determinado período da história humana que tinha um contexto determinado e determinante [...]", desse modo a racionalidade jesuítica, incluindo o agir, o compreender, o ensinar, o aprender e o evangelizar se constituíram num contexto histórico, em meio aos condicionantes políticos, econômico e sociais influentes.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. J. Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e o Ratio Studiorum. In: PAIVA, J. M. de; BITTAR, M.; ASSUNÇÃO, P. de (Orgs.). **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. São Paulo, SP: ARKÉ, 2007. p. 29-43.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Perfil da Cidade de Curitiba**. Disponível: https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/perfil-da-cidade-de-curitiba/174. Acesso: 27 jun. 2019.

PAIVA, W. A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 201 – 222, outubro/dezembro, 2015.

PARANÁ. **Dicionário histórico-biográfico**. Curitiba, PR: Chain: Banco do Estado do Paraná, 1991.

PARELLADA, C. I. Arte e espacialidades nas cidades coloniais espanholas (1554-1632) e nas missões jesuíticas do Guairá (1610-1631). **Revista Memorare**. vol. 1. n. 1, p. 250-256, SC: UNISUL, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

WACHOWICZ, R. C. **História do Paraná**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2010.

Palavras-chave: Brasil Colônia; Paraná; Jesuítas.

HISTÓRIA DO BRASIL: MÉTODOS DE ENSINO

INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA

THAYNÁ LORRANY DA SILVA NASCIMENTO - UEPA

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

Ao decorrer das aulas de história da educação nos foi solicitado a produção de um plano de aula onde, sua metodologia fosse feita de forma lúdica e interativa.

Dentro dessa perspectiva e pensando na precariedade do ensino de história nas séries iniciais, principalmente no contexto que diz respeitos aos índios, onde o Brasil encontra-se em posição de negação de sua própria história e até mesmo busca camuflar a mesma dando mais ênfase ao que se é escrito por mãos europeias, escolhemos o marco teórico do Diretório dos Índios, documento escrito durante o século XVIII, 1755, e para a boa execução do trabalho, foi usado documentos teóricos como o de Boris Fausto, Tatiana Veríssimo e Jakeline Pereira, a fim de comprovar as informações presentes na prática, tornar a mesma mais densa em conteúdo, e, dessa forma, tornar o ensino de história das séries iniciais mais prazeroso e proveitoso tanto para o professor como para o aluno.

Objetivo geral

Com a execução dessa prática pedagógica, tem-se como objetivos a desconstrução da escrita da história do Brasil que enfatiza o protagonismo branco europeu, e o reconhecimento da história dos índios que faz parte da nossa identidade como cidadãos do Brasil.

Buscamos também inserir de forma significativa o aluno na produção do conhecimento dentro da sala de aula e do próprio jogo, gerando dessa forma um relacionamento íntimo entre o educando e a história, o fazendo perceber que a mesma é também parte de sua identidade.

Objetivos específicos.

1. Desconstruir o “romantismo” presente nos livros didáticos que amenizam o prejuízo causado pelos europeus à cultura indígena;
2. Reconhecer o educando como produtor de conhecimento;
3. Tornar o ensino de história mais atrativo para os educandos.

Metodologia

A prática consiste em um caminho produzido com TNT e EVA, onde nele se encontram os ditos principais do Diretório dos índios, como: a mudança na forma de se relacionar entre índios e brancos e índios, o comércio entre eles, matrimônio, onde os índios eram coagidos a casar com brancos (as), as vestimentas que foram inseridas no cotidiano dos índios, substituindo a nudez ou os adornos usados por eles, ao decorrer do diretório e juntamente com esse feito a proibição da nudez e do uso desses adornos, os sobrenomes dados aos índios para fins de diferenciação entre eles, a substituição da língua mãe, ou tupi, pelo português e a proibição de seu uso.

Junto com esse material está uma roleta, produzida com papel cartão e tinta, que define quantos passos cada pessoa dará na sua vez de jogar, a qual contém números de 1 a 4, dessa forma, a cada casa parada os alunos precisarão simbolicamente praticar uma ação, que será o

cumprimento dos estatutos estabelecidos pelo diretório, assim, poderão perceber que os impactos dessa lei que vinha mascarada de o índio cidadão, foram sentidos em todas as áreas da vida dos mesmos e mudaram sua cultura.

Baseado no conceito elaborado por Bourdieu de capital cultural, para compor o jogo será feita um espécie de bagagem que conterá os atributos da cultura indígena escritos em papéis, ao decorrer do jogo esses papéis serão substituídos por outros onde estarão descritos elementos da cultura europeia imposta aos índios desde o início do processo de colonização, e consolidados com a execução do diretório.

Marco teórico

O ciclo do ouro no Brasil tem seu início mais precisamente no fim do século XVII, após anos de domínio da economia majoritariamente açucareira, nessa época o Brasil não era mais o único produtor de açúcar, por isso surgiu à necessidade de buscar outra forma de economia, foi então que as primeiras minas foram descobertas no Brasil nas regiões de Minas Gerais e Goiás. Vale ressaltar que mesmo no apogeu do ciclo do ouro a economia brasileira também se encontrava divida entre a pecuária e produção de açúcar (BORIS, pag.57).

Nesta mesma época, em 1755 mais precisamente, foi também criado o chamado Diretório dos índios, o qual foi assinado pelo então Rei de Portugal D. José I e aplicado no Brasil por Marquês de Pombal, seu ministro. O decreto trazia consigo as propostas de total transformação da forma de viver dos índios e de se relacionar, trazendo cada vez mais a forma de vida europeia para dentro das aldeias.

Os aldeamentos antes formados por índios catequisados passaram para a condição de vilas ou aldeias, Marquês tinha a intenção de transformar o índio em um trabalhador livre, portanto podiam ter acesso aos mesmos direitos dos cidadãos livres comuns, dando a eles os mesmos direitos que os que já eram cidadãos possuíam, mas a prática foi diferente.

Nessa época uma leva de negros fora trazida do continente africano para serem escravizados para que dessa forma os índios fossem “libertos”, mas como afirmam Tatiana Veríssimo e Jakeline Pereira:

> Mendonça Furtado, em suas estadias na região do rio Negro e Amazonas, constatou que os colonos e o governo real ainda dependiam fortemente do trabalho indígena. E, por essa razão, afirmou que se aos índios fosse dado o direito de cuidar das suas próprias vilas, eles passariam a recusar o trabalho para outros. Assim, nas vilas portuguesas durante os quarenta anos do Diretório dos Índios, a população indígena foi fortemente empregada.

Dessa forma, pode-se concluir que os índios estavam livres quando nos referimos a todos os colonos, mas ainda estavam sendo forçados a trabalhar pela minoria responsável pelo Diretório, os quais podiam impedir os índios de trabalharem livremente para quem desejassem.

Os índios que estavam sob as ordens do Diretório sabiam que na verdade estavam sendo escravizados, por isso fugiam e formavam mocambos e quilombos que funcionavam nessa época como as favelas hoje em dia, eram geralmente construídos em terrenos baldios ou pântanos, sendo quase inabitáveis, mas serviam de refúgio para os índios fugitivos.

Outro motivo de fuga eram as doenças adquiridas pelos índios antes de fugirem, e após a fuga acabavam por transmitir essas doenças a índios de fora das aldeias controladas por Portugal.

Durante o Diretório houve considerável redução no número da população indígena, causada pelo grande sofrimento de serem escravizados, afetados por doenças e até pena de morte, caso se opusessem as ordens do decreto, dados precisos afirmam que, no início do Diretório havia cerca de 30 mil indígenas e no fim apenas 19 mil.

Com a chegada de 1777 o rei de Portugal Dom José I morre e o Diretório começa a ser questionado, e pela redução drástica da população indígena, em 12 de maio de 1798 o decreto foi abolido pelo príncipe regente D. João VI.

Resultados

Os resultados esperados consistem em: maior interesse dos alunos quanto à história do Brasil que está inteiramente ligada à história dos índios, e esperamos também assim como está previsto na LDB SECÇÃO III. Art. 32 II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade. Assim esperamos que os alunos desenvolvam os valores necessários para compreender a história e desconstruir a soberania branca constantemente relatada nos livros da educação infantil.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. Escritos de educação, Petrópolis. Vozes (2003).

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. - Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. Nação Mestiça. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 22/06/2019.

FAUSTO, Boris. História concisa do Brasil. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

VERÍSSIMO, Tatiana Corrêa. PEREIRA, Jakeline. A floresta habitada: a história da ocupação humana na Amazônia. - Belém, PA: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), 2014.

Palavras-chave: Diretório; desconstrução; reconhecimento.

O PAPEL DO MUSEU DO HOLOCAUSTO DE CURITIBA COMO IMERSÃO HISTÓRICA AOS EDUCANDOS E EDUCADORES

SUZANA VIEIRA MACEDO - UNINTER

MARIA LETICIA DA SILVA DIAS - UNINTER

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa se insere no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Educação, Sociedade e Política (GHESP-Cnpq), o presente trabalho problematizou a formação inicial de professores a partir da educação em Museus. Os museus como as escolas, são espaços dedicados aos desafios do ensinar e ao aprender, os museus são escolas informais e, ali contextualiza-se diferentes maneiras de olhar para a relação ensino aprendizagem realizados nas escolas. A presente pesquisa tem por objetivo investigar a perspectiva da ação docente com o trabalho de visitas em museus no sentido de resgatar o trabalho pedagógico no que se refere a preservação da memória cultural e patrimonial.

Introdução

Concordamos com Seabra (2012), quando expõem a importância da dimensão de pesquisas docentes em museus, o conhecimento produzido pelos visitantes de museus é um ponto de partida para a reflexão sobre os sentidos das práticas culturais que perpassem museus e escolas. Outra dimensão da pesquisa é a ampliação das reflexões teóricas e metodológicas sobre as competências culturais, ou a formação histórica, em especial suas dimensões estéticas e políticas desencadeadas a partir das visitas. O problema de pesquisa visa possibilitar o efetivo trabalho docente com visitas técnicas em museus considerando, estas visitas técnicas como estratégias pedagógicas para o debate da preservação cultural de uma sociedade, dos usos da memória e da importância da construção histórica.Utilizamos a pesquisa de campo e a pesquisa documental e bibliográfica, de modo a observar a prática da sala de aula e o cotidiano empírico do espaço escolar, e o quanto significativo podem ser as visitas em museus.

CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DO MUSEU DO HOLOCAUSTO

A primeira Guerra Mundial - 1914 a 1918 - teve a Tríplice Entente como vitoriosa após receber apoio dos Estados Unidos da América. A Alemanha derrotada passa a buscar culpados pelo fracasso, é nesse clima que surge o partido Nacional Socialista - posteriormente nomeado de Partido Nazista por Adolf Hitler - com o slogan “Antissemitas do mundo, unam-se”.

Segundo material disponibilizado pelo Museu do Holocausto:

Os nazistas que chegaram ao poder na Alemanha em janeiro de 1933, acreditavam que os Alemães eram de uma raça superior e que havia raças inferiores como a dos judeus, [...] Após a ascensão ao poder iniciou um intenso processo de exclusão e violência contra os judeus [...], tal processo ficou conhecido como Holocausto ou Shoá (que em hebraico significa “catástrofe”), um dos maiores genocídios, resultando na morte de mais de seis milhões de pessoas (VIRTUOUS TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO, 2009)

Mesmo ao final do período muitas pessoas se recusaram a voltar para suas casas, outras mesmo buscando reencontrar seus lares encontraram resquícios latentes do antissemitismo, o sentimento geral era de que não havia mais lugar para os Judeus na Polônia.

Após o Holocausto muitos sobreviventes encontraram abrigo nos campos para deslocados de guerra (DP) administrados pelos poderes Aliados. Entre 1948 e 1951, cerca de 700.000 sobreviventes emigraram da Europa para Israel. Muitos outros judeus deslocados de guerra emigraram para os Estados Unidos e para outras nações, tais como o Brasil. (Colônia do Hellmut, (SCHAEFFER, LITIVIN, et al., 2014)

A possibilidade de migração que alguns países da América do Sul proporcionaram aos sobreviventes do Holocausto permitiu que muitas famílias não deixassem de sonhar com uma vida nova, esse foi o caso da família Burstein que lutou bravamente contra o Nazismo na Alemanha e encontrou abrigo na Bolívia.

Passados alguns anos, um dos cunhados de Burstein, que tinha contatos em Curitiba, resolveu se mudar para o Brasil com parte da família. Burstein estava casado e trabalhando com a venda de automóveis na Bolívia, mas foi convencido pela mãe a acompanhar a família. Chegou em 1957 para trabalhar como comerciante. (LARANJEIRA, 2019)

O MUSEU

Inaugurado em 2011 e localizado no bairro Bom Retiro em Curitiba, foi o primeiro museu sobre o Holocausto no Brasil. Seu acervo é composto por objetos de doações de sobreviventes e suas famílias e a estadia no museu é uma imersão na história vivida por milhares de pessoas. Com conceito de museu interativo, todos os espaços são planejados para despertar sentimentos nos visitantes, eles criam a possibilidade de uma experiência inesquecível para as pessoas.

Burstein serviu de inspiração para o genro Miguel Krigsner - fundador da Rede Boticário - criar o Museu Particular do Holocausto com a seguinte proposta:“A memória tem que ser preservada. Eu queria que fosse um museu extremamente educativo, não de velharia; algo moderno para atrair jovens e adultos”. (LARANJEIRA, 2019)

A visita possui um percurso cronológico com o intuito de fazer o visitante compreender o contexto histórico dos fatos que desencadearam no Holocausto. Os ambientes possuem uma série de painéis informativos que abordam temas como: uma linha do tempo do período, o Boicote Econômico, a queima dos Livros Proibidos, as Sinagogas Incendiadas, as propagandas do Partido Nazista, a contextualização política, divisão dos Judeus em Guetos, o Campo de Extermínio, o Movimento de Resistência, às Personalidades que auxiliaram os Judeus, entre outros. Também é possível encontrar junto aos painéis objetos reais que pertenciam aos protagonistas do período (tanto de vítimas, quanto de militares).

Buscando sempre a inovação, após 8 anos de funcionamento, está ocorrendo uma nova curadoria de objetos e depoimentos para compor uma nova exposição no local (segundo depoimento de funcionários. O site também se mantém atualizado com novas ferramentas para melhorar a experiência do usuário e acompanhar as atualizações do espaço físico.

O museu também tem como proposta oferecer cursos e materiais de apoio a educadores e expandir suas atividades para além de territórios curitibanos. Como exemplo dessa linha de atuação o museu disponibilizará malas itinerantes contendo materiais relacionados ao Holocausto que serão destinadas à escolas para incentivar o debate sobre intolerância, preconceito e discriminação, proporcionando aos envolvidos um aprendizado mais significativo e o acesso à cultura, mesmo em espaços formais de educação.

O museu conta com um site no qual constam diversas informações, dentre elas exposições, depoimentos de sobreviventes, dados e palestras. Em visitas há a possibilidade de fazer agendamentos para conhecer o local, já o tour virtual permite visitar o museu através do computador, além de mostrar os artefatos presentes no local, há trilha sonora e alguns dos objetos possuem interação com textos explicativos. É possível ter acesso a cursos, materiais para educadores e exposições além de vários links que trazem arquivos históricos judaicos nacionais e internacionais. O usuário pode acessar as matérias que já foram realizadas sobre o

museu e sua importância, também é possível se tornar um amigo do museu e ajudar financeiramente a manter o seu funcionamento. O museu possui uma página no Facebook Museu do Holocausto de Curitiba, por lá são compartilhadas matérias relevantes ao tema, depoimentos, frases de sobreviventes, indicação de livros, etc. Na plataforma Youtube o canal é intitulado Luz sobre o caos, lá é possível acessar vídeos que abordam a temática do holocausto.

RESULTADOS E ANÁLISES

A inserção dos bolsistas de iniciação científica no debate sobre a formação docente e sobre a relação da preservação da memória e da história se faz pelo entendimento de que os monumentos são nossas heranças do passado, como monumentos, os documentos também representam as escolhas do historiador conforme direciona Le Goff (1996), escolhas estas que norteiam desde a identificação até a manipulação das fontes. E é sempre bom lembrar que o historiador é a chave para o diálogo entre a fonte e a pesquisa histórica.

Entendemos que o documento é antes de mais nada um resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade, que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda em silêncio. (LE GOFF,1996, p.547)

Ragazzini (2001) indica ainda que, fazer história também tem muita história, o desvelamento do passado transforma-se em presente, com uma atividade intensa que existe da descoberta e garimpagem das fontes, e a atividade com visitas técnicas em museus deve trazer possibilidades de reflexão sobre da construção histórica.

Este trabalho buscou compreender como os temas museu, memória e bem cultural aparecem na formação docente. Além de seu histórico, representam oportunidades para que todos se coloquem diante de situações desafiantes, estimulando o interesse e a participação, propiciando contatos diretos com fontes e documentos históricos, incentivando os alunos a formular suas próprias construções sobre o que é história e os usos da memória. Segundo Barros;

REFERÊNCIAS

BARROS, José D’Assunção. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. Revista MOUSEION, vol. 3, n.5, Jan-jul. /2009.

LE GOFF, J. História e memória. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. Educar em Revista. Curitiba, PR: Editora da UFPR, nº 18, 2001.

SEABRA, E. A. D. . Práticas de visitas a museus: ensino de história e formação de professores. e-Hum , v. 5, p. 01-23, 2012.

LARANJEIRA, L. O fugitivo de campo de concentração que lutou nos bosques contra os nazistas e inspirou único Museu do Holocausto no Brasil. BBC News Brasil, 2019. Disponivel em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41310817. Acesso em: 19 junho 2019.

SCHAEFFER, et al. Os alemães e a Segunda Guerra Mundial. Colônia do Hellmutt, 2014. Disponivel em: https://coloniadohellmutt.wordpress.com/2014/05/26/os-alemaes-e-a-segunda-guerra-mundial/. Acesso em: 19 junho 2019.

Palavras-chave: Museu; Holocausto; Docência; História; Memória;

A HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA (IN)FAME NOS CONFINS DA AMAZÔNIA RORAIMENSE

MARIA CLELIA PEREIRA DA COSTA - USF

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Este artigo, que é um recorte da minha pesquisa de doutorado em andamento, tem como premissa apresentar a história de vida de uma professora que atuou em escolas de difícil acesso no ex-Território Federal de Roraima. As discussões são embasadas nos conceitos de Michel Foucault, "A vida dos homens infames (2003)". A metodologia aplicada parte de uma pesquisa qualitativa, descritiva por meio de uma entrevista semiestruturada organizada e realizada com a filha da professora Ordalha Araújo, a primeira Diretora Oficial da Escola Estadual José de Alencar, situada em Rorainópolis km 468. A entrevistada apresentou diversos traços de empoderamento da personagem, ao resistir ao poder político de uma época, ao gerenciar escolas públicas buscando sua autonomia, formação dos professores leigos, sujeitos ativos independentes, satisfeitos ou não, a escola se desenvolveu e caminhou pelo trabalho coletivo dos educadores, liderados por Ordalha.

Palavras-Chaves: Educação, História de vida, Professora, Estudos foucaultianos.

Introdução

Atualmente analisar o comportamento das mulheres na sociedade é entender o seu valor humano e perceber como estas foram silenciadas, oprimidas, esquecidas desde à antiguidade, não importa seus feitos. Contar suas histórias é pensar que amanhã haverá outras, é entregar-se a uma análise detalhada a cada ponto dado no tecido "escrito"[1], de forma transversal em que a linha possa atravessar e deixar marcas profundas, abocanhando os fiapos que saem dos pensamentos do pesquisador e misturam-se a outros ingredientes que vão formar a história de vida da personagem deste artigo.

A metodologia aplicada parte de uma pesquisa qualitativa, por meio de uma entrevista semiestruturada, realizada com a filha de Ordalha de Araújo considerada a primeira Diretora da Escola José de Alencar. Como fundamentação teórica, pautamo-nos na obra de Foucault, "A Vida dos Homens Infames". A seguir fazemos uma breve apresentação da obra que inspirou o trabalho e na sequência, passamos à análise, seguida das considerações parciais e referências.

As ferramentas do discurso à luz dos homens infames

Ao trazer à torna "A vida dos homens infames", no final da década de 1970, o filósofo Michel Foucault, nos privilegiou com uma bela literatura, entendida por um duplo sentido, destinado a provas sobre vidas silenciadas de pessoas sem nenhuma glória e que, por influência do exercício do poder, tornaram as vidas desses seres humanos mais desgraçados possíveis.

Foucault fornece imagens vivas e históricas ao leitor por meio dos arquivos exumados do internato do Hospital Geral e da Bastilha francesa, ou seja, os manuscritos, documentos importantes que contavam as formas cruéis de como alguns seres humanos insignificantes surgidos do meio dos mortos, foram excluídos da história por diversos motivos considerados imperdoáveis.

O filósofo trabalhou intensamente debruçado sobre os arquivos, transformando em diversos projetos de pesquisa, buscou mostrar o silêncio daqueles que foram vencidos, sem deixar marcas, nem mesmo relatos de suas vidas desvalidas.

Eu quis que se tratasse sempre de existências reais; que se pudessem dar-lhes um lugar e uma data; que por trás desses nomes que não dizem mais nada, por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser, na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houvesse homens que viveram e estão mortos, sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações (FOUCAULT, 2003, p.205).

O filósofo relatou seus sentimentos ao encontrar documentos tão raros a respeito das vidas infames daqueles que foram silenciados em suas ações cotidianas, as quais suas expressividades não beneficiaram seus atos sufocados "(como se sufoca um grito, um fogo ou um animal por esganadura); procurei saber a razão pela qual se quis impedir com tanto zelo os pobres espíritos de passearem pelas estradas desconhecidas" (FOUCAULT, 2003, p. 204).

Assim como Foucault (2003) dedicou-se a escrever a história dos sujeitos infames, esquecidos e apagados pela história francesa, este artigo também traz a história daquela professora esquecida da história da educação roraimense, e seus relatos de vida.

Conhecendo a subjetividade daquela mulher e sua trajetória de vida

É por essa trinca que vou construir os discursos daquela que em vida se chamou Ordalha Araújo de Lima, mulher empoderada, corajosa como filha, mãe, professora, amiga, diretora, supervisora etc. Mulher que liderou entre 1982-1988 a escola de 1º Grau José de Alencar. E durante oito anos não houve páreo para seu trabalho de liderar um grupo de pessoas dedicadas e tornou-se uma das mulheres mais invejadas do Assentamento Anauá no meio político, social e educacional.

Ordalha nasceu em Boa Vista, Capital de Roraima, em 28 de fevereiro de 1954 e faleceu em 6 de agosto de 2001, aos quarenta e sete anos de idade e tem sido lembrada como a "a defensora dos alunos pobres" da Vila do Incra.

Perla Araújo recorda com carinho os feitos da mãe:

Minha mãe faleceu em seu ambiente de trabalho. Lembro dela fazendo o bem, ajudando as pessoas, entre as décadas de 70 e 80. Por causa de seu trabalho mudamos para muitos lugares difíceis de viver, estas ocasiões eram frustrantes, mas aprendemos lições importantes de compartilhar e não sermos egoístas, sentir a dor do outro, do coitado que sofria por um pedaço de pão, uma roupa, um chinelo, um medicamento. Ainda vejo minha mãe trabalhando até madrugada organizando eventos para angariar fundos em favor das escolas, dos alunos, das famílias doentes. Ela serviu não somente como professora, mas como mulher, mãe, aquela que cuidava de quem precisava (20/07/2015).

Ordalha conheceu e sentiu na pele a responsabilidade de assumir aos dezessete anos a carreira de professora e a necessidade dos alunos indígenas que seguiam nus, descalços, doentes pelo frio, falta de higiene, cuidado com alimentação, o que a fez trabalhar pelo social, pela saúde das crianças e orientação às mães no cuidado com os filhos pequenos. Buscou com avidez conhecimento e se fez conhecer pelo trabalho realizado, afinal seu futuro dependia exclusivamente de seu desempenho para vencer os desafios, que não foram poucos.

Depois de anos trabalhando em comunidades indígenas ao norte do ex-Território, Ordalha foi mandada aos vinte e oito anos de idade, já experiente e sem escolha para um novo arcabouço profissional, nos confins da Amazônia roraimense.

Ali se instalou às margens da BR 174, onde parecia estar vivendo uma sucessão de desafios, não somente em assumir a turma de 2ª série com 75 alunos, numa única sala da "Escolinha" do assentamento, mas por sentir-se impotente ao resolver os dilemas que os envolveu durante sua estadia no território Waimiri atroari[2] (moradia, aceitação no trabalho, a ausência dos filhos,

transporte, comunicação, mobiliario escolar, espaço escolar etc.), além do agenciamento de recursos financeiros da escola, havia a falta de supermercados, hospitais, praças, bibliotecas, livrarias coisas que poderiam fazer diferença nas relações sociais, coletivas e individuais dos migrantes.

A professora Ordalha teve uma atuação política, social e profissional bem intensa, nesse período, lutou em defesa de melhores condições espaciais, estruturais e pedagógicas da escola JA, e denunciou a realidade trágica dos migrantes por meio de seus ofícios dirigidos à cúpula política da época.

Sua felicidade estava no trabalho escolar, não importava a quem atendia se mulher, negro, pobre, índio, religiosos, migrantes, seu interesse estava acima dos desafios, afinal eram reais as dificuldades que enfrentavam naquele torrão seco distante de tudo. “Vidas singulares tomadas por não sei quais acasos, estranhos poemas, eis o que eu quis juntar em uma espécie de herbário” (FOUCAULT, 2003, p. 203). E neste vai e vem de ideias como “História de vida infame” que por anos permeou nos rincões de Roraima e ainda são desconhecidas.

Considerações parciais

Este artigo teve como proposta dar visibilidade à história de vida de professora Ordalha, mulher que não conhecia a palavra “não posso”, atuou em várias escolas como diretora e encerrou a carreira como Supervisora da escola Voltaire Pinto Ribeiro, e ali tombou pela morte causada pelo AVC.

Sua história de vida pode ser entendida pelas revelações de uma mulher que não foi heroína, mártir, santa, mas deixou um legado que merece ser conhecido pelas novas gerações. Uma mulher que trabalhou em prol do cuidado dos povos migrantes, ribeirinhos e indígenas. São histórias verídicas, as inconfessáveis verdades de uma mulher empoderada em tempo de Ditadura militar.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In:- Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 p.203-222.

[1] -Inspirado na vida de minha mãe, uma costureira que aos 75 anos continua ativa em sua máquina, onde faz seus modelitos uma verdadeira estilista.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

[2] -Etnia indígena pertencente a quem às terras do povoado Vila do Incra na divisa de Roraima com o Amazonas atual Distrito de Jundiá às margens da BR 174.

Palavras-chave: Educação, História de vida, Professora, Estudos foucaultianos.

O CENTRO DE MEMÓRIAS DO IFPR E A INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS PRIMEIROS CURSOS TÉCNICOS DA INSTITUIÇÃO (1936 – 1961)

WILSON LEMOS JUNIOR - IFPR

MARINA RITZMANN DE PAULA SOARES - IFPR

VANESSA CAUÊ KRUGEL - IFPR

Eixo – História da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Lei 8.159/91 proíbe que documentos arquivísticos de órgãos públicos sejam eliminados sem autorização prévia da instituição pública responsável por desempenhar essa função. Também assegura o acesso à informação aos documentos públicos, desde que não sejam considerados sigilosos. Conforme o art. 5º da lei 12.527/11, é "dever do Estado garantir o acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão". Isso compreende também a documentação escolar, uma vez que se configura em documentação de interesse público. Os arquivos públicos refletem as trajetórias das políticas de Estado. Como a informação é um bem público é de responsabilidade do Estado garantir o acesso aos documentos, fortalecendo a democracia.

Apesar de todo fundamento legal, infelizmente não há no Brasil, por parte das escolas públicas brasileiras, um movimento em prol de constituir arquivos ou centros de memórias que guardem os documentos produzidos historicamente. Ao ser criado no ano de 2008, o IFPR herdou toda documentação histórica proveniente da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, reunindo arquivos históricos de mais de 70 anos de testemunho da educação profissional curitibana.

O Centro de Memórias do IFPR foi criado no ano de 2016 e surgiu com o principal objetivo de localizar, catalogar, preservar e organizar os arquivos históricos das instituições que deram origem ao IFPR, como a Deutsche Schule (Escola Alemã), Colégio Progresso, Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná e Escola Técnica da UFPR. Desde 2016, os membros do Centro de Memórias buscam localizar e alocar tal documentação histórica em duas salas localizadas no prédio da Mate do IFPR – Campus Curitiba: o "Cofre" (sede do projeto) e a Sala de Arquivos. Entre os documentos, já foram recuperadas fotografias, matrículas de estudantes de diferentes épocas, livros de chamadas, projetos de cursos, convênios, atas de reuniões e etc. Atualmente, o Centro de Memórias atua em duas frentes, sendo uma para manutenção e recuperação do arquivo e outra para estudo e pesquisa histórica, amparada na história cultural, que investiga as origens do curso técnico integrado do IFPR entre os anos 1936 – 1961.

A história do IFPR teve origem no ano de 1869 com a criação da Escola Alemã chamada de Deutsche Schule, formada por imigrantes alemães fixados em Curitiba. Porém, o curso mais antigo, com vocação no ensino profissional, presente na história do IFPR é o curso de Contabilidade (antes chamado de curso de Comércio, Perito Contador ou Guarda Livros), iniciado ainda no Colégio Progresso.

Durante a década de 1930, com a ascensão do Governo de Getúlio Vargas, o processo de nacionalização do ensino tornou-se mais opressor do sofrido até então. Em 1934/35 muitas escolas alemãs, italianas, polonesas e japonesas foram fechadas e substituídas por escolas nacionais. Em 1938, o decreto 406, ordenou que todo material utilizado na escola elementar fosse em Português, que todos os diretores e professores das escolas fossem brasileiros natos, que nenhum texto, revista ou jornais circulassem nas regiões rurais e que no currículo escolar tivesse História e Geografia do Brasil. Além disso, proibiu que qualquer menor de 14 anos aprendesse a língua estrangeira, e ordenou destaque à bandeira brasileira em dias festivos (LEMOS, 2018).

Em 1939, Getúlio Vargas estabeleceu que o ministro da educação supervisionasse todos os livros das escolas elementar e secundária. Também, instruiu os secretários estaduais de Educação a construir e manter escolas em áreas de colonização de estrangeiros. Essa política interferiu no Colégio Progresso que, por exemplo, em 1938 foi alvo de ação militar:

[...] no início do mês de maio de 1938 a reunião contou com a presença de militares. Na ocasião, os presentes resolveram dar outra denominação ao estabelecimento, passando a chama-lo de Sociedade Colégio Progresso, atribuindo-lhe um caráter educativo, de acordo com as leis (SOUZA, 2012, p.79).

Em 1940, a cidade de Curitiba passou por transformações para coincidir com o imaginário de uma real capital, ”produtiva, próspera, civilizada [...] disciplinando o tráfego e descongestionando o centro” (SOUZA, 2012, p. 124). Dentro dessas propostas estava a construção de um eixo norte-sul e o alargamento da rua Barão do Serro Azul, o que interferiria com a fachada do colégio que necessitaria ser recuada em 15 metros.

O termo de cessão desta faixa é assinado em 1940, com a presença dos membros da Sociedade Colégio Progresso. Uma das partes do acordo para desapropriar parte do terreno da escola contou com o perdão de uma dívida pública (SOUZA, 2012).

No ano de 1942, as relações Brasil-Alemanha ficam abaladas, devido ao apoio do Brasil aos aliados na 2ª Guerra Mundial e a perseguição de imigrantes se torna acirrada. Inicia-se uma descaracterização da escola, forçando a naturalização de professores (SOUZA, 2012). Todos se encontravam em constante vigilância e seu material didático era checado em busca de livros estrangeiros e muitas vezes apreendido, como mostra a ficha no DOPS do professor Guilherme Schlechter, que foi preso por ser apanhado com 103 livros de literatura alemã dentro de sua casa:

Guilherme declarou ter sido professor da antiga escola alemã, hoje Ginásio Progresso, lecionando a língua alemã até novembro do ano passado, mas que devido a situação os alunos se tornarem poucos, passando então a lecionar violino do que atualmente é professor.

Com respeito aos livros apreendidos em sua residência, diz, serem os mesmos instrutivos: dicionários, fisicas, gramaticas e livros de leitura, todos em idioma alemão (DOPS, 1943).

Em 1943, se iniciaram as conversas entre a Sociedade e a Faculdade de Medicina do Paraná acerca de agregar a escola ao seu patrimônio. Com interesse no terreno da Escola Alemã, onde seria posteriormente edificado o Hospital de Clínicas, a Faculdade se comprometeu a continuar com o curso secundário que já era ofertado no Colégio. Em janeiro de 1943 é firmado o acordo de transferência dos imóveis e a mudança do nome do Curso de Comércio para “Academia de Comércio Progresso, anexa á faculdade de Direito do Paraná”. O curso propedêutico continuou

a ser ofertado na Barão do Serro Azul, primeiro com o nome de “Ginásio Progresso” e depois “Colégio Progresso”. Seu fechamento ocorreu no ano de 1944 (SOUZA, 2012).
O curso de Comércio se manteve na modalidade de Técnico Integrado desde a doação da escola em 1942 até o período atual. O curso Técnico Subsequente em Contabilidade foi criado no ano de 2000 e não objetivava substituir o curso integrado.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991 – Lei de Arquivos. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Diário Oficial União. Brasília, DF, 9 jan. 1991. Seção 1.

COELHO, Vanessa. Arquivo escolar: a perspectiva da legislação arquivística. 2016. 50 f. Orientador: Vitor Manoel Marques da Fonseca. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquivologia). Universidade Federal Fluminense, 2016.

DOPS. Delegacia de Ordem Pública Social. Secretaria de Investigações e Apreensões. Parte n.º 18. Curitiba, 4 de janeiro de 1943.

LEMOS JUNIOR, W. As origens da educação profissional no IFPR. In: SHIGUNOV, A. N.; SILVA, A. C.; FORTUNATO, I (org.). Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

LEMOS JR, W.; KRUGEL, V. C.; SCHEMES, A. F. Centro de Memória do IFPR – Campus Curitiba e o curso de Comércio do Colégio Progresso (1936 – 1941). Anais do XIII Educere. PUC-PR. Curitiba, 2017.

SOUZA, R. S. A estrada do poente. Curitiba: Máquina de escrever, 2012.
THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Palavras-chave: História da Educação; Educação Profissional e Tecnológica; IFPR – Campus Curitiba; Colégio Progresso; Escola Técnica da UFPR.

- POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

TATIANE APARECIDA MARTINI - IFC

SOLANGE APARECIDA ZOTTI - IFC

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

Este texto objetiva refletir sobre a seguinte problemática: "Qual a função social do ensino médio presente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) implantadas no Brasil?". Para alcançar o propósito, utilizar-nos-emos de uma metodologia de abordagem qualitativa, por meio da realização da análise documental das seguintes leis: 4024/61; 5692/71 e 7044/82; 9394/96.

O desenvolvimento das reflexões partem da primeira LDBEN 4024/61, considerada um grande avanço para a educação brasileira, embora expresse a dualidade em relação a função do ensino ginasial e colegial, que corroborou para que as classes populares não tivessem direito de acesso e permanência na educação.

Posteriormente, enfatizamos que o Brasil enfrentou um grande retrocesso, quando da aprovação da LDBEN 5692/71, imposta à sociedade no período de ditadura militar. Tal legislação, ao estabelecer inicialmente a profissionalização compulsória, suavizada com a reforma de 1982, visou atender às elites que almejavam para seus filhos o acesso à formação propedêutica, demonstra claramente seu compromisso com os interesses do capital.

Por fim, já durante a redemocratização do Brasil, a educação brasileira deu um importante passo, quando a LDBEN 9394/96 estabeleceu a educação como direito de todos, independentemente da sua condição social; a liberdade de ensinar, aprender e pesquisar; a construção das propostas pedagógicas com a participação dos professores e a possibilidade de uma compreensão acerca do processo educacional, com acenos para a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões.

2 FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: 4024/61, 5692/71 E 9394/96

A primeira LDBEN 4024/61, é considerada um grande avanço para o desenvolvimento da educação brasileira. Durante o período democrático, o Brasil buscava soluções para os desafios sociais e econômicos que o país enfrentava, um deles a erradicação do analfabetismo. Podemos identificar no art. 33 que a educação de grau médio destinava-se à formação do adolescente, sendo ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial. É presente também a visão desenvolvimentista ao estabelecer para o ensino técnico de grau médio os cursos industrial,

agrícola e comercial. Percebe-se que, apesar de considerada importante para a educação brasileira, não contribuiu para que as classes populares tivessem direito de acesso e permanência na educação de nível médio ao estabelecer exame de admissão para o primeiro ciclo. Dessa forma, muitos não prosseguiram nos estudos, tendo em vista a não aprovação em exame de admissão. O prosseguimento de estudos era prejudicado, tanto no ciclo ginasial como no colegial, já que "para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente" (Art. 37).

Em que pese a LDBEN 5692/71, elaborada e implantada de forma antidemocrática no período de ditadura militar, temos estabelecida a profissionalização compulsória para o ensino de segundo grau e forte presença, portanto do tecnicismo. Seu objetivo é a formação de mão de obra para o sistema capitalista vigente, convergindo com os propósitos da abertura da economia ao capital internacional, aliada à insuficiente distribuição de renda.

A educação geral foi prejudicada, pois instituiu a predominância da formação especial sobre a educação geral durante o chamado 2º grau. Seu texto, exageradamente objetivo, explicitava em inúmeros trechos como função primeira da educação a qualificação para o trabalho, sendo que a parte de formação especial teria "o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau" (Art. 5, § 2, alínea a). Normatiza também que essas etapas do ensino seriam ministradas obrigatoriamente na língua nacional, "como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (Art. 4, § 3º), expressando o ideal nacionalista, o que também pode ser evidenciado na obrigatoriedade da inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. Autoritária, a lei apresenta uma estrutura curricular extremamente rígida, estabelecendo o controle da educação nacional em prol dos interesses das elites.

Vale mencionar que a LDBEN 5692/71 não agradou nem mesmo as classes mais abastadas da sociedade brasileira, que almejavam uma educação propedêutica. Cedendo a essas pressões, o governo ditatorial promove uma reforma por meio da Lei 7044/82, que pouco ou quase nada alterou a essência tecnicista da lei anterior, substituindo a qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho. Tal suavização possibilitou à elite matricular seus filhos em escolas que pudessem oferecer a educação necessária para estes adentrarem às universidades. Tal legislação, portanto, induz a formação dual: educação profissional para a classe trabalhadora e propedêutica para as elites. Há que se mencionar ainda que a tarefa da formação profissional poderia ser dividida com as empresas, como observamos em seu artigo 6: "As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas."

Por fim, a LDBEN 9394/96, a primeira após a redemocratização do Brasil, considerada um marco para a educação brasileira, defende em seu artigo 3º que a educação deve ser ministrada sobre os princípios de: "Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância".

Esta Lei, trouxe consigo a idealização da educação como direito de todos, independente da sua condição social, uma vez que estabelece que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22).

Apesar de ser minimalista em alguns aspectos, que permitiram ao governo, por decretos, normatizar inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a LDBEN 9394/96 corrige históricas incoerências ao explicitar objetivos e normas específicas para todas as etapas da Educação Básica e também para a Educação Superior. Quanto ao ensino médio, a Lei

confere a prerrogativa se ser a última etapa da Educação Básica, em seu Art. 35, com as finalidades de:

> Consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos […] possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo […]; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Apesar de ser de grande importância para o desenvolvimento da educação brasileira, é válido ressaltar que muitos dos pressupostos expressos na Lei, não foram colocados adequadamente em prática e, muito disso, está relacionado a falta de investimentos no campo educacional. Assim, se antes tínhamos legislações insuficientes ou autoritárias, no presente temos legislações que não saem do papel.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese provisória finalizamos as reflexões mencionando que, embora tenhamos observado avanços no que diz respeito à formação dos estudantes da última etapa da Educação Básica com a LDBEN 9394/96, os desdobramentos dela, por meio de decretos ou leis que a modificam, tem sido bastante perversos com esses jovens. Afirmamos isto considerando especialmente os impactos da Lei n. 13.415/2017 sobre a formação dos jovens e atuação dos próprios docentes. Destacamos aqui apenas três situações: a) o estabelecimento de itinerários formativos e o limite de 1800 horas para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sendo obrigatórios em todos os anos apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, bem como o Inglês como língua estrangeira obrigatória (Art. 35 A, § 3º e 4º) – diminui consideravelmente as possibilidades de acesso aos conhecimentos de todas as ciências e compromete a formação integral dos estudantes; b) ao permitir que pessoas com "notório saber" possam exercer a docência, no itinerário formativo da formação técnica e profissional, há uma focalização na formação da mão de obra simples para o mercado de trabalho; assim como ao estabelecer que a oferta desse itinerário formativo possa ser realizado em parceria com outras instituições empobrece a concepção de formação profissional construída na última década; c) a indicação de que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC é arbitrária, tendo em vista a forma como a mesma foi construída e sua perspectiva estar comprometida com a criação de mecanismos de controle sobre as escolas, os alunos e as instituições formadoras de professores, por meio das avaliações de larga escala.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização d ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 02 jun.2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

Palavras-chave: Palavras-chave: Ensino Médio; Diretrizes e Bases da Educação; Função Social.

A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SOBRE O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC

VERONICA BRANCO - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema

No ano de 2012 a Prefeitura Municipal de Curitiba aderiu ao Programa Mais Educação (PME). Enfatiza-se que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem uma história já consolidada – de mais de 30 anos na educação em tempo integral.

O PME foi o Programa do Governo Federal, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17 de 2007 e consolidado pelo Decreto 7.083/10. Foi definido como uma estratégia indutora do Ministério da Educação (MEC) para as escolas públicas, municipais e estaduais, implantarem a educação em tempo integral.

O PME fez constar em documentos norteadores a importância da participação dos estudantes e de suas famílias no que concerne a educação em tempo integral.

Em 2016 a Secretaria Municipal de Educação (SME) orientou a reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas da RME. Neles consta a importância da participação coletiva, dos estudantes e de sua família, na gestão escolar.

Considerando tais dados, buscou-se responder, como parte da investigação da dissertação de mestrado defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, a seguinte problematização:

· Qual a perspectiva dos estudantes sobre a sua participação e o de suas famílias nas escolas que ofertam educação em tempo integral?

Objetivo Geral

- Analisar as perspectivas dos estudantes sobre a sua participação, bem como o das suas famílias, confrontando com as afirmações dispostas nos PPPs das escolas investigadas que afirmam a importância da gestão democrática na elaboração do documento e na sua concretização, como também diante do PME.

Objetivos específicos

- Analisar as considerações dos estudantes diante das afirmações dispostas nos PPPs das escolas em relação a sua participação e de suas famílias.
- Verificar se nas escolas investigadas havia possibilidades concretas de participação dos estudantes e de suas famílias, na gestão escolar.

Metodologia:

Para investigar o fenômeno a pesquisadora utilizou da pesquisa qualitativa, o que permitiu não se deter em apenas um discurso metodológico, e sim, segundo Flick (2009), transitar entre diferentes formas de levantamento de dados e de suas análises.

Dessa forma, nas diferentes fases da investigação houve pesquisa bibliográfica, pesquisa documental relacionadas aos materiais do Programa Mais Educação e aos PPPs das escolas participantes, como também a realização de rodas de conversa com quarenta (40) estudantes

que frequentavam cinco (5) escolas que ofertavam educação em tempo integral na RME de Curitiba.

As rodas de conversa foram filmadas, o que possibilitou a descrição e a análise de dados num retomar constante sobre o contexto em que a pesquisa ocorreu.

Para realizar a análise dos dados foi utilizado o software de pesquisa qualitativa Atlas TI, que permitiu a pesquisadora organizar categorias de análise e codificar os dados, e, posteriormente interpretá-los com base em Bardin (2011), estabelecendo etapas processuais para a metodologia: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Fundamentação Teórica

No Capítulo III, no Art.6.º, inciso V, da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, que institui o PME, consta a orientação de que as escolas que aderiram ao Programa de educação em tempo integral, considerassem a contribuição da expressão dos estudantes, sendo esses considerados como protagonistas no processo educacional (BRASIL, 2007).

Nos cadernos pedagógicos do programa há indicativos sobre a necessidade das escolas que ofertassem educação em tempo integral considerarem o estudante como centro do fazer educativo e, nesse sentido, seria de fundamental importância ouvi-los.

Nesse viés as escolas que ofertavam educação em tempo integral, na perspectiva da educação integral, ao (re)elaborar seu PPP, tiveram possibilidades de utilizá-lo como instrumento teórico-metodológico, segundo Vasconcellos (2002), o que poderia contribuir para o planejamento e consolidação da participação coletiva, se de fato estivesse fundamentado na gestão democrática.

Poiada em Sarmento (2003) pode-se discutir a importância de superar o adultocentrismo, pois, esse submete às crianças à passividade na estrutura escolar, na qual os tempos, os espaços e as práticas coletivas têm o adulto como centro de sua organização.

Quando investiga-se a perspectiva das crianças sobre a participação dessas na escola tem-se como pressuposto de que é necessário a mediação do adulto, uma vez que sem a ação do professor, segundo Paro (2011), o espontaneísmo se faria presente, o que não contribui para a consolidação das aprendizagens.

O mesmo autor, na mesma obra, destaca a importância das escolas organizarem os tempos e os espaços, objetivando o melhor aprendizado, como também as turmas e os diferentes grupos de estudantes com reflexões sobre a disposição dos espaços e dos equipamentos que permitam a participação dos estudantes na sala de aula.

Outro ponto importante a ser considerado pelas escolas, segundo Paro (2011) é a garantia de mecanismos institucionais de participação (Grêmio Estudantil, Conselho de Escola, Comitês, Assembleia de Estudantes, entre outros), o que permite à toda comunidade educativa ter representatividade, o que contribui para que a participação seja real e não esteja presente somente nos discursos.

Resultados

Ao analisar os PPPs das cinco (5) escolas investigadas verificou-se que todas afirmavam que a gestão democrática era o princípio a ser seguido pelas equipes escolares e, dessa forma a participação deveria ocorrer de forma a considerar todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive estudantes e famílias.

No entanto, em nenhum desses PPPs analisados houve o registro de como a participação dos sujeitos pertencentes à comunidade educativa foi considerada na sua elaboração e nem mesmo como os diferentes segmentos participariam da sua consolidação.

Ao analisar o que estava posto nestes documentos, contrapondo as afirmações dos estudantes sobre a sua participação no cotidiano escolar, observou-se o que Sarmento (2003) denomina de adultocentrismo, no qual o adulto é o centro do processo organizacional e não as crianças.

Em relação a participação das famílias no espaço escolar houve também contradições em relações ao que estava posto no documento da escola e o que as crianças afirmaram nas rodas de conversa. Enquanto no PPP ressaltava-se a importância da escuta de todos os envolvidos para a tomada de decisão na gestão escolar, no relato dos estudantes houve afirmações sobre a presença das famílias quando o "mau" comportamento do aluno se faz presente, sendo explicitado por eles que, para essa questão, não desejavam ter suas famílias chamadas à escola. Assim, questionou-se em que medida as escolas que ofertam educação em tempo integral têm procurado organizar espaços de participação para a comunidade escolar, como vêm afirmando em suas propostas pedagógicas, pois, no olhar dos estudantes, suas famílias vêm à escola em momentos pontuais, quando convocados, e não como participantes efetivos do projeto educativo, como também indica o PME.

Todas as escolas colocaram em seus PPPs como sendo essencial a importância da participação do Conselho de Escola, como órgão máximo de gestão colegiada e enfatizaram a necessidade de participação de todos os segmentos, a fim de que toda a comunidade escolar seja partícipe no processo educativo e, portanto, nas decisões da escola.

No entanto, mesmo que as famílias estejam citadas como um segmento essencial nas decisões da escola, verifica-se que, na prática, as mesmas limitam-se a serem convocadas em momentos esparsos e as crianças percebem essa situação, como se pode verificar em seus relatos.

As famílias vêm até a escola não como partícipes da organização escolar, mas convocados para serem comunicados sobre assuntos que dizem respeito ao que já foi anteriormente decidido, mesmo aqueles que fazem parte do Conselho de Escola: muitas vezes acabam apenas tomando conhecimento, nas reuniões, sobre aquilo que já foi adquirido pela escola, cabendo a eles apenas um olhar e uma assinatura nos documentos relacionados à prestação de contas.

Ao analisar os relatos sobre a própria participação dos estudantes e de suas famílias, observou-se que ocorre o que Formosinho e Araújo (2008), denominaram de participação convencionada: o que traz no discurso e nos documentos vigentes a importância da participação, mas, no entanto, não há o reconhecimento efetivo de suas vozes nas decisões a serem tomadas no interior da escola.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições, 2011.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf - . Acesso em: 20 fev. 2016. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. O.; ARAUJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: FORMOSINHO, J. O.; ARAUJO, S. B. A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora, 2008.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. Educar em Revista, Curitiba, n.41, p. 197-213, jul/set. 2011. Disponível em: http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/artigos/download/. Acesso em: 04 jun. 2017.

SARMENTO, M. J. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do "Ofício de Criança". Conferência Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais. Seminário Internacional da OMEP: Brasil, 2003, Cuiabá.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, Programa Mais Educação, participação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ESTADO NACIONAL EM ANÁLISE.

RAQUEL MARINA BARRETO - FECILCAM

SUZANA PINGUELLO MORGADO - UNESPAR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
O tema de pesquisa aqui apresentado é o debate nacional acerca das políticas públicas e de educação infantil no Brasil.

Problema
O debate sobre o nível de intervenção estatal no tocante às políticas de educação infantil requer nossa compreensão da forma como se deu a organização do Estado Nacional que propõe políticas. Este pressuposto está na base de nossa intenção de pesquisa aqui apresentada: Como entender o comprometimento assumido pelo Estado brasileiro no que se refere às propostas de políticas aprovadas para educação infantil? O Estado tem se eximido das suas responsabilidades acerca das políticas públicas educacionais, em especial na educação infantil?

Objetivo geral
Analisar o nível de intervenção do Estado Nacional nas políticas públicas, a fim de compreender as proposições para a política de educação infantil, no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988.

Objetivos específicos
Investigar a criação do Estado Nacional capitalista, com o intuito de compreender quais as funções assumidas por esta forma de administração.

Inquirir, na história da sociedade capitalista, sobre o surgimento das políticas públicas, com a finalidade de entender suas funções sociais.

Analisar as proposições de políticas para a educação infantil no Brasil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, com o objetivo de compreender o papel assumido pelo Estado Nacional nesta proposição.

Metodologia
Utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica a partir dos teóricos da área de políticas e das legislações educacionais. Esta proposição busca debater textos e artigos, a partir do marco legal de reconfiguração do Estado brasileiro na década de 1990, indícios legais da ação pública deste ente federado. E como método de investigação adotamos a pesquisa histórica que mantém suas bases nos acontecimentos históricos e na tentativa de compreender o presente a partir dos acontecimentos que, no decorrer do processo histórico, influenciou a atual organização das instituições, Marconi e Lakatos (2003).

Fundamentação Teórica

Ao compreender as políticas públicas brasileiras, bem como a relação entre Estado Nacional e política de educação infantil, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, é possível discutir a necessidade social do Estado. Segundo Bobbio (1998), o Estado possui relações com os meios sociais que estão em constante desenvolvimento, seus princípios, fundados no liberalismo clássico e seus fundamentos oscilam entre liberdade e participação, pelas quais as classes dominantes se estabelecem.

A formação do modo de produção capitalista se iniciou no fim da idade média, com a distinção dos indivíduos entre aqueles que possuem meio de produção e aqueles com somente a força de trabalho. O trabalho agrícola é substituído pelo industrial e prioriza o saber em potencial material, o produzido pelo homem, tendo como base o direito positivo. Surge então o capitalismo, modo de produção que perpetua até hoje (ALESSIO, 2016).

Nesse momento, o Estado se torna o órgão que propaga harmonia social e proporciona à burguesia o exercício de sua hegemonia sobre a classe dominada, conforme Gramsci (1988) apud Alessio (2016). Autores como Thomas Hobbes (1588-1679), acreditam que o ser humano é solitário, busca satisfazer suas necessidades e que, o Estado, seria o poder que uni todos em um corpo social. Já para Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), o ser humano só percebe sua individualidade ao viver no coletivo e, somente o Estado, como um desdobramento humano, pode proporcionar essa visão, por isso o Estado se torna essencial na sociedade como indica Nogueira (2017).

Outra forma de se pensar o Estado seria a partir da ideologia neoliberal, que propaga os processos de liberalização econômica. Ou seja, no Estado neoliberal as ações serão máximas para o capital e mínima para as políticas sociais. Para Moraes (2011, p. 5), “Segundo a doutrina liberal, a procura do lucro e a motivação do interesse próprio são inclinações fundamentais da natureza do homem”. Acredita-se que a vida individual social se limita perante a regulamentação estatal.

Nessa perspectiva, se pensa em um Estado que interfere minimamente na sociedade, na qual, políticas sociais, bem com políticas públicas, não são essenciais para essa forma de Estado e quando a são, se tornam instrumentos para expandir a ideologia do mercado. Ou seja, os interesses dominantes são favorecidos nessa forma de se pensar o Estado, deixa de representar a coletividade e defende os privilégios de só uma parte da sociedade conforme Nogueira (2017).

Na contemporaneidade, o Estado garante que no âmbito escolar se reproduza o pensamento capitalista, a competição, a eficiência e eficácia, formando assim um mercado educacional, o objetivo seria formar mão de obra.

Acerca do direito à educação, o Art. 205 da CF de 1988 relata que é dever do Estado essa garantia, ao proporcionar que as instituições escolares possam ofertar um ensino de qualidade. Além disso, ao final do referido artigo é indicado o papel da instituição, que seria se preocupar em formar cidadãos, bem como, trabalhadores qualificados que supram a necessidade de mão de obra do mercado. Percebe-se, mais uma vez, a influência direta do modo de produção na organização da educação no país. Citamos como exemplo as fundações de creches, para abrigar crianças enquanto seus pais estão trabalhando. As instituições escolares, específicas para educação infantil, surgiram no início do século XIX e começaram a chegar ao Brasil em meados de 1870, mas somente ganharam força com os direitos e as garantias constitucionais conquistadas pela sociedade civil na CF de 1988.

Ao adentrarmos na década de 1990 o marco documental que assegura educação às crianças da primeira infância é a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Além da responsabilidade pedagógica, houve o reconhecimento da necessidade de instituições como

creches e pré-escolas como as primeiras instâncias da educação básica. Ao considerar a LDBEN (1996), em seu Art. 2º do título II, é garantido por lei que o indivíduo tenha uma educação que o prepare para viver em sociedade, uma educação com princípios classificados como emancipadores, mas que procure, explicitamente, qualificar indivíduos para o trabalho. Mas, na prática a responsabilidade é primeiramente atribuída para a família, que é citada a frente dessa situação.

Já o Art. 29 da LDBEN (1996) relata que a Educação Infantil possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança, ou seja, amplia o sentido de cuidar para o de desenvolver aspectos físicos, psicológico, intelectuais e até mesmo sociais, tornando-se etapa essencial para vida escolar do indivíduo. Vale ressaltar que, a Educação Infantil é ofertada em creches para crianças de 4 meses a 3 anos, e pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade como etapa obrigatória. De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, em sua primeira meta redigida, de 2014-2024 as escolas de Educação Infantil devem atender, obrigatoriamente 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência do plano, ocorrendo, também, a universalização das pré-escolas até 2016.

Resultados

O Estado e suas propostas estão voltados para a classe dominante, para garantir que sua continuidade no poder, mesmo que seja entendido como provedor da estabilidade social, na prática corrobora para a desigualdade provoca a divisão de classes. No modo de produção capitalista, o Estado garante que os donos de meios de produção enriqueçam e os trabalhadores continuem a vender sua força de trabalho. Porém este ente federado necessita criar propostas governamentais que supram necessidades da classe trabalhadora, mesmo que de forma precária. As políticas públicas no Brasil possuem esse papel, e reflete diretamente a relação entre a pulação, à economia e o Estado, é ação governamental voltada para o social e os problemas que aflige os cidadãos dependem delas.

A educação, como exemplo, é essencial para a humanização e formação cidadã do indivíduo, como política pública encontra-se subsídios em leis que a garante com qualidade e gratuidade para todos. Essas leis também se estabelecem para a Educação Infantil. Uma vez que, a Educação Infantil no Brasil, mesmo no século XXI, ainda é vista como um local de cuidado e não de desenvolvimento infantil. Esse conceito está estabelecido, pois a formulação das primeiras Creches foi dada a partir das necessidades das mães de deixarem as crianças em algum local para trabalhar. Mas, mais uma vez, percebe-se como o modo de produção influencia diretamente na Educação Infantil, estabelecendo conceitos que perpetuam até a contemporaneidade, refletem a ideologia capitalista. Mesmo sendo uma etapa essencial para a humanização, à educação nas mãos do Estado acaba se tornando mercadoria.

Referências

ALESSIO, Maria Alice Gabiatti. **Estado, Sociedade Civil e o Controle Social**: uma análise desta relação sob a perspectiva do conceito gramsciano de estado ampliado. IV Congresso Brasileiro de Estudos e Organizacionais – CBEO. Porto Alegre. RS. Brasil, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

LIBÂNEO. Carlos José; OLIVEIRA. João Ferreira; TOSCHI Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai?. São Paulo: SENAC, 2001.

NOGUEIRA, Zilas. **Estado**: Quem precisa dele?. Maceió: Coletiva Veredas, 2017.

Palavras-chave: Estado Nacional. Políticas Públicas para a Educação. Políticas para a Educação Infantil.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DIALOGA COM O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO

RITA SCHANE - PUCPR

SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA - PUCPR

ROBERTA RAVAGLIO GAGNO - UNESPAR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Essa pesquisa tem por objetivo refletir se a política pública educacional, homologada em dezembro de 2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dialoga, ou não, com o princípio da gestão democrática do ensino. Destaca-se que, somente a participação não garante a democracia, pois esta depende de formas mais dialogadas e direcionadas de atuação participativa, que garantam aos sujeitos a possibilidade de atuação na instituição escolar e fora dela, permanentemente, por meio de instrumentos e processos aprendidos durante a sua passagem por formações mais estruturadas e eficazes. É também por meio da politização e da instrumentalização do professor, do aluno, das equipes escolares e da comunidade em geral que se torna possível a substituição da aceitação espontânea dos fatos, por uma direção e participação conscientes, a partir de uma visão de mundo coerente, crítica, renovada e que esteja a favor da transformação. Por entender que a educação está relacionada à organização cultural de um determinado país, em um específico momento, ou seja, em um contexto político e ideológico, se percebe que a BNCC, não tem, claramente, a intenção de emancipar, tampouco transformar a sociedade, mas sim, de colocar os alunos em situação de alienação e recepção de conceitos e os professores na condição de transmissores passivos de uma ideologia dominante e capitalista. Tais políticas "desempenham importante papel nos processos de legitimação que ocorrem nessas sociedades, expressam os interesses conservadores de grupos de direita que procuram aplicar às escolas as leis do livre mercado" (MOREIRA, 2000, p.109). Nesse movimento, é importante considerar, então, que a gestão democrática tem a participação e a autonomia como categorias fundamentais, sendo ela, parte integrante dos discursos nacionais e internacionais, o que viabiliza espaços para que se possa discutir as desigualdades sociais, bem como a possível ineficácia de tais políticas públicas educacionais. Muito se estuda sobre reformas curriculares, que se efetivam seguindo uma ótica neoliberal, mas pouco se procura caminhar em direção contrária ao discurso hegemônico e, o resultado dessa pesquisa deve ser capaz de analisar, refletir e discutir, não só os padrões de qualidade desejados para a educação pública atual, mas também às exigências de uma formação para a vida, voltada para o mundo contemporâneo, cada vez mais complexo e dinâmico, e não para a formação para o mercado de trabalho e a alienação e espoliação do trabalhador. Ler, analisar e discutir os textos referentes a BNCC para identificar se ela dialoga, ou não, com o princípio da gestão democrática do ensino, principalmente com as categorias de participação e autonomia, bem como as implicações que podem existir em relação a qualidade do trabalho do professor e ao desenvolvimento do protagonismo dos alunos é o objetivo maior, pois a discussão que aqui se propõe vai para além da busca de reflexões e de enfrentamentos com a realidade e com o referencial teórico existente, tem-se o desejo de indicar mais e novas possibilidades para a

escola pública articular esse diálogo, visando à formação do aluno numa perspectiva de desenvolvimento humano integral, considerando as mediações, as especificidades e a individualidade de cada um, e ainda, ressignificar o trabalho docente. Para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem utilizada é a qualitativa, e a busca pela empiria acontece por meio da pesquisa bibliográfica, a qual "utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados" (SEVERINO,2010,p.122) e da pesquisa de campo, que tem como fonte a coleta de dados (visitas, entrevistas e questionários). Como objetivos específicos, se quer avaliar a proposição da BNCC nos níveis municipal e estadual, a partir dos tensionamentos existentes no interior da escola e suas condições reais, e refletir como elas são implementadas e efetivadas em uma amostragem de escolas municipais e estaduais, situadas do município de Curitiba. Como resultado dessa articulação de conhecimentos, a pesquisa deve ser capaz de responder, não só aos padrões de qualidade desejados para a educação pública, mas também identificar as questões que permeiam a sua implementação, sendo possível, ainda, dar indicativos de como a BNCC atua, ou não, no viés da participação e da autonomia, no sentido da necessidade de uma formação para a vida, voltada para o mundo contemporâneo. De acordo com a legislação educacional brasileira, um dos princípios da gestão da educação é a democracia, pois educação é processo, é movimento, é política. A leitura de Gramsci (2004) permite ressaltar que a educação é um desdobramento da política e que seu conceito, na sociedade capitalista, caracteriza-se como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às exigências e necessidades do modo de produção capitalista, sendo treinado para desempenhar funções em uma hierarquia que divide os dirigentes dos dirigidos. Em síntese, tais políticas se efetivam, ou não, a partir das intenções do poder público, as quais configuram-se em práticas, se assim, o governo ou o dirigente desejar. É importante ressaltar que, para que as intenções e políticas educacionais sejam transformadas em políticas eminentemente eficazes, é necessário que sejam travadas discussões a partir das prioridades educacionais, nas quais as relações de poder não sobreponham às necessidades sociais. A BNCC, como esperado pela sociedade civil, deveria privilegiar princípios educativos capazes de levar a uma educação comprometida com a sabedoria e com o conhecimento, a qual prepararia os indivíduos para o exercício da cidadania e os qualificaria para o trabalho, de forma consciente e sustentável, mas o que se observa, pelo contrário, é a defesa da formação de seres individualistas, competitivos, responsáveis por uma sociedade excludente e partidária, por meio de uma linguagem codificada e ineficaz. Essas desigualdades e contrastes educacionais, segundo Frigotto (2009), caracterizam-se por um projeto de sociedade na qual a economia é dependente e a educação, a cidadania e a produção de ciência e tecnologia, assuntos de menor importância. Para Ganzeli (2000) a autonomia não se dá, ela se transfere, é a capacidade de um indivíduo, quer no coletivo, quer no individual, dar rumo a sua própria trajetória, valorizando, inclusive, a presença e a importância do outro. Portanto, a BNCC deveria propor a formação de um tipo de autonomia que não se estabelece a partir do outro, mas sim apesar do outro, oferecendo condições e suporte para uma construção autônoma. "O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho." (LIBÂNEO, 2009, p.112). Para Bordignon (2009), a autonomia é um dos fundamentos da gestão democrática e a participação e o exercício da cidadania significam o exercício do poder. Já a gestão democrática é a condição da qualidade sociocultural da educação e, por isso, deve ser garantida a participação de todos na elaboração de políticas públicas educacionais. No campo da educação, a ideia de democratização vem do princípio de educação para todos, porém democratizar não se resume em somente dar acesso, remete-se a estender esse direito, democratizar conhecimento, com práticas horizontais de atuação e disseminação das informações. A escola precisa contribuir com a construção da história da

sociedade, auxiliando o cidadão na escolha de governantes, permitindo que este se assuma como sujeito, para que exerça seu papel dirigente na definição dos destinos da sociedade. A gestão democrática da educação deve ser um processo de envolvimento político da comunidade, podendo auxiliar na produção de recursos e conhecimentos, bem como na emancipação política dos envolvidos. Para FERREIRA e SCHLESENER (2007, p.101) "a gestão democrática da educação e a construção coletiva do projeto político pedagógico no sentido de assegurar a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania". De acordo com Paro (1986) redimensiona-se a importância da educação como uma possibilidade às classes dominadas de conquistar os pressupostos necessários para a sua organização e emancipação política. A escola, como formadora para o trabalho e para a vida, é uma das instâncias necessárias para o processo de emancipação e construção da cidadania, partindo do eixo da gestão democrática e da implementação de políticas públicas educacionais relevantes e emancipatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, G. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FERREIRA, N. S. C.; SCHLESENER, A. H. A gestão democrática da educação e a formação do senso comum. In: SCHLESENER, A. H.; PANSARDI, M. V. (Orgs.). Políticas públicas e gestão da educação. Curitiba: UTP, 2007.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GANZELI, P. O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983-1996. Tese de Doutorado (Educação). Campinas: UNICAMP, 2000.

GRAMSCI, A. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base.Último acesso em 19/06/2019.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. Educação & Sociedade, vol. 21, nº 73, dez, 109-138. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

PARO, V. H. Administração Escolar: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

SEVERINO, A.J.A. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

Palavras-chave: BNCC; Educação; Democratização.

A CARREIRA DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL: VISÃO E PERSPECTIVAS NUM CENÁRIO DE EXPANSÃO DA EAD

GLADYS ROBERTA GARCIA - UNICID

CELIA MARIA HAAS - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A globalização e o advento da tecnologia têm causado inúmeras transformações no mundo, mudando, inclusive, a forma como o conhecimento é adquirido. Segundo Costa (2007, p.1) "na sociedade contemporânea, a globalização contribuiu com a mudança cultural na qual o conhecimento da informação se transformou em um bem de grande valor." O autor menciona que "os impactos produzidos na sociedade através dos meios de comunicação altamente sofisticados têm provocado modificação no estilo de conduta, atitudes, costumes e tendências das populações mundiais [...]" (COSTA, 2007, p.1)

Temos vivido na chamada Sociedade do Conhecimento. Essas mudanças causam impacto no mercado de trabalho e no perfil do profissional exigido por ele. Ferreira (2014, p. 198) afirma que a constante atualização de saberes se impôs como imprescindível ao perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho contemporâneo, que busca sujeitos responsáveis por seus projetos de carreira, flexíveis e competitivos.

Neste cenário, a educação superior brasileira vem crescendo, especialmente no âmbito privado, com destaque para a educação a distância (EaD). O último censo feito pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2017 contabilizou 7.773.827 milhões de alunos em 2016. O Censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) traz que o número de matrículas nos cursos EaD cresceu 17,6% em 2017, o que está sendo considerado o maior salto desde 2008.

Os cursos a distância possuem vantagens como a flexibilidade, a praticidade e menor custo. Assim, a educação a distância acaba promovendo maior acesso a uma instituição de educação superior e inserção das pessoas no mercado de trabalho.

A legislação tem favorecido essa expansão da educação a distância. O processo de normatização da educação a distância foi iniciado com a publicação do texto do artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desde então, diversas portarias têm sido publicadas, flexibilizando a legislação e permitindo a rápida expansão dos cursos a distância.

Dessa maneira, considerando também as mudanças na matriz curricular dos cursos que, numa tentativa de diminuir custos, estão migrando para EaD, esse estudo visa compreender com mais profundidade essa expansão e o efeito desse cenário na visão do professor da educação superior presencial sobre a EaD e as perspectivas sobre sua própria carreira. Além disso, o presente estudo possui como objetivos: discutir as políticas públicas e a expansão da EaD no Brasil; identificar os novos papéis que surgiram na educação a distância; investigar as tensões que a EaD pode estar provocando no cenário educacional.

A pesquisa se constitui numa análise quantitativa e qualitativa dos dados. Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é desenvolver uma teoria fundamentada que possa contribuir com investigações semelhantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994), e da pesquisa quantitativa é coletar dados e analisá-los de forma objetiva. A coleta de dados está sendo feita por meio de

questionários, com perguntas objetivas e dissertativas, utilizando os formulários do Google Forms. Os sujeitos de pesquisa são os professores dos cursos presenciais de uma instituição privada de educação superior na cidade de São Paulo. As informações coletadas por meio dos questionários serão tabuladas, mensuradas e analisadas, com base na técnica "análise de conteúdo" (BARDIN, 1977).

A pesquisa tem coletado informações, provenientes de docentes da educação superior presencial de uma universidade privada da zona leste de São Paulo, que buscam verificar se esses professores se sentem ameaçados por essa expansão dos cursos EaD, quais perspectivas esses professores tem sobre sua carreira e se já estão se preparando para as os novos desafios que têm surgido na docência.

O questionário foi enviado a aproximadamente 420 docentes dos cursos presenciais da instituição referida. Os cursos presenciais estão sujeitos a uma legislação que permite disciplinas não presenciais, e isso pode acarretar preocupações e ansiedade entre os docentes, devido à perda de carga horária, salarial e também a uma possível falta de domínio da tecnologia.

A portaria Ministerial 1.428, que entrou em vigor em 28 de dezembro de 2018, diz que os cursos presenciais poderão ofertar até 40% de sua carga horária na modalidade a distância. Assim, esse é um dos fatos que deve ocasionar tensões entre os docentes, uma vez que eles podem perder parte ou até a totalidade de suas aulas nas instituições.

Outra possível tensão ocasionada pela EaD, além da redução de espaços de atuação docente, é a preparação do professor para atuar nos cursos a distância, devido às novas tecnologias. Nascimento (2007, p.5) traz que "as novas tecnologias educacionais passam a exigir do profissional docente novas posturas frente ao conhecimento e ao processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos". Além de novas posturas, os profissionais têm atuado em novas funções, como a tutoria, por exemplo.

A expansão da educação a distância possibilitou o surgimento de novos papeis, como professores conteudistas, designer instrucionais, entre outros, que têm tomado o mercado e exigido requisitos específicos. A falta de legislação e de transparência sobre a atuação dos profissionais referente a esses novos ofícios faz com que eles se exponham à condições adversas de trabalho, e instabilidade na profissão. Esse pode ser um dos fatores que causam tensões na EaD.

Pode-se pontuar também que o professor da disciplina a distância pode sentir-se desconfortável ao ministrar aulas com conteúdos que não foram produzidos por ele, bem como a ambientação online e a disponibilidade das ferramentas podem ser fatores determinantes para o sucesso ou não desse trabalho pedagógico.

Assim, considerando esses cenários possíveis, a pesquisa deseja mapear quais são as verdadeiras tensões causadas pela expansão da EaD; compreender o que os professores têm feito para se prepararem neste contexto, e conhecer as perspectivas para o futuro da carreira docente na visão dos professores de uma instituição superior privada.

Referências

ABED. CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1554/2018/10/censoeadbr_-_2017/2018 Acesso em 03 jun 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Port.): Porto, 1994.

BRASIL, LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04 jun 2019.

BRASIL, MEC/INEP. Censo da Educação Superior, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados Acesso em: 03 jun 2019.

COSTA, C. E. Informação em tempos de globalização: A Transformação da Sociedade. Portal Administradores, 2007. Disponível em: http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/informacao-em-tempos-de-globalizacao-a-transformacao-da-sociedade/14126/ Acesso em 04 jun 2019.

FERREIRA, M. S. Capacitações perecíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo. Educ. Soc., Campinas , v. 35, n. 126, p. 197-214, Mar. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 jun 2019.

NASCIMENTO, F. P.; CARNIELLI, B. L. Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade? Campinas: Educação Temática Digital, v. 9, nº1, 2007, p. 84-98

Palavras-chave: EaD; políticas públicas; expansão; educação superior.

A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

SANDRA MARA DE LARA - PUCPR

DULCINÉIA DE SOUZA - FSB

GABRIELLE KREITLOW DIAS - FSB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa analisou o papel da gestão democrática na escola. O ambiente definido como campo de pesquisa é uma escola da rede Estadual de Educação da cidade de Curitiba, é uma instituição de grande porte que atende os níveis Fundamental e Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Foram abordados o cotidiano docente e a função do pedagogo escolar, a função social da escola e a relação que esta possui com a comunidade. A metodologia adotada é a de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de dados, a entrevista, observação participante e análise documental, fundamentados nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994); Marconi e Lakatos (2011) e Gil (1991). Em relação às questões que abordam o PPP, utilizamos como fundamentação teórica, as contribuições de Veiga (2003) e, para falar sobre a gestão democrática, foram fundamentais as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012; Lück et. al. (2011) e Gadotti (1994).A Constituição Brasileira de 1988 enfatiza a gestão escolar no sentido amplo de sua ingerência," Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (Constituição Federal do Brasil, art. 205, 1988). A gestão pedagógica democrática por sua vez tendo o conhecimento como base para as mudanças sociais, políticas e educacionais, deveria trabalhar as habilidades do indivíduo numa abordagem global para formação de um cidadão consciente de seus deveres e responsabilidades sociais. A gestão democrática não visa apenas a descentralização do poder, mas sim despertar em todos os envolvidos, inclusive os estudantes, o valor da organização e da disciplina coletiva e assim tornar-se uma prática educativa. Para ocorrer a gestão democrática na escola e esta não se transformar em utopia, é necessário que a comunidade, estudantes, docentes, pedagogos e gestão trabalhem juntos e coletivamente organizados na busca de soluções para superação dos problemas existentes no espaço escolar e que não sejam meros fiscalizadores. Gadotti (1994, p.2) ressalta que "a gestão democrática da escola exige mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar", e assim pais, estudantes, professores e demais funcionários assumem seu papel dentro da escola e auxiliam na superação das desigualdades sociais, possibilitando diferentes políticas a serem efetivadas. O princípio da gestão democrática da escola é que ocorra uma mudança significativa no sistema de ensino, uma forma prática de formação para a cidadania, e uma delas é a participação no processo de tomada de decisão, como por exemplo a representação no Conselho Escolar, e também a organização estudantil no qual o objetivo a ser atingido seja formar indivíduos participativos, críticos e criativos e assim tornar-se membro ativo nos processos decisórios no cotidiano escolar. Conforme os princípios norteadores adotados pela escola, podemos dizer que gestão democrática é a melhor forma de administrar uma instituição escolar atualmente, pois ela diz respeito ao envolvimento dos colaboradores no processo de

decisão da instituição, o que está em consonância com o exposto no PPP. A gestão democrática implica o repensar e o ressignificar do conceito de poder dentro da escola (VEIGA, 2003).Os agentes escolares envolvidos na efetivação das ações que buscam a garantia dos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico, também abrangem os professores, que por mais que possuam como principal responsabilidade o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2004), devem participar ativamente da gestão da escola. A instituição escolar é o principal local de trabalho do professor e a organização desse local é espaço de aprendizagem, onde o docente coloca em prática suas competências, relacionando-as com o conhecimento adquirido e o que possui da realidade.Foram feitas entrevistas com 15 professores que compõem o corpo docente da instituição. Quando questionados sobre os meios de participação na gestão, todas as respostas convergiram para as reuniões convocadas pela equipe diretiva da escola. Destacamos que a escola, por mais que possua em seus documentos principais, referência à gestão democrática, essa não ocorre de maneira efetiva e poderá ser melhorado, se todos discutirem e colocarem em pratica ações relativas a melhoria da qualidade da escola.Para que isso ocorra é necessário um amplo processo de reflexão a respeito do papel da escola e da educação na sociedade que deve incluir diversos setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Portugal, 1994.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Escola cidadã**: a hora da sociedade. In: MEC. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1994, p. 22-29.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo, Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coord. Selma Garrido Pimenta. 10. Ed. São Paulo. Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 9. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed.7. São Paulo. Atlas, 2010.

PA. **Plano de ação da escolacampo de pesquisa**, 2015.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da escolacampo de pesquisa**, 2013.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 16.ed. Campinas, SP. Papirus, 2003. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico. Cotidiano Escolar.

A ESCOLA E INTERSETORIALIDADE DA REDE DE PROTEÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES

PAULO ROBERTO BRAGA JUNIOR - UEPG

ANA MARIA DE ARAÚJO MARTINS - SEED _PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: Percebe-se que a integração em rede de serviços permite que instituições sociais atuem de forma articulada em frentes como: saúde, educação, segurança, assistência social, entre outras, como forma de viabilizar direitos constitucionalmente assegurados de crianças e adolescentes. Muito embora a existência de vicissitudes, como as tradicionais estruturas de órgãos públicos que privilegiam o trabalho de forma fragmentada, o trabalho em rede é uma forma de buscar soluções com base na comunicação e colaboração eficiente de forma a prevenir violações e garantir direitos.
Palavras-chave: Rede de Proteção; Estatuto da Criança e do Adolescente; Ações Integradas.

1 INTRODUÇÃO

Com a Constituição Federal (CF) de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, tornou-se expresso o "dever coletivo" atribuído à família, à sociedade e, em particular, ao Poder Público, de buscar a efetivação dos direitos infanto-juvenis.

Novas formas de atendimentos e acolhimentos passaram a ser previstas, como, por exemplo, ações integradas e articuladas de âmbito governamental e não governamental. Nesse contexto, surgiram as Rede de Proteção Integral da Criança e do Adolescente.

Para proporcionar a proteção integral a crianças e adolescentes percebeu-se que as instituições, ao atuarem isoladamente, não alcançariam os resultados esperados. Preconizou-se, então, a união de esforços de instituições sociais, para que, de forma conjunta e planejada, a proteção integral deixe de ser apenas previsão legal e se torne real.

A escola é uma instituição importante dentro dessa Rede de Proteção, pois tem a responsabilidade, junto aos outros agentes dessa rede, de identificar, notificar, atender e manter uma atitude vigilante em relação às crianças e adolescentes, auxiliando também na proposição de ações preventivas. Junto com as áreas da saúde, da assistência social e da segurança pública, a escola deve articular ações no sentido de combater a violência contra a criança e o adolescente, bem como garantir os seus direitos.

Buscando-se trazer ao meio acadêmico algumas compreensões acerca do tema, este estudo tem como objetivos caracterizar a Rede de Proteção dos Direitos de Crianças e Adolescentes e demonstrar a importância da escola dentro desse sistema. Para se atingir tal desiderato, utiliza-se como procedimentos técnicos as pesquisas bibliográfica e documental.

2 REDES DE PROTEÇÃO: ARTICULAÇÃO DE SERVIÇOS E SABERES

A prevenção e combate a violências contra crianças e adolescentes exigem ações integradas para um enfrentamento mais efetivo. Para isso, a legislação nacional indica a necessária construção de redes de serviços públicos que articulem a atuação governamental e não governamental em áreas como educação, segurança pública, saúde, assistência social, cultura, habitação, entre outras. (MAIA, 2018)

Como forma de aprimoramento à proteção de crianças e adolescentes, a legislação instituiu um Sistema de Garantia de Direitos, integrado por várias instituições e com a concepção de que as garantias à criança e ao adolescente devem fazer parte de um todo articulado, integrando sociedade e órgãos públicos, a fim de que normas sejam efetivadas (SANTIAGO, 2014). Este sistema caracteriza-se pela articulação em três perspectivas, conforme Resolução 113/2006 do CONANDA: a promoção, o controle e a defesa, implicando a participação e associação de órgão multidisciplinares das esferas Federal, Estadual e Municipal, dentre os quais se menciona o Judiciário, Ministério Público, delegacias, instituições de saúde, dentre outros, sendo estes articulados em rede, caracterizando-se um único sistema integrado (ARAGÃO, 2011).

A Rede de Proteção envolve a ação integrada de várias instituições governamentais ou não, que visam atuar em questões sociais de extrema complexidade. Dentro dessa rede seus integrantes definem estratégias para a prevenção, atendimento e fomento de políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de risco. Nesse sentido, o trabalho em rede é uma forma de atuação em que entidades planejam e executam fluxos, protocolos de atendimento, recursos e ações a fim de efetivar os direitos de crianças e adolescentes.

Superar os desafios do combate a violências contra crianças e adolescentes, bem como promover a garantia de seus direitos, pressupõe um compromisso de várias instancias de governo. Entre as estratégias para isso tem-se o trabalho articulado entre as áreas de educação, saúde, assistência social, entre outras.

Dessa forma, é importante e necessária a ação articulada da escola com organismos, serviços públicos, organizações não governamentais, movimentos sociais e demais instituições de forma a garantir direitos de crianças e adolescentes.

A escola, como instituição integrante de um sistema que busca garantir direitos deve fazer alertas rápidos quando identifica situações de violências e negligencias quanto àqueles que atende e, nesse momento, é que o trabalho em rede deve superar a fragmentação e a descontinuidade presentes nas tradicionais estruturas segmentadas de alguns serviços públicos. A cooperação entre órgãos que prestam serviços de atendimento é pressuposto para a efetivação de direitos fundamentais, entre eles o direito à educação.

No entanto isso nem sempre acontece, pois são necessárias mudanças nas formas tradicionais de atendimento a que os serviços públicos e seus profissionais estão acostumados. A segmentação e a hierarquização ainda fazem parte da cultura organizacional de vários órgãos e representam óbices ao trabalho articulado em rede. Quando as soluções são buscadas de forma isolada por um ente ou instituição, prejudica-se o atendimento, principalmente pela ausência de troca de informações.

CONCLUSÃO

A instituição de Redes de Proteção de Crianças e Adolescentes, formadas por representantes de vários segmentos de políticas públicas, que devem atuar de forma conjunta, busca a resolução de forma mais rápida e eficaz de demandas envolvendo crianças e adolescentes. No entanto, essa estratégia pode ser prejudicada quando os serviços continuam a atuar de forma isolada.

A implementação de Redes de Proteção Integral da Criança e do Adolescente é uma realidade e necessidade legal na perspectiva de atendimento brasileira. Não obstante as deficiências ainda evidentes, relacionadas à organização setorial tradicional e formação de profissionais voltada para o trabalho fragmentado, as redes vêm se configurando com uma conjuntura positiva na proteção da criança e do adolescente, assegurando a este público direitos e garantias fundamentais de forma mais célere e eficaz.

A gestão pública deve formular políticas e executa-las privilegiando a manutenção de uma rede intersetorial de atendimento à crianças e adolescentes, visando a otimização da comunicação e

articulação da prestação de serviços para de forma mais adequada atender as necessidades sociais.

A escola deve ser compreendida como um equipamento importante da rede de atendimento, pois pela constante proximidade que consegue manter junto aos alunos consegue identificar e promover encaminhamentos para atendimentos e prevenções de violências que atingem crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Ailton de Souza.Rede de proteção social e promoção de direitos: contribuições do conselho tutelar para integridade e intersotoriedade (Uberlândia MG). 2011. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação de Escola de Enfermagem em Saúde Pública, pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2011.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Conanda). Resolução 113, de 19 de abril de 2006: dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.direitosdacrianca.org.br/conanda/resolucoes. Acesso em 06 jul. 2019.

MAIA, Ana Paula. A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência. Ana Paula Maia... [et al.]. – São Paulo: Ação Educativa, 2018.

SANTIAGO, Mayane Alves da Silva.O sistema de garantias de direitos de crianças e adolescentes e as dificuldades enfrentadas pelo conselho tutelar. Revista âmbito jurídico [on-line] 2014. Disponível em:http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13812ACesso em: 04 jul. 2019.

Palavras-chave: Rede de Proteção; Estatuto da Criança e do Adolescente; Ações Integradas.

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA MEDIADAS PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

SIRLEI NADIA SCHIRMER - FURG

GIONARA TAUCHEN - FURG

DANIELE SIMÕES BORGES - FURG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA MEDIADAS PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

INTRODUÇÃO

O termo evasão, é entendida pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU (1997) como abandono, isto é, como saída definitiva do estudante do curso de origem, sem conclusão. Assim, para Voos (2016) a evasão pode ser entendida como a rejeição do ambiente acadêmico decorrente, por exemplo, da dificuldade para socializar-se e adaptar-se ao ambiente universitário, a sensação de isolamento social e acadêmico e a falta de integração.

De acordo com Rocha (2015) a evasão ou abandono está caracterizada, como um processo pelas demandas pessoais dos estudantes de forma voluntária ou obrigatória. Isto significa que o estudante não continua seus estudos no curso em que está matriculado, por tanto, não consegue concluir.

Desta forma, a temática deste trabalho é a evasão de estudantes universitários nos cursos de graduação em Instituição de Educação Superior (IES) pública e privada no Brasil problematizada no âmbito da efetividade de políticas públicas de acesso e de permanência estudantil.

Nesse panorama, surge o seguinte problema para o presente estudo: quais os enfoques dos estudos de pós-graduação que tratam da evasão dos estudantes em cursos de graduação, no Brasil, no período de 2010 a 2017? Dessa forma tem-se o objetivo de analisar as pesquisas sobre a evasão na Educação Superior, mais especificamente na graduação, realizadas no país no período de 2010 a 2017 mediadas pelas políticas públicas.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo caracterizasse como “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, que tem o propósito de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Como abordagem, optou-se pela qualitativa, que para Minayo (2010) tem o intuito de compreender os processos e os fenômenos de forma subjetiva, e para interpretação dos dados produzidos tem-se a técnica da Análise de Conteúdo que de acordo com Bardin (1977) possibilita a inferência de conhecimentos dos dados para seu contexto social de forma objetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se o desenvolvimento das categorias que emergiram conforme os dados e suas respectivas análises que constituem o estado da arte deste estudo.

1.POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA OS ESTUDANTES COM RISCO DE EVASÃO

A evasão é um problema que incide socialmente em diferentes aspectos. É por essa razão que algumas políticas educacionais e institucionais vêm sendo organizadas visando minimizar os fatores que corroboram com a evasão.

Neste contexto, dentre as políticas educacionais para as instituições públicas federais, destacam-se o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei de Cotas, e para as instituições privadas o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa "Universidade para Todos" (ProUni), como forma de ampliar as possibilidades de acesso.

A expansão acarretou à Educação Superior a ampliação de vagas nas instituições bem como originou uma nova realidade com o ingresso de estudantes com vulnerabilidade socioeconómica antes excluídos desse processo (COSTA, 2016; HOURI, 2016).

Entre as políticas públicas desenvolvidas pelas instituições se ressalta a assistência estudantil, a qual é definida por Garrido (2012, p.2), como um "conjunto de medidas adotadas pelas instituições de ensino superior que estão voltadas para garantir a permanência e a conclusão de curso da população estudantil que dela dependa".

Sob esse aspecto, observa-se que as universidades têm a responsabilidade de oferecer muito mais que formação e atendimento de critérios de assistência estudantil, que segundo Costa (2016, p.201), é necessário "desenvolver estratégias que permitam identificar problemas acadêmicos com maior precocidade e oferecer intervenção preventiva".

2.POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE APOIO À PERMANÊNCIA PARA MINIMIZAR À EVASÃO

Para dar suporte ao estudante para permanência do acadêmico, Tinto (apud SILVEIRA, 2017, p. 72) apresenta um modelo de ações, na qual as instituições devem considerar cinco eixos para orientar suas práticas e programas, as quais para ter sucesso precisam estar conectadas entre si: 1)expectativas estudantis (correspondente às metas individuais e demandas acadêmicas); 2) suporte social e acadêmico (o apoio social, acadêmico e financeiro deve ser acessível a todos os estudantes); 3) avaliação e *feedback* (permitem gerar ajustes num tempo oportuno); 4) envolvimento do (condiciona a aprendizagem e permanência); e 5. Ações administrativas.

Nas universidades federais, em consonância ao Reuni, implementou-se o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no ano de 2010, como mecanismo de suporte aos estudantes de perfil socioeconômico vulnerável matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes, com o objetivo de viabilizar igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir na permanência e conclusão dos estudos, como uma medida para combater situações de repetência e evasão.

3.INCLUSÃO EXCLUDENTE

As políticas de Educação Superior trazem no seu escopo a expansão de vagas e a permanência no sentido da democratização do sistema. Estas políticas "são importantes porque possibilitam conquistas, incomodam estruturas sedimentadas pelo tempo, mas que têm se revelado incapazes de transformar as próprias realidades que as geraram" (COSTA, 2016, p. 65). Porém não são suficientes para a inclusão das camadas social e historicamente excluídas e ainda têm um importante papel legitimador reafirmando que as oportunidades estão para todos.

Para Costa (2016) as políticas compensatórias contribuem para o processo de massificação da Educação Superior, que garantem maior participação das camadas sociais desfavorecidas da sociedade, sendo incluídas de forma delimitada, pois "paga-se um preço para adentrar nos

novos espaços, superar dificuldades e, na maioria das vezes, frequenta-se a borda dos lugares mais privilegiados" (COSTA,2016, p.66).

A partir dessa perspectiva, quando o estudante não conclui o curso, caracteriza-se como evasão. Ezcurra (2011) expressa que o fenômeno tem se configurado como uma inclusão excludente, que pode ser associada a uma porta aberta à Educação Superior para os segmentos desfavorecidos socialmente, que pode ser metaforicamente associada a uma porta giratória, isto é, o estudante ao entrar pode ficar girando muitas vezes, sem encontrar a saída ou encontra saída sem o seu diploma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas para o enfrentamento da evasão se consolidaram um progresso social, resgate da cidadania, da plenitude de direitos sociais, da inclusão social, contudo, não está garantindo a permanência e a conclusão do curso pelo estudante. Desse modo, as instituições públicas e privadas de Educação Superior intensificaram suas ações para ampliar as condições de acesso, porém há uma fragilidade nas estruturas de apoio que garantam a permanência e possibilitem a superação das carências da formação básica, financeiras ou de cunho emocional, a fim de que esses estudantes não apenas ingressem, mas permaneçam e tenham sucesso na sua formação universitária.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **L'Analyse de contenu**. Editora: Presses Universitaires de France_____. Análise de conteúdo. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC, 1997. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 1 dez. 2018.

COSTA**,** S. L. da. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadido**s. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

EZCURRA, A. M**.** Masificación y ensenãnza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: LAMARRA, Norberto Fernandez y Paula, Maria de Fátima Costa (Compiladores). **La democratización de La educación superior en América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, 2002.

GARRIDO, E. N. Assistência Estudantil: sua importância, atores envolvidos e panorama atual no Brasil. In: **Seminário Universidade Sociedade**, Bahia, 2012. Disponível em: http://www.institutokirimure.pro.br/wp-content/uploads/2012/11/GARRIDO_E.pdf. Acesso em: 29 Jan.2019.

HOURI, M. de S. **Evasão e Permanência na Educação Superior – Uma Perspectiva Discursiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação -, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

MINAYO. M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. ed. 12. São Paulo: HUCITEC - ABRASCO, 2010.

ROCHA, C. S. **Por que eles abandonam? Evasão de bolsistas Prouni dos Cursos de Licenciaturas.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVEIRA, F. R. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo,2017.

VOOS, J. B.A. **Políticas de Permanência de Estudantes na Educação Superior: em exame as Universidades Comunitárias Catarinenses**. Tese (Doutorado em Educação**)** - Programa de Pós-Graduação em Educação -, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Palavras-chave: EVASÃO; ACESSO; PERMANÊNCIA; EDUCAÇÃO SUPERIOR; POLÍTICA EDUCACIONAL

A EXTINÇÃO DO CONSEA E O IMPACTO NO CONTROLE SOCIAL SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE).

FRANCISCO ADAYLSON ABREU DE OLIVEIRA - UFPA

MARIA GIRLANE DA COSTA OLIVEIRA - UEPA

GLEICIANE DA COSTA MOURA - ESAMAZ

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A EXTINÇÃO DO CONSEA E O IMPACTO NO CONTROLE SOCIAL SOBRE O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE).

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a recente extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), espaço institucional para o controle social e participação da sociedade na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional, e os impactos desta extinção ao pleno funcionamento do controle social sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei Federal nº 11.947/2009. O estudo é resultado de pesquisa documental e teve como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica de autores da área do controle social, da política educacional, e análise da legislação: Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988); Medida Provisória (MP) nº 870/2019 (BRASIL, 2019); PNAE (BRASIL, 2009), de dados do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento (MAPA) e Diário Oficial da União (DOU). Trata-se de um estudo que analisa os efeitos da política de desregulamentação do CONSEA, que pode trazer consequências negativas ao PNAE e seu controle social, sobretudo a alimentação escolar. Dessa forma, este trabalho pode contribuir para refletir acerca do imenso desafio para ampliar o direito à uma alimentação segura, de qualidade e saudável, principalmente, na escola.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CONSEA E SUA IMPORTÂNIA PARA O PNAE

A CF/1988 foi um marco importante na trajetória que iria implementar em âmbito nacional o CONSEA, pois fortaleceu organizações da sociedade civil, tais como: movimentos sociais, associações de bairros, Organizações não Governamentais (ONGs), entre outras de suma importância no empoderamento da sociedade civil, uma vez que passou a prever a criação de formas de controle e espaços de participação popular, facilitando a disputa pela agenda do Estado.

A proposta de uma Política Nacional de Segurança Alimentar, que se refere à problemática alimentar, foi elaborada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 1991 e foi aceita no início de 1993 pelo governo Itamar Franco, contribuindo como uma das fundamentações para a instalação do CONSEA (Decreto nº 807/1993) e, consequentemente para a introdução da questão agroalimentar e da fome na política nacional (SATTAMINI, 2013).

Apesar da longa demora para a institucionalização do CONSEA, este não durou muito tempo, pois a partir de 1995 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995/2002) a

presidência da república, o CONSEA sofreu um processo de desestruturação, ficando a participação social esvaziada e, por fim, deu-se a sua extinção.

Após a extinção do CONSEA pelo governo FHC (1995), este só foi recriado por meio do Decreto nº. 4.582/2003 (posteriormente, substituído pelos Decretos nº 5.079/2004; nº 5.303/2004; nº 6.245/2007 e Decreto nº 6.272/2007) no governo do presidente Lula, que priorizou o combate à fome através do Projeto "Fome Zero", criando também a conceituação oficial de segurança alimentar por meio da Lei Federal nº 11.346/2006 (BRASIL, 2006), que Criou o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), conhecida como "LOSAN" (Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional) (SANTOS, 2009).

Neste aspecto, o CONSEA era órgão de assessoramento à Presidência da República e, tinha como competência institucional, apresentar proposições e exercer o controle social na formulação, execução e monitoramento das políticas de segurança alimentar e nutricional, possuía caráter consultivo, composto por 1/3 de representantes de diferentes órgãos do poder executivo e 2/3 da sociedade civil, e foi instituído pelo SISAN.

A ausência do CONSEA, que entre suas ações constavam: organização de conferências nacionais, solicitações de laudos técnicos sobre grau de contaminação de alimentos, realizar denúncias, entre outras, para diminuir os autos índices de contaminação em alimentos por uso indiscriminado de agrotóxico pode afetar o bom funcionamento do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), e contrariar orientações sobre segurança alimentar da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) de 2001; da Organização Mundial de Saúde (OMS); e do Instituto de Medicina Americano (IOM), adotadas pelo PNAE.

O CAE é um instrumento de controle social no âmbito de cada ente federado, sobre a política da alimentação escolar brasileira, previsto no PNAE, que é coordenado nacionalmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), responsável por elaborar por meio de resoluções, as normas para controlar e destinar recursos financeiros aos entes federados que ofertam educação básica pública, além de monitorar sua execução (BRASIL, 2009).

Para melhor ilustrar a importância da contribuição do CONSEA, como trabalho complementar a atuação do CAE, vejamos o gráfico a seguir, elaborado com base em dados do MAPA e do Diário Oficial da União, que nos traz informação da assustadora escalada anual de registros concedidos a novos defensivos (agrotóxicos) no Brasil, mesmo com a atuação do CONSEA até o início deste ano, mobilizando a opinião pública e fazendo denúncias para combater tal avanço.

Gráfico 1 - Número anual de registro de agrotóxico no Brasil, entre 2006 e 2018.

Fonte: Elaboração do autor, com base em dados do MAPA e publicações do DOU.

Os dados da série histórica, revelados acima, sobre a autorização de registro de defensivos (agrotóxicos) por ano no Brasil, que em 2018 chegou a 450, são assustadores, aumentando a cada ano. Neste aspecto, o CONSEA, como instância de controle social indiretamente contribuía como complemento a atuação do CAE, cujo atuação no âmbito da alimentação escolar não abrange o controle sobre a produção dos alimentos in natura consumidos nas escolas, tão pouco o grau de defensivo aceitável.

Portanto, resta a sociedade civil através das mobilizações de entidades interessadas na política de segurança alimentar, cobrar do poder executivo, legislativo e judiciário, o direito a segurança alimentar e nutricional, cuja representação materializava-se na atuação do CONSEA, em que sua atuação sobre o PNAE, de forma indireta, se fazia necessária, uma vez que a ação do CAE se restringe basicamente ao lócus escolar/educacional, onde os alimentos in natura são recebidos e preparados, não incluindo o controle sobre o modo de produção desses alimentos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as implicações da extinção do CONSEA, percebemos que sua institucionalização e a do CAE, enquanto instrumentos de controle social sobre o Estado, não tem se firmado dentro dos propósitos de uma sociedade democrática. Assim, é possível afirmar que o controle é temporário e inconstante, além de muitas vezes parcial, visto que depende do movimento real da conformação política ou correlação de forças em disputa na agenda governamental presente no congresso nacional, podendo em alguns momentos se ter maiores ou menores avanços no controle social sobre o Estado.

Observamos ainda que a extinção do CONSEA, ocasionado pela MP nº 870/2019 (BRASIL, 2019), pode estar intimamente articulada à medidas neoliberais de liberalização do uso de agrotóxicos sobre a produção de alimentos, antiga pauta de reivindicação da bancada ruralista, por meio do Projeto de Lei nº 6299/02 (BRASIL, 2002), que tem conseguido ampliar numericamente sua representatividade no congresso nacional brasileiro, num movimento real de desequilíbrio na correlação de forças, com ampla vantagem aos ruralistas, que tem conseguido demarcar espaço na agenda do Estado, e como consequência, a derrogação do CONSEA e a facilitação, por meio das agências do Estado, da liberação do registro e uso de agrotóxicos, entre estes, alguns já proibidos na União Europeia, alcançando número recorde no início de um governo, que tem acenado para medidas antissociais de desregulamentação de políticas públicas importantes, que poderá afetar também a vida de milhões de alunos de escolas públicas que consomem alimentação escolar, principalmente, in natura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.346/2006 - Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Medida Provisória nº 870/2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília-DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA. Disponível em: http://www.agricultura.gov.br/noticias/cresce-numero-de-registros-de-produtos-biologicos-para-uso-agricola. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.299/2002 (Câmara Federal dos Deputados). Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802/1989. Brasília-DF, 2002.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 38 de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília-DF, 2009.

SANTOS, Luiz Cláudio dos. Da Geografia da fome ao Fome Zero: contribuição ao estudo da fome no Brasil. 2009. 232 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Orientador: Adler Guilherme Viadana.

SATTAMINI, Isabela Fleury. A Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: Análise das propostas políticas do CONSEA de 2004 a 2007. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Saúde Pública e Meio Ambiente, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

Palavras-chave: Palavras-chave: CONSEA; PNAE; Controle Social.

A FILOSOFIA NA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

ANA CAROLINA MORELLO - SEED _PR

GERALDO BALDUINO HORN - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conhecimento acumulado e produzido pela humanidade ao longo do tempo, tem, na escola, o espaço privilegiado para sua transmissão, acumulação e apropriação, pois é nela em que se sistematiza e se organiza o produto da cultura, advindo do trabalho educativo e do processo de produção da existência humana. Portanto, ao mesmo tempo em que a escola 'reproduz' a cultura, ela também modifica e (re)significa essa cultura, durante o processo de formação e humanização dos sujeitos.

> Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (SAVIANI, 2012, p. 13).

A forma de organização desses elementos culturais na Educação Básica se dá pelos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar e que são sequenciadas em anos, séries, etapas ou períodos ao longo do processo de escolarização.

Nesse sentido, cada disciplina escolar, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, independente da sua modalidade (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, entre outras), deve compor um todo, intencionalmente estruturado e sistematizado, com o intuito de uma formação humana crítica e emancipadora, radicalizando

> [...] esta emancipação, colocando-a num terreno verdadeiramente geral de humanidade, o que pressupõe um empenhamento sério em derrubar todas as relações em que o homem é um ser rebaixado, escravizado, desamparado, desprezível" (MARX in NETTO, 2012, p. 463).

Diante disso, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, diversos documentos foram elaborados com o intuito de promover reformas e reestruturações curriculares que pudessem 'resolver' os problemas da qualidade da educação que é visivelmente marcado por uma dualidade estrutural (KUENZER, 1997) de um processo de escolarização elitizado e excludente, que incorpora nos documentos nacionais que prescrevem o currículo, relações subjetivas que oculta relações de dominação política e exploração econômica.

Nesse sentido, pretendeu-se, à luz da literatura especializada e do trabalho de pesquisa acerca das determinantes estruturais e institucionais que balizaram (e balizam) as políticas públicas educacionais a partir da publicação da LDBEN 9394/96, identificar e analisar as contradições entre as intencionalidades expressas nas fundamentações e concepções dos documentos oficiais e as ações que pretensamente as traduzem, no âmbito das instâncias político-administrativa e escolar.

Diante do exposto, optou-se pela necessária análise e discussão da filosofia enquanto disciplina escolar e sua presença no currículo da Educação Básica, suas determinações legais e orientações curriculares, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9394/96, justamente por entender que a educação filosófica possibilita uma formação humana crítica e emancipatória, pois colabora para que os sujeitos interpretem a realidade para transformá-la.

Em outras palavras, a Filosofia, a partir da perspectiva crítica, contribui com

> a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização, pois seu compromisso está em desvelar esta realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em colaborar para a formação, em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta. (HORN, 2009, p. 49).

Outra questão importante a se considerar é que a filosofia e o pensamento filosófico são alvos de ataques dos mais diversos grupos políticos que defendem uma 'escola sem partido', ou a educação sem uma 'doutrinação ideológica', mas que na essência, visam enfraquecer o pensamento crítico e as possibilidades transformadoras que a educação, principalmente pública, representa para os estudantes e o contexto social, histórico e político que vivemos. Até porque, não existe educação que se faça sem intenções e objetivos, independente deles serem explícitos ou falsamente apresentados por um discurso aparentemente encantador, que declara a importância da inovação e da urgente reforma do ensino, mas banaliza o conhecimento, em prol de uma educação utilitária e da formação de mão de obra 'barata' e 'especializada' para o processo produtivo.

Nesta perspectiva, questiona-se os limites e possibilidades da disciplina de filosofia no currículo escolar, enquanto parte importante e essencial para com uma formação humana e crítica, a partir das determinações legais e políticas que se apresentaram após a publicação da LDBEN 9394/1996, tanto no texto das leis, quanto nas concepções expressas pelos documentos oficiais do currículo.

Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) contextualizar o processo histórico e político social no qual foram produzidos os documentos curriculares publicados entre 1998 e 2018: Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e Versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018); b) analisar as concepções para a disciplina de filosofia prescritas nos documentos curriculares publicados entre 1998-2018; e c) discutir os encaminhamentos e orientações estabelecidos por estas legislações em contraposição com os pressupostos epistemológicos do conhecimento pautado no materialismo histórico-dialético.

A investigação dos objetivos elencados parte de uma pesquisa de revisão de literatura e documental acerca dos pressupostos teóricos que possibilitem a práxis educativa em prol de uma formação humana crítica e emancipatória no ensino médio, assim como busca, por meio da análise dos documentos oficiais que prescrevem/ram o currículo, identificar as contradições existentes entre a proposta presente nestes documentos e as intencionalidades políticas e econômicas que as motivaram, mais especificamente a partir do recorte de análise da filosofia enquanto disciplina escolar.

Partindo desse pressuposto, ainda que a emancipação humana careça da superação do sistema capitalista para acontecer, a educação filosófica, enquanto processo de resistência e de tomada de consciência de si e para si, como movimento dialético e tendo o projeto de emancipação como norte, apesar de ser insuficiente, é urgente e necessário.

Como considerações finais apontam-se os limites/possibilidades de superação da condição de alienação, provocada não só, mas também, por uma educação utilitária, pragmática e imediatista das relações de manutenção da sociedade capitalista e reafirma a defesa da permanência da filosofia enquanto disciplina escolar no Ensino Médio, considerando sua especificidade

metodológica, conteúdos socialmente referendados e adequado tratamento didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

HORN, G. B. **Ensinar filosofia:** pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.
KUENZER, A. **Ensino Médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. Questões da Nossa Época. V. 63. Editora Cortez. São Paulo, 1997.
MARX, K. Emancipação política e emancipação humana. In NETTO, J. P. (Org.) Marx, Karl, 1818-1883. **O leitor de Marx.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

Palavras-chave: Educação; Política Curricular Brasileira; Ensino de Filosofia; Materialismo Histórico-Dialético.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE: ESTUDO DOS PLANOS DE CARREIRA DO ESTADO DO PARANÁ E DO PDE/PR

DEBORA CRISTINA LOPES - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A valorização profissional é um direito de qualquer trabalhador, de modo que esse tenha condições de acesso aos bens materiais e culturais que o permitam ter qualidade de vida.
A valorização docente está alicerçada na articulação de três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração.
A formação do professor é um dos mecanismos mais importantes para o desenvolvimento da competência docente, seja ela inicial ou continuada, ela possibilita uma atuação de qualidade que visa a melhoria da educação.
A presente pesquisa busca analisar os Planos de Carreira de professores da rede estadual do Paraná, a fim de observar o papel da formação continuada na carreira docente, pretende-se observar se a formação é tida como um elemento de valorização docente, assim como apontar a importância do Programa de Desenvolvimento Educação (PDE/PR) como política de estado permanente.
Busca-se responder as seguintes questões: A formação continuada é prevista nos planos de carreira como elemento de valorização ao longo da história do Paraná? Qual a importância do PDE/PR para a ascensão na carreira e formação em rede?
Para esta pesquisa foi realizada uma análise documental, a partir dos Planos de Carreira do Estado do Paraná: O Estatuto do Magistério (Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976) e O Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004).
Busca-se também realizar um levantamento sobre o PDE/PR, a importância de sua oferta, o público que foi atendido e a necessidade de continuidade desta política de estado.

PLANOS DE CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

O primeiro dispositivo legal que trata dos Planos de Carreira dos profissionais do magistério estadual foi a Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976, tal lei vigorou até 2004.
No que se refere a formação continuada e a valorização docente a referida lei previa que as promoções na carreira fossem realizadas por avanço horizontal, vertical ou diagonal (artigo 32º). O avanço na vertical se dava por qualificação (através de concurso de provas e títulos); na horizontal, por tempo em efetivo exercício, a cada quinquênio; e na diagonal, por merecimento.
Em 2004 foi instituído o Plano de Carreira do Magistério, a Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004.
O Plano de Carreira do Magistério prevê o processo de avanço na carreira de duas maneiras: promoção (artigo 11º) e progressão (artigo 14º).
Ao se analisar as duas legislações que tratam dos Planos de Carreiras dos Professores do Paraná é possível observar que a formação continuada dos professores possibilita a valorização

docente. O Estatuto no Magistério de 1976 não previa promoção na carreira a partir de cursos de pós-graduação, tal medida foi implantada no Plano de Carreira de 2004.

Outro elemento inserido no Plano de 2004 refere-se ao PDE/PR (artigo 20º), principal programa de formação continuada do Estado, que possibilita a promoção da carreira.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) é o principal programa de formação continuada de professores da rede pública estadual, instituído pela Lei Complementar 103 de 15/03/2004 e regulamentado pela Lei Complementar nº130/10, tornando-o uma política de Estado para a formação continuada dos professores.

O programa tem duração de dois, no primeiro ano o professor PDE/PR obtém afastamento de 100% da atividade docente, sendo orientado por um professor de Instituição de Ensino Superior (IES), para inserção acadêmica, desenvolvimento de proposta de intervenção pedagógica para a escola de atuação, produção de material didático e elaboração de artigo científico.

No segundo ano o profissional retorna à escola, com o afastamento de 25%, para a fase de intervenção, para a implementação do projeto e socialização do mesmo a partir da atuação como tutor do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

O GTR consiste em um curso na modalidade Educação à Distância (EAD), com carga horária de 64 horas, onde o professor PDE/PR atua como tutor de um grupo de até 20 professores da rede estadual, tal atividade possibilita a formação continuada dos demais profissionais da rede.

Um aspecto importante assegurado na Lei é a oferta de, no mínimo, 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério anuais para ingresso no Programa.

Entre os anos de 2006 e 2014 foram disponibilizadas 12791 vagas distribuídas em 17 áreas/disciplinas.

A turma selecionada em 2014, com início previsto para 2015, teve início somente em março de 2016. A justificativa dada pela SEED para a suspensão estava relaciona a uma reformulação do programa.

No ano de 2017 e 2018 não ocorreram novas seleções para o PDE, em reuniões realizadas pela APP Sindicato, a então secretária de Educação Ana Seres Trento Comin, apontava que o programa precisava ser reestruturado (APP, 2017).

No dia 10 de setembro de 2018 foi publicado edital n. 54/2018 – GS/SEED que estabelece as normas certificação pelo PDE/PR, para aproveitamento da titulação obtida em cursos de Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado.

Foram disponibilizadas 1.850 vagas das quais apenas 762 professores foram selecionados. Tal edital descaracteriza alguns elementos fundamentais do PDE/PR que estão relacionadas ao afastamento para estudos, já que a resolução deixa claro que o professor deverá elaborar uma Produção Didático-Pedagógica sem prejuízo as atividades laborais.

Outra dificuldade para os professores ao participar de cursos de pós-graduação strictu sensu é a não liberação de licenças para este fim. O último edital para concessão de tais licenças ocorreu em fevereiro de 2016 (Edital n. 05/2016 - GS/SEED).

Em 02 de maio de 2019 foi publicado edital n. 23/2019 – GS/SEED selecionando Professores do quadro para atuarem na orientação e acompanhamento da produção didático-pedagógica, assim desvinculando o PDE/PR das IES, se descaracterizando como processo de formação continuada.

CONCLUSÕES

As análises presentes neste artigo buscaram destacar a valorização docente sob o viés da formação continuada, para uma atuação qualificada e competente. Assim foram analisados os Planos de Carreira de professores da rede estadual do Paraná, a fim de observar o papel da formação continuada na carreira docente, analisando se a formação possibilita valorização docente.

Ao se explorar as duas legislações que tratam dos Planos de Carreiras dos Professores do Paraná: O Estatuto do Magistério (Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976) e O Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004), é possível observar que a formação continuada dos professores possibilita a valorização docente. Em ambas a legislações é possibilitada a progressão na carreira a partir da realização de cursos de qualificação profissional.

O Plano de Carreira de 2004 propõe a implementação do PDE/PR, programa de formação continuada que proporciona aos professores retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, sendo realizado de forma presencial nas IES públicas do Estado. Essa proposta de formação visa o fortalecimento da articulação entre os dois níveis educacionais, a Educação Básica e o Ensino Superior.

Mesmo o PDE/PR sendo previsto no plano de carreira, com lei assegurada, o grande desafio encontra-se na sua execução. A vontade política e a pressão dos movimentos de classe são fundamentais para a efetivação da política aconteça. Espera-se que esta importante política de formação continuada volte a ser ofertada aos professores para que promova a valorização docente e a qualidade almejada para a educação paranaense.

REFERÊNCIAS

APP SINDICATO. **APP-Sindicato questiona governo sobre o PDE.** Disponível em: http://appsindicato.org.br/app-sindicato-questiona-governo-sobre-o-pde/. Acesso em: 29 jun. 18.

SEED. **Editais PDE**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1347. Acesso em 11 mai. 18.

SEED. **Edital 23/2019** – GS/SEED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2019/edital232019gsseed.pdf. Acesso em 11 mai. 18.

PARANÁ. **Lei Complementar 7, 22 de Dezembro de 1976**. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67757. Acesso em: 12 mai. 18.

PARANÁ. **Lei Complementar 103, 15 de Março de 2004.** Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado. Acesso em: 12 mai. 18.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010.** Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434823#434823. Acesso em: 13 mai. 18.

SEED. **Resolução n.º 113/2017** – GS/SEED. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf. Acesso em: 13 mai. 18.

Palavras-chave: Formação Continuada; Valorização Docente; PDE/PR.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.

ANA BEATRIZ COSTA BOMFIM - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.

Ao refletir sobre a educação básica, nota-se que as escolas enfrentam muitos problemas que podem ser solucionados por meio da maneira que a gestão escolar irá conduzir. É importante compreender cada vez mais sobre a importância de formar pessoas capacitadas para realizar seu trabalho específico, enquanto gestores, pois as licenciaturas, no geral, não oferecem carga horária o suficiente para trabalhar todas as competências e temas de estudo necessários para a formação do futuro gestor. O curso de pedagogia é a única licenciatura que apresenta uma carga horária mais próxima ao ideal em relação às áreas de gestão e legislação educacional, imprescindíveis para a organização e gestão do cotidiano escolar. Essa pesquisa tem como objetivo analisar o processo da formação continuada dos gestores das escolas estaduais de educação básica no município de Curitiba. Além disso, ela visa caracterizar o perfil do gestor escolar, identificar as estratégias de formação dos gestores das escolas estaduais e as condições oferecidas nas escolas, para formar o professor no desempenho da função de gestor. Para isso, se mostra necessário analisar se há programas de formação para gestores e se eles contemplam os conhecimentos necessários para as exigências atuais. É importante que o gestor aprimore seus conhecimentos e se mantenha atualizado, pois há diversos instrumentos que fazem parte de sua prática e estão sempre se modificando. Sendo assim, é preciso que os sistemas de ensino disponibilizem essa formação continuada aos gestores em cargo e também aos futuros gestores. A pesquisa, realizada em Curitiba/PR, obtém a metodologia por meio da pesquisa bibliográfica com a análise da bibliografia de autores da área da gestão escolar e a pesquisa documental, por meio da legislação vigente. Para identificar o que o estado do Paraná disponibiliza como formação continuada para os gestores é preciso coletar dados por meio dos sites da Secretaria do Estado do Paraná e Ministério da Educação, obtendo, assim, os resultados necessários. A fundamentação teórica necessita dos estudos de autores da gestão escolar, como Heloisa Lück (2011), Carlos Roberto Jamil Cury (2002), Vitor Paro (2015) e José Carlos Libâneo (2012), e a pesquisa documental por meio da documentação encontrada na legislação vigente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano de Carreira do Magistério do Estado do Paraná e o Conselho de Educação. Ela precisa conceituar a gestão, estabelecer o perfil do gestor e compreender o significado de gestão democrática, esta última concepção aceita pela legislação vigente, como está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, no artigo 3.º, em seu inciso VIII, citando que o ensino público será ministrado com base na gestão democrática. Cury conceitua ela: “A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p.173). Sendo assim, a participação da comunidade escolar e todas as outras características citadas são imprescindíveis para uma gestão democrática de qualidade e o gestor que deve proporcionar isso. Ademais, Libâneo

conceitua a gestão como “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2012, p.438). Portanto, ambos autores, entre outros, deram base para o(a) pesquisador(a) compreender sobre a gestão escolar e a formação continuada para a realização da pesquisa. O estado do Paraná oferece dois programas como formação continuada para gestores que estão nas escolas estaduais no município de Curitiba: Gestão em Foco e Progestão. Além disso, os gestores podem utilizar as iniciativas que o governo federal oferece em relação à formação continuada para os gestores das escolas estaduais. O programa Gestão em Foco visa oferecer formação continuada aos gestores do estado do Paraná, enquanto equipe diretiva em serviço público, para o fortalecimento de suas funções (PARANÁ, 2019). A formação ocorre nas modalidades a distância e presencial. A modalidade a distância, disponível no site da Secretaria do Estado do Paraná, demonstra um conteúdo abrangente a ser trabalhado, tratando de assuntos importantes como o papel do diretor, gestão visando a diversidade, a inclusão, a gestão democrática, entre outros. Esses temas são pertinentes e poderão auxiliar o gestor a melhorar sua prática profissional. Já a modalidade presencial teve sua última etapa realizada em 2018, com a participação de cerca de 2.400 diretores(as) das escolas públicas do estado do Paraná (PARANÁ, 2019). Os encontros presenciais foram cinco em sua totalidade, relacionadas às seguintes temáticas: Abandono e Evasão Escolar, Avaliação Educacional, Enfrentamento à Violência, Gestão Escolar e Instâncias Colegiadas (PARANÁ, 2019), estes que têm grande importância para a formação do gestor. O programa Progestão, por sua vez, foi realizado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) com o auxílio das Secretarias Estaduais de Educação e a fundação FORD e é indicado à formação continuada para os gestores regentes nas redes Públicas de ensino no Paraná e nos demais estados do Brasil. O programa em questão está constituído na modalidade a distância. No site Gestão Escolar da Secretaria da Educação do Paraná ele foi cedido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais e está disponível em dez módulos (PARANÁ, 2019). Os módulos apresentados no site trabalham com assuntos pertinentes como a gestão escolar, a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico, a gestão democrática, entre outros, com vários temas de natureza pedagógica e não somente administrativa. Além desses dois programas disponibilizados pelo estado do Paraná, o gestor pode acessar programas disponíveis no Brasil, como o Programa Nacional Escola De Gestores da Educação Básica Pública, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Esse programa tem como objetivo formar gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica e contribuir com a qualificação do gestor (BRASIL, 2010). Outro programa que contribui para a formação do gestor é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e ele tem como objetivo “dar a todos os professores em exercício condições de obter um diploma específico na sua área de formação” (BRASIL, 2010). Esse programa é relevante, pois um professor com maior preparo pode ter mais chances de se tornar um bom gestor. Outra iniciativa relevante para a formação dos gestores é o Sistema Universidade Aberta do Brasil, estabelecido por meio do Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2019). É possível concluir que a Secretaria do Estado do Paraná compreende a importância da formação continuada para os gestores, levando-os a refletirem sobre o papel do gestor e como desenvolver as suas funções. Todos esses programas citados são importantes para os profissionais que atuam nas escolas estaduais do município de Curitiba, para que eles sempre estejam atualizados e que esse conhecimento adquirido por meio dos programas seja bem aproveitado e promova uma gestão de qualidade. O gestor precisa ter acesso a diversos documentos da legislação educacional e conhecimentos da gestão escolar para exercer a sua

função e promover a melhoria da qualidade de ensino. Além disso, o profissional deve adquirir características essenciais como a liderança, o bom senso, a paciência, a empatia, a capacidade de resolver e mediar conflitos, entre outros. A busca pelo aprimoramento profissional é contínua e se mostra essencial obter, acima de tudo, o conhecimento específico da área e a capacidade de colocar estes conhecimentos em prática no cotidiano escolar. Portanto, a formação continuada para os gestores precisa proporcionar constantemente o desenvolvimento de profissionais com competência técnica, administrativa, mas, acima de tudo, com competência pedagógica.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Formação Continuada; Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Escola de gestores da educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica Acesso em: 24 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores Acesso em: 24 de junho de 2019.

BRASIL, MEC. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva?id=12265 Acesso em: 24 de junho de 2019.

CURY, C. R. J. **Gestão Democrática da Educação**: Exigências e Desafios. RBPAE, v. 18, n. 2, 2002, p.163-174.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Educação do. **Gestão em foco**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1617. Acesso em: 10 de junho de 2019.

PARANÁ, Secretaria da Educação do. **Progestão**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1600 Acesso em: 24 de junho de 2019.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Formação Continuada; Estado do Paraná.

A FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DOS DESAFIOS DA VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL

MARCIA RAKEL GRAHL DAL FORNO - SEED _PR

ELOISA HELENA MELLO - UTP

DANIEL MARKOWICZ - SEED _PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A sociedade tem se apresentado em constante e rápida transformação, haja visto a velocidade da informação na vida do homem. As mudanças em curso cobram que a escola traduza as novas exigências, para resultar em uma formação "mais humana" e "cidadã". Nesta seara, Ferreira e Aguiar (2001), examinam as novas determinações socioculturais e percebem que estas exigem novos posicionamentos na forma de organizar a escola.

A escola neste entendimento se propõe a oportunizar uma formação humana, emancipatória com vistas a uma transformação da sociedade.

Compreende-se o ser humano como conjunto das relações sociais, como sujeito histórico, cuja atividade é criar, por seus atos, a história, criando, consequentemente, a história da humanidade (MOCELIN, 2016, p. 148).

Significa então compreender o homem enquanto sujeito histórico que se forma e ao mesmo tempo transforma o espaço que está inserido. Como entender essa formação do sujeito numa perspectiva de humanização?

A humanização se dá quando a educação não se desvia do "crítico caminho da verdade... rumo a reapropriação de nossa dignidade em perigo... que nos mostrará um mundo mais harmonioso menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano" (MACEDO *apud* FERREIRA; AGUIAR, 2001, p. 315).

As condições de vida e sobrevivência de muitas pessoas coloca em risco sua dignidade e com isso é preciso pensar no processo formativo que a escola se propõe a ofertar para a comunidade que está inserida, e questões precisam ser levadas ao debate por parte da comunidade escolar, entre as questões de direitos humanos e de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade social e o risco social estão intimamente ligados e praticamente indissociáveis, onde ambos são sinônimos de ausência do mínimo necessário à vida, pois, a vulnerabilidade social é que coloca o indivíduo em um risco social. É nesse sentido que, com aumento da escolaridade e também da qualidade cultural, as pessoas em vulnerabilidade ou risco social podem suprimir as outras carências que afetam sua dignidade humana, pois diminuindo a vulnerabilidade e estrutural, segue-se na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual para todos (MOCELIN, 2016, p. 155).

Importante ressaltar a relevância da função social da escola. É o espaço onde ocorre a apropriação da cultura, oportunidade única para muitos que estão excluídos, a margem da sociedade.

A pesquisa

Esta investigação concentra-se em um estudo realizado com os alunos de nono ano do ensino fundamental II em Escola pública, pertencente à rede estadual do Paraná, localizada na região metropolitana de Curitiba. A instituição de ensino apresenta no projeto político pedagógico uma proposta de formação humana, a partir de embasamento teórico fundamentado na teoria de Dermeval Saviani, a pedagogia histórico crítica.

Este estudo guiou-se sobre a problematização: Como a escola articula o projeto político pedagógico pautado na perspectiva da formação humana em sua proposta de ensino?
Nesta vertente o objetivo geral é: apontar as fragilidades na relação escola e aluno, identificando o distanciamento entre proposta de formação e o perfil dos alunos e suas curiosidades e experiências de vida, propondo o diálogo com todos os segmentos da escola com o intuito de oportunizar uma aprendizagem mais significativa considerando o aluno como sujeito do processo. E como objetivos específicos, pretende elucidar aspectos que possam embasar discussões sobre o perfil dos adolescentes do ensino fundamental II e a relação estabelecida entre sua expectativa de vida e o projeto formativo da escola, bem como trazer elementos que proporcionam uma nova reflexão sobre a intencionalidade da escola para estes sujeitos com objetivo de auxiliar na elaboração de um projeto pedagógico que considere a realidade dos sujeitos que dela fazem parte.
A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e estudo de caso, a partir da análise de dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos, matriculados nos períodos matutino e vespertino.
Resultados da Pesquisa
A pesquisa teve como sujeitos os alunos do nono ano do ensino fundamental II, entendendo que estes estão concluindo uma etapa de escolarização e ao mesmo tempo estão em uma transição de fase de vida, levando-os a pensar sobre seu futuro, a fazer planos, a ter novas experiências de vida, o que muitas vezes causam crises de identidade, frustrações e os levam para experiências um pouco perigosas. Os alunos têm entre treze a dezessete anos, residem próximo à escola e apresentam nível socioeconômico médio e baixo.
Foi questionado sobre a trajetória escolar, definição de como entende a escola, a relação familiar, hábitos de vida, uso do tempo diário e perspectivas para o futuro.
Em relação a perspectiva de futuro após concluir o ensino médio: 41% pretendem cursar uma faculdade, 41 % vão continuar estudando mas pretendem trabalhar ao mesmo tempo, 14% objetivam só trabalhar e 4% não sabem ainda. Quanto a frequência escolar 47% afirmam nunca faltar, 43% faltam as vezes e 10% faltam frequentemente.
Ao questionar sobre o uso do tempo com a pergunta: quantas horas por dia destinam ao estudo ou ao dever de casa as respostas foram: mais de 4 horas 8%, de 3 a 4 horas 15%, de 1 a 2 horas 25% e até 1 hora 50%, nenhuma hora estudada durante o dia 2%. Obteve-se diferenças em relação aos turnos muito significativa por isso as respostas foram descritas separadas da seguinte maneira : nenhuma hora destinada para estudos ou dever de casa nos alunos que estudam de manhã cerca de 10% e para os alunos da tarde 25% que afirmam não estudar fora da escola. Na mesma linha ao perguntar sobre o tempo diário que assistem TV afirmam: 40% assistem mais de 4h por dia, 20% até 1 hora, 20% de 1 a 2 horas, 10% de 3 a 4 e 10% não assistem TV. Ao questionar sobre quanto tempo navegam na internet responderam: 60% mais de 4 horas por dia, 16% entre 1-2, 14% entre 3-4 horas por dia, 6 % até uma hora e 4% não navegam na internet. A respeito dos hábitos familiares sobre o que costumam conversar com os pais e/ ou familiares quando perguntou-se sobre a frequência que sua família conversa sobre drogas responderam: nunca 40%, raramente 20%, quase nunca 17%, sempre 23%.
As questões relacionadas aos hábitos de vida foram elaboradas as seguintes perguntas: Já ingeriu bebida alcóolica? As respostas foram: 26% experimentou uma vez ,29% afirmam ter ingerido várias vezes, 45 % nunca experimentaram. Para os que ingeriram foi perguntado onde bebeu os alunos afirmam: 30% na casa de parentes, 35% na própria casa, 15% casa dos amigos, 15 % na rua e 5 % na escola. Quanto a idade que bebeu as respostas foram: entre 10-12 anos 40%, 13-14 anos 30%, 15-16 20% e mais de 16 anos 10%. O motivo que experimentou: 70% curiosidade, 15% influência dos amigos, 10 frustração e 5 % raiva.

Sobre drogas ilícitas: 70% afirmam nunca ter experimentado e 30 % já experimentaram. Quanto a idade que experimentou 35 % entre 10-12 anos, 35 % entre 13-14 anos, 20 % entre 15-16 anos e 10% acima de 16 anos de idade. Qual substância experimentou relatam: 60% maconha, 15 % sintéticos, 15% solventes e 10 % outros. Sobre onde teve acesso 60 % afirmam terem usado em festas, 30 % na rua, 5 % na escola e 5 % casa. Os motivos que levaram a experimentar circulam em 60 % curiosidade, 15% influência de amigos, 15% raiva e 10% outros. Quanto ao uso, se faz atualmente 65 % não usa, 15% de vez em quando e 10 % faz uso frequente. Também foi perguntado se acreditam estar viciados em alguma substância e 60% afirmam não estarem viciados, 25% talvez e 15% afirmam estarem viciados. Na pergunta se a família tem conhecimento que usa drogas 60% afirmam que a família nem imagina, 16% dizem que a família sabe mas que ignora o fato, 15 % dizem que a família sabe e tenta ajudar e 9% a família desconfia.

Aspectos a serem analisados

A vulnerabilidade, que se encontram esses jovens, por meio das questões elencadas nas suas respostas, exige da escola um repensar no seu fazer pedagógico. Como se atingirá esse jovem para que a escola seja um espaço interessante de formação humana, quando seu tempo em internet e envolvimento com bebidas e droga, ultrapassa o tempo escolar? Como competir com a realidade desse jovem marginalizado pelo Estado que por vezes encontra discriminação e indiferença nos bancos escolares e consequentemente na sociedade?

A escola em estudo, que propõe em seu projeto pedagógico uma educação humanizadora, consegue ressignificar sua prática pedagógica ao encontro das necessidades desses jovens?

Considerações finais

Considera-se que na maioria das disciplinas estende-se a concepção da formação para o mercado de trabalho, sem articular projetos pedagógicos formativos que promovam o diálogo e a construção do conhecimento a partir da realidade do aluno. Fato que desmotiva os alunos, provocando excessivo índice de faltas e evasão escolar. Entende-se que há pouco diálogo nas famílias desses jovens e a escola enquanto responsável pela formação humana do aluno, necessita dialogar com essa comunidade, formando pais para uma nova educação superando a superficialidade dessas relações e comprometendo-se com esta comunidade, abrindo um espaço de parceria e corresponsabilidade com a formação desse jovem. Urge repensar a concepção dessa escola que apresenta no projeto pedagógico a formação humana de forma a materializar tal concepção, com projetos que superem a desigualdade e favoreçam a construção de uma comunidade mais fraterna, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOCELIN, M. R. Educação, Direitos Humanos, Vulnerabilidade social e adolescentes em conflito com a lei. *In*: FERREIRA, N. S. C.; FONTANA, M. I.; SALOMÉ , J. S. (Org.) Políticas Púbicas e gestão da educação: desafios e compromissos. Curitiba: CRV, 2016.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações, 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social; formação humana; projeto político pedagógico.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO OBJETO DE ESTUDO NA REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2002-2016)

JULIANA KUSSEM - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A gestão democrática (GD) da educação é objeto de análise e exaustiva discussão no âmbito acadêmico. Tal relevância se justifica por ser esta uma política de educação, garantida por meio de base legal encontrada na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que define "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDB/96) obedecendo ao pressuposto constitucional determina em artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, indicando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Compreende-se a GD como um tema que perpassa as diferentes esferas da gestão educacional a qual situa-se no plano dos sistemas educacionais e da gestão escolar sendo que uma encontra razão de ser na outra.

Nos últimos anos foi objeto de estudo de muitos autores desde a educação básica até o ensino superior permeando principalmente os campos de pesquisa em políticas educacionais. Resultado de um longo processo de democratização da educação no país, seu escopo é impregnado de todo tipo de reinvindicação.

O objetivo deste estudo o o escopo de pesquisa sobre a qual a GD da educação estava sendo investigada e os diferentes olhares sobre o tema, por meio de um quadro analítico composto pelas duas dimensões da gestão, educacional e escolar a qual a gestão democrática perpassa.

A metodologia utilizada para o presente artigo se constitui na revisão bibliográfica da produção de artigos acadêmicos publicados pela Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) no período compreendido entre os anos de 2002 à 2016, que tratavam da temática da gestão democrática da educação. Para realizar tal propósito buscou-se por meio da palavra-chave "gestão democrática" no repositório RBPAE material para tal investigação. Foram encontrados diversos artigos inseridos no inclusive no âmbito da saúde e assistência social. No entanto, como estes trabalhos não interessavam à este estudo, foram excluídos. Realizado o filtro necessário, encontramos 18 artigos que tratavam a temática.

Estes trabalhos tomam a GD como princípio democratizante nas esferas da gestão educacional e escolar. Nesta perspectiva, observamos uma preponderância de artigos publicados na dimensão da gestão educacional, os quais abordam a gestão democrática nos sistemas de ensino e como política pública da educação, alcançando 61% do total de textos analisados.

Abordando a temática no âmbito da gestão educacional encontrou-se os estudos de Peroni e Silva (2013) que analisam a GD no período da Constituinte; Silva, Farias e Rothen (2015) que estudam a construção do discurso da GD na RBPAE; Amaral (2008) dedica-se ao da GD no rede estadual do Rio Grande do Sul; Flach e Sakata (2016) pesquisam a GD e o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas nos municípios do Rio Grande do Norte; Silva

e Torres (2014) apresentam o conceito de fraternidade na construção do princípio de GD; Batista (2010) escreve sobre o compartilhamento do poder na gestão de políticas educacionais por meio da GD; Bassi e Camargo (2010) abordam a GD e a participação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (Fundef); Gomes, Santos e Melo (2009) dedicam-se a analisar o programa nacional Escola de Gestores da Educação Básica como fortalecimento da gestão democrática como princípio e o direito à educação; Guedes e Barbalho (2016) estudam a GD na implementação do Plano de Ações Articuladas em municípios do Rio Grande do Norte; Cóssio, Hypólito, Leite e Dall´igna (2010), preocupam-se com a GD as relações de poder na gestão educacional.

Percebe-se que os estudos estavam voltados as discussões da GD no âmbito das legislações, nos sistemas de ensino, programas formação de gestores e políticas participativas de acompanhamento e das relações de poder. De menor número, são os artigos que tratam a gestão democrática da educação na gestão escolar pública. Nesse campo, encontramos trabalhos voltados a discutir as relações de participação das famílias nas escolas, eleições para o provimento do cargo de diretor escolar, e práticas democráticas no interior das escolas.

Os estudos que tratam a GD no âmbito escolar resumidamente, tratam das relações entre o direito à educação e relações democráticas (CURY, 2002; 2007); vivências e práticas democráticas na gestão escolar por meio do estudo de formação de gestores (ABDIAN E HERNANDES, 2012); diferentes interpretações e formulações numa concepção polissêmica de gestão democrática (NARDI, 2015); participação em colegiados (INFORSATO; INFORSATO; RODRIGUES E FONTES, 2011); eleição para diretores e a relação com a qualidade na gestão escolar (MAIA; MANFIO; OLIVEIRA, 2002)

Percebe-se por meio dos textos utilizados neste estudo, que a GD da educação é percebida como processo democratizante dos sistemas e da escola descentralizando poderes para a construção de ações pautadas em princípios de participação e colaboração. Enquanto política educaional a GD encontra meios de realizar-se quando o governo, sociedade civil e comunidade escolar se comprometem com este princípio. Especificamente na escola, a democracia é construída diariamente à medida que permitimos relações verticais e autoritárias sejam desconstruídas, oportunizando o diálogo e a participação. No entanto, esta participação é válida como um espaço democrático quando o acesso a esta informação que circula na organização é qualificada.

Observa-se que o escopo de pesquisa dos textos apresentados na RBPAE dedicam-se em boa parte a estudar a GD inserida no campo da gestão educacional. Em menor quantidade, o princípio foi estudado no contexto da gestão escolar, relacionada à formação de gestores visando práticas escolares mais democráticas, colegiados que visam a participação da família na gestão da escola, bem como as concepções que abordam estas ações. Percebe-se ainda que os discursos exaltam práticas democráticas na gestão da escola pública, mas muito se tem a avançar quanto à efetivação do conceito. Chama a atenção nos textos utilizados para o presente trabalho, não encontrar-se nenhum texto que abordasse o papel do diretor escolar como ator político na materializam da política da gestão democrática na escola, indicando assim, uma possível lacuna de pesquisa no âmbito da temática.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z; HERNANDES, E. D. K. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. Revista RBPAE - v. 28, n. 1, p. 144-162, jan/abr. 2012.

AMARAL, J. C. S. R. A gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (1985-2001). Revista RBPAE – v.24, n.2, p. 249-271, mai./ago. 2008.
BARBALHO, M. G. C.; GUEDES, G. B. B. Planejamento educacional e gestão democrática: dimensões política e instrumental no PAR. RBPAE - v. 32, n. 1, p. 131 - 149 jan./abr. 2016.
BASSI, M. E.; RUBENS, B.C.; Estilos de Gestão da educação municipal: implicações para a gestão democrática e o controle social. RBPAE – v.26, n.2, p. 287-304, mai./ago. 2010.
BATISTA, N.C. Política nacional de formação de conselheiros municipais de educação: uma experiência de rede em gestão democrática? RBPAE – v.26, n.3, p. 515-534, set./dez. 2010.
CÓSSIO, M. F.; HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C. L.; DALL´IGNA M. A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. RBPAE – v.26, n.2, p.325-341, mai./ago. 2010.
COUTINHO, H. G. Consolidação da gestão democrática e os conselhos gestores da educação: um estudo da atuação dos conselheiros do FUNDEF na Região Metropolitana do Recife. RBPAE - v. 28, n. 3, p. 701-718 set/dez. 2012.
CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.
FARIAS, J.; ROTHEN, J.C.; SILVA, A.L.C. O discurso da gestão democrática na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1995-2004). RBPAE - v. 31, n. 3, p. 681 - 696 set./dez. 2015.
FLACH, S. F.; SAKATA, K. L. S. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. Revista RBPAE - v. 32, n. 2, p. 549 - 569 mai./ago. 2016.
GOMES, A. M; SANTOS, A. L. F.; MELO, D. B.L. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. RBPAE – v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago. 2009.
INFORSATO, E. C; INFORSATO, F. A. F; RODRIGUES, I. M; FONTES, V. L. A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.
MAIA, G. Z. A.; MANFIO, A. O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). RBPAE – v.26, n.3, p. 477-494, set./dez. 2010.
NARDI, E. L. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 649 - 666 set./dez. 2015.
OLIVEIRA, L. C. V. Práticas Clientelísticas e Gestão Democrática na Instituição Escolar: A Difícil Travessia. RBPAE - v.18, n.1, p.53-66, jan./jun.2002.
PERONI, V.; SILVA, M. V. As mutações na oferta da educação pública no período pós-Constituição Federal e suas implicações na consolidação da gestão democrática. Revista RBPAE - v. 29, n.2, p. 243-262, mai/ago. 2013.
SILVA, M. S. P; TORRES, I. S. Fraternidade: uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação. RBPAE - v. 30, n. 3, p. 477 - 496 set./dez. 2014.

Palavras-chave: Política educacional; gestão democrática; gestão escolar

A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA

DELMA CAVALHEIRO DE AVILA ANDRADE - UFPR

MAURICIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES - UFPR

ELISA DANIELE DE ANDRADE - SMED

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente artigo tem como finalidade problematizar a Gestão Democrática Escolar. Por um lado os processos de resistência para o seu exercício. Por outro, os princípios e instrumentos da Gestão Democrática, já incorporados no processo escolar, como possibilidade de identificar se estão sendo eficazes em favorecer uma participação mais ampla da comunidade escolar nos processos decisórios, tomando como elementos centrais a participação e o diálogo.

Para tanto, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, com profissionais da educação, participantes de um processo de formação continuada realizado durante o ano de 2018, pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal do Paraná. Participaram desse processo de formação, profissionais das 09 (nove) unidades educacionais do campo.

A metodologia da pesquisa foi de base qualitativa, e teve como instrumentos de coleta dos dados um questionário, que serviu de disparador para uma roda de conversa e a observação participante. Foram distribuídos 152 questionários e devolvidos 87. As respostas obtidas, foram primeiramente agrupadas por recorrência e, na sequência, categorizadas e organizadas em gráficos e tabelas. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa, cuja temática foi "Gestão Escolar Democrática" onde os dados foram apresentados e analisados coletivamente. Dessa primeira análise coletiva, surgiram novos elementos que, sistematizados possibilitaram uma análise ainda mais qualificada de como a gestão democrática se desenvolve efetivamente nas unidades educacionais pesquisadas.

A observação participante foi efetivada durante todo o processo de formação, como possibilidade de complementação das informações. Como aporte teórico para fundamentar a pesquisa foram privilegiados, especialmente três autores - Vitor Paro, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire – cujas contribuições teóricas possibilitaram as análises aqui apresentadas.

Desenvolvimento

Na história da educação brasileira, a gestão educacional, por muito tempo, foi pautada por princípios de organização técnica e administrativa, sendo a priori estabelecida a partir de relações verticais. Nesse tipo de relação, comumente os gestores escolares eram instituídos por uma hierarquia superior, para serem os detentores do poder de decisão sobre todas as demandas escolares, ficando os demais profissionais, e de certa forma, a comunidade escolar como um todo, com a tarefa de executar as "ordenanças", fossem elas pedagógicas, disciplinares ou administrativas.

A partir dos movimentos de redemocratização do país, mais especificamente no final da década de 1980, a educação pública, protagonista em grande parte desses movimentos, também foi constituindo-se como um espaço democrático, ampliando gradativamente a participação dos profissionais, estudantes, pais, mães ou outros responsáveis nos processos decisórios estabelecidos dentro das unidades educacionais. Paro (2001, p.10) traz um conceito de democracia que, já incorporado nos processos educacionais, vai estabelecendo os fundamentos para essa participação considerando que

> […] ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de "governo do povo" ou em sua versão formal de "vontade da maioria", mas em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente.

Na Rede Pública Municipal de Ensino de Araucária, o processo de democratização do país contribuiu para a inserção de importantes instrumentos de participação social: a criação do Sistema Municipal de Educação – SME (Lei Municipal nº 1528/2004) do qual fazem parte o Conselho Municipal de Educação – CME, a Secretaria Municipal de Educação – SMED e as Unidades Educacionais Públicas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, tendo como principal responsabilidade discutir, sistematizar, deliberar e normatizar, a partir dos olhares dos diferentes sujeitos que compõe o sistema, sobre a política pública educacional a ser desenvolvida no município e, para o âmbito das unidades educacionais, foram instituídos diferentes instrumentos de gestão – eleição de diretores, assembleias escolares, conselhos escolares - com o objetivo de consolidar a participação mais efetiva dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

A pesquisa realizada demonstrou que são muitos os instrumentos e/ou espaços de democratização educacional conhecidos pelos profissionais da educação de Araucária. Ao todo foram listados 29 (vinte e nove) pelos pesquisados, sendo os mais citados o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Quanto aos instrumentos já instituídos nas unidades educacionais, o levantamento demonstrou que o Conselho Escolar, a APPF, a Avaliação Institucional, o Projeto Político Pedagógico e as Eleições para Gestores estão implementados em todas as unidades educacionais que participaram da pesquisa, mas que ainda há dificuldades na participação comunitária. Assim, um primeiro desafio para a gestão da educação, fundada em princípios democráticos, é (re)pensar a escola

> [….] como um espaço acolhedor e multiplicador de gostos democráticos como, por exemplo, o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o de tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade, o gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1997, p. 89).

Ainda que profissionais de diferentes unidades educacionais tenham observado que a participação ainda não está universalizada, destacam com a mesma ênfase que uma participação mais qualificada da comunidade local tem aumentado e sendo exercida em diferentes espaços e momentos do cotidiano escolar. Nas respostas, o conceito de participação aparece acompanhado pelos adjetivos "coletiva e efetiva" em grande parte das respostas e a família aparece como o sujeito principal dessa participação.

Um dado bastante significativo, identificado a partir da análise dos questionários foi que os órgãos colegiados relacionados a participação dos estudantes (Conselho de Classe participativo, representatividade de estudantes, Grêmio Estudantil, assembleias estudantis ou similares) aparecem com pequena expressividade nas respostas, ficando as decisões das crianças e estudantes localizadas nas atividades que se referem a rotinas da sala de aula. Há a necessidade, portanto, de formalizar e/ou ampliar espaços democráticos para maior protagonismo estudantil.

É imprescindível dar voz às crianças e estudantes que vivem o cotidiano escolar, dialogar com eles, pois

> [….], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Por meio da análise dos instrumentos de gestão, é possível identificar alguns modos de ser da escola, se ela situa-se mais nos modelos de gerência e controle do trabalho, servindo para a manutenção de relações verticalizadas e até arbitrárias, onde poucos decidem o que a maioria deve executar, esvaziando dessa forma a possibilidade de desenvolvimento de todos, ou o contrário, se propõe um ambiente escolar mais democrático e, dessa forma, contribui para a formação de consciências mais críticas e autônomas dos sujeitos.

Na medida em que os objetivos educacionais e o processo pedagógico escolar se articulem de modo profundo com vistas à transformação social, à luta contra toda forma de exclusão, preconceito ou exploração e se vincule ao princípio de trabalho para a emancipação humana, a gestão escolar também se consolida em bases cada vez mais democráticas, se fundamenta na participação cotidiana da comunidade, sem dificuldade para conseguir adesão de parcelas significativas de pais, estudantes ou profissionais.

Considerações finais

A pesquisa contribuiu para identificar que a promoção de momentos para a construção da democracia, tão fragilizada atualmente em nosso país, são pautas recorrentes nos projetos políticos pedagógicos dessas escolas e CMEIS, onde encontram-se explicitados os instrumentos, espaços e tempos para essa prática democrática.

Os diferentes segmentos das unidades educacionais tem procurado assumir seu papel no cotidiano escolar com um objetivo comum de valorização da identidade dos sujeitos do campo, da busca por políticas públicas para efetivar uma educação do e no campo com qualidade. O alcance desses objetivos tem se estabelecido por meio de dois elementos principais: a participação e o diálogo. Conclui-se também que a resistência contra modelos autoritários de gestão ainda persiste e que as unidades educacionais pesquisadas têm buscado constituir espaços onde os diferentes sujeitos expressam suas opiniões e também seu modo de ser e viver na comunidade. Há possibilidades de superação e avançar nas práticas já instituídas? Sim! O desenvolvimento do compromisso coletivo para a emancipação das diferentes pessoas envolvidas na comunidade escolar, é um desafio a ser cotidianamente conquistado.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____Pedagogia do Oprimido. 44ª edição, ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2005.

PARO, Vitor H. Administração Escolar: introdução crítica. 13ª Edição – São Paulo: Cortez, 2005.

_____Escritos sobre educacao. São Paulo: Xamâ, 2001

_____Gestão democrática da escola pública. Atica, 2001.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Participação; Diálogo

A IMPLEMENTAÇÃO DA META 19 DO PNE 2014-2024: A EXPERIÊNCIA DE LONDRINA-PR

VIVIANE BARBOSA PEREZ AGUIAR - UEL

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ - UEL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

O texto discute a experiência do município de Londrina-PR, na implementação da meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). O objetivo geral é discutir os retrocessos da meta 19 do PNE, ao associar a gestão democrática aos critérios técnicos de mérito e desempenho, como forma de acesso à função de dirigente escolar. Pretende, especificamente, (i) demonstrar como este critério foi interpretado e implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina e (ii) analisar a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, neste município, com base no PNE atual. O estudo pautou-se no desenvolvimento de pesquisa bibliográfica e análise documental.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Eleição de diretores. Critério técnico. Meritocracia.

Introdução

A política neoliberal, desenvolvida a partir da década de 1990, no Brasil, apresentou sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais (HADDAD, 2008), que apontam para a redefinição do papel do Estado, o que impacta drasticamente as políticas sociais. No âmbito educacional, a reforma gerencial do Estado, dissemina um modelo de gestão alinhado aos princípios aplicados às empresas, que orienta para a valorização do sucesso individual: o mérito. A educação, tendo em vista o princípio da totalidade, não é impermeável aos novos conceitos gerenciais, que se manifestam na própria legislação educacional. Diante disso, é um desafio para as redes de ensino municipais, regulamentar suas leis, tendo em vista o cumprimento do preceito legal e constitucional da gestão democrática.

A desfiguração do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

O PNE foi construído em um processo de embates, ocorridos a princípio na Conferência Nacional de Educação (CONAE). A primeira delas foi realizada de março a abril de 2010, precedida por conferências municipais e estaduais, cujo tema proposto foi: "Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação". Partiu-se de um documento referência lançado pelo MEC e posteriormente, as decisões foram debatidas na CONAE. A partir disso, elaborou-se o documento final, representativo das aspirações da sociedade representada por delegados de diferentes segmentos sociais.

No que diz respeito ao provimento da função de dirigente escolar, o documento final da CONAE apontou a necessidade de institucionalizar mecanismos democráticos, inclusive com eleição direta para diretores das escolas públicas da educação básica, mediante lei própria, o que não se concretizou no texto final do PNE. O princípio da gestão, apontado no documento final da CONAE, propôs um alargamento da gestão democrática, o que não coaduna com os

valores de mercado e não coincide com a perspectiva de meritocracia, finalmente apresentada pela meta 19 do PNE sancionado.

Desfigurado do seu sentido democrático e de participação social, vivenciados durante a CONAE 2010, o PNE transforma-se na Lei 13005/2014. Nele a gestão democrática foi reafirmada, no entanto, não representou o conteúdo das aspirações sociais debatidas na CONAE, uma vez que novos elementos foram incorporados ao texto da lei, conforme verifica-se na meta 19, centrada em critério de mérito e desempenho. O desafio, portanto, foi incorporar a meta 19 aos planos municipais de educação, pois, esta regulamentação é que vai demonstrar o projeto de gestão que prevalece na rede de ensino municipal, algumas delas, na tentativa de não perder de vista que a participação é o ponto central para a efetivação de uma escola mais democrática (PARO, 2003).

O PNE também indica ainda oito estratégias para concretização da meta 19, cabendo aos municípios a adequação de seus planos de educação com vistas ao determinado legalmente. A estratégia 19.1 vincula o recebimento de recursos federais atrelado à regulamentação das leis municipais e estaduais que atendam a legislação nacional. A estratégia 19.8 enfatiza os programas de formação de gestores escolares e a aplicação de prova nacional que serviria como subsídio para a definição de critérios objetivos a serem considerados pelas redes municipais que aderirem ao Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares. A ideia foi disseminar um padrão nacional entendido como necessários ao exercício da função. Vários municípios fizeram a adesão, no entanto, o Programa não foi implementado pelo Governo Federal.

Desta forma, os municípios e estados ao adequarem seus planos de educação o fizeram conforme seu próprio entendimento. Assim, a implementação da política nem sempre coincide com o que seus formuladores pensaram (ARRETCHE, 2001, p.47). Diante disso, a implementação modifica o projeto original, haja vista que são os implementadores que fazem a política guiados por suas próprias concepções, pois, nem sempre os objetivos e metodologias estão claros para quem executa. Ademais, com o intuito de cumprir determinações legais, os agentes executores darão o tom à política, segundo suas próprias convicções.

O caso de Londrina

Em 2015, todos os municípios adequaram seus planos ao PNE. O Município de Londrina, por meio da Lei n 12.291 de 2015, uniu o critério de mérito e desempenho com a consulta à comunidade escolar, em seu Plano Municipal de Educação. Para atendimento ao dispositivo legal, o Decreto n 1.043 de 2017, regulamentou o processo de Escolha de Gestores das Unidades Escolares Públicas Municipais, com mandato para 2018/2021. O processo de seleção foi composto por duas etapas: a primeira compreendeu a entrega e análise de documentos à Comissão Central da Secretaria Municipal de Educação e apresentação de plano de trabalho para posterior arguição em banca examinadora, atendendo assim ao critério técnico previsto nos Planos Nacional e Municipal de Educação. A segunda etapa se deu por meio da consulta à comunidade escolar, por voto secreto.

Uma das exigências para participação do processo de escolha foi apresentar certificação em curso ofertado pela Escola de Gestores, cujo tema de estudo relacionou-se à construção de um plano de gestão escolar. A Escola de Gestores foi implementada em 2014, por meio do Decreto Municipal nº 1.114/2014 e instituiu a política de formação continuada para os gestores escolares da rede municipal. Após aprovação da documentação, o candidato apresentou e defendeu um Plano de Trabalho de gestão escolar. A banca examinadora foi composta por três professores

universitários, com atuação específica em Gestão Escolar. A aprovação na primeira etapa habilitou o candidato a participar da consulta à comunidade escolar.

A segunda etapa consistiu na apresentação do plano de gestão para a comunidade, como forma de divulgar o projeto educacional na instituição, para acompanhamento e controle social, bem como estimular o processo democrático.

Assim sendo, em Londrina, entende-se que houve o esforço de ressignificar o sentido apresentado pelo PNE, e apostar na formação dos gestores, como principal mecanismo de aprimoramento profissional. Contudo, para que isso se efetive, plenamente, o financiamento das políticas públicas em educação precisam ser asseguradas também, como proposto na meta 20 do PNE, que está em vista de não ser cumprida pelo governo federal.

Considerações finais

O descompasso entre o documento final da CONAE e o PNE sancionado, mostra que os espaços de interlocução entre poder público e sociedade, na proposição das políticas públicas, ocorrem mediante tensionamentos políticos. O PNE traz retrocessos ao vincular a gestão democrática às questões de mérito e desempenho, que mais servem a interesses mercadológicos, que propriamente à educação. Em uma perspectiva progressista, a gestão democrática levanta a bandeira da construção de um projeto social comprometido com os anseios da população por meio de uma participação sociopolítica (GOHN, 2012), que envolve participação nas tomadas de decisões. A perspectiva neoliberal, por outro lado, entende a gestão na forma gerencial pautada em princípios de mercado, atrelada ao descompromisso do Estado com a manutenção da educação pública. Os sentidos não são os mesmos, precisamos compreender as matrizes teóricas que os sustentam. No município de Londrina, a implementação da meta 19 efetivou-se por meio de um processo misto que congregou seleção e consulta à comunidade escolar, unindo elementos progressistas e neoliberais. Como pano de fundo, o processo deu grande importância às práticas formativas desenvolvidas na Escola de Gestores. A formação teve como eixo central a construção de um plano de gestão escolar, que foi apresentado a uma banca examinadora e mais tarde à comunidade escolar, o que constituiu-se em uma experiência democrática, na qual se pactua um projeto de educação que, ao ser socializado, pode tornar-se um projeto da coletividade.

Referências

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N. & CARVALHO, M. do C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BRASIL. MEC. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o PNE. Disponível em:http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 13 jul 2017.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

HADDAD, S. (org). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

LONDRINA. Lei nº 12.291/ 2015. Adequou o Plano Municipal de Educação. **Jornal Oficial do Município de Londrina-** Paraná nº 2749. Londrina, 24 jun 2015.

LONDRINA. Decreto nº 1.114/ 2014. Instituiu a Escola de Gestores em Londrina. **Jornal Oficial do Município de Londrina**-Paraná nº 2532. Londrina, 23 set 2014.

LONDRINA. Decreto n 1.043/ 2017. Regulamentou o processo de Escolha de Gestores das Unidades Escolares Públicas Municipais com mandato para 2018/2021. **Jornal Oficial do Município de Londrina**-Paraná nº 3341. Londrina, 11 set 2017.
PARO, V. H. **Eleição de diretores**: A escola pública experimenta a democracia. 2ª edição, São Paulo: Xamá, 2003.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Eleição de diretores. Critério técnico. Meritocracia.

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

LILLIAN CRISTIANE CAMARGO MOREIRA - UP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

A internacionalização é um assunto que vem se destacando nos últimos anos no Brasil, apesar de ser um tema amplamente debatido em diferentes países desde a década de 1970. De acordo com Morosine, Franco e Segenreich (2011): "a internacionalização é uma tendência do novo milênio e suas ressignificações têm presença na expansão da Educação Superior Brasileira. Podemos observar que a Internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) tem recebido espaço inclusive no Ministério da Educação no Brasil, por meio da Capes, que tem incentivado o Programa Institucional de Internacionalização também conhecido como PrInt, que tem objetivo:

> [...] fomentar a construção, implementação e consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições, bem com o estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; Ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições. Promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu com cooperação internacional; Fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e Integrar outras ações de fomento da Capes. (CAPES, 2019)

Tem como objetivo geral resumo analisar quais são os principais motivadores, barreiras e facilitadores para que a Internacionalização das Instituições de Ensino Superior aconteça. Em consonância com a atuais políticas recomendadas pela Capes, a saber : as Instituições de Ensino Superior implementem em seus planos estratégicos efetivas ações de internacionalização,deste modo, esta pesquisa teórica-empírica é relevante e tem objetivos específicos apontar os principais motivadores, barreiras e facilitadores para que as IES, contruam seus planos de ação em relação a Internacionalização,

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo qualitativo e uma revisão de literatura abordando os conceitos sobre: barreiras, motivadores e facilitadores para que uma IES trace seus planos estratégicos de Internacionalização. Além da literatura pesquisada, foram feitas 6 entrevistas em profundidade com professores/coordenadores de quatro instituições, atuantes na Pós-graduação Strictu Sensu, no Eixo Paraná/ São Paulo: PUC-PR, Universidade Positivo, FESP, Escola de Administração de Empresas da FGV de São Paulo (EAESP-FGV).

Em relação a literatura é possível encontrar nos autores seminais sobre à Internacionalização de IES, à identificação das categorias; os motivadores, as barreiras e facilitadores, como aspectos preponderantes na ação das IES ao redor do globo.

Romani-Dias (2018) aponta que fatores motivacionais para as IES, podem fomentar um currículo e formação para que os estudantes tornem-se globais, o que contribuiria para o desenvolvimento do país, da instituição acadêmica. Olivieri (2018) corrobora que atualmente vivencia-se um contexto econômico mundial, no qual é relevante cada vez mais que os profissionais e estudantes adquiram uma formação que são norteadas pelas necessidades

internacionais. Portanto as agendas voltadas a internacionalização estão presentes tanto no ambiente profissional quanto acadêmico.

Os entrevistados foram enfáticos em afirmar que uma das motivações da Instituição em que atuam, a de que a Internacionalização é um processo de vantagem competitiva dentro do mercado interno, visto que os preços e serviços ofertados são muito parecidos, também apresentaram outras discussões que não cabem neste resumo, mas que seriam pertinentes para pesquisas futuras. Segundo um dos entrevistados: " dentro do mercado brasileiro essa parte da internacionalização,

[...] a universidade pensa em internacionalização mas dentro do mercado brasileiro, um exemplo disso é que eu recebi algumas pela primeira vez presencialmente várias famílias, e vários e-mails, procurando a universidade por conta do programa de dupla certificação para ser um profissional diferenciado no mercado."(Adam).

Além dos motivadores para que uma Instituição de Ensino superior torne-se internacional, outra categoria muito recorrente na literatura são as barreiras encontradas pela IESs em suas tentativas de Internacionalização, as barreiras impactam de forma significativas a construção de um plano de ação, os autores da área destacam que uma das principais barreiras é a questão língua para países que não tem como o inglês como língua materna ou pelo menos como segunda língua oficial. (Altback ;Knight, 2007), o que foi apontado por outro entrevistado: "outra barreira é não ter o o inglês, a cultura, ter uma cultura muito fechada, somos um país muito grande o que pode barrar a internacionalização"(John).

A barreira na internacionalização pode ser a falta de coordenação por parte de gestores e também uma inabilidade para atingir um objetivo comum por todos, e como deve ser feita a internacionalização (Romani-Dias, 2018) que corrobora com a opinião de Jonh, pois além da falta de recursos e investimento na área de internacionalização, também é preponderante a falta de articulação e coordenação para que as IESs no Brasil.

O que a Capes em sua proposta com o PriInt, busca realizar e estabelecer uma agenda para a internacionalização em que as IESs, a partir desta política pública possam se organizar em nível institucional e desenvolver a partir de sua gestão uma educação voltada para o desenvolvimento dos docentes, discentes e como consequência do Brasil. Um dos entrevistados aponta a questão da agenda ou política que visa a internacionalização das IES.

"o primeiro é o recurso, que ninguém faz internacionalização sem dinheiro, [...] sem investimento não tem internacionalização, e ainda mais em uma outra dimensão eu acho que não existe uma discussão muito objetiva, e clara sobre que a gente quer com a internacionalização, [...]mas qual é a nossa agenda de internacionalização?[...]daí poderíamos desenhar um modelo de internacionalização mesmo que não fosse de longo prazo, mas que tivesse alguma consistência, o que temos hoje, sem muita coordenação, é por isso está falta de coordenação e falta de visão e saber o que se espera de uma internacionalização.(John)

os facilitadores são um aspect importante para que à Internacionalização aconteça, já destacamos incentivo do Ministério da Educação no Brasil, por sua agência da Capes, por meio do PrInt, atualmente como uns dos principais programas fomentadores da Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro.

Um dos facilitadores apontados na literatura, é a inserção de currículos globais, com disciplinas que possam ser ofertadas e reconhecidas por universidades em diferentes países, o que foi confirmada nas entrevistas realizadas, pois, em algumas IES estão adequando seus currículos para atender está demanda de mercado, as três instituições de grande porte entrevistadas durante está pesquisa já possuem cursos de Dupla certificação, cursos com disciplinas ofertadas em Inglês, recebem alunos estrangeiros para os cursos em suas graduações e Pós-Graduação.

Outro facilitador apontado concomitantemente por vários autores é a questão do desenvolvimento de pesquisas e tecnologia Wit (1999), a participação de pesquisas internacionais. (Dewey ;Duff, 2008). E-learning. (Altback ; Knight, 2007)

Atualmente no Brasil, a exigência e o despertar para a Internacionalização está em processo de adequação e estudos de viabilidade por grande parte das Instituições, e que as mesmas encontram-se entre os grande motivadores para iniciar uma agenda comprometida com a internacionalização é o fato que não é possível em falar de formação de alunos e professores desconectados com as novas configurações de mercado e de educação globalizada.

As Instituições encontram barreiras significativas para o avanço do seu projeto de internacionalização, segundo a literatura e os dados das entrevistas, um grande entrave nos projetos de internacionalização são as questões relacionadas aos recursos e investimentos sólidos, no entanto, as IES podem encontrar facilitadores, como o desenvolvimento de pesquisas internacionais, que estão abertas para novas parcerias, o desenvolvimento de novas tecnologias.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of studies in international education, v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

DEWEY, P.; DUFF, S. Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. Higher Education, 2009.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. Educar em Revista , n. 28, p. 107–124, 2006. Disponível em: MOROSINI, Marilia Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. A expansão da educação superior no Brasil Pós LDB/96: Organização Institucional E Acadêmica. Revista Inter Ação, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 119-140, set. 2011. ISSN 1981-8416. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/15034 .acesso em 09/04/2019

OLIVIERI, Fátima Adud; OLIVIERI, Rafael. Internacionalização de carreiras, empresas e negógicos. Um passo para a globalização do homem. Cases de sucesso. São Paulo: Globus Editora -2018, 288p.

ROMANI-DIAS, M.; ROMANI-DIAS, M. 14/09/2018 https://www.pdf.investintech.com/preview/3e2bf2dc-b88d-11e8-b59b-0cc47a792c0a/index.html. , p. 1–76, 2018.

WIT, H. DE. Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education. International Higher Education, p. 2–3, 1999.

Sites acessados:
https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print

Palavras-chave: Internacionalização do Ensino Superior, motivadores, barreiras, facilitadores, educação.

A INTERFERÊNCIA DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

ANIELI SANDANIEL - UEL

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ - UEL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A INTERFERÊNCIA DOS GRUPOS EMPRESARIAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Resumo
O texto decorre de pesquisa de Mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem como objeto de estudo a interferência do empresariado nas proposições das políticas educacionais brasileiras. O estudo é de cunho qualitativo e para atingir os objetivos utilizará como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e análise documental.
Palavras-chave: Política educacional; grupos empresariais; neoliberalismo.

A partir da década de 1970 os países capitalistas, a exemplo da Inglaterra e dos EUA, passam a se pautar na lógica neoliberal como possibilidade de reerguer a economia, pois, nesta década a crise econômica do capital, acirra-se. Neste contexto, conforme Martins (2009), o Estado de bem-estar social é questionado por gastar demais com o social e os parâmetros empresariais passam a ser o caminho da implementação da sociabilidade neoliberal, difundida com mais ênfase a fim de superar a ação política e econômica enfraquecida pelo estado provedor (Welfare State), vivenciado por alguns países europeus, entre 1930 a 1970 (FREITAS, 2018).

Nesse sentido, o neoliberalismo se fortalece, e passa a atuar por meio dos aparelhos privados de hegemonia (CASSIMIRO, 2018), que se organizam de formas diversas para realizar a coerção dos indivíduos. Estes aparelhos difundem pensamentos neoliberais e recrutam intelectuais, no sentido mais pragmático, "de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição das políticas públicas, e de ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder, desenvolvendo estratégias por dentro do estado" (CASIMIRO, 2018, p. 18).

Nesse processo, o Banco Mundial difundiu princípios que posteriormente vieram a fortalecer o projeto neoliberal da Terceira Via, que tem como seu precursor Anthony Giddens (2001). No entanto, não foi só o Banco Mundial que interviu na construção da nova sociabilidade, mas sim, inúmeros empresários se engajaram na tarefa de produzir documentos, realizar fóruns, agregando organizações empresariais, a fim de discutir e difundir suas intencionalidades na construção desta nova sociabilidade.

Tendo isso em vista, na década de 1990, o governo brasileiro se aproxima do ideário neoliberal de Terceira Via, alinhando-se ao empresariado que têm seus representantes no aparato governamental. O neoliberalismo é implementado no Brasil a princípio pelo governo de Fernando Collor. No entanto, ganha mais força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que assumiu declaradamente as linhas neoliberais, no final da década de 1990 (MARTINS, 2009).

O governo FHC deu espaço para a classe empresarial se fortalecer, ainda mais e intervir na sociedade (MARTINS, 2009). Nessa perspectiva, é importante considerar a relação entre

Estado, sociedade e a gestão da escola, levando em conta também o processo de diminuição do papel do Estado como provedor dos serviços públicos, de acordo com os padrões neoliberais e a implementação da Nova Gestão Pública. Assim, o papel do Estado e suas possibilidades de intervenção econômica e social são redefinidas, tornando-se uma instituição flexível baseada nos parâmetros empresariais de qualidade e eficiência (GIDDENS, 2001). Desta forma, torna-se mínimo para os gastos sociais e privilegia o desenvolvimento econômico/mercantil. Além disso, espera-se do Estado que ele seja minimalista nas intervenções das liberdades individuais e de pequenos grupos a fim de estimular a competição pois, ela estimula o crescimento do mercado (FREITAS, 2018).

Essa redefinição estatal, que acontece em nível internacional (CAETANO, 2015), faz com que fique cada vez mais tênue o limite entre o setor público e o setor privado (PERONI, 2013), e ainda se apresenta como "uma verdadeira contra-reforma, um retrocesso histórico dos direitos adquiridos civis e trabalhistas". (MONTAÑO, 2010, p. 36).

Nesse processo de reforma, os empresários juntamente com os organismos internacionais, começam a intervir implementando mudanças que geram privilégios e visam trazer benefícios ao capital (MARTINS, 2009). Nesse contexto, o setor público fica mais restrito, no tocante à oferta de serviços públicos e o setor privado cresce, podendo contar inclusive com recurso financeiro público (FREITAS, 2018). Assim, o empresariado ganha força, melhora sua forma de organização e articulação em redes políticas, a fim de conseguir dar direção às políticas públicas educacionais, se caracterizando como uma ofensiva histórica do capital (PERONI; CAETANO, 2015).

Nesse contexto, as organizações privadas defensoras da lógica empresarial, estão cada vez mais desenvolvendo projetos voltados para a gestão da educação pública brasileira, utilizando como justificativa para isso, o pressuposto de que a educação oferecida pelo poder público está em crise de qualidade, então deve se ajustar aos moldes da gestão empresarial, para se tornar eficiente e produtiva (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

O objetivo central dessas mudanças, na área da educação, é formar indivíduos para o mercado de trabalho, de maneira minimalista, para que não questionem ou coloquem em risco o status quo. Dessa forma, percebemos que o grande empresariado, enquanto aparelhos privados de hegemonia, buscam manipular seus trabalhadores e evitar qualquer tipo de mudança nessa relação de submissão à lógica do capital. (FREITAS, 2018).

Esse processo interfere, frontalmente, na concepção de educação e na política educacional. "Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender seus objetivos de disputa ideológica" (FREITAS, 2018, p. 29).

Neste contexto, a pesquisa que está em processo inicial de construção, justifica-se por ser um estudo que busca auxiliar na ampliação da compreensão das interferências do empresariado nas políticas educacionais brasileiras. Trata-se da continuidade dos estudos que nosso grupo de pesquisa vem desenvolvido, a fim de aprofundar os conhecimentos em relação à problemática e as consequências que envolvem as proposições do empresariado para as políticas educacionais.

Considerando esses aspectos, os questionamentos/problemas que direcionam o estudo são: Quais os grupos empresariais que têm historicamente interferido nas políticas para educação básica brasileira? Quais são suas propostas, suas agendas e seus objetivos e como se organizam?

A partir desta problemática, a dissertação em construção, tem como objetivo geral: investigar sobre a interferência dos grupos empresariais nas políticas educacionais, entre os anos de 1995 a 2014; e como objetivos específicos: analisar o contexto social, político e econômico marcado pelo neoliberalismo; identificar os grupos empresariais que se tornaram mais hegemônicos, na área da educação básica, nesse período histórico; verificar seus interesses, suas agendas e

propostas para esta área. A partir destes objetivos, será desenvolvido um estudo com base nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético, levando em consideração três categorias deste método, a saber: totalidade, contradição e hegemonia (CURY, 1995). Nesta perspectiva, cabe ao pesquisador fugir de reducionismos, levando em conta os aspectos históricos, econômicos e políticos, em um contexto de totalidade, sem perder de vista as questões mais pontuais e específicas que medeiam o objeto de estudo. Partindo desse pressuposto que orientará as análises, este estudo será de cunho qualitativo e utilizará como procedimento a pesquisa bibliográfica. Será utilizado ainda o recurso da pesquisa documental. O estudo já tem alguns indícios que um grupo empresarial que ganhou força no cenário nacional brasileiro foi o "Movimento Todos pela Educação" idealizado em 2006, como um movimento da sociedade civil, em busca da melhoria da qualidade da educação. Entendemos que este grupo oculta as divergências de classe e tem grande poder de comunicação na mídia, atuando como porta voz da área da educação. Seus objetivos e intencionalidades serão estudados melhor no decurso deste estudo.

Referências

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, jun./dez. 2017. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779/pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. In: ANDES-SN, 12, 2015, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n.], 2015. p. 84-99. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf. Acesso em: 04 set. 2018.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018. 584p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GIDDENS, A. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 268 p.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 288 p.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

Palavras-chave: Política educacional; grupos empresariais; neoliberalismo.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE UM PAÍS: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - AS BARREIRAS, MOTIVADORES E FACILITADORES EM NÍVEL NACIONAL.

PATRICIA MARA SIMÕES ANDRADE - UP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE UM PAÍS:
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - AS BARREIRAS, MOTIVADORES E FACILITADORES EM NÍVEL NACIONAL.

Segundo Romani Dias (2018) a internacionalização acontece quando um pesquisador acadêmico se vê em contexto de pesquisa em outro país, diferente de seu cenário natal, ou país de origem, a se relacionar com outros pesquisadores ou pessoas com alinhamentos de linhas de pesquisa em comuns, e assim, impacta estas esferas com suas publicações, sendo referenciado no exterior ou, ainda, pela publicação de suas obras no cenário internacional, seja individualmente ou em conjunto com outros pesquisadores deste país ou países. O evento denominado Internacionalização configurou-se como tal a partir das modificações ocorridas no Ensino Superior especialmente 1980 e 1990, e mais ainda, a partir de meados dos anos noventa, quando a educação assumiu uma configuração que abrange traços de globalização. Outro fator importante neste cenário foi a descentralização da educação e assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a admitir mais tarefas de gestão e autonomia (CATROGA, 2010.)
Segundo Knight (2007) as atividades internacionais das universidades se expandiram exponencialmente em volume, escopo e complexidade durante as duas últimas décadas.
Para que tais ações e processos de internacionalização aconteçam existe a conjuntura de alguns fatores que atuam, seja para contribuir, ou para possibilitar, e ainda, alguns fatores que emergem neste processo como impedimentos para que a internacionalização ocorra. Assim, apresentam-se neste sentido, quais são estes fatores que atuam no campo da internacionalização, em outras palavras, quais são os elementos que se apresentam como Barreiras, Motivadores e Facilitadores para que a internacionalização de um país ocorra, no âmbito do Ensino Superior?
Com este intuito desenvolvemos um estudo qualitativo que partiu de uma revisão de literatura sobre os principais conceitos sobre a internacionalização de um país a partir das práticas adotadas pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Realizamos 7 entrevistas em profundidade com pessoas envolvidas no processo de Internacionalização que atuam na coordenação, direção, e/ou docência de Instituições de Ensino Superior. Estes entrevistados também atuam em programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) no exterior.
Em relação à revisão de literatura, identificamos que a Internacionalização do Ensino Superior no Brasil aborda a questão a partir da terceira fase do processo de Globalização, precedida das fases de formação do Capitalismo Comercial e da fase de consolidação do modelo industrial Europeu, a globalização como a entendemos hoje, apresenta a disseminação das tecnologias, e, com ela, as pontes para o conhecimento e pesquisa (PENA, 2019).
Um dos principais aspectos observados como barreiras para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior entre países, pode ser entendido como as barreiras culturais, principalmente, no que diz respeito ao idioma. Como vimos, as barreiras culturais podem

envolver, além das barreiras linguísticas e das barreiras sociais, no sentido da idade e do gênero, tais barreiras podem ainda, estabelecerem -se como um fator social pois alguns estudantes encontram dificuldades de contato, interação e adaptação, fatores estes de base relacional que podem resultar em dificuldades de encontrar moradia, por exemplo. Outra barreira significativa, agora citada por Veiga (2011) diz respeito aos recursos que envolvem a disponibilidade interna de fundos adicionais. Além disso, segundo a autora, equipe qualificada e parcerias são fatores de suma importância para que a internacionalização ocorra.

Neste sentido, como fatores motivadores, além da questão econômica também apontada por Knight (2007) apresenta-se a questão das parcerias vistas como oportunidades para a Internacionalização de maneira ativa.

Segundo Lima e Contel (2011) os autores buscam destacar, principalmente, o papel ativo ou passivo que os diferentes países desempenham na nova geopolítica do conhecimento, mostrando os benefícios, as perdas e os riscos a ela associados. Neste sentido, podemos destacar alguns elementos como facilitadores para a internacionalização no Brasil. Segundo os autores, se por um lado temos, do ano 2000 em diante, os programas de cooperação internacional, por exemplo, com ênfase na formação de grupos de pesquisa, concessão de bolsas de estudos para realizar doutorado no exterior em áreas consideradas estratégicas e inovadoras, programa de cooperação acadêmica, ida e vinda de professores e estudantes para a realização de disciplinas, a criação de universidades públicas federais e a comercialização de serviços educacionais, por outro lado temos, a dependência de motivadores acadêmicos e mercadológicos como a inserção internacional dos programas de pós-graduação strictu sensu e do aceite de novos modelos que visam promover o diferencial competitivo de instituições e cursos, além disso, o programa deve se capaz de abranger processos que permitem a captação de estudantes e contratação de professores visitantes.

Ao analisar as entrevistas, dividimos os resultados em três categorias de análises. Na primeira, destacamos o (i) recurso como principal elemento tido como barreiras para o processo de internacionalização do Ensino Superior no Brasil. O segundo ponto de destaque se deu pelas (ii) parcerias apontadas como um dos elementos facilitadores da Internacionalização e, por último, a (iii) qualificação profissional como motivador. Conforme os entrevistados João, Alex e Lucas:

O (i) recurso como Barreiras para a Internacionalização do Ensino Superior:

Eu acho que isso vai criando referências como fazer o doutorado sanduíche, por exemplo, para fazer isso é preciso ter recurso muita coisa você tem que pagar entendeu? Seja o inglês, o período de estadia, o pesquisar internacional acho que se você não tem recurso, ou a Instituição não abre programas fica travada a pesquisa. (João)

Sobre os Facilitadores como (ii) processos, programas ou bolsas:

Esse selo de acreditação facilita muito essa mobilidade estudantil, para o corpo docente porque assim existem 15 standards, 15 padrões que a escola tem que seguir. Então por exemplo, a escola daqui a escola na China, nos Estados Unidos todas elas seguem esses 15 padrões. Então porque isso facilita muito? Então eu quero estudar na China. É uma escola acreditada pela AACSB? É, então vai ter muito mais chances de existir similaridades, de como as coisas funcionam porque elas têm que seguir esse padrão para ter esse selo de qualidade, é como um ISO só que para escola de negócios, então isso facilita muito essa coisa, porque eles vão ter similaridade em alguma coisa ou em muitas coisas no caso nos 15 padrões. (Alex)

Sobre os Motivadores como (iii) capacitação e diferencial profissional competitivo:

E é um modo de você, muitas vezes você tem ali a pessoa com a mesma formação, qual que eu escolho? Ah, vamos escolher esse que fala inglês, que teve uma vivência no exterior, de repente nossa empresa está pensando em expandir, então a gente vai ter o nosso quadro um profissional com esta competência. E sempre quando pensa em e expandir normalmente em muitos casos é expandir internacionalmente. Então a gente vai de novo no ponto de educação. (Lucas)

Se por um lado temos a afirmação dos entrevistados de que um dos grandes entraves da internacionalização está na falta de recursos e na padronização de critérios que consolidem a

internacionalização, por outro lado temos os principais aspectos facilitadores para a internacionalização, atuando na classificação de contratos e programas que afirmam ser de grande relevância, as ações que visam às parcerias e contratos sócios econômicos entre os países, bem como, os programas do governo e bolsas que favorecem o desenvolvimento e pesquisas, ações que permitem o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e/ou docentes. Para estes autores e entrevistados, os resultados das aprendizagens dos alunos ou pesquisadores, bem como, as receitas e os mercados como pontes globais, favorece a imagem e a reputação das instituições e dos pesquisadores envolvidos sendo assim, grandes motivadores.

Referências

ALTBACH; KNIGHT, Philip G.; Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities - Journal of Studies in International Education, Vol. 11 No. 3/4, 290-305, Fall/Winter 2007.

CATROGA, Maria da Conceição Rodrigues. A Internacionalização no Ensino Superior Politécnico Português – ISCSP - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - 2010.

LIMA; CONTEL. Manolita Correia; Fabio Betioli. A internacionalização da Educação Superior – Nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento, 2011.

PENA, Rodolfo F. Alves. Primeira fase da Globalização; Brasil Escola, Maio, 2019.

ROMANI-DIAS, M. Internationalization in higher education: the fundamental role of faculty. Tese – FGV São Paulo School of Business Administration, São Paulo, 2018.

VEIGA, Rita Baeta. Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização, IPL-Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Leiria, Setembro, 2011.

Palavras-chave: Internacionalização no Ensino Superior; Barreiras para o processo de Internacionalização no Brasil; Motivadores para o processo de Internacionalização no Brasil; Facilitadores para o processo de Internacionalização no Brasil; Políticas Públicas e Gestão

A JUDICIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO E PODER JUDICIÁRIO NA APRECIAÇÃO DOS PROJETOS DE LEI "ESCOLA SEM PARTIDO"

LUAN PABLO ROSA - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Segundo Moura (2016) o Movimento Escola sem Partido (MESP) "foi idealizado a partir de uma narrativa pessoal do advogado e procurador paulista Miguel Nagib em 2003, quando um professor de História da escola de uma de suas filhas teria comparado Ernesto Che Guevara a São Francisco de Assis" (MOURA, 2016, p. 22). Assim desde 2004 o (MESP) é apresentado em seu site oficial como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação ideológica das escolas nacionais (MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, s.p.). Neste sentido a visibilidade do MESP decorre da tramitação de Projetos de Lei a partir de 2014 contendo seu ideário em nosso congresso nacional e em casas legislativas de alguns estados e municípios do país.

Os Projetos de Lei denominados "Programa Escola sem Partido" vêm sendo amplificado nestes espaços por forças e movimentos políticos conservadores, que se ampliaram no espectro político nacional desde o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff em 2016. Nesta perspectiva, é na atuação de políticos e grupos conservadores nas casas legislativas do país, que o MESP vem sendo postulados como uma proposta de política educacional, conquanto uma proposta que segundo o Ministério Púbico (MP) e Superior Tribunal Federal (STF) vêm afrontando alguns dos princípios fundamentais de nossa constituição como o direito a liberdade de expressão de docentes em sua prática profissional.

Diante deste quadro, esta investigação tem por objetivo analisar como o Poder Judiciário e o Ministério Público (MP) vêm entendendo o ideário e as leis denominadas "Programa Escola sem Partido". Os objetivos específicos desta pesquisa decorrem da exposição dos principais argumentos destas instituições sobre o objeto aqui investigado. Sendo assim, o fenômeno será explorado a luz das definições de judicialização de políticas educacionais de acordo com Barroso (2009), Cury e Ferreira (2009) e Silveira (2013, 2017). É a partir da análise da judicialização dos Projetos de Lei "Escola sem Partido" que são explícitas os principais e inúmeros equívocos deste movimento.

Para a construção da investigação a metodologia aplicada se desenvolveu sobre uma pesquisa documental dos projetos de lei e posteriores posições do Ministério Público Federal e decisões do Poder Judiciário em ações diretas de inconstitucionalidade no Superior Tribunal Federal. Tomando em primeira análise as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) 5.537/AL e 5.580/AL propostas no Superior Tribunal Federal (STF), em face da Lei n° 7.800 de 2016 do Estado de Alagoas, aprovada em Assembléia legislativa e denominada "Escola Livre", com os mesmos princípios do movimento "Escola sem Partido".

Para isto o recorte temporal desta pesquisa decorre de 2016 a 2018, onde os resultados observados apontam para a inconstitucionalidade dos projetos de lei, violação de dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional além do cerceamento da liberdade de expressão e fomento a perseguição de profissionais da educação. Neste modo, entendendo o

fenômeno da Judicialização como uma área de estudo do campo educacional, esta investigação toma como base referencial às obras de (CURY, FERREIRA, 2009), (DUARTE, 2006) e (SILVEIRA, 2006; 2017), para a definição quanto à judicialização da educação, sendo também o referencial teórico desta investigação.

Segundo Silveira (2017) com base em (RIOS-FIGUEROA; TAYLOR, 2006), o fenômeno da judicialização tem sido compreendida como o deslocamento da discussão dos conflitos educacionais das arenas tradicionais, legislativo e executivo, para o judiciário. Já a atuação do MP segundo (SILVEIRA, 2006; 2017), (XIMENES, 2014) e (CURY, FERREIRA, 2009), é observada em ações extrajudiciais como Ação Civil Pública, Termos de Ajuste de Conduta (TAC) e Mandados de Segurança e Injunção, além da proposição de ações direta de inconstitucionalidade (ADIN) e Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (APDF) no Superior Tribunal Federal (STF).

Neste modo, tomando o histórico do projeto de Lei n° 7.800 denominado "Escola Livre", mas com o mesmo conteúdo dos Projetos de Lei "Escola sem Partido, podemos entender como o fenômeno vem sendo judicializado. De autoria do Deputado Estadual de Alagoas Ricardo Nezinho (PMDB), o PL foi apresentado no mês de junho de 2015 na Assembléia Legislativa do estado de Alagoas. Após avançar as comissões iniciais regimentais incluindo nestas a avaliação de uma comissão de Constituição e Justiça (CCJ), no mês de novembro do mesmo ano o PL foi então incluído na pauta de discussões do plenário da casa para discussões, sendo aprovado pela maioria dos deputados no mesmo mês. Posteriormente, em janeiro de 2016 o Governador do estado de Alagoas Renan Filho (PMDB) vetou o Projeto de Lei o encaminhando novamente a Assembléia Legislativa onde posteriormente voltou a ser objeto de análise da casa, derrubando o veto do Governador em abril de 2016. Desta forma a lei n° 7.800 foi sancionada pelo poder legislativo estadual alagoano representando a primeira lei com o conteúdo do "Movimento Escola sem Partido" aprovada em unidade federada de nosso país.

Neste contexto a judicialização do fenômeno é observado em face das Ações Diretas de Inconstitucionalidade n° 5.537 e n° 5.580 propostas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Estas ações (ADIN) contemplam ainda pareceres da Procuradoria Geral da Republica ao Superior Tribunal Federal (STF), sustentando ainda um pedido de medida cautela para a suspensão dos efeitos da lei. Tais ações continham um parecer do Procurador Geral da República a época Rodrigo Janot além de uma nota técnica do grupo de trabalho de Direitos Sexuais e Reprodutivos da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, assinado pela Procurado Federal Débora Duprat. A linha de argumentação das ações continha que:

> [...] os dispositivos de lei estadual limitam o conteúdo da manifestação docente no ambiente escolar, em razão de hipotética contrariedade a convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas de alunos, pais e responsáveis, trazendo assim uma vedação genérica e vaga à "doutrinação" política e ideológica (BRASIL, ADIN, n° 5.537, n° 5.580, 2016).

Desta forma as ações direta de inconstitucionalidade (ADIN) são objeto de análise no Superior Tribunal Federal, onde o ministro do (STF) Luís Roberto Barroso acabou por suspender de forma liminar os efeitos da lei e que até o momento segue em mesmo estado. Esta decisão institui então as bases da jurisprudência aplicada às inúmeras ações que vêm sendo objeto de análise pelo Ministério Público Federal e Poder Judiciário voltado aos Projetos de Lei "Escola sem Partido" e correlatos. Assim observamos o deslocamento da discussão de conflitos educacionais envolvendo os projetos de lei "Escola sem Partido" das áreas do legislativo e executivo, para as instituições do Sistema de Justiça em consonância com a definição de judicialização em (SILVEIRA, 2017 et al.).

Assim como no estado de Alagoas, as leis aprovadas nos municípios de Paranaguá e Foz do Iguaçu do estado do Paraná estão suspensas por medida cautelar em relatoria do ministro Luis Roberto Barroso no STF. Existem outras ações ajuizadas que ainda são objeto de análise da corte e foram distribuídas a relatores distintos, estando previsto para o ano de 2019 a análise pelo plenário do STF quanto à constitucionalidade dos Projetos de Lei aprovados ou em tramitação pelo país, como o caso do estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Lei 7.800, 05 de maio de 2016. Institui no sistema de ensino do estado de Alagoas o Programa "Escola Livre". Diário Oficial do estado de Alagoas, 09 de maio de 2016. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOEAL/2016/05/09Acesso em: 19/07/2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/07/2018.

_____. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 5.537 e n° 5.580. Requerente Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Relator Ministro Luis Roberto Barroso. 21 março de 2017, Brasília. Publicada em Diário Eletrônico de Justiça em 23 de março. 2016.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. Revista do Ministério Público do Estado de Goiás. n. 18, ano 12, p. 29-71, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a Justiciabilidade do Direito à Educação no Brasil. Em: Sérgio Haddad; Mariângela Graciano. (Org.) A Educação entre os Direitos Humanos. Campinas: Editora Autores Associados / Ação Educativa, 2006

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/. Acesso em: 12 de Jul. de 2019.

MOURA, Fernanda Pereira de. "ESCOLA SEM PARTIDO": Relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no Ensino de História Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

ORTEGA, Flavia Teixeira. A atuação extrajudicial do Ministério Público, 2016. Disponível em: https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/322982018/entenda-a-atuacao-extrajudicial-do-ministerio-publico. Acesso em: 19/07/2018.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387, abr.-jun. 2013.

SILVEIRA, Adriana Dragone. A judicialização da Política educacional: umas análises da atuação do Ministério Público e do tribunal de justiça do Paraná. Educação em perspectiva, Viçosa, Minas Gerais, 2017.

XIMENES, Salomão Barros. Direito à qualidade na educação básica: teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014, p. 243 – 266.

Palavras-chave: Judicialização, Políticas Educacionais, Escola sem Partido.

A JUSTIÇA COMO EQUIDADE E AS AÇÕES AFIRMATIVAS: DUAS INTERPRETAÇÕES

MARCOS ROHLING - IFC

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A teoria da justiça como equidade, de John Rawls (1921-2002), oferta um paradigma para a avaliação de instituições de uma sociedade justa. Com efeito, Rawls não escreveu especificamente nada que defendesse a política de Ações Afirmativas, ainda que as teorias que a advogam tenham algum amparo em seus escritos.

A problemática apresentada no presente texto é a possibilidade da defesa das ações afirmativas desde a perspectiva da teoria da justiça como equidade, a partir de duas interpretações, a de Samuel Freeman e a de Thomas Nagel. Estas discussões são produto de uma pesquisa de Doutorado já concluída em um Programa de Pós-Graduação em Educação e de estudos que vêm sendo empreendidos no âmbito de um grupo de pesquisa vinculado ao mesmo Programa.

O objetivo geral deste trabalho é discutir a capacidade de a teoria da justiça como equidade justificar as ações afirmativas. Debater as interpretações de Freeman e Nagel, dois dos mais autorizados comentadores da obra de Rawls e defender que a teoria da justiça como equidade permite a defesa das ações afirmativas configuram os objetivos específicos.

A metodologia que ampara o estudo é a análise bibliográfica que, consoante o que descrevem Ludke e André (2015, p. 14) é um tipo de pesquisa qualitativa, a partir de um material bibliográfico que resulta, por sua vez, já alguma forma de análise, cuja expressão se dá na forma de livros e artigos.

Na justiça como equidade de Rawls, a equidade do sistema, concebida particularmente a partir do segundo princípio de justiça (o princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença), é uma forma de se atenuar as desigualdades sociais, inclusive, as desigualdades sociais resultantes do acesso à educação básica e superior. Esse entendimento pode albergar a defesa das ações afirmativas na teoria rawlsiana, como defendem dois dos mais importantes intérpretes da obra de Rawls, Freeman e Nagel.

Com efeito, para Freeman, está claro que a teoria da justiça como equidade rejeita as ações afirmativas nos termos de uma política de governo, isto é, como uma forma de promoção da equidade através do sabor das políticas partidárias. No entanto, o próprio Freeman esclarece que, dessa rejeição, possa-se predicar a negação da possibilidade de defesa das ações afirmativas, pois, para ele, está claro que Rawls a pensava, ainda que não tenha escrito sobre esse assunto, como um meio da promoção da equidade através das políticas públicas, de modo circunstancial, para a correção de graves desigualdades sociais. E isso pode ser explicado porque, de acordo com Freeman, o próprio Rawls chegou a indicar, em algumas oportunidades, que as ações afirmativas devem ser concebidas como um corretivo para as discriminações passadas, com validade temporária, uma vez que se está numa sociedade visivelmente injusta. Nas condições ideais de uma sociedade justa, todavia, Freeman defende que as ações afirmativas são incompatíveis com a igualdade equitativa de oportunidades dos princípios de justiça (FREEMAN, 2007, p. 90).

Diferentemente de Freeman, em John Rawls and Affirmative Action (2003), Nagel defende que a teoria de Rawls é capaz de dar conta da fundamentação das ações afirmativas independentemente das condições ideais de uma sociedade justa. Para isso, Nagel explica que a questão das ações afirmativas despertou a atenção desde o contexto do final dos anos sessenta e início dos setenta, período em Uma Teoria da Justiça (doravante, TJ) estava sendo escrita, de modo que esse clima intelectual o tenha influenciado, mesmo que não tenha acrescentado essa questão no consagrado livro. Rawls dedicou parte de sua vida e obra a descrever a teoria ideal, nos termos do que deve ser verdadeiramente uma sociedade justa e, através dela, a indicar quando uma determinada sociedade é injusta. As ações afirmativas, por seu turno, são políticas que têm como meta as consequências injustas de uma história injusta, estando alocadas na teoria não ideal (NAGEL, 2003, p. 82). Até aqui Freeman e Nagel convergem. As divergências se dão a partir de agora.

De fato, quando Rawls escreveu TJ, a questão das ações afirmativas não era ainda tão polêmica. Mas, como Nagel indica, Rawls afirmou, nas muitas conversas que tiveram, que ainda que a questão das ações afirmativas estivesse omissa em seu opus magno, seria importante a defesa da sua constitucionalidade (NAGEL, 2003, p. 82). E isso é tão claro que, em Justiça como Equidade, uma obra que resulta das suas revisões da sua concepção de justiça, Rawls afirmou:

Esperamos que numa sociedade bem ordenada em condições favoráveis, com liberdades básicas iguais e igualdade equitativa de oportunidades garantidas, gênero e raça não determinem pontos de vista relevantes. Teoria discute apenas duas questões da teoria da aquiescência parcial (ou teoria não-ideal), a desobediência civil e a objeção de consciência a lutar numa guerra injusta. Os graves problemas atuais decorrentes da discriminação e das distinções baseadas em gênero e raça não fazem parte de sua proposta, que é a de formular certos princípios de justiça e confrontá-los apenas com alguns problemas clássicos de justiça política para verificar como seriam resolvidos na teoria ideal.

Trata-se, de fato, de uma omissão em Teoria; mas uma omissão não é, por si só, uma falha, quer na proposta da obra ou em sua concepção política. A existência de uma falha depende de como essa concepção articula os valores políticos necessários para lidar com essas questões. A justiça como equidade, e outras concepções liberais semelhantes a ela, seriam por certo seriamente defeituosas se carecessem dos recursos para articular os valores políticos essenciais para justificar as instituições legais e sociais necessárias para garantir a igualdade das mulheres e das minorias (RAWLS, 2003, p. 93).

Rawls omite o problema das ações afirmativas por questões de objetivos. A parte isso, depreende-se do texto acima que a concepção da justiça como equidade mobiliza valores políticos que possibilitam estabelecer a sua defesa como forma de assegurar a igualdade das pessoas. Destarte, para chancelar que a teoria de Rawls defende categoricamente a constitucionalidade das ações afirmativas, Nagel recordará, ao falar da teoria ideal, que a justiça como equidade indica em que sentido uma sociedade pode ser injusta, pois que os princípios de justiça, para que uma sociedade seja justa, requerem três coisas, a saber, que se assegure: (i) para todos, as liberdades pessoais básicas iguais e status político igual; (ii) a equitativa de oportunidades numa competição para as vantagens econômicas e sociais que serão inevitavelmente distribuídas desigualmente numa sociedade livre; e (iii) que estas desigualdades de vantagens, na economia, por exemplo, seja parte de um sistema que diminuas as desigualdades socioeconômicas, tanto quanto possível, de forma consistente com a primeira parte do segundo princípio de justiça (NAGEL, 2003, p. 82, ROHLING, 2017, p. 44-45).

A partir desses requisitos, pode-se dizer que o ideário dessa concepção de justiça, como Nagel argumenta, entende as ações afirmativas como meios para a
[...] inclusão das minorias, que são tradicionalmente oprimidas, nas instituições nas quais elas deveriam estar presentes se os fatores sociais, como o caso do pertencimento a uma etnia ou segmento social, não fossem usados como fator de admissão. Nos termos da concepção de justiça de Rawls, a injustiça que as ações afirmativas devem combater é uma especial forma de fracasso da igualdade equitativa de oportunidades [...]. Assim pensando, isto quer dizer que o grupo social favorecido não teria condições de competir em igualdade equitativa de oportunidades se não fosse formalmente favorecido por meio dessas ações ROHLING, 2017, p. 45).

Da interpretação de Nagel, é posição visivelmente clara e coerente que, do ideal de justiça pensado por Rawls, medidas excepcionais sejam pensadas e arvoradas, como é o caso das ações afirmativas. Elas são admitidas se, da sua implementação, houver a retificação e a correção das injustiças e desigualdades sociais, no horizonte do plano distintamente não-ideal (NAGEL, 2003, p. 82).

Samuel Freeman e Thomas Nagel são dois dos mais autorizados intérpretes da teoria da justiça como equidade de John Rawls. No entanto, observa-se que os dois divergem quanto à justificativa que a teoria da justiça como equidade seria capaz de dar para as ações afirmativas. De fato, os dois parecem concordar que, numa sociedade justa, num sentido estrito da teoria-ideal, não seriam necessárias ações afirmativas. Com efeito, Freeman diverge de Nagel ao conceber que a ações afirmativas, justificadas pela concepção de Rawls, teriam validade e uso circunstanciais. Já Nagel, voltando-se aos ideais próprias dessa concepção, diz que ela justificará as ações afirmativas sempre que necessário for estabelecer algum elemento que promova a igualdade contra as injustiças sociais.

Em vista disso, os resultados demonstrados são a indicação de que a teoria de Rawls é capaz de justificar as ações afirmativas como um recurso adequado para diminuir as injustiças quanto ao acesso às oportunidades educacionais. Ademais, que a interpretação de Freeman é mais ortodoxa, prendendo a certas literalidades mais do que aos ideais que a concepção da justiça como equidade esposa. A interpretação de Nagel é mais voltada ao conjunto dos escritos e dos valores que arvoram a teoria de Rawls.

REFERÊNCIAS

FREEMAN, S. Rawls. New York: Taylor & Francis e-Library, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

NAGEL, T. John Rawls and Affirmative Action. The Journal of Blacks in Higher Education. Nº. 39, p. 82-4, Spring, 2003.

RAWLS, J. Justiça como Equidade: uma Reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROHLING, M. A Teoria da Justiça de Rawls e as Políticas Sociais em Educação. REVISTA SUL-AMERICANA DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, v. 28, p. 27-49, 2017.

Palavras-chave: Rawls; Justiça como Equidade; Ações Afirmativas; Freeman; Nagel.

A LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS DA UEM E A PRÁTICA DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

RONALDO CELSO VISCOVINI - UEM

JESSIANE ROMÃO DA SILVA - UEM

MARIA APARECIDA DA CONCEIÇÃO DOS SANTOS - UEM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conhecimento está na base da organização curricular que defende a prática da integração nas Ciências Naturais. No processo de sistematização da educação, se explicitaram vários modelos de propostas curriculares a partir da estrutura disciplinar. Atualmente, essa forma de organização tem sido objeto de discussão, já que pode sinalizar uma compartimentalização do saber. Dessa percepção é decorrente a defesa da integração curricular entre as várias áreas do conhecimento.

Em paralelo à organização da disciplina de Ciências Naturais ocorreram iniciativas de formação de docentes para atuar nessa área de conhecimento. Inicialmente foram ofertadas Licenciaturas Curtas em Ciências e, diante de críticas à formação aligeirada, surgiram propostas que atendessem às novas necessidades educativas. O curso de Licenciatura Plena em Ciências (LPC da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional de Goioerê (CRG), é resultado desse movimento).

Para Carvalho (2001) este Curso representou um movimento em prol do ensino de Ciências durante a década de 1980. Ele foi assessorado por professores da UNICAMP e pelo educador Paulo Freire. Apesar de sua estrutura curricular ter por respaldo a defesa da integração não há, explicitamente, propostas de atividades teórico-práticas que enfatizam essa postura. Com o intuito de discutir em que medida a ausência de encaminhamentos teórico-metodológicos específicos pode contribuir com a dispersão dos fundamentos da integração curricular buscou-se verificar as percepções dos egressos do Curso.

Inicialmente considerou-se necessário situar o termo “disciplina” a fim de situar o movimento da integração curricular. Para Hamilton (2001) a raiz latina da palavra “disciplina” está voltada a “fazer com que” o aprendizado “entrasse” na criança. Assim, a disciplina denotou um “duplo processo”, o de “apresentar um determinado conhecimento ao aprendiz e [...] o de manter o aprendiz diante de tal conhecimento”. Goodson (2001) atenta-se para papéis assumidos pelos professores no momento do encaminhamento de conteúdos disciplinares. O autor afirma que os professores podem contribuir coma um distanciamento entre o conteúdo e sua relação com as práticas diárias dos estudantes.

A percepção de conteúdos agregados por uma disciplina foi acentuada por Japiassu (1976, p. 66). Ele considera que cada disciplina, através de seu enfoque específico, fornece uma percepção da realidade, no entanto, “trata-se de um real sempre reduzido ao ângulo de visão particular dos especialistas em questão. Cada um deles adota um ponto de vista que lhe é próprio para observar, representar e explicar sua realidade: uma dimensão do humano”. A partir dessa constatação o debate se voltou para a necessidade de novos encaminhamentos do conhecimento em atenção à integração curricular.

No contexto brasileiro, na década de 1970, o discurso da integração curricular se consolidou em favor da socialização do conhecimento. Fazenda (2002, p.21) propagou as defesas de um novo encaminhamento pedagógico com a obra: "Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?". Ela também enfatizou que seria necessário eliminar as barreiras entre as disciplinas, não como mera formalização, mas como engajamento entre as pessoas.

Retomar essas questões, já amplamente debatidas, reafirma a necessidade de ampliar espaços para discutir a educação, em atenção aos novos saberes sociais. Na perspectiva de entender as relações entre o conhecimento, registrou-se a pertinência do tema posto para discussão. Assim, esse diálogo nos provoca a olhar para a educação em construção.

Com esse intuito, foram analisadas as percepções dos egressos da LPC-UEM sobre o encaminhamento dado à integração curricular. O questionário foi disponibilizado on-line no início do ano de 2017. Seu conteúdo percorreu temas relacionados à formação docente por meio dos contatos: e-mail, facebook e divulgação na página do Departamento. A meta foi alcançar os trezentos e cinquenta formados, mas obteve-se a participação de cento e cinquenta egressos (42,86%).

Priorizou-se questões que faz referência ao encaminhamento prático dado à integração curricular. Também, verificou-se em que medida a estrutura curricular do Curso, organizada em disciplinas, promoveu um entendimento dessa postura teórica. Dos resultados obtidos foi feita uma análise qualitativa inter-relacionada aos dados quantitativos uma vez que eles não se opõem, antes se complementam (MINAYO, 1993). Essa opção metodológica permite refletir sobre os limites e as possibilidades de encaminhamentos tanto do ensino de Ciências quanto da Licenciatura que prepara professores para essa disciplina.

Na busca de entender o alcance do propósito da integração curricular, conduzida por disciplinas, segue a seguinte questão: "No decorrer do Curso de Licenciatura em Ciências como você percebeu o encaminhamento metodológico em atenção a integração curricular? Seguindo uma escala de 1 para "Pouco presente" e 10, "Muito presente", assinale um número abaixo".

A partir desse questionamento registrou-se a percepção dos egressos sobre o enfoque dado à integração curricular. Dos resultados, observou-se que o encaminhamento foi considerado satisfatório. Em específico, quarenta e um entrevistados sinalizaram o valor "8", que representa a classificação "Muito presente", à abordagem da integração curricular. A incidência de respostas foi seguida do valor 7, 10, 6 e 9. Os dados apontam que a atribuição aos números 1 a 5, que representam "Pouco presente", foram ínfimos. Essas observações nos levam a considerar que houve uma ênfase significativa na integração curricular, alcançada por meio de aspectos relacionados à interdisciplinaridade, à contextualização, aos conteúdos relacionados a vivência prática dos estudantes e, ainda, aos temas transversais.

Pelo histórico da sistematização da área das Ciências Naturais percebe-se que essa disciplina foi sistematizada como uma área que compreende conteúdos de vários campos disciplinares. Nesse sentido, as observações de Piaget (1973, p. 25) contribuem para o entendimento de que existe uma relação entre a epistemologia geral das ciências e sua metodologia. Para esse autor, "parece incontestável que o ensino das ciências irá depender cada vez mais da sua epistemologia". Essas observações nos remetem, também, a considerar as interrelações entre os saberes presentes no cotidiano dos estudantes e os conhecimentos que permeiam a linguagem científica.

Os PCN, não destoando de outros textos oficiais, registraram a busca de contextualizar as disciplinas científicas: "[...] diferentes propostas têm sugerido o trabalho com temas que dão contexto aos conteúdos e permitem uma abordagem das disciplinas científicas de modo inter-relacionado [...]" (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao longo das últimas décadas foram várias as iniciativas que apontam para o diálogo entre os diferentes campos dos saberes. Esse esforço tem sido justificado como possibilidade de formação dos sujeitos escolares, de modo a possibilitar-lhes uma participação consciente, tanto individual quanto coletiva. Nesse sentido, entende-se que a compreensão e apropriação dos avanços científicos, pautados na historicidade da produção de novos conhecimentos, é direito dos homens. Ainda, cabe à educação promover esse saber.

Finalizando, enfatizamos que a fundamentação que subsidiou o Projeto de Curso de LPC do CRG – UEM representou a prática da interação dialógica, defendida por muitos educadores que concebem o potencial humano, no ato de fazer história. Esse diálogo, primeiramente definido por Freire (2011), representa a "exigência existencial", que extrapola o ato de depositar ideias prontas. Registramos nosso apreço ao encaminhamento dado pelo Curso em discussão. Esse encaminhamento buscou a superação do conhecimento fechado em si mesmo. Ao mesmo tempo, nesse espaço de ensino, registra-se a urgência do diálogo sobre novas formas de abordar a conteúdo científico, a fim de contribuir com a promoção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

CARVALHO, M. A. B. A concepção de ciências representada na prática pedagógica do professor licenciado para ensinar ciências. (Dissertação de mestrado), Maringá, 2001.

FAZENDA, I. C. A. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In:

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 5. Ed. 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOODSON, O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora Ltda, 2001.

HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. Revista brasileira de história da educação. N. 1, jan./jun. 2001.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1993.

PIAGET, J. Para onde vai a educação?. Livraria José Olympio Editora. UNESCO, 1973.

UEM, Projeto Pedagógico - Curso: Licenciatura Plena em Ciências. UEM, CCE. DCI, Goioerê, 2009.

Palavras-chave: Integração Curricular; Formação Docente; Ciências Naturais.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO: DIRETRIZES E FUNDAMENTOS

LIVIA PEREIRA DE PAULA - UNICID

ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução:
Esta comunicação apresenta e discute um dos aspectos de investigação mais ampla que analisou o processo de acompanhamento de alunos atendidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A investigação original partiu do pressuposto que a PAE é de extrema relevância para viabilizar o acesso e a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social no IFSP. Assim, para este trabalho, recortou-se um dos aspectos abordados na referida investigação que se refere à análise dos fundamentos históricos e políticos da Política de Assistência Estudantil do IFSP, tendo como objetivo central discutir a centralidade que políticas assistenciais – tais como a PAE - lograram nas últimas décadas com vistas a garantir o enfrentamento da vulnerabilidade social, econômica e educacional de alunos em instituições públicas de ensino.

Metodologia
Para alcance dos objetivos propostos realizou-se uma pesquisa qualitativa, procedendo-se ao levantamento e sistematização de fontes documentais, assim como à realização de entrevistas, porém, estas não serão objeto de análise deste trabalho. As fontes documentais possibilitaram a análise das normativas legais da Política de Assistência Estudantil, no cenário histórico e político de sua implementação, a partir da compreensão que esse procedimento é uma forma de subsidiar e "servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo" (CALADO; FERREIRA, 2005, p. 2). A análise documental se baseou em dados públicos disponíveis nos sites governamentais brasileiros e documentos institucionais do IFSP, com a finalidade de compreender o aparato legal que define, caracteriza e regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil e, nesse contexto, a Política de Assistência Estudantil do IFSP.

Referenciais
Para Brum, Machado, Santos e Rodrigues (2017), o processo de vulnerabilização pode ser relacionado a fatores individuais, político-institucionais e sociais. Na perspectiva relacionada a fatores individuais, a análise estaria circunscrita ao processo de escolhas pessoais, que resultaria em um déficit de habilidades do sujeito ou de um grupo específico na produção da própria existência e a necessidade do Estado prover a estes sujeitos, a satisfação de suas carências. Outra perspectiva está relacionada a fatores sociais, enquanto resultantes da própria estrutura de exclusão do modo de produção capitalista e da deficiência de serviços do Estado, em garantir a proteção equitativa a todos os cidadãos.
Para Castel (2011), a precarização das relações de trabalho leva os sujeitos, anteriormente integrados à sociedade, a tornarem-se vulneráveis. Assim, a maioria das pessoas que hoje solicita a atenção de políticas redistributivas - ao contrário dos segmentos populacionais tradicionalmente e historicamente demandatários das políticas sociais do Estado, como,

crianças, idosos, deficientes – poderia estar integrada à ordem do trabalho, porém, são segmentos que se encontram invalidados pela conjuntura social, econômica, política e cultural. Em outros termos, as mudanças promovidas pelo processo de acumulação capitalista, com a extinção dos muitos postos de trabalho e precarização das condições de trabalho ainda existentes, promoveram a marginalização de vastos setores da população. Nas palavras do autor "esse drama decorre das novas exigências da competitividade e da concorrência, da redução de oportunidades de emprego, fazendo com que não haja mais lugar para todo mundo na sociedade onde nós nos resignamos a viver" (CASTEL, 2011, p. 35). E ainda, "é a desagregação das proteções que foram progressivamente ligadas ao trabalho que explica a retomada da vulnerabilidade das massas, e, no final do percurso a exclusão". (CASTEL, 2011, p. 39).

Resultados:

A Assistência Estudantil pode ser definida enquanto política de enfrentamento de questões educacionais tais como repetência e evasão e, principalmente, de desigualdades econômicas, sociais e culturais. Deste modo, ainda que a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de São Paulo - especificamente no item que se refere ao Programa de Auxílio Permanência - conserve traços característicos dos programas governamentais de transferência de renda tais como seletividade, focalização, repasse financeiro, entre outros, ressalta-se que a assistência estudantil não está vinculada à Política da Assistência Social. Da mesma forma, não está submetida aos preceitos e regulamentações da Lei Orgânica da Assistência Social, portanto, deve ser considerada como política educacional, voltada à democratização das condições de permanência e êxito dos alunos. A política institucional foi construída tendo como referencial o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) assim, seus objetivos são semelhantes, contudo, quanto ao público alvo a Política de Assistência Estudantil implementada no IFSP amplia suas ações aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, enquanto o PNAES delimita suas ações aos estudantes oriundos da rede pública de educação ou com renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Os objetivos definidos na Política de Assistência Estudantil do IFSP são: democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação profissional e tecnológica; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e êxito, no âmbito da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades ofertadas; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e atuar preventivamente nas situações de retenção e evasão; colaborar para a formação integral dos estudantes na perspectiva de cidadania. Ainda que a democratização das condições de acesso tenha caráter imprescindível no processo de democratização escolar, também são necessárias políticas estratégicas que possibilitem a democratização das condições de permanência e êxito dos alunos nos bancos escolares.

Considerações:

Nessa perspectiva se situa a importância da Política de Assistência Estudantil que objetiva melhorar as condições de permanência do estudante. Para Cavalheiro "a permanência daqueles que conseguiram acessar os bancos acadêmicos é um divisor de águas na efetivação do direito à Educação na forma plena". (2013, p. 50). A Resolução nº 41 de 02 de junho de 2015, que altera a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em seu artigo 12, define a distribuição de recursos da Política em três programas específicos: o Programa de Auxílio Permanência, o Programa de Ações Universais e o Programa de Apoio ao Estudante de PROEJA. Os Programas de Ações Universais e de Apoio ao Estudante de PROEJA são destinados a todos os alunos matriculados na Instituição e a todos os alunos matriculados nesta modalidade de ensino, respectivamente. O Programa de Auxílio Permanência assim define a vulnerabilidade social de alunos "Art. 20 – A

vulnerabilidade social é compreendida como situações de desproteção, insegurança, risco e instabilidade, causadas por pobreza, precariedade no trabalho [...]" (IFSP, 2015, s/nº).

A análise das fontes documentais possibilita identificar que a Política de Assistência Estudantil do IFSP amplia o público alvo para o qual se destinam as ações de permanência em relação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil que preconiza, em seu artigo 5º, o atendimento prioritário aos alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Ademais, preconiza como condicionalidade de acesso às ações de permanência, não apenas a origem escolar do aluno ou a renda familiar, mas situações que ultrapassam a insuficiência de renda como o não acesso aos bens e serviços sociais. Em suma, a PAE, ao destinar as ações do Programa de Auxílio Permanência aos alunos em vulnerabilidade social permite a elegibilidade de alunos, ainda que não oriundos da rede pública de educação básica, em seu ingresso ou no percurso de sua escolarização, mas que se encontram na condição de vulneráveis em virtude das constantes alterações no mundo do trabalho.

Referências:

BRUM, Livia Di Renna, et al. Análise da situação de vulnerabilidade social no contexto da Assistência Estudantil do IFRJ – Campus Realengo. **Revista Práticas em Gestão Pública** Universitária. Rio de Janeiro, ano 1, v.1, nº1, nov.2016 – maio 2017. Disponível em: https://www.google.com/search?ei=LX_ZXPH8BJyy5OUPua-t6AI&q=analise+da+assistencia+estudantil+campus+realengo&oq=analise+da+assistencia+estudantil+campus+realengo&gs Acesso em: 15/04/2019.

CALADO, S S.; FERREIRA, S.C.R. **Análise dos documentos:** método de recolha e análise de dados. Universidade de Lisboa: Metodologia da Investigação I – 2005.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lúcia; YASBEK, Maria Carmelita (Org.). **Desigualdade e Questão Social.** 3. ed. São Paulo: Educ, 2011. Cap. 1. p. 21-54. Tradução: Clesia Moreno Maffei Rosa e Mariangela Belfiore-Wanderley.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social:** alcances, perspectivas e desafios. Pelotas/RS. UCPEL, 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Políticas Social. Disponível em: http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/330/1/josiela.pdf Acesso em: 10/04/2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução nº 41, de 02 de junho de 2015**. Altera a Política de Assistência Estudantil do IFSP. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html?start=50 Acesso em 15/04/2017.

Palavras-chave: política e gestão educacional; acesso e permanência de alunos; vulnerabilidade social.

A POLÍTICA DE CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

ANE PATRÍCIA VIANA JOSÉ DE MIRA - UNISINOS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As leis que regulam a educação nacional brasileira, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), têm sofrido inúmeras alterações desde sua promulgação, como por exemplo, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, do exercício da docência por professores com nível superior, entre outras. As relativas ao Ensino Médio figuram entre as mais recentes alterações no texto original. Porém, há diversos impasses para sua implementação, que deverá estar em vigor nas escolas até o ano de 2021.

Nesse contexto, nosso olhar investigativo se debruça sobre as ansiedades dos sujeitos envolvidos nessa implementação, os professores que atuarão nesse novo ensino médio. Por isso, nosso problema de pesquisa é compreender como os professores estão enfrentando a implementação do Novo Ensino Médio. Como objetivos específicos, visamos, também: a) mapear o conhecimento que os docentes têm a respeito das leis que regem a educação em nosso país; b) qual o nível de conhecimento que os docentes têm em relação ao Novo Ensino Médio? e c) como os professores se sentem diante dos desafios que se lhes apresentam com a implementação do Novo Ensino Médio.

Para tanto, aplicamos um questionário via plataforma digital, convidando professores de escolas públicas e privadas a participarem da pesquisa, no período de maio de 2019. Os contatos foram realizados por e-mail a gestores de diversas escolas, por meio de indicação. Em duas semanas, obtivemos o total de 57 respondentes distribuído em 4 regiões do Brasil, com predominância da região sul. O perfil dos docentes no que se refere à sua atuação é majoritariamente da rede pública estadual de ensino, sendo que 47,4% atua na área de Linguagens e suas Tecnologias, 21,1% na de Humanas e suas Tecnologias, 15,8% na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 15,8% desempenha sua ação docente na área de Matemática e suas Tecnologias.

O questionário foi elaborado de maneira a contemplar o conhecimento que os docentes têm em relação a documentos relativos à Educação, de maneira especial a BNCC, Lei do Novo Ensino Médio e como serão os itinerários formativos. A questão aberta deixou espaço livre para que os docentes pudessem registrar suas inquietações a respeito do Novo Ensino Médio, para a qual obtivemos 100% de registros.

Quanto à análise documental, nos ativemos sobre os textos legisladores nacionais: LDBEN (BRASIL, 1996), Lei do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a BNCC (BRASIL, 2018) no que se refere ao ensino médio. Os autores em diálogo com dos dados abordam a temática da formação docente e do ser/estar professor: Ghedin (2012), Pimenta (2012), Saviani (2009) e Freire (1996).

Ao que foi possível observar que a) os professores desconhecem muitos dos documentos norteadores de sua profissão; b) os professores sentem-se ansiosos diante das mudanças propagadas para o ensino médio; c) os professores querem mais formação a respeito do tema para estarem bem preparados no futuro próximo.

Em nosso estudo, nos profundamos em alguns pontos da BNCC, com o recorte referente ao Ensino Médio, pois é a partir da Base que o Novo Ensino Médio se delineará no país. Neste sentido, apontamos que, na atualidade, mesmo este sendo uma etapa obrigatória da educação

básica, apenas 67,5% da população jovem de 15 aos 19 anos estão na escola, o que nos parece denotar uma relevante preocupação para estudos científicos no campo da educação sobre esta temática (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018).

O Novo Ensino Médio pretende que o aluno curse 1800 horas de uma base comum, com vários componentes curriculares, de todas as áreas. As demais horas, a fim de totalizar as 3000 para a etapa, devem ser cursadas de acordo com a opção do estudante. Diante disso, consideramos ouvir os professores dessa modalidade de ensino em um momento em que as escolas precisam estar se organizando para oferecer o novo ensino médio. Os professores que responderam ao questionário abordaram como maior inquietação a falta de informação sobre como será o ensino médio, com ficarão os professores dos componentes curriculares que não são contemplados na BNCC e se, após implementado, esse modelo permanecerá ou passará por novas modificações, de acordo com os governos.

Enquanto política de currículo, os docentes entendem que o novo ensino médio é uma política de governo e não de Estado e poderá ser alterado durante sua implementação. Os profissionais se sentem inseguros e questionam qual o seu lugar enquanto profissionais não contemplados nas mudanças vindouras. Os docentes, em 87,7% dos casos, assumem o desconhecimento de muitos documentos referentes a sua profissão, mas cobram das instituições em que trabalham mais e melhores momentos de formação. Nesse sentido, há demonstração de que os profissionais buscam manter-se atuantes, mas para tanto desejam estar adequadamente aptos para atuar com qualidade. Assim, a fala dos educadores corrobora uma das premissas de Freire (1996) quanto ao ser professor: o da contínua busca pelo aprimoramento e alinhamento em sua profissão, pois mantendo a curiosidade, o professor se criticiza diante de sua prática.

Ainda na fala dos professores, são as instituições de ensino que precisam ofertar, com qualidade, o tempo e os momentos de estudo sobre os temas que dizem respeito ao novo ensino médio: BNCC, itinerários, currículo na prática. Segundo Saviani (2010), uma das formas de contribuir para a formação continuada dos professores é por meio das parcerias entre universidades e escolas. Os dados não deixam de apontar, também, o engajamento dos professores que afirmam buscar conhecer, ao menos, sobre parte da BNCC referente a sua área do conhecimento.

O que podemos considerar diante desse estudo é que os professores, embora desconheçam muitos dos documentos da educação, desejam estudá-los e compreender como o novo ensino médio funcionará na prática. Não houve nenhum registro que apontasse falta de comprometimento com os estudantes dessa modalidade de ensino. Isso demonstra que os professores, apesar dos contratempos que enfrentam, das angústias em relação ao futuro de seu lugar na educação, desejam aprofundar-se em conhecimento, melhorar sua prática e que estão disponíveis e dispostos a realizar seu trabalho. Outro dado interessante a ser mencionado é que os docentes demonstram preocupação com o futuro dos jovens que cursarão o ensino médio, como serão feitas suas escolhas e como definirão seus futuros. Esse olhar sensível à realidade dos estudantes é o que Freire (1996) concebe como educação humanizadora. Já Ghedin (2012) afirma que “Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento.” (p. 152).

Assim, observamos que o educador se faz e se percebe educador em sua prática cotidiana como professor, alcançando um alto nível de consciência de seu lugar na formação de seus alunos. E, apesar de desconhecerem muitos elementos legais e normativos, estão engajados em um projeto educativo mais amplo e que precisa ser considerado nas políticas públicas de formação continuada desses profissionais. As inquietações dos professores sobre o novo ensino médio corrobora o que diz Pimenta (2012) quanto à constituição do professor que reflete sua prática, pois afirma que o profissional da educação deve estar acompanhado de políticas públicas

efetivas, isto é, deve ter um respaldo para que não isente governantes das responsabilidades e compromissos no que diz respeito aos discursos negativos para com os professores. A BNCC e as políticas de currículo específicas sobre o novo ensino médio ainda parecem estar envolvidas em uma névoa que coloca os professores em estado de alerta sobre as possibilidades para o futuro da profissão docente.

Enquanto um estudo incipiente, pensamos ser promissor que as pesquisas sobre o tema se fortaleçam, pois a elaboração de políticas de públicas visando ao sucesso do novo modelo de ensino médio são necessárias.

Referências

ANUARIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em 19 mar 2019.

BARDIN, Lawrence. Análise de Conteúdo. Edições 70: Lisboa, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – LDBN. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 19 mar 2019.

BRASIL. Base Nacional do Ensino Médio: a Educação é a base. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em 19 mar 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes docentes à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40 jan-abri 2009. p. 143-155.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Formação Docente; Política de Currículo

A POLÍTICA DE TRABALHO DOCENTE EM UMA ESCOLA DA ELITE CARIOCA

RENAN DE SOUSA GOMES - UFRJ

ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho traz como tema as repercussões das políticas educacionais no trabalho docente. A questão central diz respeito a como se organiza o trabalho docente em uma escola privada da elite na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo mais amplo é compreender os elementos centrais que constituem a política institucional acerca do trabalho de professores, em algumas de suas denominações, buscando identificar formas de manifestação do processo de profissionalização dos trabalhadores da educação, com foco na precarização do trabalho docente que se manifesta por meio do que se denomina monitoria.

Aliado ao conceito mais genérico de profissão, percebe-se que a busca pela profissionalização do professor encontra barreiras relacionadas à sua formação, especialização, remuneração e, também, carreira (OLIVEIRA, 2010). Em meio à nova ordem neoliberal, iniciada em décadas anteriores, tais obstáculos também são representados na sociedade atual pelo distanciamento político da profissão docente, as tendências à flexibilidade no modo de organização dos trabalhos em geral, além de novos padrões de trabalhadores, com nova identidade. O que apresentaremos a seguir, de modo sintético, parte do pressuposto de que esse contexto sócio-histórico e político-econômico criam as condições para o que descreveremos.

Guy Standing (2013,2014) desenvolve uma análise sobre o trabalhador e sua forma de trabalho na sociedade atual: há na visão do autor, a perspectiva de que ambos estão sob o domínio da precarização. Isso se apresenta na instabilidade que afeta o indivíduo contemporâneo em vários âmbitos, o que inclui as áreas pessoal e profissional. Essa instabilidade abrange diversas profissões, abarcando, desde as mais clássicas, como a dos profissionais de educação.

Há na representação no senso comum, em geral, a percepção de que os profissionais que atuam nas redes públicas tendem a trabalhar de forma precarizada. A ausência de recursos, a falta de investimento governamental, a não-priorização da educação por parte da sociedade, além de outras problemáticas podem corroborar essa questão. No entanto, escapa dessas avaliações impulsionadas por meios diversos dos sistemas informais de educação, o fato de que o professor da rede privada pode ter sua forma de trabalho também precarizada.

Os achados aqui apresentados resultam de análise de dados coletados a partir de observação de campo realizada no Colégio X, bem como entrevista realizada com um *profissional* da escola, cotejados com a literatura disponível sobre o tema.

A escola em questão inicia suas atividades com um curso pré-vestibular oferecido por um professor que alugou uma sala em uma escola para ministrar aulas de Biologia a estudantes da Zona Sul do Rio de Janeiro, em 1987. Outros professores foram incorporados e, passados mais de trinta anos, o curso se tornou uma rede de escolas com mais de quinze unidades localizadas nas áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro e Niterói - RJ.

Hoje, o modelo administrativo e pedagógico da escola analisada apresenta uma estrutura hierarquizada que compreende monitores, auxiliares de ensino, professores, coordenadores e diretores de ensino. Acerca dos monitores, estes estão divididos em monitores júnior, monitores

plenos e monitores seniores e o que os diferenciavam são as atividades que acumulava de acordo com a ascensão de cargo, além do aumento de um pequeno aumento salarial. A base da monitoria eram os monitores júnior e tinham que responder a essa divisão hierárquica. Na instituição, existem monitores daquelas consideradas as principais disciplinas do currículo escolar, como matemática, história, geografia, física. A monitoria de português/redação era a maior em número de participantes e conhecida como a que tinha maior volume de trabalho.

As atividades de um monitor júnior de Língua Portuguesa eram inicialmente: aplicar, fiscalizar e corrigir provas e simulados (os quais ocorriam principalmente aos fins de semana) e atender os alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o curso Pré-vestibular em horários pré-determinados em todas as filiais da cidade do Rio de Janeiro e Niterói, tirando dúvidas e reforçando as aprendizagens. Além disso, esses funcionários auxiliavam os professores em passeios escolares e trabalhavam como servidores de apoio em eventos, como Festa Junina, campeonatos esportivos, cerimônias de formatura e demais eventos culturais. Por fim, os monitores poderiam confeccionar questões com gabaritos para um banco de questões específicos, conforme a demanda da empresa, o que era executado geralmente em um período de pouco trabalho, como nas férias escolares.

Os horários te trabalho de monitores, quando se atendem alunos presencialmente esclarecendo suas dúvidas, eram realizados sempre numa das salas, onde há um quadro-negro, que são proibidos de serem utilizados em possíveis explicações para os alunos. Esse espaço não se configura na forma tradicional de sala de aula – com as carteiras viradas em direção ao quadro – e sim, com carteiras circulando a sala e os alunos sentados à frente dos monitores, individualmente ou em grupos.

Um outro aspecto comum à monitoria era o deslocamento entre as filiais. Essa rede escolar é composta por quinze unidades no Rio de Janeiro e Niterói e os monitores se dividem entre elas durante a semana, seguindo uma escala semestral feita pelos seniores. Costumava ocorrer de monitores recém-contratados trabalharem nas filiais que eram preteridas ou mais distantes. Mesmo com a escala semestral, não eram incomuns mudanças de local de trabalho avisadas por aplicativos de mensagens com pouca ou quase nenhuma antecedência.

Não obstante, o que acontecia comumente eram as substituições entre os monitores, seja nos horários de monitoria, seja nas fiscalizações nos finais de semana, existe uma forte cultura de substituições no colégio e isso era visto como uma vantagem por alguns trabalhadores. Dessa forma, havia pessoas que se *"beneficiavam"* disso, se oferecendo para substituir nos horários disponíveis para aumentar suas horas trabalhadas no final do mês e, por conseguinte, seu salário. À parte disso, conforme o monitor executasse satisfatoriamente o seu trabalho e era bem visto na empresa, recebia, como uma espécie de premiação, o direito de corrigir os exercícios semanais de uma determinada turma do colégio (trabalho realizado em casa), ganhando por unidade corrigida. Os monitores de Língua Portuguesa tinham uma possibilidade a mais: corrigir as redações semanais de uma determinada turma, que poderiam resultar em um valor um pouco maior a ser recebido pela tarefa. Uma outra *"premiação"* seria elaborar os exercícios semanais que eram feitos fora do local de trabalho, formulando questões, também gerando uma remuneração complementar.

O salário dos monitores, portanto, resulta de uma junção das horas trabalhadas na monitoria, *respondendo* às dúvidas dos alunos, e fiscalizações, além das correções e elaborações de exercícios feitas fora de local de trabalho. Com isso, já que o volume de exercícios e redações por semana poderia ser muito grande, parte dos monitores tinha seu salário baseado principalmente em correções feitas em casa.

Pode-se por fim, no que cabe nos objetivos e no espaço deste texto que quando se considera a s postulações de Guy Standing (2003) em relação à falta de identidade laboral, a precarização

no seu modo de trabalho, bem como nas próprias condições materiais de realizá-lo, o docente da escola aqui analisada, principalmente com o foco no trabalho do Monitor, esses profissionais multitarefeiros se demonstram assujeitados à precarização do trabalho, que produz, além de danos financeiros, efeitos negativos em seus estados de saúdes física e mental. Além disso, os prejuízos vão além, pois, assim como demonstrado pelas estudiosas em políticas educacionais Silke Weber e Dalila Andrade Oliveira, a identidade profissional é um dos fatores determinantes para a construção do trabalhador docente (2003 e 2010).

De acordo com o que propõem Standing (idem), a instabilidade de local de trabalho demonstra outra precarização que afeta o professor do Colégio X. Obrigado a executar suas tarefas dentro e fora do espaço físico da escola, devido ao alto volume de demandas, esse trabalhador pode não possuir respaldo suficiente que possibilite o bom desempenho de tais atividades. O grande número de deslocamentos entre filiais que o docente pode estar sujeito no seu cotidiano também agrava essa conjuntura. Com isso, a precarização de espaço e do tempo se tornam ainda mais presentes na vida desse trabalhador.

Esse profissional também é muito afetado pela precarização financeira que ronda o seu modo de trabalho em várias frentes. Como revelado pela entrevista realizada com profissional da escola, esse trabalhador vive instabilidade em seus rendimentos, experimenta a ausência de um modo eficaz de revisão e correção de possíveis erros no valor de seus salários.

A partir desta discussão, são imprescindíveis que se realizem estudos que abarquem certas tendências que podem precarizar ainda mais o trabalho dos profissionais da educação privada. Há, nesse contexto, enormes redes e monopólios mundiais que enxergam na educação um mercado em crescimento. Cada vez mais, conglomerados de escolas particulares, cursos de línguas, editoras e, até mesmo, universidades privadas se unem, fortalecendo a mercantilização da educação e a demanda por lucro. Com isso, as consequências para os trabalhadores desse ramo podem ser ainda mais agressivas

REFERÊNCIAS:

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista. Curitiba, n. especial 1, p. 17-35. 2010

STANDING, Guy. O precariado: a nova classe perigosa. Autêntica Editora, Belo Horizonte 2013.

_____. O precariado e a luta de classes. Revista Crítica de Ciências Sociais, [S.I] n. 103, p. 9-24, maio 2014.

Palavras-chave: Profissão Docente, Precarização, Trabalho Docente

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O TRABALHADOR FLEXÍVEL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO EMITI

ÉRICA FERNANDA MONTEIRO - FURB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O TRABALHADOR FLEXÍVEL: COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL NO EMITI

Resumo

Com a Reforma do Ensino Médio anunciada em 2016 e convertida na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Instituto Ayrton Senna (IAS) criou o Projeto Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Embora o EMITI se difira do Novo Ensino Médio, ele pauta-se neste para desenvolver uma proposta de educação que além das matérias regulares que compõem o currículo, propõe núcleos articuladores compostos por projetos. No projeto enfatiza-se a preocupação com o desenvolvimento de competências, dentre as quais destaco a competência sociemocional abarcada pelo IAS como necessária "[...] para viver, conviver, aprender e produzir na sociedade do conhecimento e da inovação" (SANCHES, [2017?], p.11).

Buscando discutir a competência socioemocional no currículo do EMITI, elaboro neste estudo a problematização da maneira pela qual as racionalidades governamentais que operam no projeto conduzem os adolescentes à flexibilização; além disso, procuro compreender como o IAS reconhece a competência socioemocional. Para alcançar estes objetivos analiso os cadernos Princípios de educação integral e Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola, que orientam o projeto. Contrapondo a análise documental deste material utilizo conceitos discutidos por Michel Foucault em *Nascimento da biopolítica* (2008) e *Os anormais* (2009).

Foucault (2008) escreve que a economia política global passou a focar na fabricação do sujeito empreendedor; para isso, políticas sociais e educativas psicologizantes e utilitaristas passaram a ser o eixo para o governo de condutas na racionalidade neoliberal do Estado mínimo, condição na qual este atua na regulação, arbitrando as normas e as avaliações. Formar subjetividades empreendedoras é crucial para o governo das condutas no qual a produção de subjetividades é cada vez mais permeada pela economia política que impulsiona a gestão de capacidades nos adolescentes e age em nome da defesa social e da segurança. Neste sentido, buscando forjar subjetividades empreendedoras e sujeitos com emoções controladas, dispositivos de controle social modeladores de condutas são inseridos nas práticas educativas, como se vê no material do IAS:

> Se o impacto direto do Aprendizado Socioemocional sobre o Aprendizado Acadêmico não for suficiente, **então é necessário levar em consideração o impacto direto do Aprendizado Socioemocional em assegurar à pessoa uma vida autônoma e produtiva**. Portanto, neste caso **precisamos levar em conta tanto o impacto direto do Socioemocional sobre a autonomia e vida produtiva** (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p.28, grifo nosso).

No curso Os anormais (2001), Foucault mostra como a psicanálise e a psiquiatria foram agenciadas em defesa da sociedade no governo prematuro dos desvios sociais em que a preocupação com o futuro dos "anormais" passa a ser calculada como fator de risco social. A gestão de riscos passa a ser um dispositivo gerador de normalização e normatização (GALINDO; LEMOS; NASCIMENTO, 2016). Assim a inserção de medidas psicologizantes

na educação básica opera na lógica da pedagogia das competências e habilidades, buscando "desenvolver" expertises socioemocionais previsíveis.

Há, no pressuposto de formação das competências socioemocionais, o objetivo de formar adultos com autocontrole capazes de sujeitarem-se às instabilidades do mercado e moldando-se a ele o tempo todo (GALINDO; LEMOS; NASCIMENTO, 2016), isso se evidencia no primeiro objetivo destacado em um dos materiais analisados:

Os Programas de Desenvolvimento de Competência Socioemocionais na escola buscam: Promover habilidades que facilitem o aproveitamento das oportunidades que surgirão, de forma que o aluno seja capaz de responder de maneira flexível, adaptativa e sensível às demandas sociais e individuais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p.18).

Neste desenvolvimento afetivo, ao formar um estudante com competência socioemocional "[...] a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde" (LAVAL, 2003, p.60), a flexibilidade é um destes comportamentos. Os que se situam como um "ponto fora da curva" são rapidamente regulados pelas políticas de segurança e imediatamente normatizados aos interesses da racionalidade neoliberal.

Na educação das emoções, a responsabilização dos indivíduos por suas escolhas é compreendida como fator indispensável para o sucesso. Nesta direção, em julho de 2015, em uma polêmica entrevista concedida para a Folha de São Paulo, a diretora do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, fez a defesa da *accountable* (ALVES, 2015) e de uma educação voltada à moldagem socioemocional. Apesar de muitas críticas por parte de várias entidades ligadas a educação, Viviane mantém-se enrijecida na defesa da aprendizagem estabelecida em consonância com as competências socioemocionais. Fato que se evidencia no material do Instituto Ayrton Senna que objetiva "[...] colocar as Competências Socioemocionais em seu devido lugar no âmbito das políticas públicas de educação" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p.03).

O material ainda questiona a priorização das competências cognitivas, tradicionalmente aplicadas pela escola em detrimento à valorização das competências socioemocionais, pois segundo o IAS há pesquisas capazes de provar que os alunos que possuem competências socioemocionais mais desenvolvidas "[...] apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares [...] alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e a lidar melhor com frustrações e conflitos" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013, p. 09).

A liberdade e a *accountable*, ressaltadas por Viviane Senna, fazem parte da racionalidade neoliberal, em que "[...] somente um Estado que estabeleça ao mesmo tempo a liberdade e a responsabilidade dos cidadãos pode legitimamente falar em nome do povo" (FOUCAULT, 2008, P.110). Nesta lógica, o Estado tem a educação como um dispositivo capaz de forjar estudantes de acordo com os interesses do Mercado/Estado. Ao preocupar-se com o desenvolvimento socioemocional na formação dos secundaristas o instituto conduz os adolescentes, intencionando diminuir fatores de risco que possam ser desencadeados pela falta de investimento neste campo, afinal o investimento escolar representa "[...] em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, numerosos do que o simples aprendizado escolar ou um simples aprendizado profissional" (FOUCAULT, 2008, p. 314).

No ethos neoliberal um cidadão sem tais competências plenamente satisfatórias torna-se um problema na organização do Estado porque há grandes chances de que este permaneça sob a tutela e dependência estatal. Diante de tal problemática, a escola evidencia-se como um espaço de ações de governamentalidade que se reflete em investimentos que buscam conduzir os adolescentes por meio de estratégias que potencializem o desenvolvimento das competências socioemocionais, reduzindo os riscos futuros.

Esta prática é característica da sociedade de segurança em que o imperativo do controle passa a operar não apenas nos corpos, mas também nas emoções, numa gestão da vida para que futuramente sejam adultos produtivos, empreendedores de si, participantes do jogo do consumo, flexíveis, ou seja, um sujeito moldado numa racionalidade biopolítica, convertido em uma competência-máquina, um capital humano mais adaptável (FOUCAULT, 2008).

Palavras-chave: Biopolítica; Governamentalidade; Educação; Currículo; Competências Socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gabriel. "Educação é baseada em achismos, não em ciência", diz Viviane Senna. **Folha de São Paulo. São Paulo.** 17/06/2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1643231-educacao-e-baseada-em-achismos-nao-em-ciencia-diz-viviane-senna.shtml. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília. DF. Câmara dos deputados. 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em: 10 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALINDO, Dolores; LEMOS, Flávia C. S.; NASCIMENTO, Maria L. do. Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação. **Revista Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.46, p.06-21. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais.** Material de discussão. 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%8ANCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. **Tomando nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas.** 2016. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/Livro_TomandoNota_Final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva – Londrina: Editora Planta, 2004.

SANCHES, C. (coord.). **Princípios de educação**. SED: IAS, [2017?]. (Educação integral no ensino médio, v. 5). Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNJj7Uy1GLUh4bGxqX2M. Acesso em: 10 abr. 2019.

Palavras-chave: Biopolítica; Governamentalidade; Educação; Currículo; Competências Socioemocionais.

A RELIGAÇÃO DE SABERES EM ÂMBITO INSTITUCIONAL: O DME COMO AGENTE DA POLÍTICA EDUCACIONAL

CLEONEIDE MARIA MACIEL DA SILVEIRA - SMEB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo trata de um experimento realizado na Secretaria Municipal de Educação Básica de Ceará-Mirim/RN, com a implantação de um Núcleo de Produção Científica e tem por objetivo investigar o fenômeno da implementação do pensamento complexo por intermédio das ações realizadas nesse núcleo.

A pesquisa se direcionou também por outros objetivos, além deste. Foram eles: Descrever, através das ações do NPC, a noção de pensamento complexo, suas características e sua relevância; identificar se as práticas vivenciadas no campo de estudo encontram-se coerentes com as do pensamento complexo e compreender como a religação de saberes pode influenciar na mudança de postura de técnicos e professores de uma rede de ensino.

Esse objetivo veio à tona da suposição de que, por meio da atuação de um Núcleo, enquanto representação institucional, é possível promover a institucionalização do processo de formação continuada junto à Secretaria Municipal de Educação Básica, numa perspectiva de produção científica.

Partindo dessa ideia, apresenta-se como recorte temporal o período entre os anos de 2017 (ano de idealização do núcleo) e 2018 (ano de efetivação do núcleo), na busca por estabelecer relações entre a conjuntura inicial, buscando a natureza da relevância de haver esse grupo intelectual à frente das ações pedagógicas de uma Secretaria Municipal de Educação.

É de conhecimento geral que as instituições educacionais governamentais são responsáveis pela criação, direcionamento, monitoramento e controle das interfaces que compõem todo o processo administrativo, gestor, curricular, ideológico, político, formativo e metodológico que são capazes de fazer com que o seu principal objetivo seja atingido: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2º). De modo que esta pesquisa bibliográfica não identificou a existência de núcleos de produção científica nas secretarias municipais de todo o Estado do Rio Grande do Norte.

A escolha pelo estudo a partir do pensamento complexo de Edgar Morin se deu da inquietação de constatar a inexistência de um grupo intelectual com uma proposta teórico filosófica capaz de analisar as demandas da rede municipal e idealizar ações que sanem as problemáticas contidas nelas.

A princípio, pode-se afirmar que, no modelo convencional administrativo das secretarias municipais, ainda persistem as ações direcionadas pelos setores separadamente. Assim, em análise às condições que envolvem os aspectos de “pleno desenvolvimento do educando”, há que se pensar que a necessidade de uma mudança de pensamento e de planejamento estratégico partindo dos órgãos institucionais é inadiável, tendo em vista que até as instituições de redes ou sistemas educacionais precisam refletir - planejar – agir - de maneira conectada e Inter setorial. Assim também, há que se pensar numa reforma capaz de banir a fragmentação dos pensamentos e, consequentemente das ações educacionais, partindo das instituições que compõem os sistemas educacionais que seja capaz de chegar ao educando, na sala de aula. Uma reforma

capaz de promover a inteligência geral, entre gestão e setores técnicos das secretarias municipais; gestores, supervisores pedagógicos, professores e alunos da redes e sistemas de ensino, haja vista que:

Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. (MORIN, 2003, p.22)

Com base nesse pensamento constitui-se a proposição de uma pesquisa ação, analisando o que é demonstrado por estudos e pesquisas em relação ao DME[1]: que ele precisa ter competências técnicas e a compreensão do seu proceder político e sócio administrativo com a causa da Educação, respeitando-a como um direito humano essencial.

A partir de então, será apresentada a proposta para que as instituições de gestão educacional possam repensar e reformular, e assim, reorganizar o pensamento que desencadeia o trabalho pedagógico capaz de transformar a construção do conhecimento através de uma necessária religação de saberes.

Pensar complexo na gestão do sistema educacional

Gerir o sistema educacional não é um desafio tão simples como muitos possam supor. Ao contrário, o gestor municipal da educação ou Dirigente Municipal de Educação deve conhecer a Constituição Federal 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9194/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Nº 8.069/1990), acordos internacionais, políticas, programas e projetos públicos educacionais em âmbito municipal, estadual e federal.

A missão do Dirigente Municipal de Educação por si envolve conhecimentos diversos e em áreas diversificadas, tornando-o assim, um líder completo e complexo da atuação em defesa dos direitos educacionais no setor público. Não se trata, portanto, de a figura do dirigente deter todo o conhecimento, mas de estimular sua equipe de técnicos e viabilizar as condições para que todos compreendam a complexidade dos processos em âmbito público municipal. Afinal, ao fragmentar os processos nos setores, promove-se o isolamento de conhecimentos que devem permanecer conectados.

Mas, ao propor tal mudança, seria necessário que todos os setores se comprometessem em conectar-se uns aos outros. Ao aceitarem a proposta, os técnicos prontamente se sensibilizam em relação à necessidade de mudanças de paradigmas de pensamento e, assim, surge uma nova etapa: a de formação interna numa perspectiva de reforma do pensamento e politização do pensamento.

O estudo desenvolvido na rede municipal de ensino de Ceará-Mirim/RN propôs algo inovador no âmbito da administração pública: reorganizar uma rede de ensino em situação de alerta em redução de gastos com pessoas de modo a garantir a melhoria da qualidade oferecida nos serviços anteriormente. Era um desafio arriscado, pois uma atuação desastrosa colocaria em risco resultados de aprendizagem de uma rede com cerca de 11.500 alunos matriculados e frequentes, bem como a responsabilidade de orientar bem cerca de 1.200 profissionais, em média.

Não havia outra maneira. Era preciso pensar, refletir, planejar, reorganizar. Mas, como se com a redução de profissionais, teoricamente se teria uma queda na qualidade. Era preciso integrar os setores, unindo-os por suas afinidades curriculares e teóricas. Dois ou mais setores se unem sob o comando de um único técnico e os técnicos se unem para que, juntos, consigam sanar as fragilidades que, consequentemente, surgem.

O Núcleo de Produção Científica surge como órgão reflexivo, de análise, idealizador de todas as ações de formação em âmbito pedagógico e administrativo, apresentando uma nova maneira de pensar o planejamento: respeitando a complexidade da rede e fazendo uso do pensamento

complexo moriniano para equilibrar as diferenças e incertezas afloradas diariamente da relação entre os componentes da rede de ensino.
Pensamento Complexo e Inter setorialidade se tornam evidentes na secretaria municipal. A partir daí o trabalho com as tecnologias precisou ser difundido para que houvesse economia de material e de profissionais: as formações passaram a ser semipresenciais e à distância, os levantamentos que levavam semanas para serem realizados foram realizados em poucos dias, graças aos questionários digitais enviados por links em grupos institucionais.
Outro momento marcante dessa trajetória fora os de firmamento de parcerias institucionais. Formações continuadas com técnicos, professores de Institutos Federais, Universidade Federal, selam parcerias de sucesso, promovendo qualificação profissional a custo zero para o município. Inúmeras atividades se desenvolvem por intermédio do NPC na instituição, de modo que é possível afirmar que a implementação de um núcleo pensante a partir de diagnósticos realizados na rede de ensino é capaz de promover mudanças de atitudes nos profissionais, iniciando pela parte gestora institucional, técnicos, gestores escolares, supervisores, professores e alunos.
O NPC de Ceará-Mirim/RN foi capaz de redimensionar a função técnica dos servidores, ampliando as responsabilidades e a capacidade de lidar com a adversidade, ultrapassando-a e promovendo formações continuadas em consonância com os demais setores, criando um clima de cooperação mútua e desenvolvimento de competências em áreas diversas, antes inexploradas. É possível, por meio de um núcleo, religar saberes, executando o pensamento complexo e atingir índices satisfatórios de aprendizagem com os alunos.
Pensando assim, e por meio de relatos de experiências de professores participantes das formações continuadas encabeçadas pelo núcleo, selecionados em congressos nacionais e internacionais para apresentarem seus relatos, bem como técnicos, selecionados em congressos nacionais para apresentar seus projetos de transformação dos setores, alunos, participantes de projetos juntamente com professores que foram selecionados em congresso nacional e internacional, sugere-se uma nova forma de pensar as políticas públicas educacionais, implantando núcleos pensantes nos órgãos de gestão pública para que seja desencadeada a cultura da reflexão, pensando complexo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: file:///C:/Users/User/Documents/BACKUP/Desktop/PEN%201/LDB.pdf

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs.). Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 19-42.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Palavras-chave: DME; Políticas educacionais; saberes docentes.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES DE ESCOLA PÚBLICA

TEOMARA REGINA GROFF VAHLUX - PUCPR

THAIS PACIEVITCH - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa na qual se origina esse resumo tem como tema de investigação a expectativa dos alunos de escolas públicas quanto ao acesso ao Ensino Superior, com ênfase no papel da escola quanto à motivação e preparação de seus estudantes para esse acesso, também no seu papel na disseminação do conhecimento acerca dos programas do Governo que facilitam a entrada de alunos oriundos de escola pública no Ensino Superior.

Segundo o IBGE (2017) em 2016 eram cerca de 8,1 milhões de matrículas no Ensino Médio, sendo 87,5% do total de escolas públicas. O Ensino Médio, por ser a etapa final da Educação Básica, deveria preparar os indivíduos para a vida adulta, impulsionando-os a planejar, refletir e questionar-se sobre seu futuro, seja com a entrada no mercado de trabalho ou com o ingresso no Ensino Superior. A atual reforma do Ensino Médio muda significativamente essa etapa da Educação Básica, substituindo o atual currículo, diminuindo, na prática, a carga horária e o número de matérias ensinadas (AGUIAR E CONCEICAO, 2009; MOURA E LIMA FILHO, 2017).

O estudo se justifica por sua relevância, já que atualmente, com o crescente desemprego e instabilidade acerca das profissões, a diplomação no Ensino Superior pode representar maior oportunidade e segurança no futuro profissional, de modo especial para as classes mais pobres da população (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003). Nesse contexto, busca-se elucidar a seguinte questão: Quais as expectativas dos estudantes concluintes do Ensino Médio sobre o acesso ao Ensino Superior?

O objetivo geral do trabalho é, portanto, mapear as expectativas dos alunos matriculados no último ano do Ensino Médio quanto à entrada no Ensino Superior, em uma escola pública do interior do Paraná. Investiga-se também qual o papel desempenhado pela escola quanto à motivação e preparação dos jovens para o acesso ao Ensino Superior, e ainda verifica-se o conhecimento dos alunos quanto aos programas que facilitam a entrada de alunos de baixa renda e de escola pública no Ensino Superior.

A pesquisa se apoia nos argumentos teóricos de autores como Souza e Vazquez (2015) - que afirmam que muitas das expectativas dos jovens de escolas públicas quanto ao Ensino Superior estão relacionadas à necessidade de ingressar no mercado de trabalho para custear os estudos, podendo sinalizar a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, bem como na escolha de cursos mais baratos – e Ortega (2001), que defende que os alunos de escolas particulares se beneficiam do acesso ao Ensino Superior público por estarem informados acerca dos vestibulares das diferentes universidades, por ter vantagens sociais e econômicas desde o nascimento, mas também pelos alunos das escolas públicas não terem uma estrutura educacional que os incentive a tentar o ingresso no Ensino Superior.

A pesquisa, de abordagem quantitativa, teve como instrumento um questionário estruturado contendo 30 questões. O projeto foi aprovado pelo CEP/ PUCPR, conforme Parecer n.

2.645.260. A coleta de dados foi realizada em um colégio público no interior do Paraná. Os participantes da pesquisa foram 91 estudantes do último ano do Ensino Médio.

Analisados os dados da pesquisa, a amostra de participantes predominante foi: mulheres (51%), com idade entre 16-17 anos (58%), de cor branca (59%), cursando o ensino médio no período matutino (49%), residentes na zona rural (52%). Os responsáveis têm escolaridade da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (42,5%), com a profissão relacionada à agricultura (53,4%), com ganho bruto mensal de até R$ 2.811,00 e 4 a 7 pessoas na composição familiar (46%). Além disso, 59% dos entrevistados afirmaram que não possui membro próximo da família que cursa/ou o Ensino Superior e 52,8% afirmou que não conhece ninguém que tenha ingressado no Ensino Superior por meio de programas governamentais.

Segundo Carneiro e Castro (2007) há muitos lugares que ainda não possuem uma cultura que favorece a busca pelo nível Ensino Superior. Em cidades agrícolas, o mercado de trabalho não exige do sujeito um curso de graduação, dessa forma, os jovens que desejam continuar a vida no campo acabam terminando o Ensino Médio - quando o fazem - e permanecendo em família, trabalhando em atividades agropecuárias. Aqueles que desejam continuar os estudos migram para outras cidades, em busca de universidades e oportunidades de emprego.

Quando perguntado aos sujeitos se iriam fazer a prova do Enem no ano de 2018, 82% afirmaram que sim e 64% alegaram pretender utilizar a nota do Enem como acesso ao Ensino Superior por meio de programas do governo. Segundo Bandeira (2011), o Enem é a principal forma atualmente de ingressar no Ensino Superior, no entanto, principalmente para os alunos de rede pública, a avaliação é um desafio, pois aborda diferentes conteúdos, numa perspectiva transdisciplinar, por vezes desvinculados de sua realidade social e econômica.

Quanto aos programas de ingresso ao Ensino Superior, 46,1% dos participantes afirmaram saber o que são PROUNI, FIES ou SISU. Desses, 54,4% afirmaram que foram informados na escola ou por meio dos professores. Quanto ao sistema de cotas, 52,9% afirmaram não ter conhecimento sobre. Esse dado condiz com a pesquisa de Nascimento, Coutinho e Pinheiro (2013), que retratam a escola como sendo ainda a principal fonte de informação para os jovens sobre a entrada no Ensino Superior, bem como que a falta de informação dos alunos acerca dos programas é algo evidente, sendo ainda mais preocupante quando ocorre nas escolas públicas, nas quais os alunos podem depender desses meios para a continuidade dos estudos.

Sobre a motivação que a escola oferece para ingressar no Ensino Superior, 57% afirmou que foi positiva. Quando questionados se os conteúdos aprendidos na escola são suficientes para a aprovação no vestibular e acompanhar os conteúdos do Ensino Superior, 38% responderam que "Parcialmente". Quando as chances de entrar no Ensino Superior, no curso que desejam, 60% dos entrevistados afirmou que possui "algumas chances". De acordo com Ferretti (2018) a quantidade de horas/ aulas do ensino médio público é um dos pontos que prejudica a aprendizagem do aluno. Além disso, a atual reforma do Ensino Médio promove mudanças efetivas na carga horária de aulas, fazendo que esse estudante fique ainda mais desfavorecido ao concorrer às vagas no Ensino Superior.

Além disso, 44,5% dos sujeitos afirmaram que desejam ingressar na faculdade e conseguir um emprego. Quanto ao curso, os que tiveram maior porcentagem de escolha foi Agronomia (6,6%), seguido de Pedagogia (6,1%) e Educação Física (3,5%), cursos consideravelmente baratos, que estão disponíveis na região e que tem boa empregabilidade (MORAN, 2007).

Kafuri e Ramon (1985) retratam as dificuldades nos jovens que estão distantes dos grandes centros, e por isso, acabam tendo que se mudar para residir na cidade onde está situada a universidade. Nesse caso, além das despesas com a própria graduação, o jovem ainda tem as dificuldades relacionadas à moradia, como aluguel e a alimentação, fazendo com que alguns

desistam do curso desejado e optem por cursos que são ofertados em universidades mais próximas.

Por fim, com base nos dados coletados, foi possível observar que os participantes demostravam grandes expectativas quanto ao acesso no Ensino Superior, paralelamente a entrada no mercado de trabalho. Podemos afirmar que apesar de todas as dificuldades para ingressar no Ensino Superior vivenciadas pelo jovem que vive no contexto rural, egresso da escola pública, há expectativas de conseguir melhores condições de vida por meio da educação, sendo crucial que ele possua planos e experimente situações que ajudarão em sua constituição como sujeito. Futuras pesquisas devem ser realizadas ampliando e aprofundando o conhecimento acerca das vivências do jovem de escola pública, principalmente no contexto rural (SPARTA E GOMES, 2005).

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio:** múltiplas vozes. Unesco, 2003.

AGUIAR, F. H. R.; CONCEICAO, M. I. G. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Rev. bras. orient. prof.,** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 105-115, dez. 2009.

BANDEIRA, A. W. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio pelas Instituições Federais de Ensino Superior. **Ensaio:** aval.pol.públ.Educ. [online]. 2011, vol.19, n.70, pp.107-125.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2007.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo , v. 32, n. 93, p. 25-42.

IBGE. **Censo escolar 2016,** 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 10 fev. 2019.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. **Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes:** relatório–1º. grau, casos e percalços. Goiânia: UFG/FAE, 1985.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola,** v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

MORAN, J. M. **Avaliação do ensino superior à distância no Brasil.** São Paulo, 2007. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf Acesso em 29 nov. 2018.

NASCIMENTO, F. S.; COUTINHO, T. C.; PINHEIRO, J. A. Exame nacional do ensino médio: um olhar dos discentes do 3º ano do ensino médio e sua preparação para o ingresso no ensino superior. **Educação em Revista,** v. 14, n. 2, p. 69-92, 2013.

ORTEGA, E. M. V. O Ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em avaliação educacional**, n. 23, p. 153-176, 2001.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa,** v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

SPARTA, M.; GOMES, W. B.. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. bras. orient. prof,** São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

Palavras-chave: Ensino Médio Público, Ensino Superior, Educação e trabalho, Expectativa.

ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

JOSIVAN JOÃO MONTEIRO RAIOL - UFSCAR

LUCIANA CARLENA CORREIA VELASCO GUIMARÃES - IFAP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: O presente estudo de caráter documental apresenta uma análise das normativas internacionais e as influências destas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Dentre os documentos que compuseram o corpus da construção da PENEEPEI, iremos nos deter na análise dos seguintes: Convenção de Guatemala (1999) e Declaração de Incheon (2016). Para tanto, utilizaremos como lente teórica a perspectiva "policy cycle approach" (abordagem do ciclo de políticas) de Stephen Ball e Richard Bowe. No cerne deste debate, constatamos que a política de Educação Especial brasileira evidencia diversos traços dos documentos internacionais e que os grupos dominantes sustentam a base ideológica discutida nesta investigação.

INTRODUÇÃO

Para analisar processos ideológicos que fazem parte da atual política de Educação Especial, faz-se necessário perceber as omissões, interpretações e desconstrução textual, a fim de que se desvelem os interesses socioeconômicos nacionais. Logo, perceber nos documentos que compuseram a base das discussões da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) um papel desafiador na medida em que compreendemos que este processo legitima o poder do estado, no sentido de implementar ações que estejam de acordo com as perspectivas de interesse. Neste sentido, esta produção objetiva analisar as influências dos documentos internacionais na PNEEPEI, para tanto utilizaremos os documentos citados na política de 2008, os quais são vinculados às agências multilaterais.

Este estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental utilizou como fonte de dados dois documentos internacionais publicados no Brasil, são eles: Convenção de Guatemala (1999) à (Decreto n° 3956/2001), e Declaração de Incheon (2015). Os impressos foram lidos na integra, em seguida relacionados e discutidos com a PNEEPEI. Para a análise de políticas educacionais nos pautaremos nos constructos teóricos da "policy cycle approach" (abordagem do ciclo de políticas), no contexto das influências. Essa abordagem foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico analítico para o estudo de políticas educacionais.

OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E A ELABORAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Convenção de Guatemala (1999) reforça o discurso de que o tratamento desigual não pode ser admitido, colocando em dúvida o atendimento em classes especiais e instituições especializadas. Para Mendes (2019) o documento faz um julgamento de valor baseado na argumentação de que a escolarização em classes e escolas especiais seria uma discriminação negativa, pois não promoveria a integração social ou desenvolvimento pessoal dos indivíduos com deficiência.

Neste conjunto de argumentação, há uma tentativa de difundir ideologicamente a premissa de que apenas a escola comum inclusiva visa o pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania. Esta concepção é defendida na política de educação especial brasileira ao considerar que:

[...] Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2011)

Este processo definido como radicalização por Mendes (2019) geraria no país uma série de disputas no âmbito legal, visando aprovar dispositivos que privilegiassem a destinação das verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas que ofertassem o AEE (Decreto nº 6253/2007), objetivando forçar que a escolarização do público alvo da educação especial fosse em escola comum - decreto este revogado posteriormente para garantir também as instituições o direito de ofertar o AEE (Decreto 6571/2008), resultando na aprovação de um novo decreto substitutivo, o Decreto nº 7611/2011, que abria a possibilidade de financiamento público para matrículas de alunos tanto em escolas comuns quanto em instituições especializadas. Para Mainardes (2006) há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

No que se refere à Declaração de Incheon (2016) que ao se tornar signatário o Brasil assumiu metas previamente definidas que devem ser alcançadas até o ano de 2030. Espera-se que as decisões tomadas por essa declaração possa influenciar na construção da próxima política da Educação Especial, visto que pontua questões relacionadas ao compromisso para a garantia da educação de todos por toda a vida, principalmente aos menos favorecidos, buscando garantir de forma inclusiva e equitativa uma educação transformadora.

Os reflexos da Declaração de Incheon (2015) podem ser constatado no artigo 58 da atualização da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em que menciona no parágrafo 3º que a oferta da educação especial pode ser compreendida ao “longo da vida”, termo enfatizado em vários momentos no documento de Incheon, desde o seu objetivo central e em diversos trechos. A definição de “ao longo da vida” expressa que a aprendizagem deve ocorrer em todas as faixas etárias, inclusive os adultos devem ter o direito de continuar o processo educacional para que haja continuidade do aprendizado, seja ele informal e/ou formal, a fim de garantir uma educação equitativa mais abrangente, técnica e profissional de qualidade.

Nessa perspectiva, os estados partes devem assumir o compromisso de implementar políticas que busquem garantir os compromissos firmados em relação a inclusão e equidade ao longo da vida apresentadas na Declaração de Incheon (2015). No processo de análise da política seria possível sugerir que este documento consolide a base ideológica para a próxima Política Nacional de Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi apresentado referencial teórico metodológico acerca da análise das influencias dos documentos mencionados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ao longo do processo de análise, evidenciamos o papel das agencias multilaterais como indutoras dos processos políticos, com objetivos financeiros, econômicos e mercadológicos.

A sustentação dos discursos prevaleceu e possibilitou as alterações nas políticas direcionadas para o atendimento da pessoa com deficiência. Dessa maneira, as disputas entre os favoráveis e contrários ao princípio de inclusão escolar acabam reforçando a impressão de que há uma política efetiva em curso e que o problema agora consiste em decidir em que local os alunos

serão escolarizados. Enquanto os lados se confrontam, e o debate se acirra, os principais problemas que estão relacionados à equidade e qualidade permanecem à margem das soluções. Compreendemos que as políticas internacionais, analisadas neste trabalho, direcionadas para países em desenvolvimento. Posto que, a partir do momento que tornam signatários assumem o compromisso e recebem o financiamento dessas agencias laterais. Cabe ressaltar, que estes documentos não se retêm exclusivamente a ações para o público alvo da educação especial, pois nos registros citados, nas declarações internacionais, existe a menção que abrange aos públicos considerados minoritários.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em 30.05.19.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

MENDES. Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 27, No. 22. 2019

MAINARDES. Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em 30.06.19.

Ministério da Educação e Cultura. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília.

UNESCO. aGENDA 2030. Incheon, 2015. Disponível em:http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_action/. Acesso em 13.06.19.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZK, N; CAMPOS, M.M; HADDAD, S (Org.) O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

Palavras-chave: Educação Especial. Contexto da influência. Política educacional. Documentos internacionais.

ANÁLISE E AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM TESES DE DOUTORADO: UMA METAPESQUISA SOBRE O PROUNI

LAÉLIA PORTELA MOREIRA - UNESA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Unesa/RJ

Há quase duas décadas, têm sido publicados, embora de forma esparsa, estudos que focalizam aspectos epistemológicos teóricos e metodológicos relacionados ao campo da política educacional e seus objetos de estudo. Instituído na América Latina a partir da década de 1950, o campo da política educacional desenvolveu-se, inicialmente, com uma visão fortemente centrada na legislação e na educação comparada e se consolidou posteriormente, a partir da década de 1970, com o estabelecimento de carreiras universitárias na área da educação (TELLO, 2012). No Brasil, foi apenas nas duas últimas décadas que os estudos teóricos sobre políticas e programas educacionais passaram a se expandir, especialmente a partir da consolidação dos programas de Pós-Graduação da área. Quanto à qualidade dessa produção, autores como, Azevedo e Aguiar (2001), Wittmann e Gracindo (2001) Silva, Scaff e Jacomini, (2010), Mainardes (2017, 2018), Mainardes e Tello (2016) e Guimarães (2018), desenvolveram metapesquisas que focalizaram diferentes aspectos dessa produção, suas principais temáticas e também indicaram questões epistemológicas, teóricas e metodológicas a merecerem atenção. Nessa direção, a metapesquisa vem sendo apontada como importante meio de sistematização e análise crítica das pesquisas da área como estudos recentes de Mainardes (2017, 2018).
O Programa Universidade para foi criado em 2005, com o objetivo de ampliar a escolaridade líquida de jovens entre 18 e 24 anos, a partir da constatação de que, naquele momento, apenas 13,2% dessa população estava matriculada em cursos de graduação, abaixo do índice de 24% da América Latina. Como política de democratização do acesso ao ensino superior (ES), o Prouni lida com diferentes forças e atores em disputa por recursos e oportunidades e os estudos sobre essa temática não estão imunes às dificuldades já mencionadas, às quais se pode acrescentar sua inserção no espectro mais amplo da discussão sobre a relação público versus privado, tema polêmico por excelência. Considerando que quase uma década e meia já transcorreu desde a promulgação da lei 10.196/2005, que instituiu o Prouni, é possível afirmar que este é um tema que constitui rica fonte de informações para o campo de estudos das políticas educacionais relacionadas ao ES.
O trabalho é resultado de uma metapesquisa que teve como objetivo geral analisar as características epistemológicas das teses da área da Educação que trataram do Prouni, no período de 2007 a 2017, e como objetivos específicos: sistematizar as temáticas e subtemáticas presentes nas teses; analisar as perspectivas, posicionamentos epistemológicos, fundamentos teóricos e tipos de teorização assumidos pelos autores; analisar, de acordo com a literatura do campo das políticas públicas e educacionais, os enfoques analíticos presentes nas teses; e sistematizar os níveis de abstração alcançados.
A metodologia incluiu: busca das teses, a partir do descritor “Prouni”; organização de arquivos, planilhas e mapas contendo os meta-dados que possibilitaram identificar sua distribuição segundo as Instituições de Educação Superior (IES); leitura completa das teses, para identificar suas principais características, organizando-as de forma a atender aos objetivos traçados para a investigação.

A pesquisa foi fundamentada no esquema analítico-conceitual do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). O EEPE constitui um instrumento de vigilância epistemológica e reflexão sobre a própria pesquisa, que inclui a dimensão ética e busca contribuir para o desenvolvimento teórico e metodológico do campo, fornecendo critérios e orientações metodológicas aos pesquisadores que pretendem fazer meta-investigações. É composto por três elementos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico. Tratando-se de uma perspectiva alinhada ao pluralismo, o EEPE admite várias epistemologias e o recurso da teorização combinada, que consiste na utilização de várias teorias em uma mesma pesquisa, desde que possibilitem um quadro de referência sólido e consistente para dar conta do objeto. Como parte do EEPE e com o propósito de aumentar os estudos de compreensão do campo, Mainardes e Tello (2016) sugerem, para a análise dos resultados das investigações em política educacional, a identificação de três principais níveis de abstração: descrição análise e compreensão. A pesquisa baseou-se também nos chamados "Estudos de implementação" (PEREZ, 2010), que tratam da efetivação da política, e nas distinções entre análise e avaliação de políticas (CAVALCANTI, 2007) e avaliação de políticas e avaliação política de programas (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Os resultados possibilitaram a sistematização das teses em quatro categorias: Análise da Política - teses que trataram de algum aspecto da implementação do Prouni em uma ou mais Instituições; Avaliação da Política – teses que focalizaram a efetividade do Prouni; Avaliação Política e de Alguns Aspectos da Política – estudos de abordagem mista; e Outros – teses que focalizam os sentidos atribuídos pelos bolsistas ao Prouni. Constatou-se ainda o pequeno número de teses em que os autores enunciam as perspectivas epistemológicas assumidas, a utilização majoritária da teorização combinada e ainda a predominância dos estudos descritivos e analíticos, embora também tenham sido encontrados estudos de compreensão.

Referências

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. DOI: https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000400004

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

CAVALCANTI, P. A. Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

GUIMARÃES, I. P. Um estudo de elites acadêmicas no campo da Política Educacional no Brasil. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 273-296, jan./abr. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.015

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698173480

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 75, p. 1-14, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331
PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193. out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400007
SILVA, A. A.; SCAFF, E. S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e educação: o legado da ANPEd para a construção da área no período 2000-2009. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. Anais eletrônicos […]. Caxambu: Hotel Glória, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6599--Res.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. Práxis Educativa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.7i1.0003
TELLO, C. La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013. DOI: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.10212
TELLO, C. G.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política Educacional". Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i1.0007
WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (orgs.). Políticas e gestão da educação (1991-1997). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

Palavras-chave: Prouni; metapesquisa; pesquisa em política educacional; análise e avaliação de políticas

APROXIMAÇÕES ENTRE A VALORIZAÇÃO ACADÊMICA DA PRAÇA E DO OFICIAL A PARTIR DAS LEGISLAÇÕES DE PROMOÇÃO DA PMPR.

RAFAEL GOMES SENTONE - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

A capacitação do profissional de ensino é importante no processo de ensino e aprendizagem para o corpo discente, com as formatações de profissionalização (IMBÉRNON, 2010 e MACHADO, VASCONCELOS e OLIVEIRA, 2017) que perpassam pela graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrado e doutorado) os professores aprendem formas de atuação por meio de estratégias (didática), pesquisa, atualização do conhecimento teórico/prático e lhes são permitido condições de ingresso em instituições e ascenção de carreira, acompanhada muitas vezes de ganho salarial.

A Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) é uma instituição do Estado que atua na segurança pública (PARANÁ, 1954), mas também possui órgão de ensino internamente para formação, capacitação, especialização e aperfeiçoamento (PMPR, 2014) dos policiais. O sistema de ensino da corporação é organizado a partir da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) - órgão de direção – com funções similares a uma reitoria de Universidade a qual tem sob sua coordenação a Academia Policial Militar do Policial (APMG), Escolas de Formação e Aperfeiçoamento de Praças (EsFAEP) e Colégios da Polícia Militar do Paraná (CPM).

A APMG é um campi universitário de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) formando bacharéis e tecnólogos em Segurança Pública todos os anos. Os professores da APMG são, em quase sua totalidade, oficiais da instituição que ao longo da carreira titulam-se em áreas diversas e lecionam, além das atividades ordinárias de polícia. Além dos valores percebidos pelo trabalho docente os militares estaduais se beneficiam nas progressões de carreira com os títulos acadêmicos que auferem. Os oficiais da Polícia Militar do Paraná passaram e ter maiores benefícios com a nova legislação a partir de dezembro de 2015 fazendo com que o número de mestres e doutores aumentasse em 33% e 120%, respectivamente até o ano de 2017 (SENTONE et al., 2018). Ainda que a instituição possua uma estrutura hierarquizada e seus comandantes sejam os oficiais, existe um considerável número de policiais que executam a atividade policial e bombeiro militar que também exercem a função de professores nos cursos de formação e capacitação. Em julho de 2019[1] a PMPR contava com aproximadamente 14.000 soldados, além de 3.000 cabos, sargentos e subtenente.

O concurso para ingresso como praça na PMPR (soldado), assim como o de oficial, exige o diploma de ensino médio cabendo ao policial durante sua carreira realizar graduação e pós-graduação. Diferentemente da alteração na legislação dos oficiais, as praças não possuem benefício em realizar o mestrado ou doutorado para promoção ou progressão na carreira (PARANÁ, 1969). Desta forma e de acordo com a legislação que rege a progressão de carreira das praças o presente estudo tem por objetivo identificar os policiais e bombeiros militares do Paraná, na categoria das praças, que possuem mestrado e doutorado, confrontando com os oficiais identificados por Sentone et al. (2018) que possuem benefícios na diplomação e são os principais docentes da instituição.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como documental e bibliográfica tendo como fontes arquivos públicos, sendo do tipo exploratório (MARCONI e LAKATOS, 2008) tendo sido pesquisado dentre os cerca de 17.000 praças da Polícia Militar do Paraná na ativa entre março e abril de 2019. Foi disponibilizado no sistema interno de rede de internet da PMPR um questionário no formato disponibilizado pelo google forms. O acesso é público em todas as Unidade Policiais disponíveis no Estado do Paraná e fora disponibilizado para resposta de forma voluntária.

Os dados foram tabulados em planilha Microsoft Excel 2007 contendo as seguintes colunas: nome, graduação (patente), área de mestrado e/ou doutorado, instituição, ano de conclusão ou início (quando em andamento). Foi selecionado a lei de promoção de praças (PARANÁ, 1969a) e a lei de promoção de oficiais (PARANÁ, 1969b) para serem analisadas em cumprimento ao objetivo proposto nesta pesquisa.

3. RESULTADOS

Foram recebidas 32 respostas ao questionário dos quais 7 são de bombeiros militares e 25 de policiais militares. Os bombeiros apresentaram dois doutorados em andamento enquanto na polícia quatro em andamento e um concluído. Pelos questionários encontramos 27 praças com mestrado concluído e 4 em andamento, 4 doutorados concluídos e 3 em andamento.

O mestre mais antigo concluiu no ano de 2000 e o mais novo em 2018, os doutores concluíram em 2018 e 2019. As áreas de pesquisa mais encontradas para mestrado são direito e engenharias com 6 mestres cada e geografia com 5. Já para o doutorado verificou-se as áreas de geografia (2), agronomia (1), história (1), psicologia (1) e sociologia (2).

Das instituições 9 mestrados são de instituições privadas, 10 em universidades públicas federais e 13 em estaduais. No doutorado 1 está sendo realizado em instituição privada e fora do Brasil (Argentina), 3 em instituiçoes públicas estaduais e 3 em instituições públicas federais.

Confrontando os achados por Sentone et al. (2018) verificamos que proporcionalmente os oficiais possuem mais mestres e doutores, no entanto, apesar do não incentivo em lei e pouca oportunidade de lecionarem na instituição, parece haver uma motivação desconhecida para que o grupo identificado tenha buscado realizar a pós-graduação stricto sensu.

A lei de promoção de praças da PMPR (PARANÁ, 1969b) e a lei de promoção de oficiais (PARANÁ, 1969a) estabelecem critérios para contagem de pontos para promoção por merecimento sendo concedido ponto por curso de especialização variando de acordo com a duração, assim como é contabilizado ponto por curso do ensino médio, tendo em vista que na década de 80 os policiais militares que ingressavam na instituição precisavam possuir apenas o fundamental completo e o oficial o ensino médio completo.

No que diz respeito aos cursos de especialização a legislação das praças não prevê diferença para os que findam uma pós-graduação latu senso ou stricto sensu e pautam a contagem de pontos por tempo de duração, dando margem para que seja realizado o mais curto. No caso dos oficiais a legislação faz diferença entre cursos de especialização, pós-graduação latu senso e stricto sensu, conforme consta na legislação federal LDB (BRASIL, 1996). A lei de promoção das praças não acompanha as resoluções que diferenciam e normatizam a pós-graduação (BRASIL, 2017 e 2018)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se diferenças entre titulados praças e oficiais, no entanto não foi possível identificar qualitativamente o motivo de possuírem ou buscarem tais títulos. Sobre as diferenças na

legislação é factível que a das praças não valoriza os títulos acadêmicos em detrimento a dos oficiais. Foi possível estabelecer um prognóstico, não conhecido pela PMPR, das praças possuidoras de títulos stricto sensu que podem ser utilizados como recursos humanos no campo acadêmico da instituição, ainda que seja um grupo pequeno ante o tamanho e extensão da corporação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 15 de julho de 2019.

BRASIL. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de curso de pós-graduação stricto sensu. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de julho de 2019.

BRASIL. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Nacional de Educação Superior. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 15 de julho de 2019.

IMBÉRNON, F. Formação continuada de professores. São Paulo: Artmed, 2010.

MACHADO, J. C., VASCONCELOS, M. C. C., OLIVEIRA, N. R. Formação inicial e continuada de professores: entre o discurso e a prática. Cad. Ed. Tec. Soc., v. 10, n. 1, p. 13-27. 2017. doi http://dx.doi.org/10.14571/cets.v10.n1.13-27.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PARANÁ. Lei Estadual nº 1.943 – 23 de junho de 1954. Paraná, 1954. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em 15 jul. 2019.

PARANÁ. Decreto nº 6.544, de 22 de novembro de 2012. Regulamenta a parcela transitória pelo exercício de ensino nas escolas da polícia. 2012. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em 15 jul. 2019.

PARANÁ. Lei Estadual nº. 5940, de 08 de maio de 1969a. Lei de promocação de oficiais. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em 15 jul. 2019.

PARANÁ. Lei Estadual nº. 5944, de 21 de maio de 1969b. Lei de promocação de praças. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em 15 jul. 2019.

PMPR. Portaria do Comando-Geral nº 330, de 14 de março de 2014. Portaria de Ensino da PMPR. 2014. Disponível em: www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/entradaSite.do?action=iniciarProcesso. Acesso em 15 jul. 2019.

SENTONE, R.G.; CAETANO, C.I.; CAETANO, H.B.S.; CAVICHIOLLI, F.R. Corpo docente na PMPR: um campo emergente. In Anais Educere: 2018. Disponível em www.educere.bruc.com.br. Acesso em 09 de julho de 2019.

Palavras-chave: Titulação; PMPR; Mestrado; Doutorado

AS CONTRIBUIÇÕES DO FÓRUM FEIPAR/GUARÁ PARA A CONSTITUIÇÃO DE NOVOS OLHARES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA BNCC

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO:
Esse texto objetiva discutir a importância da apropriação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para organizar intencionalmente o ensino e promover o desenvolvimento da criança e ainda, compartilhar a experiência do Feipar Guará nesse processo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Apresenta a experiência das jornadas vivenciadas no Fórum de Educação Infantil Guará de 2018/2019 que além de possibilitar o estudo das produções acerca da BNCC e sua interlocução com a prática, promoveu o encontro de doze municípios que tiveram a oportunidade de aprender, compartilhar práticas e refletir sobre o trabalho com as crianças da Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que um estudo aprofundado sobre o documento da BNCC é condição de elaboração de uma proposta pedagógica mais qualificada para as crianças, e que confere intencionalidade ao trabalho do professor. Nesse sentido que a formação realizada durante os encontros do Fórum Guará contribuiu amplamente para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com crianças da EI.

Palavras-chave. Fórum Guará; BNCC; Educação Infantil

Introdução

O fórum Guará é uma extensão do Fórum de Educação Infantil do Paraná - FEIPAR – que realiza atividades em defesa dos direitos das crianças. Centra-se na cidade de Curitiba e atualmente é representado pelas professoras: Soeli Pereira, Angela Scalabrin Coutinho, Catarina Moro, Daniele Vieira.

A participação de representantes do município de Guarapuava aconteceu a partir do ano de 2014 marcado pelo debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014). Nesse mesmo ano criou-se o Feipar Guará no município de Guarapuava assumindo a responsabilidade de envolver os municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Guarapuava.

Inicialmente se organizou em encontros mensais de estudos acerca das DCNEI (2009) e PNE (2014). Como o fórum é um espaço de militância, buscou envolver os participantes em debates sobre a conjuntura política e a necessidade da apropriação consciente dos documentos.

Durante os encontros emergiram questionamentos: Em que medida os encontros, por meio da dinâmica dos movimentos sociais poderiam implicar na garantia do direito das crianças às práticas pedagógicas mais qualificadas? É do interesse dos participantes atuarem no sentido da militância ou estão em busca apenas de certificação? Como as jornadas poderiam resultar em transformações necessárias para constituir novos olhares sobre a prática docentes?

Partindo do pressuposto de que são necessárias apropriações teóricas para que se desenvolva um trabalho pedagógico de qualidade, o grupo decidiu propiciar estudo e aprimoramento teórico, iniciando em 2017/2018 com o projeto de extensão na Perspectiva Histórico Cultural, cuja avaliação positiva indicou que houve apropriação de uma perspectiva teórica que resultou

em avanço no reconhecimento da prática docente como intencional e objetiva. Assim adotou-se em 2019 o estudo da BNCC com o intuito de subsidiar as reflexões desencadeadas no local de origem de cada representante.

O propósito aqui é apresentar os resultados parciais das discussões realizadas no Feipar Guará que visaram ampliar o debate não apenas no sentido de assegurar a implementação da BNCC, mas criar condições para interpretações possíveis visando à qualidade do trabalho na EI.

Primeiramente refletimos sobre as demandas trazidas pelos participantes. Em seguida ressaltamos as temáticas estudadas com o grupo. Finalizamos com os resultados do estudo, afirmando que a apropriação desse documento é condição de autonomia dos gestores e dos professores e que poderá refletir na prática docente.

As jornadas

As jornadas são organizadas em dois momentos: no primeiro os participantes dialogam com grupo trazendo as demandas locais, partilhando as experiências e os desafios. O segundo momento se dá por meio de Palestras envolvendo, sobretudo a presença das coordenadoras do FEIPAR/PR, e convidados de outras Universidades (UEL/UEM) abordando temas alinhados à BNCC.

Os encontros possibilitam reconhecer os desafios enfrentados pelos municípios diante de uma política complexa e abrangente. Percebe-se que envolvimento com as questões burocráticas inviabiliza uma análise mais demorada e a busca de formas de implementação adequadas a cada realidade.

No grande grupo vêm à tona as dificuldades como, a falta de tempo e os conhecimentos necessários para realizar as tarefas de reformulação do Projeto Político Pedagógico, a elaboração de propostas pedagógicas e a construção de currículos que ressaltem a importância da criança.

Os encontros com a participação dos doze municípios: Guarapuava, Candói, Pinhão, Fóz do Jordão, Campina do Simão, Goioxim, Pitanga, Turvo, Mato Rico, Marquinho, Cantagalo e Boa Ventura do São Roque (aproximadamente 80 participantes) evidenciaram lacunas que permeiam as práticas docentes, como a ausência de conhecimentos sobre as DCNEI (2009); ausência de corpo teórico definido; currículo que prioriza listagem de conteúdos e datas comemorativas; ensino com caráter preparatório para o ensino fundamental; a ausência do brincar ou prática reduzida a estratégias para abordar conteúdos; nula docência com os bebês.

Outros embates que se tornaram visíveis: professores amarrados a fórmulas, receitas e lista de atividades, e outros que pressupõe que somente a freqüência na EI já faz a diferença na vida das crianças.

Para ambos os grupos, a compreensão de uma BNCC pode acenar “como um convite para se engajarem num novo fazer pedagógico”. (DIDONET 2017, p. 1).

Esclarecemos que não nos posicionamos absolutamente favoráveis a esta política, mas sentimos a necessidade de incidir em territórios que, apesar resolutos na forma de organizar a EI, podem se convencer por meio de apropriação teórica, que mudanças são necessárias, e que os documentos podem contribuir a depender da leitura e apropriação que fazemos deles.

A BNCC E AS POSSIBILIDADES NA EI

Um aspecto recorrente por parte dos participantes era questionar de onde surgiu a BNCC? Veio de “cima” e agora nós temos que implantar. Sempre sobra para nós!

Como resposta procuramos alargar a compreensão do grupo enfocando os seguintes temas:

A BNCC como uma política pública nacional que orienta a formulação de currículos e propostas pedagógicas;

As articulações com as DCNEI (BRASIL, 2009) que tem como eixos norteadores da proposta as interações e as brincadeiras;
A LDB (9394/1996) que reconheceu a EI como primeira etapa da educação básica e criou normas para sua integração aos sistemas de ensino que conduziram à necessidade de construir "desenhos curriculares";
O PNE (2014) ao "fomentar a implantação de diretrizes pedagógicas e currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2014).
Por fim as contradições em torno da BNCC: a disputa por conteúdos, a novidade dos campos de experiência que podem distorcer a compreensão que o espaço da EI não é um espaço movido pelo escolarizado (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51).
O objetivo do Fórum é contribuir para uma compreensão da totalidade de pensamentos, ideias e concepções que envolvem a BNCC e apontar contradições a fim de colaborar para a construção de novos olhares sobre a prática docente rompendo com a ideia de imposição.

Considerações

Os participantes ressaltam em suas avaliações:
a) A importância da articulação das políticas públicas com a qualidade do trabalho desenvolvido na EI;
b) A necessidade de mais conhecimentos teóricos;
c) As diferentes formas de conceber a criança na escola, no planejamento e na intencionalidade docente.
d) A possibilidade de um tempo específico para o estudo;
f) A partilha das experiências para a melhoria do trabalho pedagógico;
Concluímos que as razões que aproximam os participantes do Fórum concentram-se na busca de esclarecimentos sobre a BNCC devido à responsabilidade pela implementação nos municípios. Mas gradativamente estão se tornando integrantes, percebendo a EI como um direito e um desafio, na medida em que os espaços/tempos nos Fóruns são constituídos por encontros para troca de ideias e sistematização de novos conhecimentos. Assim evidenciamos que novos olhares sobre a prática docente estão sendo constituídos por meio da participação no Fórum.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina. MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil? Debates em Educação. Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de Dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de Janeiro de 2018.

_____, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

_____, Congresso Nacional. Lei 13.005/14, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

DIDONET, Vital. Leitura crítica da BNCC- educação infantil e introdução ao ensino fundamental. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_2_Infantil_Vital_Didonet.pdf Acesso em 11 de Janeiro de 2018.

Palavras-chave: Fórum Guará; BNCC; Educação Infantil

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA GESTÃO ESCOLAR

BIANKA DE ABREU SEVERO - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Básica tem desafiado a escola regular a rever-se sob o ponto de vista da educação inclusiva, na qual as diferenças constituem a diversidade. Em vista disso, como a política de inclusão tem se dado nas escolas? Além disso, quais as repercussões dessa política à gestão escolar? A partir dessas inquietações, este ensaio aborda as implicações da política de inclusão na gestão escolar, tema das discussões na disciplina "Política de Inclusão e Gestão Educacional", do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Compreende-se que a gestão escolar, comprometida com a mediação para o alcance dos objetivos da escola (PARO, 2001), tem como tarefa pensar nas práticas que tem produzido pelo viés da educação inclusiva, de modo a garantir a função educativa de transformação pela experiência com o outro.

DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que na escola predominam práticas que limitam-se a tolerância da diferença. Pensando nisso, uma realidade vem sendo criada frente à falta de reconhecimento da diferença: a normalização dos estudantes incluídos, sob a suposta educação inclusiva (MENEZES, 2008). Para a autora, as práticas que se sobressaem dizem respeito à correção, visando que os estudantes incluídos aprendam e comportem-se a partir do dito normal. Dessa forma, a presença dos estudantes incluídos é percebida como uma concessão dos normais aos anormais, um lugar de convivência com aqueles que aprendem (MENEZES, 2008). Levando isso em conta, a convivência é direcionada para a normalização, como exemplificam duas situações recorrentes: dos estudantes incluídos que passam 20 horas semanais sendo estimulados a realizarem as mesmas atividades ou apresentarem o mesmo comportamento dos estudantes ditos normais, ou da total invisibilidade desses sujeitos ao passarem 20 horas semanais desenhando, cortando, passeando, acompanhados ou não.

Em geral, este tem sido o panorama da educação inclusiva no Brasil. Afinal, a quem ela tem servido? Nesse sentido, é preciso retomar as questões que Freire (2016) reivindicou em seus estudos: Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? Com isso, é possível perceber que a política de inclusão também é condicionada pelo sistema capitalista que, por consequência, tem normalizado os estudantes incluídos para inseri-los no mercado de trabalho. É inegável a relevância do trabalho na vida das pessoas com deficiência, mas à gestão escolar cabe defender a educação para além de uma qualificação para o trabalho, visto a razão de ser da escola. Assim, cabe questionar em que medida os gestores têm olhado para onde caminham as intencionalidades da educação inclusiva na escola.

É assim, de forma silenciosa, que a exclusão ocorre na educação, mascarada por um discurso de inclusão facilmente aceito, discurso que às vezes não pertence à própria escola. Mas, quais são os entraves para a concretização da inclusão? Há uma tendência do senso-comum em justificar a exclusão pela ausência de espaços físicos acessíveis, focando principalmente nas demandas de pessoas com deficiência física. Contudo, a exclusão mais alarmante é aquela que esta nas entrelinhas e, por isso, passa despercebida e é naturalizada. Santos e Panhoca (2017),

ao entrevistarem diretores de escolas, viram a formação de toda a comunidade escolar como a barreira que mais interfere na implementação das políticas de inclusão. Também foram vistas outras barreiras, como financiamento, burocracia, acessibilidade arquitetônica, profissionais de apoio e assistência médica, mas a formação é central no que diz respeito às mudanças efetivas (SANTOS; PANHOCA, 2017).

Sendo assim, pensa-se que os desafios não foram trazidos pela educação inclusiva, mas revelam lacunas da formação inicial de professores. Partindo do pressuposto de que gestores são professores, essa também é uma lacuna que se repercute na gestão escolar. Ainda predominam formações de professores alicerçadas em um ideal de estudante e de escola. Nisso reside à urgência de se tomar as diferenças como algo próprio da natureza humana, capaz de oportunizar uma educar-se na experiência com o outro. Mediante a intensa homogeneidade que permeia a escola, acredita-se na destruição da escola que está posta para que uma nova escola nasça, mais acolhedora e criativa.

Por outro lado, observando as provocações da inclusão, Lockmann (2014) evidencia a redefinição dos conhecimentos escolares em um "governamento pela aprendizagem". Ao tratar das estratégias pedagógicas de escolas regulares para atender os estudantes incluídos, a autora percebe a ampliação do que se entende por conhecimento. Isto é, a regulação das próprias emoções e comportamentos, o governo de si, que passa a ser considerado como aprendizagem pertinente ao âmbito escolar na qual integra também a intervenção de especialistas, como psicólogos e médicos. Apesar de não se saber os encaminhamentos que esse governo de si possa a vir a ter, seja para uma inclusão ou exclusão, é possível arriscar em dizer que essa realidade tem perturbado a rigidez do currículo em um movimento de flexibiliza-lo, mostrar outros possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, percebe-se que a política de inclusão educacional pertence ao projeto neoliberal e tem atuado na perspectiva da normalização dos estudantes incluídos. Os reflexos dessa realidade demandam à gestão escolar atitudes e ações que proponham à escola um ato de rever-se, pensando como os estudantes incluídos estão sendo produzidos por suas práticas diárias. Nessa direção, a formação de professores ocupa um lugar de destaque. Nisso também importa o questionamento das verdades construídas pelos especialistas sobre o que sejam as necessidades dos estudantes incluídos, na qual o olhar clínico é priorizado. Isso tudo não significa colocar-se contra a inclusão, mas questionar a forma como essa política tem sido mobilizada.

Por fim, tais discussões deixam a esperança com uma nova escola que resista aos tempos sombrios que oferecem migalhas a quem pensam que mereça apenas o mínimo. Luta-se por uma escola onde todos os seus segmentos, professores, estudantes, pais/responsáveis, gestores, funcionários e comunidade possam ensinar e aprender, aprender e ensinar: uma escola "espaço livre" que resista a tendência em limitá-la a um instrumento à disposição da resolução dos problemas da sociedade (BIESTA, 2018). Uma escola que reconheça a relação saber-poder intrínseca a sua prática, que se transversalize e volte-se para o cuidado de si e do outro (GALLO, 2004). Uma escola orientada para a autonomia, em um movimento de criação de si, de auto-alteração (VALLE, 2009).

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014.
MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (Orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. 1. ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.
SANTOS, Daniel Marcelino dos.; PANHOCA, Ivone. Gestão escolar e política nacional de educação especial: as barreiras para a implementação de uma política pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1296-1315, nov. 2017.
VALLE, Lílian do. A educação impossível. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 473- 486, set./dez. 2009.
PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, ética e liberdade. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-52.

Palavras-chave: Política de Inclusão; Gestão Escolar; Educação.

AS LIBERDADES FUNDAMENTAIS E O CONTEÚDO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO

MARCOS ROHLING - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As liberdades fundamentais e o conteúdo político da educação numa Democracia Constitucional são o tema central deste trabalho. Pretende-se defender a ideia de que as liberdades fundamentais, numa democracia constitucional, têm um uma dimensão política que se expressa na educação. Daí se dizer que a educação tem um conteúdo político.

Neste sentido, discutir a tese de que as liberdades fundamentais têm uma dimensão política que se expressa na educação nos termos de um conteúdo político configura-se como o objetivo central do presente estudo. Por sua vez, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: perquirir o status de direito fundamental social que tem a educação no âmbito da Constituição Federal de 1988; problematizar e defender a ideia de que as liberdades fundamentais se relacionam com a educação; advogar em prol da concepção segunda a qual, numa democracia constitucional, a educação tem um conteúdo político que é a expressão das próprias liberdades fundamentais e dos princípios mais amplos desse Estado.

Com efeito, a metodologia que ampara este trabalho é a análise bibliográfica que, consoante o que descrevem Ludke e André (2015, p. 14) é um tipo de pesquisa qualitativa, a partir de um material bibliográfico que resulta, por sua vez, já alguma forma de análise, cuja expressão se dá, particularmente, na forma de livros e artigos.

As experiências históricas do século XX consolidaram a educação como um direito que não pode ser negligenciado expresso inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26, DUDH). No âmbito nacional, a educação é assegurada como um direito de natureza social (art. 6º, CRFB/88). Com efeito, a indicação de que a educação seja um direito social engana quanto às liberdades fundamentais, pois que tem uma estreita relação com a liberdade, nos termos da sua vinculação com os direitos individuais civis e políticos.

O que se defende é que, sem a educação, os direitos e as liberdades fundamentais ficam vazios e são obsoletos. Nesse sentido, o artigo 5º estabelece uma variedade abrangente de direitos e liberdades fundamentais. Entre esses, podem-se mais claramente indicar os seguintes como tendo uma relação direta com a educação:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

[...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;
IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;
[...]. (BRASIL, 1988).

Destacam-se, na citação acima, aqueles aspectos que se espraiam diretamente à educação, entre os quais se observa nominalmente os seguintes temas: "[...] igualdade jurídica entre o homem e a mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável" (CURY, 2000, p. 19). Desse ponto de vista, no exercício do direito à educação, esses outros direitos também se fazem presentes, uma vez que não podem ser dissociados, como grande princípio da liberdade, por exemplo, da liberdade de pensamento e da liberdade de consciência e de expressão – que são associados aos princípios constitucionais educacionais. De certo modo, o exercício dessas liberdades fundamentais reflete-se na prática da educação como atividade coletiva. Em relação a isso, duas considerações devem ser feitas: (i) a primeira delas diz respeito ao fato de que a educação, como aponta o artigo 208 da CRFB/88, é um direito público subjetivo – nesse particular, todo cidadão tem a prerrogativa, aqui de forma individual, inclusive, de requerer o direito à educação –; e (ii) a CRFB/88 prevê medidas para assegurar o exercício desses direitos e liberdades fundamentais.
Entendendo a educação como um direito social que, a um só tempo, é relacionada a liberdade, porquanto ser essencial para a realização e concretização das mesmas, e ter natureza social, conquanto não ser realizada de forma individual, o constituinte estabeleceu que ela é um dever do Estado, que deve ser oferecida obedecendo alguns princípios (particularmente, relacionam-se com as liberdades fundamentais os seguintes: .
Art. 206 [...]
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988).

Esses princípios mais visivelmente se relacionam à liberdade nos termos de um desdobramento do princípio mais amplo da liberdade. Nota-se que, para assegurar a realização do direito à educação, que vai permitir a fruição da liberdade, é preciso a própria prática da liberdade e do respeito aos valores políticos que encerram e que visam a protege-los. Isso sugere que a defesa das liberdades fundamentais compromete o Estado nos termos da afirmação de que a educação tem um conteúdo político. Desse feita, por força de determinação legal, toda a educação praticada no cenário nacional está vinculada a certos valores políticos irrenunciáveis, o que afirma que a educação não é neutra a despeito da sua proteção na Democracia Constitucional. No preâmbulo da Constituição Federal de 1988 quando o legislador constituinte originário, representando o povo, afirma o seu propósito, ele o faz em referência à instituição de um Estado Democrático, o qual é:
[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma

sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (BRASIL, Preâmbulo, 1988).

É evidente o entendimento de que esses valores políticos, que incluem os artigos 1º, 2º e 3º, da CRFB/88, devem orientar toda a leitura e interpretação, tanto da própria Constituição, como das leis complementares e ordinárias a ela relacionadas, já que neles estão as bases sobre as quais os princípios e normas constitucionais foram alicerçados – inclusive os princípios constitucionais educacionais. E, como indica Motta, esses valores políticos são o ponto de partida e a bússola de todo o conteúdo da educação nacional, a qual não pode ser entendida "[...] de maneira simplista, como um mero instrumento de reprodução infalível e automático da ideologia da classe dominante [...]. Se a educação não pode ser concebida como um mecanismo de manipulação, também é verdade que não pode ser vista como como algo neutro. Inegavelmente, a educação tem o seu conteúdo político e, às vezes, até ideológico e partidário [...]" (MOTTA, 1997, p. 155).

O conteúdo político da educação nacional não se coloca como um mero mecanismo de reprodução simplista e ideológico, mas, antes, como um indicativo de que ela não é neutra. Esse conteúdo político, na Democracia Constitucional que é o Estado brasileiro, está posto especialmente nos artigos 1º e 3º da CRFB/88, vale dizer: (i) a soberania; (ii) a cidadania; (iii) a dignidade da pessoa humana; (iv) os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (V) o pluralismo político, com o propósito de (a) construir uma sociedade livre, justa e solidária; (b) garantir o desenvolvimento nacional; (c) erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e (d) promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 1º e 3, CRFB/88). Estes valores, assim, são uma expressão da própria liberdade ao mesmo tempo que se apresentam como condições para o seu exercício. Dessa feita, estes valores exigem um compromisso ativo por parte das instituições de ensino e educacionais em todo o território nacional.

Á guisa de conclusão, cabe ressaltar que o caráter político que deve acompanhar todo o processo educativo (incluindo, também, os valores políticos protegidos no art. 1º, 2º e 3º da CRFB/88). Tanto os fundamentos como os objetivos da República Federativa do Brasil, e do Estado de Direito Democrático que a constitui, são, pois, o que se espera que o país seja, indicando, em toda lei e política os valores a serem promovidos e respeitados. E, como tal, dizem respeito também à educação. Por isso, afiguram-se, do ponto de vista de uma democracia constitucional, como conteúdo político da educação, uma vez que permitem as condições para a fruição das liberdades fundamentais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 17/06/19.
CURY, Carlos R. J. Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
MORAES, Alexandre. Direito Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2002.
MOTTA, E. O. Direito Educacional e Educação no Século XXI. Brasília: Unesco, 1997.

Palavras-chave: liberdades fundamentais; educação; política; política da educação.

AS MODIFICAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS ENTRE 1.990 A 2004

FREDERICO EFIGENIO DE CARVALHO MORAIS - UNIVÁS

NELSON LAMBERT DE ANDRADE - UNIVÁS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma Dissertação, apresentada ao Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Vale do Sapucaí. O objetivo geral deste artigo foi investigar as alterações que ocorram nas diretrizes curriculares para o bacharelado em Ciências Contábeis, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES), entre o período de 1.990 a 2.004. Sendo a Resolução do CNE/CES de nº 10, de 2.004 a atual resolução publicada para o curso de Ciências Contábeis.

Para isso, foi realizada um pesquisa bibliográfica, sendo utilizados como material de estudo livros, revistas cientificas e as próprio legislações publicadas pelo CNE e CES.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antes mesmo da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1.996, o curso de Ciências Contábeis passa por mudanças relevantes, por meio da Resolução de n° 03, publicada em 1992. Foi fixada uma carga horária mínima de 2.700 horas de aulas, podendo ser oferecidas pelas instituições, duração de no mínimo quatro anos para os períodos diurnos, cinco anos para os períodos noturnos e no máximo sete anos. Essa resolução também exige a definição de conteúdos mínimos que deveriam ser lecionados e estipula normas para que as instituições elaborem os currículos de acordo com o perfil do profissional que será formado (HOFER; PELEIAS; WEFFORT, 2005).

A LDB de 1996, traz em seu Capítulo IV, onde é tratada a Educação Superior, o inciso III do Art. 53, que trata sobre a autonomia das instituições de ensino em elaborar seus currículos, desde que sejam observadas as diretrizes gerais (BRASIL, 1996). Diante disso logo no próximo ano, como forma de melhor esclarecer, o CNE publica o Parecer CNE n° 776 de 1997, que "orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação." O MEC, também publica nesse mesmo ano o Edital n° 04/97, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu). Esse edital tinha como principal objetivo colocar em prática o Art. 53, da LDB.

O parecer do CES/CNE n° 146/2002 é o ponto de partida para a publicação de outros editais no que diz respeito aos assuntos das Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial para o Curso de Ciências Contábeis (PELEIAS et al., 2007). Esse Parecer trata sobre as “Diretrizes específicas por curso relatado”, dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

O Parecer CES/CNE nº 146 teve pouco tempo de vigência. Logo foi revogado em 2003 pelo Parecer CES/CNE nº 67/2003, que procura reunir em um só documento, todas as referências normativas, “[...] todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes [...]” (BRASIL, 2003).

Ainda em 2003 é aprovado o Parecer CES/CNE Nº 289, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação de Ciências Contábeis, que seriam seguidas pelas IES na elaboração de seus projetos pedagógicos. Nesse parecer o CNE e o CES atenderam a algumas sugestões encaminhadas pelo Conselho Federal de Contabilidade, sobre tópicos de extrema importância para a formação profissional contábil.

Conforme Peleias et al. (2007), a Resolução do CNE/CES de n° 6, de 2004, legitimou a Resolução nº 289, porém a pedido do Instituto Brasileiro de Atuaria (IBA), a parte do documento que menciona que o curso de Ciências Contábeis, deveria abranger "à inserção da atividade atuarial no domínio contábil", deveria ser modificada. O IBA ainda se posiciona que o curso de contábeis, não se confunde com o cursos atuarial, sendo que possuem fundamentos distintos. Isso, levou o CNE e a CES a publicarem a Resolução CNE/CES n° 10/2004, substituindo a resolução nº 6.

A Resolução CNE/CES nº 10/2004, no art. 2º, estabeleceu que a organização curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, a ser observada pelas Instituições de Ensino Superior, deve ser realizada por meio de projeto político pedagógico. Nesses documentos, deve ser contemplado um perfil que revele, dentre outras, capacidades de enquadramento e atuação nos diversos modelos organizacionais, tanto nacionais quanto influenciados por modelos e normas internacionais. Segundo a Resolução, o curso de graduação em Ciências Contábeis deve capacitar o futuro contabilista para a compreensão de questões internacionais (NIYAMA et al., 2008, p. 105).

Ainda vale lembrar que no Art. 3° da Resolução CNE/CES n° 10/2004, são tratadas as condições para as quais o futuro profissional contábil deve ter capacidade;

I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

No Art. 5° dessa resolução de 2004, são destacados os conteúdos que deverão ser observados nos projetos pedagógicos e currículos dos cursos da graduação de Ciências Contábeis. Esses conteúdos deveriam ter abrangência do conhecimento das questões econômicas nacionais e internacionais, de forma que proporcionem ao egresso conhecimento da harmonização das normas e padrões internacionais, elencadas pela Organização Mundial do Comércio e das questões particulares de órgãos governamentais. Esses conteúdos foram divididos em grupos de Formação Básica, Formação Profissional e Formação Teórico-Prática (BRASIL, 2004).

Logo em 2008 a LDB passa por algumas alterações incluídas na Lei 11.741, de forma que, em seu Art. 39, fica estabelecido que todos os cursos da educação profissional passam a ter seu projeto pedagógico elaborado de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, publicadas pelo CNE (BRASIL, 2008).

Por meio dessa Lei, os cursos de formação profissional passam a ter que abordar conteúdos com maior harmonização em seus currículos. Assim o aluno receberá uma formação mais uniformizada entre as instituições.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os anos de 1.990 a 2.004, o CNE e CES publicou algumas prerrogativas direcionadas para ensino contábil, de forma que ocorreram regulamentações para o curso de Ciências Contábeis e, a cada resolução era incluído algumas exigências para as instituições de ensino contábil, tornado esse ensino mais organizado e com diretrizes mais especificas.

Por meio dessas resoluções o ensino contábil além de se tornas mais uniforme em seus conteúdos, nas mais diversas instituições de ensino, torna a formação desse profissional com

padrões mínimos de conhecimento. Para atuação no mercado exigente e complexo que os esperam.

Diante do exposto, concluímos que as atualizações das diretrizes curriculares definidas pelo CNE e CES, são de grande importância para evolução da formação. E devem continuar sendo atualizada sempre que necessário, pois a profissão contábil passa por constantes atualizações e mudanças de acordo com a demanda exigida pela sociedade .

REFERÊNCIAS

HOFER, E; PELEIAS, I. R; WEFFORT, E. F. J. Análise das condições de oferta da disciplina contabilidade introdutória: pesquisa junto às universidades estaduais do Paraná. Revista Contabilidade & Finanças, v. 16, n. 39, p. 118-135, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rcf/v16n39/v16n39a10.pdf. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 0146, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 67, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. 2003.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 289, de 6 de março de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. 2003.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CSE 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências

NIYAMA, J. K; CORRÊA, B. M; BOTELHO, D. R; SANTANA, C. M. Conhecimento de contabilidade internacional nos cursos de graduação em ciências contábeis: estudo da oferta nas instituições de ensino superior das capitais brasileiras. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/html/2352/235217215008/. Acesso em 12 out. 2018.

PELEIAS, I. R; SEGRETI, J. B; SILVA, G. P; CHIROTTO, A. R. Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. Revista de Contabilidade e Finanças da USP. São Paulo, Edição 30 anos de Doutorado, p. 19-32, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772007000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 03 de abri. 2018.

Palavras-chave: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior; Bacharelado em Ciências Contábeis;

ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS DAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

AMANDA MELCHIOTTI GONÇALVES - UNIOESTE

ROBERTO ANTONIO DEITOS - UNIOESTE

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os aspectos teóricos e ideológicos das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, dispõe-se do documento - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1], que apresenta as dez Competências Gerais da BNCC, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, bem como o documento divulgado pelo Movimento pela Base Nacional Comum, que apresenta as Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC[2].
Parte-se do pressuposto de que os aspectos teóricos e ideológicos das Competências Gerais da BNCC traduzem as concepções políticas e educacionais de um Estado, marcado pelos interesses de uma classe dominante. Nesse sentido, ter-se-á como norte a problemática: Quais são os aspectos teóricos e ideológicos das Competências Gerais da BNCC? Com o intuito de responder a tal problemática, a análise será feita com base documental, entendo-a como "[...] produto de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições" (EVANGELISTA, 2012, p. 63). Essa compreensão, permite a articulação de conceitos que configuram o movimento histórico das contradições sociais.

Aspectos teóricos e ideológicos das Competências Gerais da BNCC

Os fundamentos teóricos e ideológicos das Competências Gerais da BNCC estão alicerçados numa concepção orgânica de Estado. Em outras palavras, o Estado é a forma em que os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e

[...] na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa sobre a vontade e, melhor ainda, sobre uma vontade livre, desligada da base concreta (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

Pelas relações sociais é que se apresenta os interesses de uma classe social. Tal conceito pode ser entendido também como o poder da ideologia, defendido por Mészáros (2012), haja vista que a ideologia, segundo o autor, funciona como um sistema ideológico estabelecido e dominante, de modo a apresentar, ou desvirtuar, "[...] suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como 'normalidade', 'objetividade' e 'imparcialidade científica'." (MÉSZÁROS, 2012, p. 57). O poder da ideologia dominante controla as instituições culturais e políticas da sociedade, não obstante, a BNCC como parte constituinte da sociedade e de interesses políticos e econômicos, apresenta as Competências Gerais como forma de conservação de uma educação para o capital.

De acordo com o Estudo comparativo entre a segunda versão e a versão final, as Competências Gerais da BNCC são mais adequadas ao contexto do documento, pois "Competências" é um termo presente na maior parte dos currículos desenvolvidos no Brasil, nas reformas curriculares das últimas décadas empreendidas em diversos países e em avaliações internacionais. Em síntese:

A Versão Final da BNCC apresenta dez Competências gerais comuns a toda a Educação Básica [...] Essa visão, já anunciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e presente na maior parte das propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, nas reformas curriculares das últimas décadas empreendidas em diversos países e em avaliações internacionais, entende a competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação (Base Nacional Comum curricular (BNCC) – Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final – grifo nosso).

Evidencia-se que as Competências definidas na BNCC estão respaldadas num conceito de conhecimento que seja mobilizado, operado e aplicado em situação. Esses são os aspectos do desenvolvimento de habilidades socioemocionais que permeiam os conhecimentos e habilidades presentes na BNCC. O documento BNCC, a partir dessas Competências Gerais, remete-nos a uma continuidade de princípios educacionais que iniciaram ainda nas reformas educacionais na década de 1990, uma vez que neste período "[...] a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro" (SHIROMA et al., 2004, p. 77).

Para Carvalho (2010), a década de 1990 é marcada por profundas alterações sociais, que corroboraram em novas relações de trabalho, novas tecnologias, novas relações entre as nações, novas identidades coletivas, novas práticas e fronteiras políticas, novos padrões de vida e de relacionamento, novos movimentos sociais e novas formas de atuação do Estado.

É com essas intensas modificações sociais e principalmente o estabelecimento de novas relações de trabalho, que a BNCC se baseia em Competências Gerais, pois as Dimensões e Desenvolvimento dessas, estão voltadas para os "[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21." (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1). Em continuidade com os valores educacionais pronunciados na década de 1990, as Competências Gerais da BNCC, aludem a ideia de que "[...] para 'sobreviver' à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade" (SHIROMA et al., 2004, p. 56 – grifo da autora).

Os valores essenciais para o século XXI são traduzidos nas dez Competências Gerais da BNCC: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 – Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania.

Sem o intuito de trabalhá-las isoladamente, a reflexão que se faz é sobre a formação dos indivíduos pautada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ou seja, a educação pretendida pelo documento - BNCC, a partir dessas Competências, não é aquela que se pretende formar nos sujeitos a capacidade de conhecer a realidade em seu movimento e em suas contradições materiais e sociais (KLEIN, FAVORETO, FIGUEIREDO, 2013), antes, é uma formação de continuidade e conservação da realidade social estabelecida.

Considerações finais

Pelo exposto, constata-se que as dez competências Gerais da BNCC, representam um princípio de conservação e continuidade por meio de um discurso enunciado nas reformas educacionais empreendidas na década de 1990, ou seja, é imperativo a partir das reformas do final do século XX, apresentar categorias econômicas na formação dos indivíduos como: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, a fim de que se tenha a formação humana considerada como: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata (FRIGOTTO, 2010).

O indivíduo nesta lógica, necessita ter os aspectos de habilidades, competências, flexibilidade, docilidade, aceitação, etc. pois são meios de responsabilizá-lo pelo seu sucesso ou fracasso, por isso, torna-se significativo o uso de termos como "[...] qualidade total, formação flexível e polivalente, novas qualificações, competências, empregabilidade, etc. Tudo isso recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos." (TONET, 2016, p. 37). A formação presente nas Competências Gerais da BNCC é aquela capaz de adaptar os indivíduos às transformações do mundo globalizado e, consequentemente, às novas condições de trabalho, cuja característica está na rapidez, flexibilidade e produtividade.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. Disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

CARVALHO, Elma Júlia. Educação e diversidade cultural. In.: CARVALHO, Elma Júlia; FAUSTINO, Rosangela Célia. Educação e diversidade cultural. Maringá: Eduem, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIN, Ligia R.; FOVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni M. Z.; PROCESSO DE TRANFORMAÇÃO/CONSERVAÇÃO SOCIAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA "FÁBULA DOS PORCOS ASSADOS". Revista Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 3, p. 125-132, setembro/dezembro, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia alemã. Trad. Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/ . Acesso em 19 abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

TONET, Ivo. Educação contra o Capital. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

[1] Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 15 de dezembro de 2017, a Base referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental. No dia 4 de dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC referente ao Ensino Médio.

[2] Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/. Acesso em: 03 jul. 2019.

Palavras-chave: Competências Gerais da BNCC; Flexibilidade; Adaptação.

ATRIBUIÇÕES E PERFORMANCE DO(A) PEDAGOGO(A): APROXIMAÇÃO DE UMA REALIDADE LOCAL

ELÍZIA PERES CELESTINO - SEDUC/AM

VERA LÚCIA REIS DA SILVA - UFAM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Diante da complexidade do fazer docente e da performance do pedagogo que exerce uma função junto à gestão escolar, este estudo objetivou conhecer as atribuições efetivadas pela SEDUC/AM aos profissionais que assumiram o papel de pedagogo(a) nas escolas públicas estaduais no município de Humaitá/AM. Também busca contribuir com resultados que salientem a reflexão mais detalhada sobre sua atuação, na perspectiva do esclarecimento da importância desse profissional como parte integrante da gestão escolar. A pesquisa se delineou por uma abordagem de cunho qualitativa. Além da revisão da literatura, a coleta dos dados foi através de entrevista com duas pedagogas e consulta a documentos institucionais que indicam as atribuições desses profissionais. Foi evidenciado que as participantes reconhecem a complexidade do exercício da profissão e a importância de apreender com mais profundidade os saberes necessários para intervir na realidade escolar. As inúmeras situações vivenciadas no cotidiano da escola são desafiadoras para o êxito das atribuições propostas pela legislação vigente. Portanto, as muitas atribuições exercidas pelas pedagogas sufocam sua real função relacionada ao acompanhamento pedagógico mais restrito. Por isso, esperamos que políticas públicas voltadas à formação continuada contemple esses profissionais que desenvolvem funções junto à gestão escolar.

Introdução

A escola, sendo uma instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é o espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Neste sentido, a gestão pedagógica juntamente com a gestão escolar em parceria com os professores possui um papel preponderante nas iniciativas de estratégias articuladoras para alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

Diante da complexidade do fazer docente e da performance do pedagogo em relação ao exercício de sua função, este estudo objetivou conhecer as atribuições efetivadas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino da SEDUC/AM aos profissionais que assumiram o papel de Pedagogo(a) nas escolas públicas estaduais no município de Humaitá/AM e, neste sentido buscando contribuir com resultados que salientem a reflexão mais detalhada sobre a atuação deste profissional, numa perspectiva de evidenciar sua importância como parte integradora da gestão escolar. Por isso, levantamos o seguinte questionamento: Diante do desafio de ser pedagogo(a) como este realiza as atribuições mencionadas na legislação da SEDUC/AM?

Este trabalho tem a perspectiva de dar visibilidade a este profissional pelas atribuições que desempenha com vistas a levantar novos debates sobre a temática e suscitar reflexões no contexto da formação inicial.

O desenrolar metodológico da pesquisa

A pesquisa se delineou por uma abordagem de cunho qualitativa, que segundo Severino (2007) refere-se a um conjunto de metodologias que envolvem distintas referências epistemológicas. Podendo, também, envolver diversos documentos.

Através da técnica da entrevista, demos voz a duas pedagogas que estão exercendo a função há mais de cinco anos e para apoiar a coleta dos dados, também, consultamos o Regimento Geral das escolas estaduais e o Caderno de Orientação ao Pedagogo da SEDUC/AM.

Fundamentação Teórica

O pedagogo é um profissional que pode exercer a docência nas séries iniciais do Ensino fundamental, mas pode também exercer a função na gestão pedagógica da educação formal e não formal. A LDB nº 9.394/1996 preconiza que a formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, seja realizada em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Inserido nesse contexto, o Estado do Amazonas visando a busca da padronização dos procedimentos e o respaldo do trabalho em relação aos aspectos pedagógicos em 2011 publicou concurso público para a contratação de profissionais formados em Pedagogia para atuarem nas escolas estaduais tanto do interior quanto da capital.

Com essa nova estrutura, a equipe pedagógica ocupou uma função específica para o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com o pensamento de Silva (2016, p. 43) ao considerar que "[...] um dos fatores para que a qualidade da educação ocorra seja a presença de uma equipe pedagógica nas escolas".

Um levantamento realizado em 2018 pela equipe da SEDUC da capital sobre o quantitativo destes profissionais nas escolas, ratifica que são 2.562 pedagogos e 175 apoios pedagógicos.

No município de Humaitá/AM há o total de 8 escolas estaduais e 16 pedagogo(as), sendo: 2 apoios pedagógicos, 2 pedagogas na Coordenadoria Regional, 1 pedagoga como gestora indígena e 11 pedagogos(as) que trabalham nas escolas distribuídos por turnos (SEDUC/Humaitá).

As atribuições postas no Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas/RGEEA em seu Artigo 118 e 139, disponibiliza os princípios e as diretrizes que normatizam as ações educacionais do Sistema de Ensino do Estado, dentre elas destacamos: "Coordenar e acompanhar os professores, quanto a metodologia de ensino, ao cumprimento do planejamento curricular e ao plano de aula, a superação das dificuldades de conteúdo, domínio de classe, relacionamento com os pais ou responsáveis dos alunos".

Baseado no RGEEA criou-se o Caderno de Orientação Pedagógica, que de acordo com Barbosa (2018) as atribuições do pedagogo(a) vai desde a elaboração e execução da proposta pedagógica até o acompanhamento ao professor, aos estudantes e suas famílias.

Assim, a performance do pedagogo no âmbito educacional rege diante de muitos desafios e limitações para seu exercício enquanto articulador e mediador no campo educacional. Pode-se afirmar que este é um profissional polivalente com grandes responsabilidades, em que o seu papel está voltado ao planejamento e acompanhamento da execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição escolar.

Resultados e Discussões

Através dos dados foi possível identificar que a pedagoga 1 (P1) exerce a função há 8 anos, em uma escola que oferece o ensino médio regular no período diurno e o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos/EJA, no período noturno. A pedagoga 2 (P2) exerce a função há 7 anos e trabalha em uma escola que oferece o Ensino Fundamental II no período diurno e EJA, no período noturno. Mas, estas já experienciaram a função de professoras vivenciando o cotidiano da sala de aula.

De maneira mais específica P1 se reportou sobre seu trabalho, quando disse que costuma assumir vários papeis que não são de sua atribuição " preciso fazê-lo em contribuição para que a escola tenha um ensino de qualidade". Ressalta que seu trabalho não está pautado apenas na prática pedagógica, mas na junção de outras atribuições. Contudo, P1 reconhece a responsabilidade que tem sobre si ao dizer que: "busca desempenhar a função com dedicação apesar das dificuldades em cumpri-la em sua totalidade".

É possível verificar na fala desta participante que as responsabilidades a ela atribuída são bastante diversificadas, isto porque na vivência do cotidiano escolar surgem situações imprevisíveis que acontecem diariamente em que a presença do pedagogo, inúmeras vezes, é solicitada para solucionar problemas, conversar com estudantes e pais, além de participar de reuniões diversas. Isto impossibilita ações mais concretas voltadas para o apoio pedagógico relacionado ao ensino e aprendizagem.

Confirmando esse relato P2 ratifica que as atribuições do pedagogo(a) são bastante diversificadas ao dizer que, "diante dessa realidade muitas ações pedagógicas de supervisão deixam de ser resolvidas".

P2 tem plena consciência que há entraves para seu fazer pedagógico pela complexidade que perpassa o cotidiano da escola e reconhece que as inúmeras situações obstaculizam a dinâmica de sua função. Confirma o que Silva (2016) fala quando esclarece, ser desafiador que esse profissional dê conta de cumprir tantas atribuições que lhe são conferidas. Há uma necessidade não somente de compreender o seu fazer pedagógico, mas agir para assim transformar.

Com base nos dados coletados, constatou-se que a presença das pedagogas junto à equipe pedagógica, muito contribui com a gestão escolar, apesar das inúmeras atividades atribuídas a elas, a presença destas profissionais precisa ser valorizada com evidencia mais clara sobre suas reais atribuições.

Foi evidenciado que as participantes reconhecem a complexidade do exercício da profissão e que necessitam apreender com mais profundidade os saberes de sua profissão para intervir na realidade escolar. As inúmeras situações vivenciadas no cotidiano da escola são desafiadoras para o êxito das atribuições propostas pela legislação vigente.

Portanto, são muitas as atribuições exercidas pelas pedagogas que acumulam inúmeras atividades que sufocam sua real função diante do acompanhamento pedagógico mais restrito. Por isso, esperamos que políticas públicas voltadas à formação continuada contemple esses profissionais que desenvolvem funções junto à gestão escolar, dando apoio didático-pedagógico aos professores nas escolas.

Referências

BARBOSA, Raimundo José Pereira (coord). Caderno de Orientações para Pedagogos das Escolas Estaduais. Secretária de Educação e Qualidade do Ensino/SEDUC/AM, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Algiza Lopes e. Gestão da Avaliação no Estado do Amazonas: O papel do Pedagogo e/ou Apoio Pedagógico nas Apropriações Pedagógicas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2016.

Palavras-chave: Atribuições do pedagogo; Performance do pedagogo; Gestão escolar;

AUTONOMIA DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES NA CRIAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO (SME): IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANETE DE FÁTIMA FERREIRA CALDAS - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho se propõe a analisar a autonomia dos municípios na criação dos Sistemas Municipais de Educação (SME) e os impactos na Educação Infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica realizada com base em documentos legais, Constituição Federal (1988), LDB (1996), PEE (2015) e teóricos que subsidiam os debates na área: SAVIANI (1999), CURY (2000) e WERLE (2008) entre outros. Parte desse recorte compõe Dissertação de Mestrado. O estudo aponta que no Brasil, a legislação possibilita a coexistência de três sistemas de ensino, o federal, o estadual e o municipal que mesmo sendo determinados pelo regime de colaboração, apresentam diferenças entre si devido à complexidade de se organizarem autonomamente. Constatou-se que existem divergências com respeito a autonomia do município como responsável pelo provimento do Ensino fundamental e da Educação Infantil.

Palavras-chave. SME; Autonomia; Educação Infantil

Introdução

Para Cury (2000, p. 5) a "Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a autonomia dos mesmos".
Os municípios possuem relativa condição financeira, porém, convivem em relação de dependência com os entes federados com maior autonomia administrativa/financeira. (Cury (2000).
Buscou-se compreender o sistema de educação brasileiro, sobretudo na dimensão municipal, cujos objetivos de atendimento educacional se dão nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
Questionamos se há uma relação entre a criação dos SME e a Educação Infantil e quais os seus impactos para esta etapa educacional?

Discussões e análises

A Constituição Federal (1988) disciplina que: "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios se organizem em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino." (BRASIL, 1988). Assim atribuiu aos municípios, autonomia, para atuar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
A LDB (1996) art. 8º indica que "os Municípios poderão optar por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica".
Com base constitucional, para constituir seu SME é necessário a aprovação de uma Lei pela Câmara Municipal que crie o SME, e de um órgão normativo e um órgão executivo, com isso

cumprindo os preceitos constitucionais para o exercício autônomo de suas políticas como ente da federação. (SOARES, 2005).

A existência de Sistema, Conselho e Plano Municipal instituídos por lei indica que o município, assume formal e politicamente sua autonomia e papel no contexto dos fundamentos da gestão democrática e exercício da cidadania preconizados na CF (1988) e LDB (1996), uma vez que: "os Sistemas de ensino são o conjunto de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos" (CURY, 2000).

Para Saviani os municípios ganharam autonomia para instituírem seus Sistemas de Ensino por meio do texto da LDB (1996) e não da Constituição Federal (1988). Afirmando que esta Lei estipula que cabe aos municípios "baixar normas complementares para o seu sistema de ensino." (SAVIANI, 1999).

Saviani buscou estabelecer um conceito de sistema indicando que existem divergências e abuso nas expressões usadas para designar essa noção que geram confusões e imprecisões. Só se pode pensar em sistema, como no caso de SME, na esfera pública. E quando nos referimos, por exemplo, ao sistema privado de educação, estamos cometendo um equívoco conceitual, pois Sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (SAVIANI, 1999, p. 121).

Cury (2000, p. 2) Entende sistema como elementos coexistentes lado a lado e que, convivendo dentro de um mesmo ordenamento, formam um conjunto articulado.

Para Werle (2008), Sistema é uma forma das forças sociais locais interpretarem e inscreverem-se na educação brasileira, explicitando traços característicos e de identidade e não somente, a ação na criação de estruturas institucionais focalizando a educação escolar. (WERLE, 2008).

A indicação Constitucional da criação de SME leva em consideração as diferenças territoriais do Brasil, o qual divide-se em cinco regiões, o Estado do Paraná localiza-se na região sul, com os Estados do Rio Grande do Sul (RS) e de Santa Catarina (SC).

Consultado os dados na página da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME constamos a existência de 22 municípios com SME instituídos, Entretanto a presente pesquisa não conseguiu comprovar, por meio de leis próprias tal indicação. A busca de informações junto à SEED/PR e websites dos municípios paranaenses foi possível identificar 16 municípios que instituíram leis a respeito da criação de SME.

O Estado do RS de acordo com os dados da UNCME possui 496 municípios e 280 Sistemas de Ensino correspondente a 56,4% do total de municípios.

O Estado de SC contabiliza (em %) o maior número de SME com 86,6%, ou 254 dos seus 293 municípios.

Werle (2008, p. 6) Considera a possibilidade de os governos vêem na criação de SME uma forma de afirmação de projetos políticos [...] além da vontade de libertar-se de normas de outras instâncias, do atendimento a recomendações do Conselho Estadual de Educação, muitas vezes avaliadas como exigentes e rígidas. O interesse na constituição de SME e na criação de SME seria para articular a educação municipal. (WERLE, 2008).

No Estado do Paraná com 399 municípios foram encontrados 16 SME (pesquisas em andamento podem alterar esse número). Talvez por conta das exigências para a criação do SME, assim como pela ausência de outras receitas para esta etapa de ensino, além do FUNDEB, os demais gestores dos municípios paranaenses ainda não se sentiram motivados a criarem os seus SME.

Considerações

A criação de SME pode representar um impulso para a autonomia do município, a afirmação de projetos políticos relevantes para a população, assim como, o anseio de tornar-se independente acerca das normas de outras instâncias.
Porém, significa assumir a responsabilidade pela estruturação da educação local entendendo que o a criação do SME é apenas uma etapa, e que para consolidá-lo, exige "muita competência técnica, esforço político e recursos financeiros". (WERLE, 2008, p. 6).
Macêdo e Dias (2011, p. 175) acrescentam que "em relação à qualidade dos serviços prestados à população de 0 a 5 anos de idade, até 2007 os sistemas municipais não tinham recursos vinculados para manterem adequadamente e ampliarem a Educação Infantil."
No caso da educação infantil a sua oferta fica a cargo do município, considerado o ente federado com menor arrecadação e maiores percalços no seu financiamento. Na repartição das responsabilidades os estados e municípios devem destinar no mínimo 25% da receita proveniente dos impostos e a União cabe a proporção mínima de 18%.
Silveira; Esquinsani; Loehder (2013, p. 6) reiteram que as políticas públicas prevêem a estrutura de financiamento sob as três estruturas de governo. "Para a gestão das mesmas a Constituição Federal orienta a descentralização das atribuições, ficando para a União a responsabilidade de fixar e coordenar as normas gerais".
Os municípios podem se tornar fortalecidos, atuantes e convictos de suas responsabilidades ao levarem em consideração o significado de criar um SME local e ao questionar-se como esse SME pode ajudar a melhorar a educação local. A partir desse entendimento pode-se ampliar o número de SME e a autonomia, atingindo positivamente a educação infantil.

Referências

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em junho de 2019.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf Acesso em junho de 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer 30/2000 – Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf Acesso em junho de 2019.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. Dias, Adelaide Alves. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. RBPAE – v.27, n.2, p. 165184, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/24768/14359 Acesso em maio de 2019.

PARANÁ, Lei nº 18492, de 25 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: file:///D:/Arquivos%20Pessoais/Downloads/anexo143075_35175.pdf Acesso em junho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf Acesso junho de 2019.

SOARES, Marcos Aurelio Silva. A Descentralização do Ensino No Brasil e a Implementação dos Sistemas Municipais de Ensino: Razões e Determinações. Curitiba, 2005. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema Municipal de Ensino: Contexto do Sistema de avaliação da Educação Básica. V ANPED SUL, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-4716-int.pdf Acesso em maio de 2019.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht. ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. LOEHDER, Taís Maiara Loss. A intervenção do financiamento nas políticas públicas dos sistemas de educação federados. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anpae. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CarmemLuciaAlbrecht-ComunicacaoOral-int.pdf Acesso junho de 2019.

Palavras-chave: SME; Autonomia; Educação Infantil

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: UM OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO DA ESCOLA PÚBLICA PORTUGUESA

CARLA DANIELA PEREIRA MAIA FERREIRA - FPCEUP

ARIANA COSME - FPCEUP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ano letivo de 2017/2018 ficou profundamente marcado por uma alteração epistemológica da forma como se entende a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Ao abrigo do Despacho nº 5907/2017, publicado Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, desenvolveu-se, em regime de experiência pedagógica, o Projeto de Autonomia e de Flexibilidade Curricular que incidiu em 226 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública e privada de Portugal. Após um longo processo de auscultação dos vários atores e intervenientes nos processos educativos, estes estabelecimentos de ensino aceitaram o desafio do Ministério da Educação para reorganizar curricular e pedagogicamente de formas múltiplas os seus contextos.

O Despacho n.º 5907/2017 assume a "educação como um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades" (p. 13881) em que o sucesso é sinónimo de aprendizagens efetivas e significativas que permitam aos alunos possibilidades de resposta aos desafios que a sociedade coloca. Sob o chapéu da inclusão e da diferenciação pedagógica este projeto procura promover respostas locais, flexíveis e contextualizadas às múltiplas necessidades dos diferentes alunos. O PAFC incidiu nas turmas dos anos iniciais de ciclo, ensino secundário e cursos de formação (1.º, 5.º, 7.º, 10.º e 1º anos de formação). No âmbito do projeto de autonomia e de flexibilidade curricular cada estabelecimento de ensino encontra a possibilidade de "gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade, ou, no caso dos cursos de educação e formação de jovens e dos cursos profissionais, da carga horário total do ciclo de formação" (Despacho n.º 5907/2017: art.º 6.º).

O PAFC traz consigo dois documentos estruturantes, o "Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória" e as aprendizagens essenciais. O primeiro documento revela-se assim central na reconfiguração do ato educativo. Refletindo sobre uma escolaridade obrigatória de doze anos e a necessidade de percursos educativos diversificados, juntamente com o avanço tecnológico e estrutural das sociedades, impera hoje a necessidade de se "preparar para o imprevisto, o novo, a complexidade, e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida" (p. 6). Assim, com base em princípios, uma visão de cidadão a valores define-se dez competências chave que devem orientar o ato educativo. Entende-se que estas competências são "combinações complexas de conhecimentos, de capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados" (p. 10). O segundo documento determina um conjunto de aprendizagens essenciais sobre as quais todos os alunos se devem apropriar e que ditam o património cultural comum a ser trabalhado na escola portuguesa.

Neste âmbito realizou-se um estudo avaliativo compreensivo (modelo orientado para a gestão in Worthen e Sanders, 1987) que se debruçou em 130 estabelecimentos de ensino que

constituem uma amostra de conveniência robusta (57,2 % do número total de estabelecimentos de ensino que iniciaram o piloto PAFC) correspondendo a uma distribuição pelo território nacional de forma similar à distribuição das escolas que integraram a totalidade do piloto de implementação do PAFC. Salienta-se que este estudo procurou identificar e disponibilizar informação relevante que pudessem fundamentar as decisões por parte do Ministério da Educação (Afonso, 2005). Com a preocupação de trazer para a discussão a reflexão e participação dos atores educativos que participaram neste projeto, podemos considerar que esta avaliação foi entendida como um processo através do qual se projetam, obtêm, conferem e organizam informações e argumentos frutos da reflexão sobre o PAFC e os desafios que se colocaram às escolas, às direções/coordenações, aos professores e aos alunos.

Decorrente dos resultados deste estudo, em julho de 2018, o Governo Português decide alargar esta oportunidade a todas as escolas do País. Um ano depois da sua generalização podemos afirmar que encontramos um país a diferentes ritmos e velocidades. Decidimos a atender às especificidades de cada contexto e de cada criança e jovem encontrámos, em Portugal, um conjunto de práticas de flexibilização e de inovação que procuram que as aprendizagens de todos os alunos se tornem culturalmente significativas. Com este trabalho pretendemos tornar visível as diversas iniciativas que estão a ser levadas a cabo pelas diferentes escolas que compõem o território português.

Referências Bibliográficas:

Afonso, Natércio (2005). Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico. Porto: ASA Editores.

Palavras-chave: inclusão; escola; práticas pedagógicas e curriculares; autonomia e flexibilidade curricular

AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI/RJ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA

GISELE COELHO DE OLIVEIRA - FME

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NITERÓI/RJ: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA

O direito a ter acesso à educação formal foi construído no Brasil de forma muito lenta, e durante este processo nem sempre estar numa escola foi sinônimo de direito de aprender e se desenvolver. Apesar da existência de creches e pré escolas públicas, a perspectiva da universalização de acesso à Educação Infantil teve início no Brasil apenas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1998), na qual esta etapa de escolaridade passou a compor o quadro da Educação Básica. A meta da universalização do atendimento a crianças nesta etapa foi fortalecido no ano de 2009 com a emenda constitucional 59 (EC 59/2009) a partir da qual parte da Educação Infantil, ou seja, a pré-escola passou a ser obrigatória.

Em função desta realidade, a partir de 2009 os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender à determinação da universalização da pré escola. Niterói/RJ destacou-se neste contexto implantado uma política pública específica com vistas à universalização da Educação Infantil e formação integral da criança até 5 anos de idade, adotando a formação de professores para a primeira infância como estratégia para garantia de educação de qualidade.

Foi realizada uma pesquisa de campo com o objetivo de investigar os desdobramentos do Programa de Educação Infantil implantado e seus resultados no que se refere ao acesso, permanência e garantia de direitos das crianças de 0 a 5 anos. Além disso a pesquisa visou mapear o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a infância, investigar as principais mudanças instituídas pelo Programa na Educação Infantil do sistema municipal de educação e analisar os parâmetros de qualidade definidos pelo Programa.

Cientes de que há poucos estudos sistemáticos publicados sobre ações de municípios com vistas a ampliação da oferta da Educação Infantil e especificamente sobre a política implantada pelo referido município, e considerando que a avaliação de uma política pública poderá contribuir para seu aprimoramento constituindo-se em uma crítica construtiva ao mesmo, esta pesquisa se justifica.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas analisadas na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin. Foram inseridos na pesquisa participantes do órgão gestor da educação diretamente ligados à implementação do Programa e equipe técnica e professores de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) onde o programa foi implantado. Foram entrevistados o secretário de educação responsável pela implantação do Programa, a atual secretária de educação do município, a coordenadora/diretora de Educação Infantil do período de implantação do Programa e a atual coordenadora/diretora de Educação Infantil desta rede. Na escola, foram inseridas a diretora geral e adjunta e quatro professoras que são estatutárias e estão lotadas na escola desde sua inauguração, bem como duas mães de crianças matriculadas.

A pesquisa possibilitou perceber que por decisão política, a gestão municipal do ente federado pesquisado decidiu investir em um programa próprio, que para além da ampliação e reestruturação da rede física, objetivava implantar uma política pública de Educação Infantil pautada nos eixos da formação de professores para a Educação Infantil e no estímulo à potencialização de um currículo pautado no cuidar, educar e brincar dentre outras especificidades.

Como campo das políticas públicas relativamente recentes no Brasil, a Educação

Infantil é um espaço em disputa, demandando pesquisas que investiguem tanto os impactos do ordenamento legal quanto dos programas e projetos implementados. É no conjunto desses apontamentos que se justifica a necessidade de desenvolvimento desta pesquisa, situada no campo das políticas públicas de Educação.

O Programa Mais Infância, que se baseia nos Programas Federais Brasil Carinhoso e ProInfância, foi lançado pelo prefeito do município de Niterói/RJ, Rodrigo Neves, em março de 2013; apresentava como objetivo principal qualificar e expandir em 80%, até o ano de 2016, a Rede Municipal de Educação Infantil.

A cidade de Niterói tem o sétimo maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do país e é a primeira colocada entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro. Ainda de acordo com os dados de 2010, a cidade tem a segunda maior renda do país.

Pela pesquisa verificou-se que a política implantada tem suas diretrizes e ações referendadas em leis e documentos normativos brasileiros que colaboram para garantir às crianças até cinco anos de idade desta cidade o direito de se desenvolver em espaços de Educação Infantil de qualidade. Os pontos destacados da política foram: a disponibilização de recursos, materiais adequados à infância e bidocência (prática específica deste município de ter em uma única turma numa mesma sala de aula dois professores com a mesma formação e as mesmas atribuições).

Além de garantir o acesso, os municípios precisam garantir uma Educação Infantil de qualidade. Qualidade aqui entendida como qualidade social. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Precisamos também entender a educação como uma prática social e um ato político (FREIRE, 1982).

O maior destaque dado nesta política implantada foi o eixo da formação de professores específica para a Educação Infantil, que foi entendida pelos gestores e pelos professores, como um instrumento de fortalecimento das práticas mais adequadas à primeira infância. Esta ação municipal está em consonância com os referenciais nacionais que norteiam as políticas de Educação Infantil no Brasil.

A análise do discurso de um dos gestores demonstrou na unidade de significação referente à formação de professores que o gestor tinha clareza de que a mudança pedagógica teria que acompanhar as mudanças da rede física, proporcionando assim não apenas novos prédios, mas nova política de Educação Infantil municipal. Outro fator a ser destacado é que a oferta de formação específica para formação de professores da primeira infância se ampliou para os profissionais das creches conveniadas que fazem parte do sistema municipal, viabilizando assim a oportunidade de melhor qualidade das práticas pedagógicas também destas instituições.

A importância desta formação específica para melhorar a qualidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil, bem como ampliação da oferta para professores das creches comunitárias, também foi percebida pelos gestores.

Outra vertente importante voltada para os professores e sua formação se fez presente na categoria oriunda do discurso dos gestores: Professor de 40 horas com perfil específico para a Educação Infantil. Tal ação encontra respaldo nas orientações da Resolução 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Educação Básica, na qual a uma educação integral,

dotada de qualidade social, requer também que os professores trabalhem em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas e tempo integral em uma mesma escola. Além disto, ao referir-se a um professor de perfil específico para a Educação Infantil, esta diretriz do Programa se enquadra também nas orientações dos parâmetros de qualidade da Educação Infantil do MEC, pois nele está estabelecido que é um direito das crianças terem professores formados especificamente para esta etapa da Educação Básica.

Entre os discursos dos gestores escolares a formação de professores implantada pela política pública municipal também foi apontada como relevante, incluindo outra perspectiva pois a formação também foi estendida aos professores contratados, o que nos sugere que ampliação de vagas na formação tenha possibilitado práticas mais coerentes entre professores concursados e professores contratados. De fato, a formação continuada acessível a todos os professores, sem distinção, fortalece as práticas cotidianas para que as crianças tenham garantido seu direito de aprender e se desenvolver em ambientes que maximizem suas potencialidades por meio da convivência com profissionais capacitados. Destacamos que a valorização dos profissionais da educação é um princípio constitucional que não diferencia os profissionais por seus vínculos com os sistemas de ensino.

Além disto, os professores também afirmaram que consideram que a formação ofertada lhes possibilita condições de ofertar às crianças práticas mais adequadas às crianças e ao seu desenvolvimento. Assim, pode-se considerar que embora outros aspectos tenham sido apontados como relevantes nesta política implantada que foi descrita como uma política pública capaz de garantir os direitos das crianças pequenas desta cidade, a formação de professores foi a que mais se destacou.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Programa Mais Infância. Niterói: SEMECT, 2013 (Material de divulgação).

Palavras-chave: Educação Infantil; Programa Mais Infância; Política Pública; Formação de Professores

AVALIAÇÃO DOCENTE E FEEDBACK: ALINHAMENTO DE IDEIAS NEOLIBERAIS DE AMPLITUDE INTERNACIONAL NA ESCOLA

CLARICE MARTINS DE SOUZA BATISTA - SMC

ROSE MARI TROJAN - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Não existe imparcialidade.
Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou excludente?
Paulo Freire

O presente texto apresenta o alinhamento de ideias neoliberais com o processo de tutoria pedagógica em colégios estaduais paranaenses, a partir da *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem* (TALIS) da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia professores e diretores dos anos finais do ensino fundamental[1]. A pesquisa está em sua terceira rodada e o Brasil participou de todas as três. A OCDE afirma que a pesquisa tem a intenção de influenciar as políticas educacionais dos vários países participantes no que se refere às práticas docentes e gestão dos sistemas educativos.

Nosso objetivo é problematizar as condições de valorização docente no atual contexto paranaense, no qual o funcionalismo público encontra-se em greve (desde 25/06/19)[2]. A metodologia aplicada a este estudo parte de uma leitura crítica dos relatórios TALIS (OCDE, 2009, 2013, 2019) sobre as orientações da OCDE para o processo de feedback e avaliação docente, identificando essa influência no cotidiano escolar. Na rede estadual de ensino do Paraná, a equipe da secretaria estadual de educação do atual governo, apresentou o projeto *Tutoria Pedagógica* que, segundo o site do Estado "tem como objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem, combater o abandono escolar e diminuir os índices de reprovação na rede estadual de ensino." [3]. No projeto os "encontros são realizados uma vez por semana com as equipes pedagógica e diretiva das escolas inseridas no projeto e a cada 45 dias com as demais escolas da rede estadual", observando como comunicado na prática escolar que que a visita semanal poderá ocorrer em um dos três períodos e não necessariamente nos três semanalmente.

Com isto, vivenciamos na educação paranaense a ação de acompanhamento de tutores pedagógicos na escola. Um processo que precisa ser problematizado. Nós defendemos a importância da formação continuada em serviço e consideramos os acompanhamentos e orientações muito relevantes. Porém, vivenciamos diariamente dificuldades no contexto escolar que não se resolvem apenas com o acompanhamento de um tutor, cuja função é acompanhar o ano escolar com foco na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como afirmado pelo governo do estado que "a principal meta da pasta será a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas" (PARANÁ, 2019, s/p). O IDEB em última instância vai medir a "qualidade" da educação.

Considerando a precariedade das condições materiais da escola e o quadro de profissionais insuficiente – que pode ser constatada pelos "R$ 2,4 bilhões para investimentos em programas

do ensino infantil ao médio [que] foram bloqueados pelo Ministério da Educação (MEC)", além do corte no ensino superior de R$ 2,2 bilhões[4] – consideramos que o acompanhamento de um tutor, não é suficiente. O problema da qualidade não será solucionado apenas por meio de um processo motivacional ou de um novo olhar para o que vem sendo feito, considerando que os profissionais da educação vivenciam um acúmulo de trabalho.

Observamos, nessa proposta certo alinhamento com propostas neoliberais de âmbito internacional, que atingem o âmbito nacional e chegam nas escolas públicas do Estado do Paraná. A pesquisa TALIS sugere políticas de privatização da educação, avaliação docente, adoção de sistema meritocrático para avanço na carreira e a tomada de feedeback como parte do processo de avaliação docente. (OCDE, 2019). Estas orientações da OCDE se materializam neste projeto de avaliação docente, por meio do acompanhamento por um tutor que tem a função de orientar e dar devolutivas, que pode ser denominado como feedback, com a pretensão de resolver os problemas educacionais.

A concepção de estado de Estado e a solução para a educação do secretário ficam explícitos em seu livro com propostas para a educação

Propostas para a educação: Privatizar todas as escolas e universidades públicas, implantando o sistema de vouchers. Para cada aluno matriculado, o governo paga uma bolsa diretamente à escola. Cada escola pode optar se receberá apenas a verba do governo ou se cobrará uma taxa. (FEDER e OSTROWIECKI, 2014, p. 116).

Sobre os professores afirma que "Alunos das escolas públicas estudam com professores semianalfabetos, tirando as piores notas de Matemática do mundo."(FEDER e OSTROWIECKI, 2014, p. 14). Este secretário, graduado em Administração e mestre em Economia, afirma que:

Nosso trabalho na secretaria será para dar apoio à estrutura, aos diretores de escola para que eles possam apoiar os professores a darem uma boa aula. Sozinho é muito difícil. Quero transformar o professor numa das profissões mais valorizadas do estado, pois somente com o professor se sentindo valorizado é que temos uma educação de qualidade. (PARANÁ, 2019, s/p).

Entretanto, essa valorização não se expressa em condições de trabalho, mas em um projeto de tutores nas escolas. Tal como nos relatórios TALIS, não se percebe a necessidade de se investir na melhoria na situação salarial do professor e nem nas suas condições de trabalho. Em vídeo, o secretário afirma que tomará medidas para que os diretores demitam os professores contratados que avaliam não estar correspondendo.[5]

Ao analisar os questionários do professor da pesquisa TALIS, encontramos perguntas que potencialmente podem instigar respostas, que são utilizadas nos relatórios para valorizar o perfil docente intencionado pela OCDE que omitem a consideração sobre as condições de trabalho do profissional e as responsabilidades dos órgãos públicos nesse âmbito. Como dado coletado pela TALIS 2019, observa-se a falta de investimento na educação brasileira em relação à média dos países que participam da pesquisa. No caso de diretores que precisam fazer uma gestão da escola com escassez de recursos observa-se que em escolas públicas na média Talis é de 27 o percentual de constatação. Já na realidade Brasileira o percentual é de 71. A realidade brasileira é muito dispare em relação a mundial. (OCDE, 2019)

Há na pesquisa TALIS a preocupação em coletar informações sobre os procedimentos de avaliação e *feedback* realizados com os professores. Para a OCDE, o *feedback* pode ser um meio de influência positiva no ambiente de trabalho, provocando mudanças de comportamento seguindo um padrão determinado pela própria OCDE que utiliza os dados que professores e diretores apresentam nas suas respostas. Afirmam que

a avaliação da escola pode afetar a natureza e a forma de apreciação dos professores e do feedback que pode, em troca, afetar as práticas dos professores em sala de aula. Existe, portanto, uma oportunidade para os fazedores de políticas e administradores, de moldar a estrutura da avaliação para aumentar a performance e para mirar em áreas específicas da educação nas escolas. (OCDE, 2009, p. 139).

O relatório de 2013, sobre feedback observa que

O retorno recebido pelo professor (feedback) foi definido de maneira ampla e inclui qualquer tipo de diálogo com o professor sobre o seu trabalho, tendo como base algum tipo de interação com este trabalho, seja por meio de observação de sala de aula, seja analisando e discutindo o planejamento, o currículo ou os resultados dos alunos. Este feedback pode ser dado por meio de conversas informais ou de maneira mais formal e estruturada. (OCDE, 2013, p. 27).

Além do processo de feedback, para a OCDE a avaliação teria condições de aumentar a autoeficácia dos professores. Desde o primeiro relatório da pesquisa TALIS de 2009 já fica evidenciada a preocupação com a avaliação.

A pesquisa observa que realizar avaliações e dar *feedback* são medidas para a gestão escolar em que é possível se levar ao desenvolvimento de autoeficácia, por meio de medidas que podem desenvolver a resiliência – tal como o reconhecimento e valorização dos pontos positivos do desempenho, que reforçam a autoestima e a autoconfiança, assim como o modo como é realizado o *feedback.*
Além dos alinhamentos já indicados, constata-se que, semelhante a TALIS, a tutoria propõe assistir as aulas dos professores para avaliá-los. Ou seja, independente das condições de trabalho, cabe ao professor resolver os problemas.

REFERÊNCIAS:

FEDER, R, OSTROWIECKI, A. Carregando o Elefante: como livrar-se do peso que impede os brasileiros de decolar. Hemus. Edição Revisada – versão 9. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/14724912/CARREGANDO_O. Acesso em: julho de 2019.
PARANÁ 2019. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7853&tit=Renato-Feder-assume-a-Secretaria-da-Educacao-e-Esporte. Acesso em 07/07/2019.
OCDE 2009: Nota para o Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em:http://download. inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/ Briefing_Talis_16-06-2009.pdf. Acesso em: 08/07/2019.

OCDE 2013. Brasília, DF. isponível em:http://portal.inep.gov.br/web/talis/talis-2013. Acesso: 08/07/2019.

OCDE 2019. Relatório Nacional I. Pesquisa Internacional Sobre Ensino e Aprendizagem. ttp://portal.inep.gov.br/talis/resultados. Talis 2019. Volume I. Acesso em 08/07/2019.

[1] http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8101&tit=Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao-escolar-e-acoes-pedagogicas
[2] http://www.sindijuspr.com.br/noticias/3/noticias/10472/fes-aprova-greve-unificada-dos-servidores-publicos-do-parana
[3] Iniciado em abril de 2019. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8101&tit=Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao-escolar-e-acoes-pedagogicas
[4] https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,na-contramao-do-discurso-oficial-mec-congela-r-2-4-bi-da-educacao-basica,70002815259
[5] https://www.youtube.com/watch?v=VZH_aWrdvkE

Palavras-chave: Feedback; Condição de trabalho; Avaliação Docente; TALIS.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO PELA BASE NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO

IVANILDA DANTAS DE OLIVEIRA - UFPB

ADELAIDE ALVES DIAS - UFPB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Neste artigo, objetivamos analisar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, consideramos relevante contextualizar a influência dos ideários neoliberal e do neoliberalismo de Terceira Via nesse processo. Assim, a seguinte problemática orientou a produção desse texto que resulta de uma pesquisa de doutorado, em andamento: em que medida o empresariado e seus intelectuais assumiram a direção no processo de elaboração das várias versões da BNCC? A metodologia de abordagem qualitativa, conjuga o método dialético hermenêutico e a pesquisa documental. A opção pelo método dialético de pesquisa deve-se a necessidade de investigar o fenômeno em estudo (BNCC) no contexto social, histórico-político, econômico, buscando apreender sua totalidade e complexidade a partir dos pressupostos implícitos, contradições, oposições, conflitos, rupturas em discursos, textos, leis, comunicações, etc (GAMBOA, 2012).

A década de 1980, no Brasil, embora tenha sido, do ponto de vista econômico, um período de inflação acelerada, endividamento, baixo crescimento e desemprego, também foi um período efervescente em prol de conquistas democráticas. Nesse contexto, houve o avanço das forças progressistas e a redefinição das regras políticas, ensejando a difusão de uma proposta contra hegemônica para a sociedade brasileira. Ressalte-se que o processo da constituinte e a primeira disputa presidencial direta evidenciaram as disputas travadas, por projetos societários distintos, pelos movimentos operário e popular e pelas classes dominantes.

Apesar dos avanços conquistados pela reforma democrática do Estado brasileiro, a crise econômica nacional e internacional expandida nos anos de 1990, contribuiu para a "recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia burguesa" (NEVES, 2005, p.89).

No Brasil, a partir de 1990, o modelo neoliberal ganha força e a adesão dos políticos eleitos pelo voto direto, que implementam a desregulamentação da economia e realizam a reforma do Estado, seguindo rigorosamente as diretrizes impostas pelo Fundo Monetário Nacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD).

Neves (2005), analisando as reformas vividas pelo país, explicita que a consolidação do projeto de sociabilidade burguesa no Brasil vem se dando em etapas. Na primeira etapa, sucedeu o ajuste econômico e no âmbito da sociedade civil a desqualificação da política, o combate ao sindicalismo autônomo e a proliferação de novos movimentos sociais. Na segunda etapa, compreendida entre 1995 e 2002, sob a administração do presidente Fernando Henrique, impôs-se a privatização, principal política estatal, e, na área social, implantou-se o Programa Comunidade Solidária, aportado aos princípios da participação, solidariedade e responsabilidade social. Na terceira etapa, sob a direção do presidente Lula da Silva, há a continuidade do projeto de sociabilidade da Terceira Via, através da manutenção de uma

política monetarista e de uma política social que busca consolidar a formação do novo homem coletivo.

Segundo Martins (2008), no ano de 2006, a burguesia empresarial brasileira instituiu o projeto "Compromisso Todos pela Educação", ancorado no neoliberalismo de Terceira Via, com representantes das três esferas públicas: dirigentes do Conselho Nacional dos Secretários da Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e representantes de organizações da sociedade civil. O referido projeto significou uma estratégia dos empresários para obter o consenso em relação à utilização, no âmbito das escolas públicas, de mecanismos de gestão guiados por critérios de eficiência e eficácia, legitimando o discurso da responsabilidade social, enunciado empregado pelo neoliberalismo da Terceira Via.

Desde 2013, o Ministério da Educação vem defendendo, mais uma vez, a instauração de um currículo nacional, referendado nos seguintes documentos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2009), e, sobretudo, o Plano Nacional de Educação (2014/2024), em cuja meta 7, estratégia 7.1, propõe: "Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]" (BRASIL, 2014).

O MEC, a Undime, o Consed, pesquisadores das várias áreas de conhecimentos e das diversas etapas da Educação Básica participaram da formulação da BNCC, porém quem teve um protagonismo ao longo de todo o processo foi o Movimento pela Base. Esse Movimento é formado, entre outros, por membros de organizações privadas como Fundação Lemman, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, representantes de instituições públicas e pesquisadores nacionais e internacionais. Conforme Adrião e Peroni (2018, p.56) "esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um "movimento" de base empresarial e "por fora" do Estado é investido de prerrogativas de governo".

Freitas (2014) explicita que os reformadores empresariais tanto disputam o controle da gestão escolar, quanto o processo formativo (objetivos, métodos e avaliação), aspectos fundantes para o alinhamento da escola a ideologia do mercado.

As discussões sobre a BNCC foram iniciadas em 2013 a partir do Movimento Pela Base. A primeira versão do documento foi disponibilizada em um portal para consulta pública em 30 de julho de 2015. Após a coleta e sistematização das contribuições foi publicada em maio de 2016 a segunda versão. Esta versão foi analisada em seminários estaduais coordenados pelo CONSED e pela UNDIME. A terceira versão, definida após o impeachment da Presidenta Dilma, foi entregue no dia 06 de abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que promoveu cinco audiências públicas entre julho a setembro, uma em cada região do país, com caráter consultivo. O documento foi aprovado pelo CNE, com algumas modificações, no dia 15 de dezembro de 2017, e esta última versão homologada pelo Ministro da Educação, José Mendonça Filho, no dia 20.

Cabe destacar que a influência dos aparelhos privados de hegemonia na educação pública vem ganhando força desde a década de 1990 e, em relação ao seu papel na formulação da BNCC, ampliou-se ainda mais no governo Temer, pois, após o golpe constituiu-se uma nova equipe no interior do Ministério da Educação, com o objetivo explícito tanto de adequá-la, ainda mais, aos interesses do mercado, quanto para atender frações da burguesia conservadora, representada por parte das igrejas evangélicas pentecostais e pelos defensores do "Projeto Escola sem Partido".

Aguiar (2018) explicita que com a revogação da portaria de recondução e nomeação de novos conselheiros a composição do CNE foi alterada e, consequentemente, a sua correlação de forças. Desse modo, a BNCC foi aprovada em meio a uma tramitação que no próprio CNE optou-se "pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria" (AGUIAR, 2018, p.23).

No contexto descrito por Aguiar, constata-se que a conjuntura política em que se deu a aprovação da BNCC evidenciou disputas e correlações de forças entre concepções distintas de educação e currículo, bem como a hegemonia da classe detentora do capital e de seus intelectuais e, portanto, a subordinação da educação pública à lógica do mercado.

Diante do exposto, concluímos que na conjuntura atual brasileira ampliou-se o fortalecimento da hegemonia representada pelo capital financeiro e, nesse contexto, foram propostas reformas curriculares com o objetivo do alinhamento da educação à lógica do mercado. Ressalta-se que o processo de elaboração da BNCC teve a direção de grandes conglomerados nacionais e internacionais e que por meio da sua implementação objetiva-se a formação técnica para o trabalho, a ampliação do mercado educacional e a consolidação de uma nova sociabilidade.

Referências

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.[Livro Eletrônico]. Recife,2018.

AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de educação mediante pedido de vista e declaração de votos. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.[Livro Eletrônico]. –Recife,2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Versão preliminar, 2015; 2ª Versão Revista, 2016; 3ª Versão Revista, 2017

_____Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____ Plano Nacional de Educação. PNE 2014-2024. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

FREITAS. L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educ. Soc., Campinas, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014

MARTINS, André Silva. Todos pela educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31. Anais Caxambú, 2008, p. 1-16.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A nova pedagogia da hegemonia –estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Terceira Via; Base Nacional Comum Curricular

BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: DESCOMPASSOS COM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988)

JUNIOR BUFON CENTENARO - UPF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO: DESCOMPASSOS COM OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ (1988)

Introdução

A Constituição Federal estabelece uma hierarquia de objetivos educacionais, estando em primeiro lugar "o pleno desenvolvimento da pessoa", na sequência, o preparo para o exercício da cidadania, e por último, o preparo para o mundo do trabalho (Art. 205). Dessa forma, parece-nos claro, que as políticas educacionais, a partir dessa definição constitucional, estão constantemente desafiadas a orientar uma educação que prime pelo desenvolvimento da pessoa e da dignidade humana. Entretanto, a literatura especializada demonstra que as decisões políticas estão tomando o caminho inverso desta hierarquia de objetivos ao consolidarem um viés economicista. Autores como Silva (2008; 2018), Pacheco (2003), Kuenzer (2002), Laval (2004) e Nussbaum (2015) indicam em seus estudos, que as políticas curriculares dos últimos anos representaram uma guinada para uma concepção de educação básica, que possui como prioridade, o preparo para o trabalho e o desenvolvimento econômico.

Tendo presente tais referências, nos propomos investigar, no presente estudo, em que medida a BNCC e a Reforma do Ensino Médio poderiam representar um descompasso com os próprios objetivos educacionais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Trabalha-se com a hipótese que a opção radical destas políticas curriculares por uma abordagem de competências, constituiu-se desproporcional com relação ao primeiro objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa. A pesquisa caracteriza-se com relação a sua natureza como básica e ancora-se no método analítico-hermenêutico; quanto ao procedimentos, consiste numa pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo geral consiste em analisar descompassos entre a BNCC e Reforma do Ensino Médio com relação a hierarquia de objetivos educacionais da Constituição Federal (1988). Os objetivos específicos propõem: a) identificar a abordagem das competências como ponto nevrálgico do descompasso entre tais políticas curriculares e a Constituição Cidadã; b) delinear os riscos de uma educação que torna secundário o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Referencial teórico

A análise das contradições inerentes aos documentos de política curricular não é tarefa fácil, dado que, estão revestidos de um discurso que não revela todas as facetas envolvidas no decorrer de sua formulação. O ponto nevrálgico que nos permite localizar a contradição das políticas analisadas por este estudo em relação aos objetivos educacionais da Constituição Federal, é a opção pelo currículo por competências. O uso da noção de "competências" tem sido prioritário nas reformas curriculares dos vários níveis e modalidades de ensino no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) marcam a consolidação da abordagem por competências na educação básica brasileira, sendo referências para as diretrizes curriculares e para avaliar o desempenho escolar, além de

constituírem-se como objetivos de aprendizagem, ou seja, como linha de chegada, que os alunos deverão alcançar no decorrer de sua formação escolar.

Ao definir de forma normativa a abordagem por competências, os formuladores das políticas ignoraram as discussões e produções no campo de pesquisa em política curricular que evidenciam a falta de consenso sobre o significado de competência e, somado a isto, o emprego problemático e inadequado desta abordagem. Para tornar essa alegação mais clara, recorremos à algumas contribuições de pesquisadores das políticas curriculares direcionadas à escola.

De acordo com Silva (2008; 2018), existe uma relação muito próxima entre as competências e a formação administrada; a tese da autora, sustenta que isso se deve em função da negação da dimensão histórico cultural da formação humana. As competências, por natureza, englobam noções de que o os indivíduos precisam se adaptar ao meio, ao mercado de trabalho e às mudanças tecnológicas. Segundo Silva (2018, p. 11), "esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças no 'mundo do trabalho', associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional".

Para Pacheco (2003) e Laval (2004), as competências estão associadas a incursão da racionalidade neoliberal nas políticas curriculares. Para estes autores o currículo por competências vem sendo difundido e defendido por organismos internacionais (OCDE, OIT, FMI, Banco Mundial), que estão diretamente interessados nas medidas econômicas e sociais com vistas ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a educação seria uma engrenagem para o progresso econômico dos países, desde que todos a modelem conforme as diretrizes destes organismos. Na ótica destes dois pensadores, o discurso propalado pela abordagem das competências revela a incorporação de um ideário neoliberal nas políticas curriculares em diversos países, entre eles, o Brasil. Os conceitos de *eficiência*, *igualdade* e *excelência* são incorporados e operacionalizados por meio da escolha (escola que se adequa as demandas), do conteúdo (controle do conhecimento oficial a ser transmitido; currículo nacional) e do caráter (desinstitucionalização do papel da escola e submissão à lógica do mercado). Diante disso, as competências materializam um perfil gerencialista e de controle dos processos escolares, ficando comprometidos os clássicos objetivos da escola republicana de educar para a cidadania, para a autonomia intelectual, para o raciocínio crítico.

Por fim, Kuenzer (2002), oferece uma reflexão acerca das competências como preparação para o mercado de trabalho e a impossibilidade de a escola realizar com êxito essa tarefa. Para a autora, a competência se realiza como práxis, numa relação entre atividade teórica e prática do trabalhador/cidadão. A escola, por natureza, é um espaço de produção teórica, trabalho intelectual, articulado à prática, sempre que possível. Se a competência se desenvolve na prática social numa relação entre saberes teóricos, tácitos e prática, se está exigindo da escola, algo que não é de sua natureza. Significa que a escola, tem por excelência o trabalho intelectual, que na medida do possível, precisa estar ligado aos processos produtivos, mas não submisso a eles. O resultado de um currículo por competências, na ótica de Kuenzer (2002), é uma escola certificadora, que esvazia a possibilidade das classes trabalhadoras se apropriarem do conhecimento.

Resultados

Diante do exposto, evidencia-se que o emprego das competências nas políticas curriculares analisadas, como direitos e objetivos por excelência da educação básica, constitui-se como inadequado e problemático. As fortes ligações da abordagem por competências com a educação gerencialista, com o ideário neoliberal e a formação sujeita ao controle, são suficientes para colocar em questão as recentes políticas curriculares. Há um recuo expressivo das humanidades na etapa do ensino médio, pois os componentes estão no conjunto dos intenerários formativos

opcionais, portanto, não obrigatórios para todos os estudantes. Além disso, a organização do conhecimento a ser ensinado em forma de códigos alfanuméricos, indica um percurso curricular minuciosamente preestabelecido, indicando assim uma formação sujeita ao controle.

Estes indicativos precisam despertar uma postura crítico-reflexiva diante das mudanças ocasionadas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, haja vista que há fortes evidências de que o primeiro objetivo educacional estabelecido pela Constituição Federal do "pleno desenvolvimento da pessoa" estaria ameaçado.

Esta questão é amplamente preocupante, pois os estudos de Nussbaum (2015), com relação ao desenvolvimento de alguns países, como é o caso da Índia, África do Sul e dos Estados Unidos, revelam que "produzir crescimento econômico não significa produzir mais democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa, educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais" (2015, p. 15). Com base nisso, apostar numa concepção de educação voltada para a cidadania significa assumir um compromisso com o pleno desenvolvimento da pessoa. Esta opção não exclui a relevância de preparar para o trabalho e para os desafios do setor econômico. Dessa forma, ao pressupor o desenvolvimento humano na educação da sociedade democrática, afirma-se que o "ser cidadão" precede o "ser trabalhador" e o "ser consumidor".

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, dezembro de 2017a. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 19 de junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. (2017b). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro- 2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em 20 de agosto de 2018.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, 28, maio/agosto 2002. 1-10. Disponivel em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539/0. Acesso em: 11 Dezembro 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PACHECO, J. A. **Políticas currículares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, M. R. **Currículo e competências:** a formação administrada. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 34, 22 Outubro 2018. 1-15. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fevereiro 2019.

Palavras-chave: Bncc; Reforma do Ensino Médio; Competências; Políticas Curriculares.

BREVES REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO

CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP

TAMMY RIBEIRO - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo objetiva realizar reflexões acerca de políticas públicas para o acesso ao ensino superior público brasileiro, direcionadas à jovens economicamente vulneráveis. O contexto histórico a ser considerado será o neoliberalismo. A metodologia utilizada será revisão bibliográfica. O objetivo é verificar a abordagem governamental para a elaboração de políticas públicas para o ensino superior do país, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva.

A maioria dos estudantes do ensino superior público são de classes "abastadas" da população brasileira. Assim, a desigualdade social exclui uma boa parte da população jovem, a qual deveria frequentar cursos superiores, por meio do qual possa pudesse adentrar no mercado de trabalho, garantindo melhores condições de subsistência e qualidade de vida. Sendo assim, em razão dessa exclusão social, são imprescindíveis Políticas Públicas direcionadas para este público jovem economicamente vulnerável. Elas são um conjunto de ações governamentais voltadas para o atendimento de necessidades das áreas específicas de uma nação. Por meio delas, os indivíduos podem reivindicar os seus direitos, a fim de atender as suas necessidades básicas, como por exemplo: a educação superior.

O direito à educação está previsto na Constituição Federal, nas leis, nos decretos, dentre outros documentos norteadores do ensino. Entretanto, é na Constituição Federal que este direito ganha status de direito social, sendo que o disposto nas letras deste diploma irradia os seus efeitos para os demais diplomas infralegais.

A democratização do ensino se encontra paralelamente envolvida com o direito à educação. Para Pochmann (2016, p. 1243), este direito "tomou forma de lei e a democratização escolar se configurou como uma expansão massificada".

Entretanto, necessário trazer à presente discussão os reflexos que o sistema capitalista imprimiu no tocante à educação brasileira, antes de se falar em governos neoliberais. A democratização do ensino, segundo Pochmann (2016, p. 1243), foi influenciada por este sistema econômico, sendo necessário, então, a incorporação e o engajamento de toda a sociedade, pois, segundo ele, corre-se o "risco de aprofundar os grandes desequilíbrios e gerar conflitos mais intensos".

A educação, sob este aspecto, se encerra como um direito social, garantido pela Carta Maior da República Federativa do Brasil. E por direito social entende-se um complexo de garantias às quais permitem que os indivíduos possam receber do Estado a prestação de serviços públicos, como segurança, saúde, laser, bem-estar, educação, dentre outros.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova ordem jurídica, em que a partir deste momento histórico foram traçadas as linhas gerais para a efetivação dos direitos sociais, até

então estes direitos eram mitigados, vez que a sociedade brasileira se encontrava em um contexto de governos militares.

Com o avento desta nova ordem constitucional e legal, no ano de 1988, o direito à educação passou a ser trabalhado sob o enfoque social. Posteriormente a esta data, o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (período que iniciou em 1994 e finalizou no ano de 2002) foi marcado por orientações neoliberais. Entretanto, este governo não se preocupou com o funcionamento da máquina pública, vez que o primado maior do neoliberalismo é justamente o contrário, ou seja, o afastamento da gestão pública e consequentemente dos serviços públicos aos cidadãos. A sua governabilidade foi caracterizada pela diminuição do tamanho do Estado, no sentido de minimizar a interferência pública na área social e econômica, comprometendo desta forma a prestação e a oferta de serviços públicos, em descompasso com o gradual aumento populacional brasileiro. Na área da educação superior pública, não foram observados grandes avanços no quesito expansão do ensino e no quesito das populações discentes, conforme se pode constatar nas pesquisas bibliográficas. Neste governo ocorreu a mercantilização do ensino privado, que ganhou relevância e expressividade, para suprir a inércia institucional.

Já o governo Lula da Silva (2003-2012), de um modo geral, mostrou grande preocupação com a questão social da população, cujo intuito era a erradicação da pobreza. Desta forma, na área da prestação de serviços públicos, e no quesito educação pública, o país experimentou um grande avanço na elaboração das políticas públicas voltadas para o setor educacional. Quanto ao ensino superior público, este governo proporcionou a expansão e a inovação em políticas públicas para a permanência discente. Foi uma época em que foram propiciados a expansão, o financiamento público da educação superior brasileira, bem como a oferta de subsídios e bolsas para estudantes de baixo poder aquisitivo, no intuito da permanência discente nas instituições. Este governo, ao elaborar estas políticas específicas, partiu de um problema já instalado há décadas na sociedade brasileira: a desigualdade social e a pobreza da população. Assim, analistas e estudiosos afirmam que este governo transformou um problema social em elaboração de políticas públicas voltadas para o segmento específico da educação.

Segundo Carvalho (2014, p. 215), esta política pública de expansão do ensino superior no governo Lula da Silva partiu da constatação inicial de que a taxa de escolaridade líquida da educação superior do Brasil estava distante da meta de 30%, estabelecida no PNE, Plano Nacional da Educação (2001-2010). Ademais, soma-se a dificuldade da população das camadas mais pobres de adentrar em uma instituição de ensino superior. Entretanto, ainda que tais barreiras para o acesso fossem superadas, era necessário garantir a permanência destes estudantes na instituição, a fim de finalizar o curso superior.

Assim, foram elaboradas políticas para permanência discente nas instituições de ensino superior público. Dentre estas políticas, merece destaque o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Este programa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prega que as universidades federais possuem um papel estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país. Dentre seus objetivos, sob o prisma social, resta "garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior". Desta forma, o governo Lula da Silva almejou a redução das desigualdades regionais, por meio da interiorização do ensino superior público no país para combater a pobreza, com vistas à emancipação do ser humano.

A adoção de programas voltados para a população economicamente vulnerável entra em choque com a política pública adotada em épocas passadas da educação brasileira, devido ao fato de que, segundo Carvalho (2014, p. 222) em razão do enxugamento da máquina pública brasileira,

"as estratégias de mercado da iniciativa privada não passam, necessariamente, por preocupações de ordem social ou de redistribuição espacial".

Após a expansão física das instituições de ensino superior para o interior do país, somado à necessidade de inserção de jovens carentes no ambiente universitário, o governo central se preocupou com o processo de entrada deste público vulnerável em um curso superior. Para tanto, diante do problema do baixo índice de escolaridade líquida da educação superior do Brasil, foram elaboradas políticas públicas para a entrada de estudantes nestas instituições. Assim surgiram as políticas das cotas, as quais ideologicamente permitem acesso a estudantes economicamente vulneráveis.

Esta é uma política afirmativa, a qual pode vir a garantir a igualdade na forma de entrada em um ambiente universitário. Para Souza (2016, p. 419), esta política pública de cotas, de caráter afirmativo, deve contemplar "pressupostos como democracia, igualdade e justiça social".

Assim, percebe-se que a estratégia política deste programa de governo foi no sentido de oportunizar à população de baixa renda a ascensão pessoal e profissional, por meio da obtenção de um diploma de curso superior, e consequentemente a realização de uma profissão, a qual contribuirá para a emancipação humana do indivíduo, primado maior da educação.

Do exposto, por meio de programas de governo voltados para o atendimento das necessidades públicas, é possível perspectivas para o desenvolvimento de um país, para o direito à educação superior pública, visando à erradicação da pobreza. E isto foi realizado no governo Lula da Silva, vez que o programa de governo do seu antecessor estava direcionado para os aspectos econômicos do país, comprometendo o quesito social da população brasileira.

BRASIL. Ministério da educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni. Diretrizes Gerais. 2007, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo, n. 58, p. 209-244, June 2014. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010&lng=en&nrm=iso. access on 07 May 2019.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E IGUALDADE NO EXERCÍCIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: EMBATES DO INÍCIO DO SÉCULO XXI. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 137, p. 1241-1267, Dec. 2016 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401241&lng=en&nrm=iso. access on 07 May 2019.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438, July 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200415&lng=en&nrm=iso. access on 07 May 2019.

Palavras-chave: Política Pública, Ensino Superior, Direito à Educação

CENTROS UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL: ALGUNS CENÁRIOS

LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG

ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação superior brasileira contempla quatro tipos de instituições de ensino: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e IFs/CEFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica. O primeiro tipo tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial, e busca promover o tripé educacional ensino, pesquisa e extensão (SGUISSARDI, 2015).

Os IFs/CEFETs, quanto à autonomia, são parecidos com as Universidades no sentido de criar ou extinguir cursos, ou mesmo registrar seus diplomas. Destinam-se a cursos em sua maioria no nível técnico, já começando a criar cursos de graduação.

As Faculdades isoladas não têm a prerrogativa de autonomia, como as Universidades e os IFs/CEFETs. Para criação de novos cursos precisam da aprovação do MEC e visita in loco para comprovação das devidas condições de oferecimento. Não precisam ter pesquisa institucionalizada, como as Universidades, limitando-se, na prática, ao ensino e à extensão.

Os Centros Universitários são instituições pluricurriculares. Constituem as mais recentes experiências de organização do ensino superior e são relativamente pouco estudadas. Têm como pressuposto legal a excelência no oferecimento do ensino. Têm autonomia para criar e extinguir cursos, como as Universidades, porém sem a obrigatoriedade, na prática, da pesquisa institucionalizada. Conforme apontado na Portaria Ministerial 2041/97, em seu inciso III, devem oferecer ensino de graduação, extensão e especialização.

De acordo com o Censo MEC/Inep de 2014, os Centros Universitários contemplam 147 instituições, com um percentual de 6,2% de todas as instituições de ensino superior no país. Uma parcela significativa de alunos, 1.293.795, está alocada nesse tipo de instituição de ensino. Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar a situação dos Centros Universitários do Brasil.

METODOLOGIA

Para a consecução desse objetivo, a pesquisa está baseada em análise documental e bibliográfica. A primeira, por meio de análise de documentos oficiais pertinentes ao surgimento dos Centros Universitários: as portarias e decretos referentes a sua implantação e desenvolvimento. A análise documental pode ser entendida como o uso de documentos para levantamento de dados para análise (SÁ-SILVA, DE ALMEIDA E GUINDANI, 2009).

Os mesmos autores diferenciam a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica. Para eles, a primeira visa proporcionar aos pesquisadores o contato direto com documentos que tratam do tema em estudo. Já a pesquisa documental tem contato com informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, entres outras vias de divulgação. São na verdade muito próximas, a pesquisa documental e a bibliográfica, diferenciando-se somente na natureza das fontes.

CENTROS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS: apontamentos e análises

Apresenta-se os levantamentos e análises de dados referentes aos Centros Universitários. São utilizados, para isso, os dados do Censo Educacional e do IGC – Índice Geral de Cursos, ambos referentes ao ano de 2014, publicados pelo MEC, e estudos de aspectos levantados na revisão da literatura.

Os dados oferecidos pelo Censo possibilitam mensurar a condição das instituições. São observados os números de matriculados e concluintes dos cursos de graduação, e obtêm-se outras informações estatísticas referentes às instituições. Ele é preenchido por meio do Sistema online Censup (Censo da Educação Superior), que deve ser acessado e preenchido por todas as instituições da educação superior.

O Censo MEC/Inep de 2014 apontou quantas e quais eram as formas de instituições no País. A educação superior contava com 2.368 instituições de ensino, subdivididas em 195 (8,3%) universidades, 111 públicas e 84 privadas. Os Centros Universitários correspondiam a 147 (6,21%) instituições, com 11 públicas e 136 privadas. As faculdades totalizavam 1.986 (83,87%) instituições, com 136 públicas e 1.850 privadas. Os IFs/CEFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica eram 40 (1,69%) instituições, todas públicas.

O número de cursos oferecidos, nas modalidades presencial e a distância, durante o ano de 2014 foi de 32.878, subdivididos entre bacharelados, licenciados e tecnólogos. Os bacharelados, com o oferecimento de 18.609 cursos, com um percentual de 56,60% do total de cursos oferecidos. As licenciaturas foram 7.856, com 23,89% e os cursos superiores de tecnologia, 6.413 tecnólogos, representando um percentual de 19,51%.

Desse total de cursos, os Centros Universitários contribuíram com 4.321, correspondendo a 13,14% do total de cursos oferecidos por todas as instituições de ensino. As Universidades ofereceram 16.173 cursos, com um percentual de 49,19% do total de cursos oferecidos. As faculdades corresponderam a 11.226 cursos, com um percentual de 34,15 % do total de cursos. IFs/CEFETs ofereceram 1.158 cursos, com um percentual de 3,52% em relação ao total dos cursos oferecidos.

Em relação ao Conceito Preliminar de Curso – CPC, as Universidades participaram com 1793 cursos com uma média de CPC contínuo de 2,7766 e um CPC faixa de 3,3290. Para o CPC faixa apenas 2 cursos apresentaram um conceito 1; o valor 2 foi apresentado por 158 cursos; o 3, por 937 cursos; o 4, por 640 cursos; e, 56 obtiveram valor 5. Em termos percentuais: conceito 1 para 0,11% com 1; o conceito 2 para 8,81%; o 3 para 52,26%; o 4 para 35,69%; e, o conceito 5 para 3,13%.

Os Centros Universitários tiveram 762 cursos avaliados, com uma média de CPC contínuo de 2,6816 e CPC faixa de 3,2218. Apenas 1 curso recebeu conceito 1 no CPC faixa; o valor 2, para 76 cursos; com 3, foram 455; o valor 4 foi atribuído a 213 cursos; e, 5, para 17 cursos. Percentualmente: 0,13% para o valor 1, 9,97% para o valor 2, 59,71% para o valor 3, 27,95% para o valor 4 e 2,24% para o valor 5.

As Faculdades tiveram 2782 cursos com conceito CPC, com uma média de CPC contínuo de 2,4766 e CPC faixa de 3,0270. Apresentaram 13 cursos com o valor 1, 510 cursos com o conceito 2, 1674 cursos com o conceito 3, 599 cursos com o conceito 4 e 26 cursos com o conceito 5. Os percentuais referentes a esses valores foram: de 0,47% para o conceito 1, 18,30% para o conceito 2, 60,22% para o conceito, 20,09% para o conceito 4 e 0,92% para o conceito 5.

Os IFs/CEFETs tiveram 14 cursos com conceitos CPC, com uma média de CPC contínuo de 2,9084 e CPC faixa de 3,4286. Os cursos obtiveram somente conceitos 3 e 4, sendo 8 com conceito 3 e 6 com conceito 4. Os percentuais foram 57,15% e 42,85%, respectivamente.

Por sua vez, a média geral para IGC contínuo foi de 2,4568 e IGC faixa de 3,0127. As Universidades ficaram com uma média de 2,9112 para o CPC contínuo e 3,4598 para CPC faixa. Os Centros Universitários obtiveram um CPC contínuo de 2,6215 e faixa de 3,1448. As Faculdades registraram um CPC contínuo de 2,3815 e faixa de 2,9403. Os IFs/CEFETs tiveram valores de 2,7719 e 3,3714. Em mais um ano as Faculdades ficam abaixo da média nacional para o CPC contínuo e faixa. As Universidades ficaram com os melhores resultados, seguidas do IFs/CEFETs e dos Centros Universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das análises, pôde-se constatar que os Centros Universitários, que foram criados com a expectativa legal da excelência no ensino, ainda não tiveram esse ideal comprovado. Seus resultados, avaliados de acordo com os índices que para o MEC são os que caracterizam a qualidade de um determinado curso ou instituição de ensino, não são significativos, neste sentido. Comprovam apenas que são instituições com resultados no padrão médio, sem acrescentar nenhum outro referencial.

Os Centros Universitários que surgiram na esteira da expansão do ensino superior brasileiro estão localizados em regiões onde já existem muitas outras IES, acolhem um número significativo de candidatos e oferecem os mesmos cursos que já são oferecidos pelas demais instituições, com predominância de cursos de bacharelado. Seus docentes são prioritariamente mestres, têm menor número de doutores, com valores menores também em dedicação, porém atendendo à legislação pertinente. Ainda possuem resultados que ficam próximos da média dos valores, nos dois índices – CPC e IGC – apontados pelo MEC como padrão de qualidade.

Como sugestão de pesquisas futuras, a análise de novos resultados sobre os Centros Universitários e as outras formas de instituições de ensino podem ser novamente avaliados e comparados. Sendo possível comparar dois resultados de CPC e IGC, utilizando os mesmos cursos, pois 2015 teve como participantes do ENADE os mesmos cursos de 2012. Dessa forma será possível verificar se houve ou não uma melhora nos resultados apresentados por todas as instituições de ensino, e em particular para os Centros Universitários. Isso caracteriza que este trabalho não se expirou em sua conclusão, possibilitando, portanto, oportunidades para novas análises.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria Ministerial 2041, de 22 de outubro de 1997. Define características de Centros Universitários. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/1997/portaria-2175-27-novembro-1997-484196-norma-med.html. Acesso: 08 jul. 2019.

_____ . PORTAL do INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse . Acesso em 03 fev. 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, n.1 – Jul. 2009. Disponível em: https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6. Acesso em 08 jul. 2019.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil-Democratização ou massificação mercantil? Educação& Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, oct/dez 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf. Acesso: 08 de jul. 2019.

Palavras-chave: Centro Universitário; Autonomia Universitária; Ensino Superior;

CIÊNCIAS NATURAIS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

MARIA APARECIDA RODRIGUES - UEM

MARIA ESTELA GOZZI - UEM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo expandido

Ao longo da história da educação ocorreram grandes debates sobre o conhecimento necessário à formação dos novos indivíduos. Questionamentos sobre o assunto foram direcionados por teóricos da educação que apontaram para a integração curricular, sistematizada sob diferentes denominações: currículo interdisciplinar e o currículo organizado a partir de experiências, dentre outras. Essas propostas ocorrem em paralelo à organização disciplinar, numa perspectiva de renovação educacional. Tais encaminhamentos deram sustentação ao currículo da área de Ciências Naturais que teve por respaldo o conhecimento científico e sua apropriação por indivíduos devidamente contextualizados.

Nos dias atuais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o compromisso com a educação que valoriza a inclusão do estudante nas discussões relacionadas ao conhecimento, em atenção à sociedade democrática. No presente texto, nosso propósito é dialogar com pressupostos legais que apontam para a defesa de participações individuais e de discussões a partir de diferentes contextos sociais. Em específico, procuramos verificar quais concepções teórico-metodológicas respaldam a integração curricular que subsidia o ensino da área de Ciências Naturais.

Ainda, buscamos relacionar os anseios da educação às necessidades sociais. Nos dias atuais muitas são as influências e as demandas pela educação local, em relação às influências globais. O intuito é estabelecer uma relação entre a defesa da integração curricular nos encaminhamentos da disciplina de Ciências Naturais e, recentemente, no documento que norteia a BNCC.

A abordagem metodológica, que busca compreender esse discurso, terá respaldo na análise qualitativa. Relacionamos as razões históricas que promoveram as políticas públicas à compreensão da produção de textos educacionais e de propostas curriculares que concebem o conhecimento por meio da integração. Com esse olhar relacionamos os pressupostos teóricos legais ao encaminhamento educacional requerido pelo ensino de Ciências Naturais.

A fim de situar a questão posta para discussão optamos por pontuar os encaminhamentos dos conteúdos a partir de movimentos curriculares ocorridos nos Estados Unidos. Esse país vem influenciando a produção cultural da estrutura curricular brasileira, objeto de nossa investigação. Em 1860 Herbert Spencer publica o livro “Qual conhecimento é de maior valor?” (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa obra ele classifica as atividades educacionais por sua ordem de importância e em atenção à eficiência da escola, que prepararia as novas gerações para a sociedade industrial em formação. Esse movimento marcou a ênfase eficientista.

Diferente desse pensamento John Dewey (1953) defende a educação centrada na criança, com o movimento denominado progressivismo. Ele priorizou o conhecimento voltado para a promoção do bem estar da humanidade e, em consequência, da sociedade democrática, numa

forma de valorização da integração curricular. Essa integração possibilitou a interdisciplinaridade, defendida por Jerome Bruner (1976), psicólogo norte-americano. Ele exerce grande influência no desenvolvimento de modelos cognitivos de aprendizagem, que são pautados na estrutura das disciplinas.

No contexto da educação brasileira, nos últimos anos, tem se intensificado o processo de construção teórica do currículo. De uma predominância de currículos instrumentais a redemocratização do país aderiu a valorização das experiências individuais. O discurso que prioriza a integração curricular, a partir da proposta de interdisciplinaridade, foi direcionado por Ivani Fazenda. A educadora, compromissada com uma educação voltada à compreensão do conhecimento, vê na interdisciplinaridade uma possibilidade de inovar a educação (FAZENDA, 2002).

Essa proposta educacional, que apontava para novas possibilidades de encaminhamento teórico-metodológico, se sistematizou em diferentes expressões. Estas aparecem ora em projetos de ensino, ora na integração dos objetivos de diferentes disciplinas ora, ainda, na ênfase interdisciplinar, que vem influenciando os currículos da área de Ciências Naturais.

Situamos o ensino sistematizado, no Brasil, dinamizado a partir da metade do século XX. Inicialmente ele foi patrocinado por subvenções estrangeiras e, mais tarde, pelo Ministério da Educação (MEC). A orientação apontava para a formação de indivíduos integrados às novas necessidades sociais. Essa área de conhecimento representou um esforço na integração das Ciências, o que acentuou sua característica originalmente sistematizada na forma de integração curricular dos conhecimentos.

Em contraposição a esse entendimento inicial, algumas observações sobre o encaminhamento dado ao conteúdo apontaram fragilidades, já que avanços nas especializações negligenciaram questões de integração relacionadas à prática social. Com o intuito de nortear os encaminhamentos teóricos, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1998) comprometeram-se com sugestões de conteúdos que contribuíssem para uma visão de mundo pautada em elementos inter-relacionados.

A defesa da integração curricular e da relação entre o conteúdo científico à vida prática dos estudantes tem sido reafirmada no texto da BNCC, por meio de normatização e definição do conjunto de aprendizagens. O Documento enfatiza o compromisso com a formação integral do estudante, por meio de sua capacidade e atuação no mundo, assim como do exercício de sua cidadania. Cabe a essa área de conhecimento "assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos de investigação científica" (BRASIL, 2017, p.273).

Em se tratando especificamente do conteúdo científico, este contemplaria planejamentos de atividades investigativas, que pressupõem a organização de "situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar e analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções" (BRASIL, 2017, p.274). Dessa forma, se garantiria a integração dos conteúdos articulados aos currículos diversos, por meio da contextualização.

Esse entendimento, que privilegia a contextualização dos conhecimentos, concebe os interesses gerais em relação aos aspectos locais. Em específico, a contextualização tende a ocorrer por meio de temas contemporâneos, "que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora". O Documento da BNCC ainda pontua a promoção da formação humana integral do estudante, já que o ensino sistematizado estaria relacionado às questões humanas e sociais. Observa-se que o discurso, em prol da integração

curricular vai sendo valorizado, à medida que a concepção teórico-metodológica que o sustenta vai sendo enfatizada.

Consideramos que a característica da formação humana, de nossa sociedade, toma por base o modelo industrial. Para tanto, as questões do mercado de trabalho adentram o espaço da escola que, por meio do ensino sistematizado, procura responder aos desafios que lhe são propostos. Nesse sentido, o ensino tanto pode manter uma prática compartimentalizada, quanto pode se manifestar em um encaminhamento inovador. Essa demanda aparece no discurso que valoriza novos anseios de conhecimento, presente na proposta de integração curricular.

No tocante ao aspecto do conhecimento socializado nos espaços educacionais, nossa leitura dos documentos oficias nos leva a destacar que esse é um tema central no currículo. Em específico, a BNCC sinaliza encaminhamentos em prol dos anseios da diversidade humana, em consideração aos novos saberes que se sustentam pela relação entre integração do conhecimento às práticas vivenciadas. Mesmo não se referindo ao conceito "integração curricular", o documento defende a "formação humana integral" cujos pressupostos requerem, da escola, a ruptura com conteúdos disciplinares segmentados. Vale ressaltar, também, que o documento sinaliza o empenho em avançar no aspecto da promoção do bem-estar da coletividade, em prol da democracia social e da valorização de diferentes saberes.

Com essas considerações pontuamos nosso apreço à legislação que vem confirmando encaminhamentos, já sistematizados, que norteiam a disciplina de Ciências Naturais. Compreendemos que o conteúdo dessa área de conhecimento pode ir ao encontro dos anseios dos estudantes para se posicionarem em relação à vida individual e social. A integração curricular, que deu respaldo a essa área de conhecimento, contém em seus princípios a relação entre os diferentes aspectos do conhecimento que contribui com a formação humana integral, condição necessária à educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 5. Ed. 2002.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

Palavras-chave: Integração Curricular; BNCC; Ciências Naturais

COMO A OBRIGATORIEDADE E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL INTERFEREM NA QUALIDADE DE ATENDIMENTO?

JÉSSICA DA COSTA RICORDI - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Desejando possibilitar reflexão acerca de melhorar as condições de acesso e permanência das crianças que frequentam as escolas públicas brasileiras, o presente trabalho tem como escopo discorrer acerca da obrigatoriedade e do direito à Educação Infantil.

Buscando compreender a relação entre direito e qualidade, e posteriormente, entre ferramentas que garantam a efetividade do direito, fez-se necessário analisar a concepção de qualidade descrita nos documentos oficiais que norteiam a EI.

Em um estudo qualitativo (BROOKS, 2017), temos por objetivo discorrer sobre a relação entre o que orientam as leis, normativas e documentos que regem a Educação Infantil brasileira, buscando compreender o como o direito a educação favorece crianças e seus familiares, ao mesmo tempo em que acaba por gerar demandas até então inexistentes aos entes federados.

No caso brasileiro, a educação é descrita como um dos Direitos Humanos previstos na CF de 1988 (BRASIL, 1988), a educação infantil como direito é algo recente na história da educação brasileira (COUTINHO; MORO, 2017).Este novo olhar para a Educação Infantil gera uma perspectiva para além do assistencialismo.

Campos (1999) problematiza a questão do direito à educação para a criança pequena, no sentido de como este direito nasceu. A educação destinada às crianças pequenas tiveram seu início pela necessidade de as mulheres adentrarem no mercado de trabalho e de as crianças bem pequenas necessitarem de cuidados especiais. Ou seja, o cuidado sobrepunha-se a qualquer questão educacional. Rosemberg (2006) afirmava que as instituições de atendimento às crianças não visavam assistir às necessidades da criança, e sim [...] como um equipamento substituindo mães: aquelas que trabalham fora. (p. 74)

Kramer (1984) descreve que as creches em sua concepção (no momento em que se expandiram) carregam consigo a ideia de educação compensatória. A Constituição de 1988 rompe com essa lógica assistencial e inscreve a educação infantil como parte dos direitos à educação, tomada como direito de todos e dever do Estado, inicialmente para crianças dos 0 aos 6 anos, depois alterada para os 5 anos, quando da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e a partir de 2009 sendo obrigatória a partir dos 4 anos.

Corroborando com essa perspectiva, Schneider (2016) descreve que [...] entende-se que a garantia do direito à educação é um processo amplo, que envolve desde a garantia da vaga até de condições de qualidade [...] (p. 134).

A garantia do direito à educação a criança e o seu atendimento em instituições especializadas contribui [...] para consolidar a política nacional para a infância considerando as crianças como cidadãs e, portanto, sujeitos de direito. (BRASIL, 2006. p. 42). Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil reforçam tal questão.

Considerando o direito e na qualidade, nossas crianças passam também a ter assegurado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (ARELARO, 2017) entre outros direitos, o direito a [...] espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006. p. 19).

Nos Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) os direitos das crianças aparecem com uma perspectiva de sociedade democrática, ou seja, já considera a criança como sujeito que faz política. (QVORTRUP, 2006).

Também no ano de 2009 o documento "Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação" apresenta o direito da criança quanto à educação como uma maneira de amenizar pobrezas, que é um problema sério ainda presente no Brasil, entretanto, este acaba por remeter a ideia de educação como mecanismo reparador e menos como um direito, ao ressaltar o efeito danoso da falta de educação, especialmente para os mais pobres.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) descreve o direito ao acesso da criança à educação infantil. No caso da pré-escola a meta da colocada refere-se à universalização, que deveria ter sido feita até 2016, afinal tal faixa etária tornou-se obrigatória.

A maioria das estratégias versa sobre atendimento da demanda, universalização e mesmo expansão da educação infantil, contudo estas questões não podem ser pensadas de forma isolada, pois o acesso precisa ser pensado pedagogicamente, propiciando o pleno desenvolvimento da criança.

Nesse mesmo sentido, Corrêa (2003) alerta para a importância de discutir-se as formas de atendimento, equiparando quantidade e qualidade. Como também afirma Taporosky (2017) [...] O direito à educação não se limita tão somente à oferta das vagas garantindo-se o acesso. (p. 46). O direito à educação no caso brasileiro é também uma obrigação (CRUZ, 2017).

Lembrando também que a obrigatoriedade não garante qualidade e que ainda não garante o atendimento de maneira a atender as demandas de todas as crianças e familiares, fato que pode levar a judicialização do atendimento. Visto que, essa prática faz-se possível devido ao fato de a pré-escolar ser considerada como direito público subjetivo, o qual tem como vantagem.

A obrigatoriedade também traz consigo a responsabilidade do poder público em oportunizar, acompanhar e zelar pela frequência das crianças nas escolas e a responsabilidade dos familiares quanto à efetivação das matrículas dos menores, entre outras ações.

Para Ximenes (2014) o direito à educação quando se limita ao acesso é um "mínimo existencial". Além de ser necessária uma problematização acerca da qualidade da escola que atende esta demanda da obrigatoriedade. [...] O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade, ou seja, maximizar também a realização destes princípios. (XIMENES, 2014. p. 1048).

Apesar de a legislação descrever todos os direitos da criança, o cumprimento da lei e dos direitos nela previsto nem sempre se é constatado na prática escolar. Visto que, minorias vulneráveis têm suas vidas colocadas em precariedade quando pertencem a economias capitalistas e que não garantem direitos às infâncias.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. Revista Zero a Seis. v. 19, n. 36 p.206-222, jul-dez 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos - Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília – DF; MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília – DF. 2014. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.005-2014?OpenDocument

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. Ética e pesquisa em educação. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa – PR. Editora UEPG. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. In: Cadernos de Pesquisa. nº 106. p. 117-127, março/1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

CORRÊA. Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. In: Cadernos de pesquisa. nº 119. julho/2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. Revista Zero a Seis. v. 19, n. 36 p.349-360. jul-dez 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/search?subject=Avalia%C3%A7%C3%A3o

CRUZ. Maria Nazaré da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio-ago., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622017000200259&script=sci_abstract&tlng=pt

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 2ª Ed. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1984.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. Cadernos de pesquisa, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo – SP. Ed. Cortez, 2006.

SCHNEIDER, Gabriela. As ações dos estados e municípios frente às condições materiais e estruturais da escola: analisando nove casos. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; SILVEIRA, Adriana Dragone. Efetividade das políticas educacionais nos sistemas de ensino brasileiro: leituras a partir do índice de condições de qualidade (ICQ). 1ª Ed. Curitiba, Appris, 2016.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. O Controle Judicial da Qualidade da Oferta da Educação Infantil: um estudo das Ações Coletivas nos Tribunais de Justiça do Brasil (2005-2016). Curitiba, 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49339

XIMENES, S. B. Direito a Qualidade na Educação Básica: Teoria e Critica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

XIMENES, S. B.;GRENKRAUT, A. Acesso á Educação Infantil no novo PNE: Parâmetros de Planejamentos, efetivação e exigibilidade do direito. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.272

[1] Verificar os trabalhos de Silveira (2010) e Taparoski (2017)

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas educacionais. Direito à educação.

CONHECIMENTOS E HABILIDADES NECESSÁRIOS AO PESQUISADOR PREVISTOS NA LEGISLAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

BEATRIZ MARIA ZOPPO - PUCPR

ANA PAULA DE ANDRADE JANZ ELIAS - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Pós-Graduação Stricto Sensu foi criada com o propósito de oferecer a formação para a docência no Ensino Superior, e também para o estímulo de habilitar os estudantes a compreender e realizar pesquisa científica (BRASIL, 1965). No parecer 977/65, é previsto que cursos Stricto Sensu possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades necessárias para que a pesquisa acadêmica se concretize com rigor científico e relevância social.

Atualmente, o cenário da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil tem passado por mudanças. Uma delas se refere ao crescimento significativo do número de estudantes inscritos em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Do ano de 2014 para o ano de 2017, houve um aumento no número de matrículas de 11,51% para o Mestrado e 3,89% para o Doutorado (CAPES, 2019).

A partir disso, e considerando que estudantes de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu são pesquisadores, levanta-se a seguinte questão: Como os conhecimentos e as habilidades necessários ao pesquisador foram escritos ao longo dos anos pela legislação da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil?

Creswell (2016) aponta em sua obra 30 Essential Skillls for the Qualitative Researcher 30 habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelo pesquisador qualitativo: (1) Pensar como um pesquisador qualitativo; (2) diferenciar características entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa; (3) elaborar um desenho de pesquisa composto de elementos conceituais rigorosos e de tema relevante; (4) controlar as emoções no desenvolvimento da pesquisa; (5) trabalhar eficientemente como supervisores e comitês que revisarão seu projeto; (6) entender as perspectivas filosóficas, crenças e valores do seu projeto de pesquisa; (7) antecipar questões éticas que possam ocorrer; (8) criar um mapa de literatura; (9) diagramar a macroestrutura de um projeto qualitativo; (10) escrever um bom título e um resumo completo; (11) escrever uma boa introdução; (12) descrever um bom propósito para o seu projeto; (13) entender a natureza inter-relacionada das múltiplas etapas envolvidas na coleta dos dados; (14) conduzir uma boa observação; (15) conduzir uma boa entrevista qualitativa; (16) usar estratégias para enfrentar desafios e coletar dados em diferentes grupos; (17) saber enfrentar desafios ao conduzir pesquisas qualitativas internacionais; (18) codificar um arquivo de texto; (19) codificar uma imagem ou uma figura; (20) escrever temas que capturem as evidências dos participantes, códigos e citações em suas descobertas; (21) usar um software qualitativo para armazenar, organizar e analisar dados qualitativos; (22) utilizar várias verificações de validade em seu projeto qualitativo; (23) usar contrato de acordo com um codificador adicional para verificar a exatidão e confiabilidade de sua interpretação; (24) escrever seu relatório acadêmico; (25) escrever seu estudo qualitativo usando boa descrição, coerência de ideias e citações curtas; (26) escrever reflexivamente seu relatório de pesquisa; (27) escrever uma seção de conclusão; (28)

aprender a publicar seu estudo; (29) escolher padrões para avaliar seu estudo e; (30) dar continuidade ao estudo elaborando um design de pesquisa.

Para responder à questão de pesquisa apresentada anteriormente, foram buscados os documentos oficiais que norteiam a Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil. Foram encontrados sete documentos: a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961; o Parecer nº 977 de 1965 e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) referente aos anos 1975-1979, 1982-1985, 1986-1989, 2005-2010 e 2011 -2020.

Dois descritores foram criados a partir dos 30 conhecimentos e habilidades mencionados por Creswell (2016) para nortear a leitura inicial dos documentos: "Habilidade" e "Aprendizagem", pois uma das principais características da aprendizagem está focada nos processos do conhecimento (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Sob este viés, selecionamos dois documentos, dentre os sete encontrados, para analisar, pois foram encontrados neles elementos dos descritores elencados: (i) Parecer nº 977 de 1965 e (ii) Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 2010-2020. Os outros cinco documentos encontrados, apesar de preverem normas e regras para cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil, não tratavam sobre os descritores indicados e, por este motivo, foram excluídos desta pesquisa.

O Parecer nº 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965, foi redigido "considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos Pós-Graduação em nosso ensino superior, e tendo em vista a imprecisão que reina sobre nós sobre a natureza desses cursos" (BRASIL, 1965, p. 1). Em relação a aprendizagem do estudante, este parecer indica que ela se dá por meio da "flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos" (BRASIL, 1965, p. 6). O parecer ainda sinaliza que os métodos de ensino na Pós-Graduação devem priorizar "seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratório, que visem estimular a iniciativa criadora do aluno" (BRASIL, 1965, p. 6). No mesmo parecer é apontada a necessidade de o estudante "desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa" (BRASIL, 1965, p. 6).

O Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010-2020) é outro documento que contribui para a estruturação e desenvolvimento desse nível de ensino. Nele estão as propostas de diretrizes e políticas do ensino de Pós-Graduação. Neste, o descritor "Aprendizagem" foi apenas mencionado para apresentar a necessidade de investigação científica nessa temática, ressaltando a relevância do desenvolvimento de pesquisas na Educação Básica com intuito de melhorar a educação no País.

Pouco é efetivamente previsto na legislação sobre os conhecimentos e as habilidades que o pesquisador precisa desenvolver. Contudo, algumas reflexões podem ser levantadas e discutidas. Na leitura do Parecer 977/65 foi identificado que o estudante de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu é um estudante pronto e com habilidades para o desenvolvimento de uma pesquisa científica de forma autônoma. Entende-se que para o ano no qual o parecer foi redigido, isso até poderia ser viável, pois os estudantes iniciavam seus cursos com idade entre 35 e 50 anos. O próprio relator do parecer, Newton Sucupira, pode ser um exemplo, pois ingressou com 38 anos de idade (BOMENY, 2017). Acredita-se que a redação do parecer pode ter sido influenciada pela experiência de sua própria formação enquanto estudante Stricto Sensu mas, será que atualmente os estudantes que estão matriculados nesse nível de ensino podem ser considerados autônomos para desenvolver suas pesquisas? Será que apenas seminários garantirão o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos para a pesquisa?

Essas são algumas reflexões possíveis de serem realizadas a partir da leitura desses documentos. Considerando o que Creswell (2016) aponta como habilidades necessárias para o pesquisador qualitativo, percebe-se que é preciso realizar uma pesquisa mais aprofundada para buscar o que

outros autores apontam como conhecimentos e habilidades essenciais ao pesquisador, e também de que forma essas habilidades estão sendo desenvolvidas nos cursos Stricto Sensu. Isto fica como sugestão para estudos futuros, bem como a realização de uma análise comparativa entre os conceitos que forem identificados na literatura disponível.

REFERÊNCIAS

BOMENY, H. Um personagem e suas histórias. Ciência e Cultura, v. 66, n. 4, p. 38–43, 2017.

BRASIL, Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965. Conselho Federal de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: editora Senac, 2007.

BRASIL. Lei no 4024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. . 1961, p. 20.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. 30 Essential skills for the qualitative researcher. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2016.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. GeoCAPES informações georreferenciadas – 2014-2017. . Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/. Acesso em: 29 de junho de 2019.

Palavras-chave: Stricto-Sensu;Habilidades;Pesquisador;Legislação

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL BIRD PARA AS POLITICAS EDUCACIONAIS

THAYS TRINDADE MAIER - UNIOESTE

JAQUELINE BONFIM DE SOUZA LIMA - UNIOESTE

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES DO BANCO MUNDIAL BIRD PARA AS POLITICAS EDUCACIONAIS

Thays Trindade Maier[1]
Jaqueline Bonfim de Souza Lima[2]

Palavras chave: Banco Mundial. Políticas educacionais. Avaliação Larga escala.

Este trabalho tem como objetivo traçar considerações sobre a forte influência exercida pelo Banco Mundial (BIRD), na política macroeconômica brasileira, trazendo reflexos imediatos nas políticas sociais e consequentemente nas políticas educacionais. Para tratar destas questões que nos propomos estudar, realizamos um estudo bibliográfico e documental.

Considerando as determinações da sociedade classista, nossas considerações, aqui delineadas, se pauta sob o entendimento, que o mercado é a mola propulsora para o crescimento e acumulação do capital. A partir da década de 1990, o mundo passou por grandes modificações devido ao processo de globalização e ascensão do neoliberalismo.

A política neoliberal, como reformulação do ideário liberal, se apresentou como a solução para a crise do sistema capitalista e o contínuo avanço do capital. Em relação às políticas neoliberais e o avanço do capital, Fiori considera essa relação um "[...] casamento virtuoso, ou, pelo menos, vitorioso, entre as ideias e o movimento real do capitalismo na direção de uma desregulação crescente e de uma globalização econômica de natureza basicamente financeira" (FIORI, 1997, p. 208). Esse movimento de globalização perpassa todas as estruturas e organizações de determinada sociedade, assim, podemos inferir que as políticas sociais são o resultado dessa estrutura e estão imbuídas também da contradição desse sistema, revelando a luta de classes existente, assim como, à reprodução dessas classes.

Para que ocorra esse movimento, o sistema capitalista necessita de um mecanismo de regulação para essa dada estrutura, dessa forma, o Estado tende a realizar mediações na reprodução da força de trabalho, seguindo os interesses do projeto hegemônico da classe burguesa. As mediações realizadas têm implícito em seus meio, princípios defendidos pelos neoliberais que dão sustentação a expansão e domínio do capital.

Os princípios neoliberais são segundo Fiori (1997, p. 202) "despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta da circulação dos indivíduos e dos capitais privados [...], a defesa intransigente do individualismo, [...] a igualdade social enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais", dessa maneira, posterior a década de 90, o discurso dos neoliberais se deu pontualmente, em reformas que deveriam acontecer nos diversos setores da sociedade, para

que as demandas do mercado fossem supridas. Portanto, as políticas educacionais impulsionadas pelo discurso de reforma, detiveram em seus âmbitos, o debate no sentido de indicar diretrizes a serem seguidas, perseguindo a ocorrência desse movimento de rearticulação do capital.

Os mecanismos de reforma sofreram influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD), que em seu discurso promovia um serie de diretrizes que indicavam a melhoria do sistema econômico e financeiro dos países, e que estavam baseados nas demandas do mercado. Essas reformas buscavam alcance também na redefiniçao do papel do Estado e na estrutura organizacional das nações em desenvolvimento. Em relação às diretrizes propostas nas reformas a serem realizadas nos países em desenvolvimento,

[...] dois pontos devem nortear as diretrizes: 1) – a eficiência estatal está em ajustar suas capacidades às atividades consideradas mais cruciais, as quais devem centrar-se em algumas áreas; e 2) – é preciso melhorar a capacidade gerencial do Estado, revigorando as instituições emanados da ação estatal direta e indireta (DEITOS, 2011, p. 123).

Dentro dessa perspectiva, o Estado é compreendido como um mecanismo estratégico de inserção e manutenção no processo de globalização atual, tornando-se fundamental o fortalecimento das ações reguladoras, em relação aos serviços públicos prestados por ele, aos sujeitos da sociedade.

Na perspectiva do BIRD, no campo das políticas sociais, a Educação é apresentada como uma estratégia para o desenvolvimento dos países de terceiro mundo, destacando a política educacional como base fundamental para a redução da pobreza e da desigualdade social. As orientações apresentadas pelo Banco Mundial (2003, p. 31), destacam que a Educação, "fortalecerá o papel dos cidadãos e estimulará sua participação, especialmente dos mais pobres". Mediante esse discurso, a qualidade e o acesso à educação de qualidade, são entendidos pelos neoliberais como meio eficiente para reduzir a pobreza e a desigualdade social. Em documentos mais recentes, enfatiza-se que,

Na área de educação, apesar do avanço na expansão da cobertura, o Brasil deve enfrentar os desafios de melhorar a qualidade, o desempenho e os resultados – ou perdera as oportunidades de crescer e reduzir a pobreza. [...] Nesse contexto, os principais desafios para a educação e a capacitação abrangem: (a) melhorar a qualidade dos gastos e a oferta de serviços em um contexto descentralizado, para aumentar o retorno dos investimentos no setor; (b) fortalecer a prestação de contas e o
desempenho; (c) reduzir a taxa de repetência e as distorções de série; e (d) tornar o ambiente propicio aos negócios para estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento, aumentando ao mesmo tempo a eficácia do investimento publico nessa área (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 54).

O direcionamento dado pelo Banco Mundial indica a necessidade de repensar a estrutura e organização dos sistemas escolares, e o objeto central dessa discussão é a resolução do problema da crise educacional. As diretrizes apresentadas como eixos norteadores dessa mudança, destaca que a melhoria no rendimento escolar tendem a ser verificadas pela avaliações em larga escala, que se constituem, um instrumentos de controle de desempenho dos alunos, das disciplinas e conteúdos a serem transmitidos dentro do ambiente escolar, além de também serem instrumentos de regulação dos professores e gestores deste meio. A partir das considerações aqui delineadas, entendemos que para uma efetiva melhoria da qualidade da

educação, é necessário priorizar a formação integral dos sujeitos, compreendendo que a apropriação do conhecimento se dá nas relações sociais.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. O Estado num mundo de transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, D.c, 1997.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. Estratégia de parceria com o Brasil (2008-2011). Washington, D.c, 2008.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país 2004-2007. Washington, D.c, 2003.

DEITOS, Roberto Antonio. A Função Social da Escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas: Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais no Brasil. (Org), Marta Chaves, Ruth Izumi Setoguti, Maria Eunice França Volsi. Maringá: Eduem, 2011. 236 p.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 1997.

[1] Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE Cascavel. Mestranda em Educação pela UNIOESTE Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa GEPPES, E-mail: thays_maier@hotmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE Cascavel. Mestranda em Educação pela UNIOESTE Cascavel. Membro do Grupo de Pesquisa GEPPES, E-mail: jakelinepaulo@hotmail.com.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas educacionais. Avaliação Larga escala.

CONSTRUÇÃO DO PDI/IFSP/2014-2018: A PARTICIPAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

FERNANDA NEVES IADOCICCO - IFSP

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA - UTFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Participação docente na construção do PDI e a democratização da gestão pedagógica.
Problema: Como se efetivou a participação docente na construção do PDI/IFSP/2014-2018 em especial quanto as contribuições para a democratização da gestão pedagógica?
Objetivo geral: Analisar a participação dos docentes do Instituto Federal de São Paulo na construção do PDI (2014-2018) especialmente quanto as contribuições para democratização da gestão pedagógica.
Objetivos específicos: a) Compreender o processo de participação docente na discussão das Propostas Pedagógicas contidas no PDI/IFSP/2014-2018; b) Explorar a percepção dos representantes docentes dos Campus do IFSP, integrantes da comissão de elaboração do PDI/2014-2018, em relação aos aspectos pedagógicos deste diploma normativo.
Metodologia: O estudo qualitativo se estrutura a partir de uma análise bibliográfica e documental. Para o levantamento de dados utilizou-se questionários mistos enviados aos representantes dos 28 Campus do IFSP existentes à época da construção do PDI, sendo 32 convites distribuídos, dos quais 13 foram aceitos, representando 40,62% de questionários respondidos.

Fundamentação teórica

A democracia participativa pode ser compreendida como forma de reconhecer a pluralidade humana, sendo necessário a observância de dois critérios distintos "a ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isto é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia" (AVRITZER E SANTOS, 2002, p. 51-52).

A democracia participativa resgata a grandeza pública e cidadã da política, com a participação de diferentes setores sociais nas políticas públicas que lhe interessam, com isso o sistema político pode ser organizado de maneira alternativa. Nesse contexto, a teoria democrática baseia-se na elaboração de "critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva" (MARQUES, 2008, p. 72).

Com a atual Constituição Federal de 1988 elementos democráticos, como o conceito de descentralização e participação da sociedade civil, foram inseridos na gestão das políticas públicas, com maior autonomia político administrativa dos Estados e Municípios, permitindo que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social (ARRETCHE, 2004).

De modo a fomentar uma gestão educacional democrática podem ser implementados alguns mecanismos de participação, como: elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, participação estudantil, criação e estabilização de órgãos colegiados, entre outros. No contexto das Instituições de Ensino Superior ou Institutos Federais de Educação importa destacar a

construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, como oportunidade para a participação dos sujeitos educativos.

No processo de análise da participação docente na construção do PDI/IFSP/2014-2018 torna-se fundamental situar, brevemente, o histórico da instituição que teve sua fundação em 1909, originalmente como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. Em sua história também foi denominada Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

A partir de 2008, como parte do Projeto de Expansão da Rede Federal, com a Lei n. 11.892/08 é instituído o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo que teve suas atividades ampliadas possibilitando, além do Ensino Técnico, a inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando assim o desenvolvimento de soluções tecnológicas em benefício da comunidade. Também foram promulgadas as atividades de ensino superior e pós-graduação. Hoje o IFSP possui 36 Campus presentes em 35 municípios paulistas onde, entre 2008 e 2017 foram mais que 150 mil novos alunos ingressando em diferentes cursos, o que evidencia a importância desta instituição para o processo de democratização da educação (BRASIL, 2008).

Resultados

A participação dos servidores e da comunidade externa é elemento essencial para a democratização do processo de construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). No IFSP esse processo é complexo, pois, segundo o seu Relatório de Gestão (IFSP, 2014), em 2013 eram 29 Campus, com 2.521 servidores e 44.821 alunos. Deste modo, as comissões locais foram fundamentais na operacionalização deste processo pois, por meio delas, foi possível articular e viabilizar as atividades do PDI, assim como sensibilizar a importância da participação da comunidade acadêmica local, provocando a reflexão sobre os diversos temas, sintetizando e elaborando um documento com as propostas dos servidores e auxiliando no levantamento de dados solicitados pelas comissões centrais, de apoio ou temáticas. Com o intuito de analisar a participação docente na elaboração do PDI/IFSP/2014-2018 serão consideradas as respostas dos representantes docentes, sinalizadas como RD01 para o primeiro docente, RD02 para o segundo, e assim por diante.

Nas afirmações dos representantes docentes ressaltou-se que as propostas apresentadas quando da elaboração do PDI/2014-2018 foram pautadas na criação de novos cursos ou na elaboração do texto que apresenta os Campus, como afirma o docente RD04 “apenas enviamos propostas de modificações das seções do texto do PDI relacionado ao campus, todas elas foram acatadas pela comissão central”, ou como refere o docente RD05 “uma proposta foi enviada e 100% dela passou a integrar o PDI geral” e do RD07 quando infere que “a participação foi efetiva no que se referia aos Campus, seu histórico e a oferta de cursos”.

Para os docentes o mais importante foi a decisão sobre quais cursos seriam ofertados no contexto do IFSP sendo enfáticos em destacar que a discussão ficou muito restrita à abertura de cursos. Segundo o docente RD03, “um ponto que merece destaque é que os Campus somente enxergam e acabam contribuindo com questões que envolvem abertura e fechamento de cursos e parece que o PDI não serve para mais nada além disso”.

Isso é confirmado em analisando-se o PDI 2014-2018 que possui 680 páginas, das quais 100 são destinadas para a parte pedagógica e destas 47 são planilhas de abertura de cursos e as outras 53 páginas são destinadas a transposição, na integra, da Resolução n. 859 de 07/2013 que dispõe sobre a organização didática do IFSP. A estrutura, assim apresentada, não evidencia a preocupação com os demais aspectos pedagógicos necessários a uma instituição de ensino.

Para entender a como foi efetivada a participação docente no processo de construção do PDI/IFSP/2014-2018, comparou-se a presença dos representantes dos Campus nas reuniões,

quando foi possível observar que 69,3% da participação docente ocorreu sempre ou muitas vezes, sendo que deste percentual, 38,5% compareceram em todas as reuniões. Esse indicador é positivo, pois aponta a valorização deste espaço pelos docentes, uma vez que a medida em que o educador compreende a dimensão transformadora de sua ação também seu compromisso aumenta.

O debate de cunho pedagógico em torno dos saberes e competências dos estudantes em seu processo formativo e posteriormente, no mercado de trabalho, ficou num plano secundário, uma vez que 30,8% dos sujeitos não souberam opinar. Dos que conseguiram responder apenas 23% apontaram que os docentes quase sempre propuseram mudanças ou adequações nas questões pedagógicas e somente 7,7% respondem que essa discussão sempre ocorreu. Outros 38,5% dos respondentes assinalam que este debate ocorreu às vezes.

Quando se afirma que o debate pedagógico ficou restrito aos novos cursos que a instituição poderia oferecer é necessário destacar que o intenso debate sobre a oferta de cursos muito se deve ao momento de plena expansão que a instituição se encontrava. Na elaboração do PDI/IFSP/2008-2013 apenas 11 Campus participaram das discussões e quando da construção do PDI/IFSP/2014-2018 foram 28 Campus, onde sua vigência terminou com 36 Campus em funcionamento. Desta maneira, o debate sobre quais cursos seriam ofertados foi de interesse não apenas dos docentes, como uma demanda da comunidade. Neste sentido foi observado a participação intensa da maioria dos professores.

Conclui-se que a construção do PDI/IFSP/2014-2018 foi coletiva, com a participação de todos os Campus, que formaram comissões locais com membros que representavam os docentes, técnicos administrativos e discentes. O processo de elaboração do PDI contribui para a democratização da gestão pedagógica, mas que é preciso maior participação dos docentes, sendo este um dos desafios encontrados.

O destaque foi o avanço das contribuições na gestão democrática, onde os docentes levaram para os debates do PDI demandas internas e externas construindo um diálogo com a equipe gestora e incluindo suas propostas no documento. Todo processo de elaboração foi decidido coletivamente em reuniões e assembleias, fortalecendo a democratização da gestão pedagógica no IFSP, no entanto o aprendizado da democracia com maior participação social, deve ser vivido continuamente, em perene exercício, dentro da instituição.

Referências

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil problemas de coordenação e autonomia. In: São Paulo em Perspectiva. Vol. 18, nº 2. p. 17-26, 2004.

AVRITZER, L.; SANTOS, B. S. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: SANTOS, B. S, (Org.) Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia Participativa. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.892. Promulgada em 29 de dezembro de 2008.

IFSP. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. São Paulo, 2013.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóri-cas à análise da democracia na educação. In: Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf.

Palavras-chave: Democracia, Participação, Plano de Desenvolvimento Institucional

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL

ANDRESA CRISTINA PISA COSTA - SME

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo investiga se a formação continuada para elaboração do PPP favorece a mobilização da comunidade escolar, pautada na intencionalidade de um projeto transformador da prática educativa, comprometido com a gestão democrática e formação humana e/ou não supera a elaboração de um documento burocrático, uma formalidade técnica instrumental, prescritiva.

A elaboração do PPP, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, requer dos Sistemas de Ensino a definição de normas da gestão democrática para a participação dos profissionais da educação.

Outro aspecto a ser considerado para a problematização deste trabalho é a necessidade de investigar a contribuição da formação continuada dos profissionais da educação para a elaboração do PPP.

Nesse sentido, define-se como problema de pesquisa o processo de construção do PPP, articulado a uma ação de formação continuada,proposto pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, no período de 2013 a 2016,efetivou o compromisso da gestão democrática com a formação humana na escola pública da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

Objetivo geral é investigar o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação continuada como ação teórico-prática da gestão democrática na escola pública da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sendo os objetivos específicos: Examinar a produção científica brasileira sobre articulação entre processos de formação continuada, gestão democrática e construção do Projeto Político-Pedagógico. Compreender a relação entre as políticas educacionais, a gestão democrática na escola pública e a construção do Projeto Político-Pedagógico.Investigar o papel da formação continuada no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico na escola pública. Analisar as Políticas Públicas para a construção do Projeto Político-Pedagógico definidas em âmbito nacional e no Sistema Municipal de Educação de Curitiba. Investigar as repercussões da formação continuada para a construção do Projeto Político-Pedagógico e efetivação da gestão democrática.

A abordagem da pesquisa será qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e empírica, por meio da análise de documentos legais e literatura educacional pertinente ao objeto da investigação.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção do sujeito com o objeto e busca fazer uma elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. Assim, a pesquisa apoia-se na relação dialética entre as análises documentais, legais e epistemológicas e os dados coletados em pesquisa de campo. A abordagem crítica das análises temcomo fundamentação o método do materialismo histórico, objetivando, assim, a compreensão da totalidade das determinações políticas, sociais, econômicas na análise do objeto, revelando as contradições existentes.

Reflete-se sobre a contextualização na produção científica e investigações sobre os processos de construção do PPP em redes públicas de ensino no Brasil, identificando as problematizações,

as contradições, as lacunas e os indicativos que demandam pesquisas, as metodologias utilizadas, os autores referenciados. Principalmente, conhecer o que os pesquisadores têm problematizado, revelado e indicado sobre os processos de construção de PPPs, articulado a uma relação teórico-prática de formação continuada como efetivação da gestão democrática em redes públicas de ensino.

Neste trabalho de empiria, objetivou-se não o estudo do passado, mas identificar a produção do conhecimento sobre o tema e quais seriam as demandas de pesquisa.

Batista e Zanardini (2011) apontam que o tema de estudo passou a ser enfatizado com a redemocratização no Brasil e trazem a análise de referenciaisde pesquisas produzidas a partir da década de 1990. Identificam como dificuldades no processo de elaboração e limites dessa produção mediante a análise de políticas educacionais implementadas à época,com atenção para as políticaspautadas pelo Banco Mundial. As autoras fazem esse recorte considerando a Constituição de 1989 e LDBEN Nº 9394/96, queincluem a construção coletiva do PPP como expressão de uma gestão democrática. As autoras também ressaltam que a escola pode partir do PPP, construir e conquistar autonomia e gestão democrática, tendo assim condições de avaliar o trabalho desenvolvido.

O artigo de Távora (2010), sobre o estado da arte, também aponta para o aumento das publicações sobre PPP a partir dos anos de 1990 e investigou a abordagem predominante na produção sobre o tema, sendo identificadas a gestão democrática, o currículo e a autonomia. Aponta ainda que a ideia de projeto pedagógico começou a ser discutida nas Universidades em 1980, quando foi implantado o Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior. Tal afirmação corrobora com os dados identificados na pesquisa realizada nos bancos de teses e dissertações, visto que grande parte dos trabalhos sobre os PPPs em cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) foram pesquisados nesta época.

Tende-se a pensar, a partir dos dados revelados nos artigos de estado da arte referentes ao PPP,sobre o destaque às ênfases em produções que abordaram a relação do PPP com a abertura do processo democrático no país e sua definição na Constituição e na LDBEN Nº 9394/96, com maior produção sobre o tema na Educação Superior, como também o entendimento do papel burocrático do PPP nas produções. Nestes dois artigos, não se localizou a discussão específica sobre a construção do PPP em redes de ensino.

A categoria que trata da formação continuada é a menos abordada nas pesquisas acadêmicas encontradas neste estudo, como se observa no quadro acima. A pesquisa feita por Añaña (2014), no Curso de Mestrado Profissional pela Universidade Federal do Pampa, RS (UNIPAMPA), discute a construção do PPP nas escolas do campo do município de Arroio Grande (RS). Ainda que não aborde a formação continuada em um título específico, seu projeto de intervenção envolveu um processo de formação continuada com 10 encontros com gestores e professores de escolas. Utilizou a metodologia de pesquisa diagnóstica, com os instrumentos entrevista e questionário estruturado. A pesquisadora concluiu que a vivência direta nas escolas pesquisadas mostrou a importância da formação continuada para o professor pesquisador.

Quanto à gestão democrática, essa categoria recebeu destaque em 8 das 11 pesquisas selecionadas. Añaña (2014) traz o fortalecimento da gestão democrática na construção do PPP. Conclui afirmando que é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo. Desse modo, trouxe reflexões mais estruturadas sobre a gestão democrática, abordando as relações de poder e as correlações de forças que também existem nas escolas. Aponta, ainda, para a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, sem aprofundar ou indicar caminhos, tratando mais dos processos participativos na construção de projetos pedagógicos.

Nos resultados apresentados nas pesquisas da categoria da gestão democrática, verifica-se que nas pesquisas que envolveram sistemas de ensino públicos de ensino e trabalharam na perspectiva da gestão democrática, subsidiando as ações das escolas, houve a efetivação do processo democrático na construção do PPP. Ou seja, quando o processo de elaboração do PPP foi permeado por políticas educacionais, de forma democrática e não burocrática, houve a efetivação da gestão democrática nas escolas, não de forma definitiva, mas entendida como uma construção constante.

À guisa de conclusão, identificando a pouca evidência nas pesquisas que articulem processos efetivos de formação continuada que fortaleçam o processo de construção e implementação do PPP, constatou-se ser muito presente, nas redes públicas de ensino, a presença de um roteiro para a elaboração do PPP, fixo, definido pelas mantenedoras das redes sem a participação dos coletivos escolares.

Os trabalhos analisados são todos de abordagem qualitativa e utilizaram procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, envolvendo profissionais da escola e secretarias ligados à construção do PPP. No entanto, verificou-se que dos 11 trabalhos, 10 não explicitaram o método de análise. E desses, quatro são acríticos em relação aos contextos investigados. E, portanto, não abordaram as implicações dos determinantes externos e internos à escola, e as contradições delas recorrentes nos processos de elaboração do PPP.

POLON, S. A. M. O Processo Participativo na Construção de Projetos Pedagógicos: O caso das escolas das escolas municipais de Ponta Grossa, 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

AÑAÑA, G. V. A Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo da Rede Municipal de Arroio Grande RS – Brasil. 2014. 65 f. Relatório Crítico-Reflexivo. (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/354. Acesso em: 15 mar. 2017.

BATISTA, K. C.; ZANARDINI, I. M. S. O Estado da Arte do Projeto Político-Pedagógico a partir da década de 1990. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, PR, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/008.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Formação Continuada; Gestão Democrática; Políticas Educacionais; Trabalho do Pedagogo

CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS: ENTRE A FORMAÇÃO E A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE

SANDRA CRISTINA DEMSCHINSKI - UEPG

SIMONE DE FÁTIMA FLACH - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O modo de produção capitalista rege, em nível mundial, as relações sociais e consequentemente também as relações de trabalho, visto que essas são fundamentais para a manutenção de sua lógica. Sob os pressupostos da lógica capitalista ocorre a intensa exploração do trabalhador, o qual, para garantir a própria sobrevivência e a de sua família, não tem alternativa a não ser vender sua força de trabalho. Para os filhos dos trabalhadores, o processo educacional é visto como possibilidade de superar as dificuldades vividas.

Por isso, e devido dificuldades de acesso ao ensino superior, muitos desses jovens ingressam em cursos de licenciatura, considerados não condizentes com os objetivos formativos para os filhos da classe capitalista. Em geral, tais cursos são ofertados em períodos parciais, principalmente no período noturno, fato que viabiliza a inserção de tais jovens, visto que podem estudar e, ao mesmo tempo, inserirem-se no mercado de trabalho. Essa situação explicita a necessidade de estudantes da classe trabalhadora buscarem algum tipo de renda que assegure sua manutenção e permanência no ensino superior.

Nesse contexto, a oferta de estágio não obrigatório, conforme estabelecido pela Lei nº 11.788/08, é visto como alternativa laboral, pois esse tipo de estágio garante o recebimento de bolsa pecuniária. A partir de dados de pesquisa em andamento, observa-se que grande quantidade de estudantes realiza estágio não obrigatório e, que os contratos são firmados a partir de diferentes justificativas. Os motivos vão além do processo formativo e se inserem em um contexto social mais amplo, relacionado às necessidades da classe trabalhadora em garantir condições de sobrevivência.

Diante dessa necessidade, ao vislumbrar a oportunidade de recebimento de bolsa, e ainda podendo estar inserido na atividade de sua futura atuação profissional, os estudantes firmam contratos, os quais ocorrem de maneira trilateral, envolvendo o estudante, a Instituição de Ensino (parte concedente) e o contratante. De acordo com a referida Lei o estágio é "um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa preparação para o trabalho produtivo de educandos" (BRASIL, 2008). Entretanto, nesse tipo de estágio, o envolvimento da Instituição de Ensino é mínimo, visto que a maioria das Instituições de Ensino Superior não oferece qualquer tipo de acompanhamento, sendo exigidos apenas relatórios das atividades desenvolvidas pelos alunos. Nesse contexto, o estudante fica à mercê do contratante, pois sem acompanhamento e apoio efetivo, este visualiza o estagiário como mão de obra barata. Assim ocorre um distanciamento entre o processo formativo ocorrido nas Instituições de Ensino Superior e as atividades desenvolvidas no ambiente do estágio não obrigatório.

Segundo Vargas e Paula (2013), o estudante da classe trabalhadora enfrenta inúmeras dificuldades, visto que precisa desdobra-se para dar conta do estudo e do trabalho, pois as exigências do processo formativo são subsumidas pelas necessidades mais imediatas, as quais

deverão ser supridas pela sua inserção no processo de trabalho. Nessa situação, o estudante se submete a contratos de trabalho precários ou vê o estágio não obrigatório como alternativa viável para sua permanência nos cursos e, consequentemente, como possibilidade de superar as dificuldades que vivencia diariamente junto à família. No entanto, tal lógica escamoteia o interesse do contratante e expõe a fragilidade do estudante da classe trabalhadora, visto que sua necessidade orienta suas escolhas.

Além dessas questões, tal situação impacta diretamente no processo formativo dos estudantes, pois os estagiários estão suprindo a necessidade de profissionais qualificados, consequentemente colaborando no processo de desvalorização da categoria docente.

Para contribuir nas discussões a respeito da contratação de estagiários para atuação na educação, o presente texto apresenta reflexões acerca das contratações de estudantes para a realização de estágio não obrigatório, identificando o impacto na formação e valorização docente. O aporte teórico metodológico que dá sustentação às análises é o materialismo histórico e dialético, buscando perceber como está sendo as contratações dos estudantes, e como estes estão submetidos à lógica do capitalismo.

RELAÇÕES ENTRE TRABALHO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A CONTRATAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS

O homem sempre possuiu a capacidade intelectual e física da ação para satisfazer suas necessidades, realizando a constante alteração e aprimoramento do modo de executar o trabalho, e isso favoreceu que ocorressem mudanças relacionadas a ele com o passar do tempo, saindo da esfera primitiva para o da humanidade, distanciando-se cada vez mais da animalidade. Marx, já esclarecia que com o trabalho o homem “desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças e seu próprio domínio” (2013, p. 255). Com o desenvolvimento/fortalecimento do capitalismo a partir do séc. XIX ocorreram transformações cada vez mais negativas para a classe trabalhadora: o trabalhador passou a ser explorado cada vez mais objetivando a ampliação e manutenção do capital.

Pode-se observar a exploração do trabalhador em todos os setores sociais, não escapando desta lógica os estudantes de ensino superior. Tal situação impacta diretamente na formação e desvalorização dos professores.

A atuação dos professores na escola requer uma formação específica, que o habilite a desenvolver as atividades laborais com a qualidade necessária para contribuir com o avanço educacional de toda a população. Professores bem formados não garantem individualmente o avanço educacional de um país, mas podem, por meio de trabalho coletivo e valorizado contribuir para referida melhoria. Consideramos que para um professor ser valorizado precisam ser considerados três elementos, assegurados em Planos de Carreira: “a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração”, os quais precisam objetivar “a qualidade da educação e a qualidade de vida do trabalhador” (GROCHOSKA, 2015, p. 28).

Além disso, embora a legislação reconheça a formação em nível médio para a atuação na educação infantil e anos iniciais, consideramos que a formação em nível superior é aquela que possibilita melhores condições para uma atuação que ultrapasse o mero “saber fazer”, contribuindo para que esses profissionais possam, a partir da compreensão das contradições existentes, interferir na realidade e, consequentemente, alterá-la.

Defendemos a formação superior para atuação docente e, entendemos a importância do estágio para a formação dos estudantes. No entanto, a forma de realização do estágio não obrigatório pode impactar negativamente na formação dos estudantes e, também, no processo de valorização dos profissionais da educação, visto que estes acabam ocupando postos de trabalho

destinados aos profissionais habilitados, expondo um processo de exploração da força de trabalho dos estudantes e a desvalorização dos profissionais já habilitados.
Tal situação evidencia que, sob a lógica do sistema capitalista, a exploração da força de trabalho é evidenciada em toda a sua aspereza e que, mesmo durante o processo formativo, os estudantes são expostos e podem naturalizar tais fatos, colaborando assim para a manutenção da exploração e para a desvalorização docente.
Em relação ao processo formativo, a oportunidade de experiências construtivas que poderiam ser vivenciadas pelos estagiários com a realização de estágio está sendo burlada. A pesquisa em andamento tem levantado que os estagiários estão assumindo as funções dos profissionais já habilitados, sem acompanhamento pedagógico, aproximando as atividades desenvolvidas às relações trabalhistas, sem que ocorra as garantias legais de tais relações. De acordo com a Lei 11.788/08, a atividade de estágio exercida pelos alunos, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza (art. 3°), isentando a concedente de pagar ao estagiário os direitos que os trabalhadores contratados recebem. Sendo assim, percebe-se claramente que a contratação de estudantes está ligada a busca de executores de serviço com custo irrelevante, estando inserida na lógica de exploração e manutenção/ampliação do Capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filhos da classe trabalhadora, que buscam uma condição de vida melhor, depois de lutar para adentrar no ensino superior, lutam para conseguirem manter-se no curso precisando vender sua força de trabalho. As brechas na Lei são usadas a favor do contratante que vislumbra a oportunidade contratação a baixo custo.
Diante da realidade apresentada, a tomada de consciência e a necessidade de debate se fazem necessárias, além da indispensabilidade do envolvimento das Instituições de Ensino, prezando pela formação de qualidade para os estudantes em defesa da valorização dos professores e da formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 06 mar. 2019.
GROCHOSKA, M. A. Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais,- PR. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.
MARX, K. O capital: Crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2013.

VARGAS, H.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 2, p. 459-485.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio não obrigatório; exploração de mão de obra; desvalorização de professores.

CUSTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA FEDERAL NO BRASIL: METODOLOGIAS DO TCU E DO MEC

EVANDRO CHERUBINI ROLIN - IFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Com o aumento das matriculas nas Instituições de Ensino Superior (IES) torna-se necessário pensar no desafio de continuar crescendo apesar das limitações impostas aos gastos públicos, sendo necessário pensar em formas de tornar o gasto público mais transparente ao cidadão e aos órgãos de controle. Dessa forma, o presente projeto tem como objetivo apresentar uma análise da apuração do cálculo do custo-aluno na educação pública federal no Brasil a partir de 2009, comparando os resultados do custo-aluno anual do ensino superior, obtidos por meio das metodologias utilizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e pelo Ministério da Educação (MEC). Os resultados mostram que tem ocorrido redução nos valores percentuais entre os métodos de apuração no período de 2009 a 2014, variando de 66,87% para 15,42%.

INTRODUÇÃO

O cálculo do custo-aluno é um fator importante para a apuração dos custos nas IES, entretanto, os resultados dos métodos de apuração podem divergir como ocorre com as metodologias utilizadas pelo TCU e pelo MEC.

O tema custo-aluno é tratado na Lei nº 9.394/1996, que associa o custo do aluno a um padrão mínimo de qualidade e ressalta que o custo deve considerar os insumos e as diversas modalidades de ensino. Da mesma forma, a Lei nº 13.005/2014 estabelece o conceito do custo-aluno qualidade (CAQ) para a educação básica e pública.

O tema passou a ser objeto de estudo nos trabalhos de Levy, Campino e Nunes (1970), Castro (1973), Paro (1982) e Verhine (1998), sendo considerados trabalhos pioneiros no Brasil.

Com base nessa discussão do custo-aluno, o TCU, através da Decisão Plenária nº 408/2002, determinou que as IES da administração federal passassem a incluir a partir de 2002, em seus relatórios de gestão anual, um conjunto de indicadores para a avaliação do desempenho das IES, entre eles o valor do custo por aluno.

Dessa forma, o custo-aluno mostra-se de suma importância para a área educacional, sendo importante para o enfrentamento dos desafios da educação no contexto atual, uma vez que considera a redução dos limites orçamentários e financeiros praticados pelo governo federal. Portanto, faz-se necessário pensar em formas de tornar o gasto público mais transparente ao cidadão e aos órgãos de controle.

Com base nesse contexto, o objetivo desse trabalho é apresentar uma análise da apuração do cálculo do custo-aluno na educação pública federal, comparando os resultados do custo-aluno anual do ensino superior, obtidos por meio das metodologias utilizadas pelo TCU e pelo MEC.

Trata-se de metodologia quantitativa com fonte de dados secundários, sendo os mesmos de origem documental, a partir do qual os dados serão analisados com base na estatística descritiva.

Na sequência serão analisados os métodos utilizados pelo TCU e pelo MEC, comprando os resultados dos valores do custo-aluno das IES.

METODOLOGIAS UTILIZADAS PELO TCU E PELO MEC

Além da legislação citada na introdução, a base legal sobre custos baseia-se nas normativas da contabilidade de custos, como a Resolução CFC n° 1.437/2013 e a Resolução CFC n° 1.366/2011, que estabelece a conceituação, o objeto, os objetivos e as regras básicas para mensuração e evidenciação dos custos no setor público.

Com base nessas normativas, o TCU propôs a utilização de indicadores de gestão que certifiquem a eficácia e a eficiência da gestão administrativa das IES em relação às atividades e projetos desenvolvidos. Estes indicadores foram definidos a partir de auditorias realizadas nas próprias IES (SILVA et al., 2003).

De acordo com o TCU, o que se pretende com estes indicadores é a construção de uma série histórica de dados para acompanhar a evolução de aspectos relevantes do desempenho de todas as IES. As informações gerenciais extraídas desse acompanhamento deverão servir de subsídio para selecionar áreas a serem estudadas com maior profundidade pelos órgãos responsáveis pelos controles interno e externo das Instituições.

Os dados fornecidos pelo TCU acompanham a metodologia de distribuição dos dados no SIMEC, sendo divididos por um grupo que apura os dados brutos e por outro onde são calculados os indicadores relacionados aos diversos componentes apurados no primeiro grupo. Para ter acesso aos dados do Simec é necessário autorização da autoridade superior da IES, dessa forma, os dados dos indicadores do TCU utilizados nesse trabalho foram obtidos por meio da página da Universidade Federal de Rondônia, a qual disponibilizou os relatórios dos indicadores do TCU do período de 2006 a 2017.

Um dos indicadores do TCU é o *Custo corrente / aluno equivalente em tempo integral*, sendo o mesmo um indicador de eficiência que mede o custo anual por aluno matriculado na IES. Entende-se por aluno equivalente a soma dos Alunos Equivalentes da graduação mais a soma dos alunos da Pós Graduação em tempo integral e a soma dos alunos de residência médica em tempo integral.

A partir dos relatórios anuais dos indicadores disponíveis pelo TCU, obtiveram-se os valores do custo corrente por aluno equivalente em tempo integral das 63 IES públicas federais no Brasil para o período de 2009 a 2017.

Como para o período de 2006 a 2008 não são apresentados todos os dados, os resultados desses anos não foram incluídos na análise. Dessa forma, os valores variam de R$ 11.846,98 em 2009 (57 IES) para R$ 22.025,79 em 2017 (63 IES). Observa-se uma variação de 85,92% no período entre os valores utilizados na metodologia do TCU.

A metodologia utilizada pelo MEC considerou os seguintes grupos de natureza de despesa: pessoal ativo e encargos sociais; outras despesas correntes; investimentos e inversões financeiras. Não se incluem nestas informações as seguintes despesas: aposentadorias e reformas, pensões, recursos para bolsa de estudo e financiamento estudantil, despesas com juros e encargos da dívida e amortizações da dívida da área educacional e a modalidade de aplicação: transferências correntes e de capital ao setor privado.

A educação superior corresponde aos cursos superiores em tecnologia, demais cursos de graduação (presencial e a distância) e cursos de pós-graduação stricto sensu, sendo os dados coletados do Sistema Integrado de Administração Financeira - Siafi/STN - para todos os anos.

O INEP/MEC fornece uma estimativa do investimento público direto em educação por estudante para o período de 2000 a 2014, separada por nível de ensino. Para a educação superior os valores variam de R$ 21.341,00 em 2000 para R$ 21.875,00 em 2014, apresentando, dessa forma, uma variação de apenas 2,5% no período entre os valores utilizados na metodologia do MEC.

Ao compararmos os valores do custo-aluno por ano entre as duas metodologias, considerando o período de 2009 a 2014, uma vez que somente nesse período há dados divulgados pelos dois órgãos, chega-se a uma redução dos resultados entre os métodos anualmente, variando de 66,87% em 2009 para 15,42% em 2014. Essa redução pode representar que houve uma aproximação das metodologias utilizadas para o cálculo do indicador em cada órgão, como na equalização do conceito aluno-equivalente, em função das diferenças para implantação entre os cursos, assim como da apuração dos custos correntes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho era apresentar uma análise acerca dos valores do custo-aluno anual na educação pública federal no Brasil, comparando os resultados obtidos por meio das metodologias utilizadas pelo TCU e pelo MEC.

Vimos que o cálculo do custo-aluno é um fator importante para a apuração dos custos nas IES, entretanto, dependendo da metodologia empregada na apuração, os resultados podem apresentar diferenças.

Essas diferenças podem ocorrer no momento da apuração dos chamados custos corrente e permanente, assim como na ponderação dos cursos para o levantamento do aluno-equivalente. Como visto, há uma constante redução das diferenças apuradas por meio dos métodos do TCU e do MEC até o ano de 2014, sendo esse o último ano divulgado pelo MEC. Verificamos que houve uma redução na diferença de 66,87% em 2009 para 15,42% em 2014.

Ressalta-se a variação de 85,92% no período de 2006 a 2008 entre os valores utilizados na metodologia do TCU, representando que houve alterações significativas na metodologia de apuração do custo-aluno utilizada pelo órgão. Já a metodologia utilizada pelo MEC, com variação de apenas 2,5% no período de 2009 a 2014, representa que não houve alterações significativas no método.

Entretanto, para uma avaliação mais precisa é necessário aprofundar os estudos tratados na contabilidade de custos, analisando se os dados apurados pelo TCU e pelo MEC consideraram, por exemplo, os custos diretos e indiretos, assim como os custos fixos e variáveis.

REFERÊNCIAS

CASTRO, C. M. Investimento em educação no Brasil: um estudo sócio-econômico de duas comunidades industriais. Rio de Janeiro: IPEA / INPES, 1973.

LEVY, S.; CAMPINO, A. C.; NUNES, E. M. Análise econômica do sistema educacional de São Paulo. Instituto de Pesquisa Econômicas / Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. 1970.

PARO, V. H. O custo do ensino público no estado de São Paulo: estudo de custo-aluno na rede estadual de primeiro e segundo graus. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.43, p. 3-29, 1982.

SILVA, et al. Desenvolvimento e aplicação de uma metodologia para cálculo do custo-aluno de instituições públicas de ensino superior: um estudo de caso. In: X Congresso Brasileiro de Custos. Guarapari, ES, 2003.

VERHINE, R. E. Determinação de custos educacionais: Uma análise panorâmica do estado da arte. Revista Educação, PUC/RS, 1998, p. 107122.

Palavras-chave: Custo-aluno; Políticas educacionais; Metodologia.

DE BEM PÚBLICO À MERCADORIA: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A INTERNACIONALIZAÇÃO SOB A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

JÉSSICA DE MARCO - URI

SILVIA REGINA CANAN - URI

THAIS CAMPOS DA SILVA - URI

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUZINDO ...

O presente trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – PPGEDU, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, de estudos realizados em pesquisas no âmbito da Iniciação Científica e de estudos teóricos desenvolvidos no Núcleo de Estudos em Políticas e Processos de Educação Superior (NEPPES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, e aborda questões sobre o processo de internacionalização da educação superior.

Nessa perspectiva, refletimos sobre a seguinte problemática: como a internacionalização da educação superior, diante da expansão desordenada do sistema capitalista e sua complexidade, pode ser canalizada através de políticas educacionais buscando frear a perspectiva mercadológica e contribuir para a qualidade da educação, diante da influência dos organismos multilaterais?

Portanto, nesse estudo, vamos discorrer sobre o processo de internacionalização, evidenciando a sua relação com a globalização e a mercantilização da educação superior, bem como a atuação dos organismos multilaterais, realizando alguns apontamentos sobre como estão se inserindo na constituição das universidades, ditando normas, interferindo na autonomia universitária e reforçando a internacionalização a fim de expandir fronteiras e atender aos interesses políticos e econômicos.

OBJETIVOS

O objetivo desse trabalho é refletir sobre qual é a relação entre a internacionalização da Educação Superior e a globalização, e como os organismos multilaterais estão influenciando na agenda política da Educação Superior, entendida a partir de uma perspectiva mercadológica? A partir da análise desse contexto, busca-se compreender quais os avanços, as perspectivas, concepções e ações estratégicas do processo de internacionalização da educação superior, a fim de compreender como essa tem se efetivado ou não, num contexto educacional marcado pela lógica do mercado.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Utilizando o caráter descritivo através de pesquisa bibliográfica, a investigação foi elaborada com base em material já publicado. Para isso, foram incluídos materiais impressos, como livros, revistas,

jornais, teses, dissertações, anais de eventos científicos e materiais disponibilizados pela internet.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A internacionalização da educação superior vem crescendo de forma contínua nas últimas décadas e ganhando destaque no cenário nacional e internacional, sendo palco de estudos e debates em eventos. No contexto contemporâneo aparece como uma nova perspectiva, um fenômeno complexo por se inserir em um amplo contexto da globalização e das políticas públicas e, portanto, sem uma clara definição de seus objetivos.

Com forte influência econômica e política, a educação passa a estar baseada no entendimento da Organização Mundial do Comércio (OMC), por meio da criação do GATS/ AGCS (Acordo Geral sobre Comércio e Serviços), como um serviço, uma mercadoria passível de ser comercializada e regulada pelo mercado, perdendo a sua dimensão de direito humano, e, portanto, de bem público, universal e de responsabilidade do Estado (SEGRERA, 2009).

A regulamentação da educação como serviço abriu uma porta que permitiu a transformação desse bem em uma "mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários que veem nela a oportunidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo" (MAUÉS e BASTOS, 2016, p. 702). Logo, a transformação da educação em mercadoria, num contexto marcado pela globalização, impulsionou a sua internacionalização global que pode ser considerada o resultado da "mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914" (CHESNAIS, 1996, p.34).

Nesse cenário, os organismos multilaterais exercem forte influência no contexto da globalização, progressivamente entram em jogo nas políticas nacionais de Educação, colocando em questão o papel dos atores históricos em Educação: o Estado e a sociedade civil. Há cerca de duas décadas, estes têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo, segundo Mota Junior e Maués (2014), de responder à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores (teoria do Capital Humano).

De acordo com Azevedo et al. (2015), estão em atuação três grandes mercados transnacionais de educação superior: Estados Unidos, Europa e Oceania/Ásia. As forças destes espaços mundiais estão imbricadas na supremacia da língua inglesa na academia e nas publicações, alçando essa língua à condição de oficial do espaço acadêmico; do reconhecimento destas instituições via rankings; das publicações científicas e dos prêmios, entre outros; do apelo ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e à inovação, como carros-chefes. Sendo consideradas potências econômicas, culturais e militares, atraindo assim estudantes e professores, pesquisadores, artistas, empresários, etc. Conforme o autor ainda, a mobilidade em tais universidades é demonstrada por indicadores da OCDE: os Estados Unidos recebem 16% de todos os estudantes estrangeiros; a Alemanha, 15%; o Reino Unido, 13%; a França, 6%; a Austrália, 6%; e o Canadá, 5%.

Pode-se compreender tal realidade, através das características do Banco Mundial que é um organismo multilateral de financiamento, que surgiu no pós-guerra, e conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Nas palavras de Shiroma (2011, p.61), "na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana". [...] Dessa forma, o BM transformou-se, segundo a autora, no maior captador mundial, não soberano, de recursos,

movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares.

Para Teodoro (2011) o poder das organizações internacionais nos tempos atuais vai além do papel de fixação da agenda global da educação e a governação neoliberal é uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes.

FINALIZANDO ...

Concluímos, portanto com a reflexão de Morosini (2016) em que deve-se questionar se há a possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros. Assim, postula-se um dos grandes desafios da universidade neste século que é sua participação no processo de globalização e internacionalização, buscando combater os aspectos negativos, interesses mercadológicos e aproveitar ao máximo as oportunidades, buscando qualidade e autonomia universitária.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G. Comporative Higher Education. Knowledge, the University, and Development. Greenwich: Ablex, 1998.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In: SILVA JUNIOR, J. dos R. et al. (org.). Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Traço Fino, 2015, p. 46-49.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antonio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação, Portugal, v. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em: revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082. Acesso em: 26 mai. 2018.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

LEITE, Denise. GENRO, Maria Elly H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?. Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 17, n. 3, Campinas/Sorocaba, p. 763-785, nov, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772012000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 mai. 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. BASTOS, Robson dos Santos. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 32, n. 3, p. 699 -717, set./dez. 2016. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68570. Acesso em: 05 abr. 2018.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O banco mundial e as políticas educacionais brasileiras. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152,

out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. Educar. Curitiba, n. 28, p. 107-127, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf. Acesso em: 07 dez. 2017.

SEGRERA, Francisco López. La universidad latino-americana y los processos de internacionalización: las estratégias de financiamento. Em: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G.; LEHER, R.; STRUBIN, F. (comps.). Políticas de privatización, espacio público y educación em América Latina. Argentina: CLACSO, Homo Spiens, p. 239-264, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto. Política Educacional. SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Cecília Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2011.

TEODORO, António. A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011.

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização; Organismos Multilaterais; Políticas Públicas.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINOAMERICANO: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

KATHERINE GÓMEZ PLATA - UEPG

SIMONE DE FÁTIMA FLACH - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINOAMERICANO: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

INTRODUÇÃO:

O presente texto apresenta temática relacionada à política educacional brasileira e colombiana e como esta assegura o direito à educação para crianças e jovens em idade escolar. Para tanto, expõe a organização da educação nos dois países, de modo a comparar a oferta educacional e as estratégias utilizadas pelos governos para a garantia do direito à educação.

A problemática centra-se nas seguintes questões: Como os dois países asseguram o acesso e a permanência de crianças e jovens no processo de escolarização? A organização escolar prevista é capaz de garantir a formação dos estudantes para um processo emancipatório? Como a organização escolar pode colaborar para superação das desigualdades sociais em diferentes contextos?

O referencial teórico que dá sustentação às análises é o materialismo histórico e dialético, visto ser esse que possibilita a análise da realidade com vistas à sua transformação. Além disso, a comparação das características da organização escolar nos dois países pode colaborar para o debate sobre as medidas necessárias para o enfrentamento das dificuldades educacionais e sociais. Para tanto, apresentamos caraterísticas e aspectos gerais sobre a estrutura do sistema educacional, a fim de estabelecer as semelhanças e diferenças nos dois países.

SITUAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL E DA COLÔMBIA

A história política recente da América Latina evidencia como diferentes partidos políticos, quando estão no poder, sob o argumento de defesa da democracia, realizam diferentes ações para sua manutenção no poder.

Na Colômbia, durante o mandato de Álvaro Uribe (agosto/2002 – agosto/2010) e de seu sucessor Juan Manuel Santos (agosto 2010 – agosto 2018) ocorreram alterações legais que possibilitaram a permanência de partidos de direita na direção governamental. Essa possibilidade ocorreu por meio do Ato Legislativo nº 02/2004, que permitiu a reeleição presidencial imediata. É importante destacar que Álvaro Uribe e Juan Manuel Santos representaram aproximações com interesses da direita colombiana, distanciando-se, dessa forma, dos partidos tradicionais.

No Brasil, em 2003, a chegada ao poder de um presidente advindo da classe trabalhadora foi acompanhada de uma série de ações que impulsionaram políticas sociais que insatisfizeram determinados grupos que, historicamente, mantinham o poder político e econômico (Luis Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil no período de 2003 – 2011 e sua sucessora, Dilma Roussef de 2011 – 2016). A insatisfação destes grupos colaborou com o impeachment de Dilma Rousseff e a permanência de seu vice Michel Temer (2016 - 2018) e na ascensão, por meio do voto popular, de um candidato de ultradireita em 2019 (Jair Messias Bolsonaro).

Além disso, os dois países enfrentam grandes dificuldades econômicas, as quais se refletem na dívida externa que supera o 30% do PBI, fato que gera uma grande dependência das orientações estabelecidas pelo FMI e Banco Mundial. Tais orientações não respondem as necessidades sociais dos países periféricos, como a Colômbia e o Brasil. Por exemplo, na Colômbia depois de 50 anos de conflito armado, em 2016 ocorreu o acordo de paz com a guerrilha das FARC – EP, fato que poderia significar grande avanço social. No entanto, o governo enfrenta dificuldades para a implementação de politicas que auxiliem na superação da crise econômica e das desigualdades sociais entre as áreas rurais e urbanas, para então possa consolidar a democracia e garantir a paz no país. Nesse contexto destaca-se a atuação do o atual presidente Ivan Duque e de seus colaboradores, os quais representam resistência ao Acordo da Paz, fato que enfraquece o processo de paz com a guerrilha FARC-EP e poderá permitir o reinício do conflito armado.

No Brasil, o processo de redemocratização iniciado no final do século XX enfrentou dificuldades econômicas e sociais enormes, visto que no final dos governos militares o país já enfrentava crise econômica sem precedentes, desvalorização a moeda nacional e inflação estratosférica. O endividamento e as precárias formas de arrecadação e fiscalização da aplicação dos recursos públicos colaboraram para o aprofundamento das desigualdades. A Constituição Federal de 1988 assegura os direitos sociais e prevê a educação obrigatória como pública e gratuita para todos, assentada em processos democráticos.

A realidade dos dois países demonstra o quão difícil é a realidade social e econômica e indica que o direito à educação em realidades diversas precisa não apenas assegurado em documentos legais, mas garantido pelas instituições responsáveis.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E NA COLÔMBIA

O governo colombiano atual anunciou como propósito fazer da Colômbia o melhor país educado da América Latina no ano de 2025 (COLÔMBIA, 2015). Para tanto, o Ministério da Educação Nacional levantou as seguintes linhas estratégicas: Jornada única e modernização do ensino secundário; política de excelência docente, garantindo a oferta de bolsas de estudo para a qualificação; acompanhamento a professores com o programa Todos a Aprender (PTA) e avaliação de desempenho. As politicas de sustentabilidade financeira do sistema de ensino superior buscam o fortalecimento dos Créditos Icetex e o programa de bolsas de estudo.

No Brasil, os governos iniciados em 2003 e finalizados em 2016 com o processo de impeachment colaboraram para o avanço do atendimento educacional em todos os níveis: ampliação do atendimento na educação infantil, ampliação da duração do ensino fundamental, garantia de financiamento para a educação básica obrigatória (dos 4 aos 17 anos), por meio do FUNDEB –Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, além da ampliação de vagas no ensino superior, evidenciadas pela ampliação das Universidades Federais e Institutos Federais, além de financiamento específico por meio do PROUNI e FIES.

Em relação à educação obrigatória, a Constituição Política da Colômbia estabelece em seu artigo 67 que "O Estado, a Sociedade e a Família são responsáveis pela educação, que será obrigatória entre os 5 e os 15 anos de idade e que incluirá pelo menos um ano de pré-escola e nove de ensino básico" (COLÔMBIA, 1991), enquanto que no Brasil esta é estabelecida, como "[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988). Note-se que na Colômbia a educação não tem garantia de gratuidade, fato que pode onerar as famílias para a garantia do direito à educação, enquanto que no Brasil, o direito à educação tem o status de direito público subjetivo, conforme estabelecido no § 1º do art. 208.

Nos dois países há previsão de coexistência de instituições públicas (oficiais) e privadas, desde que autorizadas e fiscalizadas por órgãos oficiais (COLÔMBIA, 1994; BRASIL, 1996). Essa previsão denota a força histórica de grupos privados para a oferta educacional em territórios colonizados, seja por meio de instituições confessionais ou particulares.

Quanto à garantia do direito à educação os dois países apresentam previsões distintas: na Colômbia a educação é prevista como "[...] gratuita nas instituições do Estado, sem prejuízo do pagamento de taxas acadêmicas àqueles que podem pagar por elas" (COLÔMBIA, 1991). Dessa previsão decorre que o ensino fundamental (educação básica primária) nas escolas oficiais é gratuito, enquanto que no ensino médio (educação básica secundária) e superior há previsão de pagamento de taxas conforme situação financeira das famílias. No Brasil, a gratuidade é prevista em todos os níveis nos estabelecimentos oficiais, previsão que atualmente corre riscos em razão dos cortes, estrategicamente chamados de contingenciamento, anunciados pelo atual governo.

Para além das previsões legais, é importante destacar que a garantia do direito a educação nos dois países encontra dificuldades, visto que no contexto colombiano o histórico do conflito armado debilitou povoados rurais, impedindo o acesso à escola tanto para estudantes quanto para profissionais da educação, os quais, muitas vezes, ainda sentem sua permanência extremamente ameaçada. Além disso, é preciso organizar uma educação que atenda de forma democrática crianças e jovens oriundos de famílias que estiveram vinculadas a diferentes grupos guerrilheiros. No Brasil, a extensão territorial, a diversidade cultural e a desigualdade econômica e social indica o quão difícil pode se tornar a implementação de políticas educacionais que visem superar tais dificuldades. Ainda, a ascensão de grupos de direita tanto no poder executivo quanto legislativo pode colocar em risco alguns avanços historicamente assegurados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A educação é um ato revolucionário ao possibilitar a relação dialética entre teoria e prática, de forma que seus objetivos ultrapassem a sala de aula e impactem no desenvolvimento da sociedade. Nas duas realidades analisadas as políticas voltadas para a não garantia do acesso de todos a todos os níveis educacionais, o avanço neoliberal que possibilita a não gratuidade da educação, especialmente no ensino superior, e a fragilidade de apoio financeiro para os grupos menos favorecidos colocam o direito à educação em risco. A falta de garantia de acesso e permanência à educação em todos os níveis favorece a reprodução da desigualdade e a consequente manutenção da sociedade dividida em classes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

COLÔMBIA. Constituição Politica de 1991. Bogotá, 1991.

COLÔMBIA. Lei Geral de Educação. Bogotá, 1994.

COLÔMBIA. MEN Colômbia, a melhor educada no 2025. Bogotá, 2015.

Palavras-chave: direito à educação; oferta educacional; Educação brasileira; Educação Colombiana.

DIRETRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA AMOSC: OS DESAFIOS NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

ANA PAULA DAL SANTO - UNOCHAPECÓ

CIRCE MARA MARQUES - UNOCHAPECÓ

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ

A presente pesquisa tem como tema a Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMOSC: Os Desafios no Processo de Implementação. Este estudo visa compreender o processo de implementação da proposta curricular intitulada como Diretriz Curricular da Educação Infantil (DCEI), formulada pela Associação dos Municípios da Região Oeste de Santa Catarina (AMOSC), analisando os impactos na gestão escolar e nas práticas pedagógicas dos professores no município de Cordilheira Alta/SC. Para isso serão objetos de estudo e análise a DCEI, os procedimentos administrativos e ações de implementação da diretriz por gestores e professores, bem como a repercussão dessa proposta curricular na gestão da escola, na atuação do professor na sala de aula e na comunidade escolar. Estudar as propostas curriculares educacionais e as formas como são implementadas numa rede de ensino permite compreender os limites, as dificuldades e as mudanças concretizadas. Entretanto, apesar dos esforços muitos problemas ainda podem se observados neste contexto. Diante das discussões em torno das práticas de gestão escolar, da organização de atividades administrativas e de práticas pedagógicas, as dúvidas, dificuldades, êxitos e fracassos encontrados na realização dos projetos nas unidades escolares, emergem inquietações em relação ao processo de elaboração e implementação de propostas curriculares. Uma proposta curricular é uma ferramenta com poder de intervir na construção de subjetividades de gestores, docentes, discentes e famílias que integram uma comunidade escolar. Há de se considerar que tais sujeitos podem modificar essas propostas curriculares em suas práticas no cotidiano da escola, a partir de seus contextos social, cultural, político, institucional e pessoal. Dessa forma, o problema de pesquisa consiste em compreender de que modo está sendo implementada a Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMOSC pelos gestores e professores de Educação Infantil do município de Cordilheira Alta/SC. Ao encontro dessa problemática, o objetivo da pesquisa consiste em Investigar o processo de implementação da Diretriz Curricular da Educação Infantil da AMOSC no município de Cordilheira Alta/SC, analisando os impactos na gestão escolar e nas práticas pedagógicas dos professores. A questão descrita acima envolve ouvir o que pensam os profissionais (gestores, professores, auxiliares, funcionários e representantes das famílias) que participaram no processo de implementação, bem como conhecer os desafios e avanços por eles vividos. Esta questão maior se desdobra nas seguintes questões de estudo: 1) Como se deu o processo de elaboração da diretriz e quais os referenciais teóricos utilizados? 2) Quais ações estão sendo realizadas pela Secretaria de Educação para promover o processo de implementação da Diretriz Curricular nas escolas? 3) Como tem sido o acompanhamento da Secretaria de Educação em relação ao processo de implementação da Diretriz Curricular? 4) Como os profissionais de Educação Infantil se percebem, se aproximam e atuam frente a nova proposta curricular? Quais mudanças estão sendo concretizadas na prática dos professores? Uma vez definida as questões que irão nortear a pesquisa, é fundamental mapear o caminho a ser percorrido para a coleta dos

dados. Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se de cunho qualitativo e utilizaremos como procedimentos de produção de dados e técnicas que potencializam percepção do pesquisador a entrevista semiestruturada e a análise documental (Minayo, 2010). Assim, o locus da pesquisa serão duas escolas municipais, localizadas no município de Cordilheira Alta/SC, localizado na região Oeste de Santa Catarina. Em relação aos colaboradores da pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos que atuam diretamente na implementação da DCEI da AMOSC nas escolas selecionadas, tais como o diretor, secretario, coordenador pedagógico e professores e representantes da Associação de Pais e Professores – APP. Para a análise dos dados, será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), sendo que os dados serão organizados e trabalhados no sentido de reconstruir as memórias da experiência naquele contexto, junto dos eventos significativos ou não e de acordo com o ponto de vista dos sujeitos entrevistados. A abordagem teórica da pesquisa está vinculada a concepção de infância, criança e currículo. Sendo que dialogamos a concepção de infância e criança a partir das bases epistemológicas de Sarmento (2009) e Fernandes (2009), e currículo nas reflexões de Oliveira (2010), Gimeno Sacristán (2000), Barbosa e Silva (2009), Moreira (2006) e Silva (2007). Portanto, este estudo pretende contribuir na efetivação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que fomentem a garantia de uma infância pautada nos direitos da criança. Sendo que, muitas vezes há certo distanciamento entre as políticas públicas e as unidades de ensino, o que nos revela contradições entre o proposto nos documentos e os objetivos almejados.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO DOS MUNÍCIPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA. Diretriz curricular da educação infantil: 2016/ Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina. – [Chapecó]: 2016. 183 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v.1, Brasília, DF: MEC, 1998.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). Cadernos metodológicos: diretrizes do trabalho científico. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

FERNANDES, Natália. Infância, Direitos e Participação: representações, Práticas e Poderes. Edições. Porto/PT: Afrontamento, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOVEIA, Maria Cristina Soares de. Orgs). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2ªed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Palavras-chave: Criança; Infância; Educação Infantil; Currículo.

DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS SOBRE AS METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A GERAÇÃO DO BICENTENÁRIO (OEI; CEPAL, 2010)

SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS SOBRE AS METAS EDUCATIVAS 2021: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS PARA A GERAÇÃO DO BICENTENÁRIO (OEI; CEPAL, 2010)

Seguindo a mesma linha discursiva do documento do BM (2011) que apresenta as estratégias educacionais 2020, no qual o OM consolida seu caráter mercantilista para a educação, defendendo o reducionismo do papel do Estado como possibilidade de gerar sua modernização e expandir o ensino privado, outro documento chave que articula o mesmo discurso é *Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração do bicentenário* (OEI[1]; CEPAL[2], 2010). Em uma análise comparativa com o documento do BM, podemos observar uma linha de continuidade argumentativa, embora não gerencial, adaptada ao que os organismos multilaterais chamam de "necessidades globais" de modernização educacional.
Neste sentido, para Tello (2015), a articulação de discurso presente nos documentos desses organismos, sinalizam a continuidade dos vinte anos do neoliberalismo. Para o autor, embora o documento "Metas 2021..." suscite em suas questões unitárias educar para o multiculturalismo, alcançar a igualdade educacional, alcançar uma educação bilíngue intercultural, não variam muito das estratégias recomendadas por esses organismos multilaterais em momentos históricos anteriores, como a Declaração de Jomtien (1990) e Dakar (2000). (TELLO, 2015)
Neste sentido, o documento desenvolve a ideia de que não impõe medidas a serem desenvolvidas pelos países membros, mascara o caráter interventor afirmando que a identidade do projeto possui cunho social e participativo:

> Não é possível situar a educação ibero-americana no nível desejado ao longo de uma década sem a sensibilidade e a participação da ampla maioria da população, especialmente daqueles que têm uma maior formação e responsabilidade: grêmios de professores, associações de pais e mães de família, instituições, universitários, empresas, organizações sociais, etc. (OEI; CEPAL, 2010, p. 7).

Adentrando no documento em questão, no início é feito um resgate histórico expondo que sua elaboração é uma sequência do acordo firmado em 1990 na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (Jomtien), no qual assumiu-se o compromisso de que todos são iguais e têm direito a educação. Nesta linha cronológica, aborda-se que, para o cumprimento das metas acordadas em Dakar no ano de 2000, os países ibero-americanos devem:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência;
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade;

3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida;
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos;
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (OEI; CEPAL, 2010, p. 8)

Porém, segundo o documento, em 2008 foi publicado um relatório de acompanhamento relativo ao cumprimento dessas metas, o qual apontou um cenário de desigualdade econômica e de grandes disparidades educativas para a América Latina e Caribe. Desta forma, a OEI para mostrar-se preocupada com o contexto social e não apenas com o econômico, assumiu os objetivos recomendando o máximo de esforço para que todos os países tivessem capacidade de atingir as metas da EPT até o ano de 2015.

Outro elemento passível de críticas é a questão da "gestão da educação", marcada pela presença e atuação dos organismos multilaterais e empresas, onde:

[...] a UNESCO e os diferentes **organismos internacionais** que colaboram na implementação destas metas ampliaram e definiram durante anos os objetivos necessários para garantir o direito de todos à educação. Em um documento recente sobre o financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe, a CEPAL e a UNESCO destacaram que para alcançar as metas estabelecidas é necessário modernizar a **gestão da educação**, profissionalizar e protagonizar os educadores; outorgar um papel mais relevante à comunidade educativa local e uma ação mais estratégica à administração central. Mas, além disso, é necessário incorporar as tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, orientar o currículo para a aquisição das competências básicas, formar **cidadãos ativos e responsáveis,** assegurar a conexão da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação. (OEI; CEPAL, 2010, p.10, grifos nossos).

Dando ênfase aos dados apresentados sobre a educação superior, encontramos uma relação direta com a internacionalização, no uso de termos "intercâmbio" e "mobilidade", os quais destacam que os resultados acadêmicos dos alunos e pesquisadores ibero-americanos nos estudos internacionais podem elevar o status do país:

Junto ao esforço necessário dos poderes públicos e do conjunto da sociedade, é preciso também favorecer o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre grupos de pesquisa ibero-americanos. A criação e o incentivo de um espaço ibero-americano de conhecimentos e de pesquisa que favoreça o intercâmbio e a mobilidade dos pesquisadores será, sem dúvida, um incentivo decisivo. (OEI; CEPAL, 2010, p. 73).

Então, somente após ser apresentado um balanço dos êxitos e dos temas pendentes sobre a educação em todos os níveis dos países membros, é que são expostas as onze metas educativas a serem alcançadas até o ano de 2021, mais um indício da necessidade de primeiro convencer e seduzir, para, posteriormente exibir claramente suas intervenções.

Percebidas como questões centrais no contexto ibero-americano as metas são:

1. Comprometer a sociedade com a educação;
2. Educar na diversidade;
3. Ampliar a educação infantil;
4. Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade;
5. Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas;
6. Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório;
7. Conectar educação e emprego;
8. Educar ao longo de toda a vida;
9. Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes;

10. Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica;
11. Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor; (OEI; CEPAL, 2010, p. 76).

As metas são apresentadas de maneira geral em onze estratégias, em que para cada uma delas colocam-se uma ou mais metas específicas, totalizando 27. Entre as metas gerais, aquelas que tratam especificamente da educação superior, são as duas últimas, as quais abordando a questão do reforço à criação de mais redes universitárias de pós-graduação, enfocam a internacionalização como um processo de flexibilidade tanto do educando quanto do pesquisador, para desenvolver a cooperação de pesquisadores ibero-americanos atuantes em outros territórios.
Destacamos ainda a orientação do organismo para que os países tenham êxito no comprimento das metas:

Cada uma destas 11 Metas Gerais se concretiza em 27 Metas Específicas e em 38 indicadores. Finalmente, cada um deles estabelece o nível de êxito que se espera que os países alcancem em 2021. Em algumas ocasiões fixou-se um nível prévio em 2015 que sirva como referência para a etapa posterior. Os **níveis de êxito formulam-se em diferentes graus, com a finalidade de adequar-se à situação inicial dos países**. Uma importante tarefa posterior será que cada um dos países defina o nível de êxito específico que pretende conseguir. (OEI; CEPAL, 2010, p. 77, grifos nossos).

É importante ressaltar que, os interesses expressos no documento da OEI/ CEPAL (2010), não são apenas locais, e sim, disseminados globalmente como estratégias de homogeneização das ideias da elite burguesa em controlar cada vez mais a formação da mão de obra.

Referências

OEI Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura**. A Educação que queremos para a geração dos bicentenários:** Metas Educativas 2021. Madrid: OEI, 2008.

TELLO, C. G. Los orígenes del processo de Bologna en Latinoamérica. *In:* ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa:** Apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba/Buenos Aires: CRV/Editora Livre da CLACSO, 2015. v. 1. p. 251–262.

[1] OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Trata-se de um organismo multilateral que engloba como países membros Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Disponível em: https://oei.org.br/sobre-a-oei/oei
[2] CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina, a qual tem por objetivo contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe, a fim de reforçar as relações econômicas dos países. Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0

Palavras-chave: Organismos multilaterais; Metas educativas 2021; Políticas educacionais.

EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL A PARTIR DA LEI Nº13.415/2017: BREVES APONTAMENTOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

RAFAEL DE BRITO VIANNA - UNISC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho é um recorte teórico vinculado a um projeto de pesquisa que busca compreender as narrativas e experiências de Educação de Tempo Integral na América Latina. Metodologicamente, o texto resulta da primeira fase da pesquisa em andamento do Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (RS), sendo uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Tem como principal objetivo fazer breves apontamentos e reflexões acerca da oferta de Tempo Integral para o Ensino Médio público brasileiro a partir da reforma estabelecida com a Lei 13.415 de 2017.

Este estudo se torna importante para reflexão e problematizações em meio às atuais reformas estabelecidas a partir do golpe político que houve em 2016, com a retomada de uma agenda reformista na educação, especialmente no Ensino Médio; e uma política de ampliação da jornada escolar, liderada por grupos políticos que durante a década de 1990 já defendiam políticas condizentes com os princípios neoliberais que foram firmadas pelo Consenso de Washington e patrocinadas por muitas organizações internacionais como o Banco Mundial e CEPAL (FREITAS, 2018). Como nos ressalta Silveira,

> No Brasil, a ampliação da educação para tempo integral também está relacionada a esse contexto mais amplo e diz respeito ao tema das influências de organizações internacionais nas políticas e reformas curriculares da América Latina e à influência do setor privado na educação pública (2018, p.2).

Tanto a maneira como foi concebida a presente reforma quanto as terminologias utilizadas nos documentos oficiais (como, por exemplo, a volta das competências) acabam "evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado" (SILVA, 2018, p. 47). Isso faz com que os tensionamentos em torno do debate sobre o papel do Ensino Médio e da própria concepção de Escola (de Tempo) Integral sejam urgentes dentro da agenda nacional.

O Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral

Ao longo dos últimos três anos, amplos foram o debate e a produção científica em torno da Reforma: não apenas análises referentes à sua organização, como também os interesses não muito claros de agentes políticos e econômicos envolvidos (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018; KUENZER, 2017; KRAWCZYK; FERRETI, 2017). No entanto, pouco abordadas e problematizadas foram as políticas estabelecidas para a oferta do Ensino Médio de Tempo Integral através da Portaria 1.145/2016 que estabeleceu o "Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral". Segundo o MEC, o objetivo é atender a meta número 6 do atual Plano Nacional de Educação que, como já dito, visa a ofertar o Tempo Integral em no mínimo 50% das escolas públicas, para atender 25% dos estudantes da educação básica brasileira. Através da Portaria nº 727/2017, o governo federal repassará, ao longo de dez anos, para Secretarias Estaduais de Educação (SEE), um montante de R$1,5 bilhão. Para suprir esse valor, através da resolução nº4 de 2018 (BRASIL, 2018), o governo contraiu um empréstimo de 250 milhões de dólares com o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que será parcelado até o ano de 2022. Apesar do forte investimento inicial para a ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio, esse valor não será

necessariamente direcionado para as escolas, uma vez que a política apresenta a possibilidade de parcerias com o setor privado na oferta não apenas material dos itinerários, especialmente o técnico profissional, como também o repasse de verbas para institutos que darão "suporte pedagógico" para as escolas selecionadas, "ou seja, o investimento poderá não ir para a escola pública, mas sim para instituições privadas que oferecem todo o tipo de serviços" (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 29).

Apesar do aumento de matrículas no Ensino Médio de Tempo Integral, que, segundo o Censo Escolar de 2018, passou de 8,4% para 10,3% na rede pública nos últimos dois anos (INEP, 2019), suas finalidades ainda não estão bem claras, visto que o programa de fomento apenas responsabiliza o Estado quanto ao financiamento, deixando as questões pedagógicas muito vagas. Isso é visível se levarmos em consideração que a Base Nacional Comum Curricular, atualmente discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) não apresenta orientações claras para a sua implementação. Mesmo com todas as imprecisões que rondam a proposta de ampliação da jornada escolar, cerca de 500 escolas no país foram selecionadas para a oferta dessa modalidade. Elemento fundamentais para analisar este processo e as experiências em torno do EMTI são a vivência e as concepções dos agentes escolares envolvidos no processo, sobretudo os estudantes, que mormente são apenas vistos como receptores e pouco, ou quase nada, participam da construção das políticas educacionais.

A ampliação dos debates sobre o tempo integral nos sistemas públicos de educação e sua presença dentro da agenda reformista da atualidade traz o desafio de pensar alternativas que rompam com variados dogmas educacionais produzidos/reproduzidos e solidificados no paradigma pedagógico moderno. As mudanças propostas para uma escola de ampliação da jornada vão além das dimensões físicas e estruturais para sua oferta. O financiamento promove não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a construção de outros significados e lógicas que rompem (ou deveriam romper) com a visão tradicional de educação escolar. "Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares" (MOLL, 2012, p. 133). Para compreendermos a Escola de Tempo Integral precisamos entender como se dão modos de organização dos tempos escolares e dos próprios estudantes em uma escola que tradicionalmente é organizada de forma linear e progressiva, com o ímpeto, desde sua concepção moderna, de homogeneizar os ritmos de aprendizagem dos estudantes (PARENTE, 2010).

O grande desafio – além de superar essa cultura escolar tão desvinculada às necessidades dos jovens; de práticas docentes ainda calcadas em modelos que não correspondem com as realidades contemporâneas – leva a problematizar qual a validade significativa, em termos de um aumento qualitativo das políticas que visam ampliar a permanência desses jovens na escola. "Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal" (MOLL, 2009, p. 36).

É necessário, portanto, ter em vista, que as práticas cotidianas devem levar em conta não apenas os aspectos pedagógicos para com seus estudantes e professores (currículo vinculado com as experiências e realidades, o trabalho como princípio educativo) entre outros elementos, mas deve ser capaz de dialogar com o mundo externo, suas contradições e possibilidades de superação de realidades adversas em uma Escola de Tempo Integral que se apoie no pressuposto de uma Educação Integral emancipadora e não um reforço das desigualdades existentes na educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 18 dez. 2018.

CAETANO, M.R; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INEP. **Notas estatísticas do censo escolar 2018**, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Retratos da Escola**, v.11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc. [online]**, vol. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, 2010.

SILVA, M. R. da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J.T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVEIRA, E. S. Notas sobre o tema das políticas de ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. XII ANPED SUL, julho,2018, Porto Alegre. **Anais das Reuniões Regionais- ANPEd Sul**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1408-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: jun. 2019.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O "novo" Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/ pedagogica/article/view/3992/ 2463 . Acessado em: jan. 2019.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação de Tempo Integral, Ensino Médio, Educação Integral

EDUCAÇÃO INFANTIL 2019: AINDA NÃO UNIVERSALIZADA

ZINARA MARCET DE ANDRADE - UTFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: A educação infantil é um direito das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, garantido constitucionalmente. Contudo, estatísticas oficiais informam que ainda há crianças a esperar por tal direito. Assim, o objetivo do presente trabalho é destacar, com base em dados oficiais, que este direito não está universalizado. Como metodologia, temos uma pesquisa quantitativa de dados secundários, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Como fundamentação teórica, temos o materialismo histórico que nos permite analisar os dados quantitativos. Espera-se que tais reflexões contribuam para a sensibilização em prol desta tão desejada e necessária modalidade educacional.

ntrodução

O presente texto surgiu a partir de uma pesquisa de informações sobre a Educação Infantil, disponibilizadas no documento Censo Escolar: Notas Estatísticas Educacionais de 2018, elaborado pelo INEP, para uma das aulas de Políticas Educacionais e Gestão Escolar.

A referida disciplina esclarece, entre outras questões, que a Educação Infantil se tornou um direito ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Fora dado, assim, o primeiro passo ao reconhecimento da necessidade e obrigatoriedade à educação de "todas" as crianças antes da alfabetização, independente de raça, gênero e classe social.

Assim, após muitos debates e reivindicações, em especial de professores, bem como do empenho de expressiva parcela de representantes dos municípios, estados e governo federal em favor deste nível educacional, na atualidade, a rede pública deve ofertar o ensino-aprendizagem em creches para a faixa de 0 a 3 anos e pré-escolas para as de 4 aos 5 anos e 11 meses de idade. Cabe destacar que há consenso entre os estudiosos que o processo a formação humana integral inicia na primeira infância, para além do aspecto cognitivo.

Contudo, de acordo com o próprio Ministério da Educação, apesar da garantia constitucional do direito à Educação Infantil, tal direito ainda não foi universalizado. Além da falta de vagas, há pesquisas que desvelam a precarização de muitas dessas instituições de ensino, falta de profissionais devidamente qualificadas e inadequadas condições de trabalho para as professoras e educadoras destas instituições.

Por tais razões, o objetivo deste texto está em trazer à baila alguns números da situação atual das instituições públicas de Educação Infantil que atendem as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Não há, infelizmente, espaço para uma análise qualitativa a contento.

Espera-se que as reflexões contribuam de alguma forma com a universalização da Educação Infantil em nosso país.

A Educação Infantil no Brasil a partir dos anos 90

A atual Educação Infantil, gestada no decorrer dos debates das décadas anteriores, em especial durante o processo de redemocratização após o regime militar, foi garantida com a Constituição

Federal de 1988, e, posteriormente, implementada com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394 de 1996. Esta última, diferencia-se da legislação anterior por reconhecer que as crianças, para além do direito ao cuidado, devem receber educação plena a partir dos seus primeiros de meses de vida.

Nesse contexto, as chamadas creches foram transferidas do sistema social para o educacional (SHIROMA, MOARES, EVANGELISTA, 2000), pois a educação infantil deixou de ser um benefício das mães, para inserirem-se no mercado de trabalho, para ser um direito das crianças para se desenvolverem de forma integral "[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]" (BRASIL, Lei 9.394/96, p. 60). Logo, "A Educação Infantil não é um "luxo" ou "favor", é um direito que todas as crianças brasileiras têm. Eles devem receber de seus educadores um atendimento que oportunize novos conhecimentos e valores" (SEBASTIANI, 2003, p. 64)

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, que além de explicitar a necessidade das crianças receberem uma educação de qualidade, apresenta as orientações para as propostas pedagógicas.

Em 2013, a Lei 12.796, promulgada em 12 de abril, alterou a redação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Artigo 4º, incluindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a exigência de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Além disso, o Plano Nacional de Educação, PNE, Lei 13.005 de 2014, criou diretrizes, metas e estratégias a serem atingidas até 2024, cuja Meta 1 tem como orientação universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste.

Em 2018, por integrar a educação básica, a Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Curricular Comum, a qual reconhece que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses devem iniciar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (BNCC, 2018, p.39)

Nessa busca pela universalização da Educação Infantil, o Censo Escolar da Educação Básica 2018 indica que o total de matrículas nesse nível educacional cresceu 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018, decorrente principalmente do aumento das matrículas da creche. Com isso, a meta de universalizar a educação na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos chegou a 91,5% em 2018; quanto à faixa etária de 0 a 3 anos, cuja meta do PNE é garantir 50% de matrículas para esta faixa, a mesma fonte indica que obtivemos um acréscimo de 23,8% de 2014 a 2018, mas que apenas 32,7% dessas crianças estão devidamente matriculadas. É possível acompanhar esta evolução pelo site "simec.mec.gov.br/pde/gráfico-pne-php".

Logo, apesar do direito constitucional, regulamentado com a Lei 9394/96, bem como as metas traçadas pelo PNE ainda há falta de instituições de Educação Infantil em nosso país, principalmente para a faixa de 0 a 3 anos de idade.

Contudo, não basta apenas abrir instituições de Educação Infantil e ofertar vagas, é preciso qualificar os espaços e os profissionais que nelas atuam, para que o desenvolvimento das crianças ocorra com a necessária qualidade.

Segundo a matéria publicada na revista Nova Escola em junho de 2019, em 2018 tínhamos 589,9 mil docentes nas instituições de Educação Infantil. Porém, para a universalização deste nível de educação até 2030, precisaremos de mais 9,3 milhões de professores. Com relação à qualificação dos professores da Educação Infantil, a mesma matéria informa que na faixa de 0 a 3, em 2018, 35,6% dos anos não possuem ensino superior e que na pré-escola, são 33% os que não possuem ensino superior.

Nessa perspectiva, uma medida adotada em prol da Educação Infantil foi a criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de

Educação Infantil, PROINFÂNCIA. Todavia, dados oficiais, do Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, apontam que das 8.824 obras previstas, somente 39%, chegaram a ser concluídas. Um dos motivos é a falta de recursos das prefeituras para a conclusão destas instituições de Educação Infantil.

Outro programa criado foi o Brasil Carinhoso, Lei 12.722 de 2012. O objetivo deste era transferir recursos para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil. Todavia, em 2019 esse não recebeu recursos do orçamento.

Logo, apesar do discurso em favor da Educação Infantil, pode-se afirmar que ainda há muito por fazer em prol de sua qualidade deste nível de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, nos moldes que conhecemos hoje, é algo bastante recente na história da educação escolar brasileira. Basta lembrar que, até meados do século XX, as crianças mais humildes entravam nas escolas apenas aos 7 anos para serem alfabetizadas.

Apenas as crianças de famílias mais abastadas eram matriculadas nos chamados "Jardins de Infância", quase sempre instituições privadas.

Logo, o direito à educação desde os primeiros anos de vida é uma conquista recente, após intensos debates e muitas décadas de lutas em prol da Educação Infantil.

Os dados oficiais do INEP nos mostram que estamos muito distante da garantir vagas para as crianças menores, de 0 a 3 anos.

Outro aspecto a destacar, porém impossível neste texto, é a precariedade das instalações de muitos desses centros de educação infantil, bem como a falta de qualificação de muitos dos professores e educadores que trabalham nestes espaços.

Logo, o que importa é continuar na luta pela garantia de vagas para todas as crianças, principalmente para a faixa etária de 0 a 3 anos, ainda bastante distante da sua universalização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Notas Estatísticas: Censo da Educação Escolar 2018. Brasília: 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 26.06.2019

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29.06.2019

BRASIL. LEI N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, 2018.

OLIVEIRA. T. NOVA ESCOLA. Faltam professores na educação infantil. Edição 323, 01 de junho de 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17573/faltam-professores-na-educação-infantil

SEBASTIANI M.T. Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2003.

SHIROMA,E; MOARES, M.C.M; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: PD&A, 2000.

Palavras-chave: Educação Infantil; Universalização da Educação Infantil; Creches.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E SOCIEDADE DE CLASSES: BREVES REFLEXÕES

ALINE RODRIGUES ALVES ROCHA - UEM

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS - UEM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E SOCIEDADE DE CLASSES: BREVES REFLEXÕES

O mundo vem passando por profundas mudanças, principalmente no que se refere ao modo de produção de vida material. Mudanças estas que têm produzido transformações na prática social e no trabalho. A educação, enquanto processo formativo, não fica incólume diante de tais transformações. Nesse contexto mundial e na emergência de um país que busca discutir a possibilidade de aprovação de uma lei que visa coibir a liberdade de expressão e o pluralismo de idéias[1] , se utilizando da premissa de que as escolas devem ser instituições apartidárias, discutir a formação humana integral e unitária é fundamental para compreender como a educação pode ser um instrumento de dominação ou de emancipação. O espaço da educação é um espaço de debates e embates, onde o indivíduo se faz e se refaz constantemente – educar, como diria Paulo Freire, é um ato político e, portanto, dotado de intencionalidade, objetividade e subjetividade. É intencional porque possui um objetivo, é objetivo porque produz – tanto no educador quanto no educando – e tem uma representação e é subjetivo porque por meio da educação o indivíduo se constrói como tal.

Nesse sentido, o presente trabalho, que é parte de uma pesquisa de caráter bibliográfico do mestrado e já concluída, cuja temática é a escola unitária e a educação profissional suscitou ao longo da pesquisa questionamentos que foram se construindo no sentido de compreender de que modo a escola poderia atuar como promotora de autonomia ou reforçadora das relações sociais que mantém a sociedade de classes dividida, preparando cada um para exercer um determinado papel em tal sociedade. Assim, o objetivo deste trabalho é buscar promover um debate acerca do papel da escola e do trabalho no processo de manutenção da divisão de classes sociais que tem na dualidade educacional sua maior expressão de materialidade.

Historicamente, as classes sociais menos abastadas sofreram com o despreparo e imaturidade para e na participação política. A (des)educação foi, nesse sentido, utilizada como instrumento de adestramento político para as minorias, cujo projeto proposto foi o de fornecer o mínimo para que o trabalhador fosse um cidadão passivo, porém, útil ao mundo produtivo. Para Mészáros (2008)

[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (p. 45)

Assim, ao trabalhador era ofertado um ensino voltado para a qualificação, afinal, era fundamental fazer com que a classe operária produzisse cada vez mais, ao passo que às classes dominantes cabia a educação cultural, preparatória para assumir altos cargos e gerenciar as classes dominadas – era importante manter a estratificação social, afinal, cada um tinha um papel muito bem definido na sociedade (de um lado o proprietário dos meios de produção e dirigentes da sociedade e de outro a classe operária).

Porém, pelo menos no âmbito da concepção, a Constituição do 1988, que regula e estabelece o Estado Democrático de Direito[2], no Brasil, sinalizou uma mudança. A educação passou, então, a figurar como o primeiro dos direitos sociais (CURY, 2014) e, para além de estabelecer a educação como direito, procurou explicitar formas de realizá-lo enquanto tal. Para este fim

[...] estabeleceu princípios, diretrizes, regras, recursos vinculados e planos, de modo a dar substância a esse direito. [...] tais como gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e proteção legal [...] cria prerrogativas próprias para as pessoas em virtude das quais elas passam a usufruir de ou exigir algo que lhes pertence como tal. (CURY, 2014, p. 43)

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabeleceu dois níveis de educação: a educação básica e a educação superior; na modalidade da educação básica, a educação profissional aparece como tendo caráter complementar. Assim, enquanto complementar, a educação profissional é articulada com a educação básica, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis e para diferentes públicos, cuja escolaridade é diversificada.

Tendo como objetivo não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a (re)profissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior, a educação profissional deveria levar o indivíduo ao seu permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Fica delimitado aqui qual o público principal da educação profissional: pessoas que seriam qualificadas para atuar no mercado de trabalho e, com isso, se consolida a educação para o trabalho.

Quando falamos de educação para o trabalho é fundamental frisar a concepção de indivíduo inerente a este processo. Nessa perspectiva, é primordial relembrar que, como aponta Leontiev (1978) o homem deve ser compreendido enquanto um sujeito em meio a relações dialéticas e históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais. E, por isso, é o homem um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele é resultado da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade. Conforme a humanidade evoluiu, as práticas sociais e históricas foram também acompanhando esse processo, dando a educação um papel muito específico no sentido de tornar o indivíduo cada vez mais humanizado, mas também, preparado para aquilo que a sociedade no qual ele está inserido demanda: assim, numa sociedade de produção, nada mais importante que um indivíduo produtivo. A tarefa de educar tornou-se, assim, uma tarefa cada vez mais complexa

[...] esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

No Brasil, um país onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas estão fortemente presentes - desde a distribuição da riqueza chegando às questões educacionais – a educação também é marcada pela expressão dessa desigualdade. Por este motivo, é necessário enxergar a realidade sem depositar na educação o papel de redentora, pois, toda a sociedade existente com seus problemas inerentes, possui não só um modelo de cidadão, mas um modelo de educação que lhe é pertinente. Como afirmam Antunes e Pinto, 2017

[...] as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma forma volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. (p. 104)

Diante desta perspectiva, a escola assume o papel de formar capital humano empregável e útil às necessidades da sociedade capitalista, em detrimento de um processo formativo em que o caráter humanizante e generalista, com vistas à formação para a autonomia e emancipação humana, como ferramenta de luta e enfrentamento de uma lógica destrutiva e alienante.

Referências

ANTUNES, Ricardo e PINTO, Geraldo Augusto. A FÁBRICA DA EDUCAÇÃO: DA ESPECIALIZAÇÃO TAYLORISTA A FLEXIBILIZAÇÃO TOYOTISMO. São Paulo: Cortez, 2017

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. EDUCAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: Um histórico pelas Constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 80 p. (Coleção Pensar a Educação).

LEONTIEV, A. O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. p. 259-284.

MÉSZÁROS, István. EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p. Tradução: Isa Tavares.

[1] Trata-se de um projeto que objetiva implantar o Programa Escola Sem Partido, cuja finalidade, segundo texto do projeto, é proibir que haja doutrinação política, religiosa e ideológica dentro do ambiente escolar.
[2] Poder do Estado, que até então no Brasil era ditatorial, passou a ser regulado pela Constituição de 1988, onde foram estabelecidos os direitos e princípios normativos que passaram a reger a sociedade brasileira desde então.

Palavras-chave: escola unitária; sociedade de classes; dualidade educacional; educação; trabalho

EDUCAÇÃO SUPERIOR & DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM XEQUE! (2015-2018)

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA - UNOESC

SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO SUPERIOR & DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM XEQUE! (2015-2018)

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva apresentar o estado do conhecimento (estudo de levantamento de produções acadêmicas) referente ao que esta sendo investigado pelas pesquisas sobre educação superior no Brasil entre os anos de 2015 e 2018.

No estudo aqui apresentado o estado do conhecimento, consistiu em um levantamento e análise da produção cientifica sobre educação superior presente na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO e no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Portal CAPES Periódicos.

O estudo se encontra em desenvolvimento, na fase de levantamento de artigos na base de dados do SciELO, desta forma aqui são apresentados os resultados parciais.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU PROCESSO DE EXPANSÃO

Segundo a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação escolar brasileira divide-se em educação básica e educação superior. Esta última é composta por cursos sequenciais, cursos de graduação e pós-graduação e cursos de extensão. A autorização e reconhecimento de cursos assim como o credenciamento de instituições têm prazo limitado e renovações periódicas, mediante processo regular de avaliação. (BRASIL 1996).

Podemos dizer que, a partir dos anos de 1990 a educação superior brasileira passou por um processo de expansão, seja no número de Instituições de Educação Superior (IES), seja no número de vagas e matrículas, processo esse fortemente orientado por políticas neoliberais. Essa expansão se deu especialmente no setor privado, identificada por Nunes (2007) como um processo de “mercantilização”.

Segundo Dias Sobrinho (2008 p. 197), é notável a recente expansão do sistema de educação superior brasileiro, que se deu pela via da privatização, sendo o ensino de graduação o polo privilegiado, na medida em que contou com a ocorrência de uma diversificação e segmentação do sistema de educação superior, pois para além dos tradicionais cursos, foram criados outros de variada tipologia e duração, em geral de baixos níveis de exigência acadêmica e voltados ao atendimento de demandas de qualificação profissional.

Sguissardi (2008) também entende que essa expansão da educação superior no Brasil ocorreu com predomínio crescente dos interesses privado/mercantis. Para o autor, além da forte influência dos princípios do mercado, destaca-se a influencia de organismos multilaterais.

Conforme Sguissardi (2008), o documento *Higher Education: Lessons for experience* (WORLD BANK, 1994) influenciou a LDB publicada em 1996 que, por sua vez, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito das recomendações desse organismo.[1]

A respeito dessa influência exercida por agências internacionais, Krawczyk e Vieira (2008) referem que na América Latina levou à uniformização das políticas educacionais. Neste contexto de uniformização é que situamos, dentre outras, as políticas que viabilizaram o processo de expansão da educação superior brasileira, conforme apontado.

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

O levantamento foi realizado a partir da base de dados do SciELO onde, buscou-se por artigos utilizando-se o descritor "educação superior". Neste levantamento foram encontrados 451 artigos dos quais selecionou-se 281 trabalhos. Foram descartados 170 artigos que não tinham como foco a Educação Superior.

Foi possível confirmar a partir do levantamento na base de dados do SciELO que demais temas investigados se apresentam vinculados às pesquisas sobre Educação Superior. Dessa forma foi necessário atentar para o fato de que existem estudos que possuem foco na Educação Superior e estudos nos quais a Educação Superior é apenas um delimitador ou uma interface do estudo, sendo este foi o principal motivo de descarte dos trabalhos.

A partir da leitura e análise dos 281 artigos selecionados foi possível constatar que os trabalhos tratavam mais especificamente dos seguintes sub-temas: Avaliação, Políticas de Educação Superior, Trabalho docente na Educação Superior, Docência na Educação Superior, Formação de Professores, Formação de profissionais e Internacionalização da Educação Superior. Assim adotou-se estes sub-temas como categorização dos trabalhos a fim de se possibilitar uma melhor análise dos artigos.

Dessa forma estes 7 sub-temas foram adotados para classificar os 281 artigos cuja distribuição quantitativa e descrição dos principais assuntos abordados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1: Quantidade e Principais assuntos abordados por sub-tema em artigos sobre Educação Superior publicados entre 2015 e 2018.

Sub-temas	**Qtde**	**Principais assuntos abordados**
Avaliação	75	Avaliação e auto-avaliação institucional e/ou de cursos de graduação e pós graduação, SINAES, ENADE, Avaliação de alunos e/ou bolsistas, Estudos sobre parâmetros e indicadores de avaliação, percepção de alunos/docentes sobre cursos e/ou IES, Avaliação de aprendizagem/ensino.
Políticas de Educação Superior	61	Políticas de acesso e inclusão, Ações afirmativas, Políticas de Expansão, Avaliação de políticas e análise de programas, Evasão/ Retenção/ Permanência, Políticas para a formação de Professores, Democratização, Gratuidade, Economia.
Docência na Educação Superior	87	Processos educativos, Didática e docência na educação. superior, Experiências de ensino na educação a distância, Estudos sobre Projetos Pedagógicos de Cursos/Currículos/Conteúdos, Formação de professores para a Ed Superior, Retenção/Evasão, Gestão Acadêmica, e Ensino em área/cursos específicos.
Formação de Professores	23	Formação inicial e continuada, estudos sobre determinados conteúdos na formação inicial.

Internacionalização da Educação Superior	17	World Class University, Mobilidade Acadêmica
Formação de Profissionais	10	Formação inicial (especialmente de cursos da área da saúde)
Trabalho docente na Educação Superior:	08	Trabalho e saúde, Qualidade de vida no trabalho, Trabalho docente e expansão da Ed Superior, Regimes de flexibilização do Trabalho Docente, Controle do Trabalho docente.
Total	281	

Fonte: organizado pelos autores a partir de levantamento no banco de dados do SciELO (2018)

Ao analisarmos os principais assuntos abordados nos trabalhos sobre Educação Superior por sub-tema é possível verificar a relação dos assuntos com as políticas adotadas para a educação superior. Conforme o quadro apresentado, a maioria das produções se encontram nos sub-temas avaliação, políticas de educação superior e Docência do Ensino Superior, reunindo mais de ¾ do total de artigos analisados.

Estes sub-temas serão tomados como descritores de busca na segunda fase de levantamento que será realizada na base de dados do Portal CAPES Periódicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário e dos resultados verificados no primeiro levantamento realizado já foi possível perceber que os artigos analisados se organizam em sete recortes disciplinares (sub-temas) que parecem refletir as influencias das políticas para a educação superior.

Os principais sub-temas foram avaliação, políticas de ensino superior e docência no ensino superior que juntos reuniram a grande maioria dos artigos selecionados para o estudo. E juntamente com os demais sub-temas (Formação de Professores, Internacionalização da Educação Superior, Formação de Profissionais e Trabalho docente na Educação Superior) apontam para a idéia de que as produções acadêmicas estão refletindo uma preocupação da pesquisa educacional em torno de assuntos relacionados às políticas adotadas para a Educação Superior.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se fazer análises e comparações no cenário nacional sobre a pesquisa cientifica produzida à respeito da educação superior, sendo que neste estudo encontramos indícios de que o conjunto de artigos analisados reflete as determinações das políticas adotadas para a educação superior no Brasil. Estas políticas muitas vezes são conseqüências diretas de recomendações de Organismos Multilaterais, configurando o consentimento das elites decisórias nacionais à intervenção internacional destes organismos conforme descrito por SILVA (2002).

Por conseguinte surgem indagações de futuras investigações possíveis, dentre elas: As políticas educacionais e as induções dos organismos multilaterais, de alguma forma, influenciam os interesses de investigação dos pesquisadores da área? Ou ainda: Os pesquisadores utilizam de fato sua autonomia investigativa ou apenas reproduzem interesses de pesquisa da sociedade capitalista? Esperamos com o prosseguimento deste estudo apresentar análises que contribuam nas discussões e reflexões sobre tais questionamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990:** uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. spe, p. 103-147, 2007.
SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.
SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.
WORLD BANK. **Higher education:** the lessons of experience. Washington, DC: World Bank, 1994.
[1] Um exemplo é o "Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação" (SGUISSARDI, 2008, p. 1000).

Palavras-chave: Educação Superior; Estado do Conhecimento; Políticas Educacionais;Produção da Educação Superior.

EIXOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO SOBRE OS CURSOS TÉCNICOS DA REGIÃO CENTRAL DE CURITIBA/PR

PALOMA GOVASKI - IFPR

LEANDRO RAFAEL PINTO - IFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo é parte integrante da pesquisa em andamento para a conclusão da Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPR – Campus Curitiba, na qual a temática central está na identificação dos eixos predominantes dos cursos técnicos dos bairros da região central do município de Curitiba/PR, tomando como base a classificação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do Ministério da Educação (MEC). A identificação de eixos predominantes em uma determinada região, num município, ou em um conjunto de bairros específicos, auxilia a compreender o cenário atual da Educação Profissional e Tecnológica deste local, podendo estabelecer comparativos com as questões do mundo do trabalho, da capacitação profissional, da abertura ou fechamento de cursos, do planejamento de ações educativas, dentre outros. Nesta linha, o problema central deste estudo é: qual o atual perfil dos eixos predominantes dos cursos técnicos dos bairros da região central do município de Curitiba/PR? Esta questão surge a partir da constatação que não há estudos sobre esta temática específica, principalmente pós legislações que regulamentaram a oferta da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2012), que culminaram, no caso específico de Curitiba, na criação de vários "centros de formação profissional" nos bairros da região central, além da oferta de cursos técnicos nas instituições públicas estaduais e federais. Contudo, que dados foram utilizados para estas ofertas? Como foi a escolha para abertura destes cursos? Qual o perfil atual dos cursos técnicos existentes? São questões secundárias ligadas ao tema central deste estudo. Para isso, têm-se como objetivo geral: identificar os eixos predominantes atuais dos cursos técnicos da região central de Curitiba/PR. Especificamente, tem como objetivos: a) compreender a importância da educação profissional e tecnológica para o contexto regional; b) analisar as principais legislações que regem a educação profissional e tecnológica no Brasil; c) descrever os eixos dos cursos técnicos existentes atualmente, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; d) delimitar os bairros da região central de Curitiba e levantar as instituições de ensino técnico existentes nos mesmos; e) caracterizar as instituições levantadas segundo nível de ensino, financiadora, cursos, eixos, dentre outros. A escolha pela região central do município de Curitiba como área de estudo se deve ao fato da constatação feita pelos autores da grande quantidade de instituições de ensino técnico presentes na região, muito justificado pela grande movimentação de pessoas que a região proporciona devido ao elevado número de comércios e serviços, concentrando habitantes de Curitiba e Região Metropolitana, o que, provavelmente, facilita questões como acesso, deslocamento e horários de entrada e saída dos estudantes destas instituições. Para delimitar a região central de Curitiba optou-se pela divisão criada pelo Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2019) que determina a regional Matriz com os seguintes bairros: Ahú, Alto da Glória, Alto da XV, Batel, Bigorrilho, Bom Retiro, Centro, Centro Cívico, Cristo Rei, Hugo Lange, Jardim Social, Jardim Botânico, Juvevê, Mercês, Prado Velho, Rebouças e São Francisco. Como metodologia

de pesquisa optou-se por utilizar: a pesquisa documental e a referenciais teóricos que englobem a temática, anteriormente descrita, como por exemplo: os documentos e diretrizes que dão base à Educação Profissional e Tecnológica como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96); o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC, dentre outros documentos. Para a coleta de dados sobre as instituições de ensino técnico presentes da região central de Curitiba optou-se pela pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha, que corresponde a um ambiente virtual que possui como objetivo a reunião de dados e estatísticas referente às instituições de ensino que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; buscou-se ainda dados vinculadas ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), uma plataforma digital de consulta pública á escolas e cursos técnicos regulares nos sistemas de ensino cadastradas junto ao Ministério da Educação; e por fim foram utilizados plataformas de busca na Internet com vistas a coletar informações gerais das instituições, como por exemplo: endereço, cursos oferecidos, modalidade de ensino , valores institucionais dentre outras informações. Para o aporte teórico deste estudo tomou-se como referência autores que partem do Trabalho como princípio educativo e desenvolvem suas pesquisas nas áreas de políticas públicas; políticas educacionais, e educação profissional e tecnológica. Como exemplo do diálogo entre autores que fundamentam esta pesquisa, tem-se Santos (2016) delimitando uma construção histórica da educação profissional no Brasil e apresentando diversos fatos que influenciaram no desenvolvimento de tal modelo educacional. Na continuidade da análise do desenvolvimento da educação profissional tem-se também Frigotto (2001) que conceitua a educação profissional por meio de sua dimensão ontológica, pois o autor busca apresentar tal modelo educacional como elemento de desenvolvimento e emancipação humana, com o objetivo de diminuir o ideal de que tal modalidade educacional forma alunos somente para o mercado de trabalho, assim como Nosella (2007) defende que ocorreu a alteração da relação entre trabalho e educação nos últimos anos, sendo assim o autor propõe que seja utilizado o conceito de “escola unitária” para se referir a educação técnica, ao invés de “educação politécnica”, pois o primeiro conceito representa de maneira mais realista as necessidades da relação entre educação e trabalho na atualidade. No que tange a política pública, tem-se as ideias de Boneti (2011) que defende as políticas que abranjam a população que mais necessita delas, e por fim Frigotto (2007) que foi utilizado para determinar quais foram as principais legislações vigentes da educação técnico-profissional nos últimos 30 anos no Brasil. Visto que o presente estudo ainda está em andamento apresentam-se somente os resultados parciais de pesquisa. Dentre os resultados parciais encontrados cita-se: a) atualmente, de acordo com Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, existe um total de trinta e cinco instituições de ensino na região central de Curitiba, sendo que destas nove são públicas e vinte e seis são privadas, ofertando cursos técnicos, em suas diferentes modalidades e eixos de ensino; b) tais instituições são dividas em quinze dos dezoito bairros da região central do município; c) o bairro com maior oferta de curso é o Centro, devido a sua localização e fácil acesso, com um total de oitenta e sete cursos ofertados por nove instituições em oito eixos de ensino diferentes são eles: ambiente e saúde; controle e processos industriais; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; produção industrial; produção cultural e design; turismo, hospitalidade e lazer; segurança. Os próximos passos do estudo são a caracterização de todos os cursos levantados para as instituições da região central de Curitiba, a catalogação dos eixos a que pertencem e, se possível, o contato com as instituições dos eixos que serão mais frequentes para levantar dados como o histórico do curso os motivos que levaram a abertura, a procura pelo curso, número de egressos, dentre outras informações que permitiram um panorama completo e comparação entre instituições.

Palavras-chave: Educação Profissional; Eixos de Ensino; Curitiba/PR

ELABORAÇÃO DE ROTEIRO DE ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPR

SAMUEL CARLOS WIEDEMANN - IFPR

SIMONE APARECIDA MILLIORIN - IFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

Este trabalho destina-se a apesentar um projeto de pesquisa em andamento que tem por objetivo analisar e compreender as concepções políticas e educacionais presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Paraná (IFPR), tendo como referência de análise os conceitos de formação integral, educação politécnica e inclusão. Tais conceitos compõem a Lei nº 11.892/2008 que cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os documentos sobre a concepção dos Institutos Federais, o estatuto do IFPR e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019/2023. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como instrumentos de pesquisa e coleta de dados e a investigação bibliográfica e documental, especificamente dos Projetos Pedagógicos de Curso de Ensino Médio Integrado dos diversos campi IFPR. Esse trabalho justifica-se pela possibilidade de auxiliar na compreensão da realidade do Ensino Médio Integrado e colaborar para a tomada de decisões quanto às possibilidades da efetivação de uma Educação Integral e inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pretende-se inovadora na medida em que procura ofertar uma formação que supere a prática de privilegiar a preparação técnica em detrimento da formação geral. Neste sentido, a oferta da Educação Profissional na forma de Ensino Médio Integrado objetiva a formação integral, a educação politécnica e a inclusão que permita uma atuação profissional qualificada e uma atuação ativa, criativa e crítica na sociedade.

No entanto, é necessário analisar a forma como isso se efetiva nos Campi. Esta pesquisa analisa a abordagem de questões que envolvem a formação integral, a educação politécnica e a inclusão presente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Ensino Médio Integrado ofertados nos Campi do IFPR a fim de investigar quais são os indicativos de avanços e desafios para que esses documentos estejam em consonância com a formação pretendida.

O objetivo geral é analisar e compreender as concepções políticas e educacionais, a partir dos conceitos de formação integral, educação politécnica e inclusão, presentes nos PPCs do Ensino Médio Integrado dos diversos Campi do IFPR. São objetivos específicos: desenvolver um roteiro para a análise dos PPCs; levantar o quantitativo de cursos de EMI no IFPR e obter seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC; identificar as concepções políticas e pedagógicas presentes nos PPCs; comparar e tabular as diversas matrizes curriculares nos PPCs; confrontar os dados obtidos com a literatura especializada; publicação dos resultados da pesquisa em eventos e periódicos.

METODOLOGIA

A natureza da presente pesquisa é qualitativa. Para análise do objeto em questão utilizar-se-á do método do materialismo histórico-dialético por apresentar maior compreensão da dinâmica social, por prover maior capacidade de apreensão de fatores inerentes ao objeto dessa pesquisa, ou seja, "a dimensão histórica dos processos sociais" (GIL, 2006, p. 40). Os dados e informações serão coletados por meio de pesquisa documental, especificamente dos PPCs, e bibliográfica, que embasam a abordagem teórica e possibilitam a analisar o processo de elaboração de tais projetos num contexto de relações políticas e econômicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para essa pesquisa, destaca-se que a educação profissional, possibilitada pela Lei 11.892/2008, na forma de cursos integrados, busca uma Educação Integral, isto é, uma formação para atuação no mundo do trabalho de forma a promover a emancipação do cidadão. Uma característica marcante do Ensino Médio Integrado no IFPR é a inclusão sob o fundamento da politecnia. Já a questão da formação da cidadania é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que afirma no Art. 5º: "Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania". A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) no Art. 22º, afirma que o Ensino Médio "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Entender o caráter inovador da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, do qual os Institutos Federais fazem parte, implica compreender a questão do trabalho como princípio educativo e a histórica separação que ocorreu entre Trabalho e Educação.

Para Álvaro Vieira Pinto a dimensão ontológica do trabalho é o que diferencia o ser humano dos animais. Ele explica que "o ser humano adquire a sobrevivência pela ação direta sobre o mundo" (PINTO, 1979, p.26). Dermeval Saviani, ao discutir a questão ontológica do trabalho, argumenta que a principal distinção que existe entre os animais e os seres humanos é o trabalho. Sobre isso Saviani afirma que "diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades". (SAVIANI, 2007, p.154). A essa ação chamamos trabalho.

Nas sociedades primitivas "os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la", ou seja, "eles aprendiam a trabalhar trabalhando" (SAVIANI, 2007, p.154). Trabalho e educação ocorriam simultaneamente e estavam intrinsecamente conectadas.

Contudo, com a divisão de classes, ainda em sociedades antigas, o trabalho manual ficaria de responsabilidade dos escravos enquanto seus senhores iam à escola. A partir de então passou a existir uma clara separação entre o trabalho manual e intelectual que teve continuidade com o feudalismo, na Idade Média, se intensificou com a Revolução Industrial e se perpetuou também aqui no Brasil. Romanelli (1985) explica que a dualidade do sistema educacional brasileiro teve sua origem ainda no Brasil colonial. A educação profissional foi organizada de forma a dar condições ao trabalhador para executar uma determinada tarefa, sem ter a compreensão do todo. Desse modo, o "ensino profissional é destinado àqueles que devem executar" e o "ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo" (SAVIANI, 2003, p. 138).

Buscando a superação dessa dicotomia, os Institutos Federais trazem a proposta uma forma de Educação Integral, construindo, dessa forma, uma educação de qualidade socialmente referenciada e que não atenda uma elite dominante. A noção da Politecnia propõe a indissociabilidade dos aspectos manuais e intelectuais e a recuperação da relação entre trabalho e educação. Outra questão importante é o da inclusão em que existe uma política de cotas que permite o acesso de pessoas historicamente marginalizadas, seja negro, pessoa com deficiência ou pobre. Isso torna a realidade da sala de aula heterogênea, trazendo um desafio pedagógico para a atuação docente e institucional, no que concerne à permanência e o êxito desses estudantes.

Partindo do entendimento desses conceitos é importante compreender como está sendo executada a proposta da Educação Integral. Dessa forma, essa pesquisa almeja analisar e compreender as concepções políticas e educacionais presentes nos PPCs do Ensino Médio Integrado no IFPR, tendo como foco as questões da formação integral, educação politécnica e inclusão.

A hipótese defendida por essa pesquisa está pautada no caráter contraditório da realidade, isto é, no entendimento de que pode existir, por um lado, progressos e inovações para a formação integral do aluno e, por outro, pode carregar valores tradicionais herdados da formação social e cultural brasileira.

RESULTADOS (PARCIAL)

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, ainda não é possível apresentar os resultados conclusivos. Dessa forma, este trabalho apresenta a execução do objetivo específico da elaboração de um roteiro de análise, que servirá de instrumento de análise dos PPCs. Até o momento foram realizadas leituras que embasaram a produção de um roteiro de perguntas que servirá de referencial de análise dos PPCs. Para tanto, foram levantadas as categorias formação integral, inclusão, cidadania e emancipação para que, a partir delas, fosse elaborado o roteiro de perguntas. Como resultado, o roteiro possui 22 questões objetivas, o que possibilitará uma forma de quantificar e qualificar as análises dos PPCs do EMI dos diversos Campi do IFPR.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 de setembro de 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 13 de 01 de setembro de 2011**. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-consolidado-atualiza%C3%A7%C3%A3o-06.02.2015.pdf/.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**.Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, Ano1, Vol 1, p. 131 -152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Projeto Pedagógico de Curso; Formação Integral; Inclusão; Politecnia.

ESCOLA E SOCIEDADE DE CLASSES: REFLEXÕES ACERCA DA DESIGUALDADE SOCIAL

TAMMY RIBEIRO - UTP

CAMILA CAPUCHO CURY MENDES - UTFPR

IZABEL CRISTINA BATISTA SAVIO BONKA - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente resumo tem como objetivo pensar a desigualdade social e seu reflexo no contexto escolar. Sabe-se que o ambiente escolar é um espaço social cercado de situações adversas como a pobreza, o empobrecimento, a violência, a exclusão e a baixa escolaridade, dentre outras que propiciam a intensificação da desigualdade social. É sabido também que este fenômeno, quando contido na escola, dificulta o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente a qualidade da educação escolar. (CASARIN; RAMOS; 2007)

A metodologia utilizada neste estudo é a revisão bibliográfica tendo como objetivo geral analisar os impactos que a desigualdade social pode acometer nos processos escolares.

Para compreender o desenvolvimento da desigualdade social, é importante contextualizar à qual sociedade se remete, aqui em específico à sociedade capitalista, na qual está inserido o contexto escolar e seus integrantes.

Na atual sociedade, mesmo com o avanço tecnológico e o crescimento acentuado do capital que se concentra nas mãos de poucos, sabemos que cada vez mais crescem também os índices de pobreza, violência, preconceito, acesso à escola, dentre outros, que ao aumentarem contribuem para o desenvolvimento da desigualdade social e seu reflexo no ambiente escolar. Segundo Ferreira e Marturano (2002, p.39) “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. Pode-se perceber que a escola cumpre um papel significativo na vida escolar de seus alunos principalmente, na vida daqueles que pertencem à classe dos menos favorecidos.

Este estudo apresenta na fundamentação teórica contribuições para pensar a escola inserida num contexto em que a desigualdade social intensifica-se nos conceitos de vulnerabilidade, pobreza, exclusão e desigualdades. Estes indicadores se confundem entre si, vez que na classe trabalhadora incide o manto da invisibilidade.

Cabe questionar: qual o papel da escola neste cenário? O que a escola tem feito para descortinar essa realidade? Como a escola, enquanto propulsor de transformação da realidade de seus alunos, tematuado? Quais os desafios que perpassam os fatores acima citados e sua reação no contexto escolar? Este breve estudo não consegue responder a todas as questões, mas as coloca em discussão para futuros estudos e propostas, visto serem temas de grande relevância para o campo educacional, político, econômico e social.

Cada vez mais se discute nos meios de pesquisas educacionais, psicológicas e sociais em torno da terminologia vulnerabilidade, a qual por sua vez significa: A vulnerabilidade social pode ser expressa no adoecimento de um ou vários membros, em situações recorrentes de uso de drogas, violência doméstica e outras condições que impeçam ou detenham o desenvolvimento saudável desse grupo. Vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias

expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social, ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas. (PRATI, COUTO e KOLLER 2009, p.404)

Neste sentido, cabe salientar que em muitos estudos relacionados a fatores de pobreza, miséria, exclusão, preconceito, dentre outros que favorecem o crescimento da desigualdade social, acabam direcionando seu cerne para o fator da vulnerabilidade social. Esses termos trazem consigo uma história material e política de determinada classe socia; assim, ao buscar interpretar determinada realidade social, deve-se levar em conta questões de tempo, espaço e de emprego destes termos, pois o seu uso pode levar a diferentes interpretações de realidades.

De acordo com Chaui (2008, p. 161) "a importância dos conceitos reside no fato de serem a base para a formulação de teoria, ou seja, sem conceitos não haverá ciência, pois, através de um conjunto de juízos constitui-se uma teoria, quando os conceitos se organizam e ordenam." Cabe pensar qual seria o fundamento para utilizar uma determinada terminologia e não outra, quando se trata de conceitos que expõem, ao real, conjunturas que circundam determinada realidade social.

Neste cenário, para a classe burguesa, que define os caminhos percorridos pela sociedade capitalista, é considerável que se utilizem conceitos que tenham como papel mascarar o real, que toca a classe trabalhadora. Vê-se a importância da clareza dos termos no sentido de que estes evidenciam sua proximidade com a realidade social, mas também mostram o quanto à classe oprimida está em desvantagem, no que diz respeito ao acesso à educação, à política, à economia, à cultura com relação à classe burguesa.

"O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência". (MARX, 1983, p.24)

Tratando-se desta temática na sociedade capitalista, sabe-se que o Estado responde aos interesses do Capital, logo de quem o detém. A classe burguesa aqui desempenha um papel expressivo sobre a classe trabalhadora. A atual sociedade ainda tem dificuldades de acesso à água potável e ao saneamento básico a milhares de famílias em várias regiões do país, o que repercute na morte de crianças por diarréia. Muitas crianças não têm acesso à escola ainda, é de conhecimento que o Brasil é um dos países que mais apresenta desigualdade social do mundo, pois numa lista de 123 países, a colocação do Brasil é a 10ª. Percebe-se o contraste que há entre o Brasil e outros países no que diz respeito "às desigualdades".

Faz-se cada vez mais importante repensar a escola, seu papel para além de atender às demandas do capital no seu processo de expansão e acumulação, contribuindo assim para o processo de exclusão. Numa sociedade de classes, somente a escola não consegue dar conta de transformar a sociedade; mas é a partir da educação crítica, libertadora, que englobe os conhecimentos historicamente produzidos e alinhados às questões políticas, econômicas e sociais é que será possível transformar a realidade.

Nas palavras de Brandão (2001, p. 82), ao mencionar a educação, "... a educação, como uma entre outras práticas, social cujo efeito sobre as pessoas, cria condições necessárias para a realização de transformações indispensáveis. Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e de ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada – agora pelo utopista social – como único e principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por estas estruturas, estamos diante de um pequeno acesso, "utopismo pedagógico"."

Pensar a escola, refletir a respeito do conceito de desigualdade que atinge a classe trabalhadora é também dever da educação, seja nos cursos de formação docente, nos de pós-graduação para que assim busque lidar com as contradições que cercam os contextos escolares e sociais, repensando assim o seu fazer educativo, priorizando a autonomia, o respeito e a liberdade subjetiva do sujeito.

À escola e à sociedade de classes cabe a difícil tarefa de superação da exclusão, das desigualdades, de situações injustas, que a sociedade capitalista impõe. Assim, propõe-sea possibilidade de novas discussões, novos estudos, que tenham como intuito evidenciar as lutas de classes que perpassam também os ambientes escolares e as estruturas sociais. Esse processo dificultaria a incumbência da classe opressora de camuflar as diversas desigualdades que predominam na classe oprimida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. O que é a educação. São Paulo: Brasiliense. p. 82. 2001.

CASARIN, N.E.F.; RAMOS, M.B.J. Família e aprendizagem escolar. Rev. Psicopedagogia, v.24, n.74, 182-201, 2007.

CHAUI, M. Convite à filosofia. 13. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M.. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Psicologia: Reflexão e Critica, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; KOLLER, S. H. Famílias em Vulnerabilidade Social: Rastreamento de Termos Utilizados por Terapeutas de Família. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Porto Alegre, v.25, n.3, p. 403-408, mar. 2009.

MARX, K.Contribuição à crítica da economia política. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p.24.

Palavras-chave: Desigualdade Social; Vulnerabilidade Social; Escola;

ESCOLA SEM PARTIDO E O TRABALHO DOCENTE

LUCIANA CORREA BARBOSA BOTELHO - UNINTER

DESIRÉ LUCIANE DOMINSCHEK - UNICAMP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ESCOLA SEM PARTIDO E O TRABALHO DOCENTE

Resumo

A partir de revisão de literatura e documentos, buscou-se refletir sobre o contexto social em que surgiu o "Movimento escola sem partido" quais foram seus atores e como afetará o trabalho docente caso o projeto de lei nº 867 de 2015 seja aprovado.O movimento foi criado em 2004 por uma inciativa civil tendo como seu idealizador o advogado Miguel Nagib, com a justificativa de defender as crianças, adolescentes e jovens de uma "doutrinação ideológica", pois para eles as escolas do Brasil estãosendo comandadas por um único partido, de ideologia Marxista. Para divulgar suas ideias e ganhar adeptos o movimento criou um site, onde encontram-se textos, vídeos, informações sobre os anteprojetos "Escola sem partido". O número de defensores e colaboradores vem aumentando ao longo dos anos, entre os parlamentares a maioria se diz de extrema direita e da bancada evangélica. Ao lado oposto encontram-se estudiosos em educação que se manifestam de diversas maneiras, com textos, discursos e promovendo debates em universidades, com o intuito de analisar os objetivos do PL em relação a prática educativa. Os referenciais utilizados foram Freire (2013), Saviani (2012), Frigoto (2017), Beto (2014) entre outros. Concluiu-se que não há prática educativa sem a troca de saberes e que é necessário que o professor contextualize os conteúdos curriculares com a realidade em que vivem seus alunos. A pesquisa levantou muitas outras indagações, possibilidades e reflexões no que diz respeito a qualidade da educação no Brasil e como a influência de grupos ideológicos podem causar retrocessos.

Palavras-chave: Movimento. Escola. Partido. Trabalho. Docente

Introdução

Esta pesquisa buscou identificar quais foram os fatores de maior impacto no trabalho docente com a implementação das propostas do projeto "Escola sem Partido", este estudo teve como metodologia uma pesquisa bibliográfica e documental para verificar historicamente como se deu a criação do "Movimento Escola Sem Partido" identificando quais são os seus atores e os principais objetivos que permeiam o Projeto de Lei nº 867 de 2015 proposto por este movimento e através de uma abordagem qualitativa identificar e refletir quais dificuldades enfrentarão os professores diante da aprovação deste. Na busca pelo entendimento de como essa política pública influenciará no trabalho docente, analisamos o contexto no qual surgiu a ideia, como ela foi elaborada, quem são os seus atores e como está sendo tratada pelos representantes dos governos, municipais, estaduais e federais Desde 2004 quando se levantou a bandeira da "escola sem partido" pela primeira vez, tem se ouvido muito sobre a questão nos meios de comunicação, porém a sociedade em geral, inclusive professores, pouco conhecem das características desse movimento e o teor do projeto de lei nº 867/2015 que tramitou entre os deputados, com a intenção de modificar o art. 3ª da LDBEN 9394/9. Seu idealizador é o advogado Miguel Nagib

que com o apoio de outros sujeitos da sociedade civil, acredita que as escolas brasileiras estão dominadas por um determinado parido político que através da autoridade que o professor exerce sobre seus alunos impõe a doutrina Marxista, e para evitar essa doutrinação ideológica partidária é preciso instituir uma lei que garanta o direito à liberdade o qual, está expresso na Constituição Federal, proibindo toda e qualquer "veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possa ser conflitantes coma as convicções morais ou religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes." (Brasil, 2015) .Com intuito de difundir suas ideias os defensores do "escola sem partido" criaram um site onde encontram-se vários materiais que defendem que a escola não deve ser doutrinadora e que as crenças, costumes e princípios são de responsabilidade da família, a qual deve ser preservada o direito de se opor a forma com que o professor ensina. Através da divulgação midiática muitas pessoas passaram a apoiar essas ideias, porém poucas se aprofundam em pesquisas para buscar entender a fundo o que está por traz desse Movimento, com a intenção de esclarecer dúvidas e analisar os impactos que pode causar a educação e ao trabalho docente a implementação desse PL, muitos intelectuais vem promovendo debates nas universidades, secretarias de educação e até no interior das escolas, e desses encontros surgem textos, artigos, discursos e manifestações. Para que pudéssemos atingir os objetivos propostos nesta pesquisa analisamos e refletimos o que cada lado, prós e contras, apresentam sobre o "Escola sem Partido" e o que pode acarretar de malefícios ou benefícios ao trabalho docente, seria realmente necessário a implementação de um projeto de lei para se garantir o direito à liberdade, o qual já está expresso na Constituição Federal? E a prática docente como se dará? Paulo Freire nos diz que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (2013, p.25) como, acontecerá a prática educativa se essa troca de saberes não for permitida, se o professor não puder contextualizar os conteúdos programáticos com o a realidade social em que vive o seu aluno? Estes são questionamentos que nortearam nosso trabalho e nos levaram a concluir que projetos como este podem levar o trabalho docente a uma desvalorização maior do que já é, e a um retrocesso gigantesco na educação brasileira.

Considerações finais

Este estudo buscou entender como surgiu o movimento escola sem partido, quem são seus atores e o que eles propõem para educação brasileira, através do PL nº 867/2015 que tramita na câmara dos deputados federais, e o quanto essa política pública influenciará no trabalho docente. Desde 2004 quando se levantou a bandeira da "escola sem partido" pela primeira vez, tem se ouvido muito sobre a questão nos meios de comunicação, porém a sociedade em geral, inclusive professores, pouco conhecem das características desse movimento e o teor do PL que tem como intenção modificar o art. 3ª da LDBEN 9394/9. Seu idealizador o advogado Miguel Nagib juntamente com outros sujeitos da sociedade civil, acreditam que as escolas brasileiras estão dominadas por um determinado partido político e que através da autoridade que o professor exerce sobre seus alunos impõe a doutrina Marxista, e para evitar essa doutrinação ideológica partidária é preciso instituir uma lei que garanta o direito à liberdade do educando de não ser doutrinado. Durante a pesquisa percebeu-se que este movimento tem ganhado muitos adeptos pelo país e entre eles um número significativo de parlamentares, na sua grande maioria que se dizem de extrema direita, muitos da bancada evangélica do congresso federal, eles justificam no próprio projeto de lei que o professor vem ao longo da história buscando desenvolver nos educandos o "Pensamento crítico" pensamento este que denominam como "doutrinação marxista", e para solucionar esse problema sugerem que seja afixado em sala de aula para alunos maiores e na sala dos professores para educação infantil, um cartaz com os 6 principais deveres do trabalho docente, os quais de uma certa forma já são cumpridos pela

maioria dos docentes, pois são deveres éticos, tal cartaz não foi bem aceito pelos professores e defensores da escola pública, que alegam que esse vai causar constrangimento, e um cerceamento do trabalho docente e a prática educativa ficará comprometida. Enfim conclui-se que, caso projetos como este sejam aprovados teremos um retrocesso enorme para educação do país, pois não trazem beneficio algum para professores, educandos, famílias, enfim sociedade em geral. Devemos lutar sempre por uma educação de qualidade para todos, na qual haja valorização do professor e onde a prática educativa seja muito mais que simples transmissão de conhecimento, seja uma prática social que leve o sujeito a transformação pessoal e coletiva.

REFERÊNCIAS

BETTO, Frei. O papel do educador na formação política dos educandos. Palestra. 9º Congresso Internacional de Educação Superior. Havana, Cuba. 2014. Disponível em http://www.freibetto.org/index.php/artigos/14-artigos/38-o-papel-do-educador-na-formacao-politica-dos-educandos Acesso em 5 de dez. 2018.

BRASIL. Camara Notícias. Sem consenso, projeto sobre escola sem partido será arquivado. Disponível em http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-ecultura/569744-sem-consenso,-projeto-sobre-escola-sem-partido-sera-arquivado.html Acesso em 18 de dez. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015. Disponível em https://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf Acesso em 20 de out. de 2018

CURITIBA, Câmara municipal. Notícias do Legislativo: Tribuna livre defendePrograma Escola sem Partido. 2017. Disponível em https://cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=28305 Acesso em 5 de dez. 2018.

_____, Câmara Municipal. Projeto de lei Nº 005.00275.2017. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o “Programa escola sem partido”. 2017. Disponível em https://www.cmc.pr.gov.br/wspl/system/LogonForm.do Acesso em 30 de nov. 2018

NAGIB, M. Entrevista de Miguel Nagib a revista Profissão Mestre. In.: REVISTA MESTRE. O Poder de influência do Professor. Revista Mestre, jul-2010. Disponível em: http://escolasempartido.org/midia/395-entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre. Acesso em 18 de out. 2018

NAGIB, M. A escola sem partido e a doutrinação nas escolas. Organização civil Escola sem partido. Disponível em http://www.escolasempartido.org/images/pfesp.pdf Acesso em 10 de set. 2018

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. 45ª. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2013.

Palavras-chave: Movimento; Escola; Partido; Trabalho; Docente.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM ÊNFASE NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE CAMPUS GUARAPUAVA E IRATI.

VANDERLEIA GURA - UNICENTRO

MARISA SCHNECKENBERG - UNICENTRO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado trata-se de parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. O presente estudo encontra-se em andamento desde o segundo semestre de 2018 e será apresentada a estruturação do projeto de pesquisa mostrando os caminhos que a mesma está percorrendo.
A experiência de um curso de licenciatura, admite a construção de saberes e conhecimentos que significam a abertura da identidade do profissional em formação (Dourado, 2015). Neste sentido é importante destacar que os cursos de licenciatura devem dar devida atenção na construção de seus currículos para ofertar um direcionamento aos acadêmicos, seja ele para atuação na docência ou na gestão educacional.
A gestão educacional concerne numa visão de iniciativas desenvolvidas pelos diferentes interesses políticos do Estado "seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação" (AZEVEDO, 2007, p. 63).
Considerando a democracia enquanto processo político e que está diretamente ligada a ações que sustentam os métodos democráticos, o estudo busca investigar as políticas de formação inicial de professores, procurando compreender como os conhecimentos sobre gestão educacional democrática são contemplados no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste Campus Guarapuava e Irati/PR.

OBJETIVOS

Para evidenciar o que este projeto de pesquisa apresenta, destacamos enquanto objetivo geral: caracterizar o processo de formação do gestor escolar no curso de Pedagogia para uma atuação democrática, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste campus Guarapuava e Irati/PR, de 2006 até o presente momento. São objetivos específicos: investigar as políticas públicas educacionais de formação de professores destacando a ênfase do trabalho democrático na formação do gestor escolar; analisar os documentos oficiais, leis, diretrizes nacionais, portarias e PPCs e identificar como o conteúdo da formação inicial trata do encaminhamento para o trabalho com a gestão democrática na escola através da realização de entrevistas com os professores que trabalham com as disciplinas da área de gestão nos cursos de formação de professores - Licenciatura em Pedagogia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Será contemplada a pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tendo com método analítico da política educacional objeto desta pesquisa a abordagem do ciclo de políticas, formulada na década de 1990 pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) que vem sendo utilizado por pesquisadores de várias instituições universitárias, intervindo de modo positivo à ascensão das pesquisas em políticas educacionais.

A análise da pesquisa será realizada por meio dos três primeiros contextos da abordagem do ciclo de políticas, sendo o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. No contexto de influência serão contempladas a concepção de Estado e as políticas de formação que implementaram a gestão democrática na Matriz curricular do curso de Pedagogia campus de Guarapuava e Irati. No contexto da produção de texto, esta pesquisa contará com o estudo de documentos e marcos regulatórios referentes ao Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares a partir do ano de 2006, conforme a Resolução nº 075/2006-COU, Resolução nº 2 de junho de 2015, assim como também a análise dos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de ambos os campi.

No contexto da prática, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, na qual serão registradas e analisadas as percepções dos professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas disciplinas nos Campus, sendo em Irati os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, Políticas Educacionais, Pressupostos teórico-práticos da gestão educacional, Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão Educacional. Em Guarapuava: Fundamentos da Gestão Educacional, Gestão em Instituições escolares e não escolares, Estágio em Gestão de Instituições escolares e não escolares e Políticas Educacionais. Também participarão da entrevista da pesquisa os representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), totalizando 10 participantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um primeiro momento buscamos contextualizar as diretrizes de formação dos professores para atuação na educação básica, sendo este o foco do Curso de Pedagogia e posteriormente analisar a formação inicial de professores para o exercício da gestão democrática evidenciando a natureza política do trabalho do gestor. Para que a pesquisa se efetue, será realizada a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 e a transição para a CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015 do que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, assim como também um estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em Pedagogia dando ênfase na formação para gestão educacional/escolar.

A abrangência das políticas educacionais com a gestão escolar estabelece a democratização da gestão nas escolas. O Plano Nacional de Educação, aprovado recentemente (28/05/2014), aborda o princípio democrático da gestão educacional quando afirma que:

> [...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (PNE, MEC, 2014, p.93).

Buscando a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no curso de Pedagogia e no Projeto Político Pedagógico, será possível averiguar se, na formação inicial, são apresentados pelos professores das universidades, os conhecimentos necessários para que o futuro gestor saiba trabalhar com o coletivo, disseminando o conhecimento e atribuindo à escola a democracia. "A formação inicial é o primeiro aspecto formal do desenvolvimento profissional do professor, assim, é importante manter o comprometimento de todos com esse processo" (TOZETTO, 2014, p.24).

A democracia em que nos referimos pode ser compreendida como processo político em que os agentes atuam na escola na forma de identificar, planejar, acompanhar e avaliar sustentado no "diálogo, na alteridade e no conhecimento as especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola" (SOUZA, 2009, p. 125).

Ponderando a relevância das políticas educacionais e a democracia em nosso país, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar como se dá a formação do gestor escolar numa perspectiva democrática no curso de licenciatura em Pedagogia campus Guarapuava e Irati identificando como a prática dos profissionais da gestão escolar explicita a influência da formação inicial.

CONCLUSÕES

A partir de bibliografias atuais e pertinentes que aprofundam a temática, torna-se evidente que não podemos separar políticas públicas da gestão escolar democrática, pois, de acordo com Dourado (2007), muitos projetos foram criados com o desígnio de colaborar para o método de democratização da escola pública.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J.M.L. *Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas*. RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588,set./dez.2011.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n° 1 de 15 de maio de 2006.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 02 de março de 2019.

. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n° 2 de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 02 de março de 2019.

. Ministério da Educação. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação* (PL 8035/10 – PNE). Disponível em:http://fne.mec.gov.br/noticias/432-camara-aprova- texto-base-do-pne. Acesso em 28 de novembro de 2018.

. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:* concepções e desafios. Edc. Soc. Campinas, v.36, n. 131, p. 299 – 324. Abr.-jun.,2015

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil:* limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
SOUZA, A. R. de. *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.* Educ. rev. [online]. 2009, vol.25, n.3, pp.123-14.

TOZETTO. S.S; LAROCCA. P. *Desafios da Formação de Professores*: saberes, políticas e trabalho docente. 1ªed - Curitiba- PR: CRV, 2014.

Palavras-chave: Formação inicial; gestão da educação; gestão democrática.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: (RE) ARTICULAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS

CARLA DA LUZ ZINN - SMED - CS

ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A organização da educação brasileira, ancorada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, se articula na forma de sistema, ou seja, "a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos Sistemas de Ensino" (LDB, lei Nº 9.394/96, art. 8). O Brasil, enquanto país federativo compartilha o poder com cada ente que tem competência própria, ficando a cargo dos estados e municípios a efetivação do direito à educação básica.

De acordo com Bordignon (2013, p. 28) "um sistema articula e organiza um conjunto de instituições e normas, formando um todo sinérgico". Dessa forma, o Sistema Municipal de Ensino é composto pela Secretaria Municipal de Educação, órgão administrativo e de representação política; pelo Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador e, por fim, as escolas, mantidas pelo poder público municipal e as escolas de educação infantil, mantidas pela iniciativa privada. Assim, surge à problemática: Como se articula o Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS?

O Município, ao criar o seu Sistema de Ensino passa a ter autonomia para definir políticas educacionais, credenciar e autorizar o funcionamento de escolas, ou seja, consagra o poder local, criando as suas próprias regras de gestão educacional. Dessa forma, a estrutura do sistema é formada por órgãos e instituições que de forma articulada, harmônica e sinérgica devem atuar para a promoção do direito à educação.

Nessa perspectiva, no âmbito geral, o estudo teve por finalidade compreender a gestão da educação municipal a partir da articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS. De forma específica, buscou-se discutir as políticas públicas no âmbito da gestão educacional; investigar a articulação do Sistema Municipal de Ensino e propor um Portal Observatório da Educação Municipal de Cachoeira do Sul/RS, que contemplasse, também, um tutorial para gestores educacionais sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino, publicado em um site educacional.

As discussões apresentadas são vinculadas à pesquisa em nível de Mestrado Profissional[1], do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e aos estudos desenvolvidos pelo Grupo REDES de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional/CNPq, UFSM.

METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado para o estudo foi ancorado na abordagem qualitativa, através do estudo de caso sobre o Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS, que

foi criado através da Lei Municipal Nº 3.177/2000. Para a produção dos dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os representantes da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, além de questionários *on line* para gestores das escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino, observação participante e análise documental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Sistema Municipal de Ensino, criado por lei, fortalece o espaço de autonomia do município, no qual as responsabilidades educacionais são vistas a partir de uma proposta municipal de educação. A municipalização possibilita o exercício do poder local, aproxima o cidadão e aumenta as oportunidades de participação da sociedade nas decisões relacionadas à educação.

Para tratar das políticas e da gestão da educação municipal é necessário compreender como se organiza a gestão, na perspectiva do Sistema Municipal de Ensino. É indispensável, portanto, analisar o Sistema Municipal de Ensino na sua estrutura para melhor compreender os principais desafios presentes na efetivação da autonomia do município.

Os sistemas municipais são compostos por elementos historicamente consolidados, no qual se encontram os órgãos administrativo e normativo, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, respectivamente, "que em conjunto, têm sido os responsáveis por coordenar a elaboração, de forma participativa, da proposta educacional do município que dá consistência ao sistema" (SARI, 2015, p. 226).

A escola é um elemento chave dessa engrenagem chamada "sistema". O Sistema Municipal de Ensino somente completa a sua finalidade à medida que os órgãos e as instituições de ensino se aproximam e se articulam, para a garantia do acesso, permanência e, sobretudo, o sucesso da aprendizagem.

O Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS é composto por 37 instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantidas pelo poder púbico, 7 instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, sendo 3 conveniadas com o poder público, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

RESULTADOS

Portanto, podemos afirmar que o Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS tem buscado o exercício do poder local, promovendo espaços de diálogo e articulação entre os órgãos e instituições com o intuito de promover uma educação de qualidade. Ainda, observamos que a gestão educacional no sistema de ensino precisa estar organizada e alinhada aos princípios da gestão democrática, no qual a participação e o compartilhamento das responsabilidades são importantes elementos no processo de tomada de decisões e autonomia do ente Federado.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mai. 2018.

CACHOEIRA DO SUL. Lei Municipal Nº 3.177, de 19 de janeiro de 2000. **Cria o Sistema Municipal de Ensino, disciplina sua organização e dá outras providências.** Disponível em: http://camaracachoeira.rs.gov.br. Acesso em 17 jun. 2018.

SARI, Marisa Timm. **Desafios à organização dos sistemas municipais de ensino no Brasil: elementos constitutivos, colaboração federativa e qualidade da educação**. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Orgs). Sistemas Educacionais: concepções, tensões e desafios. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

[1] Pesquisa intitulada "Gestão Democrática: a (re) articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS".

Palavras-chave: Gestão da Educação Municipal. Sistema de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Políticas Públicas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: FRAGILIDADES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

MARCIA RAKEL GRAHL DAL FORNO - SEED _PR

ELOISA HELENA MELLO - UTP

DANIEL MARKOWICZ - SEED _PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa apresenta um estudo realizado com os alunos de sexto ano do ensino fundamental II em Escola pública, pertencente à rede estadual do Paraná, localizada na região metropolitana de Curitiba. A escola em questão apresenta em seu projeto político pedagógico como princípio orientador do trabalho a gestão democrática de ensino.

A pesquisa possui como problematização: A gestão escolar entende o aluno e a comunidade escolar como sujeitos de direito, ou mantém a participação alienada a fim de legitimar suas ações autoritárias?

Nesta vertente o objetivo geral é, apontar as fragilidades na relação escola e aluno, identificando o perfil da gestão escolar, propondo a democratização da gestão em todos os seus segmentos de forma a oportunizar a aprendizagem significativa considerando o aluno como protagonista desse processo. E como objetivos específicos, elencar elementos que possam embasar discussões acerca da democracia na escola como um processo permanente de autonomia e emancipação, bem como entender a gestão em ação na sala de aula como uma possibilidade de autonomia e emancipação.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a análise de dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos, matriculados nos períodos matutino e vespertino na escola já mencionada neste texto.

Fundamentação teórica

A gestão escolar desempenha um papel decisivo que influencia diretamente nas oportunidades sociais e do trabalho, porque ela revela na sua forma de organização coletiva o seu caráter que poderá excluir ou incluir. Por isso, é preciso caminhar rumo à qualidade da educação, considerando o aluno como sujeito de aprendizagem, resgatando a função social da educação. A gestão unifica o que está espraiado, interligando a escola e as salas de aula em todos os sentidos.

É a administração se fazendo em ação na sala de aula, por conter “em gérmen” o espírito e o conteúdo do projeto político pedagógico que expressa, democraticamente, os compromissos e o norte da escola através da gestão do ensino, da gestão da classe, da gestão das relações, da gestão do processo de aquisição do conhecimento, pois a escola e a sala de aula estão interligadas de todas as maneiras (FERREIRA, 2001, p. 310).

Alerta-se para superar as formas que prejudicam a participação da comunidade nos espaços escolares, porque urge qualificar a participação da comunidade de forma que essa adentre a sala de aula, revertendo o processo de aprendizagem voltada para a competitividade e o individualismo, de forma a garantir o respeito ao aluno enquanto sujeito, capaz de conhecer e intervir em sua realidade.

Além da família e igreja, a escola torna-se um importante meio de formação do sujeito. A escola vinculada aos processos de socialização é fruto das contraditórias relações sociais. Para Campos (2013, p. 12) a escola tem o desafio de intervir no mundo, transformando-o pelo diálogo. Parte-se da premissa que ensinar é um ato político com intencionalidade.

Nesse sentido é possível dizer que o professor também é gestor, é ele que planeja, organiza, direciona, avalia o fazer docente, favorecendo um ambiente de aprendizagem. Campos (2013) considera que a gestão da classe se faz em uma nova abordagem da observação in loco por meio da história de vida, das anotações, do contexto que se encontram os alunos para que o professor possa mediar o conhecimento já adquirido e a nova aprendizagem.

Para esse processo, o diálogo é fundamental, as relações professor aluno precisam se dar baseadas no respeito, cooperação e colaboração. É preciso conquistar o aluno para que este supere a perspectiva de escola conteudista. Identificar-se como sujeito respeitado e capaz de ser ouvido é um processo democrático na gestão da sala de aula. Para Ciavatta (2017), o ato de educar é um confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, devendo desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade de forma a constituir sujeitos autônomos.

Resultados da Pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos os alunos do sexto ano do ensino fundamental II e entende-se que o aluno ao ingressar neste ano, passa por transformação de sua rotina escolar. Precisa se adaptar à diversidade de disciplinas e professores com horários reduzidos, que ministram suas aulas de forma isolada sem articulação do conteúdo. A coleta de dados ocorreu por meio interativo, com questionário de múltipla escolha, aplicado em cinco turmas, perfazendo um total cento e setenta e cinco alunos e destes cento e cinquenta e dois responderam o questionário. Os alunos têm entre dez a doze anos, residem próximo à escolar apresentam nível socioeconômico médio e baixo.

Foi questionado sobre a trajetória escolar, relacionamento entre colegas, professores, diretor, pedagogo e demais funcionários, definição de como entende a escola, o espaço de sala de aula e a relação ensino-aprendizagem.

A respeito da trajetória escolar, 25% dos alunos já reprovaram o sexto ano. Desses 5% já reprovaram mais que uma vez. Na opção motivo da reprovação, 50% declaram não ter estudado o suficiente, 20% não conseguiram entender a matéria, consideraram a escola exigente demais e professores injustos, 20% declaram que foi por problemas familiares. Em relação ao relacionamento com colegas e professores, 75% consideram bom, quando se refere ao relacionamento com o diretor e pedagogo as respostas consideram 70% bom ou muito bom. Na questão “minha escola é o lugar onde”, atenta-se à resposta de 38% dos alunos que assinalam que não se sentem à vontade, e 24% sentem-se incomodados na escola. Em relação à obrigatoriedade de frequentar apenas 18% assinalaram como obrigados a frequentar. Reconhecem que a escola auxilia na organização dos estudos, a raciocinar e escrever textos 85% dos alunos. Em relação à organização da escola 40% consideram bom, 35% muito bom, 20% razoável e 5% ruim. Em relação ao trabalho dos professores consideram 40% bom, 40% muito bom e 20% razoável. Na análise dos dados, percebe-se que 80% dos alunos identificam a qualidade de ensino como boa ou muito boa e 70% o estudo importante para seu futuro, 15% não sabem, 12% decisivo para seu futuro e 3% consideram pouco importante.

Outra questão que se destaca é em relação à participação do aluno nas aulas, se este se sente à vontade para fazer perguntas a seu professor, 30% relatam que algumas vezes ficam à vontade, 25% afirmam nunca ficar a vontade, 30% sentem-se a vontade todas as vezes e 15% afirmam na maioria das vezes. Referente ao acompanhamento nas aulas, se o aluno fica perdido na

explicação do professor, 44% assinalam algumas vezes, 13% na maioria das vezes, 35% nunca e 8% afirmam ser sempre perdidos.

Na evidência dessas respostas, percebe-se que o aluno no sexto ano não se identifica nos padrões dessa escola, como sujeito ativo. A frequência das respostas em relação a como percebe e participa nas aulas desvela que o aluno não se sente parte desse processo e dessa forma o compromisso da gestão escolar é fundamental para transformação dessa realidade. Se é um desafio para o aluno, a mudança de sua rotina, a gestão escolar precisa se mobilizar para que este aluno seja envolvido como sujeito de sua aprendizagem. Só é possível tal transformação com a transformação da práxis, oportunizando o diálogo, o respeito, entendendo o outro como sujeito de direito, capaz de aprender, opinar e transformar.

Considerando as respostas que apontam para a boa relação entre diretor, pedagogo e aluno, percebe-se que a gestão democrática ainda não se estendeu à sala de aula. Reiterando que o professor também é gestor em sua sala de aula, o compromisso do diretor para que esse exercício democrático se estenda na aprendizagem do aluno enquanto sujeito é de extrema relevância.

Ao analisar os dados, percebe-se o descompasso que há com o discurso que entende a importância da gestão democrática, da participação da comunidade escolar e a realidade apresentada. Essa pesquisa fornece dados de análise para entender que mesmo numa relação democrática entre diretor e aluno, esta ainda não se efetivou na escola como um todo. Essa pesquisa sinaliza que é necessário que a equipe gestora analise sua atuação na escola para que todos os envolvidos incluindo professores e alunos percebam a importância da participação nas ações da escola e também na sala de aula. A participação limitada do aluno na sala de aula ou mesmo tímida, interferem na aprendizagem deste, ocasionando defasagem na aprendizagem, desestímulo e consequente reprovação. O diretor é o articulador da gestão democrática, inibindo que o espaço escolar torne-se um ambiente excludente e vazio. Se o ato de educar é uma prática política, não se pode se eximir da responsabilidade da formação humana do aluno. Formação integral e não fragmentada voltada para o interesse mercadológico.

Pode-se considerar que a partir da compreensão do aluno na perspectiva humana, oportunizando a participação democrática deste, respeitando os seus processos mentais, históricos e culturais, estes se identificarão como sujeitos de aprendizagem no espaço escolar. Serão capazes de identificar a escola como espaço de aprendizado, de diálogo, de respeito que defende a educação pública de qualidade que forma sujeitos protagonistas de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRUNO, L. Gestão Democrática da Educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMPOS, C. M. C. Saberes docentes e autonomia dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CIAVATTA, M. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudencio (Org.). Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro, UERJ, 2017.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação. In: OLIVEIRA, M. (Org.) Gestão educacional: novos olhares novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERNANDES, F. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Ensino Fundamental II, Aprendizagem

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS DE JOINVILLE

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A dinâmica do dia a dia na escola é bastante imprevisível, leva o gestor escolar a envolver-se na burocracia e esquecer-se de encaminhamentos mais coletivos. Nesse contexto, como desenvolver uma gestão verdadeiramente democrática e atenda os requisitos da legislação brasileira nas unidades escolares? No decorrer desse texto procuraremos responder a essa questão. O objetivo geral desse texto é: identificar as principais dificuldades e os caminhos existentes para a prática da gestão democrática no cotidiano escolar. Como objetivos específicos: pesquisar sobre a gestão democrática na legislação brasileira; ouvir gestores das unidades escolares; descobrir os desafios e alguns caminhos que possibilitem a prática da gestão democrática escolar. A pesquisa configurou-se em um estudo de caso com a realização e aplicação de um questionário dirigido aos gestores, sendo um gestor de cada rede de ensino, onde foi garantida a representatividade das três redes de ensino, municipal, estadual e privada. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, do ponto de vista dos conhecimentos técnicos é uma pesquisa bibliográfica. A Gestão Democrática representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Representa desafios, pois na história da educação brasileira o papel do diretor escolar sempre foi visto como aquele que manda e decide os rumos das atividades educativas, mesmo após a abertura democrática esse paradigma ainda impera nas realidades escolares.

Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBANEO, 2004, P.126)

Nessa perspectiva, observa-se que a gestão democrática exige participação e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional, dessa forma evita a centralidade na figura do gestor escolar. No artigo 205, a Constituição declara como deve ser o processo educativo no país com a colaboração da sociedade, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania. Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A LDB, Lei 9394/1996, no artigo 14 apresenta a seguinte determinação, no tocante à gestão democrática: Art. 14 - I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996). Todavia, essa participação tanto dos profissionais como da comunidade ainda é tímida no tocante a uma gestão democrática. Quanto à comunidade, ainda não há participação efetiva de todos os pais e, ou responsáveis pelos estudantes, seja por falta de tempo ou até mesmo pela incompreensão do processo. A gestão democrática está presente na legislação educacional brasileira, tais como: nos planos estaduais e municipais de educação, elaborados e fiscalizados pelos conselhos de educação. O Projeto Político Pedagógico, por sua natureza é democrático, pois a elaboração do mesmo se dá em forma de participação de toda a comunidade escolar, deve ser de caráter processual e tem como funções, diagnosticar e analisar a realidade escolar; definir os objetivos e metas; determinar as atividades e tarefas e avaliar o

processo. Para Libaneo, "[...] Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola" (LIBANEO, 2004, p, 151). O Projeto Político Pedagógico, expressa a cultura escolar, por estar assentado nas crenças, valores e modos de pensar e de agir daqueles que o elaboram, é o documento orientador da escola. Os resultados apontam avanços, mas também desafios a serem superados, como respondem os gestores, os quais denominamos gestor 1 para o gestor da rede estadual, gestor 2 para a rede municipal e gestor 3 para a rede particular de educação. Uma das perguntas que nortearam a realização da pesquisa e que buscou responder aos objetivos deste texto juntamente aos gestores foi: Qual é a sua concepção de gestão democrática? Obtivemos a seguinte resposta: "Na gestão democrática participam os integrantes da equipe pedagógica, administrativa, professores, pais, alunos, enfim toda a comunidade escolar, representada pelo Conselho Deliberativo e Associação de Pais e Professores – APP" (GESTOR 1). De fato, a gestão só é democrática quando há a participação de toda a comunidade escolar, o ato de "gestar" não é de responsabilidade somente do diretor escolar, mas sim de toda a equipe. "É oportunizar todos os cidadãos a terem acesso a educação. Também garantir a permanência na educação com sucesso de todos no processo educativo" (GESTOR 2). E prossegue o gestor da escola particular.

A gestão democrática tem como objetivo liderar e coordenar todos os processos existentes, com visão de futuro e desenvolvimento estratégico. Há necessidade de se criar um ambiente cujo clima estimule as pessoas a participarem com responsabilidade para a melhoria contínua dos processos. (GESTOR 3)

Percebe-se que os princípios de uma gestão democrática estão contemplados na concepção dos gestores pesquisados. Como afirma o gestor da escola estadual pesquisada, é preciso garantir que: "Não há projeto individual neste modelo de gestão, e sim um Projeto Político Pedagógico capaz de pensar uma instituição integrada com a comunidade e capaz de transformar realidades na escola e ao entorno dela" (GESTOR 1). Ao perguntarmos sobre os principais desafios ou dificuldades para a prática de uma gestão democrática no dia a dia da escola? Obtivemos as seguintes respostas: "Para que a gestão seja democrática ou participativa se faz necessário que o Diretor seja o principal mobilizador deste modelo" (GESTOR 1). Sem dúvidas, o papel de liderar a equipe escolar está voltado para o diretor, que pode escolher qual direção seguir. Para (LIBANEO, 2004, P. 126) "pode ocorrer também, que a direção ou a equipe escolar optem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais" Esse desencontro ocorre na maioria das vezes porque o diretor se sente sozinho na caminhada, por não contar com uma equipe que pense e atue com as mesmas concepções e princípios. Por consequentemente não ter força de liderança, equipe não coesa.

Um dos entraves que é possível apontar é a cultura da escola e consequentemente do diretor, pois ainda resiste presente um modelo tradicional de gestão, centralizado no Diretor. Todos, inclusive a comunidade escolar, responsabilizam diretamente o Diretor pelo sucesso ou fracasso da escola. Não há um envolvimento coletivo. (GESTOR 1).

Após os movimentos de democratização do ensino, é inconcebível um gestor escolar gerir uma escola nos moldes do passado, é parte dele transformar a realidade com uma visão democrática, garantindo a participação de todos os envolvidos. "É preciso pensar a escola como espaço coletivo de ensino e aprendizagem, onde todos que nela atuam sejam corresponsáveis na concretização do principal objetivo da escola, lugar onde todos aprendem". (GESTOR 1). Neste contexto de desafios onde se busca o envolvimento de todos, pela qualidade na educação, é necessário pautar os trabalhos pedagógicos e suas pesquisas educacionais numa proposta de educação baseada num trabalho de equipe e em consonância com os preceitos legais dos órgãos administrativos a qual é integrante. "A falta de compromisso da comunidade em parceria com a escola dificulta o andamento do processo escolar". Inclusive a participação das famílias nas

ações desenvolvidas na escola. Funcionários não capacitados para exercer a função dentro da unidade escolar. (GESTOR 2).

A participação da comunidade nas ações da escola pode acontecer de várias maneiras: sendo parte integrante dos conselhos escolares, APP – Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo, grupos de estudos, entre outros. "O princípio da autonomia requer vínculo mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola" (LIBANEO, 2004, P. 144). Percebemos que são inúmeras as possibilidades para a realização da gestão democrática escolar, e isso é consenso entre os gestores que responderam a pergunta: Quais as possibilidades e luzes para que essa prática seja efetivada em todas as a escolas? a) precisamos formar o sujeito na e para a coletividade;

b) faz-se necessário investir em formação continuada para o gestor, equipe pedagógica e administrava, professores e demais integrantes do CDE e APP; c) pensar a escola nesta concepção de gestão democrática e participativa; d) utilizar os instrumentos básicos para melhorar a educação como: Conselhos Escolares, Projeto Político Pedagógico, PDE E APP.

Com essas indicações das escolas pesquisadas, surge um novo questionamento: se for uma necessidade das escolas, supõe-se que isso não é prática recorrente, cabe então à escola juntamente com as secretarias de educação pesquisar e implementar uma melhor dinâmica para que essas indicações sejam colocadas em prática.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

LIBÂNEO, Jose Carlos, OLIVEIRA, João ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. ver. E ampl. – São Paulo: LIBÂNEO, Jose Carlos, Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiana: Editora Alternativa, 2004.

Palavras-chave: Educação; Gestão democrática; desafios; possibilidades.

GESTÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR EM QUESTÃO: DISCUSSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

JOSÉ RAFAEL VILELA DA SILVA - UEL

OSMAR FABIANO DE SOUZA FILHO - UEL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

GESTÃO E FUNCIONAMENTO ESCOLAR EM QUESTÃO: DISCUSSÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Resumo

Este trabalho discute e analisa os processos de gestão, organização e funcionamento escolar do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, Londrina (PR), a partir da aplicação de entrevista com a coordenação pedagógica deste. O objetivo é buscar compreender de modo geral o funcionamento e gestão escolar de uma instituição de ensino público. A relevância do trabalho está na possibilidade que a compreensão da estrutura e funcionamento escolar pode representar na construção de um processo de gestão democrática, incluindo equipe pedagógica, comunidade docente, discente e externa. Desta forma, amparado em referenciais teóricos considera-se que a contribuição deste trabalho está na promoção da discussão teórica sobre o processo de gestão e funcionamento escolar associada à análise empírica da realidade de uma escola pública do município de Londrina (PR).

Palavras-chave: Gestão escolar; Políticas Educacionais; Educação.

1. Introdução

A organização do espaço escolar e sua funcionalidade podem reverberar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Sendo que, as questões relativas à gestão e organização do meio escolar precisam ser discutidas ao se pensar no funcionamento adequado deste meio, dentre estas questões Libâneo (2004) destaca: as condições físico-estruturais; a condição material; financeira e os recursos humanos.

Entende-se o ambiente e funcionamento escolar como passíveis de influenciar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, vez que estes fazem parte de todo o processo vivenciado pelo/no espaço escolar. Assim, práticas de gestão escolar fazem-se pertinentes, ao visar garantir melhor funcionamento deste espaço, impactando positivamente no processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Desta forma, buscou-se discutir e analisar as questões de gestão e funcionamento escolar a partir da realização de trabalho de campo em uma escola pública do município de Londrina (PR) e de aplicação de uma entrevista semiestruturada com a equipe pedagógica do colégio.

2. Procedimentos metodológicos

A escola visitada, Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, localiza-se no bairro Jardim Bandeirantes, zona oeste da cidade de Londrina (PR). Neste colégio realizou-se entrevista com uma pedagoga, que compartilhou informações e dados sobre o colégio, que possibilitou a análise desta realidade escolar no tocante à organização/gestão escolar e atividades didático-pedagógicas.

O questionário organizado tinha três eixos principais: (i) aspectos, organização e gestão do espaço físico; (ii) organização do trabalho pedagógico; (iii) gestão escolar e Projeto Político

Pedagógico (PPP). O material coletado foi sistematizado e socializado em seminário, na Universidade Estadual de Londrina - disciplina de Políticas Educacionais, onde discussões apontaram diferenças e semelhanças dos colégios visitados. As informações a seguir foram obtidas por meio da realização de uma entrevista com a pedagoga e leitura analítica do Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio.

3. Resultados e Discussões

Libâneo (2004) trata as questões relativas à gestão organizacional do espaço escolar em quatro aspectos: Organização da vida escolar; Organização dos processos de ensino e aprendizagem; Organização das atividades de apoio técnico-administrativo e Organização de atividades que assegurem a relação entre a escola e a comunidade.

Na organização da vida escolar tem-se o conjunto de ações necessárias ao bom funcionamento da escola como um todo. É o arcabouço de elementos ditos fundamentais, necessário estar à disposição dos profissionais de ensino, ao se visar um melhor processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Destacada por Libâneo (2004, p. 209), a Organização dos Processos de Ensino e Aprendizagem, relaciona-se "ao suprimento dos suportes pedagógico-didáticos necessários à organização do trabalho escolar". Compreende elementos presentes na escola importantes aos processos de ensino e aprendizagem (suportes técnicos, recursos didáticos, infraestrutura, regras e cronogramas), assim como a capacitação e formação continuada dos professores e demais profissionais da instituição.

Para Libâneo (2004) a Organização das Atividades de Apoio Técnico-Administrativo relaciona-se ao funcionamento das atividades da escola, como serviços de manutenção de recursos didáticos, zeladoria, cantina, entre outros.

A Organização de Atividades que Assegurem a Relação entre a Escola e Comunidade, buscam inserir a comunidade nos processos de ensino e gestão escolar. Podem realizar-se parcerias na formação de conselhos escolares e grêmios estudantis, visando melhorar o funcionamento da instituição, e a participação mais ativa dos alunos na gestão escolar (LIBÂNEO, 2004).

A visita de campo revelou questões importantes sobre o funcionamento e organização de uma instituição escolar pública, e possibilitou uma análise prática dos modos de organização e gestão escolar discutidos anteriormente.

O Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros atua em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e possui 1204 alunos, um total considerável, que aumenta os desafios de gestão escolar e exige que os aspectos organizacionais sejam pensados qualitativamente e funcionalmente para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O quadro docente e técnico-administrativo do colégio com 110 funcionários é insuficiente às demandas deste. Assim, funcionários do corpo docente e técnico-operacional acumulam funções, desde o setor de limpeza e alimentação, até a prática docente, causando a sobrecarga de tarefas, que compromete a organização técnico-administrativa e as atividades escolares.

A estrutura e instalações do colégio mostram-se em bom estado. Este possui 24 salas, dentre as quais salas de aula, 1 sala de música e 1 sala multimídia. Possui 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 quadra esportiva, 1 cantina e 1 pátio. O espaço disponível é descrito suficiente e bem aproveitado. Contudo, a sala de música encontra-se subutilizada pois seu uso dependia da participação de estudantes universitários do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que ofertavam aulas de música na escola.

Quanto à acessibilidade existem rampas e um banheiro adaptado para o acesso e permanência de alunos com deficiência motora. A escola possui alunos com necessidades especiais, como autismo (grau leve e moderado) e síndrome de Asperger. Estes são acompanhados por

professores nas aulas e atividades escolares. Apesar disso, ainda são necessárias ações para demandas mais específicas destes estudantes.

O modelo de gestão escolar da instituição diz ser democrático, aberto a participação de diversos agentes para a escola tornar-se mais acessível à comunidade. Contudo, percebeu-se na prática que esta adota um modelo mais burocrático.

Referente à inserção da comunidade externa na gestão e funcionamento escolar, está é convidada a participar do conselho, sendo necessária a presença de pais/responsáveis representantes de alunos de todas as etapas e períodos. A escola vê a Associação de Pais, Mestres e Funcionários enquanto instância consultiva, parceira de gestão das atividades e ações desenvolvidas pela escola.

A escola não possui mais um grêmio estudantil, e os motivos alegados para a sua dissolução decorreu do fato dos estudantes não conseguirem organizar-se internamente, para as atividades a serem desenvolvidas. A escola não possui assim espaços diretos de diálogo e participação dos estudantes na gestão escolar e desenvolvimento de atividades.

4. Considerações Finais

Correlacionando aspectos teóricos e práticos da realidade do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, compreendemos discrepâncias e contradições entre a teoria e prática, na organização e gestão do trabalho escolar, e a importância destas reflexões na formação docente, que demonstram que lutar por uma gestão escolar democrática é papel de professores, estudantes e da comunidade (RUIZ; SANDANIEL, 2014).

O contingenciamento e corte de recursos em setores educacionais, marca do processo de neoliberalização da educação, compromete aspectos dos processos de ensino e aprendizagem, com a falta de professores, de uma formação continuada de qualidade, e de recursos didático-pedagógicos essenciais à prática docente. Ainda a dificuldade de garantia da autonomia institucional na construção curricular tem impedido a pluralidade de discussões nos processos de construção do currículo, gestão e funcionamento escolar.

Considerando uma gestão escolar democrática como “um espaço de participação, de descentralização do poder e, portanto, de exercício de cidadania” (DOURADO, 2003, p.152), esta mostra-se como caminhada repleta de lutas diárias e resistências à movimentos autoritários e burocráticos, que “cerceiam” o trabalho pedagógico e impedem a participação das comunidades discente, docente e externa. Neste sentido, uma gestão escolar mais democrática necessita apresentar-se enquanto movimento contínuo de defesa da escola pública de qualidade que cumpre a função social de formação humana para a vivência e inserção na sociedade, implicando em uma formação acadêmica, técnica, sociocultural e política, de ação cidadã.

5. Referências

Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Londrina, 2018, 185 p. Disponível em: Acesso em: 13/05/2019.

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2003, p.149-160.

LIBÂNEO, J. C. Organização Geral do Trabalho Escolar. In: **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004, p.203-211.

RUIZ, M. J. F.; SANDANIEL, A. Formação docente e democratização da gestão na escola pública. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte. v.06, n.10, 2014, p.111-124.

Palavras-chave: Gestão escolar; Políticas Educacionais; Educação

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO LUÍS - MA: AÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

RAFAEL MENDONÇA MATTOS - UEMA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tem sido cada vez mais frequente estudos na área da gestão escolar democrática, participação e qualidade da educação básica, diante dos avanços da nova era e inquietações acerca do que concerne a real função do gestor escolar e de sua equipe pedagógica frente à melhoria da qualidade da educação. A fim de investigar e analisar as ações da gestão escolar para a melhoria da qualidade da educação básica, além dos seus desafios e perspectivas buscamos compreender e refletir sobre o que é a gestão escolar e a sua relevância para a comunidade como um todo na intenção de atender aos seguintes objetivos: conhecer quais ações os gestores escolares desempenham, para melhorar a qualidade da educação, além de como identificar quais obstáculos e desafios eles encontram para que de fato se possa exercer a gestão democrática na instituição escolar. Com isto posto, a pesquisa se fundamenta nos estudos de Lück (2009); Paro (2016); Gerhardt e Silveira (2009), dentre outros, assim como em documentos oficiais.

Para tanto, adotamos uma abordagem de caráter qualitativo, haja vista que a mesma não se alimenta de representatividade numérica, mas sim, de um objeto de estudo ou grupo social, neste caso a comunidade escolar. Gerhardt e Silveira (2009) enfatizam que "Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos".

A pesquisa se configura também como estudo de campo haja vista a necessidade de deslocamento até o objeto de estudo para coletar informações. Na tentativa de investigar quais as ações o gestor escolar da escola-campo de pesquisa situada em um bairro periférico da zona urbana de São Luís/MA, busca desenvolver para melhorar a qualidade da educação, assim como suas perspectivas. Buscamos codificar o colaborador da pesquisa visando preservar sua identidade. Utilizamos o roteiro de entrevista semiestruturado dividido em quatro blocos de perguntas. Segundo Gressler (2007, p. 179) a entrevista "é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade". Constitui-se numa oportunidade de obtenção de informações relevantes. Logo, este instrumento de coleta de dados torna-se pertinente, uma vez que possibilita ao pesquisador maior compreensão e captação de informações na fala do colaborador da pesquisa.

Considerando a natureza deste estudo, o mesmo também se configura como bibliográfico, uma vez que foi necessário manuseio e estudo de literaturas pertinentes à área da gestão educacional, democracia e qualidade da educação, além de documentos oficiais e legislações. Sua principal vantagem consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2002, p. 45).

Buscamos compreender neste estudo quais os conceitos de gestão escolar, assim como as atribuições cabíveis ao gestor escolar, dentre as leituras realizadas para fundamentar este artigo, destacam-se conceito de gestão e ações convenientes à figura do gestor escolar. Lück (2009, p. 24) define gestão como "o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico. O

autor enfatiza ainda que o gestor escolar tem que ser ”compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo” (p. 24).

Francisco Filho (2006) corrobora ao dizer que a administração é a utilização de recursos humanos e materiais, de maneira racional, para a realização de determinados fins. Assim, cabe fazer-se um paralelo em relação às ações dos gestores e à qualidade da educação, julgando assim suas ações como meio para alcançar um modelo de qualidade proposto pelos indicadores. Diante disso, compreende-se a gestão escolar como ato de desenvolvimento de ações democráticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, respeitando sua multiculturalidade e princípios constitucionais, haja vista que a educação é um direito garantido na Constituição Federal (CF) de 1988, onde a mesma é apresentada como direito fundamental, sendo dever do Estado e da Família. Logo, cabe a família e a escola o papel de educar o cidadão, visando seu desenvolvimento.

O artigo 206 do capítulo III da CF de 1988 diz que o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios, destacamos o inciso VI que trata da gestão democrática do ensino público. Na Lei Nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 3º, inciso VIII é reafirmado esse princípio de gestão democrática do ensino público.

Para Davok (2007), uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária. Frente a isso, buscamos saber se ações desenvolvidas pelo gestor escolar em questão compreendem alcançar uma educação de qualidade.

Para tanto, questionamos ao gestor escolar sobre a sua concepção da política brasileira de gestão escolar, haja vista que Francisco Filho (2006), nos diz que, hoje, é impossível administrar qualquer organização sem ter uma visão holística e crítica da realidade. Reforça dizendo que, durante os anos 1960 e 1980 se acreditava que o profissional devesse conhecer a fundo a sua profissão. Logo, julgamos necessário saber até onde vai a compreensão dos gestores escolares acerca da sua real função e das políticas que regem a mesma. Diante disso, percebemos segurança na fala do gestor quanto a compreensão acerca do processo de democratização da gestão escolar. Constatamos ainda que no momento da entrevista houve um certo contentamento com o processo de eleição para gestores da Rede Estadual de Ensino onde ele ressalta a importância da eleição para gestores escolares e aponta a Rede Estadual de Educação como exemplo para tal.

A fala do gestor é certificada no Decreto Nº 30.619/2015 que regulamenta os Artigos 60 e 61 da Lei nº 9.860/2013 que dispõem sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública estadual e dá outras providências. Evidenciamos esta ação quando o gestor nos diz que a participação da comunidade escolar para este processo eleitoral se tornou crucial para o uso da democracia na escola, haja vista que diante de tal eleição o gestor escolar precisa dar retornos para a comunidade no que concerne ao cumprimento do Plano de Gestão.

Paro (2016) julga como importante esse reconhecimento da comunidade como membro integrante da escola e coloca o oposto disso como situação absurda. Quando questionado sobre as ações desenvolvidas junto à comunidade para a melhoria da educação o gestor nos diz: *“como já disse do projeto político pedagógico, o plano de ação da gestão escolar, o estabelecimento de metas”.*

Retornando a fala do gestor, notamos certo descontentamento quando questionado sobre as dificuldades encontradas para que essa participação venha de fato acontecer visando a uma melhoria na qualidade da educação e das ações desenvolvidas na escola. Escola democrática é

aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos (LÜCK, 2009). Quanto às perspectivas, o gestor configura *"Elas são sempre boas e graças a Deus, a gente ainda consegue... acredito que aqui no caso dessa comunidade a gente já conseguiu avançar bastante e é com a cobrança, com a disciplina, eles são muito é... cobrados e eles assumem aqui de fato as responsabilidades".*

Inferimos que as ações desenvolvidas neste caso específico pelo gestor escolar, são de suma relevância para a implementação de uma gestão democrática na instituição, onde por meio da análise das entrevistas foi possível perceber certo interesse e empenho do gestor em se dedicar e promover ações de participação junto à comunidade escolar como um todo, na perspectiva de envolver professores, alunos, família e demais funcionários nos projetos, reuniões e escolhas competentes na compreensão do exercício de direitos e deveres.

Diante do exposto, compreendemos que as intenções da gestão escolar em trabalhar uma gestão numa perspectiva democrática e participativa são as melhores para se ter um ambiente escolar ativo nas tomadas e execução de ações voltadas para a escola, assim refletindo em um bom desempenho acadêmico deste alunado e também na relação família e escola, na tentativa de proporcionar um ambiente escolar democrático e participativo visando a uma melhoria na qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em: http:WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01. Abr. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http:www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2019.

MARANHÃO. **Decreto n. 30.619**, de 02 de jan. de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública. Disponível em: www.stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3778. Acesso em: 01 abr. 2019.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v.12, n.3. p. 505-513, set. 2007.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Administração Escolar**: Analisada no Processo Histórico. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez Editora. 4. ed. 2016.

Palavras-chave: Gestão; Qualidade; Democrática.

GESTÃO ESCOLAR-OS DESAFIOS DIÁRIOS DO GESTOR ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE LAGES – SC

ELAINE SALETE MORETTO DE AZEVEDO - SEML

LURDES CARON - UNIPLAC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Os desafios diários do gestor escolar do ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC

INTRUDUÇÃO

O texto que ora desenvolvemos trata dos desafios diários do gestor escolar do ensino fundamental da rede pública municipal de Lages – SC. Esta reflexão tem como objetivo geral: Identificar como um gestor de escola pública municipal de ensino fundamental, gerencia o cotidiano da escola sem perder o foco da sua função social. Como objetivos específicos: verificar práticas diárias de gestores escolares; refletir sobre a compreensão de gestão escolar.

O referido tema justifica-se visto que, após atuar como professora alfabetizadora durante vinte anos, aceitei o desafio de vivenciar uma experiência como gestora escolar. Nessa experiência enfrentamos desafios de ordem econômica, política, social, cultural e principalmente, pedagógica. A partir da mesma, desenvolvemos a presente reflexão sobre gestão escolar. Partimos da questão básica: O que um gestor de uma escola pública municipal de ensino fundamental, pode fazer para gerenciar os desafios diários, sem perder o foco da sua função social?

Para responder esta pergunta adota-se metodologia de pesquisa bibliográfica, com autores que refletem sobre o tema gestão escolar como: Heloisa Luck, (2009), entre outros. Toda a reflexão fundamenta-se em uma base teórica. Na sequência descrevemos a fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O gestor escolar no gerenciamento da escola, busca administrar os recursos financeiros, com o compromisso de facilitar e apoiar o trabalho pedagógico e, atuar com ética, além de coordenar e auxiliar todos os profissionais da escola na realização dos objetivos planejados.

Uma das competências básicas do diretor escolar é "[...] promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação a educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos [...] (LUCK, 2009, p. 18).

Competências e trabalho pedagógico estão relacionados. Neste sentido, as dimensões da gestão escolar têm como foco a aprendizagem dos estudantes. A escola é um local de: atendimento ao estudante; garantia da sua aprendizagem e sua permanência até o fim da educação básica. É preciso compreender que o ensino é uma atividade pedagógica intencional, sistemática e rigorosa. É como um conjunto de recursos, de conteúdos e de estratégias, devidamente assentado em princípios formativos e emancipatórios, ou seja, pautado em valores que ressaltam a dignidade da pessoa humana. Reconhece o protagonismo do aprendiz e leva em consideração seus desejos, suas necessidades e seus interesses.

A execução do planejamento pedagógico, é uma importante ação na gestão, envolvendo toda comunidade escolar para que haja participação de todos no processo educacional, tarefa esta, que está sob a responsabilidade do gestor.

A gestão escolar precisa ser compreendida no âmbito da sociedade política assumindo compromisso com a própria transformação social. Neste sentido, o gestor organiza a escola, juntamente com os que fazem parte do setor administrativo e pedagógico, para gerenciar diariamente o bom andamento da vida escolar. Este profissional exerce influência também, na comunidade, por isso, terá como prática ações democráticas, que permitam a participação de todos na busca pela qualidade na educação.

A ação do diretor escolar será tão limitada quão for limitada sua concepção sobre educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. Essa concepção se constrói a partir do desenvolvimento de referencial de fundamentos legais e conceituais que embasem e norteiem o seu trabalho (LÜCK, 2009, p. 15).

O êxito do trabalho do gestor dependerá do nível de entrosamento de sua equipe, buscando sempre melhorar seu trabalho e se necessário provocar mudanças para desenvolver as metas planejadas, influenciando positivamente o grupo e promovendo um ambiente favorável na conquista dos objetivos.

A quantidade de pessoal e a disponibilidade de material para a realização das atividades planejadas, a disposição de recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento do trabalho, são fatores fundamentais para o sucesso do gestor e sua equipe. O desempenho do gestor e sua inspiração servem como orientação do trabalho escolar, na busca para suprir todas as necessidades da escola incentivando a todos na realização de um trabalho de qualidade.

RESULTADOS

Baseado nos estudos realizados até aqui, concluo que o profissional que assume a função de gestor escolar, primeiramente, precisa desenvolver um trabalho de autoconhecimento, auto avaliação e reflexão, desenvolvendo em si habilidades e competências para exercer seu papel com êxito. Há a necessidade de ter claros e definidos os seus princípios sobre educação, participação e democracia, para que frente aos desafios que surgem, possa transformá-los em exemplos a serem refeitos. Penso que a participação de todos nas decisões que dizem respeito à escola e sobre tudo à sua organização é de fundamental importância.

O gestor escolar, como coordenador de equipe de trabalho e representante da escola frente a comunidade necessita ter a vontade de realizar um trabalho coletivo, estar aberto ao diálogo com os diferentes grupos existentes dentro e fora da escola. Necessita acompanhar as mudanças que acontecem rapidamente na sociedade atual, buscando a maior interação possível em favor da aprendizagem dos educandos, criando conexão entre teoria e prática para proporcionar conhecimentos que façam sentido na vida diária dos educandos, promovendo a emancipação social.

REFERÊNCIA

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, Editora Positivo, 2009.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Ensino Fundamental; Função Social.

GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA- GIDE: UM MODELO GERENCIAL UTILIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

MARIA DAISE DA CUNHA MATOS - SEMED

JOYCE MARY ADAM - UNESP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento e objetiva descrever o modelo de Gestão Integrada da Escola – Gide, uma gestão que tem como finalidade integrar aspectos estratégicos, políticos e gerenciais à área educacional, visando os resultados do processo ensino – aprendizagem e melhoria na qualidade dos serviços públicos. A Gide foi institucionalizada em 2014 pelo sistema de ensino municipal de Manaus - Semed. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados e análises parciais apontam que a busca em garantir melhor qualidade na educação oferecida à sociedade Manauara por meio da Gide, vem ampliando a cultura de uma gestão estratégica e de controle balizada por metas, indicadores, plano de ação com foco nos índices de rendimentos escolares.

1. Introdução

A partir da década de 90 a educação no Brasil vem passando por uma ampla reforma educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDBEN (Lei nº 9.394/96). Essa reforma redefiniu as responsabilidades entre os entes federados acerca dos níveis e modalidades de educação; reorganização escolar, ampliação de dias letivos, tempos escolares, correção do fluxo escolar, currículos; versatilidade dos currículos do ensino superior, outras possibilidades de espaços formativos; adoção de avaliação em larga escala; a obrigatoriedade escolar; implantação de novos mecanismos de controle e financiamento, políticas de gestão dos sistemas de ensino e do trabalho escolar; estabelecimento de diretrizes e metas para a educação.

Esse contexto foi determinante para que a Secretaria Municipal de Educação- Semed/ Manaus em 2014 institucionalizasse a Gestão Integrada da Escola – Gide que dentre suas finalidades abriga o discurso de aumentar os rendimentos escolares e melhoria na qualidade dos serviços ofertados na Semed/ Manaus.

Diante do exposto esse trabalho tem como objetivo descrever o modelo de gestão da Gide utilizados nas escolas municipais de Manaus. Por se tratar de uma pesquisa em andamento apresentaremos algumas considerações acerca dos processos da Gide na Semed Manaus. A metodologia escolhida para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa documental e bibliográfica, que nos possibilitou encontrarmos subsídios para apresentarmos as questões relacionadas à gestão gerencial e o modelo utilizado pela Gide nas escolas municipais de Manaus/AM.

2 . O modelo gerencial brasileiro e a Gestão Integrada da Escola- Gide.

O gerencialismo passa a compor a Nova Gestão Pública a partir da década de 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra, com a finalidade de "liberar as forças do mercado do controle do estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do

estado" (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354). Para esses autores, a integração dos princípios gerencialista na administração pública refletiram em profundas mudanças na economia mundial, influenciando na governabilidade dos países, que passam a utilizar mecanismos baseados nas leis de mercado e no fortalecimento do capital.

No que refere às concepções de gestão pública gerencialista e sua repercussão, Lima (2011) esclarece que a concepção taylorista foi sendo substituída por um modelo supostamente inovador, com o intuito de adicionar à gestão pública uma característica de modernidade, racionalização e otimização dos serviços prestados a sociedade.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) é promulgado, pela Lei nº. 10.172 (BRASIL, 2001). Em 25 de junho 2014 entra em vigor o segundo PNE aprovado pela Lei 13.005, referente ao decênio de 2014-2024, que da mesma forma que o primeiro estabelece a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino.

É neste cenário que o gerencialismo se amplia para os diversos setores da administração pública brasileira, passando a influenciar a gestão da educação por meio de políticas de alta performance que se configuram o cenário educacional mundial. “Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições” (BALL, 2002, p. 10).

Essas ações têm contribuído para o fomento de políticas educacionais de gestão com características gerenciais e que aos poucos vem sendo adotadas nos estados e municípios brasileiros para monitoramento das atividades administrativas e pedagógicas das instituições de ensino visando melhoria nos rendimentos escolares. Ampliaram-se as parcerias por parte do poder público com instituições privadas fornecedoras de serviços de consultorias para modernização da gestão nas diversas esferas da iniciativa pública e de acordo com Freitas (2012):

O conceito de público estatal e público não estatal abriram novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente (FREITAS, 2012, p.386).

Nesse sentido, ainda que os sistemas de ensino continuem ofertando a educação pública, porém o Estado transfere para a iniciativa privada sua gestão, pagando pelos serviços prestados.

Uma das propostas de modernização de gestão encontra-se a Gide, um sistema que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados, implementada em 2014 na Semed/Manaus pelo Instituto Áquila. Dentre os objetivos da Gide está a melhoria dos indicadores educacionais, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Com o advento da Gide, a equipe pedagógica passou a assumir novas tarefas, aprender novas metodologias e utilizá-las para aferição de dados dos rendimentos escolares tornando-se fundamental que todos os envolvidos no processo educativo das escolas se apropriem do funcionamento dos processos dessa nova gestão.

A Gide integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais articulados à área educacional, com foco em resultados da atividade fim: o processo ensino – aprendizagem.

Trata-se de um modelo de gestão participativa e oferece procedimentos e compartilhamento de ações, porém utiliza como base o método do PDCA (planejar, executar, verificar resultados e agir corretivamente), um modelo de gerenciamento amplamente utilizado como ferramenta de controle nos processos de produção industriais no âmbito da Qualidade Total (QT) . Outra ferramenta utilizada é a matriz Swot, essa matriz possibilita a escola identificar seus pontos fracos e fortes (fatores internos) e oportunidades e ameaças (fatores externos) contribuindo

para a escola concentrar suas energias em estratégias e ações que se beneficiem das condições favoráveis apontadas pelas combinações entre forças e oportunidades, e a agir preventivamente sobre as condições entre fraquezas e ameaças (GODOY e MURICI, 2009).

A Gide para analisar as variáveis que mensuram o alcance da formação integral do aluno, desenvolveu o Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social- IFC/RS. (GODOY e CHAVES, 2009).

4. Considerações finais

As reflexões feitas nesse estudo evidenciam que o modelo da Gide utilizado nas escolas municipais de Manaus é um modelo alicerçado nos pressupostos da racionalidade gerencial, inspirado nas organizações empresariais e no discurso da eficiência e qualidade da educação, imputando a todos os envolvidos nos processos administrativos – pedagógicos das escolas novas atribuições para o desenvolvimento de suas atividades que passam a serem norteadas por metas, indicadores e resultados, cujo princípio de funcionamento advém da necessidade de se instituir um controle sistematizado sobre o âmbito educacional, uma vez que o processo de criação de metas são elaboradas por especialistas em políticas públicas e gestão governamental da empresa consultora, sinalizando para a mercantilização da educação, perda de autonomia escolar o reconfiguração da função social da escola.

Referências

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

LIMA, Licínio. A escola como organização educativa. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. acesso em 09 de jun, 2019.

_____, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. .. Acesso em jun de 2019.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, 2012, vol.33, n.119, pp.379-404. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87323122004. Acesso em jun de 2019.

GODOY, M. H. P. C; MURUCI, I. L. Gestão Integrada da Escola – Balizado pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

_____. M. H. P. C; CHAVES, N. M. D. Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola. 2 ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Gestão; Qualidade

GESTÃO PARTICIPATIVA

MABEL APARECIDA CYMBALUK - PUCPR

CLAUDIA MARTINS DE SOUZA - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DISCIPLINA DE GESTÃO ESCOLAR – PROF. DRA. SIRLEY FILIPAK

GESTÃO PARTICIPATIVA

Entende-se que o conceito de gestão participativa pode variar de acordo com o contexto e a cultura escolar, uma vez que as escolas são agregadoras das diferenças, acolhendo crianças e jovens das mais diferentes culturas, de diferentes formas de organização familiar, de diferentes contextos socioeconômicos. Os seus colaboradores, sejam eles professores ou funcionários de setores administrativos também carregam suas percepções, suas histórias. Os gestores neste caso precisam conhecer o universo particular de suas instituições, valorizando todos e cada um, buscando influenciar, motivar, integrar e organizar o trabalho para a excelência acadêmica, social e pessoal de seus estudantes. Esta instituição recebe inúmeras cobranças e expectativas, além das mudanças tecnológicas, curriculares, processos avaliativos, influência da mídia e das redes sociais. Elas podem contribuir ou dificultar processos dentro das escolas, dependendo da forma como forem encaminhadas pelos gestores. Todos estes aspectos em constante movimento influenciam os valores, as crenças e a cultura onde os sujeitos da educação estão inseridos e podem afetar a visão destes sujeitos sobre a gestão escolar. Compreender a percepção que os envolvidos têm sobre a gestão das escolas pode iluminar ideias, motivar ações efetivas para a democratização do ensino e contribuir para a melhoria da qualidade nas relações de ensino e aprendizagem. Ao se falar em gestão escolar, primeiramente cabe escolher entre as diferentes concepções, partindo do pressuposto que há mais de uma forma de se apresentar este conceito, que vem sendo historicamente construído, nas diferentes esferas e nos ambientes escolares, de acordo com os posicionamentos assumidos por cada instituição de ensino. Ao longo da história da educação, vemos estilos próprios de uma época ou de um contexto para a gestão das escolas. Durante muito tempo, aplicou-se a gestão técnica, centralizadora, utilizada para o exercício do poder, independente da participação da comunidade educativa. Esta forma de gestão dá aos professores, equipe administrativa, famílias e alunos, a falsa sensação de participação, uma vez que são convidados para discutir e opinar em determinadas situações, porém sem a possibilidade de tomada de decisão. A gestão escolar atua em diferentes perspectivas: a perspectiva administrativa, uma vez que precisa dominar os conhecimentos referentes ao planejamento, administração e aplicação dos recursos financeiros, respeito às legislações trabalhistas dos seus colaboradores, controle dos processos de gestão dos recursos humanos. Também atua sob a perspectiva pedagógica, com a necessidade de ser educador, conhecedor das teorias de aprendizagem, dos processos de avaliação e do acompanhamento dos avanços e dificuldades acadêmicas. Além destes aspectos, ainda é inerente a perspectiva política da gestão, como espaço de relações interpessoais com uma intencionalidade específica e com uma

cultura organizacional. A gestão participativa, seria assim entendida como um sistema de administrar uma instituição onde todas as pessoas envolvidas terão, de alguma forma, influência sobre as decisões que afetam o processo. Atualmente, este conceito vem sendo utilizado em diversas escolas, sem a definição teórica e prática, o que gera, dentro do mesmo local, percepções diferentes. Um gestor pode, por vezes, afirmar que valoriza a participação efetiva da comunidade. Por sua vez, a comunidade pode sentir-se ausente dos processos decisórios. O que significa gestão participativa para cada um dos sujeitos, então, depende do lugar que ocupam, das suas concepções pessoais e das suas experiências. O conceito de participação pode ser influenciado pela forma de escolha dos gestores. Nas escolas públicas, em sua maioria, os diretores são eleitos e, nas particulares são indicados pelos mantenedores. Esse aspecto, ligado diretamente à autonomia dos gestores, pode levar a uma maior ou menor participação da comunidade, pela percepção de corresponsabilidade envolvida. Associações, grêmios estudantis, conselhos de classe, são entidades que podem efetivar a gestão participativa na escola, porém não estão presentes no cotidiano de todas as instituições. O objetivo geral neste artigo é compreender o processo da gestão participativa e seus desdobramentos no cotidiano escolar, sua equipe, comunidade e como a gestão pode requerer em sua prática aspectos que fortaleçam esse saber e consequentemente a participação efetiva dos envolvidos no fazer desta equipe. Os objetivos específicos são: reconhecer os caminhos que a gestão participativa realiza no dia a dia; identificar aspectos positivos e negativos da gestão participativa entre sua equipe; sistematizar indicadores que possam contribuir com a compreensão da gestão e sua aplicabilidade. No processo de gestão participativa, o papel da liderança é essencial. Habilidade de influenciar, motivar, integrar e organizar processos e pessoas, promovendo a inovação organizacional, administrativa e pedagógica, mediação de conflitos, planejamentos, projetos e ações. A responsabilidade e a organização pessoal refletem na qualidade dos trabalhos, das ações coletivas e viabiliza real participação, como afirma Libâneo (2013) “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação.” A percepção que cada sujeito tem da sua participação no processo educacional depende de fatores que vão além da forma de gestão adotada na instituição. Cada um percebe a forma de gerir, levando em conta aspectos da sua cultura, sua história e sua formação. Independente do que se diz da gestão de uma escola, não há garantia que todos os envolvidos a veem da forma como ela se apresenta. Segundo Libâneo (2013) “vivendo a prática da participação dos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade”. Cabe aos gestores, se pretendem realmente promover a participação, deixar claro à comunidade sua intencionalidade, abrindo os espaços democráticos para a presença e acompanhamento da comunidade, como conquista da autonomia e melhoria da qualidade das relações na escola. A liderança, segundo Juliatto (2007) pode ser entendida como “a capacidade de influenciar as pessoas, de fazê-las aderir a novas propostas e de envolvê-las coletivamente em ações que satisfaçam às aspirações do grupo e realizem os propósitos da organização”. Com isso entendemos que ao líder, cabe o desenvolvimento de perfil ou a necessidade dele para efetivar um caminho adequado e satisfatório à gestão participativa. Porque o que definirá muito de suas ações de sua equipe é a capacidade de gerir situações com o olhar coletivo. Liderança e gestão devem estar associados na teoria e na prática. Um bom gestor precisa estar atento tanto às demandas administrativas, pedagógicas, financeiras e estratégicas da Instituição, bem como às pessoas de sua equipe e principalmente o foco principal voltado para sua comunidade, seus alunos e suas necessidades. Para tanto, deve-se olhar com especial cuidado para o perfil deste gestor e consequentemente como ele age diante da resolução de conflitos, pois o dia a dia da gestão exigirá ações voltadas para as mais diferentes situações e percepções. O papel do gestor,

em muitos casos, será de avaliar e reavaliar as decisões colocando em pauta o bem comum, e as melhores referências de aprendizagens para todos. Serão muitos os valores e virtudes a serem exigidas num gestor, como a liderança participativa e empática, a ética, solidariedade, a justiça e o bem comum, presença significativa, escuta e determinação. No entanto a gestão quando bem escrita e socializada com os participantes pode influenciar de forma positiva a comunidade, deixando todos os envolvidos se sentirem parte da gestão e da instituição de forma qualitativa e eficiente. Com isso também é importante e necessário que a equipe perceba e reconheça nesse gestor todas essas características, pois com isso pretende-se verdadeira união e afinidade nas tomadas de decisões, e no direcionamento do trabalho a ser desenvolvido. A metodologia de pesquisa a ser utilizada é a qualitativa, buscando dados por meio de questionários e análise de dados. Os termos utilizados: gestor, gestão escolar, liderança, participativa nos invocam a pensar e estabelecer não apenas conceitos e limites dentro de suas perspectivas e especificidades como também nos impulsionam a refletir sobre o perfil de cada gestor frente à gestão escolar e como isso se dará no ambiente escolar, no dia a dia do educador, dos alunos, famílias e demais funcionários. Para tanto faz-se necessário acolher e investir no espírito de serviço conforme afirma Juliatto para que o trabalho realmente aconteça de forma participativa e mobilizadora para todos os envolvidos no processo. São muitos os valores e habilidades de um gestor para que o funcionamento desta gestão proposta de escuta, participação, apoio, tomada de decisões conjuntas aconteça de forma efetiva. Que essa capacidade de influenciar as pessoas e manter a ética, a percepção do todo para se chegar às melhores decisões para a instituição e para todos seja eficaz a partir do momento em que se dispõe a isto. Ser líder é conseguir estabelecer e propiciar um espaço para todos de forma a desenvolver um trabalho efetivo num ambiente seguro e tranquilo.

REFERÊNCIAS

JULIATTO, Clemente I. Parceiros educadores. Ed. Champagnat, 2007

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática – 6 Ed. – São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. 10 Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

PARO, Vitor Henrique. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

Palavras-chave: Gestão, participação, cultura escolar

INDICATIVOS PARA A REALIZAÇÃO DE PARCERIAS PÚBLICOS PRIVADAS VIA LEI 13.415/2017

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN - UEPG

KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O neoliberalismo é uma política econômica que se propõe como uma alternativa para as crises que ameaçam a hegemonia do modo de produção capitalista. Com base na tese do Estado mínimo e na eficiência do mercado, o neoliberalismo, retira do escopo do Estado as responsabilidades sociais, impondo à classe trabalhadora a perda de direitos e a redução do acesso dos serviços básicos (PANIAGO, 2012).

Em se tratando da área da educação, especialmente na realidade brasileira, as políticas neoliberais vêm se acentuando desde a década de 1990, por meio de privatizações ou da realização de parcerias público privadas, que impactam na oferta e na qualidade dos serviços prestados na área. Para contribuir com as reflexões, a respeito desses impactos no campo da educação, especialmente no atual contexto, nos centramos na análise da reforma do Ensino Médio, viabilizada por meio da Lei 13.415/2017.

Para tanto, nos ancoramos em uma pesquisa bibliográfica e sob o viés do materialista histórico e dialético, propomos o seguinte questionamento: A Lei 13.415/2017 apresenta indicativos para a realização de parcerias público privadas? Para responde-lo, delimitamos como objetivo geral: investigar na Lei 13.415/2017 os indicativos para a realização de parcerias público privadas. A partir desse, delineamos os objetivos específicos: a) localizar na Lei 13.415/2017 os indicativos que abrem precedentes para a realização de parcerias público privadas; b) analisar como essas parcerias impactam na oferta e na qualidade da educação secundarista no Brasil.

POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DE PARCERIAS PÚBLICOS PRIVADAS NA LEI 13.415/2017

A reforma do Ensino Médio, foi proposta via Medida Provisória – (MP 746/2016) em meio a um cenário de crise política, econômica e social que culminou no “golpe parlamentar judiciário midiático” (SAVIANI, 2017, p. 217) de 2016, que depôs a presidente Dilma Roussef do Partido dos Trabalhadores - (PT). A conversão da MP 746 na Lei 13.415 se deu em 16 de fevereiro de 2017.

A partir da análise do texto da Lei 13.415/2017, destacamos os seguintes pontos que configuram uma ampla reforma para o Ensino Médio: 1) ampliação progressiva da carga horária anual do Ensino Médio para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2017); 2) definição pela Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) da obrigatoriedade de “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, s/p) ; 3) Flexibilização curricular em uma parte comum em acordo com a BNCC e outra destinada a cinco itinerários formativos: “Linguagens e suas tecnologias”, “Matemática e suas tecnologias”, “Ciências da natureza e sua tecnologias”, “Ciências humanas e sociais aplicadas” e, “Formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017); 4) estabelecimento de “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias” (BRASIL, 2017, s/p); 5) possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” (BRASIL, 2017) e da ; 6) realização de parcerias

e convênios com o setor privado mediante a comprovação de experiências anteriores fora do ambiente escolar ou em instituições credenciadas de ensino técnico. (BRASIL, 2017)

Deste leque de medidas para o Ensino Médio, reforçamos as críticas já realizadas por autores como Ferretti (2018); Ribeiro da Silva (2018); Caetano e Comerlatto (2018); Motta e Frigotto (2017), entre outros, que apontam para o retrocesso que esta reforma representa no que se refere a universalização de uma educação secundarista de qualidade e alinhada ao desenvolvimento das potencialidades dos jovens e a formação de sujeitos dotados de pensamento crítico.

Cabe ainda mencionar que a reforma do Ensino Médio, via Lei 13.415/2017, atende aos interesses capitalistas, na medida em que, ao possibilitar a fragmentação curricular e esvaziar as possibilidades do contato com um saber fundamentado nos conhecimentos oriundos das distintas áreas do conhecimentos, compromete o futuro dos filhos das classes trabalhadoras, direcionando-os a se tornarem mão de obra no mercado de trabalho, conforme observam Motta e Frigotto (2017).

No entanto, neste texto chamamos a atenção para outros interesses que se ocultam por trás da Lei 13.415/2017, os quais visam a lucratividade dos capitalistas que possuem no ensino uma fonte de negócios e a primazia da hegemonia de ideologias e concepções que pretendem manter inalteradas a ordem existente e a redução do papel do Estado na educação. Trata-se dos indicativos que abrem a possibilidades para a realização de parcerias entre os sistemas de ensino e o setor privado. A lei 13. 415/2017 viabiliza a efetivação deste tipo de negociata, ao sinalizar que para "efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento" (BRASIL, 2017, s/p).

Esse aspecto, sinalizado pela Lei 13.415/2017, viabiliza o repasse de dinheiro público para os empresários do ramo da educação a distância, e também para aqueles possuem na venda de materiais apostilados e cursos de formação docente uma fonte de lucro. Ribeiro da Silva (2018, p. 29) alerta que "para implantar a reforma do ensino médio, o MEC contraiu um empréstimo de 250 milhões de dólares junto ao BIRD – Banco Interamericanos de Desenvolvimento" (RIBEIRO DA SILVA, 2018, p. 29) sendo que desse montante, "221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PforR)" (RIBEIRO DA SILVA, 2018, p. 29) e 21 milhões de dólares serão destinados para segmentos que ofertam consultorias na área da educação. Nesse sentido, a autora enfatiza que "o investimento poderá não ir para a escola pública, mas sim para instituições privadas que oferecem esse tipo de serviços". (RIBEIRO DA SILVA, 2018, p. 29)

A Lei 13.415/2017 ainda abre precedente para que as secretarias estaduais de educação realizem convênios com segmentos privados para viabilizar a oferta de cursos técnicos e para a "venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino", conforme nos alertam Motta e Frigotto (2017, p. 369). Os autores ainda sinalizam que a reforma do Ensino Médio ao possibilitar a atuação de profissionais com "notório saber" permite a contração de "supostos especialistas, porém não credenciados como professores" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369) o que pode "desobrigar" os "estados a não realizarem concursos públicos" (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Em relação a este aspecto, em particular, destacamos que o mesmo abre uma brecha para que profissionais terceirizados atuem na educação pública.

Alertamos que a realização de parcerias entre o público e o privado, como as acima mencionadas, representam um grande retrocesso para a educação, pois além do repasse do dinheiro público ser destinado para os setores privados, elas possibilitam que os mega empresários definam os contornos da educação pública e influenciem na escolha e na definição das políticas educacionais.

Quando isso ocorre, as políticas educacionais passam a atender com muito mais afinco as necessidades do sistema capitalista e não aos interesses dos sujeitos da educação. Portanto, a educação delineada em tais moldes é uma estratégia para salvaguardar os ganhos do capital e não para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 13.415/2017 que propõe a reforma do Ensino Médio brasileiro, apresenta indicativos para a realização de parcerias público privadas, os quais podem ser evidenciados nas possibilidades de realização de convênios entre os sistemas de ensino e instituições privadas para a oferta dos itinerários formativos e para a atuação de profissionais com notório saber.

Os indicativos mencionados colocam em evidência uma política de contorno neoliberal, a qual vem definindo os encaminhamentos das políticas educacionais no Brasil. A Lei 13.415/2017 ao viabilizar a negociata entre os sistemas públicos de ensino e os donos do capital, não apenas amplia suas as possibilidades de lucros, mas também abre precedente para que as demandas da educação se alinhem ao mercado e não aos os interesses dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

CAETANO, M, R.; COMERLATTO, L, P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) Políticas Educacionais no Brasil pós golpe. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 17-40.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Câmara dos deputados. Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Data de acesso: 03 de jun. 2019.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável qualidade da educação. Estudos Avançados. Campinas, v. 32, n. 93, p. 35-42 2018.

MOTTA, V. C. da.; FRIGOTTO, G. Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei 13.415/2017). Educ. Soc. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

PANIAGO, M, C. Keynisianismo, neoliberalismo e os antecedentes da crise do Estado. In: MELO, E.; PANIAGO, M, C, S.; ANDRADE, M, A de. Marx, Mészaros e o Estado. São Paulo: Isntituto Lukács, 2012, p. 59-80.

RIBEIRO da SILVA, M. O golpe no ensino médio em três atos que se complementam. In: AZEVEDO, J. C de.; REIS, J. T. (Orgs.). Políticas educacionais no Brasil pós golpe. Porto Alegre: Metodista, 2018a. p. 41-54.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. A crise da democracia brasileira. Uberlândia: Navegando publicações, 2017. p. 215, 232.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/2017; Parcerias público privadas; Educação.

JOVENS E EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO

MICHELE CRISTINA PEDROSO CECARELLI - UNESP

LEILA MARIA FERREIRA SALLES - UNESP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho pretende apresentar análise das duas principais legislações norteadores da atuação com a população jovem: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e o Estatuto da Juventude (Lei Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013). Estes estatutos assim como os direcionados à outras categorias da população objetivam regulamentar a atuação compreendendo as especificidades do público ao qual é direcionado. Como objetivo deste trabalho procurou-se estabelecer relações entre o Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente no âmbito da educação, procurando assim evidenciar aproximações, distanciamentos e possíveis atuações na área. Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica. Segundo o ECA a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa devendo ser preparado para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; com igualdade de condições para o acesso e permanência podendo contestar critérios avaliativos, organizar e participar de entidades estudantis; estudar de forma pública e gratuita próximo a sua residência tendo acesso ao ensino fundamental (com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde), progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, e acesso aos portadores de deficiência de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, ensino noturno regular no qual devem ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. O Estatuto da Juventude também relata que o jovem deve ter direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita para todos, oferecendo aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, assegurada aos jovens com deficiência a inclusão no ensino regular em todos os níveis e modalidades educacionais, ampliação da oferta de educação para os jovens do campo, tendo direito à educação superior e direito a políticas afirmativas, a programas de expansão da oferta de educação superior nas instituições públicas, de financiamento estudantil e de bolsas de estudos nas instituições privadas.

Apesar de o acesso à educação estar presente nas duas principais legislações que norteiam a atuação referente a população jovem, de acordo com Leão (2006), os jovens de hoje terem acesso à educação não é o suficiente, já que esta "não corresponde a uma trajetória regular nos sistemas de ensino" (2006, p. 34), quando os jovens de referência são os jovens pobres. De acordo com o autor a educação aparece, para os jovens, como a possibilidade de um futuro melhor, relacionada à ampliação de chances de um bom trabalho, o que é considerado por Dubet (2001) como uma difícil tarefa da escola, na qual ser justa para com os sujeitos é uma tarefa bastante complexa, já que de acordo com o autor o jovem pertencente a ela encontra-se em ambiente em que as "desigualdades escolares têm uma amplitude comparável às desigualdades

sociais" (2001, p.31). A desigualdade escolar é apresentada no caso da inflação dos diplomas, em que para Bourdieu (1998) a escola deixa de ser considerada a garantia para um futuro melhor.

Os jovens que estão a cursar o Ensino Médio hoje são jovens que perdem muito rapidamente o interesse pelos estudos, como diz Krawczky (2011) "o trabalho e a construção do saber na escola tem que reconhecer a existência desse sujeito, para o qual a relação entre passado, presente e futuro é bastante diferente da que a escola sempre se propôs a articular."

Observa-se, portanto, que as garantias oferecidas a estes jovens através destes estatutos não são suficientemente positivas principalmente quando nos referimos aos jovens pobres. Ressalta-se, portanto, as limitações destes estatutos ao conseguir que seja de fato colocado em prática o que é determinado pelas leis.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In.: _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. 2ª ed. p.217-227.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo-ANPED, n. 17, 2001.

KRAWCZKY, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41. n. 144, p. 752-769, 2011.

LEÃO, G. M. P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

Palavras-chave: Jovens; Adolescentes; Educação.

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÃO SOBRE A FUNDAÇÃO LEMANN EM TRABALHOS CIENTÍFICOS.

GUILHERME AFONSO MONTEIRO DE BARROS MARINS - UFMS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O trabalho apresentado aqui é produto do levantamento de produção sobre a Fundação Lemann (FL) até o ano de 2018 e também é parte integrante de nossa pesquisa de doutoramento sobre as relações público-privadas na educação pública brasileira no contexto de aprofundamento inexorável da crise do capital. O motivo de pesquisarmos a FL se dá pelo número de projetos; ações e programas voltados à educação pública, seis projetos/programas/ ações já findados em parceria com outras instituições e dez em funcionamento: Curso de Pós-Graduação para Gestores e Líderes Educacionais; Seminário Líderes em Gestão Escolar; Rede Lidera; Portal QEdu; Seminário de Políticas Educacionais; Gestão para Aprendizagem; Parceria INEP; Movimento BNCC; Ensina Brasil e Conectando Saberes.

O número de projetos nos mostra indícios da capilaridade e potencialidade da FL nas políticas educacionais. Mesmo não demonstrados aqui, tais ações permeiam a gestão pública da educação em níveis municipais e estaduais, passando por propostas na gestão das unidades escolares; o trato didático pedagógico nas escolas; a contratação e formação de professores; os currículos e conteúdos escolares; até o interesse nas informações e dados quantificáveis que tangem a educação como um todo.

Nosso levantamento se deu em 15 bases de dados: SCIELO; IBICT OASISBR; Catálogo CAPES; anais dos eventos: ANPED Nacionais, ANPED Regionais, ANPAE Nacionais, ANPAE Regionais, Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 12º Colóquio Currículo, SEB e EDUCERE; e nas revistas científicas: RBPAE, RBE, Germinal e Trabalhos Necessários. Utilizamos o descritor "Lemann", por incluir os termos: "Instituto Lemann"; "Lemann Foundation" e "Lemann Institute". Após depuração em 188 trabalhos, ficamos com 87 trabalhos publicados.

Para a exposição de nosso levantamento apontamentos quatro categorias que não tomam a FL como centralidade e /ou objeto na pesquisa: "Internacionalização da Educação"- 20 trabalhos, "Movimento Todos pela Educação" – 25 trabalhos, "BNCC" – 32 trabalhos e "Redes" – 03 trabalhos, e uma categoria, "FL como tema de pesquisa"-07 trabalhos, que mostram a FL como ponto de destaque nos trabalhos.

A relação da FL com a Internacionalização da Educação foi mostrada por dois meios distintos, um deles refere-se que em 03 arquivos de artigos são propagandas de concessões de bolsas no exterior com o patrocínio de "Mr. Jorge Paulo Lemann", responsável pela criação do "Lemann Visiting Fellowship", sendo esta prática realizada até hoje pela FL (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018b). Ainda em 17 trabalhos nosso descritor apareceu nos agradecimentos de fomento para as pesquisas, mostrando a concessão de bolsas de estudos –as pesquisas são de diversas áreas do conhecimento- e encontramos 2 trabalhos que a FL aparece como instituição vinculante dos pesquisadores. A concessão de bolsas forma o programa "Lemann Fellowship" e tem o objetivo em ofertar bolsas "em universidades de ponta no exterior, especialmente em áreas cruciais para o desenvolvimento do país, como educação, saúde, economia, gestão e políticas públicas" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018c).

Em todos os trabalhos da categoria "Movimento Todos Pela Educação" (MTPE) o foco específico se dá na relação "público-privada" na educação, os artigos abordam diferentes temas, mas nos certificam que a FL participou da criação e do desenvolvimento do MTPE. Ilustra-se este fato a criação do MTPE por parte das representações empresariais brasileiras, que a partir de projetos mundiais sobre educação da década de 1990 já previam uma maior participação da iniciativa privada na esfera pública, o empresariado se fortificou para lançar este a FL é um aparelho privado hegemônico da classe empresarial que atua como instituição privada e como movimento que congrega demais instituições com o mesmo propósito de angariando forças políticas e criar consensos sociais. (MARSIGLIA et.al, 2017).

Os trabalhos que relacionam a FL com a BNCC trazem em suas discussões o movimento da construção da base; seus impactos diretos no currículo escolar e quais os interesses dos entes que se articularam politicamente para que este projeto fosse aprovado no ano de 2017. Neves e Piccinini (2018) apontam que a BNCC transcende o movimento MTPE, demonstrando uma capacidade de força e empenho de conglomerados econômicos para a educação. Freire (2017) destaca que os problemas educacionais são encarados, principalmente pelos empresários, como uma ineficiência do Estado, legitimando então a ação das instituições privadas nas políticas educacionais.

A categoria "Rede", é o nome de uma metodologia de etnografia que refere-se a "um método pioneiro da sociologia utilizado incialmente para analisar as ligações entre pessoas de uma mesma comunidade", (SOUZA, 2017, p.3698). Nos trabalhos desta categoria, mostra-se quais as instituições privadas e sujeitos individuais estão ligados e de que modo articulam-se em prol de interesses comuns.

Os trabalho que tomam a FL como tema de pesquisa desenvolvem seus trabalhos abordando projetos diferentes da FL. D´Avila (2013) aborda a FL e seus projetos de formação de professores, bem como o trabalho de Oliveira, Lima e Silva (2018). PINA (2016) debate ao longo de sua tese os conceitos e categorias desenvolvidas a partir da crítica a teoria da Terceira Via. Santos (2018) debruçou-se no tema "o investimento social privado na sociedade brasileira" e teceu uma análise crítica utilizando a análise comparativa entre o Instituto Lemann; Instituto Natura e Instituto Unibanco. Carvalho (2018) fez de sua dissertação uma análise discursiva dos conteúdos da Revista Nova Escola, desde 2006 a FL passou a produzi-la bem como a Revista Gestão Escolar. Miranda (2011, 2013) explicita as parcerias público-privadas nos estados de SP e MG que envolvem a FL.

A guisa da conclusão, percebemos de modo geral a FL, por seu número de projetos e ações ainda é pouco estudada, apenas 07 trabalhos tiveram a fundação como foco de suas análises. O papel sobre a formação de consensos do qual a FL produz, como intelectual orgânico do capital, aparece nos trabalhos críticos ao papel da fundação quando esta objetiva reformular o papel do Estado.

Referências

CARVALHO, M. S. A produção discursiva da Revista Gestão Escolar sobre a gestão da escola: um "manual" para a equipe de gestão e o alinhamento às orientações de agências internacionais. 2018. Orientador: Luiz Carlos Novaes. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

D'ÁVILA, J.L. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. Anais 6º Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. Curitiba, 2013. P.11558- 11569.

FREIRE, J.T. Políticas globais limitando a diversidade de currículos locais: como pensar/fazer currículos para contextos singulares como os territórios de risco? MORGADO,J.C; NORBERTO,H; SOUZA J. Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais. Série 6: Anais dos XII Colóquio sobre Questões Curriculares, Recife.2017. p.309-316.

FUNDAÇÃO LEMANN. Lemann Fellowship: profissionais com espírito de liderança que querem e estão transformando o Brasil. 2018c. Disponível em: https:// fundacaolemann.org.br/projetos/lemann-fellowship#o-que-o-programa-oferece. Acesso em: 22 out.2018.

MARSIGLIA, A.C.G et.al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em debate. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MIRANDA, A.B. AS Parcerias público privadas nos sistemas educativos em Minas Gerais e São Paulo. Anais 25º Simpósio Brasileiro ANPAE: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo. 2011. 12p. Disponível em:

_____. Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000. 2013. Orientador: Lisete Regina Gomes Arelaro. 412f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NEVES, R. M. C; PICCININI, C. L. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. Germinal: Marxismo e educação em debate. Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, mai. 2018.

OLIVEIRA, C.M. B; LIMA, L. F; SILVA, W. C. M. A Fundação Lemann e o programa formar: um novo foco na formação de professores? OLIVEIRA, J. F. Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior. Série 2: Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Recife. 2018. p.28-30.

PINA, L.D. Responsabilidade social e educação escolar: o projeto de educação básica da "direita para o social" e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Orientador: André Silva Martins. 289f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

SANTOS, P.S. Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras. 2018. Orientadora: Patrícia Maria Emerenciano de Mendonça. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Programa de Pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, B.S. Etnografia de redes e a política de bonificação por resultado. Anais 28º Simpósio Brasileiro ANPAE: Estado, política e gestão da educação: tensões e agenda em (des)construção. Paraíba. 2017. p.3696- 3701.

Palavras-chave: Fundação Lemann, Público-Privado na Educação, Políticas Educacionais.

MESTRES E DOUTORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A RELAÇÃO COM O IDEB

JULIANA PRISCILA GOMES - UFSC

SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER - UFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação continuada dos professores é foco de múltiplas buscas e formas para atingir a "tal qualidade" no processo de ensino e aprendizagem, tão desejada pela sociedade, estudada pela universidade e trabalhada pelo docente em sala. Nóvoa (2017) defende que a formação dos professores tenha uma abordagem voltada para a profissionalização da categoria, sugerindo que as instituições universitárias estabeleçam relação com as escolas e que haja a construção de um novo espaço educativo, considerando os saberes de ambos e as necessidades contemporâneas.

Nesse sentindo, desde 2003, o município de Florianópolis concede aos seus professores concursados a "Licença Aperfeiçoamento" remunerada, para cursar pós-graduação stricto e latu sensu, aproximando efetivamente os saberes universitários e escolares por meio das investigações acadêmicas realizadas por esses professores.

Entretanto, atualmente, as avaliações externas são usadas como provas cabais para mensurar a qualidade educacional e os números são as evidências usadas para aprovação ou não dos trabalhos pedagógicos realizados pela Rede de Ensino.

Por defender necessidades de estudos mais aprofundados sobre como melhor avaliar, destacaremos um aspecto diferenciado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF: a presença de mestres e doutores em efetivo exercício na Educação Básica.

Objetivo: Analisar as especificidades da profissionalização de professores na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como um dos elementos responsáveis pela qualidade educacional.

Justificativa

Dardot e Laval (2016) afirmam que a essência do capitalismo atingiu a subjetividade dos sujeitos em todas as esferas, impondo sutilmente competições e parâmetros de forma velada. Na educação a concepção de qualidade é sinônimo de bons resultados nas avaliações em larga escala.

Essa política ganhou espaço a partir da década de 1990, em contrapartida ao investimento econômico do Banco Mundial aos países que compõem a América Latina e o Caribe. De acordo com Coelho e Silva (2014,p.3):

Confirmase dessa forma que as políticas públicas do Brasil estão alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que seguem a lógica do mercado. Assim, não podemos deixar de considerar o financiamento dessas ações, pois os investimentos, de forma alguma, caracterizam doação. O retorno para sanar a dívida, depende do desenvolvimento do capital humano, sendo a educação considerada essencial nesse processo.

Assim, RMEF também é condicionada a padrões de "qualidade" impostos pelo Ministério da Educação (MEC), a serviço dos Organismos Internacionais. Por meio de avaliações padronizadas em larga escala, o ensino é gerenciado e projetado com base nos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, essa rede vem apresentando resultados crescentes aos projetados para os anos iniciais, em seu Plano Municipal de Educação: 2005 = 4,2. 2007 = 5,0. 2009= 5,2. 2011= 6,0. 2013= 6,1. 2015=6,1. 2017 =6,2.

Entretanto, a vinculação de qualidade por meio, de um único instrumento avaliativo, desrespeita o processo, o contexto e as particularidades de cada município no seu método e condições educacionais.

Além disso, é pertinente notarmos que os resultados no IDEB, midiaticamente, estão sendo atrelados à responsabilidade, apenas, dos professores. E nas constantes reformas educacionais, o docente é apontado como central necessidade de mudança, na tentativa de atender a "qualidade" desejada pelo Banco Mundial.

Comprova-se a lógica do capitalismo neoliberal em que a sociedade precisa ser treinada de acordo com os interesses de lucro para o mercado. Não se trata apenas de resultados e metas, mas essa exaltação aos números tem nos bastidores, a perversidade de dominação social.

Metodologia

A nação brasileira é composta de 5.570 munícipios e o distrito federal, com características distintas e extensão continental. É desafiador para gestão pública administrar os setores sociais. Todavia, restringir-se a um resultado de prova, como mensurador de qualidade na educação é retroceder ao extremo do positivismo, por desconsiderar todos os aspectos que influenciam cada especificidade regional.

Para elucidar uma destas diferenças, apontaremos a Licença Aperfeiçoamento da RMEF e também os dados públicos que constam no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, na área da Secretaria de Educação.

A partir dessa Licença Aperfeiçoamento é possível que os servidores efetivos, após o período de estágio probatório, possam realizar estudos latu e stricto sensu, com remuneração e afastamento do trabalho. Os estudos e pesquisas realizadas são de acesso público por meio de um Banco de Teses e Dissertações, que consta no site da Secretaria de Educação Municipal, (http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa) vinculado à Diretoria de Gestão Escolar e à Formação Continuada.

Conforme informações atualizadas em 12/02/2019 constam nesta base 155 dissertações de mestrado e 32 teses de doutorado, que foram desenvolvidas por 141 pesquisadores, todos com temas correlacionados à educação e/ou ao município de Florianópolis, composto por servidores públicos vinculados à prefeitura e outros pesquisadores, sem vínculo empregatício com o município, porém que desenvolveram pesquisa destes objetos.

Alguns desses servidores usaram a licença tanto para realizarem mestrado como para o doutorado, por isso a quantidade de pesquisadores é menor do que a quantidade de pesquisas expostas para consulta.

Esse incentivo de imersão ao estudo é de extrema importância para a formação continuada docente, possibilitando a atualização dos saberes, práticas e valorização do professor. Entretanto, dos nove munícipios que compõem a Grande Florianópolis, somente a capital possibilita essa estrutura de formação. Essa especificidade é pouco divulgada e correlacionada aos resultados atingidos pela rede.

Vale ressaltar ainda que a cidade de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, que dispõe em seu território a Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com cursos de formação de professores, desfrutando de maiores recursos físicos, financeiros e formativos do que outros municípios. Além disso, o plano de carreira dos servidores públicos municipais contempla a Licença Aperfeiçoamento remunerada, a formação continuada é efetiva pela rede e este professor pesquisador, passa a ser também consultor e formador neste espaço. Atualmente, de um universo de 5.240 servidores vinculados à educação, 2,8% já fizeram uso dessa licença para realizarem mestrado e/ou doutorado. Somado a esses, cerca de 10% dos professores dessa rede, possuem formação stricto sensu, conforme dados disponíveis no Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura do município de Florianópolis.

Vale citar também que os servidores tem o Sindicado dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis – SINTRASEM, que desde 1988 atua fortemente acompanhando as políticas, organizando as lutas e contrapondo as implementações que contrariam a qualidade, o desenvolvimento social e os direitos dos trabalhadores municipais.

Essas especificidades são elementos favoráveis, que podem influenciar positivamente o resultado do IDEB e que não estão presentes em todos os demais municípios nacionais.

Conclusão:

Uma avaliação que não é processual ao longo do ano, que não considera os recursos e o contexto, produz um resultado, talvez de indícios, não de conclusão.

No estudo apresentado, podem-se perceber especificidades qualitativas de apoio e estrutura de uma rede de ensino que dispõe de um corpo docente com incentivo para estudo, que além de ser professor é pesquisador, engajado e articulado com o processo de aprendizagem não só do aluno, mas, acima de tudo, dele. São fatores imprescindíveis que não podem ser desconsiderados para um processo de avaliação educacional e diferenças que não podem ser comparadas com uma rede que não disponibiliza as mesmas condições.

Libâneo (2012) afirma que cabe à escola assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam valor, independentemente de circunstancias e interesses particulares. Isso sim é o referencial de qualidade que acreditamos e defendemos para o avanço social. Por isso, precisamos desvalidar estas avaliações em larga escala que desconsideram o contexto, o processo e principalmente, atendem o fortalecimento neoliberal.

Referências

COELHO, Daniela e SILVA, Quelli Cristina da.Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1256-0.pdf. Acesso em: 01 jun 2019.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – IDEB. Brasília. 2019. Disponível em http://ideb.inep.gov.br/. Acesso em: 18 mai2019

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis. 2019. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/. Acesso em: 15 mai2019.

Palavras-chave: IDEB, avaliação, formação continuada, mestres e doutores.

METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA PARA ESCOLAS EM CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL

THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR

ANA CAROLINA RAMOS PASSOS - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa resulta de uma experiência de Estágio das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e ocorreu no segundo semestre de 2018. O estágio foi realizado em uma instituição da Rede Pública de Curitiba, tendo como foco a observação participativa em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, foi possível realizar análises da prática docente e gestora dos profissionais , bem como das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação e Curitiba para escolas em condições de vulnerabilidade social.

A partir das vivências realizadas, percebeu-se que os direitos da infância, muitas vezes não eram garantidos, no que tange a responsabilidade da família. Essa problemática se dava devido à falta de conhecimento sobre os direitos dos menores, bem como a ausência de condições socioeconômicas que influencia na qualidade de vida das crianças e é um dos fatores causadores da desigualdade. Desse modo, surge o interesse de investigar o que aborda o Plano Municipal de Educação de Curitiba - PME, a fim de conhecer, interpretar e identificar o que esse documento político municipal propõe para o Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública de Curitiba, com ênfase nas questões voltadas para crianças em situações vulneráveis.

O trabalho tem por objetivo geral: Descrever a realidade educacional de uma escola da Rede Pública do Município de Curitiba, com crianças que se encontram em vulnerabilidade social. E como objetivos específicos: Apresentar como a vulnerabilidade social é encontrada na instituição escolar; Relatar o que o Plano Municipal de Educação de Curitiba, prevê como garantia do direito de inserção da criança na escola; E articular de que maneira o direito das crianças da instituição pesquisada está sendo efetivado na prática de acordo com o que o PME estabelece. Atribuindo o seguinte problema de pesquisa: O que o Plano Municipal de Educação de Curitiba aborda a respeito da vulnerabilidade social e a garantia dos direitos das crianças que se encontram nessa realidade?

Como aporte teórico, apoiou-se em autores como (KATZMAN, 2005) e (GENTILI, 2005) para discorrer a respeito das relações entre a pobreza, comunidade e educação. Apoiou-se no PME para identificar de que maneira esse documento traça condições de acesso, permanência e sucesso para crianças que se encontram em situações vulneráveis.

A vulnerabilidade social pode ser caracterizada de diferentes maneiras, entretanto todas suas definições convergem no significado de que essa situação é característica de uma parcela de indivíduos que se encontram a margem da sociedade e que na maioria das vezes passam por um processo de exclusão social. O autor Katzman (2005) argumenta que a vulnerabilidade não é a mesma coisa que a pobreza, mas aponta que a abrange e completa caracterizando a vulnerabilidade como uma condição que projeta a possibilidade de sofrer fraquezas, pelas condições que se encontram.

Um dos direitos fundamentais de todo indivíduo, é o da educação. Previsto em diversos documentos legais, como a Constituição de 1988, esse direito é constantemente, motivo de luta e discussão na sociedade, visto que apesar de estar presente nas legislações, não é assegurado para todos.

A garantia ou não desse direito fundamental, influencia grandemente a vida de uma criança, que se encontra em desenvolvimento. Um dos fatores que propicia a vulnerabilidade social é a pobreza, fator este muito presente na comunidade que a escola se encontra. De acordo com Gentili (2002, p. 11): "Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais".

A pobreza no Brasil abriu portas para a implantação de políticas públicas de intervenção que atuassem no combate a essa situação de vulnerabilidade, no entanto, tais políticas precisam ser fiscalizadas e efetivadas, em prol daqueles que mais necessitam.

A partir das observações participativas realizadas no contexto do Estágio Supervisionado, ficou evidente como a vulnerabilidade social é presente na vida das crianças que frequentam a escola, foi possível identificar a carência da participação das famílias no ambiente escolar, bem como foi presenciado diversos momentos em que a equipe docente e gestora da instituição tiveram que realizar intervenções de caráter assistencialista para com os educandos.

A equipe pedagógica realiza ações do interesse das crianças a fim de garantir a elas o contato com a cultura, lazer e o entretenimento. Em dezembro há a Ceia de Natal, sendo este um projeto que propõe um almoço para as crianças com as comidas típicas do natal, visto que muitas não tem essa possibilidade devido à falta de condições econômicas.

Outra ação realizada em prol das crianças é a musicalização, a escola para o Natal do ano de 2018, conseguiu parceria com um Banco brasileiro, a fim de selecionar algumas crianças da instituição para participarem do Coral de Natal do Palácio Avenida, evento realizado anualmente em Curitiba, segundo relatos orais das próprias crianças, a oportunidade é uma grande experiência para elas.

Buscando interface da escola com o PME, a meta 2 do referido Plano corresponde ao Ensino Fundamental e traz como proposta:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos(as) estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME. (CURITIBA, 2015).

A escola em questão está buscando atender a esse requisito, entretanto, muitas crianças entraram na instituição com defasagem em relação ao nível de aprendizagem que se espera para determinada faixa etária, diversos estudantes que estão no 2° ano, ainda não reconhecem todas as letras do alfabeto e não conseguem realizar a escrita de pequenas palavras. Foi observado também, que alguns educandos do 4° ano não são alfabetizados e ainda não compreendem as particularidades da Língua Portuguesa, com suas regras, trocas e diferenças de fonemas e grafemas.

A Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência de Curitiba, busca garantir o acompanhamento da frequência escolar na instituição de ensino, bem como do contexto socioeconômico familiar da criança, fatores determinantes para a aprendizagem e bem-estar dos sujeitos. Desse modo, dialoga com a estratégia 2.10 da meta 2, a qual pretende:

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos(das) beneficiários(as) de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) estudantes em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude. (CURITIBA, 2015).

Além disso, na meta 6 do PME, relata sobre educação em tempo integral: "Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes da educação básica". Trazendo como estratégia no ponto 6.3:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado (ergonômico) para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (CURITIBA, 2015).

A construção da escola dialoga com a estratégia proposta, pois segundo relatos da equipe gestora, a instituição de ensino foi construída a pedido dos moradores da comunidade. A meta 6 ainda busca ser efetivada, pois atende do 1º ao 3º ano crianças no período integral, oferecendo alimentação e mobília adequada para a faixa etária. Para os educandos do 4º e 5º ano, a escola oferece atividades extraclasses e projetos voltados a musicalização, conforme já citado.

O papel do professor que atua diretamente em sala de aula, com educandos que se encontram em vulnerabilidade social, é de ser um agente de transformação, que promova a participação ativa das crianças no processo de ensino. "Se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situações de pobreza, temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança." (CONNELL, 1995, p.35). Uma vez que para a maioria dos sujeitos a escola é o único espaço seguro, que possibilita a interação, a troca de conhecimentos, experiências e a ampliação de suas culturas.

Assim, a investigação colabora com dados, para que profissionais da educação conheçam o PME e possam atuar nas escolas de Rede Municipal de Curitiba em diálogo com o que está previsto no documento. O trabalho enfatiza a importância de se ter docentes e gestores que busquem ser agentes transformadores na vida de crianças que se encontram em situações vulneráveis e evidencia que ainda é um desafio para a educação brasileira a efetivação da participação da família na vida escolar dos educandos.

Referências

CONNELL, Robert. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-42.

CURITIBA. **Lei nº 14.681**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, da cidade de Curitiba. Diário Oficial Eletrônico, Atos do município de Curitiba, nº 115, ano IV, pp 13-66. Curitiba, PR, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-curitiba-pr. Acceso em: 30 ago. 2018.

KAZTMAN, Rubén. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. Cepal. 2005, p. Disponível em:http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/taller5/24.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

Palavras-chave: Garantia de direitos; Plano Municipal de Educação de Curitiba; Vulnerabilidade social; Ensino Fundamental;

NENHUM (A) A MENOS NA ESCOLA: AÇÕES INTRAESCOLARES PARA A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER DE TODOS E TODAS

ROBERLAYNE BORGES ROBALLO - UFPR

AGNES TARCÍLIA ELIAS - UFPR

JÚLIA RIBAS MARINHO - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho busca apresentar a metodologia e as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão "Nenhum (a) a Menos na Escola", da Universidade Federal do Paraná, que tem o objetivo de contribuir para a garantia de trajetórias mais equânimes em uma escola considerada vulnerável. A iniciativa desta proposta surge, inicialmente, da experiência vivenciada na Rede Municipal de Educação de Curitiba, denominada Projeto Equidade, durante a gestão (2013-2016) da então Secretária de Educação e atual coordenadora do Projeto Nenhum(a) a menos na Escola. O Projeto Equidade iniciou em março de 2015 e foi desenvolvido em 48 escolas consideradas vulneráveis, com investimento e mobilização de recursos humanos e pedagógicos, na vida cultural e na interação com a comunidade para a garantia de trajetórias mais equânimes para alunos(as) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Da mesma forma, anos mais tarde, especificamente em 2017, surge a iniciativa de criar o projeto Nenhum(a) a Menos na Escola com o desejo de combater as desigualdades intraescolares (levando em conta também os desafios extraescolares). Cumpre destacar que nas últimas duas décadas, no Brasil, embora tenha ocorrido a diminuição da pobreza e da desigualdade social, o país enfrenta o difícil dado de estar entre os doze países mais desiguais do mundo (IPEADATA, 2016; PNUD, 2014). Na educação, da mesma forma, ocorreu o aumento de seis para nove anos do tempo de escolarização, o aumento de matrículas de crianças de 0 a 4 anos beneficiárias do Programa Bolsa Família (19,6% do total de crianças beneficiárias) e o crescimento de escolas que aderiram ao ensino em tempo integral por meio do Programa Mais Educação do Ministério da Educação, contudo, diferentes dados – indicadores de desenvolvimento social, avaliações de larga escala, entre outros –, demonstram grandes desafios no que tange ao estabelecimento de políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades. A desigualdade educacional está intrinsicamente ligada as desigualdades sociais, por isso não pode ser pensada alheia a realidade que cerca a escola e as redes de ensino. Boas políticas, projetos ou programas educacionais precisam refletir uma boa escola pública que seja acessível a todos, que garanta o direito à educação, o direito de aprender e a equidade. Ressalta-se neste sentido, que a equidade não pode ser compreendida como sinônimo de igualdade, mas como um princípio que consiste em disponibilizar a todos o necessário para sua emancipação social. Significa dizer que na escola as questões relativas a gênero, raça ou origem socioeconômica familiar não podem constituir obstáculos para a garantia do direito à educação e, intrinsecamente a este, o direito de aprender de todos os alunos. Destarte, o Projeto Nenhum(a) a menos na Escola busca a garantia do direito à educação e equidade, a partir de estudos da realidade educativa (pesquisa quantitativa e qualitativa) e da construção de ações que qualifiquem o atendimento aos(as) alunos(as), professores(as) e famílias da unidade de ensino, através da parceria com a comunidade escolar,

do apoio à equipe gestora, da formação continuada aos profissionais da educação e da colaboração estabelecida com representantes da Secretaria de Educação. A Escola Municipal que faz parte do projeto, atualmente está situada em Pinhais. A metodologia do projeto contempla cinco etapas:1) Análise da realidade extra e intraescolar (pesquisa qualitativa e quantitativa), com a definição da escola, realizada a partir de análises sistematizadas por meio da ferramenta média cluster e boxplot, que apontaram a Escola Municipal Thereza Corrêa Machado como uma das instituições consideradas mais vulneráveis da Rede Municipal de Pinhais/PR. Os indicadores utilizados foram estabelecidos a partir dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que demonstram o baixo índice socioeconômico, alto índice de analfabetismo da região em que está situada a escola, e da análise da realidade intraescolar, observando índices de reprovação, bolsa-família, entre outros; 2) Mobilização conceitual, com a realização de estudos e diálogo com os docentes da escola e da Universidade, representantes da Secretaria de Educação e com as famílias sobre temas como equidade, escola justa, direito à educação, direito de aprender e qualidade de ensino; 3) Definição de metas e ações de cunho pedagógico e educativo, tendo sido estabelecida como meta pela comunidade escolar "transformar a escola em um ambiente formador"; 4-Desenvolvimento e acompanhamento das ações juntamente com a comunidade escolar, que teve início no ano de 2019 com a criação de um planejamento envolvendo toda a comunidade educativa; 5) Avaliação de percurso, com a realização de seminários, encontros, durante e ao final de cada ano de projeto. Nesta perspectiva, autores como Crahay (2013), Dubet (2004), Bourdieu (1966) e Oliveira (2005) tem subsidiado os estudos e pesquisas relacionados ao projeto. Portanto, para este trabalho busca-se apresentar e analisar as ações desenvolvidas na segunda etapa do Projeto, planejadas e executadas pelas(os) alunas(os) extensionistas da Universidade, denominadas: "Criança que lê, viaja!" e "Nossa Voz". A ação denominada "Criança que lê, viaja!", teve como objetivo a ampliação cultural das crianças da escola municipal, por meio dos temas discutidos pelo projeto, como equidade, direito à educação e escola justa. As atividades foram apresentadas as crianças de forma lúdica, com o objetivo de abordar questões do cotidiano escolar, como bullying, respeito e autoconhecimento. Ao final de um período de atividades realizadas com as crianças, a proposta foi avaliada e reestruturada de acordo com a meta estabelecida pela escola. Como resultado desta avaliação de percurso, uma nova ação de trabalho foi intitulada de "Nossa Voz", cujo objetivo é ampliar o protagonismo infanto-juvenil dentro do ambiente escolar. A metodologia desta ação busca dar voz às crianças, por meio da eleição de representantes e assembleias que possibilitem possíveis soluções e sugestões para os impasses da rotina escolar. Conclui-se, com o desenvolvimento do projeto Nenhum(a) e menos na Escola, que tem-se contribuído com a efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade do ensino e da garantia do direito à educação, evocando o princípio da equidade em todas as ações para a garantia do direito de aprender de todos e todas.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. Revue Française de sociologie, 7-3, p. 325-347, 1966.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? Cadernos Cenpec, v.3, n.1, 2013.

DUBET, F. O que é uma escola justa? Bordeaux, França. Cadernos de Pesquisa, 2004. v.34, n.123. p.539-555.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – Ipeadata. Dados macroeconômicos e regionais. Disponível em: http://www.ipeadata. gov.br.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – Ipeadata. Dados macroeconômicos e regionais. Disponível em: http://www.ipeadata. gov.br.

OLIVEIRA, R, P; ARAUJO,G,C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Rev. Bras. Educ. n.28, p.5-23. 2005.

PUIG, J, M; et. al. Democracia e Participação Escolar: Propostas de Atividades.2000. (ver a edição com a Ana).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. Fundação João Pinheiro – FJP. Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras (Português). 2014. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_rm_pt.pdf. Acesso em 16 jan. 2017.

Palavras-chave: Equidade; Direito à Educação; Direito de Aprender

O ACESSO À EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DAS LEIS 10.639/2003 E LEI 11.645/2008

BRUNA MARCOS VELHO - UFFS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O objetivo desse trabalho é analisar Políticas Públicas Educacionais voltadas às reivindicações de grupos étnicos, historicamente, desassistidos pelo Estado. Nesse estudo, em específico, o trabalho apresenta e discute a Lei 10.639 de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatória o ensino de história e cultura africanas, afrodescentes e indígenas nos Instituições escolares públicas e privadas, envolvendo o ensino fundamental até o médio.

O processo investigativo que possibilitou o desenvolvimento desse trabalho é decorrente de uma pesquisa stricto senso em andamento na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) campus Chapecó, ou seja, o que aqui se apresenta são resultados parciais de um estudo maior que busca desenvolver uma análise da trajetória educacional dos negros, compreendendo a existência de um Contrato Racial e o papel da representatividades dos negros neste processo. Utilizando como procedimento metodológico para a produção uma pesquisa bibliográfica, apontando autores que retratam a história da educação dos negros no Brasil, política pública e política pública educacional dos negros.

Em função dos avanços e retrocessos no processo de redemocratização do Brasil, observar o sentido da presença e das resistências à cultura afro-brasileira no currículo da educação básica passa a ser um importante temática a ser explorada. Afinal, se é sabido que a população negra necessita de ações que busquem desenvolver o respeito às diferenças; que a cor da pele não deve influenciar nas oportunidades de melhoria de vida; que o acesso aos direitos adquiridos, entre eles a educação de qualidade, deve ser efetivado para todos e todas, porque é preciso Leis para garantir tudo isso? As Leis seriam então uma forma de resistência e protesto ao não cumprimento de direitos já adquiridos e da própria dignidade humana? No caso específico das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, o que elas representam para a cultura afro-brasileira na constituição do Brasil?

Ao olharmos para o papel histórico da educação no Brasil, quando nos voltamos aos negros, é possível perceber um lento processo da inserção do acesso e permanência aos espaços formais de ensino. Sobre esse tema, Carvalho descreve que: “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão” (CARVALHO, 2004, p. 19), um período marcado pela exploração da população africana, que foi transmigrada para as Américas, servindo de mão-de-obra escrava e braçal.

Da abolição da escravidão até nossos dias, já se passaram mais de 100 anos, mas o processo de emancipação não ocorreu na sua efetividade. Muitos acontecimentos no campo da educação, ocorrerem “no papel”, mas, a realidade continua mostrando déficits históricos. Essas insuficiências na educação, no caso dos negros no Brasil, segundo Romão, indica que: “a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação” (ROMÃO, 2005, p. 23). Nesse contexto, entre as motivações à realização desse trabalho, está a pretensão de contribuir para a compreensão acerca do lugar de fala da população negra, que precisa contar a sua história e cultura para ser reconhecida e valorizada.

A trajetória dos movimentos reivindicatórios, desde o período da escravidão, que culminaram com a criação da Lei 10.639 de 2003, alterada para a Lei 11.645 de 2008 precisa ser conhecida e reconhecida como uma ação, cara a muitas pessoas, mas, exatamente por isso, necessária à rememoração de uma luta que deve ser contínua em país desigual e com fortes tendências ao conservadorismo moral e preconceitos étnicos. A Lei em questão, ao propor mudanças no currículo, inserindo a cultura e história das populações africanas, afrodescentes e indígenas, provocou um debate que precisa ser realizado de forma aberta e inteligente. Negá-lo, seria negar o próprio Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, se considerarmos que inovar "significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando melhoria do mesmo" (FERRETI, 1989, p. 56), pode-se dizer que a Lei provoca uma inovação que precisa ser problematizada e enriquecida, mas, jamais ignorada e abandonada.

Por política pública, nesse trabalho, seguimos a explicação dada por Secchi. De acordo com o autor, as políticas públicas "tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões" (SECCHI, 2017, p. 01). Em outras palavras, as políticas públicas são compostas por entendimentos e interesses diversos, seja pelos seus problemas e possíveis soluções. O conceito está ligado a uma "tentativa de enfrentamento de um problema público" (SECCHI, 2017, p. 09). No caso aqui discutido, a vivência da política pública é contornada de desafios, haja vista que a ação prática, derivada da política, deve ser desenvolvida em um espaço de disputas, ou seja, o currículo em si já é um campo de disputa, e esta se amplia dentro das escolas em função as diferentes visões de educação e sociedade existentes no cotidiano escolar. Contudo, a escola, por ser um espaço à diferença, ao debate, a intelectualidade e a complexidade, deve abrir-se à reflexão sobre tudo o que representa para a sociedade brasileira uma Lei que propõe o ensino de história e cultura africanas, afrodescentes e indígenas.

A Lei garante uma valorização do povo brasileiro ao trabalhar a história e cultura dos afrodescentes e indígenas, pois, "se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58). Ao proporcionar debates e contar como ocorreu o processo histórico, cultural e social da educação dos negros no Brasil, é a visibilidade dos negros que está sendo resgatada. Esse reconhecimento poderá ser uma possibilidade para o *não silêncio* frente ao racismo que se faz presente em diferentes segmentos da sociedade. Aqui, vale resgatar uma frase da Angela Davis: "numa sociedade racista, não basta não ser racista é necessário ser antirracista" (MST, 2019). No combate ao racismo é necessário o envolvimento da sociedade, ou seja, no caso do racismo, precisamos falar dele, a partir da violência da sua existência no seio a sociedade, e a partir das ações do Estado para combatê-lo. Sim, precisamos falar dele e, sim, todos e todas são chamados a refletir, pois, "o silencio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo" (ALMEIDA, 2018, p.40).

Alguns estudos estão indicando que os desafios na aplicabilidade da Lei continuam presentes, entre eles, as "diversas dificuldades no processo de implantação da Lei 10.639/2003, relacionadas à formação de profissionais de ensino, à disponibilidade e à divulgação de recursos para o ensino, à intolerância religiosa, entre outros" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58). Neste processo, para que a efetivação da Lei ocorra, será preciso o envolvimento não apenas por um profissional da educação, mas de todos e todas que reconheçam a Lei como um projeto que não nega a história, mas a complementa a partir do resgate da trajetória de povos que sempre fizeram parte dessa sociedade, porém, por muito tempo foram ignorados nos livros didáticos e demais materiais educativos.

Concordamos com a Almeida e Sanches quanto à convicção de que "a Lei 10.639/03 como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 62). Mas, compreendemos que não basta apenas incluir ao currículo e aos conteúdos programáticos, sendo necessário que a população conheça está história e que estabeleça relações de respeito e igualdade que circunscrevam a sala de aula.

Por fim, é importante dizer que, os problemas da implementação da Lei vão além dos conteúdos a ser abordados no currículo e na busca por valorização e reconhecimento dos povos negros e indígenas. Esses desafios precisam ser enfrentados, sabemos disso, e a Lei é contribuinte desse processo, mas, também, não podemos ignorar as questões sociais "sobre as quais a escola exerce influência e pela qual é, por sua vez, influenciada – que ainda se estrutura e organiza com base em preconceitos raciais e sociais naturalizados" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 73). Diante disso, a educação tem um papel importante para inserção de toda a população, através da socialização de conhecimentos que abrigam diferentes formas de saber, fundamentadas em uma dialética histórica aberta que não ignora os processos humanos, técnicos científicos que o identificam povos e sociedade.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003** – Competências, habilidade e pesquisas para a transformação social. São Paulo: Proposições, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** O longo caminho. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERRETTI, Celso João. **A inovação na Perspectiva Pedagógica**. São Paulo: Cortez, 1989.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Não basta não ser racista, devemos ser anti-racistas. (2019). Frase da ANGELA DAVIS. Disponível em: http://www.mst.org.br/2019/03/21/nao-basta-nao-ser-racista-devemos-ser-anterracistas.html. Acessado em 24 de maio de 2019.

ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Introdução**: percebendo as Políticas Públicas. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

Palavras-chave: Negros. Educação. Políticas Públicas. Leis.

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

ALLANA VITÓRIA DE FREITAS - PUCPR

MARIA LOURDES GISI - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema - O acesso à educação superior é o objeto de estudo desta investigação. O crescimento da desigualdade de acesso à educação decorrente das discrepâncias sociais do país exigiu a implementação de medidas de inclusão das camadas desfavorecidas na educação superior. As políticas públicas surgem então com a proposta de democratizar o acesso à educação superior ao intervir na falta de vagas de caráter gratuito, na dificuldade de permanência dos estudantes no ambiente acadêmico e na desigualdade de acesso ao ensino, possibilitando a inclusão da população nas universidades.
Problema - Diante do contexto histórico da educação superior marcado por grande elitização. Do advento das escolas isoladas até a criação das universidades públicas – que não garantiam o ensino gratuito – a elite era a camada predominante no contexto educacional, mantendo a hegemonia social mediante a ocupação de posições privilegiadas (MARTINS, 2002). Dessa forma, é possível perceber no cenário brasileiro a desigualdade de acesso e de oportunidade dos estudantes menos favorecidos à educação superior resultante das questões sociais e de deficiências do ensino básico (MARTINS, 2002). Constata-se tal realidade a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2017 em que apenas 19,7% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam a educação superior (BRASIL, 2018). Assim surgiu a questão sobre como vem sendo tratado o acesso à educação superior na produção científica da área da educação.
Objetivos - O estudo buscou realizar um levantamento dos trabalhos publicados em periódicos qualificados da área sobre políticas públicas de acesso à educação superior para a juventude e identificar nos trabalhos publicados o objetivo, os objetos de estudo e a metodologia utilizada.
Metodologia - A presente pesquisa integra um estudo denominado estado da arte que compreende uma sistematização de dados de uma determinada área do conhecimento, com análise bibliográfica, realizando um balanço das produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O estado da arte busca mapear e discutir as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento (FERREIRA, 2002). A pesquisa ocorreu mediante as seguintes etapas: 1. Definição dos descritores "acesso ao ensino superior", "acesso à educação superior" e "juventude e educação" para realização da pesquisa e definição do banco de dados em que a pesquisa de artigos seria realizada, o portal de periódicos da CAPES; 2. Pesquisa pelos descritores no portal de periódicos da CAPES e seleção dos artigos com a temática de políticas públicas de acesso à educação superior, catalogando-os; 3. Análise dos resumos salvos e verificação dos seguintes aspectos: ano de publicação, título, autor, objetivos e metodologia; 4. Tabulação dos tópicos verificados na etapa anterior; 5. Análise dos artigos selecionados e verificação do número de artigos por ano, excluindo os que não foram compatíveis com a pesquisa, isto é: não se referir especificamente aos descritores e/ou quando esta não foi realizado no Brasil; 6. Elaboração das tabelas e dos gráficos para obtenção dos resultados advindos das análises e da comparação dos dois descritores.

Fundamentação teórica - Segundo Aprile e Barone (2009, p. 44), "a implantação das propostas de acesso dos jovens das camadas populares à Educação Superior no Brasil, a partir dos anos 1990, insere-se no quadro das políticas públicas de educação superior". Silveira et al (2007, p. 21) postulam que as políticas públicas podem "surgir como resposta a uma necessidade política e ideológica, com base na interpretação [...] sobre a realidade da população e suas reivindicações". Souza (2006, p. 26) complementa postulando que a formulação de políticas públicas "constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real". Portanto, buscou-se realizar um levantamento do que vem sendo publicado nos periódicos qualificados no que se refere a políticas públicas de acesso à educação superior a partir dos descritores: "acesso ao ensino superior", "acesso à educação superior" e "juventude e educação".

Resultados - A pesquisa do primeiro descritor "acesso ao ensino superior", realizada no período de 4 a 11 de setembro de 2018, apresentou 254 artigos, sendo 61 artigos selecionados referentes à temática do presente estudo. A busca pelo segundo descritor "acesso à educação superior", realizada entre 21 a 23 de setembro de 2018, obteve como resultado 79 artigos, sendo 23 os selecionados para análise por envolver a temática de políticas públicas na educação superior. O terceiro descritor "juventude e educação" obteve um total de 9 artigos, mas que não foram selecionados por não envolverem a temática do presente estudo. Dessa forma, ao analisar os descritores percebeu-se que ambos estavam presentes em apenas 84 itens dos 342 encontrados durante a pesquisa, correspondendo a 25%, apontando para a baixa produção no que se refere a temática.

Conclusão - O estudo deixou evidente que as políticas públicas de educação superior permitem a inclusão das populações socialmente desfavorecidas, possibilitando o acesso dessa demanda nas instituições de ensino, sendo uma medida que favorece a diminuição da desigualdade social, da exclusão educacional e da discriminação econômica, afirmando a importância do aprofundamento em torno dos aspectos referentes à temática do presente estudo. No entanto não se pode considerar que a educação superior foi democratizada, considerando o número de matrículas existentes, a evasão elevada e a dificuldade de acesso de estudantes de baixa renda em cursos de maior prestígio social.

Referências Bibliográficas

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2009.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2017:** Divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas" estado da arte. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SILVEIRA, Andrea Fernanda et al. **Caderno de psicologia e políticas públicas.** Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 2006, n. 16, p. 20-45, 2006.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Superior; Democratização.

O COOORDENADOR PEDAGÓGICO, INTEGRANTE DA EQUIPE GESTORA: EM FOCO, SUAS FUNÇÕES ARTICULADORA E FORMADORA.

TÂNIA MARANESI - PMSP/SME

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A literatura sobre coordenação pedagógica teve uma expansão significativa nas três últimas décadas. No entanto, tanto a literatura em forma de teses, dissertações, capítulos de livros e artigos, bem com nossa experiência tem evidenciado que os coordenadores pedagógicos continuam buscando referências para balizar seu trabalho. Foi essa evidência que nos mobilizou para esta comunicação, recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi o de compreender, a partir do discurso dos membros da gestão escolar, como se estabeleciam as relações entre si e destes com os professores, identificando as concepções e os sentimentos por elas provocados.

1 **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS;**

1.1 O Contexto da pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas duas Escolas da Rede Municipal de São Paulo, situadas na Zona Leste, escolhidas a partir dos critérios: organização das escolas em dois turnos diurnos e receptividade e adesão da equipe gestora em participar da pesquisa. Com intuito de preservar a identidade, foram identificadas por escola 1 e escola 2. As duas escolas, que ofertavam Ensino Fundamental I e II, pertencem à mesma Diretoria Regional, localizada em uma região considerada de alta vulnerabilidade. Como sujeitos foram selecionados, de cada escola, um representante de cada cargo e/ou função, ficando a seguinte composição: um diretor, um assistente de direção, um coordenador pedagógico e um professor, perfazendo o total de oito sujeitos. Nesta comunicação destacaremos somente a análise e discussão realizada a partir do discurso de uma das coordenadoras.

1.2 Técnica: o Incidente Crítico

A técnica para coleta dos dados foi o Incidente Crítico, conforme proposta de Almeida (2009) que apresenta a técnica como uma alternativa para pesquisas que pretendem investigar os sentimentos, as emoções, as concepções e as representações. Apesar de a autora destacar duas modalidades de Incidentes Críticos, optamos pelo procedimento denominado como descrição de uma situação:

entendo que incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou a alternativas para a solução do problema (ALMEIDA, 2009, p. 188).

Apresentado o Incidente Crítico, o sujeito da pesquisa é “convidado a refletir sobre o que aconteceu com o outro, colocando-se no lugar do outro” e, assim, como enfatiza Almeida (2009), promovendo o envolvimento do participante. Então, baseando-se em situações que podem ocorrer, hipoteticamente, nas escolas, formulamos dois Incidentes, que foram analisados

pelos membros da gestão de duas escolas. Como já afirmado, para esta comunicação serão analisados os incidentes apenas sob a perspectiva da coordenadora pedagógica.

Incidente Crítico 1

Trata de um dia de realização de provas unificadas, organizados pelos membros da gestão, porém no dia da realização a coordenadora que centralizou as ações, faltou por problemas familiares. Essa situação causou um alvoroço na escola toda e estresse na diretora quando tomou conhecimento da situação. Diante do exposto, três questões se apresentaram aos sujeitos da pesquisa: Se você fosse a diretora, qual seria procedimento? Se você fosse a coordenadora que faltou, qual seria seu procedimento? Se você fosse uma das professoras do período da tarde que foi convocada às pressas para aplicar as provas, qual seria sua reação?

Incidente Crítico 2

Refere-se à falta de espaços adequados para realização da formação e mudança de local seguida de contratempos e situações conflituosas com os professores. A coordenadora Mariana ficou indignada e registrou ausência para os que não participaram. Os professores, ao tomarem ciência da falta, ficaram também indignados, cobrando uma postura do diretor sobre o caso: Se você fosse o diretor, qual seria o seu procedimento? Se você fosse Mariana, como procederia antes e depois do incidente ocorrido?

2. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Elegemos como suporte teórico os autores Libâneo (2013) e Wallon (1998). Libâneo para discutir concepções e estilos de gestão escolar e Wallon para discussão das relações afetivas que podem decorrer das concepções.

Libâneo (2013) aponta a existência de quatro concepções: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa, conforme as características: técnico científica: ênfase na administração regulada; formas de comunicação verticalizada; regras e procedimentos administrativos visando à racionalização e à eficiência dos serviços escolares, prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar; maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que os outros. Já na autogestionátia: ausência de direção centralizada; ênfase na participação direta de todos os membros da instituição; ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas; ênfase na responsabilidade coletiva, valorizando os elementos instituintes como a capacidade de criar e instituir normas e procedimentos; decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões. Quanto à interpretativa: foco prioritário na análise de processo de organização e gestão, nos significados subjetivos, nas intenções e interações entre as pessoas; ênfase nos elementos subjetivos e na interação social das pessoas; prioriza os valores e as práticas compartilhadas: privilegia a ação organizadora e não o ato de organizar. Na democrático participativa: foco na interação entre os membros da comunidade escolar na busca do objetivo comum; relações estabelecidas por meio do diálogo; práticas colaborativas, ênfase no acompanhamento e na implementação das decisões com objetivos comuns assumidos por todos; prioriza o trabalho coletivo e participativo; tomada de decisão coletiva, sem a desobrigação da responsabilidade individual; definição explícita, pela equipe gestora, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola; articulação entre a atividade da direção e a iniciativa e participação das pessoas que se relacionam com ela; busca de objetividade no trato das questões de organização e gestão, mediante coleta de informações sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos culturais; acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica; diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações e tomada de decisões. ênfase tanto nas tarefas como nas relações interpessoais.

Embora não tenhamos o objetivo de aprofundar a discussão sobre a contribuição de Wallon para a temática estudada, lembramos que o autor “postula a unidade organismo-meio da qual

resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa, os quais formam o psiquismo humano" (ALMEIDA; MAHONEY, 2011, p.101). Os conjuntos funcionais são integrados e complementares um do outro, divisíveis somente como artifício de compreensão. Portanto, as decisões tomadas pela equipe gestora (conjunto cognitivo) provocam emoções e sentimentos (conjunto afetivo) que se expressam em movimentos motores e gestuais.

3. **RESULTADOS**

Ao analisarmos as respostas aos Incidentes Críticos percebemos que nenhuma delas se encaixa na concepção autogestionária: estão predominantemente enquadradas na concepção técnico-científica. Acreditamos que este fato se deva ao próprio sistema no qual as escolas estão inseridas, com normas, regimentos e legislação normativa que regulamentam tanto o currículo como a sua organização, não abrindo espaço para abolir formas mais estruturadas de organização instituída, (regimento escolar), procedimentos já definidos por meio de decretos e portarias.

Em nosso entender, a participação é a chave para o trabalho coletivo participativo. Vale acrescentar não somente o investimento nessa participação, mas no que a antecede, que seria o investimento nas relações interpessoais promotoras do desenvolvimento, fundamentais para o estabelecimento de vínculos afetivos.

O retorno que a coordenadora deu aos incidentes críticos nos levam a questionar seu papel na gestão da participação, nos termos apresentados por Libâneo (2013).

As ações com predominância na concepção democrático-participativa, que dão ênfase tanto nas tarefas como nas relações entre as pessoas possibilitam maior diálogo e compreensão do papel do outro, e podem favorecer o desenvolvimento de vínculos afetivos a serem cultivadas na escola

Palavras-chave: Gestão escolar;coordenador pedagógico;ensino público.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. O Incidente crítico na formação e pesquisa em educação. Revista Educação e Linguagem. V. 12; nº19; pp. 181-211; jan.-jun. 2009.

ALMEIDA, L. R. de.; MAHONEY, A. A. A Psicogenética Walloniana e sua contribuição para a Educação. IN: AZZI, Roberta Gurgel e GIANFALDONI, Monica T.A. (org.). Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 p. 101-127.

LIBANEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6ª ed. rev. e ampliada. - São Paulo: Heccus Editora, 2013.

WALLON, H.A. A evolução psicológica da criança Lisboa: Edições 70, 1998.

Palavras-chave: Gestão escolar;coordenador pedagógico;ensino público.

O DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO INICIAL

SANDRA REGINA BERNARDES DE OLIVEIRA ROSA - PUCPR

RITA SCHANE - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO INICIAL

Tema

O diretor da escola pública é um trabalhador com cargo docente, um funcionário público, vinculado à União, Estado ou município, dependendo de qual rede pertença a unidade escolar. O diretor ocupa a função de dirigente escolar, sendo central na escola e tem como função dar rumo à instituição, coordenando o processo de trabalho de todos, controlando os conflitos e as relações de poder com ações político-pedagógicas.

Problema

As relações do Estado para com os dirigentes escolares exigem tarefas administrativas e resultados do trabalho pedagógico, que por vezes são avaliados e controlados pelo poder público pela forma burocrática, que se mostra inadequada e desarticulada das razões pedagógicas da escola, que podem ser faces contraditórias da mesma função, porém não antagônicas. Sendo assim, o diretor escolar coordena o Projeto Político Pedagógico e da gestão da escola, este é baseado em leis, que não são neutras. O Estado não conhece as especificidades da escola, quem leva a informação é o diretor que necessita ser bom educador com sólida formação pedagógica.

Objetivo geral

O objetivo é aprofundar a visão sobre o diretor com relação ao seu trabalho no dia a dia da instituição escolar e sobre os processos de gestão que são realizados nas escolas.

Objetivos específicos

Apresentar o processo de gestão escolar democrático com um processo que vai além das tomadas de decisão por meio da participação coletiva de regras e procedimentos;

Refletir sobre o caráter e o poder político, perante a ação dos diretores escolares na gestão.

Metodologia

Este trabalho apresenta uma análise inicial a partir de uma abordagem bibliográfica e documental na linha de políticas educacionais que pretende ampliar a discussão sobre as relações entre diretor, processo de gestão, a política, o poder e a democracia na escola pública, tomando a atuação política do diretor escolar como objeto da investigação.

Fundamentação teórica

Os termos administração escolar e gestão escolar são considerados como sinônimos, a preferência pelo termo gestão escolar, é compreender gestão com a conotação política desse processo. A gestão escolar em si é considerada é meio para contribuir com a execução dos objetivos da escola. É processo político que envolve a disputa de poder existentes no ambiente escolar, por meio de tomada de decisões no qual o diretor escolar coordena tais relações e ações.

Paro (1995) explica que na função de diretor, prevalece a face administrativa em detrimento ao pedagógico e estudos indicam que o desempenho das ações está envolvido com relações de disputa de poder na escola. Porém a ação administrativa justifica-se pelo objetivo pedagógico da escola. Paro (2015) mostra a existência de conflitos, professores e outros membros da comunidade escolar corroboram com a opinião de que os diretores escolares se preocupam mais com as atividades administrativas e burocráticas, atividades essas vazias de razão pedagógica, do que com as atividades pedagógicas. Ações administrativas necessitam estar vinculada, a razão pedagógica, pois são atividades burocráticas, enquanto base racional legal e fazem-se necessárias para o processo democrático.

Refletir sobre o caráter e o poder político, perante a ação dos diretores escolares na gestão, inicia a discussão sobre como funciona tal operacionalização nas relações escolares que o diretor é o elemento principal da mediação dentro de regulação, é ele quem reescreve a política na escola com a capacidade de dominação, obediência e resignação de outros. Na escola travam-se lutas e fazem-se relações de poder, sendo assim este estudo volta-se para a atuação política do diretor, como articulador na escola, reconhecendo seu papel central e mediador para com os órgãos do sistema de ensino e vice-versa.

A forma da gestão democrática mencionada na constituição de 1988, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n°9394/96 e no Plano Nacional de Educação, manteve-se no campo de atuação da escola, com maior dificuldade de adentrar os sistemas de ensino e manter um compromisso de ações estabelecidas a este respeito, pois, "pensar democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização" (SOUZA, 2009, p.128). Também segundo Souza (2016), houve experiências e movimentos que tencionam para e/ou promoveram maior democratização da gestão da educação, como a Conferência Nacional de Educação (2009 e 2010). Estas obtiveram grandes conquistas quanto à participação democrática nas políticas educacionais, sendo historicamente a maior experiência democrática na área da educação.

Por meio da Conae, resultou o PNE, que garantiu conquistas e maior investimento em educação e que foi interrompido pelo novo regime fiscal definido pelo governo federal, que por meio Novo Regime Fiscal, apresentado por Projeto de Emenda Constitucional 241/16, conhecido por PEC 241, hoje Emenda 95 à Constituição, inviabiliza suas metas devido a regulação de recursos.

A política educacional brasileira continua marcada por movimentos de fragmentação e descontinuidade, sendo que debater a política é um movimento necessário e enriquece à medida que se amplia os questionamentos na perspectiva de direito à educação, bem como, o sentido das proposições e ações do poder público, que qualifica e eleva a novos patamares na discussão (NOBREGA, ROSA,2017, p. 2744).

De acordo com Rosa (2017, p.13) a gestão democrática é uma reflexão sobre as práticas sociais e sobre as práticas educativas, no sentido de articular a participação efetiva do coletivo dos profissionais e da comunidade escolar em um processo contínuo de construção e execução do projeto político pedagógico. Compreende-se por gestão democrática as formas e condições de espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder. Gestão democrática na educação é o projeto de transformação social e a escola é espaço de condições dessa transformação e uma política eficiente mobiliza-se para alcançar tal o objetivo.

Desta forma, o diretor escolar, como responsável e coordenador do processo de gestão escolar, necessita considerar significativamente em seu dia a dia, ações pedagógicas, sendo que as atividades administrativas e pedagógicas são complementares na busca dos objetivos da escola com o acesso e qualidade de ensino para todos.

Resultados

Conforme exposto a investigação da ação política do diretor escolar tem a contribuir para com os processos pedagógicos e educacionais, porque a escola ligada ao sistema educativo, expressa nas relações do dia a dia a disputa pelo poder, fazendo parte do processo da gestão educacional.

A produção de conhecimentos na gestão educacional no Brasil tendo como objeto de campo a atuação política do diretor escolar e as suas interfaces, contribui para apropriação e domínio de tais conhecimentos, potencializando a ação educativa do diretor, utilizando-se das técnicas de gestão com domínio da função social e o papel político em pensar soluções, agindo com responsabilidade.

A consideração sobre a pesquisa é que este trabalho inicial apresenta diferentes possibilidades e enfoque para aprofundamento de análises futuras.

Referências

NOBREGA. Sarah, ROSA. Sandra R. B. O. Disputas políticas na educação: que força prevalece? In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção (28. : 2017 : João Pessoa, PB) Artigo, p. 2741-2753. Anais recurso eletrônico / Biblioteca ANPAE / Série Cadernos Vol. ANPAE ISSN 1677.3802 – Vol. 45 – 2017. Disponível em: http://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.

PARO, V. H. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

ROSA, S. R. B. O. O Trabalho do Pedagogo na Escola: Compromisso com a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas Educacionais. Setor de Educação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo (2009). Explorando e Construindo um conceito de gestão democrática. Educação em Revista. V.25, n.3, pp 123-140, dez. 2009

SOUZA, Â. R. Políticas de democratização da gestão educacional no Brasil: experiência e expectativa com o novo plano nacional de educação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p.111-128, set./dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3618

Palavras-chave: Gestão; Diretor escolar; Poder; Política Educacional.

Palavras-chave: Gestão. Diretor escolar. Poder. Política Educ

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO (EM) NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

JAQUELINE ZANDONAY - UFFS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Considerando o contexto histórico, social, político e econômico, pondero que vivenciamos um período de incertezas, de desencontros e de crises nas ações governamentais de nosso país. Este delicado momento vivenciado, como nos aponta Apple que "A crise não é ficção. Ela pode ser vista todos os dias no trabalho, nas escolas, nas famílias [...] em tudo à nossa volta." (APPLE, 2002, p. 20), exige extrema prudência para compreender as dimensões das ações governamentais e da sociedade.

Este ensaio tem como tema e objetivo abordar reflexivamente a tríade que envolve a Política Pública em Educação: a BNCC, que está sendo assumida como norte curricular a todos os sistemas de ensino do país; em concordância com a proposta libertária e humanizadora da Pedagogia de Paulo Freire e em consonância com o Ensino da Matemática, especificamente, a Etnomatemática de Ubiratan D´Ambrosio, no Ensino Médio (EM). Objetivando analisar e propondo reflexões que aportam esse tríplice olhar ao questionar: a BNCC contempla o Ensino da Matemática sob o ponto de vista da Pedagogia Freiriana e da Etnomatemática, no EM?

Ao delimitar o problema de pesquisa, acredito ter delimitado parte de minhas preocupações como professora educadora de Matemática da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Por isso, partilho essas preocupações e proponho que cada decisão e cada ação no decorrer da implantação da BNCC deve atender a condição específica do campo social e cultural de cada professor e de cada aluno, para que provoque a contradição desencadeando atitudes dialógicas, incitando a concretização de pactos transparentes, fomentando transformações politicamente construídas no seu devido contexto e culminando na evolução desse "ser Homem", de acordo com Paulo Freire "[...] porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo". (FREIRE, 2013, p. 167), transformações que deverão ser "sobre a análise que resulta da moderna crítica de nossos sistemas econômicos e mesmo de uma procura de uma nova ordem social mais justa." (D´AMBROSIO, 1986, p. 39)

Quando a sociedade passa a se assumir em si mesma, quando tenta construir em sua trajetória histórica uma contextualização em busca da "equidade e justiça social" entre as culturas dos dominantes e dos dominados, segundo D´Ambrosio (2018); e, até mesmo, quando a própria BNCC propõe que aja a "disseminação de casos de sucesso [...] e experiências de outros países" (BNCC, 2018, p. 21). Construindo assim, formas de solucionar e superar os problemas que são vivenciados e enfrentados como comunidade local e como país, buscando através das tensões de lutas de classes perscrutar juntos a "solução de problemas que que são nossos e que não interessarão a outros que não nós, e que não fazem a humanidade sofrer que não nós. (D´AMBROSIO, 1986, p. 21).

A BNCC é apresentada como um documento normativo da Educação Básica que começou a ser construído no artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), regulamentou a estruturação de uma base curricular comum à educação nacional. Em 1997 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o EF do 1^0 ao 5^0 ano em 1998, com os PCNs do 6^0 ao 9^0 ano e, em 2000, com os Parâmetros Curriculares

Nacionais para o EM (PCNEM), se disseminou a reforma curricular. Seguindo esse processo de busca e de construção de uma educação que venha abrandar as desigualdades sociais, em 2010, acontece a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) são implementadas.

Em 2012 é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); em 2013 o Pacto Nacional de Fortalecimento do EM (PNFEM) é estabelecido, e em 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) a 2ª CONAE acontece. Também, em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) é implantado, destinando 4 das suas 20 metas para destacar a elaboração de uma base curricular mínima. No ano de 2015 é apresentada a 1ª versão da BNCC, mobilizando a comunidade escolar à reflexão dialógica; em 2016, a 2ª versão da BNCC é concedida a sociedade. Acompanhando o fluxo e o refluxo sócio-político-econômico do país, um recorte temporal de poucas certezas e de muitas incertezas, em 2018, a 3ª versão da BNCC é entregue a sociedade brasileira. Por isso, é classificada como uma política nacional de educação.

Esta singela pesquisa qualitativa engatinha em sua construção, através de leituras de análise documental que visa a aproximação com o objeto de pesquisa, em sincronia com o referencial bibliográfico que embasa a tríplice proposta: BNCC, Paulo Freire e Ubiratan D´Ambrosio. Através da coleta de dados, buscando estabelecer um quadro comparativo de alguns verbos utilizados na BNCC e sua significação através da Pedagogia Freriana e da Etnomatemática.

Para embasar a análise de dados (BARDIN, 2016), discorro sobre a postura freiriana de educar, postura esta que defende a atitude dialógica, estimuladora da curiosidade, oportunizando e concretizando a autonomia de cada ser, de todos envolvidos com o ato de educar. Almejar a autonomia, representa caminhar numa via de duas mãos, uma mão que vai e outra que volta. Nesse vai e vem o conhecimento se constrói, por consequência, a autonomia aos educadores e educandos ganha concretude.

Em concordância com esta postura de Paulo Freire (2013), a Etnomatemática compactua na sua proposta de pesquisa e de atitude ao "procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações." (D´AMBROSIO, 2018, p. 17). Segundo D´Ambrosio (2018), essa busca pelas respostas de acordo com as necessidades do contexto vivenciado, alicerçadas no passado, atendendo ao presente e focando no futuro, produz "conhecimentos e comportamentos compartilhados", tornam-se integrantes da conjuntura social e cultural, ou seja, provocam transformações e autonomias. Por isso, apresento o seguinte quadro comparativo:

BNCC – verbos*	**PEDAGOGIA FRERIANA****	**ETNOMATEMÁTICA*****
1 e 3. Utilizar	quefazer	saber/fazer
2.Propor ou participar	práxis – transformação	compartilhar – solucionar
4.Compreender e utilizar	reflexão e ação - libertação	contextualizar – entender a realidade
5.Investigar e estabelecer	atitude dialógica - autonomia	possibilitar – transcender o ser e o ter

Fonte: Elaborado pela a autora a partir de: * Verbos das competências específicas de Matemáticas e suas tecnologias para o Ensino Médio. (BNCC, 2018, p. 531). ** Pedagogia do Oprimido, 2013. ***Etnomatemática Elo entre as tradições e a modernidade, 2018.

Destaco o verbo utilizar, citado em três das cinco competências acima analisadas, como também, o contexto dos verbos propor, participar, compreender e investigar, destacam a importância do domínio da manipulação da técnica e dos resultados, denotando atender a necessidade do mercado econômico e do mundo do trabalho, especialmente, na etapa do EM. Estando em desacordo com a proposta do "que fazer" de transformação e libertação, de Paulo Freire, e em dissonância ao que propõe D´Ambrosio o "saber/fazer matemático contextualizado" para transcender o ser e o ter social, econômico e cultural; preocupações, reflexões e ações estas, que ultrapassam a conjuntura econômica imposta pelos grupos dominantes.

Através de Paulo Freire e Ubiratan D´Ambrosio busco olhar para o contexto histórico que estamos inseridos e compreender a inserção dos outros nesse mesmo momento histórico, representando nossa evolução de ser na história e de como ser história. Tudo é resultado das ações e decisões dos seres humanos, seja na sua condição de opressor ou de oprimido. Portanto, a proposta curricular da BNCC pode estagnar a mobilidade da contextualização e das ações/práxis pedagógicas, priorizando os resultados e os índices a ser atingidos nas avaliações internacionais (BNCC, 2018, p. 13); podendo comprometer as diversidades e as regionalidades das minorias excluídas na trajetória histórica desse país com dimensões continentais; pois D´Ambrosio defende "a criação da flexibilidade curricular adequada" (D´AMBROSIO, 1986, p.41), porque a "aprendizagem é uma relação dialética reflexão-ação, cujo resultado é um permanente modificar da realidade." (D´AMBROSIO, 1986, p.49). Assim como para Paulo Freire "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2013, p.96). Por isso, a proposta de refletir sobre o momento histórico de implantação da BNCC direcionando nosso olhar e nossa compreensão a realidade vivenciada nesse específico momento histórico, através da Pedagogia de Paulo Freire e pelo viés da Etnomatemática, de Ubiratan D´Ambrosio, no EM. Buscando dialogar e compartilhar essas reflexões-ações para desencadear processos de transformação e mudança, resultando num processo de intervenção na trajetória histórica vivenciada e das intervenções das práxis pedagógicas, zelando pelo ser humano, pelo o outro que me faz humano e por onde habito.

APPLE, Michael W. **EDUCAÇÃO E PODER**. 2a reimpressão, Artmed. 2002.

BARDIN, Laurence. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. 3a reimp. da 1a ed. Edição revista e ampliada. São Paulo. Edições 70. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/, acesso em 20/05/2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil, acesso em 23/05/2019.

D´AMBROSIO, Ubiratan. **DA REALIDADE À AÇÃO Reflexões sobre Educação e Matemática.** 6a ed. São Paulo, Summus Editorial. 1986.

_____, Ubiratan. **ETNOMATEMÁTICA Elo entre as tradições e a modernidade.** 5a ed. 3a reimp. São Paulo, Autêntica Editora. 2018.

FLYCK, Uwe. **INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA.** 3a ed. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA Saberes Necessários a Prática Educativa.** 39a ed. São Paulo, SP. Ed. Paz e Terra. 2009.

_____, Paulo. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.** 54a ed. rev. e atual, Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 2013.

Palavras-chave: Políticas de Ensino; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Pedagogia Freirana; Etnomatemática; Ensino Médio (EM).

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DESENVOLVIDAS SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL NO BRASIL

ADRIANA ROSO LORENZONI - CMSM

MARILENE GABRIEL DALLA CORTE - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ao longo dos últimos anos a temática "educação pública de qualidade" tem estado presente na pauta de muitos discursos políticos, documentos legais e pesquisas de muitos estudiosos que se engajaram nesse debate. Buscando atingir as demandas de tais perspectivas, as políticas públicas contemporâneas no Brasil passaram a acenar para a ampliação da jornada escolar, considerando a educação integral capaz de superar as fragilidades do sistema de ensino e, concretizar a tão sonhada e necessária qualidade. Para Libâneo (2013, p. 132) a educação de qualidade

> [...] é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e efetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Se no século XX, a preocupação das políticas educacionais foi a universalização do ensino a fim de incluir as massas e ampliar o acesso e a gratuidade à educação básica. Hoje, num cenário tão complexo e contraditório em termos educacionais, ainda não se chegou a parâmetros universais de qualidade da educação básica em função de um negligenciamento sistêmico com o sistema escolar e, que volta ao centro das discussões de políticas públicas e processos de gestão educacional e escolar, de modo a investir em ampliar e qualificar o tempo dos estudantes na escola. Um dos elementos que norteia as propostas de educação de qualidade é a ampliação da jornada escolar diária, numa perspectiva de educação integral, na lógica de que cada escola ou rede de ensino, seus gestores, professores e comunidade, com a ampliação dos tempos de escola, precisam rearticular e oportunizar novos espaços, novos processos de gestão e, sobretudo, novas pedagogias para uma formação mais integral das crianças e adolescentes. A perspectiva é de que o acesso à educação pública seja complementado por processos qualitativos de permanência e, de aprendizagens significativas. Para Jaqueline Moll (2012.p,44) :

> O desafio da promoção da qualidade da educação, traduzida em educação integral, mantém-se associada diretamente à construção da perspectiva de território educativo como elemento organizador da intersetorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos, entre o conjunto das políticas públicas, para estabelecer o conceito de integralidade da formação humana.

A problemática que provocou este estudo foi, quais os principais entraves à consecução de uma educação integral de qualidade nas escolas públicas no Brasil? Nessa lógica, objetivou-se reconhecer no bojo de algumas produções científicas do Brasil esses entraves.

Considerando os preceitos de pesquisa qualitativa, utilizou-se da pesquisa do estado do conhecimento que permite a " [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de

tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (MOROSINI,*2015, p. 102).*

O espaço de busca foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em www.bdtb.ibct.br, local que se encontram trabalhos produzidos nos cursos de pós-graduação de universidades brasileiras. Foram examinadas as temáticas de investigação, identificadas as metodologias e os resultados das pesquisas no período de 2013 a 2018.

Esses catálogos abertos ao público, ao serem selecionados e examinados de acordo com a temática em busca, beneficiam a realização de pesquisas, uma vez que, os estudos já partem de uma leitura e conhecimento prévio do que se produziu até o momento. Assim, novas proposições podem e devem emergir, bem como, novos objetos de investigação e olhares investigativo-metodológicos.

Utilizou-se os seguintes procedimentos para a pesquisa e construção de dados: 1) Descritores: “educação integral no ensino fundamental”, “escola de educação integral”, “escola de tempo integral” e, combinações com essas palavras; 2) Filtros: período, educação básica, país e idioma. Encontrou-se 131 produções, entre teses e dissertações e, após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, selecionou-se nove obras para análise. A seguir: 1) organizou-se tabela com: título da produção, autor, ano, instituição, palavras-chave, resumo; 2) categorizou-se as obras e elaborou-se gráficos; 3) análise e elaboração das considerações do estudo. Das universidades pesquisadas sete eram federais, uma estadual e uma privada. Dos trabalhos pesquisados sete eram na área da educação, um na economia e um na sociologia. Dois trabalhos eram teses e sete eram dissertações.

Nas metodologias de pesquisa observou-se como preponderante o uso de estudo de caso e análise documental, constituindo a maior parte dos trabalhos em pesquisas de caráter quali-quantitativo. As pesquisas foram escolhidas em função das temáticas estarem alinhadas as inquietações desta pesquisadora, quais sejam: as políticas públicas de educação integral em jornada ampliada, sua implementação nas escolas públicas e, a relação entre ampliação de tempo de escola e qualidade de ensino.

Em todas as análises, as avaliações das políticas propostas pelo Estado para ampliação da jornada escolar são parcialmente positivas por criarem os mecanismos burocráticos de mudança para educação nacional. Evidenciou-se que ajustes na adequação das políticas às práticas escolares são urgentes e necessários, visto que em todas elas, em especial nas pesquisas das práticas escolares, emergem problemas relacionados ao tempo, aos espaços, aos recursos humanos e financeiros, as práticas pedagógicas e ao direcionamento curricular. Os pesquisadores percebem nas políticas, critérios pouco claros para o entendimento do que é educação integral e, chamam atenção à necessidade de controle/apoio maior, por parte do Estado, na aplicação das políticas nas escolas para evitar distorções de entendimentos e, para a construção efetiva de uma educação de qualidade no país.

A partir disso, justifica-se a atualidade do tema frente ao dinamismo relacionado à educação (de tempo) integral, à diversidade de projetos desenvolvidos, ressaltando a necessidade de novos estudos que priorizem entender, relatar, descrever e analisar as tendências desse modelo e, os impactos que vem provocando nos espaços educativos frente a necessidade de qualificar nossa educação. Os resultados desta pesquisa demonstram que a expansão do tempo escolar reproduz vários elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas sociais e de socialização, com poucos avanços no sentido de propiciar uma nova significação e um projeto curricular emancipador implicado na formação completa das crianças e adolescentes. As escolas que ampliaram seu tempo tem buscado ampliar as possibilidades formativas e melhorar a qualidade da educação, entretanto, são muitos os desafios a serem

superados. Somente a ação solidária do Estado, da escola e da comunidade que está inserida, poderá mudar a realidade posta até então.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andrea Cianflone Zacharias de. As facetas de conhecimento na organização e gestão do currículo em escolas públicas de tempo integral. Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC.2018.Disponível em:www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação. Dissertação de Mestrado em Economia da Universidade Federal de Viçosa/MG. 2017. Disponível em:www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

JUNCKER, Cris Regina Gambeta. Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014).Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. 2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo, 2013.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espações educativos. Porto Alegre. Penso, 2012.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. Educação, Santa Maria, n.1, p.101-116, jan/abr.2015. Disponível em: http://dx.doi.org.

MOSMA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. 2014.Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

RABESCO, Rafaela. Escola em tempo integral: política educacional, gestão da pobreza e a produção social do consenso. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos/SP/UFSCar.2015. Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral? Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo/USP.2014 Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

VIVIAN, Danise. O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre "temos todo tempo do mundo" e "não temos tempo a perder". Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul/UFRGS.2015 Disponível em: www.bdtb.ibct.br. Acesso em novembro 2018.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Básica; Educação Integral; Tempo Integral; Qualidade.

O GESTOR MARISTA DA REDE DE COLÉGIOS NO PRISMA DE MARCELINO CHAMPAGNAT

ADRIANA CAMPANHOLI GANSKE - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na vasta ceara da Igreja Católica, existem diferentes jardins de carismas[1] fundados em diferentes necessidades, culturas, crises, que tornaram-se fonte de inovação e transformação de cenários na promoção e defesa da dignidade humana segundo os valores evangélicos. Em tempos de competitividade capitalista, consumismo e hedonismo, torna-se mais desafiante posicionar-se e inculturar-se de novas estratégias para atualizar o carisma e atender as expectativas de mercado.

Ao aprofundar o contexto fundacional de Congregações, é notória a sensibilidade dos Fundadores às necessidades de seu tempo com liderança situacional. Apresenta-se a delimitação do cenário francês, onde um jovem que cresceu em tempo decorrente a Revolução Francesa, como sacerdote percebe a fragilidade educativa e evangelizadora de sua realidade. Decide transformar a situação problemática em oportunidade. Refletindo sobre este histórico do Instituto Marista, especialmente sobre a inspiração norteadora e estratégica que culminou na seguinte inquietação: qual é o diferencial gerencial vivido pelo fundador e como são aplicados na gestão Marista da rede de Colégios para que não se perca a Identidade desta gestão? Este artigo tem o objetivo de identificar elementos de gestão presentes na vida do Fundador do Instituto dos Irmãos Maristas – São Marcelino José Bento Champagnat – e a aplicabilidade dos mesmos em uma unidade da Rede de Colégios da Província Marista Brasil Centro-Sul. Seus objstivos específicos são: Contextualizar a educação Marista na missão evangelizadora da Igreja como diferencial desde a sua origem; Apontar por meio de pesquisa bibliográfica conceitos de gestão de pessoa e modelos corporativos; Identificar nos escritos e biografia de Marcelino Champagnat elementos carcterísticos de seu perfil como gestor e contrastar, por meio de pesquisa de campo, a atualidade de uma unidade da rede de Colégios Maristas da Provícia Brasil Centro-Sul com os elementos gerenciais do Fundador para averiguar o desenvolvimento da Gestão de pessoas e sua relação com a Identidade fundacional do Carisma.

Diante de tantos avanços inovadores da contemporaneidade como ferramentas de gestão qualificada para promover resultados rápidos e efetivos depara-se com a brevidade de iniciativas que, mesmo imbuídas de boa intenção e alteridade, acabam perdendo-se pelo caminho.

Como resposta apresentada no cenário eclesial e corporativo torna-se eficaz o aprofundamento no conhecimento histórico para compor elementos de análise em instituições que se destacam pela perenidade de sua presença na sociedade. Com tais informações, poder-se-a filtrar a observação de práticas atuais destacando aspectos de sucesso que podem ser utilizados em diferentes áreas e situações gerenciais. Nesta pesquisa, abre-se o horizonte para examinar o desenvolvimento desta grande instituição sob a ótica da coerência fundacional potencializando as iniciativas da atualidade que sejam consonantes e coerentes a esta proposta.

A opção metodológica para o desenvolvimento desse estudo é a abordagem qualitativa de pesquisa. O campo de investigação é uma instituição de ensino privada, filantrópica, confessional católica. Para a coleta de dados foram utilizados questionários, pesquisa bibliográfica e análise documental.

Na análise bibliográfica, as cartas de Marcelino e demais autores que fundamentaram aspectos de identidade e carisma: Furet (1999), Sagrada Congregação para Educação Católica, Buccelato (2002), Documentos Maristas, dentre outros. Para ilustrar habilidades gerenciais os autores: Katzenback (2002), Mintzenber (1986 e 2003), Smircich (1982) e Tonet (2012).

Para clarificar o significado de carisma, BUCCELLATO (2002, p. 28) assim o descreve:

"O carisma do fundador é, portanto, para nós, aquele dom pessoal que, estando na origem da experiência da fundação, traça as linhas espirituais essenciais que caracterizam a própria identidade do Instituto, sua missão na Igreja, sua espiritualidade peculiar".

Desde o período de formação no seminário, Marcelino com alguns amigos se reuniam com um carisma especial com o sonho da "fundação de uma sociedade de padres, cuja finalidade principal seria trabalhar na salvação das almas, através das missões e da educação da juventude" e, imbuídos da devoção à Maria que "levou-os a colocar a nova Sociedade sob o patrocínio da Mãe de Deus, denominando-a Sociedade de Maria" (FURET, p.24)

Os aspectos da fé (doutrina), moral e psicológico se referem a busca de uma educação abrangendo a totalidade do ser humano, obra prima de Deus. No mesmo texto refere-se ao projeto educativo da Escola Católica, que deve ter em conta "os atuais condicionamentos culturais, define-se precisamente pela referência explícita ao Evangelho de Jesus Cristo, que deve radicar-se na vida e na consciência dos fiéis" (ROMA, 1997, n.9).

Neste âmbito, os documentos ressoam em uníssono sobre a ação educativa das escolas católicas como espaço privilegiado para a humanização, para a missão salvífica da Igreja adaptando-se às exigências da contemporaneidade. Entre outras manifestações da atualidade, a sociedade caracteriza-se pelo pluralismo cultural, o qual "convida a Igreja a reforçar o seu compromisso educativo para formar – personalidades fortes, capazes de resistirem ao relativismo enfraquecedor e de viverem coerentemente as exigências do próprio batismo" (CONGREGAÇÃO..., 1977, n.12).

Para conquistar a educação de excelência e efetivar o compromisso da educação católica, há de preocupar-se com todos os envolvidos neste processo, do segurança do trânsito aos gestores. A gestão tem papel de excelência pois dela parte a responsabilidade de acompanhamento dos processos e tomadas de decisão. Para Marcelino, a escola dos Irmãos Marista precisava ir além disso. Com a aproximação das crianças, a doação de si ensinava pelo testemunho, portanto, os irmãos seriam mais que professores. Na carta datada de 21 de janeiro de 1830, ao Irmão Barthélemy, se preocupa com o Irmão demonstrando preocupação e pede que transmita um recado aos alunos:

"Meu caro Irmão Barthélemy e seu caro colaborador.

Fiquei muito satisfeito de receber notícias suas. Fico satisfeito de saber que vocês estão com boa saúde. Sei também que estão com muitos alunos e que, portanto terão também muitas cópias de suas virtudes, pois é seguindo estes modelos que seus alunos se formam. De acordo com os exemplos que vocês derem é que eles vão pautar o comportamento deles. Como é grande o trabalho que vocês fazem, como é sublime! (...)E você, meu caro amigo, não só não impede mas ainda faz de tudo para conduzi-las a Jesus. (...) Digam a seus meninos que Jesus e Maria gostam muito deles todos: dos que são bem comportados porque são parecidos com Jesus, que é o máximo de bem comportado; digam a eles que eu os amo, que não subo ao altar sem pensar em vocês e em seus queridos alunos". (CHAMPAGNAT, 1997, p. 49 e 50)

Marcelino apresenta, por meio de seus escritos, o perfil de gestor que acompanha, dá feedback, incentivo e reforço positivo além de demonstrar claramente a profundidade de seu afeto canalizado na obra realizada. O acompanhamento dos processos de perto também se dá ao longo de visitas as escolas, orientação aos diretores e irmãos-professores, compartilha sonhos e

realizações, prepara os coordenadores das pequenas escolas e escuta os “stakeholders”: bispos, prefeito, crianças, padre, a população local.

Como principais resultados cita-se a importância da presença do gestor no acompanhamento e desenvolvimento humano, profissional e espiritual de sua equipe – já vivenciado pelo fundador no século XIX, e a formação e acompanhamento dos gestores para fidelidade da Instituição a sua origem. Para estudos posteriores, sugere-se a mediação de alternativas para a revitalização do acompanhamento dos gestores no desenvolvimento de suas respectivas comunidades educativas para possível mensuração de como está a realidade de uma gestão marista de pessoas segundo o carisma do Fundador São Marcelino Champagnat na Rede de Colégios.

REFERÊNCIAS

Buccellato, Giuseppe. Carisma e Rinnovamento. Edizioni Dehoniane, Bologna, 2002, p. 28.

CHAMPAGNAT, Marcelino José Bento. Cartas / Marcelino Champagnat ; ordenação e apresentação, Frère Paul Sester ; tradução, Ir. Sulpício José e Ir. Irineu Martim. São Paulo : SIMAR, 1997.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, A Escola Católica, Roma: 1977. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html. Acesso em 13 de maio de 2015.

FURET, Jean-Baptiste. Vida de São Marcelino José Bento Champagnat; [tradução Ângelo Mizael Canatta]. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999

GRUPO MARISTA. Disponível em: http://www.grupomarista.org.br/institucional-maristas-no-mundo. Acesso em: 10 de março de 2015.

SMIRCICH, Linda; MORGAN, Gareth. Leadership: The Management of Meaning.

[1] “Os carisma são dons especiais do Espírito Santo concedidos a cada um para o bem dos homens, para as necessidades do mundo e, de modo particular, para a edificação da Igreja, a cujo Magistério compete o discernimento sobre eles". Catecismo da Igreja Católica 799.

Palavras-chave: Gestão; Escola Confessional; Acompanhamento.

O NEOLIBERALISMO PEDAGÓGICO E SUAS AMEAÇAS À ESCOLA COMO BEM PÚBLICO

EVANDRO CONSALTÉR - UPF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Em seu livro Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios, o professor e pesquisador Abdeljalil Akkari (2011) afirma que não é por acaso que a escola parece estar, há alguns anos, na mira do setor privado e, desse ponto de vista, constitui-se no grande mercado do século XXI. De acordo com Akkari (2011), os bilhões de dólares gastos anualmente pelos estados e pelas famílias na educação instigam esse interesse. Trata-se de um mercado garantido e inesgotável. A mesma constatação é feita por Laval (2004), cintado o ex-ministro da educação da França, Claude Allègre, o qual afirmava já há décadas que a educação era "o grande mercado do próximo século", por ser uma atividade cujo custo e rendimento é assimilável a uma mercadoria. Esse novo mercado tem atraído o capital externo e influenciado na elaboração de políticas educacionais que favorecem a perpetração do setor privado sobre o público e, assim, tratando a educação como uma mercadoria, um bem de consumo. Essa concepção mercadológica de educação é minada pela supervalorização de resultados imediatos e em curto prazo, o que deriva uma acentuada projeção de modelos de formação docente "facilitada", de venda de pacotes formativos, de trabalhadores que atuam como freelance e consultores em educação. Esses profissionais orientam sua prática no intuito de potencializar resultados e qualificar indicadores externos, que funcionariam, em tese, como indicativos de qualidade diante dos processos de internacionalização da educação e de uma busca rápida por resultados. Além disso, favorecem a perpetração do setor privado sobre o público, da emergência dos "empresários da educação", numa ótica de privatização do setor e mudam radicalmente a essência da escola e da identidade docente. Diante deste cenário, acreditamos que o "sujeito empresarial" descrito por Dardot e Laval (2016), um sujeito que tem total envolvimento consigo, possui muitas relações com este novo cenário. Este sujeito é o responsável pelo que Teodoro (2011) chama de "nova ordem social", um novo paradigma que, justamente, valoriza a busca rápida por resultados, indicadores, dados e repulsa aos ideais de longo prazo. Assim, pretendemos enfrentar ao longo dessa investigação o seguinte problema: quais são os impactos dessa nova ordem social sobre a educação básica? Entendemos que ela é afetada principalmente pelo que Tello (2013) chama de neoliberalismo pedagógico, um processo que, além de favorecer a perpetração do setor privado sobre o público, pode acarretar a perda de sentido e de identidade da escola e da democracia educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO/METODOLÓGICA

Tentaremos mostrar por meio deste estudo como o neoliberalismo pedagógico pode acarretar esses prejuízos ao processo educativo, desenvolver mecanismos de seleção e exclusão e, além disso, colocar em risco a democracia e o bem estar social das próximas gerações. Para alcançar o objetivo proposto, desenvolvemos um estudo qualitativo, caracterizado como bibliográfico e descritivo-analítico, ancorado no método dedutivo-analítico. A pesquisa assim delineada permite reconstruir o conhecimento científico historicamente acumulado sobre o determinado problema e oferece o aporte necessário para que se possa, a partir dessa sistematização, elaborar

novas hipóteses/problemas e interpretações. Além disso, pode se constituir num referencial analítico para outras pesquisas. Por sua vez, o método dedutivo-analítico permite o estudo aprofundado de hipóteses e explicações disponíveis visando a explicação de um determinado fenômeno. Para melhor desenvolvimento do estudo, estruturamos o texto em três partes: i) inicialmente exploramos a origem e a caracterização do neosujeito ou sujeito empresarial abordado por Dardot e Laval (2016); ii) a partir dessa compreensão e contextualização do sujeito empresarial, analisamos a sua ligação com o conceito de neoliberalismo pedagógico explorado por Tello (2013); iii) e, por fim, nos deteremos nos impactos que essa nova ordem social acarreta sobre o sistema educacional, principalmente sob o efeito da privatização da educação, e, consequentemente, sobre o bem estar das sociedades democráticas.

RESULTADOS

Com vistas ao exposto, constatamos que quando a promessa de que uma educação de qualidade é medida exclusivamente por números e indicadores, pode esconder desigualdades que legitimariam o esmaecer da democracia educacional. Assim, reiteramos a constatação de Adrião (2008) de que quando os elementos fundamentais da prática educativa estão sob o poder do setor privado, tais como os recursos pedagógicos e as avaliações institucionais, o caráter público e democrático da educação é colocado em xeque. Esse quadro, retomando Laval (2004), representa a clara liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos da escola, histórico e socialmente constituídos. Nas mãos do setor privado, esses elementos deixam de ser concebidos a partir da lógica do ensino público para dar lugar a um caráter eminentemente mercantil. Em um cenário favorável ao discurso neoliberal da eficácia e eficiência, concretizado pela inoperância do estado, abrem-se demasiadamente as portas da escola para a mercantilização da educação. É importante reafirmarmos que uma educação sob a égide da iniciativa privada, necessariamente, não possui compromissos com aspectos fundamentais para a consolidação das sociedades democráticas. A diversidade, a inclusão e responsabilidade social ficam em segundo plano diante de mecanismos de seleção e exclusão, de programas padronizados para atingir um maior número de alunos a um menor custo. A política operacional da iniciativa privada no campo da educação, como bem expressado por Adrião (2008), elimina discussões com a comunidade escolar e minimiza a autonomia do espaço público diante do privado. Em síntese, torna menos do povo o que por direito deveria ser do povo: uma educação igual e de qualidade para todos. Dar conhecimento à sociedade das implicações deste processo é fundamental para que se possa preservar e democracia educacional e o direto a todos de uma educação intrinsicamente de valor igual. Enquanto o estado gasta milhões de reais com a aquisição de produtos pedagógicos padronizados junto à iniciativa privada, além de subestimar a capacidade dos professores e de anular a singularidade dos alunos, perde a grande oportunidade de investir na produção de material humano e pedagógico com vistas a uma educação pública de qualidade. Além disso, é importante lembrar que muitas parcerias público-privadas instauram-se, cordialmente, muito antes mesmo da composição dos governos. Afinal, como tem se revelado constantemente, muitas doações de campanhas eleitorais efetivadas por empresas privadas resguardam uma intencionalidade oculta para fins futuros. Mas isso é assunto para outro ensaio.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, Theresa. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. In Anais do V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente. UFU/Uberlândia, 2008.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, 2009, p.107-116.
BITTENCOURT, Renato Nunes. A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular. In: Revista Lugar Comum. Nº 43. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.
BALL, Stephen J; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: Anais do V Congreso Mundial de la Educación. 2007.
BELFIELD, Clive R; LEVIN, Henry M. A Privatização da Educação: causas e implicações. Porto: ASA, 2004.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
LAVAL, Christian. A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
NUSSBAUM, Martha. Sem Fins Lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
POSSEBON, Camila Moresco. Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria RS. Dissertação de Mestrado: UFSM, 2016.
SENNET, Richard. A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2009.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Escolas da rede pública estadual receberam R$ 2 milhos em doações para infraestrutura. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/escolas-da-rede-publica-estadual-receberam-r-2-milhoes-em-doacoes-para-infraestrutura. Acesso em: 05 de março de 2018.
GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Governo e Klabin firma parceria em projeto de gestão escolar. Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=94466&tit=Governo-e-Klabin-firmam-parceria-em-projeto-de-gestao-escolar. Acesso em: 11 de março de 2018.
APP SINDICATO. Governo estadual quer entregar 31 escolas paranaenses para a Klabin. Disponível em: http://appsindicato.org.br/governo-estadual-quer-entregar-31-escolas-paranaenses-para-a-klabin/.Acesso em: 11 de março de 2018.
TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). Epistemologías de la política educativa: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.
TEODORO, António. A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livro, 2011;

Palavras-chave: Neoliberalismo pedagógico. Privatização da Educação Básica. Democracia Educacional

O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

NAIARA GRACIA TIBOLA - UNIDAVI

LUCAS MARINHO - UNIDAVI

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: PROPEX-UNIDAVI

O Programa de Educação Superior Proesde Licenciatura é ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, abrange, todas as regiões do Estado, beneficiando estudantes matriculados em cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior – IES, mantidas por Fundações Educacionais, instituídas por Lei, considerando os recursos de até 20%, definidos no item "c" do inciso I, do art. 1º da Lei Complementar nº 281/2005 e que manifestarem interesse em desenvolver o PROESDE. O Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí -UNIDAVI participa do PROESDE Licenciatura desde o seu inicio no ano de 2015. O programa tem por objetivo a concessão de bolsas de estudos para estudantes matriculados em Cursos de Graduação na área de Licenciatura.

No ano de 2018 a proposta de estudo e pesquisa teve como foco o estudo da Base Nacional Comum Curricular, da Proposta Curricular de Santa Catarina e as Propostas Curriculares dos Municípios. A Proposta Curricular na região da Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí– AMAVI é comum para 25 municípios e foi construída por professores, gestores e equipe técnica. Apenas 03 municípios não integraram esta proposta. O objetivo principal do estudo é Identificar as atividades realizadas quanto a BNCC e a opinião dos professores sobre a mesma. Tendo por objetivos específicos seguem: Significar o que os professores compreendem sobre a BNCC; Analisar os conceitos da BNCC junto as respostas dos professores; Compreender o processo de formação continuada em relação a BNCC. O percurso metodológico utilizou de abordagens qualitativas e quantitativas.

Para melhor organização das atividades, estas foram divididas em 2 momentos. No primeiro estudamos os documentos PCSC e BNCC, identificando os conceitos principais e aprofundando os que estavam de encontro com a realidade dos acadêmicos em especial a formação integral, as competência gerais da Educação Básica e com isto prosseguir para as áreas em específico. Após passamos a estudar e verificar as Propostas Curriculares dos Municípios que foram delimitados por municípios "sedes" sendo Rio do Sul, Ituporanga, Taió e Ibirama, á ferramenta que nos auxiliou neste processo foi o próprio portal da AMAVI. Para a realização das atividades utilizamos de seminários, conversas, pesquisas e leitura. Na segunda etapa foram realizadas as pesquisas junto aos professores das redes municipais, estaduais e particulares por meio de questionário. Os acadêmicos foram as escolas, conversaram com os professores e direção, explicando o objetivo da pesquisa. "Se a pesquisa for encaminhada por e-mail, não

deverá o pesquisador esquecer de escrever um forte apelo para o pesquisado o responda o mais brevemente possível" (GOLDENBERG, 2015, p. 93). O questionário foi encaminhado por e-mail e entregue aos professores que o assim solicitaram. Apenas um gestor respondeu ao questionário. Dessa forma obtivemos um número menor de resultados do qual desejávamos. A Base Nacional Comum Curricular tem sua homologação no dia 20 de dezembro de 2017, prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi construída coletivamente por professores e especialistas de cada área de conhecimento. No ano de 2018 para conhecimento e implementação da mesma foi realizado em março o dia "D" onde todas as unidades de ensino do País tiveram um momento de estudo da BNCC. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Os municípios do qual pertencem as escolas que foram entrevistados os professores estão realizando estudos pra atualização das propostas curriculares. A pesquisa aconteceu em 06 municípios sendo eles: Ibirama, Imbuia, Rio do Sul, Pouso Redondo, Salete e Santa Terezinha/SC, em um total de trinta e dois entrevistados que atuam na educação básica (passando por todos os níveis, educação infantil, séries iniciais - finais e ensino médio) e 2 professores deste grupo lecionam no ensino superior. Um dos questionamentos realizados aos professores foi em relação ao contato deles com o material da BNCC, 23 professores responderam que tiveram contato com a BNCC, 7 não tiveram contato e 2 superficialmente. As respostas negativas nos deixam surpresos pelo fato de ter acontecido o Dia "D" a nível nacional em todas as escolas. "Não se pode concretizar uma base curricular sem a efetiva participação da sociedade, especialmente sem o diálogo com os professores, gestores e estudantes, pois é na escola que a BNCC se concretizará"(MACIEL et al. 2016, p. 664).

Não podemos construir uma educação efetiva sem a participação dos professores e seu interesse por uma educação de qualidade. Vem ao encontro das relações pedagógicas e didáticas, "Fazer a transposição didática entre o atual e o novo currículo (Prof. B)"; ou "Estar preparado pedagogicamente (Prof. C)". A fala dos professores estão ao encontro do que a proporia BNNC (2017, p.08) traz em seu conceito "nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação". "Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la "(PCSC, 2014, p.25).
Os professores trazem em sua fala, como conciliar o novo currículo com a PCSC ou do município, expressaram o que vivem diariamente na escola e expuseram o rela valor do currículo;

" O novo currículo implantou uma nova proposta a fim de melhorar a formação do aluno juntamente com a do educando, fazendo com que o aluno tenha uma formação continua dentro e fora da escola, ou seja formar cidadãos para a sociedade e para a vida. Acredito que a proposta não teve mudanças e sim teve melhorias, mais é difícil pôr na prática tudo o que proposta oferece, pois nem toda escola tem estrutura e condições por falta de verbas (Prof. J)".

"A BNCC, vem para nos auxiliar e complementar nossa proposta pedagógica. Inicialmente surgiram questionamentos, debates, discussões sobre qual seria a melhor maneira de estar incorporando a nova proposta, então fomos confrontando nossos pontos de vistas e assim construindo técnicas onde poderíamos estar expondo nossos interesses e sugestões para pudéssemos garantir aos nossos pequenos o que lhes é assegurado (Prof. L)".

"O currículo não pode ser compreendido apenas por um único olhar e perspectivas mas deve levar em consideração a forma em que ele se desdobra até chegar ao aluno (Prof. N)".
Para atender às novas demandas oriundas do conviver humano, o Currículo Escolar tem sido ampliado ou modificado em sua estrutura e configuração. Atualmente, além das disciplinas básicas, o currículo escolar agregou uma série de conhecimentos multidisciplinares, tais como: questões de gênero e diversidade sexual, questões étnico-raciais, educação para o trânsito, educação fiscal, educação ambiental, educação e Direitos Humanos; e também questões que passam pelo desenvolvimento de ações para os modelos escolares: Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Especial. Isto tendo em vista a garantia de que os direitos humanos conquistados ao longo de nossa formação social permaneçam ou se aprimorem em busca de novos espaços (Prof. H)".

Todos os professores tem uma visão ampla da nova abordagem curricular, sabem da garantia de formação em todos os sentidos para os alunos, uma educação de qualidade e envolvimento de todos para que isso aconteça "uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional" (PCSC, 2014, p.27). Os professores procuram agregar conhecimento em elencar estes em seus planejamento, abrangendo assim todas as áreas de formação.
"Cursos de formação, palestras que conciliem a teoria dos livros, dos regimentos e documentos educacionais com a pratica em sala de aula de acordo com as mudanças estabelecidas (Prof. O)".

"Desenvolver mais encontros para que os professores tenham acesso aos conteúdos, na escola, nas reuniões pedagógicas e troca com as demais unidades escolares. (Prof. Q)".

O autor José Saramago traz uma advertência: "Se podes olhar, vê; e se podes ver, repara!" É assim que enxergamos a escola pública, precisamos reparar, mas acima de tudo acreditar no processo de educação e formação de nossas crianças e jovens. Escola é prioridade tanto para governo como sociedade. Os objetivos propostos para a pesquisa foram alcançados. Reafirmamos que as formações continuadas em relação ao novo documento devem continuar, para que todos os educadores que ingressarem ou já estão na escola possam continuar atuando de forma efetiva e implementado as orientações que compõem a Base. Por isso, pode-se afirmar que as contribuições da pesquisas neste ano são de grande valia para professores, estudantes , gestão e sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular –BNCC. MEC. Brasília, DF, 2017.
GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 14º ed. Rio de Janeiro: Record: 2015.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes et al. Visão de professores de escolas de Cuiabá/MT e Campo Verde/MT sobre a Base nacional Comum Curricular (BNCC). In: Saberes e Identidade: Povos, Culturas e Educação. R. Educ. Públ. Cuiabá, v.26, n. 62/2, p.657-673, maio/ago. 2017

SANTA CATARINA. Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 2014. 192p.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Professores; Educação.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: CAMINHANDO ENTRE POSSIBILIDADES

LUCAS DE VASCONCELOS SOARES - UFOPA

LILIAN AQUINO OLIVEIRA - UFOPA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Associado às diretrizes neoliberais, no ambiente educacional, a premissa de racionalizar o maior número de tarefas em um único profissional passa a ser um dos focos da nova organização que se impõe à escola, principalmente pelas políticas educacionais, a fim de reduzir o quantitativo e despesas com mão-de-obra, sem perder de vista o desenvolvimento dos alunos e o andamento do ensino-aprendizagem.

No bojo dessas mutações no mundo do trabalho escolar, o profissional pedagogo também tem a sua função ressignificada, visto que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, as atribuições de supervisão, orientação e coordenação pedagógica, antes fragmentadas entre profissionais diferentes, passam a ser condensadas sob a responsabilidade de um único profissional: O Coordenador Pedagógico, cuja função é organizar, gerenciar e auxiliar o trabalho administrativo e pedagógico a fim de garantir o andamento de uma práxis educativa articulada, pautando-se na interface da participação social no processo de tomada de decisão. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho busca discutir o papel do coordenador pedagógico na implementação da Gestão democrática na escola.

O estudo tem como objetivo geral: Discutir o papel do Coordenador Pedagógico na implementação da Gestão Democrática na escola. São objetivos específicos: a) Compreender o processo histórico sobreposto ao Coordenador Pedagógico e as especificidades da função; e b) Refletir a atuação do Coordenador Pedagógico como mediador da Gestão Democrática.

A metodologia adotada pauta-se na abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como principal técnica de coleta de dados. O estudo centra-se nas ideias de Hora (2012), Oliveira et al (2011) e Ramos (2013), entre outros autores de áreas específicas: Coordenação Pedagógica, Gestão Democrática e Políticas Educacionais.

O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO E A CONCRETUDE DE NOVAS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS

Historicamente, a educação no Brasil tem seus primeiros relatos com a chegada dos Jesuítas por volta de 1549, cerca de, aproximadamente, 50 anos após o primeiro desembarque dos Portugueses. Mediante o nascedouro de uma educação no país, destaca-se a figura do Prefeito Geral dos Estudos, responsável pelo ensino local. Tal sujeito recebia a incumbência do planejamento, organização e orientação de todo o processo educacional, devendo agir em prol do cumprimento de determinações a fim de evitar qualquer procedimento indevido. Tratava-se do exercício de funções que envolviam a supervisão, coordenação e orientação dos processos educacionais.

Decorridos três séculos das primeiras experiências educacionais, nas décadas de 1920 e 1930, momento marcado pela fundação do Ministério da Educação e Saúde, surge no país à criação de cargos para dividir o trabalho escolar. Agora, não mais direcionada a apenas um profissional, as tarefas passam a ser redistribuídas.

A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, instalam-se inúmeras e significativas reformas no campo educacional no país, entre elas, no que tange à definição de funções dos sujeitos educacionais. A Carta Magna ascende a ideia de uma autonomia à escola, focalizada no sentido de uma Gestão Democrática da Educação, tudo isso, em um projeto voltado à universalização do ensino. Em seu artigo 206, inciso VI, a Constituição Federal afirma que a educação tem entre seus princípios a "gestão democrática do ensino público" (BRASIL, 2012, p. 121), princípio reafirmado na Lei nº 9.394/1996 (Art. 3º, inciso VIII).

Note-se que o conceito de administração educacional, que remete ao tecnicismo vigorante no Brasil no período que antecede a redemocratização nacional, aos poucos, legalmente, vai sendo ressignificado em função do desenvolvimento do conceito de gestão educacional, abarcando aspectos referentes à participação social na gestão da escola, em uma tônica mais política do que meramente técnica. Por esse viés, entende-se que "a origem da Gestão não está pautada somente no interior da escola, mas sim na construção de forças políticas colocando o bem comum em primeiro plano" (OLIVEIRA et al, 2011, p. 52).

Condizente com os princípios neoliberais, no campo educacional um único profissional passa a ser responsável diretamente por direcionar todo o processo de planejamento, organização, coordenação, supervisão e avaliação do fazer pedagógico, centrando-se na formação continuada do professor e no desenvolvimento do aluno, garantindo um ensino de qualidade. Imediatamente, reconfigura-se o papel do Coordenador Pedagógico, acoplando pelo menos três funções, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica, em um só cargo.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

De antemão, entende-se que o papel do Coordenador Pedagógico é, especificamente, mediador (RAMOS, 2013, p. 20). Mediante as exigências das políticas públicas educacionais, cabe ao Coordenador Pedagógico a articulação de métodos que possam auxiliar os professores no decorrer do processo ensino-aprendizagem, bem como mediar a relação entre esses docentes e a gestão da escola. Suas funções são: formadora, articuladora e transformadora, todas com o propósito máximo de favorecer um ensino de qualidade e igualmente significativo e, desse modo, estruturar as atividades pedagógicas a partir da concretude de práticas democráticas na instituição.

Enquanto profissional, o Coordenador Pedagógico é visto como referência no setor escolar, principalmente, pelos familiares dos alunos, dado que, o mesmo está sempre envolvido no desenrolar das tarefas educativas e na resolução dos problemas mais variados pertinentes à escola. Na verdade são muitas atribuições direcionadas a um único profissional, o que resulta em inúmeros desafios e limitações a sua função.

A dinâmica da escola democrática deve favorecer a esse profissional desempenhar seu papel de articulador, permitindo-lhe a realização de algumas ações, entre elas: propor, coordenar, organizar planos e projetos de formação continuada da equipe escolar e, desse modo, nortear aprendizados qualificados e qualificadores; promover a participação da comunidade educativa interna e externa na elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico; atuar como principal aliado da gestão no intuito de colaborar na resolução de situações diversas. Sem dúvidas, esses encadeamentos de atribuições projetam o Coordenador Pedagógico como mediador da gestão democrática.

Por outro lado, é necessário esclarecer que, tanto quanto deveres, esse profissional também possui direitos: de ser bem acolhido no espaço escolar, de ser respeitado no fazer de suas atribuições. Inúmeras vezes, no entanto, este é visto ocupante de um lugar de privilégios, como um concorrente a vaga de outro profissional – o diretor da escola, como um emissor de ordens e manipulador. Na perspectiva de uma democracia incorporada na escola, é preciso compreender que "a democratização almejada nas relações no interior da escola não deve ser encarada como um visão messiânica e fatalista" (HORA, 2012, p. 19-20).

Para Hora, a aproximação de um modelo democrático não ocorre de maneira imediata e definitiva, e sim pelo esforço coletivo, pelo amadurecimento de ideias e visões que ainda permanecem enraizadas nas práticas dos profissionais atuantes na escola. O alcance da gestão democrática é consequência de um processo de parcerias, de contribuição, de trabalho em equipe, de uma boa liderança, de uma notável mediação.

Assertivamente, mediante a sua competência e especificidades da função, o Coordenador Pedagógico se torna o principal mediador da gestão democrática na escola. Assim, projetar a Gestão Democrática na figura do Coordenador é caminhar num leque de possibilidades de um trabalho eficiente e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que um "quebra-galho", "faz tudo", "apagador de incêndios", dentre outros termos associados, o Coordenador Pedagógico comporta uma função que vai além de qualquer outra. Primeiramente, por dispor de uma série de possibilidades que permitem o modelamento da prática educativa, este se torna um elemento de mediação da Gestão Democrática, um guia e um referencial para uma educação de qualidade aos moldes de um ensino democrático.

Mediante um cenário de retrocessos e desmontes de direitos na educação, cabe ao Coordenador Pedagógico defender os interesses da escola que indiquem o bem comum, passando a agir em prol do coletivo, ação necessária na garantia de uma atuação mais democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Câmara dos Deputados. 35ª ed. Brasília, DF: Biblioteca Digital, 2012. Disponível em: http://bd.camara.gov.br Acesso em: 26.06.2019.

HORA, Dinair Leal da. Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Anna Karollina de Souza et al. Gestão, Coordenação e Orientação Educacional: trabalho integrado para o bom funcionamento da escola. In: Revista Pesquisa & Criação. Vol. 10, nº 1. Rondônia: UNIR, 2011, p. 51-66. Disponível em: http://www.periodicos.unir.br/index.php/propesq/article/download/394/416 Acesso em: 25.06.2019.

RAMOS, A. O. A Gestão Democrática e o trabalho do Coordenador Pedagógico em uma escola pública do Distrito Federal. Brasília, DF: UnB, 2013, p. 1-53. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8888/1/2013_ArinaldaOliveiraRamos.pdf Acesso: 25.06.2019.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Gestão Democrática; Políticas Educacionais.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE): ENTRE O PLANEJADO E O (NÃO) EXECUTADO

CLEVERSON MOLINARI MELLO - UTP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Plano Nacional de Educação (PNE).

Problema
O não atingimento da meta n.º 20 comprometerá o PNE?

Objetivo Geral
Evidenciar que o não atingimento da meta n.º 20 comprometerá todas as demais metas do PNE.

Objetivos específicos
- Destacar a situação atual das metas do PNE;
- Destacar a importância da meta n.º 20.

Metodologia
Quanto aos objetivos a presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e quanto aos procedimentos caracteriza-se como bibliográfica.

Fundamentação teórica

Segundo o "Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018" as referidas metas do PNE assim se apresentam atualmente.

1. Educação infantil:
O Plano Nacional previa que, até 2016, todas as crianças com idade entre 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola. O plano também estabelece que a oferta de vagas em creches seja ampliada em 10 anos atendendo no mínimo 50% das crianças menores de 3 anos. Até o momento não foi cumprida. Com relação a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), a meta terminou em 2016 e não foi cumprida. Em 2016, apenas 91,5% das crianças entre 4 e 5 anos foram atendidas. Com relação as creches (crianças de 0 a 3 anos), a meta só vale para 2024, mas, em 2016, só 32% delas estavam sendo atendidas.

2. Ensino fundamental:
A meta determina que, até o último ano de vigência do Plano, toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deve estar matriculada no ensino fundamental com duração de 9 anos. Além do mais, a taxa de conclusão dessa etapa deve ser de ao menos 95%, garantindo a formação básica dos alunos na idade correta.
Até o momento ainda não foi cumprida.
A estimativa é que ainda seja necessário incluir 600 mil crianças desta faixa etária (6 a 14 anos) na escola. Com relação ao percentual de 95% dos da população de 16 anos com ensino

fundamental concluído, para atingir a meta até 2024 é necessário mudar o crescimento médio de 1,5 ponto percentual ao ano para 2,7.

3. Ensino médio
Até 2016, toda a população brasileira entre 15 a 17 anos deveria estar frequentando o ensino médio. A meta também inclui elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Segundo os últimos dados, a cobertura escolar em 2017 era de apenas 91,3%, retratando, 900 mil adolescentes fora da escola. Com relação a taxa líquida de matrículas nessa faixa os dados de 2017 apontam apenas 70%.

4. Educação inclusiva
Prevê que todas as crianças e adolescentes (4 a 17 anos) com algum tipo de deficiência, transtornos de desenvolvimento, habilidades especiais ou superdotação devem ter acesso à educação básica e ao atendimento especializado.
Até o momento ainda não foi cumprida.
O percentual destas crianças e adolescentes em classes comuns da educação básica, segundo os últimos dados, é de apenas 90,9%.

5. Alfabetização
Alfabetizar todas as crianças do país até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Apenas 50% dos alunos estão concentrados nos níveis 1 e 2 dos quatro possíveis na escala de proficiência.

6. Educação integral
Até 2024 educação em tempo integral em metade das escolas públicas do país, de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Segundo o relatório, em 2017, o percentual de alunos das escolas públicas em tempo integral era de apenas 17,4%. O relatório destaca ainda que, segundo o Censo da Educação Básica, o total de escolas que ofereciam tempo integral era de 28,6%.

7. Aprendizado adequado na idade certa
Até o momento parcialmente cumprida.
Considerando os dados de 2105 o resultado atende a meta apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Estão abaixo o Ideb dos anos finais do fundamental e de todo o ensino médio.

8. Escolaridade média
Escolaridade média de 12 anos de estudo até 2024 na população entre 18 a 29 anos. A meta abrange moradores de zonas rurais, além de nivelar esse indicador entre negros e não negros.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Segundo dados de 2016, a média de anos de estudos para a faixa etária de 18 a 29 anos era de 10,2 anos. Na zona rural de 8,5 anos de estudo. Entre os brancos, a taxa era de 11 anos. Já a taxa entre os negros era de 9,6 anos.

9. Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos

Previa como meta o percentual de 93,5% para 2015, a taxa de alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais. O plano também pretende erradicar o analfabetismo absoluto até 2024 e reduzir a taxa de analfabetismo funcional para 13,5%.
Até o momento não foi cumprida.
A taxa de alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais ficou até 2017 com um percentual de 93%. Já a taxa de analfabetismo funcional ficou com um percentual de 6,5%.

10. EJA integrada à educação profissional
Alinhar os Ensinos Fundamental, Médio e profissionalizante, de modo que ao menos 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrem esses aprendizados até 2024.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Em 2017, o percentual ficou em apenas 1,5%.

11. Educação profissional
Triplicar as matrículas nos cursos técnicos de nível médio, assegurando a qualidade da educação e um crescimento de 50% no número de vagas em escolas públicas. Até 2024, a intenção é chegar aos 5.224.584 alunos matriculados.
Até o momento ainda não foi cumprida.

12. Educação superior
Determina o crescimento da taxa bruta de matrículas para 50% e a taxa líquida, para 33%. Nesse sentido, 40% das novas matrículas devem ser em escolas públicas.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), a taxa bruta era de 34,6%.

13. Titulação de professores da educação superior
Prevê 75% de mestres e doutores no corpo docente das instituições de ensino superior. No caso de doutores, o percentual deve atingir um mínimo de 35% até 2024.
A meta foi cumprida em 2015, sendo que, em 2016, o índice de docentes com pelo menos o título de mestre ficou em 77,5%.

14. Pós-graduação
Determina um aumento do número de professores matriculados em cursos de pós-graduação stricto sensu, atingindo a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Em 2016, foram 59,6 mil títulos de mestre e 20,6 mil de doutores.

15. Formação de professores
Prevê que todos os professores da educação básica possuam curso superior até 2024 e, que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possuam formação superior na área em que lecionam.
Até o momento não foi cumprida.
Segundo os últimos dados de 2016, o percentual de professores com formação adequada à área em que atuam é inferior em todas as etapas: na educação infantil, o total de professores com formação adequada no Brasil era de 46,6%, já os que lecionam nos primeiros anos do ensino fundamental era de 59%, para os anos finais 50,9% e para o ensino médio, 60,4%.

16. Formação continuada e pós-graduação de professores
Até 2024, metade dos professores da educação básica devem ter pós-graduação em sua área de conhecimento e 100% dos docentes devem ter uma formação continuada.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Segundo os últimos dados de 2017, o percentual era de 36,2%. Já o percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada era de 35,1%.

17. Valorização do professor
Prevê até 2020 uma equiparação salarial dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica com outros profissionais de escolaridade equivalente.
Até o momento ainda não foi cumprida.
De acordo com os dados da Pnad Contínua de 2017, o rendimento médio bruto mensal dos profissionais do magistério é de 74,8% do que recebem os demais profissionais assalariados com o mesmo nível de escolaridade.

18. Plano de carreira docente
Determinava, até o ano de 2016, a criação de um plano de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, com base o piso salarial nacional.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Conforme dados do INEP (2018), apenas 68% dos municípios cumpriam o piso salarial nacional. Segundo o relatório, existem ainda diversos planos de carreira em todos os estados e no Distrito Federal.

19. Gestão democrática
Pretende assegurar as condições necessárias para uma gestão democrática da educação, que deve englobar critérios técnicos de mérito e desempenho, além de consultas à comunidade escolar.
Até o momento ainda não foi cumprida.
De acordo com o relatório, apenas 70% das unidades federativas (18 estados e o DF) realizam eleições e estabelecem critérios técnicos de mérito e desempenho na escolha de diretores de escolas estaduais.

20. Financiamento da educação
Ampliar o investimento da União em educação pública, de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2019 e o equivalente a 10% do PIB até 2024.
Até o momento ainda não foi cumprida.
Estima-se que no primeiro trimestre de 2019, o percentual esteja em torno de 6% do PIB.

Resultados

Como pode ser observado, apenas a meta n.º 13 foi atingida. Se levarmos em conta que já se passou metade do tempo previsto para execução, a impressão é que, dificilmente iremos cumprir tudo que foi planejado no PNE. Se avançamos pouco, quais medidas estão sendo tomadas pelos governos federal, estadual e municipal para reverter o que parece ser inevitável? A hipótese que levantamos é que caso a meta n.º 20 (financiamento da Educação) não seja atingida, ou seja, de que 10% do PIB seja investido em educação até 2024, dificilmente as demais metas serão atingidas.

Se estamos longe em termos de investimentos em relação ao PIB para cumprirmos o plano, então, o que dizer do Teto de Gastos (Emenda Constitucional 95/2016) que congela os investimentos por 20 (vinte) longos anos?

Referências

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramente das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Junho/2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034.
Acesso em 01/06/2019.

Palavras-chave: Educação; PNE; Planejamento.

O PNAES E O AUXÍLIO À AQUISIÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFSM

KETLIN ELÍS PERSKE - UFSM

TAMINE KAIM - UFSM

ROSANE CARNEIRO SARTURI - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e a expansão das universidades, desencadearam a necessidade de garantir a permanência e assistência estudantil com maior vulnerabilidade socioeconômica.

Tendo em vista as percepções e questionamentos surgidos no trabalho com a Assistência Estudantil na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, da Universidade Federal de Santa Maria (PRAE/UFSM), busca-se verificar como estão sendo conduzidas as políticas de assistência estudantil na UFSM, mais especificamente em relação ao Auxílio à Aquisição de Material Pedagógico, que é ofertado semestralmente pela PRAE, custeada através do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). O Pnaes é um programa de âmbito federal, porém sua execução ocorre de forma descentralizada, visto que cada universidade tem autonomia para investir os recursos de acordo com a realidade socioeconômica local. Com a Resolução nº 035, de 03 de dezembro de 2013 (UFSM, 2013), foi instituída e regulamentada a concessão do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos a alunos de cursos de graduação, com benefício socioeconômico, da UFSM, de modo a atender a legislação.

Assim, no primeiro semestre de 2014 foi publicado o primeiro edital ofertando esta modalidade de auxílio, porém o que se observou no decorrer de atuação profissional na Pró-Reitoria é que não há critérios definidos sobre o valor financeiro repassado a cada aluno, dependendo isso do curso e do semestre em que este se encontra. Além disso, não há uma lista de materiais pedagógicos específicos para cada curso. É assim, então, que surge o problema de pesquisa, de modo a questionar: Quais critérios devem ser adotados para aperfeiçoar as ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis no processo de oferta do auxílio à aquisição de material pedagógico para estudantes de graduação da UFSM? Este trabalho é um recorte inicial da pesquisa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), que tem por objetivo geral: verificar como é avaliado pelos estudantes o auxílio à aquisição de material pedagógico, considerando a necessidade de delimitar critérios que aperfeiçoem as ações da Prae nesta prática. Como objetivos específicos destacam-se: realizar uma retomada histórica da educação superior, sua expansão e democratização e da assistência estudantil no Brasil, por meio de análise documental; verificar como a política de assistência estudantil é ofertada e gerenciada na Universidade Federal de Santa Maria; analisar como se dá a oferta do auxílio à aquisição de material pedagógico pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFSM, a fim de que, seja elaborado um documento oficial (produto) que apresente critérios para a concessão do auxílio com vistas a aperfeiçoar a ação da PRAE.

A pesquisa é quanti-qualitativa, utiliza a observação participante, a aplicação de questionários *online* com os estudantes que já recebem esse auxílio, indagando sobre suas percepções acerca do desenvolvimento do processo. A fim de demonstrar como estão sendo investidos os recursos nesta modalidade de auxílio, será realizada uma análise dos pedidos de auxílio dos últimos cinco editais: primeiro e semestres de 2017, primeiro e segundo semestres de 2018 e primeiro semestre de 2019, pois, por se tratarem de muitos alunos não é possível realizar uma análise desde o ano em que foi implementando o auxílio. Nesta análise constarão dados como o montante financeiro investido em cada semestre, o número de alunos contemplados por curso, o valor financeiro destinado a cada curso, entre outros. Além disso, será realizada uma análise documental, tendo em vista apresentar uma retomada histórica da Assistência Estudantil no Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria.

Como referenciais teóricos, a fim de realizar a retomada histórica da educação superior brasileira, será utilizado como referência Romanelli (2009). Outra referência serão os relatórios e escritos a partir do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE) que foi criado em outubro de 1987 e dele fazem parte os responsáveis por políticas e ações de assistência estudantil nas IFES. Dentre os objetivos do FONAPRACE encontram-se:

> [...] formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes; participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS FONAPRACE, 2001, p.01)

Faz-se interessante verificar o conceito de política de assistência estudantil, de acordo com o FONAPRACE:

> [...] em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS, 2013, p. 63).

O Pnaes é implementando justamente para garantir a permanência desses estudantes e para garantir que durante o curso possam ser contemplados com benefícios de moradia, alimentação, saúde, transporte, apoio pedagógico, cultura, esporte, entre outros. Veloso e Maciel (2015) tratam da importância do plano para os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica:

> No setor público, o PNAES, tem papel importante na permanência de estudantes. De 2008 para 2010, ocorreu um aumento considerável de 397,91% da dotação orçamentária designada ao PNAES e, posteriormente, é encaminhado às universidades federais, tendo beneficiado 3.515.854 estu-dantes. Já de 2010 para 2012, o aumento de verbas deu-se em 64,84%, esse aumento pode ter ocorrido, também, devido a vinculação da adesão ao Sisu às verbas da assistência estudantil. O apoio financeiro e auxílio ao estudante é um dos elementos que favorecem a continuidade dos estudos na educação superior, ou seja, contribui para sua permanência. (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 234)

Porém, mesmo com a importância do Plano para a Assistência Estudantil, as pesquisas sobre os resultados das ações implantadas através deste ainda são poucas, conforme a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, divulgada

pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES):

> Raros são os estudos de avaliação das políticas de assistência estudantil. Não têm sido produzidos dados sistematizados, acompanhados de reflexões robustas acerca das políticas de Assistência Estudantil e sua contribuição para a manutenção do vínculo do discente com o sistema, para o sucesso e o desempenho acadêmico, nem no âmbito do Ministério da Educação, nem, eventualmente, por parte das próprias instituições federais através de seus pesquisadores. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019, p. 17)

Sobre as ações do Pnaes e de que maneira estas estão sendo implantadas e ofertadas pelas instituições de ensino superior não foram encontrados muitas pesquisas, sendo que as já publicadas fazem referência principalmente aos itens moradia e alimentação, por isso deve-se a importância deste estudo em relação ao apoio pedagógico, visto ser um auxílio já instituído na UFSM, que mesmo necessitando de adequações, é de suma importância para a permanência dos estudantes e melhor aproveitamento acadêmico em seus cursos. Os resultados das percepções dos estudantes da UFSM estão em fase de consulta, porém pode-se observar que nos editais já lançados pela PRAE, desde a implementação do auxílio no primeiro semestre de 2014, já houve adequações, dentre as quais se destaca o pedido de auxílio ser obrigatoriamente verificado pela Coordenação de Curso, antes da entrega e da prestação de contas dos valores recebidos, realizada por amostragem, implementada em 2018.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil- Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf. Acesso em: 29 jun.2019.

BRASIL, Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. Regimento Interno. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Regimento-Fonaprace.pdf . Acesso em: 30 jun.2019.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos:** histórias, memórias e múltiplos olhares. 2013. Disponível em: http://www.assistenciaestudantil.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Revista_Fonaprace_25_Anos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

ROMANELLI, O. de. O. **História da Educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UFSM. **Resolução n. 035, 03 de dezembro de 2013**. Institui e regulamenta a concessão do Auxílio à Aquisição de Materiais Pedagógicos a alunos de cursos de graduação com Benefício Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

VELOSO, T.C.M.A.; MACIEL, C.E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, jan/abr. 2015, Natal, v.

51. Disponível em: file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/7178-Texto%20do%20artigo-18372-2-10-20170417.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

Palavras-chave: Políticas públicas; Assistência estudantil; Pnaes, Auxílio material pedagógico

O PROCESSO EDUCATIVO DOS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI, NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA DO MARANHÃO

DIANA BARRETO COSTA - UEMASUL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: FAPEMA/UEMASUL

A lei estadual nº 5.650/1993, criou no Estado do Maranhão, a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNAC). É um órgão do poder executivo vinculado à Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), que tem como uma de suas finalidades garantir o atendimento integral dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas e restritivas de liberdade. Esta investigação busca descrever o processo de escolarização dos Adolescentes nas Unidades de Internação provisória do Maranhão, Semear (CJS) e Canaã (CJC), situadas respectivamente em Imperatriz e São Luís. Ambas as Unidades de Internação Provisória são regidas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, que é "o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa" (SINASE, 2006, p.22). Também são regidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/90, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (ECA, Art. 1º p.07) e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FUNAC. Convém ressaltar que tais dispositivos estão em consonância com os preceitos estabelecidos nas normativas internacionais das quais o Brasil é signatário e na Constituição Federal de 1988. A proposta de internação provisória da FUNAC, objeto deste estudo, tem como finalidade atender adolescentes do sexo masculino entre 12 e 18 anos incompletos, sob medida de internação provisória, cujo prazo máximo legal é de 45 (quarenta e cinco) dias, propiciando informações e orientações relativas à responsabilização de seus atos, sua cidadania, bem como à garantia dos direitos fundamentais. É exatamente com base nesse lapso temporal de quarenta e cinco dias que será investigado se há o cumprimento do que está positivado no ordenamento jurídico específico quanto a essa temática da escolarização de adolescentes em conflito com a lei, em cumprimento ao que está posto no art. 123, parágrafo único, do ECA "Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas".

São muitos os caminhos que levam os adolescentes a chegarem à FUNAC e todo o histórico influencia na sua jornada educacional nas Unidades de Internação no qual o maior desafio é fazer acontecer de forma eficaz e significativa a escolarização dos adolescentes. O objetivo geral desta investigação é o de descrever o processo de escolarização disponibilizado pela FUNAC, do Maranhão, aos adolescentes das Unidades de Internação provisória. Ainda, são objetivos específicos, descrever a trajetória escolar dos internos na FUNAC e descrever a capacidade verbal (baixa/alta/média) dos mesmos.

Metodologia - Quanto à natureza, a abordagem é, primordialmente, qualitativa e quanto aos fins, trata-se de pesquisa descritiva. Foram realizadas pesquisa documental (Projeto político-pedagógico - PPP, regimento interno, dossiês, relatórios e plano de ação), bibliográfica e de campo. Fez-se uso da observação direta intensiva (entrevistas à equipe técnica, família e internos) no CJS e CJC.

Fundamentação teórica - Quando promulgada a lei n° 8069/1990 (ECA), em resposta aos ditames da Doutrina de Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, e com respaldo na normativa internacional, em especial, as chamadas Regras de Beijing, e as Diretrizes de Riad, estabeleceu-se uma nova forma de ver, de compreender e atender o adolescente em conflito com a lei. De acordo com D'Agostini (2011, p.72):

para quando da aplicação do direito infracional e o respeito aos princípios da doutrina da proteção integral, no Estatuto temos a universalização das medidas, sendo que todos os adolescentes estão sujeitos a elas. São estas: a diferenciação da forma de responder do adulto;[...] internação excepcional e por breve período; [...] a proteção e a assistência necessárias, tais como sócia, educacional, profissional, psicológica, médica e física, requerida pela idade, sexo e personalidade, no interesse do desenvolvimento sadio. [...]

Amparado no ECA, foi sancionada a lei nº 12.594, em 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a qual reafirma a diretriz daquele Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Para tanto, esse sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial, na área de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. As Unidades de atendimento que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas deverão orientar-se nos fundamentos e práticas pedagógicas determinadas pelo SINASE. No programa de atendimento é obrigatório, ter um projeto pedagógico que apresente: objetivos, público–alvo, capacidade, fundamentos teórico-metodológicos, ações/atividades, recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação de domínio de toda equipe.

Resultados e Discussões – A Unidade CJS tinha 42 (quarenta e dois) internos, sendo que a capacidade máxima é para 34 (trinta e quatro) adolescentes, sendo 30 (trinta) do sexo masculino e 04 (quatro) do sexo feminino. A superlotação deve-se ao fato de na Unidade haver adolescentes de internação, não apenas da cautelar. Isso prejudica o trabalho dos técnicos e compromete a escolarização. Nas Unidades são adotadas a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também compromete a escolarização a reduzida carga horária destinada aos estudos bem como a distorção idade-série, já que a maioria ainda cursa de 5º/7º ano do ensino fundamental. Quanto ao perfil dos internos, a maioria é de negros ou pardos; são usuários de maconha embora não a considerem como droga; são evadidos ou não foram nem mesmo matriculados; têm baixa capacidade verbal, marcada principalmente pelo uso de gírias. Também no CJC não há um currículo escolar que potencialize o tempo de permanência na internação provisória, apesar de exigido pelo SINASE. Há um agravante no CJC que não foi notado no CJS, já que tanto os alojamentos quanto a escolarização são divididos em cinco alas: A, B, C, D e a Protetiva (onde ficam os que cometem ato infracional grave e por isso ficam isolados dos demais internos para se garantir sua incolumidade). A divisão por alas ocorre por conta da presença de adolescentes faccionados. A rotina pedagógica acontece por meio de rodízio. Mesmo que todas as alas frequentem as aulas de segunda a sexta-feira, a carga horária desse adolescente será de, no máximo, 7 horas-aulas semanais. Notou-se que o processo de escolarização é deficitário também porque os alunos apresentam baixo rendimento. Os professores informaram que além de a maior parte estar há muito tempo fora da sala de aula, o uso de drogas contribui para o retardamento do raciocínio e da memória. O investimento preventivo melhoraria a qualidade de vida dos adolescentes e diminuiria a proporção dos que migram para o crime. São muitas as situações adversas a que as famílias estão expostas: escolas sucateadas, moradia deficitária, desemprego, sistema de saúde precário, tráfico e dependência química. Tudo isso contribui para sua exclusão tanto econômica quanto social. Assim, se o poder público garantisse os direitos básicos assinalados pelo ECA não seria necessário investir

tanto após a prática do ato infracional. Esta visão é compartilhada por grande parte da equipe técnica da Unidade, pois em muitos casos, o trabalho feito durante o período de internação se dilui, quando eles voltam ao bairro de origem, o que culmina na reincidência.

Conclusões – Os parâmetros norteadores da ação e gestão pedagógicas para as entidades e/ou programas de atendimento socioeducativo que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas determinam que se propicie ao adolescente oportunidades de superação de sua situação de exclusão, via ressignificação de valores, bem como o acesso à formação para a participação na vida social. Notou-se a que a carga horária reduzida, contexto familiar desestruturado, a vulnerabilidade social, o envolvimento de muitos adolescentes em facções, tudo isso interfere no processo socioeducativo. Viu-se carência de investimento do estado em políticas públicas preventivas. Esta investigação constatou que as condições em que acontecem o processo de escolarização não favorece à aprendizagem nem possibilitam aos adolescentes a superação da exclusão. Por ser relegada a segundo plano, o estado prioriza a eficácia da reclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, de 13 jul. 1990.

_____. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 que Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. DOU de 19.1.2012 retificado em 20.1.2012

MARANHÃO. Projeto político-pedagógico da FUNAC. São Luís, 2012

MARANHÃO. Regimento Interno. Medida socioeducativa de privação de liberdade. São Luís, 2017.

MARANHÃO. Regimento Interno. Medida socioeducativa de privação de liberdade. Imperatriz, 2017.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; unidades de internação provisória; escolarização; FUNAC; Maranhão.

O QUINQUÊNIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014/2024): AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JULIANA CALABRESI VOSS DUARTE - CECA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo tem por objetivo acompanhar o processo de concretização e desenvolvimento das metas projetadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para o levantamento das informações sobre o processo de efetivação das metas e estratégias do PNE utilizamos a pesquisa bibliográfica. Fizemos uso do documento primário que é a própria Lei 13.005/2014 que estabelece o PNE e também nos valemos de informações disponibilizadas pelo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 que está monitorando o processo de materialização das propostas desta Lei. Neste ano o PNE completa cinco anos de vigência e com ele há muitas metas previstas que já deveriam ter sido concretizadas, mas infelizmente não foram. Assim percebemos algumas fragilidades neste processo de materialização das metas e estratégias dentro dos prazos estabelecidos. Desde a aprovação do PNE o país vem passado por muitas mudanças - inclusive de governo, e é possível constatar que ainda continua um processo de fragmentação e protelação em muitos segmentos da educação caracterizando-se como um problema educacional este processo de adiamento das propostas educacionais. Dedicamos algumas reflexões acerca do Plano Nacional da Educação (PNE) por ser um documento norteador das ações da educação brasileira e por este estar completando cinco anos de aprovação. Assim objetivamos verificar seus avanços durante este período.

PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DO PNE

Passamos a verificar como está o processo de materialização das metas do PNE até a presente data – que marca o quinquênio do plano, a partir de dados oferecidos pelo Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: 2018. Seguiremos com os dados das metas de forma ordenada assim como se apresentam no PNE (2014/2024). Também será possível verificar que o relatório faz menção a indicadores conforme consta nas estratégias das metas do Plano.

A meta 1 que trata da universalização da pré-escola para o ano de 2016, esta não foi alcançada. Entretanto, a partir de análise tendencial do Indicador 1A sugere que a meta poderá ser atingida entre 2018 e 2020.

Para que a meta 2 seja alcançada - meta de conclusão na idade recomendada ser atingida em 2024 - será preciso que esse indicador cresça em média 2,7 p.p. ao ano nos próximos 7 anos.

O atendimento escolar da população de 15 a 17 anos de idade – projetada na meta 3 - apresenta uma trajetória de crescimento no período analisado, chegando a 91,3% em 2017. Porém, a meta de universalização do atendimento dessa população até o ano de 2016 prevista no PNE não foi alcançada.

Em relação a meta 4 de um total de 897.116 (82,5%) crianças e adolescentes com deficiência, em idade escolar, frequentavam a creche ou escola em 2010, quantitativo ainda distante da universalização do acesso à educação básica.

A alfabetização é uma preocupação nacional e ela está indicada na meta 5. Em relação à proficiência em leitura, constata-se, em nível nacional, que cerca de 2/3 dos alunos do 3º ano

do ensino fundamental se concentram nos níveis 2 e 3 da escala nas duas edições da ANA (2014 e 2016), tendo havido ligeira melhora em 2016.

A meta 6 prevê oferecer Educação em Tempo Integral (ETI). Em 2017, os resultados aferidos pelos Indicadores 6A (17,4%) e 6B (28,6%) apontam que as metas ainda estão longe de ser atingidas até 2024.

A melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem consta na meta 7. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil segue uma trajetória crescente de 2007 a 2015, superando as metas fixadas para o período. Em 2015, o Ideb dos anos iniciais foi de 5,5, enquanto a meta fixada para aquele ano era de 5,2. 2. O Ideb dos anos finais do EF no Brasil apresenta uma trajetória crescente no período de 2007 a 2015, sem contudo atingir, desde 2013, as metas fixadas. Em 2015, o Ideb dos anos finais foi de 4,5, abaixo da meta fixada para aquele ano (4,7). A trajetória do Ideb do ensino médio no período de 2007 a 2015 aponta a estagnação desse índice a partir de 2011 (3,7). Em 2013 e 2015, o Ideb ficou abaixo das metas intermediárias fixadas para o Ensino Médio (3,9 e 4,3, respectivamente).

Elevar a escolaridade média da população é o que prevê a meta 8. Em 2016, a média de escolaridade para os jovens de 18 a 29 anos de idade no Brasil era de 10,2 anos. No período observado, ocorreu uma diminuição das desigualdades educacionais entre os grupos prioritários da meta.

Elevar a taxa da alfabetização da população é o que consta na meta 9. Em 2017, a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País (Indicador 9A) foi de 93,0%, estando 0,5 p.p. abaixo da meta estabelecida para o ano de 2015 e 7,0 p.p. abaixo da proposta para 2024. A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (Indicador 9B) seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2015. Em 2016, ela atingiu 16,6%, distante, portanto, 7,4 p.p. da meta estabelecida para 2024 (9,2%).

Em relação a meta 10, o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2017, é de 1,5%, distanciando-se 23,5 p.p. dos 25% de matrículas estabelecidas pela meta 10 para 2024.

A meta 11 objetiva alcançar o número de 5.224.584 matrículas da Educação Profissional de nível médio até 2024. No período de 2010 a 2017, houve uma expansão do número de matrículas de Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio no Brasil (de 1.361.827 em 2010 para 1.791.806 em 2017), perfazendo um crescimento de 31,6% .

Aumentar a porcentagem de estudantes da Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos para 50%, isto é o que objetiva a meta 12. A taxa bruta de matrícula (TBM) na educação superior cresceu 4,8 p.p. entre 2012 e 2016, mas apresentou queda em 2017 (-1,4 p.p.), registrando nesse ano a taxa de 34,6%.

O objetivo da Meta 13 de ampliar o percentual de mestres ou doutores no corpo docente da educação superior nacionalmente para 75% foi atingido desde 2015, chegando em 77,5% em 2016.

A meta 14 prevê aumentar - até 2024 - para 60 mil o número de pessoas tituladas em mestrado e para 25 mil o número de pessoas tituladas em doutorado. No período de 2010 a 2016, o número de títulos de mestrado aumentou e, no ano de 2016, o país encontrava-se na iminência de atingir a meta de 60.000 títulos concedidos por ano. O número de títulos de doutorado também aumentou, mas ainda são necessários cerca de 4.500 títulos adicionais para que seja atingida a meta de 25.000 doutores formados anualmente, considerando os valores de 2016.

A meta 15 que previa criar até 2015 uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação foi cumprida em 2017. Em relação a meta, de até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura

na área de conhecimento em que lecionam, o percentual de docências ministradas por professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentou no período, chegando, em 2016, a 46,6% para educação infantil, 59,0% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais e 60,4% para o ensino médio. Sobre o crescimento, os percentuais de adequação da formação docente observados em 2016 ainda estão distantes da meta de 100% das docências da educação básica em todo o País.

Ter até 2024, a metade dos professores da Educação Básica formados na Pós-graduação é o que objetiva a meta 16. O percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou no período de 2010 a 2017 (de 24,5% para 36,2%). Porém, se for mantido esse ritmo de crescimento, não será possível atingir a meta em 2024.Até 2020 a meta 17 prevê igualar o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Os resultados desse indicador aumentaram no período abordado, passando de 65,2%, em 2012, para 74,8%, em 2017. Para que seja alcançada esta meta, essa relação percentual deve atingir 100% em 2020. Em 2017, dois estados atingiram o percentual almejado: Paraná, com 101,3%, e Mato Grosso do Sul, com 108,4%.

A meta 18 previa até 2016, criar planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino, usando como referência o piso salarial nacional profissional, definido na Constituição. A Pesquisa de Informações Básicas Estaduais (Estadic)/IBGE de 2014 e o levantamento realizado pela Dired/Inep em 2017 indicam que 100% dos estados e o Distrito Federal possuem plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério vigente.

A meta 19 prevê que até o ano de 2016 fosse garantido a gestão democrática da educação. De acordo com Relatório de 2018, 70% das unidades federativas (18 estados e o DF) realizam eleições e estabelecem critérios técnicos de mérito e desempenho na escolha de diretores das escolas estaduais.

A meta 20 prevê que até 2019, ou seja, neste ano, o investimento em educação pública aumente para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) e, em 2024 para, no mínimo, 10% do PIB. O resultado para o Indicador 20A em 2015 foi de 5,0% do PIB. O resultado para o Indicador 20B em 2015 foi de 5,5% do PIB.

CONSIDERAÇÕES

A partir do Relatório nota-se que muitas metas que já deveriam ter sido cumpridas ainda não foram dentro do prazo estabelecido pela Lei 13.0005/2014. Esta realidade acaba nos distanciando do processo de concretização da qualidade da educação que é tão almejada pela sociedade.

REFERÊNCIAS

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018.460 p.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1. Ed. Extra, p. 1. 2014.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2014-2024); metas e estratégias; monitoramento.

O SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: PERCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

KAMILA LIMA DE SANTANA - UNICID

ANGELA MARIA MARTINS - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: o problema

Esta comunicação se insere no campo das políticas públicas e gestão da educação. Integra investigação maior – em andamento – que analisa possíveis usos do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) por Coordenadores Pedagógicos da rede municipal de ensino de São Paulo - implementado desde 2014 a partir do "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo" - que substituiu os tradicionais diários de classe. A escolha do objeto de estudo justifica-se por sua relevância no processo de institucionalização do recurso tecnológico para os registros pedagógicos desenvolvidos em todas as Escolas de Ensino Fundamental (EMEF). Ademais, está diretamente relacionado à complexidade da função e das atribuições de Coordenadores Pedagógicos nas unidades escolares da rede municipal de São Paulo. O estudo original procura responder às seguintes questões: quais são as percepções de Coordenadores Pedagógicos sobre os usos do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP)? Como organizam seu trabalho na Unidade Escolar, orientados pelos dados gerados pelo SGP? Esta comunicação tem como objetivo central apresentar, descrever e analisar a implantação e organização do SGP na rede municipal de São Paulo, com base em suas prescrições normativas, assim como nas percepções dos atores responsáveis por sua implementação; especificamente, aborda os registros elaborados pelos professores e os aspectos do seu acompanhamento pela Coordenação Pedagógica.

Um percurso metodológico

Optou-se pelo uso da observação participante e da entrevista compreensiva, ancorados na etnografia. A primeira etapa, foco desta comunicação, ocorreu em uma atividade de formação continuada com vistas a identificar o perfil do Coordenador Pedagógico na rede municipal e a política de formação que subsidia a sua atuação. A Observação - uma das principais técnicas de coleta em abordagens qualitativas - permite o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (ANDRÉ e LÜDKE, 2018). Assim, a pesquisa se iniciou com a imersão em um curso oferecido por uma das treze Diretorias Regionais de Educação da rede de ensino do município de São Paulo, para a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos. Em oito encontros (somando 32 horas de observação participante), entre os meses de maio e novembro de 2018, estabeleceu-se um contato direto, assim como a construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e coordenadores pedagógicos. Para a validação de dados é imprescindível que a observação ocorra de maneira controlada e sistemática, assim, os registros das observações foram organizados em um diário de campo composto por dados descritivos e reflexivos. Angrosino (2009) sugere etapas (sem sequência rígida) para o processo de análise de dados colhidos durante a observação participante: a) gerenciamento de dados; b) leitura

panorâmica e c) esclarecimento das categorias utilizadas. Essas etapas foram utilizadas nesta pesquisa.

Fundamentação

Inserir as escolas em uma cultura digital por meio de diferentes formas de registro para a sistematização e análise de dados pertinentes para o planejamento, o acompanhamento e avaliação do processo educativo, são contribuições esperadas na implementação do SGP. Segundo a Portaria n°1224/14, cabe aos Coordenadores Pedagógicos a orientação aos professores para a melhor utilização do SGP; o acompanhamento das informações registradas; o registro, quando disponível ao seu perfil, assim como o zelo pelo cumprimento dos prazos para as inserções das informações no sistema.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), o Coordenador Pedagógico é um ator fundamental na escola, pois tem a função de articular, formar e transformar. A articulação refere-se à habilidade de orquestrar o coletivo da escola alinhada às especificidades dos contextos e processos. A formação consiste, sobretudo, no acompanhamento dos professores e aprofundamento dos conhecimentos da área pedagógica e de conhecimentos específicos, em consonância com os objetivos presentes no Projeto Político Pedagógico. A transformação relaciona-se ao compromisso com a melhoria da qualidade da educação escolar por meio de ações reflexivas e questionadoras da realidade, tendo em vistas mudanças/transformações.

Tardif e Raymond (2000) consideram várias fontes para a consolidação do saber profissional, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, somados às dimensões temporais ao longo da carreira. Para melhor elucidar tal abordagem estudam dois conceitos: trajetória pré-profissional e trajetória profissional. No caso dos Coordenadores Pedagógicos do município de São Paulo a trajetória pré-profissional é fruto da própria vida escolar e da carreira docente, antes de acessar a Coordenação Pedagógica; na trajetória profissional os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, desenvolvidos no âmbito da carreira no magistério municipal, configurando uma construção gradual de sua identidade como Coordenadores Pedagógicos.

Resultados

Emergiram seis dimensões temáticas a partir da análise dos dados presentes nos relatos dos coordenadores pedagógicos durante a observação participante: a) O que é ser coordenador pedagógico; b) Intensificação do trabalho no exercício da função; c) Formação e experiências emergentes das práticas profissionais; d) Aprendizagem entre pares; e) Coordenação pedagógica compartilhada; f) Usos do SGP e sua incidência na atuação do CP. Os profissionais se definiram como formadores e articuladores, porém, há poucas falas que revelam uma atuação transformadora. Nos registros do diário de campo há relatos frequentes sobre o excesso de atribuições e atividades desviantes de suas funções na rotina do cotidiano escolar. Relatam inúmeras demandas e ainda citam tarefas que seriam obrigações de outros, mas que acabam "sobrando" para eles quando o quadro de profissionais está incompleto. Na formação é proposta a elaboração de um Plano de Trabalho para nortear sua rotina de trabalho, contudo, a sobrecarrega de trabalho não é resolvida com a elaboração do plano. Os Coordenadores com maior tempo de serviço apontam a prática profissional como elemento formador, pois se sentem mais preparados e capazes no enfrentamento de desafios diários; no entanto, há um silenciamento no que tange ao conteúdo das formações iniciais e continuadas. Algumas falas revelam, de forma subjacente, ausência de formações específicas para sua atuação, o que dificulta domínio de conhecimento para o exercício da função. A equipe central da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo promoveu vários momentos para a troca de experiências, construção de instrumentos e análise de documentos de maneira dialógica; porém, os relatos identificados nas observações de campo indicaram que os momentos para a realização de

atividades coletivas eram ocupados, em sua maioria, por desabafos, comprometendo os objetivos do processo formativo.

Considerações

Há falas interessantes registradas no diário de campo que expressam a ideia da atuação da Coordenação Pedagógica de maneira compartilhada, sobretudo quando ocorre um deslocamento do profissional responsável por muitas demandas, para o compartilhamento de responsabilidades, em que todos contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Percebe-se tal concepção e posicionamento quando são socializadas práticas em que os professores atuam como protagonistas nas formações em suas escolas, quando as famílias e os estudantes são consideradas no processo.

Alguns (as) profissionais chegaram a declarar de forma recorrente, que o Sistema "é um lixo", desabafo relacionado ao desgaste gerado por sua instabilidade; em contrapartida, há falas em que coordenadores (as) reconheceram a ferramenta tecnológica como otimizadora do acompanhamento e intervenções pedagógicas, configurando um campo de tensão e de contradições entre os pares. Porém, as falas dos profissionais da equipe central da SME revelaram uma preocupação gerencialista, em que o preenchimento de dados e o cumprimento de prazos foram enfatizados, em detrimento das possibilidades de acompanhamento pedagógico. Em síntese, a formação continuada ofertada se fundamenta em documentos oficias no que se refere aos objetivos e estratégias formativas, assim como em estudos recentes que analisam funções e atribuições da Coordenação Pedagógica; contudo, apresenta desafios principalmente quanto à frequência, pois a rotatividade dos profissionais designados (chegando a 70% na região), influencia significativamente a qualidade da formação continuada.

Referências

ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf Acesso em 14 jun. 2019.

SÃO PAULO (Município). **Portaria 1.224, de 10 de fevereiro de 2014.** Institui o Sistema de Gestão Pedagógica – SGP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em:http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Documentos/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%201224.pdf. Acesso em 05 jun. 2019.

Palavras-chave: políticas educação; coordenador pedagógico; sistema de gestão pedagógica.

O TERRITÓRIO DA SERRA CATARINENSE: UMA ANÁLISE DE SUA QUESTÃO SOCIAL

ELIANE CORREA COSTA - UNIPLAC

GERALDO AUGUSTO LOCKS - UNIPLAC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O **tema** deste resumo é o Território da Serra Catarinense uma análise de sua questão social, cujo **problema** de investigação é: como se tem constituído a questão social neste território? O **objetivo geral** é compreender a questão social em sua origem e desenvolvimento neste território e os **objetivos específicos**: a) identificar alguns elementos do modo de produção estabelecido historicamente na região; b) trazer autores que trataram da temática em questão e; c) caracterizar a questão social na atualidade.

Introdução

A relevância deste trabalho está relacionada com nossa condição de educadores sociais, inserção em instituições de ensino superior, e de constituir parte da descrição do contexto onde se situa o objeto de dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Investigamos o IFSC-Lages uma análise do Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social, uma política pública nacional de assistência estudantil.

Metodologia

A abordagem é qualitativa e bibliográfica em razão dela desenvolver-se a partir de material já elaborado, cuja principal vantagem é o fato de permitir ao investigador a análise de uma série de fenômenos muito mais ampla (GIL, 2008). A pesquisa qualitativa sob abordagem histórico-dialética parte da descrição da realidade e busca captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, procurando desvendar sua origem, relações e mudanças. Desse modo, "os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto" (TRIVINÕS, 2013, p. 129). Assim, o método dialético, vinculado ao plano histórico e real, estabelece uma trama de contradições e conflitos buscando o desenvolvimento e transformação dos fatos (FRIGOTTO, 2010).

A questão social

Partimos de uma definição:

> a questão social é apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1998, p.27).

Assim, a questão social - oriunda da contradição capital x trabalho - são as expressões em que se deram a formação, o desenvolvimento e a entrada da classe operária no cenário político da sociedade, buscando reconhecimento como classe pelo Estado e pelo empresariado; são as contradições entre a classe operária e burguesa, onde o proletariado luta por intervenções que ultrapassam a caridade e a repressão (IAMAMOTO E CARVALHO 2014). Dessa forma, a questão social deve ser entendida em sua dupla dimensão: de um lado a exploração do trabalho pelo capital, a expressão das desigualdades e contradições sociais, e de outro, as lutas dos trabalhadores como forma de pressão social e reivindicação de direitos.

A Serra Catarinense e o engendramento da questão social

O território da Serra Catarinense é constituído por dezoito municípios que atualmente compõem a Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES). Lages é a cidade pólo regional fundada no século XVIII, com aproximadamente 156.000 habitantes. A questão social nesse território é advinda do modo de produção capitalista quando em 1766 inicia tardiamente o processo de colonização da região pelos paulistas de origem portuguesa (COSTA, 1982). A ocupação e atividade econômica orientaram-se pela estruturação latifundiária da terra. Grandes fazendas de criação de gado em regime extensivo de produção. Tendo por base a posse da terra, em torno dos fazendeiros que se apossam da terra (por concessão do instituto jurídico português das sesmarias e antes da Lei de Terras de 1850), emergem os trabalhadores sem propriedade, capatazes, peões e aqueles que tiveram acesso a pequenas propriedades de terra. Trata-se de um longo período de 1766 a 1940 no qual se pode evidenciar a formação social e o desenvolvimento socioeconômico, conforme Locks (2016) ao analisar a grande fazenda de criação de gado na perspectiva bourdiana compreendida como um "campo de representações", muito mais que um espaço físico-geográfico, um "espaço social", um "espaço de relações sociais", onde ocorrem "lutas simbólicas desenvolvidas nos diferentes campos e nas quais está em jogo a própria representação do mundo social e, sobretudo, a hierarquia no seio de cada um dos campos e entre os diferentes campos" (BOURDIEU, 1989, p. 133). Nesse cenário engendraram-se relações sociais, econômicas, políticas, valores, formas de poder, relações de trabalho, configurando elementos da(s) identidade(s) culturais da população serrana. Decorre deste modo de produção a sociedade de classe, o sistema do patriarcado combinado com a desigualdade social. Convém destacar as formas de poder do mandonismo local, coronelismo, poder público e privado cimentado por relações assistencialistas e de compadrio. Identificamos neste modelo societário a origem e o desenvolvimento da questão social tendo como marco gerador o acesso aos meios de produção, a terra e o desenvolvimento da atividade bovina em regime de extensão. É com o declínio da pecuária no bojo de um projeto de país urbano-industrial na era Vargas, 1930 a 1945, que se reinventa o modo de produção materializado na exploração da madeira. Lages atinge seu apogeu econômico, contudo foi um curto tempo, de 1940 a 1970. A Serra é rica e oferece abundantes florestas do tipo Araucária angustifolia. Tal atividade passa a integrar a região à economia nacional cumprindo uma importante função na divisão interregional do trabalho em âmbito de país. O crescimento econômico regional foi desigual. Com o fim das reservas florestais, sobreveio o fechamento das serrarias, tendo o êxodo rural como consequência estrutural. Sem perspectivas esta população buscou trabalho e melhores condições de vida em Lages, em cidades litorâneas do Estado ou na Serra Gaúcha. Peixer (2002) ao analisar a cidade de Lages e seus tempos, denomina-a na década de 1970 de "cidade dos espoliados". Lages, sem condições de receber os migrantes do território constitui-se a periferia urbana empobrecida. Intensificou-se a questão social.

Resultados

Dados atuais do cenário de desigualdade social tende a continuar. Indicadores sociais e econômicos demonstram que na região:

> seu rendimento domiciliar per capita é 25% inferior à média estadual e possui, relativamente, número elevado de pessoas em situação de pobreza, mais de 49 mil pessoas, representando 9,5% do total do estado, muito acima de sua participação na população. Por essas razões, o Planalto Serrano configura-se como uma das macrorregiões de maior debilidade econômico-social. (PLANO SC 2030 (2018, p. 140).

O crescimento do emprego entre 2006-2016 foi de apenas 22,7%, contra uma variação média decenal de 35,6%, registrada no estado. Indicadores sociais na área de saúde apontam uma média superior à média do estado para mortalidade infantil, mortes por HIV, por acidentes de

transportes e por homicídios. Na área da educação as notas obtidas são bastante inferiores à média estadual, refletindo na qualidade da educação básica. Para a análise do real Marx e Engels propuseram a teoria do materialismo histórico e dialético segundo a qual "o processo de vida social, política, e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, sua construção, suas instituições, regras, ideias e valores" (REGO, 1997, p. 97). É nesse contexto de contradições sociais, econômicas e políticas que se engendrou a questão social do território da Serra Catarinense. Ela é visível nas faces do empobrecimento da população, baixo desempenho escolar, altos índices de desemprego e violência doméstica, etc. Estas expressões são resultados de um processo histórico do modo de produção capitalista materializado em uma sociedade de classe que se reproduz nas instituições, relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARVALHO, R.; IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, 41 ed., Cortez, 2014.

COSTA, Licurgo. **O Continente das Lagens: sua história e influência no Sertão da Terra Firme**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura. v. 3, 1982b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional.. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOVERNO de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina 2030**. Florianópolis, 2018. Disponível em: http://www.spg.sc.gov.br/acoes/45-plano-catarinense-de-desenvolvimento Acesso em: 15 abr.2019.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo, Cortez, 1998.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da Serra Catarinense**. In: YAMAGUCHY, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Terezinha Borges. Visão Contemporânea e Sustentável da Serra Catarinense. Lages, Ed. Uniplac, 2016.

MUNARIN, Antônio. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages.** Florianópolis. Dissertação de Mestrado. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1990. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75659. Acesso em 30 jun.2019.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos**: o processo de constituição do espaço urbano em Lages. Santa Catarina: Ed.UNIPLAC, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4 ed. Petrópolis:Vozes, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

Palavras-chave: Serra Catarinense; questão social; modos de produção; desigualdade social.

ORIGEM E FUNCIONAMENTO DO SALÁRIO EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-2018)

VIVIANA PATRICIA KOZLOWSKI LUCYK - PREF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ORIGEM E FUNCIONAMENTO DO SALÁRIO EDUCAÇÃO NO BRASIL (1964-2018)
INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute como surgiu o salário-educação ainda na ditadura militar e consequentemente as suas alterações até o dado momento, versando assim sobre as políticas educacionais no âmbito do financiamento da educação básica no Brasil.

A problemática da discussão está relacionada ao contexto em que o salário-educação foi instituído e como ele se manteve dentro das políticas públicas, com as mudanças estruturais e econômicas que o Brasil passou. O objetivo do trabalho é explicar e compreender o que o foi o salário-educação e como foi implantado no ano de 1964 e quais foram as mudanças destinadas a este recurso público atualmente. A metodologia empregada baseia-se em duas categorias do materialismo histórico-dialético, sendo a historicidade e a contradição.

O salário-educação como política pública

A análise da política educacional requer um conhecimento acerca do Estado, seus interesses e objetivos, sem os quais não é possível uma compreensão adequada sobre o tema. Sendo assim, compreender e explicar em qual contexto se deu a implementação do salário-educação é primordial para amparar as reflexões sobre o problema em questão.

Germano (1990) afirma que a política educacional pós 1964 "contribuiu para a exclusão social das classes populares e favoreceu o topo da pirâmide social (GERMANO, 1990, p. 24)", pois o conjunto de medidas estabelecidas pela sociedade política davam prioridade a um ensino que promovesse a manutenção e reprodução da força de trabalho, a regulação dos requisitos educacionais e a inculcação da ideologia dominante.

Ou seja, a política educacional estava baseada na ideia de intervenção do Estado com o objetivo de assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação do capital e também diminuir os focos de tensão e de conflitos na busca da obtenção da hegemonia (GERMANO, 1990).

Nesse contexto o salário-educação foi instituído pela Lei nº 4.440, de 1964, em meio a um cenário de repressão, retirada da liberdade e pela falta de democracia, pois como sabe-se a ditadura é uma forma de governo ou regime político oposto à democracia.

Germano (1990, p.13), explica que durante a ditadura no Brasil "o poder político era super concentrado ao nível estatal e quem manipulava o poder era um pequeno grupo de pessoas, civis e militares, que possuíam funções estratégicas de autoridade e tomavam decisões sem consultar a maioria". Dessa forma, era considerado um governo detentor do poder absoluto e arbitrário.

Melchior (1987) destaca que em meio a este cenário político repressor e desigual o financiamento da educação teve que sobreviver, buscando legitimidade em um espaço que era responsabilidade dos políticos. O mesmo autor também explica que o salário-educação foi instituído com o objetivo de combater o analfabetismo no Brasil e "suplementar os recursos

públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário comum" (Brasil/Lei 4.440,1964, art. 1).

Apesar da Lei 4.440 traçar o rumo de como devem ser aplicados os recursos do salário-educação, nem todos os Estados seguiam essa regra à risca, como relata Melchior (1987, p. 9), citando o exemplo do Estado de São Paulo, que ao invés de direcionar seu investimento para expandir a rede pública e aumentar o número de vagas para a população, aplicou mais de um bilhão para pagar despesas com luz, água e telefone. Desvirtuando dessa maneira a aplicação do salário-educação.

O decreto n°. 55.551, de 12/01/65, que regulamentou a Lei n° 4.440, previa uma alíquota de 2%, que logo após sua aprovação, foi revista pelo Ministério do Trabalho, pois através de novas pesquisas identificou uma oscilação entre 0,72% a 2% nas folhas de contribuições das empresas. Com base nesses percentuais, foi recalculada a alíquota, ficando estabelecido 1,4%. A forma de distribuição dos recursos era fixada em 50% para a União e 50% para o Estado arrecadador e 0,5% era cobrado pela previdência, a título de taxa administrativa.

A Constituição de 1967 amplia a faixa etária obrigatória do ensino primário para mais 4 anos, abrangendo dessa forma crianças de 7 a 14 anos. Fato que despertou a necessidade de atualizar a alíquota do salário-educação. O que aconteceu apenas em 1975, por meio do Decreto nº 1.422, que aumentou a alíquota de 1,4% para 2,5% e também causou modificações na forma de distribuição dos recursos, ficando estabelecido da seguinte maneira: "2/3 (dois terços) em favor do dos programas de ensino de 1º Grau, regular e supletivo, no respectivo Estado, Território ou Distrito Federal; e 1/3 (um terço) em favor do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação". (Brasil/Decreto, 1.422, 1975, art. 2º). A arrecadação permanece a cargo da Previdência, porém, amplia-se a taxa administrativa para 1%.

Sobre a arrecadação, Melchior (1987, p. 16) destaca que: "o INPS deu seu golpezinho na Educação, elevando a sua participação na arrecadação do salário-educação de 0,5% para 1%". Conforme Melchior menciona (1987, p.19), há uma questão relacionada ao salário-educação que provoca controvérsias: "diz respeito à natureza da existência do tributo e, em consequência, onde ele deverá ou poderá ser melhor aplicado – na rede escolar pública e/ou na rede privada". Pois num primeiro momento o salário-educação direciona a obrigatoriedade constitucional às empresas privadas. Em seguida, com a alteração do conceito de empresa, a obrigatoriedade de recolhimento do salário-educação se estende às esferas públicas que possuem empregados contratados em regime da CLT.

Atualmente, o salário-educação é uma taxa utilizada para financiar as políticas públicas referentes a educação básica. Seu cálculo é feito "com base na alíquota de 2,5% (dois e meio por cento) sobre o total de remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados" (Brasil/Lei 9.424,1996, art. 15).

Dessa forma, o sistema de arrecadação fica a cargo do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), que, do montante arrecadado deduz-se 1%, que é empregado como taxa administrativa e repassa os recursos para Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[1] (FNDE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Amaral (2012) distingue duas vertentes ao tratar das políticas públicas e aplicação desses recursos: a vertente social e a vertente econômica. Considera que os recursos públicos são de origem social ao "se dirigem para o financiamento de programas relacionados à educação, saúde, saneamento, habitação, assistência social, salário-desemprego, etc.".

Já se enquadram na vertente econômica aqueles recursos que quando "se dirigem para subsídios à agricultura e à instalação de fábricas, juros subsidiados em empréstimos com grande tempo

de carência, recursos para o salvamento de bancos, renúncia fiscal etc.” (AMARAL, 2012, p. 24).

Sob está perspectiva o salário-educação pode ser definido como uma política pública de cunho social, que teve origem na ditadura militar com o objetivo de diminuir o analfabetismo e se manteve ao longo da história destinado a educação básica, sempre mesclado a um ambiente controverso no que se refere ao a aplicação de tal recurso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília – DF: Liber Livro, 2012.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 maio 2018.

_____. **Decreto nº 55.551de 12 de janeiro de 1965**. Regulamento a Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institui o Salário-Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-55551-12-janeiro-1965-395895-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 88.374 de 7 de junho de 1983.** Altera dispositivos do Decreto nº 87.043, de 22 de março de 1982, que regulamenta o Decreto-Lei nº 1422, de 23 de outubro de 1975, o qual dispõe sobre o cumprimento do art. 178, caput, da Constituição por empresas e empregadores de toda natureza, e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88374-7-junho-1983-438124-norma-pe.html. Acesso em: 7 jun. 2018.

_____. **Decreto nº** 91.781, de 15 de outubro de 1985**.** Acrescenta parágrafos ao artigo 7º do Decreto n° 87.043, de 22 de março de 1982, que dispõe sobre a aplicação dos recursos do Salário - Educação. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91781-15-outubro-1985-441847-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 jun. 2017
dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4440.htm . Acesso em: 20 jun. 2017.

_____ **Lei nº 11.949, 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

MELCHIOR, J. C. de A. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Feusp, 1981 (Estudos e documentos, v.17).

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

[1] O FNDE é uma autarquia federal, criada em 1968, e vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Possui um importante papel, a distribuição e o gerenciamento dos recursos do salário-educação.

Palavras-chave: Financiamento, Política educacional, Salário-educação.

PERFIL DAS EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE GASPAR - SC

CAROLINE REIS VIEIRA SANTOS RAUTA - IFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

A cidade de Gaspar se localiza no Vale do Itajaí e tem 66.213 habitantes (IBGE, 2017), dentre os quais 16.592 frequentavam, de acordo com o último levantamento, creches ou escolas. Para atender a população em início de idade escolar, o município dispõe de 16 CDIs e 4 creches domiciliares (GASPAR... , 2019, item não paginado), distribuídas ao longo dos 386,776 m² do município. Tendo em vista a amplitude territorial do município, as creches se encontram dispersas em seu território e atendem principalmente comunidades específicas de cada bairro. Apesar do grande número de pessoas atendidas pelas escolas estabelecidas no município, não há dados que revelem o perfil dos profissionais que atuam nesses espaços.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é traçar um perfil das professoras titulares e auxiliares da educação infantil e das diretoras de Centros de Desenvolvimento Infantil (CDIs) do município de Gaspar, SC. Os objetivos específicos são identificar: (i) o nível de escolaridade dessas profissionais; (ii) quais são seus anseios profissionais no que diz respeito à continuação de sua formação; (iii) quais são as maiores dificuldades que enfrentam em sua prática docente, inclusive em relação ao seu vínculo empregatício com o munícipio; e (iv) quais seriam suas expectativas no que diz respeito a condições de trabalho ideal. Tendo em vista a necessidade de um recorte de pesquisa, optou-se por se trabalhar por amostragem e deixaram-se as creches domiciliares para estudos futuros.

Ao se desenvolver uma pesquisa desse cunho, busca-se identificar quais as reais demandas desse tipo de profissional e tornar visível a necessidade de políticas públicas de incentivo à qualificação significativa dos profissionais da educação. Além disso, a partir do delineamento do perfil dessas profissionais será mais fácil tentar alinhar a oferta do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Pesquisa e Prática Pedagógica pelo câmpus Gaspar do Instituto Federal de Santa Catarina com as necessidades reais do público atendido.

2. Método

Para coletar os dados e traçar o perfil dos profissionais da educação de Gaspar visitou-se cada um dos onze CDIs que aceitaram participar do estudo para entrega de um questionário composto por 32 perguntas e subdividido em 5 categorias, sendo elas: A) Dados pessoais do respondente; B) Itinerário formativo; C) Atuação profissional; D) Anseios de formação; e E) Formação oferecida pelo IFSC.

Posteriormente, em um prazo que variou de um a dois meses e adequou-se às necessidades e disponibilidade de cada CDI, passou-se pessoalmente recolhendo os questionários distribuídos. Foram 277 questionários impressos – de acordo com os números de profissionais que atuam diretamente em sala de aula com os alunos passados pelas diretoras – entre as 11 instituições, porém apenas 112 foram entregues, total ou parcialmente preenchidos.

Recolhidos os questionários, os dados foram lançados em uma planilha e foram gerados gráficos e tabelas dinâmicas para facilitar a visualização dos resultados, que serão apresentados na seção a seguir.

3. Análise de dados

Os dados revelaram que as profissionais que atuam na educação infantil são em sua esmagadora maioria composta por mulheres (98%) – o que é de se esperar, já que até o século XVIII acreditava-se que era função das mulheres se ocupar da educação das crianças (SANTANA, 2012) – com idade entre 18 e 50 anos, com experiências profissionais que variam entre 1 a mais de 20 anos. Esses dados mostram a coerência entre a faixa etária das respondentes e o tempo de atuação declarado.

A maioria das respondentes trabalham na área até 5 anos e cerca de 35,7% já têm, além de graduação na área, especialização. Somente 9,9% declararam não ter ensino superior e 25,9% têm graduação incompleta ou em andamento. Entre as profissionais que não deram continuação à formação, 29% declararam que não o fizeram por falta de oferta pública e gratuita; 28% por falta de recurso financeira; 21% por falta de tempo; e outros 9% deram outras respostas.

Entre as respondentes que demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos, cerca de 32% declararam ter interesse em fazer especialização; cerca de 26% declararam ter interesse em fazer cursos de curta duração, 17,% declararam ter interesse em mestrado; 2,7% declararam ter interesse no doutorado; o restante das respondentes deram outras respostas. Esses resultados são coerentes com o grande número de profissionais que já possui graduação, indicando o interesse de verticalizar seus estudos na área, e acredita-se que a especialização, em relação aos de graduação stricto sensu (mestrado, com duração de 2 anos, e doutorado, com duração de 4 anos e com o pré-requisito de se ter concluído um mestrado na maior parte[1] dos casos) foi a mais indicada por ser um curso mais curto. Outro curso bastante indicado foram os de curta duração. Isso pode ter relação com o fato de as participantes da pesquisa terem indicado como um dos fatores que as levou a ainda não ter dado continuidade aos estudos formais a falta de tempo. O interesse por outra graduação ou por fazer uma graduação pode refletir a realidade de auxiliares de sala que estão em busca de progredirem salarialmente na carreira e atuarem como professoras titulares das turmas.

As três áreas, dentre 30 subáreas dentro da área de Educação de acordo com subdivisão apresentada pela Comissão de Pessoal de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), que mais suscitaram o interesse das respondentes foram Psicologia Educacional, Educação Especial e Educação Pré-escolar. Esse anseio por maior conhecimento na área de psicologia educacional pode ser um indício da necessidade que essas profissionais sentem de ter em suas instituições uma equipe pedagógica com psicólogos – já que encontrar esse profissional em instituições de ensino não é comum. Já o interesse por cursos na Educação Especial pode indicar interesse por um maior preparo para lidar com os alunos com necessidades especiais, já que a lei da inclusão (Lei nº 13.146) entrou em vigor em 06 de julho de 2015, mas os cursos de pedagogia e licenciatura em geral nem sempre ofertam em suas grades uma carga horária de disciplinas que consigam dar um suporte para os futuros profissionais. Por fim, o interesse por cursos na área de Educação Pré-escolar pode ser o indício de que as professoras e auxiliares buscam um conhecimento mais aprofundado em relação à faixa etária dos alunos com os quais trabalham, já que o curso de pedagogia apresenta uma grade mais ampla[2] que abrande várias níveis e aspectos da Educação.

4. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo traçar o perfil das profissionais que atuam diretamente na educação infantil nos CDIs municipais de Gaspar. Com os questionários recolhidos foi possível esboçar um perfil inicial das profissionais atuantes.

Ficou claro com este estudo a demanda por ofertas gratuitas, públicas e de qualidade na região. Essa demanda começou a ser atendida com a Especialização em Pesquisa e Prática Pedagógica, mas ainda há necessidade de mais vagas em outros cursos, como aqueles nas áreas de interesse indicadas pelas respondentes demonstrou. Acredita-se que essas áreas refletem os desafios que

essas profissionais enfrentam na sua prática docente perante a pouca carga horária destinada em cursos de Pedagogia em relação aos alunos atendidos.

Entende-se também das limitações desse tipo de estudo, tendo em vista que as informações obtidas foram coletadas com só parte do corpo docente de cada uma das instituições que aceitaram participar do estudo. Além disso, os dados fornecidos podem não ser exatos – como, por exemplo, o número de instituições em que o indivíduo trabalhou, ou o tempo de atuação profissional – porque contam exclusivamente com a fidedignidade da declaração das participantes. Pode-se somar a isso também as possíveis falhas na elaboração do questionário, mesmo que se tenha feito versões piloto para tentar minimizar problemas, o qual pode ter gerado interpretações equivocadas e a própria dificuldade de compreender algum pergunta mais específica com a qual a respondente não tem familiaridade.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 set. 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Cidades**: Gaspar, panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/gaspar/panorama. Acesso em: 03 de jul. 2019.

GASPAR. PREFEITURA MUNICIPAL. **Unidades de ensino**. 2019. Disponível em: https://www.gaspar.sc.gov.br/cms/diretorio/index/codMapaItem/23139. Acesso em: 03 jul. 2019.

SANTANA, Djanira Ribeiro. A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora? In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**, 2012, João Pessoa. Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3200-3219. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.16.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

[1]Embora o número seja reduzido, há indivíduos que não fazem mestrado, vão direto para o doutorado se a banca de qualificação do trabalho indicar que a proposta de pesquisa têm ineditismo e fôlego o suficiente para uma tese.

[2]O curso de Pedagogia da Uniasselvi, por exemplo, que foi um dos mais citados pelas respondentes como instituição de formação, têm em sua grade disciplinas de cunho introdutório – como é comum na graduação – relacionadas à especificidade da educação infantil (UNIASSELVI, 2017).

Palavras-chave: Educação infantil; Itinerário formativo; Oferta de formação continuada; Perfil docente

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA VISÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRICIA MACEDO HIORES - UFSM

ELISIANE MACHADO LUNARDI - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PESQUISA ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA VISÃO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi construir o estado do conhecimento das produções científicas a partir dos descritores Gestão democrática e Educação Infantil, possibilitando uma visão acerca dos estudos sobre o referido tema.

METODOLOGIA

Para construção deste estudo usou-se a pesquisa do estado de conhecimento, de cunho bibliográfico, numa abordagem qualitativa.

Buscou-se por artigos e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na ANPED Nacional, na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)* e na CAPES. Foram usados os descritores: Gestão democrática e Educação Infantil.

Os critérios utilizados para a realização da busca consistiram da seguinte forma: delimitou-se o período de tempo entre os anos 2013 a 2018 em todas as bases utilizadas. Ainda na BDTD, usou-se o filtro: dissertações na área da Educação, pesquisa em os todos os campos. Na ANPED Nacional, publicações feitas pelo GT 7, busca em todos os títulos dos trabalhos, na CAPES, usou-se o filtro: artigos, área da Educação, pesquisa no assunto, idioma português, e na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação utilizou –se somente a limitação dos anos e as palavras chave nos títulos dos trabalhos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazendo uma análise quantitativa foram encontradas e categorizadas com relação à temática de pesquisa 14 artigos (RBPAE, ANPED e CAPES) e 6 dissertações (BDTD). Em 2015 foi o ano de maior publicação, concentraram-se nove dessas, este pode estar atrelado ao segundo ano de execução do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, que entre suas 20 metas, traz na Meta 1, a universalização do atendimento a educação infantil.

Durante a pesquisa nas bases de dados, foi possível observar uma considerável produção quando usado os descritores gestão democrática e Educação Infantil separadamente, no entanto quando relacionados entre si essa se restringiu a um número inferior de trabalhos. Os estudos sobre a gestão democrática na Educação Infantil são escassos, percebe-se que nessa temática existem mais publicações sobre as instituições de Ensino Fundamental. Esses dados demonstram que embora a Educação Infantil venha tendo uma valoração no campo educacional, como primeira etapa da Educação básica, os estudos sobre a gestão nessas instituições ainda são insuficientes.

Numa busca criteriosa sobre os trabalhos encontrados, optou-se por dialogar com oito desses: Silveira e Araújo (2015), Galdino e Côco (2018), Alves (2016), Ferreira e Corrêa (2013), Fernandes e Campos (2015), Correa (2015), Franzoni (2015), Borges (2016).

Fazendo uma análise qualitativa apontam importantes considerações a respeito da articulação da gestão democrática na Educação infantil: Afirmam os avanços na gestão educacional, que reconhece a escola um espaço legítimo de ações educativas atribuindo à gestão escolar autonomia; A gestão democrática é vista como ponto de fortalecimento das instituições de Educação infantil e atribui qualidade a este atendimento; Tal gestão se constitui como complexa, pois sua efetivação articula múltiplas dimensões, impõe a criação de órgãos colegiados na participação das decisões, tanto na elaboração, execução, e avaliação do Projeto Político Pedagógico, quanto no gerenciamento dos recursos financeiros; Os projetos construídos no coletivo devem elaborar um currículo que desenvolva as habilidades das crianças e garanta o seu direito à infância; Enfatizam que nas discussões nacionais e internacionais a gestão é uma das principais dimensões da qualidade na Educação Infantil e que o sucesso escolar passa por uma modernização na gestão; de forma geral apontam o lugar secundário da gestão democrática da Educação Infantil e embora as importantes discussões, a produção acadêmica sobre gestão na Educação Infantil é incipiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu uma análise a partir do estado do conhecimento, sobre importantes discussões sobre a gestão Democrática no âmbito da Educação Infantil. Em síntese os trabalhos selecionados contemplam a importância desta nas escolas de Educação Infantil, apontam a participação da família e a forma de gestão como pontos que resultam na qualidade nesse atendimento. Destacam a importância de uma gestão compartilhada, com comunidade escolar, mas esta deve ser efetivada onde os pares possam ter participação decisória dentro das organizações escolares.

Ainda foi possível perceber, que embora tenham- se encontrado produções que trazem importantes discussões, existem poucos estudos sobre a Gestão Democrática na Educação Infantil, visto que os próprios autores dos trabalhos estudados também apontam esse dado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, N. N. de L. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V. 32, n.1, p. 267 – 285. Jan./abr., 2016. Disponível em: https://www.anpae.org.br/.

APARECIDA, T.SILVEIRA, T.M. ARAÚJO, C.S. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** -V. 31, n. 3, p. 697/717. Set./dez, 2015. Disponível em https://www.anpae.org.br.

BORGES, R. **(Desa)fios da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras.** 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ .

CORREA, B. A gestão da Educação Infantil em 12 Municípios Paulistas e algumas relações com sua Qualidade. 2015. **In: 38ª Reunião Nacional da ANPED.** São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em http://www.anped.org.br/ Acesso em: 17/11/18.

FERNANDES. F. S. CAMPOS. M. M. Gestão da Educação infantil: um balanço de literatura. 2015. **Educação em Revista**. V.31, n.01, p.139-167, Janeiro-Março 2015. Belo Horizonte, 2015. Disponível em http://www.periodicos.capes.gov.br/

FERREIRA. J. C. CORRÊA. S. de S. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. **Zero-a-Seis**. V. 15, n. 27, 2013. Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em http://www.periodicos.capes.gov.br/

FRANZONI. J. R. A. **Gestão democrática e práticas participativas na Educação infantil: um estudo de caso numa creche, pública municipal.** 2015. 176 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em http://bdtd.ibict.br/

GALDINO, L. CÔCO, V. O trabalho dos gestores nas instituições de Educação Infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**- V. 34, n.1, p. 289 -309. Jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.anpae.org.br/

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação infantil. Estado do conhecimento.

PIBID E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANDRIELE DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM

CRISTINE DA SILVA VIEIRA - UFSM

PATRÍCIA DOS SANTOS ZWETSCH - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo vincula-se ao grupo de pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como temática o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com ênfase nos impactos no processo de formação inicial de professores. Destaca-se como problemática a seguinte questão: Quais foram os principais impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no desenrolar do processo de formação inicial de professores, considerando as vivências e experiências enquanto bolsistas deste programa? O PIBID apresenta relevância para o processo formativo dos futuros professores, pois é possível vivenciar o contexto escolar, conhecendo assim a realidade dos estudantes e a organização da escola, percebendo que neste espaço existem movimentos, sentimentos e desejos.

O objetivo desta pesquisa é analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no desenrolar do processo de formação inicial de professores, considerando as vivências e experiências enquanto bolsistas deste programa. Elencam-se como objetivos específicos reconhecer o PIBID, como uma política pública de formação inicial de professores; identificar os impactos do PIBID no processo formativo de futuros professores; e compreender a importância do PIBID, para a qualidade da educação.

A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo participante. Conforme Severino (2007, p. 120) a pesquisa participante "é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados [...]". As pesquisadoras foram ou são bolsistas do PIBID, como também colaboradora do subprojeto Pedagogia PIBID/UFSM. Para Trivinõs (1987, p. 152) a abordagem de base qualitativa, "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]". Para produção dos dados deste estudo considerou-se as experiências como bolsistas do PIBID.

Acredita-se que os estudos sobre o PIBID, necessitam ser apresentados a sociedade, para demonstrar a importância deste programa para o processo formativo de futuros professores. Isto porque, o PIBID fortalece a visibilidade da ludicidade no contexto da escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, vivenciando assim momentos que ultrapassam as práticas escolares tradicionais.

PIBID: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A educação direcionada para as primeiras etapas da educação básica, ou seja, Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental estão relacionadas aos cursos de Pedagogia. O

processo formativo inicial de professores, necessita priorizar as vivências diretamente no contexto escolar, pois a educação engloba um conjunto de estruturas e ações que intervém na formação humana de todos.

Portanto, Freire (1996, p. 14) destaca que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas". O PIBID, amplia essa concepção na formação inicial de professores, pois ele não treina os estudantes, mas sim possibilita situações em que é necessário refletir sobre as vivências, relacionando a teoria com a prática vivida na escola. Pode-se dizer que o PIBID enquanto uma política pública de formação de professores, potencializa as experiências significativas no processo formativo.

> O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1997, p.07)

Becker (2012) destaca sobre a reestruturação da educação quanto a formação de professores, pois precisa ser um aspecto valorizado como um dos objetivos das políticas públicas. A relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores foi estabelecida através do PIBID, como uma política educacional. Deste modo, o PIBID, foi criado em 2007, pela parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através da Portaria do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), que dispõe as características, objetivos e exigências do PIBID.

A intenção do PIBID é qualificar a formação acadêmica dos alunos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior e reformar os dados estatísticos educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois o programa intenciona unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas. Portanto, o PIBID possui alguns objetivos previsto no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

O PIBID é fundamentado legalmente pela Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que foi alterada pela Lei nº 12.796 de 2013, que passa a dispor sobre o programa no artigo 62, inciso quinto. No ano de 2013, a Portaria nº 096, aprova o Regulamento do PIBID, dispondo as atribuições e deveres dos bolsistas de iniciação à docência no seu artigo 43. As atribuições como bolsistas do PIBID auxiliam na formação dos futuros profissionais ao buscar conhecimentos que atendam demandas escolares atuais, pois:

> [...] é possível afirmar que o PIBID se insere nas ações que fortalecem o compromisso instituído pelas políticas públicas para a formação de professores, que preveem a superação da dicotomia entre teoria e prática, e o fortalecimento das relações entre universidade e escola, nas quais os acadêmicos e os professores passam a viver o cotidiano [...]. (RAMOS; SARTURI, 2012, p.16)

O PIBID também apresenta como principal impacto na formação docente os processos de reflexão sobre a ação e o reconhecimento do contexto escolar, identificando assim todos os aspectos que permeiam este espaço. Sendo assim, o PIBID impacta na formação de uma maneira positiva e significativa, pois amplia o olhar e atribui vida as concepções que são estudadas e qualificadas no contexto acadêmico.

CONCLUSÕES

Na atual conjuntura do nosso país, necessitamos reafirmar a importância dos programas e das políticas públicas para a formação inicial de professores, visto que a partir disso também

estamos potencializando práticas pedagógicas de qualidade no contexto escolar. Acredita-se que ao ofertar uma formação inicial de qualidade, em que se possa conhecer e viver o contexto real da escola, consequentemente isso terá repercussão nas futuras práticas como professores regente de uma turma, pois poderá se remeter as experiências vivenciadas no transcorrer do seu processo formativo e não mais somente em sua experiência como aluno de uma determinada escola. Segundo Pimenta (1997, p.07):

> Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar.

O PIBID como uma política pública, apresenta uma importância significativa para o processo formativo e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas, pois este possibilita a ampliação de vivências e experiências, que estão além das práticas e das organizações baseadas em uma concepção de ensino tradicional, em que o professor é o centro do processo. Pode-se dizer que o PIBID coloca o acadêmico/bolsista como protagonista do seu processo de aprendizagem, de se constituir como professor, sendo um impacto extremamente relevante para uma formação de qualidade e com intensidade.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20 mar.2016.

BRASIL. **Portaria do MEC nº 38 de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 20 mai. 2019.

CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 20 mai. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores** - saberes da docência e identidade do professor. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf Acesso em: 1.jun.2019.

RAMOS, N. V.; SARTURI, R. C. UMA INTRODUÇÃO AO PROJETO: um olhar a partir das políticas públicas no contexto das práticas escolares. In. **Iniciação à Docência no curso de Pedagogia:** em foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizadoras: Nara Vieira Ramos, Nathana Fernandes e Rosane Carneiro Sarturi. – São Leopoldo: OIKOS, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho cientifico.** São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Política pública. Qualidade da educação.

PLANEJAMENTO PARA A GESTÃO ESCOLAR – VERTENTES ADMINISTRATIVAS

KÁTIA FERNANDA DE OLIVEIRA BORGES - UEL

SORAIA KFOURI SALERNO - UEL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O interesse pelo estudo do planejamento é recente, data do fortalecimento do capitalismo e mudanças no sistema de produção da era moderna. No final do século XIX Frederick Taylor, Jules Henri Fayol e Max Weber foram os primeiros a sistematizar o campo da administração, oferecendo bases da administração pública e empresarial. Essas orientações influenciaram os sistemas escolares no Brasil e, assim, as "as perspectivas iniciais de gestão escolar deram origem a modelos dedutivos e práticas normativas, revelando uma preocupação prioritária com a manutenção e reprodução estrutural e cultural na organização escolar e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino" (SANDER, 2009, p. 71).

A teoria de Frederick W. Taylor (1856 – 1915), propôs métodos de racionalização do trabalho operário, fragmentando-o e hierarquizando-o. Jules Henri Fayol (1841-1925), complementou o trabalho de Taylor com sua Teoria Clássica, estabelecendo "os princípios da boa administração, sendo as funções do administrador: organizar, planejar, coordenar, comandar e controlar. Max Weber (1864-1920) dedica sua Teoria Burocrática à racionalidade e eficiência da produção. Assim, buscamos compreender o papel do planejamento para a gestão escolar a partir de diferentes vertentes teóricas da administração, a TGA (Teoria Geral da Administração) pela atuação do pedagogo.

Como objetivos específicos temos: reconhecer as vertentes para o planejamento educacional, seu sentido e relevância política para a coletividade na escola; identificar o pedagogo como profissional com atribuições para acompanhar o planejamento no âmbito da gestão escolar; e analisar o papel social da instituição escolar como referência para o planejamento escolar. Destarte, nosso problema de pesquisa é: qual o papel do planejamento para a gestão escolar, considerando suas diferentes vertentes teóricas pelo campo da administração?

Nas escolas brasileiras, a administração fayolista que exerceu influência. Seus reflexos estão no centralismo, na distinção a função administrativa das demais funções do corpo organizacional, acarretando a fragmentação do trabalho pedagógico da escola, burocratizando-o e hierarquizando-o.

No final da década de 1970, com o fortalecimento do capitalismo, a reforma do Estado passou a ser prioridade à nível mundial. Organismos como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial passaram a intervir nas políticas públicas do Brasil, nos âmbitos político, social e educacional. Nesse contexto, o modelo gerencial de administração surge em governos de cunho neoliberal.

Suas características são a centralização do poder que garante o controle subjetivo do sujeito e desresponsabilização do Estado frente aos enfrentamentos educacionais e sociais. Esta vertente está presente na administração pública e nos sistemas educacionais do Brasil desde

meados de 1990. Deste modo, a educação torna-se mercadoria legitimando a ideologia de mercado e anula-se seu papel social com a fragmentação do trabalho na gestão escolar.

Para Mauá Junior (2005), a escola desde sua existência formal tem como função social preparar os alunos para as situações e circunstancias da vida adulta, para que pudessem ser cidadão participantes da sociedade a qual estivessem inseridos.

Para Cury (2007, p. 487), a "função social da escola pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações e desigualdades sociais". Silva Júnior e Ferretti (2004) afirmam que a escola é instituição complexa com uma "estrutura normativa" com bases jurídicas (atribuições legais) de funcionamento. Possui uma organização, pois não se configura no espontaneísmo, assim, a escola é uma instituição organizacional, pois seus fins não são alterados, "sua organização, seus conteúdos etc., são institucionais, por mais flexíveis que sejam" (SILVA JÚNIOR, 2004, p. 55).

Saviani (2015, p. 288) afirma que "a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber". Tem-se, desde modo, uma função pedagógica definida, sendo responsável de oferecer os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado.

A função social e política da escola imbricam-se, na medida em que o processo educativo do ambiente escolar humaniza o sujeito e lhe oferece conscientização no plano social, superando o individual, surtem efeitos que possibilitam mudanças sociais. Assim, "a escola pode estimular no educando, a partir da reflexão sobre os cuidados com a saúde, a natureza, as questões da cidade, entre outros, a consciência do que seja viver bem em sociedade" (RAMOS, LEITE, FILHO, 2012, p. 7).

O planejamento como instrumento político, sob a perspectiva democrática, tem papel de cumprir com a função social da escola, além de atender ao Art. 12º e 14º da LDB (9.394/96). Contudo, há duas vertentes presentes: primeira do planejamento como regulação e controle do sistema, tem base no modelo funcionalista gerencial de administração, que retira do Estado toda a obrigação e responsabiliza o sujeito por seu sucesso e também por seu fracasso (meritocracia).

A segunda é o planejamento como construção identitária da escola, que reconhece o conflito, e considera o todo. Assim, planejamento é um instrumento político, que é capaz de promover a autonomia, com base na vertente interacionista do conflito. Nossa defesa é sobre esta vertente, pois, reconhecer o planejamento como um instrumento para a construção da autonomia, que humaniza o sujeito conferindo-lhe o acesso ao saber elaborado, requer reconhecer a escola como espaço de luta política, na qual a coletividade assume o seu caráter de atividade intencional e de reflexão da realidade escolar.

Resultados

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é a expressão material do planejamento, pois é um documento construído com o caráter particular da instituição de ensino, assim, não há um modelo pronto, deve nascer do cotidiano e da luta da escola em questão, revelando sua autonomia tão reivindicada nos anos 1960 e 1970, delineando, assim, sua identidade. Segundo Veiga (2002, p. 17), "[...] todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar".

O pedagogo na coordenação pedagógica, possui atribuições para coordenar a elaboração do PPP, deve chamar à participação toda a comunidade escolar e instrumentalizá-la para a participação, construindo assim, a democracia. Esta é uma tarefa repleta de impasses e dificuldades impostas pelo sistema, que fragmenta o trabalho pedagógico e sobrecarrega o pedagogo no campo da gestão escolar, afinal, a demanda autoritária é mais fluida.

Mauá Júnior (2005), afirma que de modo geral constatou que ainda prevalece uma cultura organizacional centralizada na equipe de gestão da escola que reflete no "modus

operandi" concretizado no processo do planejamento. Para Dourado (2002), embora o direito de autonomia e construção identitária seja dado em marcos legais, ele não é efetivado senão por meio de luta social para conquista de sua efetivação.

Para que se efetive a função social da escola, a atuação do pedagogo implica em uma postura não conformada da realidade escolar, postura esta que será expressa na elaboração do PPP. Deste modo, a gestão democrática exige rupturas históricas, já que "não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do PPP e na sua gestão" (VEIGA, 2002, p. 18).

Neste sentido, é um projeto ousado, que envolve participação efetiva de todos os atores da comunidade escolar: educadores, funcionários, pais e alunos; não só na elaboração, mas, muito mais, na sustentação e aplicação das decisões firmadas, afim de que se cumpra a função da escola e o que foi planejado, além da materialização da autonomia antes reivindicada pelos atores dos sistemas educacionais.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 06 jul. 2017.

CURY, Carlos R. Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAE, v. 23, n.3, p. 483-495, 2007.

DOURADO, Luiz F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia A. de S. (Org.) Para onde vão a orientação escolar e a supervisão educacional. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. As áreas de atuação do sistema de organização e de gestão escolar. In: LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. Goiania: Alternativa, 5ª ed. 2004.

MAUÁ JUNIOR, Reynaldo. O planejamento escolar como exercício de reflexividade. In: GOMES, Delarim Martins (Org.). Novas visões sobre a supervisão. Cuiabá: KCM, 2005.

RAMOS, Jeannette F.; LEITE, Adriana A.; FILHO, Luciano A. F. Função Social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e so trabalho? Disponível em: http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUN%C3%87%C3%83O-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf Acesso em: 15 Maio 2019.

SANDER, Benno. Gestão Educacional- Concepções em disputa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: http//www.esforce.org.br Acesso em: 06 Nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador: v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. O institucional, a organização e a cultura da escola. São Paulo: Xamã, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA. Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

Palavras-chave: Planejamento; Gestão Escolar; Papel Social da Escola.

PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

EVANDRO CHERUBINI ROLIN - IFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) foi oficialmente criada pela Lei nº 11892/2008, sendo que a partir de sua criação, a mesma tem crescido possibilitando condições de formação de qualidade a estudantes situados nas mais diversas regiões dos estados no Brasil. A partir da implantação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), em consonância com o crescimento da RFEPT, este trabalho objetiva apresentar uma análise do atendimento às metas dos PNEs no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016. Os resultados mostram que no PNE (2001–2010) das 14 metas relacionadas à RFEPT, 57,14% das mesmas foram atendidas e no PNE (2014–2024), das cinco metas específicas à RFEPT houve 25% de atendimento até 2016.

INTRODUÇÃO
As primeiras informações históricas sobre a origem da educação profissional datam de 1809, a partir de um decreto do Príncipe Regente de perspectiva assistencialista, criando o Colégio das Fábricas (KUEZER, 2002, p.17).
Por meio do Decreto nº 7566/1909 foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices destinadas aos pobres e humildes. Já o Decreto nº 47038/1959 transformou as Escolas em autarquias federais, passando a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais (ORTIGARA, 2014, p.33).
Por sua vez, a educação profissional foi regulamentada pelo Decreto nº 2208/1997, por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional, entretanto, desarticulava a formação básica da profissional (ORTIGARA, 2014, p.11).
Esse decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5154/2004, a partir do qual, foi regulamentada a integração da educação profissional à educação escolar, sendo sancionada pela Lei n° 11741/2008 (FRIGOTTO, 2005, p.2).
Mas a Rede Federal só tomou corpo a partir da Lei nº 11892/2008, por meio da criação simultânea de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), saltando de 140 unidades para 645.
Com base na contextualização da RFEPT, esse trabalho busca responder em que medida a RFEPT atende as metas definidas nos PNEs. Trata-se de metodologia quantitativa com fonte de dados secundários, sendo os mesmos de origem documental, a partir do qual os dados serão analisados com base na estatística descritiva.
Dessa forma, o objetivo desse trabalho é apresentar uma análise da implementação das metas dos PNEs no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016.
Na sequência será analisado se houve atendimento às metas dos PNEs no contexto da RFEPT e em quais proporções.

PNEs NO BRASIL NO CONTEXTO DA RFEPT

A primeira proposta mais próxima de um PNE deu-se por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a partir do qual se incorporou ao texto constitucional de 1934 algumas reivindicações. Por sua vez, a Constituição de 1988 previu a obrigatoriedade do Plano e que o mesmo fosse estabelecido por força de Lei (AZANHA, 1993, p.73).

Por meio da Lei nº 9394/1996 ficou determinado que a União elaborasse o PNE contendo metas e vigência de uma década, juntamente com os demais entes federados. Dessa forma, foi instituído o primeiro PNE pela Lei nº 10172/2001, com vigência até 2010 (MARTINS, 2014, p.13-14).

O PNE (2001–2010) apresentou em seu capítulo 7, no item 7.3, 14 objetivos e metas específicas à educação tecnológica e formação profissional. Durante os 10 anos do PNE, só houve avanços no cumprimento das metas a partir da publicação da Lei nº 11892/2008.

Em resposta a meta 1 do PNE, o Ministério do Trabalho e Emprego instituiu por meio da Portaria nº 397/2002, a Classificação Brasileira de Ocupações, que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho.

Em relação a meta 3, em 2010 a RFEPT contava com 21488 estudantes matriculados em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) chegando a 298568 em 2014 e em 2016 a 67100 matrículas. Dessa forma, houve um aumento de 368,69% nas matrículas dos cursos FIC entre 2010 e 2015, atendendo a meta de triplicar o número de matrículas nessa modalidade.

Portanto, as metas 1 e 3 foram atendidas fora do prazo de vigência do PNE. O mesmo ocorrendo com a meta 10, onde muitos cursos FIC e mesmo Cursos Técnicos, foram ofertados pela RFEPT em parceria com as escolas estaduais.

Já para os cursos técnicos houve expansão até o ano de 2015, tendo redução no número de matrículas em 2016, reportando um aumento de 201,19% nas matrículas entre 2010 e 2015, não atendendo a meta 5 de triplicar o número de matrículas nos cursos técnicos.

Com referência a meta 4, a RFEPT iniciou em 2012 a oferta de cursos PROEJA FIC, para estudantes sem o ensino fundamental completo, chegando a 7128 matrículas em 2016, em atendimento à meta.

Entretanto, entre os anos de 2010 e 2015 houve um crescimento de 101,94% no número de matrículas, não atendendo a meta 6 que estabelece a triplicação no número de matrículas nessa modalidade.

A meta 9 refere-se aos Centros de Referência, sendo que a RFEPT iniciou a implantação desses Centros em 2015, portanto, não houve atendimento à meta.

Já para a meta 11 que se refere ao ensino à distância, houve um crescimento de 377,2% de 2010 a 2015 e uma redução de 85,27% no ano de 2016 em relação a 2015, sendo considerado como meta atendida.

Considerando que 39 Escolas Agrotécnicas integraram a RFEPT, entendemos que as metas 12 e 13 tenham sido atendidas desde a criação dos IFs, portanto, dentro da vigência do Plano.

Por sua vez, o PNE (2014–2024), por meio da Lei nº 13005/2014, apresentou 20 metas, das quais as metas de 10 a 14 têm relação com os IFs. Dessa forma, tem-se que para a meta 10, 100% das vagas ofertadas EJA referem-se à forma integrada à educação profissional, uma vez que IFs oferecem regularmente cursos PROEJA FIC e PROEJA Técnico. Neste em 2014 haviam 18890 estudantes matriculados e, em 2016, chegou a 18907 matrículas, representando estabilidade no número de matrículas. Naquele havia 4099 matrículas em 2014, passando para 7128 em 2016, portanto, um crescimento de 73,89%. Dessa forma, consideramos o atendimento à meta.

Para a meta 11, os Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio tiveram em crescimento de 39,69% entre 2014 e 2016 e os cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio, um crescimento de apenas 2,5% no mesmo período. Entretanto, se consideramos o período entre 2010 e 2016,

os crescimentos foram de 67,22% e 84,9% respectivamente, mesmo assim, ainda não atinge o valor definido na meta.

Já para a meta 12, na RFEPT houve um crescimento de 25,22% entre 2014 e 2016 e de 236,75% se consideramos o período de 2010 a 2016, o que comprova que há um aumento anual nessa modalidade de ensino. Em 2010 o total de matrículas no ensino superior representava 25,16% do total de matrículas na RFEPT, já em 2016, esse número mudou para 28,68%. Entretanto, não há o atendimento integral da meta.

Em 2016 71,36% do corpo docente em efetivo exercício na RFEPT possuía titulação stricto sensu, dos quais 21,7% possuíam o título de doutor, portanto, a meta 13 não foi atendida.

Já na meta 14, que trata do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, a RFEPT contava em 2016 com 231 matrículas em programas de doutorado e de 3813 em mestrados. Dessa forma, a meta não foi atendida.

Com base nos dados levantados anteriormente, verifica-se que o primeiro PNE foi praticamente esquecido pelos governos, uma vez, que poucas metas foram alcançadas dentro do período de vigência do plano, sendo o mesmo desrespeitado enquanto documento regulador da educação brasileira (GIL, 2016, p.134).

No segundo PNE, apesar do caráter mais independente de sua elaboração, uma vez que foi coordenado por órgãos colegiados e não mais exclusivamente pelos poderes executivos, ainda assim, sua execução encontra-se já comprometida, em função do atraso no atendimento de suas metas, em função dos cortes e contingenciamentos orçamentários por parte do governo federal e mais recentemente, pelo congelamento do teto dos gastos públicos, o que trará inúmeros prejuízos à educação pública nacional, além dos já enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi apresentar uma análise do atendimento às metas dos PNE no contexto da RFEPT, considerando o período de 2001 a 2016.

Considerando o PNE (2001–2010), notou-se que somente as metas 12 e 13 foram atendidas dentro do prazo de vigência do mesmo. Entretanto, as metas 1, 3, 4, 10 e 11 foram atendidas fora do prazo de vigência do plano. Da mesma forma, entende-se que a meta 14 foi atendida fora do prazo. Consideramos que a RFEPT alcançou avanços significativos nas metas 5, 6 e 9 apesar de não cumprir as mesmas. Não obtivemos dados para avaliar o cumprimento das metas 2, 7 e 8.

Com respeito ao PNE (2014-2024) das cinco metas com relação direta à RFEPT, uma foi atendida integralmente e as outras quatro ainda não, o que fornece um percentual de 25% de atendimento até o momento.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José M. P. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n. 85, maio/1993. São Paulo: FCC, 1993. pp. 70-78.

FRIGOTTO, G. et tal. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Ano 3, n° 3, 2005.

GIL, Juca. Planos Educacionais: Entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Org.). Políticas Educacionais: Conceitos e Debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. Cap. 5. p. 121-146.

KUENZER, A. Z. Pedagogia da Fábrica - as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Paulo de Sena. A história do PNE e os desafios da nova lei. Plano Nacional de educação 2014-2024. 1 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 09-42.

ORTIGARA, C. Políticas para a educação profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre: Ifsuldeminas, 2014.
SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2009.

Palavras-chave: PNE; Rede Federal; Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Educacionais.

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO PARA CIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM CAMPO DE ESTUDOS DO SÉCULO XXI

PAULA CLARICE SANTOS GRAZZIOTIN DE JESUS - IFSC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte de uma tese de doutorado na área de Política e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior (PPLICES) (JESUS, 2018), em que discutimos as possibilidades do multilinguismo para a produção e difusão de conhecimento na educação superior. O estudo das políticas linguísticas vem ganhando corpo desde a segunda metade do século XX, quando a ciência começou a identificar que havia demanda por políticas específicas para as línguas (Bianco 2010, p. 143). Nesta segunda década do século XXI, o avanço do campo mostra a emergência de um objeto mais específico dentro da Política Linguística, o estudo de PPLICES. Essas especificidades têm relação com a globalização, com as tecnologias de difusão do conhecimento e com a internacionalização das instituições de educação superior.

Um olhar sobre a presença das línguas no campo da ciência identifica assimetria e desigualdade, pois as grandes línguas internacionais concentram a maior parte da produção mundial, com um predomínio absoluto da língua inglesa sobre todas as outras, na contemporaneidade. Isso caracteriza uma problemática, sobretudo quando observamos que essa desigualdade tende a repetir as relações de domínio político e econômico da anglofonia. Hamel et al. (2016) discutem como isso afeta a educação superior na América Latina, influenciando suas políticas.

A questão do lugar das línguas na ciência impacta a educação superior, sobretudo no atual contexto de internacionalização das instituições. Muitas questões pedagógicas se apresentam, como, por exemplo em que idioma devem ser priorizados o ensino e a pesquisa: nas línguas nacionais, com foco em seu fortalecimento, ou nas línguas hegemônicas, com foco nos interlocutores que elas representam? E qual o impacto dessas escolhas sobre as línguas e culturas locais? Diante disso, este trabalho tem objetivo de apresentar PPLICES como um campo de estudos emergente dentro da Política e, mais especificamente, da Política Linguística. Especificamente, buscaremos analisar as peculiaridades do campo e apresentar as problemáticas emergentes que vêm demandando essas políticas. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica e documental, observando estudos que já podem ser identificados como pertencentes ao campo de PPLICES e os documentos que materializam tais políticas de Estados e instituições.

Os estudos em Política Linguística em geral trazem três elementos: o levantamento dos problemas, a proposta de solução (política) e um meio de implementá-la (planejamento). Às PPLICES igualmente incumbe essa tarefa e por isso os estudos nesse campo são uma demanda atual.

A primeira especificidade tem a ver com o cenário em que se dão as PPLICES. As instituições de pesquisa e educação superior são espaço estratégico para os Estados, do ponto de vista econômico. Sobre essa questão vejamos:

> Sendo a universidade a principal ou uma das principais unidades de produção de C&T no capitalismo contemporâneo, e que passa a dar crescente atenção à pesquisa e integrá-la cada vez mais fortemente com o ensino, é natural que na universidade se sinta de modo muito forte a necessidade de definir estratégias para uma

participação ampliada nos "mercados da ciência", o que num primeiro momento também para o Brasil a pauta da internacionalização. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 26)

Não é, portanto, realista pensar o lugar das línguas na educação superior sem compreender a existência de um mercado linguístico. Contudo, sabemos que a Educação não tem caráter instrumental nem deve subserviência aos mercados. Pelo contrário, é por meio das políticas que ela pode ser protegida como espaço de formação humana e preservação da cultura. Encontrar saídas, então, para essa tensão entre a pressão do mercado e o lugar das línguas é uma das problemáticas mais relevantes de PPLICES.

Uma segunda especificidade das políticas linguísticas no campo da ciência é a inescusável tarefa de lidar com a questão da colonialidade do saber (LANDER, 2005). Todas as PPLICES, declaradamente ou não, implicam uma tomada de posição em relação à questão da colonialidade. Ou contribuirão com o movimento decolonial ou estarão a serviço da manutenção da hegemonia.

A própria dominância do português e do espanhol na ciência latinoamericana, por exemplo, são uma mostra de como as línguas europeias exerceram opressão sobre as línguas locais, herança da colonialidade. Porto-Gonçalves (2005, p. 3) afirma que "[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias". Lidar com isso no contexto da educação superior é outra tarefa de PPLICES, até para questionar o a noção de senso comum de que a assimetria entre as línguas é um fenômeno natural.

Isso fica evidente quando observamos as mudanças históricas da língua hegemônica da ciência, desde a dominância do latim na idade média, passando pelo francês e o alemão no início do século XX, até a anglicização que se fez depois da Segunda Guerra Mundial e é a hegemonia atual (AMON, 2001). Não existe nenhuma língua intrinsecamente hegemônica, existe uma tendência ao estabelecimento de hegemonias. Ignorar essa demanda por políticas que protejam as línguas e culturas é optar por promover as hegemonias. O que pode ser um problema no campo da ciência, onde se espera uma igualdade entre pares que estudam o mesmo objeto, independentemente da língua em que o fazem.

E eis a terceira característica do campo de PPLICES: uma política linguística não oficializada, no campo da ciência e da educação superior, pode comprometer o próprio fazer científico. Todavia uma das premissas do trabalho científico é que ele seja tão objetivo e democrático quanto possível. Por essa razão, as políticas linguísticas têm de contribuir para maximizar as possibilidades de debate entre pares e poderem ser elas próprias expostas à crítica. Os estudos em PPLICES são necessários porque é preciso problematizar a impressão de que é possível uma ausência de políticas — quando, pelo contrário, quanto mais invisível é uma política, maior o exercício de poder por meio dela. Baker (2001, p. 53) defende que uma atitude de laissez-faire é também uma forma de fazer política linguística: uma forma que promove a extinção de línguas minoritárias. A alternativa apontada pelo autor como mais desejável é a elaboração de uma política linguística. Isso significa explicitar as perspectivas e expectativas relativas ao futuro das línguas e estabelecer um plano de ações concretas que viabilizem a consecução de tais objetivos.

Com tantas problemáticas tão específicas, evidencia-se que fazer educação superior no século XXI é ter de lidar com a questão das línguas nas instituições de pesquisa e educação superior. Estamos sendo chamados a tomar decisões a respeito dessa questão e estabelecer políticas linguísticas que contribuam para a finalidade desses espaços, que é a produção e a difusão de conhecimentos. Assim é que as PPLICES que busquem contribuir para uma ciência democrática têm diante de si a tarefa de encontrar ações de promoção do multilinguismo, ou seja, da convivência de diferentes línguas para produção e difusão do conhecimento.

No caso do Brasil, especificamente, é preciso encontrar meios de, sem deixar de dialogar com os pares na língua hegemônica, conquistar espaços para fortalecimento e visibilidade das línguas nacionais, como português, a LIBRAS e os idiomas indígenas. Cada língua é um repositório de cultura e de saberes, os quais são valiosos para a ciência e não podem ser invisibilizados. Políticas linguísticas que valorizem a diversidade de línguas na educação superior contribuirão para que os saberes locais sejam valorizados no mercado linguístico internacional.

Referências

AMON, Ulrich. English as a Future Language of Teaching at German Universities? A Question of Difficult Consequences, Posed by the Decline of German as a Language of Science. *In*: AMON, Ulrich. **The dominance of English as a language of science:** effects on other languages and language communities. Berlin, New York: Mounton de Gruyter, 2001.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** 5.ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2001.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. **Política e planejamento linguístico para ciência e educação superior:** possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento. Tese de doutorado. UFSC, 2018. Edição da autora.

BIANCO, Joseph Lo. Language Policy and Planning. *In*: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. **Sociolinguistics and Language Education**. UK: British Library, 2010.

HAMEL, R. E.; LOPEZ, E. A.; CARVALHAL, T. P. **Language policy and planning:** challenges for Latin America universities. Current Issues in Language Planning, DOI: 10.1080/14664208.2016.1201208. Disponível em: http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/HamelAlvarez-Lopez-Carvalhal-2016-Language-policy-and-planningchallenges-for-Latin-American-universities.pdf Acesso em 14 de fevereiro de 2016.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Coleção Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro/2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; BECKHAUSER, Alex; MENDES, Júlia; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações. *In*: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana. **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevidéu – Núcleo Educação para a Integração, 2017, 292p.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Coleção Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro/2005.

Palavras-chave: educação superior; política linguística; política e planejamento linguístico para ciência e educação superior

POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA: EDUCADORES OU TÉCNICOS?

LEANDRO APARECIDO DE SOUZA - FCT- UNESP

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES - FCT- UNESP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Durante o Seminário Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (BRASIL, 2004) foi apresentada uma concepção de educação cidadã que considera todos os integrantes da escola protagonistas do processo educativo. Confia à escola o papel de agente transformador cuja tarefa estaria assentada na superação da cultura imperativa e tradicionalista em direção a uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação. Redimensiona a importância e ação educativa do trabalhador da escola, vislumbrando e reconhecendo traços pedagógicos inerentes à sua função. As identidades funcionais são reconfiguradas e suas responsabilidades ampliadas – as merendeiras, além de prepararem as refeições, precisam cuidar da educação alimentar dos alunos, os bibliotecários precisam colaborar na construção do hábito da leitura e da educação literária, os secretários devem contribuir com o processo avaliativo do ensino e da aprendizagem.

Assim, a fim de possibilitar a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, por meio da capacitação profissional, foi instituído em 2007 o Profuncionário (BRASIL, 2007). No entanto, somente em 2010 que o programa recebe o devido fomento e amparo legislativo para sua execução em todo território nacional, por meio de quatro cursos técnicos.

A introdução no cenário nacional sobre a valorização dos funcionários da escola pauta-se em uma concepção de educação responsável por promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Um trabalho de formação a ser desenvolvido de forma colaborativa e participativa, com os professores – figuras centrais do processo de ensino e aprendizagem –, mas com a atuação articulada e complementar dos funcionários da escola no desenvolvimento de habilidades e valores na formação dos alunos.

Essa perspectiva enseja uma nova configuração da escola e de suas finalidades, que deixa de ser compreendida como transmissora de informações, para se tornar agência responsável pela construção do conhecimento, pela educação para a cidadania e para a democracia, antenada aos direitos sociais. Há uma complexificação de seus espaços, a ação educativa ocorre não somente nas salas de aulas, mas nos demais ambientes escolares – nos pátios, nas cantinas, nos portões, nas bibliotecas, nas secretarias – e os funcionários que se encontram nesses ambientes desempenhando suas atividades laborais são integrados ao processo educativo.

A complexidade da educação e da escola atual, consequentemente, foi responsável por mudanças conceituais. Se antes qualquer um podia ser funcionário da escola, pois não havia exigências técnicas e pedagógicas no desempenho de suas atividades, agora ele é incluído na ação educativa, sendo reconhecido legalmente como profissional da educação. Por conseguinte, o Estado, em atendimentos a reinvindicações populares, coloca-se em ação instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo proporcionar

formação inicial aos funcionários da escola e contribuir para a superação de sua invisibilidade histórica.

Pautando-se nesse contexto, esta tese - que se encontra em processo de desenvolvimento - sistematiza-se no âmbito da análise das ações do Estado sobre os impactos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tanto no que se refere à formação profissional, quanto à construção da identidade social dos funcionários da educação. Estes trabalhadores estiveram por muito tempo sem identidade própria, como categoria subsumida à dos professores. Com a atual complexificação da escola, sintonizada aos direitos sociais, sua atuação e profissionalização passam a ser reconhecidas como elementos que contribuem para a qualidade da educação. Nesta conjuntura, a questão problema assim se delineou:

Quais são os impactos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica para o funcionário e para a escola?

Nesse cenário de transformação educacional e da realidade para os funcionários da educação básica pública é que se concentram os objetivos desta tese:

Objetivo geral:

Verificar se a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica contribui para a formação e o reconhecimento do funcionário da escola enquanto educador.

Objetivos específicos:

· Analisar a implementação da política, efetivada na oferta de cursos do Profuncionário, cotejando as interpretações e traduções dos profissionais que atuam na prática em relação à sua proposição inicial;

· Averiguar se os efeitos da política para os egressos do curso Técnico em Secretaria Escolar corroboram para sua formação enquanto educadores;

· Identificar se os impactos da política contribuem para a superação do histórico de invisibilidade social dos funcionários da escola e para qualidade da educação.

Pretende-se realizar uma pesquisa sobre políticas educacionais buscando superar as abordagens pautadas na descrição, em direção à análise reflexiva dos impactos das políticas educacionais que determinariam (ou não) em melhorias na vida dos funcionários da escola, em contribuições tanto para a educação escolar, quanto para a superação das desigualdades sociais.

Metodologia

A proposta metodológica para o desenvolvimento desta tese insere-se no campo qualitativo da pesquisa, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), é uma metodologia que, além de dar ênfase à descrição, à indução e à teoria fundamentada, aborda o estudo das percepções pessoais. Para esta investigação optou-se pela utilização da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como fio condutor da investigação.

O lócus da pesquisa é o curso Técnico em Secretaria Escolar, oferecido pelo Campus Boituva, no polo de apoio presencial do Campus Birigui, do Instituto Federal de São Paulo. Propõe-se, para a coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na prática (equipe gestora e professores) e com os egressos do curso técnico.

Fundamentação teórica

De acordo com o que asseveram Ball e Mainardes (2011), as políticas não são estáticas, mas fluidas. É preciso considerar que, ao serem aplicadas, elas estão sujeitas a traduções e interpretações dos sujeitos em resposta às problemáticas da prática. Assim, um dos caminhos que possibilitam uma análise complexa das políticas é a “abordagem do ciclo de políticas” (policy cicle approach), desenvolvido por Stephen J. Ball e colaboradores. De acordo com o autor, o ciclo de políticas caracteriza-se como um método, ou seja, não se relaciona à explicação das políticas, mas a forma de pesquisá-las e teorizá-las (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A formulação atual da abordagem do ciclo de políticas considera cinco contextos: o de influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o de estratégia política. Mainardes (2006, p. 55) avalia positivamente a utilização dessa abordagem para a análise de programas ou políticas educacionais, por entender que o processo político é multifacetado e dialético, exigindo a articulação entre as perspectivas macro e micro.

A política em questão também levanta a questão sobre a superação de sua invisibilidade histórica, por meio da construção e reconstrução de sua identidade social. Dubar (2005), sobre a construção das identidades (sociais e profissionais), assevera que ela ocorre por meio da socialização. Esta, por sua vez, é compreendida como a construção, desconstrução e reconstrução das identidades relacionadas às esferas de atividade que cada indivíduo se depara ao longo de sua vida e que deve aprender a ser ator.

Para Dubar (2005, p. 96) as identidades são o resultado do encontro das "trajetórias socialmente condicionadas" com os "campos socialmente estruturados". No entanto, cada um destes elementos possui relações internas que nem sempre caminham na mesma direção e as categorias das trajetórias também nem sempre são as mesmas que vão estruturar os campos sociais.

A relação entre as identidades aceitas ou recusadas pelo individuo, em um processo de herança, e as identidades visadas, que podem estar vinculadas às identidades precedentes ou não, depende do reconhecimento pelas instituições legítimas e de seus agentes que se encontram em relação direta com os sujeitos envolvidos.

Assim, pautando no escopo teórico apresentado, considerando as proposições iniciais estabelecidas pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, visando a construção da identidade profissional e social dos funcionários da educação e sua contribuição para a qualidade da educação, esta pesquisa identifica elementos para discussão e reflexão no sentido de estabelecer um diálogo entre análise de política educacional e construção de identidade social. Uma abordagem empírica que considere questões objetivas e subjetivas dos indivíduos e as relações interacionistas entre os sujeitos e os grupos.

Referências

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 25 de 31 de maio de 2007**. Diário Oficial da União, n. 105, Brasília, 1 jun. 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

Palavras-chave: Política Educacional; Profuncionário; Identidade social; Qualidade da educação; Ciclo de políticas;

POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA SOCIAL: O DESAFIO BRASILEIRO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

SUZANA PINGUELLO MORGADO - UNESPAR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho tem como tema central o debate nacional acerca da garantia de políticas públicas como ação do Estado Nacional brasileiro pós Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Na tentativa de compreender o movimento de garantias dos direitos sociais e das políticas públicas, este resumo será estruturado para analisar a seguinte problemática de pesquisa: Como a organização de Estado brasileiro contemporâneo e a proposição de políticas públicas influenciam, garantem e asseguram a efetivação de políticas sociais e, em específico, de políticas educacionais para a sociedade? Para lograrmos tal feito, procuramos compreender a função do Estado capitalista e sua relação com a concessão de políticas sejam elas públicas ou sociais em um âmbito geral e, no específico, como as políticas educacionais são assumidas nacionalmente.

Estabelecemos com objetivo geral o de analisar a consolidação da política educacional brasileira a fim de compreender sua repercussão no contexto nacional como desdobramentos das políticas pública e social. E como específicos os de: investigar o surgimento da política pública como atendimento às demandas sociais, com o intuito de entender a função do Estado Nacional como condutor dessas ações; identificar, no escopo das políticas públicas, a criação das políticas sociais, com o objetivo de reconhecer como estas ações são propostas para a sociedade brasileira a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; e o de analisar a Política Educacional brasileira a partir da década de 1990 como desdobramento das ações do Estado Nacional, com a intenção de identificar suas aproximações e/ou distanciamentos das proposições de políticas públicas e políticas sociais para o país.

Como metodologia de pesquisa escolhemos a pesquisa de cunho bibliográfico por meio da seleção de texto de diversas fontes, tanto impressas quanto digitais, em documentos oficiais – ao considerarmos as publicações emanadas do Estado – e de teóricos de diversas áreas do conhecimento para a compreensão do nosso objeto de estudo. Para a concepção teórica que utilizaremos na investigação a pesquisa histórica que terá como base a relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade que considerará a economia, a política, a sociedade, a cultura e a educação. Elementos estes que se apresentam de forma imbricada em um todo articulado, o que nos possibilita considerar que, as ações específicas da política de educação, possam ter como base, as múltiplas determinações no que se referem à proposição de políticas públicas e sociais, à organização do Estado Nacional, ao contexto econômico e político de organização do capital e, consequentemente, da economia. Assumimos que "O Estado, na perspectiva lógico/histórica [...] tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base" (PERONI, 2003, p. 21) e que essa vida material se apresenta condicionada "[...] pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercambio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada" (PERONI, 2003, p. 21). Estes elementos são representativos da configuração de Estado a qual nossas políticas estão alinhadas e, por isso, essas relações

devem ser compreendidas no sentido de identificarmos como se configura a responsabilidade social assumida pelo Estado brasileiro.

Fundamentação Teórica

O debate histórico acerca das políticas públicas requer do pesquisador a compreensão da organização do Estado Nacional e da sua função social. A ação de Estado a ser considerada para nossa análise, é aquela obtida a partir da organização moderna de Estado a partir da sua organização capitalista. Os países adotam um conjunto de normas que determinam o ordenamento político que irá reger a sociedade, como indica Silva (2012), porém, a adesão maior ou menor às necessidades sociais, seja por meio de políticas e/ou programas de governo, dependem do projeto de país adotado por um governo. Para compreender a organização do Estado, Weber (2015, p. 63) afirma que este assenta sua estrutura na "[...] relação de dominação de homens sobre homens [...]", em outros termos existe uma relação de dominantes e dominados, como base da organização estatal que irá definir as relações de poder na concessão de direitos de um Estado.

Para que possamos compreender o conjunto de políticas educacionais adotadas por um país, além dos compromissos sociais assumido no conjunto de direitos – que em ampla escala são assegurados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no caso brasileiro – é preciso ter em vista qual o projeto de país a ser encaminhado pelo Estado Nacional. Precisamos reconhecer que Estado brasileiro de que falamos é o que promoveu adesão às políticas neoliberais e práticas de Estado mínimo no início da década de 1990. Realidade esta que passa a reconfigurar os direitos sociais antes fundados na luta entre as classes, no trabalho forçado, na baixa remuneração, a partir do empobrecimento da população, conforme Hobsbawm (1995). Sendo a economia o atual balizador daquilo que se assume enquanto política social, e ao trazer Vieira (2007) para o debate sobre a intervenção do Estado e, que indica a existência de níveis diferentes de intervenção estatal, assumimos também que o entendimento de uma política, ou de um nível de intervenção, dependerá do ponto de vista de onde se analisa a ação pública. A partir desta compreensão, optamos por analisar a intervenção pública pela ótica da crítica à economia política e da resposta nacional à agenda e aos compromissos internacionais aos quais, o Brasil tem se tornado signatário, desde a sua adesão ao Sistema ONU.

Este processo é marcado pelas relações econômicas neoliberais que, conforme Moraes (2001) tiveram cenário propício para seu desenvolvimento a partir da década de 1970 após umas das crises do capital e pela incapacidade de, o keynesianismo, regular a economia. E esta concepção de organização da condução econômica de um Estado, reconfigura a condição de aprovação e de implementação de políticas públicas, sociais e, consequentemente, das educacionais. Assim as políticas de educação fazem parte do escopo das políticas sociais que são determinadas pela movimentação econômica de um Estado em determinado período.

Por mais que desde a década de 1980 houvesse um crescimento nas discussões sobre educação, encaminhadas pelos movimentos sociais e asseguradas na CF (1988), a redefinição da configuração de Estado, tal como indicada por Toussaint (2002), passou a depender, dos amplos acordos econômicos assinados pelo país. Este novo Estado contou ainda com a readequação da gestão pública com a Reforma do Aparelho de Estado empreendida no governo Fernando Henrique Cardoso pelo ministro Bresser Pereira, como indica Peroni (2003).

Na conjuntura de redefinição do Estado passa-se a ter uma ampliação do mercado frente ao Estado, "[...] se, por um lado, no processo de globalização, os Estados nacionais têm de se fortalecer para atuarem na correlação internacional de forças, por outro lado está-se expandindo com uma velocidade cada vez maior o "mercado de dinheiro sem Estado", isso é, sem controle de nenhum governo nacional" (PERONI, 2003, p. 35). Temos um Estado máximo para o

capital, mas mínimo para as políticas sociais. Essa afirmação representa o processo de descentralização e focalização para o qual, as políticas sociais foram conduzidas.

Resultados

A aprovação das políticas educacionais no Brasil teve amplo embate de distintos grupos que, em determinados momentos, representava maiores e em outros menores direitos. E esta correlação de forças que conta com a intervenção ou não do Estado, deve ser observada a partir das responsabilidades assumidas pelo Estado brasileiro na adesão das políticas neoliberais. Por mais que não busquemos generalizar as conclusões, compreendemos que há uma interferência direta nas práticas neoliberais na concessão ou não de direitos sociais independente da localização geográfica do país, do período histórico e da relação entre os sujeitos envolvidos no processo de produção de políticas.

Tendo em vista que a proposição de políticas para a educação perpassa questões mais amplas que a própria efetivação de vagas, escolas, professores qualificados, de suporte físico e material para que se garanta o direito, é necessário considerar a própria natureza da política social ao qual é vinculada a política de educação. Nesta toada, considerar o papel desempenhado pelo Estado e como tem assumido sua função de gestor da coisa pública, nos concede bases para compreender que, sua adesão ao neoliberalismo, tem acirrado cada vez mais as políticas sociais e degradado a condição de vida das populações que dependem das políticas públicas. Apesar desta constatação, compreender a política de educação como resposta a um movimento de garantia de dignidade da pessoa humana e responsabilidade do Estado Nacional, ao cumprir o seu papel de interventor de políticas públicas, é princípio constitucional que devemos defender para todos os brasileiros.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Lex: Brasília: Diário Oficial da União.

HOBSBAWM, Eric. A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. 9. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAES, Reginaldo C. Corrêa de. Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?. São Paulo: SENAC, 2001.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Rogério Luiz Nery da. Políticas Públicas e Administração Democrática. Seqüência, n. 64, p. 57-84, jul. 2012.

TOUSSAINT, Eric. A bolsa ou a vida. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WEBER, Max. Ciência e Política: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2015.

Palavras-chave: Brasil; Política Pública; Política Social; Política Educacional.

POLÍTICAS DE DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULA EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA: ACESSO À ESCOLA E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

ANDRÉA MARIA DOS SANTOS MEISTER - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Capes

O problema da pesquisa buscou compreender a configuração da política de distribuição de oportunidades educacionais nos municípios da região metropolitana de Curitiba que possuem sistema próprio de ensino, a partir da análise da normatização e dos procedimentos adotados para a organização da oferta de ensino básico regular, nos anos de 2017 e 2018. O estudo verificou os procedimentos de execução da política municipal, buscando compreender como os operadores da política agem frente à estrutura de oportunidades do município e as regras locais.
Nos últimos dez anos, no Brasil, passou-se à quase universalização do acesso ao ensino fundamental. Houve aumento das taxas de conclusão do ensino fundamental e médio e crescimento dos anos de escolaridade da população (OLIVEIRA, 2013). Segundo Oliveira (2007), é necessário observar desafios já vencidos: "O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do Ensino Fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. (OLIVEIRA, 2007, p. 682). Assim, novos mecanismos de seletividade no meio educacional podem surgir. Diante quase universalização, o debate acerca do acesso passa a incorporar aspectos relacionados a oportunidades educacionais diferenciadas (BRUEL, 2014).
Estudos realizados no Rio de Janeiro verificaram que "as escolhas da família têm efeitos sobre a aprendizagem dos alunos, em comparação aos alunos cujas famílias matriculam seus filhos em escolas próximas de casa" (KOSLINSKI; ALVES, 2012, p. 823). Segundo o estudo de Alves (2010), existem mecanismos de estratificação escolar que podem estar relacionados ao acesso diferenciado a recursos escolares: "entre alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e do próprio estabelecimento de ensino" (ALVES, 2010, p. 452). Na França, Dubet (2008) reflete sobre os efeitos das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais e destas sobre aquelas, a partir da estratificação escolar e social. Seus estudos apontam para a extensão da origem socioeconômica do aluno em sua vida escolar e em suas possibilidades de ter acesso a uma escola de qualidade e depois poder ocupar posições de destaque social.
A pesquisa teve como objetivo geral: conhecer e analisar a configuração da política de distribuição de oportunidades educacionais nos municípios da região metropolitana de Curitiba que possuem sistema próprio de ensino, a partir da análise da normatização e dos procedimentos adotados para a organização da oferta de ensino regular. E como objetivos específicos: Analisar as orientações e normativas exaradas pelos órgãos do poder público municipal de Araucária, Curitiba, Pinhais e São José dos Pinhais; observar as mudanças das políticas de distribuição de oportunidades educacionais nos municípios; estabelecer relações entre as regras municipais, as leis nacionais que as fundamentam.
A igualdade de oportunidades pode ser sustentada pelo conceito de equidade e pelo principio de justiça criado por Rawls (2008) Segundo o autor, "o objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade ou o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e os deveres fundamentais" (RAWLS, 2008, p. 8). A escola justa, na perspectiva de Dubet (2008),

é aquela instituição básica em que todos, independentemente de sua origem socioeconômica ou de frequentar escolas de elite têm acesso a bens e recursos escolares equitativos. Neste contexto, estudos de Lucas (2001), consideram que as desigualdades são mantidas pelo sistema. Neste sentido, é provável que as classes populares não consigam ingressar nas melhores instituições. No Brasil e no exterior existe ampla discussão sobre os métodos de distribuição de matrícula, pois os processos de escolha seja pela família ou pelo Estado apresentam implicações para a formação de alunos conforme estudos aqui apresentados. A distribuição de matrículas escolares é realizada a partir de regras e políticas que podem repercutir na escola e no meio social. Em diferentes países e no Brasil, evidências sugerem que concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas pode influenciar a forma como eles são tratados, a qualidade do ensino e a aspiração para os níveis subsequentes de educação (COSTA; BARTHOLO, 2014). Neste estudo, os resultados sugerem que a cidade de Curitiba apresenta os maiores níveis de segregação escolar e que há uma associação entre as regras de matrícula nas cidades e os padrões de segregação escolar (COSTA; BARTHOLO, 2014).

Em estudo do Observatório das Metrópoles (BRUEL et al., 2014), foram analisadas as características de oferta de educação escolar pública na região de Curitiba na etapa de ensino fundamental. Como resultado, os dados indicaram que "as desigualdades escolares observadas no município de Curitiba estão associadas à segregação residencial" (BRUEL et al., 2014, p. 321).

Os estudos elencados e examinados sugerem influências de novos fatores de seletividade entre as escolas que podem estar associados à distribuição de oportunidades educacionais diferenciadas.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa (POUPART, 2008) e empreendeu análises documental e de entrevistas para observação da realidade dos contextos dos municípios mencionados.

Os municípios de Araucária e São José dos Pinhais escolheram a política de georreferenciamento como um instrumento de planejamento para o processo de distribuição de oportunidades educacionais. O município de Curitiba utiliza um sistema misto envolvendo a setorização e a escolha por escolas do bairro de moradia. A cidade de Pinhais optou pela livre escolha da escola pela família. Através das entrevistas, os servidores descreveram escolas ditas mais procuradas pela população. Escolas consideradas "melhores" pela comunidade foram citadas pelos entrevistados em Araucária e São José dos Pinhais. As entrevistas em Curitiba e Pinhais demonstraram que existem certos bairros das cidades que são evitados pela população, que prefere escolas de outras regiões para matrícula de seus filhos. A questão é que, mesmo destacando as escolas de prestígio nos respectivos municípios, os operadores da política não questionam quem tem maior acesso a elas, através do georreferenciamento ou escolha da família. Disso decorre que não está em discussão o acesso diferenciado, mas somente o acesso universalizado. Pelas informações obtidas, foram referidas diferenças entre as escolas das respectivas redes submetidas ao mesmo sistema de distribuição de vagas. Pode-se pensar em estratificação escolar nos municípios.

Outro aspecto verificado diz respeito à falta de vagas para crianças de 0 a 3 anos, com demanda manifesta em torno de 4 mil, mencionada em todos os municípios. Através da análise documental viu-se que as regras municipais estudadas são embasadas principalmente na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes de Bases Nacional – LDBN – Lei nº 9394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8069/90. Impõem-se observar que a legislação não constitui uma imposição de matrícula para o estudante e sim uma possibilidade, em seu benefício.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 447-468, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, 05/10/1988. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 22 out. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRUEL, Ana Lorena, et al. Organização social do território e distribuição de oportunidades educacionais: um estudo exploratório sobre o caso da Região Metropolitana de Curitiba. In: Curitiba: transformações na ordem urbana. Olga Firkowski, Rosa Moura (Orgs.); Luiz Cesar Ribeiro (Coord.). 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das metrópoles, 2014.

COSTA, Márcio; BARTHOLO, Tiago. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. Educ. Soc. Campinas, v. 35, n. 129, p. 118, 2014.

COSTA, et al. Segmentação socioespacial, oportunidades escolares e favores pessoais – sobre a construção de hierarquias internas aos sistemas públicos de ensino. rev. equidade, políticas e financiamento da educação pública. p. 111-130, out.-dez. 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fatima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012.

LUCAS, Samuel. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. AJS, v. 106, n. 6. (May 2001): 1642-90.

OLIVEIRA, Romualdo P. Relatório de análise das desigualdades intraescolares no Brasil. Projeto e pesquisas educacionais. Faculdade de Educação da USP. 2013.

OLIVEIRA, Romualdo P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 661 – 690, out/2007.

POUPART, Jean. Pesquisa Qualitativa. A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. RJ: Ed. Vozes, 2008.

RAWLS, J. Uma teoria de justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Palavras-chave: políticas; educacionais; acesso: escola

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO CONTEXTO DA EJA

SILVIA HASS DOLINSKI - CEEBJA PASCHOAL

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO: No presente artigo aborda-se no contexto da EJA, a superação do analfabetismo, destacando-se a criação de programas que visam alfabetizar jovens e adultos e a superação do analfabetismo. Para essa temática, busca-se o conceito de analfabetismo, letramento e alfabetização que de acordo com Di Pierro (2005); Ribeiro (1997,1999); Soares (2006), apresentam algumas reflexões, bem como contribuições para compreender as suas relações pertinentes ao intento desse trabalho. A partir da análise do contexto da Educação de Jovens e Adultos, foi possível constatar que essa modalidade de ensino se constituiu em um processo de rupturas, avanços e retrocessos, sendo, principalmente, marcada por políticas públicas descontínuas e ineficazes.
METODOLOGIA: O estudo realizado foi uma pesquisa teórica em que a revisão bibliográfica apresenta uma abordagem histórica.
FUNDAMENTAÇÂO TEÓRICA: De acordo com Ribeiro (1997, p.144), o analfabetismo é um conceito que se define como "a condição daqueles que não sabem ler e escrever; já seu antônimo afirmativo, alfabetismo, mesmo já tendo sido dicionarizado, ainda soa estranho aos falantes do idioma". Assim, faz-se necessário atentar para a especificidade do que se denomina analfabetismo. É fundamental compreender nessa análise a afirmação de Di Pierro (2005) de que o não domínio do alfabeto pode ser uma definição um tanto quanto ampla, pela dificuldade de se estipular o ponto a partir do qual se entende tal domínio. Dessa forma, Ribeiro (1999) acentua que o domínio ou não da língua não é uniforme. Embora o aprendizado da leitura e da escrita sejam concomitantes e relacionados, não são dimensões totalmente dependentes. O não saber ler e o não saber escrever têm impactos distintos inclusive na classificação de um indivíduo como analfabeto. Com isso é preciso afirmar que o analfabetismo não está limitado aos aspectos pedagógicos. Sua esfera de influência avança também por outros campos de conhecimento. A alta dependência que a sociedade atual tem da escrita gera nos indivíduos que não a possuem uma situação de exclusão, de marginalidade aos demais grupos. Dessa perspectiva de compreender os conceitos que ora se apresentam, busca-se também em Soares (2006, p.19) a afirmação que "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de que se apropriou da leitura e da escrita". Ainda, Soares (2006, p.18) acentua que letramento é, pois, se apropriar da escrita. Assim, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber "responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente" (idem, p.20). Segundo Tfouni (1995, p. 9) "enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito". Na breve incursão que se fez dos conceitos de alfabetização e letramento entende-se neste contexto que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos; o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. O termo letramento vem da tradução direta do termo inglês literacy. Tradicionalmente illiteracy é traduzido por

analfabetismo. A recente tradução de letramento é resultado das novas compreensões do que significa efetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (BRITTO, 2004). Os dois conceitos de alfabetização e letramento são processos distintos, mas interdependentes. Tais conceitos se confundem e se sobrepõem e a distinção entre eles torna-se teoricamente importante. Alfabetização e letramento não são considerados bens universais e intrinsecamente positivos; é importante salientar que o domínio da leitura e da escrita constitui, nas sociedades contemporâneas, especificamente nos meios urbanos, um instrumento de cidadania. A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nos seus níveis fundamentais e médio, sendo reconhecida como direito público subjetivo no nível fundamental. Isso demonstra que os altos índices de analfabetismo no país ainda permaneceram arraigados à demanda da EJA nos anos de 1990. Este direito subjetivo a partir das políticas neoliberais já aparece inscrito em 1988. Considerada como direito à educação escolar, a EJA foi compreendida pelas ações governamentais e o desenvolvimento econômico e social não pode evitá-la. Nesse contexto há que se considerar a história da EJA que, ao longo de seu desenvolvimento, foi negado o acesso ao conhecimento para um número significativo de brasileiros, omissos na oferta de escolaridade, tornando-os evadidos. Souza (2002) afirma que as estatísticas educacionais mostram que essa temática retorna e traz à tona o debate teórico, nas produções científicas e mudanças nos termos legais. Nos anos 90, a educação de jovens e adultos passou por mudanças significativas, constitui-se em um esforço de compreender e analisar estas mudanças, tendo em vista a necessidade de redimensionamento da atual política adotada neste setor. Evidencia-se que o educando da EJA relaciona-se com o mundo do trabalho, e que por meio dele busca sua qualidade de vida e tem acesso aos bens produzidos pela humanidade, significa que contempla, na organização curricular, nas discussões relevantes sobre a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes (PARANÁ, 2006).

RESULTADOS: Com esta reflexão não há o intuito de esgotar a discussão neste texto, pois compreender as contradições circunscritas nos variados momentos históricos da humanidade é pretensão que vai além da discussão. Neste espaço, pretendo enfocar, na dimensão educacional do momento atual e, em específico, as políticas da EJA ressaltando a superação do analfabetismo. Também, procuro contribuir para uma reflexão sobre as ações que pretendem eliminar o analfabetismo já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de aprofundar uma abordagem histórica e crítica sobre essas políticas para que elas possam de fato cumprir os objetivos a que se propõem.

REFERÊNCIAS

BRITO, L. P. Sociedade da Cultura Escrita, Alfabetização e Participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

DI PIERRO, M. Clara. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, número especial, v.26, out. 2005.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná. SEED/SUED, 2006.

RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos: A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n. 68, dez. 1999.

RIBEIRO, V. M. Educação de jovens e adultos. Proposta Curricular para 1º Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa. Brasília. MEC, 1997.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

SOUZA, A. L. Leitão de. Estado e Educação Pública Popular. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
TFOUNI, L. Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez,

Palavras-chave: EJA; Analfabetismo; Políticas Públicas

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: "A BUSCA DE QUALIDADE DE ENSINO VERSUS A MANOBRA DAS MASSAS POR MEIO DA FILANTROPIA."

LUCIMARA LEITE LAITER - SMEO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
O presente trabalho é um recorte de uma dissertação de Pós Graduação "stricto sensu", em desenvolvimento na área de Políticas Públicas educacionais, relevantes à ampliação do tempo de permanência da criança no ambiente escolar. Muitos elevam a bandeira política de que isso é direito de todos, todavia se desconsidera todo o investimento e planejamento para que isso não ocorra apenas no âmbito de filantropia. Este trabalho busca aprofundar as reflexões nesse tema, estabelecendo comparativos à luz de pesquisas recentes sobre o assunto.

Problema
A problemática parte do pressuposto de que a Escola de Tempo Integral, não deve ser feita pensando apenas na ampliação do tempo da criança na escola, sem preocupar-se com a qualidade das atividades ali oferecidas, se assim o for, isso será mera filantropia, sendo essa uma questão mais social do que educacional propriamente dita. Há de se refletir então, "Como alinhar as atividades da Escola de Tempo Integral ao currículo regular?", "Como transformar o ambiente escolar num espaço de desenvolvimento integral do indivíduo?" e por fim, "Como aproximar escola e comunidade por meio dessas atividades desenvolvidas pela Escola de Tempo Integral?".

Objetivo geral:
O objetivo geral do presente trabalho é analisar as possibilidades ofertadas pelas Políticas Públicas para o desenvolvimento da educação, pautando-se principalmente no Programa Mais Educação, do Governo Federal. A linha geral é a de compreender como tal investimento pode auxiliar na qualidade da educação, sem que prevaleça a questão de atendimento filantrópico aos menores, valorizando também o desenvolvimento pedagógico e integral do indivíduo.

Objetivos específicos:
· Reconhecer a Escola Integral como ferramenta de apoio capaz de otimizar tempo e espaço no processo de ensino/aprendizagem e identificar aspectos que tornam essa estruturação (in)viável;
· Compreender como as Políticas Públicas podem influenciar o desenvolvimento da educação.
· Compreender que o sucesso escolar não está APENAS ligado aos índices de avaliações da educação, identificando situações que apontem para o sucesso escolar.

Metodologia:
A pesquisa se valerá do método hipotético-dedutivo por meio de revisão bibliográfica e criação de conjecturas, a fim de que se analise a tese levantada de forma paradigmática.

Fundamentação teórica

Este trabalho inicia-se com um questionamento que permeará o seu desenvolvimento: qual o objetivo das Políticas Públicas para a ampliação da permanência da criança no ambiente escolar? A escola tradicional fadada às quatro paredes e ao quadro negro perdeu espaço e fez cair a qualidade e o prazer da aprendizagem.

Ressalta-se que os conhecimentos que se construirão formam uma base estabelecida por Vigotsky (1998), como sendo as práticas de vivências de aprendizagem desenvolvidas em ambientes e situações educacionais, por meio de realidades mediadoras, que incentivem o pensamento, tornando esse ambiente uma ampla rede de socialização de conhecimentos prévios.

É preciso atentar-se para a necessidade de um bom planejamento e avaliação dessa ampliação de tempo na escola, para que esta não se acabe em si mesma e nem isole a escola de outras instituições. Há três décadas, Arroyo (1988) já nos chamava a atenção para a necessidade de um pensamento mais profundo acerca de uma maior permanência da criança na escola, fato que começava a surgir nas discussões sobre a educação no Brasil.

Há de se pensar ainda num planejamento que não torne a escola integral uma mera ferramenta assistencialista. Para Libâneo (2012), esse caráter tem se acentuado. Para o autor, fica claro que de um lado está a escola direcionada para a aprendizagem em consonância com o conhecimento científico e tecnológico, a serviço dos filhos dos mais afortunados e do outro lado, encontra-se uma escola voltada principalmente às questões sociais, que visam o apoio às crianças carentes e suas famílias.

É preciso enxergar a escola como ambiente que prepara para a vida e não apenas para o trabalho. Edgar Morin (2001) estabelece as semelhanças entre o homem em suas variadas performances enquanto cidadão.

A escola vista não apenas como uma instituição ou sistema que cumpre uma função social é a escola que se busca por meio da Educação Integral. A valorização do papel do professor como mediador da aprendizagem, deve surgir a medida em que se reconheça a escola como estação de conhecimento, como ambiente prazeroso que produz infinitas possibilidades na construção de conhecimento variado, um lugar que siga o caminho da mediação de saberes escolares e comunitários em vivências de ensino/aprendizagem que contextualizem conhecimentos, buscando-se a aplicabilidade destes em situações significativas de aprendizagem ao educando.

Para Simonetti (2007), é preciso compreender a intervenção didática como um microssistema conectado com o planejamento, a ação e a avaliação do processo didático. Dessa forma, reforça a ideia de que planejamento, aplicação e avaliação devem estar em constante revisão e análise para com o intuito de averiguar eventuais ajustes e correções no sentido de estreitar o trabalho desenvolvido em sala de aula e nos projetos ofertados pela Escola Integral.

Neste contexto são necessárias reflexões para que a Escola Integral vá além de um ambiente seguro, capaz de fornecer abrigo e alimentação para crianças carentes.

Nota-se que os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos 2001-2010 (BRASIL,2001) e 2014-2024 (BRASIL,2014) trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral.

No primeiro Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001, a prioridade para as escolas de tempo integral, foi estabelecida apenas para as crianças das camadas sociais mais baixas, para crianças menores, com famílias de baixa renda, cujos pais trabalham fora de casa" (BRASIL,2001).

Porém, desde o PDE (2001) apresenta-se a preocupação de não articular a Escola de Tempo Integral à uma prática ligada à população carente como um dispositivo de filantropia ou de medidas paliativas para o fim da pobreza.

Na análise para o texto do PNE aprovado em 2014/PNE-2014, é possível perceber que o assunto se torna mais importante no debate educacional. O sentido compensatório ainda está presente, especialmente pela clara priorização das camadas sociais mais vulneráveis da população. Todavia, nele a Escola de Tempo Integral torna-se uma meta específica – a meta 6 (composta por 9 itens).

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Ocorre que a maneira como o programa seleciona as escolas para investir nesse segmento ainda segrega a população contemplada, pois avalia IDEB e matrícula no Programa Bolsa Família.

De acordo com Paro (1988) a implantação de projetos de escolas de tempo integral por parte do governo, vem de encontro com as reivindicações de classes populares por escola, todavia tal fato tem natureza voltada mais para o social do que propriamente para o pedagógico.

É possível perceber que as iniciativas hoje em curso para a ampliação da jornada escolar podem desviar caminhos e naturalizar o sucateamento da educação pública, justamente quando se faz necessário o seu fortalecimento.

Resultados

De modo geral, a ideia de levantar informações que trouxessem à reflexão o objetivo real das Políticas Públicas Educacionais, foi o que efetivou esse trabalho.

Percebe-se a inexistência de projetos pedagógicos que interliguem currículo regular e o trabalho desenvolvido nesse tempo ampliado de permanência na escola, afinal é a articulação entre a Escola de Tempo Integral e o currículo regular que fará o fortalecimento desse espaço escolar, pois dará sentido pedagógico à essa permanência do menor na escola.

É importante refletir sobre a necessidade das famílias em possuir um local de cuidado de seus filhos durante o período de trabalho, afinal essa é uma problemática discutida em âmbito mundial, todavia unificar essa problemática à implantação da Escola de Tempo Integral, pode enfraquecer o cunho pedagógico esperado dessa modalidade, deve se concentrar o cuidado para não maximizar uma em detrimento da outra.

Referências bibliográficas.

ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012, p. 13-28.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

SIMONETTI, Amália. O Desafio de Alfabetizar e Letrar. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em Tempo Integral; Políticas Públicas de Educação.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR A ESTUDANTES HOSPITALIZADOS

ARMANDO DE CASTRO CERQUEIRA AROSA - UFRJ

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema central que orienta o presente trabalho é a política pública que versa sobre o direito à educação de crianças e jovens que se encontram em situação de tratamento de saúde na forma da hospitalização ou do atendimento domiciliar. A questão central diz respeito a como se organiza essa política, tendo como objetivo compreender os elementos gerais que aparecem na conformação das ações e omissões do Estado, bem como, de modo mais específico, discutir as lacunas que os conteúdos, processos e relações analisados apresentam.

Muitas seriam as possibilidades de abordar a questão que propõe entender a política pública que visa garantir o direito à educação das crianças e jovens em tratamento de saúde por meio de hospitalização (em Classes Hospitalares), tratamento ambulatorial ou domiciliar no Brasil. Inúmeras também são as possibilidades de se compreender políticas públicas ((MEAD, 1995; LYNN, 1980; PETERS, 1998; DYE, 1984; LASWELL, 1958, SARAIVA, 2006; LOWI, 1964, 1972; SOUZA, 2003 dentre outros).

Como ponto de partida, neste pequeno espaço, compreende-se Política Pública como um conjunto de práticas sociais em conflito - nas quais se revelam valores, conhecimentos e interesses antagônicos, capitaneados por grupos diversos (mais, ou menos organizados) - que na luta e na contradição do contexto de reprodução da vida social-cultural-econômica-política em que se inscrevem, buscam ocupar a agenda e os espaços político-administrativos no âmbito do Estado, para fazer valerem seus interesses materiais e imateriais.

Igualmente, como possibilidade de análise sobre essas políticas, as opções são diversas. Adota-se aqui a que venho propondo na pesquisa que desenvolvo, partindo do que denominei de dimensões substantiva, processual e relacional (AROSA, 2019).

Considerando sua dimensão substantiva, a Política para o atendimento escolar a estudantes hospitalizados, ganha um traço institucional que reforça sentidos que vinham sendo construídos. Determina o dispositivo (BRASIL, 2018):

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Percebe-se que o direito de todos à educação, no caso específico a escolares em tratamento de saúde, está condicionado à hospitalização ou tratamento domiciliar por tempo prolongado e determinado pelo poder público conforme sua competência federativa. O direito à educação, como direito social e subjetivo, passa a ter seu sentido percebido de forma relativizada e sua efetivação regulada não mais por determinação geral, mas por normas regionais ou locais. Essa disposição o coloca em condição enfraquecida em seu conteúdo, uma vez que nenhuma condição de doença é imposta como impeditivo de sua garantia. Assim, independentemente da condição de saúde, o direito à educação é temporariamente suspenso, sem razão explicitada.

Igualmente se pode mencionar, em sua dimensão processual, que há algumas normas difusas e dispersas usadas como argumento para se promover a luta política no sentido de se efetivar a garantia desse direito à educação. Diversas Leis, Decretos, Resoluções, Diretrizes são evocados

como fundamento para se justificar a existência de uma política de atendimento educacional ao escolar hospitalizado. Mas, de modo objetivo, nenhum desses dispositivos garante sua efetivação.

Quando se analisa a política a partir da dimensão relacional, busca-se, preliminarmente, entender as relações de trabalho a partir das quais os serviços públicos são mantidos. Vemos que, contrariando à orientação da norma geral, muitos sistemas de ensino ainda não constituíram seus planos de carreira, onde se encontrariam as condições específicas do exercício profissional dos trabalhadores da educação, deixando em condições precárias de muitos desses trabalhadores.

Por fim, pode-se dizer que se a política nos diz algo disperso sobre um conjunto de esforços dos trabalhadores da educação e de parcela da sociedade, também há silêncios que precisam ser preenchidos. E é preciso estabelecer uma definição clara do atendimento, ou seja, responder a uma série de questões: Oque é Classe Hospitalar? Em que setor do sistema educacional se enquadra? Quais são as formas de relação com o sistema de saúde?

Mas, sobretudo, é necessário definir normas de funcionamento, estabelecer formas administrativas para: modalidade de matrícula; registro, apuração e controle de frequência das crianças atendidas; elaboração, guarda e expedição de documentos; atribuições das equipes docente e de gestão da unidade; delimitação dos setores que compõe tal unidade; trânsito dos profissionais nos ambientes do hospital; normas de segurança e etc.

Mas, igualmente, estabelecer de forma clara a proposta pedagógica, a forma de organização da escolaridade desenvolvida em ambiente hospitalar (Projeto Político Pedagógico); garantir os recursos para seu pleno funcionamento; estabelecer que a equipe docente e a equipe gestora de cada unidades sejam integradas por profissionais de educação do seu quadro efetivo de servidores; criar e consolidar política de formação continuada em serviço; garantir aos profissionais do magistério seus direitos e vantagens, assim como construir um sistema eficaz de aferição de informações a respeito do atendimento; incentivar e fomentar a pesquisa científica na área e promover espaços de debate e participação dos profissionais que atuam na área e das famílias usuárias dos sistemas públicos de educação e de saúde.

Referências:

AROSA, Armando C. A pesquisa sobre política educacional no Brasil. Curitiba\; Ed. Appris, 2019

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, Acesso em 20 de maio de 2019.

BRASIL, Lei nº 13.716, de 2018).Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#art1. Acesso em 20 de maio de 2019.

DYE, Thomas D. Understanding Public Policy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

LASWELLLaswell, H.D. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LOWI, Theodor. “American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory”, World Politics, 16: 677-715. 1964

LOWI, Theodor. “Four Systems of Policy, Politics, and Choice”. Public Administration Review, 32: 298-310. 1972.

LYNNLynn, L. E. Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980
MEAD, L. M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

PETERS, B. G. “Review: Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability by R. W. Rhodes”, Public Administration 76: 408-509. 1998.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, Caderno CRH 39: 11-24. 2003.

Palavras-chave: Educação e Saúde, Classe Hospitalar, Direito à educação

POSSIBILIDADES DE ESCOLHA CURRICULAR E A EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS JOVENS SECUNDARISTAS A PARTIR DA LEI 13.415/17

KAREN CRISTINA JENSEN RUPPEL DA SILVA - UEPG

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O desmantelamento da educação pública brasileira não é resultado apenas de uma crise, mas sim de um projeto, de um empreendimento elitista para manter a classe trabalhadora subjugada a fim de atender prontamente a demanda do capital. Assim, aos alunos da escola pública é ofertada uma formação aligeirada e de cariz muito mais técnico em detrimento de uma formação humana complexa.

A Lei 13.415/2017 que altera a LDB e estabelece a reforma do Ensino Médio é parte desse projeto de desmonte protagonizado pelo setor empresarial para garantir mão de obra barata para a demanda imediata do mercado de trabalho, bem como para perpetuar um sistema de valores que garatam a manutenção dessa forma de sociabilidade.

Para que a reforma contasse com a aprovação das massas o governo federal disseminou propagandas midiáticas que enfatizaram o protagonismo dos estudantes frente às possibilidades de escolha curricular. Contudo essas escolhas são bem mais limitadas do aquilo que foi apresentado pelo discurso governamental.

Desta feita, investigar a reforma do Ensino Médio é de grande relevância para o processo de desvelamento do real, e assim, dos trâmites desse projeto de crise na educação impostos pelo capital. Nesse sentido, preocupando-se com a formação dos estudantes secudaristas definimos como problemática de pesquisa a seguinte pergunta: em que medida a escolha dos itinerários formativos permite ao jovem estudante do Enino Médio uma formação ampla que possibilite o desenvolvimento de múltiplas potencialidades?

Para responder essa pergunta, a luz do enfoque materialista histórico e dialético, definimos como objetivo geral investigar em que medida a escolha dos itinerários formativos permite ao jovem estudante do Enino Médio uma formação ampla que possibilite o desenvolvimento de múltiplas potencialidades. Visando atingir esse propósito estabelecemos como objetivos específicos: a) averiguar as possibilidades de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes; b) problematizar a qualidade da formação proposta pela reforma do Ensino Médio para os jovens secundaristas.

A ESCOLHA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E A FORMAÇÃO DOS JOVENS A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PROPOSTA PELA LEI 13.415/17.

A reforma do Ensino Médio foi amplamente divulgada pela mídia, especialmente em propagandas veículadas por canais da TV aberta, dando ênfase ao protagonismo juvenil, justificando que os estudantes poderiam escolher um currículo de acordo com seus desejos e aptidões, caso a reforma fosse aprovada.

Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 101) assinalam que a manipulação midiática em favor da reforma se deu "como uma cortina de fumaça [...] através de uma propaganda mentirosa arquitetada na falácia da escolha dos itinerários formativos". Os autores indicam que a Lei não apresenta em nenhum momento um número mínimo de itinerários a serem ofertados pelas escolas, assim, se a escola não oferta o itinerário formativo estimado pelo aluno, e este não tem condições de se deslocar para outra em que haja oferta desejada, as oportunidades de escolha se anulam.

Diante das precárias condições da educação brasileira há de se esperar que a oferta de um único itinerário formativo − conforme demanda de trabalho local e estrutura das escolas e das redes de ensino − seja mais um regra do que uma excessão, mais um limite do que uma possibilidade na formação dos jovens.

As limitações para a formação integral dos estudantes podem ser ampliadas pelos itinerários formativos. Entendemos que uma educação que se pressupõe integral deve estar direcionada para a formação humana geral, em suas múltiplas dimensões. Contudo, em desacordo com a perspectiva omnilateral, o Novo Ensino Médio pactua com uma formação de caráter técnico subserviente "ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, uma vez que contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa" reduzido a mão de obra (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 521).

O caráter tecnicista das políticas educacionais secundaristas, em particular da reforma imposta pela Lei 13.415/17, agravam a "desigualdade de acesso ao conhecimento pelas diferentes classes sociais, e visam conformar o trabalhador do século XXI ao novo padrão de exploração exigido pela economia capitalista atual" (OLIVEIRA, 2017, p. 19). Para Oliveira (2017, p. 35) a atual reforma do Ensino Médio segue "o princípio de racionalização/eficiência do sistema, operado pela destinação de cada classe social (da forma mais rápida e direta possível) a seus lugares sociais correntes: trabalho ou universidade".

Contribuindo para aumentar o abismo educacional entre a educação profissionalizante e a propedêutica, pode-se pressupor, desta forma, que as escolas particulares organizarão o currículo de forma a atender as exigências dos vestibulares para aprovação nas universidades, enquanto grande parte das escolas públicas destinarão seu currículo a formação técnica em consonância com as demandas do mercado de trabalho.

Apesar da propaganda midiática intitular a reforma como Novo Ensino Médio, está não contém muitos elementos efetivamente novos, ao contrário, apega-se ao velho, ao ranço positivista da educação brasileira. Para lembrar Durkheim: "temos funções diferentes a desempenhar, e é preciso estar em harmonia [...]. Nem todos nós fomos feitos para refletir; são precisos homens de sensação e ação" (DURKHEIM, 2011, p. 44). Assim a reforma corrobora com a cisão pensamento e ação de acordo com a classe social dos sujeitos. E aqui o emprego da expressão sujeitos literalmente faz referência à sujeição, a submissão dos alunos à um determinado modelo educativo que lhe é ofertado conforme sua posição na pirâmide social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A propaganda em prol da reforma foi decisiva para a criação de um senso comum que não está em consonância com os interesses de uma formação ampla para os jovens e que a mídia foi um importante aparelho hegemonico para a manutenção de interesses particulares.

O Novo Ensino Médio não vislumbra uma formação ampla das potecialidades dos educandos, ao contrário, fortalece ainda mais o ideário dessa etapa da educação básica enquanto instrução técnica, formadora de mão de obra imediata, em prejuízo da educação integral sob a ótica da omnilateralidade.

A reforma do Ensino Médio reforça a dualidade já existente entre o caráter técnico e propedêutico da educação básica, acentua a meritocracia, preparando os jovens de acordo com a posição que assumem na pirâmide societária. Nesse sentido, os jovens contribuirão para o ordenamento social e para o progresso da nação, cada qual cumprindo sua função durkheiminiana de agir ou de pensar.

REFERÊNCIAS:

DURKHEIM, E. Educação e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 2011.
OLIVEIRA, F. B. de. Entre reformas: Tecnicismo, neotecnicismo e educação no Brasil. Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, 2017.
SILVA, K. C. J. R. da; BOUTIN, A. C. B. D. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.
SILVEIRA, E. da S; RAMOS, N. V; VIANNA, R. de B. V. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. Revista Pedagógica, v.20, n.43, jan./abr. 2018.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei 13.415/17; Escolha; Educação Integral.

PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ALGUNS INDICADORES

ALMIR PAULO DOS SANTOS - UFFS

GILSON LUÍS VOLOSKI - UFFS

SIMONE PILETTI VISCARRA - UNIVASF

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
A pesquisa tem como propósito investigar a relação entre a existência de práticas de gestão democrática e o índice do IDEB em municípios de três estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Também, é parte integrante do projeto de pesquisa – i*ndicadores de práticas de gestão democrática no âmbito da educação básica a partir das avaliações em larga escala (CNPq).* O objetivo é analisar, descrever e divulgar experiências de prática de gestão democráticas da educação municipal, desencadeada a partir das avaliações em larga escala, determinantes para o sucesso das práticas de ensino aprendizagem e das políticas de gestão da educação. Para a amostra considera apenas escolas cuja índice do IDEB 2013 e 2015 das associações da AMSOP/PR, AMAU/RS e AMOSC/SC, acima de seis. A etapa apresentada nessa pesquisa compreende a análise quantitativa, analisando os dados do próprio IDEB. Evidenciou-se que os processos de gestão em nível de sistemas municipais de ensino, interligando as instituições escolares e suas gestões são fundamentais, não só na elevação do índice no IDEB, como na articulação de práticas de gestão democráticas em suas diversas instâncias da gestão municipal.

Problema de pesquisa
A partir da divulgação de seus indicadores sobre rendimento escolar, o que inclui taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino, o IDEB tornou-se um formulador, propositor e executor de políticas educacionais, constituindo-se em evidência de sua relevância para a melhoria da qualidade da educação, como também "[...] o IDEB tem facilitado a implantação daquilo que vem sendo chamado de políticas de responsabilização" (VIDAL;VIEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 88). Em suas diversas instâncias administrativas, educacionais e de gestão, a União, os Estados e Municípios vêm utilizando os indicadores do IDEB para orientar suas ações na tentativa de melhoria da qualidade da educação, como no controle burocrático e qualitativo.
O problema de pesquisa situa-se nas práticas de gestão da educação municipal e em suas ações, evidenciando se o indicador elevado no IDEB, possibilita práticas de gestão democrática. Ball (2001) explicita que o contexto das práticas ocasiona alterações a partir das influências dos sujeitos, construindo novas perspectivas de gestão escolar. Significa que, nas práticas de gestão escolares, as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a serem recriadas. Os atores não são leitores ingênuos dos textos legais e burocráticos, mas os reinterpretam a partir de suas necessidades locais, fornecidas pelas vivências, experiências, valores e propósitos políticos. Vieira, Vidal e Nogueira (2015) explicitam que os sistemas de

avaliação possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas e ações pedagógicas que contribuem para o monitoramento da aprendizagem e a elevação da qualidade do ensino.

Objetivo Geral

Trata-se de analisar experiências de práticas de gestão democráticas da educação municipal, desencadeadas a partir das avaliações em larga escala (IDEB 2013), determinantes para o sucesso das práticas de ensino-aprendizagem e das políticas de gestão da educação.

Objetivos Específicos

a) discutir as dimensões da gestão escolar e da avaliação em larga escala no âmbito das leis de sistema municipal de ensino, identificando a existência de elementos que instiguem a formação de uma gestão democrática;

b) compreender as influências que as avaliações em larga escala têm promovido na construção curricular e na ação pedagógica dos profissionais de educação a partir da legislação;

Metodologia

Abordagem metodológica é de natureza quali-quantitativa. A opção por uma metodologia mista transpassa a dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa e torna a coleta e análise de dados mais amplo. Ela reconhece a capacidade de se associar diferentes modelos de coleta e análise de dados, o que permite explorar diferentes possibilidades e formas de compressão de um mesmo objeto. Para este estudo, o modelo defendido segue o proposto por Victora, Knauth & Hassen (2000), modelo que inicia por uma abordagem quantitativa, para, na sequência, introduzir uma metodologia qualitativa.

Nesse trabalho apresentaremos a primeira etapa da metodologia quantitativa, analisado os dados provenientes do índice no IDEB acima de seis (site do INEP),) e das leis de sistemas municipais de ensino (SME), dos Planos Municipais de Educação (PME) e dos Conselhos Municipais de Educação (CME).

Fundamentação Teórica

A discussão sobre gestão democrática da Educação, no cenário das políticas educacionais, apresenta-se como um tema que tem sido objeto de vários estudos e pesquisas, tanto em nível nacional quanto internacional. A gestão democrática carrega, em seu contexto de articulação conceitual e prático, várias perspectivas, concepções e um contexto complexo de disputas e ressignificações. Vieira e Vidal (2015) afirmam que a gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira, mas que convive com políticas públicas, direcionadas por um Estado clientelista e patrimonial, suscitando novos modos de gestão escolar. Diferentes atores e contextos institucionais assumem os processos de gestão, potencializando ações políticas, em meio a variáveis de influências e orientações. Lima (2018), afirma que diversas práticas de gestão democrática se tornam ideologicamente incompatíveis, sendo afastadas em vários países por força do princípio empresarial e privado, com discurso de reforma e modernização do setor público.

A gestão democrática da Educação emergiu no Brasil na década de 1980, a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira. Um dos pressupostos fundamentais de gestão democrática foi garantir uma escola pública, como a valorização dos profissionais. Desse modo, a gestão democrática da Educação passou a pensar a escola como espaço de política e trabalho, possibilitando reflexões e debates, com objetivos educacionais de contrapor os sistemas burocráticos e hierárquicos da administração escolar. Souza (2018) afirma que a democracia demanda participação e disposição para o diálogo. Incentivar a participação é criar condições para a gestão democrática. Sem o diálogo, não há espaço para as contradições, formas de pensar diferentes ou diversidade de opiniões, significando que a contradições, a diversidade, favorece a gestão democrática da escola.

Alguns indicadores - resultados

Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná – AMSOP

Criada em 1968, a Amsop é uma entidade jurídica, que visa a integração econômica e social dos quarenta e dois (42) municípios do Sudoeste do Paraná. Com sede própria na cidade de Francisco Beltrão, no Estado do Paraná. São municípios de pequeno porte, entre 2.757 habitantes que é Pinhal São Bento, à 88.465 habitantes, que é Francisco Beltrão, onde se localiza a sede da AMSOP. Dentre os 42 municípios, índice do IDEB, mais elevado foi do município de Bom Sucesso do Sul -PR, atingindo um índice de 7,5 no ano de 2013 e 7,2 no ano de 2015.

Associação dos Municípios do Alto Uruguai – AMAU

A AMAU, criada em 1970, conta com 32 municípios, com sede própria no município de Erechim. Sua finalidade é a integração dos municípios associados, tanto no aspecto administrativo como econômico, tendo como princípio, respeitar a autonomia de cada município. Os municípios que compõem a AMAU, são de pequeno porte, com 1.726 habitantes no Município da Barra do Rio Azul, considerado o menor em população e Erechim, com 105.059 habitantes, com maior população, dentre os 32 municípios. Dentre os 32 municípios, o índice mais elevado do IDEB nesse período é o município de Aratiba – RS. Em 2013, o índice foi 7,2 e em 2015 foi 7,7.

Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina – AMOSC

Criada em 1968, a AMOSC representa 34 municípios que compõem a microrregião do Oeste do Estado de Santa Catarina. Esses municípios, são considerados um dos mais ricos mosaicos étnicos e culturais do Sul do Brasil. São municípios de pequeno porte, como 1.317 habitantes o município de Santiago do Sul, um dos menores e o município de Chapecó o maior, com 213.279 habitantes. Dentre os 34, municípios, o índice mais elevado no IDEB foi o município de Coronel Freitas. O índice de 2013 foi de 6,8 e em 2015 o município também, teve o índice de 6,8 o maior dentre os municípios da AMOSC.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

SOUZA, R. Ângelo. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2018.

VÍCTORA, Ceres G.; KNAUTH, Daniela R.; HASSEN, Maria de N. Agra. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2000.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M.; NOGUEIRA, Jaana F. Fernandes. Gestão da aprendizagem em tempos de Ideb: percepções dos docentes. RBPAE - v. 31, n. 1, p. 85- 106, jan./abr. 2015.

VIEIRA, Sofia L.; VIDAL, Eloisa M. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. Revista Iberoamericana de Educación. n. 67, p. 19-38. 2015.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Municipal; IDEB

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): REVISÃO DE LITERATURA

KARINA DURAU - UEPG

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA): REVISÃO DE LITERATURA

INTRODUÇÃO

Este resumo consiste numa revisão de literatura com a qual se pretende apresentar as produções acadêmicas sobre o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), publicadas a partir de 2018.

O PMALFA foi instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, com o propósito de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Essa política educacional surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados indicaram uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização.

O PMALFA fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

O Programa também cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, quando prescreve que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como base a alfabetização, com a finalidade de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo vinculado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Portanto, o objetivo deste resumo é apresentar uma síntese das produções sobre o PMALFA com o intuito de compreender os avanços e as fragilidades das pesquisas de educação sobre essa política.

METODOLOGIA

Esta pesquisa envolveu a consulta em Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da CAPES, na Plataforma Sucupira, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Dialnet, na Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e em sites de eventos científicos. Os descritores utilizados foram: “Programa Mais Alfabetização” e “PMALFA”. Foram catalogados seis textos, publicados a partir de 2018. Desse total, quatro foram classificados como oriundos de pesquisa de campo ou documental e dois como trabalhos publicados em anais de eventos científicos (Tabela 1).

Tabela 1: Quantitativo de trabalhos que abordam o PMALFA

Material	Quantidade
Trabalhos de Conclusão de Curso	02
Artigos	02

Trabalhos de eventos	02
Total	**06**

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Essas produções incluem análises das metas das políticas públicas, bem como seus processos de continuidade ou interrupção devido às mudanças nas propostas de governos (VIÉDES; ARANDA, 2018; OLIVEIRA, 2018); os impactos das políticas educacionais nos currículos e nas avaliações escolares (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018; SURKAMP, 2018); investigam a atuação do PMALFA no contexto da prática em determinadas regiões do país (STAHELSKI, 2018; SILVA; SOUZA; MEDEIROS, 2018).

Viédes e Aranda (2018) buscaram analisar as relações entre a Política Nacional de Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o PMALFA. O trabalho mostra-se incipiente e não apresenta conclusões explícitas sobre a questão que pretendia abordar. Entretanto, os autores concluíram que não há estudos sobre a terminalidade das políticas educacionais e que as políticas concebidas pelos resultados da ANA apresentaram resultados estagnados e, por fim, questionam se é possível mensurar a qualidade das políticas de alfabetização somente pela ANA.

Mesquita et. al. (2018) problematizam a política curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no primeiro e segundo anos de escolarização, fundamentada na BNCC e no PMALFA, produzindo inferências sobre os efeitos que essas podem trazer às práticas curriculares no contexto da inclusão.

Oliveira (2018), apresenta algumas reflexões sobre o PMALFA a partir das pesquisas desenvolvidas por alguns teóricos que tratam o assunto com especificidade e documentos legais. O autor concluiu que:

> "(...) nem todo novo programa vem realmente com novas propostas, com inovações significativas, sem empobrecimento do conhecimento de programas falidos do passado e talvez de maneira camuflada, retrata uma política descontinuada e de interesses capitalistas." (OLIVEIRA, 2018, p.01)

Stahelski (2018), discute a transição entre o PNAIC e o PMALFA em escolas públicas no município de Erechim/RS. Segundo a autora, as professoras afirmam que o PNAIC proporcionou a elas uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como promoveu a troca de experiências entre as professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os sujeitos desse estudo defendem que esses programas que são desenvolvidos pelo governo federal deveriam ser mantidos com seriedade a fim de atingir os objetivos traçados, ou seja, avançar no índice de alfabetização das crianças brasileiras.

Medeiros et al (2018) teve como objetivo apresentar o PMALFA, fazendo articulação com um relato de experiência numa escola municipal do interior do Rio Grande do Norte. No desenvolvimento desse estudo, foi adotada a pesquisa-ação, tendo como respaldo a experiência desenvolvida no contexto escolar. Desse modo, envolveram a pesquisa mediada por atividades de prática de alfabetização para melhoria de índices de leitura e escrita na escola. Os autores compreendem o PMALFA como um fortalecedor das atividades desempenhadas no ambiente escolar.

Surkamp (2018) apresentou estudo bibliográfico e documental a respeito dos fatores externos de avaliação da educação brasileira e a avaliação interna a partir do Projeto Pedagógico. Em sua pesquisa, foram analisados os fatores externos de avaliação – como, por exemplo, Prova Brasil, ENEM, provas de acompanhamento do PMALFA, etc. – e seu impacto na realidade escolar, as contribuições da avaliação institucional interna para a gestão escolar participativa e a identificação do papel da equipe gestora frente à avaliação interna, levando em consideração o Projeto Pedagógico. A autora concluiu que para haver um processo avaliativo legítimo é necessária participação de todos os segmentos da comunidade escolar na definição do que deve ser priorizado na avaliação. Segundo a autora, não são meios externos que vão garantir a

qualidade da educação, pois, as avaliações externas, isoladamente, servem unicamente para o ranqueamento das escolas e como forma de atestar que o governo está cumprindo com o que prometeu ao assinar o termo de compromisso com o Banco Mundial. Para a autora, é preciso fortalecer o Projeto Pedagógico das escolas, inserindo neles critérios para a avaliação institucional interna, e opções de uso dos dados obtidos através das avaliações externas.

A análise dos textos incluídos neste resumo indicou que o desafio emergente é a reflexão crítica sobre a alfabetização no Brasil que atualmente é resultado de políticas públicas descontinuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais conclusões a partir da revisão de literatura sobre o PMALFA são: a) concentram-se na descrição e análise da implementação das políticas públicas sobre alfabetização; b) constatam e apontam fragilidades e dificuldades na continuidade das políticas públicas voltadas para a alfabetização; c) as questões relacionadas ao PMALFA são incipientes.

Desse modo, é fundamental compreender o PMALFA, sem deixar de considerar que políticas anteriores, voltadas a resolver os mesmos problemas relacionados à dificuldade de alfabetizar todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já foram implementadas e encerradas, sem que a questão central do problema tenha sido resolvida.

O resultado desta revisão de literatura em relação às pesquisas no campo das políticas públicas de alfabetização indica a importância e a necessidade de se produzir mais estudos no que se refere ao PMALFA e analisar sua atuação no contexto da prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização:** Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; RODRIGUES, José Rafael Barbosa; CASTRO, Kelly Paixão de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 55, p. 70-88, dez. 2018

OLIVEIRA, Odenirce da Costa Rodrigues. Mais Alfabetização: avanços ou incertezas. In: III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018, Mato Grosso do Sul. **Anais** [...]. Mato Grosso do Sul: [s. n.], 2018

SILVA, Rita de Cássia Angelo da; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra; MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de. Programa Mais Alfabetização: criação de estratégias para a prática alfabetizadora. In: V CONEDU - Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife/Olinda, Pernambuco. **Anais** [...]. Recife/Olinda, Pernambuco: Realize, 2018

STAHELSKI, Luciane. **Transição entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização:** expectativas de professoras de escolas estaduais do município de Erechim/RS. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, Erechim, RS, 2018

SURKAMP, Fabiana. **Avaliação institucional:** uma análise a partir do projeto pedagógico. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, RS, 2018

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O voo da coruja de minerva sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL/UEMS)**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 37-45, 2018

Palavras-chave: Programa Mais Alfabetização (PMALFA); políticas públicas de alfabetização; revisão de literatura.

RECONSTRUÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE DEBATES E REFLEXÕES

JESSICA NOVÔA - PMA

JOCIANE EMÍDIA SILVA GERONASSO - SMED

ADRIANA DE OLIVEIRA CHAVES PALMIERI - PMA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta o processo de reconstrução do Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Araucária, com ênfase no diálogo e espaço coletivo e democrático de tomada de decisões. O recorte histórico delimitado neste estudo é de 2015 à 2019, destacando o papel da comunidade escolar enquanto articulador no processo de reelaboração das temáticas que envolvem o plano, bem como adequações pertinentes à legislação.

O Plano Municipal de Educação é um instrumento articulador de políticas educacionais e um campo de disputas, interesses e defesa de direitos, ao mesmo tempo em que estabelece possibilidades de diálogos. Tendo como objetivo a redução de desigualdades sociais, acesso ao direito à educação e seus instrumentos articuladores de efetivação da aprendizagem, o plano traz concepções culturais de sociedade e momentos históricos. Dessa forma, a reconstrução do plano do Município de Araucária traz as marcas de um conflito histórico no qual, nesse percurso de governos, o plano foi deixado de lado, sendo retomado em 2019, num movimento dialógico e corrida contra o tempo para estruturar-se novamente, contemplando exigências de lei, como avaliação e monitoramento, ao mesmo tempo que houve necessidade de retomar o Fórum Municipal de Educação (FME) e todo o processo que estabelece as ações e protocolo de trabalho referentes ao plano. Nesse sentido, este trabalho visa apresentar o percurso histórico e as ações definidas diante desse cenário atual, objetivando-se, de forma geral, apresentar etapas de consolidação da reconstrução do PME enquanto instrumento de garantia de direitos, e como objetivo específico, a participação dos agentes envolvidos no campo da educação, nesse processo de articulação de debates e análises.

De metodologia qualitativa a partir do estudo de um caso, nos baseamos em YIN (2010) e CRESWELL (2014) para a coleta de dados, e para análise de dados, documentos e entrevistas (LÜDKE e ANDRÉ, 2013).

Um plano de estado ou governo ultrapassa os ideais e práticas de um determinado contexto, seguindo orientações federais de encaminhamentos e normativas atreladas ao campo da educação, como nos traz a reflexão de documentos como do PME, em que apresenta aspectos diversificados que compõe o documento, como

> Um Plano Nacional de Educação (PNE) pode ser um instrumento fundamental para a organização das políticas educacionais. Afinal, tendo uma periodicidade decenal, com metas, prazos determinados e estratégias, é um meio para se efetivar a educação como política de Estado, com capacidade de superar políticas fragmentadas, provisórias e, muitas vezes, emergenciais (COSTA; ALCÂNTARA, 2015, p. 2)

O PME do Município de Araucária foi promulgado em junho de 2015, Lei nº 2.848, com dezessete metas aprovadas na época. Neste ano de 2019, o processo de adequação ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, foi necessário devido ao fato de o plano

municipal não apresentar consonância com o nacional, efetivando metas de caráter regional e com ausência de metas constantes no PNE.

O processo de reconstrução do PME iniciou-se em março de 2019 com a convocação dos representantes do Fórum Municipal de Educação (FME) para que fosse restabelecido, por meio de portaria publicada no Diário Oficial de Informação do Município (DOI). Os representantes foram convocados, seguindo a Portaria nº 001/2013, que institui o Fórum Municipal e em seu artigo 3º, e nomeados pela Secretária de Educação, com finalidade de acompanhar as conferências municipais de educação.

Dessa forma, diversas reuniões foram realizadas para composição do FME, a discussão do regimento interno e da composição das comissões permanentes, sendo a de monitoramento e avaliação e de mobilização e divulgação.

O processo de encaminhamentos dos trabalhos de organização e retomada das ações foram encaminhados pelo Departamento de Articulação Pedagógica (DAP) da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação da SMED e com os profissionais de carreira responsáveis pela organização e segmento dos protocolos de trabalho, sendo duas das profissionais a diretora do departamento e uma professora colaboradora (DAP), com supervisão da Secretária de Educação.

Nas reuniões observaram-se alguns aspectos relacionados à participação dos representantes indicados na composição do Fórum e, de outros profissionais e sociedade civil organizada, que demonstraram interesse nas reuniões que foram agendadas de forma coletiva e democrática, com horários flexíveis para que todos pudessem participar, em turnos alternados. Nessas reuniões a média dos presentes foi em torno de 48 pessoas por turno.

Nas reuniões, a participação das pessoas que representam as entidades do Fórum Municipal de Educação, varia entre os turnos, sendo que predomina nos períodos noturnos e matutinos. Com isso, aproximaram-se das discussões acerca do plano, propagando nas unidades de ensino e nos locais os quais representam, demonstrando que, além de constituintes desse processo ampliado, democrático e de campo de debates, são profissionais que se constituem a partir da práxis e da reflexão de sua ação enquanto docente.

A participação convocada pela SMED aos setores da sociedade ampliou o processo que se encontrava travado historicamente, em que as discussões e participações focaram apenas na Rede Municipal de Ensino e não pensando estrategicamente enquanto território municipal, nos diversos setores que equivalem a composição da educação municipal. Dessa forma, constatou-se diversos segmentos em que houve participação atuante como representantes, sendo quatorze profissionais da SMED, sete conselhos municipais, três pastorais, três conselheiros tutelares, dois sindicatos municipais, uma faculdade privada, um representante do núcleo estadual de educação do Paraná, cinco escolas estaduais do ensino fundamental e uma escola de educação básica na modalidade de educação especial, três representantes do poder legislativo por meio da comissão de educação e bem-estar social, dez pessoas de escolas privadas, três representantes do FUNDEB, dez representantes do atendimento educacional especializado da rede municipal de ensino, vinte e seis representantes dos centros municipais de educação infantil, quatorze representantes das escolas municipais e três das escolas do campo municipais. Mesmo com a ampla divulgação e oficialização dos atos relacionados às ações do Fórum Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação, diversas entidades representativas ausentaram-se da participação.

Propiciou-se, nesse processo, diversos canais de comunicação e acesso, como grupo do WhatsApp para repasse de informes, documentos, interação entre os representantes e que foi utilizado de forma prática e sucinta; um correio eletrônico (e-mail) específico para as ações do plano, com depósito de materiais para estudos, documentos e formulários em drive, com acesso

para todos os profissionais da educação da rede municipal, mesmo aqueles que não estejam participando efetivamente, mas que possam acompanhar o processo e para pessoas previamente cadastradas que estão fora do vínculo institucional.

A profissional entrevistada, nomeada como D para docente e 1 para número sequencial, relata quanto a sua participação que:

As marcas que esse processo de discussão do plano me deixou, foi a participação popular e a forma como a educação é percebida por outros atores sociais, que não estão se enquadram como profissionais da educação. Os encontros necessitaram de um tempo maior por conta da contextualização das metas, e o entendimento maior em relação a legislação e a realidade educacional (D1).

Com esse relato, percebemos que, apesar do processo trabalhoso, com espaço de conflitos e acordos, debates que promovem reflexão e ação dos envolvidos propiciam forma efetiva, qualitativa e consciente de participação. Entende-se que o profissional professor também reconfigura-se enquanto agente social, articulador de políticas educacionais de forma contextualizada diante de sua realidade de ensino, ao mesmo tempo em que fortalece sua formação e se desenvolve enquanto profissional, como cita Novôa (2018):

Entendemos que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, é um aspecto no qual o docente constrói seus conhecimentos através das experiências vividas, modifica-se no constructo de seu aperfeiçoamento profissional e pessoal, reinventa-se e até mesmo recua em determinadas situações contextuais que vão surgindo. (NOVÔA, 2018, p. 50)

Por fim, entendemos que estamos diante de um processo de redimensionamento de políticas educacionais e de aperfeiçoamento da práxis profissional de diferentes segmentos envolvidos no campo educacional.

ARAUCÁRIA. Plano Municipal de educação. Lei nº 2.848/2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr. Acesso: 08 jul 19.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005. de 26 de junho de 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 . Acesso: 03 jul 19.

COSTA, R.M.A.; ALCÂNTARA, A.B. As marcas do plano de desenvolvimento da educação no plano nacional de educação 2014/2024. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR. 26 a 29 de outubro. Curitiba. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18246_11270.pdf . Acesso: 03 jul 19.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. PortoAlegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; MENGA, E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NOVÔA, J. Ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do transtorno do espectro autista. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Curitiba: 2018. 260 f.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell. 4. ed. PortoAlegre: Bookman, 2010.

Palavras-chave: políticas educacionais; plano municipal de educação; profissionais da educação; direitos; reconstrução

REFLETINDO ALGUMAS QUESTÕES DA ESCOLA: GESTÃO E CRIATIVIDADE PODEM MUDAR O CONTEXTO?

ZÉLIA MARIA FREIRE DE OLIVEIRA - UCB

ENY DA LUZ LACERDA OLIVEIRA - SEEDF

MARIA DAS GRAÇAS VIANA BRAGANÇA - UNIEURO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo, que é uma pesquisa bibliográfica, propõe suscitar reflexões sobre algumas indagações que persistem sem respostas esclarecedoras e soluções. Para que serve a escola? Por quê a escola não está atraindo os estudantes? Qual o papel do gestor escolar? Existe relação entre a serventia da escola e a violência escolar?

Os meios de comunicação noticiam os problemas e as violências que as escolas enfrentam atualmente, desde as ocorrências simples até as mais graves, como agressões físicas e verbais e até mesmo assassinatos. Pouco visibilizam as escolas criativas que, mesmo com escassez de recursos, conseguem, com uma gestão eficiente e a criatividade dos professores, resultados dignos de serem seguidos por outras escolas (ABRAMOVAY, 2004; ROBINSON; ARONICA, 2019; ZWIEREWICZ, 2016).

PARA QUE SERVE A ESCOLA?

Parece fácil dar uma resposta imediata: preparar para a vida, ensinar conteúdos, educar. Entretanto, são respostas vagas e imprecisas. Guedes (2019) ressalva que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 enfatizam que a função da escola é preparar para o "pleno exercício da cidadania e para a qualificação para o mercado de trabalho". Mas essa afirmação gera outros questionamentos como, qual tipo de cidadania a sociedade quer; qual profissional o mercado de trabalho necessita?

Tentemos pelas funções da escola: educacional e social. Quando pensamos na função educacional, não é simplesmente transmitir conhecimentos, ensinar a ler e a escrever; é muito mais: é preparar para a vida em sociedade; é fundamentar valores e ética que já devem, também, ser trazidos da família, mas muitas vezes não o são; preservar a cultura de seu país; enfim, considerar nas aprendizagens dos estudantes a sua multidimensionalidade. A função social seria formar cidadãos de bem e críticos que possam transformar a sociedade para melhor, que saibam conviver e respeitar as diferenças.

O Portal da Educação (2019) traz algumas respostas irônicas a essa questão. Para os Jesuítas a função é catequizar; para os céticos, formar; para os políticos partidários, criar palanques com rédeas; para o povo, criar, evoluir e sorrir e ainda acrescenta que "para alguns incautos (inocentes)", a escola atual é considerada uma prisão para o estudante e para o professor, "ambos acorrentados ao império do holocausto social desvairado pela pequenez econômica, política, social, midiática, cultural, humana".

Segundo Souza (2008), é comum na literatura sociológica e pedagógica afirmar que a escola deve buscar outros objetivos diante da desilusão frente ao projeto de ascensão social que se debruça sobre ela; no entanto, dar um novo sentido para a escola é difícil, mas não impossível.

Essa reflexão sobre "para que serve a escola" é complexa e abrangente, envolve políticas públicas e não se esgota facilmente; entretanto, podemos afirmar que ela deve enfatizar: aprendizagem, formação integral do homem, cidadania, valores, atitudes, desenvolvimento, sustentabilidade, profissão, diversidade, sociedade. Para Arroyo (2013), a escola não deve ser uma experiência amarga, excludente, destrutiva da autoestima do estudante e do professor, ou seja, deve ser prazerosa, atrativa e estimuladora.

GESTOR ESCOLAR

Figura central de uma instituição de ensino, responsável pela gestão pedagógica, de contas e dos relacionamentos entre os grupos que fazem parte da instituição (equipe escolar e comunidade), a fim de fazer uma gestão democrática e participativa; é o condutor da escola (OLIVEIRA; ALENCAR, 2010). O gestor deve ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, com horizontes largos e, ainda, compartilhar o poder e a tomada de decisões de forma coletiva.

Sua tarefa, agregadora, é um constante desafio; requer ser inovadora e estar conectada às necessidades da comunidade onde a escola está inserida. É preciso contornar as burocracias impostas e muita criatividade, para buscar soluções aos diversos problemas do cotidiano e transformar a escola num local aprazível para professores e estudantes. Mas será que o gestor escolar, ao ser escolhido, tem capacitação para exercer essas funções? Ou recebe depois formação para tal?

PROFESSOR

Pesquisas evidenciam que o ensino tem sido afetado negativamente pela formação inadequada do professor e por falta de preparação ou aperfeiçoamento. Enfatizam que os docentes imitam os modelos que encontraram ao longo de sua vida escolar, transmitindo conhecimentos por meio de exposições e procedimentos pedagógicos tradicionais, usando pouca criatividade na sua prática docente, sufocando, desse modo, o potencial criativo dos estudantes. É evidente que os cursos formadores de professores precisam ser reformulados, realinhados às necessidades da contemporaneidade. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2014).

Entretanto, é necessário pensar naqueles que já atuam com uma formação deficitária. Uma forma de minorar os efeitos dessa carência é propiciar formação continuada aos professores, que deve ser encarada como parte do desenvolvimento e da atualização profissional, possibilitando novos sentidos à prática pedagógica e ressignificando a atuação docente (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012).

Assim sendo, é preciso revitalizar a formação inicial e continuada, para que possibilitem o exercício da profissão de forma adequada ao mundo atual; estimulem reflexões críticas acerca do papel docente perante a sociedade e os estudantes; propiciem aprendizagem de novas tecnologias; incentivem a busca por soluções sustentáveis, frente à complexidade dos ecossistemas; e, por fim, ajudem os professores a terem um olhar transdisciplinar e integral na arte de educar (ARROYO, 2013).

VIOLÊNCIA ESCOLAR

A este tema estão ligadas ideias de força, ruptura social, satisfação dos impulsos e desejos destrutivos do homem, falta de consideração e de amor ao próximo, problemas familiares, ações que ferem, machucam e produzem cicatrizes às suas vítimas.

Pesquisas têm demonstrado que a violência escolar está conectada à desmotivação em aprender, à falta de prazer em estudar e de estar na escola, às aulas monótonas e ao ensino repetitivo e tradicional, bem como carência afetiva, formação de base oriunda do lar deficitária e, especialmente na atualidade, intolerância e desrespeito à diversidade (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011).

CONCLUSÃO

As reflexões abordadas nos levam ao tipo de ação que se faz necessária para tornar o gestor educacional um líder de fato, capaz de trabalhar em prol das necessidades e demandas sociais vigentes.

Assim, é imprescindível atualizar a sua formação, de modo a permitir-lhe uma visão ampla e aprofundada das questões contemporâneas que interferem no contexto escolar e na organização do trabalho pedagógico, estimulando os professores a desenvolverem e a utilizarem o potencial criativo, a fim de tornar à escola atrativa, prazerosa e contextualizada às necessidades dos estudantes, dos professores e da comunidade a que pertence.

O ensino tradicional deve ser substituído por uma proposta de educação criativa e emancipadora, de modo que não se constitua um freio à criatividade no contexto escolar. Gestor e professores precisam entender que as formas de ensino baseadas no paradigma científico tradicional já não bastam para a geração Y e Z que tem a seu dispor internet, conectividade instantânea com o mundo, velocidade e facilidade de informações e que vivem em um espaço educacional associado à pluralidade disciplinar, à diversidade humana e a complexidade do mundo.

Escolas criativas existem. Podem transformar a educação, reduzir as diversas formas de violência, aumentar a frequência, o rendimento escolar, o interesse pelo estudo e a redução da evasão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Escolas inovadoras*: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAGANÇA, Maria das Graças; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. *Violência escolar e escolas inovadoras*: Um caminho de esperança. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4426_2332.pdf. EDUCERE, 2011. Acesso em 20.06.2019.

GUEDES, Ivan Claudio. *Para que serve a escola*. Disponível em: http://www.icguedes.pro.br/para-que-serve-a-escola. Acesso em: 24.06.2019.

OLIVEIRA, Eny da Luz Lacerda; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Criatividade e escola*: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a07v14n2.pdf. 2010.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Suzana Soares. *A formação continuada face as suas contribuições para a docência*. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513. Acesso em 26.06.2019.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença possível e necessária. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 23, n. 52, p. 53-75, jan. 2014.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. *Para que serve a escola.* Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/para-que-serve-a-escola/58502. Acesso em 24.06.2019.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. Trad. Luis Fernando M. Dorville. *Escolas Criativas*: A Revolução que Está Transformando a Educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SOUZA, M. C. C. C. de. *Depressão em professores e violência escolar.* Porto: ESDC/CEMOrOC-Feusp/IJI-Universidade do Porto 2008.

ZWIEREWICZ, Marlene. *Escolas Criativas*: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319052851_Escolas_Criativas_experiencias_transformadoras_potencializadas_na_interacao_do_Ensino_Superior_com_a_Educacao_Basica . 2016.

Palavras-chave: Reflexão; Gestor; Professor; Estudante, Escola Criativa.

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E SUAS PRÁTICAS DE APLICAÇÃO

LUCIMARA LEITE LAITER - SMEO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema:
O presente trabalho busca analisar a aplicação das Políticas Públicas e seus investimentos realizados nas escolas públicas, por meio de análise de dados coletados em uma escola municipal. Salienta-se a necessidade de explorar tais investimentos observando aspectos de sucesso e não se pautando apenas nos resultados do IDEB. O trabalho apresenta o Programa Mais Educação, e suas especificidades, como meio financiador principal das Escolas de Tempo Integral.

Problema:
A problemática parte da necessidade de compreender os objetivos das Políticas Públicas e seus mecanismos de avaliações dos resultados obtidos por meio de seus investimentos. O ponto de partida inicial é a reflexão de uma análise de dados obtidos em uma escola que possuiu o investimento do Programa Mais Educação de 2011 a 2018 e quando superou os índices do IDEB esperado, a mesma foi desligada do financiamento. Sendo assim, o questionamento que conduz a presente pesquisa é "São os índices de avaliações externas os principais qualificadores da educação?".

Objetivo geral:
O objetivo geral do presente trabalho é analisar os investimentos do Programa Mais Educação, do Governo Federal, em uma determinada instituição escolar e seus objetivos com esse financiamento. A linha geral é a de compreender como tal investimento pode auxiliar na qualidade da educação, sem que se valorize apenas os índices numéricos obtidos por meio de avaliações externas, tendo um olhar mais amplo sobre o sucesso do trabalho dessa instituição.

Objetivos específicos:
· Refletir sobre os resultados obtidos por meio do investimento do Programa Mais Educação numa instituição específica e visualizar as mudanças realizadas dentro dessa Unidade Escolar;
· Estabelecer comparações entre os trabalhos desenvolvidos antes e depois do Programa Mais Educação dentro da Unidade Escolar, em contra período, com o objetivo de desenvolver integralmente o aluno;
· Compreender como as Políticas Públicas auxiliaram nas transformações da realidade da instituição escolar em questão e como tais mudanças eram necessárias;

Metodologia:
Inicialmente a pesquisa se valerá do método hipotético-dedutivo por meio de revisão bibliográfica e criação de conjecturas, a fim de que se analise a tese levantada de forma paradigmática.

Por tratar-se de pesquisa qualitativa, será empregado também o método dialético e a pesquisa de campo, haja vista, a problemática e hipótese apresentada serem aplicadas na gestão da escola acima citada.
Ato contínuo, os resultados apresentados serão analisados através do método indutivo, partindo do contexto específico da instituição de ensino supracitada, para um contexto geral.

Fundamentação teórica

Pensar qualidade da educação, nos conduz a uma amplitude inimaginável, para a qual não temos condições de realizar análises ou reflexões. Ler, escrever, quantificar, relacionar, são ações extremamente ligadas à escola, porém não são únicas dela. Há um olhar muito maior sobre o desenvolvimento do indivíduo.
Surge então, um Programa Federal que tinha como objetivo o investimento em escolas de baixo rendimento, sobre o qual serão voltadas algumas reflexões.
O Programa Mais Educação é uma ação do Ministério da Educação criada em 2007 com objetivo de induzir políticas públicas de ampliação da jornada escolar nas diferentes esferas de governo. Inicialmente, a Portaria que criou o Programa definiu as seguintes finalidades: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; entre muitos outros (BRASIL, 2007, art. 2º)
O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e com o objetivo de integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.
A princípio a ampliação da jornada escolar por meio de um turno adicional ou um "contraturno", entendido como "complementar", fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser uma atitude que atenda apenas as questões sociais dos indivíduos e suas famílias, porém deixaria uma lacuna enorme na busca pela qualidade da educação, pois tal modelo está mais ligado às questões assistencialistas, afastando-se do quesito que busca um desenvolvimento mais amplo e significativo por meio da escola, qual seja a qualidade na educação.
Vislumbrar uma escola de educação integral é pensar na complexidade de organização de tempo e espaço que contemple um desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de uma gama de atividades variadas que apresentem amplas oportunidades. É óbice para tanto, porém, a falta de estrutura apropriada para receber alunos durante um período maior de tempo; não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar, sendo assim o aprofundamento das discussões sobre o tema é prioridade. Outra condição necessária ainda é investir no aumento de professores e profissionais de diferentes formações.
Além, é importante abordar a forma equivocada com que as Políticas Públicas selecionam as escolas para investir nesse segmento, pois avalia IDEB e matrícula no Programa Bolsa Família, tal procedimento segrega a população contemplada, pois muitas escolas com condições de desenvolver bons trabalhos com a Escola Integral não recebem o investimento do Programa Mais Educação, por não atender tais condições.
Por meio de estudos é possível perceber que esse tipo de escola, deixou de atender aos anseios da classe proletária, sendo a urbanização e industrialização as possíveis causas. “Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados” (PARO, 1988, p. 207).

[...] se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram "ressocializar" as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilidades de "reintegrá-las" à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel. (PARO. 1988, p. 206-207)

Sendo assim, é preciso atentar-se a necessidade de que a escola de tempo integral realize não apenas a função pedagógica, mas também as questões de fundo social, pois somente assim será capaz de reintegrar os menores carentes na sociedade. Sendo que a má aplicação da política pública tem por resultado a naturalização e o sucateamento da educação pública, justamente quando se faz necessário o seu fortalecimento.

Resultados

Diante do levantamento de dados realizado junto a Unidade Escolar apresentada, foi possível perceber a falta de intencionalidade com os resultados obtidos, o que torna clara a falta de preparo e compreensão do que realmente se esperava do Programa.

É possível perceber dois fatos interessantes, o primeiro deles, que os resultados obtidos fazem parte de uma sequência de testes realizados pela Unidade Escolar, até que se chegasse ao modelo adequado que atenderia as necessidades da escola, que não buscava apenas a elevação de índices de avaliações externas, mas também da necessidade de que esses menores estivessem na escola, não apenas ocupando seu tempo, mas fazendo disso um enriquecimento curricular real e utilitário. O segundo fato que vale a pena refletir, é o de que assim que a elevação dos índices de avaliação externa foi alcançada pela escola o investimento por meio do Programa Mais Educação foram cortados, deixando assim a Unidade Escolar sem condições de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos nesses projetos.

Diante de todas as limitações já apuradas, vale ressaltar que o Programa Mais Educação contribuiu para a implantação da Escola de Tempo Integral na educação brasileira, mesmo que de forma fragmentada, pois seleciona por meio de critérios tendenciosos a atender apenas um fragmento de sociedade carente, visando mais o social do que o pedagógico. Esse modelo de Educação Integral, ainda bastante superficial e carente de maiores ajustes, foi o ponto inicial para que se tornasse consciente de que o caminho é esse e que a necessidade de maiores investimentos na área é algo real e urgente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio

do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 de maio de 2019.

IBGE. Censo de 2018. Disponível em: ww2.ibge.gov.br/home/. Acesso em: 22 maio de 2019.

PARO, V. H. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

Palavras-chave: Palavras Chave: Educação em Tempo Integral; Políticas Públicas de Educação; Programa Mais Educação; Sucesso Escolar.

REGISTRO DE CLASSE ONLINE COMO FERRAMENTA DE TECNOLOGIA SOCIAL PARA PROMOÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA

KETLYN MARCIELI FERREIRA SABADINE - UNINTER

ADEMIR APARECIDO PINHELLI MENDES - UNINTER

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A Gestão democrática na escola pública se configura como um direito adquirido pela Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 206, reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 14, nos incisos I e II garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola bem como, a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. Diante do ordenamento jurídico observa-se a relevância da participação da comunidade escolar e local nas necessidades da escola pública. Neste sentido compreende-se que a escola necessita ser feita pelas pessoas, para pessoas, sendo assim, é necessário o engajamento para o desenvolvimento atuante de uma consciência coletiva para refletir e atuar acerca das demandas da escola.

Segundo (LÜCK, 2015) a gestão educacional é sobretudo, uma articulação dinâmica um conjunto de atuações como prática social com enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino. Numa perspectiva em que a gestão democrática, tem como diligência a partilha do poder no interior da escola, legitimar a participação efetiva dos sujeitos, significa ter clareza sobre os interesses da escola, constituindo meios para promoção de objetivos em comum, tendo como resultado o sucesso da escola pública (PARO, 2016).

Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias. Tem como problemática as especificidades da gestão democrática por meio do uso de novas tecnologias e por meio dela, democratizar o cotidiano escolar. Tendo como objetivo geral, analisar como Registro de Classe *Online* (RCO) pode contribuir para o aprimoramento da Gestão pedagógico-administrativa da escola pública de forma democrática e garantidora da equidade e da igualdade educacional a fim de propor indicadores metodológicos dispostos em um caderno pedagógico para uso estratégico do RCO pelas equipes pedagógicas como tecnologia social de gestão democrática. O *software* RCO foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e pela Companhia de Tecnologia de Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR). O sistema informatizado possibilita aos docentes da rede pública de ensino de estado do Paraná registrar conteúdos, avaliações e a frequência dos alunos em tempo real abordados em sala, bem como, registrar o desempenho do aluno. A mesma ferramenta permite à direção escolar, à coordenação pedagógica e aos secretários acessar o software para realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos em sala de aula. De acordo com a SEED/PR, por meio do sistema é possível realizar consultas atualizadas sobre a movimentação de alunos e professores, o cálculo e a consulta de notas e frequências dos alunos e a geração e impressão de relatórios pelos técnicos pedagógicos da mantenedora.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa é de natureza qualitativa exploratória que busca analisar no meio pesquisado as diversas esferas de interação social, política e histórica. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) "A abordagem de investigação

qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista nos possibilita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo."

Tem como fonte de investigação o espaço natural, que nesta pesquisa são escolas públicas estaduais do município de Curitiba. Busca-se investigar a condição pela qual, professores e a equipe pedagógica e administrativa da escola fazem uso do Registro de Classe Online. A pesquisa exploratória, conta com um levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada, aplicação de um questionário semiestruturado online por meio do Google Formulários aos professores equipe administrativa e pedagógica, neste momento, busca-se identificar estratégias inovadoras no uso do Registro de Classe Online. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51), "[...] o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos." Ao investigar as lacunas existentes na relação estabelecida entre os sujeitos e o software RCO, parte-se da premissa de que a pesquisa trará pontos de compreensão e melhorias no seu uso.

Este estudo tem como hipótese investigar se o Registro de Classe Online pode ser considerado uma tecnologia social capaz de fomentar a gestão democrática? Compreende-se que as tecnologias de informação e comunicação podem ultrapassar o viés da tecnologia convencional adentrando no campo da tecnologia social, pois está é interdisciplinar, orientada por problemas e para elaboração de políticas que buscam concretizar ações transformadoras (DAGNINO, 2014). De acordo com (ALMEIDA, 2006) a incorporação das TIC nas atividades realizadas no cotidiano de uma organização educativa está diretamente relacionada com a mobilização dos seus profissionais, partindo do apoio e do compromisso com as mudanças, contribuindo para construção das diferentes dimensões da gestão escolar e dos seus múltiplos papeis.

A pesquisa está em andamento com a coleta de análise de dados. Até o momento os resultados encontrados apontam para as potencialidades e os limites do RCO como ferramenta auxiliar na promoção da gestão escolar, pois quando utilizada adequadamente pode contribuir com a gestão do trabalho pedagógico e promoção da gestão democrática da escola, mas, se não utilizada de acordo com os princípios democráticos poderá ser somente mais uma ferramenta tecnológica ao lado de tantas outras, pois a tecnologia só pode dar certo passado pelas mãos dos sujeitos que estão na cotidianidade escolar, a tecnologia por si só não transforma a aprendizagem, tão pouco democratiza o cotidiano quem atua sobretudo no uso das ferramentas, sãos sujeito em especial, na sua atuação e condição socrática (DEMO, 2009). No que tange aos limites, este se dá na falta de aparatos tecnológicos disponíveis nas escolas para uso dos professores, os mesmos relatam que a ausência de internet e computadores, interfere no uso e na atualização do Registro de Classe *Online*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Maria Elisabeth. **O Projeto Gestão Escolar e Tecnologias: concepção e história**. In: ALMEIDA, Fernando José de. ALMEIDA. Maria Elisabeth Bianconcini de. Liderança, Gestão e Tecnologias. Para a melhoria da educação no Brasil. PUC/SP, Microsoft.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível *em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm* Acesso em: 30 de junho de 2019

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. 4. Ed. - Porto: Porto editora, 1994.
DAGNINO, Renato. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas.** Florianópolis, SC: Ed. - Insular, 2014.
DEMO. Pedro. **Aprendizagens e novas tecnologias**. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/sat/textos/80-388-1-PB.pdf Acesso em: 20 de maio de 2019
LUCK. Eloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 Ed.- Petrópolis: Vozes, 2015.
PARANÁ - Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Governo do Estado do Paraná. **Gestão em Foco Gestão Escolar Legislação Educacional** – Curitiba, Paraná.
PARO. Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4 Ed.- São Paulo: Cortez, 2016

Palavras-chave: Gestão democrática; Registro de classe online; Tecnologia Social.

RESISTÊNCIA DOCENTE: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000-2018.

AMARILIS - FCT- UNESP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESISTÊNCIA DOCENTE: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2000-2018.

Amarilis Costa da Silva
FCT – Unesp de Presidente Prudente - SP
amarilissc@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo compõe- se de uma pesquisa bibliográfica, investigação necessária para a apropriação das produções acadêmicas – teses e dissertações – sobre a resistência docente frente à uma escola pública de qualidade.

Temos presenciado a implantação de políticas públicas educacionais para a obtenção do controle escolar, tirando a autonomia docente, buscando a efetivação de um ensino técnico e reprodutor das desigualdades. E não nos surpreendemos com esta situação. Conforme Saviani (1999) entendemos que

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. ” (SAVIANI, 1999, p. 41)

Diante desta conjuntura buscamos investigar como as teses e dissertações tem abordado o conceito “resistência docente” no período de 2000 a 2018. A fundamentação teórica-metodológica dessa pesquisa está baseada em Lima e Miotto (2007).

Assim, temos como objetivo geral:

- Compreender como o conceito de “resistência docente” tem sido abordado nas teses e dissertações produzidas nos últimos 18 anos.

E como objetivos específicos:

- Realizar um levantamento das teses e dissertações que versam sobre resistência docente no “Catálogo de teses e dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
- Analisar as discussões teóricas sobre resistência docente presente nas teses e dissertações.

Para o levantamento dos trabalhos na Plataforma Sucupira/Capes, utilizamos o descritor “resistência” e o filtro “área: Educação”. Optamos por um recorte temporal entre os anos de 2000 a 2018 e nos deparamos com o total de 1. 313 trabalhos, dos quais, 935 dissertações e 378 teses, conforme demonstrado abaixo:

Tabela 1: levantamento quantitativo de teses e dissertações

DESCRITOR	TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS SELECIONADOS
	M	**D**	**M D**
Resistência	935	378	145

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir dos trabalhos encontrados no Catálogo de teses e dissertações da Capes.

Posteriormente seguimos com a leitura seletiva. Lima e Miotto (2007) identificam esse momento como aquele em que determinamos o material que apresenta maior relevância para a pesquisa.

Muitos trabalhos encontrados versavam sobre resistência de povos indígenas, dos negros, dos sindicatos, das comunidades quilombolas, às formas de indisciplina dos alunos, à ditadura militar brasileira, das relações de gênero, à inclusão e dos professores em aderir às novas tecnologias e mudanças na educação. Do total de trabalhos encontrados, apenas 19 referiam- se à resistência docente.

Procuramos utilizar outro descritor no intuito de aprofundarmos a busca sobre a temática, e ao utilizarmos o descritor "luta" percebemos que as pesquisas apresentadas estavam relacionadas ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra, aos povos quilombolas, indígenas e sindicatos. Portanto, optamos em permanecer apenas com o descritor que iniciamos a coleta dos dados.

Após a identificação dos trabalhos, iniciamos uma etapa denominada por Lima e Miotto (2007) de "caracterização da obra", em que, segundo as autoras, ocorre a análise do tema, objetivos, conceitos utilizados, paradigma e referencial teórico.

Tivemos dificuldade de acesso a cinco trabalhos, pois apesar de estarem com o título na Plataforma Sucupira, não estavam disponíveis on-line. Recorremos ao repositório das Universidades destes trabalhos, mas também não estavam disponíveis nas unidades. Estamos tentando viabilizar o acesso a esses trabalhos por meio do contato com os autores.

A partir dos trabalhos encontrados, foi possível compreender como a temática "resistência" vem sendo abordada nas produções acadêmicas da área da Educação. Os trabalhos de Aragon (2009), Bedendi (2003), Silva (2014), Teixeira (2016) e Sousa (2016), tratam a resistência dos professores à imposição do currículo pelas Secretarias da Educação.

Benincá (2002) analisa a resistência segundo a perspectiva da negação dos professores em aceitar novas tecnologias e em buscarem "práticas inovadoras". Bezerra (2013) aborda a resistência como luta contra a padronização cultural e à monocultura da mente. Optamos em excluir estes dois trabalhos pois se desviavam do conceito de resistência docente que objetivamos analisar.

A proposta de Faust (2015) foi analisar a resistência por meio da greve dos professores do estado de Santa Catarina. Já em Aspis (2012) observamos que a autora busca encontrar formas de usar o ensino de filosofia como instrumentalização e formação política para os discentes.

Em Macedo (2001) identificamos a preocupação em buscar a resistência dos professores frente às políticas públicas de formação docente.

Caldas (2007) analisa em sua tese, as formas de resistência em toda a práxis docente, não se limitando em apenas ao currículo ou à ação pedagógica. A autora realizou a pesquisa com professores da rede municipal de Curitiba e identifica também formas de desistência, ou seja, aqueles que não permaneceram lutando em meio às imposições e foram sucumbidos pelo sistema.

Duarte (2008) busca compreender formas de resistência dos professores da rede estadual do Rio Grande do Sul. Perin (2011) não faz alusão direta ao tema resistência, mas analisa as formas de trabalho docente que se desviam da ótica capitalista para uma prática emancipatória, com professores da rede pública municipal de Cidreira/ RS.

Verificamos em Borges (2014), que a autora analisa as formas de resistência dos professores da rede municipal de Uberaba/ MG entre os anos de 2005 a 2012.

Os resultados encontrados neste levantamento, nos auxiliaram em verificar que no Estado de São Paulo não há trabalhos que abordam as formas de resistência docente a favor de uma escola pública de qualidade. Aqueles que trabalharam com os professores da rede pública estadual de São Paulo, pesquisam a resistência frente aos Currículos.

Portanto, esta pesquisa bibliográfica nos auxiliou na delimitação de um estudo mais amplo acerca da resistência docente na rede estadual paulista.

Concluímos que seria pertinente investigar as ações de resistência docente no espaço escolar, objetivando responder à seguinte questão: quais são as formas de resistência encontradas por professores da rede pública estadual de São Paulo para uma escola de qualidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

ARAGON, D. T. da R. F**ormação de professores de matemática: espaços espaço de possibilidades para produzir formas de resistência e singularidade docente**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ASPIS, R. P. L. **Ensino de filosofia e resistência.** 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BEDENDI, T. do C. F. **Resistência e práticas Pedagógicas**. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BENNINCÁ, E. **O senso comum pedagógico: práxis e resistência.** 2002**.** 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BEZERRA, J. C. P. **Os mestres e o aprendiz: perambulando pelas ilhas de resistência.** 2013.126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

BORGES, M. **Resistência e governamentalidade: política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012.** 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CALDAS, A. do R. **Desistência e Resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba.** 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

DUARTE, Z. da S. **Práticas emancipatórias na escola pública**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

FAUST, J. M. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais**. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev. Katál., Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

MACEDO, L. da S. **As políticas de formação de professores para o ensino.** 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PURIN, P. C. **O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/ RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora.** 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Recife, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, P. P. da. **A resistência ao currículo de História para o ensino médio rescrito pela secretaria de estado da educação do estado do Espírito Santo**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SOUSA, L. P. de. **Sinais de resistência: o ensino de matemática no contexto da atividade docente nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

Teixeira, C. P. **São Paulo faz escola, mas quem faz filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência ás formas de controle e disciplinarização**. 2016. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulos, São Paulo, 2016.

Palavras-chave: Resistência docente. Escola pública. Políticas públicas.

TEORIA PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: APROXIMAÇÃO OU DISTANCIAMENTO?

DANIELLE ENGEL CANSIAN CARDOSO - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O texto aqui proposto tem o objetivo de sistematizar e socializar reflexões sobre a seguinte problematização: Quais reflexões podemos realizar sobre a diversidade a partir da concepção da teoria pós-crítica do currículo, relacionadas à trajetória dos ingressantes por meio de ações afirmativas na educação superior federal? Para contribuir com as reflexões propostas, os autores Gomes (2007) e Silva (2010), que tratam das concepções de diversidade e multiculturalismo foram consultados. As contribuições de Eyng (2015) subsidiaram a análise das concepções da teoria pós-crítica do currículo. As legislações que dispõem sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012, 2016) constituíram o cenário dessas reflexões. A pesquisa bibliográfica e documental das legislações vigentes foram utilizadas com o objetivo de relacionar a teoria do currículo pós-crítico às políticas de acesso de estudantes por meio de ações afirmativas, com o intuito de verificar como as instituições se planejam para a recepção desses sujeitos, bem como examinar as influências da caracterização desses sujeitos no currículo da instituição. Para esta análise foi utilizado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal Catarinense (IFC) (IFC, 2014). A diversidade de sujeitos é algo presente na sociedade e, consequentemente, na medida em que esses passam a se inserir nas instituições de ensino brasileiras carregam para o ambiente escolar suas diferentes identidades, culturas, e visões de mundo, as quais exigem por si adequações no currículo acadêmico. Adequações quanto aos saberes e conhecimentos, para além do conhecimento científico, que considerem os aspectos históricos, sociais e culturais dos conteúdos mediados em sala de aula. Desta forma, compreende-se que, para atender essa diversidade de sujeitos, podem ser acionadas as teorias pós-críticas do currículo, porquanto estas compreendem as "práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder" (EYNG, 2010, p. 37 apud EYNG, 2015, p. 138). Gomes (2007, p.41), ao escrever sobre o campo de estudo da diversidade explicita: "a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças", complementando "[...] ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais". Podemos falar sobre diversidade sem a hierarquização dos indivíduos e das culturas? Sendo a educação formal um dos pontos cruciais para a integração e interação de diferentes culturas, para o reconhecimento e respeito dos sujeitos, essa hierarquia pode ser ausente. A tarefa dessas instituições é árdua, pois impõe mudanças na convivência e respeito mútuo. No entanto, essa modificação precisa acontecer, para que qualquer processo de "dominação" não faça mais parte da sociedade contemporânea. Por isso, concordamos com Gomes (2007, p.41) quanto a que "a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal". A teoria do currículo, principalmente, na concepção pós-crítica, trata a importância das questões de identidade e diferença para a construção de um currículo intercultural, que integre as identidades, porquanto as considera como complementares e, nesse sentido se distancia de quaisquer hierarquizações. Como alega Silva (2010, p. 86) "o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da

diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia", destacando quanto esta contribuiu para que fosse rejeitada a ideia de hierarquização das culturas humanas, visto todas serem equivalentes em termos epistemológicos e antropológicos. Em face das questões de identidade e diferença, como propostas pelo currículo pós-crítico, bem como do entendimento de que essa teoria seria mais adequada para que uma instituição de educação possa integrar e fomentar a interação entre diferentes culturas e sujeitos, nos perguntamos, as instituições de educação que recebem ingressantes por meio de ações afirmativas estão adequando seus currículos atendendo aos pressupostos da teoria pós-crítica? Sobre o acesso de estudantes a instituições de ensino por meio de ações afirmativas, destaca-se que foi no ano de 2012, quando criada a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que essa possiblidade foi disposta legalmente (BRASIL, 2012), ao propor um programa especial de reserva de vagas em instituições de ensino superior para estudantes oriundos de ensino médio cursado integralmente em escolas públicas. Essa disposição legal foi posteriormente alterada em seus artigos 3º, 5º e 7º, pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, "para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência" (BRASIL, 2016). Ao relacionar o multiculturalismo, a diversidade de sujeitos, com o acesso e permanência de estudantes ingressantes por meio de ações afirmativas na educação superior, vale lembrar as ponderações de Silva (2010, p. 90) de que o multiculturalismo "nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico" e complementa que a igualdade "[...] depende de uma modificação substancial do currículo existente". Se, pela legislação, condições de acesso especial para a educação superior estão garantidas para estudantes, o que lhes garantem a sua permanência? Esta depende, sem dúvida, de um currículo que atenda a diversidade de sujeitos de nossa sociedade que frequenta a instituição de ensino. A pergunta que fazemos, especificamente, é a seguinte: A concepção de currículo descrita no PPI do IFC se aproxima da teoria pós-crítica? Para responder, foi realizada inicialmente, a leitura do PPI do IFC (IFC, 2014) com o objetivo de verificar se as menções relativas à concepção de currículo apresentadas nesse documento, se aproximam e como da teoria pós-crítica. Após essa leitura, 12 palavras/expressões-chave serviram de norte para busca no documento: concepção, currículo, diferença, diversidade, responsabilidade social, multiculturalismo/multiculturalista, acesso, permanência, ações afirmativas/cotas, identidade, igualdade, desigualdade. Após análises realizadas, concluímos que o PPI do IFC não explicita qualquer referência a um currículo construído com os referenciais da teoria pós-crítica. Esse entendimento, se justifica pela ausência de propostas de ações e reflexões que no PPI ultrapassem as barreiras do reconhecimento das desigualdades e da intenção de minimizar os seus respectivos efeitos, ou seja, o documento não oportuniza condições para discussões sobre identidade e diferença. Por exemplo, que, não somente, instiguem a tolerância e respeito à diversidade de sujeitos, como as que remetam a questionar as relações de poder que produzem e reproduzem estas diferenças, e as que conduzam à percepção da cultura de outros, como forma para compreender as desigualdades e promoção do reconhecimento, respeito, integração e convivência entre diferentes sujeitos, ausente de qualquer juízo hierárquico. Apesar de encontradas menções sobre acesso e permanência, relacionados a Políticas de Assistência Estudantil, não se encontrou no documento, referência ao ingresso discente por meio de ações afirmativas de forma explícita, embora se reconheça a existência de um público estudantil menos favorecido economicamente. Neste sentido, conclui-se que a questão de ingresso por ações afirmativas não foi levada em consideração quando da construção do PPI e respectivo currículo. Desta forma, concluímos que o PPI de 2014, não avançou em direção aos pressupostos e derivações da teoria pós-crítica sobre currículos, o que, a nosso ver, exige

reflexão, mobilização e esforços coletivos para que a construção e efetivação de novos currículos respeitem e incluam a diversidade, claramente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 29 dez. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

EYNG, Ana Maria. Currículo e Avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Do Projeto Pedagógico Institucional. In: *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense*. Blumenau, 2014. Disponível em: http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Palavras-chave: Currículo; Diversidade; Ações afirmativas; Projeto Pedagógico Institucional.

TRABALHO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (OU "ISSO NÃO CABE NO LATTES")

FERNANDO HENRIQUE PROTETTI - IFSP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TRABALHO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (OU "ISSO NÃO CABE NO *LATTES*")

"[...] é o tal negócio, isso não cabe no Lattes. Infelizmente, né?"
Professor de sociologia da Unicamp

Introdução

No Brasil, a reestruturação produtiva da universidade pública se fez caudatária das mudanças na economia, com o trânsito do regime de acumulação fordista e monopolista para o de acumulação flexível e sob a predominância financeira - o país aderiu a esse último modelo desde o início dos anos de 1990 -, e à reforma do aparelho do Estado (1995), com a modernização da gestão do trabalho no setor público (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001). Na universidade pública, agora uma organização social situada no setor não-exclusivo ou competitivo do Estado (CHAUÍ, 2003), a pesquisa e a pós-graduação ocupam lugar de destaque no processo de trabalho dos professores universitários, sendo "avaliadas" (regulação, controle e acreditação) e financiadas por agências de fomento, tais como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). A finalidade é acentuar a produção de valor com o financiamento do fundo público e a resolução focal de problemas sociais, mediante a produção de um novo tipo de conhecimento, "o conhecimento matéria-prima, passível de ser transformado em produtos, processos e serviços" (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 108), tudo isso à custa da intensificação e precarização do trabalho docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SOUZA, 2018).

Objetivo

Com base nesse quadro problematizador, apresentaremos nesse trabalho resultados de pesquisa sobre a análise das transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no período de 1989-2016, nas atividades de extensão universitária. Neste sentido, a comunicação interroga: quais são as transformações nas condições de trabalho dos professores investigados nas atividades de extensão?

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa corresponderam aos 65 professores que, no ano de 2016, estavam credenciados como docentes permanentes e/ou colaboradores nos Programas de Pós-graduação em Sociologia e em Ciências Sociais da Unicamp. A pesquisa entrevistou 11 desses professores, interrogando-os sobre as trajetórias acadêmica e profissional, o trabalho na universidade e suas condições de realização, o emprego do tempo entre trabalho e não trabalho, a saúde etc. O trabalho com as entrevistas (depoimentos orais) fundamentou-se na perspectiva teórico-metodológica da "História Oral" proposta por Queiroz (1991, p. 21), cuja finalidade é elucidar

"o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social". Em complemento e confrontação aos depoimentos orais, foram mobilizados documentos institucionais e temáticas afins constantes na literatura especializada.

Resultados e discussão

As transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de extensão indicam que, num contexto de prevalência da concepção mercantil de extensão universitária (SANTOS, 2010), há um claro processo de desvalorização institucional dessas atividades sob uma concepção crítica (SAVIANI, 1984; FREIRE, 1992), na qual o trabalho docente e a militância política encontram-se fundidos em prol da transformação social. Há valorização institucional das atividades de extensão apenas quando elas, orientadas por uma concepção mercantil, trazem para a universidade recursos financeiros extra orçamentários, por intermédio da comercialização de cursos, pesquisas e serviços (AMARAL, 2003). Como os professores investigados rechaçam essa maneira de se realizar as atividades de extensão (ver UNICAMP, 2011, p. 72-74) e percebem que essas atividades sob a concepção crítica não são valorizadas institucionalmente, tendem a marginalizar na sua prática universitária as atividades de extensão.

Conclusão

No trabalho docente, as atividades de extensão se revestem de uma dimensão política, pois possibilitam aos professores intervirem criticamente na sociedade. As transformações nas condições de trabalho dos professores de sociologia da Unicamp nas atividades de extensão, evidenciam, de maneira explícita, um irrefreável processo de desvalorização institucional dessas atividades de trabalho. O esforço pela manutenção da dimensão política e crítica dessas atividades, em geral, traduz-se na intensificação e na extensificação do trabalho e, por que não, no adoecimento docente. Sob a égide da concepção mercantil de extensão, majoritária na Unicamp, a concepção crítica de extensão, ainda presente no instituto de trabalho dos professores investigados, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), é marginalizada, silenciada e encalacrada no jogo de cartas arbitrado pelo modelo CAPES de avaliação e pela ideologia do produtivismo acadêmico. E nesse jogo de cartas, conforme salientou um professor entrevistado, "o social, efetivamente, não vale nada", afinal, essa é "a lógica do jogo".

Palavras-chave: Trabalho docente na universidade; Condições de trabalho docente; Extensão universitária; Universidade Estadual de Campinas.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior*: Estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Dilemas da pós-graduação*: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In: _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984, p. 46-65.
SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais*: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *The new brazilian university*: a busca de resultados comercializáveis: para quem? Bauru, SP: Canal 6, 2017.
SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
SOUZA, Aparecida Neri de. Trabalhar na universidade pública no Brasil, lugar de trabalho, qual trabalho? *Revista da ABET*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 78-93, jan./jun. 2018.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Escola de Extensão. *Relatório de atividades - 2011*. Campinas, SP: Unicamp, 2011. Disponível em: http://www.extecamp.unicamp.br/documentos-extecamp/relatorios/extecamp_relatorio_atividades_2011.pdf. Acesso em: 14 nov. 2017.

Palavras-chave: Trabalho docente na universidade; Condições de trabalho docente; Extensão universitária; Universidade Estadual de Campinas.

UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

MARCILEI DA SILVA BENDER - UNOCHAPECÓ

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo: A presente pesquisa tem como tema uma análise das políticas públicas de formação docente para o Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), entendendo que as políticas públicas para a formação de professores com atuação nos centros de atendimento socioeducativo são alvo de novos olhares e pesquisas na área e demandam uma nova visão para este contexto. Atualmente, no Brasil, as políticas públicas que regulamentam o atendimento de adolescentes em situação de privação de liberdade e a formação docente para atuação neste contexto são modalidades regulamentadas pela Lei 8.069, de 13/07/1990, que institui o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); Lei 12.594/2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE); Lei n° 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), e pela Lei 8.242 de 1991, que constitui o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). As normativas instituídas, na área de educação para os jovens em privação de liberdade, deixam grandes lacunas sobre a forma como acontece a (re)socialização ou (re)educação. Este cenário instiga um olhar investigativo de pesquisadora. Este olhar investigativo encontra, no conceito de pesquisa, o amparo para seguir adiante. Para Paugam (2015, p. 21) pesquisar é, "[...] ter consciência de que a escolha de um tema raramente é neutra, e que ela geralmente é um componente da experiência vivida pelo pesquisador, visto ser este um primeiro passo rumo à objetivação". Desta forma, a pesquisa em educação pode ser pensada amparando-se em Berticelli (2006, p. 80), já que "[...] a educação envolve, além de formação e informação científica, inúmeros outros aspectos essenciais e acidentais de extrema complexidade, por dizerem respeito ao sistema complexo que é o próprio ser humano". Propõe-se, como problema de pesquisa: Como se dá o processo de formação inicial e continuada para os docentes que atuam no Centro de Atendimento Socioeducativo, de conformidade com as políticas públicas existentes? Para tanto, tem-se como objetivo geral: Conhecer e analisar as políticas públicas para formação dos docentes atuantes no Centro de Atendimento Socioeducativo, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos a) Como a formação de professores atuantes no Centro de Atendimento Socioeducativo está prevista nas políticas públicas? b) De que forma acontece o processo de formação docente para atuação no Centro de Atendimento Socioeducativo? c) Como as políticas de formação se refletem na atuação do docente do Centro de Atendimento Socioeducativo? d) Quais são as relações entre a formação inicial e continuada para a docência no Centro de Atendimento Socioeducativo e a efetiva (re)educação dos alunos? e) Quais são as consonâncias e dissonâncias entre a formação inicial e continuada e as normas oficiais de ação pedagógica para a docência no Centro de Atendimento Socioeducativo? Para alcançar estes objetivos, a metodologia que está sendo utilizada é o método cartográfico que foi proposto, inicialmente, por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) que, em seu livro Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (1997). Apresentaram, pela primeira vez, a cartografia como método de pesquisa e análise para investigação de processos de singularização subjetiva e relações de poder. Sugere que a pesquisa está situada num determinado território, não necessariamente geográfico. Este

território pode ser no campo político, histórico, educacional, um campo em movimento constante. Este movimento, segundo Passos e Barros (2010), não se dá somente por parte do contexto pesquisado. Pode dar-se também por parte do cartógrafo/pesquisador, já que, neste processo, ele pode afetar ou ser afetado pela pesquisa, uma vez que se encontra imerso nela. A presente pesquisa será realizada, tendo como universo o CASE localizado no Oeste do estado de Santa Catarina e a amostra será assim distribuída: 3 professores, um coordenador e um gestor, todos do sobredito CASE. Para contemplar o número de colaboradores (considerado adequado para o estudo proposto) já foi realizado contato inicial com intuito de levantar algumas informações relevantes.

Palavras-chave: Políticas públicas; Formação de professores; Centro de Atendimento Socioeducativo.

REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos. Chapecó: Argos, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman &view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 de fev. de 2019.

BRASIL. Lei 12594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Brasília, DF: 2012.

BRASIL. Lei n° 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://pne.mec.gov.br/. Acesso em 16 de fev. de 2019.

BRASIL. Lei 8242/ 91 Institui o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8242.htm

DELEUZE, Giilles. GUATARRI, Filix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed, 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PAUGAM, Serge (coord.) Afastar-se das prenoções. In: PAUGAM, Serge. A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2015 (Coleção Sociologia). P. 17-32. Disponível em: https://necaufabc. Files. Worpress. Com/2016/03/paugam –a- pesquisa-sociolc3b3gica.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). Pistas do método da cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 150-171.

Palavras-chave: Palavras-chave: Políticas públicas; Formação de professores; Centro de Atendimento Socioeducativo.

UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA (RE) ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR NO EMITI

LEIRI APARECIDA RATTI - UNIVILLE

JANE MERY RICHTER VOIGT - UNIVILLE

CARLOS HULLER - UNIVILLE

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA DA PARTICIPAÇÃO DOCENTE NA (RE) ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA CURRICULAR NO EMITI

Resumo
O objetivo desta investigação é analisar, com base na concepção dialética, a participação docente no processo de (re) elaboração do PPP e do exercício da autonomia curricular na implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em uma escola de Santa Catarina. O EMITI é uma parceria da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina com o Instituto Ayrton Senna. De perspectiva metodológica qualitativa, esta pesquisa conta com a aplicação de questionário aos docentes de uma das escolas da rede estadual de ensino da região norte do estado contemplada com o programa. Em termos gerais, os professores consideram que têm autonomia nas decisões curriculares, mas a centralidade nas decisões impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade. Os resultados apontam que não há clareza quanto ao que representa o exercício do poder de decisão na prática docente, entendido nesse trabalho como autonomia curricular.

Palavras-Chave: currículo; projeto político pedagógico; autonomia curricular; ensino médio integral em tempo integral.

INTRODUÇÃO

A partir da parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED e o Instituto Ayrton Sena - IAS, com base nas novas políticas curriculares[1], teve início em 2017 a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. O objetivo desta investigação é analisar, com base na concepção dialética, a participação docente no processo de (re) elaboração do PPP e do exercício da autonomia curricular na implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI em uma escola de Santa Catarina.

Na intenção de atender ao objetivo, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, que permite compreender as relações escolares do cotidiano e suas tensões, o que amplia o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010). O questionário,

instrumento de coleta dos dados, aplicado aos docentes que atuam em uma das escolas onde o EMITI está sendo implantado em uma cidade do norte de Santa Catarina, permitiu analisar os resultados por meio do diálogo com o referencial teórico, as orientações dos órgãos superiores e seus encadeamentos.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A AUTONOMIA CURRICULAR

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento construído coletivamente, num processo democrático, reúne um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola considerando as singularidades da comunidade local (VEIGA, 2002).

O PPP é parâmetro fundamental para a gestão e organização da instituição de ensino, pois visa inseri-la num projeto mais amplo ou de renovação o que, de acordo com a dialética marxista, é criada no processo de participação em que o homem se transforma por sua própria ação na transformação social (VOIGT, 2018).

Para que o PPP se efetive é imprescindível que as decisões sejam discutidas no coletivo, sua construção tenha regularidade, e o acompanhamento da efetivação aconteça de maneira dinâmica e participativa (PACHECO; MORGADO, 2002). Os professores são protagonistas na construção e implementação do projeto político pedagógico da escola, instrumento de renovação e/ou inovação das práticas educativas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor. A autonomia curricular é:

> [...] a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere (MORGADO, 2003, p.338).

O autor defende que o projeto político pedagógico e a autonomia curricular estão intrinsicamente ligados, visto que é na construção do projeto que tem início a autonomia curricular (MORGADO, 2003).

DISCUSSÕES

A análise dos dados coletados por meio de questionário aplicado aos professores do EMITI permitiu elencar algumas percepções dos professores com relação à participação docente na construção do PPP e no exercício da autonomia curricular.

Quanto à participação dos professores na elaboração da proposta ou atividades de implementação do EMITI, observou-se uma contradição, se por um lado eles dizem que foram convidados a participar, por outro, devem seguir as orientações do IAS. Para exemplificar, temos a fala de P3 que diz ter autonomia curricular: “Sim. Tenho autonomia em sala de aula no que se refere ao uso das metodologias, das atividades e das avaliações”. Contraditoriamente, P3 enfatiza “quanto à parte referente ao EMITI a participação é parcial, pois os documentos já vieram prontos.” Da mesma forma encontramos esses aspectos na resposta de P7 ao esclarecer sobre a utilização de apostilas: “na minha aula, no entanto há uma apostila (OPA – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS, que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso”. Essas falas revelam o controle do planejamento pelo IAS.

Ainda no que tange à autonomia curricular, P5 afirma exercê-la: “na maioria dos casos. Autonomia na formulação das avaliações, condução do conteúdo, metodologias, gestão do tempo.”, contradizendo P3 e P7, que relatam a obrigatoriedade de seguir os materiais propostos

elaborados no IAS. De forma otimista, P9 acredita haver uma "parcela" de autonomia: "Parcialmente. O EMITI adotado pela nossa U.E. vem com propostas às quais nós docentes temos que nos adaptar, tanto de metodologias quanto de avaliação. Nossos materiais também limitam nossas ações – propostas de aula e sistematização avaliativa".

Ao mesmo tempo em que os professores têm mais tempo de planejamento, menor é a sua autonomia curricular, devido ao controle imposto pelo sistema e os materiais orientadores que abordam uma série de exigências para o exercício da prática docente. Assim, os professores são responsáveis pelas decisões pedagógicas de sua ação docente deixando nas mãos dos especialistas as tarefas de concepção do currículo, vivendo a contradição entre a aceitação de um currículo prescrito e a necessidade da autonomia curricular da escola (PACHECO, 2000).

Quanto à participação na elaboração do PPP, os relatos de P6 demonstram algum desconhecimento do documento: "o EMITI não está especificado no PPP por ser recente, apenas 2 anos. Aliás, colegas disseram que está, mas não participei da construção". O participante P9 aponta que não pode participar ativamente do projeto da instituição de ensino: "Não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação/capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re) elaboração se fazia na escola".

Diante da fala dos professores observamos que as forças que organismos governamentais e não governamentais, aqui entendidos como SED e IAS, exercem sobre os indivíduos e a partir da realidade posta, são uma objeção à participação nas decisões curriculares, sendo que "[...] não é possível desenvolver e implementar a autonomia sem repensar o papel e a missão dos professores já que estes se assumem como os agentes da construção da mudança" (MORGADO, 2004, p. 434).

CONSIDERAÇÕES

O paradoxo evidenciado no estudo da implementação do EMITI, legislação, orientações e materiais pedagógicos, e prática docente, tendem a uma forte discussão com relação à dinâmica de execução, implementação do programa, e à necessidade de repensar o fazer pedagógico.

A síntese dessa relação consiste numa autonomia que, embora necessária, não é exercida pelos docentes que atuam no programa e desencadeia as novas questões como: Quais as condições formativas, pedagógicas e estruturais dos professores do EMITI? Quais medidas envolvendo políticas educacionais públicas e de ordem pedagógica devem ser tomadas para que se efetive a autonomia curricular?

O movimento proporcionado pelas contradições do real nos faz pensar e avançar nas discussões de políticas e investimentos para que tenhamos boa formação, escolas bem equipadas e adequadas ao estudante do Ensino Médio. Somado a esses fatores, estão a necessidade de boas condições de trabalho e valorização da carreira docente, e o necessário o exercício da autonomia curricular.

REFERÊNCIAS

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M.. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. 2010.

_____. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). Volume 4 - n. 3 - Itajaí, set./dez. 2004.

_____. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação. N° 8, Vol. 10. Universidade do Minho, Portugal. 2003.

MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A.. Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola. Porto Editora. Portugal. 2002.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. 2000.

VEIGA, I. P.. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002. P.11-35.

VOIGT, J. M. R.. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: Possibilidades e Desafios. Revista de Estudos Curriculares, Vol 9, Nº 2, 2018.

[1] : Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

Palavras-chave: Currículo; projeto político pedagógico; autonomia curricular; ensino médio integral em tempo integral.

UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (UNESCO, 2015)

SILMARA TEREZINHA FREITAS - UNOESC

DIEGO PALMEIRA RODRIGUES - UNOESC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UNESCO E A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: OS 8 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO (UNESCO, 2015)

Outro documento que reflete o interesse dos organismos internacionais na educação e estabelece recomendações em favor do desenvolvimento econômico, é Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio (UNESCO, 2015). O documento tem como marco histórico o ano de 2000, momento no qual 189 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) pactuaram a Declaração do Milênio, que, segundo a UNESCO, é "o mais importante compromisso internacional em favor do desenvolvimento e da erradicação da pobreza no mundo" (site da agência).

Pela expressão, "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM", já encontramos indícios da educação sendo usada como moeda de troca para acordos financeiros e empréstimos de países para com os organismos multilaterais. É importante destacar que, não é em todos os objetivos que a educação aparece explicitamente, contudo, ela vincula-se às ações de desenvolvimento para alcançar cada um dos objetivos propostos no documento.

No quadro abaixo apresentamos, resumidamente, o caso do Brasil referente aos ODM e as ações para alcançá-los, a fim de que se possa ter uma síntese geral da dimensão dos assuntos enfocados nos objetivos do milênio:

Quadro 1: Ações do Brasil para alcançar os oito objetivos do milênio.

Objetivo 01: Redução da pobreza

Desdobramento do objetivo em ação:	Enfocando as pessoas que vivem situações de maior vulnerabilidade social, as ações previstas para o objetivo situam-se no aumento do acesso aos serviços básicos, bem como no apoio às comunidades afetadas por conflitos e desastres relacionados ao clima. De maneira geral, o desdobramento do objetivo em ação é *"Acabar com a pobreza em todas as suas formas e dimensões"* visando o desenvolvimento humano justo (p.22).

Objetivo 02: Atingir o ensino básico universal

Desdobramento do objetivo em ação:	A ação consiste na universalização do ensino básico gratuito a todos a todas as crianças até o ano de 2030. E também acesso igualitário e a baixo custo para formação profissional, com o intuito de eliminação de disparidade de riquezas.

Objetivo 03: Igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres

Desdobramento do objetivo em ação:	Fornecer direitos e recursos econômicos iguais para mulheres, como acesso à terra e propriedade, garantia do acesso universal à saúde sexual e reprodutiva. Combater a violência doméstica e eliminar as disparidades entre os sexos em todos os níveis de ensino.

Objetivo 04: Reduzir a mortalidade na infância	
Desdobramento do objetivo em ação:	Implantar políticas, programas e ações para reduzir a mortalidade na infantil.
Objetivo 05: Melhorar a saúde materna	
Desdobramento do objetivo em ação:	Ampliar a proteção das mães durante a gestação e o parto. Diminuir o aumento da mortalidade por câncer de mama e de colo de útero. Reorganizar os sistemas e programas de saúde na atenção básica e hospitalar e nas formas de regulação e controle.
Objetivo 06: Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças	
Desdobramento do objetivo em ação:	Cessar o contágio e reduzir o HIV/AIDS. Ampliar a cobertura do tratamento, para garantir sua efetividade.
Objetivo 07: Garantir a sustentabilidade ambiental	
Desdobramento do objetivo em ação:	Praticar o desenvolvimento sustentável, reduzindo a fração de habitantes sem acesso ao saneamento básico. Integrar políticas e programas para reduzir a devastação e destruição da fauna e da flora.
Objetivo 08: Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento	
Desdobramento do objetivo em ação:	Desenvolver conjuntos econômicos de capital aberto. Atender às necessidades especiais, dentre elas às educacionais, de países menos desenvolvidos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018), a partir de Brasil (2014).

Tendo em vista o quadro apresentado, enfocamos nesta análise o objetivo oito: "Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento", partindo do pressuposto da relação deste objetivo com o objeto de estudo desta pesquisa e investigação, que são os processos de internacionalização da educação superior.

No tocante à educação, tratado no documento pelo termo "cooperação educacional", são apresentadas como plano de ação, as seguintes iniciativas:

- Estimular projetos de incentivo à instrução e qualificação técnica capacitada dos jovens com menor poder aquisitivo, objetivando sua inserção no mercado de trabalho, através de atividades oferecidas por empresas, associações e comunidade;
- Impulsionar voluntários para idealizar circunstâncias para o aprendizado e coordenação em sua área de atuação;
- Incentivar projetos de desenvolvimento de oportunidades de aspiração de ensino e contratação de jovens nas pequenas e médias empresas;
- Incentivar projetos e parcerias para inserção digital de pessoas carentes. (BRASIL, 2014, p. 135-136)

Nesta perspectiva, os objetivos e as ações servem como um norteador do Estado para desenvolver políticas articuladas, num contexto global de desenvolvimento. Contudo, o que fica visível é a redução das responsabilidades sociais do Estado quando, no documento, é mencionada a questão do voluntariado e parcerias privadas. No que tange à educação, a menção ao aumento nos investimentos e a cooperação internacional passam a impressão que será possível a todas as crianças completarem a educação básica gratuita, e, também, que todos os jovens poderão cursar o ensino técnico e superior. Um discurso humanitário e sedutor, no qual está implícito a relação direta entre o Estado com os setores empresariais que visam lucros com a formação de mão de obra qualificada. Relacionado a isso, conforme afirma Tello (2015, p. 257), em meio a tantas orientações advindas de relatórios produzidos por OM "consolidan su talante mercantilista y la siempre mentada reducción del Estado como possibilidade de generar La modernización del Estado".

Nesta direção de entendimento do contexto mercantilista atribuído pelos organismos multilaterais à educação, Carvalho e Barcellos em 2014, produziram um artigo intitulado: "Os

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM: Uma avaliação crítica". Os autores apresentam um balanço crítico referente aos ODM com foco específico na implantação de tais objetivos no contexto brasileiro, afirmando que os objetivos estão muito além das possibilidades dos países, pois:

> [...] foco excessivo em metas internacionais que, implicitamente, também seriam metas nacionais, mas que não levaram em consideração as desigualdades entre as nações; número exagerado de indicadores de acompanhamento; metas demasiadamente ambiciosas e, até certo ponto inatingível, que demandavam estatísticas inexistentes em muitos países; metas de difícil monitoramento; metas e indicadores não adequados ao ODM e não articulados entre si; problemas metodológicos na formulação de metas e indicadores; priorização de metas quantitativas em detrimento das qualitativas, etc. (CARVALHO; BARCELLOS, 2014, p.15)

Assim, ressaltamos que os discursos de OM denotam alinhamento com uma educação neoliberal, que enfatiza tanto a mercantilização quanto a redução das responsabilidades do Estado sobre a educação, com intervenções que possibilitam espaço para a atuação do setor privado. Essas intervenções no caso da educação superior, refletem-se na redução da autonomia universitária.

O agravante, de acordo com a transcrição acima, são as estratégias políticas orientadas pelos organismos, que desconsideram a história cultural e social dos países, levando em conta, apenas, a racionalidade técnica e linear pelo viés economicista. Desta maneira, na prática, especificamente na realidade latino-americana, as intervenções corroboram com o aumento da desigualdade de classes e aumento da dependência econômica (empréstimos) dos países devedores.

Em contradição a realidade posta pelos documentos de OM, entendemos que os desafios para a universidade, relativos aos processos de internacionalização da educação superior são vários:

> [...] a internacionalização da educação e a circulação de ideias em escala global não podem ser considerados modas ou fatos sociais fortuitos. Na realidade são fenômenos necessários para a comunicação entre os povos e para a difusão da cultura e do conhecimento acumulados pela humanidade. (AZEVEDO 2011 apud AZEVEDO; SILVA JÚNIOR; CATANI, 2015, p. 12).

Com a intensificação de políticas neoliberais, o compartilhamento do conhecimento em nível global pelos processos de internacionalização, tem a propriedade de emancipação, superando a alienação imposta pela sociedade capitalista, evidenciando e garantindo a educação como uma atividade humana emancipadora.

Referências

AZEVEDO, M. L. N.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M. A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. *In* AZEVEDO, M. L. N.; SILVA JÚNIOR, J. R.; CATANI, A. M**.** (Orgs). **Educação superior:** internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 49-67.

BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio:** Relatório Nacional de Acompanhamento 2014. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2014.

CARVALHO, P. G. M.; BARCELLOS, F. C. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM: Uma avaliação crítica. **Sustentabilidade em Debate**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 222-244, set./dez. 2014.

TELLO, C. G. Los orígenes del processo de Bologna en Latinoamérica. *In:* ALMEIDA, M. L. P.; FAVERO, A.; CATANI, A. M. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa:** Apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. 1. ed. Curitiba/Buenos Aires: CRV/Editora Livre da CLACSO, 2015. v. 1. p. 251–262.

UNESCO. **Educação para o século 21:** os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio. Paris: UNESCO, 2015.

Palavras-chave: Educação para o século 21; UNESCO; Políticas educacionais.

USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA E SUA INTERFACE COM O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

EDINA DAYANE DE LARA BUENO - PUCPR

DIEGO LUIZ TONET - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: CAPES

A partir da década de 90, o uso das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, começou a ficar presente, sob os efeitos reguladores de organizações multilaterais, dentre elas a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Essas organizações, porquanto a serviço do processo de globalização, indiretamente no Brasil, determinam regime de urgência para a inserção e uso de equipamentos tecnológicos, como passam as ser expressa em leis, programas, recursos e relatórios específicos, instrumentalizando a educação (SHIROMA; SANTOS, 2014).

Como esclarecem os estudos e pesquisas de Evangelista e Triches (2014) como evidência disso, há inúmeros documentos emitidos pela UNESCO sobre o uso de tecnologias dentro da sala de aula. Não obstante o fato desses documentos terem sido produzidos por entidades internacionais, atingem o Brasil de forma direta na condução das políticas educacionais. As intencionalidades dessas propostas servem às classes dominantes, uma vez que interferem nos setores socioeconômicos da sociedade quando propõem o que a classe trabalhadora deve saber, de modo a capacitá-los para os setores produtivos.

O Plano Nacional de Educação (PNE - 2014) e o Plano Municipal de Educação (PME - 23015), como documentos específicos, se materializam como discursos de políticas educacionais nacional e local. Nos instigou saber como o Plano Municipal de Educação de Curitiba (PR) é percebido, avaliado e faz sentido para professores dessa rede no processo de formação desses profissionais no cotidiano escolar. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi o de compreender e analisar no texto do PME de Curitiba/PR (2015) a relação entre o uso de Tecnologias e a proposta de formação continuada dos profissionais da educação do município de Curitba.

A justificativa dessa pesquisa surge com a constatação na fala dos professores sobre a importância do tema, bem como a falta de especificações no PNE (2014-2024) que não contemplou nenhuma meta, nem estratégia em TIC.

O caminho metodológico percorrido foi ancorado em Bardin (2016) para estabelecer porto seguro para análise do PME de Curitiba. A análise documental, que objetiva representar de outro modo a informação desses textos e exige procedimentos de transformação, entre estes, destacamos o da análise de conteúdo, como um conjunto de técnicas para examinar comunicações no que propõe utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos para a caracterização destas (BARDIN, 2016).

Após a seleção e leitura prévia dos documentos selecionados, bem como para a análise das respostas dos participantes, a análise de conteúdo por meio da inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (BARDIN, 2016).

Para a coleta dos dados foi aplicada a técnica do teste de evocação livre de palavras para identificar os elementos estruturantes das representações sociais dos participantes sobre o termo tecnologias educacionais. As palavras evocadas foram processadas pelo software EVOC

(versão 2000) o qual gerou um quadro de quatro casas, informando a frequência e sua ordem média, em cada situação: evocação inicial (OME) e de importância (OMI).

Um caso de política educativa nacional que obedece às exigências de órgãos internacionais foi a da constituição do PNE (2014-2024), cuja meta 5 trata de alfabetizar todas as crianças, até ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. No que diz respeito ao PME (2015-2025), este ultrapassou as 20 metas destacadas no PNE, contemplando conteúdos como Direitos Humanos, Educação Ambiental e Trabalhadores da Educação – temas que não estão presentes nas políticas federais e do Estado do Paraná. Esses acréscimos, além de enriquecerem o Plano Municipal, demonstram mais compromisso para o alcance de objetivos em uma década, de modo mais detalhado e coeso, os quais contribuem para uma formação mais cidadã dos indivíduos, não se preocupando com a formação para o trabalho dos estudantes apenas.

O PME de Curitiba, aprovado no dia 24 de junho de 2015 sob a lei nº 14.681, reflete e ultrapassa, em parte, o determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), visto neste não existir uma meta específica voltada à tecnologia educacional, enquanto que esta está presente, em 8 de 15 estratégias no Plano Municipal de Educação (CURITIBA, 2016a).

Os documentos PME e o Plano de Formação Continuada da RMEC foram primordiais para as análises a luz da política pública, visto como afirma Boneti (2011) “as políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social”.

Ao interpretar os elementos do provável núcleo central, com base no critério de alta frequência e baixa ordem de evocação (OME), observamos que as palavras evocadas nas primeiras posições possuem um alto valor simbólico, assim para os professores da rede Municipal de Curitiba, as palavras computador, internet e aprendizagem foram as evidenciadas, quando solicitados a evocarem palavras para o termo indutor “Tecnologias educacionais”. Em relação ao Plano Municipal de Curitiba, destaca-se a palavra “Aprendizagem”, pontuada na Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica, por meio de práticas pedagógicas inovadoras, promovendo a utilização das tecnologias da informação e da comunicação com a garantia da manutenção e a ampliação dos recursos tecnológicos. Essas palavras denotam resultados possíveis do uso da tecnologia em sala de aula, visto que, a mesma influencia em todo o processo: no acesso à informação, na construção do conhecimento por meio da pesquisa e na efetivação da aprendizagem.

Ao estabelecer as relações das representações sociais dos participantes com alguns aspectos do PME (2015-2025), que envolvem as tecnologias educacionais na rotina escolar, é possível afirmar que o termo mais evocado, computador, está associado à efetivação de um dos aspectos integradores e articuladores ditados pelo PME (2015-2025). Isso, nomeadamente, ao ser considerado no texto desse documento como um recurso importante e necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização, favoreça a melhoria do ensino aprendizagem dos estudantes, pois o computador torna-se instrumento de grande importância no cotidiano escolar (estratégias 5.9, 7.9, 7.11). Outro aspecto articulador e integrador associado ao computador encontra-se na articulação da escola com a comunidade por meio das tecnologias educacionais (estratégia 2.6).

A identificação das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação a respeito das tecnologias educacionais pertinentes à importância, implantação e uso das tecnologias educacionais, deu suporte para examinar as relações entre o uso das tecnologias na escola e sua interface com o PME (2015).

Referências

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento/ Banco Mundial, 2011. Aprendizagem para todos: Investir nos conhecimentos e competências das

pessoas para promover o desenvolvimento. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em 02 de abr de 2017.
BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 15 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm.. Acesso em: 9 out. 2016.
BONETI, Lindomar W. Políticas Públicas Por Dentro. 3. ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2011.
CURITIBA. Plano de Formação Continuada 2016. Disponível em:http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar o país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.
SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consenso ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). O que revelam os slogans na política educacional. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. p. 21-46.
UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Padrões de Competência em TIC para professores. Diretrizes de implementação, 2014. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf . Acesso em: 01 abr. 2019.
UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Diretrizes de Políticas para a aprendizagem móvel. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf. Acesso em: 01 abr. 2019.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais. Escola Básica. Políticas Educativas

A EC Nº 74 E A OBRIGATORIEDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

TAMINE KAIM - UFSM

KETLIN ELÍS PERSKE - UFSM

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O ensino da Língua Espanhola (LE) no Brasil é articulado por ações políticas, econômicas e culturais que implicam em sua presença no currículo. Se em um contexto global há uma demanda cada vez maior de indivíduos que dominam o idioma, por outro, há ações governamentais que muitas vezes não condizem com a realidade.

Com a aprovação da Lei n º13.415/2017 (BRASIL, 2017), a disciplina de LE que era obrigatória, passa a ser optativa. Buscando um ensino plural no que diz respeito às línguas, o estado do Rio Grande do Sul (RS), reconheceu a importância da LE e o determinou como disciplina obrigatória em escolas municipais e estaduais do estado, contemplando as séries finais do ensino fundamental e todo o ensino médio.

Nesse contexto, a LE na educação básica vem ganhando espaço para discussão e emerge a problemática referente à política pública em vigor no estado gaúcho: Quais são os impactos da Emenda Constitucional (EC) nº 74/2018 na educação básica no Estado do Rio Grande do Sul? Propõe-se como objetivo geral, analisar os impactos da Emenda Constitucional nº 74/ 2018 no Estado do Rio Grande do Sul. Como objetivos específicos destacam-se: Identificar as influências presentes na EC nº 74/ 2018; compreender o contexto de produção do texto da EC nº 74/ 2018, considerando seus efeitos.

Metodologia

O estudo realizado é de abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva explicativa. Para análise da EC nº 74/ 2018 foi utilizado o Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores (1994) com olhar para os estudos realizados por Mainardes (2006) na análise das políticas educacionais no Brasil. Este ciclo como "método" de análise permite entender a política em seus distintos contextos, abrangendo diversos níveis de investigação, não se limitando a uma linearidade, sendo flexível e dinâmico (MAINARDES, 2006).

A partir do pressuposto de que o ciclo de políticas possibilita uma abertura para explorar outros métodos e técnicas, para a análise dos contextos em questão, foi realizado um estudo documental, do qual se considera a legislação de 2005 a 2018 referentes à Língua Espanhola, complementada por estudos bibliográficos que do tema.

É importante destacar que o ciclo proposto por Ball e seus colaboradores, é composto por cinco contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto de resultados e o contexto da estratégia política (BALL, 1994). Entretanto, como a política encontra-se em processo de implementação, esta abordagem se limitará aos dois primeiros contextos (contexto de influência, contexto de produção do texto).

Referencial Teórico

A obrigatoriedade da disciplina de LE alcançada em 2005, pela Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), determinou um momento de prestígio da língua no Brasil, indicando a ascensão do idioma que vinha se consolidando desde 1991 com o Tratado de Assunção (SILVA, 2018).

Entretanto, em 2017, a Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016) se transforma na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), alterando a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que passa a vigorar, acrescida do Art. 35 A, e atinge a disciplina de LE.

Art. 35 A. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, quanto ao ensino de línguas, se tem um apagamento da disciplina de LE, impondo a Língua Inglesa como disciplina obrigatória (SILVA, 2018). Esse caráter optativo já vivenciado em outros períodos, não garante a presença da LE no currículo.

A importância do conhecimento da LE na atualidade, deve-se ao fato de ser depois da língua espanhola a segunda língua de comunicação mundial, o idioma oficial de 21 países e, além disso, a língua presente no Mercado Comum do Sul (Mercosul), são algumas das razões que Sedycia (2005) aponta para os brasileiros aprenderem o espanhol, e podemos dizer que influenciam no ensino e inclusão da disciplina da LE.

O Mercosul delineou a visão dos países membros, do qual o Brasil faz parte, sobre a educação e a realização de programas que viessem orientar uma política educativa, visto que o Protocolo de Intenções, enfatizava o ensino de português e espanhol, nos sistemas de ensino formal e informais.

Outra influência que merece destaque é o Instituto Cervantes com perspectivas significativas de crescimento e uso da língua para as próximas décadas colabora para a aprendizagem da mesma, segundo o Instituto, "[…] las proyecciones indican que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo para situarse, en 2050, en los 754 millones de personas, con distinto grado de dominio de la lengua" (CERVANTES, 2017, s/p).

Assim, esses fatores que demonstram a grandiosidade da língua fortalecem o movimento de professores e alunos no estado do Rio Grande do Sul, para o reestabelecimento da LE, que conduz a aprovação da EC nº 74/2018 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essa política incorpora a disciplina de LE como obrigatória nas séries finais do ensino fundamental e no currículo do ensino médio.

Art. 1.º Fica acrescentado a § 3º ao art. 209 da Constituição do Rio Grande do Sul, com a seguinte redação: [...] § 3.º O ensino da língua espanhola de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p.1).

Retoma-se a obrigatoriedade da LE e como pode ser percebido, determinando que as escolas ofertem a disciplina com liberdade para o aluno cursá-la. Para Martínez-Cachero Laseca (2008), a obrigatoriedade, seguida da matrícula facultativa, não passa de uma estratégia para a aprovação da Lei nº 11.161/2005 após anos de tramitação.

A Emenda segue em partes o texto dessa Lei, provavelmente como uma tática de manter o que já estava em vigor e analisado, encurtando o tempo de aprovação da mesma. Vale ressaltar que a EC nº 74 (RIO GRANDE DO SUL, 2018), representou um importante impulso para que mais estados brasileiros lutassem por um ensino plural no que diz respeito às línguas.

Considerações Finais

A aprendizagem de LE, atualmente, demonstra ser essencial para viver no mundo globalizado, pois é relevante para a comunicação e a integração dos indivíduos, representando uma abertura de mundo.

Assim, a EC nº 74/2018 (RIO GRANDE DO SUL), ao possibilitar a oferta de LE, proporciona um enriquecimento intelectual, acadêmico e também pessoal, no qual se criam novas realidades e conhecimentos (SEDYCIAS, 2005). Esse conhecimento transforma o estudante que passa a compreender a língua do outro, sua cultura, valorizando e respeitando a diversidade.

Além disso, garante melhores oportunidades de trabalho pela grandeza do idioma no mercado global, ampliando o horizonte profissional pela qualificação e aperfeiçoamento.

Referências

BALL, Stephen John. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html. Acesso: 20 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 30 mai. 2019.

CERVANTES, Instituto. El español: una lengua viva. Informe 2017. Disponível em:https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_17/informes/p01.htm Acesso em: 12 mai. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas v.27, n.94, p.47- 69, jan./abr., 2006.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Emenda Constitucional nº 74. Diário Oficial Assembleia Legislativa, Porto Alegre n.º 11920, de 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://www2.al.rs.gov.br/diariooficial/MostraPDF.aspx?arq=D5F80310-CE40-43C7-8015-1D751643C1D5 . Acesso em: 10 mai. 2019

SILVA, M. V. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. Revista Diálogos, v. 6, n. 2, mai.-ago, 2018.

SEDYCIAS, João. Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Palavras-chave: Língua espanhola; Obrigatoriedade; EC nº 74; Políticas públicas

A INSERÇÃO DE ASSEMBLEIAS EM ESCOLAS NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

MILENA VIEIRA DA SILVA - UP

MARILIA MARQUES MIRA - SME

VIVIANNE DANIELLA DE ALMEIDA FERREIRA - UP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho explicita uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto de estudo as assembleias no contexto escolar, considerando suas relações com a efetivação da gestão democrática. A gestão democrática é um dos princípios em que deve se basear o ensino público, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), artigo 3º. De acordo com a LDBEN, cabe a cada sistema de ensino definir as normas para efetivação da gestão democrática, considerando como princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em Conselhos escolares ou órgãos equivalentes. A gestão democrática, implica, portanto, um processo de participação coletiva. Nas escolas, sua efetivação tem como pressuposto a existência de instâncias colegiadas de caráter deliberativo, que contribuam para que os diferentes segmentos da comunidade escolar possam participar das decisões que dizem respeito aos rumos da escola. Dentre essas instâncias colegiadas, pode-se citar o Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF), Conselho de Classe e as Assembleias Escolares. As assembleias escolares fazem parte do processo de democracia, que está relacionado à gestão escolar, constituindo-se em uma possibilidade de vivência de práticas democráticas dentro das escolas. Nas assembleias estão envolvidas diversas pessoas que atuam dentro da escola – diretores, pedagogos, professores, alunos, demais funcionários – chegando à comunidade escolar. De acordo com Araújo (2015), as assembleias escolares contribuem para a construção de elementos da vida coletiva e individual, com a participação na sociedade, desenvolvimento de valores morais e éticos e a resolução de conflitos. Nessa perspectiva, a seguinte questão-problema norteou a realização dessa pesquisa: quais as contribuições e limites das assembleias no contexto escolar, para efetivação do processo de gestão democrática? Foi definido como objetivo geral analisar a influência das assembleias no ambiente escolar e suas relações com a efetivação do processo de gestão democrática. Os objetivos específicos decorrentes foram: i) identificar como são abordadas as práticas democráticas na gestão escolar, a partir da análise da legislação sobre o tema; ii) investigar práticas democráticas adotadas em escolas, as quais impliquem o envolvimento do corpo docente e discente; iii) explicitar como são desenvolvidas as assembleias no âmbito escolar, bem como seus objetivos e fundamentos; iv) analisar as contribuições e limites das assembleias para o processo de gestão democrática. Esta pesquisa configura-se numa perspectiva exploratória, pois objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Por tratar-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), busca levantar informações sobre o tema, contribuindo para ampliar o conhecimento a esse respeito. Como modalidade de pesquisa,

o trabalho está sendo realizado com base em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica envolve o levantamento de referenciais teóricos já publicados sobre o tema, como livros e artigos científicos (FONSECA, 2002). Um dos principais autores que abordam as assembleias escolares é Araújo (2015), com artigos publicados sobre o assunto e o livro Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares (2015), que aborda especificamente este tema Os artigos estão sendo pesquisados no Portal da Capes e Scielo. A pesquisa documental buscou identificar o que a legislação propõe sobre diferentes práticas democráticas, como também a análise de regimentos e/ou projetos pedagógicos de escolas que utilizam as assembleias no cotidiano escolar. A fundamentação teórica do artigo explicita questões como: conceito de democracia (GONDRA, HOUSSAYE & SGARBI, 1999); a gestão democrática na escola (CURY, 2002, SOUZA, 2009); as instâncias colegiadas para efetivação da gestão democrática (ABRANCHES, 2003; WERLE, 2003; CICESKI, ROMÃO, 2006; RICHTER, 2008; OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, 2012) e, especificamente, sobre as assembleias (PUIG, MARTÍN, ESCARDIBUL, NOVELLA, 2000; ARAUJO, 2015). Souza, referindo-se à educação escolar, define gestão democrática como:

> [...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 125)

Este conceito de gestão democrática articula-se ao papel das instâncias colegiadas, que são organizações compostas por representantes da comunidade escolar, como pais ou responsáveis, equipes gestoras, funcionários, discentes e docentes, sendo importantes ferramentas no processo de tomada de decisões e ações a serem realizadas com base na participação de todos, tendo como objetivo a qualidade do processo ensino aprendizagem e a formação para a cidadania. Compreendemos que a gestão democrática é um processo longo e que requer diferentes práticas. As Assembleias Escolares fazem parte desse processo, envolvendo diversas pessoas do ambiente escolar – diretores, pedagogos, professores, alunos, e demais funcionários chegando à comunidade escolar. Levando em consideração a totalidade dos envolvidos nas Assembleias, elas podem ser subdivididas em Assembleias de Escola, que envolvem ao menos um representante de cada segmento, visando discutir elementos relacionados ao funcionamento geral da escola; as Assembleias Docentes, que envolvem os professores; as Assembleias de Classe, composta por alunos e ao menos um professor; e os Fóruns Escolares, que envolvem a comunidade escolar (ARAÚJO, 2015). As Assembleias buscam, por meio do diálogo, uma reflexão acerca dos assuntos discutidos, respeitando a diversidade dos envolvidos, acarretando uma convivência saudável dentro de um único espaço. Por meio da prática das Assembleias Escolares, é possível contribuir para a formação de sujeitos éticos, educados em valores, cientes de seus direitos e deveres e que exercem de fato a cidadania (ARAÚJO, 2015, p. 105). Esta pesquisa ainda se encontra em andamento, mas como resultados provisórios encontramos escolas que utilizam as Assembleias Escolares em suas práticas diárias. São elas a Escola Politeia e a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, localizadas em São Paulo, tendo como referência a Escola da Ponte, localizada em Portugal. O tema da pesquisa ainda é pouco explorado e tivemos dificuldades em encontrar conteúdos e materiais pertinentes, o que justifica a continuidade desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.
ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares. 1ª edição. São Paulo: Summus, 2015.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 40/2003 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília, DF: Senado Federal, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 24 jun. 2019
BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 Acesso em 24 jun. 2019
CICESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da Educação: Exigências e Desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.
FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
GONDRA, José Gonçalves; HOUSSAYE, Jean; SGARBI, Paulo Sérgio. A democracia no cotidiano da Escola. 2º edição. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999.
PUIG, Josep M.; MARTÍN, Xus; ESCARDÍBUL, Susagna; NOVELLA, Anna M. Democracia e participação escolar: propostas de atividades. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.
RICHTER, Cirene da Silva. Conselho de Classe: um momento de reflexão das práticas avaliativas. Caderno Temático. Cornélio Procópio, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf Acesso em 22 jun. 2019.
SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza; GOUVEIA, Andrea Barbosa; SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHWENDLER, Sonia Fátima. Gestão Democrática da Escola Pública. Planejamento e trabalho coletivo. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR. 2005. Disponível em: http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/caderno_1.pdf. Acesso em 17 jun. 2019.
WERLE, Flávia Obino Correia. Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Palavras-chave: Assembleias Escolares; Instâncias Colegiadas; Gestão Democrática; Participação.

ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS REGULADORAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

JULIANA ALVIM NORBERTO - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS REGULADORAS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.

Introdução: o problema

Este pôster trata da pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e focalizará um dos aspectos da investigação maior que discute a Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, em atendimento ao Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. O estudo original tem como propósito identificar e analisar o potencial da Política de Assistência Estudantil para acesso e permanência dos estudantes no campus avançado São Miguel Paulista do IFSP. O objetivo deste pôster é apresentar a discussão do escopo legal e normativo que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e, nesse contexto, a criação da Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Metodologia

Trata-se de estudo qualitativo que, segundo (ANDRÉ, 2007, p.123), de um lado, objetiva a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos e transmissíveis; de outro, a investigação qualitativa busca o questionamento sistemático, crítico e criativo. A análise teórica se aprofunda se for incrementada com dados de realidade, identificados na base documental disponível, pois esta permite que se vá aprimorando a reflexão, à medida que fornece elementos efetivos para o esboço de um novo panorama conceitual. Serão analisadas e discutidas as seguintes fontes documentais: Resolução n.º 351, de 10 de junho de 2011 – Aprova o Programa de Assistência Estudantil do IFSP; Resolução n.º 135, de 4 de novembro de 2014 - Aprova a Política de Assistência Estudantil do IFSP e Resolução n.º 136, de 4 de novembro de 2014 – Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil do IFSP. Para processamento, organização e discussão dos dados será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; CELLARD, 2012).

Fundamentos

O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES estabelecido pelo Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 tem por finalidade ampliar a permanência de jovens, prioritariamente oriundos de rede pública da educação básica e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio matriculados na educação superior pública e conforme o artigo quarto: “ações de assistência estudantil serão executadas [...], abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente”. (BRASIL, 2010).

Segundo (ABRAMOVAY, 2002, pag. 29) a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. Visando combater as desigualdades, a partir de uma proposta de democratização nas condições de permanência de estudantes na educação pública federal parte do pressuposto de que existe um contexto histórico de vulnerabilidade social expresso, de maneira desigual, nas várias realidades que compõem o cenário social brasileiro, que se manifesta nas altas taxas de retenção e evasão e materializa, portanto, a necessidade de uma iniciativa de inclusão social pela via educacional.

No IFSP as ações relacionadas à Assistência Estudantil se iniciaram em 2011 a partir da aprovação da Resolução n.º 351, de 10 de junho de 2011, que estabeleceu as diretrizes iniciais da execução das ações de Assistência Estudantil nos campus, por meio da implantação e do desenvolvimento do Programa de Assistência Estudantil. Em 2014 a Resolução n.º 351 é revogada e aprova-se as Resoluções n.º 135 e n.º 136, de 4 de novembro de 2014 estabelecendo os marcos da Política de Assistência Estudantil do IFSP.

Resultados

A partir da análise das fontes documentais os resultados preliminares indicam que a perspectiva da Política de Assistência Estudantil no IFSP permite distinguir a assistência ao estudante por meio de variadas dimensões de apoio como a destinação de recursos voltadas à manutenção do estudante no cotidiano escolar. Observa-se na elaboração dessa política critérios de equidade que buscam contribuir para diminuição dos efeitos de desigualdades sociais possibilitando condições de permanência e êxito dos estudantes e contribuindo para melhorias no desempenho escolar.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCAR, v.1, nº. 1, p. 119-131, set. 2007.

ABRAMOVAY, M; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTILNELLI, Cláudia da Costa. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 08 mai. 2018.

_____. **Decreto Federal n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Palácio do Planalto, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm Acesso em 29 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Resolução n.º 351, de 10 de julho de 2011**. Aprova o Regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Disponível em https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3.Acesso em 26 set. 2018.

_____. **Resolução n.º 135, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP. Disponível em https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3.Acesso em 26 set. 2018.

_____. **Resolução n.º 136, de 4 de novembro de 2014**. Aprova a Normatização dos Auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP. Disponível em

https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/155-assistenci-estudantil?showall=&start=3.Acesso em 26 set. 2018.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL; ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL; VULNERABILIDADE SOCIAL,

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DE UMA ESCOLA DO CENTRO PAULA SOUZA

MARCIO DE PAULA EVANGELISTA - UNICID

JULIO GOMES ALMEIDA - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é identificar percepções de alunos matriculados no Ensino Médio integrado à educação profissional, analisando os motivos da evasão nesta modalidade. Como abordagem de pesquisa adotou-se pela perspectiva quanti-qualitativa que serão coletados por meio de questionário proposto a alunos evadidos e realização de grupo focal com alunos que se encontram em processo de evasão. Como apoio teórico, recorremos a trabalhos de autores que vêm se preocupando com a evasão escolar, entre os quais destacam-se, ABRAMOVAY e CASTRO (2003), ARANHA (2006) e FIGUEIREDO e SALLES (2016). Os dados iniciais, colhidos por meio de revisão de literatura e análise de documentos, apontam que as causas da evasão escolar na educação profissional no Brasil relacionam-se a falta de clareza na escolha do curso, lacunas formativas em etapas anteriores, dificuldades financeiras e influência de amigos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados iniciais de pesquisa que assume como objeto de estudo a evasão escolar em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de uma Escola Técnica do Centro Paula Souza, na cidade de São Paulo. Tem como objetivo principal identificar os motivos que levam os alunos abandonarem a escola. A compreensão desses motivos se apresenta como um aspecto importante, pois possibilita a construção de projetos de intervenção que contribuam para a permanência na escola, assegurando assim o direito a educação.

Conforme revela a literatura consultada, a evasão acaba sendo uma opção extrema que o discente é obrigado a fazer, premido por fatores internos ou externos à escola. Tal opção surge após um período de sofrimento, qual o aluno apresenta-se em silêncio. A escola, muitas vezes não percebe ou quando percebe não tem instrumento de intervenção eficaz.

A evasão provoca incômodos nos educadores que muitas vezes sentem-se diante de situações que se apresentam sem solução. Essa situação revela um processo de insatisfação que tornou-se objeto deste estudo. Assim, relacionada a minha experiência, que ao longo de quase dez anos trabalhando com educação profissional, tenho observado o percurso formativo do aluno e as adversidades as quais eles são submetidos.

Compreender os motivos da evasão de alunos tem relevância pessoal e social. Pessoal por constituir em oportunidade de conhecer melhor a realidade onde atuo, o que pode possibilitar o desenvolvimento de ações que visem minimizar o problema e social uma vez que a sistematização e produção de conhecimento desse trabalho poderá ajudar outros pesquisadores ou pessoas interessadas no assunto na compreensão do problema e intervenção na realidade.

2 EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: DESAFIO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A evasão escolar tem sido objeto de preocupação de diferentes instâncias e agentes do sistema nacional de educação uma vez que ela evidencia a não garantia do direito à educação previsto

no artigo 205 da Constituição Federal. Estudos produzidos pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, revelam dados importantes sobre a evasão e incentiva a discussão de alternativas para evitá-la.

Embora o número de alunos que buscam o ensino profissionalizante integrado seja muito pequeno se comparado aos números de matriculados na educação básica, é possível perceber que o percentual corresponde a quantidade de jovens que abandonam seus sonhos. A evasão nesta modalidade de ensino apresenta-se mais grave uma vez que o ingresso e a permanência na escola técnica são resultados de um grande esforço, uma vez que o aluno ingressa por meio de um processo seletivo e a conclusão do curso técnico aumentará a chance de o indivíduo inserir-se no mercado de trabalho.

De acordo com a pesquisa realizada por (ABRAMOVAY e CASTRO 2003, p.535), destacam-se entre os principais motivos que levam o aluno a desistir, as situações de trabalho e mudança de residência.

"Os estudantes que já abandonaram a escola alguma vez durante sua vida escolar foram questionados sobre os motivos que os levaram a deixar os estudos. Os motivos mais citados foram, na maioria das capitais: teve que trabalhar, mudança de cidade ou bairro e cansaço/desmotivação; gravidez, falta de dinheiro; doença; reprovação. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p.535)"

No ensino profissional, a evasão escolar ainda necessita compreensão e ações, já que sua introdução na educação faz parte da história de desenvolvimento do Brasil, tendo seu início em meados do século XX com a criação das escolas de aprendizes e artífices, pelo Governo Federal em 1909 (ARANHA, 2006, p. 308).

Em estudo recente sobre a educação profissional e evasão escolar, (FIGUEIREDO e SALLES 2016, p. 20), menciona que as causas da evasão escolar se distinguem para as categorias: lacunas na escolha do curso, fatores escolares, dificuldades pessoais, influência de amigos, oportunidades e desinteresse institucional e/ou governamental.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa será adotada a abordagem quanti-qualitativa e os dados de campo serão coletados por meio da proposição de um questionário a alunos evadidos da unidade pesquisada no período compreendido entre 2015 a 2018 e realização de (entrevista ou grupo focal) com alunos que se encontram em processo de evasão para aprofundar categorias definidas a partir da análise das respostas do questionário.

A escola escolhida como local da pesquisa pertence ao Centro Paula Souza e está localizada em uma região central da cidade de São Paulo e oferece o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A forma de ingresso é por meio de uma seleção realizada com uma prova, a proporção de candidatos por vaga varia de um curso para outro, mas conseguir uma vaga na escola é considerado uma vitória por muitos alunos. Mesmo assim a quantidade de alunos que abandonam a escola é muito grande. Em 2018 o índice de evasão foi de 11% no primeiro ano, 16.5% no segundo ano e de 20% no terceiro ano, considerando-se que a unidade oferta anualmente 40 vagas por curso, que são: Administração, Eletrônica, Logística, Secretariado e Segurança do Trabalho. O currículo está dividido em três anos, ou seja, a escola deveria ter cerca de 600 alunos, porém podemos afirmar que 95 jovens abandonaram a escola, considerando alunos do 1º, 2º e 3º ano.

Os dados quantitativos coletados por meio do questionário serão tabulados e registrados como gráficos estatísticos, assim como os dados qualitativos coletados por meio do grupo focal serão categorizados e submetidos a análise do discurso, conforme proposição de (SZYMANSKI e CURY 2004, p. 357 e 358).

4 PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Os dados iniciais, coletados por meio de revisão de literatura e análise de documentos oficiais, revelam que a evasão no ensino médio vem sendo objeto de preocupação para os sistemas de ensino. Trata-se de um fenômeno que vêm ocorrendo em todo território Nacional.

Estes altos índices de evasão no ensino médio vem sendo objeto de preocupação de formuladores e gestores de políticas educacionais, que vem sendo expressa em trabalhos acadêmicos, na formulação de novas políticas educacionais e proposição de reformas, sob o argumento de tornar a escola mais atrativa aos jovens. E é essa preocupação que orienta a pesquisa cujos resultados iniciais são apresentados neste trabalho.

Há duas questões importantes a serem verificadas junto aos alunos: se eles percebem outros motivos e o que eles acham que deveria ser feito no sentido de favorecer a permanência na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa cujos dados parciais buscamos apresentar encontra-se em fase inicial, foi realizada uma consulta à literatura sobre o tema com vistas a identificar quais são os motivos da evasão ali indicados para então buscar compreendê-los no contexto social e histórico em que, apesar do direito ao acesso e permanência na educação básica estarem legalmente garantidos, ainda se verifica alto índice de evasão no ensino médio.

Conforme anteriormente anunciado, alguns motivos foram identificados na literatura e foi possível também verificar que muitos deles estão relacionados à desigualdade social e às outras desigualdades dela decorrentes tais como a desigualdade no acesso à educação, aos bens culturais e de laser e a outras conquistas sociais.

Até o presente, foi possível realizar consulta à literatura, a bases de dados do INEP sobre evasão no ensino médio e elaborar o instrumento de coleta junto aos alunos, com vistas a identificar percepções destes sobre evasão e eventuais ideias que eles tenham para resolução deste problema.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. Ensino médio: múltiplas vozes. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002825.pdf. Acesso em: 05/06/2018.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. Ed. rev e ampl. – São Paulo: Moderna 2006.

CENTRO PAULA SOUZA. Unidade de ensino médio e técnico. São Paulo: CETEC 2018. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/ Acesso em: 26.08.2018.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva e SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf. Acesso em: 05/06/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03/06/2018.

SZYMANSKI, Heloisa e CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. Estudos de Psicologia 2004, 9(2), 355-364. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a18v9n2.pdf. Acesso em: 05/07/2019.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Médio; Evasão

GESTÃO E PROCESSOS PARTICIPATIVOS: POSSIBILIDADES E LIMITES NO FUNCIONAMENTO DE CONSELHOS ESCOLARES

CAROLINA DE QUEIROZ SIVA SOARES - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este pôster trata de pesquisa em andamento no Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), na linha de pesquisa de Políticas Públicas de Educação e focalizará um dos aspectos da investigação maior, com base em aspectos do escopo legal e normativo que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Escolares no Brasil. A questão central da pesquisa original é: Como são as práticas profissionais de equipes de gestão de escolas municipais no que se refere à dinâmica de participação de professores, alunos, família e/ou responsáveis no CE? Trata-se de pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados a observação de reuniões de CE, estudo bibliográfico, análise documental (atas de Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico), assim como questionário semiestruturado a ser aplicado aos diferentes atores deste órgão colegiado, tendo como objetivo buscar respostas quanto à efetivação (ou não) de práticas participativas de acordo com a atuação do CE e demais ações de acolhimento dos diferentes segmentos que acessem a escola pública. Serão analisadas, no decorrer da pesquisa, duas escolas públicas municipais de Educação Básica nos segmentos do Ensino Fundamental Ciclo I e II, que estão localizadas em município da região metropolitana do Estado de São Paulo. Este texto discutira, especificamente, as fontes normativas dos Conselhos Escolares em interlocução com estudos da área.

Fundamentação Teórica

A literatura da área vem apontando que - por conta do trabalho, desinteresse ou outros motivos -, cada vez mais as famílias e/ou responsáveis estão se afastando e deixando de lado a vida escolar das crianças (MARTINS, 2008; PERINI, 2017). Assim, torna-se necessário inseri-los nas escolas, onde possam perceber que, juntamente com outros atores deste contexto, são responsáveis pelo sucesso na aprendizagem dos alunos. Os Órgãos Colegiados (Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar, Grêmio Estudantil) são fundamentais para garantir a democracia nas Unidades Escolares e, na presente pesquisa, trataremos particularmente do Conselho Escolar cujos objetivos se referem à constituição da forma colegiada de gestão democrática compartilhada entre os membros da comunidade escolar: pais e/ou responsáveis, funcionários, alunos e professores, sendo que as decisões e as responsabilidades são divididas entre todos os envolvidos. Desta forma, faz-se necessário que os Conselhos Escolares cumpram democraticamente e de forma participativa seu papel dentro das escolas promovendo discussões, reflexões e tomadas de decisões a fim de modificar a realidade atual da educação, tornando-se eficaz e proporcionando transformações necessárias para uma educação de qualidade. Desta forma, a democracia dentro da escola é primordial para o desenvolvimento educacional, conforme aponta SILVA (2009):

A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve ser restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino. (p.12).

A ideia de participação da comunidade nas escolas data da década de 1920 no Brasil (SPÓSITO 1990), porém os CEs tiveram início nas instituições públicas de educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Esse Órgão Colegiado reforça a participação da comunidade, alunos e professores nas tomadas de decisões nas escolas, além de priorizar processos democráticos, superando a centralidade de poder. Dentre esses atores, o diretor da escola é responsável por organizar o ambiente escolar propiciando a participação dos demais membros nas tomadas de decisão, facilitando assim as relações de trabalho no cotidiano escolar. Nesse contexto, ressalte-se a responsabilidade do profissional que atua na gestão escolar, pois cabe a ele organizar favoravelmente a comunicação e o clima organizacional entre os atores desse processo.

De acordo com Conti e Luiz (2007) é necessária a participação efetiva da comunidade nas decisões educacionais, sobretudo no que se refere aos Conselhos Escolares, construindo parceria entre sociedade e Estado, instituindo decisões democráticas ancoradas em mecanismos enraizados nas escolas. Ademais, os objetivos, decisões e ações devem ser decididos coletivamente, retirando do diretor o papel centralizador das atividades escolares. Atualmente, os CEs são amparados pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), que substitui a "cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã" (BRASIL, 2004a, p. 33). O referido Programa propôs formação presencial e a distância, direcionada a técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais que implementam programas, projetos e ações para conselheiros escolares, por meio de atividades articuladas em nível municipal, regional, estadual e nacional.

Resultados

A análise do escopo legal e normativo e, sobretudo do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares indica que, ao realizar o mapeamento de funcionamento dos Conselhos Escolares em âmbito nacional, há uma pluralidade em sua composição no território nacional, o que impossibilita a análise de suas competências, pois grande parte não está organizada propriamente como conselho, porém, como entidade jurídica que dispõe de independência executora, para driblar a necessidade de administrar verbas, tais como as que são vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). De cento e um sistemas de ensino analisados pelo Programa, poucos "adotam a figura do Conselho Escolar no sentido propriamente dito, como colegiado deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, inserido na estrutura de gestão da escola e regulamentado em seu Regimento (BRASIL/MEC, 2004, p. 41).

Considerações

Em suma, Conselhos Escolares são órgãos colegiados relevantes para relações democráticas no âmbito de sistemas, redes e unidades de ensino visando à qualidade da educação, porém, o caminho a ser percorrido ainda é longo para sua efetivação, ainda que o conceito tenha logrado centralidade nas normativas oficiais que orientam as políticas públicas de educação desde a década de 1990, conforme se discutirá no trabalho a ser apresentado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Conselho Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. MEC, SEB, 2004.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Política e Gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. Educação: Teoria e Prática, v.17, n.29, p.60-66/ dez.2007.

MARTINS, Angela Maria. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 16, n. 59, p. 195-206, Jun.2008.

PERINI, Cleide Maria Fratantonio. Conselho de escola: limites e possibilidades da gestão democrática. 2007. 245 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.
SPÓSITO, Marilia Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.15, nº 1, p.52-60 jan. -jun.1990.

Palavras-chave: gestão escolar; conselhos escolares; participação.

O DIÁLOGO, MEDIADO PELA BNCC, ENTRE ASTRONOMIA E ENSINO FUNDAMENTAL

MIKAELLY RAFAELA MARINIAK - UFPR

THAIS RAFAELA HILGER - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi publicada em 2017, se caracteriza como "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). Estas aprendizagens essenciais devem garantir que os alunos desenvolvam dez competências gerais ao longo de toda a Educação Básica.

O documento (BRASIL, 2017) diz que as aprendizagens essenciais da área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) foram organizadas em três unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 328)

> Na unidade temática Terra e Universo, busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles.

Diante do cenário, no qual a BNCC sugere que a astronomia seja trabalhada e o alerta presente na literatura (JUNIOR, REIS e GERMINARO, 2014; LEITE e HOUSOUME, 2007; BATISTA, FUSINATO e RAMOS, 2016) indica a falta de conhecimento em astronomia de professores do EF, surgiu a necessidade de investigar, do ponto de vista da física, quais dificuldades podem ser encontradas na implementação do documento. Assim, o objetivo deste estudo é investigar como a BNCC media o diálogo entre astronomia e EF.

2 DISCUSSÕES

Para atingir o objetivo, inicialmente foi analisado o conjunto de habilidades da temática Terra e Universo pertencente aos anos iniciais e finais do EF. Em seguida, após leitura, foram selecionados alguns pontos centrais de discussão considerados mais comprometedores para o ensino de astronomia, descritos a seguir.

A astrobiologia está presente no nono ano do EF na habilidade EF09CI16. A habilidade diz que os estudantes devem argumentar sobre a viabilidade de vida fora da Terra a partir das características planetárias e viagens interplanetárias e interestelares. O trabalho de Gomes, Duarte e Vieira (2017) demonstra o interesse e o reconhecimento do caráter interdisciplinar desta ciência pelos alunos, o que pode facilitar uma aprendizagem significativa. Contudo, se a maioria dos professores não possui formação para trabalhar conteúdos gerais de astronomia, é de se esperar que também seja um problema trabalhar ciências mais específicas como a astrobiologia.

O ensino de astronomia cultural está presente no EF nas habilidades EF04CI11 do quarto ano e EF09CI15 do nono ano. A habilidade EF04CI11 diz que os alunos devem relacionar as diversas leituras do céu e explicações sobre corpos celestes à diferentes culturas. Já a habilidade EF04CI11 diz que os movimentos do sistema Terra-Lua devem ser associados a construção de calendários em culturas distintas. No entanto, Monteiro (2017) alerta para a falta de abordagem

das Ciências de um ponto de vista não ocidental. Esta apresentação limitadora da ciência, que no caso do ensino de astronomia desconsidera, entre outras coisas, os saberes indígenas e chineses, nos leva a crer que as habilidades citadas acima não serão alcançadas.

As habilidades do EF EF03CI08 do terceiro ano, EF05CI12 do quinto ano e EF08CI12 do oitavo ano sugerem atividades de observação noturna, que são fundamentais para a astronomia. Entretanto, o documento não evidencia como serão feitas estas observações. É coerente esperar que não sejam aulas noturnas, logo o que nos resta acreditar é que as observações sejam feitas pelos alunos fora do ambiente escolar. Langhi e Nardi (2005) destacam que algumas das dificuldades para o ensino de astronomia estão no campo da infraestrutura, na dificuldade de realizar visitas a observatórios e planetários e na colaboração com astrônomos amadores locais. Considerando tais dificuldades pode-se assumir que a maioria dos alunos não terão experiências observacionais anteriores, dependendo exclusivamente do que for apresentado em sala de aula. Ainda, a habilidade EF05CI12 sugere uma observação a longo prazo, se os alunos não possuírem conhecimento e apoio para realizar as observações esta atividade será desmotivadora para a aprendizagem de astronomia.

O estudo do Cosmos demanda um alto grau de abstração que pode ser minimizado com o auxílio de recursos didáticos digitais e apresentações em planetários. Sabemos que a estrutura de grande parte das escolas brasileiras é precária, o que dificulta a aprendizagem dos temas relacionados ao Universo. Analisando as habilidades EF05CI10 e EF05CI13 do quinto ano podemos perceber que esta dificuldade já começa nos anos iniciais do EF. A habilidade EF05CI10 indica que mapas celestes e aplicativos digitais devem ser usados na identificação de constelações e a habilidade EF05CI13 indica que os aprendizes devem descrever a composição do sistema solar e a questões abstratas relativas à localização do sistema solar no Universo. Este problema está presente também no nono ano do EF, a habilidade EF09CI14 tem como objeto de estudo “ordem de grandeza astronômica”, conteúdo que também requer grande abstração.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a temática Terra e Universo podemos perceber que existe uma enorme dificuldade de explorar os conteúdos de astronomia. Esta dificuldade não se restringe a esta temática específica e, provavelmente, nem a área CNT. Ademais, as múltiplas interpretações que a BNCC permite levam a uma dificuldade constante de avaliar se os estudantes desenvolveram as habilidades de cada temática.

Os conteúdos que a temática Terra e Universo propõe são essenciais. O trabalho de Soler e Leite (2012) destaca a importância do ensino de astronomia. No entanto, a apresentação desta ciência de maneira inadequada aos alunos poderá causar desinteresse e favorecer a construção ou manutenção de ideias que dificultam a aprendizagem.

Este trabalho buscou analisar apenas os conteúdos e encaminhamentos da astronomia na BNCC do EF, embora concorde com o posicionamento de Franco e Munford (2018) sobre a necessidade de voltar as discussões sobre a BNCC, também, para os interesses e disputas envolvidos na elaboração do documento.

4 REFERÊNCIAS

BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A.; RAMOS, F. P. A formação de professores dos anos iniciais para o Ensino de Astronomia no estado do Paraná. Revista Ensino & Pesquisa, v. 14, n. 02, p. 214-231, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível

em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 mai. 2019.
FRANCO, L. G; MUNFORD, D. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018.
GOMES, S. F.; DUARTE, E. S.; VIEIRA, V. S. Como seria trabalhar Astrobiologia na sala de aula? X Congreso Internacional sobre investigación en Didáctica de las Ciencias 2017 - Sevilla.
JUNIOR, A. J. R.; REIS, T. H.; GERMINARO, D. R. Disciplinas e professores de Astronomia nos cursos de licenciatura em física das Universidades brasileiras. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA, n. 18, p.89-101, 2014.
LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino da Astronomia. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA, n. 2, p. 75-92, 2005.
LEITE, C.; HOUSOUME, Y. Os professores de ciências e suas formas de pensar a Astronomia. Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA, n. 4, p. 47–68, 2007.
MONTEIRO, E. P. Estudos culturais para o ensino de ciência em uma perspectiva crítica e pós-colonial: O caso da etnociência. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC 2017 - Florianópolis.
SOLER, D. R.; LEITE, C. Importância e justificativas para o ensino de Astronomia: Um olhar para as pesquisas da área. II Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – II SNEA 2012 – São Paulo.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica; Ensino de Física.

O ESPAÇO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DO CONTEXTO DA REDE PÚBLICA DE ALEGRETE

AMANDA MENEZES ANHAIA - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Ensino de História e Políticas Educacionais

PROBLEMA

Como tem sido realizada a abordagem da disciplina de História na Base Nacional Comum Curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como cenário a rede pública de Alegrete?

OBJETIVO GERAL

Problematizar sobre o espaço do ensino de História na Base Nacional Comum Curricular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisitar a trajetória da disciplina de História no currículo educacional brasileiro, observando o espaço que esta tem ocupado nas escolas públicas em diferentes momentos históricos;
- Refletir sobre os objetivos e a importância do ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, partindo das colocações dos docentes ministrantes da disciplina e das políticas de currículo em vigor;
- Investigar como o ensino de História está contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na BNCC, documentos que norteiam os currículos da Educação Básica;
- Analisar o movimento de implantação da BNCC no município de Alegrete e que debates têm sido promovidos com os docentes da disciplina de História sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados a partir das diretrizes elaboradas;
- Identificar as percepções dos professores de História da rede pública de Alegrete com relação à implantação da BNCC.

METODOLOGIA

A investigação se consolidará por meio de pesquisa com abordagem qualitativa, onde será realizada uma análise documental do currículo oficial brasileiro, em especial aos conhecimentos que são priorizados na disciplina de História, e analisada a Base Nacional Comum Curricular, documento homologado em 2017 e que está sendo implementado nas escolas públicas.

A forma como o documento tem sido abordado com educadores para sua incorporação ao currículo escolar e a percepção destes sobre como se apresenta a disciplina de História e as habilidades ali destacadas, será verificada a partir de entrevista semiestruturada com docentes da área, das redes públicas estadual e municipal de Alegrete/RS, onde serão trazidas para o debate questões como a concepção de currículo dos professores, a importância do ensino de História na Educação Básica, como tem sido trabalhada a disciplina em sala de aula, quais as contradições entre a prática efetiva e as políticas curriculares vigentes, como foi abordada a Base Nacional Comum Curricular na escola e quais os seus pontos de vista sobre os tópicos contemplados na disciplina de História no documento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Justifica-se a investigação com o objetivo de analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular e a forma como a disciplina de História vem contemplada no documento. A BNCC abarca o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, estando os componentes curriculares organizados em competências específicas que devem ser trabalhadas com os estudantes durante as etapas do ensino. Para a concretização de tais competências, é listada uma série de habilidades a serem priorizadas, que viabilizam a aprendizagem dos objetos do conhecimento que compõem cada disciplina.

O documento afirma, em nota de rodapé, que foram analisados currículos de dezesseis Estados brasileiros e que, destes, dez foram elaborados com base no ensino por competências; dessa forma, a BNCC contempla uma concepção de currículo que já vem sendo utilizada como norteadora das questões curriculares em diversas regiões do Brasil.

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo do que devem saber fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicação das competências oferece referenciais para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, pág. 11).

É interessante ressaltar que a abordagem que a Base Nacional Comum Curricular nos traz está intimamente ligada aos ideais do mundo produtivo e à preparação dos discentes para o mercado de trabalho. Mesmo afirmando que na elaboração do documento utilizou-se de visões plurais sobre o processo educativo, priorizando dessa forma diversas formas de ensinar, a BNCC evidencia que a abordagem pedagógica dos conhecimentos elencados é das competências, deixando claro que perfil de aluno pretende-se formar (prioritariamente aquele mais preparado possível para o mercado de trabalho, dominando as habilidades necessárias para tal).

Em suas notas introdutórias e em seu próprio slogan, é afirmado que trata-se de um documento "completo e contemporâneo, que corresponde às demandas dos estudantes, preparando-os para o futuro" (BRASIL, 2017), assim como evidencia que sua utilização tem potencial para alterar o quadro de desigualdade na sociedade, a partir de uma educação justa,

democrática e inclusiva. Dessa forma, buscar-se-á verificar não apenas o espaço que a disciplina de História ganha no documento oficial, mas também analisar como este tem sido apresentado aos educadores nas escolas e quais as visões desses agentes sobre a base comum no currículo, considerando o propósito do documento, que destaca o objetivo da formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Parte-se do pressuposto de que a BNCC é uma política elaborada e implementada em um contexto neoliberal e esta abordagem procurará observar se a padronização do ensino, especificamente do que deve ser ensinado na disciplina de História na Educação Básica, é o caminho mais adequado para a promoção de uma educação de qualidade e superação das desigualdades sociais, considerando o estudo do currículo oficial e as concepções dos educadores da área.

> Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, pág. 16)

A BNCC, portanto, assim como todas as políticas públicas, carrega consigo uma série de intencionalidades e, consequentemente, configura um perfil de cidadão que pretende-se obter ao final do processo educativo básico. Contudo, cabe salientar que a contribuição dos agentes do processo pedagógico se constitui em condição sine qua non para a elaboração de uma política de qualidade e que atenda às expectativas daqueles que por ela serão amparados. Em seu link eletrônico consta que os educadores participaram ativamente do processo de sua elaboração, e cabe aqui também investigar até que ponto os professores fizeram parte destas ações, quais são suas visões sobre o espaço que a disciplina de História recebe nas políticas públicas que norteiam seu trabalho cotidiano e de que processos de discussão participaram antes da consolidação da base.

Chiozzotti (2006) coloca que as ciências humanas passam por processos de alterações e expansão desde sua origem, em meados do século XIX, constituídas estas por um conjunto de disciplinas. Dessa forma, procurando-se revisitar as formas sob as quais as Ciências Humanas têm sido abordadas nos documentos oficiais ao longo do tempo, e aliada ao estudo da BNCC, será realizada também uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mecanismo que embasa o trabalho pedagógico em sala de aula; o documento tem vigência desde 1997, e debruçar-se sobre seus fundamentos e presença na prática dos professores de História contribui para a investigação de como a disciplina vem contemplada nas políticas públicas brasileiras e que alterações vem sofrendo ao longo do tempo e com a elaboração de novos parâmetros oficiais, em especial com a proposta da nova base comum, sendo viabilizada uma problematização sobre a presença da disciplina de História no currículo.

RESULTADOS

Esta investigação encontra-se em andamento e pretende realizar uma análise minuciosa de como a disciplina de História vem contemplada na Base Nacional Comum Curricular, assim como captar e discutir as percepções dos educadores sobre sua implementação na Rede Pública de Alegrete e os resultados serão levantados após a realização de entrevistas semiestruturadas com os mesmos, que atualmente ministram a disciplina em sala de aula e participam de formações periódicas sobre a prática docente em conformidade com a Base Nacional Comum

Curricular, ofertadas através de uma parceria entre Secretaria Estadual de Educação (RS) e Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Alegrete.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacipnalcomum.mec.gov.br/#/site/imicio. Acesso em: jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartp ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf Acesso em: jun. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, M.; FONSECA, S. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira se História, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-018820100002000 &Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2019.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Ensino de História; Base Nacional Comum Curricular

O POLO EAD: EXPANSÃO E ATENDIMENTO DADO AOS ALUNOS

ANDREA GONÇALVES MARIANO SOUZA - UNICID

CELIA MARIA HAAS - UNICID

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O POLO EAD: EXPANSÃO E ATENDIMENTO DADO AOS ALUNOS

Palavras Chave
Polo EaD; Expansão da Educação Superior; Atendimento aos Alunos

Introdução

As Instituições de Educação Superior no Brasil (IES) têm incorporado a Educação a Distância (EaD), como uma forma de propor novas soluções de acesso a esse nível de ensino, incentivadas pelas políticas públicas voltadas para sua universalização. Nesse cenário a EaD se expande, conforme consideram (DOURADO; SANTOS, 2011, p. 170), os quais entendem que "a expansão da EaD não está descolada do processo de reforma da Educação Superior, ao contrário, é no bojo da reforma que a EaD se expande". Esse processo trouxe destaque ao polo EaD, tendo sua expansão e multiplicação acentuadas no ano de 2017, após a publicação do Decreto 9.057, de 25/05/2017, que desburocratizou os processos de credenciamento de IES, oferta de cursos e a abertura de novos polos. O polo é fundamental para o processo de constituição da modalidade EaD, característica dada pelo Decreto Nº 9.235/2017, de 15/12/2017, que alterou o artigo 5º do Decreto Nº 9.057, de 25/05/2017, "O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. " (BRASIL, 2017). A expansão da EaD e de seus polos, também está relacionada a flexibilização que a modalidade permite, de modo que o aluno possa estudar em casa e também no polo. Neste sentido (PRETI, 1998, p. 20) traz considerações importantes, "Uma das consequências desse processo de expansão é o aumento do número de polos, situação essa inegável para o acesso em uma maior escala de alunos, que fisicamente estão espalhados e descentralizados em relação a sede da instituição". Neste contexto é necessário entender a qualidade do atendimento prestado aos alunos e a avaliação destes em relação ao serviço ofertado.

O polo faz parte do processo de formação do aluno, sendo este espaço uma extensão da sede, fazendo parte integrante das dinâmicas que propiciaram as condições necessárias para a formação do aluno. Segundo (VIEIRA, 2014, p. 153) "Deve-se criar a consciência de que os polos não são células desfragmentadas do corpo principal, mas, sim, uma unidade essencial para o seu desenvolvimento sustentável". Os Polos devem estar preparadas para apoiar o aluno a superar as barreiras e dificuldades do seu processo de formação. O Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, nos artigos 4º e 5º, estipula que as atividades presenciais deverão estar previstas nos projetos pedagógicos dos cursos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma mudança nas tratativas dadas as atividades realizadas nos Polos, abrindo a possibilidade de não obrigatoriedade de avaliação do estudante para fins de promoção, desde que substancialmente

justificada. Situação essa que é um contraponto ao antigo Decreto Nº 5.622, de 19/12/2005, artigos 4º e 10º, que tinha a atividade presencial no polo como obrigatória a título de aferição de para prosseguimento ao nível posterior do curso. O cenário dado pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, não altera a importância do polo. Dada a complexidade que seria justificar dentro do projeto pedagógico a não realização das avaliações presenciais, as instituições continuam utilizando essa metodologia de mensuração do conhecimento como a principal sistemática na relação do aluno com a instituição no que diz respeito a progressão no curso.

Objetivos

O objetivo da pesquisa é analisar a avaliação dos alunos matriculados em uma instituição pública de educação superior EaD, em relação ao atendimento ofertados pelos polos

Marco Teórico

De acordo com as legislações e princípios de qualidade do Ministério da Educação, o polo deverá oferecer os padrões estruturais e tecnológico para que as práticas pedagógicas sejam desdobradas e os estudantes possam realizar suas atividades presenciais. Além disso, precisa atuar como local de encontro para atividades como: grupos de estudos, práticas laboratoriais, orientações e avaliações presenciais, conforme legislação (MACHADO; MORAES, 2015, p. 74). O polo tem destaque na legislação que regulamenta o EaD, sendo sua existência um fator relevante para o sucesso do EaD. O candidato escolhe a instituição EaD que deseja estudar e em seguida o polo que terá como vinculo durante o curso. Em um estudo de (ROQUE, CAMPOS, ZIVIANI, FONSECA, 2011, p. 1558 e 1559) demonstrou que estudantes de um curso de licenciatura na modalidade a distância apontaram que a composição, articulação e a forma como encontro presencial no polo é realizado acaba se tornando um requisito relevante para a qualidade do curso (38%), garantindo sucesso do curso e uma efetiva formação do aluno. A educação a distância, segundo (MAIA E MATAR, 2007, p. 6), propõem a seguinte definição: "A EaD é uma modalidade de educação em que professor e alunos estão separados, planejada por instituições e que utilizam diversas tecnologias de comunicação". O processo de ensino e de aprendizagem deve ocorrer de forma planejada, associando comunicação, tutoria e ferramentas de tecnologia que propiciem um pleno aproveitamento do aluno ao conteúdo e as diferentes ao processo de construção de conhecimento, dialogado com outros alunos ou de forma mais solitária. No entanto (MATTAR, 2011, p.3) reforça que: "ao contrário da separação espacial, que normalmente marca a EAD, a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para defini-la, já que novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas". Considerando que o polo é quem realiza o atendimento aos alunos, as necessidades de um atendimento adequado são expressas nas políticas voltadas para este modelo de oferta de educação superior.

Metodologia

A metodologia utilizada será a pesquisa survey, que pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33), ainda segundo (BABBIE, 2006, P.86) "[...] métodos de pesquisa de survey facilitam a abertura da ciência. Já que a pesquisa de survey envolve a coleta e quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações". A pesquisa busca apreender as opiniões a partir de questionários. A pesquisa será de natureza qualitativa e quantitativa amparada em fundamentação teórica de literaturas que possibilitem um estudo aprofundado sobre qualidade e atendimento prestado aos alunos. O

questionário será elaborado e aplicado aos alunos de forma virtual, abrangendo polos da universidade e os cursos vinculados a esses polos. Os dados receberão tratamento, as respostas provenientes das perguntas fechadas e abertas serão catalogadas, "os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos" (BARDIN, 2010, p. 127), os resultados serão mensurados estatisticamente, buscando a obtenção dos principais destaques apontados pelos alunos. Serão utilizados softwares de análises, analisando os dados de forma a mensurar os principais aspectos das respostas das perguntas abertas e fechadas.

Resultados

O movimento expansionista da Educação Superior EaD trouxe uma maior flexibilização dos processos burocráticos impostos pelos órgãos reguladores. Nesse cenário o polo EaD ganhou destaque nas dinâmicas que compõem a oferta de cursos a distância. O polo conjugará como um único objetivo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Conteúdo do Curso, Tutorias e Ambientes Tecnológicos como forma de contribuir com o sucesso do curso e consequentemente com o processo de ensino aprendizagem, constituintes da formação do aluno. Nesse cenário o polo deverá prestar um atendimento de qualidade aos alunos, possibilitando que as distâncias entre a sede sejam superadas pela eficiência de profissionais preparados para sanar dúvidas, fazendo do polo um espaço físico que propicie ao aluno uma convivência plena e satisfatória.

Referências

BABBIE, E. Métodos de pesquisa Survey. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, MEC. Decreto Nº 9.005, de 14 de março de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005.htm#art10: Acessado em 15 de junho de 2019.

BRASIL, MEC. Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm#art97 Acessado em 15 de junho de 2019.

BRASIL, MEC. Decreto Nº5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm Acessado em 15 de junho de 2019.

DOURADO, L. F.; SANTOS, C. A. EAD no contexto atual e o PNE 2011-2020. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MACHADO, D. P.; MORAES, M. G. de S. Educação a Distância: fundamentos, tecnologias, estruturas e processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Erica, 2015.

MAIA; C., MATTAR, J. ABC da EaD. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998

ROQUE, G. O. B, CAMPOS, Gilda. H. B, ZIVIANI, Cílio, FONSECA, M. V. A. Qualidade em EAD: o que pensam os cursistas? Anais do XVII WIE, Aracaju, p. 1-10, nov. 2011. Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/1986/1745. Acessado em 15 de junho de 2019.

VIEIRA, Marcia de Freitas. Desafios na gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil. 2014. Disponível em http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3094, Acessado em 15 de junho de 2019.

Palavras-chave: Polo EaD; Expansão da Educação Superior; Atendimento aos Alunos

O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE A PARTIR DA LEI 13.415/2017

ADRIANA MARTINS DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO ACRE A PARTIR DA LEI 13.415/2017

Resumo: O presente texto apresenta uma pesquisa em andamento, inserida no campo das políticas para o Ensino Médio. Tem por objetivo avaliar o processo de adequação e regulamentação dos dispositivos normativos da base curricular do ensino médio do estado do Acre à BNCC elaborada e aprovada pelo Ministério da Educação, a partir da Lei 13.415/17. Para tanto, além da análise dos documentos elaborados pela Secretaria de Educação do estado do Acre, lançaremos mão de entrevistas a informantes privilegiados como o secretário estadual de educação e o coordenador estadual do ensino médio, dentre outros (as), bem como observações de campo. Os dados sobre o processo de regulamentação dos dispositivos normativos da base curricular do ensino médio do estado do Acre à BNCC, encontram-se em processo de coleta. As análises preliminares sobre as mudanças indicam que no ano de 2019, dez escolas de ensino médio localizadas na capital do estado iniciaram o ano letivo com as turmas do 1º ano fazendo parte de um projeto piloto dentro do modelo configurado pela reforma, ficando para os anos seguintes a implementação no 2º e 3º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; BNCC.

Contextualização do objeto e o caminho da pesquisa

Tendo em vista o processo de expansão do ensino médio brasileiro, que em 1991 atendia cerca de 3,5 milhões de alunos e em 2004 passa a atender 9 milhões, possibilitando com isso a inclusão de camadas sociais até então alijadas desta etapa final da educação básica, questões relacionadas à sua identidade, seus objetivos e sua contribuição social passam a fazer parte de acirradas discussões em torno das políticas públicas para esta etapa de ensino. Não por acaso, nesta cronologia histórica ocorreram cinco reformas educacionais destinadas especificamente ao ensino médio, sendo a mais recente a criação da Lei 13.415/17.

A regulamentação desta reforma, acontece sem que se leve em consideração todo o grave cenário apresentado nesta etapa da educação básica, que antes de ser transformada em lei no Congresso Nacional, é apresentada como a Medida Provisória 746/16, sendo rapidamente aprovada, sem que as vozes dos verdadeiros atores do ensino médio fossem efetivamente ouvidas. Neste sentido, apesar de ser bastante divulgada como uma medida bastante eficaz para a resolução dos problemas do ensino médio no país, ao propor a ideia de "flexibilização" da oferta, esta reforma restringe a educação básica à simples formação dos jovens para o atendimento das necessidades mercadológicas. Ao invés de proporcionar uma formação mais ampliada que possibilite a formação de jovens que efetivamente compreendam o mundo em que vivem a assim tenham uma participação ativa e crítica em seu processo de construção e

transformação, tal reforma condena a maioria dos jovens dos setores sociais mais pobres, ao trabalho simples e de valor econômico irrelevante. Para além desta questão, ao "flexibilizar" a organização e o currículo escolar, o tempo escolar e a oferta do serviço educativo (parcerias com empresas privadas), a Lei n. 13.415 "flexibiliza" também a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados. (KRAWCZY, 2017).

Ao deixar claro em seu texto a possibilidade das parcerias entre o estado e instituições privadas, tal reforma contempla a privatização de parte do serviço educativo, mesmo que este não seja necessariamente presencial, mas podendo ser ofertado também à distância, desde que demonstrado o "notório saber" destes profissionais. Com isso, ao invés de investir na formação, nas condições do trabalho docente, entre outros aspectos estruturais importantes para a qualidade da educação, o Estado passa a permitir que profissionais que não tenham curso superior em Licenciatura possam exercer a docência, contribuindo assim com a desvalorização desta profissão.

Ao prometer a flexibilização do currículo do Ensino Médio por meio de 5 eixos formativos – Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias e Formação Técnica Profissional – , a reforma flexibiliza, na verdade, a oferta dos eixos de formação que a escola e os sistemas de ensino poderão definir a partir de suas condições reais para tal, e não a partir dos interesses dos alunos, como o governo federal tem divulgado. Isso porque em seu Art. 36, a Lei 13.415/17 assegura que " O currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino". Com base nisso, caso não exista professores para algum(s) dos componentes curriculares da base nacional, o sistema de ensino poderá não ofertar o(s) itinerários formativos dos quais não disponha de docentes devidamente habilitados.

Outro aspecto abordado nesta reforma trata da promessa de se expandir progressivamente o tempo de escolarização do Ensino Médio de quatro para sete horas por dia. Relacionando a existência de 20.379 (INEP, 2018) escolas públicas de ensino médio no Brasil com o anúncio de verbas pelo governo para a implementação do tempo integral em caráter experimental destinado a apenas 500 escolas, torna-se no mínimo questionável o processo de operacionalização do tempo integral em todas as escolas, principalmente se considerarmos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016 que congela os gastos públicos pelos próximos 20 anos. Além disso, ao reduzir a carga horária relativa à BNCC, de 2.400 horas para até 1.800, tal reforma acaba por reduzir e não ampliar, como costuma-se divulgar, a formação de caráter geral, cultural e científica dos estudantes.

Neste sentido, propõe-se, neste trabalho, uma avaliação do processo de adequação e regulamentação dos dispositivos normativos da base curricular do ensino médio do estado do Acre à BNCC elaborada e aprovada pelo Ministério da Educação, a partir da Lei 13.415/17. Na avaliação desta política, busca-se identificar os sujeitos que efetivamente terão voz no processo de elaboração dos documentos que regulamentarão a base curricular no estado do Acre, analisando também os critérios utilizados na definição do conhecimento, dos saberes, dos tempos e espaços na elaboração destes documentos. Para tanto, além da análise dos documentos elaborados pela Secretaria de Educação do estado do Acre , lançaremos mão de entrevistas a informantes privilegiados como o secretário estadual de educação e o coordenador estadual do Ensino Médio, dentre outros(as), bem como observações de campo. Os documentos elaborados pela SEC serão analisados por meio da análise de conteúdo, onde destacaremos palavras, frases e fragmentos de textos que possam indicar algum conceito, proposta, ou mesmo que expressem uma ideia que tenha relevância para nosso objeto de estudo.

Contribuições da pesquisa e considerações finais

O Ensino Médio brasileiro precisa que os desafios em relação a sua reforma estejam direcionados, antes de qualquer coisa, no sentido de resolver os problemas de ordem estrutural ainda existentes. Faz-se necessário, portanto, que sua política educacional não esteja alicerçada prioritariamente às mudanças curriculares, principalmente na ordem em que estas estão sendo propostas pela reforma, mas que leve em consideração a resolução e/ou ao menos a redução dos graves problemas estruturais já elencados neste texto.

Vale ressaltar que desde o momento em que são elaboradas, até que sejam (ou não) implementadas nas unidades escolares, as políticas educacionais passam por vários processos de tradução e transformação pelos gestores educacionais, professores e demais profissionais da educação. Acompanhar, portanto este processo, é tarefa de extrema relevância para o direcionamento/aprimoramento das políticas educacionais.

Os dados sobre o processo de regulamentação dos dispositivos normativos da base curricular do ensino médio do estado do Acre à BNCC, a partir da Lei 13.415/17 encontram-se em processo de coleta. As análises preliminares sobre as mudanças indicam que no ano de 2019, dez escolas de ensino médio localizadas na capital do estado, sendo oito na zona urbana e duas na zona rural, iniciaram o ano letivo com as turmas do 1º ano fazendo parte de um projeto piloto dentro do modelo configurado pela reforma, ficando para os anos seguintes a implementação no 2º e 3º ano. A ideia da secretaria estadual de educação do estado é que em 2020 todas as escolas de ensino médio tenham implementado este novo modelo de organização (GADELHA, 2019).

Referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 7 de fev. 2019.

BRASIL, MEC/INEP. Censo Escolar 2018. Notas Estatísticas. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 7 de fev. 2019.

GADELHA, Alcinete. Educação começa a implantar novo modelo do ensino médio em dez escolas do Acre. G1 Acre, Rio Branco, 18 de março de 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2019/03/18/educacao-comeca-a-implantar-novo-modelo-do-ensino-medio-em-dez-escolas-do-acre.ghtml?fbclid=IwAR2ETdObJFRFu176A5GjoN8bhTzT5K19w6Ed9_WsaCwKMslclHyI65xuG8Y. Acesso em 2 de abril de 2019

KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para que? meias Verdades da “reforma”. Revista Retratos da Escola, v. 11, p. 33–44, 2017.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma do Ensino Médio; BNCC

OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: RESISTIR AINDA É PRECISO

CLEITON DA SILVA DOS SANTOS - IFPR

PAULO ALEXANDRE GAIOTTO - IFPR

SILVIA ELIANE DE OLIVEIRA BASSO - IFPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ocupar é resistir! Ensino público é direito! Queremos educação e não Reforma! Sob esses gritos de guerra expressos em canto, fala e cartazes, o ano de 2016 foi marcado pela ocupação das escolas públicas em todo o país, sendo iniciada um ano antes nos Estados de São Paulo e Goiás, os primeiros a proporem reformas educacionais. Foram mais de 1.300 escolas ocupadas em todo o Brasil, 600 escolas no Paraná e 25 na região de Umuarama, no noroeste do Estado.

Assim, o tema desta pesquisa sobre ocupações das escolas públicas justifica-se na reação dos estudantes frente à proposta governamental com objetivo de sustentar um novo modelo para oferta de ensino público, considerando uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A discussão desse assunto é considerada relevante porque continua em pauta nos dias atuais, não foi vencido lá na escola, local onde os atores vivenciam a prática da atividade educacional. A reforma do ensino médio é um problema mal resolvido que assusta estudantes, professores, gestores e comunidade externa.

Parece estranho dizer que o estudante da escola pública ocupou a escola, já que teoricamente ela lhe pertence. Seria como dizer que a cozinheira ocupou a cozinha, o médico o consultório, o operário o pátio da construção. Locais que deveriam estar garantidos pela atividade própria de cada um deles. Estamos em 2019 e os estudantes estão na escola, contudo ela ainda não lhe pertence.

Mas, se o assunto não está nas ruas ele ainda continua na sala de aula, nas pautas das organizações estudantis, conforme podemos comprovar no conteúdo veiculado pelo portal da UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) e na pesquisa em educação e em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade.

As campanhas publicitárias televisivas, fomentadas pelo governo federal a respeito da proposta de “um novo ensino médio”, argumentava que ela seria capaz de atender aos diferentes interesses de cada estudante, transmitindo a imagem de “algo” moderno, necessário, adequado aos dias atuais do século XXI. O estudante poderia direcionar suas escolhas por área de conhecimento, as quais seriam divididas em itinerários formativos a fim de substituir o modelo de ensino por disciplinas ao longo dos três anos do ciclo. Por fim, o conteúdo síntese veiculado nestas propagandas girou em torno da afirmação de que mais de 70% da população já havia aprovado o novo modelo de ensino proposto por iniciativa do governo a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

Assim, dizer que foi democrática a maneira pela qual a BNCC foi pensada, apresentada à população e posteriormente aprovada, é um ledo engano. A última orientação oficial sobre esta reforma está na portaria n. 1432 de 28 de dezembro de 2018, publicada no dia 05 de maio

de 2019 pelo Diário Oficial da União, estabelecendo orientações aos estados brasileiros sobre como pensar essa mudança por meio de Referenciais para elaboração dos itinerários formativos do ensino médio (BRASIL, 2018).

Quanto à metodologia adotada, nossa pesquisa está ancorada no método dialético, em que os acontecimentos não devem ser considerados fora de seu contexto político, econômico e social (LAKATOS, 2010, p.83). A organização deste trabalho considera textos veiculados na Web sob responsabilidade de pesquisadores do assunto "reforma na educação brasileira", como por exemplo as análises presentes no Blog do Freitas, textos impressos como o do pesquisador em Educação, professor Dermeval Saviani, incluindo o posicionamento de Entidades como a UBES, que reconhece o movimento das ocupações pelo nome de primavera secundarista.

A respeito aos objetivos, geral e específicos, este trabalho vem sendo desenvolvido desde 2017 com os objetivos parcialmente atingidos. Atualmente, a pesquisa segue analisando os dados já coletados em 2017 e busca novas fontes, agora em textos oficiais ou ainda em blogs como o do pesquisador Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP). Sendo assim, o projeto tem dois objetivos específicos atingidos, até aqui: a) relacionar a reforma do Estado brasileiro e a política pública educacional com a formação de novos movimentos e novos atores sociais na educação, evidenciando esse campo de disputa; b) analisar os discursos oficiais no texto da Reforma do Ensino Médio – BNCC e publicações veiculadas pela WEB em sites e blogs de instituições educacionais, seja por pesquisadores ou participantes de movimentos estudantis.

Como Política Educacional, a Reforma do Ensino Médio precisa ser pensada no âmbito do Estado e da política, e, portanto, é necessário saber de que Estado e de que política se fala. De acordo com Freitas (2018, p.13), temos hoje uma nova direita que combina liberalismo econômico e autoritarismo social. Inserida na dinâmica do capitalismo mundial e/ou da propriedade privada, a educação sai do campo do direito (garantia constitucional) e vai sendo gerida como serviço.

Para além dessa inserção no contexto mundial, há características da política brasileira que também deixam marcas no desenvolvimento educacional, como nos ensina Dermeval Saviani, ao afirmar que "o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional" (SAVIANI, 2008, p. 11), trazendo de volta a profissionalização do ensino médio da década de 1970 e 1980.

Ao falar sobre o movimento de reforma empresarial e as evidências de que ela caminha para a privatização na educação, Luiz Carlos de Freitas (2018) alerta que a chegada do movimento ao Brasil é resultado de um processo de décadas em outros países e fala sobre o resultado das reformas educacionais no Chile e nos Estados Unidos. Freitas também afirma que, nesses países, a partir das proposições do economista Milton Friedman, há a implantação da escola charter, terceirizada e, portanto, de financiamento estatal, e do voucher, um cheque educacional fornecido pelo estado e usado pelas famílias para contratar os serviços educacionais ou educação em casa.

Para Freitas (2018), além da segregação social ter sido reforçada com reformas já implantada em outros países, pois enquanto estudantes das famílias de classes mais baixas usam apenas o voucher contratando a escola possível, outras de melhor renda, investem mais dinheiro indo para escolas mais caras e teoricamente com oferta de mais qualidade, os alunos que estudaram "com vouchers sofreram perda de desempenho durante o primeiro ano ao frequentar uma escola particular, se comparados aos estudantes pareados que permaneceram em escola pública" (Freitas, 2018, p.62).

Especificamente sobre a BNCC, (FREITAS, 2017) observa que os verdadeiros interessados e beneficiados por essas mudanças que atingem o ensino público, são os

reformadores empresariais da educação, agentes externos à comunidade acadêmica. Assim, o discurso desqualificador e de sucateamento da escola pública abre a demanda pela privatização.

Frente ao exposto, entendemos que no ambiente escolar o debate acadêmico estudantil vai sendo desconsiderado por um Estado que ouve apenas os mais distantes do ensino médio. Nas escolas em todo país, alunos acusam os professores de serem monótonos. O mesmo ocorre com os professores que dizem que os "alunos não querem estudar". Assim, enquanto no ambiente acadêmico acusam-se uns aos outros, não se discute os ideais e nem os motivos por trás disso. O conflito é usado para mostrar como o ensino médio está atrasado, e de fato está. Porém, não se discute como transformar essa realidade, mas se culpa ou o professor ou o aluno. Por fim, um fato relevante para concluir esta análise ancora-se na opinião já proferida pelo pesquisador Geraldo Leão (2018), quando analisou a experiência das ocupações no Estado de São Paulo, e que também concordamos: é preciso entendermos que existe uma imensa dificuldade em ouvir os estudantes na formulação das políticas públicas educacionais. Isso atrapalha o avanço de propostas efetivas e que atendam, de fato, a melhoria no ensino público que precisa continuar sendo financiado pelo governo para ser oferecido nas escolas públicas brasileiras.

.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **BNCC**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. PORTARIA N. 1432 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Publicado em 05 de maio de 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em 04 de julho de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **BNCC**: uma base para o gerencialismo-populista. 2017. Disponível em:https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/. Acesso em: 05 de julho de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina M. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa 7 ed.- São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro. **Educação em Revista**. Artigo publicado em 05 de março de 2018 - ISSN 0102-4698. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177494. Acesso em 04 de julho de 2019

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

UBES. **BNCC joga ainda mais incertezas sobre o Ensino Médio.** 2018. Disponível em: http://ubes.org.br/2018/bncc-joga-ainda-mais-incertezas-sobre-o-ensino-medio/. Acesso em: 05 julho. 2018.

UBES. **'Deforma do Ensino Médio' e BNCC representam desmonte na educação**. 2018. Disponível em: http://ubes.org.br/2018/deforma-do-ensino-medio-e-bncc-representam-desmonte-na-educacao/. Acesso em: 22 jul. 2018

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ocupações; Reforma do Ensino Médio; Resistência; Financiamento Público Educacional

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ: ASPECTOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

SANDRA SUELY LOPES SOUTO DA SILVA - UNICID

VANDRÉ GOMES DA SILVA - FCC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Atualmente, a implementação de políticas de educação integral tem aumentado consideravelmente no Brasil, em meio a diferentes formatos e concepções. Embora diversas experiências de educação integral tenham sido implementadas nas últimas duas décadas, o debate não é algo recente e tem como ponto forte de referência os ideais de educação democrática propostos por Anísio Teixeira em meados do século XX (LIMA, 2011).
A Educação de Tempo Integral na rede estadual de ensino do Pará, objeto do presente estudo, foi implantada com base em projeto-piloto que objetivou a ampliação da jornada e a promoção da melhoria na aprendizagem dos alunos. Foram objetivos da pesquisa: (1) descrever e analisar o conjunto legal e normativo nacional e específico do Pará acerca da política destacando os aspectos de implementação; (2) compreender de que modo a política foi efetivamente implementada em uma escola do Estado; (3) captar as estratégias que a gestão escolar e os demais profissionais têm elaborado para dar conta desses desafios. A pesquisa, de caráter qualitativo, se deu através de análise bibliográfica, análise documental e a utilização de entrevistas com diferentes atores da Secretaria, incluindo profissionais da gestão central e da escola pesquisada.
Face ao imperativo de se trabalhar a formação educacional dos estudantes de forma mais ampla, indo além de quatro horas letivas diárias comuns, a Educação Integral pode melhor desenvolver diferentes aspectos educacionais, favorecendo uma formação voltada ao apreço dos valores humanos, à saúde e ao cuidado com o corpo, além, evidentemente, de um trabalho mais intensivo em relação aos conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Assim a escola deve trabalhar o sujeito como um ser integral, ,"ou seja, um individuo em suas diversas dimensões" (CAVALIERE, 2002).
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, já previa essa modalidade de ensino – compreendida como educação em tempo integral –, na condição de meta a ser alcançada de forma progressiva, como se vê em seu art. 34, §2º: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino." A posição inédita assumida pela LDB é fruto de todo um reordenamento institucional concomitante ao processo de redemocratização do país a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (SILVA & PERES, 2012).
O estudo partiu da identificação e análise de parte da bibliografia relevante sobre a proposição da educação integral no Brasil e também, sobre o campo de estudos de implementação de políticas públicas (CAVALIERE, 2002; PARENTE, 2016). Em seguida realizou-se o levantamento do conjunto legal e normativo afeto à temática em nível nacional e no Pará. A partir daí podem-se elencar conceitos e categorias de análise para a realização de entrevistas com os seguintes atores: coordenadora pedagógica da SEDUC , diretora, coordenadora e 9 professores da escola lócus da pesquisa. Foi adotada a "análise de conteúdo", que serve para o

tratamento dos dados resultantes das entrevistas (BARDIN, 2011).
Percebeu-se, no decorrer da pesquisa, que o entendimento sobre educação integral no país não é homogêneo, demandando a identificação do entendimento da SEDUC sobre a educação integral e seus eventuais desdobramentos no desenvolvimento do Programa. Nesse sentido, o aporte teórico referente ao processo de implementação das políticas públicas e educacionais (LOTTA, 2014; PARENTE, 2016), foi fundamental para a compreensão dos potenciais efeitos e resultados da política, em especial o fato de que a execução e eventual êxito das políticas públicas não depende exclusivamente de seu formato planejado ou de seus idealizadores, mas passa necessariamente pela atuação e nível de participação na condução da política de outros atores institucionais responsáveis por sua execução.
Se antes a ideia que prevalecia era a de que os agentes que colocavam em prática as políticas deviam seguir estritamente a decisão da autoridade superior, hoje suas diferentes visões e mesmo a sua aceitação e adesão convertem-se em elementos essenciais para a compreensão da implementação e êxito de uma dada política.
Ao analisar o corpo docente, percebeu-se a existência de interação entre os sujeitos envolvidos no programa. Constatou-se, ainda, que a equipe gestora buscou efetivar uma participativa na interação com professores e alunos, considerando suas opiniões e definindo as ações em conjunto. Os professores entrevistados, por sua vez, demostram consciência de seu papel e de sua responsabilidade como educador. A eles, pode-se verificar, foi conferido certo grau de autonomia, principalmente didática, para que possam desenvolver seu trabalho na perspectiva da educação integral.
Outro ponto fundamental em relação aos docentes foi o fato de que aqueles que trabalham no Programa Educação de Tempo Integral têm sua jornada de trabalho em uma escola apenas. Essa determinação da SEDUC permite aos professores planejar e organizar melhor as situações de ensino. Concentrar a jornada do professor em uma única escola é ação benéfica para ele e para a escola. No caso dos docentes, especificamente, porque evita que esse profissional tenha que se deslocar entre unidades escolares; e para a unidade escolar, pela promoção de um sentimento de pertencimento e por permitir que eles desenvolvam suas atividades de forma mais direcionada àquela unidade.
A análise desses dados permitiu considerar que, ainda que a escola esteja razoavelmente ciente do tema da educação de tempo integral e contornos específicos da política, muitos ainda são os desafios a serem enfrentados, em especial referentes à questões da infraestrutura física da escola, cujos espaços precisam ser adequados à proposta de educação de tempo integral, e uma alegada falta de formação em serviço para melhor lidar com essa nova concepção e organização do ensino. Notadamente, elementos que vão além da ação autônoma e direta da escola, dependendo da gestão e promoção de políticas específicas por parte da SEDUC.
Como se vê, mesmo que a infraestrutura tenha sido apontada como inadequada e que haja uma lacuna na capacitação contínua dos professores e demais sujeitos ligados diretamente ao processo de implementação na unidade escolar pesquisada, esses atores institucionais parecem estar engajados na proposta, buscando assim outros meios, no próprio ambiente escolar, de superar as dificuldades detectadas. Verificou-se que a imagem de “melhoria da qualidade” angariada pela escola pesquisada, e o fato de, atualmente, essa unidade ter alcançado nível de “escola referência” junto à rede estadual, se deu em razão da vontade dos sujeitos envolvidos e pela adoção voluntaria à política, através de um processo participativo que consultou professores e comunidade escolar.
Assim, as perspectivas para as ações da política indicam o aperfeiçoamento e melhoria da infraestrutura escolar e a capacitação efetiva dos profissionais escolares, pressuposto do aperfeiçoamento do planejamento pedagógico e, em decorrência, das práticas de ensino e

organização escolar.
O resultado da pesquisa indica que a viabilização do programa na escola dependeu de diversas alterações, relativas não só à mudança da estrutura física (ainda que parcial ou deficitária), mas também à mentalidade dos sujeitos envolvidos. Foi fundamental o engajamento destes no ambiente escolar para que a educação de tempo integral apresentasse resultados interessantes na escola. O estudo nos permitiu identificar que tão importante quanto a vontade política e as condições materiais gerais de fomento inicial do programa, é o engajamento na política por parte dos atores institucionais que estão diretamente envolvidos no ambiente escolar. São esses sujeitos que adequarão o programa à realidade local e, assim, permitirão que ele alcance ou não os objetivos propostos.

Referências

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.
BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
BRASIL Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.
LIMA. João Francisco Lopes de: Educar para a democracia como fundamento da educação no Brasil do século XX: a contribuição de Anísio Teixeira Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 225-239, jan./abr. 2011. Editora UFPR.
LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo. 19, n. 65, julh/dez. 2014.
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa Educacional. São Paulo: EPU, 2007.
PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. Revista Roteiro, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016.
SILVA, Vandré Gomes da; PERES, Roberta Guimaraes. Educação Integral como Política Pública: marco legal, planejamento e gestão. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA. Santos, v. 04, n. 08, p.259-278, jul./dez. 2012.

Palavras-chave: Educação Integral; gestão escolar; políticas públicas educacionais.

POLÍTICAS DE DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O REUNI

MARINA MOREIRA - PREFEITURA

JÉSSICA KETHIN COUSSEAU - UFFS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo, de caráter científico, aborda sucintamente o direito à educação no Brasil, com o foco central no Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Situado entre os fundamentos das políticas educacionais, o tema é abordado como objetivo de compreender o Programa, e responder a seguinte questão: o REUNI realmente conseguiu atingir seus objetivos? Para tanto a metodologia utilizada para a realização desse resumo é a revisão bibliográfica das produções realizadas sobre o programa.

Os direitos a educação escolar atendem a princípios de cidadania social e política. Segundo Cury (2002) o mundo todo garante, ao menos na teoria, o direito a educação a todos os cidadãos. São inúmeros os documentos internacionais que primam pela universalização da educação, e quando essas leis são promulgadas elas geram um impacto na vida desses cidadãos. Todas as leis expressam uma característica de luta, e essas lutas são geradas pela busca de uma sociedade mais igualitária, estando inteiramente ligada as forças sociais em conflito.

Os direitos à educação que, no caso brasileiro, é garantido como direito público subjetivo desde a Constituição Federal de 1988, onde, "O direito público subjetivo é a possibilidade que tem o cidadão de exigir, da administração pública, o cumprimento da oferta ou da prestação de serviços públicos e direitos previstos na legislação." (RODRÍGUES, 2017, p.242), neste sentido, o cidadão pode forçar o Estado através do poder judiciário, a prestar o serviço garantido pelo direito.

Imersos no Estado capitalista, os direitos nem sempre são cumpridos. Em nome do acúmulo de capital, muitas reformas são feitas em benefícios das classes dominantes, colando em xeque os direitos historicamente conquistados pela sociedade civil. Em muitos casos, o direito de "acesso ao direito" é mantido, mas não garante requisitos mínimos de qualidade, manutenção ou permanência desse direito.

Dentre as políticas que garantem o direito a educação no Brasil encontra-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), O Reuni foi instituído em 06 de abril de 2007 pelo Decreto 6.096, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad, sua vigência foi 2008-2012. O programa se justificava por acreditar na importância das Universidade Federais para o desenvolvimento do país, e na equalização das igualdades de acesso ao ensino superior.

Segundo o decreto, algumas diretrizes foram delineadas para promover o aumento das vagas dos cursos de graduação no período noturno, o preenchimento das vagas ociosas, reduzir a taxa de evasão, assim como, estratégias para a permanência dos alunos.

Outra diretriz do programa busca flexibilizar os currículos para que os alunos possam fazer aproveitamentos de créditos e possam circular pelas Universidade. O Reuni ainda se preocupou com a qualidade da educação ofertada pelas Universidades Federais, buscando atualizar sempre as metodologias de ensino-aprendizagem. As graduações podem ter modalidade diversificadas,

mas que de preferências não estejam voltadas a profissionalização precoce. As políticas de inclusão e assistência estudantil seriam ampliadas, havendo sempre uma articulação entre graduação e pós-graduação, e educação superior e educação básica.

A necessidade da expansão do ensino superior no Brasil, já estava pautada no Plano Nacional de Educação em 2001, publicado na Lei 10.172. A reivindicação por maior universalização dessa modalidade de ensino também era debatida pela sociedade civil através das associações ancoradas nas discussões sobre educação. Para tanto, o Reuni pode ser considerado uma das principias políticas para o ensino superior no país, pois teve a abrangência nacional, e todas as universidade existentes em 2007 aderiram ao programa. Mesmo que o programa não tenha revertido a situação do ensino superior brasileiro, ele contribuiu para dar um novo sentido a essa modalidade de ensino.

No processo de implantação e execução do programa muitas frentes se mostraram contra o decreto. Entre essas frentes estavam os movimentos estudantis que realizaram muitos questionamentos e protestos. Todas as críticas ao programa foram sintetizadas em um documento chamado "Livro Cinza do Reuni: Dossiê-denúncia das consequências do Reuni", realizando uma campanha em favor da revogação do decreto.

Magalhães e Real (2018) realizaram uma revisão de literatura sobre o Reuni nas plataformas SciELO, Banco de Tese e Dissertações da Capes e nos anais das reuniões da Anped. As pesquisadoras conseguiram concluir que há uma enorme lacuna sobre as pesquisas científicas em relação ao programa, e que não há um consenso sobre a temática, pois, ao mesmo tempo que o programa segue a tendência neoliberal ao expandir as universidades até aos confins do país para movimentar o mercado; ele andou na contramão e modificou o perfil do estudante brasileiro. As autoras também constataram a ausência de uma pesquisa em âmbito nacional para avaliar o programa, pois as pesquisas existentes são especificas de algumas universidades sendo então estudos de casos,

[...] nota-se que o programa Reuni não conseguiu atingir suas metas propostas, especialmente, aquelas relacionadas aos seus três principais eixos: os percentuais de conclusão de curso pelos alunos, a reestruturação curricular e a otimização da relação/razão de docentes por estudantes. (MAGALHÃES; REAL, 2018, 486)

É possível constatar que, mesmo ampliando o número de vagas nas universidades, e diversificando o perfil do alunado, incluindo um público na faixa da vulnerabilidade econômica, o programa não conseguiu garantir a permanência desses alunos nas instituições. Tampouco os resultados positivos do programa podem ser percebidos no Censo da Educação Superior, ou podem colaborar para a implementação das metas do Plano Nacional da Educação.

Através da pesquisa realizada, e sem a pretensão de abordar toda a problemática que o programa abrange, é possível concluir que a uma grande contradição sobre essa temática. Ao mesmo tempo em que o programa conseguiu ampliar as vagas de graduação no ensino superior, ampliando o número de campis pelo país e redefinindo o perfil dos alunos que frequentam as Universidades Federais, ele não garantiu a permanência desses alunos nos cursos, tampouco conseguiu realmente democratizar o acesso ao ensino superior. Muitos são os questionamentos acerta dessa problemática, alguns estudiosos referem-se ao programa como uma estratégia do governo para movimentar o mercado, respaldada em uma lógica mercantilizada para a educação.

Outro dado que faz inferência a ineficácia do programa enquanto sua vigência, é o fato de que, o PNE 2014-2024 ainda trata em uma de suas metas sobre o ensino superior,

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, MEC, 2014, p. 73).

Esta meta se assemelha muito com o objetivo do Reuni, permitindo relacioná-los. "No Plano (Lei 13.005/14), o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado, desconsiderando as críticas à expansão precarizada efetivada nas universidades federais" (LIMA, 2015, p. 40)

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção I. P. 4.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 22/06/19.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.16, jul. 2002.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**. Ano XXIV, n. 55, fev. 2015. P. 32-43. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf Acesso em: 16/05/19.

MAGALHAES, Ana Maria Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 467-489, Out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772018000200467&lng=en&nrm=iso

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. História da institucionalização dos direitos sociais: princípios e conceitos. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 71, p. 230-248, mar. 2017 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649862/16296

Palavras-chave: Reuni; direito à educação; políticas públicas; políticas educacionais.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PARANÁ: ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II – 1946 A 1971

GABRIEL FERNANDES DA SILVA - PUCPR

MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica. Buscou dar continuidade aos estudos sobre a educação escolar primária, procurando compreendê-la enquanto um espaço de realização das políticas públicas de educação e de atuação dos professores. **Objetivos:** O objetivo geral foi identificar a relação das políticas públicas de educação com a formação de professores e a instrução pública que se realizava na Escola Estadual Dom Pedro II, em Curitiba, no período de 1946 a 1971. Os objetivos específicos foram: (i) Identificar as influências das políticas nacionais sobre as políticas estaduais de educação no período de passagem da Lei 4024/61 para a vigência da Lei 5692/71; (ii) Identificar como os professores sentiram a influência das políticas nacionais e estaduais sobre suas práticas, no período estudado; (iii) Pesquisar como se deu a implantação das propostas então veiculadas em âmbito nacional, na Escola Estadual Dom Pedro II, segundo os documentos escolares e o testemunho de professores que as vivenciaram. **Marco Teórico:** Situada no campo da historiografia da educação, a abordagem apoiou-se em um "[...] conhecimento através dos vestígios [...]" (BLOCH, 2001, p. 37), capaz de possibilitar a compreensão da realidade no período estudado. O levantamento documental buscou encontrar os "[...] raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza [...]" (BLOCH, 2001, p. 80). Deste modo, verificou-se que a LDB n.º 4024/61, foi uma vitória para o momento histórico, mas era preciso "[...] vigilância no cumprimento da lei, pois a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente", conforme relata o autor (TEIXEIRA, 1976, p. 226-227). Todavia, no contexto estadual, verificou-se esforços do governo no sentido de um desenvolvimentismo que afetaria o campo educacional, pois segundo o discurso dos governadores "[...] o período de 1966/70, baseia-se na concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de elevação dos padrões de vida de toda a população [...]" (PIMENTEL, Paulo, In Paraná, 1966, p. XVII apud. GONÇALVES & GONÇALVES, 2008, p. 13). Ademais, é importante considerar o "conflito escola particular versus escola pública" (SAVIANI, 2007, p. 292), marcado pela participação de variadas organizações da sociedade civil. Diante disso, pode-se considerar a LDB nº. 4.024/61 como o produto de intensos embates no período, cujos objetivos e finalidades gerais "[...] inspiram-se nos pressupostos da sociedade brasileira, naquilo que lhe é específico bem como nos pressupostos da civilização em que se vive, considerada suas dimensões universais [...]" (NAGLE, 1976, p. 43). **Metodologia:** A metodologia empregada é histórico-documental, apoiada no levantamento de documentos oficiais e escolares que retratam o modo como as políticas de educação foram implementadas no período estudado. Foram realizadas visitas à Secretaria de Educação do Paraná SEED/PR e Arquivo Público do Estado, a fim de levantar documentos pertinentes ao objetivo da pesquisa. Também foram coletados dados no acervo da Casa Civil Estadual. Em relação à visita ao acervo da Escola Estadual Dom Pedro II, será realizada na próxima etapa da investigação, pois durante

o período em que o estudo foi realizado, a instituição informou não poder receber os pesquisadores nos momentos em que foram enviadas as solicitações. **Resultados:** Foram levantadas as legislações estaduais que buscaram estruturar a educação paranaense a partir das exigências que as legislações nacionais imprimiram. Tais políticas carregavam consigo um caráter desenvolvimentista expresso no discurso oficial do período, tendo em vista que o Paraná precisava se modernizar e havia um expressivo aumento populacional. Verificou-se também que a carreira do Professor do Ensino Primário foi estruturada nesse recorte temporal, com a publicação de legislações que estabeleceram o estatuto do magistério pela lei 5871/68 e o enquadraram em quadro próprio e permanente pela lei 5957/69, na Secretaria de Educação e Cultura. Além do mais, verificou-se que o Estado concedia subvenções mensais às escolas privadas que forneciam o Ensino Primário, pela lei 2112/54 e que o sistema estadual de ensino foi estabelecido pela lei 4978/64. Ainda se verificou que houve a criação de 3.000 (três mil) cargos de Professor do Ensino Primário, pela lei 5644/67. O momento estudado foi permeado por embates entre grupos da sociedade civil que buscaram apresentar, cada qual, seu projeto ideal de educação escolar. Tal fato configurou muitos dos direcionamentos que as políticas imprimiram ao contexto estudado. Verificou-se que as poucas políticas em âmbito nacional, isto é, Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), fizeram com que o Estado do Paraná organizasse seu sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. A apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n.º 8.530 de 02 de janeiro de 1946. Das bases da organização do ensino normal. Câmara dos deputados, Brasília, DF. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em: 03 dez 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos deputados, Brasília, DF. p. 2. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em: 03 dez 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Câmara dos deputados, DF. p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm . Acesso em: 03 dez 2018.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). Diálogos, UEM, v. 12, n. 2, p. 143-171. 2008. Disponível em: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38154. Acesso em: 20 jun 2019.

NAGLE, Jorge. A reforma e o ensino. 2. Ed. São Paulo : Edart; Brasília, INL, 1976.

PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º 2.112 de 23 de julho de 1954. Concede subvenções mensais, que específica, às escolas particulares que ministram ou que vierem ministrar o Ensino Primário do Estado. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=15580&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.2.29.7.207 Acesso em: 20 jun 2019.

PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º 4.978 de 26 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. Disponível em:

https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.2.55.32.906 Acesso em: 20 jun 2019.
PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º 5.644 de 4 de outubro de 1967. Cria no Quadro Único do Pessoal Civil do Poder Executivo do Estado, com lotação na Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, 2.600 (dois mil e seiscentos) cargos de Professor de Ensino Primário, símbolo MN-1 e 400 (quatrocentos) cargos de professor de ensino primário, símbolo MR-1. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10749&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.3.3.8.744 Acesso em: 20 jun 2019.
PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º 5.871 de 09 de novembro de 1968. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá outras providências. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=10245&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.3.13.59.984. Acesso em 18 jun de 2019.
PARANÁ. Casa Civil. Lei n.º 5.957 de 21 de junho de 1969. Dispõe sobre o Quadro Próprio do Magistério. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=11275&indice=1&totalRegistros=616&dt=26.5.2019.3.18.2.14. Acesso em: 18 jun 2019.
SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Nacional. 1976. p. 226-227. SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. Ed. São Paulo : Autores Associados, 2010.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; História da Educação; Ensino Primário Paranaense; Escola Estadual D. Pedro II.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: IMPASSES E AVANÇOS

JESSICA NOVÔA - PMA

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho apresenta um recorte do Plano Municipal de Araucária (PME) referente à Meta 10 desse plano, no que diz respeito a *"Implantar a educação inclusiva garantindo os direitos das pessoas com deficiência, possibilitando o acesso e permanência à educação como direito inalienável".* Trataremos da contextualização da educação especial no Município de Araucária, refletindo sobre as informações existentes no plano e a realidade na qual a educação especial apresenta-se na prática, mediante a reflexão de aspectos como a formação continuada, condições de trabalho docente e a organização do atendimento nessa modalidade de ensino.

O Plano Municipal de Educação de Araucária apresenta um perfil diferente da organização do Plano Nacional. Algumas metas foram incluídas de acordo com a realidade educacional do Município que não estão contempladas no nacional, ocasionando assim, uma organização diferenciada. A Meta 10 relacionada à educação especial e inclusiva (meta 4 do plano nacional) possui originalmente vinte e quatro estratégias, sendo a meta mais extensa do referido plano, a qual apresenta situações em que convergem e divergem da realidade atual. Nesse sentido, verifica-se a necessidade do debate acerca dos meandros da educação especial e inclusiva no Município, face às demandas exigentes atuais, pertinentes às políticas educacionais, formação docente e organização do atendimento à pessoa com deficiência.

Tendo como objetivo geral, o intuito é de realizar a análise da meta do plano municipal de educação referente à educação especial e inclusiva com suas possíveis reformulações por meio da minuta proposta em 2017, debatida amplamente no Fórum Municipal em Defesa da Escola Pública. Como objetivos específicos, apresentar a relação com a reconstrução participativa iniciada no ano de 2019, de forma coletiva e sobre o viés de professores que atuam nessa modalidade de ensino, destacando suas contribuições referentes à formação continuada, condições de trabalho e organização do atendimento na rede municipal de ensino.

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa com análise de documentos e fontes secundárias, com a coleta de materiais redigidos pelos docentes atuantes da educação especial do município.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, traz à tona a questão muito forte da relação entre o público e o privado, nas organizações do terceiro setor em subsidiar o atendimento às pessoas com deficiência, com a justificativa de atendê-las de forma substitutiva à escolarização, reforçando a segregação histórica da educação especial, como Redig (2011) e Almeida (2016) tratam da questão dos estudantes com deficiência em ambientes segregadores de ensino, sobretudo os mais que apresentam maior comprometimento.

A Meta 4 do PNE, em suas estratégias, reflete um panorama que se remete mais ao campo da educação infantil, com várias estratégias relacionadas e sobre a demanda refere-se a "*[...] manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos*", oferecendo um tratamento diferenciado dentro do PNE para as crianças que não estão vinculadas à educação especial (Garcia, 2014).

Sabemos que, diante das políticas educacionais relacionadas à educação, o movimento da educação inclusiva faz-se necessário, tendo em vista a efetivação de leis como instrumento de lutas sociais e de garantia de direitos.

Quando falamos do PNE no que se refere à inclusão, ao se analisar as outras metas correlatas desse plano, verifica-se a inexistência de estratégias relacionadas à educação especial ou educação inclusiva, omitindo de eixos temáticos das metas oito, quinze, dezessete, dezoito, dezenove. No Plano Municipal de Educação do Município de Araucária, o grupo coletivo de profissionais e da comunidade em geral, que está responsável pela análise, discussão e adequação em consonância ao nacional, amplia-se o debate quanto à inclusão, resguardando direitos amplamente debatidos e garantidos nas estratégias ao longo desse plano.

Analisando a meta dez do plano municipal de educação do município de Araucária, observou-se que se refere a crianças, para indicar aquelas que frequentam a educação infantil, e estudantes, aos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A organização do atendimento na rede municipal apresenta Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE's) nas áreas da surdez, visual, transtorno global do desenvolvimento, intelectual (em dois centros divididos de acordo com a faixa etária) e salas de recursos multifuncional para crianças e estudantes com deficiência intelectual leve e altas habilidades/superdotação.

No plano, ressalta-se, por meio das estratégias, a garantia do atendimento desde a educação infantil até anos finais, na qual compete ao município em contraturno no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantendo e ampliando essa oferta de atendimento conforme a demanda.

Outro ponto de destaque para as estratégias é a garantia de acessibilidade nas Unidades Educacionais, a garantia de espaço físico adequado, tecnologia assistiva necessária ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, eliminação de barreiras, entre outros. Percebemos que nem toda a rede municipal está em condições estruturais e de acessibilidade como seria o ideal, mas, dentro das possibilidades, está sendo organizada em adaptações necessárias para a realização dos atendimentos.

Algumas situações que já estão previstas em lei estão sendo desenvolvidas pelo Município, como a disponibilidade de intérpretes em salas de aula, bem como o direito à garantia do ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua; mantendo programas de acuidade visual e acuidade auditiva; mantendo o atendimento do AEE e das salas multifuncionais em contraturno e do Serviço Educacional de Apoio à Inclusão no Trabalho (SEAIT); profissional de apoio às crianças e estudantes que dele necessitem em seu processo de escolarização; avaliação psicoeducacional quando encaminhados pelos Centros Municipais de educação Infantil (CMEI) e Escolas da rede municipal de ensino.

Sobre a avaliação psicoeducacional, alguns entraves são observados quanto à oferta do atendimento, como a necessidade de ampliação da equipe avaliativa diante da necessidade levantada pelas unidades educacionais e que, com isso, acaba delimitando uma porcentagem semestral de avaliações disponibilizadas para as unidades. Essa necessidade é apontada na estratégia 10.17 do plano municipal e muito debatida no âmbito educacional quanto a sua urgência.

Outro ponto que merece destaque é em relação à nomenclatura de escolas especiais que será substituído nesse ano, quando da avaliação e monitoramento do plano, para Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE).

Na realidade local, ofertada pela rede municipal de ensino, os CMAEEs são divididos por áreas para atendimento: visual, surdez, intelectual e transtorno global do desenvolvimento.

Ações articuladas intersetoriais são propostas pelo plano, sendo que, na realidade, alguns entraves ainda são enfrentados como a demora no atendimento das áreas clínicas, a dificuldades relacionadas à prática de esportes, ausência de cursos culturais devido à falta de funcionários ou a dificuldade de outros em conhecer algumas das deficiências e suas características, de como trabalhar dessa forma, entre outros aspectos. Algumas barreiras estão sendo quebradas, como o esforço por parte das famílias e de alguns profissionais que, aos poucos, recebem crianças e estudantes com deficiência para a prática de esportes como o judô e karatê, por exemplo.

Com a rediscussão do Plano Municipal de Educação, iniciou-se um processo democrático e coletivo na condução desses trabalhos de análise e adequações, em que resultou no acréscimo de estratégias relacionadas a essa meta do plano. Estratégias estas com temáticas que surgiram das necessidades apontadas pela comunidade que participou do processo de rediscussão e que envolvem temáticas que vão desde a formação continuada dos docentes que atuam nas diversas áreas de ensino da educação especial, o aprimoramento de práticas de ensino, a valorização docente quanto ao efetivo trabalho, formações específicas na área em que atua, até a reorganização de aspectos da avaliação psicoeducacional, a necessidade de articulação de mecanismos que garantam os direitos dos estudantes que se encontram na rede privada e estadual de ensino, a articulação dos conselhos e seu efetivo trabalho em prol das pessoas com deficiência e o incentivo à adesão às propostas e ações disponibilizadas pelo Governo Federal.

É um movimento dialógico, efetivo e processual em que toda a comunidade está envolvida, em momentos de reflexão da práxis e da realidade na qual a educação do município encontra-se atualmente.

ALMEIDA, R.V.M. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Góias. 2016. Rio de Janeiro. 240f. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6197. Acesso: 08 jul 19.

ARAUCÁRIA. Plano Municipal de educação. Lei nº 2.848/2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr. Acesso: 08 jul 19.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005. de 26 de junho de 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 . Acesso: 03 jul 19.

REDIG, A. G. Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado do Rio de Janeiro. 2010. 183f. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/AnnieRedig_Dissertacao_2010.pdf. Acesso: 08 jul 19.

Palavras-chave: plano municipal de educação; políticas educacionais; educação especial; inclusão; atendimento educacional especializado

A IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO COMO INTERLOCUTORES DO PODER PÚBLICO E SOCIEDADE

ELZA FAGUNDES DA SILVA - PUCPR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil apresenta-se, atualmente, como um dos grandes desafios a serem enfrentado pelos gestores públicos, pais, professores, pesquisadores e todos que entendem que a educação é um dos pilares de transformação social. As demandas que afetam este setor são diversas e complexas e, ao longo dos anos, os setores educacionais vêm passando por um processo dinâmico de mudanças para enfrentar os desafios impostos pela sociedade. Assim o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) traz em sua essência metas como garantir o acesso e permanência do estudante na escola, diminuir as desigualdades sociais, contribuir na sua formação para o trabalho e o exercício da cidadania, além de incorporar princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental e à valorização da diversidade e da inclusão. (PNE -
Assim, para que a educação possa avançar rumo à qualidade, é necessário destacar o papel do Conselho Federal de Educação (CNE) e dos Conselhos de Educação estaduais como órgãos normativos e pontes entre a sociedade e o Estado.
Este relato de experiências parte da minha atuação como assessora jurídica do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP/PR), destacando os principais documentos formulados pela instituição nos últimos cinco anos.

DESENVOLVIMENTO

O Direito à Educação encontra-se albergado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, integrando o rol dos direitos sociais e se apresenta como essencial para a concretização dos demais direitos fundamentais do homem. O artigo 206 da Carta Magna destaca os princípios que devem reger ensino no país: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público; valorização dos professores; gestão democrática do ensino e, por fim, a garantia do padrão de qualidade.
A educação como direito social e político é pressuposto básico para o exercício de todos os outros direitos. Ainda, a educação propicia a própria evolução do Estado, visto que favorece o desenvolvimento da capacidade crítica dos brasileiros, sua qualificação para o trabalho e o pleno exercício da cidadania (CURY, 2002).
Nesse contexto, para aprimorar e consolidar a educação nacional de qualidade, assegurando a participação da sociedade, está o Conselho Nacional de Educação (CNE). O órgão é independente e possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento no desempenho e atribuições do poder público federal em matéria de educação e ainda tem como função auxiliar o ministro da Educação na formulação e avaliação das políticas nacionais de

educação, com foco no cumprimento da legislação e na qualidade, além de assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira (BRASIL, 2004).

Assim, o Conselho deve estabelecer um diálogo efetivo, articulado e solidário, com todos os sistemas de ensino (em nível federal, estadual e municipal), em compromisso com a Política Nacional de Educação, em regime de colaboração e de cooperação (CURY, 2006).

Os Conselhos Estaduais de Educação surgiram no país na década de 1960, no bojo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e possuem funções consultiva, normativa e deliberativa para assessorar as secretarias estaduais na regulamentação da legislação educacional, fiscalização e proposta de medidas para melhoria das políticas públicas. Seus membros, nomeados pela autoridade competente, devem se constituídos por representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência em matéria de educação. Embora respondam ao governo, os conselhos possuem gestão autônoma, com composições que variam de acordo com a unidade de federação à qual pertencem e estão subordinados. (OLIVEIRA et al., 2018).

Desta forma, os Conselhos Estaduais são responsáveis pela definição de normas que devem ser seguidas na área educacional de cada estado, entretanto, em consonância com as diretrizes propostas pelo MEC e pelo CNE. As funções de conselheiros são consideradas de relevante interesse público e o seu exercício tem prioridade sobre os de quaisquer cargos públicos estaduais de que sejam titulares ou conselheiros (MENEZES e SANTOS, 2001).

De acordo com Cury (2011), os conselhos estaduais de educação têm como uma de suas responsabilidades a construção de uma relação de diálogo entre sociedade e estado, o que lhes dá a possibilidade de se constituírem como espaços democráticos. Desse modo, podem se estabelecer no âmbito dos seus sistemas de ensino como espaços de intermediação dos processos decisórios sobre políticas educacionais que venham a atender grande parte dos diferentes interesses sociais. Segundo Bordignon (1999, p. 8), “os sistemas de ensino compreendem o conjunto de instituições, órgãos e normas educacionais de cada ente federado, ou seja, organizam o todo educacional sob a responsabilidade de cada ente federado, no âmbito de sua autonomia”.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) foi instituído pela Lei Estadual n.º 4978 com a função de estabelecer normas regulamentadoras ao Sistema Estadual de Ensino. Assim, constitui-se num órgão deliberativo, normativo, consultivo e de orientação da política educacional, com autonomia e representatividade na sua composição. Entre suas competências estão: deliberar sobre medidas que visem o aperfeiçoamento do ensino no Estado; subsidiar e acompanhar a execução do Plano Estadual de Educação; emitir pareceres sobre assuntos da área educacional; manter políticas de colaboração com os demais sistemas de ensino; emitir pareceres sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional; analisar anualmente as estatísticas da educação apresentando subsídios para elaboração de políticas educacionais; promover seminários, debates e audiências públicas sobre temas educacionais.

O CEE/PR conta com 19 membros que se dividem entre reuniões plenas do Colegiado, em três câmaras temáticas: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIF), Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (CEMEP) e Educação Superior (CES). Cabe a este Colegiado a emissão de pareceres, deliberações, proposições notas técnicas, orientações além de participação de Comissões de Estudos de temas relevantes. Alguns documentos, após passarem pelas sessões plenárias definem normas, interpretam e regulamentam questões propostas pelo Governo, pelo próprio Conselho ou demandas trazidas pela sociedade.

Nos últimos cinco anos, importantes documentos foram elaborados pelo CEE/PR para:

- instituir normas para Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação;
- instituir o Referencial Curricular do Paraná e orientar a sua implementação;
- instituir normas complementares às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, para o ensino público e privado do Paraná;
- fixar normas para as Instituições de Educação Superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná
- instituir normas complementares para o Referencial Curricular do Paraná;
- estabelecer o corte etário no Ensino Fundamental de nove anos de duração;
- permitir que os alunos com transtorno de identidade de gênero, menores de dezoito anos, possam incluir nome social nos documentos escolares internos;
- proibir a compra, venda, e consumo de bebidas alcoólicas nas festas realizadas pelas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio do Estado;
- proibir o uso de aparelhos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos;
- emitir Nota Técnica referente ao Programa Escola sem Partido.
- fixar normas sobre a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico das instituições de Educação Básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Conselhos Estaduais de Educação caracterizam-se como estruturas relevantes no âmbito da gestão democrática e têm como função precípua deliberar "[...] em prol das finalidades maiores da educação escolar" (CURY, 2000, p. 1). Dessa forma, devem promover a gestão democrática nos sistemas estaduais de ensino, acompanhar e participar da definição das políticas de estado referente à educação, manifestar-se sobre temas de interesse coletivo com vistas a garantir os direitos dos estudantes, fixar normas que autorizam a oferta da educação para os setores públicos e privados e, principalmente, defender a escola como espaço democrático de aprendizagem, seja de conteúdos específicos, seja de aprendizagem para a vida, a fim de garantir ao estudante o exercício de sua cidadania, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002, p. 245-262.

_____. Conselho de Educação: fundamentos e funções. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, n.1, 2006, p. 1-184,

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: http://cee.pr.gov.br.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Conselhos Estaduais de Educação. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/conselhos-estaduais-de-educacao/.
OLIVEIRA, R. F.; SOUZA, D. B.; CÂMARA, A. P. Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, 2018, p. 669-690.

Palavras-chave: Conselho Federal de Educação; Conselhos Estaduais de Educação, Conselho Estadual de Educação do Paraná.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

CLARICE SCHNEIDER LINHARES - UNICENTRO

MARIANA FERREIRA - UNICENTRO

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A questão central deste projeto envolveu a organização do trabalho pedagógico, além das concepções sobre a gestão democrática, determinada pelos conceitos relacionados à administração escolar, ao trabalho docente e à garantia de qualidade da educação em todos os níveis.
A superação das dificuldades encontradas na organização do trabalho pedagógico, como a pouca interação entre teoria e prática e o diálogo entre coordenadores pedagógicos e professores, como instâncias diferenciadas, cada qual com o seu ponto de vista, conserva conflitos peculiares notados a partir da visão histórica da formação. É fundamental que sejam criadas condições para que os coordenadores pedagógicos e professores participem na formulação, execução e avaliação da proposta curricular da escola em que atuam, constituindo-se, portanto, sujeitos do processo de atuação.

Objetivos
Objetivo geral:
- Propor um projeto permanente de formação continuada dos pedagogos.
Objetivos Específicos:
Identificar a condução da organização do trabalho pedagógico, por parte das escolas de acordo com o Projeto Político Pedagógico
-Enfatizar a formação inicial, a formação continuada, o tempo de experiência, as dificuldades ou obstáculos encontrados, os projetos realizados, a divisão do trabalho na organização do trabalho pedagógico.
-Organizar um banco de dados sobre as questões preponderantes na organização do trabalho pedagógico, destacando a forma pela qual as escolas se organizam em relação ao processo ensino\aprendizagem.

Metodologia
Algumas questões metodológicas são apontadas, neste projeto ,quanto ao papel do professor/pedagogo: o contato com a realidade da escola; a inserção na educação formal; o contato com as práticas de gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico; a necessidade no entendimento de que o trabalho do educador é agente transformador da realidade das classes menos favorecidas, o que implica na organização de estratégias que levem o conhecimento para as classes sociais que não têm acesso aos saberes que a classe dominante acumula; a formação do perfil desejado para o pedagogo na coordenação do trabalho pedagógico e para o professor, capacitação própria para estabelecer relação entre as concepções sobre educação, homem e sociedade.
O entendimento tanto do professor quanto do pedagogo , quanto à concepção de gestão escolar e de gestão democrática, das políticas nacionais que norteiam a organização curricular, o

planejamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, a organização curricular e a organização do trabalho pedagógico; e dos conteúdos que a formação proporcionou como a ofertas de disciplinas que tratem da área da gestão escolar ao longo do curso; um espaço mais longo para a discussão sobre o projeto pedagógico, partindo das dificuldades encontradas, paralelamente sobre as possíveis alternativas; a contribuição dos órgãos de apoio (FORGRAD, ANPAE, CEDES, FORUNDIR, ANPED) e análise dos documentos legais que norteiam essa formação.

Além dessas considerações, a ênfase sobre a gestão democrática e o entendimento das funções que cabem à equipe administrativa e pedagógica da escola; diferenças entre a formação anterior do pedagogo (habilitações) e o momento atual, que propõe a formação em docência e gestão. Momentos de discussão entre os professores da escola, avaliando o campo de formação e o campo de atuação; paralelo entre o perfil de uma administração autoritária e uma administração democrática; a análise das competências do diretor, entre elas, a capacidade para ser polivalente e promover o equilíbrio entre funções administrativas e pedagógicas; a análise sobre a divisão de tarefas, a gestão participativa, a gestão compartilhada; organização de projetos de inserção, instrumentos de avaliação; a análise de autores com diversas concepções, tanto os nacionais, quanto os internacionais, com a finalidade de avaliar se o novo projeto pedagógico da escola é apenas uma pequena alteração dentro da matriz curricular ou se é uma mudança significativa na concepção sobre escola, educação e sociedade.

Procedimentos:

Este curso parte do princípio da relação entre a apresentação teórica sobre a organização do trabalho teórico (momentos presenciais) e a discussão da prática na modalidade de educação a distância.

Nesse sentido concebe-se que a educação híbrida (presencial e a distância) direciona o curso. Para tanto, o ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle-Unicentro , aos encontros presenciais para a discussão de assuntos pontuais.

No Moodle , a base desse trabalho conta com diversos materiais didáticos como textos, vídeos e áudios, além de exercícios sobre os conteúdos trabalhados em cada unidade de estudo.

Nos encontros presenciais, a proposta enfatiza as discussões individuais e apontadas na plataforma de aprendizagem.

Etapas

1. Diagnóstico na organização do trabalho pedagógico de pedagogos que atuam em escolas estaduais e municipais do município de Pitanga

03/07 a 18/08/2017I

2. Inscrição de pedagogos na formação continuada (via Núcleo de Educação a Distância) , escolha de coordenadores e tutores.

6/11 a 30/11/2017

3. Inserção dos alunos na Plataforma Moodle

4/12 a 15/12

4- Início do curso

19/02/2018 a 29/03/2018

Fundamentação teórica

A organização do trabalho pedagógico apoiado nos princípios gerais da administração escolar e da formação do pedagogo, conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, fundamenta a administração escolar e a relação com o mundo do trabalho. A contribuição de

autores que discutem a gestão escolar, as políticas educacionais e os princípios da gestão escolar, justifica a concepção de gestão relacionada à gestão democrática, política e formação humana e o paralelo entre o mundo fabril e escolar, o que comprova as mesmas influências nesses espaços

Essa evidência recai sobre a divisão do trabalho que acarreta a fragmentação do processo capitalista na produção, motivado pelas necessidades do mercado e pela intensificação do trabalho, cuja premissa é a de que educar o trabalhador é torná-lo adaptável à divisão do trabalho, aceitando de forma passiva a própria fragmentação.

Este curso se torna importante pelo fato que muitos que atuam na equipe pedagógica da escola necessitam de momentos de reflexão sobre a sua prática. Esta muitas vezes se torna apenas mecânica, seguindo apenas o atendimento às questões emergenciais, sobrepondo-se sobre àquelas de caráter pedagógico

Outrossim, o perfil dos pedagogos que atuam nas escolas somam-se os egressos com formação anterior à Resolução CN/CP001, dando ênfase à divisão do trabalho (orientadores e supervisores) e a formação mais atual em docência e gestão.

Resultados:

Espera-se, com este curso de extensão com o propósito na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, que os seus egressos encontrem um ponto comum sobre esta função, propondo alternativas que atendam as reais necessidades do processo ensino/aprendizagem e ser colocadas em ação com a maior brevidade possível.

Referências Bibliográficas

LIBÂNEO, José Carlos. Função da Escola. Link https://youtu.be/6kk__FXVwC0 acessado em 30 de abril de 2018.

PARO. Vitor Henrique. Gestão Escolar Democrática. Link https://youtu.be/-TG1rfDVq_A, resumo da entrevista com o Professor Doutor Vitor Henrique Paro, acessado em 30 de abril de 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de...[et al.]; Gestão democrática da escola pública. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005. 68 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 1)

TAQUES, Mariana F.; CARVALHO, Paulla Helena S. de; BONI, DUARTE , Ana Carolina S., FANK, Elisane; LEUTZ, Marilda Alberton. O Papel do Pedagogo na Gestão : Possibilidades de Mediação do Currículo. Seed, Curitiba, 2010.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan-abr. 2007.

SEED. Coordenação de Gestão Escolar. Concepção e organização da avaliação: instrumentos, critérios e relações existentes no processo de ensino e aprendizagem. Disponível em www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/.../texto_cge_nre_avaliacao.pdf. Acessado em 30 de abril de 2018.

Palavras-chave: Experiência; Trabalho Pedagógico; Gestão Pedagógica

DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC E RCG

CARLA DA LUZ ZINN - SMED - CS

ANDRESSA BORDIGNON - SME

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação é uma das áreas que mais sofre mudanças e transformações ao longo dos tempos, especialmente, quando se trocam os governantes, novas propostas são apresentadas, novos programas, novas formas de acompanhamento. O mais preocupante é a descontinuidade das políticas educacionais e a criação de novas que, muitas vezes sufocam o caminho já percorrido e se inicia tudo novamente.

Nesse sentido, não havia, também, num país com essa imensa extensão territorial, uma linha de ação pedagógica que assegurasse uma formação básica a todos os estudantes. As Diretrizes são muito genéricas no que tange a quais competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pela escola.

Na tentativa de romper com esse processo de mudança constante, percebe-se um movimento há mais de trinta anos no cenário nacional, que, em 2017 materializa-se na forma de uma Base Nacional Comum Curricular que, aponta caminhos e tempos para a caminhada.

Nessa perspectiva, o relato de experiências tem por objetivo compartilhar a caminhada da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul/RS na implementação da BNCC, através da elaboração da parte diversificada do Currículo, a nível de território. As experiências e discussões apresentadas são vinculadas aos estudos desenvolvidos pelo Grupo REDES de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM.

DESENVOLVIMENTO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC não surge, de uma proposta de governo, o mesmo é resultado de um longo movimento que se materializa numa política de Estado que define os conhecimentos e habilidades que todos os estudantes têm direito de aprender. A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, determina que sejam fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 26, defende que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada instituição educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no art. 14, trazem a definição de Base Nacional Comum, “como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2010). O Plano Nacional de Educação,

aprovado em 2014, traz nas metas 2, 3 e 7 a elaboração de uma Base Nacional Comum, tendo elas como estratégias para o cumprimento das mesmas.

Em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi divulgada para que todos os professores do país pudessem ler e fazer contribuições acerca desta primeira versão. Após três versões, contribuições de professores, seminários estaduais e contribuições de especialistas, em dezembro de 2017, a versão final da BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação, através do Parecer CNE/CP Nº 15/2017 e da Resolução CNE/CP Nº 2/2017.

A partir daí, as Unidades Federativas foram convidadas a construírem seus Referenciais Curriculares, num processo colaborativo. Então em dezembro de 2018, o Referencial Curricular Gaúcho foi aprovado, após breve consulta pública, através da Resolução do CEEd nº 345/2018.

O município de Cachoeira do Sul/RS, atento a Resolução CNE/CP Nº 02, de 22 de dezembro de 2017, organizou um Projeto de Formação continuada para os professores da escolas municipais a fim de estudar a BNCC e incluir uma parte diversificada a nível de rede, considerando as especificidades regionais e locais. Nesse sentido, no segundo semestre de 2017, mesmo sem a homologação da BNCC, iniciam-se os estudos da mesma, através de grupos de formação continuada coordenados pela Secretaria Municipal de Educação- SMEd. Os primeiros encontros, foram de estudo e conhecimento do documento da BNCC, sua estrutura, a compreensão das áreas do conhecimento e o porquê de os componentes estarem juntos em determinadas áreas, bem como o entendimento das dez competências gerais e do que muda na organização por habilidades.

Após a aprovação e homologação da BNCC, a SMEd organizou Grupos de Trabalho, por componente curricular e/ou área do conhecimento para estudo do documento e elaboração do Referencial Curricular do Município. Os Grupos ficaram assim organizados: Arte, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Educação Física, Educação Infantil, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática. Esses estudos, iniciados, com esse propósito, em 2018, constaram de leitura dos textos da Base de cada área e componente curricular. Ainda, foram analisadas as habilidades elencadas para cada ano do Ensino Fundamental e já feitas as adequações e complementações com a parte diversificada a nível de município.

Com a homologação do Referencial Curricular Gaúcho, o ano de 2019, foi de conhecimento desse documento, seus princípios orientadores e de revisão do mesmo relacionando-o às alterações já feitas para o Referencial Curricular Municipal. Ainda, neste ano, iniciou-se a escrita dos textos introdutórios de cada componente curricular e área do conhecimento, definindo as características destes no município de Cachoeira do Sul. Essa escrita partiu da definição de um roteiro de escrita em que foram contempladas, além das já apresentadas, questões como histórico da educação municipal, os conceitos orientadores de ensino e aprendizagem, de competências e habilidades, princípios metodológicos, interdisciplinaridade, o uso de tecnologias na prática pedagógica, os temas contemporâneos, avaliação da aprendizagem e concepções de infância, criança, educação infantil, adolescência, anos iniciais, anos finais e modalidades da educação básica.

Paralelo a isso, a proposta de construção do referencial foi apresentada a todos os segmentos educacionais do município, haja vista que o documento é territorial, instituições privadas, Coordenadoria Regional de Educação, Universidades, Sindicato e Conselho Municipal de Educação, para a formação de uma Comissão que, seguindo orientações da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais) e da UNCME (União dos Conselhos Municipais), receberá formação para a construção do que eles orientaram chamar Documento

Orientador do Território Municipal. Essa Comissão deverá participar das formações e acompanhar a revisão final do documento.

Até outubro de 2019, a intenção é disponibilizar o documento para consulta pública e após encaminhar para o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino, para análise e homologação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, consideramos que o processo de (re) elaboração do currículo tem possibilitado uma interlocução entre os atores educacionais no município de Cachoeira do Sul/RS, envolvendo gestores e professores nas diferentes ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, órgão administrativo e executor das políticas educacionais. Esse processo faz parte da implementação da BNCC e tem provocado inúmeras reflexões no contexto da escola e da gestão do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS. Assim, para a promoção de uma educação de qualidade com equidade é preciso promover a construção de um currículo que contemple identidades, saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm. Acesso em: 29 mai. 2018.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/-ccivil_03/_ato2011-2014/-2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 abr. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 mai. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 mai. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 mai. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução Nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG, elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual.** Disponível em http://www.ceed.rs.gov.br/upload/1545301791_Resolucao_0345.pdf Acesso em 29 mai. 2019.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Currículo; Rede Municipal de Ensino; Base Nacional Comum Curricular

I SEMINÁRIO DAS EQUIPES DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE DO IFC: A ATUAÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

VÂNIA MENEGHINI DA ROCHA - IFC

PRISCILA CARVALHO MONTEIRO - IFC

NOARA TEÓFILO KLABUNDE - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este relato apresenta uma experiência no contexto educacional, da organização e dos resultados do I Seminário das Equipes de Atendimento ao Estudante do Instituto Federal Catarinense - I SEAE, organizado pela Pró-Reitoria de Ensino, em conjunto com a equipe multiprofissional do IFC Campus Araquari.

O Instituto Federal Catarinense - IFC, criado em 2008, atualmente possui 15 *campi*, onde oferta cursos da Educação Profissional e Tecnológica, desde qualificação profissional, educação técnica de nível médio, graduação, até pós-graduação - *lato* e *stricto sensu*, integrando-se às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais (IFC, 2019).

Nesse contexto, o IFC foi se constituindo uma instituição marcada pela diversidade de cursos, de níveis e modalidades de ensino que envolvem ensino, pesquisa e extensão, entrelaçando ciência, tecnologia e cultura na formação dos estudantes, tornando complexo e desafiador o processo educativo, inclusive pois a Educação Profissional e Tecnológica ainda detém altos índices de reprovação e evasão, lugar onde os profissionais da educação enfrentam cotidianamente problemas de grande complexidade. Talvez por isso, "encontremos a razão da importação para a cena educativa de modelos construídos (com sucesso) noutros domínios e que passam pela colaboração e articulação de diferentes profissionais, organizados em equipes multiprofissionais" (GARCIA, 1994, p. 11).

Sendo assim, a ideia de realizar o seminário, surgiu nas discussões sobre os problemas educacionais, da necessidade de formação continuada e de diretrizes para nortear a atuação dos profissionais de diversas áreas que foram se constituindo como “equipes de atendimento aos estudantes” ou “equipes multiprofissionais”. Além disso, a participação de servidoras do IFC no “II Encontro das Coordenadorias Pedagógicas do Instituto Federal de Santa Catarina”, organizado pelo IFSC Campus Jaraguá do Sul, em 2018, trouxe inspiração para pensar em um evento institucional.

Para tanto, a Pró-reitoria de Ensino do IFC, mobilizou os *campi*, tendo como objetivo central qualificar a atuação das equipes através da troca de experiências entre os profissionais que nelas atuam: assistentes de alunos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, técnicos em enfermagem, enfermeiros, nutricionistas, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, técnicos em assuntos educacionais. Assim, acredita-se que as equipes terão melhores condições de trabalho e subsídios para aprimorar as políticas de atendimento ao estudante visando atender os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que são:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as

taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, art. 2º).

Pensando nisso, o I SEAE foi realizado nos dias 26 e 27 de março de 2019, no IFC Campus Araquari, reunindo mais de 70 profissionais que tiveram a oportunidade dialogar com os pares de profissão, por eixos temáticos, apresentar relatos de experiências, além de participar de palestras e debates, totalizando a participação de 14 *campi* do IFC e a reitoria.

O cronograma foi organizado do seguinte modo: No dia 26 a tarde, as atividades iniciaram com apresentações de dança da Fundação Municipal de Cultura de Araquari. Em seguida, na palestra de abertura, o professor Dr. Amarildo Pinheiro Magalhães discutiu sobre a "Atuação das Equipes Multiprofissionais", enriquecendo o debate com suas experiências vivenciadas na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Paraná.

No momento seguinte, ocorreram as apresentações dos seguintes relatos de experiências selecionados: "Acolhendo e Integrando" do IFC Campus Camboriú, "Círculos de Vivências Escolares" do IFC Campus Blumenau, "IFC-CAM e a inclusão de PcD: um relato de experiência" do IFC Campus Camboriú, "Projeto de Ensino - Tempo e Estudos: Planejamento, Organização e Foco" do IFC Blumenau e "Projeto Escola & Família.com" do IFC Rio do Sul. Este foi um momento de valorização das ações desenvolvidas nos *campi*, surgimento de ideias para novas ações e de aprimoramento do que já está sendo desenvolvido.

Ainda assim, há um reconhecimento consensual de que a instituição de uma política norteadora do trabalho dessas equipes no IFC, é um desafio, especialmente pois há pouca literatura sobre experiências de equipes multiprofissionais nas escolas. Por conta disso, o seminário foi demonstrando que é a através do conhecimento da prática, do entendimento da diversidade de características dos *campi* e da própria atuação das equipes é que se revelam os caminhos para a construção de uma política sólida, crítica e conectada com a realidade.

Desse modo, ao final da tarde, foi organizado o encontro por área, subdividindo os grupos da seguinte maneira: Assistentes de Alunos, Assistentes Sociais, Pedagogos, Psicólogos, Profissionais do AEE, Profissionais de Saúde e Nutrição e Técnicos em Assuntos Educacionais, totalizando 7 áreas, com o objetivo de compreender a organização e traçar um panorama dos desafios associados a cada área, suas possíveis soluções, visando à construção de políticas institucionais efetivas, conectadas à nossa realidade.

No dia 27 pela manhã, foi realizada a socialização do debate, apresentando como estão organizados e inseridos nos campi, como exemplo, o grupo dos Assistentes de Alunos explicou que realizam um trabalho de triagem no primeiro atendimento, consideram que muitas vezes são o primeiro ouvinte e realizam encaminhamento aos demais serviços quando necessário. Entretanto, revelaram também dificuldades, como indicado pelos Profissionais de Saúde e Nutrição ao falar da falta de equipe completa em alguns *campi*, da distância da rede de saúde em outros, da falta de planejamento, da necessidade de protocolo institucional de atendimento, mas, sobretudo, apresentaram muitas proposições, como a instituição de um núcleo de produção e adaptação de materiais, indicada pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Após a socialização das áreas, os participantes foram organizados por eixos temáticos para, através do diálogo, compreender o panorama dos desafios associados ao "Acompanhamento Pedagógico", "Inclusão e Diversidade", "Permanência e êxito" e "Promoção de saúde e bem-estar", visando a construção de políticas efetivas, conectadas à realidade, isso pois,

a escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social, incluindo-se desde questões que vão de violência, atitudes discriminatórias, de etnia, do gênero, de sexo, de classe social, etc., reprovações, até a evasão escolar [...] E, é nesse contexto, que se apresenta o fracasso escolar, pois mais do que nunca a escola atual tem o dever de estar alerta à realidade social do aluno (SANTOS, 2008, p. 11 *apud* BORTOLLI e VOLSI, 2016, p. 4).

Sendo assim, os campi compartilharam estratégias já desenvolvidas sistematicamente, exploraram a temática apontando desafios, indicaram possibilidades, reconhecendo que as equipes devem ser referência para os estudantes, como apontou o grupo de Permanência e Êxito e transformar os desafios em estratégias, por meio do planejamento, indicado pelo eixo Acompanhamento Pedagógico.

Na tarde do segundo dia, ocorreu a palestra "Formação Integral do Estudante", ministrada pela professora Dra. Araci Azinelli da Luz, um momento de formação teórico-prática que reforçou a contribuição do trabalho articulado das equipes para a construção de escolas mais inclusivas, atentas a formação integral dos estudantes. E, após a palestra, a equipe organizadora destacou, dentre outras questões, que "nossa intervenção, no contexto educativo, rompe com uma concepção convencional que identifica o processo educativo reduzido ao ato de ensinar e aprender, circunscrito ao professor e ao aluno" (Participante da Comissão Organizadora).

Ao final do seminário, em forma de plenária, os participantes propuseram a realização de encontros integrados por área, a continuidade dos seminários presenciais, o compromisso de cada um em socializar o aprendizado com os pares que não puderam vir e a participação na elaboração da política de atendimento aos estudantes no IFC. Isso posto, demonstra que é no cotidiano dinâmico das escolas que se enreda o trabalho dessas equipes e o encontro desses profissionais evidenciou o anseio por fortalecer a relação com os pares, entre os campi e também com a reitoria, para construir uma proposta colaborativa de atuação permanente, articulada a diretrizes institucionais.

REFERÊNCIAS

BORTOLI, Morgana Clara Rosa e VOLSI, Maria Eunice França. Equipe multiprofissional no ambiente escolar: Perspectivas e contribuições para o desenvolvimento dos alunos. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.1. (Cadernos PDE - Sinopses da Gestão Escolar). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1880. Acesso em 01 jul 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**, Brasília, DF, 2010. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

GARCIA, M. A. de A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas**. Lisboa: Asa, 1994.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Sobre o IFC**. 2019. Disponível em: http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/. Acesso em: 01/07/2019.

Palavras-chave: Formação Integral; Equipe Multiprofissional; Institutos Federais; Políticas Públicas para Educação.

O AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

MARIA HELENA ORTEGA - SEED/PR

TAIS REJANE FOLLADOR CAMARGO - SEED/PR

SUELY BARQUEZ FURLAN - SEED/PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com base nas informações levantadas nas escolas da rede pública da Secretaria da Educação do estado do Paraná, e o compromisso brasileiro em tornar as escolas "territórios inclusivos", apresentamos, dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado, ofertado para os estudantes com deficiência intelectual e física neuromotora.

Esses sujeitos precisam ter visibilidade a partir de suas especificidades, o que pressupõe uma desconstrução de posicionamentos enraizados e permeados pela "condição da impossibilidade", considerando suas diferenças e, com elas, as singularidades que apresentam para a aprendizagem.

É fundamental entender que a aprendizagem não depende somente do estudante da educação especial, mas sim, das intervenções pedagógicas voltadas a atender as necessidades de acesso ao currículo da série/ano de matricula. Com esta intervenção apropriada, o estudante aprenderá e apresentará avanços significativos, ainda que apresente déficit cognitivo.

Segundo Pessoti (1984, p.03), "em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono". Desta forma, a pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era considerada não humanas, o que não representava um problema de natureza ética ou moral, pois os filósofos que debatiam a natureza do Homem entendiam a presença ou a ausência da linguagem e de alma para sua definição.

Ressaltamos a mudança na concepção de homem e de sociedade, oriunda da revolução burguesa, no final do século XV, proporcionou mudança na concepção de deficiência. Neste período, o sistema econômico passa a ter uma influência mais direta com a produtividade,já no sistema capitalista, a produção é exigida igualmente para todos os sujeitos e aqueles que não conseguem atingir as expectativas dos depositários da produção são vistos como desviantes, estando à condição de deficiência incluída nesta categoria.

A seleção e o treinamento no trabalho tinham por objetivo encontrar pessoas mais adequadas para a atividade e ajustar aqueles que não eram muito hábeis, com a necessidade de mão de obra mais qualificada e o aumento da escolarização colocaram a psicologia e, mais ainda, a psicometria em destaque.

Nesse processo, no início do séc. XIX na França, Binet e Simon criam a Escala Métrica de Inteligência, passando a considerar o fator quantitativo da inteligência (Q.I.) para classificação e diagnóstico, bem como para prognóstico em termos de educabilidade. O surgimento destes instrumentos, marca até hoje as diferentes concepções da intervenção educacional e que vem trazendo para milhares de estudantes com necessidades educacionais especiais o estereótipo de deficientes mentais, classificando-os como: deficiência mental leve ou educável, moderada ou treinável, severa ou profunda.

O encontro da psicologia com a educação torna evidente o propósito de contribuir para a manutenção da ordem social, ou seja, o sistema produtivo requer sujeitos capazes e produtivo.
Durante várias décadas, o QI foi considerado como a perfeita medida da inteligência humana, abrangendo a totalidade do potencial intelectual de um indivíduo.
Muitos pesquisadores surgiram contrapondo-se a esta abordagem quantitativa de avaliação, considerando que a dimensão intelectual não é mais suficiente para caracterizar a deficiência mental, outros fatores devem ser analisados como o funcionamento adaptativo, os fatores psicológicos, emocionais, ambientais, físicos, etiológicos e de saúde.
Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a Educação Especial é definida como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996).
Em linhas gerais nos documentos legisladores e orientadores da Educação Especial definem o público alvo deste campo da educação como sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
De acordo com as normativas de âmbito nacional e ao previsto na Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. O público alvo da educação especial indicado pelo MEC é composto por estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no entanto, no Estado do Paraná, além do público mencionado, os estudantes com transtornos funcionais específicos também são atendidos pelo AEE.
Enfatizaremos nesse momento o AEE ofertado aos estudantes com deficiências intelectual e física neuromotora no contexto escolar, matriculados nas escolas da rede pública estadual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná Alguns pesquisadores, tal como Schalock, psicólogo e membro da American Associaton on Mental Retardation (AAMR) interpreta que a deficiência intelectual (DI) não é uma condição estática, nem um atributo, em razão disso não pode ser olhada, unicamente, pelos déficits. Ou seja, a deficiência intelectual deve ser compreendida considerando o funcionamento do sujeito na relação com o mundo em que vive, sempre atento para as oportunidades e o apoio recebidos ao longo da vida.

O DSM-V (2014) incorpora a Deficiência Intelectual no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento, que ocorre no período de desenvolvimento, definindo da seguinte forma:

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM-V, 2014, p.72).

Neste sentido, o DSM – V (2014) alerta que o nível de complexidade para o estabelecimento dos apoios necessários é determinado pela avaliação do funcionamento adaptativo do sujeito, e não pelo QI, que dizem respeito ao quanto esse atinge os padrões da comunidade em que está inserido em relação a autonomia pessoal e responsabilidade coletiva em confrontação a outros com faixa etária e condições culturais semelhantes.
As autoras Zutião, Boueri e Almeida ressaltam que "o funcionamento adaptativo deve ser investigado mediante uso tanto da avaliação clínica quanto de medidas individualizadas, culturalmente e psicometricamente adequadas" (2016, p.29). E ainda relevam que o critério B do DSM V (2014)

A identificação da deficiência intelectual é realizada por psicólogos, no entanto, no contexto educacional paranaense, a avaliação pedagógica no contexto escolar está inserida,

reconhecendo a importância da percepção do professor, pois é notório, que este é o primeiro a verificar os obstáculos diante das aquisições acadêmicas.

O Paraná, no campo das políticas públicas para a Educação Especial, convencionou a utilização do termo neuromotora em conjunto com a deficiência física por entender que essa reporta-se às deficiências que ocorrem a partir de lesões nos centros e vias nervosas que comandam os músculos. Esses acometimentos podem ocorrer por infecções ou por lesões ocorridas em qualquer momento da vida da pessoa ou, ainda, por um processo degenerativo neuromuscular em que os acometimentos resultam em uma fraqueza muscular, paralisia ou falta de ausência de coordenação.

É possível elencar os principais quadros clínicos neuromotores, de alta especificidade, ou seja, que requerem um apoio intensificado para o processo de ensino e aprendizagem, tais como: lesão cerebral (paralisia cerebral ou deficiência neuromotora); lesão medular (paraplegia/tetraplegia); deficiências neuromusculares – miopatias (distrofias musculares).

A Secretaria de Educação do Paraná/ DEE, oferta o AEE no turno e no contraturno atendendo as normativas de âmbito nacional e ao previsto na Deliberação 02/2016 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Atualmente, na rede pública estadual, contamos com 2.143 escolas, com 140.596 matriculas, dentre esses 49.958 estudantes estão no AEE e 39.188 estão matriculados em escolas parceiras (conforme organização da Seed/ PR). O AEE está organizado para suprir as necessidades de acesso ao currículo. No contraturno da escolarização, estão disponíveis as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Estão disponibilizadas um total de 2.505 Salas de Recursos Multifuncionais, com professor especialista. No turno da escolarização a oferta está organizada para atender estudantes com deficiência física neuromotora, onde o Professor de Apoio à Comunicação Alternativa atua com as formas de linguagem oral e escrita diferenciadas do convencional e o Auxiliar Operacional que atende as demandas dos estudantes que necessitam de auxílio para locomoção, higiene e alimentação.

Dessa forma, considerando o contexto histórico da Educação Especial em âmbito nacional e estadual, bem como a evolução dos organismos políticos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais, a Secretaria de Estado da Educação, como é o caso do Departamento de Educação Especial, demostram a responsabilidade para manter o AEE. Reafirmamos que em relação ao processo de inclusão e efetivação da escolarização dos estudantes da educação especial, para que a permanência com qualidade se efetive ainda é necessário aprimorar, os trabalhos desenvolvidos nos atendimentos que são disponibilizados.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Caderno CEDES, São Paulo, n. 46, 1998.

JANNUZZI, G. A Educação do Deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação especial: algumas implicações. Cadernos CEDES. Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998.

Palavras-chave: Educação Especial

O PROCESSO DE MATRÍCULA PARA INGRESSANTES NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) – CAMPUS ARAQUARI

DANIELLE ENGEL CANSIAN CARDOSO - IFC

KARINNA ALVES CARGNIN - IFC

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Com o objetivo de socializar a análise das práticas relativas aos procedimentos de matrícula para ingressantes à educação superior, que regulam as ações dos servidores do setor de registro acadêmico do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, considerando a Lei 12.711/2012, realizamos este trabalho. O processo de matrícula nesse campus do IFC é regido por editais específicos para cada nível de ensino, que instruem documentos que devem ser apresentados pelos candidatos no ato de matrícula, bem como os requisitos para comprovação de direito a ações afirmativas, porém não propõem como isso deve ocorrer na prática, isto é, para o desenvolvimento e execução dos procedimentos a serem cumpridos para a efetivação da matrícula. Desta forma o problema que se apresenta é: "Como ocorre na prática, o procedimento de matrícula de ingressantes da educação superior no IFC – Campus Araquari, considerando a Lei 12.711/2012?".

A Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), de 29 de agosto desse ano, dispõe sobre o ingresso em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esta Lei contempla um programa especial de reserva de vagas para estudantes oriundos de ensino médio cursado integralmente em escola pública, para acesso às instituições de educação superior. A redação disposta no Art. 1º da referida Lei é a seguinte:

> as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Essa Lei foi alterada em seus artigos 3º, 5º e 7º, pela Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016), de 28 de dezembro de 2016, "para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência".

Neste sentido, é importante esclarecer que as legislações que dispõem sobre o ingresso nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012, 2016) propõem um programa especial para esse acesso, o qual exige como pré-requisito aos candidatos ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras, para se inscrever nestas vagas. Após cumprido este pré-requisito, os candidatos, ainda podem concorrer a vagas reservadas "aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita", para "autodeclarados pretos, pardos e indígenas", ou ainda nas vagas previstas para "pessoas com deficiência, nos termos da legislação" (BRASIL, 2012, 2016).

No intuito de contribuir com as reflexões propostas, além das Leis 12.711/2012 e 13.409/2016, focalizamos o Edital 171/2018 (IFC, 2018), para identificar como essa legislação é colocada em prática pelo IFC, uma vez que "dispõe sobre o Processo de Seleção para Ingresso nos Cursos Superiores oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) com ingresso no primeiro e segundo semestres de 2019." (IFC, 2018, p. 1).

Para tal análise, recorremos ao quadro 1 do item 2.3 do Edital, que trata do "número de vagas previsto para o Processo de Seleção 2019" (IFC, 2018, p. 6), o qual confirmou que o IFC reserva

o mínimo de 50% das vagas dos seus cursos para candidatos que tenham cursado e concluído integralmente o ensino médio em escolas públicas, conforme prevê a Lei 12.711/2012.

As matrículas ocorrem de forma presencial, no IFC – Campus Araquari, situação para a qual o candidato aprovado comparece na instituição portando originais e cópias de todos os documentos descritos no item "Das Matrículas" (IFC, 2018) previsto no Edital. Para a execução dos procedimentos de matrícula, realizada no primeiro semestre de 2019, a IES utiliza 4 salas de aula, cada uma delas para cumprimento de procedimentos específicos, conforme segue: sala 1 - recepção de candidatos e preenchimento de formulários; sala 2 - conferência dos documentos de renda; sala 3 - comissão de aferição de autodeclarações; sala 4 – conferência de documentação geral e laudos de pessoas com deficiência.

A recepção dos candidatos e dos familiares que eventualmente os acompanhem acontece na sala 1, e os procedimentos dos responsáveis circunscrevem-se a verificar, inicialmente se o nome do candidato consta na listagem geral dos aprovados, o curso em que foi aprovado, e se ele/ela optou pelo ingresso por algumas das ações afirmativas previstas no processo de seleção. O servidor do registro acadêmico então, registra essas informações em um formulário de matrícula, previamente estruturado para seleção desses itens verificados. São anexados a este documento, outros formulários, quando da existência de opção do candidato por alguma ação afirmativa, que requeira procedimentos complementares. O candidato então preenche as informações necessárias solicitadas nos formulários que lhe foram entregues, e depois de preenchidos, o servidor do registro acadêmico examina se todos os campos foram completados e, de acordo com a opção de ingresso do candidato descrito no resultado do processo de seleção, encaminha o candidato para alguma das outras salas destinadas para matrícula, de acordo com as seguintes necessidades: se o candidato está aprovado pela ampla concorrência, pela ação afirmativa de escola pública, ou pela ação afirmativa de escola pública combinada à opção de pessoa com deficiência, uma senha é entregue ao candidato para ser atendido na sala 4, onde é realizada a conferência da documentação necessária, descrita no Edital, para cada um dos casos citados. Após a entrega do que lhe foi requisitado, o candidato estará regularmente matriculado na instituição.

Caso o candidato, na sala 1, tenha optado pelo ingresso por meio da ação afirmativa de ter cursado uma escola pública e dispor de uma renda familiar, *per capita*, igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio), é encaminhado para a sala 2, onde os servidores ligados ao setor de registro acadêmico e/ou da coordenação geral de assistência ao estudante conferem a documentação de renda da família. Examinada e aprovada a documentação de renda do candidato, ele retorna à sala 1 para retirar a senha para a sala 4, onde lhe será solicitada a documentação geral e finalizada sua matrícula.

Nos casos em que o candidato que se encontra na sala 1, opta pela ação afirmativa de escola pública combinada à autodeclaração de preto, pardo ou indígena, ele é encaminhado para a sala 3, onde passa pela aferição da veracidade da autodeclaração prestada no ato da matrícula, aferição essa feita por uma comissão instituída pelo *campus* composta por três servidores da instituição, que não façam parte do setor de registro acadêmico. Nos casos de deferimento, o candidato retorna à sala 1 para receber senha para a sala 4, onde finalizará os procedimentos relativos à sua matrícula.

Quando o candidato declara como opção a ação afirmativa de escola pública combinada à renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita* e também acrescenta sua autodeclaração de preto, pardo ou indígena, ele é encaminhado pelo servidor da sala 1, primeiro para aferição na sala 3, depois para a sala 2, onde é verificada a renda familiar, e por último para a sala 4, onde é examinada a documentação geral para finalização da matrícula.

O que objetivamos descrever foi a série de procedimentos que cada um dos candidatos aprovados é submetido, dependendo da opção de vaga para a qual opta concorrer, e que acontece em diferentes salas disponibilizadas para matrícula, o que torna o processo extremamente rápido para alguns candidatos e lento para outros, dependente da quantidade de salas que precisará passar e da documentação para comprovar em cada uma delas.

Finalizado estes procedimentos com os candidatos de forma presencial, os servidores do setor de registro acadêmico inserem as informações no sistema de registro acadêmico da IES, dos que cumpriram os requisitos do Edital para serem matriculados nos cursos para os quais foram aprovados.

A construção do modelo apresentado para a efetivação de matrículas tem sido o que apresenta melhores resultados, para os candidatos e, também, para os servidores da instituição, em termos de agilidade, qualidade, objetividade e transparência nos procedimentos. Esse formato ocorre, após tentativas de outros métodos, acertos e erros, constatados em processos de matrícula em anos anteriores. Desta forma, considerando que dentre as experiências já realizadas, a apresentada tem se mostrado o modelo de melhores resultados, decidimos socializar, por meio deste relato de experiência, os procedimentos de matrícula para ingressantes na educação superior, adotados pelos servidores do setor de registro acadêmico do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, considerando a Lei 12.711/2012.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 29 dez. 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm. Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. *Edital nº 171/2018*. Blumenau, 2018. Disponível em http://ingresso.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/6/2018/12/Edital_171_2018_SISU_FINAL-Retifica%C3%A7%C3%A3o-01.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

Palavras-chave: Matrícula; Ingresso; Ações afirmativas; Educação Superior; IFC.

PROBLEMATIZANDO A BNCC E A GOVERNAMENTALIDADE BIOPOLÍTICA: O PROESDE LICENCIATURAS COMO LUGAR DE DISCUSSÃO DO CURRÍCULO

ÉRICA FERNANDA MONTEIRO - FURB

GIZÉLI COELHO - FURB

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Produzir saberes é indispensável para o exercício do biopoder, afinal "[...] como poder-se-ia governar sem conhecer isso que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas?" (FOUCAULT, 2009, p. 9). Nesta produção dos saberes a escola tem papel evidente, é ela que por meio de dispositivos de segurança atua sobre os estudantes e os produz de acordo com os interesses de uma racionalidade instrumental a serviço de governos neoliberais. Esse governo capaz de controlar a população Foucault chama de biopolítica.

Na biopolítica uma série de táticas e cálculos são utilizados para a produção de discursos de verdade, no qual os indivíduos são responsabilizados pela vigilância de si mesmos, apoiando suas ações em modelos vigentes oriundos de saberes veiculados pelas ciências e pela educação. Essas relações de poder Foucault chama de governamentalidade, nesta o controle dos indivíduos se pautam na constituição de mecanismos de verdade e poder.

Um destes dispositivos de governamentalidade na escola é o currículo "[...] conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra" (YOUNG, 2014, p.09). Este é o caso da Base Nacional Comum Curricular –BNCC –, que objetiva "[...] deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio" (BRASIL, 2016).

Embora alguns defendam que a BNCC não é o currículo, mas um documento normativo[1] problematizá-la implica discutir teorias curriculares e os jogos de poder/saber que atravessam a escola. Foi com o intuito de discutir a BNCC que o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional- PROESDE- Licenciaturas da Universidade Regional de Blumenau, no ano de 2018, produziu uma pesquisa que gerou dados quantitativos capazes de mostrar como a BNCC é percebida nas escolas investigadas e que caminhos podem ser tomados para uma efetiva implementação da nova proposta.

O PROESDE é uma iniciativa do Governo Estadual, implementando por meio da Secretaria da Educação e se resume em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão dirigidos aos estudantes de graduação. Mais especificamente o PROESDE- Licenciaturas permite que futuros professores tenham suas mensalidades acadêmicas custeadas pelo Estado enquanto participam de atividades que "[...] visam complementar e ampliar os conhecimentos sobre temas relativos ao campo de estudo ou área de atuação das licenciaturas" (CARVALHO, 2018, p. 05) contribuindo também na elaboração de políticas públicas em articulação com o desenvolvimento socioeconômico das regiões nas quais estão inseridos.

Na FURB– Fundação Universidade Regional de Blumenau –fizeram parte desse programa de formação quarenta e cinco estudantes dos cursos de Dança, Educação Física, Biologia, Artes

Visuais, Pedagogia, Ciências Sociais, História, Música, Teatro e Matemática, no período de março a dezembro de 2018. O objetivo do curso consistiu em problematizar e aprofundar os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), visando compreender como os municípios catarinenses vêm discutindo a Base. Especificamente o estudo desenvolvido na FURB buscou "compreender as aproximações e distanciamentos entre as duas propostas curriculares, a Nacional e a Estadual, bem como os percursos realizados por redes municipais de ensino"(CARVALHO, 2018, p. 06) e como os professores atuantes na educação básica concebem o documento e sua relação com a escola.

Para o desenvolvimento das atividades houve a implementação de múltiplos procedimentos metodológicos como aulas expositivas, viagens de estudo, leitura dos materiais disponibilizados pelo MEC e Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, participação de atividades de formação docente desenvolvidas em Blumenau e Gaspar. Várias questões problemas foram elencadas de acordo com as áreas específicas de formação dos graduandos, que organizaram diários reflexivos com base na Abordagem (Auto)Biográfica de Nóvoa (2009).

Durante o segundo semestre de 2018, cento e nove questionários foram aplicados em Escolas Estaduais e Municipais das cidades de Blumenau, Gaspar, Laurentino e Pomerode. A problemática que orientou o questionário incidiu em compreender a receptividade dos professores com relação a proposta da BNCC em seus contextos educativos. Como resposta constatou-se que cerca de 70% já conheciam a BNCC, 28% tiveram apenas contato superficial e 2% não haviam tido contato algum com a nova proposta do MEC (CARVALHO, 2018).

O estudo ainda demonstrou que 31% dos entrevistados tiveram contato com a BNCC por meio de palestras, 25% pela internet, 20% pelo Dia D[2], (15%) por meio de cursos presenciais e 7% em seminários CARVALHO, 2018), o que demonstra uma urgente necessidade de formações continuadas para os professores de SC pois apenas 67% dos educadores questionados tiveram alguma formação. Este dado confronta com o argumento na qual a implementação da BNCC se respaldou: o caráter democrático, pois 30% dos professorespesquisados (classe que primeiro deveria ser ouvida) ainda desconhece a complexidade do documento e sequer estão participando de formações para compreender, o que é um contrassenso, sendo Santa Catarina um estado apresentado como à frente no quesito educação.

A pesquisa apontou (segundo os profissionais pesquisados) quais os obstáculos a serem superados para uma efetiva implantação do novo currículo espelhado na BNCC, em que para 25% seria possibilitar a formação integral do estudante, 14% indicaram ser as competências e habilidades e material didático, 13% que seria a transposição didática do atual currículo para o novo, 11% disseram ser o tempo escolar assim como a preparação pedagógica do profissional para tal transição (CARVALHO, 22018).

Sobre a conciliação da BNCC com a PCSC 49% acreditam que há a necessidade de dedicar mais horas para estudo, 31% entende que isso tem que ser feito coletivamente, 10% compreende que as particularidades regionais e das instituições devem ser respeitadas ou que o foco deve estar na formação integral do estudante (6%) (CARVALHO, 2018).

Além dos dados quantitativos levantados pelos estudantes, dezesseis artigos foram escritos pelos licenciandos participantes do PROESDE/Licenciaturas, sob a orientação das tutoras, coordenadoras e professores especialistas em cada área. Estes escritos foram compilados e categorizados em Fundamentos do Percurso, Percurso Formativo e Vivências PROESDE 2018, e serão publicados em um livro a ser lançado neste ano de 2019.

A experiência com o PROESDE Licenciaturas colaborou na formação dos licenciandos, que problematizaram os dados levantados, participaram de debates e trabalhos que proporcionaram uma análise crítica do material produzido. Idas a campo possibilitaram um contato específico com a escola, numa tarefa de olhar pra dentro dela desprovidos das certezas acumuladas pelo tempo, mas com a ânsia de saber ser possível inventar caminhos outros.

Foram produzidos dados para que o Estado efetive suas políticas de governamento na implantação da BNCC relacionada à gestão do cálculo por meio das estatísticas que atuam como uma tecnologia de governo que opera não apenas na condução da intervenção estatal, mas também pelo discurso numérico. Os dados quantitativos levantados apontam/revelam informações sobre os gargalos problemáticos na implantação da Base em Santa Catarina, possibilitando conduzir e administrar os obstáculos que esta enfrenta em sua efetivação.

[1]Grande discussão acerca de a Base ser o currículo emergiu junto com a sua proposta. Se a Base não tem como objetivo inicial ser o currículo, podemosao menos nos questionar se na medida em ela que engessa os objetivos a serem alcançados, exerce controle demasiado sobre o trabalho pedagógico tornando-o quantificável e visando às avaliações em larga escala, produz resultados esperados e promove um recrudescimento da disciplina na escola, isso não a converte em currículo?

[2]O dia 06 de março de 2018 ou "Dia D", foi o dia escolhido pelo MEC para promover a discussão nacional sobre a BNCC. Nessa data, secretarias, escolas, gestores e professores de todo país foram compelidos a aprofundar seus conhecimentos sobre o novo documento. Contudo muitos protestos contra a Base ocorreram neste dia, algumas instituições e entidades boicotaram a orientação do Ministério da Educaçãopor discordar dos trâmites pelos quais a Base foi implementada e considerarem que a parada pedagógica para o estudo consistiria em um verniz democrático, visto que seria impossível compreender a complexidade do documento em uma única parada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O que é a Base Nacional Comum Curricular?** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 24 jun. 2019.

CARVALHO, Carla (coord.). **Base Nacional Comum Curricular e Proposta Curricular de Santa Catarina: Percursos dos Municípios da Região de Blumenau**. UNIEDU. 2018. p. 05-17. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/licenciatura/producoes-academicas/producoes-academicas-de-2018/664-bncc-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-segundo-a-analise-dos-profissionais-da-educacao-publica-de-santa-catarina/file. Acesso em: 24 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980**: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução, transcrição e notas Nildo Avelino. – São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

NÓVOA, António. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

YOUNG, Michael.**Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cadernos de pesquisa v.44 n.151 p.190-202. 2014.

Palavras-chave: BNCC; PROESDE- Licenciaturas; Currículo, Governamentalidade

PROGRAMA GESTÃO EM FOCO: ATUAÇÃO DO PROFESSOR-TUTOR

SUELEN FERNANDA MACHADO - SEED/PR

ELISANDRA ANGREWSKI - SEED _PR

CRISTIANE RODRIGUES DE JESUS - SEED/PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Tendo como premissa que cada instituição que se propõe a trabalhar com a educação a distância deve construir seu próprio modelo de tutoria em Educação a Distância, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período no período de 2016 a 2018, selecionou um grupo de 240 profissionais da educação do quadro próprio do magistério para atuarem como professores-tutores na formação continuada ofertada aos diretores e diretores auxiliares da rede estadual de ensino do Paraná. Este texto tem como objetivo relatar como foi a atuação do professor-tutor, as competências desenvolvidas e os avanços na qualidade referente à mediação pedagógica e acompanhamento dos participantes.

O PROGRAMA GESTÃO EM FOCO E O CONCEITO DE PROFESSOR-TUTOR

O Gestão em Foco foi uma formação produzida e ofertada pela Seed-PR e organizava-se em duas etapas: presencial e a distância. A etapa EaD do Programa Gestão em Foco foi realizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e-Escola com acompanhamento de um professor-tutor. Importante observar que a seleção do professor-tutor para atuar no programa foi diferenciada, uma vez que considerou professores com conhecimento e atuação na área de gestão escolar e não somente suas as experiências com a educação a distância.

Reconhecendo a importância do professor-tutor nesse processo, os cursos a distância ofertados pela Seed-PR são compreendidos dentro de uma concepção pedagógica que privilegia a ação de mediação realizada pelo professor-tutor, ou seja, que propicie múltiplas interações, apoiada por tecnologias interativas, conteúdos digitais e acompanhamento constante ao cursista.

A formação continuada do Programa Gestão em Foco ocorreu no ambiente virtual de aprendizagem e-Escola. O curso a distância possibilitou criar uma série de atividades diferentes como fóruns virtuais, envio de atividades e chats on-line, para que a relação entre professor-tutor e aluno se alinhasse e se estabelecesse, além de uma série de outras ferramentas que possibilitaram que o professor-tutor deixasse disponível para o aluno materiais e conteúdos diversos: vídeos, textos, entre outros. As atividades propostas no Gestão em Foco em EaD viabilizou discussões de situações do cotidiano escolar, e a atuação ativa dos professores-tutores foi fundamental para a qualidade da formação.

Importante destacar que a nomenclatura utilizada para nomear o trabalho da tutoria no Curso Gestão em Foco - professor-tutor - reforça o caráter pedagógico da função. Pois, para desenvolver a tutoria no programa, mais do que o domínio tecnológico foi necessário o domínio do conteúdo abordado para realizar a mediação pedagógica.

O TRABALHO DO PROFESSOR-TUTOR: PRESSUPOSTOS E METODOLOGIA

O trabalho do professor-tutor no Programa Gestão em Foco baseou-se principalmente na mediação pedagógica, privilegiando interações, feedbacks e estratégias que visavam apoiar a

aprendizagem do cursista subsidiado, também, pelos elementos norteadores da EaD: conteúdos, materiais didáticos e tecnologias interativas. Na ação de mediação pedagógica destaca-se a construção do feedback desenvolvido pelo professor-tutor durante todo o seu trabalho de tutoria. Para além de repetir frases motivacionais, os feedbacks emitidos pelos professores-tutores visavam contribuir com as reflexões dos cursista sobre os conhecimentos do curso e a sua prática laboral.

Outro ponto fundamental desenvolvido pelo professor-tutor durante o programa era o de acompanhamento e avaliação do progresso da aprendizagem do cursista durante a formação. Em cursos a distância essa ação pode ser refletida de várias formas - em conceitos, escalas, notas, etc. -, gerados a partir de diferentes instrumentos de avaliação, tais como fóruns e tarefas, por exemplo. Contudo, nesta formação específica, o instrumento de avaliação adotado foi a Rubrica.

As rubricas utilizadas pelos professores-tutores identificavam pontos a serem melhorados pelos cursistas a partir de critérios específicos, de forma clara e objetiva. Nas rubricas desenvolvidas para o Programa Gestão em Foco era possível verificar os critérios avaliativos e os níveis de desempenho a serem atribuídos para os cursistas. Quando o cursista conhece antecipadamente esses critérios e níveis de desempenho, consegue ter clareza do que se espera dele no desenvolvimento de cada atividade. A análise da atividade realizada por meio da rubrica também auxilia o professor-tutor a refletir sobre o que deseja que seu aluno aprenda, podendo, inclusive, levá-lo a rever os caminhos que utilizou para realizar determinada atividade.

Vale destacar que os exemplos de rubricas expostos, não são uma regra. Tudo dependerá das atividades propostas, dos critérios estabelecidos e dos níveis que se pretende alcançar naquela atividade. No entanto, a criação de muitos níveis pode tornar a elaboração da rubrica muito complexa.

Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de avaliação dos cursos de EaD da Seed-PR é processual, diagnóstica e formativa. É processual porque não é um fim em si mesma, pois busca a constante superação num processo de “ir e vir” (retomada) da atividade apresentada, a qual é incentivada pelo professor-tutor por meio dos feedbacks. É diagnóstica porque, dentro deste processo de “ir e vir”, acompanha o desenvolvimento do cursista, e para cada atividade o professor-tutor identifica o nível de aprendizagem do cursista e atribui os conceitos. E é formativa porque, para além de diagnosticar as falhas no processo de ensino e aprendizagem, visa a interferir na aprendizagem colaborativa do grupo, por meio de feedbacks e interações via fórum ou e-mensagem, sempre que for necessário, quer seja estimulando a participação e relembrando prazos, quer seja indicando necessárias retomadas ao material de estudo ou sugerindo materiais de aprofundamento para os cursistas.

ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR-TUTOR NA ETAPA EAD

A presença do professor-tutor no ambiente virtual de aprendizagem foi essencial para a mediação pedagógica dos conteúdos propostos, bem como para a orientação dos cursistas quanto ao cronograma estipulado para a formação. Para tanto, os professores-tutores eram acompanhados por uma equipe de técnicos pedagógicos da CEaD Web, denominada Coordenação de Tutoria.

Tal acompanhamento e avaliação realizados pelos coordenadores de tutoria estavam vinculadas às dimensões pedagógicas e formativas. E, dessa forma, o professor-tutor era avaliado desde o início até o final de sua atuação e deveria atender, de forma criteriosa, as funções obrigatórias expostas no Edital de seleção n.º 19/2015 DG/Seed.

Além do acompanhamento e da avaliação realizados pela CEaD Web, havia outra forma de avaliação: o Formulário de avaliação do desempenho do professor-tutor. Esta avaliação

consistia no registro dos pontos que o professor-tutor precisava melhorar em sua atuação na opinião dos cursistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença do professor-tutor demonstrou-se fundamental para o sucesso do programa. Na avaliação de satisfação dos módulos do Gestão em foco, à qual foi realizada ao final de cada oferta entre os anos de 2016 à 2018, os cursistas, de maneira geral, avaliaram muito bem a atuação dos professores-tutores na formação.

Quando questionados se o professor-tutor realizou feedbacks (visíveis no link "Notas" do e-Escola) das atividades, 97% afirmaram que sim. Os cursistas que assinalaram parcialmente para essa questão, apontaram que o professor-tutor não teve clareza em suas observações.

Quanto à atualização dos conceitos avaliativos, realizados pelo professor-tutor, relativos ao desempenho nas atividades ("Atingiu totalmente", "Atingiu parcialmente", "Não atingiu" e "Não realizou"), localizado abaixo da postagem e no link "Notas" do ambiente virtual de aprendizagem e-Escola, 99% indicaram que "sim", evidenciando que a maioria dos professores-tutores compreenderam a concepção de avaliação formativa e cumpriram o prazo máximo de 48h para a avaliação dos cursistas.

Outro fator que a CEaD Web valorizou no trabalho dos professores-tutores foi a interação e mediação do professor-tutor com os cursistas nos fóruns propostos, a fim de promover a participação/interação entre os cursistas por meio de respostas/intervenções consistentes e/ou fundamentadas. Ao serem questionados se a atuação do professor-tutor atendeu a essa expectativa, 98% dos cursistas afirmaram que sim.

Por fim, ao serem questionados se o professor-tutor agiu com respeito e cordialidade nas mensagens e nos feedbacks emitidos, 99% afirmaram que sim.

A partir desses resultados, pode-se dizer que o trabalho de tutoria realizado pelos professores-tutores foi satisfatório pois possibilitou a construção do conhecimento e o aprofundamento do conteúdo pelo cursista, valorizando o que ele apresentava e ao mesmo tempo instigando-o à reflexão para, sempre que necessário, reelaborar os conceitos construídos.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Resolução nº 3299/2016, Institui o Programa Gestão em Foco destinado à formação oficial em gestão escolar. Curitiba: Gabinete da Secretária, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2016. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=160912&indice=1&totalRegistros=1Acesso em: 10 jul. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Relatório do Programa Gestão em Foco - Etapa EaD 2015 à 2018. Coordenação de Educação à Distância e Web, 123 p. 2018. Não publicado.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Portal Dia a Dia Educação. Gestão Escolar, 2019. Programa Gestão em Foco. Página interna. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1617 . Acesso em: 10 de jul. de 2019.

Palavras-chave: Políticas Públicas na educação; Gestão Escolar; Formação continuada; Educação à distância; Professores-Tutores.

PROGRAMA GESTÃO EM FOCO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO PR

CRISTIANE RODRIGUES DE JESUS - SEED/PR

ELISANDRA ANGREWSKI - SEED _PR

MONICA BERNARDES DE CASTRO SCHREIBER - SEED/PR

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Apresentamos o histórico, a metodologia adotada e os principais resultados referentes à modalidade de Educação a Distância(EAD) do programa de formação continuada voltado para diretores e diretores auxiliares da rede pública estadual do Paraná, denominado Gestão em Foco. Produzido e implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) entre os anos de 2015-2018, o programa contou com formações presenciais e a distância. Sua essência consiste em propiciar aos diretores escolares momentos de estudo, reflexão e troca de experiências que favoreçam um repensar de sua atuação, criando situações de aprendizagem a partir das demandas e temáticas relacionadas ao cotidiano escolar.

HISTÓRICO DO PROGRAMA GESTÃO EM FOCO

A Seed-PR acredita que atuação do diretor escolar é fundamental para criação de um ambiente propício para o conhecimento e a aprendizagem dos estudantes e para tanto, o diretor escolar deve desempenhar um papel de liderança na proposição e organização de ações que garantam à escola o cumprimento de sua função social com qualidade. Até o ano de 2015, para exercer a função, o diretor deveria apresentar no mínimo um curso superior de licenciatura.

Mesmo com um curso superior, geralmente o candidato a diretor escolar não desenvolveu em sua formação inicial as competências para o exercício da gestão escolar, essenciais para o atendimento das inúmeras demandas presentes no cotidiano da escola. Assim, em 2013, a Seed-PR iniciou a reorganização das políticas de formação continuada para diretores escolares, pois até aquele momento houve apenas formações pontuais voltadas para esse público. Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Secretários de Educação(Consed) promoveu um Grupo de Estudos sobre Gestão Escolar, no qual os representantes dos estados brasileiros discutiram a formação continuada dos diretores. Na ocasião, observou-se que nenhum Estado tinha um programa de formação elaborado pela Secretaria de Educação, uma vez que as formações para gestores escolares eram elaboradas e ofertadas por universidades ou pelo Ministério da Educação(MEC). Tais cursos eram conceituais e generalistas, ou seja, não tratavam de problemas práticos vivenciados pelos diretores escolares.

Além desse estudo, em 2014 o Consed promoveu uma visita técnica aos Estados Unidos da América com o objetivo de conhecer a formação continuada de diretores no país. Em uma dessas visitas, o representante da Seed/PR participou e conheceu a Leadership Academy em Nova Iorque, uma das escolas responsáveis pela formação dos diretores escolares que tem como foco uma formação voltada para o “chão da escola”.

A partir desses fatos surgiu o programa Gestão em Foco, um programa de formação continuada inovador o qual tinha como um dos objetivos contribuir para que os aspectos administrativos e

pedagógicos da gestão estejam cada vez mais integrados, visando à melhoria dos processos de gestão escolar. A produção dessa formação iniciou em 2015 e em 2016 o Programa Gestão em Foco foi instituído Resolução SEED n.º 3299/2016, determinando-o como obrigatório para todos os diretores e diretores auxiliares que atuavam nas escolas estaduais do Paraná, atendendo o previsto nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Por intermédio das hoje extintas Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais(DPTE) e do Departamento de Gestão Escolar (DGE), à Seed-PR implementou a proposta de formação continuada, sendo a DPTE responsável pela etapa EaD e o DGE pela etapa presencial. Destaca-se aqui que as duas etapas tiveram a participação dos demais departamentos e coordenações da Seed-PR. Todavia, o propósito deste relato é apresentar a metodologia adotada na modalidade a distância bem como os resultados alcançados durante os anos de 2016-2018.

ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DA FORMAÇÃO NA ETAPA EaD

A formação à distância do Programa Gestão em Foco foi organizada em módulos e foi ofertada em média duas vezes por ano. Os módulos correspondentes a diversas temáticas do cotidiano escolar, foram elaborados pelos departamentos e coordenações da Seed-PR sob a orientação da Coordenação de Educação a Distância e Web e foram ofertados totalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Seed/PR, o e-Escola. Cada módulo foi organizado em 4 unidades de estudo e sua carga horária total era de 24h.

A produção dos módulos foi inspirada nos princípios da Leadership Academy, e se constituiram de uma junção entre a teoria e prática. Ou seja, além das informações legais e do embasamento teórico relacionado aos temas, privilegiou-se a apresentação de situações problema recorrentes nas escolas estaduais. E para a elaboração de um material que oferecesse a possibilidade de aproximação da teoria e prática, os responsáveis pela criação do curso partiram do princípio que era necessário o envolvimento de todas as instâncias que trabalham com a gestão escolar - servidores atuantes nos departamentos da Seed-PR, técnicos pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação responsáveis pela temática e, eventualmente, com alguns diretores escolares, a fim de identificar as principais dúvidas e situações problema enfrentadas pelo diretores escolares, bem como boas experiências quanto ao tema do módulo.

Tais situações foram apresentado nos materiais de estudos com a chamada “Enquanto isso na escola” ou em formas de tirinhas com a chamada "O que fazer?". Por sua vez, tais situações problemas eram acompanhadas de sugestões de ações e orientações da Seed-PR sobre como proceder em tais casos. O objetivo principal foi proporcionar subsídios aos diretores escolares para atuarem nas diversas dimensões da gestão de uma escola pública. Além disso, eram apresentadas, no decorrer do texto, dicas e sugestões de como aplicar as orientações da Seed, presentes nas Resoluções, Deliberações, dentre outros documentos legais relacionados ao tema tratado em cada módulo.

Cada módulo, por sua vez apresentava um vídeo de problematização sobre o tema abordado no módulo, no qual além de orientações de um especialista sobre o assunto, apresentava o relato de um diretor da rede estadual sobre um caso de sucesso. Além do vídeo, cada unidade era composta por um texto, de leitura obrigatória, e eventualmente um vídeo ou hiperlink que poderia ser utilizado para a realização da atividade da unidade.

As atividades propostas para cada unidade eram acompanhadas e mediadas por um professor-tutor - com experiência ou formação em Gestão Escolar - que articulava, no caso das atividades de fórum, a troca de experiências, debates e reflexões de situações-problema, a fim de que a discussão coletiva promovesse entre os participantes ideias de como resolver o problema ou a dúvida proposta. No caso das atividades tarefa, o professor-tutor orientava e sugeria ações com

base na apresentação de atividades que privilegiavam a consulta e a análise de dados de documentos e registros da escola em que os diretores atuavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Seed-PR enfrentou algumas dificuldades para a implementação do programa, que perpassaram pela produção, inscrição dos cursistas e acompanhamento do curso. Apesar disso, pode-se destacar como principal avanço a metodologia teórico-prática, adotada no curso, com destaque para ações práticas, discussão e socialização das experiências dos diretores. A adoção dessa metodologia contribuiu para uma melhor interpretação das legislações e orientações da Seed, uma vez que normalmente os diretores apresentam muitas dúvidas quantos aos procedimentos administrativos e pedagógicos que por vezes acarretavam em decisões equivocadas.

Tal avanço comprovou-se a partir dos dados da avaliação de satisfação do curso, no qual cerca de 98% dos cursistas afirmaram que o curso contribuiu/contribuirá para a prática profissional como gestor da escola. Ao serem questionados sobre o tipo de contribuição, a maioria destacou a possibilidade de compartilhar experiências e de vislumbrar sugestões de ações para sua prática.

Como principais resultados, destacamos que foram produzidos 13 módulos, dos quais 11 foram ofertados para os diretores [1]. Participaram da etapa EaD cerca de 3439 diretores e diretores auxiliares e entre os anos de 2016 e 2018 foram gerados 18.465 certificados de conclusão, o que equivale uma média de conclusão de 5 módulos para cada diretor.

Cabe destacar, também, que houve um comprometimento dos departamentos da Seed-PR envolvidos nos módulos ofertados pelo Gestão em Foco, bem como da atuação dos professores-tutores, o que resultou no sucesso do Programa na modalidade EaD, pois a grande maioria dos módulos superou a taxa média de conclusão dos cursos EaD da Seed-PR que é de 70%, pois oscilaram uma média entre 75% e 85% de aprovação.

[1] Os materiais produzidos em cada módulo estão diponíveis em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1802 Acesso em Jul.2019.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Resolução nº 3299/2016, Institui o Programa Gestão em Foco destinado à formação oficial em gestão escolar. Curitiba: Gabinete da Secretária, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2016. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=160912&indice=1&totalRegistros=1Acesso em: 10 jul. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Relatório do Programa Gestão em Foco - Etapa EaD 2015 à 2018. Coordenação de Educação à Distância e Web, 123 p. 2018. Não publicado.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Portal Dia a Dia Educação. Gestão Escolar, 2019. Programa Gestão em Foco. Página interna. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1617 . Acesso em: 10 de jul. de 2019.

Palavras-chave: Palavras-chave: Políticas Públicas na educação; Gestão Escolar; Formação continuada; Educação à distância; Formação de diretores escolares.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE USO DE LEARNING ANALYTICS PARA GESTÃO PEDAGÓGICA E TÁTICA NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA

JULIANA HELENA TIBÃES - UP

LUCAS MAGALHAES DE ANDRADE - UP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

De acordo com a Society for Learning Analytics Research (SoLAR), o Learning Analytics pode ser definido como "a mensuração, coleta, análise, e relatório de dados sobre estudantes e seus contextos, a fim de entender e otimizar o aprendizado e os ambientes em que ocorre" (LAK, 2011).

O número de estudantes da modalidade de Ensino a Distância (EAD) em Instituições de Ensino Superior (IES) aumentou 375,2% de 2007 a 2017; e 17,2% de 2016 a 2017. Só em 2017, a quantidade de estudantes na modalidade EAD representou 46,8% dos estudantes matriculados em IESs (INEP, 2017). No objeto deste estudo foi considerada uma IES particular de Curitiba, que entre 2014 e 2018 apresentou um aumento de 1342% no número de estudantes na modalidade EAD (graduação e pós-graduação), o que corresponde a mais do que 6 mil estudantes de especialização e cerca de 7 mil estudantes de graduação. Nesse cenário, a geração eficiente de relatórios que permitam monitorar o desempenho dos cursos ofertados e o aproveitamento dos estudantes é um fator crítico para a gestão dos cursos.

Objetivo Geral

Este trabalho se propõe a relatar a aplicação do Learning Analytics como ferramenta para planejamento de ações pedagógicas e tomada de decisões táticas no contexto de cursos online.

Objetivos Específicos

- Definição e desenvolvimento dos relatórios e indicadores.
- Criação de um plano de ação para a utilização dos relatórios para a tomada de decisão.

Fundamentação Teórica

A possibilidade de avaliar o desempenho de estudantes é um grande desafio para a educação, pois historicamente faltam elementos para que educadoras e educadores possam verificar a interação e a compreensão daqueles sob sua tutela. Ainda que o ambiente online permita um acesso mais amplo e diversificado a dados sobre o processo de aprendizagem, se não houverem mecanismos de transformação desses dados em informações relevantes para a ação do(a) educador(a), pouco ou nenhum valor é agregado por essa funcionalidade ao processo de aprendizagem.

Dessa disponibilidade de dados surgem alguns desafios, dentre os quais podemos citar, no contexto do escopo deste trabalho, primeiramente a identificação de que tipo de informação pode ser gerada a partir do grande volume de dados disponível nas plataformas de aprendizagem, e como a partir do conhecimento gerado sobre o processo de aprendizagem seria possível otimizar os resultados educacionais (FERGUSON, 2012).

Nesse contexto, o Learning Analytics surge como uma adaptação de ferramentas já consolidadas na gestão por indicadores, visando o direcionamento das ações de intervenção

pedagógica a partir do desempenho observado dos planos de cada curso ou disciplina. No contexto empresarial, a gestão por indicadores permite que o(a) gestor(a) verifique se o andamento dos processos está coerente com o alcance dos objetivos organizacionais traçados, buscando identificar os principais vetores de sucesso futuro (KAPLAN; NORTON, 2002). Analogamente, podemos considerar que o uso de indicadores no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a identificação de abordagens de ensino que aumentem as chances de sucesso nesse processo. Respeitadas as diferenças de sucesso entre o contexto educacional e empresarial, o Learning Analytics aparece, portanto, como uma ferramenta com grande potencial para aprimorar o planejamento pedagógico das instituições.

Metodologia

No contexto da IES estudada, foram identificados os tipos de decisões que fazem parte da prática de docentes e gestores, bem como as informações que seriam necessárias para embasá-las. A partir das informações levantadas foi criado um Dashboard (tela com informações sumarizadas dos dados) de Learning Analytics vinculado à ferramenta Blackboard, que é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição.

Para o levantamento de quais informações deveriam constar no dashboard, todos os coordenadores de curso, mentores, o diretor do geral do EAD, o gestor de indicadores e alguns tutores foram convidados para discutir e sugerir as informações necessárias para fazer a gestão de ensino observando as informações macro do sistema. Posteriormente, todos votaram nos conjuntos de indicadores mais relevantes para a área. Por fim, foram verificados quais desses indicadores seriam possíveis ser produzidos com o conjunto de dados já existentes, e quais exigiriam um esforço inviável para ser produzido ou o que não existiam dados suficientes.

Para a construção desses ambientes, foi utilizada a ferramenta Pyramid Analytics, com os cubos de acesso aos dados personalizados para a IES, capazes de acessar a base de dados da Blackboard e do sistema de gestão dos alunos, o Lyceum. Esse AVA é o único meio de interação entre estudantes e professores-tutores, portanto é nesse ambiente que o estudante se comunica com o professor-tutor por meio de fóruns, realiza atividades avaliativas, consulta o material didático e acessa o acervo digital da biblioteca.

Resultado

Após os indicadores serem construídos, eles foram apresentados para todos os professores-tutores e coordenadores em cursos de capacitação. Posteriormente, para facilitar a utilização dos indicadores, a organização deles foi alterada para que, em poucas telas, possa ser observado um panorama geral dos contextos específicos de cada curso.

Esses relatórios foram organizados em dois ambientes para a visualização das informações: (i) um deles, com foco gerencial, desenvolvido para a visualização dos dados por coordenadores de curso e (ii) o outro, com foco operacional, desenvolvido para auxiliar professores-tutores no planejamento e acompanhamento de suas disciplinas.

Em (i) são apresentadas a quantidade de interações e de acessos dos professores, gráficos de proporção de evasão de estudantes por falta de acesso ao sistema ou cancelamento de disciplinas, e monitoramento de aproveitamento da disciplina, como desempenho de estudantes e média de notas por disciplina ou curso.

Em (ii), são disponibilizados painéis, que permitem ao professor-tutor acompanhar o histórico de cada curso/disciplina/turma, por meio da quantidade de estudantes que acessam a disciplina, da quantidade de interações em cada atividade disponibilizada e a relação entre a quantidade de interações e a nota média do curso/disciplina/turma. Dessa forma, o professor-tutor tem elementos para avaliar o perfil da disciplina e definir sua abordagem pedagógica de forma mais adequada.

Nesse ambiente, os professores-tutores são orientados a observar as informações

do dashboard Acesso versus nota, onde é possível analisar o impacto da interação dos alunos no AVA no desempenho (nota) média dos alunos. No dashboard Histórico de desempenho de cada aluno por disciplina, é possível observar a média de desempenho do curso, disciplina ou aluno ao longo dos anos em que o curso foi ofertado. Dessa forma, é possível identificar se o desempenho obtido na turma ou disciplina é o esperado ou se serão necessárias mudanças na disciplina. Em Evasão por inatividade, o professor-tutor pode acompanhar quantos alunos estão e não estão acessando o AVA. Também é possível acompanhar qual a porcentagem de evasão por inatividade ao longo dos anos e compará-la com os dados atuais.

A adoção da prática relatada neste trabalho deu autonomia às pessoas para processos decisórios nas questões pedagógicas. O ambiente virtual concentra os relatórios necessários, permitindo a consulta facilitada de informações sem necessidade de consulta a outros departamentos da IES.

Essa prática representa um avanço para o processo de decisão nas IES; afinal as decisões dependem menos da percepção subjetiva do ator, e mais da análise objetiva do contexto institucional. Assim, a gestão do processo de ensino-aprendizagem pode adaptar uma prática comum no ambiente corporativo, de extrair valor de dados disponíveis (FERGUSON, 2012).

Referências Bibliográficas

SOCIETY FOR LEARNING ANALYTICS RESEARCH. **1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2011**. Disponível em: https://tekri.athabascau.ca/analytics/ Acesso em: 13 fev. 2019.

ELIAS, Tanya. **Learning analytics**. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Analytics%3A-Definitions%2C-Processes-and-lia/732e452659685fe3950b0e515a28ce89d9c5592a. Acesso em: 13 jan. 2019.

FERGUSON, Rebecca. **Learning analytics: drivers, developments and challenges**. International Journal of Technology Enhanced Learning, v. 4, n. 5/6, p. 304-317, 2012.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior: notas estíticas 2017**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em 15 fev. 2019.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **A estrategia em ação:balanced scorecard**. 13.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

Palavras-chave: Ensino Superior; Indicadores de Gestão de Ensino; Learning Analytics; Ensino a Distância.

RELATOS E REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO EM GESTÃO ESCOLAR

ROBERTA SCHMITH - UFFS

CHAIANE BUKOWSKI - UPF

CRISTIANE FÁTIMA ALBERTI RIBEIRO DA SILVA - UFFS

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

"A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar" (LIBÂNEO; OLIVEIRA: TOSCHI, 2003, p. 328).

Para iniciar este relato, opta-se pela abordagem de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), visto que tal pensamento norteou a delinear as ações desenvolvidas durante o estágio, realizado na área da gestão escolar, no primeiro semestre de 2019. Como componente obrigatório, o "Estágio curricular supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos", refere-se ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS. Este componente tem por finalidade propiciar momentos de investigação a fim de que os(as) acadêmicos(as) possam intervir no cotidiano escolar, contribuindo com as demandas da instituição, ao identificar e entender as ações técnico-pedagógicas, além de considerar as questões de intencionalidades e relações (in)coerentes no que tange os atos de uma gestão democrática e participativa.

O estágio é um processo no qual articula a teoria e a prática, por este viés, vale mencionar os estudos de Pimenta e Silva (2011, p. 45) ao argumentarem que "o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis". Em outras palavras, os sujeitos atrelados ao espaço escolar, podem ser agentes da transformação educacional ao interferirem nas demandas e desafios presentes. Seguindo esse entendimento, pontua-se que o estágio percorreu um logo caminho metodológico, o qual iniciou-se com a observação na escola, em que foi necessário refletir sobre as necessidades a fim de identificar uma problemática. Após percebida essa lacuna, a qual foi dialogada e refletida com a coordenadora pedagógica, ficou definido como temática a construção e organização do espaço da brinquedoteca.

A escola até o momento não possuía um ambiente planejado, com jogos, espaço para pintura, leitura e ambientes para desenvolver diversas brincadeiras livremente, bem como, a socialização e interação entre as crianças em dias chuvosos e frios, pois esses espaços eram as áreas externas da instituição. Nessa direção, o presente relato de experiência contempla aspectos atrelados a contextualização da realidade escolar, bem como, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados com essa experiência de estágio em gestão, que será relatada a seguir.

ALGUMAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NA INTERVENÇÃO

O estágio na gestão que se propõe relatar, foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizado na periferia do município de Erechim/RS. Nesta escola a maioria dos estudantes vêm de situações de vulnerabilidade social e afetiva, encontrando-se à marguem da sociedade. Vindo desta realidade, muitas crianças possuem uma estrutura familiar um tanto

quanto fragilizada, não moram com seus pais, mas com avós, parentes ou responsáveis. Os estudantes que frequentam a escola, encontram nela um certo "refúgio" para problemas que vivem em seus lares. São sujeitos com diversas necessidades, tais como afetiva, financeira, alimentícia, entre outras questões.

Dessa forma, pensar na brinquedoteca como possibilidade de interação e aprendizagens significativas, tornou-se o desafio proposto. Os encontros na escola foram divididos em etapas, a qual se iniciou com a escrita do projeto da construção e organização do espaço da brinquedoteca, sendo que para isso foi necessário realizar pesquisas sobre a temática. Nessa direção, sinaliza-se que para acontecer a interação e as brincadeiras entre as crianças, é de extrema importância que a brinquedoteca seja um espaço que atenda às necessidades de quem vem a utilizá-la. Assim, torna-se indispensável organizar o ambiente, colocando à disposição materiais pedagógicos, estruturando os espaços a fim de que sejam adequados e do interesse dos estudantes.

Após dialogar com os professores, estudantes e equipe diretiva, foi elaborado o projeto com tema, objetivos, justificativa, aporte teórico, possíveis caminhos metodológicos, com sugestões de organização da brinquedoteca e avaliação, a fim de contemplar as necessidade e sugestões sinalizadas pelos sujeitos envolvidos no processo. Assim, buscou-se seguir os autores que dialogam sobre a questão e dentre os citados, destaca-se Cunha (1998, p. 40) ao argumentar que a brinquedoteca é "um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar". Em outras palavras, este torna-se um ambiente prazeroso e de aprendizagem, contribuindo para que a interações e brincadeiras aconteçam.

O estágio em gestão proporcionou durante todo o processo, uma contínua reflexão acerca das ações e das escolhas. Assim, um dos principais desafios, foi o de trabalhar a percepção que a escola apresentava em relação ao conceito de brinquedoteca, entre diálogos e reflexões com a coordenação e professores, tornou-se possível demonstrar a importância deste espaço ser construída, não somente pensado para a educação infantil, mas também voltado para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, Gadotti (2005, p. 75) cita que "o poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum".

Por esse viés, vale mencionar que a partir das reflexões realizadas no espaço escolar, conseguiu-se que o projeto da brinquedoteca fosse concretizado, pois num primeiro momento a instituição pensou em somente desenvolver a escrita do projeto e deixar a execução para o ano seguinte. Entretanto, ao elaborar o projeto coletivamente e de maneira participativa, dialogando com os docentes e os estudantes, optou-se por construir alguns espaços temáticos[1], visto que a instituição já dispunha de um local específico para a brinquedoteca. Assim, durante todo o estágio foi uma oportunidade de refletir muito sobre questões relacionadas as funções da gestão escolar e os ambientes educativos. Sartori (2015, p.47) afirma que "somente pela intervenção prática no cotidiano da escola é que os futuros pedagogos perceberão os aspectos significativos, as dificuldades, as complexidades e os desafios inerentes à gestão escolar".

Ao estar inserido em um ambiente escolar, torna-se possível fazer relações e articulações entre os conhecimentos adquiridos no espaço da universidade e os percebidos durante a experiência de estágio. Assim, vale destacar a importância desta vivência para a formação inicial do professor, sendo que o mesmo contribui para a construção de sua identidade docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) discutem que é durante o processo de formação, nesse caso o estágio, que são consolidadas as opções e também suas intenções no que se refere a profissão.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a epígrafe inicial deste relato de experiência, em que Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) pontuam a importância da gestão democrática e participativa no espaço escolar, vale destacar que este ainda é um grande desafio, pois para se efetivar torna-se necessário que haja uma corresponsabilidade e a coparticipação de todos. Entretanto, no decorrer do estágio tornou-se desafio o fato de conseguir a participação dos profissionais da escola para a construção da brinquedoteca, pois apesar do interesse da coordenação, em virtude das atribuições da sua função não a permitia participar de todo processo.

Dessa forma, o projeto elaborado sinaliza a importância de nas reuniões terem como pauta a estruturação da brinquedoteca e a participação dos professores e estudantes na constituição deste espaço. Assim, entende-se que a escola se torna uma instituição autônoma, capaz de decidir seus objetivos, organizando seu trabalho de maneira coletiva, com a participação de todos, tendo o poder de optar por suas ações em conjunto. Nessa perspectiva de gestão, a escola se torna um lugar educativo, de aprendizagem onde todos participam dos processos decisórios.

A brinquedoteca que antes era um projeto para ser construído futuramente, tornou-se um espaço significativo de aprendizagem. Assim, pode-se destacar a importância da aproximação da universidade com a escola e o quanto o estagiário pode contribuir a partir desta vivência, para repensar as práticas e concepções escolares. Portanto, a experiência de estágio foi desafiadora, propiciou em diversas ocasiões repensar em muitas atitudes, ações e concepções. Contudo, foi extremamente gratificante perceber que é possível deixar uma “marca” positiva na instituição que se realizou o estágio, ou seja, que se tornou possível contribuir de forma relevante para a prática escolar e que os aprendizados durante a graduação contribuem para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena. Brinquedoteca um mergulho no brincar. 4, ed. São Paulo: Aquariana, 1998.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTORI, Jerônimo. O Ensino em Gestão Escolar: Desafios à Gestão dos Processos Pedagógicos. In: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner (org.). Estágio Supervisionado em Pedagogia: Concepções e Práticas. Curitiba: Appris, 2015. cap. 3, p. 39-48.

UFFS. Ministério da Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Pró-reitoria de graduação. Diretória de organização pedagógica. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura. Chapecó-SC: UFFS, 2010.

[1] Dentre os espaços construídos, sinaliza-se o de leitura, de artes, ainda foi construído um espaço para brincar com jogos e outro com os brinquedos que já estão dispostos na escola.

Palavras-chave: ESTÁGIO;GESTAO ESCOLAR; BRINQUEDOTECA

"E SE EU FOSSE O DIRETOR"? REVITALIZANDO E (RE)CONSTRUINDO ESPAÇOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA COMUNIDADE DE PALHOÇA/SC

JHULIE LUIZA LIBERATO - FMP

JULIANA COSTA MULLER - FMP

Eixo – Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo explanar o projeto de revitalização do espaço externo realizado numa escola pública, provindo da interdisciplinaridade das disciplinas de estágio em gestão educacional e políticas públicas, criado com o fim de contribuir para a instauração de novos projetos, relações e brincadeiras na comunidade escolar, derivado de uma das atividades que compõem a disciplina de Políticas Públicas, de caráter interdisciplinar com o estágio em gestão educacional do curso de Pedagogia de uma faculdade municipal.

A experiência se deu em uma escola localizada numa comunidade do município de Palhoça/SC que atende cerca de 500 alunos no Ensino Fundamental I e II numa estrutura física de dois pavimentos composta por salas de aula, refeitório, secretaria e sala de informática. A ausência de parques, pátios, jardins, ginásios, quadra de esportes, espaços para a brincadeira das crianças e jovens, foram fatores que chamaram atenção, principalmente por contar com um espaço externo de 325m², assim como também o não recebimento dos recursos provindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - por motivos de prestação de contas - fazendo com que a gestão busque por parcerias com diferentes instituições para atender e manter as demandas de seu cotidiano.

Foi assim, que criou-se um projeto de revitalização a fim de estabelecer parcerias com instituições visando a criação de um espaço mais acolhedor, composto por jardim sensorial, horta comunitária e parque.

A seguir, faremos a explanação dessa prática num diálogo com as Políticas Públicas Educacionais e sob a dimensão da educação como um ato político (FREIRE, 1983).

DESENVOLVIMENTO

As observações realizadas durante o estágio em Gestão na escola localizada em uma das regiões mais carentes do município de Palhoça/SC trouxe muitos desafios. O rosto dos estudantes por vezes encontra--se marcado pela violência - social, física, moral - e o trabalho pedagógico se pauta na autoestima deles, num incentivo a percepção da escola como um dos caminhos para a ascensão social, a esperança de um futuro melhor, visto que conforme afirmam Muller e Martins (2017) para alguns, a escola é a única possibilidade de construir caminhos mais promissores.

E foi assim que, em conversa com a supervisora em um dos dias de observação, ela contou que em 2018 realizou um projeto com o nome '*E se eu fosse o diretor?*', a fim de saber o que as crianças pensavam sobre a responsabilidade e função da direção. Por meio de escritas e desenhos as turmas apresentaram várias ideias, mas aos poucos "*melhorar o ambiente*", "*fazer*

um jardim", "*plantar árvores*", "*plantar flores*" foram os registros comuns entre os estudantes. Ou seja, os desejos deles era colorir a escola.

Tais manifestações recordadas pela gestora quase um ano depois tornaram-se a inspiração para a proposta de revitalizar os ambientes externos a partir da participação e a autoria das crianças em todo o processo. Afinal, um ambiente escolar aconchegante, bem cuidado favorece as interações sociais harmônicas e a aprendizagem significativa, fazendo com que as crianças possam se sentir pertencentes a ele (SALLES; ALENCAR, 2004).

Diante disso, a escola é percebida com um espaço acolhedor que favorece as relações afetivas entre alunos e professores, oportunizando que a violência e a exclusão social, tão marcadas nessa escola, percam seu protagonismo para a valorização da comunicação, empatia, autoria e participação. E a execução do plano de ação é encarado como um movimento para a criação de espaços mais aconchegantes que possam gerar outros projetos valorizando a comunidade escolar, as relações sociais, aprendizagem significativa, autonomia e a cultura de paz. E assim, ressalta-se que "a mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos" (SALLES; ALENCAR, 2004, p. 92).

Para direcionar os conceitos que atendam a ação de criar uma situação para resolver um problema e obter resultados de modo intencional (por que fazer? Para que?), a política pública permeou tal construção, pois foi proposta para enfrentar um problema público causado pela falta de recursos financeiros (SECCHI, 2013). E seguindo a perspectiva de que a política é pública quando se refere a um problema público, e de que o Estado e o mercado também podem se envolver na solução de um excesso ou falta (SECCHI, 2013) é que os acadêmicos do curso de Pedagogia se envolveram juntamente com a comunidade escolar em prol da mudança de hábitos, visando a construção coletiva e consciente para a melhoria e/ou a solução de um problema por meio do plano de ação.

A partir da entrega do plano de ação a uma empresa que possui uma política de responsabilidade social, onde parte dos lucros é destinado para sociedade de diferentes maneiras, e posterior visita deles na escola, os envolvidos compreenderam o espaço como uma oportunidade de valorizar a escola, mas sobretudo a educação das crianças. Com o aceite da execução do plano de ação o espaço acolhedor e humanizado foi ganhando forma, assim como as trocas entre os envolvidos que representavam a empresa e a todo momento perguntavam se poderiam "colocar algo a mais".

Um plano de ação que inicialmente contava com horta e jardim sensorial ganhou um parque (balanço e gangorra), pintura nova nos muros, aterro no pátio que mobilizou os estudantes a, juntamente com os professores, em um rodízio de turmas, cuidar desse novo ambiente que teve seu processo de reconstrução acompanhado pelas crianças que esperavam ansiosas pelo momento de usufruir do espaço.

No dia da entrega e inauguração do espaço foi entregue algumas mudas e sementes para plantarem e de início os estudantes mostravam-se felizes pela diversidade de legumes e verduras para semear. Prontificaram-se a cuidar e zelar pelo espaço e ainda nomearam-se os "Guardiães da Horta", que hoje é o atual nome do Projeto interdisciplinar na escola.

Com isso, a elaboração e execução do plano de ação permeou as questões pedagógicas, ampliou as possibilidades de convívio, de ensino e aprendizagem na escola, que tem como objetivo ainda estender a comunidade externa, conforme mencionado pela gestora: "*com a construção da horta comunitária, conforme forem crescendo as plantas elas serão distribuídas para a comunidade*".

Eis assim, a mobilização de professores, gestores, auxiliares de limpeza, cozinheiras, estudantes para manter e potencializar as relações harmônicas, valorizar as brincadeiras, (re)criar a identidade e cultura da escola, um lugar de aprendizados para a vida. Afinal, a

educação se constrói na relação sujeito-mundo, sujeito-sujeito que transforma a realidade, num ato de amor, e por isso de coragem que não teme a realidade e "não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". (FREIRE, 1983, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da revitalização de um espaço externo numa escola da comunidade envolveu diversos sujeitos - escola, empresas, faculdade - que possibilitou construir um desejo/sonho das crianças e jovens. E essa participação foi essencial, pois apesar da pouca experiência em estabelecer contato com as empresas, o aceite logo chegou e após a primeira visita os trabalhos iniciaram.

Importante destacar a atribuição do Estado em ofertar a educação pública e de qualidade, da escola usufruir dos recursos e programas ofertados pelo governo, mas também da criação de estratégias quando as demandas da escola ultrapassam as questões burocráticas e há cortes de recursos. E essa é uma postura adotada pela gestora que além de acolher o estágio, perante sua exaustiva demanda, se propôs a conversar, acompanhar e criar propostas ainda maiores a partir da revitalização do espaço externo.

De fato, a revitalização dos espaços já envolveu os alunos e os professores, que estão formando projetos interdisciplinares para os cuidados da horta; os estudantes, enquanto sujeitos de direitos participativos e que expressam suas opiniões, comprometendo-se a serem os "guardiões da horta", cuidando e disseminando a importância desta para as outras turmas; e que hoje apresenta: uma escola que está se organizando para colocar a arte das crianças no muro, fazendo a manutenção da horta para que se torne comunitária, convivendo, ensinando, aprendendo, brincando e por fim, criando sentimentos de pertencimento e valorização dos sujeitos, numa educação que é um ato político.

REFERÊNCIAS

FREIRE. Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

GOV.BR. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/financiamento-estadual/dinheiro-direto-na-escola. Acesso em: 08 - maio - 2019.

GOV.BR. **PNAE.** Disponível em https://www.fnde.gov.br/programas/pnae. Acesso em: 02 - jun - 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Juliana Costa; MARTINS, Karine Joulie. Reprodução social e desenvolvimento humano: mídia-educação enquanto possibilidade de transformação social. *In*: PEREIRA, S.; PINTO, M. (ed.), **Literacia, Media e Cidadania** – Livro de Atas do 4.º Congresso. Braga: CECS, 2017. p. 352-362.

SALLES, Lilian Maia de Morais; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos escolares - uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, Fortaleza, v. 9, n 9, p. 89-96, fev. 2004.

SECCHI, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. In: Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2ª Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

Palavras-chave: Revitalização, Política

- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

NATÁLIA NAVARRO GARCIA - UEL

LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS - UEL

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Embora grande parte da produção conhecida de Vygotsky seja relacionada à dimensão cognitiva, este não deixou de se preocupar com os aspectos afetivos, tanto que sempre buscou analisar a formação humana de modo dialético e integral. Por esta razão objetiva-se tecer considerações sobre a afetividade na perspectiva Vygotskyana. Para tanto, procede-se à pesquisa bibliográfica.

De acordo com Rego (2000) as produções de Vygotsky relacionadas diretamente com a afetividade, como: "A base biológica do afeto", "Estudo das emoções", "O problema do desenvolvimento dos interesses", entre tantas outras obras ainda não foram traduzidas, dificultando a circulação dos pressupostos do autor acerca da temática. Entretanto, vale ressaltar que suas obras deixam em evidência a relação indissociável entre os aspectos afetivos e cognitivos, superando a visão dualista do homem.

Dentre os fenômenos psicológicos, a afetividade encontra-se em um patamar de difícil acesso, na medida em que é complexa a definição de metodologias para estudo e análise. Para delimitação da pesquisa, entenderemos neste momento como afetividade, de acordo com Marinho (2010), o modo como as vivências humanas são percebidas e expressas por meio de variadas emoções, sentimentos e sensações que vão se tornando cada vez mais elaboradas, identificadas e controladas, sendo parte fundamental da vida psíquica de todos os sujeitos que são culturalmente estimulados para apreciarem determinadas reações afetivas em detrimento de outras.

Em outras palavras, afetividade compreende:

> [...] o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contatofísico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, consequentemente, o processo de aprendizagem (MARINHO, 2010, p. 16).

Vygotsky nos seus estudos mostra a afetividade como processo e produto das interações humanas condicionadas pelo ambiente cultural e social, por este motivo empenhou-se em desconstruir e/ou reelaborar teorias fragmentadas entre corpo-mente, razão-emoção vigentes. Esta fragmentação questionada por Vygotsky se deve também ao fato da Psicologia ser uma

ciência recém constituída, de modo que as discussões características dessa ciência foram anteriormente delegadas ao campo da Filosofia, cujas teorias não foram suficientemente capazes de compreender o homem em sua integralidade (CAMARGO, 2004).

Para reiterar o avanço expresso na Teoria Histórico Cultural acerca das emoções e da afetividade convém rememorar parte dos estudos relacionados ao tema que foram desenvolvidos ao longo do tempo. De acordo com Camargo (2004) na Grécia Antiga, Aristóteles já questionava sobre a temática e postulou a relação destas com a ética, na medida em que para ele as emoções tem relação com a crença moral da comunidade. Aristóteles também enfatizava a influência dos sentimentos nas atitudes dos indivíduos. Percebe-se assim, grande relação entre os postulados de Aristóteles e Vygotsky.

Camargo (2004) ressalta que das proposições de Aristóteles ao Renascimento poucos estudos debruçaram-se sobre a afetividade o que pode vir a ter relação com a moral e filosofia cristã que subjugavam as emoções –paixões- à carne. Em meados do século XVI, sob influência Renascentista, Descartes inaugura uma visão conhecida como cartesiana, pautada na dualidade em que a emoção e razão eram consideradas independentes. Tomando partido desta ideia, Spinoza, em meados do século XVII postula que a razão submete a emoção e posteriormente David Hume relaciona crenças morais às paixões.

Perseguem-se as ideias apresentadas ao longo do século XVI e XVII sobre as emoções e afetividade por muitos anos, suprimindo-as ou as complementando, mas sem muitas mudanças estruturais expressivas. Por este motivo Camargo (2004) realiza um grande salto histórico para o século XIX, quando enfatiza que "a vida emocional começa a ser denominada cientificamente e os sentimentos são colocados no âmbito da inteligência e da vontade" (p.137) por Darwin que a relaciona com os instintos animais, e por James-Lange que passa a interpretar as emoções como resultado de uma situação, ou seja, como uma percepção da situação.

Ainda de acordo com o apanhado histórico sobre emoção e afetividade desenvolvido por Camargo (2004) no início do século XX cientistas como Walter Cannon passam a se dedicar mais extensivamente sobre a origem fisiológica das emoções, o que já representa um avanço significativo uma vez que a Psicologia havia negado os estudos afetivos por décadas.

Assim, pesquisadores como John Dewey passam a relacionar as emoções até com crenças avaliativas. Seguindo esta corrente, estudiosos behavioristas relacionam o comportamento à conduta emocional; Sartre passa a considerar necessário o estudo do significado literal dado às emoções; Klaus Scherer relaciona a emoção e os processos de aprendizagem; Zajonc, no início do século XX indica a independência da experiência e da expressão emocional. Enfim, numerosos estudiosos dedicaram suas pesquisas ao campo afetivo-emocional, mas foram questionados por Vygotsky na medida em que segregavam tipos de emoção e de afeto, biológico e social, culminando em leis gerais divergentes (CARMARGO, 2004).

Deste modo, Vygotsky (2004) apud Córdova (2006, p. 185, tradução nossa) considera que,

> O conjunto de fatos empíricos que questionaram a teoria orgânica não foi suficiente para Vygotsky. Isso exigia não apenas o acúmulo indefinido de dados, mas especialmente a generalização de uma nova teoria das emoções. Seu texto representa seus primeiros passos para a nova reformulação teórica que permitiria deixar o atoleiro biologicista que se mantinha prisioneiro à teoria psicológica. Sua abordagem não negou o papel da biologia nas emoções; Vygotsky afirma que a base material daneurofisiologia é a premissa de uma explicação materialista das emoções, mas argumenta que, por si só, ela é insuficiente teoricamente e psicologicamente. Em segundo lugar, revaloriza o papel que a filosofia tem a repensar teórico da psicologia psicológica e quem sabe localizar problemas filosóficos em seu trabalho científico, assim como os psicólogos Piaget, Wertheimer e Kohler, Vygotsky propõe como uma tarefa fundamental no seu texto: [...] criar as primeiras bases de uma teoria psicológica dos afetos que está plenamente consciente da sua natureza filosófica, não sujeito a generalizações mais elevados adequados à natureza psicológica das paixões.

Como visto, os postulados anteriores foram amplamente questionados devido ao fato de Vygotsky requerer da Psicologia uma teoria que se aplicasse ao desenvolvimento geral das emoções e a importância da mesma na formação da trama afetiva-volitiva do pensamento, do social, do cultural, do cognitivo, não deixando de lado o orgânico, mas reelaborando os pressupostos da relação entre o orgânico e o social. Reconhece-se, portanto, o significativo trabalho desenvolvido por Vygotsky acerca da afetividade, contudo, este não tivera tempo suficiente para concluir seus estudos, restando lacunas que passaram a ser pesquisadas por outros expoentes.

Sendo Vygotsky um teórico multidisciplinar, interessado por tudo aquilo que se refere ao humano, disposto a trabalhar sobre uma metodologia inovadora, realiza o que até a atualidade continua a ser corroborado por inúmeros pesquisadores.

> As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. [...] Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Neste sentido, a busca pelo conhecimento sobre o homem na sua integralidade –objetivo maior de Vygotsky- constitui-se como problemática contemporânea, principalmente no cerne da Educação Infantil e aliada à problemáticas como a emoção e a afetividade. Conclui-se que para a Teoria Histórico-Cultural a compreensão do desenvolvimento infantil perpassa a relação dialética, histórica e sistémica entre a afetividade, a cognição, biológico, cultural, enfim, tudo aquilo que constitui o indivíduo. Indo de encontro com os pressupostos das teorias psicológicas tradicionais que tinham a forte tendência de fragmentar os aspectos evolutivos e afetivos.

Referências:

CAMARGO, D. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores. 2004.

CÓRDOVA, A. E. **Resenã**: Lev Vigotsky, Teoría de las emociones. Estudio histórico–psicológico, trad. Judith Viaplana, Madrid: Akal, 2004. Signos Lingüísticos, 2006, 179-193.

MARINHO, D. P. A importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Monografia** (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, p. 56. 2010.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos, 1992. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27º ed. São Paulo: Summus, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

Palavras-chave: Educação; Afetividade; Teoria Histórico-Cultural

A AMOROSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESDEA "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO" DE PAULO FREIRE

CAREN VANESSA GANZ VOGEL COELHO TELLES - UNIPLAC

GERALDO AUGUSTO LOCKS - UNIPLAC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A AMOROSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESDEA "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO" DE PAULO FREIRE
O tema deste trabalho é o conceito de amorosidade na prática pedagógica desde a "Pedagogia do Oprimido" deFreire (2019). O problema de investigação parte da constatação de que os vínculos pessoais na prática educativa escolar encontram-se fragmentados, decompostos, precarizados, desprovidos de confiança e lealdade. O objetivo geral é discutir o conceito de amorosidade desde a "Pedagogia do oprimido" de Paulo Freire no contexto da prática educativa em estado de crise comprometendo a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Apontamos como objetivos específicos, a) identificar os fatores que estão a influenciar a enfraquecer e decompor os vínculos humanos que estão na base dos processos de ensino e aprendizagem; b) trazer algumas contribuições de Paulo Freire a partir de seu conceito de amorosidade, com particular atenção na obra "Pedagogia do Oprimido"; c) aproximar o conceito de amorosidade freiriana com as relações sociais contemporâneas resgatando o sentido emancipatório da educação.
Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia do oprimido; amorosidade; prática pedagógica;

Introdução

Esta reflexão tem sua relevância a partir da condição de educador/a que somos no espaço da educação escolar pública e em instituição de ensino superior. Vivemos uma sociedade cada vez mais complexaem profundas e aceleradas mudanças. Um paradigma educacional que reproduz a desigualdade social e a sociedade de classe estribada no modo de produção capitalista de sociabilidade. Crescente diversidade de culturas, diferenças, identidades em mutação, conexões em rede reais e virtuaisglobalizadas, desafiam nossa capacidade de diálogo e o estabelecimento de vínculos interpessoais afetuosos, estáveis e duradouros. Este cenário impacta os processos educativos fora e dentro do ambiente escolar, afetando sobremaneira as relações sociais que permeia o ensino e a aprendizagem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por considerar uma determinada realidade social e seu contexto, ser descritiva, processual, sendo os dados analisados indutivamente, ou seja, parte da aparencia do fenômeno, preocupada com a vida das pessoas e desenvolve-se na procura de significados (TRIVIÑOS, 2011); e bibliográficopois, se desenvolve a partir da obra de Paulo Freire, com especial atenção ao texto "Pedagogia do Oprimido" (2019). Configura-se também como uma pesquisa participativa pois, o tema de investigação emergiu de nossa prática educativa em um Centro de Educação Infantil da rede pública de educação do município de Lages, Estado de Santa Catarina. Neste sentido, como descrevem Moretti e Adams (2011), a pesquisa participativa implica em uma compreensão crítica da realidade, um engajamento

sócio-político no meio investigado, uma clara intenção de transformação por meio de uma ação emancipatória. A reflexão está vinculada ao projeto de dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

O contexto de emergência do tema de pesquisa

Nossas preocupações com a educação de qualidade no meio escolar tem origem distante. Elas são conhecidas e podem ser traduzidas como, precariedade dos vínculos entre docentes e discentes, a violência escolar, o efeito da rotina do cotidiano entediado, a crise de autoridade dos professores, evasão escolar, o baixo desempenho dos estudantes na aquisição de conceitos, escrita, leitura, reflexão crítica, impactando certamente em seus projetos de visa e visões de mundo.Este pano de fundo configura nossa vivencia profissional compartilhada com coletivos docentes na rede escolar a qual estamos vinculados. Contudo, esperançosos, sentimos nosso compromisso de educadores com mudanças conjunturais e estruturais que se fazem necessárias na educação. Partimos do pressuposto de que um dos antídotos para superação de alguns dos entraves da ação educativareside na compreensão e prática do conceito de amorosidade em Freire, pelo menos enquanto possibilidade de recuperação do sentido do educar, do acolhimento das novas gerações e inserção na realidade.

O professor Walter Frantz(2017), ao refletir sobre o sentido da educação na atualidade, adverte para o fato de que ao olhar para o que acontece no campo da educação e do ensino podemos ter certa visão do futuro de uma sociedade. Cenários futuros de uma sociedade podem estar presentes no cotidiano de suas escolas, em suas salas de aula, laboratórios e nas interações interpessoais. Muito do futuro de uma sociedade depende do que acontece nas escolas e do que sai delas. Ou seja, o que vivemos e fazemos em nossas escolas, hoje, nos diz algo de nosso futuro. Portanto, problematizar a prática educativa e seus reflexos presentes e futuros, pensamos com o professor, que não se trata de um determinismo, mas de limites e possibilidades.

O conceito de amorosidade na “Pedagogia do Oprimido”

O Capítulo 3 da “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2019), é dedicado especialmente ao tema do diálogo como essência da educação freiriana. Trata-se da prática do diálogo mediatizado pela palavra. Mas, não se trata de uma palavra qualquer. Ela carrega duas dimensões constitutivas no diálogo ação e reflexão tão solidárias e de interação radical que redunda em práxis. Nesta perspectiva para o nosso educador, “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (p. 107). O diálogo, identificado por Freire como a pronúncia da “palavra verdadeira”, exige condições básicas: o amor pelo outro; a humildade, a fé nas pessoas em criar e recriar. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. (p.110). O amor é concebido como fundamento do diálogo, sendo este mesmo expressão de amor.

Para Freire (2019, p. 111), o amor

> [...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Nosso autor segue sua reflexão colocando condições sem as quais não existe diálogo. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 111). Vemos que o amor, a amorosidade, ganha centralidade no pensamento educacional freiriano, tendo no diálogo a mediação provocadora da reflexão crítica, da consciência, da mudança, da verdadeira educação.

Encontramos em Fernandes (2018, p. 39), uma síntese do conceito que buscamos, quando afirma que “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da

humildade”.Portanto, compreender a amorosidade neste pedagogo, requer imediatamente o descarte de qualquer sentimento piegas, superficial, individualista, utilitarista ou possessivo, como é reproduzido no conhecimento do senso comum, inclusive no meio de profissionais da educação. Fernandes (2018), afirma que ao utilizar o prefixo com – o outro, pretende-se enfatizar a ideia de compromisso que pode significar comprometer-se consigo e com o outro. Duas categorias sobressaem nesta compreensão, segundo este intérprete de Freire e que se manifesta em Pedagogia do oprimido solidariedade e humildade. Para além de relações interpessoais, a amorosidade freiriana implica e desafia uma solidariedade de classe, e a humildade longe de significar submissão, abre a possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro. A solidariedade de classe implica em reconhecer a sociedade de classe, consciência de “minha classe”, condição socioeconômica de classe e uma prática coerente com as necessidades e interesses de minha classe.

Resultados

A breve incursão sobre a “Pedagogia do Oprimido” permitiu compreender que o conceito de amorosidade em Paulo Freire requer, em primeiro lugar, o reconhecimento e abertura ao outro mediado pelo diálogo. Uma disposição de escuta e diálogo horizontal. Neste sentido, a amorosidade transcende o sentimento humano, para se constituir em compromisso com o ser humano “[...] inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento do ser mais” (FREIRE, 2019, p. 101). Numa sociedade como a brasileira, cindida por sentimento de ódio e de resistência ao reconhecimento da diversidade e da diferença, homofóbica, racista, e patriarcal, valores reproduzidos na educação escolar, torna-se um imperativo ético aprender e reaprender a ouvir e dialogar com o outro, tão fundamental para nossa condição e desenvolvimento humano.Finalmente, para nós, revisitar o conceito de amorosidade no educador Paulo Freire, é uma possibilidade concreta de ressignificar o sentido da educação e a prática educativa no ambiente escolar a demandar o estabelecimentos de vínculos sólidos entre discentes e docentes e o diálogo fundado na amorosidade.

Referências

ADAMS, Telmo. MORETTI, Cheron Zanini. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do Sul, Educ. Real. Porto Alegre. v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In Dicionário Paulo Freire. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). Belo Horizonte Autentica Editora, 2018.

FRANTZ, Walter. Seis décadas de ensino superior no noroeste gaúcho revisitando conceitos de universidade. Aula Magna dos 60 anos de Ensino Superior A Universidade Brasileira impasses e desafios. Unijuí, 2 de maio de 2017.

FREIRE. Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2019. 67. ed.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

Palavras-chave: Paulo Freire; Pedagogia do oprimido; amorosidade; prática pedagógica;

A ATENÇÃO E A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR

ELOISA HELENA MELLO - UTP

LUCIANA MONTES PIZYBLSKI - UTP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A atenção sempre foi importante para a educação e para outras áreas como a psicologia, comunicação, marketing, no entanto, hoje desperta ainda maior interesse pelo crescente número de problemas com a atenção, devido à exposição excessiva à informação no cotidiano dos indivíduos, desde a infância, impedindo-os de manter o foco. Isso se dá pela velocidade e multiplicidade com que as informações invadem o curso das atividades desenvolvidas durante o dia (SIMÕES, 2014).
Assim a atenção pode ser vista:
[...] como a disposição para selecionar e controlar objetos, informações, ações, de maneira voluntária ou não. A eficácia e a rapidez da atenção dependem do nível de vigilância ou de alerta no momento em que a exercitamos, mas também de nossa capacidade de mantê-la (BOUJON E QUAIREAU, 2000, p. 7).

Sua aplicabilidade é essencial na escola, pois perceber, memorizar e aprender são ações que necessitam da atenção, para que a criança possa aprender. Dessa forma surge a problemática: qual é a relação da atenção com a aprendizagem dos alunos?
Nesse sentido, esse estudo objetiva analisar a importância da atenção para o sucesso escolar dos alunos. Apresenta como objetivos específicos compreender o que é a atenção e sua classificação, bem como elencar propostas educacionais que estimulam a atenção e consequentemente garantam a aprendizagem.
A falta de atenção traz sérias consequências ao aprendizado, segundo os professores e por vezes torna-se o grande dilema das salas de aula. São professores angustiados por trabalhar conteúdos que por vezes se perdem no desinteresse dos alunos.
Utilizando-se da pesquisa bibliográfica buscam-se autores que fundamentam o conceito de atenção e sua relação com o ensino aprendizagem.
Desses estudos, entende-se que o termo atenção é confundido com concentração, vigilância, interesse. Em termos de definição a atenção é a ação de concentrar-se, aplicar-se, nesse caso como sinônimo de vigilância, ou um traço de afeição ou interesse.
As evidências da falta de atenção são percebidas na escola pelos professores, refletindo em problema de aprendizagem e de desempenho escolar. Segundo Simões (2014, p.322) "As dificuldades com os mecanismos de atenção interferem na compreensão de textos, na resolução de problemas, no planejamento do estudo e na interação entre colegas e entre aluno e professor. Tudo isso atinge a autoconfiança e a autoestima do aluno".
Assim, para que se possa entender esse fenômeno se faz necessário seu conhecimento científico.

Desenvolvimento

Segundo Costa e Maia (2011, p. 47) “a atenção é a capacidade de selecionar e manter controle sobre a entrada de informação externas necessárias em um dado momento para a realização de um processo mental, mas também diz respeito ao controle de informações geradas internamente”. Afirmam esses autores que sem essa capacidade de seleção, a quantidade de informações externas e internas seria enorme a tal ponto de inviabilizar qualquer atividade mental.

Então, diante do exposto em relação à realidade contemporânea no dia a dia do ser humano e por haver limites na capacidade do cérebro de processar informações que surgem a cada momento e, dessa forma, ser incapaz de realizar efetivamente mais de uma tarefa cognitiva simultaneamente.

Dessa maneira, explica-se que:

O sistema nervoso pode fazer a seleção da informação através de vários mecanismos. A informação chega ao cérebro por meio de cadeias neuronais cujas estações sinápticas intermediárias podem ser inibidas, impedindo que ela atinja a região em que se tornaria consciente. Existem centros nervosos reguladores do processo, de modo que podemos, conscientemente, dirigir a atenção a determinados estímulos enquanto ignoramos outros. Além disso, os próprios receptores sensoriais costumam se adaptar a uma estimulação prolongada, que deixa então de ser percebida (COSENZA, GUERRA, 2011, p.41-42).

Importante considerar que o volume de informações recebidas na atualidade é intenso, devido ao desenvolvimento da tecnologia. São estímulos constantes que bombardeiam a todos e que é fundamental selecionar o que de fato é importante e significante.

Nesse sentido, Fiori (2008, pp. 153-154) exemplifica a atenção seletiva no caso de dois amigos estarem discutindo numa recepção, onde são invadidos por uma tempestade de estimulações principalmente auditivas (conversações múltiplas, barulhos dos copos se chocando, acessos de riso, música, ...), de maneira que é espantoso que a conversação entre eles possa se desenvolver normalmente. Isso traduz uma das capacidades humanas essenciais “a atenção seletiva” que permite deixar de lado estímulos sonoros que não nos interessam.

Além disso, existem aspectos do funcionamento do cérebro que precisam ser considerados, quando se analisa a atenção, como o nível de vigilância ou de alerta que o cérebro se encontra em determinado momento.

Nesse sentido, a vigilância é assim explicada:

A vigilância pode ser definida como um estado de prontidão para detectar e responder a certas alterações específicas na situação de estímulos. Estando preparado para reagir a um estímulo aguardado, a resposta ao mesmo será mais rápida, organizada e adequada, ou seja, é mais eficiente, impedindo o comprometimento de atividades paralelas que estejam sendo desenvolvidas no campo de uma reação ativa (COSTA, MAIA, 2011, p. 48).

Ainda, Costa e Maia (2011) transpõem esse conceito para o campo da aprendizagem escolar, mostrando que a vigilância é necessária para a correta leitura de um texto, no caso do aluno dar pausa no ponto final, na modulação da entonação de voz diante de exclamações e interrogações, devido à internalização da resposta diante do surgimento dessas regras ou diante de um cálculo matemático ao executar ações de forma automática devido às convenções gráficas, como sinais e parênteses.

Para se entender o fenômeno da atenção por completo torna-se necessário entender outros estados mentais que fazem parte das atividades mentais, como no caso a atenção passiva. Esta se refere a atividades mentais ou psicomotoras desenvolvidas de forma automatizada, sem que

a pessoa se dê conta das mesmas, mas ao mesmo tempo estando consciente de sua execução para que os ajustes possam ser realizados caso haja desvio do planejamento original. (COSTA, MAIA, 2011).

Assim, a interação entre o estado de vigilância e a atenção passiva permite que a flexibilidade no roteiro analista-programador possa se desenrolar. Dessa maneira o desenrolar de tarefas cognitivas bastante complexas e previamente aprendidas em tempo real, diferentemente da situação de vigilância, pois os objetivos e os estímulos estão presentes. O ato de escrever resumindo uma explicação oral, é um exemplo da atenção passiva, pois não se gasta energia ativa no ato gráfico (movimento de mão) a não ser que o sistema de vigilância perceba um rompimento, no caso a quebra da ponta do lápis ou o fim do papel, de forma que se possa ter atenção ao que está ouvindo e passando para o papel (COSTA, MAIA, 2011).

Nesse sentido torna-se fundamental que o professor tenha consciência que o aluno por vezes pode estar em sala de aula em uma atenção passiva, mecânica. Mesmo que participe das atividades propostas, se estas não exigem seu protagonismo enquanto sujeitos de aprendizagem, podem não aprender pois reagem mecanicamente a estímulos oportunizados pelo professor.

Importante considerar que uma sala de aula silenciosa não significa que os alunos estejam aprendendo, pois a atenção supera o silêncio. O receio que o professor tem ao dinamizar suas aulas, trabalhar em grupo, organizar trabalho diferenciado e diversificado em sala, por vezes torna a aula sem sentido e consequentemente sem êxito para que ocorra a aprendizagem.

Considerações

Conclui-se que é necessário repensar a prática pedagógica, considerando inúmeros estímulos que os alunos recebem diariamente pelo acesso a tecnologia. Se não houver alteração no planejamento do professor, este não alcançará este aluno que está conectado em um mundo interativo e contagiante. A partir dos estudos sobre a atenção, urge repensar a metodologia do professor, pois entende-se que para atingir este aluno é imprescindível que este, seja sujeito de sua aprendizagem numa perspectiva atuante de uma metodologia ativa.

Referências

BOUJON, Christophe; QUAIREAU, Christophe. Atenção e aproveitamento escolar. São Paulo: Loyola, 2000. 185 p.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Análise de estudos sobre Atenção Publicados em Periódicos Brasileiros. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p.321-330, 14 maio 2014. Quadrimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0321.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B.. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

COSTA, Célia Regina Carvalho Machado da; MAIA, Heber. Atenção. In: MAIA, Heber et al (Org.). Neurociência e Desenvolvimento Cognitivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. Cap. 3. p. 47-54.

FIORI, Nicole. As neurociências cognitivas. Petrópolis: Vozes, 2008.230p.

Palavras-chave: atenção; competências; aprendizagem.

A CONTEMPORANEIDADE DO PLANO LANGEVIN-WALLON

PAULA ANTUNES RUGGIERO - PUC SP

LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA - PUC -SP

LUCIANA CICUTTO MORTARELLO - PUC -SP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou

A presente comunicação foi elaborada a partir do recorte de uma pesquisa em desenvolvimento num Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação com o *tema* Afetividade e Formação do Professor Especialista em Contexto de Trabalho. O *objetivo geral* é identificar e compreender os saberes que o professor especialista da educação básica considera necessários para articular as relações afetivas, no contexto da escola pública, a fim de potencializar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O recorte desta comunicação refere-se a um dos aspectos do projeto já enunciado, cujo referencial teórico apoia-se na teoria walloniana, que leva em conta a pessoa de maneira completa, considerando-se não apenas a constituição biológica, mas a relação com o meio, as circunstâncias sociais e as escolhas pessoais. Henri Wallon (1879-1962), psicólogo e educador, viveu no período das duas grandes guerras. Participou como médico da primeira e da resistência contra os nazistas, na segunda. Isso, segundo Mahoney (2006), reforçou o interesse das discussões a respeito do papel da escola nos valores de solidariedade, justiça social e democracia. Wallon colaborou na elaboração do Plano Langevin-Wallon levando em conta tais valores e a psicologia do desenvolvimento criada por ele. Foi "a oportunidade de expressar seus ideais de Homem e de Sociedade" (ALMEIDA, 2006 p.14).

O *tema* da comunicação é o Plano Langevin-Wallon e o *problema* é a contemporaneidade desse, com *objetivo específico* de evidenciar a partir da comparação do Plano Nacional de Educação (PNE), no Brasil. O *procedimento metodológico* é uma análise documental comparativa dos dois Planos.

O Plano Langevin-Wallon foi elaborado na França, entre 1945 e 1947, por uma comissão nomeada pelo Ministério de Educação, no momento de reorganização do país pós-guerra, com o objetivo de "construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa" (ALMEIDA, 2006, p.75). Apesar de não ter sido implantado, ele serviu, e continua servindo, para as discussões educacionais no Brasil e no mundo.

O Plano tinha como proposta mudanças significativas no ensino, com o objetivo de acabar com a seletividade do sistema educacional francês. A justiça social era um dos princípios básicos, garantindo o direito e a igualdade da escolarização, independente das diferenças familiares, étnicas e sociais. A busca por uma dignidade semelhante para todas as profissões era outro ponto importante, igualando o valor das ocupações técnicas, práticas ou intelectuais. A orientação das aptidões individuais deveria estar contida na formação escolar antes da técnica. E, por fim, a cultura geral deveria ser um importante princípio de formação do cidadão. Em suma, o projeto propunha atender as aptidões individuais e as necessidades sociais, dando ênfase às competências de cada um, com o intuito de beneficiar os indivíduos e a sociedade, numa melhor distribuição das tarefas sociais.

Quanto à estrutura e funcionamento do sistema escolar, o Plano Langevin-Wallon propôs a divisão da escolarização em três ciclos. No primeiro, de 7 a 11 anos, o ensino deveria oferecer instrumentos intelectuais necessários a todos. No segundo, de 11 a 15 anos, as orientações das aptidões e o terceiro, de 15 a 18 anos, a possibilidade de escolha, com encaminhamento para estudos teóricos, profissionais ou manuais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela lei N° 13.005/2014, em junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, determina diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na política educacional no Brasil. Tem como diretrizes: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade da educação; a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto; a valorização dos profissionais da educação; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Ele estabelece 20 metas em todos os níveis de formação: educação infantil, fundamental, média e superior, com foco nas questões de educação inclusiva, aumento da escolaridade média dos brasileiros, capacitação e plano de carreira dos professores, aspectos que envolvem a gestão e o investimento público na área.

A execução, monitoramento e avaliações periódicas estão ao cargo do Ministério da Educação e Comissões do Congresso Nacional, Conselho e Fórum Nacional de Educação. Em regime de colaboração, atuam na criação de mecanismos e implantação a União, os Estados e os Municípios, levando em consideração as especificidades socioculturais de cada região e comunidade.

Realizada a análise comparativa entre o PNE e o Plano Langevin-Wallon observou-se que o princípio de justiça do Plano Langevin-Wallon apresenta os aspectos da igualdade e da diversidade, propondo que todas as crianças tenham o mesmo direito a desenvolver ao máximo sua personalidade, independente da condição familiar, social ou étnica. Esse princípio está atualizado no PNE pelas diretrizes de universalização escolar, de superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. Assim, como diz Almeida (2006) quando apresenta o princípio de justica do Plano Langevin-Wallon, “qualquer criança, qualquer jovem, independente de suas origens familiares, sociais, éticas, tem igual direito ao desenvolvimento completo” que a escolarização promove. A escola, segundo Wallon, tem a função de oferecer acesso à cultura, democratizar o ensino, assegurar melhor distribuição das tarefas sociais, servindo assim ao interesse coletivo, ao mesmo tempo que o bem-estar individual. (Plano Langevin-Wallon, in Merani, 1977, p. 178).

Os dois planos prevêem a formação dos professores como algo fundamental para atingir seus objetivos. Almeida (2006) nos traz uma citação de Wallon que revela a importância desse aspecto. “A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (Wallon, 1975a: 366 in ALMEIDA 2006). No PNE, há três metas que se referem à formação específica de nível superior dos profissionais da educação, pós-graduação, formação continuada e plano de carreira. A valorização dos profissionais da educação é preconizada especificamente pela meta 17 do PNE, que propõe equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério de educação básica ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Quanto à organização do sistema de ensino, pôde-se observar que o mesmo acontece em ciclos, apresentando uma semelhança relevante entre os dois sistemas.

Segundo o Plano Langevin-Wallon (in Merani, 1977, p. 179), a reforma do ensino deveria garantir o desenvolvimento completo dos jovens, com respeito à personalidade infantil, o que nos leva ao princípio da orientação: primeiro a escolar e depois a profissional. No PNE é evidente a preocupação com a educação em tempo integral, a formação escolar e alfabetização de jovens e adultos.

A orientação escolar refere-se à cultura geral e está voltada para a formação integral do homem como iniciação para as diversas formas da atividade humana. Isso permite à criança compreender e se fazer compreender, além de situar-se no tempo e no espaço. Segundo o Plano Langevin-Wallon, a cultura geral é o que aproxima os homens, possibilitando a compreensão mais ampla dos problemas. Os conteúdos do ciclo básico comum são instrumentos indispensáveis do conhecimento, como: leitura, escrita, matemática, desenho, linguagem e as atividades que desenvolvam a observação, além de uma língua estrangeira. No segundo ciclo: língua nativa, uma língua estrangeira, matemática, observações do meio e noções de história e de geografia, o que favorecem o desenvolvimento das noções de espaço e tempo.

Nos dois planos há a preocupação quanto a educação profissional, técnica, especializada e voltada para as definições da vida profissional.

Por fim, a análise realizada neste trabalho, que teve como objetivo específico evidenciar a contemporaneidade do Plano Langevin-Wallon a partir da comparação desse com o PNE, nos permite afirmar que o mesmo mantém sua contemporaneidade. Um plano que tem seus princípios reconhecidos no PNE, mostra-se, além de atual, absolutamente necessário. Sabemos que, por si só, os planos não garantem sua aplicabilidade, mas os dois têm um forte ponto em comum, que é a formação do professor, personagem que tem o poder de pôr em prática valores tão fundamentais como a justiça social, pois como nos lembra Almeida (2006), Wallon legou aos professores duas lições: que são pessoas completas e se relacionam com alunos também pessoas completas (com afeto, cognição e movimento) e que são componentes privilegiados do meio de seus alunos e, por isso, tem a responsabilidade de torná-lo mais propício ao desenvolvimento.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. in MAHONEY, Abigail A, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon, Psicologia e Educação. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

MAHONEY, Abigail A, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Henri Wallon, Psicologia e Educação. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLANO DE REFORMA LANGEVIN-WALLON. in MERANI, Alberto L. Psicologia e pedagogia - as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Editorial Notícias : Lisboa, 1977. p. 175-220

Palavras-chave: Plano Langevin-Wallon, Plano Nacional de Educação, formação de professores

A ENTREVISTA NA MODALIDADE REFLEXIVA: PROCEDIMENTO METODOLÓGICO POTENTE PARA PRODUÇÃO DE DADOS EM PESQUISAS QUE TÊM COMO FOCO A AFETIVIDADE

LUCIANA CICUTTO MORTARELLO - PUC -SP

LUISA FLEURY CAMARGO SAAD - PUC- SP

REGINA CÉLIA PRANDINI - PUCSP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente comunicação é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento em um Programa de Pós Graduação em Psicologia da Educação cujo tema é Afetividade e formação do professor especialista em contexto de trabalho e o objetivo geral é identificar e compreender quais os saberes que o professor especialista, que atua na Educação Básica no contexto da escola pública, considera necessários para articular as relações afetivas que se estabelecem nos espaços escolares, a fim de potencializar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Este recorte trata do procedimento metodológico adotado na referida pesquisa. que foi a entrevista na modalidade reflexiva.

Sendo assim, a entrevista na modalidade reflexiva é o tema desta comunicação que tem por objetivo refletir sobre o potencial desta modalidade de entrevista para produção de dados em pesquisas que tenham como foco a afetividade.

A escolha da entrevista como principal procedimento metodológico na pesquisa cujo tema é a afetividade e o professor especialista deveu-se ao fato de, por tratar-se a entrevista de uma situação de relação interpessoal, portanto mediada pela afetividade, oferecer condições privilegiadas para que a própria afetividade seja o tema a ser estudado. Na entrevista estão em jogo os afetos entre entrevistador e entrevistado sendo que o entrevistador, com sua humanidade, tendo clareza de seus objetivos e intenções, pode no processo de comunicação conduzir a produção de informações sobre emoções e sentimentos através do discurso e de expressões corpórea do entrevistado. Na entrevista, segundo Szymanski, (2018, P.12) há "um jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo"..

A modalidade de entrevista escolhida é chamada de reflexiva por partir do princípio que no encontro entre entrevistador e entrevistado há produção de significados novos, produzidos no momento, na interação, a partir de algo que o entrevistador está procurando conhecer e que busca fazer com que o entrevistado lhe apresente de forma única naquele momento a partir de um "movimento reflexivo que a narração exige e acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo"(Szymansk, 2018 p.14). A autora enfatiza que a reflexividade que implica a entrevista nesta modalidade tem assim dois sentidos, a reflexão que o entrevistado faz para produzir sua narrativa e a que o entrevistador faz sobre a fala do entrevistado "expressando a compreensão dela pelo entrevistador e submetendo tal compreensão ao próprio entrevistado, o que é uma forma de aprimorar a fidedignidade"(P.15)

Para o desenvolvimento da entrevista na modalidade reflexiva não há um roteiro fechado, como acontece em uma estruturada; nessa modalidade a entrevista se desenvolve a partir de

direcionamentos dados pelo entrevistador, mas deixando o entrevistado falar mais livremente, e é exatamente por essa razão que "é muito importante (o entrevistador) ter claros os objetivos - quais conhecimentos efetivamente ela (a pessoa entrevistada) estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado" (Szymanski, 2018 P.19), e a partir daí, da fala do entrevistado, ir conduzindo a entrevista em função dos objetivos da pesquisa.

No contato inicial com o entrevistado o entrevistador apresentará os "dados sobre sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa" (Szymanski, 2018,P.19), buscando garantir o entendimento do entrevistado quanto ao objetivo da pesquisa. Nesse contato, o entrevistador terá a oportunidade de, apresentar-se, e cabe ao buscar informações sobre o meio social no qual o entrevistado está inserido e também criar um ambiente de cordialidade para que o entrevistado sinta-se à vontade para esclarecer suas dúvidas. É também neste primeiro contato que se deve solicitar a autorização para gravação da entrevista e garantir ao entrevistado o anonimato.

O aquecimento é o momento seguinte, após a primeira apresentação. Nele o entrevistador deve conversar com entrevistado de maneira informal, mais livre, e ir se aproximando da pergunta principal que deve iniciar a produção dos dados desejados. "A preparação de uma entrevista é um processo cuidadoso, esses períodos iniciais não devem ser considerados como " perda de tempo", pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador." (Szymansk, 2018 P.25). Após este momento inicial, é apresentada uma questão a qual se denomina desencadeadora, pois é ela que vai desencadear a produção dos dados que respondem diretamente ao problema de pesquisa. Algumas questões que permitam exploração do tema em abrangência e profundidade devem ser previamente pensadas, podendo ou não ser usadas, dependendo do fluir da entrevista, tomando-se sempre o cuidado de não interferir nas respostas. À medida que o entrevistado fala, o pesquisador pode fazer perguntas com o objetivo principal de verificar a sua compreensão sobre o que está sendo dito.

A questão desencadeadora deve ser cuidadosamente elaborada a partir das experiências dos membros do grupo de pesquisa, pois além de ser o ponto de partida para o início da fala do entrevistado, evidencia o foco da pesquisa ao mesmo tempo que permite ao participante iniciar sua fala da maneira que desejar, apresentando suas primeiras impressões sobre a pergunta.

Essa questão desencadeadora é a questão que norteia o entrevistador durante a entrevista, garantindo que não se perca o foco do objetivo da pesquisa. O entrevistador deve ter presente que suas intervenções devem manter o foco, mostrando ao entrevistado sua compreensão sobre o que está sendo dito por ele, solicitando esclarecimentos, quando necessário, sem emitir interpretação ou julgamento.

Muito importante em uma entrevista reflexiva é o aprofundamento, quando se percebe que há lacunas na colocação do entrevistado. No transcorrer da entrevista sínteses são colocadas pelo entrevistador para garantir a sua exata compreensão do que foi dito pelo entrevistado.

Importante também é a devolução quando compartilha-se a transcrição e a pré análise da entrevista com o entrevistado, pois o pressuposto é que o conhecimento produzido o foi em conjunto. "O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistador deve ter acesso à interpretação do entrevistado, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação." (Szymanski, 2018,P.52)

É por essas características que a modalidade de entrevista reflexiva mostra-se como instrumento privilegiado para o estudo da afetividade. Sua forma de condução gera um clima de confiança que permite ao entrevistado expressar pensamentos, reflexões, impressões, emoções e sentimentos. Igualmente, a devolutiva da entrevista, momento no qual o entrevistador submete à apreciação do entrevistado a sua compreensão sobre o conteúdo expresso por ele, após a transcrição e primeiras análises, reforça o clima acolhedor que permite a ambos, entrevistado e

entrevistador, exporem-se e refletirem sobre o conteúdo produzido, momento no qual novos dados podem ser produzidos. Portanto, essas características evidenciam que a entrevista reflexiva é um instrumento potente para produção de dados em pesquisas que tenham como foco a afetividade.

Referência

SZYMANSKI, Heloisa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Campinas/ SP: Autores associados, 2018.

Palavras-chave: Entrevista Reflexiva, Afetividade,

A ESCOLA COMO VIA DE ACESSO Á PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL

BRIGIDA NOGUEIRA FERREIRA - PUCPR

MARIANA DATRIA SCHULZE - IELUSC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A ESCOLA COMO VIA DE ACESSO Á PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL
Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a concepção de professores da educação infantil sobre o abuso sexual infantil, bem como o papel que esses profissionais ocupam diante da prevenção deste tipo de violência. De cunho qualitativo e fundamentada na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a investigação se deu pela realização de entrevistas semiestruturadas com 14 professoras de uma instituição pública de educação infantil da cidade de Joinville-SC. Os resultados indicam que a maior parte das educadoras possuía informações insuficientes acerca do tema e de procedimentos a serem adotados diante da suspeita ou confirmação do abuso sexual. Sendo assim, entende-se que a capacitação docente se faz urgente, a fim de garantir a escola como um espaço de combate e prevenção do abuso sexual infantil.

METODOLOGIA

Para a coleta dos dados a pesquisadora fez o convite para os sujeitos pretendidos diretamente em uma instituição de ensino de educação infantil. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista coletiva semiestruturada, com o uso de roteiro previamente elaborado a partir de uma adaptação de Libório e Camargo (2006). Participaram, ao total, 14 sujeitos, sendo 13 mulheres e um homem, com idades entre 25 e 56 anos, com formação em nível superior, sendo que a maioria tinha pós-graduação lato sensu e uma cursava strictu sensu (mestrado). Dos 14 sujeitos, 13 atuavam há mais de 10 anos na educação, e apenas uma estava em seu primeiro ano de atuação profissional. Quanto aos cargos ocupados, 11 professoras atuavam como responsáveis das classes, um professor de educação física, uma auxiliar de direção e uma diretora. Foram realizadas duas sessões de entrevistas coletivas, ambas no mesmo dia, considerando os horários de atuação dos profissionais na instituição, audiogravadas. O material obtido foi transcrito em sua integridade e analisadas pelo método da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), e fundamentados por literatura específica sobre o tema e à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, conforme Boletim Epidemiológico emitido pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2018), entre os anos de 2011 e 2017, houve um aumento de 83% nas notificações de violências sexuais, sendo que 64,6% as vítimas eram crianças e 83,2% adolescentes. A maior parte dos abusos denunciados acontecem dentro de casa (63,7%), e em 27.843 dos casos os agressores são pessoas do convívio das vítimas, geralmente familiares do sexo masculino. O abuso sexual infantil – ASI é definido como

[...] o envolvimento de uma criança em atividade sexual que ele ou ela não compreende completamente, é incapaz de consentir, ou para a qual, em função de seu desenvolvimento, a criança não está preparada e não pode consentir, ou que viole as leis ou tabus da sociedade. [...] evidenciado por estas atividades entre uma criança e um adulto ou outra criança, que, em razão da idade ou do desenvolvimento, está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder (OMS, 1999, p.7)

O ASi é uma violência cruel, extremamente danosa, tanto física, quanto psicologicamente. Ela que infringe, de uma só vez, o direito que toda criança possui à saúde e à vida longe da violência (OMS, 1999). E, por todas essas razões, faz-se necessário e urgente o seu enfrentamento. Segundo Brino e Williams (2003, p. 113), "a escola mostra-se como um lugar ideal para a detecção e intervenção em casos de abuso sexual infantil". As autoras identificaram em suas pesquisas que em 44% dos casos de ASI, o professor foi a primeira pessoa a saber, demonstrando quão importante é a sua participação no processo de denúncia.
Para tanto, entende-se que o processo de compreensão dos conceitos e das consequências que este tipo de violência causa, assim como o papel docente frente à identificação e prevenção do abuso sexual infantil se tornam fundamentais. Nesse sentido, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a concepção que professores da educação infantil possuem acerca do abuso sexual infantil, bem como o seu papel diante da prevenção deste tipo de violência

RESULTADOS

Segundo Pelisol e Piccoloto (2010) uma professora bem informada poderá detectar com mais facilidade situações de abuso, e deixará de ter uma visão de senso comum dessa forma de violência. Neste sentido, foram investigados os conhecimentos acerca do ASI no que se refere ao entendimento do conceito, dos comportamentos apresentados e das consequências dessa violência acarreta na vida das vítimas.
As professoras participantes da pesquisa encontraram dificuldades para definir o ASI, tendendo a descrever comportamentos do que conceitos em si. As participantes sentiram dificuldade em formular um conceito geral de abuso sexual infantil - ASI utilizando generalizados.
Durante as entrevistas as palavras abuso sexual, violência sexual ou estupro eram dificultosas de serem expressas pelas professoras, sendo frequentemente suprimidas e sendo referenciadas por meio expressões ou gestos, mas não o termo em si. Também foram percebidas as substituições por expressões próximas, tais como "o ato em si" (P11) ou "ato físico" (P5), ao se referir sobre estupro. Para Vigotski (2000), o ato de suprimir essas palavras é extremamente simbólico, isso ocorre pois existiria um significado oculto das palavras (VIGOTSKI, 2000, p. 398). Quanto aos comportamentos que crianças abusadas apresentam, as definições também foram generalizadas e muito pautadas no senso comum, foram relatados o afastamento, isolamento, choro e comportamento sexual exacerbado como os principais comportamentos de crianças abusadas.
Todas as 14 entrevistadas disseram não possuir conhecimentos específicos do ECA referente ao abuso sexual ou sua responsabilidade como profissional diante da suspeita dessa violência. Apesar de declararam não ter domínio do ECA, afirmam que irão recorrer ao Estatuto quando se depararem com alguma situação de risco, ou quando não sabem o que fazer. No que se refere ao procedimento de denúncias diante da suspeita e/ou confirmação de um caso de ASI, a maioria das participantes concorda que deveriam fazer alguma coisa; porém, não sabem ao certo o que fazer diante das situações. A ação mais frequentemente citada pelas participantes é

a de pedir ajuda à gestão. Todas as participantes também expuseram que, em primeiro lugar, iriam comunicar sobre o caso ao responsável da instituição escolar, na figura da diretora ou auxiliar de direção, para, então, verificar quais diretrizes deveriam ser tomadas.

No que tange essa posição estratégica da escola, as professoras apresentam consciência de seu papel frente ao ASI, porém, apesar dessa consciência, existe uma enorme carência de aparatos teóricos e técnicos para que façam seu trabalho de forma efetiva, a fim de que se sintam seguras pessoal e profissionalmente. O receio de atuar com essa temática se mostra muito forte nas participantes, em que relatam com tom de desespero, por vezes, o quanto isso é difícil para elas.

Analisadas as concepções de prevenção primária e secundárias conhecidas pelas participantes, as respostas obtidas indicaram que seriam: acolhimento da criança; ouvi-la; ensinar sobre as partes do corpo com os nomes técnicos corretos; incentivar a autonomia; trabalhar relações familiares saudáveis; abordar a diferença entre toques de amor e carinho e toques abusivos; respeito ao colega e ao corpo dele; quem são as pessoas e em quais situações seu corpo pode ser tocado; abordar os pais sobre essas estratégias. As crenças de que a educação sexual é papel da família também aparece, uma das participantes acredita que educação sexual é um assunto para ser tratado pela família.

Assim, denota-se a importância e a necessidade de professores receberem formação especializada para identificar e intervir nos casos de ASI, já que muitas apresentam apenas um conhecimento superficial sobre o tema, buscam informações em meios não apropriados e não tem clareza sobre os procedimentos que devem tomar. A partir de uma perspectiva histórico-cultural a mudança social pode começar por um indivíduo, pois a medida que o sujeito muda e se implica com alguma questão, isso também altera o meio no qual vive, estabelecendo uma relação dialética (VIGOTSKI, 2000). Desta forma, entende-se que, para esta realidade ser modificada é fundamental que os profissionais da educação tenham oportunidades para a aquisição deste conhecimento. Para que assim um trabalho bem-sucedido das instituições de ensino possa ser realizado, a fim de promover a prevenção, identificação e intervenção nos casos de abuso sexual infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/90, Imprensa Oficial, CONDECA, 2000.

_____. Boletim Epistemológico. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde. 2018. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/ Acesso em: 20 set. 2018.

BRINO, R.F; WILLIAMS, L.C.A. A escola como agente de prevenção do abuso sexual. 1. ed. São Paulo: Suprema, 2009.

LIBÓRIO, R.M.C.A; CAMARGO, L.S. violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú - MG. 2006. v. 1. p. 1-8.

PELISOLI, C; PICCOLOTO, L.B. Prevenção do abuso sexual infantil: estratégias cognitivo-comportamentais na escola, na família e na comunidade. Rev. bras. ter. cogn. Rio de Janeiro, v.

6, n. 1, p. 108-137, jun., 2010. Disponível em http://www.scielo.br/. Acesso em: 22 ago. 2018.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

World Health Organization (WHO). Consultation on Child Abuse Prevention. Geneva: WHO. Portal da OMS. Disponível em: https://www.who.int/. Acesso em: 22 abr. 2018.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil, Prevenção na escola, Psicologia escolar.

A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM JOHN DEWEY E LEV SEMYONOVICH VYGOTSKY: INTERFACES POSSÍVEIS?

SILVANE DOS SANTOS DE MOURA - UNIOESTE

KARINA DOS SANTOS DE MOURA BUZIN - UNIOESTE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001

TEMA: A psicologia do desenvolvimento infantil em John Dewey e Lev Semyonovich Vygotsky.

PROBLEMA: O desenvolvimento da infância é alvo de muitas pesquisas em todo o mundo. Alguns autores destacaram-se ao realizar diversas pesquisas como é o caso de Vygotsky na União Soviética. No entanto, no mesmo período histórico, só que nos Estados Unidos, Dewey também deixou inúmeras contribuições para a esse tema, embora, pouco reconhecido no meio acadêmico. Dessa forma, será possível relacionar as teorias de desenvolvimento infantil de Vygotsky e Dewey?

OBJETIVO GERAL

Analisar interfaces entre a teoria de desenvolvimento e aprendizagem em Dewey e Vygotsky

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Pesquisar como a criança aprende em cada um dos autores;
Analisar aspectos semelhantes entre as teorias;
Investigar o papel do professor perante o desenvolvimento da infância.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é resultado de uma análise bibliográfica qualitativa, que busca relacionar as teorias de desenvolvimento e aprendizagem infantil de Dewey e Vygotsky.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estadunidense John Dewey (1859-1952) foi um importante influenciador da psicologia da educação do século XIX e XX. Suas contribuições quanto a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança são essenciais para a compreensão da infância na atualidade. Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) na União Soviética, também contribuiu muito para essa temática, tanto que é considerado o fundador da Psicologia Histórico Cultural, uma das principais teorias do desenvolvimento humano da contemporaneidade. À priori, cabe ressaltar que os autores tinham perspectivas teóricas divergentes, pois cada um deles via a educação com uma função social diferente do outro.

Dewey em Experiência e Educação (1979) percebe a criança como um ser imaturo, que tem a capacidade social de aprender por meio das relações sociais. Nesse sentido, o adulto é o ser mais apropriado a transmitir os conhecimentos, pois já são considerados por Dewey como

maduros em experiência. No entanto, para o autor, a melhor maneira de garantir a transmissão desses conhecimentos é pela escola, por meio do método científico, o qual deve ser pautado nas experiências humanas.

Na Psicologia Histórico Cultural, Vygotsky e seus seguidores tratam do psiquismo humano como sendo uma apropriação que se constitui no meio social. Assim, segundo Leontiev:

> O desenvolvimento mental da criança é qualitativamente diferente do desenvolvimento ontogênico do comportamento nos animais. Esta diferença provém, sobretudo, da ausência nos animais, de um processo essencial no desenvolvimento da criança: o processo da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social (LEONTIEV, 2004, p. 339-340).

Assim, apropriando-se dos elementos culturais "[...] Pode dizer que a criança começa o seu desenvolvimento psíquico num mundo humano." (LEONTIEV, 2004, p. 340). Vygotsky denomina estas ações que o cérebro realiza de funções psicológicas superiores, pois, "[...] a criança nasce com um cérebro com células sensíveis à decodificação de estímulos. Nasce com a sensibilidade, mas não nasce com a capacidade superior." (SILVA, 2013, p. 50-51). É preciso que o professor tenha em vista na educação infantil o desenvolvimento destas funções através da aprendizagem mediada, portanto:

> O grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico, haja vista que funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem (Martins et al., 2016, p. 19).

Neste processo, o professor é o mediador fundamental para estabelecer estas relações e propiciar oportunidades ao aluno. Pois, "[...] uma tal atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; [...]" (LEONTIEV, 2004, p. 343). Desta forma, fica evidente a necessidade da intervenção humana, principalmente a do professor em sala de aula, visando à aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Em cosonância, Dewey ressalta que "[...] cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, consequentemente, mais difícil" (DEWEY, 1979, p. 54). Para ele, o professor deve conhecer o seu aluno, suas experiências e capacidades, para que a partir da fase de desenvolvimento em que se encontra "[...] dispor e ordenar as condições para que a matéria ou o conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades" (idem, ibidem, p. 54).

Quanto ao desenvolvimento da criança, Vygotsky afirma sobre o psiquismo que,

> Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2007, p.14).

Portanto, o primeiro contato da criança precisa ser por meio da interação social é a partir destas relações que a criança poderá chegar à apropriação intrapsíquica, adquirindo para si, para o seu pensamento, o conhecimento. "Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança." (VYGOTSKY, 2007, p. 10).

Dewey defende que a criança não se separa da vida para ir a escola, ao mesmo tempo em que vive ela se educa. Portanto,

> A infância para Dewey tem a mesma abrangência do seu conceito de ser humano. Nesta definição, o homem não tem uma essência no sentido de um ser dado a priori. O homem é resultado de sua própria história, inclusive seu pensamento, seus hábitos, seus sentimentos (MURARO, 2015, p.46).

Assim, para ele, é necessário considerar toda essa trajetória da criança cuidando para que todas as experiências anteriores da mesma não se tornem estáveis,

> Mas como um agente, um instrumento para abrir novos campos, que, por sua vez, solicitem nova aplicação da capacidade existente de observar e de usar inteligentemente a memória. A sua preocupação constante deve ser a dessa conexão dos sucessivos estádios de crescimento (DEWEY, 1979, p. 76-77)

Desse modo, percebe-se que Dewey reconhece que em cada idade a criança se encontra em uma fase de desenvolvimento diferente da outra, mas que elas não são fixas e acabadas, umas servem de base para outras. Para ele, os princípios fundamentais da educação deve ser a continuidade e a interação. A continuidade no sentido de que a educação deve ser contínua e que deve promover o crescimento individual e coletivo, enfim, a continuidade da vida. A interação entre as condições internas e externas da criança, ou seja, a fase de desenvolvimento e o meio em que está inserida.

Na psicologia histórico cultural, considera-se uma atividade guia no desenvolvimento da criança. "[...] O motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade." (Martins et al., 2016, p. 45). Porém, essas atividades não estão relacionadas a idade, pois, a apropriação psíquica dos conteúdos de uma criança não se dará ao mesmo tempo que para outra.

Assim, Vygotsky aponta que para se chegar a atividade guia a criança passará por uma crise, sendo que, "[...] os períodos críticos são distintos para distintas crianças, e as variações dependem do caráter concreto em que se manifestam (situação social de desenvolvimento)." (Martins et al., 2016, p. 54). Destarte, para assimilar os conteúdos propostos a mediação do professor é essencial, pois, "[...] a crise retrata a necessidade de continuidade do processo de desenvolvimento." (Martins et al., 2016, p. 55).

Portanto, o planejamento das ações do professor é para ambos os autores, aspecto fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e "esse processo só é possível de acontecer via escola, ou seja, a formação e o desenvolvimento psíquico da criança só são desencadeados pela efetivação de uma mediação sistematizada." (SILVA, 2013, p. 52).

RESULTADOS

Percebe-se assim a semelhança entre os autores quanto a formação inicial da criança, a qual se dá por meio das relações sociais da mesma. Ainda assemelha-se o papel fundamental do professor quanto a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, visto que para Vygotsky ele age como mediador entre o conhecimento e a criança, e para Dewey, o professor é o direcionador do aluno, guiando ele nesse processo. Para ambos, é necessário considerar o contexto histórico, social e político em que se está vivendo, as experiências anteriores do aluno e a fase de desenvolvimento em que cada um se encontra.

REFERÊNCIAS:

DEWEY, John. Experiência e educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Tradução de Anísio Teixeira.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias, (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Cmpinas, SP: Autores Associados, 2016.

MURARO, Darcísio Natal. A concepção de infância como crescimento em John Dewey. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 24: maio-out/2015, p.24-47. Disponível em: periodicos.unb.br/ojs248/index.php/resafe/article/download/17456/12503. Acesso em: 25/06/2019

SILVA, Gilmara Belmiro da. A mediação pedagogica em Vigotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner:processos de ensino e de aprendizagem. Maringá: 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Gilmara.pdf. Acesso em: 23/03/19.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, Alexis (org.). Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Centauro: 2007. P. 01-17.

Palavras-chave: Vygotsky; Dewey; psicologia; desenvolvimento humano.

A SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FATORES DE RISCO À PERMANÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

BEATRIZ GOMES VAZ - PUCPR

MIRIAN CÉLIA CASTELLAIN GUEBERT - PUCPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva no Brasil delimitam o público a quem se destinam ao considerar as características individuais relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem. Sob a ótica da permanência na educação superior, os enfrentamentos existentes nos processos inclusivos são foco deste trabalho quando questionam qual é a relação entre a saúde mental e o direito à educação superior inclusiva? Com intuito de refletir sobre a temática, o presente estudo visa discutir os princípios inclusivos destinados aos estudantes que apresentam fragilidades na saúde mental impactando na qualidade da formação acadêmica. A pesquisa se efetivou com enfoque qualitativo a partir da análise do levantamento documental na qual buscou-se identificar: se os estudantes em sofrimento mental estão e como estão sendo evidenciados nos programas de apoio ao discente. O universo da pesquisa foi composto por quinze universidades do estado do Paraná, sendo cinco privadas e dez públicas (três federais e sete estaduais) com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior 2017 (INEP, 2018). Foram analisados os conteúdos disponíveis nas páginas da web das instituições, ou seja, as apresentações on-line das universidades ou documentos institucionais com normas e regras que regulamentam o funcionamento e os programas de apoio aos discentes ofertados pelas universidades. A pesquisa apontou que as instituições têm considerado diversas condições manifestadas pelos estudantes como elementos importantes e influentes no percurso acadêmico. Este fato faz pensar que as respostas à diversidade de demandas dos estudantes se revelam em diversas ações com objetivos de acolhimento e permanência, apoio psicopedagógico e acessibilidade, assim como preconizam as políticas educacionais do MEC. Além disso, reforça a concepção de um processo de aprendizagem sistêmico cujo sucesso ou fracasso está estritamente atrelado à interação constante do indivíduo com o meio que o cerca, permeado por elementos cognitivos, emocionais, pedagógicos e sociais (Weiss, 2016). Na pesquisa documental das universidades, ficou evidente que, além do tradicional público-alvo das legislações de educação especial/inclusiva (deficiências, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/ superdotação), estão contemplados também transtornos mentais. Portanto, sobre o foco do presente estudo, evidencia-se a presença de aspectos relacionados à saúde mental dos estudantes como fatores importantes de risco à permanência na educação superior. Apesar da complexidade inerente aos conceitos de “saúde mental” e “aprendizagem”, a literatura permite compreender a importante relação estabelecida entre eles. Nas últimas décadas o paradigma de saúde mental proposto pela Organização Mundial da Saúde evoluiu e atualmente expressa uma visão sistêmica que compreende a aptidão do indivíduo em ter uma vida satisfatória incluindo as capacidades de formar e manter relações interpessoais, estudar, trabalhar, tomar decisões, entre outros (OMS, 2002). As problemáticas de saúde mental demandam enfrentamentos em diferentes dimensões: sociais, educacionais e relacionais as quais podem representar processos impróprios agravando os obstáculos do desempenho

acadêmico. Importante considerar a organização do trabalho pedagógico na educação superior de modo a eliminar barreiras atitudinais, procedimentais e conceituais, valorizando as dimensões individuais com foco na formação integral. A saúde mental é parte integrante da saúde e está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social satisfatórios, fatores esses que determinam a capacidade de adaptação aos desafios cotidianos (Fleitlich-Bilyk et al., 2014). Importante compreender que os fenômenos humanos sofrem mudanças estruturais e funcionais que podem comprometer processos mentais e comportamentais caracterizados por psicopatologias as quais se evidenciam como elementos desafiadores da educação superior no que refere ao atendimento deste público. Estudos internacionais recentes sugerem que há uma significativa relação entre fatores psicossociais e o resultado acadêmico de universitários. Os pesquisadores identificaram que a taxa de abandono é significativamente maior entre estudantes com transtornos mentais, sendo que a gravidade da psicopatologia, o risco de suicídio e a retirada social foram reconhecidos como os fatores de maior risco (ISHII et al., 2018). No comparativo entre o público representado pelas deficiências e pelos transtornos mentais, Rodrigues (2015) esclarece que pessoas com deficiência podem ser encaradas como vítimas de uma fatalidade da qual não são responsáveis. Em contrapartida, os transtornos mentais encontram-se erroneamente mais relacionados às condutas de infração, portanto a dificuldade de serem reconhecidos no ambiente educativo. Sob a ótica sistêmica da constituição do ser humano, a saúde mental representa um fator importante de um sistema biopsicossocial complexo, sendo impossível considerá-la segregada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Identificar a subjetividade e a contextualização dos fenômenos psicopatológicos no âmbito social, cultural e educacional demonstra a necessidade de estratégias institucionais indispensáveis para a permanência e vivência da formação acadêmica, efetivando o processo inclusivo como um direito à educação independente das características individuais dos seus estudantes.

Referências

FLEITLICH-BILYK, Bacy; CUNHA, Graccielle Rodrigues da; ESTANISLAU, Gustavo M. ROSÁRIO, Maria Conceição. Saúde e transtornos mentais. In: ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Orgs.). **Saúde Mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 12 jun. 2018.

ISHII, Terumi et al. What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with mental disorders? A retrospective study based on medical records, **Asian Journal of Psychiatry**, fev 2018. 32, p. 67-72.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da saúde – Saúde Mental:** nova concepção, nova esperança. Lisboa, 2002. Disponível em: http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

RODRIGUES, David. **Equidade e Educação Inclusiva**. Porto: Jornal a Página, 2015.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14 ed. rev. e ampl. I. reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

Palavras-chave: Saúde mental; Educação Superior; Inclusão educacional; Permanência

ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO SOCIAL: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DOS SUJEITOS E SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E PESSOAIS

ANNA CAROLINA SILVA DE ALMEIDA LIMA - UEPG

PRISCILA LAROCCA - UEPG

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema deste trabalho encontra-se no escopo dos estudos sobre adolescência no contexto da educação social e educação escolar, com o objetivo de compreender o adolescente socialmente vulnerável e suas vivências, bem como analisar significados de experiências escolares. O trabalho integra-se a projeto de extensão universitária realizado por meio de ateliês pedagógicos semanais em uma instituição socioeducativa que se caracteriza como Serviço de Convivência e Formação de Vínculos e acolhe adolescentes vulneráveis (de 14 a 17 anos) em horário de contraturno escolar. Ao mesmo tempo, integra-se a projeto que pesquisa sujeitos da educação escolar e social sob o prisma do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski. Portanto, considera a importância de aprofundar e produzir conhecimentos sobre as vivências de adolescentes vulneráveis em contextos educacionais, voltando o olhar para os adolescentes das camadas mais pobres da população, pretendendo conhecê-los melhor, com o intuito de contribuir tanto para a educação escolar, quanto para a educação social.

Em termos metodológicos, os dados qualitativos provêm das observações no decorrer do projeto e das produções escritas em diferentes gêneros textuais tais como cartas, relatos de experiências, entrevistas, produção de textos jornalísticos, etc durante a aplicação dos ateliês pedagógicos, muitas das quais referidas às suas vivências pessoais e significado das experiências escolares.

A concepção de adolescência que se adota traz a perspectiva de construção social da adolescência, a qual se dá dentro de um sistema socioeconômico desigual, resultando, por isso mesmo, em diferentes vivências e oportunidades para os adolescentes. A compreensão dos adolescentes pauta-se pela valorização das mediações socioculturais e educacionais no aprendizado e desenvolvimento humano. (VYGOTSKI, 1996). A partir deste referencial, o desenvolvimento e aprendizado dos adolescentes dos setores mais desprotegidos social e economicamente não são universais, pois: “A sociedade de classes em que vivemos não permite o acesso aos bens culturais de forma igualitária a todos, o que influencia no desenvolvimento dos indivíduos [...]”. (LEAL; FACCI 2014, p.36).

As análises que se seguem provêm de resultados preliminares tendo em vista o material coletado. Aborda-se brevemente a seguir algumas das categorias analisadas.

1. Baixa autoestima/ autoimagem e sentimentos de inadequação

É fato que houve a criação de vínculos com os adolescentes que proporcionou o desenvolvimento de uma relação de confiança e afetividade, facilitando o convívio em grupo e tornando os momentos de aprendizagem mais prazerosos. Porém, este processo demandou um esforço bastante significativo para que houvesse a conquista, o que foi pautado por palavras estimuladoras, busca de atividades concernentes aos seus interesses e mediações positivas e democráticas.

Nas produções que realizaram registra-se a baixa auto-estima/auto-imagem, especialmente com relação à própria aparência física e, inclusive, com a capacidade para realizar atividades diversas. Por exemplo: Eu sou tímida, muito antissocial, me estresso rápido demais, acho que ninguém gosta de mim, são falsos comigo. *Me acho feia*. (Emily); *Eu me acho uma pessoa muito lixo*. (Kelly); *Eu sou abobado. As pessoas gostam mais ou menos de mim.* (Alisson); *Eu me sinto desprezado, muito estressado. Muitos problemas em casa e desconto tudo nos outros*. (Vitor).

O sentimento de inadequação registra-se, não apenas em relação ao corpo e suas mudanças biológicas, mas ao tratar das experiências escolares que vivenciaram, isto porque muitos já viveram "fracasso escolar", com reprovações e/ou períodos de afastamento/perda de ano escolar, estando no chamado desvio idade/série, o que os faz atrasados em relação ao demais que têm a mesma idade. Muitos trazem as marcas dessa inadequação, pois quando solicitados a fazer determinadas atividades mostram-se tímidos e medrosos, preferindo o silêncio. Nota-se que a escola é vista pela rotina e experiências negativas que viveram. Perguntados sobre o que menos gostam na escola, foram encontradas respostas como: *Estudar, porque a professora é chata.* (Samuel). E para Vitor, o que marcou sua vida foi: *O dia que eu reprovei 2 vezes.*

Esse sentimento de inadequação também tem a ver com as relações de antagonismo ou isolamento com os pares na escola, por exemplo: *No 6º* (ano) *eu era mais sozinha, depois nos outros anos eu conversava mais, brincava mais e tals*. (Érica); (...) *meus amigos brigam comigo, mas eu levo na brincadeira*. (Matheus); (...) *não gosto que falem as coisas que não sabem de mim.* (Érica).

2. Interesses/ Desinteresses

Sabe-se que a discussão sobre interesses e desinteresses na adolescência é bastante complexa. Porém se pôde verificar no âmbito dos ateliês a motivação em torno de temas escolhidos pelos próprios adolescentes numa proposta de trabalho com gêneros textuais como: enquetes, pesquisas de opinião, charges e entrevistas, que visaram a produção de uma revista do grupo. Tais temas expressaram interesses em: tecnologia e games, uso da Cannabis, saúde do corpo e da mente (depressão, alimentação, padrão de beleza, sedentarismo), esportes e namoro e amizade na escola.

Os temas listados expressam aspectos que podem ser mais valorizados na escola e abordados de forma não moralista. O interesse em saber sobre o uso da maconha não foi censurado, nem reprimido, permitindo conduzir a temática para o seu uso medicinal e também das consequências orgânicas e psicológicas para o usuário.

Considerando que os adolescentes do grupo já tem uma rotina escolar com seus rituais próprios e frequentam uma instituição que também lhes exige certos rituais (filas, disciplina, marchas etc), notou-se muitas vezes a expressão de cansaço e dispersão. Além disso, é possível compreender de acordo com Leal e Facci (2014, p. 17), que nesta fase de desenvolvimento do adolescente: "Desaparece o desejo de estudar, de ser disciplinado; frequentemente apresenta comportamento inadequado, faz coisas inexplicáveis; pode perder momentaneamente o equilíbrio psíquico por não conseguir encontrar seu lugar nas novas condições".

Portanto, o interesse e o desinteresse se fazem presentes revelando a origem cultural desses elementos e não processos naturalizantes ou biológicos, razão pela qual tanto a educação social quanto a escolar devem conhecer melhor os seus sujeitos e o contexto em que vivem.

3. Expectativas de futuro

Por meio de uma atividade realizada sobre os sonhos que possuem e como se vêem daqui há dez anos, foi possível retratar expectativas com relação à experiências fora do país: *Meu maior sonho é conhecer Tókio porque é uma cidade muito bonita e também é um lugar cheio de carro de corrida e também é massa esse lugar.* (Érica); *Em outro país tipo Cuba ou EUA. É ter um*

trabalho e um carro chamado Jéta turbinado. (Vanderlei). Outros trazem como projeto chegar a um curso superior. Note-se: (...) *educação física é a melhor matéria e eu pretendo ser isso na minha vida*. (João Adriano).

As situações ilustradas demonstram projeções dos adolescentes para a sua vida, convalidando a perspectiva vygotskiana de que a ampliação do pensamento conceitual na idade de transição possibilita "[...] o salto do nível das vivências ao nível do conhecimento, ou seja, o salto da espontaneidade à liberdade." (ANJOS, 2013, p. 74). É isto que lhes permite realizar projetos, pensar em suas possibilidades de efetivá-los e desenvolver atividades voluntárias. É somente com o desenvolvimento gradativo das abstrações que irão adquirir imagens mais nítidas dos contextos em que estão inseridos.

Tem-se claro que essas três categorias não esgotam as análises possíveis para compreensão dos adolescentes vulneráveis nos contextos da educação social e escolar. Todavia representam elementos de reflexão significativos apreendidos no desenvolvimento do projeto de extensão ao trazerem a necessidade de aprofundamento na Psicologia Histórico-Cultural em relação às vivências dos adolescentes.

REFERÊNCIAS:

ANJOS, R. E. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Araraquara, SP. Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara. **Dissertação de Mestrado**, 2013, 167p.

LEAL, Z. F. R. G. et al. **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, 187p.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

Palavras-chave: Adolescência; Psicologia Histórico-Cultural; Educação Social; Escola; Educação.

ALGUNS SINAIS DE RESILIÊNCIA NA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

ENIVALDA VIEIRA DOS SANTOS REZENDE - SE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o número de professores, que alimentam sentimentos de desencanto com a docência, tem se tornado expressivo. Em nossa experiência como técnica educacional, temos percebido habituais reclamações acerca da desvalorização do magistério pelo poder público e desesperança com a educação. O confronto da realidade vivida com a realidade idealizada, nem sempre condiz com as expectativas do professor, o que provoca frustrações e leva à rejeição da profissão. Melillo (2005) e Codo (2006) afirmam que a profissão docente é vista como uma das profissões que mais promove o estresse.

Ante esse cenário, que, gradativamente abala o professor, constatamos que alguns não se abatem, pois enfrentam as situações adversas e resistem às imagens negativas do ser professor. Demonstram assimilar mudanças, buscam alternativas para lidar com os alunos, resistem aos infortúnios da profissão e, estão satisfeitos com a docência. Tais atitudes sinalizam resiliência. No contexto da docência, resiliência pode ser compreendida como a capacidade de saber encarar com mais serenidade a precarização, que afeta o trabalho do professor. Assim, admitindo que a condição de resiliente permite ao professor enfrentar condições adversas e criar mecanismos de proteção, neste trabalho temos como objetivo apresentar e discutir algumas manifestações de resiliência na prática docente de professoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Superar adversidades, romper preconceitos, transportar barreiras, vencer limites, enfrentar desafios e desenvolver potencialidades são expressões relativas à noção de resiliência. De acordo com literatura referente ao assunto, o conceito de resiliência tem sua origem no campo de estudo da Física. Segundo Carmello (2008, p. 48), resiliência é: "[...] a propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida, quando cessa a tensão causadora da deformação elástica". Na mesma ótica, Silva Jr. (1982) denomina, como resiliência de um material, a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar, sem sofrer deformações permanentes.

O conceito tem sido utilizado pelas diferentes áreas do conhecimento, com enfoques diversificados, como exemplifica Ojeda (2005). Para Melillo (2005), o termo resiliência refere-se, frequentemente, aos processos que explicam superação de crises e adversidades, vivenciadas por indivíduos, grupos e organizações. Grotberg (2005, p. 16) conceitua resiliência como: "[...] a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiência de adversidade."

Esse conceito apresenta algumas divergências, tendo sido considerado como fenômeno, capacidade, processo ou condição do indivíduo. Diante disso, optamos por considerá-lo como uma noção, que está relacionada à capacidade de superação de adversidades.

METODOLOGIA

A investigação foi realizada em duas etapas e, inicialmente, participaram 15 docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, que trabalhavam em escolas localizadas em áreas conflagradas da cidade do Recife-PE. Elas foram indicadas pela equipe pedagógica como resilientes[1],

porque demonstravam compromisso e interesse para com a aprendizagem dos alunos; revelavam senso de humor e flexibilidade para lidar com situações; participavam espontaneamente das atividades programadas pelas instituições; mantinham relacionamento amistoso com todos na escola; apresentavam atitudes positivas frente a problemas; e tomavam iniciativa para resolver problemas difíceis.

No âmbito deste trabalho, enfocaremos as práticas de quatro professoras identificadas como resilientes. Tais práticas foram investigadas por meio de observação participante. As observações ocorreram no período das aulas das docentes, comportando em um total de 656 horas.. As quatro professoras[2] foram selecionadas dentre as 15, que participantes da primeira etapa. Eram todas mulheres, tinham em média, 45 anos de idade e 21 anos de experiência profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos os registros das observações com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. Desses registros, emergiram duas categorias, a saber: Resiliência das professoras no contexto da escola e Resiliência das professoras no contexto da sala de aula. Nos limites deste trabalho, daremos atenção à segunda categoria.

Na análise das práticas das professoras, detectamos manifestações de resiliência nas relações interpessoais afetivas; cuidado com as crianças; entrosamento com as famílias; autocontrole; disponibilidade para ensinar; rotina de trabalho estabelecida; crença no potencial do aluno; e planejamento e organização do ambiente.

Os sentimentos em relação à sala de aula têm sido de desencanto e impotência diante dos problemas cotidianos ocorridos nesse espaço. Tal situação tem causado desestímulo e abandono da profissão, no entanto, há professores que encontram alegria em ensinar, pois veem a sala de aula como lugar de prazer e crescimento. Por exemplo, cada professora afirma que se sente bem na sala de aula.

A prática docente observada pode ser associada ao que diz Freire (1996, p. 70): "ensinar exige saber escutar." Em nenhum momento, as quatro professoras observadas aumentam o tom de suas vozes ou agem com autoritarismo junto aos alunos. E, de forma afetuosa, tentam levá-los à reflexão.

Verificamos que as professoras cuidam do bem-estar físico e emocional das crianças, pois procuram amenizar o ambiente da sala de aula, a partir do desenvolvimento de atividades lúdicas. Por exemplo, P4 percebe que as crianças estão cansadas, portanto, modifica a rotina didática e diz: “vamos parar um pouco; vou dar cinco minutinhos para vocês descansarem; vamos cantar”. Em seguida, retoma as atividades do cotidiano escolar de forma harmoniosa.

Como expressão de cuidado das quatro professoras, observamos que em seus armários, localizados próximos às mesas de trabalho, sempre mantêm pacotinhos de biscoitos, saquinhos de pipocas e caixinhas de suco, que são oferecidos às crianças, que chegam à escola com fome.

Apesar de iniciativas governamentais, a interação família e escola ainda é um ideal a ser alcançado. No entanto, as professoras pesquisadas consideram o entrosamento com as famílias dos alunos como uma possibilidade de melhorar o desenvolvimento educacional, físico e emocional das crianças. Para manter contato com as famílias, usam as variadas formas de comunicação: telefonam, escrevem bilhetes nos cadernos e mandam recados pelos alunos.

Destacamos o Plantão Pedagógico, que é um instrumento institucional para o fortalecimento das relações escola versus famílias. Nos plantões as professoras s assumem posturas cautelosas e solícitas, por exemplo: falam, em separado, com os pais de cada aluno e comentam os resultados das avaliações de aprendizagem; ressaltam o progresso escolar de cada criança; e apresentam sugestões. Podemos afirmar que as posturas colaborativas das professoras

fortalecem essas relações e contribuem para o processo de ensino aprendizagem. E, em paralelo, confirmam manifestações de resiliência.

As professoras observadas são afetuosas com seus alunos e estão sempre disponíveis para atender a todos. Identificamos atitudes dessas professoras, que relevam disponibilidade para o ensino, tais como: criatividade (uso diversificado de material didático e atividades lúdicas); apoio (convida uma coleguinha para ler junto); e incentivo (você vai acertar). As situações didáticas são positivas e contribuem para formação integral do aluno, em uma perspectiva humanizadora (baseada no respeito e na solidariedade). Os fragmentos das práticas pedagógicas retratam a disponibilidade das professoras para o ensino e, sobretudo, confirmando, assim, nossas constatações de manifestações de resiliência. Ressaltamos que as manifestações de resiliência identificadas nas práticas dessas docentes trazem a esperança de uma sociedade mais humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que expomos, podemos afirmar que, em meio a um contexto de transformações e exigências, que geram, no professor, sentimentos como insegurança, medo, ansiedade e estresse, identificamos professoras com características resilientes na escola pública. Essas profissionais têm conseguido se manter íntegras e superar as adversidades da profissão. Todas demonstram superar limites, enfrentar desafios, romper preconceitos e sobressair-se aos infortúnios. Esses traços expressam a resiliência. Todavia, as nossas elaborações sobre a resiliência na prática pedagógica não desconsideram o trabalho coletivo na escola, tampouco indicam que, trabalhando de forma isolada, as professoras vão restituir, por si mesmas, a qualidade da educação pública. Pretendemos mostrar que, em meio a um quadro de desencanto com a docência, existem professoras com perfil resiliente. Não estamos falando de heroínas, mas de professoras em ativo exercício, mobilizadoras de ações coletivas na escola.

REFERÊNCIAS

CARMELLO, E. Resiliência: a transformação como ferramenta para construir empresas de valor. São Paulo: Gente, 2008.

CODO, W. Trabalho e afetividade. In Educação: carinho e trabalho. 4. ed. Petrópolis. Vozes, 2006.

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

GROTBERG, E H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A.; OJEDA, E. N. S. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, A. Resiliência e educação. In: MELILLO, A.; OJEDA, A. N. S. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OJEDA. E.N.S. Introducion. In. MELILLO A. OJEDA E. N. RODRIGUES D. Resiliência y subjetividade: los ciclos de la vida. Buenos Airea: Paidos, 2005.

SILVA Jr., J. F. Resistência dos Materiais. 5. ed. Belo Horizonte: Edições Engenharia e Arquitetura, 1982.

[1] Perfil definido pela pesquisadora com base na literatura.
[2] No decorrer deste texto cada professora será identificada letra /P, seguida do número de ordem de realização da observação.

Palavras-chave: Resiliência. Professoras. Prática Pedagógica.

ANALISANDO UMA RESOLUÇÃO DE PROBLEMA DO CAMPO CONCEITUAL ADITIVO

JÉSSICA DAIANE DA SILVA - PMC

NEILA TONIN AGRANIONIH - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Ao propor que os estudantes resolvam problemas, os professores já têm em mente o processo que esperam que os alunos desenvolvam em suas resoluções. Porém, ir além do esperado e se debruçar para entender os trajetos das resoluções traz indícios férteis para discussão e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Quando nos deparamos com as resoluções de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Curitiba e observarmos as resoluções feitas por eles, nos surgiu a seguinte questão: Ao analisar os processos de resoluções para um problema é possível avaliar as dificuldades dos estudantes em relação ao Campo Conceitual Aditivo?

Temos como objetivo neste trabalho analisar as resoluções de um problema do campo conceitual aditivo que envolve uma situação de transformação com vistas a identificar possíveis dificuldades dos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na Teoria dos Campos Conceituais (TCC) a constituição de um conceito não acontece de forma isolada mas pelo que Vergnaud denomina Campos Conceituais. Segundo a TCC, o conceito é formado pelo tripleto: situações, invariantes operatórios e representações simbólicas, que explanaremos de forma individual abaixo.

O primeiro seria as situações, que na TCC entende-se por um conjunto de tarefas. "É através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança" (VERGNAUD, 1996, p.156).

O próximo item da tríade são os invariantes operatórios, os conhecimentos contidos nos conceitos, "[...] são os invariantes que asseguram à representação sua eficácia [...]". É nos invariantes operatórios que encontramos os "conceitos-em-ação" e os "teoremas-em-ação" (VERGNAUD, 2014, p.308).

O último seria a representação simbólica, formas explícitas dos invariantes operatórios, "[...] as representações simbólicas não têm apenas uma função de ajuda à resolução de problemas complexos; são também meios para identificar mais claramente objetivos matemáticos decisivos para conceptualização." (VERGNAUD, 1996, p.184).

O problema que selecionamos para esse trabalho faz parte do Campo Conceitual das Estruturas Aditivas, que se constituem como sendo um conjunto de situações que são solucionadas através de uma adição, ou uma subtração ou uma combinação entre elas.

As situações que envolvem o Campo Aditivo podem ser classificadas em três grupos básicos: Os de composição (duas partes que compõem um todo); os de transformação (um estado inicial, uma transformação que leva ao estado final); e os de comparação (relacionam duas quantidades comparando-as).

Considerando o que propõe a TCC analisamos os processos de resolução dos estudantes com vistas a identificar nos possíveis dificuldades, "[...] essa análise permite saber que dificuldades a criança enfrentou, e permite determinar os meios de remediar essa situação." (VERGNAUD, 2014, p.18) Contribuindo assim para a formação e prática dos professores ao lidarem com as resoluções que fogem ao esperado.

METODOLOGIA

O problema analisado neste trabalho foi aplicado a 25 estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Curitiba por uma das pesquisadoras deste artigo. Foi aplicado em período normal de aula com a presença da professora regente que não realizou interferência na aplicação e resolução. A leitura do problema foi feita pela pesquisadora com a intenção de prevenir futuros erros recorrente a dificuldades com a leitura.

O problema apresentado aos estudantes foi:

Para completar um álbum, Rita precisa de 10 figurinhas. Ela ganhou 4. Quantas figurinhas ela ainda precisa para completar o álbum?

Esse é um problema do Campo Conceitual Aditivo do tipo "transformação". No problema proposto há uma incongruência semântica, apesar da palavra "ganhou" ser geralmente associada a adição, para solucionar o problema proposto é esperado que o estudante efetue a subtração: 10 – 4. O problema também pode ser resolvido por contagem, partindo do 4, contar até completar 10, verificando que faltam 6.

As resoluções dos estudantes foram identificadas com a letra inicial do nome e sobrenome, paralelamente fazemos uma análise dos mesmos, e posteriormente, as considerações finais.

RESULTADOS

Dos vinte e cinco estudantes que resolveram o problema em questão, apenas oito realizaram a subtração de 10-4 chegando ao resultado correto para o problema. Outro estudante chegou ao resultado 6, porém para isso representou a subtração 4-10. A resolução desse estudante nos faz concluir que o mesmo realizou um cálculo mental e, mesmo alcançando a resposta correta, apresenta um erro na representação da operação realizada.

O estudante LB resolveu o problema a partir da subtração de 10 – 4. Nota-se na representação que realizou do processo que houve a tentativa de fazer o cálculo, possivelmente não conseguindo alcançar o resultado feito antecipadamente por cálculo mental. Ele faz primeiramente 10 riscos correspondentes às 10 figurinhas necessárias para completar o álbum e riscou as 4 figurinhas que Ana já tinha, nos levando a considerar o desenho como recurso usado diante da dificuldade.

O estudante LS também utilizou recursos pictóricos para alcançar a resposta esperada. O estudante LS registra a resposta 6 parecendo nesse caso, contabilizar as 4 figurinhas que Rita ganhou (através de riscos), e, em seguida continuou a contagem "completando" os riscos até chegar ao 10, mas estabelecendo uma separação (evidenciado por uma lacuna entre um conjunto e o outro), e então, contando as 6 figurinhas que ainda faltavam.

Outros dois estudantes chegaram ao resultado esperado, mas representaram suas respostas com uma operação de 6 + 4 = 10. Nesses casos consideramos que houve influência da palavra "ganhou" na representação dos estudantes. Identifica-se o possível "teorema-em-ação" na resolução do estudante que diz que se ela ganhou algo, é preciso então que se faça uma adição. Mesmo que eles tenham chegado ao resultado certo, possivelmente por cálculo mental, os mesmos realizaram um erro na escolha da operação a ser representada para essa situação-problema.

O estudante AB também chegou a resultado 6, porém, representou a operação de 10 + 4 = 6. Avaliamos também ter havido influência da palavra "ganhou" na resolução do estudante AB da mesma forma que na resolução do estudante GL, porém, nesse caso, apesar da resposta 6 ser a correta para o problema, o cálculo efetuado está incorreto.

Seis estudantes chegaram ao resultado 14, realizando a adição 10 + 4. Acreditamos que esses estudantes não interpretaram o que foi proposto na situação-problema, habituados a um modelo padrão de problemas em que ganhar é adicionar, os mesmos, apenas retiraram os números do enunciado e somaram. Nesse caso, mesmo realizando o cálculo de forma correta a resposta não é a esperada.

Outros 6 estudantes não representaram suas respostas de forma que pudéssemos levantar uma discussão a respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as resoluções dos problemas observamos que seis estudantes recorreram às representações pictóricas para resolverem o problema. Acreditamos que este tipo de estratégia surgiu na tentativa de minimizar a perturbação gerada pela incongruência semântica. Ou seja, na dúvida sobre qual operação utilizar, os estudantes optaram por recorrer ao instinto elementar do desenho, buscando uma forma de auxiliar a contagem e/ou representar o cálculo mental.

Segundo Vergnaud "[...] os meios utilizados pela criança, os caminhos que ela toma para resolver um problema ou atingir um dado objetivo numa determinada tarefa escolar, são profundamente enraizados na representação que ela faz da situação." (VERGNAUD, 2014, p.18) Sendo assim, a análise das representações dos estudantes traz luz ao trabalho do professor para auxiliar as dificuldades dos mesmos.

Outra questão a ser levantada é a importância de o professor estar sempre disponibilizando aos estudantes diferentes situações, de forma que provoque rupturas nos "teoremas em ação" trazidos por eles. "Quando uma criança utiliza um esquema ineficaz para determinada situação, a experiência condu-la, quer a mudar de esquema, quer a alterar o esquema" (VERGNAUD, 1996, p. 159) .

Consideramos que o trabalho de se debruçar sobre os processos de resolução de problemas dos estudantes não é tarefa fácil, porém imprescindível, mas é através desse exercício que o mesmo pode mediar a aprendizagem da melhor forma possível. Ao professor cabe "[...] a da escolha das situações a serem propostas aos alunos, e a da representação de sua estrutura conceitual por meio de formas simbólicas acessíveis." (VERGNAUD, 2011, p. 26).

Dessa maneira, esperamos que esse estudo contribua para a mudança de ótica com relação aos processos de resolução de situações-problemas dos estudantes, vendo os mesmos como ferramentas ricas de significados poderosos para potencializar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceptuais. In: BRUN, J. Didática das matemáticas. Lisboa, Instituto Piaget:1996.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. Especial 1, p. 15-27, 2011.

VERGNAUD, G. A criança, a matemática e a realidade. Curitiba, Edição Revisada, UFPR. 2014.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática; Teoria dos Campos Conceituais; Campo Conceitual Aditivo; Resolução de Problemas

APONTAMENTOS SOBRE A "NOVA" PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AÇÕES DIALÓGICAS FREIREANAS EM DEFESA DO DIREITO A VIDA COM BOAS PRÁTICAS DE CUIDADO E ENFRENTAMENTO DO SUICÍDIO

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva problematizar sobre a necessidade de trazer para o componente curricular de Psicologia da Educação, para seu constructo teórico na formação de professores a temática do suicídio visto ser este um fenômeno que têm acometido recorrentemente desde crianças pequenas a pessoas idosas que frequentam a escola básica.

A partir dessa reflexão inicial é que se realizou o desafio de, problematizar, no componente curricular de Psicologia da Educação a construção de uma pesquisa-ação com acadêmicos(as) de pedagogia turma 2017 da Universidade Federal do Oeste do Pará - Ufopa, campus regional de Óbidos.

Realizou-se uma pesquisa-ação que culminou em um evento que se apropriou de algumas categorias teóricas freireanas, bem como de outros teóricos de orientação humanista. Objetivou: dialogar sobre o suicídio a partir do componente curricular da Psicologia da Educação; orientar a comunidade Obidense sobre boas práticas de cuidado com a vida, bem como orientar a comunidade sobre a rede de atendimento a pessoas com ideação suicida.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação fundamentada em Thiollent (2009), assim todas as ações da pesquisa foram organizadas com os participantes da mesma desde a escolha do tema ao produto final que culminou com a realização de um evento no município de Óbidos. Percebe-se neste contexto que a partir desse recorte metodológico a organização das ações se deram a partir das demandas dos participantes da pesquisa com a orientação da docente que conduziu o componente curricular Psicologia da Educação. Os participantes deste estudo são acadêmicos do curso de Pedagogia 2017 da Ufopa, campus de Óbidos e profissionais colaboradores do referido campus. A pesquisa se propôs a construir, coletivamente, um evento, que problematizasse o tema do suicídio, silenciado em virtude de tabus os mais diversos que o permeiam, mas que, infelizmente, é tão corriqueiro na sociedade moderna e, por conseguinte, na escola básica.

Entre as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos houve organização dos mesmos em pequenos grupos para o levantamento de estudo bibliográfico da temática em evidência com os teóricos que problematizam o fenômeno do suicídio, bem como os que compreendem o ser humano a partir de sua capacidade de se humanizar, de problematizar, de dialogar e de cuidar. Entre os autores destacados neste estudo levantam-se Freire(2006), Feire e Faundez (2002), Boff (2004), Buber (2004), Marquetti (2011), Fukumitsu (2013).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Marquetti (2011) discorre sobre algumas características do sujeito que ocupa a temporalidade da pós-modernidade, pessoas imersas numa realidade virtual, que têm cada vez mais valorizado as relações sociais em grupos secundários em detrimento das relações interpessoais com grupos primários, sujeitos desreferencializados que sofre importante fragmentação egóica.

Perceber o contexto atual das interações sociais implica em "mergulhar" por "rios" teóricos que apresentem boa capacidade de compreensão do ser humano como ser que está na buscar de ser mais e de se fazer humano com os outros, que são sujeitos produto/produtores de história e, por assim disser promotores de cultura.

Essa compreensão do ser humano supera a compreendida pela psicologia comportamental, em que sucessivas práticas de condicionamento "modelam" o comportamento humano a partir da tríade S-R-S em que S significa estímulo do ambiente sobre o indivíduo e R, seria a resposta- o comportamento do sujeito, diante de determinado estímulo (FONTANA, CRUZ,1997).

Desenvolver uma Psicologia da Educação em cursos de formação de professores no contexto histórico da contemporaneidade/pós-modernidade exige um esforço importante do docente em articular o campo de leituras propostas na ementa do componente curricular com outros textos que consigam, minimamente, responder a alguns fenômenos que têm permeado a Educação Básica e por que não dizer a sociedade como é o caso do fenômeno do suicídio. As categorias Freieranas do diálogo, da problematização, da amorosidade tornam-se fundantes para a organização de um território acadêmico que permitia a possibilidade e o exercício do pronunciamento da palavra com uma conotação horizontal na relação professor-aluno. Isto implica no pronunciamento das dores, alegrias e sentimentos de ambos no processo educativo. Dizer a palavra neste contexto possibilita o ato de perguntar e de pronunciamento de curiosidades não reveladas em outros momentos. Buber traz consigo a colaboração de relações humanas substantivadas e a problematização das objetivadas. Boff (1999) reflete sobre o exercício do cuidado nas relações sociais.

Marquette (2011) possibilita uma compreensão árida da vivência do humano situado e datado no século XXI, do humano que, em meio ao caos e sofrimentos psíquicos necessitam encontrar o seu lugar, um que seja mais seguro, porém que não o engesse. Que lhe permita entender o limiar do sofrimento e de sua existência, de modo que, consciente de seu estar no mundo consiga "digerir"/"ruminar" o seu sofrimento para que, como "fênix", possa garantir sua existência no mundo com os outros humanos com a maior qualidade de vida possível.

A autora (2011) anuncia uma aridez nos seus escritos por compreender que nem sempre o ser humano consegue ter a "boa" capacidade rearranjo psíquico e, assim pode atentar contra o seu sofrimento psíquico dando cabo de sua existência. É neste contexto histórico, teórico e metodológico que o estudo da Psicologia da Educação possibilitou a realização de uma pesquisa-ação com acadêmicos da Ufopa, turma 2017, do campus regional de Óbidos. Desenvolveu-se uma pesquisa que articulasse o campo teórico contemporâneo da Psicologia da Educação com uma problemática presente no ambiente escolar, o suicídio.

A presente pesquisa culminou com o evento intitulado "I Encontro de diálogos de enfrentamento ao suicídio no município de Óbidos" sob o tema "Porque Vidas Humanas importam. Emergiu da necessidade de se conversar sobre a temática do suicídio, bem como de se propor alternativas possíveis a pessoas que vivem sofrimentos psíquicos extremos.

São alarmantes os dados por morte de suicídio no Brasil que significam a terceira causa de morte entre homens de 15 a 29 anos e a oitava causa de morte entre mulheres na mesma faixa etária (BRASIL, 2017). Considerando-se que Estado do Pará apresenta uma particularidade, pois o fenômeno do suicídio ocorre com muita frequência, mas os dados estatísticos acabam sendo mascarados, pelo baixo índice de notificações encaminhadas ao Ministério da Saúde.

Desse modo, percebeu-se a urgência em dialogar com a sociedade sobre possibilidades mais criativas e saudáveis da existência humana. Assim o encontro problematizou sobre o enfrentamento do suicídio, a partir da realização de diálogos com a comunidade Obidense, a saber: acadêmicos de pedagogia, profissionais da educação, profissionais da saúde, profissionais da assistência e demais pessoas que se interessaram com o tema.

O evento permitiu o fortalecimento de ideias de que há alternativas para a existência humana e que o exercício do diálogo, como o proferido por Freire (2002) que estabelece o encontro amoroso entre os seres humanos, possibilita compreensões em que a sociedade possa buscar nos aparelhos públicos da saúde, da educação e da assistência apoio para sua saúde, bem estar e maior qualidade de vida.

RESULTADOS

Entre os resultados da pesquisa identificou-se ampla participação dos(as) acadêmicos(as) com a realização da atividade proposta; percebeu-se a carência em se discutir sobre tema que remete a sofrimentos psíquicos singulares; identificou-se que o exercício do diálogo, da conversa e da problematização permitem o alívio de dores emocionais, inclusive de alguns participantes da pesquisa; percebeu-se a importância de trazer a comunidade para falar sobre suicídio articulando saúde e educação; identificou-se que o desafio lançado aos estudantes de realizarem uma pesquisa-ação os mobilizou a estudar e a aprofundar o tema, bem como possibilitou o exercício de trabalhar em equipe; a construção coletiva da pesquisa-ação permitiu a problematização de como estão sendo conduzidas as discussões formativas do componente curricular da Psicologia da Educação, que, em muitas situações, parece pouco articulado com a vivência da comunidade acadêmica que compõem a Educação Básica.

O esforço coletivo dos participantes da pesquisa resultam em novas produções de saberes, que provocado pelo ato da problematização e do diálogo Freireano possibilitou o eco de novas possibilidades de ler/compreender o ser humano. O Componente curricular Psicologia da Educação precisa articular temas que tem emergido de forma mais recorrente no contexto das interações sociais contemporâneas/pós-moderna como o caso do suicídio, dos sofrimentos psíquicos que envolvem a automutilação, transtornos alimentares como anorexia, bulimia entre outros presente na Educação Básica e Ensino Superior

REFERÊNCIAS

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

BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Centauro, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FUKUMITSU, Karina Okajima. O processo de luto do filho da pessoa que cometeu suicídio. São Paulo: USP, 2013 (tese de doutorado).

MARQUETTI, Fernanda Cristina. O suicídio como espetáculo da metrópole. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 17 ed. São Paulo: Cortez,2009.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Suicídio; Formação de Professores.

AS EMOÇÕES DO PROFESSOR FRENTE À INCLUSÃO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA - UFPR

DENISE DE CAMARGO - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho relata a pesquisa de mestrado intitulada "As emoções do professor frente à inclusão escolar" (FARIA, 2018), cujo objetivo principal foi compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em inclusão. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja compreensão foi norteada pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski (2004a, 2004b, 2004c).

A preocupação com o trabalho docente em contextos inclusivos tem sido apontada nas normativas nacionais, enfatizando o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares (BRASIL, 2001). Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de práticas de formação para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, propiciando situações de aprendizagem adequadas às necessidades de cada aluno. No entanto, esse não é o único aspecto docente digno de atenção: a efetivação da educação inclusiva demanda a superação de vários desafios, dentre os quais se destaca o preparo emocional do professor para o novo trabalho que dele se espera. Considera-se, assim, que as emoções do professor frente às práticas inclusivas e aos alunos de inclusão configuram fator essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a problemática da presente dissertação indaga: quais são as emoções do professor de Ensino Fundamental em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno de inclusão?

Foram participantes da pesquisa três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da periferia do município de Curitiba. Foram utilizadas entrevistas estruturadas, semiestruturadas e a produção de fotografias pelas participantes, com o intuito de mediar os significados e sentidos da inclusão escolar, compreendidos a partir da leitura da realidade pautada pela singularidade social de cada professora (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014; NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002). Os dados foram interpretados a partir dos referenciais da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise permitiu o estabelecimento de categorias em comum entre as participantes, referentes às vivências como alunas (englobando a relação com a escola e a opção pelo magistério), às vivências como docentes (abrangendo a formação do professor, o apoio à docência e a extensão do trabalho ao ambiente do lar) e ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular (envolvendo o comportamento da turma e a necessidade de apoio ao professor). Em cada um desses aspectos, foram analisadas as emoções de cada professora.

Os resultados indicam que as formas de vivenciar e sentir a docência das participantes da pesquisa relacionam-se com suas experiências enquanto alunas, enfatizando a reprodução familiar da imagem social do magistério enquanto atribuição feminina. O discurso das professoras aponta a sobrecarga de trabalho, a falta de formação específica e a necessidade de apoio como dificuldades à docência inclusiva. Os resultados revelam, apesar da existência de

emoções como alegria e satisfação, o predomínio de vivências desagradáveis relacionadas à docência inclusiva, com o surgimento de emoções como frustração, insegurança e pena dos alunos de inclusão. As emoções das professoras participantes desvelam possibilidades de ser e estar no contexto em que se encontram, frente às demandas que enfrentam, com as habilidades que possuem; apontam, portanto, para caminhos possíveis de enfrentamento da própria realidade. Assim como a alegria e satisfação em acompanhar os êxitos dos alunos, também a compaixão, a tristeza e a frustração validam a presença concreta das professoras em um contexto que nem sempre produz os resultados esperados.

Tais resultados são compreendidos no contexto cultural e histórico de grande parte das escolas brasileiras, que ainda reverbera a tradicional cisão cartesiana entre razão e emoção (FARIA; CAMARGO, 2018). Nesse sentido, esta pesquisa revela a primazia da preocupação com aspectos cognitivos em detrimento dos fatores emocionais que perpassam o processo de inclusão escolar, minimizando a importância da emoção para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, o estudo demonstra que as vivências emocionais dos professores têm sido desvalorizadas e relegadas a segundo plano inclusive pelos próprios docentes que, ao desconhecer as próprias emoções, são impossibilitados de utilizá-las como promotoras de crescimento pessoal e transformação do trabalho docente. As emoções (conscientes ou não) das professoras participantes desta pesquisa influenciam o processo de inclusão escolar, concretizando-se na adoção de práticas que evidenciam a herança cultural, ideológica e histórica de cada professora. As emoções, amalgamadas aos pensamentos e ações das professoras, constituem formas particulares de compreender a inclusão, que se materializam nas formas como cada professora conduz o processo de ensino-aprendizagem – e nas formas como acreditam, desejam e realizam esse processo.

A pesquisa aponta que, ao longo do processo inclusivo, o professor se depara com os aspectos emocionais que permeiam a relação pedagógica. As emoções se inserem no contexto das funções psicológicas superiores, estabelecendo íntima relação com o pensamento e a linguagem (VIGOTSKI, 2004a, 2004b, 2004c). Nesse processo, a forma como cada professor desenvolve vínculos com seus alunos mobiliza emoções e influencia todos os aspectos da aprendizagem – e o fortalecimento dessa relação entre professor e alunos favorece o processo de inclusão escolar.

Fundamentada nos pressupostos de Vigotski (2004a, 2004b, 2004c), esta pesquisa enfatiza que a vivência das próprias emoções é uma possibilidade que não pode ser negada ao professor. Emocionar-se e reconhecer suas emoções é também um direito docente, que implica em considerá-lo como ser integral – que pensa, age e que também sente.

Referências

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de: RETO, L. A. L.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977. Título original: L'Analyse de Contenu.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001b.

FARIA, P. M. F. de. As emoções do professor frente à inclusão escolar. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de. Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 11-26.

MATTOS, L. K. de; ZANELLA, A. V.; NUERNBERG, A. H. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. Fractal Rev. Psicol., Niterói, v. 26, n. 3, p. 901-918, 2014.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002.
VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a. (Original publicado em 1924)
VIGOTSKI, L. S. Teoría de las emociones: estúdio histórico-psicológico. 3. reimp. Tradução de: VIAPLANA, J. Madrid: Akai, 2004b. (Original publicado em 1984)
VIGOTSKI, L. S. Teoria e método em Psicologia. 3. ed. Tradução de: BERLINER, C. São Paulo: Martins Fontes, 2004c. Original publicado em 1982

Palavras-chave: Emoções; Professores; Inclusão escolar; Psico

ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS/OS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE ESCOLAS SOCIAIS

PEDRO BRAGA CARNEIRO - GM

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho versa sobre possibilidades e desafios da atuação de psicólogas/os em escolas sociais de uma rede confessional em Santa Catarina, São Paulo e Paraná a partir da sistematização de experiências e concepções das/os próprias/os profissionais. O problema aqui colocado é: como tais psicólogas/os reconhecem potencialidades, limites, métodos e efeitos de seu trabalho formativo junto à comunidade educativa? A partir das respostas, o objetivo geral é compreender a percepção que psicólogas/os da educação básica sobre sua atuação. Como objetivos específicos, espera-se identificar particularidades do trabalho em escolas sociais; e reunir subsídios para qualificar o exercício profissional de psicólogas/os.

Adota-se como metodologia a pesquisa qualitativa com finalidade exploratória, valendo-se inicialmente de pesquisa bibliográfica sobre formação docente e atuação em psicologia escolar. A seguir foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as/os quatro psicólogas/os que atuam em escolas de educação básica (ensino fundamental e médio) da rede. Nestas, perguntou-se sobre potencialidades, desafios, relatos de experiências de processos formativos já desenvolvidos e, por fim, efeitos percebidos de tais atividades. As respostas foram transcritas e a partir da análise de conteúdo foram estabelecidas categorias de análise: potencialidades, desafios, temas, práticas e efeitos. Os conteúdos foram apresentados às/aos entrevistadas/os em um exercício de validação comunicativa em grupo (BAUER e GASKELL, 2002, p. 74).

Saviani (2009, p. 150) considera que a formação de professoras/es deve ser capaz de articular conteúdos de conhecimento e procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Arroyo (1999, p. 145) ressalta que não há uma formação técnica precedente ao ofício de professor/a: o processo formativo ocorre no dia a dia, com a experiência, tocando o papel social e cultural das/os profissionais. Patto (2004, p. 25) afirma que a formação intelectual de docentes deverá implicar em uma atitude filosófica de problematização da realidade, unindo o caráter técnico metodológico a uma perspectiva histórica e humanista.

Tais apontamentos convergem com previsões da atuação de psicólogas/os em documentos do Conselhos Federal de Psicologia: é atribuição de psicólogas/os escolares contribuir na formação de docentes para enfatizar a dimensão subjetiva das experiências educativas (CFP, 2013, p. 57). Mäder (2016, p. 46) destaca o desafio de psicólogas/os educacionais na promoção junto a docentes do "enfrentamento a situações naturalizadas no contexto escolar, que encobrem visões culpabilizantes sobre indivíduos, famílias e a própria escola".

Com base nessas perspectivas, considerando as entrevistas e a validação, consolidam-se como resultados as seguintes percepções:

a. Potencialidades:

As/os psicólogas/os compreendem que podem contribuir com processos formativos de docentes ao problematizarem práticas naturalizadas. Ou seja, chamam a atenção para fenômenos desapercebidos no cotidiano, mas que merecem atenção e reflexão, como questões afetas a inclusão, direitos humanos, dinâmica das relações e conflitos. Nesse sentido, a atuação da/o

psicóloga/o escolar é propícia para identificar fragilidades no cotidiano que possam ser trabalhadas a partir do planejamento e execução do processo formativo.

Outra contribuição apontada foi a "instrumentalidade para a escuta". Por conta da formação em Psicologia, identificam o potencial de colaborar para que docentes "ampliem o olhar", passando a compreender crianças e adolescentes de forma integral, e não apenas nos processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, trazem à tona a dimensão do cuidado, da acolhida e o exercício da empatia. Ainda nesse sentido, apontam que as contribuições das formações proporcionadas pela equipe de psicologia não se restringem a situações de sala de aula, relacionadas ao currículo escolar. Mencionaram que essas formações podem ser "levadas para vida", ou seja, os conceitos trabalhados podem provocar mudanças nas relações sociais e familiares destas/es docentes, e também nas práticas com a comunidade educativa.

b. Desafios:

Foram desafios mencionados: a necessidade de alinhamento com a direção escolar e coordenação pedagógica para definição de tempos, temas e formatos a serem trabalhados. Nesse sentido, quanto mais vertical for a hierarquia institucional, mais desafiador será o exercício de propor atividades formativas.

Ainda, reiteraram a importância da definição de espaços organizados e propositivos para as formações, para que não se restrinjam a conversas individuais, reativas, no dia a dia. Também consideraram desafiadora a pouca carga horária de docentes disponível para atividades formativas, fazendo com que não se consiga abranger temas importantes. Também a carga horária e o número de psicólogas/os (apenas um/a por escola) são considerados aquém do necessário.

Outra dificuldade diz respeito a expectativas da equipe docente em relação ao trabalho da/o psicóloga/o. Relataram que, em geral, professoras/es esperam destas/es profissionais um papel de especialista, intervenções e "resolução" de situações individuais, quando entendem que sua função na escola é generalista e voltada a processos coletivos.

Por fim, registram como desafio a resistência e rejeição de parte de docentes a temas relativos a direitos humanos: grupos minoritários, desigualdade social, racismo, gênero e sexualidade, migrações, arranjos e dinâmicas familiares. Percebem que tais assuntos geram incômodo, pois confrontam concepções pessoais e, por isso, precisam ser retomados constantemente. Porém, ressalvam que o incômodo não é de todo ruim, pois gera movimento, inquietação e possibilidade de mudança.

c. Temas:

Foram relatados diversos temas já trabalhados por psicólogas/os em formações com docentes: desenvolvimento infanto-juvenil; pluralidade de infâncias e adolescências; território e trabalho em redes intersetoriais; políticas públicas com foco nos serviços utilizados por famílias atendidas; direitos humanos; educação inclusiva; democracia e formação política; projeto de vida para adolescentes; enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; drogas, medicalização e patologização da vida; estilos e processos de aprendizagem. A ampla gama de temas demonstra a versatilidade da equipe e o grande potencial das/os psicólogas/os escolares na formação docente em várias questões afetas às crianças e adolescentes atendidas/os e suas famílias.

d. Práticas:

No que concerne a metodologias e práticas adotadas pelas/os entrevistadas/os, destaca-se a interdisciplinaridade: foram unânimes em relatar a importância das trocas com coordenações pedagógicas, assistentes sociais e pastoralistas - função presente em instituições religiosas. Também se mencionou a validade do diálogo com outras/os, como sociólogas/os, que não

fazem parte do quadro escolar. Foi recorrente a colocação: “na escola, são todas/os educadoras/es”.

Sobre a metodologia, citou-se a adoção do método freireano nos espaços estabelecidos de formação (reuniões pedagógicas, paradas, semana de planejamento, hora-planejamento), construindo-se conhecimentos de forma conjunta a partir do que já se sabe. Dispendem-se como estratégias: exposição dialogada, assembleias, práticas restaurativas, trocas em pequenos grupos, espaços para tira-dúvidas.

Contudo, também se citou a realização de momentos formativos informais em intervalos, corredores, sem agendamento prévio, mediante demandas espontâneas.

e. Efeitos:

Relatou-se de forma unânime a percepção de mudanças de postura de docentes, que refletem a revisão de conceitos, concepções, modos de se relacionar e de aprender. Observaram que, em espaços formais e informais, notam educadores/as mais sensíveis na fala e no olhar às/aos alunas/os. Ressaltou-se que tal mudança é processual, de médio prazo, e nem todas/os atingem as mesmas condições no mesmo tempo.

Outros efeitos citados: a inclusão de métodos e conteúdos no planejamento e execução das aulas, aliados ao currículo; a aproximação e abertura de docentes com as/os psicólogas/os para exposição de dúvidas, trocas; os encaminhamentos de casos. Sendo assim, percebe-se que o exercício formativo faz com que aumente a demanda de atendimento das/os psicólogas/os.

Por fim, relatou-se a “afetação de mão dupla”: não são só as/os psicólogas/os que contribuem para a formação de docentes, mas estas/es também colaboram para o aprendizado de profissionais de psicologia.

Conclui-se quanto à percepção de psicólogas/os que tais profissionais reconhecem a validade de sua participação na formação de docentes, em especial na compreensão dos processos de subjetivação, o que contribui para a revisão de práticas e conceitos para uma prática educativa mais humanizada. Em relação ao recorte de público emergem temáticas relacionadas a desigualdades e violações de direitos humanos. Por fim, destaca-se que a qualificação da atuação de psicólogas/os na formação docente passa por fatores objetivos como a quantidade e carga horária de profissionais por escola e tempo de docentes dedicado s exercícios formativos planejados e executados por elas/es.

Referências:

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade (Impresso), Campinas, v. 20, n.68, p. 143-162, 1999.

BAUER, D e GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013.

MÄDER, B (org.) Ações e debates em psicologia escolar/educacional. Curitiba: CRP-PR, 2016.

PATTO, M. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: Trajetórias e perspectivas da formação de educadores [S.l: s.n.], 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, Abril de 2009.

Palavras-chave: Psicologia escolar; formação de docentes; escolas sociais.

BULLYING E CLIMA ESCOLAR

JOELSON CARVALHO DE SOUSA - UFPR

ADÃO APARECIDO XAVIER - SEED-PR

ROSA ELENA BUENO - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TITULO

Resumo
O BULLYING ASSOCIADO AO CLIMA ESCOLAR

O presente artigo tem por objetivo investigar por meio de pesquisas nacionais e internacionais associações entre clima escolar e processos de vitimização entre pares/bullying. Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicam índices elevados de vitimização e bullying nesse ambiente. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática. Na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, foram compilados artigos nas bases de periódicos CAPES e ERIC. Os artigos consultados confirmaram que existem aproximações entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Essa constatação é indicada por dimensões do clima escolar como: normas e regras escolares, sentimento de segurança, relação professor aluno, qualidade do ambiente, entre outros. Conclui-se que o ponto chave da associação entre clima escolar e bullying tem relação com as dimensões do clima escolar. Palavras-chave: Ambiente escolar; bullying; vitimização.

Palavras –Chave: Clima escolar; Bullying; vitimização entre pares.

O objetivo deste trabalho foi investigar se existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares ou bullying. Partindo-se de um pressuposto conceitual a vitimização entre pares ou bullying pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). Bullying é um fenômeno complexo, engloba atitudes agressivas, intencionais, que ocorrem sem um motivo aparente, provocando sofrimento físico e psicológico às vítimas (CHAVES; CARVALHO; CUNHA, 2013).

Dados da pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) indicaram índices elevados de vitimização e *bullying* no ambiente escolar. Esses fatos justificam a relevância dos estudos sobre essa temática e sinaliza para práticas interventivas que se proponham encontrar estratégias para redução do bullying no ambiente escolar. Nesse sentido, a questão norteadora deste trabalho se revelou da segunte forma: existem associações entre o clima escolar e processos de vitimização entre pares/*bullying?* tendo como objetivos específicos quais aspectos aproximam o bullying e o clima escolar.

A vitimização entre pares ou *bullying* pode ser compreendida como uma forma de interação caracterizada pelo predomínio de relação de poder exercido através de comportamentos agressivos por um ou mais membros de um grupo de pares sobre outro (BÉRGAMO, 2016). *Bullying* é um fenômeno complexo, engloba atitudes agressivas, intencionais, que ocorrem sem um motivo aparente, provocando sofrimento físico e psicológico às vítimas (CHAVES; CARVALHO; CUNHA, 2013).

No cenário nacional a vitimização entre pares ou *bullying* aparece em pesquisas de grande relevância, como a pesquisa nacional de saúde escolar (IBGE, 2012) que apresentou dados alarmantes sobre vitimização entre escolares. Conforme a referida pesquisa, 20,8% dos estudantes praticaram algum tipo de *bullying* contra colegas, 7,2% dos alunos brasileiros sempre ou quase sempre se sentiram humilhados por provocações de colegas na escola. Dados do PENSE (2009) revelaram que Brasília é a capital do país com maior índice de vitimização entre escolares (35,6%), seguido de Belo Horizonte (35,3%) e Curitiba na terceira posição com índice de 35, 2%.

Os dados mencionados na pesquisa nacional de saúde escolar 2009 e 2012 mostraram a atual conjuntura dos processos de violência e *bullying* nas escolas brasileiras. Alguns estudos nacionais e internacionais apontam para associações entre vitimização e a escola, mais especificamente ao clima escolar. Nesse sentido, Orpinas e Horne (2006) mencionaram a importância de compreensão do fenômeno da vitimização entre pares associado ao clima escolar, ressaltando aspectos positivos e negativos do clima escolar como singulares em tal associação.

Conforme Lisboa (2005) o clima escolar está ligado diretamente à qualidade de vida do aluno no ambiente escolar, tendo diante de si, metas, normas, valores e relacionamento interpessoal. A escola deve prover uma estrutura que garanta ao aluno práticas de ensino e aprendizado voltado para o respeito mútuo. Existem elementos presentes no clima escolar que estão diretamente relacionados com a vitimização entre pares. O comportamento agressivo é um elemento que surge da interação social e se associa a um clima escolar negativo, dificulta a aprendizagem, aumenta evasão escolar, e favorece processos de vitimização ou *bullying.* Além disso, Lisboa (2005) destaca a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (2011) os subssistemas ecológicos (micro, meso, exo e macrossistema) como influenciadores das interações humanas, comportamentos agressivos e bullying fornecendo uma ampla visão panorâmica em relação a tais fenômenos.

Metodologia

A compilação por artigos científicos sobre clima escolar e vitimização entre pares foi realizada na base de dados Periódicos Capes e ERIC. Foi introduzido o seguinte descritor para busca com o operador booleano “AND”: school climate AND peers victimizations. Na base de dados Periódicos Capes “busca por assunto” foram encontrados 25 artigos através de refinamento com o termo school climate AND peers victimizations. Na Base de dados ERIC o refinamento se deu através do descritor school climate AND peers victimizations, foram encontrados 37 artigos. Ao todo foram encontrados 62 artigos. Numa primeira abordagem realizou-se a leitura dos resumos, em seguida (fase 2) a leitura dos títulos e artigos em sua completude. A análise dos conteúdos foi realizada tendo em vista os artigos que melhor delimitavam a temática associação entre clima escolar e vitimização entre pares/bullying. Deu-se maior importância aos artigos que descreviam variáveis do clima escolar associados aos processos de vitimização e bullying, de forma explícita. Fez-se uma triangulação estratégica no sentido de classificar os artigos que melhor descreviam associações entre o bullying e o clima

escolar. Um dos pesquisadores classificou as fontes, depois um segundo pesquisador analisou as mesmas fontes para em seguida comparar com os resultados do primeiro pesquisador. Por fim, ambos os pesquisadores selecionaram os artigos mais relevantes em relação à temática.

Resultados

Do total de artigos pesquisados nas bases de dados periódicos Capes e ERIC, cerca de 25 artigos mencionaram aproximações e distanciamentos relevantes e aprofundados entre clima escolar e bullying, os outros 37 apenas citavam a temática em superficialidade. Os 25 artigos trouxeram descrições sobre conceitos de clima escolar e bullying, dimensões do clima escolar, pesquisas instrumentais sobre possíveis categorizações do clima escolar. Em relação às associações entre clima escolar e bullying, alguns artigos apresentaram a importância de se estudar o contexto escolar e bullying sob o viés da teoria bioecológica de Bronfenbrenner, uma vez que tal teoria possibilita a visão panorâmica do fenômeno bullying. Dentre os achados destacou-se a pesquisa nacional de saúde escolar (2009, 2012) como estudo importante no qual se investigou diversos fatores de risco e proteção à saúde dos estudantes.

Em especial no âmbito nacional, os dados apresentados na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar em relação ao fenômeno bullying em contextos (climas) escolares não deixaram dúvida quanto o desenvolvimento do fenômeno na escola. A parte essencial das aproximações entre clima escolar e bullying se ratificou de forma mais evidente ao se considerar as dimensões daquele, tal como segurança escolar, relação entre pares: alunoaluno, respeito pela diversidade, normas e regras, entre outros mencionados ao longo da revisão literária. Outros estudos mencionaram dados quantitativos sobre incidência e frequência de bullying e violência escolares associados a algumas dimensões do clima escolar, reforçando a hipótese de que tais dimensões têm efeitos sobre a incidência do bullying.

REFERÊNCIAS

BÉRGAMO, L. N. **Vitimização entre pares e práticas docentes no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. 2016.

BRONFRENBRENNER, U. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano:** tornando os seres humanos mais humanos; tradução de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. – Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p. Il. 23.

CHAVES, K. C; CARVALHO, V. C. M. S. de CUNHA, S. M. Bullying escolar, questão social e serviço social*:* alguns apontamentos para o debate In: **III simpósio mineiro de assistentes sociais**, *Anais***...** BH 7 a 9 de jun. de 2013, p. 1-15. Disponível em:http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/BULLYING%20ESCOLAR,%20QUEST%C3%83O%20SOCIAL%20E%20SERVI%C3%87O%20SOCIAL%20alguns%20apontamentos%20para%20o%20debate. pdf. (Acesso em: 28 jun de 2018).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdfhttp://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdfhttp://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64436.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2019.

ORPINAS, P; HORNE, A. M. School social competence development and bullying prevention model: The School. In Orpinas, Pamela, Horne, Arthur M., Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence. (pp. 79-105). Washington, DC, US*: American Psychological Association*. 2006. Disponível em : https://www.apa.org/pubs/books/4317082.aspxhttps://www.apa.org/pubs/books/4317082.aspx . Acesso em: 10 jun. 2018.

LISBOA, C. S. M. Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar*:* fatores de proteção e risco. 2005. 146. **Tese** (Instituto de Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

Palavras-chave: Clima escolar; Bullying; vitimização entre pares

CARTILHAS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS DISCURSOS NATURALIZANTES DO TDAH FRENTE AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

HELOISA CORRÊA HIGINO SILVA - UEM

ALINE FROLLINI LUNARDELLI - UEM

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa tem por finalidade principal a análise crítica sobre os discursos, encaminhamentos e orientações pedagógicas oferecidas pelas Cartilhas da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), destinadas a educadores que possuem alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH, em suas salas de aula.

O TDAH, patologia de ordem neurobiológica que acomete cerca de 5% de crianças e jovens no mundo, segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5 (2015), se distingue por três sintomas básicos: a impulsividade, a desatenção e a hiperatividade. Sua manifestação na escola o delata como um dos principais fatores da dificuldade de aprendizagem e do consequente fracasso escolar.

As contradições acerca do diagnóstico e tratamento do Transtorno não se aplicam como temáticas silenciosas tampouco recentes dentre os grupos de ciências humanas, sociais e da saúde. Sua frequência e expansão é mote de discussões entre diversas áreas do conhecimento, formando-se grupos de cientistas em que alguns asseveram a organicidade do Transtorno desconsiderando que fatores culturais e sociais possam interferir no diagnóstico, tampouco causá-lo (BARKLEY, 2008), uns acreditam no diagnóstico, mas com ressalvas, enquanto outros ainda, questionam a própria origem e existência do TDAH.

Este caso é o de Moysés e Collares (2011), por exemplo: consagradas autoras da área de Psicologia da Educação e críticas do processo de medicalização, tomamo-las como um de nossos referenciais teóricos. Elas, assim como Foucault (2010), investigam como os discursos médicos e sociais naturalizam transtornos e patologias. Este, ainda, aprofunda seus estudos sobre a relação de poder existente nesses mesmos discursos em relação ao sujeito, afirmando que as normas da medicina regem a sociedade atual e definem os parâmetros do que é normal e o que é anormal, ou seja, os padrões que indicam se há ou não problema no sujeito (FOUCAULT, 2010).

Tais "normas médicas" se instauram nas instituições de ensino, definindo padrões de saúde aos comportamentos infantis, e estes, não correspondendo ao esperado daqueles, passam a ser observados como manifestações de alguma doença (MOYSÉS; COLLARES, 2011). Isso significa que, notada certa dificuldade no processo de aprendizagem e/ou indisciplina do aluno, a escola requisita à família determinada forma de intervenção, mas, sendo insuficiente a ação familiar: "[...]as crianças são encaminhadas pela escola ao psicólogo, que, por sua vez, encaminha a criança ao neuropediatra, que prescreve a medicação – geralmente ritalina, concerta ou risperidona" (KAMERS, 2013, p. 154). Portanto, encontrando-se a doença, como é o caso do TDAH e de outros transtornos (Transtornos Específicos da Aprendizagem, o Transtorno Opositor Desafiante e o Transtorno de Conduta), também se encontra o álibi, medicamente atestado, para a explicação do fracasso escolar.

O TDAH, patologia tratada com psicotrópicos e medicações controladas, corrobora a gravidade do laudo e de todo o trajeto até ele. Daí, para afirmar esses caminhos com supostas experiências e compromissos sociais, fundam-se organizações pelo mundo todo que representem o Transtorno. No Brasil, contamos com à Associação Brasileira de Déficit de Atenção, a ABDA, instituição responsável pela divulgação de informações sobre o TDAH, suporte às famílias, pais e educadores, desde 1999, sendo seu maior veículo de postagem desses conteúdos, seu site https://tdah.org.br.

Dentre os conteúdos da página virtual supracitada, as quatro Cartilhas da ABDA, intituladas "*Cartilha da ABDA: Perguntas e respostas sobre TDAH"*, "*Direito dos Portadores de TDAH: Doutrinas e Jurisprudência"*, "*Cartilha da Inclusão Escolar: Inclusão baseada em evidências científica"* e "*Cartilha da Inclusão Escolar: TDAH – uma conversa com educadores",* foram disponibilizadas gratuitamente e via online, pela Associação como recursos a serem utilizados por educadores, e, por isso, tornamo-las nossos objetos de análise. A partir de nossas investigações sobre elas[1], elaboramos a seguinte problemática: *Como as orientações e as informações sobre intervenções pedagógicas com alunos diagnosticados com TDAH, sugeridas pelas Cartilhas da ABDA, implicam a naturalização do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade?*

Dessa forma, então, visamos, com esta pesquisa, analisar de que forma os conteúdos do nosso quarteto de investigação, implicaram a naturalização do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Além desse objetivo, traçamos mais três para especificar nossos procederes ao longo da pesquisa. São eles: Investigar os critérios de normalidade/saúde *versus* a anormalidade/desordem consequentes do diagnóstico de TDAH, classificados nas Cartilhas da ABDA; identificar como os autores das Cartilhas enquadram os casos de bons e maus desempenhos escolares em condições, respectivamente, salutares e deficitárias, biologicamente; vincular os critérios de anomalia biológica e os quadros de mau desempenho escolar expostos nas Cartilhas, ao processo de patologização do TDAH em âmbitos escolares.

Para tanto, compusemos uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, e evocamos Bardin (1977) para a definição da metodologia mais apropriada à nossa proposta e aos nossos objetos de estudo: a Análise de Conteúdo. Por meio deste referencial metodológico analisamos as quatro Cartilhas da ABDA a fim de "[...] desmascarar as axiologias subjacentes aos manuais escolares [...]" (BARDIN, 1977, p. 31).

Procurando atender a metodologia selecionada em conexão aos objetivos previamente firmados, elencamos quatro unidades temáticas para organizar os resultados em suas respectivas interpretações e focos de discussões. Ei-las: *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): as definições das Cartilhas, As recomendações das Cartilhas, A visão das Cartilhas sobre o papel do educador* e, por fim, *A naturalização do TDAH*.

Os resultados demonstraram que as Cartilhas são materiais que se pautaram em discursos competentes, subjacentes e intrínsecos da medicina e da saúde, em sua elaboração, já que, dentre outros fatores, em nenhuma delas identificamos a participação de pedagogos em sua autoria. Deficientes em informações históricas sobre a origem do Transtorno, os materiais atêm-se, sobretudo, a orientar os professores a observarem os comportamentos e hábitos das crianças, para encontrar sinais que possam ser manifestações do Transtorno e encaminhá-la, o quanto antes, a profissionais capazes de diagnosticar e tratar de sua indisciplina.

Interpretando e levantando discussões acerca dos materiais, nos deparamos com estatísticas verdadeiramente epidêmicas de TDAH, como a que aponta existir, pelo menos, uma criança com o Transtorno em cada sala de aula (CARTILHA DA ABDA, s./d.). Essas dentre tantas outras informações e orientações psicopatologizantes ofertadas pelas Cartilhas, compõem um quadro em que a medicina procura responder questões de ordem pedagógica, educativa, e acaba

por distribuir os laudos "à revelia" (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013). Essa discussão, por exemplo, nos levou a interpretar que: ou os critérios diagnósticos são vagos e ambíguos e por isso facilmente aplicáveis quando analisados casos voltados à desatenção, à hiperatividade e à impulsividade, ou a iatrogenia é a base para a existência do TDAH.

Por fim, os discursos expostos nas Cartilhas, que sustentam o TDAH, evidenciam-se como uma forma de direcionar os olhares aos problemas do aluno, suas incapacidades, defeitos e limites, reduzindo suas dificuldades como questões inerentes ao seu organismo, sua estrutura neurobiológica, sua herança genética. A partir das nossas perspectivas teóricas para o estudo realizado, notamos que é se concentrando na problematização do sujeito, que se perde de vista os compromissos pedagógicos, institucionais, inclusivos e socioeducativos, firmados entre a sociedade, a família e a escola, e acaba-se permitindo a transformação desta, em uma clínica, ao invés de espaço formador, integrador e desenvolvedor de potencialidades individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Cartilhas sobre TDAH**. Rio de Janeiro: ABDA, 1999a. Disponível em: http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/cartilhas-sobre-tdah.html . Acesso em: mar. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DECOTELLI, K. M.; BOHRER, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. de. A Droga da Obediência: Medicalização, Infância e Biopoder – Notas Sobre Clínica e Política. **Psicologia:** Ciência e Profissão, [online], 33, n. 2. p. 446-459. 2013.

FOUCAULT, M. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina. **Verve**, São Paulo, n. 18, p. 167-194, ago./dez. 2010a.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, jan./abr. 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2011. p. 107-156.

[1] Essas investigações são fruto de um Projeto de Iniciação Científica, intitulado *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Estudo Sobre a Naturalização do TDAH pelas Cartilhas da Associação Brasileira do Déficit de Atenção*, coordenado pela Professora Doutora Aline Frollini Lunardelli, do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, realizado conjuntamente à acadêmica Heloísa Corrêa Higino Silva, durante o período de dezembro de 2017 a janeiro de 2019.

Palavras-chave: Cartilhas da ABDA; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Psicologização da Educação.

CARTOGRAFANDO ENCONTROS DE PSICÓLOGOS E DOCENTES: POTENCIALIZANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM COM PRESENÇA PRÓXIMA

ERILZA FARIA RIBEIRO - UFF

MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES - UFF

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Percebendo que diversas situações cotidianas da aprendizagem têm sido consideradas e abordadas como patológicas, enfatizamos a necessidade de construção de linhas de fuga aos processos de subjetivação que trazem a normalidade como referencial imperativo e que tendem a rotular e excluir aqueles que diferem de algum modo à norma. Partindo do lugar de psicólogas, nos voltamos para o estudo sobre a medicalização da aprendizagem com questões que perpassam a Psicologia no encontro do Ensino com a Saúde e os atravessamentos deste processo que se demonstra instituído nas escolas. O objetivo da pesquisa foi conhecer e destacar práticas docentes singulares que promovem a experiência de aprendizagem para cada estudante, como viés possível para lidar com algumas das situações que se colocam como problema na educação. A metodologia da cartografia aconteceu por meio da intervenção no campo considerando a presença e implicação do cartógrafo, priorizando o caminho que ia sendo traçado sem determinações ou prescrições dadas de antemão. Neste percurso cartográfico, ao contrário de representar objetos ou a realidade, fomos acompanhando processos e movimentos, traçando as linhas de tensionamento que surgiam no campo de forças escolar.

A pesquisa se deu através de encontros com docentes da rede de ensino de um município do interior do Estado do Rio de Janeiro, onde eram narradas situações do cotidiano escolar que tensionam o processo de ensino e aprendizagem. As entrevistas e rodas de conversa formaram um espaço de acolhimento e discussão de ações desenvolvidas como linhas de fuga a práticas determinantes, onde surgiam propostas inventivas de outros modos de fazer na educação.

Como tornar o diagnóstico secundário em relação ao que o encontro com uma pessoa com dificuldade de aprendizagem pode produzir? Em torno desse questionamento foram sendo conduzidas as discussões das rodas de conversa e foram surgindo narrativas que nos permitiram cartografar algumas tensões do cenário escolar atual e trouxeram pistas de como superar a limitação dos estudantes que pode ocorrer por meio de um diagnóstico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa inspiração foi Deligny (2015), que trabalhou junto a crianças e adolescentes que eram classificados como socialmente inadaptados ou considerados “à parte da sociedade”. Este autor desenvolvia um trabalho voltado para as singularidades e potências de cada pessoa, assim nos inspiramos em suas ideias sobre a forma de estar com o outro para pensar na sensibilidade do fazer docente.

De acordo com Machado, Almeida e Saraiva (2009) é comum na relação entre educadores e psicólogos ser depositado no especialista da saúde a possibilidade de tratamento, cura e melhora

dos problemas que acontecem com as crianças na escola. A naturalização dessa relação nos leva a pensar na concepção de saúde com a qual lidamos. A educação é uma forma de produzir saúde, pois trata-se de um processo em que subjetividades são produzidas.

A maneira como habitamos a escola quando a psicologia é chamada depende de nossas intenções e objetivos, mas, além disso, depende da forma como incluímos as demandas dos educadores e compreendemos os usos que são feitos da presença de pesquisadores e de profissionais da saúde nas instituições educacionais. Rodrigues, Ribeiro e Sousa (2017) enfatizam que se não consideramos e analisamos as demandas, corremos o risco de cair nas raias do instituído sem poder questioná-lo, reforçando práticas de assujeitamento ao contrário de produzir práticas instituintes de novos modos de habitar a escola.

Conforme consta nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2013), no encontro com educadores, o psicólogo pode contribuir para a compreensão das dimensões coletivas e singulares, subjetivas e objetivas do processo de ensino e aprendizagem, além de produzir uma criação compartilhada de ações que "busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores" (p. 56).

Colocamos em questão o lugar do docente compreendendo que as salas de aula não são uma massa homogênea, geralmente têm um número excessivo de estudantes e naturalmente cada um tem um jeito de ser, alguns muito agitados, outros mais retraídos, alguns que aprendem rapidamente, outros que demoram mais um pouco para acompanhar o ritmo da classe. Enfim, parece haver uma forte cobrança sobre o trabalho desse profissional e seus resultados e, talvez devido à rotina do sistema de ensino, ele acaba não conseguindo perceber e criar outros modos de ensinar. Resta então solicitar que a criança tida com dificuldade de aprendizagem ou mau-comportamento seja atendida por um profissional de saúde que diagnostique e cure sua falha. Desse modo, se instala uma deficiência de aprendizado no corpo do aprendiz, justifica-se o que lhe falta através das dificuldades para aprender e alivia-se a tensão da escola em buscar alternativas que propiciem o desenvolvimento do aprendizado.

Lima (2016) alerta para a necessidade de estarmos atentos à "armadilha nosológica" onde sempre caímos quando acreditamos que tudo o que vai mal na vida de uma criança precisa de diagnóstico e intervenção clínica. A realidade é produzida a partir dos encontros que acontecem, ela não existe anteriormente, assim, entendemos que existe um campo de relações no processo de aprendizagem que produz certa realidade do aprender.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas docentes nos trouxeram a percepção de que às vezes os professores consideram que as dificuldades dos alunos não são de sua responsabilidade, e que as crianças que consideram ter algum transtorno ou déficit de aprendizagem precisam de acompanhamento clínico, seja de um médico especialista, de um psicólogo ou de um fonoaudiólogo, alguém de fora do ambiente escolar que possa intervir, reconhecer a origem do problema, que é o comportamento ou a aprendizagem que destoa do padrão normal esperado, e solucionar essa carência com técnicas específicas e/ou prescrição de medicamentos.

Um traço importante a ser pensado nesta cartografia é o lugar de especialista que é delegado ao psicólogo e que ele deve ter cuidado para não ocupar, caso não queira fortalecer a lógica medicalizante na escola. Nossa chegada ao espaço de reunião dos docentes para pesquisar, levantou esperanças sobre a presença de um psicólogo entre eles para discutir e ajudar em assuntos que seriam de nossa propriedade.

Como diz Rolnik (2014), sustentar a vida em seu movimento de expansão, ser esse suporte, é o que cabe a um "psicólogo-cartógrafo". Assim, diante das questões que surgem no campo da escola, nossa função com a psicologia não era simplesmente trazer respostas prontas ou soluções mágicas, mas problematizar junto aos profissionais da educação suas concepções e práticas, buscando romper relações cristalizadas e produzir novas conexões com outras formas de sensibilização. Por isso se faz importante sustentar o debate sobre o lugar do especialista, estando sensível às brechas e rupturas que permitam criar tentativas para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Assim, ouvindo histórias das experiências vividas pelos professores, encontramos no exercício da docência como presença próxima, um ponto de expansão do processo de ensino e aprendizagem. Ser presença próxima traz consigo um tom de sensibilidade e de paciência, uma produção de outro tempo de ensino e de aprendizagem, frente a um processo que tem sido tão acelerado atualmente.

Nos movimentos desta pesquisa, pudemos acolher as angústias dos docentes nas tensões de suas práticas e promover a potencialização de fazeres outros, de acordo com as circunstâncias que se apresentavam. Propor um exercício de pensamento e problematização das práticas de ensino com os sujeitos da educação e não sobre eles promove o estremecimento dos corpos e seus fazeres.

Colocando em questão os discursos especialistas inseridos na educação,t omamos o exercício da docência como presença próxima como uma postura docente em relação ao estudante que amplia a possibilidade de ensino e aprendizagem ao perceber o outro sem interpretá-lo a partir de referenciais padronizados, mas compreendendo as singularidades. Mapeando a construção de outros possíveis na escola, encontramos ações docentes que surgiram como linhas de fuga à rotulação e às limitações diagnósticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. Referências Técnicas paraAtuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013.

DELIGNY, F. O aracniano e outros textos. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo : n-1 edições, 2015.

LIMA, R. C. Psiquiatria infantil, medicalização e a Síndrome da Criança Normal. In: COMPSIEDUC/CRP-RJ (orgs.). Conversações em Psicologia e Educação.Conselho Regional de Psicologia - 5ª região. 2016, p. 61-72.

MACHADO, A. M.; ALMEIDA, I.; SARAIVA, L.F. de O. Rupturas necessárias para uma prática inclusiva. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. EducaçãoInclusiva: experiências profissionais em Psicologia. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 21-35.

RODRIGUES, M. G. A.; RIBEIRO, E. F.; SOUSA, R. D. G. C. Educação Inclusiva e Processos de Subjetivação: cartografia de mediação escolar com crianças autistasem encontros possíveis entre escola básica, universidade e redes de apoio noterritório. Anais IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias: Educação e democracia aprenderensinar para um mundo plural e igualitário. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

ROLNIK, S. Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas dodesejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2014.

Palavras-chave: Medicalização; Psicologia e Educação; Cartografia; Presença Próxima.

COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA E DE ESCRITA DOS UNIVERSITÁRIOS A PARTIR DA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este é um estudo teórico-conceitual. A partir do conceito de "gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011), pretende-se refletir sobre as dificuldades dos universitários na leitura e na produção de textos acadêmicos. Apesar de Bakhtin não direcionar suas discussões para esta temática específica, a sua concepção de linguagem, enquanto uma prática social e dialógica, manifestada a partir de determinados gêneros do discurso, oferece contribuições importantes, tanto para compreensão, como para os direcionamentos destas dificuldades no Ensino Superior.

Os gêneros do discurso

Na concepção Bakhtiniana, o homem é um produtor de textos, orais e escritos. O texto, no sentido amplo, é compreendido como enunciado - ato de expressão do sujeito. Estes enunciados emergem sempre e necessariamente a partir de um contexto cultural específico e saturado de significados e valores, compartilhados pelos seus participantes. Um enunciado nunca é uma produção individual, mas um elo na cadeia de enunciados, tem, portanto, um caráter dialógico. As formas relativamente estáveis de enunciados são chamadas de gêneros do discurso, que definem os modos sociais de dizer e agir em um determinado campo discursivo onde são produzidos. (BAKHTIN, 2011).

Como os gêneros discursivos têm riqueza e variedade infinitas, pois se constituem a partir das diferentes relações humanas, eles vão também se diferenciando e se ampliando, caso as esferas fiquem mais complexas. Bakhtin (2011) realiza uma diferenciação entre gêneros primários (ligados as esferas do cotidiano) e os gêneros secundários (relacionados a um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito), presentes nos campos artístico, científico, sociopolítico, entre outros. Contudo, afirma que há uma relação mútua entre estes gêneros. Os gêneros secundários, em seu processo de elaboração, são produzidos a partir da incorporação e reelaboração dos diversos gêneros primários que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata.

Desse modo, toda produção humana está ligada, de alguma maneira, a vida concreta, seja na esfera cotidiana, científica, artística. Os gêneros discursivos são manifestação da cultura, portanto, dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. O sujeito enuncia a partir de um determinado gênero em que está inserido e que define suas formas de enunciação. O domínio desse gênero não se concretiza de maneira automática por parte do sujeito. Sua aprendizagem ocorre por meio de sua participação ativa nas práticas sociais e discursivas do gênero do qual se está inserido. Ao se inserir em um campo discursivo, ele envolve-se em práticas comuns, alinhando seus conhecimentos prévios com novos conhecimentos à respeito daquele gênero que o permite participar efetivamente deste campo.

A universidade como uma comunidade discursiva: a leitura e escrita acadêmica enquanto práticas sociais.

A Universidade configura-se como uma esfera da atividade humana que apresenta formas próprias de comunicações orais e escritas relacionadas ao gênero científico, tanto em sua forma como em seu conteúdo. A leitura e a escrita acadêmica podem ser compreendidas como enunciados, práticas sociais dos sujeitos no campo universitário. São formas de comunicação que o sujeito deve dominar para fazer parte dele. Cada gênero tem suas regras e finalidades que não são nunca inteiramente explícitas. O gênero científico deste contexto difere dos trabalhados em outros níveis de ensino. Portanto, a leitura e escrita de textos acadêmicos pode ocasionar grandes desafios aos universitários que devem aprender a identificar o gênero científico e suas regras na universidade, na relação com seus colegas e professores. (ALMEIDA; PAN, 2017; MARINHO, 2010).

A partir deste referencial, as dificuldades de leitura e de escrita acadêmica são esperadas na transição do estudante para a vida universitária. Em consonância com Marinho (2010), a leitura e a escrita de textos acadêmicos não depende unicamente de um conhecimento de termos técnicos. O leitor/escritor modelo desses textos são especialistas, pertencentes a uma comunidade de leitores, que transitam em um determinado campo científico e contam com conhecimentos prévios e estratégias que os permitem estabelecer relações interdiscursivas, intertextuais e de situarem o texto em relação à obra do autor, ao contexto histórico, ao campo disciplinar, o que exige um laborioso trabalho e um tempo de convivência que atravessa todo o curso de graduação, não tendo um ponto final para aqueles que se aventuram na trajetória acadêmica de mestrado e doutorado.

Os direcionamentos para as dificuldades de leitura e escrita no Ensino Superior

O principal argumento para justificar as dificuldades de leitura e de escrita dos universitários está associado ao despreparo dos estudantes nos níveis de educação anteriores ao ingresso na universidade, que não teriam desenvolvidos competências e habilidades básicas de leitura e de escrita. Este argumento, segundo Almeida e Pan (2017), sustenta-se em concepções linguísticas e psicológicas preponderantes no campo da educação, segundo as quais o domínio da leitura e da escrita resultam do desenvolvimento cognitivo individual, independente do seu contexto de produção, ocorrendo nos anos iniciais da educação formal e se consolidando no decorrer da educação básica. Pressupõe-se que se o estudante tem domínio dos aspectos formais/gramaticais da língua portuguesa, está capacitado a ler e a escrever em qualquer contexto, podendo buscar o conhecimento de forma autônoma.

A partir desta compreensão, a solução para os problemas de leitura e de escrita dos estudantes estaria na melhoria das condições de ensino da educação básica e na criação de estratégias compensatórias no Ensino Superior, como disciplinas de escrita acadêmica, para os estudantes que têm estas dificuldades, recompondo lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, possibilitando aprender aquilo que eles deveriam ter aprendido antes de entrarem na universidade. Estas intervenções se pautam na crença de que basta aprender – e principalmente treinar – um conjunto de estratégias textuais de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que estas dificuldades sejam resolvidas. (MARINHO, 2010).

Contudo, se as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes não se resolvem com o aperfeiçoamento da língua portuguesa e do ensinamento de suas normas, então acredita-se que estas dificuldades estão relacionadas à problemas emocionais. Desse modo, outro possível direcionamento da universidade para superação destas dificuldades é a oferta de serviços de apoio psicológico e/ou psicopedagógico a estes estudantes, com enfoque na dimensão intrapsíquica do sofrimento, desconsiderando suas condições sociais de produção e o

reconhecimento das implicações das práticas universitárias neste processo. (PAN; ZONTA; TOVAR, 2015)

Em busca de novas compreensões para as dificuldades de leitura e de escrita acadêmica.

A noção de que alguém está disposto à aprendizagem ao longo da sua vida, por meio da inserção em diferentes gêneros do discurso, e não apenas em uma fase escolar, implica em problematizar o argumento de que as dificuldades de leitura e de escrita na universidade estão relacionadas a déficits em anos anteriores de escolarização e convoca as instituições a reverem suas práticas de ensino e aprendizagem, criando alternativas para a solução destas dificuldades a partir do próprio contexto universitário, elaborando e aplicando estratégias de natureza coletiva, contemplando os aspectos sociais, políticos, pedagógicos, afetivos, relacionais, e de formação intelectual dos universitários.

A compreensão de leitura e de escrita acadêmica enquanto práticas sociais adquire fundamental importância na formação universitária ao possibilitar intervenções que promovam a conscientização do universitário sobre os múltiplos sentidos das práticas de leitura e escrita na vida acadêmica, favorecendo a ampliação de sua relação com a leitura e a escrita e dos sentidos produzidos por estas práticas, redimensionando a compreensão das suas dificuldades para o contexto institucional e das práticas pedagógicas presentes no Ensino Superior. Segundo Perna, Rollsing e Ferreira (2017), uma ação coletiva entre docentes e universitários, com adequada orientação epistemológica e organização metodológica, é imprescindível para a consolidação do tipo de leitura e escrita requerida na universidade: aquela que demanda um posicionamento ativo e crítico do estudante que possibilita a produção de novos sentidos para suas dificuldades.

Referências

ALMEIDA, A.B.; PAN, M.A.G.S. Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: Autoria, Gêneros Científicos e Identidade Profissional. In: PAN, M.A.G.S; ALBANESE, L.; FERRARINI, N.L. (Org.). **Psicologia e Educação Superior:** Formação e(m) prática. Curitiba: Juruá, 2017. p. 75-98.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

PAN, M. A. G. S.; ZONTA, G.A.; TOVAR, A. Plantão institucional: relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.20, n. 4, p. 555-562, 2015.

PERNA, C.B.L; ROLLSING, L.Z.; FERREIRA, R. P. O intervalo Escola-Universidade: mais do que uma questão genérica. **SCRIPTA,** Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 148-164, 2017.

Palavras-chave: leitura e escrita acadêmica;universitários; gêneros do discurso;gênero científico;dialogismo

CONDUTAS EMOCIONAIS DOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência realizada no estágio curricular de Psicologia Escolar a respeito das condutas emocionais dos vinte e quatro alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Cáceres-MT.

Esse público foi escolhido visto: as rupturas que ocorrem na passagem entre as etapas da Educação Básica; o início da alfabetização na qual o aspecto cognitivo é enfatizado e também por estarem vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que implicam nas relações intrapessoais, interpessoais e com a sociedade. Nesse contexto, o objetivo da intervenção foi favorecer o desenvolvimento afetivo e social através do trabalho com as emoções: alegria, tristeza, raiva, nojo e medo.

Compreende-se a importância do trabalho com as condutas afetivas que estão em relação dialética com as condutas cognitivas, conforme apontado por Wallon (GALVÃO, 1995). Todavia, deve-se considerar a distinção entre emoção e afetividade que é feita na teoria de Wallon. Mahoney (2000) aponta que nessa teoria, a afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico - denominado de emoção, um componente cognitivo, representacional – sentimentos; e um componente expressivo - a comunicação.

Nessa direção, um dos objetivos específicos foi realizar atividades a fim de desenvolver duas das dez competências proposta na Base Nacional Comum Curricular (2019) a Comunicação para que os alunos possam expressar, partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo e a do Autoconhecimento e Autocuidado que visa proporcionar ao aluno desenvolvimento de cuidados de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

O trabalho realizado com o grupo de alunos ocorreu no período de fevereiro a maio de 2019. A respeito dos procedimentos adotados, inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada e desenhos para levantar dados de quais emoções eram mais apresentadas e como eram expressas. Foram entrevistados 20 alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Desses, 10 eram meninos e 10 meninas.

Os resultados divididos por sexo indicaram que ambos, na sua maioria moram com os pais, quando pensam em ir para escola sentem 60% alegria e 40% tristeza, devido as tarefas e as brigas. Em relação as emoções, especificamente, os meninos tiveram dificuldades de dizer o que sentiam ou como se comportavam em relação a tristeza. Já quando estão com raiva 70% responderam que bate e briga com os colegas e 30% preferem ficar sozinhos. Quando perguntado quais emoções mais sentiam 50% alegria, 30% raiva e 20% tristeza.

Já as meninas em relação a tristeza 70% fiquem quietas e choram, 20% brigam e 10% buscam a mãe. Quando estão com raiva 60% ficam quietas, 20% brigam e 20% ficam tristes. Quais emoções mais sentiam responderam: 70% alegria e 30% raiva. De forma geral, observa-se que as brigas entre os alunos é uma das causas da tristeza em todos quando pensam em ir para a escola. Os meninos apontam que essa é a maior reação quando estão com raiva. Essa conduta tem menor proporção nas respostas das meninas que na mesma situação de raiva voltam-se mais para uma relação intrapessoal.

Nesse sentido, verifica-se a relevância de trabalhar modos de manifestar emoções sem recorrer a auto ou hetero agressão. Dantas (1992) afirma que a emotividade é diretamente proporcional ao grau de inaptidão, de insuficiência de meios. Na relação adulto e criança essa emotividade é muito frequente. Desse modo, defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica a partir do conhecimento do seu funcionamento.

Essas condutas emocionais devem ser compreendidas, pelas lentes da teoria de Wallon além das singularidades da idade, do contexto da sala de aula, mas também estão ligadas aos aspectos histórico, social e cultural nos quais as subjetividades e as condutas afetivas dos homens e mulheres são construídas. Além disso, o comportamento emocional tem seu caráter contagioso, então todos devem estar envolvidos no processo, inclusive a professora. Esta também relatou sua dificuldade em trabalhar as relações interpessoais.

Após a análise dos dados coletados, brevemente apresentados, foram realizadas intervenções, durante os vintes encontros que ocorreram na sala de aula, através de atividades lúdicas como desenhar, pintar, fazer expressões no espelho, mímicas, massinhas de modelar, teatro, entre outras.

Em relação aos resultados pode-se perceber, a partir dos comportamentos dos alunos, mudanças na forma de expressar e nomear o que estavam sentindo e no modo de relacionar com os colegas e a professora o que proporcionou melhoras no processo de aprendizagem. Desse modo, verifica-se a importância do trabalho do psicólogo escolar com as condutas emocionais e suas implicações nas relações interpessoais e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. S. Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. (2019). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 11 de Maio de 2019.

Palavras-chave: Condutas emocionais; Alunos; Psicologia Escolar.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS: O PAPEL DOS JOGOS DIGITAIS. UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.

LUCAS TSURUDA AMARAL - UTFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SÓCIO-EMOCIONAIS: O PAPEL DOS JOGOS DIGITAIS.
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.

Os jovens apresentam atualmente, uma maior relevância dos jogos eletrônicos na sua vida, na mesma medida que o consumo dos videogames apresenta seu ápice durante esse momento de suas vidas (JAEYOP, 2017, p 3205), e já no Brasil, 40% das crianças que possuem aparelhos de videogame, jogam online (TICK KIDS ONLINE BRASIL, 2016). Porém, há outras faixas etárias que também possuem os jogos presentes em suas vidas, pois o grupo de pesquisa de mercado NPD, constatou que em sua amostra, 82% dos entrevistados utilizam de jogos eletrônicos, em uma ampla faixa que vai dos 13 ao 59 anos de idade. Logo, com a finalidade de entender qual o impacto dessa atividade tão presente no dia-a-dia das pessoas, foi levantada a pergunta "Como os jogos podem auxiliar na resolução de conflitos sócio-emocionais?", e para a responder, foi seguido a orientação dos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas (PRISMA). Fazendo-se uso do Portal Periódicos Capes, foram usadas as bases Web of Science, Scopus e Psycinfo, restringindo os achados do ano de 2012 até 2017, com o uso de palavras-chave: Game AND "Bullying OR victimization". Para a revisão, apenas foram considerados artigos completos que delimitaram o os temas que conectaram os temas de vitimização ou bullying com jogos, tanto digitais quanto analôgicos, escritos em inglês ou português. Na primeira busca, se foi encontrado um número de 448 artigos, em que, dentre as bases, foram avistados 148 artigos repetidos que, após serem retirados, constou-se com um escopo de 300 estudos. 231 achados foram retirados do estudo, por não estarem em língua inglesa ou portuguesa, ou não relacionar os temas de bullying ou vitimização e jogos, seja de natureza analôgica ou seja de natureza eletrônica, da mesma. Após 17 artigos serem excluídos do procedimentos, pelo fato de não se apresentarem completos, um total de 52 artigos foram analisados. Apresentando medidas dos achados controversos, tal como seus resultados, os artigos selecionados não apresentaram unanimidade sobre o impacto dos jogos nas habilidades sócio-emocionais, visto que houve estudos que marcaram que jogos online potencializam o comportamento agressivo e distorcem as noções sobre o mundo real, dentro de uma amostra de adolescentes (WRIGHT, 2001, p. 31-47). Mas houveram achados em que, ao tratar sobre cyberbullying ou o comportamento agressivo, não foi relatado uma correlação entre a exposição de jogos violentos (FERGUSON, 2016, p 202-215). Houveram conclusões que o comportamento agressivo possui relação com qualquer tipo de jogo eletrônico (IVORY, 2017, p. 42-53), da mesma maneira que ocorreu um declínio na violência, dentro da juventude, em um período de alta disponibilidade e circulação dos jogos, sem achar associação sobre a predição de violência e uma exposição de mídia violenta, como os jogos (YBARRA, 2008, p 929-937). Com um circuito cultural interno, alguns jogos possuem usuários considerados "tóxicos", devido a atitudes comportamentais consideradas tóxicas pela comunidade, com situações de conflitos internos ocasionados por atitudes desrespeitosas dentro do jogo, mesmo

com a presença de um sistema que penalize esses jogadores (ESMAELI, 2016, p. 9). Por efeitos do cyberbullying, por meio do trolling, o envio de mensagens que tem a finalidade de provocar e a intencionalidade de causar determinada resposta comportamental, junto ao comportamento tóxico, a comunidade do jogo é prejudicada, junto com um forte desencorajamento para certos jogadores manterem-se membro da comunidade. Entretanto, houveram tentativas voluntárias da comunidade para avaliar casos de toxicidade de comportamento e viabilizar um melhor ambiente virtual para se jogar, juntamente a melhorar seu próprio comportamento (KOU, 2017, p. 224), evidenciando que existe uma vontade e capacidade dos jogos alterarem o comportamento dos seus jogadores e uma possibilidade de ajudar resolução de conflitos sócio-emocionais, com os jogos voltados primeiramente ao entretenimento podendo-se utilizar de meio sistemáticos em seu design para essa finalidade. Em uma categoria específica, os jogos sérios, jogos que tem a finalidade primária de ensinar determinados conteúdos e fins de aprendizagem estabelecidos, estimulando habilidade e estratégias para lidar com suas determinadas situações (SAVI; ULBRICHT, 2008, p. 3 apud GROS, 2008), possuem, além da aplicabilidade das faculdades desenvolvidas no mundo real (RAMINHOS, 2015, p.4), uma possibilidade, devido a fator sua jogabilidade, um fácil engajamento por parte dos jogadores (SANCHEZ, 2017, p. 22). Ainda sobre os jogos, foram-se achados uma gama de estudos evidenciando que eles já possuem um papel que auxilia a resolução de conflitos dentro do mundo real (SCHRIER, 2017, p. 50), diferenciando-se de abordagens tradicionais de intervenção devido a uma maior possibilidade de distribuição com um menor custo. Assim, com o objetivo de um desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais, os jogos podem ter um papel de ser uma grande ferramenta, por meio de jogos sérios, um design que promova a intervenção dentro dos problemas internos da comunidade e um auxílio de sua comunidade geral. Com a escolha de somente três bases, uma delimitação de cinco anos e uma delimitação linguística, o presente estudo demonstra suas limitações, restringindo outras fontes de estudo que não sejam artigos completos, as quais poderiam expandir e trazer contribuições além das apresentadas para compreensão e análise dos jogos e sua marca dentro do cotidiano na contemporaneidade, destacando o papel dos jogos sério para um desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais.

Referências

BUSHMAN, Brad J.; ANDERSON, Craig A. Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. Personality and social psychology bulletin, v. 28, n. 12, p. 1679-1686, 2002.

CONNOLLY, Thomas M. et al. A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. Computers & Education, v. 59, n. 2, p. 661-686, 2012.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. ACM, 2011. p. 9-15.

ESMAEILI, Human; WOODS, Peter Charles. Calm down buddy! it's just a game: Behavioral patterns observed among teamwork MMO participants in WARGAMING's world of tanks. In: Virtual System & Multimedia (VSMM), 2016 22nd International Conference on. IEEE, 2016. p. 1-11.

EXELMANS, Liese et al. Violent video games and delinquent behavior in adolescents: A risk

factor perspective. Journal of Theoretical Social Pyschology, volume 41, fascículo 3, páginas 267-279, maio-junho de 2015.

FERGUSON, Christopher J.; COLWELL, John. A Meaner, More Callous Digital World for Youth? The Relationship Between Violent Digital Games, Motivation, Bullying, and Civic Behavior Among Children. Psychology of Popular Media Culture, pg 202-215, julho de 2016.

FERGUSON, Christopher J.; OLSON, Cheryl K. Video game violence use among "vulnerable" populations: The impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. Journal of youth and adolescence, v. 43, n. 1, p. 127-136, 2014.

IVORY, Adrienne Holz; IVORY, James D; LANIER, Madison. Video game use as risk exposure, protective incapacitation, or inconsequential activity among university students: Comparing approaches in a unique risk environment. Journal of Media Psychology, volume 28, fascículo 1, páginas 42-53, março de 2017.

JAEYOP, Kim et al. Path Model of School Violence Perpetration: Introducing Online Game Addiction as a New Risk Factor. SAGE Publications Inc. Journal of Interpersonal Violence American children's use of electronic media, volume 32, fascículo 21, páginas 3205-3225, novembro de 2017.

KOU, Yubo; GUI, Xinning. The Rise and Fall of Moral Labor in an Online Game Community. In: Companion of the 2017 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing. ACM, 2017. p. 223-226.

LAFERRIERE, Jeff; MCCREERY, Michael. Examining the Efficacy of a Bullying Prevention Video Game: An Intervention for Pre-Service Teachers. In: European Conference on Games Based Learning. Academic Conferences International Limited, 2017. p. 952-954.

RAMINHOS, Cátia et al. A serious game to prevent bullying and promote empathy. In: Information Systems and Technologies (CISTI), 2015 10th Iberian Conference on. IEEE, 2015. p. 1-6.

RILEY, David. New Report from the NPD Group Provides In-Depth View of Brazil's Gaming Population. 2015. https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/new-report-from-the-npd-group-provides-in-depth-view-of-brazils-gaming-population/ Acesso em: 25/6/2018.

SANCHEZ, Rebecca et al. Improving children's mental health with a digital social skills development game: a randomized controlled efficacy trial of Adventures aboard the SS GRIN. Games for health journal, v. 6, n. 1, p. 19-27, 2017.

SCHRIER, Karen. What's in a name?: naming games that solve real-world problems. In: Proceedings of the 12th International Conference on the Foundations of Digital Games. ACM, 2017. p. 50.

TIC Kids Online Brasil. PROPORÇÃO PARA O INDICADOR B1 - CRIANÇAS E

ADOLESCENTES, POR ATIVIDADES REALIZADAS NA INTERNET. 2016. Disponível em: http://cetic.br/tics/kidsonline/2016/criancas/B1/ Acesso em: 04 julho. 2018.

WRIGHT, John C. et al. American children's use of electronic media in 1997: A national survey. Journal of Applied Developmental Psychology, v. 22, n. 1, p. 31-47, 2001.

YBARRA, Michele L. et al. Linkages between Internet and other media violence with seriously violent behavior by youth. Pediatrics, v. 122, n. 5, p. 929-937, 2008.

Palavras-chave: Games; Jogos; Bullying; Vitimização; Educação

DIMENSÃO COLETIVA E PRÁXIS DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARIA FERNANDA DIOGO - UFSC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Reflexões sobre possíveis amálgamas entre as temáticas dimensão coletiva e práxis docente surgiram em contextos de formação continuada de professores/as, nos quais foi possível perceber que a qualidade profundamente social da docência é frequentemente negligenciada pelos próprios/as professores/as. Nesta inobservância, os/as educadores/as se alienam em seus fazeres cotidianos de forma solitária, apartada da coletividade, impedindo reflexões coletivas e apoios mútuos. O objetivo deste trabalho é refletir sobre os conceitos de coletividade e dialética vinculados a práxis docente. A proposta desta apresentação configura-se em um estudo teórico, o qual buscou na Psicologia Histórico-Cultural (PHC) elementos para aprofundar o debate acerca dos conceitos propostos, posto que esta teoria possui um arcabouço teórico-conceitual que permite reflexões contextualizadas sobre a práxis docente em espaços socioeducativos. Situando o conceito de práxis numa visão marxista, Medeiros e Cabral (2006) apontam que esta é a síntese da teoria e da prática por meio da ação politicamente situada. O desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva no exercício da docência conduziria, dialeticamente, a práxis. Esta é uma tarefa complexa, pois a constituição de sujeitos críticos e reflexivos é um processo de longo prazo, forjado na formação inicial, continuada e em todo o percurso profissional do/a professor/a. Para que isso ocorra, é preciso que os processos formativos e laborais preparem professores/as capazes de buscar no coletivo, no público e no ético o respaldo para a transformação social, pois "a educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer" (PIMENTA, 2012, p. 44). Defende-se neste trabalho que a PHC possui elementos teórico-conceituais que possibilitam ao corpo docente (re)pensar sua atuação profissional e refletir se esta é efetiva em ensejar processos inclusivos e de transformação social. Seu arcabouço pressupõe a origem social das funções psíquicas e da consciência humana, tendo a mediação como categoria central (VYGOTSKI, 1992; DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1978). Por meio da mediação, busca-se apreender tanto os processos semióticos como a constituição dos sujeitos singulares e, para isso, faz-se necessário compreender a lógica estruturante da consciência e das funções psíquicas, socialmente constituídas. Para esta teoria, os processos educativos ostentam papel humanizador. Assim, faz-se necessário refletir criticamente sobre os processos educativos realizados nos contextos escolares, pois estes mediam a constituição dos/as estudantes e, também, dos/as docentes. Os/as professores/as precisam considerar a diversidade de sujeitos aí inseridos, planejando reais condições para que *todos/as os/as educandos/as* internalizem os sentidos relacionados aos conceitos ministrados nas aulas, forjando processos includentes e inclusivos. Ao se alicerçar em pressupostos dialéticos, a PHC percebe o processo de ensino-aprendizagem como co-construção professor/estudante, aprimorando uma dimensão social do aprendizado. Por outro lado, a atividade de ensino (MOURA *el al*., 2016) não deve constituir-se de forma apartada do coletivo docente, pois, na medida em que emerge a possibilidade de socialização de saberes oriundos da prática pedagógica, estes podem ser validados, transformados ou ressignificados pela coletividade, gerando novos conhecimentos. Tardif (2008) assinala a existência de quatro tipos de saberes:

os da formação profissional; os disciplinares, referentes aos diferentes campos do conhecimento; os curriculares, relativos aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos; e os experienciais, resultantes do exercício laboral. Para que aflore a práxis docente, é necessário resgatar a dialogia da aprendizagem – inclusive aquela relativa à prática docente nos contextos socioeducativos – e compreendê-la numa dimensão coletiva. Costa (2001) destaca que, desde o ponto de vista da dialética marxista, a consciência não se efetiva por meio de uma crítica intelectual, mas por mediação do trabalho como forma de objetivação do ser social, propiciando uma ação transformadora. Se considerarmos que os saberes docentes se fundam na estrutura coletiva do fazer cotidiano, nos sistemas que os legitimam e por meio de uma prática marcadamente social – prática que envolve os/as discentes, os/as demais docentes e a comunidade escolar de modo geral – não é possível pensá-los de forma apartada do contexto social. Quando as interlocuções são limitadas, os/as docentes acabam adotando posturas individualistas – sejam estas exitosas ou frustrantes –, alienando-se em uma prática cotidiana alheia à coletividade que geralmente tem resultados pífios ou acanhados. Por outro lado, práticas comunitárias, fundadas no diálogo, na reflexão teórico-prática e permeadas por afetos geram espaços de potência – no sentido espinosano (SAWAIA, 2000; CHAUI, 1995). Atravessada pelos *affectus*, nas vivências coletivas as pessoas afetam e se deixam afetar; os sentimentos formados nesses encontros deixam marcas nas trajetórias pessoais. Concluindo esta exposição, para que a relação ensino-aprendizagem efetive-se em práxis, educadores/as precisam desenvolver sólidos conhecimentos teóricos de forma concomitante a adoção de um compromisso ético com processos inclusivos e de transformação social, empreitada esta potencializada pela dimensão coletiva e dialógica da ação-reflexão, da qual participam todos os agentes do contexto escolar. Espaços de reflexão precisam ser gestados nas escolas, propiciando que os/as docentes reflitam sobre suas práticas pedagógicas, buscando novos elementos – de forma coletiva – para ampliar a compreensão da relação ensino-aprendizagem, refutando posturas que discutem os *problemas de aprendizagem* dos educandos/as e não repensam os *processos de escolarização* (SOUZA, 2000).

Palavras-chave: Práxis Docente; Psicologia Histórico-Cultural; Dimensão Coletiva.

Referências

CHAUI, Marilena. **Espinosa:** uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

COSTA, José André da. **Dialética:** um acerto de contas entre Marx e Hegel. Passo Fundo, RS: Berthier, 2001.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexei. **Desenvolvimento psíquico**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem Sócio Histórica. **E-Curriculum**, v. 1, n. 2, p. 01-17, jun., 2006. Recuperado em 11/10/2018 de https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060.

MOURA, Manoel O. *et al*. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In.* MOURA, Manoel O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 93-125.

SAWAIA, Bader B. (2000). **Porque investigo a afetividade?** Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para a categoria de Professor Titular do Departamento de Sociologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 29/06/2019 de http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/por-que-investigo-afetividade.pdf.

SOUZA, Marilene Proença Rebelo de. Queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. *In.* TANAMACHI, Elenita; SOUZA, Marilene Proença Rebelo de; ROCHA Marisa (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-141

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In.* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese da crítica a um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 20-62

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1992.

Palavras-chave: Práxis Docente; Psicologia Histórico-Cultural; Dimensão Coletiva

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR CIDADANIA COM JOVENS

NATHÁLIA GARCIA PANACIONI GONZALES - UNISAL

GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL

SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

A discussão a respeito da educação em cidadania encontra-se em estreita relação ao desenvolvimento integral dos adolescentes, o que irá tornar o tema um fator crucial para a construção de uma relação mais autônoma e da expansão do conhecimento e da reflexão crítica quanto ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial do jovem.

É fato que a inserção na comunidade escolar propicia a construção de uma consciência coletiva e de um pensar social. Nesse sentido, nota-se a relevância de se discutir cidadania nas escolas, uma vez que, segundo José Pacheco (2016), é justamente em espaços de liberdade responsável que autonomia e cidadania são experienciadas e aprendidas, por meio da escuta atenta e do respeito a opiniões diversas.

Problema

Quais desafios a escola precisa enfrentar para assumir a educação em cidadania?

Objetivo Geral

Discutir a relação entre adolescência e cidadania na escola, considerando o lugar que a escola ocupa na socialização e subjetivação dos adolescentes na atualidade.

Objetivos Específicos

Compreender a importância da educação em cidadania para o desenvolvimento integral do adolescente.

Metodologia

O presente estudo é um recorte do projeto de extensão desenvolvido no Observatório de Violências nas Escolas (UNISAL/Lorena), intitulado "Desenvolvimento Humano e Cidadania: como os jovens estão vivenciando a atualidade? ". O projeto, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo principal mapear como os jovens pensam e planejam um projeto de vida pessoal na sociedade em que vivem, através do desenvolvimento de oficinas de educação em cidadania para adolescentes matriculados no 1º ao 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual do Vale do Paraíba/SP.

Trata-se de um estudo realizado na perspectiva exploratória e bibliográfica, tendo por objetivo "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (GIL, 1946, p.41). A partir disso, pretende-se discutir a relação entre adolescência e cidadania na escola e refletir acerca da construção da cidadania no processo educacional de cada indivíduo.

Fundamentação Teórica

No contexto brasileiro, a oferta de educação básica é obrigatória à crianças e adolescentes e um dever da família e do Estado garantidos pela Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Em nível mundial, podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A instituição educativa constitui um espaço que possibilita a aprendizagem não somente no viés cognitivo e curricular, como também a representação de "um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural" (BRASIL, 2015, p. 5). Além disso, a educação torna-se um meio fundamental para a edificação de uma Cultura de Paz, que diz respeito a um "conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais" (BRASIL, 2009, p. 9), isso é, uma educação para a cidadania.

Desse modo, podemos considerar a escola como um espaço de desenvolvimento humano integral, o qual, porém, é permeado por tensões e desencontros que se configuram, muitas vezes, em experiências de violência. Para Lodi e Araújo (2007), é imprescindível introduzir práticas educativas que tenham como objetivo transmitir valores e atitudes que dizem a respeito a ser cidadão e a ser cidadã, como agir com responsabilidade, respeito e justiça, se comunicar através do diálogo e da não-violência, dentre outras práticas. Assim, a educação em cidadania deve permear os conteúdos didáticos, a sala de aula, mas também toda a rede de relações que engloba em sua comunidade.

De acordo com o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (2009, p.9), podemos compreender a cidadania como "o conjunto de direitos e deveres a que o indivíduo está sujeito em relação à sociedade em que vive" os quais se relacionam, tradicionalmente, aos direitos e deveres políticos e civis. Entretanto, para além dessas dimensões, cidadania passou a estar pautada também nos direitos sociais, econômicos e culturais.

Por outro lado, também é importante que os estudantes se apropriem de seu potencial de transformação política e participem ativamente de sua carreira escolar, que vivam a escola como um espaço real de pertencimento, inclusive se responsabilizando pelas suas ações e relações nesse contexto. Como possibilitar que os adolescentes assumam essa postura? De acordo com Dayrell (2007), é fundamental refletir sobre as juventudes na atualidade e suas dimensões constitutivas.

Papalia e Feldman (2013) postulam que a adolescência é uma das mais cruciais fases do desenvolvimento humano. É tida como um período de confusão, crises, marcado por modificações alarmantes a nível físico, mental, emocional, sexual e social, advindas, principalmente, do processo de maturação culminado pela puberdade. Entretanto, compreende-se também como um momento rico e essencial do desenvolvimento humano em termos de construção da personalidade, de um projeto de vida.

Desse modo, a discussão a respeito da educação na cidadania está diretamente relacionada ao desenvolvimento integral dos adolescentes e se mostra necessária enquanto educação permanente para educadores e alunos. Isso é fundamental para a construção de uma relação mais autônoma e da expansão do conhecimento e da reflexão crítica sobre as várias dimensões e domínios do desenvolvimento humano (PAPALIA; FELDMAN, 2013), incluindo os eventos normativos (ciclo de vida) e não normativos (como os políticos e sociais) que causam impacto na vida do indivíduo. Tais aspectos, influenciam e podem ser determinantes para os modos de agir e ser no mundo.

No ano de 2015 tivemos, no estado de São Paulo, uma experiência que ilustra o potencial da participação e implicação de estudantes na educação. Diante do anúncio do processo de reorganização escolar pelo Governo do Estado de São Paulo que propunha o fechamento de 93 escolas além da divisão das escolas públicas por ciclos, houve uma mobilização estudantil para barrar a medida e exigir que o governo dialogasse com a população a respeito das mudanças. Assim, os estudantes se mobilizaram por intermédio de redes sociais e ocuparam 219 escolas

até dezembro de 2015 (ROMANCINI, CASTILHO, 2017). Portanto, vemos que os estudantes estão preocupados e implicados com a sua formação e com as questões sociais. O que acontece para que não participem ativamente da escola? Por que a escola se queixa da apatia dos estudantes que, por sua vez, queixam-se da falta de espaço participativo na escola?

Resultados

O exercício da cidadania só pode existir com o conhecimento da realidade circundante, que fortalece o educando diante das questões sociais. Por conseguinte, as disciplinas devem ser perpassadas por temáticas como direitos humanos, diversidade, cidadania, responsabilidade social, democracia, ética, tolerância, justiça, dignidade, entre outros, buscando a constante contextualização de tais conhecimentos à realidade atual dos alunos. É necessário promover o diálogo entre toda a comunidade escolar para assegurar e fortalecer a educação em cidadania.

Isto posto, percebe-se o quão essencial é o convívio social que se expressa no ambiente escolar e a necessidade de acolher as diferenças, dificuldades e potencialidades a fim de construir espaços mais democráticos. Além disso, segundo Tardeli (2007), a sociedade educativa deve promover espaços de confiança e oportunizar a reflexão e liberdade de expressão, proporcionando, assim, a experiência de valores superiores e empatia.

Considerando a perspectiva global do desenvolvimento humano, é fundamental contemplar também a dimensão afetiva na educação. Ao poder falar e pensar sobre aquilo que sente, o jovem terá mais repertório para lidar com as frustrações e, da mesma forma, poderá participar com mais responsabilidade da vida social e acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 jun. 2019.

_____. Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009.Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Caderno Temático de Direitos Humanos. Brasília, 2015. 36 p.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa.4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LODI, Lucia Helena; ARAÚJO, Ulisses F. Ética, Cidadania e Educação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília, 2007. cap. 5, p. 67-84.

PACHECO, José. Educa-se no exercício da cidadania. Em: SZPACENKOPF, Marta. O Globo, s.l., 14. Set. 2016. Educação 360. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/educa-se-no-exercicio-dacidadania-diz-jose-pacheco-20104503. Acesso em: 23 nov. 2018.

PAPALIA, E. Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento humano. 13 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ROMANCINI, Richard; CASTILHO, Fernanda. “Como ocupar uma escola? Pesquiso na internet!”: política participativa nas ocupações de escolas públicas no Brasil. Intercom - RBCC São Paulo, v.40, n.2, p.93-110, maio/ago. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Manual de proteção escolar e promoção da cidadania: sistema de proteção escolar. São Paulo, 2009. 79 p.

TARDELI, Denise D'Aurea. Preceitos e princípios. O olhar adolescente, São Paulo, n. 4, p. 22-29, 2007.

Palavras-chave: Educação e Desenvolvimento Humano; Juventude; Cidadania; Observatório de Violências nas Escolas, UNISAL-Lorena;

EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: A DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO UM GRUPO DE PESQUISA

SILVIA MARIA –SELECIONE– BARBOSA - UERN

ANTÔNIA BATISTA MARQUES - UERN

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a dimensão subjetiva da realidade vem se ampliando nos últimos anos. O interesse pela temática advém dos vários estudos, pesquisas e experiências tanto com formação inicial quanto com a formação continuada de professores da Educação Básica ao longo da nossa trajetória de vida como professoras da Educação Básica, da Graduação e hoje como professoras do Programa de Pós-Graduação-POSEDUC/UERN.

Ao elegermos a dimensão subjetiva do professor da Educação Básica almejamos apreender os sentidos e significados, aqui concebidos como a unidade constitutiva da subjetividade, das práticas pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar e não escolar, somos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividade (GEPES). O que justifica o interesse de seus membros pelo tema central de suas investigações: "Educação e subjetividade na perspectiva histórica e dialética". As nossas pesquisas têm como objetivo apreender os sentidos e significados dos professores, graduandos e pós-graduandos que participam das discussões e estudos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividade – GEPES vinculado a Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Vale enfatizar que os nossos estudos e pesquisas estão vinculados ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD[1], “TECENDO REDES DE COLABORAÇÃO NO ENSINO E NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A DIMENSÃO SUBJETIVA DA REALIDADE ESCOLAR” que tem como objetivo geral investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, focando, especialmente, as significações constituídas pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais acerca da realidade escolar e suas relações com o processo de (trans)formação do indivíduo como ser mediado pela história e a cultura.

Este trabalho tem como objetivo descrever a dinâmica do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividade (GEPES). No decorrer do texto discutiremos sobre o referencial teórico e metodológico utilizado nas pesquisas, bem com resultados.

A DINÂMICA DO GEPES E O REFERENCIAL TEÓRICO/METODOLÓGICO DAS PESQUISAS

As nossas discussões e pesquisas estão fundamentadas na Psicologia Sócio-Histórica, ao mesmo tempo em que dialoga com outros referenciais teórico-metodológicos cuja base epistemológica seja o Materialismo Histórico-Dialético. Para alcançarmos os objetivos pressupostos aprofundamos nos estudos teórico-metodológicos de Vigotski (2001, 2004, 2007), Leontiev (2004), Aguiar (2001, 2006, 2009) e outros. Os estudos da Dimensão Subjetiva da

Realidade, fundamentados em (GONZALEZ REY 2003; BOCK, e GONCALVES 2010) entre outros.

Cabe ressaltar que nos cinco anos de existência do Grupo, sua dinâmica se traduz em diversas atividades de estudo e pesquisas foram realizadas, em nível de graduação e pós-graduação, proporcionando novas compreensões acerca da dimensão subjetiva do professor da Educação Básica, com destaque para nas significações do trabalho do professor e da sua formação.

No desenvolvimento de uma pesquisa, cuja finalidade é a produção de novos conhecimentos, o método é uma das questões mais relevantes. É ele que constitui, à luz de sua base teórica, todo o conjunto de princípios, normas e procedimentos que pode ser utilizado no processo de produção de informações e análise e síntese das informações de uma pesquisa. Para tanto elegemos os seguintes procedimentos para produção das informações: entrevista semi-estruturada, entrevista reflexiva, entrevista recorrente, roda de conversas, memorial reflexivo, auto-confrontação e conversação.

No que se refere à análise da produção das informações (dados) tomamos como base a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006) que visa à análise e interpretação dialética dos dados, denominada núcleos de significação. O primeiro passo dessa proposta consiste num levantamento de pré-indicadores, isto é, temas que, no caso específico deste grupo de pesquisa, emergem da fala do sujeito a partir das entrevistas. Revelando a dimensão empírica da fala do sujeito, isto é, os significados que a constituem, os pré-indicadores serão o nosso ponto inicial no processo de análise/interpretação dos dados. Numa perspectiva dialética, diríamos que eles revelam as teses do sujeito. Em seguida é feito o processo de aglutinação dos temas levantados, de modo a caminharmos em busca dos indicadores. Esse processo de aglutinação se faz, segundo Aguiar e Ozella (2006), por meio de alguns critérios, como similaridade, complementaridade e contraposição dos conteúdos constitutivos dos pré-indicadores.

O último passo consiste na construção nos núcleos de significação representam o momento da síntese, isto é, do movimento de chegada do pesquisador. Assim sendo, a fala do sujeito, nessa etapa da pesquisa, já revela não apenas a sua aparência, os significados socialmente compartilhados, mas também os sentidos constitutivos da organização subjetiva do sujeito.

RESULTADOS

Nos cinco anos de existência do GEPES trabalhamos com alunos da graduação com iniciação científica, objetivando ampliar seus conhecimentos e estudos nas discussões que fundamentam as nossas pesquisas, bem como orientá-los à participação nos eventos e publicação. Este ano tivemos a satisfação de todos os alunos que participaram do GEPES e da disciplina Educação e Subjetividade foram selecionados no nosso mestrado.

Outro dado importante é participação de professores da rede estadual e municipal de vários municípios que participam do GEPES como também alguns cursam o mestrado e buscam compreender os objetos de pesquisas.

Compreende-se que os desafios da formação de um bom profissional são inúmeros, sobretudo à docência, que cotidianamente lida com uma inconstância de sala de aula que foge a qualquer planejamento. Combater a precarização da profissão é essencial para que o professor consiga desde sua formação inicial até o seu espaço de atuação busque a valorização e o reconhecimento. É uma luta cotidiana e constante de todos que se preocupam com o futuro da educação em nosso país.

As dissertações fazem parte dos resultados de uma rede de cooperação acadêmica no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), Edital nº 071/2013, cujo tema, já foi citado acima, é “Tecendo redes de colaboração no ensino e na pesquisa em educação: um

estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar". A participação nas atividades e encontros desenvolvidos dentro do PROCAD tem se constituído importante no desenvolvimento do grupo de pesquisa.

O desenvolvimento das investigações das pesquisas vem nos proporcionar novas compreensões acerca da atividade docente, com destaque para as significações do trabalho do professor, da sua formação. Nessa perspectiva, estamos convictos que a profissão docente acontece com a gestão de significações diárias, bem mais profundas do que as ensinadas nas formações iniciais.

[1] Tal projeto vincula-se a uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN; Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI; sob a coordenação do Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, coordenação pela professora Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK; GONÇALVES; ODAIR FURTADO (Orgs.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. – São Paulo: Cortez, 2001. p. 129-140.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria J. de. et all. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana M. B. e GONÇALVES, Maria da G. M. (Org.) A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B. e GONCALVES, M. da G. M. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. – 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Palavra. In: _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, L. S. Teoria e Método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 55-85.

_____. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Educação; Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica; Sentido e Significado.

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO AO BULLYING: ANÁLISE DE PRODUÇÕES

MÔNICA TESSARO - UNOESC

MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Na contemporaneidade, uma quantidade cada vez maior de sujeitos vivenciam cenas de violência. A esse fato, autores tem atribuído a alteração dos valores morais e sociais, devido as transformações da globalização e dos meios tecnológicos, o que tem retratado constante mudança de paradigmas, nos quais, os valores morais não desapareceram, mas, sofrem alterações devido ás transformações históricas, culturais, sociais e econômicas (TAILLE, MENIN,2009). A escola e demais instituições tem presenciado episódios de violência que nos fazem pensar a respeito das razões que podem mover essas situações, entre elas o enfraquecimento de valores morais, dificuldade de relacionamento interpessoal, intolerância e desrespeito. Basta ligarmos a TV, e, observamos que estamos cada vez mais expostos "ao espetáculo de uma violência casual, gratuita, imotivada: violência pela violência, sem outro objetivo" (BAUMAN, LEONCINI, 2018, p.57), logo, educar sujeitos na modernidade líquida requer pensamento e posicionamento crítico-reflexivo sobre o contexto em que vivemos, o qual carece qualificar as relações humanas (BAUMAN, 2001). De acordo com Vinha e Tognetta (2009), os valores são construídos a partir do convívio entre os sujeitos nos diversos ambientes sociais que frequentam, embora compreendemos que os processos educativos e a construção de valores não se desenvolvam unicamente na escola, é nela que encontramos um lócus potencializado para a efetivação dessa construção. Em linha com essas observações, consideramos a violência um fenômeno social complexo, presente em todas as esferas sociais, sendo o bullying, uma das suas representações mais presentes nas escolas. Considerado um problema de saúde pública, que afeta a autoestima, o desenvolvimento, os processos de ensino aprendizagem e as relações entre crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, o bullying, tem despertado interesse entre os pesquisadores com intuito de construir estratégias de prevenção e intervenção a esse fenômeno (SILVA, et al 2014). Portanto, o presente trabalho se faz pertinente, em função dos desafios contemporâneos que se voltam para a prevenção e intervenção do bullying. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico, cujo objetivo é: analisar as estratégias de prevenção e intervenção ao bullying resultantes de investigações de outras pesquisas. Para alcançarmos esse objetivo, efetuamos um levantamento bibliográfico, em diferentes bases de dados, no período de 2011 a 2018. As bases de dados selecionadas para busca foram: SCIELO, PsycINFO, LILACS, EBSCO Host e o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES. Identificamos um total de 250 trabalhos, utilizando os seguintes descritores: (bullying OR violence AND mediation OR prevention OR antibullying OR intervention IN school) e ainda, selecionamos as coleções:("en" OR "es" OR "pt"); e idiomas:("pt" OR "en" OR "es"). Foram incluídos trabalhos que abordavam no título e no resumo ações de prevenção e intervenção ao bullying, cujos textos estivessem disponíveis de forma online e na íntegra. Não houve restrição quanto ao delineamento teórico-metodológico do estudo, sendo incluído, inclusive, textos de revisão de literatura, pois, acreditamos que

pesquisas bibliográficas também podem agregar novos sentidos e significados referentes ao estudo em foco. Como critérios de exclusão, foram descartados, trabalhos que não continham no título e no resumo ações de prevenção e intervenção ao bullying nas escolas, e ainda, desconsideramos, trabalhos que não passaram pela revisão por pares, entre eles: capítulos de livro, livros, editorais, textos de páginas jornalísticas entre outros. A primeira etapa da pesquisa, correspondeu a leitura dos títulos e resumos de 250 trabalhos resultantes dos filtros utilizados, onde chegamos ao seguinte resultado: Na base de dados Scielo encontramos 52 trabalhos, a partir da leitura dos títulos e resumos selecionamos 21 para leitura na íntegra. Na base de dados Psycoinfo constatamos 42 trabalhos, sendo cinco elegidos para leitura na íntegra. Na base de dados Lilacs 47 trabalhos foram identificados, selecionamos para leitura na íntegra 10 trabalhos. Na base de dados Ebsco chegamos à 91 trabalhos dos quais 12 foram separados para leitura na íntegra, destes duas são dissertações e uma tese oriundas de Portugal. No catálogo de teses e dissertações da CAPES, 82 trabalhos foram constatados, sendo que selecionamos sete dissertações e sete teses para leitura na íntegra. Por meio desse processo de inclusão e exclusão, chegamos a 62 trabalhos. A análise dos dados passou pelo processo de categorização constituída através do estabelecimento de relações entre as unidades de sentido, construídas a partir da análise dos artigos, e, pela captação do novo emergente, na perspectiva da Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2016). Nesse sentido, trabalharemos neste ensaio apenas com três categorias emergentes, a saber: a) Formação Docente - contemplando 13 trabalhos, sendo que três indicam a necessidade de se investir na formação inicial do professores e 10 sugerem estratégias de formação continuada aos professores, no sentido de melhorar o entendimento destes profissionais acerca das possibilidades de intervenção e mediação do bullying; b) Inserção de outros profissionais na escola - contemplando nove trabalhos, destes, seis sugerem a inserção do Psicólogo Escolar na escola, e, três a inserção de Enfermeiros, para que estes profissionais possam criar estratégias de prevenção e intervenção ao bullying juntamente com a equipe escolar; c) Instituir Programa de Intervenção, totalizando 16 trabalhos – destes, 10 indicam que a intervenção deve ocorrer voltada aos alunos, pais e professores e seis citam a necessidade de se desenvolver estratégias voltadas aos alunos, especialmente aos espectadores, para que estes possam intervir diante de situações de bullying (equipes de ajuda). Na categoria Formação docente, estudos tem apontado para a necessidade de utilização de técnicas formativas com vistas a redução e prevenção da violência escolar; proporcionar formação humana aos docentes, no sentido de que o bullying não seja mais ignorado (DAUD, 2018; SILVA, et al, 2013). Já na categoria Inserção de outros profissionais na escola, as pesquisas tem indicado a importância do psicólogo escolar para desenvolver ações com os professores e equipe escolar com vistas a construir estratégias de prevenção e intervenção ao bullying, além desse profissional poder atuar com os alunos e com as famílias. Também nessa categoria o enfermeiro, embora com menos representatividade, aparece como um profissional que poder estar presente na escola (embora essa realidade esteja mais presente em escolas particulares do que públicas) para desenvolver estratégias de prevenção ao bulying (MARTINS, FAUST, 2018; SILVA et al, 2014). E por fim, na categoria Instituir programa de intervenção constatamos que as pesquisas indicam o desenvolvimento de um programas de com vistas ao fortalecimento de vínculos; programas de formação de professores e intervenção preventiva escolar através da adaptação de instrumentos internacionais (PEREZ et al, 2013). Diante destes dados, elucidamos que as estratégias interventivas sugeridas nesta revisão, em sua maioria, indicam a necessidade de melhor formar os professores, mas ainda, não nos oferecem sustentação teórica que de conta de nos apontar uma orientação teórico-metodológica que considerem o contexto dos professores, de modo que esses profissionais saibam como agir diante de uma situação envolvendo bullying. Corroboramos que tais perspectivas estão se

referindo também a dimensão humana, que contemple a formação dos sujeitos e dos seus valores morais. Interessa-nos pontuar ainda, que todas as intervenções propostas pelos estudos sugerem o uso da abordagem qualitativa como meio para se analisar os resultados pós intervenção. Também, apontam a institucionalização via políticas públicas para abertura de tempo e espaço, para que os profissionais da educação possam pensar e propor alternativas de intervenção e prevenção frente ao bullying. Como análise final, sugerimos a partir dos achados neste estudo, que pesquisadores da área possam contribuir através de estratégias pensadas junto ás escolas e suas equipes, que considerem a abordagem histórico cultural como uma possibilidade de encarar o bullying a partir da realidade dos docentes.

Referência:

---BAUMAN, Z; LEONCINI, T. Nascidos em tempos líquidos. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

_____. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

DAUD, R. P. (Des) engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar. Dissertação, 2018, 203f (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista), Araraquara-SP, 2018.

MARTINS, F.S; FAUST, G.I. Prevenção ao bullying - intervenção baseada na Abordagem Cognitivo-Comportamental. Rev. Bras. Terapias Cognitivas, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PEREZ, J. C. et al. Evaluación de la efectividad del Programa Vínculos para la prevención e intervención del Bullying em Santiago de Chile. Rev. Sem. da Ass. Br. de Psi. Es. e Ed. São Paulo, 2013.

SILVA, M. A. et al. O olhar de professores sobre o bullying e implicações para a atuação da enfermagem. Rev Esc Enferm, São Paulo, 2014.

SILVA, L.S, et al. Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. Ar. Br.de Psi. Rio de Janeiro, 2013

TAILLE, Y. de La; MENI, M. S. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre. Ed. Artmed, 2009.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, 2009.

Palavras-chave: Bullying. Prevenção. Intervenção. Escola.

ESTRESSORES ACADÊMICOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: UM ESTUDO COM UNIVERSITÁRIOS

TATIANE LEBRE DIAS - UFMT

KEYLA APARECIDA FORTES DE OLIVEIRA - UFMT

ALESSANDRA RIBEIRO DE MORAES - UFMT

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Nos últimos anos o ensino superior no país segundo dados tem revelado aumento expressivo em diferentes modalidades. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) em 2015observou-se um percentual de 13,5% de pessoas com idade de 25 anos ou mais com ensino superior completo. No mesmo ano verificou-se aumento no número de instituições de ensino superior passando de 2.364 em 2016 para 2.407 em 2017 (INEP, 2017). Também houve aumento no número total de matrículas passando de 8.027.297 em 2015 para 8.048.701 em 2016 (INEP, 2017). Em 2016 do total de alunos no ensino superior 51,2% encontravam-se na faixa etária de 18 a 24 anos (INEP, 2017). Essa demanda pelo ensino superior também revelou alguns problemas desse contexto, a transição realizada entre o ensino médio e ensino superior é um marco no desenvolvimento humano, principalmente, para o jovem brasileiro, sendo um momento de mudanças e desafios. Entretanto, para muitos jovens essa transição tem sido marcada pela presença de elevados níveis de estresse, depressão e ansiedade. De acordo com Al-Dubai et al (2011) entre os geradores de estresse para os universitários encontram-se as dificuldades financeiras, preocupação em relação ao futuro. Já Pariat et al (2014) evidenciou o sentimento de falta de aceitação, falta de suporte emocional, carga de trabalho e atividades durante o curso. Nessa perspectiva Dixit (2016) identificou entre jovens universitários problemas com administração de tempo, relações interpessoais e tensões sociais. Diante de situações adversas conhecer as estratégias de enfrentamento (também denominadas coping) do indivíduo torna-se uma variável que pode auxiliar intervenções direcionadas. No que se refere às estratégias de enfrentamento recentemente na literatura da área a Teoria Motivacional do Coping desenvolvida por Helen Skinner e colaboradores considera a perspectiva desenvolvimental, ou seja, o nível de desenvolvimento exerce influência sobre a capacidade de enfrentamento. Na perspectiva da Teoria Motivacional do Coping os estressores afetam as necessidades básicas de relacionamento (necessidade de relacionamentos com outras pessoas, de segurança), competência (conseguir ser efetivo nas interações com o ambiente) e autonomia (capacidade de escolha. A partir desses aspectos este estudo investigou os estressores acadêmicos e as estratégias de enfrentamento de universitários do curso de Engenharia Civil de uma instituição pública de Cuiabá-MT. Participaram do estudo 98 estudantes do curso de Engenharia Civil assim divididos: 1º ano= 40, média de idade= 19,1; 2º ano= 36, média de idade= 20,5; 3º ano= 22, média de idade: 21,8. Foi utilizado um questionário que buscou identificar os seguintes aspectos: a) estressores acadêmicos (1- relacionamento na universidade; 2- falta de recursos; 3- atividades acadêmicas; 4- expectativas sobre o desempenho acadêmico); b) estratégias de enfrentamento baseada na Teoria Motivacional do Coping, que considera a existência de 12 famílias de coping (Autoconfiança, Busca de suporte,

Resolução de problemas, Busca de informação, Acomodação, Negociação, Delegação, Isolamento, Desamparo, Fuga, Submissão, Oposição), com 12 questões a serem respondidas numa escala de 5 pontos (0- nunca, 1- quase nunca; 2- às vezes; 3- quase sempre; 4- sempre). O questionário foi aplicado coletivamente após assinatura pelos alunos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Humanidades da instituição. Em relação ao estressor verificou-se que nas três turmas avaliadas foi maior o percentual para o estressor atividades acadêmicas (1º ano= 47,5%; 2º ano= 50%; 3º ano= 63,6%). O segundo estressor variou de acordo com o ano do curso: 1º e 3º ano (falta de recursos da universidade – 27,5% e 22,7%, respectivamente); 2º ano (expectativas sobre o desempenho acadêmico – 22,2%). Quanto às estratégias de enfrentamento as médias indicaram que as mais acionadas foram: a) desamparo (1º ano= 2,27; 2º ano= 2,54; 3º ano= 2,58); b) fuga (1º ano= 2,62; 2º ano= 2,72; 3º ano= 2,90); c) submissão (1º ano= 2,45; 2º ano= 3,18; 3º ano= 2,85). De modo geral, os estressores acadêmicos percebidos pelos alunos encontram-se nas atividades acadêmicas, principalmente, no excesso dessas atividades, seguido da falta de recursos institucionais. Diante desses estressores as estratégias mais usadas pelos alunos podem ser consideradas menos adaptativas constituídas pelo desamparo (sentimento de estar no limite para lidar com a situação), fuga (tentativa de esquivar-se) e submissão (dificuldade em reverter a situação). Esses resultados corroboram os estudos sobre as atividades durante o curso ser um fator de estresse. Entretanto, as estratégias de enfrentamento usadas pelos estudantes são as mesmas independente do ano do curso, revelando que no geral os alunos percebem dificuldades em lidar com o estressor. Desse modo, observa-se a necessidade de intervenção direcionada aos estudantes para que possam desenvolver estratégias mais adaptativas durante o curso.

Referências

AL-DUBAI, S. A. R.; AL-NAGGAR, R. A.; ALSHAGGA, M. A.; RAMPAL, K. G. Stress and coping strategies of students in a medical faculty in Malaysia. **Malays J Med Sci**. v. 18, p. 57-64. 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 19 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 19 jul. 2018.

DIXIT, V. Students adapting to university life: stressors and coping strategies. **Asian Journal of Business and Management**. v. 4, N. 3, p. 127-132. 2016.

PARIAT, L.; RYNJAH, A.; JOPLIN; KHARJANA, G. Stress levels of college students: interrelationship between stressors and coping strategies. IOSR. **Journal of Humanities and Social Science**. v 19, p. 40-45. 2014.

Palavras-chave: Estresse, Estratégias de enfrentamento, Universitários.

GRUPO DE APOIO A ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: UMA POSSIBILIDADE DE DESNATURALIZAÇÃO DAS DIFICULDADES

JULIANA CORRÊA SCHWARZ - UFPR

DENISE DE CAMARGO - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Grupo de apoio social com universitários.
PROBLEMA: Como avaliar as contribuições de um programa de intervenção de apoio social com estudantes de baixo desempenho acadêmico?

OBJETIVO GERAL: Avaliar as contribuições de um programa de intervenção de apoio social com estudantes de baixo desempenho acadêmico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender os sentidos e significados que os estudantes expressam sobre suas dificuldades e baixo desempenho; conhecer o autoconceito dos estudantes com baixo desempenho acadêmico; avaliar se a participação no grupo de apoio social modificou o autoconceito dos estudantes e os sentidos e significados que atribuíam ao seu baixo desempenho acadêmico.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas cada vez mais estudantes estão terminando o ensino médio e buscando o ensino superior para aprimorar a sua formação profissional (COULON, 2017). Muitos desses estudantes, porém, sentem dificuldades no ambiente universitário, que possui uma exigência mais elevada quanto a estudos e postura científica (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; MONTEIRO; SOARES, 2017), sentida principalmente no primeiro ano de curso (DAMIANO *et al*., 2015; COULON, 2017).
Por conta dessa situação, vários pesquisadores apontam a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) implantarem programas de apoio social aos estudantes para que eles permaneçam na universidade e consigam lidar com suas dificuldades (ABELLO RIQUELME *et al*., 2012; BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2014; DAMIANO *et al*., 2015; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017).
Analisando esse contexto, o presente manuscrito pretende apresentar a estratégia utilizada na condução de um grupo de apoio social à estudantes de ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ainda em andamento, que está fundamentada na Teoria da Atividade Reflexiva (TAR) de Viktor Zaretsky (2010, 2016), autor contemporâneo da Psicologia Histórico-Cultural.
A TAR possui como base a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotski (2001), e foi concebida após o resultado de estudos empíricos, ocorridas na Rússia, voltados à crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.
A TAR pode ser descrita como uma estratégia que leva o estudante a compreender a dificuldade que percebe em si, bem como a sua causa; a reconhecer o que é capaz de realizar sozinho; o

que ainda não consegue solucionar de forma autônoma; e, por fim, instiga o estudante a refletir sobre as dificuldades, capacidades e habilidades para, então, elaborar novos modos de ação que venham a sanar seus problemas. Nas palavras de Zaretsky (2016, p. 156, tradução nossa), a TAR:

> [...] é um sistema de princípios e técnicas que facilitam o desenvolvimento da criança no período em que recebe a colaboração de adultos e pares, que apoiam o senso de agência da criança em termos de atividade, reflexão, conscientização, reforma e construção de modos de ação.

Em todas as etapas que o estudante percorre, desde a compreensão das dificuldades até a elaboração de novos modos de ação, a reflexão precisa estar presente. É por meio da reflexão que o estudante toma consciência de sua atividade, da sua dificuldade atual, das suas próprias forças para, assim, como agente que decide seu caminho, definir o que precisa ser resolvido primeiro, no que precisa de ajuda e qual o plano para o seu desenvolvimento (ZARETSKY, 2010, 2016).

A colaboração é importante no processo. A pessoa mais capacitada, colabora, apoia, realiza perguntas, escuta, provoca reflexão e encoraja o senso de agência do estudante, o sentimento de ser agente ativo, com vistas ao desenvolvimento pessoal, à melhoria dos recursos que o estudante já possui, ou que está em vias de alcançar (ZARETSKY, 2016).

A tomada de consciência de que é possível resolver seus problemas contando com recursos próprios e com a colaboração de outros, fortalece a autoconfiança do estudante para enfrentar problemas. Assim, a resolução de um erro, de um problema, é capaz de ser o estopim para que o estudante adquira a consciência da "capacidade para lidar com desafios" (ZARETSKY, 2016, p. 160, tradução nossa). É assim que acontece o desenvolvimento que, de acordo com Zaretsky e Kholmogorova (2017), se dá em vários aspectos da vida do indivíduo, como o cognitivo, emocional, pessoal, relacionamento interpessoal e outros.

O foco de estudo de Vygostski (2001) e Zaretsky (2010, 2016) está principalmente na criança. No entanto, entende-se que a TAR pode ser benéfica para os estudantes de ensino superior no enfrentamento e superação de dificuldades com o desempenho acadêmico.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, em um formato de pesquisa-ação. O estudo ainda está em fase de coleta de dados e cuidados éticos foram tomados. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), suas identidades estão sendo preservadas e a pesquisa já obteve aprovação, sendo o número do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 3.156.213.

Os participantes da pesquisa são estudantes dos cursos de administração e Ciências Contábeis de um centro universitário de Curitiba, com histórico de uma ou mais reprovações em disciplinas. Foram enviados *e-mails* a 304 estudantes matriculados na instituição contendo explicações sobre a pesquisa. Desses, 25 estudantes responderam o e-mail manifestando interesse, porém, somente 15 estudantes participaram da primeira etapa da pesquisa, que consistiu em uma entrevista semiestruturada individual para coletar dados sobre o sentido e significado do desempenho acadêmico.

Na sequência foi solicitado que preenchessem dois questionários elaborados pelas pesquisadoras. Um desses questionários tinha o propósito de coletar informações sobre o perfil sociodemográfico. O outro questionário, um complemento de frases (GONZÁLEZ REY, 2010), foi aplicado para conhecer o autoconceito dos participantes.

Após as entrevistas, os 15 participantes foram convidados a participar do grupo de apoio social, sendo que somente nove deles concordaram. Foram formados, então dois grupos: um com quatro integrantes e o outro com cinco. A idade média dos participantes é de 23 anos, sendo dois do sexo masculino e sete do sexo feminino.

O grupo de apoio social foi formatado em quatro encontros fundamentados na TAR. O primeiro encontro consistiu na conscientização das causas das dificuldades que resultaram em reprovações. No segundo encontro foi proposto que os participantes expusessem seus recursos próprios que contribuíram para a superação de desafios passados. No terceiro encontro os participantes foram encorajados a elaborar um plano, em colaboração com colegas e pesquisadoras, para colocar em prática novos modos de ação e lidar com o baixo desempenho acadêmico. Por fim, no quarto encontro, os participantes retornaram para informar se colocaram ou estão colocando o plano em ação, os resultados dessas ações e como avaliam a contribuição dos encontros para o próprio desenvolvimento. Ao final responderam novamente o questionário de complemento de frases.

A metodologia de análise dos dados será a de codificação e categorização proposta por Gibbs (2009).

RESULTADOS

Embora a pesquisa esteja em processo de coleta de dados, as causas das dificuldades já foram reconhecidas pelos participantes: falta de concentração nas aulas expositivas, falta de foco no momento em que realizam seus estudos fora do ambiente universitário e dificuldade com a administração do tempo para conciliar compromissos profissionais, pessoais e acadêmicos. Os participantes, assim, estão colocando em prática os novos modos de ação que traçaram para lidar com as causas de tais dificuldades. Resultados aprofundados ainda não é possível apresentar.

REFERÊNCIAS

ABELLO RIQUELME, R. *et al*. Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 38, n. 2, p. 7–19, 2012.

BISINOTO, C.; ALMEIDA, L.; MARINHO, C. Educational psychology in higher education: Current scene in Portugual. , v. 32, n. 1, 2014.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239–1250, 2017.

DAMIANO, R. F. *et al.* The First Year of the Freshman Support Group. **Revista Brasileira de Educacao Médica**, v. 39, n. 2, p. 302–309, 2015.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. As Configurações Subjetivas do Câncer: um Estudo de Casos em uma Perspectiva Construtivo-Interpretativa. **Psicologia, Ciência e profissão**, v. 30, n. 2, p. 328–345, 2010.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 583–591, 2017.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 333–341, 2017.

VYGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: L. S. Vygotski (Org.); **Obras Escogidas II**. 2º ed, p.181–285. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2001.

ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, A. B. Pedagogical, Psychological and Psychotherapeutic Help in Overcoming Learning Difficulties To Facilitate Development. **Konsultativnaya Psikhologiya I Psikhoterapiya-Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 25, n. 3, p. 33–59, 2017.

ZARETSKY, V. K. The Zone of Proximal Development: What Vygotsky Did Not Have Time to Write. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 47, n. 6, p. 70–93, 2010.

ZARETSKY, V. K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning - One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 149–188, 2016.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Teoria da Atividade Reflexiva; Ensino Superior; Grupo de Apoio Social.

MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS:UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

ADRIANA RITA DE OLIVEIRA VICENTINI - FAPI

NILO SILVA PEREIRA NETTO - SEED

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PINHAIS:UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Resumo
Esta pesquisa encontra-se em processo de construção no trabalho de conclusão de curso, que visa a compreensão do processo de medicalização de crianças na Educação infantil, pois sabe-se que no sistema educacional tem sido comum encaminhar educandos para atendimentos especializados e para consultórios médicos por diversas questões, especialmente as comportamentais, que atravessam a experiência escolar. Observamos que esse tipo de encaminhamento tem ocorrido cada vez mais cedo, chegando a atingir a fase da Educação Infantil. Compreender Educação Infantil é algo que demanda muitos estudos, e diante disso, faz-se necessário fazer uma reflexão sobre a problemática da medicalização para entender como ela surge e quais são os desafios que estão colocados para que se ofereça a criança uma formação plena e não apenas assistencialista com psicoativos. Nesse sentido, buscando a compreensão sobre a concepção de criança como sujeito histórico cultural, faz-se necessário entender e eleger como problemática como o processo de medicalização acontece na Educação Infantil no Municipio de Pinhais. O objetivo geral desta pesquisa versa em analisar o processo de medicalização na educação no Município de Pinhais e os impactos na Educação Infantil, objetivo este que desmembrou em três objetivos específicos, que são: 1) Analisar o histórico e a legislação e desenvolvimento cognitivo da Educação Infantil; 2) Compreender os processos de medicalização da infância e da pedagogia a luz da teoria histórico cultural; 3) Averiguar e refletir sobre a situação pedagógica e de medicalização no Município de Pinhais. Como se trata de uma pesquisa parcial, a pesquisa in loco ocorrerá em data futura, a qual a metodologia escolhida para será quantitativa e qualitativa, a fim de compreender se o problema de pesquisa ocorre no Município, como ocorre e quais as implicações para os educandos e o trabalho pedagógico.

A medicalização de crianças em contexto escolar vem aumentando significativamente, seja por questões biológicas ou sociais-comportamentais. Muito associada ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), para o qual a prescrição mais reconhecida é do metilfenidato, a ritalina. Soma-se a esse processo, o crescimento das possibilidades diagnósticas do transtorno, o que pode ser visualizado na contribuição de Ortega et al. (2010):

Em certo sentido, o TDAH poderia ser analisado como uma desordem “sem fronteiras” (Rose, 2006) – um diagnóstico psiquiátrico que parece não possuir nem limites internos nem externos. Desde sua constituição, na década de 1970, presenciamos um processo crescente de expansão da categoria. Antes considerado uma desordem

transitória e infantil, que raramente alcançava a adolescência, o TDAH é agora descrito como um transtorno psiquiátrico que pode perdurar por toda a vida do indivíduo – um quadro incurável. Uma vez visto como a causa para o baixo desempenho escolar, o transtorno passou a ser uma explicação biológica plausível para as dificuldades da vida, sejam elas acadêmicas, profissionais, emocionais, familiares e, mesmo, sexuais (ORTEGA et al., 2010, p. 501).

A explicação dos autores demonstra um processo ainda mais amplo, além de que, auxilia na compreensão da definição, ainda que sem fronteiras, do referido transtorno bastante conhecido no meio escolar nos últimos anos. A título de exemplo, Passos e Perez (2014) descrevem a medicalização da vida a partir do crescimento das receitas da indústria farmacêutica.

A indústria farmacêutica nunca vendeu tanto no Brasil. Em balanço divulgado na primeira semana de setembro a Associação dos Laboratórios Farmacêuticos Nacionais registrou a superioridade das fabricantes nacionais diante das estrangeiras. As companhias brasileiras registraram faturamento de R$15,7 bilhões entre janeiro e junho de 2014, ou 51% do montante comercializado. O uso de antidepressivos e reguladores de humor está entre os cinco principais responsáveis por essa alta. Uma projeção do instituto de pesquisa IMS Health aponta que em 2017 o Brasil será o quarto país que mais consome remédios no mundo. Entre 2007 e 2012 a posição brasileira subiu da décima posição para a sexta.(PEREZ E PASSOS, 2014).

Uma fase importante do desenvolvimento cognitivo da criança acontece na Educação Infantil, por isso é relevante debater a temática nesta fase de ensino no Município de Pinhais, averiguando os limites e as possibilidades pedagógicas, nesse contexto de ampliação da medicalização da vida, da escola e da infância.

Durante a graduação, a temática da Educação Especial despertou interesse em diversas ocasiões, elegendo-a como objeto de estudos em pesquisas que culminaram na produção de textos acadêmicos.

Na primeira ocasião, produziu-se um artigo intitulado Inclusão escolar, formação inicial e currículo no curso de pedagogia: desafios formativos e da ação docente (VICENTINI e PEREIRA NETTO, 2016).Nesse trabalho falou-se sobre o currículo do curso de pedagogia da Faculdade de Pinhais, buscando entender se forma suficientemente ou não para o trabalho com inclusão. Concluiu-se que por mais que exista na ementa disciplinas específicas e outras com potencial para discussão da educação especial, a maioria dos respondentes ainda não se sente segura para o trabalho com a inclusão.

A segunda produção foi intitulada Educação física na perspectiva da cultura corporal para alunos com Sindrome de Down (VICENTINI e PEREIRA NETTO, 2018). Nesse texto, tratou-se de entender como as aulas de Educacao Fisica são planejadas para atender os alunos com Sindrome de Down dentro da concepção da cultura corporal. Como resultados, embora muito se fale nas escolas sobre inclusão, ainda é relevante que se aborde a cultura corporal nas aulas de Educação Física, pois, nesta concepção as intervenções acontecerão de forma permanente, pois suas características de ensino são bem diferentes nos modelos tradicionais ensinados na escola.

A partir dessa trajetória, resolveu-se ampliar os estudos na linha de pesquisa da Educação Especial, tratando a temática da medicalização como centro da análise, mas buscando um recorte local para a realidade da educação pública no município de Pinhais.

A medicalização da infância ou mesmo a patologização da vida tem sido processos que muitas vezes são tomados pelo âmbito educacional de forma acrítica, sem reflexão aprofundada. E isso ressalta a importância desta pesquisa, pois ela pode confirmar ou não, o uso da medicalização precoce nas crianças matriculadas na rede municipal de ensino de Pinhais, na modalidade da Educação Infantil.

A pesquisa sobre a medicalização das crianças da Educação Infantil, contribuirá para conscientização dos educadores, pais e equipes pedagógicas, da complexidade e dos possíveis prejuízos cognitivos que a criança será acometida com o uso de medicamentos psicoativos.

A academia é o espaço para construção do saber científico, desta forma a pesquisa sobre medicalização da Educação Infantil, disponibilizará dados para debater com o campo pedagógico, a linha de pesquisa e até mesmo as equipes escolares, intervenções para diminuição ou redução da medicação na Educação Infantil no Municipio de Pinhais.

Buscando compreender o que já foi cientificamente produzido no campo educacional sobre a medicalização na Educação Infantil, foi pesquisado em revistas científicas e livros, publicações que abordassem esta temática – estado da arte.

Para tal foram reunidos na plataforma Periódicos Capes, através dos descritores, medicalização na educação; medicalização da infância; medicalização da criança, e foram encontrados 20 artigos e 1 livro compreendidos no período de 2007 a 2018, que após critério de exclusão através do resumo e da conclusão restaram 15 artigos e 1 livro. Para exclusão dos 5 artigos o critério foi o fato de não trazer a discussão da medicalização no contexto escolar apenas com no âmbito clínico.

Ao final da análise, observou-se, um pequeno número de documentos publicados em periódicos da educação; e quando realizada apreciação dos documentos concentrados em revistas de Psicologia e Saúde, quando abordam a medicalização da infância ou na Educação Infantil, muitos são autores que apontam para o campo educacional.

Diante do resultado das pesquisas realizadas nas revistas e periódico citados acima, percebe-se que as publicações que compreendem o período de 2007 a 2018, estão concentradas em Revista de Saúde e Psicologia, e na área da educação as revistas que teriam potencial para publicação destes documentos não há registros.

No Brasil a criança de zero a cinco anos têm garantido na forma da Lei o ingresso na Educação Infantil, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pois é na Educação Infantil, que ela estabelece interações sociais e cognitivas, e nestas interações poderá apresentar dificuldade para se socializar com outras crianças e adultos, fazendo com que os professores, indiquem as famílias, buscarem orientação médica, o que pode resultar ou não em uma medicalização do comportamento.

Desenvolver pesquisa em revistas científicas e em livros que abordam o tema da medicalização da infância, possibilitou perceber como as produções científicas estão sendo abordadas, principalmente no campo educacional, onde a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso se concentrará.

REFERÊNCIAS.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei,nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.

_____.LEI 12796 de 4 de Abril de 2013: Disponivel em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1Acesso em25 de abril de 2019.

PEREZ, Cassiana Purcino; PASSOS, Juliana. O excesso de medicação em uma sociedade que precisa ser feliz. ComCiência, n. 161, p. 0-0, 2014.

ORTEGA, Francisco et al. A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 14, n. 34, p. 499-512, 2010.

Palavras-chave: medicalização infância; educação infantil; município Pinhais.

NA PRÁTICA! VIVENCIANDO AS DIVERSIDADES DA INCLUSÃO

VITORIA LORENZI - UTP

LAIS APARECIDA DA CUNHA - UTP

GABRIELLE - UTP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NA PRÁTICA! VIVENCIANDO AS DIVERSIDADES DA INCLUSÃO

Este trabalho refere-se ao projeto de intervenção, em andamento, das alunas do 10º período de Psicologia, da Universidade Tuiuti do Paraná. O projeto tem como finalidade ampliar o conhecimento dos alunos e professores, de uma escola da rede estadual do Paraná, acerca das deficiências físicas, autismo, dificuldades e transtornos de aprendizagem presentes no cotidiano escolar, a fim de conscientiza-los sobre a importância deles na construção e desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Participarão do projeto alunos do primeiro e segundo ano do ensino médio, assim como os professores da instituição.

De acordo com Silva (2010) a inclusão escolar é muito mais do que o direito de acesso a escola, sendo a instituição de ensino responsável por atender as necessidades educacionais e especificas de todos os alunos, sem exceção, garantindo que a diversidade seja aceita, respeitada e valorizada. Muitas bibliografias destacam a diferença entre "inclusão e integração", sendo a segunda (integração) a mais recorrente na realidade da Educação Brasileira. Ao falar de integração, entende-se que essa é a admissão parcial à necessidade de cada pessoa, mas que na realidade escolar se torna um prática exclusiva, onde o aluno com necessidades especiais não possui um plano pedagógico adaptado para suas necessidades e apenas frequenta o mesmo ambiente escolar. Embora seja um tema que ainda é recente no Brasil, a inclusão é um tema que é cada vez mais debatido e necessário em todos os contextos, sendo muitas vezes precário na educação, pois requer mudança de valores internos para serem ressignificados na prática. De acordo com Beyer (2006) não basta o professor, por si só, desenvolver práticas destinadas à inclusão de alunos. Se não houver o acolhimento, bem como a conscientização de todos os que estão envolvidos neste processo, as propostas destinadas a educação inclusiva não serão efetivadas.

Visto que a escola analisada pelas graduandas apresenta um alto numero de alunos de inclusão matriculados, foi elaborado um projeto com o objetivo de nortear o cotidiano dos discentes para a promoção de empatia e sensibilização acerca da inclusão. Desse modo cada temática (deficiências físicas, autismo, dificuldades e transtornos de aprendizagem) será trabalhada em dois encontros, sendo o primeiro, para a realização das oficinas que terão o intuito de promover a conscientização dos alunos através de vivencias práticas, como a apresentação de um texto digital a partir da perspectiva de um disléxico, a experiência de receber vários estímulos simultâneos (como o autista) através da realidade virtual, dinâmicas que limitem a capacidade motora e visual e etc. Após as oficinas, serão propostas rodas de conversa para que seja debatido o tema apresentado e soluções para minimizar os problemas enfrentados na realidade cotidiana de cada temática. Nos segundos encontros, os alunos participantes deverão produzir um material sobre o que foi apresentado e compreendido no primeiro encontro, afim de construírem

um portfolio de projetos e ideias para melhorar o processo de inclusão na instituição. Esse portfolio será apresentado a toda escola pelos próprios alunos participantes, com o auxilio de seus professores representantes.

Os professores também são figuras essenciais para o desenvolvimento do projeto, pois eles poderão utilizar as capacitações e atividades para aprimorarem seus recursos afim de desenvolverem e utilizarem metodologias realmente inclusivas. Para isso, eles poderão participar das oficinas propostas pelos alunos participantes, além de esclarecerem suas duvidas e apontar suas opiniões durante a capacitação sobre Inclusão na semana pedagógica da instituição.

Referência:

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidade educacionais especiais. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SILVA, Aline Maira. Educacao especial e inclusao escolar: historia e fundamentos. Serie Inclusao Escolar Curitiba: Ibpex, 2010.

Palavras-chave: Inclusão; Projeto de Intervenção; Psicologia Escolar.

NOVA CULTURA DA ADOÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

LETÍCIA AZEVEDO MONTEZINI - UEL

QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL

MARTA SILENE FERREIRA BARROS - UEL

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NOVA CULTURA DA ADOÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

Introdução

O presente estudo tem por objetivo compreender o processo da adoção a partir dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, bem como aspectos do processo histórico referentes à temática, afim de refletir e desenvolver considerações sobre os mitos e estereótipos estabelecidos na sociedade diante da presença de preconceitos que se expande no âmbito social.

Diante do exposto, o problema norteador desse estudo é fazer com que a temática adoção seja refletida e encarada pela sociedade de maneira natural, superando estereótipos e visando o desenvolvimento integral da criança. Essa pesquisa é qualitativa- bibliográfica, com fundamento na perspectiva crítico dialética, bem como da Teoria Histórico Cultural em que será subsidiada por referências que salientam as diferentes faces da adoção na história da humanidade, seus desenvolvimentos, suas dificuldades e avanços, afim de trazer reflexões para a sociedade em suas diferentes visões.

Palavras-chave
Nova Cultura da Adoção; Desenvolvimento; Crianças e adolescentes.

Fundamentação teórica

A adoção diferente do que se apresenta socialmente, não é uma prática pós-moderna, ao contrário, ela se encontra na história desde os escritos bíblicos e se estende até a atualidade. De acordo com Paiva (2004) e Weber (1999) apud Maux; Dutra 2010, a prática da adoção recebeu inúmeros significados durante toda a história, pois esses conceitos se dão a partir de momentos históricos, envolvendo religião, política e cultura.

O percurso da adoção no Brasil ocorreu desde o período colonial e durante esse processo, existia a tradição das Rodas dos Enjeitados ou dos Expostos, local onde as mães de forma anônima abandonavam suas crianças, principalmente bebês indesejados. Esse sistema funcionava como um cilindro giratório, no qual as crianças eram colocadas em uma abertura por fora das Santas Casas de Misericórdia e retiradas pelo lado de dentro, sem identificação.

As famílias mais ricas tinham “filhos de criação” em suas casas, pois muitas crianças eram deixadas nas rodas. Conforme Moreno apud Souza (2016) o ato de adotar uma criança era entendido na época como uma prática de caridade, em que se demonstrava amor ao próximo e por meio disso poderia alcançar a salvação eterna, sendo considerado um ato de suprema generosidade.

No entanto, esse ato de caridade era um disfarce em relação ao que realmente acontecia com os "filhos de criação", os quais viviam tratados de forma distinta e inferior aos filhos biológicos, não tendo direito a herança da família, servia como mão-de-obra gratuita, executava trabalhos domésticos em suas casas como forma de gratidão pelo acolhimento da família.

Apenas no início do século XX, houve um importante marco histórico para a adoção, a Constituição Federal de 1988, apresenta no Art. 227 § 6° que os filhos adotivos conquistaram a igualdade de direitos, do mesmo modo que os filhos biológicos, coisa que antes dessa legislação não ocorria (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi aprovado no início dos anos noventa, e teve um papel fundamental de regulamentar a adoção no Brasil com o objetivo de garantir a crianças e aos adolescentes seus direitos como cidadãos em desenvolvimento

A promulgação da Lei 12.010/09 também chamada de "Nova Lei da Adoção" ocorrida em 3 de agosto de 2009, foi desenvolvida por meio de mudanças ocorridas em relação a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, em que as principais alterações realizadas nessa lei foram: a priorização da família extensa biológica; o prazo de permanência nos abrigos (2 anos) para a definição do retorno à família biológica; assistência às gestantes que desejam doar seus filhos; obrigatoriedade da preparação prévia psicossocial e jurídica para pais que desejam adotar, tudo com o objetivo de evitar irregularidades no processo.

A "Nova Cultura da Adoção" busca reverter o quadro de prioridades, antes dessas alterações nas legislações. Essa prática era de total benefício e prioridade dos adotantes, com a finalidade de suprir a impossibilidade de gerar filhos biológicos ou também para manter um prestígio social de pessoa caridosa. Com essa nova cultura em vigor "a ideia é priorizar as necessidades da criança e do adolescente de viver em uma família quando, por algum motivo, não foi possível permanecer em sua família de origem". (SOUZA, 2016, p.38).

Atualmente existem Grupos de Apoio a Adoção (GAA) e a ANGAAD (Associação Nacional de Grupos de Apoio à Adoção), frequentados por pais adotivos, pretendentes a adotar, profissionais que atuam na área da adoção ou até mesmo simpatizantes da causa. O objetivo desses é trazer a "nova cultura da adoção" com o intuito de mudança de mentalidade da sociedade, para que sejam rompidos os preconceitos e as visões ultrapassadas sobre a temática, investe-se também em ações que favoreçam o desenvolvimento da prática adotiva em nosso país para que possa disseminar a cultura da adoção.

A adoção é um ato de amor, compreendida por ser a melhor maneira para a proteção e a integração de uma criança a uma família. Dolto (1989 apud Castro, 2011, p. 23) revela que a ligação entre pais e filhos não é biologicamente natural e sim construída de maneira social e histórica, isto quer dizer que a criança não precisa necessariamente ser criada por seus pais biológicos para ter um desenvolvimento de qualidade, pois entende-se que a ligação de pais e filhos não é por meio de fatores consanguíneos, mas é uma construção e compartilhamento de valores, vínculos e afetividade construídas pela família.

Para Rego (1994 apud Fracetto; Matumoto, 2010, p.17), Vigotski afima que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo. Mas elas resultam de uma interação do homem com seu meio sócio-cultural, essa relação do indivíduo com o mundo não acontece de forma direta, mas mediada, ou seja, existem elementos mediadores para a construção da relação entre o indivíduo e o mundo.

A decisão de adotar uma criança deve ser muito bem pensada e amadurecida, pois isso significa inserir uma criança de forma definitiva e para vida toda, dando a oportunidade de crescimento e desenvolvimento para a criança e adolescente adotado.

Amar alguém não depende de fatores biológicos. Toda relação de amor deve ser construída de maneira semelhante às fundações de um edifício, com profundos alicerces sobre os quais todo

o restante está estruturado. Uma relação entre pais e filhos também é uma relação construída, e isso ocorre tanto com pais e filhos biológicos quanto com os pais e filhos adotivos. (WEBER, 2011, p.31)

Sendo assim, não há distinção sobre as filiações, apenas por parte consanguínea. Schettini Filho (1998) faz uma reflexão muito importante sobre o processo de adoção, no qual relata que mesmo o filho sendo de origem biológica ele precisa ser adotado, no sentido afetivo e de cuidado, pois existem pais que não adotam seus próprios filhos e se tornam apenas genitores biológico nesse processo. Para o autor acima "é o afeto dedicado a uma criança que faz dela um filho e constrói em nós a postura de pais". (SCHETTINI FILHO, 1998, p.48).
A adoção para Souza; Casanova (2011), além de ser uma escolha e um ato de amor é uma "doação" , no sentido de doar-se a uma criança e adolescente por completo, doando seu tempo, seu carinho, sua generosidade, seu amor e principalmente seu respeito, assim, aceitar uma criança que tem suas singularidades, sua história prévia e até mesmo seus dramas, é aceitar um ser em desenvolvimento, é criar laços afetivos irreparáveis, estimular o processo de crescimento, dar educação e sendo o alicerce para vida.

Resultados

A adoção sofreu muitas mudanças, na qual foram significativas em comparação as legislações anteriores, porém sabemos que ainda existem mazelas em todo o processo, tanto por parte de legislação quanto até da própria sociedade aceitando e reproduzindo os mitos e preconceitos estabelecidos em meio social. Essas mudanças não devem ser vistas de forma linear e muito menos de forma isolada, e sim refletidas como algo que ocorre com muitas rupturas, idas e vindas, sendo a questão influenciada por aspectos políticos, sociais, culturais ou históricos e portanto, merecendo um olhar atento no sentido da superação de problemas que envolve a adoção.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 15.06.2019

BRASIL. Lei Federal n. 12.010 de 3 de Agosto de 2009. Nova Lei Nacional da Adoção. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm. Acesso em: 20.02.2019.

CASTRO, L. F. R. F. A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

FRACETTO, Cíntia P.S; MATUMOTO, Eunice P.M. Criança, família e escola: a importância da afetividade. 2010. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade Cenista, Capivari, 2010.

MAUX, Ana A.B.; DUTRA, Elza. A adoção no Brasil: algumas reflexões. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, n.2, p.356-372, 2° quadrimestre. 2010.

SCHETTINI FILHO, Luiz. Compreendendo o filho adotivo. Recife: Bagaço, 1998.

SOUZA, Hália Pauliv; CASANOVA, Renata Pauliv de Souza. Adoção: O amor faz o mundo girar mais rápido. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2011.

SOUZA, Maria de Lourdes Nobre. A "Nova Cultura da Adoção": reflexões acerca do cenário atual da adoção no Brasil. 2016. 233f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2016

WEBER, Lidia. Adote com carinho: Um manual sobre aspectos essencias da adoção. Curitiba: Juruá, 2011.

Palavras-chave: Nova Cultura da Adoção; Desenvolvimento; Crianças e adolescentes.

O CONTEXTO ESCOLAR FRENTE AOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

MARLIZE PAESE - UFFS

LISIA REGINA FERREIRA - UFFS

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este estudo possui como objetivo central analisar através de um enfoque técnico e científico o processo de aprendizagem, considerando os fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem. Tomando os seguintes fatores como influenciadores no processo de aprendizagem dos alunos: a família, a relação professor-aluno e as condições psicológicas dos alunos. Para Weiner (1986), as experiências de sucesso e insucesso em atividades acadêmicas são geralmente atribuídas a variáveis influenciadoras com dimensões externas e internas. Sendo a capacidade, o esforço, o humor, a saúde entre outras consideradas causas internas, ao passo que, a influência do professor, da tarefa e da família são causas externas. Tais fatores têm forte influência no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem. Nesta perspectiva, o nosso problema de investigação é: em que situações as variáveis família, relação professor-aluno e condições psicológicas dos alunos se constituem em fatores facilitadores e dificultadores do processo de aprendizagem dos alunos?

O processo investigativo que possibilitou o desenvolvimento do presente estudo é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado que está em andamento na Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo assim, apresentamos um recorte de um trabalho maior que investiga a temática da Queixa Escolar. O percurso metodológico se deu através de uma abordagem de pesquisa bibliográfica, permitindo assim, conhecer as teorias produzidas e analisar sua contribuição para elucidação da investigação.

Ao se tratar sobre o processo de aprendizagem é preciso compreender como esse processo ocorre. Na Psicologia da Educação existem várias teorias para explicar sobre como se dão os processos de aprendizagem. Nesta perspectiva Ghedin (2012) analisa que nem sempre no decorrer do processo de ensino o estudante é conduzido ao desenvolvimento da aprendizagem, para ele "é somente quando estes processos provocam uma modificação na estrutura das funções psíquicas que se produz o desenvolvimento que conduzirá a novas formas de interação do sujeito com a realidade social (GHEDIN 2012, p. 6 apud SÁNCHEZ e RODRÍGUES, 1999). Para Vygotsky, o processo de aprendizagem é uma experiência social mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Segundo o autor toda a aprendizagem da criança está imersa em um contexto, uma história, uma vivência ou percepção de mundo de acordo com seu meio sócio cultural. Para Vygotsky (1989, p.11), "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que não aconteceriam de outra forma".

De acordo com Altet (1999, p. 13) "a aprendizagem é, ela própria, definida como um processo de aquisição, um processo de mudança [...]", que não ocorre exclusivamente no ambiente escolar, mas permeia todos os ambientes aonde o indivíduo está inserido e mantém relações. Segundo Corrêa (2001), não é possível atribuir somente a escola, a família ou ao aluno a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, entretanto deve-se estudar levando em

conta todas as esferas em que o indivíduo está inserido, e dentre estas é possível citar, a família, a escola, a sociedade, entre outros.

Neste sentido a relação professor-aluno tem sido reconhecida também como grande influenciadora no processo de aprendizagem, tanto na perspectiva de facilitadora como de dificultadora. O conhecimento acadêmico e a prática pedagógica utilizada pelos professores são defendidas como fatores relevantes para o sucesso escolar, porém pesquisas passaram a considerar as crenças, as expectativas, os sentimentos e as habilidades dos professores como parte integrante de sua prática pedagógica e conseguinte do desempenho dos alunos (LEITE, 1998; MARTINI; DEL PRETTE, 2002). Neste sentido, a atitude preditiva sobre o desempenho dos alunos, se torna motivo de preocupação, devido as consequências que traz aos estudantes. Já na década de 1960 Robert Rosenthal e Lenore Jacobson produziram estudos que concluíram que a predição feita por um indivíduo sobre outro acaba, de algum modo, se concretizando. Ou seja, os autores analisam que é possível uma criança não apresentar um bom desempenho se esta for a predição sobre ela (ROSENTHAL; JACOBSON, 1993).

Ao tratarmos da ação familiar no processo de aprendizagem, é importante destacar que o grupo familiar se constitui como uma referência para a criança durante o processo de aprendizagem seja no sentido tanto de favorecer como de dificultar. Na perspectiva de Casarin e Ramos (2007, p 184) “os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal”. Compreendemos a família como parte de uma organização que estrutura o sujeito também no processo de apreensão do conhecimento, entretanto, não determinamos somente a ela responsabilidade sobre esta aprendizagem ou não aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio a partir da mediação ou intermediação do outro. Dessa forma, não é possível direcionar a escola ou a família à responsabilidade sobre a aprendizagem, pois esta é permeada por um ambiente social de interação. Fernández (2001), argumenta que a gênese nos problemas enfrentados no processo de aprendizagem não é unicamente de estrutura individual, mas que o sintoma se ancora em um cabeamento envolto em vínculos familiares, que se entrelaçam a estrutura individual.

Se tratando das perspectivas individuais dos alunos, é preciso considerar as suas expectativas de sucesso, de fracasso e a sua autoestima. Para Weiner (1986), se o estudante acreditar que suas dificuldades de aprendizagem são decorrentes de sua falta de inteligência, este formará o conceito que a escola pode não ser seu lugar e suas expectativas em relação a esta serão sempre de fracasso. As crenças do estudante sobre suas capacidades são construídas a partir de suas experiências, do investimento feito neste sujeito pela família, pela escola e pelo ambiente social aonde ele está inserido. Assim as crenças individuais responsáveis pelas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem tem influência no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na motivação para a aprendizagem. Vygotsky (1991) corrobora com esta linha de raciocínio ao dizer que toda a aprendizagem da criança está imersa em um contexto, uma história, uma vivência ou experiência, uma percepção de mundo de acordo com seu meio social e cultural.

Por fim é importante dizer que embora as pesquisas que tratam dos fatores influenciadores do processo de aprendizagem, tenham sido ampliadas nos diversos segmentos da escolarização, a quantidade de estudos existentes ainda é pequena, sobretudo quando se leva em conta a relevância desse construto para a compreensão da motivação e do desempenho escolar de estudantes. É fundamental que os professores tenham consciência de suas crenças e do efeito delas sobre o desempenho escolar dos alunos. Da mesma forma, as famílias precisam

compreender a importância do seu papel na vida acadêmica dos estudantes, entretanto, não atribuir a sua estrutura familiar ou a condição econômica da família a responsabilidade pelas dificuldades que o aluno enfrenta no processo da escolarização. De acordo com a atuação desses dois grupos, professores e famílias, se produzirá um aluno com condições de superar suas dificuldades ou um aluno definitivamente crente de seu fracasso.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As pedagogias da aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e aprendizagem escolar. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 jun. 2019.

CORRÊA, R. M. Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. In: CORRÊA, R. M. Dificuldades no Aprender: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERNANDEZ, A. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GHEDIN, Evandro. Teorias Psicopedagogicas do Ensino Aprendizagem. Boa Vista: UERR Editora, 2012.

LEITE, S. A. da S. Prefácio. Em: A. M. F. A. Sadalla, Organizadora. Com a palavra a professora: Suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. Interação em Psicologia, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3302/2646. Acesso em 27 Jun. 2018.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Profecias auto realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: Maria Helena Souza PATTO. (Org). Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A Queiroz, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEINER, B. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag. 1986. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4948-1 Acesso em 04 abr. 2018.

Palavras-chave: Aprendizagem. Aluno. Relação professor-aluno.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A QUEIXA ESCOLAR? A POTENCIALIDADE DA NARRATIVA ENCORAJADORA EM INVESTIGAÇÕES COM CRIANÇAS

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS - PUCSP

MILENE GABRIELA WINCK DE CARVALHO - UFMT

DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE - UFMT

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: CAPES

Este trabalho propõe-se a investigar, por meio de um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2003), potencial da estratégia de produção de informações intitulada narrativa encorajadora (ANDRADE, 2017) às pesquisas realizadas com crianças, com vistas contribuir com as elaborações teórico-metodológicas que assumem e legitimem as crianças como atores/atrizes sociais produtores/as de conhecimentos sociais e de culturas, ao empreenderem esforços para desnaturalizar os saberes e práticas circunscritos nos processos de invisibilidade social, científica e cívica das crianças (JENKS, 2005; CORSARO, 2005, 2011; SARMENTO, 2007). Para tanto, apresenta-se um recorte dos dados produzidos na investigação de mestrado intitulada Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si (SANTOS, 2018) que buscou explorar as significações partilhadas por crianças sobre a queixa escolar (SOUZA, 2015) e suas implicações no processo de representação de si, segundo vinte e seis crianças, pertencentes a uma unidade escolar da rede municipal de ensino, localizada em Cuiabá-MT. Os preceitos teóricos que sustentam este trabalho fundamentam-se nas aproximações entre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978; 2012; 2015) em sua abordagem ontogenética (DUVEEN; LLOYD, 2008) em diálogo com a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2000; 2009a, 2009b; 2010). Adicionalmente, estabeleceu-se diálogos com estudos teóricos sobre narrativas (BRUNER, 1997, 2001, 2014; JOVCHELOVIT7CH; BAUER, 2002; JOVCHELOVITCH; HERNÁNDEZ; GLVEANU, 2017; BROCKMEIER; HARRÉ, 2003) que permitem ampliar a apreensão das esferas sociais, políticas, históricas e culturais enredadas na complexidade dos fenômenos investigados. As premissas metodológicas que nortearam o plano de geração de dados inspiraram-se nos contornos do estudo do tipo etnográfico em educação (ANDRÉ, 2003; EZPELETA; ROCKWELL, 1986), mediante o procedimento de observação participante das significações partilhadas no contexto escolar, associado com a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as participantes, as quais foram desenvolvidas com base no emprego de um roteiro lúdico apropriado às peculiaridades de pesquisas com crianças. Por essa ótica, salienta-se que este último recurso foi organizado a partir da utilização da técnica de narrativa encorajadora (ANDRADE, 2017), que apresenta a potencialidade de incitar os sujeitos formularem novos enredos ou desenrolarem a construção de uma história com base na exposição de uma narrativa semiacabada, formulada a partir de elementos comuns e familiares as experiências vivenciadas pelos/as participantes. As informações produzidas por meio das técnicas investigativas destacadas foram transcritas e analisadas compreensivamente com base no delineamento de episódios interpretativos. As análises empreendidas revelaram que os conhecimentos sociais elaborados e partilhados pelas crianças nas relações intersubjetivas

constituídas na cena escolar, estão ancorados por distintos paradigmas de educação historicamente construídos e determinados, que coexistem e se expressam na objetivação de práticas endereçadas aos/as alunos/as nomeados com queixa escolares. Estes conhecimentos sociais, por sua vez, compartilhados nas relações sociais forjadas no contexto de escolarização, se configuram como fenômenos representacionais constitutivos de seus processos identitários. Por essa via, notou-se a predominância da adesão aos discursos hegemônicos centrados na perspectiva tradicional do processo de ensino-aprendizagem, enraizados em pressupostos adaptacionista, disciplinar, normativos e homogeneizantes que focalizam o/a aluno/a como ser passivo e de impossibilidades. Por outro lado, se percebe, ainda em um nível de menor negociação e compartilhamento, a emergência de redes de significações fundadas sob o princípio emancipatório, que tensionam a transmutação da ótica referida, ao destacar a participação social da criança no desenrolar dos vários caminhos possíveis que se delineiam a aprendizagem humana, tecida nos encontros dialógico com o Outro criança e/ou adulto. Sob esta linha de pensamento, salienta-se também que a narrativa encorajadora (ANDRADE, 2017), ao buscar corroborar com a superação de olhares uniformizadores sobre as crianças, se revelou como uma modalidade discursiva que favoreceu as crianças expressarem conteúdos simbólicos que em situações comuns de interlocução dificilmente seriam narrados em vista de seu caráter contra-normativo, ao oportunizar que as vozes infantis comumente silenciadas e desqualificadas pela perspectiva adultocêntrica, sejam inteligíveis sob suas próprias versões mediante diferentes formas de comunicação.

Palavras-chave: Crianças; Queixa escolar; Representações Sociais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Série Prática Pedagógica. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CORSARO, W. A. Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p.443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Sociologia da Infância. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUVEEN, G.; LLOYD, B. Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. In: CASTORINA, J. A. (Org.) Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Buenos Aires: Ed. Gedisa, 2008. [p. 29-39].

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. São Paulo: EDUC, 1999.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.) Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, [p. 90-113].

JOVCHELOVITCH, S; J. P. HERNÁNDEZ; GLVEANU, V. P. Imagination in children entering culture. In: To appear in Zittoun, T. and Glaveanu. e Handbook of Imagination and Culture, New York, NY: Oxford University Press, 2017. [p. 1-23].

JENKS, C. Investigação Zeitgeist na infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Orgs.). Investigação com Crianças: perspectivas e práticas. Porto, ESEPF, 2005. [p.55-71].

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução Sônia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. [p. 25-49].

SANTOS, R. C. Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso campus Cuiabá, 2018. Disponível em: https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b5ee50d5d18775dccabbf38c00a7f1df.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUZA, B. P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. [p.97-118].

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Tradução de A. A. Puzirei, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. A crise dos sete anos. Tradução instrumental para fins didáticos, por Achilles Delari Junior. Produção voluntária independente: Umuarama, 2009b. Disponível em: http://www.vigotski.net/criseset.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2019.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

Palavras-chave: Crianças; Queixa escolar; Representações Sociais.

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL

PRISCILA LAROCCA - UEPG

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto analisa a luz da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Psicologia Dialética de Wallon dados levantados como pesquisadora de Psicologia da Educação e Coordenadora de um Projeto de Extensão Universitária. O projeto se desenvolve há mais de dois anos numa instituição de Educação Social, proporcionando aos educandos ateliês pedagógicos semanais ministrados por acadêmicos de diferentes cursos. A instituição atende cerca de 300 crianças/adolescentes vulneráveis sob a responsabilidade de 05 educadores sociais que trabalham diretamente com grupos etários distintos.

A Educação Social refere-se a práticas diferenciadas da Educação Escolar. Está presente em ONG'S, Instituições, Abrigos, Presídios, Hospitais, EJA, Movimentos Sociais, Igrejas, Projetos e Programas Sociais, podendo contemplar pessoas da infância à velhice. (MACHADO, 2013). Pouco tempo atrás era designada Educação Não-Formal, identificando-se por vezes com a Educação Popular.

Segundo Arola (2010), a Educação Social circunscreve-se a dois aspectos centrais intimamente relacionados: o social e o pedagógico, cujo objetivo é transformar realidades sociais excludentes que exigem ações de mediação, suporte, desenvolvimento de autonomia, participação crítica, fortalecimento dos recursos dos educandos, educadores, comunidades.

Ao indagarmos sobre os sujeitos protagonistas da Educação Social, destacamos Shuare (1990) que esclarece o significado de uma Psicologia ligada à realidade social, comprometida com necessidades humanas e demandas sociais transformadoras, no que consiste seu verdadeiro significado como ciência.

A Psicologia de Vigotski compreende o psiquismo humano a partir da sua existência social e histórica, na relação dialética entre mundo social e fenômenos tipicamente humanos como a consciência e a linguagem (TOMIO, FACCI, 2009). No seu cerne está o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que somente se desenvolvem na interação com os demais seres humanos. Estas somente evoluem a partir das mediações dos signos culturais possibilitadas historicamente pela vida em sociedade.

A Psicologia de Wallon compreende o homem em sua totalidade, sem fragmentá-lo ou tentar compreendê-lo de modo isolado do contexto social, cultural, econômico e histórico. Wallon nos ensina a levar em conta as estreitas relações existentes entre os campos funcionais da afetividade, motricidade (corpo) e inteligência, buscando compreender o sujeito, sua aprendizagem e desenvolvimento em sua totalidade, contradições ou crises. Assim, o estudo do psiquismo não deve tratar tais fatores como independentes; mas dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico. (GALVÃO, 2012)

Com estes referenciais pautamo-nos pelo comprometimento científico com a emancipação do homem e da sociedade, buscando não idealizar os sujeitos, nem patologizá-los ou culpabilizá-los pelas imensas desigualdades da sociedade de classes em que vivemos.

As análises apresentadas adiante derivam de dados obtidos em reuniões com os supervisores, acadêmicos extensionistas, educadores sociais participantes do projeto e registros de

observações realizadas no cotidiano dos ateliês pedagógicos destinados às crianças e adolescentes.

A baixa autoestima, observada nas verbalizações e condutas de muitos educandos, vem acompanhada por sinais evidentes de carência afetiva, assumindo materialidade em meio à situações como: enfrentamentos, indisciplina, agressividade, necessidade de contato físico, desabafos, choros, isolamentos, emprego de mecanismos de defesa, sentimentos de imperícia, etc. Devemos considerar que muitos destes protagonistas vivenciam risco e vulnerabilidade social e provém de contextos familiares fragilizados, violência e maus tratos. Não é raro entre eles histórico de fracasso escolar e dificuldades que acompanham o cenário. Tal panorama delineia aos Educadores Sociais o imperativo da mediação, orientação, apoio e compreensão, pautados pela empatia e entendimento de que autoestima e autoconceito não são fenômenos psíquicos abstratos, descolados das práticas sociais e culturais vividas por determinado sujeito, mas componentes psicológicos elaborados pela própria pessoa a partir das trocas interpessoais, ou seja, forjados na dinâmica social.

A rivalidade entre pares se evidencia numa dinâmica relacional marcada por xingamentos, ofensas verbais e provocações. É comum flagrar crianças e adolescentes fazendo uso de gestos e palavras desrespeitosas, em tom provocativo e desagregador, por vezes acompanhadas por empurrões e outras dispersões corporais.

A princípio, a primeira medida que tende a ser tomada pelos educadores é conter e evitar tais comportamentos, usando repreensões e estímulos ambientais, para obter o controle comportamental na forma de disciplina. Tais encaminhamentos podem ser interpretados como micro decisões adotadas no calor da dinâmica relacional. Muitas vezes, os educadores só se dão conta de que poderiam mediar a situação de outra forma, após discussões nos encontros do projeto.

A afetividade é fundamental para compreender o processo educativo das crianças e adolescentes que frequentam o espaço da instituição. Wallon explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das emoções do sujeito e esse elemento parece tonar-se mais explicito no cotidiano deste âmbito da Educação Social. As crianças e adolescentes vivenciam emoções, angustias, pedidos de socorro, necessidade de denunciar, anseio por carinho, cuidado, tranquilidade. Parecem entender que naquele espaço podem expressar sua existência. O problema é como os Educadores Sociais conseguem estabelecer seus vínculos com os educandos e pensar sobre o que fazer com os comportamentos, sentimentos e pensamentos aflorados nestas relações.

Outro aspecto diz respeito ao controle da atenção e manutenção da motivação nas atividades, pois é comum ouvir que os educandos são desatentos, dispersos, desmotivados, com exemplos de crianças e adolescentes tidos como inquietos, difíceis e hiperativos.

Refletir mais profundamente sobre isto supõe compreender a atenção e o autocontrole dos comportamentos como funções psíquicas que se desenvolvem nos processos educativos dos sujeitos, pois a atenção deliberada, diferentemente da atenção espontânea/natural, bem como o autocontrole dos comportamentos são funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que somente se desenvolverão a partir das mediações de outros homens por meio dos signos culturais. (VYGOTSKI, 1996). Esta compreensão ultrapassa a visão da psicologia organicista, que tende a explicar tais dificuldades através de um viés neurobiológico e medicalizante. Eidt e Ferracioli (2013) afirmam que educandos desatentos ainda não concluíram o desenvolvimento da atenção voluntária e consciente, apresentando, por isso, comportamentos elementares, impulsivos, dispersivos e desatentos. Portanto, é importante criar mediações efetivamente educativas, promotoras da humanização, planejadas e intencionais que possibilitem a transformação da atenção e de comportamentos que, na base do desenvolvimento, são processos externos (mediados/interpsicológicos), em processos internos

(autorregulados/intrapsicológicos), conforme as leis gerais do desenvolvimento explicitadas por Vygotski. A motivação dos educandos refere-se, então, à ligação das atividades propostas na educação social à realidade em que vivem, aquilo de que gostam, conhecem, admiram e sintam como importantes e ligadas às suas aspirações. Assim, estabelece-se uma dinâmica de interesses que os manterá motivados, evitando-se as atividades rotineiras, ou que repitam os mesmos moldes escolares que estes já vivenciam na escola. Daí, também, a importância da estreita colaboração entre educação social e educação escolar, no papel que ambas possuem de mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As dimensões descritas neste trabalho retratam características dos sujeitos da Educação Social, as quais necessitam ser mais exploradas.

A continuidade do projeto nos permitirá ampliá-las e aprofundar os estudos dos sujeitos da Educação Social, ajudando a construir referenciais teóricos e metodológicas tendo em vista este campo da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** 2.ed. Campinas. SP: Papirus, 1999.

AROLA, Ramon Llongueras. **A educação social**: alguns desafios e armadilhas. Criança e adolescente [Recurso eletrônico]: Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público – RS. Centro de Apoio Operacional da Infância e Adolescência. V. 1. N.1. jul./se., 2010, p. 8-29.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa ao ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2013.

Galvão, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Vozes, 2012.

MACHADO, Érico Ribas. **O desenvolvimento da Pedagogia Social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha.** (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2014.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou. Editorial Progreso, 1990.

TOMIO, N.; FACCI, M. G. D. **Adolescência**: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. Revista Teoria e prática da educação, v. 12, n. 1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

Palavras-chave: Psicologia da Educação, Educação Social, Pedagogia Social

PRÁTICAS MORAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO NONO ANO

VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG

ADEMIR JOSÉ ROSSO - UEPG

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PRÁTICAS MORAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO NONO ANO

Palavras-chave: Representações sociais; Alunos; Práticas de educação moral; Escola.

Introdução

A atual conjuntura social expõe um ambiente de desestabilização dos valores ao mesmo tempo em que aponta para um espaço plural e instável, o qual tem manifestações cada vez mais recorrentes de que estamos vivendo uma "crise de valores" (BAUMAN, 1998), ou então de que os valores estão em um processo de transformação (LA TAILLE; MENIN, 2008). Essa mesma angústia moral é percebida nas escolas, onde predominam a preocupação e a insatisfação dos professores frente aos valores dos alunos. Não são raras as queixas que apontam para a falta de respeito, a ausência de limites, a violência (PARRAT-DAYAN, 2009), a indisciplina (MARTINS, LUZ, 2010) e o desinteresse dos alunos pelo estudo.

"A moral consiste num sistema de regras e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1994, p. 23). Agir moralmente exige a livre e consciente decisão, assumida por uma convicção interna. A prática é a base da moralidade, primeiro vem à ação, depois a tomada de consciência (abstração das práticas) (LA TAILLE, 1996). O sujeito, portanto, é agente do processo moral, "[...] age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas" (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344). Para Puig (2004, p. 58), a prática moral é um "curso de acontecimentos" do qual participam os indivíduos. É um caminho onde se cruzam as ações dos diferentes indivíduos; um traço que, além de estabelecer a direção, encaminha as ações.

Frente ao exposto delineou-se o objetivo geral desse texto que consiste em desvelar as representações sociais dos alunos do nono ano sobre as práticas morais presentes nas escolas.

A relação existente entre os alunos (sujeitos sociais ativos) e as regras (objeto socialmente valorizado) expressa uma representação social. Ela é dinâmica na medida em que não apenas reproduz, mas produz e determina os comportamentos dos alunos e suas relações com a escola, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012). Os alunos tomam por base a sua experiência e constroem a representação social, que são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens e de cognições e simbolismos sobre as regras que se tornam circulantes e partilhadas nas escolas; portanto, são, sociais (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais (RS) serão discutidas com base na abordagem estrutural, na qual a RS é organizada em torno de um núcleo central (NC) que se caracteriza como um ponto de difícil alteração, que concentra um valor comum atribuído pelos sujeitos a determinado objeto.

Todavia, o NC não dá conta de esgotar todo o conteúdo e as formas de funcionamento da representação no cotidiano. Para tanto existe o sistema periférico (SP), composto por outros elementos que entram na composição da representação. Ele constitui a parte mais acessível e operante desta e tem sua importância relacionada ao funcionamento e à dinâmica das representações (SÁ, 1996).

Delineamento Metodológico

A coleta de informações foi realizada mediante a aplicação de questionário para 359 alunos, regularmente matriculados no nono ano do ensino fundamental de quatro escolas estaduais (A, B, C e D) localizadas na região periférica da cidade de Ponta Grossa/PR. Após a aplicação do questionário organizou-se o banco de dados agrupando as palavras e/ou expressões evocadas a partir do termo indutor o que você pensa a respeito das regras da sua escola. Depois desse tratamento procedeu-se a análise com o apoio do software EVOC.

Resultados e Discussão

Abaixo, na tabela 1 é apresentada a caracterização dos alunos participantes.

Tabela 1: Caracterização dos 359 sujeitos participantes da pesquisa.

VARIÁVEIS
N
%
Alunos
Escola A
53
14,76%
Escola B
170
47,35%
Escola C
Escola D
36
100
10,02%
27,85%
Sexo
Masculino
165
45,96%

Feminino
194
54,03%
Faixa etária
14 a 15 anos
308
85,79%
15 a 17 anos

Acima de 17 anos
40
5
11,14%
1,39%

Pai e mãe
222
61,83%
Mora com quem
Somente pai ou mãe
75
20,89%

Mãe e padrasto
Outros
47
15
13,09%
4,17%
Irmãos
Sim
327
91,08%

Não
32
8,91%
Reprovação
Sim
66
18,38%

Não
293
81,61%
Estuda em casa
Sim
115
32,03%

Não
244
67,96%

Não estuda
244
67,96%

1h
72
20,05%
Horas diárias de estudo em casa
2h
32
8,91%

3h
+ 3h
8
3
2,22%
0,83%

Não respondeu
9
2,50%
Material utilizado para o estudo
Caderno
249
69,35%
Livro-didático
46
12,81%
Internet
130
36,21%
Outro
4
1,11%
Autoavaliação do aluno
Muito bom
54
15,04%
Bom
170
47,35%

Razoável
120
33,42%

Ruim
15
4,17%
Já brigou na escola

Sim
109
30,36%

Não
250
69,63%
Já foi encaminhado pedagoga
Sim
220
61,28%

Não
139
38,71%
Fonte: A autora.

Dos 359 alunos obteve-se uma lista contendo 1543 palavras, das quais 63 eram diferentes. Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a 6 (25% do total), sendo considerada a frequência intermediária 70 e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,7. Na ilustração 1 estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social das regras.

Ilustração 1: Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS das regras.

Freq.
OME

Freq.
OME
Palavras
=70
2,7
Palavras
=70
=2,7
Celular
Respeito
Uniforme
198
122
178
2,29
2,55
2,22
Boné
Proibição

123
163
2,74
2,92
Palavras
70
2,7
Palavras
70
=2,7
Boas
Desnecessárias
Desrespeito
Importantes
Necessárias
Ruins
Rígidas
39
50
19
38
18
37
23
2,61
2,50
2,31
2,28
2,22
2,59
1,87
Chatas
Cuidado escola
Fone ouvido
Horário
Permanecer sala
Sem sentido
46
33
59
65
19
31
2,73
3,33
3,42
3,30

3,60
2,93
Fonte: A autora.

No primeiro quadrante, estão o celular, o uniforme e o respeito. As palavras celular e uniforme se caracterizam como aspectos funcionais na RS das regras escolares. Juntas foram evocadas 376 vezes, o que indica uma forte tendência dos alunos em ao representar as regras escolares expressarem primeiramente os seus objetos, ou seja, aquilo que é cobrado na prática e que está ligado à operacionalização dessas questões no cotidiano escolar. Já a palavra respeito tem a ver com os valores que são circulantes nesse espaço, ou seja, os aspectos normativos relativos às regras escolares.

Celular e uniforme integram regras convencias. Já o respeito caracteriza-se como uma regra moral, uma vez que os alunos reconhecem o seu princípio e destacam a sua universalidade. Na representação social das regras os alunos investigados colocam no mesmo patamar regras convencionais e regras morais como se fosse a mesma coisa. Pode-se dizer que há nisso uma inversão de valores ou que, por vezes, essas questões possam estar sendo priorizadas de forma errada pelas escolas. Em ambos, os alunos expressam uma ambivalência. De um lado, consideram essas regras válidas e necessárias e de outro lado, as avaliam negativamente e as consideram sem sentido, havendo inclusive um reclame relacionado a sua obrigatoriedade e a intensidade da sua cobrança no cotidiano escolar.

O respeito que aparece como um terceiro elemento no NC tem a ver com o aspecto normativo, citado 122 vezes pelos alunos, se constitui como o único valor que entrou na composição do núcleo central. Nesse elemento, percebe-se nas justificativas dos alunos, um consenso acerca da necessidade de respeitar os professores, funcionários e os colegas da escola para que se tenha um bom convívio social. Ele é normativo, na medida em que está de acordo com as normas sociais do que é correto e permitido socialmente falar sobre ele. Há um consenso entre os alunos de que o respeito é importante e necessário, mesmo que essa RS não reflita o que normalmente ocorre nas escolas onde há alunos que não respeitam os seus colegas e professores.

Vê-se, portanto, que os alunos colocam no mesmo nível regras convencionais e morais, por vezes, conferindo uma maior centralidade as regras convencionais. Há que se questionar se há nesse fato uma inversão de valores, uma mudança das prioridades valorativas dos alunos ou um equívoco na forma como a escola estaria priorizando essas questões? De tal modo, a não utilização do celular passa a ser tão ou até mais importante que o respeito ao colega. Vale ressaltar o impacto que essa equivalência entre regras convencionais e morais pode trazer para o comportamento desses alunos, pois as representações sociais não apenas reproduzem, mas produzem e determinam as relações dos indivíduos com o meio, definem a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012).

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. de S. Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2008. p.130-151.

MARTINS, L. C.; LUZ, I. R. da. Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 30, p. 43-56, jan./jun. 2010.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARRAT-DAYAN, S. Como enfrentar a indisciplina na escola. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, J. M. Práticas Morais: uma abordagem sociocultural de educação moral. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

SÁ, C. P. de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S.; Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. Psicologia e Sociedade, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

TURA, L. F. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (Org.) Aids e representações sociais: à busca de sentidos. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-154.

Palavras-chave: Representações sociais; Alunos; Práticas de educação moral; Escola.

PROJETO IDENTIDADE: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA APRENDIZAGEM

MICHELE RODRIGUES DOS SANTOS - SEEDPR_DJ

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Adolescência e Identidade
Problema
Segundo a teoria de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1976) o adolescente está passando pela fase da Identidade x Confusão de Identidade, em que precisa de segurança frente a todas as transformações – físicas e psicológicas – do período, que será encontrada na construção de sua identidade.
O jovem fica mais exposto a opiniões de outros e precisa ser aceito pelo grupo a qual faz parte podendo experimentar sentimentos de ansiedade diante da ideia de uma possível rejeição ao meio a qual está inserido (SANTOS, 2009).
Partindo do pressuposto que a construção da identidade do indivíduo é influenciada pelo meio social em que vive sendo alterado de acordo com as interações com o meio, à escola, se reserva um papel crucial neste processo, haja visto, que o ser humano desde muito cedo está inserido no sistema educacional. Assim surgiu o problema de pesquisa: "As atividades escolares podem contribuir para a formação da identidade do adolescente?"
Objetivo geral
Promover o encontro e a descoberta da identidade pessoal do estudante a fim de contribuir com o pleno desenvolvimento e sua aquisição de aprendizagem para que o mesmo possa ser um agente transformador de sua realidade.
Objetivos especifícos

- Proporcionar momentos de reflexão sobre o eu pessoal e social;
- Promover o auto conhecimento corporal dos estudantes, nas três dimensões: física, mental e emocional, bem como em sua esfera social;
- Desenvolver a auto aceitação e autonomia.

Metodologia
Participantes
O presente estudo teve como participantes indivíduos escolhidos de forma não probabilística objetiva, pertencentes a uma Instituição de Ensino de Educação Pública da cidade de Colombo. Foram sujeitos dessa pesquisa 50 estudantes, na faixa etária de 12 a 14 anos, cursando o 7º ano do Ensino Fundamental.
Instrumentos
Para trabalhar com maior efetividade a Identidade do estudantes foi implementado um projeto denominado “Projeto Identidade”, que teve o seu processo de ensino e aprendizagem embasado na educação histórico-crítica, pois, visa formar cidadãos críticos, criativos e principalmente ativos na sociedade.
Ainda que as aulas de Educação Física tenham sido o disparador a articulação do Projeto Identidade aconteceu de forma interdisciplinar, pois a interdisciplinaridade tem papel

importante, visto que os estudantes são seres plurais e únicos, possibilitando, assim, o desenvolvimento das diferentes linguagens no processo de apreensão do conhecimento.

O ensino por projeto possibilita ao estudante uma imersão ao conteúdo trabalhado e a interdisciplinaridade aproxima os conhecimentos científicos da realidade do aluno proporcionando uma aprendizagem significativa e o estudante passa a perceber criticamente a realidade.

Assim, o projeto contou com a participação de diversas disciplinas com o envolvimento de professores de Educação Física, Arte e Português.

Para tanto o encaminhamento aconteceu da seguinte maneira:

- *Educação Física:* Os alunos participaram de dinâmicas que visam o auto conhecimento corporal, abordando as três dimensões do corpo: física, mental e emocional e também a visão social.

Para refletir sobre questão da identidade os alunos tiveram acesso a filmes, músicas, figuras e textos que estimulem a discussão.

Os estudantes produziram um diário com todas as impressões obtidas nas aulas e as reflexões sobre o tema.

- *Arte:* Os alunos refletiram sobre sua auto imagem e produziram seu auto retrato e uma cédula de identidade.
- *Português:* Foram utilizados textos que abordam as questões emocionais da formação da personalidade dos estudantes.

Análise dos dados

Os dados foram coletados por meio de observação, registro em fotos, filmes e anotações.

Para discussão dos resultados foi utilizado análise qualitativa de conteúdo, dos dados registrados e pela pesquisadora e realizados pelos estudantes.

Fundamentação teórica

Atualmente as informações e mudanças são muito rápidas, as altas tecnologias permeiam nossas relações com a sociedade e interações com o meio, no mundo globalizado, temos informações de várias partes do planeta disponíveis quase que instantaneamente e muitas vezes a identidade humana passa despercebida.

A busca pela identidade é um dos momentos mais importantes da vida do indivíduo, pois será quando ele irá definir seu papel na sociedade. A necessidade de se autoconhecer e conhecer o outro é essencial para o convívio em sociedade. E é, principalmente, na adolescência que o ser humano vivencia oportunidades mais concretas para a formação de sua identidade.

A transição da infância para a adolescência é marcada por vários fatores de transformações que contribuem para o crescimento e desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN 2005). Essas transformações, segundo Batista e Sisto (2005), facilitam o aparecimento de tensões e apreensões contribuindo dessa forma para que o indivíduo torne-se ansioso, e, de acordo com Erikson (1976) em certo grau, é normal a confusão de identidade na adolescência provocada pela preocupação em encontrar um papel social, toda a confusão e dependência da opinião alheia faz com que o adolescente modifique o tempo todo suas atitudes, remodelando sua personalidade muitas vezes em um período muito curto, seguindo o mesmo ritmo das transformações físicas que acontecem com ele.

A constituição da identidade é socialmente instituída, isto é, o adolescente constrói sua identidade de acordo com as interações com o meio em que vive, sendo também reflexo dessas interações, e, ao buscar seu papel social, o indivíduo determina sua identidade dentro da comunidade em que vive.

A escola tem papel importante no encontro do homem com o seu ‘eu’, sua identidade, tendo como finalidade proporcionar o desenvolvimento pleno do ser humano (BRASIL - LDB

9394/96). Diante disso, a educação tem que dar conta do pleno desenvolvimento do cidadão, ensinando-o a aprender a ser, sugerindo assim a necessidade de contribuir para a formação da identidade do estudante.

Nesse sentido a Educação Física carrega importante função visto que, segundo Freire (1992) e Medina (2004), a Educação Física deve preocupar-se não somente com desenvolvimento físico do aluno, haja vista que o ser humano é um ser indivisível onde todas as dimensões – física, mental, psicológica e social – devem ser consideradas no seu evoluir.

Resultados

A pesquisa tinha como proposta promover a descoberta da Identidade do aluno a fim de contribuir para seu desenvolvimento para que o mesmo melhore sua aprendizagem.

Ao analisar os dados pode-se observar que ao final das etapas os alunos apresentaram maior autoconhecimento, auto aceitação e aceitação do outro, diminuindo a necessidade ansiosa de ser aceito pelo grupo, pois se sentiam à vontade consigo mesmo e com as mudanças que estavam enfrentando, a idéia de uma possível rejeição e exposição a opinião dos outros, identificada por Santos (2009), não tinham tanto efeito no grupo a partir do momento que os adolescentes passaram a refletir e debater sobre o tema e até identificar no grupo em geral as idéias de Identidade x Confusão de Identidade pela qual ele está passando (ERIKSON, 1976).

Observou-se também que os estudantes identificaram suas qualidades e limitações, permitiram-se traçar planos e objetivos futuros, assim sendo capaz de refletir sobre sua atuação no mundo e seu papel na sociedade, sendo um sujeito com autonomia para atuar na construção da sociedade, corroborando com Freire (2003) que indica que o sujeito precisa atuar e refletir, ou seja, o estudante deve pensar sobre sua ação.

O Projeto Identidade aconteceu de maneira interdisciplinar, mas teve como articuladora a área de conhecimento Educação Física, pois esta área está ligada diretamente com a formação da imagem corporal do indivíduo que irá determinar como o mesmo se enxerga como sujeito da sociedade. Assim durante todas as dinâmicas os alunos passaram se conhecer melhor, a entender qual era a função de su corpo, como ele devia ser cuidado e respeitado, aceitar suas características, e aceitar as do grupo, ter na escola um ambiente que aceita e respeita.

As atividades de movimento possibilitaram a expressão e busca pelo autoconhecimento do estudante, sendo um fortalecedor na formação da identidade do mesmo, tornando-se significativas e possibilitando o pleno desenvolvimento do educando, levando em consideração, de acordo com Mattos e Neira (2008), todas as dimensões do ser humano: psicomotor, social, afetiva e cognitiva.

A aprendizagem do grupo melhorou ao final do processo, pois os alunos sentiam-se mais seguros em relação a si mesmo e ao grupo, encontravam um ambiente em que podiam expressar sua dúvidas em relação a sua formação de identidade e também passaram a observar e compreender qual é o meio mais eficaz para estudar e aprender e também como será sua melhor atuação na sociedade. Os estudantes tornaram-se mais autônomos, sendo os agentes de sua aprendizagem.

Referências

BATISTA, M. A.; SISTO, F. F. Estudos para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 22, n. 4, p. 347-354, out-dez, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

ERIKSON, E. H. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALLAHUE.D.L; OZMUN. J.C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ed. São Paulo : Phorte, 2005.

MEDINA, J.P.S. A educação física cuida do corpo- e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004.

MATTOS. M.G; NEIRA.M.G. Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola. 7ed. São Paulo: Phorte, 2008.

SANTOS, M. R. Nível de ansiedade em atletas adolescentes de voleibol em período pré competitivo. 2009. 72 f. TCC (Graduação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

Palavras-chave: I.dentidade; Adolescência; Escola

RELAÇÃO ENTRE RACIOCÍNIO MATEMÁTICO E O RACIOCÍNIO LÓGICO VERBAL

SIMONE DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA - PUC SP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Hipótese: Os participantes classificados como fortes (F) no desempenho em atividades matemáticas (de aritmética) obtêm mais acertos para problemas tanto relacionados à matemática (aritmética) quanto ao que envolvem lógica comparados com aqueles considerados com desempenho fraco (f).
Objetivo Geral: O objetivo deste trabalho foi identificar correlações entre problemas que envolvem raciocínios lógico verbal e matemático.
Método: Foram convidadas 26 crianças, entre 9 e 10 anos alunos do 5.º ano do ciclo I. O campo da pesquisa foi uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo. Os participantes foram distribuídos em dois grupos (fortes e fracos, classificados inicialmente pelo seu desempenho em matemática – aritmética). Aplicou-se um instrumento composto de cinco conjuntos de problemas (dois avaliaram o raciocínio matemático e três avaliaram o raciocínio lógico verbal). a naálise incluiu testes estatísticos e análise qualitativa ao inquérito realizado com os participantes.
Fundamentação teórica: O raciocínio lógico e o raciocínio matemático e suas implicações na aprendizagem são temas recorrentes na literatura acadêmica (KRUTETSKII, 1976; MEIRA; DIAS; SPINILLO, 1993; BRITO; FINI; GARCIA, 1994; RUSSEL; 1999; RODRIGUES; DIAS; ROAZZI, 2002; TINELI, 2006; NUNES et al., 2007; LUNA; MARINOTTI, 2012; NUNES et al., 2012). Em 1976, Krutetskii "verificou que alunos com fraca capacidade para a matemática apresentavam, também, insuficiente desenvolvimento lógico-verbal de atividade intelectual" (BRITO; FINI; GARCIA, 1994, p. 37). Ele identificou que altas habilidades lógicas não garantiam bom desempenho matemático, mas que o indivíduo que possuía baixo nível do componente lógico-verbal tinha dificuldade de compreensão da matemática (KRUTETSKII, 1976). é necessário enfatizar que os participantes estudados por Krutetskii eram altamente habilidosos, ou seja, pertenciam a um grupo de pessoas caracterizado como superdotados, diferentemente do grupo participante deste estudo. Entretanto, considerou-se importante apresentar seus estudos, por se tratar de referência para destacar a relação entre matemática e lógica. Nunes et al. (2007) identificaram a existência de uma relação causal entre lógica e desenvolvimento matemático em crianças no início da sua escolarização. Em outro estudo, Nunes et al. (2012) trouxeram mais dados para confirmar esses resultados, ao analisar os resultados de uma avaliação educacional em larga escala. Eles verificaram que o progresso das crianças em matemática estava diretamente influenciado pelo seu desempenho em raciocínio matemático. Este estudo também é uma replicação sistemática da pesquisa de Luna e Marinotti (2012), que se interessaram em investigar essa relação entre lógica e matemática, Luna e Marinotti (2012, p. 13), investigaram a "identificação e explicitação de relações entre habilidades lógicas e habilidades matemáticas".
Resultados Os resultados sugerem correlação entre o raciocínio lógico e o raciocínio matemático, indicados pelo valor de r no Teste de Correlação Pearson-r. pois todas as variáveis apresentaram uma correlação de moderada a forte e foram positivas e significativas. A análise das dificuldades dos participantes para resolução de determinados problemas, indicou forte

controle incorreto da presença/ ausência de número nos problemas matemáticos e forte controle incorreto do enunciado nos problemas que envolviam lógica.

Referências

BRITO, M. R. F. Alguns aspectos teóricos e conceituais da solução de problemas matemáticos. In: BRITO, M. R. F. (Org.). Solução de problemas e a matemática escolar. Campinas: Ed. Alínea, 2006. p. 13-53.

CÂMARA, M. Nossos alunos não sabem somar? O que (não) dizem os resultados da avaliação em larga escala de Pernambuco. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4, 2009, Taguatinga. Anais... Taguatinga: SBEM, 2009.

KRAMM, D. L. Resolução de problemas: possíveis relações entre raciocínio lógico e desempenho em matemática. 2013. 398f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KRUTETSKII, W. The Psychology of Mathematical Abilities in School Children. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

LUNA, S. V.; MARINOTTI, M. Raciocínio lógico e aprendizagem de matemática: alguns elementos para a análise de relações entre estes repertórios. In: CARMO, J. do S.; RIBEIRO, M. J. F. X.. (Org.). Contribuições da análise do comportamento para a prática educativa. Santo André: ESETec, 2012. p. 181-205.

MACHADO, N.; CUNHA, M. O. da. Lógica e linguagem cotidiana: verdade, coerência, comunicação, argumentação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, T.; BRYANT, P. U ma visão da matemática para o ensino multidisciplinar. Conferência realizada para a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2015.

NUNES, T. et al. The relative importance of two different mathematical abilities to mathematical achievement. British Journal of Educational Psychology, London, v. 82, n. 1, p. 136-156, mar. 2012. Doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02033.x.

NUNES, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMAN; A. Na vida dez, na escola zero. (16ª Edição). São Paulo: Cortez, 2011. (Trabalho originalmente publico em 1988).

NUNES, T. et al. The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school. British Journal of Developmental Psychology, London, v. 25, n.1, p. 147-166, mar. 2007. Doi 10.1348/026151006X153127.

NUNES, T.; BRYANT, P. Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TINELI, C. Desenvolvimento do raciocínio lógico e educação: um estudo com crianças de 4 a 6 anos. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Palavras-chave: Educação. Psicologia da Educação. Resolução de Problemas Lógicos. Resolução de Problemas Matemáticos

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

ROSANGELA MARIA BOENO - UTFPR

JÉSSICA REGINA DEBASTIANI - UTFPR

PAULO FERNAO DIEL - UTFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Escola e Família
Problema:
Quais as possíveis causas da pouca participação dos pais nas reuniões e na dinâmica de trabalho desenvolvida por uma instituição socioeducativa de um município da região sudoeste do estado do Paraná?
Objetivo geral:
Compreender os fatores que ocasionam o distanciamento entre os pais e uma instituição socioeducativa de um município do Sudoeste do Paraná, a fim de desenvolver intervenções para resgatar o envolvimento e a participação das famílias na instituição, procurando responsabilizá-las no processo de formação dos filhos/alunos.

Objetivos específicos:
- Identificar os motivos que causam distanciamento entre a instituição sócio educativa e a família.
- Levantar as carências de formação para pais e alunos.
- Desenvolver oficinas e palestras para os pais, a fim de que compreendam os objetivos principais de cada instituição formadora;
- Desenvolver com os pais, alunos e os docentes oficinas e palestras sobre temas que os pais apresentam dificuldades em trabalhar com seus filhos ou que sejam necessários a formação deles.

Metodologia
A metodologia utilizada envolveu o levantamento de dados das famílias dos alunos matriculados na instituição socioeducativa, por meio de um questionário, que buscou identificar as principais preocupações dos pais com relação à formação de seus filhos, bem como identificar as razões dos não participarem das reuniões e das atividades promovidas pela instituição.
Após este levantamento, foi possível analisar juntamente com os gestores da instituição socioeducativa ações no sentido de aproximar a família da instituição, envolvendo desde os melhores horários para as reuniões de pais, definição das palestras e oficinas que viessem ao encontro das necessidades apontadas pelas famílias.
As atividades formativas planejadas por meio do Projeto de Extensão “Escola e Família: instituições corresponsáveis na educação dos filhos” são destinadas para pais, discentes e docentes da instituição, procurando promover a formação de todos os envolvidos no processo educativo. Os trabalhos desenvolvidos envolvem desde reuniões de planejamento e avaliação

realizadas mensalmente; palestras e oficinas aos pais, alunos e docentes bimestralmente, com o intuito de aproximar cada vez mais os pais da instituição e trabalhar as temáticas de interesse e necessidade das famílias.
Ao término de cada ação formativa é aplicado um questionário de satisfação por amostragem, a fim de que se possa identificar se as ações estão atendendo as expectativas do público participante da formação.

Fundamentação teórica:

A educação da criança e do adolescente é bastante complexa. As dinâmicas familiares mudaram, incluindo desde a ausência das mães que atuam no mercado de trabalho, até as próprias constelações familiares que adquiriram novas configurações. "A mãe não é mais a única a cuidar do bem estar da criança, e o pai não é mais o único a prover o sustento para o lar, pois a mulher vai para o mercado de trabalho no intuito de ajudar financeiramente a família" (ALMEIDA, 2014, p.16).
Isso também reflete na relação família-escola, as quais se confundem em meio a uma inversão de papéis sociais que vem ocorrendo e isso distancia cada vez mais a família da escola. Assim sendo, é preciso resgatar a importância da escola assumir a sua função de ensinar, preocupando-se com a aprendizagem do aluno e a família precisa assumir a sua função de educar. Pouco se tem debatido sobre as relações entre essas duas instituições que são primordiais para a formação do ser humano. Ao longo da história brasileira muitas foram as transformações ocorridas no âmbito escolar e familiar, o que interferiu nas relações entre elas.

No que se refere às responsabilidades para com a educação, um dos marcos de referências foi a Constituição Federal Brasileira, especialmente o artigo 205 que afirma: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).
Devido a essas mudanças, percebe-se que o padrão imposto pelo significado "família" muda e a sociedade encontra-se em constante modificação, porém é válido ressaltar que, indiferente das mudanças ocorridas, a família ainda é considerada a chave para o desenvolvimento moral e educacional dos filhos.
Segundo Carvalho (2004, p.47):

A educação tem um papel fundamental na produção e reprodução cultural e social e começa no lar/família, lugar da reprodução física e psíquica cotidiana – cuidado do corpo, higiene, alimentação, descanso, afeto –, que constituem as condições básicas de toda a vida social e produtiva.

Em busca de condições mais favoráveis para a vida, tanto para suprir as necessidades básicas humanas, ou por diversos outros fatores, é visto que a família passa a ocupar um longo tempo fora de seus lares, o que determina também grandes modificações no ambiente familiar. Por não possuir tempo necessário para dedicar aos filhos, a família na maioria das vezes "terceiriza" a educação destes para a escola ou entrega seus filhos para os aparelhos eletrônicos e para a televisão. Além disso, este processo gera um distanciamento entre estas duas instituições.
Os papéis correspondentes então entre a escola e a família são delimitados de forma clara por alguns autores. Segundo Saviani (2011), a escola possui a função de socialização do conhecimento sistematizado, do saber elaborado, que não se limita a qualquer tipo de saber, e o que se nota hoje é que a escola vem assumindo responsabilidades que não pertencem ao seu

objetivo principal, ao que está previsto no currículo escolar. À família, cabe a função de educar, desenvolver valores.

Escola e família não devem por sua vez andarem em direções opostas, pois ambas necessitam uma da outra, a interação entre ambas promove não somente uma melhor compreensão em seus objetivos norteadores principais, mas colabora constantemente no alvo de destaque principal, a formação dos filhos/alunos para atuarem e conviverem socialmente. Além disso, "não podemos esquecer que a aprendizagem da criança não acontece apenas em um ambiente, ela está aprendendo em todo o momento" (ALMEIDA, 2014, p.21). É nesse sentido que se ratifica a necessidade da utilização da mesma linguagem entre a família e a escola, a fim de se obter melhores resultados e não confundir as crianças e adolescentes.

Resultados:

O levantamento de dados indicou que a ausência dos pais em relação à instituição se dá pelo pouco tempo disponível, pois a maioria trabalha o dia todo, não conseguindo participar das atividades que são desenvolvidas na instituição, cujas reuniões ocorriam em sua grande maioria nos dias de semana e no período diurno.

Os pais mencionaram como fatores limitantes à participação dos pais nas atividades da instituição, a falta de tempo destes horários das reuniões e desinteresse por parte dos pais.

Ao serem questionados sobre os melhores horários para as reuniões, muitos pais acabaram por sugerir o horário da noite, pois teriam a possibilidade de estarem conhecendo a instituição e conseguirem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos no processo de formação, o que é fundamental, pois quando os pais frequentam a instituição socioeducativa e tornam-se cada vez mais participativos, os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se mais tranquilos e significativos, possibilitando a instituição alcançar seus objetivos.

A pesquisa apontou ainda que vários são os motivos das preocupações dos pais em relação à formação dos seus filhos, envolvendo o uso excessivo de celulares, TV, internet; a influência de grupos de amizades; a falta de emprego na sociedade; violência; as drogas, com destaque para o alcoolismo; falta de empenho dos filhos nos estudos; falta de respeito com os pais; baixa qualidade das escolas.

Diante disso, observa-se que muitas das atividades que eram propostas pela instituição ocorriam em horários que os pais estavam no trabalho, que consequentemente não conseguiam acompanhar ou participar.

A partir desse primeiro levantamento, foi possível iniciar um trabalho respeitando os horários e as temáticas propostas pela instituição, o qual mostrou-se até o momento bem aceito pelas famílias. Porém é desafiador o trabalho a ser desenvolvido, pois há alguns fatores limitantes, como por exemplo renovação de convênios, que aconteceu este ano e fez com que os alunos ficassem 40 dias afastados da instituição. Nesse sentido não foi possível realizar formações neste período, também devido às férias, recessos e planejamento dos docentes que fez com que boa parte do semestre não fosse utilizada para esta finalidade. Todavia, existe um planejamento coletivo e bem organizado, o qual prevê metas e ações a serem desenvolvidas para um período de três anos, o que é muito importante. Com as poucas ações concretas desenvolvidas com os pais e os docentes já foi possível perceber a relevância desse projeto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. B. A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

CARVALHO, María Eulina Pessoa. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Palavras-chave: Educação; ensino; participação.

TECNOLOGIA E INFÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE PSICÓLOGOS PARA PAIS E PROFESSORES

ANA GABRIELA FRIGÉRI BARBOZA - UEM

ALINE FROLLINI LUNARDELLI - UEM

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TECNOLOGIA E INFÂNCIA: ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS ORIENTAÇÕES DE PSICÓLOGOS PARA PAIS E PROFESSORES

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral a investigação de como publicações, em sites ou blogs informativos, de psicólogos sobre o uso da tecnologia por crianças, reproduzem a Ideologia da Racionalidade Tecnológica.

Sabe-se que as influências da tecnologia se estendem a variados campos, tais como a educação, onde seu uso é considerado positivo e útil no engajamento dos estudantes. E, apesar dos diversos significados dados à tecnologia, aqui ela é entendida enquanto um material usado por crianças com finalidade lúdica, como celular, tablet ou computador.

Partindo da Psicologia da Educação, a relação entre as crianças e a tecnologia foi analisada com o intuito de compreender as consequências dessa vinculação, sendo a motivação a dúvida acerca dos benefícios e desvantagens que aquela pode causar ao desenvolvimento infantil. Tal encorajamento encontra suas bases não apenas em ambientes escolares, mas também em situações cotidianas, nas quais os pequenos são vistos cada vez mais vidrados nos celulares e tablets de seus pais.

Os pesquisadores do assunto se cindem quanto às consequências que acreditam que a tecnologia tenha no desenvolvimento infantil. De um lado, estão aqueles que destacam seus benefícios, afirmando que o recurso tem o potencial de formar indivíduos mais justos e tolerantes com as diversidades existentes, preparar os estudantes para uma sociedade informatizada, e oferecer possibilidades de conhecimento e crítica do funcionamento da sociedade capitalista, facilitando o intercâmbio de informações e pensamentos. (AMANTE, 2007; LOPES, 2004; DORIGONI; SILVA, 2008). Em contrapartida, existem aqueles que realçam as consequências negativas, tais como as crianças se tornarem reféns da tecnologia e alvos de publicidade, dificuldade em estabelecer contato com o mundo real, e os efeitos sobre seu desenvolvimento ético, político e moral. (RAVASIO; FUHR, 2013; PAIVA; COSTA, 2015; MANTOVANI, 2013).

Além desses pesquisadores, Crochik (2003) também se posiciona acerca da influência tecnológica na sociedade, mas fazendo uso do conceito de Ideologia da Racionalidade Tecnológica, já que seus estudos têm como referência a Teoria Crítica, cujos principais representantes são Adorno e Horkheimer, da escola de Frankfurt. Os estudos de Crochik (1990, 1998, 2001, 2003, 2014), assim, serviram de fundamentação teórica para as análises realizadas neste trabalho.

Ideologia, para Crochik (1990), significa um conjunto de ideias e valores que mascaram a realidade, e racionalidade tecnológica remete à razão como caminho de gerar autonomia ao

indivíduo. Sabendo disso, tem-se que Ideologia da Racionalidade Tecnológica se refere à dissimulação da realidade, pois ao invés de a técnica dar ao indivíduo o domínio sobre sua vida, acaba por estar no controle dela. Desta forma, tal Ideologia é marcada por uma contradição, porque ocasiona a subordinação ao progresso em detrimento da esperada independência.

Relembrando que o foco desta pesquisa está em tecnologias como celular, tablet e computador, tem-se que essa influência tecnológica afeta todas as idades, podendo ser observada em situações corriqueiras. Considerando esse cenário, diferentes profissionais se posicionam acerca do assunto, sendo as orientações e opiniões postadas na internet aquelas que mais alcançam pais e professores, seja devido a sua ampla divulgação, à leitura rápida ou ao seu baixo custo; ademais, tais publicações ocorrem em blogs, sites e revistas digitais de acesso público.

O método qualitativo empregado para a coleta e análise dos dados foi a pesquisa bibliográfica. Foram utilizadas, durante o primeiro semestre de 2018, combinações de palavras-chave na ferramenta Google, tais como psicólogos, blogs, tecnologia, impacto, infância, especializados e desenvolvimento infantil. A amostra final foi composta por cinco blogs e/ou sites informativos, com vinte e duas postagens a serem analisadas: JE Online (1), Baby Check-in (2), Blog do Dr. Cristiano Nabuco (4), Portal do Playground da Inovação (6) e Dependência de Tecnologia (9).

Os dados encontrados foram avaliados sobre quatro eixos, correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa: caracterização dos sites e blogs consultados, identificação do posicionamento dos psicólogos sobre a influência da tecnologia e de como compreendem os impactos dela na infância, e verificação da possível relação entre as orientações com a Ideologia da Racionalidade Tecnológica. A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) fundamentou a interpretação dos dados.

A respeito do primeiro eixo, encontrou-se algumas semelhanças nas estruturas dos sites consultados, como o fato de se destinarem a pais e profissionais que atuam com crianças, e de abrirem espaço para que os leitores façam perguntas; bem como em seus conteúdos, por exemplo, a ênfase nos aspectos negativos do uso exagerado da tecnologia. Já sobre o posicionamento dos psicólogos acerca da influência da tecnologia na infância, é válido dizer que, em sua maioria, foram verificadas opiniões que reconhecem as desvantagens do recurso, mas que também valorizam seus benefícios. Todavia, cabe ressaltar que tais características não devem ser vistas como opostas, e sim como aspectos que se relacionam entre si e que compõem o mesmo elemento.

No terceiro eixo, observou-se um consenso de que repercussões negativas, como agressividade, seriam mais frequentes com o uso exacerbado da tecnologia. Por fim, a respeito do último objetivo específico, é possível afirmar que suas recomendações também estão permeadas por contradições e colocam a tecnologia enquanto uma finalidade na vida dos indivíduos.

Os resultados evidenciam, então, que as opiniões dos profissionais analisadas nesta pesquisa reproduzem a Ideologia da Racionalidade Tecnológica por meio de suas ambiguidades, na medida em que apesar de orientar os pais no manejo da tecnologia por parte de seus filhos, acabam valorizando aquilo que criticam. E, relembrando que, para Crochik (2003), a contradição dessa ideologia significa que a mesma técnica que coopera para a felicidade humana também auxilia na imobilização social, pode-se verificar que as orientações contribuem, igualmente, para uma adaptação/aceitação dos pais frente ao uso da tecnologia, como se não houvesse outra saída.

Além disso, os comentários também são realizados de maneira superficial, não permitindo uma reflexão acerca do conteúdo exposto, por parte dos leitores. De acordo com Crochik (2003), o impedimento da emancipação leva à adaptação a uma sociedade irracional, sendo o principal

alvo de dominação a própria consciência. Fato que justifica a superficialidade dos comentários expostos pelos psicólogos analisados nesta pesquisa.

Referências

AMANTE, L. As TIC na escola e no jardim de infância: motivos e factores para sua integração. **Revista de ciências da educação**, [S. l], n. 3, p. 51-64, Mai./Ago. 2007.

AZEVEDO, E. C. **Baby Check-in**, 2017. Disponível em: https://www.babycheckin.com.br/blog/author/Elisa-C.-Azevedo---Psic%C3%B3loga. Acesso em: 14 ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

CRISTIANO, N. **Blog do Dr. Cristiano Nabuco**, 2016. Disponível em: https://cristianonabuco.blogosfera.uol.com.br/. Acesso em: 14 ago. 2018.

CROCHIK, J. L. A personalidade narcisista segundo a escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 141-154. 1990.

_____. Os desafios atuais do estudo da subjetividade a psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 69-85, 1998.

_____. A formação do indivíduo e a dialética do esclarecimento. **Nuances**, [S. l], v. 7, n. 7, p. 1-9, Set. 2001.

_____. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Inter-ação**, Goiás, v. 28, n. 1, p. 15-35, Jan./Jun. 2003.

_____. T. W. Adorno e a psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 297-305, 2008.

_____. As relações entre os docentes e as tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino e pesquisa. **Constelaciones**: Revista de Teoria Crítica, [S. l], n. 6, p. 414-425, Dez. 2014.

DORIGONI, G. M. L; SILVA, J. C. Mídia e educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Dia a dia e educação**, Santa Catarina, p. 1-18, 2008.

FURIA, F. **Portal do playground da inovação**, [2018]. Disponível em: http://www.playground-inovacao.com.br/author/admin/. Acesso em: 14 ago. 2018.

GOÉS, P. M. T. M. **Impactos do uso da tecnologia no desenvolvimento infantil**, 2016. Disponível em: https://jeonline.com.br/noticia/9309/impactos-do-uso-da-tecnologia-nodesenvolvimento-infantil. Acesso em: 14 ago. 2018.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE ADIÇÕES TECNOLÓGICAS. **Dependência de tecnologia**, [2012]. Disponível em: https://dependenciadetecnologia.org/ . Acesso em: 14 ago. 2018.

LOPES, J. J. A introdução da informática no ambiente escolar. **Clube do professor**, Rio Claro, não paginado, Fev. 2004.

MANTOVANI, S. T. **Um estudo sobre a influência da mídia na infância e seus benefícios para o aperfeiçoamento do ensino na escola**. 2013. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

PAIVA, N. M. N; COSTA, J. S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?. **Psicologia.pt**, p. 1-13, Jan. 2015.

RAVASIO, M. H; FUHR, A. P. O. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **Educação temática digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 220-229, Mai./Ago. 2013.

Palavras-chave: Ideologia; Racionalidade Tecnológica; Teoria Crítica; Psicologia; Educação.

UMA LACUNA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNO

JACKELINE MOURA GORDIA - UFPR

JOANEZ APARECIDA AIRES - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

UMA LACUNA NA FORMAÇÃO DOCENTE: A IMPORTÂNCIA DO AFETO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNO

RESUMO
A formação inicial realizada nos cursos de licenciatura busca a formação docente de profissionais habilitados a ministrar aulas com os mais diversos recursos didáticos e metodológicos, porém o principal sujeito, o aluno, não é agente principal neste processo. Considera-se a graduação o mecanismo primário para reflexão sobre o contexto escolar e a decisão do tipo de profissional que se deseja ser. Neste momento, são discutidas práticas de ensino, ferramentas pedagógicas, tecnologias educacionais, entre muitas outras temáticas que podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem, porém as relações afetivas presentes no processo de ensino aprendizagem, têm sido pouco estudadas. Este trabalho apresenta argumentos que buscam demonstrar que as relações de afeto entre professor e alunos podem ser determinantes para o processo do desenvolvimento cognitivo.

Palavras-chave: Formação Docente; Relações entre Professor e Aluno; Afeto Cognição.

1. INTRODUÇÃO

Os documentos que regem os cursos de formação inicial de professores no Brasil apresentam um formato restrito à preparação da regência de classe. Nesta perspectiva, não trata de outras dimensões da atuação docente, principalmente as que se referem ao relacionamento do docente com os alunos (BRASIL, 2000).

A introdução da temática cognição e afeto na formação docente pode ser um estímulo para melhoria do quadro que se encontra a educação brasileira. Para Ortiz (2000) formar profissionais que exerçam a profissão entendendo que a acolhida e o afeto são fatores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pode ajudar a melhorar o sistema educacional. É preciso que os futuros professores saibam que a profissão docente está além do conhecimento teórico, lecionar envolve questões de desenvolvimento social e humano. Neste contexto Almeida e Azzi (2007) apontam que é necessário, que no decorrer da vida acadêmica, os profissionais docentes entendam o desenvolvimento psicológico e suas implicações educacionais. Neste viés, Miranda (2008) alerta que há uma recorrente necessidade do professor entender que suas atividades, não se limitam a transmissão do conhecimento, também é necessário que desperte no aluno valores e sentimentos. Para isso, segundo Ribeiro (2010), as competências relacionais devem ser consideradas nos cursos de formação de professores, considerando a dimensão afetiva em todo o processo de formação.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Os estudos sobre a formação inicial de professores ganharam destaque no Brasil a partir da década de 1980, apoiando-se em uma abordagem reflexiva no sentido de entender o que se espera da aprendizagem dos alunos. Para Amado (2016) a reflexão por si, não é capaz de se transformar em resultados, portanto é necessária a investigação sobre formação de professores em suas práticas institucionais. Considerando a afetividade na relação educativa, Ribeiro (2010) relata que apesar da importância, nota-se que tal condição é negligenciada em sala de aula e nos currículos de formação, sendo predominante o autoritarismo no ensino. Conforme observado por Cunha (2013), a formação docente tem-se apresentado fragilizada de acordo com suas propostas curriculares, visando formação rápida e em massa que se reflete em um ensino desconectado da prática e do cotidiano dos docentes e alunos. As prioridades apresentadas pelas universidades, nos cursos de licenciatura, estão concentradas em elaboração de pesquisas e elaboração do conhecimento científico, tendo como caráter secundário a formação docente. Assim, Gatti (2013) destaca a importância de uma boa formação de professores, com base em valores humanos. Os currículos dos cursos de formação de docentes apresentam propostas que de certa forma, desarticulam a teoria da formação humana, pois são fragmentados e possuem poucas disciplinas com ênfase em formação pedagógica. Portanto, além de educar, no sentido de transmitir conhecimentos, Cardoso (1995) recomenda o desenvolvimento de práticas pedagógicas que vinculem razão, sensação e sentimento, e dessa forma despertando no aluno uma nova consciência que transcenda apenas o sentido escolar e individual.

O afeto nas relações de aprendizagem

A reflexão sobre as relações professor aluno deve acontecer no exercício do docente, e as mudanças devem ser pautadas nas necessidades individuais dos alunos. Segundo Tacca (1999) as relações que as escolas estabelecem com os alunos, não favorecem o processo de aprendizagem e faz com que professores e alunos atuem com desconfiança. Desta maneira, Souza (2011) aponta que as emoções têm um papel essencial no desenvolvimento da inteligência, partindo da premissa que os estudantes não se transformam ao entrar em sala de aula, mas continuam carregando seus sentimentos e sua personalidade, portanto a afetividade torna-se uma espécie de combustível para o desenvolvimento educacional.

No Brasil, o fracasso e a evasão escolar são relacionados às dificuldades de aprendizagem e indisciplina em sala de aula. Nota-se que alunos motivados apresentam melhor desempenho escolar, enquanto alunos com baixo desempenho acabam por desenvolver quadros depressivos (CASTRO, 2007). Porém, conforme aponta Almeida (1999), a dificuldade de aprendizagem é consequência de certas ações relacionadas à metodologia pedagógica, ao sistema de ensino e, ainda, a relação afetiva instituída com a escola, professores, pais e sociedade. Nesta perspectiva ressalta-se que uma educação que não aborde a emoção em sala de aula, pode trazer prejuízos pedagógicos, pois atinge professor e aluno.

Em meio à diversidade da sala de aula, Tacca e Branco (2008) discorrem que as mensagens transmitidas pelo professor não serão entendidas da mesma forma por todos os alunos, portanto o professor, deve oferecer aos alunos condições que incentivem a aprendizagem com diferentes significações. Sob este olhar, Moraes e Rubio (2012, p.7) defendem que “a relação entre professor e aluno é o fio condutor, o suporte afetivo de um processo de aprendizagem significativa”.

Para que seja adotado um novo olhar em relação ao aluno, segundo Muller (2002), o professor deve se valer do uso do diálogo, pois ele pode ser uma fonte muito rica, é uma arte a ser cultivada e ensinada. A prática do diálogo só ocorre quando há consideração pelo que o outro

tem a dizer. Embora limitados por um programa que exige um rol de conteúdos em determinado espaço de tempo, regrado a diversas normas institucionais, o professor e o aluno interagindo chegam à finalidade do ensino, que é a aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta breve da revisão bibliográfica, constatou-se que o para um melhor processo de ensino aprendizagem se faz necessária uma relação de afeto entre professor e aluno, e que os cursos de graduação pouco falam sobre essa lacuna. A aprendizagem é um estado de afinidade, e neste momento os sujeitos da relação além de criar vínculos, desenvolvem respeito aos limites alheios, e deste modo intensifica a relação consigo mesmo. Conclui-se, portanto, que o professor deve, além de utilizar diversos recursos educacionais, apropriar-se da psicologia da educação, para compreender o que ocorre em sua sala de aula e orientar-se por um novo olhar, onde as relações devem ser desenvolvidas e a afetividade deve estar presente em todos os momentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. Emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; AZZI, Roberta Gurgel. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. Revista Temas psicol. v.15 n.1, Ribeirão Preto, 2007

AMADO, Luiz Antonio Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. Psicologia em revista, v. 22, p. 542-557, Belo Horizonte, 2016.

BRASIL. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. 2000

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Uma visão holística de educação. São Paulo: Summus, 1995.

CASTRO, Nelimar.Ribeiro.Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional. Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 8, n.1, p. 113-114, Jan./Jun, São Paulo, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. São Paulo, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, n.50, p. 51-67, out./dez, Curitiba 2013.

NAVAS, J. M. B. Didácticadeconstructiva y complejidad: algunos princípios. In:
MULLER, Luiza de Souza. A interação do professor-aluno no processo educativo. 2002.

MIRANDA, Elis. Influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. In: 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós Graduação. FAFIUV, 2008.

MORAES, Vera Lucia Candido; RUBIO, Juliana Alcântara Silveira. Cognição e Afeto se Entrelaçam no Processo de Ensino e Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.3, São Roque, 2012.

ORTIZ, Cisele. Projetos de capacitação 1999. Disponível em: Acesso em: 13 setembro 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia, v.27, n.3, p. 403-412, Jul-Set, Campinas, 2010.

SOUZA, Maria Teresa Costa Coelho. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.25, n.2, p.249-254, Abr-Jun, Brasília, 2011.

TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. Caderno Linhas Críticas (UnB), 5(9), 85-101.

TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. Estudos de Psicologia, v.13, n.1, p.39-48, Campinas, 2008.

Palavras-chave: Formação Docente; Relações entre Professor e Aluno; Afeto Cognição.

"O GRÊMIO NÃO SERVE PARA NADA": QUANDO O JOVEM NÃO PODE FALHAR.

MONIQUE VIGNADO ORTOLAN - PUC-CAMPIN

LETÍCIA LOVATO DELLAZZANA ZANON - PUC-CAMPIN

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esse artigo apresenta os resultados da disciplina Estágio Básico II – Projetos de Intervenção do curso de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo, sobre Protagonismo Juvenil, conhecimento sobre o Movimento Estudantil e Pertencimento, realizado com o Grêmio Estudantil do Ensino Fundamental II de uma escola pública em 2019. Este estudo orienta-se a partir da Psicologia Escolar, tal área da Psicologia iniciou-se com a ligação à Educação e teve esse começo marcado por "objetivos fortemente adaptacionistas, nos quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar à escola o aluno portador de um problema de aprendizagem" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009). Atualmente a especificidade com a qual se denomina a Psicologia Escolar é dividida sobre dois elementos, o primeiro seria o seu objetivo em contribuir para o incentivo do processo educacional e o segundo por seu espaço de atuação, seja ele qual for dentro das instituições de ensino, entendendo que esses espaços não se reduzem apenas à escola (MARTINEZ, 2009). A Escola tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, a Educação tem um papel de prática social humanizadora, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela sociedade. Seguindo a ideia de que o homem não nasce humanizado, e essa humanização se dá pelo social, i.e., por seu pertencimento ao mundo histórico-social, a Escola tem um papel fundamental na vida dos indivíduos, a Educação ganha, portanto, um caráter de determinada e determinante (ANTUNES, 2008). A Escola está situada em uma lógica repleta de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros, que por vezes a fazem reproduzir apenas os interesses da época, valores morais, e a torna lenta frente a velocidade de mudança da cultura social atual (FROTA, 2007). A Escola não é neutra e nem desinteressada, ela trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses dos diferentes grupos sociais (BOCK, et al, 2003. p.84).

'Ser jovem' é uma condição social complexa, fala-se em juventudes, no plural, pela impossibilidade de se definir uma juventude única e universal. A juventude influencia e é influenciada pela cultura, sendo uma condição mutável com o passar do tempo, visto que a própria cultura é mutável. Em cada época existe um jovem, em cada cultura existe um jovem, e questionar o caráter universal deste conceito é reconhecer seus pontos históricos e sociais (DAYRELL, 2003). O jovem tem e busca sua participação social de várias formas, dentre elas, nas manifestações culturais, como música, dança e fotografia. É necessário entender que a inserção como agente da sociedade nessa fase, mudou com o decorrer do tempo, hoje o jovem tem participação online, maneira diferente inclusive para o engajamento político. Dentre as diversas organizações que tornam o jovem participativo, estão projetos governamentais e uniões de estudantes, o que traz a importância do Grêmio Estudantil para o Protagonismo Juvenil (SOUZA; DUTRA-THOMÉ, 2014). O Protagonismo Juvenil na prática do Grêmio, caminha com a vontade de mudanças educacionais e ideias inovadoras. É uma prática crítica, construtivista, criativa e solidária, por meio disso os jovens se tornam protagonistas de parte de sua educação e tornam-se aptos para pensar em soluções possíveis para questões emergentes

(GONZÁLEZ; MOURA, 2009). Entende-se que o jovem que dispõe desse protagonismo nessa fase da vida, será um adulto mais atuante, conseguindo se posicionar politicamente de forma amadurecida, visto que não terá como base apenas ideias e informações, mas também suas próprias experiências concretas frente à realidade. É portanto, um novo pensar do mundo adulto com as próximas gerações (GONZÁLEZ; MOURA, 2009).

A partir de um levantamento de necessidades feito com os alunos da escola por meio de um questionário, foram levantados dados sobre o funcionamento da mesma e sobre a percepção dos alunos sobre sua escola. O levantamento de necessidades é uma ferramenta da intervenção Psicossocial, método científico que une a pesquisa à ação, ao mesmo tempo em que detecta a realidade, atua sobre ela a fim de transformá-la (NEIVA, 2010). Dentre os resultados do levantamento de necessidades, algo bastante pontuado foi que muitos alunos não conhecem o Grêmio Estudantil ou não tem vontade de participar do mesmo. Para alguns dos alunos tal coletivo ou 'não serve para nada' ou 'serve apenas para colocar música no intervalo'. Apesar da legitimidade, o Grêmio Estudantil apresenta vários desafios e impasses para sua atuação na Escola e possível ação junto à construção da cidadania desses estudantes (SOUZA; DUTRA-THOMÉ, 2014). Dessa forma foi pensado um Projeto de Intervenção para melhoria do Grêmio Estudantil, com a finalidade de, junto aos estudantes que o compõem, trabalhar questões de Protagonismo Juvenil e importância do Movimento Estudantil.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar um Projeto de Intervenção com foco no Grêmio Estudantil do Ensino Fundamental de uma escola pública. Para isso, os objetivos específicos foram: i) analisar o papel social do jovem atualmente; ii) elencar possíveis mudanças para melhoria do Grêmio Estudantil; iii) mostrar por meio de exemplos e dados a importância do Movimento Estudantil; iv) trabalhar o protagonismo juvenil com os participantes do Grêmio Estudantil; v) realizar reuniões com os participantes. Para possibilitar a intervenção foi organizado um cronograma de encontros, apresentando os objetivos de cada encontro juntamente com as respectivas teorias e os materiais utilizados. Participaram da intervenção todos os componentes do Grêmio Estudantil do Ensino Fundamental II, ou seja 10 alunos entre o 6º e o 9º ano, entre 11 e 15 anos de idade.

Foram realizados sete encontros previamente planejados com o Grêmio Estudantil, e ao passo que se realizava cada encontro se via a necessidade de trabalhar mais ou menos os conceitos pretendidos. Inicialmente era quisto trabalhar Protagonismo Juvenil, entretanto foi detectado a necessidade de trabalhar Cooperação, Pertencimento e Identidade de grupo, visto que os gremistas apontaram para a estagiária que sofriam com o individualismo presente no grupo. Por meio de rodas de conversa e dinâmicas foi possível a interação com os adolescentes e a comunicação do conteúdo de forma lúdica e não academicista. Ao fim dos encontros foi aplicado um questionário para a avaliação da intervenção com perguntas abertas, o qual demonstrou satisfação por parte dos envolvidos. É notável um saldo positivo para ambos os lados e um Grêmio mais independente e fortalecido. Os gremistas passaram a entender mais plenamente seus papeis e cargos depois dos exemplos apresentados e passaram a se ajudar mais depois dos trabalhos de cooperação realizados. A diretora da Escola afirmou que esses gremistas, ficaram mais responsáveis e articulados que os do Ensino Médio (sic).

Os resultados evidenciados estão de acordo com o que Dayrell (2003) apontou, a ideia de Protagonismo e Potência Juvenil frente às situações, depende do espaço que estão socializados, visto, por exemplo, pelas diferenças entre os Grêmios. Ademais se confirmou a sociabilidade juvenil que se desenvolve por meio das expressões culturais, evidente no Grêmio Estudantil, permeada pelas condições existentes, financeiras e culturais. A proposta era detectar a realidade e atuar sobre ela a fim de transformá-la em algo melhor para os alunos e para a Escola. Esse Grêmio Estudantil agora se faz um espaço democrático de vivência jovem, propicia o

Protagonismo Juvenil e está em constante mudança e crescimento cooperativo. Ao serem apresentados à história do Movimento Estudantil, o "brilho nos olhos" surgiu e se fez possível todo trabalho. As dinâmicas sobre cooperação foram de grande importância e apresentaram resultados rápidos na forma como se organizam. A atuação dessa entidade ultrapassa os muros da Escola, vai além do currículo básico do Ensino e além de pessoas que lutem por ela, ela luta por si.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dezembro, 2008.

BOCK, Ana Mercés Bahía; et al, Psicologia Escolar: teorias críticas, 2003. São Paulo: Casa do Psicólogo. Ed. 1.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dezembro. 2003.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano; MOURA, Marcilene Rosa Leandro. Protagonismo Juvenil e Grêmio Estudantil: a produção do indivíduo resiliente. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, Jun. 2009.

NEIVA, Kathia Maria Costa. Intervenção Psicossocial. Aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. Ed.1. Cubatão: Vetor editora, 2010.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, dez. 2009.

SOUZA, Ana Lazzaretti; DUTRA-THOMÉ, Luciana. Trabalhando com adolescentes teoria e intervenção psicológica. Participação juvenil: encontros para a promoção de protagonismo. Cap. 13. p. 193-209. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Protagonismo Juvenil; Adolescente; Grêmio Estudantil.

"VOU COLOCAR O YOUTUBE!": A CONCEPÇÃO DE RESPONSÁVEIS SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS POR CRIANÇAS PEQUENAS

LUANA MARIS BORRI - UNIVILLE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa buscou escutar pais e/ou responsáveis de crianças menores de cinco anos, inseridas em um Centro de Educação Infantil, sobre o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), principalmente celulares, televisores, computadores e tablets. Nesse sentido, temos como objetivo discutir qual a concepção dos pais e/ou responsáveis sobre o uso desses equipamentos. Considerando a importância de refletir sobre os impactos desse outro modo de viver a infância na contemporaneidade, seguimos os seguintes objetivos específicos: analisar quais os instrumentos tecnológicos são mais utilizados pelas crianças; discutir os impactos do uso da tecnologia no desenvolvimento infantil; investigar se no cotidiano do CEI os instrumentos tecnológicos são oferecidos às crianças.
As tecnologias estão a cada dia mais presentes no cotidiano dos adultos, passando a ser também um objeto de interesse de crianças atualmente, no entanto, segundo Muller (2015) as crianças também continuam manifestando interesse em continuarem brincando, criando e desenhando, o que instiga a interrogação e algumas falas que afirmam que as crianças "preferem" os suportes tecnológicos. Assim, Ferreira (2015) afirma que é necessário investir em mais estudos que buscam refletir sobre a relação das crianças com os meios tecnológicos. Importante ainda considerar o que na atualidade os tempos da infância são diversos, não podendo percebê-la como universal ou absoluta, sendo que conforme os efeitos da globalização, da própria organização social e do reconhecimento e valorização do período infância estabeleceu-se uma pluralização na infância. Seguindo essa perspectiva é também necessário destacar que, os estudos atuais revelam que as crianças são sujeitos ativos, participando ativamente da sociedade. Dessa forma, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criança é entendida como um,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, entendemos que "traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade" (FACCI, 2004, p. 65). Assim, compreender a relação da criança com instrumentos tecnológicos, bem como as mediações existentes entre ela e os mesmos, nos possibilita pensar além do simples fato se é recomendável ou não recomendável essa interação. Antes, consideramos necessário discutir os seus impactos e suas potencialidades, problematizar algumas certezas e/ou discurso, como por exemplo, a lógica de que o entretenimento via instrumentos tecnológicos é uma diversão "segura", haja vista que ocorre em espaços circunscritos e monitorados por adultos próximos.

A partir desses apontamentos, como indicado anteriormente, a pretensão desse estudo é investigar: qual a concepção dos responsáveis sobre o uso da tecnologia pelas crianças de 2 a 4 anos de idade inseridas em um Centro de Educação Infantil em Joinville? Considerando este questionamento, a presente pesquisa é um estudo que foi composto por dois momentos: a) revisão bibliográfica; b) estudo exploratório de campo. A revisão bibliográfica foi fundamental tanto para conhecer as recentes pesquisas sobre o tema, quanto para aprofundar aspectos do desenvolvimento infantil.

Inicialmente o estudo de campo foi realizado mediante questionário com pais ou responsáveis de crianças menores de cinco anos de idade em duas Instituições de Ensino do sistema privado, sendo um conveniado na cidade de Joinville. A escolha das instituições seguiu os seguintes critérios: terem turmas com a faixa etária entre 2 e 4 anos; apresentar realidades socioeconômicas distintas, sendo um deles privado e outro pertencente a rede conveniada do município. Seguindo os critérios acima descritos, realizamos a escolha das instituições, considerando que ambas eram localizadas na região norte da cidade de Joinville, sendo que uma instituição é um Centro de Educação Infantil ligado a uma obra social e conveniado a Rede Municipal de Ensino de Joinville e a outra é um colégio da rede privada de ensino que abrange turmas de Educação Infantil até o Ensino Médio. Deste modo, após a escolha, entramos em contato com as instituições, explicamos a pesquisa e solicitamos autorização para sua execução através do preenchimento da Carta de Anuência. Após esse processo, a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa.

Assim, iniciamos a distribuição do instrumento de pesquisa junto aos pais/responsáveis, sendo este um questionário autoaplicável envolvendo questões objetivas e descritivas, contendo três sessões de perguntas, sendo: os dados da criança, os dados do respondente e a relação da criança com a tecnologia. Os participantes entregaram, juntamente com o questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinado.

Desta maneira, ocorreu a participação de 39 pais/responsáveis da Instituição 1 e 9 participações da Instituição 2, considerando que, pela pouca participação da última instituição, optou-se por seguir a análise de dados apenas a partir da Instituição 1.

Os questionários foram transcritos e tabulados em planilhas, compondo os gráficos e a sistematização das análises, sendo que as respostas poderiam ultrapassar o total de participações, devido a possibilidade de assinalar mais de uma opção por questão. As análises oportunizaram observar a recorrência das respostas, fato que fundamentou a definição das categorias. Desse modo, foram definidas três categorias de análises: as tecnologias e a família; crianças x eletrônico: qual papel do adulto?; a potencialidade do desenvolvimento via eletrônicos. Para auxiliar nas análises, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural, a qual possibilita compreender o desenvolvimento infantil como um processo dialético, sempre mediado, com a cultura na qual o sujeito está inserido.

Os dados demonstram a grande variedade de aparelhos eletrônicos utilizados pelas crianças, destacando o maior uso da televisão e de celulares ou smartphones. Assim, considerando a média de utilização desses aparelhos, as crianças passam de uma a três horas acessando os aparelhos, sendo que seus responsáveis trazem um média equivalente, porém com uma variedade maior de distribuição de frequência. Desta maneira, todas as crianças pesquisadas estudam integralmente e a maioria dos responsáveis também possui uma rotina de trabalho similar, ficando apenas no período da noite em casa, além do fato de a maioria das crianças e dos pais utilizarem os aparelhos eletrônicos por mais de uma hora por dia, sendo que essas considerações podem indicar aspectos referentes a como é dividido o tempo que a família passa em casa entre a interação entre seus membros, o uso das tecnologias e a execução de necessidades básicas, como alimentação, higiene e o período de sono.

A pesquisa indicou que uma quantidade considerável de crianças faz uso dos aparelhos eletrônicos sozinhas, sendo que apesar dos responsáveis autorizarem, não existe uma comprobabilidade do que realmente é visto nestes meios e este uso é efetivado sem nenhum modo de mediação exercido pelos adultos nas relações, tornando o aparelho o único mediador existente.

Apesar dos responsáveis apresentarem primordialmente o aspecto favorável ao uso das tecnologias, relataram preocupação com as formas de utilização, sendo necessário o controle do tempo e dos conteúdos utilizados pelas crianças. Um dos apontamentos favorável ao uso das tecnologias é o fato de que as mesmas possibilitam a aprendizagem do alfabeto, cores, formas e idiomas, basicamente, o aprender algo através de jogos e vídeos. Desta maneira, pode-se indicar a existência de uma preocupação, por parte dos responsáveis, em promover avanços significativos na aprendizagem das crianças, sendo que, devido a rotina agitada, passam a utilizar os aparelhos eletrônicos como estratégia de ensino.

A partir da análise dos dados, pensamos ser fundamental aprofundar estudos sobre o uso desses equipamentos, bem como discussões com professores/as e pais e/ou responsáveis dos impactos dos mesmos no desenvolvimento da criança. Destacando que não se descarta o papel das TICs no desenvolvimento, assim como destacado pelos responsáveis, porém, trazemos que essa utilização não deve exercer o papel fundamental no cotidiano, mas, pode ser um instrumento importante para potencializá-lo se conciliado com a mediação adequada por parte dos responsáveis e das vivências com o brincar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril, 2004.

FERREIRA, Marluci Guthiá. Cultura lúdica e cultura midiática na contemporaneidade: o que as crianças pequenas revelam acerca desta relação. Poiésis, Tubarão, v.9, n.15, p. 132-152, jan/jun 2015.

MULLER, Juliana Costa. Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer? 37ª Reunião Nacional da ANPEd: UFSC - Florianópolis, outubro, 2015.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; tecnologias; infância.

A CONDIÇÃO DE RESSIGNIFICAR E IMAGINAR NO HIBRISMO LITERÁRIO

BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA - UNIVILLE

FERNANDA CRISTINA CUNHA - UNIVILLE

LARA CRISTINA VICTOR - UNIVILLE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem como objetivo abordar a inter-relação entre o conceito de hibridação na literatura infantil a partir da perspectiva de Canclini e de significação e imaginação de Vigotski. Sendo este, correspondente a um recorte do projeto de pesquisa "Hibridismo na literatura infantil-juvenil: contrapontos contemporâneos" desenvolvido na Universidade Regional de Joinville e caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, que segundo Pizzani et al. (2012, p.54), é entendido como "a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico", sendo essa revisão um "levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes". Acerca disso, busca-se investigar como se dá o encontro do leitor com a obra e quais são as implicações deste para o indivíduo, a partir de autores provenientes do âmbito da Psicologia. Para tal, compreende-se por hibridação os "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas" (CANCLINI, 2008, p.19). Neste seguimento, o processo de hibridação ganha forma e destaca-se conforme a cultura, que é passada de geração em geração, em um processo contínuo de ensino-aprendizagem, compreendendo o funcionamento do todo e de outrem. Este processo é visto nas questões linguísticas (gírias, por exemplo), modo de se vestir, corte de cabelo, etc. Sendo assim, pode-se afirmar que a forma como as pessoas vivem, como se sentem, como reagem as mais diversas situações, como dialogam e, principalmente, como estão acostumadas a viver; dizem respeito a como elas foram ensinadas e como foi apresentado o mundo a elas. Esses processos perpassam para múltiplas áreas de conhecimento, em um movimento que se segue, segundo o autor, através do rompimento, deslocamento e reformulação dos conceitos. Partindo ainda da contribuição de Canclini (2001, p.18) que garante que "hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições" mas sim, uma nova forma de constituir as contradições surgidas dos conflitos interculturais. Pode-se afirmar que o hibridismo proporciona ao indivíduo novas experiências sem o risco da indiferença. Dessa forma, é preciso que, para que esse movimento seja efetivo, haja um processo de construção, desconstrução e concomitantemente, transformação. Posto isto, a hibridação salienta um movimento dinâmico, em que os conceitos se amarram, dissipam-se, quebram-se, constroem-se e dirigem-se para outros âmbitos, em um processo contínuo de transformação. Essa perspectiva pode ser observada na obra de Oliver Jeffers e Jam Winston A Child of Books, que se apresenta de tal modo que ultrapassa as características atribuídas aos livros infantis ilustrando a imensurável transformação e pluralização ocorrida nos livros de literatura para crianças e jovens. Esses aspectos podem ser percebidos principalmente na

linguagem escrita, em que aparecem títulos de outras tantas histórias infantis, como também nas ilustrações, de forma que os livros ora são livros de fato, ora são prédios e troncos de árvores. Ou mesmo quando os personagens aparecem escalando uma torre alta, semelhante a de Rapunzel. Nota-se também que as duas linguagens - verbal e visual - se encontram e se complementam, como quando os textos aparecem em forma de mar e ondas, de monstro, nuvens ou mesmo em forma de pirâmides. À vista disso, não há barreiras entre as linguagens, ambas se unem em um único objetivo: colocar a literatura frente ao leitor. De forma que estes já não se encontram mais separados, ambos são um só ou, são muitos. O leitor não é mais um agente passivo, ele é ativo e transformador, e tendo conhecimento das outras tantas histórias clássicas da literatura infantil, pode apreendê-la e incorporá-la de acordo com seu processo único e subjetivo de aprendizagem. Semelhante a isto percebe-se, a partir das discussões tecidas na perspectiva sócio histórica, que "o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento" (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Acerca disso, Baquero (1998, p. 32) ainda afirma que o processo de apropriação entre sujeito e cultura ocorre de forma gradual através "de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social", portanto, a apropriação da cultura no sujeito acontece na medida que o forma. Partindo desse ponto, é possível afirmar que o processo de hibridação e seu movimento dinâmico facilita a atividade de interiorização da cultura no sujeito, e, consequentemente, propicia um movimento de transformação e reorganização psíquica. Portanto, o sujeito leitor, ao entrar em contato com a leitura, transforma a si mesmo, ressignifica seu pensamento e linguagem a partir das experiências anteriores vivenciadas em seu contexto particular. Nesse sentido, Vigotski (2009) destaca a necessidade do homem moderno da imaginação para transformar a realidade e ressignificar o presente servindo assim a nossa experiência. Tal constatação é reafirmada ao longo da obra do autor que propõe a função mais importante da imaginação como essa capacidade de ampliar as experiências no indivíduo, sendo fundamental para seu desenvolvimento e para a construção de sua visão de mundo. Então, se a imaginação, conforme apontado por Castro et al. (2011), retira da realidade elementos que, reelaborados, convertem-se em novos produtos que retornam à realidade do indivíduo alterando sua percepção para com o mesmo, pode-se supor que os processos imaginativos se assemelham aos processos de hibridismo cultural. Tal suposição pode ser exemplificada através da obra Se eu fosse um livro, de José Jorge Letria e André Letria. Nela o leitor encontra espaço para encarar de uma nova forma o livro. A obra provê uma nova visão, muito mais afetiva, menos objetificada e reducionista a que este objeto muitas vezes é submetido. Assim, a não dependência de imagem e texto, a obra cria uma linguagem artística e poética que vai além do exposto. O indivíduo que o lê não fica restrito a um repertório único de texto, ou de imagem momentaneamente exposta, mas sim, cria um novo produto dessa relação, podendo através da obra relembrar e potencializar outras vivências afetivas. O mundo, como um livro, pode ser explorado e decifrado. A literatura potencializa essa experiência. Reduzir as nossas experiências apenas ao que é real, é reduzir as realidades das quais podemos ter contato. Viver o processo imaginativo, seja por meio da literatura, religião, filosofia, arte e tantos outros campos do saber, possibilita acesso às mais diversas realidades, em que como proposto por Duarte Junior (1994), é indevido compará-las buscando encontrar superioridade de uma em detrimento de outra.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre - Artes Médicas, 1998.**
CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.**
CASTRO, Célia Maria de; FERREIRA, Sueli; MANO, Marcel. Contribuições da cultura, imaginação e arte para a formação do docente. Educação e Filosofia**: Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez. 2011**
DUARTE JUNIOR, João Francisco. O que é Realidade**. Brasiliense: São Paulo, 1994.**
JEFFERS, Oliver; WINTON, Sam. A child of books**. Sommerville: Candlewick Press, 2016.**
LETRIA, José J. Se eu fosse um livro**. São Paulo: Globo, 2013: Ilustrador André Letria.**
PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X.**
VIGOTSKI, L. S. (2009). Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática.**

Palavras-chave: Hibridismo; Imaginação; Ressignificação;

AS PRÁTICAS DO ENVOLVIMENTO CONJUNTO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

VITORIA LORENZI - UTP

LAIS APARECIDA DA CUNHA - UTP

GABRIELLE - UTP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AS PRÁTICAS DO ENVOLVIMENTO CONJUNTO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O presente trabalho teve como objetivo conhecer as interações, conceituadas como práticas de envolvimento conjunto entre crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e seus pais (ou outros responsáveis). Participaram do estudo 5 crianças do Ensino Fundamental de uma escola municipal e de ensino integral, localizada no litoral do Paraná e pretendeu-se com esse trabalho colaborar com estudos que procuram compreender o papel que o contexto social familiar desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades no processo de aprender. Buscando compreender o papel que o contexto social familiar desempenha na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades escolares, este trabalho teve como objetivo principal conhecer as interações, conceituadas como práticas de envolvimento conjunto, entre pais ou outros responsáveis pelas crianças. E, considerando as influências do ambiente na constituição do sujeito, os estudos da Psicologia na perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1998) foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa, sendo essa a principal perspectiva teórica utilizada nesse trabalho. As teorias de Vygotsky (1998) e de seus seguidores, ressaltam como a cultura direciona o desenvolvimento das pessoas, através das interações sociais. Sabendo disso, as pesquisadoras, além de buscarem identificar as práticas, começaram a se questionar a respeito da qualidade dessas interações e como essas se relacionavam ao processo de ensino e aprendizagem da criança. Com isso, as práticas identificadas ao longo das entrevistas e observações, foram descritas e interpretadas como interações que auxiliam ou dificultam o sujeito a se constituir um aprendiz.

O desenho metodológico enquadrou-se dentro dos estudos qualitativos exploratórios interpretativistas e foi desenvolvido em seis diferente etapas (1. Reunião com equipe pedagógica; 2. Reunião explicativa com os pais; 3. Dinâmica de interação; 4. Entrevistas com crianças; 5. Entrevista com os pais; 6. Dinâmica pais e filhos). Durante todo o processo de levantamento de dados, foram utilizadas ferramentas como entrevistas abertas e semiestruturadas, assim como observação participante. Os alunos participantes foram identificados pelo corpo docente da escola como apresentando dificuldades de aprendizagem e de acompanhamento dos conteúdos escolares. Se tratando de relações entre mediador e mediado, esse trabalho buscou identificar as práticas de mediação entre pais e/ ou responsáveis e seus filhos no contexto da aprendizagem, assim como avaliar a qualidade de tais práticas trazidas no discurso dos participantes e nas observações das pesquisadoras, sendo assim, todo o conteúdo levantado ao longo da coleta de dados houve a necessidade de sistematiza-los, conforme a da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), para que tais informações

pudessem ser correlacionadas durante as análises obtidas. Tais práticas discursivas e observáveis foram divididas em quatro categorias (1. Relacionadas ao lazer; 2. Relacionadas aos estudos; 3. Relacionadas a ausência ou delegação ao outro; 4. Relacionadas ao autoconceito).

Os resultados obtidos indicaram que quatro crianças estão submetidas a práticas cotidianas com pouco envolvimento conjunto com seus pais e responsáveis. A importância do contexto social em que o desenvolvimento ocorre e indicam que a qualidade das interações entre crianças e seus pais ou responsáveis afetam diretamente o trabalho pedagógico escolar, favorecendo ou dificultando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os estudos realizados na revisão de literatura, ressaltam a grande necessidade de construir conhecimento para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e formular modelos e políticas voltadas a inclusão e assistência para esse público.

Referências:

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2011.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Envolvimento conjunto; Família; Crianças escolares.

AUTONOMIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL: UM ESPAÇO DE ORIENTAÇÃO PARA ADOLESCENTES DE GASPAR-SC E REGIÃO

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA - UFSC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução:

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de um grupo de orientação profissional realizado com alunos do ensino médio no ano de 2017. A atividade foi ofertada por meio de um projeto de extensão, gratuitamente, constituindo-se de um grupo de Orientação Profissional. Foram ofertadas vagas para alunos do ensino médio da própria instituição e para a comunidade externa. O objetivo do projeto foi promover ações que possibilitassem aos participantes promover o processo de autorreflexão sobre as habilidades, interesses, e anseios pessoais e reflexão sobre os aspectos sociais envolvidos na escolha de uma profissão.

Método:

A divulgação da proposta do projeto foi realizada dentro e fora da instituição ofertante do município de Gaspar-SC, sendo divulgado nas salas de aulas, nas redes sociais, no CRAS e em algumas escolas de Gaspar e Blumenau. As inscrições foram realizadas via formulário eletrônico disponível no site da instituição ofertante.

Foram abertas 20 vagas, sendo 10 reservadas para alunos do ensino médio integrado ao técnico da própria instituição ofertante e outras 10 reservadas para externos, estudantes do ensino médio. Inicialmente, 19 pessoas se inscreveram para participar do projeto. Os bolsistas do projeto entraram em contato com cada um dos inscritos para confirmar sua inscrição e reafirmar a data de início dos encontros, local e hora. Apesar da ampla divulgação, ainda assim obteve-se poucos adeptos externos, a maior parte dos inscritos foram alunos da própria instituição ofertante e ainda, dos que se inscreveram, alguns membros externos não chegaram a comparecer, mesmo tendo sido realizado contato telefônico confirmando sua participação.

Os encontros foram realizados às sextas-feiras no período vespertino na sala de dança do ginásio do Campus da instituição ofertante, na qual buscou-se criar um ambiente descontraído e acolhedor para os jovens. Os encontros em geral eram precedidos de dinâmicas iniciais de entrosamento para promover o acolhimento e facilitar o funcionamento do grupo. Então, sentávamos nos tatames e realizávamos uma “roda de conversa”. No total, foram realizados 8 encontros, sendo o último destinado ao fechamento e avaliação do projeto. O foco dos encontros iniciais estava em propiciar estratégias para o auto-conhecimento e identificação de habilidades e afinidades pessoais. Já os encontros finais, destinaram-se a exploração de informações profissionais e do comportamento exploratório vocacional qualificado para a orientação de projetos de vida.

Resultados:

Percebeu-se que os participantes de fato se comprometeram com as atividades propostas, mobilizaram-se com as dúvidas do outros, refletiram sobre si mesmos e buscaram entender qual profissão combina mais consigo. Além disso, também buscaram resgatar informações profissionais de outros membros da sua família, investigando o genograma profissional de seus

familiares. Informaram-se sobre as instituições e modalidades de ensino, sobre áreas de atuação, mercado de trabalho, entre outros. Em alguns encontros tivemos a presença de profissionais convidados que dialogaram com o grupo a respeito de sua trajetória profissional e rotina de trabalho. Os convidados eram profissionais de áreas de interesse mencionadas pelos participantes do grupo no decorrer dos encontros. Durante o desenvolvimento do projeto foram incentivadas e promovidas algumas pesquisas sobre áreas de interesses e cursos pretendidos, sendo que foi possível perceber que no início os jovens julgavam-se bem informados, porém no final do projeto perceberam que antes não estavam tão informados quanto acreditavam estar, pois descortinou-se um leque de opções e informações que antes eram desconhecidas para os mesmos. Isso alinha-se ao já descrito por Santos, Luna e Bardagi (2014, p.273): " chama a atenção o fato dos jovens contemporâneos apresentarem-se, paradoxalmente, substancialmente desinformados justamente na era da informação".

Ressalta-se que o projeto foi bem aceito por aqueles que participaram dele, sendo demonstrado nos resultados quantitativos e qualitativos o quanto se constituiu como uma experiência que agregou ao estudante maiores possibilidades de escolha profissional autônoma e incentivando direta ou indiretamente a permanência nos cursos já frequentados por eles. O Participante A relatou que "Participar de um ambiente acolhedor, em que todos podem falar e escutar não tem preço. Entender a realidade do outro nos faz entender a nossa própria realidade". O participante B expressou: "pude me conhecer melhor e entender que caso eu erre na escolha do meu curso eu ainda poderei mudar.". Por fim destacamos o relato do Participante C, "Valeu, mesmo apesar de eu não ter decidido o que fazer, as orientações me ajudaram a procurar outras alternativas e saber que essa tem que ser uma decisão minha". Conforme destaca Lucchiari (1992, p. 16), "são poucos os lugares em que os jovens são escutados, dizendo aquilo que têm para dizer e não aquilo que os outros querem.". Este acolhimento na Instituição de Ensino faz a diferença agregando inclusive maior sentimento de pertencimento ao grupo.

Os estudantes dos períodos finais do ensino médio possuem uma carga de responsabilidade e horários alta, são muito atarefados e por conta disto alguns participantes não frequentaram o grupo até o final dos encontros, além daqueles que não puderem participar, pois o Campus se localiza muito distante da sua trajetória diária. Além destes contratempos, os demais integrantes estavam sempre presentes e cumprindo os horários dos encontros e comprometidos com as tarefas e pesquisas. Cerca de 10 participantes foram assíduos a quase 100% dos encontros.

O projeto Grupo de Orientação Profissional cumpriu seu objetivo de criar um ambiente acolhedor, no qual seus participantes pudessem expor suas dúvidas e opiniões e aliviar a pressão da escolha profissional, caminhando em direção a uma escolha autônoma e consciente, entendendo que esta passa pela "discussão sobre o processo de viabilização da escolha, ou seja, sobre o caminho e as condições necessárias para a efetivação do que foi decidido" (LUNA; BRASIL, p.253, 2015).

Considerações finais:

Nas sugestões apontadas pelos participantes, um pedido quase que unânime foi oportunizar mais possibilidades de diálogo com profissionais de diversas áreas. A duração de oito encontros foi do agrado de todos os participantes, que consideraram este um período adequado para o desenvolvimento do projeto.

Pode-se perceber, nas ações desenvolvidas, o quanto os temas de orientação profissional e de carreira despertam interesse e entusiasmo nos participantes. Concordamos com Lucchiari (1993) que aponta que o trabalho em grupo nessa área alcança resultados melhores que intervenções individuais, pois é próprio dos adolescentes o convívio em grupos e turmas: " (...) é importante no momento em que ele está buscando a sua identidade, sentir-se igual aos outros"

(LUCCHIARI, 1993, p. 13). Além disso, a possibilidade de compartilhar sentimentos e dúvidas, perceber e entender as angústias dos outros, e se perceber, auxiliam no processo de autoconhecimento tão desejável para a escolha profissional autônoma e consciente. Por fim, " (...) o autoconhecimento será fundamental para que eles saibam quem são e o que querem para que possam, então, empreender escolhas consistentes com seus projetos de vida". (Santos, Luna e Bardagi, p. 275, 2014).

Referências

LUCCHIARI, Dulce Helena Penna Soares. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 1992.

LUNA, Iuri Novaes; BRASIL, Vanderlei. Orientação profissional no contexto da escola pública: redes sociais, sentidos do estudo e planejamento da vida. . In: Maria Célia Pacheco Lassance; Rosane Schotgues Levenfus; Lucy Leal Melo-Silva. (Org.). **Orientação de carreira: investigações e práticas**. 1ed. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional, p. 247-254. 2015.

SANTOS, Mariana Moura, LUNA, Iúri Novaes, Bardagi, Marucia Patta. **O desafio da orientação profissional com adolescentes no contexto da modernidade líquida**. Revista de Ciências Humanas, v. 48, p. 263-281, 2014.

Palavras-chave: Orientação Profissional; adolescentes; escolha profissional.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

LETÍCIA LOVATO DELLAZZANA ZANON - PUC-CAMPIN

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como objetivo descrever a prática docente desenvolvida na disciplina Estágio Básico II – Projeto de Intervenção do curso de Psicologia de uma universidade do interior de São Paulo realizado em uma escola pública desde 2017. Os objetivos específicos deste estudo são: a) apresentar o levantamento de necessidades como uma ferramenta central do trabalho do psicólogo, b) apresentar a importância do planejamento da intervenção psicossocial a partir dos resultados do levantamento de necessidades do campo, c) relatar o processo de inserção de estagiários de psicologia na escola pública e d) apresentar reflexões sobre a disciplina Estágio Básico II – Projeto de Intervenção a partir da docente que a ministra. O objetivo desta disciplina é capacitar o aluno a planejar um projeto de intervenção e, se possível, colocá-lo em prática. É, portanto, uma disciplina prática, formada por grupos com até 16 alunos. Além de ser uma disciplina central do curso de psicologia, pois ensina o graduando a planejar uma intervenção, é o momento em que acontece o primeiro contato com o público como estagiários de psicologia. Portanto, considera-se relevante relatar como esta disciplina acontece a partir da percepção da docente que a ministra. Os alunos são orientados a trabalhar em duplas ou trios durante todo o estágio. Todos frequentam o campo uma vez por semana durante um turno completo e as supervisões acadêmicas acontecem na universidade com a mesma frequência. Antes de iniciar uma intervenção psicossocial, é necessário planejar e realizar o levantamento de necessidades do campo. O campo em questão é uma escola estadual composta por Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A supervisora acadêmica realiza pelo menos duas visitas no campo ao longo deste estágio: uma no início do estágio e outra no final. A primeira visita tem como objetivo apresentar os estagiários de psicologia à equipe gestora, esclarecer questões sobre a dinâmica do estágio e ouvir as demandas da equipe gestora sobre a escola. Nessa visita solicita-se a presença da diretora e da orientadora educacional da escola, conforme sugerem Patias et al. (2017). A segunda visita ocorre no final do estágio, quando os estagiários apresentam seus projetos de intervenção psicossocial e finaliza-se o estágio. Considerando-se que antes de planejar qualquer intervenção é necessário primeiro definir qual a demanda do campo (NEIVA, 2010), a primeira atividade de estágio é iniciar a organização e o levantamento de necessidades do campo (FREITAS, 1998; NEIVA, 2010). Para isso, são criados questionários com perguntas relacionadas ao funcionamento da escola, a fim de levantar as necessidades da mesma (FREITAS, 1998). Esses questionários são criados em aula em um documento online no qual cada subgrupo de estagiários é responsável pela confecção de perguntas de um segmento da escola. São assim criadas questões para os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental II, todos os anos do Ensino Médio, para os professores, os funcionários e a equipe gestora. Todos esses instrumentos tem a mesma estrutura, porém são adaptados para serem aplicados a cada um dos segmentos da escola. No questionário elaborado para os alunos, por exemplo, são abordadas questões como: O que você acha da sua escola? Como é a sua relação com a coordenação? Como você se relaciona com os seus colegas? O que é um bom professor para você? Geralmente, esse instrumento é aplicado em uma amostra de 30 alunos do Ensino Médio,

em todos os funcionários da instituição, em oito professores e em todos os integrantes da equipe gestora. A partir desse levantamento de necessidades, é possível compreender a dinâmica da escola, o conhecimento dos alunos acerca do que acontece dentro da mesma e as demandas com as quais todos os grupos de estagiários podem trabalhar, ou seja, os temas das suas intervenções psicossociais. O principal objetivo da intervenção psicossocial é melhorar a qualidade de vida das pessoas (SARRIERA et al., 2004). Além disso, a intervenção psicossocial se preocupa em gerar mudança e desenvolvimento, é focada em um grupo específico e tem um caráter científico (NEIVA, 2010). Ao longo da disciplina Estágio Básico II – Projeto de Intervenção os estagiários de psicologia têm a oportunidade de planejar e executar um levantamento de necessidades da escola na qual estão inseridos e, a partir dos resultados desse levantamento, definir o tema de seus projetos de intervenção psicossocial. Como exemplo, podem-se citar alguns temas escolhidos pelos estagiários que cursaram a disciplina em 2019/1: a) promoção da autonomia do grêmio estudantil, b) responsabilização pelo cuidado com o espaço físico da escola: uma intervenção a partir da psicologia ambiental, c) uma intervenção para a recepção e adaptação dos alunos ao Ensino Fundamental II, e d) trabalhando com violência e discriminação por meio de rodas de conversa. Do ponto de vista do docente supervisor acadêmico, considera-se que realizar este estágio no campo da psicologia escolar é um desafio por dois motivos. Primeiro, pois a escola pública é um campo no qual não há a presença legitimada da figura do psicólogo, ou seja, os estagiários entram em um campo onde não há um igual, como ocorre em outros campos como a psicologia clínica, por exemplo. Segundo, e decorrente do primeiro motivo, não há ainda clareza sobre qual o papel do psicólogo na escola, o qual muitas vezes é confundido com um psicólogo clínico. Essas questões tornam a inserção dos estagiários de psicologia na escola muito difícil, pois eles são inexperientes e por estarem inseridos na rede pública realizam seu estágio sem a presença de um supervisor local, ou seja, contam apenas com a supervisão acadêmica. A experiência de docência desta disciplina tem mostrado que um dos fatores mais importantes para o sucesso ou o fracasso do trabalho dos estagiários de Psicologia na escola é a relação que se estabelece com a equipe gestora. Nesse sentido, quanto mais próxima for essa relação, maiores serão as chances de que os estagiários se sintam acolhidos e aceitos no campo. Ressalta-se, assim, a importância das visitas do supervisor acadêmico na escola pelo menos duas vezes por semestre, pois elas são importantes tanto para os estagiários, que sentem que há um vínculo entre seu supervisor e a equipe gestora e para a equipe gestora, que percebe que os estagiários estão sendo bem supervisionados. Salienta-se, a importância de trabalhar com referências atualizadas durante as supervisões acadêmicas, priorizando textos que abordem resultados de pesquisas científicas realizadas no país.

Referências

FREITAS, M. F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. Psicologia: reflexão e crítica, v. 11, n. 1, p. 175-189, 1998.

NEIVA, K. M. C. Intervenção psicossocial: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010.

PATIAS, N. D. et al. Supervisão de estágio em psicologia escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 663-665, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300663&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jul. 2019.

SARRIERA, J. C. et al. (2004). Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. In: SARRIERA, J. C. (ed.). Psicologia comunitária: estudos atuais. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 19-41.

Palavras-chave: Intervenção psicossocial; Psicologia escolar; Prática Docente

DISCUTINDO VIOLÊNCIAS: AÇÃO DO PROJETO DISCUTINDO A RELAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAJAÍ-SC

RAFAEL SALIN CASARIM HARMUCH - UNIVALI

LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução/Justificativa: Este trabalho relata uma ação de educação em saúde com a temática de violência realizada no segundo semestre de 2018 em uma escola municipal da cidade de Itajaí, Santa Catarina, a qual participaram 349 adolescentes matriculados nos períodos do sexto ao nono ano do ensino fundamental. As oficinas que compunham a ação foram propostas pelo projeto de extensão Discutindo a Relação (#DR), que realiza intervenções voltadas à promoção da saúde e enfrentamento de vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento integral de adolescentes. O referencial metodológico do projeto #DR se baseia nos pressupostos de Paulo Freire, assumindo, portanto, as metodologias ativas como base de suas ações. Pode-se compreender o desenvolvimento da autonomia como questão central no processo de aprendizagem por meio das metodologias ativas, uma vez que funda-se na criatividade e estimula a reflexão em grupo (PAIVA et al, 2016, p. 151). Foi abordada a temática para mobilizar os alunos a respeito das diferentes formas de violência, os locais em que a violência acontece e reconhecer que ao praticar violência, há um ser humano que é afetado por ela. Além disso, durante outras intervenções do projeto #DR, os alunos denunciaram atos de violência física e psicológica entre os colegas. **Objetivos:** O objetivo da ação foi de propiciar espaço para discussão a respeito de violência física e psicológica, buscando sensibilização ao sofrimento do próximo. **Marco teórico:** No contexto da escola a violência pode ser expressa pela comunidade escolar por meio de atos ou ações de comportamentos agressivos e antissociais, envolvendo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, discriminações, entre outros, praticados por alunos ou profissionais (FERNANDES; FOUNTOURA, 2017, p. 3051). Odália (2017, p. 10) compreende violência como um fenômeno social intrínseco ao homem, uma vez que se apropriou dela para a sua organização em sociedade. Assim, violência não se resume à agressão física. Segundo Toledo (2013, p. 10-11), violência física constitui-se como o uso da força para produzir lesões, traumas, ferimentos, dores e incapacidades em outra pessoa, enquanto a violência psicológica se refere a agressões verbais ou gestuais com objetivo de aterrorizar, humilhar, amedrontar a vítima, restringir sua liberdade ou isolá-la do convívio social. **Metodologia:** Realizou-se 16 oficinas de metodologia ativa inspirada na teoria freiriana com adolescentes do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Para iniciar a oficina, solicitou-se aos alunos que sentassem ao chão em um grande círculo. Os extensionistas realizaram uma atividade de quebra-gelo de telefone sem fio, a qual sussurrou-se para um aluno a frase "todos nós merecemos respeito" e foi solicitado para ele repetir ao colega do lado e assim sucessivamente, até o último receber a mensagem e repetir em voz alta. No segundo momento da oficina, os extensionistas apresentaram duas cenas teatrais que representavam uma mãe questionando a nota baixa de sua filha de maneira violenta; e uma briga entre colegas na escola durante o recreio. Após a apresentação das cenas pediu-se para as turmas discutirem o que aconteceu em cada cena e quais tipos de violência eles observaram. Ao final da oficina foi

entregue aos estudantes uma ficha de avaliação de escala hedônica sobre a aprendizagem e a metodologia da oficina. Após o quebra-gelo foi realizado uma breve discussão a respeito da temática da oficina com os adolescentes, questionando para a turma o que pensam ao ouvir a palavra "violência" e como respostas, trouxeram: "brigar, socar, assalto, agressão, bater em mulher, racismo, humilhação, estuprar e ser grosseiro". Também foi perguntado para os adolescentes onde pode acontecer violência e responderam: "na rua, na escola e no trabalho". Quanto às cenas, na primeira os adolescentes souberam identificar que se trata de uma briga familiar, portanto violência intra familiar, e que houve violência psicológica, uma vez que na história, a filha se sentiu diminuída pela mãe. E na segunda cena, os adolescentes identificaram violência psicológica, pois um colega usava termos pejorativos ao outro, também comentando que esta cena poderia representar o *bullying*. Segundo Mello et al (2017, p. 2940) o *bullying* é um fenômeno caracterizado por comportamentos agressivos intencionais e repetitivos, baseado em relações com desequilíbrio de poder, assim, explicou-se para os adolescentes que a violência que ocorreu na cena só poderia ser caracterizado dessa maneira, se houvesse repetição e relação de hierarquia entre o agressor e vítima. **Resultados:** Na avaliação da aprendizagem e metodologia da oficina, 76,5% dos participantes avaliaram a metodologia utilizada com nota dez, 12,6% avaliaram com nota nove e 6,0% avaliaram com nota oito. Quanto à autoavaliação do aprendizado, 63,6% adolescentes avaliou-se nota dez, 20,3% com nota nove e 6,6% com nota oito. Os demais resultados foram irrelevantes para o número amostral. Conclui-se que a oficina foi eficaz e permitiu discussão dos diferentes tipos de violências, com participação da maior parte dos adolescentes. Por meio da sensibilização, possibilitou a compreensão de que atos de violência pode afetar o colega. Portanto, cumpriu com os objetivos. Acredita-se que a base teórica e a metodologia ativa utilizada favoreceu os bons resultados obtidos.

Referências Bibliográficas:

FERNANDES, D. P. M; FONTOURA, L. V. A percepção de alunos sobre a violência escolar. In: XIII EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO): Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. 2017, Curitiba. **Anais…** Curitiba: Champagnat, 2017. p. 3049-3063.

MELLO, F. C. M.; SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; PRADO, R. R.; MALTA, D. C.; SILVA, M. A. I. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, 2017. p. 2939-2948.

ODALIA, N. **O que é a violência?** 79 p. 1 ed. e-book, São Paulo: Brasiliense, 2017.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: uma revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v.15, n. 2, 2016. p.145-153.

TOLEDO, L. M. (Org.) **Violência**: orientações para profissionais da atenção básica de saúde. 36 p. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2013.

Palavras-chave: Adolescentes, Educação em Saúde, Violência.

EM DEFESA DO ATO DE BRINCAR LIVREMENTE

MARIA FERNANDA ROSSETTO SOARES - UEL

ANA CRISTINA PAES LEME GIFFONI CILIÃO TORRES - UEL

MARIA EDUARDA OENING DA SILVA - UEL

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EM DEFESA DO ATO DE BRINCAR LIVREMENTE

Resumo
O seguinte trabalho é delineado a partir da problemática atual na qual o brincar é visto de duas formas na educação, ou como uma atividade secundária para que as crianças passem tempo antes de outras atividades importantes ou como um meio pedagógico para levar ao aprendizado de outros conteúdos. Sendo assim, o objetivo do presente trabalho consiste em elucidar a importância do brincar livremente, especificamente para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Foi realizado uma revisão bibliográfica do papel do brincar no aprendizado por meio dos principais conceitos da teoria histórico-cultural promulgada por Vygotsky. O estudo em questão possibilitou reflexões de extrema importância sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, reverberando o lugar do brincar nesse processo, consolidando a urgência de se propiciar vivências sociais que envolvam o lúdico.

Introdução

A teoria histórico-cultural tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (REGO,1995). Vygotsky (1991), em seu livro “Formação social da mente”, apresenta os conceitos de instrumentos e signos. Para o autor, os instrumentos são responsáveis pela intervenção do homem na natureza, visto que atuam externamente por meio de ações as quais promovem mudanças sobre os objetos. Os signos, por outro lado, atuam internamente, regulando as funções psíquicas sem modificar o objeto, visto que operam no controle do indivíduo. Sendo assim, os signos podem ser considerados instrumentos psicológicos.

Outro conceito importante definido por Vygotsky é o de funções psicológicas superiores (REGO, 1995), que são processos conscientes e voluntários. Estes consistem na integração das funções biológicas com os fatores culturais, que se dão na interação entre os seres humanos, sendo constituídas pela combinação entre instrumentos e signos. Para Vygotsky (1991) na fase inicial a criança depende de signos externos, que se caracterizam por um processo interpessoal e, ao longo do desenvolvimento, esse processo vai sendo internalizado e se torna intrapessoal. Ou seja, o desenvolvimento humano não é dado a priori, mas se constitui na cultura e sua consequente internalização.

O autor também atribui um amplo papel ao aprendizado no desenvolvimento da criança. Para ele, este é “mais do que a aquisição de capacidade para pensar, é a aquisição de

muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas." (VYGOTSKY,1991, p. 55). Para a teoria histórico-cultural, portanto, as funções psicológicas superiores, como a memória, a percepção, a imaginação, o pensamento, a lógica e a consciência, desenvolvem-se por meio da interação do homem com outros homens e com o meio, sendo estas sempre mediadas por instrumentos e signos. Com isso, a mediação é considerada responsável pelo desenvolvimento (TORRES, 2015). A partir dessas elucidações, apresentaremos a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem.

A criança e o brincar

Primeiramente, é importante ressaltar que, muito mais que uma atividade prazerosa, o brincar para a criança se constitui como um instrumento de aprendizagem extremamente relevante. Levando em consideração que necessidade se define como tudo aquilo que é motivo para ação (VYGOTSKY, 1991), o brinquedo preenche parte das necessidades da criança, pois é através do brincar que a criança se transforma e produz novos significados (RODRIGUES, 2009). Sendo assim, o brincar se revela como um importante processo psicológico que articula a experiência, a memória e a imaginação e é marcado pelo desmembramento da realidade ainda que aludido nela (RODRIGUES, 2009).

Vigotski (2009), afirma que a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro é denominada imaginação ou fantasiae essa atividade está em todos os campos da vida cultural. Dessa forma, é possível notar que a criação é condição necessária da existência e os processos de criação manifestam-se já na mais tenra infância, ou seja, ao brincar as crianças manifestam a mais autêntica criação. Esse brincar de que falamos consiste no brincar sem nenhum objetivo de aprendizagem, o brincar simples e livre inerente à infância e que está tão presente no cotidiano de cada criança. Sendo assim, "A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas" (VIGOTSKI, 2009, p.17).

Levando em consideração que o aprendizado se dá a partir dos primeiros momentos de vida do indivíduo (VYGOTSKY, 1988, apud ROLIM *et al*, 2008) e o brincar se constitui como um importante instrumento de aprendizado, é nesse que

[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 1998, p.126, apud ROLIM *et al*, 2008, p.178).

Sendo assim, é a ação em uma situação imaginária, que permite que a criança se comporte além da percepção imediata da situação e do objeto e, portanto, os subordine ao seu significado subjetivo (VYGOTSKY, 1991), constituindo assim, através da motivação e percepção, o brincar, derivado do imaginar criador e reprodutivo (TORRES, 2015).

De acordo com Rodrigues (2009), o brincar permite uma interação entre a realidade, imaginação e fantasia, produzindo novas formas de interpretação, expressão, ação e construção de relações entre as crianças e o meio no qual estão inseridas, além de ser a externalização dos anseios e aspirações infantis. Ademais, a autora afirma que o "brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem" (RODRIGUES, 2009, p. 19), sendo importante não só na primeira infância como levado para o resto da vida da criança.

Dessa forma, entende-se o brincar, principalmente aquele que se estabelece de forma livre e criativa, como aquele que *"*constitui-se pela emancipação daquele que brinca em relação ao contexto situacional em que está inserido. Elabora e reelabora significados" (TORRES, 2015, p.106), sendo, portanto, elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem humana.

Metodologia

O presente trabalho baseou-se no referencial da pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento da literatura científica que possibilite a análise das produções sobre determinados temas. Foi feita uma revisão bibliográfica das elaborações científicas do autor sobre os assuntos propostos na investigação. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica, Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Considerações Finais

Tendo em vista os conceitos de Vygotsky apresentados, conclui-se que o brincar livre se constitui como atividade de extrema relevância na educação infantil. No entanto, nos dias de hoje, o brincar, além de não ser valorizado da forma que deveria, só é visto como uma irrelevante atividade para passar o tempo ou na melhor hipótese como uma ferramenta pedagógica. Contudo, é no brincar que a criança inicia sua constituição como sujeito agente e começa a conquistar o protagonismo de sua história, através da elaboração de sua realidade de forma distinta e subjetiva em um espaço de liberdade, pensamento e criação, sendo muito mais do que apenas uma atividade prazerosa e divertida.

Dessa forma, é de grande importância e urgência valorizar o brincar independente de qualquer atividade pedagógica ou fim acadêmico para que a escola, especialmente a educação infantil, se torne um ambiente que estimule a imaginação e a atividade da criadora da criança por si só. A importância e os benefícios no ato de brincar livremente vão muito além do enriquecimento do aprendizado infantil, pois se perpetuam ao longo da vida do indivíduo dado que "Todo futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora" (VYGOTSKY, 2009, p. 122).

Enfim, faz-se necessário permitir que as crianças brinquem livremente, uma vez que o brincar propicia uma vivência criativa e autônoma no mundo, desenvolvendo inúmeras potencialidades, além de fazer com que a intervenção no mundo seja iniciada de maneira leve, prazerosa e divertida.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise De Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar.** Monografia (Especialização) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, 2008.

TORRES, Ana Cristina Paes Leme GiffoniCilião. A criança e o desenvolvimento da imaginação: relacionando o ensinar, o aprender e o desenvolver. In: FURTADO, Valéria; BIANCHINI, Luciane; YAEGASHI, Solange. (Orgs.) **Formação e ação docente na infância: revisando teorias, construindo novas práticas.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015, p. 97-108.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 4. Ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Palavras-chave: Vygotsky; Aprendizagem; Brincar

ESTRESSE INFANTIL E DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

MIRIAN GREGORIO FERREIRA - UNOESC

ANA PATRICIA ALVES VIEIRA PARIZOTTO - UNOESC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O estresse consiste em um mecanismo natural do organismo diante das demandas que exigem adaptação nos auxiliando no desempenho das atividades diárias. Porém, quando os sintomas se apresentam de modo intenso, contínuo e ininterrupto o estresse se torna prejudicial podendo levar o organismo a exaustão, predispondo ao adoecimento físico e psicológico. As crianças também sofrem com os efeitos danosos do estresse principalmente quando expostas a situações de mudança de rotina, cobranças, exigências, sobrecarga de atividades e comparações.

O 1º Ano do Ensino Fundamental (EI) se apresenta como um período potencialmente estressor para a criança por se tratar de uma fase de transição escolar. Diante do exposto, poderia o estresse influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes do 1º Ano - EI?

Este estudo teve como objetivo verificar a manifestação dos sintomas de estresse e suas possíveis implicações no desempenho escolar de estudantes do 1º Ano – EI. Os objetivos específicos consistiram em identificar a presença de estresse em estudantes do período matutino e vespertino de ambos os sexos; verificar a frequência dos sintomas de estresse; analisar a sintomatologia de estresse e o desempenho escolar dos estudantes; investigar a percepção dos professores regentes das turmas de 1º Ano - EIsobre o estresse infantil.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada no Meio Oeste catarinense. A amostra foi constituída por dois professores regentes de turma, e dezesseis estudantes do 1º Ano - EF de ambos os sexos com idade igual ou superior a sete anos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados oram: Escala de Stress Infantil - ESI (LIPP; LUCARELLI, 2005); avaliação descritiva do rendimento escolar dos alunos 2017/01; entrevista semiestruturada.

ESTRESSE INFANTIL: CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS

Segundo Lemes et al. (2003) o estresse é parte do sistema biopsicossocial adaptativo, sendo que a exposição do indivíduo a situações geradoras de tensão forçam o organismo em busca de resposta, adaptação e equilíbrio. Níveis aumentados de estresse acarretam prejuízos cognitivos no cérebro infantil causando alterações morfológicas no cérebro em formação, retardando o crescimento volumétrico do órgão, principalmente o córtex pré-frontal responsável por funções cognitivas superiores como pensamento, planejamento, controle inibitório e memória de trabalho (TEPLIN et al. 1991 apud FILGUEIRAS et al. 2013).

Dentre os diversos fatores que podem provocar estresse nas crianças à escola tem parte fundamental sendo admitida em muitos estudos como uma fonte de estressores cotidianos para as crianças (BYERNE et al, 2011 apud CORREIA-ZANINI; MARTURANO, 2015), sendo possível que o estresse do professor possa se tornar uma fonte de estresse para seus alunos (LIPP, 2000 apud, LEMES et al., 2003). A estrutura física da escola, a utilização de recursos pedagógicos inadequados e as relações ali estabelecidas também podem causar estresse nas

crianças. Tricoli (1997 apud LEMES et al., 2003) considera que o método educacional pressiona a criança desconsiderando sua capacidade de aprendizagem.

RESULTADOS

Nosso estudo constatou que mais da metade das crianças avaliadas (56,3%) apresentaram estresse. Registrou-se ocorrência de sintomas de estresse em 60% dos estudantes do período matutino e 63,6% no período vespertino. Para Graziano et al. (2007 apud TOLEDO, 2013) a inserção dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, é uma fase crucial para o desenvolvimento de sintomas de estresse, devido ao acúmulo de novas demandas, acadêmicas e interpessoais, assim como pela sobrecarga de atividades no seu cotidiano. A partir do experimento de Leprout (et al., 2001 apud SARAIVA; FORTUNATO; GAVINA, 2005) é possível inferir que naturalmente os níveis de cortisol (conhecido como hormônio do estresse) tendem a não apresentar elevação no período vespertino. O fato de estudantes do período vespertino estarem apresentando maiores índices de estresse sugere que fatores emocionais e/ou ambientais, disfunções orgânicas ou mesmo excesso de exposição a situações geradoras de tensão podem estar provocando essa alteração.

Constatamos prevalência de sintomas psicológicos (57,1%) caracterizado por sensações de ansiedade, vontade de chorar, preocupações, raiva, irritabilidade, fadiga, frustração, tensão entre outros. Lipp (2010) afirma que devido à multiplicidade de sintomas o diagnóstico nem sempre é fácil de ser realizado o que pode levar os adultos, especialmente pais e professores, a confundirem os sintomas de estresse com birra, comportamento agressivo e baixo rendimento escolar.

Identificamos que os meninos apresentam mais sintomas de estresse do que as meninas. Correia-Zanini e Marturano (2015) enfatizam que meninos tendem a se sentir mais pressionados pelas demandas escolares no início do ensino fundamental apresentando, consequentemente, mais sintomas de estresse. Lemes et al. (2003) explica que o motivo de as meninas apresentarem melhor resistência ao estresse se deve às imposições culturais que exigem desde cedo, do sexo feminino, bom comportamento e atitudes principalmente nas classes menos favorecidas onde as meninas precisam dar conta de diversas atividades como ajudar nos afazeres domésticos, cuidar dos irmãos, estudar, brincar, entre outros.

As crianças que apresentaram estresse não demonstraram prejuízo acadêmico se comparadas aos estudantes sem estresse. Pesquisas (TOLEDO, 2013; LEMES et al., 2003) apontam divergência entre os resultados não sendo possível estabelecer relação precisa entre a presença de estresse e o desempenho acadêmico dos estudantes. A dificuldade para relacionar estresse e desempenho acadêmico pode estar associada ao fato de que a manifestação de estresse variar para cada indivíduo e vai depender de recursos internos de enfrentamento bem como de fatores externos, que são múltiplos, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Por meio das entrevistas verificamos que os professores possuem conhecimento razoável sobre a manifestação do estresse infantil. Como fatores de risco foram identificados elementos intraescolares como: barulho, fluxo intenso de pessoas, relações interpessoais e aspectos estruturais da instituição. O ambiente familiar foi apontado como o principal agente estressor nas crianças. Os professores possuem percepção positiva do seu trabalho atuando como mediadores, estimulam o conhecimento e a autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos a importância dos professores atuarem no gerenciamento de situações estressoras que venham a emergir no ambiente escolar entendendo que os mesmos precisam estar devidamente capacitados recebendo instruções sobre o estresse infantil e treinamento adequado para o manejo de situações estressoras no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de estresse entre os estudantes do 1º Ano - EI é uma realidade. Os estudantes com estresse não demonstraram prejuízos no desempenho acadêmico. Entretanto, a generalização dos achados dessa pesquisa precisa ser cautelosa devido a sintomatologia de estresse se manifestar de forma individual e o enfrentamento depender da quantidade e da qualidade de recursos internos e externos que o sujeito possua.

O estudo do estresse infantil e seus fatores predisponentes precisam ser constantemente verificados a fim de que informações baseadas em evidências possam combater concepções errôneas e generalistas

Entendemos que a avaliação criteriosa do estresse infantil é importante a fim de oportunizar às crianças mais sensíveis tratamento adequado, bem como a inserção em programas de prevenção ou gerenciamento do estresse, pois o estresse infantil é um fator de risco à saúde mental das crianças.

Destacamos a importância do fortalecimento dos vínculos entre família e escola, pois estes dois ambientes constituem como uma forte influência no desenvolvimento de resistência ao estresse infantil.

REFERÊNCIAS

CORREIA-ZANINI, Marta R. G.; MARTURANO, E. M. Sintomas de estresse em alunos do 1º ano do ensino fundamental. **SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702015000100004. Acesso em: 29 set. 2017.

FILGUEIRAS, Alberto; LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; FIORAVANTI-BASTOS, Ana C. M.; SANTOS, Pedro P. P., MENDONÇA, Inês; FONTENELE, Beatriz; POYARES, Maria; OLIVEIRA, Carlo E. T.; SABOYA, Eloísa; MARQUES, Carla V. M. Estrutura fatorial e propriedades psicométricas da escala de stress infantil adaptada para uma amostra de crianças cegas. **Psico**, Porto Alegre v. 44, n. 1, p. 26-33, jan./mar. 2013. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9950. Acesso em 04 out. 2016.

LEMES, Sandra O.; FISBERG, M.; ROCHA, Gláucia M.; FERRINI, Luciana G.; MARTINS, Geórgia; SIVIERO, Karina; ATAKA, Marcos A. Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 20, n. 1, p. 5-14, jan/abr. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n1/a01v20n1.pdf. Acesso em: 30 set. 2016.

LIPP, Marilda E. N. (Org.). O stress da criança e suas consequências. In: _____. **Crianças estressadas:** Causas, sintomas e soluções. 6 ed., p. 13-42. Campinas, SP: Papirus. 2010. Disponível em: https://www.livrebooks.com.br/livros/criancas-estressadas-marilda-e-novaes-lipp-org-ukee6-za9ygc/baixar-ebook. Acesso em: 27 set.2017.

LIPP, Marilda. E. N.; LUCARELLI, Maria D. M. **Escala de Stress Infantil (ESI):** Manual. São Paulo: Casa Do Psicólogo, 2 ed., 2005.

SARAIVA, Eduardo M.; FORTUNATO, J. M. Soares; GAVINA, Cristina. Oscilações do cortisol na depressão e sono/vigília. **Revista Portuguesa de Psicossomática**. v. 7, n. 1/2, jan./dez. 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/287/28770207/. Acesso em: 26 set. 2017.

TOLEDO, Thaís C. **Estresse infantil, escolaridade e contexto familiar: um estudo com alunos do ensino fundamental**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Thais-Costa-de-Toledo.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

Palavras-chave: Estresse Infantil; Desempenho Escolar; Ensino Fundamental.

IMPACTO DO PROJETO ESCOLA DE PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DE ACEITAÇÃO DE LIMITES E REGRAS: A PERSPECTIVA DOS PAIS

GIOVANA CASSALES - UP

MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP

DANIELA BELISARIO SCHEFFER - UP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A falta de disciplina, a violência e a carência de afeto nas crianças no contexto escolar brasileiro têm sido alguns dos aspectos sobre os quais professores de educação infantil vêm se debruçado, motivados pelo desafio de realizar as funções antes delegadas à família e demais instâncias sociais. Tal desafio advém do desfalecimento de antigas crenças morais que implicam em tais exigências contemporâneas (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017). Assim, um questionamento pode ser feito quanto a como essas exigências que acarretaram tal contexto educacional podem ser abordadas para que comportamentos considerados inadequados não comprometam o processo de aprendizagem. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), a chave deste processo está no diálogo entre escola e família.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araujo (2010), a família constitui-se como o núcleo primário de educação do sujeito. Assim, como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (1999), as crianças se envolvem em modelos de comportamentos de acordo com os princípios de sua cultura e das pessoas vistas como referências, que conduzem e orientam as condutas relacionadas à autonomia, aos limites e às regras. Tais modelos de comportamento, por sua vez, apresentam reflexos em outros âmbitos da vida, podendo representar, como Almasan e Álvaro (2006) pontuam, o aparecimento de comportamentos inadequados de desrespeito não somente aos pais, como também a colegas e autoridades, em casos em que o senso de limites não é bem imposto pelos genitores.

Conforme Chechia (2002), a transformação da compreensão sobre o papel da escola na perspectiva da família pode promover um maior desenvolvimento escolar dos filhos, contanto que também a escola entenda a relevância dos pais nesse meio e, de maneira conjunta, aprimorem os compassos de procedimento, criem acordos mútuos e reestabeleçam significados. Com esse intuito, a modalidade de projeto Escola de Pais reúne pais e/ou responsáveis de crianças matriculadas nas respectivas escolas em encontros nos quais são discutidos assuntos em relação à assistência da formação social dos indivíduos e alinhamento da relação entre família e escola, gerando assim maior equilíbrio, cooperando com o compartilhamento de noções e juízos para com as crianças e jovens (ORLANDO; HENRIQUES, 2017).

Atualmente o Brasil vive um período que tem requerido a ação do professor em funções que comprometem o processo de aprendizado, como pelo cunho comportamental inadequado dos alunos de aceitar limites e cumprir regras (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017; FRANZOLO, 2011). Sabendo que a educação parental tem extrema influência sobre o estabelecimento de padrões de comportamentos de seus filhos, é imprescindível que uma atuação concomitante à família e escola seja realizada para que o processo educacional seja

mais bem desenvolvido (BASSEDAS, HUGUET; SOLÉ, 1999). O projeto "Escola de Pais", assim, se mostra uma alternativa para desenvolver habilidades educacionais aos pais. No entanto, no Brasil há ainda a carência de estudos acerca da eficácia desse tipo de projeto (GARCIA, YUNES; ALMEIDA, 2016).

Dessa forma, diante da demanda de uma determinada instituição educacional na qual o projeto "Escola de Pais" é desenvolvido, com o objetivo principal de estreitamento e aprimoramento da relação entre família e escola, visto que os relatos das professoras e direção pontuam dificuldades das crianças em relação ao cumprimento de regras e aceitação de limites, a finalidade deste estudo se fundamenta na necessidade de avaliar os impactos do Projeto Escola de Pais sobre o comportamento de aceitação de limites e regras na perspectiva dos pais e responsáveis de alunos.

METODOLOGIA

1.1 PARTICIPANTES E LOCAL

Pais e/ou responsáveis de 17 crianças regularmente matriculadas no Maternal II (2 a 3 anos) em uma escola de educação infantil de caráter filantrópica, localizada no campus de uma universidade privada, a qual é sua mantenedora, na cidade de Curitiba/PR. A escolha da creche se deu por ser uma instituição que aceitou participar da pesquisa e por apresentar o programa Escola de Pais. A turma foi escolhida por demanda da instituição, uma vez que os professores relataram dificuldades com o cumprimento de regras e aceitação de limites.

1.2 COLETA E REGISTRO DE DADOS

O estudo foi divido em 3 fases:

1.2.1 Fase 1: Aplicação de questionário para os pais

Com cada pai/mãe ou responsável foi realizada uma entrevista semiestruturada com perguntas relativas à anamnese e práticas parentais, incluindo o manejo de situações a respeito do cumprimento de regras e imposição de limites. Ao total, 19 responsáveis participaram dessa fase, sendo que pelo menos um responsável de cada criança participou.

1.2.2 Fase 2: Intervenção

Foram realizadas 4 reuniões mensais com os pais, cada uma com 1 hora de duração. Estas consistiram em momentos estruturados e previamente organizados a respeito da temática sobre cumprimento de regras e imposição de limites. Ao total, 20 responsáveis participaram, sendo estes ambos os pais ou apenas um responsável da criança.

1.2.3 Fase 3: Aplicação de questionário para os pais

Foi aplicado novo questionário semiestruturado relativo à percepção dos pais em relação às intervenções, suas práticas parentais e o comportamento de seus filhos. Ao total, 17 responsáveis participaram dessa fase, sendo que pelo menos um responsável de cada criança participou dessa fase.

1.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados com base nas respostas obtidas nas fases 1 e 3, assim como pelos aspectos verificados durante as reuniões da Escola de Pais, com o objetivo de verificar se houve algum tipo de mudança nas concepções dos pais a respeito da aceitação de limites e cumprimento de regras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apontam que os pais atribuem muito valor às reuniões, afirmando que passaram a lidar melhor diante de situações de comportamentos dos filhos em que expressam dificuldade em aceitar limites e regras. A maioria dos pais consideraram que, em relação a avaliação da

mudança da ideia sobre aceitar limites e regras, os encontros da Escola de Pais ajudaram muito a expandir suas concepções sobre tais questões.

Em contrapartida, observa-se que do total dos 15 responsáveis que consideraram que seus filhos melhoraram alguns comportamentos, quase metade destes (46,7%) compareceram a apenas um encontro. Isso aponta que, apesar dos pais atribuírem importância ao Projeto Escola de Pais, quase metade dos participantes compareceu a apenas um encontro, ainda que tenham verificado mudanças nos comportamentos dos filhos. Ou seja, eles atribuem valor ao projeto, ainda que os dados não tenham apontado correlação entre a mudança de comportamento das crianças e a participação dos pais nos encontros.

Por outro lado, um aspecto interessante refere-se à dedicação de tempo que os pais investiram durante esse estudo, mesmo que tenha sido na presença em apenas um encontro, ou no comparecimento apenas às entrevistas. Nos encontros propriamente ditos, foi possível perceber a motivação e o envolvimentos dos presentes, trazendo questões e perguntas para a moderadora das reuniões.

Segundo Rosset (2013), o exame funcional e sistêmico sobre a família, proporcionado pelo projeto Escola de Pais, que assegura a movimentação e reestruturação, permite a ampliação do olhar para novas situações e garante o desenvolvimento da função básica de aprendizagem, promovendo reformulações aprimoradas nesse núcleo familiar, a partir de novas concepções aprendidas. Segundo a autora, é no espaço-ambiente parental que é possível encontrar as novas oportunidades de conhecimento e prática.

CONCLUSÃO

A partir da discussão dos resultados, considerações podem ser feitas relacionando com o objetivo deste estudo quanto a avaliar os impactos da Escola de Pais sobre os comportamentos relativos ao cumprimento de regras e aceitação de limites na perspectiva dos pais.

Em virtude das limitações deste estudo quanto ao desenvolvimento claro e delimitado dos questionários, bem como da pouca quantidade de encontros e de responsáveis que compareceram ao número total de encontros, não é possível afirmar que o projeto Escola de Pais tenha tido um impacto efetivo sobre os comportamentos de cumprimento de regras e aceitação de limites dos filhos na perspectiva de seus pais. Por outro lado, esses resultados não invalidam a iniciativa, apenas sugerem que mais encontros poderiam ser frutíferos, assim como um controle mais apurado das entrevistas nas fases 1 e 3.

REFERÊNCIAS

ALMASAN, Daisy Ariane; ÁLVARO, Alex Leandro Teixeira. A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. **Revista científica de Psicologia**, São Paulo, ano IV, n.7, Novembro 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estud. psicol**. Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, 2005.

FRANZOLOSO, M. R. **Indisciplina e desenvolvimento moral na Educação Infantil**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

GARCIA, Narjara Mandes; YUNES, Maria Angela Mattar; ALMEIDA, Ana Maria Tomás. Educação parental e pedagogia social: avaliação de uma proposta de intervenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n.1, p.94-104, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra Toschi. **Educação Escolar**: Políticas, Estrutura e organização. [S.l.]: Cortez Editora, 2017.
OLIVEIRA. Cynthia Bisnoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27 n. 1, 2010.
ORLANDO, E. A.; HENRIQUES, H. Nota Prévia sobre a Escola de Pais no Brasil e em Portugal. **Hist. Educ** (Online). Porto Alegre: 2017.
ROSSET, Solange Maria, **Terapia Relacional Sistêmica** – Famílias, Casais, indivíduos, Grupos. 2ª ed. Artesã Editora, Curitiba, 2013.

Palavras-chave: Escola de Pais; Pais; Criança; Limites; Regras.

IMPACTO DO PROJETO ESCOLA DE PAIS SOBRE O COMPORTAMENTO DE ACEITAÇÃO DE LIMITES E REGRAS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

BRUNA GABRIELLE LOPES - UP

MAÍSA PEREIRA PANNUTI - UP

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação, que contempla os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino, depende da coparticipação entre família e escola, já que ambas contribuem para a formação do cidadão (REGO, 2003). A educação das crianças nas esferas públicas, como a escola, sempre esteve atrelada ao ensino nas esferas privadas, tal como a família, porém, muitas vezes existe uma contradição entre elas, decorrente da falta de diálogo, gerando um conflito nessa relação. Apesar da separação de papéis existente, atualmente a família não é exclusivamente responsável pela educação das crianças (VARANI; SILVA, 2010), assim, fortalecer a relação entre a instância familiar e a escolar pode trazer maiores benefícios para a educação.

Um dos papéis da escola vai em direção a promoção de situações que envolvam não apenas a educação de crianças, como também a familiar, visando desenvolver estratégias que possam favorecer a relação família-escola, enfatizando o caráter curativo que um tem sobre o outro (SILVEIRA; WAGNER, 2009). Dessa forma, a implementação de estratégias que possibilitem aos pais acompanharem as atividades escolares são benéficas para ambos os contextos (DESSEN; POLONIA, 2007).

As famílias têm duas funções principais de participação na educação, uma é a de exercitar o direito de participar dos pareceres relativos às questões pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição; outra é a de exercer uma ação compartilhada com a escola, considerando a instituição de educação infantil como um espaço que complementa a educação das crianças (CURITIBA, 2006). Assim, cabe considerar a escola e a família como corresponsáveis pela educação.

Publicações a respeito de ações que têm como foco um trabalho educativo com os pais são escassas no Brasil, e os estudos científicos nessa área abordam, principalmente, o âmbito pedagógico, e não o psicológico (GARCIA et al., 2016). Encontram-se artigos sobre a relação família-escola, principalmente sobre estilos parentais (SILVEIRA; WAGNER, 2009; VARANI; SILVA, 2010; DESSEN; POLONIA, 2007; POLONIA; DESSEN, 2005), no entanto essas pesquisas não se atentam ao fortalecimento da relação família/escola, o que aponta uma insuficiência de pesquisas sobre o tema, dificultando o desenvolvimento de estratégias que possam colaborar para o aprimoramento dessa relação.

Na cidade de Curitiba/PR, localizada no campus de uma universidade privada, uma creche filantrópica fundada em 2011, que atende crianças de zero a cinco anos de idade conta com um projeto denominado "Escola de Pais", que tem por principal objetivo o aperfeiçoamento da relação entre família e escola. A Escola de Pais reúne regularmente os pais das crianças com profissionais da instituição, assim como com docentes da universidade e colaboradores do projeto, por meio de encontros onde são debatidos temas ligados à educação, seja do ponto de vista pedagógico e psicológico, seja no que se refere a aspectos ligados à saúde.

Pouco se sabe a respeito dos efeitos que esse projeto tem sobre os processos de ensino e aprendizagem, pela falta de material e estudos científicos que comprovem sua eficácia, visto que a avaliação da Escola de Pais é feita por meio de questionários de satisfação respondidos pelos pais/responsáveis e professores.

Considerando que uma relação efetiva entre escola e família cria espaço e dá condições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em diversos aspectos (POLONIA; DESSEN, 2005), e que pais e docentes necessitam de um espaço de discussão para a busca de estratégias em conjunto para o aperfeiçoamento do seu papel (LEITE; TASSONI, 2002), é que este trabalho se justifica, guiado pela questão: quais os impactos da Escola de Pais na aprendizagem das crianças em relação ao cumprimento de regras e de limites?

A presente pesquisa tem por principal objetivo avaliar o impacto da Escola de Pais no desenvolvimento das crianças, principalmente no que diz respeito ao comportamento de cumprimento de regras e a relação dessas crianças com a aceitação de limites.

METODOLOGIA

1.1 PARTICIPANTES E LOCAL:

Fizeram parte do estudo 3 professoras de uma turma de Maternal II e seus alunos (18 crianças entre 2 e 3 anos de idade), de uma creche filantrópica localizada dentro do campus de uma universidade privada. A turma foi escolhida por demanda da instituição.

1.2 COLETA E REGISTRO DE DADOS:

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras, guiadas por um roteiro de questões, pré e pós a realização da Escola de Pais, as quais foram gravadas em áudio, sendo posteriormente transcritas. As perguntas tiveram o propósito de avaliar a concepção das professoras frente ao comportamento das crianças no cotidiano escolar relacionados ao cumprimento de regras e aceitação de limites. Também foram realizadas observações não participantes das crianças nas atividades regulares, durante um período de 3 meses, com carga horária de 2 horas por semana, com o apoio de um protocolo de observação.

1.3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados com base nas respostas obtidas nas entrevistas com as professoras, a fim de comparar se houve mudança em suas concepções, assim como pelos aspectos verificados durante as sessões de observação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados, as respostas das professoras podem indicar o pouco impacto que a Escola de Pais promoveu no funcionamento das crianças, sendo levantada a questão, pela professora 1, de que sem a colaboração efetiva e a confiança dos pais na escola, o trabalho em direção as crianças não consegue ser realizado. Em relação às observações, foram verificadas diminuições na emissão de alguns comportamentos quando comparados a primeira e última sessão de observação.

Os pais são responsáveis pela socialização da criança, englobando a educação de maneira geral, bem como contribuindo para a educação formal em conjunto com a escola (POLONIA; DESSEN, 2005), sendo assim a contribuição dos pais para a educação escolar se mostra de extrema importância, já que, como salientado pelas professoras, a falta de colaboração dos pais contribuiu para as dificuldades com as crianças.

Os resultados das entrevistas com as professoras, das observações das crianças e da adesão quanto à Escola de Pais permitem uma análise no sentido da pouca efetividade da Escola de Pais quando visto pelas professoras, que destacam, o fato de que os pais, mesmo participando das reuniões, não colaboram com a vida escolar dos filhos, vendo sempre a escola como uma inimiga e não como aliada.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo, pôde-se evidenciar que as mudanças em relação aos comportamentos problema não aconteceram de maneira efetiva após a Escola de Pais. Um pequeno número de crianças apresentou melhoras na aceitação de limites, tendo como hipótese dessa melhora as questões contextuais, já que nesse ambiente social a melhora do comportamento é esperada, segundo as professoras, e acontece pelo contato com outras crianças e adultos, não necessariamente tendo relação com a presença dos pais no projeto de Escola de Pais, já que como colocado nas entrevistas com as docentes a participação dos pais no projeto não teve efetividade prática.

Esse é um tema que ainda demanda de mais estudos, discussões com os pais e continuidade dos projetos em relação a inserção da família na escola, para que assim se consolide uma parceria entre ambos os sistemas – familiar e escolar –, pois, é imprescindível o trabalho em conjunto desses contextos que se apresentam de forma interligada e complementar no que diz respeito ao desenvolvimento da criança (SILVEIRA; WAGNER, 2006), não sendo a educação uma disputa sobre o saber a respeito dos infantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12. Abr. 2018.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**,Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil. Curitiba. 2006 (p. 43-44). Disponível em http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/diretrizes-curriculares-para-educacao-municipal-de-curitiba-educacao-infantil/6464. Acesso em: 12. Abr. 2018.

GARCIA, Narjara Mendes; YUNES, Maria Angela Mattar; ALMEIDA, Ana Maria Tomás. Educação parental e pedagogia social: avaliação de uma proposta de intervenção. **Educação**, Porto Alegre, v.39, n.1, p. 94-104, 2016.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. Em R.G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Orgs.), **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**, São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-142, 2002.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 424 p.

SILVEIRA, Luiza Maria De Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Porto Alegre - RS, v. 13, n. 2, p. 283-291, 2009.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 511-527, 2010.

Palavras-chave: Escola de Pais; cumprimento de regras; limites; relação família-escola; educação infantil.

OS DESAFIOS DO SUJEITO SURDO E AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

KEYLA APARECIDA FORTES DE OLIVEIRA - UFMT

TATIANE LEBRE DIAS - UFMT

ANA CLÁUDIA BORCK - UFMT

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é um estudo na área da educação especial que discorre sobre o processo ensino e aprendizagem dos sujeitos surdos que tem suas especificidades que são vetadas pela sociedade, momentos em que esses sujeitos não são reconhecidos por suas potencialidades, mas pelas limitações impostas por sua condição. Alguns estudos vêm sendo feito nas diversas esferas e modalidades com intuito de tentar solucionar problemas que envolvem o meio e as relações vivenciadas em relação ao sujeito surdo e seus direitos básicos que não são aplicados, a exemplo, a ausência de interpretes em sala de aula, a necessidade de uma educação bilíngue. Dentre os diversos problemas, pode-se dizer que as instituições de educação básica se encontram submersas no uso incoerente da linguagem, na qual a língua Portuguesa deve ser a sua segunda Língua, que é praticada como a primeira Língua. Para tentar minimizar os impactos causados pela diversidade encontrada nas escolas, profissionais da educação tentam driblar problemas institucionais, de cunho financeiro e se veem restritos diante de dificuldades metodológicas e didáticas. Baseado nessas considerações, este estudo buscou compreender o processo educacional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem durante o percurso do sujeito surdo na educação básica, observando a estrutura linguística da Língua de Sinais do aluno surdo e conhecer as estratégias utilizadas pelo corpo docente para aprimorar o conhecimento desses alunos. O caráter foi de natureza descritiva de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), nessa modalidade "Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens". A investigação é o ponto chave da análise de dados. Para o desenvolvimento da pesquisa com a finalidade de alcançar os objetivos, foi utilizado um roteiro de entrevista, constituído por 3 itens, apresentando questões semi abertas, que pretendessem conhecer os aspectos de identificação do participante; sua história de vida e o contato com a língua de sinais. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir do levantamento de categorias de análise. Os participantes assinaram o termo de compromisso e a entrevista teve uma duração de trinta minutos e foi realizada por filmagem. Após a realização das entrevistas, estas foram traduzidas e transcritas para Língua Portuguesa para dar se início ao processo de análise dos dados para fazer-se o levantamento de categorias de análise. Os participantes desta pesquisa foram nove sujeitos surdos com diferentes níveis de escolarização, sendo oito mulheres e um homem. De modo geral os participantes tiveram o primeiro contato com a Libras com a faixa etária entre sete a trinta e três anos constituindo o primeiro contato de formas diversificadas: Centros Especializados (n= 7), família (n= 2). O período em que todos os entrevistados tiveram conhecimento da especificidade da Língua de Sinais foi no estágio de operações formais o que segundo Piaget e Inhelder (2007) é o estágio final do desenvolvimento infantil na qual a criança passa para a fase adulta cognitivamente estando apto a formar esquemas, hipótese e princípios

lógicos. Contudo, cabe ressaltar que os estudos de Piaget foram embasados em crianças ouvintes que por sua vez tem a aquisição linguística diferenciada da de uma criança surda. As crianças surdas, independente de pais surdos ou ouvintes necessitam imperiosamente de um contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, por isso é necessário prever e organizar creches e escolas com pessoas surdas, cuja tarefa específica seja, justamente, a de oferecer à criança surda um ambiente apropriado para o estabelecimento dos formatos de interação comunicativos e o consequente desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno. Segundo Skliar, (spud BERNARDINO, 2000, p.39) "Se não se organiza adequadamente o acesso destas crianças à Língua de Sinais, seu contato será tardio e seu uso restringido a práticas comunicativas parciais". Instruir desde pequenas as crianças surdas com a Libras, tornará sua jornada bem mais fácil em função das desvantagens que o atraso dessa apresentação provoca nas estruturas de isolamento psicológico nesses indivíduos, podendo levar a consequências no seu desenvolvimento. Os resultados preliminares dessa pesquisa apontam para a dificuldade no processo inicial de aprendizagem do sujeito surdo. Percebeu-se que a maioria dos participantes tiveram muitos problemas de comunicação com seus professores das séries iniciais e educação infantil. Dos nove participantes, apenas um iniciou o processo educacional tardiamente, os outros iniciaram os estudos no período adequado onde a Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Base da Educação – que apresenta a inserção das crianças na educação infantil entre 4 e 5 anos de idade que é quando inicia a primeira etapa da educação básica com "finalidade do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Assim como para as demais crianças, o desenvolvimento nos primeiros anos de vida é fundamental para a criança surda para a constituição da linguagem, a qual estabelecerá as diversas ligações e ajustes afetivo emocional e intelectual.

Referências

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?** A produção linguística do surdo. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 19 jul. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

Palavras-chave: Surdo, Desafios Escolares, Ensino e Aprendizagem.

PSICANÁLISE: UMA FERRAMENTA FACILITADORA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

LUCIANA SOARES ROCHA - UEPA

INGRID RAFAELLA SERRA CABEÇA - UEPA

AMANDA LAMAS - UEPA

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução/justificativa

A prática em questão foi executada através dos estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no qual através PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, foi-se realizado uma prática pedagogia baseada nos preceitos teóricos de Sigmund Freud, abordando a importância da Psicanálise como uma ferramenta imprescindível no entendimento do homem como sujeito divers

Assim, a fim de promover nos alunos o embate e a discussão dos assuntos abordados por eles, foi-se utilizado palavras geradoras como forma de questioná-los e ajudá-los a relacionar o assunto diversidade com as suas respectivas realidades e experiências, abordando também a empatia e a afetividade como características fundamentais para o estabelecimento do respeito e exercicios primordiais a serem realizados em seu cotidiano.

Objetivos

Ao abordar a psicanálise dentro do espaço escolar, objetiva-se despertar a auto-reflexão dos alunos a cerca de suas vivências de modo que haja a relação entre a teoria freudiana com a sua realidade, promovendo a aproximação e o compartilhar de diferentes perspectivas, realidades e experiências, além do levantamento de impasses presentes dentro de seus cotidianos e ressaltando a empatia e a afetividade como forma de entender e respeitar a sua própria diversidade e a do outro.

Marco teórico

A prática em questão foi executada através dos discentes de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), proporcionando a integração dos educandos da E.E.E.I.F. Barão do Rio Branco com a finalidade de discutir temas abordados em suas vivências. Nesse contexto, a exposição das ferramentas da Psicanálise defendidas por Sigmund Freud (1856-1939) em meados do século XX, quando este desenvolveu estratégias para estudar a psique. Para ele, era de extrema importância o estudo do inconsciente com o objetivo de compreender seus processos e impactos na vida humana. Dentro dessa perspectiva, buscamos, com o uso das teorias de Freud, formas de explorar o comportamento humano dentro do âmbito educacional, levando em conta os conceitos do Id, Ego e Superego.

O trabalho foi desenvolvido na turma do projeto Mundiar, com alunos de 14 a 17 anos mais a participação do professor regente, Adolfo. Se faz necessário expor que, Freud (1917) dividiu a estrutura da personalidade em três campos, o Id, o Ego e o Superego, os quais se desenvolvem, respectivamente, buscando explicar como as três áreas atuam no funcionamento da

personalidade de uma pessoa, para isso usou bases da filosofia positivista e determinista de sua época, nas quais o homem era visto como um sistema complexo de energia, a qual se originava da alimentação e era gasta tanto com os processos fisiológicos como: respiração, quanto nas atividades como: pensamento, memória, etc.

Como há um limite de quantidade de energia disponível os diferentes sistemas a disputam. Quando há maior quantidade de energia em um sistema este se torna preponderante sobre os demais, a não ser que a nova energia seja acrescentada ao sistema inteiro. Freud também conceitua o instinto humano, o qual chama de impulso instintivo ou pulsão, que, para ele, trata-se de uma representação psicológica inata de uma fonte de excitação corpórea e as classifica como desejo e necessidade, respectivamente, representa a quantidade de energia psíquica necessária para movimentar as diferentes operações da personalidade. Os instintos são propulsores da personalidade, impulsionam o comportamento e determinam a direção que ele deverá tomar.

O objetivo principal do instinto é reduzir a excitação, essa redução é sentida como a satisfação (princípio do prazer). Segundo a teoria freudiana, a fonte e o objetivo ou a finalidade do instinto permanecem constantes durante toda a vida, exceto quando a fonte é mudada ou eliminada pela maturidade física.

A existência dada por Freud as duas classificações de instintos as separam em os chamados instintos de vida e de morte. Os de vida são aqueles que servem tanto para auto conservação (sede, fome e fuga a dor), como para a preservação da espécie (sexo). Já os de morte são instintos destrutivos, menos evidentes que os de vida, mas que cumprem sua função. Para Freud, a morte é a finalidade de toda a vida e, portanto, toda pessoa tem desejo inconsciente de morrer.

Também está em sua teoria a existência dos mecanismos de defesa do ego que são gerados pela alta carga de ansiedade presente nos dias contemporâneos, entre eles encontram-se: repressão, em que impulsos proibidos são expulsos da consciência; racionalização, em que a verdadeira razão de um comportamento é ignorada; sublimação, que na relação psicanálise-educação, é um dos mecanismos de defesa mais importantes do ego, na qual nesse processo certos impulsos inconscientes são desviados de seus objetivos primitivos para fins socialmente úteis.

Tal teoria nos conduzirá ao esclarecimento acerca de situações rotineiras no processo de socialização e inter-relações em que diferentes sujeitos estão submetidos, despertando o enfrentamento de conflitos para alcançar relações harmônicas entre si, tendo como base a afetividade e a cultura de paz.

Metodologia

Para iniciar a prática, explicamos aos alunos os conceitos de Id, Ego e Superego. Demonstramos como isso estava presente no cotidiano deles. A maioria dos alunos nunca tinham ouvido ou estudado sobre essa área da psicologia, e logo no início sentiram certo receio de responder algumas das perguntas sobre as palavras que demos a eles.

As palavras foram distribuídas aos alunos e pedimos para que não mostrassem, nem para nós nem para os demais alunos, até segunda ordem, pedimos para que eles fizessem a leitura e relacionassem a palavra sorteada com alguma lembrança que tivesse conexão com o termo adquirido, na qual os outros educandos tinham que adivinhar a palavra existente com o sujeito por meio da história contada. Posteriormente, solicitamos para que eles relacionassem aos termos da psicanálise: id, ego e superego com as respectivas palavras, como amor, filtro, prazer, desejo, fome, sede, razão, certo, errado, impulso e entre outras.

Desse modo, dialogamos sobre a questão da diversidade na sociedade e a importância dessas três características da psique no desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, para finalizar

abordamos na dinâmica, em que todos tinham que se abraçar gentilmente a fim de simbolizar e propagar a empatia como uma ferramenta de combate ao preconceito.

Resultados

Nossa intenção era mostrar o quanto as teorias de Freud estavam presentes no dia-a-dia de todos nós, mas o trabalho tomou um lado um pouco mais sensível quando alguns dos alunos presentes relataram acontecimentos de sua realidade. Ademais, um deles nos chamou bastante atenção, quando perguntamos: "ao que essa palavra te remete?", o aluno então respondeu "pobreza", até então não sabíamos qual palavra este tinha, que só depois nos mostrou, e a palavra era "fome". Entre as palavras distribuídas estava a palavra "filtro" onde um dos alunos relacionou a mesma com id, ego, e superego ao mesmo tempo, pois, segundo ele, cada coisa que pensamos ou fazemos passa por algum tipo de filtro antes de vir à tona. Demonstrando aos alunos e discentes coordenadores da atividade que o assunto exposto havia sido adquirido de forma eficaz e, portanto, aplicado nesse momento.

Durante a realização da dinâmica conseguimos conversar profundamente sobre psicanálise com os alunos do Mundiar, os quais abriram um pouco de suas vidas pessoais durante as respostas, nisso podemos perceber a grande necessidade que esses alunos têm de serem ouvidos, muitos até relataram o fato de finalmente entenderem a causa de suas ações.

O professor da turma fez uma declaração a qual achamos pertinente usar nesse trabalho:

> Vocês não têm noção do quanto vão me ajudar com isso, porque a minha aula com esses alunos é psicologia a aula inteira. Vocês têm noção do que é o projeto Mundiar? Eles são todos fora da faixa etária, todos "errados", a gente escuta assim "aquele que não serviu pra série nenhuma, esse vai pro Mundiar" eu sempre fui contra o Mundiar, você não ensina, não dá aula, você ensina eles a viverem, é o que eu digo pra eles "eu não faço nada, vocês têm que fazer por vocês" mas é uma luta diária e é complicada. (Adolfo, 2018).

Assim concluímos que houve nessa tênue atividade uma rica contribuição para nossas vivências enquanto acadêmicos e estudiosos do ser humano e acreditamos no legado deixado para essa turma e seu docente e aguardamos ansiosamente por novas oportunidades.

Referências

APOLUCENO, Ivanilde; SILVA, Maria Jesus Lopes da. Educação Popular Freireana em escola pública: práticas e projetos educativos. Curitiba: CRV, 2016.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; FERREIRA, Eliton Jânio Araújo. PIBID: Os desafios, os Avanços e perspectivas da efetivação de uma política pública de formação de professores no município de Igarapé-Açu, estado do Pará. In: HENDERSON FILHO, José Ruy; CORRÊA, Sergio R. M. (Org.) Avanços e desafios para formação de professores no contexto amazônico: multílos olhares a partir da experiência do PIBID-UEPA. Belém: EDUEPA, 2017, pp. 57-72.

CARRARA, Kester. Introdução à psicologia da educação, seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007. 23. Ed.

GOMES, Emerson Batista. Universidade e escola: construindo saberes e trajetórias para a superação dos desafios da/na form(ação) de professores no contexto.

Palavras-chave: Psicanálise; PIBID; Ensino-aprendizagem.

NARRATIVA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES

NEIVA DE ASSIS - UFSC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho consiste no relato de experiência de trabalho com formação de professores e tem como foco a produção de memórias por meio de narrativas. O cenário político que se configura no Brasil em 2019, mais especificamente os retrocessos recentes nas políticas educacionais tem convocado pesquisadores psicólogos envolvidos com a temática da educação a evidenciar experiências potentes em contextos de escolarização e suas relações com processos de subjetivação vividas em escolas públicas no Brasil.

Experiências que indicam que, apesar dos historicamente escassos investimentos nas políticas educacionais e da cristalização de processos de ensinar e aprender, a escola caracteriza-se ainda como espaço social privilegiado para processos de subjetivação, espaço instituído que marca a experiência de vida de jovens aprendizes e adultos que ensinam e se reinventam nesses encontros. Experiências e possibilidades de produção de memórias tanto para sujeitos que aprendem quanto para aqueles que ocupam-se da tarefa de ensinar.

Optou-se por trabalhar com memórias de professores de escolas públicas sobre o seu fazer e a construção de saberes docentes narradas para professores em formação - estudantes de licenciatura de cursos diversos. Valorizou-se o trabalho com memórias pela possibilidade de contar e reconstituir momentos significativos da vida docente, indicando escolhas, condições e possibilidades de realização do trabalho, resultados da tarefa desenvolvida, mas principalmente de encontros e afetos que marcaram a experiência docente. Retomar histórias passadas e vividas no contexto da escola contribui para a valorização do trabalho docente o reconhecimento de experiências de ensinar e aprender sensíveis e investe na formação estética de novos professores.

Algumas questões nortearam o planejamento, a realização e a conclusão da ação, dentre elas destacamos: seria possível experimentações outras mais inventivas e sensíveis na formação de professores a partir do contato com memórias produzidas por professores experientes? Para além do conhecimento científico e técnico necessário ao trabalho docente apostamos em experiências que valorizem processos de subjetivação de professores que reconheçam a memória como processo psicológico e coletivo, como prática social.

Caminho percorrido e possibilidades encontradas

A experiência foi desenvolvida na disciplina de Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem com estudantes de cursos de licenciatura Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2019. Uma característica importante é o fato de que essa turma é composta por estudantes de diferentes cursos de licenciatura: geografia, biologia, matemática, física, língua portuguesa.

A tarefa sobre a qual professora de Psicologia e estudantes dedicarem-se foi a construção de uma narrativa sobre a trajetória docente de um professor com mais de dez anos de experiência de ensino em escola pública. O objetivo principal era fazer com que estudantes que aprendiam a ser professores pudessem escutar professores mais experientes sobre o trabalho docente e

contar em um segundo momento por meio da escrita de uma narrativa sobre a experiência vivenciada.

Para tanto, a proposta foi inserida no plano de ensino e apresentada logo no primeiro encontro. Utilizamos alguns momentos da disciplina para organizar e preparar os estudantes para a atividade que se pretendia sensível e afetiva. Alguns textos foram indicados para a leitura para melhor compreender a proposta e diante de tantas dúvidas conversamos sobre como realizar uma conversa sem caracterizá-la como uma entrevista estruturada de pesquisa tradicional e permitir um encontro face a face, uma conversa informal que valorizasse o contato com a riqueza da experiência docente e ao mesmo tempo pudesse contribuir para reflexão de professores que continuam exercendo seu trabalho nas escolas. Combinamos algumas questões que poderiam nortear a conversa e que manifestaram os interesses dos estudantes sobre a profissão, destacamos algumas delas: possibilitar que o professor contasse sobre a sua trajetória; expectativas e impressões sobre a primeira aula; desafios em trabalhar na escola pública; motivações na escolha pela licenciatura; experiências que tenham sido interessantes ou que trouxeram satisfação e o que você falaria para alguém que se tornará professor. A proposta foi apenas fornecer possibilidades de diálogo para aquele momento que estudiantes sentiam-se inseguros para realizar a proposta. Desacomodava por um lado, pois, a proposta escapava de atividades conhecidas ou convencionais do contexto universitário.

Foram realizadas ainda, algumas orientações sobre como realizar uma conversa ou uma entrevista,, tais quais: refazer a pergunta de outro modo para melhor compreender a questão, permitir uma conversa do sem um questionário fixo a seguir, construir pequenas compreensões a cada tempo ou questão da conversa e tentar quebrar a relação entrevistador/entrevistado para tornar a situação o mais agradável possível. Por último, surgiu a ideia de que cada estudante trouxesse um objeto de sua escolha ou do professor que simbolizasse a história narrada.

Organizamos uma roda de conversa em dois momentos na disciplina em uma sala com almofadas dispostas em círculo no Serviço de Atenção Psicológica da Universidade . Cada estudante pode fazer um relato de como foi a conversa, destacando momentos significativos e lendo alguns trechos quando desejado. A dedicação para a realização da atividade era visível na emoção com que relataram a experiência de ouvir experiências. Alguns gravaram em equipamento de áudio a conversa com os professores, preocupados em não esquecer de nada do que foi conversado, mas no momento da roda da conversa, o relato surgia com riqueza de detalhes.

Todos os estudantes conseguiram entrevistar algum professor. Todos com mais de 10 anos de experiência como professor, com idade desde os 35 anos e muitos com mais de 50 anos de idade - alguns deles com 30 de profissão. Conversaram com a vizinha que sabia que era professora mas nunca tinha podido conhecer melhor, o antigo professor do ensino médio que foi inspiração para a escolha profissional, professores com os quais foram alfabetizados em escola do município no interior onde morava quando criança, professores do colégio de aplicação da universidade, professores do ensino fundamental e do ensino médio; professores das áreas as quais também estão se formando, professores da rede municipal, estadual e federal, professores de organizações sociais, de escolas em bairros privilegiados socioeconomicamente e outros em bairros de periferia ou em favelas e ainda, professores que atuam com pessoas com deficiência. Evidenciada tornou-se nessa roda de conversa, a diversidade de possibilidade do trabalho docente na escola pública. Mas mostram os afetos envolvidos nas escolhas.

Alguns estudantes enviaram o texto para o professor com quem conversaram gerando reflexões e possibilidades de apropriação da própria trajetória docente com certo distanciamento permitido pelo ato de narrar a alguém que escreve e lhe permite ler a história escrita. “Eu vi muito do que aprendemos aqui nas disciplinas de educação aqui na universidade” – conta feliz

a estudante em ver que o professor consegue inventar e tornar aulas interessantes. E avaliam como a atividade de narrativa docente foi inspiradora - “quero ir pra escola agora” - revela uma estudante de biologia; “Sinto-me animada e ansiosa para ir para a sala de aula” - acrescenta outra uma estudante de língua portuguesa. Com tudo o que foi relatado, considera-se que o narrar como ato de criação da própria história - a história docente e possibilidade de formação estética aos diversos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: formação estética, narrativa, psicologia, memória docente

OFICINAS DE ESCRITA ACADÊMICA COMO RECURSO INCLUSIVO NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO DE CANDIDATOS À PÓS-GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

WALLISTEN PASSOS GARCIA - UFPR

RAQUEL KAMPF - UFPR

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este é um relato de experiência de "Oficinas de Escrita Acadêmica", realizadas por um grupo de doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em um curso promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR) que tem como objetivo geral preparar candidatos e candidatas para participação em processos seletivos para programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil, visando o desenvolvimento e o fortalecimento de ações afirmativas em todo o âmbito universitário, no atendimento aos direitos de grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade da UFPR.

O curso oferecido envolve vários módulos, sendo um deles correspondente às oficinas mencionadas, que têm como objetivo promover a reflexão sobre a relação dos estudantes com as práticas de leitura e de escrita acadêmica, contribuindo para sua constituição enquanto leitor e escritor de textos científicos. O enfoque é na busca da dimensão criativa-autoral e não apenas no ensino da técnica de escrita científica, aspecto trabalhado em outros módulos do curso.

A criação dessas oficinas se alinha com a perspectiva histórico-cultural e, principalmente, com a filosofia da linguagem e da estética literária de Mikhail Bakhtin, associada à Psicologia. (PAN, 2013). A concepção de linguagem enquanto signo ideológico, o texto enquanto enunciado vivo e dialógico, os gêneros discursivos, o posicionamento autoral e criativo no interior do texto, possibilitado pelo olhar exotópico (excedente de visão) do autor, são alguns dos conceitos bakhtinianos que fundamentam teoricamente as oficinas (BAKHTIN, 2011).

Método das oficinas.

As atividades aqui relatadas referem-se ao ano de 2017. Operacionalmente, foram realizados dez encontros, aos sábados, com tempo de duração de duas horas. Os cursistas foram divididos em grupos, sendo um deles composto por pessoas surdas. Neste caso, a oficina foi oferecida na modalidade bilíngue. Os participantes eram pertencentes a diversos grupos que são encontrados em menores proporções nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil: mulheres negras, pessoas autodeclaradas/os negros ou indígenas, quilombolas, pessoas da comunidade LGBTT, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, pessoas com deficiência. A área de formação acadêmica e profissional dos cursistas era, do mesmo modo, bastante diversificada.

No aspecto metodológico, as oficinas partiram do pressuposto de que a imersão em diferentes tipos textuais, e a tomada de consciência de como operam suas regras, induzem à dimensão criativo-autoral na produção verbal, a partir da compreensão da posição do "autor-criador" assumida no texto (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, buscou-se trabalhar tanto a leitura quanto a escrita de diferentes gêneros discursivos, tais como crônicas, contos, narrativas

autobiográficas, músicas, poemas, carta ao leitor, além dos textos acadêmicos, onde foram abordados aspectos relacionados à construção de um projeto de pesquisa e de artigos científicos. As tarefas propostas eram realizadas durante as oficinas ou na modalidade de Educação à Distância (EaD), por meio do "sistema moodle" do curso.

A primeira parte das oficinas foi conduzida principalmente para práticas de leitura dos cursistas. Os textos utilizados serviram para reflexão sobre seus lugares de leitores e escritores nos diferentes gêneros textuais, incluindo o gênero científico. Na segunda parte, foram trabalhados aspectos relacionados à escrita de diferentes textos e da produção do pré-projeto de pesquisa que apresentariam nos programas que os cursistas pretendiam se candidatar.

Importante destacar que a oficina com os surdos seguiu os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das outras oficinas, entretanto, foi ministrada em encontros de 4 horas, por ser na modalidade bilíngue, onde os cursistas produziam textos em libras (1ª língua) e português (2º língua). Especificamente em relação a este grupo foi necessário trabalhar com mais ênfase o processo de escrita de um projeto de pesquisa, necessidade apontada por eles, pelo fato de que os programas de pós-graduação apenas aceitam o projeto em português, sendo este um empecilho que ainda precisa ser enfrentado por essas pessoas em seu processo de inclusão no Ensino Superior.

Descrição das oficinas

Inicialmente promoveu-se a reflexão sobre a escolha do tema de pesquisa, que se relaciona com a história pessoal de cada autor, mas que também precisa ter uma relevância social e científica que justifique seu estudo. Nesse intuito, foi pedido aos cursistas que narrassem oralmente suas trajetórias pessoais e acadêmicas, resgatando, em suas histórias de vida, as memórias sobre as práticas de letramento. Também foi solicitado que escrevessem uma narrativa autobiográfica. As narrativas, como produções dialógicas, refletem e refratam a realidade histórica, cultural e social da qual o sujeito faz parte, por isso carregam em si temas de relevância social e científica. A partir da autobiografia, buscou-se discutir o tema escolhido para pesquisa, destacando a relevância da produção de argumentos para a sua defesa, contribuindo para a problematização do tema, a construção da justificativa e dos objetivos da pesquisa.

Em seguida, o trabalho voltou-se para escolha das vozes (das referências bibliográficas) com que o autor desejava dialogar para fundamentar teoricamente seu projeto: a revisão de literatura. Os cursistas foram orientados a buscarem artigos modelos de sua área de estudo que permitissem localizar as lacunas, os avanços, as teorias explicativas e os métodos utilizados nos estudos do tema de pesquisa escolhido. Do mesmo modo, foi ressaltado a necessidade de conhecer as temáticas e as metodologias utilizadas pelos professores da linha de pesquisa escolhida, principalmente em relação ao professor-orientador para quem desejavam encaminhar o projeto, estudando as produções dele e de seus colegas de pesquisa.

Os encontros seguintes foram baseados no processo de produção escrita e na reescrita dos pré-projetos dos cursistas, em diferentes fases. Os textos eram lidos para todo o grupo ou em dupla, onde eram analisados os argumentos conceituais, teóricos, empíricos, pessoais e de relevância social do problema de pesquisa. Os diferentes tipos de citação, as paráfrases e condensações, as questões relacionadas ao estilo de cada área de estudo e de cada autor, também foram contemplados. O último encontro destinou-se para a finalização dos trabalhos, com devolutiva dos textos produzidos e da avaliação das oficinas realizadas pelos participantes.

Avaliação das oficinas

Inicialmente, os cursistas relataram que não possuíam a experiência desejada com os textos científicos, mesmo já tendo realizado uma graduação, apresentando muita relutância em se reconhecerem enquanto autores de seus textos. O sentimento de incapacidade e insegurança na escrita evidenciou-se com frequência no discurso dos participantes, que afirmaram terem

passado por grandes dificuldades de ordem econômica, pedagógica e institucional, em sua trajetória social e escolar/acadêmica, em decorrência do preconceito existente em relação aos grupos do qual faziam parte e da fragilidade das políticas de acessibilidade e permanência nos diferentes níveis educacionais. Suas lutas cotidianas, marcada pela insistência e perseverança em chegar ao Ensino Superior em busca de novas oportunidades profissionais, foram o que os motivaram a buscar o curso promovido pela SIPAD.

Observou-se que a metodologia utilizada oportunizou a criação de um espaço de leitura e escrita diverso daquele normalmente proposto na academia para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, que prioriza somente as normas técnicas. Na proposta apresentada, ler e escrever no ensino superior, configura-se enquanto um ato criativo, convocando o autor do texto científico a assumir um posicionamento autoral, portanto, singular e único, conforme o referencial bakhtiniano que sustenta teoricamente a metodologia aplicada. Considera-se que o processo de autoria é indissociável da dimensão dialógica da língua – social e histórica – na qual o estudante es(ins)creve-se sempre na relação com diferentes vozes presentes na arena científica. (ALMEIDA; PAN, 2017).

Desse modo, durante as oficinas, os participantes puderam realizar o exercício exotópico do autor-criador, por meio da análise do processo de escrita do seu pré-projeto de pesquisa e da narrativa autobiográfica, que permitiu o desdobramento de olhares, a partir de um "distanciamento" do seu próprio texto, produzindo novos sentidos ao retomarem o texto, havendo reconhecimento de si enquanto leitor e escritor na esfera acadêmica, considerado um passo importante na busca de uma vaga na pós-graduação.

Referências

ALMEIDA, Adriana Barreta.; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Contribuições bakhtinianas para o estudo das práticas de leitura e escrita na universidade: Autoria, Gêneros Científicos e Identidade Profissional. In: PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ALBANESE, Luciana; FERRARINI, Norma da Luz (Org.). **Psicologia e Educação Superior:** Formação e(m) prática**.** Curitiba: Juruá, 2017. p. 75-98.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea:** desafios à Psicologia Brasileira. Curitiba, UFPR, 2013.

Palavras-chave: psicologia educacional; letramento acadêmico; oficina de escrita; gênero discursivo; autoria.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL PARA ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

TAUANA CECILIA DA COSTA - UNIVALI

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O trabalho apresentado refere-se a uma experiência do estágio básico do sétimo período do curso de Psicologia, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. A proposta do estágio foi realizar Orientação Profissional com adolescentes do segundo e terceiro ano do ensino médio, participaram do programa de orientação profissional 16 alunos com idade entre 16 e 17 anos de uma escola particular selecionada pelas orientadoras de estágio, este programa tem como objetivo trabalhar com os jovens os aspectos que envolvem a orientação profissional. Contudo, o estágio foi realizado no Setor do Processo Seletivo da Universidade do Vale do Itajaí – Campus Itajaí/SC, o qual é apoiado pela Vice Reitoria de Graduação.

A escolha profissional é um processo desafiador para a maioria das pessoas, principalmente na fase da adolescência, onde essa decisão é ainda mais cobrada, em função das concepções culturais atribuídas pela sociedade em que vivemos (LUFT; BOAVENTURA; COLOMBO, 2015)

Neste sentido, o objetivo geral deste estágio foi facilitar o processo de autoconhecimento e a reflexão sobre os diversos fatores envolvidos na escolha profissional, fornecendo orientações sobre a importância do desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, para que favoreçam o processo de escolha profissional; permitindo a reflexão sobre os fatores que influenciam a escolha profissional por meio de vivências de grupo, técnicas e dinâmicas que trabalhem o autoconhecimento e o reconhecimento de habilidades e competências; e também fornecer informações sobre as áreas de estudos de interesse dos participantes e seus possíveis campos de atuação, assim como apresentar as diversas formas de ingresso no ensino superior, bolsas, financiamentos, possibilidades de intercâmbio e mercado de trabalho.

Desenvolvimento

Os encontros foram realizados, uma vez por semana, no período vespertino, das 16h às 18h. As orientações do estágio foram realizadas antes de cada encontro no horário entre 14h às 16h com as professoras responsáveis, nas orientações discutimos e refletimos sobre o planejamento, dinâmicas, técnicas e atividades que seriam feitas em cada encontro. As intervenções tiveram seu início no primeiro semestre de 2018, os encontros foram divididos em três módulos com a intenção de facilitar o trabalho com os jovens e manter organização são eles: (a) Autoconhecimento; (b) Habilidades e Competências; (c) Informação Profissional. A duração dos encontros teve um semestre, totalizando onze encontros.

No módulo autoconhecimento foi trabalhado com os adolescentes algumas técnicas e dinâmicas de grupo são elas: (a) medos e temores; (b) autobiografia; (c) linha do tempo; (d) técnica gosto e faço. Trabalhar o processo de autoconhecimento se faz necessário para que estes adolescentes possam conhecer a si mesmo, refletir sobre seus gostos e propiciar uma visão crítica de mundo e sobre o que almejam para o futuro, pensando em planejamento de vida concomitante a um projeto de carreira profissional (LIMA; PINHEIRO, 2018).

A real finalidade da orientação profissional está pautada em subsidiar o sujeito a realizar uma escolha esclarecida, madura e consciente. Em outras palavras, a intervenção deve proporcionar ao jovem orientando um momento de reflexão, trabalhando especialmente as circunstâncias implicadas na sua escolha e que por vezes não se tornam claras, envolvendo o autoconhecimento, o contexto em que vive sua família e amigos.

Com relação ao módulo habilidades e competência foram as seguintes técnicas e dinâmicas de grupo: (a) relaxamento corporal; (b)viagem fantasia; (c) criatividade e comunicação; (d) frases incompletas; (e) pontos fortes e pontos fracos; (f) minha bandeira pessoal; (g) entrevista com os pais; (h) curtigrama profissional; (i) teste colorido. Neste módulo buscou-se trabalhar o reconhecimento das habilidades e competências para que o adolescente tenha a capacidade de fazer uma escolha bem fundamentada através do reconhecimento de suas habilidades. Nesse momento é proposto que os orientandos voltem o olhar para si, se conheçam e se percebam por meio de dinâmicas de grupo, vivências e oficinas de autoconhecimento que podem ter individualmente com a mediação do orientador, ou ao compartilhar com o grupo questões individuais, como seus gostos, preferências, desejos e anseios. Conhecer a si mesmo é descobrir habilidades, gostos e características individuais do sujeito, considerando que tudo pode vir a ser modificado conforme suas experiências. Além disso, quando o sujeito volta o olhar para dentro de si, descobrindo seus desejos, interesses, pontos fortes e fracos é possível elaborar um projeto de vida pautado em seus objetivos e sonhos (BOCK, 2006).

Já no último módulo que se refere à informação profissional e áreas de estudo tem como objetivo oferecer oficinas de informação sobre as profissões, feira de profissões e momentos de conversas e debates com diferentes profissionais sobre o seu fazer no contexto em que atua, elucidando ainda questões voltadas para o mercado de trabalho, formas de inserção e como manter-se nele (CRESTANI, 2010)

Foram realizadas as seguintes dinâmicas: (a) oficinas de apresentação de bolsas de estudos e de intercâmbio; (b) apresentação de formas de ingresso; (c) técnica do bombom; (d) técnica do leque; (e) tribo das profissões; (f) bate papo com profissionais.

A partir dos dados coletados das técnicas e dinâmicas de grupo em cada módulo, verificou-se que 73% dos orientandos avaliaram as técnicas de autoconhecimento para o processo de escolha profissional como “muito importante” e 27% “importante”. Já em relação às técnicas de habilidades e competências 47% considerou “muito importante” e 53% “importante”. Em relação da efetividade das técnicas de informações de áreas de estudos 67% considerou “muito importante e 33% “importante”.

Já em relação da importância de ter um grupo de Orientação Profissional no momento antecedente a uma escolha, verificou-se que 73% dos adolescentes consideraram fundamental, classificando como “muito importante”, já 27% classificou como “importante”. Com relação à contribuição da Orientação Profissional para vida dos orientandos, 80% considera que “contribuiu muito” e 20% considerou que “contribuiu”.

Considerações finais

Considera-se que o objetivo foi alcançado, pois o nível de satisfação em relação às técnicas e dinâmicas de grupo de cada módulo teve um resultado satisfatório. Contudo, verifica-se que os adolescentes consideraram a orientação profissional importante tanto no momento antecedente a escolha quanto para sua vida. A importância de ter grupo de orientação profissional no momento antecedente a uma escolha proporcionou aos adolescentes o reconhecimento de suas habilidades, gostos e interesses, possibilitando o autoconhecimento e a informação para que o mesmo faça uma escolha fundamentada através daquilo que deseja, para que possa transitar de forma coerente e saudável no mundo do trabalho e da educação.

No que se refere ao público adolescente, é importante ressaltar que não se pode reduzir a orientação profissional apenas ao processo de escolha da profissão. São muitas as escolhas que devem ser feitas durante esse período. Destaca-se também que a partir de programas de orientação profissional é possível contribuir de forma significativa no processo de busca destes jovens, desenvolvendo, intervindo e mediando através de instrumentos que os possibilite o autoconhecimento, descoberta de habilidades e competências, elaboração de um projeto de vida e de carreira, além da percepção e concretização do processo de escolha profissional.

Os adolescentes que terminam o ensino médio necessitam de auxílio e preparo para vida adulta, pois a juventude é um fenômeno psicossocial com diversos fatores psicológicos e socioculturais que podem dificultar o processo de tomada de decisão da escolha profissional.

Referências

BOCK, S. S. **Orientação profissional**: A abordagem sócio-histórica. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 190 p.

CRESTANI, R. A. **Orientação profissional na escola privada**. In: LEVENFUS, R.S; SOARES, H. P. (Orgs.). Orientação Vocacional Ocupacional. Porto Alegre: Artmed. 2a Ed, p. 57-64. 2010

LIMA, J. W. B.; PINHEIRO, M. O. **A interface entre a psicopedagogia e psicologia no contexto da orientação vocacional/profissional**: construindo projetos de carreira, planos de vida. Rev. Movendo Ideias, v. 22, n. 1, p. 31-37, 2018.

LUFT, H. M.; BOAVENTURA, J. M.; COLOMBO, S. C. S. **Escolha profissional na adolescência: aspectos a considerar.** In: LASSANCE, M. C. P; LEVENFUS, R.S; MELO-SILVA, L. L. (Org). Orientação de carreira: investigação e prática. Porto Alegre: Associação Brasileira de Orientação Profissional. p. 83-90, 2015.

Palavras-chave: Orientação Profissional; Ensino Médio; Adolescência.

PRÁTICA NO ÂMBITO PSICOEDUCACIONAL COM GRUPO DE PAIS DE ADOLESCENTES

RONIELI DE SOUZA - UNIFAE

GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE

ANA CAROLINA ALENCAR E BRITO - UNIFAE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O presente trabalho busca tratar das práticas psicoeducacionais com um grupo de pais, de acordo com os dilemas e demandas que envolvem a relação composta por escola, pais e alunos, grupo este que funcionava de maneira aberta. O intuito de intervenção da psicologia educacional não deve ser de forma rígida, mas sim utilizar a psicologia em suas diversas vertentes, onde deixa claro que a escola é um ambiente plural e todos os componentes da mesma estão interligados, não olhar o indivíduo só como aluno, professor ou cuidador, mas sim olhar a complexidade do ser humano, suas dificuldades e potencialidades e acima de tudo promover o conceito de comunicação assertiva, que se expressa no cotidiano e parte da base familiar, refletindo na criança/adolescente de forma eficaz ou não. **Problema:** Formas de comunicação disfuncionais intrafamiliares, com ênfase no relacionamento entre pais e filhos no período da adolescência. **Objetivo:** Objetivamos levantar as demandas psicoeducacionais existentes em um grupo de pais e aplicar intervenções que atendessem os participantes da forma mais adequada em relação as suas questões interrelacionais enquanto pais de adolescentes principalmente. **Metodologia:** utilizamos como método, intervenções por meio de encontros quinzenais com rodas de conversa, dinâmicas, leituras e demais materiais expositivos cuja abordagem tem como direcionamento teórico-metodológico principais referências disciplinares baseadas na Psicologia, mais especificamente, na psicoeducação e que serviram como apoio na condução e desenvolvimento prático do estágio. **Resultados:** Foram realizados 6 encontros, onde participaram oito pais e mães. Percebemos alguns pontos positivos e negativos de conduzir um grupo que é aberto, observamos como dificuldades o absenteísmo, onde nos encontros não tínhamos um número fechado e certo e participantes, entretanto o material pesquisado e preparado independia desta questão (estaria organizado tanto para dez pais quanto para somente um) e percebemos o comprometimento de alguns, onde compareceram a todos os encontros abertos e dispostos a realizar uma participação efetiva em função de desenvolver melhor relacionamento com seus filhos. **Fundamentação Teórica**: Constatamos como demanda principal dos pais a dificuldade em se comunicar assertivamente com seus filhos, tal temática permeou de forma direta ou indireta todos os encontros, mediante a sua importância. Como apontam PRATA & SANTOS, (2007, p. 110 apud KURDT, 2012) O diálogo entre pais e filhos deve funcionar por meio de uma troca e não ser encarado como exigência, "cobrança" um controle da vida do adolescente, uma vez que, dependendo do tipo de comunicação prevalente no contexto familiar, os adolescentes irão conversar com os pais sobre temas específicos, ou seja, tenderão a filtrar as informações que querem passar ou obter deles. **Considerações finais:** Concluímos a importância do trabalho a ser realizado com pais, olhar para um grupo de pessoas que se dispõe a buscar ferramentas que viabilizem sua relação com seu filho é complexo e ao

mesmo tempo gratificante, relação esta que se estabelece em constante modificação por diversas questões, e um passo fundamental como essa iniciativa dos pais acaba por refletir positivamente no aspecto de autorreflexão, caráter informativo e compreensão da subjetividade de um indivíduo pelo qual os mesmos são responsáveis. De acordo com relatos dos pais que frequentaram o grupo, o desenvolvimento ocorreu de maneira gradual, á medida que os encontros se deram eles colocavam em prática simultaneamente os assuntos tratados e observavam os resultados, principalmente na temática mais abordada segundo a demanda trazida, que foi comunicação pais e filhos, onde uma das participantes destacou os resultados que ela constatou frente às questões tratadas em dois encontros que se referiam ás formas de não negar ou menosprezar o sentimento dos seus filhos, sobre conseguir se colocar no lugar do mesmo e consequentemente possibilitar (através do modelo parental) que o filho se colocasse mais no lugar de seus pais explanando as dificuldades presentes na relação intrafamiliar; outro ponto importante reiterado pelos pais participantes através de depoimentos após os encontros foi a troca de experiências entre os participantes dentro do grupo, sobre ser fundamental o sentimento de acolhimento ao se deparar com realidades diferentes, mas com dilemas semelhantes e debater tal questão de forma aberta e respeitosa.

Referências (ABNT):

KURDT, D. K. D. S., FRAGA, F. R., SANTOS, I. B. L., PEREIRA, M. C., SILVA, N. A. B. D., & CARDOSO, S. D. S. S. (2012). Comunicação entre pais e filhos adolescentes de escolas públicas e particulares. Psicologado.

WAGNER, A., FALCKE, D., SILVEIRA, L. M. B. O., & MOSMANN, C. P. (2002). A comunicação em famílias com filhos adolescentes. Psicologia em Estudo, 7(1), 75-80.

WEBER, Lídia. Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites. Curitiba: Juruá, 2005.

Palavras-chave: Psicoeducacional, Intervenção, Comunicação, Grupo de pais.

PRÁTICAS NÃO MEDICALIZANTES NA EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES

APOLIANA REGINA GROFF - UFSC

SIMONE VIEIRA DE SOUZA - UFSC

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Introdução

A história do desenvolvimento da educação no Brasil é indissociável da consolidação da psicologia enquanto ciência e profissão em nosso país. A abertura do processo de escolarização aos/às filhos/as das classes populares se dá por conta da crescente industrialização do país, por volta da década de 30, e a partir da necessidade de qualificação da força de trabalho para a nova organização produtiva (ANTUNES, 2008; SAVIANI, 2008). Neste contexto, a psicologia passa a construir e ampliar sua inserção na educação, através da compreensão dos processos psicológicos, da aprendizagem e do desenvolvimento dos/as estudantes e na orientação de metodologias e práticas de ensino na formação de professores/as (ANTUNES, 2008). Esta contribuição vigorou hegemonicamente até as décadas de 70 e 80, fortemente influenciada por epistemologias positivistas e pelo modelo psicométrico de avaliação da aprendizagem e inteligência dos/as estudantes. Situava-se numa visão determinista e biológica de compreensão dos fenômenos, produzindo parâmetros estatísticos de normalidade x anormalidade, desconsiderando as condições sociais e culturais da crianças pobres em avaliação, (re)produzindo assim práticas moralistas sobre os/as estudantes pobres baseadas na ideia da falta (PATTO, 1997). Fundamentada na perspectiva epistemológica em vigor, passa a classificar os sujeitos, ratificando as causas do fracasso escolar, basicamente, sob a égide patologizante. Momento marcado, portanto, por um modelo biomédico e clínico individual e de explicações da não aprendizagem a partir da teoria da carência cultural (PATTO, 1983). Com o processo de reabertura democrática a partir da década de 80, a ciência psicológica encontra um terreno fértil para construção de uma (pro)posição crítica e ético-política na produção de conhecimentos e atuação. Inauguram-se reflexões críticas sobre o lugar da psicologia como disciplina científica que aplica seus conhecimentos no campo educacional, e como área de formação profissional atrelada à educação (PATTO, 1983, 1990). Decorrem desta discussão, leituras sobre o fracasso escolar como um fenômeno relacional, produzido no encontro do sujeito com a educação formal em diálogo com os cenários sociais, culturais e políticos, situados historicamente. Nesta direção, autores/as da área da psicologia educacional têm provocado inúmeras reflexões acerca da formação de professores/as a partir da presença desta área de conhecimento nas licenciaturas. Autores/as da psicologia educacional têm questionado o modelo de transposição de conteúdo da psicologia educacional, com foco nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como o ensino de teorias clássicas na psicologia, pois apesar do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil ser o tema mais frequente na formação de docentes, segundo o estudo de Carvalho (2003), este é o item que menos impacto tem sobre o trabalho dos/as professores/as quando em serviço. Assim, corroboramos com Carvalho (2003) e Schlindwein (2010) quando afirmam a necessidade de

interrogar as teorias psicológicas a partir dos problemas enfrentados pelo/a professor/a no seu cotidiano, possibilitando construir com estes/as uma formação crítica e contextualizada às suas experiências e às múltiplas dimensões dos processos de ensinar e aprender. É preciso também compreender as questões de aprendizagem, desenvolvimento, direitos humanos e sociais e democratização da sociedade, como indissociáveis no processo de formação teórico-metodológica dos/as profissionais que atuam na educação (SOUZA, 2016).

Na direção destas problematizações iniciais, objetivamos relatar nossas experiências junto a formação inicial e continuada de professores/as e refletir sobre as contribuições da psicologia educacional na produção de práticas não medicalizantes na educação.

Desenvolvimento

A psicologia educacional, enquanto disciplina e campo de saber, está presente de forma obrigatória no currículo de todas as licenciaturas ofertadas pela universidade federal em que atuamos. Uma das proponentes deste trabalho, psicóloga e professora do curso de pedagogia desta mesma instituição de ensino superior, coordena também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), bem como orienta estagiários/as deste curso no contexto de uma escola pública estadual. Além da atuação no curso de pedagogia e com estudantes das licenciaturas, também temos atuado na formação continuada de professores/as desta mesma escola. As problematizações que envolvem a medicalização da educação, são um eixo de nosso trabalho na formação inicial como na formação continuada de docentes. Isso porque, o contexto da medicalização tem crescido de forma assustadora e ganhado contornos para além do campo educacional, pois capturou a vida em todo o seu devir. Há quem afirme que se trata de uma "epidemia de diagnósticos e não de doenças" (WELCH; SCHWARTZ; WOLOSHIN, 2007, s/p). Por medicalização, entendemos "[...] o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como 'doenças', 'transtornos', 'distúrbios' que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas" (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2010, s/p). Na escola pública, os processos de medicalização tem biologizado os processos educacionais; transformado boa parte das problemáticas educacionais em questões de saúde; despolitizado as reais demandas da educação básica ao culpabilizar o estudante pelas dificuldades no processo de ensinar e aprender; transformado problemáticas que dizem respeito ao coletivo da escola em questões individuais (MOYSÉS; COLLARES, 1997, 2013). Enquanto psicólogas e docentes do ensino superior temos atuado na formação inicial de professores/as que vão atuar na educação básica, desenvolvido projetos de formação continuada de docentes que já atuam em escolas públicas, bem como de profissionais de outras políticas públicas e sociais que possuem estreito diálogo com a educação. Temos buscado, nestes contextos de formação, problematizar a medicalização da educação, abordando questões teóricas, técnicas e éticas implicadas nesse viés hegemônico de compreensão do fenômeno; discutindo perspectivas pedagógicas e psicológicas que estreitam o olhar sobre a criança e o adolescente, ao fixarem padrões de desenvolvimento e aprendizagem a partir de um paradigma de normalidade; refletindo sobre os aspectos psicossociais que constituem o aprender e o papel do/a docente no processo de ensinar, considerando a intencionalidade das mediações realizadas; refletindo sobre a produção do fracasso escolar.

Considerações finais

Na contramão de uma cultura de silenciamento dos corpos e de patologização das infâncias e dos processos de escolarização, temos proposto a interlocução com uma cultura afirmativa e garantidora de direitos às crianças e adolescentes, bem como a construção coletiva de outros possíveis nas relações de ensinar e aprender na escola pública. Assumimos, nesses contextos

formativos, a radicalidade da defesa de uma educação inclusiva para todas e todos, ou seja, uma educação no diálogo estreito com o enfretamento da segregação, da humilhação e das violências produzidas nas relações escolares.

Referências

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, p.469-475, v. 12, n. 2, dez. 2008.

CARVALHO, D. C. de. As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para debate. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. de C. (Orgs.). Psicologia & Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto. I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", São Paulo, 2010. Disponível em: http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/ Acesso em: 10 de julho 2019.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e Medicalização da Infância. Desidades, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 11-21, dez. 2013.

PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da Razão Psicométrica. Psicologia USP, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHLINDWEIN, L. M. A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 341-347, 2010.

SOLIGO, Â. F.; AZZI, R. G. A psicologia no Ensino médio. In: Ano da Psicologia na Educação. Brasília, Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia, 2008.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.13, n. 1, p. 179-182, 2009.

SOUZA, M. P. R. de. Ensino de psicologia escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos? In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (COMPSIEDUC). Conversações em Psicologia e Educação. Rio de Janeiro: CRP-05, 2016.

WELCH, G.; SCHWARTZ, L.; WOLOSHIN, S. O que está nos deixando doentes é uma... epidemia de diagnósticos. The New York Times, 2007. Tradução Daniel de Menezes Pereira. Disponível em: https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954 Acesso em: 10 de julho 2019.

Palavras-chave: psicologia educacional; medicalização da educação; formação docente;

PROCESSO CRIATIVO DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA TOSTES COSTA DA SILVA - UPM

REGINA LARA SILVEIRA MELLO - MACKENZIE

NILZA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA - PMB

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O artigo tem como objetivo compreender como ocorre o processo criativo na docência. Para tanto, foi entrevistada uma professora de pré-escola, segmento da Educação Infantil na rede pública de ensino do município de Barueri, localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo.
Inicialmente, apresentamos os conceitos: Imaginação, processo de criação, fluir da criatividade e visão de criança. Na sequência, apontamos os caminhos metodológicos: a professora e seu método de trabalho e o grupo de crianças. Por último, apresentamos a discussão dos resultados observados e a conclusão.

Fundamentação teórica: definindo conceitos

Na teoria de Vygotsky a imaginação ou fantasia possui uma ligação com a realidade e para isso formulou quatro formas fundamentais de ligação entre a atividade imaginativa e a realidade (Vygotsky, 2009):
- que os elementos utilizados pela imaginação são retirados da realidade e pertencem a experiência anterior.
- que é possível aproveitar a experiência alheia para imaginar o desconhecido. Como exemplo dado por Vygotsky, uma pessoa pode nunca ter ido ao deserto do Saara, mas pela informação que se possui de vegetação, clima, sociedade e outros, a partir de livros, jornais, internet e a experiência alheia, é possível conhecer o deserto do Saara sem ter tido acesso real a ele, graças à imaginação.
- que a ligação entre imaginação e realidade ocorre por meio de uma vinculação com a área emocional, porque segundo Vygotsky "todo o sentimento, toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens e concordam com ela" (2009, p. 20).
- que "a fantasia pode representar qualquer coisa de completamente nova, de não existente na experiência do homem" (VYGOTSKY, 2009, p. 24), ou seja, a experiência acumulada na memória materializa-se em algo que fora imaginado.

Mihaly Csikszentmihaly, psicólogo húngaro, criador do conceito flow, conhecido como o "fluir de ideias correntes", propõe que somos programados para a criatividade, ser criativo constitui a nossa formação humana. Acredita que quando criamos ou descobrimos algo novo, em que possua uma utilidade presente, experimentamos uma sensação de bem-estar.
Para este autor, o fluir da criatividade acontece quando estamos envolvidos, focados em uma atividade, mesmo que esta seja penosa ou difícil, porque estamos motivados a superar obstáculos. Este estado de concentração pode ser motivado pela nossa própria curiosidade ou, como no caso da docência, por treinamento (CSIKSZENTMIHALY, 1998).

Rollo May, psicólogo americano, apresenta significativas contribuições à criatividade, porque ao compreendê-la como "o encontro do ser humano intensamente consciente com o seu mundo" (1975, p. 53), coloca o homem como um sujeito ativo na relação com o mundo, ambos se inter-relacionando a todo o momento, e é desta ligação que surgirão as condições necessárias para o ato criativo, que para ele é o encontro com uma visão interior, uma contemplação, uma absorção da ideia que nasce a partir de um desejo, de uma necessidade ou uma curiosidade, que está acessível a todo ser humano.

A linha de projeto pedagógico adotada pela professora entrevistada está ancorada nos princípios propostos por Horn e Barbosa (2008), nos quais o professor não traz para a sala de aula projetos prontos, engessados a objetivos que visam dar conta de campos de conhecimento, mas ao contrário disto, a partir de um olhar atento e focado nas necessidades da criança, numa escuta sensível e convicta que a criança é um ser criador, busca a partir das necessidades e interesse propor temas, que ora surgem de curiosidades, perguntas, descobertas e/ou necessidades.

O conceito de criança pertencente ao contexto desta pesquisa está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil que compreende a criança como "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva [...]" (BRASIL, 2010, p. 12).

Procedimentos Metodológicos

Foi realizada uma entrevista, com roteiro semiestruturado com a professora Nilza Aprisco, que possui formação em Magistério e em Pedagogia, que atua há 27 com a pré-escola, segmento da Educação Infantil, numa escola pertencente à rede pública do município de Barueri, localizado na Zona Oeste da Região Metropolitana de São Paulo.

As experiências relatadas pertenceram a um projeto que foi desenvolvido com sua turma de cinco anos: "Por causa da luz", iniciado em março de 2018 e que continuou em andamento até esgotar o interesse e necessidade das crianças (que, no caso deste projeto, foi até o final daquele ano).

Discussão dos resultados

A professora, em sua prática pedagógica, por meio de seu plano de trabalho (termo utilizado pela professora para nomear a planilha que contém as propostas das suas aulas e as aprendizagens que serão construídas com as crianças pela vivência destas propostas), orienta-se pelas pistas fornecidas por elas. Ao exemplificar como surgem os seus projetos, relatou-nos que em uma aula, no início de 2018, cuja proposta era ir ao quintal da escola, para recolher tesouros, prática desenvolvida pelas crianças, que inclui o recolhimento de pedras, galhos, folhas ou outros objetos encontrados para que deles fossem feitos desenhos ou para que fossem armazenados em uma caixa na sala. A proposta foi interrompida, quando um menino de nome Samuel chamou a atenção da professora para a sombra dele, que era projetada no chão, naquele momento, nada mais importava para aquela criança, senão a curiosidade despertada pelo achado que ela havia feito.

A professora retribuiu, dando corda ao achado do menino, e percebeu que durante aquele dia o interesse da turma girou em torno das projeções de sombras e o ato de observá-las. Como o interesse da sala persistiu, ela desenvolveu um projeto chamado "É por causa da luz", baseado na resposta dada por Samuel no momento em que fora questionado pela professora: "- Samuel por que a sombra está aparecendo no chão? A resposta do menino fora brilhante, sem hesitar, ele disse: "É por causa da luz", a professora sabia que a resposta do menino estava ancorada

em seus conhecimentos primitivos, que necessitam ser ampliados com conhecimentos científicos.

A partir do interesse e curiosidade das crianças, e partindo da hipótese inicial de uma criança, a professora pôs-se a buscar elementos para alimentar o projeto e ampliar o conhecimento das crianças sobre o tema. Valendo-se dos pontos citados por Csikszentmihaly em relação ao fluir da criatividade, ela traçou metas claras em cada passo do caminho para orientar a sua prática, de forma não fixa e passível de mudança, conforme as sinalizações das crianças; formulou respostas imediatas às suas próprias ações, buscou equilibrar as dificuldades e as destrezas, mesclou atividades com a consciência do que estava fazendo e como poderia ser feito e não teve medo do fracasso, conforme Csikszentmihaly (1998, p. 139-140).

Em seu processo criativo da docência, a professora desenvolveu uma técnica de fotografar as ações das crianças e depois trazê-las para sala de aula para serem apreciadas e examinadas como material de pesquisa.

Considerações Finais

Evidenciou-se, no desenvolvimento deste trabalho, que o processo criativo na docência, inicia-se com a percepção da meta de solucionar um problema que se apresenta a uma pessoa (CSIKSZENTMIHALY, 1998), relacionado com o contexto em que está inserido. Constatamos que assim como propõe Vygotsky (2009), que a imaginação busca nas experiências acumuladas na memória, nas experiências de vida do sujeito; e na inter-relação homem-mundo como aponta May (1975), são encontrados os materiais para gerar a criação e estimular a criatividade.

Referências

BARBOSA, M. C. S., HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_práticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Creatividad: el fluir y la psicologia del descubrimento y la invencion. Barcelona, Espanha: Paidos, 1998.

LARA, Regina. Acasos, serendipidade e insights nos processos criativos de artistas visuais. Revista Triades: Transversalidade, Design, Linguagens. v. 1, n. 2, Dezembro. PUC-Rio, 2012.

MAY, Roll. A coragem de criar. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Imaginação e a Arte na Infância. Tradução Miguel Serras Pereira. Portugal: Relógio D'Àgua Editores, 2009, p. 9-45.

Palavras-chave: Processo de criação na docência; Fluir da criatividade; Imaginação; Tema gerador.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL: PERCURSO MEDIADOR DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BRIGIDA NOGUEIRA FERREIRA - PUCPR

ALLAN HENRIQUE GOMES - UNIVILLE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo refere-se ao relato de experiência vivenciado a partir da disciplina Estágio de Psicologia Educacional tendo como objetivo proporcionar um percurso mediador de habilidades socioemocionais a crianças da educação infantil de uma escola pública de Joinville - SC, para tanto foi realizada vasta pesquisa, e desenvolvido instrumentos para possibilitar às crianças desenvolverem tais habilidades. O estágio mostrou a importância da figura do psicólogo no contexto escolar, para assim trabalhar de forma individual ou em conjunto as questões biopsicossociais dos que fazem parte do contexto escolar, diante das dificuldades apresentadas. A turma trabalhada era composta por 25 (vinte) crianças na faixa etária entre 04 à 05 anos de idade, a maior parte dos alunos apresentavam dificuldades relacionais com os colegas, tendo na sala 3 alunos com comportamentos muito agressivos. A sala de aula era ampla, climatizada, carteiras dispostas em 4 grupos pela sala, a sala contava ainda com estantes com brinquedos e materiais de artesanato, acesso fácil até a mesa da professora, com vários trabalhos expostos nas paredes educativos e de historinhas disponíveis para a turma. Durante o período de estágio as atividades foram divididas em 3 ciclos a fim de organizar as atividades.

METODOLOGIA

Para ser desenvolvido esse trabalho foram realizadas observações semanais na escola pública na região leste de Joinville - SC. Durante o período de observação nos foi indicado uma turma para a realização do estágio. Após as observações em sala, conversas com a coordenadora pedagógica e com a professora da turma identificou-se que a turma indicada possuía muitas questões relacionais a serem trabalhada, e que as crianças se beneficiariam em ter aspectos das habilidades socioemocionais trabalhadas em sala de aula. Para tanto foram desenvolvidas diversas atividades e instrumentos, e para sua aplicação estes foram agrupados em três ciclos que, especificamente, trabalham aspectos que concretizam o percurso mediador do desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Sendo eles: 1 - Emoções básicas; 2 - Relações sociais; 3 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ciclo I: objetivou-se proporcionar às crianças a compreensão das emoções básicas - alegria, tristeza, nojo, raiva e medo, de acordo com Paul Eckman. As atividades incluíram: mediação audiovisual com a apresentação do filme “Divertidamente”, elaboração do jogo das emoções e da chamada das emoções, contação de histórias, oficinas de identificação das emoções, criação do “pote da raiva” , “caixa da tristeza”e outras brincadeiras como a “estátua da alegria” que facilitem a expressão saudável das emoções e sentimentos. Neste ciclo o livro “As emoções de Lupi” foi apresentado às crianças.

Ciclo II: foram trabalhadas as relações sociais (na escola e na família), incluindo também os papéis sociais que as crianças identificam na sua realidade. As atividades incluíram: Levantamento de como é a família das crianças, Construção coletiva de uma definição de família para eles (criação de bonecos de palitos), elaboração do Livro da Vida, promoção de reflexões sobre o papel que eles exercem em casa, sobre o que seriam (para eles) características/tarefas de mulher e de homem, sobre relações de respeito, solidariedade, amizade e compaixão.

Por fim, o ciclo III propôs apresentar às crianças seus direitos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa proposta foi trabalhada por meio de: um mural dos direitos, exibição de vídeos sobre o tema, apresentações das crianças para colegas de outras turmas sobre o que aprenderam sobre seus direitos..

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A área da psicologia escolar e educacional tem experimentado transformações nas últimas décadas. Quando surgiu, tinha como base a psicologia clínica e experimental, e seu foco era voltado na adaptação de alunos desajustados. Nesse período, a culpabilização pelo fracasso escolar era dado aos próprios alunos, e o contexto social e as dificuldades de aprendizagem eram desconsiderados nas avaliações e intervenções psicológicas (RIBEIRO; NEVES; CUNHA-PRADO, 2016). Nesse período esperava-se que a atuação do psicólogo se limitasse ao atendimento do estudante, sem interferir nas decisões docentes. Entretanto, surgiu, no campo, a necessidade de um olhar mais abrangente. Os problemas escolares levaram o psicólogo a procurar outras formas de contribuição, e o "modelo clínico passou a ser criticado na escola porque não questionava o sistema escolar" (ANDALÓ, 1984 apud VALLE, 2003, p. 23).

Atualmente, o olhar da psicologia escolar e educacional, volta-se para uma educação preventiva, com o objetivo de trabalhar com grupos em que os problemas começaram ou ainda, antes deles ocorrerem, a partir de orientação das pessoas envolvidas no processo (VALLE, 2003). Foi com base na atuação preventiva que que o estágio foi realizado na escola em questão, uma vez que as ferramentas desenvolvidas com as crianças permitiram que elas aprenderem a lidar e entender melhor suas emoções. Pois os instrumentos ensinados podem ser utilizados ao longo do desenvolvimento e da vida da criança, como uma ação preventiva, e não apenas para a solução de problemas.

Nesse sentido, o olhar preventivo "tira o foco do 'aluno problema' e contextualiza as demandas produzidas no entorno deste" (RIBEIRO; NEVES; CUNHA-PRADO, 2016, s/p). A psicologia nessa área, não se restringe apenas a análise do desenvolvimento, ajustamento e aprendizagem do aluno, ela se interessa pela metodologia utilizada pelos professores no cotidiano escolar, pela seleção, organização e avaliação dos conteúdos, pelos processos de interação e pelas relações professor-aluno e escola-comunidade (GRINSPUN, 1988).

Pensando nos processos de aprendizagem na infância, diversos teóricos, "estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança, com o interesse pela exploração de objetos e pelo contato com o jogo" (PEREIRA, 2017, p. 181), ou seja, vislumbraram em determinados instrumentos (objetos e jogos) facilitadores da aprendizagem para a criança. Nessa mesma direção, um dos objetivos estabelecidos para o estágio aqui relatado era: desenvolver uma metodologia psicoeducacional, com atividades lúdicas e vivenciais, que aborde as dimensões social e emocional com crianças da Educação Infantil.

Em resposta à tal objetivo, foi desenvolvida uma metodologia instrumental, pautada na mediação que o instrumento possibilita, ampliando os campos de apropriação através dos

sentidos. Essa metodologia consiste na exposição da temática a ser trabalhada através da fala e de materiais, sendo que as atividades eram desenvolvidas em grupo, fomentando a expressão das emoções e pensamentos da criança através do discurso, bem como, corporalmente. Como exemplo pode-se citar a oficina na qual foi abordada a raiva; foi discutido com as crianças a respeito das suas percepções sobre essa emoção - quando elas a sentem, que sensações corporais elas reconhecem no advento da raiva, o que elas fazem diante dela - e foi proposta uma maneira concreta de lidar com ela: o pote da raiva. O pote foi confeccionado junto com as crianças, em que cada uma acrescentou algum material a sua escolha (glitter, lantejoula, pedras, miçangas etc) verbalizando o que lhe causa raiva em seu dia a dia. Depois de pronto, foi apresentado às crianças como poderiam utilizá-lo. As crianças utilizam esse instrumento para lidar com a raiva em sala de aula não apenas no dia de intervenção das estagiárias, mas também no dia-a-dia escolar.

Também foi desenvolvido um livro - "As emoções de Lupi" - composto apenas por imagens. Esse livro conta a história de um polvo - Lupi - que vivencia diferentes situações que o fazem sentir raiva, tristeza, medo, nojo ou alegria. Para lidar com essas emoções, Lupi utiliza os mesmos materiais e estratégias que foram construídos com as crianças em sala. O livro visava sintetizar as aprendizagens sobre as emoções, materializando-as em um instrumento, sem se valer do recurso da linguagem verbal, a fim de que as crianças pudessem ler as imagens à sua maneira, cabendo várias histórias dentro de uma mesma. O livro passou pela casa de cada criança, para assim envolver também a família no aprendizado adquirido.

Outros recursos foram utilizados a fim de auxiliar as crianças no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, contempladas pelo projeto de intervenção dessa equipe. É válido de ressaltar que as vivências realizadas com as crianças visavam - além de buscar recursos lúdicos e possibilitar a experimentação durante o processo -, colocá-las como atores principais de seu próprio conhecimento e desenvolvimento, ampliando os recursos já utilizados pela pedagogia, acrescentando à eles a importante contribuição da Psicologia.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, [s.l.], v. 4, n. 1, p.43-46, 1984. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98931984000100009. acesso em 12 nov. 2018.

GRINSPUN, Miriam Zippin. Algumas contribuições da psicologia à educação. Fórum Educ., Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p.25-34, mar. 1988.

PEREIRA, Noádia Munhoz. O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR: DO ABSTRATO AO CONCRETO. Perspectivas em Psicologia, Uberlândia, v. 21, n. 1, p.179-188, 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/38930/20603. Acesso em: 12 nov. 2018.

RIBEIRO, Anne Caroline Torres; NEVES, Mariany Bezerra; CUNHA-PRADO, Elianne Madza de Almeida. Respeitando as diferenças: atuação preventiva em psicologia escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Paraíba. III CONEDU. p. 1 - 11.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. Psicologia escolar: um duplo desafio. Psicologia: Ciência e Profissão, [s.l.], v. 23, n. 1, p.22-29, mar. 2003. FapUNIFESP (SciELO).

Palavras-chave: Psicologia da educação, Habilidades socioemocionais, Educação infantil

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

TAUANA CECILIA DA COSTA - UNIVALI

LÉIA VIVIANE FONTOURA - UNIVALI

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este trabalho apresenta uma experiência do estágio específico em ênfase em Organizações e Comunidades do 9º e 10º período do curso de Psicologia da Universidade do Vale de Itajaí – UNIVALI. O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional, tendo como objetivo o desenvolvimento acadêmico para a vida cidadã e para o trabalho. Este estágio é realizado junto ao projeto de extensão Discutindo a Relação (#DR), que teve seu início em 2015.

A proposta deste estágio advém das ações do projeto de extensão #DR com adolescentes matriculados nos anos finais do ensino fundamental em escolas da rede municipal de Itajaí. Tem como objetivo desenvolver ações para a promoção da saúde e para fortalecer o desenvolvimento integral e o enfrentamento das vulnerabilidades, que comprometem o desenvolvimento do adolescente, para a comunidade escolar e os profissionais da Estratégia de Saúde da Família.

Trata-se de uma proposta interprofissional e interdisciplinar que envolve três cursos vinculados a Escola de Ciências da Saúde: Psicologia, Enfermagem e Biomedicina. O estágio foi realizado com jovens que estão matriculados no 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública do município de Itajaí em que o DR atua. Os adolescentes passam por um período de transição e são grandes os ricos de saúde física e mental, mas também há possibilidades de ações que podem vir a contribuir neste momento para a promoção de saúde. O projeto vida pode vir a ser um espaço para que este adolescente se identifique, conheça suas habilidades e competências para assim traçar um plano para o seu futuro.

Alguns estudos mostram que o projeto de vida é um fator protetor de situações de riscos, outros estudos fomentam dos benefícios de saúde psicológica e física, auxiliando do bem-estar positivo, como conquistas acadêmicas, satisfação pessoal, favorecendo comportamentos sociais, pertencimento a comunidade inserida, realização e a autoestima (ARAÚJO, 2019). Com isto, o objetivo do estágio é sensibilizar o participante sobre as questões de autoconhecimento e escolhas para um projeto de vida.

As ações propiciam a reflexão por meio de técnicas e atividades para a promoção do autoconhecimento, o reconhecimento de habilidades e competências e informam sobre as escolas de ensino médio, apresentando as diversas formas de ingresso, tipos de bolsas e possibilidades de intercâmbio, contribuindo para que estes adolescentes possam escrever sua própria história conforme seus desejos e anseios.

Desenvolvimento

Este relato refere aos encontros realizados nos meses de maio e junho do ano de 2019 em uma escola pública do Município de Itajaí-SC, com duas turmas, duas vezes por semana, totalizando 4 encontros de 2 horas para cada turma do 9º ano do ensino fundamental. As ações foram

planejadas com metodologias ativas, inspiradas em Paulo Freire, que considera o sujeito protagonista do seu aprendizado, envolvendo o encontro dos sujeitos para refletir sobre sua realidade.

Para manter a organização das atividades foram realizados três módulos com os adolescentes, são eles: autoconhecimento; habilidades e competências; e informação de escolas e bolsas de estudos. Ao final de cada encontro foi aplicada uma ficha de avaliação de escala hedônica, a fim de mensurar o nível de satisfação dos adolescentes quanto à metodologia aplicada e sua aprendizagem.

No primeiro e segundo encontro foi trabalhado o módulo autoconhecimento, que se remete a análise do sujeito envolvendo sua trajetória de vida, e é neste momento que este percebe o que já tem interesse, quais as suas habilidades e características pessoais para assim projetar o que pretende desenvolver mais, mudar ou até mesmo fazer de forma diferente (BOCK, 2006). Neste módulo foram trabalhadas as seguintes atividades: ‘dinâmica conhecendo o outro’; ‘contrato grupal’; ‘minhas lembranças’.

No segundo encontro as dinâmicas: ‘gosto e faço’ e ‘linha do tempo’ foram realizadas a fim de facilitar o conhecimento sobre si mesmo, identificar as potencialidades e fragilidades, o que agrada e o que não nos agrada próprios comportamentos doa adolescentes. Quando se trabalha Projeto de Vida com adolescentes é necessário propiciar um espaço para a discussão dos seus sonhos, planos para o futuro, promoção do autoconhecimento e da realidade que o cerca, enxergando-o como sujeito que tem potencial para agir e encarar a realidade como adolescente, desmistificando o senso comum de que a fase da adolescência seria uma fase que logo irá passar, e sim encarando esta fase como processo de desenvolvimento e de promover protagonismo como sujeito (GOMES, 2016).

No terceiro encontro o trabalho consistiu em facilitar o reconhecimento das habilidades e competências dos adolescentes. As dinâmicas trabalhadas neste módulo foram: ‘nó humano’; 'minha bandeira pessoal'; ‘medos e temores’, realizadas em grupo para facilitar a vivência dos adolescentes, possibilitando o estabelecimento de contato que promoveu sentido e ressignificação dos aspectos levantados pelo grupo, proporcionando uma minimização da ansiedade. O trabalho em grupo enriquece o processo, do qual permite a observação das dificuldades, valores, interesses, e projetos de vida, desta forma surge um aprendizado mútuo, compreendendo que não existe um só caminho a seguir, permitindo refletir criticamente (BOCK, 2006).

No quarto encontro foi realizada uma gincana. A primeira atividade solicitada foi a elaboração e apresentação de uma paródia, poesia, grito de guerra ou uma rima, a escolha dos grupos. Em seguida foi realizado 4 perguntas sobre o projeto de vida. Esta gincana foi desenvolvida a fim de estimular o conhecimento dos alunos sobre o que aprenderam. Falar em projeto de vida é falar em possibilidades de vir a ser. O projeto de vida possibilita ser formador de identidades futuras, assim podendo também configurar a sua identidade pessoal a partir das relações sociais, pois cada um tem sua história de vida. Através do projeto de vida que o homem vincula passado recordado e futuro previsto, construindo para si um futuro que deseja (MANDELLI; SOARES; LISBOA, 2011)

Após a gincana foi realizada a feira de informação de escolas, institutos e bolsas de estudos, pois é necessário a ampliação do conhecimento das profissões, partindo de profissões genéricas e superficiais para informar e estimular o comportamento exploratório, e também corrigir informações distorcidas (BOCK, 2006). Desta forma, no último encontro foi trabalhado o módulo informação, justamente para informar aos adolescentes de cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e institutos com ensino público de qualidade, já que os mesmos no próximo no ano (2020) farão a escolha de uma escola para se inserir no ensino médio.

A partir dos dados coletados da avaliação de escala hedônica, a fim de mensurar o nível de satisfação dos adolescentes quanto à metodologia aplicada e sua aprendizagem verificou-se que, no primeiro encontro com a participação de 48 alunos, em relação à metodologia 54,16% atribuíram nota 10; 18, 75% atribuíram nota 9; 14, 58% nota 8. Os alunos auto avaliaram seu aprendizado, tendo a maioria da população 37,5% atribuindo nota 10; 18,75% nota 9; 20,83% nota 8.

No segundo encontro ainda no módulo autoconhecimento, em relação a metodologia aplicada 50,94% atribui nota 10; 22,64% nota 9 e 20,74 nota 8. Para a aprendizagem dos alunos 37,73% deu nota 10; 15,09% nota 9 e 11,32% nota 8 e 18%, 86 nota 7. Os demais resultados não foram estatisticamente relevantes.

Já no terceiro encontro no módulo habilidades e competencias, com base nas fichas de avaliação 65,09% dos participantes deram nota 10 para a metodologia aplicada; 15,90% nota 9 e 11,36% nota 8. Em relação à aprendizagem 59,09% atribuiu nota 10; 18,18% nota 9 e 15, 90% nota 8. Os demais resultados não foram estatisticamente relevantes.

No quarto encontro, no que se refere à metodologia aplicada 71,42% atribui nota 10; 14,28% nota 9; 3,57% nota 8. Referente ao aprendizado, 67,85% atribuiu nota 10; 7,14 nota 9 e 14,28% nota 8. Os demais resultados não foram estatisticamente relevantes. Estes resultados indicam que o grau de satisfação dos estudantes tanto no indicador metodologia utilizada nos módulos trabalhados, quanto no aprendizado dos mesmos foram alcançados indicando satisfação elevada pelos participantes.

Considerações finais

Considera-se que a metodologia utilizada foi adequada à proposta, proporcionando uma postura reflexiva a respeito do tema 'Projeto de Vida'. Os jovens demonstraram interesse durante as dinâmicas, assumindo uma postura pró-ativa, permitindo que os mesmos praticassem o autoconhecimento, a descoberta de suas qualidades, limitações, potencialidades e assim fazer seus planos para o futuro conforme gostos e anseios, promovendo a reflexão a respeito de si mesmo, do mundo e como ele se vê nesse mundo e sua realidade.

Desta forma, trabalhar com os adolescentes a temática 'Projeto de Vida' possibilitou que os mesmos se instrumentalizassem frente ao processo de escolhas futuras, para realização de uma escolha saudável, bem fundamentada e possibilitando segurança em transitar no mundo da educação e do trabalho.

Referências

ARAÚJO, M. F. **Projeto de vida de adolescentes participantes de um programa social de popularização de ciência & tecnologia**. Dissertação (Dissertação em Psicologia Profissão e Ciência) - PUC-Campinas. Campinas – SP, p.113. 2019.

BOCK, S. D. **Orientação profissional**: A abordagem sócio-histórica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 188 p.

GOMES, F. Z. et al. **Adolescentes e construção do projeto de vida**: um relato de experiência. Revista do Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica / Saúde da Família. 2016. p. 14.

MANDELLI, M. A.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. **Juventude e projeto de vida**: novas perspectivas em orientação profissional. Arquivos brasileiros de psicologia; Rio de Janeiro, v. 63, n. especial, p. 49-57, 2011.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Ensino Fundamental; Adolescência.

RPG (ROLE PLAY GAME) COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS EM ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

JUCEMAR JUNIOR DE MOURA DOS ANJOS - FAE

GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE

THATIANE YUMI NAITO BORGES - FAE

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Introdução

Este trabalho relata a experiência decorrente de um projeto de extensão desenvolvido com seis adolescentes em uma sala de recursos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A atividade aqui relatada tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais do grupo em questão, utilizando o RPG (Role-Playing Games) como ferramenta mediadora.

Sabendo que a prática na sala de recursos ocorre com adolescentes, é importante entender os motivos pelos quais este público em específico foi selecionado para a realização do projeto. Assim sendo, é sabido que a adolescência, de modo geral, é um período do desenvolvimento humano marcado por muitas transformações na vida do indivíduo que a vivencia. Transformações estas, tanto de caráter físico quanto emocional. Desta forma, para que se tenha um bom desenvolvimento nessa etapa da vida, é fundamental que o adolescente tenha um relacionamento saudável com as pessoas que o cercam, sejam seus pais, colegas de escola ou a comunidade ao seu redor, por exemplo (YOUNGBLADE et al., 2007 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 387).

Estudantes com Altas Habilidades e Superdotação nem sempre possuem um desenvolvimento uniforme no que tange às habilidades emocionais e intelectuais. Desta forma, quanto maior o desacordo no desenvolvimento destas duas habilidades, maiores serão as dificuldades para obter um ajustamento social adequado, isto é, mais difícil será estabelecer um convívio social satisfatório (SILVERMAN, 2002 apud ALENCAR 2007, p.374). São justamente as consequências desta dissincronia entre as habilidades internas do estudante que servem como demanda para a realização do projeto, fazendo ser necessário o desenvolvimento de intervenções, com o intuito de melhorar a experiência do aluno no ambiente familiar e escolar.

No que se refere à ferramenta utilizada na execução do projeto, o RPG (Role-Playing Games) é o principal instrumento utilizado para realização das atividades, além dos encontros vivenciais. Assim sendo, assumindo a importância deste jogo para o trabalho prático, é importante compreender que seu funcionamento mescla elementos táteis e não táteis, isto é, interpretações por parte dos participantes, por exemplo, e a criação e imaginação dos elementos que compõe o mundo onde as aventuras se desenrolam. Com relação à dinâmica de jogo, ele é jogado individualmente, num contexto em que cada jogador cria seu próprio personagem e

deposita sobre este características de livre escolha, de modo que mais se adeque à figura que pretende interpretar (GUIMARÃES, 2008, p. 434).

Para que exista uma coerência dentro do jogo, se faz necessário que exista alguém que coordene os diferentes desafios aos quais os participantes serão submetidos. A partir disso, além dos participantes - enquanto personagens, existe o chamado "mestre", responsável por formular situações a serem exploradas pelos personagens, atuando como um mediador entre os dois campos que contemplam o jogo - real e ideal (GUIMARÃES, 2008, p. 434).

A saúde socioemocional está associada a qualidade no desenvolvimento social e emocional do indivíduo, e como o trabalho é realizado com adolescentes com altas habilidade e superdotação (AH/SD) é essencial qualificar as habilidades sociais destes jovens, visto que há um déficit nesta área, corroborado no teste aplicado no primeiro encontro. Sendo realizado uma intervenção a cada três dias do jogo RPG, onde é trabalhada uma habilidade escolhida de acordo com as necessidades vistas ao longo do jogo.

Sendo assim, os encontros têm como um objetivo principal a promoção das habilidades sociais dos adolescentes, melhorando o convívio social, começando na sala de recursos e aos poucos sendo aplicado por eles em outros ambientes, como na escola, em casa, ambientes onde eles relatam que ficam por muito tempo sozinhos, isolados, por escolha própria.

Desenvolvimento

Este projeto de extensão vem sendo realizado desde 2017 por alunos de psicologia sob orientação e supervisão de uma docente de Instituição de Ensino Superior da região de Curitiba/PR. O objetivo do projeto é promover as habilidades sociais e a saúde socioemocional de adolescentes com altas habilidades/superdotação por meio do jogo RPG e a aplicação de vivências.

O trabalho é realizado semanalmente na sala de recursos de uma instituição de ensino estadual localizada na região de Curitiba/PR, no qual participa uma das professoras desta instituição, os seis alunos por esta selecionados e quatro estudantes de psicologia. No que se refere à dinâmica dos encontros, a cada três encontros realizados, é feita uma análise da comunicação e temas que mais se sobressaíram durante o jogo, visando encontrar uma demanda central a ser trabalhada pelas vivências. Após esta análise, é construída uma intervenção com dinâmicas, roda de conversa e vídeos. Isto é, são dispostas atividades que de alguma forma produzam efeitos positivos nas mais diversas questões apresentadas pelos alunos.

No ano de 2019 foram realizados nove (9) encontros até junho. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta do jogo, alguns dos objetivos das atividades e a maneira como seria realizado o trabalho. Além disso, foi realizada uma dinâmica de apresentação entre os membros da equipe e os alunos, a fim de oportunizar trocas de informações e criação de vínculos entre os próprios alunos e entre a equipe e os alunos.

Ainda no primeiro encontro, foi aplicado o inventário de habilidades sociais, o qual apresentou déficits consideráveis nas habilidades sociais de Empatia, Autocontrole, Civilidade, Assertividade, Abordagem Afetiva e Desenvoltura Social. Após a correção deste instrumento, ficou clara a grande dificuldade que os alunos avaliados, de modo geral, têm nas relações interpessoais às quais se fazem presentes. Por outro lado, a equipe responsável pelo projeto se viu desafiada e, de certo modo, até motivada a trabalhar da melhor maneira possível para melhorar a qualidade das relações estabelecidas por cada aluno e, por consequência, os escores apresentados no inventário.

No encontro de intervenção foram realizadas dinâmicas e rodas de conversa. As duas dinâmicas feitas estimulavam o trabalho em equipe entre os alunos e tinham como objetivo principal desenvolver habilidades empáticas, isto é, a capacidade dos alunos em questão reconhecerem a importância dos outros ao seu redor e o modo como se comportariam frente a

essas relações. Além das dinâmicas, foi feita uma roda de conversa na qual os participantes tiveram a oportunidade de verbalizar questões que refletiram durante as dinâmicas, destacando possíveis reflexões que eventualmente fizeram no decorrer das duas atividades que antecederam a roda. Por fim, um feedback de como estava sendo a experiência do RPG no contexto em questão.

Considerações finais

Um programa de intervencao que utiliza o Role Playing Game (RPG) e tambem encontros vivenciais pode ser um recurso eficiente para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em adolescentes com altas habilidades/superdotação por oportunizar a identificação dos membros do grupos entre si, com suas dificuldades e desafios relacionados a suas experiências de vida; a realização de fantasias no jogo, e com isso arriscar-se em experiências que muitas vezes teriam consequências na vida real. Assim como os encontros oportunizam diálogos sobre temas pertinentes à faixa etária e também temas polêmicos como violência e sexualidade.

Outros benefícios indiretos identificados com o uso dessa intervenção é o fortalecimento da autoestima, a construção do autoconceito e a melhora na comunicação que se torna mais assertiva gradativamente.

Por se tratar de um relato de experiencia feito de forma qualitativa, este estudo mostra limitacoes com relacao a metodologia que precisa ser melhor detalhada, possibilitando a replicacao desse resultado em outros grupos que queiram tambem se utilizar desse trabalho.

Referências

ALENCAR, E. M. S. D. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2019.

GUIMARÃES, D. S.; SIMÃO, L. M. A negociação intersubjetiva de significados em Jogos de Interpretação de Papéis. Brasília, v. 24, n. 4, p. 433-439, Dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2019.

MEREGE, L. C. **Censo do terceiro setor do Estado do Pará região metropolitana Belém**. Belém: CETS/FGV–EAESP, 2005. Disponível em: . Acesso em: 17 jun. 2019.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. porto alegre: amgh, 2013. p. 387-388.

Palavras-chave: Palavras-chave: Adolescência; Altas Habilidades/Superdotação; RPG; Habilidades socioemocionais.

SUPORTE AO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: SERVIÇO DE APOIO PSICOPEDAGÓGICO - PUCPR

BEATRIZ GOMES VAZ - PUCPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

NTRODUÇÃO

Criado na PUCPR em 2004, o Grupo de Apoio Universitário – GTAUNI era composto por professores de diferentes áreas que tinham objetivos de viabilizar e operacionalizar ações para suporte ao universitário com necessidades especiais terminologia utilizada na época, e ampliar as possibilidades de acesso pleno e contínuo ao ensino superior em condições de igualdade com os demais alunos.

Em 2008 as ações do GT foram institucionalizadas na PUC e passou a fazer parte do organograma como um Serviço de Apoio Psicopedagógico ao Estudante – SEAP, vinculado à Diretoria de Graduação. Cada vez mais alinhado à missão institucional em 2019, o Serviço passa a ser vinculado à Pró-Reitoria de Missão Identidade e Extensão e atualmente está disponível para acesso direto de todos os estudantes regularmente matriculados em todas as modalidades de ensino da Instituição.

O SEAP tem compromisso com a inclusão para além do cumprimento do que é disposto pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Diretrizes da LDB e emanadas pelo MEC. A concepção de inclusão do Serviço é com a inclusão de todas as pessoas em vulnerabilidades sociais, cognitivas, físicas, emocionais sejam elas crônicas ou pontuais durante a vida acadêmica, que possam colocá-la em condição de desigualdade com os demais alunos.

Diversos são os desafios atuais para que as Universidades alcancem efetividade nos programas de inclusão pois este resultado não é obtido apenas pela ampliação do acesso. Ainda é necessário diminuir a evasão dos alunos. Para tanto, precisam ser concomitantemente eficientes programas assistenciais por meio de financiamento, moradia, transporte, alimentação dentre outras necessidades.

Além destas, ainda há especificidades intelectuais diversas, assim como são diferentes os recursos emocionais para adaptarem-se às exigências do ensino superior. Para que a diferença não se apresente como divergência o SEAP desenvolve ações para adaptar metodologias de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de hábitos de estudo, saúde psíquica para manejo da ansiedade, diminuição do estresse incluindo tecnologias desde as de informação e comunicação até tecnologias relacionais e o trabalho com cães terapeutas.

Alinhado com as Políticas indutoras do Ministério da Educação e da Saúde e com a proposta da Missão Institucional e de Identidade do Grupo Marista, o SEAP atua no sentido de garantir a efetividade de todos estes programas em ambiente acadêmico, na relação com o estudante, seja pela oferta direta seja por meio da identificação e articulação com outros parceiros, internos e externos para que os desafios sejam superados.

Problema

Considerando que vivemos em uma sociedade a qual constantemente desafia as organizações educacionais, especificamente as universidades, a ampliarem o suporte e o apoio aos discentes os quais apresentam dificuldades emocionais/psicopedagógicas e necessidades educativas

especiais, o presente trabalho objetiva descrever e explicar quais mecanismos de auxílio mostram-se eficazes considerando o desempenho dos acadêmicos.

Objetivo geral

Apresentar quais os serviços oferecidos pelo Serviço de Apoio Psicopedagógico da PUCPR.

Objetivos Específicos

- Descrever o Programa de Educação Inclusiva, Suporte à Aprendizagem, Promoção da Saúde Psíquica e Cães Terapeutas;
- Justificar a relevância dos Programas de apoio ao discente no Ensino Superior;
- Relacionar e integrar os Programas oferecidos pelo SEAP PUCPR à melhora do desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Superior.

Metodologia

Caracteriza-se uma pesquisa do tipo qualitativa, exploratória e descritiva. Foi utilizado na atual pesquisa a coleta de informações através de entrevistas, observações e busca de dados através de relatórios e documentos arquivados no setor de Serviço de Apoio Psicopedagógico da PUCPR.

Fundamentação Teórica e Resultados

Considerando que vivemos em uma sociedade a qual constantemente desafia as organizações educacionais, especificamente as universidades, a ampliarem o suporte e o apoio aos discentes os quais apresentam dificuldades emocionais/psicopedagógicas e necessidades educativas especiais, o presente trabalho objetiva descrever e explicar quais mecanismos de auxílio mostram-se eficazes considerando o desempenho dos acadêmicos.

CÃES TERAPEUTAS

Estudos diversos apontam para as vantagens da interação entre os seres humanos e os animais, considerando a saúde física e/ou mental. Essa tipologia de convivência terapêutica promove sintomas de baixa da frequência cardíaca, do colesterol, da pressão arterial e do estresse (Berzins, 2000; Anderson et al., 1992).

A partir da análise do ambiente universitário, pode-se constatar que o mesmo poderá propiciar aos estudantes mudança de humor, inquietação, ansiedade, insegurança, baixo autoestima decorrentes das diversas demandas emocionais, sociais e acadêmicas (Vasconcelos et al., 2014).

Como estratégia preventiva e interventiva para o manejo do estresse nos universitários, o SEAP promove ações estratégicas de interação com Cães Terapeutas em momentos de maior estresse aos estudantes.

O resultado parcial observado até o momento caracteriza-se por interações espontâneas, demonstrações de sociabilidade, de afeto em ambiente coletivo, maior adesão dos estudantes para com o suporte psicopedagógico, e consequentemente, melhor rendimento acadêmico. Tais efeitos corroboram com pesquisas realizadas com acadêmicos de diversas instituições de ensino superior (Lichtenfeld e Stupniski, 2013; Souter e Miller, 2007).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ensino superior, a perspectiva de inclusão educacional é compreendida como ações que promovem o acesso, a permanência e participação dos estudantes as quais envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção de acessibilidade. Todo o percurso acadêmico deve estar contemplado, desde o processo seletivo até o desenvolvimento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

O Programa de Educação Inclusiva da PUCPR objetiva promover a acessibilidade aos estudantes da PUCPR, regularmente matriculados, que apresentem deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento (transtorno do espectro autista, transtornos específicos de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção/hiperatividade), altas habilidades/superdotação e outros casos de necessidades educativas especiais, não contemplados nestas condições, mas que necessitam de promoção de acessibilidade.

A organização das ações realizadas dividiu-se em dois eixos norteadores: atendimentos individuais sistemáticos e ações transversais. Na primeira, ocorreram entrevistas iniciais, atendimentos sistemáticos no suporte à aprendizagem, reuniões de alinhamento com equipe de coordenação, docentes e familiares. No segundo eixo houveram formações no PUC ID, formações com os professores do Eixo Humanístico para acessibilidade online, reuniões de alinhamento com os responsáveis pelos cursos EAD, orientações de acessibilidade ao Núcleo de Processo Seletivo, elaboração da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão Educacional e Documento Orientador de Provas no SEAP, Mapeamento de acessibilidade no ginásio de esportes e Campanha "O Essencial é invisível ao olhos: por uma sociedade mais inclusiva".

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE PSÍQUICA

Cuidar da Saúde Psíquica envolve a oferta de ações para promover e manter hábitos saudáveis de adaptação à vida acadêmica, identificar fatores de risco e proteção e desenvolver novas habilidades para ampliar o rendimento acadêmico e a satisfação com a área profissional escolhida. O SEAP entende que o sofrimento psíquico faz parte do cotidiano de vida das pessoas, portanto não se trata de curar o sofrimento e sim de prevenir e monitorar a intensidade com o qual se apresenta em momentos da vida acadêmica (Costa, 2015). Para tanto, mantém regularidade semanal de Rodas de Conversa oportunizando um processo constante de autoconhecimento e análise do contexto de vida acadêmica e identificar fatores de risco e de proteção da Saúde Psíquica para que os estudantes sejam proativos e não reativos diante das situações e problemas típicos do cotidiano. Oferta ainda o serviço de acolhimento psicológico de demandas espontâneas dos estudantes, cursos online, oficinas sobre temas diversos em sala de aula e promove campanhas de prevenção do suicídio e valorização da vida especialmente durante o mês de setembro (setembro amarelo).

Palavras-chave: Ensino Superior; Apoio ao discente; Saúde psíquica; Educação Inclusiva; Desempenho acadêmico;

UMA EXPERIÊNCIA DE ORIENTAÇÃO ATIVA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR - UFPR

Eixo – Psicologia da Educação
Agência Financiadora: PROEX/CAPES

Introdução

Este texto objetiva relatar uma experiência de orientação de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional no contexto do Ensino Superior, que ocorreu entre o segundo semestre letivo de 2018 e o primeiro semestre letivo de 2019 com dez estudantes concluintes do curso de Psicologia de uma universidade particular da cidade de Curitiba. Mais especificamente, busca-se relatar como ocorreu o processo de elaboração e operacionalização de uma proposta de orientação ativa elaborada com base em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural visando à formação dos acadêmicos para a atuação no campo do ensino superior.

Mas, antes de adentrar ao objetivo é necessário pontuar que sendo esta uma proposta fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, a ideia de desenvolvimento humano aparece estreitamente relacionada à aprendizagem. O desenvolvimento, nessa abordagem não acontece automaticamente, garantido pela nossa constituição biológica, mas é produto da inter-relação entre o organismo e o ambiente sociocultural (VYGOTSKI, 1995; FACCI, 2004). Essa concepção traz a premissa de que é na e pela atividade que o ser humano desenvolve a consciência sobre a realidade em que está inserido, se tornando capaz de transformar-se e de transforma-la, num processo de reciprocidade e de interconstrução entre indivíduo e sociedade (LANE & CODO, 1989; LEONTIEV, 1989).

Nesse sentido, acredita-se que os estágios de conclusão de curso, por terem o potencial de se constituir como espaços privilegiados para a realização de uma aprendizagem significativa e ativa, merecem mais atenção das instituições, dos gestores e dos pesquisadores. Com essa intenção segue-se o relato.

Desenvolvimento

A proposta de trabalhar com uma estratégia de orientação ativa de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, nasceu das dificuldades encontradas durante a realização das orientações de estágio de uma turma do décimo período do curso de Psicologia. As dificuldades percebidas a partir das dúvidas e dos próprios relatos dos estagiários no final curso, durante um feedback, apontaram para a fragilidade teórico-metodológica que os cerceou de uma prática mais autônoma do exercício profissional.

Nesse sentido, o desafio foi construir uma estratégia pedagógica de orientação que colocasse os estudantes estagiários numa posição mais ativa e autônoma na construção de suas experiências, uma estratégia que fosse capaz de atuar na sua zona de desenvolvimento imimente, investigando o que eles aprenderam e dominaram até aquele momento e o que ainda era preciso para desenvolver a autonomia (entendida aqui como autorregulação da conduta profissional).

Diante disso, foi elaborado um projeto guarda-chuva que teve como temática a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior. O projeto tinha como proposição inicial

desenvolver intervenções psicossociais para estudantes universitários que apresentavam alguma dificuldade ou sofrimento acadêmico.

Quando os estagiários foram recebidos e inteirados da proposta de orientação planejou-se com eles a seguinte divisão em dois momentos formativos respectivos: o planejamento e a execução do plano de ação.

A etapa de planejamento contou com a realização de uma dinâmica/situação-problema para investigar a zona de desenvolvimento atual dos integrantes da equipe. A observação dessa atividade apontou para a necessidade de trabalhar (a) com uma subetapa de aprofundamento teórico-metodológico, onde foram feitas pesquisas e gincanas do conhecimento; (b) uma subetapa para aprofundamento do conhecimento sobre o contexto do sofrimento psicológico no ensino superior e o papel do psicólogo atuante nesse nível do ensino, onde foram feitas atividades de leitura e rodas de conversa com reflexões sobre os artigos de Gomes, Comonian & Araújo (2018), Marinho-Araújo (2016), Moura & Facci (2016), que abordaram as dificuldades, demandas e possibilidades de atuação do psicólogo na educação; (c) uma subetapa com atividades de leitura e rodas de conversa para abordar questões de metodologia de pesquisa e intervenção, com reflexões sobre as pesquisas de Andrade et al. (2016) e de Anjos & Aguilar-da-Silva (2017), enfocando ferramentas para coleta de dados de fatores relacionados ao sofrimento psicológico em acadêmicos do ensino superior; (d) e uma subetapa com a formação de grupos operativos para elaborar e executar uma pesquisa de campo para coletar as demandas dos universitários.

Os resultados da pesquisa de campo foram utilizados para elaborar o plano de intervenção, composto por oficinas temáticas que se propunham a trabalhar as demandas identificadas (ansiedade, depressão, suicídio, técnicas de estudo, relacionamento interpessoal). Daí por diante, os estagiários foram orientados a proceder como desejassem para planejar e operacionalizar as oficinas, desde que em todo encontro de orientação trouxessem material para discussão e aprofundamento, visando garantir a qualidade das oficinas e das experiências.

No décimo período iniciou a etapa de operacionalização do projeto. Com orientação progressivamente menos diretiva e mais consultiva, os estagiários foram capazes de fazer os levantamentos de necessidades de recursos para a operacionalização do projeto, de desenvolver estratégias de publicidade para atrair o público-alvo, e de conduzir com autonomia e responsabilidade todas as oficinas planejadas, inclusive lidando eticamente com situações imprevistas que ocorreram durante as intervenções.

Considerações

A estratégia relatada pretendeu constituir-se como alternativa para o modelo tradicional de orientação de estágio, que supõe que os estagiários, ao chegarem nessa etapa do curso, já possuem recursos suficientes para uma atuação crítica e relativamente autônoma. Embora seja o esperado, muitas vezes não é o que ocorre. Pelo contrário, devido às várias barreiras enfrentadas por muitos estudantes, como ter que conciliar estudo e trabalho, lidar com condições de saúde advindas de situações de tensão e estresse constantes, entre outras ocorrências, faz-se necessário o desenvolvimento de novas estratégias, mais efetivas e afetivas, adaptadas para realidade social dos nossos jovens.

Nesse sentido, com a estratégia proposta ficou nítido que, se no nono período as atividades iniciaram necessitando de maior mediação dos professores orientadores, no décimo período a autorregulação da conduta profissional estava desenvolvida o suficiente para que eles tomassem iniciativa na realização as tarefas; soubessem realizar análises e sínteses mais contextualizadas, sensíveis aos problemas sociais e individuais do público-alvo; elaborassem planos de ação cientificamente embasados e coerentes com as questões propostas para lidar com os desafios encontrados; fossem mais flexíveis e capazes de lidar com os imprevistos sem diminuir a

qualidade do trabalho oferecido.
Outro ponto importante é que no contexto em que foi utilizada, essa estratégia de orientação ativa de estágio supervisionado no ensino superior foi utilizada para a formação de psicólogos escolares e educacionais atuantes no ensino superior. Mas, justamente por ser uma estratégia, tem potencial de ser generalizada e adaptada para a formação profissional em diferentes situações e contextos formativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. dos S.; ANTUNES, N. A.; ZANOTO, P. A.; TIRABOSCHI, G. A.; VIANA, P. V. B. A.; CURILLA, R. T. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. **Psic. Ciênc. Prof.**, v. 36, n. 4, p. 831-846, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932016000400831&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 10 set. 2018.

ANJOS, D. R. L.dos; AGUILAR-DA-SILVA, R. H. Questionário de vivências acadêmicas (QVR): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 105-123, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000100105&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 10 set. 2018.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, Abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 05 ago. 2018.

GOMES, C.; COMONIAN, J. O.; ARAÚJO, C. L. Sofrimento psíquico na universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 255-266, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326599957_Sofrimento_psiquico_na_Universidade_uma_analise_dos_sentidos_configurados_por_academicos. Acessado em: 13 out. 2018.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2016000200199&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 13 out. 2018.

MOURA, F. R.; FACCI, M. G. D. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-514, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000300503&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 13 out. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. In: VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas – Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Orientação; Psicologia Histórico-Cultural.

- PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

A ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

DALVANA DOS SANTOS MEIRA - UNICENTRO

LUANA PIRES PINHEIRO - UNICENTRO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO: A presente comunicação busca sistematizar alguns conceitos a respeito da arte na educação especial, a fim de, demonstrar sua importância no desenvolvimento dos indivíduos com necessidades especiais, por meio de ações pedagógicas pensadas a partir de suas particularidades. A pesquisa bibliográfica, possibilita analisar de forma teórica as dificuldades e necessidades dos alunos especiais e sugerir atividades artísticas que possam contribuir no seu desenvolvimento. Objetiva evidenciar os benefícios da arte no cotidiano, e como, a arte pode ser trabalhada de forma a contribuir com o processo de ensino aprendizagem. O resultado que se pretende, é um novo conceito da Arte no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, que possibilite fundamentar sua atuação positiva na realidade dos alunos.
Palavras-chave: Arte. Educação Especial. Desenvolvimento. Inclusão.

INTRODUÇÃO

No princípio as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência tanto física quanto mental eram excluídas severamente da sociedade, muitas delas eram submetidas à morte, a partir de muitas lutas desta classe, que alunos com necessidades especiais foram conquistando seus direitos ao longo da história, participar do ensino em escolas regulares foi um deles. Assim, os alunos até então excluídos, passam a ter seus direitos garantidos.
Foi somente com a institucionalização da deficiência que passaram a surgir diversas instituições especializadas em atendimento aos deficientes, representando uma mudança no pensamento das pessoas, iniciando o primeiro contato dos deficientes em escolas próprias destinadas a eles, porém, ainda fora do convívio das escolas regulares.

> Um aspecto marcou a nossa historicidade na educação brasileira, as crianças que antes eram excluídas da escola regular e colocadas em instituições para deficientes, agora têm o direito garantido por lei (á educação e de frequentar a mesma escola das crianças tidas como ‘’normais’’. Assim, crianças que apresentam diferentes déficits, sejam eles temporários ou crônicos, graves ou leves, devem ser inseridos no ensino regular). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, em 1996, assegurou que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado (SOUZA et al, 2011, p. 2 *grifos do auto*r).

Neste momento, a educação especial estava avançando, porém, os alunos especiais ainda eram mantidos fora do convívio social, ainda permaneciam longe de suas famílias e da comunidade. Segundo Souza et al (2011, p.2) “entende-se por educação especial a educação dirigida aos portadores de necessidades especiais mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de

altas habilidades". Com a criação dessas escolas especializadas, surge a necessidade de profissionais formados nesta área, neste contexto os docentes passam a contar com cursos de Educação Especial como habilitação dos cursos de Pedagogia e ainda especializações para níveis de segundo grau.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar por meio da pesquisa teórica/bibliográfica como os alunos que possuem necessidades especiais, estão inclusos no contexto social escolar e como a arte influência no seu desenvolvimento. Busca ainda, evidenciar os benefícios da arte no cotidiano, e a forma que pode ser trabalhada para contribuir com o processo de ensino aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão é uma das formas essenciais para inserir na sociedade pessoas que possuem necessidades especiais, começando pela acessibilidade nos estabelecimentos comerciais, ruas e colégios. Segundo Souza et al (2011, p.3) "é através da inclusão que a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima". É importante a participação ativa da própria criança no seu processo de inclusão, é necessário ainda, capacitar as pessoas envolvidas em especial os professores para que saibam lidar com as diversas situações dos alunos em sala de aula. A educação especial é uma modalidade de ensino que possibilita o acesso de alunos com deficiência ao acesso à educação.

> Entende-se por educação especial a educação dirigida aos portadores de necessidades especiais mental, auditiva, visual, física múltipla e portadores de altas habilidades. A deficiência refere-se á perda, anormalidade de estrutura ou função de toda a alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa. A incapacidade refere-se à restrição de atividades em decorrência das consequências de uma deficiência em termos de desempenho e atividade funcional do individuo e que representam as perturbações ao nível da própria pessoa (SOUZA et al., 2011, p. 4).

A arte pode auxiliar o desenvolvimento de habilidade motoras finas, expandir a consciência cognitiva e ajudar a consolidar a tolerância e aspectos sociais, além de aumentar a concentração. Ela também pode ter caráter terapêutico, que é benéfico para todos os alunos, em particular, para aqueles com necessidades especiais. Mas se faz necessário que tanto os pais quanto educadores participem no desenvolvimento dessas habilidades. A prática da arte pode ser rica e de grande potencialidade na vida do ser humano, de acordo com os PCNs (1997), "a arte possibilita desenvolver o pensamento artístico, a percepção, a sensibilidade, e a imaginação". Costa (2000) evidencia a importância de trabalhar arte com crianças portadores de necessidades especiais, promovendo a motivação e a criatividade, contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis, prontos para descobrir suas habilidades e talentos. Para tanto, o autor apontou a necessidade de oferecer um trabalho em arte que possibilite à criança expressar-se livremente, sem oferecer atividades prontas, viabilizando a expressão do seu mundo interior e de sua personalidade.

A criança, ao se expressar livremente por meio de técnica de desenho,

> pintura, recorte, manifesta suas emoções, seu ritmo interior, seus interesses. Assim, as palavras os gestos e os movimentos, a expressão plástica, são linguagens, constituído uma forma de comunicação com o mundo (DINIZ e VALADARES, 2009, p. 18).

A arte nos conduz a expressar com compreensão e sentimento, nossos anseios, desejos e dificuldades, ela nos leva a descobrir a realidade que nos envolve e que poderá ser renovada, transformada e criada. O processo do ensino da arte na educação especial enriquece a todos, respeitando cada ser em suas dificuldades, limitações, superações e habilidades.

RESULTADOS

Para ampliar a discussão desta pesquisa, buscou-se atividades que podem contribuir para o desenvolvimento destas crianças, no intuito de potencializar suas habilidades. Para isso, é necessário que a criança conheça a si mesma, portanto, as primeiras atividades que devem ser desenvolvidas devem ser de conhecimento pessoal de cada aluno. Essas atividades podem ser tanto de toque como de análise de cor de cabelo, cor de pele, entre outras.

No ensino de música, por exemplo, é necessária muita atenção, a música pode ser ensinada para os surdos através dos gestos, danças e vibrações. Uma boa forma também para que isso se desenvolva é fazer com que este aluno surdo sinta a música, uma forma interessante é a sequência de luzes para ritmar a música.

> O canto é uma forma de comunicação pelo toque. A energia enviada pelo cantor por intermédio das vibrações sonoras de sua voz "toca" de forma fisicamente mecânica o tímpano do ouvinte. Mas não só o tímpano. Todo o corpo do cantor é uma fonte sonora esférica e todo o corpo do ouvinte é um receptor sonoro imerso no campo dessas vibrações. Assim sendo, falar/cantar e escutar é uma espécie de "toque absoluto" (Coelho, 1991, s/p).

A arte tem um papel fundamental na contribuição do desenvolvimento educacional e artístico, no qual passa a expressar sua capacidade cognitiva, afetiva, e imaginativa, e proporcionando a identificação do contexto histórico, cultural e social. Segundo Fischer et. al. (2008, p.156) "A criança, quando cria, desenvolve a forma de pensar e de comunicar-se por meio da arte e normalmente o faz brincando. Assim a arte torna-se uma forma de expressão e comunicação, e os alunos especiais precisam ter oportunidades de se expressarem com naturalidade habilidades e talentos por meio da criação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. Brasília: MEC-SEF/SEESP, 1997.

COELHO, Helena de S.N.W.: Técnica Vocal para Coros. São Leopoldo, Sinodal, 1991.

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. In: Revista Integração. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, p. 16-19, 2000.

DINIZ, C. de D.; VALADARES, S. Educação artística no cotidiano escolar. Belo Horizonte: FAPI, 2009

FISCHER, Julianne; MAIOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. Práticas pedagógicas inclusivas em artes visuais para crianças cegas no contexto escolar: Possibilidade e desafios. Atos de Pesquisa e Educação: v. 3, nº 1, p. 153-168, jan./abr. Blumenau: 2008.

SOUZA, Aline de Jesus; et al. A inclusão de crianças portadores de necessidades especiais e os desafios do docente em lidar com isso. Cairu. 2011. Disponível em: http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/INCLUSAO_CRIANCAS_PORT_NEC_ESPECIAIS.pdf. Acesso em: 17. jun. 2019.

Palavras-chave: Arte. Educação Especial. Desenvolvimento. Inclusão.

A CRIANÇA COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL: O PANORAMA DAS PESQUISAS (1999-2017)

MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE

JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

O tema do estudo foi o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC). Define-se como uma desconformidade em uma ou mais das habilidades que o cérebro utiliza para processar as informações recebidas pela audição. É um distúrbio em que o indivíduo consegue ouvir todos os sons ao seu redor, mas possui alguma defasagem na hora de interpretá-los. O DPAC tem seu diagnóstico e seu tratamento feitos por um fonoaudiólogo especializado em Processamento Auditivo.

O DPAC ocorre quando a criança enfrenta dificuldade na percepção das informações, isto é, um transtorno "funcional da audição", onde há detecção do som, porém este não é interpretado (LIMA; OLIVARES, 2014, p. 2). Ele afeta a capacidade de compreensão da fala, também os processos de aprendizagem da criança (alfabetização, escrita, interpretação e compreensão de textos e enunciados de problemas).

O DPAC ocorre nas áreas do cérebro que estão relacionadas às áreas auditivas. Isso acontece pelo atraso em processar as informações auditivas, e algumas vezes as informações sequer chegam a ser processadas. Neste sentido, o indivíduo não interpreta o que está ouvindo e não torna significativo, de maneira que não compreende ou deixa de lado tal informação (SILVA; BARBOSA, 2017).

O DPAC tem sintomas que são associados também a outras síndromes, como: TDAH, Dislexia e TEA, sendo de difícil constatação e, em razão disso, as crianças acabam não recebendo um diagnóstico correto e, por conseguinte, realizando tratamentos que não ajudam na correção ou alívio do problema auditivo.

A pesquisa objetivou apresentar um mapeamento das produções científicas sob o tema DPAC. Inicialmente, identifica o foco teórico-metodológico das pesquisas, e na sequência, analisa os resultados obtidos.

2 Metodologia

Ferreira (2002) aponta o mapeamento realizado como de caráter bibliográfico. Para sua execução, foi realizada uma pesquisa no período de julho a setembro de 2018, baseando-se na análise dos resumos de pesquisas publicadas no Banco de Teses da CAPES; na biblioteca SciELO e Google Acadêmico, no período de 1999 a 2017.

Ao utilizar essas plataformas, fizeram-se as buscas, empregando os termos ''Distúrbios do Processamento Auditivo Central" e "Processamento Auditivo". Os filtros utilizados se ativeram em materiais que continham documentos em língua portuguesa.

3 Resultados

Foram encontradas, dentro dos critérios estabelecidos, 30 publicações (Quadro 1).

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISAS

Identificação da pesquisa	Título da Pesquisa	Área do conhecimento	Ano da Publicação
P1	Benefícios do esclarecimento da comorbidade de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e distúrbio de processamento auditivo central (CAPD): estudo de caso.	Fonoaudiologia	1999
P2	Distúrbio de fala e desordens do processamento auditivo: relato de caso.	Fonoaudiologia	2002
P3	Processamento Auditivo nas dificuldades de aprendizagem: um programa de intervenção terapêutica.	Fonoaudiologia	2004
P4	Musicoterapia nas dificuldades do Processamento Auditivo	Fonoaudiologia	2004
P5	A efetividade do treinamento auditivo na desordem do Processamento Auditivo Central: estudo de caso.	Fonoaudiologia	2004
P6	Maturação do Processamento auditivo em crianças com e sem dificuldades escolares.	Fonoaudiologia	2005
P7	Triagem do Processamento Auditivo em escolares de 8 a 10 anos.	Educação	2006
P8	Efeito do metilfenidato no processamento auditivo em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade.	Neurologia	2007
P9	A vivência do aluno com distúrbio do processamento auditivo no contexto ensino-aprendizagem: uma experiência em aulas de Língua Inglesa.	Educação	2008
P10	Processamento Auditivo na Escola: como trabalhar pedagogicamente o aluno.	Educação	2008
P11	Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem.	Fonoaudiologia	2009
P12	Treinamento auditivo-fonológico: uma proposta de intervenção para escolares com dificuldade de aprendizagem.	Fonoaudiologia	2009
P13	Resolução temporal de crianças: comparação entre audição normal, perda auditiva condutiva e distúrbio do processamento auditivo.	Otorrinolaringologia	2009
P14	A eficácia do treinamento auditivo formal em crianças com transtorno do	Otorrinolaringologia	2009

	processamento auditivo (central): avaliação comportamental e eletrofisiológica.		
P15	Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais.	Psicopedagogia	2009
P16	Processamento auditivo: estudo em crianças com distúrbio da leitura e da escrita.	Fonoaudiologia	2010
P17	Relação entre habilidades de processamento auditivo e funções neuropsicológicas em adolescentes.	Neurologia	2010
P18	Transtorno do processamento auditivo (central) em indivíduos com e sem dislexia.	Educação	2010
P19	Transtorno do Processamento Auditivo e suas consequências na aprendizagem.	Educação	2010
P20	Identificação dos fatores de risco para o Transtorno do Processamento Auditivo (Central) em pré-escolares.	Fonoaudiologia	2011
P21	Processamento auditivo (central) em crianças com dislexia: avaliação comportamental e eletrofisiológica.	Fonoaudiologia	2013
P22	O Distúrbio do Processamento Auditivo Central e a Intervenção Psicopedagógica.	Psicopedagogia	2014
P23	Relação entre dados coletados na anamnese e distúrbio do processamento auditivo.	Fonoaudiologia	2014
P24	Efeito do treinamento auditivo formal nas funções auditivas de crianças e adolescentes vítimas de maus-tratos e com distúrbio de processamento auditivo.	Fonoaudiologia	2015
P25	Efeitos do treinamento auditivo computadorizado no distúrbio do processamento auditivo.	Fonoaudiologia	2015
P26	Indicadores para o transtorno do processamento auditivo em pré-escolares.	Fonoaudiologia	2016
P27	O processo de inclusão escolar de alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) em escolas públicas de Brasília.	Educação	2016
P28	Percepção espacial/visuomotora associada ao processamento auditivo em crianças na fase escolar: intervenção e reeducação.	Fonoaudiologia	2017
P29	Eficácia do treinamento auditivo utilizando o software Programa de Escuta no Ruído (PER) em escolares com transtorno do processamento auditivo e baixo desempenho escolar.	Fonoaudiologia	2017
P30	Processamento Auditivo em crianças com Transtorno de Aprendizagem e Dislexia.	Fonoaudiologia	2017

FONTE: Os autores (2018).

Das 30 publicações, 18 são da área da Fonoaudiologia; 6 da área de Educação; e 2 da área de Otorrinolaringologia; 2 da área de Psicopedagogia; e 2 da área de Neurologia. Percebe-se que a maior parte das pesquisas feitas sobre o DPAC, concentram-se na área da saúde, e tratam sobre o processo terapêutico que o indivíduo com DPAC deve realizar.

Os objetivos das pesquisas são diversificados, em Fonoaudiologia, três estudos são de caráter comparativo (P21, P23 e P30), cinco buscam verificar efeito ou eficácia (P3, P24, P25, P28 e P29), e o restante apresenta objetivos bastante diferenciados, mostrando as múltiplas faces em que é possível estudar sobre o DPAC.

Na área de Educação os objetivos das pesquisas foram: compreender o processo de inclusão de alunos com DPAC (P27), identificar características de comportamento (P19), avaliar o desempenho (P7), descrever e interpretar a vivência do aluno (P9), investigar a influência do DPAC na escola (P10) e comparar o transtorno em crianças com e sem dislexia (P18).

As pesquisas em Otorrinolaringologia objetivaram a comparação da resolução temporal em crianças com o DPAC com outras categorias (P13) e a verificação da eficácia do treinamento auditivo (P14).

Na área de Psicopedagogia as pesquisas objetivaram caracterizar e comparar o desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem em testes de PAC (P15) e identificar, estudar e compreender as intervenções psicopedagógicas necessárias que possibilitem que crianças com DPAC possam aprender (P22).

Já na área de Neurologia, os objetivos elencados foram comparar o desempenho em testes do processamento auditivo em crianças com TDAH antes e depois do medicamento (P8) e averiguar a existência de relação entre o desempenho em testes do processamento auditivo e tarefas cognitivas (P17).

Os resultados que mais aparecem são os que comprovam a eficácia dos diferentes processos terapêuticos utilizados para a reabilitação de pessoas com DPAC. Tal eficácia é comprovada pela comparação do desempenho antes e após a terapia, que demonstra melhor resposta do processamento auditivo após o processo terapêutico. Esse resultado pode ser verificado em dez pesquisas (P2, P3, P4, P5, P12, P14, P24, P25, P28 e P29), cada uma com um público e uma necessidade específica.

Diante do exposto, vê-se que há uma convergência de apontamentos quando são comparadas todas as pesquisas, principalmente quando se aborda sobre a importância de se ter um processo terapêutico adequado à área do processamento auditivo afetada. Na área da educação o apontamento que mais aparece é a necessidade de se conhecer mais sobre o DPAC, inclusive no processo de formação docente, e também a importância do trabalho em conjunto com a área da saúde, tudo em prol da melhora da qualidade de vida de vida do educando.

Referências

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

OLIVARES, J.; LIMA, S. O distúrbio do processamento auditivo central e a intervenção psicopedagógica. In: Revista Cesmac, v. 3, n. 4. Disponível em: http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/260. Acesso em: 05/05/2018.

SILVA, T.; BARBOSA, J. Distúrbio do processamento auditivo central: a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento da criança. In: Anais 10 Encontro Internacional de

Formação de Professores. 10 ENFOPE, Universidade Tiradentes – Campus Farolândia Aracaju, Sergipe, 2017. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4989. Acesso em: 05/05/2018.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento Auditivo Central. Audição. Fonoaudiologia.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PEDAGOGO

NELLY NARCIZO DE SOUZA - UP

GIOVANA ALVES RAMELLA - UP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Entende-se a educação inclusiva como parte de um paradigma maior e que está presente, na realidade brasileira, desde contextos de educação infantil até o ensino superior. Seu objetivo maior é a construção de uma comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais e comunidade) que acolha as diferenças e promova meios de aprendizagem para todos, considerando suas especificidades e potencialidades. (CARVALHO, 2012). Ainda que esta temática esteja presente em nossa sociedade há algumas décadas e seja foco de constantes discussões, é possível verificar que em relação ao processo inclusivo na educação infantil há significativa escassez de estudos conforme já constatado por Souza e Minetto (2017) e Souza (2019). Entendendo que a educação infantil atende a faixa etária compreendida entre zero e cinco anos e que esta é de suma importância para o desenvolvimento humano; destaca-se que esta lacuna em termos de publicações é ainda maior quando se busca pelo período atendido pelas creches, zero a três anos. Diante disto são pressupostos deste trabalho: a) as experiências propiciadas nesta faixa etária são fundamentais, pois promovem potencialidades biopsicossociais (MENDES, 2010; SOUZA, 2019); b) a educação infantil é um contexto privilegiado de promoção de aprendizagens e desenvolvimento (TIRIBA, 2018) e, c) nas instituições de educação infantil, o papel do pedagogo gestor é fundamental na construção de contextos inclusivos. Nesta perspectiva, em se tratando de educação da infância, das especificidades dos primeiros anos de vida e em relação a consolidação da perspectiva inclusiva, parece ser imprescindível que este profissional tenha condições de tecer ações que permitam que o coletivo institucional seja capaz tanto de promover desenvolvimento e experiências de aprendizagens, quanto de identificar riscos e alterações desenvolvimentais, a partir de ambientes acolhedores e adequados à diversidade humana e a pluralidade da infância. Diante destes aspectos, o objetivo maior deste trabalho foi levantar, nas concepções de educadoras de educação infantil, qual é o papel do pedagogo gestor diante do processo inclusivo. Esta pesquisa foi realizada a partir de atividades relativas ao Programa de Iniciação Científica – PIC de uma instituição de ensino superior e se constitui enquanto um estudo exploratório (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013), cuja abordagem foi qualitativa. O processo metodológico teve início com a fundamentação teórica e metodológica para apreensão conceitual por parte da aluna bolsista. Em seguida, foi feita uma revisão sistemática que buscou levantar as principais questões de artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES/MEC (intervalo de 2008 a 2018; restritos ao contexto brasileiro), que abordassem a temática da educação inclusiva na primeira etapa da educação básica. Para esta etapa foram elencados dez descritores como categorias de pesquisa, de modo a delinear o campo de busca. Foram encontrados 197 textos relacionados aos descritores. Os materiais encontrados foram organizados e lidos com intuito de perceber quais eram as tendências de pesquisa na área temática do projeto de pesquisa. Destes materiais, seis estavam relacionadas à educação infantil

e embora constituíssem a maioria dos tópicos de pesquisa, foram as que menos apresentaram resultados, com aproximadamente 15% do total de artigos. Após estas etapas exploratórias e de construção conceitual, procedeu-se com a pesquisa de campo. O universo da pesquisa foi uma instituição de educação infantil da rede privada, localizada em Curitiba, Paraná. Foram participantes deste estudo sete professoras que atendiam crianças entre 0 a 5 anos de idade. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um roteiro de perguntas semi abertas. As informações foram coletas via entrevista gravada em áudio, todas realizadas no contexto de pesquisa em conformidade com a disponibilidade das participantes e, em ambiente apropriado para a coleta. Os dados foram transcritos na íntegra e depois analisados a partir de uma abordagem qualitativa e em conformidade com a análise de conteúdo de Bardin (1979) e adaptada por Bolsanello (1998). Em acordo com as entrevistas, foi possível perceber que na percepção das participantes o pedagogo gestor é apontado como aquele que constrói um projeto pedagógico mais inclusivo ou o que conversa com a família e busca cursos de formação para os professores. E, de modo geral, o pedagogo não aparece como apoio para uma escola inclusiva a partir de uma atuação mais ativa, dinâmica e ampla. Ou seja, na fala das participantes o pedagogo gestor está cotidianamente ocupado com aspectos mais distantes da sala de aula e da organização de um trabalho docente que seja planejado a partir de princípios inclusivos. Também foi solicitado que as participantes apontassem duas questões sobre a escola inclusiva que gostariam que um especialista respondesse. As perguntas em sua maioria tem tendência de evocarem aspectos práticos, do cotidiano docente e do fazer pedagógico. Infere-se que estas dúvidas poderiam ser mote de discussão com a equipe gestora, pois elas estão profundamente relacionadas com o cotidiano pedagógico. Também foi investigado qual era o entendimento de educação infantil inclusiva destas participantes. As informações apontam para uma percepção de inclusão fortemente baseada na "participação da criança" e na "necessidade especial, entendida como deficiências, síndromes, fortemente voltado para o déficit ou para o modelo médico." Considerando que a revisão sistemática acusou grande escassez nas pesquisas voltadas para a formação do profissional da educação infantil no âmbito inclusivo, e que as entrevistas pontuaram concepções voltadas à inclusão como a presença da criança com deficiência em classe de ensino regular, percebe-se que se fazem necessários momentos de formação continuada que deem sustentação para a prática docente. Sendo que um personagem fundamental para estes momentos de formação é o pedagogo na função de gestor. E neste sentido, outro aspecto que é destaque na pesquisa é a fragilidade da atuação do pedagogo neste universo. Ainda que, realizada em um grupo amostral bem pequeno, esta pesquisa por ter cunho exploratório, permite inferir que é de suma importância a ampliação de novos estudos que aprofundem as questões aqui delineadas. E, em especial, na perspectiva de que o pedagogo é um profissional de grande relevância no que compete a promoção dos direitos da infância, da construção de contextos educacionais voltados para crianças com pouca idade que sejam mais acolhedores e inclusivos; bem como, de instrumentalizar a equipe docente de reflexões e informações que permitam um atendimento em sala de aula que valorize as singularidades das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, pedagogo.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Persona, 1979.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Interação mãe-filho portadora de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce. São Paulo, 1998. 146 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BRONFENBENNER, U. & EVANS, G. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. Social Development, 9, 115-125. (2000).
CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação, 2012.
MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão marco zero: começando pelas creches / Enicéia Gonçalves Mendes - 2. ed. - Araraquara, SP; Junqueira&Marin, 2010.
SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodología de la Investigación. México: McGraw – Hill, 5ª edição, 203.
SOUZA, Nelly Narcizo de. Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2013.
SOUZA, N. N.; Minetto, Maria de Fátima . O Paradigma Inclusivo e a Educação Infantil: qualidade no atendimento e promoção do desenvolvimento. In: Luize Bueno de Araujo; Vera Lucia Israel. (Org.). Desenvolvimento da criança: família, escola e saúde. 1ed.Curitiba: Omnipax, 2017, v. , p. 1-22.
SOUZA, N. N. Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações. Editora CRV, Curitiba, 2019.
TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria – em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão Educacional. Pedagogo

A EDUCAÇÃO PRECOCE E O TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM FOCO NA PSICOMOTRICIDADE

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF

DIEGO SOARES SOUZA - UCB

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA:

A estimulação precoce engloba atividades variadas em busca do desenvolvimento saudável da criança de risco. Sendo assim, o Programa de Educação Precoce que acontece no Distrito Federal, por meio de atendimentos especializados de Educação Física e Pedagogia, tem por objetivo contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança que necessita de intervenção desde o nascimento. Diante disso, houve a necessidade de saber se os profissionais da educação física trabalham a estimulação com foco na psicomotricidade, a qual é importante para o desenvolvimento da criança.

OBJETIVO GERAL: analisar se os profissionais de educação física que atuam na Educação Precoce, valorizam a psicomotricidade em seus atendimentos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analisar o que o professor entende por Educação Precoce; Entender se ao planejar as aulas de educação física na Educação Precoce, o que o professor considera quanto ao desenvolvimento motor; Conhecer o ambiente de atendimento e saber como esse espaço é organizado com foco na psicomotricidade.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa foi o método qualitativo, em que os dados são representados mais abertamente, proporcionando riqueza de detalhes. O campo de pesquisa foram duas unidades escolares públicas do Distrito Federal das cidades de Sobradinho e Planaltina, sendo que o principal critério para a escolha das escolas foi a oferta da Educação Precoce. Assim, a pesquisa contou com a participação de dez professores de educação física que atuam no Programa, o número de dez sujeitos participantes foi definido a partir do aceite e consentimento dos profissionais.
O processo de construção de dados foi realizado por meio da entrevista semiestruturada, sendo o principal material um roteiro de questões abertas, contendo perguntas com relação aos dados de identificação do participante e mais quatro tópicos, construídos especificamente para a presente pesquisa. Com isso, o estudo por meio dessa entrevista, pretende analisar a percepção do profissional de educação física sobre a importância da psicomotricidade no Programa de Educação Precoce.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, os programas de Intervenção Precoce (IP) surgiram a partir da década de 1970, e suas práticas são apontadas como favoráveis para as crianças ditas de risco, também são recomendadas para crianças com transtornos do desenvolvimento e, para aquelas que possuem alguma deficiência. (MARINI; LOURENÇO E BARBA, 2017)

O país dispõe das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (EP), publicadas em um documento do MEC, o qual determinada a Estimulação Precoce, como: um conjunto de atividades, recursos humanos e ambientais a fim de proporcionar à criança experiências para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo. (BRASIL, 1995)

No Distrito Federal, a Estimulação Precoce passou a ser chamada de Educação Precoce e teve início em 1987, na Secretaria de Educação do DF, e foi inspirada no Programa Head Start do Departamento de saúde e serviços humanos dos Estados Unidos, o qual atende "crianças em situação de risco, de baixa renda, com serviços voltados para a promoção das relações familiares de qualidade, para a saúde física, e para o desenvolvimento das habilidades cognitivas" (PEREIRA-SILVA e DESSEN, 2005).

Os Programas de Educação Precoce do Distrito Federal buscam proporcionar condições para que as crianças sejam desafiadas a desenvolver suas capacidades globais. Tendo uma proposta de trabalho baseada nas ideias dos seguintes autores: Vygotsky, Piaget e Wallon. (DISTRITO FEDERAL, 2005).

No Programa de Educação Precoce, segundo a Orientação Pedagógica da Educação Especial (2010), há um caráter preventivo, cuja abordagem tem como fundamento o respeito à diversidade, adotando estratégias pedagógicas dinâmicas e diferenciadas que respondem às necessidades específicas de cada estudante.

Com vistas à qualidade do ensino, o trabalho do professor deve compreender como a psicomotricidade pode ajudar no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino e aprendizagem. Essa ciência nasceu com foco naqueles que apresentavam algum tipo de deficiência ou dificuldade, mas hoje em dia se tornou importante para a educação em geral. (LOBO, 2012)

De acordo com a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade: a Psicomotricidade está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto (FERREIRA e RAMOS, 2009, p. 160). Oliveira (2001, p.9), complementa a ideia enfatizando que, "a Psicomotricidade, se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais".

As atividades de psicomotricidade são direcionadas principalmente, a crianças em fases de desenvolvimento, bebês de alto risco, crianças com atraso no desenvolvimento global, pessoas com necessidades especiais etc., (ALMEIDA, 2009, p.18). Diante disso, é possível observar que a Psicomotricidade abrange o público alvo da Educação Precoce.

Assim, a partir do Currículo em Movimento da Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018) a educação física tem o objetivo de desenvolver elementos psicomotores, nisso deduz-se a influência da psicomotricidade, no âmbito da estimulação psicomotora. Para tanto, o programa de Educação Precoce da SEEDF tem o intuito macro de evitar déficits neuropsicomotor, além de estimular a integração afetiva entre o bebê, cuidador e sua família.

RESULTADOS

O interesse principal da presente pesquisa foi conhecer a opinião dos professores de educação física acerca da importância da psicomotricidade para a Educação Precoce. Por meio das respostas dos entrevistados ficou evidente que a maioria deles conhece os objetivos do Programa e, procura desenvolver atividades que ajudam na aquisição de habilidades básicas do ser humano, pois tais atividades favorecem as relações interpessoais e intrapessoais dos educandos. Respeitando sempre as limitações de cada criança, já que a maioria do público alvo da EP é formado por crianças que apresentam algum quadro atípico, que necessita de intervenção para alcançar o desenvolvimento adequado para a sua faixa etária.

No grupo pesquisado, identificou-se também que grande parte dos profissionais, tem a noção do quanto a psicomotricidade é importante no contexto da EP e que, valoriza as atividades que envolvem o desenvolvimento psicomotor. Sendo assim, a psicomotricidade deve estar presente no planejamento diário, pois compreende a área motora, além das áreas cognitivas em todas as etapas da vida do sujeito. Entende-se, que o desenvolvimento motor é de extrema importância para a ampliação da aprendizagem de cada criança, e que se relaciona diretamente com a inteligência e com a afetividade.

No espaço de atendimento da Educação Precoce as aprendizagens são diversas, de uma forma ou de outra, o modo como o professor planeja as intervenções, como ele valoriza e entende os aspectos do desenvolvimento infantil, e como o espaço de atendimento é organizado influi diretamente sobre a aprendizagem das crianças, bem como sobre a qualidade das aulas e, do trabalho, como um todo.

Há muito a ser feito na busca da qualidade da Educação Precoce, visando sua divulgação e ampliação, devido a sua extrema importância. Por isso, o ambiente escolar deve ser acolhedor, manter recursos de excelência, além de prezar pela limpeza e pela organização, para assim promover o desenvolvimento saudável das crianças. Para que isso se efetive é fundamental que se mantenha um diálogo aberto dos professores com a gestão da escola, coordenação do Programa e com os pais das crianças, na busca pela melhoria do ensino.

Por fim, espera-se que esse trabalho contribua para ampliar o debate sobre o tema e que se entenda, cada vez mais, que a psicomotricidade é muito importante para o desenvolvimento infantil, sendo que o profissional de educação física deve valorizar essa prática dentro do seu planejamento de atendimento da criança com necessidade educacional especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6ª ed. RJ: Wak Ed., 2009.

BRASIL. Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1995.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado a criança de 0 a 3 anos – Precoce. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Orientação pedagógica da Educação Especial. Brasília, 2010

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: SEDF, 2018

FERREIRA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B (Orgs.) Psicomotricidade: educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. p. 115-124.

LOBO, Nathália Borges. A Psicomotricidade na Educação Infantil. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia Faculdade Cenecista de Capivari – CNEC. 42 p., 2012.

MARINI BPR, LOURENÇO MC, BARBA PCSD. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de intervenção precoce no Brasil. Rev Paul Pediatra. 2017;35(4):456463

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5. ed. – Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2001.

PEREIRA-SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Org.). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005

Palavras-chave: Educação Precoce. Professores. Educação Física. Psicomotricidade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR.

QUEREN CHILIGA DE CARVALHO - UEL

ANA CRISTINA DA SILVA AMADO - UEL

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A formação de professores para a Educação Inclusiva tornou-se cada vez mais uma questão essencial diante de todos os desafios e dificuldades presentes, tanto na própria formação docente como nas condições políticas e sociais da inclusão. Considerar as necessidades de alunos com diversas condições e a formação para essa ampla consideração de atendimentos pedagógicos já não é tarefa simples. Diante de todas essas questões vale a consideração sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de formas adequadas para todos os alunos. A Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990) afirma o desafio de considerar as diferenças garantindo a equidade, buscando oferecer condições para que todos possam ter condições de alcançar os mesmos patamares.

Cada pessoa [...] deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, s/p)

Colocando-se em formação, tanto como aluna quanto como professora, encontra-se o seguinte problema: Quais são as maneiras pelas quais acontecem a formação de professores para a inclusão, considerando as crianças autistas e a fragilidade da formação inicial para o trabalho com a inclusão nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O presente trabalho constituiu-se tendo o objetivo de compreender a formação de professores para o atendimento das crianças autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas regulares. Os objetivos específicos do estudo são: a) reconhecer o que se tem produzido sobre a formação de professores para a inclusão de crianças autistas; b) analisar a produção teórica sobre o tema, buscando constituir um referencial para o trabalho neste campo; c) identificar como acontece a formação de professores para a adequação ao atendimento de crianças autistas em escolas regulares a partir do relato dos próprios professores. Vale lembrar que este trabalho está ainda em andamento e que alguns passos estão por serem caminhados. Como procedimentos metodológicos foram adotados o levantamento bibliográfico inicial para o contato com as discussões teóricas até este momento organizada e, futuramente, a coleta de dados por meio de entrevistas com os professores em escolas regulares e que possuem em suas salas de aula alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Fundamentação Teórica

A formação de professores é, por si só, um desafio e uma questão a ser considerada em suas peculiaridades, que ganha ainda mais complexidade diante da realidade da Educação Inclusiva. Considerar a discussão sobre a Educação e as propostas inclusivas agregadas, deve remeter o docente a questões sociais, políticas e formativas que perpassam questões pessoais e profissionais.

A educação não precisaria de adjetivação se essa fosse uma experiência social de oportunidades para toda a infância, respeitando o princípio do "nenhum a menos" e sem "esquecimentos" e rejeições, portanto, a educação que atendesse às singularidades individuais pelo envolvimento de todos, para todos. Uma educação que correspondesse a uma sociedade plenamente inclusiva. (ORRÚ, 2014, p. 17)

Afirmações neste sentido, favorecedoras de olhares inclusivos para a Educação, buscam ampliar as condições de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da educação proposta em escolas regulares como também ajustam as possibilidades de atendimentos específicos.

Considerar novas possibilidades na organização educacional, pode significar também considerações a respeito da formação de professores para lidar com essa realidade, ainda desafiadora. A organização do trabalho nas escolas aponta que "[...] a Educação Especial encontra-se, também em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares." (GLAT, 2007, p. 17). E assim compreende-se também a necessidade de reflexão a respeito da formação de professores.

Na atualidade, grande parte dos alunos que estão chegando às escolas regulares, de acordo com as experiências percebidas nos estágios e nas práticas nas escolas, são aquelas que estão inseridas no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular exige um processo de superação de vários desafios, a começar pela formação dos docentes, inclusive porque o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno na escola regular, mas ao atendimento adequado às suas necessidades de aprendizagem. Estudos apontam que "não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão" (CUNHA, 2014, p. 101). É importante ressaltar que os professores atuam com alunos autistas a fim de que possam desenvolver todos os seus aspectos e não somente aqueles elementos ligados aos processos cognitivos.

Por essa razão, é necessária a discussão acerca da formação desses professores que estão inseridos em trabalhos que exigirão a formação e o conhecimento para atuação em escolas, formação essa que poderá ocorrer de forma a conjugar os elementos da formação inicial, da formação em serviço e da formação continuada. O conhecimento e a formação também passam pelas necessidades dos professores e não apenas dos alunos, pois pode-se afirmar que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminem, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (XAVIER, 2002, p. 19).

Os fundamentos compreendem a necessidade de que os professores entendam quem são seus alunos e em que realidade social estão inseridos e que os constituem. Neste sentido, a discussão sobre a formação de professores torna-se de fundamental importância, inclusive para que possa ser adequada aos novos desafios.

Resultados

Este trabalho, inda que em andamento, teve em seu momento inicial o objetivo de apresentar e refletir a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino. Nos estudos encontrados

inicialmente foi apontada a necessidade de enfrentamento dos inúmeros desafios relativos à inclusão educacional, em especial do aluno com TEA, sendo o principal deles a capacitação dos professores, sobretudo os que ministram aulas na rede regular de ensino.

O desenvolvimento de propostas específicas para o trabalho pedagógico com alunos com TEA pode contribuir para a organização de seu processo formativo, considerando a interação e a manutenção de propostas que ampliam suas potencialidades. Por exemplo, no trabalho realizado com o ABA, com TEACCH ou com o PECS pode auxiliar muito o professor na sala de aula regular, mas ele não faz parte dos conteúdos que o professor acessa em sua formação inicial, na maioria das vezes. Isso dificulta muito o trabalho posterior. Os professores compreendem que:

O procedimento com o PECS não tem por objetivo substituir a fala, mas sim estimular. Quando a criança entrega a figura para uma pessoa (terapeuta, professor, pais), esta deve dizer o que é e incentivar a criança a repetir o nome. Futuramente, este método pode fazer com que a criança consiga falar o que deseja sem o auxílio da imagem. Além disso, ela, aos poucos, vai ampliando o seu repertório verbal (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 219).

Os trabalho até o momento analisados apontam para a necessidade de formação nas mais diferentes formas, sejam elas no contexto inicial, na organização dos trabalhos de formação em serviço ou continuada, que ampliam todo o processo de organização pedagógica de inclusão do aluno com TEA e podem contribuir significativamente para que o êxito na inclusão dos alunos com TEA seja alcançado.

É imprescindível que o professor estabeleça estratégias pedagógicas possibilitando o desenvolvimento integral do aluno. A inclusão dos alunos com necessidades especiais é de responsabilidade de toda a comunidade escolar e não somente dos professores especialistas em Educação Especial. Sendo assim, todos os envolvidos na educação do aluno com TEA devem buscar novos conhecimentos que possibilitem encaminhamentos metodológicos eficazes.

Referências

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

GLAT, R. (Org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

ORRÚ, S. E. (org.) Para Além da Educação Especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

UNESCO. on-line. Global de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 10 jan. 2019.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: Revista Integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Formação de Professores; Educação Inclusiva; Ensino Regular

A HISTÓRIA DE VIDA COMO REFERÊNCIA PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO DE PEDAGOGO

JUAREZ FRANCISCO DA SILVA - PUC PR

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo é resultante de pesquisa realizada com pedagogos que participaram de um programa de formação continuada durante o ano de 2018, oferecido pela PUCPR. Os dados apresentados fazem parte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, vinculada à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Durante o programa, o grupo de pedagogos se reuniu quinzenalmente para reflexões sobre a prática profissional a partir de um tema diferente em cada encontro. Dentre os instrumentos de pesquisa, para este resumo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com questões previamente formuladas. Em uma das questões das entrevistas que foram gravadas e transcritas foi solicitado ao entrevistado que comentasse sobre os motivos da opção pelo cargo de pedagogo. Para a análise das respostas, a epistemologia fenomenológica foi utilizada para explorar a experiência e captar a essência das respostas. O tema desta pesquisa está centrado na história de vida dos pedagogos que se mostra nas escolhas e o problema que se tenta revelar é sobre quais os motivos que podem influenciar a escolha da profissão de pedagogo. O objetivo geral deste trabalho é identificar os motivos para a escolha da profissão de um grupo de pedagogos em formação continuada.

A pesquisa de caráter qualitativo, com análise de conteúdo segundo os pressupostos da fenomenologia subsidiou a interpretação das respostas obtidas em entrevistas realizadas com participantes de um programa de formação continuada. A proposta dessa formação está pautada na necessidade de adotarmos o modelo operativo de participação, em que junto com seus pares os pedagogos discutem, refletem e propõem novos caminhos em direção a sua prática. Para tanto foram utilizados diversos instrumentos de pesquisa que favorecem a tomada de consciência e a autorregulação da prática pedagógica, como é o caso das entrevistas realizadas durante o programa da formação. As entrevistas, de caráter semiestruturado, foram realizadas em horário e local de acordo com a disponibilidade de cada um. As entrevistas gravadas foram transcritas e disponibilizadas para a leitura fenomenológica dos textos, especificamente sobre a pergunta que referencia esta análise: Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo? A leitura distanciada permitiu observar em alguns entrevistados os motivos e as influências para as escolhas profissionais. Também foi possível identificar o empenho para o exercício da profissão e o percurso de cada um até o lugar em que ocupam atualmente. A epistemologia fenomenológica é uma área do conhecimento que abrange a experiência como se mostra, segundo Husserl (2006) pois, tudo o que se evidencia surge de uma relação entre o objeto e o pesquisador, num processo inseparável entre o fato e a essência que podem ser lidas empiricamente. A fenomenologia exige uma atitude do pesquisador para acessar a essência das coisas. Essa abordagem explora o que se mostra como fenômeno no instante da experiência, visando captar a genuína relação dos envolvidos. A proposta da fenomenologia é colocar em suspensão as ideias já tidas das coisas, segundo Silva e Oliveira (2018) para que possam se

mostrar conforme a experiência original e serem vistas simplesmente. Essas manifestações são reveladas durante as conversas, narrativas, nas entrevistas e demais situações. A entrevista se fundamenta na palavra dita e escutada, sugerindo uma rica fonte de experiências que promove significado e uma espécie de campo onde se encontram as forças sociais, psicológicas e afetivas de ambos. A entrevista de caráter aberto ou não dirigida, conforme Rogers (1980) destaca a percepção do indivíduo, exige disciplina rígida da parte do entrevistador e disponibilidade enfática para evitar a intervenção, pois não é um encontro levado pela improvisação da conversa. Nesse tipo de entrevista aberta e não dirigida em que as questões são escritas previamente e formuladas de acordo com uma ordem precisa, segundo Morin (2001), a participação do entrevistador é restrita, mas o entrevistado possui a liberdade de escolher a maneira de responder, preservando o aspecto mais importante que é a reação psicoafetiva que se processa paralela à informação. Um fator aparentemente importante numa entrevista, é que além da informação surge a condição humana de dimensões amplas que pode provocar efeitos reflexivos naquele que responde pelo acesso a memórias, tanto quanto do entrevistador que mergulha na sua intimidade enquanto escuta o exercício linguístico do outro. Esse modo de entrevistar pode ainda contribuir para a auto elucidação conforme Morin (2008), provocando um desbloqueio, uma liberação para uma tomada de consciência a cerca daquilo que for pertinente. A comunicação pode ser libertadora para quem se reconhece nas experiências dos outros e assimila as suas, tanto na individualidade como no ambiente das escolas e em todo lugar, por isso, ao fazer ciência o pesquisador se responsabiliza pela coerência na perspectiva de sua contribuição social.

A pesquisa se desenvolveu com análise de conteúdo segundo os pressupostos da fenomenologia para interpretar as respostas obtidas nas entrevistas realizadas com dezesseis pedagogos, e foram realizadas pelos integrantes do grupo de pesquisa em Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, a partir da necessidade de adotar um modelo operativo de participação. A pergunta de análise que gerou este artigo foi respondida por todos os dezesseis pedagogos e formulada da seguinte maneira: Qual o motivo da sua opção pelo cargo de pedagogo? O grupo formado por um participante do gênero masculino e quinze do gênero feminino, cinco deles se referem ao cargo que almejaram antes e já reconheciam a vontade de coordenar e mudar de função dentro do ambiente educativo. Esse grupo de aproximadamente 31% do total de profissionais respondeu que essa profissão é o que desejaram alcançar. Outro grupo também de cinco profissionais e que corresponde a 31% do total de entrevistados, responderam que não escolheram essa profissão e assumiram por alguma necessidade que surgiu no momento. Dois profissionais informaram que fizeram a escolha para a profissão incentivados por amigos que trabalhavam no mesmo cargo. Dentre os dezesseis, três foram convidados pela direção da escola ou indicados pelo grupo de professores para o cargo em suas respectivas escolas, o que corresponde aproximadamente 19% do total de pedagogos. Uma pedagoga responde que seguiu o exemplo familiar de suas tias que foram professoras, mas que também cursou pedagogia por ser a única faculdade que havia em sua cidade. Para uma outra professora o ambiente escolar é o seu lugar e os outros entrevistados não informaram se tiveram influência de professor para escolha da profissão. De acordo com o resultado, a maioria o grupo que participou do programa de formação continuada não escolheu o cargo, e somente 31% almejou assumir e se empenhou de alguma maneira para isso. Parece que o reconhecimento da identidade como pedagogo é um processo que está em desenvolvimento para aproximadamente 69% dos entrevistados, pois de alguma forma não fizeram essa escolha e estão exercendo o cargo. Considerando que o programa de formação continuada é realizado em dias e horários além da rotina diária nas escolas, é possível identificar que o grupo tem disposição para melhorias no cargo independente de não ter sido a escolha da maioria, pois aceitaram participar

das reflexões pertinentes e o do diálogo entre os pares. Nessa perspectiva, o motivo para a escolha da profissão foi circunstancial e sem planejamento para aproximadamente 69% do grupo, e para 31% a escolha foi motivada por alguma situação consciente como o desejo de contribuir com o processo educativo de crianças. Parece que a entrevista realizada e especialmente a pergunta sobre o motivo para a escolha pela profissão, contribuíram para as reflexões e reforçam o objetivo do programa. De acordo com Rogers (1987), o campo fenomenológico precisa de experiências para se expandir e essa ampliação se mostra no andar reflexivo de cada indivíduo que não ignora o terreno por onde anda, mesmo que a consciência se mostrará somente mais adiante para aquele que se revela.

REFERÊNCIAS:

HUSSERL, Edmund. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

MORIN, Edgar. O método IV: as ideias. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. Organização: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

ROGERS, Carl. Um jeito de ser. Tradução: Maria Cristina Machado Kupfer e Heloísa Lebrão. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Rosilda Verissimo e OLIVEIRA, Walter Ferreira. O método fenomenológico nas pesquisas em saúde no Brasil: uma análise de produção científica. Trabalho educação e saúde, vol.16 no.3. Rio de Janeiro Sept./Dec. 2018

Palavras-chave: Palavras-chave: aprendizagem, histórias de vida, pedagogos, fenomenologia, formação continuada.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI - UFPR

JULIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI CARDOSO - PMC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.

Resumo

PROBLEMA

Para conhecer verdadeiramente um objeto de pesquisa é fundamental realizar um levantamento bibliográfico com o intuito de situá-lo no campo científico. Segundo Galvão (2010, p.1), realizar um levantamento bibliográfico "é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além."

A temática: "A inclusão do estudante com deficiência intelectual no Ensino Médio: um breve levantamento bibliográfico" foi escolhida intencionalmente devido ao número reduzido de matrículas de estudantes que apresentam deficiência intelectual no Ensino Médio (perto de outras etapas da Educação Básica). Tal constatação é explicada pela sociedade de inúmeras formas como, por exemplo, a complexidade curricular desta modalidade de ensino, o abandono escolar, a falta de formação específica dos professores para atenderem as necessidades de aprendizagem destes estudantes, entre outros.

Compreendendo a importância de situar este objeto no campo científico, surge a necessidade da realização de um levantamento bibliográfico para conhecer as pesquisas relacionadas a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio, analisando de que forma tal temática é abordada e discutida. Assim, a pergunta que se deseja responder no decorrer desta pesquisa é: como a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio vem sendo discutida em teses e dissertações?

OBJETIVO GERAL

- Identificar como a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio vem sendo discutida em teses e dissertações, favorecendo uma reflexão mais abrangente sobre esta temática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as pesquisas científicas relacionadas aos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio.
- Apontar as características dessas pesquisas e os assuntos abordados.

METODOLOGIA

Foi realizado nos meses de maio a junho de 2019, um breve levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Catálogo de Teses e Dissertações, com o objetivo de situar a temática da inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Médio no campo científico e compreender a trajetória das pesquisas educacionais brasileiras relacionadas a esta finalidade.

Os descritores escolhidos para o estudo foram: inclusão, deficiência intelectual e Ensino Médio. Foram adotadas como estratégias de refinamento o símbolo "entre aspas" nas palavras e inserido o conector AND entre os descritores. Foram escolhidas apenas produções escritas em língua portuguesa. Para analisar as dissertações e/ou teses encontradas, buscou-se verificar o ano de realização, o tipo de pesquisa, as palavras-chave e, por fim, agrupá-las em categorias de análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação deve ser prioridade em qualquer sociedade e todos os indivíduos devem ter acesso a esse processo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Todos os sujeitos têm direito ao acesso e permanência na escola, sendo que essa deve disponibilizar um ensino de qualidade que leve em consideração a realidade de seus estudantes. É direito de todos a igualdade de condições para o acesso e permanência na unidade escolar, independente da condição física, intelectual, cultural e social. A escola deve estar preparada para lidar com a diferença e com a heterogeneidade compreendendo cada estudante como um ser individual com suas potencialidades e necessidades individuais.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 institui que todos devem ter igualdade de condições de acesso e permanência na escola e, quando for necessário, atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração de Salamanca concebida em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais é um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão escolar e discorre sobre os princípios, política e prática em educação especial.

Nesse contexto de inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 vem colaborar com um capítulo inteiro que contempla a educação especial caracterizando-a como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas/níveis de ensino. Segundo Pan (2010, p.21) "a criança deve ser educada preferencialmente na sala de aula regular, sendo-lhe asseguradas condições metodológicas para que sua aprendizagem ocorra. "

A Deficiência Intelectual ou também conhecida por muitos como Deficiência Mental (termo que não é mais utilizado) caracteriza-se por um funcionamento intelectual abaixo da média em conjunto com limitações em diferentes aspectos. Segundo Budel e Meier (2012):

> o termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual, sendo esta definida como uma limitação de funcionamento mental, como prejuízo de comunicação, cuidados pessoais e relacionamento social. Ressaltamos essa explicação aqui porque muitas denominações já foram empregadas para designar as pessoas com comprometimento cognitivo (ao passo que, para as demais deficiências, os termos não se alteraram): desde o termo excepcionais até pessoas com necessidades educacionais especiais, passando por portadores de deficiência mental e deficientes mentais. Hoje, o termo mais utilizado é deficiente intelectual. (BUDEL; MEIER, 2012, p. 76).

Para o Ministério da Educação (2007), os estudantes com deficiência intelectual devem ter acesso a um sistema educacional que apresente um compromisso com as suas necessidades educacionais, disponibilizando níveis elevados de desenvolvimento e aprendizagem.

Infelizmente, devido a inúmeros entraves no processo educacional, as pesquisas apontam que a quantidade de alunos de inclusão vai diminuindo de acordo com a etapa do ensino. Segundo o Censo Escolar de 2018, ainda é grande a defasagem na transição de alunos de inclusão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. No Ensino Médio, por exemplo, há uma redução considerável de matrículas para alunos com algum tipo de deficiência. Tal redução é explicada por inúmeros motivos como: currículo complexo, ausência da obrigatoriedade nesta modalidade de ensino, falta de acolhimento e adequação curricular, falta de formação para professores das disciplinas, entre outros.

Segundo Budel e Meier (2012), o papel do professor em relação ao do estudante com deficiência é planejar de modo a contemplar as suas necessidades, envolvendo a família e todos os profissionais da escola e elaborando um currículo adaptado para os casos nos quais este se faça necessário, sempre acreditando que o estudante é capaz de novas aprendizagens.

RESULTADOS

Percebeu-se que a temática: “a inclusão do estudante com deficiência intelectual no Ensino Médio” apresenta poucas pesquisas científicas. Ao juntar os descritores “inclusão”, “deficiência intelectual” e “Ensino Médio” encontraram-se apenas quinze pesquisas, sendo 9 dissertações de mestrado acadêmico, 2 de mestrado profissional e 9 teses. As pesquisas são recentes e estão crescendo com o passar dos anos. A primeira pesquisa encontrada foi do ano de 2009 e em 2017 encontraram-se 6 estudos sobre esta temática.

Ao verificar as palavras-chave apresentadas nos resumos das dissertações e/ou teses, percebeu-se que algumas terminologias apareceram com maior frequência nas pesquisas como, por exemplo: políticas de inclusão, uso de tecnologias de informação acessíveis (TICs), atuação docente, formação de professores, sala de recursos, metodologias de ensino, estigmas, entre outros. Tais terminologias se articulam com a temática de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio e dão suporte aos estudos desta área.

Ao analisar o resumo das quinze pesquisas selecionadas conseguiu-se agrupá-las em seis categorias, são elas: formação e atuação de professores na inclusão escolar (3), o trabalho com a inclusão em disciplinas da matriz curricular (3), a história escolar de alunos com deficiência intelectual (3), o uso de TICs na inclusão (2) e a contribuição das Salas de Recursos Multifuncionais (1).

A partir do levantamento bibliográfico realizado, chegou-se à conclusão de que ainda há um vasto campo para ser garimpado em relação a inclusão do estudante com deficiência intelectual no Ensino Médio. Como não há muitas discussões sobre essa temática nessa modalidade de ensino, é preciso mergulhar em investigações científicas que analisem a inclusão no Ensino Médio, e deste modo, descobrir novas possibilidades de estudo que poderão contribuir para a aprendizagem e permanência de tais estudantes na escola.

REFERÊNCIAS.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei n.º 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/SEESP/SEED. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental. Brasília/DF: 2007.

BUDEL, G. MEIER, M. **Mediação da Aprendizagem na Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, 2012.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO. L. J.; PASSOS, A. D. C. (Orgs). **Fundamentos de epidemiologia.** 2 ed. São Paulo: Manole, 2010. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 10/06/2019.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PORTAL FUNDAÇÃO CAPES MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:http://www.capes.gov.br/. Acesso em 13/06/2019.

Palavras-chave: Inclusão, Deficiência Intelectual, Ensino Médio.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE AUTISTA: PARA ALÉM DOS DESAFIOS, AS POSSIBILIDADES

KARIN PRISCILA GONÇALVES FRANCO PUCOVSKI - SME

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Acredita-se que a função social da escola, nos dias de hoje, vai muito além da aquisição de conhecimentos socialmente elaborados ao longo dos anos. Compreende-se que espaços formativos e de convivência podem ser responsáveis pela superação de diversas formas de desigualdade. A legislação educacional e estudos na área partem do princípio de que todos podem e devem aprender, tendo o respeito à individualidade como premissa importante.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal. (BRASIL, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a inclusão escolar configura como pauta importante de discussão e o índice crescente de matrículas de autistas nas turmas regulares das escolas torna exigente um olhar diferenciado para a temática com o objetivo de ofertar educação de qualidade a todos os estudantes, superando o preconceito e adequando as propostas de ensino às necessidades específicas dos indivíduos. Para além da garantia de matrícula e permanência no ambiente escolar, é importante refletir: professores têm oportunizado efetivo desenvolvimento integral dos estudantes autistas considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais? É possível indicar que a inclusão escolar de crianças autistas tem sido benéfica para todos os envolvidos? Esse texto apresenta parte de um estudo que teve como objetivo conhecer concepções de professores sobre educação inclusiva e atendimento educacional a estudantes autistas, além de destacar ações de trabalho docente que favorecem cotidiano escolar com esses estudantes e ampliam as possibilidades de aprendizado.

Faz-se necessário que o professor reconheça seu aluno autista como único em suas singularidades, com condições peculiares de aprendizagem e lhe ofereça condições para a expressão das suas potencialidades, manifestações pessoais do seu entendimento de mundo e articulações de ações e interações com o objeto de aprendizagem e com outros sujeitos (AVILA, 2000, p. 19). Passa a ser atribuição docente realizar observações frequentes, registros e análises com o objetivo de melhor adequar as situações didáticas, as metodologias e os recursos buscando estratégias de ensino que vislumbrem possibilidades de avanços em relação aos conteúdos escolares, a percepção do mundo e a forma de se relacionar com ele. Por mais que as aprendizagens sejam lentas devido a possíveis limitações existentes, podem ser significativas (BRIDI; FORTES; FILHO, 2006, p.68). O ato educativo torna-se, então, uma via de mão dupla da qual se beneficiam outros estudantes e também o professor, visto que se mantém em constante aprendizado.

Acredita-se que a proposta da educação inclusiva de autistas pode visar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, o qual depende, dentre outras coisas, do relacionamento que o professor estabelece com esse aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma,

apresenta-se excerto de pesquisa realizada com professoras e pedagogas que atuaram durante com ano com estudantes autistas em turmas de anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da região metropolitana de ensino de Curitiba. Foram realizadas observações durante o período de aulas, entrevistas e análise documental (PUCOVSKI, 2013, p. 51-100). A seguir, algumas transcrições:

a) Sobre a inclusão escolar do estudante autista:
Não existe inclusão do autismo, existe a inclusão de qualquer ser humano em qualquer espaço. (Prof. Sandra)
Cada situação de inclusão é uma situação de aprendizagem única. (...) eu entendo que o educador tem que estar aberto pra essas possibilidades. (Pedagoga Juliana)

b) Sobre o trabalho pedagógico com estudantes autistas:
A primeira questão é você estar aberta a inclusão. A afetividade seria um dos primeiros passos. Dali em diante você vai planejando. (Profª Solange).
Precisa ter paciência, bastante conhecimento, tem que conhecer esse aluno, tem que observar bastante. (Profª Márcia).

c) Sobre as habilidades necessárias para atuar com estudantes autistas:
Habilidade de ser professor. Tem que ser humano. Pra ser professor de autista é necessário ter habilidades que todo professor precisa ter, independente de ter alunos de inclusão ou não: ser paciente, criativo... (Profª Sandra)
Acho que a sensibilidade, tentar entender as dicas, os sinais que ele esta dando. (Profª Camila)

d) Sobre a auto avaliação do trabalho que desenvolveram com os estudantes:
(...) todos nós aprendemos com essa experiência, eu entendo que o lugar do Marcos é aqui com a gente sim, é no ensino regular. (Profª Camila)
Foi bom trabalhar com ele porque foi uma experiência boa, ele evoluiu. (...) Não fiz o que eu podia ter feito, podia ter feito melhor. Mas observando o todo, eu gostei. Porque cada criança é um desafio. Nós professores de sala de aula regular, ficamos com receio de não dar conta da criança de inclusão. A inclusão é uma questão que está aí e a gente tem que resolvê-la. Você sempre vai ficar na dúvida de estar fazendo o melhor, estar sempre buscando atender na medida do possível bem. (Profª Solange)

Um ponto digno de destaque na fala dessas professoras é o fato de que, após um ano de trabalho com estudantes autistas, prevalece o discurso de aceitação da inclusão escolar. Em contrapartida, ressaltam que há limitações quanto ao trabalho realizado, confirmando a reflexão de Kupfer sobre a inclusão a qualquer custo: “Só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente, será para a grande maioria das crianças, especiais ou não, mas, repetindo, não para todas.” (KUPFER, 2005, p. 24). Não há garantia de que o que se aplicou com sucesso a uma criança autista poderá ser aplicado à outra. De início, aceitar o aluno e fazer a tentativa de “estar aberto a possibilidades”parece ser o primeiro passo. Almeida (2002) se posiciona dizendo que “Só é capaz de educar e de ensinar aquele que suportar o fracasso constitutivo do ato educativo.” (p. 105). Acolher o aluno, conhecê-lo e pensar esse estudante com possibilidades de avanços cognitivos, comportamentais e sociais seriam atitudes iniciais essenciais ao processo de inclusão, para que a partir delas pudessem ser planejadas formas de atendê-lo em suas necessidades. O ensino inclusivo não exclui objetivos a serem alcançados, mas exige moderação quanto a expectativas muito distantes da realidade apresentada através do resultado de avaliação diagnóstica do processo de ensino realizado e da aprendizagem do aluno.

Considerações

Para além dos impasses, as professoras parecem enxergar seu trabalho por outro viés, o das possibilidades. Aceitam que podem contribuir de alguma maneira, independente de os avanços que os alunos apresentarem serem de ordem cognitiva, social, de estruturação psíquica ou outro. Se a escola tem como função humanizar, pode-se inferir que a inclusão escolar faz com que isso seja possível. Concorda-se com Colli, quando evidencia o benefício que a inclusão traz para todos os envolvidos:

O professor deixa de se orientar por um ideal de homogeneidade e passa a olhar cada aluno de uma maneira que leve em consideração as suas diferenças. Deixa de se ver, apenas, como transmissor de conteúdos pedagógicos e passa a se ver como educador. O conhecimento escolar passa a ser ferramenta para que o aluno possa se estruturar como sujeito e não como instrumentos de adaptação a um padrão suposto de normalidade social. O colega, vivenciando a diferença, tem a possibilidade, com a ajuda do professor, de subjetivá-la, passando a se saber e a respeitar mais o outro, diminuindo, dessa forma, o seu preconceito. (COLLI, 2005, p. 31).

Ainda que a aceitação da inclusão possa estar relacionada à imposição da legislação, a experiência que vivenciaram demonstra que a inclusão de aluno autista não é bicho-de-sete-cabeças. Pode-se talvez pensar, a partir daí, num começo de mudanças nos paradigmas da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: **COLÓQUIO DO LEPSI**, 3, 2002, São Paulo. Anais do III Colóquio do Lepsi. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia, 2002. p. 95-106.

AVILA, L. A. Psicanálise, educação e autismo: encontro de três impossíveis. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, vol. III, nº 1, 2000, p. 11-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 10/06/2012.

BRIDI, F. R. DE S.; FORTES, C. C.; FILHO, C. A. B. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília** : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 63-71. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf . Acesso em: 25/01/2112.

COLLI, A. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias inclusão escolar; a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER_____. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, M. C. M. et. AL. **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-27.

PUCOVSKI, K. P. G. F. **Aspectos da inclusão escolar da criança autista: o aluno-sujeito. 105 p. Dissertação** (Mestrado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

Palavras-chave: Educação inclusiva; direitos humanos; autismo

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM QUESTÃO

MICHELLE RODRIGUES GOMES - UFPA

THAIS SILVA TRINDADE DAS MERCÊS - UFPA

SILVANE DOS PASSOS BARBOSA DOS SANTOS ARAÚJO - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

O Atendimento educacional especializado (AEE)), como serviço da educação especial, assume centralidade nas atuais políticas públicas de inclusão educacional, e na educação infantil, esse serviço é expressado por meio da estimulação precoce. Partindo da premissa, de que é nesta etapa de ensino que "se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno'' (BRASIL, 2008, p. 10). E ,ainda, que os espaço destinado a esse fim, precisam considerar que o trabalho desenvolvido com a criança pressupõe o desenvolvimento de práticas de educação e cuidado alicerçadas nas brincadeiras e interações, e de ações educativas que favoreçam o estímulo, a imaginação, a criação, contribuindo para a formação de crianças como sujeitos sociais, dotados de diferenças que lhes são próprias – elementos estes normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNE/CEB nº 05/09). Consideramos relevante o desenvolvimento de pesquisas que se dedicam a analisar uma realidade educacional demarcada por lugares sociais bastante próximo, uma vez que, tanto a educação especial como a educação infantil historicamente foram tratadas à margem do sistema educacional brasileiro (DRAGO,2011; OLIVEIRA,2011). Nesse sentido, intentamos com esse trabalho, analisar como está ocorrendo, no cenário educacional brasileiro, a inclusão de crianças com deficiência, matriculadas na educação infantil, tendo como parâmetro o serviço do atendimento educacional especializado.
De abordagem qualitativa, realizamos um estudo documental tendo como referência a Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os normativos que a ela sucederam-se; e bibliográfico de autores da área. Também, recorremos as publicações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Pessoal de Nível Superior. O estudo evidencia que nossa legislação avança no reconhecimento de direitos. Entretanto, quando recorremos a realidade de diversos contextos verificamos o distanciamento entre o legal e o real, entre o dito e o feito. Contudo, as pesquisas qualificam e justificam o AEE como serviço necessário a inclusão da criança com deficiência matriculadas na educação infantil, sinalizando os fatores que interferem neste processo e que precisam ser considerados pelo poder público.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vários dispositivos legais fundamentam o AEE, mas é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que são observadas mudanças conceituais nos normativos legais subseqüentes, na intenção de reconfigurar a educação especial no cenário educacional brasileiro, priorizando o AEE na escola regular de ensino. O conceito e o serviço do AEE, à luz do que é proposto pela atual política, destaca o compromisso

da escola em garantir de forma articulada, os serviços do atendimento educacional especializado no seu projeto político-pedagógico. Essa política, propõe como objetivo,

> o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais entre outros aspectos, assegurar [a] inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; oferta de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. 14).

Partindo deste princípio, a escola regular precisa acolher a todos os alunos, independentemente de suas características, e, ao desenvolver o AEE, assume o compromisso de prover os recursos para que a criança com deficiência tenha o estímulo necessário que ela precisa para potencializar o seu desenvolvimento, manifestando seus desejos, vontades e necessidades na convivência com seus pares, construindo seu conhecimento com autonomia. Para isso, "a escola comum e o AEE precisam acontecer concomitantemente" (BATISTA ET AL, 2006, p. 27).

A resolução nº 04/2009 institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Segundo esta resolução, o AEE tem como "função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem'' (BRASIL, 2009, p. 1). A definição desta função reafirma o princípio de que é a escola que precisa se adequar para atender à necessidade de todos, devendo o AEE tornar-se o meio adequado para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Para atender a especificidade da educação infantil, em 4 de agosto de 2015, o MEC emitiu a nota técnica conjunta nº 02/2015-MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, orientando para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil, ressaltando a importância dessa faixa etária para a concretização de uma educação inclusiva, bem como recomendando a matrícula prioritária e antecipada da criança com deficiência na Educação Infantil. A nota técnica considera que

> O AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, desde seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se das Tecnologias Assistivas como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade. (BRASIL, 2015, 40).

Nesse movimento podemos observar a importância que assume a educação infantil de crianças com deficiência, o seu reconhecimento como direito, e acesso ao desenvolvimento de projetos escolares que atendam a especificidade da criança conforme descritos, conceituados e normatizados pelas atuais políticas públicas de inclusão educacional e reafirmados por diversos estudos da área que demonstram a relevância que deve ser dispensada a primeira etapa da educação básica, em especial, para as crianças com deficiência (DRAGO,2011).

Na contramão do que é definido na legislação muitas problemáticas interferem no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência oriundas da educação infantil. Dentre eles podemos destacar a ausência de formação adequada; as condições estruturais que perpassam pelas limitações de recursos humanos e materiais e que por conseqüência corroboram para que o atendimento dessas crianças prevaleça em espaços de cunho filantrópico e segregado. (KASSAR,2016; DRAGO;2011).

CONSIDERAÇÕES

Contudo, verifica se- que houve avanços no que tange aos normativos que regem a educação especial numa perspectiva que atenda a todos. As pesquisas analisadas justificam e qualificam a necessidade de manter o serviço do AEE enquanto possibilidade de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Interfere diretamente nesse processo, questões de ordem

estrutural demandados em virtude da adoção de uma política neoliberal de educação que prima pela redução de gasto público, ou seja, há no seu pressuposto, conforme argumenta Silva (2002, p. 18), o entendimento de que os "problemas educacionais e/ou sociais são ocasionados por uma questão técnica, de eficácia/eficiência na gerência de recursos humanos e materiais". Nesta lógica, tais problemas são vistos desprovidos de uma condição "política, como resultado, e objeto de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder". E por conseqüência, garantir direitos sociais torna -se cada vez mais difícil numa conjuntura política administrada por representantes políticos que declaradamente assumem posições que ameaçam direitos, inclusive, conquistas que, a duras penas, foram reconhecidas pelo sistema educacional brasileiro a pouco tempo.

REFERÊNCIAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 04/2009. Diretrizes Curriculares Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009c.

_____. Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE–SEB/DICEI. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015.

BAPTISTA. C. R. A. M.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf. Acesso em: set. 2018.

DRAGO, R. Inclusão na educação infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, M. C. M.; RONDON, M. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. Comunicações, Piracicaba, v. 23, p. 27-42, 2016. Disponível em: http://dxl.org/10.15600/2238-121x/comunicações.v23nespp27-42.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Educação Especial; AEE

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

JHENIFER DA SILVA VITOR - FCT- UNESP

ANA MAYRA SAMUEL DA SILVA REZENDE - UNESP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Bolsa do Programa Núcleo de Ensino da UNESP

Introduçao

A partir da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aliada a outros marcos legais, o Brasil passou por um processo de reestruturação no âmbito educacional quando a Inclusão teve de fato a sua incorporação na escola comum, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro (BRASIL, 2009), onde Ministério da Educação efetivou a Inclusão Escolar, delimitou os Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) que compreende estudantes com deficiência (intelectual, física, visual, múltiplas e auditiva), transtornos do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, e estabeleceu como seu direito o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir da implementação do AEE o professor especialista da SRM precisa pensar em estratégias que facilitem as aprendizagens de seus EPAEE, e para tanto neste processo está implícito o ato de avaliá-los. Como a Inclusão traz a ruptura com o ensino positivista tradicional, a avaliação na SRM não deve ter um caráter classificatório; a avaliação pode ser decisiva na inclusão dos EPAEE, "uma prática avaliativa classificatória e eliminatória na escola pública continua sendo uma das maiores responsáveis, no país, pela exclusão social e manutenção das desigualdades sociais" (HOFFMANN, 2001, p. 87). Com vistas à Inclusão, a avaliação pedagógica no AEE é descrita como um:

> [...] processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa [...] prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, p. 12-13. 2008).

Partindo do conceito de Inclusão, devemos pensar que é necessário que haja uma mudança na estrutura tradicional do sistema educacional; a escola deve reorganizar-se, criando meios e práticas para receber e desenvolver o processo de inclusão, repensando uma escola para todos de qualidade, e assim ressignificando toda a estrutura do nosso sistema tradicional de ensino, desde a formação inicial dos professores no ensino superior até as práticas pedagógicas realizadas dentro da sala de aula. Considerando estas premissas:

> A avaliação na perspectiva da inclusão deve considerar o "contexto de aprendizagem e participação do aluno, buscando ver, no processo, seus avanços e também suas dificuldades. A intenção deve ser identificar barreiras que estejam impedindo a aprendizagem e a participação do aluno, de modo a superá-las" (SANTOS, et al. 2013, p. 78)

Sendo poucas estas orientações acerca das avaliações na SRM, percebe-se a relevância para se fazer este aprofundamento no tema, e a partir disto pensemos qual ou quais instrumentos avaliativos cabem dentro deste processo de avaliar os EPAEE dentro da SRM junto ao professor especialista, e em como desenvolver instrumentos de avaliação para a SRM considerando os estudantes e os professores especializados.

Objetivo geral

• Analisar instrumentos de avaliação que podem ser utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais com Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Objetivos específicos

• Identificar os instrumentos de avaliação que são utilizados por professores especializados na SRM com seus estudantes;

• Compreender a importância dos instrumentos de avaliação para o planejamento, execução e reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

Metodologia

Para atingir os objetivos propostos à abordagem escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é a qualitativa, já que há a necessidade do investigador conhecer o contexto dos participantes para entender suas ações - indo a campo- e assim adentrar os ambientes naturais e observar de perto a realidade dos participantes, a fim de não dissociar o que foi observado do contexto do participante, para que desta forma o significado prevaleça no material obtido (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa de campo será desenvolvida em uma escola central de um município do interior do estado de São Paulo denominada EMEF "S.". Ao ser campo da dissertação intitulada "Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade", (SILVA, 2018) a escola passou a oferecer o AEE, mediante a SRM e colaboração de duas professoras especializadas, atendendo na SRM estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, atualmente funcionando em dois períodos matutino e vespertino.

Considerando essas premissas e os objetivos da investigação, empregaremos uma Observação Participante que permite conhecer a vida da comunidade observada pelo investigador (GIL, 2008, p. 103). A Observação Participante terá por objetivo compreender como acontece o trabalho pedagógico no contexto da SRM de um Centro de estudos e pesquisas relacionados a Inclusão, localizado em um Campus da Unesp e também da EMEF "S", e com isso compreender como se estabelecem os critérios e instrumentos avaliativos relacionados ao AEE, em ambos espaços. Para o desenvolvimento das atividades desta pesquisa foi requerido ao Comitê de Ética em Pesquisa, uma autorização a qual foi aprovada sob o protocolo no CAAE nº 08631419.0.0000.5402.

Para analisar os dados obtidos, tem se em mente primeiramente que a pesquisa qualitativa necessita de um rigor metodológico para guiar as etapas necessárias para a conclusão da pesquisa. Para tanto embasa-se nas concepções desenvolvidas por Triviños (2009), apresentadas em sua obra "Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa Em Educação".

Ademais, espera-se estabelecer vínculos com os professores especializados da Sala de Recursos Multifuncionais da EMEF "S", a fim de que visitem o Centro de estudos e pesquisas relacionados a Inclusão para que possam observar as práticas avaliativas desenvolvidas nos atendimentos pedagógicos semanais, que são realizados por estudantes bolsistas e voluntários, com EPAEE, afim de estabelecer um diálogo entre estes modelos de avaliação.

Resultados e discussão

Inicialmente, aponto que as professoras especialistas da SRM da EMEF "S" e as estagiarias do Centro de estudos e pesquisas relacionados a Inclusão destacam que a avaliação com os EPAEE na SRM não podem ter em vista uma mensuração de nota classificatória, mas sim o fato do estudante ter ou não aprendido determinado conceito que antes fora trabalhado e ensinado; é curioso perceber que frente a negativa de não atribuir tal nota aos estudantes as

especialistas da EMEF "S" pensaram em estratégias que saem da rota tradicional de avaliação embutida nas escolas.

A forma encontrada pelas especialistas foi a de um portfólio como forma de avaliação, sem quaisquer mensuração se nota, o conteúdo do portfólio varia de acordo com as atividades elaboras com base no planejamento individualizado de cada EPAEE, contendo fotografias de atividades, atividades de quantidade e valor, de formação de frases e palavras, para coordenação motora, de cores... Infinitas possibilidades que mudam conforme o planejamento individualizado.

Percebe-se que as especialistas e as estagiarias do Centro seguem um padrão de atividades avaliativas, esboçam um planejamento com base na entrevista com os responsáveis dos EPAEE, aplicam uma avaliação diagnostica, replanejam o planejamento, realizam relatórios de registro durante os atendimentos, observam as diversas reações dos EPAEE frente as atividades realizadas e se necessário mudam os caminhos para conseguir alcançar os objetivos propostos, e desta forma o portfólio é composto por atividades que foram realizadas ao longo dos meses.

Percebe-se que a avaliação em ambas as SRM pesquisadas utilizam a avaliação como um instrumento voltado para a aprendizagem dos EPAEE; entendendo que cada estudante é singular e por isso aprende ao seu tempo as diversas aprendizagens que lhes são expostas. Assim, a avaliação permeia todo o processo de ensino e aprendizagem, e para tanto é utilizada como uma ferramenta que viabiliza aprendizagens significativas aos EPAEE; ela é um ponto de partida, ao mesmo tempo em que seus resultados podem ser empregados como uma mudança na prática pedagógica do professor especialista, pois o ato de avaliar consiste em uma constante reflexão sobre a práxis pedagógica, e esta reflexão é uma questão importante e sensibilizadora para a Inclusão.

Referências

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008, p. 220.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 41º ed. 2011.

SANTOS, Mônica P. dos; et. al. **A avaliação da aprendizagem da sala de recursos multifuncionais no estado do Rio de Janeiro em uma perspectiva omnilética**. VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, Londrina, p. 76 – 85.

SILVA, Ana M. S. **Gestão Escolar:** a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade. 2018, 201f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP. 2018.

Triviños, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 18º ed. 2009.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Avaliação; Educação Especial e Inclusão.

A TRAJETÓRIA DA LEI BERENICE PIANA Nº 12.764/12: UM ESTUDO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

FERNANDA PONTAROLLO - UNICENTRO

RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO - UNICENTRO

MARISA SCHNECKENBERG - UNICENTRO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A TRAJETÓRIA DA LEI BERENICE PIANA Nº 12.764/12: UM ESTUDO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS

A educação como direito fundamental é de extrema importância para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em direitos e deveres. Dessa forma, é fundamental discutir sobre educação e mencionar o direito de igualdade para todos, indiferente do contexto em que está inserido, capacidades e/ou dificuldades que possua.

Nesse contexto, esta pesquisa tem enfoque nas políticas direcionadas ao processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estes, são diagnosticados por dois critérios: as deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

Considerando essa especificidade presente nos ambientes educativos, buscou-se estudar a trajetória política da Lei Berenice Piana nº 12.764/12, a qual determina sobre o acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Portanto, considerando que as políticas públicas se inserem em um contexto de amplitude e complexidade, indagamos sobre a trajetória e os determinantes no processo de elaboração e aprovação da Lei Berenice Piana nº. 12.764/12, bem como sua compreensão para efetivação no âmbito educativo do município de Prudentópolis-Pr.

Sendo o objetivo central conhecer a trajetória e a variedade de determinantes no processo de elaboração e aprovação da Lei Berenice Piana nº. 12.764/12, bem como sua compreensão em âmbito educativo específico, os objetivos específicos delineiam-se através da investigação do contexto de influência para a origem da lei propriamente dita, e do contexto de produção do texto da lei, verificando os artigos direcionados aos direitos dos autistas na educação e analisando a luz dos autores da área. O contexto da prática está em desenvolvimento de pesquisa. Neste, ocorre a efetivação da lei na mediação de diferentes sujeitos da esfera micropolítica.

Nesta perspectiva consideramos os estudos de Mantoan (2003); Barreta e Canan (2012), como suporte para discutirmos políticas de educação inclusiva; e Mainardes (2006) com apontamentos para pesquisas com o ciclo de políticas, enquanto referencial metodológico.

Ao relacionar o ciclo de políticas nesta pesquisa, acerca da Lei Berenice Piana nº. 12.764/12, concordamos com Mainardes (2006) sobre a natureza complexa e controversa da política educacional que envolve processos macro e micro na implementação de uma lei. Neste sentido, para dar forma ao ciclo de políticas, trabalhamos com os contextos estruturando a pesquisa.

Contexto de influência da Lei nº. 12.764/12

Entendemos que [...] “a política educacional só terá sentido quando democraticamente construída por uma identidade coletiva e não individual e singular” (BARRETA E CANAN, 2012, p. 5).

Portanto, as políticas públicas estão em constante evolução e recebem a influência de diferentes setores e atores sociais. Neste universo complexo (e muitas vezes contraditório e ambíguo) surgem as políticas públicas da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse cenário, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborada como um dispositivo legal visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos. Esta, direciona o atendimento educacional especializado, dispõe sobre os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Tal política, confronta as práticas discriminatórias e cria alternativas para superá-las. Contribui de maneira significativa para que a educação inclusiva assuma espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola, levando em consideração a superação das práticas excludentes.

Nesse contexto, especificamente para as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, a partir Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), surge a Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Brasil.

Tal lei fez com que os paradigmas de inclusão fossem rompendo com a invisibilidade dos autistas, possibilitando uma mudança perspectiva educacional, favorecendo principalmente o desenvolvimento social e cognitivo destas crianças.

A inclusão condiz com um ensino de forma igualitária, enquanto direito público subjetivo; e ao mesmo tempo diferenciado, ao aceitar e respeitar as diferenças de cada aluno, ou seja, a inclusão agrega o sentido de para todos, indistintamente.

Assim, a lei Berenice Piana visa atender as principais reivindicações e necessidades com relação ao acesso às informações de qualidade, serviços especializados e acessíveis, apoio aos cuidadores familiares e garantia de direitos de cidadania.

Contexto de produção do texto da Lei Berenice Piana nº 12.764/12

Sancionada em 2012, a Lei 12.764 está segmentada em 8 artigos, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Esta, de acordo com Huguenin e Zonzin (2016), representa a luta de uma mulher chamada Berenice Piana, que após o diagnóstico de seu filho com Transtorno do Espectro Autista, foi a primeira e única mulher a conseguir aprovar uma lei por meio da legislação participativa, sancionada em 2012. A Lei Berenice Piana, como ficou conhecida, tornou-se o primeiro caso de sucesso no senado, com legislação participativa.

Esta legislação buscou avançar na questão da inclusão do autista na sociedade, criando ferramentas jurídicas para tal. Para Berenice a invisibilidade desses sujeitos era inconcebível e algo precisava ser feito para mudar a realidade. Com o apoio de grupos de pais com o mesmo anseio, ela iniciou uma batalha para chamar a atenção dos políticos para a necessidade de uma lei que garantissem esses direitos.

Em relação aos artigos direcionados à esfera educativa, o art. 1º faz um apanhado geral e define as características da pessoa com TEA, sendo aquelas que possuem deficiência persistente e clinicamente comprovada no que se refere à interação social, bem como possuidoras de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, com excessiva aderência à rotina e interesses fixos. Portanto, as relações devem ser pensadas por um conjunto de áreas, inclusive no cenário educacional.

Seguindo, no art. 2º incisos VII e VIII dispõe aptidão ao incentivo à formação e a capacitação dos profissionais especializados no atendimento desses alunos e ao estímulo à pesquisa científica com base nos estudos epistemológicos relativos ao transtorno do espectro autista no país. Dispor dessa capacitação, envolve estudos, debates e práticas pedagógicas, cursos, simpósios, seminários e outros eventos.

Entendemos que essa capacitação ou formação continuada precisa ser viabilizada em âmbito do sistema e no âmbito escolar. Em virtude disso, o art. 3º prevê em parágrafo, a inclusão dos alunos autistas em classes comuns do ensino regular com acompanhamento de um profissional especializado. Segundo os termos do inciso IV do art. 2º, em caso de necessidade comprovada o acompanhante especializado será direito na inclusão desses alunos em classes comuns de ensino.

Cabe as Secretarias Municipais de Educação e as instituições de ensino viabilizar essa garantia. Porém, a lei em si não deixa claro quem seriam esses acompanhantes, ou qual profissional atender e exercer essa função. Este é um dilema que traz diferentes interpretações na implementação da política, e distintas indagações entre as pesquisas. A não especificidade da lei 12.764/12 e do decreto 8.368/14 gera a opção por profissionais que variam do campo educacional. Entretanto, "[...] o acompanhante faz-se necessário dentro do contexto escolar da criança com TEA tendo em vista que atuará como um facilitador de relações entre a criança e os demais alunos" (PEREIRA, 2018, p.4)

Portanto, pode-se caracterizar a Lei Berenice Piana como uma das maiores conquistas para os sujeitos com TEA. Com ela vários subsídios foram desempenhados, e hoje torna-se uma espécie de suporte na perspectiva da inclusão, gerando e garantindo acesso na rede comum de ensino assim como disposto no art. 7º da lei, em que garante a não recusa do gestor escolar na matrícula desses alunos. Em vista disso, torna-se imprescindível a apropriação dessa lei por aqueles que buscam a inserção dessas pessoas e anseiam uma educação de qualidade para todos.

Referências:

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.

BARRETTA, Emanuele M.; CANAN, S. Regina. **Políticas públicas de educação inclusiva**: avanços e recuos a partir dos documentos legais. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da região sul. 2012.

HUGUENIN, J. Augusto Oliveira; ZONZIN, Marlice. A lei da Esperança. In: CAMINHA, Vera Lúcia; HUNGUENIN, Juliane; ASSIS, Lúcia; ALVES, Priscila Pires (org.). **Autismo Vivências e Caminhos**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda. 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de politicas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA. Elivelton de Oliveira. **O acompanhante especializado no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular**. V CONEDU, 2018.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Inclusiva; Autismo; Ciclo de políticas.

A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR DOS ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE CURITIBA

LIRIANE COSTA DE OLIVEIRA LUIZ - UFPR

SUELI DE FÁTIMA FERNANDES - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de Transição para a Vida Pós-escolar das pessoas com deficiência em escolas de educação básica na modalidade de educação especial de Curitiba.

A inclusão social está vinculada à várias concepções e mudanças de paradigmas em relação ao direito, à cidadania e às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência em suas relações e vivências em diferentes esferas da sociedade.

Para introduzir o tema, buscamos a contribuição de (COLÔA, 2017, p. 08), pesquisador português que defende a Transição para a Vida Pós-Escolar como um modelo de ação pedagógica pautado em práticas que potencializem a participação e a tomada de decisão colaborativa de qualquer aluno, enquanto cidadão livre, responsável e participativo. As escolas, nesse sentido, seriam espaços caracterizados pela diversidade, diferenciação e comunicação crítica e reflexiva, como pressupostos para o sucesso de Transição para a vida Pós-Escolar.

A Transição para a vida Pós-Escolar se insere na discussão dos direitos humanos (RODRIGUES, 2016, p. 09) e refere-se às concepções e ações relativas ao período que compreende a conclusão da escolarização (básica e/ou superior) e inclusão no mundo do trabalho de pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, de um importante campo da política de educação inclusiva que envolve a passagem da escolarização para o trabalho que, nem sempre, são pensados de forma articulada nas políticas e práticas da educação especial. Sendo, assim esta pesquisa também estuda as implicações na construção da identidade e dos direitos humanos destes sujeitos na organização de uma teoria social da deficiência (PICCOLO, 2013, p. 473).

Pensando especificadamente nesta transição dos alunos/as da Educação Especial e da limitação de pesquisas acadêmicas em relação ao acesso, permanência e sucesso nesse processo, surgem as questões que motivam esta pesquisa: como vem sendo desenvolvida a Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com deficiência intelectual, entre 2013 e 2019, a partir da implantação das Escolas Básicas na Modalidade de Educação Especial em Curitiba? Os programas e serviços ofertados contribuem no desenvolvimento acadêmico, profissional e/ou social dos alunos/as com deficiência?

Nesse cenário, propomo-nos a aprofundar a investigação das questões relacionadas ao modelo social da deficiência e suas implicações em programas de Transição para a Vida Pós-Escolar, articulando os cenários políticos internacionais, nacionais (BRASIL, 2008. p.16) e no Estado do Paraná em nossa análise.

Com o propósito de dar respostas a tais indagações, foi traçado como objetivo geral da pesquisa investigar a oferta e formas de organização dos programas de Transição para a Vida Pós-Escolar para alunos com deficiência em escolas de educação especial de Curitiba. Apoiado neste pressuposto central, foram delineados como objetivos específicos: estudar as concepções e princípios do Modelo Social da Deficiência/Disabilities Studies, e seus desdobramentos para a

Política de educação inclusiva nacional e estadual; e conhecer, descrever e analisar programas e serviços de Transição para a Vida Pós-Escolar, ofertados para alunos com deficiência intelectual, em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, em Curitiba. Dessa forma, assumimos a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica desse estudo, por zelar aspectos da prática, que demanda o conhecimento da interpretação dos fatos, dos contextos sociais, políticos e históricos, através de um comparação de dados e informações obtidas. Empreendemos dois percursos metodológicos sincronizados temporalmente: a revisão de literatura e levantamento de fundamento legais, no intuito de analisar as principais diretrizes teóricas, filosóficas, políticas e legislativas que legitimam, fundamentam e orientam a política de educação inclusiva nacional (BRASIL, 2015, p. 24) e os seus desdobramentos no âmbito das demandas específicas da política de Educação Especial no Paraná (PARANÁ, 2014, p. 05), como forma de situar o contexto político que caracteriza as principais mudanças no âmbito da educação especial em contextos inclusivos e seus desdobramentos nos programas e serviços de Transição para a Vida Pós-Escolar.

No segundo percurso metodológico, a pesquisa qualitativa será enriquecida com dados levantados no campo onde os programas de TVPE são efetivados. Para tanto, o recorte do trabalho delimitou programas e serviços ofertados para alunos/as da Educação de Jovens e Adultos nas escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em Curitiba, (Escola Agrícola Henriette Morineau, CITA - Escola Integração e Treinamento do Adulto e a Escola Ecumênica. Quanto à faixa etária, adultos e adolescentes a partir de 17 anos, todos regularmente matriculados, do turno integral, considerados público-alvo[1] da educação especial e inclusiva.

As observações nas escolas serão um outro importante procedimento metodológico adotado na investigação e ocorrerão em distintos espaços e em diferentes situações de aprendizagem e da dinâmica cotidiana dos programas de Transição para a Vida Pós-Escolar (CANHA, 2015, p. 05) em relação as práticas acadêmicas e profissionais, na interação e nas relações sociais, as competências pedagógicas, qualidade de vida, trabalho customizado e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Os diários de campo serão utilizados como ferramenta de registro das concepções e práticas que norteiam os programas e serviços desenvolvidos, construindo pontes acadêmicas com o objeto de estudo, os participantes da pesquisa e o pesquisador.

Para complementar a produção de dados, além da análise documental e observação, será utilizada a entrevista semiestruturada com os profissionais que atuam diretamente com programas de Transição para a Vida Pós-Escolar nas escolas, observando suas percepções em relação ao que está registrado no Projeto Político Pedagógico e o que é efetivamente realizado, com vistas à inclusão social, acadêmica e profissional dos/as alunos/as.

Assim, para contribuir com os dados levantados, as informações do chão da sala de aula, as imagens e os diálogos informais nas observações e entrevistas semiestruturadas serão apontados para ajudar as análises das dialogias construídas no levantamento de campo em uma perspectiva sociopolítica e cultural.

A pesquisa está em andamento, com os levantamentos bibliográfico e de campo finalizados e em processo de análise dos dados. Como resultado parcial, o levantamento bibliográfico apontou, apenas cinco trabalhos internacionais (Portugal) que relacionam-se especificamente com a temática. Portanto, o objeto de estudo pesquisado ainda é embrionário no âmbito da Educação Especial e Inclusiva referente à Transição para a Vida Pós-Escolar dos alunos com deficiência nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial.

Espera-se que esse percurso metodológico possa capturar diferentes facetas dos programas e serviços de Transição para a Vida Pós- Escolar para alunos/as com deficiência, oferecendo

subsídios a nossa reflexão cotidiana sobre efetivar, de fato, a inclusão acadêmica, profissional e social desses estudantes, quando serão expressas reflexões sobre os resultados e discussão dos dados empíricos, com base nos pressupostos do Modelos Social da Deficiência (SHAKESPEARE, 1997, p. 17) em suas relações com estes programas.

Em meio a estes enlaces de teoria e prática, e vivência profissional é que vamos tecendo academicamente esta pesquisa nas escolas de Educação Especial em Curitiba, almejando conhecer intrinsecamente as construções ideológicas e pedagógicas em curso nas escolas nos programas de Transição para a Vida Pós-Escolar, contribuindo com apontamentos para a comunidade acadêmica e revertendo os resultados em benefícios para a sociedade em geral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 06/07/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

CANHA, Lucia Maria Neto. Transição para a Vida Adulta no Contexto da Deficiência: Estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo. Portugal: Tese de Doutoramento na Universidade de Lisboa, 2015.

COLÔA, J. SANCHES, Isabel (Org.). A Vida Pós-Escolar: Necessita-se Livre Trânsito. In para uma Educação Inclusiva, dos Conceitos às Práticas. Vol. II. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 63-84, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Educação. PARECER CEE/CEIF/CEMEP 07/14. Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional. Curitiba, 2014.

PICCOLO, Gustavo Martins and MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. Campinas: UNICAMP, 2013.

RODRIGUES, David. Direitos Humanos e Inclusão. Porto: Profedições, 2016.

SHAKESPEARE, Tom (1997). Cultural representation of disabled people: dustbin for disavowal. In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. Disability Studies: past, present and future. Leeds: Disability Press.

[1] Adotamos a terminologia adotada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a qual considera “público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Palavras-chave: Transição para a Vida Pós-Escolar; Educação Especial do Paraná; Educação Inclusiva; Pessoas com Deficiência

ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPA: UM ESTUDO NAS AÇÕES DA COACESS

ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Os núcleos de acessibilidade, tornaram-se, nos últimos anos, um espaço de apoio, produção e serviços aos alunos púbico alvo da educação especial e professores que necessitam de orientações pedagógicas acessíveis para trabalhar com esses alunos no Ensino Superior. O público alvo da educação especial são: I – Alunos com deficiência: [...] II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: [...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: (BRASIL, 2008)

A nomenclatura núcleos de acessibilidade aparece pela primeira vez na Política nacional da educação especial na perspectiva da inclusão (2008), quando afirma no documento que as instituições devem assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, que possa contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, além de organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. No documento, aponta para o ensino superior a necessidade da criação dos núcleos de acessibilidade.

Em 2011, com a aprovação do Decreto Nº 7.611de 2011, em seu artigo 5º, também define a necessidade da União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. No que diz respeito ao apoio técnico e financeiro de que trata o caput aponta no inciso V, VI e VII:

[...] adequação arquitetônica de prédios para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...] A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua brasileira de sinais - Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Diante disso, as universidades no final da primeira década do século XXI começaram a ampliar e a estruturar os seus núcleos de acessibilidade para atender esse público. Para garantir essa demanda, o Ministério da Educação, instituiu por meio da SECADI o denominado programa INCLUIR. O Incluir, tinha como objetivo principal a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior. A meta fundamental era a garantia da

integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Ressalta-se que desde 2005, o MEC já lançava editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES, mas só eram comtempladas com apoio financeiro as propostas de universidades do Brasil que atendessem às exigências do programa. No primeiro ano, apenas 13 universidades foram contempladas. No Pará, obteve aprovações a Universidade Federal do Pará com o projeto "Modernização da seção braille da biblioteca central UFPA", no ano de 2005, e em 2007, foi contemplado com o projeto "Núcleo de acessibilidade do campus de Marabá". De 2013 à 2015 os recursos do Incluir passaram a ser alocados diretamente no orçamento das universidades federais para a implantação e implementação da política de acessibilidade. Em 2016, o incluir deixou de existir e as ações implementadas pelas universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade, passaram a fazer parte do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Diante dos fatos levantados, o presente estudo apresenta em forma de pesquisa documental as ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade - CoAcess, e suas ações realizadas no âmbito da UFPA e os desafios encontrados na realização delas. Os principais documentos foram: os relatórios das ações desenvolvidas pela Coordenadoria de Acessibilidade; o Plano de ação, e o Programa de acessibilidade da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA.

Nesse sentido, este estudo apresenta como objetivos primordiais: Apresentar ações do núcleo de acessibilidade, em consonância com os documentos legais; Apontar os desafios do trabalho no núcleo de acessibilidade da UFPA.

2 A CoACess e suas dimensões

A dimensão das ações da CoAcess consiste na promoção da acessibilidade na Educação Superior. Visa assim, promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicações, arquitetônicas (estrutural e de mobiliário) e a efetivação da política de acessibilidade.

No que diz respeito a essa dimensão, o objetivo é criar condições de acesso e permanência com a garantia de direito à acessibilidade às pessoas com deficiência e o aproveitamento pleno da formação acadêmica, e ainda, das altas habilidades/Superdotação – SD/AH. Além disso, o Programa fomenta incentivar a ampliação de projetos que possam promover a criação de produtos de acessibilidade por meio de incentivo à pesquisa e à extensão, e que garantam a autonomia e independência desses alunos matriculados na UFPA.

Essa dimensão está organizada em 4 eixos, assim definidos de acordo com o documento orientador "Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior" (2013), que determina os eixos:1) Currículo, Comunicação e informação; 2) Ações de Pesquisa; 3) ações de Extensão e, 4) Infraestrutura. Para este artigo apresentamos o primeiro eixo, como principal ação da CoAcess. Os demais se encontram em fase de desenvolvimento, apesar de muitas desses eixos já existem por meio das pró-reitorias e a coordenadoria de acessibilidade se faz presente no apoio e orientação da ação.

CONSIDERAÇÕES

Todas as ações apresentadas no estudo, por meio da coordenadoria de acessibilidade demonstram que para se construir a inclusão no ensino superior através da política de acessibilidade demanda das coordenações um trabalho em conjunto. Esse trabalho em parceria

decorre de ações que precisam ser também aprovados e aceitos e abraçados pelas outras pro-reitorias, grupos de pesquisa e de extensão.

Portanto é um trabalho que não pode ser isolado. Além disso, trabalhar em prol da acessibilidade também requer recursos financeiros, pois todas as adaptações e quebras de barreiras necessitam de verbas para atender as adequações, seja de infraestrutura, de comunicação ou de informação.

Os grupos de pesquisa são fundamentais para o avanço de novas tecnologias assistivas para atender as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a coordenadoria de acessibilidade necessita estar junto desses pesquisadores para apontar ou validar possíveis tecnologias que possam garantir maior autonomia e independência dos PcD.

Vimos ainda, que o grande desafio de todo esse processo de implementação ainda é recente e ainda pouco discutido nas universidades. Em algumas situações muitos núcleos de acessibilidade se confundem apenas com grupos de pesquisa ou de extensão. Há necessidade de avançar essa ideia no sentido de tornar esses espaços para alem da pesquisa e extensão, tornando-se também em um lugar de referência na produção, nos serviços e apoio ao aluno com deficiência que ingressa na universidade para a garantia da permanência do aluno. Isso se dá por meio da valorização dos multiprofissionais que precisam compor essa equipe, tais como interpretes de libras, transcritores braille, revisores braille, audiodescritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicólogos educacionais.

Outro desafio está na compra de equipamentos específicos para a garantia de acessibilidade (impressora braille, softwares, scanner de voz, papel formulário braille e outros). Esses equipamentos não constam na lista de compras das universidades. Esse desafio provoca atrasos na compra, pois depende de atas de preços, por meio de caronas, ou por via de propostas. O processo burocrático da compra impede o avanço de muitas produções acessíveis que permitem o aluno receber a tempo seu material adaptado.

Por fim os núcleos de acessibilidade necessitam se tornar no ensino superior um espaço que necessita ser reconhecida como um lugar de garantias de direitos e de respeito a diferença das pessoas com deficiência que chegaram ao ensino superior.

REFERENCIAS

BRASIL. Documento orientador Programa Incluir- Acessibilidade na educação Superior. SECADI/SESu, 2013

BRASIL, A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. MEC: Brasília, 2008

BRASIL, Decreto Lei 7.611 de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC: Brasília, 2011.

UFPA. Relatórios da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA. UFPA, 2016

UFPA. Plano de ação da Coordenadoria de Acessibilidade da UFPA (2016-2025). UFPA, 2016

UFPA. Programa de Acessibilidade da Coordenadoria de Acessibilidade (2017-2020); UFPA, 2017

Palavras-chave: Política de Acessibilidade; Educação Especial no Ensino Superior; Pessoas com Deficiência.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: DISCUSSÃO NO GRUPO DE ESTUDOS INTERINSTITUCIONAL SOBRE PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DEFICIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

KAREN RIBEIRO - UEL

HELOISA MARIA DE SOUZA - UEL

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho apresenta como tema adaptação curricular no ensino superior. Trata-se de resultados de pesquisa em ensino intitulada "Grupo de estudos sobre estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação no ensino superior". Tem por objetivo geral desenvolver o aprofundamento teórico de estudantes e profissionais das instituições de ensino superior sobre o acesso e a permanência de discentes com deficiência e altas habilidades/superdotação. Os objetivos específicos consistem em a) integrar profissionais e interessados no tema; b) realizar pesquisa bibliográfica; c) proporcionar o estudo em grupo com leituras e discussões coletiva de textos. O problema de pesquisa consiste na seguinte questão: como a pesquisa bibliográfica poderá subsidiar a atuação dos profissionais de educação do ensino superior?

Fundamentação teórica

O acesso e permanência de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação é um direito. Para garantir o processo ensino-aprendizagem deve-se pensar na adaptação curricular dos cursos de graduação. Esta estratégia refere-se às modificações no ensino, objetivos, metodologia, avaliação e conteúdos acadêmicos necessária para a aprendizagem dos estudantes mencionados (BRASIL, 2000).

O tema é amplamente discutido na educação básica, mas o mesmo não acontece no ensino superior. O Fórum de Pró-reitores de Extensão Universitária (2006, p.46) ressalta que "tudo o que se faz ou se vivencia em uma instituição de ensino superior é Currículo". Neste sentido, o currículo não é fixo, deve ser compreendido como "um projeto que se forja no cotidiano, construído reciprocamente pelo professor e pelos estudantes" (p. 46).

Silva e Cezar (2015) esclarecem que nesta etapa de ensino, o currículo deve ser pensado de maneira dinâmica. Acrescentam que as adaptações feitas não podem ser confundidas com estratégias de rebaixamento da qualidade de ensino, mas como garantia e igualdade de condições de permanência e sucesso do estudante com deficiência. As autoras ressaltam ainda que a adaptação curricular bem-sucedida pressupõe que o docente saiba quem é o acadêmico e os motivos para as adaptações necessárias. Desta forma, o professor precisa conhecer o estudante por meio de interações no ambiente universitário, suas formas de aprendizagem, organização de estudo e rotina.

Metodologia

Estudantes, técnicos administrativos e docentes de instituições de ensino participaram de um grupo de estudos, entendido como "espaço para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzi os seus sabres e os seus valores" (BEHRENS, 1998, p. 64). Considerando a experiência dos profissionais envolvidos e suas demandas de trabalho, um dos temas selecionados para o estudo foi adaptação curricular no ensino superior.

Para selecionar os trabalhos acadêmicos, foi realizada pesquisa bibliográfica por integrantes responsáveis pela apresentação do tema. De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica reúne as contribuições de diferentes autores, "é realizada a partir de registro, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.". A base de dados escolhida foi o Scientific Electronic Library Online (Scielo), biblioteca eletrônica com coleções de periódicos. A escolha desta base de dados justifica-se pela facilidade de acesso e pela relevância dos trabalhos apresentados no meio acadêmico. Os descritores utilizados foram: adaptação curricular, flexibilização, flexibilidade curricular isolados e combinados com ensino superior, deficiência, altas habilidades superdotação.

Resultados

Na pesquisa bibliográfica com os descritores adaptação curricular e ensino superior foram encontrados 6 artigos; flexibilização e ensino superior 2 artigos; flexibilidade curricular e ensino superior, 5 artigos; adaptação curricular e deficiência, 3 artigos; flexibilização curricular e deficiência, 1 artigo; flexibilidade curricular e deficiência, nenhum; adaptação curricular e altas habilidades superdotação, nenhum artigo; flexibilização curricular e altas habilidades superdotação, nenhum artigo; flexibilidade curricular e altas habilidades superdotação, nenhum artigo; adaptação curricular, 30 artigos; flexibilização curricular, nenhum artigo; flexibilidade curricular, 20 artigos.

Os títulos e resumos dos artigos encontrados foram lidos. Apenas na pesquisa com descritores adaptação curricular e deficiência e adaptação curricular foi encontrado o único artigo relacionado com o tema: Luque-Parra, Rodríguez-Infante e Luque-Rojas (2014). Este trabalho foi selecionado para leitura, apresentação, estudo e debate no grupo.

Luque-Parra, Rodríguez-Infante e Luque-Rojas (2014) apresentam detalhadamente uma experiência bem-sucedida de permanência de uma estudante com deficiência física no ensino superior. Destacam a importância do registro das adaptações feitas em cada disciplina, nas aulas teóricas e práticas, em relação aos materiais, avaliações, metodologia, recursos, apoio complementar oferecido por professores e demais estudantes. Indicam ainda a importância do registro qualitativo do desenvolvimento do processo. Concluem que os professores se sentiram desafiados e motivados para atender a especificidade da estudante e esta, por sua vez, atendida nas condições de aprendizagem.

Considerando a escassez de estudos sobre o tema, os integrantes do grupo também debateram sobre o conceito de adaptação curricular apresentada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2000), as considerações sobre o tema feitas por Silva e Cezar (2015) e os limites e desafios vivenciados nas instituições de ensino superior.

Os resultados dos encontros do grupo indicaram a necessidade de considerar a adaptação curricular na política institucional, nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nos programas das disciplinas e nos planos de aula. Ressalta-se que elaboração de uma política institucional deve ser organizada para atender as demandas de grupos sociais, com participação da comunidade interna - servidores técnicos administrativos, docentes e discentes - e comunidade externa à universidade – movimentos coletivos e grupos sociais. (UFSCar, 2016).

Também se evidencia que os problemas curriculares comuns no ensino superior são: reestruturação curricular definida a partir de carga horária e corpo docente; desconhecimento do projeto político pedagógico do curso por parte dos professores, dicotomia entre a formação de profissionais generalista e especialistas; ausência de relação entre o projeto político pedagógico e o plano de ensino das disciplinas (MINGUILI, DAIBEM, 2008).

Outro aspecto relevante é a avaliação no ensino superior. Determinados instrumentos avaliativos podem favorece ou não a apresentação da apropriação do conhecimento pelos estudantes. Além do conhecimento científico sobre as formas de avaliação, o docente deve

problematizar sua prática e planejar estratégias de mudança para garantir a aprendizagem dos estudantes (GARCIA, 2009). Este procedimento exige organização institucional de espaços e horários favoráveis à participação dos envolvidos.

Conclusão

Conclui-se que o objetivo do trabalho foi alcançado, houve estudo sobre o acesso e a permanência de estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação. Conclui-se que a adaptação curricular no ensino superior ainda requer pesquisas para subsidiar a atuação de professores e demais profissionais responsáveis pela inclusão de pessoas com deficiência e altas habilidades superdotação nas universidades.

As instituições de ensino superior também precisam contemplar esta temática nas políticas institucionais. As próximas etapas do grupo de estudo é compartilhar a apropriação do conhecimento científico e organizar debates com as comunidades internas das instituições de ensino superior envolvidas. Acredita-se que a produção acadêmica e a experiência dos profissionais da educação podem apontar caminhos para o aprimoramento dos serviços de atendimento aos estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Referências

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (org.). Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.

BRASIL. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidade especiais. Brasília: MEC, 2000.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Rev. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009, p. 2001- 213.

LUQUE-PARRA, Diego-Jesús; RODRÍGUEZ-INFANTE Y Gemma y LUQUE-ROJAS, María-Jesús. Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. Rev Iberoam. Edu. Super [online]. 2014, vol. 5, n. 13, pp. 101-116.

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: PINHO, S. Z. de (Coord.) Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior. São Paulo: Cultura Academica: UNESP, 2008. p. 119-136.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mariane Carloto da; CEZAR, Amanda do Prado Ferreira. Aprendizagem e o currículo no ensino superior: algumas considerações sobre adaptação curricular. In: Congresso nacional de Educação – Educere, 12, 2015, Curitiba, PR. Anais (online). Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20566_11249.pdf Acesso em: 02/05/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

Palavras-chave: ENSINO SUPERIOR; ADAPTAÇÃO CURRICULAR; DEFICIÊNCIA

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES SURDOS

TATIANE APARECIDA ROCHA - UNIOESTE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS PARA ESTUDANTES SURDOS

A educação de estudantes surdos é um tema complexo que exige respeito e entendimento sobre a linguística da língua de sinais, como também, aspectos culturais e identidários desta população. Nota-se que por mais que a Língua Brasileira de Sinais – Libras, seja oficializada em nosso país, ainda existe o desconhecimento por parte da maioria dos brasileiros e a falta de cumprimento das legislações vigentes referentes a tais especificidades de educação.

A inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares requerem a adequação dos currículos e das práticas de ensino voltadas a este público. Uma vez, que neste formato, todos os estudantes devem possuir a garantia de acesso, permanência e sucesso em sua aprendizagem.

Neste contexto, se faz necessária a realização de adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas que levem em consideração os aspectos linguísticos da LIBRAS, como também, sua característica visual-gestual e os aspectos culturais. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como ocorre a adaptação curricular nas instituições de ensino que possuem estudantes surdos no Brasil, mais especificadamente: Caracterizar os respondentes; Identificar quais tipos de adaptações são realizadas nas instituições de ensino; Verificar em quais momentos são utilizados os materiais adaptados no ensino de estudantes surdos; Identificar se existem dificuldades no processo de adaptação curricular; Identificar quais são as fontes de pesquisa utilizadas pelos respondentes para o suporte da adaptação de recursos de ensino para estudantes surdos;

Este estudo desenvolveu-se metodologicamente por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e de campo. Para coleta de dados optou-se por um questionário online. A população da pesquisa é composta por respondentes surdos e ouvintes que atuam na educação de estudantes surdos, sendo estes: Professores, Professores bilíngues, Tradutor/ intérprete de LIBRAS atuantes nas diversas modalidades de ensino. Buscou-se abrangência a nível nacional. A amostra da pesquisa é não-probabilística e intencional. O questionário apresentou dezenove questões, sendo treze questões fechadas e seis questões abertas.

O questionário foi desenvolvido na plataforma google formulário e enviado aos participantes via e-mail. A pesquisa contou com quarenta e seis participantes, sendo eles: catorze respondentes surdos e trinta e dois respondentes ouvintes. A pesquisa atingiu todas as regiões do Brasil, sendo os Estados participantes e número de respondentes por localidades: RO (2), MA (1), CE (1), RN (1), PB (1), PE (2), AL (4), BA (1), GO (1), MS (2), SP (6), PR (22), SC (1) e RS (1).

As discussões acerca da inclusão de estudantes surdos no ensino regular questionam a falta de respeito aos aspectos voltados a Língua Brasileira de Sinais, no que tange, o direito a aprendizagem da língua materna na modalidade L1 e da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

(Luchese 2017, p. 130 apud Goldfeld, 2001, p. 38) enfatiza que "o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, o seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natura dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu pais".

Neste sentido, os professores necessitam ter conhecimento da língua Brasileira de sinais, como também da cultura surda. Strobel (2008, p.24), define: "A cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas". Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

(Penha 2018, p. 110 apud Quadros 1997) enfatiza que a exploração da modalidade visual da Libras compreende: estabelecimento nominal/ estudo do sistema verbal, estabelecimento do olhar, formação de sinais (derivação, flexão e incorporação/ Exploração do espaço como marcas temporais/ aspectos não manuais/ classificadores e sintaxe.

Nota-se a necessidade de realizar um bom plano de trabalho docente, respeitando o estudante surdo e suas características culturais e identidárias. Penha (2018) afirma que o Brasil ainda não possui uma proposta curricular oficial para o ensino de Libras, mas é notório o esforço das escolas municipais e estaduais no sentido de solucionar esta questão. Formulando juntamente com as secretarias de educação e centros de apoio materiais adaptados e cursos de formação. Existem muitas fragilidades nos processos de formação dos professores, no sentido de dar subsídio a este educador nas ações voltadas a sua prática pedagógica. Como também, nos direitos já instituídos e garantidos por lei.

O profissional que acompanha um aluno surdo deve procurar métodos e dinâmicas que possam fazer transparecer os conhecimentos em relação ao tema estudado, seja em forma de desenhos e gravuras ou por formas de associação feitas por analogias a nossa língua. Os usos de recursos visuais são fundamentais para a compreensão da Língua Portuguesa de modo a possibilitar ao aluno surdo associar o abstrato ao concreto, seguido de uma exploração contextual dos conteúdos em estudo. (Brito 2015, p. 21).

Constata-se a necessidade da adaptação de pequeno porte, ou seja, as ações realizadas pelo professor para flexibilizar e tornar o ambiente escolar e os momentos de aprendizagem acessíveis aos estudantes surdos.

BRASILIA (2000) entende-se por adaptação de pequeno porte ações realizadas pelos professores para adequarem as suas práticas de ensino aos estudantes como um todo, tendo como foco o acesso ao conhecimento e sua aprendizagem. Estas adaptações envolvem vários processos, sendo o planejamento o primeiro deles. Os professores necessitam realizar sondagens, conhecer os estudantes, ao ponto de identificar cada um dentro de suas capacidades e limitações. Neste processo de construção de seu planejamento, o professor dará prioridade a determinados objetivos afim de atender as necessidades educacionais destes, investindo mais tempo e estratégias na busca da aprendizagem.

A pesquisa atingiu seu objetivo geral e objetivos específicos, pois constatou-se que as adaptações curriculares nas instituições de ensino que possuem estudantes surdos no Brasil em sua maioria realiza adaptações, sendo em sua totalidade e/ou em pequeno porte. Haja visto que as adaptações de pequeno porte, são todas as ações possíveis que o professor pode fazer para tornar o conhecimento acessível para todos. Essas adequações incluem além das questões curriculares, os aspectos físicos e estruturais da sala de aula.

Neste sentido as adaptações estão voltadas aos processos de alfabetização, letramento, ao suporte metodológico para o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 e

demais disciplinas curriculares, como também, parte do interesse do estudante surdo. O fruto das adaptações geram: a produção de material de vídeo (videoaula), tradução/interpretação de Livros, confecção de jogos para o ensino da Libras como L1, confecção de jogos para o ensino da Língua portuguesa como L2.

Nota-se que para realizar as adaptações os entrevistados utilizam diversas fontes de pesquisa, tais como: atividades adaptadas na internet via google; vídeos em LIBRAS do youtube; livros, revistas; artigos; participam de grupos nas redes sociais de compartilhamento de atividades pedagógicas adaptadas para a libras, participam de grupos de whatzapp que possuem o objetivo de compartilhar sinais(vocabulários) e atividades em Libras, buscam auxílio dos professores da sala de recursos multifuncionais, buscam auxílio nas associações de surdos. Buscam auxílio com professores surdos e um busca auxílio com a fonoaudióloga

Constata-se que a maior dificuldade apresentada pelos respondentes é a falta de material para consulta, como também a falta de tempo para realizar as adaptações, devido as atividades inerentes à docência e ao número reduzido de horas atividade. A confecção e produção destes materiais são limitados. Outros fatores apontados demonstram que o custeio das adaptações em relação aos seus aspectos de recursos financeiros são todos financiados pelo próprio professor, ou seja, muitas das instituições não possuem verbas/ recursos para tal.

A falta de acessibilidade e entendimento por parte dos demais educadores sobre a necessidade de realizar as adaptações necessárias, desmotivam e dificultam o processo de produção dos mesmos, pois, segundo os respondentes falta apoio. A estrutura sucateada das instituições não permitem a realização dos mesmos, pois falta a estrutura física, recursos tecnológicos e material de escritório.

Palavras-chave: Materiais Adaptados; Educação de Surdos; Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola-Alunos com necessidades educacionais especiais. C327 2000

BRITO, Rafaela da silva. O professor e o processo de alfabetização do aluno surdo. Caicó: UFRN, 2015.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. Aquisição da língua de sinais para surdo como L1. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

LUCHESE, Anderson. Políticas e a educação de surdos no Brasil. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

PENHA, Nilma Moreira da. Parâmetros de ensino em língua brasileira de sinais como L1. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte, Autentica, 2006.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

REPÚBLICA, O Presidente da. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.

Palavras-chave: Materiais Adaptados; Educação de Surdos; Língua Brasileira de Sinais.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

VANIA SALETE CASSOL DAGA - UNOCHAPECÓ

LEONEL PIOVEZANA - UNOCHAPECÓ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pesquisar sobre "Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas" faz parte de minha trajetória enquanto educadora da rede pública de ensino. Foram 34 anos frente à escolarização de estudantes com alguma deficiência. E, no convívio do dia a dia da escola, pude ensinar e aprender com as diferenças, que me instigaram à pesquisa, possibilitando assim, interagir no sentido de contribuir para a melhoria do ensino em seus processos de inclusão e, mais especificamente, para o meu crescimento e aprendizado. Os estudos bibliográficos mostraram que a história das pessoas com deficiência passou por diferentes fases educacionais, da exclusão à inclusão. Para (ARANHA, 2004, p. 13) a inclusão de estudantes com necessidades educacionais é real na contemporaneidade, em detrimento da segregação ou integração em um espaço destinado às deficiências, como ocorria no passado. O que temos nessa segunda década do século XXI é a inclusão escolar. São muitos desafios a serem enfrentados e vencidos na promoção da inclusão escolar. A rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina tem como eixo central a Proposta Curricular, com base na concepção histórico-cultural, em que o ser humano é entendido como social e histórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 15). A aprendizagem ocorre, segundo Vigotsky (1991), pelas interações sociais, nas quais se relacionam o estudante enquanto sujeito e o conhecimento enquanto objeto. Nessa perspectiva teórica, o conhecimento não existe sozinho, pois ele acaba sendo o resultado da ação humana. Aqui está revelado o papel do professor em fazer a mediação entre o conhecimento historicamente acumulado e o estudante. A escola deve garantir uma inclusão com qualidade. O estudante com deficiência deve sentir-se acolhido, aceito, recebido pelo meio, vivenciando experiências com os outros estudantes. Neste sentido emergem muitas apreensões sobre a oferta e eficácia da educação inclusiva, que se justifica ainda mais com os estudantes que possuem deficiência intelectual. Eles representam o segundo maior número de deficiências frequentando as escolas da 4ª Gerência de Desenvolvimento Regional de Educação (GERED) de Chapecó, Santa Catarina (SC), na qual me integro e atuo como professora da Educação Básica. Neste sentido é que cabe esta pesquisa no desígnio de melhor compreender a inclusão escolar a partir da utilização das adaptações curriculares, conforme prevê a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006, p. 36). Há necessidade de um atendimento que respeite as peculiaridades desses estudantes e possibilite, através de uma nova organização curricular, prover o aprendizado de todos os estudantes que integram sua rede de ensino. Creio que repensar a inclusão dos deficientes intelectuais, fazendo adaptações no currículo, é atribuir vida a quem muito tem gritado por respeito, dignidade e oportunidade, e

isso é função da escola, em especial do coletivo de docentes que nela atuam. Esses estudantes têm direito a participar de todas as atividades curriculares, com estratégias pedagógicas e adaptação do currículo que vão ao encontro de suas necessidades, ajudando-lhes ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 487-506). A realidade da rede estadual de ensino de Santa Catarina, mais especificamente na 4ª GERED de Chapecó, onde atuo como professora no Ensino Médio comprova as situações declaradas por Laplane (2014). Ou seja, estudantes com deficiências, em maior grau aqueles que possuem deficiência intelectual, conforme avançam sua escolaridade, acabam por migrar do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou vão para outras instituições especializadas, por não superarem as dificuldades contidas em sua escolaridade. Isso mostra que a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência intelectual no ensino regular ainda é um grande desafio a ser enfrentado pelas redes. Essa problemática poderá ser contida com práticas pedagógicas diferenciadas que não ignorem o estudante com deficiência intelectual, mas que o contemplem no sentido de buscar alternativas para seu desenvolvimento (LAPLANE, 2014, p. 191-205). Cientes de que cabe à escola propor práticas educativas que atendam a todos, com respeito às diferenças e singularidades de cada um, motivo-me a estudar a escolarização desses estudantes, com o forte desejo de investigar pela pesquisa sobre**:** como os professores compreendem e fazem uso das adaptações curriculares no processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio? Entendo ser este um problema merecedor de investigação, devido à importância que possui o professor como mediador da aprendizagem no contexto da escola inclusiva. Cabe à escola, através de seus profissionais, seguindo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), propor medidas que colaborem para melhor atender aos deficientes intelectuais incluídos no ensino regular. As adaptações curriculares no processo de inclusão escolar são instrumentos de discussões apresentadas nesta pesquisa. Sabe-se que sua realização é o caminho para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes que possuem necessidades educacionais e que estão incluídos no ensino regular. A partir dessas manifestações, emergem vários objetivos que envolvem a temática pesquisada das quais destacamos como objetivo geral: Analisar como os professores de estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio, compreendem e fazem uso das adaptações curriculares previstas na política da Educação de Especial de Santa Catarina. E como objetivos específicos: Conceituar a deficiência intelectual, historicizando o processo de exclusão à inclusão do deficiente na escola; Identificar o significado de um currículo escolar adaptado para deficientes intelectuais na escola inclusiva, sua implementação, seus desafios e suas perspectivas; Observar o que consta no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas sobre as práticas de adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual; Identificar a percepção e a compreensão dos professores mediante a utilização das adaptações curriculares como ferramenta prevista na Política da Educação Especial de Santa Catarina; Analisar, a partir de entrevistas semiestruturadas, os desafios enfrentados pelos professores na realização das adaptações curriculares com estudantes do Ensino Médio que possuem deficiência intelectual.A metodologia empregada na realização do projeto será pesquisa qualitativa. O processo de investigação sobrea temática da pesquisa será mediante a realização de entrevista semiestruturada em duas escolas do município de Chapecó com seis professores de estudantes com deficiência intelectual, incluídos no Ensino Médio regular. A escolha dos professores para participarem da entrevista ficará a cargo do setor pedagógico das escolas, valendo-se dos critérios estabelecidos de aceitação, disponibilidade de tempo e ter no mínimo um ano de atuação na escola. As materialidades geradas por meio das entrevistas semiestruturadas serão analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 93). Devido às experiências vivenciadas como docente e dos estudos realizados em Vigotski (1997), aponto que o sucesso

do projeto está relativo a atuação coletiva da escola em assumir o compromisso de ser inclusiva, transformando seus atuais modelos de ensino conforme menciona Montoan; "Acredito que ao incluir os estudantes com necessidades especiais na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas". (MONTOAN, 1997, p. 120). Entendemos que este é o papel da escola, buscar diversos caminhos para enfrentar e superar as barreiras que são postas em relação a deficiência e o meio escolar. Consideramos que o estudante com deficiência intelectual necessita de um currículo adequado as suas reais necessidades, assim, é que vemos as adaptações curriculares, como um desafio para a escola, mas uma importante perspectiva de sucesso no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual incluídos no Ensino Médio regular.

Palavras-chave: inclusão; adaptações curriculares; deficiência intelectual; Ensino Médio.

Referências:

ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação Inclusiva:** a escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 22 dez. 2019.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp**. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, jul./set. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** Coordenador Sergio Otavio Bassetti. São José, SC: FCEE, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas – V**: Fundamentos da Defectologia. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid, Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

Palavras-chave: inclusão; adaptações curriculares; deficiência intelectual; Ensino Médio

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM – UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

MARLENE DE OLIVEIRA - IFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Estudos realizados deixam claro que a afetividade está ligada intimamente ao aprendizado infantil, sendo que as emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos. Piaget (2011 p.22) afirma que a "afetividade e a inteligência são indissociáveis e constituem aspectos complementares de toda conduta humana." Na infância a afetividade está voltada para o "eu" Na fase de 3 a 6 anos, a criança manifesta sentimentos de antipatia e simpatia em suas relações, já na fase de 7 aos 11 anos, manifesta sentimentos de alegria e tristeza, relacionados com a sensação de fracasso ou sucesso. Neste sentido o olhar do psicopedagogo é de suma importância para averiguar de onde vem a dificuldade de aprendizagem, visto que os aspectos afetivos podem indicar a razão do que realmente está acontecendo. (BALESTRA,2012).

Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. De acordo com estudos realizados, pode-se afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o "outro social", por toda sua vida, desde seu nascimento.O presente estudo tem como objetivo geral investigar como o olhar do psicopedagogo, no que tange à aprendizagem e a afetividade, contribui para o sucesso da avaliação psicopedagógica. Como objetivo específico contribuir para com os pressupostos relacionados à afetividade e suas implicações, analisar as dificuldades de aprendizagem e suas interações,estudar o papel do psicopedagogo neste contexto. A metodologia deste estudo é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e tipo de pesquisa descritiva.

DESENVOLVIMENTO

A afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos.Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões. Quanto à afetividade, o psicanalista Sigmund Freud afirmava que une os dados fornecidos pela psicanálise têm conseqüências importantes para a compreensão das relações inter-humanas, principalmente ao mostrar que o objeto de relação é um objeto individual construído pelo mundo interno fantástico (de fantasia) variando com nossos investimentos e em função de nossa história e de nossos estados afetivos. Segundo Piaget, para compreender de forma mais ampla o tema da afetividade na educação infantil, entendemos que primeiramente faz-se necessário tratar rapidamente da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, especialmente o desenvolvimento cognitivo. Ele concluiu pela existência de quatro estágios ou fases do desenvolvimento da inteligência. Em cada estágio há um estilo característico através do qual a criança constrói seu conhecimento.

A psicopedagogia é uma área que reúne conhecimento de diversas ciências e ramos do conhecimento e busca compreender de forma integradora o processo ensino-aprendizagem tanto no espaço escolar como extra-escolar.. A Psicopedagogia recorre a diferentes áreas como Filosofia, Neurologia, Sociologia, Lingüística, e Psicanálise, a fim de melhor compreender seu

objeto de estudo e nortear sua prática. A psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem com um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. O trabalho psicopedagógico, portanto, não se apresenta como reeducativo, mas, sim como terapêutico (uma terapia centrada na aprendizagem); não se dirige para um público específico, porque aprendentes somos todos nós, humanos: crianças, jovens, ou velhos que nos mantemos vivos e atuantes, enquanto aprendemos e ensinamos e podemos contribuir com a nossa marca para a evolução da humanidade. O psicopedagogo sabe que para aprender são necessárias condições cognitivas (abordar o conhecimento),afetivas (estabelecer vínculos), criativas (colocar em prática) e associativas (para socializar).

Henri Wallon foi o primeiro a levar não apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Suas idéias foram baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. A afetividade é anterior ao desenvolvimento, e as emoções têm papel predominante no desenvolvimento da pessoa, é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

A raiva, a alegria, o medo, a tristeza têm funções importantes na relação da criança com o meio, a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social, pois é altamente orgânica. Desta forma, nessa teoria, acredita-se que a afetividade é um ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo. As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança

Quando a criança nota que a professora gosta dela, e que a professora apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, a aprendizagem torna-se mais facilitada; ao perceber os gostos da criança, o professor deve aproveitar ao máximo suas aptidões e estimulá-la para o ensino. MUTSCHELE,1994). A necessidade de se cuidar do aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem, levando em conta que a criança é diferente, cognitiva e afetivamente falando, em cada fase do seu desenvolvimento pode ser evidenciada de acordo com todos os conceitos e estudiosos citados neste estudo.

Ao observar e analisar as relações na escola, o psicopedagogo poderá verificar como o sujeito se comporta em relação aos colegas, professores e demais agentes da escola. Ao observar a família através das provas projetivas, poderá analisar as relações do sujeito com seus pais, irmãos e familiares e ao observar a relação consigo mesmo, poderá detectar como se dá a afetividade neste contexto e como a falta dela está influenciando as dificuldades de aprendizagem.

Resultados: A partir do presente estudo foi possível compreender por intermédio de pesquisas teóricas bibliográficas que a afetividade colabora no processo de ensino-aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança. O olhar psicopedagógico, com sua atuação interdisciplinar, contribui para o atingimento do objetivo tanto prevenção como do atendimento terapêutico, para que a aprendizagem ocorra num ambiente escolar e extra escolar, levando em consideração a afetividade como instrumento para que o sujeito possa compreender e aceitar o mundo em que vive, com suas emoções, desafios e interações.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. A psicopedagogia em Piaget – uma ponte para a edducação da liberdade. Ed. Intersaberes: Curitiba, 2012.

MUTSCHELE, Marly Santos. Problemas de aprendizagem da criança : causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. Ed: São Paulo : Loyola, 1994. 111 p.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1985.

Palavras-chave: Afetividade, aprendizagem, piscopedagogia

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A FAMÍLIA: A INFLUÊNCIA DOS MITOS REPASSADOS PELAS CULTURAS

ANA CAROLINE DAS NEVES - UNICENTRO

BERNADETE DE FATIMA BASTOS VALENTIM - SEED/PR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho tem como tema principal Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a Família. Estudantes com AH/SD, são aqueles que possuem habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. (RENZULLI, 2014). Tem como objetivo analisar dentro dos materiais encontrados no levantamento bibliográfico sob a temática relacionada a família de crianças com altas habilidades/superdotação se existe alguma influência cultural passada pelas famílias através dos mitos existentes sobre essas crianças. Partindo do pressuposto de que existe um processo de reprodução cultural em toda sociedade, inclusive dentro da escola, o problema que se pretende discutir neste trabalho é como esse fenômeno é caracterizado neste público específico.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa pode ser caracterizadacomo qualitativa exploratória, realizada a partir de uma análise bibliográfica (SILVEIRA, 2009). O levantamento foi feito apartir do "estado da arte" sobre a temática referente a família de alunos com o diagnóstico de altas habilidades/superdotação, correlacionando com as bibliografias disponibilizadas na disciplina de Educação, Cultura e Diversidade, cursada pela primeira autora.

As pesquisas denominadas "estado da arte" sãoaquelasque "[...} parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]". (FERREIRA,2002. p. 258).

A busca de dados especificamente relacionada neste estudo, foi feita no mês de setembro de 2018, nas bases de dados Scielo (ScientificElectronic Library Online) e ERIC (EducationResourcesInformation Center), BVS (Biblioteca Virtual da Saúde), e busca direta do GOOGLE. Foram utilizadas as seguintes palavras chaves: altas habilidades/superdotação e família. O período pesquisado foi de 2015 a 2018, sendo que foram encontrados seis trabalhos que tratavam como temática principal a família de indivíduos com altas habilidade/superdotação. O material encontrado foi analisado retirando elementos que caracterizam a bibliografia especifica sobre a temática, e posteriormente foi feita uma análise com o intuito de identificar elementos para correlação com a temática da Cultura.

Fundamentação teórica

Ao analisar a literatura disponível na área das altas habilidades/superdotação, percebe-se uma discordância em relação as terminologias, bem como conceitos e características. Por não ter questões bem definidas, podemos correlacionar ao surgimento de dúvidas ou até mesmo de atitudes mal interpretadas ou pressuposições errôneas em relação a estas crianças (ANTIPOFF,

2010).Assim, surgem os mitos, como uma proposição que é profundamente cultivada que pode acontecer pelo transpasse cultural, já que as bases teóricas ainda se mantém divergente.Essa transmissão ocorre de forma perpétua, já que segundo Lopes (1999), a cultura não está propriamente dita no que se transmite, mas sim no que se faz com aquilo que é transmitido.

Alencar (1986), demonstrou a preocupação com a identificação, na qual devem ser utilizados vários instrumentos. Além disso, a necessidade de reconhecer nas pessoas sejam elas crianças, jovens ou adultos, as características que estão relacionadas com AH/SD. Passados mais de 30 anos, percebe-se queainda há falhas na formação de professores, que desconhecem os indicadores de AH/SD. (MARTINS & ALENCAR, 2011). Por esse motivo, é fundamental que tanto pais quanto professores, tenham conhecimento sobre a superdotação, uma vez que são os primeiros a ter contato com crianças e jovens superdotados (ALMEIDA, et. al, 2017).

É importante destacar que, a escola e a família são fundamentaispara o desenvolvimento de talentos e das habilidades socioemocionais. Fleith (2007) faz um apontamento em relação ao diagnóstico das Altas Habilidades, quando cita que o fenômeno existente, afeta diretamente nos papéis previamente construídos por pais e filhos e que depois do diagnóstico muitas vezes necessitam fazer mudanças na interação entre esses. No entanto, não sabem como fazê-lo.

Ainda segundo a mesma autora a família é vista como um dos primeiros contextos sociais do indivíduo, pois além de ocorrer transmissão de cultura, o significado social e a transposição do conhecimento obtido ao longo das gerações. Desta forma se torna imprescindível que a comunicação entre a escola e a família seja feita de forma constante e aberta. Para que assim pais e professores tenham melhor compreensão dos aspectos cognitivos, comportamentais e socioemocionais das crianças superdotadas, podendo desta forma, dar os encaminhamentos para um desenvolvimento pleno.

Nesse sentido, a parceria entre escola e família se mostra essencial tanto no estímulo para desenvolvimento das potencialidades da criança com altas habilidades, quanto na suplementação das relações interpessoais mediadasnos dois contextos. A escola tem um papel importante também no que diz respeito a um bom direcionamento de seu desenvolvimento emocional.

Resultados

A temática relacionada a Altas Habilidades/Superdotação teve um grande avanço em diversas pesquisas nos últimos anos. Pesquisas relacionadas a políticas de atendimento, conceituação e criatividade, são as que mais são realizadas pelos pesquisadores brasileiros. (MARTINS, et. al, 2016.). No entanto, verificou-se diante da prática de pesquisa que dentro deste tema foram encontradas poucas pesquisas relacionadas às questões referentes aos pais desses indivíduos, que recebem o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação.

Nota-se grande ansiedade por parte da família diante das características apresentadas pelas crianças com altas habilidades/superdotação. Quando a maioria dos pais recebe o diagnóstico, é nítida a falta de conhecimento sobre a temática da superdotação, desta forma fica aparente a influencia dos mitos que são perpassados pela cultura de forma que esses indivíduos são “rotulados” ou até mesmo “julgados” pela própria família. (MACHADO, VESTENA & BARBY, 2017).

A parceria entre escola e família se mostra essencial tanto no estímulo para desenvolvimento das potencialidades da criança com altas habilidades, quanto na suplementação das relações interpessoais mediadasnos dois contextos. A escola tem um papel importante também no que diz respeito a um bom direcionamento de seu desenvolvimento emocional.

Veiga-Neto, (2003) afirma que do ponto de vista generalista a educação escolarizada, pode ser considerada a serviço da limpeza do mundo, pois quando está se mostra de caráter crítico, pode promover essa mudança estrutural por meio do conhecimento e da quebra de mitos e

preconceitos. Porém o mesmo autor ainda salienta que é cada vez mais comum perceber a escola com um caráter mais homogêneo e mesmo ambivalente, deixando totalmente apagada a diversidade existente dentro de cada cultura.

Salientamos que o baixo índice de pesquisas relacionadas a família dos indivíduos com altas habilidades demonstra a falta de interesse ou de valorização desses pais enquanto indivíduos que educam e formam seus filhos.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. DE. Psicologia e Educação do Superdotado. São Paulo: EPU, 1986.

ALMEIDA, L. S., et al. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In PISKE F. H. R., et al (Orgs.), Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R.H.F.Superdotação e seus mitos.Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Volume 14. Número 2.São Paulo. 2010

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96. Ministério da Educação e Cultura. 1996.

_____. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: DF. 2010.

FERREIRA, N. S. A. Aspesquisas denominadas “estado da arte”. Educação& Sociedade. ano XXIII. no 79. 2002

FLEITH, D. S. Educação Infantil: Saberes e praticas da inclusão: Altas Habilidades/Superdotação. MEC Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2007.

LOPES, A. R. C. Cultura, saber e conhecimento. In: Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACHADO, J. M.; VESTENA, C. L. B.; BARBY, A. A. O. M. Investigação de habilidades matemáticas, linguísticas e criativas em alunos com AH/SD. In.: PISKE et. al. Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos. Curitiba: Prismas, 2017.

MARTINS B. A. (et. al.) Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. Journal of Research in Special Education Needs. Vol 6, number s1, 2016.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR. E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. Revista Educação Especial Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In.:VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ. Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa Científica. In.: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p.5-15, maio/ago. 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.Vygotsky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; família; Educação; Cultura.

APLICATIVO EDUCACIONAL EM LIBRAS PARA CINESIOLOGIA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ENSINO SUPERIOR

ALEXSANDER PIMENTEL - PUCPR

LUANA ARRIAL BASTOS - PUCPR

PERCY NOHAMA - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução: É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam nos cursos de graduação, presenciais e a distância, no Brasil. De acordo com o INEP, no Censo da Educação Superior de 2016, 35.891 alunos de graduação apresentam algum tipo de deficiência. Os dados indicam que 1.159 alunos surdos frequentavam as Instituições Privadas e 579 as Instituições Públicas de Ensino Superior (INEP, 2016). Neste contexto, a literatura indica que: há falta de materiais (e adaptações) que atendam às necessidades dos estudantes surdos (LEFFA 2008; TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014), que induzam à autonomia (FREIRE, 2015; MARANGONI, 2017) e ao bilinguismo (RODRIGUES, 2014; SLOMSKI, 2012; Sá, 1999); faltam iniciativas que analisem, desenvolvam e avaliem a produção do material educacional destinado aos alunos surdos (LEFFA, 2008), que busquem romper a barreira da compreensão dos conceitos técnicos em Língua Portuguesa (LEFFA, 2008; MARANGONI, 2017; CECHINEL, 2005; FARIA-NASCIMENTO, 2009; PIMENTEL et al., 2013) preocupando-se com a qualidade de vida dos estudantes surdos (CHAVEIRO *et al*, 2014) e sua inclusão no Ensino Superior (CECHINEL, 2005). A disciplina de Cinesiologia, em Libras, para o curso de Educação Física, é um exemplo. Nela, os termos e conceitos anatômicos e fisiológicos geram enormes dificuldades. E por se tratar de terminologia científica, devem respeitar a Comissão Federativa da Terminologia Anatômica (Sociedade Brasileira de Anatomia, 2001). Neste cenário acadêmico, percebeu-se a necessidade de desenvolver um recurso tecnológico educacional de apoio ao processo educativo propiciando aos estudantes surdos, aos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) e aos professores que ministram aulas nos cursos relacionados à Cinesiologia, a apropriação desse conhecimento científico. **Objetivo:** a fim de atender a esses anseios de aprendizagem e linguagem, implementou-se um aplicativo educacional fundamentado na criação de um léxico padrão em Libras, para ser utilizado por alunos, alumni e TILS de instituições brasileiras de Ensino Superior. Metodologia: A amostra estudada envolveu 50 voluntários, dentre alunos, alumni surdos do Ensino Superior e TILS com abrangência de 12 Estados Brasileiros, compondo todas as regiões do país. O estudo envolveu a realização de inúmeras etapas, entre as quais uma pesquisa exploratória por meio de questionários, sendo que no primeiro questionário averiguou-se o conhecimento dos 106 sinais em Libras de termos técnicos, 53 da disciplina de Cinesiologia e 53 do curso de Educação Física; e no segundo questionário, verificou-se a validação de pelo menos 17 sinais/termos. Na sequência, modelou-se e implementou-se o aplicativo de Movimento e Imagem em Libras Interativo (AMILI). O protótipo foi criado a partir do léxico de Cinesiologia delimitado pela uniformização dos termos empregados em diversos centros universitários brasileiros. Para desenvolvimento do aplicativo, uma equipe multidisciplinar foi constituída, envolvendo: 1 profissional surdo na área do design

gráfico formado na PUCPR; 1 programador de software; 1 editor de vídeo e fotos; 1 professor de Cinesiologia; 1 revisora de textos de Língua Portuguesa; e o pesquisador que desenvolveu os vídeos explicativos em Libras. O software foi desenvolvido no sistema operacional Android para smartphones e tablets, em linguagem de programação Java, buscando criar uma interface de fácil entendimento e uso intuitivo, com realce às informações visuais. O desenvolvimento do software atende aos requisitos apontados por Royce (1970), e aplica a metodologia conhecida como métodos ágeis (SOMMERVILLE, 2007; STEFFEN, 2012) voltada para processos empíricos. **Resultados:** O aplicativo possui um repositório lexical do sistema de movimentos musculares sinalizado em Libras, vídeos, GIFs e minitextos em Língua Portuguesa, que auxiliam os estudantes surdos dos cursos da Área da Saúde (Educação Física, em especial) que contemplam a disciplina de Cinesiologia, assistindo-os na aprendizagem e proporcionando autonomia nos estudos e elucidando os conceitos em Libras. Em sua versão Beta, o repositório lexical sinalizado e bilíngue contém 106 termos científicos. O AMILI foi implementado empregando tecnologias móveis e de multimídia, garantindo, deste modo, acesso instantâneo em qualquer lugar onde haja cobertura de telefonia móvel e/ou Internet. **Conclusões:** Neste aplicativo, objetivou-se a aplicação de conceitos de usabilidade e metodologias educacionais amparadas pela visão holística, que postula a racionalidade, a objetividade e a quantificação como meios de se chegar ao conhecimento (TEIXEIRA,1996, p. 286). Na Educação, é "preciso trabalhar com as novas tecnologias e entre elas a Internet, que permitem não só buscar informações como também auxiliam nas tarefas que envolvam Ensino/Aprendizagem" (ARTIGAS, 2015, p.28086). O aplicativo desenvolvido é de fácil manuseio e acesso, e seus conteúdos podem ser ampliados conforme as necessidades, interesses e inovação dos conceitos e termos empregados em Cinesiologia, Anatomia ou Fisiologia.

Referências

ARTIGAS, J. Do paradigma newtoniano cartesiano ao paradigma da complexidade: convergências e divergências em uma formação de professores. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **EDUCERE**. 2015. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015. p. 28080-28091.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior: um estudo do uso de Língua de Sinais (Libras) como meio de acesso ao conhecimento científico.** 2005. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí.

CHAVEIRO, N.; DUARTE, S. B. R.; FREITAS, A. R. de; BARBOSA, M. A., PORTO, C. C.; FLECK, M. P. de A. Qualidade de vida dos surdos que se comunicam pela língua de sinais: revisão integrativa. **Interface** (Botucatu) [online]. 2014, vol.18, n.48, pp.101-114. ISSN 1807-5762. http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622014.0510.

COMITÊ Ajudas técnicas. Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823 t **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior** 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse Acesso em: 25 de abril de 2018.

LEFFA, V. Como produzir materiais para o ensino de línguas? In: _____. (Org.). PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ENSINO: TEORIA E PRÁTICA. 2. ed. Pelotas: **EDUCAT**, 2008.

MATTHIESSEN, C. M. The Environments of translation. In: STEINER, E.; YALLOP, C. (Ed) **Exploring translation and multilingual text production: Beyond Content.** Berlin; New York: Mouton de Gruyter, p. 41- 44, 2001.

PIMENTEL, A.; MOREIRA, D.G.; SÍPOLI, M. de F. F. V. Cinesiologia em mãos. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL E XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DO INES. 2013. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, 2013. 719 p. p.577- 598. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/AnaisInes-29out13.pdf.

RODRIGUES, P. B. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira: realização do DVD. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS, 26, 2014, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre: UFRGS: SIC, 2014, p. 2.

ROYCE, W. W. Managing the development of large software systems; in: Proceedings of IEEE Wescon, 1970, pp. 382-338. http://leadinganswers.typepad.com/leading_answers/files/original_waterfall_paper_winston_royce.pdf Acesso em: 03 de maio de 2018.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos: A caminho do bilinguismo.** Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ANATOMIA. **Terminologia anatômica: terminologia anatômica internacional.** São Paulo: Manole, 2001. xi, 248 p. ISBN 85-204-1105-3 (enc.)

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas.** 2ª Ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SOMMERVILLE, I. **Engenharia de Software**. 8. ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2007.

STEFFEN, J. B. O que são essas tais de metodologias ágeis? **O mundo depende do software**. 2012. Disponível em: https://www.ibm.com/developerworks/community/blogs/rationalbrasil/entry/mas_o_que_s_c3_a3o_essas_tais_de_metodologias__c3_a1geis?lang=en Acesso em: 14 de maio de 2018.

TEIXEIRA, V. G.; BAALBAKI, A. C. F. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 25-36, jul. / dez. 2014. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/26931/16076 Acesso em: 08 de maio de 2018.

TEIXEIRA, E. Reflexões sobre o paradigma holístico e holismo e saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, v.30, n.2, p. 286-90, ago. 1996.

Palavras-chave: Aplicativo Educacional; Cinesiologia; Libras; Educação Inclusiva; Léxico

AS CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ABORDADAS E ADOTADAS NOS ULTIMOS TRABALHOS DA ANPED

ELAINE CRISTINA GONÇALVES MARCON - CNEC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A referida pesquisa problematiza e analisa quais as concepções de inclusão abordadas e adotadas nos trabalhos da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) do ano de 2017. Como objetivo geral buscou-se analisar as concepções de inclusão abordadas e adotadas nos trabalhos do grupo Educação Especial, dá a 38ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada entre os dias 1 a 5 de outubro de 2017 na UFMA, em São Luís do Maranhão, e que teve como tema "Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência". Os objetivos específicos foram assim descritos: entender os conceitos gerais de inclusão; descrever a importância de iniciação científica de professores e analisar dois artigos para compreender quais as concepções de inclusão abordadas e adotadas nos trabalhos da Anped 2017. Definir inclusão, não é algo tão simples quanto se pensa, pois desde 1990 com os encontros em Jomtien e em 1994 com a Declaração de Salamanca é que se tenta entender e fundamentar essa concepção. Diferentes autores brasileiros vêm se destacando no meio social com suas pesquisas sobre a referida temática, como Montoan (2003), Carvalho (2006) e Beyer (2006), cada olhar volta-se a uma abordagem, a um entendimento, demonstrando assim a complexidade. Optou-se dessa forma, compreender cada concepção trazida por esses autores - de grande nome nacional - para definir, se houver possibilidade, uma forma de entender a inclusão nesse país. Inicia-se o referido propósito por Beyer (2006), autor de diversos livros sobre inclusão, professor e PHD em Educação/Educação Especial, o qual aponta reflexões sobre a realidade brasileira frente à temática inclusão, demonstrando um possível favorecimento, desde que, mudanças significativas venham a acontecer. Mas, ressalta o autor, que mudanças significativas precisam acontecer nos sistemas de ensino, nos planos nacionais, nas escolas, nas famílias e na sociedade em geral, para que desta forma a educação inclusiva concretize-se. Na posição da segunda autora estudada, Carvalho (2006), pode-se observar que a mesma se coloca a favor da inclusão de alunos no ensino regular, desde que, haja uma reestruturação no sistema de ensino brasileiro. Carvalho aponta que “Diante de todas essas variáveis, devemos retomar a significação de escola e de inclusão, para entendermos que uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação” (2006, p. 114). A reestruturação dependerá diretamente de variáveis como a melhoria na oferta de vagas, formação continuada dos professores, diminuição dos índices de repetência e evasão escolar, entre fatores que influenciam diretamente na qualidade não só da educação inclusiva, mas, de toda a educação do país. Carvalho (2006) questiona meios e modos de se fazer a inclusão, pois para a mesma, não basta apenas aderir essa proposta é preciso lutar e modificar inúmeros fatores que venham a ser debatidos para que realmente a inclusão possa acontecer. Parte-se para uma análise frente à teoria de Mantoan, (2003) que se apresenta contraria as ideias já expostas acima. Acredita-se que a autora defenda a presença de todos os alunos no ensino regular, por crer que é direito deles e o meio social deve se adequar a isso. Assim, conclui-se, que Mantoan (2003) coloca-se positivamente frente a inclusão de crianças no sistema regular de ensino. Dessa forma, o que se busca entender é se essas diferentes linhas de pensamento fazem parte do currículo de cursos

de formação de educadores e se os futuros professores conseguem perceber e opinar por uma concepção sobre inclusão. A formação do educador é algo incontestável e que merece devida atenção, pois todo e qualquer indivíduo necessita diretamente do contato e da troca com seu respectivo professor em diferentes momentos da sua vida escolar. Pensando nas temáticas, formação e inclusão, considera-se que o professor formará suas atitudes, valores e conhecimentos teórico-práticos, buscando conhecer e pesquisar mais sobre diversos assuntos que lhe rodeiam a prática educativa. Ao se buscar mais conhecimento sobre a inclusão, o professor/pesquisador estará refletindo a sua prática e a melhorar, pois, o "estado do conhecimento se constitui numa importante fonte para a produção, não só por acompanhar todo o processo monográfico, mas prioritariamente, por contribuir para a ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o seu estudo" (MOROSINI, 2015, apud THESING; COSTA, 2017, p.3). A produção científica permite que se reflita sobre a prática, oferecendo componentes que rompem com determinados conceitos preestabelecidos anteriormente. Com base em Marques e Marques (2003) esclarece-se que considerar a Inclusão como o princpio alicerçado no dado atual da diversidade faz com que se contemple a necessidade de estudos nessa área, então a procura constante se faz necessário ao se trabalhar com inclusão e o professor/pesquisador um ser ativo. As supracitadas autoras, descrevem que "conhecer e estudar [...] é fundamental para o pesquisador que visa contribuir de forma significativa para o fortalecimento do campo de estudos em que se situa" (THESING; COSTA, 2017, p. 2). Mergulhar em pesquisas proporciona ao professor um conhecer teórico que o faz cogitar e rever colocações de sua prática, movimentando a sua capacidade de reflexão e auto percepção. Ao entender sobre o estado do conhecimento auxilia no processo de definição da problemática de pesquisa a ser desenvolvida pelo sujeito, tendo em vista a pertinência e a necessidade da investigação sobre determinado objeto de estudo, como uma contribuição significativa para o campo científico. Para a realização desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram analisados dois trabalhos para compreender quais as concepções de inclusão abordadas e adotadas nos trabalhos da anped 2017. Os títulos dos trabalhos escolhidos são: A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciados e as considerações sobre as vivências de famílias de estudantes públicas alvo da educação especial. A analise foi realizada mediante a verificação da concepção de inclusão adotada pelos autores dos artigos com o intuito de se identificar a percepção das mesmas sobre a temática inclusão. Fomenta-se que a intenção da pesquisadora não é fazer juízo de valor frente às colocações dos autores, mas somente, compreender a concepção de inclusão adotada pelos mesmos. No artigo em questão, verificou-se que a concepção de inclusão está atrelada a ideia de vivência e articulada com a interação entre família e escola. Pode-se verificar que ao ligar a ideia de vivenciar escolar e familiar, o conceito de inclusão se intercala, tornando-se claro e obsoleto. Por mais que a escola exija um conteúdo sistematizado, muito se pode fazer para incluir essas crianças no contexto escolar, além de tornar os conteúdos significativos para cada ser integrante desse ambiente. Para a Neves, Adams, Tartuci (2017) cabe não somente ao transmitir os conteúdos de formas diversificada, mas vale destaque, também, a maneira com que os educadores lidam com as especificidades de acada alunos, principalmente os de inclusão. Nesse sentido, para garantir o aprendizado do aluno PAEE é importante um profissional capaz de lidar com as suas especificidades educacionais e, para tanto, a preparação desse profissional deve ocorrer desde a formação inicial. Com relação a isso, Freitas (2006, p. 176) afirma: hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos [...] conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. Pode-se destacar a necessidade de se entender

que a concepção de inclusão nuca é pronta e acabada, ela está sim, vinculada, a questões que a tornam reais no espaço escolar. Frente a essa observação, pode-se destacar que ambos os artigos propõem que para a inclusão se tornar algo real e produtivo, faz-se necessário entender que a vivência entre pais e escola e a formação consciente de educadores, levando em consideração a subjetividade e especificidade de cada criança inclusa, torna a concepção de inclusão verídica Palavras – chave: Inclusão. Concepção. Formação de professores.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005;

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

ORDEIRO. Aliciene Fusca Machado. Considerações sobre as vivências de famílias de estudantes público alvo da educação especial gt15 – Educação Especial – Pôster 497, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Elaine/Desktop/BETH/poster_38anped_2017_GT15_497.pdf. Acesso em: 23 de agosto de 2018;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. IN: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. ADAMS, Fernanda Welter. TARTUCI, Dulcéria. A formação de professores para inclusão escolar: os dizeres de professoras e licenciandos. GT15 – Educação Especial – Pôster 708, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Elaine/Desktop/BETH/poster_38anped_2017_GT15_708.pdf. Acesso em: 21 de agosto de 2018;

THESING, Mariana Luzia Corrêa. COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Estado do conhecimento e educação especial: um olhar para as produções da anped (2010 a 2015). GT15 - Educação Especial – Trabalho 1127, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1127.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2018;

Palavras-chave: Inclusão. Concepção. Formação de professores.

AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DO EXERCÍCIO DA MONITORIA DESENVOLVIDA COM PESSOAS DA EDUCAÇAO ESPECIAL NO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA

CARINA DA SILVA MOTA - UFOPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge de ações teórico-práticas desenvolvidas com um grupo de monitores que realizam suas atividades de monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade com acadêmicos Público da Educação Especial incluídos em diferentes cursos de ensino superior da Ufopa. Como problemática de investigação levanta-se a seguinte questão: como o exercício da monitoria acadêmica desenvolvida no Núcleo de Acessibilidade da Ufopa colabora com o processo formativo dos acadêmicos monitores? Entre os objetivos destacam-se: identificar como as ações de monitoria colaboram com a formação dos acadêmicos monitores; verificar quais as ações desenvolvidas pelos acadêmicos monitores no Núcleo de Acessibilidade; identificar os limites vividos pelos monitores quando do exercício da monitoria acadêmica.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico adotou-se a pesquisa-ação de Thiollent (2009), que considera substantiva a construção da pesquisa com o coletivo de participantes que dela colaboram. As atividades da monitoria acadêmica desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade são fundamentadas no tripé da universidade de Ensino, Libâneo (1994), Pesquisa, Demo (1997) e Extensão, Jezine (2004). Assim como com os estudos e práticas "despertar, o interesse pela docência e promover a cooperação". (REETZ, SCHMIDT, BECKER, 2017). Os participantes são sete monitores que vivenciam formações iniciais em diferentes cursos de graduação que agregam desde cursos de licenciaturas à cursos de engenharia e saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Universidade Federal do Oeste do Pará utiliza como uma de suas estratégias de acompanhamento dos estudantes público alvo da Educação Especial, a monitoria acadêmica do Núcleo de Acessibilidade, regulamentada pela instrução normativa nº 01/2012 – PROEN de 9 de maio de 2012. Este documento propõe que o programa de monitoria precisa envolver docentes e discentes da universidade e ser "efetivado por meio de projetos de monitoria e de ensino integrados".

A literatura discorre que monitoria objetiva "despertar, no estudante, o interesse pela docência e promover a cooperação entre os corpos docente e discente, em benefício da qualidade do ensino, ministrado pela Instituição" (REETZ, SCHMIDT, BECKER, 2017, p.37). Os autores tratam sobre o benefício da monitoria para o acadêmico monitor, mas há que se refletir também que o exercício da monitoria impulsiona um ambiente formativo tanto para o acadêmico monitor, quanto para os acadêmicos que vivenciam a prática docente viabilizada na relação monitor acadêmico/acadêmicos "monitorados", apoiado, que gozam da acessibilidade.

Reetz, Schmidt e Becker ressaltam que ser monitor "é ser um facilitador do aprendizado em sala de aula" (2017, p.37). A sala de aula proposta neste estudo se configura em múltiplos

espaços em que o exercício da monitoria acadêmica do Núcleo de Acessibilidade prima tanto pela compreensão de saberes da Educação Especial, como apresenta importante preocupação com saberes das áreas de formação inicial dos acadêmicos da Educação Especial.

Desse modo, entre as ações exercidas pela monitoria acadêmica destacam-se a garantia do livre trânsito no espaço da universidade e de ambientes circunvizinhos aos acadêmicos da Educação Especial que apresentam dificuldade de mobilidade de forma mais autônoma, a promoção de cursos de curta duração como Braille, Libras, e curso de formação básica em algumas áreas de conhecimento como matemática, a geografia, a biologia, a acessibilização de material didático como a organização de textos em voz, literatura em PDF, a produção artesanal de materiais pedagógicos acessíveis para apoiar acadêmicos da Educação Especial incluídos no ensino superior, organização de eventos, elaboração de relatórios sistemáticos, realização de atividades artísticas, encontros de estudo, reuniões de acompanhamento e orientações cotidianas do exercício da monitoria acadêmica.

RESULTADOS

Sistematicamente os monitores que desenvolvem a monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade passam por processos formativos contínuos, com encontros quinzenais, desenvolvido no Grupo de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos – GPEEPI. Vivenciam ainda reuniões regulares para que possam relatar como se sentem ao desenvolver a monitoria, bem como para receberem orientações necessárias que os ajudem a desenvolver suas monitorias.

Os estudantes apontam que a relação com os pares, outros monitores do núcleo, é fundamental para o exercício da monitoria visto que desenvolvem ações colaborativas, ao ponto de, monitores que apresentam saberes mais consolidados sobre determinadas categorias da deficiência ajudam os monitores que apresentam alguma fragilidade neste campo de saber .

Os acadêmicos percebem que o exercício da monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade é desafiadora, visto que lidam com os acadêmicos público da Educação Especial, assim desenvolvem ações com pessoas de diferentes categorias da deficiência como pessoas cegas, surdas, surdocegas, baixa visão, entre outras. Relatam que precisam desenvolver esforço significativo para que o acadêmico da Educação Especial possa aprender. Colocam-se num campo de responsabilidade com as atividades dos acadêmicos que acessam o Núcleo de Acessibilidade. Destacam que os processos de produção de material didático, a organização de eventos científicos e a produção escrita de relatórios provocam seu desenvolvimento como monitores e como pessoas. Sentem que profissionais professores exigem muito dos monitores e que quando estão presente em sala de aula acompanhando algum acadêmico da Educação Especial alguns professores deixam se referir à pessoa com deficiência para se referirem aos monitores do Núcleo, este foi ponto de problematização em encontro formativo e de reunião com os monitores do Núcleo.

Entre as dificuldades mais recorrentes sentidas pelos monitores do Núcleo de Acessibilidade está: a) lidar, com mais proximidade, com acadêmicos da Educação Especial que apresentam maiores limitações comunicacionais; b) haver número limitado de monitores no Núcleo de Acessibilidade; c) a dificuldade pessoal, de alguns monitores, de realizar atendimento à acadêmicos da Educação Especial; d) a dificuldades de os monitores realizarem um duplo papel no Núcleo de Acessibilidade como o de monitor, bem como o de acadêmico de um curso de nível superior, por isso assumem tanto a responsabilidade com os acadêmicos da educação especial como com suas atividades; e) destacaram que, em alguns momentos, fazem a distinção no atendimento de acadêmicos da Educação Especial; f) sentem-se sobrecarregados com atividades da monitoria.

As dificuldades assinaladas acima vão sendo ajustadas de modo que o acadêmico monitor possa se perceber como estudante de uma graduação (assim não precisa assumir a responsabilidade do professor de ensinar), bem como campo de potência formativa/colaborativa com o acadêmico da Educação Especial, agindo como acessibilizador de saberes. As reuniões de formação e administrativas primam por fortalecer ações educativas dialógicas Freireanas (2005) em que o acadêmico monitor é orientado a compreender a pessoa da Educação Especial que busca apoio no Núcleo de Acessibidade como outro também humano que apresentam singulares campos de potência.

As atividades desenvolvidas pelos monitores do Núcleo de Acessibilidade, visam contribuir com o processo de formação graduada, com foco no atendimento aos alunos público da educação especial, despertando à docência a necessidade de adequações de metodologias e flexibilização dos conteúdos específicos para este público alvo, à pesquisa e/ou extensão do discente monitor com orientação docente tem estimulado o senso de responsabilidade, autonomia, cooperação, satisfação em ampliar conhecimentos e empenho nas atividades acadêmicas;

Além destes, com os estudos voltados a esse campo de atuação, aquisição de habilidades para produção e adaptação dos materiais necessários e dar suporte às aulas que viabilizam a construção de ações facilitadoras de inclusão educacional e social de discentes com deficiência no ensino superior que estimulem seu aprendizado e permanência nesses espaços de ensino. Com a certeza que essas vivências que os auxiliará na formação discente que os construirá docentes com práticas inclusivas.

REFERENCIAIS

DEMO,P.Educar pela Pesquisa. Campinas: Editores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). Educação superior: desafios para a não compartimentação dos saberes. Santa Maria : Facos-UFSM, 2017. e-book .

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária, Área Temática de Gestão da Extensão. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, UFPB, Belo Horizonte. 12 a 15 de setembro de 2004.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo. Cortez,1992.

REETZ, Fernando Erno; SCHMIDT, Daniel; Mônica; BECKER, Mônica. A experiência na monitoria de neuroanatomia como forma de ensino, aprendizagem e pesquisa in.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFOPA. Instrução normativa 001/2012 – Proen, de 9 de maio de 2012.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica; Inclusão de Pessoas Público da Educação Especial; Práticas Educativas Inclusivas.

AS POTENCIALIDADES DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DIANTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO

ANGELISE CONCEIÇÃO DE SOUZA ANDERSEN - SECRETARIA

KAREN CHRISTINA ZACCHI QUADRADO - PMSJP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo expandido apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica que investiga as potencialidades dos jogos na Educação Especial diante do processo de inclusão. Os jogos quando utilizados na escola podem ser adaptáveis às mais diversas formas de uso, este recurso didático pode potencializar o desenvolvimento integral da criança de diversas formas. A sua utilização como instrumento para a aprendizagem na educação, particularmente, na Educação Especial, pode contribuir no desenvolvimento de habilidades e na construção de conhecimentos significativos dentro de uma perspectiva inclusiva. Desta forma, os jogos favorecem o processo de inclusão. A partir dessa perspectiva, a problemática que norteou essa investigação foi: Quais são as potencialidades dos jogos para a criança público alvo da educação especial no processo de inclusão? Para responder a esse questionamento, propõe-se como objetivo geral investigar as potencialidades dos jogos na Educação Especial diante do processo de inclusão. Para responder esse objetivo, uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica foi realizada em livros, artigos, teses e dissertações que tratam da temática. Conforme Oliveira (2008, p.15), a abordagem qualitativa "[...] se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente". Sobre a pesquisa bibliográfica, Lima e Mioto (2007, p. 44) destacam que "é sempre realizada para aprofundar teoricamente o objeto de estudo contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos". A pesquisa bibliográfica foi realizada com base nos seguintes autores: Abreu (1993), Antunes (1999), Kishimoto (1993, 1994, 1998 e 2002), Vygotsky (2007), Anjos (2013), documentos oficiais e legislações pertinentes. O referencial teórico investigado enfatiza que, com os jogos, a criança aprende de forma mais rápida, organizada, com mais significado e de forma diferenciada e prazerosa. A palavra Jogo deriva de Jocu, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico significa um divertimento, brincadeira ou passatempo, sujeito a regras que devem ser respeitadas quando em prática. Antunes (1999) conceitua o jogar "como um estímulo ao conhecimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver", e não considera a competição entre pessoas ou grupos que envolva vitória ou derrota (ANTUNES, 1999, p. 11). Já segundo Kishimoto (1994), o ato de jogar facilita a aquisição de conhecimentos. O mesmo autor, evidencia ainda que os jogos foram passados de geração em geração por meio de sua prática, mantendo-se na memória infantil (KISHIMOTO, 2002). Percebe-se que povos antigos da Grécia e do Oriente já brincavam de amarelinha, empinar pipas e jogar pedrinhas, ressaltando a tradição e a universalidade dos jogos. Os jogos tradicionais infantis consistem em a criança brincar pelo prazer de brincar, sendo estes livres e espontâneos. O jogo transmite bem-estar, alegria, liberdade e relaxamento. A criança que sempre brinca é capaz de se tornar uma pessoa determinada no futuro, visto que consegue dar significação para o brincar (KISHIMOTO, 2002). Anjos (2013, p. 83) ao definir o que é jogo e qual seu papel no processo de educabilidade

das crianças, enfatiza algumas características de jogo a partir das ideias de Brougère (1998) e Huizinga (2007) reconhecendo o valor educativo e a ação livre na cultura lúdica infantil. E conclui dizendo que "a característica principal do jogo é o lúdico, que o diferencia de qualquer outra atividade e lhe dá vida própria [...]". Essas características conforme o autor, foram ao longo do tempo criando a imagem do jogo infantil. Argumenta também que devemos explorar as várias possibilidades que os jogos permitem, mas defende a participação primordial da criança. Para ele é "necessário que os professores (as) tenham conhecimento da cultura lúdica, a ponto de vivenciar junto com as crianças os jogos, os modos de jogarem e brincarem, respeitando-os como autores e não como meros receptores" (ANJOS, 2013, p. 89). Assim, conforme este autor, a escola além de ser local de aquisição de conhecimento, precisa ser um espaço motivador e criativo, valorizando a cultura lúdica através de atividades como os jogos e as brincadeiras. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os jogos possuem uma maneira de propor problemas, permitindo serem atrativos, favorecendo a criatividade e a elaboração de estratégias na busca de soluções e resultado de problemas (BRASIL, 1998). A elaboração de atividades lúdicas como jogos, propostas no contexto de sala de aula, faz com que o aluno público alvo da Educação Especial participe integralmente do contexto escolar, desenvolvendo habilidades importantes para o seu crescimento. Em sala de aula, o jogo pode servir de uma ferramenta educacional de suma importância. Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças, estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque "enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social". (KISHIMOTO, 1993, p. 15). Kishimoto (1998) também coloca que o jogo, utilizado em forma de método pedagógico, tem uma grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares. Ainda, passa a ser considerado um importante aliado para o ensino, buscando colocar o aluno, de forma lúdica, a resolver situações do dia a dia, elencando-os à vida escolar. Segundo Abreu (1993), o universo infantil engloba o mundo dos jogos, sendo estes importantes inclusive na escola e na aprendizagem, visto que trazem inúmeros conteúdos que integram as disciplinas escolares e a vida social do aluno público alvo. Para Vygotsky (2007), o jogo faz com que a criança saia de sua zona de desenvolvimento potencial - sua zona de conforto - e vá em busca de soluções, levando à zona de desenvolvimento proximal. Muitas vezes, a criança consegue solucionar um problema numa situação de jogo, porém apresenta dificuldade em fazê-lo em situações da realidade ou de aprendizagem formal, por não conseguir ver a aplicabilidade do mesmo. Diante dos estudos bibliográficos foi possível identificar por meio da pesquisa bibliográfica realizada que as potencialidades dos jogos na Educação Especial diante do processo de inclusão é um valioso recurso para a aprendizagem, pode auxiliar no desenvolvimento integral do aluno da Educação Especial, fortalecendo o amadurecimento cerebral, sensorial, motor, social e emocional, aprimorando habilidades primordiais, tais como o raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade, curiosidade, astúcia, tolerância, linguagem e comprometimento com o trabalho em equipe. O jogo deve instigar o desejo do indivíduo a jogar, acreditar em si, observar, explorar, sob uma perspectiva de organizar seus conhecimentos partindo do seu interesse para uma aprendizagem significativa. Dessa forma, os jogos têm papel essencial no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão quando utilizado com critérios pedagógicos e objetivos. Neste sentido, o jogo pode revelar-se um excelente recurso para ser utilizado na Educação Especial, considerando desenvolvimento e formação do indivíduo em relação ao mundo.

Palavras-chave: Potencialidades; Jogos; Educação Especial; Inclusão.

REFERÊNCIAS:

ABREU, A. R. O jogo de regra no contexto escolar: Uma Análise na perspectiva construtivista. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1993.

ANJOS, A. R. Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3. ed. São Paulo: Cortez 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, T. C. S. e MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, 2007. Florianópolis n. esp. v. 10. 2007, p. 37-45. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf. Acesso em: 03. Jul. 2019.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122. Acesso em: 05 de Jul. 2019.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Potencialidades; Jogos; Educação Especial; Inclusão.

ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO E HABILIDADES SOCIAIS FOCALIZANDO A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TATIANE CRISTINA RODRIGUES LESSA - UFSCAR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O termo habilidades sociais é definido por Del Prette e Del Prette (2017) como um constructo descritivo de comportamentos sociais que são valorizados em uma cultura e que, ainda, quando desempenhados adequadamente, tem alta probabilidade de fornecer resultados positivos tanto para o indivíduo como para sua comunidade. Essas habilidades, segundo os mesmos autores, podem contribuir para a obtenção de um desempenho socialmente competente nas tarefas interpessoais. Ressalta-se que ao longo do desenvolvimento do ser humano certas classes serão mais evidentes que outras e, ainda, que essas podem ser agrupadas e rearranjadas a depender dos aspectos que se pretende considerar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, há de destacar que a compreensão de que as relações interpessoais ocorrerem em diversos contextos e "cada pessoa se depara com uma diversidade de tarefas interpessoais (...) [que] pode requerer diferentes classes de Habilidades Sociais e diferentes combinações dessas classes [num mesmo desempenho social]" (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 69). Diante desses aspectos a particularidade de refletir como esses destaques teóricos ocorrem na prática do contexto escolar e, especialmente em professores se justifica na perspectiva da educação inclusiva uma vez que a escola possui um ambiente bastante rico no que diz respeito a relações interpessoais e a maneira como tais relações ocorrerão poderão auxiliar ou dificultar na produção de uma escola mais ou menos inclusiva. Ainda que o bom andamento dessas implicará em fatores múltiplos tanto positivamente como negativamente para os alunos, professores e todos os envolvidos nesse sistema e derivações pertinentes e esperadas desse, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem a todos os alunos e, especialmente, os alunos público-alvo da educação especial. Assim, o ponto de partida para essa análise será considerar que a competência social do professor precisa ser altamente elaborada e diferenciada e envolve, portanto, alta capacidade de observar, analisar e discriminar os próprios progressos e os dos demais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997). Nesse sentido, o presente trabalho traz uma contribuição de como uma intervenção estruturada no ensino de habilidades sociais pode auxiliar na formação inicial. A pesquisa teve como objetivo geral avaliar o impacto de uma intervenção em habilidades sociais para alunos dos cursos de licenciatura destacando os aspectos positivos e negativos relativos à avaliação contínua do programa para a formação dos participantes. A presente pesquisa caracteriza-se como experimental (COZBY, 2003), tendo o delineamento do tipo pré e pós-teste com grupo controle. Foi realizado o follow up após 4 meses do pós-teste para verificar se os efeitos da intervenção permaneceram ou se modificaram ao longo desse tempo. Participaram da pesquisa 26 licenciandos dos cursos de pedagogia, educação especial e licenciatura em química de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Os universitários, para participar da pesquisa, poderiam estar em qualquer ano do curso. A média de idade dos participantes foi de 21,54 anos (DP=3,2) sendo apenas 2 alunos do sexo masculino. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e teve parecer favorável conforme número CAAE: 86965018.0.0000.5504. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais 2 (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), a Escala Likert de Atitudes

Sociais em Relação à Inclusão (OMOTE, 2016) e um questionário de avaliação contínua dos aspectos positivos e negativos elencados pelos participantes do programa ao longo das sessões. A análise de dados foi realizada de acordo com a soma dos escores totais do instrumento e, para o questionário foi realizado a análise de conteúdo proposta por Franco (2005). Foram encontradas diferenças entre os escores do pré e pós-teste da intervenção sugerindo que a intervenção modificou o repertório dos participantes quanto aos escores de habilidades sociais e atitudes sociais em relação à inclusão. Na análise de conteúdo foram encontrados a ocorrência de dez subcategorias para os aspectos positivos da intervenção sendo elas: 1. Troca de experiências na sala de aula (N=50); 2. Vivências (N=49); 3. Habilidades Sociais (N=42); 4. Contribuição Teórica (N=28); 5. Utilização de recursos interativos (N=24); 6. Outros (N=18); 7. Discussão sobre conteúdos da Educação Especial (N=9); 8. Tarefas de casa (N=9); 9. Preparar e conhecer planos de aula (N=8) e; a10. Aprender a refletir sobre comportamentos (N=8). Para os aspectos negativos foram encontradas a ocorrência de três subcategorias, sendo elas: 1. Habilidades Sociais (N=26); 2. Aspectos pessoais (N=11) e; 3. Outros (N=10). A análise dos resultados sugere que uma intervenção em habilidades sociais para alunos de cursos de licenciaturas poderia ser um eixo norteador e possível para o ensino dessas e possível auxílio no que diz respeito a sua utilização em sala de aula por parte dos professores e, ainda, pelo desenvolvimento das mesmas nos alunos possibilitando uma educação focalizada na perspectiva da educação inclusiva. Compreende-se que a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) sobre a necessidade de conteúdos que permeiam o desenvolvimento socioemocional nas escolas seja relevante, mas, contudo, entende-se que a formação dos professores nessa perspectiva de ensino ainda esteja falha e demandem estudos fiéis que abordem esse tema com seriedade e perspectivas para o ensino do mesmo. Esse trabalho traz um início, mas não uma finalização, de propostas promissoras dentro desse conteúdo e que merecem estudos futuros a fim da melhor compreensão por parte dos pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04.mai.2018.

COZBY, P. C. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas. 2003.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017 (a).

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, D. R. (org.). Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. São Paulo: AirBytes, v. 3, pp. 234-250. 1997. Disponível em: http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Habilidades-sociais-e-constru%C3%A7%C3%A3o-de-conhecimento-em-contexto-escolar.pdf. Acesso em: 20 dez 2017.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 2.ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005. 79p.

OMOTE, S. Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, n. s1, p. 470-473. 2016. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12308 . Acesso em: mai 2019.

Palavras-chave: Educação Especial. Intervenção em habilidades sociais. Formação Inicial de Professores.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE INCLUSÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO

SILVANE DOS SANTOS DE MOURA - UNIOESTE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: Reflexões sobre a inclusão escolar e o trabalho pedagógico realizado na educação infantil no sistema regular de ensino.
Problema: Este trabalho busca relacionar e propor investigações teóricas sobre a inclusão de alunos com autismo no sistema regular de ensino. Nota-se que muitos professores não possuem conhecimentos específicos suficientes para uma intervenção pedagógica eficiente. Nesse sentido, esse estudo analisa alguns métodos possíveis de realização do trabalho pedagógico com alunos autistas no ensino regular. A formação do professor deve ser constante, pois, muitos ainda não possuem conhecimentos suficientes para esta intervenção pedagógica.
Objetivo geral: Conhecer algumas características gerais do autismo e estabelecer alguns critérios para a realização do trabalho pedagógico com alunos inclusos no sistema regular de ensino.
Objetivos específicos:
Pesquisar e estudar bibliografias sobre o autismo;
Conhecermétodos pedagógicos;
Compreender a importância da inclusão do aluno no sistema regular de ensino.
Metodologia: Partindo da investigação bibliográfica, os conhecimentos foram buscados em textos online e impressos disponíveis. Assim, o autor Severino define que a pesquisa bibliográfica [...] "Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores [...]" (SEVERINO, 2007, p.122). Por isso, é preciso buscar fontes bibliográficas seguras para que se possa realizar um estudo aprofundado sobre o tema. Quanto mais material for analisado, melhor será o resultado da pesquisa. Com a leitura, foi necessário realizar uma análise identificando aspectos importantes presentes nos textos. "A análise é um processo de tratamento do objeto - seja ele um objeto material, um conceito, uma ideia, um texto etc. [...]" (SEVERINO, 2007, p.82,83). Somente depois desta parte da análise é possível chegar a determinados resultados.
Fundamentação teórica: Será realizada uma breve descrição sobre algumas características do autismo, lembrando que, ele não pode ser caracterizado de forma geral, como em um manual, as características podem variar de um autista para outro.
Assim, "O Autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança." (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p. 02).Elencamos algumas características comuns no autismo:

> Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem. Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática. Repertório restrito de interesses e atividades. Interesse por rotinas e rituais não funcionais. (FILHO; CUNHA, 2010, p. 13).

Diante destas características, a comunicação com o aluno autista é de suma importância. Em sala de aula, o professor deve promover ações pedagógicas a todo o momento buscando ampliar

as possibilidades de comunicação do autista. Assim, na educação infantil, os recursos visuais serão essenciais. Portanto,

> Uma estratégia que poderá ajudar é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados pela escola, já que devem ser criados, com base no seu cotidiano, junto ao aluno, para serem associados, ao se dirigir a ele, a fim de comunicar-lhe sobre o que é esperado dele, o que acontecerá em seguida na rotina escolar e para oferecer-lhe o atendimento às suas necessidades ou a oportunidade de fazer escolhas. Tais recursos podem ser fotos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem necessidades básicas. Além de fotos, os objetos em si poderão facilitar a comunicação com o aluno. (FILHO; CUNHA, 2010, p. 34).

A comunicação pode ser trabalhada pelo professor também através de gestos, e a inserção social é um aspecto fundamental para o autista, em sala de aula é preciso estimular as relações de interação com outros colegas. Assim, na integração entre escola e professores é importante identificar que:

> O cotidiano escolar possui rituais que se repetem diariamente. A organização da entrada dos alunos, do deslocamento nos diversos espaços, das rotinas em sala de aula, do recreio, da organização da turma para a oferta da merenda, das aulas em espaços diferenciados na escola, da saída ao final das aulas e outros são exemplos de rituais que se repetem e que favorecem a apropriação da experiência escolar para a criança com TGD. (FILHO; CUNHA, 2010, p. 23).

Portanto, toda a rotina do contexto escolar, será inicialmente um aspecto fundamental para o ensino e adaptação do aluno. O método de ensino e os recursos a serem utilizados devem ser minuciosamente examinados para que proporcionem resultados de aprendizagem significativa para o aluno com autismo. Dessa forma, o desempenho e interesse do aluno irão depender das mediações estabelecidas e planejadas pedagogicamente pelo professor, que por sua vez terá que pesquisar por métodos até encontrar um que seja adequado para a aprendizagem do aluno.

Existem vários métodos de ensino que podem se aplicar, entre eles está o método ABA e o método TEACCH, abordagens da psicologia inglesa. O método ABA, em português Analise do Comportamento Aplicado, trabalha com o comportamento do aluno autista. “O método ABA pode intencionalmente ensinar a criança a exibir comportamentos mais adequados no lugar dos comportamentos problemas.” (RIBEIRO, 2010, n.p.). Seu comportamento poderá ser modelado e a intervenção do professor será direta, como por exemplo; pegar a mão do aluno e levar até o objeto de aprendizagem e entre outros.

Também o método TEACCH em português, Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações Afins da Comunicação, pode ser analisado:

> O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2007, p.36).

Quando se trata de inclusão escolar, o professor deve estabelecer maneiras para proporcionar condições de aprendizagem, pleiteando ao aluno uma educação cuja formação se desenvolva integralmente no que diz respeito ao processo de ensino. Para isso, a formação deste profissional é essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas direcionadas ao aluno incluso.

> O ensino estruturado requer do professor uma organização em sala de aula e das atividades. Para que essas ações coletivas que visam aprimorar os conhecimentos e as práticas pedagógicas sejam efetivadas, depende-se assim que cada profissional relacionado com a escola se disponha a colaborar para o alcance dos objetivos propostos. Portanto, todo esse processo “[...] requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações família-escola.”(DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Todo este processo de ensino constitui-se como direito, as pessoas com deficiência devem usufruir preferencialmente da educação nos sistemas regulares de ensino. Desta forma, são várias as leis que garantem a todos uma educação gratuita e de qualidade. Vale destacar:

Conforme o art. 54 do ECA é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.(DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Assim, a escola e o professor devem receber o aluno autista e estruturar um sistema de ensino que garanta a esse aluno a sua inclusão escolar, garantindo a ele receber uma educação igualitária como os demais colegas. Suas necessidades específicas precisam ser averiguadas para que novas ações pedagógicas sejam realizadas e tornem-se eficazes para a sua aprendizagem.

Resultados: O aluno com autismo irá desenvolver-se com maior facilidade, se precocemente for inserido na sociedade, e, com isto, preferencialmente no sistema regular de ensino. Destaca-se também, a relevância da escola e dos professores, é preciso interesse em aprender para poder ensinar ao aluno, conhecer as características do autismo para poder oportunizar ações pedagógicas visando o pleno desenvolvimento do aluno. Portanto, o professor deve assumir a responsabilidade e trabalhar com o aluno desde a educação infantil, planejando aulas e materiais visando o desenvolvimento da comunicação e assimilação dos conhecimentos. A interação com colegas e professores será aspecto fundamental no processo de inclusão.

Referências:

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Direitos das pessoas com autismo. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/direitospessoasautismo_leitura.pdf. Acesso em: 08/02/2019.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MELLO, Ana Maria S. Ros de.Autismo: guia prático. 5 ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

RIBEIRO, Sabrina. ABA Uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. Revista Autismo. Guia Brasil, n. 1, setembro de 2010. Disponível em: https://www.revistaautismo.com.br/numero/000/aba-uma-intervencao-comportamental-eficaz-em-casos-de-autismo/. Acesso em: 22/03/19.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Palavras-chave: Autismo; escola; professor; pedagógico.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR : COMO AVALIAR O ESTUDANTE COM TDAH?

MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O tema do presente trabalho é a Avaliação da Aprendizagem Escolar de estudantes com transtornos de aprendizagem, especificamente o TDAH. O objetivo a ser alcançado é analisar as características da avaliação para estudantes com TDAH. Para o alcance do objetivo proposto realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para responder a seguinte questão: Quais as características da avaliação para estudantes com TDAH?

INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho é a Avaliação da Aprendizagem Escolar de estudantes com transtornos de aprendizagem, especificamente o TDAH.

Trata-se de uma pesquisa do tipo bibliográfica que busca responder a seguinte questão: Quais as características da avaliação para estudantes com TDAH?

Abordar o assunto avaliação é um desafio por ser tratado sob vários aspectos e por diversos estudiosos tais como: Libâneo (2013) ; Haydt (2011); Luckesi (2011; 2018).

Quando se trata de estudantes com transtornos de aprendizagem, avaliar é uma tarefa ainda mais cuidadosa como aborda Cinello (2016); Dresh (2018). Portanto, deve ser realizada de forma amorosa pois, cada transtorno tem suas especificidades com características próprias que vão exigir cuidados e estratégias diferenciadas de avaliação. Por isso, a importância desse estudo.

O objetivo deste estudo é analisar as características da avaliação para estudantes com TDAH.

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

O desafio de nossa realidade educacional é assegurar que todos os alunos permaneçam na escola sem sofrer discriminação ou algum tipo de exclusão. Isto é, que sejam de fatos incluídos e, para isto, todo o sistema regular de ensino precisa ser adaptado (física e pedagogicamente) para atender as demandas individuais de todos os alunos. Remetemo-nos a Montoan (2003) quando afirma que a inclusão está relacionada à ideia de pertencimento, de que todo estudante deve fazer parte do grupo como um todo, de constituir-se elemento do grupo em todos os momentos do processo de ensino.

Nossa intenção é focar num desses momentos do processo de ensino, a avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com necessidades específicas com TDAH.

Quando o professor ensina tem por objetivo que seu aluno aprenda, pois como afirma Libâneo (2013) só podemos dizer que houve ensino por parte do professor se houve aprendizagem por parte do aluno.Como saber se o aluno aprendeu? Para se ter certeza da efetiva aprendizagem por parte do aluno o professor recorre à avaliação. No entanto, como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem?

Segundo Libâneo (2013), a avaliação assume diversas características e uma delas é que as atividades de avaliação devem colaborar para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos alunos nos aspectos intelectual, social e moral e tem como objetivo diagnosticar se a escola e os docentes estão contribuindo nesse sentido. Dessa forma a avaliação deve colaborar para

que todos os alunos cresçam sejam eles “lentos ou espertos”, “ativos ou apáticos”, “interessados ou desinteressados”, pois cada um é diferente do outro. (LIBÂNEO, 2013, p. 223)

Haydt (2011) apresenta alguns princípios que devem nortear a avaliação, entre eles: “que a avaliação é um processo que deve ser contínuo e sistemático”, que a avaliação” é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem” e que a avaliação “é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada” (HAYDT, 2011, p. 217).

Em sua trajetória de cinquenta anos de vínculo com o tema aprendizagem, Luckesi afirma que “a avaliação da aprendizagem nos permite acompanhar nossos estudantes individualmente em suas aprendizagens, carências e necessidades de ajuda em seu percurso de desenvolvimento e formação”. (LUCKESI 2018, p. 204)

Para o autor a avaliação deve ser um ato amoroso: (..) no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. (LUCKESI, 2011, p. 201-213).

Para ele, avaliar um aluno com dificuldades é “criar a base do modo de como incluí-Io dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda”. Ainda destaca que a avaliação da aprendizagem escolar pode ser entendida como um ato amoroso, quando objetiva diagnosticar e incluir o educando, utilizando diversos meios, “no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (LUCKESI, 2011, p. 201-213)

Vimos, portanto, que a avaliação da aprendizagem escolar não pode ser mais excludente mas, mais um momento de crescimento e construção coletiva do saber.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM TDAH.

A partir de seus estudos sobre as características dos estudantes com TDAH e cuidados ao se realizar a avaliação escolar dos mesmos, Cinello (2016), afirma que a metodologia das avaliações escolares deve ser diferenciada, pois a forma de proceder do professor é de fundamental importância para que esses alunos possam de fato mostrarem o que aprenderam.

A autora apresenta algumas condições a serem consideradas ao elaborar e realizar as avaliações:

As avaliações orais são as mais indicadas, porém dever ser feitas em um ambiente silencioso, as perguntas devem ser concretas e diretas com respostas curtas. As provas devem ser aplicadas nas primeiras aulas, se perceber que o aluno está se dispersando o professor deverá ficar próximo e motivá-lo que siga trabalhando. Evitar perguntas longas que demandem respostas descritivas, de preferência a perguntas de múltiplas respostas, com três alternativa apenas, verdadeiro ou falso ou completar lacunas. Especifique as linhas ou espaços para as respostas, não penalizar uma resposta correta em um lugar incorreto. Sugerir que grifem a ideia principal da pergunta e interpretar o que se pede antes de responder. Receber as provas individualmente verificando se as perguntas estão todas respondidas, caso não estejam motive a terminar. (CINELLO, 2016, p.16)

Analisando o que foi exposto pela autora, fica evidente para nós que diversificar os procedimentos avaliativos, ter clareza e objetividade nas propostas avaliativas, atender ao ritmo e prestar atenção nas características desses estudantes, indicando estar próximo deles, são importantes fatores a serem considerados, pelos docentes, ao proporem as avalições aos estudantes com essa necessidade específica.

Outro estudo que contribui para a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com TDAH é o de Dresh (2018). A autora traz os estudos de Nascimento (2012) e Smith (2008) para dar suporte a sua abordagem sobre o tema.

Afirma, com base em Nascimento (2012), que a avaliação do aluno com TDAH deve ser diferenciada, tendo as seguintes características: "deve ser contínua, (...) tempo para realiza-las deve ser maior, (...) pode ser feita em sala separada para evitar fatores que distraem o aluno. (...) as questões devem ser o mais objetivas possível, curtas e diretas, evitando o uso de metáforas e figuras de linguagem". (DRESCH, 2018, p. 104)

Destaca, ainda em relação à avaliação, de acordo com os estudos de Smith (2008), que outro aspecto importante deve ser considerado "é que as provas orais devem ser significativas, pois as dificuldades desses alunos estão justamente interligadas à escrita, à leitura e ao cálculo matemático, portanto a oralidade se faz importante nesse processo" (DRESCH, 2018, p. 105).

Ressalta também a importância da utilização da tecnologia como recurso para apoiar o processo da escrita.

Ao analisarmos os aspectos abordados pela autora vemos a importância de se entender que o processo avaliativo deve ser contínuo, que é muito importante o respeito ao tempo-espaço de que os estudantes com TDAH necessitam para realizarem suas avaliações e evitar ao máximo situações de distração da atenção no momento avaliativo.

As duas autoras afirmam da necessidade da objetividade e clareza nos comandos das propostas avaliativas. Evitar distrações, diversificar instrumentos avaliativos são condições fundamentais para oportunizar o êxito do estudante.

Consideramos que esses cuidados podem trazer tanto para o docente quanto para o estudante o sucesso desejado no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Apresentamos a avaliação como um ato amoroso (Luckesi, 2011), portanto, de inclusão e que tem como objetivo o crescimento de todos os estudantes nos aspectos não apenas intelectual, mas moral, afetivo e social.

Nesse sentido mostramos que avaliar estudantes com TDAH exige dos professores certos cuidados e atenção, oportunizando-os a demonstrarem o que de fato foram capazes de aprenderem. Assim, deixamos claro que consideramos a avaliação sempre como um momento de aprendizado e crescimento tanto para os docentes quanto para os estudantes.

REFERÊNCIAS

CINELLO, Evelise de Jesus Kloster. **Unidade Didática: Estratégias Avaliativas Inclusivas para alunos com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade.** Cadernos PDE, Versão on line, Volume II. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016.

DRESCH, Fernanda. **Teoria e Prática da Neuropsicopedagogia.** Curitba: ISDE Brasil, 2018

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral.** 1. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

MONTOAN, **Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo : Moderna , 2003.

Palavras-chave: Avaliação Escolar e Inclusão; Avaliação Escolar e TDAH.

BREVE ANÁLISE DO ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A PERSPECTIVA DE UMA DIRETORA PEDAGÓGICA

GABRIELLY DONÁ - FCT- UNESP

CRISTIANE DE ALCÂNTARA ISHIBASHI - FCT- UNESP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que apresenta déficits na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014).

Diante disso, indagamos: como é o atendimento de crianças com TEA nas instituições de ensino especializadas? Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o atendimento de crianças com TEA em uma instituição privada de um município no interior de São Paulo, a partir de entrevista com a diretora que trabalha nessa instituição. A presente pesquisa surgiu com a proposta de um trabalho de Prática como Componente Curricular (PCC) da disciplina "Fundamentos da Educação Inclusiva" do curso de licenciatura em Pedagogia da FCT- Unesp, no ano de 2019.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Balestro e Fernandes (2017, p. 2), "O autismo é definido por dificuldades sociais, linguísticas e comportamentais", o que interfere no desenvolvimento das habilidades de comunicação.

Conforme ressaltam Moraes, Ferras e Machado (2018), o diferencial para auxiliar a comunicação e a interação das crianças com autismo com outras pessoas e o mundo é o atendimento especializado, com métodos e terapias adequados. Por isso, destaca-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a essas crianças.

Em virtude das dificuldades particulares de cada aluno com TEA, os professores precisam se valer de diferentes abordagens e adaptações constantes, valorizando as habilidades de cada criança e trabalhando cada dificuldade de forma pontual (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015). Assim, o professor deve olhar além, e considerar a subjetividade de cada estudante.

O art. 1º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 dispõe que

> Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Portanto, vê-se que os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, que incluem crianças com TEA, devem ser matriculados tanto na escola de ensino regular como no AEE. Também, segundo Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015), deve haver uma troca de conhecimentos entre o professor do AEE e o professor da sala

comum diante do desenvolvimento de estratégias referentes às especificidades das necessidades de cada aluno.

3 METODOLOGIA

Este trabalho tem caráter qualitativo, entendendo-se que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32),

> [...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...]. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos [...].

A coleta de dados se deu a partir de entrevista com a diretora da instituição pesquisada. Vale ressaltar que a entrevista é "uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais [...]. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas " (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). A entrevista foi totalmente transcrita, mas por questões das limitações do trabalho, somente alguns trechos serão possíveis de serem analisados. A entrevistada tem 42 anos, atua há 18 anos nessa instituição e desempenha a função de diretora pedagógica há 4 anos.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Tendo por base o objetivo proposto e a metodologia adotada, passamos a expor os resultados obtidos à luz do referencial teórico escolhido.

4.1 A relação entre a instituição e a escola

Na instituição pesquisada, a maioria dos alunos são autistas. Eles frequentam somente a sala pedagógica da Instituição e não uma escola da rede municipal, estadual ou particular de ensino. Isso ocorre, segundo a entrevistada, porque essa criança precisa ter o Registro do Aluno (RA) vinculado apenas a uma instituição escolar.

De acordo com a entrevistada, se a criança está em outra escola, automaticamente não pode frequentar as salas pedagógicas da Instituição; pode apenas participar dos atendimentos de saúde, mas não da sala de aula. Assim, não há parceria de trabalho entre o professor da instituição e o da escola regular.

São atendidas, aproximadamente, 50 crianças com autismo: 42 com atendimento pedagógico, bem como o especializado; e 8 somente com o atendimento relacionado à saúde, já que os aspectos pedagógicos atinentes à formação desses alunos são trabalhados na escola regular.

4.2 As maiores dificuldades das crianças: o desenvolvimento emocional e social

A maioria das crianças com TEA tem bastante dificuldade na questão da interação social, na comunicação, na linguagem. Na instituição, há autistas desde o grau leve até o severo no que tange ao comportamento e à área da comunicação.

Com relação à comunicação, uma fonoaudióloga trabalha com o PECS (Picture Exchange Communication System), que é um sistema de comunicação por troca de figuras. A parte social também é estimulada, fazendo interação entre as crianças, não apenas da sala, mas de outras salas também. Quando é realizada alguma festa, todas as crianças ficam juntas no mesmo ambiente, maximizando, assim, as possibilidades de interação desses educandos com as outras crianças.

De acordo com a diretora, já houve alguns trabalhos na Instituição em que foram em um mercado nas proximidades, e as crianças compraram algumas coisas para tomar um café. Porém, faz algum tempo que as crianças não saem para ir ao mercado devido às frequentes alterações de comportamento. Com isso, é importante ressaltar que, "o ambiente, sem rotinas

definidas pode influenciar no comportamento de pessoas com TEA" (KUBASKI; POZZOBON; RODRIGUES, 2015, p. 3).

4.3 O atendimento oferecido às crianças: os envolvidos e os recursos

Os atendimentos na área da saúde ocorrem em período oposto ao pedagógico. A entrevistada pontua que os responsáveis pelo trabalho oferecido dentro das salas de aulas são os professores, e na área da saúde são os profissionais especializados em cada atividade oferecida. A instituição usufrui de salas multissensoriais que oferecem estímulos sonoros e estímulos visuais com luzes e som, tornando o ambiente mais calmo e agradável ao educando. Encontram-se também lousas interativas e pisos interativos com sensor de movimento, possibilitando uma interação da criança com a imagem projetada.

Em suma, há os atendimentos especializados: fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, serviço social, nutrição, enfermagem; atendimento médico nas especialidades: pediatria, neurologia, psiquiatria; terapias complementares: equoterapia, hidroterapia, integração sensorial.

Os professores são formados em pedagogia com especialização de 600 horas em Autismo e os auxiliares de sala são preferencialmente da área pedagógica, alguns já formados em pedagogia e outros estão em formação, com exceção de uma professora que é formada em educação física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que a diretora relata vai de encontro ao art. 1º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 citado anteriormente, em que o aluno com deficiência, obrigatoriamente, deve ser matriculado concomitantemente na escola de ensino regular e no AEE, ou seja, a instituição não seria o espaço legalmente adequado para os alunos terem as aulas regulares.

Porém, quando os alunos estão matriculados no ensino regular e na instituição, notamos que não há uma troca de conhecimentos entre o professor do AEE e o professor da sala comum, conforme defendem Kubaski, Pozzobon e Rodrigues (2015), o que pode vir a dificultar o desenvolvimento dessas crianças.

Contudo, mesmo com a controvérsia explicitada na entrevista com a profissional colaboradora acerca do art. 1º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, esta é uma instituição preparada para receber as crianças com TEA, tendo em vista suas diversas opções de atividades, infraestrutura adequada e profissionais preparados para recebê-las.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

BALESTRO, J. I.; FERNANDES, F. D. M. Percepção de cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo quanto ao perfil comunicativo de seus filhos após um programa de orientação fonoaudiológica. **CoDAS**, São Paulo, v. 31, n. 1, e20170222, 07 mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822019000100310&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais [...]**. Florianópolis, UFSC. Out./2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, K.; FERRAS, S. D.; MACHADO, L. M. B. O desenvolvimento das crianças com TEA. XVI Jornada Científica dos Campos Gerais. **Anais [...]**. Ponta Grossa/PR. Out./2018.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE); Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão.

CLASSE HOSPITALAR NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A LUDICIDADE EM QUESTÃO

ILANNA MÁRNEA ARAÚJO CHAGAS - UFMS

JUCILEIA OBREGON PIRES - UFMS

ROSANA CARLA GONÇALVES GOMES CINTRA - UFMS

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa surgiu de reflexões relacionados a ludicidade no atendimento educacional hospitalar, no contexto de leituras e discussões acerca da temática ludicidade realizados no grupo de estudo GEPEMULT, organizado pela professora Dra. Rosana Cintra, da UFMS em consonância com a prática docente em classe hospitalar no município de Natal/RN.

Tem como objetivo elucidar questões sobre a ludicidade no atendimento educacional hospitalar, numa perspectiva inclusiva. A pesquisa foi realizada partir de estudos bibliográficos, baseando-se teoricamente em temáticas sobre ludicidade e atendimento educacional hospitalar, com autores, como: Cintra (2017), Kishimoto (2010), Fonseca(1999) e Vygotsky(1984).

Como educadora de classe hospitalar é preciso um olhar atento e a busca de estudos que venham a contribuir para prática pedagógica significativa, que envolva os estudantes hospitalizados, e a ludicidade vem como meio de promover esta prática e a aprendizagem dos mesmos.

O atendimento educacional hospitalar

Quando pensamos na ação educativa nos remetemos a escola, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais, motoras, enfim, onde se estabelece relações com o outro, a sociedade e a cultura.

Entretanto, ao adoecer a criança e/ou adolescente precisar se afastar da sua escolar regular para o tratamento de saúde e conviver com momentos de angústia e dor, distante da rotina diária, da família e sociedade.

Neste momento, as ações educativas, em um processo inclusivo, vão além dos muros do ambiente escolar, por meio do atendimento educacional hospitalar, garantindo a continuidade da escolarização do estudante que temporiamente está impossibilitado de frequentar sua escola para tratamento de saúde.

Nesse contexto, o documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações”, define:

“Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 12)”

O documento ainda elucida como objetivo da classe hospitalar:

“...elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e

que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral."(BRASIL, 2002, p.13)

Esse atendimento realiza intervenções pedagógicas para estudantes, com ou sem deficiências, matriculados na Educação Básica, em diferentes tratamentos de saúde, com diferentes faixas etárias e com uma diversidade social, cultural, curricular e emocional.

Se o estudante encontra-se impossibilitado de frequentar a escola, entendemos o atendimento educacional hospitalar, constitui-se como uma prática educacional inclusiva, tendo em vista que atende as necessidades educacionais desses estudantes e ainda promove sua reintegração educacional após o recebimento da alta hospitalar.

O processo de inclusão no atendimento educacional hospitalar

O documento orientador, já citado, elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, denominado "Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações" legitima o atendimento educacional hospitalar como uma prática pedagógica, na perspectiva da educação inclusiva, atendendo a diversidade dos estudantes no âmbito hospitalar.

Pesquisas mostram um distanciamento entra a teoria e a prática no que se refere a responsabilidade e organização entre os segmentos governamentais mantenedores do sistema de ensino com o atendimento educacional hospitalar e domiciliar pertencente a Educação Especial, tendo como justificativa o público alvo da educação especial, estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e alta habilidades/superdotação, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, o mesmo documento coloca que:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7).

Pensar em uma escola numa perspectiva inclusiva significa pensar em uma escola que atenda às necessidades de cada estudante, desde o acesso a sua aprendizagem, isto é, em uma escola em que cada estudante seja respeitado de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento.

Nas classes hospitalares, devido a condição do estudante de estar hospitalizado, requer condições especiais, interligados a sua condição física e psicoemocional, passando por um processo de adaptação curricular, respondendo as condições e necessidades do estudante, envolvendo um saber sistematizado, orientações metodológicas e materiais adequados, seguindo os princípios da inclusão escolar, da escola no hospital.

Refletindo sobre a ludicidade

As atividades pedagógicas na classe hospitalar são desenvolvidas juntamente com a equipe multidisciplinar do hospital, numa ação articulada e planejada entre saúde e educação, resultando na aprendizagem e qualidade de vida do estudante hospitalizado.

Essas atividades tem o lúdico com estratégia pedagógica, no convite a participar das atividades da classe, na interação com os outros estudantes, na construção do conhecimento, na restruturação as novas situações e ao novo ambiente.

A ludicidade envolve atividades que vão além dos jogos, brinquedos e brincadeiras, envolve aquelas que suscita prazer ao estudante, podendo ser desenvolvida individualmente ou em grupo, promovendo uma aprendizagem significativa e divertida. Conforme Cintra (2017, p.9), "a ludicidade é a forma da criança de aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse".

A ação educativa fundamentada no lúdico, utilizando-se de jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades prazerosas proporciona o estudante a apropriar-se de conhecimentos relacionados às diversas áreas do saber, conforme objetivos planejados pelo educador.

Entretanto, também é característica da ludicidade as atividades livres, onde o estudante tenha a possibilidade de escolher a atividade que quer fazer, e o educador organizar seu planejamento para este momento.

Então, a ludicidade como ferramenta pedagógica proporciona aprendizado, significativo e prazeroso. Segundo Vygotsky (1998, p. 21):

O brincar gera um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente.

As atividades lúdicas ressignificam as ações educativas, sendo no atendimento educacional hospitalar um importante colaborador para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, afetivo dos estudantes hospitalizados.

Considerações Finais

A ludicidade traz leveza a nova rotina do estudante hospitalizado, que troca suas escolhas de brincar, ir à escola, passear, por medicamentos, injeções, exames. Torna a participação no processo do atendimento educacional mais prazeroso, melhora a socialização com os outros estudantes da classe, proporciona a aprendizagem de forma significativa e possibilita a vivência de momentos de alegria.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf.

CINTRA, Rosana C. G. G., SALMAZIO, Lúcia G. de M., LIMA, Yara C. de A., SOUSA, Sandra M.M., OLIVEIRA, Allyne Nunes. Educação inclusiva: a dança como construção de novos saberes. EDUCERE, 2013.

CINTRA, Rosana C. G. G., CARMO, Carliani P., VEIGA, Elaine C. F., LIMA, Sarah da S. C., A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento. EDUCERE, 2017.

CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Paulo R. A. (orgs.). A criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRGS. 1997

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). Jogo, Brinquedo e a Educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, E. S.; CECCIM, R. B. Atendimento Escolar Hospitalar: a criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Palavras-chave: Atendimento educacional hospitalar; inclusão escolar; ludicidade.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO ENSINO DA ARTE JUNTO A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

FABIANO FURLAN - UNIVILLE

JEFERSON ANDRADE - UNIVILLE

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema
Concepções de aprendizagem de professores da educação não formal no ensino da arte junto a pessoas com deficiência intelectual.

Problema

Quais as concepções de aprendizagem de professores da educação não formal no ensino da arte junto a deficiência intelectual?

Objetivo Geral

Analisar as concepções de aprendizagem de professores da educação não formal no ensino da arte junto a pessoas com deficiência intelectual.

Objetivos Específicos

-Investigar junto aos professores da educação não formal os aspectos considerados principais no processo de aprendizagem;
-Identificar as concepções dos professores da educação não formal acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Metodologia

O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado em educação com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer de nº 2714. 604. Os participantes foram informados dos objetivos e aderiram espontaneamente, preservando-se a identidade dos participantes com a utilização de nomes fictícios.
Foram realizadas entrevistas semiestruturadas caracterizadas por roteiro flexível e processo fluido (MANZINI, 2003) com 06 professores da educação não formal.
O material coletado foi organizado a partir de preceitos da Análise de Conteúdo, sistematizando e tematizando falas que sugeriram maior relevância (MORAES,1999). O aporte conceitual da Teoria Histórico Cultural, em especial a defectologia vigotskiana norteou a teorização dos dados. A seguir apresentaremos o arcabouço teórico que permitiu a construção dos dados.

Fundamentação Teórica

A Teoria Histórico Cultural estabelece pressupostos uma análise diferenciada dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ancorando-se na perspectiva de processos diferenciados de desenvolvimento e atribuindo papel de protagonismo ao trabalho educativo, Vigotski (2011) enfatizará a necessidade da educação criar estratégias pedagógicas capazes de potencializar o processo de apropriação da cultura por parte dos estudantes.
Debatendo a educação das pessoas com deficiência intelectual, Vygotski (1997) revelará o quanto os processos de pensamento se estruturam sob bases afetivas e mobilizadoras, não havendo, portanto, atos puramente intelectivos.
Concebendo a educação como uma atividade humana capaz de nutrir culturalmente os indivíduos, Vygotski (1997) situa a deficiência intelectual não como uma condição estática, mas como possibilidade de transformação, cabendo a educação criar as condições de acesso e apropriação da cultura.

Resultados

Os participantes apresentam ausência de formação inicial na área de educação, e ao mesmo têm o trabalho como professores de educação não formal como principal atividade profissional. Observa-se também que 05 dos 06 participantes atua a menos de 05 anos no instituto. Há entre os participantes também uma equidade na composição dos gêneros.

Ao responderem sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, muitos participantes destacam as singularidades nos processos de aprender destacando por exemplo o tempo de aquisição de conhecimentos, conforme T'Challa:

[...]a gente é diferente, tem tempos diferentes de aprendizagem. A gente deveria considerar essa realidade [...] Nosso trabalho com a arte melhora a convivência, melhora até os processos terapêuticos da saúde. Porque a gente tem como regra vamos respeitar o tempo!

T'Challa e outros participantes utilizam do termo *"tempos diferentes"* para descrever a aprendizagem como um processo não linear, que resulta em diferentes formas de ensinar e conduzir as aulas, levando em conta que as pessoas com deficiência intelectual podem apresentar maior frequência de pausas no processo pedagógico (VYGOTSKI, 1997)

Embora essa atenção a singularidade se apresente num primeiro momento na forma de ensino adaptado aos diferentes ritmos, se manifestaram falas fundadas em parâmetros limitadores da aprendizagem, como a de Mattt: *"[...]. Não adianta eu dar um livro de filosofia na mão de um deficiente intelectual e querer que ele interprete, tem coisas que eles não são capazes. É que eles têm um limite"*.

A ideia de que há um limite de aprendizagem na pessoa com deficiência intelectual surge na fala de Wanda, a qual se apoia em supostas diferenças cerebrais. Este ponto de vista focado na limitação em certos momentos resulta em um ensino adaptado não a pessoa e seu ritmo próprio de aprendizagem, mas na deficiência.

Vygotski (1997) reconhecia a necessidade da educação não se adaptar a deficiência, mas superá-la. Compreendendo assim, a educação como um instrumento capaz de nutrir culturalmente a pessoa com deficiência intelectual, potencializando os processos de desenvolvimento. Nesta direção, a educação das pessoas com deficiência deveria ter como foco

o acesso à cultura, sendo o próprio trabalho docente o responsável por criar as condições não só de acesso, mas de apropriação da cultura.

A fala de Frank demonstra uma compreensão de aprendizagem como um processo unilateral, limitado a fatores inerentes àquele que aprende. Relata: *"Depende de quem está aprendendo. Acho que a gente só aprende quando a gente quer aprender!"*.

Aprender, no sentido histórico cultural é apropriar-se do conhecimento elaborado pela humanidade. Processo mediado pela relação com outros seres humanos (LEONTIEV, 2004). No caso das pessoas com deficiência intelectual, a coletividade tem importância central, pois é nesta relação com o outro que se tem acesso aos mediadores culturais. Sendo o professor aquele que detém conhecimentos que possibilitam atitudes intencionais e planejadas, as quais devem viabilizar a apropriação do conhecimento por parte da pessoa que aprende (SFORNI, 2008). A fala de Diana, de certo modo, aponta para esta importância do professor no processo de aprendizagem, quando diz acreditar no seu trabalho e que *"Qualquer deficiência a gente consegue acessar de alguma forma, e consegue extrair alguma melhora. Nem que seja pequena, mas alguma coisa sempre melhora, sempre se desenvolve."*.

Diana fala também sobre a necessidade do professor estar atento aos movimentos do aluno no processo de aprendizagem, atribuindo lugar de protagonismo ao professor nos processos de aprendizagem.

Considerações Finais

Analisando a concepção de aprendizagem de professores da educação não formal constatamos diferentes perspectivas dos participantes. O primeiro aspecto relevante foi a percepção da singularidade nos processos de aprender expressa por alguns participantes.

Embora alguns destes tenham colocado concepções de cunho organicista a respeito do processo de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, apontando a existência de um limite do que pode ser aprendido por estas pessoas. Além da perspectiva de um dos participantes, a qual concebe a aprendizagem como um processo puramente individual.

Emerge a fala de uma professora, que enlaça aspectos humanos indissociáveis na perspectiva da Teoria Histórico Cultural. As relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento apontadas pela docente sinalizam para a arte como uma atividade humana que pode promover mudanças na vida de pessoas com deficiência intelectual.

Mudanças com sua gênese na capacidade da arte criar condições para que a pessoa se emancipe de emoções não expressas socialmente. Criar condições para que pessoas com deficiência intelectual aprendam arte é apontar para um novo horizonte, uma vez que estes indivíduos são rotulados como incapazes de pensar, agir e deliberar (DIAS e OLIVEIRA, 2013).

Apropriar-se da arte por meio de vivências estéticas pode se constituir como um importante caminho de humanização das pessoas com deficiência intelectual, criando-se condições para que estes indivíduos marcados por um sentimento de menos valia, possam superar esta condição rumo a posições mais autônomas na vida social.

Referências

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Rev. Bras. Ed., Esp, Marília, v. 19, n. 02, p. 169-182, Abr-jun., 2013.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. P. 11-25.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SFORNI, Marta. Sueli. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional. BauruUNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educaçao da criança anormal. Educ. Pesqui., 2011, v. 37, n. 4, p. 863-869.

_____. Obras Escogídas Tomo V. Trad. Júlio Guillermo Blanck. 1ª ed. Madrid: Visor, 1997.

Palavras-chave: Aprendizagem, Arte, Deficiência Intelectual, Trabalho Docente, Educação Não Formal.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

JANAINA SCHELL DOS SANTOS - UNICENTRO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA

INTRODUÇÃO

A metalinguagem é considerada na literatura como uma atividade consciente sobre o tratamento linguístico ou sobre situações comunicativas do uso diário. Para se caracterizar como metalinguística uma atividade, precisa necessariamente ser reflexiva e consciente. Quando as crianças têm consciência da linguagem passam a refletir e analisar os pedaços da fala, elas percebem que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas (sons). Desta forma, elas estão desenvolvendo a consciência fonológica, que é a capacidade de reflexão e manipulação dos sons da fala, que está relacionada na aquisição da linguagem escrita. "A metalinguagem é considerada um constructo multidimensional, que envolve diferentes tipos de habilidades como: segmentar e manipular a fala em suas diferentes unidades" (CORREA, 2004, p. 69).

Segundo Capellini (2010, p. 28), "[...] várias pesquisas realizadas desde a década de 1980 descrevem a necessidade de realização de programas de intervenção, que enfatizem o ensino da relação letra-som e das habilidades metalinguísticas necessárias para aprendizagem da escrita. "

Em geral os estudos realizados no Brasil, mostram que programas de intervenção fonológica melhoram as habilidades de leitura e escrita de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura. Esses resultados também demonstram que programas de intervenção tem efeitos positivos na aprendizagem da linguagem escrita como mostram vários estudos de Maria Regina Maluf, confirmam resultados significativos na implementação de propostas desta natureza.Porém, o número de estudos investigando os resultados da intervenção em consciência fonológica com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no Brasil são menos frequentes sendo necessário ampliar as discussões sobre esta questão (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006).

Evidências científicas no cenário mundial do campo da Psicologia Cognitiva da Leitura acumulam- se desde a década de 1970, evidenciando a estreita relação entre consciência fonológica e a apropriação da escrita, sugerindo a necessidade de um trabalho pedagógico que considere desde a Educação Infantil, situações de ensino que proporcionem aos alunos o exercício de análise e reflexão sobre seguimentos sonoros das palavras. Ressalta-se que algumas crianças apresentam dificuldades neste processo e precisam de ações sistematicamente organizadas e direcionadas. Neste contexto torna-se importante investigar a aprendizagem da

leitura e escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem por meio da mediação do ensino fônico. Desta forma, perguntamos: em que medida, a Consciência fonológica contribuirá para que as crianças com atrasos na alfabetização adquiram as habilidades de leitura e escrita?

OBJETIVO GERAL

Investigar a eficácia da aplicação de um programa de intervenção em consciência fonológica a cinco alunos do 3 º ano do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Guarapuava.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar se houve melhora no desenvolvimento das crianças submetidas ao programa de intervenção;

Comparar o desempenho das crianças participantes antes e após o desenvolvimento do programa de intervenção;

Observar o domínio dos participantes dos nomes e sons das letras, leitura e escrita de palavras regulares.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação[1],de caráter qualitativo e compreenderá procedimentos de revisão de literatura e implementação de um programa de intervenção, com o aporte teórico da abordagem do processamento da informação, na área da psicologia cognitiva da leitura.

O programa de intervenção será realizado em uma escola da rede pública municipal de ensino da cidade de Guarapuava, que atende crianças de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental l. Para tanto, aplicar-se-á um programa de intervenção pedagógica em leitura e escrita (BARBY, 2013), em 40 sessões para um grupo de 5 participantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 11 anos que possuem defasagem na aprendizagem de leitura e escrita.

O modelo de pesquisa será de pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2. Os dados serão analisados qualitativamente a partir dos levantamentos documentais e dos conteúdos trabalhados, com a descrição dos possíveis avanços obtidos pelos alunos ao longo do estudo por meio da análise de amostras de escrita e leitura coletadas no início, meio e final do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A metalinguagem refere- se à capacidade de tornar a linguagem um objeto de reflexão e de manipular as estruturas linguísticas de forma intencional. Segundo Correa (2004) emprega-se o "termo 'meta' para designar o conhecimento e controle intencional por parte do indivíduo de sua própria atividade cognitiva".

A relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da leitura e escrita é amplamente aceita na literatura da área desde a década de 1970. No Brasil os primeiros estudos a respeito da aprendizagem da leitura na abordagem da psicologia cognitiva foram realizados a partir de 1980, mas, somente nos anos de 1990 ela começou a ganhar relevância e destaque nas discussões sobre alfabetização. Assim, nos últimos anos houve um significativo aumento no número de pesquisas relacionando o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita.

[...] pesquisas descrevem a necessidade da realização de programas de intervenção, também conhecidos internacionalmente como programas de remediação, que enfatizem o ensino da relação letra-som e das habilidades

metalinguísticas necessárias para a aprendizagem do sistema de escrita com base alfabética (CAPELLINI, et al, 2010, p. 28).

No Brasil, os programas de remediação também tiveram início na década de 1980. Os estudos visavam verificar a influência da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e escrita. Embora na literatura internacional os estudos sejam em maior número, no Brasil eles ainda não são frequentes. Deste modo, sabemos da necessidade de dar ênfase às pesquisas que adaptem programas de remediação utilizados internacionalmente para a realidade brasileira, bem como, às que propõe programas novos que atendem as nossas demandas, conforme relatam Maluf e Santos (2007). No entanto, as pesquisas são consistentes em apontar a eficácia de programas de intervenção em consciência fonológica para favorecer a aquisição da linguagem escrita. Isto ocorre tanto no contexto da alfabetização de adultos, quanto no atendimento de crianças com dificuldades na aquisição da língua escrita. No Brasil cresceu muito as pesquisas que mostram que métodos que ensinam letras e sons a partir de rimas apresentaram-se ser mais eficazes.

Pesquisas científicas estão sendo produzidas, autores atuais precisam estar presentes nos cursos de formação de professores. Estudiosos de várias partes do mundo são unanimes em afirmar que quanto melhor a consciência fonológica das crianças em fase de alfabetização, é melhor a capacidade de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As habilidades metalinguísticas fazem parte das habilidades conhecidas como metacognitivas que representam a capacidade do indivíduo agir conscientemente sobre o conhecimento, ou seja, de pensar sobre o pensamento. Assim, vemos a necessidade de a instrução fonológica ser compartilhada com demais professores alfabetizadores, para que ela possa favorecer a aquisição e o desenvolvimento do sistema de escrita de outras crianças. Visto que, o professor em sala de aula encontra-se em situações reais e pode auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades metalinguísticas e diminuir o número de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura. Portanto, pesquisas nacionais e internacionais demonstram que o ensino sistematizado de habilidades metafonológicas melhoram na percepção, produção e manipulação dos sons das sílabas e interferem de forma positiva no desempenho em leitura de crianças com dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBY, A. A. O. M. Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e escrita em alunos com síndrome de Down. 2013. 202 f. Curitiba, PR. Dissertação (Doutorado em Educação do Setor de Educação) - Universidade.

CAPELLINI, et al, . Eficácia Terapêutica do Programa de Remediação Fonológica em Escolares com Dislexia do Desenvolvimento. Rev. CEFAC vol.12 n.1 São Paulo Jan./Fev. 2010 Epub Nov 27, 39. 2010.

CORREA, J.A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. Psc.Teo e pés.Brasilia,v.20,n.1,p.69-75.jan/abr.2004.disponível em http //www.scielo.br.php. Acesso em 04 jun.2014.

MALUF, R, M. ZANELLA, M.S.; PAGNEZ, K.S. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. Boletim de psicologia, 2006, Vol. LV, nº 124: 67-92.

OLIVEIRA, A.M; CAPELLINI, S, A. Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. Pró- fono Revista de Atualização Científica. P.555-560, 2010.

SANTOS, M, J.; MALUF, M, R. Intervenções em Consciência Fonológica e aprendizagem da linguagem escrita. Boletim Academia paulista de Psicologia, janeiro-junho. Vol.XXVII. Nº 001. Academia paulista de Psicologia. São Paulo, Brasil, PP.95-108. 2007.

SILVA, A, P, C.; CAPELLINI, S, A. Programa de remediação fonológica em escolares com dificuldades de aprendizagem.Pró-Fono Revista de Atualização Cientifica.2010 abr-jun;22:131-8.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 2º ed. São Paulo: Cortez: autores associados,1986.

[1] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT,1986, p.14).

Palavras-chave: Alfabetização;Consciência Fonológica;Dificuldades de Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES DO IFRJ CAMPUS VOLTA REDONDA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

GIOVANA DA SILVA CARDOSO - IFRJ

MÁRCIA AMIRA FREITAS DO AMARAL - IFRJ

NATHÁLIA DA SILVA HAUSSMANN - IFRJ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

O estudo em questão tem como objetivo conhecer as percepções dos estudantes das licenciaturas em Física e Matemática e estudantes da especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFRJ- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus Volta Redonda, a respeito do conceito de Educação Inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo do tipo estudo de caso. Participaram do estudo os estudantes citados acima. Para a coleta dos dados, foi utilizado o questionário in loco para os estudantes das licenciaturas e outro no Google Forms para os estudantes da especialização que perguntou sobre o significado de Educação Inclusiva. Os resultados da investigação indicam que é possível constatar que os estudantes em sua maioria, sabem o conceito mais aproximado de Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a escola passou a ter novos atores, marcados por diversas identidades, oriundos de diferentes espaços e de variadas classes socioeconômicas. Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação cidadã e almejam alcançar o modelo de uma sociedade igualitária e democrática. Nesse contexto, verifica-se o crescente interesse em discutir o papel da educação na constituição dos sujeitos e as possíveis contribuições que a escola pública poderia promover em prol do desenvolvimento social de seus alunos.

Hoje, com relação não apenas à Educação Especial, mas também à Educação Inclusiva de uma maneira geral, as escolas estão vivendo um momento de transição de um modelo pautado na integração para um modelo pautado na inclusão (MANTOAN, 2005). Essa transição tem sido lenta e gradativa e, por não ser fácil, também não pode ser considerada tarefa simples. No entanto, nos perguntamos: como os estudantes das licenciaturas em Física e Matemática e da especialização em Ensino de Ciências e Matemática do campus Volta Redonda entendem o significado de Educação Inclusiva?

Considerando que é de extrema importância que a comunidade escolar conheça sua realidade, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as percepções dos estudantes das licenciaturas em Física e Matemática e da especialização em Ensino de Ciências e Matemática do IFRJ- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus Volta Redonda a respeito dos conceitos sobre Educação Inclusiva. O intuito desta investigação é que a partir da identificação do que representa a Educação Inclusiva para este grupo, possamos oportunizar um movimento reflexivo que culmine na eliminação de entendimentos equivocados.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A inclusão escolar é uma temática que vem sendo discutida com ênfase a partir da década de 90, ganhando forças por meio da construção de documentos e eventos importantes, tais como:

a Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Estudos apontam que a Educação Inclusiva está transformando o sistema educacional de forma radical. Novos caminhos para o aprendizado na escola em geral precisam ser desenvolvidos para contemplar a diversidade. A Educação Inclusiva seria "baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos" (MITTLER,2003, p.34). Respeitando, ainda, a diversidade cultural, social, de gênero, etnia, desenvolvimento educacional e necessidades especiais. Ainda, segundo esse autor, tal reforma educacional garantiria que todos os alunos tivessem acesso ao ensino regular, oferecendo, assim, ações para se impedir a segregação e o isolamento como do início da história da educação.

Mantoan (2005), aponta que a reformulação da escola para incluir os excluídos, precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir e em seu ideário político pedagógico. Para tanto, precisamos urgentemente reconhecer e valorizar as diferenças na escola, que é um lugar privilegiado para se viver a experiência da diversidade de saberes, valores, significados, sentimentos. Temos que descobrir e criar meios pelos quais a escola possa vivenciar a diferença, mas sem fragmentar-se em modalidades de ensino, sem impor nem fixar identidades, especializando-se neste ou naquele aluno.

Ao se realizar referências à Educação Inclusiva são suscitados os mais variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. (SILVA E ARANHA, 2005, p. 373-394).

Esses sentimentos antagônicos, conforme Souza (2005), são perfeitamente compreensíveis tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela "novidade desafiadora" proposta pela Educação Inclusiva.

OS CAMINHOS PARA A BUSCA DO ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa elegemos a abordagem qualitativa de cunho exploratório tipo estudo de caso, de acordo com Ludke e André (1986).

A realização da metodologia da nossa investigação procedeu-se em algumas etapas. A primeira etapa constituiu-se em levantamento de bibliografia que permitisse realizar a construção da base teórica do presente estudo. Na segunda etapa coletamos os dados, tendo como instrumento a aplicação de um questionário para estudantes dos cursos de licenciaturas e especialização do campus para obter uma visão do grupo sobre Educação Inclusiva. A última etapa referiu-se a análise do material coletado à luz da fundamentação teórica.

Para a coleta de dados escolhemos a aplicação de um questionário composto de questões objetivas e subjetivas para captar as percepções sobre a Educação Inclusiva, que foi aplicado in loco para os estudantes das licenciaturas e por meio de questionário on-line para os alunos da especialização. Vale destacar que os participantes da pesquisa das licenciaturas compõem turmas de períodos iniciais e finais dos cursos, totalizando 39 estudantes respondentes. Da turma de 15 alunos da especialização obtivemos a resposta de 13 destes.

Para este estudo o foco foi a análise das respostas à questão: O que é Educação Inclusiva? com o intuito de diagnosticar as impressões já existentes sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

A respeito da opinião dos estudantes das Licenciaturas em Física e Matemática sobre o significado de Educação Inclusiva, podemos perceber que há uma diversidade nas categorias de respostas apresentadas, apesar de algumas delas possuírem significados aproximados.

Dos dados apresentados chama a atenção quase 25 % dos estudantes ter identificado a Educação Inclusiva como aquela que atende a todos os públicos, aproximando-se do conceito como propostos por diversos estudos e programas políticos mais atuais. Em contraposição, mais de 36% dos respondentes identificou a Educação Inclusiva como àquela voltada para atendimento exclusivo de alunos com algum tipo de deficiência (educação voltada aos deficientes – 14.3%; prática de ensino voltada ao deficiente – 4.1%; apoio ao deficiente – 2%; educação para pessoas que necessitam de condições especiais – 16.3%). Além disso, dois participantes da pesquisa afirmaram não saber conceituar Educação Inclusiva.

Em relação às respostas dos estudantes da Especialização em Ensino de Ciências e Matemática aproximadamente 46% associou Educação Inclusiva como aquela voltada para atendimento de todos. Já 38,5% dos participantes relacionou esta modalidade de ensino ao atendimento ou inserção de alunos com alguma necessidade específica na escola.É possível constatar que os estudantes em sua maioria, sabem o conceito mais aproximado de Educação Inclusiva destacando o uso do termo processo e modelo de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do exposto podemos perceber que as definições apresentadas pela maior parte dos estudantes se aproximam do conceito ideal de Educação Inclusiva e poderá oferecer subsídios para uma prática pedagógica adequada para as pessoas com deficiência.

Por meio da análise dos conceitos apresentados percebemos que ainda há equívocos em relação a termos relacionados a uma educação para todos que rompe as barreiras de somente “aceitar” um aluno com alguma necessidade educacional especial. Para estes o paradigma da integração ainda está presente, pois esperam que o aluno atenda às expectativas da escola e não o contrário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.**

BRASIL**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27.833.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão Escolar**. São Paulo: Memnon, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Simone Cerqueira da e ARANHA, Maria Salete Fábio. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, vol.11, n.3, pp.373-394. ISSN 1413-6538.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Inicial; Formação Continuada

CREATIVE PROBLEM SOLVING COMO REFERÊNCIA PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM SUJEITOS SUPERDOTADOS

KARINA INES PALUDO - FAE

KARINA NALEVAIKO ROCHA - PUC-CAMPIN

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

O estudo das características e necessidades da pessoa superdotada tem sido o foco de pesquisas, a fim de identificar, por exemplo, atitudes, comportamentos e sentimentos que podem conduzir a uma alta produtividade na vida adulta. Neste sentido, é imprescindível superar a visão centrada no desenvolvimento de habilidades cognitivas, ou seja, na aquisição de conhecimentos acumulados que podem ser aprendidos e treinados. Entende-se que, ainda que o superdotado tenha uma capacidade intelectual acima do que se espera para sua faixa etária, outras competências se fazem fundamentais para alcançar um desempenho satisfatório, como é o caso da criatividade. No entanto, pesquisa realizada em julho de 2019 nas bases de dados Scielo e Pepsic não localizou propostas voltadas à promoção do pensamento criativo e inovador em superdotados. Estudos anteriores apontam para a eficácia de programas baseados no Creative Problem Solving (CPS) realizados junto a alunos de ensino fundamental e médio não identificados com a condição de superdotação. Assim, este trabalho apresenta o CPS como referência para ações de desenvolvimento da criatividade em pessoas superdotadas.

OBJETIVO GERAL

Apresentar o Creative Problem Solving (CPS) como referência teórico-prática para implementação de propostas pedagógicas para desenvolvimento da criatividade em alunos superdotados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir para superar a visão centrada no desenvolvimento de competências estritamente cognitivas em sujeitos superdotados;

Argumentar acerca da necessidade de se promover habilidades criativas de pessoas com a condição de superdotação.

METODOLOGIA

Parte do atual estudo encontra-se em andamento como projeto de doutoramento na linha de pesquisa de avaliação do potencial humano.

A primeira fase do estudo contou com o levantamento de produções científicas nas bases de pesquisa Scielo e Pepsic, utilizando os descritores superdotação e criatividade, superdotação e programas de criatividade, tanto em português quanto na língua inglesa. A consulta foi realizada no mês de julho de 2019, considerando o período de 2006 a 2019. Utilizou-se como critério de inclusão pesquisas cujo descritor estava compreendido no título ou, após análise do resumo, atestava-se referência ao tema.

A segunda fase do projeto estima a implementação de um programa de desenvolvimento da criatividade em pessoas superdotadas, baseado no Creative Problem Solving - CPS

(PARNERS; NOLLER; BIONDI, 1977), referenciando-se em estudos anteriores que demonstram a efetividade no desenvolvimento de dimensões criativas. A amostra será constituída por 2 grupos, sendo o G1 composto por 30 alunos do ensino fundamental identificados com a condição de superdotação, o G2, por sua vez, formado por 30 alunos não identificados com superdotação, considerado grupo controle. O programa conta com uma testagem inicial por meio da administração do Teste de Criatividade Figural (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), como também de um pós-teste, com a aplicação da subescala de criatividade da Bateria de Avaliação Intelectual e Criativa (MILIAN, 2015). O programa prevê a duração de 2 meses com encontros semanais, compreendendo uma média de 16 encontros. Como resultados esperados, estima-se uma melhora considerável das dimensões criativas dos participantes do programa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As altas habilidades ou superdotação (AHSD) traduzem uma condição humana na qual a pessoa evidencia um potencial e/ou desempenho acima do que se espera para sua faixa etária, em qualquer área do conhecimento (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Nos pressupostos de Renzulli (2004), referência internacional no estudo dessa área, o comportamento de superdotação se dá na inter-relação de traços, sendo eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Quando se pensa no atendimento ao sujeito superdotado no contexto escolar, constata-se uma tendência em se valorizar a habilidade acima da média, muito atrelada ao aspecto cognitivo, em detrimento de outros domínios igualmente importantes, como é o caso da criatividade.

A criatividade tem sido estudada e definida de diversas maneiras, o que sugere a existência de um fenômeno complexo, com múltiplas facetas (WECHSLER, 2008). As perspectivas mais atuais sugerem que se trata de um construto que envolve a interação de habilidades cognitivas, estilos de pensar, características da personalidade, elementos ambientais e culturais (WECHSLER, 2004).

Adota-se a perspectiva de que a criatividade está presente no indivíduo enquanto potencial, aparecendo de forma diferente, em diferentes graus e tipos de produtividade, emergindo espontaneamente desde que não seja inibida ou bloqueada (CROPLEY, 1999). A expressão da criatividade está sob influência do contexto, ou seja, a criatividade é passível de ser desenvolvida e a variação do potencial criador dependerá das oportunidades disponibilizadas ao indivíduo (RUNCO, 2007).

Esse cenário é especialmente importante quando se pensa na pessoa superdotada. Desta forma, identificar, estimular e desenvolver a criatividade passa a ser fundamental. Portanto, é necessário o estabelecimento de alternativas para o ensino e desenvolvimento do pensamento criativo.

Um dos programas mais utilizados é o Creative Problem Solving - CPS (PARNES; NOLLER; BIONDI, 1977). Em geral, o programa parte da premissa de que todo problema pode ser resolvido e propõem 6 estágios que iniciam pelo pensamento divergente e são concluídas no pensamento convergente. As etapas iniciam com a definição de um problema até a aceitação da ideia proposta a um grupo de pessoas.

Como contribuição para revisão do cenário de subvalorização do desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, apresenta-se o CPS como pressuposto para implementação de ações para promoção do pensamento criador.

RESULTADOS

Nos pressupostos de Renzulli (2004), a criatividade, entendida como um atributo relacionado à condição de superdotação, é componente essencial para a manifestação de todo o potencial do

sujeito. Conforme exposto, os processos escolares ainda estão organizados em propostas estruturadas em uma perspectiva conteudista, nos quais os currículos reforçam a aquisição de habilidades analíticas.

Os dados alcançados no levantamento realizado junto às bases de pesquisa acerca de intervenções para desenvolvimento da criatividade revelam a ênfase para ações no contexto de educação, independente do nível educacional, a fim de que seja proporcionado um crescimento significativo na criatividade desde os anos escolares iniciais (ROCHA; WECHSLER, no prelo). Observou-se, com base na análise realizada, resultados significativos no desenvolvimento de habilidades criativas em estudos nacionais e internacionais (SÁNCHEZ et al, 2002; LINS; MIYATA, 2008).

A pesquisa demonstrou ainda a baixa frequência de ações destinadas à promoção da criatividade em pessoas superdotadas. A saber, não foi possível localizar trabalhos voltados para a temática em questão. Neste sentido, torna-se necessário implementar programas que visem o desenvolvimento do pensamento criativo em sujeitos superdotados.

Na pesquisa realizada identificou-se uma frequência na menção do CPS (PARNERS; NOLLER; BIONDI, 1977). Esse programa parte da premissa de que todo problema pode ser resolvido, basta que se tenha uma atitude criativa para fazê-lo. São propostos 6 estágios: encontrar problemas, localizar fatos, definir problemas, criar ideias, mapear soluções e alcançar aceitação. As etapas iniciam com a definição de um problema até a aceitação da ideia proposta dentro de grupo de pessoas, considerando sempre os pensamentos divergente e convergente em cada etapa.

Tendo em vista os resultados quanto à efetividade do CPS, pretende-se, em uma próxima etapa da presente proposta, a criação de um programa para promoção da criatividade em alunos superdotados, considerando as necessidades da população em questão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. de.; FLEITH,D. S. de. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.

LINS, J. S. C., MIYATA, E. S. Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, v. 16, n. 60, 2008, p. 455-468. Disponível em: 10.1590/S0104-40362008000300008. Acesso em: 03 jul. 2019.

MILIAN, Q. G. Evidências de validade do teste de criatividade figural da Bateria de Avaliação Intelectual e Criativa. Dissertação. 95f. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/330/1/Queila%20Guise%20Milian.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

NAKANO, T. C.; WESCHLER, S. M.; PRIMI, R. Teste de Criatividade Figural Infantil: Manual técnico. São Paulo: Editora Vetor, 2011.

PARNAES, S. J.; NOLLER, R. B.; BIONDI, A. M. Guide to creative action. NY: Scribner's, 1977.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. Revista Educação, v. 27, n. 1, 2004, p. 75 - 131. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272. Acesso em: 02 jul. 2019.

ROCHA, K. N.; WECHSLER, S. M. no prelo. Estudo de área de programas de desenvolvimento da criatividade.

RUNCO, A. M. Creativity, theories and themes: research, development, and practice. San Diego: Elsevier, 2007.

SÁNCHEZ, M. D. P. et al. Evaluación de un programa de desarrollo de la criatividad. Psicothema, v.14, n.2, 2002, p. 410-414.

WECHSLER, S. M. Avaliação da criatividade por figuras: Teste de Torrance.Campinas: LAMP/IDB, 2004.

WECHSLER, S.M. Criatividade descobrindo e encorajando. 3ª ed. Campinas: LAMP/ PUC-CAMPINAS, 2008.

Palavras-chave: Altas habilidades ou Superdotação; Criatividade; Creative Problem Solving.

CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE

MARIZETE LURDES GAVENDA - UNOCHAPECÓ

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A notícia do nascimento de uma criança com deficiência no contexto familiar é vista ainda, muitas vezes, como algo fora do normal, castigo, uma vez que, o processo histórico do tratamento e educação de pessoas com deficiência por muito tempo renegou o caráter e o potencial de tais pessoas. Na contemporaneidade, com o avanço dos direitos humanos, a diferença passa a ser reconhecida. Contudo, qual é o impacto que causa no contexto familiar, saber que uma criança apresenta Síndrome de Down? Fonseca (1995, p. 212) afirma que "[...] nenhuma família espera uma criança deficiente [...]. O choque e a surpresa humilhante e culpabilizadora podem implicar um conjunto de atitudes afetivas que em nada favorecem o desenvolvimento da criança [...]". Assim, compreendendo a importância de aprofundar os estudos sobre o assunto, denominou-se como o tema de pesquisa "Crianças com Síndrome de Down e a importância da Estimulação Precoce".

O problema de pesquisa assim se constitui: "Como as mães de crianças com Síndrome de Down narram essa experiência e quais suas expectativas em relação ao Programas de Estimulação Precoce?"

Nessa direção, Pieczkowski, Lima e Ruhoft, (2005, p. 3) afirmam que:

> Embora necessária a qualquer criança, a exposição direta aos estímulos e às experiências de vida não bastam, frequentemente, para modificar significativamente os padrões de aprendizagem de crianças com síndrome de Down. O que é exigido, portanto, é uma situação de aprendizagem mediada, na qual os pais ou responsáveis pelo cuidado da criança selecionam o estímulo apropriado e desconsideram os impróprios. Estratégias específicas são, então, utilizadas para aumentar os níveis de interesse, atenção e habilidades da criança.

O Objetivo geral deste estudo foi compreender como as mães de crianças com Síndrome de Down narram essa experiência e quais suas expectativas em relação à Programas de Estimulação Precoce. Do objetivo geral derivaram os seguintes objetivos específicos: Conhecer as transformações na vida familiar que ocorreram após o nascimento do filho com Síndrome de Down; Compreender que reações o grupo social (família, amigos, colegas de trabalho) manifestaram ao tomar conhecimento que a criança apresenta Síndrome de Down; Identificar as expectativas que a família apresenta em relação aos Programas de Estimulação Precoce para a vida da criança.

Para a materialização do referido estudo a opção foi pela pesquisa qualitativa, na qual de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013) o pesquisador elabora o problema, porém não precisa seguir o processo claramente definido uma vez que, as perguntas de pesquisa não são definidas por completo. Assim, pesquisar no campo da educação é olhar para cenários nos quais nos inserimos na condição de estudantes, com olhos de cientistas educacionais.

Tivemos como locus de pesquisa a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), localizada no município de Chapecó, que dispõe de sala de Estimulação Precoce contemplando em média 70 (setenta) usuários[1], na faixa etária de zero a seis anos, com diferentes níveis de desenvolvimentos. O foco da pesquisa foram mães de crianças com Síndrome de Down, apresentando ou não outra deficiência associada. Desse modo, realizamos uma aproximação na

instituição para levantamento das possíveis pesquisadas. Cabe destacar que tais entrevistas não ocorreram na Apae.

As entrevistas aconteceram após aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. A geração das materialidades empíricas aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas, transcritas na íntegra e agrupadas em categorias de análise, considerando a recorrência e relevância das ideias.

As narrativas das mães foram categorizadas e teorizadas com base na Análise de conteúdo, amparada em Bardin (2009). A análise de conteúdo refere-se a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a fontes diversificadas.

Segundo Bardin (2009, p. 11), "[...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade [...]." Referindo-se ao termo “Análise de Conteúdo”, Minayo (2015) afirma que esta sofreu várias transformações ao longo dos anos. Contudo, por meio dessa técnica é possível descobrir o que está para além dos conteúdos manifestados, possibilitando entender as entrelinhas durante o processo de entrevista, ou seja, tentar compreender os significados das falas, das atitudes, dos comportamentos, para assim atingir uma interpretação talvez mais profunda. A análise aconteceu no cruzamento de contribuições teóricas, somadas às posições das pesquisadoras.

Para a geração das materialidades empíricas instigamos às mães a narrar quatro aspectos, em respostas as perguntas de pesquisa: os impactos da notícia; as mudanças na vida familiar após a notícia e o nascimento da criança; a reação do grupo social da família frente à notícia do nascimento da criança com Síndrome de Down e as expectativas familiares em relação ao trabalho desenvolvido no Programa de Estimulação Precoce.

O referido estudo apontou que muitas vezes as mães não são ouvidas, vistas apenas como mãe de criança com deficiência, como também que as transformações que ocorrem são diversas, mais ou menos acentuadas, influenciadas pelo modo como esta notícia é recebida.

Todo o processo de recebimento da notícia e luto influenciou diretamente no tempo para que o filho fosse apresentado à sociedade (família, amigos, colegas), uma vez que, o desconhecido assusta e foi preciso assimilar e processar a notícia, para então dividir.

As mulheres e mães vivenciam muitas mudanças após o nascimento do filho com Síndrome de Down, adequando suas rotinas de acordo com as necessidades da criança. Associar trabalho e terapias nem sempre é possível, assim, elas têm buscado formas de adequar sua vida em benefício do desenvolvimento de seus filhos. Diversos são os ajustes necessários: redução de carga horária e salário, demissão, realização de cursos para trabalho autônomo, tentativas, mesmo que frustradas de trabalhar em horários alternativos como o noturno, entre outros.

Os referenciais teóricos que subsidiaram o estudo ajudaram a perceber que muitos dos relatos são simplificados, discretos, para não serem retomados sentimentos de culpabilização, de negação e revolta. Compreendemos que o modo como as famílias recebem a notícia impacta na aceitação, nos tempos para superação do luto e na busca pelos Programas de Estimulação, consequentemente, também no processo de desenvolvimento da criança.

Os estudos que realizamos nos apontam que o cérebro, principal órgão do sistema nervoso, "[...] órgão de incomensurável plasticidade não se estrutura com base em sistemas funcionais fixos ou imutáveis [...]" (FONSECA, 2002, p. 37). Ou seja, o cérebro é capaz de modificar-se/adaptar-se ao ambiente, o que faz do processo de estimulação um grande aliado, pois mediante experiências sociais positivas e desafiadoras, adequadas e propiciadas no momento oportuno, segundo Fonseca (2002) pode ocorrer a potencialização das funções cerebrais, prevenindo ou minimizando lacunas no desenvolvimento infantil.

Defendemos, amparadas em Vigostski (1984), Pieczkowski e Lima (2017), Fonseca (1995), entre outros autores e a partir de nossa experiência vivida in loco, a importância da interação social para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Apesar da aprendizagem gerada, o estudo não se encerra aqui, pois despertou o desejo e inquietação diante de aprofundamentos relacionados a esta temática, considerada relevante social e academicamente.

[1]: Esta informação refere-se a dezembro de 2018, período de aproximação com a instituição para levantamento das possíveis entrevistadas, destas onze crianças apresentam Síndrome de Down, público ao qual o estudo é direcionado.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. rev. e atual. nº 70. São Paulo: Editora Gráfica, 2009.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Ideias de Feuerstein. 2 ed. ver. aumentada – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONSECA, Vitor da. Modificabilidade cognitiva: abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana. São Paulo: Salesiana, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34 ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 2015.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias de; RUHOFT, Tatiane. Estimulação Essencial em crianças com necessidades especiais de zero a três anos. In: Revista do Centro de Educação. Cadernos edição: 2005 - N° 27. Disponível em: https:// periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4356/2560. Acesso em: 30 set. 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; LIMA, Abegair Farias de. Brincar na infância: importância e singularidades para crianças com deficiência visual. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 9-24, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.revistas2. uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8737/5254. Acesso em: 30 abr. 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria de Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução a Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Palavras-chave: Educação Especial. Estimulação Precoce. Crianças com Síndrome de Down.

DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE COM ALUNO SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ALINE DINIZ DE AMORIM - UNESP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente artigo discute o contexto do trabalho docente em sala de aula regular junto a um aluno com surdez severa. Nesse sentido, é importante salientar as medidas governamentais que visam tornar o ensino acessível a maior parte possível da população, sendo que, atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, rege o ensino nesse sentido.

A LDB estabelece que o ensino deve ser ministrado de acordo com os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e prevê que o Estado deve ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito aos alunos com deficiência, entre outros, regularmente matriculados nas redes de ensino. Além disso, há a necessidade de especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, p. 39). Porém, segundo Gatti (2010), disciplinas relativas à Educação Especial representam apenas 3,8% do conjunto dos cursos de formação inicial de professores e suas ementas são genéricas ou descritivas, com pouca referência a práticas educativas.

Sobre alunos surdos, é necessário esclarecer que a surdez se caracteriza pela perda parcial ou total do sentido da audição e pode ter como causas problemas hereditários ou adquiridos e a dificuldade de acesso à linguagem talvez seja a consequência mais grave e mais visível nesses indivíduos (CHAVES, 2008).

Na Idade Média, por não falarem, os surdos eram vistos como não humanos, pois os que não conseguiam ler oralmente os sacramentos, não poderiam ser considerados imortais, portanto, não teriam a vida eterna. Contudo, até hoje, uma parcela da população ouvinte, de modo geral, concebe a surdez apenas do ponto de vista patológico, admitindo que ela envolve também o aspecto cognitivo.

Em relação ao ensino da pessoa com deficiência auditiva, o direito à utilização de uma língua diferente foi assegurado na conferência da Unesco em 1951, mas somente em 2002 a Libras foi reconhecida como oficial em nosso país, o que não representou significativos avanços, já que ainda é pouco difundida e raramente oferecida nos cursos de formação.

Assim, é objetivo do presente artigo analisar aspectos do trabalho docente realizado junto a alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Metodologia

As discussões aqui apresentadas provêm de um estudo de caso, o qual, segundo Yin (2001, p. 21), é "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real" no qual foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da sala comum em que o aluno público alvo da Educação Especial (PAEE) está inserido, um 2º ano do Ensino Fundamental 1.

Desafios do trabalho do professor com alunos PAEE do ponto de vista docente

O despreparo docente e consequente insegurança na realização do trabalho pedagógico junto a um aluno surdo representa prejuízo para o processo de aprendizagem desse estudante, sendo

que, claramente, ocorre problemas no processo de ensino. O desconhecimento em relação a Língua de Sinais conduz a predominância do oralismo, o que não garante eficácia na aprendizagem nem dos alunos ouvintes (considerando os diferentes estilos de aprendizagem), quanto menos dos alunos surdos (GONÇALVES et al, 2017, p. 5786).

O Decreto 5626/05 orienta a Educação Especial no Brasil e estabelece que as escolas devem ser providas de professores regentes de classe que tenham conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Porém, é sabido que a difusão da Libras ainda é insuficiente para suprir a demanda da formação inicial de professores.

Aos professores em exercício, o Decreto garante que o Estado e/ou município oportunizem a formação continuada em Educação Especial, inclusive em nível de especialização. No entanto, mais uma vez observamos a falta de efetividade dos documentos normativos na realidade educacional brasileira.

A consciência do professor sobre sua falta de formação e preparo para o trabalho ocasiona o aumento da sua insegurança e tensão enquanto indivíduo e profissional. Essas tensões corroboram com o aumento do mal-estar docente que pode influenciar até mesmo na desistência da profissão (OLIVEIRA, 2004). Assim, é necessário despendermos maior atenção sobre a formação pedagógica e a devida preparação de profissionais da educação para receber e ensinar não somente alunos surdos, mas alunos público alvo da Educação Especial, em geral.

Sobre o desenvolvimento da aprendizagem, a existência de adaptações realizadas no ambiente escolar para a alfabetização em Libras é um ponto positivo para o processo de ensino e aprendizagem, pois conforme Silva (2010) a Libras sempre deverá estar presente, não apenas como meio de comunicação restrito aos alunos surdos em horário de intervalo, mas como língua de instrução, aprendizagem, para que seja possibilitada a compreensão de que ela é a primeira língua e o português, a segunda. Nesse sentido, o ideal seria que todos os profissionais da educação, assim como os alunos, conhecessem a língua de sinais, o que se tornaria um facilitador na comunicação e simultaneamente um adicional ao processo de ensino e aprendizagem (GONÇALVES et al, 2017, p. 5785).

Da mesma forma, o AEE que é garantido aos alunos com surdez pelo Decreto n. 6.571 é essencial para a alfabetização em Libras e no Português escrito. Pois, a presença de um profissional intérprete só é positiva quando os demais momentos de atendimento cumprem seus propósitos.

Neste ponto, aparece a dimensão do trabalho colaborativo no processo de ensino e aprendizagem. Para Damiani (2008, p. 218), o trabalho colaborativo no contexto da Educação potencializa o enriquecimento da maneira de pensar, agir e resolver problemas de professores, “criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Nesse panorama, a partir do trabalho colaborativo como estratégia pedagógica, o professor especialista da Educação Especial e o professor da sala comum planejam de forma articulada procedimentos de ensino para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos PAEE. Assim, diminuem-se a tensão e insegurança geradas no professor que não possui conhecimentos específicos suficientes sobre esta demanda e há a visível melhora na qualidade do ensino do estudante atendido.

Finalmente, sobre a relação família-escola no processo de inclusão, Maturana e Cia (2015, p. 350) salientam que “a família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade”. Assim, a contribuição dos pais para o desenvolvimento do estudante na escola é imensurável e, na perspectiva da inclusão o estreitamento dos laços entre família e escola é ainda mais importante, é essencial.

Algumas considerações

Conforme apresentado neste artigo, a formação profissional inicial e continuada, o trabalho colaborativo entre professoras do AEE e Libras e a professora da sala comum, bem como a participação efetiva da família são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e maximiza as condições de sucesso escolar de indivíduos público alvo da Educação Especial como um todo. Se assim for, os desafios da docência na perspectiva da Educação Especial serão minimizados.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/ _Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em:10 junho de 2019.

_____. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

CHAVES, D. A. O aluno surdo na sala de aula da escola regular. IN: **Paidéia:** revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 5 n. 5 p. 67-85 jun./dez. 2008. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/935 Acesso em 04 mai 19.

DAMIANI, M.F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. IN: **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. IN: **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

GONÇALVES, A. G. da C. et al. Avaliação da aprendizagem e o aluno surdo. IN: **Anais Educere Formação de professores**: contextos, sentidos e práticas. p. 5779-5794. Curitiba, 2019.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. IN: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 349-358.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RODRIGUES, G. F.; PASSERINO, L. M. A comunicação alternativa na escola: um convite a (re)pensar a prática pedagógica. IN: **Anais V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**. ISAAC. Gramado: 2003.

SILVA, G. M. **Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Especial; Educação Inclusiva; Aluno PAAE; Aluno surdo.

DISCURSOS SOBRE O SUJEITO SURDO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LIBRAS

LÚCIA LORETO LACERDA - UNIASSELVI

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas (FISCHER, 2001, p. 198).

Este ensaio dedica-se a olhar para as políticas publicas que regulamentam a educação de surdos em sentido de colocar em suspenso os discursos sobre o sujeito surdo neste domínio. Operando com a noção de enunciado (Foucault, 2008), realiza-se um movimento de apreender os ditos que circularam no processo de tramitação do Projeto de Lei 131/1996, que trata do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- Libras.

A entrada da Libras na agenda política emerge do movimento da comunidade surda em articulação com parlamentares. Após alguns encontros, o Projeto finalmente é encaminhado ao senado Federal. A proposição demarca a Libras como "forma de expressão do surdo e sua língua natural" que deve "ser usada, obrigatoriamente, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surda do Brasil" (PLS nº 131, 1996, p.1). Nesse viés articula-se com o contexto de luta da comunidade surda e os estudos sobre a linguística da Libras, que marcam o contexto em que a proposição é apresentada. Os surdos são marcados no texto como um sujeito que "têm uma língua própria, tendo através dela, desenvolvimento da sua própria cultura", articulando-se ao movimento dos estudos surdos em emergência no contexto de produção do projeto de lei. No mesmo texto, a surdez ganha um tom quase que apelativo, a partir de enunciados que colocam o surdo como um sujeito em falta, marcado pelo déficit. A citação de Sócrates, que abre o texto de justificativa do PL, expressa o referido sentido, ao tensionar a questão: "Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeças e outras partes do corpo?" Nela anuncia-se o surdo como um sujeito sem voz e sem língua. Tais enunciados apontam para a coexistência de dois discursos no texto da proposição do PL 131/1996. Um discurso em sentido de demarcar o reconhecimento da Libras, em articulação com a diferença linguística e cultural dos surdos e outro que aponta o surdo como um sujeito em falta, da deficiência, daquele que não é ouvinte. Esse jogo de enunciados, marcados por campos de disputa e jogos de poder entre movimentos e investidas da comunidade surda em relação as representações ouvintistas dos parlamentares ouvintes, marca o início do processo de institucionalização da Libras no contexto das políticas.

Para Foucault o enunciado está além das coisas dadas, tem uma função de existência, que irrompe dado contexto (tempo e espaço) (Fischer, 2001) em articulação com formações discursivas. Nesse sentido, o olhar não fica no que está posto na letra fria da Lei, no que está dado, mas vai para os ditos que circularam nas discussões sobre a Libras, nos seis anos que o PL 131/96 tramitou no Congresso Nacional. Segundo Fischer, significa

tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política;

na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 108)

Empreende-se um movimento de pôr em suspenso enunciados dos discursos dos parlamentares, em sentido de demarcar os modos como o sujeito surdo é narrado e, portanto, que regimes de verdade são produzidos neste contexto discursivo em relação a determinados campos de saber. A Libras entra no cenário das políticas públicas por força do movimento da comunidade surda que, ao longo do processo de tramitação do PL tentar se fazer presente em sentido de demarcar o lugar do surdo na sua diferença linguística e cultural. No entanto, o contexto discursivo em que se dá o debate da institucionalização da Libras é eminentemente de pessoas ouvintes, que ocupam um outro lugar ao falar da surdez, do sujeito surdo.

A proposição em tela merece ser louvada, por oferecer aos deficientes auditivos a grande oportunidade de serem tratados de forma igual. (...) Recolhidos em verdadeiros guetos, utilizaram e aperfeiçoaram uma linguagem própria, que, agora, com este projeto, se incorpora à vida desta nação. (Relatoria da Comissão de Seguridade Social e Família, 2000)

Os argumentos expostos pelo relator narram o surdo pela perspectiva clínica da surdez, por marcar fortemente a questão da exclusão e não reconhecer o status linguístico da Libras – "utilizaram e aperfeiçoaram uma linguagem própria" - e, a cultura dos surdos – "recolhidos em verdadeiros guetos". Um olhar marcado fortemente pela lógica ouvinte, que percebe o surdo como um sujeito a ser normalizado, aquele não se coloca em relação com uma identidade surda. Em movimento contrário, demarca o surdo com um ser que necessita da piedade e da bondade dos ouvintes.

Quando a gente mais humilde sobrepõe-se às dificuldades, lembramo-nos de Deus. "Podemos não ter voz, não falar, não ouvir, mas uma alma, um sentimento, um coração tem mil maneiras de se expor, de vencer e de ser gente, criatura humana, criatura de Deus na Terra. (...) Hoje, o senado identifica-se com os mais necessitados (...) três milhões de brasileiros que tem alguma deficiência e que não têm a facilidade de poderem expressar-se por meio da voz, da fala.

Os enunciados dos parlamentares articulam-se com saberes de cunho religioso para debater o reconhecimento da Libras. Dentro deste campo discursivo, anunciam o surdo como um sujeito na falta, em dificuldade, que necessita da caridade da sociedade para ser incluído. Neles, impera a norma ouvinte, que dita com perspectiva única a língua oral. Neste viés "os surdos são definidos somente a partir de pressupostos negativos como exemplos de um desvio da normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos. (SKLIAR, 2015, p.12)

No tom que remete a diversidade articula-se o debate da inclusão como elemento central na justificativa para o reconhecimento da Libras. Anunciam grande preocupação com a inserção dos surdos na sociedade. Nesse emaranhado de enunciados, a língua de sinais é produzida como uma língua instrumento que viabiliza a inclusão. A língua pela qual se promove a aprendizagem da língua oral, oficial do pais e dominante e, portanto, viabiliza a inserção do surdo no contexto da sociedade majoritária ouvinte.

Debruçar-se sobre os ditos que constituíram o processo de reconhecimento da Libras, é dar evidência a raridade dos fatos, é ir para além do que está cristalizado nos ditos da lei. É olhar os espaços vazios em torno desses enunciados e deparar-se com a multiplicidade de possibilidades que invocam. Olhar para o emaranhado de enunciados no processo de tramitação do PL 131/1996 coloca em evidência que o sujeito surdo não é reconhecido como sujeito legítimo do discurso quando a Libras está em pauta. No contexto político, circulam apenas as

vozes de ouvintes, que dizem e discutem o surdo, a surdez a língua de sinais. Nesse bojo, duas perspectivas são postas para nomear e narrar o sujeito surdo: clínico-terapêutica e sócio antropológica. A comunidade surda faz investidas em sentido de demarcar sua diferença linguística e cultural, em movimento de resistência aos jogos de poder que legitimam o lugar do ouvinte como sendo o sujeito legítimo para falar pelo e para o surdo. Aquele que, em um dado contexto histórico, social e político, detém o controle do discurso. Como bem alerta Skliar (2015)

A educação de surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconhece a diferença. (SKLIAR, 2015, p. 26)

A impossibilidade do surdo de falar por si, de ser um sujeito legítimo para enunciar sobre sua língua e sua cultura no contexto de produção das políticas educacionais figuram impactos para o próprio processo educacional do surdo. Para Foucault o discurso produz o objeto de que fala e nesse sentido, ao nomear, ao enunciar o outro estou produzindo verdades sobre ele. Nesse movimento de olhar para os ditos e os espaços vazios que o circulam, descortina-se a perspectiva clínica sobre a surdez, em que o sujeito surdo é narrado pela marca da deficiência. Os discursos sobre o sujeito surdo remetem a força da proposta da educação inclusiva e um apagamento do sujeito surdo como um sujeito linguística e culturalmente diferente.

Referências

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves-7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação.2015.

Palavras-chave: Libras; Surdo; Análise do discurso; Foucault;

DISLEXIA: A LUDICIDADE COMO RECURSO PARA INCLUSÃO E APRENDIZADO

BEATRIZ PALMA DA COSTA - UENP

ELISANGELA MOREIRA - UENP

DÉBORA ALINE FERREIRA DE OLIVEIRA - UENP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: A dislexia como distúrbio de aprendizagem aliada a ludicidade enquanto recurso pedagógico facilitador da inclusão e aprendizado do Disléxico.

PROBLEMA: A ludicidade como recurso pedagógico auxilia na inclusão e aprendizado do Disléxico?

OBJETIVO GERAL: Desvelar a importância da ludicidade para inclusão e aprendizado do aluno disléxico no ensino regular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar a dislexia enquanto distúrbio de aprendizagem; apontar as reais dificuldades trazidas pelo transtorno; evidenciar informações importantes sobre o processo de diagnóstico dos alunos em questão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa encontra-se em andamento, a mesma trata-se de um dos capítulos que pertence a um trabalho de conclusão de curso. A pesquisa apresenta um caráter qualitativo, pois desenvolve-se sob uma perspectiva investigativa e por consequência exploratória, dessa forma Triviños contribui dizendo que: “Os estudo exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” (1987, p.109). O trabalho desenvolve-se através da pesquisa bibliográfica, em que o autor Gil (2008, p.50) descreve um pouco sobre esse método enfatizando que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Verificou-se a análise bibliográfica como a vertente adequada para o desenvolvimento do trabalho, já que o mesmo autor citado acima complementa que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador [...] uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2008, p.50). O material utilizado para realização da pesquisa foi selecionado visando buscar os objetivos desejados com a mesma que é de desvelar as reais contribuições da ludicidade para inclusão e aprendizagem dos alunos em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Percebe-se atualmente um número crescente de pesquisas em torno do tema dislexia. Pode-se até considerar que esse fato se deve a dificuldades de aprendizagem cada vez mais presente no ambiente escolar.

Múltiplos podem ser o motivo da defasagem escolar, mas é importante salientar que é grande o número de crianças com indícios de dislexia, que pode ser entendido como um dos fatores que esteja dificultando o processo de aprendizagem (TEIXEIRA; MARTINS, 2019).

A Dislexia consiste em um distúrbio de aprendizagem, que tem como característica a dificuldade na linguagem, na leitura e na escrita do indivíduo, acometendo seu desenvolvimento no momento da alfabetização. Segundo Muszkat e Rizzutti (2012, p.43), em suas pesquisas, perceberam a dislexia de duas formas:

As crianças com dislexia fonológicas foram descritas como tendo problemas na discriminação e na síntese dos sons, além de serem fracas em decodificação fonética. As crianças com dislexia visuoespaciais, por sua vez, apresentavam dificuldade na discriminação visual e em habilidades espaciais, assim como em usar a rota visual de leitura global.

Desta forma há consideráveis evidências da dissemelhança entre elas, a fonológica a criança apresenta uma dificuldade em ler em voz alta e não reconhece palavras das quais não esteja acostumando a ver, já a visuoespacial o indivíduo tem dificuldade de adaptação com as palavras de forma geral.

Quando se trata de assuntos neurológicos uma criança disléxica não possui um histórico diferente de crianças típicas, pois as reais áreas que podem haver um bloqueio é na área linguística, tendo um atraso no reconhecimento de cores e nas capacidades fonológicas, desta forma os autores também nos remete as mesmas ideias trazidas por diferentes pensadores, ou seja, a criança disléxica não possui diferenças em sua área neural de qualquer outra criança (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012).

Para trabalhar com o aluno disléxico é necessário levar em consideração sua individualidade, tendo em vista que a defasagem nunca será igual para alunos com o mesmo transtorno, Moussinho e Correa (2009, p. 33) esclarecem que “o disléxico apresenta problemas na ortografia em diversos níveis”. O que os autores estão afirmando serve não só na habilidade da ortografia, mas em todas outras especificidades no momento da alfabetização, seja na aquisição da escrita, da linguagem entre outras coisas, sempre terá níveis de dificuldades mais severos ou mais sutis.

O diagnóstico deve ser feito por uma equipe multidisciplinar onde irão avaliar todos aspectos da criança, até que se chegue a um resultado, Ianhez e Nico (2002, p.29) contribuem que:

O diagnóstico da dislexia é de exclusão e deve ser feito por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Quando necessário é feito um encaminhamento ao neurologista e/ou a outros profissionais, como oftalmologista, geneticista, otorrinolaringologista, pediatra etc., para se determinar se existem ou não outros fatores que possam estar comprometendo o processo de aprendizagem, ou mesmo coexistindo com a dislexia.

O trabalho para confirmação da dislexia sempre será exclusivo, tendo uma equipe onde estarão atentos a qualquer eventualidade que possa comprometer ou modificar o diagnóstico.

Uma tarefa difícil frente a esse distúrbio é a inclusão desse aluno no ensino regular, que possivelmente apresentará dificuldade em acompanhar atividades que são propostas para os demais alunos da sala, sendo assim podemos nos remeter a autores que nos traz a importância de um trabalho diferenciado com esses alunos:

Com relação a proposta pedagógica, cabe apontar a importância das flexibilizações curriculares para viabilizar o processo de inclusão. Para que possam ser facilitadoras, e não dificultadoras, as adequações curriculares necessitam ser pensadas a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 29).

O responsável pelo ensino do Disléxico deve sempre adequar sua proposta pedagógica buscando facilitar o entendimento do aluno, trazendo atividades que trabalhem suas

potencialidades e não somente em suas dificuldades que fariam gerar uma frustração e exclusão do aluno.

Um recurso que pode ser utilizado como facilitador desse processo de inclusão e aprendizado é a ludicidade, que traz consigo uma abrangência de habilidades a serem trabalhadas muitas vezes indiretamente, mas com retornos expressamente significantes, nos remetendo a Teixeira e Martins (2019, p.32) vemos que:

> As atividades lúdicas são ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras se fazem necessários especialmente quando a criança apresenta dificuldade nas atividades que exigem delas uma habilidade mais específica [...]

Faz-se necessário utilizar do presente recurso para incluir esse aluno em sala de aula fazendo com que tenha condições para realizar as atividades trazidas pelo professor e ainda garantir seu aprendizado de forma prazerosa evitando frustrações e ainda trabalhando habilidades específicas do indivíduo.

Consideramos que a ludicidade é uma ferramenta capaz de superar o distúrbio e ainda incluir o aluno no ambiente escolar, fazendo com que não tenha a dislexia como algo que a atrapalhe em seu desenvolvimento.

RESULTADOS

A ludicidade é um recurso pedagógico, que, se utilizado de forma coerente, traz resultados significativos para a inclusão e aprendizado de alunos disléxicos, dessa forma os autores Teixeira e Martins (2019, p.22) afirmam que:

> Ao brincar, a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual [...] A relação com o outro permite que haja um avanço maior na organização do pensamento do que se cada criança estivesse só.

A inclusão e interação que o presente recurso disponibiliza faz com que o desenvolvimento do aluno disléxico ocorra de forma coesa, uma vez que, por meio desse mecanismo, ele se sente como parte do grupo. O conhecimento da criança com o presente transtorno sendo construído em conjunto com outras crianças o fará ir mais longe do que se fosse construído individualmente.

Conforme mencionado acima fica evidente a importância da ludicidade para esses alunos. Os mesmos autores ainda dizem que:

> Por meio da experiência prática e teórica, é possível perceber que a dislexia tem sintomas que podem ser minimizados com o uso de brinquedos, jogos ou brincadeiras adequadas, pois os objetos lúdicos são instrumentos de intervenção que podem diminuir de modo significativo as dificuldades na leitura, na escrita e no raciocínio lógico. (TEIXEIRA; MARTINS, 2019, p. 20).

Por intermédio da ludicidade inclui-se o aluno no sentido de descobrir suas potencialidades e trabalha-las, fazendo com que surjam habilidades ainda desconhecidas, além do mais colabora para superação de dificuldades no campo da escrita que o presente distúrbio apresenta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Thais. et al.**Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas,2008.

IANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece:** como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

MUSZKAT, Mauro; RIZZUTTI, Sueli. **O Professor e a dislexia.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz De Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: DF. 2005.Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.
TEIXEIRA, Sirlândia; MARTINS, Solange. **Dislexia na Educação Infantil:** intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras. 3. ed. Rio de Janeiro: wak, 2019.
TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Dislexia; Inclusão; Ludicidade.

DISLEXIA: UM DESAFIO AO PROFESSOR

PRISCILA GODOY - IFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este artigo visa contribuir com os profissionais da área de Educação no diagnóstico de dislexia, bem como fazer um levantamento das metodologias e intervenções existentes para o trabalho psicopedagógico com a criança disléxica. A finalidade do estudo está em mostrar os sinais característicos das crianças disléxicas para facilitar o diagnóstico pelos professores e apresentar algumas intervenções e estratégias que ajudem o educador a minimizar os problemas apresentados pela criança disléxica.

INTRODUÇÃO

No início da alfabetização os erros na leitura e escrita são tidos como normais, pois é algo novo para a criança e por isso pode acontecer trocas de letras ou fonemas. Mas isso tende a ser superado pela criança, como enfatiza Oliveira

Muitas crianças, no início das aprendizagens de leitura e escrita, apresentam os mais variados "erros". Trocam letras, às vezes "escrevem em espelho", não conseguem aglutinar palavras. Isto já é esperado e tende a desaparecer à medida que forem assimilando os conceitos necessários a essas habilidades. (OLIVEIRA, 1997, p.124)

Leitura e escrita fazem parte do desenvolvimento da linguagem e as dificuldades de leitura e escrita produzem complicações na aprendizagem escolar e no convívio social. Entretanto, há casos em que os erros persistem, a criança não consegue superá-los e apresenta grandes dificuldades na leitura e na escrita.

Crianças disléxicas apresentam dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita e muitas vezes são rotuladas como lentas, preguiçosas, incompetentes, desajeitadas etc. Isso prejudica ainda mais o seu desenvolvimento.

O professor sendo o elo do processo de ensino-aprendizagem precisa saber reconhecer os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da dislexia e trabalhar no sentido de ajudá-lo a superar suas limitações.

JUSTIFICATIVA

A partir da apresentação da temática em questão, busca-se enfatizar a importância do diagnóstico de dislexia para a atuação dos profissionais da educação e contribuir com o processo educativo da criança disléxica.

A dislexia sempre esteve presente nas escolas muito antes da Educação Inclusiva, mas não era diagnostica e muito menos trabalhada, isso muitas vezes resultava no fracasso escolar do aluno. O diagnóstico é essencial para que o educador desenvolva metodologias diferenciadas minimizando as dificuldades encontradas e proporcionando o desenvolvimento total da linguagem da criança disléxica.

SINTOMAS MAIS COMUNS

Segundo Condemarin (1986, p. 22), a característica mais marcante no disléxico é acumular ou persistir em alguns dos seguintes erros ao ler e escrever:

1- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia: a-o; c-o; e-c; f-t; h-n; i-j; m-n; v-u; etc.

2- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço: b-d; b-p; b-q; d-b; d-p; d-q; n-u; w-m; a-e.
3- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos: d-t; j-x; c-g; m-b; m-b-p; v-f.
4- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras: me-em; sol-los; som-mos; sal-las; pal-pla.
5- Substituição de palavras por outras mais ou menos similares ou criação de palavras, porém com diferente significado: soltou/ salvou; era/ ficava.
6- Contaminações de sons.
7- Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama; casa por casaco.
8- Repetições de sílabas, palavras ou frases.
9- Pular uma linha, retroceder para linha anterior e perder a linha ao ler.
10- Excessivas fixações do olho na linha.
11- Soletração defeituosa: reconhece letras isoladamente, porém sem organizar a palavra como um todo, ou então lê a palavra sílaba por sílaba, ou ainda lê o texto "palavra por palavra".
12- Problemas de compreensão.
13- Leitura e escrita em espelho em casos excepcionais.
14- Ilegibilidade.

Essas são apenas algumas das características que podem ser observadas nas crianças. Porém, de modo geral, essas características resultam em dificuldades dos disléxicos no reconhecimento das palavras obrigando-os a realizar uma leitura lenta e decifratória, diminuindo assim, a velocidade e a compreensão necessária para a leitura normal.

DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

O diagnóstico de dislexia é um processo complexo e demorado que envolve uma equipe multidisciplinar (Psicólogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Neurologistas, Oftalmologistas e Otorrinolaringologista). O diagnóstico é feito por exclusão, ou seja, excluindo os distúrbios que o indivíduo não tem. Os dados anamnéticos nos orientam sobre as possibilidades de origem da dificuldade em questão.

O diagnóstico precoce da dislexia pode evitar muito sofrimento as crianças. Por isso, pais e professores precisam estar atentos ao desenvolvimento da criança.De acordo com Hout e Sestienne, (2001, p. 30)

"Os portadores de dislexia, quando não são identificados logo no início das manifestações de suas dificuldades, ou ainda não é identificado adequadamente, possivelmente irão evitar os convívios sociais, podendo ainda abandonar os estudos e se submeterem a papéis sociais secundários, por falta de compreensão de suas dificuldades, por ele próprio e pela sociedade como um todo."

Depois de confirmado a suspeita de dislexia, cabe à família dar suporte afetivo e apoio especializado suprindo todas as necessidades da criança, à escola o importante papel de socialização do aluno disléxico, facilitando a rotina escolar e favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades e ao professor o papel de mediador ajudando o aluno disléxico a conquistar ou reconquistar e manter a autoconfiança, a autoestima e o respeito de si mesmo e entre os colegas.

INTERVENÇÕES E METODOLOGIAS

As formas de intervenções necessitam ser previamente pensadas e elaboras pelos especialistas envolvidos, sejam eles psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos ou outro. Se cada um dos envolvidos nesse processo participarem de forma ativa e comprometidos com seu papel, certamente a criança disléxica aprenderá a ler e a escrever.

Diante disso, levando em consideração uma experiência pessoal no trabalho com um aluno disléxico que desconhecia as vogais e também apresentava problemas de dicção e relacionamento com os colegas, segue abaixo algumas sugestões que podem auxiliar no trabalho com a criança que tem dislexia:

- Manter uma boa relação afetiva entre professor e aluno é fundamental para o êxito nos resultados esperados;
- Manter uma relação afetuosa, mas ao mesmo tempo firme;
- Iniciar sempre com um diagnóstico de aprendizagem, investigando o que ele já sabe e o que tem dificuldade;
- Iniciar as primeiras aulas com conteúdos que ele já domina, pois isso lhe dará segurança e confiança para prosseguir;
- Não usar materiais tradicionais como textos de cartilha e sem sentido algum;
- Usar materiais diversificados e algum tipo de estímulo, recompensa, a cada no avanço;
- Avançar o nível de dificuldade dos conteúdos gradativamente, sempre orientando, apoiando e elogiando o aluno e seus avanços;
- Trabalhar o som das letras e das sílabas de forma lúdica, sistemática e objetiva.
- Usar o espelho ao pronunciar os padrões silábicos com aqueles que apresentam dificuldade de dicção;
- Praticar a leitura e a escrita com mais intensidade, diariamente se possível;
- Retomar os conteúdos sempre que necessário;
- Dar mais tempo ao aluno disléxico para realizar as atividades e avaliações;
- Se necessário, fazer avaliação oral;
- Evitar situações de leitura em voz alta perante seus colegas;
- Manter um relacionamento amigável com os pais informando-os sobre a evolução de seus filhos.

[...] Muitas crianças disléxicas sofrem de falta de autoconfiança, pois se sentem menos inteligentes que seus amigos. Porém, um bom tratamento pode curar a dislexia. Muitos disléxicos tiveram grande sucesso profissional; existe uma alta porcentagem de disléxicos entre os grandes artistas, cientistas e executivos. Muitos especialistas acreditam que pessoas disléxicas, por serem forçadas a pensar de forma diferente, são mais habilidosas e criativas e têm ideias inovadoras que superam as de não-disléxicos. (LUCZYNSKI, 2002, P. 85)

Para favorecer o desenvolvimento do aluno e alcançar os objetivos de leitura e escrita, deve-se priorizar o trabalho individual, somente professor e aluno disléxico, falando e explicando diretamente a ele de forma clara e objetiva.

Para realização das atividades com o aluno disléxico, CONDEMARIN (1986) sugere alguns exercícios para discriminar vogais; letras de grafia similar; letras de grafia similar, mas com diferente orientação espacial; sons acusticamente próximos; consoantes de duplo sentido no som; consoantes seguidas de “u” mudo; consoantes seguidas de “u”; sílabas com ditongo; grupos consonantais que são as sílabas complexas; além de exercícios que auxiliam na compreensão e velocidade da leitura.

Tais atividades são essenciais no trabalho com a criança disléxica, pois para ela a alfabetização deve seguir etapas, partindo sempre das partes de uma palavra para o todo, facilitando assim a memorização, compreensão e assimilação das sílabas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem uma enorme responsabilidade social, pois auxilia, orienta e direciona seus alunos no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Ele não deve temer o novo, mas sim buscar subsídios, de base científica e empírica, investindo em sua formação, socializando ideias e compartilhando experiências que o auxilie nas possíveis soluções para a problemática em questão.

A dislexia é um obstáculo difícil, mas não impossível de ser superado se for diagnosticado precocemente e tratado adequadamente. Todos os envolvidos – família, escola, professores e especialistas – precisam trabalhar juntos no sentido de auxiliar a criança disléxica a superar suas dificuldades.

Ela não é uma deficiência muito menos uma doença, mas sim uma dificuldade que requer acompanhamento, adequando métodos e materiais visando o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do aluno.

Palavras-chave: Aprendizagem; Leitura; Escrita; Dislexia.

DOCUMENTO E PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE AUTISTAS

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência é um movimento social que se caracteriza como uma ação política, cultural e principalmente pedagógica. Por isso pode ser conceituada como um processo que garante a todos o direito de aprender, de convive, de ser e estar humano no mundo. Contudo, as condições sociais que se estruturaram no decorrer da história do processo de inclusão brasileira, no qual a inclusão foi constituindo-se como um processo socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a inserção do sujeito com deficiência nos espaços sociais, fomentaram estágios que conceituaram a pessoa com deficiência como sujeitos incapaz, visão superada a partir da inserção desses sujeitos no meio social.

Porém, a simples inserção, nesse processo, não possibilita o desenvolvimento integral, pois isso pressupõe um processo de inclusão sistematizado que considere as condições objetivas e específicas da inclusão como um processo socialmente e culturalmente elaborado. Um processo que eleve a conceituação de sujeito incapaz para o sujeito de direito.

Na tentativa de garantir a inclusão, elaboram-se documentos de base legais que vêm exigindo o direito de matricula de alunos com nesse trabalho vamos focar na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em turmas da rede regular de ensino.

Para isso nosso objetivo foi apresentar os documentos direcionados ao direito a inclusão do aluno com TEA em turmas da rede regular de ensino e analisar, por meio de literatura produzida sobre a temática, como as práticas de ensino contribuem para esse processo inclusivo.

O CONTEXTO, OS DOCUMENTOS E AS PRÁTICAS

No decorrer da história o Transtorno do Espectro Autista foi, durante muitos anos, confundido com psicose e esquizofrenia, diagnóstico que fortaleceu a segregação do processo de escolarização dos sujeitos com TEA. Esse momento foi superado somente após o movimento da inclusão, no final da década de 90, quando a escolarização da criança com TEA teve início, timidamente no Brasil, em escolas comuns (LIRA, 2004).

Contudo, foi somente no ano de 2010 que, no Brasil, as políticas e legislações nacionais manifestam em suas pautas a inclusão das crianças com TEA na rede regular de ensino. Entre os documentos de base legais, destacamos o Decreto nº 8368 de 02/12/2014, o qual regulamentou a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012;2014).

Esses documentos representam importantes conquistas às crianças com TEA, principalmente no campo Educacional, pois, de acordo com o decreto, em seu Art. 4º, cabe ao Estado, à família e a comunidade escolar assegurar o direito das crianças com TEA à educação, em um sistema de ensino inclusivo, desde a Educação Infantil até o ensino superior (BRASIL, 2014).

Ainda, nos parágrafos 1º, 2º e 3º, determina que esse direito deve acontecer sem discriminação,

baseando-se na igualdade de oportunidades, acordadas na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, disponibilidade de acompanhamento especializado no contexto escolar e multas às instituições de ensino que se recusarem a realização de matrícula de alunos com TEA (BRASIL, 2014).

Dessa forma, por meio dos documentos legais que exigem as matrículas dos TEAs na rede regular, é importante refletirmos sobre as formas de ensino, as mudanças das práticas e as novas aprendizagens. Pois, ao abordarmos a questão da educação inclusiva e/ou a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), dentre as necessidades o TEA, nos espaços predominantes nas escolas regulares, não há como deixar de lado as práticas pedagógicas dos professores em relação a escolarização destes alunos, elemento essencial para efetivação da permanência dos sujeitos no espaço escolar regular.

Sanches (2005) sinaliza que, diante de uma escola inclusiva, o aluno com deficiência não poderá sair em busca de ajuda para sua escolarização, mas sim, recebe-la no interior da classe em que está incluído. A autora destaca a importância da oferta de atividades que sejam potencializadoras do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Sanches (2005) cita que, em uma pesquisa realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento de pessoas com deficiências, as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula auxiliem na consolidação da inclusão ou reforçam estigmas de exclusão e rejeição manifestados no decorrer da história da Educação Inclusiva.

Para Sanches (2005), as práticas de ensino devem estar articuladas a novas estratégias, como por exemplo, o trabalho cooperativo, a parceria pedagógica, a aprendizagem com seus pares, o agrupamento heterogêneo e o ensino afetivo, ou seja, as práticas pedagógicas além de serem a via do ensino devem ser a via do ensino que possibilite a aprendizagem a todos.

Nesse contexto, escolarizar a criança com autismo, possivelmente dependerá de práticas pedagógicas inclusivas dos professores do ensino regular que efetivamente considerem a inclusão um processo de humanização, de ampliação do repertório cultural, de aprendizagens, somente por essa via é que será possível, na escola regular, ofertar igualdade de oportunidades, justiça e equidade no processo de escolarização.

ESCRITAS FINAIS

Após estas concepções, podemos afirmar que os documentos presentados têm como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com TEA, garantindo acesso e continuidade da educação infantil ao ensino superior.

Porém, mesmo em contexto de lei, a efetivação da inclusão demanda a reestruturação das práticas de ensino, e, para isso, cabe destacarmos a necessidade de pensar em um processo formativo específico sobre o TEA para professores e de mais profissionais que estejam envolvidos no processo de inclusão, pois, conhecer sobre o TEA é fundamental para a efetivação de um ensino potencializador de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei nº 12.764, DE 27 de Dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 26/05/2018.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 DE Dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em

26/05/2018.

LIRA, Solange M. de. Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes[]=18&proces%20sar= Processar Acesso em 26 junho, 2018.

SANCHES, Isabel Rodrigues. TEODORO, A. A Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006

Palavras-chave: Documentos legais de inclusão; Práticas pedagógicas inclusivas; Transtorno do Espectro Autista;

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NO ENSINO SUPERIOR PARA A PESSOA SURDA

ARLETE MARINHO GONÇALVES - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: CAPES

1 INTRODUÇÃO

As universidades federais, ao longo dos últimos anos, em especial a partir de 2000, aprovam políticas de ações afirmativas e "inclusivas" que respeitam as diversidades no Ensino Superior. No caso da Universidade Federal do Pará - UFPA, aprova em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais - PDI, políticas que garantem acesso e permanência para esse público diverso, principalmente por meio das cotas e por processos seletivos especiais a partir de 2005. Dentre os públicos, a UFPA teve impulso de ingresso no período de 2011 a 2014 de pessoas surdas na universidade.

Este estudo teve como objetivo analisar as barreiras de acessibilidade comunicacional e informacional enfrentadas pelos alunos surdos da UFOPA e UFPA e pontuar os dizeres dos alunos sobre a avaliação que eles fazem da universidade quanto a questão da acessibilidade no ensino superior.

A acessibilidade de comunicação e informação é apresentada no Decreto de acessibilidade, Nº 5.296 de 2004, Decreto, Nº 5626 de 2005 e na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que destacam a importância dos espaços públicos de garantir o direito das pessoas surdas a terem nas mesmas condições de igualdade e oportunidades com as demais pessoas o acesso a informação e a comunicação.

A pesquisa foi de cunho qualitativo, resultante de um recorte da tese de doutoramento sobre projetos de vida de surdos universitários. O tipo de pesquisa se caracteriza como analítico-descritivo. Os instrumentos utilizados foram o questionário semi-padronizado e a entrevista em profundidade com 5 (cinco) alunos surdos.

A aplicação das técnicas teve a parceria e apoio dos Interpretes de Libras. Todos os participantes assinaram o Termo de consentimento livre de pesquisa. A análise foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo temático ou semântico (BARDIN, 2011).

3 SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao ingressar na Universidade nada foi fácil para os estudantes Surdos. Alguns problemas oriundos da educação básica permaneceram, com maior ou menor intensidade.

3.1 Desafios na Universidade

No Ensino Superior os Surdos apontam desafios ou dificuldades sentidas no processo de aprendizagem nesse nível de ensino. As principais dificuldades, são: a falta de profissionais qualificados (11*f*) e falta de metodologias adequadas (11*f*). Os recortes de cada subtemática se encontram no quadro 01:

Desafios na Universidade	Recortes	Freq.
Fosso na formação dos profissionais	[...] Tem pouco interprete na universidade; Mesmo com interprete é difícil de aprender; Não há professores qualificados no ensino de LP2; Tive interprete de libras no ultimo ano de minha graduação; Falta de formação dos professores em Libras (3); Falta formação dos alunos em Libras (2); [...]	11
Metodologias inadequadas	[...] Os professores usam poucos recursos didáticos (2); Era difícil os textos e as leitura dos livros; Os professores falam muito; Os professores só oralizam (3); Os professores pensam que a responsabilidade de ensinar o surdo é do intérprete; Os professores usam o ensino da França como referência; [...]	11
Total de unidades temáticas		22

Quadro 01: Categoria temática "Desafios na Universidade"
Fonte: A autora, 2016
Observação: Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades.

O **fosso na formação** aponta principalmente para os fatores "TILS insuficiente, Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos insipiente na formação e, Limitação na formação dos professores". Apesar de apresentarem pouca representatividade, a falta de professores qualificados para trabalhar com Língua Portuguesa para surdos nos parece relevante, uma vez que essa modalidade é cobrada na Lei 10.436 de 2002, quando determina que a modalidade escrita da Língua Portuguesa não pode ser substituída para os Surdos.

De acordo com Valentini e Bisol (2012, p.67) a leitura e a escrita do português para surdos são, portanto, "dois grandes desafios para os estudantes que ingressam na Universidade, muitos dos quais trazem na bagagem deficiências de compreensão e falta de hábito e gosto pela leitura." Não obstante, sabemos que esse problema não é do Ensino Superior, pois essa dificuldade aconteceu em todo o seu processo de escolarização.

No que diz respeito às **metodologias** que os surdos consideram **inadequadas** no Ensino Superior está o fato dos professores oralizarem o tempo todo (3*f)*, principalmente onde não tem interprete de Libras e pouco uso de recursos didáticos acessíveis às pessoas surdas(2*f*). Outra discussão de relevância levantada pelos universitários surdos é o fato dos professores acharem que a responsabilidade de ensinar o surdo é do Intérprete (1*f)*. De acordo com a cartilha do programa de apoio à educação de Surdos (QUADROS, 2004) denominada de "O tradutor e intérprete da Língua de Sinais e Língua portuguesa":

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. [...]. Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. (QUADROS, 2004, p.60)

Nesse sentido, afirma o documento, que essa atitude está equivocada, pois o professor não pode delegar ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos escolares ao intérprete. Muitas vezes, "o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do

aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito" (QUADROS, 2004, p.60).

No entanto, se o intérprete, assumir a responsabilidade que não é sua, seu trabalho pode ser prejudicado, além de permitir que haja a confusão do seu papel dentro do processo educacional. De acordo com o código de ética dos intérpretes, em seu artigo 2, esse profissional deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, salvo se for requerido a fazer.

Portanto, não cabe a ele fazer o papel de ensinar, mas sim, de interpretar, efetuar comunicação e viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. Contudo a expressão "visualizar acesso" não significa dar responsabilidade ao intérprete de Libras de assumir o papel da docência na sala de aula.

3.2 Ações para a Universidade: A acessibilidade da comunicação e informação em foco

Os estudantes, ao participar da pesquisa, deixaram proposições que garantem práticas mais acessíveis pela Universidade. As respostas nos levaram a criar as seguintes subtemáticas: **acessibilidade de comunicação e informação.**

Quadro 02: categoria temática "Ações para a Universidade"

Ações para a Universidade	**Recortes**	**Freq.**
Acessibilidade de comunicação e informação	Ter intérpretes de Libras (7); É necessário ter Tradutores e Interpretes nos espaços acadêmicos; Com a presença dos interpretes é mais fácil; Avisos para alunos em Libras; Adaptação de materiais para surdos; Ter serviço de acessibilidade para surdos; Aprendo melhor quando os professores usam slides; [...]	14
Total de unidades temáticas		14

Fonte: As Autoras, 2015

Observação: Conta-se a unidade + o número dentro do parêntese = somatória das unidades.

O foco principal esteve voltado para a **presença do intérprete Libras,** com um dos diferenciais, que é poder tê-los não apenas nas salas de aula, mas também nos espaços acadêmicos, tais como: laboratórios, secretarias, bibliotecas, Pró-reitorias de ensino e de extensão, e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos fatos apresentados pelos alunos Surdos percebemos que a universidade ainda precisa avançar em duas situações: atualização dos professores para trabalhar com pessoas surdas, e a acessibilidade de comunicação para além da sala de aula.

De acordo com os discursos dos alunos a escolarização no ensino superior não foi tão fácil, apesar de percebermos que há um percentual menor do preconceito em relação às outras demandas. No entanto, a falta de formação de professores e uso adequado de metodologias acessíveis ao aluno surdo compreender o conteúdo ainda é um obstáculo.

No que diz respeito ao papel do intérprete, vimos que o fato de ter nas universidades um número insipiente, os mesmos organizam seu tempo apenas para dar conta da acessibilidade na sala de aula, dessa forma, os outros espaços que os surdos precisam circular fica a desejar, tais como bibliotecas, restaurantes universitários, nos eventos e outros. A acessibilidade de

comunicação e informação se faz necessária em todos os espaços como direito das pessoas Surdas.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2012

BRASIL. **Decreto 5.626** que regulamenta a Libras e art.18 da Lei 10.098. Brasília: Senado Federal, 2005

BRASIL. **Decreto 5.296** (Decreto da Acessibilidade). Brasília: Senado Federal, 2004

BRASIL. **Lei Nº 13.146**. Regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: Senado Federal, 2015.

VALENTINI, Carla Beatriz; BISOL, Claudia Alquati. **Inclusão no ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul. RS: EDUCS, 2012

QUADROS, Ronice M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos). Brasília : MEC ; SEESP, 2004.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Especial; Surdos Universitários; Acessibilidade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAL O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA?
PROBLEMA

A educação é um direito constitucionalmente assegurado a todos, porém não se trata apenas de garantir o acesso das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade, é preciso também assegurar a permanência desses sujeitos no espaço educativo, oferecendo-lhes serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, com vista ao atendimento das necessidades desses alunos.

Para vislumbrar a construção de uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitados em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas, é preciso ressignificar concepções, práticas pedagógicas e as relações que são tecidas entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Logo, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo.

OBJETIVOS GERAL: Investigar o papel da gestão democrática frente ao desafio de construir uma escola inclusiva, em que todos alunos sejam acolhidos, respeitado em sua diversidade e atendidos em suas necessidades específicas.

ESPECÍFICOS: Identificar as contribuições da democratização da Gestão Escolar para a construção de uma escola inclusiva; Investigar quais estratégias podem ser adotadas pela gestão escolar para facilitar a construção de uma Educação Inclusiva;

METODOLOGIA

Este artigo utilizou como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com TRENTINI e PAIM (1999) procura explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Em MARTINS (2001), também é ressaltado que esta modalidade de pesquisa busca também conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gestão Democrática e os desafios da Educação Inclusiva

Ao entendemos a gestão democrática enquanto participação efetiva da comunidade escolar, em Vitor Paro percebemos a necessidade de buscar mecanismos, que viabilizem a formação do coletivo escolar para construção de uma escola que cumpra com seu papel social de forma autônoma. Ou seja, uma escola que reflita, através de seus projetos, os anseios da comunidade em seu sentido mais amplo, concretizando um projeto educacional emancipador, o qual represente a identidade escolar como resultado de decisões coletivas.

Vitor Paro (1998, p.46) enfatiza que a escola não é democrática apenas por levar em consideração sua prática administrativa. Para o autor, a escola torna-se democrática de acordo com as práticas administrativas e pedagógicas, que se desenvolvidas em seu interior.

Concernente à garantia do direito à educação, atualmente, é perceptível que a Educação Inclusiva tem se apresentado como um dos grandes desafios da atualidade na área educacional, em virtude da grande demanda de alunos que são público-alvo da inclusão, que estão vinculados aos Sistemas de Ensino.

Portanto, é imperativo que a escola e os sistemas de ensino concentrem seus esforços para que as pessoas com deficiência (PCD) tenham garantido o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), concedendo-lhes o suporte pedagógico necessário à superação das limitações provenientes de sua deficiência, visando o seu desenvolvimento integral. Assim, a LDB (1996) destaca:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior [...]

Portanto, a escola inclusiva precisa reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seu estilo e ritmo de aprendizagem, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a permanência de todos alunos na escola, bem como o acesso aos bens culturais da humanidade como modo de reconhecimento de sua cidadania e condição humana, por meio de um currículo adaptado, estratégias de ensino que levem em consideração as especificidades, uso de recurso adequados e estabelecimento de parcerias para melhor atender as demandas do cotidiano escolar.

A formação dos docentes para atuar em classes inclusivas tem sido uma histórica preocupação no desafio de desenvolver práticas inclusivas. É perceptível que nem todos os professores têm estado preparados para atender as especificidades do público alvo da inclusão. Vale ressaltar, que muitos profissionais que atuam na docência há muitos anos não tiveram acesso, em suas formações acadêmicas, às disciplinas voltadas para Educação Inclusiva, sobretudo, no que tange as especificidades do processo de ensino e aprendizagem. Mantoan (2006, p.54), também destaca que “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino, pois é preciso ter clareza que elevar a qualidade do ensino e promover uma educação para todos perpassa pela garantia do direito do professor às formações continuadas.

Farfus (2008, p. 30), ressalta que a interação e troca de experiência entre professores da turma regular e professor (a) de Educação Especial se configura como desafio para o efetivo processo de inclusão escolar.

A gestão escolar deve estar atenta também à viabilização das adaptações metodológicas e/ou flexibilização curricular aos alunos com deficiência que demandem de mediações pedagógicas específicas para otimização de seu processo de ensino aprendizagem, levando em consideração seu ritmo e estilo de aprendizagem. Logo, compreende-se que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p.51).

O caminho traçado em prol da construção de uma escola inclusiva precisa estar muito bem definido e resguardado por todos, como bem corrobora Santana (2005, p. 228) ao afirmar que “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas”.

Nesse contexto, Mantoan (2006, p.198) destaca que a educação escolar precisa ser pensada a partir de um ensino participativo, solidário e acolhedor, logo, é preciso ter disposição

para reconstruir a escola pública como espaço verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade.

RESULTADOS

Ao defender a Educação enquanto direito de todos, o papel da gestão escolar é fundamental e indispensável para prover as condições necessárias à transformação da escola em um ambiente educacional inclusivo e participativo, pois não basta garantir o direito de acesso e permanência, o ambiente escolar precisa ser um lugar em que cada aluno seja acolhido, respeitado em suas singularidades e atendidos em suas necessidades específicas, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Entende-se também que o processo de inclusão precisa ser compreendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação, os quais deverão assumir seu papel nesse desafio que temos diante de nós. Assim, uma gestão verdadeiramente comprometida com a transformação social deve estar voltada a atender as necessidades de todos, sobretudo, das classes menos favorecidas e, historicamente, excluídas. Essa forma de gestão educacional é um caminho para que as práticas pedagógicas se tornem, efetivamente, práticas sociais, as quais possibilitem contribuir para o fortalecimento de um processo democrático mais amplo.

É preciso reconhecer e corresponder as necessidades específicas de cada aluno, de modo a não apenas garantir o acesso à educação pública de qualidade, mas assegurar a sua permanência na escola, o acesso aos bens culturais da humanidade, o reconhecimento de sua cidadania e condição humana, por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino de acordo com suas especificidades, uso de recursos adequados e estabelecimento de parcerias para melhor atender as demandas do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES,Valéria Amorim (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática, 2007.120 p.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: http //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 05 jun. de 2015.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação Especial. Inclusão

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

ROSELÍ ANA FABRIN - UNOESC

VALMIR DE JESUS PINTO - UNOESC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Roseli Ana Fabrin
roselifabrin@hotmail.com
UNOESC/ Brasil

Valmir de Jesus Pinto
avalmirpinto@hotmail.com
UNOESC/ Brasil

Resumo: Objetivo deste trabalho é analisar a educação regular e especial no período de 1990 a 2018 em um processo inclusivo. Analisaram-se documentos que contemplam o atendimento educacional especializado – AEE para as pessoas identificadas com indicadores de altas habilidades/superdotação – AH/SD. O trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico, de caráter qualitativo, analisando o AEE. Verificou-se a evolução dos AEE em Santa Catarina, no ensino regular, no período de 2010 a 2018 e as mudanças ocasionadas na educação regular e especial, tanto para os alunos quanto para os professores. A metodologia de análise utilizada para foi a histórico-crítica. Como resultado, podemos perceber a expansão dos atendimentos através das políticas públicas inclusivas para minimizar a segregação do público-alvo. O próprio censo escolar de Santa Catarina aponta atendimentos suficientes para as pessoas com AH/SD em 2018.

Palavras-chave: educação especial; atendimento especializado; inclusão

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva reafirma seus princípios com a promoção de sistemas de apoio e ofertas de inúmeros serviços especializados e recursos para o alunado, a fim de que tenham seus direitos à aprendizagem. No Brasil a inclusão escolar começou a ser implantada a partir do evento realizado em Salamanca, na Espanha, em 1994, onde impulsionou a criação de documentos que envolvem políticas de educação especial.

Os termos educação regular e especial prenunciam uma variedade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas da educação, referem-se a tudo que diz respeito à inclusão escolar e a expansão dos atendimentos educacionais especializados para o público-alvo inserido na rede regular de ensino.

A educação especial é responsável por organizar e oferecer, junto com a escola do ensino regular, esses AEE a alunos com AH/SD. Esse atendimento não visa de forma alguma substituir o ensino regular, atuando sim de forma conjunta, articulada e suplementar ao ensino comum.

1. DESENVOLVIMENTO

O processo de inclusão escolar teve sua origem de documentos oriundos de esfera nacional e internacional, ajustando-se aos novos tempos e realidades. A educação especial e inclusiva está pautada em documentos internacionais e inúmeras legislações brasileiras que norteiam os aspectos pedagógicos envolvidos neste contexto educacional. Nesta perspectiva a educação regular e especial passou por inúmeras modificações no Brasil a partir da implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S (2005) e posteriormente com os AEE em 2006, para pessoa com AH/SD.

Conceituando as AH/SD segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001), são os alunos que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes Neste contexto existe uma complexidade de fato, muitas vezes o sujeito com os indicadores de AH/SD não é visto ou identificado no ensino regular pelos professores, colegas ou competições, mas a legislação brasileira ampara a pessoa após a sua identificação, devendo receber o atendimento de suplementação no ensino regular.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9):

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

Este trabalho objetivou identificar as políticas específicas para pessoas que apresentem os indicadores de AH/SD, assim, o recorte das políticas apresentadas tem como delimitação documentos que preconizam o atendimento a esse público-alvo.

A Política Nacional de Educação do Ministério da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial (1994) define como:

Pessoas - crianças e adultos com Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Estes AEE foram instituídos pelas legislações para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, identificadas nas escolas públicas ou privadas.

A proposta de AEE para os educandos com indicadores de AH/SD terá:

Fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva, e como objetivo, formar professores e profissionais da educação para a identificação desses educandos, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos (MEC, 2006, p.).

Ressalta-se que o Ministério da Educação e Cultura – MEC implantou os Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação - NAAH/S (2005), em todas as federações, com o objetivo de oferecer formação aos professores e profissionais, com cursos teóricos e práticos na área da AH/SD. Em Santa Catarina, o NAAH/S está situado na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em São José e vem realizando atendimentos desde o ano de 2006.

De acordo com Censo Escolar, em Santa Catarina (FCEE, 2018) os atendimentos para o público identificado com AH/SD entre os anos de 2010 e 2018 teve um aumento aproximado de 3.618%, sendo que em 2010 foram atendidos 28 alunos e no ano de 2018 foram atendidos 1.013 alunos.

A capacitação dos profissionais em educação também faz parte dos pilares do processo de inclusão do aluno com AH/SD e servirá de propulsora para a elaboração de práticas educativas ao atendimento.

Deve-se oportunizar as escolas e aos professores/profissionais, capacitações, materiais didáticos adequados e fatores de acessibilidade que proporcionam uma educação de qualidade, levando em conta as diferenças individuais para encorajar o desenvolvimento das diferentes habilidades/talentos. Isso significa que, com o não cumprimento da legislação, corre-se o risco de camuflar talentos/habilidades que se manifestam nos espaços escolares.

O processo dos AEE são estudados por vários autores, os quais abordam conceitos, terminologias e atendimentos sobre AH/SD, como PÉREZ, RENZULLI, entre outros. No entanto, salienta-se sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança do contexto escolar para que os atendimentos atendam à demanda educacional.

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS):

Estima que o número de pessoas com superdotação pode alcançar até 5% da população geral (FREITAS; PÉREZ, 2012), isso quando considerado somente superdotados do tipo acadêmico – aqueles facilmente identificados nos testes de desempenho intelectual e pelo alto rendimento escolar. O próprio censo escolar de Santa Catarina, contudo, denuncia a lacuna existente na identificação desses alunos ao apresentar, em seus dados de 2015, apenas 314 alunos com AH/SD quando, na verdade, esse número deveria alcançar aproximadamente 50 mil alunos. (ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ROMPENDO AS BARREIRAS DO ANONIMATO, 2016, p.7).

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras mudanças na área da educação regular e especial ocorreram a partir dos anos 1990, com inúmeros documentos e atendimentos especializados, mas ainda é um processo a ser ampliado para todos os alunos com indicadores de AH/SD, pois os dados do censo escolar de 2018 denunciam poucos atendimentos em Santa Catarina para o público alvo.

Há compreensão que estes alunos necessitam dos AEE específicos que estão amparados na legislação da educação regular e especial, porém ainda requer ampliação nesses atendimentos e o comprometimento dos professores/profissionais para a identificação e atendimento em programas de enriquecimento ou de aprofundamento. Por falta da efetivação destas políticas, acabam por se perderem ou nem sequer são evidenciadas as potencialidades.

O movimento da educação inclusiva está carregado de ações políticas, culturais, sociais, econômicas e pedagógicas, primando pelo direito de todos os estudantes receberem os atendimentos garantidos pelas legislações.

3. REFERÊNCIAS

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Altas habilidades/Superdotação - Rompendo as barreiras do anonimato/Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial,
- 2ª ed. Revisada e Ampliada - Florianópolis: DIOESC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC/SESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
_____. Ministério da Educação. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: documento orientador. MEC/SEESP, Brasília – DF, 2006.
_____. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34184-atendimento-educacional-especializado acesso em: 09/05/2019.
FREITAS, S. N. & PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.
RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75- 121, jan./abr. 2004.

Palavras-chave: alunos, documentos

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY

MARIELI ZVIEZYKOSKI - UNICENTRO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação especial tem sido muito discutida nos últimos anos, portanto nesse trabalho temos por objetivo discutir as implicações teóricos metodológicos da psicologia histórico cultural na educação inclusiva. Por meio de uma pesquisa bibliográfica busca-se demostrar como os estudos de Lev Vigotsky contribuem para o debate acerca da educação inclusiva por defender que as crianças aprendem por meio das trocas sociais.

PALVRAS CHAVE: Inclusão, ensino comum, sociologia histórico cultural

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é possibilitar reflexões sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais partindo dos estudos sobre a defectologia, desenvolvidos por Lev Vigotsky, por meio de seus estudos é possível compreender como o homem/mulher com ou sem deficiência se apropriam dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade e consequentemente se humaniza.

Os estudos Vigotskianos defendem que a educação da criança com deficiência não deve se limitar à insuficiência da criança e sim nos processos compensatórios que possibilitam o seu desenvolvimento, buscamos no decorrer desse trabalho explorar de forma breve a função das ferramentas, signos e significados e a função da linguagem no processo de conhecimento de crianças deficientes.

METODOLOGIA

O trabalho tem base de investigação bibliográfica tendo como fundamentos investigativos estudos de Vigotsky (1997) Barroco (2012), Bock (2015), Martins (2017), que preocupam-se com a educação da criança com deficiência tendo como pressupostos teóricos os aportes histórico-culturais.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, Segundo Demo (2008), a análise qualitativa não pode ser feita através de relatórios de terceiros ou de dados quantitativos, pois se exige contato e convivência, e a identidade cultural da comunidade é um tema relevante. Para Poupart (2012, p. 130) “o objetivo de uma pesquisa qualitativa pode ser o de dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano”

REVISÃO DE LITERATURA

Compreender como a criança com necessidade educacional especial se desenvolve partindo das proposições histórico cultural é desafiante logo que, para Barroco (2012) ao pensar e intervir na formação do psiquismo cultural em pessoas com deficiência é preciso considerar como o homem se constitui como tal, como sua mente é formada. Estamos pois, considerando que as diferenças entre as pessoas não está necessariamente na deficiência, mas no nível de formação daquilo que é propriamente humano nelas.

> É possível dizer que o homem por sua característica sócio histórica não nasce pronto. Cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (BOCK, 2015, p.99)

Compreende-se que o papel da educação é criar um ambiente de ensino desafiador, para uma criança que apresenta deficiências e/ou síndromes, levando a criança a apropriar o máximo possível de signos, e símbolos, instrumentos, já constituídos pela sociedade. Abaixo vamos

compreender relevância de alguns instrumentos criados pelo homem, começando pelas ferramentas,

Nas ferramentas criadas pelo homem ficam embutidos tanto os processos para seu emprego especifico com um dado fim quanto a própria potencialidade do processo criativo. Saber cria-las e/ou empregá-las implica na apropriação de conhecimentos já laborados. (BARROCO, 2012, p.49)

Bock (2015) aponta que para resolver dados problemas psicológicos como lembrar, comparar, relatar, os homens utilizam-se dos signos que funcionam como meios auxiliares na resolução de dadas situações, constitui-se como um meio de atividade interna do sujeito dirigido para seu próprio controle.

Martins, (2016) assinala que os instrumentos e os signos são meios externos do desenvolvimento cultural, referem-se a ferramentas materiais e simbólicas que produzem transformações psíquicas, como fala, escrita, calculo, desenho, entre outras. Como forma superiores da conduta da criança surge a memória, atenção e pensamento conceitual.

Para que se estabeleçam relações e comunicações possibilitando a troca e aprendizagem é relevante destacar o papel da linguagem, logo que a;

Linguagem lhes permite codificar o mundo, mapeá-lo aprende-lo, e representa-los para si mesmos e para as gerações seguintes. Assim o domínio do já criado os leva a processos de laboração prática e mental, a novas formas de pensamentos e provoca novas necessidades de conhecimento. (BARROCO, 2012, p.50)

"A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, aprende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico". (BOCK, 2015 p.159).

Para Bock (2015) a aprendizagem consequentemente está relacionada ao processo de apropriação, esse feito cria no homem novas aptidões e funções psíquicas, esse processo está diretamente ligado a relação do homem com outros seres humanos tendo sua atividade ligada à comunicação, a comunicação é o que possibilita ao homem a retenção coletiva do conhecimento, e consequentemente sua transmissão as futuras gerações. E por isso,

Acreditamos que ainda que a criança tenha algum déficit ela é capaz de aprender, é possível que isso não ocorra no tempo e nas condições atualmente determinadas para uma criança que não apresente dificuldades. Se nos ativermos a esse fato (de um déficit) novamente estaremos imbuindo o insucesso escolar ao indivíduo e corremos o risco de deixar de considerar os múltiplos fatores envolvidos. É importante destacarmos que justificativas do processo escolar não podem estar centrados apenas em uma deficiência, numa falta do aluno, por outro lado, um trabalho com tais questões não exime a necessidade de utilização de recursos diferenciados. (BARROCO,2012, p.119)

Para Vigotsky (1997) "uma criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus contemporâneos normais , mais desenvolvida de maneira diferente."

Assim, o acesso de uma criança a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou a sua participação na cultura, mas também as oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com os seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandado um enraizamento na cultura. Martins, 2016, p.322

Para Vigotsky (1997) todo defeito cria um estimulo para elaborar uma compensação, por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência mais sim em seus sistemas de compensação, a perda de alguns sentidos serve de impulso para o desenvolvimento de outros. Assim a criança cega ou surda pode alcançar o mesmo tipo de desenvolvimento de uma criança normal, porém as crianças com deficiência se desenvolvem de outro modo, por um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.

O estudioso acima citado alerta que a dificuldade de aprendizagem da criança com deficiência está na inadequação a incongruência entre sua estrutura psicológica e a estrutura das formas

culturais. Faz falta criar instrumentos culturais especiais adaptados a estrutura psicológica dessa criança, para que essa possa dominar as formas culturais gerais, deve-se desenvolver procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural precisamente a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural pode recorrer caminhos distintos e é em princípio completamente possível.

Assim o referido autor advoga que apesar de todos os méritos da escola especial, a escola se centra na deficiência dos educandos a criança cega, o surdo-mudo, o atrasado mental, onde cria um micromundo separado e cercado, onde tudo está acomodado e adaptado a deficiência da criança, tudo este centrado na deficiência física e não a introduz na vida autentica. Nossa escola especial em vez de tirar a criança de um mundo separado, normalmente conduz a um isolamento ainda maior e acentuam seu separatismo. A causa destes defeitos não só paralisam a educação geral da criança como por vezes reduz sua aprendizagem a quase zero.

Acreditamos para tanto que a psicologia histórico cultural alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico dialético, possa colaborar no desvelamento e compreensão do deficiente, como um homem capaz de aprender. (BARROCO, 2012, p. 122)

CONCLUSÃO

Pensamos que o princípio da aprendizagem está na apropriação dos signos culturais a criança que possui necessidades educacionais especiais deve conviver com crianças que não apresentam tais características, pois as trocas sociais são fundamentais para que as crianças se apropriem do conhecimento produzido pela humanidade. Portanto crianças que convivem em ambientes menos restritivos e recebem um estimulo maior no processo de ensino tem chances maiores de alcançar sucesso, logo que as relações interpessoais facilitam a apropriação de conhecimentos já consolidados pela sociedade.

REFERÊNCIA

POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 9. E.d. Campinas, SP: Autores associados, 2008

BARROCO.S, LEONARDO.N, SILVA.T. **Educação especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização dos homens.** Maringa:EDUEM,2012

BOCK.A, GONÇALVES.M, FURTADO.O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015

MARTINS. M.M. **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico.** Campinas, SP: autores associados, 2016

VIGOTSKY. S. L. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectologia.** Madrid: visor Dis, 1997

Palavras-chave: Inclusão; ensino comum; sociologia histórico cultural

ESCOLA, BULLYING, ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: COMPREENSÕES ACERCA DO PROBLEMA

DEYSI MAIA CLAIR KOSVOSKI - UNOESC

MÔNICA TESSARO - UNOESC

MARIA TERESA CERON TREVISOL - UNOESC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A educação brasileira vem sofrendo inúmeras transformações, entre elas, destacamos a entrada de alunos com deficiência no ensino regular. O direito de acesso a esse público passou a ser garantido pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu capítulo V quando trata da educação especial, mais especificamente, no artigo 58º quando afirma para os efeitos da lei, que a rede regular de ensino garanta o acesso a todos os educandos incluídos (BRASIL, 1996). O acesso de alunos deficientes na educação básica, segundo o Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), apresentou um aumento de 70% no número de matrículas, chegando a uma margem de 900.000 alunos com algum tipo de deficiência. É notável a conquista da inclusão educacional, entretanto, há inúmeras fronteiras a serem ultrapassadas, entre elas, as que não estão favorecendo a convivência e relações saudáveis entre os alunos. Considerando esses aspectos, analisamos o bullying - compreendido como conflitos "entre pares"- como um problema, também, para alunos deficientes. E se estamos refletindo que o bullying se constitui um problema para esses alunos, que comportamentos no cotidiano escolar são representativos do problema? Como estes alunos se sentem em relação a esse problema e à escola? Pensar a relação entre bullying e alunos com deficiência revela-se inquietante e desafiador, visto que em um levantamento inicial nos bancos de dados Scielo, Lilacs e Banco de Teses e Dissertações CAPES utilizando os seguintes: Alunos com deficiência OR Pessoa com deficiência AND Bullying OR Violência, e os seguintes filtros de busca: id. "pt", recorte temporal de 2009 à 2019, chegamos a um total de 77 trabalhos. Esse número de estudos, revela que esse tema demanda de um maior número de pesquisas e que estas, particularmente, possam contribuir para a mudança desse cenário problema. No que se refere ao levantamento bibliográfico efetuado identificamos na base de dados Scielo 11 trabalhos; na Lilacs 52 trabalhos, e no Banco de Teses e Dissertações CAPES 14 trabalhos. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos dos respectivos trabalhos, delimitamos que os critérios de inclusão para este estudo seriam: a)) abordar em um desses itens as temáticas bullying e inclusão; b) bullying envolvendo os alunos deficientes ou relações interpessoais e os alunos deficientes. Elegemos 11 trabalhos potenciais sobre o assunto, sendo dois da base de dados Scielo, três da base de dados Lilacs e seis do Banco de Teses e Dissertações Capes. Utilizando os recursos da análise do conteúdo de Bardin (2011), organizamos os dados do levantamento bibliográfico em duas categorias, a saber: a) Relações interpessoais envolvendo alunos com deficiência, esta categoria envolveu seis pesquisas (DALOSTRO, 2011; CASTRO, 2012, BARATA, 2016; PINHEIRO, 2017; SANTOS, 2017; VENÂNCIO 2018), cujos resultados apontam que os alunos deficientes são os mais rejeitados na escola, tanto em relação aos colegas não deficientes, quanto em relação aos professores. Entre as práticas de bullying mais comuns foram explicitadas: apelidos

pejorativos, exposição a situações constrangedoras, humilhação, desrespeito, rejeição, exclusão das atividades em grupos; b) importância da atenção dos adultos frente as situações de bullying, uma vez que as pesquisas evidenciam que identificar situações de bullying não é tarefa fácil, ainda mais, quando envolve alunos que não verbalizam, ou mesmo não compreendem que estão sendo vítimas de agressão (BORGES, DELLAZZANA-ZANON, 2018; CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE, MINAYO, 2009; OLIVEIRA, COSTA, AQUINO, 2012; CAVALCANTE, VIEIRA, SILVA, 2016). Considerando esses aspectos, efetuamos um estudo de cunho exploratório, de natureza qualitativa, tendo como amostra alunos deficientes matriculados em uma Escola Estadual de Educação Básica situada no Planalto Norte Catarinense. A escola possui 1.311 alunos matriculados, desse total de alunos, 70 são atendidos no contraturno escolar pelo Atendimento Educacional Especializado e, 25 alunos são incluídos em 21 turmas, os quais possuem um segundo professor em classe. Para tanto, realizamos entrevistas com cinco alunos que possuem deficiência intelectual, dos cinco, uma era do sexo feminino. As idades variavam entre 14 a 18 anos, sendo que um aluno frequentava o Ensino Fundamental II e quatro alunos o Ensino Médio. Para participarem da pesquisa os alunos precisaram atender os seguintes critérios: ter condição de resposta; estar matriculados nesta escola há pelos menos dois anos. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, com questões divididas em dois blocos: Bloco A: vivência escolar; Bloco B: questões relacionadas ao bullying. No bloco A, todos os participantes afirmaram que gostam da escola, em referência ao que gostam de fazer nesse espaço, dois deles se referiram ao recreio, um afirmando que gosta de conversar com os amigos e dois não souberam explicitar o que mais gostavam. Já na questão referente ao que não gostam da escola, três responderam que não gostam de fofocas e de quando os colegas tiram sarro, e dois fizeram menção ao lanche escolar. Já no bloco B, as perguntas foram mais direcionadas ao problema do bullying. Quando indagados sobre o que entendem por bullying, apenas um participante respondeu que sabe o que é bullying e acrescentou: “mas hoje eu não ligo”, outros quatro não souberam explicar o que entendiam por bullying, mas, relataram as seguintes situações: “Tem umas piazadas na 205 que eu não gosto”; “Não gosto quando eles me deixam no canto e ficam de falação da gente”; “Eu quando não converso fico quieto no canto”. Na questão: Você já sofreu bullying? Quatro não souberam responder, ficaram em silêncio, apenas um participante afirmou que sim. Os dados coletados e analisados, nos permitiram compreender que os alunos com deficiência sabem o que é bullying, mesmo não tendo clareza suficiente sobre o conceito, entretanto, trouxeram situações do cotidiano que estão relacionadas ao bullying. Constatamos ainda, que os alunos com deficiência gostam da escola, com destaque para o recreio. Não mencionaram a sala de aula como um espaço que possuem forte vínculo, esses dados nos aproximam das pesquisas realizadas por (SANTOS (2017; PINHEIRO, 2017; VENÂNCIO, 2018), pois, é na sala de aula onde mais se evidencia as situações de bullying envolvendo esses alunos, são excluídos pelos colegas das atividades grupais, na maioria do tempo são isolados, os professores não adaptam as práticas pedagógicas com vistas a inclusão. Ao destacarem as situações que envolvem comportamento agressivos, os participantes que constituem a amostra estão denunciando situações de bullying que vivenciam, mas, devido as suas limitações, não conseguem compreender a gravidade desse fenômeno. As diversas formas de violência e de violação de direitos quando associadas aos diferentes tipos de deficiência desafiam as instituições educativas a diversificar suas práticas pedagógicas, e, as convidam a desenvolverem estratégias com objetivo de prevenir e combater esse tipo de comportamento. Entre as estratégias que se espera dos profissionais, é a identificação das situações de bullying, pois, na maioria dos casos o aluno deficiente não terá condições de relatar o que vivencia (CAVALCANTE et al, 2009; CAVALCANTE, MINAYO, 2009). Em virtude dos dados

apresentados sobre a manifestação do bullying para com os alunos deficientes, sugere-se que a escola avalie essas situações, afim de transformá-las em projetos de intervenção a todos os alunos.

Palavras-chave: Alunos com deficiência. Bullying. Escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARATA, M. F. O. Inclusão escolar sob o olhar de adolescentes com deficiência da cidade do recife. Camaragibe – PE. FOP/UPE.2016, 83f. Dissertação, Camaragibe – PE, 2016.

BORGES, A. K. S.; DELLAZZANA-ZANON, L. L. Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: ações de professores. Revista Educação Especial Santa Maria, v. 32, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

CASTRO, E. C. V. M. de. Concepções e práticas de professores do ensino fundamental sobre bullying contra alunos com deficiência intelectual: um estudo exploratório. 2012. 70p. Dissertação – UCB, 2012.

CAVALCANTE, F. G., et al. Diagnóstico situacional da violência contra crianças e adolescentes com deficiência em três instituições do RJ. Ciência & Saúde Coletiva, 2009, p. 45-56.

_____; MINAYO, M. C. de S. Representações sociais sobre direitos e violência na área da deficiência. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.14, 2009, p. 57-66.

CAVALCANTE, L. V.; VIEIRA, S. C.; SILVA, L. M. P. da. Violência contra adolescentes com deficiência: uma revisão integrativa da literatura. Adolesc. Saúde, RJ, v. 13, n. 2, p. 79-86. 2016.

DALOSTO, M. de M. Aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalência e impactos. Brasília-DF, 2011, 115f. Dissertação UNB. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, L.; COSTA, A.; AQUINO, S. Narrativas de formação, (auto) biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio. Holos. RN, v. 2, p. 225-233, 2012.

PINHEIRO, M. C. O. Caracterização das relações interpessoais entre alunos com deficiência intelectual e seus pares em sala de aula regular. Dourados-MS, 2017, 132f. Dissertação - UFGD. Dourados-MS, 2017.

SANTOS, R. A. dos. A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção indenitária. Rio Grande do Norte, 2017, 197f. Dissertação UFRGN. Rio Grande do Norte, 2017.

VENÂNCIO, L. M. C. T. Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar: estratégias Utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais. Dourados – MS. 2018, 147f. Dissertação – UFGD. Dourados – MS. 2018.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência, Bullying. Escola.

ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES

CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR

CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES.

PROBLEMA

Essa pesquisa trata-se de um estudo comparado pautado em referencial teórico que analisa a aquisição da língua oral e gestual entre bebês surdos e ouvintes. Para isso, investiga-se qual seria a diferença entre o processo de aquisição da língua natural da criança ouvinte em contraponto com a criança surda. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de forma a buscar responder a problematização sobre as diferenças entre a aquisição da língua e o tempo de aquisição do bebê surdo e ouvinte.

OBJETIVO GERAL:

Identificar a aquisição da língua nos bebês surdos e ouvintes.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Analisar o processo de aquisição dos bebês surdos e ouvintes no quesito temporal e cognitivo.

Descrever a importância do contato da criança surda com pares linguísticos no tempo correto.

Analisar a importância do diagnóstico precoce e o aprendizado da libras pela família para inserção da criança surda na língua.

METODOLOGIA

Esse artigo trata sobre o processo de aquisição da língua nos primeiros meses do bebê surdo assim como do ouvinte, fazendo um paralelo no que se refere ao tempo de aquisição da língua natural, quando expostos as mesmas condições nessa aquisição.

Objetiva-se buscar semelhanças ou diferenças no processo de aquisição da língua em ambas modalidades através de fontes bibliográficas, pelo motivo de reforçar novamente o valor da língua de sinais usada por surdos.

A pesquisa foi baseada em autores que investigam a aquisição da língua oral e gestual fazendo paralelo nesse processo a fim de responder o questionamento de qual seria a diferença entre o processo de aquisição da língua natural da criança ouvinte em contraponto com a criança surda.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da linguagem é uma das fases mais importante da criança, pois é quando a socialização ocorre de forma efetiva com os pais, através das atividades diárias como: brincadeiras, passeios, contação de histórias, conversas mimadas com os bebês, dentre outros. Esse processo de socialização com bebê surdo ocorre também com estímulos de interação semelhante aos dos ouvintes. É nesse momento, que se constrói a realidade social, formada já nos primeiros anos sua identidade linguística. Nessa fase as crianças se identificam com seus pares linguísticos.

É importante ter ciência de que o primeiro contato da criança com a língua é através da interação com o meio em que se encontra, conforme Quadros:

> [...] a criança adquire a linguagem na interação com a pessoa à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolve processos mais complexos, a criança 'sai falando' ou 'sai sinalizando' quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou línguas) (Quadros, 2011, p 15).

Segundo Lyons (1987, p. 252), a aquisição da linguagem é um "processo que resulta no conhecimento da língua nativa", percebemos que essa língua não é ensinada, por que se encontra antes mesmo de qualquer período escolar, mas é adquirida naturalmente no meio em que se vive.

Devido à sua singularidade física, o domínio da língua de sinais é o único meio que permite ao surdo estar nas mesmas condições de reciprocidade na comunicação que os ouvintes. Sendo a língua indispensável para entrar plenamente no universo humano, o acesso a uma língua visual é para os surdos uma questão vital (BENVENUTO 2006, p. 246).

Para Grolla (2009, p.4) a criança aprende a(s) língua (s) que é usada ao seu redor, assim não depende especificamente dos pais, mas da língua falada. Por exemplo, se uma criança da Argentina é levada na Alemanha, falará Alemão. Assim também toda criança exposta à língua de sinais do Brasil, aprenderá a Libras. Entendemos então, que as línguas orais bem como as línguas de sinais são adquiridas a partir da socialização com seus pares e a língua usada ao seu redor.

Todo ser humano tem direito à língua, o bebê surdo não seria diferente, quando nasce deve ser exposto mais rapidamente possível à língua de sinais, pois após poucos meses de vida o estágio do balbucio (estágio esse igual entre ouvintes e surdos) termina, sendo o bebê ouvinte automaticamente levado ao aprendizado de uma língua oral. No caso do surdo devido muitas vezes da falta de conhecimento da família (geralmente ouvinte) da língua de sinais, atrasa o processo que seria normal assim como do ouvinte em adquirir e dominar sua língua natural (KARNOPP, 1999).

O balbucio é o primeiro estágio linguístico de qualquer criança (ouvinte ou surda) e se apresenta nos primeiros meses de vida. Segundo Karnopp (1999, p.37) essa "capacidade para linguagem" se desenvolve inicialmente por meio de sons e sinais sem sentido. Corresponde ao despertar da língua, ou balbucio.

Os bebês surdos em processo de aquisição da linguagem produzem gestos sem significado, mas, que posteriormente tornar-se-ão sinais. Esse processo de produção é denominado Balbucio Manual, pelos gestos socializados e exaltados pelo apontar do bebê (KARNOPP, 1999).

Percebe-se que para esse autor, o processo de aquisição da linguagem ocorre quando as crianças são bastante novas, ou seja, é um processo relativamente rápido e universal (período parecido para todas as crianças). Por volta dos 4 anos de idade toda complexidade da língua é aprendida independente se é uma criança surda ou ouvinte. Segundo Karnopp (1999, p. 285):

Toda criança normal adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um input linguístico sequenciado, ou sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças. Essa propriedade da aquisição de linguagem é chamada de universalidade da linguagem.

Enfim a partir do exposto podemos afirmar que um bebê ouvinte ou surdo, em qualquer lugar do mundo consegue de forma natural adquirir uma linguagem se for estimulado corretamente.

É necessário ressaltar que a falta de audição pela criança não é um problema, mesmo nascendo surda, nada impede de desenvolver a linguagem e o cognitivo, e que o que lhe importa é a interação social, sendo essa fundamental no seu desenvolvimento. A família que tem um bebê surdo deve estar preparada para mediar o aprendizado da criança, assim como, estão as famílias de bebês ouvintes. Para isso, é importante vencer obstáculos, para tornar essa mediação possível, como aprender a língua de sinais e participar ativamente na vida da criança surda.

RESULTADOS

Baseado nas afirmações dos autores Karnopp (2004) e Grolla (2009) podemos concluir que uma criança surda tem totais condições de adquirir a língua de sinais nos primeiros anos de vida, tal qual uma criança ouvinte e para que essa aquisição seja possível é importantíssimo que os pais (surdos ou ouvintes) utilizem da língua de sinais o mais breve possível com o bebê. “Assim, as crianças surdas adquirem a língua de sinais que está a sua volta sem nenhuma instrução especial” (KARNOPP, 2004, p.13), apenas com os estímulos da sua língua natural usada no meio em que vive com os pais.

Sugere-se a adaptação de material para alunos surdos na educação infantil, levando em conta que o próximo passo nos anos seguintes ao aprendizado da língua é consolidar e desenvolver-se intelectualmente essa aquisição. Para tanto, é fundamental que o próximo passo seja procedido com a existência de materiais adaptados com imagens logo no começo da vida infantil da criança ou no processo de alfabetização, com o objetivo de melhor compreensão e compartilhamento do meio social em que vive.

Enfim, salienta-se a necessidade de assim que o bebê for diagnosticado com surdez, e os pais receberem instrução imediata de profissionais qualificados, os mesmos possam dessa forma indicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) para o surdo, dando direito à criança de construir o saber linguístico no tempo correto.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTO, Andrea. **O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault.** In: GONDRA, J.; KOHAN, W. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

GROLLA, E. **Aquisição da Linguagem**. Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf acesso em 19 de jun. de 2019.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 2004.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda.** Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.** v. 1 e 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999

Palavras-chave: aquisição da lingua, bebê surdo, bebê ouvinte, lingua de sinais.

ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES.

LINDOMAR LINDOLFO STEFFEN - RS

CLAUDIMARA CASSOLI BORTOLOTO - UTFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: ESTUDO COMPARADO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA POR BEBÊS SURDOS E OUVINTES.

PROBLEMA

Essa pesquisa trata-se de um estudo comparado pautado em referencial teórico que analisa a aquisição da língua oral e gestual entre bebês surdos e ouvintes. Para isso, investiga-se qual seria a diferença entre o processo de aquisição da língua natural da criança ouvinte em contraponto com a criança surda. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de forma a buscar responder a problematização sobre as diferenças entre a aquisição da língua e o tempo de aquisição do bebê surdo e ouvinte.

OBJETIVO GERAL:

Identificar a aquisição da língua nos bebês surdos e ouvintes.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Analisar o processo de aquisição dos bebês surdos e ouvintes no quesito temporal e cognitivo.

Descrever a importância do contato da criança surda com pares linguísticos no tempo correto.

Analisar a importância do diagnóstico precoce e o aprendizado da libras pela família para inserção da criança surda na língua.

METODOLOGIA

Esse artigo trata sobre o processo de aquisição da língua nos primeiros meses do bebê surdo assim como do ouvinte, fazendo um paralelo no que se refere ao tempo de aquisição da língua natural, quando expostos as mesmas condições nessa aquisição.

Objetiva-se buscar semelhanças ou diferenças no processo de aquisição da língua em ambas modalidades através de fontes bibliográficas, pelo motivo de reforçar novamente o valor da língua de sinais usada por surdos.

A pesquisa foi baseada em autores que investigam a aquisição da língua oral e gestual fazendo paralelo nesse processo a fim de responder o questionamento de qual seria a diferença entre o processo de aquisição da língua natural da criança ouvinte em contraponto com a criança surda.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da linguagem é uma das fases mais importante da criança, pois é quando a socialização ocorre de forma efetiva com os pais, através das atividades diárias como: brincadeiras, passeios, contação de histórias, conversas mimadas com os bebês, dentre outros. Esse processo de socialização com bebê surdo ocorre também com estímulos de interação semelhante aos dos ouvintes. É nesse momento, que se constrói a realidade social, formada já nos primeiros anos sua identidade linguística. Nessa fase as crianças se identificam com seus pares linguísticos.

É importante ter ciência de que o primeiro contato da criança com a língua é através da interação com o meio em que se encontra, conforme Quadros:

> [...] a criança adquire a linguagem na interação com a pessoa à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolve processos mais complexos, a criança 'sai falando' ou 'sai sinalizando' quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou línguas) (Quadros, 2011, p 15).

Segundo Lyons (1987, p. 252), a aquisição da linguagem é um "processo que resulta no conhecimento da língua nativa", percebemos que essa língua não é ensinada, por que se encontra antes mesmo de qualquer período escolar, mas é adquirida naturalmente no meio em que se vive.

Devido à sua singularidade física, o domínio da língua de sinais é o único meio que permite ao surdo estar nas mesmas condições de reciprocidade na comunicação que os ouvintes. Sendo a língua indispensável para entrar plenamente no universo humano, o acesso a uma língua visual é para os surdos uma questão vital (BENVENUTO 2006, p. 246).

Para Grolla (2009, p.4) a criança aprende a(s) língua (s) que é usada ao seu redor, assim não depende especificamente dos pais, mas da língua falada. Por exemplo, se uma criança da Argentina é levada na Alemanha, falará Alemão. Assim também toda criança exposta à língua de sinais do Brasil, aprenderá a Libras. Entendemos então, que as línguas orais bem como as línguas de sinais são adquiridas a partir da socialização com seus pares e a língua usada ao seu redor.

Todo ser humano tem direito à língua, o bebê surdo não seria diferente, quando nasce deve ser exposto mais rapidamente possível à língua de sinais, pois após poucos meses de vida o estágio do balbucio (estágio esse igual entre ouvintes e surdos) termina, sendo o bebê ouvinte automaticamente levado ao aprendizado de uma língua oral. No caso do surdo devido muitas vezes da falta de conhecimento da família (geralmente ouvinte) da língua de sinais, atrasa o processo que seria normal assim como do ouvinte em adquirir e dominar sua língua natural (KARNOPP, 1999).

O balbucio é o primeiro estágio linguístico de qualquer criança (ouvinte ou surda) e se apresenta nos primeiros meses de vida. Segundo Karnopp (1999, p.37) essa "capacidade para linguagem" se desenvolve inicialmente por meio de sons e sinais sem sentido. Corresponde ao despertar da língua, ou balbucio.

Os bebês surdos em processo de aquisição da linguagem produzem gestos sem significado, mas, que posteriormente tornar-se-ão sinais. Esse processo de produção é denominado Balbucio Manual, pelos gestos socializados e exaltados pelo apontar do bebê (KARNOPP, 1999).

Percebe-se que para esse autor, o processo de aquisição da linguagem ocorre quando as crianças são bastante novas, ou seja, é um processo relativamente rápido e universal (período parecido para todas as crianças). Por volta dos 4 anos de idade toda complexidade da língua é aprendida independente se é uma criança surda ou ouvinte. Segundo Karnopp (1999, p. 285):

Toda criança normal adquire uma língua natural, sem nenhum treinamento especial e sem um input linguístico sequenciado, ou sem nenhuma preocupação com a ordem em que as

sentenças são faladas às crianças. Essa propriedade da aquisição de linguagem é chamada de universalidade da linguagem.

Enfim a partir do exposto podemos afirmar que um bebê ouvinte ou surdo, em qualquer lugar do mundo consegue de forma natural adquirir uma linguagem se for estimulado corretamente.

É necessário ressaltar que a falta de audição pela criança não é um problema, mesmo nascendo surda, nada impede de desenvolver a linguagem e o cognitivo, e que o que lhe importa é a interação social, sendo essa fundamental no seu desenvolvimento. A família que tem um bebê surdo deve estar preparada para mediar o aprendizado da criança, assim como, estão as famílias de bebês ouvintes. Para isso, é importante vencer obstáculos, para tornar essa mediação possível, como aprender a língua de sinais e participar ativamente na vida da criança surda.

RESULTADOS

Baseado nas afirmações dos autores Karnopp (2004) e Grolla (2009) podemos concluir que uma criança surda tem totais condições de adquirir a língua de sinais nos primeiros anos de vida, tal qual uma criança ouvinte e para que essa aquisição seja possível é importantíssimo que os pais (surdos ou ouvintes) utilizem da língua de sinais o mais breve possível com o bebê. “Assim, as crianças surdas adquirem a língua de sinais que está a sua volta sem nenhuma instrução especial” (KARNOPP, 2004, p.13), apenas com os estímulos da sua língua natural usada no meio em que vive com os pais.

Sugere-se a adaptação de material para alunos surdos na educação infantil, levando em conta que o próximo passo nos anos seguintes ao aprendizado da língua é consolidar e desenvolver-se intelectualmente essa aquisição. Para tanto, é fundamental que o próximo passo seja procedido com a existência de materiais adaptados com imagens logo no começo da vida infantil da criança ou no processo de alfabetização, com o objetivo de melhor compreensão e compartilhamento do meio social em que vive.

Enfim, salienta-se a necessidade de assim que o bebê for diagnosticado com surdez, e os pais receberem instrução imediata de profissionais qualificados, os mesmos possam dessa forma indicar o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) para o surdo, dando direito à criança de construir o saber linguístico no tempo correto.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

GROLLA, E. Aquisição da Linguagem. Universidade Federal de Santa Catarina –UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf acesso em 19 de jun. de 2019.

KARNOPP, L. B. Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 2004.

KARNOPP, L. B. Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais: Estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. Língua de sinais brasileira - Estudos Lingüísticos. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.) Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, C. Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. v. 1 e 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999

Palavras-chave: língua de sinais, surdez, aquisição da língua

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU SURDEZ: O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EEEIF BARÃO DO RIO BRANCO EM BELÉM-PA.

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU SURDEZ: O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EEEIF BARÃO DO RIO BRANCO EM BELÉM-PA.

PROBLEMA

A inclusão escolar da pessoa com Deficiência Auditiva (DA) ou surdez na EEEIF Barão do Rio Branco, situada no município de Belém - Pa, demanda estratégias, que precisam levar em consideração as necessidades específicas desses, ou seja, um processo que envolve adaptações metodológicas específicas e/ou flexibilização curricular, as quais levem em consideração suas necessidades específicas e, consequentemente, viabilizem sua participação ativa nas atividades escolares.

Diante do exposto, a presente pesquisa visou identificar quais os limites e possibilidade na atuação profissional do intérprete de LIBRAS na EEEIF Barão do Rio Branco, com vista a superação das barreiras de exclusão presentes no cotidiano escolar.

OBJETIVO GERAL

- Compreender a importância do papel desempenhado pela intérprete de LIBRAS na EEEIF Barão do Rio Branco para superação das barreiras de exclusão presentes no cotidiano escolar

OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Perceber quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos com Deficiência Auditiva ou Surdez na EEEIF Barão do Rio Branco
- Identificar quais os obstáculos têm comprometido a prática pedagógica do intérprete de LIBRAS no que se refere a inclusão dos alunos com Deficiência Auditiva ou Surdez
- Identificar quais estratégias podem ser implementadas pelo intérprete de LIBRAS para superação das barreiras de exclusão presentes na escola;

METODOLOGIA

Este artigo utilizou, inicialmente, como método a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com TRENTINI e PAIM (1999, p. 24) procura explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Posteriormente, o caminho metodológico consistiu em uma pesquisa qualitativa, pautada em Lüdke e André (1986, p. 21) como um tipo de investigação voltada aos aspectos qualitativos de uma determinada questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, a educação de pessoas surdas e a atuação de intérpretes/tradutores de Língua Brasileira de Sinais começou com uma demanda social crescente de famílias e de instituições, que viam a inserção cada vez maior dessa população na sociedade. São avanços e conquistas da população surda que, ao conquistar mais autonomia advinda de sua cidadania, aufere para si uma demanda exponencial pela profissão de intérprete/tradutor da Língua de Sinais (ITLS).

Data de 1857 as primeiras atuações do intéprete/tradutor no Brasil, com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, mas o seu trabalho só ganhará relevância em 1980, quando eleva-se a demanda da comunidade surda por reconhecimento no Brasil e no mundo, e é nessa época que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida enquanto língua .

Em Quadros (2007, p. 14-15) é ressaltado uma importante articulação em busca da regulamentação do trabalho do intérprete, que ganha real projeção com o estabelecimento de unidades de intérpretes junto à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

A partir da publicação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a qual garante o direito de acesso a uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, foram desencadeadas uma série de necessidades, que precisavam ser repensadas, tanto no que se refere a estrutura física dos espaços escolares ou formação profissional dos educadores, visando efetivar o processo de inclusão desses alunos, por meio da implementação de propostas que atendam suas necessidades específicas, as quais garantam-lhes o direito de acesso e permanência nos Sistemas de Ensino.

RESULTADOS

A EEEIF Barão, possui cerca de 550 alunos regularmente matriculados, dentre os quais há aproximadamente 35 que são assistidos pela Educação Especial. Vale ressaltar, que destes últimos, 18 possuem Deficiência Auditiva ou Surdes. A inclusão escolar da pessoa com deficiência auditiva (DA) ou surdez ainda tem sido um grande desafio na EEEIF Barão do Rio Branco, posto que o processo de ensino e aprendizagem desses alunos necessita de adaptações metodológicas específicas, bem como sua participação ativa nas atividades escolares demanda a utilização de estratégias de acessibilidade, as quais precisam levar em consideração suas necessidades específicas.

Diante do exposto, é preciso ter clareza que não basta garantir a matrícula desses alunos na sala regular, mas também dar-lhes condições de permanência na escola. Assim, por meio das pesquisas realizadas na referida escola, é possível pontuar algumas dificuldades que comprometem a atuação do intérprete de LIBRAS e, consequentemente, a qualidade do ensino para os alunos com DA/Surdez:

- *FORMAÇÃO ADEQUADA DO PROFESSOR:* É perceptível que nem todos os professores têm estado preparados para atender as necessidades dos alunos surdos. Alguns, desconhecem e/ou não utilizam as técnicas adequadas para facilitar a assimilação dos conteúdos curriculares pelos alunos com surdez, bem como promover a participação destes nas aulas.

- *FORMAÇÃO CONTINUADA:* Verificou-se que muito professores não estão preparados para atender as necessidades dos alunos surdos, logo, é preciso promover constantemente Formação Continuada para os docentes e para comunidade escolar em geral. Muitos profissionais que atuam na docência há muitos anos não tiveram acesso, em suas formações acadêmicas, às disciplinas voltadas para Educação Inclusiva, sobretudo, no que tange ao processo de *ensino e aprendizagem dos alunos com surdez.*

- *DOMÍNIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS):* É fato que a falta de domínio da Língua de Sinais (LIBRAS) pelos professores ouvintes, que diretamente trabalham com as turmas que possuem alunos com DA compromete a qualidade do ensino, posto que isso interfere no processo de assimilação dos conteúdos curriculares por esses alunos, os quais nem sempre conseguem realizar a leitura labial.

- *INTERAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DA SALA REGULAR E O PROFESSOR ITINERANTE DE LIBRAS:* É preciso ressaltar que a interação entre professores ouvintes e itinerantes é essencial para promover o processo de inclusão dos alunos surdos em sala de aula.

Esses profissionais precisam trabalhar em parceria, pois tem co-responsabilidade na promoção da acessibilidade durante a ministração das aulas.

- *APROPRIAÇÃO DA 2ª LÍNGUA PELO SURDO - LÍNGUA PORTUGUESA:* É sabido que a língua materna da comunidade surda é a LIBRAS e que o desafio dos alunos com deficiência auditiva é, justamente, o processo de apropriação da Língua Portuguesa, sua segunda língua, pois a leitura e escrita em Português são baseadas nos sons ouvidos do Português, ou seja, está diretamente ligado ao processamento mental da linguagem baseado em experiências auditivas.

- *ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS OU FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR:* Quando não são feitas as adaptações metodológicas ou flexibilizações curriculares necessárias para promover a inclusão do aluno surdo na escola, muitos prejuízos são causados a sua aprendizagem. .

- *RESPEITO À LÍNGUA MATERNA DOS ALUNOS SURDOS:* Quando é ressaltado que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo dos alunos com DA precisam se adequar para atender as necessidades específicas desse público, está implícito que se deve reconhecer e valorizar a LIBRA como *língua materna da comunidade surda, e não a desconsiderar em sala de aula e na escola em geral.*

- *INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS/DOCENTES OUVINTES COM OS ALUNOS SURDOS:* A falta de interação entre ouvintes e surdos no espaço escolar é um fator que também compromete a qualidade do ensino para alunos surdos, posto que o ser humano aprende por meio da interação com outro e as barreiras na comunicação impedem a troca de saberes entre os sujeitos.

- *ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ITINERANTES NA SALA REGULAR:* A atuação desses professores é fundamental para mediação da interação entre alunos e professores ouvintes com os alunos surdos. Logo, quando esse profissional não busca constantemente fortalecer a parceria com os professores ouvintes na busca de estratégias adequadas para mediação do processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos na sala de aula e na vida da escola, inevitavelmente acarretará em mais prejuízos à inclusão e, consequentemente, à qualidade do ensino para esses alunos.

- *QUANTITATIVO DE ALUNOS SURDOS E COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS POR TURMA:* Essa tem sido uma das maiores problemáticas enfrentadas nos 3 últimos anos na escola: o elevado número de alunos com deficiência auditiva e outras deficiências na mesma sala de aula, dificultando o atendimento das necessidades específicas desses alunos, sobretudo, na turma em que havia 8 alunos com deficiência matriculados.

- *QUAIS SÃO AS DIFICULDADES QUE A ÚNICA INTÉRPRETE DE LIBRAS DA ESCOLA ENFRENTANOS EVENTOS?* O fato de ter apenas uma professora intérprete de LIBRAS na escola e haver 18 alunos com DA/Surdez, faz com que essa profissional tenha uma sobrecarga muito grande de trabalho na escola, sobretudo, nas eventos escolares promovidos pela instituição atuar sozinha como intérprete para o aluno surdo, garantindo a acessibilidade na programação.

Diante do exposto, atuação profissional do intérprete de LIBRAS na EEEIF Barão do Rio Branco é fundamental para viabilizar e potencializar o processo de inclusão do alunos com DA/Surdez, com vista a superação das barreiras de exclusão presentes no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**-LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf

SANTOS, Luciane; FESTA, Priscila Soares Vidal. **A relação do intérprete de LIBRAS e o aluno surdo:** Opet, Curitiba, v. 8, n. 7, p.1-10, jun. 2014. Semestral. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n7/ARTIGOPRISCILA.

Palavras-chave: LIBRAS. INTÉRPRETE. INCLUSÃO. DEFICIÊNCIA AUDITIVA. SURDEZ

INCLUSÃO DO SURDO E SUA CULTURA NO ESPAÇO ESCOLAR: ACEITAÇÃO OU DIREITO?

SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT - PMA

ALLANA GABRIELY SCHUBERT - FPP

LUIZ ANDRÉ BRITO COELHO - UTFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INCLUSÃO DO SURDO E SUA CULTURA NO ESPAÇO ESCOLAR: ACEITAÇÃO OU DIREITO?

RESUMO: Ao tratar da cultura surda no espaço escolar destacamos que há dificuldades significativas para a comunidade escolar com a inclusão do surdo e da língua de sinais no âmbito educacional. Um grande problema evidencia-se na compreensão do direito a ser assegurado e não somente garantido nesse espaço. Buscamos respostas nos documentos e nos relatos dos estudantes surdos e de seus professores, para tanto realizamos entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, bem como análise documental. O desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo compreender se a inclusão do surdo e da língua de sinais na escola regular evidencia aceitação ou um processo igualitário de direito ao ensino-aprendizagem. Entendemos que se há apenas aceitação a escola cumpre suas obrigações institucionais ao atender a legislação vigente mas mantém suas bases na perspectiva da deficiência, centrada nas tentativas de normalização. Com isso o surdo inserido na escola é compreendido e trabalhado pelo que lhe falta, sem consideração de sua identidade, cultura e completude da língua de sinais como língua de referência. Porém, se o surdo é recebido como pessoa completa e suas especificidades compreendidas para além da garantia do direito e aceitação da língua de sinais, assegurando uma educação em igualdade de oportunidades conforme documentos como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDB 9394 (BRASIL, 1996) e Decreto 5626 (BRASIL, 2005), o processo de ensino-aprendizagem pode alcançar seu objetivo e o significado almejado para todos; e nessa direção é que pesquisamos.

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho tem como objetivo compreender por meio de relatos dos estudantes surdos e seus professores, se a inclusão da língua de sinais na escola regular e do estudante surdo reflete ‘apenas’ aceitação ou um processo igualitário de direito ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Para atingir o objetivo realizamos a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com surdos e professores ouvintes, bem como pesquisa bibliográfica e documental numa perspectiva crítica. Utilizou-se como recurso a entrevista semiestruturada que segundo estudos de Severino (2007), promove um diálogo mais descontraído, deixando o informante à vontade para expressar-se sem constrangimentos, permite maior interação entre pesquisador e pesquisado e possibilita apreender o que os sujeitos pensam, representam, sabem e argumentam a respeito de determinados assuntos.

As entrevistas foram realizadas com surdos entre 15 e 20 anos que cursam o ensino médio e professores que trabalham com surdos no ensino médio, totalizando 7 entrevistas com estudantes e 5 professores ouvintes em uma escola púbica paranaense e orientam nossos resultados e conclusões.

ACEITAÇÃO NA ESCOLA, OU DIREITO A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

A partir das entrevistas encontramos denúncias e dilemas vivenciados pelos surdos no processo de ensino-aprendizagem que se referem a metodologia usada pelos professores, aulas sem recursos visuais, dificultando a compreensão dos conteúdos e direitos garantidos na legislação apontada, principalmente no Decreto 5626 (BRASIL, 2005) e Constituição (BRASIL, 1988, artigo 206). Nos deparamos ainda com relatos da ausência de acompanhamento familiar na escola o que pode resultar em relações pouco significativas para os sujeitos, assim como identificação efetiva e mais consistente com outros grupos de convivência que transmitam parceria, interações e segurança ao estudante.

Evidencia-se um sentimento de dependência na realização de trabalhos, principalmente quando desenvolvidos em grupos, estudantes surdos destacam que é comum que assumam uma postura de pouca colaboração diante das decisões do grupo e com isso os demais estudantes da sala tendem a resistir na inserção do surdo em seus grupos.

Os estudantes compreendem que tais situações acontecem porque o professor interage com a turma quanto ao trabalho e os prazos, mas nem sempre o faz com adequação para os estudantes surdos inseridos nos grupos e mesmo diante da acessibilidade por meio do intérprete, muitos desses trabalhadores não têm formação adequada (e/ou qualidade) para a interpretação, causando desvantagem para o surdo diante das informações, o que encontramos nos estudos de SKLIAR (2005), STROBEL (2008) e SCHUBERT (2012).

Nas entrevistas com os professores há sentimento de despreparo, diante da exigência de um trabalho especializado que requer tempo para organização de aulas dinâmicas e com uso de estratégias e recursos visuais que respeitem a cultura surda. Destacam condições precárias de trabalho, falta de oferta de formação adequada e dificuldades com as características específicas dos surdos, além disso quatro dos cinco professores entrevistados não as compreendem como características culturais, mas como desorganização ou dificuldades de atenção e ‘mesmo de aprendizagem’.

Baseados nos autores LANE (1992), SACKS (1990) e PERLIN (2003, 2004), apontamos que o surdo é um sujeito que apresenta características de visualidade as quais são abordadas no Decreto 5626 (BRASIL, 2005) e portanto não podem ser desconsideradas na organização das aulas em qualquer disciplina, destaca-se também na fala de 3 dos professores uma compreensão da língua de sinais como símbolo da deficiência. Afirmamos baseados nos estudos de Vigotsky (1996, 2007), que para o surdo o melhor ensino é aquele que tem interações por meio dos gestos, ou dos sinais como elementos mediadores e é nisso que nos firmamos.

Nas entrevistas dos estudantes há desejo por uma educação onde a língua de sinais seja o principal elemento mediador, língua de referência e ponderamos a baixa autoestima onde afirmam que são aprovados mesmo com dificuldades significativas nos conteúdos ainda que mediados pelo intérprete de Libras. Destacam também que passam muito tempo na escola e nos atendimentos clínicos e interagem pouco com seus pais e familiares sobre seu desenvolvimento acadêmico. Para eles a situação educacional ideal é aquela onde o professor conheça características culturais surdas e tenha domínio do artefato cultural linguístico: “a língua de sinais”, como apresentado por STROBEL (2008) e PERLIN (2003, 2004).

Os professores também destacam o medo do desconhecido, sensação de impotência diante do desafio de inserir novos recursos no espaço educacional, como: a língua de sinais, o intérprete de Libras e a visualidade do surdo, o que requer tempo ampliado de preparo,

identificação e compreensão do trabalho e dificuldades quanto a participação 'irrelevante' dos pais e familiares nas vivências dos estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO FINALIZAR...

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa, destacamos os principais dilemas levantados pelos estudantes surdos, principalmente no que se refere as vivências na escola. Identificamos o sentimento de não-pertencimento ao espaço escolar pela desconsideração cultural e identitária, revelando apenas a aceitação do sujeito na escola com relações aquém do direito garantido na lei.

Concluímos que é necessário não somente incluí-los, mas pensar formas de tornar conhecida e respeitada a cultura surda na escola a fim de superar as dificuldades históricas sofridas pelos sujeitos na sociedade e no ambiente educacional.

Destacamos que é pelo conhecimento que os profissionais da educação poderão modificar essa realidade, mas não o farão sozinhos, há fatores que podem colaborar com os resultados educacionais dos surdos e professores evidenciados a partir das entrevistas e que nortearam esse trabalho, entre eles: lares seguros, professores bilíngues que compreendam e respeitem característica, identidade e cultura surda, professores surdos fluentes na língua de sinais que possam transmitir às crianças a cultura surda e reforço identitário favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e para os professores formação continuada de qualidade e condições adequadas de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de Maio/2019.

_____. **Constituição Federal. 1988.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso: 26 de Abr/2019.

_____. **DECRETO 5626, de 22 de dez/2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br Acesso em 26 de Abr/2019.

LANE, H. **A máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial, 1992.

PERLIN, G. T. T. O **ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade** (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____ . O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. **A Invenção da Surdez** (...). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SCHUBERT, S. E. de M. **Cultura Surda.** Ed. FAEL. Curitiba- PR. 2012.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**-23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** R.Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKY, Lev S. 1896-1934. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e Pedagogia).

Palavras-chave: Aceitação; Direito; Língua de Sinais; Cultura surda; Professores.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS: RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

TAISE DALL'ASEN - UNOCHAPECÓ

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS: RECONHECIMENTO DA DIFERENÇA

Resumo
Surdez, cultura surda, identidades surdas, Língua Brasileira de Sinais (Libras), bilinguismo, são temáticas relacionadas ao sujeito surdo que ganharam crescente espaço nos discursos contemporâneos. Atender às necessidades linguísticas e de escolarização de crianças surdas impõe desafios às famílias e à escola. Como uma possibilidade, vislumbra-se o bilinguismo, abordagem predominantemente adotada nos dias atuais, cujo objetivo é propiciar à criança surda a aquisição da Libras, como primeira língua e do português escrito, como segunda língua. A Libras é uma língua assim como as demais, possui morfologia, fonologia, sintaxe e semântica. Assim, o sujeito surdo possui por direito legal que o processo de escolarização seja realizado através da língua de sinais. Conforme o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n. 10.436/2002, conhecida como a Lei de LIBRAS, no seu Art. 2º, define que "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS" (BRASIL, 2005). O problema de pesquisa que orienta este estudo assim se constitui: Como acontece a apropriação da língua de sinais por crianças surdas, desde os primeiros anos de vida até a aquisição do português escrito nos anos iniciais da educação básica? O estudo apresenta como objetivo geral: Compreender como acontece a apropriação da língua de sinais por crianças surdas, desde os primeiros anos de vida até a aquisição do português escrito nos anos iniciais da educação básica. Os objetivos específicos se organizam em: Identificar como foram propiciados os primeiros contatos com a língua de sinais para a criança surda; Compreender como a criança surda se comunica com a família, professores e colegas; Compreender como a criança surda teve/tem acesso à língua de sinais na escola de educação básica; Identificar se a criança surda tem acesso à educação bilíngue na escola; Descrever como a educação bilíngue é contemplada no processo de escolarização das crianças surdas. A pesquisa se caracteriza como qualitativa numa perspectiva pós-estruturalista. Meyer e Paraíso (2014, p. 19), descrevem que este modelo de estudo se inspira "[...] em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de 'pós'- pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo [...]", entre outras possibilidades de inserir o prefixo pós e (re)criar, (re)fazer e (re)organizar concepções que perpetuam como verdadeiras, oportunizando indagar as verdades contemporâneas. Serão adotadas entrevistas narrativas com famílias de crianças surdas e professores atuantes com esse público. Assim, Andrade (2014, p. 177), esclarece que as entrevistas narrativas possibilitam que o sujeito (re)construa a própria história, sendo "[...] possível regatar o relato de experiências

individuais que estabelecem comunicação ou relação com determinados fatos, instantes e/ou momentos [...]", constituintes de experiências que foram vividas. As materialidades empíricas serão organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas pela perspectiva da Análise do Discurso com base em Foucault. Analisar discursos, para Foucault, é compreender "[...] por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso" (SALES, 2012, p. 125). Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder" (FOUCAULT, 2005, p. 96). Esta pesquisa está em andamento, portanto não é possível apresentar com exatidão todos os resultados. Porém, algumas reflexões já podem ser evidenciadas no que se refere ao sentimento de estrangeirismo dos sujeitos surdos em seu próprio país. A escolarização dessas crianças não deverá pautar-se em práticas pedagógicas de colonização, sob o domínio do ouvintismo. Sendo assim, é relevante que desde os primeiros anos de vida a criança surda aprenda a língua de sinais de seu país e seja protagonista no seu processo de aprendizagem. Os sujeitos surdos necessariamente não deverão excluir a língua portuguesa, assim como os ouvintes não deverão inferiorizar as línguas de sinais, pois ambas devem estar disponíveis aos surdos, imprescindivelmente estarão em processo de negociação, a fim de estarem entre-lugares. Por fim, "[...] a língua de sinais apresenta um valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda. É uma língua que permite adentrar e participar de um grupo, o grupo de surdos [...]" (QUADROS, 2007, p. 08). Nesse sentido, a língua de sinais possibilita que os surdos sejam seres construtores da sua própria identidade. Historicamente, a literatura apresenta subsídios que nos faz compreender como ocorreu o processo da inclusão e escolarização dos surdos ao longo dos anos. Contudo, é relevante questionarmos, o que realmente sabemos sobre os surdos? Indagação realizada inúmeras vezes, porém marcada com narrativas de ouvintes, e menos pelo próprio protagonista da história, o surdo. Sá (2002, p. 7), revela que as "[...] minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada." De acordo com a autora, é notável que ainda há barreiras a serem desconstruídas em torno do sujeito surdo. Em síntese, o sujeito surdo é antigo tanto quanto a própria humanidade, ou seja, sempre fizeram parte da sociedade, porém invisíveis aos olhos da população ouvinte. Ao longo da história foram estigmatizados por serem diferentes, além de nem sempre serem reconhecidos como seres humanos (SÁ, 2002).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004 2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul. 2007.
SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, Poder e Educação de Surdos. Manaus: INEP, 2002.
SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

Palavras-chave: Educação de surdos; Educação bilíngue; Libras.

INCLUSÃO ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

SHIRLEY APARECIDA DOS SANTOS - UFPR

PAULA MITSUYO YAMASAKI SAKAGUTI - UNINTER

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INCLUSÃO ESCOLAR E OSTRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Introdução

Diante do crescente número de matrículas de estudantes da área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no sistema regular de ensino público, o papel das Instituições de Ensino Superior por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, na promoção de conhecimentos sobre a conceituação, as características e o processo de inclusão escolar, contribui para a formação inicial e continuada dos professores.

Desenvolvimento

As concepções acerca da educação especial envolveram, durante anos, a área do TGD. Historicamente, este grupo de pessoas, em função de alguns sintomas e comportamentos apresentados, foram consideradas como “problemas” pertencentes à saúde mental. Na Idade Média, acreditava-se que a doença mental (loucura) era uma manifestação demoníaca. Philippe Pinel, médico pioneiro no estudo de pessoas com perturbações mentais, humanizou o tratamento desses e modificou o status de “louco” para a condição de doente mental (FERNANDES, 2013). Observa-se que mitos e superstições ainda são atribuídas aos estudantes que tem condutas diferenciadas.

A incidência do autismo, quadro clínico que compõem no campo da educação o TGD, é um fator interessante. Em 2014 o Center for Disease Control and Prevention (Centro de Controle e Prevenção de Doenças), publicou que uma criança a cada 68 crianças é diagnosticada com autismo (TEIXEIRA, 2016).

Os dados do Sistema Estadual de Registro Escolar/SERE indicam aumento de estudantes matriculados nos últimos 09 anos. No ano de 2010 haviam 63 estudantes com o quadro clínico de autismo e atualmente esses contabilizam 1.077 estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino. Este aumento de matrículas nas escolas públicas estaduais pode, em parte, ser explicado pela abrangência dos critérios utilizados nos diagnósticos, e também um maior esclarecimento sobre os TGD e, consequentemente, maior reconhecimento do mesmo pelos profissionais.

Os critérios do DSM-V (2013), apontam que os sujeitos com autismo manifestam os sintomas desde a infância, ainda que esses sintomas não sejam identificados nesta faixa etária. Desta forma consente que os sujeitos cujo sintoma não tenha sido evidenciado, até a idade das demandas sociais, tenham condições de receber esse diagnóstico mesmo que tardiamente.

A possibilidade de trabalhar com estudantes do espectro autista no ensino comum tem sido nova para a maioria das escolas, ainda que as políticas norteadoras para a inclusão já anunciem há muitos anos.

É habitual que o aumento de matrículas desse segmento apresente, no cotidiano escolar, inflexibilidade de maneira acentuada. Os comportamentos manifestados pelos estudantes podem ser de movimentos corporais repetitivos, de insistência a determinados locais fixos na escola e de oposição em deslocar-se conforme solicitação, desinteresse em relação aos pedidos e tentativa de auxílio. Em algumas situações mais extremas, a autoagressão ou mesmo reações envolvendo objetos ou mesmo terceiros. Nessas situações o importante é entender que tais manifestações não podem ser interpretadas como sendo definitivas do estudante e sim manifestações previstas mediante alteração significativa na sua rotina.

Ao receberem esse estudante na escola, é importante orientar os professores de que maneira este deve ser atendido. É muito comum, na tentativa do acolhimento, que a escola foque sua atenção nas estereotipias e reações do estudante tornando-a permissiva e oferecendo-lhe de tudo, como por exemplo: acesso a brinquedos, internet, quadra da escola, horários reduzidos, permanência separada da turma situações, ações que não são costumeiramente, possibilitadas aos demais estudantes.

Esse estudante, em função de sua inflexibilidade e do apego à rotina, poderá, imposto pelo próprio contexto escolar, estabelecer rotinas inadequadas no cotidiano que poderão ocasionar sérios empecilhos para os professores, demais estudantes e para si próprio no transcorrer da escolarização.

O cotidiano escolar conserva normas e regras que se repetem diariamente. A adequação quanto à sistematização de entrada, saída e circulação dos estudantes, o intervalo e recreio são alguns exemplos de rituais que se repetem e que irão ajudar na apropriação das práticas escolares. É importante compreender que essas vivências, já inseridas no ritmo escolar, é o fato de que ocorrem a todos os estudantes e não são exclusivos para uma determinada parte deles, pois são regras de organização de um meio social real. Quanto antes a criança puder internalizar os acontecimentos diários da escola, maiores serão as chances de familiarizar-se com o ambiente escolar.

Para pensar em estratégias de aprendizagem nessa área é necessário levar em consideração a singularidade de cada um, suas preferências, seus interesses suas habilidades e melhores possibilidades, seus interesses, suas possibilidades, suas experiências. É necessário considerar "os prejuízos no campo da flexibilidade mental, as dificuldades de realizar a antecipação e de imprimir sentido àquilo que não se repete, portando de atribuir sentido e produzir algo com sentido novo" (BRASIL, 2010, p.33).

Acredita-se que em função da especificidade dos processos de pensamento e inserção na linguagem nos estudantes autistas, as intervenções exigem uma condição pessoal dos educadores que os incentivem a um trabalho atento ao passo que cada um demonstra ser capaz, mesmo que, muitas vezes, entendidos como pequenos passos, mas que são fundamentais. Neste ponto, é importante avaliar os avanços, o progresso inicial e não o déficit.

Eles apresentam envolvimento nas tarefas escolares, podem manifestar sintomas tais como: "pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-lo, entre outras" (BRASIL, 2010, p.36).

Estudantes com TGD necessitam da atenção da escola para o desenvolvimento da sua escolarização. É comum no cotidiano escolar, mediante o diagnóstico desses estudantes, o desempenho nas tarefas passarem despercebidos pelos docentes. As dificuldades de aprendizagem deste público-alvo da educação especial, com base no funcionamento adaptativo e intelectual, déficits nas funções intelectuais, tais como, raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo e aprendizagem acadêmica, devem ser trabalhadas,

necessariamente, no Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na SRM deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específica de cada criança, na busca constante de apreender fragmentos das produções, valorizando o que trazem de conteúdo, dando significação e ampliando para algo que tenha função social; oferecer subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da sala de aula comum e, fazendo uso de metodologias ativa, visando o desenvolvimento da autonomia. O trabalho deverá ser realizado em três pilares: atendimento individual, trabalho colaborativo com demais professores da sala de aula comum e equipe de profissionais; e o trabalho colaborativo com a família.

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou a compreensão de como se define, no campo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as características desses estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem. Quando consideramos mais os avanços individuais e menos o déficit e promovemos práticas educacionais destinadas a atender as demandas, por exemplo, de organização, orientação e relações interpessoais, todos os alunos se beneficiam.

Pois, ao revisarmos as estratégias e as tecnologias que usamos para que estudantes com TGD possam aprender e participar das atividades, os demais estudantes presentes no contexto escolar, como também o professor é afetado por esta diversidade de estratégias e formas multifacetadas de disponibilizar o conhecimento.

A inclusão torna possível a participação e engajamento de todos pelo bem comum. Imbuídos de que o estudante com TGD não é apenas do professor da Educação Especial, mas, de toda a escola, o projeto de uma sociedade inclusiva é possível e real.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM – V: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília, 2010.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

Palavras-chave: Inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento; espectro do autismo.

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO: REVISÃO DE LITERATURA

HELLEN TSURUDA AMARAL - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No âmbito educacional brasileiro, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas/especiais (NEE) tem sido um grande desafio das últimas décadas. Além disso, devido a políticas públicas recentes, como por exemplo, a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), foi observado aumento expressivo nas matrículas de estudantes com NEE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p.46), demonstrado que pensar sobre práticas inclusivas se faz primordial no sistema educacional. A inclusão educacional pode ser compreendida como uma proposta na qual todos os estudantes podem e devem aprender conjuntamente, independentemente de suas características (SILVA, 2009, p.145). Assim, este trabalho teve como objetivo a identificação de formas de avaliação da inclusão nas escolas.

O objetivo foi tomado a partir da perspectiva da Psicologia Positiva (PETERSON et al., 2004, p.3), compreendendo que os processos inclusivos devem olhar para além de déficits, compreendendo como fazer a inclusão de forma plena e que leve ao desenvolvimento de potencial dos estudantes.

Partindo desses pressupostos, o presente trabalho buscou a revisão sobre instrumentos de pesquisa que avaliem a concepção de uma escola inclusiva. Assim, o estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: "quais os instrumentos existentes para a identificação da inclusão a partir da perspectiva da psicologia positiva?" e o objetivo geral foi identificar os dispositivos que avaliem a inclusão escolar, a partir da ótica da psicologia positiva. Um objetivo específico foi identificar instrumentos que avaliem a inclusão escolar sob outras perspectivas teóricas; para que se avaliasse a produção dentro do panorama científico da temática.

Como método foi realizada uma revisão de literatura na base de dados psycinfo com os seguintes descritores: "Measurement AND disability AND strength AND school"; "scale AND disability AND strength AND school"; "scale AND inclusion AND positive psychology AND school; "Measurement AND inclusion AND positive psychology AND school"; " scale AND disability AND character strength AND school", avaliando os anos de 2013 à 2015. Em virtude dos poucos resultados encontrados em uma primeira investigação, também foram incluídos os descritores "Measurement AND disability AND school OR positive psychology", com intuito de obter outros instrumentos que avaliassem a inclusão em outras perspectivas.

Foram incluídos os livros, artigos, teses ou dissertações que apresentassem instrumentos que avaliassem a inclusão de estudantes com deficiência e/ou outras necessidades educacionais especiais. Não foram selecionados os trabalhos que não contemplassem a identificação ou mensuração da temática inclusão em seu título, resumo ou palavras-chave. Ressalta-se que a busca na base de dados psycinfo permite a identificação de estudos que apresentem integralmente ou parcialmente os descritores, abrangendo estudos, por exemplo, que abordassem a temática da inclusão escolar e não necessariamente utilizassem a psicologia positiva como base teórica.

Após o escaneamento inicial foram encontrados 481 documentos. Aplicados os critérios de seleção foram escolhidos 62 estudos para avaliação. Observou-se a inexistência de instrumentos de avaliação da inclusão a partir da Psicologia Positiva. No entanto, atenta-se que a própria área

de Psicologia Positiva e o estudo de necessidades especiais/deficiências é considerada um campo novo (WEHMEYER, 2013, p. 3) e que tem se expandido progressivamente nos últimos cinco anos, ainda contando com diversas lacunas. Apesar desses resultados, foram encontrados oito instrumentos nos artigos que tratavam da temática inclusão a partir de outras perspectivas, como por exemplo, a psicologia social.

Também se observou que no período relativo da busca (2013-2018) e com os descritores utilizados não houve a publicação de novas escalas, protocolos ou formas novas de avaliação da inclusão, mas a utilização ou refinamento de instrumentos já existentes. A partir dos estudos selecionados, foram identificados oito instrumentos para avaliar a inclusão de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais:

· Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) - Opiniões relativas à integração de estudantes com deficiência (tradução) (ANTONAK; LARRIVEE, 1995, p.145) com 25 itens, em inglês e respondido por professores;

· Teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education - Escala multidimensional de atitudes de professores para uma educação inclusiva" (MAHAT, 2008, p.88), 18 itens, em inglês, respondido por professores;

· Inclusive Education and Practice (IEP) - Escala de Educação e Práticas Inclusivas; (BEACHAM, 2008, p.189), 15 itens, em inglês, respondido por professores

· The Principals' Attitudes Toward Inclusive Education (PATIE) scale– Escala de atitudes de diretores para uma educação inclusiva (tradução) (BAILEY, 2004, p.189), em inglês, respondido por diretores;

· Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS)– Escala de atitudes para a inclusão; (CULLEN, 2010,p.13), em inglês, respondido por professores;

· Sense of School Membership Scale– Escala de senso de pertencimento à escola; (GOODENOW, 1993, p. 586), 31 itens, em inlês e para professores;

· Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão (OMOTE, 2005, artigo completo), com 30 itens em português e para professores ou outros adultos.

Destaca-se que todos os instrumentos encontrados são indicados para o preenchimento por adultos. No entanto, a Escala de Atitudes Sociais em relação à inclusão (OMOTE, 2005) passa atualmente para uma adaptação para crianças.

Como é possível observar, a maior parte dos estudos encontrados são na língua inglesa, com apenas um instrumento em português, a escala de atitudes sociais em relação à inclusão (OMOTE). Esses dados indicam a alta carência de elaboração de instrumentos sobre a temática em território brasileiro, sobretudo, refletindo-se sobre os princípios da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 2015).

Portanto, com base nos resultados, constata-se que a temática inclusão ainda é pouco explorada na criação de instrumentos padronizados, especialmente no Brasil, com lacuna especial para a área da Psicologia Positiva. Ainda assim, identifica-se na literatura mundial a existência de inciativas e trabalhos em andamento que buscam avaliar a inclusão educacional sob diversas perspectivas.

Acredita-se que a utilização de instrumentos validados que examinem a inclusão possa servir de apoio para que escolas, gestores, psicólogos, e demais profissionais identifiquem pontos necessários para a garantia de qualidade na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, de forma a apoiar as suas decisões em evidências dos ambientes educacionais. Essas medidas, combinadas com indicadores qualitativos podem fazer a diferença no estabelecimento de práticas escolares e, a longo prazo, servir como ponto de apoio para políticas públicas educacionais inclusivas.

Referências

AMARAL, Hellen Tsuruda. Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná). Curitiba, p.101. 2018.

ANTONAK, Richard F.; LARRIVEE, Barbara. Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. Exceptional children, v. 62, n. 2, p. 139-149, 1995.

BAILEY, Jeffrey. The validation of a scale to measure school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in regular schools. Australian Psychologist, v. 39, n. 1, p. 76-87, 2004.

BEACHAM, Nigel Adrian. PDGE Students' Attitudes and Practice regarding Inclusive Education: PGDE 2007-2008 Questionnaire Results. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2017.

CULLEN, Joseph P.; GREGORY, Jess L.; NOTO, Lori A. The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. Online Submission, 2010.

GOODMAN, Robert. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. Journal of child psychology and psychiatry, v. 38, n. 5, p. 581-586, 1997.

GOODENOW, Carol. The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. Psychology in the Schools, v. 30, n. 1, p. 79-90, 1993.

MAHAT, Marian. The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. International Journal of Special Education, v. 23, n. 1, p. 82-92, 2008.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

PETERSON, Christopher et al. Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford University Press, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. Rev. Nac. Reabil, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. Revista lusófona de educação, n. 13, p. 135-153, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário brasileiro da educação básica 2017. São Paulo: Editora Moderna, São Paulo, 2017. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017. A Acesso em: 16 jan. 2017.
WEHMEYER, Michael L. (Ed.). The Oxford handbook of positive psychology and disability. Oxford University Press, 2013.

Palavras-chave: Inclusão; Escala; Psicologia positiva

MULHERES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: HISTÓRIAS DE VIDA

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI - UNOCHAPECÓ

MARIZETE LURDES GAVENDA - UNOCHAPECÓ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Pessoas com deficiência historicamente foram rotuladas como anormais, eternas crianças, vistas como castigo, caridade divina ou mesmo como sub-humanas. Na mesma esteira eram colocadas crianças, pessoas com deficiência e mulheres, sem que seus direitos fossem reconhecidos. Muito já se tem avançado na conquista de direitos desses grupos, contudo, ainda se percebe barreiras ao referir-se às mulheres com deficiência. Magalhães e Sabatine (2011, p. 140) contribuem dizendo que:

> O conceito de deficiência além de imputar características negativas, investe um contra poder no reconhecimento da diferença. Os estigmas, as violências, as dores, as privações, as doenças permitem reivindicar déficits a serem compensados pela sociedade.

Especialmente nas últimas três décadas, a partir de Políticas Públicas mais "eficazes" deu-se maior ênfase a estudos sobre o processo de inclusão e acessibilidade em diferentes áreas do conhecimento. No entanto, lidar com a diferença é ainda um grande desafio e refletir acerca da inclusão de pessoas com deficiência implica refletir sobre o próprio processo de conquista de direitos humanos. Pesquisas acerca da temática (PIECZKOWSKI, 2012; 2014) evidenciam limitações na inclusão e acessibilidade às pessoas com deficiência visual, foco de nosso estudo. Assim, para que o sujeito se perceba incluído é necessário promover a sua valorização e autonomia, disponibilizando recursos específicos, ou seja, tecnologias assistivas, que podem ser compreendidas como artefatos que são disponibilizados às pessoas com necessidades especiais para facilitar suas tarefas, favorecendo sua independência.

Quem nunca conviveu com pessoas cegas ou com baixa visão pode imaginar que são pessoas com perdas, com ausências, e não alguém cuja existência é plena de sons, sabores, texturas, cheiros, ou seja, percebem o mundo de outro jeito, constroem conceitos com outros referenciais que não os visuais.

É importante sabermos que pessoas com deficiência visual podem ser cegas ou apresentar baixa visão. A cegueira pode ser congênita ou adquirida em alguma etapa da vida, seja nos primeiros anos ou em idade mais avançada. A baixa visão pode se manifestar em forma de resíduos visuais como percepção de vultos, de claridade ou de imagens e os sujeitos podem beneficiar-se de tecnologias assistivas para possibilitar a leitura de textos, com ampliação das imagens e palavras.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, p. 22) reconhece que:

> [...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Assim, ao entender que o conceito de deficiência sofre transformações ao longo da história, é preciso abrir novos olhares acerca das barreiras impostas pela sociedade tanto no âmbito da deficiência quanto no fato de ser mulher. Necessitamos romper com visões distorcidas acerca do tema, buscando tensionar os paradigmas. Assim, torna-se imprescindível ouvir a voz de quem por muito tempo permaneceu calado, escondido e/ou até foi morto. Compreendemos que, apesar dos avanços no campo da acessibilidade e da inclusão de pessoas com deficiência, compreender o ser mulher com deficiência torna-se um instigante problema de pesquisa. Assim, consideramos relevante adentrar neste campo, para conhecer as histórias de vida, sonhos, desejos, objetivos de mulheres com deficiência visual. Diante do exposto, lançamos o seguinte problema de pesquisa: Como mulheres adultas com deficiência visual narram suas trajetórias de vida em relação aos processos de acessibilidade e inclusão social?

A pesquisa tem por objetivo geral conhecer a história de vida de mulheres adultas com deficiência visual em relação à acessibilidade e inclusão em diferentes espaços sociais. Do objetivo geral derivam os seguintes objetivos específicos: Conhecer a forma de organização familiar de mulheres com deficiência visual; Identificar as expectativas de vida (pessoal, profissional, afetiva, educacional, etc...) de mulheres com deficiência visual; Conhecer se as mulheres com deficiência visual adotam tecnologias e em caso positivo, quais e como elas contribuem no processo de independência; Identificar se existem e quais barreiras na acessibilidade para mulheres com deficiência visual.

Para a realização do estudo utilizamos da pesquisa qualitativa, por meio da "História de vida", que é uma forma de pesquisa na qual não há sujeito ativo e passivo, pois entrevistador e entrevistado se inter-relacionam. Rosana Glat (2009) parafraseando Correia (1978) afirma que pesquisador e pesquisado "[...] consciente ou inconscientemente se influenciam uns aos outros, não apenas pelas palavras, mas também pelos gestos, pela inflexão da voz, expressão fisionômica, olhar, aparência e outros traços pessoais, e manifestações do comportamento." (CORREIA, 1978 apud GLAT, 2009, p. 33).

Para a definição dos sujeitos da pesquisa, houve uma aproximação inicial com mulheres que frequentam a Associação de Deficientes Visuais do Oeste de Santa Catarina - Adevosc, um Centro de Atendimento Especializado para pessoas com deficiência visual, desde bebês até adultos. O estudo envolveu a aplicação de entrevistas narrativas gravadas e transcritas na íntegra, com oito mulheres adultas com deficiência visual, frequentadoras da referida instituição. A pesquisa aconteceu após a aprovação do projeto no Comitê de Ética.

As materialidades empíricas (narrativas) foram organizadas em agrupamentos temáticos considerando a recorrência e a relevância das narrativas examinadas com base na análise de discurso, com amparo em referenciais Foucaultianos. Para Foucault, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 2005, p. 96).

Nos diálogos estabelecidos com as oito mulheres entrevistadas, instigamos para que narrassem quatro aspectos, em resposta às questões de pesquisa que direcionaram o estudo: organização familiar; expectativas/projetos de vida; barreiras à acessibilidade encontradas no cotidiano e formas de superação; adoção de tecnologias assistivas e suas contribuições no processo de autonomia pessoal.

O estudo evidenciou que a deficiência não está apenas no sujeito, mas nos contextos sociais que negam a diferença; que discriminam; que visualizam a deficiência antes de visualizar a pessoa que a possui. Que muitas vezes as pessoas com deficiência são marcadas por violências físicas e/ou simbólicas, entretanto, as mulheres entrevistadas buscam o empoderamento social, econômico e cultural a fim de construir sua autoestima, muitas vezes abalada pelos preconceitos

sociais. Os referenciais foucaultianos ajudam a perceber nos discursos normativos e midiáticos a produção de sujeitos subjetivados pela lógica da deficiência, da incapacidade, mas também para o modo de vida contemporâneo que evidencia a inclusão como uma forma de gerenciamento de si e dos riscos sociais da deficiência.

Fonte financiadora: Bolsas de Pesquisa do Programa PIBIC/FAPE, custeadas pelo Fundo de Apoio à Pesquisa da Unochapecó.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdefic iencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GLAT, Rosana. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

MAGALHÃES, Bóris R. de.; SABATINE, Thiago T.. A saúde como estilo e o corpo como objeto de intervenção. In: SOUZA, Luís A. F. de; SABATINE, Thiago T.; MAGALHÃES, Bóris R. de. (Orgs.) Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. Marília.: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/foucault_book.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão no ensino superior: barreiras relatadas pelos estudantes com deficiência. In: AnpedSul, 14., Anais… Caxias do Sul, jul./ago. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ 9anpedsul/paper/ viewFile/2178/674. Acesso em: 18 ago. 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Palavras-chave: Mulheres com deficiência visual; acessibilidade; histórias de vida.

O ALUNO COM TDA-H E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL NO PARÁ

SÔNIA ELI CABRAL RODRIGUES - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as representações sociais (RS) de duas professoras do ensino fundamental I sobre o Transtorno do Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDA-H) em uma escola estadual do município de Belém: da sala comum de ensino, e do atendimento educacional especializado (AEE), afim de relacionar os sentidos e significados apresentados, e ainda identificar as práticas pedagógicas que desenvolvem. Por conseguinte é necessário entender as características do TDA-H: Transtorno de Déficit de Atenção\Hiperatividade, este é definido pelo DSM-IV (Manual de Diagnósticas e Estatísticas dos Transtornos Mentais, 2014) em três formas: tipo1- transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e predominância no déficit de atenção; tipo 2- transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e predominância na hiperatividade-impulsividade; tipo 3- transtorno de déficit de atenção com hiperatividade combinado. Esse transtorno é corriqueiramente percebido em crianças ainda no ensino fundamental, e quando as mesmas não passam por um tratamento adequado, seja medicamentoso ou não, o transtorno torna-se um grande obstáculo no processo de aprendizagem. O fato do TDA-H ser não ser perceptível de imediato, ou seja, ele só se mostrará a quem o conhece, e apenas após os alguns contatos com a criança, torna-se um desafio ainda maior, pois caso não seja conhecido verdadeiramente pelo profissional de sala de aula, se esbarrará na incompreensão e dificuldade no processo de ensino/aprendizagem isto tanto para o aluno quanto para o profissional. O TDA-H na grande parte dos casos é percebido pelo comportamento hiperativo da criança, que se mostra inquieta, com dificuldade de seguir comandos e cumprir atividades até o fim. Situações como estas prejudicam muito o desenvolvimento do aprendizado destas crianças, seja qual for o tipo, devido ao fato de não serem compreendidas e tão pouco assistidas como precisam, e o tempo vai passando e procrastinando o processo de desenvolvimento da aprendizagem. O professor (a) neste contexto passa a ser fundamental, visto que o mesmo poderá observar os sintomas e dificuldades da criança, contribuindo com um futuro diagnóstico, e consecutivamente pedir encaminhamento desta para profissionais subsequentes capazes também de intervir. No caso do profissional do AEE, entendemos que este deve ter um aparato técnico especializado a respeito da função que lhe cabe enquanto mediador de crianças encontradas em situações de necessidades especiais, este dispõe de conhecimentos os quais pode ajudar o profissional de sala comum no processo de compreensão e ensino-aprendizagem. Para tanto, como já foi supracitado, o uso das representações sociais fundamentou as análises desta pesquisa, pois é por meio do uso desta teoria que dentro da pesquisa se compreenderá como tal transtorno tem sido compreendido por esses profissionais? Quais práticas essas professoras assumem frente a criança com TDA-H? Para responder a esse estudo, que se baseou no referencial teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1978), as representações são uma forma de perceber e traduzir a realidade, elas organizam as formas de linguagens e suas imagens, dão luz e simbolização para nossas ações, reações e contextos, tornando comum algo ou alguma coisa

no meio social. As representações solidificaram um pensamento coletivo, além de gerar conhecimento entre os agregados do grupo social, pois partilham de ideias, pré-conceitos, questionamentos, sentimentos, razões e valores, são compartilhados entre todos, que por sua vez se apropriam de tais conceituações levando-as adiante. Onde há um grupo de pessoas seja este numeroso ou até mesmo trio ou par, há uma circulação de RS, pois estas se criam, expandem e são compartilhadas em um meio social, se comunica e se compreende assuntos sobre objetos, informações que já sabem e que são encorpadas, e que assim influenciam o comportamento e pensamento de toda uma coletividade. (NEIDE, 2015). Sendo assim, com base nestes conceitos a respeito das TRS, vislumbramos a possibilidade de investigação na escola por ser um lugar favorável para a circulação e criação de TRS, ou seja, o grupo de professoras e profissionais que decerto compartilham e discutem em suas interações sobre teorias, conhecimentos e crenças em torno do que vivenciam no dia a dia. Desta forma, o trabalho de pesquisa de campo utilizou-se de instrumentos como as entrevistas semi-estruturadas com as professoras no contexto de seus trabalhos na escola. O que possibilitou constatar que as imagens constituídas pelas professoras são que os alunos com TDA-H são proativos e que podem ter um desenvolvimento cognitivo intelectual satisfatório, e naturalmente podem interagir e contribuir com a turma. Porém, existem representações arraigadas a valores e crenças onde os alunos com TDA-H são vistos como incapazes de se desenvolverem cognitivamente, o que resulta em práticas e intervenções pedagógicas pouco eficazes para o desenvolvimento do aluno.

Referencias Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5.ed., Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

MOSCOVICI, Serge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, 1978.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues. A Pessoa com deficiência física: representações sociais de alunos usuários de cadeira de roda sobre a escolarização e o processo formativo. Tese doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém 2015.

Palavras-chave: Representações Sociais. TDA-H. Atendimento Educacional Especializado.

O APOIO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA

MÔNICA DIVA BARDDAL TONOCCHI - IHS

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O APOIO PEDAGÓGICO SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA

Este estudo tem como foco a análise sobre o trabalho do acompanhamento de aprendizagem nos 1º anos do ensino fundamental, reconhecendo o sentido dos estudos da Psicopedagogia no trabalho realizado com o aluno dentro da escola. Diante dos avanços nos estudos e pesquisas, a psicopedagogia vem ganhando espaço em clínicas e, mais recentemente, nas escolas. Na definição de BOSSA (2007, p. 33), a Psicopedagogia estuda "as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las".

Observando o trabalho de alfabetizadores realizado numa determinada escola, tem-se o seguinte **questionamento**: Em que momentos o apoio pedagógico proposto no 1º ano do EF apresenta uma abordagem psicopedagógica?

Objetivo geral: Verificar a relação entre o apoio pedagógico escolar com os fundamentos da psicopedagogia a fim de estabelecer algumas correspondências entre as mesmas.

Objetivos Específicos:

-Verificar como acontece o trabalho de apoio pedagógico oferecido pela escola pesquisada no 1º ano do ensino fundamental.

-Analisar a relação existente entre o trabalho do apoio pedagógico realizado na escola e a perspectiva psicopedagógica.

De acordo com a literatura, cada um tem o seu ritmo, vive em contextos diferentes, é estimulado de formas diferentes e percebe a importância da leitura e da escrita, conforme o seu uso. O processo de alfabetização/letramento, não acontece ao mesmo tempo para todas as crianças, "é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos" (FERREIRO; TEBEROSKI, 2001, p. 64).

Ao entrar na escola, o aluno já traz uma bagagem considerável a partir de suas experiências, demonstrando seu potencial de aprendizagem. Frente a estes apontamentos, percebe-se a complexidade do trabalho de professores alfabetizadores com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Essa pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e interpretativa teve como campo empírico uma escola da rede particular de ensino do município de Curitiba/PR. Participaram dessa pesquisa 3 professoras responsáveis pelo Acompanhamento de Aprendizagem e 9 professoras regentes do 1º ano do ensino fundamental. Os instrumentos para a coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Os dados obtidos da aplicação do questionário e entrevistas foram submetidos a técnica de análise de conteúdo de BARDIN (2016). Enquanto os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Alfabetização da escola.

A coleta de dados ocorreu individualmente no ambiente interno da instituição em horários nos quais os sujeitos tinham disponibilidade. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário com questões para o levantamento de informações pessoais, acadêmicas e

profissionais. As entrevistas, realizadas no espaço/tempo de 15 minutos cada uma, gravadas e transcritas com autorização dos entrevistados, foram realizadas em local reservado para preservar o anonimato das informações, segundo orientações de LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 33). Entretanto, optamos por apresentar um recorte dessa pesquisa, focalizando apenas os dados provenientes das entrevistas.

A psicopedagogia defende a necessidade de olhar o sujeito que aprende como um todo. Sua história de vida, a instituição escolar a que faz parte, o grupo social e familiar em que atua, seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, seus modos de aprender ou não, que obstáculos enfrenta. Segundo SCOZ(2009, p.22) não há apenas uma única causa para os problemas de aprendizagem "[...] é preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais".

Segundo WEISS (2011), o fracasso escolar é uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno. A escola não é isolada do contexto social. A qualidade de ensino pode contribuir para o fracasso escolar de seus alunos, dependendo de como as informações e conhecimentos chegam, da condução do processo de ensino e do preparo dos profissionais da escola para ensinar os educandos. Daí a importância de fazer uma aproximação entre a escola e os estudos psicopedagógicos.

Compreender que o "ser humano é um ser de múltiplas dimensões, todos aprendem em tempos e ritmos diferentes, o desenvolvimento humano é um processo contínuo" (MEC/SEB, 2004, p.12) é fundamental para o processo de aprendizagem. E o processo de alfabetização/letramento não acontece ao mesmo tempo para todas as crianças, "é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos" (FERREIRO; TEBEROSKI, 2001, p. 64). A preocupação com os alunos que apresentam um ritmo mais lento e consequentemente alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita é constante, e neste sentido, a importância de um "olhar diferenciado" pela professora que faz o Acompanhamento de Aprendizagem é um dos aspectos que aparecem na fala das professoras regentes. Conhecer o aluno e reconhecer seu potencial e limitações é essencial.

Nesta perspectiva o trabalho do psicopedagogo tem algumas especificidades, pois os recursos que tem para fazer uma análise da subjetividade é muito maior. Esse "olhar subjetivo" que o psicopedagogo consegue ter, muitas vezes, está presente no professor atento em sala de aula. Porém, pela formação e as teorias que fundamentam o trabalho do psicopedagogo, esse terá condições de ter maior clareza quanto ao que observar, onde e como interferir.

Daí a necessidade da troca entre os profissionais que trabalham com a criança, proporcionando a todos uma visão mais ampla sobre as suas dificuldades, as causas e a melhor forma de ajudá-la a superar obstáculos. Segundo MORAES (2001, p.189)

Esta forma de trabalho conjunta, envolvendo o professor e o psicopedagogo, trará ao aluno, a sensação e a certeza de que conseguirá superar os obstáculos já que, está sendo apoiado por pessoas nas quais ele confia e que, em contrapartida confiam nele.

Apesar de todo o trabalho do primeiro ano estar pautado na ludicidade, as estratégias utilizadas no Acompanhamento de Aprendizagem trazem jogos e brincadeiras. O lúdico está presente em quase todas as falas das entrevistadas, pois contribuem para despertar o interesse dos alunos e é a forma com que a criança aprende espontaneamente. Conforme LIMA (1989, p.24) "Brincar é uma fonte de lazer e de conhecimento. Sendo que esta dupla natureza permite considerar o brincar como parte integrante da atividade educativa".

A possibilidade que o lúdico traz para o trabalho psicopedagógico é mais ampla, pois para BARBOSA (2012, p. 191) "no atendimento psicopedagógico, a brincadeira não é trazida com

intenção direta de ensino-aprendizagem, mas como instrumento simbólico que considera e parte do desejo do aprendiz para promover uma adaptação constante desse desejo".

O vínculo afetivo com a professora aparece como um facilitador da aprendizagem do aluno e isso fica claro nas entrevistas, pois afetividade e cognição são inseparáveis, já que a afetividade tem grande influência na construção do conhecimento. A criança precisa estar emocionalmente envolvida com o saber para querer aprender. Segundo Almeida (2007, p.49) "O professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. "

Confrontando as respostas das entrevistas e a fundamentação teórica dos documentos oficiais da instituição, com as teorias de estudiosos contemplados na pesquisa bibliográfica, foi possível analisar a relação existente entre o trabalho do apoio pedagógico realizado na escola e a perspectiva psicopedagógica. Conclui-se então, que o trabalho de Apoio Pedagógico, realizado na instituição pesquisada, utiliza alguns fundamentos e estratégias da psicopedagogia, podendo aprofundar esses estudos. Porém, a especificidade do psicopedagogo, seja no âmbito clínico ou institucional, só cabe a ele.

A Psicopedagogia faz um trabalho focado no processo de aprendizagem do aluno como um todo, desde sua modalidade de aprendizagem, até sua relação com o objeto desta aprendizagem. O trabalho escolar tem seu foco no conteúdo a ser aprendido e nas estratégias metodológico-avaliativas que irão auxiliar o aluno a aprender melhor, ou seja o foco pedagógico. Portanto, sem perder sua especificidade, a psicopedagogia ganhando espaço nas escolas contribuirá para que o aluno trilhe seu caminho rumo à autonomia no aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e Aprendizagem – Contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como trata-las? [recurso eletrônico]/ Nadia A. Bossa. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL -LDB – Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96 http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.

FERREIRO E.; TEBEROSKI A.: **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez, 2002.

LIMA, E. S et all. **Trabalhando com pagens. Caderno de pesquisa**. São Paulo, 1989

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Edicon, 2001

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2007.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar:** O problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia clínica – uma visão diagnóstica dos problemas da aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora – 8ª edição – 2001.

Palavras-chave: psicopedagogia; alfabetização; apoio pedagógico

O CENÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA - UEPG

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este trabalho apresenta reflexões históricas e críticas ideológicas que objetivaram compreender o núcleo estruturante da educação inclusiva, tal qual está vem se concretizando nos discursos, políticas e práticas educacionais de acordo com os documentos elaborados pelas instituições internacionais que orientam o processo de materialização da inclusão no Brasil. Para isso, foram analisados os documentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, na qual se integra a Estrutura de Ação em Educação Especial. A análise possibilitou identificar que a inclusão educacional da forma como que foi e é estruturada pelos Organismos Internacionais está articulada a manutenção do sistema capitalista que determina a escola como o espaço para o treinamento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais para atender aos meios de produção e nomeiam esse processo como inclusão.

INTRODUÇÃO
Objetivo deste trabalho foi realizar uma análise histórica, filosófica e crítica para compreender o núcleo ideológico da educação inclusiva, tal qual se manifesta nos documentos internacionais. A análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural a qual compreende a Educação Inclusiva (EI) como um processo que possibilita a autonomia, a criticidade e a emancipação do sujeito, sem se restringir à questão de assistencialismo e de atendimento às legislações. A EI é um fenômeno de base histórica, de um movimento de luta que vai além da simples inserção no espaço escolar, é um processo que objetiva à formação humana, um marco essencial, principalmente, por proporcionar seu contato com o processo de ensino e de aprendizagem sistematizados.
Para atender nosso objetivo depreendemos nossa análise sobre dois documentos que nortearam a implantação do processo de EI no Brasil, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, na qual se integra a Estrutura de Ação em Educação Especial. Os documentos foram analisamos a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, teoria que nos possibilitou compreender a EI para além dos determinantes econômicos firmados pelo sistema capitalista à educação.

OS DETERMINANTES
A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, na qual se integra a Estrutura de Ação em Educação Especial, são documentos relevantes para análise da EI no Brasil.

Esses documentos, internacionais, determinados pelas ideologias, concepções, valores, formas de regulação jurídico-políticas e pelo sistema econômico vigente, no Brasil, pelo capital, apresentam orientações para a estruturação da Educação Inclusiva no Brasil.

Diante desta constatação, Pereira (2008), afirma que, como determinante da estruturação social, e como consequência da configuração educacional, o capitalismo objetiva a padronização da reprodução excludente que, de forma camuflada, realiza a inserção das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas como mais uma engrenagem do capital, o que significa que a educação neste sistema é legitimadora da alienação e exploração.

Com o discurso de uma sociedade justa e igualitária, a educação inclusiva, moldada pelo capitalismo, encaminha para as esteiras do mercado de trabalho sujeitos conformados com sua situação de oprimido, pois ao naturalizar em sua formação os processos de exclusão o que resta, e é intencional, é a conformação.

Configurada nos pressupostos do capitalismo, ou seja, da lucratividade, a formação no processo EI não é para a emancipação, mas para o treinamento e qualificação de mais trabalhadores, de maneira que eles possam executar alguma ou qualquer tarefa simplificada em algum ou qualquer espaço de produção (PERREIRA, 2008).

Face ao cenário que se estrutura, nos apropriarmos dos pressupostos críticos da perspectiva histórico-cultural para pontuarmos a necessidade de avanço à uma concepção revolucionária da/na práxis social e pedagógica, no processo de EI. Para isso, não podemos se conformar com discursos sedutores de sociedade justa e igualitária, pois como sinalizou Lênin (1979), não há igualdade no sistema capitalista, no dia que houver, já será outro sistema.

Pensar em práticas que superem essa lógica de inserção e naturalização da exclusão é pensar os determinantes “do concreto existente ou mundo cultural existente” (GRAMSCI, 2001, p.18). Nesse sentido, o que propõe Gramsci, é refletirmos sobre o concreto existente e suas estruturações, e, ao articularmos a ideia do autor com a inclusão, deveríamos compreende-la como um elemento cultural no sentido de um direito estabelecido culturalmente e que, portanto, não precisaria de uma política de Estado ou de governo para que acontecesse, nem mesmo que fosse determinada por documentos internacionais.

Pensar em um projeto de EI revolucionária, emancipadora, é desafiar a mudanças nas práxis, iniciando pela compreensão de que emancipação relaciona-se mais a uma elevação cultural e qualificação da consciência, do que à aquisição de bens econômicos, é nesse ponto que se encontra o cerne da função da escola (DUARTE, 2010).

Nesse sentido, compreendemos que o processo de EI deve ser concebido como uma atividade política-formativa do sujeito, movimento que ocorre a partir da inserção do sujeito na escola, mas que para além da inserção, demanda que o sujeito esteja envolvido com um processo de ensino que potencializa sua aprendizagem e o seu desenvolvimento humano.

Para isso, propomos pensar o processo de EI a partir de práticas de ensino que humanize no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos cultural e historicamente elaborados, capaz de formar sujeitos livres, participativos, conscientes capazes de compreender a importância da educação na sua vida social equidistante do atendimento ao mercado de trabalho, ou a políticas assistencialistas.

Contudo, práticas de ensino que humanizem demandam sujeitos da atividade de ensino capazes de analisar, na perspectiva de totalidade, EI, como potencializador, maximizando o desempenho do aluno. Para Glat (2007), a maioria dos alunos com NEE fracassa na escola, não por não terem capacidade para aprender, mas por terem dificuldades aprender da forma como se propõe ensinar o professor.

Contudo, além de práticas de ensino, é necessário compreendermos que a efetivação do processo de EI brasileira demanda uma transformação do sistema educacional, pressupondo a

revisão das concepções e práticas, com o intuito de possibilitar, além do acesso e permanência, o ensino e a aprendizagem para todos (GLAT, 2007).

CONSIDERAÇÕES

Inicialmente estabelecemos reflexão teórica e históricas do cenário que constitui o processo de Educação Inclusiva Brasileira, destacamos a ênfase na responsabilização da escola frente ao processo inclusivo, processo determinado e constituído pelos terrenos internacional sobre a influência do Banco Mundial, da Unesco e da Unicef. Instituições que interferem, controlam, supervisionam, financiam e avaliam ações e documentos orientadores da formação do consenso sobre o caráter e a finalidade do ideário da inclusão social e educacional das pessoas com NEE. Essas constatações, analisada com fundamentos marxista, no conduz a destacamos que o processo de inclusão educacional brasileiro tem como pano de fundo a necessidade de manutenção do sistema de produção, que busca na escola um espaço de treinamento para que as pessoas com NEE possam sobreviver frente as ações de exclusão que são estruturadas, mas naturalizadas, pelo próprio capital.

A contradição desse movimento é compreender que à efetivação do processo de EI brasileiro demanda uma transformação do sistema educacional, pressupondo a revisão das concepções e práticas, com o intuito de possibilitar, além do acesso e permanência, o ensino e a aprendizagem para todos. É nesse sentido que precisamos compreender o desenvolvimento humano, rumo à emancipação que supere a lógica capitalista de treinamento de mão-de-obra, ou ainda, de atendimento a políticas, legislações e avaliações que visam responder os parâmetros de quantidade de alunos incluídos para índices avaliativos e de investimentos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LÊNIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 2. ed. São Paulo: Global, 1979.

PEREIRA, Antônio. **Pode existir inclusão social de pessoas deficientes no mundo do trabalho e da educação capitalista?** Educação Especial. n.32, p.189-200, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/96-361-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

_____ . **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação inclusiva brasileira. Documentos Internacionais.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA DIANTE DO TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DO AEE

MARA CRISTINA FORTUNA DA SILVA - SEED-PR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando que a escola é o espaço em que o aluno necessita construir seu conhecimento científico, formar novos conceitos de pensamento, e desenvolver suas funções mentais superiores de todos os educandos, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o papel da escola na perspectiva do desenvolvimento humano do educando com deficiência incluso, neste mesmo espaço escolar. Para esta reflexão nos embasaremos na Teoria Histórico-cultural de Vigotsky e da teoria do Ensino Desenvolvimental de Davidov, pois se compreende que essas teorias apontam as relações de ensino e aprendizagem como processos históricos e culturais mediados pela atividade humana.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os estudos de Vygotsky (1997) com base no desenvolvimento do ser humano com deficiência, apresentados em sua obra "Fundamentos de defectologia", estabelece que o educando com deficiência, necessita estar envolvido na coletividade com os demais estudantes, pois o autor, ao privilegiar a compensação cultural, sinaliza a necessidade do desencadeamento de caminhos alternativos para sua superação. Isso porque, a compensação não se dá pela substituição de ordem sensorial ou motor, mas sim, pelo mundo dos conceitos (GÓES, 2010). Considera-se a escola como um espaço que impulsiona e estimula os conhecimentos, os quais ainda não foram apropriados pela criança, mas que estão prestes e serem desenvolvidos. A escola é um espaço ideal para as interações entre sujeito para o desenvolvimento da psique humana, requer a mediação de outro sujeito que indique, delimite e atribua significados à realidade (REGO, 1995). Assim, a mediação do professor favorece ao estudante formas de interações entre seu mundo interior com seu exterior, desenvolvendo e ampliando suas capacidades, propondo diferentes atividades para um maior desenvolvimento humano, fazendo-o capaz de reorganizar seus próprios conceitos superiores. (VYGOTSKY, 1989). Para isso, torna imprescindível uma formação docente que leve em consideração a diversidade humana e também as peculiaridades de cada estudante, possibilitando-os, através de metodologias específicas para cada necessidade, possibilitar a estes alunos, os conteúdos científicos para que se possam construir seus pensamentos mais elaborados cientificamente

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E O ENSINO APRENDIZAGEM

Davidov investigou o processo de desenvolvimento no ensino e aprendizagem no contexto escolar, formulando a teoria da aprendizagem, denominada por ele mesmo, de Teoria do Ensino Desenvolvimental. Essa teoria parte do pressuposto de que a escola necessita oportunizar aos alunos, a conversão do conhecimento externo em conhecimento interno, através da mediação pedagógica, levando-os a criação de símbolos que possam representar algo, aproximando palavra e objeto, e assim, estes formarem conceitos. A aplicação dessa teoria está embasada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, mesmo essa, não ter a pretensão de definição pedagógica, e sim, o desenvolvimento das funções mentais superiores dos indivíduos. O autor

sinaliza que o processo de desenvolvimento humano está relacionado à teoria e prática, levando os alunos a apropriação do conhecimento científico por meio da internalização. Nesta perspectiva, a tarefa da escola atual, consiste em um ensino intencional, ensinando os alunos a pensar, para assim, impulsioná-los a desenvolver seu cognitivo. Para o Autor, o ensino torna-se necessário para o desenvolvimento humano, por ter ligações sociais, culturais, de relações humanas, linguagens e mediações, importantes e fundamentais para o desenvolvimento das funções mentais superiores dos indivíduos. Assim, o autor sinaliza que é na escola que se desenvolve o pensamento teórico científico, integrando-os aos processos científicos derivados por métodos e organizações de ensino (DAVIDOV, 1988, p.03).

Davidov concebe que o trabalho do professor, depende especificamente de como esse trabalho será realizado de forma epistemológica, considerando que o aluno está inserido em contexto social envolvendo condições variadas, sejam elas físicas ou afetivas. Para que isso ocorra de forma específica, não podemos esquecer as finalidades da mediação cognitiva e da mediação didática. A mediação cognitiva é aquela que leva o sujeito (aluno) até objeto de conhecimento, enquanto que, a mediação didática o professor (formador) será a ligação entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento.

Assim, para que ocorra o desenvolvimento de educação escolarizada, que potencializa o desenvolvimento, o aluno passa por processos interacionais internos e externos, no qual, através do professor formador ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, objetivando desse modo, o desenvolvimento das capacidades mentais através de conteúdos, elevando-os ao pensamento teórico e científico na elaboração e atuação dos conceitos aprendidos, transformando-os em conceito científico/teórico (DAVIDOV, 1988).

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DESENVOLVIMENTAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Este atendimento complementa aprendizagem do aluno com deficiência, e/ou suplementa a aprendizagem do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, com vistas à autonomia e independência na escola comum e fora dela (BRASIL, 2008).

As atividades realizadas no atendimento, o qual é ofertado no período contrário ao que o aluno frequenta o ensino regular, contribui com a formação destes sujeitos. Pois, neste momento, o seu desenvolvimento educacional por meio de atividades diferenciadas das do ensino regular, são mediadas por um professor especializado, possibilitando a ampliação de suas capacidades de raciocínio lógico e nas formas de pensar, favorecendo não só a aprendizagem escolar, bem como relacionando-a com o mundo fora da escola.

Nesse sentido, o professor do Atendimento ao organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, aplicar atividades direcionadas a atenção e raciocínio lógico, as quais complementam o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência, está contribuindo com o seu desenvolvimento humano. Este desenvolvimento na perspectiva da Teoria do Ensino Desenvolvimental, proposta por Davidov, a formação de conceitos e de formação de pensamentos, leva os alunos a desenvolverem seu cognitivo, o qual será necessário para o seu desenvolvimento humano.

Assim, no momento em que o professor do Atendimento Educacional Especializado possibilita aos alunos com deficiência a assimilação dos conceitos, ascendo do abstrato ao concreto, formas de acessar o conhecimento, como por exemplo , o cego aprender o código Braille, o surdo a Língua Brasileira de Sinais, entre outras formas de acessibilidade ou adaptações de

materiais para o acesso ao conhecimento, proporciona a este aluno o seu desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço responsável pelo conhecimento intencional dos alunos. É neste espaço, que o professor formador, no papel de mediador, necessita instigar o aluno, a desenvolver suas funções mentais superiores e suas potencialidades. Entretanto, sendo a escola um espaço social e de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ele também é um espaço de desenvolvimento humano.

Davidov sinaliza que nesta contemporaneidade, a tarefa da escola vai além da oferta de uma grande quantidade de fatos conhecidos ou de conhecimentos prontos. Mas ensiná-los a se orientarem em qualquer informação científica, fazendo-os pensar e organizar um ensino que impulsione o ensino desenvolvimental, ou seja, faça os alunos buscarem outros elementos teóricos para sua melhor compreensão e desenvolvimento do "pensamento teórico" (DAVIDOV, 1988).

Para que esse desenvolvimento ocorra, o professor necessita ter uma fundamentação teórica consistente, organizando um ensino que faça o aluno a pensar para a resolução de suas atividades. Esse desenvolvimento, com o reconhecimento de conteúdos/objeto em diversas situações de sua vida fora da escola, passando a lidar com a realidade do seu dia-a-dia, e principalmente consigo mesmo, contribuindo com sua formação humana.

Assim, conclui-se que, o trabalho exercido no Atendimento Educacional Especializado, pelo professor especialista, ao propor atividades relacionadas ao raciocínio, atenção, organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, vem contribuir com o desenvolvimento de aprendizagem direcionado ao conhecimento científico construído na sala de aula regular, e logo contribui também com o desenvolvimento humano dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. RADZIKHOVSKII, L.A., (1988). Vygotsky theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERTSCH, James (org.). Culture, communication and cognition: Vygotskyan perspectives. New York: Cambridge, University Press: 1988.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico- cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de...et al. Educação Especial: diálogo e pluralidade. 2 ed., atualizada. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 37-46.

REGO, Tereza Cristina. As raízes histórico-sociais do desenvolvimento humano e a questão da mediação simbólica. In: _____ Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Levy. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Levy S. Fundamentos da Defectologia. In: Obras escondidas, Madri: Visor, 1997, volume 5.

Palavras-chave: : Teoria Histórico-cultural; Alunos com deficiência; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho docente.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TEFÉ - AM

DEUZIANE ALMEIDA DA SILVA - UEA

MONICA DIAS DE ARAÚJO - UEA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ESTUDANTES COM SURDEZ EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TEFÉ - AM

RESUMO:

O objetivo do trabalho é analisar ensino da Língua Portuguesa para os estudantes com surdez na escola “Flor de Lis” no município de Tefé – AM. Os objetivos específicos versam: verificar o desempenho e o interesse da aluna com surdez nas atividades gramaticais; identificar os desafios enfrentados pela professora e estudante com surdez durante as aulas; conhecer os recursos e as estratégias utilizadas pela educadora durante as aulas de Língua Portuguesa. O estudo constitui-se de pesquisa de campo, de análise qualitativa. Participaram da pesquisa: uma professora de Língua Portuguesa, uma estudante surda do Ensino Médio e uma intérprete. A coleta de dados se deu por meio de questionário e observação. Participaram da pesquisa, uma estudante surda, uma intérprete e uma professora. Os dados foram tabulados categorizados e analisados. Entre os resultados obtidos, percebe-se que a presença de uma intérprete está facilitando a comunicação entre a professora e a aluna surda. Entretanto, ainda há desafios referentes à falta de recursos nas aulas de Língua Portuguesa e a falta de contextualização do ensino. A estudante apresenta dificuldades no processo de leitura e escrita.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; Ensino Médio; Estudante com surdez.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ESTUDANTE COM SURDEZ

O Ensino da Língua Portuguesa é um processo em construção desafiador principalmente quando se refere ao estudante com surdez. Os desafios também perpassam pelas práticas pedagógicas adotadas.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados

ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p.13).

O ambiente educacional recebe estudantes com necessidades educacionais especiais, por exemplo, a surdez. Observando essa realidade neste contexto escolar, os docentes têm se deparado com desafios em ministrar as aulas de Língua Portuguesa para esses discentes, considerando que essa disciplina é a L2, ou seja, a segunda Língua. "Nesta concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é (re)construída na atividade de linguagem" (PEREIRA, 2005, p.13).

De acordo com Pereira, nenhuma língua é pronta e acabada, ela passa a ser uma atividade planejada que media a interação do ser humano com a sociedade, e assim, todo e qualquer ouvinte e não-ouvinte reorganiza sua linguagem expressando seus conhecimentos e sentimentos.

Ao observar que a maioria dos estudantes surdos nascem em um ambiente familiar de ouvintes, que não sabem lidar com a língua de sinais, torna-se normal que esses discentes adentrem à escola com um tipo de linguagem casual, que inclusive é criada pelos próprios familiares para manter a comunicação com eles. E essa forma de comunicação deve ser respeitada, cabendo ao professor aproveitar essa habilidade do estudante para interagir com os colegas em sala de aula. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa. (PEREIRA, 2014, p.6).

O autor destaca que, não se pode descartar o conhecimento de mundo que o discente traz consigo para a sala de aula e tudo deve-se aproveitar. E quanto a Língua de Sinais é de suma importância para a pessoa com surdez, pois possibilita ao usuário comunicar-se com outras pessoas, sem se insolar do ambiente sociocultural na qual os seres humanos vivem.

Desde o início do século XXI, pôde-se observar que o uso da Língua de Sinais vem contribuindo para o letramento dos estudantes com surdez. Quando estes são alfabetizados desde a infância nas Línguas de Sinais, há uma grande facilidade na comunicação entre professor-aluno e uma assimilação mais compreensiva dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Desta maneira os alunos com surdez podem tornar seus discursos mais perceptíveis a outras pessoas que conhecem as Língua de Sinais Brasileira. Assim, a Libras "se torna essencial, pois sem esta o surdo (a) não conseguirá compreender a necessidade do seu aprendizado na Língua Portuguesa" (SKLIAR, 1997, p.101).

Nessa perspectiva, o estudante com surdez irá se deparar com o ensino da Língua Portuguesa no que se refere a linguagem escrita, no qual ele aprenderá no ambiente escolar e a partir disto, podendo interagir com o seu docente e colegas de aula.

O surdo é capaz de seguir o processo de desenvolvimento educacional como os ouvintes, desde que o processo de socialização no qual constroem sua história educacional leve em conta sua diferença e os modelos linguístico-cognitivos facilitadores da construção de sua identidade individual e grupal (SÁ, 2002, p. 196).

Vale enfatizar que esse estudante não perderá sua Língua Materna, mas sim aprimorar sua comunicação. Dependendo da ousadia do educador da sala comum, ele usará sua criatividade elaborando meios e materiais que possam despertar nos estudantes surdos a curiosidade de se conhecer melhor e explorar tudo aquilo que está ao redor.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTE COM SURDEZ NA ESCOLA "FLOR DE LIS"

Na escola Flor de Lis, observou-se que, a estudante com surdez apresenta muitos desafios em relação à escrita, interpretação de texto e elaboração de uma redação. Isso requer que sejam adotadas metodologias adequadas que desperte na discente o interesse pela disciplina.

Durante as observações percebeu-se que a estudante conseguia assimilar melhor os conteúdos quando estes eram projetados através da exibição de slides, porque haviam textos com ilustrações e isso chamava a atenção da discente.

Segundo a professora "o desempenho da estudante é sempre bom, ela consegue participar e desenvolver todas as atividades" (LIA). No entanto a aluna diz que não entende muito bem as aulas de Língua Portuguesa. Ao ser perguntado a aluna: Você compreender bem as aulas de Língua Portuguesa? Ela responde: "Não muito bem" (BELA).

A intérprete também afirma que, a aluna não demonstra tanto interesse nas atividades gramaticais. "Pelo fato da gramática da Língua Portuguesa ser diferente da de Libras" (ANA).

Aqui, faz-se indispensável a questão do compromisso, em que o profissional deve ter ao receber em sua sala de aula o aluno surdo. Não pode haver uma exclusão por parte de educador e sim uma inclusão. O importante é conhecer o nível de escolarização que o estudante traz e dependendo de suas habilidades e dificuldades, buscar meios para que ambos possam interagir, desenvolvendo aquilo que precisa ser melhorado no decorrente do tempo.

Ao perguntar a professora Lia se ela enfrentava algum desafio em ensinar a disciplina de Língua Portuguesa para a aluna, ela respondeu: "Sim". Quais desafios você poderia destacar? "Principalmente nos momentos de produção textual em que ela tem que fazer sozinha" (LIA).

Ao perguntar no questionário para aluna; Você encontra alguma dificuldade em entender os conteúdos de Português? Ela responde dizendo: "Sim" (BELA). Por que? Pois para quem escuta normalmente já é difícil, imagine para mim (BELA).

Durante as observações realizadas em sala de aula, pude perceber que não haviam recursos e estratégias que ajudassem a compreensão da aluna. Mas ela tinha como apoio a própria intérprete.

Pergunta direcionada à docente: Você utiliza algum recurso ou estratégia para ensinar de maneira diferenciada sua aluna durante as aulas de Língua Portuguesa? Se utiliza quais são eles? "Não. Porque ela tem uma intérprete, mas quando, a mesma não está, passo as informações por escrito no quadro" (LIA).

Ao perguntar a aluna: quais os recursos ou que tipo de materiais sua professora utiliza para ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa e que você entende?

A aluna respondeu: "Não disponibiliza nada" (BELA). Demonstrou em sua resposta a falta de auxílio por parte de sua professora.

O trabalho com o estudante com surdez precisa ser contextualizado e é fundamental a utilização de recursos didáticos diversificados durante as aulas.

REFERÊNCIAS

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. 2007. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. Brasilia : MEC/SEESP, 2007.

PEREIRA, M. C. C. 2005. LEITURA, ESCRITA E SURDEZ. 1. ED. SÃO PAULO : FDE, 2005. p. 104. Vol. V. 01.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. 2014. Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. SÃO PAULO : s.n., 2014.

SÁ, Nídia Regina Limeira. 2002. Cultura, poder e educação de surdos. SÃO PAULO : PAULINAS, 2002.

SKLIAR, CARLOS. 1997. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. PORTO ALEGRE : MEDIAÇÃO, 1997.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa; Ensino Médio; Estudante com surdez

O PAPEL DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK - CMC

CHEILA DIONISIO DE MELLO - CMC

LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
Este artigo aborda o papel da Equipe Multidisciplinar (EM) na perspectiva da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba (CMC). Objetiva identificar suas atribuições na legislação vigente, descrever e analisar as ações implementadas. Por meio da análise documental, verifica-se que a EM caracteriza-se como consultoria colaborativa, pois permite reunir profissionais das diversas áreas do conhecimento na busca de soluções criativas e intervenções, com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos da educação especial.
Palavras-chaves: Equipe Multidisciplinar. Educação Inclusiva. Colégios Militares.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve um avanço na formulação de políticas públicas, particularmente, sob o paradigma da inclusão escolar, garantido por meio de documentos legais internacionais e nacionais.

O direito à educação na escola regular para pessoas com deficiência, constitui-se, portanto, uma prerrogativa legal. Para sua efetivação, necessita da articulação entre os diversos profissionais da área da educação e da saúde, e destes, com a família e a sociedade, bem como a destinação de recursos financeiros e profissionais capacitados.

Diante dessas exigências, a implantação da política de educação especial e inclusiva tornou-se um desafio recente no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)[1].

O Colégio Militar de Curitiba (CMC), desde 2016, vem atuando na implantação do Projeto de Educação Inclusiva a partir da composição de uma Equipe Multidisciplinar (EM), formada por profissionais da área da educação e saúde.

2 IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Nesse contexto, a problematização que se coloca é − a Equipe Multidisciplinar tem contribuído de forma significativa como suporte para a implantação da educação inclusiva no Colégio Militar de Curitiba?

Para responder a essa questão, este estudo objetiva identificar o papel da EM no CMC, por meio da análise das ações realizadas por essa equipe no processo de implantação da educação especial e inclusiva no CMC que caracterizam o trabalho dos profissionais que a compõem.

3 A EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO SCMB

O ensino militar é regulado em lei específica conforme estabelece o art. 83 da LDB (BRASIL, 1996) e pela Lei de Ensino no Exército (BRASIL, 1999).

A partir de 2015, houve um avanço na legislação do ensino, e a Portaria nº 061, do Comandante do Exército, incluiu no Regulamento dos Colégios Militares (R-69), a seguinte diretriz: “o

SCMB admitirá, a partir de 2016, o ingresso de candidatos com necessidades educacionais especiais, oriundos de processo seletivo ou não" (BRASIL, 2015a, grifo nosso).

A partir desse dispositivo, teve início a trajetória da política de educação especial e inclusiva no SCMB, buscando adequar-se à legislação nacional.

Por meio da Portaria nº 098, de 13 de fevereiro de 2015 (BRASIL, 2015b), do Comandante do Exército, foram aprovadas as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares. Esse documento faz referência sobre a atuação da EM, no seu art. 4º

O candidato se habilita à matrícula quando classificado no limite de vagas fixado no edital do concurso de admissão ou nas hipóteses do art. 52, do R-69, satisfeitas as demais condições deste Regulamento, e avaliado por Equipe Multidisciplinar [...] (BRASIL, 2015b, p. 10, grifo nosso).

Cabe esclarecer que a avaliação realizada pela EM não é clínica, mas de cunho pedagógico, no sentido de se verificar as necessidades apresentadas pelo candidato no enquadramento do público-alvo da educação especial, e verificar se o CM têm condições adequadas para atendê-lo.

Por ser recente a proposta de implantação do projeto de educação inclusiva no SCMB, percebe-se que ainda não há um documento normativo que oriente de que forma a EM deverá realizar a avaliação, cabendo a equipe e ao Diretor do CM, estratégias para a avaliação dos alunos.

4. METODOLOGIA

Neste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, centrando-se na explicação da dinâmica de atuação de um grupo social, o caso da EM do CMC. Caracteriza-se como pesquisa descritiva, pois tem o propósito de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto à coleta dos dados, utilizou-se de análise documental, a partir do estudo da legislação do SCMB, e do caso da EM no âmbito do CMC.

5 O CASO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DO COLÉGIO MILITAR DE CURITIBA

A identificação das ações realizadas pela EM do CMC[2] foi levantada a partir da leitura e análise do − Relatório sobre a Evolução da Educação Especial e Inclusiva no CMC (2016-2017) −, de 23 de abril de 2018, obtido junto à Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Desse documento, foi observado que a EM buscou concretizar os seguintes objetivos:

Ø avaliar as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial e alunos com transtornos funcionais específicos;

Ø articular os encaminhamentos necessários ao atendimento desse público;

Ø orientar os alunos e familiares quanto aos encaminhamentos e procedimentos específicos;

Ø orientar os docentes e monitores escolares visando o melhor atendimento aos alunos com deficiência;

Ø sensibilizar o corpo permanente do CMC para o processo de inclusão;

Ø implementar a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF);

Ø oferecer cursos de capacitação de formação continuada para o corpo docente e demais profissionais envolvidos.

Para atingir esses objetivos, a EM promoveu as seguintes ações:

Ø avaliação pedagógica;

Ø aplicação de avaliações diagnósticas e estudos de caso;

Ø elaboração de relatórios com orientações e procedimentos;

Ø reuniões de orientações aos docentes, monitores, pais e responsáveis;

Ø orientações e atendimentos aos alunos;

Ø promoção de palestras junto aos docentes e monitores de ensino;
Ø planejamento e execução do I e II Seminário de Educação Especial e Inclusiva (2017 e 2018) na formação continuada dos professores;
Ø planejamento e execução da I e II Semana Temática de Educação Inclusiva em (2017 e 2018) para a promoção da sensibilização da comunidade escolar.

Evidencia-se que a EM do CMC tem ido além de o seu papel de avaliar o candidato para ingresso no SCMB, ao promover ações de sensibilização do corpo docente e da comunidade escolar, a formação continuada dos docentes e a estruturação do atendimento educacional especializado.

Conforme observa Silva (2012), é evidente a efetividade das equipes colaborativas devido à sua capacidade de concentrar e desenvolver habilidades criativas na resolução de problemas, promover o apoio mútuo e proporcionar o compartilhamento de responsabilidades. A autora ainda destaca que no ambiente escolar, a colaboração pode ser desenvolvida por meio de dois modelos: o ensino colaborativo ou a consultoria colaborativa.

O primeiro corresponde à colaboração entre professores da classe regular e da educação especial, onde trabalham juntos e realizam as adaptações pedagógicas necessárias. A consultoria colaborativa, por sua vez, corresponde à parceria entre o professor e os profissionais que trabalham na escola (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, terapeutas, fonoaudiólogos, entre outros).

Depreende-se da análise das ações empreendidas pela EM no CMC, que se caracteriza como consultoria colaborativa. Nesse sentido, ocorre a interação entre profissionais das diferentes áreas do conhecimento, pois quando há a identificação de um problema, realizam em conjunto intervenções com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos da educação especial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise realizada, verifica-se que não há na legislação do SCMB, um documento que normatize a atuação da EM, além de a atribuição de avaliar os candidatos com necessidades educacionais especiais para o ingresso no CM.

No entanto, tanto na constituição quanto na atuação da EM no CMC, observa-se o caráter consultivo colaborativo dos profissionais envolvidos.

Por fim, para uma análise e compreensão mais aprofundada do papel da EM, sugere-se como aprofundamento desse estudo que os profissionais envolvidos sejam entrevistados, visando compreender o campo de atuação de cada um, da equipe como um todo e dos resultados obtidos.

Notas de rodapé

[1] O Sistema Colégio Militar do Brasil, subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, pertencente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército, é formado por treze Colégios Militares: CMRJ, CMC, CMSM, CMPA, CMCG, CMBH, CMJF, CMF, CMR, CMS, CMM, CM Bel, CMB, distribuídos por vários estados brasileiros.

[2] Para mais informações sobre o CMC acessar o site http://www.cmc.eb.mil.br/index.php/historico.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Edição atualizada até março de 2017.

_____. Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Lei de Ensino do Exército. 1999. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/lei9786.pdf. Acesso em: 16 maio de 2019.

_____. Portaria Cmt Ex nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. R-69 – Regulamento dos Colégios Militares, 2008b. Disponível em: http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69_atualizado.pdf. Acesso em 02 jun. 2019.

_____. Portaria nº 061-Cmt-Ex, de 4 de fevereiro de 2015. Inclui o Parágrafo Único no art. 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69). 2015a.
_____. Portaria nº 098-Cmt-Ex, de 13 de fevereiro de 2015. Aprova as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares (CM) Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no SCMB. 2015b.
DGP. Departamento-Geral do Pessoal. Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército (NTPMEx). 2017. Disponível em: http://www.dsau.eb.mil.br/phocadownload/Legislacao/port130Jun17-DGP.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.
GÓES, R. S. de. O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 65f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
SILVA, A. M. Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 1ª Ed., 2012, 216p.
TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

Palavras-chave: Equipe Multidisciplinar. Educação Inclusiva. Colégios Militares.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMPREENDER PARA MELHOR EDUCAR

ANA CAROLINA RAMOS PASSOS - PUCPR

THALITA VIANNA DE LIMA - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa busca investigar o papel do professor frente as dificuldades de aprendizagem de crianças do 3° ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba. Tendo o seguinte problema em questão: Qual o papel do professor frente as dificuldades de aprendizagem? Para tanto, o objetivo geral do trabalho é: Compreender o papel do professor frente as dificuldades de aprendizagem das crianças pertencentes ao 3° do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino. E os objetivos específicos: Apresentar o conceito de dificuldades de aprendizagem a partir de autores; descrever a importância da observação do docente em sala de aula e a troca de informações com a equipe pedagógica; identificar qual a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizamos como referencial teórico dois principais autores: Wallon (2007), o qual considera não somente o corpo da criança mas também suas emoções para dentro da sala de aula e nesse sentido, trabalhamos com o eixo social, tendo assim, menos enfoque em termos neurológicos de disfunções no sentido biológico e Ciasca (2003, 2006) a qual auxiliou as pesquisadoras na compreensão das temáticas como aprendizagem, avaliação, neuropsicologia, leitura e distúrbios.

A abordagem metodológica adotada é a pesquisa qualitativa em educação, classifica-se como pesquisa de campo, pois busca-se investigar a realidade de uma escola de Rede Pública de Curitiba e as questões voltadas as dificuldades de aprendizagem nas turmas no 3° ano do Ensino Fundamental. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se da observação não participativa para não intervir nas relações da turma, no entanto, acompanhamos a postura docente frente as dificuldades de leitura e escrita das crianças, recorreu-se também a entrevista semiestruturada com os docentes e a equipe pedagógica. Pretende-se observar qual é o papel do professor diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

A ênfase da pesquisa é o conceito dificuldades de aprendizagem – DA, para tanto é necessário definir primeiramente, o que é a aprendizagem, conforme aponta Ciasca (2003, p. 27) a aprendizagem é como um “processo evolutivo e constante que implica uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e no meio que o rodeia (atuante e atuado)”. Desse modo, entende-se que a aprendizagem é constante e contínua, o indivíduo aprende com o meio em que vive, através das interações que realiza.

A dificuldade de aprendizagem é definida segundo Ciasca (2003, p. 17) como: “Dificuldade de Aprendizagem é compreendida como uma “forma peculiar e complexa de comportamentos que não se deve necessariamente a fatores orgânicos e que são por isso, mais facilmente removíveis”.

Ainda, Para Ciasca (2006, p. 238): "a criança que não aprende por ter um problema pedagógico, relacionado à falta de adaptação ao método de ensino, à escola, ou que tenha outros problemas de ordem acadêmica".

No Brasil de modo geral, a utilização da expressão "dificuldade de aprendizagem" é muitas vezes confundida com o termo "distúrbio de aprendizagem", o que desperta a curiosidade por parte dos educadores, por existirem crianças que possuem grande dificuldade durante o desenvolvimento da leitura e da escrita, embora não apresentem nenhum tipo de distúrbio emocional, intelectual ou sensorial. Do sentido etimológico, a concepção distúrbios de aprendizagem remete ao sentido biológico, quando a criança possui algum problema neurológico que acarreta a determinada dificuldade. Rourke (1989 *apud* CIASCA, 2003, p. 26) diz que dentro do contexto funcional temos distinção entre:

> a) distúrbios de aprendizagem verbais e/ou distúrbios de aprendizagem mediados pelo hemisfério cerebral esquerdo - que se referem a um grupo heterogêneo de distúrbios de aprendizagem, que envolvem habilidades necessárias para a atividade de leitura, soletração, escrita. Déficit na percepção e no processamento visual, auditivo e motor também implicam em dificuldades que, embora sejam mediadas pelo hemisfério esquerdo, sugerem a participação do hemisfério direito e de estruturas subcríticas; b) distúrbios de aprendizagem não-verbais e/ou distúrbios na percepção táctil, coordenação psicomotora, organização viso espacial, formação de conceitos, cálculo matemático, prosódia, percepção e adaptação social.

O objetivo geral era realizar um estudo de caso para compreender o papel do professor frente as dificuldades de aprendizagem das crianças pertencentes aos Anos Iniciais, em uma escola da Rede Municipal já referida no trabalho. Isso foi alcançado através da visita à escola onde pudemos ter o contato com 50% das turmas do terceiro ano.

Para a coleta de dados, optou-se por uma entrevista semiestruturada formada por dezessete perguntas, com intuito de conhecer e explorar a atuação docente e as estratégias utilizadas frente a educandos com dificuldades de aprendizagem. Com isso foi possível analisar que as crianças possuem dificuldade na leitura fluente e na escrita da letra cursiva, muitos educandos possuem a leitura silabada e estão transitando entre a letra de caixa alta e a cursiva, diante disso, a docente regente da turma relatou que procura pensar em estratégias como: organizar as carteiras da sala em trios ou duplas, para proporcionar a aprendizagem entre pares e colocar as crianças que possuem dificuldade próximas aquelas que estão acompanhando a série, bem como a professora propõe que é necessário momentos de "leitura deleite" e dispor em sala livros de acordo com a faixa etária das crianças, para que elas possam explorar a linguagem não verbal e treinarem a leitura.

Podemos identificar que assim como afirmam nossos autores, as influências do ambiente social, das experiências culturais e a relação que a criança estabelece com o mundo fazem total diferença no sucesso ou fracasso escolar da mesma e que é necessário que o meio estimule esses eixos externos a criança. Uma das professoras entrevistadas relatou que as maiores causas dos problemas encontrados em sala de aula são emocionais e familiares, apontando que, esses fatores afetam grandemente o desenvolvimento da criança, ocasionando dificuldades na aprendizagem, socialização, interação com os demais indivíduos e no acompanhamento das tarefas.

O papel do docente em sala de aula vai além de ensinar e construir saberes, cabe a esse profissional observar as potencialidades dos educandos e suas limitações e trabalhar em prol do seu desenvolvimento.

A observação atenta do professor no comportamento das crianças, é importante para identificar como está a aprendizagem do educando, pois a partir das percepções do docente e a troca de informações entre a equipe pedagógica, a escola pode realizar, quando necessário, o encaminhamento da criança para os CMAEEs (Centros Municipais de Atendimento Especializado). São atualmente 9 órgãos em Curitiba que oferecem avaliação e atendimento educacional especializado para educandos com déficits de aprendizagem, onde em cada unidade

há uma equipe formada por professores especializados nas áreas visual e auditiva, pedagogos especializados e psicólogos da Secretaria Municipal da Saúde que realizam a avaliação quando indicado.

A partir da entrevista realizada com a pedagoga, foi possível entender como funciona o processo de diagnóstico e encaminhamento dessas crianças, o primeiro passo começa dentro de sala, quando o professor faz a identificação das dificuldades, em seguida os dados são relatados as pedagogas, as quais confirmam a identificação dos déficits. As crianças são encaminhadas para uma unidade do CMAEEs, onde lá será feito uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (ADP), posteriormente a equipe especializada irá traçar qual será o encaminhamento educacional para a criança, dentre as possibilidades: escola especial, classe especial ou se continua no ensino regular, com atendimento educacional especializado - AEE no contraturno.

Após as leituras realizadas sobre as teorias de Wallon, concluímos que o professor deve considerar a história, as demandas atuais e as perspectivas futuras do estudante, com o objetivo de ensinar tendo em vista a relação de afetividade para com esse indivíduo. Nossas observações, junto a análise dos dados revelam que o papel do docente é inicialmente de respeitar as dificuldades da criança, após isso deve contribuir para o processo de diagnóstico, estando atento aos indícios de dificuldades, observando se a metodologia está sendo adequada, se o ambiente da sala da aula está agradável e instigante.

Assim, é imprescindível que haja trocas de informações entre docentes e equipe pedagógica, para que juntos, possam traçar estratégias de aprendizagem diante das necessidades das crianças, bem como é necessário destacar para a família a importância da participação na vida escolar dos educandos, incentivando o estudo, a leitura, a escrita e o raciocínio matemático, por fim cabe as famílias serem comprometidas com o acompanhamento dos menores aos CMAEEs, observarem como está o desenvolvimento da criança nas atividades cotidianas e desse modo, contribuírem com informações para a escola e os profissionais especializados que atendem o educando.

Referências

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem**: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 2003. v. 1. 220

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem e transtornos da atenção: algumas reflexões. In. **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006. p.237-243.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Docente; Ensino Fundamental;

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO E ATENDIMENTO DE ALUNOS AUTISTAS: REFLEXÕES COM BASE NO APORTE TEÓRICO

CINTIA STODOLNY - UNINTER

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
O presente estudo aborda reflexões sobre o tema autismo, partindo da problemática: qual é o papel do professor na inclusão e atendimento de alunos autistas em processo de escolarização? A pesquisa tem como objetivo geral demonstrar as contribuições do professor na inclusão e no atendimento adequado do aluno autista. E os objetivos específicos consistem em oportunizar a compreensão do autismo e suas principais características; e enfocar a importância do professor no atendimento das crianças autistas inclusas no ensino regular. A metodologia da pesquisa é de cunho teórico, respaldada nos estudos de Cavaco (2014), Bosa e Hoher (2009) e O'Regan (2007). Ressalta-se que aumentaram consideravelmente os casos de autismo, porém faltam conhecimentos sobre como trabalhar com crianças que apresentam esse transtorno, e como desenvolver atividades e estimular os educandos autistas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam maior ou menor grau de limitação. Segundo Cavaco (2014, p. 39): "O Espectro do Autismo [...] é um distúrbio do desenvolvimento que normalmente surge nos primeiros três anos de vida da criança, manifestando-se das mais variadas formas [...]". Segundo a autora, a criança com autismo apresenta dificuldade para se comunicar e interagir, apresentando muitas vezes perturbações de ordens sensoriais, cognitivas e afetivas, que se manifestam em diferentes níveis, variando de uma criança para outra.

Cada criança autista é única e singular, e segundo Bosa e Hoher (2009, p. 191) "[...] as características dos sintomas variam de uma criança para outra, assim como o perfil de desenvolvimento". Corroborando a afirmação, Cavaco (2014, p.42) explica que "[...] muitas crianças podem evitar completamente o contato visual, enquanto outras crianças podem apresentar dificuldades menos acentuadas e não tão perceptíveis, outras mais calmas e isoladas, outras hiperativas desenvolvendo diversas estereotipias." Não há padrões fixos para as pessoas com autismo, cada qual possui sua característica e sua necessidade; algumas são mais sensíveis a sons, ou toques, mas têm habilidades incríveis em outras áreas.

Bosa e Hoher (2009, p. 190) ainda explicam que "O comprometimento no desenvolvimento social é caracterizado por dificuldade na interação social recíproca e espontânea, imitação e brincadeira simbólica com outras crianças, afetando, entre outros aspectos, o desenvolvimento de amizades". O professor necessita conhecer primeiramente o que é o autismo, para em seguida planejar e desenvolver ações educativas que possibilitem à criança desenvolver-se de maneira integral.

Para ajudar na educação de uma criança com espectro autista, segundo O'Regan (2007), é importante conhecer as habilidades e pontos fortes da criança, desenvolvendo ações educativas que podem ajudar a elevar a autoestima, a autoconfiança e, por conseguinte, construir novos

conhecimentos. Ainda de acordo com o autor, é importante que os alunos autistas sejam aceitos e respeitados, que sejam valorizadas suas potencialidades, criando vínculos, estabelecendo confiança e segurança.

Mediante os desafios inerentes à inclusão do aluno autista, e ao aumento significativo dos casos, Cavaco (2014) aponta que o professor não estagne na sua vida profissional, mas busque constantemente investir na sua formação, buscando conhecimentos via leituras, cursos, discussão entre pares e formações continuadas, visando a desenvolver práticas educativas coerentes com as necessidades dos educandos.

É importante que o professor considere as especificidades e necessidades do autista, e busque novos materiais, novas técnicas de trabalho e metodologias englobando as diversas áreas do conhecimento, como oralidade, leitura, escrita e cálculos, entre outras.

Cavaco (2014, p.42) enfatiza que "é importante que o educador, o professor, o cuidador e os pais estejam atentos a todos os sinais para que seja possível uma intervenção mais adequada, visando ao sucesso nas várias áreas afetadas. "

O trabalho com alunos autistas deve acontecer em conjunto; é fundamental a parceria dos pais, cuidadores, professores, todos envolvidos no dia a dia desta criança, para que as possibilidades de ações educativas sejam ainda melhores.

É importante ressaltar que a inclusão do aluno autista é prevista por lei e assegura ao educando o direito de frequentar o ensino regular. Cavaco (2014, p. 36) afirma: "Incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão." A criança autista tem direito à educação inclusiva, sendo de responsabilidade da escola e de seus respectivos professores assegurar à criança o bem-estar global e realizar adaptações curriculares que possibilitem à criança o acesso ao conhecimento.

RESULTADOS

Mediante o aporte teórico, os resultados de nosso estudo indicam que os professores e demais profissionais da área da educação devem aprofundar os conhecimentos na área do autismo, participando de cursos, debates, formações continuadas, reflexões e discussões, construindo conhecimento em conjunto com seus pares.

Sobre o papel do professor no processo de inclusão do autista, destaca-se que é um profissional que deve estimular o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de estratégias e interações construídas mediante o envolvimento de toda a turma. É importante que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que acolham todos os alunos e respeitem as diferenças de cada educando.

O professor precisa auxiliar o autista a desenvolver habilidades essenciais, a melhorar seu desempenho e potencializar suas aprendizagens. Considerando que cada criança é única, o professor pode desenvolver algumas ações, como possibilitar que a criança autista possa sentar o mais próximo possível ao professor, utilizar-se de cadernos de registro e agendas, que seja estimulado gradativamente a trabalhar em grupos; o professor pode elogiar sempre que o aluno autista apresentar atitudes positivas, utilizar o diálogo para explicar à criança a rotina, as atividades, as regras, e conversar sempre detalhadamente com a criança.

Assim, para trabalhar com a criança autista é necessário sensibilidade, acuidade e conhecimentos, os quais devem ser implementados nas ações e práticas pedagógicas objetivando a inclusão e o progresso do autista ao longo do processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os casos de Transtorno do Espectro Autista aumentaram significativamente e se manifestam das mais variadas formas, com maior ou menor intensidade, assim como também não existem padrões fixos, nem idade específica, para o aparecimento dos sintomas.

É importante que os professores e demais profissionais da área da educação busquem aperfeiçoamento para compreender o autismo e desenvolver ações educativas que contribuam para o desenvolvimento da criança. A escola e a família devem trabalhar em conjunto, para que a criança se adapte a rotinas diferenciadas e progrida nas aprendizagens. É importante ressaltar que incluir não é somente integrar, mas o aluno deve envolver-se e participar de todas e quaisquer atividades desenvolvidas no contexto escolar, cabendo à escola realizar adaptações curriculares para atender as demandas dos educandos.

REFERÊNCIAS

BOSA; Cleonice Alves; HOHER, Síglia Pimentel. Autismo e inclusão: possibilidades e limites. In: GOMES, Márcio (Org.). Construindo as trilhas para a inclusão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009, p. 190-205.

CAVACO, Nora. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

O'REGAN, Fitan. Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Palavras-chave: Autismo. Professores. Inclusão.

O PEDAGOGO ESCOLAR EM FORMAÇÃO CONTINUADA: COMO ELE COMPREENDE E ORGANIZA SEU TRABALHO

CAROLINE ELIZABEL BLASZKO - PUCPR

ANA LÚCIA DE ARAÚJO CLARO - PUCC/PR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma parte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Identidade Profissional do Pedagogo. As investigações anteriores do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente constataram a necessidade de oferecer programas de formação continuada aos pedagogos, geralmente responsáveis pelas formações em suas escolas. Sendo assim, a problemática norteadora desta pesquisa consiste no seguinte questionamento: como o pedagogo em formação continuada compreende o seu trabalho no contexto escolar? O objetivo geral é identificar como o pedagogo compreende e organiza seu trabalho na escola, seguido dos objetivos específicos: demonstrar a importância do pedagogo no contexto escolar; analisar as possíveis formas de organizar o trabalho pedagógico e seus reflexos. A metodologia da pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com enfoque na fenomenologia hermenêutica, a qual torna possível compreender e interpretar a essência do fenômeno. Justifica-se este estudo, visto que o pedagogo é o profissional que contribui na articulação da organização do trabalho pedagógico e formação continuada de professores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a formação inicial habilita o profissional para atuar no "exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos." (BRASIL, 2006, p. 01)

O pedagogo atua no apoio escolar e em outras áreas que necessitam de conhecimentos pedagógicos, sendo que ao longo da formação inicial e continuada o profissional deve ter conhecimentos específicos, referências e habilidades envolvendo uma pluralidade de saberes, tanto teóricos como práticos, que serão materializados no exercício da profissão.

Sobre o pedagogo, Libâneo (2002, p. 44) destaca que este profissional "atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação [...]".

O pedagogo, para atuar nas várias instâncias da prática educativa, deve ter como princípio o comprometimento, ética profissional e gestão democrática aliada ao trabalho coletivo.

Dentre as várias funções atribuídas ao pedagogo no contexto escolar, destacam-se o planejamento e desenvolvimento de ações formativas direcionadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico escolar do professor. Ressalta-se que o pedagogo deve conhecer a realidade da instituição educativa, bem como as demandas e necessidades dos professores, para

em seguida desenvolver formações continuadas que oportunizem momentos de reflexão, discussões e ações em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Janz (2015, p. 42) o pedagogo é "o profissional que se coloca lado a lado com o professor e, ao refletirem juntos a prática pedagógica associada à teoria, concebem um ensino em construção revelando estratégias e condições de aprendizagens mais efetivas de acordo com as necessidades dos educandos."

Cabe ao pedagogo acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, assessorar na seleção de conteúdos, dos recursos didáticos e metodologias que oportunizem ao educando aprender. É importante que o pedagogo, no contexto escolar, realize e coordene reuniões que possibilitem a construção de conhecimentos entre pares, envolvendo temas relativos ao trabalho e à intervenção pedagógica, que contribuam para a melhoria do processo educativo.

RESULTADOS

Foi desenvolvido um programa de formação continuada que ocorreu em oito encontros e contou com 16 pedagogos de diferentes instituições escolares, tanto públicas (municipais e estaduais) como privadas da cidade de Curitiba/PR. Dentre os instrumentos de pesquisa, foram realizadas entrevistas com 22 questões, das quais foram selecionadas e analisadas somente quatro questões que abordaram representações sobre a organização do trabalho pedagógico do pedagogo.

A partir das análises das respostas foram construídas três categorias, sendo: organização do trabalho pedagógico, acompanhamento das atividades dos professores e contribuição do pedagogo para a formação docente, as quais trazem reflexões e aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico.

1ª categoria: Organização do trabalho pedagógico

Os pedagogos demonstraram que há várias formas de organizar o trabalho pedagógico no contexto educacional, sendo:

- A organização do plano de ação: os profissionais apontam que organizam o trabalho pedagógico com auxílio do plano de ação, o qual é elaborado, planejado e executado pelos pedagogos de forma individual e também em ação conjunta com outros pares;
- Planejamento para atendimento dos professores: os pedagogos relatam que organizam um cronograma para esclarecer dúvidas, orientar e atender as demandas dos profissionais, e auxiliam na revisão de planejamentos. Também são organizados grupos de estudos e formações continuadas para os docentes;
- Atendimento aos alunos: alguns dos pedagogos destacam que estabelecem um cronograma para olhar material dos alunos e realizar observações em sala de aula, com intuito de orientar e planejar atividades e ações;
- Também foi apontado que a organização do trabalho pedagógico é realizado de acordo com as demandas do momento, utilizando-se da agenda e de cadernos de registros como aliados para organização das tarefas cotidianas, entre outros.

2ª Categoria: acompanhamento das atividades dos professores

- Momentos da permanência: os professores se reúnem para planejar, e neste momento o pedagogo orienta os profissionais, trazendo sugestões e acompanhando individualmente ou em grupo os professores;
- Observação em sala de aula: o pedagogo realiza as observações utilizando como instrumento um questionário padrão elaborado com intuito de registrar aspectos referentes à atuação do profissional, para posteriormente realizar as orientações necessárias;

3ª Categoria: contribuição do pedagogo para a formação docente

- Formação continuada na escola: os pedagogos destacam a importância do levantamento das demandas dos professores para planejar e desenvolver ações formativas que envolvam a teoria, a prática e a reflexão sobre a ação.

Os pedagogos ressaltam a importância da formação continuada, que geralmente acontece semanalmente, quinzenalmente, por semestre, e também durante a semana pedagógica. São momentos de reflexões e trocas de experiências, momentos de dar vozes aos professores e ouvi-los, de refletir e repensar as práticas e ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Conclui-se que os pedagogos apresentam compreensão sobre seu papel na organização do trabalho pedagógico, no acompanhamento das atividades e na formação continuada dos docentes.

Constata-se que os pedagogos buscam várias formas de acompanhar e orientar os trabalhos dos professores, que ocorrem a partir das observações realizadas em sala de aula e dos momentos de permanência. Em relação à formação continuada, os pedagogos destacam que consiste em momentos formativos que favorecem a reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília, 13 dez. 2006.

JANZ, Liamara Aparecida Toniolo. Legitimidade e reconhecimento do papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2015. 118 f.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Palavras-chave: Pedagogo. formação continuada,professores.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM SÍNDROME DE KABUKI DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM/PA.

KELLY GLAUCE DA SILVA ROSÁRIO - SEDUC

EDUARDO SILVA DOS SANTOS - UEPA

EDIVANA DE ALMEIDA VALENTE - UEPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM SÍNDROME DE KABUKI DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE BELÉM/PA.

PROBLEMA

O Sistema Educacional Brasileiro tem vivenciado uma transição relacionada à crescente inserção de pessoas com deficiência no Ensino Regular. Entretanto, as instituições de ensino têm encontrado dificuldades para efetivar o processo de inclusão desses alunos, por meio da implementação de propostas que atendam suas necessidades específicas, as quais garantam-lhes o direito de acesso e permanência nos Sistemas de Ensino.

Nesse contexto, a EEEIF "Barão do Rio Branco", situada em Belém-Pa, recebeu a matrícula de um aluno diagnosticado com Síndrome de Kabuki (SK) - CID 10. Q27; Q87, a qual se enquadra dentre as deficiências intelectuais. Vale ressaltar que esta síndrome é considerada um distúrbio bastante raro, sem causa conhecida, caracterizada por apresentar, anomalias congênitas múltiplas, características faciais típicas, anomalias esqueléticas, déficit intelectual leve a moderado.

Logo, este trabalho visa socializar os resultados parciais do projeto "Alfabetização Libertadora" desenvolvido na EEEIF Barão, voltado ao processo de alfabetização dos alunos com assistidos pela Educação Especial, que ainda estão em processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, especificamente, no que concerne às vivências e experiências do singular processo de alfabetização de um aluno com Síndrome de Kabuki, que participa das atividades do projeto.

OBJETIVO GERAL

- Potencializar o processo de alfabetização e letramento de um aluno diagnosticado com Síndrome de Kabuki, o qual está regularmente matriculado na EEEIF Barão do Rio Branco, com vista a contribuir para seu processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento integral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprimorar o seu processo de leitura e escrita;
- Incentivar o seu protagonismo no processo de aprendizagem;
- Valorizar os saberes do aluno diagnosticado com Síndrome de Kabuki;

METODOLOGIA

Este artigo utilizou, inicialmente, como método a pesquisa bibliográfica, que, de acordo com TRENTINI e PAIM (1999, p. 24) procura explicar e discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Posteriormente, o caminho metodológico consistiu em uma pesquisa qualitativa, especificamente, um estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986, p. 17), vai estudar um único caso, devido a intenção de

pesquisar, especialmente, as singularidades do processo de alfabetização de um aluno da EEEIF Barão do Rio Branco diagnostico com Síndrome de Kabuki.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Constituição Federal (1988, Art. 205), Educação é um direito de todos, entretanto, a inclusão escolar das pessoas com deficiência ainda tem sido um grande desafio na Educação Básica, posto que o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos necessita de adaptações metodológicas, flexibilização curricular específicas e de estratégias para participação ativa nas atividades escolares. É preciso ter clareza que não basta garantir a matrícula desses alunos na sala regular, mas também dar-lhes condições de permanência na escola.

Entre as barreiras de exclusão, está o desconhecimento dos diferentes tipos de deficiências e suas respectivas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos que as escolas têm recebido.

A Síndrome de Kabuki, por exemplo, é considerada uma Deficiência Intelectual (DI), um distúrbio bastante raro, sem causa conhecida, descrita pela primeira vez em 1981 (Kuroki, Suzuki, Chyo, Hata & Matsui, 1981; Niikawa, Matsuura, Fukushima, Ohsawa & Kajii, 1981), caracterizada por apresentar anomalias congênitas múltiplas, características faciais típicas, anomalias esqueléticas, déficit intelectual leve a moderado e atraso de crescimento pós-natal.

Ainda no contexto das barreiras da exclusão, destaca-se o fato de muitos alunos com deficiência não conseguirem acompanhar os conteúdos propostos nos componentes curriculares dos anos nos quais estão inclusos, sobretudo, por não serem alfabetizados.

Assim, a EEEIF Barão, que possui cerca de 550 (quinhentos e cinquenta) alunos regularmente matriculados, dentre os quais há aproximadamente 35 (trinta e cinco) que são assistidos pela Educação Especial, recebeu um aluno diagnosticado com Síndrome de Kabuki (SK), a qual se enquadra dentre as deficiências intelectuais. Logo, foi perceptível a necessidade de investir esforços em uma educação inclusiva, que promovesse a inclusão desse aluno Síndrome de Kabuki. Assim, a escola, que vem desenvolvendo o projeto “Alfabetização Libertadora”, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a Universidade do Estado do Pará (UEPA), o qual é voltado ao processo de alfabetização dos alunos com deficiência, que ainda estão desenvolvendo habilidades no contexto da leitura e da escrita, incluiu o aluno este aluno nas atividades do projeto. Destaca-se que o projeto é centrado na dialogicidade do método Freireano, na valorização da leitura de mundo do aluno, respeito e empoderamento deles enquanto sujeitos de sua aprendizagem, levando em consideração suas especificidades e potencialidades para o aprimoramento de seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, Paulo Freire, apesar de não ter se dedicado à área da Educação Especial, possui uma abordagem de ensino que se adequa perfeitamente ao desafio de efetivar a inclusão do aluno com deficiência e contribuir, positivamente, para o processo de alfabetização desses sujeitos. Freire (1996, p. 26) pontua que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, antes mesmo de se discutir temática da inclusão e haver legislações específicas sobre a garantia de direitos à pessoa com deficiência.

Assim, a proposta do projeto contempla o pensamento freireano, sobretudo, ao destacar que é indispensável que o aluno se perceba como parte integrante do processo de aprendizagem, como um ser que faz parte do mundo, no qual as suas necessidades devem ser compreendidas, compartilhas e respeitadas.

RESULTADOS

O projeto “Alfabetização Libertadora” atende, atualmente, 9 alunos com deficiência, que ainda não são alfabetizados, dentre eles, há 1 Aluno com Síndrome de Kabuki (ASK).

Ressalta-se que atividades são desenvolvidas com os alunos do turno da tarde, os quais participam, em média, de três atendimentos por semana, cuja duração é de 45 minutos. As atividades do projeto ocorrem à tarde, turno em que os alunos estão matriculados na sala regular, sendo que são retirados de suas turmas, preferencialmente, nos horários vagos e/ou nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática para participarem do projeto, tendo em vista que estes são os componentes curriculares em que os alunos com deficiência não conseguem acompanhar os conteúdos propostos para o respectivo ano, no qual estão inclusos. Porém, busca-se não comprometer mais de 2 aulas semanais desses componentes curriculares citados.

No primeiro momento, o ASK passou por um processo de diagnose, para que fosse possível identificar o seu nível de desenvolvimento na leitura e escrita. Nesta fase inicial, ele foi atendido de forma individualizada e, por isso, os planos de aula pautaram-se em sua singularidade e primaram pelo método freireano de dialogicidade e a valorização da história de vida do aluno e seus saberes. Então, identificou-se que o o ASK encontra-se no nível pré-silábico de leitura e escrita, escreve seu primeiro, reconhece algumas letras do alfabeto. Ainda necessita de estímulos para o desenvimento de sua autonomia, sobretudo, no que concerne a realizar as atividades propostas, necessitando de auxílio permanente do educador para concluí-las. Assim, todas atividades do projeto têm sido centradas na dialogicidade do freireano, na valorização da leitura de mundo do aluno, respeito e empoderamento deles enquanto sujeitos de sua aprendizagem, levando em consideração suas especificidades e potencialidades para o aprimoramento de seu desenvolvimento integral.

Verificou-se que o ASK necessita ser amplamente estimulado para desenvolver as habilidades necessárias para acompanhar os conteúdos curriculares propostos para o ano em que está incluso - 6º ano/9 do Ensino Fundamental, evidenciando-se a necessária flexibilização curricular e adequações metodológicas em todos os componentes curriculares, os quais devem levar em consideração seu processo de alfabetização e letramento.

O próximo passo a ser desenvolvido no trabalho, é a realização de atendimento em pequenos grupos de 2 ou 3 aluno, como formar de oportunizar a trocar saberes, potencializar seu desenvolvimento a nível cognitivo, bem como nas interações sócias, pois leva-se em consideração que é por meio das interações com o outro que os seres humanos aprendem e apreendem o mundo que o cerca, sobretudo, quando as situações de aprendizagem são pensadas a partir dos saberes e das histórias de vida de cada aluno. A depender dos objetivos a serem propostos, será possível criar agrupamentos entre alunos com desenvolvimentos similares e/ou diferentes na leitura e escrita,

Enfim, os resultado parciais do projeto apontam que tem sido possível contribuir para efetivação do processo de inclusão do aluno diagnosticado com Síndrome de Kabuki, por meio de atividade que estimulem sua cognição, o raciocínio lógico, a interação social, bem como a realização de tarefas de vida diárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1998.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** [S.l.]: Coletivo Sabotagem, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SCHOEN-FERREIRA, T.H. et al. **Síndrome de Kabuki: estudo de caso a respeito das características comportamentais, cognitivas, sociais e fonoaudiológicas.** Aletheia., Canoas, n.32, p. 71-9, 2010.

Palavras-chave: SÍNDROME DE KABUKI. INCLUSÃO ESCOLAR. ALFABETIZAÇÃO. MÉTODO FREIREANO

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LIBRAS COMO L2 NA PERSPECTIVA DE ACADÊMICOS OUVINTES

DENISE GABRIEL DE OLIVEIRA - UNICENTRO

ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN - UNICENTRO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

As pesquisas em aquisição de linguagem constituem uma área entre teorias linguísticas e psicológicas. O principal objetivo dos pesquisadores nessa área corresponde à preocupação sobre o processo de aquisição de uma língua, centralizando-se em como se dá o conhecimento das línguas e como estas são adquiridas. No entanto, essa questão ainda permeia a aprendizagem de línguas depois da puberdade (FREITAS, 2007).

Algumas teorias psicolinguísticas admitem a facilidade no aprendizado de uma segunda língua (L2) quando criança. Dessa forma, reconhecem também que depois de uma determinada idade o processo de aquisição/aprendizagem torna-se mais difícil.

Além dos já mencionados, devemos levar em consideração outros fatores relacionados ao aprendizado de uma L2. Fundamentando esse processo junto à aquisição da primeira língua (L1), devemos analisar algumas teorias. Verificando em qual das correntes esse campo de pesquisa está inserido, se está embasado pela abordagem behaviorista, cognitiva ou sociocultural. Também observar algumas teorias linguísticas, como a inatista, considerando a hipótese da existência, ou não, de um período crítico.

Conforme o Decreto Federal nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), todo curso de licenciatura deve, obrigatoriamente, disponibilizar a disciplina de Libras em sua grade curricular. À vista desse pressuposto, com respaldo na Sociolinguística, bem como nas teorias de Aquisição da Linguagem, pretendemos destacar as discussões que envolvem a Língua de Sinais Brasileira (Libras) com ênfase na aquisição/aprendizagem da Língua como L2 por acadêmicos ouvintes adultos. Assim, pretendemos, por meio dessa pesquisa, analisar quais são as principais dificuldades apresentadas pelos acadêmicos ouvintes dos cursos de licenciatura na aprendizagem de Libras como L2.

Streiechen (2017, p. 115) compreende que o conhecimento da Libras por acadêmicos, futuros profissionais da educação, “visa um novo dimensionamento curricular dessa língua e das práticas pedagógicas em sala de aula”, assim, também, priorizando a inclusão do aluno surdo, e, principalmente, a possibilidade da interação entre professor e aluno.

Essa correlação entre a aquisição/aprendizagem de Libras por adultos, com a participação de graduandos, tornará a pesquisa ainda mais interessante, objetivando despertar nos participantes e leitores a curiosidade e interesse pela área da surdez. Desta forma, espera-se incentivar os acadêmicos a continuar a estudar a língua de sinais de modo que possamos contribuir com a elevação de profissionais para atuarem na área.

Alguns autores da área da psicologia, como Piaget (1975), Vygotsky (1989) e Skinner (1978), buscaram analisar como a aquisição e a aprendizagem acontece por meio da exposição da criança ao ambiente. Eles focalizaram suas pesquisas desde o nascimento, baseando-se em estágios, passando por uma série de processos cognitivos, em que, ainda nesse percurso, a

criança adquiri a linguagem e se desenvolve, quando em contato com outro indivíduo (FREITAS, 2007).

A partir desse embasamento psicológico, alguns prestigiados nomes da linguística complementaram as teorias de aquisição de linguagem, contribuindo com aspectos de sua área de conhecimento, a língua. Os estudos centralizaram no processo de aquisição da língua, como L1, e posteriormente, na aprendizagem da L2. Dentre os linguistas, Chomsky foi destaque nos estudos sobre a aquisição da linguagem. Segundo a teoria inatista, toda criança possui a capacidade para desenvolver uma língua, inclusive, a criança surda (CRUZ, 2014). No entanto, diante do fracasso no método oralista aplicado ao ensino dos surdos, a ideia de desenvolver outra língua que não seja a sua língua natural, a língua de sinais, está fora de cogitação.

Ainda, estudos demonstram que as línguas de sinais apresentam as mesmas restrições que as línguas faladas (PIZZIO; QUADROS, 2011). E por esse motivo, conforme apontado por Streiechen (2014), o aprendizado de Libras requer um estudo sobre estes parâmetros que norteiam a língua, é necessário um conhecimento acerca da construção de uma frase em Libras, entender que essa língua segue regras próprias, diferente daquelas aplicadas as línguas faladas.

Os estudos sobre aquisição e aprendizagem de L2 mantêm-se em constante desenvolvimento. Devido à demanda pelo conhecimento de outro idioma, seja por motivos diversos, linguistas e pesquisadores da área, a exemplo de Krashen e Bruner, buscam explicar o processo da aprendizagem de uma língua. Ainda, conforme apontado por Mota (2008), “há um grande número de teorias e modelos que tentam explicar o processo de aquisição da L2”, e muitos pesquisadores tendem a correlacionar esse campo à ciência cognitiva, por entender que a aquisição de L2 está relacionado a mudanças no aparato cerebral/mental.

Diante dessas concepções, entende-se que, com o reconhecimento da Libras e a inserção dos direitos linguísticos dos surdos, regida pela Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e pelo Decreto Federal nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), a demanda pela aquisição de Libras por outros indivíduos, ouvintes, possibilitou que pesquisadores dessem início ou continuassem a investigar essa área.

Assim como no aprendizado de qualquer outro idioma, e como apontado anteriormente, as línguas de sinais apresentam as mesmas restrições. Além do vocabulário próprio da língua, o aprendiz também deve dominar as suas estruturas gramaticais, como a fonologia, morfologia e sintaxe. Já, quanto às dificuldades no aprendizado de Libras, Pizzio e Quadros (2011, p. 63) ressaltam que a principal diferença entre aprendizagem de língua de sinais como L2 por adultos e por crianças é que, “o adulto depende da iconicidade para lembrar-se do vocabulário em sinais durante o estágio inicial de aprendizagem e a criança não. ” Também, Streiechen (2014) diz que, por ser uma língua que necessita de coordenação motora, as crianças apresentam mais facilidade ao aprender a língua de sinais, comparado aos adultos que não possuem essa habilidade. Para Bona (2013), os adultos geralmente têm mais medo de cometer erros, por esse motivo podem apresentar certas dificuldades na prática da língua.

O período crítico é um dos fatores que são considerados na aquisição de uma L2. Bona (2013), Pizzio e Quadros (2011) destacam que, dados de aquisição de L2 indicam que quando as crianças são expostas a uma língua precocemente há sucesso no aprendizado, em comparação as pessoas que adquirem línguas após o período crítico, resultando em uma proficiência mais baixa. De acordo com Santana (2007), Pizzio e Quadros (2011), um dos primeiros a considerar essa suposição foi Lenneberg. O autor propõe: para que a aquisição de uma língua não seja prejudicada, é necessário que o aprendizado não ultrapasse o período crítico, que duraria entre a infância e a puberdade (LENNEBERG, 1967 apud SANTANA, 2007).

Perante o exposto, vale lembrar que os pressupostos apresentados correspondem a teorias que servirão como base para o desenvolvimento da pesquisa. Sabendo que há controvérsias em

relação a existência de um período crítico, as teorias serão analisadas e correlacionadas conforme as observações retomadas das falas dos envolvidos nesse projeto, para que assim possamos obter nossas próprias conclusões.

Para finalizar ressaltamos que "a linguagem é o mais poderoso artefato simbólico-cultural que possuímos e é ela que faz a mediação entre nós e o mundo, nós e o outro, nós e nós mesmos" (MOTA, 2008, p.37). Por isso, é importante que estejamos em contado com as mais diversas línguas e culturas, como a língua de sinais. Ressaltando a importância de seu conhecimento prévio, não somente por razões de inclusão, mas também por questões socioculturais.

Referências

BONA, Camila de. A aquisição de uma segunda língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, 233-246, jul. Dez. 2013.

BRASIL. **Lei n. 10.436de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005.

CRUZ, Raquece Mota Honório. **O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos**. Editora Arara Azul, Revista virtual de cultura surda, s/v, n.14, -22, set. 2014.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Pesquisas em aquisição de linguagem. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Pesquisa em Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua.** Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição da língua de sinais.** Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

SANTANA, Ana Paula. A idade crítica para a aquisição da linguagem. In:___. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKINNER, Burrhus Frederic. **O comportamento verbal.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. Sao Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Libras:** aprender está em suas mãos. 2.ed. Curitiba: CRV, 2017.

_____. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico:** um estudo de caso. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução: Jeferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Palavras-chave: Libras, Aquisição da linguagem, Surdos

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

CINTIA CARGNIN CAVALHEIRO RIBAS - PMC

PRISCILA SOARES VIDAL FESTA - UNIFAE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo objetiva elucidar os conceitos e o entendimento acerca do DPAC – Distúrbio no Processamento Auditivo, bem como as características e comportamentos apresentados pelas pessoas com DPAC, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem a partir de sugestões de ações para um ambiente propício à aprendizagem de alunos com o distúrbio. Para obtenção do objetivo geral, elencaram-se os objetivos estratégicos: compreender o DPAC, evidenciar características do aluno com DPAC e sugerir encaminhamentos metodológicos para auxiliar o trabalho do docente estes alunos. A pesquisa teve caráter bibliográfico para o embasamento dos dados e, posteriormente, realizou-se a pesquisa aplicada por meio de questionário a docentes de duas escolas da educação básica: uma municipal e uma particular, situadas no município de Curitiba – PR, com o intuito de observar a compreensão destes profissionais acerca do DPAC.

O processamento auditivo refere-se à capacidade de organizar e compreender estímulos sonoros que chegam pelo sentido da audição, ou seja, o indivíduo com o distúrbio no processamento auditivo apresenta falha nas habilidades de atender, discriminar, reconhecer, armazenar e compreender as informações sonoras. Então, o Processamento Auditivo Central é o processo de gerenciamento das informações recebidas auditivamente por uma pessoa (MOMENSOHN-SANTOS; BRANCO-BARREIRO, 2004). Para Medeiros (2008) o Processamento Auditivo Central se trata do termo que descreve o que acontece quando o cérebro reconhece e interpreta o som.

Para detectar o DPAC, entre os testes utilizados pelos fonoaudiólogos está o SSW (Staggered Spondaic Word), criado por Jack Katz em 1962 nos EUA, que objetiva inicialmente avaliar a audição central, determinando o local da disfunção em casos com suspeita de lesões cerebrais ou de tronco encefálico. Por meio do SSW é possível analisar como as pistas do sinal de fala estão sendo utilizadas para reconhecer, analisar, interpretar e compreender a mensagem falada, em função das habilidades auditivas envolvidas para tal processo. (KOZLOWSKI et al, 2004).

No tratamento do DPAC é primordial ter uma equipe multidisciplinar composta por pais/responsáveis, docentes, fonoaudiólogos, neurologistas, pedagogos e psicólogos. Segundo a ASHA (2005) o tratamento deve incluir as modificações ambientais, que envolvem avaliação da acústica da sala de aula com a mudança de lugares, utilização de técnicas que incluam imagens e formas de comunicação que auxiliem a compreensão das informações; exercícios de linguagem, que a têm função de aumentar a capacidade de a criança aprender novas palavras aumentando a sua base linguística (aplicados por profissionais habilitados); e Terapia Fonoaudiológica para a reciclagem do sistema auditivo e redução da distorção auditiva.

Os alunos com DPAC apresentam características e manifestações comportamentais que permitem a identificação do distúrbio, assim, o conhecimento dessas características e comportamentos por parte dos docentes/profissionais da educação é essencial para possibilitar

os encaminhamentos e diagnóstico prévio do aluno, quando for o caso, e de adequações metodológicas em sala de aula.

Russo e Santos (1994) destacam como características presentes em indivíduos com problemas perceptuais e/ou de processamento auditivo: déficit na discriminação figura-fundo, atenção auditiva diminuída no tempo e na qualidade, limitações na memória e na evocação, retardo no desenvolvimento da linguagem receptiva, padrões deficitários para habilidades integrativas, redução na habilidade para sequenciar a informação auditiva, dificuldade para associar símbolos auditivos e visuais e para receber estímulos de fala cuja velocidade foi alterada.

Pereira (1993) enfatiza que as desordens do processamento auditivo central podem apresentar uma ou mais manifestações comportamentais nas esferas: comunicação oral, comunicação escrita, comportamento social, desempenho escolar e audição, entre outras manifestações: problemas de produção de fala e linguagem; dificuldade de compreensão em ambiente ruidoso; disgrafia, agitação; distração; desempenho escolar inferior em leitura, gramática, ortografia, matemática e atenção ao som prejudicada. Destaca-se que o DPAC pode coexistir com outras disfunções como Dislexia, Autismo, Transtorno de Linguagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros distúrbios cognitivos que apresentam características semelhantes ao DPAC, causando dificuldade para chegar a um diagnóstico e realizar o tratamento adequado (ASHA, 2005).

A pesquisa aplicada indicou que 52% dos entrevistados não têm domínio sobre as características dos alunos com DPAC e apenas 10% tem conhecimento sobre as adequações metodológicas a serem realizadas em sala de aula. Registra-se que 10% dos entrevistados indicaram a Língua Brasileira de Sinais como um recurso a ser utilizado, o que é uma resposta totalmente equivocada, uma vez que o DPAC não se trata de surdez e/ou de deficiência auditiva.

Apontadas as dificuldades dos entrevistados, elaboraram-se estratégias que poderão auxiliar o trabalho docente, sendo:

- Jogos: contribuem para o desenvolvimento da criança em vários aspectos por serem atrativos e despertarem a atenção. Pereira (1993) relatou que crianças com DPAC apresentam problemas com a fala e linguagem, dificuldade de compreensão, portanto, o trabalho com jogos “treina” a memória auditiva que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, amplia a percepção, estimula a criatividade, além de expandir a própria inteligência da criança. Os jogos auxiliam na memória visual, auditiva, cenestésica; na coordenação motora ampla e fina; bem como da expressão linguística, oral e escrita, por meio do planejamento e organização. (PASSERINO, 1998). Ao adotar os jogos o docente consegue aprimorar o lado crítico criativo e participativo do aluno, promovendo a interação social e considerando o forte compromisso de transformação e modificação do meio, além de proporcionar aos alunos situações que o façam construir seus conhecimentos.
- Tecnologias: fazem parte do cotidiano dos alunos; é comum ouvi-los relatando sobre situações e brincadeiras com o uso de computadores, tabletes, celulares, etc. Estes recursos ajudam no trabalho do docente facilitando o processo de ensino e aprendizagem, pois são atrativos aos olhos dos alunos. (TRISTÃO, 2006). Muitos docentes utilizam jogos baseados na Web para simular, educar e assessorar, pois, por se tratar de objetos que emitem som, imagens e a interatividade, contribuem para a manutenção da concentração de alunos com DPAC, que se dispersam facilmente e precisam de estímulo constante.
- Livro Didático: é um instrumento que o docente tem em mãos no dia a dia, então, pedir a opinião sobre a imagem, ou ler pausadamente e explicar o texto numa linguagem facilitadora, torna-o um recurso para o aluno com DPAC. O docente deve buscar no livro didático as contribuições que possibilitam a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno (PERUZZI et al, 2000). Com ele é possível trabalhar a atenção seletiva, enquanto o docente lê

o texto pede para que o aluno acompanhe e toda vez que ouvir certa palavra deve fazer uma indicação gestual previamente combinada, como por exemplo, levantar a mão. Dessa forma o docente instiga o aluno a utilizar a audição, auxiliando-o na ampliação de sua compreensão e interpretação.

As sugestões de organização do ambiente e de estratégias metodológicas devem ser combinadas de acordo com o grau de DPAC e o perfil do aluno, observando-se que à medida que se tem algum tipo de evolução, novos desafios devem ser lançados, tanto no aspecto metodológico como no ambiental, auxiliando o aluno nos diferentes aspectos de seu cotidiano.

Embora o docente não esteja apto a realizar o tratamento integral do DPAC, que é realizado por um corpo multidisciplinar, a pesquisa apontou a necessidade da formação continuada docente para atuação com alunos com DPAC, bem como do fundamental papel do docente e da Escola para auxiliar o aluno a desenvolver suas habilidades dentro deste ambiente, proporcionando-lhe espaço e tempo adequados à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASHA - Auditory Processing Disorders. **Working Group on Auditory Processing Disorders**. 2005. p.1-19. Disponível em: http://www.asha.org/members/deskref-journals/deskref/default.

KOZLOWSKI, L. WIEMES, R.M.G. MAGNI, C. SILVA, G.L.A. A efetividade do treinamento auditivo na desordem do processamento auditivo central: estudo de caso. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**. 2004, vol. 70, n.3, p.427-432. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992004000300023. Acesso em 17 dez. 2018.

MEDEIROS, S. L. P. SIQUEIRA, R. A. ALMEIDA, L. A. Processamento Auditivo na escola: Como trabalhar pedagogicamente o aluno. **Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente**. v. XI, n. 12, p. 463-476. 2008.

MOMENSOHN-SANTOS, T. M.; BRANCO-BARREIRO, F. C. A.. Avaliação e intervenção fonoaudiológica no transtorno de processamento auditivo. In: Ferreira L. P.; BEFI-LOPES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004. p. 553-568.

PASSERINO, L. M. Avaliação de Jogos Educativos Computadorizados. In: **TISE´98 Taller – Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. 1998. Chile. Anais. Disponível em: www.c5.cl/ieinvestiga/actas/tise98/html/prefacio.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

PEREIRA, L. D. Processamento auditivo. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 12, n. 11, p. 7-14, 1993.

PERUZZI, H. U. ARAGÃO, R. M. R.; SCHNETZLER, R. P.; CERRI, Y. L. N. S. Livros Didáticos, Analogias e Mapas Conceituais no Ensino de Célula. In: ARAGÃO, R. M. R. de; SCHNETZLER, R. P.; CERRI, Y. L. N. S. (Org.). **Modelo de Ensino: Corpo Humano, Célula, Reações de Combustão**. São Paulo: UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000.

RUSSO, I.C.P. SANTOS, T.M.M. **Audiologia Infantil**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1994.

TRISTÃO, R. M. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento Auditivo. Adequações Metodológicas. Inclusão.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DA LEGISLAÇÃO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS – AVANÇOS E RECUOS

GIOVANNA DE OLIVEIRA SCUISSIATTO - UP

IVANA CRISTINA LIMA DE ALMEIDA - UP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema deste trabalho é a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro, a partir da legislação e das políticas públicas. O movimento pela inclusão de pessoas com deficiência em instituições escolares brasileiras se insere historicamente no contexto da educação especial, enquanto elemento da Política Educacional.

A partir da Constituição Federal de 1988, o governo brasileiro passou a elaborar políticas e leis para a inclusão de crianças e jovens deficientes nas modalidades da educação básica no país. Mas, se a legislação nacional foi formalizando gradativamente os pressupostos norteadores de uma sociedade inclusiva, no campo educacional a mudança histórica veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96. Processo que impactou também o ensino superior.

Transcorridas mais de duas décadas da instituição desta LDB: Como se configura historicamente o processo de inclusão na educação superior brasileira? E quais os avanços e recuos da legislação e das políticas públicas de inclusão aos estudantes universitários?

Tomando como base tais questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o processo de inclusão no ensino superior brasileiro, por meio dos documentos e das políticas públicas implementadas desde a Constituição de 1988, evidenciando seus avanços e recuos.

Para isso, desenvolvemos como objetivos específicos: contextualizar historicamente as dimensões sócio-políticas da educação inclusiva no Brasil; identificar o sentido das políticas públicas de educação inclusiva em documentos (inter)nacionais e seus direcionamentos à Educação Superior; e analisar os avanços e recuos em relação à educação inclusiva no ensino superior.

Esse estudo caracteriza-se por ser de natureza teórica, baseado em revisão bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica procurou delinear a trajetória histórica e cultural da inclusão nas sociedades, em particular, na brasileira. Também foi utilizada a pesquisa em documentos sobre o processo de inclusão na educação brasileira até o ano de 2016, a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9.394/96.

Esse estudo teórico abrangeu pesquisa e análise de natureza qualitativa. As descrições foram usadas para esclarecer e identificar os aspectos jurídico-políticos, socioculturais e ideológicos ligados à inclusão social e educacional no país; e ao conhecimento e análise de ações educativas a respeito do "paradigma da inclusão", particularmente no ensino superior brasileiro.

Segundo Mazzotta (2005, p. 12), o processo de inclusão da pessoa com deficiência em instituições escolares brasileiras se insere no período 1957-1993, ou seja, das "iniciativas oficiais de âmbito nacional". Neste período, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEE) em parceria realizaram a "Jornada da Pesquisa em Educação Especial", em 1986.

De acordo com o autor, representantes de grupos organizados na luta da inclusão dos "portadores de deficiência" obtiveram conquistas que garantiram o acesso à escola pública a todos, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Artigo 205 da CF de 1988).

Outro fato importante ocorreu em junho de 1994, em Salamanca, Espanha, onde foi realizada a "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais", que reuniu delegados de 92 países, incluindo o Brasil. Essa Conferência teve o objetivo de promover "Educação para Todos". Segundo os termos da Declaração de Salamanca (1994), para superação da exclusão social e educacional da PCD faz-se necessário preparar os profissionais

atuantes na área para que, no lugar da visão assistencialista, predomine a cidadania e os direitos fundamentais da "dignidade humana".

Pela Política Nacional brasileira, cabe às instituições escolares fornecerem o conhecimento formal socializado que, gradativamente, modifique a concepção de sociedade com relação às Pessoas com Deficiência e a sua dignidade.

Ao problematizar como se configura, historicamente, o processo de inclusão e os avanços e recuos da legislação e das políticas públicas de inclusão em geral, identificou-se por meio da literatura grande resistência da sociedade, das famílias e do Estado em geral dificuldades para a inclusão da pessoa com deficiência (SASSAKI, 2004).

Por essa razão, o processo ocorreu de forma lenta; sendo difícil comparar a educação básica, considerada legalmente obrigatória nas escolas públicas e privadas, com o ensino superior. Existem políticas públicas que legitimam à necessidade de interação da pessoa com deficiência na sua trajetória dentro da educação brasileira. Mas, ao concluir o nível básico, não é obrigatório perante a lei que todo estudante com deficiência curse uma graduação no ensino superior.

Embora seja possível observar a relevância das políticas na construção e consolidação de procedimentos que objetivam a padronização de atitudes, comportamentos e valores a serem desenvolvidos desde a educação básica, conforme apontaram Mazzotta & Antino (2011).

Ainda assim, na educação superior as interações sociais inclusivas em relação às PCD ainda são recentes, como descreve Oliveira (apud SANTOS & HOSTINS, 2015). O que, consequentemente, torna a produção de políticas públicas prejudicada em relação ao nível básico de ensino.

Contudo, como o número de alunos com deficiência concluintes do ensino médio e buscando a graduação foi aumentando continuamente, as universidades públicas e privadas passaram a adotar ações inclusivas aos acadêmicos ingressantes. Somente no período de 2009 a 2013, o Ministério da Educação (BRASIL, 2015) registrou um aumento geral de 1.036.509 de universitários nas instituições de ensino superior.

Na medida em que a inclusão é reforçada e intensificada na base educativa – ensino fundamental e médio –, a tendência de um aluno do ensino médio ir para as universidades é muito maior. Nesse sentido, a inclusão da PCD

na documentação legislativa nacional brasileira também cresceu. A pesquisa contabilizou, com base no documento "A Inclusão Social do Deficiente na Legislação Nacional", cerca de 18 instrumentos legais – entre portarias, normativas, resoluções, decretos e leis – entre 1981 e 2016.

Desde o alargamento do prazo de conclusão de curso às PCD, em 1981, foram instituídas até 2016 a acessibilidade do equipamento e do espaço arquitetônico aos deficientes físicos. Além disso, outras deficiências – voltadas ao campo da aprendizagem, à deficiência visual, auditiva, motora e intelectual – foram consideradas e pensadas, visando-se uma adaptação das instituições de ensino superior para acolher a demanda de alunos.

Os resultados apontam que as universidades públicas, em função das políticas implementadas (como a política de cotas), precisaram criar condições para receber os acadêmicos com as mais variadas deficiências, aprimorando seus serviços de acesso e permanência destes indivíduos, o que, de certa forma, acelerou o processo de inclusão.

Ainda assim, há uma necessidade de entrelaçar conhecimentos em prol da inclusão objetivando à formação efetiva da pessoa com deficiência, sem barreiras legais, arquitetônicas, físicas, comunicativas, atitudinais, metodológicas e instrumentais no contexto do ensino superior.

Desse modo, mesmo com a LDB 9.394/96 e as subsequentes leis implementadas no Brasil até 2016 no sentido de institucionalizar o "paradigma da inclusão" na educação, podemos afirmar após as análises empreendidas que as concepções e políticas públicas do processo de inclusão no ensino superior brasileiro apresentam, ainda, vínculos legais com o processo de inclusão escolar da educação básica.

O "Paradigma da Inclusão" criou desafios novos e passou a ser compreendido como um processo de mudança do sistema social para acolher toda a diversidade humana, a partir dos princípios de aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e aprendizagem cooperativa.

No ensino superior brasileiro, esta inclusão apresenta avanços jurídicos e políticos significativos do ponto de vista formal e que, em certa medida, impulsionam mudanças no contexto educativo. No entanto, os marcos legais carregam consigo ideologias que devem ser questionadas e filtradas no ato educativo, especialmente no que diz respeito a uma certa inclusão integradora

em termos socioculturais competindo com a implementação de políticas públicas de direitos; além de apresentar um caráter genérico que dificulta o fortalecimento da discussão com os principais atores envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, F.; RODRIGUES, D. A inclusão nas Escolas. Lisboa: Editora Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.html.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S.; ANTINO, M. F. D'. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

SANTOS, T.; HOSTINS, R.C.L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 16, n.3, p. 194-200, 2015.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, julho/agosto de 2004, p.1-10.

Palavras-chave: : Inclusão; Pessoa Com Deficiência; Ensino Superior; Legislação; Políticas Públicas

O PROCESSO EDUCACIONAL: A PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA

MARIA RITA PAULA DA SILVA - EST

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA - EST

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO
A inclusão de alunos/as com deficiência no ambiente escolar numa perspectiva de direitos humanos é o que a sociedade busca ao longo dos anos. A relevância deste artigo consiste em provocar reflexões no tocante à inclusão de alunos/as com deficiência em numa escola pública. A presente pesquisa coloca no centro das discussões duas importantes temáticas: (1) prática pedagógica do educador/a e (2) inclusão de alunos/as com deficiências no contexto escolar. Como resultados foram contemplados que a prática de exclusão é justificada pela ideia que estigmatiza a pessoa com deficiência como incapaz de aprender e de integra-se ao meio escolar.

INTRODUÇÃO
O aluno/a com deficiência, muitas vezes, têm sua aprendizagem afetada pela falta de habilidade da escola e do professor/a em incluí-lo/a nas atividades didático-metodológicas, bem como em criar estratégias que assegurem sua interação com a turma. Essa prática reforça a segregação, mesmo que o aluno/a esteja tecnicamente incluído na sala de aula de ensino regular.

Focando-se na inclusão escolar, reconhece-se que matricular o aluno/a em uma instituição de ensino e criar estratégias de permanência não são suficientes para falar e assegurar a inclusão. Inclusão é muito mais que isso, tem a ver com participação, com envolvimento, com relações adequadas, mas principalmente com aprendizagem. Falar de inclusão, de acordo com (SASSAKI, 2010, p.40) "é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas".

A inclusão não se limita a escola, visto que tem como principal pressuposto assegurar a igualdade de oportunidades, atendimentos e participação em todos os âmbitos da sociedade. Para (ARANHA, 2002, p.63), inclusão significa "afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, ou seja, inclusão significa convidar aqueles/as que (de alguma forma) tem esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar e desenhar novas motivações que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiros/as e como membros", ou seja, incluir aquele/a que tiveram seus direitos perdidos ou por algum motivo não os exercem.

Observa-se que há uma grande quantidade de documentos legais que asseguram a inclusão de alunos/a com deficiência na escola regular, porém uma sucessão de fatores que interferem diretamente no cumprimento desses documentos, embora aja todo o avanço e mobilização da sociedade civil, o poder público tem descumprido parte do que é assegurado na legislação e ofertado um processo de ensino de caráter inclusivo-integralista.

Para FIGUEIREDO (2002, p.75), a escola que temos não atende a maior parte das necessidades de seus alunos/as e a vê como produtora da igualdade, como aquela que preza pela homogeneidade e exclui aqueles que se diferenciam. Essa autora considera que temos o grande

desafio de "refazer a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas" em uma política de inclusão.

Além disso, FONSECA (2006, p.75) observa mais profundamente que não e possível responder as necessidades diversas dos alunos/as, quando os professores/as são formados/as para trabalhar com aqueles/as considerados/as normais e na "filosofia da homogeneidade classificativa e da avaliação seletiva".

Em face dessa realidade, mostram-se urgente uma modificação dos alunos/as de pedagogia, licenciaturas e todos e todas demais profissionais que terão contato com alunos/as com deficiência. É iminente que todos/as fiquem "atentos para propostas pedagógicas que auxiliem os docentes no melhoramento de suas concepções e fazeres escolar" (SILVEIRA e SOUSA, 2011, p. 37), pois trabalhar com alunos/as com deficiência é uma realidade vivenciada na escola.

OBJETIVOS

Geral:

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral: Fortalecer o processo de inclusão do aluno/a com deficiência no espaço escolar a fim de motivar a formação continuada do professor/a, numa perspectiva em direitos humanos, ampliando o foco do olhar para a valorização do aluno/a com deficiência.

Específicos:

· Oportunizar aos educandos/as uma educação com equidade, respeito às diferenças e valorização da diversidade na construção do conhecimento;

· Estimular a formação continuada do professo/ar numa perspectiva em direitos humanos com a premissa de fortalecer o processo de inclusão de alunos/as com deficiência.

METODOLOGIA

Através de uma investigação bibliográfica, que têm o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura uma resposta (FONSECA, 2003, p. 32), propõe abordagem qualitativa do tipo explicativa. Este artigo caracteriza-se por apresentar uma pesquisa teórico-metodológica, analisando documentos relacionados ao tema promovendo comunicação entre os saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos objetivos não são conclusivos, pois a prática cotidiana da inclusão de alunos/as com deficiência na escola regular não é definitiva, alguns avanços vem sendo contabilizados nessa área, porém o sistema educacional precisa melhorar na efetivação das políticas públicas, o acesso tem sido consistente, contudo ainda se tem dificuldade na permanência desses alunos/as por não se sentirem de fato incluídos no ambiente escolar.

Há ainda, vários equívocos quanto ao paradigma da inclusão e o desconhecimento considerável por parte de alguns professores/as, essa é uma condição que favorece práticas de segregação e discriminação ainda vigentes no interior das instituições escolares, por falta de conhecimentos relativos às metodologias e as formas e atuação com alunos/as com deficiência.

No contexto da escola inclusiva o professor/a precisa empreender sua ação considerando as diferenças e particularidades individuais. Daí a necessidade urgente da escola fomentar ações que possibilitem a sensibilização e conscientização dos docentes/as para que deem o primeiro passo em busca de uma análise profunda do que realmente sabem fazer e do que realmente precisam saber fazer para melhorar sua prática pedagógica em vista do aluno/a com deficiência.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva, nesta pesquisa, deve ser compreendida como elemento de concretização do direito à educação para todos/as com oportunidades de acesso e permanência na escola e na sociedade, em condições igualitárias.

Durante o levantamento bibliográfico, feito para aprofundar este trabalho, foram contemplados que a prática de exclusão é justificada pela ideia que estigmatiza a pessoa com deficiência como incapaz de aprender e de integra-se as atividades escolares e sociais.

Considera-se que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno/a com deficiência podem apresenta-se mais eficazes quando ocorrem a partir de situações didáticas que assegurem a inclusão. Essa concepção é defendida por VYGOTSKY (1995, p.42), quando afirma que as crianças com deficiência devem ser estimuladas a interagir amplamente, ao invés de ser educadas exclusivamente em contato com crianças da mesma situação.

Dessa forma, é patente que incluir o aluno/a com deficiência na sala de ensino regular é assegurar-lhe oportunidade de crescimento individual e social.

Um dos fatores essenciais para garantir uma educação inclusiva de qualidade é estimular nos e nas docentes sua formação continuada considerando como elemento primordial dessa formação a construção da cidadania, que vise o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais fundamentais para o desenvolvimento humano, rompendo barreiras já construídas em relação aos alunos/as com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologias, Cidade, v. 2, periodicidade, 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão de aprendizagem na diversidade. In ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. Politicas organizativas ecurriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, Marilia. A gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marilia. As dimensões do projeto político pedagógico. Papirus, Campinas, 2003.

FONSECA, Vitor da. Educação especial: programa de estimulação precoce: uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SOUSA, Sinval Fernandes de; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Terminologias Químicas em Libras e utilização de sinais na aprendizagem dos surdos. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 33, n. 1, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Palavras-chave: Inclusão; Alunos; Deficiência; Formação; Prática pedagógica.

O PSICOPEDAGOGO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

LUCIANA VIEIRA PARRA - FACULDADE

ANA REGINA CAMINHA BRAGA - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este resumo tem por objetivo abordar o papel do psicopedagogo no processo de profissionalização da pessoa com deficiência.
Os objetivos específicos são: destacar a importância da profissionalização da pessoa com deficiência; contextualizar o trabalho do psicopedagogo como rede de apoio no ambiente de formação profissional e apresentar uma discussão sobre a qualidade da intervenção psicopedagógica no processo de inclusão.
O questionamento é como superar as fragilidades do processo de profissionalização da pessoa com deficiência através da intervenção do psicopedagogo?
A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, por meio de pesquisa-ação e bibliográfica. Para atender este trabalho será pontuado um relato de experiência profissional de uma das pesquisadoras do resumo, baseado em sua atuação como docente do Ensino Superior junto ao processo de inclusão.
1. O psicopedagogo, a profissionalização da pessoa com deficiência e um relato de experiência a partir da docência.
O psicopedagogo atua em várias frentes, dentre elas no ambiente educacional e empresarial, os quais tem relação com o trabalho em questão por compreender a importância da atuação desse profissional no ensino básico e ensino superior, para dar suporte à pessoa com deficiência e atender suas especificidades.
Como relato de experiência pontua-se uma situação verídica vivenciada por uma das docentes desta pesquisa no ensino superior. A estudante é cega e matriculada em determinado curso e disciplina à distância. No decorrer do processo das atividades, a aluna recorreu ao centro de inclusão da instituição, pois estava com dificuldades em compreender e acompanhar a disciplina.
O psicopedagogo forneceu a estudante às ferramentas cabíveis dentro da peculiaridade da deficiência para continuar seus estudos. Contudo, a professora da disciplina foi acionada para acompanhar o caso e percebeu que só oferecer a ferramenta para a estudante não foi o suficiente pela necessidade de haver uma contextualização e formatação das questões das atividades diferenciada.
O *software* leitor de tela que a estudante utilizava para ouvir os comandos era complexo e confuso, por isso a adaptação das atividades era necessária. Entretanto, isso ficou como responsabilidade do docente e não do centro de inclusão, o que acarretou no desempenho insuficiente da estudante. A professora e a coordenação estabeleceram um novo cronograma para que a estudante pudesse cumprir com as atividades respeitando suas habilidades e limitações.
O trabalho do psicopedagogo neste caso especificamente é chamar a coordenação, o docente e orientá-los como realizar a inclusão efetiva do estudante, de modo que ele esteja apto a

desenvolver suas atividades de maneira adequada e confortável para seu processo de aprendizagem.

Ao estudante cabe o psicopedagogo mostrar os possíveis caminhos, ferramentas a serem utilizadas e contextualizar de que forma ele pode fazer para obter resultados mais eficazes.

Como citado por (Parolin, 2006, p.44), a "cada dia fica mais difícil para o mundo aceitar as dificuldades de alguns. A ideia de globalização traz consigo a ilusão de que todos são iguais e com isso, a diferença salta aos olhos e faz com que as dificuldades sejam pouco aceitas".

Para trabalhar a profissionalização da pessoa com deficiência de maneira significativa é preciso que as instituições definam o papel dos profissionais e do psicopedagogo que fazem parte do centro de inclusão para que haja um acompanhamento correto e produtivo, dessa forma, evita-se ficar uma proposta apenas no papel, mas que de fato aconteça com prontidão e compromisso com a aprendizagem e inclusão do estudante com deficiência.

(Stainback e Stainback, 1999, p. 407), confirmam essa abordagem ao dizer que é necessário "criar uma comunidade em que todas as crianças trabalhem, aprendam juntas e desenvolvam repertórios de ajuda mútua e ajuda aos colegas, mas sem esquecer as diferenças individuais entre elas".

A reflexão proposta objetiva contribuir para o fortalecimento do processo permanente de inclusão destes alunos nas instituições de ensino. Contudo, se tratando de direitos de igualdade no que tange a educação de qualidade para as pessoas com algum tipo de deficiência, existe parte de outros fatores que dificultam este processo, como infraestrutura inadequada, materiais pedagógicos não adaptados, fragilidades na formação de professores. Além disso, a situação esbarra na falta de profissionais especializados que possam servir como rede de apoio no processo de ensino aprendizagem para professores e alunos.

O relato de experiência apresentado anteriormente, coloca em evidência a importância do psicopedagogo para atender as especificidades e dificuldades de cada um, assim como, detectar potencialidades que possam contribuir para o trabalho que se pretende desenvolver referente a qualidade educacional e profissionalização da pessoa com deficiência.

Apresenta-se conceitos de inclusão tendo como base o respeito as diferenças individuais na perspectiva da visão sistêmica, apontando como possibilidade, algumas ações que possam ser assumidas pela instituição, dentre elas, a acessibilidade educacional de qualidade através do investimento em núcleos de apoio com profissionais especializados. Dessa forma, entende-se que a escola passa a avaliar e lidar com o aluno no regime de inclusão, mas fica um questionamento: como praticar a inclusão diante das limitações que o aluno apresenta, quais os procedimentos que seriam viáveis na prática acadêmica?

Neste contexto, pretende-se evidenciar a importância da mediação e intervenção do psicopedagogo como recurso humano especializado para potencializar o processo de profissionalização. Tendo em conta que a falta deste profissional ou mesmo de seu envolvimento em todas as instâncias que contempla o processo ensino-aprendizagem, leva a uma maior dificuldade em relação ao acesso e permanência das pessoas com deficiência e seu processo de profissionalização. Isso em todos os níveis de ensino, mas neste caso, mais especificamente nas instituições de Ensino Superior, onde geralmente ocorre a qualificação para uma determinada profissão.

No compromisso de todos pela educação, o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais estão respaldados nos documentos oficiais e preconizados como a concretização do direito de todos a educação. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, a educação inclusiva corresponde a,

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2001, p.1).

Muitas vezes por falta de organização, planejamento, capacitação e de estratégias, ou pensando em formar profissionais para o mercado de trabalho, muitas instituições de ensino desistem desses alunos, ao tratarem os casos apenas como uma inclusão social, acolhendo-os sem saber o que fazer e sem novas estratégias para oferecer de forma individualizada a aprendizagem de cada aluno diante das necessidades que lhe cabem, e consequentemente o aluno não evolui em seu potencial de aprendizagem, não acompanha o processo e acaba desistindo do seu objetivo.

A escola inclusiva deve investir e trabalhar com as ferramentas próprias da educação, estratégias pedagógicas adequadas a cada caso e a cada situação, ou seja, configurada para todos os seus alunos, conforme a necessidade, potencialidade e dificuldade de cada um.

Como resultado considera-se que os diversos setores da instituição, sejam eles de ordem arquitetônica, acadêmico ou atitudinais têm um papel importante na efetividade do processo de inclusão. Os setores devem trabalhar em conjunto, atentos a realização de pesquisas que busquem a integração de saberes em prol de práticas inclusivas.

A inclusão realizada com sucesso é aquela que busca alternativas para melhorar a condição do seu aluno com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, favorecendo a superação de mecanismos de discriminação e segregação.

Nesta perspectiva, destaca-se o papel do psicopedagogo, em prover intervenções pedagógicas capazes de dar conta do desenvolvimento das competências e habilidades de todos os educandos.

A presença deste profissional nas instituições de ensino, faz diferença substancial no processo de inclusão e desenvolvimento global do aluno, sua intervenção aprimora cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem, por consequente, o estímulo e permanência das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, e de forma significativa a melhora na sua qualidade de vida e qualificação para o mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 8/7/2019.

PAROLIN, Isabel. Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender. São Paulo: Ed. Pulso, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

Palavras-chave: Psicopedagogo; inclusão; pessoa com deficiência; profissionalização.

O PSICOPEDAGOGO E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

JOANA D"ARC CAVALCANTE FERRO - CPF

MARIA LUIZA MACIEL FERREIRA - EMAFC

KATIA VALERIA ALENCAR MONTEIRO - EMMC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
A pesquisa tem como objetivo analisar a importância do psicopedagogo no ambiente escolar, tomando como base os princípios da Psicopedagogia Educacional no processo de ensino e aprendizagem. O psicopedagogo tem na escola uma participação voltada ao planejamento escolar e a reflexão acerca das ações pedagógicas e a inferência no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A metodologia é de natureza qualitativa e bibliográfica, no qual ainda encontra-se em andamento a parte prática do estudo. No entanto, podemos perceber o quanto é essencial a participação do psicopedagogo no contexto escolar para a efetivação da aprendizagem.

Introdução

Com as mudanças que vem ocorrendo no âmbito escolar, percebemos que alguns paradigmas começam a ficar no passado, abrindo espaço para novidades que logo será refletida em sala de aula. Assim, nesse cenário se insere o Psicopedagogo, o qual tem uma relação de proximidade com os discentes, porém não de cumplicidade, mas, facilitando o processo de aprendizagem, segundo a contribuição de Cesáris (2001).

A importância da Psicopedagogia já vem sendo notada, não somente na escola como também dentro dos hospitais e nas empresas. A aprendizagem deve ser olhada como a atividade de indivíduos ou grupos humanos, que mediante a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovam modificações estáveis na personalidade e na dinâmica grupal.

Sabemos que, a escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades dos discentes como um todo, por meio da aprendizagem dos conteúdos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores. O aluno é o sujeito do processo educativo, sendo assim, necessário que a escola o compreenda como ser concreto historicamente situado e multideterminado pelas condições sociais de sua existência. Com este pensamento embasado na teoria de Henri Wallon (1998 apud GALVÃO), o qual foi o primeiro a levar não só o "corpo da criança", mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Ele fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Neste momento o foco deste estudo é o psicopedagogo no contexto escolar, tendo este, seu papel de analisar os fatores que são favoráveis e os que não são, no processo de ensino e aprendizagem. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a importância do psicopedagogo no ambiente escolar, tomando como base os princípios da Psicopedagogia Educacional.

Dessa forma, entendemos que cabe ao psicopedagogo perceber as desconexões no processo de aprendizagem, vivenciando também a realidade da escola e promovendo orientações dentro das necessidades específicas dos discentes para que possa fazer com que o rendimento do aluno seja cada vez melhor em sala de aula.

Nesse sentido, o presente estudo é de cunho qualitativo, de base bibliográfica, no qual está em andamento, em sua parte prática a aplicabilidade da psicopedagogia na escola e seus resultados.

Metodologia

Entendendo o percurso metodológico como o caminho percorrido para a realização deste estudo que é de natureza qualitativa, com base bibliográfica e está sendo desenvolvido em uma escola particular do município de Palmeira dos Índios/AL, uma vez que foram definidas etapas de pesquisa bibliográfica, estudos e entrevista com um psicopedagogo. A pesquisa de caráter qualitativa no falar de Minayo (2001, p. 21):

> (...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para o embasamento teórico deste estudo, buscou-se a fundamentação teórica em trabalhos relacionados à temática da pesquisa com autores como: Bossa (2000), Césaris (2003), Sisto (1996) entre outros.

Buscamos através dos estudos, compreender sobre a contribuição do psicopedagogo no contexto escolar e a forma que o mesmo age, isto é, por meio de uma atuação diferenciada e pautada na formação do cidadão de uma forma global.

Resultados e Discussão

A Psicopedagogia Educacional pode assumir tanto um caráter preventivo bem como assistencial. Na função preventiva, segundo Bossa (2000) cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação.

Participando da rotina escolar, o psicopedagogo interage com a comunidade escolar, participando das reuniões de pais - esclarecendo o desenvolvimento dos filhos; dos conselhos de classe - avaliando o processo didático metodológico; acompanhando a relação professor/aluno - sugerindo atividades ou oferecendo apoio emocional e, finalmente acompanhando o desenvolvimento do educando e do educador no complexo processo de aprendizagem que estão compartilhando.

Como o estudo ainda está em andamento, pudemos observar que no contexto dessa escola que está sendo pesquisada, sobre a importância do psicopedagogo, percebemos a participação efetiva desse profissional no processo de desenvolvimento dos alunos no que se refere à aprendizagem de cada um, levando em conta o percurso trilhado no tempo de cada um deles.

Neste sentido, o trabalho do psicopedagogo tem contribuído muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa.

Assim defendemos a importância do psicopedagogo institucional, sendo este profissional formado, baseando-se principalmente na análise e observação das situações existentes no ambiente escolar com vistas na melhoria das questões referentes ao ensino e aprendizagem dos discentes.

Considerações Finais

No contexto escolar o psicopedagogo é o intermediador entre o docente e o discente, a fim de manter sempre o propósito de uma aprendizagem significativa e que possibilite a interação entre as duas partes.

Podemos então compreender o quanto o psicopedagogo é importante na instituição escolar, pois este profissional conduz o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

CÉSARIS, Delia Maria de. O Psicopedagogo nas Instituições. Hoje. Disponível em www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em: 27 de jun. de 2019.

GALVÃO, I. Wallon, H. Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil, 4ª ed, Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

Palavras-chave: Psicopedagogo; Escola; Aprendizagem.

OS DESAFIOS DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS AUTISTA/TEA

FRANCISCA DE MOURA MACHADO - IFAC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Em geral, apresenta comprometimentos em dois importantes domínios do desenvolvimento humano: dificuldades na comunicação persistentes e na interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos, isto denomina-se díade.

A educação para alunos com TEA é um imenso desafio para as escolas e para os professores, pois, para esse aluno o relacionamento com outras pessoas costuma não despertar interesse. O contato visual com o outro é ausente ou pouco frequente e a fala, usada com dificuldade. Algumas frases podem ser constantemente repetidas e a comunicação acaba se dando, principalmente, por gestos, o mundo, para ele, parece ameaçador. Insistir neste tipo de contato ou promover mudanças bruscas na rotina pode desencadear crises de agressividade.

As estratégias pedagógicas adaptadas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA requerem uma transformação que proporcione o avanço das inúmeras habilidades. O desenvolvimento de hábitos sistemáticos e rotinas de trabalho tem sido uma estratégia eficaz para minimizar estas dificuldades organizacionais. Os alunos com rotinas de trabalho estabelecidas da esquerda para a direita, de cima para baixo, não param de trabalhar para planejar onde começar e como prosseguir.

Por conseguinte, surgiram vários questionamentos sobre o Atendimento Educacional Especializados – AEE para os alunos com TEA matriculados nas escolas municipais da cidade de Rio Branco – Acre.

Problema para o estudo: Como está sendo o processo de inclusão nas escolas que tem alunos TEA? Quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para promoverem a inclusão e aprendizagem dos alunos TEA na sala de aula do ensino regular?

O objetivo Geral: Analisar o número de alunos com Transtornos do Espectro do Autismo matriculados no 1º ano do ensino fundamental em escolas públicas municipal e refletindo sobre os possíveis percursos da sua escolarização.

Os objetivos específicos:

§ Identificar o número de alunos autista/TEA atendidos nas escolas municipais de Rio Branco – Acre;

§ Conhecer o atendimento oferecido aos alunos com autismo/TEA nas escolas municipais;

§ Refletir sobre os recursos metodológicos utilizado pelos docentes no Atendimento do Educacional Especializado – AEE.

2. METODOLOGIA

A presente estudo, utilizou a abordagem qualitativa, uma vez que buscamos a compreensão do objeto investigado. Conforme Botelho; Cruz (2013, p. 54) a pesquisa qualitativa é basicamente

aquela que busca entender um fenômeno específico em profundidade, procura expor em detalhes situações e fenômenos que estão em curso.

2.1 Participantes da Pesquisa

Participaram do estudo 15 (quinze) professores, sendo que: 3 (um) professor da sala de Recurso Multifuncional e 12 (doze) professores mediadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Uma escola municipal que atende 12 alunos autista no 1ºano do ensino fundamental, situada em um bairro periférico do município de Rio Branco – Acre, no segundo semestre de 2018.

2.2 Instrumento de investigação

O instrumento de investigação foi um questionário semiestruturada com 5 (cinco) perguntas a serem respondidos pelos professores de AEE. Segundo Botelho (2013), que define o questionário semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade.

A análise dos dados foi conduzida da seguinte maneira: transcrição dos questionários, leitura integral das respostas, organização das informações.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva pode ser considerada um processo recente no Brasil, por isso ainda apresenta muito debate em seu contexto prático nas escolas regulares de ensino, lutando contra anos de exclusão da pessoa com deficiência dentro da sociedade.

A Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especifica no artigo 58 que as pessoas com necessidades especiais devem ter atendimento preferencialmente na rede regular de ensino e no artigo 59 menciona que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação com currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, bem como dá outras orientações.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) reitera os princípios universais de dignidade, integralidade, igualdade e não discriminação, assim definindo as obrigações gerais dos Governos relativas à integração das várias dimensões da deficiência nas suas políticas sociais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010) tem como objetivo a defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Em dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, caracterizada como:

“Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões repetitivos e restritivos de comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos.” (BRASIL, 2012).

Considera então, a pessoa com autismo como deficiente destacando o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. A partir de então a legislação nos garante um acesso assegurado que favorece a matrícula de crianças com TEA na rede regular de ensino, iniciando também um

caminho árduo de conscientização do ambiente escolar destes direitos e deveres que devem ser incorporados no ambiente da escola.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência com Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, traz regras e orientações para a promoção dos direitos dos deficientes com a finalidade de propiciar sua plena participação social, através da garantia de condições de acesso à educação e a saúde, além de estabelecer punições para atitudes discriminatórias.

Para atender à necessidade desses alunos a legislação prevê um setor responsável pela educação especial, bem como atendimento a esses alunos na classe comum do ensino regular, que trata de aspectos como: a composição das turmas, as flexibilizações e adaptações curriculares, o apoio pedagógico especializado na classe comum e na sala de recursos, atemporalidade flexível do ano letivo, o trabalho em equipe e a formação dos professores.

O município de Rio Branco no estado do Acre, foi pioneiro na lei que garante a contratação de novos cargos de profissionais de educação Especial que favorece a implementação da inclusão nas escolas públicas municipais no ano de 2015 com a Lei n° 2127 de 14 de setembro. Assim, o critério para ser professor mediador são: formação em pedagogia e especialização em educação inclusiva e/ou cursos trezentos e sessenta horas em educação especial. Tem a função de intermediar nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades pedagógicas, nas limitações motoras ou da leitura, nos diversos níveis escolares.

4. RESULTADOS

O município de Rio Branco possui vinte e cinco escolas na zona urbana, apresentando um total de 1.292.00 (mil duzentos e noventa e dois) alunos cursando o primeiro ano e dezoito (18) crianças têm o diagnóstico de transtorno do espectro autista.

A escola municipal onde foi realizada a pesquisa, possui nove 12 dos alunos autistas matriculados na rede municipal cursando o 1º ano do ensino fundamental. Os Docentes do AEE, possuem graduação em diversas áreas dentro da docência, porém todas possuem pós-graduação lato sensu em Educação Especial e sua função é mediar a aprendizagem das crianças diagnosticadas com autismo no primeiro ano do ensino fundamental.

Contudo, o estudo evidenciou que o processo de inclusão nas escolas vem crescendo significativamente, embora ainda sejam poucas diante das necessidades, pois a inclusão implica num diálogo constante entre equipes multidisciplinar, família, escola e professores. As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para promoverem a inclusão e aprendizagem dos alunos TEA, apontou, que os professores não conhecem a aplicabilidade dos métodos para o atendimento TEA e utilizam ações pedagógicas específicas, tais como, adaptações de currículo, materiais adaptados e avaliação é especifica por meio de relatórios e observações.

5. REFERÊNCIAS

BOTELHO, J. M.; CRUZ, V. A. G. da. Metodologia científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: 1996.

BRASIL. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012: LEI BERENICE PIANA. Brasília DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU, 2006). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Disponível em www.brasa.org.br Acesso em 21 jun.2019.

Palavras-chave: Transtornos do Espectro Autista -TEA; Docentes do AEE; Estratégias Metodológica para alunos autista/TEA.

PARA ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INVENTANDO ESCOLAS POSSÍVEIS EM OUTRAS TEMPORALIDADES

ARILDO DOS SANTOS AMARAL - UFF

MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES - UFF

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No presente trabalho traçamos algumas considerações sobre formas de enfrentamento da medicalização da aprendizagem, através de uma escrita resistência nos aventuramos em pesquisar com a escola, uma possibilidade que nos permite pensar linhas de fuga aos processos de rotulação de crianças que acontecem nos encaminhamentos da educação para a área da saúde.

Como objetivo geral nossa intenção é colocar em expansão o debate sobre a produção cultural da medicalização da educação. Constitui-se enquanto tarefa intrínseca à composição de forças que emanam no solo escolar e educacional, manifestando-se pelas possibilidades de criação e resistência frente a uma cultura em que o uso da medicação adaptou-se ao paradigma econômico de mercado, ou seja, a venda dos fármacos deixa de ser para a produção do bem-estar coletivo e individual e passa a representar a capitalização de lucro.

A pesquisa cartográfica, enquanto viés metodológico, é um convite à experiência do/no percurso. Assim nos lembra Alvarez e Passos (2015) "aberto à experiência de encontro com o objeto da pesquisa, o aprendiz-cartógrafo é ativo na medida em que se lança em uma prática que vai ganhando consistência com o tempo, marcando o propósito de seguir cultivando algo" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 137).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao questionar os padrões de "normalidade" historicamente construídos e atribuídos, faz-se necessário problematizar os sentidos de "normalidade" e "anormalidade" e as suas consequentes visões pautadas em "diferencialismos" (SKLIAR, 2006, p. 23), que trazem à tona a "medicalização dos problemas de escolarização" (ZUCOLOTO, 2007, p. 143) e a "medicalização da vida" (MOYSÉS; COLLARES, 2014), bem como propor visões outras para as diferenças e seus movimentos de diferenciação que nos perpassam (SKLIAR, 2006).

No universo filosófico da pesquisa cartográfica não há um traçado predeterminado, ela se adapta aos desvios e desmoronamentos do terreno. A partir das pistas que surgem quando se habita um território é que se definem os rumos de uma pesquisa-intervenção. Neste sentido, "cartografar é também intervir" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17). O cartógrafo deve permanecer atento aos acontecimentos no território onde está habitando e não ter metas pré-determinadas, pois "são nos acontecimentos singulares que residem toda a riqueza do aprendizado a ser produzido" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.148).

Não se trata de criticar o uso de medicamentos para doenças, tampouco negar as bases biológicas dos seres humanos. O que tensionamos e defendemos é a não transposição das questões da vida cotidiana em doenças e transtornos biológicos, o que por sua vez, nega as subjetividades.

A procura por medicação não sujeita-se apenas à necessidade de um problema de saúde, mas à uma obrigação de aumento de consumo, produtividade industrial e lucro empresarial (OLIVEIRA, 2018).

O esquema macropolítico da medicalização se apresenta na vida cotidiana de múltiplas facetas, frutificando processos de intervenções em articulações com as políticas públicas e sociais, bem como o saber científico em uma sociedade estrutural.

No diálogo histórico entre saúde e educação, destacamos que entre o final do século XIX e início do século XX, a saúde pública caracterizava-se pelas ações de inspeção e controle dos ambientes públicos.

Seduzindo-nos com as ideias de crítica à medicalização, Moysés e Collares (2014) afirmam que a medicina enquanto ciência moderna passa a determinar o que se constitui enquanto saúde e doença, instituindo a norma para o "homem padrão", reduzindo o ser humano e toda sua potência a um corpo biológico. O que nos caracteriza enquanto sujeitos singulares passa a ter menos importância. Há um enquadramento ao padrão de normalidade instituído historicamente.

Em consonância com essas autoras citadas acima, cabe destacar que ao longo da história, sujeitos que não se submetem aos padrões estabelecidos como normais, vivendo modos distintos de elevar a vida ou questionando esses padrões pré-estabelecidos, são designíos de perseguições (FOUCAULT, 2001). Juntamente com essa intolerância, surge a patologização das formas de compor a vida.

A educação vai buscar na saúde as causas para o fracasso escolar daqueles que não aprendem. A educação encaminha para o campo da saúde para que se controle a deficiência, o transtorno e o distúrbio de comportamento, que são vistos refletidos no aprendizado do escolar, legitimando a exclusão escolar.

No campo escolar e pedagógico os estudantes que não aprendem de forma linear e que recebem diagnósticos de diversos distúrbios e transtornos, carregam o estigma do doente, o que caracteriza a medicalização do processo de ensino e aprendizagem, logo precisam ser "incluídos" na escola regular.

No jogo da expressão "sociedade inclusiva", às vezes escolas encaram a inclusão escolar enquanto estratégia compensatória, o que aponta à burocratização do sujeito (SKLIAR, 2006), ou seja, incluímos porque está na lei.

Pensar nesses tensionamentos existentes nos percursos históricos acerca da política de inclusão escolar, nos desafia a acompanhar os processos que fluem, perpassam e constituem o que hoje denominamos educação inclusiva, que pode ser entendida como parte de um projeto do sistema capitalista, o chamado neoliberalismo.

De acordo com Skliar (2006) "afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os 'estranhos', 'os anormais', nas aulas. Isso não é verdade […] Por outro lado, talvez haja a necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia" (SKLIAR, 2006, p. 31).

RESULTADOS

Como resultados de nossa pesquisa, encontramos uma conjunção de forças que visam à singularização do processo pedagógico, legitimando o protagonismo docente/pedagógico frente ao saber médico que se coloca como homogêneo nas feituras escolares. "E se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?" (KOHAN, 2013, p.139).

Ora, resistir ao fazer pedagógico excludente não seria um exercício de inventar uma escola outra inclusiva? Talvez, inventar essa escola das errâncias, movimenta pensar, por exemplo, o seu currículo, que ao partir de um conhecimento analítico e ocidental, despreza a vida e a potência criadora de ser e estar na escola.

Inventar escolas seja, talvez, uma forma de resistir. Resistência à uniformização e burocratização do outro, de aborto de subjetividades e captura de singularidades.

Esse caminho tem uma certeza, precisa de mistura: de alunos, professores, pesquisadores, arte, pensamento. Inventar mundos possíveis é, necessariamente, um trabalho de coletivização, pois o espanto que nos faz estranhar o mundo em que vivemos ocorre quando somos afetados por algo inédito, por uma diferença, que está aí no mundo, nas relações, na pintura, no texto, no pensamento de uma criança (DIAS, 2012, p. 8).

Essa escola inventada, quiçá, esteja na pista deixada por Guimarães Rosa (1986, p. 80) em Grande Sertão: Veredas "o real não está na saída nem na chegada ele se dispõe para a gente é no meio da travessia". Ora, fazer escolas errantes presume pensarmos sua materialidade, suas multiplicidades de habitações.

Testemunhamos em nosso percurso de pesquisa o processo de medicalização que a escola teima em tomar para si... Que possamos habitar nossas escolas, reconfigurando o modo como olhamos para os nossos estudantes, subvertendo a lógica dos rótulos, possibilitando de fato uma educação inclusiva para todos.

Ocupamo-nos em afirmar uma educação de fato inclusiva, que traz uma proposta inventiva de escolas moleculares onde se encontram processos de singularização. Escola outra que não categorize o estudante em diagnósticos, que experimente outras temporalidades, outros possíveis.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ; PASSOS, Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS P., KASTRUP., V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade – Porto Alegre: Sulina, 2015. 131-150.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (org). Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FOUCAULT, M. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 247p.

KOHAN, Walter. O mestre inventor: relatos de um viajante educador. Trad. Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Mais de um século de patologização da educação. Fórum: Diálogos em Psicologia, ano I, n. 1. Ourinhos/SP – jul./dez. 2014ª.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. Medicalização da vida: sobre reflexões sobre sua produção cultural. In: AMARANTE, Paulo; PITTA, Ana Maria Fernades; OLIVEIRA, Walter Ferreira (org). Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In. RODRIGUES. D. (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

ZUCOLOTO, P. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. Rev. Bras. Cresc. Des. Hum, 2007, p. 136-145.

Palavras-chave: Medicalização da Aprendizagem; Cartografia; Educação Inclusiva; Inventar Escolas.

PERCEPÇÕES DE FAMILIARES SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DISTÚRBIO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL

JULIANE GABRIELLE PIMENTA DE OLIVEIRA - FACULDADE

MARIA GORETTI CRISTINA INACIO - FACULDADE

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS - FPJB

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 Introdução

O tema do estudo foi o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), especificamente, as percepções de familiares sobre a aprendizagem escolar de crianças e adolescentes com DPAC. Descreve a importância da família no processo de aprendizagem efetivo da criança com DPAC, apontando possibilidades de apoio e da relação família-escola com foco na aprendizagem da criança e do adolescente.
A pesquisa problematizou sobre o papel da escola e da família no acompanhamento escolar da criança e do adolescente com DPAC. Considera a relação família e escola fundamental para a reabilitação efetiva das funções afetadas.
O estudo se caracteriza como qualitativo e exploratório. Fundamenta-se em fontes bibliográficas e consta-se dados coletados por meio de questionário aplicado, no ano de 2018, a 41 familiares de crianças e adolescentes com DPAC.

2 Fundamentação teórica

O DPAC é uma desconformidade em uma ou mais das habilidades que o cérebro utiliza para processar as informações recebidas pela audição. É um distúrbio em que o indivíduo consegue ouvir todos os sons ao seu redor, mas possui alguma defasagem na hora de interpretá-los. O DPAC tem seu diagnóstico e seu tratamento feitos por um fonoaudiólogo especializado em Processamento Auditivo.
O DPAC ocorre quando a criança enfrenta dificuldade na percepção das informações, isto é, um transtorno “funcional da audição”, onde há detecção do som, porém este não é interpretado (LIMA; OLIVARES, 2014, p. 2). Ele afeta a capacidade de compreensão da fala, também os processos de aprendizagem da criança (alfabetização, escrita, interpretação e compreensão de textos e enunciados de problemas).
O DPAC ocorre nas áreas do cérebro que estão relacionadas às áreas auditivas. Isso acontece pelo atraso em processar as informações auditivas no cérebro, e algumas vezes as informações sequer chegam a ser processadas. Neste sentido, o indivíduo não interpreta o que está ouvindo e não torna significativo, de maneira que não compreende ou deixa de lado tal informação (SILVA; BARBOSA, 2017).
O DPAC tem sintomas que são associados também a outras síndromes, como: TDAH, Dislexia e TEA, sendo de difícil constatação e, em razão disso, as crianças acabam não recebendo um

diagnóstico correto e, por conseguinte, realizando tratamentos que não ajudam na correção ou alívio do problema auditivo.

3 Metodologia

Para compreender os desafios que as famílias de alunos com DPAC enfrentam no âmbito educacional, foi aplicado um questionário com 8 questões abertas e fechadas. O questionário foi realizado através de formulário padrão da internet (Formulário Google) e o envio feito por aplicativo de mensagens WhatsApp a grupos de pais que têm filhos com diagnóstico de DPAC. A coleta dos questionários teve a duração de 7 dias e contou com a participação de 41 famílias, sendo que uma delas tem mais de um filho com o diagnóstico. A faixa etária das 42 crianças/adolescentes está entre 5 a 14 anos.

Na análise dos dados as famílias foram representadas pelo padrão F1, F2, F3... que designa "família 1, família 2...". e assim sucessivamente. A família com 2 filhos ficou identificada como F40a e F40b.

O Estado de São Paulo foi o que teve o maior número de adesão com 13 questionários respondidos, na sequência o estado do Paraná com 10 participantes. Minas Gerais teve um total de 6, Goiás teve 4 participantes. Piauí com 2, os estados do Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Pará com 1 participante cada e o Distrito Federal com 1 família participante.

4 Resultados

Referente às dificuldades percebidas antes do diagnóstico, 20 dos 42 participantes afirmam que principal dificuldade que perceberam foi a da criança e/ou adolescentes não conseguir realizar as atividades da escola ou tarefas de casa, sendo 4 com dificuldades escolares referentes a leitura, 2 com as dificuldades sendo de escrita e somente 2 deles que a criança/adolescente apresentou apenas a dificuldade escolar como característica única, o restante também teve outras características observadas pelos pais antes do diagnóstico. Os outros 10 participantes alegam que as dificuldades foram percebidas na concentração da criança, sendo que 5 também verificaram a dificuldade auditiva e de compreensão dos comandos que eram recebidos pelas crianças. Outra dificuldade apontada por 3 dos respondentes foi a lentidão, que alguns deles denominam de "preguiça" como uma característica marcante.

20 das famílias mencionaram a escola e as tarefas de casa como uma dificuldade, muito embora todas as outras dificuldades indicadas pelas demais famílias certamente também refletem ou dificultam o bom desempenho da criança no ambiente escolar.

Quando indagados sobre os efeitos do DPAC na vida escolar, 20 dos 42 participantes afirmam que seu filho apresenta como dificuldades de aprendizagem: interpretação ou compreensão nas diversas atividades escolares; 7 destacaram a concentração e a fácil dispersão da atenção; 4 participantes revelam que os filhos apresentam baixo rendimento escolar; 5 percebem que seus filhos apresentam esquecimento e/ou falta de memória; e 1 participante comentou uma situação de bullying como dificuldade na escola.

Em relação ao tema da existência de um diálogo permanente da escola com a família, obtiveram-se 32 respostas: 21 realizaram comentários positivos ao se tratar de uma parceria família/escola; 7 negativos, com 2 alegando que a escola só participa quando a família procura informação e exige uma conversa sobre o referido assunto.

Ao comentar sobre o apoio dos professores aos seus filhos, 38 participantes destacaram que a escola auxilia a criança, colocando o aluno na primeira carteira como maneira de a criança

conseguir prestar mais atenção; 17 afirmaram que os professores respeitam o ritmo da criança em sala de aula; 9 repetem as informações tantas vezes quanto for necessário; 8 falam com o rosto voltado para a criança; 5 permitem realizar tarefas ou avaliações adaptadas de maneira que a criança compreenda melhor o que está sendo pedido; e apenas 1 disponibiliza materiais das aulas com antecedência, o que favorece o estudo.

Sobre a participação da família no acompanhamento escolar da criança os participantes puderam responder a mais de uma alternativa. 28 deles afirmaram estudarem juntos; 32 auxiliam nas tarefas escolares; 23 realizam os exercícios que são propostos pelo fonoaudiólogo; 2 incentivam a leitura das atividades escolares para a criança; e 1 faz educação domiciliar.

A pesquisa mostrou que quase todos os pais perceberam dificuldades no filho antes do diagnóstico, e que a maioria foi buscar um diagnóstico por iniciativa própria, e não por encaminhamento da escola ou de algum profissional de saúde. Os dados revelaram também que a maioria das escolas mantém um diálogo permanente com a família do aluno com DPAC, e que a forma que os professores mais adotam para apoiar este aluno é a de sentá-los na primeira carteira. Por fim, a pesquisa sinalizou que os pais tem uma atuação permanente na vida escolar dos filhos, acompanhando-os, principalmente, nas tarefas escolares.

Referências

OLIVARES, J.; LIMA, S. O distúrbio do processamento auditivo central e a intervenção psicopedagógica. In: Revista Cesmac, v. 3, n. 4. Disponível em: http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/260. Acesso em: 05/05/2018.

SILVA, T.; BARBOSA, J. Distúrbio do processamento auditivo central: a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento da criança. In: Anais 10 Encontro Internacional de Formação de Professores. 10 ENFOPE, Universidade Tiradentes – Campus Farolândia Aracaju, Sergipe, 2017. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4989. Acesso em: 05/05/2018.

Palavras-chave: Distúrbio do Processamento Auditivo Central. Audição. Fonoaudiologia.

POTENCIAL INCLUSIVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): REFLEXÕES SOBRE FRAGMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

EDNEA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE - UFPE

LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Nas últimas duas décadas, as políticas educacionais implementadas no país transformaram a modalidade Educação Especial no que, hoje, se denomina Educação Inclusiva. Conforme o Decreto Nº 6.571/2008, a inclusão total tem sua centralidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O serviço é um suporte educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial, que estão matriculados em sala de aula comum do ensino regular. O AEE organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, suplementando a sua formação com vistas à autonomia e à independência.

No âmbito dos direitos educacionais da pessoa com deficiência, destacamos o Inciso III do Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015) que, dentre outras atribuições, preconiza que o poder público deve assegurar e acompanhar: [...] o atendimento educacional especializado [...] para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Tendo em vista os preceitos legais e a prática pedagógica inclusiva, a pesquisa que deu origem a este artigo, analisou a prática pedagógica no interior da Rede Pública Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE, tendo destacado o potencial inclusivo das atividades desenvolvidas nesse espaço.

Metodologia

Realizamos um Estudo de Caso de base qualitativa e nossa investigação desenvolveu-se em quatro fases, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação e entrevista. A técnica de análise de conteúdo orientou a organização e discussão do material recolhido. Trata-se de um estudo abrangente, realizado em curso de doutorado, no entanto, nos limites deste texto, apresentamos fragmentos da análise das práticas pedagógicas do AEE no interior da Escola Luz do Sol[1], desenvolvida mediante 180h de observação junto a um público de 18 alunos com deficiência matriculados no AEE da referida escola.

Resultados

O AEE da referida escola foi implantado em 2011 em condições estruturais e humanas precárias, nas quais o descaso com o patrimônio público e o desinteresse pelo bem-estar dos alunos são visíveis. A situação de infraestrutura é agravada pela ausência de profissionais especializados, pois, apenas, uma professora está designada para o AEE e essa profissional assume uma quantidade excessiva de tarefas pedagógicas e administrativas na escola. Em geral, três a quatro alunos são atendidos por dia e cada atendimento tem duração média de trinta a quarenta minutos. O serviço é realizado de duas formas: individualizada e coletiva. No período

pesquisado, houve uma maior ocorrência de atendimentos coletivos. Do conjunto das práticas observadas, destacamos, neste texto, às atividades propostas pelo setor do AEE.

Em geral, as atividades propostas são mais direcionadas para a utilização de recursos materiais disponíveis do que para adequação e aprendizagem dos conteúdos escolares. Por exemplo, as ações realizadas partem da iniciativa da professora do AEE, pois os alunos não escolhem os jogos, tampouco há indicações ou sugestões dos professores das salas regulares. Quase sempre, a professora do AEE apresenta o material (especialmente jogos) que convém aos alunos e sugere o que deve ser feito por eles. Prevalecem sempre os seus encaminhamentos. Em algumas situações, ela chama a atenção dizendo: "Não é pra arrumar assim não. Veja como é que você vai fazer. Vá procurar a boneca onde está. Cadê? Onde está a boneca? Uma está aqui. Procure a outra."

Quase todos os alunos, que estão no atendimento, fazem cópias de textos, de palavras, montam quebra-cabeça com e sem palavras, organizam e desmontam jogos, fazem exercícios psicomotores. As atividades realizadas durante os atendimentos propostos aos alunos concentram-se na área psicomotora e, na maioria das vezes, não contribuem para que eles estabeleçam relações com os conteúdos estudados nem para formar o raciocínio conceitual. A ênfase recai em tarefas repetitivas, por exemplo: desenho, jogos e pintura. Tal achado corrobora ao que Mendes, Silva e Pletsh (2011) revelam sobre as práticas de AEE relativas ao currículo, as quais estão sedimentadas nas práticas dos jogos pedagógicos.

Verificamos, ainda, a predominância da leitura de textos e a realização de cópias. As orientações para tais tarefas eram dadas através de mediações rápidas e sem continuidade e, muitas vezes, não despertavam interesse nem envolvimento dos alunos. Além disso, como a professora considerava-se "hiperativa", e sempre saia da sala para resolver outras questões, o que provocava a dispersão do pequeno grupo, muitas vezes contornada pela própria pesquisadora. O quadro descrito confirma o que é dito por Arnal e Mori (2007), segundo eles os professores, que trabalham nas salas de recursos multifuncionais usam uma diversidade de materiais pedagógicos, no entanto, não escolhem atividades, que podem contribuir para a superação das dificuldades escolares dos alunos.

Constatamos que as atividades propostas pelo AEE investigado não divergem dos achados das pesquisas acima citadas. É conveniente ressaltar que o setor de AEE conduz seus trabalhos pedagógicos de forma semelhante aos procedimentos adotados pelo ensino regular. Porém, as condições de trabalho são diferenciadas, em decorrência dos seguintes fatores: a grande quantidade de material didático disponível na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a possibilidade de realização de trabalhos individuais, em dupla e em pequenos grupos, contando com a mediação de uma professora especializada.

Dessa forma, a existência desses recursos propicia ao setor de AEE possibilidades de atuar de forma mais adequada ao público alvo, mas, a escola pesquisada não consegue atingir plenamente seus objetivos. O acompanhamento dos alunos é fragmentado, pois, diversas vezes, a professora é chamada durante o atendimento para resolver assuntos administrativos. Isto mais dificulta do que facilita a aprendizagem. Em algumas ocasiões, são os pais dos alunos desse grupo que acompanham seus filhos na sala de recursos multifuncionais, ajudando-os em diversas tarefas.

Constatamos também que nem todas as atividades são adequadas às necessidades dos alunos, principalmente, daqueles que apresentam deficiências físicas. Eis o que indicam os seguintes relatos da professora do AEE: "[...] sempre é oferecida a atividade de encaixe ao aluno A4MEF[2], nada está adequado para ele: a mesa, os jogos, mas do seu jeito ele tenta fazer a atividade."

Com base nas observações da rotina do AEE, podemos afirmar que, algumas atividades são selecionadas a partir da deficiência do aluno e não contribuem para o processo de construção de conhecimento. Portanto, prevalece uma concepção de educação centrada na deficiência e de acordo com tal concepção, o trabalho docente adota planos de ensino mais flexíveis, que não têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Os achados sugerem que o AEE não provocou mudanças substanciais no processo de inclusão do aluno com deficiência, na escola investigada. Vários obstáculos perpassam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Tais práticas não conseguem assumir a contento a tarefa de suplementação da educação e não estabelecem a devida articulação com os professores no ensino regular. Dessa forma, os alunos com deficiência não têm garantidos seus direitos à educação, conforme determina a legislação vigente.

Em face do exposto, reconhecemos que, embora as políticas públicas educacionais brasileiras estejam fundamentadas em propostas inclusivas, que procuram priorizar o AEE para viabilizar a escolarização do aluno com deficiência, assistimos a uma acentuada contradição entre os discursos e as práticas, que se efetivam no interior da escola pública.

Referências

ARNAL, L. S. P; MORI, N. N. R. Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto Acesso em: 03-fev-2014.

BRASIL, 2015, Lei Nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 24 de julho de 2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.571/2008, de 17/09/2008, da Presidência da República,
dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 22-maio-2012.

MENDES, G.M.; SILVA, F. C. T.; PLETSH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? Revista Contrapontos – Eletrônica, vol.11, n.3, p.255-265, set./dez, 2011.
Disponível em: http://www.univali.br. Acesso em 12-mar-2014.

[1] Nome fictício.
[2] Codificação utilizada para preservar a identidade dos estudantes do AEE.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Atendimento Educacional Especializado(AEE); Inclusão.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO ALUNO SURDO

ANIVIA DA SILVA LIMA - UFAC

VANESSA BARBOSA DA SILVA - UFAC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Problema:
Quando falamos de Educação Inclusiva, devemos ter em mente que este não é um assunto que com o passar dos anos será esquecido, mas que com novas pesquisas e novos discursos irá a cada época aumentar o ingresso de pessoas com deficiência no âmbito escolar, fazendo assim valer os direitos e deveres destes como cidadãos.
A educação de pessoas com surdez passou por vários processos de adequação para que pudesse haver uma educação inclusiva. Durante muito tempo pessoas que nasciam com alguma deficiência como a surdez eram vistos como monstros ou recebedores de castigos divinos, sendo assim não eram vistos como cidadãos e eram impossibilitados de frequentar a escola. Na atualidade essa visão vem sendo derrubada gradualmente, sendo que as leis de inclusão garantem as pessoas com deficiências, acessibilidade para que tenham as mesmas possibilidades de aprendizagem e capacidades dos demais.
A prática de inclusão no âmbito escolar tem como foco promover a educação de crianças com deficiência em classe comum. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõem as crianças e jovens com deficiências o acesso a escolas regulares e essas devem se adequar ao aluno e não o contrário. Os alunos surdos assim como os ouvintes precisam ser estimulados para que haja o processo de aprendizagem, cabe ao professor traçar estratégias para que o aluno desenvolva suas capacidades através de estímulos, usando recursos apropriados ao caso, como recursos visuais e que possam de fato incluir o aluno surdo, é importante que o professor tenha noções básicas de libras caso o aluno faça o uso da língua de sinais, assim como os colegas para que haja a socialização desse discente.

Objetivo Geral:
Este trabalho tem como objetivo analisar a prática pedagógica frente ao aluno surdo, mostrando a importância de criar metodologias inclusivas que estimulem o processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Objetivos Específicos:
Mostrar a importância de metodologias inclusivas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo:
Entender a importância de uma pratica pedagógica coesa frente ao aluno surdo:
Mostrar os desafios enfrentados pelos alunos surdos no âmbito escolar:

Metodologia:
Para compreendermos a complexidade do fenômeno a ser estudado e em busca de alcançarmos nosso objetivo utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa que, de acordo com (Minayo, 2007, p.21):

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.
Fizemos uso também da pesquisa bibliográfica realizada no Google Acadêmico uma plataforma mundial de busca online, gratuita e abrangente. Foram utilizadas combinações de palavras-chave, como por exemplo: "inclusão" + "deficiência" + "surdo" + "prática". Após isso foram selecionados artigos e outras publicações as quais comporão um banco de dados para a realização da pesquisa. Após a leitura dos artigos foi realizada uma seleção dos mais relevantes. Por fim foi realizado uma análise quantitativa dos estudos selecionados, na etapa final, o qual serviram de base para o diagnostico acerca do tema pratica pedagógica frente o aluno surdo.

Fundamentação teórica:
O embasamento teórico se deu em revisões de obras de autores como: Maia (2017) e Eduardo De Campos Garcia (2015), que traz a trajetória de lutas dos surdos e a relação do pedagogo com o surdo. Fizemos leituras dos autores e a partir de nossas compreensões buscamos resultados que mostrassem as práticas utilizadas no ensino aprendizagem de alunos surdos.
Resultados:
O resultado obtido a partir da pesquisa elaborada mostra que se abre um leque de possibilidades quando se há a verdadeira inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares.
Assim como quando se planeja estratégias metodológicas de ensino, essas não beneficiam apenas os alunos surdos, mas todos os alunos. É válido ressaltar que embora o processo de inclusão tenha avançado o mesmo ainda precisa melhorar principalmente nas dificuldades de comunicação do aluno surdo com o professor regente.
O ensino é visto como um dos fundamentais meios para a superação das desigualdades para que isto aconteça é necessário que se tenha uma pratica inclusiva coesa, para que assim os alunos com surdez consigam um melhor desenvolvimento intelectual e social.
Referências:
DE QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 2009.
GARCIA, Eduardo de Campos. O que todo pedagogo precisa saber sobre libras. Bronchura 2ªEd. 2015.
HONORA, Márcia. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização. Cortez Editora, 2015.
INTÉRPRETES, PROFESSORES E. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva et al. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. 2000.

Palavras-chave: surdo; deficiência; práticas pedagógicas.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA - UNIFAE

SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A dislexia do desenvolvimento é um transtorno de aprendizagem, de condição neurobiológica, muitas vezes herdado, caracterizado por dificuldades acentuadas na aprendizagem da leitura e escrita, apesar de instrução apropriada e potencial intelectual na média ou acima dela (ELLIS,1995).

As dificuldades de leitura na dislexia de desenvolvimento resultam de deficiências no processamento fonológico (SNOWLING; HULME, 2013) e na habilidade de perceber a estrutura da palavra, revelando problemas no "entendimento conceitual da ideia de que as palavras faladas consistem em sons individuais da fala (fonema) ou combinações de sons da fala (sílabas e unidades intrassilábicas)" (VELLUTINO; FLETCHER, 2013, p. 382). Para Snowling e Hulme (2013), a falha no sistema fonológico parece ser a causa mais plausível para a dislexia; mesmo com pesquisas que buscam outras causas, o deficit fonológico, é o responsável pela maioria dos casos de dislexia do desenvolvimento, pois a inadequada codificação fonológica interfere na aprendizagem da leitura.

Várias pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de identificar as funções cognitivas que podem estar em defasagem na pessoa que apresenta dislexia, por entender que o déficit fonológico não explica todas as questões (SNOWLING, 2004; VELLUTINO; FLETCHER, 2013). Atualmente, os estudos têm se direcionando para algumas áreas específicas, como as funções executivas (MEDINA; MINETTO; GUIMARÃES, 2017)

Nesta perspectiva, implementou-se um programa de intervenção focado no desenvolvimento das funções executivas e no uso de estratégias metacognitivas combinados à consciência fonêmica e à leitura, com o objetivo de verificar como este programa poderia contribuir para o aumento do desempenho em leitura (reconhecimento de palavras, leitura e compreensão de sentenças e de pequenos textos) de estudantes com dislexia do desenvolvimento. Sendo assim, este trabalho apresenta o programa implementado.

MÉTODO

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética da UFPR (CAAE 56442416.0.0000.102). Sua realização se deu em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE).

Foram selecionados 14 meninos com dislexia (idade média de 10,7 anos), que foram distribuídos em dois grupos: experimental e controle com dislexia. O critério para organização dos grupos foi a disponibilidade em participar das intervenções em duplas ou trios uma vez na semana (TABELA 1).

TABELA 1: NÚMERO DE PARTICIPANTES E IDADE

Grupo
N
Média
IC
Mediana
DP
Grupo experimental – Disléxicos – GE
7
10,65
9,54 a 11,77
10,54
1,20
Grupo controle de disléxicos – GCD
7
10,66
9,53 - 11,79
10,23
1,21
Legenda: N: número de sujeitos; DP: Desvio padrão; IC: Intervalo de confiança;

Os participantes foram avaliados nos testes de leitura e funções executivas, onde os sujeitos selecionados recebiam atendimento psicopedagógico, sendo avaliados nos mesmos dias e horários que já compareciam para os atendimentos. Foram realizadas entre 4 e 5 sessões para a avaliação inicial, de aproximadamente 45 minutos cada, conforme o grau de dificuldade e o tempo de execução de cada participante.
O grupo experimental foi subdividido em duas duplas e um trio, que participaram da intervenção com duração de 28 sessões. Os três subgrupos receberam a mesma intervenção aplicada a partir de um roteiro de trabalho elaborado previamente conforme MEDINA (2018). Ao final, foi realizada a devolutiva para os participantes, a família e a equipe do CMAEE.
Para estimular as funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, organização, planejamento, monitoramento e avaliação), combinado com consciência fonêmica, a leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora, foram organizados módulos de trabalho.
Na TABELA 2 são apresentados os instrumentos utilizados na fase pré e pós intervenção deste estudo.

TABELA 2 - INSTRUMENTOS APLICADOS NO ESTUDO
Instrumentos
Objetivo da aplicação
PROLEC – Prova de avaliação dos processos de leitura (CAPELLINI, OLIVEIRA e CUETO, 2014)
Avaliar a leitura de palavras frequentes, não-frequentes, pseudopalavras e compreensão de pequenos textos.
Tarefas de Consciência Fonêmica (GODOY e COGO-MOREIRA, 2015)
Avaliar a consciência fonêmica.
TELCS – Teste de leitura: Compreensão de sentenças (VILHENA et al., 2016)
Avaliar a compreensão leitora de sentenças.

RESULTADOS

Foram realizadas análises não-paramétricas com o uso do teste estatístico Mann-Whitney (U) para analisar possíveis diferenças no desempenho intergrupos (experimental e controle) antes e após a intervenção.

TABELA 3 - RESULTADO DO TESTE MANN-WHITNEY PARA COMPARAÇÃO INTERGRUPOS DE DISLÉXICOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO NA AVALIAÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E LEITURA

Instrumentos
Pré-intervenção

Pós-intervenção
Md GE
Md GCD
U
P

Md GE
Md GCD
U
P
Consciência fonêmica
11,00
4,00
17,00
,335

32,00
22,00
3,50
,007**
PROLEC - Leitura de palavras frequentes
17,00
4,00
10,50
,067

19,00
12,00
7,00
,024*
PROLEC - Leitura de palavras não-frequentes
11,00
6,00
16,00
,274

18,00

9,00
7,00
,023*
PROLEC - Leitura de pseudopalavras
8,00
2,00
13,00
,138

18,00
10,00
9,50
,052
PROLEC - Leitura de palavras freq., não-freq., pseudop.
39,00
13,00
15,50
,250

56,00
31,00
7,00
,025*
TELCS – Compreensão de sentenças
1,00
0,00
19,50
,479

6,00
6,00
18,50
,437
PROLEC - Compreensão de Texto
0,00
0,00
23,50
,881

10,00
9,00
23,00
,846
Legenda: GE: Grupo experimental; GCD: Grupo-controle de disléxicos; Md: Mediana; U: Mann-Whitney; p: significância. Significância: * p 0,05.

Os dois grupos de disléxicos não diferiam significativamente no escore de consciência fonêmica na avaliação inicial (TABELA 3). Na comparação após a intervenção o GE demonstra

progresso significativamente superior ao do grupo controle. Estes resultados corroboram que a consciência fonêmica é um dos componentes da metalinguagem que mais se relaciona com a leitura (GOSWAMY; BRYANT, 1990).

Nas avaliações de leitura de palavras frequentes, não frequentes e pseudopalavras feitas com o teste PROLEC, não havia diferença significativa entre os grupos no pré-teste. Após a intervenção o GE apresentou desempenho significativamente melhor que o GCD nas avaliações de leitura de palavras frequentes e não frequentes, porém esta diferença não se confirmou na leitura de pseudopalavras

Com o avanço no desempenho em leitura de palavras isoladas obtido pelos disléxicos, acredita-se ser possível afirmar que a intervenção foi eficaz e que a aprendizagem destes alunos disléxicos pode avançar (ser aperfeiçoada), ou seja, a decodificação das palavras se tornar cada vez mais automática, e consequentemente, "liberar" recursos cognitivos para compreensão da leitura. Corroborando essa hipótese, Alégria, Leybaert e Mousty (1997) argumentam que, quando não há automatismo na leitura, o leitor dispensa tanto esforço cognitivo para decifrar cada uma das palavras que constituem o texto, que acaba sobrando muito pouco ou quase nada para se investir na compreensão.

Acredita-se que o aperfeiçoamento da capacidade de leitura possibilitará melhor desempenho do GE em compreensão, tendo em vista que este estudo não mostrou diferenças significativas entre o GE e o GCD mesmo após a intervenção (pós-teste). Dito de outro modo, sugere-se, juntamente com Moraes (2013), que em um processo de aprendizagem progressivo, primeiro a criança aprende a leitura de palavras, que progride para a leitura de frases e consequentemente para textos.

CONCLUSÃO

A comparação do desempenho intergrupos de disléxicos mostrou que no pós-teste o grupo experimental apresentou desempenho significativamente maior que o grupo de disléxicos controle na leitura de palavras isoladas (frequentes e não-frequentes). Esses resultados permitem afirmar que a participação dos disléxicos em uma intervenção que focalizou o desenvolvimento de funções executivas e o uso de estratégias metacognitivas combinados à consciência fonêmica e à leitura foi eficiente para promover seu desempenho em leitura, notadamente a leitura de palavras isoladas.

REFERÊNCIAS

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas, p. 105-124, 1997.

CAPELLINI, S. A.; OLIVEIRA, A.; CUETOS, F. PROLEC - Provas de Avaliação dos processos de leitura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ELLIS, A. W. Leitura, escrita e dislexia: uma abordagem cognitiva. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, D. M. A.; COGO-MOREIRA, H. Evidences of factorial structure and precision of Phonemic Awareness Tasks (TCFe). Paidéia, Ribeirão Preto, v. 25, n. 62, p. 363-372, dez. 2015.

GOSWAMY, U; BRYANT, P. Phonological skills and learning to read. Essays in developmental psychology. UK: Psychology Press, 1990.

MEDINA, G. B. K. Aperfeiçoamento da leitura em estudantes com dislexia do desenvolvimento com o método fônico associado à estimulação das funções executivas e estratégias metacognitivas. Tese de Doutorado. UFPR. Curitiba, 2018.
MEDINA, G. B. K.; MINETTO, M. de F. J.; GUIMARÃES, S. R. K. Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas. Rev. Bras. Educ. Especial, v. 23, n. 3, p. 439-454, 2017.
MORAIS, J. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 2013.
SNOWLING, M. J. Dislexia. 2.ed. Santos, SP: Livraria Santos Editora, 2004.
SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.
VELLUTINO, F. R.; FLETCHER, J. M. Dislexia do desenvolvimento. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 380-396.
VILHENA, D. de A.; SUCENA, A.; CASTRO, S. L.; PINHEIRO, A. M. V. Reading Test: Sentence Comprehension: an adapted version of Lobrot's Lecture 3 Test for brazilian portuguese. Dyslexia, v.22, p. 47–63, 2016.

Palavras-chave: Intervenção, Dislexia, Funções Executivas, Consciência Fonêmica.

PSICOPEDAGOGIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ – CONSIDERAÇÕES SOBRE O CEAOP

INGRID ADAM - PMC

ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto discute duas legislações do Estado do Paraná que estabelecem o serviço de atendimento de Psicologia e/ou Psicopedagogia nas escolas e colégios estaduais, a Lei 15075 de 04 de maio de 2006. E também, a Resolução Conjunta 02, SEED/SESA de 21 de maio de 2007, que reabre o CEAOP (Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica) que oferta os serviços descritos na Lei 15075/2006. Nessa discussão, objetivou-se identificar as inconsistências sobre a concepção de oferta desses serviços, quando eles efetivamente ocorrem, a partir da concepção teórica do serviço de Psicopedagogia Institucional proposto pela Epistemologia Convergente de Visca (1985) e seus apectos práticos descritos por Bossa (2007). Para realizar essa análise, optou-se pela abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 48 – 51) precisa seguir as seguintes características principais, a consulta à "fonte direta de dados", em nosso caso, a leitura das legislações e informes oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sobre o serviço prestado pelo CEAOP, "na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos", aqui a preocupação não se refere à quantidade de atendimentos e/ou cidades em que se oferta, mas sim, se o serviço prestado, atende às características definidas pelo teórico como fundamentais para a assertividade da Psicopedagogia Institucional. A próxima característica da abordagem qualitativa diz sobre "as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários", desse modo, destacamos a concepção do serviço como foco principal de nossa discussão. Então, os autores destacam a "forma indutiva" de se analisar os dados, como um aspecto preocupante, pois colocam que a indução está presente na escolha teórica e faz-se necessária ao processo de análise, pois "o investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes". Assim, deixamos claro ao leitor que este estudo, partiu da experiência profissional destas pesquisadoras, que vivenciam a prática estabelecida na realidade a partir da Lei 15075/2006 em seu "Art. 1°. Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná".

E finalmente, "uma preocupação com o registro tão rigoroso quanto o possível do modo como as pessoas interpretam os significados", trazendo assim, a possibilidade crítica ao leitor.

Inicialmente, faz-se necessário compreender o que se entende como atendimento Psicopedagógico. A Psicopedagogia defendida por Visca (1987, p. 33) baseia-se na "Epistemologia Convergente, teoria que se fundamenta na Psicologia Genética de Piaget, Psicologia Social Pichon Rivière e Psicanálise Freudiana". Essas áreas propunham que

a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (BOSSA, 2007).

A definição acima, corrobora com o objetivo inicial do CEAOP, que traz em seu ART. 4º, parágrafo I "identificar, mediante avaliação multiprofissional, os elementos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, buscando a remoção de barreiras à aprendizagem, levando em conta as diferenças individuais e contribuindo para a construção de uma escola inclusiva". Desse modo, percebe-se que o CEAOP se destina ao atendimento Psicopedagógico estabelecido pela Lei 15075/2006, que não se concretizou em cada unidade de ensino estadual como previsto essa mesma lei. Assim, temos a oferta em um Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica orientada no centro da cidade de Curitiba. Outro aspecto presente na definição explicita a necessidade de conhecer a realidade externa da aprendizagem, que se estabelece por diferentes fatores, dentre eles, a família e sua dinâmica, os recursos para o ensino, a estrutura ofertada, a prática docente, dentre outros aspectos institucionais que influenciam na vida do estudante. Assim, torna-se tácita a necessidade do conhecimento e envolvimento com o ambiente escolar e com a relação professor – aluno. Esse seria o primeiro ponto de inconsistência da oferta do atendimento psicopedagógico justamente porque Resolução SEED/SESA 02/2007, estabelece em seu Art.3º que "O Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica – CEAOP terá como finalidade executar a política educacional de avaliação no contexto educacional, bem como orientar a comunidade escolar quanto aos encaminhamentos necessários ao atendimento dos educandos". Como o CEAOP está responsável pela execução da política educacional no estado, e esta unidade está presente apenas no município de Curitiba, o aspecto fundante da Psicopedagogia de conhecer os aspectos externos, não é devidamente atendido, podendo comprometer os encaminhamentos e resultados do serviço ofertado.

Nesta realidade, observando-se apenas o que é ofertado de fato e seu aspecto primordial, a interação ensino e aprendizagem, pode-se dizer que a oferta não se estabelece como atendimento Psicopedagógico, nem tampouco, cumpre-se a oferta de atendimento Psicológico nas unidades de ensino na rede estadual.

Dado os desafios contínuos e complexos que envolvem a dinâmica do ensinar-aprender, imersos em distintos contextos sócio-culturais de nosso estado, assim como as diferentes necessidades educacionais especiais que evocam, diariamente, por atendimento psicopedagógico em todas as unidades escolares de ensino fundamental e médio das escolas públicas do Paraná, a regulamentação e implementação da lei estadual 15.075/2006 ecoa fortemente. Este eco manifesta-se nas muitas contradições vivenciadas, tornando-se visível na ausência de práticas preventivas no ensino-aprendizagem. Não restam dúvidas que muito das superações aos enfrentamentos diários devem-se a prática de profissionais, como pedagogas, pedagogos e docentes, inconformados com as ausências de condições de atendimento psicopedagógico na unidade escolar local, que buscam mediações e caminhos no apoio aos muitos estudantes com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

Não se negam os prestimosos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais de educação e saúde que compõe o quadro funcional do CEAOP, porém é preciso avançar na efetivação de ações que de fato olhem e atendam cada uma das unidades escolares da educação pública estadual. As autoras deste trabalho compreendem a partir da relação de aspectos epistemológicos e práticos da psicopedagogia, que a implementação da lei estadual supracitada indica grandes possibilidades de ultrapassagem da condição precária de sofrimento vivido na relação ensino-aprendizagem, tanto por estudantes quanto por professores, para uma condição

mais favorável em que o aprender seja real, respeitando os principais atores sociais envolvidos no processo. É preciso trazer para o debate essa política educacional estadual de forma a efetivá-la com ações condizentes ao momento presente.

REFERÊNCIAS:

BOSSA, N. A. A. Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

PARANÁ. LEI 15075 de 04 de maio de 2006. Publicada em Diário Oficial nº 7219 de 05 de maio de 2006. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=3447&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 25 de junho de 2019.

SEED. Resolução Conjunta 02, SEED/SESA de 21 de maio de 2007. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=64746&indice=1&totalRegistros=5&dt=17.11.2018.14.42.54.195. Acesso em: 25/06/2019.

VISCA, J. Clínica Psicopedagógica: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

Palavras-chave: psicopedagogia institucional, políticas públicas, ensino público

PÚBLICO DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: ACESSIBILIZAÇÃO DE SABERES ATRAVÉS DO EXERCÍCIO DA MONITORIA ACADÊMICA MULTICAMPI DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES - UFOPA

CARINA DA SILVA MOTA - UFOPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este estudo emerge de ações teórico-práticas desenvolvidas com um grupo de monitores que realizam suas atividades de monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade com acadêmicos Público da Educação Especial incluídos em diferentes cursos de ensino superior da Ufopa. Como problemática de investigação levanta-se a seguinte questão: como o exercício da monitoria acadêmica desenvolvida no Núcleo de Acessibilidade da Ufopa colabora com o processo formativo dos acadêmicos monitores? Entre os objetivos destacam-se: identificar como as ações de monitoria colaboram com a formação dos acadêmicos monitores; verificar quais as ações desenvolvidas pelos acadêmicos monitores no Núcleo de Acessibilidade; identificar os limites vividos pelos monitores quando do exercício da monitoria acadêmica.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico adotou-se a pesquisa-ação de Thiollent (2009), que considera substantiva a construção da pesquisa com o coletivo de participantes que dela colaboram. As atividades da monitoria acadêmica desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade são fundamentadas no tripé da universidade de Ensino, Libâneo (1994), Pesquisa, Demo (1997) e Extensão, Jezine (2004). Assim como com os estudos e práticas "despertar, o interesse pela docência e promover a cooperação". (REETZ, SCHMIDT, BECKER, 2017). Os participantes são sete monitores que vivenciam formações iniciais em diferentes cursos de graduação que agregam desde cursos de licenciaturas à cursos de engenharia e saúde.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Universidade Federal do Oeste do Pará utiliza como uma de suas estratégias de acompanhamento dos estudantes público alvo da Educação Especial, a monitoria acadêmica do Núcleo de Acessibilidade, regulamentada pela instrução normativa nº 01/2012 – PROEN de 9 de maio de 2012. Este documento propõe que o programa de monitoria precisa envolver docentes e discentes da universidade e ser "efetivado por meio de projetos de monitoria e de ensino integrados".

A literatura discorre que monitoria objetiva "despertar, no estudante, o interesse pela docência e promover a cooperação entre os corpos docente e discente, em benefício da qualidade do ensino, ministrado pela Instituição" (REETZ, SCHMIDT, BECKER, 2017, p.37). Os autores tratam sobre o benefício da monitoria para o acadêmico monitor, mas há que se refletir também que o exercício da monitoria impulsiona um ambiente formativo tanto para o acadêmico monitor, quanto para os acadêmicos que vivenciam a prática docente viabilizada na relação monitor acadêmico/acadêmicos "monitorados", apoiado, que gozam da acessibilidade.

Reetz, Schmidt e Becker ressaltam que ser monitor "é ser um facilitador do aprendizado em sala de aula" (2017, p.37). A sala de aula proposta neste estudo se configura em múltiplos

espaços em que o exercício da monitoria acadêmica do Núcleo de Acessibilidade prima tanto pela compreensão de saberes da Educação Especial, como apresenta importante preocupação com saberes das áreas de formação inicial dos acadêmicos da Educação Especial.

Desse modo, entre as ações exercidas pela monitoria acadêmica destacam-se a garantia do livre trânsito no espaço da universidade e de ambientes circunvizinhos aos acadêmicos da Educação Especial que apresentam dificuldade de mobilidade de forma mais autônoma, a promoção de cursos de curta duração como Braille, Libras, e curso de formação básica em algumas áreas de conhecimento como matemática, a geografia, a biologia, a acessibilização de material didático como a organização de textos em voz, literatura em PDF, a produção artesanal de materiais pedagógicos acessíveis para apoiar acadêmicos da Educação Especial incluídos no ensino superior, organização de eventos, elaboração de relatórios sistemáticos, realização de atividades artísticas, encontros de estudo, reuniões de acompanhamento e orientações cotidianas do exercício da monitoria acadêmica.

RESULTADOS

Sistematicamente os monitores que desenvolvem a monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade passam por processos formativos contínuos, com encontros quinzenais, desenvolvido no Grupo de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos – GPEEPI. Vivenciam ainda reuniões regulares para que possam relatar como se sentem ao desenvolver a monitoria, bem como para receberem orientações necessárias que os ajudem a desenvolver suas monitorias.

Os estudantes apontam que a relação com os pares, outros monitores do núcleo, é fundamental para o exercício da monitoria visto que desenvolvem ações colaborativas, ao ponto de, monitores que apresentam saberes mais consolidados sobre determinadas categorias da deficiência ajudam os monitores que apresentam alguma fragilidade neste campo de saber .

Os acadêmicos percebem que o exercício da monitoria acadêmica no Núcleo de Acessibilidade é desafiadora, visto que lidam com os acadêmicos público da Educação Especial, assim desenvolvem ações com pessoas de diferentes categorias da deficiência como pessoas cegas, surdas, surdocegas, baixa visão, entre outras. Relatam que precisam desenvolver esforço significativo para que o acadêmico da Educação Especial possa aprender. Colocam-se num campo de responsabilidade com as atividades dos acadêmicos que acessam o Núcleo de Acessibilidade. Destacam que os processos de produção de material didático, a organização de eventos científicos e a produção escrita de relatórios provocam seu desenvolvimento como monitores e como pessoas. Sentem que profissionais professores exigem muito dos monitores e que quando estão presente em sala de aula acompanhando algum acadêmico da Educação Especial alguns professores deixam se referir à pessoa com deficiência para se referirem aos monitores do Núcleo, este foi ponto de problematização em encontro formativo e de reunião com os monitores do Núcleo.

Entre as dificuldades mais recorrentes sentidas pelos monitores do Núcleo de Acessibilidade está: a) lidar, com mais proximidade, com acadêmicos da Educação Especial que apresentam maiores limitações comunicacionais; b) haver número limitado de monitores no Núcleo de Acessibilidade; c) a dificuldade pessoal, de alguns monitores, de realizar atendimento à acadêmicos da Educação Especial; d) a dificuldades de os monitores realizarem um duplo papel no Núcleo de Acessibilidade como o de monitor, bem como o de acadêmico de um curso de nível superior, por isso assumem tanto a responsabilidade com os acadêmicos da educação especial como com suas atividades; e) destacaram que, em alguns momentos, fazem a distinção no atendimento de acadêmicos da Educação Especial; f) sentem-se sobrecarregados com atividades da monitoria.

As dificuldades assinaladas acima vão sendo ajustadas de modo que o acadêmico monitor possa se perceber como estudante de uma graduação (assim não precisa assumir a responsabilidade do professor de ensinar), bem como campo de potência formativa/colaborativa com o acadêmico da Educação Especial, agindo como acessibilizador de saberes. As reuniões de formação e administrativas primam por fortalecer ações educativas dialógicas Freireanas (2005) em que o acadêmico monitor é orientado a compreender a pessoa da Educação Especial que busca apoio no Núcleo de Acessibidade como outro também humano que apresentam singulares campos de potência.

As atividades desenvolvidas pelos monitores do Núcleo de Acessibilidade, visam contribuir com o processo de formação graduada, com foco no atendimento aos alunos público da educação especial, despertando à docência a necessidade de adequações de metodologias e flexibilização dos conteúdos específicos para este público alvo, à pesquisa e/ou extensão do discente monitor com orientação docente tem estimulado o senso de responsabilidade, autonomia, cooperação, satisfação em ampliar conhecimentos e empenho nas atividades acadêmicas;

Além destes, com os estudos voltados a esse campo de atuação, aquisição de habilidades para produção e adaptação dos materiais necessários e dar suporte às aulas que viabilizam a construção de ações facilitadoras de inclusão educacional e social de discentes com deficiência no ensino superior que estimulem seu aprendizado e permanência nesses espaços de ensino. Com a certeza que essas vivências que os auxiliará na formação discente que os construirá docentes com práticas inclusivas.

REFERENCIAIS

DEMO,P.Educar pela Pesquisa. Campinas: Editores Associados, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária, Área Temática de Gestão da Extensão. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, UFPB, Belo Horizonte. 12 a 15 de setembro de 2004.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo. Cortez,1992.

REETZ, Fernando Erno; SCHMIDT, Daniel; Mônica; BECKER, Mônica. A experiência na monitoria de neuroanatomia como forma de ensino, aprendizagem e pesquisa in. FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). Educação superior: desafios para a não compartimentação dos saberes. Santa Maria : Facos-UFSM, 2017. e-book .

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFOPA. Instrução normativa 001/2012 – Proen, de 9 de maio de 2012.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica; Inclusão de Pessoas Público da Educação Especial; Práticas Educativas Inclusivas.

SABERES DOCENTES DE PROFESSORES INICIANTES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

ESTELA INÊS LEITE TOSTA - SEDUC-MT

SIMONE DE PAULA ROCHA SOUZA - SEDUC-MT

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa, em andamento, oriunda da formação ofertada aos professores das escolas estaduais de Rondonópolis- MT que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como foco central, aspectos inerentes as narrativas do professor iniciante neste espaço de atuação, durante a formação continuada. Ao abordar a formação direcionada para o professor iniciante neste atendimento, intenta-se compreender os diferentes saberes que integram a prática docente do profissional do AEE. Os objetivos específicos da proposta formativa consistem em diagnosticar as necessidades formativas oriundas da atuação no AEE; propiciar subsídios teórico-metodológicos que atendam às necessidades do público alvo atendido; promover espaços coletivos de discussão e reflexão na e sobre a prática pedagógica no AEE. Aliado a isso, discutir as relações que se estabelecem entre "tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores" (TARDIF, 2011, p. 58) em um contexto específico de atuação (AEE), cuja ação pedagógica se dirige a um público também específico, os alunos da educação especial. Esta formação se insere no conjunto das políticas de formação continuada propostas pelo Centro de Formação e Atualização de profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro) que, dentro de seu polo de abrangência, tem a finalidade de promover a qualificação e o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede estadual, subsidiando-os no que concerne às demandas formativas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Em virtude da expressiva demanda, em 2019, de alunos público alvo da educação especial nas unidades escolares da rede estadual, da criação de novas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e da grande rotatividade de docentes no AEE, justificou-se a necessidade de propor uma formação que atendesse tais demandas visto que, o mapeamento dos participantes inscritos revelou que um número significativo de professores do AEE é iniciante. Em se tratando de professor iniciante Tardif (2011) assevera que os primeiros cinco anos é o período de tempo em que o professor acumula sua experiência principal. Nessa perspectiva e para os fins específicos desse trabalho considera-se como iniciante, no AEE, aqueles professores que se encontram nos primeiros cinco anos de atuação nessa função. A partir de um levantamento realizado verificou-se, também que, embora iniciantes na função, os docentes atribuídos nas SRM, já atuaram em sala de aula em anos anteriores. O fato de já terem experiência em sala de aula é um aspecto importante, uma vez que é "a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão" (TARDIF, 2011, p. 48). É importante ressaltar que o exercício profissional da docência compreende a junção de diferentes saberes, os quais são construídos e constituídos em espaço-tempos distintos de formação e se convergem em experiências pessoais e profissionais que, quando partilhadas, dão ensejo a processos formativos e autoformativos. Desse modo, a experiência individual, ao associar- se ao processo formativo, faz com que os professores se tornem atores de sua própria formação, pois "[...] os

indivíduos utilizam na experiência de sua vida, suas relações sociais, na sua atividade profissional" (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91). Ao se pensar em uma proposta formativa na perspectiva dos saberes, alguns questionamentos emergiram no tocante ao planejamento e à organização da formação em tela. Que saberes são mobilizados e se tornam suportes na prática cotidiana do AEE? Os saberes dos professores dão conta das situações de trabalho que se apresentam neste espaço? Que saberes são necessários aos professores para atuar no AEE? Qual a relação desses saberes com a experiência profissional? O que sabem os professores sobre o AEE? Trata-se de um saber-fazer específico? Estas indagações trouxeram à lume outras problematizações inerentes ao contexto vivenciado nas escolas e permitiram encaminhar as discussões e estudos formativos no sentido de possibilitar aos docentes do AEE, condições de ampliar o olhar acerca das possibilidades de Ser e Aprender dos alunos com deficiência (ORRÚ, 2016). Tomando como princípios basilares que a deficiência não define a Pessoa; que a Pessoa possui singularidades próprias e intrínsecas a sua própria constituição do Humano (FERREIRA-SANTOS, 2004) e que os professores para atuar no AEE mobilizam uma gama de conhecimentos e saberes, o aporte teórico se ancora em autores como Ferreira-Santos (2004), Orrú (2016), Tardif (2011), Marcelo Garcia (2010) e Delory-Momberger (2014) dentre outros que trazem contribuições a respeito da formação e da educação especial. Inicialmente foi estabelecido um contato com a assessoria pedagógica estadual sediada no município, por meio da qual foi encaminhado às escolas um instrumento que tinha a finalidade de levantar o número de profissionais atribuídos e a demanda de alunos atendidos nas SRM. Verificou-se uma demanda considerável de alunos com deficiência matriculados nas escolas estaduais de Rondonópolis e, ainda muitos outros, em processo de estudo de caso. Por meio do levantamento também foi possível vislumbrar as demandas formativas dos docentes, visto que observou-se que novos professores foram contratados e era emergente organizar uma formação que possibilitasse-lhes conhecer as especificidades dos alunos, a natureza do trabalho no AEE, bem como outras perspectivas de atuação, no sentido de contribuir para a formação continuada dos participantes tanto com relação às questões que envolvem o Ser e o Aprender dos alunos com deficiência, e no que diz respeito ao saber-fazer professor do/no AEE, uma vez que a grande maioria são iniciantes nesta função, conforme mencionado. A ação formativa iniciada em março e planejada para encerrar em novembro do corrente ano, contempla docentes de 20 unidades escolares da rede estadual de ensino. O que se apresenta como resultados preliminares são as reflexões iniciais de uma proposta formativa que intenta trabalhar com as narrativas dos docentes do AEE, pois considerou-se assim que, "aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática" (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15). Ademais, além de corroborar para a disseminação das políticas públicas da educação do estado, discutir as narrativas pode favorecer espaços coletivos de discussão, reflexão e pesquisa sobre os saberes dos professores iniciantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER. C. Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA-SANTOS, M. Crepusculário. São Paulo: Zouk, 2004.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.

ORRÚ, S. E. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação continuada; Professor iniciante; Atendimento Educacional Especializado.

SABERES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE PARA ALUNOS SURDOS NO OESTE DO PARÁ

HECTOR RENAN DA SILVEIRA CALIXTO - UFOPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: UFOPA

Desde o ano de 2008 temos vivenciado diferentes mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de escolarização do público alvo da Educação Especial (pessoas com deficiências intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), sobretudo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). A fim de atender esse público alvo são necessárias adaptações curriculares. Entendemos que adaptações curriculares dizem respeito a modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas de alunos com especificidades no processo de aprendizagem. Entretanto, tais adaptações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e recursos tecnológicos (ou não) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possam participar das propostas educacionais.

É com esse propósito que o presente trabalho busca refletir sobre a produção do conhecimento científico, em particular no que diz respeito ao acesso à aprendizagem de pessoas com surdez. Dessa forma, soma-se à discussão sobre a educação oferecida nas escolas públicas, a partir de adaptações curriculares para classes com alunos surdos. O presente trabalho objetivou, de forma geral, analisar como ocorre a inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares no Oeste do Pará no que se refere às adaptações curriculares. De forma específica: verificar se são realizadas e quais adaptações curriculares são aplicadas pelos professores que atuam com alunos surdos no contexto inclusivo no Oeste do Pará; analisar as adaptações curriculares realizadas para alunos surdos; propor a construção coletiva de adaptações curriculares para alunos surdos, em colaboração com professores das redes municipal e estadual e discentes de licenciaturas.

Essa pesquisa se justificou pelo que é apontado como um dos principais desafios na educação de surdos: a falta de preparo dos professores para atuar em sala de aula regular com esses alunos (LACERDA, 2000; 2006; GÓES, 1996; LODI, 2013; BUENO, 2010). Os estudos realizados nesse campo indicam o“despreparo” dos professores e a não realização de adaptações curriculares como fatores que não favorecem o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos.

Ainda a respeito das adaptações curriculares para as classes que atendem alunos surdos, Carvalho (2008) aponta que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades para construir conhecimentos.

Dessa forma, foi verificado se os professores realizam adaptações curriculares e quais adaptações são feitas. Vale ressaltar que muitas vezes a visão sobre essa adaptação é reducionista, o que é apontado por Formoso (2009): que na educação de surdos os conteúdos

são simplificados, como se eles não tivessem capacidade de aprender e estivessemsempre atrasados em relação aos ouvintes; não há muita discussão de currículo, e quando há, estas são sugeridas pelos ouvintes; os conteúdos são infantilizados como se os surdos fossem incapazes de compreender as disciplinas do ensino regular; a maioria dos professores não domina a língua de sinais fator determinante para efetivar uma educação de qualidade aos alunos surdos;

A fim de proporcionar um contato com essa realidade e possibilitar a fuga desse reducionismo na atuação docente para alunos surdos, a pesquisa realizada se insere como fundamental para verificação da atuação dos professores na educação de surdos e proposição de estratégias que buscam melhorar a atuação desses docentes e dos discentes de licenciaturas, que futuramente irão atuar na educação de surdos.

A metodologia utilizada foi composta como bibliográfica, documental e de campo. A metodologia a ser utilizada será por meio de levantamento bibliográfico das orientações do Ministério da Educação para as adaptações curriculares, assim como dos documentos municipais e estaduais referentes aos currículos do ensino fundamental no Oeste do Pará. Foram realizados levantamentos junto aos professores que atuam com alunos surdos nessa região, a fim de verificar seus conhecimentos sobre adaptações curriculares e se esses fazem uso dessas adaptações em sala de aula. Ainda, a partir da perspectiva da pesquisa-ação, foram (re)construídos conhecimentos acerca dessa temática junto com professores das redes municipal e estadual e os discentes de licenciaturas, para a posterior proposição de adaptações curriculares voltadas para alunos surdos. Por meio de encontros mensais, 25 participantes (15 professores atuantes em sala de aula regular com alunos surdos e 10 discentes de licenciaturas), foram desenvolvidos estudos a respeito das adaptações curriculares já realizadas pelos docentes e o levantamento das principais dificuldades encontradas por esses para a realização dessas adaptações. Após isso, iniciou-se um processo de proposição de adaptações curriculares por meio de construções de material didático para ensino de conteúdos apontados pelos próprios participantes com críticos para o planejamento das aulas. As construções aconteceram de forma coletiva, com a participação de consultores, sujeitos surdos com formação superior em alguma licenciatura e experiência docente com alunos surdos, que auxiliaram na concepção e construção dos materiais didáticos.

Como resultado apontamos a experimentação dos professores para a construção prática de materiais didáticos visando as adaptações curriculares para alunos surdos matriculados na sala de aula regular. A reflexão e o compartilhamento de adaptações curriculares com o grupo de participantes proporciona um espaço de construção do conhecimento e formação continuada para os professores que atuam com alunos surdos. Isso possibilita que os professores e os discentes de licenciatura apresentem um posicionamento propositivo frente ao desafio da inclusão, além de um aperfeiçoamento e modernização das práticas pedagógicas presentes nas escolas públicas que atendem alunos surdos no Oeste do Pará.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução 4. Brasília, 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=5:educacao-especial&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacionale-a-formacao-de-professores-generalistas-ou-especialistas.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.* Porto Alegre: Mediação, 2008.
FORMOSO, Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. IN: THOMA, Adriana da Silva. KLEIN, Madalena.(Org.) *Currículo e avaliação: a diferença surda na escola.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação.* Campinas: Autores Associados,1996
LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED,* 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: www.anped.org.br
LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

Palavras-chave: adaptação curricular; alunos surdos; inclusão

TECNOLOGIA ASSISTIVA: MEDIANDO CONHECIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

JOSEANE DE LIMA MARTINS - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TECNOLOGIA ASSISTIVA: MEDIANDO CONHECIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

RESUMO EXPANDIDO

Atualmente, a Tecnologia Assistiva – TA tem sido fundamental para auxiliar o Atendimento Educacional Especializado- AEE ofertado no ensino regular para o público alvo da Educação Especial. Dentre esse público, encontram-se os alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), sendo a Tecnologia Assistiva o meio para suprir as necessidades de comunicação, adaptações, áudio-descrição e acessibilidade aos programas com sintetizadores de voz, todo um arsenal tecnológico que, aliado ao Braille, favoreçam o enriquecimento da aprendizagem desses alunos. Nesse entendimento, se insere o presente estudo, com o objetivo geral de analisar a importância da Tecnologia Assistiva como meio de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular.

A metodologia é de abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica. Para tanto, utilizamos autores como Bersch (2009), Otalara et al (2008), Galvão filho (2009), Sá; Campos; Silva (2007) dentre outros. Para que a pessoa com deficiência visual possa ter acesso pleno ao conhecimento, é preciso garantir-lhe uma riqueza de detalhes e informação no material apresentado na escolarização. Tanto imagens quanto gráficos e tabelas devem ser descritos de forma que garantam a esse alunado uma gama de informações e riquezas de detalhes que lhe proporcionem uma melhor compreensão do que está sendo apresentado. Nisto, a tecnologia assistiva pode auxiliar, sendo esta compreendida como:

[...] a aplicação de conhecimentos a serviço da resolução de problemas funcionais encontrados por pessoas com deficiência. A tecnologia assistiva se propõe a (sic) romper as barreiras externas que impedem a atuação e participação das pessoas com deficiência em atividades e espaços de seu interesse e necessidade. No campo da educação, ela se organiza em serviços e recursos que atendem os alunos com deficiência e que têm por objetivo construir, com eles, as condições necessárias ao aprendizado. (BERSCH, 2009, p.2).

Para que essas imagens lhes tornem mais acessíveis suas reais condições, existem disponível no mercado as tecnologias assistivas para atender as necessidades dessa pequena parcela da sociedade que há anos deixa de usufruir de forma plena sua compreensão do todo. Conforme salientam Otalara, et al (2008):

No mercado brasileiro, as tecnologias assistivas para deficientes visuais são insuficientes para atender as reais necessidades dessas pessoas. [...] Em sua maioria, a tecnologia disponível no mercado brasileiro para deficientes visuais diz respeito a máquinas braille, regletes, bengalas, lupas e recursos computacionais, tais como softwares. Dos recursos disponíveis no mercado brasileiro, a maioria não foi desenvolvida no país e, normalmente, o custo é levado. (OTALARA, et al 2008, p. 217).

Além dos impeditivos financeiros supracitados, permanece na vida acadêmica deste aluno, principalmente o aluno cego, a falta de informação e despreparo da maioria dos professores em lhes oferecerem materiais adaptados que possam lhes garantir uma boa qualidade de estudo.

Para Galvão Filho (2009, p. 207) Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização [...]. No Brasil se empregou este termo, pois melhor se aplica para as diversas funções, assim caracterizadas no emprego desta nova ferramenta em ascensão no universo acadêmico, possibilitando assim novos adeptos a buscarem e utilizarem este recurso tecnológico a seu próprio benefício.

Os resultados desta pesquisa revelam que a tecnologia Assistiva vem se aplicando dia a dia em prol de oferecer condições de oportunidades acessíveis por meio dos mais diversos recursos, seja do mais sofisticado ao mais rude instrumento, possibilitando que o aluno com deficiência visual possa ter um pleno desenvolvimento em seu processo acadêmico. Para tanto, é necessário que ele conheça alguns materiais básicos, indispensáveis no processo ensino/aprendizagem, como a reglete, o punção, o soroban, os textos transcritos em Braille, gravador e a máquina de datilografia Perkins.

A Tecnologia Assistiva pode ser classificada em: Baixa Tecnologia, Média Tecnologia e Alta Tecnologia. A Baixa Tecnologia são basicamente os instrumentos mais antigos para a escrita em Braille, reglete de mesa e punção, constando de uma prancheta confeccionada em madeira que, pressionada pela punção, produz a escrita em alto- relevo produzindo a escrita Braille. O soroban consta de um aparelho para a realização de cálculos matemáticos, podendo ser utilizado por qualquer pessoa, independentemente de possuir ou não deficiência visual, e é amparado por uma Portaria Ministerial Nº 1.010, de maio de 2006, que autoriza seu uso em concursos públicos, vestibulares e outros exames que assegurem a acessibilidade para esse público etc.

A bengala longa é outro item de uso na localização de objetos: garante a segurança e independência do cego ou dos que possuem baixa visão. Quanto aos recursos utilizados pelo aluno com baixa visão, são frequentes os cadernos com pautas ampliadas, com traços de linhas bem fortes e definidas, lápis 6b, que proporciona um tom mais forte que o lápis comum, caneta hidrocor, de preferência preta ou azul, para contrastar no branco do papel, ampliação de materiais didáticos como mapas, figuras, desenhos etc., lupas de mesa. E para auxiliar na leitura, é sugerido um suporte de leitura para acomodar tanto o caderno como o livro, e o tiposcópio para apoiar a leitura.

A Média Tecnologia se baseia na produção e confecção de materiais auxiliares como recursos didáticos acessíveis ao educando com deficiência visual como: mapas adaptados e alto-relevo, com diferentes texturas para que o aluno cego, ao tocá-lo, possa sentir as diversas texturas empregadas na confecção desse mapa.

Os livros didáticos são produzidos por instituições especializadas espalhadas pelo Brasil, levando-se sempre em conta que a adaptação, correção e revisão final devem ser realizadas por um profissional cego.

As lupas de mesa também auxiliam os alunos com baixa visão nas tarefas acadêmicas; e para isso, o mercado disponibiliza diversos tipos, modelos e marcas, mas é preciso que seja recomendada por um ortotista especializado na área, pois não é qualquer tipo de lupa que irá servir para qualquer pessoa que possua baixa visão.

Outro recurso bastante utilizado por essa população são os livros gravados em CDs para aqueles que insistem em não aprender e aceitar o braille como escrita natural da pessoa cega.

O assinador, que serve para que o cego, escreva seu próprio nome em documentos oficiais, sem não mais necessitar de ter um procurador, garantindo-lhe sua independência e autonomia para resoluções de problemas de ordem pessoal e financeira.

A alta tecnologia se enquadra dentro dos parâmetros tecnológicos como: a tecnologia do livro digital acessível, que se coloca como ferramenta essencial à superação de obstáculos e à ruptura de barreiras que impedem o direito de ler, tornando-o possível a todos os sujeitos; o livro digital acessível permite a leitura em diversas formas. Os livros poderão ser lidos em diferentes formatos e por diferentes pessoas em momentos subsequentes à sua produção.

O conhecimento liberta quando se consegue acessar a cultura de qualidade, eliminar as barreiras e romper as fronteiras da cultura mundial. Assim, o livro digital acessível promove novas perspectivas para a aprendizagem. Traz à cena a necessidade de se promover simultaneamente a alfabetização, o letramento e a inclusão digital: da produção fabril, ao ambiente doméstico, à comunicação, à prestação de serviços, ao entretenimento e à própria educação.

No contexto educacional, o pleno desenvolvimento de habilidades para o uso das tecnologias digitais serve ao propósito de se evitar a escravização e a exclusão social, a negação de acesso ao mundo produtivo em consequência de incapacidades geradas na nova forma de alijamento sociocultural: a inabilidade tecnológica. Por esse motivo, a inclusão digital integra o Programa da Organização das Nações Unidas (ONU), Metas de Desenvolvimento do Milênio, também conhecido como 08 Jeitos de Mudar o Mundo, constituintes da Declaração do Milênio das Nações Unidas, signatária no ano 2000, pelos 192 países membros da ONU, a qual contempla objetivos de desenvolvimento social a serem atingidas até o ano de 2015.

Esta pesquisa demonstrou que é fundamental que se respeite a diversidade humana, com todas as suas potencialidades e limitações. Neste sentido, a sociedade ao promover uma inovação tecnológica, quer seja voltada ao entretenimento ou uso comercial, deve levar em consideração a pluralidade de usuários, não privilegiando apenas os considerados “normais”, pois este termo é equivocado considerando que não existem pessoas “anormais”, apenas diferentes e com totais possibilidades de aprendizado e crescimento.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, RS: CEDI- Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 06 de jun. 2019.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G.J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1º ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

OTALARA, Aline Piccoli; LOPES, Deisy P. M; BARANA, Alzira Cristina Stein-. Prover: Tecnologia Assistiva voltadas para pessoas cegas ou com visão subnormal- Entre o que se espera e o que se encontra. In: ALMEIDA, M. A.; Mendes, E. G.; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Orgs):T**emas em Educação Especia**l: deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara, São Paulo, Capes-PROESP, 2008.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Deficiência Visual; Inclusão Escolar

TERMINOLOGIA COM DEFICIÊNCIA

IVON MENDES DE BARROS - UAM

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Aqui, o tema é a terminologia apropriada ao falar ou escrever sobre pessoas com deficiência física. Consideremos que: nas salas de aula, no Brasil, professoras e professores interagem com estudantes com deficiências físicas e, em certas ocasiões, por falta de preparo ou de conhecimento da terminologia sobre deficiência, usam termos inadequados. Por vezes, na escrita acadêmica abordamos temas como: inclusão, ou acessibilidade, ou deficiências físicas, e ficamos com dúvidas ou cometemos erros ao nos referirmos a alguém com deficiência. Isso também acontece nas redes sociais, em diálogos no trabalho, na escola, na família e com amigos.

Com objetivo de verificar quais são os termos mais adequados para nomear ou adjetivar as pessoas com deficiência física, esta investigação apresenta uma pesquisa teórica, como convite à reflexão e à vivência empírica da prática. São examinados a raiz epistemológica e os significados de palavras, e são considerados aspectos da história, da medicina, da cultura e da sociedade, dialogando com opiniões de Romeu Kazumi Sassaki, Edgar Morin, Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello, Antonio Geraldo da Cunha e Anderson Borba. Observa-se variadas maneiras para se referir a pessoas que têm um perfil corporal fora do que é mais comum. Várias palavras são inapropriadas, outras são aceitáveis conforme o contexto, algumas são mais adequadas.

Alguns termos não são mais usados (ou não deveriam ser usados) desde a década de 1980, como defeituoso, mongoloide, retardado, aleijado, incapacitado e inválido; afinal, estes termos são sectários.

“Especial” (do Latim, species: aparência, tipo; specere: olhar para). Significa: próprio, particular, único. Na realidade, todos os seres humanos se julgam e são especiais, e cada um tem suas próprias necessidades, as quais acredita serem as mais importantes e assim especiais.

“Singular” (do Latim singularis: único, solitário) implica em um único indivíduo. Isso é aplicável a todos os seres humanos; afinal, somos únicos na humanidade, pois somos compostos pelo nosso histórico de vida. Nossa individualidade nos faz únicos e singulares. “Singular” e “especial” se conectam com características que todos os seres humanos possuem; não servem para designar um grupo específico.

“Excepcional” (do Francês exceptionnel; “exceção”, do Latim exceptiõ +õnis; exceptus: retirado fora) pode ser vinculado a qualquer pessoa que seja ou realize algo fora do comum; é elogioso e valoriza a diferença; mas, justamente por isso, é um termo que enaltece um grupo em detrimento ao outro.

“Deformado" vem de deformação (do Latim deformatio –onis forma: modo ou feição sob o qual uma coisa existe) e “Desfigurado” (do Latim figura: aspecto exterior). Conceitos diretamente ligado à figura, à imagem, às linhas e às formas. É coerente o fato de pesquisas que investigam as formas do corpo usarem essa palavra. Também, em alguns textos, a deformação é observada pelo enfoque da filosofia, da antropologia e da história. Exceto em estudos desses tipos, usar o termo “deformado” para nomear ou adjetivar alguém, pode ser bastante

preconceituoso e depreciativo. Parece coerente apenas para se referir a um corpo, mas nunca a uma pessoa como um todo.

“Estranho” (do Latim extraneus, o que é de fora). Tudo o que não é do conhecimento é encarado com estranheza. Um cheiro pode ser considerado estranho, por isso desagradável ou agradável; por ser desconhecido ou estar fora do que estamos acostumados. Parece estar mais ligado a algo inusual; por isso, se encontra numa certa neutralidade, ou pode ser até mesmo elogioso.

“Diferente” (do Latim differens, de differre: levar, carregar) se fundamenta na ideia de colocar de lado. Alguém considerado diferente ou diferenciado pode estar recebendo um elogio por ter algo além dos outros, ou pode estar sendo depreciado e recebendo um tratamento sectário, ligado à exclusão. “Diverso”, por vezes, é tomado como sinônimo de diferente, mas não é. Está ligado à ideia de “diversidade” (do Latim divertere: voltar-se em diversas direções). A diversidade é uma característica do ser humano. Na humanidade existem pessoas altas, baixas, com pele escura, de nariz achatado, corcundas, com deficiência mental, anãs, cegas... E são todas humanas. Por vários detalhes físicos e culturais, nós somos diversificados. Somos humanos; logo, participamos dessa imensa diversidade humana. Somos todos naturalmente diversos.

“Incomum” é o oposto de comum. “Comum” (do Latim communis: comum, relacionada a munus: tarefa, dever, ofício) carrega o significado do ato de repartir tarefas em conjunto. Comum carrega a ideia de um conjunto, de uma comunidade, de um grupo de semelhantes. Também traz a ideia de algo que é feito na prática, algo que é usual. As palavras “comum” e “incomum” parecem perfeitas para atender ao que é a busca aqui; mas guardam significados parecidos com “normal” e “anormal”.

“Anormal" é o contrário de normal. Entretanto, essas duas palavras possuem variados sentidos; por isso, nem sempre, um termo é o oposto do outro. Nomear ou adjetivar alguém como anormal pode ser um uso carregado de significados pejorativos e preconceituosos; exclui a pessoa do que se entende por ser humano.

“Normal” (Latim normalis: “feito de acordo com o esquadro do carpinteiro”, que era chamado norma e era usado para marcar ângulos retos). Passou a designar o que segue um padrão. Entretanto qual é o padrão? É bastante complexo estabelecer normas claras ou padrões indiscutíveis sobre o ser humano; afinal, somos naturalmente diversos. A normalidade, em relação às pessoas, é um conceito questionável. Sassaki afirma que nomear alguém como normal é um hábito inadequado atualmente; escreve que os termos corretos são: pessoa sem deficiência ou pessoa não-deficiente. “Pessoa comum” parece um termo bastante apropriado.

Os conceitos de pessoa normal surgem a partir de uma correlação com aspectos históricos e culturais. Com o olhar da antropologia, Morin, se debruça na ideia do que é comum no ser humano; considera que existe unidade na humanidade. Somos semelhantes na estrutura biológica, como também na busca do convívio social, na organização mental, psicológica e afetiva. Somos iguais, ainda que exista inúmeras diversidades dentro dessa unidade; como as variadas etnias, gêneros, culturas e históricos de vida. A diversidade é uma característica humana, somos diversificados. Porém, mesmo que exista muitas variações entre nós, todos habitamos um corpo de carne e osso; todos interagimos com outras pessoas, estruturando a sociedade e a cultura; todos temos perfis individualizados pelas maneiras particulares de ver a realidade. Enfim, existe unidade entre os seres humanos. Os autores da História do Corpo reconhecem a imensa diversidade presente na humanidade, ao mesmo tempo visualizam a unidade humana que se manifesta no fazer, no sentir, no pensar, no relacionamento com o mundo e com a realidade, como também na estrutura biológica do corpo. Ambas as pesquisas apresentam uma observação inclusiva, pois inserem as pessoas com deficiência física dentro da humanidade.

De acordo com a nomenclatura anatômica do corpo humano, o conceito de humano normal é representado pelo o que ocorre na maioria dos casos de corpos saudáveis. Para a ciência médica, o conceito de corpo normal se aproxima da ideia de corpo sadio. Reconhecendo a diversidade humana, o vocabulário médico considera variações naturais as diferenças morfológicas de idade, gênero, etnia. A medicina costuma nomear algumas variações anatômicas como deficiências.

Os termos "deficiente" e "deficiência" têm a mesma origem latina deficiens: desertar, revoltar-se; também no verbo deficere: faltar. Entretanto são palavras muito diferentes ao serem usadas. Chamar de "deficiente" resume todo o indivíduo à sua deficiência. Assim, melhor dizer pessoa com deficiência física do que dizer o deficiente. Somente em casos específicos de deficiência auditiva ou deficiência visual é apropriadas as palavras: surdo e cego. Por exemplo: eu não sou um deficiente; sou uma pessoa com deficiência auditiva, 40% de perda nos dois ouvidos. Se a deficiência fosse de 100%, seria correto nomear-me surdo. Semelhante a pessoas com deficiências visuais. "Cego" e "surdo" são termos aceitos pela medicina e por pesquisadores de variadas áreas, assim como pelas pessoas com deficiência. Somente para essas duas deficiências, auditiva ou visual, nos casos de perda completa, é adequado usar um termo para nomear ou adjetivar o indivíduo.

A expressão "pessoa com deficiência física" revela-se a mais adequada e coerente resposta à reflexão desta pesquisa. Conecta-se à inclusão, pois insere tal indivíduo na coletividade humana e destaca a pessoa antes de sua deficiência. No lado oposto, "pessoa comum" parece um termo bastante apropriado para se referir às pessoas sem deficiências.

Parece ideal buscarmos colocar, em nossos diálogos, termos que reconheçam o indivíduo como ele é; assim não usaremos uma terminologia com deficiência, mas um linguajar ligado a inclusão. As mudanças no vocabulário brasileiro mostram como a sociedade alterou a maneira de lidar com as pessoas com deficiência física, pois há menos de um século atrás elas eram nomeadas e encaradas como monstros humanos, aberrações da humanidade, atrações de circo.

REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges (org.). História do corpo: As mutações do olhar: o século XX. Volume 3 dirigido por Jean-Jacques Courtine. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. O método 5: a humanidade da humanidade. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 23 mai. 2019.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Terminologia; Ser Humano; Educação

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA

JESSE BUDIN - UNOCHAPECÓ

LEONEL PIOVEZANA - UNOCHAPECÓ

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Todas as pessoas, desde crianças, são dignas e merecedoras de escolas e ensino de qualidade, independe de gênero, etnia, e principalmente condição física, intelectual auditiva ou visual, sendo que há uma eminente necessidade de que as instituições de ensino garantam tais direitos e sejam inclusivas. A educação deve atender e incluir pessoas com deficiência, perpassando a infância à fase adulta. Contudo, em sua diversidade, não é uma tarefa simples de ser efetivada. "A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é[...]". (MATTOS, 2012, p. 219). A síndrome da talidomida possui características peculiares, variando o nível e o grau de malformações e dependência de cada indivíduo. A talidomida, fármaco produzido na Alemanha Ocidental na década de 1950, pela empresa Chemie Grunenthal, para tratamento de algumas disfunções orgânicas, como alterações dermatológicas, "mas que foi usada principalmente para náuseas em mulheres grávidas, resultando com isso, o fenômeno conhecido como os bebês da talidomida ou síndrome da talidomida". (MORO; INVERNIZZI, 2017, p. 605). "Comercializada durante os anos de 50 e 60 como completamente inócua... segura... supreendentemente segura... atóxica e totalmente inofensiva, a talidomida produziu oito mil bebês da talidomida[...]". (MOKHIBER, 1995, p. 467). A droga passou a ser comercializada em aproximadamente 46 países, sendo vendida sem prescrição médica, causando com isso, o nascimento de milhares de crianças com problemas físicos como focomelia, "que é o encurtamento dos membros junto ao corpo, além de alterações auditivas, musculares, visuais e cardíacas". (OLEIVEIRA; BERMUDEZ; SOUZA, 1999, p. 107). O estudo teve como objetivo analisar a trajetória escolar de pessoas com síndrome da talidomida. Frente a essa temática, surge a pergunta: Como ocorre a trajetória escolar de pessoas com síndrome da talidomida? Justifica-se a escolha da temática, relacionada à educação escolar e acadêmica, visando corroborar com a sociedade científica, trazendo aporte teórico de autores e dados empíricos das experiências provenientes dos processos de escolarização com inclusão e respeito. "A pesquisa se caracteriza como qualitativa pois não se baseia sobre um critério de números para representar a realidade estudada". (MINAYO et al, 1994, p. 75). Diferentemente das pesquisas positivistas, a pesquisa educacional social não pode ser reproduzida e nem submetida análises laboratoriais, ou seja, reconhece-se que os sujeitos inseridos nos estudos sociológicos estão marcados pela diversidade, que sofrem influências do meio em que vive, resultando com isso, "dados que são imensuráveis do ponto de vista estatístico positivista". (MARTINS, 2004, p. 45). Pesquisar qualitativamente numa perspectiva pós-estruturalista é de certa maneira sair do que está dado, ou seja, um modelo que desnaturalize e problematize questões que refletem na sociedade, ou seja, numa perspectiva pós-estruturalista. "O pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais". (AGUILAR; GONÇALVEZ, 2017, p. 36). "Para coleta das materialidades empíricas as entrevistas narrativas foram essenciais e responderam os objetivos do estudo". (REGO, 2018,

p. 78). A análise do discurso basicamente é utilizada em pesquisas sociais com cunho qualitativo e não quantitativo, pois seus dados não se baseiam em números, "mas sim informações que derivam de narrativas, que de certa maneira explana a realidade e o comportamento humano de determinada sociedade". (SOMEKH; LEWIN, 2015, p. 245). Analisar discursos tendo como base as noções foucaultianas, "há eminente necessidade do distanciamento de pré-noções em que analisar discursos é fácil, ou seja, buscar um único sentido simplista nas narrativas". (FISHER, 2001, p. 198). Pesquisa está em andamento e que vem apresentando resultados significativos para os processos ensino aprendizagem escolar.

Referências

AGUILAR, M.A; GONÇALVEZ, J.P. Conhecendo a perspectiva pós estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento online**, Novo Hamburgo, v.1, n.1, jan./jul, 2017, p.36-44.

FISHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de pesquisa,** São Paulo, n.114, nov, 2001, p.197-223.

MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v.30, n.114, mai./ago, 2004, p.289-300.

MATTOS, S.M.N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista,** Curitiba, n.44, abr./jun. 2012, p.217- 233.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F; NETO, O.C; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ed. Petrópolis: Vozes. 1994.

MOKHIBER, R. **Crimes corporativos: o poder das grandes empresas e o abuso da confiança pública.** São Paulo: Scritta, 1995.

MORO, A; INVERNIZZI, N. A tragédia da talidomida: a luta pelos direitos das vítimas e por melhor regulação de medicamentos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos,** Rio de Janeiro, v.24, n.3, jul./set. 2017, p.603- 622.

OLIVEIRA, M.A; BERMUDEZ, J.A.Z; SOUZA, A.C.M. Talidomida no Brasil: vigilância com responsabilidade compartilhada? **Caderno Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v.15, n.1, jan./mar, 1999, p.99-112.

REGO, N.C.S. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The especialist,** São Paulo, v.39, n.3, 2018, p.01-14.

SOMEKH, B; LEVIN, K (orgs). **Teoria e métodos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2015.

Palavras-chave: Síndrome; Talidomida; Inclusão; Escolarização.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA E LEGAL DA IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SCMB

CHEILA DIONISIO DE MELLO - CMC

LETÍCIA APARECIDA ALVES DE LIMA - UNINTER

MARIA DA GLÓRIA LIMA PEREIRA VERNICK - CMC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto de estudo propor uma análise sobre a trajetória legal do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) em relação à educação especial pela perspectiva da inclusão na escola regular.

Nesse movimento de inclusão escolar, todos os sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados devem ajustar suas políticas e práticas a fim de atenderem ao público-alvo da educação especial, de acordo com o que é promulgado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse contexto, o SCMB, sistema de ensino federal, administrado pelo Exército Brasileiro, também é responsável por garantir este direito aos estudantes que a ele recorrerem, em particular, no que concerne aos apoios e serviços ofertados, bem como aos aspectos legais, políticos e pedagógicos do processo de implantação da política de educação inclusiva.

Em consonância com as legislações nacionais, o Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEx), junto à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), regulam o ensino militar em legislações específicas, a fim de ajustarem o sistema de ensino, para que possa atender aos estudantes público-alvo da educação especial.

Neste contexto, a problemática posta em discussão apresenta a seguinte questão: Quais as alterações/promulgações legais o SCMB vem incorporando as suas diretrizes político-pedagógicas em relação à educação especial pela perspectiva da inclusão escolar nos Colégios Militares?

No desejo de obter tal resposta, são delineados os objetivos estruturantes desse estudo, sendo então, definido como objetivo geral conhecer e analisar a trajetória legal do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) em relação à educação especial pela perspectiva da inclusão na escola regular. A política de implantação da educação inclusiva no Colégio Militar poderá ser utilizada como referência empírica, capaz de nos propiciar importantes dados qualitativos acerca dos processos de mudança em curso, no cenário nacional.

A partir desse propósito central, foram alinhavados os seguintes objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento do trabalho:

a) apresentar as políticas educacionais que embasam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva no cenário do SCMB;

b) descrever o processo inicial de implantação da política de educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil;

c) analisar os documentos normativos que embasam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva no cenário do SCMB.

A metodologia utilizada apresenta abordagem qualitativa, pautada na pesquisa documental, no intuito de analisar os discursos políticos contidos nos documentos normativos do SCMB, bem como sua influência na promulgação do projeto de educação especial na perspectiva inclusiva. Um importante aspecto que legitima a relevância social deste trabalho pode ser verificado considerando as atuais diretrizes legais acerca da educação inclusiva para estudantes público-alvo da educação especial na última década, conclamando a organização do sistema de ensino, seja na esfera pública ou privada. Quanto a relevância acadêmica o que marca este estudo é a pouca existência de trabalhos que contemplam a temática desta pesquisa, sendo uma única dissertação e dois artigos, os quais foram analisados integralmente e serão discutidos no próximo tópico. Desta forma, entendemos se tratar de uma investigação inédita na comunidade acadêmica.

Assim, o registro de como o percurso da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva vem ocorrendo no contexto regular/ou comum de ensino, pode trazer contribuições significativas ao SCMB, no sentido de buscar desconstruir preconceitos acerca do ideário meritocrático, tanto na esfera física (corpo saudável, atlético), quanto intelectual, no qual o SCMB está imerso, aproximando-o da realidade de outras escolas, com os mesmos desafios e dificuldades que o complexo processo de inclusão requer.

O movimento pela inclusão, acreditamos, vem para auxiliar no enfrentamento de grandes desafios que envolvem fatores de desigualdade que permeiam o Sistema, sobretudo a ruptura de discursos e práticas meritocráticas que se baseiam na concepção do estudante “perfeito”, física e intelectualmente.

As primeiras iniciativas oficiais por parte do Exército Brasileiro em relação à educação especial inclusiva teve início, tardiamente, com a constituição de um Grupo de Trabalho (GT) para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de estudantes com deficiência no SCMB, por meio da Portaria nº 122 - Estado Maior do Exército (EME), de 26 de junho de 2013, seguida da Diretriz Reguladora das atividades a serem desenvolvidas pelo GT, instituída por meio da Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013.

Em 2014, através da Portaria nº 246, de 16 de outubro de 2014, foi aprovada a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB, com o intuito de regular e orientar os trabalhos relativos à implantação de tal projeto, entre outras definições necessárias para a sua efetivação (BRASIL, 2014).

O próximo avanço observado, com base nas discussões iniciais do GT, chegou em 4 de fevereiro de 2015, com a aprovação da Portaria nº 061 - Comandante do Exército (Cmt Ex), que incluiu um parágrafo único no art. 44 do Regulamento dos CM (R-69), o qual passou a admitir, a partir de 2016, o ingresso de estudantes público-alvo da educação especial nos Colégios Militares (BRASIL, 2015). No dia 13 do mesmo mês, por meio da Portaria nº 098 - Cmt Ex, foram aprovadas as Normas para o Ingresso deste público no SCMB.

Finalmente, em julho de 2015, foram lançadas as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB, as quais apresentavam o objetivo de orientar os Colégios Militares quanto aos procedimentos pedagógicos e administrativos no que tange à implantação da educação especial.

Como dispositivo mais recente destacamos um passo importante em relação as alterações das inspeções de saúde para ingresso no serviço militar ativo e revisão médica e odontológica para ingresso no Sistema Colégio Militar do Brasil. A Portaria nº 130 - DGP, de 13 de junho de 2017, vem com a intenção de alterar os dispositivos das Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército (NTPMEx).

Com base na Portaria a “revisão médica e odontológica” para ingresso no SCMB, é atualmente o exame inicial para verificar se os candidatos, classificados no limite de vagas fixadas no edital

do concurso de admissão ou nas hipóteses do amparo legal para o dependente de militar, "atendem aos requisitos previstos nestas normas, em consonância com a proposta pedagógica do Estabelecimento de Ensino (EI)". Observou-se ainda, que "os exames complementares e os laudos médicos solicitados têm por finalidade compor o prontuário médico do candidato e não possuem caráter eliminatório", como possuíam antes da presente alteração, na qual ainda era denominada de "inspeção de saúde" e tinha caráter estritamente eliminatório caso o candidato apresenta-se alguma deficiência ou qualquer outro comprometimento de saúde que fosse enquadrado como causa de incapacidade para matricula no SCMC (COMANDO DO EXÉRCITO, 2017, p. 27).

É importante afirmar que o fato de existirem leis que promulgam a inclusão na rede regular de ensino não garante a sua aplicabilidade, é necessário que os órgãos mantenedores ofereçam meios e criem condições para que essas leis sejam cumpridas em sua plenitude.

Como resultado constatou-se de acordo com as análises procedidas nas legislações específicas que o SCMB se encontra em um legítimo movimento em prol da educação inclusiva, ressaltamos para tanto, que tal transição deve ser uma constante de modo a não deixar ninguém para trás no processo de construção da aprendizagem.

Palavras-chave: Sistema Colégio Militar do Brasil; Educação Especial; Educação Inclusiva; Marcos normativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

COMANDO DO EXÉRCITO. Departamento de Ensino e Pesquisa. Portaria 042 de 06 de fevereiro de 2008. **Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências**.

_____. Portaria nº 183-EME, de 6 de setembro de 2013. **Aprova a Diretriz Reguladora das Atividades a serem desenvolvidas pelo GT instituído para estudar e propor medidas referentes ao ingresso de alunos com deficiência no SCMB**. MD, DF, 6 set. 2013.

_____. Portaria nº 246-EME, de 16 de outubro de 2014. **Aprova a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no SCMB**. MD, DF, 16 out. 2014.

_____. Portaria nº 061-Cmt-Ex, de 4 de fevereiro de 2015a**. Inclui o Parágrafo Único no art. 44 do Regulamento dos Colégios Militares (R-69). MD**, DF, 4 fev. 2015a.

_____. Portaria nº 098-Cmt-Ex, de 13 de fevereiro de 2015b. **Aprova as Normas para o Ingresso de Candidatos com Necessidades Educacionais Especiais nos Colégios Militares (CM) Integrantes do Projeto Educação Inclusiva no SCMB**. MD, DF, 13 fev. 2015.

_____. Portaria nº 130-DGP, de 13 de junho de 2017. **Altera dispositivos das Normas Técnicas sobre as Perícias Médicas no Exército** (NTPMEx). Boletim do Exército nº 25/2017. Brasília-DF, 23 de junho de 2017.

DEPA. Diretoria da Educação Preparatória e Assistencial. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial no SCMB.** Rio de Janeiro, julho de 2015.

Palavras-chave: Sistema Colégio Militar do Brasil; Educação Especial; Educação Inclusiva; Marcos normativos.

USO DO DOSVOX E POWERPOINT NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO NOS ANOS INICIAIS

MARIA DE FATIMA VILHENA DA SILVA - UFPA

KAMILA DIAS DA SILVA - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) assegura às pessoas com necessidades educacionais especiais o direito a um ensino de qualidade, também preconiza que a escola deva dispor de recursos materiais e tecnológicos de acordo com as necessidades educacionais, com o fim de proporcionar as condições necessárias para concluírem o Ensino Fundamental. No caso de alunos com baixa visão Ferreiro (1998) defende que um aluno com deficiência visual para ser alfabetizado devem ser utilizados materiais pedagógicos adaptados. Pois, as pessoas com baixa visão tem um resíduo visual que lhes permite ter duas realidades: uma é conseguir ver o que está bem próximo a ela e a outra e nada enxergar quando o objeto se fasta dela. Aprendizagem. Sendo assim, Silva; Vilhena da Silva (2018) incentivam a escola utilizar as tecnologias assistivas como importantes instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. Nos documentos oficiais são indicados utilizar esse resíduo visual e dar condições para que a pessoa com baixa visão participe das atividades na escola, pois através do resíduo visual, por exemplo, observam os colegas de sala e querem ler o mesmo livro e o mesmo tamanho de letras. Mas, cabe ao professor saber utilizar materiais e recursos adaptados para tal grupo de alunos (BRASIL, 2012).

Diante dessas condições o presente trabalho tem o seguinte problema: De que forma os materiais pedagógicos adaptados podem ser potencialmente significativos no processo de alfabetização de uma aluna com baixa visão? Diante dessa pergunta tem-se como objetivo principal desenvolver materiais pedagógicos com potencial significativo para a alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para uma aluna com baixa visão. Os objetivos específicos são: facilitar a alfabetização da aluna com baixa visão utilizando diferentes recursos pedagógicos adaptados; motivar a aluna com baixa visão a querer aprender algo significativo para sua escolarização.

Metodologia

Este trabalho refere-se a um estudo de caso realizado com uma adolescente de quinze anos com baixa visão cursando o 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública em Belém-Pará. Inicialmente foram testados vários materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos com a intenção de observar quais deles facilitavam o processo de alfabetização da referida estudante. O estudo realizou-se durante um período de cinco meses, para compreender dificuldades enfrentadas de pessoas com deficiência visual em sala regular. Para obter os dados foram realizadas, observações, registro sistemáticos em diários de campo, e intervenções pedagógicas. Como ferramentas de aprendizagem foram utilizadas o Datashow, um computador e softwares como o programa Dosvox sintetizador de voz que viabiliza o uso de computadores por pessoas com deficiência visual e Power Point

Fundamentação teórica

O uso dos meios computacionais e das tecnologias assistivas, bem como ajudas técnicas, podem auxiliar os alunos com deficiência visual a terem acesso às informações através dos recursos computacionais. Para Rodrigues (1988), o computador – enquanto utensílio pedagógico – pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, linguística ou de pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Esse autor é também da opinião de que o computador pode constituir-se em uma poderosa ferramenta de luta contra o insucesso escolar porque, segundo defende, tem-se observado que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no sistema tradicional ficam mais motivados quando fazem uso do computador e revelam melhor as suas competências, as suas aptidões e os seus talentos.

Um dos aspectos fundamentais do computador como recurso de tecnologia assistiva na promoção da recreação e do aprendizado é a sua possibilidade de ser altamente adaptável em termos de acesso e atividades, se considerarmos a diversidade de softwares disponíveis (DEITZ, SWINTH, 2000). O uso do computador no processo de alfabetização de crianças com baixa visão possibilita a exposição a figuras e palavras com o auxílio do software PowerPoint, e o Dosvox (BORGES, 2013; FONSECA, 2012), por exemplo.

Análise dos resultados

O uso do computador ajudou sobremaneira a aluna com baixa visão no processo de alfabetização, pois facilitou-lhe o reconhecimento das letras e a leitura de palavras simples uma vez que podia ser ampliado. Também, ao utilizar o software Dosvox a aluna ouvia e reconhecia algumas pequenas palavras, o proporcionou um melhor desempenho. O Dosvox é um software que se comunica com o usuário através de um sintetizador de voz e proporciona à pessoa de visão subnormal o reconhecimento da posição das teclas alfanuméricas e das teclas com funções especiais, facilitando seu aprendizado quanto aos demais aplicativos do sistema. O Power Point facilita uso de letras diferentes, uso de imagens que ajudaram a aluna estabelecer comparações e serem visualizadas nas projeções.

A aluna ao perceber que começava a dominar o uso do computador e estava aprendendo o alfabeto passou se interessar pelas atividades em sala de aula e a interagir com os seus colegas, fato que não acontecia antes de ela participar da pesquisa, pois a mesma se isolava do restante do grupo. Por meio deste estudo foi possível concluir que a tecnologia assistiva como computador e software são potencialmente significativos no processo de alfabetização da aluna de baixa visão desde que usados de forma adequada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB. n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A Alfabetização de Crianças com Deficiência: Uma proposta inclusiva. Caderno de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2012.

BORGES, J. A. DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://interfox.nce.ufrj.br/dosvox/textos/artfofz.doc. Acesso em janeiro de 2013.

DIETZ, J. C.; SWINTH, Y. (2000). Avaliação da Recreção com tecnologia Auxiliar. In L. D.Parham, L e L. S. Fazio (Orgs). A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica. São Paulo: Ed. Santos.

FONSECA, Waldecy de Nazaré Tavares da. O uso do software Dosvox na educação dos deficientes visuais. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal do Amapá. 2012.

RODRIGUES, D. (1988). «As Tecnologias na Educação Especial».In Revista Portuguesa de Educação: 10, 26-29.
SILVA, Ítalo Rafael Tavares da; VILHENA DA SILVA, Maria de Fatima. Ver no mundo dos cegos e ser cego no mundo dos que veem. II ENALIC- Encontro Nacional das Licenciaturas, 5 a 7 de dezembro de 2018. Fortaleza- Ceará.

Palavras-chave: Baixa Visão. Dosvox. Recursos Pedagógicos Adaptados. Alfabetização.

XADREZ EM PERSPECTIVA: UMA ABORDAGEM PARA PESSOAS CEGAS E DE BAIXA VISÃO

VINICIUS SILVA RODRIGUES DOS SANTOS - PMSJP

ROSÉLIA MARIA VALASKI - CEMAEE

SORAYA CRISTINA LABATUT BINI LOPES - CEMAEE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A inclusão desafia a didática, a organização e a gestão do tempo e espaço da escola, nos convidando a mobilizar conhecimentos, habilidades emocionais e dedicar energia na organização dos planejamentos para pensar em todas as especificidades. Nesse sentido, a prática inclusiva melhora a educação e nos impele para agir com um olhar cuidadoso para todos.

O debate sobre as práticas inclusivas na escola demonstra o potencial da inclusão, mas também os desafios dos limites de formação, da falta de estrutura e falta de investimento (ROSA e MENEZES, 2019). Se por um lado esses limites podem gerar desgastes emocionais dos professores e dificuldades de adaptação dos estudantes (TORRES e VIEIRA 2014), há muitos bons exemplos onde a criatividade dos professores e sua busca constante por atender a todos possibilita o surgimento de diversos encaminhamentos metodológicos, materiais adaptados e abordagens inclusivas (SILVEIRA, et al 2012).

O xadrez é um jogo de reconhecido valor pedagógico, tendo grande potencial implícito e de forma latente (a ser trabalhada pelo educador) no desenvolvimento das funções superiores e desenvolvimento de habilidades sociais (GARRIDO, 2001), desenvolvimento das funções executivas (GONÇALVES, 2014), desenvolvimento da memória (DE GROOT, 1946), entre outros.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais iniciou um trabalho de implementação do jogo de xadrez para pessoas cegas e de baixa visão no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Anne Sullivan (CEMAEE). O trabalho iniciou em 2018 com estudos e pesquisas sobre o ensino de xadrez e construção de metodologias adequadas e em 2019 iniciaram as primeiras turmas que atualmente atendem 5 alunos.

A adaptação do jogo de xadrez para pessoas cegas ou com baixa visão possibilita sua participação em igualdade de condições quando se refere às regras do jogo, mas qual a melhor abordagem para o ensino do jogo para esse público? Existem metodologias específicas de ensino? As metodologias existentes para o ensino do jogo são suficientes para advogar sua capacidade inclusiva?

O primeiro passo para responder a essas questões foi a procura de bibliografia específica na área na base de artigos da Scielo e da CAPES, utilizamos as palavras chaves: Xadrez Adaptado, Xadrez Inclusivo e Xadrez e Deficiência Visual, não encontramos nenhum artigo qualificado pela CAPES em A1, A2 B1 e B2, e apenas um estudo do pesquisador Alessandro Guzmán, em sua monografia “A construção do Raciocínio e do Pensamento Concreto no Deficiente Visual através do Xadrez”, que traz um relato da história das ações voltadas para o atendimento escolar especializado aos “portadores de deficiência” e desenvolvimento das pessoas cegas no Brasil. Essa história remonta o tempo do Império no Brasil e está atrelada a famílias abastadas que fizeram um esforço de criar melhores condições e maior acesso a esse público. O autor dedica

um capítulo sobre os benefícios da prática do xadrez segundo pesquisas e concluí que esses benefícios também alcançariam os mesmos resultados com pessoas cegas e de baixa visão, mas não sugere encaminhamentos específicos.

De acordo com Silva (2015), os benefícios do xadrez precisam de uma abordagem adequada para alcançar seus objetivos e alerta que abordagens inadequadas podem afastar os alunos do desejo de aprender.

Tendo em vista essa afirmativa, o segundo passo do projeto foi buscar encaminhamentos metodológicos propostos por pesquisadores para o ensino do jogo (BLANCO, 2012; CHEVANNES, 2014; LAPERTOSA, 2012; NEVES, 2017; REZENDE, 2005 e 2013, RODRIGUES JÚNIOR, 2008; SILVA, 2015). Duas abordagens distintas foram identificadas: os jogos pré-enxadrísticos e a metodologia holandesa. O primeiro propõe o ensino peça por peça com jogos mais simples e que possam solidificar o conhecimento de determinados aspectos do jogo (movimento das peças, conhecimento das regras, reconhecimento do tabuleiro e suas características) e, ao final desse processo, unir as peças em jogos mais complexos até chegar ao xadrez. A segunda abordagem sugere o ensino iniciando pelo movimento do rei, apresentando o objetivo do jogo, o movimento das demais peças e mostrando as possibilidades de finalizações com cada uma delas (xeque mates básicos), consolidando o aprendizado das regras.

As duas abordagens demonstraram ter grande potencial didático atendendo a iniciantes de diversas idades, mas, para o público em questão, necessitariam algumas adequações. A experiência de profissionais que desenvolvem o trabalho com pessoas cegas e baixa visão e um profissional que conhece as metodologias citadas, auxiliou na construção de adaptações utilizando materiais específicos (jogo da memória com textura), na construção de paralelos com as vivências desse grupo (orientação e mobilidade) e com o seu sistema de escrita, o Braile.

A terceira etapa foi a aplicação dos planejamentos com aulas semanais de 45 minutos, seguindo as metodologias citadas. A cada encontro eram reforçados os conceitos de diagonais, fileiras e colunas, o nome das casas (que possuem um nome específico para anunciar os lances), o valor relativo das peças e os princípios estratégicos a partir de cada jogo pré-enxadrístico, para desenvolver a antecipação, planejamento, memória, entre outras habilidades.

Durante as aulas, a equipe se revezou no atendimento aos alunos, no registro fotográfico, de vídeo e escrito (descrevendo as aulas e as impressões/reações dos alunos durante os desafios propostos). Ao final da aula, os alunos eram questionados se a abordagem estava sendo clara/compreensível para que o ritmo da apresentação dos jogos se adequasse a cada um. Após a aula nos reuníamos (professores) para conversar e discutir as impressões e redefinir os caminhos a serem percorridos.

Em relação aos benefícios que o jogo pode proporcionar, foi possível observar o exercício de habilidades conforme descritas por GARRIDO (2001): representação espacial, estratégia, análise, síntese, pensamento fenomênico, reversibilidade do pensamento, percepção, atenção, autonomia, autoestima, concentração, autocontrole, autodisciplina, tenacidade, empatia, socialização e aquisição de regras, tendo influencia também na consolidação de conceitos básicos que auxiliam nos programas desenvolvidos no CEMAEE.

Destacamos a necessidade de aprofundar estudos sobre o uso das tecnologias digitais nas intervenções com os alunos, bem como estudos que possam ampliar a compreensão do processo de ensino aprendizagem e as peculiaridades do processamento do raciocínio, planejamento e resolução de problemas para intervenções mais adequadas.

A ludicidade envolvida em cada etapa do processo demonstrou ser elemento chave para os resultados obtidos, bem como a condução das aulas utilizando-se da vivência dos alunos e do alfabeto Braile.

Esperamos que estas reflexões alcancem interlocutores interessados que possam se beneficiar e contribuir com esse projeto que tem por objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas cegas e de baixa visão.

REFERÊNCIAS

BIANCO, U. Por que Xadrez nas Escolas? 2ª ed. Curitiba. ed. Scherer. 2012.

CHEVANNES, S. Xadrez para Crianças. 1ª ed. São Paulo. Publifolhinha. 2014.

DE GROOT, A. Thought and choice in chess. 2. Ed. New York: Mouton Publishers, 1978 [1946].

GARRIDO, F. G. Educando desde El ajadrez. Barcelona: Paidotribo, 2001.

GONÇALVES, P. D. Xadrez Motivacional: uma nova abordagem de estimulação das funções executivas em dependentes de cocaína/crack. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Psiquiatria. 2014.

GUZMÁN, A. L. dos S. A construção do Raciocínio e do Pensamento Concreto no Deficiente Visual através do Xadrez. Monografia (Especialização) – Universidade Candido Mendes – Instituto A Vez do Mestre. Rio de Janeiro. 2009.

LAPERTOSA, J. Psicologia e Xadrez: usando o xadrez para uma mente mais saudável. Rio de Janeiro. Ciência Moderna. 2012.

NEVES, E. R. das. A prática do xadrez no contexto escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Orientador Antônio Villar Marques de Sá.

REZENDE, S. Xadrez Pré-escolar: uma abordagem pedagógica para o professor. 1ª ed. Rio de Janeiro. Ciência Moderna. 2005.

_____. Xadrez na Escola: uma abordagem para principiantes. 2ª ed. Rio de Janeiro. Ciência Moderna. 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, A. A. Xadrez passo a passo. Rio de Janeiro. Ciência Moderna. 2008.

ROSA, Larissa Rodrigues; MENEZES, Aline Beckmann. Inclusão Escolar e Interação Social: uma revisão de literatura. Ribeirão Preto, v. 27, n. 2, p. 385-400, Junho 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2358-18832019000200385&lang=pt. Acessado em 21 de Junho de 2019.

SILVA, W. da. Xadrez para todos: a ginástica da mente. Curitiba – PR, ed. UFPR. 2015.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma

revisão da literatura. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400011&lng=en&nrm=iso. Acessado em 21 de Junho de 2019.

TORRES, V. M. F.; VIEIRA, S. C. M. Qualidade de vida em adolescentes com deficiência. Revista CEFAC, 2014, Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169339740024. Acessado em 24/06/2019.

Palavras-chave: Xadrez; Xadrez Adaptado; Inclusão; Xadrez e Deficiência Visual

"ENSINAIS": UMA PROPOSTA DE METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA LIBRAS NA EJA

THAINA TRINDADE LISBOA - UFPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Para este projeto, desenvolveu-se atividades referentes ao ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) a uma turma de Educação de Jovens e Adultos(EJA), em tal turma há uma aluna surda, assim, buscou-se métodos para facilitar a inserção da Libras em sala de aula, através de fichas e dossiês foi feito o acompanhamento das aulas, além de registos diários em agenda específica. A cada semana foi ministrada uma aula de libras, com temas envolvendo o cotidiano da sala e da escola, como: cumprimentos, saudações, alimentos, etc. A partir da observação das primeiras aulas, houve a introdução de atividades em libras para que todos exercitem juntamente com a aluna Lívia buscando assim, não apenas a inserção da mesma no ambiente escolar, mas a inclusão desta por meio da língua de sinais. Com isto, entende-se que é imprescindível o que Freire (2011, p. 31) afirma, deve-se "aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade" ou seja, é importante trabalhar a diversidade, a interculturalidade, para que aja verdadeiramente a comunicação entre todos.

Introdução

Para este plano de estágio, buscou-se dar continuidade ao trabalho feito ao longo do segundo semestre do ano de 2018, quando iniciei estagio nesta instituição e pude iniciar um processo de diagnose e de letramento com a aluna Lívia Pinheiro Aragão, após as constatações das dificuldades de leitura e escrita, por falta da associação entre a Libras e o português que a mesma possui e utilizando como referência autores como: Lacerda (2017), Saviani (2011), Araújo e Dorziat (20...), Mantoan (2016), entre outros, que ajudaram a pensar em algumas formas de melhorar o desempenho desta em sala e de facilitar a conversação com os colegas, deste modo nasce o Projeto "Girando o mundo EnSinais" com uma perspectiva de melhoramento no desenvolvimento habilidades e competências da aluna.

O planejamento é que sejam dadas aulas de Libras todas as segundas-feiras para os alunos, tanto da primeira quanto da segunda etapa, para que estes possam ter contato com a Libras.

> No caso dos alunos surdos, o contato com essa língua/linguagem dependerá a presença de usuários de libras - sua língua de acesso a linguagem e em muitos contextos educacionais, fundamentalmente, da presença do intérprete de Libras, para mediar relações dialógicas entre interlocutores de línguas diferentes. (LACERDA, 2017, p.7)

Desenvolvendo métodos para o ensino/aprendizagem de surdos na EJA

Levando em consideração a necessidade que os alunos mantenham contato com os diversos tipos de textos, não só os textos literários, mas, textos jornalísticos, informativos, etc., textos estes que fazem parte de seu cotidiano. Percebeu-se a necessidade de saber dos próprios alunos os assuntos dos quais eles têm interesse em aprender, o que o documento vem sugerindo que os docentes tomem como meio de organizar seu planejamento de forma flexível. Dentre os temas propostos pelos alunos, surgiu o tema "relações interpessoais", o que vem demonstrar efetivamente que os adultos, mesmo que ainda incapazes de decodificar a escrita, já possuem conhecimento prévio desta.

Com o tema de relações interpessoais, pensou-se o Projeto Girando o Mundo EnSinais, neste pretende-se proporcionar a inclusão efetiva e interação da aluna Lívia Pinheiro, que é surda com os demais alunos, através do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a todos os alunos. Com este apresenta-se a importância de que as atividades sejam desenvolvidas a partir

de temas ou problemáticas sugeridas pelos alunos ou identificadas pelos professores. Sendo assim, usando o tema de relações interpessoais e pensando na inclusão com a Libras, propõe-se o presente projeto.

Para o trabalho especifico com a aluna Lívia e contextualizando os conteúdos trabalhados pela professora titular, é importante o que expõe Lacerda; Santos; Caetano (2014, p.185);

Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p.185).

Considerando também o que já vem sendo discutido por outros autores como Saviani (2011), quando este afirma que "a educação é fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana." (SAVIANI, 2011, p.11) ou seja, para que se possa ter uma educação de qualidade primeiro o professor deve conhecer os seus alunos que também é um dos pontos que são muito citados na proposta Pedagógico da instituição.

Entre tanto, segundo Araújo; Dorziat (20...) para que o ambiente alfabetizador torne-se atraente é preciso que este chame a atenção dos alunos, com deficiência ou não, ainda seguindo este pensamento Mantoan (2016, p. 18) a procura pela igualdade deve ser feita de modo a respeitar o tempo de cada aluno.

Com isto, Soares (2003) apud Araújo; Dorziat (20...) “considera que a existência de uma língua comum, embora seja indispensável para que haja aprendizagem, necessariamente não significa compartilhamento na ação educativa”. Neste ponto, a professora demonstra grande preocupação na hora de trazer atividades em Libras para Lívia com o mesmo tema da aula dada para os ouvintes. De modo a promover a integração entre os alunos.

A importância da LIBRAS, é indiscutível em nível social, pois, o sujeito surdo está incluso em todos os contextos sociais, ou seja, há a necessidade de que se tenha uma comunicação com o mesmo, com isto em 2002 foi criada a Lei 10.436 de 24 de abril, com esta fica reconhecida como legitima a LIBRAS como meio legal de comunicação do surdo.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Em 2015 mais uma lei a n° 13.146, que vem para dar mais força as já existentes, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) onde no Art. 27, inciso I “Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida.” com essa lei o direito da pessoa com surdez ingressar em uma instituição de ensino fica ainda mais clara independentemente da idade. Pois em grande parte dos casos o surdo já vem de processos educacionais que não foram bem sucedidos.

Considerações finais

Com a leitura da proposta pedagógica da instituição o compromisso com o alfabetizar e a importância da inserção dos alunos em um ambiente verdadeiramente alfabetizador que favoreça o seu aprendizado fica evidente, ambiente este, que proporcione aos aprendentes uma variedade de atividades que os envolva em um processo continuo de alfabetizar e letrar.

É preciso que a existência de um aluno com deficiência na sala de aula aflorem no professor um olhar direcionado não a quantificação, mas, a qualificação do aluno, levando em consideração que o aluno com surdez possui sua língua própria e com estrutura própria, no ato de avaliar o professor precisa estar preparado para uma observação um pouco mais individualista, continua contando com a observação do desenvolvimento do aluno durante o processo de escolarização, levando em consideração o desenvolvimento comportamental do aluno.

Seguindo tudo o que já foi dito acima a avaliação é feita de forma processual para melhor analisar a participação da aluna nas atividades e de que forma a inclusão contribuirá para o desenvolvimento epistemológico dos alunos de modo geral, buscando um ponto em comum para ouvintes e surdos. No final de cada bimestre essa avaliação será feita de forma mais detalhada buscando as anotações do professor, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, desde sua inserção na turma até o momento da avaliação.

Referencial teórico

ARAÚJO, Joelma Remigio de ; DORZIAT, Ana. A inclusão de alunos surdos na EJA: desafios e perspectivas. (20...)

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002; Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas,2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/|10436.htm

_____Lei n° 13.146, de 6 de Julho de 2015; Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições e Técnicas, 2015. Disponível em:

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, ed. Paz e Terra, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar 2014

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interprete de Libras: em atuação na educação infantil e ensino fundamental. Porto Alegre; ed. Mediação, 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Prieto, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Summus: São Paulo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

Palavras-chave: Libras; Inclusão; Ambiente alfabetizador; Avaliação.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB

DIEGO SOARES SOUZA - UCB

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

No Programa de Educação Precoce do Distrito Federal, muitas atividades são desenvolvidas para ampliar o repertório motor das crianças. Sendo assim, houve a necessidade de demonstrar que a psicomotricidade pode ser mais uma aliada com relação ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, principalmente de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

OBJETIVO GERAL

O estudo tem por objetivo principal contribuir para a reflexão acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), e, mostrar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento motor de alunos com TEA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, procurou-se valorizar a psicomotricidade dentro da escola de Educação Precoce, e analisar o desenvolvimento psicomotor da criança com TEA atendida no Programa.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso, foi elaborado pela professora de Educação Física, no contexto dos atendimentos de Educação Precoce de um aluno com Transtorno do Espectro Autista, o qual frequenta esse Programa em uma escola especial da cidade de Sobradinho - Distrito Federal, desde janeiro de 2018.
O método foi escolhido, porque: “o estudo de caso constitui um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (DUARTE, 2008).
Além das observações das aulas, foram realizadas conversas informais e entrevistas com a mãe da criança e, também, foi feito o estudo dos relatórios descritivos semestrais e da anamnese do educando, como forma de enriquecer a metodologia e ampliar os conhecimentos acerca da realidade do aluno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome de início precoce caracterizado por alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem, criatividade e da interação social (TEIXEIRA, 2016).

O Programa de Educação Precoce do Distrito Federal busca proporcionar condições para que as crianças com TEA, bebês de alto risco, crianças com atraso no desenvolvimento global, e aquelas com deficiência, sejam desafiadas a desenvolver suas capacidades globais (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Dessa forma, segundo Teixeira (2016), crianças diagnosticadas precocemente tem uma chance muito maior de apresentarem melhorias significativas ao longo da vida. Segundo Almeida (2009), por meio da psicomotricidade a criança é capaz de desenvolver suas coordenações motoras de gestos e movimentos, suas percepções temporais e espaciais, sua lateralidade, passando assim a tomar consciência do seu corpo. O que é essencial para a ampliação do desenvolvimento de crianças com TEA.

RESULTADOS

Quanto aos aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, o aluno demonstrou estar dentro do esperado, já que corre bem sem cair, pula com os dois pés fora do chão, chuta bola sem demonstração, alterna os pés ao subir escadas, fica equilibrado num pé só sem apoio. Santos, Dantas e Oliveira (2004) ponderam que o desenvolvimento motor pode ser definido como a capacidade que a criança tem de criar certas habilidades motoras como, por exemplo, andar, correr, saltar, que vão evoluindo de acordo os estímulos internos e externos, com os quais ela tem contato desde o momento em que nasce.

Para que esse aluno continue a ampliar o seu repertório motor, atividades que envolvem a educação psicomotora se fazem essenciais, já que por meio delas ele terá uma possibilidade maior de sentir e vivenciar o seu corpo. Desse modo, o professor deve procurar realizar intervenções que sejam satisfatórias para a criança, traçando um plano individual de intervenção, o que já acontece no Programa de Educação Precoce.

Foi observado ainda que, o educando apresenta dificuldade na interação social, ele tenta interagir com os colegas nas aulas, observando o que eles estão fazendo, algumas vezes se envolve nas brincadeiras, outras não. Em algumas atividades coletivas, apresenta reações intensas de descontentamento. Durante a realização das atividades e nas brincadeiras, emite algumas palavras, como tchau, círculo, quadrado, etc. Seu vocabulário está ampliando-se. Aucouturier (2007), aponta a importância de o professor perceber as mensagens verbais e não-verbais que a criança apresenta, respondendo-as da melhor maneira possível. Dessa forma, a comunicação e o vínculo são características que envolvem a eficácia do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Nesse caso, a criança poderá falar por meio de seu corpo, a partir de gestos, olhares e movimentos, enquanto o professor lhe oferecer uma escuta que favorecerá a comunicação.

O processo de reflexão acerca do estudo de caso possibilitou novos olhares sobre a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento das crianças com TEA. Por isso, acredita-se que o professor pode realizar o seu trabalho, a partir de práticas pedagógicas (jogos e atividades lúdicas), que estimulem o desenvolvimento do corpo em movimento, o que traz benefícios cognitivos, afetivos e emocionais.

No decorrer dos atendimentos, o aluno está desenvolvendo aos poucos a sua autonomia. Já está conseguindo diferenciar o que lhe agrada ou não, estabelecendo o contato com as outras pessoas. Além de o seu repertório motor estar dentro dos marcos do desenvolvimento.

Vale lembrar que, não existe uma fórmula que atenderá a todas as crianças com TEA, da mesma forma. Cada criança apresentará um desenvolvimento singular, cabendo ao profissional perceber a melhor maneira de intervir em cada caso, respeitando o tempo e os limites de cada criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6ª ed. RJ: Wak Ed., 2009.
AUCOUTURIER, Bernard. Um projeto educativo coerente. In: AUCOUTURIER, Bernard. O método Aucouturier: fantasmas de ação e prática psicomotora. Tradução de Maria Cristina Batalha. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2007. Cap. 1, p. 171-190.

DISTRITO FEDERAL. Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado a criança de 0 a 3 anos – Precoce. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 11, p. 113-132, 2008.

SANTOS, Suely; DANTAS, Luiz; OLIVEIRA, Jorge Alberto de. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. Revista Paulista Educação Física, São Paulo, v. 18, n. Esp., 2004.

TEIXEIRA, Gustavo. Manual do autismo/Gustavo Teixeira. – 1.ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Precoce. Psicomotricidade.

APLICATIVOS TRADUTORES UTILIZADOS COMO UM DOS INSTRUMENTOS FACILITADORES NA COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS E FERRAMENTA DE CONVERSAÇÃO PARA ESTABELECER DIÁLOGOS NO CONTEXTO ESCOLAR

REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU

CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP

TÁBATA DE OLIVEIRA SANTANA - SEESP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado defendida em 2018, em que buscou-se verificar quais tecnologias 54 alunos surdos matriculados no Ensino Médio entre os anos de 2016 e 2017, em escolas públicas estaduais, numa cidade situada no Vale do Paraíba. Estes discentes eram estudantes surdos usuários de Libras como primeira língua e de língua portuguesa como segunda língua. Assim, na dissertação de mestrado verificou-se dentre os vários aplicativos mais utilizados por um grupo de estudantes surdos (as) como *WhatsApp*, também destacava-se os aplicativos tradutores de língua brasileira de sinais (Libras) para a língua portuguesa *Hand Talk e Prodeaf* , deste modo os alunos surdos usavam de forma significativa em seu cotidiano estas ferramentas digitais. O objetivo geral desta parte da pesquisa de mestrado foi o de compreender como o uso de aplicativos tradutores da língua portuguesa escrita para a Libras pode colaborar para a inserção sócio-comunicativa desses alunos, se o *Hand Talk e o Prodeaf* podem servir como tecnologia assistiva para os estudantes surdos. Os objetivos específicos deste artigo científico foram de conhecer quais as tecnologias da informação e comunicação, que são mais utilizadas pelos alunos surdos adultos. E identificar para que fins o surdo utilizava os aplicativos de tradutores. A metodologia adotada para realizar este estudo baseou-se numa abordagem qualitativa, pois de acordo com Trivinos (1987) numa pesquisa com esta abordagem procura-se investigar e estudar os fatos da prática social de um grupo de indivíduos de forma subjetiva. Os instrumentos de coleta de dados utilizados um questionário, com questões abertas e fechadas, o qual foi entregue aos 54 alunos (as) surdos (as) individualmente e respondido por cada um (a) deles (as). Depois também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estes indivíduos surdos (as). As entrevistas foram feitas em Libras e gravadas em vídeo, posteriormente legendados com a tradução da Libras para língua portuguesa, pois assim com auxílio do programa *Software IRAMUTEQ*, programa responsável por é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Assim, o intuito era que fossem organizadas todas as informações e os dados coletados para facilitar a análise dos mesmos. Em seguida pode-se realizar a análise dos resultados obtidos, por meio de triangulação. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Lévy (1999) nos conceitos referentes à cibercultura e interação mediada pelo computador, a Stumpf (2010) coube a colaboração com estudos relativos a[LEMdSR1] educação dos surdos e as novas tecnologias , Arcoverde (2006) a qual desenvolveu [LEMdSR2] pesquisas com o

uso das novas tecnologias enquanto investigação sobre o aprendizado de língua portuguesa por surdos mediado pelas [LEMdSR3] novas tecnologias da informação e comunicação, dentre outros autores renomados. A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de caráter interdisciplinar, que engloba metodologias, recursos, produtos, estratégias e práticas que têm como objetivo promover a funcionalidade relativa à participação e a atividades de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009). E ao fazer a análise dos resultados obtidos , por meio das respostas nos questionários, em especial no que diz respeito ao uso dos aplicativos como fatores de interação social, para auxiliar na tradução da Língua Portuguesa para Libras, constatou-se a melhora na comunicação dos surdos com seus pares, com ouvintes. Avalia-se que o uso dessas tecnologias diversificou as formas de comunicação, porque a maioria dos participantes da pesquisa, 94,4% dos estudantes surdos, elencou como principal motivo de acesso à Internet o uso das redes sociais e aplicativos a necessidade de conversar com seus amigos surdos. Além disso, 64,8% relataram utilizar os aplicativos para conversar com os amigos ouvintes. Uma das estratégias de comunicação utilizadas, quando têm dificuldades para compreender a escrita foi recorrer ao aplicativo Hand Talk, como relatou um dos participantes da pesquisa: “por exemplo, se eu quero paquerar uma mulher eu não sei as palavras, eu copio e colo tudo o que ela escreveu no Facebook e no WhatsApp eu coloco no Hand Talk, que é um programa que traduz para os sinais em Libras e consigo entender. Hand Talk aquele que transforma de escrita e para sinais, você copia e cola as frases em Língua Portuguesa e ele traduz, ele faz sinais e é mais fácil, eu consigo entender bem”. Percebe-se que esse sujeito recorreu a um aplicativo tradutor de textos de Língua Portuguesa para Libras, como estratégia eficaz, buscando dirimir suas barreiras de entendimento de texto na modalidade escrita da Língua Portuguesa. A fala desse entrevistado evidencia que entender e utilizar a escrita, para os surdos, é uma atividade relevante, pois permite que ampliem suas possibilidades de comunicação no cotidiano. Entendeu-se que, os surdos utilizaram aplicativos tradutores de Libras como instrumento para colaborar na compreensão de alguns termos, frases da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, especialmente na troca de mensagens de texto com pessoas ouvintes nas redes sociais. Moreira (2012) nos ressaltou:

Os novos meios eletrônicos de comunicação não estão assentados apenas em novas tecnologias [...] um novo modo de pensar e viver, em uma nova sensibilidade, possibilitando o resgate da escrita e da leitura reflexiva e intelectualizada no cotidiano das novas gerações (MOREIRA, 2012, p. 82).

Verifica-se que atualmente, os surdos utilizam a Língua Portuguesa como uma das ferramentas de comunicação os aplicativos de interação. Ainda, segundo Stumpf (2010), estas tecnologias da informação e da comunicação se configuram como um meio possível de interação interpessoal. Também Arcoverde (2006) destacou que os surdos se comunicam por meio de troca de mensagens em suas pesquisas, ressaltou o intuito de reforçar "aspectos importantes vividos por eles, e nada mais apropriado do que compor esse novo espaço com os problemas e os conflitos que os acompanhavam, demonstrando a possibilidade de que o contexto digital seja uma expansão da realidade" (ARCOVERDE, 2006, p. 259). Ao refletir sobre o que foi descrito por ARCOVERDE (2006) estima-se que os surdos faziam uso dos aplicativos, especificamente as mensagens de texto para se comunicarem com seus pares. Apesar deste não ser o foco principal da pesquisa dela, pois na pesquisa de Arcoverde (2006) a autora deixou claro que buscava perceber se os surdos se apropriavam da modalidade escrita da Língua Portuguesa utilizando as tecnologias da informação e comunicação. Portanto, vale lembrar que não houve a pretensão de exaurir, neste trabalho, todas as possibilidades de análise e de discussão sobre o tema, porque esse assunto é atual, principalmente, relevante, pois leva à reflexão sobre a

inclusão dos surdos e como acontece a comunicação entre as pessoas e os demais sujeitos ouvintes. Sugere-se que outras pesquisas relacionadas ao tema sejam realizadas, especialmente em relação ao uso dos aplicativos Hand Talk e ProDeaf, mencionados pelos colaboradores deste trabalho, devido a diversas vezes se configurarem como auxílio eficiente e um dos facilitadores no momento de conversação entre surdos e ouvintes, segundo o que foi citado pelos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos Surdos e ouvintes; Comunicação; Aplicativos tradutores de Língua Portuguesa para Libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCOVERDE, R. D. de L. **Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v26n69/a08v2669.pdf acessado em junho de 2019.

LÉVY, P. **Cyberculture**. Tradução por Carlos Irineu da Costa: Cibercultura. 1ªed. São Paulo: 1999. 264 p.

MOREIRA, L. R. **As redes sociais como forma de desenvolvimento da comunicação dos estudantes surdos incluídos na escola pública estadual em Campos dos Goytacazes-RJ**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cognição e Linguagem) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos Dos Goytacazes, 2012.

Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. Em: **Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles (835–844)**. Presented at the 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012, Liège.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis, UFSC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Palavras-chave: Alunos Surdos e ouvintes; Comunicação; Aplicativos tradutores de Língua Portuguesa para Libras.

AVALIAÇÃO DE UMA BEBÊ PREMATURA UTILIZANDO A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DIEGO SOARES SOUZA - UCB

JULIANNA MENDES DE MATOS SOUZA - UCB

HELEN MARESSA RODRIGUES VIEIRA - SEEDF

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROBLEMA

Muitas crianças que apresentam prematuridade necessitam de um acompanhamento mais específico por parte dos profissionais da saúde, pelos pais e pelos demais profissionais que a acompanham. Diante disso, surgiu a necessidade de avaliar quais os marcos do desenvolvimento que essa criança já alcançou, sendo prematura, por meio da ficha de acompanhamento do desenvolvimento infantil encontrada no caderno: Saúde da Criança - Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2002).

OBJETIVO GERAL

O estudo tem por objetivo principal verificar os marcos do desenvolvimento alcançados pela criança prematura inserida em um Programa de Educação Precoce.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, procurou-se refletir sobre o desenvolvimento infantil e, demonstrar a importância da ficha de acompanhamento do desenvolvimento infantil tanto para profissionais da saúde como da educação.

METODOLOGIA

O presente trabalho utilizou uma metodologia baseada na avaliação de uma criança por meio da Ficha de acompanhamento do desenvolvimento, encontrada no caderno: Saúde da Criança - Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil (BRASIL, 2002).

O sujeito do estudo foi uma bebê de 13 meses de idade, do sexo feminino, nascida em maio de 2018, com 34 semanas, prematura.

A avaliação foi realizada em um ambiente escolar, na cidade de Sobradinho/Distrito Federal, onde a criança frequenta o Programa de Educação Precoce, duas vezes na semana. Foi realizada na sala de aula (sala de bebês), com a presença da mãe da criança, dos professores da turma e dos pesquisadores. Os recursos utilizados foram, brinquedos pedagógicos encontrados no espaço escolar, além da ficha e do celular para realizar as filmagens e as fotografias. Para a coleta dos dados os pesquisadores solicitaram autorização da escola e das professoras da criança, bem como o consentimento da mãe para a realização da avaliação, e da divulgação da imagem da bebê.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento pode ser entendido como uma transformação complexa, contínua, dinâmica e progressiva, que inclui, além do crescimento, a maturação, a aprendizagem e os aspectos psíquicos e sociais (BRASIL, 2012). O desenvolvimento refere-se ao aspecto qualitativo, sem, porém, excluir alguns aspectos quantitativos. Também pode ser caracterizado como um processo multidimensional, iniciando-se na concepção, assim crescimento e desenvolvimento fazem parte do mesmo processo, porém exigem abordagens diferentes e, específicas para sua percepção, descrição e avaliação. Sendo que, esses campos estão inter-relacionados, pois cada aspecto do desenvolvimento afeta os outros. (BRASIL, 2002; 2016; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2005).

Para avaliar o desenvolvimento das crianças brasileiras, utiliza-se a Ficha vem sendo adotada no Brasil, desde 1984 pelo Ministério da Saúde, contemplando os aspectos maturativo; psicomotor; social; e psíquico, em cada fase do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2012).

Essa Ficha tem o intuito de observar e identificar crianças com prováveis problemas de desenvolvimento, incluindo alguns aspectos psíquicos. A Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento deve ficar no prontuário da criança. Recomenda-se que o profissional da saúde anote a sua observação no espaço correspondente à idade da criança e ao marco do desenvolvimento esperado, de acordo com o código: "P = Presente A = Ausente NV = Não Verificado". De acordo com o mesmo manual, podem acontecer algumas situações na aplicação da ficha, por exemplo a presença das respostas esperadas para a idade, a falha em alcançar algum marco do desenvolvimento para a idade, bem como a persistência do atraso por mais de duas consultas (BRASIL, 2002; 2012).

O acompanhamento do desenvolvimento da criança na atenção básica objetiva sua promoção, proteção e a detecção precoce de alterações passíveis de modificação que possam repercutir em sua vida futura. Isso ocorre principalmente por meio de ações educativas e de acompanhamento integral da saúde da criança (BARROS, 2008).

O desenvolvimento típico na Primeira Infância, que vai do nascimento aos 3 anos de idade, foi dividido em períodos, pelas autoras, Papalia e Feldman (2013). Para elas, no nascimento, todos os sentidos e sistemas corporais funcionam em graus variados, em se falando dos aspectos físicos, assim como o cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental, com isso, o crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos. Sobre o desenvolvimento cognitivo as autoras entendem que, as capacidades de aprender e lembrar estão presentes, o uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida da criança e, a compreensão e o uso da linguagem se desenvolvem rapidamente. Com relação aos aspectos psicossociais, nessa fase é que se formam os vínculos afetivos com os pais e com outras pessoas, há a ampliação da autoconsciência, ocorrendo a passagem da dependência para a autonomia e, consequentemente, há o aumento do interesse por outras crianças. Desde o nascimento, as crianças passam por um processo de desenvolvimento considerável, e a cada etapa é preciso acompanhamento dos pais e profissionais que atendem essa criança (PAPALIA e FELDMAN, 2013; BRASIL, 2016).

RESULTADOS

Durante a avaliação a criança apresentou bom estado geral. Demonstrou certa insegurança devido à presença de pessoas estranhas (pesquisadores) no atendimento, por isso precisou da presença da mãe durante a intervenção. De acordo com a ficha de acompanhamento do desenvolvimento (BRASIL, 2002), a criança alcançou a maioria dos marcos do desenvolvimento.

As avaliações realizadas com as crianças permitem aos diversos profissionais que a acompanham, seja da área da saúde ou da educação, analisar se o desenvolvimento da criança

avança como o esperado. O desenvolvimento dessa criança, apresentou atrasos importantes na linguagem e no desenvolvimento motor. Para isso, o atendimento no Programa de Educação Precoce ajuda a ampliar esses aspectos. De acordo com a observação dos marcos do desenvolvimento propostos pelo Ministério da Saúde (2002), foi verificado que apenas um marco não foi alcançado. Havendo déficit no marco psicomotor, já que a criança não conseguiu tirar sozinha qualquer peça do vestuário. Percebeu-se, ainda, um certo atraso de linguagem na criança avaliada, sendo assim o mais importante a ser feito, é que os pais e os demais profissionais, conversem muito com ela, para ela adquirir contato com a linguagem e assimilar como funciona.

As crianças prematuras, podem demorar mais para atingir os marcos, mas a partir da avaliação do desenvolvimento realizada com a bebê, pode-se concluir que apesar da prematuridade ela já alcançou a maior parte dos marcos do desenvolvimento esperados.

O estudo possibilitou novos olhares sobre o processo de avaliação do crescimento e desenvolvimento da criança. Principalmente por demonstrar ser importante para o trabalho na Educação Precoce. No programa é comum realizar a avaliação do desenvolvimento da criança, por meio de fichas, de uma maneira qualitativa. Mas não é usual avaliar, quantitativamente o crescimento das mesmas, o que não deixa de ser importante. Portanto, sugere-se que a avaliação do crescimento não seja realizada somente nos consultórios médicos, mas também pelos profissionais da educação, essencialmente aqueles que trabalham com a estimulação precoce.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernando C.; VICTORA, Cesar G. Maternal-child health in Pelotas, Rio Grande do Sul State, Brazil: major conclusions from comparisons of the 1982, 1993, and 2004 birth cohorts. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil/Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 272 p.: il. – (Cadernos de Atenção Básica, nº 33)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI. Washington, D.C., 2005.

PAPALIA, Diane E. e FELDMAN, Ruth D. Desenvolvimento humano; tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... [et al.]; [revisão técnica: Maria Cecília de Vilhena Moraes Silva... et al.]. – 12. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2013.

Palavras-chave: Avaliação. Prematuridade. Desenvolvimento infantil.

COMEÇANDO NOVOS CAMINHOS: A ARTE COMO MEDIADORA NA COMPENSAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

JEFERSON ANDRADE - UNIVILLE

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

COMEÇANDO NOVOS CAMINHOS: A ARTE COMO MEDIADORA NA COMPENSAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Jeferson Andrade

Palavras-Chaves: Educação especial, Deficiência Intelectual, Aprendizagem, Compensação.

Tema

A compensação por meio da arte em alunos com deficiência intelectual.

Problema

A compensação na aprendizagem em alunos com deficiência intelectual pode acontecer por meio da arte?

Objetivo Geral

Compreender como a arte pode ser utilizada como meio de compensação na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Objetivos Específicos

- Identificar aspectos compensatórios nas atividades realizadas pelos estudantes
- Evidenciar o ensino de artes como processo que possibilita aprendizagem e desenvolvimento

Metodologia

O presente estudo[1], de caráter exploratório, tem como participantes estudantes um do sexo masculino e outro do sexo feminino com deficiência intelectual, os quais participam de um projeto de inclusão social por meio da arte em uma Organização Não Governamental,
A partir da escolha dos sujeitos, foi obtido a assinatura das TCLE's (Termo de consentimento Livre Esclarecido) confirmando assim o seu interesse em participar da pesquisa. Ambos são maiores de idade, porém os pais também foram avisados e concederem sua autorização.
Seus nomes foram alterados pelos autores deste estudo, sendo assim foram escolhidos os nomes Girino – Para o sujeito de sexo masculino, que faz pintura – E Lagarta – Para a do sexo feminino

que faz teatro -. A escolha dos nomes de seu a partir da fabula infantil “A Promessa do Girino”, que fala da metamorfose e mudança de ambos os personagens.
Após a realização das entrevistas foi realizada a construção dos dados por meio da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012), para organização, sistematização e categorização das falas com maior relevância, as quais foram analisadas à luz de aportes conceituas da Teoria Histórico-cultural, especificamente em estudos de Vigostki e autores contemporâneos acerca da deficiência intelectual e do ensino da arte.

Fundamentação Teórica

Vigotski desenvolveu seu arcabouço conceitual dentro de um contexto da pós-revolução Russa, contexto este que possibilitou segundo Barroco (2007) o pensar uma educação diferente, humanizada, tanto para as pessoas tidas como normais quantos aqueles que tinham algum tipo de deficiência.
Vigotski (1998) entende que essa humanização se dá a partir do contato entre os homens, e que esse contato não é imediato e sim mediado tanto por instrumentos e signos.
Vigotski (1931/1995, p.82) destaca a importância de instrumentos e signos na formação humana quando destaca que:
A criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base da nova forma de determinar o comportamento que diferencia o comportamento superior do elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos dados e criados é o traço distintivo da psicologia humana.

Portanto, o emprego de signos e instrumentos diferencia e complexibiliza a atividade humana, de forma que instrumentos que são criados culturalmente para a satisfação da necessidade humana, possibilitam também desenvolver “saberes sobre o mundo circundante, ou seja, desenvolvem ciência, arte e tecnologia” (SFORNI, p. 2, 2008)
De acordo com Leontiev (2004), quando o homem depara-se com o mundo construído por gerações precedentes, um mundo com signos e instrumentos com significados sociais, o indivíduo ao entrar em contato com outros homens vai se apropriando destes instrumentos e signos e deu seus significados.
Sendo a arte é, também, um mediador cultural, ao passo que ela acompanha as pessoas durante o processo histórico (SOUSA, 2016). E a partir dela pode-se ter contato com toda uma gama de conhecimentos que nela estão embutidos, e é pela a apropriação destes conhecimentos também haverá aprendizagem.
Segundo Vigotski (1997), os indivíduos quando mediados conseguem criar caminhos pelos quais compensam aquilo que lhes falta, e que muitas vezes a criação desses caminhos se dá de maneira não usual e diferenciada. Por isso, a psicologia histórico cultural pauta-se em uma educação preocupada em ir além da falta, isto é, que promova as potencialidades. (SIERRA E FACCI, 2011)

Resultados

A teoria Histórico-Cultural ao compreender o desenvolvimento humano como um processo de relação do indivíduo com a cultura, não irá se pautar em trajetórias normativas de desenvolvimento. Compreende-se deste modo a deficiência não somente a partir do defeito, mas sim como um processo singular de desenvolvimento, se faz necessário a construção de caminhos diferenciados para a apropriação do conhecimento.

E neste sentido da construção de um caminho diferenciado para a apropriação do conhecimento que se dá um processo compensatório que "implica em não atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, e sim tensionar todas as forças para a compensação" (SIERRA E FACCI, p.134, 2011)

E para o indivíduo se apropriar do conhecimento historicamente se delimita dois pontos citados por Sforni (2008), a comunicação que irá acontecer entre professor e estudante – e a promoção de ações intencionais, conscientes e planejadas com vistas ao estudante se apropriar da cultura objetivada na prática social.

Quanto a isso destaca-se a situação em que o professor solicitou ao estudante um desenho que representasse o amor. Girino desenha um coração: *"Minha vontade é de fazer para todas as pessoas. Pinturas de coração que eu gosto, que eu faço para ter [...] Dar para as pessoas, eu para ter amor"*.

Percebe-se assim, que essa representação por meio do desenho possibilitou que ele entrasse em contato com a emoção, neste sentido a arte encontra-se seu papel como mediador, ao mediar Girino em sua representação do que seria amor e em como ele gostaria de passar aquilo adiante, para que os outros também tivessem contato com o amor.

No que concerne a efetivação de relações com outras pessoas, a arte possibilita ampliar as vivências para outros campos da vida. Neste sentido, ao falar da arte e sua importância, Lagarta é enfática em sua resposta*: "É porque faz bem na verdade, tira a vergonha né [...] onde eu trabalho só tem mulheres né, dai eu fiz amizades."*.

Desta forma, através das aulas de teatro e da mediação professor, Lagarta teve acesso ao teatro e aos seus conhecimentos, que segundo Ragazzon (2018) não têm foco terapêutico, mas irão direcionar para a exploração de experiências entre o sujeito e o coletivo.

Logo, quando Lagarta e Girino conseguem se apropriar desses conhecimentos, através das atividades que os colocam em contato com a arte, tomam consciência de outras formas de expressão, eles tomam para si seus conhecimentos, os quais eles poderão utilizar-se de forma consciente na regulação das suas relações. (LEONTIEV, 2004)

Considerações finais

A arte, nesta pesquisa, mostrou-se potente para favorecer novas vivências paras as pessoas com deficiência intelectual, de forma que possam modificar sua conduta não só durante as atividades propostas, mas que favoreçam habilidades que podem ampliar suas relações cotidianas.

Assim, a sensibilidade do docente em propor e desenvolver atividades que proporcionem maior contato do estudante com diferentes formas de expressão, pode ser fundamental para compor estratégias de interação e auto regulação dos estudantes com deficiência mental.

Assim, entende-se que ouvir os docentes que ensinam artes e conhecer o que pensam sobre a relação entre arte, deficiência intelectual e aprendizagem pode enriquecer ainda mais o campo de conhecimento relacionado à educação das pessoas com deficiência intelectual.

Referencias

BARROCO, S. M. S. PSICOLOGIA EDUCAIONAL E ARTE: Uma leitura histórico-cultural da figura humana. 1º. Maringá: **Eduem**, 2007.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2012

RAGAZZON, Patrícia Avila. Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual. 2018. 86 f. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove o desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, n. 26, v. 40, p.128-150, jan./jun, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich.(1931/1995). **Obras escogidas (Tomo III)**. Madri: Visor

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **Obras Escogídas Tomo V.** Trad. Júlio Guillermo Blanck. 1ª ed. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILLIS, Jeanne, ROSS, Tony. **A Promessa do Girino.** Tradução de Marcos Maffei. Edição:1. São Paulo: Ática, 2004. 35 págs.

[1] Este estudo faz parte de uma pesquisa de iniciação cientifica com bolsa concedida pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Palavras-chave: Educação especial, Deficiência Intelectual, Aprendizagem, Compensação

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO - UEPG

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI - UEPG

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

INTRODUÇÃO
A escola é um espaço de ensino e aprendizagem e, usufruir desse espaço, é direito de todos os alunos, independentemente de suas particularidades. Diante dessa demanda, a heterogeneidade precisa ser considerada, fazendo-se necessário repensar as maneiras como os profissionais que atuam nesse espaço concebem e promovem a inclusão.
O presente estudo, de cunho bibliográfico, tem como foco a atuação da Coordenação Pedagógica frente à inclusão de alunos da Educação Especial (EE) na rede regular de ensino. Considera como questão norteadora explicitar o que se tem demonstrado, em artigos científicos, sobre a Coordenação Pedagógica e a inclusão de alunos público-alvo da EE: alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). O texto apresenta, inicialmente, uma abordagem teórica sobre a coordenação pedagógica e a inclusão. Em seguida, apresenta a metodologia do estudo e os resultados obtidos, passando às considerações finais.
Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Inclusão; Público-alvo da Educação Especial.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ATUAÇÃO FRENTE À INCLUSÃO

A atuação do Coordenador Pedagógico (CP) na escola se desenvolve de maneira não docente, pois ele não atua diretamente em sala de aula. Seu trabalho, porém, é pedagógico, tem intencionalidade educativa (PINTO, 2011). Para que essa intencionalidade se desenvolva, o CP tem a responsabilidade de coordenar o pedagógico da escola, ou, de preocupar-se com seus fins, mediados pela organização da ação educativa (LIBÂNEO, 2010).
Sua função corresponde a […] "planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos" (LIBÂNEO, 2004, p. 221).
O ensino e a aprendizagem discente nortearão as ações do CP, e, sendo o grupo de alunos heterogêneo, com potencialidades e especificidades no pensar, agir e aprender, a demanda é por ações inclusivas, pois a inclusão escolar diz respeito ao reconhecimento e valorização da diversidade como condição humana (MANTOAN; PRIETO, 2006).
No trabalho voltado aos alunos, o CP precisa pensar nas especificidades, inclusive nas apresentadas pelos alunos público-alvo da EE. Dentre as atribuições da Coordenação Pedagógica está a capacidade de:

> Organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade, bem como a natureza e as modalidades de apoio suscetíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas (LIBÂNEO, 2004, p. 223).

Compreende-se, assim, que a Coordenação Pedagógica pode promover ações que facilitem a inclusão escolar, o que se dá pela singularidade de sua função.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Com vistas a identificar o que se tem demonstrado, em artigos científicos, sobre a Coordenação Pedagógica e a inclusão de alunos público-alvo da EE no ensino regular, tomou-se por base a metodologia de estudos do tipo estado do conhecimento, que utilizam menos setores de publicação para a busca pretendida (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para a seleção dos artigos, em novembro de 2018, utilizou-se palavras-chave e descritores em uma busca em três indexadores: biblioteca eletrônica SciELO/(S) - (Scientific Eletronic Library Online), indexador on-line Educ@/(E) e Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased)/(T) – documentos indexados, disponíveis na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Quadro a seguir sistematiza os resultados da busca realizada a partir dos termos utilizados, que resultou, inicialmente, em 620 artigos:

QUADRO 1 – Busca nos indexadores

INDEXADOR	**DESCRITOR**	**PALAVRAS**	**INTERCESSOR**	**ARTIGOS INDICADOS**
S	coordenação	pedagógica; inclusão	*and*	3
pedagogo	inclusão	*and*	3	
E	coordenação	pedagógica; inclusão	*and*	0
pedagogo	inclusão	*and*	1	
T	Coordenador pedagógico	-	-	30
inclusão educacional	-	-	583	
TOTAL				**620**

FONTE: As autoras.

Dentre os 620 artigos indicados, apenas cinco demonstraram tratar da temática Coordenação Pedagógica e inclusão, o que foi constatado a partir da leitura de todos os títulos, critério decisivo para a inclusão dos artigos na análise. Os dados analisados foram obtidos a partir da leitura das considerações finais apresentadas nos trabalhos, utilizando-se da análise qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os artigos são identificados como A1, A2, A3, A4 e A5.

O QUE INDICAM OS ARTIGOS

No primeiro artigo (A1/T) destaca-se a atuação de liderança do Coordenador Pedagógico de Educação Especial em escolas regulares portuguesas, pois tem singular influência junto aos professores, em prol de mudanças com vistas à inclusão. O exercício de sua função gera o desenvolvimento dos agentes educativos e a aprendizagem dos alunos. O artigo conclui que há necessidade de conhecimento, pelo CP, de inovações e intervenções necessárias à realidade escolar (CORREIA; SANTOS; TOMAZ, 2015).

O segundo deles (A2/T) trata da CP na Educação Infantil, e ressalta a necessidade de sensibilidade para a inserção da criança com necessidades especiais na escola. A inclusão é um direito e as crianças com NEE devem ser incluídas, porém, ao investigar as concepções de algumas coordenadoras, as autoras identificaram resistência, implícita na fala dos sujeitos

pesquisados. A CP é percebida como uma função que pode ou não contribuir para o desenvolvimento da inclusão dos alunos público-alvo da EE na escola, influenciando favoravelmente, ou não, movimentos de transformação (UJIIE; ZYCH, 2010).

O terceiro artigo (A3/T), estuda a inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de alunos com deficiência intelectual, que possuem professora auxiliar. Aponta o Coordenador como mediador entre as ações de diferentes profissionais. Os resultados da pesquisa apontam que o CP orienta a atuação da professora auxiliar, junto à professora da classe regular e dá suporte às ações voltadas ao desenvolvimento do aluno. Ressalta-se que as CP não se sentem totalmente preparadas para essa atuação (STELMACHUCK; MAZZOTTA, 2012).

No quarto trabalho (A4/T), em uma reflexão teórica, busca-se enfatizar os conhecimentos que o CP deve ter para atuar com os alunos da EE. A CP é destacada como uma função que se relaciona com todos os seguimentos da escola, principalmente com professores e alunos. É responsável pelo acompanhamento do planejamento, métodos, conteúdos, técnicas e avaliações; nesse sentido, pode trazer contribuições à inclusão. Em uma perspectiva inclusiva, a CP terá competências e atitudes favoráveis, criará e recriará estratégias para a aprendizagem, o que ressalta a necessidade de que se atualize e estude sobre a inclusão (COSTA, 2006).

O quinto artigo (A5/T), em uma reflexão de cunho teórico, as autoras apontam que a equipe gestora, que inclui a CP, é uma construtora de espaços inclusivos na escola, sendo mediadora de relações e interações por meio da construção coletiva. A construção coletiva expressa a intencionalidade da escola por meio do Projeto Político Pedagógico; esse é o principal instrumento para integrar alunos, professores e comunidade, que são chamados para a coletividade democrática de uma escola inclusiva. O gestor é um articulador da inclusão (AZEVEDO; CUNHA, 2008).

Com a análise realizada, constatou-se alguns pontos em comum, como a centralidade da liderança e da mediação que o CP pode assumir na escola para promover a inclusão, em uma perspectiva de articulação, devido às características de sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CP é visto como alguém que, devido à singularidade de sua função, pode atuar diante de diferentes segmentos na escola, articulando-os. Essa característica lhe atribui a responsabilidade de favorecer a inclusão. Quando o CP assume uma postura inclusiva, ações inclusivas são desenvolvidas, porém, quando isso não acontece, a sua neutralidade ou negação fazem com que ações inclusivas sejam prejudicadas, reafirmando o papel de liderança da Coordenação Pedagógica.

Ressalta-se que o número de artigos sobre a temática é reduzido, se comparado com o número de produções que envolvem a Coordenação Pedagógica ou a inclusão, separadamente, o que indica a necessidade de ampliação dessa discussão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. Educação: Teoria e Prática. v.18, n.31, jul/dez, p.53-72. 2008.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394. 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CORREIA, I. E.; SANTOS, P. C.; TOMAZ, C. L. B. Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial. Rev. Educ. Esp., v.28, n.53, p.635-648, set/dez. 2015.

COSTA, M. S. O. O papel do coordenador pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência. Revista da Faculdade Christus, v.10, p.128-142, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.
LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2010.
MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar. São Paulo: Summus, 2006.
PINTO, U. A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.
ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez. 2006.
STELMACHUK, A. C. da L.; MAZZOTTA, M. J. da S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. Rev. Educ. Esp., Santa Maria, v.25, n.43, p.185-202, mai/ago. 2012.
UJIE, N. T.; ZYCH, A. C. Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância. Rev. Espaço Pedagógico, v.17, n.1, Passo Fundo, p.54-63, jan/jun. 2010.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Inclusão; Público-alvo da Educação Especial.

LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PROVÍNCIA DE CÓRDOBA NA ARGENTINA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

LILIAN VEGINI BAPTISTA - UNIVILLE

ALLAN HENRIQUE GOMES - UNIVILLE

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO - UNIVILLE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA: Legislação da Educação Especial na Província de Córdoba na Argentina
PROBLEMA: Como é a proposta na Província de Córdoba, Argentina, no que tange a educação especial?
OBJETIVO GERAL: Analisar a legislação da Província de Córdoba – Argentina no que tange a educação especial.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Conhecer a legislação da educação especial argentina;
Compreender aspectos da educação especial na Província de Córdoba.
METODOLOGIA
O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, portanto aqui serão apresentadas as primeiras aproximações e análises da legislação de educação especial na Argentina, em específico na Província de Córdoba.
É uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir da qual "um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada" (GODOY, 1995, p.21). Ao eleger este tipo de pesquisa, busca-se "esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica" (ANGROSINO, 2008, p.8).
Caracteriza-se como pesquisa documental, que possibilita investigar "determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social" (SILVA et al., 2009, p.4557). Os autores ressaltam que quem estuda documentos, estuda "a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo" (SILVA et al., 2009, p.4557).
Para análise de dados, optou-se por utilizar a análise de conteúdo, que consiste em

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

A finalidade deste tipo de abordagem é "efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)" (BARDIN, 1977, p.42).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como objeto de pesquisa, e condizente com o objetivo apresentado anteriormente, tem-se a legislação da Educação Especial na Província de Córdoba, na Argentina. Este país é considerado a segunda maior economia da América do Sul, com população estimada em 42,7 milhões de habitantes e território de 2.766,899 km² divididos em 23 províncias. A pesquisa está ancorada na província de Córdoba, a quinta maior, com 3.304.825 habitantes (CORDOBA, 2010).

A lei nº 26.206 é chamada de "Lei de Educação Nacional" da Argentina, foi aprovada em 6 de dezembro de 2006 e tem por finalidade regular o exercício do direito de ensinar e aprender. No título II – o sistema educativo nacional, capítulo I – disposições gerais, Art. 17, aponta que o sistema é compreendido em 4 níveis, sendo eles: educação inicial, educação primária, educação secundária e educação superior. Apresenta também 8 modalidades que são opções alternativas a que se recorrem para garantir "a igualdade no direito à educação e cumprir com as exigências legais, técnicas e pedagógicas dos diferentes níveis educativos[1]" (ARGENTINA, 2006, s/p) – Educação técnico profissional, artística, especial, permanente de jovens e adultos, rural, intercultural bilíngue, em contextos de privação de liberdade, domiciliar e hospitalar. (Grifos nossos)

A educação especial tem a função de "assegurar o direito a educação de todas as pessoas com deficiências, temporárias ou permanentes, em todos os níveis e modalidades do sistema educativo"[2], conforme aponta o capítulo VIII – Educação Especial, Art. 42 (ARGENTINA, 2006, s/p). A inclusão educativa visa "oferecer atendimento educativo em todas aquelas problemáticas especificas que não possam ser abordadas pela educação comum"[3]. O Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, em conformidade com o Conselho Federal de Educação, buscam garantir a integração dos alunos com deficiências em todos os níveis e modalidades de acordo com as possibilidades de cada pessoa (ARGENTINA, 2006, s/p).

A lei nº 26.206 apresenta também, no Art. 44, as medidas necessárias que as autoridades devem dispor para "assegurar o direito à educação, à integração e favorecer a inserção social das pessoas com deficiências[4]":

a) Possibilitar uma trajetória educativa integral que permita o acesso aos saberes tecnológicos, artísticos e culturais. b) Contar com pessoal especializado suficiente que trabalhe em equipe com os/as docentes da escola comum. c) Assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidade para sua formação ao longo de toda a vida. e) Garantir a acessibilidade física de todos os edifícios escolares[5].

Para atender a estas medidas, o campo de formação do professor de educação especial deverá incluir "a. Didáticas das disciplinas. b. Disciplinas relativas a educação especial. c. Instâncias que abordem as problemáticas relativas aos sujeitos da educação especial[6]" (ARGENTINA, 2009, p.44). A formação pode ser com orientação em deficiência: visual, auditiva, intelectual ou neuromotora (ARGENTINA, 2009, p.53).

A lei nº 667 de 17 de novembro de 2011, que é específica da Província de Córdoba, define no Art. 8 quem é o Docente de Apoio à Integração[7]: "um Professor de Grau de Ensino Especial [...] dependente de uma Escola de Modalidade Especial de gestão estatal ou privada. Cumprirá suas funções atendendo um número de alunos integrados não maior a dez (10)[8].

RESULTADOS

A partir dos itens propostos nas legislações, observa-se que há uma formação específica para os docentes da educação especial, com foco em diferentes deficiências.O trabalho docente nesta modalidade deve ser essencialmente pensado a partir da articulação de algumas instituições como a família, a escola comum e a escola especial, e se necessário, outras instituições e profissionais externos. Tal indicação destaca uma visão ampla de educação, a qual envolve

diversos atores no processo inclusivo. Contudo, o docente de educação especial deverá orientar e decidir sobre as direções do trabalho interdisciplinar, "procurando que cada um dos atores se sinta participante do mesmo e responsável de sua constituição[9]" (ARGENTINA, 2009, p.50). Com base nas legislações consultadas, entende-se que a educação especial na Província de Córdoba é proposta como um processo amplo e coletivo, isto é, que envolve diferentes atores e instâncias. Para compreender melhor como esse processo se dá, faz-se necessário o conhecimento do contexto em que estas relações estão inseridas e foram construídas, para tanto, é fundamental conhecer o arcabouço legal que dá sustentação para as práticas educacionais. Desta forma, conhecer e analisar os aspectos legais da educação especial em Córdoba é um dos passos para se conhecer como este campo educacional se desenvolve em outros países da América Latina, possibilitando reflexões sobre aproximações e distanciamentos entre diferentes países que a compõem.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. São Paulo: Artmed, 2008.

ARGENTINA. Ley nº 26.206: Ley de Educación Nacional. 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Resolución nº 667/11. 2011.

ARGENTINA. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: profesorado de educación especial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.

SILVA, L.R.C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Out. 2009. p.4554-4566.

[1] La igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.
[2] Asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.
[3] Brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.
[4] Asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades .
[5] a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales. b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común. c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar. d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida. e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.
[6] a. Didácticas de las disciplinas b. Disciplinas relativas a la educación especial c. Instancias que aborden las problemáticas relativas a los sujetos de la educación especial.
[7] O Docente de Apoio à Integração (DAI) é uma terminologia especifica da Província de Córdoba para os docentes de educação especial.
[8] Un Maestro de Grado de Enseñanza Especial [...] dependiente de una Escuela de Modalidad Especial de gestión estatal o privada. Cumplirá sus funciones atendiendo un número de alumnos integrados no mayor a diez (10).

[9] Procurando que cada uno de los actores se sienta partícipe del mismo y responsable de su constitución.

Palavras-chave: Educação especial; Argentina; América Latina.

O ENSINO DO SURDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

TÁBATA DE OLIVEIRA SANTANA - SEESP

CARLOS HERIVELTO SANTANA - UNIP

REGIANE CRISTINA DE OLIVEIRA MORAIS - UNITAU

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo vem nos fazer refletir sobre quem são os alunos surdos e quais os níveis em que a surdez está presente; mais especificamente o que isso acarreta no processo de ensino aprendizagem destes estudantes nas escolas públicas. Espera-se atingir o objetivo geral de conseguir avaliar como ocorre a inclusão das pessoas surdas no contexto escolar, em salas de aula onde estudam turmas do ensino regular, heterogêneas, em que há todos os tipos de pessoas matriculadas, com ou sem alguma deficiência. Nos objetivos específicos almeja-se conhecer de que maneira ocorre o aprendizado da leitura e escrita por alunos surdos; identificar qual é o papel do professor intérprete de libras nas aulas e analisar se o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) funciona como agente facilitador para a aquisição da língua portuguesa na forma escrita. A metodologia desta pesquisa, ou seja, o método utilizado para a realização deste estudo teve abordagem qualitativa e o tipo da pesquisa foi documental, por meio de consulta a pesquisas anteriores e principalmente por pesquisa bibliográfica referente ao tema central do trabalho: a inclusão escolar das pessoas com surdez e de que modo acontece o processo de aprendizagem destes sujeitos, em classes do ensino regular. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de GÓES(2002) que contribuiu conosco sobre a formação dos professores no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do surdo, enfatizando, na maioria das vezes, a utilização correta das regras sintáticas, semânticas e morfológicas da língua e o que é mais importante para o desenvolvimento do mesmo no primeiro momento, PEREIRA (2009) Colaborou com nossos estudos com sua pesquisa sobre a leitura e a escrita de surdos e SILVA (2015) sobre a produção de material adaptado para os alunos com surdez e a formação continuada de professores da rede pública, Lei 10.436(2002) que reconhece a língua de sinais como meio de comunicação entre surdos e ouvintes e expressão da comunidade surda. A Língua brasileira de sinais, por sua vez, tem um sistema linguístico de natureza visual - motora com estrutura gramatical própria pela qual a comunidade surda do Brasil transmite ideias e fatos, ou seja, língua visual - espacial que é articulada por meio da utilização das mãos, de expressões faciais e do corpo. Os resultados obtidos nesta pesquisa ressaltam que ainda há um longo caminho para alcançar o êxito no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos surdos, em escolas públicas de ensino regular, pois existem diferenças entre a aquisição do português quando falamos de surdos e ouvintes estudando juntos na mesma sala de aula pois, enquanto surdos constroem suas hipóteses baseadas no que veem, os ouvintes, no que eles ouvem, assim, ambos desenvolvem habilidades para seu crescimento porém os surdos necessitam que além de conteúdos visuais, os intérpretes de libras estejam presentes nas escolas dando um apoio na troca de experiências e vivências nas duas línguas, a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua. É importante lembrar que a língua de sinais dará base para o indivíduo se desenvolver no português e o português se dará por meio de textos com significado.

Segundo Salles et al. (2004), as dificuldades de aprendizagem do surdo se dão, também, pela defasagem dos pré-requisitos (vocabulário amplo, experiência de mundo, facilidade de socialização e interação) necessários ao ingresso escolar, uma vez que observamos uma transferência das dificuldades da língua oral para a língua escrita, pois uma depende da outra. Vemos ano após ano escolas onde os professores ministram os conteúdos na lousa, onde as atividades vão sendo passadas e corrigidas e os alunos cada vez mais distantes sendo um simples reprodutor do conteúdo de sala de aula. O desenvolvimento de trabalhos realizados por professores e alunos, muitas vezes são pautados em cópias, livros didáticos e apostilas esquecendo que para uma aprendizagem eficaz, é necessário que ele tenha conhecimento sobre os assuntos e refletir sobre os mesmos, não só ter informação. Em algumas escolas, além destas dificuldades, observamos que muitos chegam sem ter conhecimento algum de língua de sinais, muitos pais ainda não aceitaram a deficiência e por este motivo, estão investindo em outras formas de comunicação que não sejam por sinais; muitos fazem sinais caseiros, a comunicação é restrita a alguns gestos com o dedo indicador, solicitando o que quer, com apontamentos e ao chegar no ambiente escolar, precisará se relacionar com diferentes pessoas que não conhecem os gestos ou formas de comunicação utilizadas em casa, sendo assim, não conseguem se comunicar pois estes sinais não são padronizados e com todas estas dificuldades o aluno precisa aprender a se comunicar de forma clara, elaborar hipóteses, desenvolver habilidades, ler, escrever. Quando os surdos começam se apropriar de um meio de comunicação claro, ele consegue estruturar o seu pensamento e elaborar hipóteses e adquirir novos conhecimentos.
Verifica – se que apesar de muitos avanços no ensino de surdos, ainda temos muitas barreiras para transpor quando falamos sobre ensino de qualidade nas escolas públicas para os mesmos. Ainda encontramos professores que tem dificuldades em compreender o que são atividades adaptadas para surdos e como estas podem auxiliar em seu aprendizado; falta de recursos tecnológicos e capacitação de professores para o uso dos mesmos; muitas escolas tem dificuldades em contratar intérpretes de libras para fazer a mediação entre surdos e ouvintes de forma eficaz e maior esclarecimento para pais e familiares sobre a surdez.

Palavra -chave: Alunos Surdos; Escola; Professor Intérprete de Libras.

REFERÊNCIAS

Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm acessado em junho de 2019.

GÓES, Maria Cecília Rafel de. **Linguagem, surdez e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acessado em maio de 2019.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In, PERRENOUD, Philippe etal. **As competências para ensinar no século XXI – Formação de professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PEREIRA, M.C.C. **Leitura, escrita e surdez.** 2ed.São Paulo: FDE, 2009.

SILVA, Rafael Dias (Org.). **Língua Brasileira de Sinais: Libras.** São Paulo: Pearson, 2015.

Palavras-chave: Alunos Surdos; Escola; Professor Intérprete de Libras.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS SEUS DESAFIOS NO MEIO EDUCACIONAL

VALDIZA DE SOUZA LIRA - UEPA

MITIE FONSECA HOSHI - UEPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A presente pesquisa tem por finalidade investigar o contexto histórico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os seus desafios encontrados no meio educacional. Através da história é possível perceber o constante desafio que é abordar a temática em diversas áreas e principalmente na educação.
Na nossa sociedade nos deparamos com indivíduos ditos "diferentes", dentre estes as pessoas conhecido como autistas, que encontram barreiras para a sua plena introdução no meio social, devido preconceitos das pessoas em relação a esses indivíduos e consequentemente a exclusão dos mesmos pela população. Tal realidade também se permeia no meio escolar, mas que o corpo institucional como um todo, deve lutar contra esta situação, através de um posicionamento diferenciado e fazendo uso de metodologias distintas apropriadas para o público autista. Diante disso, como estes desafios podem ser enfrentados?

Objetivos
Geral:
- Investigar o contexto histórico do Transtorno do Aspectro Autista e os seus desafios encontrados no meio educacional

Específicos:
- Apresentar o contexto histórico do autismo;
- Identificar os desafios dos profissionais da área da educação para trabalhar com crianças com autismo;
- Proporcionar métodos pedagógicos para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem para autistas.

Metodologia
O presente trabalho foi desenvolvido com abordagem do tipo qualitativa e revisão bibliográfica, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, segundo Silva e Silveira (2014), "devem-se enfatizar analises de cunho interpretativo, buscando-se possíveis significados, objetivos e subjetivos do assunto em questão" (p.184), foi utilizado à forma qualitativa, com o intuito de obter informações sobre o autismo. Além de revisão bibliográfica para fundamentar o trabalho, de autores como Bosa (2007), Mello (2007), Rocha (2012), dentre outros, que segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica, "trata-se do uso de materiais já existentes como livros e artigos científicos que discutem sobre a temática a ser trabalhada, pois em quase todos os trabalhos científicos é exigido o uso de tal método" (p.45).

Fundamentação Teórica

Atualmente tem surgido maior necessidade de conhecimento, informação e profissionalização sobre o autismo. Para que se haja melhor compreensão diante da relevância dessa temática, foi preciso contextualizar desde os primeiros relatos sobre o autismo aos mais atuais.

Em vias primeiras, BOSA (2002) diz que KANNER (1943), evidenciou o fato de que as crianças que ele atendia, possuíam a inabilidade de se relacionarem interpessoalmente. Sobre as concepções de Asperger (1944) sobre o autismo, BOSA (2002) afirma que eram amplas se comparadas à Kanner. Ele implicou a relevância do fato das crianças não fixarem o olhar diante de situações sociais, seus olhares se mantinham "periféricos e breves", contendo gestualidades denominadas "estereotipias".

Por isso tendo adentrado a aspectos históricos sobre o autismo, podemos junto a pesquisa atual, nos informarmos sobre os seus conceitos contemporâneos e características. Podendo assim, colaborar para a educação desses indivíduos correspondendo a suas necessidades próprias, que através de um trabalho em conjunto, poderemos conhecer melhor através desse texto.

Contexto Histórico Sobre o Autismo

Em meio a tantas pesquisas e especulações acerca do autismo, ainda não foi possível diagnosticar o que ocasiona tal transtorno. Em 1943 foi feita a primeira de muitas pesquisas sobre este transtorno pelo Dr. Leo Kanner com sua obra "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo", no qual segundo Kanner:

> [...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações (...) apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali (...) quase todas as mães a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentes dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, APUD KELMAN et al, 2010, p. 224).

Posteriormente, outras pesquisas foram feitas a respeito desta síndrome, que descrevem o autismo como uma síndrome que pode se manifestar em qualquer período de vida do indivíduo. As causas são desconhecidas, levantando hipóteses de que o autismo pode surgir de um problema durante a gestação ou no momento do parto, ou então por alguma anormalidade em alguma região do cérebro do indivíduo, sendo um problema na genética.

O autismo é classificado em três graus de comprometimento, sendo leve, moderado ou severo. A classificação é definida de acordo com a intensidade dos sintomas de cada paciente, de acordo com Mello (2007) esse "distúrbio de comportamento [...] consiste em uma "tríade" de dificuldades [...] Dificuldade de comunicação [...] Dificuldade de sociabilidade [...] Dificuldade no uso da imaginação" (p.20), é a partir do grau de intensidade desses sintomas que é realizado o diagnóstico de cada paciente.

Os Atuais Desafios na Educação

De acordo com Rocha (2012) os desafios na educação são muitos onde a exclusão é um deles. Em meio a esta exclusão se encontra a população autista, que possui dificuldades para ser inserida no meio escolar de forma que consiga "acompanhar" o ritmo dos demais alunos. Para isso, o ato de inserir um aluno autista na escola demanda qualificação da escola e dos profissionais que na instituição atuam, pois não basta apenas colocar um autista no ambiente escolar sem o devido preparo da estrutura e dos profissionais, Rocha (2012)

> Ao abrir as portas para a inclusão de crianças especiais, a escola precisa capacitar todos os seus funcionários para que tal acontecimento de fato ocorra. Professores e auxiliares devem ter conhecimento das limitações e capacidades de cada criança, para poderem cuidá-las de maneira adequada, caso contrário a inclusão será somente física, ou seja, estaremos apenas matriculando mais uma criança na escola regular. Sem apoio, sem nada. (ROCHA, 2012, p.18)

Quando se insere um autista na escola, deve-se ter a preocupação de adaptá-lo da melhor forma ao ambiente e a todos de forma com que a interação do autista no meio escolar seja tranquilo tanto para ele quanto para os demais indivíduos envolvidos. De acordo com Rocha (2012), "o autista precisa de um suporte no âmbito social, já que seu comprometimento é esse. Apresentar a escola pode ser uma ótima maneira de se começar a amizade" (ROCHA, 2012, p.19)

A alfabetização de um aluno com TEA é um desafio para o professor, pois este profissional precisa entender como funciona o pensamento lógico do aluno. As práticas pedagógicas mais eficazes são aquelas planejadas a partir de uma sondagem a respeito dos interesses do aluno e precisam atender as habilidades e necessidades da criança. De acordo com Ferreiro &Teberosky (1991, p.21) existem dois aspectos fundamentais a serem considerado na alfabetização da criança, que são a competência linguística e a capacidade cognitiva, o que sugere que alunos autistas precisam do olhar atento do professor no seu processo de aprendizagem.

Estratégias com uso do alfabeto móvel, assim como jogos de pareamentos de objetos, texturas, formas variadas, palavras, numerais, desenhos para criar, são exemplos de recursos pedagógicos que estimulam a inteligência, promovem criatividade e produzem antecipações de valor intelectual gerador de autonomia. Contudo, é importante salientar que a melhor estratégia e método pedagógico de ensinar um aluno autista sempre será a partir dele mesmo, pois cada aluno é um universo e possui uma gama de conhecimentos e sua própria forma de aprender.

Resultados

Concluímos que em meio a tantas pesquisas e especulações sobre o autismo ainda não foi possível diagnosticar a origem de tal transtorno, mas, se tem o conhecimento dos vários graus de autismo. A pessoa que é diagnosticada com a síndrome deve ser classificada de acordo com o nível de dependência ou apoio.

A exclusão ainda é um fator muito presente, principalmente na educação. Contudo, concluímos que o autista tem capacidade sim de se desenvolver no âmbito escolar e nas demais áreas, pois temos médicos autistas, advogados, engenheiros, dentre outros profissionais com a síndrome.

Assim, o grau de autismo não deve interferir nas oportunidades dessa pessoa. Professores devem criar metodologias diferenciadas que englobe o coletivo visando não ter exclusão no efetuar das atividades em sala de aula e em contrapartida a escola deve estar devidamente equipada para facilitar o trabalho do professor com este aluno. Além disso, outros fatores como a intervenção social, o convívio familiar e principalmente o respeito, são a chave para o melhor desenvolvimento da criança com autismo.

Referências

BANDEIRA, Gabriela. **Graus de autismo: um breve resumo.** Disponível em: http://www.portalsingularidades.com.br/2018/04/04/graus-de-autismo/ Aceso em: 01de setembro de 2018

BOSA, Cleonise. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GIL, Antônio Carlo. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. – São Paulo, Atlas, 2002.

KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar.** Brasília, Editora UnB, 2010.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático.** 7ª ed. São Paulo , Corde, 2007.

ROCHA, Claudia Lopes. **Professor-Mediador da Criança Autista.** Rio de Janeiro: AVM Faculdade Integrada, 2012.
SILVA, José Maria da e SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: Normas e Técnicas.** 8 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2014.
SOUZA, Maria Joseane Souza de. **Professor e o Autismo: Desafios de uma inclusão de qualidade.** Universidade de Brasília, Brasília 2015.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Educadores; Escola.

PRÁTICAS COLABORATIVAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO PROJETO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA EM MATEMÁTICA COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARCIA COSTA GRAICHEN MURBACH - IEPPEP

ELIANES TEREZINHA KLEIN - IEPPEP

ROBERTO CASTRO - IEPPEP

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho registra as práticas colaborativas e inclusivas de intervenção realizadas durante a aplicação do projeto "Matemática dos Super Heróis" durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2019 na disciplina de matemática para os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais para DI, TGD, TFN, TFE (deficiência intelectual, Transtornos globais do desenvolvimento, Transtorno funcional neuromotor, Transtorno funcional específico das dificuldades de aprendizagem).

O projeto aconteceu no Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto, escola com tradição na formação de professores, hoje com 143 anos, conta com dois níveis de ensino: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e o curso médio técnico integrado em Formação de Docentes.

A Educação em Tempo Integral, implantada desde 2012, possibilita aos estudantes do Ensino Fundamental Fase ll, nove aulas diárias em sua matriz curricular e, nessa perspectiva, o componente curricular de Matemática possui aulas regulares e também de laboratório, totalizando seis encontros semanais.

Objetivos

Oportunizar ao estudante de inclusão um espaço de construção lúdica e criativa do conhecimento, reconhecendo os fatores de interferência na aprendizagem das operações de matemática básica. Despertar o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais. Resgatar a importância do lúdico e da criatividade no aprendizado da matemática. Oportunizar a construção coletiva e colaborativa entre os profissionais da educação e a interface da família na escola.

Metodologia:

Elaboração de atividades pedagógicas contemplando o resgate do conhecimento das operações matemáticas básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Participação na construção de 60 jogos complementares: Ficha de identificação do herói, jogo de memória, trilha, carta enigmática, curiosidades sobre os superpoderes, O que torna um personagem um herói, linha do tempo e organização espacial nas atividades. Disciplina na execução das tarefas. Saber ganhar e perder, esperar a vez para jogar. Produção pictórica e textual do personagem escolhido. Este trabalho contempla os resultados singulares do acompanhamento dos estudantes com laudos d e inclusão inseridos no 6º ano do ensino fundamental do ensino comum.

O Funcionamento da S R M

Ocorre no período da manhã, com atendimentos individuais e em grupo semanalmente

conforme cronograma pré-estabelecido em conjunto com a coordenação pedagógica, dentro da programação de atendimento integral e considerando as interfaces envolvidas neste percurso entre a família a escola e os atendimentos clínicos complementares externos conforme a necessidade de cada estudante. O Trabalho colaborativo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e professores das disciplinas do ensino comum, mediado pela equipe pedagógica objetiva a garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino para o estudante, na tomada de decisões quanto ao planejamento e estratégias metodológicas que melhor atendam às necessidades educacionais do estudante na Sala de Recursos Multifuncional e no acesso ao currículo do ano de matrícula no Ensino Comum.

Resultados

Esta prática colaborativa em projetos interdisciplinares, possibilita a intervenção de forma criativa e lúdica na operacionalização das dificuldades emergentes nos trabalhos da sala de aula comum e os encaminhamentos das demandas de aprendizado na sala de recursos multifuncionais.

Conclusão

O reconhecimento da diversidade na escola motiva e justifica o trabalho da sala de recursos multifuncional no contexto da educação especial, na perspectiva inclusiva, para rever as práticas de ensino aprendizagem de matemática, contemplando todos os recursos para que o processo e gestão do conhecimento se efetive considerando as especificidades dos estudantes matriculados.

Referências

SEED/PR. **INSTRUÇÃO N.º 07/2016** - SEED/SUED.

SEED/PR. **Proposta Pedagógica para sala de recursos multifuncionais.** 2016

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto** - IEPPEP. 2011

Palavras-chave: Ensino da Matemática; Educação especial; Ensino Fundamental.

A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA DIANTE DA INCLUSÃO

LUCRECIA MARIA MIKRUT MALKOVICZ - SEED_PR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O relato mostra alguns desafios que as instituições de ensino enfrentam em relação aos processos de aprendizagens. Existem inúmeras indagações advindas dos profissionais que atuam na educação de como lidar com: o aluno que não aprende, inclusão, hiperatividade, etc.

O objetivo é investigar, através da observação de uma instituição de ensino, onde, o objeto de estudo é o processo de aprendizagem. Desenvolver nos profissionais da educação a visão critica institucional diante dos grupos sendo capaz de discernir as dificuldades dos transtornos de aprendizagem, bem como identificar os potenciais diferentes de cada aluno; Auxiliar o professor na construção de um projeto para integrar o aluno com dificuldades de aprendizagem no intuito de minimizar as diferenças deste aluno em relação a turma.

Os recursos diagnósticos preventivos e corretores estão apoiados pela Epistemologia Convergente criada por Jorge Visca com integração de três campos teóricos Psicologia Social de Pichon Riviere, Psicologia Cognitivista de Piaget e a Psicanalise.

Na Psicopedagogia são considerados os quatro níveis de aprendizagem: as protoaprendizagens que são as interações do bebê com a mãe; Deuteroaprendizagens caraterizadas pelas aprendizagens no meio familiar; Aprendizagem Assistemática que se configura pelas aprendizagens em comunidade restrita e Aprendizagem Sistemática que se processam em instituições educativas.

As queixas atuais das instituições de ensino são as dificuldades de aprendizagem, fracasso e evasão escolar e a Psicopedagogia busca auxiliar através de seu trabalho com intervenção no processo de ensino aprendizagem.

2. CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAL

A escola é uma instituição que deve cumprir a função da socialização dos conhecimentos acumulados, e é insubstituível para as pessoas terem acesso ao saber sistematizado, participar ativamente da sociedade, exercendo sua cidadania de forma consciente e responsável.

A Lei n° 9394/96 de diretrizes e bases da educação nacional em seu artigo 2°: diz que “A educação, dever da família, do estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Os princípios e fins da educação nacional apontam três ideias básicas:

Pleno desenvolvimento do educando;

Preparo para o exercício da cidadania, em seu artigo 1° diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Qualificação para o trabalho, em seu artigo 22 diz “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Para cumprir sua função social a escola deve considerar a realidade do aluno, preparar o aluno para a vida tornando um cidadão crítico, atuante, participativo e consciente de sua realidade social.

Enquanto escola, devemos respeitar a diversidade, trabalhar com as potencialidades e necessidades de cada um. A escola que está preparada para trabalhar com a educação inclusiva é aquela que observa estes preceitos e garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos. Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educativa. Escola inclusiva é aquela que conhece os alunos, respeita suas potencialidades e necessidades, e responde a elas com qualidade pedagógica.

3. RELATO DAS OBSERVAÇÕES E ANÁLISES

A escola atende alunos com dificuldade de aprendizagem e fazem acompanhamento com profissionais das Unidades de Saúde Municipal, Hospital de Clínicas e Pequeno Príncipe. Estão matriculados na Sala de Recursos alunos com vários tipos de distúrbios de aprendizagem.

Nos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem a escola conta com uma equipe de professores especializados, que buscam trabalhar com metodologias diferenciadas visando superar essas dificuldades, contamos com a Sala de Recursos Multifuncionais a qual também auxilia quando a dificuldade é maior.

A avaliação dos alunos é feita através de provas, trabalhos, atividades em sala, participação para diagnosticar o nível de conhecimentos do aluno, bem como, detectar a necessidade de novas ações pedagógicas. Em casos de dificuldades de aprendizagem é realizada uma investigação sobre as causas para que possam ser tomadas as providencias que é comunicar os pais ou responsáveis e se necessário encaminhar para a Sala de Apoio a Aprendizagem, Sala de Recursos Multifuncionais se tiver laudo ou encaminhar para um profissional especializado: Psicólogo, Psicopedagogo, Neurologista, pois as causas podem ser diversas: cognitivas, distúrbios, necessidades educacionais especiais, situações de inclusão, psicológicas, neurológicas, falta de interesse e apatia.

O pedagogo deve dar suporte ao trabalho docente em relação à prática pedagógica, visando uma mesma direção, um ensino de qualidade onde a escola possa cumprir a sua função social que é garantir o acesso ao conhecimento.

3.1. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na Sala de Recursos Multifuncionais desta escola, os alunos são atendidos em contra turno com um encontro semanal, é elaborado um plano de aula para cada aluno de acordo com suas dificuldades e necessidades considerando não só o cognitivo, mas também a área motora, afetiva e emocional. Normalmente os alunos que são atendidos já apresentam um histórico, seja deficiência intelectual, auditiva, visual, síndromes e até mesmo de caráter emocional. Atendemos atualmente alunos com Síndrome de Down, Déficit de Pack, Albinismo Ocular, Hiperatividade e déficit de atenção e aprendizagem e TEA.

3.2. OBSERVAÇÃO E ANÁLISE INSTITUCIONAL

O relatório apresenta a observação do espaço físico escolar e também o pedagógico no que se refere à inclusão e também dificuldades de aprendizagem.

Inicialmente será feito o relato a respeito do espaço físico, a escola não possui prédio próprio compartilha o espaço com a Escola Municipal Professor Alfredo Jose Eichel e está separada em dois ambientes, interno e externo. O espaço interno pertence à escola municipal que está dividida em escola municipal e colégio estadual no qual consta pavilhão que é onde os alunos fazem a refeição, administrativo, pedagógico e direção, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores e cinco salas de aulas. No espaço externo mais cinco salas de aula que

pertencem a igreja da comunidade locada pelo estado. Nenhum dos ambientes possui acessibilidade para pessoas com necessidades especiais motoras e para piorar a situação o pátio é coberto por pedra brita o que dificulta a locomoção de pessoas que dependem de andadores ou cadeiras de rodas.

3.3 OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO

Com relação ao processo de Ensino e a Aprendizagem, a instituição tem suas normas que são seguidas por todos. Seu Plano de ação e regimento escolar, onde está determinado como deve acontecer cada momento da aprendizagem, a sua filosofia e o que ela espera de seus alunos. Há reuniões com seus membros e com os pais, informando sobre as normas e sobre o desenvolvimento dos alunos. A forma de avaliação é diagnóstica e somativa, onde oportuniza aos alunos terem bons resultados nas avaliações, todo o processo de ensino aprendizagem está voltado para o desenvolvimento dos alunos e quando o objetivo que é a aprendizagem não é alcançado é ofertada a recuperação paralela dos conteúdos não apropriados pelo estudante.

A maioria dos professores vê a busca de transformação do sistema educacional como um projeto valido, justo e necessário, muitos, entretanto apresentam ansiedade e às vezes medo de conduzir essa tarefa, buscam informação e orientação para a realização de suas atividades cotidianas. São inúmeras as perguntas que fazem diariamente: como agir com aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais, ou alunos com problema de comportamento, hiperatividade, desatenção, defasagem de conhecimentos, desinteresse, quando o aluno se nega a realizar o que lhe é proposto, etc...

Os profissionais dessa instituição mantem boas relações com os alunos, em nossa comunidade há poucos habitantes, assim a maioria são conhecidos, profissionais, alunos e pais, oportunizando aos mesmos de uma relação de amizade. Embora haja amizade entre profissionais e alunos, há respeito em suas relações, os profissionais estão sempre preocupados com o desenvolvimento de seus alunos, sempre buscando formas de ensinar, de acordo com as necessidades apresentadas, e os alunos em sua maioria demonstram interesse pelas atividades propostas.

4. CONCLUSÃO

Diante das observações a instituição escolar, podemos notar que um dos obstáculos que mais interferem é a falta de um espaço próprio e adequado ao processo de ensino e aprendizagem. Com relação ao processo de ensino e aprendizagem notou-se que tanto a equipe de gestão, pedagógica e principalmente docentes em sua maioria está empenhada e dá o melhor de si para garantir um ensino de qualidade.

Conclui-se que, para uma sociedade verdadeiramente democrática, devemos garantir um sistema educacional acolhedor para todos, mas para isso temos que contar com dirigentes e profissionais da Educação formados e informados para a prática do ensino na diversidade, competentes para responder o conjunto de necessidades educacionais de seus alunos e a instituição deve estar atenta a realidade Educacional e compromissada com ela, reconhecer e responder às diferentes necessidades educacionais presente no conjunto de seus alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental – Versão Preliminar. SEED - PR.

Palavras-chave: Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem; Fracasso escolar; Intervenção Psicopedagógica.

ATIVIDADE PARA ALUNOS DE LICENCIATURAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

PÂMELA BARBOSA DE MENDONÇA DONG - UFSCAR

CAROLINA SEVERINO LOPES DA COSTA - UFSCAR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

É crescente a discussão sobre a necessidade e benefícios da inclusão escolar, assim, medidas e leis (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015) vêm sendo estabelecidas para garantir a todos o direito de acesso e permanência na escola em condições de igualdade, afirmando que as instituições devem se preparar para receber toda diversidade de alunos, atendendo-os com a qualidade devida. Assim, diversos aspectos na organização escolar ainda precisam ser repensados, e pesquisas demonstram que a capacitação docente é imprescindível neste processo, sendo primordial ações práticas de preparação dos professores para essa realidade, levando-os a desenvolver habilidades suficientes para lidar com a diversidade, aprimorando e inovando nas práticas educativas (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014, p.345).

Sobre a inclusão escolar, Del Prette e Del Prette (2008, p. 241) consideram que o desempenho do professor pode ser pró ou anti-inclusivo, dependendo de como organiza as condições para interação social entre seus alunos, no que tange à quantidade e qualidade destas. As Habilidades Sociais Educativas (HSE) são definidas por Del Prette e Del Prette (2001, p.95) como aquelas "intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro", sendo classificadas em: Habilidades de apresentação das atividades; Habilidades de transmissão de conteúdos; Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos; e Habilidades de avaliação da atividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p.96-97). Para estes autores, o professor que, além de conhecimentos técnicos, possuir bom repertório de HSE poderá apresentar práticas educativas mais efetivas para o desenvolvimento dos alunos, melhor interação com o grupo, atuando como modelo para o ensino de comportamentos socialmente importantes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p.242). Pesquisas nesta área vêm apontando que trabalhar o repertório das habilidades sociais (HS) e HSE de docentes na ativa e daqueles que ainda estão em processo de formação, juntamente com temas sobre a educação inclusiva, pode auxiliá-los na reflexão da própria prática, possibilitando a flexibilidade, variedade de comportamentos e estratégias pedagógicas para criar condições favoráveis para um satisfatório desenvolvimento social e acadêmico dos seus alunos (FORNAZARI et al., 2016; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; BOLSONI-SILVA et al., 2013).

Para Perrenoud (1997, p. 28) o tratamento das diferenças é um dos pontos fundamentais a serem trabalhados na formação docente, uma vez que, para lidar com a heterogeneidade na realidade escolar, é preciso desenvolver habilidades que o permitam atender à pluralidade dentro das condições estruturais e organizacionais da escola em que atuar, e competências para refletir, rever e flexibilizar suas práticas de acordo com as necessidades de seu grupo. Mesmo devendo seguir algumas diretrizes/ determinações institucionais, há certa autonomia em sala de aula, e nesse sentido suas escolhas podem acentuar ou minimizar as desigualdades de aprendizagem entre os alunos (PERRENOUD, 1997, p.29). Por isso a importância de se discutir a Educação Inclusiva e os direitos dos alunos PAEE nas licenciaturas, proporcionando conhecimentos

mínimos e uma abertura prévia às questões pertinentes que podem surgir no início (e ao longo) da carreira docente. Diante dessa necessidade, foi proposta uma atividade de extensão com o objetivo de promover conhecimentos acerca do campo teórico-prático do treinamento de habilidades sociais e suas contribuições para a formação docente na perspectiva inclusiva. Esta atividade foi parte da pesquisa mestrado da autora, que buscou verificar Habilidades Sociais Educativas (HSE) em alunos de cursos de Licenciatura, e o projeto conta com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, sob o número de registro CAAE 96201618.3.00005504.

Foram ministradas palestras para licenciandos de três cursos da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sobre a legislação voltada para o ensino a alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular e as contribuições das HSE para estabelecer uma atuação inclusiva na sala de aula. A palestra foi oferecida a três grupos: Grupo A: 13 participantes do quinto ano de Licenciatura em Matemática; Grupo B: 25 do quarto ano de Pedagogia; Grupo C: misto, com três alunos de primeiro e dois do quinto ano de Letras, e três de primeiro ano de Pedagogia, duravam cerca de duas horas, ocorrendo em salas de aula na instituição, entre outubro e novembro de 2018. Ao finalizar cada encontro era realizado o registro no diário de campo, retomando as questões discutidas e comentários emitidos pelos participantes, dados que foram organizados para realização da análise de conteúdo, conforme Franco (2005), possibilitando a inferência de conhecimentos que não estão concretamente manifestos a partir da identificação de elementos e estabelecimento de relações entre as informações coletadas.

No encontro com o grupo A percebeu-se maior interesse pelas questões referentes à legislação vigente, direitos de alunos do PAEE na escola regular e a parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), demonstrando a pouca exposição ao tema na graduação. Os participantes nesse grupo exprimiram a preocupação por não saberem conduzir atividades acessíveis, sem infantilizar, subestimar ou segregar alunos do PAEE, destacando assim a importância em abordar a temática durante a licenciatura. Diante da discussão, os conteúdos sobre as HSE foram destacados como possibilidades práticas que poderiam auxiliar no trabalho em sala de aula e propiciar reflexões sobre seus próprios comportamentos na interação social.

Os participantes do grupo B relataram ter no último ano uma disciplina específica sobre Educação Especial, porém, desde o início dos estágios, já sentiam a necessidade de apoio no que diz respeito à inclusão, pois é bastante recorrente serem direcionados a acompanhar os alunos que apresentam “dificuldades”, sejam eles do PAEE, com transtornos de aprendizagem, ou qualquer característica que não seja a considerada padrão em comparação com os demais do grupo. Esse fato acaba gerando ansiedade e insegurança, assim, a temática das HS e HSE despertou interesse, por entenderem que os conceitos apresentados poderiam auxiliá-los de maneira prática na atuação em sala de aula. Os participantes identificaram na temática das HS e HSE, subsídios práticos, aplicáveis no dia a dia escolar, tanto para lidar com seus alunos, quanto para aprimorar sua própria atuação como docente (no que diz respeito a flexibilização diante da falta de estrutura, apoio externo ou materiais para trabalhar) e se fortalecer emocionalmente, aprendendo a elaborar melhor seus sentimentos diante das dificuldades encontradas.

Analisando os principais conteúdos que emergiram nas discussões, notou-se que os alunos de último ano dos cursos de Licenciaturas (Letras e Matemática) tinham maior preocupação em compreender questões pertinentes à Educação Especial, Legislação, apoios pedagógicos etc. Já o grande interesse entre os alunos da Pedagogia foram as HS e HSE, conceitos e estratégias que poderiam beneficiar de maneira prática sua atuação profissional. Essa diferença de interesses pode indicar que os cursos de licenciaturas ainda não apresentam de maneira satisfatória

informações básicas sobre a temática da Educação Inclusiva e Educação Especial, o que acaba resultando em lacunas importantes na preparação desses futuros professores que precisam desenvolver competências para dar conta da diversidade em sala de aula, tornando seus conteúdos acessíveis e propor atividades não excludentes.

Referências

BOLSONI-SILVA, A. T. et al. Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 17, n. 2, p. 259-269, dez. 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educativas devem apresentar? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.), Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

FORNAZARI, S. A. et al. Programa informatizado para capacitar professores em habilidades sociais: contribuições para a inclusão. Psicol. educ., São Paulo, n. 38, p. 17-34, jun. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PERRENOUD. P. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas Sociológicas. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Revista brasileira de educação especial. 20 (3), p. 341-356, 2014.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Habilidades Sociais Educativas. Educação Inclusiva

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII

MIRZA BARROS PEREIRA - CPII

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO DO ALUNO COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR

Introdução:
Este trabalho relata uma experiência em que a avaliação escolar adaptada foi uma estratégia para inclusão de um aluno com autismo na escola regular, a partir da valorização do seu protagonismo na aprendizagem. Durante a ação pedagógica, a avaliação escolar foi considerada como um instrumento potencial para o desenvolvimento das aprendizagens e para o reconhecimento, por parte do aluno, de seu potencial protagonista.
Equivale isso a dizer que o resultado da avaliação tinha como objetivo direcionar a ação consciente e intencional do professor, para que pudesse avaliar seu trabalho e compreender quais os objetivos alcançados e quais os que ainda precisariam de investimento.
A experiência aqui apresentada foi fruto do trabalho colaborativo entre o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) e a Professora Orientadora Pedagógica do segundo ano do Ensino Fundamental.
Em uma perspectiva transdisciplinar e complexa (SANTOS, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Orientação Pedagógica buscaram espaços para complementação e intercessão entre os campos de conhecimento curriculares, com o objetivo de tecer uma rede de saberes, ações, análises e reflexões que pudessem viabilizar a inclusão escolar como experiência na qual alunos e professores ensinam e aprendem em fluxo contínuo.
Dada à riqueza e as sabidas limitações do trabalho, classificamos este relato de experiência como de cunho qualitativo, reconhecidamente não neutro, com a responsabilidade de assumir o caráter reflexivo do professor como pesquisador e seu posicionamento em relação às suas práticas no mundo (DENZIN & LINCOLN, 2006).

Desenvolvimento:
Fundado em 1837, com mais de 12 mil alunos em 2019, com 14 campi, o Colégio Pedro II é considerado pela população fluminense como um centro de referência e qualidade de ensino público.
A partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), houve mudança no público discente que passou a chegar à escola; seja por sorteio ou concurso. Esse novo alunado tem sido responsável por escrever uma nova história institucional, em que o Colégio Pedro II é desafiado a ser de qualidade para TODOS.
Ítalo chegou ao Colégio Pedro II, por sorteio público, para o 1° ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Logo nos primeiros dias de aula, o aluno apresentou características

relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, após observação e intervenção pedagógica, o aluno foi encaminhado para avaliação médica que o diagnosticou como autista.
Ítalo passou pela alfabetização no 1° ano sem necessidade de adaptações curriculares e avaliativas. Participava da Sala de Recursos no NAPNE, e foi aprovado sem restrições para o 2° ano com as habilidades de leitura, escrita e matemática compatíveis com os padrões institucionais esperados pela série.
Apresentamos, neste relato, Ítalo com sete anos, cursando o 2° ano e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (ASSUMPÇÃO JR & KUCZYNSKI, 2015). Seu quadro era caracterizado pela dificuldade nas leituras sociais, ausência de interesse socializador, comportamento metódico, alteração prosódica, atraso psicomotor, compressão literal na fala, hipersensibilidade auditiva.
Com amparo da Lei 12.764 de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), Ítalo foi identificado como público alvo da educação especial, com direitos educacionais institucionalmente diferenciados.
Nesse sentido, o objetivo da ação pedagógica para inclusão do aluno foi o de tentar garantir pleno acesso e participação no processo de aprendizagem, respeitando as referências indentitárias institucionais, com processos de ensino e aprendizagem de qualidade a partir da valorização das diferenças.
Entendemos que, como instituição, a escola foi construída como mecanismo para transmissão da cultura formal historicamente produzida pela sociedade (MOREIRA e CANDAU, 2003), a partir da seleção e hierarquização de saberes, práticas, valores. Dentro dessa lógica monocultural de educação, a escola assumiu a função de elevar o homem comum à condição de homem civilizado (SENNA, 2004).
Se a escola objetivava elevar o homem comum à condição de civilizado, qual seria o papel desta mesma escola em relação aos alunos com comportamentos atípicos? Seria a escola responsável por intervenções compensatórias para aproximação dos padrões de aprendizagem e comportamento entre alunos típicos e atípicos?
Em revisão bibliográfica, Candau (2002) nos apresentou a necessidade de reconhecimento dos direitos básicos de todos, considerando que o vocábulo todos comporta a ideia de que não são os mesmos. Ou melhor, a ideia de todos implica da identificação das diferenças como possibilidade de singularidade entre os sujeitos.
A questão central, aqui apresentada, não é defesa de uma forma ideal de avaliação para alunos em situação especial de aprendizagem. Argumentamos que a educação pode ter na avaliação uma importante ferramenta para eliminação das barreiras à inclusão.
O reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem pressupõe o reconhecimento, também, de sua identidade cultural, tendo como consequência a valorização das diferenças e a promoção da autoestima, almejando objetivos maiores do que medir, classificar e diagnosticar.
Nessa experiência, foram identificados ganhos pedagógicos para todos os alunos e não apenas para Ítalo. Em alguns momentos, as análises dos instrumentos avaliativos de adaptação para o aluno indicaram a necessidade de mudança no instrumento avaliativo para toda a turma.
Do mesmo modo, retomadas das ações didáticas e curriculares apontadas pela avaliação de Ítalo também foram identificadas a partir de respostas de outros alunos. Tais evidências permitem inferir que, quando a diversidade cultural e social fazem parte dos contextos de valorização das diferenças, as possibilidades de ganhos para todos são potencializadas, tornando mais democrático o espaço da escola.
Considerações Finais:

Toda avaliação está envolvida em juízo de qualidade daquele que a elabora e atribui valor ao avaliado. Por isso, as diferentes formas de avaliar denunciam quais são as intenções do avaliador em relação ao avaliado. Desnuda as faces das alianças políticas e ideológicas com as quais o avaliador se associa e as promove por meio de ações intencionais e não neutras.

Portanto, avaliações escolares podem ser classificatórias, diagnósticas, transformadoras, excludentes, discriminadoras. As intenções subjetivas dos processos avaliativos serão expressas a partir da tomada de decisão em relação aos dados coletados.

Reconhecer Ítalo como sujeito de sua aprendizagem implicou também em reconhecer a diferença como uma faceta de sua identidade. Tal postura influenciou, está transformando e ressignificando a construção de uma nova identidade institucional (CANEN, 2001 e 2005), fazendo com que o Colégio Pedro II mergulhe em um processo de inclusão. É na tensão entre o reconhecimento do protagonismo do aluno e os marcadores identitários institucionais que novos sentidos são formados.

A identificação do aluno como sujeito de sua aprendizagem indica a valorização de sua identidade cultural e de sua influência na construção da identidade institucional – a escola.

Essa proposta não nega a importância dos componentes curriculares e conceitos historicamente construídos pelas ciências, mas pressupõe o reconhecimento de alunos e professores – sujeitos da aprendizagem – como parte integrante, significadora e transformadora dos currículos.

O reconhecimento do protagonismo do aluno como sujeito de sua aprendizagem pressupõe, também, o reconhecimento do protagonismo do professor no exercício da docência (CAMARA, 2009). Importa que, para que o professor reconheça o potencial protagonista de seu aluno, é necessário que ele também se sinta protagonista da sua ação pedagógica.

Referências Bibliográficas

ASSUMPÇÃO JR, Francisco Batista; KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo Infantil: novas tendências e perspectivas. 2ed. São Paulo, Ateneu, 2015.

BRASIL. Lei 12764 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 27 de dezembro de 2012. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http: www.planalto.gov.br ccivil LEIS L12764.

BRASIL. Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 6 de julho de 2015. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CAMARA, Flavia. A construção da linguagem escrita pelo prazer de se reconhecer: uma proposta multicultural crítica. Dissertação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

CANEN, Ana. Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais. Papel Virtual, 2001.

_____. Avaliando a Avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. Educação Brasileira, v.27, n.54, p.95-114, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. Educação & Sociedade, n.79, p.127-159, ago.2002.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p.156-168, maio jun jul ago. 2003. Disponível em: www.scielo.br.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. n. 37, p.71-83, jan abr. 2008. Disponível em: www.scielo.br.

SENNA, Luiz Antonio. De Vygostsky a Morin: entre dois fundamentos de educação inclusiva. In: Informativo Técnico – Científico Espaço, INES Rio de Janeiro, n.22. p.53-58, 2004.

Palavras-chave: avaliação, protagonismo, aprendizagem, inclusão

DESAFIOS DE ACESSO A MATERIAIS ACESSÍVEIS NO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

CAROLINE REIS VIEIRA SANTOS RAUTA - IFSC

LUIZIANE DA SILVA ROSA - IFSC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

DESAFIOS DE ACESSO A MATERIAIS ACESSÍVEIS NO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

1. Introdução

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 foi "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015, item não paginado). Dentre esses direitos fundamentais, está a educação. Apesar de a lei instituir que o "sistema educacional [deve ser] inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais [...]" ainda há um grande abismo entre o que é instituído por lei e a realidade da escola pública brasileira. Isso inclui também a prática diária dos Institutos Federais. Assim, a lei prevê o atendimento pleno às necessidades dos indivíduos com deficiência, porém, o educador encontra grandes desafios no que diz respeito à falta de disponibilização de materiais acessíveis, de recursos tecnológicos e de cursos de licenciatura e capacitação que preparem os profissionais a lidarem com as especificidades de pessoas com deficiência.

Apesar disso, com essa realidade desafiadora posta, o professor e equipe pedagógica das instituições públicas precisam, de algum modo, lidar com essa dificuldade sem contar com grandes recursos financeiros, ou com uma equipe de profissionais formados em educação especial, ou de profissionais com experiência em formação de futuros técnicos, ou ainda de materiais acessíveis prontos para uso.

Foi a partir dessa realidade que no câmpus Gaspar do Instituto Federal de Santa Catarina criou-se um grupo de trabalho (GT) formado por alguns professores que tinham alunos com deficiência, por um intérprete de libras, pela bibliotecária e por duas pedagogas. Essas experiências deste grupo de trabalho serão relatadas a seguir, na próxima seção.

2. Método

No início do semestre letivo de 2019, mediante os novos desafios impostos pelo ingresso de alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, um grupo de professores e profissionais da coordenadoria pedagógica do câmpus resolveram criar um grupo de trabalho para discutir e compartilhar práticas bem-sucedidas de acessibilidade de materiais. Esse grupo tinha previsto reuniões quinzenais e deveria, nelas, discutir quais práticas, estratégias e recursos adotados em sala de aula foram bem-sucedidos e quais delas precisariam de reformulação.

Apesar de a ideia inicial ser de encontros quinzenais, o dia a dia atribulado fez com que os encontros ocorressem de forma não regular. No e-mail de convite pela presidenta do GT, eram enviados os pontos de pauta da reunião, geralmente levantados com os membros do GT.

Esse grupo, na verdade, já havia sido formado em semestres anteriores, mas no primeiro semestre de 2019, após alguns semestres de amadurecimento, o GT tomou mais consistência e propôs de forma mais sistematizada algumas ações, as quais serão relatadas na seção a seguir.

3. Resultados

Apesar de o número de encontros do GT ser bem menor do que a proposta inicial – foram 4 encontros em vez de oito previstos, as iniciativas foram bastante positivas. Essas iniciativas consistiram em:

a) identificar um laboratório institucional de tecnologias assistivas e propor demandas a ele, como o treinamento do uso do Mec Daisy;

b) desenvolver dentro do moodle um ambiente de criação colaborativo para os servidores do câmpus e de acesso aberto ao público externo para consultas em que seria disponibilizado materiais como legislação, artigos científicos, exemplos de recursos, glossários, fóruns de discussão, vídeos, bibliografias, registros;

c) criar um questionário de levantamento de demandas por parte dos docentes em relação a materiais, estratégias e recursos acessíveis em relação aos quais sentem dificuldades e encaminhá-las para a instituição buscar parcerias efetivas com outras organizações, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Centro Braille – iniciativa regional de apoio à comunidade cega;

d) elaborar um documento sistematizando e dando visibilidade às iniciativas desenvolvidas para compartilhá-las e para solicitar mais apoio para o desenvolvimento de práticas de educação acessível;

e) encaminhar pedidos de intermediação com as famílias de alunos com deficiência em busca de uma atuação conjunta na efetiva inclusão do estudante na comunidade escolar; e

f) divulgar os resultados alcançados pelo GT com a comunidade interna e externa, estimulando os docentes a terem práticas mais inclusivas de uma maneira compatível com suas condições de atuação.

Após a identificação de inciativas propostas pelo GT, elas foram designadas a um membro responsável por desenvolvê-las ou acompanhar seu andamento. Assim, ninguém ficaria sobrecarregado e todos poderiam se beneficiar dos resultados obtidos a partir da iniciativa.

Em relação à primeira iniciativa proposta, observou-se que o LABTA não seria capaz de atender aos pedidos do GT devido ao grande número de demandas internas no momento. O encaminhamento, dado, então, foi o de sinalizar para a instituição a necessidade de a designação de uma maior número de servidores para que futuramente seja possível atender de alguma forma todos os câmpus – dentre os 22 do IFSC – que têm alunos com deficiência.

Quanto ao ambiente colaborativo no moodle, a iniciativa foi bem-sucedida e pensa-se nele como um recurso em construção permanente, já que a ideia é que sejam registrados continuamente nele as experiências bem-sucedidas para que os professores que futuramente atuem com alunos com deficiência consigam ter um acesso rápido e prático – compatível com a prática cotidiana atribulada – a ideias que favoreçam a inclusão de maneira real, não apenas no sistema de ingresso ao ensino público, gratuito e de qualidade. Para cada uma das deficiências e distúrbios – que apesar de não se enquadrarem como deficiência também se apresentam como desafio real ao professor em sua prática – também foi designado um professor e/ou servidor responsável para sua organização de acompanhamento. Pensa-se que esse ambiente poderá contribuir com a formação continuada – e muitas vezes inicial – de professores da rede de ensino básico; e técnica e tecnológica, ofertando-lhes preparo para lidar com situações com as quais se deparam no cotidiano docente.

No que diz respeito ao questionário proposto, ele foi elaborado conjuntamente pelos membros do GT com o recurso "formulário" do Google e o link foi encaminhado por e-mail para os servidores do câmpus que atuam diretamente com os alunos. Atualmente o IFSC Gaspar conta com 60 docentes e 40 técnicos administrativos. Dentre esses últimos, cerca de quatorze atuam diretamente no atendimento com os alunos. A ideia é aperfeiçoar de forma contínua e aplicar o questionário semestralmente, já que os cursos oferecidos pela instituição funcionam com a lógica semestral, para identificar continuamente as demandas existentes e encaminhá-las para as instâncias responsáveis. Com posse de dados concretos é mais fácil pleitear um maior apoio e de forma mais efetiva.

Em relação ao documento sistematizador das ações do GT, pensa-se em elaborá-lo a cada renovação dos membros do GT, o que geralmente ocorre de forma semestral, para que ele fortaleça essa iniciativa e justifique irrefutavelmente a necessidade de alocação de carga horária dos servidores para essas atividades de preparação de material e planejamento de ensino.

Os encaminhamentos de pedido de intermediação aluno-família-escola serão feitos de acordo com os relatos a cada semestre, nem sempre sendo necessário. Essa iniciativa é importante porque oportuniza a família ser ouvida e fortalece-se o tripé família-educando-instituição de ensino. Além disso, permite que o capacitismo seja aos poucos desmistificado.

Por fim, pensa-se que a divulgação das iniciativas desenvolvidas pelo GT são sua maior contribuição, já que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, item não paginado) é relativamente nova e gera muitas dúvidas em como colocá-la em prática efetiva. Pensa-se em compartilhar os recursos interna e externamente em eventos institucionais e científicos de modo geral para contribuir com a prática de muitos docentes como os que se reuniram para compor o GT.

4. Considerações finais

O primeiro passo para a Inclusão da Pessoa com Deficiência já foi dado com a publicação de legislação. Contudo, sabe-se que o maior desafio não é publicar a lei, e sim como colocá-la em prática de forma efetiva; isto é, que a inclusão não se limite à forma de ingresso nas instituições de ensino.

Foi com base na grande inquietação sentida por docentes e servidores de um câmpus do IFSC que nasceu a iniciativa da formação de um grupo de trabalho que sistematizasse o que muitas vezes ficava perdido na correria do dia a dia profissional: as estratégias, recursos e práticas adotadas para incluir alunos deficientes.

Após algumas reuniões, o grupo organizou algumas iniciativas que se concretizaram através da prática colaborativa entre os membros do GT. A ideia é que essa ação de sistematizar e compartilhar de maneira ampla, com a comunidade interna e externa, as boas experiências seja adotada por todos os professores do câmpus que lidarem com alunos com deficiência, melhorando a permanência e êxito desses sujeitos.

Por fim, destaca-se a necessidade de continuidade desse trabalho desenvolvido para o grupo para que as iniciativas recém-começadas não se percam e se tornem uma constante, fortalecendo a real inclusão de discentes com deficiência.

Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DISTRITO FEDERAL.

Palavras-chave: Autoformação; Ambiente virtual; Compartilhamento; Grupo de Trabalho; Pessoas com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO PARA O DIÁLOGO E REFLEXÃO

ROBERTA CRISTINA LOPES - PMSFS

TÂNIA MARIA ALVES DA SILVA - PMSFS

FABIULA KATIANE DA SILVA CONORATH - UNIVILLE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO PARA O DIÁLOGO E REFLEXÃO

Introdução

Durante anos, na rede municipal de ensino de São Francisco do Sul/SC, não ocorreram ações voltadas para a formação relacionada à Educação Especial de uma forma mais específica, principalmente no que tange a questões voltadas ao processo de inclusão. É importante ressaltar que no município de São Francisco do Sul/SC, a demanda por profissionais de Educação Especial aumentou consideravelmente, e muitos professores são contratados e não são profissionais da área (cursando Pedagogia ou formados em Pedagogia), ou seja, formados em Educação Especial.

Sendo assim, oportunizou- se momentos de estudos e reflexões, com o intuito de dialogar sobre as práticas com os professores que trabalham com alunos público alvo da educação especial, professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), supervisores escolares, orientadores e professores regentes de turmas do Ensino Fundamental I.

Com foco na inclusão, e preocupação com a atualização dos professores e demais profissionais da educação do município nas questões pertinentes a Educação Especial, e voltado ao pensamento de que nos dias de hoje tem- se salas de aula cada vez mais heterogêneas, com alunos com deficiências, transtornos, dificuldades, modalidades diferentes de aprender, foram iniciadas as formações na rede municipal de São Francisco do Sul/SC.

Público Alvo das Formações

Nas formações, contou- se com 146 professores, estes, contratados ou concursados pela prefeitura do município supracitado, onde: 86 são de Educação Especial, 20 orientadores e/ou orientadores e 30 professores regentes de sala e 10 professores que atendem as salas do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

O AEE, conforme a Resolução 004/2009, deve estar previsto no projeto político pedagógico da escola, oportunizando ao seu público alvo condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, Resolução 004/2009). Na perspectiva inclusiva, professores do ensino regular e da Sala Multifuncional articulam-se para que seus objetivos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Ao professor da sala de aula regular, é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor da sala multifuncional, cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras às quais impedem ou limitam

sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular, através dos atendimentos individualizados.
Com o objetivo de compartilhar ideias e práticas pedagógicas durante as formações, as professoras participaram socializando suas práticas com recursos utilizados no Atendimento Educacional Especializado e com depoimentos de pais de alunos com deficiência.

Diálogo com os Professores

As formações se deram em cinco encontros, com carga horária de quatro horas cada um, onde abordou- se um tema específico por encontro, tais como: Neurociências e suas contribuições para um melhor entendimento da diversidade cerebral e PDI (Plano de desenvolvimento Individual), Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, TEA (Transtorno do Espectro Autista) e Deficiência Visual. Os temas das formações foram escolhidos com base nos alunos público alvo da Educação Especial da rede municipal de ensino. Todos esses encontros fecharam com uma carga horária total de vinte horas. Nestes, os profissionais que ministraram as formações foram professores da Rede Municipal. Esses profissionais são de carreira do município, e desde 2018 realizam um trabalho de formação para a Rede.
Atualmente, existem dez integrantes apenas, mais no início eram doze profissionais escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação do município, onde os mesmos são dispostos da seguinte forma: 2 professores da Educação Infantil, 2 professores do Ensino Fundamental I e 8 professores representando o ensino Fundamental II nas disciplinas específicas (Arte, Ciências, Geografia, História, Português, Matemática, Inglês e Educação Física). Este grupo de pesquisa é intitulado com o nome de GIEPPE (Grupo Interdisciplinar de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação), e representa a Secretaria Municipal de Educação, no que tange ao processo de formações dos profissionais da rede municipal de ensino.
No primeiro encontro realizou- se uma reflexão sobre o entendimento do que é realmente inclusão. Relatou- se aos participantes da formação, a importância que o Sistema Nervoso e os órgãos que o compõe interferem na aprendizagem, e que, mesmo estando com algumas partes comprometidas, ainda, todo o ser humano é capaz de aprender (plasticidade cerebral).
Foi também abordado a questão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) sua funcionalidade e preenchimento do presente documento na rede municipal e a aplicabilidade da Bidocência em sala de aula. A Bidocência é uma possibilidade educacional alternativa em sala, numa relação colaborativa em que ocorre a "construção" desse novo tipo de pedagogia inclusiva, através de um olhar múltiplo, onde dois profissionais se juntam em prol da aprendizagem dos alunos.
Logo, nos encontros seguintes, foram discutidos alguns exemplos de práticas em sala de aula com relação às deficiências dos alunos da rede municipal do município, e sempre antes da discussão sobre estes temas: deficiência auditiva, intelectual, TEA (Transtorno do Espectro Autista) e deficiência visual realizava- se uma apresentação da questão biológica dessas deficiências.

Contexto das Formações em Educação Especial

Sabe- se que a Educação Especial é um processo que se concretiza, no Brasil, por meio de uma política de educação inclusiva cujos pressupostos filosóficos compreendem a construção de uma escola que respeita e valoriza a diversidade. "Assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social" (SIAULYS 2005, p. 36).
Durante as formações dos profissionais da rede municipal sobre a educação especial, foram abordadas questões relativas inicialmente ao funcionamento do cérebro, onde o foco era mostrar

aos professores um pouco da neurociências, onde "o professor precisa compreender que existe uma biologia, uma anatomia e uma fisiologia neste cérebro que aprende, para que possa ressignificar sua prática pedagógica" (RELVA, 2009 p. 65,).

Assim, faz- se importante compreender as estruturas cerebrais, para que estas sejam aliadas do professor no desenvolvimento e na aprendizagem significativa, principalmente quando se fala em alunos com algum tipo de deficiência.

É de grande valia os estudos da Neurobiologia, pois somente compreendendo o funcionamento cerebral que as dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, poderão direcionar e fazer com que o professor interfira realmente na aprendizagem do aluno. "Inserir estudantes com deficiência em sala de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão" (MONTOAN 2003, p.15).

Se o que pretende- se é que a escola seja inclusiva, é urgente que novos planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Considerações Finais

Com relação aos diálogos com os profissionais da educação nas formações de Educação especial, observou- se a mudança de pensamento sobre o que realmente significa inclusão e as dificuldades desde o acesso à escola, passando pela permanência na mesma e se intensificando nas situações de socialização.

Os exemplos das práticas inclusivas, depoimentos e reflexões sobre o assunto enriqueceram as formações, mas, sobretudo, destacaram o quão importante é a figura do professor e sua postura diante dos desafios de inclusão, pois mesmo com tantos percalços que se tem num ambiente escolar, pode- se fazer a diferença.

Pode- se refletir sobre o aprendizado relacionando- o com a aquisição do conhecimento, onde provoca- se mudanças de paradigmas, podendo superar barreiras e ofertar a todos os estudantes uma experiência de aprendizado igualitário e participativo.

Faz- se necessário então, que se invista na formação continuada dos professores, em vista de "favorecer as reflexões necessárias sobre o fazer pedagógico, para elaboração de uma rede de saberes para ensinar o aluno, tanto em momentos específicos, quanto na sala de aula" (BRAUN e VIANNA 2012, p. 26).

E com os resultados, advindos pela execução das ações no que se refere às formações em Educação Especial, entende-se, portanto, que os professores que participaram das mesmas, sintam-se motivados com o trabalho, pois os novos tempos exigem que os nossos conhecimentos e as nossas ações sejam renovadas constantemente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada: Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRAUN; VIANNA. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação: Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wark ed, 2009.
SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

Palavras-chave: Formação; Inclusão; Reflexão; Diálogo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ELENIZE APARECIDA SANTOS KUJAWA - PUCPR

RAFAEL FURTADO DA SILVA - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Conforme a neurociência, a cada ano presenciamos um crescimento do número de crianças diagnosticadas com síndromes, transtornos ou dificuldade de aprendizagem. E com isso, acompanhamos uma angústia na vida dos professores com relação aos meios adequados para ajudar esses educandos.

Porém, o mais importante nesse processo é ter um olhar atento aos educandos para conhecer o modo como cada um aprende, visto que, em sala de aula lidamos com educandos auditivos, visuais, cinestésicos, ou seja, que possuem características específicas no processo de aprendizagem. Somente dessa forma conseguiremos ajudá-los descobrindo um método de trabalho fundamentado a partir do olhar atento e cuidadoso do educador.

Portanto, apresentaremos dois relatos de experiências sobre dois estudantes, o primeiro com síndrome de Williams - Beuren (SWB) e o segundo com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante ressaltar que em ambas as experiências constatamos a importância do olhar sensível e atento do educador com o educando e uma preocupação com seu processo de desenvolvimento, de adaptação, alfabetização e socialização.

DESENVOLVIMENTO

Esta experiência retrata o processo de alfabetização de um estudante diagnosticado com a síndrome de Williams-Beuren (SWB), ele tem 12 anos, foi alfabetizado, somente, aos 9 anos de idade, apresenta desenvolvimento intelectual abaixo da média e índice leve de deficiência mental. Essa síndrome é definida pelos especialistas a partir de algumas particularidades.

> [...] o diagnóstico clínico desta síndrome baseia-se nas características faciais típicas, alterações cardíacas e um conjunto de características cognitivas e de linguagem que resultam em comportamentos comunicativos e sociais bastante peculiares a esta síndrome genética (ROSSI, MORETTI-FERREIRA e GIACHETI, 2006, p. 332).

Nos anos iniciais, o estudante apresentava dificuldade de assimilação dos conteúdos, por isso se revoltava facilmente com as orientações dos educadores e com o barulho dos colegas, gerando sempre conflitos em sala de aula. Porém, seu comportamento mudou totalmente com a contratação de uma educadora que, ao olhá-lo com atenção, e não somente para o laudo, viu suas fragilidades e potencialidades. Desse modo, constatou que a melhor maneira de o alfabetizar era trabalhando com o afeto através da música. Pois, os estudantes diagnosticados com essa síndrome têm sensibilidade a sons e aprendem a tocar instrumentos musicais com facilidade.

Depois desse processo de conhecimento do estudante e da síndrome, do olhar sensível e de respeito ao ritmo de aprendizagem, foi possível pensar um plano de alfabetização que alcançou um excelente resultado.

Assim, algo que era um problema para os demais professores, dado que, não sabiam como ajudar o estudante, se tornou um exemplo, um convite a repensar a prática de ensino de inclusão

e o pensamento de que mesmo com as nossas diferenças podemos aprender, cada um à sua maneira.

Hoje o estudante está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II, no seu ritmo de estudo e com um currículo adaptado, consegue dar passos fundamentais na vida escolar. Esse resultado é fruto de uma educadora paciente, sensível e preocupada com a pessoa (estudante) e com sua dignidade humana.

Isso nos mostra que podemos transformar o problema em um meio que facilita a aprendizagem do educando. Pois, a aprendizagem dos educandos com síndrome, transtorno e dificuldades de aprendizagem e dos demais educandos, começa no afeto, no cuidado, ou seja, naquilo que faz sentido a vida.

No caso desse estudante o afeto e o cuidado da educadora possibilitaram o conhecimento do educando e seu avanço intelectual. Atualmente, o aluno toca vários instrumentos musicais e conserva uma admiração e um respeito à educadora que olhou com cuidado para seu modo de ser no mundo.

No início do ano letivo de 2018, recebemos em uma turma de Educação Infantil de período integral uma criança de 4 anos de idade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é classificado como um dos transtornos inclusos na categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que possuem características de

> [...] prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo (KEINERT e ANTUNIUK, 2012, p. 24).

Sua chegada se mostrou um desafio enorme para as professoras da turma, já que ainda não havíamos trabalhado diretamente com estudantes que possuíssem esse transtorno e tivemos que buscar alternativas rápidas para podermos contribuir da melhor forma no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O estudante já frequentava outra escola antes de ser encaminhado para a nossa, e a informação que recebemos sobre o seu processo de aprendizagem e os encaminhamentos feitos por seus professores e equipe pedagógica nessa instituição, foi de que não havia uma preocupação de pensar e aplicar procedimentos metodológicos para auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e social. Não havia preocupação em incluí-lo para que aprendesse a interagir com seus colegas, em estruturar estratégias pedagógicas específicas para estudantes com o Transtorno do Espectro Autista, não havia um olhar de sensibilidade para com ele.

O papel da escola e dos professores é fundamental para o desenvolvimento de todos os estudantes, tanto para os que possuem diagnóstico de autismo quanto para os que não possuem.

> [...] destaca-se a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças (LEMOS, SALOMÃO e AGRIPINO-RAMOS, 2014, p. 119).

Quando o conhecemos e começamos a trabalhar com ele, seus sintomas eram bastante evidentes. Tinha muita dificuldade de interagir socialmente, não havia desenvolvido sua fala, tinha dificuldade em se comunicar, não estabelecia contato visual, fugia correndo dos ambientes em que a turma estava.

Percebemos assim, que nosso papel como professoras seria fundamental para que seu desenvolvimento progredisse e fomos em busca de entender melhor sobre o transtorno e sobre quais estratégias pedagógicas seriam mais eficazes para sua aprendizagem.

A equipe pedagógica e o setor de inclusão da escola, juntamente com a família, decidiram que o estudante deveria ter o acompanhamento de uma tutora. O trabalho da tutora era feito em conjunto com as professoras, equipe pedagógica, setor de inclusão e com a equipe multidisciplinar (psicóloga, terapeuta, fonoaudióloga) que era contratada pela família.

As estratégias pensadas para promover o desenvolvimento do estudante iniciaram com a organização de uma rotina feita com fotos tiradas dele nos primeiros dias de aula, enquanto participava dos diversos momentos que faziam parte da rotina da turma (café da manhã, parque, almoço, higiene, etc.), o que o auxiliava a compreender, por meio das imagens, a rotina da escola e a participar das atividades junto com seus colegas.

Também foi feito um trabalho com os colegas de turma do estudante, em que foi contada uma história sobre crianças com autismo. Isso permitiu que as demais crianças compreendessem as atitudes e comportamentos diferenciados que ele apresentava. Além disso, possibilitou a construção mais rápida de afetividade e acolhimento dos colegas para com ele.

Cabe ainda destacar a importância do trabalho feito pela tutora, que foi fundamental para o seu desenvolvimento, uma vez que havia uma dedicação direta para auxiliá-lo nas atividades, tendo um olhar dedicado e atento às suas particularidades.

O resultado do trabalho desenvolvido de maneira conjunta entre todos os profissionais envolvidos foi um grande salto qualitativo no desenvolvimento do estudante. Aos poucos ele começou a estabelecer contato visual com as pessoas, maior contato físico com as professoras e colegas, conseguia permanecer sentado à mesa durante as refeições, parou de fugir correndo dos ambientes em que as professoras e colegas estavam e começou a emitir algumas poucas palavras. Essas, que podem ser entendidas como pequenas conquistas para quem não conhece o Transtorno do Espectro Autista, são conquistas fundamentais para a aprendizagem, desenvolvimento e inserção social desses indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências mostram que inclusão significa dar dignidade ao aluno e, para isso é preciso considerar que somente com um olhar atencioso e cuidadoso podemos chegar aos estudantes e descobrir uma metodologia que possa ajudá-los a despertar o encantamento pela escola, a curiosidade e fascínio pelo conhecimento.

O papel do professor e a forma como compreende as diversas formas de aprender são fundamentais para que o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que estão em processo de inclusão ocorram da melhor forma possível, contribuindo para que esses educandos trilhem um caminho de conquistas pessoais e escolares dentro das possibilidades de cada um.

REFERÊNCIAS

KEINERT, M. H. J. M.; ANTONIUK, S. A. Espectro autista: O que é? O que fazer?. Curitiba: Íthala, 2012.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan./Mar., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

ROSSI, N. F.; MORETTI-FERREIRA, D.; GIACHETI, C. M. Genética e linguagem na síndrome de Williams-Beuren: uma condição neuro-cognitiva peculiar. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 18, n. 3, p.331-338, Set./Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pfono/v18n3/a13v18n3.pdf. Acesso em: 7 jul. 2019.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Relação educador-educando; Desenvolvimento e aprendizagem; Síndrome de Williams-Beuren (SWB); Transtorno do Espectro Autista (TEA)..

ENSINO DE VETORES: UMA REPRESENTAÇÃO FIGURAL PARA ALUNOS SURDOS

MICHAEL BRABO SIQUEIRA - UEPA

RAFAEL SILVA PATRICIO - UEPA

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A busca por metodologias de ensino de matemática que tornem o aprendizado eficaz é alvo de pesquisa há muito tempo. Na graduação tivemos breve noção de que o ensino para alunos com algum tipo de necessidade especial (intelectual, físico, neuromotor etc.) apresenta-se como um desafio ainda maior, por conta disso, surgiu a necessidade de aproximação a esse público, visando a construção de uma atividade de ensino de vetores para alunos surdos.

Com este propósito, pesquisou-se a respeito do tratamento a ser investido no caráter desta atividade. Behares (1993) diz que a limitação auditiva incrementa ainda mais a capacidade gestual-visual uma vez que o indivíduo desenvolve uma maneira diferente de ver o mundo dada a forma particular de interagir com o que o rodeia, então decorre disto o apelo da representação figural. Alvez et al. (2010) aponta que um ambiente favorável a aprendizagem de alunos surdos é proporcionado por metodologias diversificadas que possibilitem a investigação e o questionamento destes alunos, desenvolvendo, assim, suas habilidades. Tendo isso em vista, a atividade aplicada explora representações figurais de sequências produzidas pelos próprios alunos, com intuito de estimular uma das potencialidades do surdo que é a visão.

A aplicação da atividade ocorreu no curso preparatório para vestibular "Professor Astério de Campos", em Belém – PA que funciona em uma escola de atendimento educacional especializado em educação de surdos, e consiste em efetuar traçados nos dois sentidos da rotação em 90 graus, e de acordo com comandos de sequências numéricas a quantidade de traçados para cada sentido: (→), (↓), (←), (↑), com o intuito de obter figuras "fechadas" (em que o ponto final coincide com o inicial) para constituir noções de direção, sentido e módulo de vetor, soma de vetores, produto de vetor por escalar, paralelismo entre vetores e vetores opostos.

Contamos com o apoio do professor de Geografia do curso que atuou como mediador da comunicação com os alunos por meio da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O objetivo deste trabalho é relatar a experiência que tivemos da aplicação da atividade.

DESENVOLVIMENTO

A atividade consiste em duas questões das quais a primeira requer do aluno o traçado das representações figurais de cada sequência indicada, então se trabalham os tópicos: 1) direção, sentido e módulo do vetor; 2) ponto inicial e ponto final; 3) paralelismo entre vetores e 4) vetores opostos. Enquanto que, na segunda questão o aluno 1) verifica a quantidade de vetores das representações figurais das sequências; 2) soma vetores; 3) averigua se os vetores têm mesmo módulo, e também 4) efetua o produto de vetor por um escalar. Revisamos em Steinbruch e Winterle (1987) e Boulos et al. (2005) os tópicos supracitados.

Os primeiros autores, definem vetor a partir da noção de segmentos eqüipolentes – vetores que possuem a mesma direção, sentido e módulo. Já Boulos et al. (2005) estabelece que a soma de dois vetores – sendo o ponto final do primeiro coincidente com a origem do segundo – tem

origem no ponto inicial do primeiro vetor e o final coincidente com o segundo. Como o elemento neutro da soma é o zero, então a soma do vetor com seu oposto é igual a zero. E produto por escalar, restringimo-nos ao caso em que o escalar é maior do que zero, então o sentido do resultante é o mesmo do inicial, e são paralelos.

A primeira questão da atividade foi: "Construa no papel quadriculado uma figura para cada sequência indicada" tem sete sequências: (2,3,1); (3,2,3,2); (1,2,3,4); (1,3,2,4,2); (4,3,5,1); (4,2,3,1,1,3); (1,3,2,3) em que cada uma possui uma representação figural. A segunda questão foi: "No quadro abaixo, escreva quantos movimentos você fez para cada sentido até que a figura se fechasse, ou seja, voltasse para o ponto onde parou?". O quadro deve ser preenchido pelo número de traçados feitos em cada sentido por cada figura, ou seja, o módulo do vetor resultante da soma dos vetores equipolentes.

A aplicação ocorreu durante seis aulas divididas em dois dias – quatro no primeiro dia e duas no segundo – nas quais onze alunos participaram no primeiro e oito dos onze no segundo, os materiais necessários aos alunos para a realização da atividade são papeis quadriculados em formato A4, lápis, borracha e atividades impressas que direcionam as tarefas a serem realizadas.

No primeiro dia, os materiais foram distribuídos e a atividade foi descrita para os alunos em LIBRAS com a ajuda do professor de Geografia. Foi mostrada como exemplo a sequência (2,3,4) que após quatro repetições gera uma figura fechada. Ao explicar este exemplo aos alunos, foram feitas algumas observações: 1) o ponto de partida deve ser marcado visto que a figura só será fechada quando o ponto final coincidir com o inicial; 2) a numeração nas sequências corresponde a um lado do quadrado do papel quadriculado a ser riscado para preservarmos a unidade; 3) a importância de ao terminar o traçado em determinado sentido, marcar com uma seta indicando o mesmo para facilitar na contagem dos movimentos em cada sentido a ser feita posteriormente no preenchimento do quadro.

Após a exemplificação, os alunos efetuaram os traçados no papel quadriculado de acordo com os comandos indicados, neste momento que perdurou por mais da metade do primeiro dia de aplicação, os alunos se mantiveram interessados na atividade e solicitavam com frequência a nossa presença para tirar dúvidas sobre o sentido do giro e a localização do ponto inicial e do ponto final.

A principal dificuldade dos alunos foi a identificação da rotação a cada mudança de comando, porém, ao final do primeiro dia de aplicação, com a orientação feita quanto a rotação após cada comando, eles já haviam abstraído que o sentido deve ser sempre horário.

As sequências (1,2,3,4) e (4,3,5,1) contidas entre as atividades impressas geram figuras que não fecham – o ponto final nunca coincide com o ponto inicial. Os alunos fizeram entre 4 e 6 repetições das sequências e ao perceber que não fechavam, perguntaram se haviam feito algum traçado incorreto. Foi dito que são sequências que geram representações figurais que não fecham.

A segunda questão, trabalhada no segundo dia, trata-se do preenchimento do quadro, o intuito dessa ação é para que os alunos verifiquem que o número de movimentos dos sentidos opostos é igual e por isso as figuras fecham, em casos em que as sequências são compostas por comandos de quatro números todos distintos, a figura gerada não fecha. Em princípio com o apoio do professor de Geografia, foi exemplificado na lousa como os alunos devem contar o número de movimentos dado o sentido do mesmo e indicar no quadro. Após isso, um tempo foi destinado para a execução da questão.

Os alunos solicitaram ajuda assim como na primeira questão, porém com menos frequência. Quando todos finalizaram suas indicações no quadro, foi demonstrado novamente na lousa, agora cada uma das sequências efetuadas por eles, e de forma mais livre, sem a necessidade da tradução. A primeira sequência (2,3,1) gera uma figura que fecha com quatro repetições, a

segunda (3,2,3,2) com apenas uma, a terceira (1,2,3,4) não fecha, a quarta (1,3,2,4,2) fecha, a quinta (4,3,5,1) não fecha, a sexta (4,2,3,1,1,3) fecha e a sétima (1,3,2,3) fecha. Durante a explicação, foi mostrado que as representações figurais nas quais nos sentidos opostos os movimentos são iguais fecham - deve-se observar que alguns alunos já haviam percebido tal característica. Por fim, foi esclarecido que as sequências de quatro números distintos não fecham pois os números de movimentos nos sentidos opostos nunca serão iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o uso de representações figurais como aspectos inerentes ao caráter das atividades didáticas, e não somente como ilustração, principalmente quando se trata de alunos surdos, observa-se que a inserção na atividade é efetiva. O interesse por parte dos alunos foi claro desde o início, por conta da função ativa que eles tiveram. Percebemos que os conceitos de direção, sentido e módulo dos vetores foram compreendidos pela maioria dos alunos, assim como os de ponto inicial e ponto final da representação figural, e noções de paralelismo entre vetores e vetores opostos, entretanto os tópicos: soma de vetores e produto de vetores foram parcialmente apreendidos por eles.

Desde o primeiro dia, o auxílio do professor de Geografia nas descrições da atividade foi fundamental pois o esclarecimento dos procedimentos a serem realizados pelos alunos foi feito com este suporte, e a comunicação com os alunos foi efetiva durante a execução da atividade. Fundamental também a escolha do material, por ser um material que foge do que comumente é manuseado por eles.

Portanto, por meio da aplicação da atividade de vetores na turma do curso preparatório, percebemos que ao planejar uma atividade didática, deve-se considerar características do público alvo - neste caso os recursos visuais, que despertam o interesse dos alunos pela realização, bem como em especial com os alunos surdos, diminui uma possível barreira comunicativa com o professor e facilita o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B; FERREIRA, J. P; DAMÁZIO, M. M. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BEHARES, L.E. *Nuevas corrientes em La educación Del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales*. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.

BOULOS, P; OLIVEIRA, I. C. *Geometria Analítica: um tratamento vetorial*. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

STEINBRUCH, Alfredo; WINTERLE, Paulo. *Geometria Analítica*. 2ª ed. S. Paulo: Makron Books, 1987.

Palavras-chave: Educação Matemática; Ensino de Matemática para surdos; Geometria analítica; Vetores.

GESTÃO DA PERMANÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PARA A PERMANÊNCIA ACADÊMICA

FERNANDA DOS SANTOS CARVALHO VANHONI JORGE - CRIAÇÃO

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tendo em vista as recorrentes transformações na área da Educação, os avanços das tecnologias e os novos perfis de alunos que adentram as Universidades todos os anos, uma das preocupações das Instituições de Ensino Superior é a busca de estratégias para solucionar e controlar os elevados índices de evasão, um problema recorrente que tem assumido grandes proporções no campo da educação, em especial nos Cursos de Graduação tanto das Instituições públicas quanto particulares. Planos de Ação anteriormente traçados para captação e preenchimento de vagas, agora dão espaço também para a permanência do Estudante na Universidade. Segundo a pesquisa realizada em 2013, da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) vários fatores contribuem para o alto índice de desistência nas IES, dentre eles está a desmotivação provocada pela falta de experiências práticas durante o curso e a necessidade muito prematura de escolha da Profissão. Portanto, para buscar superar as principais condições de evasão no Ensino Superior foi instituído o Projeto Atendimento Psicopedagógico -Eixo de Permanência Acadêmica que tem como objetivo trabalhar com as manifestações de angústias, dúvidas e incertezas quanto à escolha do Curso, baixo desempenho acadêmico, problemas de relacionamento e/ou supostas dificuldades de aprendizagem, essas manifestações são entendidas como primeiros sinais de evasão. O desenvolvimento do Projeto focado na retenção torna-se imprescindível para o planejamento e sustentabilidade dos cursos de Graduação, observa-se ainda, que as estratégias adotadas somam benefícios tanto para a Instituição quanto ao aluno e podem ser adaptadas e executadas por outras Instituições de Ensino Superior. Este Projeto ora apresentado descreve o funcionamento e as estratégias desenvolvidas pelo Atendimento Psicopedagógico, suas contribuições e resultados dos programas desenvolvidos nos anos de 2014 e 2015. A equipe de trabalho é envolvida por professores dos Cursos, coordenadores pedagógicos, diretores de núcleos educacionais e equipe multidisciplinar.

O projeto Psicopedagógico foi instituído em 2014 o foco desde a criação foi consolidar estratégias para promoção da permanência acadêmica por meio de atividades relacionadas a Oficinas de Aprendizagem, atendimento individual (escuta) e Grupos Operativos para os alunos do 1º e 2º ano, retidos e em dependência.

Após levantamento de dados dos alunos com as matrículas trancadas, canceladas e solicitações de transferências da instituição, evidenciou-se números relativamente altos de evasão sugerindo um projeto de intervenção. Desta forma, em 2014, além das estratégias citadas, o Psicopedagógico tomou frente das solicitações de cancelamentos, buscando compreender os motivos que levam o aluno a desistência do Curso. O objetivo principal do Psicopedagógico foi realizar atendimento diferenciado aos alunos que buscam o cancelamento, trancamento e transferência do curso. Para tanto desenvolveu-se estratégias de acolhimento, identificação com o Curso e tomada de decisão, dentre outras opções e possibilidades para a permanência no Curso.

O presente Projeto tem como referencial a ideia de que trabalhar com a evasão, é trabalhar com um sujeito inserido num processo histórico social, econômico e político e que determinados fatores influenciam o aluno a desistir da trajetória acadêmica. Assim, este documento procura evidenciar os motivos que levam os discentes a deixarem os estudos e apresenta as estratégias inovadoras no sentido de combater o abandono acadêmico. Deste modo, o estabelecimento de programas e metas psicopedagógicas permite a redução progressiva dos índices de evasão observados nos cursos das Engenharias e que futuramente poderão ser ampliados para os demais Cursos de Graduação.

A escolha equivocada, as dificuldades de aprendizagem, problemas financeiros, dificuldades acadêmicas para acompanhar o ritmo das aulas, dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos e a reprovação relacionada com a qualidade nos métodos de ensino, são os principais motivos que levam os alunos a abandonar a Graduação (PAREDES, 2003). Para o autor esses comportamentos, são fatores anteriores à tomada de decisão e ao rompimento do vínculo com a Instituição. Diante desta situação nosso ponto de partida é confrontar o estudante com o problema e mobilizá-lo a reflexão sobre a escolha, todo este trabalho é acompanhado por um psicopedagogo que contribui não só para a retenção, mas também para a humanização do processo e a construção de dados sobre a evasão. O acompanhamento acadêmico e pedagógico adequado, do início ao fim do curso, pode recuperar alunos com déficit de aprendizagem bem como auxiliar os que têm outras dificuldades.

OBJETIVO GERAL

· Identificar os obstáculos que interferem na aprendizagem universitária, realizando os encaminhamentos para os serviços adequados.

OBJETIVO ESPECÍFICO

· Promover oficinas de aprendizagem.

· Orientar os estudos a partir de estratégias psicopedagógicas.

· Intervir nos casos de cancelamento/trancamento, buscando com o aluno, alternativas pedagógicas viáveis.

· Descrever os projetos e processos de promoção da permanência acadêmica.

· Indicar procedimentos, metodologias e envolvidos nas ações de permanência acadêmica.

METODOLOGIA

O Projeto de atendimento no ato do Trancamento e Cancelamento de matrícula está estruturado na Etapa 3 da Gestão da Permanência. Subdivide-se em 3 grandes processos:

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: o aluno é entrevistado pela Psicopedagoga ou Coordenador do respectivo curso de Graduação na proposta de sensibilização.

REGISTRO: é realizado por meio do formulário online o registro com os dados Acadêmicos e motivos que influenciaram a desistência.

MONITORAMENTO: Alunos que passaram pela entrevista serão contatados para futuras propostas de cursos e encaminhamentos para setores de atendimento ao aluno.

Programas de Atuação

O Projeto está estruturado em três eixos: programa de motivação permanente, programa de permanência acadêmica e programa de apoio acadêmico, de acordo com Veloso et.al (2001) o trabalho Psicopedagógico deve envolver;

(1) […] o desamparo sentido na chegada ao curso e a falta de informação quanto aos procedimentos necessários ao registro e à matrícula; (2) o despreparo para lidar com as diferenças entre o segundo grau e o sistema universitário: a condução do curso, os novos professores e metodologias de ensino, as avaliações, o novo grupo, o papel de universitário

assumido frente à família e aos amigos; e (3) a impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes, dada a natureza formal das relações interpessoais com que o aluno se depara na nova etapa de vida. (BACARGI, 2007, p. 278-279).

É de interesse das Instituições de Ensino Superiores Brasileiras tanto públicas quanto Privadas, combater índices de abandono dos cursos de Graduação. Neste sentido, o nosso grupo de interesse na implantação e continuidade do Projeto inclui os professores das séries iniciais de Graduação, coordenadores e Gestores de Ensino. A prática psicopedagógica foi inserida primeiramente nos primeiros anos dos cursos que apresentavam maior índice de abandono pois a nível Nacional, é estimado que neste grupo, o índice de evasão é consideravelmente alto e atinge mais de 48% dos ingressantes nos cursos (dados de 2014 CNI).

Após o desenvolvimento dos programas com os alunos, Inicialmente realizamos parcerias com os professores e coordenadores e toda a dinâmica dos encontros e reuniões foram para detalhar e mensurar os dados do Projeto, isso demonstrou o apoio constante e a atualização direta do Projeto.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de atendimento psicopedagógico demonstram um aumento da preocupação Institucional com o envolvimento do estudante e sua formação acadêmica, de tal forma que ele se sinta integrante do processo e fique comprometido com o Curso. Partimos do princípio que o educando faz escolha precoce da profissão por isso o apoio psicopedagógico deve ajudá-lo a organizar seus estudos e acompanhá-lo no processo acadêmico. Sabe-se que, a solução para essas dificuldades de aprendizagem é complexa, envolvendo alunos, professores e o sistema educacional. Todo o trabalho foi pensado na intenção de romper paradigmas no processo de ensino aprendizagem, ou seja, definir que a responsabilidade de toda a apropriação do conhecimento não depende apenas do professor. Buscam-se juntamente com a equipe pedagógica e o corpo docente estratégias que conduzem o estudante para ação e participação estimulando a produção do conhecimento pelos estudantes e, por conseguinte, o trabalho das habilidades de estudos para produção de transformações do sujeito.

Por fim, é possível propor ainda mais ações que propiciem maior apoio aos alunos, oferecendo, desde o inicio do curso, informações sobre as possibilidades de aprendizagem, sabemos ainda, que as possibilidades não cessam no meio educacional, por isso o atendimento psicopedagógico foi a mola propulsora de tantas outras ações que desenvolvemos juntamente com os cursos ao longo do ano de 2014 a 2018.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P. Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Programas de Pós-graduação da CAPES. 2007.

PAREDES. A. S. A Evasão do terceiro grau em Curitiba. São Paulo: NUPES, 2003. PENIN, S. T. S. A USP e a Ampliação do Acesso à Universidade Pública.

CNI Acesso:http://www.portaldaindustria.com.br/cni/

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um Processo de Exclusão. 2001.

Palavras-chave: Evasão; Ensino Superior; Psicopedagogia Institucional; Gestão acadêmica.

METODOLOGIA DE ENSINO DA NATAÇÃO PARA CRIANÇAS AUTISTAS

KAOANNY REGINA DE OLIVEIRA - UNIVILLE

GUILHERME RIBEIRO - UNIVILLE

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O projeto mãe d'agua e um projeto de inclusão que atende desde crianças ate idosos que possuam qualquer tipo de deficiência.O objetivo do projeto é realizar a interação dessas pessoas com o meio aquático, dando-lhes a oportunidade de interagirem com outras pessoas através da prática de uma atividade física.

No projeto são atendidas pessoas com deficiência visual, deficientes auditivos, paralisia cerebral, síndrome de down e TEA (transtorno do Espectro Autista).

Essas aulas são realizadas em uma piscina semi olímpica térmica onde os alunos podem experimentar os benefícios que a atividade física pode trazer pra eles como o controle do peso,trabalhar as articulações do corpo e principalmente o quesito social como a melhorado convívio com os demais alunos pois muitas vezes eles convivem apenas com seus familiares, assim, nas aulas podem se relacionar com outros alunos devido a algumas atividades a serem realizadas em duplas ou mais alunos para incentivar essa interação.Outra parte muito importante queé trabalhada é aautoconfiança por conseguirem realizar tarefas que muitas vezes parecem ser impossíveis no dia a dia como um simples caminhar torna se possível no meio aquático mesmo que com auxilio para um aluno com paralisia cerebral ou até mesmo os deficientes visuais que se deslocam naturalmente na piscina muitas vezes realizando o nado propriamente dito.

Após realizar algumas atividades com os alunos com TEA pode se perceber uma grande oportunidade de trabalho com eles, pois são alunos que correspondem bem as atividades que são propostas porem deveriam ser adaptadas para eles.Devido a chegada de mais alguns alunos com TEA foi visto uma quantidade razoável de crianças para se trabalhar que possuíam as mesmas exclusividades então poderiam ser realizadas atividades especialmente para esse grupo de alunos com TEA.

Segundo Mercadante,Van Der Gaag e Schwartzman "Da mesma forma,embora tendo o autismo como foco,não há vantagens pedagógicas em se considerar cada transtorno separadamente."(2006)

Essas crianças foram colocadas todas na mesma raia para que se facilitasse se o trabalho com elas,primeiramente foram observadas quais delas conseguiam ficar na piscina sem o auxilio do flutuador e quais iriam precisar de um flutuador especial para que conseguissem ficar na piscina sem o acompanhamento dos pais, assim já conseguindo a independência das crianças que por serem menores acabam dependentes dos pais e isso se tornou uma prova para que começássemos os trabalhos com elas e conquistando sua confiançae automaticamente facilitando os próximos passos para se trabalhar.

Então para se iniciar o trabalho com os autistas foram feitas pesquisas sobre a doença, quais suas peculiaridades e principalmente quais as melhores formas de se trabalhar com essas crianças.

“Ainda são escassos os trabalhos que propõem alterações significativas tanto na didática como na própria estruturação da aula, em virtude das características próprias dos autistas, em relação ao que pode ser considerado como o ensino tradicional da natação.” Lira Neto (2018)

Após essa pesquisa foi visto a necessidade de criar um plano de aula especifico para se trabalhar com esse público, poisexiste muito material sobre o Transtorno em si, porém pouco material que mostre uma forma de se trabalhar com eles ou que consigam mostrar os benefícios que o esporte pode trazer a essas pessoas. Além depoucas pessoas que trabalham com a natação para essas crianças, mostrando assim a necessidade da criação de um método de aula de natação específico para o Autismo.Foi criada uma ficha para que os pais preenchessem com varias informações sobre seu filho desde informações médicas como atividades que ele gosta de realizar ou mesmo atitudes que ele repete pois esse é um dos indicadores do autismo, a prática de uma atividades repetitiva, e até mesmo o nível do TEA de cada criança para que pudesse ser feito um nivelamento onde a idéia é de que as crianças que possuam o mesmo nível realizem as mesmas tarefas para que assim seja observado a melhor forma de repassar as atividades a serem desenvolvidas.Logo após esse levantamento foram então feitos planos de aulas que envolvessem a parte prática da natação como a imersão,propulsão de perna,braçadas entre outros fundamentos. Nos planos de aulas também foram inseridas brincadeiras lúdicas onde a intenção era a diversão das crianças e também para que as aulas não se tornassem exaustivas para eles,essas brincadeiras sempre voltadas para o coletivo pois os autistas possuem algumas dificuldades para interagirem com outras pessoas, assim através das brincadeiras eles teriam que interagir entre si sem mesmo perceber,ajudando essas crianças não só nas aulas do projeto mais em todo seu convívio cotidiano.

Conforme Silva e Mulick(2009,p.120) ”É possível identificar algumas características que comumente são apresentadas por autistas,cuja consideração e fundamental para um adequado plano de ensino de natação.”

Após a elaboração dos planos de aulas especificas para esse grupo foram divididos os conteúdos a serem aplicados em uma forma progressiva onde os alunos seriam observados a cada etapa que fosse concluída, para que pudéssemos assim avaliar sua evolução. Os planejamentos não foram programados por tempo para cada modulo do ensino, mas sim pelo desempenho das crianças ao realizarem as atividades, assim só seria alterado o modulo quando todas as crianças conseguissem realizar parcialmente as atividades propostas. Por se tratar de crianças especiais, foi levado em conta o melhor método para se repassar as tarefas para elas.

As crianças foram separadas em uma raia apenas para as crianças com autismo, o grupo no qual foi escolhido para o trabalho. As aulas eram da seguinte forma, um professor fora da piscina passando os exercícios e observando quais atividades os alunos possuíam mais dificuldades para executar e outro professor dentro da piscina auxiliando a realização das atividades e interferindo quando necessário, em caso de crises ou dificuldades. Após as aulas os professores se reuniam para analisar o desempenho dos alunos durante a aula para verificar se houve evolução dos alunos, quais foram as reações de cada criança com as atividades propostas, e o que deveria ser adaptado para se obter um melhor aproveitamento do ensino das atividades para os alunos. Houve também um revezamento entre os professores, o que ficava fora da piscina e o que auxiliava os alunos dentro da piscina para que pudesse haver os dois pontos de vista no quesito ensino aprendizagem

Após a realização desse estudo pode se notar que os alunos reagiram muito bem ao método de ensino que lhes foi aplicado. Onde a idéia principal era melhorar os pontos onde o transtorno se mostra mais forte, a interação com outras pessoas, autoconfiança que influencia diretamente na capacidade procurar novos desafios para serem superados, pois uma vez que o autista cria confiança em seu potencial ele acaba refletindo nas pessoas a sua volta como mostrado na

vivencia, assim que um aluno conseguia realizar com mais facilidade a atividade, o mesmo retornava para ajudar o outro e motivando o seu colega a realizar também a tarefa criando assim um circulo de confiança e amizade. Durante o treinamento foi de suma importância que cada aluno tivesse um acompanhamento individual, onde o aluno criou confiança nos professores aceitando mais facilmente as mudanças propostas, que para as crianças com autismo é uma enorme dificuldade, por se sentirem mais confortáveis com uma rotina já estabelecida. Alem dos benefícios que foram vistos diretamente nas aulas de natação os próprios pais comentaram de uma melhora significativa desses alunos no seu convívio social com a família, amigos e até nas escolas, pode-se notar essa melhora como foi relatado aos pais também pelos professores. Acredita se que dando continuidade nesse estudo conseguiremos obter os resultados esperados. E assim, teremos material suficiente para se elaborar métodos de ensino mais adequados para se trabalhar com eles, utilizando o esporte como uma ferramenta de inclusão.

REFERÊNCIAS

LIRA NETO, Joaquim Francisco. Considerações preliminares sobre o ensino da natação para autistas. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 60, p.167-180,2018.

MERCADANTE, M.T.; VAN DER GAAC, R.J.; SCHWARTZMAN, J.S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não autisticos: Sindrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento sem outra especificação. Revista brasileira de psiquiatria, v.28, (supl.i):s12-20,2006.

SILVA, M.; MULIK, J.A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações praticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v.29, n.1, p.116-131,2009

KRUG, Dircema F.; MAGRI, PatriciaE. F.Natação: aprendendo para ensinar.São Paulo ALL Ptint,2012.

Palavras-chave: Autismo ; natação ; crianças ; inclusão

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ÁREA DA SURDEZ – AMPLIANDO OS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS EM UM CENTRO DE AEE

GISELE SOTTA ZILIOTTO - PUCPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Objetiva-se compartilhar a experiência realizada em um centro de AEE na área da surdez, desenvolvendo o trabalho numa perspectiva interdisciplinar e bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa – para os alunos com surdez. Apresenta-se os variados atendimentos interdisciplinares e as demais atividades de cunho colaborativo desenvolvidas junto as instituições educacionais, associado as parcerias intersetorias. O centro de AEE em questão, elaborou e desenvolveu seus atendimentos em consonância com a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, e demais normativas legais previstas nas políticas educacionais inclusivas, realizando atendimentos especializados de forma complementar e/ou suplementar à escolarização. Por meio do relato de experiência, objetiva-se elucidar as possibilidades de ampliação de serviços especializados disponibilizados em centros de AEE, corroborando para favorecer o processo educacional inclusivo na área da surdez.

INTRODUÇÃO

Dada a perspectiva educacional inclusiva advinda do cenário mundial que foi se consolidando desde a década de 90, e seguindo as recomendações internacionais, o Brasil se tornou país signatário, propondo políticas públicas visando a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Em 2008, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propondo o processo de inclusão aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Em se tratando de centrosEE, o MEC recomendou que o AEE deve ser ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais, podendo, ainda, ser realizado em centros de AEE, desenvolvendo atividades de acordo com as especificidades dos alunos, e no caso da área da surdez, enfatiza o ensino da língua brasileira de sinais – LIBRAS - e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez (BRASIL, 2013).

DESENVOLVIMENTO

Como forma de apoiar o processo inclusivo oportunizou-se a expansão do AEE enquanto centro área da surdez, numa perspectiva bilíngue, língua de sinais e língua portuguesa, ambas as línguas transitando com o mesmo status linguístico por todos os ambientes e atendimentos especializados.

Conforme a demanda das instituições educacionais, os programas e atendimentos do centro foram se ajustando, numa perspectiva transversal da educação especial, e parcerias intersetoriais envolvendo outras secretarias foram se estabelecendo, ofertando parcerias com o SINE, aos alunos egressos da etapa fundamental II. Os alunos podiam frequentar todos os atendimentos especializados, considerando o grupo etário e as necessidades educacionais

especiais, contribuindo para "minimizar o deslocamento das famílias para outros locais e formar uma rede interdisciplinar que favorece o desenvolvimento dos alunos atendidos" (ZILIOTTO, GISI, ALBONI, 2018, p. 17).

O ingresso dos alunos surdos aos serviços do centro de AEE, ocorria por meio da triagem, realizada por equipe multidisciplinar, baseada na entrevista inicial, verificação de exames audiológicos e observação acerca do desenvolvimento linguístico, cognitivo e educacional. A equipe realizava a devolutiva à família e as instituições, com as sugestões de atendimentos especializados.

O atendimento em fonoaudiologia investia na aquisição da língua oral, "o domínio da língua portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social" (BRASIL, 2016, p. 175).

Aos alunos surdos que apresentavam deficiências associadas os atendimentos precisaram ser ampliados e adaptados, sendo ofertado o apoio psicológico as famílias e aos alunos, e ainda, o atendimento psicopedagógico, ambos numa perspectiva bilíngue.

Enquanto atendimentos pedagógicos especializados, ofertavam-se várias modalidades, de acordo com a faixa etária e as necessidades educacionais. O letramento para os surdos, pautado na perspectiva de ensino bilíngue e estratégias didático-metodológicas visuais, atendendo as peculiaridades linguísticas dos alunos surdos.

O AEE em LIBRAS, destinava-se a aquisição e aprimoramento da língua de sinais, aspectos relacionados à cultura surda, favorecendo a construção da identidade surda.

A estimulação precoce bilíngue visando o desenvolvimento global e linguístico da criança surda – respeitando suas condições de desenvolvimento da língua oral e da língua sinalizada.

Ofertavam-se cursos de LIBRAS às famílias, visando instrumentalizar as famílias dos alunos surdos, que em sua maioria são filhos de pais ouvintes.

Para subsidiar as professoras no processo inclusivo, realizavam-se assessoramentos para orientação as unidades de ensino, quanto às especificidades em relação ao desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos.

As profissionais do centro realizavam discussões de estudo de casos dos alunos, como forma de avaliar o desenvolvimento, as dificuldades e os avanços apresentados pelos alunos, ou ainda, possíveis revisões de encaminhamentos especializados. Este apanhado era repassado à equipe pedagógica e professoras das instituições educacionais por meio de reuniões de devolutivas que ocorriam semestralmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Rodrigues; Quadros (2015), historicamente as diferenças sociais geram tensões que podem excluir e invisibilizar diversos grupos por não corresponderem aos padrões valorizados num dado tempo e espaço sociais. No caso do público de alunos surdos, além da diferença linguística, constituem-se de uma minoria social, e por esta razão, pode-se equivocadamente considerar que o AEE focado apenas no formato de sala de recurso multifuncional, realizado por uma professora especializada, sejam suficientes para atender a toda especificidade que o aluno surdo demanda, fatores que podem reduzir as possibilidades de expansão do AEE e demais serviços interdisciplinares e parcerias intersetoriais ofertados em centros de AEE na área da surdez. Baptista (2011), aponta que as alterações das políticas inclusivas, tornaram as salas de recurso como serviço prioritário enquanto garantia de atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, e reflete sobre a necessidade de ser rever a ênfase em apenas um tipo de serviço, "com a defesa de um modelo único para o país" (BAPTISTA, 2011, p. 71).

O relato aqui exposto, objetivou compartilhar o funcionamento de um centro de AEE na área da surdez, que desenvolveu suas práticas numa perspectiva bilíngue, almejando que outros contextos educacionais possam adaptar suas práticas, ampliando a oferta do atendimento educacional especializado em centros de AEE garantido pelas políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. bras. educ. espec., Marília , v. 17, n. spe1, p. 59-76, Aug. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso.

BRASIL. A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016.

_____. Decreto Federal nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2005.

_____. Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2002

_____. Nota Técnica nº 055/2013 - MEC/SECADI/DPEE. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2013.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Ministério da Educação Brasília, DF, 2008.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos na atualidade. Revista Teias v. 16 • n. 40 • 72-88 • (2015): Diferenças e Educação. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24551

ZILIOTTO, G.S.; GISI, M. L.; ALBONI, M. D. P. V. As políticas inclusivas e os serviços de atendimento educacional especializado no Brasil. In: Interacções, n. 49, 173-188. 2018.

Palavras-chave: centro de AEE; educação especial; surdez.

O ENSINO DE QUÍMICA MEDIADA PELAS TICS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THIAGO AGUIAR PORTELA - UFPR

RENAN CESCO DE JESUS - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Comumente as aulas de química são expositivas com quadro e pincel, sendo as simulações computacionais e aulas práticas dificilmente encontradas ao longo das aulas durante o ano. Entre os fatores que reduzem esses momentos de apoio educacional, encontram-se a falta de tempo, habilidade, estímulo ou mesmo conhecimento suficiente dos professores para aplicar atividades diversificadas. Ou seja, os educadores formados em escolas/academias convencionais, apresentam dificuldade de arriscar-se a usar/criar as ferramentas digitais (ALMEIDA, 2006, p.118). Nesse cenário, é comum de encontrar o docente com o conhecimento específico que o aluno precisa para a unidade curricular, mas carece de conhecimento nas diversas plataformas midiáticas educacionais e por vezes o aluno tem domínio nas técnicas digitais, mas falta habilidade na disciplina (SILVEIRA, 2011).

A inserção de ferramentas que estreitam as relações de conceitos e fenômenos que auxiliam na percepção das interações são potentes ferramentas educacionais, sobretudo na instrução da química, seja no ensino médio ou superior. Nessa linha, o fato de usar simuladores computacionais (incluindo o maior número de ferramentas midiáticas, como os aplicativos de celulares), é uma grande possibilidade de transição entre os modelos tradicionais de ensino com formas alternativas no ensino de matérias como a Química, além da aprendizagem significativa, uma vez que incentiva a interação temporal de conceitos (MELO, 2007).

Com os rápidos avanços da tecnologia e incorporação no cotidiano, não pode ser deixado essa ferramenta com amplo uso direcionado em sala de aula e manter em modelo expositivo sem a constante participação do aluno. Os aplicativos/programas na sala são ferramentas que propiciam a interação entre os conceitos cotidianos já existente e numa linguagem própria para a vivência dele, buscando uma aprendizagem significativa (MENDES, 2012).

No Brasil, a Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre a integração de pessoas portadoras de necessidades especiais ao ensino regular, ficando mais que clara a necessidade de adequar o conteúdo das matérias ao desenvolvimento e habilidades de aprendizado destes. Tal legislação visa, sobretudo, a integração dessas pessoas à sociedade de forma a evitar a discriminação e o preconceito e, ao mesmo tempo, proporcionar um ensino melhor a todos os alunos. Uma vez que, como cada deficiência é diferente, exige-se que o professor adapte à aula constantemente, buscando sempre mais conhecimento para repassar aos alunos, sendo as TICS uma ótima opção (ALMEIDA, 2006, p. 17).

Ao propor a utilização das tecnologias de informação e comunicação para o ensino de química na educação inclusiva, espera-se, além de incentivar o desenvolvimento desses alunos, também habituá-los ao uso de tais tecnologias, estimulando o avanço educacional dentro dos limites e capacidade de cada aluno de forma individual. Ou seja, pretende-se não somente moldar o aluno ao conteúdo da tecnologia, mas também adaptar a forma de aplicação e da própria tecnologia

aos moldes do aluno, de forma a tirar a maior vantagem possível dessas ferramentas (MENDES, 2012, p. 8).

Objetivo Geral

O trabalho teve objetivo de integrar tecnologias digitais para o ensino de Química no Ensino Médio para alunos com necessidades específicas na cidade de Canoinhas/SC.

Objetivo Específico

Foi objetivo também do trabalho:

Pesquisar e integrar jogos virtuais para o ensino de Química nas séries do ensino médio;

Utilizar ferramenta metodológica informatizada para estimular a imaginação e a criatividade dos discentes.

METODOLOGIA

O projeto objetivou a melhoria na qualidade do ensino de Química utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), utilizando essa ferramenta na educação inclusiva nas escolas do Município de Canoinhas/SC. Nesse sentido, foi traçado uma relação inicial entre o assunto ministrado no período letivo e aplicação das TICs ou foi ministrado uma Oficina/Curso sobre um dos conteúdos de Química e as TICs.

Dividiu-se o trabalho em etapas:

1ª etapa - Foi feito um levantamento junto com a secretaria de educação municipal e estadual de todos os alunos com necessidade específica;

2ª etapa - Adaptação das metodologias

3ª etapa – Seleção dos conteúdos de Química (pH e Soluções).

4ª etapa - Aplicação das TICs nas escolas

5ª etapa - Tratamento dos dados

RESULTADOS

Numa turma de Terceiro ano do Ensino médio de uma escola da região, dos 10 alunos participantes dois alunos são deficientes sendo auxiliados com segundo professor, ambos são diagnosticados com deficiência intelectual médio e ambos não são alfabetizados, logo o resultado deles de forma quantitativa foi distinto do restante da turma, mas qualitativamente empolgante, já que conseguiram interagir com a turma durante a atividade. Conforme a segunda professora, eles teriam melhor interação com a ferramenta se fosse em tela sensível ao toque, como em celular (touchScreen). Embora eles não saibam ler ou escrever eles interagem bem com imagens. O professor da Unidade Curricular da Química da escola passou a adotar a ferramenta e mais atividades visuais com esses alunos.

No segundo ano do Ensino médio da mesma escola, dos 20 alunos participantes dois alunos deficientes que são auxiliados com segundo professor, ambos são diagnosticados com deficiência intelectual leve e tiveram ótima interação com a ferramenta, embora tenha registro dos professores que eles apresentam pouca relação social com os colegas da turma.

No nono ano do Ensino Fundamental de uma outra escola, um aluno com surdez total é atendido por um professor bilíngue em sala de aula. O professor foi orientado a traduzir exatamente o que estava sendo falado durante a aula e as dúvidas do aluno deveria ser traduzido. Vale destacar que o aluno com surdez não dominava Libras e ainda não teve contato com a matéria de Química, gerando dois problemas: um com o entendimento do que o professor bilíngue

sinalizava e outro de entender os termos. Numa aplicação em sala, ele teve pouca interação com a atividade, mas com contato individualizado ele teve um resultado admirável.

Na turma de PROEJA participaram 17 alunos, todos os participantes estavam inseridos em contexto de vulnerabilidade social, acima dos 36 anos de idade, alguns deles com dificuldade de visão, outros em tratamento de dependência química e, todos, estavam vendo o conteúdo de Química pela primeira vez. Todos estavam fora da sala de aula há mais de 10 anos, quando voltaram no primeiro semestre de 2018 a estudar. Mesmo com todas essas características, na turma do PROEJA, apenas três alunas tiveram acerto abaixo média escolar, parecendo um resultado satisfatório para quem estava tendo contato com o conteúdo (numa esfera acadêmica) pela primeira vez. Com essas alunas, foi notado que falta de interação com a aula era devido a baixa visão das senhoras. Com monitor BEM grande e respeitando a inabilidade motora com os periféricos do computador, ela conseguia responder bem as questões propostas nas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve o objetivo inicial de pesquisar e adaptar jogos virtuais de química para educação inclusiva no ensino de Química no ensino médio, nesse sentido, devido a limitações técnicas de todos os jogos pesquisados, utilizou-se apenas da plataforma online Phet, da qual empregou-se três jogos de ensino diferentes. Sendo esses jogos adaptados para o público portador de deficiência da sala.

Dentro da temática, este trabalho pareceu uma contribuição significativa para uma melhoria na aprendizagem de alunos com deficiência. Está longe de ser uma ferramenta perfeita, mas apresenta bons indícios de caminho a seguir visando a melhoria na qualidade educacional.

Uma sugestão de trabalho futuro surgiu de um dos professores das escolas visitadas, uma vez que foi optado por aplicar os jogos durante as aulas de Química com a presença do professor em sala de aula. O mesmo relatou não conhecer nenhuma das plataformas apresentadas e indicou que pudesse ser interessante uma mobilização na formação de professores de Química usando essas TICs ou mesmo uma reunião com os professores de Química da cidade e marcar encontros para compartilhar esses conhecimentos.

Como evolução pessoal após esse trabalho, percebemos a importância da formação continuada para professores, uma vez que muitas novas ferramentas aparecem e são subutilizadas ou, alguns professores até as conhecem, mas no dia a dia julgam difícil de utilizar. Nas instituições participantes do projeto, percebemos que a existência do segundo professor na sala de aula, afasta o contato dos alunos deficientes com os não deficientes, dificultando a aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. P. Formação Continuada de Professores: Um contexto e situação de uso de uso de Tecnologias de comunicação e Informação. Dissertação do programa em Educação de Ensino de Ciência e Matemática da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2006.

MELO, J. R. F. Formação Inicial do Professor de Química e o uso das novas tecnologias para o ensino: Um olhar através de suas necessidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Natal – RN, 2007.

MENDES, J. F.; COSTA, I. F.; SOUSA, C. M.S.G., O uso do software Modellus na integração entre conhecimentos teóricos e atividades experimentais de tópicos de mecânica, Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 34, n. 1, 2402, 2012.

LIMA, E. R. P. O.; MOITA, F. M. G. S. C. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SILVEIRA, R. A.; FERREIRA FILHO, R. C. M. Ações institucionais de avaliação e disseminação de tecnologias educacionais. 1.ed. Porto Alegre JSM Comunicação, 2011.

Palavras-chave: Ensino de Química, Educação Inclusiva, TICs

O QUE ESTAMOS FAZENDO NO NAPNE_NAED DO IFSC - CÂMPUS GASPAR?: DOS DESAFIOS ÀS AÇÕES

HAGAR DE LARA TIBURCIO DE OLIVEIRA - IFSC

LUIZIANE DA SILVA ROSA - IFSC

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este texto pretende relatar as ações e desafios encontrados durante o período de existência do NAED/NAPNE no câmpus Gaspar do Instituto Federal de Santa Catarina, que tem como principal diretriz, o atendimento da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que diz que "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015, item não paginado)

É importante ressaltar que foi a partir de 2016 que o NAED/NAPNE passou a intensificar mais as ações com a chegada concomitante do intérprete de Libras que se tornou coordenador do núcleo e da professora de Educação Especial.

A seguir apresentaremos alguns eventos, atividades pedagógicas e pesquisas evidenciando o tripé a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2. Método

Para apresentar e registrar nossas ações, optamos pelo registro documental que são registros feitos a partir de súmulas e atas de reuniões, registros fotográficos, depoimentos e divulgação de material de eventos e jornalístico.

Também é importante frisar que o NAED apoia um espaço do Grupo de Trabalho de Materiais Acessíveis (2018) no ambiente virtual de ensino aprendizagem da plataforma MOODLE e a partir desse espaço virtual registramos nossa atuação. O ambiente virtual do GT pretende ser um local de capacitação para os demais servidores, entre técnicos administrativos e docentes.

3. Resultados

As ações feitas pelo núcleo são positivas dentro do espaço que temos e dentro das atribuições e tarefas que nos acompanham durante os semestres. Dentre as ações realizadas em parceria com o NAED em 2016 foram: projetos de extensão dentre eles o Ciclo de Debates: Desafios na Inclusão Escolar que teve como objetivo oferecer formação continuada aos docentes tanto internos quanto da comunidade externa no geral sobre os desafios da inclusão escolar, trazendo para essa discussão profissionais renomados que palestraram sobre diversos temas dentre eles: o que é inclusão, os aspectos legais da educação inclusiva, a contribuição da neurociência nas dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas para alunos com TEA. Houve ainda a promoção de outros eventos que objetivaram o sentimento de empatia entre os estudantes acerca da pessoa com deficiência (PCD), sendo um deles o Pipoca Acessível em que os estudantes dos cursos técnicos integrados tiveram a experiência de assistir a uma exibição de filme vendados e com audiodescrição e que segundo relatos dos próprios estudantes participantes, foi uma experiência muito significativa para eles no sentido da promoção do respeito à diversidade.

No entanto, com a aprovação da lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, percebemos a necessidade de intensificar os eventos pensando no ingresso cada vez maior de PCDs no campus.

Assim, em 2017 promovemos para os estudantes dos cursos integrados uma Roda de conversa sobre Síndrome de Down e uma roda de conversa sobre autismo. Promovemos também o Setembro Azul em que foi convidada uma atleta Surda da Seleção Brasileira de Futebol Feminino para fazer uma palestra motivacional para estes estudantes, ação do projeto Pesquisa Estatística Referente à Inclusão de Surdos no Município de Gaspar. Além disso, o IFSC Gaspar ganhou o prêmio Inovação com o desenvolvimento de materiais para o ensino de parasitologia à estudantes cegos, desenvolvido em parceria com o NAPNE/NAED.

Sendo que esse projeto de pesquisa deu sustentação ao projeto de extensão denominado "A LIBRAS como empoderamento no acesso de serviços essenciais para usuários Surdos", destinado aos profissionais que trabalhavam no Posto de Saúde próximo ao campus e aos professores da rede municipal que atendiam alunos Surdos, os quais tiveram formação continuada para acolherem essa clientela.

Em 2018, as ações permanecem com a adesão de outros professores que não estavam integrados ao NAED, mas que solicitaram parcerias para estratégias pedagógicas inclusivas, como o trabalho interdisciplinar de Artes, Biologia Português e História com o tema Diorama Sensorial: uma viagem com a navegação Beagle, de Charles Darwin", A exposição foi resultado do projeto interdisciplinar dos discentes das primeiras fases dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de Informática e de Química. Aliado a esse trabalho de sentir por meio do tato as características da maquete, foi promovido também o túnel das sensações, onde os estudantes entravam vendados e tinham contato com experiências sensoriais diversas.

Outra conquista dos NAEDs (antigos NAPNEs) em parceria com a DAE (Diretoria de Assuntos Estudantis) foi a contratação efetiva de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar um suporte maior aos estudantes com deficiência.

Atualmente algumas ações estão sendo pensadas em relação à participação de editais com recursos financeiros a fim de acessibilizar o campus para os estudantes com deficiência visual e aquisição de materiais para a sala multifuncional onde acontecerá o Atendimento Educacional Especializado. Vislumbramos ainda continuar as parcerias e oportunizar formação continuada aos profissionais da rede básica e aos nossos profissionais que trabalham dentro da instituição.

4. Considerações finais

Mediante todas as ações realizadas até o momento pelo NAED, concluímos elas são de extrema importância para a inclusão de estudantes com deficiência, porém sabemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido no sentido de garantir a permanência e o êxito destes na instituição. Tal desafio deve ser superado para haver continuidade também no ensino, pesquisa e extensão.

Assim, constatamos que os eventos promovidos podem ser replicados para os próximos semestres com o intuito de oportunizar a todos os estudantes o contato com esse conhecimento que além de promover o respeito e empatia em relação ao diferente. Tudo isso traz uma inquietude para pensarmos cada vez mais em situações inclusivas.

Referências

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DISTRITO FEDERAL.
BRASIL. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016: Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html. Acesso em: 05 Jul. 2019.
IFSC. Exposição Diorama Sensorial: uma viagem com a navegação Beagle, de Charles Darwin. Gaspar, 2018 Disponível em: http://gaspar.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1853:2018-11-22-16-16-58. Acesso em: 05 Jul. 2019.

Palavras-chave: inclusão, permanência e êxito, NAPNE/NAED, IFSC

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E SUAS INTERFACES COM OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: DESENVOLVENDO INTERVENÇOES EDUCATIVAS PARA PROMOÇÃO DO PROTAGONISMO DO ALUNO

FLAVIA CAMARA NETO ATHAYDE GONÇALVES - CPII

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Este relato de experiência descreve como ações orientadas pelas práticas psicopedagógicas (WEISS, 2004) interferiram nos processos de aprendizagem de alunos com dificuldades escolares, Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH) e dislexia.

Ao longo do período compreendido entre 2016 e 2018 o Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais – NAPNE, do Colégio Pedro II no Campus Tijuca I, realizou avaliações da aprendizagem para o mapeamento das crianças sorteadas para o primeiro ano do ensino fundamental.

O NAPNE é o setor multidisciplinar, que engloba as atividades realizadas pelo Laboratório de Aprendizagem (LA), pela Oficina de Linguagem e pela Sala de Recursos Multifuncionais.

De forma resumida, podemos dizer que o LA e Sala de Recursos Multifuncionais diferem-se em relação ao público ao qual se destinam. O primeiro atende aos alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem; e o segundo, os alunos público alvo da educação especial. Ademais, a Oficina de Linguagem se destina a ambos os grupos.

A partir do mapeamento feito pela equipe do NAPNE, as crianças foram encaminhadas para as atividades de estimulação, de acordo com suas necessidades e perfil. Todavia, as crianças cujos resultados não apresentavam riscos à aprendizagem não foram encaminhadas.

As avaliações realizadas com as crianças não tiveram por finalidade a definição e organização das turmas. Tal processo aconteceu por ordem de sorteio. O objetivo do trabalho era a identificação das situações em que as intervenções escolares especializadas fossem realizadas em pequenos grupos com a intenção de mapeamento das possíveis Dificuldades de Aprendizagem e dos eventuais Transtornos de Aprendizagem. Outra importante informação coletada com o trabalho foi o mapeamento das principais demandas de cada turma, para orientação individualizada dos professores das diversas áreas de conhecimento.

Desenvolvimento

Considerado como instituição de prestígio e garantia de formação até o ensino médio, o Colégio Pedro II se configura como uma escola que atende a diversos bairros, classes e grupos sociais, que são responsáveis pela sua diversidade discente e docente. Neste sentido, os alunos que chegavam para o primeiro ano do ensino fundamental também apresentavam características diversas em relação às suas experiências escolares anteriores e níveis de desenvolvimento.

Entre os anos de 2016 e 2018, chegaram ao primeiro ano alunos alfabetizados, não alfabetizados, com e sem experiência escolar, até mesmo alunos que estavam refazendo o primeiro ano porque suas famílias acreditavam que não poderiam perder a matrícula, mesmo que a escolha significasse cursar mais uma vez o ano.

Portanto, a diversidade do público discente demandou ações pedagógicas diferenciadas que pudessem instrumentalizar a equipe para a remoção das possíveis barreiras à aprendizagem e à participação.

A partir das atividades, foram identificadas crianças com dificuldades psicomotoras (FONSECA, 2008), na consciência fonológica (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998), memória de trabalho (IZQUIERDO, 2011), função executiva e outras habilidades escolares (VASCONCELLOS, 2004). As informações coletadas durante a testagem eram comparadas com as respostas dos responsáveis ao questionário de anamnese escolar para identificação das crianças com possíveis dificuldades escolares iniciais.

No ano de 2014, por motivos de interdição no prédio da escola, não foi possível realizar a testagem dos alunos novos, uma vez que ela acontece antes do período inicial das aulas. Ainda por motivos de obras, não havia disponibilidade de espaço para realização das atividades do NAPNE no contra turno. Por isso, o trabalho ficou centralizado no atendimento dos alunos que já faziam parte do NAPNE nos anos anteriores.

Em consequência, relatos de Conselhos de Classe demonstraram que a falta da anamnese inicial e da intervenção precoce com crianças em situação de risco prejudicou a ação pedagógica para redução dos casos de retenção escolar.

A comparação entre o desenvolvimento escolar das crianças, que passaram pela testagem e as que não foram avaliadas em 2014, demonstrou que a identificação tardia das crianças em situação de risco prejudicou a eficácia da ação pedagógica para as intervenções escolares em pequenos grupos.

Segundo Mousinho e Navas (2016), a identificação e a intervenção nos sinais de risco são condições que interferem diretamente nos resultados obtidos a partir da estimulação precoce para o TDAH, a dislexia, ou ambos em situação de comorbidade.

Alunos neuroatípicos, não foram contemplados pela implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2006). Entretanto, estão presentes nas escolas e encontram barreiras ao seu desenvolvimento escolar.

Estudantes com os mais diversos transtornos e comorbidades não têm acesso aos mecanismos de identificação de risco, remediação e intervenção pedagógica. Portanto, esses sujeitos experimentam diariamente a amarga convivência escolar onde seus fracassos são reforçados, e por não serem considerados público alvo da educação especial (BRASIL, 2015), excluídos se tornam nas políticas públicas para inclusão.

Apesar disso, é possível identificar avanços com a publicação do DSM-V, em 2013, quando recomenda que a hipótese diagnóstica dos transtornos específicos de aprendizagem, como no caso da dislexia, esteja sujeita ao emprego do paradigma da resposta à intervenção para confirmação da hipótese (MOUSINHO e NAVAS, 2016). Assim, a resposta à intervenção cientificamente embasada, num período mínimo de seis meses, confirmará ou não a hipótese diagnóstica. Esta nova possibilidade de avaliação dos transtornos de escolares reconhece a eficácia da intervenção nas situações de dificuldade de aprendizagem, bem como seu potencial mapeamento da necessária intervenção especializada e monitoramento nos casos de transtorno.

Ciente de que o espaço escolar não é cenário para diagnósticos, argumento que a contribuição citada diz respeito à comprovação científica de que a intervenção precoce oferece maiores e melhores possibilidades de resposta, reduzindo diagnósticos equivocados e promovendo aprendizagens, além de sugerir novas abordagens psicopedagógicas para queixa.

O comprometimento das funções executivas relacionadas à organização, pensamento, capacidade adaptativa, controle inibitório e autocontrole está diretamente ligado ao prognóstico educacional para o risco de comorbidade com os Transtornos de Aprendizagem. Assim, o comprometimento dos mecanismos de atenção, memória, funções executivas, noção de tempo

e espaço podem influenciar no processo de aquisição da leitura e da escrita, exigindo diagnóstico e intervenções diferenciadas.
Equivale a isso dizer que, o respeito às diferenças implica reconhecer os alunos como não padronizáveis em seus comportamentos e aprendizagens. Portanto, as adaptações necessárias à redução de barreiras não deveriam visar os sujeitos, mas aos processos de ensino e intervenção escolar.

Considerações Finais

Frequentemente, professores se queixam que seus alunos com TDAH são inteligentes oralmente, mas não escrevem ou leem porque são desinteressados.
Nos casos de TDAH, principalmente no subgrupo desatento, não há uma deficiência a ser vista, por isso, esses alunos acabam sendo rotulados como: “os que não querem nada”, “os que vão à escola a passeio”. Em algumas situações, professores questionam: “ Ele é TDAH ou disléxico?”, ou, “Pode ser TDAH e dislexico?”
Neste contexto, além das barreiras neurobiológicas esses alunos sofrem o preconceito pelo desconhecimento das características dos transtornos, suas manifestações, comorbidades e, principalmente, suas potencialidades.
Portanto, a construção da habilidade acadêmica de leitura e escrita faz parte do desenvolvimento social dos sujeitos, não é apenas escolar. Ela se reflete também na formação para o exercício pleno da cidadania de crianças e futuros adultos.

Bibliografia

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
BRASIL. Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 6 de julho de 2015. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. Temas em Desenvolvimento, v.7, n.37, p.14-20, 1998.
FONSECA, Vitor. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre:Artmed, 2008.
IZQUIERDO, Ivan. Memória. 2ed.Porto Alegre: Artmed, 2011.
MOUSINHO, Renata; NAVAS, Ana Luiza. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. In: Revista Debates em Psiquiatria. Mai/Jun 2016.
VASCONCELOS, Leila. Funções Executivas e Resolução de Problemas Aritméticos, In: VALLE, Luiza Elena Ribeiro & CAPOVILLA, Fernando César (orgs). Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia & Aprendizagem. São Paulo: Tecmed, 2004.
WEISS, Maria Lúcia. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Palavras-chave: Avaliação Psicopedagógica, Internvenção Precoce, Transtorno de aprendizagem, Aprendizagem

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: O CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

ELIANE CINIRA RODRIGUES TERRA - UTFPR

MARILIA ABRAHÃO AMARAL - UTFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiências com práticas pedagógicas em diferentes abordagens de ensino. Estas práticas foram desenvolvidas em uma sala de recursos multifuncionais de um colégio da rede pública estadual do município de Curitiba. Este atendimento educacional especializado é ofertado a estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Dentre os objetivos das intervenções pedagógicas realizadas destacam-se em potencializar o processo de ensino-aprendizagem desse grupo de estudantes, por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior. Esta abordagem se encontra em consonância com os pressupostos teóricos metodológicos da Instrução nº 010/2011 SUED/SEED. As atividades desenvolvidas visaram suplementar os conteúdos escolares por meio do enriquecimento extracurricular. No desvelar dos resultados perceberam-se melhorias nas habilidades cognitivas, sócioemocionais e acadêmicas dos (as) estudantes participantes.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- 2008, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam as seguintes características:

> Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas de forma isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (SEESP, 2008, p.9)

Conforme ALENCAR e FLEITH (2007, p. 32) a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner coloca que:

> A competência cognitiva humana pode ser melhor descrita como sendo um conjunto de nove habilidades, talentos ou capacidades mentais, estabelecidas como universais na espécie humana: a inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal, intrapessoal e, recentemente, foi também adicionada a inteligência espiritual. (ALENCAR e FLEITH, 2007 p. 32)

Na mesma vertente ALENCAR e FLEITH (2007, p. 16) apontam o Modelo dos Três Anéis de Renzulli, teoria também utilizada como base para o conceito de Altas Habilidades/Superdotação, a qual descreve que o potencial superior é constituído pela presença de três características nos indivíduos superdotados. Estas propriedades são: habilidade geral ou específica acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, as quais constituem os Três Anéis. Porém, esta teoria destaca ainda que não há uma entre estas com maior importância que a outra. Portanto, não é necessário que estejam presentes na mesma intensidade para que se caracterize uma pessoa com AH/SD. Porém, o sujeito assim identificado deve possuir capacidade para desenvolver estes três atributos.

Relacionando estas definições é possível perceber as diferentes áreas que devem ser estimuladas para o desenvolvimento das potencialidades que estes estudantes apresentam.

Sendo assim, ocorre nas AH/SD uma demanda variada de necessidades educacionais diferenciadas, requerendo práticas pedagógicas condizentes com suas especificidades no processo de ensino aprendizagem.

Os critérios de organização pedagógica que são desenvolvidos no atendimento educacional especializado da sala de recursos multifuncionais para AH/SD são regidos pela Instrução nº 010/2011 SEED-SUED. Este documento define que a sala de recursos é o espaço que apoia o sistema educacional no qual ocorre a oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com indicativos de AH/SD e que requeiram ampliação ou suplementação dos conteúdos escolares. Esta mesma Instrução no item 6.2 Ação Pedagógica- subitem b apresenta a seguinte afirmação:

A ação pedagógica deverá constituir um conjunto de procedimentos específicos, que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem, oportunizando intervenção nas áreas das habilidades e interesses dos alunos, com parcerias estabelecidas pela escola e outras instituições/organizações afins. (Instrução nº 010/2011 SEED-SUED, p. 5).

Portanto, em consonância com os pressupostos da Instrução nº 010/2011 SEED-SUED são desenvolvidas entre outras ações pedagógicas, práticas de ensino por meio de oficinas de aprendizagem com temas diversos que contemplam variadas áreas de interesses e habilidades apresentadas pelos (as) estudantes participantes deste atendimento. Estas visam o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades por meio de diferentes metodologias de ensino. Nesta perspectiva, foram estabelecidas parcerias com instituições de Ensino Superior com o objetivo de promover o enriquecimento extracurricular no contexto educacional em que estes estudantes estão incluídos.

Para tanto, ao longo do ano letivo de 2018 e também do corrente ano letivo, houve a oferta de diversas oficinas as quais contemplam várias competências humanas: cognitiva, interpessoal, intrapessoal, artística, psicomotora, etc. Nestas práticas de ensino aprendizagem estão contempladas as seguintes oficinas: Artes (2018 e 2019) em parceria com a UNESPAR e o curso de Licenciatura em Artes Visuais nas quais são aprofundados conteúdos das artes visuais por meio de estratégias pedagógicas diversificadas com técnicas referentes a esta área do conhecimento. A Oficina de Habilidades Sociais (2018) e Oficina de Inteligência Emocional (2019) são realizadas em parceira com a PUC/PR e o curso de Psicologia visando desenvolver e aprimorar o autoconhecimento, autopercepção, construção da identidade, habilidades de comunicação, relacionamento intrapessoal e interpessoal, expressão de sentimentos, gerenciamento de emoções, habilidades de tolerância e resistência à frustração e comunicação não violenta por meio de dinâmicas que promovem aspectos sócioemocionais. A Oficina de Role- Playing Game (RPG) e Jogos Analógicos com cartas e tabuleiro é desenvolvida em parceria com a Associação Socioeducacional Jogarta (2018 e 2019). Alguns dos jogos analógicos utilizados nesta abordagem são: Carcassonne; Bärenpark; 7 Wonders; Rory's Story Cubes; Scape from de Aliens in Outer Space; Hey, That's my Fish!; Dança dos ovos; A quiet Year (RPG) e Arquivos Paranormais (RPG). Partindo de metodologias ativas com a utilização destas ferramentas, há o objetivo de desenvolver atitudes de investigação, cooperação, liderança, autonomia, oportunizando o desenvolvimento e ampliação do raciocínio lógico, atenção-concentrada, criatividade, imaginação, tomada de decisões e resolução de problemas, a promoção da autoestima e o aprimoramento das habilidades sociais. A Oficina de RPG e Habilidades Sociais (1º sem./ 2019) foi desenvolvida em parceria com a FAE e o curso de Psicologia desta instituição com o objetivo de desenvolver habilidades sociais e competências emocionais dos estudantes participantes. O jogo de RPG era desenvolvido durante três semanas seguidas, e no quarto encontro eram realizadas intervenções com dinâmicas voltadas aos aspectos sócio-emocionais observados durante o jogo e que precisavam ser desenvolvidos e/ou aprimorados.

Além destas oficinas descritas, desde o mês de setembro de 2016 até este momento ocorre a parceria com o Grupo PET-CoCE da UTFPR nas dependências desta instituição. Neste programa são ofertadas à comunidade oficinas com a mediação da tecnologia. Sobre diferentes abordagens de ensino e com apropriações da tecnologia, visa-se apoiar o desenvolvimento do potencial cognitivo e criativo de estudantes com AH/SD. As práticas educativas com tecnologia são desenvolvidas sob a vertente do enriquecimento extracurricular em oficinas que estiveram organizadas semestralmente de forma a ofertar os seguintes conteúdos: Linguagem C, Python, HTML/CSS, Scratch, Arduíno, Robótica, Desenvolvimento de Jogos, Planador, Web Design, Animação. Ao término de cada oficina ministrada pelo PET-CoCE os (as) estudantes com AH/SD deveriam desenvolver um projeto de programação utilizando os conceitos aprendidos durante os encontros. A tecnologia pode promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com AH/SD, na medida em que estimula a flexibilidade cognitiva os tornando capazes de desenvolver maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Essas práticas podem propiciar a constituição de novos papéis de liderança, além de estimular o pensamento crítico frente às situações vivenciadas no dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, com a prática pedagógica embasada na teoria e documentos oficiais que fundamentam a área das AH/SD e mediante análise das avaliações deste programa de atendimento educacional especializado, percebeu-se que as práticas educativas desenvolvidas com diferentes abordagens de ensino na suplementação dos conteúdos escolares e no enriquecimento extracurricular, contribuem de forma significativa no desenvolvimento dos potenciais cognitivos e sócio-emocionais dos (as) estudantes participantes. Fatos estes evidenciados em suas respostas cognitivo-comportamentais as quais também revelaram ganhos na apropriação de saberes acadêmicos que podem enriquecer as aprendizagens no contexto escolar em que estão incluídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.L.S. de; FLEITH, D. de S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a Pais e Professores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em 01. set. 2018

PARANÁ, **Instrução N° 010/2011-SUED/SEED**. Secretaria de Educação do Paraná-Superintendência de Educação. Curitiba, 2011. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202011%20sued%20seed/Instrucao0102011seedsued.PDF Acesso em 31 ago.2018

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Sala de Recursos Mutifuncionais; Inclusão Educacional

PROFESSORA EM MINHA CASA

MARIA DE FÁTIMA DESTRO DE ARRUDA - SME

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Muito tem sido debatido e escrito sobre a importância do bom relacionamento professor-aluno, no entanto, no nosso dia-a-dia em sala de aula, nem sempre conseguimos atingir os objetivos por completo, ou muitas vezes ele não acontece.
Talvez não conseguiremos firmar de quem é a culpa, a estas perguntas. Todavia cabe ao professor tentar estabelecer condições que propiciem uma boa relação afetiva com seu aluno.
Todas ações e falas do professor são percebidas pelo aluno a partir da posição que este professor ocupa no inconsciente do aluno. O que propícia a este professor "um poder" que poderá influenciar o seu aluno em suas ideias e valores, ou mesmo limitar-se a reprodução de conteúdos, não propiciando a seus alunos a vontade de buscar mais significados e conhecimentos efetivos.
O projeto "Professora em minha casa" propicia a interação efetiva com a família e conhecendo melhor o aluno. Desse o professor poderá propiciar melhores estratégias de trabalho, amenizando assim os riscos de uma educação frágil e superficial, onde os alunos não apresentam maiores interesses em absorver os conhecimentos propostos pelo professor. Onde possivelmente propiciará um ensino não ensinado.
Justificativa

O projeto "Professora em Minha Casa" foi criado em 2014, quando assumi uma sala de aula do 4º. Ano. Uma sala com baixo rendimento e muitos problemas de disciplina. Senti de imediato que deveria criar alternativas para que eles confiassem mais em mi. Acreditava que somente com a confiança desses alunos e de seus pais eu poderia de fato ter resultados satisfatórios. Foi então que por causa de um aluno em especial surgiu à ideia de conhecê-los na sua íntegra.

Objetivos

a) Conhecer a família e contexto onde está inserido este aluno.
b) Estabelecer maior interação entre professor e aluno, propiciando confiança e vínculo.
c) Propiciar maior interação entre professor e aluno conquistando a confiança e vínculo com família.
d) Desenvolver a compreensão e análise crítica do aluno leitor e escritor.
e) Permitir a partir de novas estratégias, melhor desempenho na elaboração da escrita.
f) Estimular o desejo de ir para a escola, tendo esta como sua efetiva necessidade de desenvolvimento pessoal e social.

Etapas do desenvolvimento do projeto

- Realização de uma roda de conversa com os alunos para apresentação do projeto. Observando e respondendo a possíveis questionamentos sobre o projeto.
- Levantamento de pesquisa sobre o interesse dos alunos a participarem do projeto.

- Encaminhar autorização para os pais, para que eles decidam quanto a participação e autorização em fazer parte do projeto.
- Agendamento prévio
- Realização da visita com um cronograma
- Duração de máximo duas horas
- No dia seguinte o aluno relata para a sala como foi a visita da professora,transformando-o em protagonista.
- Os pais recebem um questionário avaliando a importância do projeto e como foi a sua participação.
- O aluno visitado faz uma produção de um relato pessoal descrevendo como foi ter a professora em sua e suas expectativas.

Todos alunos realizam ativiades análise reflexiva da língua portuguesa do texto produzido pelo aluno.

- O relato fará parte do livro confeccionado pelo montante de relatos e será formado até o final do ano vigente do projeto.
- O projeto tem duração de um ano em cada turma.

Observando o aluno no âmbito familiar, poderemos de forma efetiva orientar seus pais e familiares em questões importantes que fazem parte do contexto pedagógico e que estão relacionados ao processo de ensino, que serão facilitadores neste processo.
Boas nos faz refletir quando em seu estudo diz:

A função do educador não é mais apenas a de dar aulas, mas sim, um educador capaz de assumir face às exigências da vida contemporânea, tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram atribuídas: transmitir o saber historicamente acumulado na sociedade. (1998: 96).
Ter a família como parceira colaborativa, numa relação de afetividade e confiança em prol do pleno desenvolvimento da criança.

Conclusão

Conhecer o contexto familiar e adentrar a um lar foi realmente uma das ações mais ousadas que já tive e também a mais impactante no sentido de transformar um contexto educacional. Conforme desenvolvia o projeto percebia uma melhora geral da turma, até mesmo daqueles que ainda não haviam recebido a visita, pois, aguardavam ansiosos, e participavam em todo o processo. Percebi também que os alunos passaram a participar mais das aulas, questionando, falando e argumentando, pois agora se sentem mais confiantes

REFERÊNCIAS

BOAS, Vilas C. Maria Violeta. Educação: reflexões de uma prática. Ed. Urj, RJ, 1998.Codo, W.(coord) (1994). Educação. Carinho e trabalho. Petropoles, RJ/Brasilia, Vozes, Conf. Nacional dos trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasilia

CRUZ, C.H.Brito. A escola precisa olhar o futuro. In revista Diálogos e Debates. Dezembro de 2004, págs 22 a 27.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática de libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RUSTIN, M., (2001). Reason and unreason – psychoanalysis, science and politics. London: Continuum. p. 201-224.

VIGOTSKI, L. S. A formação social de mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Levi. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.
WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

Palavras-chave: Professor, aluno, escola, família, vínculo e afetividade

PSICOPEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA E MUITOS DESAFIOS

ANGELA MARIA BARBOSA DE AZEVEDO - CEI

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O estudo tem como tema o trabalho de apoio psicopedagógico para acadêmicos de cursos superiores. Entende-se que as dificuldades de aprendizagem estão presentes em todos os níveis de educação e podem acompanhar o aprendente desde as séries iniciais até o Ensino Superior, fase esta que é bastante diferente do que o aluno vem acostumado nas séries anteriores e também nos cursos pré-vestibulares. Exige-se uma postura de aprendizagem mais ativa com a qual, na maioria das vezes, não teve contato.

Objetivos

O objetivo geral deste relato de experiência consiste em refletir sobre o papel do psicopedagogo no apoio psicopedagógico em uma instituição de Ensino Superior, além de contribuir para estudos sobre a psicopedagogia e andragogia, discorrer sobre as dificuldades de aprendizagem nesta etapa de educação e identificar obstáculos e orientações para o trabalho do psicopedagogo na universidade. A metodologia baseia-se em relato de experiência.

Desenvolvimento

Na Educação Básica, por mais que o discurso seja de um processo de ensino e aprendizagem mais ativo, poucas instituições conseguem garantir isto. É no Ensino Superior que a maioria dos alunos se defronta com a necessidade de uma postura mais ativa diante do seu processo de aprendizagem. Logo nos primeiros semestres pode surgir problemas com relação ao rendimento que levam a pensar sobre as dificuldades de aprendizagem e, muitos deles, chegam a pensar que possuem algum tipo de transtorno ou distúrbio.

Acadêmicos com diagnóstico de distúrbios de aprendizagem, TDAH, Transtorno do Espectro Autista e tantos outros chegam à universidade conscientes das suas necessidades e já com um aparato de atendimentos de certo tempo, porém alguns outros não possuem diagnóstico e passam a tomar consciência de sua condição nesta etapa. Há também outro grupo que apresenta um baixo rendimento, o qual não era comum anteriormente, e este resultado tem a ver com adaptação natural à vida acadêmica, organização de horários, tempo de dedicação complementar ao estudo e prioridade.

A graduação impacta a formação de uma pessoa e, consequentemente, sua colocação no mercado de trabalho, portanto há necessidade de que os jovens comecem a pensar em sua carreira e investir em sua formação. Chegar até a universidade não basta é necessário que haja permanência e a conclusão do curso. Durante este percurso há vários fatores de interferência como questões financeiras, deslocamento, questões sociais, problemas de saúde e pessoais, conciliação entre trabalho e estudo, adaptação pessoal ao tempo de dedicação ao curso, identificação com a área, motivação, entre outros.

Por parte dos alunos as principais queixas relacionadas ao baixo desempenho de acordo com Chaleta (2002) são:

[...] falta de hábitos de estudo sistematizado, desorganização no método e com materiais acadêmicos, cobrança excessiva quanto ao próprio desempenho, dificuldade de acompanhar o ritmo da turma, sensação de isolamento, inadequação e desejo de abandonar a prática educativa.

Alguns colocam que "não sabiam estudar", pois nunca precisaram antes, sendo que a simples presença e atenção nas aulas era suficiente para alcançar êxito nas provas e trabalhos. Outros indicaram desmotivação quanto aos conteúdos estudados, não conseguindo relacioná-los com aspectos do cotidiano da profissão futura. (p. 112)

A cada ano é mais comum a entrada de estudantes com alguma necessidade especial e a inclusão é direito garantido em lei. O professor do Ensino Superior muitas vezes não está preparado para trabalhar com estes acadêmicos, não entende as especificidades de cada necessidade e, na maioria das vezes, acaba por elaborar aulas que não vão ao encontro das necessidades específicas.

Outro fator de relevância é a formação do professor para a docência que muitas vezes não teve contato com disciplinas que fornecessem base para a compreensão dos problemas de aprendizagem e formas de agir para atingir os objetivos. Então passam a ensinar a partir de modelos que tiveram de professores no seu passado como aluno.

Rios (2005, p. 108) cita dimensões que favorecem a competência docente sendo elas a dimensão técnica, dimensão política, dimensão estética e dimensão ética. Cabe aqui salientar a dimensão técnica que "[...] diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos". Tardif (2005, p. 36) a respeito dos conceitos referentes aos saberes docentes destaca que

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. [...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiencial.

E o baixo rendimento não chama a atenção dos professores universitários por colocar a responsabilidade disto totalmente nos alunos. Assim, não há uma reavaliação de sua prática pedagógica, eficiência dos seus métodos e processo de avaliação de conteúdos.

É neste contexto todo que se dá a importância do trabalho do psicopedagogo na universidade. De acordo com Barbosa (2001, p.135) "A psicopedagogia, fruto de interdisciplinaridade, desenvolveu seus estudos, no sentido de construir um olhar e uma escuta diferenciados, voltados para o processo de ensinar/aprender". Sobre o papel da Psicopedagogia Scoz (2009, p. 43) corrobora

[...] ao utilizar-se de várias áreas do conhecimento para aprofundar seu campo de estudo e atuação, a Psicopedagogia deixou de privilegiar esta ou aquela corrente de pensamento, esta ou aquela ciência. Dessa forma, contribui para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da Educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora.

O Psicopedagogo institucional se caracteriza como profissional que atua na assistência aos professores e a outros profissionais da instituição no intuito de colaborar com o processo de ensino/aprendizagem, atuando na prevenção dos problemas de aprendizagem sendo mediador para mudanças na metodologia que conduzam à solução das dificuldades e minimize os impactos negativos.

A orientação do psicopedagogo junto ao professor deve ser constante, discutindo não apenas as relações vinculares, mas também as que dizem respeito ao conteúdo, atuação do aluno, formas de avaliação e reação dos pais frente a essa nova postura da instituição. (FAGALI, 2009, p. 14-15).

O relato diz respeito à uma instituição de Ensino Superior em Campo Mourão – PR que iniciou atividade de serviço de apoio aos acadêmicos em 2012. Por meio de uma Resolução Interna, regulamentou o atendimento de auxílio e gerenciamento de conflitos pessoais e pedagógicos por meio de uma atuação disciplinar (Psicologia). Benefício exclusivo aos estudantes da instituição e possibilidade de atendimento aos colaboradores. Não havia a sistematização para informação quanto ao encaminhamento de estudantes sendo encaminhado à Coordenação do curso de Psicologia e ao docente responsável pelo Serviço.

Após uma avaliação do serviço prestado houve em 2017 uma nova proposta de atendimento regulamentada por nova resolução sendo uma proposta de auxílio no gerenciamento de conflitos pessoais e pedagógicos, porém com uma atuação interdisciplinar: Psicologia e Psicopedagogia de atendimento exclusivo aos acadêmicos da instituição. Além disso, prevê mais informações do Serviço como seus objetivos, composição, competências dos profissionais docentes, critérios para o atendimento e ficha de encaminhamento.

Para o encaminhamento ao Apoio Psicopedagógico deve-se apresentar uma ficha preenchida pelo Coordenador do Curso com observações a partir de critérios relacionados a características comportamentais/ sintomas/ dificuldades. São exemplos dificuldade para entender e seguir tarefas e instruções, para lembrar o que alguém acabou de falar, não dominar com destreza a leitura, escrita e conteúdos relativos à matemática, dificuldades com a coordenação motora, conceito e noção de tempo e espaço, resistência às normas, sintomas típicos dos transtornos de ansiedade, etc.

O diagnóstico interdisciplinar implica em ações que são as avaliações específicas, encaminhamentos necessários, devolutivas para acadêmico, pais ou responsáveis, coordenação, professores e orientações acadêmicas. As devolutivas são realizadas por meio do Informe Psicopedagógico que é arquivado. Importante ressaltar que são até cinco sessões de uma hora para a avaliação e depois o acadêmico é orientado quanto as suas necessidades não realizando intervenção.

Considerações finais

Há de se ressaltar que no âmbito do apoio psicopedagógico em cursos superiores não há muita produção a respeito. Muitas experiências da psicopedagogia institucional estão voltadas para trabalhos realizados com crianças e adolescentes. Uma psicopedagogia com olhar para a andragogia ainda é um campo que necessita ser explorado. O trabalho do psicopedagogo em uma instituição de Ensino Superior está voltado principalmente à orientação e caráter preventivo. Atende acadêmicos e docentes a fim de minimizar problemas de aprendizagem neste contexto.

Referências

BARBOSA, L. M. S. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba, Ed. Expoente, 2001.

CHALETA, M. E. R. Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no Ensino superior. Évora. Universidade de Évora – Tese de Doutorado, 2002.

FAGALI, E.; VALE, Z. Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Ensino Superior;Dificuldades.

TECENDO FIOS SOBRE EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL NO INTERIOR DA FLORESTA ACREANA

NAYRA SUELEN DE OLIVEIRA MARTINS - UFPR

Eixo – Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência no interior da floresta acreana foi e continua sendo, um processo de lutas e conquistas de pais, comunidade e pessoas com deficiência na busca pelo direito a educação. São pessoas que viveram por muitos anos segregados do acesso à educação formal, deslocados de seus direitos constitucionais e o direito a educação. Foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que a modalidade de ensino passou a ser oferecida às pessoas com deficiência, com disponibilização de recursos e serviços para o processo de ensino e aprendizagem no ensino regular.

No interior da floresta acreana, as pessoas com deficiência, construíram uma história marcada pelo reconhecimento do direito ao acesso e permanência no âmbito escolar. Direitos que ganharam forças a partir de algumas conferências de âmbito internacional, com ênfase a Constituição de 1988, Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990 e a Declaração de Salamanca, 1994 se refirmando na LDB, 9.394/96.

Foi com a configuração destas políticas no espaço do campo que minha experiência se inicia. Um período em que não se falava de educação inclusiva no ensino regular, o que havia eram práticas de educação especial de caráter de segregação. Nesse período, os alunos com deficiência frequentavam espaços escolas que recebiam somente alunos especiais em classes especiais, na rede estadual e em instituição filantrópica. Ou seja, a inclusão para a diversidade, com direitos a uma educação que atendesse as reais necessidades da pessoa com deficiência, era uma utopia.

O objetivo desse trabalho é relatar minha construção indentitária de professor, enfatizando aspectos da formação acadêmica e profissional docente. São experiências que vão desde a construção dos movimentos históricos em que se realizaram as primeiras ações de educação especial das pessoas com deficiência no Vale do Juruá, na Educação Básica, as experiências na graduação e experiências atuais, de doutoranda em educação pela Universidade Federal do Paraná, no ano de 2019.

DESENVOLVIMENTO

Aos 16 anos de idade, com contrato temporário e professora de classificação P1[1], participei da história de educação especial no Vale do Juruá, com muito orgulho em dizer. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, foi um espaço educativo onde fui me moldando, formando e ressignificando a minha autoformação para ser a profissional que sou e que segue em processo continuo de formação acadêmica e profissional. Mantoan (2004, p. 92) ressalta que “a formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas”.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, instituição filantrópica do interior do Acre, no município de Cruzeiro do Sul, foi fundada pela professora Sr. Maria Cândida

Pereira de Lima e a professora Carem Carvalho. Juntas fomentaram em um pequeno espaço o ensino e aprendizagem de pessoa com deficiência, desenvolvendo um trabalho árduo de lutas educacionais, sociais e políticas no direito à educação, lutando com muita garra e bravura para que a APAE um dia, pudesse ser ouvida e conhecida pelo poder público e pela sociedade cruzeirense.

Durante os anos trabalhando na instituição, vivenciei o fazer docente e a prática pedagógica sendo constituídas pelas trocas de conhecimentos e pela constituição dos saberes experiências, pedagógicos e curriculares, necessários a formação profissional e para o funcionamento da instituição. O espaço onde a APAE inicialmente funcionou, não era o espaço ideal, mas era o que havia disponível. A oferta dos serviços, embora, em 1999, foi atraindo o interesse de muitas famílias que tinham filho com deficiência e que buscavam ajuda na APAE. A instituição funcionou em vários locais desde seminários de padres, casa, espaços públicos e outros. Somente no ano de 2010 a APAIO possuiu sede eprópria.

Nesse movimento histórico de consolidação da APAE, tive a oportunidade de participar das formações junto aos profissionais da rede estadual, através da Secretaria de Educação – SEE, na escola Padre Alfredo Nuss, escola da rede que oferecia serviços ao portador de deficiência como eram chamados. Nesse período, iniciaram-se as primeiras discussões sobre a pessoa com deficiência, sobre os tipos de deficiência, o estudo das políticas públicas e legislações, e principalmente, sobre as práticas pedagógicas a serem trabalhadas com as pessoas com deficiência, na educação básica e APAE.

Nas formações oferecidas, tive os primeiros contatos com a teoria, com a política de educação especial para as pessoas com deficiência, como as Leis de Diretrizes e Bases – LDB, 9.394/96, assim como as normativas. Muitos foram os estudos isolados na busca por mais conhecimentos que pudessem corroborar com o meu fazer docente para o atendimento a pessoa com deficiência. Alunos sem laudos médicos, alunos com deficiência e alunos com deficiências[2].

A prática pedagógica, era o maior obstáculo, foi sendo construída pelas orientações pedagógicas da instituição e por mim, que mesmo com pouco conhecimento na área buscava aprender para além das formações no sentido de melhor direcionar o trabalho na APAE.

Minha formação profissional e prática pedagógica foi construída, também pelas leituras contadas e recriadas pelos alunos, pelas músicas e danças junto aos profissionais, pelas brincadeiras, jogos, atividades adaptadas, pelos momentos compartilhados nas refeições, enfim, por tudo o que eu achava que deveria ser trabalhado com a maior perfeição, zelo e cuidado, para atender a todos nas suas especificidades. Segundo Mantoan (2004, p. 17) a prática pedagógica do professor, embasado nos princípios da inclusão deve “atender a diversidade humana”.

Ainda quando trabalhava na APAE, fui selecionada em um concurso para trabalhar em um município do Amazonas, na cidade de Guajará, onde fui alocada para iniciar a educação especial no município, que não também não dispunha de setor que tratasse da educação especializada. Permaneci na função por apenas três anos consecutivos. Nesse período eu possuía apenas o ensino médio.

Após oito anos trabalhando como professora leiga, fui aprovada no Curso Norma Superior - Universidade Estadual do Amazonas - UEA, e mais tarde nomeado Pedagogia. Logo, quando finalizava o curso de Pedagogia no Amazonas, fui aprovada na Universidade Federal do Acre - UFAC, cursando Letras Português, dando mais um passo na minha carreira profissional.

Depois de aprovada na rede municipal de Cruzeiro do Sul - ACRE, trabalhando como professora de língua português e também, professora de educação especial, paralelo novamente com a APAE. Nesse processo de vivencias significativas da profissão, meu perfil profissional

para a educação especial foi se reafirmando, fazendo com que a busca por mais formações no campo da educação especial fosse almejada pelo meu ego profissional.

Em 2010, ainda atuando como professora da educação especial na APAE e também como professora do município, participei da seleção para professor substituto da UFAC, sendo aprovada, permanecendo na função por dois anos. No ano de 2011 mais uma oportunidade surgia, concurso efetivo para professor no ensino superior da Universidade Federal do Acre. Fui aprovada e contratada em novembro de 2012, tendo que deixar a APAE, para assumir a função, e desta forma, realizando um grande sonho, que era ser aprovada em concurso efetivo, que me desse a possibilidade de estabilidade profissional.

Três anos depois, tive a oportunidade de fazer mestrado na Universidade Federal de Rondônia - RO, na linha de educação e posteriormente, logo depois de concluído, fui aprovada na seleção de doutorado em educação – DINTER/UFPR, na linha de pesquisa: Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social com pesquisa na área de educação especial.

O Doutorado em Educação, tem sido uma extraordinária experiência, principalmente pelo fato de ter a oportunidade de aprender mais e melhor sobre a educação especial e inclusiva, podendo, agora no ensino superior me manter trabalhando na área a qual iniciei a carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O relato de experiência serviu para uma reflexão do quanto é importante lutar e buscar pelo processo de formação e profissionalização, na profissão professor. Tenha a certeza que o entrelace da prática pedagógica com a formação teórica, contribui para uma formação consolidada e eficaz, que pode de fato atender as peculiaridades da educação, no meu caso da educação especial e inclusiva. Acredito ser imprescindível que todo e qualquer profissional da educação, em especial, devem buscar e ampliar seus conhecimentos, para a oferta de ensino e aprendizagem de qualidade, no sentido de contribuir para a transposição de barreiras educacionais, culturais e sociais.

REFERENCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: **Imprensa Oficia**l, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI. MEC; SEEP; 2008.

MANTOAN. M. T. E. **Ser ou estra, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

[1] Professora P1- Professora contratada com ensino médio incompleto.
[2] Aluno com deficiências no plural: significa uma pessoa com mais de uma deficiência.

Palavras-chave: Formação; Profissionalização; Docência; Identidade.

- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE TECNOLOGIA E GEOCIÊNCIAS: PRIMEIRAS INDICAÇÕES

LAEDA BEZERRA MACHADO - UFPE

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla[1] e procura identificar o conteúdo das representações sociais de "escola pública" de universitários, egressos da educação básica oficial, matriculados em cursos superiores das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco(UFPE).

Estudos que anteriormente desenvolvemos sobre a profissão docente indicaram que o professor enfrenta enormes desafios e, em geral, o que lhe proporciona satisfação e o mantem no exercício do magistério é a perspectiva de contribuir para a aprendizagem e transformação da vida dos estudantes. Esse retorno positivo dos professores acerca da profissão nos mobilizou para o desenvolvimento da pesquisa.

Em revisão de literatura sobre o tema localizamos algumas investigações como as de Eizirik (1999), Franco e Novaes (2001), Ponte (2005) e Piotto (2010). Contudo, estudos sobre representações sociais de escola pública, construídas por universitários de classes populares não foram identificados nessa produção.

Referencial teórico

A Teoria das Representações Sociais (TRS) consiste em um campo de estudos que valoriza o senso comum. Este referencial tem se fortalecido e hoje localizamos três abordagens dos estudos em representações: a culturalista, fiel ao estudo original, liderada por D. Jodelet; a abordagem estrutural, que investiga a estrutura e conteúdo de uma representação; e a abordagem societal que trata sobre a influência dos grupos na construção das representações sociais. Adotamos a vertente estrutural das representações sociais, segundo essa abordagem a representação é uma estrutura composta por dois sistemas: o núcleo central e o sistema periférico. A base comum das representações de um grupo seria o núcleo central, que mantém a sua homogeneidade. De acordo com Mazzotti (2002) nele estão os valores, as crenças e atitudes relacionadas ao objeto representado e o sistema periférico estaria conectado às características individuais e aos grupos nos quais os sujeitos desenvolvem suas práticas. Esse sistema contextualiza e atualiza as representações, considerando as experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Esse sistema dá suporte ao núcleo central, protege e atualiza ao seu conteúdo. Segundo Abric (1998), as representações devem ser vistas "como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações" (p. 45). A análise de uma representação social, tal como definida por Abric (1998, 2003), exige que sejam concebidos seus três componentes essenciais: o seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. No âmbito deste trabalho enfocamos resultados preliminares em torno do conteúdo das representações sociais de "escola pública," construídas por estudantes

matriculados em cursos das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tipo estudo de campo. Participaram do estudo 80 estudantes, egressos exclusivamente de educação básica pública[2] matriculados em cursos[3] das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE.

A média de idade do grupo participante é de 20,9 anos. Desses estudantes, 17 se declaram brancos, 49 pardos e 14 negros, 17 são do sexo feminino e 63 do sexo masculino. Dos participantes, 76 ingressaram na UFPE utilizando um dos tipos de cotas estabelecidos pelo SISU para alunos provenientes de escolas públicas.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário misto. Os dados coletados foram processados pelo *software* Iramuteq, que permite variadas análises estatísticas de corpus textuais. Para este trabalho o programa construiu uma nuvem de palavras. De acordo com Camargo e Justo (2016), essa nuvem agrupa os termos com base no critério frequência.

Resultados e discussão

Após o processamento do corpus (respostas às questões abertas do questionário), o *software* IRAMUTEQ, organizou o conteúdo representacional de escola publica em uma nuvem de palavras.

Essa nuvem apresenta como palavras mais salientes: *professor* e *ensino*. Nas respostas, a palavra professor reforça a presença deste profissional durante a trajetória escolar dos universitários. Para alguns participantes, o *professor* assume um papel importante, incentivando-os a não desistir frente à realidade de precariedade à qual estão expostos professores e alunos na escola pública. Afirma um dos participantes: "[...] Apesar de todas as dificuldades que encontrei no ensino público, eu tive ótimos professores que me auxiliaram nos estudos (S 65- Est. Geol.)[4]".

Podemos afirmar, com base na nuvem de palavras, que o *professor* assume uma saliência na representação social de escola pública construída pelos participantes da pesquisa. Contudo, muitos deles fazem referência ao despreparo desses profissionais, como algo que lhes marcou de forma negativa. Dessa forma, acabam por exaltar o próprio esforço ou mérito pra ingressar na universidade. Respondem: "[...] Meus estudos sozinho ajudaram mais" (S 57- Est. Eng. Eletrôn.). "A escola pública, não contribuiu por falta de estrutura, falta de motivação de alguns professores" (S 75- Est. Eng. Mec.).

Conforme as respostas, a palavra *ensino* está relacionada à sua má qualidade. Os participantes destacam a falta de recursos, profissionais despreparados e infraestrutura deficiente. Ressaltam que a fragilidade do ensino é o que mais dificulta o ingresso na universidade. Fazem referência ao professor como quem não recebe o devido suporte. Afirmou um estudante: "[...] acredito que as escolas públicas não ofereçam suporte suficiente para a entrada em qualquer curso na universidade" (S 39- Est. Eng. Prod.).

A análise da nuvem de palavras sinaliza que as representações sociais de escola pública dos estudantes investigados possuem um conteúdo com saliência em dois elementos principais: *ensino e professor*. Um ensino deficitário que se articula ao papel do professor como alguém que marca a trajetória dos alunos na instituição, pois os incentiva e estimula a busca do sucesso escolar.

Considerações finais

As representações sociais constituem uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidas a partir do cotidiano dos grupos, sendo a comunicação interpessoal importante neste processo. São teorias do senso comum, um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos. Os resultados demonstraram que o conteúdo das representações

sociais de "escola pública" dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE está concentrado em dois elementos: *ensino e professor*. Esse conteúdo é marcado pela fragilidade do ensino articulada ao ativo papel do professor nesse espaço.

Como as representações sociais são difusas, fugidias e multifacetadas, elas não são de fácil captura. Assim, ressaltamos com base em Abric (1998; 2003) que só chegamos as representações quando identificamos o seu conteúdo, estrutura interna e núcleo central. Portanto, os resultados apresentados neste texto são preliminares e sinalizam outras direções para o estudo das representações sociais de escola pública. Admitimos que uma análise mais detalhada poderá contribuir para a reflexão e o direcionamento de estratégias que venham a contribuir para melhoria da escola pública, na qual se concentra a maioria dos adolescentes e jovens brasileiros.

Referências

ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003.

____. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia. AB, 1998.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do *software Iramuteq*. **Laboratório de Pisc. Social da UFSC da Com. e cogitação-**UFSC. 2016

EIZIRIK, M. F. (Re) pensando a representação social de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, N.; RAGEL. M. (Org.). **Representação social e educação**. São Paulo: Papirus, 1999. p.115-130.

FRANCO, M. L. P. B; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.167-183, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. **Revista Bras. de Orient. Profissional**. jul/dez. 2010, Vol. 11, No. 2, 229-242.

PONTE, M. G. F. **Representações sociais da escola pública nos Jornais de Teresina** 1960 - 1989 (Mestrado em Educação) UFPI. Teresina-PI, 2005.

[1] Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários. Ag. Financiadora: CNPq

[2] Não incluímos no grupo participante estudantes provenientes de instituições federais públicas de educação, como os institutos de educação profissional e colégios de aplicação, pois entendemos que essas instituições possuem um diferencial e não atendem ao grupo que pretendemos atingir com esta pesquisa.

[3] Dos participantes, 21 são estudantes de Engenharia Mecânica; 15 são da Área Básica de Ingresso em engenharia(ABI); 14 de Engenharia Civil; 05 de Engenharia de Produção; 04 de Geologia; 04 de Engenharia Química; 03 de Engenharia Cartográfica; 02 de Engenharia de Controle e Automação; 02 de Engenharia de Minas; 02 de Engenharia Naval; 02 de Estatística; 02 de Bacharelado em Física; 02 de Engenharia Elétrica; um de Engenharia Eletrônica e outro de Bacharelado em Matemática.

[4] Os participantes foram identificados na pesquisa pela letra S(sujeito), número de ordem do questionário respondido seguidos da abreviatura do curso no qual o estudante estava matriculado.

Palavras-chave: Escola pública; Representações sociais; Estudantes universitários.

A HOMOFOBIA NO IMAGINÁRIO DE UMA POPULAÇÃO DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

GEORGIANO JOAQUIM PEREIRA ANTONIO DOS SANTOS - UNISAL

SONIA MARIA FERREIRA KOEHLER - UNISAL

GUILHERME FARIA DE SIQUEIRA - UNISAL

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema

As transformações sócio-histórico-politicas ocorridas no cenário brasileiro nas últimas décadas proporcionaram maior visibilidade da existência de uma diversidade sexual representada pelas pessoas LGBTQIA+, no entanto, a noção de anormalidade e exclusão desse grupo ainda se encontra presente em nossa sociedade, o que se torna evidente via manifestações e atitudes discriminatórias em relação a pessoa homossexual, isto é, a homofobia.

Assim, este estudo possuí o intuito de mapear as representações sociais de uma população em dois momentos distintos sobre a homofobia e demostrar a importância de investimentos em educação em sexualidade como ferramenta de proteção aos grupos discriminados.

Problema

Como a população de uma cidade do interior do estado de São Paulo compreende o fenômeno da homofobia?

Objetivo Geral

Identificar a transformação das representações sociais sobre homofobia em uma população de um município do interior do estado de São Paulo.

Objetivo Específico

Analisar e comparar o processo de mudança das expressões verbais sobre o fenômeno homofobia nos anos de 2006 e 2016.

Metodologia

Este estudo deriva de uma pesquisa de opinião, descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, aplicada anualmente, desde 2006, pelo núcleo de estudos e pesquisas Observatório de Violências nas Escolas, a transeuntes de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, intitulada: “Homofobia, violência e educação: um estudo sobre a representação social de uma população”. Participaram dessa pesquisa três mil trezentas e sessenta pessoas (3360), com idade entre 16 e 92 anos.

No presente trabalho apresentaremos a análise de duas questões: “Você sabe o que é homofobia?” (Sim/Não) e “O que você imagina que seja a homofobia?” (aberta), correspondente a uma amostra de seiscentos e trinta e dois participantes (632) referente aos anos de 2006 (N = 329) e 2016 (N = 303). Sobre a questão aberta, será apresentada apenas a análise da categoria Conceito Correto (aproximado).

As questões foram analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo que consiste num conjunto de procedimentos, sistemáticos e objetivos, de descrição de conteúdo das mensagens, pelos quais é possível relacionar significantes e significados de forma a possibilitar a análise qualitativa e contextualizada do fenômeno abordado (BARDIN, 2000). Utilizamos também a

Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) para maior compreensão de como o fenômeno da homofobia é percebido e representado por uma amostra de participantes em 2006 e em 2016.

Fundamentação teórica

Observamos ao longo dos anos que a compreensão sobre os fenômenos da homossexualidade e da homofobia sofreram modificações, o que acarretou numa nova forma de tratar essas questões. Isso pode ser visto nas novas políticas de afirmação e garantia de direitos da pessoa homossexual, a partir da virada do século XX, bem como a maior visibilidade da pessoa homossexual na mídia brasileira e maiores estudos sobre esse público.

Desse modo, poderia ser dito que a sociedade brasileira se desenvolveu de forma a se tornar mais tolerante à diversidade sexual, entretanto, o que se vê é justamente o oposto, como mostra relatório do Grupo Gay da Bahia: em 2018, quatrocentas e vinte (420) pessoas LGBTQIA+ morreram no Brasil.

A maior difusão e discussão social sobre temas da sexualidade humana e a popularização dos termos que a ela se referem muitas vezes criam a sensação de uma aparente aceitação da diversidade sexual, no entanto, a noção de anormalidade e exclusão de homossexuais ainda se encontra presente na sociedade via manifestações arbitrárias de exclusão e discriminação da pessoa homossexual.

Há ainda muita confusão entre os conceitos de sexualidade, gênero, orientação sexual entre outros. A confusão entre distintos conceitos envolve diretamente o fenômeno da homofobia, visto que muitas vezes pessoas com diferentes expressões de gênero são também vítimas de homofobia. Recentemente o Projeto de Lei (PL) 7582/14, que criminaliza a homofobia e a transfobia, foi aprovado pelo Superior Tribunal Federal, pois o Supremo chegou a conclusão de que havia a obrigação de fazer valer a Constituição Federal que, no entanto, não contemplava diretamente crimes contra a população LGBTQIA+. Assim, o PL define o que são crimes de ódio, entre eles os motivados por orientação sexual e identidade de gênero, e estabelece pena de um a seis anos de prisão e multa para quem praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito contra a pessoas LGBTQIA+.

Isso demostra não apenas a existência de representações sociais sobre a homossexualidade pautadas na ideia de que essa orientação sexual é anormal ou inferior se comparada a heterossexualidade, como também que o tema do presente trabalho é muito relevante e vem ao encontro das discussões e preocupações sociais atuais.

Segundo Moscovici (1978), a elaboração de uma representação social terá como base dois processos cognitivos essenciais, a saber: a objetivação, processo de cristalização de uma representação, no qual tornamos algo abstrato, não palpável, em algo material, ou seja, “tenta-se acoplar a palavra a coisa” (p.111), restringindo o excesso de significado; e a amarração, ou ancoragem, o processo no qual ocorre a transformação de algo estranho em familiar, isto é, classificar o desconhecido em representações já existentes.

Esses processos nos trazem maior clareza de como são estruturadas as representações sociais da homossexualidade e da homofobia. De acordo com Rodrigues, Lima e Mendonça (2010), por meio do mecanismo da ancoragem, as representações e associações da homossexualidade à doença, ao pecado, ao desvio da norma, passam a justificar as práticas de exclusão e violência contra esse grupo, ou seja, a homofobia.

Isso pode indicar que os temas sobre diversidade sexual sofrem algum tipo de silenciamento e invisibilidade, como se essas outras formas de orientação e expressão da sexualidade fossem no máximo admitidas como “diferentes” (WELZER-LANG, 2001). Assim, a violência homofóbica não diz respeito sobre apenas sobre a falta de informação referente a temática. Devemos lembrar que a educação em sexualidade está presente em todos os espaços de

socialização, porém, geralmente ocorre com base em crenças e valores (por exemplo: igreja, família) ou a partir do discurso biologizante e científico do corpo (escola), deixando de lado questões sobre prazer, desejo e diversidade sexual (UNESCO, 2014).

Resultados

Sobre o conhecimento do termo homofobia, os dados mostram que entre o período de 2006 a 2016, inicia-se um processo de "popularização" da expressão 'homofobia'. Ao compararmos as emissões de respostas observa-se que em 2006, apenas 24,62% dos participantes diziam conhecer o significado da expressão homofobia enquanto, em 2016, 73,93% dos participantes responderam conhecer o significado dessa expressão. Assim, observa-se uma diferença significativa de aumento de respostas no reconhecimento do termo homofobia.

Entretanto, ao questionarmos os participantes sobre o que imaginam que seja a homofobia, o número de emissões que a conceituam corretamente cai drasticamente. Consideramos que o Conceito Correto (aproximado) corresponde a respostas que se aproximam da ideia de que pessoas LGBTQIA+ sofrem um tipo específico de preconceito, violência e exclusão devido a sua orientação sexual, identidade de gênero e/ou expressão de gênero (BORRILLO, 2009; KOEHLER, 2013). Assim, algumas das respostas foram: "aversão a homossexual", "preconceito contra homossexual", "pessoas que não gostam de gays", "intolerância a aceitar a homossexualidade" dentre outras.

No ano de 2006, apenas 6,95% da população sabia conceitualizar o termo homofobia de forma correta, cenário bem diferente em 2016 (36,84%). Esse dado nos mostra que a homofobia começa a ser compreendida como uma modalidade de preconceito específica contra a população homossexual, isto é, que esta parcela da população se torna alvo de discriminação devido a sua orientação afetiva-sexual.

Embora existam pressões de grupos representantes da comunidade LGBTQIA+ para a implementação de políticas educacionais que abordem as diversidades sexuais, como também recomendações internacionais e pesquisas nacionais que evidenciam a importância dessa temática, ainda se nota, no contexto brasileiro, um tímido avanço sobre essa questão. Isso pode ser visualizado, por exemplo, na homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual foi suprimida a menção sobre temas como orientação sexual e diversidade sexual.

Desse modo, o baixo investimento governamental para a implementação de políticas públicas de promoção de direitos à comunidade LGBTQIA+, bem como a reduzida divulgação e orientação sobre a diversidade sexual nas escolas, causa o que Koehler (2013) chamou de "efeito bumerangue": a reprodução continua de valores, atitudes e crenças sobre a sexualidade assentadas em experiências próprias e não científicas.

Referências

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org). Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

KOEHLER, S. M. F. Homofobia, Cultura e Violências: a desinformação social. Revista Interacções, n. 26, p. 129-151, 2013. Edição Especial.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

RODRIGUES, M.; LIMA, M. E. O.; MENDONÇA, P. F. Desumanização dos Homossexuais: autopercepções e percepções sociais. In: XV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, Maceió. Anais, 2010.

UNESCO. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Estudos femininos, n. 9, v. 2, p. 460-482, 2001.

Palavras-chave: Homofobia e Representação Social; Educação em Sexualidade; Observatório de violências nas escolas, UNISAL/ Lorena

A REVOLUÇÃO DE SCHOOL OF ROCK E A DESCONSTRUÇÃO DO PROFESSOR HERÓI

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI - UFG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Em pesquisas sobre filmes de escola, Dalton (1995, 2010); Trier (2001); Grant (2002); Ficher e Baladeli (2017) identificaram a presença de personagens estereotipadas que revelam imaginários de professores heróis no cinema. Os filmes do gênero drama exploram à exaustão as ações de um professor comprometido emocionalmente com seus alunos.

Tomando a personagem professor no cinema, o objetivo deste artigo é discutir os imaginários da docência presentes na comédia School of Rock – Escola de Rock (2003) que nos apresenta o falso professor Dewey Finn. A partir da desconstrução do imaginário de professor herói e discussão sobre a influência da motivação do professor na vida dos alunos, Dewey instaura um currículo personalizado incentivando o engajamento dos alunos.

O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NO CINEMA

Em análise de mais de 60 filmes de escola, Dalton (1995, 2010) identificou que os filmes de Hollywood tendem a caracterizar o professor como um sujeito desajustado, que tem a redenção ao salvar seus alunos de um sistema educacional estéril. Bulman (2002) também analisou enredos de filmes de escola. A partir de um corpus de 57 filmes o pesquisador identificou as seguintes características; as escolas são retratadas como espaços caóticos envolto em intolerância e violência. Os professores, geralmente brancos, apresentam-se como visionários dotados de uma visão de mundo progressista, se comparado aos pais e aos gestores, o que inevitavelmente representa um entrave à ação do recém chegado à instituição. Seja pela abordagem dramática, seja pelo viés cômico, o foco das narrativas é o individualismo e a ineficiência do sistema educacional.

Os imaginários de docência veiculados pelo cinema incidem diretamente na forma como a profissão professor é caracterizada. O imaginário conforme Maffesoli (1998, 2001), se caracteriza como uma construção mental e cultural, produzida, aceita e difundida por um grupo social. O imaginário opera como um amálgama que une o coletivo em torno de um estado de espírito tribal, balizado na apropriação particular de algo que é ao mesmo tempo socializável, porém intangível. Diante disso, parte-se do pressuposto de que historicamente, o discurso cinematográfico vem legitimando-se como uma fonte de valores, crenças, estereótipos que fundamentam os imaginários sociais.

A propósito da tendência hollywoodiana em caracterizar o professor e a docência pela via do heroísmo, o imaginário propagado pela ficção é de professores extraordinários, que agem na maioria dos enredos motivados pelo senso de justiça e de transformação, por isso é apresentado como um sujeito emocionalmente comprometido com a docência (GRANT, 2002; FICHER e BALADELI, 2017). Em School of Rock (2003), Dewey é apresentado como o revés de tal imaginário, visto que sua inserção na escola acontece motivada exclusivamente pela questão financeira. Sua atuação em sala de aula não demonstra conhecimento prévio do ofício e, menos ainda revelam as motivações dos professores heróis recorrentes no cinema.

O ENREDO DE SCHOOL OF ROCK

School of Rock começa com a apresentação do protagonista de Dewey Finn (Jack Black), vocalista de uma banda de Rock inexpressiva da qual é dispensado já no início da narrativa. Endividado, sem banda e pressionado por Ned (Mike White) e Patty (Sarah Silverman), a conseguir um emprego para quitar sua parte do aluguel, Dewey demonstra despreocupação com sua própria condição.

Enquanto Ned assume a docência como uma profissão séria, respeitada e rentável, Dewey não admite trabalhar em outra função que não tenha relação com a música. Em sua percepção, o trabalho de Ned exige pouca habilidade, ao passo que ser músico demanda motivação e trabalho árduo.

Dewey é motivado pela subversão que o Rock n' Roll lhe oferece, por isso resiste em assumir os compromissos da vida adulta trabalhando em um emprego convencional (WEBB, 2007). Está disposto a montar uma nova banda para participar do concurso Batalha das Bandas, interessado no salário aproveita a oferta de uma vaga como professor substituto.

Nessa comédia, o falso professor subverte o imaginário de salvador, comum aos enredos hollywoodianos e assume as características de anti-herói. Fingindo ser seu colega Ned, Dewey se apresenta à Horace Green Preparation School como Ned Schneebly, professor substituto. A farsa se arrasta por alguns dias, deixando os alunos à deriva, sem atividades ou conteúdos, até que descobre que alguns alunos tocam instrumentos musicais, ao que aproveita para tornar seus alunos membros de sua nova banda. Para tanto, convence os alunos que formarão uma banda para participarem de uma competição de bandas entre escolas, mas para tanto, deverão manter segredo sobre os ensaios.

Ao usurpar a identidade de seu colega, Dewey desestabiliza a rotina dos alunos da tradicional Horace Green Preparation School, transformando-os em membros de sua banda, substituindo o currículo oficial. O conteúdo passa a ser história do Rock, apreciação do Rock, matérias que a turma estuda por meio dos vídeos e músicas sugeridas pelo professor. Com o projeto Banda de Rock, Dewey organiza um currículo próprio no qual relaciona temas, cantores, referências musicais e organiza um cronograma para estudo e ensaio dos alunos.

Dewey encontra um propósito como professor, com seu carisma e atenção, equilibra liderança e paciência na condução das atividades, razão pela qual os alunos parecem orgulhosos das tarefas que realizam para o projeto secreto. O falso professor incentiva a criatividade e a participação de todos, reorganiza o tempo da aula em função do projeto da banda e assume pela primeira vez o papel de mediador do conhecimento.

Com a descoberta da farsa de Dewey na reunião de pais, situação na qual os presentes conhecem o verdadeiro professor Ned. Sem emprego e desmascarado como falso professor, Dewey é procurado pelo ex-alunos para que concretizem o projeto e participem do concurso Batalha das Bandas. Subvertendo novamente os princípios éticos e agindo de forma irresponsável, Dewey e os alunos vão ao teatro para que a School of Rock faça a tão almejada participação no concurso. Embora não seja a campeã da competição, a banda é aclamada pelo público, recebendo inclusive o reconhecimento da diretora e de alguns pais presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na comédia musical School of Rock (2003), Dewey subverte este imaginário de professor missionário, mesmo porque sequer é professor. A indiferença com que assume a farsa da docência revela que para ele, ser professor se equipa a ser babá, tarefa que poderia ser exercida por qualquer um. Todavia, conforme o plano de levar a turma a participar da Batalha das Bandas se concretiza, a percepção de Dewey sobre a docência se altera. Para Leadem (2017), embora adotando métodos não convencionais e agindo de forma antiética, a lição deixada por Dewey é a de que o currículo rígido pode ser desmotivador e inibidor de aprendizagens significativas.

Há uma lição acidental durante a farsa de Dewey que diz respeito ao laço afetivo que constrói com seus alunos. A irreverência trazida por Dewey à escola questiona o papel do currículo, a questão das relações interpessoais e o valor da colaboração dos alunos na concretização de um projeto. Em vez de sermões e discursos motivacionais, Dewey conquista o respeito dos alunos, tanto que mesmo após ser descoberto, representa uma referência na liderança e motivação do grupo. Para os alunos, mais compensador do que as notas, foi o percurso no qual cada um contribuiu a partir de suas habilidades e talentos.

A presente análise indicou que o imaginário de professor missionário, dedicado, ética e moralmente exemplar é desconstruído em School of Rock, narrativa que nos apresenta um falso professor, desleixado e egoísta. Contudo, o protagonista demonstra carisma, disciplina e entusiasmo ao possibilitar aos alunos de uma escola tradicional a participação em um projeto colaborativo.

REFERÊNCIAS

BULMAN, Robert C. Teacher in the hood: Hollywood's middle-class fantasy. The Urban Review, v. 34, n. 3, p.251-276, sep. 2002.

DALTON, Mary. The Hollywood curriculum teachers in the movies. 2nd edition. Peter Lang: New York, 2010.

DALTON, Mary. The Hollywood curriculum: who is the 'good' teacher? Curriculum Studies, v.3, n.1, p.23-44, 1995. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965975950030102 acesso em 28 jan. 2019.

FICHER, Cleyton L.; BALADELI, Ana P. D. O professor no cinema: reflexões sobre a imagem do professor herói no filme O Triunfo. Travessias, v.11, n.2, p.259-273, 2017.

GRANT, Peggy A. Using popular films to challenge preservice teachers' beliefs about teaching in urban schools. Urban Education, v.37, n.1, jan., p. 77-95, 2002.

LEADEM, Madeline. School of Rock: Dewey Finn "Rocks" the standardization of schooling. In: DALTON, M. (ed.). Critical media studies: student essays on education and popular culture. North Carolina: Library Partners Press, 2017.

MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Revista Famecos, Porto Alegre, n.15, 1, p. 74-82, ago. 2001. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123 acesso em 20 fev. 2018.

MAFFESOLI, Michel. Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SCHOOL OF ROCK. Direção: Richard Linklater. Produção: Scott Rudin, Scott Aversano e Steve Nicolaides. Intérpretes: Jack Black; Mike White; Roteiro: Mike White. Paramount Pictures, 2003. (108 min.).

TRIER, James D. The cinematic representation of the personal and Professional lives of teachers. Teacher Education Quartely. Summer, p.127-142, 2001.

WEBB, Michael. Rock Goes to School on Screen: A model for teaching non-"learned" musics derived from the films School of Rock (2003) and Rock School (2005). Action, Criticism, and Theory for Music Education, v.6, n.3. p. 51-73, 2007.

Palavras-chave: Discurso cinematográfico; Imaginário de docência; School of Rock.

ABORDAGEM DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS LIVROS INFANTIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

ISISLEINE DIAS KOEHLER - IFC

FABIO CASTANHEIRA - IFC

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU - IFC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

A escola, por desempenhar um papel fundamental na formação dos futuros cidadãos, não pode ser neutra nas questões de gênero e sexualidade. Juntamente com a família, é na escola que as crianças aprendem o que é considerado certo e errado. Considerando esta importância, acredita-se que é necessária uma educação que proporcione às crianças um aprendizado livre de preconceitos e estereótipos.

Com base nesta premissa, esta pesquisa pretende analisar como os temas Gênero e Sexualidade são abordados nos livros de literatura infantil disponibilizados a nível nacional nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em conjunto com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). A fim de verificar se estes livros abordam ou não tais temáticas, e no caso de abordarem, entender de que forma isso ocorre, será utilizada como base para a discussão, a teoria decolonial. Justifica-se esta escolha pois a teoria aborda os temas propostos a partir da perspectiva de que tais preconceitos, subjugando às pessoas a um sistema mundo hegemônico colonizador, patriarcal e machista.

Objetiva-se então: caracterizar a teoria decolonial; contextualizar os aspectos legais das questões de gênero no Brasil, para que seja possível entender como são vistos estes aspectos pelo Poder Público; apresentar as obras literárias analisadas com o intuito de familiarizar o leitor com seu conteúdo e, por fim, realizar as análises individuais e coletivas, problematizando a abordagem destes a respeito das temáticas Gênero e Sexualidade, com base na teoria definida.

Metodologia

A metodologia de pesquisa utilizada será a bibliográfica, buscando textos que irão embasar as reflexões e dar subsídios para que seja possível atender aos objetivos propostos e, então, identificar como os livros infantis abordam as questões de gênero e sexualidade.

Após a construção da base para as análises, serão mapeadas as obras. Os materiais selecionados para a análise da presença ou não destas temáticas, foram os 31 livros de literatura distribuídos em 2017 pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD/Pnaic), a nível de 1º Ano do Ensino Fundamental. Estes passaram por avaliação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, instituição conceituada na área da Alfabetização e, após aprovação, foram distribuídos a nível nacional e nas escolas participantes do Programa.

Alguns critérios foram definidos, para que a base das análise seja a mesma em todos os livros, porém há abertura para que sejam feitas observações acerca do conteúdo, quando algum ponto importante for verificado. Os critérios são: a) O livro aborda questões de Gênero?; b) O livro

aborda questões de sexualidade?; c) As ilustrações possuem reprodução de estereótipos sejam eles de gênero, sexualidade ou outros?; d) O texto possui reproduções de estereótipos sejam eles de gênero, sexualidade ou outros?
Após realizadas análises, estas serão descritas e fundamentadas com base nos estudos da teoria decolonial.

Fundamentação Teórica

Decidiu-se pesquisar sobre as questões de gênero e sexualidade, considerando o histórico de opressões e violências sofridas pelos povos colonizados e, para isso, utilizou-se como base, a teoria decolonial. Esta, trata da colonização dos povos como marco do estabelecimento dos padrões normativos, patriarcais e machistas que são causadores da exclusão e estranhamento de alguns grupos sociais. Lugones (2014, p. 936) apresenta que "O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão".
Em virtude da teoria evidenciar as raízes de determinadas situações e considerando as diversas possibilidades que este tema proporciona, decidiu-se manter o foco em atividades desenvolvidas na infância, pois acredita-se que, construindo uma base sólida que trate as temáticas com naturalidade, é possível que estas crianças não se tornem adultos preconceituosos e agressivos com aqueles que não se encaixam nos "padrões normativos" estabelecidos por uma sociedade patriarcal-hegemônica.
Desde seu nascimento, crianças são influenciadas a gostar de determinadas atividades que são socialmente construídos como destinados ao seu gênero. Ao serem inseridas no ambiente escolar, elas trazem consigo essas construções sociais, que serão ou não reproduzidas pelos educadores que estiverem envolvidos em seu desenvolvimento, seja ele acadêmico ou social. Pode-se entender que:

> Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante [...](BRASIL, 2009, p. 50).

É na escola, que crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviver com um número vasto de pessoas, de diferentes raças, etnias, religiões e orientações sexuais. Porém o que se pode perceber a respeito do papel da escola, é que o local que deveria contribuir para uma sociedade igualitária, acaba por ignorar e silenciar as diferenças dos indivíduos.
Para tentar evitar que a característica de escola repressiva se propague, muitos colocam como se esta não fosse um espaço a discussão da sexualidade, considerando-a uma instituição "neutra". Porém, Miskolci (2010, p. 19) discorda destes posicionamentos escolares, pois considera que "[...] a neutralidade se funda no objetivo de assumir uma só via para todos, ou seja, a neutralidade não passa de heterossexualidade compulsória disfarçada [...]", e que portanto, não mencionar tais assuntos importantes, como se estes não fizessem parte dos indivíduos, não faz parte da neutralidade.
Devido a essa isenção de responsabilidade, muitas atividades desenvolvidas, tendem a fazer associações que reproduzem determinados estereótipos ou convenções sociais. Pode-se observar, por exemplo, ao escolher um conto para uma atividade, que normalmente os personagens seguem um padrão e as crianças tendem a imitar o que aprendem nas histórias. Criar brincadeiras a partir de um faz-de-conta, é muito comum na infância e crianças são capazes de fazer associações por meio das histórias.

Seguindo este princípio, se uma criança sempre ler histórias em que personagens frágeis e delicados são representados por mulheres e personagens fortes e corajosos são representados por homens, podemos supor que as associações que ela fará, serão de que mulheres são frágeis e homens são corajosos.

Considera-se que, tratando de temáticas específicas, de forma lúdica e interessante para a criança, ela poderá criar associações positivas, ao invés daquelas que podem ser geradoras de futuros preconceitos. Se as histórias, por exemplo, abordarem os temas gênero e sexualidade por meio de personagens divertidos, a criança será exposta a uma outra perspectiva e, esta nova visão, poderá dar significados de forma natural a uma temática que muitas vezes não é trabalhada por receio ou desconhecimento dos educadores.

Considerações Preliminares

Com base nos dados obtidos das análises realizadas até o momento, identificou-se que dentre os livros selecionados, nenhum abordava diretamente questões de gênero e sexualidade, alguns rompem estereótipos, outros os reforçam, porém nenhum aborda diretamente as temáticas. De certa forma isso invisibiliza determinados grupos, que já não são mencionados em outras esferas da sociedade e que, com isto, acabam sofrendo seu não reconhecimento e a falta de representatividade.

Dentre os estereótipos que foram identificados: a perpetuação da mulher como um ser frágil e sentimental e do homem como ser agressivo e superior. Estes aspectos foram verificados em 2 livros; a insistência em retratar apenas casais heterossexuais (encontrados em 2 livros); a exclusão da figura feminina quando mencionado o apreço e a prática do futebol (observados em 2 livros).

No que se refere a quebra de padrões pré-estabelecidos socialmente, observou-se: a presença da paternidade, que reforça a importância da participação de toda a família, não apenas da mãe, contemplada em 2 livros; a presença de uma protagonista feminina destemida e forte, apesar de ter sido encontrada em apenas 1, dentre os 31 livros analisados; a presença de meninos sensíveis, que se permitem chorar e demonstrar seus sentimentos, verificado em 2 livros; e a não imposição de gênero para os personagens, permitindo que a criança, ao ler, caracterize o personagem como quiser, observado em 3 livros.

Ressalta-se que as análises ainda não foram finalizadas, portanto, os números podem ser mais expressivos, tanto positiva, quanto negativamente. Espera-se encontrar mais livros que rompam com as premissas do pensamento colonizador, pois apesar de ainda não finalizadas, o fato de conterem 6 livros que as reproduzem, pode ser considerado alarmante, uma vez que são livros que passaram pela avaliação de uma instituição conceituada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22(3), n. 320, set.-dez. 2014.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Gênero; Sexualidade

AS PRÁTICAS E O RECONHECIMENTO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho trata-se de um recorte da tese intitulada Representações sociais dos Psicólogos sobre os psicólogos escolares. O objetivo geral do presente estudo foi identificar quais práticas afetam o reconhecimento do psicólogo escolar e o objetivo específico compreender como os psicólogos representam o psicólogo escolar.

Identificar a imagem e a concepção que o psicólogo tem sobre o campo profissional da Psicologia, e em especial da Psicologia Escolar, caracteriza-se como importante para discutir questões e realizar reflexões sobre Psicologia e a Psicologia Escolar no país, como ciência e profissão. Ainda, fornece indícios sobre o reconhecimento do seu papel social, sendo assim, útil para redimensionar sua prática, bem como, acentua a possibilidade de subsidiar discussões acerca da formação do psicólogo.

Desde que a Psicologia foi reconhecida e regulamentada pela Lei Federal no 4119, de 27 de agosto de 1962, o número de profissionais cresceu significativamente e concomitante as possibilidades de atuação nos diversos âmbitos. Dentre esses, o campo o educacional é um dos mais tradicionais.

A relação entre Psicologia e Educação sofreu várias modificações, "[...] sendo um conhecimento e uma prática, que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas; ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias" (BARBOSA; SOUZA, 2012, p.164). Assim, há uma trajetória histórica de muitas parcerias, interdependências, polêmicas, ideologias, objetivos, teorias e práticas. Conforme Penteado e Guzzo (2010), essa relação se sustentou em fundamentos diferenciados, pois a Psicologia nasceu e se desenvolveu em uma sociedade capitalista, por meio de um embate ideológico de paradigmas; e a Educação no Brasil sempre apresentou objetivos ideológicos e políticos, na disputa pelo poder e no controle da formação do homem e da sociedade almejados.

As atuais concepções teórico-metodológicas e demandas da educação tem gerado frutos que são as novas formas de atuação dos psicólogos escolares, conforme Martínez (2009; 2010). A autora categoriza-as em dois grupos: os tradicionais e os emergentes que coexistem e conservam entre si inter-relações e interdependências. As atribuições tradicionais, que estão relacionadas à dimensão psicoeducativa, são definidas via de regra pelos problemas que precisam ser enfrentados e resolvidos; e as atribuições emergentes estão associadas a uma compreensão mais ampla e abrangente da intervenção do psicólogo que inclui sua dimensão psicossocial.

Cruces (2003), reforça que coexistem dois modelos de atuação em Psicologia Escolar: as práticas críticas e inovadoras com foco na instituição escolar como um todo e; as práticas fundamentadas em uma visão estigmatizadora e curativa, a qual responsabiliza o aluno pelos seus problemas na escola, com foco na cura, de caráter clínico, utilizando-se de diagnósticos, atendimentos individuais e encaminhamentos externos.

Nesse contexto, o presente estudo partindo do pressuposto que as representações sociais direcionam comportamentos, guiam as práticas e justificam as tomadas de posição, fez-se relevante realizar a pesquisa perquirindo sobre as práticas desses profissionais no Brasil.

O referencial teórico norteador foi a Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978). Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário online que foi aplicado em 293 psicólogos pertencentes aos 23 Conselhos Regionais de Psicologia no país divididos, no mínimo, 10 participantes por região, no período do mês de dezembro de 2014 e janeiro de 2015.

Finalizada a coleta, os dados foram submetidos a tratamento estatístico por meio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), empregando-se estatísticas: descritiva e inferencial. Entretanto, para o objetivo desse trabalho restringiu-se somente os dados provenientes do processamento da Regressão Linear Múltipla que teve como objetivo identificar quais variáveis interferem no reconhecimento das práticas do psicólogo escolar.

A análise de regressão é uma extensão da análise de correlação. A correlação quantifica a força da associação entre essas duas variáveis numéricas. Já a regressão tem a capacidade de prever um valor, baseado no conhecimento do outro; ou seja, prever o efeito de uma variável sobre a outra. Por isso, segundo Dancey e Reidy (2006), a regressão é muito utilizada pelos psicólogos, pois, a partir disso, é possível fazer inferência de relacionamento de causa.

Os resultados evidenciaram que o psicólogo escolar foi representado pelos mais jovens e com pós-graduações como um profissional com atuação tradicional e não reconhecido.

Os psicólogos das áreas hospitalar e escolar apresentaram uma representação ancorada nas concepções de atuações crítica e tradicional; enquanto os profissionais das áreas clínica, organizacional e saúde o concebem a partir da perspectiva tradicional, e os da área acadêmica na perspectiva crítica. As abordagens de bases psicanalítica, comportamental, humanista e analítica tendem a aumentar o reconhecimento.

A partir dos dados constata-se que as atribuições consideradas mais tradicionais contribuem para o reconhecimento do psicólogo escolar enquanto as atribuições consideradas emergentes, diminuem. Todavia, faz-se necessária mais pesquisas e em especia l com a utilização de outros instrumentos de coleta de dados como a entrevista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo, 1962.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.), Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea, 2003.

DANCEY, C.; REIDY, J. Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? Em Aberto, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.

MOSCOVICI, S. A Representação social da Psicanálise. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PENTEADO, T. C. Z., GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. In: LACERDA J. R., F.; GUZZO, R. S. L. Psicologia & sociedade: interfaces no debate sobre a questão social. Campinas: Alínea, 2010.

Palavras-chave: Representações Sociais; Psicólogo Escolar; Reconhecimento.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ADOLESCENTES SOBRE DROGAS

ALINE REJANE CAXITO BRAGA - FAPAN

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta pesquisa buscou identificar as representações sociais dos adolescentes de uma escola pública de Cáceres sobre drogas. A relevância desse estudo, deve-se a exposição que os adolescentes estão cada vez mais sujeitos, ao desafio dos profissionais da Educação trabalharem com essa temática e por Cáceres ser um município fronteiriço com a Bolívia, acaba sendo uma das portas de entrada de entorpecentes no Brasil. Nesse contexto, os adolescentes cacerenses estão inseridos em um local de fácil acesso ao comercio e uso de drogas, que é um dos vetores da criminalidade e um dos principais motivos da superlotação dos sistemas penitenciários no país.

Esse estudo, com o objetivo específico de compreender as redes de significados sobre as drogas para os alunos, teve como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978); na sua articulação com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik Erikson (1976).

As Representações sociais são caracterizadas por meio de uma elaboração simbólica dos grupos sobre um determinado fenômeno e tem como objetivo a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Compreende-se que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem a relação do grupo com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Através delas é possível entender a percepção do indivíduo ou grupo e sua maneira de se relacionar com o meio social que está inserido. Desse modo, defende que para realizar uma proposta de intervenção mais coerente com as atitudes do grupo pode-se inicialmente identificar as suas representações sociais sobre o tema.

A teoria do desenvolvimento de Erik Erikson (1976) defende que a construção da identidade é um processo pessoal e social que não acontece de forma isolada, mas sim através da interação do indivíduo com o meio em que está inserido. A adolescência é a fase mais crítica do desenvolvimento humano pois é somente nesse período que há o desenvolvimento dos requisitos preliminares: de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e a responsabilidade social para atravessar a crise de identidade.

Desse modo, a adolescência é um período propício para a experimentação de coisas novas como as drogas. Além da curiosidade, outros fatores de risco, segundo Contini e Koller (2002) são: influência do grupo social, disponibilidade às drogas, contexto familiar, episódios de emoções desagradáveis para sentir-se adulto ou por pertencer a um grupo.

Nessa direção, o presente estudo tem como sujeitos, 80 adolescentes, de 13 a 15 anos, matriculados no 8º e 9º ano. Como ferramenta metodológica foi aplicada a técnica Associação Livre de Palavras. A coleta de dados aconteceu entre agosto a setembro de 2017, na própria unidade escolar, na qual solicitou-se aos alunos que registrassem no papel as cinco primeiras palavras soltas, que viessem à mente, a partir da expressão indutora drogas. Depois requereu-se que elaborassem uma frase utilizando a palavra considerada mais importante. Os dados foram organizados em categorias. A análise restringiu-se as categorias que tiveram maiores frequências pois essas informam os conteúdos mais compartilhados pelos alunos.

Os resultados evidenciaram que, para os alunos, as representações sociais sobre drogas estão relacionadas as consequências de seu uso, com destaque a morte. As questões emocionais, foram identificadas como um dos motivos que levam ao uso de drogas, tornando importante a conscientização dos aspectos sociais e culturais que envolvem esse processo. Assim, para esse contexto educacional ao trabalharem sobre a prevenção de drogas para este grupo sugere-se trabalhar os aspectos emocionais, a auto-estima, demandas de afetos, além das resistências a pressão, entre outros.

Outro aspecto importante é que a partir dos dados, pode-se considerar que os fármacos não fazem parte das representações sociais sobre drogas para esse grupo. Sendo assim, torna-se uma situação preocupante, pois os adolescentes podem utiliza-los sem ter conhecimento do prejuízo a saúde.

Diante dessas considerações, verifica-se a importância do sistema escolar no trabalho a respeito deste tema, proporcionando estratégias que permitam o desenvolvimento e capacitação dos jovens, visto que o impacto na população adolescente é bastante alto e que a vulnerabilidade dos adolescentes de Cáceres. Sugere-se a realização de pesquisas em mais escolas para propor intervenções que possam abranger todas as escolas e pensar em políticas públicas municipais.

REFERÊNCIAS

CONTINI, M. L. J; KOLLER, S. H. (Org.). Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: CFP, 2002.

ERIKSON, Erik H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Palavras-chave: Representações sociais. Drogas. Adolescentes. Escola.

COMO O CURRÍCULO É VISTO NO ENSINO SUPERIOR?

MARINA MURPHY DINIZ - UFMA

LUYSIENEOLIVEIRA@HOTMAIL.COM - UFMA

GABRIELLA ALVES FERREIRA - UFMA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

Este trabalho apresenta uma discussão sobre como professores e alunos veem o currículo no Ensino Superior e o que compete a docentes e discentes no desenvolvimento curricular, a partir de resultados apontados em pesquisa realizada no Ensino Superior de uma universidade nordestina, desenvolvida por grupo de pesquisa ligado a um programa de pós-graduação.

O estudo abrangeu as licenciaturas em matemática e pedagogia e pautou-se nos princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003), por considerá-la essencial para a reflexão sobre como se constroem, no cotidiano universitário, as representações sociais de alunos concluintes sobre o currículo, e de que forma elas estão ancoradas e objetivadas pelos sujeitos. Essa teoria embasou a pesquisa por considerar-se que permite uma análise complexa sobre como os sujeitos representam a realidade social, partindo dos saberes cotidianos. Enquanto uma vertente da Psicologia Social, a TRS integra os elementos contextuais aos simbólicos e relacionais, ampliando o campo teórico que analisa as relações entre sujeito e sociedade que, no contexto das representações sociais, são interdependentes (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995), partindo de diferentes áreas do saber, como a psicologia e a sociologia. É na relação entre indivíduo e sociedade que as representações sociais se cristalizam nos sujeitos, através da ancoragem (tornar familiar aquilo que é estranho, trazendo-o para perto das referências já conhecidas para que se torne compreensível) e da objetivação (a construção de uma imagem mental para aquele objeto estranho, a fim de familiarizar-se com ele, consolidando o processo de ancoragem).

Por sua vez, currículo, como demonstra Silva (2000), é um conceito amplamente debatido na esfera educacional há mais de cem anos e é, ainda, um campo em disputa por sua própria definição, que perpassa por concepções desde o positivismo, passando pelo tecnicista até as posturas críticas, como a presente na Nova Sociologia da Educação e nas concepções pós-modernas. Goodson, alinhado a uma perspectiva crítica do currículo e as relações de poder que implica, aponta (GOODSON, 1995, p. 17) como o conflito em torno da definição do currículo demonstra as lutas em torno dos objetivos e aspirações da própria educação. Este trabalho alinha-se à concepção defendida por Goodson de currículo como construção social (*idem*, p. 67), em oposição ao currículo posto como prescrição, calcado na reflexão sobre como o currículo é e não em como ele deveria ser. Para analisar as categorias deste trabalho, foi utilizada a dimensão instituinte do currículo (BONFIM, 2007, p. 22), considerando sua constante construção e reconstrução no cotidiano escolar, transformando-se continuamente.

Considerando que as representações sociais dos sujeitos norteiam sua ação (MOSCOVICI, 2003), a compreensão do entendimento sobre o currículo por discentes e docentes é importante

tanto para analisar como esses sujeitos atuam em seu cotidiano quanto como subsídio para a reflexão sobre a formação inicial docente no contexto universitário.

Definiu-se como objetivo geral do trabalho a compreensão das representações sociais de professores e alunos da licenciatura em matemática e pedagogia da universidade pesquisada sobre currículo. A fim de alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos como objetivos específicos o levantamento e análise da visão de discentes e docentes a respeito do conceito de currículo e de desenvolvimento curricular; a análise das categorias apontadas e do lugar ocupado pelos sujeitos (como professores ou como alunos concluintes); a análise das aproximações e afastamento das representações sociais entre os sujeitos de diferentes licenciaturas sob a perspectiva das teorias curriculares (SILVA, 2000; GOODSON, 1995), especificamente nas teorias tecnicistas e críticas.

A metodologia utilizada na pesquisa lançou mão de entrevistas com dez alunos concluintes das licenciaturas de matemática e de pedagogia e cinco professores de cada curso. Para os sujeitos foi perguntado o que entendiam por currículo, bem como o que competia a alunos e professores no desenvolvimento curricular. As respostas foram analisadas a partir da leitura flutuante dos dados pelos pesquisadores ligados ao grupo de pesquisa e, em seguida, foi realizada a elaboração das reduções das respostas, a fim de que fosse possível agrupá-las em núcleos de sentido. Esses núcleos de sentido foram analisados de acordo com a técnica da análise de dados de Bardin (1977), que permite a compreensão dos elementos mais ou menos recorrentes nas categorias, para que se pudessem inferir de que forma as representações sociais sobre aqueles elementos apareciam na fala dos sujeitos.

A partir dos resultados da pesquisa, foi possível constatar que as representações sociais sobre o currículo estão ancoradas principalmente na sua compreensão enquanto instrumento holístico de formação humana, aproximando-se de uma visão crítica do currículo. Pontua-se, contudo, que essa visão é preponderante entre alunos de ambos os cursos e os professores de pedagogia, o que pode indicar que uma formação crítica sobre os fundamentos da educação contribui para a compreensão do currículo enquanto construção coletiva.

Cabe apontar que na pesquisa apareceram indícios, particularmente entre alunos e professores da licenciatura em matemática, nos quais o currículo é entendido como o registro das experiências profissionais e acadêmicas de um sujeito. Embora essa interlocução também seja uma possibilidade de definição do currículo, pode-se inferir que essa concepção demonstra um processo de ancoragem que associa a definição de currículo a algo alheio ao campo educacional, indicando que, para algumas pessoas, a primeira imagem de currículo é objetivada como *currículo vitae*, o que revela uma dificuldade de representação dos conceitos próprios da educação. Considerando que os discentes participantes da pesquisa estavam no último semestre da licenciatura em matemática, e que os professores do curso também apresentaram visões nesse sentido, coloca-se a importância de fortalecer as discussões teóricas sobre o currículo e sua importância no processo educacional nas diferentes licenciaturas, para além da pedagogia.

No que se refere ao que compete a professores e alunos no desenvolvimento curricular, é interessante pontuar que os papéis atribuídos opuseram-se dicotomicamente. Segundo a percepção dos sujeitos pesquisados de ambos os cursos, em relação ao que compete aos alunos no desenvolvimento curricular, estes devem apresentar uma postura ativa, que compreende desde o compromisso e responsabilidade com a aprendizagem à participação ativa da execução e construção curricular.

Por sua vez, em relação ao que compete aos professores, discentes e docentes dos dois cursos também se aproximaram nas suas representações ao apontar o professor enquanto um organizador do processo de aprendizagem, que deve ministrar aulas, mediar o conhecimento, adaptar o currículo à realidade dos alunos. Enquanto ao aluno é imputada a participação e

construção curricular, do professor é esperado que faça uma ligação entre o currículo e o estudante, como se não fosse necessária sua apropriação, reflexão e participação ativa na construção curricular. Essa oposição pode indicar uma visão sobre o professor - e, consequentemente, sobre si mesmos, já que os sujeitos eram ou estavam prestes a ser professores - como um transmissor do conhecimento, e não como um dos atores sociais que participa (ou deve participar) ativamente da construção curricular. Conclui-se apontando a importância de fortalecer as discussões teóricas sobre currículo e sua relevância para o processo educacional nas diferentes licenciaturas universitárias, proporcionando elementos para que as representações sociais sobre currículo possam se expandir para uma percepção mais abrangente e crítica.

Cabe colocar, contudo, que o currículo é também representado como instrumento de transformação social por um docente da pedagogia, o que leva à conclusão de que, apesar da maioria das representações sociais sobre o currículo estarem impregnadas por elementos das teorias positivistas e tecnicistas, os ideais de uma educação transformadora, tal como defende Paulo Freire (1975), também lançam o olhar sobre o currículo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Palavras-chave: representações sociais; currículo; ensino superior

DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS À TÉCNICA DE TRIAGENS HIERÁRQUICAS SUCESSIVAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE

BRUNA EMILYN DA SILVA - UEPG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS À TÉCNICA DE TRIAGENS HIERÁRQUICAS SUCESSIVAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE

Resumo
O objeto da pesquisa é o desgaste do trabalho docente nas representações sociais de professoras da educação infantil. Utilizamos a estratégia metodológica de associação da técnica de Associação Livre de Palavras (ALP) com a técnica de triagens hierárquicas sucessivas mediante 116 questionários e 61 entrevistas no levantamento das evocações. O aporte teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa é a abordagem estrutural da Teoria do Núcleo central das Representações Sociais. As análises foram realizadas com o apoio do software EVOC e posteriormente utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados das evocações das associações livre de palavras, revelaram que o provável núcleo central da representação do desgaste está organizado em torno das expressões: desvalorização profissional, salas lotadas e a falta de recursos humanos, enquanto que nas triagens hierárquicas sucessivas o núcleo central ficou organizado em torno da desvalorização profissional, descomprometimento familiar e das salas lotadas. Verifica-se que elementos funcionais predominaram na representação do desgaste em razão de aspectos da eficácia do trabalho docente na educação infantil.
Palavras-chave: Representações sociais; desgaste; trabalho docente; professoras.

INTRODUÇÃO

A educação infantil como etapa da educação básica é recente e está permeada pelos campos políticos, econômicos e sociais. Porém, até o presente mantém-se a dicotomia entre o caráter educativo e o assistencialismo, caracterizado a partir da "pedagogia da submissão" (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.8). Com essa dicotomia entre o cuidar e o educar move-se a educação infantil, como que fosse possível "oferecer à criança um atendimento que privilegie ora um ora outro aspecto desse atendimento, como se houvesse possibilidade de apenas cuidar das crianças ou apenas educá-las" (AZEVEDO, 2007, p. 161; grifo original). Apesar dos avanços na sua legislação o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direito à educação de qualidade desde o nascimento (PASCHOAL, MACHADO, 2009) apresenta uma "grande a distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil" (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 127).

Essa dinâmica adversa presente nas condições de trabalho, remuneração e o reconhecimento social do profissional que atravessam a Educação Infantil promove mal-estar docente, sofrimento psíquico, trabalho penoso ou burnout (CODO, 2006). Essas construções produzidas para expressar o desgaste experimentado no cotidiano da Educação Infantil são representações sociais. Assim, o desgaste do trabalho docente na Educação Infantil se constitui em um objeto

social partilhado no grupo a partir da experiência vivida, das ideias que circulam nos diferentes meios sociais sobre a natureza do seu trabalho. O objetivo do artigo é apresentar as representações sociais que as professoras da educação infantil constroem sobre as situações de trabalho que geram desgaste do trabalho docente, tendo por fundamento a Teoria do Núcleo central das representações sociais (ABRIC, 2003).

METODOLOGIA

Os estudos em representações sociais possuem um caráter plurimetodológico que integra e combina vários métodos e técnicas de coleta e de análise das informações, cuja única estratégia metodológica não permite acessar o fenômeno das representações em seu conteúdo e organização. A força metodológica dos estudos em representações repousa na consideração de assumir o trabalho com vários procedimentos metodológicos, em vista de obter uma visão holística do objeto de estudo, ou seja, "o estudo das representações sociais é plurimetodológico" (PEREIRA, 1997, p. 60). Nesta pesquisa, optou-se por aliar a técnica de associação livre de palavras (ALP) no registro das evocações livres de palavras com a aplicação de 116 questionários e a técnica de triagens hierárquicas sucessivas com 61 entrevistas às professoras da educação infantil, que foram analisadas com o apoio do software EVOC na sistematização e composição do núcleo central das representações sociais sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na técnica de associação livre de palavras dentre as respostas válidas dos 116 questionários foram contabilizados 376 evocações, as quais foram analisadas com o auxílio do software EVOC, chegando ao número de 37 expressões diferentes. Para a composição dos quatro quadrantes foram desprezadas as evocações, com a frequência mínima igual ou inferior a 6, ou seja, menos do que 5% de frequência e 25% do total das evocações. Das 37 palavras diferentes evocadas pelas professoras, 16 integram os quadrantes da tabela das quatro casas, no qual a OME (ordem média de evocação) tratada pelo programa é de 2,3 e que a frequência média de evocação foi de 21 palavras.

Dos elementos que provavelmente constituíram o núcleo central estão contidas as palavras salas lotadas, desvalorização profissional e recursos humanos, evocadas como as principais expressões que ocasionam o desgaste. A expressão salas lotadas foi prontamente lembrada 54 vezes e obteve 1,69 em sua ordem média por evocação. A expressão desvalorização profissional com a ordem média de 2,03 foi 38 vezes prontamente lembrada, obtendo a mesma prontidão da expressão recursos humanos.

Nas triagens hierárquicas sucessivas no conjunto das evocações citadas pelas 61 professoras constituiu 246 palavras que posterior ao tratamento e limpeza compuseram o universo de 32 palavras, referente à técnica de triagens hierárquicas sucessivas. O total das 32 palavras evocadas 17 palavras integram os quadrantes e possuem frequência média de evocação 12. Essas palavras estão organizadas de acordo com a ordem média de evocação de 2,5. Nas triagens hierárquicas sucessivas a expressão desvalorização profissional foi prontamente lembrada em primeiro lugar, cuja frequência foi 28 e sua ordem média de 2,10. Em segundo lugar a expressão descomprometimento familiar, foi prontamente lembrada 25 veze e obteve a ordem média de evocação 2,40 e por fim a expressão salas lotadas 24 vezes lembrada com o calculo da ordem média de 2,37.

Verifica-se que nas ambas técnicas de levantamento das evocações, tanto na associação livre de palavras, quanto na técnica de triagens hierárquicas sucessivas elementos funcionais prevalecem na representação do desgaste, em torno de aspectos relativos a desvalorização profissional e das salas lotadas e recursos humanos. Autores do campo das representações

sociais admitem que toda representação possui fortes componentes normativos e funcionais significativamente partilhados entre os grupos, no qual a conformidade e a condicionalidade das regras e jogos sociais determinam a internalização das representações sociais (MENIN, 2007). Contudo, a desvalorização profissional, salas lotadas e os recursos humanos constituem como elementos funcionais, pois estão diretamente ligados a eficácia da ação, ou seja, a realização do trabalho docente se esbarra nas contingências materiais e simbólicas do trabalho, o que impede o desenrolar da ação docente na prática educativa-pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações levantadas nos questionários aplicados às professoras referente a técnica de associação livre de palavras em consonância com as entrevistas realizadas com base técnica de triagens hierárquicas sucessivas são convergentes aos elementos funcionais que dizem respeito a realização da eficácia do trabalho docente. O desgaste é representado, por meio das contingências materiais do trabalho, expressos na: desvalorização profissional, salas lotadas e nos recursos humanos, ou seja, as representações sociais das professoras da educação infantil sobre o desgaste do trabalho docente percorrem os aspectos simbólicos e materiais da docência.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

AZEVEDO, H. H. O. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de Educação Infantil. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 2, n. 10, p. 159-179, 2007.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan/abr 2006.

CODO, W. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago 2000.

MENIN, M, S. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan/abr 2007.

PASCHOAL, J, D.; MACHADO, M, C, G. História da Educação Infantil no Brasil: Avanos, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. HISTEDBR (online), Campinas, v. 33, p. 78-95, mar 2009.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. Análise Psicológica, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar 1997.

Palavras-chave: Representações sociais; desgaste; trabalho docente; professoras.

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DE ENFERMEIROS(AS)-PROFESSORES(AS)

MARTA DE SOUZA FRANÇA - IFBA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No Brasil, os debates sobre a Docência no Ensino Superior têm se ampliado na última década. Muitos desses debates mostram-se relevantes e encontram-se fortalecidos, devido a grupos de pesquisa pertencentes à universidades públicas. No caso das instituições superiores privadas (IES), espaço educacional eleito para a realização deste percurso investigativo, as pesquisas apontam que poucas têm demonstrado interesse em discutir junto ao corpo docente sobre a importância da ciência pedagógica na construção da docência universitária. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), esse reduzido diálogo nos alerta para a necessidade de aprofundarmos os estudos e oportuniza compreensões sobre a pouca relevância da formação inicial e continuada de professores(as) que atuam nas IES.

Para além da perplexidade frente às escassas reflexões sobre o tema, Cunha (2007) considera que esse "desinteresse" das instituições qualificar seu corpo docente, não só desvalorizam o fazer desses profissionais do magistério superior, bem como impedem possíveis mudanças no seu fazer educativo para assim melhor capacitá-los sob os pressupostos das ciências pedagógicas. Assim, anunciamos que a formação docente é o tema desse artigo, o qual é resultado de nossa pesquisa para elaboração de Dissertação. Para melhor nortear esse processo, apresentamos a seguinte questão norteadora: como os sujeitos da pesquisa (re)significam a formação docente inicial e continuada no desenvolvimento de ser e fazer-se professor(a) da educação superior? Alinhadas a essa questão, desdobram-se: Você recebe(u) ou participou de alguma formação assim que entrou aqui nessa instituição ou posteriormente? Caso tenha participado, poderia descrevê-la(s)? Como você avalia as primeiras experiências docente no magistério superior? Como você relaciona sua formação primeira em Enfermagem com sua atuar como docente?

Assim, o objetivo geral desse artigo é conhecer as representações sobre formação docente de enfermeiros(as)-professores(as) de uma faculdade particular de Feira de Santana-Ba. Os objetivos específicos são identificar práticas/estratégias pessoais e institucionais que os(as) entrevistados(as) consideram direcionadas à formação docente inicial e continuada; Perceber como os(as) enfermeiros(as)-professores(as) sem formação para a docência avaliam as primeiras experiências em sala de aula; identificar as possíveis contribuições da formação específicas para o exercício da docência.

A trejetória metodológica ampara-se na abordagem qualitativa, situada no campo da Fenomenologia, na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2003) e nos Princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003). O Instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, realizada com seis (6) enfermeiros(as)-professores(as), denominados com os seguintes nomes de praias brasileiras reconhecidas e de regiões litorâneas: Iracema, Angra dos Reis, Ipanema, Itamaracá, Porto Seguro e São Vicente. Com relação ao tratamento dos dados, nossa pesquisa recorre aos princípios da Teoria das Representações Sociais, subsidiados nos pressupostos defendidos por Moscovici (2003) e por Jodelet (2002, p. 22), uma vez que também concebemos que "as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente

elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". A partir dessa perspectiva, tal estudo defini-se como processual, uma vez que se direciona para a construção dinâmica das representações, desvelando as funções cognitivas, afetivas e sociais, sendo a dimensão afetiva o estopim do movimento de construção das representações.

Para o debate teórico pretendido, é singular compreender que as múltiplas articulações que o exercício docente exige têm fornecido às pesquisas em Educação três dimensões para análises e para reflexões sobre o papel do professor no magistério superior, são elas: profissional, pessoal e organizacional (ALMEIDA, 2012). Desse modo, faz-se necessário discorremos sobre a dimensão profissional, tendo em vista que nela estão demarcados os elementos como formação (inicial) e contínua, contribuindo na identidade profissional para a atuação do ser professor(a). Concordando com a afirmação equivocada sobre o exercer da docência na educação superior, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 36-37) declaram que "Há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. [...] Mesmo porque diz o dito popular, "quem sabe, faz" e "quem não sabe, ensina". Para as autoras, uma vez que um profissional dotado de conhecimentos específicos assume a docência sem uma devida formação de como ensinar, tanto inicial, quanto continuada, ele, provavelmente estará despreparado quanto às habilidades adquiridas através das ciências da Educação para garantir ao aluno um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2011) problematizam que com a formação para a docência, as ações desses professores far-se-ão apoiadas em uma consciência de caráter coletivo e interdisciplinar, fundamentada na perspectiva da inserção crítica e transformadora de sua própria prática. A nosso ver, a reflexão do professor sobre a sua prática, ou seja, epistemologia da prática (TARDIF, 2007), vem configurar uma consciência sobre a construção de sua identidade profissional, além de qualificar a realização do seu fazer docente.

Isto porque, conforme os estudos Almeida (2012) a formação profissional dos docentes que atuam na educação superior, para além dos saberes-fazeres, é um ato político e ético, pois antes de ser trabalho individual, desenvolve-se na, para e com a coletividade. Ademais, precisamos considerar aqui outro movimento sobre o desenvolvimento profissional docente, o da formação inicial desses professores. Para esta autora, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, contudo alerta que o movimento em torno da profissionalização do professor universitário perscede a formação inicial.

Ampliando o debate Dias Sobrinho (2009) assevera que devem ser instauradas nos programas de cursos do ensino superior redes formativas através de uma "cultura" formal e regular de trocas de vivências entre os colegas de profissão, seja apresentando experiências exitosas, seja compartilhando frustrações, pois pode ser um passo importante para que essa coletividade construa para além de uma identidade profissional, uma compreensão sobre as múltiplas possibilidades que há no professor de se reinventar didático-metodologicamente.

Como resultados das análises dos dados, todos(as) os(as) entrevistados(as) afirmaram que não receberam a formação inicial para o exercício da docência naquela IES, impossibilitando melhor compreensão sobre as dinâmicas presentes em seus cotidianos educativos e sobre as dimensões político-pedagógicas adotadas pela instituição e inerentes ao fazer dessa profissão na educação superior (TARDIF, 2007).

Sobre a formação continuada, cinco responderam que no decurso das atividades didático-metodológicas até o momento não receberam tal amparo formativo, advindo da Instituição. Em destaque, apenas depoente "Porto Seguro" declarou ter recebido apoio da Faculdade, após ter solicitado subsídio financeiro, possibilitando-lhe participar de uma formação lato sensu em Docência do Ensino Superior. Além disso, foi estabelecida associação de que os encontros no

início de cada semestre, organizados pela IES, poderiam representar espaços para a formação continuada. Todavia, reconhecem que são reuniões pragmáticas para a administração apresentar projetos e organizar demandas.

Quatro depoentes afirmaram que como não receberam qualquer formação inicial as primeiras experiências foram atravessadas por medos, incertezas e nervosismo, enquanto que duas entrevistas consideraram que foram experiências mais tranquilas, uma vez que contaram com a solidariedade de colegas-professores mais experientes, seja partilhando disciplinas, seja experienciando no curso de bacharelado um componente curricular Capacitação Docente, momento em que as teorias pedagógicas foram estudadas.

Assim, defendem que para existir propostas de formação contínua de professor faz-se necessário conhecer de perto as necessidades de cada colegiado, as dificuldades dos professores, as condições de trabalho e a relação professor-aluno, pressupostos também definidos por Tardif (2007) e Pimenta (2005).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professor do ensino superior**: desafios e políticas institucional. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 10. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas-SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. CUNHA, SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

JODELET, D. F. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____, (Org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior; Formação Inicial; Formação Continuada.

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O AVANÇO DO TÓPICO DA SUBJETIVIDADE EM PESQUISAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA - SEEDF

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto tem como objetivo refletir sobre questões pertinentes para os estudos das representações sociais, fenômenos basilares da Teoria das Representações Sociais - TRS desenvolvida por Moscovici (2012). Para isso se levantam três questões críticas que argumentam em favor da compreensão do fenômeno das RS como uma produção subjetiva (González Rey, 2015): a) em sua obra, Moscovici parece não ter sido claro o suficiente sobre o que significa o caráter simbólico das RS, questão que pode ter contribuído para contradições entre os diferentes desdobramentos teóricos que abordam os estudos das RS; b) no processo de produção de representações sociais, não foi considerado o protagonismo dos indivíduos, o que orientou o apagamento dos agentes que produzem as RS; e c) o fato de Moscovici não ter desenvolvido uma metodologia própria para os estudos das RS. A Teoria da Subjetividade - TS na perspectiva cultural histórica de Gonzaléz Rey (2015) representa alternativa profícua para o estudo do fenômeno das RS por expor a subjetividade em nova definição ontológica dos fenômenos humanos, simultaneamente sociais e individuais. Subjetividade essa que, inclusive, traz à luz o caráter simbólico-emocional dos fenômenos humanos. Destarte, a compreensão das RS como uma produção subjetiva, em que se assume a noção do sujeito e da sua subjetividade, pode inspirar novas pesquisas. Compreendendo as RS como parte de configurações complexas da subjetividade social, buscamos refletir sobre aspectos já sinalizados por González Rey (2003) e endossados por Jodelet (2009) e Banchs (2002) quando se referem ao resgate à noção de sujeito e às possibilidades de evidenciar processos emocionais na produção de RS, questões muito pouco exploradas por estudos anteriores. Evidenciou-se, assim, que os estudos das RS têm concebido a relação dialógica entre o individual e o social a partir de uma triangulação entre o sujeito, o outro e o objeto. No entanto, embora tais estudos não tenham deixado de versar sobre a relação com o sujeito enunciador e produtor de RS, a questão do sujeito carece de reflexão sistemática nessa abordagem teórica. González Rey (2015), ao assumir a temática da subjetividade em sua teoria, pode indicar um caminho interessante que abra novos campos de compreensão para os tópicos indicados nessas três críticas. Isso posto, compreende-se que a TS revela dispositivos teóricos que permitem a compreensão das RS enquanto configurações subjetivas complexas, organizadas como sistemas simbólico-emocionais que caracterizam a vida social como sistemas subjetivamente organizados. O conjunto epistemológico/metodológico decorrente da Epistemologia Qualitativa, EQ, visa avançar na compreensão do complexo processo do desenvolvimento da subjetividade, permitindo a expressão das complexas redes de sentido que estão na base das RS (González Rey, 2003). O estudo da subjetividade não se apoia em dados, mas em informações geradas no processo comunicativo dialógico. Essas, cabe dizer, são vindas de múltiplas expressões do participante, em sua relação dialógica com o pesquisador, na relação entre o pesquisador e sua pesquisa, na construção do cenário social da pesquisa. A metodologia construtivo-interpretativa está estreitamente vinculada ao tipo de problema que a subjetividade nos coloca. Todavia, a subjetividade não aparece diretamente em nenhuma das expressões humanas, e investigá-la

requer a construção de modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com múltiplos sistemas de significados, gerados por vias indiretas. A empreitada da pesquisa por esse viés metodológico busca resgatar o sujeito como centro da produção do conhecimento, reconhecendo e valorizando o seu lugar de fala e ação, a sua expressividade, a sua subjetividade e a sua singularidade. Nessa perspectiva, representa alternativa de inteligibilidade — que toma forma no curso da própria pesquisa —, cujo valor está vinculado à viabilidade e ao desenvolvimento de um modelo teórico, à congruência e à continuidade das construções interpretativas que legitimam a informação singular nas possibilidades de articular sistemas de inteligibilidade sobre os fenômenos estudados (González Rey e Mitjáns Martinez, 2017). Essa metodologia expressa as ideias e as construções do pesquisador, apoiando-se em três premissas: o caráter construtivo- interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico e o caráter singular como instância de produção do conhecimento. A pesquisa é vista como processo de construção teórica tendo como unidade principal os indicadores, construções alicerçadas em informações implícitas e indiretas. Informações essas que se configuram em momentos hipotéticos de geração de interpretações relevantes capazes de criar significados pela relação que o pesquisador estabelece com o conjunto de elementos. O desenvolvimento dos indicadores conduz ao desenvolvimento das hipóteses que definem o modelo teórico em um processo vivo e diferenciado, em que "torna-se impossível separar o conhecimento de seu produtor" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 137). A pesquisa apresentada foi realizada em uma escola pública do DF, onde buscamos compreender a expressão da subjetividade social de uma instituição escolar de Educação Infantil face à produção de representações sociais que se expressam no trabalho pedagógico. De nossa análise, participaram diferentes representantes de segmentos da comunidade escolar. Em um dos eixos de inteligibilidade construídos, buscamos apresentar e refletir acerca da coletividade como uma expressão hegemônica na subjetividade social da escola. A reunião dos indicadores — de acolhida e participação das famílias, das vivências coletivas institucionais, da escuta à comunidade, da correlação entre a cobrança e a participação das famílias, da articulação de redes de apoio comunitário — permitiu a construção de hipóteses sobre a configuração subjetiva social da escola. Tal configuração, cabe dizer, se organiza a partir da força e do valor simbólico-emocional que a coletividade representa na expressão institucional da comunidade ampliada e interna. Assim, o modo como a coletividade estava configurada na relação da subjetividade social e da subjetividade individual dos agentes escolares se mostrou favorecedor da produção de RS que se expressam no trabalho pedagógico: I) a família é vista como importante partícipe dos processos educacionais; II) os sentimentos e as emoções são mobilizadores da disposição para o trabalho pedagógico; III) os diferentes agentes escolares dão suporte ao processo educacional com vistas à qualidade educativa; VI) a educação — direito das crianças e da comunidade — é compartilhada no contexto da escola e se manifesta no trabalho pedagógico do Jardim. Compreendidas como configurações subjetivas sociais, essas representações trazem a marca de seus produtores e de suas produções simbólico-emocionais, sendo vivenciadas de formas distintas por cada uma das pessoas que compõem o todo da instituição. Ademais, constituem-se como motivos para que a escola, em condição de sujeito e em seu papel social e institucional, conceba a participação de toda a comunidade escolar, de modo a vislumbrar a construção do senso de comunidade. Nele, o protagonismo de seus agentes, em suas diferentes funções, dá o suporte necessário para que o trabalho pedagógico aconteça em prol de uma educação de qualidade, direito de crianças. Isso posto, no desafio de se construir um modelo teórico que possa contribuir para o avanço do tema da subjetividade em estudos acerca das RS, a EQ representou uma opção epistemológica/metodológica em potencial para: a) integrar fatos individuais e sociais no estudo das representações sociais como um sistema complexo no qual as esferas individual e social se

constituem reciprocamente enquanto configurações subjetivas; b) integrar processos afetivo e simbólico em uma unidade como a definição ontológica; e c) transcender a associação entre RS e objetos, com descrições simples de atributos compartilhados. Em conclusão, o valor heurístico do estudo aporta a possibilidade de avançar no tópico da subjetividade nos estudos do fenômeno das RS e no protagonismo dos indivíduos produtores delas. Logo, isso marca que o social não é uma macroestrutura externa ao indivíduo e evidencia o caráter intrínseco e constitutivo das emoções ao possibilitar a discussão sobre essas questões, que ainda representam uma lacuna no estudo de RS.

Referências

BANCHS, María Auxiliadora. Representaciones Sociales y subjetividad. In: Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. Odair Furtado, Fernando L. González Rey (Orgs.). ___ São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Subjetividade: teoria, epistemologia e metódo/ Fernando González Rey, Albertina Mitjáns Martínez -- CAmpinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. 2015 Disponível em: https://mail.google.com/mail/u/0/#search/gonz%C3%A1lez+rey/14d81b0e528a476b?projector=1. Acesso em 20/02/2018

_____. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios. Thomson: São Paulo, 2005.

_____. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n03, p,679-712, set./dez. 2009. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 18/01/2018

_____. Loucuras e representações sociais. Tradução Lucy Magalhães. - Petropolis, RJ: Vozes, 2005

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social./Serge Moscovici; editado em inglês por Gerad Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

Palavras-chave: Representações Sociais. Teoria da Subjetividade. Epistemologia Qualitativa

ESCOLA E FUTURO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E O IMPACTO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FUTURO DOS ALUNOS.

MARIANNA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UNESA

PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O contexto histórico que vivemos influencia indivíduos, culturas, grupos, conceitos e consequentemente a educação. A Educação e as práticas de ensino são temas em constante mudança. Diversos questionamentos e críticas são apontados para o modelo atual de escola proposto em nossa sociedade, porém existe um consenso entre profissionais da área ou não: há uma crise na realidade educativa do Brasil (LIBÂNEO, 2005).

Em um panorama atual da Educação Básica, tendo como suporte dados do Censo realizado no ano de 2017, concluímos que em relação ao Ensino Fundamental os alunos em situação de distorção idade/ano chegam a quase 20% dos matriculados, sendo que a maior parte das reprovações ocorreram nos anos finais desta etapa. Quando nos atentamos para os dados do Ensino Médio, este nos revela que quase 30% dos alunos estão em condição de distorção idade/ano. (BRASIL, 2017).

Segundo o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) os dados em relação à evasão escolar revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola. O 9º ano do Ensino Fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. (BRASIL, 2017).

Com base nestes indícios é possível pontuar que atualmente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio representam o grande gargalo da Educação brasileira. Muito se discute em possíveis estratégias e até reformas que visam à melhoria destas modalidades educacionais, porém pouco se ouve o aluno, sujeito que vivencia este processo. Através das narrativas dos estudantes podemos captar pistas em relação à problemática destacada acima.

O aumento do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a expansão do acesso à escola fez com que os estudantes tivessem a possibilidade de vivenciar por um maior período o processo de escolarização em suas trajetórias de vida, o que justifica a importância em estudarmos os processos vivenciados na escola pelos mesmos (PENATIERI,G.R., FALCÃO, C.R., MARTÍNEZ,S.A, 2012). Diante desta afirmação algumas questões emergem e configuram uma problemática: O processo de escolarização interfere na perspectiva de futuro do aluno? Quais as relações entre as representações sociais de escola e futuro? Qual o impacto dos resultados da trajetória de escolarização (aprovação/reprovação/repetência/evasão) na gênese das representações de escola e futuro?

Tem-se a ideia que os alunos de escola pública, dentro destes, os mais pobres, são aqueles que irão “fracassar” na escola, essa concepção homogeniza o problema sem identificar os fatores relacionados ao “insucesso”. O interesse do estudo é na identificação do processo e dos aspectos que interferem no “êxito” dos estudantes e em suas representações de escola.

Planejamos acompanhar por quatro anos consecutivos as trajetórias escolares de alunos do sexto e do nono ano do Ensino Fundamental com o objetivo de observar o processo de escolarização destes estudantes, enxergando-os como indivíduo, visando conhecer a

microgênese das RS de escola, e as transformações na estrutura e significados destas representações e na imagem social da instituição para ele. Comparar o discurso dos alunos em relação à função social da escola em diferentes etapas de ensino contribuirá para entendermos como estas representações se formam e se transformam.

Partimos dos pressupostos que entre os discentes da escola pública há diferentes realidades sociais e a escola é a instituição que ensina ao estudante a fazer as distinções sociais e a se posicionar dentro dessa diferenciação. Podemos tomar a posição social (marcada pela interação das formas do capital e sua distribuição, a saber os capitais econômico, social e cultural) como marca da desigualdade, considerando que ela pode estar diretamente relacionada com o sucesso/ "insucesso" do aluno na escola. Por outro lado, as Representações Sociais de Escola e de Futuro são construções dinâmicas cujo impacto nos processos de escolarização interfere no futuro do aluno.

OBJETIVO GERAL

O presente estudo tem por finalidade analisar a construção da representação social de escola e o papel do processo de escolarização na elaboração da perspectiva de futuro do aluno. A intenção deste trabalho é acompanhar durante quatro anos as trajetórias dos estudantes em uma dimensão subjetiva: com o objetivo de observar a microgênese da representação de escola. Ao final faremos um estudo comparativo das trajetórias de sucesso/ "insucesso" na escola dos indivíduos entrevistados com a análise dos materiais coletados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acompanhar as trajetórias dos alunos por quatro anos consecutivos;
- Detectar a microgênise das representações sociais de escola;
- Filtrar o sucesso/ "insucesso" dos alunos na escola;
- Comparar o desempenho escolar do estudante, com suas representações de escola.

MÉTODO

Trata-se de um estudo longitudinal, onde acompanharemos por quatro anos dois grupos de alunos de escola pública de Juiz de Fora- MG: 1) 30 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que no término da pesquisa estarão no 9º ano; 2) 30 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que ao findar o estudo estarão terminando a Educação Básica. Resolvemos observar estas turmas com o intuito de mapear a produção microgenética da representação de escola e de observar a fase onde o gargalo da educação brasileira está instaurado.

A pesquisa tem como característica ser de natureza quantitativa e qualitativa. Os percursos metodológicos elegidos serão retomados pelos próximos anos e estes se deram a partir de materiais projetivos, onde em um momento inicial os alunos fizeram o acróstico das palavras: ESCOLA e FUTURO. Em seguida, a partir do acróstico ocorreu uma entrevista individual com os estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interação simbólica está sendo considerada como alicerce para o estudo, uma vez que analisaremos o mundo conceitual dos sujeitos, este será fomentado na experiência, investigará os significados atribuídos por estes indivíduos ao objeto determinado, partirá de uma realidade socialmente construída e a subjetividade será seu principal componente. Para o uso desta abordagem partimos do pressuposto que a experiência humana é mediada pelas interações e as pessoas interpretam a realidade com o auxílio do outro. Será de extrema importância o respaldo do contexto cultural dos discentes e o fato das atitudes serem guiadas por um senso comum, uma vez que o referencial teórico do trabalho será a Teoria das Representações Sociais (BOGDAN, 1994).

RESULTADOS

A coleta de dados, referente ao ano de 2019, sugere que há diferenças entre as percepções de escola e de futuro dos alunos do 6 ano e estudantes do 9 ano. Observamos que a palavra estudo, apontada por quase a totalidade dos entrevistados durante a execução dos acrósticos, adquire papéis diferentes em relação ao seu sentido. Para o primeiro grupo a palavra "estudo-ensino" diz respeito à aquisição de conhecimentos, ou seja, a função social da escola está interligada a aprendizagem, porém para os alunos do segundo grupo, o termo tem a ver com algo em que o professor faz uso para mostrar a sua superioridade. Outra distinção captada, repousa no âmbito da presença das brincadeiras e importância das amizades para os alunos menores. A instituição escolar para os maiores aparece como um espaço onde se manifestam as diferenças entre seus pares e professores, eles apontam questões como diversidade de gênero, racial e social como causas para o sentimento de exclusão do grupo. No que diz respeito ao futuro, percebemos este como algo distante, abstrato e pouco imaginável para os alunos menores, ou seja, as representações dizem respeito à questões familiares e ilusões, como por exemplo: ser jogador de futebol e residir em uma casa melhor. No discurso dos maiores foi nítido que a palavra trabalho entra como um diferenciador, se percebe uma necessidade imediata dos alunos em atingir seus desejos e consumos, observamos que o anseio por uma atividade laboral assume papel prioritário em suas vidas, sobrepondo a escola. Constatamos a partir das entrevistas com os alunos do 9 ano que essas necessidades imediatas, muitas vezes os fazem pensar em optar por cursos profissionalizantes, ao invés de cursarem o Ensino Médio regular no próximo período letivo. Concluímos que há desigualdades entre as representações, nosso objetivo está em estudar o processo no qual esse simbolismo se transforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao.

BRASIL. CENSO 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view

BRASIL. IDEB 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos

LIBÂNEO, J.C. As teorias pedagógicas modernas resiginificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Org.). Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

PENATIERI,G.R., FALCÃO, C.R., MARTÍNEZ,S.A. Ao final da educação básica: o que pensam jovens alunos sobre suas escolarizações, suas juventudes e seus projetos. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p. 117-139, set 2011/ fev 2012.

Palavras-chave: Representações Sociais; Escola e Futuro; Educação Básica.

ESCOLAS POR QUÊ? PARA QUÊ? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DE ESCOLA ELABORADA POR ALUNOS.

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A criança não escolhe ir para a escola, esta é posta de forma obrigatória na vida do indivíduo quer seja como propagadora de valores e bens culturais e sociais, espaço de socialização e trocas ou formação para o trabalho (função social), podendo o aluno ter sucesso ou não neste ambiente. A escola tem o papel de formar o cidadão com rituais disciplinares e organizacionais (currículos, normas, processos avaliativos, rotinas, materiais didáticos) que serão lugares de fronteiras de convivência e distinções sociais étnicos, culturais e cognitivas.
O discurso escolar é escrito, normativo, que geralmente não leva em consideração a participação de seus interessados. As interações humanas pressupõem representações que influenciam o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Pessoas e grupos criam representações através de trocas sociais em um relacionamento. A representação é produto e processo de uma atividade mental, não um simples reflexo da realidade. É considerada uma forma simbólica de percepções existentes na cultura contemporânea. Condizem ao conhecimento adquirido no cotidiano e expressam uma realidade comum para um conjunto social.
As questões que atravessam as indagações: Escolas para quê? Por quê? Sob o olhar das crianças, são bastante desafiadoras principalmente por ser a escola um espaço social autônomo, fechado em que as crianças são sujeitas à socialização e instrução.

OBJETIVO GERAL
O estudo e pesquisa em questão teve como desafio analisar como as crianças no período operatório concreto percebem os significados de escola em sua função social e funcionalidade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Desvelar as representações sociais de escola elaboradas por alunos no estágio operatório concreto de Piaget;
- Pesquisar como se formam e se desenvolvem as representações sociais de escola em crianças.
- Avaliar a importância das representações de escola descritas pelos alunos para a prática pedagógica dos professores.

METODOLOGIA
Os sujeitos da pesquisa foram um menino e uma menina que cursam o 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (aproximadamente 8, 9, 10, 11,12 anos). Compreendendo um total de 30 alunos.
Tratou-se de um estudo etnográfico composto por um jogo composto por duas maquetes de madeira que representavam o espaço escolar das crianças. Sendo este, com salas de aula, laboratório, corredores, cantina, banheiros, espaço de recreação. As paredes que representam as salas de aula da maquete foram móveis com objetos e personagens soltos para que as crianças pudessem distribuí-los de acordo com sua vontade e percepção do espaço escolar. Foi composta por personagens de biscuit.

Essas maquetes foram colocadas no chão para que as crianças pudessem brincar e onde cada elemento colocado no jogo teve a sua funcionalidade explicada. Durante esta atividade lúdica observamos atentamente o que foi ou não foi percebido, os elementos constitutivos da escola que chamaram a atenção da criança e a razão de suas escolhas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria das Representações Sociais foi a opção metodológica pertinente utilizada neste estudo e pesquisa por ser uma teoria construtivista que trata o sujeito e o objeto como correlatos e constitutivos. O dispositivo desta pesquisa foi muito válido e envolvente. Tratou-se de uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, a qual busca compreender os processos de construção de conhecimentos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele e no estudo do desenvolvimento da aquisição dessas representações sociais em crianças, trabalho desenvolvido pelo psicólogo social inglês Gerard Duveen.

RESULTADOS

O dispositivo do jogo continha seis salas soltas para as crianças encaixarem na maquete. As crianças menores (2º, 3º, 4º anos) montaram as salas fora do espaço da maquete para depois incluí-las na maquete. Elas obedeceram a seguinte hierarquia: minha sala, outras salas (tendo como referência salas dos irmãos e amigos ou a salas que iriam frequentar no ano seguinte ou que já haviam frequentado no ano anterior).

Na coleta e interpretação de dados o que se registrou foi que as crianças usaram como primeiro critério: o pátio e sua sala de aula.

O pátio foi o espaço mais nomeado quantitativamente e hierarquicamente como espaço de brincadeiras, recreação, encontros e conversas seguido pela quadra de esportes e de Educação Física.

Para os menores (2º, 3º, 4º anos) os biscuits que representavam os personagens e elementos da escola precisavam ser parecidos com os personagens colocados na maquete, característica percebida nos alunos menores que vai decaindo com a capacidade em simbolizar dos maiores. Os alunos colocaram bonecos representando os amigos nas salas, corredores, atravessando a rua, na quadra, no parque e no pátio. A grande maioria sem a preocupação de identificá-los. Os bonecos que representavam os professores estavam sempre situados à frente da classe perto de sua mesa com cadernos, livros, material escolar dando aulas e conversando com outras professoras.

Em duplas, em um primeiro momento, os alunos tenderam a jogar de maneira paralela sem integração tendo que ser relembrados que uma das regras do jogo é que conversassem entre si e só colocassem os elementos nas maquetes em concordância.

Os meninos colocaram mais crianças no pátio (42) do que as meninas (16) o que dá indícios de que o pátio é um espaço masculino. Em duplas, no pátio, os alunos colocaram 14 crianças e as meninas 12 o que revela que em dupla eles exploraram mais o pátio como espaço recreativo de interação. Os bancos do pátio (04 biscuits) foram nomeados de forma equilibrada entre meninos e meninas e suas duplas (30 e 33 respectivamente).

No jogo individual as meninas colocaram mais salas móveis (11) que os meninos (8) As meninas em duplas colocaram na maquete mais salas móveis (19) que os meninos em dupla (14). O que nos dá indícios de que o espaço da sala de aula é feminino em contrapartida ao espaço do pátio ser masculino.

A sala de informática foi hierarquicamente a primeira colocada de todas as salas de aula especializadas. As salas de aula especializadas exerceram mais fascínio para as crianças do que sua própria sala.

A mesa do professor esteve presente em todas as salas representando o espaço de trabalho das professoras, com cadernos, livros, cadernos para corrigir e bolsa. Na construção feita pelas crianças ficou sempre à frente das carteiras em posição de destaque. As meninas foram mais criteriosas na colocação da mesa do professor que os meninos demonstrando ser este espaço significativo dentro da sala de aula. O que novamente reforça a sala de aula como espaço feminino.

Os cadernos e os livros foram colocados na mesa dos professores, nas carteiras dos alunos e no armário das professoras. Foram identificados como elementos necessários ao funcionamento da escola. Os alunos mais velhos (5º e 6º anos) não colocaram o material escolar.

O laboratório de Ciências foi a segunda sala mais colocada. Os meninos nomearam o espaço e comentaram que não estão usando mais este espaço.

A rua que liga as maquetes foi percebida como espaço integrativo e como acesso ao espaço recreativo sendo necessário o uso de sinalizador para proteger as crianças dos carros que trafegam na rua entre os dois espaços institucionais.

A direção e supervisão apareceram para os menores como proteção e para os maiores como vigilância. A sala dos professores foi colocada pelas crianças como espaço em que as professoras conversam sobre os alunos, onde merendam e conversam umas com as outras depois das aulas.

A sala da supervisão foi montada pela maioria dos alunos e associada às cobranças acadêmicas ou a quem precisa de cuidados especiais. A secretaria só apareceu para os maiores como lugar onde imprime boletins e aonde os pais vão para conversar.

A escola aparece para as crianças como um prédio reconhecido no bairro e como componente cultural admirado pelos pais que estudaram lá ou conhecem alguém importante que estudou lá.

O revelador foi a quase completa ausência de atividades em interação com a própria professora, dando indícios que essas não ocupam lugar especial na representação da escola, nem na vida do aluno. Também pouca interação com os adultos sendo mais destacados os professores de Educação Física e Informática, o campo das chamadas “atividades extras”. Na representação social da escola que vai se produzindo nas interações das crianças, entre elas, entre elas e adultos e em relação à objetividade da instituição escolar (espaços, objetos, normas e procedimentos) a escola aparece como um lugar importante de socialização (brincar, jogar, conversar com colegas) e são as atividades relacionadas a essas “relações de amizade” que ocupam a mente das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Ângela. Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade de Brasília Universidade Católica de Brasília, 2003, v. 16, n. 1, p. 147-155.

DUVEEN, G. Piaget etnógrafo. Ciência da Informação Social, v. 39, n. 1, p. 79-97, 2000.

_____. As representações Sociais e o desenvolvimento humano. (1990). Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Villa Rufolo, Ravello, Itália, outubro de 1992.

_____. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Ângela. (Org.) Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em Desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITH, Sandra. Textos de Representações Sociais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Palavras-chave: Representações Sociais; Desenvolvimento Infantil; Escola.

ESCOLAS POR QUÊ? PARA QUÊ? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DE ESCOLA ELABORADAS POR ALUNOS.

TELMA JANNUZZI DA SILVA LOPES - UEMG

PEDRO HUMBERTO FARIA CAMPOS - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A criança não escolhe ir para a escola, esta é posta de forma obrigatória na vida do indivíduo quer seja como propagadora de valores e bens culturais e sociais, espaço de socialização e trocas ou formação para o trabalho (função social), podendo o aluno ter sucesso ou não neste ambiente. A escola tem o papel de formar o cidadão com rituais disciplinares e organizacionais (currículos, normas, processos avaliativos, rotinas, materiais didáticos) que serão lugares de fronteiras de convivência e distinções sociais étnicos, culturais e cognitivas.
O discurso escolar é escrito, normativo, que geralmente não leva em consideração a participação de seus interessados. As interações humanas pressupõem representações que influenciam o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. Pessoas e grupos criam representações através de trocas sociais em um relacionamento. A representação é produto e processo de uma atividade mental, não um simples reflexo da realidade. É considerada uma forma simbólica de percepções existentes na cultura contemporânea. Condizem ao conhecimento adquirido no cotidiano e expressam uma realidade comum para um conjunto social.
As questões que atravessam as indagações: Escolas para quê? Por quê? Sob o olhar das crianças, são bastante desafiadoras principalmente por ser a escola um espaço social autônomo, fechado em que as crianças são sujeitas à socialização e instrução.

OBJETIVO GERAL
O estudo e pesquisa em questão teve como desafio analisar como as crianças no período operatório concreto percebem os significados de escola em sua função social e funcionalidade.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- Desvelar as representações sociais de escola elaboradas por alunos no estágio operatório concreto de Piaget;
- Pesquisar como se formam e se desenvolvem as representações sociais de escola em crianças.
- Avaliar a importância das representações de escola descritas pelos alunos para a prática pedagógica dos professores.

METODOLOGIA
Os sujeitos da pesquisa foram um menino e uma menina que cursam o 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (aproximadamente 8, 9, 10, 11,12 anos). Compreendendo um total de 30 alunos.
Tratou-se de um estudo etnográfico composto por um jogo composto por duas maquetes de madeira que representavam o espaço escolar das crianças. Sendo este, com salas de aula, laboratório, corredores, cantina, banheiros, espaço de recreação. As paredes que representam as salas de aula da maquete foram móveis com objetos e personagens soltos para que as crianças

pudessem distribuí-los de acordo com sua vontade e percepção do espaço escolar. Foi composta por personagens de biscuit.

Essas maquetes foram colocadas no chão para que as crianças pudessem brincar e onde cada elemento colocado no jogo teve a sua funcionalidade explicada. Durante esta atividade lúdica observamos atentamente o que foi ou não foi percebido, os elementos constitutivos da escola que chamaram a atenção da criança e a razão de suas escolhas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria das Representações Sociais foi a opção metodológica pertinente utilizada neste estudo e pesquisa por ser uma teoria construtivista que trata o sujeito e o objeto como correlatos e constitutivos. O dispositivo desta pesquisa foi muito válido e envolvente. Tratou-se de uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, a qual busca compreender os processos de construção de conhecimentos criados pelos homens para explicar o mundo e sua inserção dentro dele e no estudo do desenvolvimento da aquisição dessas representações sociais em crianças, trabalho desenvolvido pelo psicólogo social inglês Gerard Duveen.

RESULTADOS

O dispositivo do jogo continha seis salas soltas para as crianças encaixarem na maquete. As crianças menores (2º, 3º, 4º anos) montaram as salas fora do espaço da maquete para depois incluí-las na maquete. Elas obedeceram a seguinte hierarquia: minha sala, outras salas (tendo como referência salas dos irmãos e amigos ou a salas que iriam frequentar no ano seguinte ou que já haviam frequentado no ano anterior).

Na coleta e interpretação de dados o que se registrou foi que as crianças usaram como primeiro critério: o pátio e sua sala de aula.

O pátio foi o espaço mais nomeado quantitativamente e hierarquicamente como espaço de brincadeiras, recreação, encontros e conversas seguido pela quadra de esportes e de Educação Física.

Para os menores (2º, 3º, 4º anos) os biscuits que representavam os personagens e elementos da escola precisavam ser parecidos com os personagens colocados na maquete, característica percebida nos alunos menores que vai decaindo com a capacidade em simbolizar dos maiores. Os alunos colocaram bonecos representando os amigos nas salas, corredores, atravessando a rua, na quadra, no parque e no pátio. A grande maioria sem a preocupação de identificá-los. Os bonecos que representavam os professores estavam sempre situados à frente da classe perto de sua mesa com cadernos, livros, material escolar dando aulas e conversando com outras professoras.

Em duplas, em um primeiro momento, os alunos tenderam a jogar de maneira paralela sem integração tendo que ser relembrados que uma das regras do jogo é que conversassem entre si e só colocassem os elementos nas maquetes em concordância.

Os meninos colocaram mais crianças no pátio (42) do que as meninas (16) o que dá indícios de que o pátio é um espaço masculino. Em duplas, no pátio, os alunos colocaram 14 crianças e as meninas 12 o que revela que em dupla eles exploraram mais o pátio como espaço recreativo de interação. Os bancos do pátio (04 biscuits) foram nomeados de forma equilibrada entre meninos e meninas e suas duplas (30 e 33 respectivamente).

No jogo individual as meninas colocaram mais salas móveis (11) que os meninos (8) As meninas em duplas colocaram na maquete mais salas móveis (19) que os meninos em dupla (14). O que nos dá indícios de que o espaço da sala de aula é feminino em contrapartida ao espaço do pátio ser masculino.

A sala de informática foi hierarquicamente a primeira colocada de todas as salas de aula especializadas. As salas de aula especializadas exerceram mais fascínio para as crianças do que sua própria sala.

A mesa do professor esteve presente em todas as salas representando o espaço de trabalho das professoras, com cadernos, livros, cadernos para corrigir e bolsa. Na construção feita pelas crianças ficou sempre à frente das carteiras em posição de destaque. As meninas foram mais criteriosas na colocação da mesa do professor que os meninos demonstrando ser este espaço significativo dentro da sala de aula. O que novamente reforça a sala de aula como espaço feminino.

Os cadernos e os livros foram colocados na mesa dos professores, nas carteiras dos alunos e no armário das professoras. Foram identificados como elementos necessários ao funcionamento da escola. Os alunos mais velhos (5º e 6º anos) não colocaram o material escolar.

O laboratório de Ciências foi a segunda sala mais colocada. Os meninos nomearam o espaço e comentaram que não estão usando mais este espaço.

A rua que liga as maquetes foi percebida como espaço integrativo e como acesso ao espaço recreativo sendo necessário o uso de sinalizador para proteger as crianças dos carros que trafegam na rua entre os dois espaços institucionais.

A direção e supervisão apareceram para os menores como proteção e para os maiores como vigilância. A sala dos professores foi colocada pelas crianças como espaço em que as professoras conversam sobre os alunos, onde merendam e conversam umas com as outras depois das aulas.

A sala da supervisão foi montada pela maioria dos alunos e associada às cobranças acadêmicas ou a quem precisa de cuidados especiais. A secretaria só apareceu para os maiores como lugar onde imprime boletins e aonde os pais vão para conversar.

A escola aparece para as crianças como um prédio reconhecido no bairro e como componente cultural admirado pelos pais que estudaram lá ou conhecem alguém importante que estudou lá.

O revelador foi a quase completa ausência de atividades em interação com a própria professora, dando indícios que essas não ocupam lugar especial na representação da escola, nem na vida do aluno. Também pouca interação com os adultos sendo mais destacados os professores de Educação Física e Informática, o campo das chamadas “atividades extras”. Na representação social da escola que vai se produzindo nas interações das crianças, entre elas, entre elas e adultos e em relação à objetividade da instituição escolar (espaços, objetos, normas e procedimentos) a escola aparece como um lugar importante de socialização (brincar, jogar, conversar com colegas) e são as atividades relacionadas a essas “relações de amizade” que ocupam a mente das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Ângela. Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações Sociais do Desenvolvimento Humano. Psicologia: Reflexão e Crítica. Universidade de Brasília Universidade Católica de Brasília, 2003, v. 16, n. 1, p. 147-155.

DUVEEN, G. Piaget etnógrafo. Ciência da Informação Social, v. 39, n. 1, p. 79-97, 2000.

_____. As representações Sociais e o desenvolvimento humano. (1990). Trabalho apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Representações Sociais, Villa Rufolo, Ravello, Itália, outubro de 1992.

_____. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Ângela. (Org.) Representando a alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em Desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITH, Sandra. Textos de Representações Sociais. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Palavras-chave: Representações Sociais; desenvolvimento Infantil; Escola.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: CONCEPÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DO IFPR

HIGOR VALENTIM DA SILVA - UEM/CRG

NÉRYLA VAYNE ALVES DIAS - UEM

CAMILA MUNIZ DE OLIVEIRA - UEM

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este artigo faz parte de uma pesquisa maior, que teve como intuito compreender a concepção que alunos e professores de um Campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) têm sobre a função social da escola, e dos conhecimentos nela trabalhados. Tendo em vista a delimitação espacial do texto, objetivamos aqui analisar as concepções de um grupo de alunos do IFPR sobre o ensino e as mudanças sociais. O trabalho se justifica na medida em que dá voz aos estudantes, na tentativa de perceber se as práticas e o ensino ali firmados são reconhecidos dentro das necessidades conduzidas pelas mudanças sociais, sem perder de vista que os Institutos Federais são reconhecidos pela qualidade do ensino.

São inúmeras as mudanças sociais compreendidas em uma perspectiva histórica. Para Pereira (2012) essas mudanças acontecem de acordo às necessidades, impulsionadas pelos membros que representam os grupos que instituem a sociedade. Para Gomes (2000) a função social da escola está atrelada à socialização do estudante, sendo que os propósitos implícitos a este processo é a sua inclusão no mundo do trabalho e a formação de um cidadão capaz de intervir na vida pública (apud MENDONÇA, 2012). Na visão de Waller (1967) a escola é um mundo social com muitos significados produzidos a partir das relações estabelecidas no cotidiano. Já Silva e Ferreira (2014) salientam que a instituição escolar tem como função proporcionar aos alunos a preparação intelectual, moral e a inclusão social.

Em contra partida as compreensões dos autores acima citados, é perceptível que o cotidiano escolar é "estruturado em rituais, celebrações e rotinas, cuja organização está centrada no cumprimento de normas de comportamento, no disciplinamento e no regimento das relações pessoais" (LANA, p.14, 2006). Para a autora "essa realidade dificulta a constituição de um espaço que permita e favoreça o desenvolvimento da sociabilidade entre os alunos e das interações mais duradouras entre eles" (LANA, p.14, 2006).

Rodrigues e Sousa (2018, p.11) corroboram com a ideia, afirmando que "A emergência de qualificação, acréscimo de desigualdade, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares levou a escola a perder suas funções de certezas" que era produzir cidadãos bem sucedidos, e "Além desses elementos, a escola convive atualmente com muitos desafios. Pois não basta o acesso, é necessário assegurar permanência, qualidade e condições sociais de competitividade". Portanto, "esse cenário desanimador nos coloca alerta pela realidade dura e sem muitas perspectivas de melhora diante das mudanças sociais e suposta inércia de alteração desse quadro, tornando-o cada vez mais grave" (RODRIGUES; SOUSA, 2018, p. 11).

Neste contexto, a função social da escola é colocada em xeque. As práticas e os conhecimentos trabalhados, em geral, não atendem as necessidades formativas geradas pelas mudanças sociais. A formação do cidadão permanece sem relação com o mundo da vida, sem qualificar o sujeito.

Furtando-se de promover o ensino na perspectiva do desenvolvimento do pensamento, da reflexão, do raciocínio, da capacidade de buscar conhecimento, aprender ao longo da vida e da necessidade de tomada de decisão. A formação conteudista, sem significado, baseada no monólogo do professor, em um ambiente passivo e sem criatividade não correspondem às necessidades da sociedade atual, da rapidez da informação, da inventividade, da adaptação, etc. Destarte, ainda permanece ensinando todos da mesma forma, e os que não conseguem acompanhar permanecem alheios ao processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que a escola precisa estar aberta para as diferentes concepções de sociedade que os alunos trazem para dentro dela. Partindo de um trabalho coletivo de reflexão da realidade direcione o trabalho escolar na construção de uma formação que faça sentido e tenha significado para a criança e o adolescente. Isso não é culpabilizar a escola por manter-se estagnada no tempo, é reconhecer que a escola encontra-se em meio a conflitos e contradições que são frutos da contradição da própria sociedade (MENDONÇA, 2012).

Segundo Pérez Gomes (1998, p.14 apud CARDOSO; LARA, 2009, p.1317) "A escola, concebida como instituição socializadora das novas gerações, cumpre uma função puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da sociedade." Nesta perspectiva, o papel da escola vincula-se a um papel conservador, com a finalidade de reproduzir os conhecimentos sem a preocupação da formação social e crítica do indivíduo.

Partindo deste viés teórico, objetivamos analisar como alunos do ensino médio compreende a função social do ensino e da escola na sociedade atual, sendo nossos sujeitos 17 alunos do IFPR. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário aberto contendo oito questões. Analisaremos aqui, as respostas dadas a uma questão: "O ensino acompanha as mudanças sociais?".

Na análise das respostas percebemos algumas tendências que denominamos categorias, apresentamos a seguir.

1) Sim, sem justificativa. Nesta categoria elencamos as respostas dos sujeitos que afirmaram que o ensino tem acompanhado as mudanças sociais sem justificar os porquês. Três sujeitos responderam desta forma.

2) Sim, o ensino acompanha as mudanças atuais, justificando a partir dos conteúdos ensinados. Nesta categoria elencamos as respostas dos sujeitos que afirmaram que o ensino tem acompanhado as mudanças sociais, justificando a resposta na relação dada à escolha dos temas e conteúdos trabalhados na escola. Oito alunos responderam nesta direção. Por exemplo, A1: Sim, pois os professores buscam o máximo possível trazer assuntos da atualidade mostrando os conceitos históricos e A3: sim, o ensino acompanha devidamente fatos que estão acontecendo.

3) Sim, o ensino acompanha as mudanças atuais, justificando a partir da forma (metodologia) como os conhecimentos são trabalhado na escola. Nesta categoria apresentamos as respostas dos que consideraram que o ensino acompanha as mudanças sociais porque a forma como o professor trabalha em sala, os momentos de discussão, de reflexão sobre a realidade oportunizam isso. Cinco sujeitos responderam nesta direção. Por exemplo, A9: As respostas a essa pergunta são diversas e extremamente subjetivas, pois varia de acordo com o que se entende por mudanças sociais e a própria concepção de ensino. Mas de forma geral em minhas experiências, sim, logo que é trabalhado de forma a compreender o mundo como um todo.

4) Não tem acompanhado. Nesta categoria está elencada a resposta de um estudante que considera que o ensino não tem acompanhado as mudanças sociais. Em suas palavras: A14: Depende de quem está ensinando, mas no geral não.

A análise das respostas dos estudantes evidencia que não existe um consenso sobre o ensino e as mudanças sociais. Alguns relacionam as mudanças sociais de forma mais pontual,

cotejando aos conteúdos e temas de atualidade que são trabalhados em sala de aula. Todavia, consideramos que isso não é garantia de formar os alunos para terem êxito na sociedade atual, já que se forem trabalhados de modo conteudista e tradicional não oportunizam uma formação crítica. Por outro lado, uma parte dos alunos reconhece que o ensino tem caminhado em direção às mudanças sociais pela forma como discutem e debatem nas aulas, revelando que a disposição das atividades de reflexão em sala, mediadas pelos docentes oportunizam uma formação que vai ao encontro de uma formação que permita maior atuação do cidadão (RODRIGUES. SOUZA, 2018).

Consideramos que o grupo de alunos que responderam sim sem justificativa, aparenta não ter uma opinião formada sobre o assunto. E o que respondeu não considera que a escola tem muito que fazer em direção a uma formação autônoma, de acordo com a necessidade da sociedade atual, dado que se mostra em consonância com crítica apontada por Lana (2006). De modo que, concordamos com Silva e Machado (2014, p.10) que compreender o contexto no qual a escola está inserida é necessário para entender os conflitos que cercam o espaço escolar. Na tentativa de refletir sobre as funções sociais que a escola "desempenha para poder direcionar, cotidianamente, possibilidades de superação entre os indivíduos que darão o devido encantamento ao processo ensino – aprendizagem.".

Para concluir, consideramos que mesmo não sendo um consenso, os alunos do IFPR conceituam que o ensino por eles vivenciado tem acompanhado as mudanças sociais, evidenciando a qualidade do ensino desta instituição. De um modo geral, consideramos que a escola pública não tem atendido aos anseios necessários formação da sociedade atual e que deve batalhar por uma formação mais contextualizada, todavia, nos Institutos Federais, a formação oferecida tem demonstrado mais contextualizada, problematiza e questionadora da manutenção do status quo da sociedade atual.

Referências:

CARDOSO, M.A.; LARA, A. M. B. Sobre as funções sociais da escola. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2009.

LANA, D. O. O Significado da Escola e do Conhecimento Escolar na Experiência de Alunos de Camadas Populares. Sociologia da Educação, n.14, 2006, p. 1-17.

MENDONÇA, I. R. M. M. A função social da escola. In: SILVA, M.F.M.C et al. Currículo Estruturado: implementação de programas pedagógicos, Editora Lesde, 2012.

PEREIRA, M. L. S. A Mudança Social. O trabalho autônomo segundo o processo de Bolonha, 2012, p. 1-4.

RODRIGUES, A. C; SOUSA, N. S. Escola, Passado e Presente: Mudanças Sociais e Novas Exigências para os Professores, EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 2018, p.1-17.

SILVA, L. G. M; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. Periódico Científico Projeção e Docência, v.5, n.2, 2014, p. 1-23.

SILVA, F.; MACHADO, I. F. Função social da escola. Anais da II Semana de direitos humanos e II Mostra de cultura e arte das gentes do Pantanal, 2014.

WALLER, W. The sociology of teaching. Nova York: John Willy, 1967.

Palavras-chave: Função social da escola. Ensino. Concepções.

IDENTIDADE E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DO INDIANISMO NA POESIA NACIONALISTA DE GONÇALVES DIAS

GEAN CARLOS ROYER - UNIOESTE

KEVIN MARTINS PEZZARINI - UNIOESTE

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: CAPES

RESUMO: O presente trabalho tem por grande objetivo analisar o indígena e suas representações na poesia nacionalista de Gonçalves Dias, poesias que retratam a identidade e memória do autor de uma forma indianista. Sendo mais específico, o trabalho pretende averiguar o contexto histórico e a vida do respectivo poeta para de fato entender a forma de grafar do artista. Por fim, após a contextualização cronológica do dado período histórico, analisar-se-á uma poesia de Dias para exemplificar algumas observações anteriormente grafadas. Frisa-se aqui, que a maior dificuldade de poetas anteriores ou posteriores à Dias, sempre esteve ligada a construção de um indígena verídico, que não estivesse ligado aos ideias romanescos europeus. Assim sendo, a construção de um indígena verídico pode ser caracterizado como a problemática do trabalho, pois é necessário verificar se o autor de fato conseguiu descrever este indígena em sua forma mais realista possível.

INTRODUÇÃO

Gonçalves Dias nascera no Brasil, mais especificamente no Maranhão, desde criança teve contato com os dois lados de duas moedas: a moeda portuguesa, visto que seu pai era português; e a moeda brasileira, visto que sua mãe era de origem cafuza (com descendência indígena e africana). Além disso, teve contato desde jovem com os povos indígenas, pensando em seu processo de localização/ vivência na cidade de Caxias, no Estado do Maranhão. Talvez, por este motivo, Dias, ao descrever o indígena brasileiro, os descrevia tão bem, os descrevia com amor, com paixão, com identificação, com memória; ele realmente conhecia as representações sociais deste povo e através dos processos de elaboração poética, os dava vida, os tornava reais aos olhos de quem os lesse.

O autor retratava além da bravura indígena, os lamentos do recolhimento físico e cultural deste povo que era dono de todas aquelas terras tomadas por europeus, de ano após ano, de descendente a descendente, terras que cada vez menos os pertenciam, cada vez mais o indígena perdia seu espaço. Desta forma, o clamor, a luta, a expressão destes povos na poesia tornou-se tão forte a ponto de que, se tirassem o indígena, nada seria compreendido de seus poemas. Dessa forma, podemos dizer que Gonçalves Dias traz para a literatura a imagem do nativo genuíno, real, com todos os traços de nobreza, caráter, honra, moral e veracidade inerentes a eles, diferentemente dos personagens indígenas antes já vistos e criados sob uma perspectiva de criação da identidade nacional, mas caracterizando-os como os cavaleiros das histórias européias.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E ANÁLISE POÉTICA

Vale frisar nesta contextualização histórica que a formação do Indianismo se deu por volta do século XVIII, de onde podemos observar seu percurso de crescimento ao longo dos séculos. Esta peculiaridade do romance brasileiro ganha maior notoriedade com Basílio da Gama, que retratou aos versos de seus poemas os traços indígenas das Missões Jesuíticas em O Uraguai. Pensando neste contexto de formação indianista dos autores/escritores/estudiosos, (COUTINHO, 2005, p. 73) ressalva que, "[...] se Basílio da Gama é mais brasileiro na forma, Durão parece mais brasileiro na essência [...] [...] expondo, no oferecimento a D. José, a situação dos nossos indígenas espoliados de suas terras".

Dando um salto na história, observamos que séculos mais tarde, no século XIX, mais especificamente em 22 de janeiro de 1808, chegando à costa da Bahia, a família real portuguesa, após longo descanso desce ao Rio de Janeiro, como ressalva Setúbal (1971) em "07 de março de 1808. A nau Príncipe Real, com a flâmula azul e branca panejando ao vento, entra galhardamente pela barra adentro" (SETÚBAL, 1971, p. 13). Com a vinda da família real ao Brasil, possibilitou-se um aumento na circulação de portugueses no país, como exemplo, comerciantes, mercadores de escravos, arrendatários, grandes latifundiários, além dos portugueses que aqui já estavam a serviço da coroa. Em decorrência de toda essa circulação de portugueses na colônia cria-se a necessidade de ter uma identidade nacional, e muitos autores passam a trabalhar nisso, utilizando-se da imagem do indígena inserida no imaginário de cavaleiro europeu.

Após a compreensão de tal deslocamento histórico, verificamos que os familiares de Dias, especificamente seus pais, viverem nestas mesclas culturais, neste caldeirão cultural. Pois aqui, no Brasil, já viviam indígenas e africanos, este último povo foi trazido para a mão de obra escrava do período. Desta forma, observamos que Gonçalves já nasce em uma mescla cultural, além de sanguínea. Antônio Gonçalves Dias nasce em 10 de agosto de 1823, em Caxias, no Maranhão e desde criança já teve o contato com os indígenas de sua cidade. Seu contato com o povo sempre foi forte, desde jovem defendeu diversos interesses dos povos indígenas e da população em geral. Quando cresceu estudou Direito na Europa, na Universidade de Coimbra, mas mesmo fora de todos esses contextos brasileiros ele nunca deixou de lutar e debater em suas obras, em suas poesias, sobre o contexto em que viveu no Brasil, como bem ressalva Lima: "[...] é interessante como todos os seus projetos literários passam sempre pela memória da terra deixada para trás" (LIMA, 2014, p. 60). O sangue que corria em suas veias era indianista, lutar por tais ideias era seu propósito desde o nascimento, mesmo passando por diversos processos, inclusive o exílio. Dias através de suas poesias nacionalistas sempre teve o processo de identificação com as fortes memórias dessa terra de palmeiras que arrebatara o coração do poeta durante toda a sua vida. Assim sendo, como uma maneira de exemplificar alguns grafias anteriores, observamos O Canto do Guerreiro, em análise:

Publicado em 1846 nos Primeiros Cantos, é composto por 9 estrofes e traz o canto de um guerreiro que fala sobre ser o melhor em tudo, exaltando qualidades que todos deveriam ter, como força, habilidade valentia e afins. Na primeira estrofe do poema o guerreiro canta que "façanhas de bravos não geram escravos". Com a abolição da escravatura ocorrida apenas em 1888, esse trecho traz a realidade de muitas pessoas, os indígenas foram dizimados com a chegada dos portugueses e espanhóis na América do Sul, principalmente ao Brasil, muitos foram obrigados a abandonar sua língua e sua religião ao serem catequizados pelos jesuítas e muitos mais foram capturados e vendidos pela Europa como empregados, como disse Caminha em sua carta ao rei de Portugal: "[...] Mancebos e de bons corpos. [...] A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos" (DE CAMINHA, 2019, p. 03). A verdade que Dias traz é que só não foram levados aqueles que souberam se defender e defender sua tribo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi abordado pelo presente trabalho, Gonçalves Dias, desde criança já nascera em um contexto histórico único, onde, por conta de diversas questões de exploração e desbravamentos, bem como a formação de toda uma sociedade, forma-se um caldeirão cultural, além do fato da família real portuguesa se fazer presente em uma de suas colônias, algo nunca ocorrido antes na história, e neste mesmo século, onde o dado autor nascera o Brasil proclama sua independência através de um príncipe de sangue português, enfim, um século que deixou tantas marcas para a história, um século que alterou e modificou diversas vezes, todos os dias, as linhas cronologias de seu tempo e de tempos futuros.

Observamos ainda que ao longo do resumo a obra de Gonçalves Dias consegue fazer o que muitos, antes e depois de si, tentaram fazer: construir e representar um índio completamente verídico, com todos os valores, a mitologia e a própria linguagem nativa. Assim sendo, conclui-se que Gonçalves Dias, mesmo passando por diversos momentos bons e ruins nesta terra de palmeiras, ele nunca deixou de amar essa terra, nunca deixou de manifestar seu interesse pelas lutas indianistas, nunca se abateu, mas queria ao menos mais uma vez olhar para esta terra que ele amava tanto. Sua identificação e sua memória pelo indianismo e por toda a sua terra corriam em suas veias, estando ele em Paris ou em qualquer outro lugar do mundo, ele sempre estaria com seu pensamento na infância brasileira, na luta que travava e no amor que criou por esta terra.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil** - Vol. 3. São Paulo: Global Books, 2005.

DE CAMINHA, Pero Vaz. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em 09 de jul de 2019.

LIMA, Renata Ribeiro. **Representações de Exílio e Nacionalismo em Gonçalves Dias**. Porto Alegre: Revista Nau Literária: Crítica e Teorias de Literaturas, 2014.

SETÚBAL, Paulo. **As Maluquices do Imperador**. São Paulo: Saraiva, 1971.

Palavras-chave: Gonçalves Dias; Memória; Identidade; Poesia Nacionalista; Indianismo.

JOGO DE AREIA EM PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA LOPES ROMERO - UEM

GEIVA CAROLINA CALSA - UEM

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Com base em resultados de estudos anteriores constatamos que crianças do meio rural de diversas faixas etárias, ao serem questionadas sobre suas brincadeiras de faz de conta, relataram a representação de profissões em seu enredo. Voltando-nos, então, ao campo da docência realizamos uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi investigar como crianças com idade de cinco anos de contexto rural representam a profissão docente por meio do faz de conta. Realizamos a pesquisa com seis crianças de uma escola pública rural municipal do noroeste do Paraná na qual, por meio do jogo de areia e de entrevistas com imagens identificamos suas representações de docência. A escolha desta faixa etária deveu-se a resultados de pesquisas que demonstram ser esta a fase mais fecunda da infância quanto ao desenvolvimento do jogo simbólico (PIAGET, 1971; BOMTEMPO, 1997).

Ao entrar em contato com pesquisas com crianças (LEITE, 2008; ROCHA, 2008) compreendemos que sua simbolização é mais profícua por meio de atividades lúdicas do que apenas a fala. Com aporte do método clínico piagetiano e do campo da Psicopedagogia escolhemos o jogo de areia, criado por Dora Kalff, como técnica para extração das representações sociais do grupo das crianças de nossa pesquisa. Também utilizamos entrevista projetiva com imagens e entrevista projetiva na colcha de retalhos.

Neste trabalho, em um recorte da pesquisa realizada, apresentamos o percurso metodológico e os resultados obtidos com foco no uso do jogo de areia utilizado como técnica de pesquisa em representações sociais, em nosso caso, com crianças.

JOGO DE AREIA, FAZ DE CONTA E CRIANÇAS

Tradicionalmente, o jogo de areia é desenvolvido em uma caixa retangular com interior pintado da cor azul contendo areia. A caixa é acompanhada de miniaturas sobre o mundo (plantas, animais, meios de transporte, pessoas, frutas, móveis, entre outros) e materiais não estruturados (como cubos de madeira, retalhos de pano e de E.V.A.) . Em nossa pesquisa mantivemos as medidas tradicionais da caixa de areia e acrescentamos miniaturas sugeridas pelas crianças no momento de nossos estudos piloto.

Essa estrutura atende às necessidades expressivas de crianças que ao fazer de conta imitam a realidade e expressam seus desejos e fantasias (PIAGET, 1971). No jogo são expressadas, assim, duas realidades: o mundo interno e particular do indivíduo; e o mundo externo, onde situa-se a cultura dos grupos ao quais pertence. Por essa razão, o jogo é considerado um instrumento privilegiado para extração de representações, em especial entre crianças da primeira infância (FRANCO, PINTO, 2003; SCOZ, 2011; SCOZ, MARTINEZ, 2009).

Para a adequação do jogo de areia às necessidades de nossa pesquisa realizamos quatro pilotos com crianças da mesma faixa etária de nossos participantes. Em princípio, faríamos a

coleta com trios de crianças brincando ao mesmo tempo, entretanto, após o primeiro piloto constatamos que para a pesquisadora participar da brincadeira seria melhor jogar com uma criança de cada vez. Modificamos também a disposição dos brinquedos que começaram distribuídos no chão, ao redor da caixa e que, após percebermos que as crianças utilizavam apenas os brinquedos mais próximos de si, colocamo-nos em uma maleta com divisórias. Experimentamos, então, duas maneiras de posicionar a caixa de areia e a maleta: no chão e em cima de um suporte. Optamos pelo suporte nos dois casos, pois, consideramos, que assim as crianças puderam manusear as peças com mais facilidade.

A relação espacial entre a pesquisadora e as crianças também foi sendo modificada. Verificamos ser mais favorável ao desenvolvimento do jogo manter uma distância considerável da criança, afastando-nos da caixa e verbalizando apenas quando inevitável. Se oferecida a oportunidade pela criança, assumimos uma personagem e participamos do jogo, segundo instruções dela.

Para a produção de dados realizamos duas sessões individuais com o uso do jogo de areia com duração média de trinta minutos, cada uma. Na primeira sessão objetivamos a familiarização das crianças com a areia, miniaturas e jogo e, para isso, solicitamos que brincassem livremente. O que você poderia fazer ou construir nesta caixa com as miniaturas e a areia? Mostre-me? Após isso, solicitamos às crianças que inventassem histórias com as miniaturas e a areia: Com essas miniaturas você pode montar uma história dentro da caixa? Mostre-me. Também perguntamos nesta sessão, quais miniaturas as crianças gostariam que trouxéssemos da próxima vez. Na segunda sessão, para a objetivação de suas representações sobre a profissão docente, solicitamos a criação de histórias envolvendo elementos presentes na escola. Para isso, solicitamos: Que tal brincar de escolinha? Era uma vez .... Cada criança poderia escolher as miniaturas que desejasse para brincar na caixa de areia.

Nessas duas sessões, apoiando-nos em Weinrib (1993, p. 38) e procuramos “ouvir, observar e participar empaticamente” no jogo de areia com as crianças.

JOGO DE AREIA E REPRESENTAÇÕES SOBRE DOCÊNCIA

Os dados produzidos pelas crianças durante o jogo de areia mostraram associação entre o gênero feminino e o exercício do magistério. Das seis crianças-participantes, cinco escolheram uma boneca e apenas uma escolheu um boneco para representar a personagem da/o docente. Em ambos os casos, essas docentes eram descritas com características de pessoas de suas famílias. A mesma conduta foi encontrada nas entrevistas com imagens nas quais as crianças atribuíram-lhes características de tias, primas, pai, avô, colegas da escola. Consideramos que os significados atribuídos a essas figuras podem ter se constituído de ancoragens para suas representações da docência.

Além disso, as representações de docência também implicaram disciplinar e vigiar, ou seja, de alguém que exige “bom comportamento” das crianças e que pune as más condutas. Essas representações parecem se ancorar em um modelo tradicional de escola (MACEDO, 2005; PÁTARO, 2015).

Chamou-nos a atenção também que as docentes-mulheres retratadas apresentam comportamentos voltados a uma rotina que envolve trabalhar, cuidar da casa, cuidar dos filhos/as e fazer compras. Esses dados facilitam a hipótese de que as representações dessas crianças sobre o ser mulher estão ancoradas em significações do gênero feminino, convencionais e sexistas. Resultados convergentes com conclusões de Souza e Villas Boas (2011) para quem as representações do feminino continuam sendo as de uma mulher maternal, “sagrada” e não-desejante, cuja base identitária é o ideário cristão/moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos pelas crianças no jogo de areia revelaram representações da docência associadas ao gênero feminino e práticas de disciplinamento e vigilância. Além disso, associadas a essas significações, as representações das docentes-mulheres parecem revelar uma perspectiva convencional do papel da mulher na sociedade que se reduz ao trabalho fora e dentro de casa e aos cuidados da família. Concluímos, logo, que o jogo de areia se constitui uma técnica projetiva valiosa para a realização de pesquisas em representações sociais.

REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-72.

FRANCO, Aicil; PINTO, Elizabeth Batista. O mágico jogo de areia em pesquisa. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 91-114, fev. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n2/a07v14n2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

LEITE, Maria Isabel. Repensando a escola com a palavra: a criança da área rural. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira . **A criança fala**: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 312-314.

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ODOUGHERTY, Maureen. Auto-Retratos da Classe Média: Hierarquias de "Cultura" e Consumo em São Paulo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n.2, p. 411-444, maio, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581998000200005&script=sci_arttext&tlng=pt#back. Acesso em 29 de mar. 2018.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **Entre Educar e Ensinar**: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e Subjetividade de Professores**: Sentidos do aprender e do ensinar. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. A zona muda das Representações Sociais: Uma Aproximação a Partir do Jogo de Areia. **Interam**. J. psychol, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 432-441, dez. 2009.

SOUZA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

WEINRIB, Estelle L. **Imagens do self**: o processo terapêutico na caixa de areia. São Paulo: Summus, 1993.

Palavras-chave: Representações sociais; Jogo de areia; Infância.

MULTICULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DIALÓGICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

MONICA RIBEIRO NUNES - UNICID

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

No decorrer dos últimos dez anos, o sistema educacional brasileiro recebeu milhares de alunos estrangeiros (BRASIL/MEC, 2016). Especificamente no estado de São Paulo, apenas em 2017, foram registrados 10.298 alunos imigrantes. De diversas nacionalidades, os alunos matriculados na rede estão distribuídos em escolas das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, sendo cerca de 4 mil bolivianos, 1,2 mil japoneses, 550 angolanos e 540 haitianos (ESTADO DE SÃO PAULO, 2018). No que concerne à rede pública municipal de educação de São Paulo, em 2017, o número de alunos imigrantes matriculados era 4.582. Sendo os números mais expressivos: 2.413 bolivianos, 613 angolanos, 360 haitianos, 188 japoneses, 156 paraguaios, 130 peruanos, 124 argentinos, 102 congoleses, 58 colombianos, 47 sírios (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2018).

Nesse contexto, a pesquisa ora relatada, volta a atenção para a tríade professor-estudante-objeto do conhecimento num contexto multicultural. A tríade, nos termos da perspectiva dialógica da teoria das representações sociais, pode ser identificada pela triangulação: Ego – Álter – Objeto (MARKOVÁ, 2006, 2017a). A investigação visou compreender as representações sociais de professores de Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano) da rede pública municipal de educação de São Paulo sobre o estudante imigrante.

A escola eleita distingue-se pela multiculturalidade, visto que cerca de 10% de seus 809 alunos são compostos por estudantes imigrantes da Argentina, Bolívia e Chile. A abordagem dialógica das representações sociais foi orientadora da metodologia adotada. Para cumprir o objetivo proposto, foram feitas cinco visitas à escola, registradas em diários de campo, e realizadas duas sessões de grupo focal com professores especialistas do ensino fundamental (6º ao 9º ano), uma sessão com cinco professoras de 25 a 35 anos de idade de formação de graduação em licenciatura de ciências biológicas, matemática, língua inglesa, língua portuguesa e artes com menos de 10 anos de experiência docente, a outra sessão com seis professoras de 45 a 62 idade, de formação em matemática, língua portuguesa, educação física e artes. Os procedimentos de sistematização, codificação, categorização e análise, respeitaram o exposto por Marková et al. (2007), combinados com o proposto por Franco (2008).

O referencial adotado na pesquisa foi o da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2013), em sua abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2006, 2017a, 2017b), voltado aos estudos da educação (NOVAES, 2015; NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017). Complementarmente foram considerados os estudos sobre alteridade (JODELET, 2002), multiculturalidade (HOOKS, 2013; CANEN, 1997, 2005) e dialogicidade na perspectiva freiriana (FREIRE, 1993, 1999, 2001, 2005, 2006).

Das análises foi possível depreender cinco categorias de sentido associadas à tríade dialógica: (1) Ser professora; (2) alunos brasileiros X alunos imigrantes; (3) conteúdos e metodologias de ensino; (4) fatores externos; (5) queixume. As análises foram feitas confrontando o exposto em cada grupo focal. Observou-se que o tempo de docência é compreendido pelas participantes da

pesquisa como o fator determinante para o exercício da profissão. As docentes com menos de 10 anos de experiência mostraram-se mais esperançosas e motivadas com a possibilidade de mudar a realidade social de seu alunado, buscando promover projetos coletivos e integradores dos alunos imigrante com os brasileiros. As professoras com mais de 10 anos de docência detalharam as agruras da sala de aula e uma progressiva desmotivação com o exercício profissional. Por outro lado, certo queixume, relativo à família dos alunos, à Secretaria de Educação, às avaliações externas, à rigidez do currículo e à própria organização escolar se fez notar nos dois grupos.

Da análise destacou-se o foco da pesquisa em tela, relacionados às representações sociais das professoras sobre os alunos imigrantes. As representações que foram se evidenciando no discurso, em confrontação com as sobre os estudantes brasileiros, jogam luz, sobretudo, nos alunos de origem boliviana. Para as professoras com mais de 10 anos de docência, os alunos brasileiros são chamados por elas de "nossos" e eles são indisciplinados, desobedientes, desinteressados e relaxados em relação ao material por sua vez, os alunos bolivianos são denominados de "eles", mas são elogiados como concentrados, obedientes, disciplinados com maior apoio e carinho pela família

Inicialmente, as visitas à escola apresentaram uma realidade idealizada, que provocou uma reação de imensa admiração por parte da investigadora, relatada insistentemente no jornal de campo. No entanto, as dificuldades da docência foram se evidenciando a cada visita, e o contexto escolar foi se complexificando aos olhos da pesquisadora. Nos últimos encontros, em especial nas seções de grupo focal, as representações das professoras ficaram mais manifestas, deixando patente a necessidade de estudos em profundidade sobre as relações escolares orientadas pela multiculturalidade. Com os resultados obtidos, busca-se obter elementos para a elaboração de um material de referência, em outros termos, uma "caixa de ferramentas didáticas" (toolkit) que favoreça o trabalho docente frente aos desafios da multiculturalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Relatório de atividades. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

CANEN, Ana. Competência pedagógica e a pluralidade cultural: eixo na formação de professores? In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.102, p.89-107, nov. 1997.

_____. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa e formação docente: uma experiência de currículo em ação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. A Educação como Prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Pedagogia da autonomia. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. À Sombra da mangueira. 6ª ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.

_____. Pedagogia do Oprimido. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Educação e Mudança. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes. São Paulo, 2013.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela. Representando a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.
_____. A fabricação da teoria de representações sociais. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, Mar. 2017a. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000100358&lng=en&nrm=iso. access on 08 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143760.
_____. Mente Dialógica: Senso Comum e Ética. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017b.
MARKOVÁ, Ivana. et al.. Dialogue in Focus Groups: exploring socially shared knowledge. Sheffield: Equinox, 2007.
MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". Cad. Pesqui., São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, June 2015. Available fromhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000200328&lng=en&nrm=iso. access on 08 July 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.
NOVAES, Adelina; ORNELLAS, Maria de Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Convergências teóricas em representações sociais e seu aporte para o estudo de políticas docentes. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433. Acesso em: 08 jul. 2019. doi:http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO14.
SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/. Acesso 14/03/2019.
_____. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em 14 mar. 2019.

Palavras-chave: representações sociais; dialogicidade; multiculturalidade; alteridade.

NÓS POR NÓS MESMOS: NARRATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO SOCIAL DE IMIGRANTES EM CURITIBA

SAMIRA ABDEL JALIL - UNILA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Como é de conhecimento geral, as migrações transnacionais, independentemente de seu motivo ou propósito, sempre foram constantes no mundo em que vivemos. Nic Craith (2012, p. 1) explica que:

embora a migração seja algumas vezes considerada um subproduto da globalização e um aspecto da vida que é específico do fim do século vinte e começo do século vinte e um, a realidade é bem diferente. A migração tem sido uma característica regular da vida humana e animal desde o início dos tempos.

Considerando o contexto das migrações na atualidade, o presente trabalho tem como objetivo compreender como se deu a integração social de um pequeno grupo de imigrantes residentes em Curitiba a partir das representações por eles construídas sobre suas vivências na nova morada. Contribuíram com este estudo nove imigrantes adultos de diversos países que participaram do curso de extensão Ensinando Línguas Adicionais: teorias e práticas, ofertado pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, entre setembro e dezembro de 2017.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativista e filiada à Linguística Aplicada Crítica/Contemporânea, pretende contribuir, ainda que minimamente, com a compreensão acerca de questões identitárias e da vida social deste grupo de imigrantes que residia em Curitiba na ocasião de realização do curso. Espera-se, também, que profissionais da educação possam usufruir dos conhecimentos compartilhados, já que as atitudes dos atores sociais envolvidos com a educação são determinantes no processo de reterritorialização de qualquer imigrante, pois "são precisamente esses movimentos que vão ditar o tom do acolhimento daqueles que vivem o entrelugar de forma tão intensa" (JALIL, 2018, p. 225).

Para atingir o objetivo da pesquisa, estão sendo utilizados os seguintes instrumentos para a geração de dados (ora em andamento): questionário de delimitação do perfil sociolinguístico e educacional dos participantes, diário de campo e entrevistas narrativas. A opção por entrevistas narrativas é fundamental para a realização da pesquisa em questão, considerando que "assim como a migração, contar histórias sempre foi componente essencial da condição humana" (NIC CRAITH, 2012, p. 26). Ao contar histórias, nos revelamos ao mundo, pois descrevemos não somente a nós mesmos, mas retratamos também nossas alegrias e nossas tristezas; o rio das vidas que fluem e os nós (de nós mesmos) que as travam; as nossas práticas sócio-culturais; os nossos grupos de pertencimento e referência; e, principalmente, o nosso lugar – ou melhor, entrelugar (BHABHA, 1998) – no mundo social. Vale ressaltar, também, que as narrativas, além de serem um "depósito" de histórias de vida, são instrumentos poderosos, em termos políticos, na visibilização dos discursos de grupos minoritarizados, silenciados e apagados pelos grupos dominantes.

Sendo uma pesquisa interdisciplinar, os conceitos fundantes de referência deste trabalho incluíram contribuições de teóricos de várias áreas do conhecimento, tais como as Ciências

Sociais (BAUMAN, 2000, 2005; BHABHA, 1998; HALL, 2006; SILVA, 2006), o Estudo das Narrativas (BIZON, 2013; DE FINA, GEORGAKOPOULOU, 2012; NIC CRAITH, 2012) e a Linguística Aplicada per se (JALIL, 2018; MAHER, 2007, 2013; OURIVES, 2010). A análise dos dados será conduzida tendo em mente os elementos facilitadores e complicadores da integração social dos participantes da pesquisa naquilo que tange a aprendizagem de Português como Língua Adicional, as políticas linguísticas em nível familiar de transmissão e manutenção da língua de herança, a história de migração, as políticas brasileiras de recepção e acolhimento de imigrantes, a interação e integração social, bem como o impacto de todos esses elementos no sentido de pertença dos participantes da pesquisa.

Palavras-Chave: Identidades; Identidades culturais; Migrações; Narrativas; Representações

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAUMAN, Z. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
BIZON, A. C. C. Narrando o exame Celpe-Bras e o PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013.
DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Analyzing narrative: discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
JALIL, S. A. Línguas, identidades culturais, migrações e narrativas: um estudo sobre falantes de árabe em Foz do Iguaçu. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAM), 2018.
MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. 67-94. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
MAHER, T. J. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES et al.(Orgs.). Políticas e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.
NIC CRAITH, M. N. Narratives of Place, Belonging and Language – an Intercultural Perspective. Hampshire, UK: Palgrave MacMillan, 2012.
OURIVES, G. A. R. A integração de alunos de Português Língua Não Materna no Ensino Secundário de Português: contributos para uma educação intercultural. 2010. 50f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira). Faculdades de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.
SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. São Paulo: Editora Vozes, 2006, p. 73-102.

Palavras-chave: Identidades; Identidades culturais; Migrações; Narrativas; Representações

NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS PARTICIPANTES DE CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES VOLUNTÁRIOS SOBRE ESSA MODALIDADE DE ENSINO

MARIA DOMENICA CHRISTIANO NADAL - UEPG

BRUNA EMILYN DA SILVA - UEPG

ADEMIR JOSÉ ROSSO - UEPG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto tem por objetivo identificar quais são as representações sociais de alunos sobre a participação em cursinhos pré-vestibulares voluntários a partir da Teoria das Representações sociais (MOSCOVICI, 2012), e, em especial a abordagem estrutural (ABRIC, 2003) que analisa o núcleo central da representação social. As informações foram coletadas mediante questionários composto por questões abertas e fechadas, aplicados via utilização de formulários do Google para 339 alunos participantes de cursinhos pré-vestibulares voluntários. Para o tratamento das informações utilizamos os *softwares* EVOC que realiza a análise quantitativa das evocações livres. Os resultados do provável núcleo central indicaram que a representação está organizada em torno da dedicação, oportunidade e professores.
Palavras-chave: Representações sociais; Curso pré-vestibular voluntário; alunos.

INTRODUÇÃO

Os cursinhos pré-vestibulares voluntários se constituem como objetos sociais específicos que segundo Carvalho (2006, p.306.) prestam serviços de inclusão social à comunidades carentes oferecendo serviços de educação em espaços não-formais, cujos grupos ativos da sociedade civil como por exemplo igrejas e movimentos sociais, operam em espaços físicos de igrejas ou de escolas em horários cedidos e desenvolvem uma proposta pedagógica menos homogênea e mais associada a experiências docentes dos voluntários individuais, sendo esses espaços uma alternativa para a inclusão de comunidades mais carentes a educação em nível superior.
Segundo Rodrigues e Tamanini (2012) o grande desafio da educação atual é buscar novos métodos e novas ações para tentar minimizar as diferenças sociais entre o público e o privado. A educação, portanto, tende de ultrapassar os lugares como as escolas, para espaços da casa, do trabalho, do lazer e de igrejas como por exemplo os cursinhos pré-vestibulares voluntários. Para Soares (et al., 2007, p. 749) esses cursinhos são iniciativas que visam o benefício de parcela sociais sem condições de custear a preparação ao ingresso na vida universitária. Esses espaços possuem visibilidade em suas intenções, eles vão além da boa vontade de Igrejas e ONG`s, eles possuem por trás uma política pública compensatória, ou seja, para Whitaker (2004, p.294) além da ação social e de acolhimento, eles garantem uma maior abertura de horizontes, uma visão futura com relação as profissões possíveis.
Já segundo Mitrulis e Penin (2006, p.276) é preciso preparar esses alunos que fazem parte de um segmento populacional para terem acesso ao ensino superior, cujos cursinhos de alguma maneira vem desafiando órgãos do governo por ações afirmativas de inclusão social no que diz

a respeito às oportunidades desses segmentos para o ingresso no nível superior. Neste contexto, podemos nos referir também a ideias de educação popular em espaços não formais, no qual Freire (1987) nos faz refletir e pensar sobre qual é o verdadeiro papel de uma educação em espaços não convencionais.

Para tanto, a problemática deste artigo parte da indagação: Qual é a representação social de alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários? No qual se fundamenta na Teoria da Representações Sociais que focaliza compreender a maneira pela qual os sujeitos tentam captar e entender o mundo e as coisas que os rodeiam e em especial a abordagem estrutural das representações que analisa o núcleo central que se configura como um subconjunto da representação social.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se em uma abordagem plurimetodologica, englobando métodos quantitativos e qualitativos. A pesquisa em representações sociais "não repousa em um único método, mas numa variedade de métodos a serem utilizados, de modo a desvelar as representações dos alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares comunitário" (NASCIMENTO-SCHULZE, CAMARGO, 2000).

A pesquisa seguiu as especificações éticas de pesquisa com seres humanos, a partir do termo de consentimento livre e esclarecido. Os procedimentos metodológicos se referiram a utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas. A coleta de dados se deu por via do componente Google Docs[1] - formulário eletrônico, enviado via e-mail e via Whatsapp – aplicativo multiplataforma de envio de mensagens instantâneas com 339 alunos participantes dos cursinhos pré-vestibulares voluntários. Os questionários foram tabulados e analisados pelo software EVOC e por meio da análise de conteúdo do relatório emitido pelo programa informático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro das quatro casas é composto por 34 palavras cuja frequência média de evocação é 13 e a ordem média calculada pelo software é de 2,9. Contudo, o provável núcleo central está organizado em torno das expressões: *dedicação* que foi prontamente lembrada 99 vezes e que sua ordem média foi de 2,80; seguida da expressão *oportunidade* com sua ordem média de 2,38 por evocação e que foi 92 vezes prontamente lembrada e pôr fim a expressão *professores* que foi lembrada 82 vezes e que obteve 2,10 por ordem média por evocação.

Esses elementos configuram-se por serem estáveis, em virtude de que compõe a estrutura e organização da representação. Verifica-se que a **dedicação** constitui-se com maior probabilidade de ser o elemento central, tanto no âmbito dos alunos e como dos professores como agentes promotores da eficácia do trabalho e do estudo.

creio que para ter um bom resultado e passar no curso desejado e preciso ter muita dedicação. E isso vale tanto para os alunos quanto para os professores, que vão estar nos passando seus conhecimentos (Sujeito 8).

dedicação e algo que é preciso para tudo que fazemos ou queremos fazer, com a dedicação você irá realizar seus desejos (sujeito 12).

A **oportunidade**, diz respito ao acesso e condição econômica de arcar custos com cursinhos pré-vestibulares, ou seja, o acesso permite pessoas com menor renda. Além disso está vinculada com o ter oportunidade de acesso a uma educação de qualidade tornando os alunos aptos a concorrer por uma vaga em uma universidade pública e também a oportunidade de muitos professores que estão em formação ganharem experiência no âmbito da docência.
"O cursinho imaculada dá a toda comunidade a oportunidade de acesso à educação, mesmo que depois de anos sem estudar e sem renda suficiente para pagar uma particular, esse cursinho nos dá a chance iguais a todos." (Sujeito 14)
"Uma oportunidade para muitos que não podem custear" (Sujeito 11).

"O cursinho pré-vestibular proporcionar uma maior oportunidade para pessoas de menor renda da a oportunidade de concorrer como igual a outras por uma vaga na universidade"(Sujeito 10).
Sobre os **professores** como sujeitos da eficácia da ação educativa nos cursinhos pré-vestibulares podemos dizer que segundo os alunos eles não teriam o cursinho senão houvessem professores voluntários para estar auxiliando eles, isto significa que os professores são entendidos como mediadores do conhecimento e aprendizagem na etapa de preparação para provas vocacionadas.
"Professor é importante é ele que vai ensinar o necessário para passar no vestibular ou em outras coisas, então ele vem em primeiro lugar." (Sujeito 7)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evocações das representações sociais dos alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares são moduladas a partir das experiências e dos sentidos que são atribuídos ao estudo e a educação. A identificação pelo provável núcleo central da representação, possibilitou compreender a organização interna da representação das evocações livres dos 339 sujeitos, por meio da estratégia metodológica de envio de coleta de dados, através do formulário eletrônico do Google e do aplicativo Whastapp.

Os achados revelaram que elementos normativos compõe o núcleo central da representação dos cursinhos pré-vestibulares voluntários em vista de que a preparação para a educação em seu mais alto nível no ensino superior exige dedicação e sobretudo oportunidade de acesso aos seus sujeitos: aos alunos e aos professores.

A pesquisa possibilita a ampliação dos achados em pesquisas futuras nos que diz respeito a abordagem dimensional das representações que procura identificar, quais seriam os conhecimentos, imagens e a atitudes que compõem as representações de alunos sobre os cursinhos pré-vestibulares voluntários.

REFERÊNCIAS

ABRIC. J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

CARVALHO.J. C. B. **Os Cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos.** Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p.299 -326,2006.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa; Pré – vestibulares alternativos: da igualdade à eqüidade. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 128, p.269-298, 2006.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO-SCHULZE, C, M; CAMARGO, B, V. Psicologia socia, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.
RODRIGUES.D.L.; TAMANINI.E. **Educação não formal e movimentos sociais-práticas educativas nos espaços não escolares.** IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. P.1-6, 2012.

SOARES, Dulce Helena Penna; KRAWULSKI, Edite; DIAS, Maria Sara de Lima; D`AVILA, Geruza T.; Orientação Profissional em Contexto coletivo: Uma experiência em Pré-Vestibular Popular. **Psicologia Ciência e Profissão**.27(4), p.746-759,2007.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** v. 11, No. 2, p.289-297,2010.

Palavras-chave: Representações sociais; Curso pré-vestibular voluntário; alunos.

OKONKWO, O HERÓI ACHEBIANO DE O MUNDO SE DESPEDAÇA NA PERSPECTIVA DE CAMPBELL: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

ELIDETE ZANARDINI HOFIUS - PMC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto traz como **tema** o herói de "O mundo se despedaça", de Chinua Achebe, com base nos pressupostos teóricos propostos por Joseph Campbell em O herói de mil faces, identificando as contribuições para o campo educacional.

Nessa perspectiva, o **problema** que se apresenta é: de que forma as interações do guerreiro Okonkwo com as outras personagens do mundo igbo, com os missionários e com as autoridades inglesas se desenvolvem como parte da luta para traçar sua trajetória de herói, na perspectiva de Campbell?

Desse modo, o **objetivo geral** do texto é: analisar a trajetória de Okonkwo – herói da comunidade igbo, com sua religião, trabalho e linguajar próprios – em suas relações conflituosas e/ou amistosas com as outras personagens do mundo igbo (família e clã) e com os missionários brancos, de forma a salientar uma visão interpretativa na qual Okonkwo se torna um herói mítico moderno. Assim, os **objetivos específicos** se configuram em: apresentar considerações sobre a Literatura pós-colonial e Achebe a fim de contextualizar o romance e seu autor; ampliar a visão a respeito do herói da obra analisada em diálogo com Campbell; analisar as faces conflitantes de um herói em sua jornada mítica, identificando suas contribuições ao campo educacional.

Para dar conta dessa empreitada, a **metodologia** empregada foi a análise da obra de Achebe e de Campbell, em diálogo com diferentes autores.

Nessa direção, a **fundamentação teórica** abrangeu outros autores, mas priorizou Campbell, na medida em que a estrutura mítica deste autor em O herói de mil faces possibilita que identifiquemos em Okonkwo, o herói de O mundo se despedaça, diversas características que se encaixam na definição de herói, apresentada pelo autor. Assim, identificamos a jornada deste herói achebiano como uma versão moderna, com variações, da jornada realizada pelo herói mítico de Campbell: partida, iniciação e retorno. Assim, "a função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer os símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás" (CAMPBELL, 2007, p. 21).

O herói renasce em meio à modernidade, na qual interagem novas e antigas ordens sociais e culturais, mas eterno pelo que representa em um contexto em que imaginação, sonho e realidade se misturam. Okonkwo, o herói de Achebe, é também esse herói que ultrapassa barreiras e percalços.

Campbell afirma que "O percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: separação – iniciação – retorno – que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito" (CAMPBELL, 2007, p. 36).

Portanto, analisa-se o romance de Achebe não só do ponto de vista estrutural, mas, também temático, buscando pontos divergentes e convergentes entre a obra ficcional e a teórica. Tal processo visa enriquecer as relações possíveis entre as obras, que não se findam em si mesmas, mas, que direcionam para novas possibilidades.

Diante do diálogo da obra de Achebe com a obra de Campbell e outros autores foi possível chegar a resultados que nos auxiliam na resolução do nosso problema inicial, tendo como referencial teórico principal O herói de mil faces de Joseph Campbell, a fim de enfatizar as faces conflitantes do herói Okonkwo em sua jornada mítica moderna. Também, definimos os pressupostos teóricos de Campbell, sobre o Monomito, a aventura do herói e o ciclo cosmogônico, a fim de caracterizar Okonkwo, o herói achebiano, como um herói campbelliano moderno. Esta abordagem foi complementada com considerações de outros teóricos pós-coloniais, como Thomas Bonnici (1998/2005), a fim de enriquecer a análise proposta.

Campbell no epílogo Mito e sociedade e, especificamente, no item 1. As mil formas, afirma: "Não há um sistema definitivo de interpretação dos mitos e jamais haverá algo parecido com isso. A mitologia é semelhante ao deus Proteu", que assume todas as formas possíveis. Por essa razão, os julgamentos sobre a função da mitologia diferem de estudioso para estudioso, mas não diminuem a contribuição que a mitologia oferece para o homem, para que este possa compreender seu passado e presente, suas lições e ensinamentos. Ao tratar da função do mito, do culto e da meditação, assinala que:

[...] em sua forma-vida, o indivíduo é necessariamente mera fração e distorção da imagem total do homem. [...] Ele é limitado, quer como homem, quer como mulher, como também no papel que desempenha na vida. Ele não pode ser tudo. Por conseguinte, a totalidade, a plenitude do homem, não se acha no membro separado, mas no corpo da sociedade como um todo; o indivíduo pode ser, tão-somente, um órgão" (CAMPBELL, 2007, p. 368).

Percebemos como essas considerações dão uma dimensão mais profunda à trajetória do herói Okonkwo, pois no momento em que ele está inserido neste contexto mítico de mil formas, sua totalidade só pode ser atingida se o virmos como parte do clã como um todo.

As considerações de Campbell, ao apresentar para o homem outro caminho, "diametralmente oposto ao das obrigações sociais e do culto popular", nos remetem por sua vez ao exílio de Okonkwo, pois o exílio é "o primeiro passo da busca. Cada pessoa traz dentro de si mesma o todo; por conseguinte, é possível procurá-lo e descobri-lo no próprio íntimo", (CAMPBELL, 2007, p.370), acrescentando ao exílio do herói uma dimensão espiritual que está implícita na personalidade do herói.

Mesmo que as afirmações genéricas apontados por Campbell (2007, p. 372-373) não se apliquem totalmente a Okonkwo, percebemos como o herói vê como sua tarefa de buscar a "Atlântida perdida de sua alma" - seu ideal de mundo, seu sonho de viver novamente em uma cultura "pura", sem influências externas: talvez o local onde ele quisesse criar seus filhos da forma como idealizou. Ao contrário disso, Okonkwo percebe que até mesmo membros de sua família se deixam encantar por uma nova forma de viver. Mesmo assim não desiste, luta incansavelmente até colocar fim a sua própria vida, mas deixando para trás uma história, que seria recontada durante muitas gerações.

Talvez essa fosse uma das motivações de Okonkwo, que os jovens como ele fora um dia tivessem em si a vontade de retomar os valores de sua cultura, a fim de negar o colonialismo, e se orgulhar do que são e de sua identidade igbo.

Achebe nos revelou no romance, portanto, um herói mítico moderno, um herói de mil faces como Campbell o apresentou em sua obra. Em um mundo em que quase tudo pode ser reproduzido e imitado, carecemos de heróis que se mostrem capazes de manter sua originalidade, não se deixando corromper pela voz de quem tem mais "poder". Isso será possível no momento em que houver uma tomada de consciência, em que se respeite cada pessoa em sua singularidade de opções, que talvez não sejam iguais as da maioria, mas que são individuais. Como Achebe questiona, no mesmo ensaio citado acima: "Será que Okonkwo fracassou? Em certo sentido, é obvio que sim, mas ele também deixou para trás uma história

tão forte que aqueles que a escutam, até mesmo na distante Coréia, desejam ardentemente, que as coisas tivessem ocorrido de maneira diferente com ele" (Achebe, 2012, p.130).

Talvez a jornada de Okonkwo não seja comum apenas aos heróis, mas a todos que se oportunizam refletir sobre seus valores e ideais, e mais que isso, lutar por eles. Muitas vezes nos deixamos levar por influências externas e capitalistas, por medo de sair de uma zona de conforto, ou sermos rejeitados pela imensa maioria. Okonkwo é um exemplo de luta por seus interesses: apesar de ter tirado sua própria vida, esse gesto ainda assim serviu para mostrar que ele não aceitaria viver à mercê de uma cultura que não considerava a sua. Pode-se dizer que isso sim, para ele seria a morte. Terá sido extinto o colonialismo? Ou somente se modificou sua faceta? A constante busca por modelos de ideais seriam uma nova forma de consentir numa dominação cultural?

A contribuição dessa análise para a educação é bastante contemporânea. Nos dias atuais vivemos em uma sociedade que dita regras sobre como devemos nos adaptar à cultura imposta. Essa "colonização consentida" seria talvez um resquício da imposição vivida por muitos povos. Talvez seja essa a grande mensagem trazida no livro para o leitor, a de se refletir sobre as práticas culturais e a tolerância em relação aos que são diferentes de nós.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. **Things fall apart. Nova York**: Anchor Books, 1958.

_____ . **O mundo se despedaça**. Tradução de Vera Queiroz da Costa e Silva e Alberto daCosta e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **A educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico**. Tradução de Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BONNICI, T. **Introdução o estudo da literatura pós-colonial**. Mimesis, Bauru, n. 1, v. 19, 1998.

_____. **Conceitos-chave da Teoria Pós-colonial**. Maringá: EDUEM, 2005.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPBELL, J. com MOYERS, B. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

Palavras-chave: Herói; Achebe; Campbell; Educação.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O SER PROFESSOR ENTRE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

GAHELYKA AGHTA PANTANO SOUZA - UFPR

ORLINEY MACIEL GUIMARÃES - UFPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O conceito de Representações Sociais, tal como é aqui entendido, foi proposto por Serge Moscovici que o define como construções sociais em que cada sujeito (re)significa sua compreensão acerca de determinado fenômeno ou objeto, a partir das ideias socialmente compartilhadas. É nesse contexto que construímos as representações importantes na vida cotidiana e social, "elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defende-la" (JODELET, 2001, p. 1).

Moscovici afirma que,

se uma representação social é uma 'preparação para a ação', ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar (1978, p. 49) [grifos do autor].

A teoria das representações sociais, proposta por Moscovici, influencia na construção e na compreensão da própria realidade, do conhecimento e das práticas que fundamentam coletivamente um determinado grupo. Portanto, identificar qual a representação social dos estudantes de um curso de licenciatura em química, sobre Ser Professor, configura-se como um modo de compreender alguns aspectos formativos presente na formação inicial destes estudantes bem como, a maneira como eles estão se constituindo professores de química. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi o de investigar a representação social sobre Ser Professor de estudantes de um curso de licenciatura em Química.

A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo exploratória e os participantes foram 8 estudantes do curso de Licenciatura Química da Universidade Federal do Acre (UFAC), que participam do programa Residência Pedagógica da CAPES/MEC, e estão entre o quinto e o oitavo período do curso. Para a identificação da representação social sobre "Ser Professor" foi utilizada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

A TALP consiste em estimular os participantes à associação de 3 a 5 palavras, a partir de um termo indicador, palavra ou expressão, sugerida aos participantes. As palavras evocadas são organizadas de acordo com uma hierarquia, seguindo a ordem crescente de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante. "A técnica contribui na compreensão do processo de constituição, categorização e organização de uma representação, de acordo com a frequência de aparecimento dos itens evocados, já que os mais evocados são considerados como os de maior importância para o grupo social" (ANDRADE, 2003, p. 76-77).

Ao todo foram evocadas aproximadamente 40 palavras relacionadas ao termo "Ser Professor", das quais 29 palavras eram diferentes entre si, de acordo com a frequência de

evocação. Após a evocação das palavras os estudantes foram convidados a responderem o questionamento: “Qual o papel do professor para você?”.

A partir das palavras evocadas na TALP, foi possível estabelecer categorias, que de acordo com a técnica de categorização de Bardin (2016), consiste em classificar os elementos encontrados segundo critérios relativos ao problema pesquisado. Para tanto as palavras evocadas foram organizadas em três campos semânticos e de acordo com a frequência de evocação, como apresentado na tabela 1.

TABELA 01: Frequência e Organização por Campo Semântico das Palavras Evocadas no TALP

Campo Semântico 01 Atividades do Trabalho Docente	Frequência	Campo Semântico 02 Atributos do Docente	Frequência	Campo Semântico 03 Aspectos da Afetividade Docente	Frequência
Educador	03	Inteligente	02	Amigo	02
Mediador	03	Responsabilidade	01	Demônio	01
Inspirador	03	Compreensão	01	Chato	01
Conhecimento	03	Pesquisador	01	Anjo	01
Transformador	02	Pontualidade	01	Legal	01
Norteador	02			Amor	01
Formador	02			Doador	01
Guia	01			Entrega	01
Facilitador					01
Estimulador					01
Despertar					01
Dificuldade					01
Aprendizagem					01
Transposição					01

Fonte: Própria autoria.

As palavras evocadas foram organizadas em três campos semânticos, a saber: i) Campo Semântico 1 - Atividades do Trabalho Docente no qual foram relacionadas às evocações pertinentes às atividades desenvolvidas pelo professor; ii) Campo Semântico 2 – Atributos do Docente estão as evocações relacionadas às qualidades para se tornar professor; e iii) o Campo Semântico 3 - Aspectos da Afetividade Docente estão as evocações relacionadas à sensibilidade do professor no exercício de sua profissão.

Além das relações entre as palavras evocadas, pode-se caracterizar também a frequência de suas evocações, em 3, 2 e 1. A frequência 3 de evocação, representa o núcleo central da representação social do grupo, que segundo Mazzotti-Alves “constitui o elemento essencial da representação” (2002, p. 20), ou seja, para os participantes da pesquisa o que efetivamente representa “Ser Professor” é associado ao trabalho docente, como por exemplo, “Educador”; “Mediador”; “Inspirador” etc.

As palavras com frequência 2, caracterizam o núcleo intermediário da representação do grupo estudando, e estão relacionadas com as características que o professor deve apresentar para exercer seu trabalho, por exemplo, “Responsabilidade”; “Pontualidade”; “Inteligência” etc. As palavras com frequência de evocação 1 caracterizam o núcleo periférico da representação dos estudantes, que estão relacionadas às características afetivas, por exemplo, “Amigo”; “Amor”; “Chato” etc.

As palavras evocadas pelos estudantes relacionam-se aos diferentes momentos da carreira docente e enfatizam aspectos formativos que eles consideram necessários para o exercício da profissão, mas se destaca aquelas que são frequentemente desenvolvidas durante a formação inicial, evidenciando que a graduação pode contribuir para a constituição do Ser Professor, uma vez que para os participantes da pesquisa, as evocações com frequência 3, fazem parte dos processos formativos também vivenciados no curso de licenciatura.

Ao responderem o questionamento os estudantes reforçaram as palavras evocadas, segundo eles:

*"O professor contribui diretamente na **formação** dos estudantes" – [E1].*

*"Ajudar o aluno a aprender e entender os **conhecimentos**" – [E2].*

*"Levar o **conhecimento** empírico e científico as pessoas" – [E3].*

*"É de ensinar, de **incentivar** seus alunos, fazendo deles grandes pessoas" – [E4].*

*"A educação e o dever de **ensinar** aquilo que definido em sua formação, de forma simples e satisfatória para a compreensão dos alunos" – [E5].*

*"**Formar** cidadãos. Ser responsável pela formação do aluno em escolhas futuras" – [E6].*

*"O professor é transmissor de **conhecimentos**, seu papel é tentar que o aluno aprenda e busque novos conhecimentos" – [E7].*

*"Criar metodologia e estratégias para que os alunos aprendam com mais **facilidade**" – [E8].*

Nas respostas escritas pelos alunos é possível identificar as palavras evocadas na TALP, evidenciando reflexos da representação sobre o Ser Professor que constitui o grupo de estudantes que participaram da pesquisa. Percebe-se que Ser professor, para os estudantes está mais relacionado com as competências e habilidades necessárias ao trabalho docente, do que com aspectos pertinentes às qualidades necessárias para exercer essa profissão, ou à afetividade do professor na relação professor-aluno. Na fala do Estudante 2 (E2), por exemplo, percebe-se que ele representa o professor como aquele que coloca o aluno na posição de protagonista do seu aprendizado, pois ao "ajudar" o aluno, o professor media o processo de construção do conhecimento e isso evidencia que essa é uma competência que pode ter sido destacada durante o processo formativo, ou seja, a partir de vivências experienciadas durante o curso de licenciatura.

De maneira geral os resultados apresentados apontam para a existência de um grupo homogêneo entre os estudantes, uma vez que eles possuem uma mesma representação social sobre o Ser Professor, e que é compartilhada entre si. Contudo, fica evidente também, que Ser Professor é destacado a partir do trabalho desenvolvido pelo docente em sua profissão, o que pode estar relacionado aos aspectos formativos do professor, que normalmente começam a ser experienciados durante as disciplinas de estágio supervisionado, entre o quarto e o quinto período do curso, momento em que se encontram os licenciandos participantes da pesquisa.

Referências

ANDRADE, E. R. G. **O Fazer e o Saber Docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem.** Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edição 70, 2016.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2001.

MAZZOTTI-ALVES, A. J. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem de 2002.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ser Professor. Licenc

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES , RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DEMANDAS POLÍTICO- EDUCACIONAIS

MARY FRANCISCA DO CARENO - FCL- UNESP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Uma pesquisa da Unicef, realizada em 2017, afirma que "É preciso encontrar e trazer para a escola os 2,8 milhões de crianças e adolescentes que estão excluídos.", que a " Exclusão escolar atinge principalmente meninos e meninas vulneráveis, já privados de outros direitos" e, ao final, apresenta um quadro no qual confirma que desse total de população brasileira entre 4 a 17 anos fora da escola, quase 1,8 milhão dessas crianças são negras (pretas e pardas). Assim, a presente pesquisa vai na direção de se questionar porque, no Brasil, temos uma escola que exclui seus alunos? Vive em função deles e os marginaliza. Quais barreiras devem ser ultrapassadas para que esse absenteísmo escolar não se acentue e as relações étnico-raciais sejam menos conflituosas? Para responder a essas questões, torna-se relevante abordar as pré-condições histórico-estruturais da exclusão, do abandono e da deserção escolar, questões que permeiam a construção desse estigma e como as práticas escolares o perpetuam. O objetivo é apresentar, com base na Teoria das Representações Sociais, (MOSCOVICI, 2007), as contribuições da formação docente em serviço e suas práticas pedagógicas em relação à aplicação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil do município do Guarujá/SP-Brasil. Outro objetivo do trabalho é identificar as representações sociais que professores da Zona Noroeste do município de Santos/SP apresentam ao falarem a respeito da escola e das relações raciais existentes nela. **A p**esquisa é qualitativa do tipo etnográfico, com aplicação de questionários e uso de entrevistas gravadas com docentes e gestoras em dois Núcleos de Educação Infantil no município do Guarujá/SP. **A** pesquisa apoia-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007, 2011), em Freire (1979) e em resultados de pesquisa de Careno (2010). O material textual é proveniente das falas gravadas a respeito das lutas que as docentes travam pelo reconhecimento da carreira e suas experiências de percurso. A análise, ancorada nas orientações de Bardin (2007), Bogdan; Biklen (1994), Nóvoa (1999) e Munanga (2005), estrutura-se em três dimensões: identitária, pedagógica e política. As representações sociais, segundo Jodelet (2001), são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Como fenômeno, seus elementos são informativos, cognitivos, ideológicos, normativos. traduzem-se em crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc, "organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade" (p.22). Em sendo composta de figuras e de expressões socializadas, uma representação social "é a organização de imagens e linguagem, por que realça e simboliza atos e situações" que, com o uso, tornam-se "comuns e naturais" (MOSCOVICI, 1978, p. 25). No caso específico deste trabalho, elas se encontram nas expectativas iniciais e no modo como as profissionais entrevistadas encararam os desafios encontrados durante o curso de Pedagogia conciliando-os não só com o cumprimento às atividades exigidas na profissão e problemas pessoais, de saúde física e mental, principalmente como também a percepção da enorme defasagem entre os conteúdos advindos de uma formação precária do ensino médio e os conteúdos teóricos e tecnológicos mais modernos da escola. A pesquisa, portanto, volta-se a dois processos: formação de professores e mudanças de postura na profissão, em razão dos conhecimentos adquiridos; e um desafio: lidar com a questão da

diversidade racial na sala de aula sem ter tido, no currículo do curso de Pedagogia, disciplinas que abordem o tema. A concepção que os professores têm de crianças não-brancas vem representada na sua prática pedagógica da mesma forma como as relações raciais se desenvolvem na sociedade, ou seja, em movimentos de mudança e permanência. Esta se revela no cumprimento das regras institucionais e as mudanças se apresentam reveladas nas luta e nas ações - nem sempre expressas abertamente pela escola - dos movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, com suas reivindicações por políticas públicas e por leis que garantam a permanência de seus direitos. O cumprimento da Lei 10.639/03 nos ajuda a desconstruir as ideologias que sustentam os mitos da inferioridade do negro e da democracia racial ao destacar a necessidade de conhecimentos mais consistentes sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Há uma naturalidade nas opiniões da maioria das professoras consultadas quando respondem ao serem indagadas a respeito de algum problema racial existente na escola. Consideram a situação como inexistente, assim como encaram como natural a situação precária de ensino e de aprendizagem. Para algumas, é um privilégio [e não resultado de muita luta e reivindicações da categoria profissional] estarem estudando no ensino superior sem pagamento de taxas.

REFERÊNCIAS.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 08/05/ 2001.

BRASIL. **O Parfor**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em 21 mar. 2013.

BRASIL – MEC / SECAD. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2003.

Careno, M. F. do. **Representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na escola.** Dissertação de Mestrado, Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos/SP, Brasil, 2010.

FREIRE, Paulo. ***Educação e Mudança.*** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JODELET, Denise (Org.). Representações sociais : um domínio em expansão. In: _____. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro:RJ: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. ***Psicologia das minorias ativas*.** Trad. Grupo de leitura "Ideologia, comunicações e representações sociais; responsável: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). ***Vidas de Professores***. Porto: Porto Editora, 1999.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil. 2017**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cen%C3%A1rio%20da%20exclus%C3%A3o%20escolar%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

Palavras-chave: Representações sociais - relações étnico-raciais – precarização do ensino

REPRESENTAÇÕES DE "POLÍCIA" POR CRIANÇAS DE CRECHES SITUADAS NO COMPLEXO DO SÃO CARLOS (RIO DE JANEIRO)

CELIA MARCIA DO NAZARETH FERREIRA - UNESA

RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O estudo objetivou investigar representações de "polícia" por crianças de creche situada em favela no Rio de Janeiro. Para essa investigação foi realizada uma análise documental de políticas de segurança, bem como de medidas policiais na cidade do Rio de Janeiro desde os anos de 1990. Foi possível verificar que as políticas desenvolvidas geraram como resultados uma polícia distinta: a que opera no asfalto e a que opera no "morro". Algumas questões perpassam a pesquisa: Quem é esse policial para as crianças? Que imagens constroem sobre ele? Como percebem a ação da polícia em seu cotidiano, particularmente no entorno escola? A cidade do Rio de Janeiro é um exemplo típico dos contrastes que marcam a forma de vida em grandes cidades do mundo, sendo conhecida simultaneamente como "Cidade Maravilhosa" e um lugar de violência, sempre pulsante em função de condições geográficas peculiares, em que a proximidade e o apartheid entre "morro" e "asfalto" se apresentam de modo particularmente ambíguo (RIBEIRO, 1999). As ruas do morro se tornam mais lugar de passagem do que de vida e/ou troca de experiências e brincadeiras. Este aspecto marca, sobretudo, a infância. As sucessivas administrações públicas negligenciaram as duas realidades que compõem a cidade: o "asfalto" e a favela. Espaços que convivem geograficamente em um contexto marcado geopoliticamente e forjado ao longo de anos de desigualdade social. Nesse cenário, colocamos em diálogo a Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem como teórico principal Moscovici (2012), seguido por pesquisadores como Duveen (2011) e Jodelet (2001), e a teoria do Desenvolvimento Infantil com Vygotsky (2003), Piaget e Wallon (1989). Essas relações teóricas permitem melhor compreender como as crianças, que são protagonistas de suas próprias histórias e capazes de analisar os fatos vivenciados no seu cotidiano, influenciam e são influenciadas pela violência constante. Para a pesquisa foram reproduzidas maquetes e personagens (policial, moradores e meios de transporte) representando o ambiente onde vivem. Dez crianças participaram. Dos onze episódios gravados, três foram selecionados para análise porque espontaneamente as crianças se referiram à polícia. Dessa maneira, na brincadeira, na interação com seus pares, as crianças pouco a pouco foram desvelando seus sentimentos e suas impressões sobre os "polícias" e como são afetadas pelas situações de violência que vivenciam diariamente. A atividade foi filmada e analisada com base na metodologia da microgenética proposta por Bauer e Gaskell (2002). Vygotsky (2003) pondera que esta abordagem deve associar-se à análise do macrocontexto sociocultural de desenvolvimento, a fim de que se possa identificar o significado das ações e processos mentais humanos. Por ser uma pesquisa de campo com escuta em contexto específico, se fez necessária a técnica de observação através da filmagem. Observamos o universo da creche, incluindo seu entorno, para estabelecer relações com as representações de "polícia" elaboradas pelas crianças. Planejamos a filmagem, com celulares, de forma cuidadosa e criteriosa para que os dados coletados pudessem ser claramente analisados posteriormente. As crianças reproduziram o que vivenciam diariamente: o grito dos

vendedores, no caso o carro da "galinha chorou" (slogan do vendedor de ovos na comunidade que para atrair a freguesia grita: "A galinha chorou! Atenção madame, este é dos grandes!), do vendedor de peixe e reproduziram com a boca o som do helicóptero e das rajadas de tiro. Nesse contexto, os resultados da pesquisa evidenciaram as representações sociais das crianças pequenas em relação a polícia com quem ela convive diariamente. Apesar da influência do adulto na vida dos pequenos, mesmo com pouca idade eles conseguem utilizar estratégias para influenciar, negociar e argumentar, dando voz aos seus pensamentos e sentimentos. Para as crianças envolvidas na pesquisa, a figura do policial está atrelada à "maldade" e à "ferocidade". Elementos que coordenam os discursos a respeito da figura do policial foram estabelecidos por meio de metáforas como "cachorro mau", "leão ferroz" e "caveirão mau", apontando para sentimento de medo despertado pelas ações policiais que elas, as crianças, vivenciam em seu cotidiano. Apesar dos diferentes sentimentos que a farda desperta, querem brincar com as algemas, com o helicóptero e com os bonecos policiais. Deixam claro, em suas falas, a intenção utilizar esses brinquedos para que possam ter legitimidade nas ações agressivas. A pesquisa é como um campo aberto, e visa buscar elementos introdutórios e provisórios para a realização de futuros estudos por outros pesquisadores e nos provoca várias indagações: como educar crianças nesse contexto? É possível pensar em uma "educação em valores", como propõe Piaget, Wallon e Vygotsky? O que fazer quando as crianças gostam do traficante (o tio, o irmão, o pai...) e rejeitam a polícia (o estranho que invade, bate...). O que as escolas e os educadores podem fazer quando crianças crescem com olhar enviesado sobre a polícia, na figura do policial? É possível mensurar o impacto da violência policial na saúde emocional e aprendizagem escolar das crianças e na formação deste sujeito como cidadão? Como as secretarias de Educação, Segurança Pública, Saúde e Desenvolvimento Social dialogam, numa perspectiva de responsabilidade sob a infância carioca, diante da imagem que a criança tem deste policial? Todas essas questões são decorrentes dos resultados da pesquisa, suscitando debates, aprofundamentos e implementação de novas propostas pedagógicas e ações políticas.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: As Representações Sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCG. (orgs.). Textos em Representações Sociais.12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.209-238

JODELET, Denise, Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ___ (Org) As Representações Sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Rio de Janeiro: exemplo de metrópole partida e sem rumo? In: 20° Encontro Anual da ANPOCS, 1996, Caxambu. Anais do 20º Encontro Anual da ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro. Ed.UERJ, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e Linguagem. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. Origens do Pensamento na Criança. São Paulo: Manole, 1989

Palavras-chave: Representação Social; Criança; Infância

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

BRUNO VIVIANI DOS SANTOS - UNESA

JUDITH PEREZ - SEEDUC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Introdução

A partir da promulgação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Educação Física (BRASIL, 1998), observa-se a implementação de uma tentativa em romper com os modelos higienista, militarista, esportivista e recreacionista, que alicerçavam a disciplina de Educação Física. Tal iniciativa busca uma mudança de status da disciplina de Educação Física, tornando-a componente curricular obrigatório, assumindo legalmente a possibilidade do desenvolvimento desta como objeto de estudo. com conhecimentos próprios ligados aos elementos da cultura corporal (ginástica, capoeira, danças, lutas, jogos, conhecimento sobre o corpo e esportes).

Partindo deste cenário, o presente estudo teve como objetivo analisar as práticas dos professores de Educação Física segundo a Teoria das Representações Sociais na busca de compreender como o jogo de futsal, o jogo de queimado e a dança contribuem para o desenvolvimento psicomotor do aluno; além de identificar, nos discursos dos professores de Educação Física, os elementos que constituem a representação responsável por justificarem e orientarem suas práticas pedagógicas.

A utilização da Teoria das Representações Sociais (RATEAU et. al., 2012) fundamenta-se no fato da mesma identificar no discurso dos sujeitos como eles justificam suas práticas. A partir de uma revisão bibliográfica (CUNHA, 2009; RETONDAR, 2009; VASCONCELOS; CAMPOS, 2016), pôde-se observar que, existe por parte do professor falta de consistência teórica e práticas pedagógicas alicerçadas ao desenvolvimento físico.

2. Metodologia

O grupo pesquisado foi composto por 103 professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas, com no mínimo de três anos de experiência no magistério, em turmas de segundo segmento do ensino fundamental II. Para o desenvolvimento do presente estudo foi aplicado um questionário aberto com o objetivo de identificar a Representação Social das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Para tanto, pediu-se aos professores, de forma descritiva, que justificassem, como as atividades jogo de futsal, jogo de queimado e a dança contribuem para o desenvolvimento psicomotor do aluno, nos aspectos afetivo, cognitivo e social.

A proposta desta questão consiste na busca em identificar no discurso dos professores de Educação Física Escolar, quais as contribuições destas atividades para o desenvolvimento integral do aluno.

Para tanto, utilizou-se o software de análise lexicográfica de dados textuais denominado ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'um Ensemble de Segment de Texte). Este programa de análises realiza a análise estatística a partir de um único arquivo de texto, que pode

ser uma entrevista, um questionário, ou outro tipo de material textual, denominado unidade de contexto inicial – UCI. Posterior a essa análise, cada grupo de sujeitos (neste caso cada grupo de respostas) é analisado separadamente, com o intuito de identificar as características, as possíveis diferenças e a forma como os sujeitos pertencentes a cada grupo organizam internamente as Representações Sociais do desenvolvimento psicomotor (CAMARGO, 2005).

3. RESULTADOS

A análise lexicográfica realizada com auxílio do ALCESTE encontrou sete classes divididas em dois blocos considerando a proximidade/distância entre os léxicos. No primeiro bloco parece predominar a ideia que as atividades físicas (fortemente o futsal e o queimado, e muito secundariamente a dança) criam laços entre os alunos (convivência, cooperação, solidariedade), para agir (competir) como coletivo; secundariamente, são trabalhados sentimentos positivos (confiança, motivação) e autoestima. No segundo bloco parece predominar a força do desenvolvimento cognitivo, em torno da noção genérica de jogos; este desenvolvimento parece se visto como necessário à organização das atividades, planejamento, controle, tomadas de decisão; associado também à aquisição ou fortalecimento competências como a atenção, o raciocínio rápido. Secundariamente, são trabalhados os movimentos corporais em relação com o tempo e ritmo.

Diante dos resultados apresentados, podemos apontar que existe falta de clareza no discurso dos professores de Educação Física em relação às contribuições das atividades jogo de futsal, jogo de “queimado” e a dança para os aspectos afetivo, cognitivo e social dos alunos. Também observa-se que os professores pesquisados parecem indicar que, principalmente, o jogo de futsal e o jogo de “queimado” auxiliariam “naturalmente” no desenvolvimento do aluno, ou seja, apenas a aplicação do jogo por si só já promoveria o desenvolvimento geral. No caso da dança, os discursos dos professores pesquisados indicam que essa atividade aparece em segundo plano, estando ligada ao desenvolvimento afetivo e à “cultura” de forma genérica e com pouca associação interna entre as palavras.

Do mesmo modo, é possível observar a ausência da conexão entre a dança e o desenvolvimento cognitivo e social. Os dados da pesquisa apontam que os professores de Educação Física possuem um conhecimento genérico acerca das contribuições do jogo de futsal, do jogo de “queimado” e da dança para o desenvolvimento integral do aluno, pois o discurso dos professores pesquisados evidencia uma desvinculação entre os aspectos do desenvolvimento psicomotor, apresentado de maneira superficial, indicando uma relação do jogo de queimado apenas com o desenvolvimento social, o jogo de futsal somente ligado ao desenvolvimento afetivo e a dança sem conexão com quaisquer aspectos, o que ilustra uma lacuna no conhecimento da interação dos aspectos do desenvolvimento psicomotor.

Assim, uma questão importante a ser levantada é de que forma as abordagens pedagógicas do campo da Educação Física Escolar estão sendo apresentadas aos alunos de licenciatura em Educação Física, visto que, no discurso dos professores pesquisados existe falta de consistência teórica associada às contribuições das atividades jogo de futsal, jogo de “queimado” e a dança para o desenvolvimento integral do aluno, pois essas abordagens dão embasamento teórico para a prática pedagógica dos futuros professores e que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação Física Escolar. Representações Sociais. Desenvolvimento psicomotor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez. 1996.

Brasil. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 114 p.

CAMARGO, B. V. Alceste: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

CUNHA, V. M. P. **Repensando a avaliação: As representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física.** 2009. 168f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

RATEAU, P. et al. **Handbook of theories of social psychology.** v.2.London: SAGE, 2012, p.477-497.

RETONDAR, M. J. **As representações sociais do ato pedagógico dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.** Motrivivência, ano XXI, nº 32/33, p. 211-229, Jun-Dez, 2009.

VASCONCELOS, M. de F. F. de; CAMPOS, P. H. F. Educação Física escolar: seu campo e suas representações. Curitiba: Appris, 2016.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação Física Escolar. Representações Sociais. Desenvolvimento psicomotor.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS ESTUDANTES SOBRE DIREITOS HUMANOS

ROSANA OLIVEIRA ROCHA - PUCSP

CLARILZA PRADO DE SOUSA - PUC SP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Os direitos humanos são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses direitos não foram conquistados de maneira rápida e fácil, mas ao longo do tempo e com muita luta, até culminar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual comemorou 70 anos em 2018. A despeito da importância desses direitos, é comum encontrarmos conhecimentos equivocados sobre direitos humanos ou mesmo desconhecimento desse assunto. Para evitar essas distorções e elucidar o que são direitos humanos é fundamental para que eles sejam difundidos de maneira correta: como direitos essenciais para garantir a dignidade humana. Esse ensinamento esclarecido do que são os direitos humanos deve ser realizado em uma perspectiva de formação integral dos educandos, dentro dos espaços de educação formal, na teoria e na prática, conforme regem as diretrizes de educação em direitos humanos, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa educação, que deve acontecer em toda a educação básica, desde o ensino infantil até o ensino médio, tem de assumir uma visão plural, singular e integral do discente que promova seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, considerando-o como sujeito de aprendizagem. De acordo com a BNCC (2017, p.14), é relevante que os processos educativos, inclusive em direitos humanos, possibilitem a criação de novas formas de existir que incluam "as diferentes infâncias e juventudes e diversas culturas juvenis", em prol de uma formação integral dos discentes. A educação em direitos humanos, caso os alunos aprendam, efetivamente, a respeitar, defender e promover esses direitos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais respeitosa, igualitária e solidária. A presente pesquisa ateve-se a jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, da última etapa da Educação Básica. O estudo foi realizado com 210 (duzentos e dez) estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, a fim de avaliar suas aprendizagens em relação aos direitos humanos e as possíveis representações que esses discentes possuíam em relação a esses direitos fundamentais do homem. Os participantes foram selecionados, além do fato de estarem no último ano da Educação Básica, por terem participado, dentro de sua educação formal, de um projeto de educação em direitos humanos, intitulado A Corrente do Amor®. Essa educação em direitos humanos foi realizada em uma escola pública localizada na grande São Paulo, sendo atrelada às competências e habilidades desenvolvidas na área de Linguagens, em consonância com a educação preconizada pela BNCC, a despeito de ter sido realizada antes de sua elaboração. A Corrente do Amor®, iniciou em 2014 e continua até os dias atuais, contabilizando mais de mil participantes, 700 (setecentas) ações realizadas e centenas de direitos defendidos. Na presente pesquisa, foram analisados participantes da edição de 2018, por meio de um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) que levantou as possíveis representações sociais dos estudantes sobre direitos humanos, com o suporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici.

[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos [...] (MOSCOVICI, 1978, p.26-27).

O objetivo era verificar as representações que os estudantes possuíam, a fim de constar a viabilidade da aplicação de uma educação em direitos humanos para elucidar tal temática, dentro da educação formal, em consonância com a BNCC. Para isso, após a aplicação de um TALP e da coleta das justificativas às palavras evocadas pelos discentes, os dados obtidos foram processados no software IRAMUTEQ, o qual, a partir da análise do corpus textual classificou as informações dadas pelos alunos. As análises apontaram que os educandos possuem diferentes representações sobre direitos humanos, mas em sua grande maioria representações plausíveis sobre esses direitos, embora quatro estudantes tenham apresentados representações negativas e distorcidas. Nesse sentido, A Corrente do Amor® pode ser considerada uma educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), válida para ser aplicada dentro da Educação Básica, haja vista que seus participantes demonstram compreender a relevância dos direitos fundamentais à dignidade humana. A educação em direitos humanos tem de possibilitar ao aluno vivenciar esses direitos, atrelando a prática à teoria, a fim de que possa utilizar os conhecimentos e experiências adquiridas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.
[...]A qualidade da educação assim definida que prevê, além da universalização da aquisição de saberes, a busca da construção de uma sociedade justa e humanizada em que haja promoção da solidariedade. (SOUSA, 2017, p. 745)

A importância de ensinar direitos humanos nas escolas é grande, tanto por conta das legislações que assim regem, quanto pela necessidade da formação cidadã de estudantes, que promovam e defendam os direitos humanos, para a construção de uma sociedade mais igual e solidária. Assim, quando se trata da educação de jovens do Ensino Médio, prestes a concluir a educação básica e ingressarem no mercado de trabalho ou prosseguirem os estudos no nível superior, essa importância se torna ainda mais significativa, haja vista que devemos formar um cidadão ativo, consciente de seus direitos e deveres, seja no trabalho ou nas universidades, capaz de intervir positivamente na sociedade. E essa prática cidadã tem que ser promovida e possibilitada, não apenas no tocante à teoria, mas também voltada à prática, com vivências que permitam ao aluno exercer, plenamente, sua cidadania.
O objetivo geral é analisar a compreensão de estudantes sobre direitos humanos e os significados e sentidos que atribuem a essas práticas, além de indicar como a atuação de professores que desenvolvam a educação em direitos humanos pode contribuir na formação de estudantes que assumam sua cidadania com consciência, responsabilidade e autonomia.
Os objetivos específicos, em consonância com o objetivo geral, são: analisar historicamente os direitos humanos e os marcos em sua defesa; indicar as normativas referentes à educação em direitos humanos, especialmente a BNCC, bem como o papel desses regulamentos dentro das escolas para a promoção de uma sociedade mais justa, igual e solidária; utilizar a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico para desvelar os possíveis significados e sentidos que os estudantes atribuem a direitos humanos; e propor elementos para o desenvolvimento de formações de direitos humanos, em conformidade com as legislações vigentes.
Estudantes que entendam verdadeiramente o que são os direitos humanos, que tenham uma consciência crítica e cidadã sobre tais direitos, contribuirão para sua promoção, defesa e efetivação. Assim, a despeito das informações midiáticas desvirtuadas sobre os direitos

humanos, é imprescindível que os espaços legalmente autorizados, como as escolas, realizem satisfatoriamente a educação em direitos humanos. Educação que só pode ser realizada com sucesso quando os alunos modificam os conhecimentos distorcidos, adquirem novas visões, representações e desenvolvem novas práticas.

De acordo com Sousa (2002), ao pesquisarmos e analisarmos as representações sociais no campo educativo, como o fizemos no presente artigo, conjugando dados quantitativos e instrumentos de análise mais qualitativos, obtemos maior segurança sobre a dinâmica ou estrutura das representações sociais identificadas e, para além disso, conseguimos subsídios que nos permitem desenvolver procedimentos pedagógicos que levem à transformação dessas representações, podendo construir uma educação em direitos humanos que vise à formação integral do aluno, despertando nele uma nova visão de direitos humanos, de sociedade, de mundo... Dando voz a esses, por meio do estudo das suas representações sociais, conseguimos transformar. [...] Então, transformar as representações é construir nova visão de mundo, formar e promover a educação no sentido amplo e estrito do termo. (SOUSA, 2002, p. 297).

O ensino efetivo de direitos humanos a estudantes é uma possibilidade de formá-los integralmente para que possam atuar na construção de uma sociedade mais igual, humanitária e solidária. Para isso, a função do professor com uma de educação em direitos humanos eficiente é imprescindível.

Palavras-chave: Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos, Representação Social.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROJETO PEDAGÓGICO: O QUE DIZEM DISCENTES E DOCENTES DE LICENCIATURAS DA UFMA?

KEYLA SORENE DA SILVA RODRIGUES - UFMA

MARINA MURPHY DINIZ - UFMA

MARIA NÚBIA BARBOSA BONFIM - UFMA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Fapema - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

Acerca da temática, apresenta-se neste evento pesquisa integrante de investigação maior, intitulada A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores, realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais – GPERS da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Nesse sentido, teve-se como objetivo geral analisar as Representações Sociais de professores/as e alunos/as formandos/as de licenciaturas da UFMA sobre projeto pedagógico, elemento fundante da prática pedagógica docente.

Com tal objetivo pretendeu-se responder ao problema: quais seriam as representações sociais sobre Projeto pedagógico geradas e compartilhadas por alunos concluintes e docentes de licenciaturas?

Para alcance do objetivo geral, construíram-se os objetivos específicos: identificar as representações sociais elaboradas e compartilhadas por discentes e docentes concluintes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Matemática acerca de Projeto pedagógico; categorizar as representações sociais sobre Projeto Pedagógico reveladas pelos/as discentes e docentes de cursos de licenciaturas; analisar as representações sociais categorizadas sobre Projeto pedagógico de discentes e docentes de cursos de licenciaturas.

Metodologicamente, selecionou-se amostra composta por dez alunos/as concluintes e cinco professores de cada curso, solicitando-se a cada um deles expressar por escrito a concepção que atribuíam ao termo ‘projeto pedagógico’. Feito isso, sistematizou-se as respostas em tabelas, constituindo-se o corpus desta pesquisa, submetido à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2018). Seguindo-se as etapas propostas pela autora, elencaram-se núcleos de sentido a partir das evocações predominantes dos sujeitos a respeito do termo analisado e, respeitando-se a discriminação destes como aluno/a ou professor/a. Posteriormente quantificaram-se percentualmente as respostas, tendo-se discutido no GPERS os prováveis significados destes achados e organizado as categorias, constituindo-se esta etapa por si só uma validação científica da pesquisa.

Desse modo, como fundamentação teórica sobre Representações Sociais considerou-se a perspectiva Moscoviciana, adequada a esta investigação por instrumentalizar a análise, visto conceber as representações como construídas no cotidiano e pautadas em elementos do senso comum. Relativamente ao conceito de Representações Sociais esta pesquisa ancorou-se em Jodelet (2001), a considerá-las como sistemas que orientam e justificam nossas condutas e práticas sociais no processo de buscar compreender a realidade a nossa volta.[A1] Acerca de Projeto Pedagógico, sustentou-se em Libâneo (2010) que o considera como um documento que

direciona o trabalho na escola, tanto pedagógica quanto politicamente, balizando metas e ações educativas, e fomentando procedimentos e instrumentos.[A2] [3]

Quanto aos resultados, embora a análise das respostas tenha se processado de forma independente para as categorias aluno/a e professor/a, os resultados apontam não ter havido diferença significativa nas representações sociais encontradas entre discentes e docentes de um mesmo curso, fato entendido como internalização das representações sociais dos professores pelos alunos. Contudo, observou-se diferença entre os sujeitos dos cursos de pedagogia e matemática, nestes o pragmatismo é mais pronunciado, e a representação de projeto pedagógico se ancora na ideia de organização, o que não foi percebido junto aqueles, cujas representações se ancoram mais no campo das ideias.

[A4] Como possíveis razões para tal padrão nas representações sociais dos sujeitos dos diferentes cursos, considerando seus respectivos currículos, acredita-se que uma formação mais objetiva e técnica na licenciatura em matemática se reflete em representações sociais voltadas para esses aspectos. Ao passo que, uma formação mais voltada para elementos analíticos do processo educacional, pode ter conduzido à formação de representações sociais mais voltadas para as ideias, nos sujeitos oriundos do Curso de Pedagogia. Tais considerações remetem-nos à atividade do sujeito na construção da representação, um sujeito que é social, que conforme Jodelet (2001, p. 36): com exceção de quando se trata da gênese das representações, uma pessoa adulta, inserida em meio social e cultural permanente, não está solitária, no que as suas respostas individuais correspondem a "manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação na qual os indivíduos participam". É nesse direcionamento que as representações podem ser entendidas como estruturas estruturadas socialmente (SPINK, 1995).

De outro modo, as representações são ainda expressões do contexto interindividual, externalização do afeto. "Estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social" (SPINK, 1995). Assim, as representações sociais não se engendram fora dos grupos sociais, assim como em um processo de reinterpretação contínua. Consequentemente, as falas dos sujeitos revelam-se estratégias para enfrentar a diversidade e mobilidade de um mundo que mesmo pertencendo a todos transcende individualmente a estes. Relevante compreensão no sentido de se pensar as concepções de elemento como o Projeto pedagógico no âmbito da construção da prática docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2018.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). As Representações Sociais. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001, p. 17- 44.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

SPINK, Mary Jane. Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH Sandra (Orgs.). Textos em Representações Sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Palavras-chave: Representações Sociais; Projeto Pedagógico; Cursos de Licenciatura.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS" DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

DANIEL VICTOR PEREIRA GOVEIA DA GUIRRA - UEG

SÔNIA BESSA DA COSTA NICACIO SILVA - UEG

JADIR RODRIGUES GONÇALVES - UEG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE "DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS" DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Resumo
TEMA: Investigação acerca das representações sociais de "Diversidade Cidadania e Direitos" de Estudantes do Ensino Superior.

PROBLEMA: A sociedade atual está inserida no contexto da necessidade permanente de estruturação de comportamentos mais justos e que respeitem a alteridade, a diversidade. Sendo assim, a formação de professores deve contemplar tais pressupostos, por tomar a frente da formação de cidadãos. Contudo antes de propor iniciativas que contemplem a diversidade e a cidadania é importante conhecer as representações dos estudantes acerca desses conceitos.

OBJETIVOS

- Analisar e o que pensam estudantes dos cursos de pedagogia e história sobre os conceitos de "Diversidade, cidadania e direitos".

Objetivos específicos
- Comparar as representações de cidadania, direitos e diversidade dos estudantes de pedagogia e História;
- Analisar correlações quanto as variáveis: gênero, idade e curso frequentado.

METODOLOGIA
Todos os participantes da investigação são estudantes dos cursos de história e pedagogia, no entanto, como trata-se de pesquisa em andamento e um resumo expandido, nesse relato serão destacados apenas os dados referentes ao curso de pedagogia, e às representações de "Cidadania".

Participaram estudantes do segundo ao quarto ano. Foram 42 estudantes do curso de pedagogia divididos em 9 estudantes do 2º ano, 16 estudantes do 3º ano e 17 estudantes do 4º ano. Sendo 3 discentes do sexo masculino e 39 discentes do sexo feminino. O instrumento para levantamento das representações, também conhecido como "evocações livres", apresentou três palavras: "Diversidade", "Cidadania" e "Direitos", para cada uma delas foi instruído que os(as)

estudantes colocassem no mínimo 5 e no máximo 10 termos, que viessem a mente ao olhar as palavras definidoras. Feito isso, foram instruídos(as), a relacionarem de 1 a 10 de acordo com o nível de importância de cada palavra. Para aferição dos dados foram utilizados como base fundamental os autores Valdez (1998) e Figueroa, Gonzales e Solis (1981) obtém-se o tamanho da rede, valor J, o qual corresponde ao número total de palavras definidoras apresentadas pelos estudantes. O núcleo da rede (NR) é o grupo de 10 palavras definidoras que obtiveram os maiores pesos semânticos (PS). NR é o indicador do significado psicológico da palavra estímulo. Este indica quais são as palavras definidoras que estão de acordo com o núcleo central da rede. O valor semântico (VS) é o somatório dos produtos da frequência pelo respectivo peso semântico da palavra. A distância semântica qualitativa (DSQ) indica a distância semântica entre as 15 diferentes palavras definidoras do núcleo da rede (NR) e é calculada por meio de uma regra de três, tomando como ponto de partida a palavra definidora com o maior valor semântico, a qual representa 100%.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Essa investigação surgiu a partir da necessidade de verificar como estudantes de instituição de ensino superior dos cursos de licenciatura em História e Pedagogia compreendem conceitos de “diversidade cidadania e direitos”. A disciplina com o mesmo nome é um dos componentes curriculares dos dois cursos na Universidade Estadual de Goiás – Campus Formosa.

A sociedade atual está inserida no contexto da necessidade permanente de estruturação de comportamentos mais justos e que respeitem a alteridade, a diversidade. Sendo assim, a formação de professores deve contemplar tais pressupostos, por tomar a frente da formação de cidadãos. Dessa maneira, apreendemos os distanciamentos entre a práxis social, e as normas e políticas de aplicação dos conceitos que elaboram as representações necessárias para a efetivação de comportamentos que estejam associados ao respeito, e a prática da cidadania. As representações se movimentam a todo momento de maneiras diferentes, em contextos diferentes, e principalmente em mídias diferentes. Na contemporaneidade elas circulam através das emissoras de TV, de jornais, rádio, mídias sociais, blogs, sites, entre outros meios de comunicação, fazendo com que fiquemos sujeitos a elas. Moscovici, corrobora para a ideia dizendo que,

> Impressionantemente, cada um de nós está obviamente, tanto individualmente como coletivamente, cercados por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não, e que nos atinge, sem que o saibamos, do mesmo modo que milhares de mensagens enviadas por ondas eletromagnéticas circulam no ar sem que a vejamos e se tornam palavras em um receptor de telefone, ou se tornam imagens na tela da televisão. (MOSCOVICI, 2015, p. 36)

Sendo assim as representações têm a finalidade de representar algo, e como corolário fixa-se no grupo ou indivíduo como uma realidade incontestável. Em vista disso, o Núcleo Central corresponde à organização sistemática das representações, ele é o ponto basilar de cada representação, pois funciona como um núcleo fundador e significador, para Abric, “la jerarquía entre los elementos produce y favorece la centralidade de uno entre cílos. Y la simple transformación de este elemento central ocasiona um cambio radical de la impresión” (ABRIC, 2001, p. 19). Sendo assim, o Núcleo Central é determinado por fatores inerentes ao objeto representado e principalmente pelo conjunto de códigos e regras de um grupo. Dessa maneira, o Sistema Periférico é o conjunto de elementos que dão suporte ao núcleo central, isto é, ele se constitui como uma espécie de subconsciente das representações, é nele que estão as informações e interpretações processados, pelo grupo e/ou indivíduo, do objeto representado.

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están em relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor e su función están determinados por el núcleo. [...] Abarcan informaciones retenidas, selecionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, esteriotipos y creencias. (ABRIC, 2001, p. 23).

Desse modo, a rede semântica nos serve de apoio para capturar as representações específicas dos sistemas periférico e central. Para Noriega, Pimentel e Albuquerque, compreende-se que,

"La redes de significados [...] son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno, de acuerdo a Figueiroa (1976), mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible conocer la gama de significados, expressados a través del lengaje cotidiano, que tiene todo objeto social, conocido." (NORIEGA, PIMENTEL, ALBUQUERQUE, 2005, p. 440).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificou-se que as representações sociais de "cidadania" dos estudantes de pedagogia se atêm a uma única palavra, "direitos" (100%). Esta é o núcleo central da representação social. Esse resultado não permite verificar o que os estudantes entendem como direitos, e a que esses se referem, contudo permite estabelecer algumas relações com o núcleo periférico. A palavra "deveres" aparece com o índice de 63,5%, e refere-se ao núcleo periférico da representação. Eles associaram "direitos" com "deveres", como se fossem elementos que se complementam.

Nessa perspectiva "direitos" se sobrepõe e é apoiado por "deveres" no esquema cognitivo dos estudantes. Conforme Moscovici (2005, p. 219) "os elementos estáveis exercem uma pré-emicencia sobre o sentido dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança que os últimos". É possível que a representação social de cidadania das estudantes de pedagogia tenha alguma proximidade com a compreensão de cidadania, contudo, é deficiente quanto a complexidade conceitual do significado de ser cidadão.

A cidadania está relacionada a conceitos como: mesmo território, mesma língua, práticas sociais e culturais e semelhantes formas de organização e satisfação das necessidades.

Para Santos (2007, p. 13) o conceito de cidadania tem sido distorcido dando lugar a uma visão consumista. "Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário". O próprio sistema capitalista acabou por transformar o indivíduo em consumidor desfigurando as relações de cidadania. Santos (2007, p. 16), ao falar de cidadania no século XIX afirma que esse conceito adquiriu um importante elemento: "[...] a qualidade de membro. Pelo simples fato de ser membro de um estado-nação, todos os habitantes ascendiam ao status de cidadão e [...] o direito político de participar da construção da sociedade, se efetivaria somente através do voto".

Na perspectiva de Santos, 2002, Canclini 2006 e Bessa 2011, a cidadania está relacionada a três importantes aspectos: direitos dos trabalhadores em organizar-se em associações, direitos políticos representado pelo voto e direitos sociais com o estado de bem-estar social.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: Moreira, A. S. P. & Oliveira, D. C. (Orgs). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2ª Ed. Goiânia: AB, 2000.

BESSA, Sônia. Do consumo ao consumismo: análise dos hábitos e condutas de consumo e endividamento. Curitiba: CRV, 2011.
CANCLINI, Nestor. Consumidores e Cidadãos. 6ª edição Editora UFRJ. Rio de Janeiro. 2006.
FIGUEROA, J; GONZÁLEZ, E; SOLÍS, V. Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas, en Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 13, núm. 3, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. 1981.
SÁ, C. P. Núcleo central das representações sociais. 2a edição. Petropolis: Vozes, 2002.
SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. 7ª edição. São Paulo: Edusp. 2007.
MOSCOVICI, S. Representações Sociais: investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 8-57 p.
VALDEZ, J.L.M. Las Redes Semânticas Naturales: Usos y Aplicaciones em Psicologia Social. México Universidade Autonoma Del Estado do México. 1998.

Palavras-chave: Representações; Núcleo Central; Sistema Periférico; Redes Semânticas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PEDAGOGO ESCOLAR SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES

JAQUELINE SALANEK DE OLIVEIRA NAGEL - PUCPR

REGIANE LAURA LOUREIRO - PMC

SIMONE WEINHARDT WITHERS - SME

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: PUCPR

A formação continuada é um tema latente no processo educacional, principalmente no que diz respeito à reflexão do espaço/tempo da escola. Quais as representações sociais de pedagogos escolares sobre a formação continuada dos professores? O presente trabalho tem o intuito de analisar as representações sociais (RS) de pedagogos escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) referente ao processo de formação continuada dos professores. Iniciamos caracterizando os princípios que regulam os processos de formação continuada de professores, prosseguimos com os da fundamentação da Teoria das Representações Sociais (TRS), finalizando com a análise da relação dos elementos dessas RS com a prática pedagógica. O cotidiano da escola é permeado por diferentes questões, dentre elas com as decorrentes da formação continuada dos agentes educativos. A formação continuada vem ao encontro das exigências que emergem das mudanças na sociedade, que acarretam consequências complexas, por exemplo, para o processo educativo no que influenciam o exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, Gatti e Barreto (2009, p.203) afirmam que a formação do sujeito é delineada de forma cíclica, que visa "[...] responder aos diversos desafios" das "diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional". A formação continuada, como processo de desenvolvimento humano e profissional, é uma necessidade permanente que se prolonga por toda a carreira docente, quando se concebe o docente como um profissional em constante desenvolvimento. Ao refletir sobre formação continuada, Nóvoa (1992) argumenta que o objetivo da formação continuada é o da qualificação do trabalho pedagógico na escola, proporcionando aos professores acesso a teorias atuais e a novas tecnologias instigando a reflexão do professor sobre suas práticas e às mudanças que se façam necessárias para conduzir suas ações. O artigo n.º 67 da LDBEN n.º9.394/1996 regulamenta o processo de formação continuada em dois contextos e direções: ofertada pela mantenedora, com cursos, seminários, palestras, encontros, entre outros, sendo esta formal e realizada no interior da escola durante as permanências e reuniões pedagógicas de planejamento e integração curricular, previstas na organização do trabalho pedagógico, ou em outros que possibilitem, trocas de experiência, e socialização dos estudos realizados (BRASIL, 1996). Além dessa formação continuada ofertada pela mantenedora, o pedagogo escolar exerce a função de agente formador na escola. Suas ações partem das necessidades evidenciadas por todos os segmentos da escola (alunos, professores, administração, comunidade, etc.), ao longo do ano letivo. Para cumprir sua função de formador, o pedagogo escolar precisa, além de definir estudos, palestras, propor quaisquer possibilidades que favoreçam a emergência de questões relevantes a serem discutidas entre os envolvidos, tendo por intuito proporcionar aos professores condições efetivas para repensarem,

reorganizarem, resolverem os problemas e necessidades que enfrentam em suas práticas educativas. Esses processos dialógicos, fundados em preocupações pedagógicas vivenciadas, expressas e discutidas coletivamente, instigam a reflexão e a proposição de viabilidades mais adequadas, porque pertinentes e locais para que seja efetivado o direito à educação de qualidade para todos. Os momentos de condução dessa formação continuada se traduzem em um processo no qual os professores se mantêm como autores de suas práticas, que ao refletir com outros sobre elas não as nega, e assim podem ser transformadas dialeticamente. Nesse sentido, o processo dessa formação deve instigar e influenciar a expressão da prática. É, sob essa perspectiva, que o pedagogo escolar desempenha sua função de formador na escola. A Teoria das Representações Sociais, surgiu na década de 1960, quando Serge Moscovici produziu sua pesquisa publicada na obra "La psychanalilyse, son image et son public. Ancorado nos estudos de Émile Durkheim sobre representações coletivas, Moscovici alegando que "[...] do ponto de vista de Durkheim, as representações coletivas abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito modalidades de tempo e espaço, etc." (MOSCOVICI, 2015, p. 46), propôs um novo conceito, o das representações sociais. Dessa forma, suas reflexões geraram um novo significado para o campo de estudo das representações, ao trocar o adjetivo, coletivo por social, ressaltando "as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais" (JODELET, 2001, p. 22). Para tanto, Moscovici descreve a limitação dos das pesquisas realizadas pela antropologia, sociologia e psicologia a ele contemporâneas. Esse percurso refletivo e crítico lhe proporcionou perceber a complexidade e multiplicidade de relações entre o indivíduo e a sociedade, assinalando que o indivíduo não pode ser separado do meio em que vive, não podendo por isso ser estudado isoladamente. Estipula que a relação indivíduo-sociedade é indissolúvel para estudar as representações sociais. (ENS; BEHRENS, 2013) Destaca-se, ainda, que "uma representação social é um conjunto organizado e estruturado que comporta informações, crenças e atitudes, constituindo um sistema sociocognitivo particular" (PULLIN; ENS, 2013, p. 202). A pesquisa que realizamos buscou se apropriar dos sentidos das representações sociais de formação continuada de professores, compartilhadas por pedagogos escolares. Para levantar os dados, utilizamos a questão "O que você entende por formação continuada de professores?", para 21 pedagogos da RME. Os dados, após lematização das respostas foram submetidos ao software IRAMUTEQ, que entre seus programas possibilita a análise de similitude, para verificar a força de relação entre as palavras, organizando assim os universos semânticos predominantes. A análise de similitude evidenciou a relação entre as palavras "formação" e "curso", bem como entre "formação" e "professor". Necessário se fez destacar, nas conclusões, que a formação continuada precisa ser percebida como fonte de mudanças educacionais para os profissionais de educação, ultrapassando os limites conceituais de atualização científica, pedagógica e didática, de modo a que o ensino e a aprendizagem sejam efetivos.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

ENS, R. T. BEHRENS, M. A. Representações sociais e visão complexa: interface e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, R. T. VILLAS BÔAS, L. P. S. BEHRENS, M. A. Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Coleção Formação do Professor vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 89-108.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-236.
JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.
MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi.11 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 13-33.
PULLIN, E. M. M. P.; ENS, R. T. Teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central: contexto e interfaces. In: ENS, R. T. VILLAS BÔAS, L. P. S. BEHRENS, M. A. Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Coleção Formação do Professor, v. 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 173-212.

Palavras-chave: Pedagogo Escolar; Representações Sociais; Formação Continuada.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA - UNIS-MG

ARIOVALDO FRANCISCO DA SILVA - USF

LUIZ CARLOS VIEIRA GUEDES - UNIS-MG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na Educação Infantil – EI nos últimos anos, buscam garantir direitos, assistência e apoio educacional desde o nascimento. É nesse contexto que aparece o trabalhador que cuida de crianças de 0 a 5 anos, agora professor, por força legal (BRASIL, 1996).

Surge, então, novas demandas profissionais, despontam legislações específicas e começam a ser construídas novas práticas para o atendimento. Acredita-se que esse profissional se forma na educação formal, na fundamentação teórica, na interação com seus pares, nos discursos cotidianos, como também, na prática, pela prática e apesar da prática, e que essa formação contribui na construção de sua "identidade profissional".

Nessa perspectiva, muitas foram as mudanças no atendimento ofertado e, também, no tratamento dado ao profissional que trabalha com a criança na faixa etária supracitada. É com esse pano de fundo, que se apresenta o problema de pesquisa, ou seja: a) Que RS do "Ser Professor" pode ser identificada nos discursos de professores de EI, sobre sua própria atuação? b) Como essa (s) RS pode (podem) contribuir para a construção identitária do professor, na EI?

Com base nessas perguntas iniciais, estabeleceu-se o objetivo de reconhecer as RS do "Ser Professor" e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária do professor na Educação Infantil. Para isso, buscou-se: a) Identificar, nos discursos de professoras de crianças de zero a três anos sobre seu trabalho, as RS do "Ser Professor", além de b) Analisar a participação dessas RS na constituição identitária das professoras.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A teoria das Representações Sociais – RS proposta por Moscovici em 1961 (MOSCOVICI, 1978), favoreceu a compreensão e análise dos discursos oriundos da prática e da convivência social. Esses discursos, que caracterizam as RS, podem diferir, embora não sejam isentos de intercorrências, daqueles implementados pelos sistemas escolares, pela legislação e pelos documentos oficiais.

Pode-se afirmar que o profissional, em seu espaço de trabalho, encontra-se em processo de contínua comunicação com seus pares, situação esta, que lhe favorece assimilar a prática, apropriar-se de conteúdos teóricos e até mesmo interpretá-los a partir da lógica e do discurso próprio do grupo.

Nesse sentido, o relacionamento interpessoal com os colegas professores e a comunicação no grupo tornam-se imprescindíveis para a constituição de valores, discursos e crenças, favorecendo a esses profissionais a apropriação de novos conhecimentos, novas práticas e novos conceitos (MOREIRA e CHAMON, 2015).

Como sinaliza Sá (1998), a área da educação torna-se um campo amplo para a análise de discursos, pois nele está a presença determinante dos processos comunicacionais. Isso porque é uma extensão do cotidiano, e nele se mobilizam e se constroem conhecimentos, sendo terreno fértil para as RS.

Gilly (2002) reforça que o campo teórico das RS favorece a explicação dos dispositivos que interpelam os aspectos sociais, interferindo nos processos educativos e ratificando os discursos e resultados encontrados no universo da escola.

Por esse caminho, essa linha teórica proporcionou a análise dos discursos dos sujeitos e do modo como favorecem a construção das relações do conhecimento com o objeto de representação. O mesmo autor acrescenta que essas representações acontecem e se constroem nas contradições, e que essas últimas contribuem para que os sujeitos possam se adaptar à realidade do discurso frequente no grupo.

MATERIAL E MÉTODO

A pesquisa aconteceu em um município da Região Sul do Estado de Minas Gerais, composta por 12 unidades públicas de EI, que atendem crianças em creches (zero a três anos) e público alvo de 170 professores. Foi aplicado questionário com questões abertas e de múltipla escolha respondido por 130 sujeitos. Após análise dos resultados, elaborou-se um roteiro de entrevista, utilizado para direcionar a segunda etapa, que aconteceu com 18 profissionais. Utilizou-se os softwares Atlas.TI e Sphinx para tabulação e análise dos resultados.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Escolheu-se apontar fragmentos dos discursos dos sujeitos, no que se refere ao “ser mãe” na EI, para tanto o público alvo que respondeu o questionário foi composto por 127 (98,4%) feminino e 2 (1,6%) masculino.

Percebe-se que os fragmentos dos discursos das professoras demonstram a feminilização desse campo de atuação, principalmente na relação estabelecida pelas professoras que atribuem a tarefa docente com o fato e a experiência de ser mãe, portanto, papel feminino, trazendo a relação da prática com os aspectos característicos do feminino na educação. Assim, ser tia, mãe, dar aconchego, colo, são requisitos que, de acordo com as professoras, fazem parte de seu cotidiano, sendo pré-requisitos para a prática.

As professoras em seus discursos ascendem a concepção de que ser professora de criança é uma atribuição feminina, preferencialmente, relacionada aquelas mulheres que são mães. Fica evidente o não reconhecimento da necessidade do conhecimento profissional para o bom desempenho na carreira.

Uma das professoras sinaliza que já conhece a criança desde sua chegada para as atividades cotidianas, tendo a percepção se ela está bem ou não naquele dia. A profissional reforça “[...] então a gente faz esse lado de mãe” [8:15][52], dessa forma o tratamento dado a criança, como atenção, carinho e amor é cuidado de mãe, não de professora.

Essa relação do ser mãe com o ser professora continua perpassando outros relatos, alguns deles colocam o cuidar como associado a este papel da mulher na sociedade. Uma docente pontua “[...] o cuidado mesmo, esse carinho, que alguns não tem em casa, então [...] é fazer esse papel, não só de professor, mas também de mãe” [8:14][52] (grifo nosso). Da mesma forma encontra-se em outro relato: “[...] a gente vê que é mulher, né. É o carinho materno [...] tratar com carinho, com amor [...] Eu vejo que é o nosso amor aqui dentro, amor de mãe mesmo, na nossa profissão” [9:12][42]. Esses posicionamentos relativos ao papel do cuidado na EI, limitam tal concepção visto que, não parece ser necessário nenhum conhecimento mais aprofundado para garantir a atuação profissional nessa esfera.

É nítida a associação feita pelas professoras entre o ser mãe com a prática profissional. Tal situação não deixa evidente a necessidade da formação inicial e continuada para o bom

desempenho na carreira, uma vez que para a professora nascendo mulher, tendo características relacionadas a maternagem, já colocam a Educadora Infantil na condição de assumir tal função na sociedade.

A formação profissional precária para atender crianças pequenas e compreender seu processo de formação humana, associado a condições históricas que determinam o exercício da profissão, acabam obrigando as educadoras a lançarem mão de um saber historicamente produzido em suas práticas cotidianas de mulheres, mães e cuidadoras. A elas têm sido delegadas, a muito tempo, as tarefas de educação e cuidado das crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses posicionamentos sugerem a existência de RS relacionadas e identificadas com o cotidiano dessas profissionais, o que vem a contribuir na construção identitária docente. No discurso fica evidenciada a relação da prática com os aspectos daquilo que se entende como questões próprias do feminino, portanto a concepção do papel desempenhado pela mulher ganha relevância, e esses comportamentos são valorizados na prática, pelas professoras.

Vale ressaltar que a relação da profissão com o feminino é uma construção histórica e está diretamente relacionada com o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade, bem como, tem estreita relação com a desvalorização profissional a que as mesmas enfrentam ao longo dos anos.

A carreira docente predominantemente exercida pelas mulheres carrega a desvalorização que também pesa sobre as mesmas em todas as atividades profissionais. De forma mais contundente na carreira docente, sobretudo quanto atua com crianças pequenas.

Dessa forma, o objetivo de identificar, nos discursos de professoras de crianças de zero a três anos sobre seu trabalho, as RS do “Ser Professor”; foi contemplado, sendo que a investigação proporcionou uma aproximação teórica em relação a carreira docente apontando características e práticas incorporadas pelos sujeitos e presentes nos discursos do cotidiano. Permitindo a inter-relação dos discursos legais proclamados na legislação, documentos oficiais e teóricos, a prática que acontece nos espaços escolares e aqueles que indicaram as RS do “Ser Professor” na EI.

REFERENCIAS

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed.pdf?sequence=1, acesso em 04 de julho de 2019.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Educar, Curitiba - PR , v. n. 19, p. 231-252, 2002. Disponivel em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2092/1744. Acesso em: 15 março 2016.

MOREIRA, Alessandro Messias; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Ser Professor: representação social e construção identitária. Curitiba – PR: Editora Appris, 2015.

MOSCOVICI; Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Palavras-chave: Representações Sociais; Creches; Identidade Profissional; Formação Docente; Educação Infantil.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO NA CRECHE: PROFESSORES E AGENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM CAMPO DE TENSÕES

RAQUEL GARCIA BRAGA DE LIMA - UNESA

RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA - UNESA

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais que Professores e Agentes de Educação Infantil (EI) têm a respeito do trabalho que realizam. No contexto deste estudo, a EI se constitui em um campo de tensões por ser um segmento que, ao longo da história, ocupou um lugar de assistencialismo que visava atender às necessidades dos pais, o que contribuiu para a pouca exigência profissional para atuação na área. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina a EI como primeira etapa da Educação Básica e a formação mínima Normal para atuar no segmento, afastando-o da concepção de assistencialista. Reconhecendo as especificidades da criança nessa fase da vida, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam o binômio cuidar-educar como basilar ao trabalho. Sabe-se que as orientações legais incidem sobre as práticas, porém estas são também norteadas pelas crenças partilhadas nos grupos. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida sob a luz da Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 2012) em diálogo com a abordagem (auto) biográfica, com foco nas narrativas de vida (BRAGANÇA, 2012). A possibilidade de aproximação da TRS e da abordagem (auto)biográfica está amparada em autores como Alves-Mazzotti (2015), que afirma que o compartilhamento de sentimentos e de significados presentes nas narrativas de vida de sujeitos pertencentes a grupos profissionais contribui para o estudo das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2015). Para Bragança e Lima (2016), a história individual faz parte de um processo plural tornando-se coletiva. Assim, relacionar histórias de vida e representações sociais permite que as narrativas não se encerrem em si, auxiliando na compreensão de normas que orientam práticas profissionais. A pesquisa também se ocupou de investigar o esquema que Moscovici (2012) denominou como modelo figurativo das representações sociais. O teórico afirma que o modelo figurativo classifica e organiza as informações, relacionando os termos da representação. Na busca pelo conhecimento das representações dos dois grupos, o cenário da investigação foi o município do Rio de Janeiro, priorizando os embates entres profissionais que iniciaram em 2010 e permanecem ainda permeados de tensões, sobretudo quanto à delimitação do trabalho, que envolve questões identitárias (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Uma vez que a LDB (BRASIL, 1996) determina a EI como primeira etapa da Educação Básica, os municípios deveriam se adequar à legislação. Porém, no município em questão isto aconteceu tardiamente. Apenas em 2001, a transferência das creches públicas para a Secretaria Municipal de Educação foi determinada através do Decreto-lei nº. 20525 (RIO DE JANEIRO, 2001). Em 2007, para atuar nas creches municipais, foi realizado o concurso para Agentes de EI, que exigia formação mínima no Ensino Fundamental. Em 2010, para atender à legislação, foi realizado o concurso para Professores de EI. A convivência instaurou embates entre as duas categorias, com ressignificação de identidades e proposição de trabalho pedagógico, sob o prisma de que agentes não eram professores. Participaram da pesquisa oito Agentes de Educação Infantil (AEI) e oito

Professores de Educação Infantil (PEI), todas mulheres, totalizando dezesseis sujeitos. Foi aplicado um questionário socioprofissional para se conhecer a formação desses profissionais. Os dados foram tabulados e utilizados para compor a análise de resultados. Para o registro das experiências relatadas pelas profissionais, a entrevista/conversa foi realizada com foco em narrativas de vida (BRAGANÇA; LIMA, 2016). Esta entrevista compreendeu três momentos centrais: a introdução, que teve por objetivo estabelecer a aproximação entre as partes, na qual foi solicitado à participante que buscasse em sua memória vivências significativas que ainda hoje perpassam sua atuação. A partir desse momento, as narrativas foram exploradas, sem que fosse seguido um roteiro rígido, salientando-se o que as entrevistadas desejaram relatar a respeito de suas experiências. A intervenção foi sempre pontual, tendo por objetivo destacar as potencialidades de reflexão sobre as relações e os fatos da prática profissional. A finalização se deu com o levantamento da possibilidade de atuação como Secretária de Educação, sobre que medidas adotariam para o trabalho na EI, sobre o conhecimento das propostas da secretaria, indução de metáforas para coletar mais elementos que poderiam não terem sido revelados no discurso espontâneo em contribuição à investigação das representações. Por fim, foi dada a oportunidade de enunciar algo que não tivesse sido explorado anteriormente. A análise dos dados coletados foi feita por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que permite destacar os núcleos coordenadores dos discursos, bem como os consensos e dissensos que se estabelecem. Diante dos resultados obtidos, pode-se verificar aproximações e distanciamento entre os grupos. As entrevistadas, ainda que não envolvidas em situações de tensão, evidenciaram que, apesar ter diminuído, ainda existem. Contudo, a palavra tensão não aparece nas narrativas. Agentes se mantêm enquanto grupo profissional em busca do reconhecimento de serem professoras e assim obterem prestígio e identidade social atribuída pelo outro. Por outro lado, PEIs gozam do privilégio da identidade social e profissional de professoras, e por essa razão o trabalho se constitui em algo prazeroso. As PEIs relataram que realizam as mesmas tarefas que as AEIs. No entanto, indicaram que as responsabilidades aumentaram por terem de elaborar documentos e atender demandas da direção, a qual recorre às professoras solicitando documentos e descrição do trabalho que realizam, bem como do trabalho das agentes. AEIs e PEIs reconhecem o cuidar-educar como inseparáveis. Falas como: “cada um sabe o que tem que fazer” em relatos sobre a rotina cotidiana do trabalho revelaram que há divisão de tarefas. Os resultados obtidos evidenciaram que estabelecem uma hierarquia entre o cuidar e o educar. Nos dois grupos a dimensão afetiva é ressaltada e pode incorrer em uma não profissionalização do trabalho na EI, uma vez que o afeto e o compromisso que remetem ao ideário da maternagem são substancialmente evidenciados. São vistos como necessários ao profissional, revelados através das narrativas e metáforas estabelecidas, como “coração fora do peito”, referente a trabalho. Uma questão suscitada a partir desse resultado reside no fato de que, se ambas as categorias acreditam realizar as mesmas atividades, por que as tensões ainda persistem? Uma possível resposta é que professoras querem manter a identidade do grupo, que se constitui na distinção titular do grupo de agentes, como se a aproximação as igualasse no cotidiano, desqualificando as professoras diante das pessoas da instituição e da comunidade externa. Agentes e professoras consideram fundamental ao trabalho o compromisso e o afeto na realização do ofício junto a essas crianças por elas consideradas passivas, que precisam ser cuidadas para se desenvolverem. As metáforas sobre criança, “flor” e “planta”, revelaram essa concepção. Os resultados mostraram que a criança sujeito de direito presente nos discursos das profissionais é representada por uma criança com pouca participação em seu desenvolvimento infantil, como se este fosse algo exterior a ela, que é concebida como alguém que sofre uma ação produzida pelo trabalho que é realizado, não sendo atuante em seu processo, negando-se a autoria, e o protagonismo infantil.

Referências:

ALVES-MAZZOTTI, A. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.

BRAGANÇA, I. F. de S.; LIMA, R. de C. P. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2616/pdf. Acesso em: 26 mai. 2018.

--BRAGANÇA, I. F. de S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: BRAGANÇA, I. F. de S. *História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 37-57.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes da Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 set. 2017.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.
MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem, seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIO DE JANEIRO (RJ), Câmara Municipal. Decreto-lei nº. 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2001.

Palavras-chave: Representações sociais; agentes-professores; trabalho; cuidar-educar

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS HAITIANOS ADULTOS SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

ROBERTO LUIS RENNER - PUCPR

JOSÉ LUIS DE OLIVEIRA - PUCPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Capes / Fundação Araucária, PR, Brasil.

No decorrer da história da humanidade podemos observar que a migração em massa é algo que tem ocorrido ao longo dos séculos, por conseguinte não pode ser considerado um fenômeno dos últimos anos. Como assinala Bauman (2017, p. 9): "A migração em massa não é de forma alguma um fenômeno recente. Ele tem acompanhado a era moderna desde seus primórdios". Apesar disso, a migração em massa tem tomado proporções preocupantes nas últimas décadas, diversos fatores contribuíram para seu aumento. Bauman (2017, p.13) alude a considerações de Collier, que calculou que entre as últimas quatro décadas do século passado, o crescimento da migração dos países pobres para os mais ricos "decolou, de 20 milhões para mais de 60 milhões, foi a migração dos países pobres para os ricos [...considerando razoável] supor que no ano de 2000 essa aceleração tenha continuado". Esse fenômeno global tem ocorrido também no Brasil, porquanto o número de imigrantes que procuram o Brasil como morada tem aumentado a cada década. Por exemplo, o número de haitianos que chegaram no Brasil aumentou, conforme dados apresentados em 2016 pelo Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), registrados na Polícia Federal foram de 4.278, em 2012 e, em 2016 foram 42.026, conforme dados fornecidos ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg).

Haitianos esses que necessitam aprender a língua portuguesa, para que possam se comunicar tanto em seu dia a dia, como para conseguirem trabalho para sua sobrevivência. Entretanto, a dificuldade de oportunidades para esse aprendizado linguístico da língua tem sido presente na vida da grande maioria desses imigrantes. Conforme asseguram Mühlen, Dewes, Leite (2010) os imigrantes, ao chegarem aos países de acolhimento encontram um novo contexto e uma realidade bem diferente da que estavam acostumados. Além de diferenças no "[...]meio ambiente físico e social, choque de culturas, estilos de vida, barreiras linguísticas, diferenças nos sistemas legais, entre outros [...]" (p.59, grifo nosso). Essas diferenças, algumas delas verdadeiras barreiras, que o imigrante precisa enfrentar podem ocasionar "stress de aculturação", o qual pode gerar problemas físicos, psicológicos e sociais. Por essa razão desenvolvemos um projeto para atender de maneira gratuita os haitianos que chegam em Curitiba (PR).

Cinco professores, voluntários se propuseram a atender à demanda atual, contribuindo dessa maneira para o ensino da língua portuguesa para adultos haitianos. Como os professores são voluntários, não possuem formação adequada ao ensino da língua portuguesa, estamos organizando um curso para esses professores. No ano de 2019 iniciamos uma turma com 12 alunos, todos adultos, com faixa etária de 23 a 60 anos de idade.

Com base, nesse contexto, buscamos analisar as representações sociais (RS) de alunos haitianos adultos sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa e para isso desenvolvemos este trabalho com o intuito de compreender como as políticas educacionais brasileiras e paranaenses sobre o estrangeiro influenciam essas RS.

A investigação foi definida para ser conduzida sob a abordagem qualitativa, porque esta permite o uso de diferentes procedimentos para triangular dados (JOAQUIM, VILLAS-BÔAS, CARRIERI, 2012), auxiliando uma melhor compreensão para as questões que instigam a busca de respostas por parte do pesquisador.

A pesquisa, propriamente dita, foi planejada em três etapas: levantamento bibliográfico e teórico, para fundamentar teórica e metodologicamente seu desenvolvimento; produção dos dados, com os alunos haitianos que fazem parte de um projeto em andamento, será iniciada, no segundo semestre de 2019; sistematização e análise dos dados para posterior divulgação das considerações e reflexões finais.

Como aporte teórico-metodológico da pesquisa optamos Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (2015) e pelos ensinamentos de Bardin (2011) para a análise dos conteúdos das respostas dos participantes.

Uma vez que o objetivo da pesquisa foi o de verificar como alunos desse projeto representam o processo de aprendizagem da língua portuguesa nos fundamentamos em Serge Moscovici, por este ter formulado a importância do senso comum, como figura epistemológica, demonstrando que a absorção da ciência pelo senso comum não é o conhecimento científico vulgarizado. Para tal, propôs como ferramenta para acesso ao mesmo, as representações sociais, as quais "devem ser vistas como uma maneira específico de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como o objetivo abstrair sentido do mundo de uma forma significativa" (MOSCOVICI, 2015 p. 46). As RS estão intimamente ligadas à compreensão que temos do mundo que nos cerca, bem como aos modos e termos como nos comunicamos com ele.

As RS nos constituem objetiva e subjetivamente, na medida em que são consolidas com as experiências que cada um (pessoa/grupo) vivencia tanto na família, na escola ou na sociedade. "Enquanto essas representações são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re--apresentadas" (MOSCOVICI, 2015, p. 37).

As representações sociais fazem parte do cotidiano do indivíduo. Interferem nas relações e na comunicação em nosso cotidiano, dessa maneira as RS são "[...] quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano [...]" (MOSCOVICI, 1961/1976, p.40-41 apud MOSCOVICI 2015, p. 10). Além de fazerem parte do cotidiano do indivíduo, estão enraizadas na maioria das relações que estabelecemos, e, como tais, estão presentes nas relações do aluno haitiano adulto com o professor que está ensinando o português.

A construção e as modalidades de comunicação nos diferentes grupos sociais são fruto das trocas do indivíduo com o grupo, o que ocorre também entre o aluno haitiano e o professor, pois as RS "[...] têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não problemática e reduzir o "vago" através de certo grau de consenso entre os membros" (MOSCOVICI, 2015, p 208). As relações estabelecidas entre o aluno haitiano que se propôs aprender a língua portuguesa e o professor, além de contribuirem para o desenvolvimento do aprendizado, podem fomentar uma visão particular acerca desse aprendizado, expressa em uma determinada RS.

A pesquisa está em andamento, pois o projeto de ensino da língua portuguesa ao grupo de doze haitianos adultos que residem no bairro Boqueirão na cidade de Curitiba (Paraná, Brasil), está apenas funcionando a aproximadamente dois meses.. Desse modo a pesquisa empíricas será realizada a partir do segundo semestre de 2019 e início do primeiro semestre de 2020.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à nossa porta. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, D.F. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 4 maio 2019.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOs - IMDH. Haitianos no Brasil: dados estatísticos, informações e uma recomendação. 2016. https://www.migrante.org.br/migracoes/migracao-haitiana/haitianos-no-brasil-dados-estatisticos-informacoes-e-uma-recomendacao/. Acesso em: 29 jun. 2019.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS-BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. Avaliação, Campinas; Sorocaba, (SP), v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guarenchi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MÜHLEN, Bruna Krimberg von; DEWES, Diego; LEITE, José Carlos de Carvalho. Stress e processo de adaptação em pessoas que mudam de país: uma revisão de literatura. Revista Ciência em Movimento. Porto Alegre, ano XII, v. 12, n. 24, p. 59-68, 2010. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-pa/index.php/CMBS/article/view/61. Acesso em: 20 out. 2017.

Palavras-chave: Migração de Haitianos. Aprendizagem da Língua Portuguêsa. Projeto Voluntário.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTUDO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS

GEOVANE IRLANDA DOS REIS - IFRJ

SABRINA ARAUJO DE ALMEIDA - IFRJ

JAMILI MACEIÓ FRAZÃO - IFRJ

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: IFRJ/CNPQ

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz a discussão sobre as Representações sociais de pessoas com Deficiência Intelectual sobre a Educação Ambiental a partir de práticas envolvendo as Plantas Alimentícias Não Convencionais. A teoria utilizada como base para o referido estudo é a Teoria das Representações Sociais considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

Neste sentido, o tema das PANC´s foi utilizado como pano de fundo para a discussão sobre as práticas em Educação Ambiental vivenciadas por pessoas com Deficiência Intelectual. O termo PANC - Plantas Alimentícias Não Convencionais - foi criado, em 2008, pelo Biólogo e Professor Valdely Ferreira Kinupp e refere-se a "todas as plantas que possuem uma ou mais partes comestíveis, sendo elas espontâneas ou cultivadas, nativas ou exóticas que não estão incluídas em nosso cardápio cotidiano". (KELEN, 2015, p. 7)

Em contrapartida, o conceito de Educação Ambiental, segundo LAYRARGUES (2006), é uma modalidade de ensino que se vincula, necessariamente, a duas premissas que são, respectivamente: a função humana de socialização humana e a função ideológica de reprodução de condições sociais. A partir deste princípio, a educação ambiental tem como objetivo a mudança cultural do grupo em questão.

Desta forma, o referencial teórico metodológico utilizado como base para o estudo e análise do objeto de pesquisa, a Teoria das Representações Sociais, foi inaugurada por Serge Moscovici, em 1971, na França e analisada pelo viés da abordagem estrutural de Jean Claude Abric de Aix-en-Provence, que nos permite a análise de elementos centrais e periféricos das representações sociais (SÁ, 1996).

A teoria das Representações Sociais surge a partir do estudo do conceito de representações coletivas de Durkheim, que consiste em revelar estas como representações hegemônicas, ou seja, onde todos partilham do mesmo pensamento. Neste sentido, é possível reconhecer variações e diferentes manifestações, mas a base da teoria é definida a partir da estabilidade de transmissão e reprodução de conceitos.

No intuito de promover a discussão sobre os referidos temas e elucidar a questão principal, utilizamos o EEcoE – Espaço Ecológico Educativo – do IFRJ Pinheiral, considerado um laboratório ao ar livre com uma área de, aproximadamente, 34 ha. O espaço tem, como função, realizar projetos de divulgação científica e educação ambiental utilizando espaços não-formais, bem como a utilização desses espaços para projetos que visem a inclusão de pessoas com necessidades específicas. Dentre esses projetos, se destaca o projeto em parceria com a APAE

do município do Pinheiral. Através deste projeto, visa-se introduzir e estimular os alunos para temas ambientais, como, por exemplo: preservação ambiental, prevenção de incêndios florestais, atividades práticas com PANC´s, entre outros.

O presente trabalho tem como objetivo identificar as representações sociais dos alunos com Deficiência Intelectual sobre a Educação Ambiental a partir do estudo das PANC´s – Plantas Alimentícias Não Convencionais.

2. Metodologia

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no Espaço Ecológico Educativo, localizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Pinheiral/RJ. O grupo focal contou com a participação de 8 alunos do ensino fundamental, da escola especializada APAE – Pinheiral, na faixa etária entre 20 e 40 anos, todos do sexo masculino.

Para iniciar a atividade foram formuladas questões sobre as Plantas Alimentícias não-convencionais, tendo como base a investigação sobre as práticas vivenciadas pelos participantes sobre o tema, buscando identificar até que ponto os mesmos teriam contato com essa realidade no cotidiano. Outra fase importante da pesquisa consiste na atividade prática realizada com os alunos no EEcoE, onde os mesmos foram orientados quanto às características das mesmas e em seguida foram buscar no campo um exemplar de cada planta. A primeira fase foi concluída a partir de uma apresentação sobre as PANC´s e discussão sobre o que foi vivenciado durante a atividade. Logo após as apresentações os participantes foram conduzidos à cozinha experimental para então participarem da confecção de receitas com as plantas mencionadas anteriormente.

Os dados colhidos durante o grupo focal e a observação das atividades realizadas foram analisados utilizando estratégias de análise de discurso e organizados a partir da análise temática de conteúdo de Bardin (2000).

3. RESULTADOS

O referido trabalho traz um estudo inicial sobre as representações sociais da Educação Ambiental de alunos adultos que apresentam algum grau de Deficiência Intelectual, a partir de estratégias de inclusão psicossocial desenvolvidas no Espaço Ecológico Educativo no IFRJ-Pinheiral. O estudo busca pesquisar, segundo o imaginário dos sujeitos mencionados, de que forma este grupo representa o objeto “Educação Ambiental” e como tal questão surge nas práticas exercidas em tal espaço.

Os resultados mostram, através do discurso dos sujeitos, as questões de práticas vivenciadas no contexto social no que tange a Educação Ambiental marcada por termos como: degradação ambiental, agricultura familiar, agricultura orgânica e a conscientização ambiental, além de sua importância para a manutenção dos diferentes espaços.

A ideia inicial que permeia o imaginário social é que os alunos com deficiência intelectual não seriam capazes de formular ideias concretas sobre o tema educação ambiental, ou o discurso seria raso quanto aos detalhes necessariamente ligados a questões científicas, devido ao fato de trabalharmos com conceitos complexos, mas o estudo mostra que, mesmo com a questão da defasagem cognitiva, falam com propriedade sobre as plantas, a construção de hortas, relacionando os assuntos como o valor nutricional e o papel da educação ambiental na manutenção da sociedade atual.

Os alunos colocam a experiência que já possuem com o manuseio de plantas e hortas, o que reforça a importância de atividades práticas para a construção do conhecimento, além da investigação realizada a partir das práticas vivenciadas pelos sujeitos. Percebe-se que quando questionados sobre suas práticas, os sujeitos com deficiência intelectual sugerem termos que a

priori não utilizariam durante o discurso apenas, reconhecendo e destacando que existe um conhecimento prático que permeia o contexto familiar sobre educação ambiental e os assuntos relacionados.

Durante a atividade foi possível observar um empoderamento dos alunos sobre o tema, citando questões relevantes como: a valorização do conhecimento intergeracional, processos de degradação, o uso de agrotóxicos, agricultura orgânica e a importância de uma educação ambiental para além da preservação.

O que chama a atenção durante a atividade é a fala de um dos alunos utilizada como pano de fundo para as análises colhidas, de acordo com a seguinte afirmação "de tudo a natureza se encarrega", ou seja, ela te oferece subsídios para a sobrevivência, mas é necessário cuidar, pois ela também cobra quando não é possível cuidar como deveríamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. A.; SANTOS, B. V. ; CAMPOS, P. H. F. . As representações sociais das práticas de exclusão e o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. In: Alvaro Daniel Costa. (Org.). Cultura, cidadania e políticas públicas 2. 1ed.Ponta Grossa: Atena, 2019, v. 2, p. 51-61.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000.

KELEN, Maria Elisa Becker et al. Plantas alimentícias não convencionais (PANCs): hortaliças espontâneas e nativas - 1. ed. -- Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em https://www.ufrgs.br/viveiroscomunitarios/wp-content/uploads/2015/11/Cartilha-15.11-online.pdf. Acesso em 20/05/2019.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006.

Loureiro, C. F. B.; TORRES, J. R. Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. – 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Moscovici, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

Rouquette, Michel-Louis. Introdução ao estudo do Conhecimento Social. In: Moreira, Antonia Silva Paredes; Jesuíno, Jorge Correia. Representações Sociais: teoria e prática. Ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003 p. 29- 45.

SÁ, C. P. de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação Ambiental; Deficiência Intelectual; Plantas Alimentícias Não Convencionais.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS: EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM DOCENTES

ANA CARLA VAGLIATI - UEM

GEIVA CAROLINA CALSA - UEM

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O fenômeno da violência contra o gênero feminino acontece nas sociedades há milhares de anos. Em nosso país, como explica Schreiner (2008) essa violência por muitos séculos não assumiu a visibilidade necessária por ocorrer, principalmente, no espaço privado. Assim, embora já nos encontremos neste início do século XXI, a violência contra a mulher continua negligenciada, mesmo quando denunciada.

Apesar dessa negligência, vem sendo revelado que a violência sexual ocorre com muito mais frequência do que se imagina e que, na maioria das vezes, o homem é o agressor de meninas e mulheres das quais muito frequentemente é conhecido e próximo. Dessa maneira, embora a violência seja também perpetrada em locais públicos e por estranhos ocorre, sobretudo, e majoritariamente, em meio a relações de parentesco (por pais, padrastos, avós, maridos, primos), profissionais (pelos chefes) e de conhecimento em geral (amigos). Ocorrem, portanto, na rua, no lar e no trabalho, contra crianças, adolescentes, adultas e idosas, por homens quem têm um vínculo social e afetivo com a vítima.

Contudo, como destaca Andrade (2005), nos processos de violência sexual contra mulheres e meninas, ainda se mantêm forte a "hermenêutica da suspeita". Suspeita que leva ao constrangimento e a humilhação de vítimas de violência sexual ao longo de inquéritos policiais e de processos penais que vasculham sua moralidade (para ver se é ou não uma vítima acreditada) e sua resistência (para ver se é ou não uma vítima inocente). São procedimentos reticentes a condenar o agressor pelo exclusivo testemunho da mulher.

Nessas circunstâncias, pesquisas (ANDRADE, 2005; POLAC, 2015) indicam para o receio e o medo das vítimas de revelar situações de violência sexual. O silêncio, que comumente permeia esses casos, contribui para o fortalecimento do trauma decorrente da violação sofrida pelas vítimas que se sentem desacreditadas, responsabilizadas e amedrontadas com ações futuras do agressor. Nesse cenário destacam-se estudos que apontam as/os docentes como agentes significativos de escuta e apoio de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual (BRINO; WILLIANS, 2003)

Interessada nesse contexto, o objetivo desta experiência educacional consistiu em investigar as possibilidades de ampliação das representações sociais (RS) de um grupo de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas. Elegemos como referencial teórico os Estudos de Gênero e a Teoria das Representações Sociais em especial, a Análise de Hierarquização de Jean Claude Abric.

Desenvolvimento da experiência educacional

Para o desenvolvimento dessa experiência educacional contamos com um grupo de onze docentes em cinco encontros com duração de 180 minutos, no formato de Círculo Dialógico.

Com base neste método, nesses encontros proporcionamos momentos de diálogo e conflito de posições como prática coletiva do grupo de forma a fortalecer as condições para a diversidade de formas de pensar, desestabilização e ampliação de suas representações. Com a intenção de promover desacomodações das representações das docentes discutimos documentários, propagandas e matérias de jornal que abordavam situações de violência sexual contra meninas, algumas responsabilizando a vítima e outras que convidavam a repensar essa posição.

Para complementar nossa compreensão sobre o movimento do grupo quanto às suas RS, além de outros dados produzidos pelas docentes, aplicamos a Técnica de Associação Livre (TAL) antes e depois dos encontros no Círculo. Para mapear seu campo semântico identificamos os elementos periféricos, intermediários e nucleares a partir de frases indutoras sobre meninas vítimas de violência sexual, agressores sexuais, violência sexual e atitudes frente ao relato da vítima – temas também abordados nos Círculos. São os dados produzidos nas TAL que recortamos para apresentação e discussão neste artigo sob referência da Análise de Hierarquização de Jean Claude Abric. Essa análise nos permitiu verificar as características paradoxais das representações: simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.

Representações docentes sobre meninas vítimas de violência sexual

Com a análise das TAL verificamos, em especial, movimentos de ampliação das RS das docentes tanto em relação às meninas vítimas de violência sexual como do agressor. Na primeira TAL, aplicada antes do início dos encontros no Círculo, constatamos a presença da maneira das meninas se vestirem e se comportarem como facilitadores da agressão sexual como núcleo central (NC) das representações, pensamento considerado recorrente na sociedade brasileira, de acordo com Navaz e Koller (2007). Na segunda aplicação da TAL, entretanto, constatamos deslocamento do conteúdo do núcleo central para o campo intermediário das representações das docentes. Além desse movimento de deslocamento da representação de que as meninas provocam a violência sexual, constatamos a manutenção de outros dois elementos no núcleo central das representações das docentes nas duas aplicações da TAL: concepção da menina como vítima de uma situação traumática e concepção de que as meninas estão expostas a essas situações de violência por falta de orientação da família sobre formas de se proteger. Esses dados sugerem que as representações das docentes se orientaram em direção a uma menor responsabilização das meninas vítimas pela violência a que foram submetidas.

Essa hipótese foi confirmada pelos dados relativos às suas representações sobre o agressor sexual, uma vez que na aplicação da primeira TAL a concepção de que todo agressor sexual é um pedófilo - um indivíduo portador de doença mental - mostrava-se como núcleo central das RS, enquanto na segunda, elementos de ordem cultural passaram a fazer parte do (NC). Dados similares aos encontrados na primeira TAL foram encontrados por Serafim et al (2009) em seus estudos, segundo o qual é senso comum se referir à agressores sexuais infantis como pedófilos. No entanto, nem todo agressor sexual de criança é pedófilo. Para além de uma doença, Araújo (2002) esclarece que a violência sexual infantil envolve duas desigualdades básicas: gênero e geração, envoltas por uma relação de poder do homem adulto contra crianças do gênero feminino.

Na segunda TAL, observamos que o NC passou a apresentar as condições culturais de ser homem e de ser mulher, compartilhada pelo agressor sexual, como determinações importantes para sua agressão sexual contra meninas, permitindo-lhe aceitá-las como normais. Questões relativas à ética, relações de poder e de gênero pareceram, portanto, ter se deslocado para o núcleo central das RS sobre o agressor sexual. Acompanhando esse deslocamento, os elementos biológicos justificadores das agressões sexuais passaram ao campo intermediário de suas representações.

A inclusão da violência sexual contra meninas como construções sociais permite a compreensão de que a agressão sexual de crianças é um estado de mente no qual o agressor considera-a uma prática normal. Dessa maneira, afirmações de que houve provocação e/ou sedução por parte da criança permite aos agressores sexuais desviarem sua culpabilidade e distorcerem a linguagem infantil interpretando-a a partir de seus desejos adultos (FERENCZI, 1933).

Considerações Finais

Ao final da experiencia educacional realizada constatamos que, em conjunto, os dados produzidos durante os encontros com as docentes e os obtidos nas aplicações da TAL sugerem movimento dos elementos das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas. Acompanhando a teoria de Análise de Hierarquização, consideramos que os deslocamentos de conteúdos do núcleo central podem significar uma movimentação mais consistente das representações dos indivíduos, o que sugerem os achados de nossa pesquisa.

Inferimos ainda que os resultados da experiência educacional realizada podem ser relacionados às características desse processo. Consideramos que o método do Círculo Dialógico, ao oportunizar diálogo, conflitos e tensões entre as docentes, favoreceu a desestabilização e ampliação de suas representações a procura de um sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador.

Referências

ANDRADE, V. R. P. de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, n. 50, p. 71-102, jul. 2005.

ARAÚJO, M. de F. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.2, p.3-11, jul./dez. 2002.

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia,** 2003, 7(2), p. 1-10.

FERENCZI, S. **Confusão de línguas entre os adultos e as crianças.** Escritos Psicanalíticos, Rio de Janeiro, Taurus, 1933.

NAVAZ, M.; KOLLER, S. H. O feminino, o incesto e a sedução: problematizando os discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante da violação sexual. **Revista Àrtemis**, vol. 6, junho 2007, p. 77-84.

POLAC, A. F. L. **Sentidos do corpo e das práticas corporais nas trajetórias de pessoas que sofreram violência sexual na infância e na juventude.** Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2015.

SERAFIM, A. de P. et al. Perfil psicológico e comportamental de agressores sexuais de crianças. **Rev Psiq Clín.** 2009;36(3):105-11.

SCHREINER, M. T. **O abuso sexual numa perspectiva de gênero:** o processo de responsabilização da menina. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Palavras-chave: Experiência Educacional. Representações Sociais. Violência Sexual.

REPRESENTATIVIDADE NEGRA DOCENTE: UM DIALOGO ENTRE FRANTZ FANON E PAULO FREIRE

VERIDIANE CRISTINA BENATO - SEED _PR

ANA MARIA TEIXEIRA LISBOA - SEED/PR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

O estudo em curso, decorrente de uma pesquisa de dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, tem por objetivo refletir acerca dos impactos da implantação da Lei 14.274/03, que trata da reserva de 10% de vagas para afrodescendentes nos concursos públicos do Estado do Paraná, toma como referência os professores pedagogos, considerando que as questões que permeiam a temática, ainda são pouco referenciadas nas discussões e pesquisas acadêmicas e desta forma pouco representada no sistema de cotas.

As questões centrais que sulearam a pesquisa, versam acerca das características das relações raciais no Estado do Paraná, da conjuntura que possibilitou a aprovação da Lei 14.274/03 e uma reflexão sobre a sua efetividade. A opção metodológica para desenvolvimento deste estudo teve como base a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Um importante percurso teórico para a articulação em torno da questão proposta é oferecido por Frantz Fanon e Paulo Freire. O primeiro é considerado um importante pensador marxista do século XX, dedicando a sua obra aos conceitos de descolonização e da psicopatologia da colonização. Influenciado pela obra de Jean Paul Sartre, escreve um dos seus livros influentes "Os condenados da terra", onde discorre de modo brilhante sobre o tema da descolonização, colonização e aspectos como a violência, e as consequências do processo de colonização sobre as formas de agir e pensar de colonizadores e colonizados.

Sob o ponto de vista de Paulo Freire, considerado um dos mais notáveis pensadores da pedagogia mundial e um dos primeiros intelectuais a abraçar as ideias de Fanon, desenvolve sua trajetória calcada nos movimentos sociais e na compreensão das formas de dominação presentes no sistema de representações que se estendem para além da população negra, estando ela também contida nesse sistema de dominação.

Referencial Teórico

A temática das ações afirmativas (AA) em concursos públicos já tem sido, desde a sua implantação, objeto de estudos, teses e dissertações. O Estado do Paraná foi um dos primeiros da Federação a regulamentar no acesso aos cargos públicos, um percentual de pessoas autodeclaradas negras, como parte do quantitativo de vagas a serem ocupadas.

Todo esforço de Fanon (1968) é auxiliar na compreensão das questões que conduziram a população negra ao lugar que ele chama de colonizado, havendo a necessidade imperiosa de

descolonização, no sentido mesmo de encontrar o caminho, o destino de todo ser humano que é o de ser livre.

É de Freire (2000) a noção apontada acerca do conceito de "resistência" no campo das questões sociais. Esse termo derivado da física surge na sua obra como "o oposto a desistência" (OLIVEIRA, PROENÇA e CRUZ, 2014, p. 94), ou seja, como bem define Freire com a sua inconfundível lucidez, "a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar" (FREIRE, 2000, p. 67), briga essa compreendida como uma luta.

Nas palavras de Fanon (1968), esse esforço e direcionamento político e ideológico se encaminha no sentido de "operacionalizar historicamente a descolonização", mudar a estrutura social que privilegia exclusivamente a classe dominante. Freire (1981, p. 161) ao referenciar Fanon acerca deste contexto, lembra que esta situação pode se dar em virtude de essa construção histórica ter proporcionado "a aderência ao opressor [...] o que não lhes possibilita se localizarem fora delas", porém, ao se localizarem, se reconhecem em nível crítico e em antagonismo ao opressor.

O desenvolvimento do processo

De acordo com Lakatos & Marconi (2016, p. 33) a pesquisa bibliográfica "constitui um apanhado geral dos principais trabalhos realizados e tem sua importância na medida em que são capazes de oferecer dados atuais e relevantes sobre o tema em estudo".

O estudo proposto é de enfoque qualitativo, a partir de entrevistas, centrado na compreensão dos professores acerca das cotas. Para tanto, recorre-se ao método de interpretação orientado pela análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011, p.15). Para a autora, a análise do conteúdo pode ser compreendida como "um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

A primeira fase da pesquisa consistiu na construção de uma narrativa teórica que possibilitasse abarcar a temática principal do estudo, essa etapa permitiu compreender os elementos teóricos que permitem uma abordagem mais aprofundada do racismo e seus desdobramentos nos diversos campos simbólicos e materiais da sociedade.

Foram selecionadas para levantamento dos dados 10 pessoas efetivamente concursadas, tanto através do sistema de cotas para acesso ao serviço público, amparadas na Lei 14.274/03, quanto pessoas autodeclaradas negras, que embora estivessem enquadradas tanto temporalmente na vigência da lei de cotas, quanto possuíssem o critério de identidade que as permitiam estar contempladas, porém não o fizeram.

A partir dos referenciais apresentados de análise de conteúdo, os dados foram analisados, as entrevistas transcritas e procedido à emergência de categorias significativas para a questão proposta.

Principais Resultados

Dos dez (10) questionários encaminhados três (03) já foram devolvidos, estando atualmente em fase de análise primária e correlação de categorias emergentes, ainda de modo incipiente. Os levantamentos iniciais apontam para a invisibilidade da população negra, ao não fazer parte do recorte dos 10% previstos na lei, ora por ele não ser suficiente, ora pela própria população não fazer uso dessas cotas, mesmo havendo essa possibilidade e em outros casos, a falta de mecanismos de controle previstos na própria lei.

Com essas primeiras incursões surgem aspectos relevantes, ainda sem condições de se fazer inferências, mas possivelmente indicativo de uma categoria da análise, que se refere às pessoas que responderam ao questionário e embora autodeclaradas negras, não conheciam a modalidade de entrada através das cotas, ou não as utilizaram para o acesso à vaga. O tempo decorrido entre o sancionar da lei e a submissão ao concurso, levando em conta, suas crenças, seus valores, como por exemplo, a necessidade imperiosa da população negra tradicionalmente acreditar que tinha que fazer um esforço a mais para alçar cargos e carreiras no serviço público, ou mesmo vencer o preconceito e o racismo, possivelmente fazia com que essas pessoas, particularmente aquelas que já eram adultas na época em que a lei foi sancionada, não recorresse às cotas, as pessoas que buscam as cotas tendem a um perfil mais jovem, próximo do período em que a discussão e validação social se deram em torno da questão do empoderamento da sua identidade e as cotas nas Universidades Públicas.

Fanon (1968), já nos iluminava com as suas reflexões, reforçando que a população negra, por força da carga cultural que carrega, desenvolve mecanismos de enfrentamento no âmbito psicológico, de resistir, se coadunando então, ao conceito explicitado na obra de Paulo Freire (2000), de onde a resistência, emerge como um conceito que habilita as minorias à luta, pela afirmação da vida, de suas próprias lutas e dos seus antepassados.

Considerações finais

O estudo ainda em fase de execução possibilitou a discussão de aspectos como a forma pela qual a lei foi proposta, aparentemente desprezando o conjunto da população e com isso, cumprindo uma função reparatória, mas nem tanto, uma vez que o silenciamento e a invisibilidade historicamente fundamentada reforça na população negra, um sentimento firme de lugar e de identidade, tão potente, que dificulta até mesmo o seu reconhecimento como sujeito de direitos, principalmente nas populações de maior faixa etária.

Outro destaque, é a forma como a política de cotas em espaços disputados através de concorrências acirradas colabora na elucidação e afirmação das identidades até então tomadas como características que antes de incluir, questões indentitárias, passaram a se constituir como forma de (re) existência, residindo nesse sentido uma contribuição importante do estudo, pois favorece a reflexão e reconhecimento da população negra, não do que as cotas se propõem a reparar ou mitigar, mas muito mais no sentido de se (re)conhecer como sujeitos de amplas e irrestritas possiblidades de existência.

Referencia

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.
_____. Os condenados da terra. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
_____. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOVERNO DO PARANÁ. Casa Civil. Sistema Estadual de Legislação. Lei nº 14.274 de 24 de dezembro de 2003. Disponível em:

http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=252&codTipoAto=&tipoVisualizacao=alterado. Acesso em 13 de agosto de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. (1985). Fundamentos de metodologia cientifica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; PROENÇA, Kátia Aparecida Poluca; Josiane Beloni da CRUZ. Cotas Raciais Como Forma de Resistência Um Enfoque Freiriano. In: Contexto & Educação. Ano. 29. N. 92. Jan-Abr 2014. Editora Unijuí

Palavras-chave: ação afirmativa; cotas raciais; professores pedagogos; concurso publico.

VIDEOGAMES COMO MÍDIA DE REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA – ANÁLISE DO JOGO VALIANT HEARTS – THE GREAT WAR (2014).

MARCOS ANTONIO MANOEL JUNIOR - PUCPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Tema: O presente trabalho envolve as áreas de História, bem como o campo da História Cultural, além das noções de "práticas" e "representações" referentes às abordagens dos discursos e imaginários da Primeira Guerra Mundial presentes em um jogo eletrônico, Valiant Hearts - The Great War, sendo o ano de 2014 nosso recorte temporal. **Objetivo geral:** O videogame é, hoje, o principal produto da Indústria Cultural, pois está inserido em diversos nichos e classes da sociedade. Do ponto de vista acadêmico, áreas como a Pedagogia e a Psicologia possuem estudos consolidados em relação a esse objeto. Contudo, para a área da História, trata-se de um objeto novo, com poucas definições teóricas e metodológicas a seu respeito. Dessa forma, buscou-se, ao decorrer do trabalho, analisar o videogame como um objeto cultural, tornando-o, para além de um suporte para o ensino-aprendizagem, uma fonte histórica - o que possibilita uma análise dos discursos e representações presentes nas suas narrativas. **Objetivos específicos:** Analisar o desenvolvimento das fontes históricas ao longo dos anos, classificando o videogame como objeto cultural, para então discorrer sobre a forma como esse objeto está inserido na sociedade contemporânea. Ademais, analisar as diversas representações de imaginários e discursos contidos em uma narrativa lúdica e interativa. **Método:** O trabalho está dividido em três capítulos, sendo o primeiro de fundamentação teórica-conceitual e metodológica; o segundo voltado para discussões acerca dos videogames e o terceiro para a análise do jogo. Para a elaboração deste, foi realizada uma pesquisa de natureza histórica e qualitativa, visando contemplar os objetivos propostos. Inicialmente, foram realizadas leituras abordando videogames e o ensino de História, destacando as autoras Lynn Alves (2013; 2016) e Isa Beatriz Neves (2012). Foi realizado também o levantamento bibliográfico de autores que discutem a metodologia dos games e a Teoria da História, com ênfase em Robson Bello (2017), Mariano Azevedo Júnior (2017), Diogo Carvalho (2017) e Marcelo Carreiro (2013). Desse modo, foi possível, no primeiro capítulo, relacionar o videogame e a História - através da História Cultural - utilizando o embasamento de teóricos da História como Peter Burke (2011), José D'Assunção Barros (2003), Sandra Pesavento (2012), Roger Chartier (2002), Dominique Santos (2011), Marcos Alexandre (2004) e Kalina Silva (2009), viabilizando a análise da nossa fonte por meio das noções de "práticas" e "representações". Por fim, tratando-se de um trabalho de cunho teórico, não se considera necessária a produção de um capítulo inteiramente voltado a contextualização da Primeira Guerra Mundial. Seguindo a metodologia de análise de Marco Stancik (2013; 2015), a contextualização da guerra se encontra juntamente à análise. Assim, foi realizada, no capítulo três, a análise, relacionando a fundamentação teórica junto aos demais autores referências nas temáticas dos videogames, sentimentos, memória, representações e imaginários. **Resultados e discussão:** Os videogames – sobretudo os considerados "históricos" – são uma mídia audiovisual, composta por espaços simulados e estruturados em regras de jogo, que através de sua narrativa, nos apresentam um discurso sobre o passado. Esse discurso é dotado de um imaginário do presente sobre determinados contextos históricos, pois, o jogo está inserido na

mentalidade contemporânea, sendo assim, um reflexo da sua sociedade. Por meio de sua linguagem lúdica e interativa, os conteúdos históricos abordados em seu enredo, são capazes de representar determinados olhares sobre o "outro" (BELLO, 2017, p. 216), que são construídos e ressignificados com o passar do tempo, mas ainda permeiam sentimentos e costumes de determinada sociedade. Esses imaginários e representações foram analisados no jogo Valiant Hearts – The Great War. Mesmo que o objetivo deste seja prestar homenagem aos combatentes da 1ª Guerra Mundial, sem distinção de nacionalidades, seu discurso ainda está atrelado à um imaginário nacionalista e patriótico francês, que, de certo modo, relembra um clima de revanchismo do início do século XX. **Conclusões:** Utilizando como base a História Cultural - campo da História que estuda e analisa os diversos meios de transmissões e reproduções culturais - foi possível classificar os videogames como fontes históricas, fazendo uso das noções de "práticas" e "representações". José D'Assunção Barros (2003) considera como produção cultural qualquer prática do ser humano, sendo possível incluir em referida categoria as vertentes de estudo de videogames. Ao analisarmos o jogo Valiant Hearts – The Great War, pode-se perceber que até um jogo com características simples – desde a sua jogabilidade, até seus aspectos visuais e sonoros – foi capaz de transmitir discursos por meio da sua narrativa, trazendo uma visão de mundo dotada de imaginários e ressignificações. Ao retratar a Primeira Guerra Mundial, o jogo pretendia prestar homenagem a todos os combatentes do conflito. No entanto, ao analisar as entrevistas com os desenvolvedores, fica evidente que a concepção de homenagens gira em torno dos "heróis" franceses, assim como a clara exaltação a França. Deve-se ressaltar a inserção do jogo em um contexto de comemorações do centenário do armistício, logo, esse patriotismo se faz presente. Mesmo havendo atualmente um consenso em não apontar culpados pelo conflito, optando-se pela "celebração da paz", o sentimento de vitória e de revanche ainda é recorrente no imaginário da sociedade francesa. Considerando as diversas possibilidades de estudo envolvendo os videogames e a área da História, não se pode descartar demais pesquisas envolvendo esse campo. Ambos os objetivos propostos neste trabalho permitem, dentre outras possibilidades, proporcionar a formulação de metodologias que auxiliem na utilização de games como ferramenta pedagógica, tratando-os não apenas como objetos lúdicos e de entretenimento. Propõe-se a apresentação dos videogames como fontes históricas - as quais, através da sua imersão e interatividade, possibilitam a construção do conhecimento de maneira crítica, instigando os alunos a partir do enredo apresentado.

FONTES:

UBISOFT. **Valiant Hearts - The Great War**. Plataforma: PC. Gênero: Puzzle/Aventura. França: Ubisoft Entertainment, 2014.

REFERÊNCIAS:

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social**: uma genealogia do conceito. Comum, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, 2004.

ALVES, Lynn Rosalina. **GAMES E EDUCAÇÃO:** DESVENDANDO O LABIRINTO DA PESQUISA. Revista UNEB, Salvador, 2013.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Orgs). **Jogos Digitais e aprendizagem:** Fundamentos para uma prática baseada em evidências/ Lynn Alves e Isa de Jesus Coutinho (orgs.). – Campinas, SP: Papirus, 2016.

AZEVEDO JÚNIOR, Mariano. **O pop não poupa a História:** Como os videogames interpretam o passado a serviço da globalização cultural. Contemporâneos – Revista de Artes e Humanidades, [S. l.], 2017.

BARROS, José D'Assunção. **A História Cultural:** um panorama teórico e historiográfico. Textos de História, Brasília, v. 11, n. 1/2, p. 145-171, 2003.

BELLO, R.; VASCONCELOS, J. **O VIDEOGAME COMO MÍDIA DE REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA.** Revista Observatório, v. 3, n. 5, p. 216-250, 2017.
BURKE, Peter (orgs.). **A escrita da história:** novas perspectivas/ Peter Burke (orgs.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
CARREIRO, Marcelo. **Jogando o Passado:** Videogame como fontes históricas. História e Cultura, Franca, SP, v. 2, n. 2, p. 157-173, 2013.
CARVALHO, Diogo. **História e Videogames:** contribuições de Espen Aarseth para o debate metodológico. In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia -, 2017.
CHARTIER, Roger. **A História Cultural** - Entre Práticas e Representações. Algés: Difusão Editorial, 2002.
HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos, o breve século XX:** 1914-1992/ Eric Hobsbawm; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
JENKINS, Keith. **A história repensada/** Keith Jenkins; tradução de Mario Vilela. – 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2013.
MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras/** Demétrio Magnoli, organizador. 5. ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
MARQUES, Adhemar Martins. **História Contemporânea através dos textos/** Adhemar Martins Marques, Flávio Berutti, Ricardo Faria. – São Paulo: Contexto, 1990.
MORAES, Luís Edmundo. **História Contemporânea:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial/ Luís Edmundo Moraes. – São Paulo: Contexto 2017. 176p.
NEVES, Isa Beatriz da C.; ALVES, Lynn R.G; BASTOS, Abelmon de O. **Jogos digitais e a História: desafios e possibilidades.** UNEB: [s.n.], 2012. 4 p.
PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural/** Sandra Jatahy Pesavento – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 1-15, 1992.
PROST, Antoine; VICENT, Gérad, **História da vida Privada, 5:** da Primeira Guerra a nossos dias/ Antoine Prost e Gérad Vicent: tradução Denise Bottmann. – São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
SANTOS, Dominique Coelho. **ACERCA DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO.** Revista de Teoria da História - Journal of Theory of History, v. 6, n. 2, p. 27-53, 2011.
SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.
SOUNDHAUS, Lawrence. **A Primeira Guerra Mundial:** História Completa/ Lawrence Soundhaus; tradução de Roberto Cataldo. – São Paulo: Contexto, 2013.
STANCIK, Marco Antônio. **Imagens sentimentais, mensagens belicistas:** o imaginário francês em postais pré Grande Guerra (1914-1918). Revista Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, 2013.
_____. **Gloriosa conquista ou cruel destruição?** A Grande Guerra (1914-1918) representada em cartões-postais alemães e franceses. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, Belo Horizonte/ MG, 2015.

Palavras-chave: História Cultural; Representações; videogames; Primeira Guerra Mundial; Valiant Hearts.

BUSCA SISTEMÁTICA POR TRABALHOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E QUÍMICA NA LISTA DE PERIÓDICOS DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA DA PLATAFORMA SCIELO

MIRIAM ELIANE OLBERTZ - UFPR

THAIS RAFAELA HILGER - UFPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado e pretende apresentar uma busca sistemática a qual consiste em um trabalho crítico, reflexivo e compreensivo a respeito do material analisado (FERNÁNDEZ-RIOS; BUELA-CASAL, 2009 apud COSTA; ZOLTOWSKI, 2014). Nesta perspectiva formulou-se uma questão orientadora: O que já foi publicado em QUALIS/CAPES (2013/2016) em extratos A e B, a respeito das Representações Sociais (RS) e o Ensino de Química?

Justifica-se essa busca uma vez que é coerente saber o que já há publicado na área quando pretende-se propor uma pesquisa em campos semelhantes, a presente busca inclui-se em um trabalho de mestrado que trata de Representações Sociais e Ensino de Química.

Segundo Jodelet (1989a) "uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto" (p. 46). No entanto, nem tudo (ou todo objeto) é uma representação social, pois para ser considerado uma RS o objeto deve apresentar uma relevância cultural, em um determinado grupo de pessoas (SÁ, 1998).

As Representações Sociais (RS), apresentam grande chance de surgir nas relações humanas diárias, podem ser modificadas pelo tempo, serem passadas ou não as novas gerações, assim como podem deixar de ser usadas com a evolução e disseminação das informações científicas (SÁ, 1996). Moscovici afirma a respeito das Representações Sociais que "elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano" (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As RS não devem ser vistas como opostas ao conhecimento científico. Elas tratam de uma forma de saber, que como tantos outros (mitologia, teologia, filosofia, ciência), acabam se diferenciando por seus modos de elaboração, função e destino (JODELET, 1989b).

É apresentada a seguir uma busca sistemática em 11 periódicos, os quais foram definidos pelas autoras por comporem a lista de periódicos de Ciências Exatas e da Terra, tal lista pertence ao portal da CAPES e está disponível para consulta na plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online). O grupo foi escolhido por condizer com os objetivos da pesquisa, uma vez que tal lista traz periódicos multidisciplinares e da Química e possibilitam pesquisas online.

A busca foi feita nas páginas virtuais do periódicos listados, com o objetivo de identificar trabalhos que traziam os termos Representações Sociais no plural e/ou singular, nos títulos e resumos dos trabalhos publicados. Foram localizados quatro trabalhos tratando de Representações Sociais (RS), no entanto um dos trabalhos não atendia aos critérios de inclusão pensados pelas autoras da pesquisa, pois após a leitura do trabalho foi constatado que não tratava da área da Química e sim da Biologia, então não foi incluído nas análises.

Os critérios de inclusão usados foram: presença dos termos Representações Sociais e Química nos títulos e/ou resumos dos trabalhos da lista pesquisada de periódicos, o critério de exclusão correspondeu a não presença do tema Química dentro do trabalho.

Dentre os 11 periódicos, encontrou-se artigos relacionados a Química e RS em dois: Química Nova e Química Nova na Escola. Os assuntos tratados foram Química Ambiental, Educação Ambiental e Nutrição, e a amostra, compunha-se de alunos de graduação ou Ensino Médio. Os trabalhos contaram com abordagem baseada em questionários, entrevistas e elaboração de textos, e com diferentes tipos de análise de dados.

O primeiro artigo (CORTES JUNIOR; FERNADEZ, 2016), propunha discutir a relevância da Educação Ambiental, para a formação inicial de professores de Química, trazendo um estudo diagnóstico do currículo e das RS dos futuros professores em diferentes fases do curso.

A pesquisa foi realizada com 86 licenciandos em Química, onde aplicou-se questionários, os quais solicitavam a evocação de palavras e definições para o termo Educação Ambiental. Também foram respondidos questionários específicos e entrevistas. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva para interpretar os textos produzidos, questionários e entrevistas. Constatou-se que os alunos em diferentes períodos no curso, apresentavam diferentes RS a respeito da temática.

O segundo trabalho (FONSECA; LOGUERCIO, 2013), retrata uma pesquisa realizada com 30 alunos do ensino médio, buscando investigar as RS acerca da Nutrição. Os participantes responderam a um questionário misto e uma questão de evocação livre de palavras, referentes ao tema. A análise foi feita com a técnica de Análise do Conteúdo e o método de Vergés foi utilizado para analisar as questões de livre evocação.

Com base nas análises das respostas, os autores construíram um mapa conceitual, no qual é esquematizada a estrutura das RS da turma. O trabalho permitiu aos pesquisadores investigar as RS do grupo, ressaltando aspectos importantes de suas vivências e pensando meios de utilizar-se destas referências pessoais para facilitar o ensino/aprendizagem de Química.

O terceiro trabalho (CORTES JUNIOR; CORIO; FERNANDEZ, 2009), apresenta uma temática Ambiental, semelhante ao primeiro artigo desta revisão, sendo em parte dos mesmos autores e com 7 anos de intervalo entre as publicações. As investigações se diferenciam por terem objetivos e participantes parcialmente distintos. No primeiro trata-se das RS sobre Química Ambiental na formação inicial de professores de Química e no terceiro é incluído junto aos licenciandos em Química os bacharelandos em Química Ambiental.

Os participantes frequentaram juntos disciplinas acadêmicas durante dois anos e constituem assim um possível conjunto social. Os mesmos participaram da aplicação de um roteiro no qual haviam questões de evocação livre de palavras, seguido da elaboração de um texto dissertativo. As palavras obtidas nas evocações livres de palavras foram analisadas por meio da técnica de Vergés, a qual possibilita a constatação das palavras constituintes do núcleo central e periferias da RS do grupo em estudo. Os textos dissertativos foram utilizados para identificar o sentido dado pelos participantes às palavras evocadas. Os autores realizaram, com base nas análises, a construção de mapas cognitivos, “os quais representam a descrição da imagem mental de uma pessoa a respeito de um objeto ou situação” (CORTES JUNIOR; CORIO; FERNANDEZ, 2009).

Os autores concluem que, para os participantes que cursavam Licenciatura em Química, a centralidade possível das RS se estrutura na ideia de que a Química Ambiental está relacionada à preservação do meio ambiente, juntamente com a efetivação de práticas para esta, sendo a degradação do meio ambiente decorrente das atividades industriais desde a Revolução Industrial. Para os participantes que cursavam o Bacharelado em Química Ambiental, a

estruturação principal sobre a ideia de Química Ambiental está relacionada à pesquisa visando o tratamento da poluição.

Os artigos analisados contribuíram, com a percepção de caminhos a serem tomados dentro da pesquisa em RS e com o conhecimento de referenciais teóricos que já veem sendo trabalhados dentro das RS no Ensino de Química. Deste modo, esta busca sistemática foi importante para confirmar caminhos, expandir as possibilidades de pesquisa, e perceber a carência de trabalhos com tais temáticas relacionando as RS com o Ensino de Química.

REFERÊNCIAS

CORTES JUNIOR, L. P.; CORIO, P.; FERNANDEZ, C. As Representações Sociais de Química Ambiental dos alunos iniciantes na Graduação em Química. Química Nova na Escola. v. 31, n. 1, p. 46-54, fev. 2009. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_1/09-AF-5608.pdf Acesso em 10 jan. 2018.

CORTES JUNIOR, L. P.; FERNANDEZ, C. A Educação Ambiental na formação de professores de Química: estudo Diagnóstico e Representações Sociais. Química Nova. v. 39, n. 6, p. 748-756. 2016. Disponível em: http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/ED20150547.pdf Acesso em 10 jan. 2018.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In. KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. de P.; VON HOHENDORFF, J. (Org.). Manual de Produção Cientifica. Porto Alegre: PENSO, 2014.

FONSECA, C. V.; LOGUERCIO, R. de Q. Conexões entre Química e Nutrição no Ensino Médio: Reflexões pelo enfoque das Representações Sociais. Química Nova na Escola. v. 35, n. 2, p. 132-140, mai. 2013. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_2/10-AF-31-12.pdf Acesso em: 10 jan. 2018.

JODELET, D. Folies et représentations sociales. Paris: PUF, 1989a.

JODELET, D. Les representations sociales. Paris: PUF, 1989b.

MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1978.

SÁ. C. P. de. A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ. C. P. de. Núcleo Central e Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

Palavras-chave: Ensino de Química. Representações Sociais. Busca Sistemática.

CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE ESTAGIÁRIOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

ÉRINA RIBEIRO ANDRADE - IFMA

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES - FCC

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

A escola se constitui como um espaço de formação de professores que se encontra, muitas vezes, distante das organizações legalmente instituídas para esse objetivo. Levando-se, pois, em consideração que é também na escola que a formação do professor acontece, num movimento no qual o sujeito ensina e aprende, por meio de diferentes elementos que levam à constituição de uma subjetividade docente, indaga-se: como o estágio contribui para a constituição da subjetividade de futuros professores, atualmente estudantes de um curso de Licenciatura em Química?

Esse questionamento alinhou-se ao objetivo geral da pesquisa, que é o de compreender o processo de constituição da subjetividade docente de estagiários de um curso de Licenciatura em Química de uma instituição federal em São Paulo e aos seguintes objetivos específicos: discutir a complexidade de ser professor de Química no atual contexto educacional, tendo em vista os diversos fatores que contribuem para a constituição da subjetividade docente; identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado e analisar os saberes docentes que os estagiários têm se apropriado para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado.

1 METODOLOGIA

A pesquisa está sendo realizada em uma instituição federal de São Paulo. As etapas da coleta de dados incluem: entrevistas semiestruturadas, grupo focal, observações das reuniões de estágio e análise de documentos. No primeiro semestre de 2019 foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras orientadoras de estágio (uma da área de Química e outra da área de Educação) e uma sessão de grupo focal com cinco estudantes estagiários do curso de Licenciatura em Química. Como a pesquisa está em andamento, planeja-se uma segunda sessão de grupo focal no segundo semestre deste ano.

Os registros das sessões de grupo focal e da entrevista têm sido feitos em áudio e posteriormente transcritos. As análises, que estão em andamento, respeitam as orientações de Gatti (2005), se amparam nos preceitos da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e se baseiam na discussão de Novaes (2015; 2016) e Gonçalves e Sousa (2015) sobre constituição da subjetividade docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisadores têm utilizado o termo subjetividade para indicar "construções singulares à dimensão social, sem desconsiderar os sujeitos como construtores de suas circunstâncias e, portanto, de algumas de suas contingências" (NOVAES, 2016, p. 23). O entendimento da subjetividade como construções singulares amplia as possibilidades de compreensão tanto da sociedade como dos indivíduos que nela vivem, o que interfere positivamente para que as circunstâncias possam ser analisadas e entendidas com maior detalhamento.

O sentido, pois, desta pesquisa está assentado na compreensão de como se constitui a subjetividade docente do estagiário, futuro professor, que, ao abraçar o compromisso do estágio docente na formação inicial, vai assumindo também um compromisso com a profissão docente, considerando-se então sujeito da sua ação. Em decorrência dessa reflexão, é possível afirmar que:

> No atual contexto da formação inicial de professores pode-se dizer que esta importante etapa da formação caracteriza-se como episódica – entremeando o processo de formação que se inicia antes dos cursos de licenciatura e continua durante o exercício da profissão. (PERDIGÃO, 2002, p. 288).

Em concordância com essa afirmação, é pertinente afirmar que a subjetividade está relacionada às vivências do sujeito no mundo e no trabalho. No caso específico do professor em formação inicial, suas expectativas com relação à sua formação e ao seu futuro enquanto professor, durante sua atuação profissional, envolvem uma variedade de dimensões subjetivas:

> O professor, como sujeito pertencente a um grupo social, constrói significados e teoriza a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, assim como constitui o contexto em que vive. (GONÇALVES; SOUSA, 2015, p. 261).

Assim, compreender a constituição da subjetividade docente dos estagiários, em processo de formação inicial, sob a ótica da Teoria das Representações Sociais (TRS), permite analisar como estes constroem o ambiente social em que vivem, visto que se constituem na mediação com o outro. Sendo assim, a pesquisa busca entender como as subjetividades são constituídas a partir da tríade eu-outro-objeto, analisando os vários fenômenos contribuem para essa constituição.

3 RESULTADOS PRELIMIRARES

Como resultado das entrevistas, foi possível conhecer a organização curricular do curso, onde estão presentes duas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, com um total de 400 horas. Para cumprir essa carga horária, os alunos realizam duas disciplinas práticas a partir do 5º semestre do curso. Nas duas disciplinas existem as etapas de observação, participação e regência, que são realizadas nas escolas campo de estágio. As orientações de estágio acontecem com reuniões mensais na instituição de ensino dos estagiários. Esses encontros são previamente planejados, e sempre estão presentes textos relacionados ao estágio para serem discutidos. No semestre em que a pesquisa foi realizada, o livro discutido (e presente no discurso dos alunos) foi "O estágio nos cursos de licenciatura" de Anna Maria Pessoa de Carvalho (2012).

A partir dos relatos obtidos durante a primeira sessão de grupo focal, os participantes consideram o estágio etapa fundamental para a formação docente, afirmando que o aprendizado em sala de aula como licenciando é totalmente diferente da vivência do estágio. Consideram também que a experiência do estágio possibilita a imersão no seu futuro ambiente de trabalho, preparando-os para futuros desafios.

Os dados obtidos têm evidenciado a visão que os estagiários tem da escola como espaço de formação e experimentação da docência na formação inicial dos professores, o que ocasiona

uma mudança de postura, na qual eles se veem não mais como alunos, mas como profissionais importantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos estudantes.

Os estagiários relatam que, ao adentrarem no cotidiano escolar, buscam imputar significados aos conhecimentos adquiridos por eles na academia (principalmente os conhecimentos da área pedagógica), mas vão além desses conhecimentos ao vivenciarem situações características da profissão docente, enfatizando que ainda não estão totalmente preparados para o exercício da docência. Um deles afirma: "Eu acho que é um aprendizado constante, acho que você vai aprendendo com a prática. […] A experiência ensina muito." [ES].

O entendimento do estágio como possibilidade de aproximação com a profissão docente faz com que os estagiários passem por experiências que os levam a ter consciência dos inúmeros desafios e possibilidades que influenciarão a sua atuação em sala de aula, pois o estágio possibilita uma manifestação real do que é ser professor nas relações que vão sendo construídas, sobretudo na relação professo-aluno. Significa dizer que o desenvolvimento profissional do professor vai sendo desenvolvido desde a formação inicial na graduação até as experiências e práticas adquiridas nas redes de ensino (GATTI, 2014). Sendo assim, é de grande relevância para quem está a um passo de tornar-se professor a consciência dos inúmeros fatores que venham a influenciar a atuação docente em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Como reflexão pertinente, os dados da pesquisa permitiram trazer algumas considerações, pois se faz necessário, em todo percurso de formação docente, compreender os professores como sujeitos produtores de saberes, valorizando a subjetividade social docente, que vai se constituindo ao longo do processo de formação. Nessa perspectiva, estudos realizados por Gonçalves e Sousa (2015) sinalizam que a subjetividade socialmente construída, que caracteriza a profissão docente, molda as ações de cada professor a partir das interações que este realiza coletivamente. Isso legitima ainda mais a ideia de que a formação inicial de professores deve ser vista como um dos espaços/tempos de construção dos saberes docentes e com o intuito de ultrapassar a racionalidade técnica, para se concretizar em uma formação inserida em um processo de ressignificação da profissão docente. Espera-se com a conclusão da pesquisa em curso compreender o processo de constituição da subjetividade docente dos estagiários e discutir a complexidade de ser professor no atual contexto educacional, tendo em vista os diversos fatores que contribuem para a constituição da subjetividade docente, ao identificar as relações existentes entre estagiários, escola campo e instituição formadora durante as atividades do estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica:** as licenciaturas. Revista USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev, 2013-2014.

GONÇALVES, H. M.; SOUSA, C. P. de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de pesquisa**. V.45, n. 156, p. 328-345 abr/jun 2015.

NOVAES, A. Metodologia Q: Uma estratégia investigativa para o estudo das singularidades. In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. (orgs.). **Formação e trabalho docente:** relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q. Curitiba: PUCPRess, 2016.

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre os processos de aprendizagem e de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Estágio curricular supervisionado; Subjetividade docente; Representações sociais.

O BOM PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A BOA AULA

SAMUEL DE ALMEIDA RIBEIRO - PUC SP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O BOM PROFESSOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS SOBRE A BOA AULA

Resumo

O presente trabalho visa investigar as boas práticas dos professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio a partir do olhar dos seus alunos. Pretendemos apresentar resultados de uma pesquisa que tem como foco desvelar o senso comum sobre "a boa aula", utilizando a teoria das Representações Sociais (RS). E assim, propiciar uma reflexão sobre sua ação. Como método, optamos pelo estudo exploratório, utilizando como instrumento a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com estimulo indutor - "boa aula". As representações sociais são organizadas em dois sistemas: elementos centrais, ligados à memória coletiva e do grupo, estável e resistente a mudanças ou interferências. Aplicada a um grupo de 75 alunos: 41 alunos de uma escola técnica situada na zona leste e 34 de uma escola técnica na zona sul do município de São Paulo. Para tabulação e análise recorremos ao software Evoc pretendendo, assim, entender as características de uma boa aula. De acordo com análises, as representações sociais predominantes do senso comum apontada pelo grupo tem como figura central de uma boa aula, o "professor". As justificativas foram associadas ao fato que o professor promove o acesso dos alunos ao conhecimento e a experiência, como aquele que proporciona uma relação construtiva. Deslocando-se da figura do professor à função exclusiva de transmissor e tomando o lugar de mediador. Em virtude da importância dada ao professor, a análise dos dados nos mostra que, apesar do objeto da pesquisa seja a boa aula, para que ela aconteça é necessário que se tenha um bom professor, pois a boa aula é associada ao bom professor. O sistema central determina a organização e gera o significado de uma representação, enquanto que o periférico permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo. A centralidade do professor, mantem interface com a primeira periferia, sendo que as palavras geradas pela TALP, foram: "aprendizado", "infraestrutura" e "matéria", justificada pela manifestação do aluno sobre sua própria aprendizagem e pelo gostar ou não da matéria. Na segunda periferia, as palavras: atenção, conteúdo, dinâmica, diversão, educação, entendimento, estudo, interação, material e recurso didático, apesar da menor frequência remetem a relação professor - aluno e com o conhecimento. Estas palavras podem ser interpretadas como o que o aluno de uma escola técnica espera de uma boa aula, pois tais palavras são essenciais na função de proteger a significação central da representação social e identificar comportamentos. Colocar em foco de estudo a complexidade de compreender o que é a 'boa aula' para os alunos e compreender a referência dada à figura do professor na escola técnica de Ensino Médio, tem importância para a construção de uma escola que possibilite a inserção do aluno como protagonista de seu processo educativo e que, para tanto, necessita propiciar ao profissional docente espaços coletivos de reflexão para o seu fazer didático pedagógico para a construção de uma escola de qualidade para todos. O desafio de uma boa aula parece consistir em se ter um bom professor

que prepare os estudantes para todos os aspectos da vida, necessitando de um professor atualizado e que caminhe com seus alunos rumo à autonomia.

Palavras-chave: Representações Sociais; Professor; Boa Aula; TALP.

REFERÊNCIAS

BAUMAN Zygmunt Modernidade Líquida, Ed. Zahar, 2001.
COUTINHO, Maria da Penha de Lima e SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque (orgs.). Métodos de Pesquisa em psicologia social: perspectivas qualitativas e quantitativas. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.466p.
CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 24ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.
MERSETH,Katherine. Comotransformar a carreira do professor no Brasil. 2016. (1h11m35s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AFarKt5AfZA. Acesso: 03 dez. 2018.
MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse: son image et son public. Paris: PUF, 1976. Conforme impressãode 1961.
SÁ, Celso Pereira de. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VETERE, Renata; NOGUEIRA, Denize da Silva. A opinião da opinião – representações sociais acerca da pesquisa de intenção de votos nas eleições de 2014 / The opinionoftheopinion - social representationsabouttheresearchofintentto vote in the 2014 elections. Psicologia e Saber Social, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 253-259, jan. 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14474/10953. Acesso em: 03 dez. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 03 dez. 2018.

Palavras-chave: Representações Sociais; Professor; Boa Aula; TALP.

PSICOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS CONSIDERADOS "PROBLEMÁTICOS"?

ALINE CEDRO DE SOUZA - UNICID

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PSICOLOGIZAÇÃO DA QUEIXA ESCOLAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE OS ALUNOS CONSIDERADOS "PROBLEMÁTICOS"?

Eixo: Representações sociais e educação

Resumo:

Alguns estudantes apresentam problemas de desempenho em seus primeiros anos escolares, o que tem motivado educadores ao direcionamento desses alunos à profissionais psi. Para Vercelli (2011) tais encaminhamentos resultam de comportamentos de inquietude, lentidão, agressividade, entre outros. Com isso, o fracasso escolar é atribuído ao estudante, entendido de maneira descolada do contexto histórico, social e cultural do qual faz parte. Tal demanda é expressão de um fenômeno de psicologização que tem se instalado no ambiente escolar.

Considerando o estudante como um ser social em pleno desenvolvimento, Mendes et al. (2013, p. 4) propõem que o aprendizado ocorre por meio de um processo de triangulação constituído por professor-aluno-conhecimento. No mesmo sentido, Torres e Ciasca (2007) compreendem que esses três elementos têm igual importância e a ineficiência de qualquer um deles pode comprometer o aprendizado.

Quando há o acolhimento da queixa escolar (e não do estudante) por profissionais psi, a criança pode ser dada como problemática e carregar sozinha a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso educativo. Tal fato influenciará a sua vida adulta com reflexos de sucesso ou de insucesso profissional (CARNEIRO, 2007). Os professores, por sua vez, acabam validando a ineficácia de seus métodos didáticos quando direcionam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos a especialistas de outras áreas. Para Torres e Ciasca (2007, p.19) estes professores atestam quase sempre sua própria dificuldade.

O estudo realizado por Ribeiro e Jutras (2006) identificou que o entendimento docente sobre o sucesso do processo de aprendizagem está na afetividade. Em contrapartida, Mendes et al. (2013) constataram que a afetividade sozinha, sem o preparo técnico pedagógico, pouco contribui para os processos de aprendizagem do estudante.

A dialética entre as causas do insucesso no aprendizado de crianças versus a recorrência à profissionais psi sugere o desenvolvimento de um estudo pautado na teoria das representações sociais. Segundo Ribeiro e Jutras (2006, p. 41), por meio da compreensão de representações sociais é possível inferir acerca de conhecimentos sobre o modo pelo qual os professores interagem e influenciam seus alunos. Frente ao exposto, o estudo ora relatado é guiado pela pergunta: o que pensam professores de ensino fundamental I da rede pública de Arujá (São Paulo) sobre alunos "problemáticos"?

Chamon (2014, p. 306) considera que os anseios por uma sociedade mais justa e democrática repousam sobre o processo de educação. A escola tem um papel importante nesse contexto, pois ela dá sustentação à sociedade na medida em que oferece acesso ao saber. Concomitante, o professor, considerado como um sujeito histórico e social, tem, no reflexo de seu trabalho, a

transformação do outro simultaneamente a sua própria transformação (MENDES et al., 2013, p. 5).

Na pesquisa, optou-se pela teoria das representações sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2007, 2015; SOUSA e NOVAES, 2013; NOVAES, 2015), ao compreender que os professores são atores sociais que constroem saberes alicerçados em um conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças relacionadas ao contexto sociocultural do sistema educacional. (RIBEIRO e JUTRAS, 2006, p. 44).

As representações sociais se evidenciam à medida que o grupo atribui significado a um objeto social que orienta e justifica suas ações (CHAMON, 2014, p. 305-306). Por outro lado, a pesquisa de Mendes et al. (2013, p. 4) revelou que os docentes consultados entendem que o conhecimento é inato e não um produto do processo de construção (por meio da tríade professor-aluno-conhecimento).

Em outros termos, o presente estudo buscará acessar e compreender as representações de professores de ensino fundamental I da rede pública municipal de Arujá, estado de São Paulo, acerca do aluno "problemático". A produção dos dados foi planejada em dois momentos. No primeiro, serão coletadas informações por meio de questionário eletrônico, que conjugará a técnica de evocação livre de palavras, questões dissertativas e questões fechadas. A amostra será composta por conveniência, recorrendo-se à técnica bola de neve (snowball sampling). Pretende-se com esse procedimento obter resposta de pelo menos 40 docentes. O segundo momento contará com um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas, individualmente, com cinco professores e a eleição dos participantes respeitará o interesse e a disponibilidade dos mesmos.

O material obtido por meio da técnica de evocação de palavras será sistematizado, e posteriormente, submetido ao processamento do pacote de programas computacionais Iramuteq. As respostas às questões fechadas do questionário eletrônico receberão tratamento estatístico. As respostas às questões dissertativas e o material discursivo decorrente das entrevistas serão analisados após o processamento do software Alceste, que procede uma análise lexicográfica.

Os resultados obtidos serão analisados à luz da TRS e da revisão bibliográfica acerca do objeto "aluno problemático". Pretende-se obter informações que contribuam para a reflexão acerca dos fenômenos de patologização discente e da psicologização da educação, bem como oferecer elementos que iluminem a ação da escola no que concerne ao encaminhamento a profissionais psi.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Nathália Lima Garcia. O processo de "Psicologização" da pedagogia no Brasil. 2007. Disponível em https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.1.__12_.pdf . Acesso 16 abr. 2019.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais na formação docente em estudantes e professores de educação básica. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo. V 18. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0303.pdf
Acesso 18 mai. 2019.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luis [et al.] (Org.). Educação e trabalho: representações,

competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação, 2007, p. 11-25.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: CORREIA, Jesuíno Jorge; MENDES, Felismina R. P.; LOPES, Manuel José (orgs.) As representações sociais nas sociedades em mudança.Coleção Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDES, Tharimis Christine. FERREIRA, Adriano Charles. BACCON, Ana Lucia Pereira. ROSSO, Ademir José. Estrutura das representações sociais de professores sobre a profissão docente. SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE. Universidade Estadual de Maringá. 2013. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/72.pdf Acesso 17 mai. 19.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 404 p.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200328&lng=pt&nrm=iso. acessos em 02 jul. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053143205.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. Estud. psicol. (Campinas), Campinas , v. 23, n. 1, p. 39-45, Mar. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S0103-166X2006000100005&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 19 mai. 2019.

SOUSA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina de Oliveira. A compreensão da subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

TORRES, Delia Izaguirre; CIASCA, Sylvia Maria. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 24, n. 73, p. 18-29, 2007 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso 02 mai. 2019.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Um conto da literatura e sua relação com a psicologização da educação. Revista Espaço Acadêmico. V. 1, n. 125, p. 77-83, 2011. Disponível em http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico /article/ view/13107. Acesso 16 abr. 2019.

Palavras-chave: Representações sociais; Psicologização; Patologização; Ensino Fundamental I.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LICENCIATURA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS E O CENÁRIO EDUCACIONAL

MARCO VINICIUS DO NASCIMENTO SILVA - IFRJ

ANA CAROLINA DIAS GOULART - IFRJ

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: IFRJ / CNPQ

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco a investigação sobre as representações sociais de alunos do Curso de Licenciatura em Computação do IFRJ-campus Pinheiral sobre Direitos Humanos. De acordo com parecer 08/2012, do CNE/CP, as instituições de ensino deverão ser responsáveis pela implementação de estratégias para a discussão da Política Nacional de Direitos Humanos no campo educacional, a partir do art. 8º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que sugere que "Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos/as os/as profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais" (BRASIL, 2012).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos surge a partir de um movimento iniciado após o fim da Segunda Guerra Mundial, pois o ser humano continuava a não ter quaisquer direitos, e não importava o quanto o sujeito estivesse sofrendo, se fosse do lado oposto do conflito, independente de suas condições, seus direitos como ser humano igual ao praticante dos atos, eram anulados. Um exemplo disso, foi o ataque dos Estados Unidos a Hiroshima e Nagasaki, resultando na morte de mais de 100 mil pessoas, em sua maioria eram civis inocentes. E nesse contexto histórico é elaborado o documento que norteia as ações de proteção do "homem contra o homem", por representantes de diferentes origens e culturas, proclamado em 10 de dezembro de 1948, com o principal objetivo de assegurar direitos a todos os seres humanos, independente de sua raça, religião ou país, sendo influenciada por anos de inserção de direitos produzidos por países que agora se tornará grandes potências mundiais como o Estados Unidos, e nos dias de hoje, se tornando o documento mais traduzido do mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas.

Entretanto, falar em Direitos Humanos, segundo Zenaide (2008), trata-se de considerar que "construímos o consenso de que os seres humanos devem ser reconhecidos como detentores de direitos inatos" e cabe às estratégias no campo educacional, em diferentes instituições, promoverem ações em consonância com a rede de proteção oferecida por políticas públicas de assistência, acionadas quando estes direitos são violados. Para melhor compreender quem são os usuários deste sistema de proteção é necessário compreender termos como sujeito de direito e objeto de direito. O sujeito de direito compreende o indivíduo que dispões de um direito, enquanto objeto de direito consiste na matéria ou assunto no qual o direito trata. No caso dos usuários envolvidos na referida proposta, é possível perceber que os mesmos são atendidos por um sistema que busca resgatar ou garantir os direitos básicos subjetivos que lhes foram cerceados, no momento seja pela família, sociedade ou poder público, fazendo com que acessem diferentes recursos considerados de risco e vulnerabilidade social.

Desta forma, como aporte teórico-metodológico para o referido estudo foi utilizada a Teoria das Representações Sociais considerada uma teoria que nos permite compreender a dimensão normativa e os processos de transformação dos conhecimentos partilhados por um dado grupo, acerca da realidade social.

As Representações Sociais são conhecimentos produzidos pelos seres sociais em dado momento histórico, a partir do contato com um fenômeno carregado de saberes, crenças, valores, julgamentos, scripts, entre outros.

Segundo Rouquette (2003, p.40) "a noção de fenômeno social, igualmente: ela cobre tanto a identidade, a percepção do outro ou as relações interpessoais quanto às relações de poder, história e os movimentos de massa". Desta forma, percebe-se que, para que um fenômeno se tornar objeto de Representações Sociais é necessário tempo para que os seres sociais tenham contato com este e construam seus conceitos e impressões sobre o mesmo.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar as representações sociais dos alunos-licenciandos de Computação sobre o fenômeno Direitos Humanos e suas nuances no cenário educacional, a fim de investigar até que ponto tal estratégia na formação inicial, traz impactos significativos para as práticas docentes futuras.

2. METODOLOGIA

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado com 10 alunos do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – campus Pinheiral/RJ, com idades entre 19 e 45 anos.

Os dados colhidos durante o grupo focal e a observação das atividades realizadas foram analisados utilizando estratégias de análise de discurso e organizados a partir da análise temática de conteúdo de Bardin (2000).

3. RESULTADOS

O referido trabalho traz um estudo inicial sobre as representações sociais dos Direitos Humanos por estudantes de Licenciatura em Computação, ou seja, futuros professores que exploram tal conceito como parte da sua formação inicial. Dentre os participantes temos alunos que já cursaram a disciplina de Diretos Humanos atualmente obrigatória nos cursos de Licenciatura, outros ainda não cursaram mais conhecem o tema a partir de discussões inflamadas sobre o que consiste em ter direitos e usufruir dos mesmos em tempos de intolerância e preconceito extremo.

Entre os participantes percebe-se que o discurso tem como base a garantia de direitos básicos, situações de pobreza extrema, violência, sem levar em conta de que todos nós somos considerados detentores de direitos, independente do lugar que ocupamos ou posição social.

As relações estabelecidas entre os sujeitos no tange as questões dos direitos humanos giram em torno do capital, reforçadas por questões relacionadas ao preconceito e a indiferença entre os sujeitos sociais. A fala de um dos participantes quando questionado sobre a função dos diretos humanos, reforça a ideia inicial da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando sugere a "proteção do homem contra o próprio homem", a partir da afirmação de que estes existem para "tornar a pessoa mais humana".

Outro dado importante colocado pelo grupo diz respeito ao lugar de onde o sujeito fala, pois os Direitos Humanos são marginalizados quando fazemos relação entre estes e os lugares considerados periféricos, sugerindo a violência e a miséria como parte preponderante na diferença entre os sujeitos. Alguns discursos são marcados por jargões atuais como "bandido bom é bandido morto", "na comunidade só tem bandido", entre outras afirmativas que sugerem diferenças significativas marcadas por processos de exclusão.

Assim, o estudo buscou investigar, segundo o imaginário dos futuros docentes, até que ponto a inserção da disciplina de Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de novas práticas sensíveis ao tema no contexto escolar, levando em conta as particularidades da atividade docente nos diferentes espaços de diálogo estabelecido por estes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIl, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em , http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192, acesso em 02/05/2019.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Política Nacional de Educação Permanente do SUAS– 1a ed. – Brasília: MDS, 2013.

BRASIL, Presidência da República. Constituição Federal de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF,1988.

MOSCOVICI, S. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Introdução ao estudo do Conhecimento Social. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia. Representações Sociais: teoria e prática. Ed. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003 p. 29- 45.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos, acesso em 05/05/20109.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos: capacitação de educadores. João Pessoa/PB: Universitária, 2008.

Palavras-chave: Representações sociais; Direitos Humanos; Formação inicial.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO PAULO: ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

SILVANA DOS SANTOS SILVA - PMSP/SME

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A pesquisa em curso faz parte de um projeto mais amplo denominado: “El quehacer docente: intercambio de narrativas entre docentes latinoamericanos". Com a coordenação internacional sediada na Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) e nacional na Fundação Carlos Chagas, o projeto, desenvolvido em rede, busca compreender o trabalho docente a partir das narrativas de professores da Argentina, do Brasil, do Uruguai e do México. Para tal, o estudo promove a troca de cartas entre professores dos países participantes e grupos dialógicos para o debate acerca do trabalho docentecom o intuito de investigar oscampos experienciais de professores.

O recorte do projeto mais amplo que compõe a presente pesquisa foi guiado pelo objetivo de compreender as representações sociais sobre ser docente constituídas por professoras de ensino fundamental I da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), com o propósito último de oferecer elementos que contribuam para a formação continuada ofertada aos professores da RMESP, descentralizadas na Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE-G), e organizadas pela Divisão Pedagógica (DIPED).

Ao considerar que a formação continuada vai além de um debate sobre cursos, avaliações e frequência, a investigação ora relatada assume o entendimento de que as propostas formativas devem estar pautadas na possibilidade de promoção de mudanças que coloquem o professor na posição de protagonista na construção de sua profissão. Para isso, mostra-se necessário obter elementos que contribuam para a compreensão da constituição subjetiva do professor, tendo em conta os diferentes espaços e tempos da vida profissional que atravessam o ser e o fazer docentes.

Em outros termos, para além da transferência de informações, a formação continuada deve possibilitar a reflexão sobre a prática docente, levando em consideração o ser docente. Conforme afirma (PLACCO, 2012, p. 18) “a identidade profissional do professor é decorrente de sua história de vida e de formação, assim como de suas expectativas e conhecimentos sobre sua própria prática”. Por sua vez, sintetizam (ALTET, PAQUAY E PERRENOUD, 2001, p.31): “os saberes e crenças construídos pelas vivências nos espaços da história individual, pessoal - acadêmica ou não - e pela história profissional constituem em cada professor sua identidade, pessoal e docente”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo. O protocolo de recolha das informações foi elaborado pelo grupo de pesquisadores envolvidos no projeto internacional, originalmente em língua espanhola e posteriormente traduzido para a língua portuguesa. Os procedimentos de recolha de informações foram iniciados com a entrega de uma carta à diretora de uma unidade escolar da DRE-G, solicitando a divulgação da pesquisa junto aos professores. Todos os professores da unidade foram convidados a participar. Quatro docentes manifestaram interesse em integrar a pesquisa. Em um segundo momento, foi feita a entrega presencial do material contendo os termos de consentimento livre e esclarecido e quatro cartas de professoras argentinas para serem respondidas por quatro professoras da unidade

escolar brasileira que aceitaram participar. Complementarmente, serão realizados dois grupos dialógicos com as quatro professoras de ensino fundamental da unidade escolar que integram o estudo.

As cartas serão digitadas e os registros dos grupos dialógicos serão feitos em áudio e posteriormente transcritos. As sistematizações buscarão respeitar as orientações de (MARKOVÁ et al., 2007) e as análises se ampararão no referencial teórico das representações sociais, norteadas pelas discussões acerca da subjetividade docente(NOVAES, 2015; NOVAES, ORNELLAS e ENS, 2017), com tônica na formação continuada e no trabalho docente.

No momento, o projeto encontra-se na etapa de recolha das cartas e análise inicial das informações acumuladas. De uma leitura inicial, assistemática, foi possível depreender a visão que as professoras têm da unidade escolar, dos estudantes e do seu papel enquanto professoras, além das diferentes posturas que elas têm em relação ao ser docente naquele contexto social. Elas se percebem como profissionais importantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos estudantes, além de acreditar que a escola seja a única possibilidade de progresso dos estudantes daquele entorno. Nas cartas respondidas, relatam as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, dentre elas se destaca a vulnerabilidade social dos estudantes atendidos. Dessa forma, ao planejar as situações didáticas, procuram levar em consideração o contexto social dos estudantes e o território onde a unidade escolar está inserida.

Como afirma (IMBERNÓN, 2010, p. 25), os projetos de formação continuada precisam considerar “as relações entre professores, as emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, as emoções e formação na comunidade, e se separar da formação disciplinar tão comum nos planos e nas práticas de formação”. Inspirada pelo autor, este projeto de pesquisa, para além dos aspectos curriculares, aposta no estudo da subjetividade docente para propor uma formação continuada voltada para a qualificação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada; Subjetividade Docente; Representações Sociais.

DA TRIAGEM SUCESSIVA AO GRUPO FOCAL: UMA ESTRATÉGIA PARA ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

FRANCIELY RIBEIRO DOS SANTOS - UEPG

VIVIANE TEREZINHA KOGA - UEPG

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo evidenciar a fecundidade do grupo focal como uma estratégia metodológica complementar às análises da triagem sucessiva nas investigações em representações sociais (RS), a partir do aporte teórico-metodológico da teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric (1994).

A dimensão estrutural das RS exige mais de uma estratégia metodológica para elucidar as informações que envolvem o objeto de uma representação, pois não privilegia um único procedimento ou instrumento específico de pesquisa. Nesse sentido, a partir dos resultados obtidos em duas pesquisas de doutorado, denominadas ao longo do texto de pesquisa A e B, tem-se o objetivo de relatar práticas e experiências vivenciadas pelos pesquisadores durante as etapas percorridas nas referidas pesquisas.

Por envolver o ambiente escolar essa complementariedade metodológica também buscou potencializar o diálogo sujeitos participantes-pesquisadores. Em pesquisas anteriores verificou-se que os alunos não exploravam as palavras escolhidas na triagem sucessiva, seus comentários eram limitados e sintéticos. Em outras palavras, havia uma dificuldade quando se tratava da realização de entrevistas com alunos, pois, diferentemente dos professores, era complexo fazer com que eles se expressassem livremente e de forma espontânea sobre o objeto investigado. Assim, além de ampliar o diálogo com os alunos, a inserção da triagem sucessiva em grupos focais também contribuiu para que os estudantes tivessem que se organizar enquanto grupo. A escolha das palavras deu-se de forma coletiva e democrática, permitindo momentos de protagonismo dos alunos por meio do diálogo.

A pesquisa A teve como objetivo analisar as representações sociais dos alunos do nono ano do ensino fundamental acerca das práticas de educação moral presentes em escolas estaduais. Para tanto, foram realizados oito grupos, sendo dois em cada escola. Cada grupo teve apenas um encontro, sendo composto por seis alunos, totalizando 48 alunos participantes, escolhidos por adesão voluntária. A partir dessa estratégia notou-se que os grupos ficaram mais homogêneos e isso contribuiu para facilitar a comunicação intragrupo e para que os participantes se sentissem mais confiantes ao expressarem as suas opiniões (GATTI, 2005). Entretanto, faz-se necessário ressaltar que ao trabalhar com alunos voluntários, corre-se o risco de os alunos participantes serem os que normalmente mais participam ou, por vezes, os que mais se interessam pelas questões relacionadas à escola.

A pesquisa B teve como objetivo compreender as representações sociais dos alunos da educação básica acerca das questões ambientais a partir da relação local-global. Foram realizados 13 grupos focais em 8 escolas, sendo três da rede privada e cinco da rede pública. Participaram da pesquisa alunos do sexto ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, totalizando 104 sujeitos. Similar a pesquisa A, a participação dos alunos foi voluntária. O único

critério é que o grupo deveria ser composto por quatro meninos e quatro meninas, pois o sexo foi uma das variáveis de análise da pesquisa B.

DESENVOLVIMENTO

Nas pesquisas A e B, a ferramenta metodológica utilizada durante as entrevistas com os alunos foi o Grupo Focal (BARBOUR, 2009) como uma estratégia complementar a "triagem hierárquica sucessiva" (SÁ, 1996, p. 120). Para Lankshear e Knobel (2008, p. 179), as entrevistas com pequenos grupos "são métodos de coleta de dados particularmente úteis para conhecer pontos de vista alternativos, para esclarecer os consensos ou as divergências do grupo sobre uma questão". Os grupos focais enfatizam a construção ativa do significado. Entre as demandas estão a preparação necessária, a elaboração de um roteiro "e a seleção de materiais de estímulo que incentivam a interação", além de garantir "que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada [...]" (BARBOUR, 2009, p. 21).

Em ambas as pesquisas a escolha das palavras que indicaram o roteiro final, delimitado pelo "método de triagens hierarquizadas sucessivas", proposto por Abric (1994) deu-se pelos alunos participantes. As palavras utilizadas na triagem hierarquizada sucessiva foram originadas em estudos exploratórios que envolveram a aplicação de questionários. A partir do qual indicavam-se as palavras que mais relacionavam-se as temáticas das pesquisas A e B. Em ambas as pesquisas foram selecionadas as 32 palavras mais citadas pelos alunos. Nesse sentido, o método do grupo focal consistiu em apresentar em forma de baralho essas palavras, para que os grupos de alunos façam as triagens sucessivas separando as mais significativas dentre as 32, 16 e 8, até chegarem às quatro mais expressivas, além da classificação por ordem de importância do conjunto de itens propostos (ABRIC,1994).

O processo de seleção dos cartões acontecida de forma discutida entre o grupo e a escolha se dava após a concordância e o consenso de todos os membros do grupo. Gatti (2005) chama a atenção para as interações que acontecem, ressalta que elas devem ser investigadas porque o interesse não está somente no que as pessoas pensam, mas de que forma pensam e porque pensam assim, ou seja, como colocam suas próprias ideias para "trabalhar".

Ao final da seleção solicitava-se aos alunos que expressassem a ordem em que as palavras escolhidas deveriam aparecer e que justificassem a escolha das palavras. Esse procedimento distingue esse grupo focal como semiestruturado, pois, teve como finalidade deixar os alunos expressarem-se sobre as quatro palavras escolhidas por eles (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

A sistemática dos grupos focais passava por momentos distintos. Os alunos eram orientados a sentar-se ao redor de uma mesa. Fazíamos uma breve apresentação dos pesquisadores e dos objetivos da investigação. Nesse momento deixava claro que todas as ideias e opiniões nos interessavam e que dessa forma não havia respostas certas ou erradas. Ainda ressaltava que era necessário que cada um falasse de uma vez para permitir uma melhor gravação de áudio e vídeo, como as garantias de anonimato.

Elegeu-se a técnica dos grupos focais para obter um maior aprofundamento dos conhecimentos, atitudes e imagens (MINAYO, 1993) que os alunos tinham acerca dos objetos investigados. Portanto, como já ressaltado por Boni e Quaresma (2005), a importância do grupo focal, durante a coleta dos dados, justifica-se pela aquisição de dados subjetivos, relacionados aos valores, atitudes e opiniões que os sujeitos têm acerca do objeto. Após a realização dos grupos focais na pesquisa A as palavras mais frequentes foram uniforme, celular, horário e respeito, e, na pesquisa B água, poluição, educação, governo e violência.

Para melhor compreendermos a distribuição da escolha das palavras a partir das variáveis, utilizamos dois tipos de análise no SPSS, frequência e cruzada. Na primeira análise buscamos mapear e delimitar a frequência das palavras em cada uma das etapas da triagem. A elaboração

do ranking de pontuação correspondeu à classificação por ordem de importância das palavras mais escolhidas (ABRIC, 1994), cujo resultado possibilitou comparar as evocações adquiridas com o grupo focal e as da fase exploratória. Com isso verificamos a permanência das evocações nas duas fases. A permanência "dá significado à própria realidade" (MOSCOVICI, 2012, p. 404). Característica do núcleo central, a permanência desvela o pensamento social. (ABRIC, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o grupo focal empregado de forma complementar às análises da triagem sucessiva nas investigações em RS evidenciou as temáticas escolhidas pelos alunos como as mais importantes, aquilo que para eles é central nas RS. A sua importância ainda está na emersão de uma multiplicidade de pontos de vista, conceitos, atitudes e trocas de experiência dos alunos o que possibilitou a captação de significados que não são possíveis com outro instrumento de coleta de dados.

Ainda permitiu que os sujeitos se expressassem livremente e de forma espontânea, pois embora as representações sociais sejam comuns e partilhadas, elas não são facilmente reveladas em uma entrevista, por vezes, elas podem estar escondidas, uma vez que cada representação "é fundamentalmente determinada pela situação social na qual ela é produzida" (ABRIC, 2005, p.24).

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In:_____. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

ABRIC. J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out/dez. 2007, p. 579-594.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre. Artmed, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 95-102.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Palavras-chave: Grupo focal; Triagem sucessiva; Representações sociais

EDUCAÇÃO E ESPORTE: UM RELATO DE VIVÊNCIA NO ATLETISMO NO ESTADO DO PARANÁ E NO BRASIL

AGUINALDO SOUZA DOS SANTOS - UFPR

ALINE BICHELS - PMC

VALDOMIRO DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Eixo temático: Representações Sociais
Forma de apresentação: **relato de experiência**.

Resumo: Descrever a evolução educacional impulsionada pela vivência do autor principal deste trabalho no projeto de atletismo socioeducativo na cidade de Paranavaí-PR. **Metodologia**: perguntas norteadoras geradas pelos co-autores sobre autobiografia (atleta e treinador). **Resultados e Discussão:** a participação no projeto de atletismo possibilitou modificações positivas, tanto no nível de escolaridade, com a formação no ensino superior, pós-graduação (mestrado e doutorado, com o atletismo como foco de pesquisa), quanto na ascensão profissional do autor deste estudo. **Considerações Finais:** o esporte oportunizou uma gama de experiências que conduziram o atleta para um caminho de sucesso, não só esportivo, mas educacional e profissional.

Palavras-chave: atletismo; esporte; educação.

1 INTRODUÇÃO

O atletismo é uma modalidade olímpica com 24 provas masculinas e 23 femininas, divididas em pista e campo. Na pesquisa de Dacosta (2006, p 21.8) a modalidade está entre as dez mais praticadas no país, com 2,1 milhões de praticantes, número justificado pela sua presença em clubes, associações esportivas, ruas, corridas de pedestres e aulas de Educação Física.
Paranavaí se destaca no cenário paranaense por ter construído uma história de sucesso no esporte. A cidade foi fundada em 1951, está localizada no Noroeste do Estado do Paraná, com altitude de 503m, 1.202,4 km² de área, e uma população estimada em 86.218 habitantes (IBGE, 2014).
Motivados pela trajetória dos atletas desta cidade, em especial pelo ex-atleta, técnico e pesquisador, Aguinaldo, conduziu-se este estudo, cujo objetivo foi relatar a vivência do autor principal deste trabalho no projeto de atletismo socioeducativo na cidade de Paranavaí-PR.

1. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa qualitativa, com desenho não experimental, transversal descritivo, que de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), é característica de estudos que visam verificar a

incidência de uma ou mais variáveis em uma população, representadas aqui, pelas mudanças proporcionadas na vida do participante, em decorrência de sua trajetória de atleta.
Participante: Aguinaldo, paranaense nascido em Borrazópolis, ao qual, relata sua vivência como atleta e treinador. Os co-autores realizaram as perguntas norteadoras do estudo e o autor descreveu a influência do esporte, como elemento transformador de sua vida.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1983, depois de reprovar a quinta série por duas vezes, teve um primeiro encontro com o atletismo. Participou de jogos infantis da cidade e não obteve sucesso. O resultado não o desanimou, ao contrário, o motivou a treinar mais. Um ano depois, com dedicação aos treinos, venceu os jogos infantis de sua cidade, nas provas de 1.500 e 5.000 metros, e participou de Jogos Escolares do Paraná, Jogos Abertos do Paraná e Corridas de Rua.
Após 17 anos de trajetória na modalidade de atletismo, ele acredita que o esporte foi significativo e fundamental para o seu desenvolvimento humano. De forma dinâmica, se colocou em evidência no contexto esportivo, na medida em que aumentava suas relações interpessoais e suas experiências em superar treinamentos e dificuldades (SANTOS, 2016).
Depois deste período praticando a modalidade de atletismo, ficou motivado a cursar a faculdade de Educação Física. Graduou-se em 1994, quando surgiram as primeiras oportunidades de docência infantil em escolas da rede particular e pública, de ensino fundamental e médio. No mesmo período, houve também o exercício profissional como técnico de atletismo nível I; árbitro nível II pela Associação das Federações de Atletismo Amador (IAAF); técnico da equipe de atletismo de Paranavaí, com um trabalho de iniciação ao atletismo, o qual revelou vários talentos que chegaram à Seleção Brasileira de Atletismo em várias categorias, com diversos atletas ranqueados entre os melhores do Brasil e também atletas com recorde paranaense.
Foi técnico da Seleção Paranaense de Atletismo; técnico da Seleção Brasileira em competições internacionais escolares; técnico da Seleção Escolar na cidade de Zamora (Equador), Malta (República de Malta) e Natal (Rio Grande do Norte). Atualmente, é professor colaborador do Colegiado de Educação Física da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí, na qual ministra as disciplinas de Atletismo, Biomecânica, Lazer e Recreação, e coordena Projetos de Extensão à comunidade, além de ensinar a modalidade de atletismo para crianças do projeto (desde 1997).
Nesse contexto, a prática de atletismo foi uma ponte de esperança que mudou sua vida e a de muitas crianças que passaram pelo projeto da "Rua para Pista e da pista para o Brasil", pois contribuiu ativamente para seu desenvolvimento humano. Interessou-se pela docência no ensino superior e pela pesquisa científica sobre a influência do esporte na vida das pessoas em Paranavaí. Desta forma, ingressou em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.
Atualmente está no 3º ano de doutoramento na UFPR seguindo na mesma linha de pesquisa do mestrado, com a tese intitulada a Perspectiva bioecológica enquanto contexto de desenvolvimento humano e aprendizagem esportiva: um estudo com atletas praticantes da modalidade de atletismo, sob a orientação do professor Doutor Valdomiro de Oliveira.
Os fatos descritos ao longo da trajetória esportiva contribuíram para o enriquecimento de sua formação. Tal cenário o motivou a continuar a desenvolver a modalidade de atletismo no

município de Paranavaí, assim como, em contribuir com a literatura científica em Educação, sob o viés do esporte como ferramenta educacional na formação de cidadãos.
A prática da modalidade de atletismo pode modificar as vidas de muitas pessoas, impulsionando-as a crescer com noções de solidariedade e respeito às diferenças bem como a superar obstáculos do cotidiano ao acreditar no potencial que advém da dedicação individual quando acompanhada de boa estrutura física e humana neste processo.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a formação de uma atleta vai além da performance física: ela alia-se ao desenvolvimento educacional e humano.
O esporte, quando praticado como intervenção social, pode melhorar a qualidade de vida de seus praticantes e motivá-los sob diferentes aspectos. Como relatado nesse estudo, a trajetória esportiva no atletismo, contribuiu para o desenvolvimento humano de Aguinaldo, evidenciado principalmente pela evolução educacional, a qual se submeteu, partindo do esporte atletismo para à graduação em Educação Física até seu curso de doutoramento.

6. REFERÊNCIAS:

CBAT. Confederação Brasileira de Atletismo. **Atletismo**. Regras oficiais. Manaus: Confederação Brasileira de Atletismo, 2019 www.cbat.org.br/atletismo . Acesso em: 15/03/2019.

COMARCA DE PARANAVAÍ. **Registro de títulos e documentos, registro de pessoas jurídicas.** Paranavaí-PR, 2005.

DACOSTA, L. **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Confef, 2006.

FAP. **Federação de Atletismo do Paraná**: Recorde paranaenses. Disponível em www.atletismofap.org.br Acesso 20/03/2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,** 2014. Disponível em: http://cod.ibge.gov.br/23554. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

OLIVEIRA, Valdomiro; PAES, Roberto. **A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 10, n. 71, abril, 2004. Disponível em http://www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm. Acesso em: 10/11/2015.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Coleta dos dados. *In:* Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2013.

Palavras-chave: atletismo; esporte; educação.

GRUPO DE APOIO A FAMÍLIAS ACOLHEDORAS: UM ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DO PAPEL DE CUIDADO E PROTEÇÃO

JACQUELINE TUMITAN SELMO - UNESP

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Partindo do princípio de o profissional que lida com crianças e adolescentes são educadores e diante da necessidade de preparar todas as pessoas envolvidas nesta missão, foi criado o Grupo de Apoio a Famílias Acolhedoras na Instituição denominada Lar dos Meninos no município de Presidente Prudente/SP. O projeto está vinculado à Sociedade Civil Lar dos Meninos desde 1993 e se tornou Lei Municipal - Lei Nº 9.317 no ano de 2017, e, de acordo a Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e Adolescente- ECA) em seu art. 33 "§ "1o A inclusão da criança ou adolescente em programas de acolhimento familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos desta Lei". É importante ter a consciência da necessidade de cuidar de quem cuida, especialmente diante de uma realidade que engloba e abarca histórias de vida fragilizadas pela carência afetiva e também de outros recursos fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, além de situações de violência, maus-tratos, abandono físico e material. Acolher uma criança temporariamente é papel dessas famílias que se dispõe a cuidar, educar, prepará-las para reinserção em suas famílias de origem ou colocação em família substituta, num intenso processo de fortalecimento do vínculo de pertencimento e identidade, que devem ser construídas e suas histórias preservadas para que possam, futuramente, significar seus traumas, dores e cicatrizes que, ainda latentes, aparecem no cotidiano dos lugares em que freqüentam: escola, cursos, projetos. etc. O processo de acolhimento em família acolhedora segue as mesmas normas e regras do acolhimento institucional, como preconiza a Lei nº 8.069/1990 (ECA). Dessa forma, provisoriamente as famílias acolhedoras dão àquela criança ou adolescente um espaço – em suas casas – de cuidado integral, participando de toda sua rotina, fazendo parte de seus dias até que sua situação seja esclarecida no Poder Judiciário. Assim, unidos pelo laço de solidariedade e afetivos, cumprindo o papel que cabe a família, protegendo-os, lidando com suas histórias, sendo a referência de cuidado naquele momento. Alguns estudos apontam para a importância do acolhimento em uma família no lugar do acolhimento em instituições, o prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo já foi comprovado nessas pesquisas. Os grupos de apoio são realizados quinzenalmente, na sede de instituição, organizado pela equipe técnica, e são trabalhados temas como: escuta da criança/adolescente como sujeito de direitos e desejos, respeito, importância do sigilo, a importância do adeus e de se manter o passado, presente e futuro intactos. O apoio não acaba nos grupos, mas ela se estende para o trabalho no cotidiano, uma vez que as crianças, adolescentes e suas respectivas famílias são assistidas por um corpo de profissionais composto por coordenação, psicólogos e assistentes sociais que trabalham em conjunto com parceiros da Rede Socioassistencial, educadores e auxiliares. Foi pensando nesses sujeitos que precisam temporariamente de acolhimento, que a família acolhedora tornou-se modalidade de acolhimento ano de 1993. O grupo acontece para fortalecer as famílias no cumprimento deste papel, pensando no seu preparo e fortalecimento para que compreenda que emoções como medo, dúvida, expectativa, frustração, e ansiedade sejam entendidas e atendidas. Dessa forma, trabalhar aspectos relevantes que fazem parte da

rotina do acolhimento, proporcionando um lugar para a expressão das emoções e o contínuo desenvolvimento de suas competências e habilidades através do compartilhamento de informação e construção de conhecimento, em um espaço de escuta e interação, de diálogo e discussão e de reflexão de profissionais conscientes de seu papel, se faz necessário em um cenário em que, quem cuida precisa estar bem preparado para poder oferecer o cuidado de qualidade que o Lar dos Meninos espera ofertar. O objetivo é oferecer um espaço para que as famílias acolhedoras compartilhem suas experiências, angústias, esclareçam dúvidas, reconheçam sua importância e proporcionar suporte e orientação através de ferramentas e subsídios para a realização de um trabalho qualificado. Os grupos têm mostrado que são eficientes no sentido de fortalecer o papel das famílias acolhedoras hoje cadastradas, e consequentemente melhor prepará-las para acolhimento e para o desacolhimento das crianças e adolescentes. Além disso, observa-se que este espaço proporciona fortalecimento de vínculos de confiança entre equipe técnica (assistente social e psicólogo) e as famílias acolhedoras, proporcionando um espaço de reflexão e autocrítica, partindo do levantamento de necessidades através de demandas trazidas pelo próprio grupo, pela equipe e também através de observações feitas pela psicóloga, sempre com assuntos relacionados ao acolhimento. Como resultado, na prática, essas famílias acolhedoras cadastradas passam a repensar suas ações, reavaliar suas práticas, compreender as manifestações de sofrimento das crianças acolhidas por elas, dando-lhes um espaço que atenda suas reais necessidades, num processo que é dialético, já que o desenvolvimento se dá quando as condições são oferecidas ao indivíduo, na viabilização de direitos em plenitude. Importa lembrar que ainda que o acolhimento seja temporário e excepcional, não significa que o vínculo da família acolhedora e a criança deva ser frágil, mas que seja intenso enquanto durar, pois a criança precisa desse lugar, do vínculo de amor e pertencimento

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Serviço Família Acolhedora.Lei nº 16.691, de 13 de julho de 2017. Introduz modificações na Lei nº 13.545, de 31 de março de 2003,que dispõe sobre o Programa Família Guardiã, alterando suadenominação para Serviço Família Acolhedora. Disponível em: http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16691.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8.069 de 13 de julho de1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htmAcesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, 2013.

GHIRARDI, Maria Luiza de Assis Moura; FERREIRA, Marcia Porto. Laços e Rupturas - Leituras psicanalíticas sobre adoção e o acolhimento institucional.(ORGS), 2016.

Sociedade Civil “Lar dos Meninos”. Estatuto Interno da Sociedade Civil “Lar dos meninos”, Presidente Prudente – SP, 2017.

Palavras-chave: Acolhimento familiar. Infância. Medida protetiva.

REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE A GUERRA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM "O DIÁRIO DE MYRIAM"

JULIANE DAIANE DA SILVA MONTANHER - UEM

ROSANA LOPES ROMERO - UEM

GEIVA CAROLINA CALSA - UEM

Eixo – Representações Sociais
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Guerras, mortes, fugas e deslocamentos de populações perseguidas ainda se mantem um quadro presente neste início do século XXI em vários continentes. O presente relato apresenta uma experiência pedagógica com o livro *Diário de Myriam,* autobiografia de Myriam Rawick, publicada no Brasil em 2018. Em seu diário Myriam narra suas vivências de guerra em seu país, a Síria. Essa experiência fez parte do conteúdo "Migrações humanas" previsto no projeto curricular do quarto ano de uma escola municipal do noroeste do Paraná.

Por meio de sua obra abordamos as migrações populacionais para outras regiões do país ou para o exterior, assim como a busca de abrigo por parte dos refugiados, em particular, dos cidadãos sírios. Acompanhamos Singer (1988, p. 125) quando destaca que "as migrações são causadas por dois tipos de fatores: expulsão e atração, o primeiro determina o local de origem dos fluxos migratórios, enquanto o segundo a direção e as áreas de destino".

Além disso, ao entrar em contato com a obra de Myriam percebemos que sua leitura cativante e original se adequava à faixa etária das crianças de nove anos, nossos alunos, uma vez que é repleta de situações cotidianas de sua vida na cidade de Alepo. Antes da guerra com ruas cheias de pessoas, sorvetes de flores e chá de gengibre, após a guerra a cidade se transformou em destruição de casas e prédios, ruas vazias, aumento de túmulos nos cemitérios e balas de metralhadoras espalhadas pelo chão.

A experiência pedagógica com o livro foi realizada durante o Projeto de Literatura no qual as turmas do primeiro ao quinto ano escutam e discutem uma obra selecionada pelas docentes. Para a organização dessas discussões baseamo-nos no método do Círculo Dialógico cuja perspectiva freiriana favorece a circulação de opiniões e pontos de vista diversos. Ao acompanhar essas discussões coletivas do *Diário de Myriam* passamos a nos indagar: que representações sobre a guerra estavam sendo construídas pelo olhar de nossas crianças sobre as vivencias de Myriam? O presente relato apresenta algumas das repostas que alcançamos elaborar sobre este tema. Para tanto recorremos ao aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) e metodológico da Análise de Conteúdo.

Como as crianças representam a guerra na Síria?

Em suas primeiras considerações sobre a situação de guerra vivida por Myriam percebemos diferenças entre as manifestações de meninas e meninos. Enquanto as meninas expressavam preocupações com as pessoas que precisavam sair de suas casas e de suas famílias e até mesmo abandonar sua cidade e seu país; os meninos manifestavam curiosidade sobre as armas utilizadas nos confrontos entre soldados. Para os meninos também pareceu mais relevante a coragem e o destemor desses soldados que em situações de grande perigo cumpriam sua função

de lutar, matar e se defender. Em seus comentários são sugeridas, ainda, semelhanças entre as situações de guerra relatadas por Myriam e as vividas por eles em jogos eletrônicos que envolvem guerras e lutas. Como nos jogos eletrônicos os meninos comentavam os desafios que os soldados provavelmente enfrentavam na guerra da Síria que como alerta o estudante E1[1] devem proteger-se "de toda a poeira dos bombardeios de inimigos".

Ao entrar em contato com as experiências de Myriam com a violência física e psicológica da guerra, contudo, tanto meninos como meninas manifestaram sentimentos próximos quanto ao medo vivido pela menina. Embora não tenham vivido situações de guerra como as relatadas por Myriam comentaram já ter sentido o mesmo medo descrito pela menina. É o que descreve menino E2, menina E3 e E4 nos comentários a seguir:

E2:Uma vez minha família e eu estávamos dormindo, quando de repente ouvimos barulho de tiros, ficamos com muito medo.

E3: Minha mãe e eu estávamos em casa quando ouvimos barulho de tiros, alguns homens tentaram matar o meu pai.

E4: Quando eu morava em outra cidade, meu tio e eu estávamos em frente de casa, quando alguns homens passaram e deram quatro tiros na cabeça dele, senti muito medo, porque não queria que ele morresse. Quando sentimos medo queremos morar em outro lugar.

Nos dois relatos percebemos que o medo causado pelo barulho de tiros aparece como um ponto comum entre as situações vividas por Myriam e por essas crianças expostas a uma guerra não-oficial e urbana vivida também por muitas outras em nosso país. É relevante observar que o medo da perda de sua vida ou de um membro de sua família é também um ponto comum encontrado entre as vidas dessas crianças tão distantes geograficamente como as brasileiras e as sírias. Por essa razão, não deixa de nos gerar indignação que nações em condições políticas tão diferentes com as do Brasil e da Síria promovam a construção de representações de guerra tão próximas e decorrentes de vivências reais dessas crianças.

Por essa razão, o estranhamento que imaginávamos que o relato de Myriam poderia causar aos nossos estudantes acabou não se realizando uma vez que puderam ancorar o cotidiano de guerra de Myriam ao seu próprio cotidiano. Da mesma maneira que Moscovici (2010, p. 61), podemos afirmar que ao buscar em seu repertório de significados aqueles similares aos de Myriam para compreendê-los, nossas crianças buscaram ancorar o "bote perdido" de significados vivenciados pela menina em um dos boxes (pontos sinalizadores) de [seu] espaço social" e pessoal. Como mostram os dados do Atlas da Violência (2017), a violência brasileira cresceu de 48.136 homicídios no ano de 2005 para 59.080 em 2015. Tal percentual diz respeito à 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes, o que significa aumento considerável na violência do país acompanhada de perto por várias de nossas crianças como evidenciam os comentários que verbalizaram nas discussões coletivas do *Diário de Myriam*.

[1] Utilizamos a letra E maiúscula para indicar estudante, menino ou menina.

Considerações finais

Os dados produzidos pelas crianças desta experiência pedagógica sugerem que, apesar de não haver guerra declarada atualmente em território brasileira, a violência se faz presente na vida cotidiana dessas crianças e parecem ter oferecido uma ancoragem privilegiada de suas representações sobre a guerra da Síria relatada por Myriam.

Concluímos que experiência pedagógica com o *Diário de Myriam* constituiu-se uma oportunidade favorável aos estudantes ressignificar as situações de violência que vivenciaram ou assistiram aproximando-as das vividas por crianças de outras regiões do mundo e ampliando suas representações de medo, perda das origens familiares e morte. Em um contexto de

crescimento da entrada de refugiados em nosso país a construção dessas representações se revela fundamental para o desenvolvimento da empatia e do acolhimento de nossas crianças ao outro.

Referências

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Atlas da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil. Ipea, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=30253. Acesso em jul. 2019.

MENEGUETTI, Bruna. **Infância em Ruinas**. O Estado de São Paulo. 2018

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RAWICK, Myriam. **O diário de Myriam**/ Myriam Rawick, Philippe Lobjois: tradução de Maria Clara Carneiro. – Rio de Janeiro: Darkside Books, 2018.

SINGER, P. **Economia Política da Urbanização**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, p.1998.

Palavras-chave: Experiência pedagógica; Infância; Guerra; violência urbana.

- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A DINÂMICA SOCIAL NA VISÃO DE MICHEL MAFFESOLI: ECOS DE DURKHEIM E WEBER.

JULIANA CARRIJO NAVES FERNANDES - UFG

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente artigo visa contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o pensamento do sociólogo Michel Maffesoli nos limites definidos pela sociologia compreensiva a partir de um paralelo entre suas ideias e o pensamento de Durkheim e Weber, considerados autores clássicos traçado a partir de uma revisão bibliográfica que tomou como centrais as obras "O Conhecimento Comum" e "O tempo das Tribos". A justificativa para essa iniciativa advém das necessidades apresentadas durante a realização de uma pesquisa de mestrado em estágio inicial que tem como objeto as concepções de jovens sobre a violência escolar em Caldas Novas-GO e que exige a compreensão da dinâmica social admitida aquela produzida nos termos da pós-modernidade. O ponto de partida para este artigo foi a observância de que nas obras citadas encontramos ressonâncias das ideias defendidas por predecessores da sociologia sobretudo Emile Durkheim e Max Weber como por exemplo a ideia da solidariedade orgânica do primeiro e a das comunidades emocionais do segundo que possibilitam estruturar a ideia das tribos e do neotribalismo que são centrais para Maffesoli. Por isso vemos que ao estruturar sua forma de refletir sobre o indivíduo e a sociedade no bojo da pós-modernidade Maffesoli retoma elementos fundamentais não apenas para consolidar um outro entendimento dos fenômenos sociológicos como para defender sua sociologia compreensiva. E será por ela que o autor poderá refutar, como o faz, a visão cartesiana de mundo, historicamente alimentada pela lógica positivista e relativista da sociedade, frutos de um tempo marcado pela homogeneização de civilizações em expansão. Refuta assim uma interpretação redutora da sociedade. É pela ancoragem nesses clássicos que Maffesoli alicerça uma perspectiva menos determinista para compreensão do contemporâneo, seus indivíduos e relações o que nos interessa adotar para visão do tema violência escolar. Evidência de como essa perspectiva "compreensiva" acentua a ruptura ao paradigma anterior é a adoção de termos mais generosos e subjetivos como "noção" ao invés do termo "conceito" que demonstram um viés menos fixista, determinista e uma ampliação dos horizontes de possibilidades ou seja, a predileção por menos engessamentos e fronteiras para o pensamento oferecendo, portanto, possibilidades frente a saturação do paradigma moderno. Extrapolando os limites anteriores sem, no entanto desconsiderá-los é que produz análises utilizando como categorias o poder, violência, rito, teatralidade, duplicidade e o trágico que são caros à nossa pesquisa porque registram, descrevem, refletem e tensionam a leitura, a compreensão acerca dos comportamentos e estéticas facilmente encontrados no ambiente escolar, em especial aqueles frequentados pelas juventudes, facilmente incorporados e manifestos pela cultura juvenil como é por exemplo o tribalismo, o hedonismo e a violência. O que o sociólogo propõe é uma compreensão que se produz de forma audaciosa, que busque acercar-se da vida cotidiana porque alicerçada no entendimento de que o conhecimento

ultrapassa as construções racionalizadas e assinala que toda experiência tem seu poder cognitivo, sendo caminho na produção do conhecimento sociológico. Por esse motivo é que, na ótica da sociologia compreensiva, ele defende que o indivíduo seja assumido como ponto de referência para a análise em sua interação com os outros, e de maneira institucional. É, pois este, o corpo individual e/ou coletivo que vivencia a experiência do mundo, quem faz a experiência com o mundo (MAFFESOLI, 2007). O que o sociólogo faz é ampliar o conhecimento sociológico em prol da compreensão da dinâmica social pós moderna sem se contrapor completamente o proposto pelos clássicos mas sim, captando seus ecos para redirecionar o olhar para o cotidiano, para a cultura e a sensibilidade que não podem mais ficar distante mas sim imerso na realidade.

Referências Bibliográficas

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Lisboa: Edições 70, 2007.

MAFFESOLI, Michel. A Ordem das Coisas: pensar a pós modernidade. Rio de Janeiro: forense,2016.

_____, Michel. 2007. O conhecimento comum: compêndio de Sociologia Compreensiva. Tradução Aluizio R. Trinta. Porto Alegre: Editora Meridional, 2007.

_____, Michel.O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução Maria de Lourdes Menezes.1.ed.Rio de Janeiro: Forense,1987.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

WEBER, Max. Conceitos Básicos de Sociologia. São Paulo: Centauro, 2002.

Palavras-chave: sociologia da educação, Maffesoli, dinâmica social.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS IDEÁRIOS EMPRESARIAIS

MARCIO GIUSTI TREVISOL - UNOESC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DOS IDEÁRIOS EMPRESARIAIS

O resumo é resultado de uma reflexão sobre a forma que a racionalidade neoliberal tem colonizado o campo educativo empregando na educação, seja escolar, seja superior, uma cultura empresarial, completamente voltado ao mercado capitalista. O neoliberalismo existente no perfil do Estado Brasileiro institui uma normatização da vida na sua totalidade a partir de valores referenciais que passam a organizar as instituições e a própria subjetividade. Neste sentido, nosso objetivo vai ao encontro de pontuar como a razão de mundo ancorada nos princípios neoliberais coloniza a educação e, sobretudo, a escola, tornando-a uma instituição que se organiza e opera a partir de uma cultura onde a lógica predominante é a empresarial. O problema norteador da discussão fundamenta-se na defesa de que a escola não deve ser tratada como uma empresa, sob pena de produzirmos experiências formativas contrárias aos ideais republicanos de educação. A pesquisa caracteriza-se como exploratória com abordagem teórico-bibliográfico e documental. A escrita investigativa dialoga com os autores Dardot e Laval (2016) e com o documento da Comissão das Comunidades Europeias (1995).

Para responder a essas inquietações, a pesquisa é articulada em três partes: a) na primeira, situamos a questão da racionalidade neoliberal como condição de governabilidade, isto é, como o neoliberalismo passa a ser a nova razão de mundo ao normatizar instituições e as práticas sociais a partir de certos princípios como da concorrência e da competividade. Para favorecer esse discurso lançaremos um olhar sobre a obra 'A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal' dos autores Dardot e Laval (2016); b) na segunda parte, apresentamos, à luz da racionalidade neoliberal, os pressupostos de uma educação para a concorrência e competência presentes no livro branco sobre a educação e formação da Comissão das comunidades europeias, 'Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva' (1995). Esta segunda parte estabelece um diálogo com os conceitos e definições apresentados no primeiro momento; c) na terceira parte, abordamos os conceitos que evidenciam a presença da cultura empresarial na escola a partir da obra 'A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público' do pesquisador Christian Laval (2004).

Discussão – resultados

O neoliberalismo como nova razão de mundo normatiza a vida na sociedade em todas as esferas a partir do princípio da concorrência e da competividade. O fato de que a linguagem neoliberal, presente em documentos multilaterais como na Comissão das Comunidades Europeias (1995) produz um sentido de aproximação da escola com os interesses de mercado. Essa lógica é observada nos ideais de formação de jovens para o mercado de trabalho e para a busca do sucesso. Para tanto, poderíamos dizer que não é inexplicável que determinados termos circulem atualmente ao redor dos discursos: management, qualidade total, escola inteligente, impacto, benefício, reengenharia, normas ISSO, avaliação em larga escala, dentre outros. Uma dificuldade deste discurso esteve vinculada à questão disciplinar, com um enfoque disciplinar

neoliberal, uma epistemologia neoliberal. Para Casassus (2000), um problema que acontece na América Latina tem a ver com a ausência da dimensão educacional.

Nesse contexto, a questão é como a educação poderá ter um papel decisivo enquanto política pública para novos processos de gestão escolar organicamente articuladas com novos processos sociais, voltados à humanização, ética e novos paradigmas de convivência humana?

A condição contemporânea, na qual, estrutura-se um projeto globalizado baseado no discurso hegemônico da supervalorização da competividade, da concorrência e da eficiência do modelo produtivo de capital é potencialmente degenerativo quando aplicado ao campo educacional. A sua homogeneidade limita e sufoca o surgimento do contraditório, do não-idêntico. O Estado, como ente jurídico, político e ideológico absorve a lógica e define padrões educacionais ligados aos interesses hegemônicos de classe do grande capital internacional.

O projeto hegemônico do grande capital se concretiza na medida em que forma sujeitos que aceitam subjetivamente as normatividades desse sistema. Para Laval (2004), as evoluções econômicas conduziram, ao mesmo tempo um progresso cultural e social. O capitalismo globalizado e flexibilizado lança uma retórica atraente e generosa ao se definir como 'libertador'. No campo educacional, assegura as parcerias entre Estados e grupos econômicos que vêm no ensino duas grandes possibilidades: a) garantir o mercado promissor e lucrativo; b) atuar de forma deliberada no campo do conhecimento como agentes formativos de sujeitos para compor a ordem mundial produtiva.

Neste sentido, concordando com Laval (2004), a escola está passando de uma instituição para uma organização. A materialidade dessa perspectiva em andamento é verificada nos discursos de modernização das políticas públicas, apresentada como alternativa de modelos educativos eficientes e competitivos. O imperativo de produtividade se impõe a partir do momento que a escola começou a ser concebida como uma organização produtora de serviços úteis e mensuráveis em termos de 'valor agregado' de 'competências' e, em última instância, de preço sobre o mercado de trabalho.

A escola do século XXI, ao absorver a racionalidade neoliberal se tornou empresa e produz jovens que unificam os ideais neoliberais. Sua normatização ameaça conquistas sociais, não favorecendo uma sociedade democrática. Para Laval (2004), a perda do sentido da escola e do saber na sociedade do capital globalizado não é mais do que um aspecto da crise política, cultural e moral da sociedade capitalista na qual a lógica predominante traz em si mesma a destruição do vínculo social, em geral, e do vínculo educativo, em particular. A escola não é uma empresa, por isso, sua condição de funcionalidade vai além da ideia utilitarista do mercado.

Referências

CASASSUS, Juan. Problemas de la gestión educativa en América Latina. Chile: UNESCO, 2000.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva. Livro branco sobre a educação e formação. Bruxelas: CCE, 1995

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal. Escola. Cultura empresarial. Educação.

ALIENAÇÃO E A PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: BREVES APONTAMENTOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES (2008 – 2018)

GEOVANI ROBERTO KRELING - UEPG

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO - UEPG

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa que estamos desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa de História e Políticas Educacionais. O objetivo é verificar se e de que maneira é abordado o conceito de alienação em pesquisas de Programas de Pós-Graduação em Educação, a partir de levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, tendo em vista o campo da Política Educacional.

Partindo da premissa que a educação é um complexo social que exerce grande influência na maneira de agir e pensar dos indivíduos, podendo estar permeada por interesses políticos e ideológicos, a compreensão da relação entre a alienação e a educação, e do mesmo modo a crítica radical às alienações impostas pela sociedade capitalista, configura-se como fundamental na luta pela garantia do direito à uma educação pública, gratuita, de qualidade e pensada pela e para a classe trabalhadora.

O referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa é o materialismo histórico e dialético.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir da teoria marxiana, a compreensão das alienações produzidas pela sociedade capitalista, mas também em outras formas de sociabilidade, deve partir do pressuposto de que o trabalho é a atividade que funda ontologicamente o ser social. Essa questão é fundamental para compreender como as relações sociais adquirem historicamente determinadas características que influenciam diretamente na maneira de pensar e agir dos sujeitos.

O trabalho é a atividade de transformação consciente da natureza pelos homens e mulheres– a objetivação de uma prévia-ideação –, com a finalidade de produzir os meios e as condições necessárias para sua sobrevivência, sendo fundamental para a existência da vida humana em sociedade. Ao produzir trabalho, além da natureza, os homens e mulheres transformam e desenvolvem a si mesmos e à sociedade da qual fazem parte, pois aprendem novos conhecimentos e habilidades, o que, por sua vez, permite a eles novas possibilidades a partir das necessidades que historicamente se colocam no seu caminho.

Nesse sentido, além de possibilitar ao ser humano satisfazer suas necessidades, o trabalho permite aos indivíduos singulares se conectar com seu gênero, constituindo à essa atividade um caráter de universalidade, de forma que “assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele” (MARX, 2010, p. 106). No entanto, quando a objetivação do trabalho se dá sob certas circunstâncias históricas, o desenvolvimento genérico e universal dos sujeitos fica comprometido, fugindo ao seu próprio controle racional

e se tornando uma força hostil, potencialmente destruidora e que reflete diretamente sobre todas as relações sociais. A isso chamamos de alienação. De acordo com Mészáros, a alienação transforma o trabalho "[...] em atividade que é mero meio para atingir fins essencialmente animais (comer, beber, procriar) e, consequentemente, 'o animal se torna humano e o humano, animal" (2016, p. 145).

Ao longo da história, os homens e mulheres se organizaram e se organizam de formas diferentes com o objetivo de produzir os meios necessários à sua sobrevivência por meio do trabalho. Isso confere a cada forma de sociabilidade, em cada momento histórico, determinadas características que são específicas, mas que mantêm quase sempre aspectos em comum: a existência da propriedade privada e a exploração do homem pelo homem. Na sociedade capitalista, através do trabalho assalariado, a força de trabalho e, portanto, o próprio trabalhador é reduzido a mera mercadoria, o que afasta o caráter genérico e universal dessa atividade e produz relações sociais cada vez mais desumanas, pois "na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador" (MARX, 2010, p.86).

Fruto das alienações produzidas pela sociedade capitalista, essas relações sociais cada vez mais desumanas acabam produzindo formas de pensar e de agir que comprometem o desenvolvimento humano genérico, pois as necessidades imediatas dos indivíduos e principalmente as necessidades do capital são colocadas em primeiro plano. Essa questão produz reflexos significativos quando se trata das políticas públicas em âmbito geral e, especialmente, aquelas voltadas à educação, pois esta atividade está diretamente relacionada à totalidade social, contribuindo direta ou indiretamente na maneira de agir e pensar dos sujeitos. Assim, considerando que a atividade educativa exerce papel político ativo quando se trata da formação dos indivíduos de uma determinada sociedade, o campo das políticas educacionais se constitui enquanto lugar de intensas disputas ideológicas, mesmo que muitas vezes isso ocorra de forma inconsciente ou dissimulada.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O levantamento de dados foi realizado no catálogo de teses e dissertações da CAPES entre os meses de agosto e setembro de 2018, a partir da busca pelo termo "alienação". Em seguida, a busca foi refinada para trabalhos concluídos entre os anos de 2008 e 2018 e vinculados aos seguintes Programas de Pós-Graduação: Educação, Educação (Currículo), Educação (Psicologia da Educação), Educação – Campus Catalão, Educação e Contemporaneidade, Educação e Ensino, Educação Escolar e Educação: História, Política, Sociedade; resultando em 203 trabalhos, sendo 67 teses e 136 dissertações.

A sistematização e análise prévia dos dados foram realizadas a partir de 197 trabalhos (65 teses e 132 dissertações), pois 6 não foram encontrados inicialmente em meios eletrônicos, seja no portal da CAPES ou mesmo nas páginas dos respectivos Programas de Pós-Graduação[1]. Buscamos categorizar as pesquisas a partir do uso do termo "alienação" nas palavras-chave e no resumo; do tema ou questão central do trabalho; do referencial teórico-metodológico e da metodologia utilizada; e da dedicação ou não de um capítulo à discussão do conceito de alienação a partir do sumário. Com o intuito de verificar se os trabalhos encontrados faziam parte do campo das políticas educacionais, foi realizada, também, a busca pela linha de pesquisa e/ou área de concentração da qual os respectivos trabalhos faziam parte.

RESULTADOS PRELIMINARES

Considerando o estágio da realização da pesquisa e os limites deste texto, apresentamos apenas alguns dados preliminares. O termo "alienação" aparece no resumo em 175 trabalhos, sendo 119 dissertações e 56 teses, perfazendo 88,83% do total; e nas palavras-chave de 28 trabalhos, sendo 18 dissertações e 10 teses, totalizando 14,21%. Ao verificar se o trabalho dedicava um capítulo a discussão do conceito de alienação, encontramos 63 trabalhos, com 41 de mestrado e 22 de doutorado, que totalizam 31,98%. Ao entrecruzar os resultados com trabalhos que utilizaram o termo "alienação" nas palavras-chave e resumos, além de dedicar um capítulo à discussão da alienação, obtivemos um total de 19, com 13 dissertações e 6 teses, totalizando 9,64% dos trabalhos.

Do total de trabalhos analisados, foram encontradas as respectivas Linhas de Pesquisa ou Área de Concentração de 160 trabalhos (81,22% do total), sendo 104 de mestrado e 56 de doutorado. Não foi possível obter esse dado em 37 trabalhos, pois não se encontrava disponível nem no portal da CAPES, nem no endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação do qual o trabalho fazia parte e nem mesmo na ficha catalográfica do trabalho. Destes 160 trabalhos, apenas 34 fazem parte de Linhas de Pesquisa ou Área de Concentração relacionadas à Política[2], com 18 dissertações e 16 teses. Dos 34 trabalhos que estão relacionados ao campo das Políticas Educacionais, 3 possuem o termo "alienação" nas palavras-chave, sendo 2 teses e 1 dissertação; 30 no resumo, com 14 teses e 16 dissertações. Ainda, destes 34, apena 11 dedicam um capítulo à discussão do conceito de alienação, sendo 7 de doutorado e 4 de mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados que pudemos levantar e sistematizar até agora, é possível perceber que as pesquisas que se dedicam a compreender a relação entre o complexo da alienação e a educação ainda são escassas, principalmente se considerarmos o campo das Políticas Educacionais. Essa questão chama a atenção, principalmente se levarmos em conta as desumanidades produzidas pelas alienações impostas pelo modo de produção capitalista, que geram inúmeros problemas sociais e afetam diretamente a educação, seja ela do tipo escolar ou em qualquer outro espaço e dimensão.

Compreendemos que a importância dessa discussão está justamente no entendimento de que para que as relações sociais se perpetuem e obtenham sucesso em cada forma de sociabilidade são necessários determinados complexos sociais, como a educação, para que certas formas de pensar e agir sejam incorporadas e aceitas pelos sujeitos como únicas possíveis. Isso fica evidente quando nos deparamos com as constantes disputas ideológicas que permeiam o campo da Educação no Brasil - das quais o Movimento Escola Sem Partido é uma das expressões - que buscam estabelecer a hegemonia das classes dominantes através do papel político da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.
MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2016.

[1] Entramos em contato com os autores desses trabalhos por e-mail, solicitando o envio dos mesmos para análise. Até o momento da elaboração deste texto, obtivemos 2 repostas. No entanto, estes 2 trabalhos não farão parte dos dados que estão sendo expostos aqui.
[2] Como busca foi refinada a partir de trabalhos que fazem parte de Programas de Pós-

Graduação em Educação, estamos considerando que ao tratar de Política, estas Linhas de Pesquisa/Área de Concentração o fazem considerando o Campo de Políticas Educacionais.

Palavras-chave: Educação; Alienação; Políticas Educacionais.

AMPLIANDO O OLHAR SOBRE A NEGRITUDE NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES.

NARA CRISTINA FERNANDES ALMEIDA - IFSUL - PELOTAS

ADRIANA DUARTE LEON - IFSUL - PELOTAS

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo

Palavras-chave: Permanência; Cotas raciais; Ensino Superior; Discriminação racial.

Introdução

O presente trabalho compartilha uma análise a partir das dissertações e teses da CAPES, acessadas no Banco de Teses e Dissertações no mês de setembro de 2018. A presente análise compõe o estado do conhecimento da dissertação de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

O estado do conhecimento é o momento de apropriação do conhecimento que esta sendo discutido por outros autores sobre a temática a ser desenvolvida em uma pesquisa, mais especificamente, é o estado em que se busca imprimir sentido ao objeto de estudo que o pesquisador pretende trabalhar, "ele favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita" (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Neste trabalho a análise traz como objetivo geral ampliar o olhar sobre a negritude e especificamente buscar autores que problematizem as ações afirmativas, no recorte das cotas raciais no ensino superior; entender as cotas raciais no contexto acadêmico e verificar se questões discriminatórias, tais como: preconceito, racismo e discriminação racial aparecem no percurso acadêmico dos estudantes que se inserem na instituição pelas cotas raciais.

A proposta metodológica tem abordagem qualitativa, "que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11). Considerando esta perspectiva, a análise concentra-se em apresentar o que foi estudado nas dissertações e teses da Capes, de modo a subsidiar o desenvolvimento da pesquisa de dissertação que está em andamento.

A pesquisa no banco de teses e dissertações foi realizada no dia 06 de setembro de 2018, utilizando a palavra-chave "cotas raciais" e um único refinamento, coleções (Brasil). Ao passo que, foram apresentados inúmeros trabalhos sobre política de cotas no ensino superior, apontando 140 dissertações no período de 2004 a 2018 e 35 teses no período de 2005 a 2018. No entanto, vários destes trabalhos, não estavam disponíveis na plataforma, sendo 90 dissertações e 19 teses, as quais contemplavam apenas os resumos. Das restantes, ou seja, 50 dissertações e 16 teses foram analisadas, considerando 10 dissertações e 03 teses para uso na pesquisa, contemplando estudos assemelhados com o objeto de análise da presente investigação.

Para análise neste trabalho foram selecionadas duas dissertações e uma tese que abordam o debate sobre as cotas: dois destes no contexto acadêmico, SOARES (2014) investiga a situação dos cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro; SOUZA (2017) analisa as ações

afirmativas em cinco universidades, sendo quatro Estaduais (UERJ, UENF, UNEB, UEL), uma Federal (UNB) e (BARROS, 2017) analisa os debates sobre as cotas raciais mobilizados pela Revista Veja.

A investigação de Soares (2014) traz à baila a questão da população negra nos cursos de prestígios, e lança como hipótese os fatores socioeconômicos, pois "o negro ainda encontra-se em desvantagem socioeconômica perante a população não negra" (SOARES, 2014, p.7). Nesta perspectiva, enfatiza que a universidade ainda "é um espaço reservado para a elite" (SOARES, 2014, p. 107), considerando o processo de acesso ao vestibular, como

Um processo difícil e caro, pois muitos estudantes para ingressar na universidade pública recorrem aos cursos preparatórios, porém nem todos os estudantes têm recursos para tal. (SOARES, 2014, p. 107)

Barros (2017) analisa os discursos mobilizados pela Revista Veja sobre as cotas raciais, ou seja, busca "compreender os tipos de consciência histórica que são mobilizados pela Revista Veja sobre a temática das cotas raciais" (BARROS, 2017, p.17). Salienta a posição da Revista Veja sobre as cotas raciais e observa que 86% se posicionavam contrários as cotas, 8% neutros, 6% favoráveis (somente nas cartas dos leitores) em resumo, destaca que "todos os editoriais, as reportagens, os artigos de opinião se mostraram contra as cotas raciais" (BARROS, 2017, P. 105) Neste contexto, a forma como a Revista Veja articulou seu texto deixa implícito um discurso hegemônico calcado na supremacia dominante, materializado na manipulação da população.

Souza (2017) ao analisar a implantação das cotas nas universidades[1] expõe certas variações comuns auferidas na efetivação das cotas e observa quanto "ao trajeto do cotista negro nas instituições de ensino superior [...] foram marcados por dificuldades e adversidades que envolvem o aporte institucional das universidades em questão" (SOUZA, 2017, p. 229)

Partindo deste pressuposto a autora chama a atenção para a necessidade de novos paradigmas na sociedade e observa que somente assim poderá dar certo as ações afirmativas,

[...] as cotas raciais, para auferir resultados futuros [...] em que negros tenham acesso à educação e [...] melhor status social, ainda depende de outras ações, seja cultural, política, ética que metamorfoseiem a herança social infringida de que negros sempre ocuparam uma posição subalterna e inferior na sociedade, para assim quebrar as amarras das desigualdades (racial e social), que frutificam a discriminação, o preconceito e o racismo.).(SOUZA, 2017, 229)

Nessa perspectiva, a autora mostra que a sociedade está atrelada a uma herança advinda de (pré)conceitos, sejam eles culturais, sociais, políticos do passado e que essa concepção da lógica eurocêntrica tem que mudar.

Considerações finais

A partir dessas afirmações infere-se que no discurso da Revista Veja há uma reprodução de intencionalidades ideológicas socialmente construídas, consubstanciadas no poder de manipulação com notórios desfechos baseado na lógica da meritocracia como o pilar para o desmonte das cotas raciais ou no discurso de poder, ancorado "no tratamento desigual entre brancos e negros que as cotas realizam, ferindo assim valores da democracia, da igualdade, criando uma parcela da população com privilégios" (BARROS, 2017, p.106).

Pode-se perceber uma ardilosa estratégia que desqualifica a argumentação a favor das cotas étnico-raciais e assume intencionalmente a construção discursiva da igualdade a fim de descredibilizar as políticas educacionais que visam minimizar as desigualdades sociais.

Portanto, considerando essa perspectiva de análise, nota-se que quando o assunto trata-se de cotas raciais observa-se uma disputa ideológica que se aproveita do senso comum, incorporando o eurocentrismo do passado para distanciar a população negra dos espaços de poder, geralmente ocupados pelos mais abastados socialmente, seja nos campos políticos, sociais e educacionais.

Referências

BARROS, Natália Rastelo Franco de Castro. Didática da História e Uso Público: A Consciência Histórica mobilizada pela revista Veja no debate sobre cotas raciais (2004-2012).2017.114f Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, 2017

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

MORISINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito. Ensaio. V. 5, n 2, p. 154-164. Jul, dez 2014. Disponivel em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875 acesso em 08.nov.2018

SOARES, Luiza Mandela Silva. População negra e ensino superior: debates sobre o sistema de cotas raciais nas universidades. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado) - Programa Relações Etnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca ,Rio de janeiro, 2014

SOUZA, Nilda Rodrigues de. Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais. 2017. 245 f. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras Campus, Araraquara, 2017

[1] Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; e Universidade de Brasília-UnB, pioneiras, bem como, na Universidade Estadual de Londrina-UEL esta por permitir acesso aos egressos cotistas negros - no período 2002 a 2015

Palavras-chave: Permanência; Cotas raciais; Ensino Superior; Discriminação racial.

APROXIMANDO O TERMO DESIGUALDADE DOS TERMOS ESCOLA E PROFESSOR: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

JULIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI CARDOSO - PMC

VIRGINIA DO CARMO PABST SCHOLOCHUSKI - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

RESUMO

PROBLEMA

Não há como discutir as relações sociais constituídas na sociedade contemporânea sem problematizar a desigualdade. Ela está presente em diversas configurações sociais assumindo diferentes feições principalmente em lugares em que a busca pelo poder e pelo lucro desenfreado são constantes. A desigualdade vem percorrendo toda a história, sendo um dos maiores problemas atuais. Afeta significativamente a vida das pessoas privilegiando determinados grupos/sujeitos e deixando outros em desvantagem.

Dessa forma, compreendendo a grande influencia da desigualdade na sociedade hoje, é fundamental que ela seja problematizada e levada em consideração na organização do trabalho pedagógico escolar. As crianças e os adolescentes estão inseridos nessas configurações sociais desiguais que são marcadas por diferenças econômicas, sociais e culturais e nelas constituem-se como sujeitos. Nesse sentido, partindo de toda essa problemática sobre a aproximação do ambiente escolar com a desigualdade, buscou-se responder a seguinte questão: Como o termo desigualdade está sendo articulado com os termos professor e escola nas pesquisas de mestrado e doutorado?

OBJETIVO GERAL

- Identificar como o termo desigualdade está sendo articulado com os termos escola e professor nas pesquisas acadêmicas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Situar o estudo no campo cientifico.
- Conhecer as produções acadêmicas que discutem a temática pesquisada.
- Observar em quais etapas e modalidades da educação escolar essas discussões estão mais presentes.

METODOLOGIA

Para essa pesquisa realizou-se um levantamento bibliográfico entre os meses de maio e junho de 2019 com a intenção de conhecer como as pesquisas acadêmicas articulam o termo desigualdade com os termos escola e professor. A ferramenta utilizada foi o Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para iniciar a pesquisa, utilizou-se o conector AND entre os termos desigualdade, professor e escola. Nessa primeira etapa, o Catálogo apresentou 102 pesquisas acadêmicas, já com algumas possíveis análises.

Para dar continuidade a pesquisa e visando o objetivo dela, utilizou-se como critério as pesquisas realizadas a partir do ano de 2013, pois essas estão disponíveis na integra na Plataforma Sucupira. Também, para um melhor aproveitamento e rigor da pesquisa, optou-se pelas investigações ancoradas nas Áreas da Educação e Sociologia totalizando 28 produções.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A desigualdade é um dos maiores problemas da sociedade contemporânea assumindo diferentes formas e deixando os indivíduos em condição de vantagem ou desvantagem. Conforme Nogueira (2004), diferença e desigualdade não podem ser sinônimas, pois toda desigualdade é diferença, mas nem toda a diferença é desigualdade. Dessa forma pode-se definir desigualdade como o recebimento de menos oportunidade e poder para um grupo em comparação ao outro.

A desigualdade tem um caráter multifacetado e permeia várias relações:

> Há desigualdade quando há diferença, há falta de igualdade de alguma forma. Quando essa situação prejudica o sujeito, deixando-o em desvantagem em relação ao outro, é necessário pensar em alternativas para reduzi-la ou exterminá-la. Contudo, em uma sociedade capitalista em que o lucro é o objetivo final e necessita de diferenças econômicas e sociais, é muito difícil acabar com as desigualdades presentes em cada segmento social. (CARDOSO, 2016, p.850).

De acordo com Cardoso (2018), os motivos da desigualdade não devem ser somente entendidos em uma perspectiva, pois eles se desdobram em várias direções. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola precisa reverberar a desigualdade no seu espaço/tempo escolar e o professor deve problematizar esse elemento e suas diferentes facetas no seu planejamento construindo com os seus estudantes formas de enfrentamento desse grande problema social.

Sabe-se, conforme Scholochuski (2018), que a atividade do professor hoje é muito complexa, pois o ensino precisa ser entendido como uma prática social, inédita, imprevisível e dinâmica que sofre influência de diversos aspectos presentes na sociedade. A escola está inserida nesse contexto e precisa trazer para dentro do seu espaço a vida de seus estudantes.

Dubet (2004), em sua pesquisa na França, percebe que a escola na sociedade democrática tornou-se mais justa referente à questão da igualdade de acesso. Contudo, ainda não se reduziu as diferenças entre as várias categorias sociais pois ainda o mérito é considerado por muitos, até mesmo educadores, como principio essencial da justiça.

A instituição escolar não pode colaborar com a naturalização da desigualdade. Mais do que nunca, ela precisa discutir a desigualdade no espaço escolar e torna-la parte do seu currículo, descontruindo estereótipos e visões padronizadas.

RESULTADOS

Nesse sentido, a partir do percurso constituído nesse levantamento bibliográfico, observa-se que ainda há poucas pesquisas que articulam os termos desigualdade, professor e escola comparada a outras discussões. No geral, o levantamento bibliográfico apresentou apenas 102 pesquisas sendo 22 teses e 80 dissertações distribuídas nas Áreas de Ciências Humanas (78), Ciências Sociais Aplicadas (9), Multidisciplinar (7), Ciências da Saúde (3), Ciências Exatas e da Terra (2) e Linguística, Letras e Artes (3).

Vale ressaltar que há um aumento no número de pesquisas com essa problemática. No final do século XX só existiam 2 publicações sobre esse assunto, na primeira década do século XX, foram produzidas 35 pesquisas e na segunda década desse século já somam 65 trabalhos.

Contudo, mesmo percebendo nessa investigação que há uma crescente em produções que articulam esses três termos, ainda há uma certa invisibilidade do termo desigualdade das

pesquisas relacionadas à educação escolar. Refinando a pesquisa para uma continuidade mais rigorosa, analisou-se os resumos de 28 produções e percebeu-se que nenhum deles tem o termo desigualdade no título ou no texto do resumo. O termo desigualdade somente foi encontrado no item palavras-chave de uma produção, aparecendo como desigualdade escolar e desigualdade socioespacial. Já, os termos professor e escola, aparecem explicitamente no título, resumo e nas palavras-chave de várias formas e contemplando diferentes segmentos. Os principais assuntos abordados das 28 pesquisas analisadas foram agrupados em algumas categorias: formação de professor (5), violência/Indisciplina (2), educação indígena (1), educação no campo (1), inclusão (1), relações de gênero (1), prática pedagógica (4), politicas públicas (2), afetividade (1), avaliação/aprendizagem (4), relações etnicorraciais (3), adolescentes/jovens (2) e currículo (1).

Com exceção de uma pesquisa que busca fazer um levantamento bibliográfico, todas as 27 produções acadêmicas buscaram a forma empírica como forma de investigação, adotando estratégias como etnografia, entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise de dados. Essas 27 pesquisas percorreram todo o ensino formal desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior. As discussões apareceram da seguinte forma: educação infantil (3 pesquisas), ensino fundamental 1 (10 pesquisas), ensino fundamental 2 (4 pesquisas), ensino médio (6 pesquisas) e ensino superior (4 pesquisas).

Como já demonstrado na tabela acima, percebe-se que as pesquisas acadêmicas acontecem em toda educação formal, contudo há uma maior presença nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. É importante que todas as etapas da educação discutam a desigualdade e sejam fontes de pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, a partir desse breve levantamento bibliográfico, percebe-se que a desigualdade, tão presente na sociedade contemporânea, ainda tem um vasto campo a ser garimpado quando se aproxima do professor e da escola. É fundamental que os docentes compreendam que a educação constitui-se em uma sociedade desigual, principalmente para as pessoas que vivem em circunstâncias de pobreza e que sofrem com as injustiças sociais. A escola não pode corroborar com práticas excludentes e meritocráticas, mas sim, contribuir com práticas que construam a justiça social e valorize a pluralidade de vozes e culturas presentes em seu ambiente.

REFERÊNCIAS:

CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. B**anco de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em 20 mai. 2019.

CARDOSO, J. C. P .S. Conhecendo o termo desigualdade através de um breve levantamento bibliográfico. In: **Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas:** desigualdades e intolerâncias em tempos de crise, 2, 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR – Escola de Educação e Humanidades, 2016. p. 847-860

_____. **Curitiba e Desigualdade:** sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

NOGUERA, J. A.; S**obre el concepto de desigualdad em ciencias sociales.** Cerdanyola del Vallès, 2004. Disponível em: http://gsadi.uab.cat/images/pdfs/noguera/Sobre%20el%20concepto%20de%20desigualdad%20en%20ciencias%20sociales.pdf . Consultado em 01.jun.2017.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. **O trabalho pedagógico no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

Palavras-chave: Desigualdade; Escola; Professor.

AS LUTAS SIMBÓLICAS ENQUANTO SENTIDO DA EXISTÊNCIA E DA ESTIMA SOCIAL

SCHIRLEI RUSSI VON DENTZ - UFSC

IONE RIBEIRO VALLE - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as categorias de análise da estima social e do sentido da existência, com o propósito de analisar o modo como as relações sociais, possibilitadas pela Política de Ação Afirmativa[1], são convertidas em símbolos de valor, de reconhecimento social e de autorrealização. As lutas simbólicas no "jogo social" são um constante movimento em dar sentido a própria existência, cujo móvel encontra-se, conforme Bourdieu (2001, p. 290), na "justificação de uma existência particular, singular, que se mostra questionada em seu ser social". Dessa maneira, o mundo social e suas disputas internas, "simbólicas", propiciam o médium para as práticas sociais serem reconhecidas e reconstituídas (HONNETH, 2009).

AGENTES EM LUTA POR RECONHECIMENTO SOCIAL

Para Honneth (2009) o conflito social é um elemento universal de todas as sociedades. Por conflitos, entende-se o modo como as pessoas expressam suas demandas, esperanças e desejos não atendidos de parte da população. Estes tipos de conflitos são extremamente importantes, pois, segundo Honneth (2009), eles indicam que algo está errado e que algo precisa ser feito, implicando diretamente no progresso futuro da sociedade. Seguindo nesta reflexão, busca-se neste trabalho explicitar as categorias de análise de "estima social", de Axel Honneth (2009), e de "sentido da existência", de Pierre Bourdieu (2001), para em outra oportunidade compreender como as demandas e desejos por inserção e reconhecimento social, no campo universitário UFSC, tem acontecido. A construção das identidades individuais se faz através das diferenças e nas relações sociais. E isso implica compreender que nestas relações se demarcam e classificam as diferenças "simbólicas" que se instituem como "reconhecidas ou não reconhecidas", porquanto essas diferenças e as novas relações instituídas pela política de cotas, trazem em seu bojo a perspectiva da "luta pelo reconhecimento" nesse campo.

A ESTIMA SOCIAL

O reconhecimento surge da concepção de que para o indivíduo fazer parte de uma sociedade e para ter a experiência de ser livre, ele precisa ser reconhecido como tal. Como dimensões de reconhecimento, distintas e interligadas, e que correspondem a autorrealização do indivíduo Honneth (2009) destaca que: há, na experiência de amor, a possibilidade de autoconfiança, na experiência de direito, o autorrespeito e, na experiência de solidariedade, a autoestima. Abordaremos somente a terceira dimensão, a da autoestima.

"A estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais" (HONNETH, 2009, 0. 201). Ela como forma de reconhecimento social, tem por pressuposto o âmbito das relações de solidariedade ou valoração social. Esta forma difere distintivamente do reconhecimento mediante o plano jurídico que trata o indivíduo pela "propriedade universal que faz dele uma pessoa" (HONNETH, 2009, p. 187).

As diferenças individuais só se tornaram possíveis com a passagem para a modernidade. Pois, "já não são mais as propriedades coletivas, mas sim as capacidades biograficamente desenvolvidas do indivíduo aquilo por que começa a se orientar a estima social" (HONNETH, 2009, p. 205). A estima social está fundamentada no reconhecimento individual, ou seja, na medida em que as categorias de

'prestígio' ou a 'reputação' referem-se somente ao grau de reconhecimento social que o indivíduo merece para sua forma de autorrealização, porque de algum modo contribui com ela à implementação prática dos objetivos da sociedade, abstratamente definidos; tudo na nova ordem individualizada do reconhecimento depende, por conseguinte, de como se determina o horizonte universal de valores, que ao mesmo tempo deve estar aberto a formas distintas de autorrealização, mas que deve poder servir também como um sistema predominante de estima (HONNETH, 2009, p. 206).

Nas sociedades atuais "as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente na qual os diversos grupos procuram elevar, com meios da força simbólica e em referência às finalidades gerais, o valor das capacidades associadas à sua forma de vida" (HONNETH, 2009, p. 207). Consequentemente, a forma de desrespeito que atinge a dimensão da estima social está ligada aos termos da "ofensa", "degradação", do "status". "Uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedade e capacidades características" (HONNETH, 2009, p. 218). Neste caso, o que é diminuído da pessoa pelo desrespeito é a aceitação social com alguma forma de autorrealização, falando em termos de reconhecimento. Assim, ao ter essa autorrealização diminuída o indivíduo fica desqualificado a atribuir valor social às suas capacidades individuais.

O SENTIDO DA EXISTÊNCIA

O valor das capacidades individuais associadas a forma de vida, compreende uma análise das lutas simbólicas, no sentido de entender como os agentes ou grupos sociais, consideram o sistema axiológico de especificação de uma sociedade, a fim de tanto elevar seu prestígio social, quanto o de sua posição no poder. É preciso destacar quais circunstâncias possibilitam um fechamento das lutas, nas relações de estima social, ainda que temporariamente, sob o aspecto das forças simbólicas.

Bourdieu explica que "dentre todas as distribuições, uma das mais desiguais e, em todo caso, a mais cruel, é decerto a repartição do capital simbólico, ou seja, da importância social e das razões de viver" (p. 294). De fato, estar ocupado, orientado por metas e investido de uma missão social,

ser esperado, solicitado, assoberbado por obrigações e compromissos, tudo isso tem o significado não apenas de ser arrancado da solidão ou da insignificância, mas também de experimentar, de maneira mais contínua e mais concreta, o sentimento de contar para os outros, de ser importante para eles, logo para si mesmo, e encontrar nessa espécie de plebiscito permanente que vêm a ser os testemunhos incessantes de interesse – pedidos, expectativas, convites – uma espécie de justificativa continuada para existir (BOURDIEU, 2001, p. 294).

A luta por reconhecimento social se realiza como "uma concorrência em torno de um poder que só pode ser obtido junto a outros concorrentes pelo mesmo poder, um poder sobre os outros que deriva sua existência dos outros, de seu olhar, de sua percepção e de sua apreciação" (BOURDIEU, 2011, p. 295). O poder simbólico, "ainda que seja o produto de atos subjetivos de doação se sentido (que não implicam forçosamente a consciência e a representação) [...], aparece como dotado de uma realidade objetiva, capaz de determinar os olhares que o produzem" (BOURDIEU, 2011, p. 295). Os bens simbólicos, que consequentemente se tornarão em poder simbólico, não são bens materiais e por conta disso, eles só podem ser adquiridos por "indivíduos" e consequentemente interpretado, reconhecido e valorizado por outros.

As lutas, cujo pretexto consiste em tudo o que, no mundo social, se refere à crença, ao crédito e ao descrédito, à percepção e à apreciação, ao conhecimento e ao reconhecimento – nome,

reputação, prestígio, honra, glória e autoridade -, em tudo o que torna o poder simbólico em poder reconhecido, dizem respeito forçosamente aos detentores "distintos" e aos pretendentes "pretensiosos" (BOURDIEU, 2007, p. 235).

O reconhecer o outro na sua individualidade, nas suas distinções, na sua autorrealização, implica também a pretensão a aquisição de propriedades distintivas e então coopera de modo contínuo provocando a inquietude e o conflito em ressignificar-se enquanto indivíduo reconhecido e reconhecedor. Contudo, o conjunto de disposições ou práticas sociais que permite reconhecer o outro na sua individualidade, excentricidade são os capitais culturais adquiridos por habitus diferenciados. Assim,

todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em efeitos simbólicos do capital) quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, o de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado" (BOURDIEU, 2011, p. 295-296).

Os dominados privados de entrar no jogo em disputa pelo reconhecimento social ou pela sua autorrealização, estão numa condição de passividade por não possuírem capitais. Pois, os capitais de diferentes espécies são o

[...] produto da transfiguração de uma relação de força em relação de sentido, o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido [...] Em todo caso, ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido (BOURDIEU, 2011, p. 296).

Assim, para participar das relações de reconhecimento é preciso estar investido de um conjunto de disposições que permitem e autorizam o indivíduo dominar o jogo, a entrar no conflito, na luta pelo reconhecimento, por ser estimado nas suas qualidades individuais, a se autorrealizar, a estar apto a converter "uma espécie de capital em um outro é, em cada momento, um pretexto de lutas, portanto, exposto a mudanças incessantes" no mundo social e na esfera da própria existência (BOURDIEU, 2007, p. 230).

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

HONNETH, A. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo, Editora 34, 2009.

[1] Este trabalho traz uma pequena reflexão sobre um trabalho maior que está sendo desenvolvido em nível de tese de doutoramento sobre a Política de Ação Afirmativa na Universidade Federal de Santa Catarina – (UFSC).

Palavras-chave: reconhecimento, estima social, sentido da existência

BOURDIEU E A SOCIOLOGIA: CONCEPÇÕES DO AUTOR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA E A RELAÇÃO COM SUA PRÓPRIA OBRA

ERIKA FERREIRA FLORIANO - PUCPR

GEISA MELO DE OLIVEIRA BARBOSA NEVES - NENHUMA

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O francês Pierre Bourdieu (1930 - 2002) exerceu forte influência na área da Sociologia, identificando em algumas de suas obras um jogo de dominação e reprodução de valores. Nascido em 1930 no vilarejo de Denguin, na França, em 1951 ingressou na Faculdade de Letras, em Paris, e na Escola Normal Superior, graduando-se em filosofia três anos depois. Bourdieu prestou serviço militar na Argélia, então colônia francesa, onde escreveu seu primeiro livro. Ao retornar à França, tornou-se assistente do filósofo Raymond Aron e filiou-se ao Centro Europeu de Sociologia. Entre livros e artigos, publicou mais de 300 títulos. Sua obra elabora, desenvolve e retoma suas ideias em grande parte de suas publicações, na tentativa de articular conceitos mais amplos em sua análise estrutural das relações sociais e do mundo que as compõem. A gama de obras produzidas por Bourdieu é compreendida como uma teoria das estruturas sociais alicerçada em conceitos-chave, aqui a serem trabalhados: Campo, Habitus, Capital e o Papel da Sociologia.

Aqui nos ateremos à análise documental – uma técnica de pesquisa qualitativa. Para Pantton (1980), os dados qualitativos são descrições detalhadas de comportamentos, citações diretas de pessoas sobre suas experiências, transcrições de entrevista e discursos e observação de interações entre indivíduos, grupos e organizações, ou seja, são os estudos de caráter descritivo e que buscam o entendimento do fenômeno como um todo na sua complexidade.

Os documentos são interpretados pelo pesquisador para dar voz e significado em torno de um tópico de avaliação. Em seu artigo, Pimentel (2001) apresenta técnicas de manuseio dos documentos. A autora discorre sobre a organização, a classificação e a elaboração das categorias de análise enquanto apresenta sua própria pesquisa, com perspectiva historiográfica, uma análise de ligações entre produção teórica da psicologia e atividade prática em educação.

Analisando os campos a partir dos escritos de Bourdieu, a proposta nesse artigo é considerar suas principais ideias e suscitar a relação de tais conceitos-chave com o desenvolvimento da ciência da Sociologia. Para tratar de tais temas, apoia-se nos escritos: “A economia das trocas simbólicas” (2007), ”A reprodução” (1992), “As regras da arte” (1992), “O Senso Prático” (2009), “Os Usos Sociais das Ciências” (2004), “Questões de Sociologia” (1983) e na entrevista “La sociologie est-elle une science ?” (2000). Dessa maneira, ao lançar o conceito de Campo a partir de Pierre Bourdieu, se passará ao conceito de Habitus e ao conceito de Capital, resumidamente, os quais estão intimamente ligados.

O objetivo dessa pesquisa é analisar os conceitos Campo, Capital e Habitus e relacioná-los ao desenvolvimento das ciências, em especial da Sociologia, proposto por Bourdieu. A preocupação inicial era encontrar os dados a respeito da definição dos conceitos, e em seguida, a preocupação secundária, foi encontrar relatos de Bourdieu a respeito da Sociologia.

As etapas da análise documental foram:

Seleção de livros e artigos relacionados aos conceitos-chave;
Busca pelos conceitos-chave;
Contextualização dos conceitos-chave em relação à pesquisa proposta;
Estabelecer as definições de Campo, Habitus e Capital na concepção de Bourdieu e a partir da leitura de alguns outros autores;
Estabelecer as leituras de Bourdieu a respeito do desenvolvimento das Ciências, em especial da Sociologia;
Estabelecer um vínculo entre o desenvolvimento da obra de Bourdieu e as características do desenvolvimento da Sociologia.
O texto se organiza da seguinte forma: primeiramente são abordados os conceitos-chave da obra de Bourdieu, Campo, Habitus e Capital relacionando-os. Seguidos do desenvolvimento da Sociologia como Ciência e da compreensão que Bourdieu tem dessa.

Algumas considerações

As análises a partir das obras de Pierre Bourdieu, em especial das que tratam dos conceitos de Campo, Habitus e Capital demonstraram que há um vasto campo de pesquisa a ser explorado. Aqui se pretendeu articular as noções de Campo, Habitus e Capital. Resumidamente, Campo seria um microcosmo com regras específicas e com posições estruturadas, onde ocorrem lutas entre os diferentes agentes (indivíduos ou instituições). Já Habitus é o equilíbrio entre o que é público e o que é individual, na expressão das objetividades e subjetividades no esquema socialmente construído. Por fim, Capital é todo poder que se evidencia na atividade social, quando mal distribuído gera lutas no interior do Campo, o que vem a determinar a estrutura deste Campo.

A Sociologia como uma das ciências de histórico mais recente, por muitas vezes buscou em outras ciências referencial para seu desenvolvimento, porém com Bourdieu se estabelece fortemente apoiada em conceitos próprios.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.
BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
BOURDIEU, Pierre. “La sociologie est-elle une science ?”, in La Recherche, nº 331, Maio de 2000.
BOURDIEU, Pierre. O senso prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2009
BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: 1992.
CATANI, Afrânio Mendes. As Possibilidades Análiticas da Noção de Campo Social. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011
LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cad. Pesquisa online. 2001, n.114, pp.179-195.
PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. In Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. Pierre Bourdieu e o Estruturalismo. in Revista Política e Trabalho, nº15, 1999.
SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. in Revista Brasileira de Educação, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Campo; Habitus; Capital; Papel da Sociologia.

BOURDIEU, RAWLS E A QUESTÃO DA MERITOCRACIA ESCOLAR

MARCOS ROHLING - IFC

GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho tem como tema o conceito de meritocracia nas teorias de Pierre Bourdieu e de John Rawls. Estas discussões são produto de uma pesquisa de Doutorado já concluída em um Programa de Pós-Graduação em Educação e de estudos que vêm sendo empreendidos no âmbito de um grupo de pesquisa vinculado ao mesmo Programa.

As teorias sociológica e filosófica de Bourdieu e Rawls, respectivamente, ofertam considerações sobre a meritocracia. Em vista disso, o problema do presente texto é considerá-las como possibilitando uma lente teórica contra a meritocracia escolar.

Tendo como objetivo central discutir a meritocracia nas teorias de Bourdieu e de Rawls em seus desdobramentos para a educação, este trabalho visa, ainda, problematizar as críticas à meritocracia por parte de Bourdieu e de Rawls, no contexto da sociologia e da filosofia e promover uma articulação dessas duas concepções teóricas, quanto à meritocracia, bem como apontar seus desdobramentos articuladamente para a educação.

A metodologia que o ampara é a análise bibliográfica que, consoante o que descrevem Ludke e André (2015, p. 14) é um tipo de pesquisa qualitativa, a partir de um material bibliográfico que resulta, por sua vez, já alguma forma de análise, cuja expressão se dá, particularmente, na forma de livros e artigos.

As discussões sobre a meritocracia têm como marco teórico a obra The Rise of Meritocracy (2008,) do sociólogo inglês Michael Young, publicada em 1957. Neste livro, que busca narrar a formação de uma sociedade estritamente meritocrática, Young explica que a lógica que a sustenta é a de que a inteligência mais o esforço resultam no mérito. Essa ideia se mostra atraente e, no que refere ao senso comum, não é dificil encontrar defensores nas mais variadas esferas da experiência humana. Ainda que seja assim, dois dos principais teóricos contemporâneos – Bourdieu, na sociologia, e Rawls, na filosofia – posicionaram-se contra: o primeiro apontando e descrevendo que as relações educacionais reproduzem as desigualdades anteriores ao mundo escolar chanceladas pelo mérito, e o segundo que o mérito não pode ser um critério distributivo moralmente aceitável.

Sobre Bourdieu, na obra que escreveu conjuntamente com Jean-Claude Passeron, Os Herdeiros, publicada originalmente em 1964, observa-se que empreendeu uma poderosa crítica ao sistema de ensino francês, desde a educação básica até o acesso ao ensino superior, desvelando a ideologia meritocrática legitimadora das desigualdades que caracterizavam a educação francesa. Nesta obra, o sociólogo buscou desconstruir a ideia da escola francesa republicana libertadora, que seria um instrumento político de democratização e de promoção da mobilidade social, com base na sua perspectiva sociológica inovadora. De fato, sob a defesa do mérito, revelou-se que o sistema de ensino francês agia de modo a perpetuar as desigualdades nos processos de escolarização através dos instrumentos e recursos pedagógicos e avaliativos, os quais, por sua vez, transformavam privilégios sociais em méritos, dons e talentos individuais.

Com efeito, ao preceder desse modo, a escola legitimava os diversos modos de desigualdades, oriundos das diferentes formas de relacionamentos prévios com a cultura, de forma a reproduzir e a reforçar tais desigualdades de origem social. Como explica Valle,

O que Pierre Bourdieu observa na França é um processo ativo e intenso de reconversão de capitais, notadamente dos capitais econômico e cultural, entre outros capitais (social, simbólico, escolar, técnico), procedimento este que permite assegurar e/ou melhorar a posição social de origem e que, graças às trajetórias sociais e escolares geradoras de disposições específicas, define modos de pensar, exprimir, agir e julgar de uma classe ou campo [...]. O que este autor constata nos seus diversos estudos é o papel do Estado – e a ambiguidade intrínseca do seu funcionamento – na produção de mecanismos de conservação social e de perpetuação dos privilégios das classes dominantes. É por meio da mobilização de suas instituições, particularmente a Escola e a Universidade (instituições postas a serviço dos herdeiros), que o Estado torna factível a reconversão, nunca automática, do capital cultural herdado em capital escolar (VALLE, 2015, p. 124).

Esse modo de compreender a dinâmica da escola e as demais instituições de ensino, baseada na concepção meritocrática, revela que a herança cultural exerce um papel significativo na reprodução social. Ora, a desigualdade de acesso dos estudantes ao ensino superior estaria, desta feita, associada às origens sociais, o que indica que a escola tem um papel importante na reprodução das desigualdades sociais. A ênfase nos dons e nos talentos como elementos explicativos para o êxito e o mérito acadêmico encobria a reprodução das desigualdades que é radicada na forma prévia como cada estudante lida com a cultura (ROHLING, VALLE, 2016, p. 388-92). É isso que Bourdieu e Passeron (2014, p. 27) apontam: “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil [...]”, definindo chances e oportunidades significativamente diferentes. Já Rawls refere-se à meritocracia no quadro de uma teoria da justiça, voltada particularmente à distribuição de bens sociais fundamentais (os bens sociais primários), necessários para quaisquer projetos no interior de uma sociedade. De acordo com Rawls, o mérito moral não pode ser um fator determinante, pois que as pessoas não são merecedoras dos talentos e aptidões que têm. Na verdade, tudo aquilo que, de algum modo, chama-se de talento ou de aptidão resulta das contingências. Particularmente, segundo Rawls, referindo-se à distribuição natural de talentos, no que chama de loteria natural,

A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Isso são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos. [...] Os dois princípios são um modo equitativo de enfrentar a arbitrariedade da sorte; e, por mais imperfeitas que possam ser em outros aspectos, as instituições que atendem a esses princípios são justas (RAWLS, 2009, §17, p. 122).

No mesmo sentido, Van Parijs explica que “os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados, e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário” (VAN PARIJS, 1997, p. 168), de tal modo que “ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade” (RAWLS, 2009, §17, p. 121).

Em vista disso, Rawls afirma que questões desse tipo não podem ficar ao sabor da sorte e da natureza, mas que devem ser resolvidas pelas principais instituições da sociedade, entre as quais se pode dizer que a escola se encontra. De forma simples, Rawls aponta que o segundo princípio

de justiça (que se divide em dois: princípio da igualdade equitativa de oportunidades e o princípio da diferença) daria conta de resolver essas questões. No que se refere à educação, isso significa dizer que a rejeição do mérito se refere ao entendimento de que os indivíduos não são merecedores dos seus talentos inatos ou sociais com os quais são dotados, de tal modo que a escola deve trabalhar para diminuir as injustiças e desigualdades sociais.

Bourdieu e Rawls são dois autores distintos com preocupações teóricas razoavelmente distantes. No entanto, há uma preocupação comum que os une: as desigualdades sociais. A meritocracia, como discurso e como prática no interior das instituições de ensino, promove desigualdades e injustiças sociais. Como resultado, entende-se que as duas perspectivas podem ser articuladas, de modo a afirmar, de um lado, a partir da sociologia, que os sistemas de ensino, sob a premissa do mérito, propagam desigualdades e injustiças e, de outro lado, desde a filosofia da justiça, que as instituições devem ser governadas por princípios de justiça que honrem a dignidade humana.

A teoria sociológica de Bourdieu dá conta de apontar para os modos mediante os quais as injustiças são incorporadas pelas escolas e instituições de ensino superior, advogando que resultam do mérito. Rawls justifica a razão de o mérito não ser um fator distributivo satisfatório em razão das contingências dos indivíduos, devendo os princípios de justiça dar conta da promoção da justiça nos termos da equidade. A rejeição ao mérito é, assim, um aspecto que os vincula e que, no quadro da educação, oferece importantes bases para a sua rejeição como discurso e como prática.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Os Herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de Justiça e Justiça Escolar: a educação multicultural e a equidade. CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. IMPRESSO), v. 46, p. 386-409, 2016.

VALLE, I. R. Da Meritocracia Escolar Financiada pela Família à Meritocracia Escolar Promovida pelo Estado: a Igualdade de Oportunidades Progride a Passo. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 8, p. 121-132, 2015.

VAN PARIJS, P. O que é uma sociedade justa? Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

YOUNG. M. The Rise of Meritocracy. New Jersey: Transaction Publishers, 2008.

Palavras-chave: Bourdieu; Rawls; meritocracia escolar.

CONCEITOS BOURDIEUSIANOS: UMA ANÁLISE DOS SEUS USOS EM PESQUISAS ENVOLVENDO O ENEM

IZABEL JENSEN SANTANA - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente trabalho tem como temática o entrecruzamento das noções da teoria sociológica de Pierre Bourdieu com os usos, funções e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Cabe lembrar que o Enem é uma avaliação, que tinha como princípio, a função de avaliar o Ensino Médio (EM) brasileiro. Aplicada desde 1998, embora tenha passado por remodelações, continua sendo uma importante ferramenta de análise do ensino. Inclusive, devido às demandas sociais, a prova ganhou ainda mais peso no cenário educacional, sendo utilizada como instrumento de acesso ao Ensino Superior (ES), uma vez que garante bolsas de estudos totais ou parciais para os estudantes que obtêm um bom desempenho em instituições privadas e garante acesso em instituições públicas.

Com o passar do tempo, Bourdieu foi se tornando um importante referencial teórico-metodológico para pesquisas em Educação com viés sociológico, sobretudo, em estudos acerca das desigualdades sociais convertidas em desigualdades escolares. Acerca de suas contribuições, Nogueira e Catani (1998, p. 7) afirmam:

> Conceitos e categorias analíticas por ele (Bourdieu) construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição de bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares.

Além disso, vale ressaltar que o que se busca neste sentido, não é um entrecruzamento forçado de conceitos bourdieusianos com as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, mas sim, identificar de que modo tais conceitos ou categorias de análise possibilitam o alcance das respostas aos problemas de pesquisa de cada indivíduo. Ou seja, não se deve fazer o uso de suas noções de modo mecânico ou como definições descoladas, mas sim, empregá-los de forma que envolvam uma epistemologia prática (CATANI et al, 2017).

A questão que se coloca a partir dos pontos levantados é: Quais os conceitos e noções da teoria sociológica de Bourdieu estão sendo utilizados em teses e dissertações que têm como tema o Exame Nacional do Ensino Médio?

Logo, reconhecendo a relevância do problema em questão, o principal objetivo que se propõe aqui é identificar o alcance dos conceitos de Bourdieu para análise de trabalhos que tratam do Enem como objeto epistemológico principal ou secundário.

A metodologia adotada para a realização do presente trabalho foi a meta-análise documental, a qual ocorreu por meio da leitura e apreciação de resumos publicados em dois bancos de dados, sendo eles a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ambos foram consultados online, com o uso de descritores previamente definidos.

Em um primeiro momento, a busca envolveu os seguintes descritores entrecruzados:“Enem”, “microdados” e “redação”, que gerou 7resultados. A segunda pesquisa foi realizada com o entrecruzamento de dois termos: “Enem” e “Bourdieu”, esta gerou 28 resultados.

Somando os resultados das duas buscas, obteve-se 35 pesquisas, que possuíam os termos "Enem", "redação", "microdados" e "Bourdieu" em seus resumos, sendo 12 teses, 21 dissertações de mestrado acadêmico e 2 dissertações de mestrado profissional.

Das 35 pesquisas, 25 são da área da Educação ou Educação Agrícola, enquanto as demais estão divididas em diferentes áreas, como: Ciências Sociais ou Sociologia, Políticas Públicas, Psicologia, Gestão em Avaliação, Ciência da Computação e Química, o que mostra que a análise de aspectos do ENEM com o referencial bourdieusiano ocorre em várias áreas de pesquisa, com destaque para a Educação.

As primeiras pesquisas foram defendidas em 2009 e as últimas em 2019. Nesses 10 anos, destacam-se 2013 e 2016 como os anos com maior número de publicações. Ao longo dos anos, o número de pesquisas com a temática do exame foi oscilando, em alguns anos até aumentou, mas isso ocorreu de forma bastante modesta, o que é preocupante, uma vez que cada vez mais o Enem é utilizado como instrumento de acesso às universidades, de modo que sua análise se faz necessária.

A maior parte das pesquisas encontradas foi produzida na região sudeste, com 13 produções e, nas demais regiões obteve uma média de 7 pesquisas, com exceção da região norte, que não possui produções acerca deste tema, ao longo destes anos.

Dentre os resultados estão 26 universidades, divididas em públicas – federais e estaduais – e privadas, sendo, predominantemente, federais, com 16 instituições. As pesquisas são bem distribuídas entre as universidades, entretanto, as universidades federais do Ceará, de Goiás e do Mato Grosso do Sul, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se destacam em número de publicações com a temática, apresentando 3 pesquisas em cada uma.

O tema mais recorrente nestas pesquisas foi o Enem enquanto democratização de acesso ao Ensino Superior (ES), ou até mesmo, como falsa democratização.Em alguns destes resumos, os autores tratam também do papel do Sisu na escolha de cursos superiores.Há 11 trabalhos que tratam direta ou indiretamente destas questões. Em relação a esta temática, o conceito mais utilizado foi o de *habitus*, termo que pode ser compreendido como o processo de "interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", o qual age como o "princípio não escolhido de todas as escolhas", ou seja, o habitus seria uma aptidão social adquirida (interiorizada) com a prática e para ser utilizada também na prática (exteriorizada). Embora não tenha sido tão explorado nos resumos, o que se nota é que tal conceito é acionado com o tema "Enem como democratização de acesso ao ES", ou ainda, como "porta de acesso", pois entrelaça a ideia de que os agentes são levados a agir de um determinado modo, devido às disposições duráveis que possuem, por meio de estratégias políticas ordenadas objetivamente, para obter lucros simbólicos, neste caso, aprovação em universidades, e futuramente, reconhecimento entre os pares. (BOURDIEU, 1983)

Além disso, os conceitos de "herança cultural", "capital cultural" e "capital simbólico" também estão presentes nestas pesquisas, porém, foram pouco explorados nos resumos. Por outro lado, devido ao tema, é possível inferir que, por serem conceitos que envolvem a transmissão da cultura entre gerações e a própria noção de poder e dominação devido aos capitais possuídos (cultural e simbólico, neste caso), foram utilizados no sentido de demonstrar como as desigualdades (termo bastante utilizado nos resumos) são reproduzidas socialmente, não só por meio da herança de bens materiais, mas também estão relacionadas à transmissão de um patrimônio cultural, o que possibilita um maior acesso aos cursos de nível superior.

Outra temática recorrente encontrada foi a que envolve as estratégias das escolas e colégios para que seus alunos obtenham bons resultados no Enem, com 4 trabalhos. Os principais conceitos empregados foram: *habitus* e capital cultural, entretanto, aparecem também "boa vontade cultural", "campo", "capital artístico", "capital social" e "agente". Ainda que tais

termos não tenham sido amplamente desenvolvidos, a associação do tema com os conceitos é evidente. O uso do conceito de "boa vontade cultural" pode estabelecer uma relação com o modo de operar dos agentes envolvidos neste espaço de luta concorrencial, que é o da avaliação seletiva, melhor dizendo, seria a forma de caracterizar o estudante que busca por meio de suas práticas, "superar" uma limitação, na tentativa de ascender em seu futuro.

A última temática foi a que trata dos fatores socioeconômicos envolvidos na escolha de cursos superiores, ou em relação às condições de acesso e, sobretudo, permanência dos estudantes no ES, há 5 pesquisas neste sentido. As noções acionadas foram habitus/disposições e "pedagogia racional", esta última compreendida como ações pedagógicas que visam equiparar diferentes agentes em posições desiguais no campo e desigualmente dotados de capitais.

A partir desta breve análise, notou-se que a apropriação dos conceitos bourdieusianos se faz em diferentes graus. Com a leitura dos resumos, não é possível delimitar, plenamente, se o emprego dos conceitos se trata de uma apropriação incidental – citação do autor nas referências sem aparecer durante o trabalho –, conceitual tópica – uso conveniente de conceitos, sem empregá-los com referencial teórico-metodológico do autor – ou ainda de modo de trabalho–emprego das suas noções e categorias de análise em uma utilização sistemática (CATANI, CATANI, PEREIRA, 2000). Para isso, seria necessária a leitura integral das obras, contudo, devido ao vocabulário empregado, com a utilização de termos como "agente", "campo", "estratégias" de modo corrente, e não apenas de *habitus* e capital cultural, é possível inferir que não seria o caso da apropriação incidental e, talvez, tampouco da conceitual tópica. Fica como sugestão para futuras análises e estudos.

Referências

BOURDIEU, P. O campo científico. In ORTIZ, R. (org.) A Sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo. Olho d'Água, 1983. p. 112-143.

CATANI, A.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M.; As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. Revista Brasileira de Educação n17, 2001.

CATANI, A. et al. Abrindo a caixa de ferramentas. In. Vocabulário Bourdieu. 1. Ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In. BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Petrópolis. Editora Vozes, 2015.

Palavras-chave: Conceitos bourdieusianos; Enem; meta-análise.

CURRÍCULO, JUVENTUDE E POBREZA: A (IN)VISIBILIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROSANE ANDRADE TORQUATO - GUIMA

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho apresenta os resultados a partir da questão levantada sobre como a pobreza e juventude aparecem nos currículos formais. Como objetivo geral investigou-se a existência ou não das palavras-temas "jovem", "juventude" e "pobreza" em documentos curriculares oficiais que respaldam a educação básica. A metodologia escolhida foi a de pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002), inferindo análise a partir da relação dos resultados com os fundamentos teóricos. Os documentos analisados foram a BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) em sua relação com alguns recortes do PPP – Projeto Político Pedagógico do colégio no qual essa autora atua há aproximadamente 10 anos como profissional de educação. Ao final delineiam-se alguns dos impactos desta análise, assim como algumas possibilidades de reflexões que se compreendem necessárias ao contínuo estudo deste eixo temático.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) é um documento oficial que conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/1996 tem por finalidade nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território nacional (BRASIL, 2018).

Currículo é entendido como tudo que acontece na escola e de que ele nunca é neutro. É o conteúdo cultural que expressa a ideologia, as relações de poder e todas as experiências da unidade escolar que se desdobrarão em torno do conhecimento escolar (SACRISTÁN, 2013).

Outro documento importante aqui usado foi o PPP – Projeto Político Pedagógico que também tem respaldo na LDB 9394/96. Segundo Veiga (2007) é o documento que expressa a identidade da escola construída com bases em princípios democráticos pois resgata a escola como espaço público, lugar de debate e diálogo baseado na reflexão coletiva; além disso aponta seus fundamentos também em marcos legais indicando as políticas educacionais que o respaldam. Desta forma, o PPP em sua construção deve ouvir as vozes de todos os atores sociais envolvidos na comunidade escolar e, enquanto documento norteador e oficial da escola deverá em sua dinâmica se reler, refazer, numa perspectiva dinâmica.

A pobreza em nosso país parece ser gerada dentro de um processo social e histórico, numa complexa relação de interesses. Há reflexo de hábitos e valores que se "naturalizaram" em discursos e práticas que são visíveis nas diferentes classes sociais. Nos currículos formais não parece ser diferente.

A palavra-tema "jovem" na BNCC foi encontrada apenas cinco vezes, enquanto no PPP do colégio três vezes. É de se surpreender dado os quesitos básicos de caracterização e propósitos de ambos os documentos. Enquanto colégio de ensino médio regular e educação profissional, o PPP da unidade escolar poderia aludir ao assunto com mais ênfases inter-relacionando o mesmo as diversas temáticas expressas. Cabe destacar que esse documento foi reorganizado no ano de 2013, ou seja, antes da regulamentação da BNCC para o EM. Porém, mesmo mais

atualizada, a BNCC não dá visibilidade também ao tema, situando-a apenas dentro de alguns outros temas, como por exemplo no desenvolvimento humano e na educação integral conforme lê-se a seguir: " Em relação a educação integral a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, compreendendo esta em sua forma complexa e não linear da qual o jovem faz parte." (BRASIL, BNCC, 2018, p.14).

Ao buscar a palavra-tema "juventude" em ambos os documentos não se encontrou também uma reflexão articulada a algumas das diversas realidades brasileiras, ainda que se compreenda que há muitas juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos (BNCC, 2018).

Lamentavelmente no PPP do colégio a palavra-tema "juventude" também não é desenvolvida enquanto conceito e relação sociocultural. Isto indica uma perda conceitual e até mesmo situacional, por se tratar de uma unidade escolar direcionada as juventudes. A palavra é citada apenas duas vezes, sendo que uma delas foi no referencial bibliográfico.

Mais aterrorizador foi perceber a invisibilidade do tema "pobreza" em ambos os documentos. Na BNCC a palavra simplesmente inexiste e no PPP do colégio aparece apenas na citação de um texto em anexo. Isso parece dar indícios, ainda que numa configuração de análise crítica muito inicial neste trabalho, de que o tema "pobreza" é posto de lado, "atrás das cortinas" da educação escolar e de seus documentos oficiais.

Por que o discurso de uma educação para todos, mas se o "todos" não aparece em suas formas nos documentos oficiais? Por que a discussão sobre os enfrentamentos socioculturais e a identidade dessas juventudes não aparece no PPP do colégio? As respostas a esses questionamentos não são simples. Porém é preciso abrir-se ao debate. Algumas reflexões e indícios argumentativos são apresentados por Arroyo (2015) e Leite (2015). Historicamente, as escolas e os(as) professores(as) sempre tiveram muita dificuldade para trabalhar com a diversidade: de cultura, etnia, gênero, vivência social e ritmos de aprendizagem. Miguel Arroyo levanta três indagações na busca de indicar o porque de (não) estudar na educação básica o tema pobreza. Primeiramente questiona-se se ao abordar o tema interpreta-se a pobreza como uma produção social, econômica, política, cultural, ou como o resultado da sorte e do destino. Outra indagação levantada é de que ao tratar da pobreza nos currículos reivindica-se que se aproximem os conteúdos das diversas áreas do conhecimento que vêm aprofundando, em pesquisas e análises, a produção histórica da pobreza. Em seu terceiro questionamento Arroyo é enfático ao afirmar que não basta discutir o tema na escola, porém, é necessário dar voz aos alunos pobres que enfileiram as escolas públicas. Essas interpelações mexem nas estruturas das concepções de conhecimento e ensino-aprendizagem e também, segundo o autor "... nos processos de socialização, de formação-humanização; apontam para a função política-ética da escola, da docência e dos currículos, para o direito dos(as) pobres ao conhecimento" (ARROYO, 2015, p. 10)

A BNCC enquanto recente documento oficial, parece ainda apontar para a manutenção de uma escolarização que ainda se perpetua no Brasil e reforça as desigualdades econômicas, sociais e políticas em nossa sociedade. "A ênfase na escolarização enquanto remédio definitivo contra a pobreza tem impedido a inserção nos currículos de conhecimentos que tratem sobre os determinantes da pobreza (...)" (ARROYO, 2015, p. 13).

É preciso como forma de enfrentamento a essa invisibilidade, fazer a leitura dos territórios que ocupam as escolas porque ganham corpos por meio de pessoas e de suas identidades que gritam por reconhecimento e validação. Desta forma, temas como jovem, juventude e pobreza poderão marcar presença nas salas de aulas, porque presentes na intersecção escola-comunidade-território (ARROYO, 2012; LEITE, 2015)

No sistema educacional brasileiro, o currículo, enquanto elemento cultural e sistematizador do pensamento científico e práticas pedagógicas, precisa contrapor-se ao isolamento da ignorância e da injustiça social.

A ausência de visibilidade das palavras-temas destacadas neste trabalho, indica a manutenção de uma sociedade que renega o direito de uma escola realmente para todos, em que o respeito e debate sobre temas diversos e contraditórios, mas tão custosos a sociedade brasileira, reivindicam seus lugares nas leis, nos documentos oficiais, na formação docente em serviço e nas salas de aulas.

Entretanto, parece que é neste meio de contradições, ou seja, na educação escolar, que ainda prefigurasse meios e oportunidades para que o tema ganhe força e dinâmica, ainda que por iniciativa de poucos.

Enquanto isso, cabe provocar o debate na unidade escolar local, a fim de que as vozes de todos os atores sociais envolvidos na comunidade escolar possam discutir as palavras-temas aqui em destaque. Talvez seja o (re)começo para mudanças culturais no PPP do colégio. Este estudo aponta para novas pesquisas e aprofundamento do assunto, da mesma forma que convida a participação de outros atores sociais na construção direta e indireta de um currículo concreto e amplamente diverso, porque assim é a escola brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. In: MEC; SECADI. (Org.). Educação, pobreza e desigualdade social. 1aed., v.IV, p. 1-60, 2015. Disponível em http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo4.pdf . Acesso em 04 de julho de 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL, BNCC- Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio,2018. Disponpível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 28 de junho de 2019.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases daeducação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 28 de junho de 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). Saberes e incertezas do currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola: Espaço e tempos de reprodução e resistência da pobreza. In: MEC; SECADI. (Org.). Educação, pobreza e desigualdade social. 1aed., v.III, p. 1-85, 2015.

PPP. Projeto Político Pedagógico. Colégio Estadual Professor José Guimarães – Ensino Médio e Educação Profissional, 2013.

VEIGA, Ilma Passos (0rg.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

Palavras-chave: currículo; juventude; pobreza; educação básica

DESIGUALDADES FRENTE AO SISTEMA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A SUPERAÇÃO DA CONVERSAÇÃO SOCIAL

GRASIELA PEREIRA DA SILVA DE CASTILHOS - UFPR

ELIZABETH MELNYK DE CASTILHO - SEMED UVA

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Resumo
Este trabalho discute sobre as desigualdades frente ao sistema escolar, propondo uma reflexão a partir de dois aspectos: o primeiro o sistema escolar enquanto um dos fatores mais eficazes de conservação social, e segundo entendendo que a herança cultural herdada da família influencia no êxito escolar. O objetivo geral do trabalho foi compreender quais são as chances objetivas de sujeitos provenientes da classe social baixa, terem acesso aos níveis mais elevados de escolarização. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com três professoras que atuam na rede municipal de educação no interior do estado do Paraná. A análise dos dados foi subsidiada pelos estudos de Pierre Bourdieu e apontou que, as professoras pesquisadas superaram um obstáculo e chegaram ao ensino superior e a pós-graduação, já que, a probabilidade para indivíduos provenientes de famílias assalariadas é reduzida em comparação com as demais classes sociais. Considera-se, por fim, que as famílias que ascenderam socialmente via escolarização tendem a dar valor para o que vem da escola, suas normas, valores, entre outros fatores.

INTRODUÇÃO

Segundo Bourdieu (1998), o fato de reconhecer a desigualdade diante da escola não é o suficiente, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação dos indivíduos provenientes da classe menos favorecida. Segundo o autor existem mecanismos de anulação que agem durante toda escolarização, sendo um dos fatores mais eficazes de conversação social, sobretudo tratando-se do acesso aos níveis mais elevados de carreira escolar.

Mesmo diante de uma sociedade democrática, os privilégios são melhores protegidos, do que a transmissão dos privilégios, ou seja, os favorecidos continuam tendo prestígios e os menos desfavorecidos são desprivilegiados. A escola por meio dos conteúdos transmitidos, dos métodos, técnicas e processos avaliativos, ignora as desigualdades culturais entre indivíduos de diferentes classes sociais. Tratando os alunos como iguais, em relação aos direitos e deveres, o sistema escolar desconhece as desigualdades diante da cultura transmitida (BOURDIEU, 1998).

Neste entendimento, os alunos possuem conhecimentos, habilidades, gostos e capital cultural desigual, e o sistema de ensino ao tratá-los como iguais do ponto de vista formal, acaba por reproduzir as desigualdades iniciais. Além desse fator, o desempenho escolar dos alunos é atribuído ao mérito individual, decorrente de aptidão e/ou esforço individual, negando e camuflando o privilégio cultural dos alunos provenientes das classes dominantes.

Neste contexto, naturaliza-se a transmissão de uma ideia, ou seja, de uma ideologia, que existem pessoas capacitadas para terem sucesso no sistema escolar e outras consideradas

incompetentes intelectualmente, sobretudo aquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

A educação escolar é vista, como um trabalho prolongado de inculcação que produz um habitus durável e transponível, sendo o habitus entendido como "um conjunto de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação, que guiará as respostas dos sujeitos nas diferentes situações sociais" (RESENDE, 2017, p. 328). A partir desta perspectiva, os pensamentos e as ações dos educandos produzem e reproduzem a cultura dominante veiculada pela escola, sob a aparência da neutralidade, mas que estão incorporadas nos indivíduos, agindo como um sistema de disposições práticas.

A partir desta perspectiva nos emerge o seguinte problema: Quais são as chances objetivas de sujeitos provenientes da classe social baixa, terem acesso aos níveis mais elevados de escolarização?

Do objetivo geral se desprendem os seguintes objetivos específicos: 1) Refletir sobre o sistema escolar enquanto um dos fatores mais eficazes de conservação social. 2) Entender de que forma a herança cultural herdada da família influencia no êxito escolar. 3) Identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras, que lancem luz à compreensão de como chegaram aos níveis mais elevados de escolarização.

Nesse entendimento, o sistema escolar exerce uma ação de inculcação de uma cultura legítima, ou seja, a cultura que tem por parâmetro os padrões das classes dominantes. Importante salientar que, por trás das ideias de igualdade e universalidade, as exigências culturais da escola, não são as herdadas pela grande maioria dos alunos, favorecendo os indivíduos das classes dominantes. Portanto, os alunos passam pelo processo designado de inculcação da cultura da escola, que segundo Bourdieu (2004) mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas sobretudo um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares.

Os esquemas que organizam os pensamentos dos indivíduos na instituição escolar, esboça o habitus, isto é, o modus operandi capaz de engendrar os pensamentos.

PERCURSO METODOLÓGICO DEFINIDO NA INVESTIGAÇÃO

O percurso metodológico definido na investigação bem como as aproximações com a sociologia de Bourdieu, que tem uma base teórico-metodológica, e que serve para estudar os fenômenos sociais, tentando explicá-los, analisando os homens em sua relação de interdependência (relações sociais).

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobretudo pautada nos estudos de Pierre Bourdieu, enfatizando o sistema escolar enquanto um dos fatores mais eficazes de conservação social, e segundo entendendo que a herança cultural herdada da família influencia no êxito escolar. Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada, que foram transcritas logo após suas realizações, com os devidos cuidados metodológicos que são recomendados ao fazer esse procedimento.

A entrevista teve por objetivos: (1) identificar aspectos da trajetória acadêmica e profissional das professoras, que lancem luz à compreensão de como chegaram aos níveis mais elevados de escolarização; (2) investigar fatos/elementos e a herança cultura herdada da família. A fim de não expor a identidade de cada docente, denominamos as professoras de: P1, P2 e P3.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisamos, portanto, que as professoras da educação básica são agentes que têm suas

trajetórias particulares e trazem consigo conhecimentos de sua experiência, que utilizam ao realizar o seu trabalho. Tendo em vista que as professoras incorporam ações e reações, inerentes a sociedade, como resultado dos efeitos da estrutura social na qual estão inseridas.

Compreendeu-se, então, que essa complexidade singular dos pensamentos e ações das professoras se insere nos sujeitos sob a forma de habitus. No que concerne às docentes colaboradoras do estudo, observam-se alguns aspectos similares como: trajetória acadêmica, ou seja, as três professoras concluíram a formação docente inicial em instituição pública, são de uma trajetória ascendente de escolarização, ou seja, estudaram mais do que seus pais e avós, a classe econômica em que se inserem também é muito semelhante.

Seus depoimentos demonstram que suas famílias tiveram uma vida simples, em função do baixo grau de escolaridade, os pais ocupavam cargos de pouco prestígio social (balconista, motorista, cargos comissionados na política, vendedora, trabalho em casas de famílias e professora). Podemos compreender que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores das supervisoras é restrito, pois suas famílias não detêm os meios para dele se apropriarem, pois no que diz respeito às leis de aquisição do capital cultural é de que ele se dá principalmente por meio da família e de suas ações socializadoras (NOGUEIRA, 2017, p.105).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que as professoras são provenientes de famílias que começaram a trabalhar muito cedo, desta forma provavelmente elas não receberam muito incentivo para estudar, contudo em um determinado momento da vida decidiram e ou notaram a necessidade de cursar o ensino superior.

De acordo com Bourdieu (1998), existem mecanismos de eliminação que agem durante toda a escolarização, determinando chances de acesso desiguais nos graus mais elevados da carreira escolar. É digno de notar que, as professoras pesquisadas superaram um obstáculo e chegaram ao ensino superior e a pós-graduação, já que, a probabilidade para indivíduos provenientes de famílias assalariadas é reduzida em comparação com as demais classes sociais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU. P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). Escritos de Educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

NOGUEIRA, M. A. Capital Cultural. In: AFRÂNIO, M. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RESENDE, T. F. Sistema de Ensino. In: AFRÂNIO, M. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Palavras-chave: Sistema escolar, Conversação social, Desigualdades, Herança cultural.

EDUCAÇÃO POPULAR E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA ATUAÇÃO SOCIAL DE UM CURSINHO POPULAR PRÉ-VESTIBULAR

DABLYS TADEU COMINI BOAVENTURA - FCT- UNESP

MICHELLE MARIANA GERMANI - FCT- UNESP

GUSTAVO BIZARRIA GIBIN - FCT- UNESP

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Todo país que almeja alcançar desenvolvimento socioeconômico tem a educação como referência para tornar esse objetivo em realidade. Para muitos jovens, o acesso ao Ensino Superior representa, além da concretização de um sonho, a profissionalização e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho e ascensão socioeconômica. Assim, perguntamo-nos: a democratização do Ensino Superior permite esse desenvolvimento socioeconômico?

Esse trabalho tem por objetivo levantar reflexões sobre a democratização do Ensino Superior a partir da atuação social de um Projeto de Extensão Universitária, o Cursinho Pré-Vestibular Ideal, vinculado a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente/SP.

É importante definir a extensão universitária, de acordo com a literatura. Segundo Deslandes e Arantes (2017, p. 179), "A extensão universitária é considerada um dos pilares do Ensino Superior no Brasil, que fomenta não somente a formação social e humanística, mas também a transformação social".

Neste sentido, o Projeto de Extensão desempenha um papel importante à medida que rompe com paradigmas do acesso ao Ensino Superior, onde as vagas nas universidades, historicamente, estiveram voltadas para alunos oriundos da rede privada de ensino. Assim, é válido ressaltar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que fazem parte do projeto, devido à sua formação básica de ensino na rede pública.

De acordo com Filipak e Pacheco (2017, p. 1245),

> [...] por possuírem uma educação básica frágil, os estudantes das escolas da rede pública de educação não conseguem vagas nas universidades públicas e recorrem a universidades privadas com a ajuda de políticas e programas governamentais como o FIES e o PROUNI.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) são exemplos de políticas públicas que ampliaram a democratização do Ensino Superior no país. Contudo, no mesmo entendimento de Filipak e Pacheco (2017), esta questão não é garantida somente quando há um acesso de alunos de baixa renda e oriundos da escola pública às graduações, mas sim, quando ocorre em conjunto com outras políticas públicas voltadas à permanência estudantil, bem como a posterior conclusão dos cursos de Ensino Superior.

Metodologia

O presente estudo se trata de uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, no qual são abordados os aspectos referentes ao número aproximado de alunos, bem como as cidades atendidas pelo projeto de extensão que nos propomos a investigar.

Segundo Fonseca (2002, p. 20),

> Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. (...) A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Também, serão realizadas inferências qualitativas, pois como aponta Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais permite compreender os fenômenos sociais existentes a partir de uma análise dos contextos destes. Neste sentido, observação e conhecimento de causa dado pela vivência no Projeto permitem compreender as relações estabelecidas em sala de aula no contato com os estudantes e por meio dos questionários aplicados juntos aos mesmos.

Resultados e Análises

Tivemos como sujeitos da presente pesquisa os alunos oriundos de um Projeto de Extensão Universitária, Cursinho Pré-Vestibular Ideal, vinculado a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Presidente Prudente/SP. Realizamos um levantamento quantitativo, a partir do registro de matrículas, do número de alunos beneficiados com o projeto do ano de 1999 a 2019, e verificamos o número de cidades atendidas de acordo com os alunos matriculados no primeiro semestre do ano de 2019.

O Cursinho Pré-Vestibular Ideal foi criado a partir das reivindicações do Movimento Estudantil na Unesp, campus de Presidente Prudente, no ano de 1998, e teve a sua primeira turma no ano de 1999 (UNESP, 2011). Este Cursinho é um dos maiores Projetos de Extensão Universitária da Unesp e, como projeto vinculado à área da educação, representa para a comunidade de Presidente Prudente e região uma possibilidade de intervenção direta à transformação social de muitos estudantes.

Durante estes anos de atuação do Cursinho Pré-Vestibular Ideal, estima-se que o número de estudantes atendidos seja de, aproximadamente, 8100 alunos da cidade de Presidente Prudente e região. É válido ressaltar que, somente no primeiro semestre de 2019, houve uma atuação e influência do Cursinho em 28 municípios diferentes.

Neste aspecto de extensão universitária, o Cursinho desempenha um importante papel social para com a comunidade local e regional:

> A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (ROCHA, 2007, p. 27).

No contexto abordado, torna-se inquestionável o papel social que este Projeto de Extensão exerce na cidade de Presidente Prudente e região, em especial quando o assunto é a democratização do Ensino Superior. Contudo, torna-se necessário validarmos o quanto é importante a existência de projetos sociais como esse para inserirem alunos da rede pública de ensino e bolsistas da rede particular dentro do cenário da universidade pública brasileira, objetivo da maciça maioria dos alunos que são atendidos pelo Projeto.

O número de vagas ofertadas para o Ensino Superior no Brasil não atende a demanda e se sabe que geralmente os alunos com a formação básica na rede pública, historicamente, ficam à margem dos campi universitários públicos, ainda que este cenário esteja em transformação, na mesma compreensão de Silva (2001).

Ao não atender as demandas sociais, "a problemática da democratização da educação superior no Brasil e as questões que a ela se relacionam são polêmicas, pois são apresentadas de pontos de vista tão diversos que nem sempre são identificáveis" (FILIPAK; PACHECO, 2017, p. 1245). Assim, muitos desses alunos saem do cenário escolar público com limitações, tanto de conteúdo programático como de formação como cidadão crítico e reflexivo da realidade na qual o mesmo se encontra.

Para Ortiz e Martins (2011, p. 5588),

> [...] precisamos que na escola haja, uma modificação na maneira como são ministrados os conteúdos, para que não mais reproduzam a política social vigente. Desta forma, outros saberes que servirão de estrutura para a formação de cidadão críticos e participativos serão ensinados.

Por meio de inúmeras aulas, são trabalhados conceitos que abarcanham não somente os conteúdos programáticos comumente cobrados nos vestibulares, mas também, conceitos que são pensados para fomentar e auxiliar a construção da cidadania e a formação críticados estudantes participantes do projeto.

Como propõe Ortiz e Martins (2011), são necessários espaços para se desenvolver as habilidades críticas e reflexivas dos problemas postos. Só assim é que esses alunos se tornarão cidadãos conscientes, capazes de compreender a própria realidade e mudar a própria realidade e a do mundo.

Considerações finais

Ao desenvolver o Projeto de Extensão acima junto à comunidade, a Unesp corrobora com o cenário de democratização do Ensino Superior. Apenas nos últimos três anos, os dados mostram que houve mais de 300 aprovações em vestibulares pelo país. Neste sentido, é válido ressaltar que serão estes vestibulandos aprovados, em um futuro próximo, caso permaneçam na universidade e de lá saiam formados, cidadãos melhores preparados para o mercado de trabalho. Esta realidade representará desenvolvimento local e regional, haja visto que uma população na qual apresenta maior nível de educação, consequentemente, também representa maior desenvolvimento cultural e socioeconômico.

Referências

DESLANDES, Maria S. S; ARANTES, Álisson R. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. PUCMINAS. **Sinapse Múltipla**, 6(2), dez.,179-183, 2017.

FILIPAK, Sirley Terezinha; PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba/PR, v. 17, n. 54, p. 1241-1268, jul./set. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza/CE: UEC, 2002 (apostila).

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisas qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ORTIZ, Katiani Pacheco; MARTINS, Everton Bandeira. Reflexão acerca da educação como espaço para a colaboração da formação da cidadania. *In:*X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2011, p. 5583-5595.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Projetos Interdisciplinares de Extensão Universitária**: ações transformadoras. 2007. 84 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Braz Cubas. Mogi das Cruzes. 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, 15 (42), São Paulo/SP: USP, 2001, p. 295-304.

UNESP. **Catálogo de Cursinhos Unesp**. São Paulo: UNESP, 2011.

Palavras-chave: Cidadania; Projeto de Extensão Universitária; Curso Pré-Vestibular; Desigualdades sociais

ENSINAR SOCIOLOGIA COM OS BEST SELLERS

ALESSANDRO CAVASSIN ALVES - SEED-PR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente texto tem o objetivo de pensar a utilização da literatura juvenil contemporânea, em especial com os denominados best sellers, para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. Interessante observar que muitas destas histórias que viraram best sellers, em especial atingindo o público jovem, podem ser entendidas como momentos oportunos de reflexão sobre a própria sociedade contemporânea, enquanto denúncia ao totalitarismo, aos modos de controles sociais, à mídia, à produção do capital, à escravização ao consumo e isso tudo a partir de elementos ficcionais postos nessas obras. Neste sentido, diferente das reflexões frankfurtianas de que apontava que a cultura de massa apenas acarretaria "a uniformização, a inautenticidade, o anonimato e a desumanização" (LALLEMENT, 2004, p.204), tais romances, ao alcançarem milhares de pessoas, poderiam ser utilizados para a reflexão crítica da própria sociedade a partir de sua temática específica. O parâmetro, portanto, desse texto, seria a trilogia de livros denominada Divergente, Insurgente e Convergente escrita pela norte-americana Veronica Roth (ROTH, 2012, 2013 e 2014). Afinal, a literatura juvenil contemporânea tem aproximado muitos jovens da leitura. A trilogia Divergente seria uma delas, por exemplo, em 2014 a série já teria vendido 10 milhões de exemplares em 15 países. Outro fator importante é que, geralmente, tais livros acabam sendo adaptados ao cinema e também com grande sucesso de bilheteria. Portanto, acredita-se que se o professor souber aproveitar tais histórias que envolvem estes sucessos de venda e bilheteria, poderia auxiliar na compreensão de sua disciplina pelos alunos. Assim, busca-se realizar um exercício de pensar a história fictícia (distópica) da série Divergente com o conteúdo da Sociologia no Ensino Médio. Por exemplo, como ensinar de forma atraente aos jovens estudantes do Ensino Médio, um dos primeiros conteúdos de Sociologia que é a teoria sociológica clássica, que envolve as concepções sociais elaboradas pelos autores Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx? Enfim, como ensinar o que é fato social, ação social e classe social utilizando da história da trilogia Divergente? Sabe-se que, a sociologia contemporânea que se desenvolve amplamente no século XX buscou aprofundar ou mesmo articular essas três diferentes concepções clássicas sobre o papel e os limites da ação individual na sociedade (VÁRIOS AUTORES, 2016). Portanto, entender as teorias sociológicas no início do Ensino Médio facilitaria amplamente a compreensão de como a Sociologia foi pensando cientificamente seus objetos de estudo. Para tanto, o presente texto realiza este exercício de, a partir dos romances citados, associar com os conteúdos da sociologia clássica. A protagonista da trilogia Divergente, a adolescente Beatrice Prior, vive numa cidade distópica divida em cinco facções. Aos 16 anos, após um teste vocacional, todo jovem escolhe a facção em que quer viver, de acordo com suas habilidades naturais (sua vocação). Viver em uma facção significa seguir plenamente as normas sociais daquele ambiente, mesmo que sob efeito de soros utilizados para controle do comportamento. Observar tal sociedade proporciona o entendimento dos conceitos durkheimianos de coerção, fato social, coesão, anomia, solidariedade, consciência coletiva, função, entre outros; porém, os romances demonstram que há um mal estar em forçar arbitrariamente as pessoas a viverem um único tipo de comportamento. A personagem Beatrice, que por suas ações vai dando sentido à sociedade em que vive, proporciona pensar os conceitos

weberianos de ação social e seus tipos, tradicional, afetiva e a racional dotada de valores e de fins. Por fim, há no desenrolar da história a briga política entre as facções que acaba desestruturando a harmonia e a funcionalidade dessa sociedade, o que se poderia associar ao conceito de classe social e luta de classes em Karl Marx. Espera-se, com isto, que os alunos tenham mais uma ferramenta de entender os conceitos de Sociologia, tendo como referência histórias que conhecem e gostam. Afinal, os romances fazem com que seus leitores se afastem da realidade, o que potencializa a reflexão sobre a mesma. A Sociologia contribuiria para enriquecer, com seus conceitos, o que o jovem leitor já experimentou no romance lido. O presente exercício limita-se a uma trilogia de sucesso e a um conteúdo, mas o objetivo poderia ser pensar tantos outros títulos no mercado editorial como Jogos vorazes, de Suzanne Collins, O Senhor dos Anéis e O Hobbit, de J.R.R. Tolkien, Harry Potter, de J.K. Rowling, O Diário de um Banana, de Jeff Kinney, Crepúsculo, de Stephenie Meyer, As crônicas de Nárnia, de C.S. Lewis, As crônicas de Gelo e Fogo, de George R.R. Martin, entre tantos outros que venderam milhões de cópias e todos os assuntos de caráter social por eles destacados. Enfim, o objetivo seria utilizar de histórias de sucesso mundial para associar aos conteúdos das disciplinas curriculares.

Referências

ARAÚJO, Silvia Maria de. Sociologia: volume único: ensino médio. Silvia Maria de Araújo, Maria Aparecida Bridi, Benilde Lenzi Motim. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2016.

BOMENY, Helena [et al.]. Tempos modernos, tempos de sociologia: ensino médio: volume único. Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel Balmant Emerique, Julia O'Donnell. 3ªed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 2ªed. São Paulo: Moderna, 1997.

DIAS, Reinaldo. Introdução à sociologia. 2ªed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LALLEMENT, Michel. História das ideias sociológicas. De Parsons aos contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VÁRIOS AUTORES. Sociologia em movimento. 2ªed. São Paulo: Moderna, 2016.

MACHADO, Igor José de Renó. Sociologia hoje: ensino médio, volume único. Igor José de Renó Machado, Henrique Amorim, Celso Rocha de Barros. 2ªed. São Paulo: Ática, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Sociologia para jovens do século XXI. Luiz Fernandes de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa. 4ªed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Sociologia. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf. Acesso em 14/06/2019.

ROTH, Veronica. Divergente. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2012.

_____. Insurgente. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2013.

_____. Convergente. Tradução de Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia para o ensino médio, volume único. 3ªed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SITES

Inspirado em trilogia de best sellers. "Divergente" chega aos cinemas. Por Alessandra Noal. 16/04/2014. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/04/inspirado-em-trilogia-de-best-sellers-divergente-chega-aos-cinemas-4476559.html. Acesso em 05/06/2019.

Veronica Roth. Disponível em: https://veronicarothbooks.com/. Acesso em 05/06/2019.

Palavras-chave: Best sellers; Trilogia Divergente; Ensino de Sociologia;

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLA PARTICULAR: ANÁLISE DE ESCOLAS MARISTAS.

NAILON FERREIRA SILVEIRA - CMSM

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ESCOLA PARTICULAR: ANÁLISE DE ESCOLAS MARISTAS.

1) Tema:

A análise que buscamos é entender a escola como um aspecto na formação da educação de cada indivíduo, tendo um papel destacado na socialização dos jovens, tendo sim diversas funções, ou seja, a escola faz parte de todo o processo educacional. Sendo assim, como ocorre o ensino de sociologia em escolas particulares que possuem um público de classe média / alta. Mais especificamente, das escolas dos Grupo Marista de Curitiba, a partir de seus professores de sociologia e seus respectivos alunos.

2) Problema:

A sociologia ganha destaque na busca pela compreensão das consciências, identidades e transformações do ser humano. Por ser um componente de reflexão social, de polaridade de ideias, em uma sociedade que busca a formação para a cidadania democrática.

Assim, quais as características principais do componente curricular Sociologia em um ambiente particular, do Grupo Marista.

3) Objetivo geral:

Assim, o questionamento principal seria como a sociologia está presente em escolas particulares, mas precisamente nas escolas do grupo Marista, e se está consegue contribuir para a melhor compreensão dos educandos sobre a realidade observada.

4) Objetivos específicos:

Levando em consideração essas teorias e conhecimentos, alguns objetivos desse estudo:

- Perceber como ocorre a estrutura do componente curricular de sociologia dentro das escolas do grupo Marista.
- Reconhecer dentro dos objetivos e indicadores de aprendizagem como a sociologia é apresentada, com relação as suas funções, conteúdos e métodos.
- Demostrar os temas principais trabalhados pela sociologia, com ênfase nas questões de cultura, trabalho e política.
- Identificar os temas ou conteúdos destinados a formação do ambiente específico que os jovens estão inseridos.

5) Metodologia:

A sugestão de metodologia para desenvolver esse tema, a partir de duas escolas Marista seria:

- Análise de documentos escritos, os objetivos e indicadores de aprendizagem do componente curricular.
- Entrevista com os professores de sociologia de cada escola, tendo como foco a forma como a sociologia se estrutura na escola, a partir dos objetivos determinados.

- Questionário com os alunos do ensino médio, buscando perceber nas respostas, sua opinião sobre a sociologia e suas percepções da educação escolar.

6) Fundamentação teórica:

A sociologia no ensino médio no Brasil, está em constante debate desde o início do século XX até a atualidade. Resgatando debates proporcionados por sociólogos como Costa Pinto e Antônio Candido na metade do século XX, cada um com seu ponto de vista sobre o tema, e debates mais contemporâneos da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio no Brasil, observamos pontos de relevância.

Partindo por Antônio Candido (1949) que inicia demostrando a importância da sociologia para a análise, interpretação e orientação da vida social a partir de três aspectos: ponto de vista, técnica social e ciência específica.

Como ponto de vista, seria a forma de compreender a organização estrutural da sociedade; como técnica de intervenção racional para ajustamento das relações sociais, sendo neste ponto a razão ética e histórica da sociologia; e como ciência de levantamento dos fatos sociais para poder entendê-los e explicá-los. Assim o ensino de sociologia deveria: "... dar aos jovens atitude científicas e recursos de análise, mas prepará-los, ao mesmo tempo, para enfrentar harmoniosamente os problemas que a vida social propõe (Candido, 1949, p.279)

Para Costa Pinto (1949) a sociologia tem um lugar na educação dos jovens, o de dar conceitos fundamentais sobre a vida social e possibilitar, a partir do processo científico, a possibilidade de interagir conscientemente na sociedade. Os problemas estão na forma como a sociologia é apresentada como algo distante, normativo ou extraordinário. O ensino de sociologia não pode ser "o que pensar, mas como pensar".

Em análise mais atuais, por exemplo de Meucci (2015), algumas observações possíveis a partir da sociologia escolar: sua finalidade atual está relacionada as diferenças sociais e desigualdades no contexto da identidade e alteridade e que os jovens não podem ser vistos apenas como recebedores de conhecimento e sim como atuantes na sociedade.

O que podemos concluir é que o futuro da sociologia escolar dependerá do tipo de escola, de formação para os jovens, de sociedade que buscamos e que sua utilidade cientifica vai muito além da sala de aula, sua importância está em seus estudos sobre juventude, escola, trabalho, política entre tantos outros temas que podem auxiliar na formação dos jovens.

Estrutura das escolas estudadas (Rede de Colégios Maristas de Curitiba), inicialmente, com o apoio do conceito de educação formalizado por Durkheim para a análise dos colégios a partir dos planos de aula de sociologia da instituição e documentos oficiais da própria instituição.

Partindo da teoria de Durkheim, de educação como:

" A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos pela sociedade política, em seu conjunto e o meio especial ao qual é especificamente destinada" (Durkheim, 2016, 25).

Estamos entendo que os "estados exigidos pela sociedade política" com relação a função da escola atual estão na interpretação cientifica e racional de mundo para auxiliar os jovens nas capacidades de atuar na vida pública como cidadãos, de se colocar e atuar no mercado de trabalho, de poder escolher a melhor forma de continuar sua carreira escolar acadêmica e também passarem pelo processo de socialização além do familiar, religioso e de outros ambientes.

No caso da segunda definição trazida por Durkheim, "meio especial ao qual é especificamente destinada" e que ganha destaque análise da escola particular, onde existe, por meio dos pais ou responsáveis possibilidade de escolha de qual tipo de educação escolar determinar para seus jovens.

O exemplo utilizado e de escolas do grupo Marista de educação, ligado ao catolicismo, em Curitiba. Como os valores católicos são colocados em prática é ponto de análise, além disso, como o ensino de sociologia se integra a esses valores e visões. Para essa análise e necessário refletir sobre a escola e o ensino de sociologia como um todo.

Para maior compreensão da sociologia no ensino médio perceber a atuação dos indivíduos e sua relação com o contexto escolar, professores de sociologia e alunos de sociologia, inicialmente com o apoio do conceito da Sociologia do Indivíduos de Norbert Elias.

O processo de individualização social de Elias determina que a forma como cada um de nós busca adaptar suas ações, interações e pensamentos dentro de uma relação social múltipla e em diversas situações diferentes. Isso ocorre pelos mais variados motivos (trabalho, família, escola, etc.) e sentimentos (amor, medo, etc.) e ao autocontrole desenvolvido a partir do convívio social. Também é socialmente construído que em sociedades amplas atuais que o indivíduo deve conseguir alguma forma de destaque, alguma forma de diferenciar-se de forma individual na multidão que é a sociedade. Além disso, essa busca pelo destaque individual em sociedades complexas é inclusive vista como algo "natural" e até mesmo necessário, uma sociedade de competição, de cada um por si e a sociedade contra todos, mas é importante lembrar que o destaque só existe com relação ao outro, você se destaca se estiver em sociedade. Isso é possível se observarmos a relação indivíduo sociedade de uma forma que segundo Elias:

"Independência e dependência, de necessidade e capacidade de decidir sozinho, por um lado, e de impossibilidade de decidir sozinho, por outro, de responsabilidade por si e obediência ao Estado pode produzir tensões consideráveis. Lado a lado com o desejo de ser alguém por si, ao qual a sociedade dos outros se opõe como algo externo e obstrutivo, frequentemente existe o desejo de estar inteiramente inserido na sociedade. A necessidade de se destacar caminha de mãos dadas com a necessidade de fazer parte" (Elias, pag. 124, 1994).

Como professores de sociologia e seus respectivos alunos compreendem essa relação entre ambiente social e desejos individuais é imperativo para a compreensão da sociologia escolar, especialmente em escolas particulares, onde a competição se mostra constante.

7) Resultados:

A pesquisa ainda está em processo mais com esses dados das instituições de ensino privado, tentar traçar uma estrutura ou funcionalidade da sociologia na prática escolar, no intuito de observar os valores morais comum a sociedade, a racionalidade cientifica e a cidadania e os valores morais específicos dessas instituições e dos indivíduos nela envolvidos e a possibilidade de compreensão e adaptação desses temas para sua realidade com a intenção de modifica-la ou conserva-la.

8) Referências.

· DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Ed. Edipro, São Paulo, 2016.

· Elias, Norbert. A Individualização no processo social, In: A sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 1994. Pág. 102 a 125.

· CANDIDO, Antonio. "Sociologia: ensino e estudo". Sociologia. vol. XI, n. 3, setembro de 1949. (p. 275-289)

· COSTA PINTO, Luis. A. "Ensino da sociologia nas escolas secundárias". Sociologia. vol. XI, n. 3, setembro de 1949. (p. 291-308).

· MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 51, n.3, p. 251-260, set/dez, 2015.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Sociologia escolar, escolas particulares

ENSINO MÉDIO ENTRE ANTIGOS E NOVOS RUMOS

MARIA JOSÉ MENEZES LOUREGA BELLI - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Ensino Médio entre antigos e novos rumos.

Introdução

O trabalho objetiva abordar as mensagens contidas nas reformas do Ensino Médio, para isso foi estabelecido um caminho dialógico entre a Lei n° 5692/71 e a Lei nº13.415/2017 .A compreensão dessas duas medidas legais nos permitiu desenvolver objetivos específicos como o de perceber as permanências em meio a reinvenções, os impasses e disputas na estruturação dos projetos educacionais e de poder, que se enraizaram na história da educação. Como também, focar alguns caminhos a serem desenvolvidos na comunidade escolar voltados a constituir fazeres fundantes de uma cultura escolar democrática, justa e inclusiva.

Para atender os objetivos propostos o caminho escolhido foi reconstituir as especificidades históricas que geraram as leis ordenadoras do Ensino Médio e na restauração das motivações que tensionaram esse contexto se buscará entender as contradições e incertezas.A escolha dessa abordagem procura desocultar antagonismos,ir além da mensagem impressa na lei, para assim focar a presença simultânea de permanências e mudanças nas políticas educacionais implementadas pelas gestões governamentais. Nesse percurso de estudos destaco como contribuição para a fundamentação teóricas as reflexões de Roger Chartier e Henry A. Giroux

Nessa perspectiva a análise passa em pensar educação como integradora de múltiplas dimensões sociais, assim, as reformas no ensino expressam articulações que permitem identificar que
as percepções não são de forma alguma discursos neutros:produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, política) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.(Chartier,1990,p63)

Aprender sobre as oscilações dessas conectividades permite também estudar a elaboração, produção e circulação de um conjunto de leis que estruturam fazeres nos espaços educacionais e lançam luz sobre os entrelaçamento da política, economia e educação.

Contexto da Lei 5692/71:

Os governos militares que por meio de um golpe assumiram o poder em 1964, realizaram reformas educacionais, mas não chegaram de fato a revogar a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.As mudanças se deram por meio das Leis n°5540/68 e 5692/71, que foram elaboradas tendo como referência os acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID (Unided States Agency for International Development).

A Lei n°5540/68 reorganizou as universidades federais adotando o modelo americano. No ano seguinte o Decreto-lei n°869 de 12 de setembro de 1969 incluiu no ensino público e privado O.S.P.B. (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica como disciplinas obrigatórias.

As mudanças não pararam e em 1971 foi implementado a Lei 5691/71 que alterou o 1° e 2° graus. No âmbito do 2º grau a intenção foi de determinar uma formação escolar, sequencial,

cumulativa , seletiva e compromissada com a qualificação para o trabalho por meio de um núcleo de disciplinas geradoras de habilitações profissionais.

Percorrendo essas ideias observamos medidas que encaminham o aluno a uma formação dentro de um currículo comum e aberto a integração de uma matriz curricular diversificada, onde a opção por cursos técnicos tornaria os estudos mais atraentes por inserir na sala de aula atividades capacitadoras das funções presentes no dia-a-dia da vida profissional.

Portanto, todas essas mudanças não podem ser vistas de forma compartimentada, pois a reforma no ensino estava atrelada as demandas em expansão por trabalhadores na base produtiva, na construção civil, no setor de serviços e em cargos com exigência de formação universitária.

O importante ao reconstituir esse contexto é não deixar de reconhecer que se existe a necessidade em se estruturar todo esse conjunto de ações por parte dos governos militares é porque havia outras vozes que pensavam diferente e que resistiram criando a possibilidade da redemocratização do país.

O Brasil mudou e mesmo os problemas estruturais que persistiram acabaram adquirindo especificidades diferenciadas em cada momento histórico

Inserido nessa formação sócio-econômica, no dia 22 de setembro de 2016, o governo Michel Temer lançou uma Medida Provisória de reestruturação do Ensino Médio, nº746/2016, acelerando de forma impositiva um debate que estava em transcurso nas esferas institucionais e que inclusive ganhou a forma de um projeto de lei que estava na Câmara dos Deputados desde 2013. É importante destacar que essas reflexões já se faziam presente desde 1996, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O trabalho em andamento pautado no diálogo, na busca de consensos, no respeito às especificidades regionais, na particularidade das escolas, nas dinâmicas parcerias público/privado, se estendeu na arena parlamentar, ou seja, quando a medida provisória foi sancionada ela interrompeu um processo de construção coletiva.

Contexto da Lei 13.415/217:

A nova configuração do Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso deixando de ser medida provisória para ganhar força de lei, esse desdobramento foi permeado de confrontos nas escolas, mas o projeto do presidente prevaleceu, não em sua integralidade pois Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia foram mantidas como conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas. A Lei n° 13.415/2017 foi sancionada pelo presidente Michel Temer e sua versão final expressa desafios a serem superados.

No mapa das ações consta o currículo obrigatório (matemática, português e inglês) e a integração de uma base curricular diversificada, o que permitiria a tomada de decisões vinculado á áreas de interesse do estudante. A contratação de professores que ao demonstrarem notório saber em áreas profissionais e que venham a contribuir com suas experiências, também faz parte das medidas. Para desenvolver todo esse reordenamento curricular foi ampliado de 800 horas para 1.400 horas em 200 dias letivos

É bom lembrar que entrelaçado ao desenrolar dos acontecimentos que levaram as reformulações do Ensino Médio o Ministro da Fazenda Henrique Meirelles conseguiu aprovar no Congresso a proposta de um teto para os gastos públicos para, segundo ele, equalizar os gastos públicos,

Essa arquitetura macroeconômica foi defendida conjuntamente com a reforma do Ensino Médio como uma forma de se alinhar a dinâmica de mercado globalizada que pressiona para a organização de um Estado mínimo, para formação de uma elite gerencial e para estruturação de uma base de trabalhadores com base técnica.

Pensar diferente é necessário e a longo prazo estratégico

A condução pedagógica crítica considera necessário desenvolver uma educação com enfoque interdisciplinar, sendo que a contextualização, as relações teoria e prática, emergem como uma compreensão libertária de formas de opressão, discriminação e exploração. Operando essas associações é possível inverter a lógica hierarquizadora das pessoas, dos espaços, das relações e estruturar uma abordagem decolonial e na formação dessa outra forma de saber desvenda-se os interesses ocultos nas dinâmicas configurações territoriais, que tensamente oscilam entre a globalização e a construção de muros.

Na perspectiva de Henry A. Giroux

Os discursos pós-coloniais representam um espaço para reteorizar, localizar e tratar das possibilidades de uma nova política baseada nas construção de novas identidades, zonas de diferença cultural e formas de comunicação ética, que permitam aos trabalhadores culturais e aos educadores transformar as linguagens, as práticas sociais e s histórias que são parte da herança colonial. Essa posição oferece nova esperança para expandir tanto a prática do trabalho cultural quanto as possibilidades libertárias de transpor fronteiras que abrem novas possibilidades políticas pedagógicas. (GIROUX,1999, p.40)

Essa visão visa desenvolver entre seus participantes uma mudança de atitude, uma nova consciência da realidade, baseada na integração entre áreas diferentes do saber, de modo a superar essa fragmentação e estimular a produção de uma nova ordem de conhecimento, condição para a melhoria da qualidade do ensino e da formação do ser humano.

Resultados

A proposta do presente trabalho foi sendo construída por meio de pesquisas desenvolvidas no transcorrer do doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Nesse percurso investigativo ficou evidenciado que os projetos educacionais estavam em sintonia com sucessivos planos econômicos, que optaram por uma inserção coadjuvante na divisão internacional do trabalho e o resultado dessa equação foi a geração de uma grave concentração de renda. Na estruturação dessas instáveis interdependências as políticas educacionais acabaram por tornar as escolas públicas um espaço vinculado ao mercado, em um modelo de crescimento econômico com profundas injustiças sociais.

Para buscar um caminho diferente do que tem sido estabelecido é importante reformular a missão da escola pública, freiar a precarização das condições de ensino, estabelecer contrapesos a expansão da lógica do mercado nas práticas escolares. Simultaneamente valorizar a interdisciplinaridade em contraposição ao conhecimento limitado, fragmentado.

O ambiente escolar quando voltado para estimular os alunos a desenvolverem sua autonomia em um ambiente democrático e inclusivo, contribui para a estruturação de uma concepção de mundo mais humanizadora para eles e para a coletividade.

Bibliografia:

CHARTIER,Roger. **A História Cultural Entre Práticas e Representações**. Lisboa:Difel,1990.

GIROUX, Hernry.**Cruzando fronteiras do discurso educacional.Novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Palavras-chave: Ensino; Economia; Descolonização.

FLORESTAN FERNANDES: CONTRIBUIÇÕES DE UM AUTOR E SUA OBRA PARA ALÉM DA APARÊNCIA

ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC

ARIANE FERNANDES DE OLIVEIRA - UTP

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Para realizar o estudo de uma obra, há que se aprofundar naquilo que ela apresenta, indo além de sua aparência e buscando sua essência. De que maneira isto é possível? O presente trabalho foi motivado pelos estudos sistematizados de parte da obra de Florestan Fernandes, intitulada "Educação e Sociedade no Brasil" (1966), no âmbito da disciplina "Seminário Avançado Formação, Educação e Sociedade", do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Tem como objetivo geral expressar, através de uma revisão bibliográfica, as contribuições da referida obra e do seu autor para o campo das políticas públicas educacionais. Para tanto, este texto inicia com informações sobre o autor e segue expondo suas ideias, visando revelar-lhe a intencionalidade.

Quando apresentamos um autor, ele não se explica exclusivamente por sua obra, mas por si mesmo, por suas lutas e feitos, pela riqueza de sua ontologia. Florestan Fernandes (1920-1995) foi um sociólogo brasileiro que teve o campo da educação como foco. Tal interesse pode ter sido suscitado pela sua relação pessoal com a escola, abandonando-a aos 9 anos por necessidades da vida, precisou iniciar no labor muito cedo e só teve oportunidade de dar continuidade nos estudos quando já era adulto, tendo cursado o equivalente ao supletivo à época e graduando-se, na sequência, em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Sua atuação se deu em quatro dimensões indissociáveis: professor-educador, pesquisador, militante e publicista, legando contribuições firmadas em reconhecida coerência de propósitos (SAVIANI, 1996).

A obra em questão reúne uma série de publicações diversificadas em finalidades e meios. Observando com atenção a forma como o autor organiza o Prefácio, é possível registrar que já de início os leitores são esclarecidos sobre o caráter de coletânea da obra, heterogênea pelos trabalhos que contém, e convidados para consultar as notas finais, onde a natureza de cada trabalho é indicada. O autor se apresenta como militante de uma "política educacional adequada" (p.XV) ao regime republicano do país e denota intenção prática com seus escritos, "o que fazemos e o que deveríamos fazer" (p.XV), de cunho elucidador, revelador da realidade e indicador de caminhos, de possibilidades.

Na Parte II da obra, Fernandes (1966) aborda os dilemas da educação superior no Brasil. Seu estudo aponta para a expansão da oferta escolar, em todos os níveis, detendo-se a um olhar mais cuidadoso no que tange ao nível universitário e indicando que a sua elevação está no propósito que se dá àquilo que produz. Ressalta a vantagem de um momento histórico que permite "começar do nada" (p.208) com relação à solução dos problemas intelectuais, oriundos do aparecimento das universidades e de sua expansão, acusando o isolamento em detrimento ao intercâmbio e a improdutividade de interesses de pesquisa descolados das problemáticas da vida real, que não se relacionam com as necessidades da sociedade. Ainda assim, o autor é positivo

ao afirmar que as universidades brasileiras apontam para o futuro e devem estar, no presente, prontas para contribuir com o "progressivo desenvolvimento da sociedade brasileira" (p.208).
Vivemos hoje as consequências das políticas eleitas e concretizadas desde então. Os dados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2019) denotam que as instituições privadas detêm uma participação superior a 75% no sistema de ensino superior brasileiro, 82,5% são faculdades e cerca de 33% de ingressos em 2017 foram na modalidade à distância. Quanto aos cursos de licenciatura, um pouco mais de 62% das matrículas está na rede privada, a única que cresce há 10 anos, e destas 64% é à distância. Considerando-se que é na licenciatura que se forma professores para atuar na educação básica, podemos concluir que a expansão do ensino superior se deu justamente nas bases acusadas por Florestan (1966) como um modelo a não ser adotado.
Ao falar da pesquisa no ensino superior, o autor registra uma tendência problemática de inserção da pesquisa nas universidades como algo por si mesmo. Adjetiva o comportamento intelectual de então como uma "doença infantil" (p.210), apontando para o potencial de superação desta etapa rumo a novos padrões e ideais, mais concernentes aos interesses de alargamento das fronteiras do conhecimento humano. O autor se posiciona, também, a favor da inserção da pesquisa como processo formativo, que cria hábitos intelectuais profícuos à busca utilitária e que dá sentido às atividades intelectuais. Finaliza esta seção apontando para a necessidade de se definir "um lugar adequado aos incentivos para a pesquisa" (p.212). Portanto, Florestan Fernandes ainda atentava para a demarcação de tal lugar em publicação jornalística, já tendo passado um pouco mais de 8 anos da criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), que se deu em janeiro de 1951 com a Lei 1310 do Presidente Eurico Gaspar Dutra. Também neste ano, em julho, o Presidente Getúlio Vargas instituiu uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES, revigorada em 2007 pela Lei 11502 e em cujo escopo vigoram as responsabilidades de coordenar o o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro e induzir/fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Em relatório encomendado pela CAPES (SIBI, 2019), que analisa o desempenho da pesquisa brasileira de 2011 a 2016 a partir de métricas nos documentos indexados em base de dados multidisciplinar (artigos, trabalhos de eventos, livros, patentes, sites e estruturas químicas, compostos e reações), se afirma o desenvolvimento positivo desta área no Brasil, colocando-o na posição de 13º maior produtor de publicações de pesquisa (papers) em nível mundial, com crescimento anual. O impacto de sua produção é refletido pelo número de citações que tais papers registram em seus respectivos campos do conhecimento, estando o do país historicamente abaixo da média mundial, mas crescendo em cerca de 15% e tendendo a alcançar a média mundial até 2021. Cerca de 32% das publicações ocorreu em parceria de co-autoria internacional, colocando o Brasil em destaque com relação aos países do BRICS, por exemplo.
O financiamento público brasileiro destinado à pesquisa e desenvolvimento tem parcela significativa direcionada a setores específicos (30%), como agrícola, tecnologia industrial e saúde. Cerca de 60% fica nas instituições de ensino superior e 10% na pesquisa não orientada.
A maior produtora de documentos de pesquisa científica do Brasil é a Universidade de São Paulo (USP), mas instituições em outras regiões do país também apresentam bom desempenho.
Desde 1990 o governo brasileiro visa a inovação como estratégia central para aumento de produtividade e para o desenvolvimento econômico e social, aumentando as despesas internas brutas em pesquisa e desenvolvimento pela vinculação com o Produto Interno Bruto (PIB). A meta estabelecida é de alcançar 2% até 2019. Para Soares (2018), há décadas que o quadro é de baixa produtividade e baixa eficiência no sistema de produção científica e formação de pesquisadores no Brasil. Desde a década de 1990 esforços têm sido realizados, perseguindo metas numéricas estabelecidas pelos próprios pares, levando em conta tempo de formação e

qualidade da pesquisa científica, sem, contudo, que o ambiente se apresente favorável, posto que burocratizado e pouco propício ao alcance de altos níveis de qualidade e produtividade.

Ainda que os números dos relatórios denotem positivamente a situação brasileira para a pesquisa, cabe remeter ao contraditório de conservação das sequelas persistentes no âmbito da sociedade (SOARES, 2018), apontadas antes por Florestan (1966) como foco para a política de implantação e desenvolvimento da pesquisa no país, mas não dirimidas através das políticas públicas delineadas e das estratégias adotadas.

Florestan (1966) chama atenção em sua obra para a importância da educação, que liberta ou escraviza, de acordo com os critérios éticos e políticos que orientam o uso do conhecimento. Questiona, ao resenhar George S. Counts, o que seria uma sociedade livre, cujos valores deveriam incitar lealdade na juventude e chama para si a responsabilidade por equilibrar tais ideias a partir de um sério exame da realidade brasileira.

Desta forma, espera-se ter atendido as expectativas de apresentar eminente intelectual e sua obra, partindo daquilo que se apresenta para a essência de suas intenções, demonstrando sua importante contribuição, que tanto colaborou para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais deste país, e que tanto mais poderia ter favorecido para um diferente porvir.

REFERÊNCIAS:

FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo. Dominus/Edusp, 1966.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf. Acesso em julho 2019.

SIBI – Sistema Integrado de Bibliotecas Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.sibi.usp.br/noticias/relatorio-da-clarivate-para-capes-revela-panorama-da-producao-cientifica-do-brasil-2011-2016/. Acesso em julho 2019.

SOARES, Paulo César. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. Estudos Avançados 32 (92), 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n92/0103-4014-ea-32-92-0289.pdf. Acesso em julho 2019.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Educação superior; Pesquisa científica brasileira.

MÉRITO E MORALIDADE NO PROJETO EDUCATIVO DE ÉMILE DURKHEIM

JOSE OTO KONZEN - UFSC

IONE RIBEIRO VALLE - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

1. Tema

O trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado "Ideologia meritocrática e educação: ressignificações do liberalismo ao neoliberalismo", em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, vinculado às atividades de estágio pós-doutoral. No presente recorte, analisa a concepção de mérito presente em escritos de Durkheim que dialogam com a educação.

2. Problema

De acordo com Kreimer (2019), no contexto da modernidade, observa-se uma mudança na concepção de mérito, que desloca o acento das boas ações éticas para o conhecimento e o trabalho, associando-o ao talento. Em contraponto ao modelo aristocrático tradicional, fundamentado na hierarquia de nascimento, o pensamento liberal pretende instaurar um ordenamento democrático, pautado na carreira aberta ao livre desenvolvimento dos talentos e apoiando-se na oferta de oportunidades escolares. A fórmula "a cada um segundo seu mérito", uma das expressões da ideologia meritocrática, remete-nos à participação diferenciada na distribuição dos benefícios e na ocupação dos lugares sociais, intermediada pelo mérito.

Nos escritos de Durkheim, um dos representantes mais expressivos do pensamento liberal-republicano e que colocou a educação no centro de seu empreendimento sociológico, o uso do termo "mérito" não é recorrente e observa-se uma crítica constante às concepções individualistas (utilitaristas e idealistas) do século XVIII. Em contraponto a estas, busca promover um individualismo orientado socialmente, através da educação moral. Considerando o redimensionamento teórico e a importância assumida pelo autor na educação moderna, indagamo-nos acerca do lugar e da função que confere ao mérito, sobre suas particularidades conceituais e seus impactos sobre a educação contemporânea.

3. Objetivos

3.1 Geral

Analisar a concepção de mérito e suas relações com a moralidade em escritos de Durkheim que dialogam com a educação.

3.2 específicos

a) Explicitar as relações que se estabelecem entre a parte e o todo, entre o indivíduo e a sociedade no projeto educativo do autor.

b) Identificar o lugar e a função do mérito no projeto educativo do autor.

c) Apontar limites e dificuldades associadas ao projeto educativo proposto pelo autor.

4. Metodologia

O trabalho é de natureza teórica e se ocupa com a análise conceitual. Está focado em obras do autor que dialogam com a educação: Educação e sociologia (1975), Educação moral (2008), O ensino da moral na escola primária (2007), Sociologia e Filosofia (1970), O Individualismo e os intelectuais (2016), Lições de Sociologia (2013), Filosofia moral (2015).

5. Fundamentação teórica

Durkheim fundamenta seu projeto educativo em bases históricas, apoiando-se no método sociológico, em que a "regra é explicar o social pelo social" (FILLOUX, 2010, p. 14) e a interpretação do social se ampara numa "filosofia da história", tendo por princípio a "divisão do trabalho social". (FAUCONNET, 1975, p. 13) Recorrendo à história, sustenta que cada sociedade tem um sistema educacional, ao mesmo tempo "uno" e "múltiplo" (DURKHEIM, 1975, p. 38), que reflete sua organicidade e sua divisão interna, mediante o qual ela transforma o indivíduo em um "ser social". (DURKHEIM, 1975, p. 42) Assim concebida, a educação tem por objeto "suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente se destine." (DURKHEIM, 1975, p. 41)

Com base nessa concepção, problematiza os modelos de educação associados ao individualismo clássico, o utilitarismo e o racionalismo, pelo seu universalismo a-histórico. (DURKHEIM, 1975, p. 35) O primeiro, por autonomizar a parte, focando no livre desenvolvimento dos talentos, em detrimento da harmonização entre estas; o segundo, por universalizar o apriorismo racional, em prejuízo da diferenciação das partes. Contudo, o recurso à história permanece circunscrito à sua "filosofia da história", que adota por pressuposto que o sistema social responde ao conjunto das condições históricas, de forma que não poderia ser "irracional". (DURKHEIM, 2015, p. 220) As partes, por sua vez, comparecem como uma espécie de matéria bruta, ou de "tábula rasa", sobre a qual é preciso "construir tudo de novo", a cada nova geração. (DURKHEIM, 1975, p. 42) O que as caracteriza, para além do "acaso" do nascimento e dos resquícios da predeterminação "hereditária", são as diferenças de "aptidões naturais". (DURKHEIM, 1975, p. 39) Cabe à sociologia definir os fins requeridos pela sociabilidade historicamente situada, vinculados à compreensão do todo social e, à psicologia, definir os meios, vinculados à compreensão das condições requeridas para o desenvolvimento dessas aptidões naturais.

Essa integração dos modelos pode ser observada também na obra moral. Ao definir os elementos constituintes da moralidade, o espírito de disciplina, a adesão a grupos sociais e a autonomia da vontade, o autor atribui à disciplina a instituição da regularidade e da moderação dos desejos, que habilita ao cumprimento de regras, enquanto a adesão aos grupos sociais configura o ingresso numa ordem supra-pessoal, impessoal ou moral. (DURKHEIM, 2008) É sobre esta última que repousa a emergência da "intenção" desinteressada, substitutiva do apriorismo moral e do egoísmo utilitarista caracterizado como "miséria moral" (DURKHEIM, 2016, p. 41). O êxito do empreendimento consiste em integrar o "dever" e o "bem", fazendo confluir a obediência e o desejo, de forma que "a regra não deve ser aceita com uma docilidade resignada; ela merece ser amada." (DURKHEIM, 2008, p. 66)

Ao abordar as fórmulas referidas ao mérito, "a cada um segundo suas obras (…) ou seu mérito" (favorito dos economistas) e a "cada um segundo suas necessidades" (favorito dos moralistas ascetas) (DURKHEIM, 2015, p. 206), retoma a tese da complementaridade entre a diferenciação social e a unidade moral. Amparado em argumentos históricos, explicita o caráter sagrado da propriedade e a passagem da apropriação coletiva para a individual, culminando na especificação da relação contratual consensual, vinculada ao contexto da ampliação das trocas mercantis. (DURKHEIM, 2013) Através dessa análise, aponta que não se trata de uma simples troca de equivalentes materiais e/ou de uma declaração de vontade, mas de referências de equidade definidos socialmente, aquém das quais as trocas são consideradas injustas.

Assim, é na experiência democrática que ele encontra a possibilidade de fortalecer a justiça equitativa, focando na organização dos "grupos profissionais", reconhecidos como base da representação política futura.. (DURKHEIM, 2013, p. 135) É nesta esfera que são definidos os

critérios de avaliação do "justo, objetivo, equitativo" (DURKHEIM, 2013, p. 287), de forma que "a distribuição das coisas entre os indivíduos só pode ser justa na medida em que é feita proporcionalmente ao mérito social de cada um". É também a razão pela qual demonstramos "mais simpatia pelos homens que servem à coletividade" e atribuímos valor à inteligência, pois a "a sociedade tem interesse em que as coisas estejam entre as mãos mais capazes". (DURKHEIM, 2013, p. 296)

Finalmente, segundo o autor, os que ascendem ao plano moral reconhecem que "é o homem que nós amamos e que devemos amar, e não como cientista genial, industrial hábil, etc.". Neste ínterim, é possível indagar se "as desigualdades de mérito também não são desigualdades fortuitas, desigualdades de nascença pelas quais não é justo, em certo sentido, atribuir a responsabilidade aos homens?" (DURKHEIM, 2013, p. 303)

6. Resultados

O autor se ocupa com a instauração de uma ordem moral confundida com o ordenamento social, tendo a educação como instrumento mediador. Trata-se de uma abordagem bastante otimista e inclusiva (que as tendências neoliberais colocam em xeque), focada no aproveitamento das aptidões individuais em favor do desenvolvimento e do progresso social, que problematiza ao mesmo tempo o princípio favorito dos economistas, "a cada um segundo suas obras" e o princípio defendido pelos moralistas ascetas, "a cada um segundo suas necessidades", buscando integrá-los numa unidade moral, conferindo ao mérito uma orientação social.

A escola moderna, como criadora de oportunidades equitativas, configura-se num dos legados deixados pelo autor, cujos limites e dificuldades foram destacados pela tradição crítica subsequente, a partir de um conjunto de pesquisas sociológicas desenvolvidas em diversos países após a Segunda Guerra Mundial. Em meio a esse universo, destacam-se os trabalhos realizados de Bourdieu & Passeron (2018), de modo especial, a obra Os herdeiros: os estudantes e a cultura, que coloca em xeque a ideologia meritocrática a partir de um redimensionamento da perspectiva histórica, que restabelece a dialética entre a parte e o todo, sem que estas resultem autonomizadas.

7. Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 10a. Edição. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

___. *O ensino da moral na escola primária*. Novos Estudos. CEBRAP, n. 78, jul. /2007, p. 59-75.

___. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

___. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2018.

___. *Da divisão do trabalho social*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

___. *O individualismo e os intelectuais*. São Paulo: EDUSP, 2016. p. 37-67.

___. *Lições de Sociologia*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

___. *Filosofia moral*. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

FAUCONNET, Paul. Introdução. In: DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. 10a. Edição. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 8-25.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KREIMER, Roxana. Historia del merito. Disponível em: https://www.academia.edu/3738487/Historia_del_mérito_libro. Acesso em 31/05/2019.

Palavras-chave: Divisão do trabalho; Democracia; Individualismo; Educação moral; Mérito social.

MUSEUS DE CIÊNCIAS, INCLUSÃO SOCIAL E GÊNERO: BREVE ANÁLISE DE UM MUSEU NO PARANÁ

ANELISSA CARINNE DOS SANTOS SILVA - SEED-PR

JOYCE LUCIANE CORREIA MUZI - IFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A exclusão social se caracteriza pelo acesso limitado aos instrumentos da vida em sociedade, inclusive participação social inadequada facilitada por instituições que servem como mecanismo desta exclusão (AIDAR, 2002; SAMPAIO e MENDONÇA, 2018). A inclusão social, por sua vez, envolve a facilitação de acesso à apropriação de recursos, sejam eles econômicos e/ou socioculturais. Um dos caminhos para isto se dá por meio da ampliação do conhecimento científico/tecnológico, o que inclui a popularização destes assuntos como parte da atividade humana (TOJAL, 2007; SAMPAIO e MENDONÇA, 2018).

Com o intuito explícito de ser um espaço inclusivo, os museus de ciências públicos servem como meios para mudanças sociais positivas; eles ocupam atualmente um importante lugar simbólico, uma vez que, por serem espaços de representações coletivas, têm agendas políticas e experiências criativas que perpassam processos de inclusão cultural e social. Nesse sentido, os museus públicos devem ter o compromisso institucional de ser local para exploração, contemplação e pensamento crítico, voltados ao desenvolvimento de programas para inclusão de diversos públicos através da universalização do acesso à cultura, de forma que as chamadas minorias sociais – pessoas negras, pobres, com deficiência, mulheres, população trans etc., – tenham efetivo acesso (ALBAGLI, 1996; CHAGAS et al., 2018; CAZELLI; FALCÃO; VALENTE, 2018).

Dentre os diversos espaços de popularização de ciência no Brasil, nossa análise foca-se no espaço conhecido como Parque da Ciência, localizado no município de Pinhais/PR. Esta instituição tem vínculo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e foi inaugurado em 2002, recebendo em 2003 o nome de Parque da Ciência Newton Freire Maia em homenagem ao professor de genética da Universidade Federal do Paraná.

A estrutura é composta por Pavilhões Temáticos (Introdução, Cidades, Energia, Água e Terra) e espaços específicos como a Sala de Física, Planetário Indígena, Laboratório de Química Leandro Schip, Sala Milton Santos, Herbário Iraí e Palco Paraná.

Como mediadora e participante ativa do grupo de estudos do Parque, foi possível perceber que, diante de tantas possibilidades abertas à comunidade, o espaço tanto pode servir a processos de exclusão como de inclusão efetivamente. Assim, o objetivo desta comunicação é observar as ações de um museu de ciências, enquanto espaço de educação não-formal, no que concerne às atividades que busquem inclusão social das chamadas “minorias sociais”, com destaque para as questões de gênero.

ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E A INCLUSÃO

Pesquisas indicam que apenas 12,3% da população brasileira visita museus de ciência (CGEE, 2017). As justificativas incluem dificuldade de acesso a estes espaços e poder aquisitivo. Em ações de gratuidade, têm-se registros de que há um crescimento significativo de acesso de públicos marginalizados, como pretos, pardos e de baixa renda (COSTA e SANTOS, 2018).

O Parque da Ciência Newton Freire Maia está aberto à visitação geral ("Percurso do Pensamento") e Visitas Temáticas de forma gratuita, bastando agendamento. O espaço atende grupos de diversas faixas etárias, a partir dos sete anos de idade; grupos de idosos/as; escoteiros; público vulnerável, via contato de centros responsáveis, como os Centros de Referência de Assistência Social e a Fundação de Ação Social; famílias, além de público de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, embora o espaço ainda necessite de adequação física e de acervo para atender melhor este grupo e ainda não conte com equipe especializada para este público.

Realiza também a atividade "Noites no Parque", com público espontâneo de qualquer idade. Mediante agendamento prévio, estes eventos oportunizam a divulgação da Astronomia com a observação do céu noturno com o uso de telescópios. Além dessa, outra atividade desenvolvida pela instituição é a "Itinerância": podendo transportar parte do acervo móvel, seus/suas mediadores/as participam de atividades externas como programas de saúde e atendimento governamental à comunidade.

No que diz respeito à questão de gênero, embora as mulheres sejam presença constante nos museus (KÖPTCKE et al., 2008), elas precisam se ver representadas em seu interior. Caminhando nos diferentes espaços do Parque da Ciência é possível encontrarmos bustos de personalidades envolvidas com a construção do conhecimento científico. Dentre os bustos de importantes cientistas como Immanuel Kant, Isaac Newton, Albert Einstein e Michael Faraday, no Pavilhão Energia temos o busto de Marie (Sklodowska) Curie, em cujos estudos de doutoramento pesquisou as derivações dos Raios X, resultando em dois novos elementos da tabela periódica de Mendeleiev, Polônio e Rádio, além de ampliar o campo de estudos do átomo através da radioatividade (PUGLIESE, 2007).

Na réplica da pintura "Escola de Atenas" de Rafael Sanzio, exposto no Pavilhão Cidades, quem aparece representada é Hipácia, filósofa e matemática que costumava dar aulas publicamente em Alexandria (OLIVEIRA, 2016).

Outra forma de representação de mulheres cientistas se dá por meio da exibição do documentário "Nós que Aqui Estamos por Vós Esperamos", também no Pavilhão Cidades, que apresenta trechos sobre a participação das mulheres na Segunda Guerra Mundial. Além disso, estratégias artísticas também surgem como importantes instrumentos de inclusão. É o que acontece durante a visita temática "Pescando Soluções", quando o público se depara com uma peça de teatro sobre conhecimento matemático que inclui a personagem Sophie, inspirada em Marie-Sophie Germain, matemática que colaborou com análises sobre livros e estudos de Legendre, Lagrange, Gauss e Fermat, Teoria dos Números e Curvatura das Superfícies (BARUFI et al., 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas sobre a temática mulheres e ciência vêm sendo desenvolvidas nos últimos 50 anos e apontam para o fato de que a invisibilização de nomes importantes denota a falsa ideia de que poucas fizeram/fazem ciência. Nesse sentido, iniciativas como as de museus de ciência, como o apresentado aqui, são de fundamental importância como meio pelo qual se contribui para "desvelar a história da ciência e da tecnologia, de modo a discutir quem são os sujeitos, para que e para quem se fez/faz ciência e tecnologia hoje no mundo ocidental, e qual a participação das mulheres nessa história..." (MUZI e LUZ, 2016, p. 117). Os museus, portanto, estarão participando como espaços não-formais de/da educação tecnológica, nos quais outros sujeitos, além daqueles que sempre foram protagonistas, podem interagir e se ver representados.

No que tange à questão da participação de mulheres, muitas pesquisadoras já apontaram que entender que lugar elas ocupa(ra)m e as formas como participa(ra)m contribui para ampliação da visão acerca da Ciência, bem como da História das Mulheres. O que, por sua vez, contribui

para estimular uma maior inserção de meninas e mulheres em áreas construídas historicamente como sendo de predomínio masculino, podendo a partir disso questionar por que são tão poucas. Apesar de poucas, "lançar luz àquelas que, mesmo diante de cenários históricos, políticos, econômicos desfavoráveis, conseguiram se destacar" (MUZI e LUZ, 2016, p. 117) é possibilitar um debate sobre inclusão social.

REFERÊNCIAS

AIDAR, G. Museus e inclusão social. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre. n. 31, FAPA, 2002. p. 53-62.

ALBAGLI, S. Divulgação Científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**. Brasília, v. 25, n. 3, set. / dez. 1996. p. 396-404.

BARUFI, M. C. B. et al. **Marie Sophie**. USP, 2002. Disponível em: http://ecalculo.if.usp.br/historia/marie_sophie.htm. Acesso em 14 maio 2019.

CAZELLI, S.; FALCÃO, D.; VALENTE, M. E. Visita estimulada e empoderamento: por um museu menos excludente. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 66-84, abr. 2018.

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros**. Percepção pública da C&T no Brasil, 2015. Brasília: 2017.

CHAGAS, M. et al. A museologia e a construção de sua dimensão social: olhares e caminhos. **Cadernos de Sociomuseologia**. v. 55, n. 11, 2018. p. 73-102.

COSTA, A. F.; SANTOS, V. L. F. **A política de gratuidade do Museu Nacional e seus efeitos sobre o perfil de seu público de visitação espontânea**. III Encontro da ABCMC – Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: 2018.

KÖPTCKE, L. S. et al. **A presença feminina nos museus: perfil sociocultural e modalidades de visita**. Anais… Encontro Anual da Anpocs, 32. 2008.

MUZI, J. L. C.; LUZ, N. S. da. Ciência e Tecnologia no Brasil: escolhas generificadas. In: LUZ, N. S. da; CASAGRANDE, L. S. (Orgs.). **Entrelaçando gênero e diversidade**: matizes da divisão sexual do trabalho. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 93-124. (Coleção Entrelaçando gênero & diversidade, v. 2).

OLIVEIRA, L. Vestígios da vida de Hipácia de Alexandria. **Perspectiva Filosófica**, v. 43, n. 1, 2016.

PUGLIESE, G. Um sobrevôo no "Caso Marie Curie": um experimento de antropologia, gênero e ciência. **Revista de Antropologia**, v. 50, n. 1, p. 347-385, 2007.

SAMPAIO, A. B.; MENDONÇA, E. De C. Democracia cultural, museu e patrimônio: relações para a garantia dos direitos culturais. **E-cadernos CES** [Online], 2018. Disponível em: http://journals.openedition.org/eces/3674. Acesso em 07 maio 2019.

TOJAL, A. P. da F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus**. 322 f. Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

Palavras-chave: Museus de ciências; inclusão social; gênero.

O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE A EPISTEMOLOGIA DO CONHECIMENTO

OSNI LABIAK - UEPG

DAIANE GRANDO - UEPG

SILVIA CHRISTINA DE OLIVEIRA MADRID - UEPG

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho propõe apontar elementos para fomentar a discussão sobre o corpo na trajetória histórica da epistemologia do conhecimento cientifico, e tem por objetivo identificar a evolução sobre as questões relacionadas ao corpo como objeto de estudo da Educação Física. A temática surgiu devido à própria caminhada acadêmica e atuação como professor de Educação Física na Educação Básica, e também por meio de estudos realizados na disciplina de Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tais estudos estiveram relacionados as questões do corpo, os quais foram aprofundados e desencadearam o desenvolvimento desta temática. Utilizamos dos pressupostos da pesquisa qualitativa, cujo delineamento metodológico está pautado na pesquisa bibliográfica e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Gonçalves (1994) destaca que a problemática do homem e do seu mundo sempre permeou dois polos, corpo e alma, conhecimento sensível e inteligível, o mundo da matéria e do espirito, a vida terrena e a ultraterrena. Três pensadores marcaram o período clássico na Antiguidade Grega, Sócrates, Platão e Aristóteles,

Sócrates coloca em evidência a razão do homem, dessa forma, o indivíduo transcende às condições exteriores com possibilidade de encontrar o verdadeiro sentido das coisas, orientando sua ação moral (GONÇALVES, 1994). O método de Sócrates era a ironia, praticada pelo dialogo, por meio do dialogo que o aprendiz conseguiria descobrir em sua alma o conhecimento (ANDERY, 1988).

Para Platão havia dois mundos, o mundo das ideias, compreendido como invisível, eterno, incorpóreas, porém real, e o mundo das coisas sensíveis, sendo o mundo dos objetos e corpos (ANDERY, 1988). Platão faz a separação desses dois mundos, o corpo e a alma; o corpo por meio de suas inclinações e paixões influencia a pureza da alma racional, um empecilho para considerar as ideias perfeitas e eternas, assim, o corpo é a prisão da alma, entretanto, em suas últimas obras revê algumas ideias sobre o corpo, admite que o exercício possa ser benéfico para a alma, possibilitando um equilíbrio entre seus elementos, o corajoso e o filosófico (GONÇALVES, 1994).

Aristóteles considera que corpo e alma compunham uma unidade. A alma garantia a vida e a realização das funções vitais, como forma, enquanto o corpo a matéria que precisava dessa forma para tornar-se em ato (ANDERY, 1988).

Acreditamos que este período foi um marco importante, pois iniciam-se as discussões e reflexões acerca do homem, do modo de pensar, de agir, de conceber a alma e o corpo, pautados

na razão, nas relações do corpo e alma, no mundo sensível e inteligível, discussões e ideias que também influenciaram outros pensadores.

Na linha do tempo, Santo Agostinho situa-se na passagem do mundo Greco-Romano para a Idade Media, seu pensamento é influenciado pelas ideias de Platão, na natureza humana observa um dualismo, o homem para ele é uma mistura da alma e do corpo, a alma tem primazia sobre o corpo, com funções ativas sobre este (GONÇALVES, 1994).

Segundo Andery (1988) a alma está acima do corpo, o qual é entendido como prisão da alma, ao submeter-se ao corpo a alma se volta para a matéria e não encontra forças para sair do estado em decadência, assim o homem deve voltar-se para as coisas espirituais, possibilitando uma aproximação de Deus, se afastando assim das coisas mundanas e carnais.

São Tomás de Aquino, com influencias nas ideias de Aristóteles, ultrapassa a cisão platônica entres o mundo sensível e inteligível de Santo Agostinho, visualiza uma evolução progressiva e ininterrupta dos seres até o ser supremo, o homem é a unidade substancial de alma e corpo, o homem como unidade tem dois princípios o corpo e alma, a alma era vista como algo constituinte da unidade substancial, o homem não se limitava somente no pensamento, eram considerados seus sentimentos e sua ação (GONÇALVES, 1994).

Segundo Gonçalves (1994) as ideias de Descartes abrem novas possibilidades para o pensamento filosófico, inicia-se a modernidade a descoberta da subjetividade e consciência do eu.

Ao separar corpo e espírito destina-se um valor distinto para cada um deles, indicando que o corpo humano se assemelha com os demais corpos do universo, sendo extenso, se movimenta, além de ser explicado mecanicamente, já em relação à alma ou espirito é considerada a essência do ser humano, que se difere dos outros corpos, é inextensa e indivisível, as experiências acontecem devido à união do corpo e alma. Descartes cita as sensações, emoções e os apetites, assim, é por meio da participação do corpo nas emoções humanas, que ele as retrata de forma mecânica, a alma tem a função de pensar. Nesse sentido, Descartes envolve o entendimento e vontade, com papel principal de descobrir o que as coisas são, ao duvidar de tudo conclui que é um ser pensante, acredita na existência de Deus, do seu próprio corpo que possui sensações, diante disso conclui “Penso, logo existo”, um ser pensante e, portanto, existe. Para Descartes o método é o mecanismo que propicia o emprego adequado da razão em duas operações intelectuais, a indução e a dedução (ANDERY, 1994).

A partir da Idade Média as discussões sobre o corpo e alma vão tomando novas direções, a maneira de interpretá-lo propagam uma dicotomia entre corpo e alma, entretanto as questões de sentimentos, ações, sensações e emoções passam a ser consideradas, mesmo que de forma mecânica.

Sendo assim, Gonçalves (1994) diz que a partir do Renascimento o homem passa a considerar a razão como única via válida de conhecimento, ocorrendo um distanciamento do corpo, passa a ser visto como objeto que deve ser disciplinado e controlado. Foucault (2009) destaca que um corpo dócil pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado, afirma que um corpo disciplinado é à base de um gesto eficiente.

Bacon valoriza a intuição sensível, bem como a razão de conhecimento do mundo para o domínio da natureza, diante disso, une-se para dominar a natureza, a ciência, técnica, corporeidade e espirito, esse pensamento empirista valoriza o trabalho, o homem como ser sensível e corpóreo, Locke retrata o corpo como instrumento do espirito, dessa forma, o corpo precisa ser forte e saudável para que possa realizar inúmeras tarefas, assim sendo, o sentido da Educação Física seria a conservação da saúde, e o desenvolvimento da aptidão física, formação do caráter e da moralidade (GONÇALVES, 1994).

Na perspectiva de Rousseau o corpo é o componente desde sempre integrado ao homem, nele nasce o sentimento diante do qual ressoa e vive a clarividência do espirito; Kant identifica uma educação do corpo onde a habilidade natural seria cultivada, aprimorando o uso dos movimentos voluntários, órgãos e sentidos, guia-se pela natureza sem forçar, dando mais importância à disciplina do que à instrução, Hegel abre a possibilidade de pensar sobre realidades que até então eram praticamente ignoradas por outros filósofos, principalmente questões da corporeidade (GONÇALVES, 1994).

Para Marx o pensamento é essencialmente metafisico, assim, as concepções de homem, mundo e suas relações não são pensadas em sua concreticidade, a partir de então, a questão da corporalidade do homem é interpretada em toda sua concreticidade, o corpo do homem se torna humano por sua atividade produtiva. O pensamento de Marx possibilita muitas reflexões para a Educação Física de um modo geral, abre caminhos para a compreensão do homem contemporâneo e da realidade sócio-histórica em que está inserido, revelando as relações fetichizadas consigo mesmo e com os outros (GONÇALVES, 1994).

Marx contribui com o modo de pensar o homem, o mundo e o corpo, é a partir dessas contribuições que a questão da corporeidade passa a ser refletida e analisada em sua concretude, algo fundamental no campo da Educação Física, pensar o corpo em sua totalidade e não de forma fragmentada.

Maurice Merleau Ponty contribui de forma relevante em relação a problemática do corpo na Educação Física, possibilitando ideias importantes propicia uma visão de corpo e de movimento de forma integrada na totalidade humana, por meio do corpo a transcendência do sujeito vincula-se com o mundo (GONÇALVES, 1994).

A partir da Idade Média as discussões sobre o corpo e alma vão tomando novas direções, a lente pela qual o corpo era visto é alterada, o mesmo passa a ser pensado na sua totalidade, visto com mais atenção e importância. Anteriormente o ser humano era visto de forma separada, corpo e mente, na Idade Média há a valorização da mente/razão em detrimento do corpo/sentimento, e a partir das ideias de Marx e Maurice Merleau-Ponty, a linha divisória que separava corpo e mente é desconsiderada, o corpo passa a ter maior valor e centralidade.

Concluímos que estudar a epistemologia do conhecimento científico e relacionar com os aspectos da problemática da corporeidade é algo complexo, pois na constituição histórica do conhecimento cientifico, cada época apresenta suas especificidades e modos de vida, produção, de homem, assim sendo não esgotamos essa temática, apenas apontamos elementos para fomentar as discussões sobre o corpo como objeto da Educação Física.

Referências

ANDERY, M. A. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1988.

CHÂTELET, F. **Uma História da Razão:** entrevistas com Émile Noel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2009.

GALLARDO, J. S. P. (Coord.). **Educação Física:** contribuições à formação profissional. 4. ed. Ijui: Ed. Unijuí, 2004.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar, Agir:** corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, J. P. **A Educação Física cuida de corpo… e mente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1985.

Palavras-chave: Corpo. Epistemologia. Educação Física.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E O POSITIVISMO: A PRETENSA "NEUTRALIDADE" E SEU COMPROMISSO COM OS INTERESSES DOMINANTES

GEOVANI ROBERTO KRELING - UEPG

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO - UEPG

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre as ideias do Positivismo e do Movimento Escola sem Partido (MESP), a partir de suas pretensões de atribuir um caráter de neutralidade às atividades humanas. Ao longo da história, é possível perceber que as concepções teóricas que tratam de compreender e explicar a realidade em cada momento particular estão sempre articuladas a determinados interesses, sobretudo os das classes dominantes. Nesta perspectiva, considerando a educação como uma atividade de mediação que contribui para a reprodução da vida social, buscamos delinear neste texto que, assim como no Positivismo, a "proposta pedagógica" do MESP está articulada com os interesses políticos e ideológicos e com um determinado projeto de educação e de sociedade. O referencial teórico-metodológico adotado na análise é o materialismo histórico e dialético.

O POSITIVISMO E A NEUTRALIDADE

O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu no século XVIII, derivando-se do Iluminismo, mas que alcançou grande expressão na França, a partir do início do século XIX, na figura de Augusto Comte, considerado o fundador do Positivismo e das Ciências Sociais. Segundo Löwy (1993), as ideias positivistas podem ser categorizadas em três pressupostos principais. O primeiro e fundamental é de que a sociedade humana é fundada e regulada por leis que são naturais, invariáveis e que independem da vontade e da ação humana; o segundo pressuposto é de que os métodos e procedimentos para se compreender a realidade social devem ser os mesmos usados nas ciências naturais, pois, segundo a lógica positivista, "se a sociedade é regida por leis de tipo natural, a ciência que estuda essas leis naturais da sociedade é do mesmo tipo que a ciência que estuda as leis da astronomia, da biologia, etc." (LÖWY, 1993, p. 36). O terceiro pressuposto – que se constitui como fundamental na discussão que nos propomos a fazer aqui – é de que as ciências sociais devem se comportar segundo um modelo de objetividade científica, que deve ser neutra e livre de qualquer juízo de valor, ideologia etc., limitando-se apenas a enunciar os fatos observados pelo cientista.
Outro aspecto fortemente difundido pelo Positivismo é o de que a sociedade deve se organizar e funcionar com o objetivo de manter a ordem e o progresso. Durkheim, um dos principais sociólogos – e que elabora sua teoria funcionalista a partir dos ideais positivistas –, também lançou seu olhar sobre a educação, afirmando que ela é o germe da vida social. A questão da neutralidade também está presente na concepção de educação de Durkheim, que afirma que "a escola não deve ser a coisa de um partido, e o professor faltará ao seu dever se usar autoridade da qual dispões para embarcar os seus alunos a bordo de suas parciais visões pessoais, por mais

bem fundadas que elas lhe possam parecer" (2011, p. 64). Para o autor, é dever da escola desenvolver o caráter social dos indivíduos em seus aspectos intelectuais, físicos e morais, para torná-los capazes de viver, produzir e contribuir para um harmônico funcionamento da sociedade.

A PROPOSTA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

O MESP foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, tendo como pauta lutar contra uma suposta ideologização dos conteúdos escolares e combater uma também suposta doutrinação ideológica por parte de professores de escolas e Universidades Públicas do Brasil. Segundo Nagib, o MESP surgiu para combater "[...] de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direto dos pais e dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos" (2018, p. 01).

Esse movimento tem se articulado na busca por normatizar seus princípios por meio da força de leis que, entre outras medidas, obrigaria a fixação de um cartaz nas salas de aula, com o que seriam os "deveres do professor", de forma a garantir sua "neutralidade" na abordagem dos conteúdos. Em 2014, Nagib criou a primeira proposta do "Projeto Escola sem Partido" e, desde então, foram disponibilizados em um site mantido pelo MESP Anteprojetos de Leis para serem apresentados em Estados e Municípios, "[...] bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o site, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais" (MATTOS et al., 2017, p. 88).

Apoiado por políticos e líderes de grupos conservadores, religiosos e de extrema direita, a iniciativa tomou corpo e "projetos de lei que tentam estabelecer o Escola sem Partido tramitam nacionalmente em sete estados, no Distrito Federal e em inúmeros municípios, já tendo sido aprovados em alguns deles, com este ou outros nomes". (MATTOS et al., 2017, p. 88). Em âmbito nacional, o "Projeto Escola sem Partido" já foi proposto tanto no Senado quanto na Câmara dos Deputados.

Além de disponibilizar os Anteprojetos de Lei, o MESP veicula vídeos, notícias, artigos científicos, relatos, entrevistas, documentos de caráter jurídico (como modelos de petição que garantem ao aluno o "direito" de gravar a aula etc.), dentre outros publicados no site do movimento e em redes sociais diversas. O movimento também incita pais e alunos a denunciarem professores, gravando e divulgando vídeos que testemunhem contra a suposta doutrinação que estariam sofrendo em sala de aula.

AS CONTRADIÇÕES DO POSITIVISMO E DO MESP

A Sociologia Positivista surge a partir das grandes transformações sociais e da consolidação da sociedade capitalista no século XIX. Neste contexto, a produção de conhecimento – que entre os séculos XVI e XIX foi caracterizado pela ascensão da burguesia e sua tentativa de afirmar a historicidade e a possibilidade da transformação da realidade social – passa a ser caracterizada pela busca por compreender as novas contradições que emanam dessa nova forma de sociabilidade, para, assim, aprimorá-la e instituir-lhe determinada ordem. De acordo com Tonet, o surgimento das Ciências Sociais no século XIX, ancorado na tradição Positivista, partia do pressuposto de que:

[...] a forma atual da sociabilidade é a última e a mais adequada possível para o desenvolvimento da humanidade. Isso por duas razões. Em primeiro lugar, por ser ela julgada consentânea com a verdadeira natureza humana – presente igualmente em todos os indivíduos humanos [...] em segundo lugar, porque essa forma de sociabilidade, por ser democrática, estaria indefinidamente aberta ao aperfeiçoamento. Trata-se, pois de conhecer a realidade

social para não transformá-la radicalmente, mas para permitir a reprodução, certamente, com melhorias, dessa forma de sociabilidade (2013, p. 55).

Assim como no Positivismo, o ideário do MESP – e sua intenção de atribuir à escola um papel de neutralidade política, religiosa e ideológica – tem como pano de fundo um discurso coberto de interesses políticos e ideológicos: os interesses da classe dominante. Conforme afirma Flach:

A pretensão de neutralidade proposta, além de se pautar na crença de que existe uma verdade absoluta, escamoteia e oculta os reais interesses de uma pedagogia que se submete aos interesses do capital, reafirmando seus pressupostos, não oferecendo alternativa para um enfrentamento aberto com vistas à superação da desigualdade gerada pelo modo de produção capitalista (2017, p. 41).

Considerando o atual contexto político, econômico e social brasileiro, a articulação do MESP com grupos conservadores e religiosos evidencia que a concepção de educação defendida pelo Movimento está comprometida com uma determinada visão de mundo e, consequentemente, com um determinado projeto de sociedade. A proposta de educação defendida pelo MESP nega o caráter histórico da luta de classes, buscando impor à educação pública brasileira uma visão acrítica e distanciada da realidade social, o que afeta a população brasileira em geral, principalmente a classe trabalhadora, que acaba sendo condenada ao conformismo disseminado por Igrejas e por movimentos conservadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que pretendam negar o caráter político e ideológico de suas propostas, um breve olhar para a história nos permite observar que a neutralidade do enunciado positivista e do MESP mora apenas no plano do discurso. Seja no Positivismo ou no MESP, a defesa da neutralidade tem como principal objetivo negar o caráter histórico da luta de classes e dos sujeitos, buscando estabelecer a hegemonia de uma determinada classe social, a classe que já está no poder. Além disso, os preceitos propagados pelo MESP ferem a pluralidade e a liberdade de ensino, criminalizam a atividade docente e comprometem, além da formação política, diversos aspectos extremamente importantes para formação humana dos sujeitos, representando um enorme retrocesso tanto no âmbito educacional, quanto no político e no social.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

FLACH, S. F. O retrocesso conservador do projeto “Escola sem Partido”: uma análise ancorada no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 34-48, set./dez., 2017.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MATTOS, A. et al. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 87-104.

NAGIB, M. **Parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem Partido.** 2018. Disponível em: http://www.escolasempartido.org/artigos-top/665-parecer-sobre-a-constitucionalidade-do-programa-escola-sem-partido. Acesso em 29 jun. 2019.

TONET, I. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Palavras-chave: Educação; Positivismo; Escola sem Partido.

O MOVIMENTO NEGRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES BIBLIOGRÁFICAS

WAGNER BRUNO LIMA DA SILVA - UCDB

DANIELE GONÇALVES COLMAN - UCDB

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O MOVIMENTO NEGRO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES BIBLIOGRÁFICAS

RESUMO
Essa pesquisa foi construída a partir de análise bibliográfica e uma abordagem qualitativa, para demonstrar que as leis e direitos dos negros não foram concedidos ou ganhos, mas conquistas que exigiram muita luta e resistência, em prol da educação para negros e pelo fim do racismo. Nesta perspectiva, é exposto o processo histórico de formação e institucionalização oficial do Movimento Negro e suas várias formas de articulação, para fortalecê-lo ante o projeto político social liberal e hegemonicamente branco, masculino e cristão. As leis nº 10.639/2003 e 12.711/2012, implantações e processos de implementação foram fundamentais para propor um projeto contra hegemônico por meio da disseminação de conhecimentos acerca da História da África e dos afro-brasileiros, tanto para negros, quanto para brancos, na formação escolar e por meio de um currículo intermulticultural, que torne viável a construção de uma Educação democrática.
Palavras-chave: Movimento negro; Educação; Lei nº 10.639/2003; Currículo.

INTRODUÇÃO

Neste artigo é proposta a análise das raízes fundantes do Movimento Negro, e seu papel na desconstrução de estereótipo e preconceito, por meio da valorização do estudo e ensino da história afro-brasileira, e a obrigatoriedade, dentro dos currículos escolares, por meio da Lei nº 10.639/2003, que é uma tentativa de romper com o racismo por meio da valorização da História Afro-brasileira e sua autoria na formação da História do Brasil.

Serão analisadas as leis 10.639/2003 e 12.711/2012, como resultado das conquistas do Movimento Negro, assim como a implementação de um currículo que pode viabilizar a desconstrução do racismo e a valorização das especificidades da cultura afro-brasileira.

Dentro de uma abordagem qualitativa pretende-se destacar estudos bibliográficos que problematizam a história do Movimento Negro e Educação, como Domingues (2008), Gomes (2010), Gonçalves e Silva (2006), e outros que articulam esse movimento à conquista do direito à Educação, com literaturas que dialogam com o Movimento Negro e o currículo escolar.

O MOVIMENTO NEGRO E A EDUCAÇÃO

O Movimento Negro é uma organização política e cultural que segundo Gomes (2010), teve início com os Quilombos, ainda no período colonial. O movimento se articulou, inicialmente, em prol de liberdade e depois, com a modernização do país, passou a organizar-se de forma mais institucionalizada, para lutar por direitos sociais básicos à população negra.

O processo de modernização da sociedade brasileira não incluiu o negro, sendo esse grupo relegado à exclusão e ao abandono. Diante desse cenário, surgem, principalmente nas grandes cidades, "entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra". (GONÇALVEZ; SILVA, 2000, p. 140).

Nos jornais da chamada imprensa negra, criada entre os anos de 1920 e 1930, "[...] encontra-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141). Gonçalves e Silva (2000) chama a atenção para o fato de que os dirigentes da Imprensa Negra inclusive responsabilizaram os negros pela falta de estudo, sendo essa uma estratégia para atraí-los à escola.

A imprensa alertava para que os negros não se deixassem iludir por ideologias do círculo dominante. Exortava-se que as mulheres cursassem datilografia e corte costura com o objetivo de romper com as marcas da escravidão, presentes ainda nos serviços domésticos.

Segundo Gonçalves e Silva (2000) a Frente Negra Brasileira foi a que teve a maior proeminência na experiência escolar na primeira metade do século XX, atendendo 4000 mil alunos no curso de alfabetização. Pinto (1994) explica que "na realidade, era chamado de curso de formação social, e seu currículo baseava-se em aulas de história, educação moral e cívica e conhecimentos gerais, e tinha a mesma estrutura de um curso ginasial, embora sem reconhecimento oficial" (p. 241).

Na década de 1940 surgiu o Teatro Experimental do Negro, "sob a liderança de Abdias do Nascimento, o TEN teve papel importante na Constituinte de 1946" (NASCIMENTO, 1981 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147). A grande inovação no Programa do Teatro Experimental do Negro foi a união entre a cultura e educação. Essa estratégia foi imprescindível para colocar sob questionamento a cultura eurocêntrica no Brasil.

Nas décadas de 80 e 90, ocorreu no Brasil o processo de redemocratização, que é marcado pelo ressurgimento de várias entidades negras que se rearticularam depois de uma forte repressão do regime militar. Nesse período "surgiram as entidades voltadas para atuar na área da Educação, como a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida (Abrevida), em São Paulo [...]" (DOMINGUES, 2008, p. 105).

O final de 1990 é marcado também pela luta por ações afirmativas educacionais. Em relação a esse fato, destaca-se a seguinte referência:

> As Leis Federais nº. 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam o sistema educacional brasileiro, mas definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos. (COELHO e COELHO, 2012, p. 142)

Com forma de atender as exigências do Movimento Negro a Lei nº 10.639/2003 foi implantada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, um projeto desarquivado pelo Deputado Ben Hur Ferreira e pela deputada e professora Esther Pillar Grossi, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Outra conquista do Movimento Negro é a Lei nº 12.711/2012, conhecida como lei de cota, que garantiu vagas para negros e pardos. Para além do direito "do reconhecimento, o desdobramento das ações efetivadas na escola, na autoestima de estudantes negros e negras tem sido um elemento de constatação das pesquisas" (COELHO; SOARES, 2015, p. 171).

Para Silva e Pavan (2017) "a escola é um espaço plural no qual as diferenças se encontram, dialogam, hibridizam" (p. 5), e inter/multiculturalidade é aquela que "propõe valorizar o outro, sem estabelecer hierarquias, integrando no currículo conhecimentos que pertencem a universos culturais diferentes (SILVA e PAVAN, 2017, p. 5). Segundo Paulo Freire, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (2000, p. 67). Sendo

assim, faz parte da Educação combater a construção de estereótipos enraizados na cultura popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Divulgar e enfatizar que as Leis 10.639/2003 e 12.711/2012, objetos desse trabalho, dentre outros direitos, são demandas do Movimento Negro por uma Educação democrática, ou seja, uma educação que não compactue com o racismo, adotando um currículo intermulticultural em oposição ao predominante currículo monocultural, é fundamental para dar visibilidade e fortalecer movimentos com reivindicações sociais.
Nesse sentido, são necessárias políticas públicas que garantam justiça social articuladas com comprometimento político/social de currículos escolares em prol de uma sociedade democrática, na qual ser negro não seja sinônimo de inferioridade e déficit.

REFERÊNCIAS

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.-out., 2012. p. 137-155.
COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em foco**, Juiz de Fora. v. 21, n. 3, p. 573-606, set./dez. 2016.
DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista Dimensões.** v. 21, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **VI Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação ANPAE, 2010.**
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./out./nov./dez., 2000.
PRADO, Eliane Mimesse. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. **Revista Intersaberes.** vol.11, n.22, p. 124 – 139, jan.- abr. 2016.
PINTO, Regina Pahin. **O movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. 1994, 437p. Tese (doutorado em antropologia), São Paulo FFCH/USP.

SILVA, Maria Ivone da; PAVAN, Ruth. Inter/multiculturalidade crítica: possibilidade de fortalecimento das diferenças. In: **Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação.** Canoas: PPGEDU, 2017.

Palavras-chave: Movimento negro; Educação; Lei nº 10.639/2003; Currículo.

PERFORMANCES DE GÊNERO EM MENINAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

GEORGIA PAULA MARTINS FAUST - FURB

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: CAPES/FAPESC

PROBLEMA

Pouco se sabe acerca dos alunos com altas habilidades/superdotação, que permanecem invisíveis tanto nas políticas públicas quanto nas pesquisas científico-acadêmicas. E dentro do que é produzido cientificamente, a maioria das pesquisas versam a respeito do atendimento – existente ou ideal – a esses alunos. O que não encontramos em nossas buscas sobre o estado da arte foram estudos em relação ao impacto que o diagnóstico de AH/SD pode ter na performance de gênero das crianças. As questões de gênero e as relações que são estabelecidas quando meninas são diagnosticadas são temas que buscamos pesquisar, considerando que a dimensão das características das pessoas superdotadas é importante para compreender suas formas de existir no ambiente escolar e familiar.

OBJETIVO GERAL

Nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender os padrões/visões/ideal de mulher e feminilidade em meninas diagnosticadas com AH/SD e como estes constroem seu desempenho/performance de gênero e suas ambições futuras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos são:
(1) Discutir, usando como base o referencial teórico da pesquisa, como as performances de gênero se manifestam nas condutas e nas falas de três meninas, de faixas etárias diferentes;
(2) Analisar quais padrões/visões/ideal de mulher e feminilidade existem entre professores e famílias das meninas acompanhadas;
(3) Investigar quais visões de superdotação/altas habilidades existem entre professores e famílias das meninas acompanhadas.

METODOLOGIA

Para atingir estes objetivos, está sendo feita uma pesquisa de inspiração etnográfica, de modo que é a partir dos próprios indivíduos observados que podemos perceber como eles se apropriam, aprendem e interiorizam a cultura na qual estão inseridos, especialmente no que diz respeito a manifestação das performances de gênero. Também são usadas técnicas como a observação participante e a entrevista semi-estruturada. As diferentes técnicas de coleta nos permitem uma descrição detalhada da realidade estudada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existe um contexto de dominação do masculino sobre o feminino que se concretiza cotidianamente através da violência simbólica de modo que corpos femininos são sistematicamente coagidos a performar de determinadas maneiras (e não de outras) assim como corpos masculinos são sistematicamente coagidos a performar de maneiras diferentes. O capital cultural que a criança constrói via socialização com a família e seu entorno é consolidado

pela escola, que 'transmite conhecimentos' a alunas e alunos com bagagens diversificadas se utilizando de uma cultura legitimada. A violência simbólica torna invisíveis essas leis do jogo social, levando o agente (no caso, as meninas) a desconhecer o seu funcionamento, ou mesmo convencendo-o de que ele está escolhendo seu próprio destino.

> Para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres, é suficiente que a escola [...] consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido a priori atribuídos. (BOURDIEU, 1998, p. 63)

A diferença nessa formação de identidades influencia as ambições, aspirações, desejos e perspectivas de futuro. Aos poucos, conforme as crianças externam e explicitam seus desejos, são encorajadas ou reprimidas a cada tentativa, seja de maneira explícita ou implícita, de modo que apreendem o que lhes é factível e o que é um sonho impossível. O sonho impossível na realidade nada mais é, para as meninas, do que uma interdição que acaba travestida de escolha pessoal.

Partimos dos pressupostos e do aporte teórico da Sociologia da Infância, campo de estudo que reconheceu o lugar das crianças no campo da sociologia especialmente a partir dos anos 80. Dentro dessa perspectiva, a investigação sociológica se desloca de sistemas centrados na criança (como a sociologia da família) ou orientados para a criança (como a sociologia da educação), para uma análise dos ambientes protagonizados ou controlados pelas crianças (PINTO, 1997). As crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, e são capazes de expressá-los e o fazem, desde que haja quem as queira escutar e levar em consideração (PINTO, 1997).

As crianças, de maneiras muito similares às mulheres, foram silenciadas e excluídas historicamente, não tendo autonomia conceitual. Marchi (2011) sugere que o silenciamento e a exclusão da mulher e da criança se originam de sua proximidade no universo social, tanto física quanto simbólica, pois ambas têm posição de subordinação e dependência em relação ao mundo adulto e masculino. As mulheres, 'próximas' à natureza, e a crianças, 'pertencentes' à natureza são vistas como seres socialmente inferiores e especialmente as crianças, que além de inferiores são inacabadas, precisam ser introduzidas à sociedade e cultura via socialização e educação.

Sobre a socialização e a construção de masculinidades e feminilidades, de acordo com Connell (1987), a ação humana é altamente estruturada em um senso coletivo, de maneira interativa, e jamais acontece isoladamente por predisposições individuais livres de um contexto. Por mais que seja possível que haja algumas diferenças inatas no temperamento ou habilidade de homens e mulheres, essas diferenças não são a base das principais instituições sociais – o gênero é uma conquista prática, ou seja, algo que é atingido através da prática social, que é fruto de um processo histórico contínuo (CONNELL, 1987).

Mesmo a divisão sexual do trabalho, que é geralmente associada a características biológicas, varia amplamente através de diferentes culturas e pode ser vista como um 'tabu': ao dividir os sexos em duas categorias, exacerba as diferenças biológicas e, consequentemente, cria o gênero e também impõe a heterossexualidade como modelo. "No nível mais geral, a organização social do sexo repousa sobre o gênero, a heterossexualidade obrigatória e a coerção da sexualidade feminina" (RUBIN, 1993, p. 11). Transforma-se, portanto, machos e fêmeas em 'homens' e 'mulheres', cada qual com suas características exclusivas que só irão ser completas quando se unirem, através do casamento.

Uma questão importante a ser pontuada é que muitas vezes a escola, como instituição, não se limita a 'silenciar' acerca dos temas relacionados às feminilidades e masculinidades, mas serve como uma ferramenta ativa de inculcação do arbitrário cultural e consolidação do habitus de gênero (BOURDIEU, 2016) constituído na família por meio de violência simbólica e também da ação do adulto sobre a criança, sendo parte do adultocentrismo. Mediante palavras proferidas

pelos professores, pessoas investidas de autoridade pedagógica, os meninos e meninas são constantemente vigiados, reforçados, punidos conforme suas performances de gênero correspondam ao esperado ou o transgridam. As características socialmente identificadas como 'femininas', como a sensibilidade, a afetividade, a ternura, o cuidado com as relações interpessoais, não deveriam ser exclusividades das meninas e mulheres, assim como os meninos não deveriam ser coagidos a reprimir continuamente seus sentimentos (para não haver dúvidas em relação à sua virilidade).

RESULTADOS

Atingidos os objetivos propostos para esta pesquisa que ainda está em andamento, buscamos trazer contribuições principalmente no que diz respeito às meninas diagnosticadas com altas habilidades/superdotação na Educação Básica. Falar, pesquisar e problematizar o lugar das meninas diagnosticadas com AH/SD é dar visibilidade a elas, e, consequentemente, fomentar pesquisas mais amplas e aprofundadas, que irão ampliar o que se entende tanto a respeito das AH/SD quanto dos papéis de gênero e suas performances.

Palavras-chave: Gênero. Altas habilidades/Superdotação. Menina.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: A condição feminina e a violência simbólica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, ps. 39-64.

CONNEL, R. W. **Gender and Power**: Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge: Polity Press, 1987.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n. 37, 2011, pp. 387-406.

MORENO, Montserrat. **Como se Esina a Ser Menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, pp. 31-73.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a "economia política do sexo". Recife: SOS Corpo, 1993.

Palavras-chave: Gênero; Altas habilidades/Superdotação; Meninas

PODER SIMBÓLICO E SISTEMA DE ENSINO: NOTAS SOBRE A REPRODUÇÃO

ATÍLIO VICENTE - E>E>M

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PODER SIMBÓLICO E SISTEMA DE ENSINO: NOTAS SOBRE A REPRODUÇÃO

O PODER SIMBÓLICO E A DIMENSÃO SOCIAL DO SIMBOLISMO

Abreviaturas: Poder Simbólico = PS; Arbitrário Cultural = AC; Violência Simbólica = VS; Sistema de Ensino = SE; Ação Pedagógica = AP.

No âmbito das ciências sociais em geral, mais especificamente em se tratando da sociologia, as investigações, de modo direto ou indireto, consideram o poder como o objeto por excelência das relações sociais. Pierre Bourdieu (1930 – 2002), inspirado nas formas simbólicas durkheimianas, denomina-o como poder simbólico (PONTES, 1993, p. 94). Neste sentido, o objetivo geral é apontar, tendo por base o texto A Reprodução, como este mesmo poder age no sistema de ensino. O problema se constitui a partir das seguintes perguntas: que elementos são elaborados na produção do modelo teórico dominativo centrado na categoria de poder simbólico? E qual a relação desse mesmo modelo teórico dominativo com o sistema de ensino? Entendendo que no final da década de 1960 os conceitos fundamentais mobilizados por Bourdieu/Passeron são o arbitrário cultural e violência simbólica – (VICENTE, 2016) –, e que por estes, a dominação enquanto modo de reprodução das hierarquias sociais estará implicada na dimensão social do simbolismo, vale observar o que nos diz Bourdieu (1989, p. 07):

> No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de "círculo cujo centro está em toda a parte em parte alguma" – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou que o exercem.

Para Bourdieu, este modo dominativo perpassa todas as outras formas de dominação weberianas propriamente ditas, – a tradição, o carisma, o burocrático ou racional-legal (WEBER, 2014, p. 139 – 161). Fundamenta-se na própria ordem dos significados e serve, em última instância, como modo de reconhecimento, distinção, classificação e hierarquização, mas também, e acima tudo, de *consensus* sobre o mundo social, ou seja, é o responsável pela legitimação do *status quo*. Cumpre destacar que essa forma de dominação apresenta-se de modo eufemisado, como uma "máscara", dissimulando as lutas reais entre as variadas posições/cosmovisões – o mesmo que dizer entre classes ou grupos – de uma determinada sociedade. Ele, o PS, por intermédio da inculcação de significações, é capaz de configurar as estruturas mentais de acordo com as estruturas sociais, possibilitando, dessa forma, a construção do mundo subjetivo de acordo com as hierarquizações de forças deste mesmo mundo objetivo. Porém, não seria somente na consciência que tais ficções agiriam como queria crer Ernest Cassirer (1874 – 1945), ou, como Karl Marx (1818 – 1883), contrapondo a ideologia com a tomada de consciência, mas também as estruturas sociais, que são ao mesmo tempo, estruturadas e estruturantes (portanto, instituintes do indivíduo) são "in-corporadas", isto é, tornadas corpo no processo de socialização. Também, não é só no corpo, enquanto modo de submissão mecânica em que o intelecto não participa – um pan/estruturalismo ou behaviorismo – é, na verdade, uma espécie de acordo pré-gnosiológico *incorpore*, incutido socialmente.

Porém, este PS, se torna mais eficaz – soma a sua força – quando não é reconhecido justamente enquanto poder.

O PODER SIMBÓLICO NO SISTEMA DE ENSINO

Analisando os textos bourdieuso/passeronianos sobre sociologia da educação até os anos de 1970, tendo como marco divisor/analítico o texto A Reprodução, observamos que nas noções de AC e VS houve um importante avanço conceitual de cunho durkheimiano indo para além do modelo dominativo weberiano. (ver PICH, 2014; VICENTE, 2016). Sendo assim, no que se segue, há a indicação de que na sociedade moderna, e neste caso, no SE, a dominação é propriamente simbólica. E que por isso, o modo racionalizado com que se opera o SE serve na verdade como "máscara" legitimando as formas pré-modernas dominativas não-racionais. Mas como exatamente o PS se reproduz no SE com eficácia? Neste sentido, há que se esclarecerem dois pontos.

No primeiro, o que devemos observar é que estes modos eufemisados não são característicos somente das instituições de ensino. As lutas simbólicas perpassam todas as formações sociais já que são, para Bourdieu/Passeron (2013, p. 26), "entendidas como sistemas de relação de força e de sentido entre grupos ou classe". Assim sendo, os dois conceitos que são utilizados para explicar a relação de força, o mesmo que dizer de sentido, sendo o primeiro condição de existência do segundo, são o AC que se estabelece e a VS que se exerce. Tal conteúdo – AC – ao carregar em si as relações de força entre os grupos representará as hierarquias ocupadas por estes mesmos, grupos contribuindo assim para a manutenção dessas mesmas assimetrias. Por isso, o arbitrário do que é imposto sob o disfarce do universal (o conteúdo) e como este conteúdo arbitrário é imposto (o modo), será sempre um ato de VS.

No segundo ponto, o que acima foi descrito relaciona-se diretamente ao o que o SE pratica através da ação pedagógica. Para Bourdieu/Passeron não

> há nenhuma AP que não inculque significações não dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica) tendo a autoridade sua parte em toda pedagogia, mesmo quando se trata de inculcar significações mais universais (ciência ou tecnologias); não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também um efeito simbólico. Isso significa que a AP, que está sempre objetivamente situada entre dois pólos inacessíveis da força pura e da pura razão, deve tanto mais recorrer a meios diretos de coerção quanto as significações que ela impõe se impuserem menos por força própria, isto é, pela força da natureza biológica ou da razão lógica (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 31).

A AP, ao estabelecer uma relação de comunicação, torna-se objetivamente uma VS, na medida em que impõem conteúdos totais disfarçados sob a ótica da "cultura universal". Tais conteúdos na verdade são aspectos culturais que legitimam a posição das classes dominantes, pois, em última instância, tanto representam quanto reproduzem os efeitos das estruturas das relações de forças entre as classes ou grupos.

Estas relações de força entre os grupos tornam-se irreconhecíveis pela mediação do SE. A característica principal da AP, ao operar determinado conteúdo simbólico, é que a mesma não se apresenta como força pura e nem como pura razão: no caso de força pura teria como problema a dificuldade em reproduzir sua legitimidade, no caso de pura razão, mostraria sua verdade objetiva, ou seja, os interesses não mais disfarçados das classes dominantes, o que também acarretaria o mesmo problema quanto à legitimidade. Neste sentido, toda ação de VS que consegue obter êxito, consegue pelo fato de impor o desconhecimento de sua verdade objetiva enquanto violência. Desse modo, os docentes ao exercerem a AP instituem o saber dominante não como um saber hermético ao qual o carisma daria acesso como nos anos 60, mas como o único saber possível, e, portanto, como sendo universal, necessário e neutro (axiologicamente). Assim sendo, os autores, assim entendemos, afirmam o caráter irracional e violento da dominação moderna, que é centrada no PS, via SE, o qual opera de maneira dissimulada, como sendo um processo justo e fundado na racionalidade, e por isso, meritocrático.

CONCLUSÃO

Embora em A Reprodução haja em certa medida uma dívida com as formas simbólicas de Durkheim – elementos integradores de consciências, em uma palavra coesão – para Bourdieu/Passeron estes elementos simbólico/integradores são a participação passiva por porte dos dominados no mesmo processo dominativo ao qual estão submetidos, ou ainda melhor, é o efeito da VS que "domestica", que acaba sobrepondo, por intermédio da cultura um *consensus* – *doxa* compartilhada – sobre os *dissensus* do mundo social. O que é determinante em última instância são as condições sócio/culturais que vão manter uma regularidade nas assimetrias sociais, e o conteúdo simbólico é o responsável por tal manutenção.

Neste sentido, o conteúdo herdado da estruturação primária do mundo – educação familiar – quando submetida à AP se torna decisivo, no que se refere ao sucesso, associado aos herdeiros, ou ao fracasso, o que pertence aos deserdados do conteúdo cultural/simbólico. Através de tais estudos, Bourdieu/Passeron, em sua sociologia das desigualdades sociais diante da escola e da cultura, inauguram uma economia dos aspectos culturais desvelando assim os mecanismos pelos quais a dominação ocorre. Por isso, a adesão ao "jogo escolar" é a disposição tácita, constante, para se submeter aos efeitos da violência simbólica.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PICH, Santiago. A herança weberiana n'Os herdeiros: entre o projeto moderno não realizado e a aposta na razão. Revista Linhas. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 176-193, julho/dezembro – 2014.

PONTES, Heloisa. Durkheim: uma análise dos fundamentos simbólicos da vida social e dos fundamentos sociais do simbolismo. Cadernos de Campo, nº 3, 1993.

VICENTE, Atílio. A recepção da teoria weberiana dos modos de ação e dominação na sociologia da educação da reprodução: entre os herdeiros e a reprodução. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174881 UFSC, 2016. Acessado dia 09/04/2019.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 1º Vol. 4ª ed. Brasília: UnB, 2014.

Palavras-chave: Poder simbólico, arbitrário cultural, violência simbólica.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: A RECEPÇÃO DA CRIANÇA MIGRANTE E REFUGIADA NO ESPAÇO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE CURITIBA

ANA PAULA RIBEIRETE BAENA - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O problema a ser abordado pelo estudo Políticas Públicas Educacionais Brasileira: a recepção da criança migrante e refugiada na escola da rede pública de educação da de Curitiba é identificar quais os requisitos contêm as políticas públicas educacionais brasileiras em relação ao acesso e à permanência de crianças migrantes e refugiadas na escola da rede pública de Curitiba. O objetivo geral é analisar como as políticas públicas educacionais estão estruturadas para acolher as crianças migrantes e refugiadas de Curitiba, garantindo-lhes o direito fundamental à educação, previsto na legislação brasileira. Como objetivos específicos, o estudo vai investigar o marco legal brasileiro, as políticas educacionais para as crianças migrantes e refugiadas; analisar como a escola pública de Curitiba viabiliza o acesso às diversidades culturais e sociais, à inserção e à permanência e promover discussões sobre o modelo atual de educação básica. O Relatório Refúgio em Números, publicado pela Secretaria Nacional de Justiça, aponta, com dados da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e da Polícia Federal (PF) que, no acumulado, o Brasil reconheceu 10.145 pessoas na condição de refugiados, segundo o CONARE. Do total de refugiados no país, 20% deles estão na faixa etária até 17 anos de idade, sendo que 14% têm menos de 12 anos de idade (1.420 crianças refugiadas). De acordo com o Relatório do Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná - CEIM, com dados entre o período de 04/10/2016 a 16/10/2017, foram cadastrados 613 migrantes e refugiados, sendo que, do total, 2,8% tinham entre 0 e 17 anos de idade (17 crianças e adolescentes) (CEIM, p. 4). Para a ACNUR, a migração implica um processo voluntário de alguém que cruza uma fronteira em busca de melhores oportunidades econômicas, ou, as pessoas migram para aliviar dificuldades dos desastres naturais ou de extrema pobreza. A ACNUR destaca que a proteção dos direitos aos migrantes está assegurada pela lei internacional dos direitos humanos. Os refugiados possuem proteção internacional por meio de regime legal específico que protege os seus direitos e dos solicitantes de refúgio. Refugiados são pessoas que estão fora de seu país de origem por temores de perseguição por raça, religião, nacionalidade, grave violação de direitos e conflitos armados (ACNUR). Conforme os dados do Refúgio em Números, o ano de 2016 terminou com cerca de 65,6 milhões de pessoas que deixaram seus locais por força de conflitos de diversas naturezas. No relatório, do total citado, 22,5 milhões são refugiados. O número de refugiados que o Brasil reconheceu foi de 3.361 (2007) para 10.145 (2017) (Brasil, Ministério da Justiça, 2017). Em maio de 2017, a Presidência da República instituiu a Lei de Migração. A lei define que imigrante é a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou em definitivo no país. A Lei de Migração revoga o Estatuto do Estrangeiro e garante também ao migrante e refugiado, condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, acesso a serviços de saúde, à educação, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (art. 4º). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, não focalizam a pessoa refugiada e não versam sobre as crianças nessa condição. É imprescindível identificar elementos que possam minimizar essa ausência, para garantir o direito à educação, pelas políticas públicas. Ao compreender como políticas públicas "ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social", (Boneti. 2018, pg.18), o desafio está em identificar se, e como, o Estado brasileiro atua nesta questão. Será aprofundada a reflexão sobre Direitos Humanos, a partir de Lynn Hunt, em A Invenção dos Direitos Humanos (2009), no qual Hunt apresenta que os direitos humanos não são concedidos divinamente, aos homens e mulheres e, sim, conquistados pelas transformações na sociedade e de lutas sociais. Boaventura de Souza Santos (1997) ao tratar sobre uma concepção multicultural de direitos humanos, analisando os diferentes fenômenos da globalização, a igualdade na diversidade, a dignidade humana, também apoiará a investigação. A compreensão dos direitos humanos como um projeto de sociedade, de Joaquín Herrera Flores (2009) servirá para uma análise de contexto no qual se insere a criança migrante e refugiada e seu direito à educação. As discussões de Nicos Poulantzas (1997) em torno das relações de poder que estão na essência do conceito de Estado e a sua função, que visa "a manutenção da unidade de uma formação social, baseada em última análise na dominação política de classe" (1977, p.52), considerando a manutenção de unidade para atender aos interesses das classes dominantes, em detrimento das dominadas. A abordagem será qualitativa e o referencial teórico sobre migração e refúgio, e a interface com as políticas de educação para a criança migrante e refugiada. O recorte etário (pessoas até 12 anos de idade incompletos) e o conceito de migrante e refugiado seguirá as orientações da ACNUR. Optou-se pela abordagem qualitativa, pois esta é "um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente", conforme Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 58). A pesquisa será documental, utilizando as técnicas bibliográfica e a documental. A bibliográfica é apropriada por ser frequente a circulação de notícias sobre migração e refúgio e os impactos para as políticas de atendimento; a documental pela coleta de documentos, com dados atuais e do passado para análise. As fontes serão os arquivos públicos, documentos oficiais e jurídicos. Em relação aos aspectos da escola, a ênfase será para a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e para as Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos, deliberações dos Conselhos de Educação, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal, Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, Lei de Migração, artigos e teses, relatórios institucionais de organizações nacionais e internacionais, dentre outros. Como o estudo ainda está em desenvolvimento, não se pode inferir respostas ou implicações, com aprofundamento e consistência teórica, sobre as políticas públicas de educação e a relação com a criança migrante e refugiada em Curitiba. Entretanto, pode-se suspeitar que o acesso e a permanência da criança migrante e refugiada em um ambiente escolar que a acolha e a inclua no contexto educativo, de forma a promover processos educacionais, sustentados pelo respeito às diversidades culturais e que considere, inclusive, a história de vida da criança, poderá ser um caminho para a garantia do direito à educação, de maneira plena, e dos demais direitos humanos.

ACNUR, Agência das Nações Unidas para os Refugiados. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/. Acesso em: 20 jun. 2019

BRASIL, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça. Dados sobre refúgio, 2017. Disponível em https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf Acesso em: 28 jun. 2018.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas Por Dentro. 4 ed. IjuÍ: Editora Unijui, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: editora do Brasil, 1997.
BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012. Brasília 2012.
BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.
BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2018.
FLORES, Joaquín Herrera. A (re) invenção dos direitos humanos. Editora Fundação Boiteux, 2009.
GODOY, Arilda Schmidt. Introdução À Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, nª. 2, p. 57-63 Mar/Abr.1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf
HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
PARANÁ. Centro Estadual de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Estado do Paraná. Relatório de Atividades 2016-2017. Disponível em: http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2017/relatorio_CEIMweb.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.
POULANTZAS, Nicos. Poder político e classes Sociais. 1ª Edição. São Paulo. Martins Fontes. 1977.
SANTOS, Boaventura de Sousa: Uma concepção multicultural de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf.

Palavras-chave: criança; migrante e refugiada; educação; políticas públicas; direitos humanos

PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO CIENTÍFICO: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO BRASIL

YOHANA TAISE HOFFMANN - UFSC

DAVID ANTONIO DA COSTA - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Para Pierre Bourdieu (1930-2002), os diferentes campos científicos se conceituam como espaços sociais constituídos por relações de tensão e de dominação entre os agentes, considerados microcosmos "que, sob certos aspectos, constituem mundos sociais idênticos aos demais, com concentrações de poder e de capital, monopólios, relações de força, interesses egoístas, conflitos etc." (BOURDIEU, 2001a, p. 133).

O referencial teórico que nos embasamos é a sociologia da educação de Bourdieu (2001a; 2001b; 2004), mobilizando principalmente a sua definição de campo. Nosso objetivo para esta comunicação é caracterizar os processos constitutivos de um campo científico, utilizando como locus a História da educação matemática (HEM) no Brasil.

Um aspecto particular do campo científico é a intensa competição entre os pares na disputa da autoridade científica, constituindo-se como um espaço de lutas simbólicas entre dominantes e dominados. "É um campo de forças dotado de uma estrutura e também um espaço de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças" (BOURDIEU, 2001b, p. 52). Para Bourdieu (2001b), "falar de campo significa romper com a ideia de que os cientistas formam um grupo unificado ou até homogêneo" (p. 67). Isto é, não exclui os agentes possuírem características que os unem, separam, dividem e/ou os opõem.

Ao tratar do processo de desenvolvimento de um campo científico, Bourdieu (2001b) menciona o historiador e sociólogo das ciências Yves Gingras, ao distinguir o campo em dois momentos:

> [...] em primeiro lugar, a emergência de uma prática de investigação, ou seja, de agentes cuja prática assenta mais na investigação do que no ensino, e a institucionalização da investigação na universidade através da criação de condições favoráveis à produção do saber e à reprodução a longo prazo do grupo; em segundo lugar, a constituição de um grupo reconhecido como socialmente distinto e de uma identidade social, quer disciplinar, através da criação de associações científicas, quer profissional, através da criação de uma corporação: os cientistas dotam-se de representantes oficiais que lhes dão visibilidade social e que defendem os seus interesses (GINGRAS apud BOURDIEU, 2001b, p.73).

Desta maneira, quais são os elementos que constituem a HEM como um campo científico? A partir da teoria de Bourdieu, construímos elementos que constituem o campo científico da HEM, podemos elencar em primeiro lugar a criação de Grupos de Pesquisas (GPs); seguido das produções científicas na área com a realização de teses e dissertações; outro aspecto que contribui para a sua constituição é a divulgação e socialização das pesquisas, como os eventos científicos e as revistas temáticas; por fim, as disciplinas contribuem para a autonomia e estabilidade do próprio campo.

Para Bourdieu (2001b, p. 70) os campos possuem diferentes graus de autonomia, o que "significa que o sistema de forças constitutivas da estrutura do campo (tensão) é relativamente independente das forças que exercem sobre o campo (pressão)". A autonomia é "uma conquista histórica, sempre renovada".

O primeiro aspecto que apresentamos no processo de constituição de um campo científico, em particular da HEM no Brasil, são os GPs. Realizamos uma busca, no dia 11 de maio de 2019, no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a fim de identificar os GPs que investigam a HEM. Esta operação foi feita com o uso de alguns descritores: aplicamos como nome do grupo e linha de pesquisa, o termo exato "história da educação matemática". Houve 17 retornos (Quadro 1).

Quadro 1: Grupos de Pesquisas que investiga a HEM no Brasil

Fonte: Elaborado pelos autores

Porém, cabe destacar segundo Bourdieu (2004) que não

> [...] basta reunir um grupo para produzir a reflexão científica, mas acredito que, com a condição de instaurar uma tal estrutura de troca que traga em si mesma o princípio de sua própria regulação, podem-se instaurar formas de reflexão que hoje não têm lugar e que podem ir além de todas as especulações de especialistas [...] e de todas as recomendações de comitês e de comissões (p. 18).

Assim, destacamos o trabalho de Mendes e Farias (2015) que realizou uma pesquisa buscando identificar os GPs em história da Educação Matemática, que possuem como temáticas de estudos alguma relação direta ou indireta com a história da Matemática ou da Educação Matemática. Os autores indicaram 40 GPs, e destacaram três que formam mestres e doutores no país, e por sua vez criam GPs novos, uma ramificação da área, são eles: HIFEM, GHEMAT e GHOEM.

O segundo aspecto que caracteriza a constituição de um campo científico são as produções, como teses e dissertações. O trabalho de Brito e Miorim (2016) apresentou um levantamento no Brasil, na área da HEM de 1971 a 2011, totalizando 200 pesquisas, sendo 148 dissertações e 52 teses. Recentemente, em uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 07 de maio de 2019, obtivemos 232 resultados a partir do ano 2000 ao ano de 2018, correspondendo aos níveis de Doutorado (62), Mestrado (122), Mestrado Profissional (31) e Profissionalizante (17). No entanto, cabe investigar quais são os Programas de Pós-graduação que estão formando esses pesquisadores.

O terceiro aspecto que podemos caracterizar como elemento constitutivo do campo são os eventos e as revistas científicas na área, que contribuem para a divulgação e a socialização entre os pares. Destacamos, no Brasil, o Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM), tendo periodicidade bienal, cuja quarta edição ocorreu no ano de 2018. A revista especializada na área é a HISTEMAT (Revista de História da Educação Matemática), vinculada à Sociedade Brasileira de História da Matemática (SBHMat), criada no ano de 2015.

Por fim, o quarto aspecto que contribui para o processo de constituição de um campo científico são as disciplinas. Segundo Brito e Miorim (2016), a disciplina de "História da educação matemática" ofertada nos cursos de licenciatura em Matemática, foi lecionada pela primeira vez na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2001. Conforme Hoffmann e Costa (2019)

> A revista Cadernos de História da Educação, em seu volume 16, n. 3 (2017), apresenta um Dossiê: História da Educação Matemática e Formação de Professores que Ensinam Matemática, apresentando experiências de implementação da HEM como uma disciplina no curso de licenciatura em matemática. Na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) a partir de 2009 (De Oliveira, 2017). No ano de 2017 ocorreu a primeira oferta da disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de caráter obrigatório para os alunos ingressantes (Búrigo, 2017); e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como optativa aos alunos matriculados no sétimo semestre do curso (Costa, 2017) (HOFFMANN; COSTA, 2019, p. 4).

Assim, segundo Bourdieu (2001b), o campo científico busca uma autoridade, um reconhecimento e uma autonomia científica. As disciplinas são um exemplo:

> A disciplina é um campo relativamente estável e delimitado, portanto relativamente fácil de identificar, tem um nome reconhecido escolar e socialmente [...] está inscrita em instituições, laboratórios, departamentos universitários, revistas, instâncias nacionais e internacionais (congressos), processos de certificação de competências, sistemas de retribuição, prêmios.
> A disciplina é definida pela posse de um capital colectivo de métodos e conceitos especializados cujo domínio constitui o requisito de admissão tácito ou implícito no campo (p. 92).

No entanto, a partir dos elementos apresentados, podemos pensar a HEM em processo de constituição de um campo científico. Pois, mesmo possuindo algumas disciplinas institucionalizadas, ao investigarmos a ascensão ou o declínio de uma disciplina devemos compreender "a sua história intelectual e a sua história social, indo desde as características sociais do líder e das suas companhias iniciais até as propriedades colectivas do grupo, como a sua atracção social e a capacidade de ter alunos" (BOURDIEU, 2001b, p. 97).
Desse modo, podemos pensar a HEM como um subcampo? Consoante a Bourdieu (2001b), "embora definido por uma determinada posição na estrutura do campo disciplinar considerado no seu todo, dispõe de uma certa autonomia relativamente às limitações associadas a essa posição" (p. 56).

Referências

BOURDIEU, P. O interesse do sociólogo. In: BOURDIEU, P. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, p. 126-133, 2004.

_____. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. Para uma sociologia da ciência. Lisboa: Ed. 70, 2001b.

BRITO, A. J.; MIORIM, M. A. (2016). A institucionalização da História da Educação Matemática. In: Antonio V. M. Garnica. (Org.). Pesquisa em História da Educação Matemática no Brasil. 1ed.São Paulo: Livraria da Física Editora, v. 1, p. 67-92.

BÚRIGO, E. Z.; DALCIN, A.; FISCHER, M. C. B. (2017). História da Educação Matemática: a institucionalização do campo em um curso de licenciatura. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 16, p. 619-639.

COSTA, D. A. (2017). A emergência da disciplina História da Educação Matemática. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 16, p. 640-652.

DE OLIVEIRA, M. C. A. (2017). História da educação matemática como disciplina na formação de professores que ensinam Matemática. CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ONLINE), v. 16, p. 653-665.

HOFFMANN, Y. T.; COSTA, D. A. História da educação matemática: um campo de lutas. In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (IV ENAPHEM), 2019, Campo Grande, 2019. p. 1-13.

MENDES, I. A.; FARIAS, C. A. (2015). HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA BRASILEIRA: entre genealogias e coletivos de pensamento. HISTEMAT: Revista de História da educação Matemática, v. 01, p. 89-103.

Palavras-chave: Bourdieu; Eventos científicos; Grupos de Pesquisa; Produção Científica.

PROUNI E NOSSA BOLSA/UNESC: IMPACTOS SÓCIO CULTURAIS E ECONÔMICOS E OS PRINCÍPIOS DE MERITOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

GILDO VOLPATO - UNESC

GRACE RODRIGUES DA SILVA - UNESC

RICHARD MAYK ALVES MIRANDA - UNESC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

PROUNI E NOSSA BOLSA/UNESC: IMPACTOS SÓCIO CULTURAIS E ECONÔMICOS E OS PRINCÍPIOS DE MERITOCRACIA, JUSTIÇA SOCIAL E IGUALDADE NA PERCEPÇÃO DOS EGRESSOS

INTRODUÇÃO

A formação das pessoas aparece como central na sociedade contemporânea e por isso políticas públicas que incentivam a inclusão de jovens de baixa renda na universidade vem se tornando uma realidade.

O Programa Universidade para Todos, PROUNI, foi uma política de inclusão de jovens de baixa renda no Ensino Superior, criado através da Lei nº 11096, e promulgada em 13 de janeiro de 2005. A Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC aderiu ao programa no mesmo ano de sua criação. Além do PROUNI, a Instituição criou em 2008, sob os mesmos critérios, o Programa Nossa Bolsa/UNESC.

O objetivo deste estudo é compreender os impactos sociais, culturais e econômicos na vida pessoal e profissional dos egressos do PROUNI e Nossa bolsa/UNESC, bem como analisar, na percepção deles, os princípios de meritocracia, igualdade e justiça social, na nossa sociedade. Trata-se de um projeto de pesquisa que está em andamento, com abordagem quanti-qualitativa, tendo o questionário, com questões fechadas e abertas, como principal fonte de coleta de dados. O questionário foi encaminhado via e-mail para os 1.010 egressos, formados entre 2008 e 2015. Os dados estão sendo interpretados à luz dos princípios da análise de conteúdo.

BASES TÉORICO/CONCEITUAIS

Em vários países, inclusive no Brasil, as universidades públicas de maior prestígio, historicamente, eram acessadas pelos filhos de grupos mais favorecidos. No entanto, nos últimos anos houve avanços no acesso e inclusão no ensino superior.

Na maioria dos países, os sistemas de ensino superior se democratizaram. Isso significa simplesmente que estabelecimentos de ensino superior, faculdades e universidades, até então reservados a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas. (DUBET, 2015, p. 255).

Escolher fazer um curso superior, para pessoas que não tinham esta perspectiva, muitas vezes torna-se um desafio. As escolhas que os agentes fazem, também, evidenciam aspectos do seu

mundo social. Nesse sentido, há vínculos entre os títulos escolares e as práticas para obtê-los. Essas práticas estão diretamente relacionadas ao capital cultural herdado da família e ao capital escolar (BOURDIEU, 2008). A associação dessas duas espécies de capitais pode possibilitar bons resultados escolares, promovendo, por vezes, a mobilidade social.

No entanto, nas sociedades modernas, os diplomas já ocuparam lugar central no acesso ao emprego e consequentemente em níveis de renda mais elevados. Mas hoje, essa relação está mais desigual e escassa, o que nos remete a levantar questionamentos sobre a relação entre diplomas acadêmicos e postos de trabalho. Não é garantia que o portador de título superior acesse um posto de trabalho, nem mesmo que seu grau de formação seja o mesmo exigido pela sua real profissão, ou seja houve uma inflação dos diplomas (DUBET, 2015).

Quando se questiona o nível das desigualdades em um determinado país, logo se pergunta se ele é justo. Neste campo há defesas por uma tendência alternativa de justiça, que privilegia a promoção da equidade. Este deveria ser o itinerário de justiça a ser seguido, o que, ampliaria sobremaneira o enfrentamento de questões ligadas à melhoria da justiça, reduzindo assim injustiças. (SEM, 2011)

Em relação as políticas de acesso e inclusão a universidade

> [...] abriu suas portas para aqueles que historicamente estiveram fora do ensino superior, não apenas por não responderem aos critérios seletivos, meritocráticos e eliminatórios. Foram também excluídos por uma parcela da sociedade, provida de privilégios e sustentada à custa de sangue e suor daqueles e daquelas que construíram o país com sua força de trabalho escrava, precária e marginal (FERNANDES, 2015, p. 32).

A partir destas breves reflexões sobre desigualdades escolares e justiça fica o desafio: como democratizar o acesso à educação superior?

Em tempos de ameaças as polícias de inclusão, de busca de igualdade de oportunidades e de justiça social, tornam-se fundamental compreender os desdobramentos dessas políticas e seu real valor no contexto atual.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo apresentamos os resultados tendo como base os primeiros 150 questionários preenchidos pelos egressos de 2008 a 2015.

Dos respondentes 75% são do sexo feminino e 25% do sexo masculino, o que demonstram que as mulheres foram mais solícitas ao responderem o questionário. Os números também sinalizam o quanto as mulheres estão aproveitando a oportunidade de frequentar o curso superior.

Dos respondentes 43,7 % são os únicos na família que possuem formação em nível superior e 42,4 % possuem apenas mais um membro da família com nível superior.

Uma das questões que buscamos conhecer foi se os egressos atuam na área de formação. Dos respondentes 75 % estão atuando na área de formação na graduação, 19,7 % estão atuando em outras áreas profissionais e o restante, 5,3% estão desempregados. Em tempos de recessão econômica, mesmo os profissionais que possuem diploma de nível superior, são afetados pelo desemprego, o que nos remete a constatação de que de fato não é garantia que o portador de título superior acesse um posto de trabalho, nem mesmo que seu grau de formação seja o mesmo exigido pela sua real profissão. (DUBET, 2015)

A metade dos respondentes, ou seja 48%, recebem entre dois a quatro salários mínimos mensais e 19,6% recebem entre um e dois salários mínimos, o que dá um total de 67,6 %. Se considerarmos a formação em nível superior percebe-se que os salários ainda são baixos. Dos

respondentes 5.4% estão desempregados. Na outra ponta temos 27 % que possuem uma melhor condição salarial, ou seja, acima de 4 salários mínimos.

Dos respondentes, 26,3% não fizeram ou não fazem formação continuada. Dos demais, 9 % já cursaram ou estão cursando doutorado, 14.2 % fizeram ou estão cursando mestrado, 4.2 % especialização ou residência, 2.6 % aperfeiçoamento e 6.7 % curso de curta duração. Importante saber que 23,2% dos egressos que responderam o questionário estão cursando mestrado ou doutorado, o que demonstra que pessoas de baixa renda precisam é de oportunidade para construir uma caminhada de êxito, inclusive no âmbito acadêmico.

A grande maioria dos entrevistados considera ter mérito pelo ingresso e usaram como argumentos o fato de não ter condições financeiras e ter obtido um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.

Após concluir a graduação, ingressei na Polícia Militar por meio de concurso público. Creio que o conceito de meritocracia acaba por definir tal ingresso. Acho que tal forma acaba por "classificar" aqueles que estão mais comprometidos com aquilo que almeja. (Respondente 7)

Quanto ao mérito, a maioria o reconhece pelo fato te terem batalhado, no entanto alguns analisam que as oportunidades nem sempre são as mesmas. “Com certeza sou uma pessoa privilegiada (...) Num país tão desigual quanto o Brasil, não dá para falar de mérito sem cometer um erro imenso. As pessoas não estão em pé de igualdade, não dá para comparar. ” (Respondente, 59)

Foram muitas as manifestações de nossos respondentes, sobre o que mudou em suas vidas pessoal e profissional. Vejamos: “A visão de mundo muda e a absorção de cultura passa a outro nível. Hoje continuo minha vida e formação na Europa levando tudo o que o Brasil tem de bom para o mundo”. (Respondente 27)

Evoluí como pessoa, me integrei na sociedade, me aprofundei na cultura tanto regional quanto mundial, a minha visão de mundo expandiu-se grandemente. Ainda não estou colhendo os frutos econômicos, mas tenho a perspectiva de muito em breve mudar essa situação, tendo em vista minha recente aprovação em um concurso público para lecionar em minha área de formação em uma instituição de ensino federal. (Respondente 91)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito foi buscar fundamentos que contribuíssem com a defesa das políticas públicas de inclusão. Num país de tantas desigualdades sócio culturais e econômicas torna-se fundamental políticas que incentivem e ofereçam oportunidades para as pessoas de menor poder aquisitivo.

O estudo, em andamento, vem demonstrando o quanto esta política de inclusão no ensino superior alavancou a condição de vida pessoal e profissional dos egressos. Eles reconhecem o valor da oportunidade que tiveram, mas também o mérito pessoal pela conquista, pois passaram por processos seletivos e foram resistentes aos problemas enfrentados no dia a dia como estudante.

Falam em justiça social, em democracia, em busca de igualdade na sociedade que vivemos, mas parecem ter consciência sobre as contradições, as tensões os sentimentos de injustiça, desequilíbrios e as dificuldades oriundas do sistema político e social e econômico que vivemos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015.
FERNANDES, Vinícius Santos. Universidade e movimentos sociais pelo acesso e permanência no ensino público superior. In: Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. Rosana Heringer (org.). Cadernos do GEA, n. 7, jan./ jun. 2015.
HERINGER, Rosana (org.). Democratização da Educação Superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. Cadernos do GEA, n. 7, jan./jun. 2015.
SEN, Amartya. A ideia de justiça. Tradução Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Palavras-chave: PROUNI; NOSSA/BOLSA; MERITOCRACIA, JUSTIÇA SO

RACIOCÍNIO POR ANALOGIA NA IDEIA DE EMANCIPAÇÃO EM KARL MARX E EM GUERREIRO RAMOS

ANA CLAUDIA FERREIRA - IFC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente estudo visa demonstrar as analogias possíveis entre a questão da emancipação em dois importantes intelectuais: Karl Marx (KM) e Guerreiro Ramos (GR). Dorolle (1949) considera preciso o raciocínio por analogia por levar à teorização sistemática. A escolha pelos autores surgiu de uma curiosidade sobre como o conceito de emancipação, proposto no bojo de uma teoria crítica, é tratado na literatura da Administração. Por se referir a uma Ciência Social Aplicada, convencionou-se abordar as ideias de dois cientistas sociais cujas produções se orientam para tal área do conhecimento.

Com esta interpelação se busca identificar aproximações que as ideias dos pensadores podem assumir, através da análise de parte do capítulo 2, "O conceito de ação administrativa", do livro Administração e Contexto Brasileiro (RAMOS, 1983) e do artigo "Sobre a Questão Judaica" de KM, publicado em 1844 nos Anais Franco-Alemães (MARX, 2010). Após uma apresentação dos intelectuais selecionados, o texto traz as ideias sobre emancipação em cada um e segue com as analogias.

KM fundou, em parceria com Engels, o paradigma do materialismo histórico, cuja construção se dá coletivamente com a colaboração de inúmeros outros intelectuais (BARROS, 2011). A sua teoria afirma que em lugar da luta pela emancipação política é preciso lutar pela emancipação humana, colocando na ordem do dia a revolução social e a mudança qualitativa das relações sociais.

GR foi o sociólogo brasileiro das organizações e nunca escondeu sua intenção deliberada em desenvolver uma sociologia brasileira, compreendendo que o Brasil se constituía a partir de uma posição periférica. Como intelectual do ISEB, compartilhava do pensamento de que seria preciso intensificar a industrialização do Brasil em busca da superação de seu subdesenvolvimento, através de uma política nacionalista que fortaleceria a burguesia industrial local, apoiada pelo proletariado, pelos grupos técnicos e administrativos e pelos intelectuais.

Com o objetivo de identificar pontos de aproximação entre as ideias de emancipação dos dois sociólogos, dada a temporalidade dos escritos analisados e para onde se dirigiam, cumpre definir pressupostos que orientem as análises. Primeiro, os termos "Estado" de KM e "organização" de GR são análogos, pois ambos ocupam posição de autoridade na relação social pertinente e assumem a ética de responsabilidade e a racionalidade funcional, em consonância com Weber (apud RAMOS, 1983). Da mesma forma ocorre com os termos "religião" de KM e "valores" de GR, pois ocupam posição de subalternidade e incorporam a ética de valor e a racionalidade substantiva. Segundo, ainda que KM esteja tratando da relação entre o Estado e um tipo específico de membro e GR remeta à relação entre organização e trabalhador, ambos estão tratando de relações em âmbito social, que transcorrem entre autoridade e subalternidade, em relação correspondente, pois não há Estado se não houver membro e não há organização se não houver trabalhador. Estes pares de relações são, portanto, análogas.

Observa-se que GR reconhece que o predomínio da racionalidade funcional nas organizações promove sociedades centradas no mercado, onde o individualismo apartado da ética corrompe

a segurança psicológica dos membros dos grupos sociais, degrada os recursos naturais e a qualidade de vida dos seres e cria uma teoria organizacional incapaz de constituir espaços sociais gratificantes e satisfatórios. Para KM "O Estado cristão, por sua própria essência, não pode emancipar o judeu; mas […] o judeu, por sua própria essência, não pode ser emancipado" (p.34, grifos do autor). Por analogia, a essência do Estado corresponde a sua ética de responsabilidade, através da qual coloca seus membros em condição de subordinados, divergindo assim da ética de valor da qual são imbuídos. Portanto, GR se dedica a elaborar uma nova teoria das organizações, de abordagem ampla e pautada na razão substantiva, atributo natural residente na psique humana, por meio da qual o homem seria capaz de sua emancipação através da autorrealização conectada à satisfação social, levando em conta o direito de todos também a alcançarem. Na direção da afirmativa de KM, tal razão se faz limitada, posto que pertencente ao "mundo humano", não pode orientar as organizações senão pelos seus próprios constituintes humanos, balizados pela capacidade de autodomínio e de autorrealização.

GR desenvolveu o conceito de racionalidade substantiva e propôs que "A integração do indivíduo na organização, em fases adiantadas de cultura social, tende a ser obtida mediante a deliberada auto-racionalização da conduta, em alto nível de consciência e compreensão" (p.42). Qual é, então, o papel do homem na busca pela emancipação? Para KM "quando [...] reconhece que essa sua essência prática é nula e coopera para sua superação, está cooperando [...] para a emancipação humana pura e simples e se voltando contra a suprema expressão prática da autoalienação humana" (p.56, grifos do autor). Ambos entendem que cabe ao homem buscar a solução em si mesmo, contando com o aparato institucional, pois para KM o "Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem" (p.39) e para GR "a desalienação, tanto quanto possível, depende em larga escala do processo decisório [organizacional]" (p.61).

De que maneira a emancipação pode se dar? Para ambos é através do equilíbrio entre a ética da responsabilidade e a ética de valor, entre a racionalidade funcional e a racionalidade substantiva. GR alcança esta conclusão com a colaboração do pensamento de Etzione e Whyte acerca do engajamento positivo dos indivíduos ao trabalho, com vistas à combinação de sua produtividade laborativa e sua independência humana. Já KM observa que "O limite da emancipação política fica evidente de imediato no fato de o Estado ser capaz de se libertar de uma limitação sem que o homem realmente fique livre dela" (p.38-39, grifo do autor). Em analogia, por se fundar em éticas diversas, a emancipação do homem nas organizações só pode ocorrer dentro de limites pautados no equilíbrio entre as racionalidades, cabendo à ação administrativa a busca pelo equilíbrio da tensão entre a ética de valor e a ética da responsabilidade. GR acusa toda concepção que negligencie a natureza da ação administrativa, eminentemente voltada para o cumprimento da função a que se propõe, posto que se trata de "modalidade de ação social, dotada de racionalidade funcional, e que supõe estejam os seus agentes, enquanto a exercem, sob a vigência predominante da ética da responsabilidade" (p.47, grifos do autor).

Outro aspecto fundamental na questão da emancipação é a distinção dos espaços existenciais humanos. Poderia, então, o homem se emancipar em todos os âmbitos de sua vida, inclusive no trabalho? GR afirma que "a organização não ocupa, jamais ocupará, todo o espaço existencial humano" (p.48) e para KM "onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta" (p.40). Assim, a solução de equilíbrio entre as racionalidades depende do âmbito onde está a busca pela emancipação. GR aborda sua contradição na alienação nas relações de trabalho, enquanto "novo tema da teoria administrativa" (p.53). Analisa os resultados de estudos da época e trata da autoalienação, que ocorre quando o indivíduo tem suas convicções e preferências completamente desconsideradas pela organização, autocraticamente

determinada, exigindo-lhe pungente esforço de autorracionalização de sua conduta. Para KM "No Estado, […] o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real e preenchido com uma universalidade irreal" (p.41). Analogamente, este autor se refere à autoalienação do trabalhador em organizações autocráticas.

Por outra ordem, GR versa sobre a alienação de estar à margem das decisões, ou seja, "privação de poder [decorrente] de um sistema de relações políticas em que os alienados nada mais são que agentes passivos de comandos, ordens e decisões" (p.61), enquanto que KM afirma que "o homem se liberta de uma limitação, valendo-se do meio chamado Estado, ou seja, ele se liberta politicamente, colocando-se em contradição consigo mesmo, alteando-se […] de maneira abstrata e limitada, ou seja, de maneira parcial" (p.39, grifos do autor). Por analogia, o processo de participação nas decisões organizacionais contribui para a emancipação, de modo limitado e parcial, tal e qual a capacidade de autorrealização do trabalhador, que precisa entrar em contradição com sua própria ética de valor para decidir a favor da ética de responsabilidade da organização.

Assim, espera-se ter alcançado, através da busca pelos objetivos traçados, a demonstração das analogias que a ideia de emancipação encontra nos dois eminentes intelectuais selecionados para estudo.

REFERÊNCIAS:

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo Social**, São Paulo, v.23, n.1, pp.223-245, Junho 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11. Acesso em 26/06/2019.

DOROLLE, M. **Le raisonnement par analogie**. Paris: PUF, 1949.

MARX, KARL. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. 2ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

Palavras-chave: Raciocínio por analogia; Emancipação; Sociologia das organizações.

RACIONALISMO DE MERCADO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

CÁTIA CORRÊA MICHALOVICZ - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O tema central deste texto é a relação entre o racionalismo de mercado e a produção de conhecimento na escola de ensino fundamental. Causa estranheza, à princípio, falar de racionalismo de mercado para tal nível de ensino. Contudo, esse determinado tipo de racionalidade tem se instaurado na organização e no funcionamento escolar, tanto em setores administrativos como também na parte propriamente pedagógica da escola. O objetivo, aqui, é tratar da influência do racionalismo de mercado em escolas públicas de educação básica, lançando luz ao nível de ensino supracitado. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de ensino, da cidade de Joinville, SC, através de entrevistas com docentes e outros funcionários da parte administrativa e pedagógica da escola, além de análise documental. O racionalismo de mercado surge quando se trata dos processos de globalização neoliberal como um regime de acumulação do capital mais intenso e globalizado, do que os anteriores. Um regime de acumulação que visa dessocializar o capital, por um lado, e submeter a sociedade à lei do valor. O termo racionalismo de mercado é utilizado, aqui, para expressar a forma como as lógicas de produção e competição do mercado adentraram a escola e envolveram a produção e, ao mesmo tempo, circulação de conhecimentos – entendendo-se conhecimento, neste caso, como aquele legítimo para tal lógica, o conhecimento científico. A grade teórica compõe-se, principalmente, por autores como: Bianchetti, Valle, Pereira (2015); Evangelista, Leher (2007); Giannotti (2002); Santos (2006, 2009); Shiroma, Moraes, Evangelista (2007); Silva (2004). A despeito de uma breve localização histórico-ideológica, é preciso salientar que o racionalismo de mercado ganhou espaço em diferentes meios e contextos sociais, de maneiras também diversas. Nas ciências sociais, a título de exemplo, o impacto foi avassalador no sentido de se passar a produzir conhecimentos-receita: "Conhecimentos capazes de reduzir a grande complexidade das interações sociais a indicadores quantificáveis de fatores suscetíveis de serem controlados e manipulados pela nova engenharia institucional global" (SANTOS, 2006, p. 49). Na educação pública brasileira o racionalismo de mercado também ganhou espaço e se fortaleceu nas políticas públicas educacionais, principalmente a partir das reformas empreendidas entre a década de 1990 e início dos anos 2000, principalmente nas universidades públicas brasileiras (com ênfase para as federais). Tais reformas baseavam-se num sistema de crenças e valores advindo da esfera econômica, e sobretudo previam uma "subordinação da produção simbólica à economia em processo de globalização" (BIANCHETTI, VALLE, PEREIRA, 2015, p. 32). Na prática, as universidades tiveram seu papel social alterado e sua autonomia redefinida. O econômico tornou-se o fundamento da prática social da produção simbólica, da produção de conhecimento. Assim, a universidade passou a sofrer com a pressão para diminuição dos custos de produção, passou-se a aligeirar cursos de formação de novos profissionais, além de ser impregnada pela ideologia da exclusão, da competição e da meritocracia (termos muito íntimos ao Neoliberalismo). O Estado passa a ocupar posição de destaque na definição dos rumos da educação e do trabalho docente, através não só das políticas públicas para a área, como também pela permissão de interferência de grupos do setor privado da economia na educação pública: inúmeras resoluções, leis e pareceres foram publicados em

decorrência dessa nova demanda, operando uma espécie de "transformismo" (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, orelha) na educação através de recomendações de algumas agências multilaterais como o "Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC etc." (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, orelha) e de grupos privados (através de movimentos como o Todos pela Educação). O objetivo do movimento parecia ser: unir esforços para intervir na educação pública, deliberar sobre as ações educativas nas escolas e nas famílias. Objetivo estratégico, uma vez que "envolve a socialização de mais de 50 milhões de jovens, a base da força de trabalho dos próximos anos" (EVANGELISTA, LEHER, 2007, p. 7). Se o mercado capitalista na contemporaneidade está assentado em estratégias de conhecer e poder, como nunca antes foi visto, é preciso destacar que a fonte do poder reside, por sua vez, no monopólio da invenção científico-tecnológica. Sendo assim, o papel determinante do novo capital surge como "um poder entranhado de saber" que "deve ser combatido por outros poderes capazes de distinguir o que se pode e o que não se pode fazer e conhecer" (GIANNOTTI, 2002, p. 221). O foco da análise empreendida direcionou-se para a forma como a escola passou a ser gerida pela lógica de mercado, pela doxa do novo capital, nos pormenores de seu funcionamento. Ao passo que as universidades passam a exigir cada vez mais produção (quantidade de produto final) com o menor nível possível de recursos (redução de custos e "enxugamento do processo de produção"), buscando destacar-se pela qualificação na avaliação Capes, por exemplo; nas escolas as exigências se voltam para a gestão dos recursos financeiros (visão empresarial da gestão – eficiência) e, sobretudo para o ranqueamento produzido pela nota obtida no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Na escola pesquisada, o destaque é dado ao posicionamento da instituição em avaliações externas, como a Provinha Brasil, a Prova Brasil (que integra a formação do IDEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), além de avaliações realizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação e da participação notória dos alunos da escola em olimpíadas nacionais de português, matemática, física e astronomia. As professoras entrevistadas referem-se com frequência ao alto desempenho dos alunos em tais avaliações e competições, relacionando-o ao trabalho pedagógico de excelência que é desenvolvido na escola. O que direciona para "*alta produção de conhecimento*", que pode ser quantificada através dos índices de desempenho. Com base nas entrevistas realizadas com docentes e profissionais do corpo administrativo e pedagógico da escola, foi possível destacar alguns vestígios próprios do discurso vinculado ao racionalismo de mercado nos processos escolares, sejam eles burocráticos ou pedagógicos. O racionalismo de mercado faz-se presente tanto no discurso escolar, quando se utiliza termos como "*temos que nos adaptar*"; "*Aqui é assim: ou estuda, ou estuda*"; "*Se não estudar, não tem Honra ao Mérito*[1]"; "*Quer Honra ao Mérito, vai estudar*"; "*Corre atrás, ou é atropelado*"; "*Ninguém ganha nada de graça*"; por paralogismos como "*Todos vocês têm condições de ganhar Honra ao Mérito: estudem, não faltem, façam as tarefas, entreguem os trabalhos no prazo. Sempre dá tempo de conquistar alguma coisa. Sempre é tempo de correr atrás do prejuízo. Não entreguem os pontos. Estudem! Vamos lá!*"; e ainda em eufemismos que circulam pelo ambiente escolar, tais como a fórmula "Disciplina + ordem + estudo e esforço individual + acompanhamento escolar = alto rendimento", entre outros.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de Medeiros. O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, ano 10, n. 5. 2012. p.1-29.

GIANNOTTI, José Arthur. Capitalismo e monopólio de conhecimento. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, Out. 2002, p. 221-235.
SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
_____. As vozes do mundo: reinventar a emancipação social 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
SILVA, Maria Emília Pereira da. A Função Docente: Perspectivas Na Nova Sociabilidade Do Capital. 27ª reunião da ANPED, 2004.

[1] É preciso esclarecer a expressão "Honra ao Mérito". Trata-se de uma premiação através de certificado entregue ao aluno ou à aluna destaque de cada turma, aquele ou aquela que apresentou a maior média global do trimestre em questão. Já a "Menção Honrosa" constitui-se em um certificado entregue aos alunos que obtiveram média global superior a 9,0 (numa escala de 0 a 10) no trimestre.

Palavras-chave: Racionalismo de mercado; Produção de conhecimento; Escola.

REGISTROS DE VIOLÊNCIA ESCOLAR FEMININA EM CADERNOS DE OCORRÊNCIA

ANA BEATRIZ HERMINIO - UNESP

JOYCE MARY ADAM - UNESP

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

TEMA

Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em educação, finalizada em 2014, e, pretende versar sobre a temática da violência nas escolas com meninas como protagonistas, analisando alguns relatos de professores e diretores escritos em cadernos de registro, com ênfase no papel das meninas neles colocados. A investigação parte da hipótese de que a temática de gênero influencia na compreensão do fenômeno da violência nas escolas. Sua abordagem é qualitativa e tem como enfoque duas unidades escolares públicas de ensino fundamental ciclo II de uma cidade do Estado de São Paulo.

PROBLEMA DE PESQUISA

Tendo em vista a complexidade da temática da violência escolar, questiona-se: Como o fenômeno da violência escolar com meninas como protagonistas é percebido por docentes e gestores e descrito nos cadernos de ocorrência?

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Compreender a violência escolar com meninas como protagonistas, a partir dos registros em cadernos de ocorrência.

Objetivo Específico:

- Examinar as relações estabelecidas entre violência escolar e expectativas de gênero presentes nos registros dos cadernos.
- Identificar como as meninas protagonistas de violência escolar são descritas nos registros
- Identificar qual a expectativa de gênero mais recorrente nas falas dos entrevistados.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa foi a metodologia escolhida para essa investigação, com ênfase na pesquisa documental e utilizando as entrevistas como instrumento. A coleta aconteceu em duas escolas de Ensino Fundamental ciclo II de uma cidade do interior paulista.

A escola 1 está localizada em um bairro de classe média, um pouco afastado do Centro. Atende em média 600 discentes, em três períodos. Ela é a escola mais próxima de 3 bairros de periferia e afastados da cidade, percebidos como muito carentes, violentos e pouco estruturados.

A Escola 2, é situada num bairro periférico. Ela recebe um uma quantidade pequena de seus próprios moradores. Sendo assim, seu público maior vem de 8 outros bairros vizinhos à escola, também de periferia e com problemas de infraestrutura.

Os cadernos de registro utilizados nessa investigação tiveram como recorte os anos de 2011 e 2012 e apenas os registros cujas protagonistas estivessem entre o 7º e 9º foram apurados. Desse modo, 22 cadernos foram selecionados nessa pesquisa: 20 cadernos pertencentes a Escola

1 e 02 cadernos pertencentes a Escola 2. A análise foi focada nas anotações que se relacionavam a violência física, ameaças e agressões.

Os professores foram selecionados para as entrevistas semi-estruturadas, de acordo com o número de seus relatos documentais com meninas como protagonistas. Foram entrevistadas, assim, a direção, vice-direção e coordenação e quatro professores de cada escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A violência escolar tem sido objeto de questionamentos e inquietações tanto para os sujeitos da escola quanto pesquisadores em educação. Para que ela seja compreendida de forma ampla, é necessário considerar vários fatores como a exclusão social, condições econômicas e familiares, políticas públicas e relações de poder (Charlot, 2002, p. 432;435).

Também as percepções da temática da sexualidade e papéis de gênero presentes na escola influenciam o modo de compreender a temática da violência nos ambientes educacionais e sua incidência (Abramovay, CUNHA, 2013, p. 2)

As diferentes visões a respeito da feminilidade e masculinidade colocadas como padrão na escola têm gerado embates entre docentes, diretores e alunos. A temática de gênero e suas implicações nos ambientes educacionais tem acentuado esse cenário (ABRAMOVAY; CUNHA 2013, p. 4).

A escola é uma instituição social cujo um dos propósitos é capacitar crianças e adolescentes para viver em sociedade. Para isso, ela acaba se utilizando de algumas ferramentas de controle (MORO, 2002, s.p).

O caderno de registro mostra-se, então, como uma desses meios de controle. Através desses documentos, as U.E registram e garantem o cumprimento das regras internas pelos discentes (RATTO, 2007, p. 96). Por essa razão, é tido como uma fonte importante para o entendimento do modo como as interelações acontecem nesse espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram analisadas 115 anotações na primeira escola, categorizados da seguinte maneira em: 31 com ofensas a colegas; 67 sobre brigas e ameaças; 17 se relacionam a agressão física a colegas, professores e funcionários. A Escola 2 teve 25 relatos pesquisados no período, sendo: 15 casos relacionados à brigas, agressão e ameaça a colegas e 10 relacionados a ofensas dirigidas à colegas.

Os registros, desenham uma imagem do que neles é documentado (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 874). Essa imagem se fortalece e consolida a cada registro ou denúncia e faz com que os sujeitos criem e consolidem também uma imagem de si e dos outros.

Durante a pesquisa, ficou claro que a violência feminina é percebida, pelos sujeitos das escolas, como algo que deprecia e desrespeita a figura feminina. Seu uso desvaloriza e é percebido como uma afronta ao esperado socialmente das alunas.

Nos cadernos, tais noções aparecem quando as meninas documentadas, são colocadas como irresponsáveis, pouco esforçadas, desrespeitosas, descontroladas e os relatos são geralmente finalizados com conselhos.

É constante nas anotações das garotas envolvidas em casos de violência, expressões que desqualificam suas ações e motivos. Desse modo, os comportamentos agressivos, o anseio pelo poder e rivalidade são negados e institui-se o espaço das alunas na escola, colocando as meninas protagonistas de violência como afastadas do estereótipo “sensível, delicada, esforçada e pacífica” esperado pelas instituições (Silva, Halperni & Silva, 1999, p. 215).

Frequentemente há relatos, nos cadernos, relacionadas a aparência e/ou sexualidade das meninas, motivações tratadas como ilegítimas pelos que registram nos cadernos. Tais situações são acompanhadas com preocupação pelos entrevistados, que tentam instruir e comparar as

protagonistas com suas próprias representações de feminilidade (ABRAMOVAY, CUNHA, 2013, p.12).

Dessa forma, as garotas envolvidas em relatos de violência são documentadas nos cadernos não só por seu protagonismo, mas também por não se ajustarem ao estereótipo de feminilidade aceito nos ambientes escolares estudados (NEVES, 2008, p.126).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola espera e valoriza um padrão de gênero estereotipado de feminilidade. Mesmo como todas as lutas e mudanças, as representações tradicionais sobre meninas são muito presentes nas falas de professores/gestores entrevistados e em seus relatos escritos.

A violência escolar com meninas como protagonistas é percebida de maneira negativa pelos pesquisados, que também apresentam certa resistência em lidar com as muitas feminilidades presentes na escola e por esse motivo se prendem em alguns estereótipos de gênero em sua caminhada como professores. Essa cristalização faz com que os professores não consigam lidar com as diferenças dentro das escolas, nem que proponham espaços de questionamento e diálogo a respeito das próprias ações e pontos de vista, ou outros aspectos presentes no espaço escolar e que tem influência na cultura e valores e significados presentes na sociedade (BUTLER, 2008, p. 25).

Finalmente, para se compreender e explicar a violência na escola, é necessário levar em consideração os diversos fatores que o influenciam, agravam e legitimam. Também analisar os contextos em que ocorre, as relações entre os sujeitos, as instituições, os significados dados ao fenômeno e outras facetas do assunto, devido a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. & CUNHA, A. L. Masculinidades, Feminilidades e Violência no Cotidiano das Escolas. Revista Educação e Cidadania. Vol. 10, Nº 10 (2009). Disponível em: http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoecidadania/article/viewFile/139/59 Acesso em 05 nov. 2013

BUTLER, J. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 17 nov. 2016.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M.. Corpo, genero e sexualidade nos registros de indisciplina. Educ. Real., Porto Alegre , v. 37, n. 3, Dec. 2012 . Disponivel em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/09.pdf. Acessado em: 17 nov. 2016.

MORO, N. de O. O “Livro Preto” nas escolas da região dos Campos Gerais. In: I JORNADA DO HISTEDBR. Anais... Salvador, 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada1/recorte2.html. Acessado em: 15 mar. 2013.

NEVES, P. R. C. “As meninas de agora estão piores que os meninos”: gênero, conflito e no Cotidiano das Escolas. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RATTO, A. L. S. Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. A. D da; HALPERNI, F. B. E S C; SILVA, L. A. D. da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul., 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200009&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 17 nov. 2016.

TITULO

Resumo
Começo do texto

Palavras-chave: Violência escolar; Gênero; Escola; Cadernos de ocorrência;

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

NISLANDIA SANTOS EVANGELISTA - FURB

RITA DE CÁSSIA MARCHI - FURB

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: FAPESC

Este resumo, que apresenta um recorte de dissertação de Mestrado em Educação já finalizada, discorre sobre algumas construções e transformações teóricas sobre a infância e a criança, a partir do surgimento e desenvolvimento da Sociologia da Infância (SI) no campo científico. Serão, assim, enfocados pressupostos ou princípios que constituem este novo paradigma para a compreensão da infância e das crianças no campo sociológico, e algumas críticas desenvolvidas no interior da própria SI.

A normatividade ou institucionalização da infância na modernidade foi produzida através de quatro grandes eixos: a criação de instâncias públicas de socialização, em finais do século XIX, especialmente a expansão da escola pública e do ensino obrigatório; a reestruturação da família em torno do "desenvolvimento da criança" e para o qual convergem estímulos e prestação de cuidados de proteção e educação; o surgimento de saberes periciais sobre a infância (a pediatria, a pedagogia e a psicologia) que irão suportar cientificamente a exclusão das crianças da sociedade adulta e sua circunscrição a "tempos/espaços" definidos e delimitados (escola, casa da família); a administração simbólica da infância, que prescreve regras implícitas e explícitas que cerceiam ou orientam tanto as ações das crianças quanto dos adultos que com elas entram em contato (SARMENTO 2004; 2009). Esta construção da norma da infância sofreu diversos desenvolvimentos ao longo dos tempos, mas o século XX foi especialmente importante

> [...] por meio dos sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos. Esses documentos globalizaram-se e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornou-se uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância (SARMENTO, MARCHI, 2017 p. 953).

As controvérsias na forma como os direitos da criança são elaborados na CDC apontam, neste documento, para a reprodução da ideia hegemônica e paternalista de infância (ACER, 2015). Essa concepção é problemática por assumir uma categoria única – infância – onde todas as crianças são encaixadas, em prol de uma criança ideal, simbólica e empiricamente inexistente, ou seja, a criança como um conceito abstrato, que se afasta das meninas e dos meninos das realidades concretas e que têm diversas formas de existir no mundo. Neste documento internacional se percebem polaridades referentes às concepções de adulto e de criança, onde os primeiros são racionais, autônomos, independentes e, em contrapartida, as crianças são vulneráveis, irracionais e dependentes (ACER, 2015).

A SI, surgida em finais dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, propõe abordagens teóricas e metodológicas que se afastam das concepções tradicionais (individualizantes ou psicologizantes) relativas à infância e à criança e que buscam categorias universais para sua compreensão. Diversos autores (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; SARMENTO,

2009; MARCHI; SARMENTO 2017 entre outros), afirmam que a inserção da criança na sociedade era considerada, pela Sociologia Geral e pela Sociologia da Educação, a partir do conceito durkheimiano de socialização, concebida esta como um processo unilateral da ação educacional adulta. Consideradas como passivas neste processo, as crianças eram compreendidas como "placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura" (MONTANDON, 2001 p.52) e, deste modo, eram pensadas, nas pesquisas científicas, sempre a partir das instituições responsáveis por sua socialização (família; escola). Assim, as crianças não detinham estatuto ontológico social pleno, o que contribuiu para sua ocultação ou apagamento como objeto de estudo sociológico (SARMENTO, 2009).

Assim, essa disciplina realizará algumas inflexões, na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais teóricos, que giram centralmente em torno de críticas ao conceito tradicional de socialização, compreendido como um processo unidirecional (do adulto sobre a criança), sobre a visão tradicional da criança como um ser passivo e sempre pensado no futuro, e sobre a infância não poder ser mais pensada como somente um fato biológico. Com o advento da Sociologia da Infância, o processo de socialização passa a ser pensado levando-se em conta agora também a participação ativa das crianças que ora resistem, ora reinventam, ora aceitam os termos da cultura adulta. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Assim, para o desenvolvimento do novo paradigma para o estudo da infância e das crianças temos as seguintes centrais proposições:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é uma variável que não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das Ciências Sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade (PROUT, JAMES, JENKS 1990 apud MONTANDON, 2001 p.51).

Podemos considerar tais pontos ou princípios como confluentes no interior da disciplina, pois eles constituem o seu programa de trabalho. No entanto, considerando que a SI é um campo científico relativamente recente, não estando livre de discussões e dissensos, Prout (2010) faz apontamentos sobre as problemáticas e contradições que a disciplina precisa encarar em relação a uma série de dicotomias oriundas da teoria social moderna, tal como estrutura vs ação, natureza vs cultura, ser vs devir. A dicotomia natureza vs cultura, por exemplo, impede que se compreenda a infância como um conceito híbrido que tem origem tanto na cultura quanto na natureza, pertencendo, simultaneamente, a esses dois universos. Paralelamente, a dicotomia estrutura x ação enfatiza, no plano das estruturas, a infância como fenômeno padronizado (obliterando as ações dos atores individuais e coletivos), enquanto que, no plano micro social, a abordagem da criança como ator social leva em consideração as influências locais e as interações, mas tende a tratar de modo su-perficial a ação das crianças, ou seja, esta é vista como uma carac-terística essencial, quase não mediada e que não requer muitas explicações.

Enquanto a Sociologia moderna já teorizava, portanto, sobre mobilidade, flexibilização, complexidade e descentramento do sujeito, a SI surgia apoiada nas ideias de subjetividade e na oposição entre as citadas dicotomias; de forma que, recém-nascido, "o novo paradigma da infância estava ficando velho demais para a criança" (PROUT, 2010 p.730). Constituem-se assim, nesse contexto, duas tarefas centrais na construção teórica do novo paradigma para o estudo da infância e das crianças: encontrar um lugar no discurso sociológico e encarar a

complexidade da infância contemporânea para além das dicotomias clássicas da Sociologia (PROUT, 2010).

Assim, se por um lado advoga-se pela necessidade e importância de que as crianças falem por si mesmas, e de que exista o reconhecimento da sua ação social, por outro lado, há um enviesamento na forma como parte dos pesquisadores faz isto, devido ao histórico adultocentrismo, desenvolvimentismo e, portanto, ao princípio da "preparação para o futuro" que visa a estabilidade, o mercado profissional e a ordem social. Neste contexto, as discussões em volta do conceito de socialização da criança e dos documentos oficiais que normatizam a infância seguem em aberto. (MARCHI; SARMENTO, 2017)

Portanto, ainda que haja declarações sobre direitos das crianças que se pretendem universais, na prática, as crianças são heterogêneas em seus mundos e modos de vida, pois nem todas têm acesso às infâncias pelas quais se levanta a bandeira nos planos social e político e no mainstream científico. Neste quadro, a SI, embora tenha desafios conceituais para serem resolvidos, como coloca Prout (2010), ela certamente aprofunda e amplia o debate devido às novas abordagens e princípios que ela propõe e que concebem a infância a partir da diversidade, percebendo, assim, os documentos oficiais relativos à infância de forma não taxativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. Educação, Santa Maria, v35 n.1, p39-52, jan/abr. 2010.

ACER, Matías Cordero. Hacía um discurso emancipador de los derechos de las niñas e de los niños. Lima: IFEJANT, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Normatividade E Direitos Das Crianças: transições contemporâneas. Educ. Soc., Campinas , v. 38, n. 141, p. 951-964, Dec. 2017.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, nº112, p.33-60, março/2001.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

SARMENTO, Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluência. Revista O Social em Questão. PUC-RJ, XX, nº21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, março/2001.

Palavras-chave: crianças; normatização; socialização; sociologia da infância

SOCIOLOGIA DA POBREZA E FORMAÇÃO DOCENTE

LÚCIO GOMES DANTAS - UBEC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Introdução

Esta comunicação trata de um estudo sobre pobreza e modo de viver de uma comunidade educativa rural e a relação que existe entre pobreza e aspectos éticos vivenciados no contexto escolar. Objetiva refletir o ser pobre sob o ângulo valorativo e suas implicações em uma comunidade educativa rural. Para isso, foi escolhida uma escola pública rural do Distrito Federal que oferecia o segmento educacional do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, divididos em dois ciclos: 1° ao 3° anos, primeiro ciclo e 4° e 5° anos, segundo ciclo.

Como percurso metodológico, trabalhou-se com a perspectiva das histórias de vida (JOSSO, 2010) para conhecer os contextos escolares, em que se dialogou acerca da cultura escolar vinculada a situação de pobreza e interpretou-se a produção de dados à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2013). As narrativas vieram ao encontro da construção de um sentido para o trabalho escolar a partir da concepção local, onde alunos, professores, famílias e sociedade interagiram em prol do bem comum.

Pobreza e a lógica do cidadão consumidor

O mosaico conceitual da pobreza, como conceito complexo, amplia-se o entendimento desse fenômeno. As abordagens são difíceis de conciliação, pois a análise de pobreza objetiva com critérios absoluto e relativo, bem como a análise subjetiva, revelam situações de intervenção social que se liga a múltiplos entendimentos e opções de intervenção metodológica a partir da renda e fatores sociopolíticos da população. Com isso, os indicadores que mapeiam a pobreza denotam diversos tipos de pobreza e que as concepções do ser pobre, por sua vez, têm a intervenção de políticas públicas. As determinações quantitativas dos pobres e sua pobreza, referida às necessidades que hão de ser satisfeitas para levá-los a uma vida digna, nos parece indispensável, porém, insuficientes.

No que diz respeito ao imperativo desempenho do mercado em busca de novos consumidores, o oráculo do economista indiano Prahalad (2010, p. 61) ratifica o "lado brilhante dos pobres", quando expressa: "transformar os pobres em consumidores é uma tarefa do desenvolvimento de mercado, envolvendo o consumidor e a empresa privada". O mercado, nessa acepção, tem o papel indispensável de criar nas pessoas a capacidade de consumir e dar a elas a sensação de bem-estar atrelada à felicidade. Acredita-se que, ao se transformarem em consumidores, os pobres conquistaram a sua dignidade e a atenção do setor privado, esquecendo-se de valores mais edificantes do ponto de vista da condição humana.

Alteridade e os desvalidos

Na alteridade, um gesto em direção ao outro, no modo de viver uma vida pobre pelo despojamento, pode aproximar as pessoas. Essa possibilidade decide, afinal, a proximidade e a distância que estabelecemos com as demais pessoas. Ser feliz, na condição de pobre, fundamenta o amor que se dirige ao próximo. Torna-se uma expressão de um modo de ser feliz;

quem é bem-aventurado privilegia a simplicidade e a liberdade em relação às coisas. Dessa forma, a pobreza se expressa na pessoa e faz crescer os seus valores no despojamento e na liberdade interior diante de toda criatura.

Entende-se por despojamento um exercício quase ascético em que a pessoa tira os excessos que atrapalham a relação consigo mesma, com o outro, com o mundo e com o transcendente. Sem o despojamento de si, a pessoa se ocupa de si mesma e impede o gesto em direção ao outro, na ilusão de si mesma, recua e não se abre para que o outro venha ao seu encontro. A pessoa despojada aprende a se desprender, acolhe a novidade que vem. Despojar-se, afinal, é liberdade, leveza e transparência.

Uma escola que educa na perspectiva do despojamento acredita na liberdade; por conseguinte, esse tipo de escola faz, verdadeiramente, a opção pela pessoa do pobre. Ela exerce práticas pedagógicas que rompem os sistemas dominadores. Há uma coragem no despojamento que é a de assumir os riscos da vida. Isto se demonstrou na convivência com as colaboradoras, sobretudo, quando a professora Jaqueline afirmou que "estar com aquelas pessoas do campo é revigorante, pois elas não têm máscaras, são verdadeiras, corajosas e que não têm medo de enfrentar à lida lá fora. A dureza da pobreza material é amolecida pela solidariedade da comunidade".

Ao enfatizar a pessoa do pobre como o valor em si, afirma-se que o valor material serve somente de infraestrutura para que a vida eticamente virtuosa tenha primazia. As condições materiais que satisfazem as necessidades humanas são suficientes para expandir as virtudes humanas; esse tecido material ajuda a pessoa a se desenvolver em relação às questões axiológicas. Afinal, para esse modo de vida, o segredo está em abrir mão do que excede e investir realmente em atitudes fundamentais para a vida. Essa cultura permitirá ainda uma relativização do problema da pobreza, haja vista que ela defende a pobreza como um valor.

O vínculo comunitário

A opção que se fez pela escola, como comunidade pobre, permitiu-se compreender as interações entre os grupos sociais e como estes interagiam na escola. Toma-se aqui o sentido de comunidade buberiana como união de pluralidades concretas que se relacionam entre si, que formam uma aliança, promovem a pessoa e façam com que ela se sinta um membro útil diante das modalidades sociopolíticas (BUBER, 2012).

Nessa linha de pensamento, a escola rural passou a mensagem de que vivencia o lugar comum, o território das conquistas efetivas do bem comum. Exemplo disso foi o depoimento da professora Dilma ao afirmar que:

o ambiente da escola, aqui, traduz o que a gente acredita de uma escola pública de qualidade. Ela conversa com a família, com a localidade e a zona rural com suas famílias interagem com a gente também. Até as pessoas da zona urbana veem a gente como uma escola de qualidade. O espaço público que a gente imagina pode ser solidário um com o outro.

Ao exercer o seu papel singular frente à população a que se destina, a escola respondeu pelo reconhecimento do outro, pela integração e participação de seus atores, de modo a respeitar as identidades e os jeitos de viver daquelas pessoas que habitavam o território rural. No presente estudo, a "lógica urbanocêntrica" (SOUZA, 2012) ecoou no lugar rural, pois o território da ruralidade extraído do seu povo mobilizou ações afirmativas de que o universo rural tinha a sua identidade e se reconhecia como complemento do universo urbano.

Diante de tal reflexão, constatou-se, pelas professoras, os seguintes princípios na escola rural em relação à pobreza na perspectiva da ética, do que seja uma pessoa pobre valorativamente:

1) entendeu-se que a pobreza não era somente carência material. Independentemente dos bens materiais, as ações criativas podem ser desenvolvidas: viver e criar com o que se tem;

2) procurou-se sempre um bem, nunca um mal menor;
3) assumiu-se a pobreza como um desafio. A pobreza desafiou o estudante pobre e, para isso, a escola deve fortalecê-lo. A escola pode ajudar esse estudante a ultrapassar os desafios inibidores de suas capacidades;
4) acreditou-se na autonomia do pobre. Em qualquer situação adversa, o estudante pobre tem o direito de decidir sobre si, afinal, ele deve exercer a sua liberdade. A escola, em vista disso, facilitava para que as pessoas fizessem as suas escolhas (FREIRE, 2003); e
5) entendeu-se que as pessoas pobres têm interesses e desejos próprios que iam além da mera sobrevivência física.

Dessa maneira, infere-se que a ética do ser pobre possibilita o entendimento das relações autênticas dos seres humanos em vista de uma vida feliz. O que se leva a crer de as pessoas podem tornar as relações mais humanas. Tornam-se igualmente pobres quando o coração se sintoniza com o outro. Nesse caso, tudo indica que a pessoa pobre tem um sentido ético voltado para a alteridade.

Considerações finais

A escola rural, ao fazer a opção pelos pobres, anunciou uma vida baseada em valores. Valores estes que contrastaram com a atual dinâmica de consumismo e de experiências de individualismos que solapam a nossa população. A escola, ao fazer a opção pelo pobre, privilegia as relações para que a pessoa se torne pobre eticamente e vivencie a sensibilidade frente à frieza que muita gente tem experimentado como forma de viver o individualismo. Busca-se a simplicidade diante das sofisticadas relações de consumo e esnobismos. Vive-se a generosidade em oposição ao apego aos bens materiais. Incentiva-se uma cultura da solidariedade no ambiente escolar como resposta aos meios disseminados como competição e a eliminação dos “concorrentes”. Pela solidariedade, a escola se compromete às mudanças que superam as injustiças. Ela se solidariza com as pessoas para lutarem contra a pobreza desumanizante.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. – 4. ed. rev. atual. – Lisboa: Edições 70, 2013.

BUBER, Martin. Sobre comunidade. – 2. reimp. - Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Debates, 203).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. - 37. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução de Albino Pozzo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao. A riqueza na base da pirâmide: erradicando a pobreza com o lucro. Edição revisada e atualizada comemorativa ao 5º aniversário. Tradução de André de Godoy Vieira. Porto Alegre: Bookman, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Ponte e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Org.). Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33-56. (Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 3).

Palavras-chave: Ética; Escola rural; Pobreza; Formação docente

SOCIOLOGIA DO CORPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS CONCEITOS DE HABITUS E PODER SIMBÓLICO

DAIANE GRANDO - UEPG

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

SOCIOLOGIA DO CORPO: REFLEXÕES A PARTIR DOS CONCEITOS DE *HABITUS* E PODER SIMBÓLICO

INTRODUÇÃO

Olhar para o corpo a partir de um viés sociológico leva a compreensão que as representações sociais de corpo constituídas historicamente são influenciadas por diferentes instituições, ideologias e agentes sociais. A formação e disseminação dessas representações influencia diretamente na construção da identidade de crianças e adolescentes e são reproduzidas na escola.

O poder simbólico exercido sobre o corpo faz parte do mundo social e é objetivado por meio de instituições como a família, a igreja, a escola e o estado os quais atuam na construção da realidade social e naturalizam as relações de dominação. O poder simbólico é uma forma transformada e irreconhecível de legitimar poder, produzindo efeitos reais e imperceptíveis, ou seja, não está explicito (BOURDIEU, 1989).

Justificar as desigualdades sociais pelas diferenças biológicas sejam de gênero, etnia ou classe social é naturalizar a existência da dominação. Naturalizar é visto como a incorporação de um *habitus* que fundamenta as decisões da consciência, inculcação, tornando-se uma lei social incorporada pelos agentes sociais (BOURDIEU, 2002).

O corpo como objeto de estudo se constitui a partir das representações objetivadas pelos agentes sociais que as constroem por meio de incorporações partilhadas. Assim, o estudo tem como problemática refletir sobre as representações sociais de corpo construídas historicamente e como objetivo apontar como essas representações são constituídas.

O estudo está fundamentado nas reflexões da sociologia do corpo de Breton (2012) e Mauss (2003) e nos conceitos de *habitus* e poder simbólico (BOURDIEU, 1989, 2002).

O LUGAR DO CORPO NO ESPAÇO SOCIAL

A valorização do corpo pelas sociedades ocorre a partir de mudanças sociais e formas de compreender e utilizar esse corpo. Camargo; Justo e Jodelet (2010) salientam que o corpo como objeto de estudo deve ser compreendido como um objeto que resulta de um pensamento social, comandado por sistemas prescritivos, que ditam regras e comportamentos, desta forma é um objeto privilegiado para estudarmos a interação dos processos individuais e coletivos de suas representações sociais.

O corpo é o instrumento do homem este faz de seu corpo produto de suas técnicas e de suas representações (MAUSS, 2003). O espaço social é construtor da gestualidade humana. O corpo por meio do movimento consegue estabelecer uma comunicação com o mundo. O gesto, o movimento, adquirem simbologias na sociedade e estas são expressas por meio de um caráter ritualismo, de divertimento e de rendimento.

A escola é uma das instituições responsáveis pela elaboração e imposição de princípios de dominação e que é difícil desnaturalizar aquilo que é visto como algo normal na ordem social. A divisão entre os sexos, ou seja, a representação da masculinidade e da feminilidade são citadas como algo que influencia diretamente na representação de corpo constituída na história (BOURDIEU, 2002).

Temos um *habitus* incorporado que os papeis sociais são diferenciados a partir do gênero. Mudanças importantes sobre a forma de ver o corpo estão pautadas na função da escola em não reproduzir estereótipos de diferença entre os gêneros, na independência econômica e na transformação das estruturas familiares.

É preciso romper com o senso comum, com representações partilhadas, frequentemente inscritas nas instituições sociais, nas organizações, nos pensamentos (BOURDIEU, 1989). Romper com o senso comum nesse sentido, é romper com as principais representações de corpo do passado e do presente como: dualidade corpo e mente, corpo biológico e social, masculino e feminino, físico e intelectual, entre outras.

A representação de corpo a partir do masculino e do feminino seria uma das primeiras e mais visíveis diferenciações, como traços anatômicos e órgãos sexuais e outras características não tão objetivas como os papeis sociais exercidos por homens e mulheres no trabalho, na política e no esporte por exemplo.

O mundo social é marcado por bens simbólicos, ao masculino se associa a ideia de força, virilidade, de poder. Ao feminino o simbolismo está associado ao corpo físico a beleza e a delicadeza. Não podemos romantizar a essência dessas representações, pois elas denotam a simbologia da naturalização das diferenças e consequentemente das desigualdades e auxiliam na incorporação do *habitus* de justificar a representação do corpo apenas a partir do sexo.

Outra representação instaurada e ainda não totalmente superada e a visão dualista que separa corpo e mente. Esta nasce na antiguidade e é disseminada por filósofos como Platão e Aristóteles. Nessa perspectiva o que vem do corpo não é visto como algo significativo, relevante e com valorização racional, bem como os trabalhos braçais eram considerados menos importantes e destinados a uma determinada classe, a qual não tinha um adequado desenvolvimento intelectual, nem deveria desenvolve-lo.

O comportamento do homem tem a ver com a simbologia do grupo social com a ideia de que nada é natural no gesto ou na sensação, ou seja, o ser humano não nasce essencialmente com formas de comportamento estabelecidas estas se constituem conforme os hábitos e costumes vivenciados no meio em que vive (BRETON, 2012).

Quando o corpo era visto como algo estritamente biológico algumas desigualdades eram justificadas pelas “qualidades” do corpo, em relação a raça por exemplo. Assim o homem é visto a partir da feição do seu rosto ou as formas de seu corpo, o que justificava o destino das populações trabalhadoras a sua condição social devido a uma forma de debilidade (BRETON, 2012).

Essa é uma representação restrita que foi atribuída ao corpo, de uma forma simplista justificamos o fracasso do ser pelas suas características físicas e consequentemente estas demonstrariam uma possível incapacidade intelectual. Seu insucesso no mundo social nesse sentido é imutável. Determinados grupos sociais por meio da política, da religião, da ciência podem disseminar representações que legitimam visões de corpo rompendo ou reafirmando paradigmas. O poder simbólico destes agentes sociais faz com que os jogos sociais ocorram sempre a partir de interesses que motivam as ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da representação social de corpo é inacabada, além de existirem diferentes simbologias atribuídas a ele essas simbologias podem variar de acordo com os papéis sociais atribuídos aos agentes ou grupos sociais, a cultura, a política e a religião.
Evidenciamos que ainda não rompemos com representações que associam o corpo a dualismos (físico/intelectual, corpo/alma, corpo/mente, masculino/feminino). Cada avanço histórico e rompimento com visões reducionistas e dicotômicas está associado uma luta que é ideológica. Os conceitos de *habitus* e poder simbólico fundamentam a ideia de que o corpo é uma construção social e está relacionado a formas coletivas de ver e sentir o corpo.

REFERÊNCIAS

BRETON, Le David. **A sociologia do corpo**. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. 6ª ed. Petrópulis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Defil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMARGO, Brigido Viseu; JUSTO, Ana Maria; JODELET, Denise. Normas, Representações Sociais e Práticas Corporais. **Revista Interamericana de Psicologia**, 44 (3), 456-464. 2010.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

Palavras-chave: Sociologia do corpo; Habitus; Poder simbólico; Representações.

TEMPO, PRÁTICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS A PARTIR DAS MEDITAÇÕES PASCALIANAS DE PIERRE BOURDIEU

SCHIRLEI RUSSI VON DENTZ - UFSC

GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC

VOLMIR VON DENTZ - IFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este conciso trabalho intenciona expor como Pierre Bourdieu (2001) concebe de maneira crítica a noção de "tempo". A partir de sua sociologia entende-se que, neste campo, o pesquisador deve entrar na luta pela significação do mundo social, e, sobretudo, ao constatar as insuficiências das concepções clássicas para uma abordagem concreta do social, forjar novas categorias e conceitos. Isso também em Sociologia da Educação, quando se pensa em categorias de análise da prática pedagógica de professores. Trata-se de um ensaio teórico produzido a partir dos estudos empreendidos no âmbito de um grupo de pesquisa vinculado a um Programa de Pós-graduação em Educação que trataram de discutir a obra Meditações Pascalianas e sua contribuição para a sociologia da Educação.

Para Bourdieu o tempo é geralmente pensado por meio de duas perspectivas: o tempo biológico (como o envelhecimento) e o tempo astronômico (como o ciclo das estações). Essas duas concepções são, na verdade, derivadas da visão escolástica[1], de acordo com a qual o tempo se constituiu como uma realidade *a priori*, portanto, exterior e anterior às práticas dos agentes. Ora, seria o ponto de vista escolástico suficiente, ou pelo menos coerente com análises sociológicas, para pensar a prática dos agentes atuantes no mundo social, tal como as práticas do magistério? Essa pergunta sintetiza a problemática que será abordada, tendo como foco a noção de "tempo" nas experiências temporalizadas dos agentes sociais, conforme é tematizada na obra *Meditações Pascalianas* de Pierre Bourdieu.

O sociólogo inicia o último capítulo de *Meditações Pascalianas*, intitulado *O ser social, o tempo e o sentido da existência*, referindo-se ao ponto de vista escolástico, que estabelece uma relação particularmente livre com o tempo, dada pelo distanciamento e pela suspensão das urgências dos afazeres da vida cotidiana. A situação escolástica implica no entendimento de que o tempo é simplesmente uma coisa ou um objeto perante o qual um sujeito, ser pensante, que dele toma conhecimento, estabelece uma relação de distanciamento e exterioridade. Esta visão é reforçada em discursos tais como "não se pode perder tempo" ou "isso me tomou muito tempo", que inserem o tempo nas urgências da vida, mas como se ele fosse um objeto a ser possuído, comprado ou vendido.

> A exemplo do corpo-coisa da visão idealista à maneira dos cartesianos, o tempo-coisa, tempo dos relógios ou tempo da ciência, é o produto do ponto de vista escolástico que encontrou sua expressão numa metafísica do tempo e da história na qual se considera o tempo como uma realidade dada de antemão, em si, anterior e exterior a prática, ou como moldura (vazia), a priori, de todo processo histórico. (BOURDIEU, 2001, p. 253).

Ao identificar essas visões sobre o tempo, Bourdieu constata a insuficiência delas para a análise sociológica, argumentando que é preciso romper com a visão escolástica e reconstruir o ponto de vista do "agente atuante". Isto implicaria em compreender as práticas sociais como "temporalização", não no sentido de que a prática estaria *no* tempo, como se o tempo fosse

anterior e exterior a ela, mas mostrando que é a prática que *faz* o tempo, ou seja, o tempo propriamente humano[2], imanente ao ser social – em oposição ao tempo biológico ou astronômico, cíclico ou cronológico.

Na medida em que refaz o ponto de vista do agente operante e concebe a prática como temporalização, Bourdieu (2001) considera o passado e o futuro como produto de investimentos que acontecem no tempo presente. O passado não é consciência, nem memória, mas estaria contido no *habitus* encarnado nos corpos. É pelo *habitus* adquirido que o passado se reproduz no presente enquanto prática de agentes que se temporalizam, e isso também no sentido das antecipações de futuros possíveis. O ser social "se temporaliza na e pela prática, por meio da antecipação prática que lhe é inerente", mas os agentes "só conseguem *fazer* o tempo à medida que são dotados de *habitus* ajustados ao campo" (idem, p. 260). Se a prática faz o tempo, o que confere sentido à existência de cada agente é a *illusio*, enquanto investimento feito no passado. Admitir que o jogo merece ser jogado e participar implica em reconhecer o jogo e que seus alvos merecem ser perseguidos (ibidem, 2011).

Cabe considerar que os investimentos e o interesse em determinado "jogo" dependem, em última análise, de duas dimensões intimamente relacionadas: as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas. É nas tendências causais do provável, enquanto ajustamentos entre esperanças e oportunidades, que a conservação da ordem social encontra seu fator mais poderoso. É pela conjugação dessas duas dimensões que acontece a experiência temporal e também o poder (conforme os capitais adquiridos nos diferentes campos) sobre as tendências imanentes do mundo social ou aos campos específicos. São tendências que independem das consciências e das vontades dos agentes, pois, na verdade, são essas que vão se ajustar às possibilidades objetivas, moldando as condutas às probabilidades de ganhar ou não o "jogo".

Contudo, importa destacar que os agentes não estão em condições de igualdade no universo das competições sociais. O mundo social é composto por inúmeras desigualdades que caracterizam, por exemplo, o que poderíamos chamar *déficit* de tempo daqueles para quem o tempo é precioso, sempre apressados, que se entregam ao tempo a tal ponto que não veem o tempo passar, provavelmente o caso dos professores e de estudantes trabalhadores. E, por outro lado, há o tempo "vazio" daqueles que não se preocupam, pois se encontram liberados das urgências da vida, sendo detentores de grandes volumes de capital; provavelmente seja o caso de artistas e intelectuais consagrados. E, ao contrário dos agentes que têm seu tempo preenchido e alto volume de capital simbólico (social, cultural, econômico, etc.) a possibilitar as mais diversas disposições para se defrontarem ativamente com o futuro, existem aqueles com *déficit* de bens simbólicos e de capitais, aos quais fica reservada a impossibilidade de jogar no presente, pois as práticas/*habitus* de conhecimento do jogo não lhes são naturais. Nessa condição, que é a dos desempregados e excluídos socialmente, o tempo se torna excedente e não tem valor algum (BOURDIEU, 2001).

Contudo, destaca Bourdieu (idem, p. 278), "costuma-se esquecer que o poder temporal é um poder de perpetuar ou transformar diferentes espécies de capital pelo fato de manter ou transformar os princípios de redistribuição". O poder de agir sobre o tempo dos outros pode trazer a imprevisibilidade, ainda que seja possível compreender como a conservação da ordem social é operada por uma "causalidade provável" que consegue garantir, por um lado, "a submissão incondicional dos dominados à ordem estabelecida [...] a salvo do questionamento e da contestação", e, por outro, o favorecimento, "a aquisição de disposições as quais, em declínio, não oferecem preparo adequado para enfrentar as exigências da ordem social" (ibidem, p. 278). Porém, não se pode naturalizar as disposições, mas pensar os mecanismos de sua aquisição, pois existem brechas nas estruturas e jogos sociais. A ideia de uma previsibilidade garantida estaria descartada. O futuro incerto não é somente a preocupação e a ação dos

"desgarrados", mas também a dos "legitimados". Essas experiências improváveis quanto a um futuro cada vez mais incerto provocam desajustes entre as esperanças e as oportunidades. São os desajustes que permitem "certa margem de liberdade a uma ação política desejosa de reabrir o espaço dos possíveis" (BOURDIEU, 2001, p. 286).

A ação simbólica pretende registrar a todo custo o "futuro" nos corpos, por meio do *habitus*. Os ritos de instituição buscam imprimir nos corpos de membros reconhecidos esse ajuste de adesão às exigências estabelecidas. O efeito de consagração outorga uma função social. Assim, adentrar e se movimentar nas esferas do reconhecimento, da consagração social, da aquisição de capital simbólico é vital aos agentes, pois lhes confere não só força e poder, mas um sentido para existir. A razão de ser é não viver a indiferença, mas estar, no presente, ocupado objetivamente e subjetivamente de uma "missão" social. Ou seja, conforme Bourdieu (idem, p. 292), "mediante o investimento no jogo e o reconhecimento que pode trazer a competição cooperativa com os outros, o mundo social oferece aos humanos aquilo de que eles são inteiramente destituídos: uma justificativa para existir". Então, o sentido da existência é, antes de ser uma questão filosófica ou religiosa, sobretudo, uma questão sociológica que diz respeito às condições e às razões sociais de existência. Neste sentido, a ação pedagógica deveria ajudar a criar disposições (subjetivas) que ampliassem as possibilidades objetivas, como meio de diminuir injustiças e desigualdades escolares, logo, possibilitando aos agentes ressignificar seu sentido de existência e suas expectativas de porvir.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

[1] Bourdieu (2001) define razão escolástica como a prática de examinar todos os sentidos possíveis de um termo sem fazer qualquer referência aos contextos imediatos de sua utilização. Remete ao jogo de "faz-de-conta", das conjecturas e especulações imaginárias, que convidam a entrar no mundo lúdico da experimentação mental, de contemplação e da analítica da linguagem, de inventar problemas para ter a satisfação de resolvê-los e não porque servem a alguma finalidade prática ou mesmo para a análise das práticas dos agentes.
[2] Norbert Elias (1998, p. 8), em seu livro Sobre o tempo, destaca que na sociologia do conhecimento não foi dada ainda a devida atenção ao desenvolvimento dos meios humanos de orientação, principalmente no que se refere à questão do tempo.

Palavras-chave: Tempo; Práticas Sociais; Educação; Pierre Bourdieu

TIPO DE ESTABELECIMENTO EDUCACIONAL FREQUENTADO PARA CURSAR O ENSINO MÉDIO PELOS CLASSIFICADOS ÀS CINCO GRADUAÇÕES DE MAIOR DEMANDA DA UFSC (2001-2015)

SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO - UFSC

LUIZA TURNES - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A partir dos anos 2000 alguns programas, dispositivos legais e políticas públicas passaram a ser implementadas no Brasil, visando possibilitar a um maior número de estudantes o acesso a este nível de ensino. A Lei no 12.711/2012 que trata da reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e que leva em conta também a renda familiar e a autoclassificação racial foi totalmente aplicada pelas instituições públicas federais no ano de 2016. Heringer (2015) enfatiza que este é um momento fecundo para análises referentes aos resultados atingidos por intermédio destas legislações e programas, como também de outras formas de inclusão e assistência estudantil nas universidades públicas. Apesar dessas medidas serem recentes no nosso país, estaríamos a caminho de espaços universitários mais democráticos. Com isso, a problemática de pesquisa está relacionada à seguinte indagação: qual o perfil do alunado classificado nos concursos no que se refere a variável tipo de estabelecimento de ensino?

Os estudos sociológicos franceses (BOURDIEU, 1964, 2015; DUBET, 2008; LANGOUËT, 2002) e brasileiros (RISTOFF, 2008; ARROYO, 2010; GEORGES, 2017) referentes ao acesso às universidades públicas demonstraram que estas instituições sempre foram frequentadas por parcelas de grupos sociais mais abastados – principalmente em relação ao capital econômico. Objetivamos compreender quais as implicações das políticas de ações afirmativas (PAAs) nos perfis dos classificados para os cursos de maior demanda da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Medicina, Direito diurno, Arquitetura e Urbanismo, Direito noturno e Engenharia Civil - no que se refere à variável tipo estabelecimento de ensino médio. Para tal, estudamos teorias e categorias relacionadas às desigualdades sociais e escolares vinculadas aos perfis dos classificados nos exames da UFSC. Nos baseamos numa análise longitudinal considerando dados relativos ao tipo de estabelecimento de ensino mencionados nos questionários socioeconômicos preenchidos pelos candidatos a uma vaga em uma das cinco graduações de maior demanda na UFSC, no período compreendido entre 2001 e 2015. Agrupamos os dados em: Ensino Médio Particular (todo ou em parte na rede de ensino particular); Ensino Médio Público (todo ou em parte na rede pública) e Outros: inscritos que frequentaram ensino médio em escolas comunitárias, outros tipos de escolas ou que não responderam.

No curso de Medicina, o crescimento dos percentuais de classificação por parte dos alunos provenientes do ensino médio público foi gradativo durante o período analisado, o que comprova um convívio maior de estudantes de diferentes redes de ensino, principalmente de 2013 a 2015. O estudo dos dados nos permitiram realizar agrupamentos, a saber: de 2001 a 2007, os percentuais de classificados da rede privada foram sempre maiores que os da pública (de 83% a 92% ensino médio privado e de 7% a 17% do público). Cabe destacar, que na

passagem da primeira (2001-2007) para segunda fase (2008-2012) ocorreu uma grande redução no número de classificados do ensino particular: 25%. De qualquer maneira de 2008 a 2012, os percentuais de classificação de candidatos oriundos do ensino médio particular ainda continuam altos (64,3% e 67,6%); na fase seguinte (2013 a 2015), é o intervalo de tempo em que mais alunos da rede pública passam a conquistar vagas na graduação de Medicina, de 40% para 49,5%. Em 2015 os percentuais dos futuros médicos que frequentaram os dois tipos de estabelecimento de ensino praticamente os mesmos (50% rede privada e 49,5% pública).

O movimento do número de classificações para o curso de Direito diurno assemelha-se com os analisados da graduação de Medicina. As cifras são bem representativas, pois durante todo o período, o percentual de exitosos nos concursos que frequentou ensino médio público aumentou 38%, índice verificado principalmente entre os anos de 2008 e 2015. De 2001 a 2007 ocorreram muitas classificações para o Direito diurno de alunos da escola privada, passando de 82% para 92%. Houve entre os anos de 2003 e 2004 uma baixa de 9% no número de aprovados da rede particular, mas no ano de 2005 os percentuais voltaram a crescer e na maioria dos anos desta fase, o índice de classificação foi de aproximadamente 90%. Já na passagem do ano de 2007 para 2008, o percentual de classificados provenientes de estabelecimentos de ensino médio público aumenta 21% e se mantém entre 24% e 34% durante a segunda fase (2008 a 2012). Na última fase (2013-2015) ocorreu um movimento contínuo de crescimento das classificações da rede pública de ensino, mais 21%, os quais assim se distribuíram: do ano de 2013 para 2014, 8% e de 2014 para 2015, 13%.

A maior ocupação das vagas universitárias por alunos que cursaram ensino médio público também foi observada no curso de Arquitetura e Urbanismo. O maior convívio entre discentes oriundos dos colégios privados e públicos deu-se a partir do ano de 2008. Na fase anterior o predomínio das aprovações era obtida pelo alunado do ensino médio particular (em média 90%). A divisão do número de classificações de ambas as redes foi crescente e mais equitativa na segunda fase e percentuais anuais que indicam esta mudança merecem destaque: em 2007, o percentual de classificados oriundos da rede pública era de 12,6%, já em 2008 este público passa a 31,5% do total de aprovados classificados; na mesma fase tivemos um acréscimo de 7,8% de estudantes de escola pública no curso (2011 – 29,7% e 2012 – 37,5%); na última fase (2013-2015) o aumento também foi significativo da participação destes alunos: 11,8%. O processo culmina em 2015 com a metade das vagas do curso de Arquitetura e Urbanismo (50%) distribuídas entre discentes que cursaram o ensino médio nas redes particular e pública.

Os percentuais de classificações no curso de Direito noturno também demonstram crescimento para os estudantes que cursaram este nível de ensino na rede pública. Mas este maior acesso às cadeiras universitárias deu-se a partir de 2008. Na fase anterior, a mais alta porcentagem de aprovação de candidatos provenientes do ensino médio público chegou à baixa marca de 23,7%. Cabe destacar que no ano de 2002 foi registrado o maior percentual de distância entre os classificados da rede privada e da pública: 76,3%. A partir do ano de 2008, começa acontecer um movimento de crescimento no número de classificados do ensino médio público, de 2007 para 2008, 15,8% de aumento. De 2008 a 2012, a porcentagem de classificados da rede pública manteve-se aproximadamente em 37%. Um novo aumento reaparece a acontecer nos últimos três anos, entre 2013 e 2015: 12,2% a mais de alunos provenientes da escola pública obtiveram sucesso nos concursos.

Entre 2001 e 2007, os índices de classificação para o curso de Engenharia civil de alunos que frequentaram ensino médio particular eram muito altos, entre 70% e 89,4%. Mas esses dados variaram muito nesta primeira fase, por exemplo: entre os anos de 2004 e 2006, ocorreu queda de 18% nas aprovações deste alunado, já de 2006 para 2007, houve acréscimo de 19,4%.

A grande representatividade nos percentuais de classificação da rede privada não se mantém na segunda etapa analisada e logo na passagem do ano de 2007 para 2008, ocorreu decréscimo de 27,8% na obtenção das vagas por este grupo. Novamente nesta fase, os índices oscilam entre 58,4% e 68%, mas nota-se que eles já são mais baixos do que na primeira etapa. A diminuição do volume de classificados do ensino médio particular acentua-se entre 2013 e 2015: queda de 14,4%. No ano de 2015, os percentuais de classificação de alunos do ensino médio particular e público são praticamente os mesmos, respectivamente 51,5% e 48,4%.

Para concluir, podemos afirmar que na UFSC houve mudanças significativas nos perfis dos alunos que se classificaram nos cinco cursos mais procurados da instituição no período de 2001 a 2015. Em síntese, os dados relativos a variável tipo de estabelecimento frequentado no ensino médio foram totalmente influenciados a partir da adesão da UFSC as PAAs. O perfil do classificado das graduações de alta demanda da UFSC, após o ano de 2008, passa a ser outro. As cadeiras da universidade foram procuradas e ocupadas mais por alunos que frequentaram ensino médio público e, em muitos dos cursos investigados, os percentuais de ocupação foram praticamente iguais quando se tratou das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1381-1416, out./dez. 2010.

BOURDIEU, P. **Les Héritiers**: les étudiants et la culture. Les éditions de Minuit, París. 1964.

_____. Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as grandes escolas. Tradução Tiago Santos Ribeiro e Silvana Rodrigues de Souza Sato. Revisão técnica de Ione Ribeiro Valle. **Revista Tempo e espaços em educação**, v.8, n. 15, p. 19-120, jan./abr., 2015.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle. Revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

GEORGES, R. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Relatório da OXFAM Brasil. Coordenado por Katia Maia. Editoração Brief Comunicação. Setembro, 2017.

HERINGER, R. (org.). Democratização da Educação Superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n. 7, jan./jun. 2015.

LANGOUËT, G. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 85-106, jul./dez.2002.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil** - 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

Palavras-chave: Tipo de estabelecimento de ensino; Educação Superior; Democratização do acesso.

UM CONTO DE NATAL OU A TRAJETÓRIA DE "CONVERSÃO" DO CAPITALISTA? UMA LEITURA DO TEXTO DE DICKENS

MARILÂNDES MÓL RIBEIRO DE MELO - IFC

CLOVIS SCHMITT SOUZA - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A proposta desta comunicação é confrontar a obra de Charles Dickens, "Um conto de Natal" escrita em 1843, articulando com o auxílio de reflexões produzidas pelos sociólogos Chiapello; Luc Boltanski e Pierre Bourdieu visando estabelecer relações entre um capitalismo "sem entranhas", desprovido de qualquer ato de generosidade, representado pelo modelo de trabalho fordista e o capitalismo contemporâneo que insere nas relações de trabalho questões morais sob a égide do dom, da responsabilidade da dádiva como elemento que reconstitui essas relações que apresentam, por meio da consolidação do Estado como componente que impele uma nova forma moral e uma nova racionalidade. Assim sendo, esta comunicação objetiva analisar em que bases morais o capitalismo está assentado na contemporaneidade e até que ponto os agentes estão dispostos a abrir mão das suas garantias materiais e psicológicas em nome de uma nova ética de valores que estabelece uma "exploração doce" e uma absolutização do presente, diversa daquela percebida na hexis do protagonista do conto de Dickens.

A obra "Um conto de natal" de Charles Dickens, escrita em 1843, é uma ficção na qual a personagem Ebenezer Scrooge, personifica a hexis da figura de capitalista em uma Inglaterra pulsante, que prega o distanciamento de valores tradicionais, a degradação dos laços sociais, mas igualmente as maravilhas do mundo moderno e um capitalismo nascente. Em contraste ao significado do próprio nome Ebenezer, que em sua etimologia hebraica remete à ideia de "pedra da ajuda" ou da "gratidão", Scrooge é descrito como ranzinza homem de negócios de Londres, avarento e arredio (DICKENS, 2003, p. 06) que não demonstra "bons sentimentos e compaixão para com os outros" e "preocupa-se apenas com seus lucros"; é ganancioso e transita entre as denúncias sociais acerca dos males dessa nova sociedade, o otimismo e o moralismo da era vitoriana inglesa. A descrição de sua hexis revela a frieza legitimada do capital.

Essa personagem, para quem a palavra generosidade é ameaçadora, tem a convicção de que as prisões, as casas de trabalho forçados e as leis contra os mendigos eram instituições demasiadamente úteis na Inglaterra daquele contexto para atender aos "vagabundos"; para Scrooge, essa população, como contribuição à sociedade daquele contexto, deveria morrer, pois assim, ajudaria a "evitar o excesso da população" (DICKENS, 2003, 11). Ele é visitado pelo fantasma de um antigo sócio que lhe adverte sobre a visita de outros três fantasmas: do passado, do presente e do futuro, que o obrigam a recordar eventos da sua trajetória de vida passada e a conhecer possibilidades acerca do futuro.

Essa visita insólita leva Scrooge a refletir sobre o que impele as pessoas a retribuírem os "presentes" que lhes são concedidos. As dádivas, os dons são em sua essência, considerados como voluntários e funcionam como uma fonte de autoridade, como um talismã, que confere honra; no entanto em seu caráter de realidade são obrigatoriamente dados e retribuídos tendo em vista que "presente dado sempre espera um presente de volta" (MAUSS, 2013, p. 50); diante

desta perspectiva podem revelar a ideia de hostilidade quando esse "estado de espírito [da doação] em que estão o visitante e o visitado" (MAUSS, 2013, p. 49) está em desequilíbrio.

O mercado é um fenômeno eminentemente humano e está instituído antes mesmo dos mercadores, mas sua moral e práticas se modificam ao longo do desenvolvimento histórico e econômico (MAUSS, 2013). O pagamento das dádivas recebidas, como dívidas assinadas, não precisa ser imediato; podem ser pagas em um tempo propício, no qual se espera a oportunidade para o contra dom, para a reciprocidade. Esse tempo do contra dom para Scrooge se manifesta no tempo das figuras fantasmagóricas de passado, presente e futuro.

O dom remete à ideia de propriedade, de tudo o que faz do indivíduo "rico, poderoso, influente, tudo o que pode ser trocado, objeto de compensação" (MAUSS, 2013, p. 62); no entanto, o "espirito da coisa doada", que não é inerte, deve conter em si a destruição da obrigação de retribuição; é a ideia de posse que gera autoridade e poder moral e a doação torna-se responsabilidade, por constituir-se propriedade: "mesmo abandonada pelo doador, é ainda qualquer coisa dele. Através dela, ele tem o domínio sobre o beneficiário, como através dela, proprietário, ele tem domínio" (MAUSS, 2013, p. 64). Esse movimento contribui para descrever esse suposto "novo espírito" do capitalismo, que revela uma dupla verdade sobre o trabalho. Ou seja, o capitalista herda a alma do trabalhador quando, por exemplo, desenvolve atividades de filantropia, e doa a si mesmo, considerando que o dom é alma. Essa dupla verdade denota a realidade do trabalho enquanto fonte de realização (humanização) e como exploração (desumanização) em perspectiva histórica e social (BOURDIEU, 2001).

Ao conceder um dom, no caso do capitalista, o trabalho ao trabalhador e as atividades filantrópicas, ele evoca uma espécie de regresso ao seu lugar original, ao seu "paraíso perdido", à sua origem mais profunda, numa espécie de materialização do indivíduo, sendo assim, doação de si: "apresentar qualquer coisa a alguém, é apresentar qualquer coisa de si" (MAUSS, 2013, p. 66). No entanto, Bourdieu (2001) ajuda a entender que esta lógica está relacionada ao cálculo egoístico como, por exemplo, o pagamento e o recebimento de um salário ou redução de impostos.

É por intermédio dos espíritos, travestidos em passado, presente e futuro que Scrooge recorda a lógica egoística que começa por reexaminar seu passado como jovem pobre que fez escolhas para acumular um capital econômico considerável; que no presente, tem sua imagem de empresário de sucesso confrontada com a imagem que a sociedade tem dele: um homem egoísta e moralmente guiado pela ganancia e avareza e o final da jornada de expiação, que é apresentado pelas possibilidades do seu futuro: uma morte solitária sem um legado a ser valorizado. Scrooge é submetido à sua irredutibilidade de agente imerso no tempo, "que o condena a mutação incessante e a singularidade" e nele identifica as possibilidades de sua "conversão" (BOURDIEU, 2001, p. 15) por meio do rompimento com o "mundo da produção" que lhe parece liberadora, mas em contrapartida também mutiladora.

Dickens (2003) apresenta a jornada de reparação do empresário: sua justificativa moral de acúmulo de riquezas econômica não é suficiente para a elaboração de novos valores. Max Weber (2004) ao argumentar sobre a ética protestante, a ideia do capitalismo desencarnado de um ethos religioso mostra como o libelo moral das condutas humanas mobilizadas pelo acúmulo de riqueza sem freios morais acaba por conduzir a sociedade para um futuro sombrio. Todavia, Weber ainda assim observa que a racionalização e normalização da vida em sociedade tende a produzir uma conduta de vida que tem na ótica do trabalho um componente de orientação de conduta que vai redundar na ideologia da vocação auto-imposta pelo trabalho. Essa forma de compreensão do capitalismo foi o paradigma que orientou o modelo das linhas de produção das empresas no contexto fordista no qual havia a formação de um quadro gerencial do trabalho, sistema de hierarquia bem estruturada e modelo gerencial dos processos.

Nos meados da década de 1960, as deias dos sociólogos Chiapello e Luc Boltanski (2004) colocam em confrontação o modelo de capitalismo tradicional com a publicação da obra "O novo espirito do capitalismo". Os autores observam uma metamorfose no interior do capitalismo assentado nos processos cultural-simbólicos que desnudam a lógica de exploração da sociedade capitalista. Assim, observam como o capitalismo vai operar uma reconfiguração no seu interior. Para manter sua legitimidade social, lança mão de novas cartas simbólicas nas relações dos sistemas de trabalho, pois o capitalista carece de uma validação para além da troca econômica. Deverá incorporar preceitos como, por exemplo, as noções de autonomia, espontaneidade, polivalência ou mesmo o discurso de colaboração.

Assim, o capitalismo se afasta de um modelo vertical e hierarquizado para um capitalismo de "sedução" cuja orientação está no apelo aos prazeres que serão introduzidos na vida cotidiana como uma ficção da diversidade e da liberdade sem limites. Neste quadrante analítico, a figura do personagem Scrooge passa pela metamorfose. Sua hexis capitalista sofre uma debacle moral ao ser apresentado ao futuro sombrio. Como resposta, acorda no outro dia "humanizando" o tratamento com a sociedade, passa a distribuir sua riqueza como uma expressão de boas novas. O exemplo que personifica a "mudança de conduta" ocorre em relação ao empregado de Scrooge: da condição de funcionário submetido a hierarquia do boss, é alçado a condição de sócio e colaborador de Scrooge. Como a dádiva descrita por Mauss (2013), a troca social no novo espírito do capitalismo não se dá mais no plano dos vínculos da financeirização, pois o empresário ao "distribuir" sua riqueza se justifica socialmente como um agente com um novo individualismo libertário e hedonista cujo sistema de valores foi incorporado no modelo capitalista. Há, com isso, uma autorização social para a presença do capitalista, pois serve de exemplo legítimo a ser seguido isto é: Scrooge "converte-se" em um empreendedor generoso. Todavia, a reconfiguração do capitalismo como sistema mantem oculta a dominação social consentida por todos aqueles que reconhecem no agente moralmente aceito um exemplo a ser espelhado em suas vidas.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOLTANSKI, Luc; CHIPELLO, Eve. O novo espirito do capitalismo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DICKENS, Charles. Uma história de Natal. Porto Alegre: L&PM, 2003.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. CNP. SP, 2013.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito capitalista. Companhia das Letras. São Paulo. 2004.

Palavras-chave: Capitalista; Dom e dádiva; Conversão; Humanizado

"A DUPLA VERDADE DO TRABALHO": UMA LEITURA BOURDIEUSIANA DA CENTRALIDADE DO TRABALHO EM UMA ASSOCIAÇÃO DE RECICLADORES

GABRIELA ALBANÁS COUTO - UFSC

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Este trabalho objetiva analisar a relação entre tempo, trabalho e aprendizagem em uma associação de coletores de materiais recicláveis à luz da teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu, especialmente a partir da obra Meditações Pascalianas. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em Educação em andamento realizada em um PPGE na região Sul do Brasil.

Os dados foram coletados em uma Associação de recicladores em que cerca de 70% das pessoas são membros de uma mesma família que migrou de Chapecó para Florianópolis nos anos 1990. Foram identificadas três gerações desta família trabalhando juntas: os "pioneiros", hoje idosos, que fundaram a Associação; a segunda geração, composta por filhos dos fundadores, que na infância e adolescência acompanhavam os pais na coleta de papelão e hoje lideram o grupo; a terceira geração, os netos dos pioneiros. As gerações mais jovens consideram a Associação uma "herança" de seus antepassados e o trabalho como a continuidade de um legado familiar.

Neste sentido, uma das problemáticas do estudo é a permanência da família em uma atividade precária e carregada de estigmas sociais, a coleta e triagem de materiais recicláveis, a despeito das quase três décadas em que vivem na Capital do Estado, onde teriam outras opções, segundo os depoimentos. Assim, vislumbram-se questões relacionadas à passagem do tempo, aos saberes e valores passados entre as gerações familiares e sua relação com o trabalho na reciclagem em seus diferentes significados.

A noção de tempo mobilizada no estudo ancora-se na perspectiva de Bourdieu. O modo de pensar relacional, lógica pautada em uma dialética reflexiva própria do pensamento bourdieusiano, é observado quando o autor defende a ideia de que o trabalho possui "uma dupla verdade": subjetiva e objetiva. A primeira diz respeito às crenças, apostas e investimentos do agente e estaria no âmbito das disposições engendradas pelo *habitus*. Já a "verdade objetiva" se refere mais especificamente aos ganhos materiais e econômicos associados ao trabalho.

A coleta de dados consistiu em objetivação participante (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002) entre os meses de março e agosto de 2018, período em que foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, cujo foco era compreender como associados das três gerações que compõem o grupo percebem a Associação em termos temporais, sendo, portanto, organizada em questões referentes ao passado, presente e futuro da Associação.

Os dados textuais coletados nas entrevistas vêm sendo analisados com o auxílio do *software Interface R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ), que permite a realização de diferentes análises estatísticas sobre *corpus* textuais. O recorte trazido focaliza os resultados apresentados na análise lexicográfica das entrevistas em dois tipos: a nuvem de palavras e a análise de similitude. O primeiro agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência, sendo visualmente interessante para um primeiro contato com os resultados. O segundo possibilita identificar as coocorrências entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo do *corpus* textual (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A nuvem de palavras gerada pelo *software* IRaMuTeQ (Figura 1) revelou que o trabalho é um elemento central na fala dos participantes, citado 128 vezes nas entrevistas.

Figura 1. Nuvem de palavras

O ambiente de trabalho é percebido pelos entrevistados como um espaço diferente daqueles configurados como formais, recorrentemente descritos como "serviço fichado" (registrado em carteira profissional). Os associados indicam que nos espaços formais de trabalho as relações são diferentes, pautadas por regras e ordens externas. De acordo com E. (35 anos, 22 anos na Associação), "[...] se vai trabalhar fichado tem que ter ordem. Você vai fazer uma coisa, tem que fazer outra, tem que fazer não sei o quê. Aí deixa a pessoa com a cabeça confusa". O ambiente de trabalho é, também, marcado pelo vínculo entre os recicladores, sendo considerado uma segunda casa. A Associação representa mais que trabalho, sendo um espaço de socialização, de convívio familiar e de ajuda mútua. A mesma afirma que: "aqui é a segunda casa. A gente vai *pra* casa só pra dormir, porque o resto do dia está aqui. É onde que a gente ganha dinheiro pra levar o sustento *pra* casa. É uma coisa muito valiosa".

A análise de similitude (Figura 2), por sua vez, confirma esta centralidade do trabalho e o modo como ele organiza a vida familiar dos entrevistados. A ligação entre as palavras "trabalhar" e "casa" (17 coocorrências), "trabalhar" e "mãe" (15 coocorrências) e "trabalhar" e "estudar" (9 coocorrências) mostram a forma como o discurso em torno do trabalho é estruturado.

Figura 2. Análise de similitude

Outro aspecto importante é a ligação das palavras "trabalhar" e "puxar" (7 coocorrências) e "trabalhar" e "mesa" (5 coocorrências). As palavras "puxar", "carrinho" e "centro", fazem menção à época em que atuavam na coleta de papelão no centro da cidade, antes da construção do galpão atual, afastado da região central, em referência, portanto, ao passado. Em contrapartida as palavras "mesa", "reciclar" e "plástico" – sobretudo a palavra "mesa" – representam seu trabalho no tempo presente.

Em relação às perspectivas de futuro, é interessante verificar que "estudar", "escola", 'colégio", "pensar" e "futuro" indicam a crença do grupo de que o estudo é único modo de garantir "um futuro melhor", uma posição no mercado de trabalho, para eles próprios e/ou para os filhos. O depoimento de W., um jovem de 16 anos que cresceu trabalhando na Associação, expressa esta situação: "Não sei se eu vou continuar aqui no futuro. Vou voltar a estudar ou trabalhar como militar no exército [...]. Quero um futuro melhor. Porque aqui é muito sofrido também".

A ideia de porvir, o projeto, no entanto, é, segundo Bourdieu, produto das disposições do *habitus*, uma vez que "a experiência do tempo se engendra entre o habitus e o mundo social (BOURDIEU, 2007, p. 255). O autor explica que é "por intermédio das disposições do *habitus* (elas mesmas ajustadas, na maior parte do tempo, às posições), que as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas" (idem, p. 264). O adolescente que afirmou ter planos de estudar para garantir um futuro melhor para si trabalha desde muito novo na Associação; seus primos, que estudam no Ensino Médio, seguem trabalhando com os familiares na reciclagem, a despeito de terem uma formação básica que lhes permitiria algum "futuro". Assim, "[...] as vontades acabam se ajustando às possibilidades, os desejos ao poder de satisfazê-los" (ibidem, p. 265).

A "dupla verdade do trabalho" pode ser observada na divisão clara que fazem entre "trabalho" e "serviço". Por "trabalho" entendem o que fazem na Associação – no passado a coleta de materiais recicláveis nas ruas do centro da cidade e, atualmente, a triagem do material coletado pela prefeitura. Este trabalho possui significados diversos e aparece associado à coletividade, família, afeto, sociabilidade, proteção, identidade, legado/herança familiar, autonomia. Por "serviço" compreendem as atividades que realizaram fora da Associação, geralmente como terceirizados em empresas de prestação de serviços. No serviço alguns eram mais bem

remunerados que na Associação, carga horária fixa e registro em carteira de trabalho, porém, sentiam-se oprimidos, alienados, "trabalhando para os outros", tendo suas tarefas e ganhos determinados por patrões ou encarregados. Esta heterodeterminação é compreendida pelos entrevistados como perda da autonomia e da identidade que possuem quando trabalham na Associação. É como se na reciclagem, trabalhando em família, em uma atividade criada por eles próprios ou aprendida dos pais e/ou avós, o trabalho tivesse um sentido subjetivo que extrapola o econômico. Sob a ótica bourdieusiana, a crença no trabalho como investimento, esta illusio associada à profissão que se expressa na "verdade subjetiva do trabalho" contribui para a (auto)exploração do trabalhador. Gostar do trabalho, atribuindo-lhe significados afetivos, pode ser uma forma do agente justificar e aceitar a condição de uma vida precária.

Ainda em relação ao tempo e à aprendizagem, observamos que a visão de futuro tanto dos mais jovens em relação a si mesmos quanto dos mais velhos em relação ao futuro de filhos e netos e à própria continuidade da Associação, acaba sendo definida pelas oportunidades objetivas.

> O investimento no futuro do jogo supõe um mínimo de oportunidades no jogo [...], a adaptação às exigências tácitas do cosmos econômico só é acessível aos que detêm um mínimo de capital econômico e cultural, isto é, um mínimo de poder sobre os mecanismos que devem dominar (BOURDIEU, 2007, p. 273)

Assim, embora a dupla verdade do trabalho tenha sido observada a partir da pesquisa empreendida neste microcosmos social, a educação e as esperanças de porvir a ela associadas, todavia, aparecem muito distantes da realidade destes agentes, ainda que na terceira geração. Confirma-se, assim, que certas disposições, estando ajustadas a posições desfavorecidas, não oferecem preparo adequado para enfrentar as exigências da ordem social, servindo para manter estes trabalhadores em posição de resignação, auto-exploração e dominação.

Referências:

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Psicologia*, v. 21, n. 2, 2013, p. 513-518.

BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. São Paulo: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Práticas sociais; Trabalho; Habitus; Educação; Recicladores.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NUM ENVOLVIMENTO MUSICAL: UMA ETNOGRAFIA DO ENCONTRO CULTURAL

ALINE DE AZEVEDO - PUCPR

RAQUEL PANKE - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NUM ENVOLVIMENTO MUSICAL: UMA ETNOGRAFIA DO ENCONTRO CULTURAL

A música, ao ser capturada pelo olhar antropológico, pode ser analisada como parte da construção e interpretação dos processos sociais. A música não é vista apenas pela estética, mas também pela perspectiva social. De certa forma, ela parte da atividade estética para atingir a ética. Para o etnomusicólogo, Tiago de Oliveira Pinto, abordar a música no enfoque antropológico é analisar "a inserção da música nas várias atividades sociais e os significados múltiplos que decorrem desta interação" (PINTO, 2001, p.23). Diante desta afirmação, de que forma a música pode estar presente nos processos escolares?

Este estudo, inspirado nas atividades de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências sociais da PUCPR, trata da prática musical na escola como uma experiência impactante na relação entre professores, alunos e ambiente escolar. Com foco descritivo e interpretativo, em conjunto com o aporte teórico no enfoque da música no viés antropológico e educacional, objetivou-se apontar de que modo o envolvimento com práticas musicais no meio escolar, tendo professores motivados na organização, pode contribuir para uma aprendizagem significativa. Os objetivos específicos se propõem a analisar teoricamente às abordagens de música e escola, e relacionar com às interpretações de dados etnográficos no trabalho de campo.

A pesquisa se desenvolveu por meio da observação participante e descrição etnográfica, realizada numa escola da rede pública de ensino estadual na cidade de São José dos Pinhais, na Região Metropolitana de Curitiba/PR, com estudantes de Ensino Fundamental e Médio, professores e equipe administrativa, durante a preparação e o desenvolvimento de um encontro cultural.

A fundamentação teórica conta com abordagens sobre música e juventudes, tal como tratado por (HIKIJI, 2006) e (DAYRELL, 2001). Conta também com a questão metodológica, no que envolve a importância da etnografia para compreender a aprendizagem musical, como desenvolvido por (ROMANELLI, 2009). O músico e educador, aponta a importância das contribuições da etnografia educacional para se pesquisar sobre música nesses espaços, apresentando dentro do universo discente, elementos que possam contribuir para um entendimento mais aprofundado das manifestações musicais que ocorrem na escola. Quanto à aprendizagem significativa (ROGERS, 1972) oferece apontamentos pertinentes aos objetivos desse trabalho, porque propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes na construção do conhecimento, fatores tais que podem ser desenvolvidos através de relações pessoais e intergrupais entre professores e alunos, assim como foram observados no trabalho de campo com relação às práticas musicais. Além dessas, outras referências se fazem presentes como (LEMOS e SILVA, 2011); (PINTO, 2001); (GEERTZ, 1978); (PEIRANO, 2008); e (GOLDENBERG, 2011).

Os resultados se apresentam em torno dos registros etnográficos que demonstram a aproximação dos estudantes e docentes durante a preparação e realização do evento cultural, bem como o impacto na motivação dos sujeitos no ambiente escolar. Para os adolescentes e também para o processo educacional participar de atividades que os considere como seres criativos, com bagagens culturais importantes, com musicalidade e potencialidades artísticas, é uma vivência inclusiva, desse modo, facilitador no processo de aprendizagem.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
GARCIA, Tânia; ROMANELLI, Guilherme. A pesquisa sobre música e escola: contribuições da etnografia educacional. EDUCERE: Currículo e Saberes. Curitiba, 2008. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/695_739.pdf Acesso em 19 set. 2018.
GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 323 p.
GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar. 12. Ed. Record, 2011. 107 p.
HIKIJI, Rose Satiko Gitirana; NOVAES, Sylvia Caiuby. A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: EdUSP, 2006. 256 p.
LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. A música como uma prática inclusiva na educação. Revista InCantare, Curitiba v.2, p. 32 – 46. 2011. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/viewFile/188/190 Acesso em: 04 ago. 2018.
PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 2, 2008.
PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música: Questões de uma antropologia sonora. Revista de Antropologia, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007; Acesso em: 19 ago. 2018.
ROMANELLI, Guilherme. A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 214. 2009.
ROGERS, Carl. Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser. Interlivros de Minas Gerais, 1972.

Palavras-chave: Prática musical; etnografia; aprendizagem significativa.

DIREITO À EDUCAÇÃO: UM DIREITO IMACULADO PARA OS IMIGRANTES

RÉGINALD ÉLYSÉE - PUCPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O mundo está precipitando o buraco do péssimo da razão de competitividade subjetiva, minimizando os valores dos direitos humanos. Muitos desafios sociais, e as falhas insignificantes de nosso comportamento ridículo, são as marcas indignas e lamentosas de nossa perdição social rumo à desumanização. Os direitos humanos são alvo do desconhecimento para o reconhecimento do ser fraternal e os atributivos marginalizados de uma raça por uma categoria social privilegiada e bem definida na mesma sociedade.

A alegria social é supremacista, a pobreza singular é racista e os preconceitos são coloridos em tristes lágrimas. Em diapasão, um grupo social conjuga sua herança perpétua de resiliência e de uma resistência precária, embalsamada nas mazelas do crescer timidamente ou acidentalmente, de um tal assistencialismo calculado, criado por algumas instituições governamentais e não-governamentais para alcançar o orgulho do "patriotismo igual" nos "olhos desiguais" da realidade agourada do sujeito vívido, vivendo seu cotidiano no "amém aleluia" da esperança do país.

Toda sociedade moderna tem seu desconforto social, conforto individualista, reconforto coletivo e lutas de classes sociais entre os indivíduos. Por isso, o estado em questão projeta seu espelho hierárquico social. No entanto, podemos citar os dizeres de Max Weber (1999) "o Estado é a divisão setorial sociológica mais comum". Mesmo sendo o estado é o espelho que reflete sobre a sociedade, o mesmo contém sua inadequada relação societária e jamais será uma instituição neutra, segundo Poulantzas (1968). Para bem discutir sobre as desigualdades sociais referimo-nos à educação como única balança social que pode equilibrar o ser humano moderno, surgindo aí a razão do direito à educação humana como enigma apreciativo e apetitivo dos direitos humanos, objeto fonte de valorização do ser humano.

Este trabalho visa explorar o direito à Educação para os imigrantes dentro dos direitos humanos no Brasil e as políticas sociais que o governo cria e oferece para acolher aos sujeitos em questão. Pode-se considerar que há uma controvérsia na plenitude da formação cognitiva, como prescreveu a Constituição Federal (1988), que reconhece o direito escolar como universal. Segundo o Estatuto de Criança e do Adolescente (1990), o direito à educação deve ser fundamentalmente garantido para os todos sem distinções (nativos e estrangeiros). No estatuto do estrangeiro nas Convenções Internacionais da ONU (1980), se condiciona a matricula escolar do estrangeiro no país. Esta pesquisa se propõe também a entender a agenda escolar das crianças imigrantes sob o ponto de vista de acolhimento e os acontecimentos não revelados na vida real que os sujeitos enfrentam diariamente. A metodologia deste trabalho se remete a uma revisão bibliográfica contemplando diferentes autores de diversas áreas cognitivas, o que o torna a questão interdisciplinar, para bem elucidar o assunto ao qual se propõe.

Em 2011 surgiu um Relato Especial feito pela ONU referente ao direito à educação, Kishore Singh abordou os diferentes grupos marginalizados e as diversas formas de desigualdade e discriminação, os quais são vítimas de exclusão do "pão do saber". Este relato foi objeto da promoção de igualdade de oportunidades na educação. Segundo a UNESCO (2010) os grupos mais desfavorecidos são as meninas, as pessoas que pertencem a minorias, indígenas,

refugiados, imigrantes e pessoas com deficiências. Como sou imigrante, o objeto de minha pesquisa fundamenta-se no direito à educação para os imigrantes, dado que o imigrante é um sujeito que deixou seu país de origem para buscar um amanhã melhor num país desconhecido. Sendo assim, abordo como percebo o impacto das políticas públicas de educação do país para a alfabetização dos imigrantes (MOREIRA, V., & GOMES, CDM (2013).

As dificuldades e barreiras para os imigrantes na escola

Em 2004, na Conferência Mundial sobre o direito à Educação e os direitos na Educação na Amsterdã, relatou para garantir o acesso da Educação numa balança não discriminatória para todos os alunos. A questão de linguagem gera grande polemica, segundo o Quadro Europeu para a Proteção das Minorias, de 1995 afirmou o direito das crianças a aprender na sua língua materna. Isso causa uma grande polemica, mas o fato pode beneficiar para as crianças imigrantes, porque as crianças emigrantes já têm sua língua materna, este conforto linguístico vai facilitar na boa aprendizagem para quebrar um pouco este choque cultural.

Em Mali, teve um estudo que fez sobre a aprendizagem para as crianças numa língua estrangeira, o resultado foi muito baixo de sucesso. Porém, o contexto se enquadra as crianças imigrantes na escola primaria com a língua portuguesa tem uma dimensão fraca e com muitas dificuldades na aprendizagem. Como disse Mandela “a educação é arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”.

A verdade se confunde entre o acesso à educação como um direito para os todos e o fruto do saber que a criança recebe na vida escolar. A palavra “acesso” pode -se confirmar em si, porque as crianças imigrantes têm acesso à educação. Mas o grande enigma diariamente sobre o tamanho do saber que ela estoca durante as aulas. Até aqui, o acesso à educação para as crianças imigrantes faz parte das políticas migratórias do país e considera como a princesa no acolhimento dos filhos imigrantes, apesar das lacunas que ela emana no futuro das crianças.

A solução não é tão simples, o Brasil é um país de diversidades culturais, que acolhe migrantes nas diferentes esferas do mundo. Tomamos como exemplo, se numa escola tem cinco filhos de imigrantes de nacionalidade diferente numa sala. Em qual língua, eles devem aprendem. Daí, a complexidade é grande. O professor deve comunicar para todos entendem e compreendem. Por isso, a cultura linguística da língua deve ser uma base, a escola deve colocar um auxiliar linguístico para ajudar os professores.

Por enquanto, isto vai gerar um investimento capital para o governo. Como já sabemos as falhas que existem no sistema educativo brasileiro. Ora, esta questão deve surgir mais controvérsia no país. De mais, educar é sementes de hoje e recolher para o futuro. Acesso à educação não pode ser um ato vaga, mas um ato concreto. A educação com sua missão é de formar uma sociedade digna e honesta. Um país com bom índice educativo, é um país que resolve seus problemas básicos. Então a educação humaniza no rumo à socialização do ser com seus valores diferentes e direitos iguais.

Acesso à Educação: o enigma abstrato no concreto da aprendizagem

Se a educação é um direito para os todos, a formula é “certa-mente”. No Brasil, a educação escolar no tamanho universal tem uma dicotomia de dualidade que divide a educação em pública, no rumo às classes sociais mais carentes e privada, no rumo à elite socioeconômica mais avançada, com um pensamento mais conservador, que cria um vazio na construção social do país. Segundo Gramsci (2007) “se na escola, há objetivo de assegurar do saber sistematizado àqueles que a frequentam- seja como capacitação para a continuidade da supremacia”. Então, isso é catastrófico. SILVEIRA, RMG, DIAS, A, FERREIRA, LDFG, FEITOSA, MLA, & ZENAIDE, MDNT (2007).

O contexto em que se integra os filhos do imigrante na vida escolar educativa brasileira é de uma política de inclusão social dentro de uma outra inclusão do país, onde mesmo os nativos

do país carregam seu dilema social, os quais diagnosticam os limites de tal sujeito. A crítica é severa e cheia de tristes emoções, no livro Radiografia Refugiado Feijoada (Rei Seely, 2017), o poeta e imigrante haitiano, relatou a agenda escolar de uma criança haitiana de sete anos, que sofreu bullying na escola, quis abandonar as aulas porque a professora a tratou como mocinha preta. Daí, pode-se constatar que o choque cultural, acontece mesmo que a educação seja um direito para os imigrantes, mas os problemas não param por aqui. A questão do acesso à educação é formalmente um direito segundo a Constituição Federal de 1988, mas qual é o objeto nas políticas públicas do estado para balançar o mesmo peso cognitivo? Seja nas escolas públicas ou privadas, para que a educação seja um caminho nobre e democrático sem exclusão de tal categoria social no objeto a valorização dos direitos humanos.

Este trabalho fixou-se no objetivo de compreender o acesso à educação para os imigrantes, seja para os adultos por meio de alfabetização ou para as crianças na vida escolar de formação e de buscar as dificuldades por estes enfrentadas. Como a educação é um direito para os todos sem distinção, como prevaleceu a Constituição Federal de 1988, a partir dessa pesquisa, pode-se julgar o acesso à educação por meio de diversos pontos de vistas e contextualizar o tema dos direitos humanos, sendo fortalecida a proteção para o sujeito em questão, sendo assim, o imigrante fora de seu país origem têm direito à educação.

Apesar de todas as dificuldades, o Brasil mostra um sinal de cumprir seus deveres respeitando os princípios da declaração universal dos direitos do homem para favorecer o imigrante acesso à instrução. Porém, este ato é grande e ponderoso, mas as fraquezas são humanas. Além de xenofobia, racismo e preconceitos. A criança imigrante está na escola e o adulto encontra algumas aulas de português para se alfabetizar. A inclusão dos imigrantes não é um processo brusco e lento, mas a sociedade civil tem sua partição integrante e o Estado tem o papel político-social necessário e indispensável.

Rei SEELY, Cores das Palavras in Radiografia Refugiado Feijoada. Dybbuk 2017. Curitiba

Palavras-chave: Imigrantes; Crianças, Direito à Educação; Políticas Públicas.

EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES E ALUNAS NEGRAS: OBSERVAÇÕES SOBRE PESQUISA DE CAMPO ETNOGRÁFICA

ALINE ADRIANA DE OLIVEIRA - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute um aspecto observado na pesquisa de campo etnográfica realizada em uma escola em Curitiba – PR. Em campo, busquei compreender a formação da identidade de mulheres negras pelas estudantes da Formação de Docentes. Porém, observando as relações do cotidiano escolar e ouvindo alunas e professores, foi notável a relação entre os professores e professoras e as estudantes negras, que se configurava de forma diferente da relação com estudantes brancas. Ressalta-se que o estudo foi feito em uma turma do 3º ano da Formação de Docentes, no período noturno, caracterizada pela presença quase exclusiva de mulheres, sendo só um aluno seu colega. Os docentes pareciam valorizar, ouvir e ter expectativas diferenciadas em relação às estudantes negras, em comparação com as demais.

A questão que motiva esta comunicação se estrutura da seguinte maneira: a forma como docentes estruturam suas preferências por estudantes e suas expectativas quanto a eles está relacionada à configuração das relações étnico-raciais no Brasil? A hipótese que elenco é de que sim, tais preferências refletem as desigualdades encontradas na sociedade num contexto que é espelho de tal sociedade: a educação. Este trabalho tem como objetivo geral promover uma discussão sobre expectativas dos professores em relação a estudantes negros.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada sob a forma de observação participante com caráter etnográfico, sendo composta por acompanhamento de aulas de diversas disciplinas do curso de Formação de Docentes, em uma turma do 3º ano do período noturno, durante cerca de quatro meses, no segundo semestre de 2018 e primeiro de 2019. Frequentava a escola duas noites por semana durante esse período, tendo sido possível acompanhar com regularidade ao menos cinco disciplinas diferentes, tanto matérias do currículo do Ensino Médio quanto disciplinas específicas da Formação de Docentes. Nestas aulas, busquei identificar aspectos espaciais, o conteúdo trabalhado pelos docentes e a abordagem de questões relacionadas à história e cultura afro-brasileiras, conforme estabelece a lei 10.639/03, as relações estabelecidas pelas estudantes negras entre si, sua participação na sala de aula, suas falas e as formas como constróem suas identidades enquanto mulheres negras. Além disso, foi notável que a percepção de docentes sobre tal grupo de estudantes era diferenciada. A partir disso surgiu o interesse em discutir de forma mais aprofundada tal aspecto.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A construção da negritude no país perpassa um racismo universalista, que rechaça a cultura do negro e busca assimilá-la à identidade nacional superior. (MUNANGA, 2003). Neste sentido, raça é uma categoria etno-semântica e político-ideológica, enquanto identidade (MUNANGA, 2003, p. 39) constitui um conjunto de atributos culturais considerados pertinentes pelos sujeitos, que, por outro lado, detém várias identidades que se sobrepõe, engendrando tensões e

contradições. Esta se constrói na relação com o outro, é negociada, intermediada pelo reconhecimento do outro no âmbito da cultura (GOMES, 2002). A perspectiva acerca da negritude utilizada nas escolas, espaços importantes na formação da identidade negra, podem tanto privilegiar tal formação quanto levar os indivíduos a negar a si mesmos (GOMES, 2003).

Pesquisas realizadas desde a década de 1980 têm apontado um desempenho diferenciado de acordo com raça e gênero dos estudantes. Alunos negros reprovam mais, evadem mais, detém desempenho pior em relação aos colegas brancos e vivenciam um processo de escolarização que exclui a negritude e ressalta a branquitude como norma (CARVALHO, 2004; FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016; HASENBALG e VALLE SILVA, 1990; ROSEMBERG, 1987; SILVA, HALPERN e SILVA, 1999; VALVERDE e STOCCO, 2009).

Mesmo tendo em vista tal cenário, a discussão sobre expectativas dos professores na literatura brasileira, ou seja, na língua portuguesa e sobre o contexto educacional e social brasileiro, que se iniciou com a tradução e formulação de Rasche e Kude (1986), conforme mapeamento prévio realizado, parece relacionar tais pré-noções com outros aspectos que não raça. Retomando Rasche e Kude (1986), tem-se o chamado "efeito pigmalião", segundo o qual as expectativas dos professores sobre os estudantes se tornam profecias auto realizadoras, ou seja, os professores crêem que determinados alunos terão um desempenho bom ou ruim e acabam guiando-os para tal desempenho, ainda que de forma inconsciente, por meio de avaliações diferenciadas, demonstrações de afeto e de encorajamento, além de outros fatores. Mais recentemente, baseando suas pesquisas em estudos quantitativos, Barbosa e Randall (2004) associam expectativas familiares e de professores de acordo com desigualdades sociais, elencando os fatores renda, escolaridade dos pais e sexo. Osti et al (2014) mostram que alunos com desempenhos considerados bons se sentem mais elogiados e valorizados, enquanto seus colegas com desempenho insatisfatório acreditam que são alvo de mais críticas dos professores. Sem diferenciar raça, apontam, ainda, que meninas detém desempenho escolar melhor em relação aos meninos. Paiva e Del Prette (2009), tal como Schiavoni (2004) e Britto e Lomonaco (1980) falam sobre as crenças dos professores e a influência destas sobre a aprendizagem, novamente sem discutir fatores identitários associados. Soares et al (2010) apontam que as expectativas dos docentes são formadas a partir de suas percepções em relação ao ambiente escolar e suas características sociodemográficas.

Este trabalho se insere justamente no âmbito destas discussões no sentido de fomentar a discussão sobre estas expectativas autorealizadoras dos docentes em relação à identidade étnico-racial de mulheres estudantes negras para além do que propôs Carvalho (2004), mas pensando a discussão a partir da perspectiva decolonial e pensando a metodologia de pesquisa etnográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa possibilitou visualizar que dentre os aspectos da formação da identidade destas estudantes interlocutoras do campo está a influência da educação e do espaço escolar. Ao mesmo tempo, porém, a formação e fortalecimento das identidades destas estudantes enquanto mulheres negras, que são agentes e evocam tal pertencimento em sua existência cotidiana, inclusive pela via de uma atitude política frente à sociedade marcadamente racista e sexista, se coloca como um desafio no espaço escolar, ao qual os docentes com os quais dialoguei em campo respondem estabelecendo expectativas diferenciadas em relação a tais adolescentes e jovens.

Em campo, frequentemente ouvia dos docentes comentários condescendentes acerca do desempenho escolar das estudantes negras daquela turma, bem como sobre sua capacidade

frente ao que se espera e frente às demais, condensando tais pré-noções sob a ideia de "comprometimento com a escola". Segundo os docentes, o grupo de alunas negras seria menos "comprometido com a escola" do que as demais estudantes. Pelo que foi possível depreender do campo, tais comentários, feitos inclusive na presença das estudantes, refletem uma estrutura social pautada em desigualdades raciais, sociais e de gênero, segundo a qual o perfil do alunado ideal é aquele branco, de preferência de classes favorecidas e "bem-comportado".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M..; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BRITTO, V.; LOMONACO, J. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983.

CARVALHO, M. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, Jun. 2004.

FRANCESCHINI, V.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M.. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p.773-786, jul./set. 2016.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria:** Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, Jun. 2003.

HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo (73): 5-12, maio 1990.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a Diversidade e a Identidade Negra no Brasil. In: ADÃO, J.; RAMOS, M.; BARROS, G. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OSTI, A. et al. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 49-59, 2014.

PAIVA, M.; DEL PRETTE, Z. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

RASCHE, V.; KUDE, V. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de pesquisa**, n. 57, p. 61-70, 2013.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cad. Pesq.**, São Paulo (63): 19-23, nov. 1987.

SCHIAVONI, A.; MARTINELLI, S. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. **Interação em Psicologia**, 9(2), 311-319, 2005.

SILVA, C. A. D. da; HALPERNI, F. B. S.; SILVA, L. A. D. da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, Jul. 1999.

SOARES, T. et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 26, n. 1, p. 157-170, Mar. 2010.

VALVERDE, D.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909-920, 2009.

Palavras-chave: Mulheres negras; Educação; Expectativas dos professores; Cotidiano escolar; Racismo.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ESCOLAR E MAL-ESTAR: ENSAIO E CONEXÃO TEÓRICA ENTRE O PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU E A PSICANÁLISE

THÉSSIE NANTES DE BRITES VILALBA - UFGD

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

O presente ensaio teórico consiste em um convite para se pensar a violência simbólica, conceito de Pierre Bourdieu, a partir da contribuição da Psicanálise. A violência simbólica corresponde a reprodução de uma cultura dominante através da ação pedagógica, da imposição de um universo de sentido, que admite a existência de estruturas estruturantes que visam coagir a ação e a representação dos sujeitos. Considera-se, aqui, principalmente, a escola, que também carrega a responsabilidade do agir pedagógico, por ser estrutural e corresponder a um conjunto de práticas objetivantes e reguladoras. As imposições de sentidos ferem a singularidade, geram indignação e mal-estares nos sujeitos, que podem também gerar consequências, inclusive, contra a própria escola e ou autoridade do meio. O objetivo deste ensaio é discutir a relação do sujeito diante da violência simbólica, buscando trazer questões que dizem respeito às vivências e relações construídas nos meios escolares, onde a escola pode ser canal para a tentativa de suprir o desejo, satisfazer necessidades internas e se libertar da imposição. Os principais objetos de discussão são a dimensão e função simbólica e a sua constituição no (in)consciente do sujeito, a violência simbólica, pulsão e mal-estar. A discussão permitirá a compreensão da consequência da violência simbólica na constituição dos sujeitos implicados na ação pedagógica escolar.

Bourdieu e Passeron (1992) ao referirem-se à ação pedagógica, destacam que todo poder que impõe significações e dissimula as relações de força é propriamente violência simbólica. Para os autores, toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Por reproduzir uma cultura - um pensamento - dominante, essa violência cria esquemas inconscientes de percepção divisão e atuação no mundo, que se manifesta em todas as vertentes da sociedade.

iek (2014) ao chamar a atenção para a violência ocultada pelo sistema político e econômico, também destaca a violência simbólica, encarnada na linguagem e no percurso histórico. Essa violência não está em ação apenas nos casos evidentes de provocação e de relações de dominação social que nossas formas de discurso habituais reproduzem: há uma forma ainda mais fundamental de violência que "pertence à linguagem enquanto tal, à imposição de um certo universo de sentido" (p. 16). É caracterizada pelo discurso ou campo da linguagem. Consiste na violência marcada por ameaças verbais, desenhos de incitação ao ódio, perseguição. Esta é geralmente observada nos campos institucionais, principalmente em escolas.

A violência simbólica pode se manifestar no meio escolar, uma vez que, a escola está sujeita a responsabilidade da ação pedagógica, designando uma estrutura que serve de norte para que pensemos em suas relações e arranjos construídos.

A partir disso, penso sobre os muros simbólicos e mal-estares gerados, mais especificamente

dos levantados no meio escolar, onde, mais do que nunca, a atualidade tem nos mostrado violências contra a instituição visceral que é a escola. Assim, neste ensaio, gostaria de apontar situações de violências que ocorrem no meio escolar, que regularmente são pautas de conteúdos de diversos veículos midiáticos, podendo também ser instrumento para a influência do nosso modo de pensar o sujeito e a escola. Casos como os denominados massacres ocorridos na Escola Estadual Prof. Raul Brasil em Suzano, São Paulo/Brasil (2019) e Escola Municipal. Tasso de Oliveira em Realengo, Rio de Janeiro/Brasil (2011), dentre outros casos similares e situações cotidianas ao redor do mundo são exemplos dessa bruta violência.

Em "Mal-estar da Civilização" [1930], Freud (2011) nos conduz a pensar nas manifestações, latências e contradições profundas na vida social. A imposição simbólica causa transformações na vida pulsional, isto é, a regulação das pulsões destrutivas, gerando, assim, mal-estares. Esse mal-estar é a expressão do sofrimento que há na singularidade, da banalização das formas de ser produzindo intensas frustrações, explosões auto e heteroagressivas aumentando a incidência de depressões, delinquências, etc. a sua expressão e inserção social, terrenos próprios para a violência. Isso altera a nossa realidade psíquica. Aqui, pode-se ver a escola como um lugar onde mal-estar que se manifesta ou se intensifica.

Portanto, este ensaio é um convite a se pensar a violência simbólica escolar, onde a escola como uma possibilidade para que o sujeito possa suprir o seu desejo e a busca de sua satisfação de problemas. O que tem buscado os sujeitos desejantes?
Sabendo que a função simbólica das instituições sociais ordena o funcionamento e influencia o comportamento do sujeito, constituindo-se como um sistema de significantes que contorna a subjetividade do sujeito, como pensar na violência investida e nas suas consequências para o indivíduo?
Aqui, o meu desejo é que discutamos o território onde se encontra, como afirma Bourdieu, a base de todas as formas de violência, no simbólico, e nas consequências. O estudo permite, principalmente, aproximar a teoria da violência simbólica e a noção de mal-estar na civilização, fundamentando-se na análise da função simbólica, do inconsciente e da noção de pulsão, trazendo um aparato diferenciado para a discussão das ideias de Bourdieu que envolvem a violência simbólica escolar.
Referências
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: Elementos para uma teoria dos sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
IEK, Slavoj. Violência: Seis reflexões laterais. São Paulo: Boitempo, 2014.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Pierre Bourdieu; Mal-estar; Psicanálise.

TECENDO REDES PARA A FORMAÇÃO DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: ENFRENTANDO O RACISMO INSTITUCIONAL

MARLEIDE RODRIGUES DA SILVA PERRUDE - UEL

FERNANDA AMORIM DOS SANTOS - UEL

MARIA DE FÁTIMA BERALDO - SME

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS /USF

O artigo trata do tema Educação das Relações étnico-raciais. Relata as ações do projeto de extensão "RACISMO INSTITUCIONAL: tecendo redes para a formação continuada". O projeto tem por objetivo geral fomentar a construção de uma rede de formação continuada para a inclusão e promoção da igualdade étnico-racial na perspectiva de fortalecimento das políticas de combate ao racismo institucional, presente nos organismos públicos e privados da sociedade. Tem o objetivo específico de intensificar e fortalecer a relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. O projeto procura também responder ao seguinte problema: Como identificar a presença do racismo institucional? E uma vez identificado, quais as formas de combatê-lo, já que o mesmo tem a chancela do Estado? Pode a educação contribuir para sua superação?

Fundamentação teórica

O conceito de Racismo Institucional foi definido pelos ativistas, integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições. Para os autores, "[…] trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica" (GUIA DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO INSTITUCIONAL, 2013, p.11)

Reconhecer e identificar a presença do racismo institucional não é fácil, pois ele opera de maneira requintadamente bem elaborada, sutil e exige que identifiquemos as suas manifestações. Ele está sustentado em pressupostos ideológicos que alimentam e perpetuam, principalmente, nas práticas de racismos institucional.

Segundo Bertulio (2007), no Brasil o Estado foi o principal agente de segregação racial, com legislações e uso da força de Estado para reprimir e restringir o acesso da população negra as políticas, desde a terra, passando pela preservação da própria cultura e religião, até o acesso a cargos e espaços de poder, como a universidade.

O racismo institucional se caracteriza por tratar de uma prática silenciosa de discriminação racial. Num país em que, por mais de um século, se tem insistido na suposta ideia de democracia racial, também desenvolveu formas de discriminação. E ele ocorre por meio da sustentação de um tipo de racismo que é silencioso, sutil, naturalizado e indireto. É nutrido pela ideia da democracia racial e por diversos mecanismos de segregação racial, por isso a dificuldade em desconstruí-lo.

Enfrentar o racismo institucional significa enfrentar um fenômeno histórico e social de dominação política, econômica, social, cultural, religiosa. Sua superação requer mais do que meras mudanças de atitudes preconceituosas de pessoas, grupos ou instituições, exige a necessidade de busca e acesso ao cerne da dominação que alimenta esses preconceitos. A

mudança vai muito além da identificação. E, para chegarmos à mudança sistêmica, é necessário o enfrentamento deste fenômeno.

Resultante da luta do Movimento Negro, fora promulgada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, com vistas a combater as desigualdades raciais no âmbito educacional, e posteriormente revista pela Lei nº 11.645/2008, estendendo a obrigatoriedade para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas. As referidas Leis são consideras um marco para a luta política da população negra, pois resgatam a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Elas abriram caminho para um trabalho efetivo na sociedade e no interior das instituições públicas, em especial, nas escolas. Porém, de acordo com Santos (2005, p. 34), "torná-las obrigatórias, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato".

As manifestações do racismo se expressam das mais diferentes formas: desigualdades de oportunidades de acesso aos direitos básicos do cidadão como, a exemplo de saúde, educação, segurança, habitação, emprego.

Metodologia

Na rede estadual de Ensino no estado do Paraná, ações de combate do preconceito de maneira geral e do racismo vem sendo realizado por meio das Equipes Multidisciplinares - EM. As equipes são instâncias do trabalho escolar, que reúnem professores, diretores, pedagogos, funcionários, famílias e alunos com propostas de reflexões e ações relativas aos processos de exclusão, racismo e preconceito racial. A equipe tem a função de supervisionar e estimular, no interior da escola, o desenvolvimento de ações que promovam debates, estratégias e ações pedagógicas que fortaleçam a Educação das Relações étnico-raciais. (PARANÁ, 2010).

O Projeto visa promover a construção de uma rede de formação continuada e a experiência de integração interdisciplinar, entre a EM. e a rede de serviço assistencial do Município de Londrina. Propõe a discussão de temas que permitam articular conhecimentos específicos das disciplinas da cultura, história africana e afro brasileira, além de refletir sobre o atendimento à população negra nas áreas da saúde, assistência e educação. Busca a construção de um trabalho teórico e prático para o fortalecimento da relação da Educação Básica e o Ensino Superior.

Para isso, conta com o apoio do Departamento de Educação, Departamento de Ciências Sociais, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Graduandos e Pós-graduandos, Programa de Apoio e Permanência, Comissão Universidade para Índios, Núcleo Regional de Ensino, Laboratório de Estudos Afro Brasileiro, Gestão de Promoção da Igualdade Racial e GT de combate ao Racismo coordenado pelo Ministério Público.

O Projeto beneficia 80 membros da EM dos municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do Núcleo 4ª. Núcleo Regional de Londrina (Tamarana, Guaraci, Cafeara, Lupionópolis, Florestópolis), de 20 Membros do CRAS (Assistentes Sociais, Psicólogos, Sociólogos, Educadores Sociais, Enfermeiros e Técnicos de Enfermagem).

Resultados

O Projeto está em desenvolvimento e executou as seguintes ações:

a) organização de grupo de estudos quinzenais para a formação dos estagiários, professores-orientadores e colaboradores, em vista de qualificar o debate, subsidiado por um referencial teórico que possibilite a construção de estratégias para identificação e combate ao racismo institucional.

b) formulação de palestras e oficinas desenvolvidas nas escolas e junto a rede de serviço socioassistencial. As oficinas tratam de literatura infantil e juvenil afro-brasileiras, movimento negro da juventude, direitos humanos, estética negra, Abayomi, dentre outros, e buscam tratar

questões de identidades, direitos, história e cultura, com a intenção de auxiliar na formação das crianças e dos adolescentes.

c) construção de um diagnóstico, identificando as necessidades formativas das equipes multidisciplinares no interior das escolas. Mostrou-se um importante instrumento para avaliar as ações, oportunizando o planejamento de estratégias para o fortalecimento de suas intervenções.

Conclusões

Com o objetivo geral fomentar a construção de uma rede de formação continuada para a inclusão e promoção da igualdade étnico-racial na perspectiva de fortalecimento das políticas de combate ao racismo institucional. O projeto de extensão, vem abrindo uma janela para enfrentar os desafios do racismo institucional e construir os caminhos que possibilitem um meio mais eficaz de analisar e desenvolver ações pedagógicas articuladas entre os diferentes serviços. Assim vem sendo construído ações formativas articuladas com os organismos de governo e Movimentos Sociais.

A ação do projeto de extensão tem apontado, a efetiva contribuição da Universidade Estadual de Londrina, para a construção de uma sociedade mais preocupada com as lutas de combate ao racismo e com todas as demais formas de intolerância.

Referências

BERTÚLIO, D. L. Ações Afirmativas no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na produção do acesso de negros à Universidade - o Sistema Jurídico Nacional. In PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza (orgs) O negro da Universidade: o direito a inclusão - Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

GOMES, N. L . Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIA DE ENFRENTAMENTO DO RACISMO INSTITUCIONAL, 2013. Disponível em https://www.geledes.org.br/tag/guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional. Acesso em 09 de março de 20018.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. in: UNESCO. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 10/2010. Curitiba, 2010. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf. Acesso em 09/08/2-16

Palavras-chave: Racismo Institucional; rede; formação

EXPERIÊNCIA DE EDUCADORES POPULARES EM CURSINHOS SOLIDÁRIOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

JANIS CAROLINE BOIKO DA ROSA - UFPR

THIAGO BROTTO NATÁRIO - UFPR

Eixo – Sociologia da Educação
Agência Financiadora: Não contou com financiamento para pesquisa

Esta comunicação visa narrar as experiências de dois professores de história recém graduados dentro de cursinhos solidários da região metropolitana de Curitiba, enfatizando sua atuação como educadores populares atendendo jovens vestibulandos de baixa renda. A principal questão que buscamos levantar é: como se dá a relação entre jovens profissionais do ensino e estudantes e egressos do ensino médio nos espaços de cursinhos solidários? Levando em consideração a interação baseada na solidariedade entre jovens, visto que a maior parte dos professores e voluntários atuantes nos projetos são estudantes universitários ou recém formados, abarcados num espaço de luta pelo direito universal à educação superior pública.

O próprio surgimento dos cursinhos solidários no Brasil está diretamente ligado à reivindicações de um ensino público gratuito e universal. Os cursinhos deste tipo surgiram com o objetivo de atender a uma população historicamente excluída do acesso à educação superior devido ao descompasso entre os conteúdos abrangidos pelo ensino médio público e as competências exigidas pelos vestibulares. O processo de seleção para ingresso nas Universidades Públicas, popularmente reconhecidas por sua excelência, logo disputadas, pressupõe um nível de igualdade entre os participantes que não se verifica na prática Isto se dá pois as instituições privadas de ensino, desde os anos 1980, baseiam toda sua grade curricular no vestibular, o que não acontece nas instituições públicas. Além disso, durante a década de 1980 houve o surgimento de uma grande quantidade de cursinhos preparatórios para o vestibular com mensalidades, via de regra, inacessíveis aos discentes de colégios públicos. A desigualdade educacional ampliou diferenças de classe e garantiu a virtual exclusividade do acesso à educação superior à elite econômica brasileira, tendo em vista que para a população de baixa renda a universidade pública é praticamente a única alternativa. Esta realidade educacional foi combatida por diversas políticas públicas como as cotas para estudantes de colégios públicos, cotas raciais e cotas sociais, assim como por programas como FIES, PROUNI e auxílios estudantis que garantiam a permanência de estudantes de baixa renda nas universidades.

Dentro deste movimento de lutas por acesso encontra-se a formação de cursinhos solidários. Segundo Castro (2005), por volta de 1980 surgiram os primeiros cursinhos populares, fruto de mobilizações do movimento negro da Baixada Fluminense. Estes visavam combater a dificuldade de empregabilidade da população negra, a qual tem entre suas causas a dificuldade de acesso ao ensino superior. Desde então cursinhos solidários segundo este molde surgiram por todo o país, a partir de iniciativas populares, objetivando ampliar a democratização do acesso às universidades públicas. Na grande Curitiba cursinhos como *Em Ação Pré-Vestibular* (2000) e *Formação Solidária* (2004) surgiram e estabeleceram-se enquanto ONGs, criando os moldes que seriam seguidos por outras iniciativas por toda a região. Mais recentemente ocorreu a ampliação do atendimento de cursinhos populares para a região metropolitana de Curitiba com a fundação de uma nova

sede do *Em Ação* em São José dos Pinhais (2014) e criação do cursinho *SuperAção* (2016) na cidade de Araucária, nos quais os autores deste texto atuaram e atuam.

Os projetos dessa natureza tiveram seu objetivo definido no 2° Encontro Nacional de Pré-Vestibulares Populares como um movimento de "caráter social, sem fins lucrativos, e perspectiva antidiscriminatória e plurideológica, que luta pela democratização do acesso da população excluída à educação pública, gratuita e de qualidade" (BIONDI apud NASCIMENTO, 2002). Tendo em vista esta definição e o caráter de trabalho voluntário empreendido pelos professores que se propõe a assumir a função de docência nesses cursinhos, entendemos nossa função neste âmbito como a de educadores populares que, segundo a definição de Aragão et. al. (2015, p.85-87), devem propor uma educação que englobe o ensino e a formação voltada para o povo, contando com a participação da comunidade e apoiando-se em sua realidade, objetivando a formação de pessoas protagonistas para a condução de mudanças sociais.

Neste sentido, a atuação de um professor voluntário em um cursinho solidário deve ir muito além do simples desenvolvimento de competências voltadas ao vestibular, visando também a formação humana e cidadã de seus alunos. Para as famílias de baixa renda atendidas como um todo pela participação de um jovem como aluno dos cursinhos solidários, a inserção deste em uma universidade pública muitas vezes significa uma ascensão econômica e sócio-cultural que vai muito além de um possível acesso facilitado ao mercado de trabalho a partir da formação superior. Tendo em vista este potencial de transformação social proporcionado por estes cursinhos nas comunidades em que atuam, seus professores assumem o papel de educadores populares tendo por objetivo principal promover "o fortalecimento das classes populares, como sujeitos de produção e comunicação de saberes próprios, visando à transformação social." (ARAGÃO et. al., 2015, p. 87).

Para os recém formados e formandos em cursos de licenciatura os cursinhos solidários, por conta de seu caráter gratuito e voluntário, aparecem como uma opção para o início da carreira de docência, promovendo uma inserção profissional assim como demandando uma maior conscientização do jovem professor. Como destacamos acima, no entanto, a atuação nestes espaços proporciona, também, um envolvimento mais profundo com realidades socioeconômicas com as quais os professores de ensino público se deparam de modo geral. Tal experiência demanda adaptações metodológicas e de linguagens destes profissionais, bem como o exercício de empatia para com os alunos como ferramenta de ensino. Esta inserção profissional toma também forma de inserção política e social do jovem profissional nas comunidades atendidas, sendo sua atuação relevante em mudanças sócio-culturais cujo impacto será sentido pela comunidade como um todo.

Em nossa experiência, atuar como docente nesses espaços exige muito mais do que simples preparação e apresentação de conteúdos. De modo geral, atendemos à estudantes oriundos de famílias de baixa ou baixíssima renda, que estão em processo de conclusão do ensino médio, e, em sua maioria, precisam desempenhar função remunerada como forma de contribuir com a renda familiar. Tanto o cursinho *SuperAção* quanto o *Em Ação* funcionam nos finais de semana com aulas das 8:00 às 20:00, tratando-se de uma pesada carga horária adicionada à desgastante rotina destes jovens. Ainda, os cursinhos pré-vestibular exigem que o aluno realize grande parte dos seus estudos fora de sala de aula. Soma-se a isso o peso ideológico que induz jovens de baixa renda a enxergarem o acesso a universidade como algo fora de sua realidade, um direito que não se aplica a eles.

Levando todos estes fatores em consideração, observamos que os alunos precisam de constante motivação por parte dos professores, que em sua maioria são oriundos também de classes baixas e tiveram acesso à educação superior gratuita, funcionando como exemplos para que tais estudantes visualizem a possibilidade do acesso às Universidades

Públicas. Em adição à esta demanda, faz-se necessário tratar de temas de gênero, raça e classe, tendo em vista o perfil socioeconômico destes alunos e o aumento da escolaridade feminina e da população negra. Todas estas necessidades se conjugam às demandas emocionais de adolescentes sob a pressão do vestibular às sombras de diversas discriminações, que afetam diretamente a relação professor e aluno em sala de aula e que podem prejudicar a capacidade de aprendizado destes alunos.

Nos espaços de cursinhos solidários, gerações de jovens vivenciam a mesma luta pela democratização do ensino superior. O caráter voluntário destes projetos possibilita a transmissão de um espírito de solidariedade comunitária e de consciência de classe, que pode vir a se transformar em sentimento de pertencimento e renovação da luta pelo ensino gratuito de qualidade. Sentimentos estes que se opõe e combatem a noção competitiva neoliberal dos cursinhos particulares, cuja mentalidade é meritocrática e mercadológica.

REFERÊNCIAS:

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares:** movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Unesp Presidente Prudente/SP. Presidente Prudente, 2005.

DA COSTA ARAGÃO, Rigler et al. Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 83-92., jul.-dez. 2015. Disponível em:http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589/pdf . Acesso em: 02 jun. 2019.

DO NASCIMENTO, Antonio Luiz. **No entrechoque da educação básica com a educação superior:** cursinhos militantes. Uniciências, Cuiabá, v. 7, n. 1, 2003. Disponível em:http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/uniciencias/article/view/1258/1206 . Acesso em: 02 jun. 2019.

Palavras-chave: cursinho solidário; educadores populares; pré-vestibulares; relações de ensino-aprendizagem.